

جامعة الجزائر 2
-أبو القاسم سعد الله-
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية و الأطفونيا

الموضوع:

أهمية برنامج إرشادي لتدريب المهارات الاجتماعية
في تحسين فاعلية الذات لدى تلاميذ متعرضين
لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي

رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم النفس العيادي

إشراف الأستاذ الدكتور
أحمد دوقة

إعداد الطالبة
فوزية غماري

السنة الجامعية 2014-2015

إهداء

. إلى أمي و أبي العزيزين أطال الله في عمرهما و زكاهما من صالح

الأعمال و أمدهم بالتقوى و الصحة و العافية.

. إلى إخوتي و أخواتي حفظهم الله و رزقهم علما و نورا

و كفافا و صلاحا.

. إلى أحبائي، محمد، ريان، سارة، محمد خليل ، نور و رحمة ،

حفظهم الله من كل سوء و هداهم إلى طريق الاستقامة و الصواب.

. إلى كل الأقرباء و الأصدقاء و الأعزاء و الأحباء.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي و عملي المتواضع مع أسمي عبارات

الحب و الوفاء و الصدق و الاحترام .

مع أخلص التحيات

الباحثة

كلمة شكر

"ربي أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي و أن أعمل صالحا ترضاه
و أدخلني برحمتك في عبادة الصالحين" (النمل:19)

أتقدم بوافر الشكر و التقدير و الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور "أحمد دوقة"
أبرز أساتذة علم النفس بجامعة أبو القاسم سعد الله و أحد النماذج التي يتوق الطلبة
العلم للاقتداء به و الاحتكاك بأفكاره و الظفر بإشرافه على بحوثهم ، اعترافا بفضلته
و بعلمه و خلقه و ما بذله من توجيه و ما قدمه من نصح و آراء قيمة طيلة فترة إشرافه
على هذا البحث.

كما أتقدم بكل إعزاز و تقدير بأسمى آيات الشكر و العرفان للأستاذة الدكتورة
"شمرزاد بوشدوب" و الأستاذة الدكتورة "زهية خطار" على حسن توجيههما و نبل
و صدق مشاعرهما و حرصهما الشديد على إنجاز هذا العمل و تفضلهما بجهدهما
و وقتهما في سبيل إثراء هذا البحث و تحسينه.

كما لا أنسى تلاميذ المجموعة التجريبية الذين ساعدوني على إنجاز هذا البرنامج
و كلهم اهتمام و تقدير. أقدم شكري لهم مرة أخرى على المساعدة التي لولاها لما
أنجزت هذا البحث في وقته و في مكانه.

إلى كل من قدم النصح و المساعدة و الاهتمام و الإصغاء من قريب أو من بعيد
أقدم خالص التشكرات.

الباحثة

فهرس المحتويات

إهداء.....	أ
شكر و تقدير.....	ب
قائمة الجداول.....	ط
قائمة الأشكال و الرسوم البيانية.....	ي
مقدمة.....	01

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول : الإطار العام لإشكالية البحث

تمهيد.....	07
1-الخلفية النظرية لمشكلة البحث.....	07
2-صياغة مشكلة لبحث.....	14
3-فرضيات البحث.....	14
4-أهداف البحث.....	15
5-أهمية البحث.....	16
6-تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.....	17

الفصل الثاني: الإرشاد النفسي و البرامج الإرشادية

أولاً: الإرشاد النفسي

- تمهيد.....	23
1-تعريف الإرشاد النفسي.....	23
2- التمييز بين الإرشاد النفسي و العلاج النفسي.....	25
3-أهداف الإرشاد النفسي.....	27
4-مجالات الإرشاد النفسي.....	29
5-نظريات الإرشاد النفسي و أساليبه.....	30

6	طرق الإرشاد النفسي	51
7	سميزات الإرشاد النفسي الجماعي	54
8	أهداف الإرشاد النفسي الجماعي	55
9	معايير تكوين الجماعة الإرشادية و أنواعها	56
10	أنواع مجموعات الإرشاد النفسي الجماعي	58
11	أساليب الإرشاد النفسي الجماعي	60
-	خلاصة	63

ثانيا: البرامج الإرشادية

-	تمهيد	66
1	تعريف البرنامج الإرشادي	66
2	أهداف البرامج الإرشادية	68
3	الأسس العلمية لبناء وتصميم البرامج الإرشادية	69
4	خطوات بناء البرامج الإرشادية	69
5	مراحل تطبيق الإرشادي الجماعي في البرامج الإرشادية	73
6	الأساليب الإرشادية الجماعية	76
7	أنواع البرامج الإرشادية الجماعية	82
-	خلاصة	85

ثالثا: تناول ظاهرة المضايقة بين الأقران في البرامج الإرشادية

-	تمهيد	87
1-	التناول المدرسي الشامل (Whole School Approach)	87
2-	تناول وساطة الأقران (Peer Mediation Approach)	92
3-	تناول المهارات الاجتماعية (Social Skills Approach)	93
-	خلاصة	96

الفصل الثالث: المهارات الاجتماعية

98	- تمهيد
98	1- تعريف المهارات
99	2- مفهوم المهارات الاجتماعية
101	3- التناولات النظرية للمهارات الاجتماعية
106	4- تصنيف المهارات الاجتماعية
109	5- أبعاد المهارات الاجتماعية
121	6- المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية
124	7- أنماط الضعف و القصور في المهارات الاجتماعية
128	8- مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية
132	9- أهمية المهارات الاجتماعية في المحيط المدرسي
135	- خلاصة

الفصل الرابع: فاعلية الذات

137	- تمهيد
137	1- مفهوم فاعلية الذات
138	2- نظرية فاعلية الذات لباندورا
141	3- أبعاد فاعلية الذات
142	4- مصادر توقعات فاعلية الذات
145	5- أنواع فاعلية الذات
146	6- خصائص فاعلية الذات
148	7- فاعلية الذات و أثرها على السلوك
150	8- فاعلية الذات و المهارات الاجتماعية
153	- خلاصة

الفصل الخامس: المضايقة بين الأقران في المحيط المدرسي

- تمهيد 156
- 1 - مفهوم المضايقة بين الأقران 156
- 2 - أشكال المضايقة بين الأقران 166
- 3 - النماذج النظرية المفسرة لمشكل المضايقة بين الأقران 169
- 4 - أسباب وعوامل ظهور مشكل المضايقة بين الأقران 173
- 5 - آثار المضايقة بين الأقران على الصحة النفسية والعقلية 160
- 6 - أنماط ضحايا مضايقة الأقران 179
- 7 - خصائص ضحايا مضايقة الأقران 183
- 8 - المضايقة بين الأقران والعنف المدرسي 186
- 9 - المضايقة بين الأقران و الإرشاد النفسي 188
- خلاصة 193

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

الفصل السادس : الإجراءات المنهجية للبحث

- 1 - منهج البحث 197
- 2-تصميم البحث التجريبي 197
- 3 -مجتمع و عينة البحث 200
- 4 -أدوات و تقنيات البحث 203
- 4-1-مقياس المضايق/الضحية ل"ألوس" 204
- 4-2-مقياس المهارات الاجتماعية 208
- 4-3-مقياس فاعلية الذات 212
- 4-4-البرنامج الإرشادي 214
- 5 -كيفية تحليل البيانات 236

الفصل السابع : عرض ومناقشة وتفسير النتائج

- 1-الفرضية الأولى للبحث..... 238
- 1-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث 238
- 2-1- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث 240
- 2 -الفرضية الثانية للبحث 243
- 1-2- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث 243
- 2-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث 245
- 3 -الفرضية الثالثة للبحث 247
- 1-3- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث 247
- 2-3- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث 249
- 4 -الفرضية الرابعة للبحث 252
- 1-4- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث 252
- 2-4- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث 254
- 5 -الفرضية الخامسة للبحث 256
- 1-5- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للبحث 256
- 2-5- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للبحث 259
- 6 -خاتمة واقتراحات..... 262
- قائمة المصادر والمراجع 270
- المصادر والمراجع باللغة العربية 271
- المصادر والمراجع باللغات الأجنبية 282

قائمة الملاحق 290

ملحق رقم (1) أدوات البحث.

ملحق رقم (2) مذكرات الجلسات الإرشادية.

ملحق رقم (3) قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين

ملحق رقم (4) العبارات المعدلة في الصيغة المترجمة لمقياس "ألوس" حسب ملاحظات

الأساتذة المحكمين.

ملحق رقم (5) التحليل الإحصائي لنتائج البحث باستخدام مبرمج SPSS

قائمة الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
34	يمثل نموذج (A.B.C) لنظرية "إليس".	01
36	الأفكار اللاعقلانية الخاطئة حسب "ألبرت إليس".	02
167	أشكال المضايقة المباشرة وغير المباشرة.	03
201	توزيع التلاميذ حسب الأفواج و حسب المستوى الدراسي و حسب الجنس في المرحلة الاولى من البحث.	04
202	توزيع التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة.	05
203	دلالة الفروق في القياس القبلي بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لكل من مستوى فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية عن طريق استخدام المتوسطات الحسابية.	06
212	صدق محتوى أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية .	07
224	برنامج تفصيلي لإجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي.	08
238	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير فاعلية الذات.	09
243	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات فاعلية الذات بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي.	10
248	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير المهارات الاجتماعية.	11
253	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي.	12
257	نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.	13

قائمة الأشكال والرسوم البيانية

الصفحة	العنوان	رقم الشكل البياني
198	نموذج تصميم قبلي- بعدي مع استخدام مجموعة ضابطة	01
239	تمثيل بياني لدرجات فاعلية الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي .	02
244	تمثيل بياني يمثل نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لدرجات فاعلية الذات.	03
249	تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي .	04
254	تمثيل بياني لنتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية.	05
258	تمثيل بياني لنتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة بالنسبة لمتوسط درجات فاعلية الذات ودرجات المهارات الاجتماعية.	06

مقدمة

إن تعدد متطلبات الحياة الاجتماعية وازدياد مصاعبها ومشكلاتها، جعلت الفرد بحاجة أكثر مما مضى لبذل الجهد والمثابرة وتحدي الفشل والمشقة والتوتر بما لديه من قوة وفاعلية ذاتية يستمدها في معظم الأحيان من علاقاته الإيجابية بالآخرين . فإذا عاش الفرد تجارب اجتماعية سارة تعززت ثقته بنفسه وازداد إيمانه بفاعليته وبمقدرته على تجاوز العقبات التي تعترضه فينتصر على مشاعر الإحباط والاكتئاب ويكون أكثر استعدادا لخوض معارك الحياة . ليس هذا فحسب بل يحقق ذاته وتكيفه في محيطه الاجتماعي . أما إذا مر الفرد بفترات حرجة في طفولته أو مراهقته فقد يصعب عليه تحقيق ذاته وتوافقه بصفة متزنة تحميه من الوقوع فريسة لمشاعر الذنب والألم والإحساس بقلة القيمة وضعف الثقة بالنفس مما يوقعه في دائرة الحزن والكآبة ويضعف قدرته وسيطرته في التعامل مع مشكلات الحياة الاجتماعية ومتطلباتها .

فالمعتقدات القوية حول فاعليتنا الذاتية تؤدي بلا شك إلى قدرة أكبر على تحمل المشاق ومواجهة صعوبات الحياة وتضعف مخاوفنا وإحساسنا بالفشل. كما أن الاعتقاد بالقدرة على التغلب على الضغوط التي يمكن أن تعترض الأفراد في مواقف الحياة المختلفة هي جوهر الفاعلية الذاتية التي تعكس قدرة الأفراد على تنظيم تصرفاتهم اليومية والتحكم في البيئة لا سيما من خلال تعديل أساليب تعاملهم مع المشكلات وتخطي العقبات. ولكن كيف ستتشكل هذه الفاعلية ؟

إن تفاعل الذات مع المحيط الخارجي واكتسابها للخبرات الإيجابية منها والسلبية في المراحل المبكرة لحياة الفرد سيسمح بتشكيل ما يسمى بالفاعلية الذاتية. فتجارب الحياة هي التي تشكل مهارتنا وطريقة تعاملنا مع الآخرين. إن كانت سيئة ومهددة فإنها ستضعف لا محالة من قدرتنا على التحكم وبالتالي تترك في أنفسنا انطبعا بالضعف وقلة الحيلة والفشل فتهتز صورتنا أمام أعيننا ونصبح فريسة لأفكارنا الانهزامية . ولعل السبيل إلى مقاومة هذا الانهيار الداخلي هو البحث عن المعتقدات الخاطئة التي نحملها عن نواتنا وعن الآخرين وعن العالم وتصحيحها. وبذلك يعد التدريب على المهارات الاجتماعية، من أهم الخدمات التي يمكن أن تقدمها البرامج الإرشادية اليوم للتلاميذ لمواجهة الضغوط والاضطرابات النفسية الاجتماعية، والتي تعمل بقوة على الرفع من مستوى فاعلية الذات

لديهم وتقوية إيمانهم بقدرتهم على بذل الجهود للتحكم في المواقف الصعبة. ولاشك أن اكتساب مستوى عال من الفاعلية الذاتية لن يتم سوى في ضوء المشاركة والتفاعل الاجتماعي البناء الذي يسمح بممارسة المهارات الاجتماعية والتي بفضلها تؤثر في الآخرين وبتأثير بهم.

و عليه لا يمكن تجاهل دور الخبرات المدرسية في تشكيل هذه الفاعلية في مرحلة الطفولة والمراهقة. فالمدرسة تلعب دورا هاما في حياة التلميذ بما تزوده به من الخبرات الاجتماعية، كما تعد مصدرا لتفتح وسعادته بما توفره من شعور بالأمن والاستقرار في حياته وفرص تحقيق ذاته وتطوير مهاراته الاجتماعية وقدرته على التفاعل مع الأقران. إنها ستترفع بلا شك من إحساسه بالسيطرة على المواقف الضاغطة والقدرة على مواجهة المشكلات المدرسية ومتطلبات التواصل مع الأقران.

و بالتالي فإن التلميذ الذي لم تسمح له فرص التفاعل الإيجابي مع الأقران في المحيط المدرسي من اكتساب الثقة في ذاته والاعتقاد بقدرته على تحقيق مكانته في محيطه المدرسي يفقد لقوة الضبط والتحكم والإحساس بالسيطرة على مجريات حياته مما يدفعه للاستجابة بطريقة غير مناسبة وغير فعالة إزاء مشكلاته العلائقية مع الأقران .

إن اهتمامنا بالمهارات الاجتماعية نابع من اقتناعنا بأن العلاقات الإنسانية الإيجابية هي العلاج الأوضح للعديد من مشكلات التوافق والتكيف النفسي الاجتماعي وذلك لسبب واحد، أنه عندما يكون الفرد تعيسا ووحيدا لا يحض باهتمام وحب الآخرين لأنه لم يتعلم فنون التعامل والمشاركة الاجتماعية، فإن ذلك ينقلب سلبا على نفسيته فيفقد ثقته في نفسه وينهار تقديره لذاته ويحكم على ذاته بالفشل والضعف وعدم القدرة على السيطرة على مجريات حياته وهو حكم مستند إلى معتقدات خاطئة وأفكار انهزامية لا علاقة لها بحقيقة إمكاناته ونقاط القوة في ذاته.

و عليه فإن المشكلات العلائقية التي تحدث بين الأقران، تعد من المشكلات الخطيرة التي تحدث في المدارس والتي تتخذ في معظم الأحيان شكل مضايقة خفية وتتسبب في فقدان الثقة بالنفس والإحساس بقلة القيمة وضعف الفاعلية والشعور بالذنب والخوف وسوء تقدير للذات وبالتالي الدخول في دوامة العزلة الاجتماعية. فالتلاميذ الضحايا، غالبا ما ينطوون على أنفسهم ويعيشون صعوبات نفسية اجتماعية تؤثر على نتائجهم الدراسية

بسبب صعوبات التركيز والغياب والتخوف من الذهاب إلى المدرسة لتجنب المعتدين. الشيء الذي دفعنا إلى التفكير في كيفية التدخل والتكفل بهؤلاء التلاميذ ومساعدتهم على فهم وتجاوز ما يحدث لهم.

و بالتالي فإن تحسين فاعلية الذات لدى هؤلاء التلاميذ يمثل المفتاح الأساسي في عملية تدريبهم على التحكم في الذات وخفض مستوى القلق وإكسابهم القدرة على الدفاع عن حقوقهم مما يجنبهم الوقوع مرة أخرى ضحية للظروف.

فالتلاميذ الذين لديهم فرص اكتساب المهارات الاجتماعية سيكونون أكثر قدرة على التواصل التوكيدي وحل المشكلات واتخاذ القرارات والتعبير عن أنفسهم بطريقة هادئة ومناسبة مما يزيدهم إحساسا بفاعليتهم وبالتالي أكثر تحكما وقدرة على مواجهة تسلط الأقران.

لقد بدا لنا ضروريا من هذه الزاوية ، الاهتمام بتدعيم المشاعر الخاصة بالفاعلية الذاتية الإيجابية لدى التلاميذ من خلال برنامج إرشادي لتدريبهم على بعض المهارات الاجتماعية الفعالة في عملية التواصل وضبط النفس عند مواجهة مضايقة الأقران التي يتعرضون لها كعينة من مجتمع التلاميذ.

لهذا الغرض جاء البحث في بابين، الباب الأول خصصناه للجانب النظري وعرض مختلف التناولات النظرية على شكل خمسة فصول أساسية نقدمها على النحو التالي:

♦ الفصل الأول وهو بمثابة الإطار العام للبحث حيث خصصناه لطرح الخلفية النظرية لمشكلة البحث، مع تحديد المشكلة والفرضيات. إلى جانب التطرق لأهمية البحث والأهداف التي نطمح إلى تحقيقها. وفي الأخير قمنا بتحديد المفاهيم الأساسية للبحث.

♦ الفصل الثاني حيث تم عرض مختلف الأفكار والمعطيات النظرية المتعلقة بموضوع الإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية بالإضافة إلى تناول البرامج الإرشادية المختلفة لظاهرة المضايقة بين الأقران في المحيط المدرسي.

♦ الفصل الثالث تطرقنا فيه لأهم التناولات النظرية لمفهوم المهارات الاجتماعية وتصنيفاتها وأبعادها إلى جانب أهميتها في المحيط المدرسي.

♦ الفصل الرابع تم التركيز فيه على مفهوم فاعلية الذات وأبعادها وخصائصها وعلاقتها بمفهوم المهارات الاجتماعية.

♦ الفصل الخامس والأخير تمحور حول موضوع المضايقة بين الأقران بتقديم معلومات مفصلة عن خصائص هذه الظاهرة في المحيط المدرسي ومخلفاتها على الحياة النفسية الاجتماعية للتلاميذ.

أما الباب الثاني فيتمثل في الجانب الميداني للبحث ويضم فصلين :

♦ الفصل السادس يتضمن الجانب المنهجي الذي يحدد الخطوات المنهجية التي تم اتباعها في اختبار فرضيات البحث والأدوات المستعملة وطريقة الإجراء وتحليل البيانات مع تقديم الطرق الإحصائية المعتمدة.

♦ الفصل السابع شمل عرضاً للنائج ومناقشتها وتفسيرها متبوعة بخلاصة لأهم النتائج المتوصل إليها في البحث بالإضافة إلى تقديم مجموعة من الاقتراحات. والعرض الموالي يقدم بالتفصيل محتوى هذه الفصول.

المباح الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

- تمهيد

أصبح الإرشاد النفسي في السنوات الأخيرة من أهم وسائل الوقاية والعلاج لمشكلات الانحراف والعنف في المدارس فهو يسمح بالتغلب على المشكلات المدرسية والمصاعب التي تعترض التلميذ في مساره الدراسي أثناء تفاعله مع محيطه المدرسي. كما يسمح بالرفع من قدرة التلميذ وفاعليته لمواجهة مختلف سلوكيات العنف والمضايقات التي يتعرض لها من طرف الأقران.

و لما كانت المدرسة الأسرة الثانية التي يواصل التلميذ في أحضانها نموه النفسي الاجتماعي وإعداده لمتطلبات الحياة المستقبلية ، فلا بد أن لا يقتصر دورها على تزويده بالمعارف والمعلومات فحسب بل أن يكون لها دورا محوريا في نموه وتنشئته اجتماعيا إذ لا بد أن تعمل أيضا على تزويده بالمهارات الشخصية والاجتماعية والحياتية التي تؤهله لخوض معارك الحياة إلى جانب القيم والاتجاهات التي يحتاجها لبناء هويته.

و لعل ضعف المهارات الاجتماعية التي يعانيها التلاميذ ضحايا المضايقة في المدارس من المشاكل العويصة التي تعترض نموهم النفسي الاجتماعي بما يضعف فاعليتهم الذاتية وكفاءتهم في مواجهة مختلف الضغوط ومشاعر الضعف والانهيار أمام الأحداث المؤلمة .

من هذا المنظور تم طرح إشكالية بحثنا محاولين الكشف من خلالها عن أثر برنامج إرشادي جماعي على معتقدات فاعلية الذات لدى التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران في المحيط المدرسي، تليها مجموعة من الفرضيات مدعمة بالأهداف المتوخاة من هذا البحث وأهميته إلى جانب المفاهيم الأساسية التي اعتمدها في هذا الإطار.

1- الخلفية النظرية لمشكلة البحث

من الطبيعي أن تتأثر حاجات النمو والتطور لدى الطفل والمراهق بالرفاق والبيئة المدرسية التي يترددون عليها يوميا ولسنوات عديدة حيث يظل الرفاق والأقران المرجعية الأولى لهم في الجوانب المختلفة من حياتهم الاجتماعية والانفعالية واللغوية والمعرفية. ويزداد تأثير الأقران في بداية المراهقة لأنهم يقضون معظم الأوقات معا ويتقاسمون بذلك أسرارهم

وتجاربهم ومشكلاتهم في الحياة ، فهم بذلك من أهم مصادر الدعم الانفعالي والسند الاجتماعي.

و في هذا الصدد يذكر " كفاي" (1997) أن الطفل يتعلم كثيرا من الأدوار الاجتماعية في إطار جماعة الرفاق فهو يتعلم كيف يكون قائدا، كما يتعلم كيف يكون مقودا ، وكيف يقنع الآخرين وكيف يقتنع بوجهة نظر الآخرين ، وكيف يخضع لرأي الأغلبية . ويفهم الطفل نفسه على نحو أفضل عندما يتعاون مع أقرانه ويشعر بالإنجاز عندما يحقق مكانة عندهم. و بذلك تعد جماعة الأقران مجالا حيويا يمكن أن يكسب فيه الطفل الثقة في نفسه ، وينمي فيها تقديرا لذاته. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

هذا وقد ثبت أن تمتع الفرد بالمهارات الاجتماعية في ظل التفاعل مع الآخرين ، من أهم المصادر التي تزوده بالفاعلية الذاتية والإيمان بمكانته وقيمه في المجتمع وبالتالي الاعتقاد بالقدرة على المواجهة والضبط وتحدي الفشل . فإدراك الفرد لفاعليته الذاتية على حد تعبير "بشاف" (1974) Beeshaf تتكون نتيجة التفاعل مع الآخرين فهي ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته. (المخلافي، 2010)

كما أن إدراك الفرد لفاعليته الذاتية في تفاعلاته الاجتماعية السابقة، يعد من الميكانيزمات الأساسية للتوافق الاجتماعي حسب نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية . فكل فرد يخزن في ذاكرته تقييما لكفاءته وفاعلية استراتيجياته أثناء تجاربه الاجتماعية، والتي يبني على أساسها اعتقاداته حول فاعليته أو عدم فاعليته. (Fontaine:2003)

و لا شك أن التلميذ في ظل الخبرات و التفاعلات المدرسية سلبية كانت أم إيجابية لن يكون بمثابة اللوح الفوتوغرافي السلبي الذي تطبع عليه الصورة كما يقدمها المجتمع بل لا بد أن يتأثر ويؤثر لا سيما إذا تمتع بمستوى عال من الفاعلية الذاتية .

فارتفاع مستوى فاعلية الذات حسب "باندورا" (1977) Bandura يؤدي إلى ارتفاع مستوى الإنجاز و انخفاض مستوى الاستثارة الانفعالية (المخلافي، 2010) بما يسمح بضبط الانفعالات السلبية وإضعاف المعتقدات الهازمة للذات. كما أن الدعم الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين يسمح من جانب آخر بنمو فاعليته الذاتية واستمرارها.

و تعد فاعلية الذات من بين المهارات الشخصية أو الكفاءة الشخصية كما يسميها البعض والتي أكدت البحوث ارتباطها الوثيق بالقدرة على التكيف. فالشخص الذي يتوقع منه الكفاءة في إنجاز الأعمال المنوطة به أو في القيام بسلوك لتحقيق هدف معين منوط به ، يكون أكثر قدرة من غيره على التكيف مع مصادر المشقة . (نصر، 1996)

فالفاعلية الذاتية حسب "باندورا" ليست مجرد مشاعر عامة ، وإنما هي تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرتة، والجهد الذي سي بذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل. (هيلات قسم وآخرون، 2010)

و في المقابل، يعد الإحساس بعدم الكفاءة الذاتية من بين الأعراض السلبية التي يستجيب بها التلميذ للإساءة الانفعالية إلى جانب جملة من الأعراض الأخرى التي تعيق السير والنمو النفسي لديه مثل صعوبة تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين والخجل الشديد ، التشاؤم الشديد، إيذاء الذات وتحقيرها. (فليسيا، 2002)

ذلك ما نوهت به العديد من الدراسات اليوم حيث أن الإساءة الانفعالية جراء مضايقة الأقران تضعف مستوى الفاعلية الذاتية لدى التلاميذ الضحايا. فالأطفال والمراهقون الذين يقعون ضحايا مضايقة الأقران يدركون الخبرات المدرسية بصورة سلبية وتتشكل لديهم مستويات مرتفعة من الخوف مقارنة بالتلاميذ الذين لا يكونون ضحايا . كما أنهم يعانون من انخفاض مستوى الأداء الأكاديمي و انخفاض تقدير الذات ويزداد شعورهم بالوحدة والنزب من طرف الأقران وقد تظهر لديهم أفكارا ومحاولات انتحارية. (عبد العظيم، 2007)

ذلك ما كشف عنه أيضا "ألوس" Olweus في المدارس النرويجية حيث اهتم كثيرا بسلوك المضايقة لتأثيرها على المناخ الدراسي والنجاح بصفة خاصة إلى جانب المشاكل النفسية الخطيرة التي تنجم عنها مثل الفشل المدرسي ، مشاكل التغيب ، فقد الثقة في الذات مما يسفر عن سلوكيات عنف موجهة نحو الذات (auto-violentes) لاسيما الانتحار. (Débarbieux, 2006)

كما أشار "فونتن" Fontaine إلى أن وقوع الفرد ضحية مضايقة بصفة مزمنة ومستمرة يؤدي إلى ضعف قدرته على الاستجابة للحفاظ على ذاته. حيث تصبح مشاعر النزب

والحرمان العاطفي، التبعية الانفعالية والوحدة والاكتئاب من بين الأعراض المنذرة بضغط ما بعد الصدمة. (Fontaine, 2003)

و قد كشف "رقيبي" (1996) Rigby في دراسة له بإحدى المدارس الأسترالية أن الأطفال الذين صرّحوا بتعرّضهم للمضايقة "على الأقل مرّة في الأسبوع" يعربون عن تمنّهم للموت وكرههم للدراسة وللحياة. (Limber, 2002)

و في السياق ذاته توصل كل من "دبربيو" Débarbieux و "بلايا" Blaya إلى أن الطفل المتعرض للمضايقة يهدده خطر القيام بمحاولة انتحار أكثر من أي طفل آخر. (Débarbieux et Blaya, 2001)

فالتلميذ الذي يتعرض باستمرار وانتظام للمضايقات المختلفة من طرف أقرانه يعاني من إساءة نفسية وانفعالية شديدة تتغلغل في أعماق نفسيته إذ تتسبب في جروح نفسية داخلية يصعب الكشف عنها وذلك لسبب واحد هو أن الأطفال ضحايا الإساءة الانفعالية يميلون إلى تجنب الكشف عنها أو التحدث بشأنها وبالتالي لا يتلقون الخدمات النفسية الوقائية والعلاجية التي تضمن النمو الانفعالي الطبيعي. (فليسيا ، 2002)

بناء على ما تقدم، يتضح جليا أن التلاميذ ضحايا المضايقة يعانون من مشكلات التوافق وانخفاض تقدير الذات وضعف الكفاءة الشخصية، كما تسيطر عليهم أفكار انتحارية فضلا عن ضعف علاقاتهم الاجتماعية لا سيما مع الأقران، الشيء الذي يدفعهم غالبا إلى تجنب المدرسة وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية وبالتالي يزيد من شعورهم بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق.

كما نستنتج أن حياة التلميذ ونجاحه في التكيف مع مشكلاته المدرسية لا سيما في ظل المضايقات التي يتعرض لها من طرف أقرانه، مرهونة بمدى قدرته على إثبات وتوكيد ذاته أمامهم دون خجل أو خوف والتفاعل معهم بطرق مقبولة اجتماعيا. فالمشكل لا يكمن في التعرض للمضايقة في حد ذاتها بقدر ما يكمن في نوعية القدرات والمهارات التي يتمتع بها التلميذ في مواجهة هذا النوع من المشكلات و التصدي لها. وهي المهارات التي تسمح له بالتحكم والضبط مما يرفع من ثقته واعتقاده القاطع بقدرته على مواجهة الوضعيات المسيئة والسلبية أثناء تفاعله مع أقرانه . كما تسمح له بتحسين نظرتة إلى ذاته والتغلب على مشاعر الذنب ولوم الذات المرتبطة بعدم قدرته على فعل شيء للدفاع عن نفسه .

و تبعا لما تقدم يبدو ضروريا الاهتمام بمعالجة الإساءة الانفعالية التي يعانيها التلميذ جراء مضايقات الأقران له، إذ ثبت أن تأثير الإساءة النفسية الانفعالية على مجمل البناء النفسي للضحايا لا يقل خطورة عن تأثير الإساءة البدنية أو الإساءة الجنسية أو الإهمال بل قد يكون أشد خطورة لأن تأثيرها يتعدى إلى تقدير الطفل لذاته بصورة خاصة وكفاءته الشخصية والاجتماعية . (فليسيا، 2002)

هذا وقد ثبت أن أهم العوامل الشخصية التي تسهم في تفاوت واختلاف استجابة التلاميذ للأحداث السلبية كسلوك المضايقة من طرف الأقران حسب "باندورا" (1997) Bandura و"بنغ" (2004) Benight هو مستوى التعامل مع فاعلية الذات -Coping Self Efficacy التي تشير إلى القدرة المدركة لإدارة وتوجيه الذات وشحن دافعيها ورصيدها المعرفي والتدابير العملية التي تتطلبها عملية الضبط والتحكم في المواقف والأحداث السلبية. فالأفراد الذين يعتقدون بفاعليتهم الذاتية عند مواجهتهم لمواقف استثنائية مهددة يتمتعون بانخفاض في مستوى الاستثارة اللاإرادية ومستوى رد فعل الإجهاد Stress Reaction في مثل هذه الظروف. (Singh & Bussey , 2009)

كما تبين من جهة أخرى أن ضعف المهارات الاجتماعية هي من بين عوامل وقوع التلميذ ضحية مطاردة رفاقه ومضايقتهم له ومن أهم العوامل المسببة لمعاناته وعدم تكيفه الاجتماعي في حياته المستقبلية. ذلك ما توصلت إليه "هوبر" Houbre وزملاؤها في دراسة لهم حول المضايقين وضحايا المضايقة حيث تحصل التلاميذ ضحايا المضايقة على درجات منخفضة من حيث الكفاءة الاجتماعية والهيئة الخارجية وقيمة الذات العامة كما أن درجاتهم في ضبط الذات كانت أضعف من درجات المجموعة الضابطة . وحصلوا أيضا على أضعف الدرجات من حيث إدراك الذات والكفاءة البدنية. كما اتضح أن المضايقة المستمرة والمتكررة من قبل الأقران تدعم مشاعر الانزعاج والقلق (distress) ونقص الثقة وضعف تقدير الذات لدى الضحايا . (Houbre & al, 2006)

نفس النتائج توصل إليها كل من "أبرينان" O'Brennan وزملائه في دراسة لهم حول (24354) تلميذ من مدارس التعليم الابتدائي، المتوسط والثانوي حيث وجدوا أن المضايقة تهدد التوظيف الاجتماعي والانفعالي للأطفال وإدراكهم للمناخ المدرسي كما توصلوا إلى أن

الضحايا يعيشون القلق والانزعاج الانفعالي ويميلون إلى استدخال انفعالاتهم السيئة وعدم الإفصاح عنها. (O'Brennan & al,2008)

و نتيجة لما تقدم يتبين أن التلاميذ الذين يتعرضون لمضايقة أقرانهم لا يتمتعون بالمهارات الاجتماعية والانفعالية الضرورية لضبط سلوكياتهم وغضبهم وبأسهم وقلقهم في هذه المواقف السلبية و الضاغطة ، المرفقة عموما بجملة من الأفكار والمشاعر السلبية إزاء الذات وإزاء الآخرين، من عجز وعدم ثقة بالنفس وضعف القدرة على التواصل والتفاعل مع الآخرين بل هم منبوذون وشعورهم بالرفض من قبل الآخرين يدخلهم في حلقة مفرغة فيستمر استهدافهم للمضايقة.

فانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية حسب "جولمان" (2000) Goleman يؤدي إلى فشل الحياة الاجتماعية ، وتكرار الضغوط والمشاق وفشل العلاقات المتبادلة بين الأشخاص. (سعيد حسن، 2009)

و إذا كان من المفترض أن التلاميذ المستهدفين لمضايقة أقرانهم في المحيط المدرسي، يفتقرون للقدرات والمهارات الاجتماعية للتواصل والدفاع عن الذات ومواجهة مشكلاتهم العلائقية مع الأقران ، فهل السلوك الإنساني يتسم بالمرونة بالقدر الكافي ليسمح بتعديل هذه المهارات وتقويمها من خلال برنامج إرشادي يقدم للتلاميذ الضحايا استراتيجيات فعالة تمكنهم من المواجهة وتأكيد الذات والشعور بالفاعلية والقدرة على التغلب على المشكلات في خضم التفاعلات السلبية مع الأقران؟

ذلك ما نسعى للكشف عنه في هذا البحث على غرار الدول التي عانت مشاكل العنف ومظاهر الانتحار في مدارسها وذلك بتبني برامج تدخل وقائية وعلاجية للتكفل بالصحة النفسية للتلاميذ المتورطين في مشاكل المضايقة المدرسية سواء كانوا ضحايا أو معتمدين وهي برامج تعتمد في أساسها على جملة من الاستراتيجيات كتدريب الضحايا على المهارات التوكيدية (Assertiveness training)، حيث تم اعتماد التدريب على تقنيات تحسين مهارات حل النزاعات في سبع مدارس بريطانية ، إلى جانب تحسين تقدير الذات وتدعيم المهارات الاجتماعية من خلال المشاركة في الألعاب وتكوين الأصدقاء وهي حصص تدريبية تهدف لمساعدة التلميذ على مواجهة المضايقة والوقاية منها. (Smith & al , 2004)

و في نفس السياق كشف "أرورا" (Arora 1991) عن فاعلية التدريب التوكيدي لدى ضحايا المضايقة لعينة من الطلاب في المرحلة الثانوية بلغ عددهم تسعة طلاب من الذكور، استخدم فيها مقياس تقدير الذات ل"كوبر سميث" وبرنامج تدريبي توكيدي . وقد وجد أن التدريب التوكيدي يعمل على تحسين مستوى تقدير الذات لدى المراهقين الضحايا ويزيدهم ثقة بالنفس مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المعتدين . كما وجد أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية تعمل على تحسين مهارات التفاعل والتواصل الاجتماعي والايجابي لدى الضحايا مما يخفض من عوامل وقوعهم ضحايا لمضايقة الأقران (عبد العظيم، 2007)

هذا وقد ركزت البرامج المعتمدة حاليا في محاربة المضايقة بين الأقران في المدارس حسب "فيلد" Field (1999) على مبدأ تدريب التلاميذ المتورطين في مشاكل المضايقة، على المهارات الاجتماعية ومهارة التحكم في الغضب (anger-management) والرفع من مستوى تقدير الذات حيث تبين أن هذا النوع من التدريب ذو أهمية بالغة في تطوير المهارات التوكيدية لدى الضحايا ويساهم في التقليل من نسبة وقوع التلاميذ فريسة لمضايقة أقرانهم. (Smith & al , 2004)

و إذا انطلقنا من المعطيات النظرية السابقة يمكننا القول بأن قدرة التلميذ ونجاحه في تحقيق ذاته في جماعة الرفاق والاندماج في عالمهم مرهونة بقدراته على تحقيق فاعليته وكفاءته الذاتية وكذا ثقته واعتقاده في قدرته على مواجهة الوضعيات والمشكلات المختلفة، كما هي مرهونة بمهاراته الاجتماعية لاسيما القدرة على فهم الآخرين والتواصل معهم وتبادل الخبرات دون خوف أو خضوع . وفي هذا الصدد يؤكد "مايكلسن" (Michelson 1993) وزملاؤه أن التدخل والتدريب يساعد الأفراد على التخلص من القصور والعجز في المهارات الاجتماعية إضافة إلى تحسين الأداء الاجتماعي بصفة عامة. (أبو حلاوة، 2009)

فالتغير الفعال والإيجابي لدى الأشخاص ذوي المشكلات النفسية والاجتماعية مرهون بعملية تدريب المهارات الاجتماعية وتدعيمها. وبذلك يعد تدريب المهارات الاجتماعية من البرامج العلاجية الهامة بلا شك و ذلك لأن الاضطرابات النفسية والمشكلات التي يواجهها الفرد في توافقه اليومي مع واقعه تنعكس آثارها على علاقاته بالآخرين، فتضطرب وتأخذ أنماطا محددة من الاضطراب حسب نوع المشكلات السائدة . كما أن الفشل في تعلم الفرد

للمهارات الاجتماعية الملائمة للمواقف المتنوعة التي يحتك بها تؤدي في النهاية إلى فشله في التكيف مع الواقع، وما يصحب ذلك من قلق واكتئاب وإحباط وصراع وغيرها من أنواع الأمراض والاضطرابات النفسية. (رضوي، 1983)

وعليه، يتضح جليا أن الإرشاد النفسي المعتمد على تدريب المهارات الاجتماعية والتوكيدية منها على الخصوص، هو من بين الأساليب الوقائية والعلاجية في عملية التكفل بالتلاميذ المتعرضين للعنف. إذ يمثل الإرشاد القائم على تنمية وتحسين قدرة التلميذ على التفاعل مع أقرانه لفظيا وسلوكيا وانفعاليا، في مختلف الوضعيات السلبية المشحونة بالتوتر والضغط والصراع، وتحسين قدرة الضبط الاجتماعي الانفعالي من الأسس الهامة في بناء البرامج الإرشادية الجماعية التي تهتم بتحسين مستوى التفاعلات الاجتماعية بين التلاميذ في المدارس والرفع من مستوى فاعليتهم وخفض مشاعر العزلة والوحدة والقلق وتعديل أفكارهم وبنيتهم المعرفية حول ذواتهم وحول الآخرين .

2- صياغة مشكلة البحث

في ضوء ما تقدم، يمكننا طرح التساؤل التالي:
هل يمكن تحسين فاعلية الذات لدى التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران من خلال برنامج إرشادي جماعي قائم على تدريب المهارات الاجتماعية لديهم ؟

3- فرضيات البحث

للإجابة عن هذا التساؤل قمنا بطرح الفرضيات التالية:
3-1- توجد فروق في درجات مقياس فاعلية الذات بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي.
3-2- توجد فروق في درجات مقياس فاعلية الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تستفد منه .
3-3- توجد فروق في درجات مقياس المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي.

3-4 توجد فروق في درجات مقياس المهارات الاجتماعية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة التي لم تستفد منه.

3-5 لا توجد فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات مقياس فاعلية الذات ودرجات مقياس المهارات الاجتماعية لدى المجموعة الضابطة التي لم تستفد من البرنامج الإرشادي.

4- أهداف البحث

يرمي البحث الحالي إلى الكشف عن فعالية الإرشاد الجماعي المعتمد على تدريب جملة من المهارات الاجتماعية في تحسين فاعلية الذات لدى مجموعة من التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط إزاء سلوكيات المضايقة التي يتعرضون لها من طرف أقرانهم .

ويتفرع هذا الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الجزئية وهي كما يلي:

-التعرف على الدور الذي يلعبه برنامج التدريب على المهارات الاجتماعية في تعديل القدرة والكفاءة الشخصية لدى التلاميذ ضحايا المضايقة وجعلهم أكثر ثقة بأنفسهم، أكثر وعياً بذواتهم وانفعالاتهم وأكثر مسؤولية عن عملية ضبط الذات والسيطرة على انفعالاتهم السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية في المواقف المهددة .

-الكشف عن دور التدريب على المهارات الاجتماعية في جعل التلاميذ المتعرضين لمضايقة الأقران أكثر استعداداً للتواصل مع الآخرين والتأثير فيهم ، وأكثر توكيداً لذواتهم ودفاعاً عن حقوقهم الشخصية وذلك من خلال تعديل أفكارهم السلبية ومساعدتهم على إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم وطرق استجابتهم وتعاملهم مع مشكلات المضايقة التي يتعرضون لها.

-الكشف عن الدور الأساسي الذي تلعبه فاعلية الذات في مواجهة السلوكيات العدوانية للأقران المتميزة بالمضايقات المتكررة والمنظمة في المحيط المدرسي ومساعدة التلاميذ الضحايا على التزود بالمعتقدات القوية حول ذواتهم ونقاط القوة لديهم للتمكن من مقاومة الأفكار الهازمة للذات والاستجابة بطريقة نشطة وإيجابية لتهديدات الأقران مهما كانت أشكالها وقوتها.

و في النهاية يسعى البحث الحالي إلى إبراز أهمية الإرشاد النفسي الجماعي في التقليل من مشاعر العزلة الاجتماعية التي تنجر عن الوقوع ضحية مضايقة الأقران، وذلك من خلال تقاسم التلاميذ لانشغالاتهم واهتماماتهم والوعي بالقدرة على التعبير والإفصاح عما يؤلمهم ويزعجهم من خلال المناقشة الجماعية والحوار وحرية إبداء الرأي دون المساس بحقوق الآخرين ولعب الدور بما يفيد في إيجاد الحلول لمشكلاتهم .

5- أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث في أهمية المتغيرات التي نقوم بمعالجتها والتي لا يخفى تأثيرها على حياة التلاميذ والمحيط المدرسي والمجتمع ككل . فلا شك أن معالجة موضوع المضايقة في المدارس اليوم بما تنطوي عليه من سلوكيات عنف مباشرة وغير مباشرة ، لفظية وغير لفظية يعد خطوة هامة وضرورية نحو تحقيق الصحة النفسية وحياة آمنة للتلاميذ بمدارسنا.

فالخجل والخوف والوحدة والقلق وعدم الثقة في النفس والاعتقاد بعدم فاعليتها تعد من المخاطر المحدقة بسعادة التلميذ وحتى بوجوده . وهذا لسبب واحد هو أن هذه المشاعر والأفكار السلبية إذا ما رافقت الفرد في المراحل الأولى من حياته ولازمته أثناء تأدية نشاطاته الاجتماعية والمدرسية فقد تهدم لذة عيشه وتجعله فريسة لأفكار كلها لوم وتعاسة وتحقير للذات وشعور بالضعف والانهازامية ورفض للمجتمع مما يؤدي إلى التفكير في الانتحار للتخلص من هذا العذاب.

و عليه فإن أهمية هذا البحث تتجلى أولاً وأخيراً في إحداث تغيير في الأبعاد النفسية لهؤلاء التلاميذ الضحايا سواء تعلق الأمر بفاعلية الذات أو المهارات الاجتماعية، من خلال إرشادهم وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم حول ذواتهم وحول الآخرين باستعمال أساليب الحوار والمناقشة وتقبل رأي الآخر وتشجيع التعاون وتبادل الخبرات والتجارب بين بعضهم البعض. فهي بمثابة الدرع الواقي من مشاكل سوء التوافق لدى ضحايا مضايقات الأقران ، ومحفزا لهم على استغلال إمكاناتهم الفكرية والوجدانية في المواقف التي تتطلب مواجهة الأقران والتفاعل معهم.

6- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

تمّ تحديد المفاهيم الأساسية للبحث على النحو التالي:

6-1-المهارات الاجتماعية SOCIAL SKILLS

يشير مصطلح المهارة إلى السهولة في فعل شيء بلباقة، أي صفة من يعرف أن يتصرف كما ينبغي للحصول على نتيجة ما. كما يعبر مصطلح الكفاءة عن المهارة والبراعة والحدق وهي أيضا أهلية للقيام بعمل في مجال من المجالات (حموي، 2008) و يعرف "كمبس" و"سلابي" (1977) Combs و Slaby المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل مع الآخرين في البيئة الاجتماعية بطرق تعد مقبولة اجتماعيا أو ذات قيمة، وفي الوقت ذاته تعد ذات فائدة للفرد ولمن يتعامل معه و ذات فائدة للآخرين عموما.(محمد السيد،1997)

و يعرف"جريشام" (1992) Gresham المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات متعلمة ومقبولة اجتماعيا والتي تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين وتجنب السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا . فالمشاركة والمساعدة وعلاقات المبادرة وطلب العون وتقديم النصائح وقول كلمات مثل "شكرا" أو "إذا سمحت" هي أمثلة على المهارات الاجتماعية . وقد قسمها Gresham إلى التعاون وتوكيد الذات والمسؤولية والتعاطف وضبط الذات. (سعيد حسن، 2009)

أما " جبر سعيد " فتعرف المهارات الاجتماعية بمجموعة المهارات التي تمكن الفرد من التأثير القوي في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم، ومعرفة متى تقود ومتى تتبع الآخرين وتساندهم والتصرف معهم بطريقة لائقة. (جبر سعيد، 2007)

و تظهر المهارات الاجتماعية إجرائيا في البحث الحالي، في الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس "ماتسن" للمهارات الاجتماعية المعدل والمقنن من طرف "محمد السيد عبد الرحمن". حيث تمثل الدرجة الكلية للتلميذ مجموع درجاته على جميع العبارات التي تعكس مستوى مهاراته الاجتماعية . وتتراوح درجات المقياس بين (0) كأدنى درجة يتحصل عليها المجيب و(114) كأقصى درجة ، فالدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلميذ وعلى العكس تشير الدرجة المنخفضة إلى ضعف وقصور في مهاراته الاجتماعية.

6-2- فاعلية الذات SELF-EFFICACY

يشير مصطلح الفاعلية من الناحية اللغوية إلى معنى التأثير وكون الشيء يؤدي إلى نتائج. أما مصطلح الفعالية فيشير إلى نفس المعنى وهو النجوع والقدرة على إنتاج أثر. (حموي، 2008) وبالتالي فيمكننا استعمال المصطلحين بصفة متبادلة.

و يعرف Bandura الفاعلية الذاتية بأنها الثقة في بلوغ مستوى محدد من الانجاز في السياق الذي تكون فيه ، إذ تقوم نظرية الفاعلية الذاتية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد على قدرته بالقيام بسلوكيات معينة. والفاعلية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة، ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به ، ومدى مثابرتة ، والجهد الذي سي بذله ، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحديه للصعاب ومقاومته للفشل. (هيئات قسيم وآخرون، 2010)

كما تشير فاعلية الذات إلى أحكام الفرد أو توقعاته حول قدرته على الأداء في مواقف تتسم بالغموض. وتؤثر تلك الأحكام في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في ذلك الأداء وفي المجهود المبذول ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك. (العلي وسحلول، 2006)

أما من الناحية الإجرائية ، فتتمثل فاعلية الذات في بحثنا الحالي في الدرجة التي يتحصل عليها التلاميذ على مقياس الفاعلية الذاتية المدركة perceived Measurement of self-efficacy ل"شفارتزر" (1993) Schwartz والمقنن من طرف "عيسى المنصور في البيئة السورية بعد تعريبه، حيث تمثل الدرجة الكلية للتلميذ مجموع درجاته على جميع العبارات والتي تعكس مستوى فاعليته الذاتية الذي يتراوح بين (10) كأدنى درجة يمكن للمجيب أن يحصل عليها و(40) درجة كأقصى درجة.

6-3- المضايقة بين الأقران School Bullying

تشير الدراسات العربية إلى مصطلحات مختلفة في محاولاتها لترجمة كلمة Bullying إلى اللغة العربية. فبعض الباحثين يستعملون مصطلحي البلطجة والتنمر ترجمة لمصطلح Bullying، ويعرفانه كشكل من أشكال العدوان غير المباشر (أحمد منصور وأحمد الشربيني، 2003). ويستعمل البعض الآخر مصطلح المشاغبة ترجمة لنفس المصطلح فيعتبر أحد أشكال العنف الأكثر انتشارا في المدارس (عبد العظيم حسين، 2007). كما

تناول البعض كل من مصطلحي المشاكسة والمضايقة بطريقة متبادلة (شاكر مجيد، 2007).
وبالعوض الآخر فضّل استعمال مصطلح الاستقواء لترجمة نفس مصطلح في دراسة بعنوان
الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية الأردنية : انتشاره والعوامل المرتبطة به. (جرادات،
2008).

و من الناحية اللغوية فقد اعتمدنا في بحثنا الحالي مصطلح المضايقة بين الأقران
ترجمة لمصطلح School Bullying والذي يعبر عن "إزعاج الآخرين وإقلاق راحتهم وجرح
مشاعرهم ، فهي كل شيء متعب ومثير للأعصاب ، يسبب الاستياء ، الإغظة والتكدير
بحضور أو تصرف في غير محله " (حموي، 2008)

فالمضايقة تعبر عن كل الأفعال السلبية أو التصرفات غير المقبولة التي تقع على
الفرد وتؤثر فيه بصفة سلبية فتزعجه وتغضبه، تعذبه وتجرح شعوره وتثير أعصابه. فكل ما
يثير الأعصاب يتعب ويهرق ويكدر صفو حياة الإنسان إذا استمر عبر الزمن. فالآثار التي
تنتج عن المضايقة في نفسية الفرد هي التي تبرز أكثر في هذا المصطلح. (غماري، 2008)
أما من الناحية النظرية، يعرف "ألوس" المضايقة بين الأقران بأنها تعرض التلميذ
بصورة متكررة ومستمرة لأعمال سلبية من طرف تلميذ أو تلاميذ آخرين. أي قيام أحدهم
بالإيقاع أو محاولة إيقاع جرح أو إزعاج وضيق لشخص آخر بصفة مقصودة ومتعمدة. وهذه
الأعمال السلبية قد تكون لفظية (مثل التهديد، الحط من قيمة الآخر ، السخرية) وغير لفظية
(مثل الضرب ، الركل، الصفع، الدفع، تحطيم أملاك الآخرين ، حركات فضة وخشنة). كما
يصف "ألوس" المضايقة بأنها نوع خاص من الاعتداء حيث يقوم الشخص بالهجوم المادي
على شخص آخر ضعيف القوة وتهديده وجعله يشعر بالخوف، الانزعاج والاستياء لفترة
مستمرة من الزمن وذلك بسبب الصدمة الانفعالية التي تتبع مثل هذا الهجوم من جهة وبسبب
الخوف من معاودة تكرار هذه الهجمات من جهة أخرى. (Bidwell , 1997) ويشير هذا
التعريف إلى أن المضايقة تختلف عن الشجار الذي يحدث بين شخصين يتمتعان بنفس
القوة.

هذا وقد تم تحديد المضايقة بين الأقران إجرائيا في بحثنا الحالي من خلال تعبير
التلميذ عنه كتابيا بوضع إشارة أمام أحد العبارات التي تعبر عن تعرضه لشكل واحد على

الأقل من أشكال المضايقة السبعة المعبر عنها في بنود مقياس المضايق / الضحية ل "أوس" مرتان أو ثلاث مرات على الأقل في الشهر .

4-6- البرنامج الإرشادي

البرنامج منهج موضوع و خطة متبعة لغرض ما (حموي،2008) وعليه فإن البرنامج الإرشادي يشير إلى إعداد وتنفيذ لخطة منهجية تهدف لتقديم إرشادات ونصائح وتوجيهات لفرد أو مجموعة أفراد.

و يتمثل البرنامج الإرشادي في مجموعة من الخطوات المنظمة القائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم ، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد. (عبد الخالق، 2002)

فبرامج الإرشاد النفسي هي إحدى الوسائل التي تقدم بواسطتها خدمات الإرشاد للأفراد المحتاجين إليها. لذلك فهي خطة منظمة مصممة بدقة فائقة في ضوء أسس من نظريات علمية في مجال الإرشاد والعلاج النفسي لتقديم الخدمات النفسية نمائياً ووقائياً وعلاجياً. (العاسمي، 2011)

و يتجسد برنامجنا الإرشادي في بحثنا الحالي، إجرائياً في مجموعة من المعارف والنشاطات التي تقوم الباحثة بتقديمها لمجموعة من التلاميذ (المجموعة التجريبية) في جو إرشادي جماعي آمن بما يتيح لهم الفرصة للمشاركة الإيجابية والتعبير الانفعالي وتبادل الأفكار وممارسة المهارات الاجتماعية خلال لعب الأدوار والواجبات المنزلية وبالتالي تحقيق فرصة لتحسين وتنمية فاعلية الذات لديهم.

و تجدر الإشارة إلى أن هذه المفاهيم الأساسية سيتم التفصيل فيها في الفصول التالية من هذا البحث.

الفصل الثاني
الإرشاد النفسي والبرامج
الإرشادية

أولاً: الإرشاد النفسي

تمهيد

إن حاجة التلاميذ للإرشاد النفسي تزداد يوماً بعد يوم لتعقد الحياة الدراسية وتعدد مشكلاتها واتساعها حيث أصبح التلميذ يعاني من ضغوط الحياة الدراسية التي تعقدت بالتطور السريع والهائل في مجال المعارف والمعلومات . كما أصبح النجاح الأكاديمي لا يحتاج إلى رصيد هام من المهارات المعرفية فحسب بل يحتاج إضافة لكل ذلك، إلى مجموعة من المهارات الاجتماعية والانفعالية والعاطفية التي تساعده على التجاوب الفعال والقدرة على مواجهة متطلبات التعامل مع المحيط المدرسي لاسيما ضغوط الأقران السلبية وسيطرتهم التي تتخذ غالباً أشكال الاعتداء النفسي والجسدي المستمر والمنتظم.

لذلك أصبح الإرشاد النفسي اليوم ضرورة حتمية للمحافظة على الصحة النفسية للتلميذ وقدرته على التوافق بينه وبين نفسه ومجتمعه والعالم الذي يعيش فيه وليصبح أكثر انسجاماً ونجاحاً في حياته الدراسية وأكثر شعوراً بالرضا والسعادة النفسية.

و نظراً لأهمية الإرشاد النفسي، سنحاول التطرق إليه في هذا الفصل إلى ثلاث أجزاء نظرية هامة بحيث سيعالج الجزء الأول من هذا الفصل مختلف التعريفات الخاصة بالإرشاد النفسي وعلاقته بمفهوم العلاج النفسي من خلال تناول مجالات الإرشاد وأهدافه ونظرياته ومختلف الأساليب الإرشادية المعمول بالإضافة إلى تناول الإرشاد النفسي الجماعي كإحدى طرق الإرشاد النفسي التي سيتم اعتمادها في البحث وذلك من خلال التعريف بمميزاته وأهدافه وأساليبه .

كما سنتعرض في الجزء الثاني إلى كل ما يتعلق ببناء البرامج الإرشادية من أسس علمية و أهداف وإجراءات بالإضافة إلى أنواع البرامج الإرشادية الجماعية وأساليبها. وأخيراً سوف نركز في الجزء الثالث من هذا الفصل على تناول ظاهرة المضايقة بين الأقران في البرامج الإرشادية وما أفرزته من برامج وأساليب إرشادية موجهة لفئة ضحايا المضايقة.

1-تعريف الإرشاد النفسي

يعرف الإرشاد النفسي حسب "مغاريوس" (1969) بأنه نوع من الخدمات الإرشادية التي تختص بتوجيه الأشخاص غير المرضى ولكنهم يعانون من مشكلات انفعالية لم يستطيعوا

التغلب عليها. ويهتم الإرشاد النفسي بالفرد أكثر من اهتمامه بالمشكلة، حيث يهيئ الفرد إلى حل مشكلته الراهنة وذلك بتعديل اتجاهاته واستبصاره بها. (عبد ربه سليمان، 2000)

ويعرفه "هولدن" (1971) Holden بأنه العملية التي تؤدي إلى تعديل الفرد ومساعدته على سن طرق جديدة ليفهم ذاته ومشاعره وكيفية الاستجابة لعواطفه وأفكاره والبيئة المادية والاجتماعية المحيطة به. (عبد ربه سليمان ، 2000)

في حين يرى "مرسي" (1975) أن الإرشاد النفسي يهتم بالفرد السوي لمساعدته على التغلب على المشكلات التي تواجهه والتي لا يستطيع أن يتغلب عليها بمفرده. فالإرشاد يهتم بالفرد وليس بالمشكلة التي يعاني منها باعتبار يستطيع أن يعالج مشكلاته إذا لم يكن مضطربا انفعاليا. (الزعبي، دون سنة)

من جهة أخرى يرى "فليس" Philipps في نظريته ، العلاج المبني على التدخل، حسب "بترسن" (1981) Patterson أن عملية الإرشاد النفسي تسعى إلى تغيير السلوك بأساليب نفسية وإحداث تغييرات في استجابات الفرد سواء من حيث درجة قوتها أو من حيث اتجاهها وذلك باستخدام الفنيات الإرشادية. (العاسمي، 2011)

ومن التعريفات الشاملة للإرشاد النفسي التي تمس مختلف جوانب حياة الإنسان في مختلف مراحل حياته، تعريف رابطة علم النفس الأمريكية (1992) A.P.A الذي تحدده في الخدمات التي يقدمها أخصائيو الإرشاد النفسي مستخدمين مبادئ ومناهج وإجراءات لتسيير السلوك الفعال للإنسان خلال عملية نموه على امتداد حياته كلها وهم يقومون في أثناء ذلك بممارسة أعمالهم مع التأكيد الواضح على الجوانب الايجابية للنمو والتوافق في إطار منظور النمو. وتهدف هذه الخدمات إلى مساعدة الفرد على اكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والاجتماعية وتحسين التوافق لمطالب الحياة المتغيرة وتعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة واكتساب العديد من القدرات في حل المشكلات واتخاذ القرارات. (عبد ربه سليمان، 2000)

ويشير "زهران" في نفس السياق، إلى شمولية الإرشاد النفسي باعتباره عملية بناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكاناته وبحل مشكلاته في ضوء معرفته ورغبته، وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه وتحقيق الصحة النفسية والتوافق شخصيا وتربويا ومهنيا وزوجيا وأسريا. (زهران، 1997)

و تشمل خدمات الإرشاد عدة مجالات منها مجال التقدير والتقييم والتشخيص وتشتمل على إجراءات تطبيق وتفسير أدوات لتقدير التحصيل التربوي، والمهارات الأكاديمية والاستعدادات والميول والقدرات المعرفية والاتجاهات والانفعالات والدوافع وخصائص الشخصية أو أي مظهر من مظاهر الخبرة الإنسانية . ومن مجالات الإرشاد النفسي، التدخل مع الأفراد والجماعات مثل الإرشاد في التربية والحياة المهنية ، بحيث يمكن استخدام عمليات علاجية أو جمعية أو مدخل تعلم اجتماعي أو أي مدخل آخر يمكن أن يكون ملائماً. ويستخدم التدخل لأغراض وقائية والعلاج والتأهيل. كما تتمثل في الاستشارة المهنية مثل وضع برامج لتدريب العاملين أو مساعدة مؤسسة أو منظمة تربوية في وضع خطة للتعامل المجدي مع المشكلات الملحة للدارسين فيها. (الزعبي، دون سنة)

يتضح مما تقدم أهمية الإرشاد النفسي في حياة الأفراد الذين يحتاجون إلى تحسين مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم بهدف تحقيق التوافق والنجاح في مختلف مراحل الحياة وفي مختلف الميادين التي يخوضونها بما تتضمنه من مصاعب ومشكلات .

2- التمييز بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي

يستعمل الباحثون في ميدان علم النفس مصطلحي العلاج والإرشاد النفسي لإشارة إلى جملة من التدخلات الهادفة لمساعدة الفرد على استعادة توازنه وتكيفه مع المحيط ، إلا أن مصطلح العلاج يختلف عن مصطلح الإرشاد لدى البعض منهم. في حين أن البعض الآخر يرى في المصطلحين شيئاً واحداً ولا يجد فرقا بينهما كما سنتطرق إليه فيما يلي.

فقد توصل "بري" (1976) Perry بعد تحليله لأفكار "روجرز" Rogers إلى أن عدد المرات التي ذكر فيها مصطلح الإرشاد (Counselling) في كتابه الشهير العلاج المتمركز حول العميل، مائتا مرة، بينما ذكر مصطلح العلاج (Therapy) في المقابل خمس مرات فقط. ومن جهة أخرى فسر "كورسني" (1979) Corsini الارتباط القوي بين الإرشاد والعلاج النفسي في أعمال "روجرز" الذي أتاح في كتابه الإرشاد والعلاج النفسي سنة (1942) ، فرصة جديدة للعمل بطريقة موحدة لكل من المرشدين النفسيين والمعالجين النفسيين، وأكد على استخدام مصطلح الإرشاد النفسي بدلا من مصطلح العلاج النفسي لأن وقعه خفيف على آذان العملاء . كما أن مصطلح العلاج خلق حربا شعواء بين المعالجين النفسيين وبين

الأطباء النفسيين (Psychiatrists) الذين يعتبرون أن مهنة العلاج من شأنهم وحدهم. ولإزالة الإحساس بالمرض الذي قد يتأكد في أذهان كل من المرشدين والمسترشدين ، غير "روجرز" تسمية اتجاهاه الإنساني من العلاج المتمركز حول العميل (Client-Centered Therapy) إلى ما يسمى بالعلاج المتمركز حول الشخص (Person-Centered Therapy) تأكيداً لقيمة الفرد كشخص وليس كمريض. مما يؤكد الارتباط الوثيق بين الإرشاد النفسي والعلاج النفسي الذي لا يمكن أن يفرق بينهما أي تطرف صادر عن شخص ما . (الزعبي، دون سنة)

أما مدرسة الإرشاد ل"منوسوتا" فترى في مفهوم الإرشاد النفسي أكثر اتساعاً وشمولاً من مفهوم العلاج النفسي. فهي ترى العلاج النفسي محدوداً ومحصوراً في مجال التعامل مع جوانب الشخصية وتقييمها على مستوى المشاعر والأحاسيس وما يعترئها من صراعات، بينما تؤكد على أن الإرشاد النفسي يهتم بتفاعل الشخصية مع الثقافة المحيطة بالفرد في بيئته المحلية. وبالتالي فإن الهدف من الإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد على النمو وتحقيق أهدافه الشخصية إلى أقصى حد يمكنه الوصول إليه من أجل بناء أسلوب حياة يرضيه ويتوافق مع مركزه كمواطن في مجتمع ديموقراطي. (القذافي، 1992)

ومن جهة أخرى، ذكر Patterson (1981) في كتابه نظريات الإرشاد والعلاج النفسي بأنه لا توجد فروق حاسمة بين الإرشاد والعلاج لا في طبيعة العلاقة ولا في الطرق والأساليب، ولا من حيث الأهداف والنتائج العامة، أو أنواع الحالات ولكن من أجل السهولة ولأسباب عملية فإن الإرشاد النفسي يشير إلى العمل مع الحالات الأقل اضطراباً والتي تواجه مشكلات خاصة مع أقل درجة من اضطرابات الشخصية. (الزعبي، دون سنة)

يتبين من خلال ما سبق أن الإرشاد يهتم بالأفراد والجماعات الذين هم أقرب إلى السواء ويتمتعون بحياة عادية ولكنهم يحتاجون للمساعدة والتوجيه في ظل مشاق ومتاعب الحياة وضغوطها المختلفة. كما نستخلص أن النظريات التي يركز عليها الإرشاد النفسي والعلاج النفسي هي واحدة وبالتالي ليس هناك فروق جوهرية بين كل من الإرشاد والعلاج لاسيما من حيث الأهداف التي سنتطرق إليها بالتفصيل كما يلي.

3- أهداف الإرشاد النفسي

إن أهداف الإرشاد النفسي مثل أهداف العلاج النفسي متعددة ومختلفة باختلاف المشكلات واختلاف الأفراد واختلاف البيئة التي يعيش فيها الأفراد. ويمكن إجمال أهم أهداف الإرشاد النفسي في النقاط التالية:

3-1- تحقيق الصحة النفسية للفرد و المحافظة عليها.

إن الصحة النفسية للفرد تتأثر بحالته الجسمية والعقلية والاجتماعية وبالعادة والقيم السائدة في المجتمع، وعلى هذا الأساس يعمل الإرشاد النفسي على مساعدة الفرد ليتحمل مسؤولياته وينمو نموا مناسباً من أجل التمكن من الوفاء بحاجاته ومتطلباته، وأن يعيش حياة نفسية سليمة بعيدة عن التهديد وبعيدة عن كل ما يشوبها من اضطرابات من شأنها إحداث عدم التوازن. (الزعبي، دون سنة)

فتحقيق الصحة النفسية يحتاج إلى تحقيق التكيف والتوافق الشخصي والاجتماعي والمدرسي والمهني. والفرد قد يكون متوافقاً ومتكيفاً مع بعض الظروف ولكنه قد لا يكون سليماً نفسياً لأنه قد لا يكون مساعداً لنفسه بل مساعداً للبيئة الخارجية. فالصحة النفسية تعني أن يكون الفرد راضياً داخلياً وخارجياً عن وضعه، ويرتبط بتحقيق الصحة النفسية هدف حل مشكلات الفرد أي مساعدته في حل مشكلاته بنفسه. (الفرخ وتيم، 1999)

3-2- تحقيق الذات

يرى "روجرز" أن الفرد يمتلك دافعا أساسيا يوجه سلوكه وهو دافع تحقيق الذات ، ونتيجة وجود هذا الدافع يتكون لدى الفرد الاستعداد الدائم لتنمية فهم موجب لذاته ومعرفة وتحليل استعداداته وإمكاناته. لذلك يرمي الإرشاد النفسي إلى مساعدة الفرد على تحقيق ذاته "أي أن يكون ما يستطيع أن يكون" سواء كان الفرد عادياً أو مميزاً ، متأخراً أو متفوقاً دراسياً، جانحاً أو سوياً، من أجل أن يرضى عن ذاته ويتقبلها بشكل صحيح. (الزعبي، دون سنة) كما يساعد الإرشاد النفسي على تحقيق تقبل الذات، تقبل الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية سليمة والتخلص من نواحي الضعف والعجز وتعزيز وتدعيم نواحي القوة، والتعرف على القدرات وتميئتها. (زهران، 1997)

وفي نفس السياق يشير تحقيق الذات إلى هدف أساسي هو تسهيل النمو العادي وتحقيق مطالب النمو في ضوء معايير وقوانينه حتى يحقق النضج النفسي. فالإرشاد النفسي

يهدف عموماً إلى نمو مفهوم موجب للذات الذي يتحقق عند تطابق مفهوم الذات الواقعي مع مفهوم الذات المثالي، ومفهوم الذات هو المحدد رئيسي للسلوك. (الفرخ وتيم، 1999)

3-3- المساعدة في حل المشكلات وإحداث تغيير إيجابي في سلوك الفرد.

يهتم الإرشاد النفسي هنا بشخصية المسترشد من الجوانب كافة، جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً ومن خلال ذلك يمكن للمرشد التعرف على ما يعانيه من مشكلات تتعلق بهذه الجوانب ويعمل على مساعدته على حلها. فالتغيير الإيجابي في سلوك المسترشد يزيد من إنتاجه ويجعله قادراً على التكيف مع ظروف البيئة التي يعيش فيها. (الزعيبي، دون سنة) فلاشك أن الإرشاد النفسي يهدف أولاً وأخيراً إلى تحقيق حالة من التوافق والتكيف النفسي والصحة النفسية لدى الفرد بما يضمن له السعادة والرضا عن نفسه وعن محيطه ويسمح له بتحقيق ذاته في ظل قدراته على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة. و في سبيل تحقيق الأهداف السالفة الذكر يتبع الإرشاد النفسي مثل العلاج النفسي ثلاث مناهج أساسية وهي:

-المنهج النمائي ويتضمن رعاية وتوجيه النمو السليم السوي والارتقاء بالسلوك لدى الأسوياء والعاديين للوصول إلى أعلى مستوى ممكن من النضج والصحة النفسية والسعادة والتوافق النفسي في مجال معرفة وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات ودراسة القدرات والميول ورعاية مظاهر نمو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً.

-المنهج الوقائي ويهتم بالأصحاء ضد حدوث المشكلات والاضطرابات النفسية وذلك أولاً من خلال منع حدوث المشكلة بإزالة الأسباب ثم محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى وأخيراً محاولة تقليل أثر الاضطراب.

-المنهج العلاجي ويشمل علاج المشكلات والاضطرابات النفسية انطلاقاً من التشخيص وطرق المعالجة. (الفرخ و تيم، 1999)

وفي إطار بحثنا هذا سوف نركز على المنهج الوقائي والعلاجي باعتبارهما يساعدان التلاميذ في مرحلة المراهقة على تجاوز الصعوبات المرتبطة بتكوين شخصيتهم في ظل ضغوط المدرسة والمشكلات التربوية والعلائقية والاجتماعية سواء في المحيط المدرسي أو العائلي وكل ما يواجههم من عناء ومشقة في تحقيق ذواتهم في خضم مفترق الطرق الذي سيحدد بصورة أو بأخرى مسار حياتهم المستقبلية. لذلك نجد أن مجالات الإرشاد تتعدد

باختلاف المجالات التي يحتاج فيه الفرد لتحقيق ذاته وحل مشكلاته كما سنتطرق إليها فيما يلي:

4-مجالات الإرشاد النفسي

يهتم الإرشاد النفسي بحالة الفرد وبيئته والمحيط الذي يمارس فيه نشاطاته وتفاعلاته ويبني فيه مشاريعه المستقبلية بما يحقق نجاحه وتواقفه. لذلك تعددت مجالات الإرشاد بتعدد حاجات الأفراد في مختلف ميادين حياتهم والمشكلات التي تعترضهم فيها ومن بين المجالات الهامة والرئيسية للإرشاد النفسي:

-الإرشاد التربوي ويسميه البعض بالإرشاد المدرسي فهو عبارة عن عملية مساعدة الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته وميوله وأهدافه واختيار الدراسة والمناهج والمواد المناسبة واستكشاف المستقبل التربوي والنجاح في البرنامج التربوي وحل المشكلات التربوية بما يحقق التوافق التربوي العام. ويتناول هذا النوع من الإرشاد مشكلات المتفوقين والضعف العقلي والتأخر الدراسي ومشكلات النمو العادية للتلاميذ ومشكلات اختيار نوع الدراسة والتخصص ومشكلات نقص المعلومات عن الدراسة المستقبلية ومشكلات النظام وسوء التوافق التربوي والتسرب. (زهران، 1997)

-كما نجد الإرشاد المهني الذي نشأ أساساً حول الدور المهني الذي اهتمت به حركة التوجيه المهني، وهو يقوم على علاج الإنسان في العمل الذي يؤديه و يكتسب به عيشه ويحقق فيه أهدافه المهنية (الداهري،2005)

-أما الإرشاد الأسري فيعالج دور الإنسان من حيث هو عضو في أسرة ويشتمل على أدوار الوالدين، القرين (الزوج والزوجة)، الأبناء، رئيس أو رئيسة الأسرة. (الداهري،2005)

نظراً لتعدد مجالات الإرشاد النفسي، فإننا سنحصر اهتمامنا في إطار هذا البحث في مجال الإرشاد النفسي في المدرسة باعتباره مجموع الخدمات التي يقوم بها المرشد النفسي لأفراد الجماعة التربوية وفي مقدمتها التلميذ. وذلك من خلال تنمية النواحي الإيجابية من شخصيته واستثمارها وتنمية إمكاناته الذاتية في إطار تفاعله مع البيئة وأثناء مواجهته لمختلف المشكلات التي في المدرسة أو خارجها. ولا شك أن التكيف الاجتماعي والمدرسي للتلميذ وتحقيق توازنه النفسي يتم من خلال الخدمات المقدمة له في إطار برامج إرشادية

فردية أو جماعية يخطط لها حسب موضوع الإرشاد والهدف منه، لذلك يتعين تقديم بعض التناولات النظرية التي تنطلق منها عملية بناء وتخطيط هذه البرامج الإرشادية.

5-نظريات الإرشاد النفسي وأساليبه

في سبيل القيام بالإرشاد النفسي بطريقة منهجية صحيحة ومبنية على أسس علمية ، يحتاج المرشد النفسي إلى العمل في ضوء نظرية نفسية يحاول من خلالها تفسير السلوك وتعديله وفق المنهج الذي تتبناه هذه النظرية. كما يمكنه أن يستعين بعدد من النظريات وبالتالي يعتمد على أكثر من أسلوب إرشادي في الوقت ذاته وذلك حسب المشكلات ونوع الاضطرابات التي يقوم بالتدخل من أجلها. لتوضيح ذلك سنحاول عرض أهم النظريات النفسية التي تستند إليها التدخلات الإرشادية اليوم والمتمثلة في الإرشاد النفسي السلوكي والإرشاد النفسي المعرفي السلوكي الذي سنتطرق إليه بالكثير من التفصيل باعتبارهما تناولين هامين لإعداد برنامجنا الإرشادي في ضوء متغيرات البحث .

5-1-الإرشاد النفسي السلوكي

احتل هذا النوع من الإرشاد مكانة هامة منذ مطلع الستينات، نظرية وممارسة، ويستخدم بشكل خاص في الإرشاد العلاجي الذي يتمثل في عملية إعادة التعلم. كما يعتبر الإرشاد السلوكي تطبيقاً عملياً لقواعد ومبادئ وقوانين التعلم في حل المشكلات السلوكية بأسرع ما يمكن بقصد تعديل السلوك المضطرب.

لقد استفاد الإرشاد السلوكي من نظريات "بافلوف"(1927) Pavlov و"واطسن" (1920) Watson في التعلم الشرطي الكلاسيكي، كما استفاد من نظريات "ثرندايك" (1911) Thorndik و"هل" (1943) Hill و"سكنر" (1938) Skinner في التعزيز الموجب والسالب. ومن أشهر من استخدم النظرية السلوكية في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي "ولب" (1957) Wolpe ، كما أسهم "دولارد" و"ميلر" (1950) Dollard و Miller في تطبيق النظرية السلوكية في ميدان الإرشاد العلاجي والإرشاد النفسي. وميز "لازاروس" (1971) Lazarus بين مدرستين في العلاج السلوكي: علاج السلوك وتعديل السلوك، ولكن التطورات التي حدثت فيما بعد في ميدان الإرشاد والعلاج السلوكي أدت إلى تطبيق الطرق السلوكية على المحتوى العقلي والذي يعرف حالياً بالتعديل المعرفي للسلوك . وهو الاتجاه الذي ظهر

في بداية السبعينات ثم ظهرت بعده نظرية التعلم الاجتماعي التي تتضمن التعلم بالافتداء المتمثلة في أعمال (1962) Bandura وزملائه. (الزعيبي، دون سنة)
و يرتكز الإرشاد السلوكي على مجموعة من المبادئ الأساسية أهمها:
أن معظم سلوك الإنسان متعلم سواء كان سويا أو مضطربا، وأن الاضطراب النفسي سلوك متعلم ينشأ نتيجة فشل الفرد في تعلم السلوك التوافقي الصحيح. كما يرتكز هذا العلاج على مبدأ أن الفرد يتعلم السلوك المضطرب نتيجة التعرض المتكرر للخبرات التي تؤدي إليه مع حدوث ارتباط شرطي بين السلوك المضطرب والخبرات. كما أن السلوك المضطرب عند الفرد ينشأ نتيجة تعرضه لصراع حين يطلب منه أن يختار بين هدفين ويتحمل مسؤولية هذا الاختيار، كما أن السلوك المتعلم يمكن تعديله أو تغييره. (الزعيبي، دون سنة)
وعليه فإن الإرشاد السلوكي يهتم بعلاج السلوك المضطرب الحالي ولا يبحث في أسباب الاضطراب.

5-2- الإرشاد النفسي المعرفي السلوكي

يؤكد الاتجاه النفسي المعرفي السلوكي على أهمية العمليات العقلية والمعرفية في التعلم فنحن ندرك الأحداث من حولنا و نفسرها ونتعامل معها عقليا. كما تظهر مشكلات الناس عموما في هذه الجوانب المعرفية، كيف يدركون الأحداث ويفسرونها ويتعاملون معها عقليا ويرتكز تصحيح أخطاء التعلم على تلك الجوانب المعرفية. ومن الأساليب المعتمدة التي تؤكد العمليات المعرفية في هذا النوع من الإرشاد ، أسلوب حل المشكلات وأسلوب الإرشاد العقلي والانفعالي.

ويرى هذا الاتجاه أن الاضطراب النفسي عندما يحدث لا يشمل جانبا واحدا من الشخصية فحسب بل يمتد ليشمل أربعة جوانب هي السلوك الظاهر (الأفعال الخارجية) والانفعال (التغيرات الفسيولوجية) والتفكير (طرق التفكير والقيم) والتفاعل الاجتماعي (العلاقات بالآخرين) كما برزت في هذا الاتجاه ثلاثة نماذج إرشادية علاجية لها الريادة تزعمها كل من "أرون بك" Aron Beck ، "ألبرت إلس" Alport Ellis و "دونلد متشبنم" Donald Meichenbaum. (علي عمارة ، 2008)

5-2-1- اتجاه "أرون بيك" Aron Beck

يعد نموذج "أرون بيك" من أبرز النماذج والطرق العلاجية في الاتجاه المعرفي، ويركز فيه على معارف ومعتقدات الفرد في هنا- الآن كسبب في اضطراب الشخصية ويرى أن الشخصية تتكون من أبنية معرفية تتضمن معلومات الشخص ومعارفه ومفاهيمه وافترضاته خلال مراحل نموه. وفي نفس السياق يعتبر "بيك" أن الاضطرابات النفسية تنتج عن معارف محرفة وغير عقلانية ، فالمريض يستحدث رأياً عن نفسه وعن العالم وعن الماضي والحاضر والمستقبل ويكون عقله مغموراً بمعارف سالبة ومقدمات خاطئة، وينزع إلى الخبرات الخيالية المشوهة، ويبرز الانحراف الحاد في البناء المعرفي في حالة الاضطرابات النفسية. (علام، 2012)

ويرجع "بيك" التشوهات المعرفية إلى الأفكار التلقائية والتي يعتقد في وجودها على شكل:

-المبالغة في التعميم ، بمعنى أنه إذا لم أنجح في امتحان الرياضيات فإنني لن أنجح في أي امتحان في أي وقت. فكرة (كل شيء أو لا شيء)، أي أنه إذا لم أحقق ما أصبو إليه فأنا شخص فاشل.

-التقليل من شأن الأحداث الايجابية ، الاستنتاج العشوائي غير المنطقي كأن أجد أن عدم رد المعلم على سؤالي بسبب أنه سؤال سخيف أو غير مهم. ومن التشوهات المعرفية ذات الأهمية في هذه النظرية .

-التضخيم والتقليل من حيث تصور الأسوأ كأن أفكر أن أدائي لعملي لم يكن في المستوى المطلوب وأنه سوف يكتب تقرير سيء عني وبالتالي سأفقد عملي.

- الاستدلال الانفعالي ، كأن أشعر بعدم الرغبة في حل التمرينات وهذا يعني بأنه لا ينبغي حلها.

- عبارات الوجوب كأن يجب على الناس أن يكونوا صادقين في جميع الأحوال مهما كانت الظروف.

- تفسير الأحداث من وجهة نظر شخصية ذاتية كأن يكون طولي ليس في المستوى الذي أحب و بالتالي فالناس لابد أنهم يلاحظون ذلك ويتحدثون عنه. (أبو حماد، 2008)

يركز "بيك" في العلاج المعرفي على تعديل البنية المعرفية وتعديل أفكار المريض ومساعدته على الإدراك الصحيح للواقع دون تحريف والتعامل مع مشكلاته وإكسابه القدرة والمعرفة على حلها والتعاون والمشاركة بين المعالج والمريض في حلها. وفي سبيل مساعدة المريض على اختبار الواقع وتدقيق الاستنتاجات وتغيير القواعد القائمة على (يجب - لا بد) وصولاً إلى رؤية الواقع بصورة إيجابية، يستعمل المعالج فنيات مثل التحكم الذاتي من خلال مراقبة و ملاحظة الذات، تقييم الذات، تدعيم الذات، التدريب على أسلوب حل المشكلات، التعبير عن الذات بطريقة لفظية، إعادة البناء المعرفي، التدريب المعرفي، النمذجة، المناقشة وتبادل الحوار، التمثيل أو لعب الأدوار، الاسترخاء العضلي والتعزيز من خلال تقديم الانتباه والاهتمام، الحب والود، الاستحسان اللفظي والحركي إلى جانب الواجبات المنزلية. (علام، 2012)

5-2-2- اتجاه "ألبرت إليس" Alport Ellis

يسمى "إليس" هذا الاتجاه في العلاج بنظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي وذلك من خلال ما يسمى بنموذج (ABC). ويستند "ألبرت إليس" في بنائه لهذا النموذج على افتراض رئيسي هو أن الاضطرابات النفسية هي نتاج التفكير غير العقلاني الذي يتبناه الفرد، لذا يعتقد أن السبيل إلى الحد من المعاناة النفسية هو التخلص من أنماط التفكير الخاطئة وغير العقلانية، كما يرى أن المشكلات النفسية لا تتجم عن الأحداث والظروف في حد ذاتها وإنما عن تفسير الفرد وتقييمه لتلك الأحداث والظروف (علي عمارة ، 2008)

سمي هذا الأسلوب في العلاج منذ بداية نشأته (1955) بالعلاج العقلاني لتأكيد استخدام المنطق والعقل في مواجهة الكرب الانفعالي ولكنه اتهم بتجاهل الانفعالات والسلوك كأدوات للتغيير البناء. وتجنباً لهذا الخلط قام "إليس" بتغيير اسم العلاج العقلاني إلى العلاج العقلاني الانفعالي (1961). وفي سنة (1993) تغير المصطلح إلى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي حيث أصبح هذا المصطلح يعكس ثلاثة أنماط للتعامل مع الاضطراب الانفعالي فهو يشير إلى أن الأفراد يجب أن يفكروا ويشعروا ويعملوا ضد معتقداتهم غير العقلانية إذا أرادوا أن يحدثوا تغييراً بناءً في حياتهم. (علي عمارة ، 2008)

و قد بدأ هذا الأسلوب في التطور حسب (Patterson 1981) عندما اقتنع "إليس" بأن الخبرات المبكرة الخاطئة أو العصابية أو غير المنطقية تستمر وأنها لا تتطفيء على الرغم

من عدم تعزيزها من الخارج، لأن الأفراد يعززون هذه الخبرات المتعلمة بتكرار تلقينها داخليا لأنفسهم بأنفسهم حتى تصبح فلسفة لهم ونظرة خاصة بهم تؤدي إلى رفضهم للعلاج. (الزعبي، دون سنة)

ويرتكز "إليس" في بناء نظريته على النموذج المسمى بنموذج (A.B.C) والمتمثل فيما يلي:
جدول رقم (1) يمثل نموذج (A.B.C) لنظرية "إليس"

النواتج الانفعالية و "c" و السلوكية Consequences	"b" نظام المعتقدات Belief System	"a" الأحداث المنشطة Activating Events
الشعور بالاكتئاب وتجنب الدراسة والامتحانات.	يفسر التلميذ هذه الأحداث بقوله أنه فاشل في مجال الدراسة ولا أمل له بالنجاح.	التقدم للامتحان والحصول على علامة سيئة.

يعمل المرشد في ظل هذه النظرية على دحض الأفكار والمعتقدات غير المناسبة وإثبات خطئها وذلك من خلال تدريب المسترشد على تسجيل الحديث مع الذات وذلك من خلال استخدام مفكرة يومية لمدة أسبوع يسجل الأحداث "a" وما حدث به نفسه من المعتقدات "b" وما نتج عن ذلك من انفعالات وسلوكات "c" ثم يشرح المرشد للمسترشد أن الانفعالات غير المرغوب فيها ليست ناتجة عن الحدث "a" بل عن طريقته في فهم الحدث "b".

يضع المرشد المعتقدات المنطقية والأثر المترتب على استخدامها ويرمز لهذه الخطوة وتفسيره "e" وهي الحرف الأول من كلمة (Effect) وتتضمن بيان أثر التغيير على الجوانب المعرفية الذي يظهر في التفكير المنطقي والجوانب الانفعالية ويظهر بالانفعالات المناسبة للمواقف والجوانب السلوكية كما يظهر بالقيام بإجراءات تمكن من حل المشكلة. (أبو حماد، 2008)

فالحادث المنشط (A) Activating Event، هو الحدث الذي يعتقد الفرد أنه سبب مشكلته أو اضطرابه، والمعوق لرغبته في تحقيق النجاح الحب والراحة. أما معتقدات الفرد Believes(B) وإدراكه وتفسيره للحدث المنشط الذي يتعرض له فهي نوعان: قد تكون معتقدات عقلانية تنتج عنها انفعالات وسلوكات سوية وإيجابية تجعل الفرد يشعر بالسعادة

وتقدير الذات والاتزان النفسي والانفعالي. كما قد تكون معتقدات غير عقلانية تؤدي إلى انفعالات وسلوكيات سلبية كشعور الفرد بالفشل وتحقير الذات والاضطراب الانفعالي. وتظهر النواتج في شكل استجابات انفعالية وسلوكية Emotional & Behavioral Consequences(C) ، كصدى لأفكار الفرد ومعتقداته التي يفسر في ضوءها الحدث أو الخبرة الانفعالية المنشطة، وقد تكون سلبية أو إيجابية تبعاً لطبيعة المعتقدات عقلانية كانت أو غير عقلانية. (علام، 2012)

فنموذج (A.B.C) هو الأساس النظري الذي تبناه "إليس" لتفسير حدوث الاضطراب الانفعالي، والذي أضاف إليه ذلك ثلاث مراحل أخرى هي (D.E.F) ليكمل أسلوبه العلاجي وينتقل من التنظير إلى الممارسة الإرشادية العلاجية وتتمثل هذه المراحل فيما يلي:

مرحلة (D) Disputaion وتعني المجادلة ودحض الاعتقادات غير العقلانية والأفكار غير الموضوعية لدى العميل بخصوص الحدث المنشط وتفنيدها والوصول به إلى الشك في تلك المعتقدات والتوصل إلى أنها السبب في معاناته واضطرابه الانفعالي مما يساعد على تغييرها والتخلص منها واكتساب أفكار أكثر عقلانية. أما الأثر (E) Effect فهو النتيجة الفعلية التي يحققها الفرد من تعديل وتغيير أفكاره غير العقلانية ، وتفنيد هذه الأفكار الهادمة للذات واكتساب أفكار أكثر عقلانية تساعد على النجاح وتحقيق الذات، وهذا الأثر يشمل جانبين هما: الأثر المعرفي (CE) Cognitive Effect والأثر السلوكي Behavior Effect (BE). وفي الختام تمثل المشاعر الجديدة (F) New Feeling المرحلة الأخيرة للعلاج بعد أن يغير الفرد أفكاره ويكتسب فلسفة عقلانية في حياته ، تساعد على الشعور بالهدوء والصفاء والاستقرار النفسي والاستمرار على هذه الحالة. (علام، 2012)

ويقول "زهرا" (1980) أن السلوك المضطرب تسببه خبرات مثيرة صادمة في كثير من الأحيان، مما يؤدي بالفرد إلى بناء معتقدات غير منطقية وغير عقلانية وأفكار خاطئة وأخرى خرافية، يقنع بها نفسه في شكل حوار مع الذات، ويعتقها دون خلفية واعية فينتج عن ذلك فهم خاطئ وقصر نظر وجمود فكري. (الزعيبي، دون سنة)

لقد أورد "إليس" إحدى عشر فكرة غير عقلانية موجودة في الثقافة الأمريكية ، إلا أن الدراسات أظهرت وجود مثل هذه الأفكار في الثقافات الأخرى. ومن بين هذه الدراسات دراسة الريحاني (1985) التي كشفت عن وجود تلك الأفكار لدى عينة من طلبة الجامعة في

الأردن. كما أظهرت دراسة "الريحاني" و"حميد" و"أبو طالب"(1989) وجود ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية ومشاعر الاكتئاب لدى عينة من طلبة الجامعة في الأردن . وتتمثل الأفكار اللاعقلانية كما حددها "إليس" فيما يلي:

جدول رقم (2) يبين الأفكار اللاعقلانية الخاطئة حسب "ألبرت إليس"

الرقم	الأفكار الخاطئة
الفكرة الأولى	من الضروري أن يكون الشخص محبوبا ومرضيا عنه من قبل كل المحيطين به.
الفكرة الثانية	من الضروري أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاءة والإنجاز والتنافسية حتى يكون شخصا ذا قيمة.
الفكرة الثالثة	بعض الناس سيئون وحقيرون ، وأنا لا أطيقهم لأنهم يضغطون على أعصابي.
الفكرة الرابعة	إنه لمن المصيبة أن تسير الأمور على غير النحو الذي أريده.
الفكرة الخامسة	تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الفرد التحكم بها.
الفكرة السادسة	أن الأشياء الخطيرة أو المخيفة تعد سببا للانشغال البالغ ، وعلى الإنسان أن يتوقع حدوث الأشياء في كل وقت من حياته.
الفكرة السابعة	من الفضل للمرء أن يتجنب الصعوبات أو المشكلات بدلا من أن يعمل على مواجهتها.
الفكرة الثامنة	ينبغي أن يكون معتمدا على شخص آخر أقوى منه يستند إليه.
الفكرة التاسعة	أن الخبرات و الأحداث المتصلة بالماضي هي المحددات الأساسية للسلوك في الحاضر وأن تأثير الماضي على الإنسان لا يمكن استبعاده.
الفكرة العاشرة	ينبغي على الفرد أن يحزن و يتألم لما يصيب الآخرين. ولا يحق له أن يشعر بالبهجة إذا كان غيره يشعر بالألم.
الفكرة الحادية عشرة	هناك دائما حل واحد صحيح وكامل لكل مشكلة، ويجب على الإنسان ألا يقبل إلا بذلك الحل.

وتظهر هذه الأفكار غير المنطقية بشكل يتسم بالجمود، فهي تصاغ على نحو يفتقر إلى المرونة. كما أن التفكير غير المنطقي حتمية، تبدأ عباراته بكلمات مثل: "يجب، وينبغي ولا بد". (أبو حماد، 2008)

ويعتقد "كنفر" (1975) Kanfer أن كثيرا من المعالجين السلوكيين يستخدمون بوعي أوبدون وعي أساليب لعلاج مرضاهم وتعديل معتقداتهم واتجاهاتهم جنبا إلى جنب مع مناهجهم السلوكية القائمة على التعزيز والإشراف . كما يرى "ولب" وهو من المتشددين للاتجاه السلوكي أن بعض التغيرات تحدث في سلوك المسترشدين بعد نجاحهم في تأكيد الذات ، وتشمل هذه التغيرات طريقة تفكير المسترشد واتجاهاته العقلية. ومن التغيرات التي لاحظها أن يدرك أن مخاوفه كانت تشويها للواقع وبالتالي يبدأ المسترشد اعتناق أفكار وتصورات واتجاهات جديدة تتفق من حيث واقعيته مع واقع الموقف. وهناك من البحوث في الشخصية التي تبين أن الشعور بالقلق في المواقف الاجتماعية والمخاوف الشديدة غير الواقعية من الامتحانات يرتبطان ارتباطا قويا بوجود اتجاهات وأفكار لا منطقية نحو هذه النشاطات . فالشخص يرى المواقف الاجتماعية والامتحانات مهددتين له ويبالغ في إدراكهما على أنهما مقياسان لقيمه وقوته. (الزعيبي، دون سنة)

وينطلق "إليس" من أربع مفاهيم أساسية في ضوء نظريته والتمثلة في:

-الحديث إلى الذات Self-talking ، حيث يعتقد "إليس" أن الحديث إلى الذات إذا كان إيجابيا فعلا كانت الشخصية سوية، مرحة ، إيجابية ، أما إذا كان سلبيا هادما للذات، كانت الشخصية سلبية، مضطربة انفعاليا معرضة للصراع والمرض النفسي. فالحديث الذاتي السلبي هو الطاقة المحركة للأفكار غير العقلانية وبالتالي يصيب الشخصية بالاضطراب الانفعالي والقلق والإحباط والاكئاب.

-التقييم الذاتي Self-evaluation ويتمثل في تقييم الإنسان لكل جوانب ذاته بعد مروره بالمواقف والأحداث الضاغطة التي تواجهه في حياته، وهذا التقييم في ذاته لا يمثل مشكلة وإنما مدى موضوعية وعقلانية هذا التقييم هي المحك. فإذا امتلك الإنسان الموضوعية والعقلانية في تحليل أدائه خلال الموقف من أفكار وانفعال وسلوك فإنه يقف على جوانب القوة والضعف والإيجابية والسلبية في سلوكه تفكيراً وانفعالا وتصرفاً وبذلك يستفيد من جوانب قوته ويدعم ويقوي جوانب ضعفه. أما إذا كان التقييم غير عقلائي وغير موضوعي جلب على نفسه النقد وتحقير الذات واللوم والشعور بالفشل وعدم الكفاءة فيصاب بالقلق والاضطراب.

-المساندة الذاتية Self- sustaining وهي شكل من أشكال التدعيم الذاتي غير الظاهري الذي يميل إليه الإنسان في المواقف الحياتية المختلفة، إلا أنه يتخلى عنها في مواقف أخرى. ففي حالة التفكير غير العقلاني تكون هذه المساندة غير موضوعية لا تستند إلى المهارات الاجتماعية السليمة وتفترق إلى الموضوعية والخبرة الحياتية السليمة مما يؤثر سلبا في الانفعال وبالتالي في السلوك. أما إذا كان تفكير الفرد عقلانيا موضوعيا تأتي هذه المساندة موضوعية لتقوم على خبرة حياتية سليمة تستند إلى المهارات الاجتماعية مما يؤثر إيجابيا في الانفعال ثم يأتي السلوك معتدلا سويا.

-العوامل الوراثية البيئية وهنا يعتقد "اليس" (1975) أن الإنسان يولد و لديه نزعة قوية لأن يكون عقلانيا أو غير عقلاني وأنه يصنع اضطراباته بنفسه ويتعلم ذلك من خلال الاشتراط الاجتماعي وتدعيم وتعزيز هذه الرغبة غير العقلانية. كما أن الإنسان لديه القدرة على الضبط الذاتي ، والتفكير بطريقة عقلانية تمكنه من تغيير فلسفته غير العقلانية المسببة للاضطراب وأن علاقة الفرد بالآخرين يجب أن تتميز بالاتزان دون مبالغة والاحتفاظ بعلاقات طيبة معهم. (علام، 2012)

5-2-3- اتجاه "متشبنوم" (D.H.Meichenbaum)

يعرف هذا الاتجاه بالتعديل المعرفي للسلوك ويتزعمه الأمريكي "متشبنوم" الحاصل على درجة الدكتوراه في علم النفس الإكلينيكي عام (1966) ويعمل بجامعة "واترلو" بكندا إلى يومنا هذا كما اشتهر بطريقته في التحصين ضد الضغوط النفسية.

و ينطلق هذا الاتجاه من فرضية أن المشاعر السلبية والسلوكيات سيئة التكيف هي نتيجة تشويهات في التفكير . وبمرور الزمن تتطور هذه التشويهات إلى أفكار أوتوماتيكية، تكون غير إرادية ومن الصعب التخلص منها ، حيث تستجيب هذه الأفكار لمثيرات داخلية وليس لأي حدث خارجي واقعي. وتعتمد التشويهات المعرفية لدى شخص معين على خبراته الخاصة بحصوله على مخططات معرفية (Cognitive schemas) معينة تتزوج مع مثيرات مؤذية فتخلق استهدافات داخل الفرد عند إثارته. فإذا ركز الأفراد مثلا على فشل أو خسارة فإن مفاهيمهم عن أنفسهم وبيئتهم ومستقبلهم تكون سلبية ويضعف تقديرهم لأنفسهم نتيجة لذلك وقد يرون بيئتهم قاسية وممانعة ومستقبلهم باردا ومظلما مما يشعرهم بالعجز واليأس .

ويساعد العلاج حسب "متشنيوم" (1955) الأفراد على تغيير الطريقة التي يفكرون بها وكذلك الطريقة التي يسلكون بها فمثلا قد يعرف بعض الأشخاص من قبل كيف يكونون توكيدين في المواقف الاجتماعية ولكنهم يحتاجون إلى تحديد الأفكار المعتادة التي تعوق التعبير عن الذات. وبمجرد أن تأتي هذه العقبات المعرفية إلى الضوء، فإن المرشد يشجع الفرد على محاولة استخدام طرق جديدة وخاصة تعزز السلوك المرغوب فيه وتمنع الانتكاسة إلى سلوك غير مرغوب فيه. فالغرض من هذا النوع من الإرشاد هو تصحيح هذه التشوهات المعرفية من خلال إعادة تنظيم الفرد لحديثه الذاتي ومن ثم تغيير سلوكه وطبيعة التدعيم المنتقاة من البيئة وهو ما يسمى بالتعديل المعرفي السلوكي. (فايد، 2008)

و يتضمن الإرشاد حسب هذا الاتجاه ثلاث خطوات أساسية:

-ملاحظة الذات، يحاول المرشد من خلالها زيادة وعي وانتباه المسترشد بما يزيد تركيزه على ردود أفعاله الفكرية والانفعالية والجسمية وعلى السلوك التفاعلي بين الأفراد، وبناء مخططات معرفية جديدة، وتبني أفكار وسلوكيات جديدة تساعد للوصول إلى حالة من التوافق.

-توليد سلوكيات جديدة تتعارض مع السلوكيات القديمة، فالملاحظة الذاتية تثير حوارا داخليا ينشئ سلوكيات جديدة تقاوم السلوكيات القديمة غير المتوافقة.

-تطوير الجوانب المعرفية المتصلة بالغير، بحيث أن نتائج العلاج والتدريب تتوقف على ما يقوله المسترشد لنفسه حول سلوكه الجديد المكتسب ولنتائج المترتبة عليه، ويحدد إذا ما كانت عملية التغيير ستستمر وتتعمم أم لا ، وإلى أي مدى سيغير المسترشد حديثه الذاتي وسلوكه. (علام، 2012)

يتبين مما سبق أن التعديل المعرفي للسلوك ل "متشنيوم" يركز في جوهره على فهم وظائف الحوار الداخلي والجهد الذاتي لحدوث استبصار الفرد ووعيه بسلوكياته غير المتوافقة وإحداث تغيير في السلوك على أساس معارف عقلانية إيجابية يحدث بها ذاته ويقنع بنتائجها.

5-3-أساليب الإرشاد المعرفي السلوكي

يتميز الإرشاد المعرفي السلوكي باستعمال ثلاثة أساليب إرشادية متكاملة والتي تتمثل في الأسلوب المعرفي والأسلوب الانفعالي والأسلوب السلوكي وهذا التنوع في الأساليب الإرشادية يدعم بقوة الاتجاه المعرفي السلوكي ويزيد من فاعليته في علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية وبميزه عن الاتجاهات الإرشادية الأخرى كما سنتطرق إليها بشيء من التفصيل:

-الأساليب المعرفية وتتمثل في التعليم النفسي بما تتضمنه (Psycho-education) من محاضرات ومناقشات والتعرف على الأفكار اللاعقلانية أو الأوتوماتيكية وتعديلها، وإعادة بناء البنية المعرفية.(علي عمارة، 2008) وتهدف هذه الأساليب إلى تغيير وتعديل معارف وإدراكات الفرد من خلال توضيح العلاقة بين الأفكار والمعتقدات غير العقلانية وبين ما يعانيه من قلق وتعاسة وفشل واضطراب وإقناعه بضرورة رفض هذه الأفكار والسعي مع المعالج لدحضها ثم اكتساب أفكار أكثر منطقية بدلا منها. كما يمثل تعديل مضمون الحوار الذاتي الخاص الذي يستخدمه الفرد لتقييم وضعه وإمكاناته والحكم على تجاربه مع الآخرين من الأساليب المعرفية للإرشاد المعرفي السلوكي. ونظرا للعلاقة التبادلية بين الحديث الذاتي والأفكار اللاعقلانية، فإن عملية تعديل أفكار ومعتقدات المسترشد غير العقلانية تسير جنبا إلى جنب مع تعديل الحوار الذاتي السلبي وتحويله إلى حوار إيجابي يخدم السواء والالتزان النفسي ويشجع العميل على التفكير بشكل عقلائي منطقي.(علام ، 2012)

-الأساليب الانفعالية تهدف إلى تحقيق الاستبصار الداخلي للمسترشد والوصول لمعرفة حقيقة حوارهِ الذاتي الداخلي وطبيعة هذا الحوار وحقيقة أفكاره ومعتقداته ومدى موضوعيتها وعقلانيتها. ولا تهدف هذه الأساليب إلى تحقيق التنفيس الانفعالي وتفريغ الشحنات وإحباطات مراحل النمو فحسب بل والوصول بالمسترشد إلى رؤية حقيقية لجوهر انفعالاته المتمثلة في أربع انفعالات رئيسية هي الحزن، الفرح، القلق والغضب. وتتمثل هذه الأساليب في التقبل غير المشروط وتمثيل الأدوار والاقتراء (النمذجة) وغيرها. (علام ، 2012)

-الأساليب السلوكية وتستخدم هذه الأساليب في التدريب على إدارة السلوك العدواني وحل المشكلات والتدريب على المهارات الاجتماعية.(علي عمارة، 2008) وهي تهدف أساسا

إلى تعديل وتغيير السلوك، كما تستخدم فنيات الاسترخاء والتدريب التوكيدي والتحصين التدريجي وإزالة الحساسية بطريقة منتظمة وإدارة الذات. (علام ، 2012)

وفيما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات التي سيتم على ضوءها اختيارنا للاستراتيجيات الملائمة لإعداد وتطبيق البرنامج الإرشادي الجماعي لفائدة التلاميذ المعرضين لمضايقات أقرانهم.

5-3-1- أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية

يتبنى العديد من المعالجين التدريب على المهارات الاجتماعية لدى المصابين بالاضطرابات النفسية الحادة ، كتدخل علاجي أساسي باعتبار طبيعته الوقائية الضمنية بما يشير إلى علاقة الأمراض النفسية الحادة بعدم القدرة على التوافق والذي يرجع إلى ضعف المهارات الاجتماعية البيئشخصية.

فقد وجد "هرسن" (1980) Hersen وزملاؤه في إحدى الدراسات التتبعية لتأثيرات العلاج، أن التدريب على المهارات الاجتماعية لا يؤدي إلى تحسين التوظيف الاجتماعي البيئشخصي فحسب بل يعمل بشكل ذي دلالة على خفض أعراض الخمول لدى الأشخاص غير المصابين بالاكتئاب أحادي القطب. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

إن ارتباط المهارات الاجتماعية بالعديد من المشكلات السلوكية والنفسية جعل المعالجين النفسيين يستخدمون عددا من الأساليب التي من شأنها أن تزيد من قدرات الشخص على التحكم في المواقف الاجتماعية وتطوير تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين بهدف التغلب على مشكلاته النفسية والاجتماعية. ومن بين المهارات الاجتماعية التي تبين أن تدريبها يؤدي دورا هاما في تنمية الرصيد النفسي الصحي، تدريب الفرد على التعبير الحر و التلقائي عن النفس وتشجيعه على الدفاع عن حقوقه الشخصية إذا خرقت دون وجه حق (تأكيد الذات) . كما ظهرت نتائج إيجابية مماثلة فيما يتعلق بتدريب الفرد على اكتساب مهارة حل الصراعات أثناء التفاعلات السلبية في مختلف المواقف بما في ذلك الغضب والقلق والعدوان والانسحاب، وفيما يخص الفنيات العلاجية والإرشادية التي تبناها المعالجون في هذا الإطار ، تدريب القدرة على حرية التعبير عن المشاعر وتأكيد الذات ومهارات التفاعل الاجتماعي ومعالجة الصراعات في المواقف الاجتماعية. (إبراهيم، 1998)

وتتطوي عملية تدريب المهارات الاجتماعية حسب "جوزف"، "روبرت" و"زابل" (1999) Joseph و Robert و Zabel على تركيبة تضم بعض التوجيهات النفسية التربوية وبعض فنيات تعديل السلوك الحديثة، وبذلك توجد علاقة بين تدريب المهارات الاجتماعية وبرامج أخرى مثل التربية الوجدانية ، التربية الأخلاقية . فمناهج المهارات الاجتماعية تميل إلى التأكيد على تعليم الطفل أساليب السلوك الذي يمكن أن يتقبله الآخرون ويعززونه. (جلال الديب، 2010)

ومن أهم استراتيجيات التدريب على المهارات الاجتماعية كما جاءت في نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي، إعادة تشكيل البنية المعرفية وهي إستراتيجية تركز على التعامل مع الجوانب المعرفية بوصفها موجهة للسلوك، فإذا حدث تغير فيها أدى إلى تعديل السلوك. ويتم التعديل بتوضيح الجوانب المعرفية المعوقة مثل المعتقدات غير المنطقية والعبارات الداخلية السلبية والإدراكات غير الواقعية، الدعوة لدحضها واستبدالها بعبارات داخلية إيجابية. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

ويتضح التدريب من خلال عدة خطوات تبدأ بتحديد طبيعة الصعوبات التي يعاني منها الشخص عندما يتفاعل مع الآخرين ، وكذا تحديد طبيعة المواقف التي يواجه فيها تلك الصعوبة، ثم توضع مجموعة من البرامج التي تهدف إلى إكسابه هذه المهارة الاجتماعية التي تعوزه في الموقف الاجتماعي المشكل بالنسبة له. (أبو سريع، 1993)

كما يتم التدريب من خلال تنفيذ واحد أو أكثر من الأساليب التدريبية المتمثلة في لعب الأدوار، الشرح والافتداء والممارسة الفعلية، التعلم بالخبرة والقراءة الموجهة وملاحظة النماذج وتدريب القدرة على توكيد الذات والتعبير الطليق عن المشاعر.

5-3-2- لعب الدور

يمثل لعب الدور أسلوباً من بين أساليب الإرشاد المعرفي المستعملة في برامج التدريب على المهارات الاجتماعية، إذ يدرّب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية حتى يتقنها. ولإجراء هذا الأسلوب يطلب المرشد من الطفل الذي يشكو من الخجل مثلاً أن يؤدي دوراً مخالفاً لشخصيته أو أن يقوم مثلاً بأداء دور طفل عدواني أو جريء. ويتم أحياناً تطبيق هذا الأسلوب بتشجيع الطفل على تبادل الأدوار. وللاستفادة الفعالة من هذا الأسلوب يشير "أرجيل" (1984) Argy1 إلى أربع مراحل متمثلة في:

-عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المعالج أو من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.

-تشجيع الطفل على أداء الدور مع المعالج أو مساعده ، أو مع طفل آخر .

-تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه .

-إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمعالج إتقان الطفل له .

-الممارسة الفعلية في مواقف حية لتعلم الخبرة الجديدة. (إبراهيم وآخرون، 1993)

فالتدريب على لعب الدور يتطلب تدريباً سلوكياً للفرد بهدف تعليمه كيفية التعبير عن مشاعره وأفكاره بطريقة ملائمة مع الآخرين. ويتطلب نجاح هذا الأسلوب حسب "فلورز" (1975)

Flowers أن يشجع المعالج المريض على التدريب مرات عديدة، ومن المعروف أن أهم المشكلات التي تواجه استخدام أسلوب لعب الدور هو ميل بعض المرشدين إلى إنهاء جلسات التدريب قبل الأوان أي قبل أن يكتسب المسترشد بالفعل المهارة على أداء الدور بنجاح في المواقف الفعلية ، ومن الضروري أن يعرف المعالج أن الهدف من لعب الدور ليس هو إعطاء المسترشد استبصاراً بالمواقف الاجتماعية وإن كان يستخدم لذلك أحياناً ولكن هدفه الرئيسي هو التدريب على تعلم مهارات اجتماعية محددة يتطلب أداءها محاولات متعددة كأى نوع آخر من التعلم. ويؤدي أسلوب لعب الدور بهذه الطريقة إلى تغييرات حاسمة في الشخصية خاصة في مجال المشكلات الناتجة عن ضعف المهارات الاجتماعية ، كاللقاء محاضرة أمام مجموعة من الزملاء أو التلاميذ ، أو القلق الذي يصيب الشخص في وجود أفراد من الجنس الآخر نتيجة لافتقاده لمهارات الحديث وتبادل الاتصال. (رضوي،1983)

فممارسة السلوك قبل الدخول في العلاقات الاجتماعية من خلال لعب الأدوار الملائمة، والإكثار من هذه الممارسة ، والتنويع منها بحيث تشمل على مواقف متنوعة ، ستمد الطفل برصيد هائل من المعلومات النفسية الملائمة عندما يواجه المواقف التي تتطلب منه ثقة بالنفس. وتبين النتائج فضلاً عن هذا أن الأطفال الذين يعالجون باستخدام هذه الأساليب عادة ما يتفوقون بعد علاجهم على الأطفال العاديين ممن لم يتلقوا مثل هذه التدريبات . (إبراهيم وآخرون،1993)

5-3-3- أسلوب تأكيد الذات (Self-Assertion)

يعد أسلوب تأكيد الذات من بين الأساليب العلاجية الملائمة في مجال تحسين المهارات الاجتماعية، بحيث يستخدم هذا الأسلوب لعلاج حالات القلق الناتجة عند بعض الأطفال بسبب الخضوع والسلبية أو العجز عن التعبير الحر عن المشاعر في المواقف الاجتماعية التي تتطلب الفاعلية فيها. ويستخدم هذا الأسلوب لتحقيق ثلاثة أهداف هي:

-تدريب الطفل على الاستجابات الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت و استخدام الإشارات والاحتكاك البصري الملائم.

-تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل فيما عدا التعبير عن القلق، أي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار بحسب متطلبات الموقف بما في ذلك تدريب القدرة على الاستجابة بالغضب، أو بالإعجاب والود، أو بالتراضي، أو غير ذلك من مشاعر تتطلبها المواقف.

-تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني أو مندفع. (إبراهيم وآخرون، 1993)

في هذا الصدد يعتبر التدريب التوكيدي إحدى الطرق العلاجية التي تهدف إلى زيادة قدرة الفرد في القيام بسلوك يعبر من خلاله عن مشاعره السلبية مثل الغضب والضيق، وكذلك عن مشاعره الإيجابية مثل الفرح والحب والامتداح، ومن خلال هذا السلوك يحقق الفرد ميزات اجتماعية هامة ويشعر بالراحة والرضا عن الحياة، لهذه الأسباب يعتبر السلوك التوكيدي استجابة مضادة للقلق . كما يعرف بأنه القدرة على ممارسة الحق الشخصي دون الاعتداء على حقوق الآخرين و يتضمن التعبير عن المشاعر والأفكار بصدق وبمعنى آخر التعبير عن الذات. (أبو سعد، 2009)

لقد ظهر الاهتمام بمفهوم تأكيد الذات منذ سنة (1934)، ودخل ميدان الإرشاد النفسي على يد المعالجين السلوكيين الجدد أصحاب نظرية التعديل المعرفي للسلوك. إذ يرى كل من ريش " وشرودر" (1976) Rich & Schroeder وكذلك "ريم " و"ماستررز" (1974) Rimm & Masters أن التدريب التوكيدي هو علاج يحاول أن يزيد من قدرة الفرد على أن يندمج في سلوك اجتماعي ، متضمنا التعبير عن المشاعر أو الرغبات عندما يتعرض مثل هذا السلوك لفقدان الاستحسان وحتى العقاب. وقد ظهرت فنية الاستجابات التوكيدية ضمن

الفتيات العلاجية التي استعملها "ولب" لعلاج المرضى الخجولين الذين يعانون من المخاوف المرضية الاجتماعية. (الزعيبي، دون سنة)

كما يشير مفهوم تأكيد الذات إلى خاصية تبين أنها تميز الأشخاص الناجحين، من وجهتي نظر الصحة النفسية والفاعلية الاجتماعية. وأول من أشار إلى هذا المفهوم الأمريكي "سالتر" (1949) Salter الذي اعتبر تأكيد الذات خاصية أو سمة شخصية عامة مثل الانطواء أو الانبساط. وجاء بعده "ولب" (1958) و"لازاروس" (1966) اللذان أعادا صياغة هذه الخاصية، بحيث أصبحت تشير إلى قدرة يمكن تطويرها وتدريبها، وتتمثل في التعبير عن النفس والدفاع عن الحقوق الشخصية عندما تخترق دون وجه حق. ومن ثم أشارا إلى أنه بإمكان أي فرد أن يكون توكيديا في بعض المواقف وسلبيا في مواقف أخرى. (إبراهيم، 1998)

و قد ذكر "الرفاعي" (1982) أن هذا الأسلوب قد استعمل بنجاح في حالة أشخاص فشلوا مرات متكررة في قيامهم بمسؤوليات ذات صلة وثيقة بحياتهم أو بعملهم ، وفشلوا في الحصول على حقوقهم، أو فشلوا في إقامة علاقة متبادلة وثيقة مع الآخرين، أو في المناقشة في مواقف اجتماعية متنوعة أو في مناسبات الحديث ضمن جماعات أومع الآخرين. (الزعيبي، دون سنة)

ويهدف التدريب على السلوك التوكيدي إلى تدريب الطفل على الاستجابة الاجتماعية الملائمة بما فيها التحكم في نبرات الصوت، واستخدام الإشارات والاحتكاك البصري الملائم. كما يهدف إلى تدريب القدرة على التعبير الملائم عما يشعر به الطفل أي التعبير الحر عن المشاعر والأفكار بحسب متطلبات الموقف بما في ذلك الاستجابة بالغضب أو الإعجاب أوالود أو التراضي أو غير ذلك من مشاعر تتطلبها المواقف . وأخيرا تدريب الطفل على الدفاع عن حقوقه دون أن يتحول إلى شخص عدواني أو مندفع. (سلامة شاش، 2007)

يعتمد "سالتر" (1949) Salter في تدريب السلوك التوكيدي على ستة أنواع من التدريبات على مهارات التواصل الاجتماعي والمتمثلة في:
-التحدث عن المشاعر.

- استخدام تعبيرات الوجه بما يتلاءم مع الانفعالات التي يعايشها الفرد مثل الفرح، الخوف، الحزن والضيق والغضب.

- التعبير عن الرأي الشخصي في حالة مخالفة الرأي المطروح.
- استخدام ضمير المتكلم بدلا من ضمير الغائب ويشمل التعبير عن الذات ونسب الأحداث والخبرات للذات بدلا من نسبتها للمجهول.

-التعبير عن الموافقة عندما يكون هناك اقتناع أو فائدة أو رضا .
-ممارسة التلقائية بحيث يتدرب الفرد على الكلام الحر في صورة تلقائية ودون اللجوء بكثرة إلى الكلمات المعدة مسبقا أو المواجهة عن طريق الكتابة. (سلامة شاش، 2007)
فأسلوب تأكيد الذات يعني بشكل عام حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل على السواء، سواء كان ذلك في الاتجاه الايجابي الدال على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والود والمشاركة والصدقة والإعجاب، أو في الاتجاه السلبي الدال على الرفض وعدم التقبل والغضب والألم والحزن والشك والخوف.

و يرى "لازاروس" أن مفهوم الحرية الانفعالية يساعد على استيعاب هذه العناصر المتعددة من التعبير أكثر من مفهوم تأكيد الذات. فالتوازن في التعبير عن الحرية الانفعالية يجب أن يتضمن تدريب الشخص على حرية التعبير الايجابي والسلبي بالرغم من أن الكثيرين من المرضى يجدون صعوبة في التعبير الإيجابي عن انفعالاتهم، والتطابق بين الفعل والكلمة أمر ضروري للصحة النفسية للفرد. فقد نستمتع بالأصدقاء والجلوس، والحديث معهم و زيارتهم في منازلهم ، لكن تعبيرنا عن ذلك صراحة في كلماتنا لهم قد يكون من أكثر العوامل إشباعا لنا ولهم، بإطلاق حرية التعبير الانفعالي بجانبه الايجابي والسلبي. وغالبا ما تكون النتائج في هذه الحالة انخفاضا في مستوى القلق، ومقدرة على تكوين علاقات وثيقة وإنسانية واحترام للذات ومقدرة على التكيف الاجتماعي الفعال. (الزعيبي، دون سنة)

و نظرا لما يمثله مفهوم تأكيد الذات من أهمية في فهم الاضطراب النفسي، فقد تحولت الأذهان في الفترات الأخيرة إلى ابتكار كثير من البرامج لتدريب هذه القدرة للتخفيف من الأعراض المرضية، التي يلعب فيها القصور في المهارات الاجتماعية أحد العوامل الرئيسية. (إبراهيم، 1998)

و تبين البحوث النفسية أن الخوف من تأكيد الذات والعجز عن التعبير الانفعالي الملائم يعتبران سببين رئيسيين من أسباب القلق والصراع، والاضطرابات النفسية، ونتيجة لها في نفس الوقت. وقمع التعبير عن المشاعر يعمل على زيادة النزعات العصابية،

ولا يخفف منها . ويؤدي النجاح في تنمية القدرة على حرية التعبير الانفعالي وتأكيد الذات إلى تخفيض مستوى القلق والاكتئاب وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة. وكلما نجح الفرد في ذلك ازدادت ثقته بنفسه وقدرته على الضبط الذاتي. (إبراهيم، 1980)

ومن بين الاقتراحات التي تقدم بها "الصغير" في مجال التدريب على السلوك التوكيدي أن يشتمل البرنامج على أربع خطوات أساسية، حيث تتمثل الأولى في وضع مدرج للسلوك التوكيدي المراد (من واقع حياة الشخص) يبدأ بالأهون ثم الأشد منه . بينما تتمثل الخطوة الثانية في التدريب على جملة من المهارات من بينها التعبير عن الرأي الشخصي بقناعة والتعود على الرفض بأسلوب مناسب والتعبير عن المشاعر والعواطف الداخلية بصدق ووضوح والتعود على استخدام ضمير المتكلم دون مبالغة. وأخيرا التدريب على التعبير البدني الملائم من خلال التواصل البصري الملائم ووضوح الصوت (من حيث النبرات والعبارات) والجلسة والوقفة والمشي وحركات اليدين والرأس . أما الخطوة الثالثة فتتمثل في التكرار والإعادة حتى الإتقان وتطبيق ذلك في الواقع. وأخيرا، التدرج في الأسلوب التوكيدي كالبداية بالتوكيد الأخف حسب الموقف دون الوصول إلى الظلم والعدوان. (جبر سعيد، 2008)

5-3-4- الأساليب اللفظية

من الأساليب المعتمدة في تناول السلوكي والمعرفي للاضطرابات والتي أثبتت البحوث فاعليتها، الأساليب اللفظية . وهي من الأساليب الفعالة في تعليم الفرد كيف يزيد من حرته الانفعالية وقدرته على تأكيد الذات وذلك من خلال تعويده وتشجيعه على التعبير المتعمد عن انفعالاته بطريقة تلقائية ويسمى هذا الأسلوب "تنطيق المشاعر" أي تحويل المشاعر والانفعالات الداخلية إلى كلمات صريحة منطوقة وبطريقة تلقائية. (الزعيبي، دون سنة)

وفي نفس السياق يضيف "عبد الستار إبراهيم" ضرورة شمول تنطيق المشاعر لكل التنويعات الانفعالية المختلفة، على أن يكون الصدق وأمانة التعبير عن الشعور السائد لدى الشخص هو القاعدة الذهبية. كما أن البدء بالتعبير عن المشاعر الايجابية هي الخطوة الأولى لمن يعانون قصورا في مهاراتهم الاجتماعية لزمّن طويل قبل الانتقال إلى التعبير عن المشاعر السلبية كالنقد والغضب والتشكك وإعطاء الأوامر. (إبراهيم ، 1998)

ومن الأساليب اللفظية الأخرى لتأكيد الذات ، المعارضة والهجوم. فعند اختلافنا في الرأي مع شخص آخر لا يجب أن نبد عكس ما نبتن، بل نظهر معارضتنا بشكل واضح، وإن كانت معارضتنا في البداية انفعالية ولا تقوم على أساس منطقي. فالهدف هو الحرية الانفعالية وليس شيء آخر. أما الأسلوب اللفظي الثالث لتأكيد الذات فهو الاستخدام المتعمد للضمير "أنا" بأكبر قدر ممكن في بداية التدريب أو استخدام عبارات مثل: إنني أرى، في اعتقادي، سمعت إلخ وكل هذه العبارات ضرورية في هذا النوع من التدريب.

و أخيرا يظهر الأسلوب اللفظي الرابع لتأكيد الذات في التعبير عن الموافقة عندما نمتدح، لا نتحرج عندما يمتدح بعض الأشخاص آراءنا أو هندامنا أو شخصيتنا، بل على العكس لا بد من إظهار موافقتنا على ذلك . بذلك ندعم لديهم البحث عن الإيجابيات لدينا. وبالتالي سنتلقى عائدا إيجابيا من المجتمع ونحول كل من حولنا إلى مجتمع علاجي لنا، يدعم عاداتنا الصحية الجديدة، ويدعم الاستجابات الفعالة التي لا تزال في بدايتها. (إبراهيم، 1998)

5-3-5- الأساليب غير اللفظية أو التدريب على إحداث استجابات بدنية ملائمة

إن القدرة على التواصل وتأكيد الذات والحرية الانفعالية، من الضروري أن ترافقها الاستجابات البدنية الملائمة وهي من بين الأساليب الأساسية في التعديل المعرفي والسلوكي. وفي الوقت الراهن يوجه المعالجون النفسانيون جزءا من اهتماماتهم إلى تدريب التعبيرات الوجهية وأساليب الحركة والكلام والمشى بوصفه جانبا من العلاج النفسي، خاصة في حالات الاكتئاب والقلق الاجتماعي . فمن المهم على أي حال التنبيه إلى عدد من هذه الاستجابات مثل : نبرة الصوت، إذ يجب أن يكون الصوت واثقا وملائما للموقف، كذلك التقاء العيون ودرجة احتكاكها بالشخص أو الأشخاص الذين نتحدث معهم، كذلك تشكيل الجسم وحركاته . فاستخدام عدد كبير من الإشارات باليد والذراع تساعد الفرد على التحرر من قيود التعبير. ومن المهم أن تكون تعبيرات الوجه ملائمة للمشاعر ولمحتوى الكلام. لا تبتسم وأنت توجه نقدا لشخص ما أو أنت تريد أن تعبر عن الغضب . اكشف باختصار مشاعرك الداخلية مع إزالة القناع الظاهري ، إجعلهما متطابقين. (إبراهيم، 1998)

ويهتم التدريب على المهارات الاجتماعية بمعالجة مشكلات التعبير عن المشاعر والانفعالات، باعتبار أن هناك وجهان رئيسيان من أوجه القصور في التعبير عن المشاعر

يتمثلان في: العجز والصمت، عندما يتطلب الأمر التعبير عن مشاعر حقيقية إيجابية كالتعبير عن الرضا والشكر أو سلبية كالتعبير عن الاحتجاج والرفض. أو التعبير غير الملائم عن المشاعر الحقيقية مثل الغضب أمام أمر يتطلب ضبط النفس أو تقبل أمر دون احتجاج . كما تشكل اللغة البدنية غير الملائمة للتعبير هي الأخرى أحد جوانب التعبير غير الملائم عن المشاعر. (إبراهيم،1998)

ويتطلب التدريب على هذه القدرة حسب المعالجات السلوكيين الانتباه إلى جوانب التعبير اللفظي وغير اللفظي، فمن جوانب السلوك اللفظي التي من شأنها أن تدل على تزايد القدرة على توكيد الذات والتعبير الحر عن المشاعر: أن تكون العبارة مباشرة وفي صلب الموضوع، أن تكون حازمة ولكن غير عدائية، أن تكشف العبارات المستخدمة عن احترام وتقدير الشخص الآخر الداخل في عملية التفاعل، ومعرفة بحقوقه، أن تعكس اللغة المستخدمة هدف المتحدث تماما ودون لف. وأن يبتعد محتوى الكلام عن لوم الشخص الآخر أو توجيه الاتهام له. أما جوانب تدريب السلوك غير اللفظي فتتمثل في الاحتكاك البصري الملائم، المحافظة على مستوى صوت معتدل لا خافت ولا مرتفع، التدريب على نطق العبارات دون لجلجة ودون كثير من التوقفات وكذا المحافظة على وضع بدني يتسم بالثقة ويبتعد عن العصبية والحركات اللاإرادية، أو الابتسامة غير الملائمة. (إبراهيم وآخرون،1993)

كما تم الاتفاق على أن المهارات الاجتماعية تتطلب أحيانا احتكاك البصر أثناء مواقف التفاعل مع الآخرين ، ولهذا فإن تجنب النظر في عيون الآخرين عند الحديث معهم مثله مثل الحملقة الشديدة، قد يكون انعكاسا لضعف في المهارات الاجتماعية والتواصل الجيد والملائم. (رضوي،1983)

5-3-6- المحاضرات والمناقشات الجماعية

يركز أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية على الجانب المعرفي وهو أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي حيث يعتمد أساسا على عنصر التعليم وإعادة التعليم من خلال إلقاء محاضرات مبسطة على المسترشدين تتخللها مناقشات تهدف أساسا إلى تغيير الاتجاهات لدى المسترشدين.

يركز هذا العلاج على مجموعة من الإجراءات التي تراعي المعتقدات والأفكار والأحداث المعرفية، فهناك تأكيد خاص على مشاركة الطفل النشطة والتدريب على علاج الذات من خلال صناعة القرار وتعزيز الذات وأساليب تنظيم الذات ، ومن نماذج التدريب المعرفي السلوكي ما يعرف بحل المشكلة الاجتماعية. فإمكانية اكتساب مهارات حل المشكلة المعرفية البيئشخصية تعمل بشكل مباشر على دعم توافق السلوك الاجتماعي. ويتطلب هذا النموذج تعريف وتكوين المشكلة من خلال جمع المواقف وتصنيفها وبعد ذلك مناقشتها مع الطفل، كما تساعد هذه المناقشة المسترشد في فهم المشكلات الاجتماعية المتنوعة التي تواجهه. ومن بين الأساليب المستخدمة، التعرف على المشاعر والسلوكيات التي تنتج تلك المشاعر وتحديد بدائل السلوكيات الاجتماعية المضطربة، ويطلب من الأطفال المشاركة من خلال وضع قائمة بالبدائل بالإضافة إلى البدائل التي يضعها المعلم، وتشمل الخطوة الثالثة التنبؤ بالنتائج ومناقشة كيفية تأثير الشخص بالسلوك وفي النهاية يقوم الطفل بمساعدة المعلم بتقييم السلوك الجديد، وأثناء التعرف على المشكلة قد يحتاج الطفل للمساعدة والتوجيه لكيفية أداء تلك المهارات الجديدة . ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الطريقة تعطي نتائج أفضل مع الأطفال الكبار والأطفال بدون صعوبات أو معوقات نمائية كالتخلف العقلي وصعوبات التعلم، وهي طرق تتجه نحو محيط الفصل المدرسي. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

كما يوجد طريقة معرفية سلوكية هامة تتطلب تعليم الذات، حيث قام كل من "فولرشيم" و"فشر" (1986) Fisher & Wollersheim بتدريب الأطفال على مناقشات قصيرة للموضوعات التي تهم الأطفال والأصدقاء في المدرسة، وتم تشجيعهم على بناء علاقات صداقة مع الأطفال ، كما تم دعم بعض السلوكيات المحددة مثل التواصل بالعين والتعزيز اللفظي وتوجيه الرأس وتعبيرات الوجه. كما تم تعليم الأطفال كيفية تعزيز سلوكهم بالإضافة إلى كيفية تعزيز أنفسهم على الإجابات الصحيحة. ويبدو أن أساليب ضبط الذات هي أهم ما تؤكد عليه الأساليب المعرفية ، حيث أشار "راهم" (1977) Rehm إلى المعدلات المتزايدة لسلوكيات تعزيز الذات وانخفاض معدلات سلوكيات معاقبة الذات. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

و في نفس السياق يعتبر أسلوب الشرح الاقتداء والممارسة الفعلية أساس التدريب على المهارة الاجتماعية فهو يقوم على تعليم المتدرب مبادئ المهارة الاجتماعية موضع الاهتمام

ثم مناقشته فيما تعلمه وتقديم تغذية راجعة له تتضمن ملاحظات المدرب حول تصور المتدرب وفهمه لطريقة أداء المهارة المطلوبة ثم تتاح له الفرصة لكي يشاهد شخصا آخر وهو يؤدي الاستجابة بطريقة ماهرة ويطلب منه المدرب بعد ذلك أن يقلد ويكرر ما شاهده ويشجعه إذا أدى الاستجابة المرغوب فيها أو يلفت نظره إلى عيوبه في الأداء . وتكرر تلك الإجراءات حتى يتقن المسترشد المهارة أو يؤديها بشكل مناسب. ومن الإجراءات الأساسية في الممارسة العملية أن يتم تقديم الشرح في معظم الحالات من خلال محاضرة توضح من خلالها الجوانب المتصلة بالمهارة المستهدفة . وقد اتضحت أهمية المحاضرات في نقل المعلومات وإن لم يثبت جدواها في تغيير الاتجاهات، كما يوصي بعض الباحثين بمراعاة عدة نقاط عند تقديم المحاضرات ، من ذلك تدريب المحاضر على إثارة انتباه المتدربين ودعم العلاقة الودية بينه وبينهم حتى يكون مقبولا من جانبهم، ويزيد بالتالي اقتناعهم بالأفكار التي يطرحها عليهم. كما يلاحظ أن المناقشة التي تعقب المحاضرة تفوق في أهميتها المحاضرة في حد ذاتها حيث تؤدي دورا إيجابيا في ترسيخ الأفكار الصحيحة وتعديل للأفكار الخاطئة ورغم ذلك فإن المحاضرة والمناقشة قد لا تغنيان عن الاقتداء والممارسة الفعلية المتمثلة في لعب الأدوار.(أبو سريع،1993)

و تعتبر المناقشة المفتوحة من طرق التدريب الضرورية ، عندما يتطلب الأمر لفت الانتباه لتلك المواقف التي تتضمن قدرا كبيرا من الاضطراب الانفعالي بما يؤدي إلى صرف انتباه البعض عن التدريب. (عادل عبد الله،2000)

6- طرق الإرشاد النفسي

تتعدد الأساليب الإرشادية بتعدد النظريات وتطورها كما تختلف الأساليب الإرشادية من حيث كون العملية الإرشادية فردية أو جماعية ولذلك سنحاول التطرق إلى مفهوم الإرشاد الفردي والإرشاد الجماعي مع تركيزنا بشيء من التفصيل على مجالات الإرشاد النفسي الجماعي وخطواته ومعايير بناء الجماعة الإرشادية وذلك في إطار إعدادنا لبرنامج إرشادي جماعي.

6-1- الإرشاد النفسي الفردي

يعرف "جيسن" (1984) Gibson الإرشاد النفسي الفردي بأنه عملية علاجية من خلال مرشد متخصص يساعد الفرد على تحديد أهدافه واتخاذ قراراته كما يستطيع أن يحل المشكلات التي لها علاقة وثيقة بالنواحي الاجتماعية الشخصية والتعليمية، مما يؤدي إلى تحسين وتعديل المشاكل السلوكية. كما يجب على المرشد في المدرسة أن يعطي اهتماما للاحتياجات المتطورة والمستمرة للمراهقين. فعملية الإرشاد لا تهدف إلى بناء الشخصية من جديد ولكنها تهدف إلى تنمية و تطوير ما هو موجود بالفعل. (علي عمارة، 2008)

ويعرفه "زهران" بأنه إرشاد عميل واحد وجها لوجه في كل مرة وخاصة في حالات المشكلات ذات الطابع الفردي والخاصة جدا . (زهران، 1997)

ويهدف الإرشاد الفردي إلى تمكين الفرد من فهم ومعالجة مشكلاته الشخصية ، الاجتماعية والمهنية وتبادل المعلومات وإثارة الدافعية لدى المسترشد وتفسير المشكلات ووضع خطط العمل المدرسية. وتستخدم في العادة مع الحالات التي يغلب عليها الطابع الشخصي والحالات الخاصة والحالات التي لا يمكن تناولها بفعالية عن طريق الإرشاد الجماعي. (أبو سعد، 2009)

كما يستخدم الإرشاد النفسي الفردي عندما تتطلب حاجة المسترشد السرية التامة وتكون حالته معقدة جدا وتحتاج إلى تركيز خاص واهتمام بالغ بها من قبل المرشد النفسي. كما يستخدم هذا الإرشاد عندما يكون المسترشد خجولا انطوائيا عاجزا عن التحدث أمام جماعة الناس وأن حالته تسبب له الخجل عند مناقشتها علنا مثل حالات الشذوذ والانحراف الجنسي وغيرها من المشكلات الخاصة. (علي عمارة، 2008)

6-2- الإرشاد النفسي الجماعي

إن الإرشاد النفسي الجماعي لا يمكن أن يكون بديلا عن الإرشاد الفردي، فبعض الأفراد يستجيبون لمواقف الإرشاد الجماعي بصورة أفضل ويحتاج البعض الآخر اهتماما ورعاية خاصة.

فهو إرشاد عدد من العملاء تتشابه مشكلاتهم في جماعة صغيرة مع استغلال القوى الإرشادية في الجماعة مثل الجاذبية والالتزام والمسايرة واستخدام شرائط الفيديو وإتباع الأساليب المتنوعة للإرشاد الجماعي مثل التمثيل النفسي المسرحي(السيكودراما) والتمثيل

الاجتماعي المسرحي (السيودراما) والمحاضرات والمناقشات الجماعية والنادي الإرشادي وعلاج المواجهة الجماعية وهو قريب من العلاج الجماعي. (زهران، 1997)

يعرف "ستوارت" (1977) Stewart الإرشاد الجماعي بأنه تفاعل المرشد مع الجماعة من خلال المحاضرة أو المناقشة بهدف نشر المعلومات وإثارة اهتمام الجماعة حول موضوع معين. (علي عمارة، 2008)

فالإرشاد الجماعي عملية مهنية ، تفاعلية بين المرشد ومجموعة مسترشدين يعملون على التعبير عن ذاتهم ومشكلاتهم أثناء الجلسة الإرشادية، ويتميزون بأنهم يعانون من مشكلة واحدة ويساهمون كذلك أثناء وجودهم مها كدعم بعضهم البعض أثناء حديثهم عن مشكلاتهم، ويتعلمون المهارات الاجتماعية حول كيفية التعامل مع الآخرين والإصغاء لهم والحديث معهم، ويجلسون عدة مرات مع مرشد ويتفقون على أهداف محددة ويعملون خلال الجلسات على إنجاز الأهداف المتفق عليها، كما يتفقون على معايير منذ الجلسة الأولى ويعملون على تحمل مسؤولية تنفيذها. (أبوسعد، 2009)

كما يعتبر الإرشاد الجماعي عملية تربوية لأنه يقوم أساسا على موقف تربوي. (الفرخ و تيم، 1999)

و يستخدم الإرشاد النفسي الجماعي في المدارس مع الحالات التالية:

-حالات التلاميذ التي لا تتطلب مشكلاتهم درجة عالية من السرية.

-حالات الإرشاد التربوي والمهني.

-الحالات التي يستخدم فيه الإرشاد الوقائي لتنمية أحد جوانب الشخصية كالاتقالية والانتماء وروح الفريق والقيادة وغيرها. (أبو سعد، 2009)

كما يستخدم هذا النوع من الإرشاد عندما يحتاج المسترشدون إلى الشعور بالانتماء وعند الشعور بالحاجة إلى الأمن والطمأنينة بحيث يكون الهدف منه تدريبهم على المهارات الاجتماعية في التفاعل الدينامي وأساليب الاتصال بينهم. (علي عمارة، 2008)

وعليه، يعتبر الإرشاد النفسي الجماعي من الأساليب الهامة المعتمدة في إرشاد التلاميذ باعتبار نوعية المشكلات التي يواجهونها في المدارس والتي قد يشترك فيها العديد من التلاميذ بحكم تعايشهم في المحيط المدرسي الذي يقضون فيه معظم أوقاتهم. ويمكن عرض هذه المشكلات كالآتي:

-مشكلات نفسية تتمثل خاصة في نقص التكيف النفسي والقلق البسيط والعزلة والخجل وتشنت الانتباه وتدني مفهوم الذات وتقدير الذات وتوكيد الذات، التعامل مع الضغوط النفسية وتهيئة الأطفال لدخول سن المراهقة وما يترتب عليه من مشكلات مختلفة.

-مشكلات سلوكية وتشمل التدخين والإدمان والعنف والاعتداءات المختلفة.

-مشكلات دراسية وتشمل نقص الدافعية للدراسة، التأخر الدراسي وتكرار الرسوب والإعادة والغياب والتسرب واضطراب العادات الدراسية والاستعداد للامتحانات وتنظيم الوقت وسوء التكيف الدراسي.

-مشكلات أسرية، مثل التفكك الأسري الناجم عن انفصال الزوجين أو طلاقهما وحالات الشجار بينهما والحاجة لمعرفة طرق التعامل الفعال مع أفراد الأسرة، وطرق التعامل مع الإساءة الوالدية والتعامل مع الإهمال الأسري.

-مشكلات اجتماعية كسوء العلاقة مع الرفاق والمعلمين والأسرة نتيجة نقص المهارات الاجتماعية، والتعامل مع النقد بطريقة بناءة وتنمية مهارات الاتصال.

-مشكلات صحية تتمثل في التكيف عند الإصابة ببعض الأمراض العضوية أو المزمنة، الوقاية من بعض الأمراض الشائعة.

-مشكلات مهنية مثل عدم القدرة على التخطيط الدراسي والمهني وعدم القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات و معرفة الميول المهنية والنضج المهني. (أبو سعد،2009)

و يمثل الإرشاد النفسي الجماعي للمراهقين حسب "ممدوحة محمد سلامة"(1985) من الأساليب الناجحة حيث يتاح للمراهق أن يلاحظ الآخرين في سنه ويعجب بصراحتهم في مناقشتهم للمشكلات مثل مشكلته، بل وأكثر تعقيدا منها. كما يجد التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلته بصراحة بحيث يتبين أبعادها وينمي لديه الثقة في القيام بالسلوك المقبول واتخاذ الطريق نحو زيادة تقبل الذات. (علي عمارة،2008)

7-مميزات الإرشاد النفسي الجماعي

يسعى الإرشاد النفسي الجماعي إلى تعليم أعضاء الجماعة الإرشادية مهارات الاتصال والتواصل وتعليمهم طرق حل المشكلات وتعديل سلوكياتهم المختلفة بطريقة غير مباشرة ومساعدتهم على التكيف مع الرفاق وأفراد الأسرة وأفراد المجتمع وتعلمهم طرق التفاعل

الاجتماعي وتنمي لدى الأفراد الاعتماد على النفس وحب مساعدة الآخرين والأخذ والعطاء وأدب الحديث والتحدث واكتساب الثقة بالنفس وغيرها من المهارات الكثيرة. (الداهري،2005) وفي هذا الصدد يرى "برش بل" Brech bill أن الإرشاد الجماعي له فعالية تتساوى مع فعالية الإرشاد الفردي مع تقليل مشاعر الانطواء والاعترا ب الاجتماعى والقضاء على السلوك اللاتوافقى. (أبوسعد،2009) وأهم ما يميز به الإرشاد النفسى الجماعى:

- توفير الوقت ، فالمرشد أو المعالج يستطيع مساعدة عدة أشخاص فى نفس الوقت.
- جعل المرشد أكثر إدراكا بأن المشكلة التى تواجهه، تواجه غيره أيضا ، أى أنه ليس الوحيد فى الميدان، فالآخرون مثله لديهم شعور بالذنب والقلق والعداء.
- إعطاء للمرشد الفرصة ليستطلع اتجاهاته وردود أفعاله وذلك عن طريق احتكاكه بالآخرين ، وليس بالمرشد أو المعالج وحده.
- تعليم المرشد الثقة بالآخرين والإصغاء إليهم وأساليب التواصل الاجتماعى والقدرة على التعبير عن مشاعرهم. (أبو حماد،2008)

8-أهداف الإرشاد النفسى الجماعى

للإرشاد النفسى الجماعى عدة أهداف لعل أهمها :

- التأكيد على وضع الخطط لتغيير سلوكيات محددة.
 - الانتباه إلى فهم احتياجات الآخرين ومواساتهم.
 - تحمل المسؤولية قصد تحقيق استقلالية الذات اتجاه الذات والآخرين.
 - التركيز على التعلم وكيفية الثقة بالناس الآخرين .
 - مسؤولية الفرد اتجاه الناس الآخرين.
 - اتخاذ القرار.
 - تهيئة الجو الذى يتم فيه تحقيق المرشدين الانتماء.
 - المساهمة الفعالة من المجموعة لكي تتطور شخصية الفرد.
 - استكشاف الشخصية والتغذية الراجعة (الداهري،2005)
- تبعاً لما سبق نستخلص أن الإرشاد الجماعى يساعد على التخلص من العزلة الاجتماعية بحيث تمثل الجماعة وسيطاً علاجياً يسهم فى تصحيح سلوك التلاميذ بما

يستجيب لحاجياتهم النفسية والاجتماعية وتهيؤهم للقيام بأدوار اجتماعية سليمة بفضل أساليب التواصل الاجتماعي ومهارات التفاعل مما يزيدهم تأكيداً لذواتهم وجرأة وشجاعة في التواصل والاندماج مع جماعة الأقران في المحيط المدرسي على الخصوص .

9-معايير تكوين الجماعة الإرشادية وأنواعها

في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة من الإرشاد النفسي الجماعي يجب احترام بعض المعايير في تكوين الجماعة الإرشادية منها:

-حجم الجماعة: اقترح "سلافسن" (1954) Slavson في هذا الصدد أن لا يقل حجم الجماعة عن ثلاثة أشخاص لأن العلاقة الثنائية بين شخصين فقط داخل الجماعة لا يمكن أن تثمر إلا بوجود طرف ثالث يزيد من قوة التفاعل وفاعلية التواصل بينهم. بينما أشار "لوزر" (1957) Loser إلى أنه كلما زاد حجم الجماعة أصبح التفاعل بين الأعضاء أضعف، كما اقترح أن يتراوح الحجم الأمثل لعدد أعضاء الجماعة بين (4) و(8) أشخاص. (الداهري،2005)

ولتستفيد الجماعة من مزايا الإرشاد الجماعي يشترط أن يكون عدد أفراد الجماعة الإرشادية معقولاً فلا يقل عن ثلاثة ولا يزيد عن خمسة عشر حتى لا تمثل عبئاً ثقيلاً على كاهل المرشد. (الببلاوي ومحمد عبد الحميد، 2005)

-عمر الجماعة: لما كان الإرشاد النفسي الجماعي ذا فائدة لكل من الأطفال والمراهقين فإنه يفضل أن يكون هناك تقارب في عمر الأعضاء عند تكوين الجماعة الإرشادية وذلك لاختلاف طبيعة كل مرحلة عمرية وحاجاتها وخصائصها والمشكلات التي تميزها عن المراحل العمرية الأخرى. (أبو سعد،2009)

-جنس الجماعة: يتوقف التجانس أو عدم التجانس في جنس المجموعة الإرشادية على العمر الزمني للأعضاء. ففي مرحلة الطفولة يمكن أن يشترك البنين والبنات معا في المجموعة الإرشادية. أما في مرحلة الطفولة المتأخرة ومع بداية مرحلة المراهقة يفضل أن يتم الفصل بين الجنسين عند تكوين الجماعة الإرشادية وذلك لاختلاف طبيعة واهتمامات كل جنس. (أبو سعد،2009)

-نوعية المشكلات: يرى بعض المرشدين ضرورة تجانس أفراد الجماعة خاصة في النواحي العقلية والأعراض المرضية، لأن هذا التجانس يعتبر من العوامل الهامة في تماسك أفراد الجماعة وفي تفاعلهم، خاصة إذا كان المعالج سيعتمد في علاجه على طريقة الشرح والمحاضرة والمناقشات. ولكن "سلافسن" اهتم من جهته بعلاج الأطفال والأحداث الجانحين وأكد على ضرورة جعل المجموعة العلاجية تضم عناصر مختلفة من المسترشدين من حيث أعراضهم وأنماط شخصياتهم. فقد كانت المجموعة العلاجية لديه تضم خمسة أشكال من الأطفال: أطفال لديهم ميولا عدوانية، وأطفال إيجابيون، وأطفال سلبيون، وأطفال سلبيون انسحابيون والفئة الخامسة تضم أطفالا عاديين تقريبا. ويرى "سلافسن" في هذا التشكيل أنه يحقق التوازن داخل الجماعة العلاجية. كما أنه يركز على أهمية التقارب في مستوى النضج الاجتماعي والوجداني بين أفراد المجموعة. ويؤكد "أكرمان" رأي "سلافسون" من حيث ضرورة اشتمال المجموعة العلاجية على عدد من الخجولين إلى جانب العدوانيين من أجل أن تستفيد كل فئة من اطلاعها على سلوك الفئة الأخرى. (الزعبي، دون سنة)

-الإطار الزمني: يمكن أن يتراوح من ساعة إلى ساعتين لمدة (12) جلسة وفقا لأهداف المجموعة. وقد يخصص عدد من الجلسات يزيد أو يقل عن ذلك، ويمكن أن يعتمد عدد اللقاءات خلال الأسبوع الواحد على عوامل عدة منها: نمط المجموعة، خبرة القائد وبشكل عام فإن اللقاء بمعدل مرة واحدة أسبوعيا يبدو مناسباً لمعظم المجموعات الإرشادية. أما بالنسبة للأطفال والمراهقين فإنه من الأفضل اللقاء عدة مرات وجلسات مدتها أقصر وقد تلتقي المجموعة أحيانا لقاء يوميا إذا تطلبت أهداف البرنامج هذا الترتيب.

-تجنب جمع الأصدقاء والأقارب من التلاميذ في المجموعة الإرشادية ، إذ قد يتعذر مناقشة المشكلة بحرية تامة.

-الثقة المتبادلة والاحتفاظ بما يدور بين أعضاء المجموعة بسرية تامة ومنع الحديث عنه خارج المجموعة.

-مكان النقاء الجماعة الإرشادية: يتم هذا اللقاء في مكان يتوفر فيه الهدوء والراحة والأمان وتكون الجلسة بشكل دائري من أجل التواصل اللفظي وغير اللفظي وإمكانية النقاش والحوار. ويفضل أن تكون غرفة عازلة للصوت واسعة بشكل كاف. وترتب الجلسة بحيث

يمكن كل شخص من رؤية كل الأشخاص الآخرين، ويجب أن تكون الغرفة مؤثثة بشكل جيد و مناسب ومريح. (أبو سعد،2009)

10-أنواع مجموعات الإرشاد النفسي الجماعي

تتميز الجماعات الإرشادية بأهدافها الخاصة وبالأنشطة التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف وأهم هذه المجموعات:

10-1-مجموعات المعالجة النفسية

عرف "كوسيني" (1957) Cawsini مجموعات المعالجة النفسية بأنها اتحاد عدة وسائل ونظريات عند المعالج ليستخدما في مساعدة أفراد المجموعة على التكيف النفسي. وتسعى مجموعات المعالجة إلى إعادة تعليم الفرد وزيادة الوعي لديه، كما أن بعض المجموعات تكون مصممة لتعديل بعض الاضطرابات السلوكية والاضطرابات العاطفية التي تعوق عمل الأشخاص. (الداهري،2005) وتشارك جماعات الإرشاد النفسي في أن أعضائها يسعون إلى تحقيق غاية معينة، تحقق لهم جميعا الإيجابية والراحة والطمأنينة والتفاعل الناجح مع الآخرين. فمنهم من يسعى إلى أن يتخلص من عزلته الاجتماعية ويزداد اندماجه مع من حوله، ومنهم من يسعى إلى أن يكون أكثر ايجابية وفعالية في أدائه لأدواره وتنفيذ ما يوكل إليه من مهام ومسؤوليات، ومنهم من يسعى للتخلص من خجله بحيث يصبح أقل تهيبا وعزوبا عن المشاركة في الحديث والاجتماعات، وأكثر انطلاقا وطلاقة في التعبير أثناء تفاعله الاجتماعي مع أعضاء جماعته ومنهم من يسعى إلى أن يكون أكثر صراحة ووضوحا في فهمه لذاته وفي تقبله لها وفي تقبله للآخرين. (أبو سعد،2009)

10-2-مجموعات التدريب

تهدف هذه المجموعات إلى تدريب المسترشدين داخل المجموعة على سلوكيات جديدة مفيدة لهم في حياتهم العامة والخاصة، وعلى إنجاز الفرد في علاقاته الشخصية بهدف إحراز تقدم في تكيفه الاجتماعي وقد تختلف موضوعات التدريب باختلاف أغراضها كما يتميز هذا النوع من المجموعات بتوفير فرص لتعليم كيفية التعليم لمجموعات التدريب وتعليم المسترشدين المهارات المختلفة ثم تعميمها على مواقف حقيقية في الحياة العامة. (الداهري،2005)

10-3- مجموعات المواجهة

تهدف هذه المجموعات إلى تمكين المسترشدين الذين هم داخلها من فهم ذواتهم واتصالاتهم مع الآخرين وتحرير المشاعر المكبوتة لدى المسترشدين كما أنها تركز على تشجيع المشاركين على ممارسة حياتهم بطريقة عفوية غير مصطنعة وتهدف إلى تصحيح التناقضات السلوكية واللفظية في شخصياتهم ولهذه المجموعات عدة أساليب في الأغلب هي أساليب إقناعية وكلامية بالإضافة لاستخدام الألعاب. (الداهري، 2005) كما تتميز بمساعدة الفرد على التحرر من الخوف و التحول إلى موقف المواجهة وطرح الأسئلة والاستفسار عما يريد والوصول إلى مرحلة التفاعل مع الآخرين من أفراد المجموعة. (أبو سعد، 2009)

10-4- مجموعات العمل

تسعى مجموعات العمل لكي تحقق أهدافا واضحة ويتم تصميمها غالبا لفئات معينة من الناس وقد تتمثل أهدافها مثلا في محاولة السيطرة على الاكتئاب والتعامل معه، التأكيد على بناء علاقات شخصية واضحة ومحاولة السيطرة على أسلوب الحياة والعمل بصفة عامة، بالإضافة إلى محاولة تطوير قوة الشخصية على أن تستمر جلسات هذه المجموعة ساعتان أسبوعيا لمدة (2 أو 3) أسابيع فقط. (الداهري، 2005)

10-5- مجموعات المساعدة الذاتية أو المساندة

ظهر مجموعات المساعدة الذاتية حديثا وتسمى (مجموعات الدعم) وهي مكونة من مجموعة من الأفراد ذوي المشاكل العاطفية والجسدية والسلوكية بحيث تقدم المساندة والمساعدة للفرد لتمكينه من التخلص من مشكلات يعاني منها، قد تكون لها علاقة بالنضج أو عادات الطعام واللباس والبدانة وعدم الشعور بالأمن أو السلوك الاجتماعي وسلوك التدخين والكحول. (الداهري، 2005) كما تهدف إلى الوصول بأعضاء الجماعة إلى مرحلة جيدة من الاستبصار والانفتاح نحو الآخرين والشعور بالثقة والتوافق مع البيئة المحيطة سواء في المنزل أو المدرسة أو العمل أو إعادة التوافق مع المجتمع بعد معاناة الشخص من بعض المشكلات مثل مشكلة البطالة أو مشكلة التدخين. (أبو سعد، 2009)

11-أساليب الإرشاد النفسي الجماعي

تعددت الأساليب المستخدمة في الإرشاد النفسي الجماعي وهي ذات منحى تعليمي في معظمها ، حيث يحاضر المرشد ويناقش ويوجه، بعد أن يختار جماعة أو جماعات صغيرة متجانسة من حيث العمر والجنس وأنماط الشخصية وتشابه الأعراض، وأهم هذه الأساليب:

11-1-أسلوب الإرشاد بالمحاضرة و المناقشة الجماعية

يطلق على هذا الأسلوب أحيانا إسم العلاج النفسي الجماعي التعليمي (Didactic group Psychotherapy) ، حيث يسود المناخ العلمي، ويلعب فيه عنصر التعليم وإعادة التعليم دورا هاما، وأشهر من استخدم هذا الأسلوب هو "كلابمن" (1946-1947) Klapman.

لقد أجريت عدة دراسات تجريبية في إطار علم النفس الاجتماعي حول تأثير المحاضرات والمناقشات الجماعية والقرارات الجماعية على تعديل الاتجاهات. ودرست "صفاء الأعسر" (1970) دور المناقشة الجماعية كشكل من أشكال العلاج الجماعي في تخفيض مستوى القلق، كما أكدت أن الفرد في الموقف العلاجي الجماعي ينشط انفعاليا وعقليا واجتماعيا، وفي موقف المناقشة الجماعية ينشط التفريغ أو التعبير عن المشكلات وبالتالي نمو الشعور بالانتماء وإدراك كل فرد للتشابه بينه وبين الآخرين. (زهران، 1997)

ويفضل البدء في هذا الأسلوب ، بمناقشة المشكلات النفسية الاجتماعية العامة، ثم ينطلق منها إلى المشكلات الخاصة المشتركة بين أعضاء الجماعة. ويكون موضوع المحاضرات والمناقشات متصلا بجوهر الاضطرابات أو المشكلة، ويكون محور المناقشات حالات افتراضية بأسماء عامة وهمية، إلا أنها تلمس الواقع الذي يعاني منه أعضاء الجماعة فيكون المرشد هو مدير المناقشات، يثير الأسئلة ويوزعها على أعضاء الجماعة ويستمع لأسئلة الحاضرين و يتعاون معهم على الإجابات السليمة وإبداء الرأي في الحالات وفي النهاية تكون النتائج فهم المسترشد للمشكلة من خلال المناقشة وإجابات الآخرين ومن خلال رؤية مشكلات الآخرين وما انطوت عليه من عوامل. (الزعيبي، دون سنة)

11-2-أسلوب الإرشاد بالتمثيل النفسي المسرحي(السيكودراما)

هو عبارة عن تصوير تمثيلي مسرحي لمشكلات نفسية في شكل تعبير حر في موقف جماعي يتيح فرصة التنفيس الإنفعالي التلقائي والاستبصار الذاتي. (الداهري، 2005)

إن رائد هذا الأسلوب هو "مورينو" (1946) Moreno الذي يرى أن السمة الأساسية لهذا العلاج هي حرية الفعل للممثلين (المسترشدين) والتدريب على التلقائية. وهذا الأسلوب من العلاج الجماعي يشجع به المرشد المسترشدين على التمثيل وإظهار مشاعرهم ذات المغزى الإنفعالي أمام المشاهدين، ويترك لهم العنان في موقف مسرحي فعلي، حيث يعبرون بحرية وتحرر عن الاتجاهات العميقة والدوافع القوية والصراعات والإحباط. (زهران، 1997)

ويقوم هذا الأسلوب على إعطاء المسترشدين الحرية في التعبير عن مشكلاتهم وسط تنظيم عمل إرشادي جماعي يقوم بإعداده المرشد من أجل حل مشكلة نفسية يعاني منها مجموعة من الأفراد يتم اختيارهم للاستفادة من عملية الإرشاد الجماعي. ويتم تأليف التمثيلية المراد تمثيلها من قبل المسترشدين بحيث تدور أحداثها حول جوانب المشكلة، فهي تركز على مواقف التنفيس الانفعالي وحل صراع معين وتشجيع الثقة بالنفس ومن ثم تعرض الأدوار على المسترشدين بالتعاون مع المرشد بحيث يقوم المرشد بالدور الذي لا يتقبله في حياته العادية مثل دور الانبساطي إذا كان يعاني من الانطوائية. (الداهري، 2005)

11-3- أسلوب الإرشاد بالقراءة

عرف أسلوب الإرشاد بالقراءة منذ القدم حيث اعتقد أرسطو أن للأدب تأثيرات علاجية، كما أشار إلى ذلك "كروثرز" (1916) Crothers في مقال نشره يبين فيه أهمية القراءة في العلاج النفسي. ويعرف الإرشاد بالقراءة بأنه نشاط ملحق بالعلاج النفسي وله أثر كبير في الشخصية من خلال:

-الاتحاد أو التمثل، أي الارتباط الحقيقي أو الخيالي بالإنتاج الفكري.

-التنفيس الانفعالي.

-التبصر وإدراك وضع الشخص ودوافعه.

-الإسقاط وعزو دوافع الشخص وعواطفه إلى الآخرين وبالعكس.

و قد استخدم هذا الأسلوب "مركور" و "بردك" (1995) Markward & Pardeck في مساعدة الأطفال على التعامل مع مشكلاتهم، واستخدمها "زنتر" (1993) Zentner لمساعدة القراء على فهم الاككتاب. (العاسمي، 2011)

ويسمح الإرشاد بالقراءة بالتفاعل الدينامي بين شخصية القارئ والمادة المقروءة مما يسد للمرشد بتوظيفه لإحداث التوافق والصحة النفسية وعادة ما يتم ذلك من خلال الإجراءات التالية:

- تحديد للمادة المقروءة في ضوء أهداف العملية الإرشادية مع مراعاة العمر والجنس والمستوى التعليمي.

- تقديم القراءة على أنها مقترحات وليست إلزاما لزيادة دافعية التلميذ وتشجيعه على القراءة والتأكيد على فائدتها الإرشادية.

- مناقشة المادة المقروءة مع التلميذ من خلال من مشكلات وأفكار ومشاعر وتطبيقها في حياته.

- الإرشاد التفاعلي بالقراءة من حيث توجيه المرشد للقراءة وتبسيطها للتلميذ.

- الإرشاد بالقراءة بمساعدة الذات وذلك بقيام التلميذ بالقراءة بنفسه دون مساعدة .

إن الإرشاد بالقراءة يسهم على العموم بالتخفيف من التوتر النفسي الاجتماعي وتوفير الوقت في عملية الإرشاد النفسي إلى جانب تنمية رصيد التلميذ عقليا ومعرفيا وتحصيليا. فهو مفيد في العديد من المشكلات النفسية عدا حالات الاضطراب الشديد وصغار السن وضعاف البصر. (أبو سعد، 2012)

- خلاصة

على ضوء المعطيات النظرية السابقة يتبين أن الإرشاد النفسي يهتم بالأفراد الذين يعانون من مشكلات انفعالية لم يستطيعوا التغلب عليها . ورغم أن الباحثين قد اختلفوا في استعمال مصطلحي الإرشاد والعلاج في كتاباتهم إلا أنهم يتفقون على أن الإرشاد النفسي موجه للحالات الأقل اضطرابا ويهتم بالأفراد الذين يحتاجون لتحسين مهاراتهم وقدراتهم وكفاءاتهم لتحقيق توافقهم في مختلف مراحل حياتهم بما تتضمنه من ضغوط ومشكلات وبالتالي يعد الإرشاد النفسي أكثر شمولية من العلاج النفسي لاهتمامه بدرجة تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة.

كما أن الإرشاد النفسي يهتم بتحقيق الصحة النفسية للفرد والمحافظة عليها وتحقيق الذات في مختلف مواقف الحياة إلى جانب المساعدة على حل المشكلات وإحداث تغيير إيجابي في سلوك الفرد.

ولاشك أن عملية التخطيط لبناء أي برنامج إرشادي تحتاج إلى خلفية نظرية تسمح لها بتحديد الطرق والأساليب الإرشادية المناسبة . وبالرجوع إلى أدبيات الإرشاد والعلاج النفسي يتضح أن التوجهات الحديثة في مجال الإرشاد تتغذى من إسهامات كل من "آرون بك" و"ألبرت إليس" و"متشنيوم" في مجال الإرشاد المعرفي العقلاني الانفعالي والسلوكي والتي أفرزت تناولا شاملا للاضطرابات النفسية. وينطلق هذا التناول من فكرة أن المشكلات والاستجابات الانفعالية والسلوكية هي نتيجة لأفكار الفرد ومعتقداته ، كما أن الاضطراب النفسي والمشاعر السلبية تنشأ من التشوهات المعرفية والأفكار السلبية الأوتوماتكية . وبالتالي فإن العلاج يتم من خلال تغيير طريقة التفكير وإعادة بناء وتعديل البنية المعرفية والإدراك العقلاني الصحيح للواقع وتستند العملية الإرشادية من هذا المنظور إلى أساليب معرفية وانفعالية وسلوكية مثل تعديل الحوار الذاتي السلبي وتدريب المهارات الاجتماعية وتدريب التوكيدية والقدرة على الضبط الذاتي وتعد هذه الأساليب جوهر الإرشاد النفسي.

إن معظم المشكلات النفسية تنشأ في سياق العلاقات الاجتماعية ولذلك أصبح الإرشاد النفسي الجماعي من أهم الطرق الإرشادية التربوية لما لها من مزايا في علاج المشكلات المشتركة لدى التلاميذ ولما تحققة لهم من تعلم لمهارات الاتصال والتواصل وحل المشكلات والتكيف مع الأقران إلى جانب تعليمهم أساليب التفاعل الاجتماعي

والتعاون واحترام الآخرين والمحافظة على أسرار الآخرين وتكوين الصداقات والأخذ والعطاء وأدب الحديث.

ولعل تطبيق الإرشاد النفسي الجماعي يتطلب بناء برنامج إرشادي على أسس وخطوات علمية انطلاقاً من أهداف محددة والتي تحدد بدورها الأساليب الإرشادية كما سيتم التعرض إليه بمزيد من التفصيل في الجزء الثاني لهذا الفصل.

ثانياً: البرامج الإرشادية

- تمهيد

يشهد الإرشاد النفسي في السنوات الأخيرة اهتماما وإقبالا متزايدا من طرف التلاميذ بالمدارس حيث أصبحوا يلجؤون إلى خدمات ونصائح المرشد النفسي لمساعدتهم على التخلص من مشكلاتهم النفسية الاجتماعية والسعي لتحقيق راحتهم النفسية وتكيفهم مع المحيط المدرسي .

ولا شك أن عمل المرشد النفسي لا يكون ناجحا وفعالا إلا إذا كان مخططا ومدروسا دراسة علمية بحيث يكون الهدف من تدخله الإرشادي هو مساعدة الآخرين في حل مشكلاتهم على شكل خطوات منهجية وهو ما يسمى بتصميم البرنامج الإرشادي.

إن تصميم أي برنامج إرشادي يتطلب التفكير في أنجع السبل لمساعدة التلاميذ على تخطي صعوباتهم أثناء مسارهم الدراسي ، لذلك ارتأينا في بحثنا هذا الاهتمام ببرامج الإرشاد الجماعي خاصة باعتبارها مناسبة وفعالة في إرشاد مجموعات التلاميذ في المدارس ممن يعانون من نفس المشكلات كتلك التي نحن بصدد معالجتها والتمثلة في مشكلة المضايقة وسوء العلاقات مع الأقران ولميل إلى الوحدة النفسية والعزلة والتخوف من إقامة الصداقات مع الآخرين وغيرها من المشكلات المشتركة.

ولما كانت برامج الإرشاد النفسي هي من الوسائل التي تقدم بواسطتها خدمات الإرشاد النفسي لمجموعات من التلاميذ المحتاجين إليها، سنحاول في هذا الفصل التطرق إلى تعريف البرنامج الإرشادي ثم البرنامج الإرشادي الجماعي مع تناول أسس ومبادئ بناء وتصميم هذا النوع من البرامج وكذا الأساليب الإرشادية الجماعية. كما سنحاول تقديم أهم البرامج الإرشادية التي اعتمدها الباحثون في العالم لمحاربة ظاهرة المضايقة بين الأقران والوقاية من أثارها السلبية والخطيرة على الصحة النفسية والعقلية للتلاميذ.

1-تعريف البرنامج الإرشادي

لقد أجمع الباحثون على أن الهدف من تصميم البرامج الإرشادية هو السماح للناس بالتعاون مع بعضهم لإنجاز أهدافهم المشتركة وإتاحة فرص عديدة للتعبير عن آمالهم وطموحاتهم ومخاوفهم ومشاركة بعضهم بعضا في هذه الاهتمامات والهموم والتخفيف من

حدثها، وذلك كله في سبيل الوصول بهم إلى حالة من التوافق السليم مع الذات ومع الآخرين. (العاسمي، 2011)

وفي إطار تصميم هذه البرامج يؤكد كل من "ريم" و"مسترز" (Rimm 1974) & Masters على ضرورة تحديد المعالج أو المرشد للسلوك أو السلوكيات التي يجب أن تتغير، وأن يبين تكرار حدوثها، والمواقف التي تحدث فيها، والمنبهات المسؤولة عن استمرارها ثم اختيار الطريقة العلاجية المناسبة. (الزعبي، دون سنة)

فالبرنامج الإرشادي حسب "زهران" هو برنامج علمي مخطط و منظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة، فرديا أو جماعيا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها (أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي، وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والتربوي والاجتماعي بشكل سليم، بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي. (زهران، 1980)

ويشير "حسين" (2004) إلى برنامج الإرشاد النفسي بأنه مجموعة من الخطوات المحددة والمنظمة تستند في أساسها على نظريات و فنيات ومبادئ الإرشاد النفسي، وتتضمن مجموعة من المعلومات والخبرات والأنشطة المختلفة التي تقدم للأفراد خلال فترة زمنية محددة ، بهدف مساعدتهم على تعديل سلوكياتهم وإكسابهم سلوكيات ومهارات جديدة تؤدي بهم إلى تحقيق التوافق النفسي وتساعدهم على التغلب على مشكلاتهم اليومية. (العاسمي، 2011)

أما "عبد الخالق" (2002) فتعرفه بأنه مجموعة من الخطوات المنظمة والقائمة على أسس علمية تهدف إلى تقديم الخدمات لمساعدة الفرد أو الجماعات لفهم مشاكلهم والتوصل إلى حلول بشأنها، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم لتحقيق النمو السوي في شتى مجالات حياتهم، ويتم في صورة جلسات منظمة في إطار علاقة متبادلة متفهمة بين المرشد والمسترشد. (عبد الخالق، 2002)

بناء على ما تقدم يمكن القول بأن البرنامج الإرشادي هو عبارة عن ممارسة إرشادية منظمة تحكمها مبادئ وأسس نظرية وفنيات تقدم من خلالها معلومات ونشاطات وخبرات في فترة زمنية محددة على شكل جلسات إرشادية فردية أو جماعية في جو نفسي آمن بهدف تحقيق مساعدة إرشادية بأفضل صورها.

2- أهداف البرامج الإرشادية

تسعى البرامج الإرشادية في مجملها إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي بواسطتها يمكن حل المشكلات النفسية والاجتماعية التي تتعرض الأفراد في مختلف ميادين حياتهم والتي يمكن تحديدها فيما يلي:

- معرفة الذات أي مساعدة المسترشد على فهم نفسه وإدراكها بموضوعية دون تحيز، بهدف مواجهة نقاط الضعف في الذات وحملها على التغيير الإيجابي.

- تحقيق الصحة النفسية من خلال شعور الفرد بالرضا عن ذاته والسعادة في تفاعله مع البيئة المحيطة به.

- تحقيق التوافق الشخصي، النفسي الاجتماعي والأكاديمي والمهني. فجميع برامج الإرشاد النفسي تسعى إلى تحقيق هدف ما لدى المسترشد، فبعضها يركز على الجانب الشخصي عند المسترشدين الذين يعانون من مشكلة التواصل والتفاعل الاجتماعي الجيد، وبعضها يسعى إلى تحقيق التوافق بين المسترشد ومهنته، وآخر يتناول نقاط الضعف في الجانب الأكاديمي ويسعى من خلال البرنامج إلى تنميتها بطريقة إيجابية وفعالة.

وتتجلى أهداف البرامج الإرشادية عموماً في تسهيل النمو ومساعدة الأفراد على حل مشكلاتهم الشخصية والانفعالية والاجتماعية أو الأكاديمية بفاعلية عالية ومساعدتهم على اتخاذ القرارات المناسبة لهم، وتعديل مفهوم الذات لديهم من المفهوم السلبي إلى الإيجابي، وتعديل الانفعالات السلبية، وتغيير نواحي النشاط العقلي المعرفي السلبي، مثل معتقداتهم وأفكارهم واتجاهاتهم نحو ذاتهم ونحو الآخرين وقدرتهم على التوافق النفسي والاجتماعي المطلوب. (العاسمي، 2011)

كما يتفق الباحثون على أن هذه البرامج تعمل على تخفيف المعاناة النفسية وتحسين النمو الشخصي وتغيير السلوك إلى سلوكيات إيجابية وفعالة بالإضافة إلى تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر إيجابية وتغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى صورة إيجابية وأخيراً تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية وتصحيح الأفكار الخاطئة وإكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة. (الشناوي، 1996)

3- الأسس العلمية لبناء وتصميم البرامج الإرشادية

يستند بناء البرامج الإرشادية وتصميمها على أسس علمية أهمها:

- تأكيد المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي على أهمية البرنامج الإرشادي بصفة عامة في حل مشاكل معينة لأشخاص لهم خصائص معينة.
- توصيات الباحثين في مجال الإرشاد النفسي على فعالية البرنامج وأهمية المعارف والعمليات العقلية والمهارات والأنشطة التي يتضمنها في تحقيق أهداف إرشادية.
- نتائج البحوث والدراسات في مجال الإرشاد النفسي والتي أسفرت نتائجها عن فعالية البرامج الإرشادية في تحقيق أهداف إرشادية لدى عينة لها خصائص محددة.
- التشخيص المتعدد والذي يشتمل على تحديد أسباب المشكلة وأعراضها وتطورها مع الزمن، وتحديد نمط شخصية المسترشد. (سعفان، 2005)

وتضيف "برلمن" (1957) Perlman أن طبيعة البرامج الإرشادية إجرائية بشكل منهجي وترتكز على أساس علمي حيث يقوم هذا الإجراء المنهجي للتدخل الإرشادي على افتراضين أساسيين:

- الأول يتمثل في أن السلوك السوي والشاذ يمكن فهمه والتنبؤ به ، والثاني أن السلوك يمكن ضبطه والتحكم فيه إذا توافرت شروط المساعدة المناسبة والوسائل والأنشطة المعينة على ذلك لمنع السلوك المضطرب أو علاجه. (العاسمي ، 2008)
- من هذا المنظور يمكن القول أن بناء وتصميم البرامج الإرشادية يرتكز على أسس علمية عامة يجب التسليم والعمل بها والتي مفادها أن السلوك الإنساني ثابت نسبياً ويمكن التنبؤ به، كما أنه قابل للتعديل والتوجيه والتعلم سواء بشكل فردي أو جماعي.

4- خطوات بناء البرامج الإرشادية

يتطلب تصميم وإعداد البرامج الإرشادية اتباع المراحل التالية:

4-1- التخطيط للبرنامج الإرشادي

يظهر التخطيط للبرنامج الإرشادي في شكل قرار يتخذه المرشد النفسي أو فريق الإرشاد حول اختيار الأدوات والوسائل والاستراتيجيات وتوظيف الإمكانيات وتحديد طرق ومعايير التقويم والتنسيق بينها: بهدف إنماء الشخصية أو وقايتها من مشكلات محتملة

أوعلاج مشكلة حدثت بالفعل. ومن خلال التخطيط يسعى المرشد النفسي للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ماذا نعمل؟ التركيز على الأهداف المطلوب تحقيقها.
 - كيف نعمل؟ تحديد الإجراءات والأنشطة التي يتضمنها البرنامج.
 - متى نعمل؟ تحديد الفترة الزمنية للبرنامج.
 - أين نعمل؟ تحديد المكان الذي ينفذ فيه إجراءات وأنشطة البرنامج الإرشادي.
 - من يقوم بالعمل، هل المرشد النفسي فقط، أم المرشد مع فريق الإرشاد، وهل يمكن إشراك القائمين على تربية المسترشد في البرنامج؟
 - ما هي الإمكانيات المتاحة وهل هي الإمكانيات المطلوبة لتنفيذ البرنامج؟
 - ما هي الصعوبات أو الظروف التي يمكن أن تؤثر سلبا على تنفيذ البرنامج؟ وكيف يمكن التغلب عليها أو إيجاد بدائل لها؟ (سعفان، 2005)
- إن التخطيط الجيد له أهمية كبيرة باعتباره طريقة علمية يستخدمها المرشد النفسي لمراقبة تنفيذ البرنامج الإرشادي والتأكد من مدى التقدم الذي يحققه البرنامج وهو بذلك يحقق العديد من المزايا منها:
- تمكن المرشد من إدارة الجلسات الإرشادية بطريقة علمية وذلك بوضع أهداف نهائية للبرنامج وأهداف جزئية يتم تحقيقها أثناء الجلسات. كما يستطيع المرشد من خلال استخدام التقويم المرحلي، أن يتخذ القرار بالانتقال إلى جلسة أخرى، أم أن الأمر يتطلب إعادة الجلسة؟ وفي حالة إعادة الجلسة، هل يتطلب الأمر تكرار الإجراءات نفسها أم التغيير في الأهداف والإجراءات معا؟
 - تمكن المرشد النفسي من وضع معايير أداء للأنشطة التي تتضمنها الجلسة الإرشادية، وقياس مستويات أداء المسترشد في ضوء هذه المعايير.
 - التمكن من معرفة بيئة المسترشد وخصائص شخصيته، والأدوار التي يمكن أن يقوم بها ومدى تحمله المسؤولية، وعلى ضوء ذلك يتم وضع أهداف البرنامج وأنشطة البرنامج والإجراءات الإرشادية.
 - تمكن المرشد من استغلال وقت الجلسة الإرشادية وتوجيه طاقته واهتمامه نحو تحقيق أهداف الجلسة الإرشادية.

-التمكن من تحقيق التنسيق بين جوانب البرنامج من حيث ترتيب الأنشطة والسلوكيات التنفيذية لكل جلسة، والأعمال التي تتم خارج الجلسة وذلك في ضوء الفترة الزمنية للبرنامج.
-مساعدة المرشد النفسي على معرفة الحاجة إلى مشاركة فريق الإرشاد والقائمين على تربية المسترشد في البرنامج الإرشادي، والأدوار التي يمكن أن يؤديها كل مشارك ويتم في ضوء ذلك التخطيط لهذه المشاركة. (سعفان، 2005)

4-2- اعتماد مبادئ بناء برامج الإرشاد النفسي

يرتكز بناء البرامج الإرشادية عموماً على المبادئ الأساسية التالية:

-الواقعية وهنا يتم التخطيط للبرنامج في ضوء خصائص المسترشد وطبيعة المشكلة وظروف بيئة المسترشد ومناسبة الإستراتيجية الإرشادية لعلاج المشكلة، واختيار الأنشطة المناسبة. (سعفان، 2005)

-المرونة وذلك يعني أن البرنامج ليس ثابتاً ثباتاً قطعياً من حيث الجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة بل يجب أن يكون قابلاً للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها أو التغيرات التي قد تحدث للمسترشد ذاته. (العاسمي، 2011)

وبالتالي يمكننا إدخال تعديلات في الأنشطة والفنيات الإرشادية المستخدمة، وطريقة إدارة الجلسة وأدوار المشاركين في تنفيذ البرنامج والمستفيدين منه.

-الشمول كأن يشمل البرنامج جميع أبعاد مشكلة المسترشد الاجتماعية والنفسية والانفعالية وأن لا يتوقف عند جزئية من المشكلة. كما يتضمن الشمول، أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الأساسية في البرنامج.

-الموضوعية من حيث الأرضية النظرية التي يستند إليها ، ومن حيث أدوات ومقاييس الفحص والتشخيص والتقييم والتقييم ومن حيث الفنيات الإرشادية المستخدمة.

-إمكانية تعميم وتطبيق البرنامج ، إذا توافرت الشروط اللازمة له ، على أفراد يعانون من المشكلة نفسها التي يعالجها البرنامج . (العاسمي، 2011)

4-3- اختيار محتوى البرنامج الإرشادي و أبعاده

يستمد القائم ببناء البرنامج الإرشادي محتواه من مصادر متعددة مثل:

-المواد الدراسية وهي ثرية بموضوعاتها وتطبيقاتها.

- المراجع العلمية المرتبطة بموضوع الدراسة.

- البحوث والدراسات السابقة في مجال الدراسة.

- النشرات والتقارير التي تنشرها المراكز والمؤسسات العلمية.

وفي ضوء هذه المصادر يمكن اختيار محتوى البرنامج الإرشادي من خلال أبعاده الثلاث وهي: المعارف وما يرتبط بها من العمليات العقلية والأنشطة ثم المهارات.

4-3-1- المعارف و العمليات العقلية

يمثل تعديل المعارف أمرا مهما في علاج المشكلة بحيث يتمثل محتوى البرنامج المعرفي في:

- استخلاص الأفكار والإحساسات والمشاعر السلبية وتعديلها.

- التعامل مع الاتجاهات الخاطئة أو المشوهة وتعديلها.

- استخراج الدوافع والاتجاهات اللاشعورية الكامنة وفهمها ثم تعديلها.

- استخراج زكريات خاصة لإعادة فهمها بطريقة أخرى.

- إعادة تكوين معنى جديد اتجاه مواقف الحياة الحدية مثل الألم والمرض والذنب والموت. (سعفان، 2005)

فتوضيح العلاقة بين الأفكار السابقة والمعتقدات السلبية وبين ما يعانيه الفرد من قلق وتعاسة وفشل واضطراب (علام، 2012) هي الهدف الأول الذي يعمل المرشد على تحقيقه ثم بعد ذلك يساعد المسترشد على إعادة البناء المعرفي لديه بمعارف جديدة إيجابية تتعلق بالمشكلة وأسبابها وآثارها وفهم البدائل السلوكية المتاحة التي لم تستغل من قبل وتكوين اتجاهات جديدة نحو نفسه ونحو الآخرين ونحو مواقف الحياة.

4-3-2- الأنشطة

هي أنشطة يتضمنها البرنامج الإرشادي وتكون أنشطة صفية أو لا صفية ويمكن أن تقوم على الأداء أو على اللفظ وقد تؤدي بشكل فردي أو بشكل جماعي. ومن أمثلة الأنشطة، تمارين المشي والاسترخاء والجلوس والأنشطة الترفيهية والرياضية وتمارين المقعد الخالي الذي يتخيل فيه المسترشد (وهو يجلس على المقعد) أنه يتحدث إلى الشخص الذي سبب له المشكلة ويقول له ما لم يستطع قوله له مباشرة. (سعفان، 2005)

4-3-3-المهارات

يقوم أداء المهارة على المعارف والأنشطة ومن أمثلة المهارات التي يمكن أن يتضمنها البرنامج الإرشادي، المهارات الاجتماعية (مثل مهارة التحدث أمام الآخرين) ومهارات التعبير عن الأفكار ومهارات القراءة والكتابة ومهارة اتخاذ القرار. (سعفان، 2005)

5- مراحل تطبيق الإرشاد الجماعي في البرامج الإرشادية

بعد اطلعنا على أهداف البرامج الإرشادية وأسس بنائها ومبادئها ، يتعين علينا التذكير بخصوصية البرامج الإرشادية الجماعية وأهميتها في علاج المشكلات النابعة من التفاعلات الاجتماعية كما هو الحال بين الأقران في المحيط المدرسي . وقد أكدت "عبد المقصود" ذلك عندما اعتبرت الإرشاد الجماعي من الأساليب الإرشادية الناجحة في علاج الكثير من المشكلات السلوكية والنفسية حيث يجد الفرد في الإرشاد الجماعي التأييد المتبادل والتشجيع الذي يسهل له مناقشة مشكلاته بصراحة ويتبين أبعادها وينمي لديه الثقة في التصرف اتجاهها والتخفيف من حدة هذه المشكلات والاضطرابات. (عبد المقصود، 2005)

وعليه فإن الإرشاد النفسي الجماعي يركز على أربع خطوات أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في تطبيق أي برنامج إرشادي جماعي والمتمثلة فيما يلي:

5-1- الإعداد لعملية الإرشاد النفسي الجماعي

يتم الإعداد للعملية الإرشادية من خلال:

- استعداد المرشد، باعتباره مسؤولاً عن عملية الإرشاد وعن تهيئة الجو الإرشادي المناسب، حيث يتعين عليه أن يتخذ اتجاهًا انتقائيًا بالنسبة لطرق الإرشاد. كما يقوم المرشد بدور الإثارة والضبط والتفسير والشرح والتعليق، ويهيئ المجال للتفاعل الاجتماعي الحر بين أعضاء الجماعة، ولا يحتكر المناقشة بل يشجع على النشاط والمشاركة والتعليق وكل ذلك يتطلب من المرشد علماً وخبرة وعملاً بسلوكيات الفرد وديناميات الجماعة لأن الإرشاد الجماعي عملية اجتماعية. (أبو حماد، 2008)

- تشكيل المجموعة الإرشادية، حيث تضم عدداً من الأفراد يشتركون في الهدف الإرشادي والمشكلة الإرشادية. وفي هذا الإطار يقوم المرشد بالخطوات التالية : إجراء مقابلة فردية مع كل فرد بإعداده وتشخيصه قبل انضمامه إلى الجماعة. كما يجب تهيئة هذا

الشخص بتعريفه بفائدة الانضمام إلى الجماعة ليشعر بالثقة مع رفاقه أعضاء الجماعة ويشعر بالراحة ويتحمل ضغط الجماعة ويتحول إلى الإرشاد الفردي في أي وقت يشاء. على أن تتوفر لدى المسترشد رغبة واضحة في أن يصبح عضواً في جماعة، وأن يسعى ويعمل من أجل أن يتحسن. كما يجب اختيار المسترشدين بحيث تكون الجماعة غير متجانسة جداً أو متجانسة جداً. فلا ينبغي أن يختلف أفراد الجماعة في السن والذكاء أو حدة المشكلة مثلاً وأن لا يكونوا منفصلين عن بعضهم البعض لأن ذلك يجعلهم ينغزلون عن بعضهم البعض. كما لا يجب أن يكونوا متجانسين جداً لأنهم في هذه الحالة لا يمتلكون الخبرة في محيط اجتماعي واسع ولا يستطيعون المناقشة أو التفاعل الاجتماعي. وأن يتراوح عدد أعضاء الجماعة بين (6-12) أو (7-10). (أبو حماد، 2008)

-إعداد المكان المناسب، وهي إعداد لحجرات الإرشاد الجماعي المتسعة والأثاث المناسب والأدوات المطلوبة والأجهزة اللازمة حسب أسلوب الإرشاد الجماعي. وكلما كان المكان أقرب إلى البيئة الطبيعية للفرد بعد إرشاده كان ذلك أفضل. (أبو حماد، 2008)

5-2- المرحلة التمهيدية للإرشاد الجماعي

لا تخلو أي جماعة إرشادية في بداية تكوينها من الخوف والقلق والتوتر بحيث قد يسود أعضاؤها عدم الراحة والارتباك ويكونون حذرين في تصرفاتهم وغير مستعدين لمناقشة قيمهم ووجهات نظرهم الشخصية مع أفراد غير معروفين بالنسبة لهم فيجعل بعضاً منهم يتعامل مع الآخرين بحذر وحرص شديدين والبعض الآخر ينسحب وينغزل والبعض الآخر يبدي بعض مظاهر المقاومة كالصمت وعدم الاشتراك في المناقشات داخل الجماعة وعدم الاستجابة للتساؤلات والاستفسارات. (أبو سعد، 2009)

و انطلاقاً من كل هذه الاعتبارات يحتاج الإرشاد الجماعي إلى إجراءات تتم صياغتها بشكل جلسات إرشادية متتابعة محددة حسب حاجات المسترشدين. وقد حدد "جيبسن" (1983) Gibson هذه الإجراءات في: تأسيس الجماعة، تحديد المرشد لأعضاء الجماعة والالتقاء بهم حسب الزمان والمكان المحدد، فيتم تعريفهم بالإجراءات العملية مثل عدد الجلسات وجدولتها الزمنية وإنشاء العلاقة وفتح قنوات الاتصال بين أعضاء الجماعة. كما يقوم المرشد بالإجابة عن أسئلة المسترشدين التي توضح أهداف الجماعة والأسس التي سوف تسير عليها. (أبو حماد، 2008)

إن الإجراءات التمهيدية ضرورية في كل برنامج إرشادي جماعي بغرض تخفيف قلق الأفراد فيما يخص البرنامج الإرشادي وتدفئة العلاقة بينهم وتعميقها. وقد أعطى " واشتن" (1992) Washton صورة عن هذه الإجراءات والمتمثلة في: تقديم شرح واف وكاف، ومنطقي وموجز وواضح وبسيط عن مفهوم العلاج النفسي الجماعي. والزمن المحدد الافتراضي لعملية العلاج نفسها ، المكان الذي سوف تجرى فيه الجلسات وزمن كل جلسة ، حصر المفاهيم الخاطئة والتوقعات السالبة ومحاولة تصحيحها وقواعد الجلسة العلاجية والمعايير المفترض اتباعها والسلوكيات المقبولة، فكرة مبسطة عن الأساليب والمراحل العلاجية التي يمر بها الأفراد خلال فترة العلاج ، محكات إنهاء الجلسات والبرنامج العلاجي ككل، (برزون، 2012)

إن نجاح أية عملية إرشادية جماعية مرهونة بمدى نجاح الإجراءات التمهيدية. ومن بين هذه الإجراءات التي رأيناها أساسية في تكوين أي جماعة إرشادية متماسكة ومستعدة للعلاج، الحصول على موافقة أفراد المجموعة ولا يتسنى ذلك سوى من خلال فتح المناقشة والحوار حول العملية الإرشادية في حد ذاتها والهدف منها والأسباب الكامنة وراء اختيار كل فرد من أفراد المجموعة للمشاركة في البرنامج الإرشادي وإعطاء الفرصة لكل فرد لإبداء موافقته أو رفضه للمشاركة في البرنامج الإرشادي.

لهذه الأسباب يعتبر اللقاء الأول من اللحظات الحرجة التي تحدد مسار الإرشاد الجماعي فيما بعد. فالمرشد يسهر على تخليص أفراد المجموعة من مشاعر الشك والقلق والتردد بإقامة علاقة غير مشروطة يسودها التقبل والدفء والتقدم نحو كل فرد من أعضاء المجموعة للتعريف باسمه وهدفه من الانضمام للجماعة وتقسيم الجماعة إلى أزواج وإعطاء الفرصة لكل زوج للحديث مع بعضهم البعض لعدة دقائق. ثم يعرف كل منهما الآخر من حيث اسمه ومهنته والهدف من الانضمام إلى الجماعة. كما يتم تحديد دور الجماعة وأهدافها ودور المرشد من خلال احترام آراء الآخرين والالتزام بأداء المهام المطلوبة منه وعدم استخدام المقاومة السلبية كالصمت واللامبالاة . (أبو حماد، 2008)

5-3-مرحلة الإنتاجية و العمل الجماعي

تبدأ أهم الإنجازات في هذه المرحلة في الكشف عن معالم المشكلة ووضع المقترحات لحلها والتخطيط لذلك. كما يستطيع كل عضو من الجماعة الإرشادية القيام بأي دور من

أجل رفع مستوى الجماعة. ولا شك أن أهم الصعوبات والعراقيل في هذه المرحلة ظهور بعض الصراعات والمواجهات الحادة بين الأعضاء مثل الإنكار والدفاع والتحدي والهجوم والإسقاط والتبرير واللوم والتوبيخ والتأنيب بين بعضهم البعض ، وبذلك يضطر المرشد إلى تعليم أفراد المجموعة أهمية التعريف بالذات التعبير عن القلق والتعامل بانفتاح مع الصراعات بغية الوصول إلى درجة معينة من تماسك الجماعة . يمكننا بعد ذلك التعرف على مدى تماسك أفراد الجماعة وتعاونهم من خلال أحاديثهم مثل ملاحظة عدد المرات التي يستخدم فيها أعضاء الجماعة كلمة (أنا) وكلمة (نحن) في أحاديثهم والعبارات المعبرة عن الشعور بالرضا وعدمه. وكذا ملاحظة درجة التزام أعضاء الجماعة بالمعايير المتفق عليها وحالتهم الانفعالية ومدى احتفاظهم بتماسكهم في أوقات الأزمات. (أبو سعد، 2009)

5-4-مرحلة الإنهاء

يلخص المرشد في هذه المرحلة التغيرات السلوكية التي حدثت في المجموعة وآثارها الإيجابية عليهم وعلى المجتمع كما ينبغي على المرشد متابعة المسترشد لملاحظة هذه التغيرات واستمراريتها.(أبو حماد،2008) وهي لا تقل أهمية عن المراحل الأخرى، فقد تترك آثارا سيئة في نفوس أعضائها إن لم تحظ باهتمام المرشد. وترجع خطورة هذه المرحلة إل أنها محك فعلي لاختبار فهم كل فرد من أفرادها لنفسه ومدى تقديره لذاته ومدى قدرته على اتخاذ قراراته ، كما تعتبر محكا عمليا لاختبار ما اكتسبه الأفراد من مهارات التفاعل الاجتماعي الدينامي الإيجابي ومهارات في التواصل اللفظي وغير اللفظي فيما بينهم داخل الجماعة وخارجها . (أبو سعد، 2009)

6-الأساليب الإرشادية الجماعية

تجمع طرق وأساليب الإرشاد الجماعي بين العديد من المزايا منها الاقتصاد في الجهد والوقت والإنفاق كما أن الجماعة تهيئ الفرصة للمسترشدين للتعرف على أشخاص آخرين إل جانب شعورهم بالارتياح عندما يجتمعون مع زملاء يعانون مثلهم من مشكلات متشابهة. ومن الملاحظ أن الطرق الجماعية توتي أفضل نتائجها مع الأشخاص الذين يعانون من الخجل والاكئاب، ففي سياقها يتدربون على ضبط انفعالاتهم وتحاشي التركيز على الخبرات التي تستثير مشاعر القلق والأسى.(أبو سريع،1993)

ويعتقد "صبحي" (1984) أن أساليب الإرشاد الجماعي لها فاعلية في تقليل مشاعر الانطواء والسلوك اللاتوافقي لارتكازها على مواقف اجتماعية تقوم على المشاركة الوجدانية والتعاون المشترك من خلال تفاعل أفراد الجماعة والذي يعطي الفرصة لاكتساب مهارات الاتصال الاجتماعي والتخلص من العزلة الاجتماعية التي تمثل أهم المشكلات الاجتماعية. (عبد ربه سليمان، 2000)

كما يعتبر "جريشام" (1997) Gresham الإرشاد الجماعي من العلاجات الناجحة لتحسين التقبل الاجتماعي والسلوك وكذا الوقاية من النتائج السلبية المتوقعة من فقر وسوء العلاقات التي تسود بين بعض الأقران. (Derosier, 2004)

لا شك أن هناك العديد من الأساليب المعتمدة في الإرشادي النفسي الجماعي ، إلا أننا سنتطرق إلى أهم هذه الأساليب خاصة تلك التي تركز عليها النظرية المعرفية الاجتماعية في الإرشاد النفسي والمتمثلة في:

6-1- الإرشاد بأسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية

تعتبر المناقشة الجماعية والمحاضرة حسب "زهران" (1980) من أساليب الإرشاد الجماعي التعليمي حيث يغلب عليه الجو الشبه علمي ويلعب فيه عنصر التعلم وإعادة التعلم دورا رئيسيا حيث يعتمد على إلقاء المحاضرات السهلة على المسترشدين ويتخللها ويلبها مناقشات هدفها تغيير الاتجاهات لدى الأعضاء. ومن جهة أخرى توضح "العامري" (1993) أن مواضيع المناقشات ينبغي أن تكون متصلة بجوهر الاضطرابات أو المشكلة فيكون محور المناقشات حالات افتراضية وبأسماء وهمية ولكنها تمس الواقع الذي يعاني منه أعضاء الجماعة ويكون المرشد هو محور المناقشات إذ هو يثير الأسئلة ويوزعها ويستمع لأسئلة الحاضرين ويتعاون معهم على الإجابات السليمة. (عبد ربه سليمان، 2000)

وفي نفس السياق يعرف "جمال شفيق أحمد" أسلوب المحاضرة بأنه تقديم لمعلومات سيكولوجية بطريقة موضوعية، مما ينمي لدى المسترشدين اهتمامات بمدى حاجتهم ورغبتهم في تلقي المعلومات المتضمنة في المحاضرات ، والتي يراعى فيها أن تكون ذات صلة وثيقة بمشكلاتهم الخاصة ، مما يهيئ لديهم موقف تعليمي يبدأ من شعورهم بأن مشكلاتهم هي نقص لمعلومات عن أنفسهم ، فيدفعهم ذلك إلى متابعة المحاضرات واستثارة

نشاطهم العقلي والانفعالي مما يساعد في خلق أهداف جديدة تتمثل في الرغبة في حل المشكلات التي يعانون منها. (ظاهر الظاهر، 2009)

كما يتمثل أسلوب المناقشة الجماعية حسب "أحمد فوزي الصادي" في شكل نشاط اجتماعي يأخذ طابع الحوار الكلامي المنظم والذي يدور حول موضوع معين أو مشكلة معينة. ويشجع هذا الأسلوب أفراد الجماعة الإرشادية على التسلح بالشجاعة والثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن المشاكل الخاصة ، مما يساعد على الخروج من دائرة التمرکز حول الذات إلى دائرة الآخرين ومشاكلهم. (ظاهر الظاهر، 2009)

ويتم استخدام المناقشة الجماعية حسب "زهران" (1980) إما بعد المحاضرة أو أثناءها أو بعد التدريب على مهارة معينة ويقوم المرشد عادة بإدارة المناقشة ، فالمناقشة مهمة جدا لأن العميل يستمع إلى المحاضرة وهو أدرى من المحاضر بما يحتاج إليه من معلومات يريد معرفتها أو مناقشتها. (عبد ربه سليمان، 2000)

لا شك أن أسلوب المحاضرات والمناقشة الجماعية يعد اليوم من الأساليب الناجحة والضرورية الاستعمال في مجال الإرشاد الوقائي ، خاصة في المدارس والمؤسسات التربوية باعتبار طابعه التعليمي أولاً وقدرته على تفعيل وتحسين الحوار والتواصل بين التلاميذ وبالتالي استثارة اهتماماتهم المشتركة بمشكلاتهم والتفكير الجاد والعقلاني بغية إيجاد حلول مناسبة لمشكلاتهم السلوكية والانفعالية والاجتماعية.

6-2- الإرشاد بأسلوب لعب الدور

يمثل لعب الدور من الطرق التعليمية التي يستحب استخدامها في الإرشاد الجماعي لتسهيل عملية اكتساب المهارات مع التركيز على تقديم التغذية الراجعة بعد كل دور يتم تمثيله. وتتضح أهم خطواته في:

- قيام العضو بتمثيل السلوك كما سيقوم به في الحياة الحقيقية.
- قيام المرشد بتقديم تغذية راجعة لفظية محددة، مؤكداً على الجوانب الإيجابية والسلبية بطريقة وأسلوب ودي وغير عقابي.
- تمثيل المرشد أو أحد الأعضاء في المجموعة للسلوك المرغوب، وقيام المرشد بلعب دور الشخص الآخر.
- قيام المرشد فيما بعد بمحاولة تمثيل الاستجابة ثانية.

- تقديم المرشد والأعضاء الآخرين التشجيع والمكافأة على التحسن.
- إعادة الخطوات السابقة حتى يكون كل من المرشد والأعضاء راضين عن مستوى الاستجابة.
- إذا كان التواصل والعلاقة طويلة ، ينبغي تجزئتها إلى أجزاء صغيرة والتعامل معها بالتتابع.
- توجيه المرشد إلى البدء باستجابة بسيطة ولطيفة عندما تتضمن العلاقة التعبير عن المشاعر السلبية. (أبو سعد، 2009)
- فمن خلال ممارسة لعب الدور يمكن للمرشد أن يستحضر المواقف قبل حدوثها ، يصحح سلوك الفرد ويدربه على المهارات الاجتماعية الملائمة لهذه المواقف ، بحيث تزداد ثقة الفرد في قدرته على التعامل فيما بعد مع هذه المواقف عندما تحدث.
- ويوضح "أرجيل" (1984) Argyle أربع مراحل، على المرشد أن يتقنها لكي يستفيد من هذا الأسلوب استفادة فعالة وتتمثل هذه المراحل في:
- عرض السلوك المطلوب تعلمه أو التدريب عليه واكتسابه من قبل المرشد أو من خلال نماذج تلفزيونية مرئية أو تسجيلات صوتية.
- تشجيع الطفل على أداء الدور من المرشد أو مساعده ، أو مع طفل آخر.
- تصحيح الأداء وتوجيه انتباه الطفل لجوانب القصور فيه وتدعيم الجوانب الصحيحة منه.
- إعادة الأداء وتكراره إلى أن يتبين للمرشد إتقان الطفل له.
- الممارسة الفعلية في مواقف حياة لتعلم الخبرة الجديدة. (إبراهيم وزملاؤه، 1993)
- والجدير بالذكر أن هذا الأسلوب الإرشادي يهدف في إطار الإرشاد المعرفي والسلوكي إلى وضع المرشد في الموقف السلوكي الذي يكون بصدده أفكارا ومعتقدات لاعقلانية بحيث يتم تمثيل الدور بشكل عام على موقف اجتماعي أو سلوك يشعر فيه المرشد بالقلق كما لو كان يحدث بالفعل. و يقوم المرشد في بداية العملية الإرشادية بعمل استبيان مفتوح عن المواقف التي يشعر فيها المرشد بالقلق ولديه أفكار غير عقلانية بخصوصها ثم يقوم بترتيبها حسب درجة القلق منها تتدرج من الأقل قلقا إلى الأشد قلقا.

(علام، 2012)

6-3- الإرشاد بأسلوب الواجب المنزلي

تظهر قيمة أسلوب الواجب المنزلي في عملية الإرشاد في وضع المسترشد أمام مسؤولياته اتجاه علاجه ، بحيث تتطلب منه التركيز المستمر في كل ما يدور بينه وبين المرشد من حوار ونقاش وتعليمات وتوجيهات. والواجبات المنزلية مجموعة من التعليمات تتطلب من المسترشد أداءها بين الجلسات . ويتحدد الواجب المنزلي بعد كل جلسة بناء على ما دار في الجلسة. (علام، 2012)

ويتم تصنيف الواجبات المنزلية إلى واجبات عقلية أو سلوكية أو تخيلية ، كما يرتبط استخدام الواجبات المنزلية بالشروط التالية:

- أن ترتبط تلك الواجبات بالهدف الذي نريد تحقيقه وهو تقوية المهارات الاجتماعية وممارستها انطلاقاً من الأفكار والمعتقدات التي تمت مناقشتها وتصحيحها في إطار المحاضرة والمناقشة الجماعية ولعب الدور .

- أن يحدث التعاون بين التلميذ وأعضاء الجماعة الإرشادية وكذا المرشد عند مناقشة الواجبات المنزلية.

-مساعدة التلميذ على تقييم ما يصادفه من عقبات وأن يختار الأساليب المناسبة قبل تنفيذ تلك الواجبات.

-أن يتم استخدام تلك الواجبات المنزلية خلال البرنامج الإرشادي ككل حيث يمكن للتلميذ أن يقوم بتحديد انفعالاته إزاء المشكلة وأن يكتشف ما يسبب له الاضطراب من أفكار مشوهة وغير منطقية حول ذاته وحول الآخرين. وفي الأخير تتم مناقشة الواجبات المنزلية في بداية كل جلسة على حده لأنها تساعد المرشد على تحقيق الهدف من البرنامج الإرشادي.(علي عمارة، 2008)

وتتخذ الواجبات المنزلية صوراً متعددة منها الاستماع إلى شرائط تسجيل جلسات الإرشاد بين المرشد والمسترشد ، قراءة الكتب والمقالات ، الاستماع إلى شرائط الكاسيت ومشاهدة الأفلام التي يرى المرشد أنها مفيدة في العلاج، الاستماع إلى الموسيقى وممارسة الاسترخاء العضلي، وكذا ملاحظة المسترشد لطريقة ، تفكيره والأفكار التي تطرأ على تفكيره سواء في تقييمه لذاته أو حواره الذاتي أو تفاعله مع الآخرين، التسجيل المباشر لملاحظة

المسترشد لنفسه ولأفكاره ونوعيتها وهل هي أفكار غير عقلانية أم عقلانية، وكيفية تصرفه لمقاومتها ومدى نجاحه في ذلك. (علام، 2012)

6-4- الإرشاد بأسلوب التدريب على استخدام المهارات

يعتبر التدريب على استخدام المهارات بمثابة حجر الأساس للعديد من البرامج الإرشادية الجماعية وقد تبين من خلال الأبحاث التي تمت في مجال تنمية المهارات الاجتماعية، أن تدريب المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ المتورطين في حوادث مضايقة يستند إلى عدة جوانب:

- الجانب الأول: يتمثل في جانب المعرفة والفهم الذي يركز بالدرجة الأولى على تعليم وتزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات التي تتعلق بسلوك المضايقة في المدارس وتحديد الأشكال والأنماط السلوكية التي تتخذها، الأضرار والآثار السلبية التي يمكن أن تتسبب فيها وأطرافها والحلول الممكنة لها.

- الجانب الثاني : يتضمن هذا الجانب، المبادئ والقيم التي تشير إلى تدريب التلاميذ على مبادئ العمل في الفصول المدرسية والأسس والضوابط التي السلوكية التي يجب الالتزام بها في العلاقات مع الآخرين عموماً ومع الأقران خصوصاً.

- الجانب الثالث: يتعلق هذا الجانب بتدريب التلاميذ على المهارات التي تحسن من قدراتهم على مواجهة تلك السلوكيات الاجتماعية السلبية والتي تنمي لديهم الإحساس بالأهمية في المجتمع وزيادة مهاراتهم في إدارة المواقف والانفعالات وكذا تدريبهم على مهارات التنظيم الانفعالي بهدف التحكم في المشاعر والانفعالات السلبية كالغضب إلى جانب مهارات حل الصراع وحل المشكلات داخل حجرات الدراسة .

- الجانب الرابع: يتضمن التدريب الفعلي على المهارات من خلال تنظيم سيناريوهات مضايقات من طرف الأقران يتم فيه تبادل الأدوار بحيث يصبح المضايق ضحية والضحية مضايق إلى جانب دور الوسيط كأن يتم تدريب التلاميذ فعلياً على استخدام المهارات الاجتماعية من خلال العمل على تنفيذ عملية الوساطة في حل الصراع. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وفي نفس السياق تتم مناقشة المواقف التي تهدد الشخص وتعليمه الاستجابات التي تكون أكثر فائدة له وتعيّنه على مواجهة هذه المواقف والتدريب عليها ، ويبدأ ذلك بالمواقف

الأقل إزعاجا التي من خلالها يشجع الفرد على تجريب أساليب جديدة من السلوك، وتدرجيا إلى غاية الوصول إلى المواقف المخيفة والأكثر شدة من حيث القلق، ويتعين على الفرد أن يدون مذكرات عن الكيفية التي يسلك بها ، وبهذه الطريقة يصبح على وعي أكثر باستجاباته غير الملائمة وعن الطرق البديلة في إدارة الموقف.

إن التدريب على المهارات الاجتماعية يحتاج حسب "طريف غريب"(1998) إلى استخدام عدة أساليب منها، الأساليب البدنية كالتدريب على الاسترخاء والتدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية والأساليب المعرفية مثل التدريب على الحوار الداخلي الإيجابي وتغيير المعتقدات اللامنطقية وكذا الأساليب السلوكية مثل تمثيل الدور والإقضاء وإعادة السلوك والتلقين والتدعيم. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2006)

7-أنواع البرامج الإرشادية الجماعية

بعد اطلاعنا على مراحل وخطوات الإرشاد النفسي الجماعي وأهم الأساليب الإرشادية الجماعية، سوف نتطرق إلى نوعين هامين من البرامج الإرشادية الجماعية والمتمثلين في برامج التدريب على المهارات الاجتماعية وبرامج التدريب التوكيدي.

7-1-برامج التدريب على المهارات الاجتماعية

شهدت فترة التسعينات من القرن الماضي حسب "ولش" و"برمن"(1998) & Welsh & Bierman تقديم خدمات خاصة بالصحة العقلية وبرامج تدخل بسيطة وقصيرة المدى خارج المدرسة لتنمية المهارات الاجتماعية والتعامل مع المراهقين لمعالجة مشاكلهم الانفعالية. وبعد إدخال تعديلات على تلك البرامج ، بدأت بعض المدارس في تطبيقها بدعم من الإدارة وبوجود فريق كامل يعمل على تطوير هذه البرامج وإعدادها وتنفيذها وتقويمها. وقد عملت هذه البرامج على تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية و الانفعالية مما ساعدهم على التعرف على الانفعالات وإدارتها والأخذ بالاعتبار وجهة نظر الطرف الآخر واتخاذ القرارات وتحديد الأهداف والتعامل مع المواقف والأشخاص بشكل إيجابي مما انعكس على تكيف التلاميذ وزيادة تحصيلهم الدراسي.

ومن جهة أخرى قامت بعض برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية حسب "شوا" و"كم" (2003) Kim & Choi على افتراض أن الطفل الذي يواجه قبولاً متدنياً من طرف

الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات إيجابية معهم والمحافظة عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها بشكل أساسي عن طريق التعلم. فتعلم مفهوم المهارة الاجتماعية وترجمته إلى فعل ، ومراقبة الأداء، هو هدف هذه البرامج التي لا تركز على إحداث تغييرات سلوكية فحسب ، بل وعلى التعلم المعرفي أيضا. (عبد الهادي، 2006)

7-2- برامج التدريب التوكيدي الجمعي

توصلت الأبحاث اليوم إلى أن التدريب التوكيدي يحقق نتائج أفضل عند استخدامه في إطار جماعات إرشادية أو علاجية مقارنة باستعماله في الحالات الفردية. ويتم العمل في هذا النوع من التدريب بأن يطلب المرشد من أحد المسترشدين أعضاء الجماعة أن يعرض المشكلة أمام الجماعة ثم يطلب منه أن يستجيب بنفس الاستجابة التي اعتاد عليها في مثل هذا الموقف حيث يتم تقويمها من طرف باقي أعضاء الجماعة بطريقة غير منحازة وبعبارات ودية.

بعد ذلك يبدأ المرشد بقوله هيا بنا نبحث معا كيف تكون الاستجابة التوكيدية المناسبة لهذا الموقف. ويمكن للمرشد أن يطرح اقتراحا بالاستجابة المناسبة (السلوك المناسب) كما يمكن للمسترشدين الآخرين أن يقترحوا الاستجابة التي يرونها مناسبة لهذا الموقف. وإذا اتفق المسترشدون على الاستجابة المناسبة فإنه يبدأ في إجراء نمذجتها بواسطة مسترشد من الجماعة يتطوع للقيام بهذا الدور وهي ذات فعالية كبيرة عندما يكون النموذج مشابها للمسترشد وعندما يكون هناك مشاركة من جانب المسترشد في أداء السلوك ويقوم المرشد بتعزيز النموذج في أدائه للدور. (علي عمارة، 2008)

إن هذا النوع من التدريب يركز على افتراض أن ضعف قدرة الفرد على تأكيد ذاته في مواقف الحياة وفي تعامله مع الآخرين، يرجع في الحقيقة إلى القلق والخوف من التعرض للنقد وعدم القبول من الآخرين مما يدفعه إلى السلبية والتردد في حماية حقوقه من تعدي الآخرين .

ولهذا السبب نجد أن التدريب التوكيدي يعمل على إكساب الفرد مهارات التفاعل الثنائي والتواصل الاجتماعي مع الآخرين ويزيد من ثقته في نفسه ويكسبه رؤية إيجابية لذاته مما يساعده على أن يسلك في حياته بشكل مقبول اجتماعيا يتيح له التعبير الحر التلقائي عن

انفعالاته ومشاعره الإيجابية والسلبية، واكتساب القدرة على الدفاع عن حقوقه دون التعدي
على حقوق الآخرين . (علام، 2012)

- خلاصة

إن الإرشاد النفسي لا يكون فعالا دون تخطيط وإعداد مسبق ودراسة علمية للسلوك المشكل وأسبابه وطرق علاجه. ونظرا لتعدد مشكلات التلاميذ في المدارس وتداخلها ، أصبحت البرامج الإرشادية اليوم لا تهتم بتحسين العملية التربوية فحسب بل تعدت إلى علاج مشكلات الصحة النفسية والتوافق في المحيط المدرسي والوقاية من مظاهر العنف ومختلف الاضطرابات السلوكية. وعليه فإن إعداد البرامج الإرشادية في ضوء الإرشاد المعرفي العقلاني الانفعالي يقوم على مساعدة التلاميذ على التعرف على ذواتهم ونقاط الضعف فيها بغرض تعديلها وتغييرها نحو الجوانب الإيجابية ، وتحقيق توافقهم النفسي في إطار عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي الجيد في المحيط المدرسي إلى جانب مساعدتهم على تعديل وتغيير معتقداتهم الخاطئة وغير المنطقية اتجاه ذواتهم والآخرين وبالتالي تعديل انفعالاتهم السلبية لخفض مستوى المعاناة والقلق لديهم.

كما يجب التنويه أن تقديم هذه الخدمات في الجماعات الإرشادية المختلفة يتطلب التحكم في بعض الفنيات الإرشادية الفعالة في مجال الإرشاد الجماعي مثل تقديم محاضرات تتخللها مناقشات جماعية مفتوحة وإلقاء الأسئلة من طرف أعضاء الجماعة مما يسمح بالتححرر من الذاتية والعزلة والانطواء وزيادة مستوى الثقة في الذات وفي الآخرين . هذا ويسهم لعب الدور وأسلوب الواجب المنزلي في التدريب على استخدام بعض المهارات الاجتماعية التي تهدف العملية الإرشادية إلى تلقينها.

ولا شك أن برامج التدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب التوكيدي تعد من أهم البرامج الإرشادية الجماعية الشاملة التي عرفت نجاحا كبيرا في تنمية الكفاءة الاجتماعية والانفعالية وتحقيق تكيف الأفراد وانسجامهم مع المحيط . وقد عرف هذا النوع من البرامج الإرشادية الجماعية تطورا كبيرا في المدارس لما لها من أثر في الوقاية من مشكلات العنف والمضايقة والتي سيتم التفصيل فيها في الجزء الثالث من هذا الفصل.

**ثالثاً: تناول ظاهرة المضايقة بين
الأقران في البرامج الإرشادية**

تمهيد

للوقاية من ظاهرة المضايقة في المدارس والمشكلات النفسية الناجمة عنها كان لابد من التفكير في بناء برامج إرشادية ولهذا الغرض ظهرت ثلاث تناولات مختلفة لبرامج التدخل لمكافحة هذه الظاهرة وهي التناول المدرسي الشامل و تناول وساطة الأقران وتناول المهارات الاجتماعية كما سنتطرق إليها فيما يلي بالتفصيل.

1- التناول المدرسي الشامل (Whole School Approach)

التناول المدرسي الشامل هو عملية إرشادية تهدف إلى محاربة ظاهرة المضايقة في المدارس وتنطلق من فكرة مفادها أن توسيع عملية التدخل الإرشادي على مستوى كل المتعاملين في المدرسة من أقران ومعلمين وإدارة وأولياء يسمح بخفض سلوك المضايقة وتوفير بيئة مدرسية آمنة وإيجابية ومساعدة الأقران على تكوين علاقات وصدقات اجتماعية ناجحة وتوفير ظروف ملائمة تتيح للمضايق والضحية أن يتعاونوا ويعملا معا داخل وخارج المدرسة. ومن البرامج الإرشادية الشاملة التي اعتمدت هذا التناول في محاربة المضايقة ما يلي:

1-1- برنامج "ألوس" Olweus بالنرويج

اهتم "ألوس" (1992) Olweus بمكافحة المضايقة في المدارس النرويجية منذ الثمانينات، حيث قام بإعداد برنامجه الإرشادي الشامل بطلب من وزارة التربية والتعليم بالنرويج وعمل على تعميم تطبيقه في المدارس الابتدائية والمتوسطات والثانويات. ويتضمن البرنامج على العموم خمس مراحل: فالمرحلة الأولى تتضمن استطلاعاً لآراء الآباء والمعلمين والتلاميذ عن سلوك المضايقة باستخدام استبيانات تدور حول مدى معرفتهم بطبيعة مشكل المضايقة وأنواعها وآثارها.

أما المرحلة الثانية فتبدأ بعقد جلسات مع الآباء والمعلمين والإداريين داخل المدرسة، يتم خلالها تقديم نتائج هذه الاستبيانات وتوضيح أبعاد ظاهرة المضايقة وآثارها بالإضافة إلى الدور الذي ينبغي للآباء القيام به لمنع استفحالها والعمل على مواجهتها تحت إشراف متربين ذوي كفاءة عالية.

وتسعى المرحلة الثالثة إلى العمل على مستوى الفصل الدراسي بواسطة تدخل المعلم الذي ينظم ويدير المناقشات مع التلاميذ داخل الفصل حول قوانين منع سلوك المضايقة في المدرسة وتبصيرهم بمخاطرها وما يترتب عنها من أضرار على الضحية والعقوبات المترتبة عنها إزاء المضايق أو المعتدي.

وتعد المرحلة الرابعة من أهم المراحل الخمس لاستهدافها المباشر المعتدين والضحايا من خلال تعريض الضحايا لبرامج تحسين المهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية وتدريب المعتدين على مهارات حل الصراعات.

وأخيراً، تنتهي المرحلة الخامسة بتقويم نتائج البرنامج والوقوف على مدى ما حققه من نتائج في منع سلوك المضايقة والحد منها في المدرسة وما اعترضه من صعوبات يمكن تفاديها فيما بعد. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

ومن جهة أخرى توصلت عملية تقييم هذا البرنامج بعد تبنيه من طرف الولايات المتحدة إلى نتيجة مفادها أن برنامج "ألوس" حقق تأثيراً إيجابياً على التلاميذ القائمين بأعمال المضايقة ، والمتعرضين لها في نفس الوقت . (Chatters, 2012) كما لوحظ انخفاض ذو دلالة إحصائية في نسبة التعرض للمضايقة والمشاركة في سلوك المضايقة بين الأقران. (Merell & al, 2008)

1-2- برنامج "شفيلد" Sheffield ببريطانيا

يعد برنامج "شفيلد" هو الآخر من بين برامج التدخل الإرشادي الشاملة ببريطانيا، قام بإعداده Sharp & Smith (1994) للوقاية من حوادث المضايقة في المدارس البريطانية وهو يسعى إلى التدخل الإرشادي على كل المستويات سواء تعلق الأمر بالأولياء، المعلمين أو الأقران . ومن بين الاستراتيجيات التي اعتمدها المعلمون في ضوء هذا البرنامج ، إعطاء معلومات حول كل من المضايق والضحية ، التدريب على المهارات بإشراك كل من الأولياء والتلاميذ واستعمال التقنيات التوكيدية. أما الاستراتيجيات المتعلقة بالأقران فتمثلت في مناقشات على مستوى الأقسام حول مشاكل المضايقة والضحية ، مهارات حل الصراع ونصح الأقران الموجه لضحايا المضايقات من خلال أفلام الفيديو والمسرحيات. كما يسعى هذا البرنامج إلى اعتماد بعض الاستراتيجيات مع الضحايا والمعتدين على السواء مثل تقاسم

الانشغالات بين التلاميذ المتورطين في حوادث المضايقة والعمل بمقاربة "عدم اللوم" (No blame) لرفع مستوى التعاطف واستعمال تقنيات حل المشكلة ، التدريب التوكيدي والإرشاد عن طريق الأقران (Peer counselling). (Stevens & al , 2001)

إضافة إلى ما سبق ، فإن برنامج التدخل البريطاني يتناول ويناقش بوجه عام قضايا المضايقة في منهج دراسي تستخدم فيه أسرطة فيديو ولعب الدور بهدف زيادة وعي التلاميذ بمشكل المضايقة بين الأقران وأساليب مكافحتها وزيادة الفهم لدى الضحية ومساعدته على اتخاذ الإجراءات المناسبة لمقاومة المعتدين وتعليم التلاميذ كيفية إدارة علاقاتهم مع الآخرين والإجراءات الواجب اتخاذها لوقف هذه الظاهرة. أما الضحايا فيتم تدريبهم على مهارات التوكيدية وتوفير الدعم والمساندة لهم وذلك من خلال جماعات مساندة للضحايا وتعليمهم أساليب حل الصراعات إلى جانب تقديم الخدمات الإرشادية والنفسية للمعتدين والضحايا على حد سواء (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

1-3- برنامج "بيلر" Pepler وزملائها بكندا

قام بإعداد هذا البرنامج فريق من الباحثين الكنديين منهم (1994) Pepler وزملاؤها وهم يعتقدون أن محاربة ظاهرة المضايقة تحتاج بالضرورة إلى تناول نسقي شامل بحيث يتم التدخل الإرشادي على مستوى كل من التلاميذ المتورطين في مشكل المضايقة، الأقران، الفريق التربوي والأولياء والمحيط المدرسي ككل. كما سعى الباحثون من خلال هذا البرنامج إلى تحقيق مجموعة من الأهداف كالتالي:

أولاً: التعريف بمشكل المضايقة بين الأقران وأشكالها وحدثها إلى جانب كيفية التعرف عليها ودينامياتها .

ثانياً: التعريف باستراتيجيات الوقاية من المضايقة من خلال تنمية الوعي والمواقف الاجتماعية الإيجابية وتعليم التلاميذ كيفية تجنب المضايقات ، تعزيز التعاون وإعطاء نموذج حل إيجابي للصراع.

ثالثاً: كيفية الإبلاغ وذلك بتقديم الإجراءات التي يجب اتباعها من طرف التلاميذ والفريق التربوي للإبلاغ عن حوادث المضايقة مع ضمان استمرارية التواصل والمتابعة.

رابعاً: التطبيق ويتم من خلال إحداث تغييرات على مستوى تنظيم العلاقات والتفاعلات في المدرسة وتوفير الوقت والوسائل الضرورية ، وتدريب كل من الفريق التربوي والتلاميذ والأولياء.

خامساً: مواجهة المضايقة بوضع استراتيجيات لمساندة الضحايا مع إشراك الأولياء. (Pepler & Craig, 2000)

ومن زاوية أخرى يعتقد كل من Stevens (2001) وزملائه أن المعلمين يلعبون دوراً هاماً في نجاح هذا التناول وذلك من خلال تقديم معلومات حول مشكلات كل من الضحية والمعتدي والتدريب على أساليب مواجهة سلوكيات المضايقة بطريقة فردية وجماعية داخل الأقسام من خلال عقد لقاءات وتقديم محاضرات . كما يتم التدخل الإرشادي باستعمال برنامج وساطة الأقران لحل النزاع انطلاقاً من المناقشات الصفية والتمثيل والقصص . كما يتم تقديم الدعم الاجتماعي لضحايا المضايقة والتواصل المستمر معهم لضمان المتابعة. (Stevens & al , 2001)

والجدير بالذكر أن برامج الوقاية من المضايقة في المدارس الكندية تؤكد على أهمية تنمية وتحسين بعض المهارات الضرورية في ضوء إستراتيجية حل الصراعات المعتمدة في هذه البرامج كما يلي :

- مهارات التواصل مثل الاستماع الفعال والمهارات اللغوية في التعبير عن المشاعر ومهارة التحدث بقوة ووضوح.

- مهارات التفكير النقدي مثل العصف الذهني وحل المشكل.

- بناء تقدير إيجابي للذات والقدرة على الاعتراف بالنجاح.

- دعم المبادئ الأساسية للتقبل واحترام الاختلاف والفروق الفردية.

- تعليم تقنيات إيجاد الحلول أساسها التفاوض وتحقيق مشاعر الرضا والاطمئنان .

و مما لا شك فيه أن تطوير هذا النوع من المهارات لدى التلاميذ يهدف إلى تحسين المعرفة بالذات وتقديرها، تطوير قدرة الاعتماد على الذات، بناء الثقة، تعزيز الصداقة، تحسين عملية ضبط الانفعالات وخفض العدائية والتخفيف من الإحباط والضغط وكذا تحسين مهارات التواصل وتشجيع التعلم التعاوني وتقبل الفروق الفردية.

(Pepler & Craig, 2000)

إن البرامج الإرشادية الكندية تهدف على العموم إلى تقويم مستوى الدعم لضحايا المضايقة ، وتوفير الدعم والحماية لهم ، وتعزيز توكيد الذات ورفع مستوى المهارات الاجتماعية لديهم، بالإضافة إلى إبلاغ الأولياء .

1-4-برنامج "ستفنس" و"فان أوست" Stevens & VanOost بلجيكا

يعد برنامج كل من "ستفنس" و"فان أوست" (1994) Stevens & VanOost من البرامج الإرشادية الشاملة والمصممة لمكافحة ظاهرة المضايقة في المدارس البلجيكية حيث قاما بإعداده وإنجازه على أساس أربعة عناصر مهمة في عملية التدخل كما هو الأمر في البرامج السابقة الذكر وهي المعلمون والأقران وجميع المتورطين في مشكل المضايقة بالإضافة إلى الأولياء. وتستعمل هذه البرامج أشرطة فيديو ولقاءات اجتماعية لتقديم المعلومات حول مشكلات كل من المعتدي والضحية وكل ما يتعلق بتطوير إجراءات محاربة المضايقة في المدارس وكذا تدريب المعلمين على مهارات التواصل وطرق التدريس النشيطة.

أما فيما يتعلق بالأقران فيتم التدخل الإرشادي باستعمال الفيديو، المناقشة، لعب الدور والنمذجة بهدف وضع قواعد صافية لمحاربة سلوك المضايقة، حل المشاكل المتعلقة بحوادث المضايقة والتدريب على المهارات واستراتيجيات الاستجابة للصراعات الناجمة عن هذه السلوكات.

ويجب التنويه بأن عملية إرشاد الضحايا والمعتدين على السواء تكتسي أهمية بالغة على المدى البعيد حيث أنها تركز على الدورات التدريبية والمناقشات ، وإجراءات علاجية للمعتدين وتدريبهم على ضبط النفس وكذا تقديم المساعدة الانفعالية للضحايا والتدريب التوكيدي لهم. أما الأولياء فيتم إعلامهم بمشكلات كل من المعتدي والضحية وتدريبهم على مهارات التواصل لدعم أبناءهم عند وقوعهم ضحية مضايقة إلى جانب رصد سلوك المضايقة. (Stevens & al , 2001)

يتضح مما سبق أن البرامج الإرشادية الشاملة المصممة لمحاربة سلوك المضايقة في المدارس تتشابه في أهدافها والأساليب المعتمدة والاستراتيجيات المتبناة وذلك لسبب واحد أنها مستوحاة كلها من البرنامج الأول الذي وضعه "أوس" في المدارس النرويجية ، ولذلك

فهي تتفق عموماً على مجموعة من النقاط ، أهمها التسليم بحاجة المجتمع المدرسي ككل والمعلمين خاصة لإدراك خطورة مشكلة المضايقة في المدارس بحيث تتم مناقشة هذه المسائل مع المعلمين والأولياء والتلاميذ. وبهذا الشكل يتم تنسيق الجهود في كل المستويات، على مستوى المدرسة، على مستوى القسم وعلى مستوى التلاميذ وعلى مستوى الأولياء في إطار سياسة إرشادية مدرسية متكاملة لمحاربة هذه الظاهرة.

كما تجمع هذه البرامج بين الإجراءات الوقائية والإجراءات العلاجية ، فهي تؤكد في معظمها على ضرورة خلق مناخ إيجابي في القسم على أساس افتراض ، أن الأقسام التي تتميز بعلاقات إيجابية بين المعلمين والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم لا يميل تلاميذها إلى التورط في مشاكل المضايقة.

بالإضافة إلى ما سبق، تحرص هذه البرامج على عقد اللقاءات الإرشادية وتقديم المحاضرات وتفعيل المناقشات حول ما تم تقديمه من معلومات عن كيفية حدوث المضايقة وطبيعتها وأشكالها وآثارها على الضحية ونوع المساعدة التي يمكن أن يتلقاها التلميذ في مدرسته في حالة وقوعه فريسة لمضايقة أقرانه.

لا شك أن هذا النوع من البرامج قد حقق نتائج إيجابية إلا أن نجاح التناول الشامل والكلية لمشكل المضايقة يتطلب إمكانيات مادية وبشرية هامة لإنجاحها وقد يتعرض لا محالة لصعوبات إدارية واجتماعية كبيرة أثناء تطبيقه في المدارس.

2- تناول وساطة الأقران (Peer Mediation Approach)

أبرز تناول وساطة الأقران برامج مصممة للوقاية من حوادث المضايقة استهدفت مجموعات مصغرة ومحددة من التلاميذ وهي ما يسمى ببرامج وساطة الأقران ويسمونها البعض الآخر برامج نصح الأقران (Peer counselling)

وفي إطار هذا النوع من البرامج يستعمل التلاميذ الأكبر سناً والأكثر خبرة ، مهاراتهم وطاقاتهم لوقف ظاهرة المضايقة من خلال تقديم الدعم والمساندة للأقران الأصغر سناً، ويعملون على مساعدة الضحايا في مقاومة وتجنب المعتدين وكذلك مساعدة التلاميذ المعتدين على تنمية وتكوين بدائل سلوكية إيجابية لديهم بالإضافة إلى دعم المتفرجين لمقاومة ومعارضة المضايقين. وتقوم هذه البرامج عموماً على العلاج الجماعي من خلال

تدريب المضايقين على إدارة الغضب واكتساب المهارات مثل مهارات التعاطف وتحسين تقدير الذات لديهم. هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تدريب ضحايا المضايقة على السلوك التوكيدي والمهارات الاجتماعية التي تتطلبها التفاعلات الاجتماعية باعتبارهم يعانون كثيرا من المشكلات النفسية مثل الاكتئاب والقلق وانخفاض تقدير الذات والشعور بالوحدة وسوء التوافق النفسي الاجتماعي ونقص السلوك التوكيدي بالإضافة إلى نقص المهارات الاجتماعية مما يسهل وقوعهم فريسة لمضايقات أقرانهم . (عبد العظيم، 2007)

وفي نفس السياق أكدت إحدى الدراسات ل "كوترونا" و"قرن" (1994) Cutrona و Guerin أن أثر برنامج وساطة الأقران يميل إلى الانتشار في كل أرجاء المدرسة بما يؤثر في سلوك التلاميذ الذين لم يعينهم هذا البرنامج . كما توصل نفس الباحثين إلى جانب كل من "بنسن" و"بنسن" (1993) Benson و Benson أن وساطة الأقران تخفض من نسبة الشجار ونسبة الغياب وترفع من مستوى تقدير الذات كما تحسن مهارات القيادة ومهارة حل المشكلات. (Chatters, 2012)

لاشك أن برامج وساطة أو نصح الأقران تمثل استراتيجية فعالة في محاربة المضايقة في المدارس لما للأقران من تأثير على بعضهم البعض وخاصة أن مهام الإرشاد أو النصح موكلة للتلاميذ الأكبر سنا. إلا أن هذا التناول رغم أهميته يبقى صعب التنفيذ ولا يمكن الجزم بنجاحه في المدارس وذلك لسبب واحد هو أن التلاميذ القائمين بالوساطة لا يملكون المهارات الإرشادية لتقديم هذا النوع من المساعدة لأقرانهم من جهة ومن جهة أخرى يحتاجون هم أيضا لاكتساب المهارات الاجتماعية والتدريب عليها للتمكن من تلقينها للآخرين أو تقديم نموذج لها.

3- تناول المهارات الاجتماعية (Social Skills Approach)

يظهر تناول المهارات الاجتماعية في شكل برامج إرشادية للتدريب على اكتساب المهارات الاجتماعية، تهدف إلى تعليم التلاميذ أساليب التفاعل الإيجابي مع الأقران ومع المعلمين كما تهدف إلى الرفع من مستوى التقدير الذاتي لديهم . (Chatters, 2012)

ويتميز تناول المهارات الاجتماعية بتدخلاته الإرشادية على مستوى التلاميذ، تستهدف بوجه خاص كل من المضايق والضحية كما ينطلق هذا التدخل الإرشادي من معرفة كيف

بدأت المضايقة وماذا حدث وكيف انتهت ومن شارك فيها وبأي طريقة ، إلى جانب تدريب الضحايا على اكتساب المهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية لمواجهة المعتدي .(عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وفي نفس السياق نجد بعض هذه البرامج قد تبنت مجموعة من الموديولات حول بالمهارات الاجتماعية مثل برنامج "جنسن" و"دترتش" (2007) Jenson و Dieterich ، يقوم فيها تلاميذ المدارس الابتدائية بتعلم الكفاءة الاجتماعية ومهارات المقاومة الاجتماعية مثل طلب العون والقيام بالاختيارات المناسبة لمواجهة سلوكيات المضايقة. وقد ساهم تعليم المهارات الاجتماعية والانفعالية بالفعل في مساعدة التلاميذ على تعديل انفعالاتهم وتطوير الاستجابات المناسبة لمشاكل المضايقة . (Jenson & Dieterich , 2007)

ومن بين التدخلات الإرشادية لدعم التلاميذ الضحايا على المدى الطويل، برنامج تحسين المهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية الذي قام ببنائه كل من "فكس" و"بولتن" ويتضمن ثمان دورات تدريبية يتم تقديمها بشكل جماعي للتلاميذ الضحايا حيث يتم تلقينهم وتعليمهم مهارات متنوعة مثل مهارة الإصغاء ومهارات المحادثة ومهارة الانضمام لجماعات الأقران . أما عنصر التوكيدية في البرنامج فيتمثل في تعليم التلاميذ كيف يستعملون لغة الجسم بصفة واثقة ، مهارات الاسترخاء ، التفكير الإيجابي والاستراتيجيات اللغوية للتعامل مع مضايقة الأقران. (Fox & Boulton , 2005)

إن هذا النوع من البرامج يركز على إحداث تغييرات سلوكية إيجابية لدى التلاميذ المتورطين في حوادث المضايقة سواء كانوا مضايقين أو ضحايا من خلال تدريب المهارات الاجتماعية لديهم والتدريب على إدارة الغضب وتدريب أخرى تستهدف الرفع من مستوى تقدير الذات . ورغم عدم توفر الأدلة حتى الآن على نجاعة هذه الإجراءات لدى المعتدين، إلا أن التدريب على تنمية المهارات التوكيدية لدى الضحايا أعطى نتائج جد هامة تمثلت في انخفاض ملحوظ لنسبة الوقوع ضحية للمضايقة (Smith & Al , 2004)

ويضيف "بويل" (2005) Boyle أن الضحايا الاستفزازيين يختلفون عن الضحايا السلبيين فهم غالبا ما يتسببون في استجابات عدائية من طرف تلاميذ القسم جميعا وهذا الأمر يتطلب الأخذ به في عملية التدخل وإرشاد هذا النوع من التلاميذ الضحايا . فبالرغم أن كليهما يستفيدان على حد سواء من التدريب التوكيدي إلا أن الضحايا الاستفزازيين

يحتاجون بالدرجة الأولى إلى تعلم كيفية الاستجابة بطريقة توكيدية مقابل الطريقة العدائية
إزاء الإحباطات والاستفزات المحتملة. كما أن كليهما يحتاجان بالتأكيد تدريباً على المهارات
الاجتماعية، ويتطلبان علاجاً مركزاً على الأعراض الاكتئابية وأعراض القلق. (Boyle, 2005)

إن خصائص شخصية الضحية تسهم إلى حد ما في جعله فريسة للمضايقين وهي من
المبادئ التي ينطلق منها تناول المهارات الاجتماعية بحيث يتم تدريب الضحايا على تعديل
سلوكهم وسماتهم الشخصية ومعتقداتهم من خلال تحسين مهاراتهم الاجتماعية بما يجعلهم
أكثر توكيدية وجرأة وشجاعة وأكثر ثقة بالنفس في مواجهة المضايقة. كما تتم مساعدتهم
على تكوين أصدقاء و زيادة تقبل الأقران لهم من خلال تحسين مهارات التفاعل والتواصل
الاجتماعي الإيجابي لديهم فتنخفض بذلك عوامل وقوعهم فريسة لمضايقات أقرانهم.

وتركز برامج التدريب على المهارات الاجتماعية للوقاية من المضايقة على إرشاد
الضحايا على المدى البعيد لعلاج مواطن الضعف المشتركة بينهم وذلك بتنمية المهارات
الاجتماعية لديهم خاصة بعد ما وجد "بولتن" وزملاؤه أن العزلة الاجتماعية هي من أشد
عوامل الخطر التي تؤدي إلى الوقوع ضحية مضايقات الأقران. (Boulton & Al, 1999)

وفي دراسة حول أهمية وفاعلية البرامج التدريبية لدى ضحايا المضايقة طبق "أرورا"
Arora(1991) مقياس تقدير الذات ل "كوبر سميث" وبرنامج تدريب توكيدي على عينة من
تلاميذ المرحلة الثانوية بلغ عددهم تسعة من التلاميذ الذكور. وتوصل إلى أن التدريب
التوكيدي يعمل على تحسين مستوى تقدير الذات لدى المراهقين ضحايا مضايقات الأقران
ويزيد من الثقة بالنفس لديهم مما يجعلهم أكثر قدرة على مواجهة المعتدين (عبد العظيم
وعبد العظيم ، 2010)

- خلاصة

بناء على ما تقدم يتضح جليا أن البرامج الإرشادية التي تبناها الباحثون لمكافحة مشكل المضايقة بين الأقران، تميزت بطابع علاجي ووقائي في نفس الوقت سواء تعلق الأمر بالبرامج الشاملة ، برامج وساطة الأقران أو برامج التدريب على المهارات الاجتماعية. كما تعتبر برامج التدريب على المهارات الاجتماعية من أهم البرامج التي اهتمت عن قرب بالتلاميذ ضحايا مضايقة الأقران.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه البرامج اتفقت في مجملها على عدة استراتيجيات وأساليب إرشادية كان أهمها:

-الأسلوب أو المنهج التعليمي ويتمثل في عقد جلسات وتقديم محاضرات تتضمن معلومات وتعريفات بمشكل المضايقة وأشكالها وحدتها وكيفية التعرف عليها وديناميكياتها وسبل الوقاية منها في إطار التفاعلات والمواقف الاجتماعية الايجابية. كما تقدم هذه المعلومات عموما للتلاميذ مع إشراك الأولياء ، كما جاء في برنامج "ألوس" وبرنامج "شفيلد".

-أسلوب المناقشات الجماعية وتدور أساسا حول مشكلات المضايقة وكيفية مواجهة الضحايا لها باعتماد القصص والحكايات وأشرطة فيديو ولعب الدور والقصص والتي تتطلب مشاركة فعالة لكل من له علاقة بمشكلة المضايقة لا سيما الضحايا والمعتدين.

-أسلوب التدريب على المهارات الاجتماعية وهو من الأساليب الموجهة بصفة خاصة نحو المتورطين في مشاكل المضايقة وهم المعتدون والضحايا ، يتم استخدامه على شكل دورات تدريبية ومناقشات تهدف إلى الرفع من مستوى الثقة وتقدير الذات باستبدال الاعتقادات السلبية عن الذات (مواطن الضعف) باعتقادات إيجابية (مواطن القوة) وتشجيع الصداقات. كما يجب التنويه إلى أن هذه البرامج ركزت في مجملها على عملية تدريب مجموعة من المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الضحايا لمواجهة مشكلة المضايقة والمعتدين والتي سنتطرق إليها بالتفصيل في الفصل الموالي من هذا البحث.

الفصل الثالث

المهارات الاجتماعية

تمهيد

تمثل علاقات الطفل بالآخرين اللبنة الأولى لنموه الانفعالي وكذا نموه المعرفي والاجتماعي على السواء. فالأطفال يقومون بالتقليد ، يتقمصون ويستدخلون اتجاهات وقيم من يقومون برعايتهم ومن يحيطون بهم . فمن خلالهم يتعلمون كيف يواجهون الإحباطات وكيف يعدلون سلوكهم و كيف ينشئون علاقات إيجابية مع الآخرين. لذلك فإن تنمية وتطوير المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ تعد واجبا من واجبات المجتمع والمدرسة على الخصوص باعتبار أنهم يحتاجون الكثير من التشجيع و الدعم في عملية بناء شخصيتهم و هويتهم الاجتماعية.

وعليه فالتلاميذ يحتاجون عند دخولهم المدرسة إلى مجموعة من المكتسبات والقدرات اللازمة للصدور أمام متطلبات التفاعل الاجتماعي ، مثل القدرة على التعبير والقدرة على تعديل الانفعالات بطريقة مناسبة مما يسمح لهم بتكوين علاقات إيجابية مع الأقران ومع الراشدين و المحافظة عليها.

إن اهتمامنا بمستوى المهارات الاجتماعية هو في حقيقته اهتمام بالصحة النفسية لتلاميذنا في المدارس ومدى توافقهم على المستوى الشخصي والاجتماعي فهم يحتاجون إلى حد أدنى من التفاعل الاجتماعي ، إذا حرما منه يصبحون أقرب إلى الشعور بالوحدة النفسية وفقدان التوافق النفسي . فالمهارات الاجتماعية ضرورية لتفادي الفشل في الحياة الاجتماعية وتحمل أكبر للضغوط والمشاق و تقوية الروابط والعلاقات مع الآخرين.

وعليه سنحاول التعرف على مفهوم المهارات الاجتماعية ومختلف التناولات النظرية لها، كما سنكشف عن أهم أبعادها وتصنيفاتها وعلاقتها بالصحة النفسية وفاعلية الذات، كما سنتطرق في الأخير إلى المهارات الأساسية التي يحتاجها التلاميذ في المحيط المدرسي وأهمية التدريب عليها.

1-تعريف المهارات

ارتبط مفهوم المهارة بالقدرة على قيام الفرد بأداء أعمال مختلفة قد تكون عقلية أو انفعالية أو حركية حيث أن المهارة هي نظام متناسق من النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معين، وتصبح مهارة اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي

يتطلب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو ، وليصح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة. (أبو هاشم ، 2004)

وتصنف المهارات عموماً إلى ثلاثة أنواع هي:

-المهارات المعرفية و يغلب عليها الأداء العقلي ، كأن يواجه الفرد مشكلة ويفكر في حلول لها ، ويجرب هذه الحلول حتى يصل إلى الحل المناسب للمشكلة. فهو يمارس بذلك عدداً من المهارات المعرفية التي يغلب عليها طابع الأداء العقلي ويطلق على هذه المهارات إسم مهارات حل المشكلة، ومهارات اتخاذ القرار ومهارات التحدث ومهارات الاستماع ومهارات القراءة والتأليف ومهارات التخطيط.

-المهارات الحركية ، يغلب عليها الأداء الحركي العضلي ومن بينها، مهارات الكتابة بخط اليد، مهارات الطباعة والنسخ على الآلة الكاتبة أو الحاسب الآلي ومهارة التمثيل إلخ.
-المهارات الاجتماعية وهي المهارات التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي وتندرج ضمنها العديد من المهارات الفرعية مثل: المهارات الاجتماعية الشخصية ، ومهارات المبادأة التفاعلية، والمبادأة بالحديث وإلقاء التحية والتعريف بالنفس ومهارات الاستجابة التفاعلية والإصغاء واحترام آراء الآخرين. (أبو هاشم ،2004)

2- مفهوم المهارات الاجتماعية

يشير مفهوم المهارات الاجتماعية إلى تلك الفنون الاجتماعية التي يستخدمها الإنسان مع أفراد المجتمع فيؤثر فيهم و يتأثر بهم ويحقق من خلالها المستوى المناسب من التكيف النفسي والاجتماعي. (جلال الديب،2010)

وإذا اطلعنا على الدراسات السابقة في هذا المجال نجد "كمبس" و"سلابي" (1977) Slaby و Combs يعرفان المهارات الاجتماعية بأنها القدرة على التفاعل الإيجابي في المواقف الاجتماعية بطريقة تتفق مع قيم ومعايير المجتمع بأسلوب يحقق توافق الفرد مع المجتمع. (جبر سعيد،2008)

ويعرفها "ريجيو" (1986) Riggio بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي الاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها ، إلى جانب وعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل

ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية ، وقدراته على لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيا. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

أما "جريشام" (1992) Gresham فيرى في المهارات الاجتماعية بأنها سلوكيات متعلمة ومقبولة اجتماعيا تمكن الفرد من التفاعل بكفاية مع الآخرين وتجنب السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا ، فالمشاركة والمساعدة وعلاقات المبادرة وطلب العون وتقديم النصائح وقول كلمات مثل "شكرا" أو "إذا سمحت" هي أمثلة على المهارات الاجتماعية. (سعيد حسن، 2009)

ومن جهة أخرى يعتبرها "مايكلسن ، كازدن" وآخرون (1993) Kazdin Mikelson & مجموعة معقدة من سلوكيات العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين . وهي مكتسبة أو متعلمة تتكون من مجموعة محددة ومتميزة من السلوكيات الاجتماعية اللفظية وغير اللفظية وتستلزم إثبات المرء بمبادرات واستجابات اجتماعية إيجابية مؤثرة ومناسبة في مواقف العلاقات الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين. بينما يرى "شريدان" وآخرون (1999) Sheridan بأنها سلوكيات متعلمة يظهرها الفرد بغرض إنجاز أو تحقيق هدف معين تمكن المرء من التفاعل والأداء السلوكي الوظيفي الفعال في مختلف السياقات الاجتماعية. (أبو حلاوة، 2009)

وقد أشار التميمي (2002) في نفس السياق إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها من بين مهارات الذكاء الانفعالي الخمس فهي تختص بكيفية الاتصال بالآخرين وكيفية إقامة العلاقات والروابط، كأن يحسن الفرد الانتباه والإصغاء، وكيف اتصالاته بالآخرين حسبما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الناس. (جبر سعيد، 2008)

رغم الكتابات المتعددة والمختلفة في موضوع المهارات الاجتماعية ، إلا أن الباحثين يتفقون عموما في تعريفهم لمفهوم المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات متعلمة مرتبطة بعملية التفاعل والتبادل الإيجابي مع الآخرين في إطار المواقف والسياقات الاجتماعية المختلفة. كما تتفق هذه التعاريف على تميز المهارات الاجتماعية عن غيرها من المهارات بمكوناتها المعرفية والقدرة على ترجمتها سلوكيا.

و تشمل المكونات المعرفية للمهارات على:

-قواعد ومفاهيم المهارة ، المتمثلة في معايير السلوك التي يجب على الفرد أن يسلكها والتي عليه أن يتجنبها أو يكف عن ممارستها.

-أهداف الموقف الاجتماعي، وهي الإدراك والوعي بدوافع الآخرين في موقف التفاعل.
-السياق الاجتماعي، وهي المعرفة بالسياق الذي يحدث فيه التفاعل الاجتماعي الإيجابي وما يطرأ عليه من تغيرات.

-تأثير السلوك على الآخرين ، ويتحدد في ضوء القدرة على التحكم في سلوكه وتقييمه له ومعرفة مدى تأثيره على الآخرين ، وفي مقدرتة على مواجهة نجاحه أو فشله الاجتماعي ومواصلة سعيه لتعديل سلوكه وفقا لمتطلبات الموقف.

أما المكون الأدائي للمهارة فهو عبارة عن قدرة الفرد على ترجمة معرفته للمهارة والتعبير عنها في سلوك ماهر ، وعلى الرغم من أن معظم الأطفال يمتلكون القدرة على ذلك إلا أن هناك بعض الأطفال يخفقون في تحقيق ذلك. (أبو هاشم، 2004)

3-التناولات النظرية للمهارات الاجتماعية

إن مطالعاتنا لموضوع المهارات الاجتماعية في أدبيات علم النفس سمحت لنا بالتطرق إلى تناولات مختلفة لهذا المفهوم لاسيما ماهية المهارات الاجتماعية وأسس تعريفها . فمن الباحثين من يرى في المهارات الاجتماعية سمة ثابتة في الشخصية ، واستعدادا فطريا ينمو بالتدريب والممارسة، ومنهم من يراها نموذجا سلوكيا يرتبط بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته. كما نجد باحثين آخرين ينظرون للمهارات الاجتماعية من منظور معرفي باعتبارها عمليات معرفية ترمي إلى تحقيق أهداف شخصية واجتماعية، وأخيرا المنظور التكاملي الشامل الذي يقوم على أساس أن المهارات الاجتماعية هي حصيلة تفاعل الجانب السلوكي والجانب المعرفي والجانب الانفعالي في إطار التواصل الاجتماعي مع الآخرين، باعتبار أن الإنسان كل لا يتجزأ.

3-1- المهارات الاجتماعية كسمة

تمثل المهارات الاجتماعية في ضوء هذا التناول استعدادا نفسيا داخليا حقيقيا كما نرى يسبق الاستجابة للمواقف الاجتماعية فهي حسب "سهير ميهوب"(1996) استعداد فطري، ينمو بالتعليم ويصقل بالتدريب والممارسة فيصبح الفرد الذي يتمتع بالمهارة قادرا على الأداء السليم. (جلال الديب،2010)

كما أشار "محمد شمس الدين" (1976) إلى المهارات الاجتماعية بأنها موهبة طبيعية أو مكتسبة مثل البراعة والتفوق في ناحية معينة مثل الموسيقى والسباحة وكرة القدم. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

وفي نفس السياق اعتبر "لي" (Lee 1977) المهارات الاجتماعية إجراء ديناميكيًا يشمل قدرات الفرد المعرفية واللغوية والاجتماعية، وتطوير هذه القدرات لتصبح استراتيجيات فعالة في مختلف البيئات. من جهة أخرى اعتبرها كل من "رين" و "ماركل" (Markle & Rinn 1979) بأنها مخزون من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تتحرك بها استجابات الفرد للآخرين في موقف التفاعل وهذا المخزون يعمل بطريقة آلية- يستطيع من خلاله الأفراد التأثير في بيئتهم بتحقيق النتائج المرغوبة والتخلص من النتائج الضارة في النطاق الاجتماعي أو تجنبها، والحد الذي ينجحون عنده في الحصول على نتائج مرغوبة أو تجنب النتائج الضارة دون إلحاق أذى بالآخرين هو الحد الذي يصبحون عنده ذوي مهارة اجتماعية. (الحميضي، 2004)

يظهر أن هذا التناول يركز على أهمية التدريب والممارسة في تطوير مخزون المهارات لدى الأفراد لتصبح فعالة في مواقف التفاعل المختلفة، إلا أن بعض الباحثين مثل "ماكفل" انتقد هذا التناول باعتبار نموذج السمة نموذج مفرط في التجريد ، وأن الكثير من مقاييس سمة المهارة الاجتماعية قد أظهرت عدم وجود علاقة بينها وبين السلوك في المواقف الطبيعية أو المصطنعة. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

3-2- المهارات الاجتماعية حسب المنظور السلوكي

يتناول هذا المنظور المهارات الاجتماعية من الناحية السلوكية لارتباطها بالسلوك الاجتماعي الملاحظ وانطلاقاً من ذلك حدد كل من "كارتلج" و"ملبورن" (Cartledge 1980) & Milburn المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على إظهار الأنماط السلوكية والأنشطة المدعومة إيجابياً والتي تعتمد على البيئة وتقيده في عملية التفاعل الإيجابي مع الآخرين في علاقات اجتماعية متنوعة بأساليب مقبولة اجتماعياً في كل من الجانب الشخصي والاجتماعي وفي الاعتماد على نفسه في حياته اليومية. كما اعتبرها كل من "كاستلز" و"جلاس" (1986) بأنها مجموعة من السلوكيات الصريحة مثل التواصل البصري، الإيماءات، الاستجابات اللفظية المحددة للمثيرات الاجتماعية. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

أما "كلي" (Kelly 1982) فقد رأى في المهارات الاجتماعية تلك السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه. (الحميضي، 2004)

وفي نفس السياق أشار "العربي زايد" (2003) إلى أن المهارات الاجتماعية عبارة عن مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة والتي تتضمن قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم في مختلف الأنشطة وقدرته على تكوين علاقات وثيقة وصدقات وإتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية. (جلال الديب، 2010)

يتضح مما سبق أن المنظور السلوكي لا يرى في المهارات الاجتماعية استعدادا نفسيا داخليا يتم استثارته آليا من خلال مواقف التفاعل المختلفة وإنما استجابات سلوكية متعلمة وهادفة في مواقف التفاعل الاجتماعي من أجل تحقيق التقبل الاجتماعي.

3-3- المهارات الاجتماعية حسب المنظور المعرفي

يقدم هذا تناول المهارات الاجتماعية على أنها عمليات معرفية تتضمن حسب "أرجيل" (2003) نظاما متناسقا من النشاط العقلي يستهدف تحقيق هدف معين، والمهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط مهاري يتطلب أداءا مهاريا ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وتصحيح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه الموازنة. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

كما اعتبرها "جاري" (1983) Gary بأنها القدرة على تنظيم المعارف السلوكية بشكل متكامل من الأفعال الموجهة نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية أو الشخصية المقبولة ثقافيا. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

في حين وصفها "سلترز" (1981) Selts وآخرون بأنها جميع أنواع المعرفة الاتصالية التي يحتاج إليها الأفراد والجماعات للتمكن من التعامل مع بعضهم البعض بالطرق التي تعتبر مناسبة اجتماعيا ، وفعالة استراتيجيا. أما "محمد السيد" (1981) فيرى في المهارات الاجتماعية نظاما متناسقا من النشاط الذي يستهدف فيه الفرد تحقيق هدف معين عندما يتفاعل مع الآخرين أو أنها عملية تفاعل مع فرد آخر يقوم بنشاط اجتماعي يتطلب منه

مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو ، وليصح مسار نشاطه الاجتماعي ليحقق بذلك هذه الموازنة. (الحميضي،2004)

لاشك أن المنظور المعرفي يعطي لمفهوم المهارات الاجتماعية بعدا معرفيا فهي تتعدى كونها استجابات سلوكية متعلمة لتصبح استجابات تحكمها وتنظمها العمليات العقلية والمعرفية. فالقدرات المعرفية للفرد هي التي تسمح له باستغلال مهاراته في تنظيم التفاعلات الاجتماعية وتوجيه سلوكياته نحو أهداف اجتماعية وشخصية مقبولة.

3-4- المهارات الاجتماعية حسب المنظور التكاملي

يرى المنظور التكاملي للمهارات الاجتماعية على أنها عملية تفاعلية بين الجوانب السلوكية اللفظية وغير اللفظية والجوانب المعرفية والانفعالية والوجدانية في سياق التفاعل الاجتماعي، كما يستخدم هذا المنظور الملاحظات الواقعية الطبيعية للسلوك ومؤشرات التقبل الاجتماعي والتقدير التي يجريها الآخرون في هذا الشأن لتقييم المهارات الاجتماعية لدى الفرد. (سلامة شاش،2007)

ويتفق "صبي الكفوري"(1992) على اعتبار المهارات الاجتماعية مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة التي تحقق قدرا من التفاعل الإيجابي مع البيئة الاجتماعية سواء في مجتمع الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهداف يتقبلها المجتمع ويرضى عنها. (إيمان كاشف وهشام عبد الله،2007)

أما "سحر عبد الفتاح" (2005) فقد رأت في المهارات الاجتماعية سلسلة متصلة ومتكاملة من الأنماط السلوكية والوجدانية والمعرفية ، كل منها يؤثر في الآخر وييسر اكتساب مهارة اجتماعية أخرى أكثر تعقيدا من السابق فهي تبدأ بتدريب الطفل وإكسابه المهارات الأساسية في حياته اليومية لتمكنه من الاعتماد على النفس في أهم ضروريات الحياة من (لبس الملابس وخلعها تناول الطعام والشراب والنظافة) وذلك في ظل وجود الآخر، مما يعطيه الثقة ويساعده على التواجد مع الآخرين والتفاعل معهم ومشاركته وتعاونهم معهم في محيط تفاعله الاجتماعي ، وهذه الأنماط السلوكية تصل إلى الإتقان بالتدريب والممارسة. (جلال الديب،2010)

وفي إطار نفس المنظور تناول "ريجيو" (Riggio 1990) المهارات الاجتماعية على أنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي بطريقة لفظية، إلى جانب مهارته في

ضبط تعبيراته غير اللفظية وتنظيمها كقدرته على ضبط الانفعال ، واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، وقدرته على لعب الدور واستحضار الذات اجتماعيا. (الحميضي،2004) كذلك أكد "قوفن وآخرون" (2000) Vaughn أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفا للمهارات الاجتماعية ، ويقصد بها التنظيم المرن للوجدان ، المعرفة ، السلوك، بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيق أهدافه أيضا، وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية. كما اعتبر "نصيف منقريوس" (1983) المهارات الاجتماعية ، بأنها القدرات العقلية والنفسية والاجتماعية الفطرية والمكتسبة التي تميز بها شخص ما، ويستخدمها في العلاقات الاجتماعية وتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي. (عبد الواحد إبراهيم،2010)

يتبين مما سبق أن تطور التناولات النظرية لمفهوم المهارات الاجتماعية من سمة ثابتة في الشخصية واستعداد فطري إلى أنماط سلوكية مكتسبة ومدعمة في إطار التفاعل الاجتماعي، يقودنا إلى التركيز على أهمية المعارف الاتصالية المكتسبة في جعل العلاقات الاجتماعية مناسبة وفعالة اجتماعيا . إلا أن تناول المهارات الاجتماعية لا يمكن أن يكون بهذه البساطة لأن تحقيق التقبل الاجتماعي في ظل التوازن النفسي يحتاج في آن واحد إلى مجموعة من المهارات العقلية الانفعالية والاجتماعية فطرية كانت أم مكتسبة .

لعل المنظور التكاملي هو من بين التناولات النظرية المتميزة بالشمولية والتكامل في دراسة المهارات الاجتماعية، والذي سنتبناه في بحثنا هذا باعتبار أن المهارات الاجتماعية في هذا المنظور تتمثل في مجموعة من الأنماط السلوكية والمعرفية والانفعالية ، تتفاعل فيما بينها لتحقيق تكيف الفرد مع الآخرين وانسجامة في محيطه الاجتماعي بما يحقق له أهدافه وحاجاته.

ولا شك أن التفاعل السليم في عملية التواصل بالآخرين يتطلب مجموعة من المهارات سيتم التفصيل فيها بالتطرق إلى أهم التصنيفات التي اعتمدها الباحثون لدراسة هذا النوع من المهارات.

4-تصنيف المهارات الاجتماعية

يعد حسن التفاعل والتواصل مع الآخرين من المؤشرات الهامة على درجة ملاءمة الحساسية الاجتماعية والانفعالية للرموز الاجتماعية المتعارف عليها ولذلك فهو بعد أساسي في المهارات الاجتماعية التي يتطلبها تعامل الأفراد مع الآخرين حسب طبيعة أدوارهم. وفي هذا الصدد تناول الباحثون المهارات الاجتماعية من زوايا مختلفة فمنهم من ركز على إقامة علاقات فعالة مع الآخرين وأشار البعض الآخر إلى أهمية مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي كما توصل آخرون إلى أهمية التوكيدية الإيجابية والقدرة على قراءة وفهم مشاعر الآخرين والتحكم في انفعالاتهم .

4-1- المهارات الاجتماعية حسب (Argyle 1973)

تبنى "أرجيل" Argyle نموذجاً للمهارات الاجتماعية مرتكزا على ثمانية أبعاد تشمل مهارات متعددة منها:

-مهارات التواصل غير اللفظي وتتمثل في تعبيرات وحركات خاصة بالوجه مثل الابتسامة والتحديق بالعين كما تتمثل في مستوى الصوت العالي أو المنخفض ومستوى القرب من الآخر ومستوى الإيماءات المباشرة للآخرين.

-مهارات التواصل اللفظي والمتمثلة في القدرة على التحدث النشط، توجيه الأسئلة، الإجابة على الأسئلة والقدرة على الرد المباشر وعلى المحادثة المنسقة والمدعمة بإشارات غير لفظية أيضا.

-مهارة التعاون والمشاركة الوجدانية مع الآخرين وتشمل بذل الجهد والاهتمام بمساعدة الآخرين، الانتباه لمشاعرهم والاهتمام بمشاركتهم في بعض الأنشطة.

-مهارة إدراك وحل المشكلات من خلال معرفة قواعد العلاقات التي تحكم المواقف الاجتماعية واحترامها وإتقان مهارة التحدث والإقناع في حل المشكلات.

-مهارة تقديم الذات وهي القدرة على كيفية التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة والقدرة على التعبير عن الذات.

-مهارات لمختلف المواقف والعلاقات وهي متوقفة على نوعية المواقف الاجتماعية مثل مهارات العلاقات الاجتماعية، مهارة المقابلة، مواجهة الصراعات ، المهارة الخاصة بالصدقة، مهارات مواقف العمل ومهارات المفاوضة.

-مهارة توكيد الذات وهي قدرة الفرد على التأثير في الآخرين ولها أربع مكونات تتضمن رفض المطالب والقدرة على طلب بعض الأشياء من الآخرين والحصول عليها ، التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية وأخيرا المبادرة بالمحادثات العامة ، الاستمرار فيها والقدرة على إنهاؤها.

-مهارة التعزيز وتشمل التعزيز اللفظي مثل الثناء والمدح والاستحسان والتشجيع والتعاطف والتعزيز غير اللفظي المتمثل في هزات الرأس ، نظرات فاحصة، اللمسات، الابتسامة ونبرة الصوت وأشياء مساعدة كالهدايا إلخ . (عبد الواحد إبراهيم،2010)

4-2- المهارات الاجتماعية حسب (Matson 1983) وزملائه

قام "محمد السيد" بتصنيف المهارات الاجتماعية اعتمادا على مقياس "ماتسن وزملائه" للمهارات الاجتماعية عند الصغار كالتالي :

-مهارة المبادأة بالتفاعل وهي قدرة الطفل على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظيا أو سلوكيا، كالتعرف عليهم أو مد يد العون أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم وإضحاكهم.

-مهارة التعبير عن المشاعر السلبية لفظيا أو سلوكيا لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له.

-مهارة التعبير عن المشاعر الايجابية في إطار إقامة علاقات اجتماعية ناجحة كالتعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب.

-مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي المتمثلة في قدرة الطفل على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين ، في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية. (محمد السيد ، 1998)

4-3- المهارات الاجتماعية حسب (Riggio 1986)

يعتقد "ريجيو" Riggio أن مهارات الاتصال اللفظي ومهارات الاتصال غير اللفظي مكونات أساسية للمهارات الاجتماعية.

-مهارات الاتصال اللفظي تشمل ، مهارة التعبير الاجتماعي من خلال الطلاقة اللفظية والتفاعل مع الآخرين بطريقة مناسبة في المحادثات الاجتماعية ومهارة الحساسية الاجتماعية التي تظهر في قدرة الفرد على فهم رموز الاتصال اللفظي مع الآخرين ومعرفة

عادات ومعايير السلوك الاجتماعي المناسبة للمواقف الاجتماعية. وكذا مهارة الضبط الاجتماعي المتمثلة في قدرة الفرد على التحدث بثقة أثناء مشاركته الاجتماعية مع الآخرين وقدرته من جهة أخرى على إبراز قدر مقبول من اللباقة بما يتفق والموقف الاجتماعي.

-أما مهارات الاتصال غير اللفظي ، فحددها "ريجيو" في: مهارة التعبير الانفعالي من خلال تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم، ومهارة الحساسية الانفعالية المتمثلة في مهارة الفرد على استقبال وفهم أشكال الاتصال غير اللفظي الصادر عن الآخرين سواء كانت تعكس انفعالاتهم ومشاعرهم أو تعبر عن اتجاهاتهم أو عن مكانتهم الاجتماعية وأخيرا مهارة الضبط الانفعالي المتمثلة في مدى قدرة الفرد على ضبط جوانب التعبير عن الانفعالات الداخلية التي لا تتلاءم مع الموقف الاجتماعي . (الحميضي،2004)

4-4- المهارات الاجتماعية حسب (1994) Vaughn و زملائه

تطرق Vaughn وزملاؤه إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها تتضمن أساسا في الجوانب التالية:

- علاقات إيجابية مع الآخرين مثل الأقران والآباء والمدرسين.
- سلوكيات اجتماعية فعالة من حيث مدى قدرة الفرد على إنشاء أو إبداء اتصالات مع الآخرين ومدى استجابته على نحو تعاوني خلال المواقف الاجتماعية.
- معرفة دقيقة وملائمة بقواعد السلوك الاجتماعي .
- غياب السلوك اللاتوافقي من خلال تعاملات الفرد وتفاعله الاجتماعي مع الآخرين كمقاطعة المتحدث أو التوتر غير المبرر وعدم الانتباه واللامبالاة وضعف السيطرة على الذات أو التحكم فيها وعدم ملائمة ردود الأفعال اتجاه الآخرين.(الزيات،1998)

4-5- المهارات الاجتماعية حسب (2000) Kazdin

تتمثل المهارات الاجتماعية الأكثر شيوعا لدى "كازدين" Kazdin في مهارة توكيد الذات، مهارات المواجهة ، مهارات التواصل ومهارات عقد الصداقة والقدرة على تنظيم المعرفة والمشاعر والسلوكيات التي تعكس القدرة على ضبط وتنظيم الذات.(سعيد حسن،2009)

إن التصنيفات التي جاء بها الباحثون هي في حقيقتها تقسيمات نظرية باعتبار أنه لا يمكننا في الواقع الفصل بين مهارات التواصل كما جاء بها Riggio و Argyl ومهارة

التعاون وعقد الصداقات والعلاقات الإيجابية مع الآخرين ل Kazdin و Vaughn ومهارة التعبير عن المشاعر والضبط الانفعالي الاجتماعي الذي تحدث عنه كل من Riggio و Matson فهي بمثابة جملة من المهارات الاجتماعية القاعدية المتداخلة والمتكاملة لا غنى للإنسان عنها في حياته الاجتماعية.

ذلك ما أشار إليه " عبد المنعم الدردير " (1993) الذي اعتبر أن الطفل الذي لديه مهارة اجتماعية يمتلك حتما القدرة والسهولة في تكوين أصدقاء ، يشارك ويتعاون في المدرسة ، محبوب من قبل أقرانه ومعلميه، يظهر الاهتمام بالآخرين ، يقبل اقتراح زملائه ، يبادر بالحديث يحترم مشاعر الآخرين ولديه القدرة على التحدث والاستماع الجيد كما يتحكم في انفعالاته وردود أفعاله اتجاه الآخرين ويتبع التعليمات المدرسية. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

كما لخصت "سهير شاش" (2002) من جهتها المهارات الاجتماعية لدى الطفل في القدرة على التفاعل الاجتماعي مع أقرانه والاستقلال والتعاون مع الآخرين والقدرة على ضبط الذات إلى جانب توافر المهارات الشخصية في إقامة علاقات إيجابية بناءة وتبدير الأمور والتصرفات والقدرة على التحكم في المهارات المدرسية. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

5- أبعاد المهارات الاجتماعية

إن الشخص الماهر اجتماعيا هو ذلك الشخص الذي يستطيع التكيف بشكل جيد مع بيئته ويتجنب الصراعات ذات الطبيعة اللفظية والبدنية من خلال التواصل الإيجابي مع الآخرين . في حين أن الشخص غير الماهر اجتماعيا هو الذي يقع في مشكلات سلوكية مثل الشجار المستمر .

فالأطفال ذوي المهارات الاجتماعية الضعيفة لا يتبعون القواعد التي يقبلها المجتمع ويحاولون الفوز باهتمام وانتباه الآخرين من خلال السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا مثل السب واللعن وتكرار كلام الكبار ومجادلة الأقران ورفض الاعتراف بحقوق الآخرين. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

ومن المهارات الاجتماعية الأساسية التي تميز الفرد الماهر اجتماعيا عن الفرد غير الماهر، المهارات التالية:

5-1-مهارات التواصل

تفيد كلمة التواصل في اللغة العربية معنى الثنائية و التفاعلية والاستمرارية وهي مفاهيم مركزية في التواصل. فالتواصل يتميز عن ضروب الاتصال الأخرى بالنقاط التالية ، كأن يكون التواصل بين فرد وآخر أو بين فرد ومجموعة صغيرة وأن يكون وجها لوجه دون وسيط كما أنه يعكس الخصائص الشخصية للأفراد وأدوارهم وعلاقاتهم الاجتماعية. (الجبوسي،2002)

ويشير "كمال دسوقي"(1988) إلى التواصل على أنه إرسال الانفعالات والاتجاهات والأفكار والأفعال من شخص إلى آخر، وحيث تنتقل عادات الفعل والتفكير والشعور من الكبار إلى الصغار عن طريق التواصل. فالتواصل عملية نفسية اجتماعية، ومعيار من معايير السوية، ولا تتحقق بدونها الايجابية. فهو عملية دينامية تساهم في وعي الفرد بذاته وعلاقاته مع الآخرين وتتجه بالشخصية نحو التكامل والنضج، كما تتضمن استبصارا بمشاعر وآراء واتجاهات الآخرين بدرجة تؤدي إلى الفهم الإيجابي العميق المتبادل بين الفرد والآخرين. (عبد الواحد إبراهيم،2010)

فالتواصل عملية تفاعلية تتضمن إرسال واستقبال الرسائل بطرق هادفة لتكون فعالة، إذ توصل كل من "فلترلفك" و"بفن" و"جكسن" (Watzlawick و Beavin و Jackson (1967) أنه يتضمن رسائل وقيم سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة مقصودة أو غير مقصودة ، وقد ترسل الرسائل وتستقبل وتفسر في الكثير من الأحيان بدون فهم متبادل، مما يجعل عملية التواصل معقدة متعددة الأبعاد يرتبط بها احتمال مواجهة الكثير من الناس صعوبات كثيرة قد تحول دون إتمام هذه العملية بصيغتها الإيجابية . وعليه لا بد أن يتوافر لدى المرء والوعي بذاته كطرف أصيل فيها ليتم التفاعل الاجتماعي الإيجابي المتبادل مع الآخرين وصولا إلى تبادل الأفكار، الآراء، المشاعر والانفعالات مع الآخرين ومشاركتهم في دلالات ومعاني هذه المكونات. (أبو حلاوة، 2001)

إن التواصل في حد ذاته من هذا المنظور، لا يكون مجديا إلا إذا حقق حاجات الفرد النفسية والاجتماعية فأهميته حسب "زينب شقير"(2001) تكمن في إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي ، والحاجة النفسية إلى التقدير الاجتماعي. كما يساهم في تنمية الهوية النفسية الاجتماعية للفرد. فكلما كان الفرد

على وعي بأساليب ومهارات التواصل ، وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين، كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية والنجاح الاجتماعي ومن ثم تحقيق الذات. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

وفي السياق ذاته يحقق التواصل بالآخرين عدة فوائد مثل تخلص الفرد من الوحدة فيحس الفرد بأن الآخر يهتم به ويحبه ويحميه، فالعلاقات الوثيقة والحميمية هي الوحيدة التي توفر مثل هذه الأحاسيس. كما يوفر التواصل الاستثارة والاستمتاع كأن نستثير تفكيرنا ومشاعرنا بالحوار والمناقشة والتعبير عن انفعالاتنا كالسرور والضحك والبكاء والتعاطف الخ. ويسمح التواصل مع الآخرين بمعرفة الفرد لذاته وإدراكه لها من خلال رأي الآخرين فيه واستجاباته له وذلك كله يزيد من تقدير الفرد لذاته لاسيما إن كانت علاقاته مشبعة مع أشخاص يحملون له التقدير والدعم . (الجيوسي، 2002)

فالتواصل الفعال حسب "وود" (2001) Wood يمثل قوة أساسية في توجيه الناس والتحكم فيهم، وهو العملية الهامة والوحيدة لتأسيس علاقات اجتماعية جيدة، ونحن في حاجة لأن ننمي مهارات التواصل لكي ننمي علاقاتنا الاجتماعية. والتواصل الجيد له تأثير كبير على جودة الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية فلا نجاح بغير تواصل. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

ويعتقد "ساتير" (1988) Satir أن التواصل يشمل أبعادا لفظية وغير لفظية ، ولا يكون التواصل فعالا إلا إذا تطابق هذان البعدان. (أبو حلاوة، 2001)

أما الأبعاد النفسية للتواصل الجيد حسب "حمدان فضة" (1999) فتتمثل في التواصل العقلي المعرفي الذي يقوم على تبادل المعرفة ووجهات النظر مع الشخص الآخر، والتواصل البدني من حركات بدنية تعبيرية وهي أكثر الأشكال التواصلية صدقا. ومن جهة أخرى نجد التواصل الوجداني من أهم أبعاد التواصل إذ يظهر تواصل الوجدانات في سياق علاقة حميمة من خلال الحب و التقبل والاحترام والمصافحة الدافئة وهي الطريقة الوحيدة التي يدرك بها الإنسان كائنا إنسانيا آخر في أعماق أغوار شخصيته. أما التواصل الاجتماعي فهو التواصل القائم على الاندماج مع الآخرين . (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

وتتضمن المهارات المؤدية إلى التواصل الإيجابي الفعال حسب "فستر" و"روبين" (1989) Robin و Foster، نغمة الصوت وضع الجسد، طرح الأسئلة والإجابة عنها ، التعبير

عن الأفكار والمشاعر، التعاطف والإنصات الفعال والإقرار عبر التعليقات المدعمة. (أبو حلاوة، 2001)

لا شك أن مهارات التواصل تعد حجر الأساس في علاقات الطفل حيث تمتد دائرة التواصل لديه إلى جماعات الأقران والزملاء في الحضانة والمدرسة والجيران والشارع فيزداد تأثير جماعة الرفاق حسب "زهران" (1988)، ويكون التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده بما يسوده من التعاون والتنافس والولاء والتماسك . ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل. فيفتخر بعضويته في جماعة الرفاق، يساير معاييرها ويطيع قائدها لكي يحصل على رضا الجماعة وقبولها. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

و يضيف "دالي" و"فيمان" (1994) Wiemann و Daly أن مهارات التواصل تساعد على البقاء على اتصال بعالمهم ومشاركة الآخرين انفعالاتهم ومشاعرهم وأفكارهم وتشكيل علاقات اجتماعية مع الآخرين. ولكي يكون التواصل فعالا من المهم أن يعي أو يدرك المراهق عملية التواصل والفروق المحتملة بينه وبين الآخرين فيما يتعلق بطرق أو بكيفية التعبير عن الرسائل وتفسيرها. (أبو حلاوة، 2001)

5-1-1- أشكال التواصل

لما كان التواصل عملية تهدف إلى إقامة العلاقات الحميمة والثيقة فإن الفرد يشعر في غيابها لا محالة بالوحدة والاكنتاب وسوء تصوره وتقديره لذاته، كما أن هذه المهارة تتخذ أشكالا مختلفة كقدرة الفرد على التواصل اللفظي وغير اللفظي مع الأقران والمحيطين به ومن ذلك الكلام المنطوق والإشارة والإيماءة والتواصل البصري للتعبير عن الحاجات والمطالب وتظهر من خلال مهارة التعبير عن الذات ومهارة التساؤل ومهارة تقديم الاقتراحات(عبد الواحد إبراهيم، 2010)

كما يرى "البيلوي" (2005) أن التواصل يتضمن كل من الوسائل اللفظية(اللغة المنطوقة، المسموعة والمكتوبة) والوسائل غير اللفظية (كلغة الإشارة، الإيماءات ، تعبيرات الوجه ولغة العيون وحركات اليدين والرجلين) و لذلك يعد التواصل أعم وأشمل من اللغة والكلام. (سلامة شاش، 2007)

على العموم يتطرق الباحثون إلى أشكال لفظية وأخرى غير لفظية لمهارات التواصل وهي على النحو التالي:

5-1-1-1 - مهارات التواصل اللفظي

تشير مهارات التواصل اللفظي حسب "هاني عتريس" (1977) إلى أدب الحديث والحوار كأن تكون أشكال الكلام موافقة ومثيية للآخرين من خلال قبول طرف التفاعل الآخر ومشاعر الدفاء والمودة اتجاهه وتجنب كل ما قد يضر بتقدير الآخر لذاته وتجنب استخدام صيغة الأمر والإلزام ومعرفة كيفية الاعتراض كإبداء الأسف مصحوبا بإشارات إيجابية غير لفظية كالابتسام كما قد تتمثل في تهذيب الخطأ من خلال إبداء الأسف أو ذكر الأعذار أوالتبريرات وكذا تجنب تجاوز بعض القواعد مثل مقاطعة شخص ما أثناء الحديث معه أوالنكت غير المناسبة.

ومن مهارات التواصل اللفظي مهارة التعبير الاجتماعي التي تتمثل في القدرة على التعبير اللفظي ولفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية، البدء بالمحادثات والتحدث بتلقائية في موضوع معين والانسباط والاجتماعية.

أما مهارة الحساسية الاجتماعية فتشير إلى القدرة على الاتصال أي الاستقبال اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

5-1-1-2 - مهارات التواصل غير اللفظي

لا شك أن التواصل ليس حكرا على اللغة اللفظية، فثمة وسائل أخرى تستخدم في إرسال الرسائل التواصلية وتلقيها كالجسم والصوت والمكان. وبصورة عامة فإن هذه المهارات تتمحور حسب "هاني عتريس" (1977) في خصائص الصوت مثل النغمة والنبرات ومعدل الكلام وسرعة تتابع الكلمات والتي تؤكد أو تدحض الرسالة المراد نقلها ، كما تظهر في لغة البدن من خلال حركات الجسم وإيحاءاته المختلفة كحركات الذراع أو اليد أو الرجل والجلوس في مواجهة الآخر مباشرة ، هز الرأس في موافقة أو رفض ، فرك الأصابع ، أما لغة العيون وتعبيرات الوجه من خلال التقاء النظرات هي مؤشرات انفعالية تعكس بوضوح الحالة الداخلية للشخص كالغضب والحزن والسعادة والدهشة والاشمئزاز والخوف.(إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

ويرتكز نجاح عملية التواصل اللفظي وغير اللفظي على مهارات ضبط الانفعالات وإدارتها بحيث تحقق التوافق النفسي والاجتماعي كما سيتم التطرق إليه.

5-2- مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي

يعد تنظيم الانفعالات جزء مركزي في النمو الانفعالي الاجتماعي للفرد فهو يتيح للفرد التحكم في سلوكه كما يمكنه من أن يستجيب بمرونة اتجاه الأحداث البيئية المختلفة كما يلعب تنظيم الانفعالات دورا كبيرا في إدارة الانفعالات التي تصدر عن الفرد اتجاه الأحداث التنفيرية. ويشير مصطلح تنظيم الانفعالات إلى المحاولات التي يقوم بها الفرد لتغيير وتعديل حالته الانفعالية . ولذلك توجد فروق فردية بين الأفراد في القدرة على تنظيم الانفعالات والتعبير عنها، فالفرد الذي لا يقدر مثلا على تنظيم انفعالاته والتعبير عنها كالغضب والحزن نحو الأقران فهو يعاني جراء ذلك من النبذ الاجتماعي. في حين أن الفرد الذي يعبر عن انفعالاته نحو الأقران بطريقة ملائمة فستكون علاقاته بهم حتما إيجابية. (سلفان وآخرون، 2007)

و تتضمن مهارة ضبط الذات سلوكات مثل تلك التي تظهر في مواقف الخلاف كالاستجابة بشكل مناسب للمضايقاة من قبل الآخرين ، والسلوكات التي تظهر في المواقف التي لا يوجد فيها خلاف بل تحتاج إلى توفيق أو اتخاذ وجهات نظر مختلفة كأن يستجيب الطفل لضغوط أقرانه أو للمضايقاة من قبل أقرانه بطريقة مناسبة، يتقبل النقد بشكل جيد وينسجم مع الأشخاص المختلفين عنه. (سعيد حسن، 2009)

من جهة أخرى أشارت "وايتد" Whitted إلى ضرورة امتلاك الطفل القدرة على التريث والتوقف والتفكير قبل الاستجابة أو القيام بأي فعل. فيمكن أن نعلم الطفل مثلا أن الشعور بالغضب والثورة والحزن هو أمر لا بد منه شرط أن يكون بطريقة مقبولة. فالتعبير عن مشاعر الغضب وإخراجها بطريقة جارحة للآخرين أو تحطيم ممتلكاتهم هو أمر غير المقبول ولذلك يجب التعرف على هذه المشاعر والتعبير عنها من خلال كلمات . لذلك تبقى مهارة التعبير اللفظي عن المشاعر ذات أهمية قصوى يحتاج معها الطفل إلى استراتيجيات تهدئة الذات من خلال الحديث مع الذات والتنفس العميق واسترخاء العضلات . (Whitted, 2011)

وقد أشار "محمد السيد عبد الرحمن" في نفس السياق إلى مهارة الضبط الاجتماعي والانفعالي للطفل من خلال مقياس "متسن" للمهارات الاجتماعية والتي تعبر عن قدرة الطفل

على التروي وضبط الانفعالات في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين ، وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه الاجتماعية. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

أما "دامون" (1998) Damon فقد ميزت بين الأطفال الناجحين اجتماعيا والأطفال غير الناجحين. فرغم توفر المعلومات الاجتماعية حول كيفية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بصورة صحيحة لدى الأطفال غير الناجحين اجتماعيا إلا أنهم يفشلون في علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين لعدم قدرتهم على ضبط وتنظيم القلق وغيره من الانفعالات والمشاعر . (أبو حلاوة، 2009)

وترتبط القدرة على ضبط الانفعالات حسب "جولمان" بالقدرة على التعبير الانفعالي أو التعبير عن المشاعر إذ يرى في التعبير عن المشاعر إحدى الكفاءات الاجتماعية وذلك من حيث الكيفية التي يعبر بها الناس عن مشاعرهم ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر . (جولمان، 2000)

وفي نفس السياق تشير Whitted إلى أهمية تسيير المشاعر باعتبارها مهارة يتعلم الأطفال من خلالها كيف يتعرفون على مشاعرهم وكيف يميزون بين المشاعر والأفعال وكيف يعبرون عنها بطريقة مناسبة. (Whitted, 2011)

فمهارة التعبير عن المشاعر تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن المشاعر السلبية لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة لأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي لا تروق له ومن جهة أخرى في القدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب وكل ما يحقق الفائدة للطفل ولمن يتعامل معه. (محمد السيد ، 1998)

ومن أجل تحقيق التواصل والتفاعل الناجح مع الآخرين، لا يحتاج الطفل إلى مهارات التعبير عن مشاعره السلبية والايجابية اتجاه الآخرين فحسب، بل يحتاج إلى نضج مهارة أخرى هي قراءة مشاعر الآخرين وفهمها وبالتالي القدرة على التعامل معها وهي تتمثل أساسا في القدرة على التعاطف أو المشاركة الوجدانية.

وقد أشار "ريجيو" إلى هذه المهارة بالحساسية الانفعالية أي مهارة استقبال انفعالات الآخرين، قراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية الصادرة عنهم وكذا القدرة على تفسير

الاتصال الصادر عنهم وخاصة ذلك المتعلق بالمشاعر والانفعالات. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

إن المشاركة الوجدانية أو التعاطف هي المهارة التي تسمح للطفل بفهم وجهات نظر الآخرين وتطلعاتهم كما تسمح لهم بقراءة وترجمة الرسائل الاجتماعية والرسائل غير اللفظية للآخرين. (Whitted, 2011)

ويقصد بالتعاطف أن يضع الفرد نفسه في مكان المتكلم وفهم ما يريد قوله من وجهة نظره وينطوي هذا التعاطف على احترام المتحدث ومنحه فرصة واسعة لقول ما يريد مما يتطلب التحلي بمرونة كافية وثقة بالنفس ويحتاج إلى الاستماع الجيد . ولكن الاستماع المتعاطف يكون صعبا على العصبي أو المتسرع أو الاندفاعي. كما أن الشخص القلق على ذاته ومكانته سيكون متوترا وسيندفع على نحو غير متوازن إلى توكيد ذاته خوفا عليها، فلا يسمع إلا صوت هذه الذات المضطربة بدلا من الاستماع للآخر. (الجيوسي، 2002)

ويقوم التعاطف حسب "جولمان" على أساس الوعي الذاتي. فبقدر ما نكون قادرين على تقبل مشاعرنا وإدراكنا نكون قادرين على قراءة مشاعر الآخرين. فجزور الحب والرعاية والاهتمام تتبع من التوافق العاطفي ومن القدرة على التعاطف. فهذه المقدرة أي إمكان التعرف على مشاعر الآخرين تمارس في جميع ميادين الحياة ومجالاتها . كما أن انعدام التعاطف مع الآخرين له تأثير شديد أيضا. فالنقص في مشاعر التعاطف ، يؤدي إلى الاضطرابات السيكوباتية الإجرامية، وحوادث الاغتصاب وسلوك الأطفال المشاغبين. (جولمان، 2000)

فالتعاطف إذن هو القدرة على الشعور بمشاعر الآخرين، ألما وفرحا وضيقا وإحباطا. ويتفاوت الناس في هذه القدرة، كما يتفاوتون في غيرها. كما تكمن قيمة التعاطف في قدرته على زيادة فهمنا للناس إلى حد كبير معرفيا وعاطفيا وتقوية أواصر العلاقات بين الأفراد، بل يكون التعاطف المنبع الأساس لفضيلة أخلاقية هي الإيثار. (الجيوسي، 2002)

أما "ستفن نفيكي" Steven Nowicki وهو متخصص في دراسة مهارات الأطفال غير اللفظية بجامعة (Emory) فقد توصل إلى أن الأطفال الذين لا يستطيعون قراءة العواطف أو التعبير عنها جيدا ، يشعرون دائما بالإحباط ولا يفهمون أساسا ما يجري حولهم. هذا النوع من التواصل بين الناس، يمثل تفسيرا للمعاني الكامنة وراء كل فعل يقوم به الفرد. فأنت لا

تستطيع أن تخفي تعبيرات وجهك أو إيماءاته، أو تخفي نبرة صوتك. فإذا صدرت عنك أخطاء في رسائلك إلى الآخرين، سيقابلها دائما رد فعل بأساليب ساخرة من طرف الناس دون أن تعرف سببا لرفضهم إياك. وإذا حسبت أنك تتصرف بسعادة، بينما يبدو عليك في الواقع أنك غاضب جدا، فستجد الأطفال الآخرين يبادلونك ما يبدو عليك من علامات الغضب، ولا تدرك سبب غضبهم. إن مثل هؤلاء الأطفال يفتقرون في النهاية إلى أي إحساس بأن هناك معنى للكيفية التي يعاملهم بها الآخرون ، ولا يشعرون بأن أفعالهم لها تأثير في حياتهم، لذا فهم يشعرون دائما بأنهم ضعفاء ومكتئبون وغير محظوظين. (جولمان، 2000)

إن القدرة على معرفة مشاعر الآخرين والقدرة على التحكم في انفعالات شخص آخر هي أساس نجاح علاقاتنا بالآخرين، إذ يتطلب التعامل مع عواطف شخص آخر ، نضج مهارتين عاطفتين أخريين هما التحكم في النفس والتعاطف وعلى أساس هاتين المهارتين تتمو مهارة الفرد على مواجهة الآخرين والتفاعل معهم وعلى إقامة العلاقات الحميمة الناجحة وإقناع الآخرين والتأثير فيهم والتأثر بهم.

3-5- مهارة توكيد الذات

يعبر مفهوم توكيد الذات أو تأكيد الذات على القدرة على التعبير الملائم عن الانفعالات نحو المواقف والأشخاص فيما عدا التعبير عن انفعال القلق . وبسبب مخاوفنا وعجزنا عن التعبير عن مشاعرنا في مواقف الاتصال بالناس نقمع رغبتنا في الشكوى من تصرف سخيف ، أو نكتم معارضتنا عند الاختلاف مع الناس والأصدقاء، أو نرغم أنفسنا على البقاء في جماعة مملّة، أو لا نعبر عن حبنا واستمتاعنا بالأشخاص أو بأشياء جميلة. (إبراهيم، 1980)

و يتضمن توكيد الذات حسب كل من "جريشام" و"إليوت" (1990) Gresham و Elliot مهارات المبادرة مثل الاستفسار من الآخرين عن المعلومات وتقديم نفسه للآخرين والاستجابة لأفعال الآخرين، كأن يقدم نفسه للأشخاص الجدد دون أن يطلب منه ذلك، أو يدعو الآخرين للمشاركة في الأنشطة ، أن يبادر إلى التحدث مع أقرانه، أن يمتدح أقرانه ويثني عليهم أو يتطوع لمساعدة أقرانه في المهمات الصفية. (سعيد حسن، 2009)

و يشير " محمد السيد " في نفس السياق إلى هذه المهارة وفقا لمقياس "متسن" وزملائه على أنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل والمتمثلة في قدرته على بدء التعامل من جانبه مع الأطفال الآخرين لفظيا أو سلوكيا ، كالتعرف عليهم أو مد يد العون أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم. (محمد السيد ،1998)

أما "جلاسي" و"جلاسي" (1997) Galassi و Galassi فيعرفان مهارة التوكيدية بأنها تتضمن تقديم وتلقي المجاملات والتهاني وطلب الخدمة والبدء والاستمرار في محادثة والدفاع عن الحقوق ورفض مطالب غير معقولة ، والتعبير عن الآراء الخاصة والتعبير عن المشاعر السلبية كالقلق وعدم الارتياح والمشاعر الايجابية بطريقة لا تتطوي على التهديد بدون توتر أو خوف. كما يمثل توكيد الذات حسب "عويضة منشار" (1990) في إصدار التوجيهات والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والدفاع عن الحقوق بأفضل طريقة والقدرة على الرفض وحرص الفرد وسعيه لأن يتصرف في إطار من الندية بالنسبة لمختلف المواقف. (محمد عبيد،2008)

ومن المهارات الأساسية المرتبطة بتوكيد الذات حسب "إلنا" (1983) Elaina مهارة التعامل باحترام مع الآخرين، مهارة الاستماع إلى الآخرين بشكل جدي، القدرة على قول (لا) دون الشعور بالذنب، القدرة على الانفتاح على الآخرين، مهارة التعبير عن المشاعر والآراء بحرية، قدرة الفرد على فرض أولياته وقدرته على طلب ما يريد. (جاد محمود،2006)

ذلك ما يتفق مع أبعاد توكيد الذات حسب كل من "فونتانا" و"لازروس" (1981) Fontana و (1973) Lazarus والمتمثلة في القدرة على المعارضة والرفض وقول (لا) ، القدرة على السؤال أو طلب المساعدة، القدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة وأخيرا القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء محادثة. (محمد عبيد،2008)

كما حدد "لور" (1981) Lorr من جهته أبعاد السلوك التوكيدي في: القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء التفاعلات الاجتماعية. قدرة الفرد على أن يقف مطالباً بحقوقه، ويرفض المطالب غير المعقولة، القدرة على قيادة الآخرين والتأثير فيهم وكذا القدرة على مقاومة ضغوط الأقران. (محمد عبيد،2008)

فالسلوك التوكيدي هو سلوك يمكن الشخص من التصرف وفق مصلحته ، وأن يعبر عن وجهة نظره ومشاعره الخاصة دون أن يسبب له قلقا ، ودون أن يجعله يحجب هذا الحق

عن الآخرين . والشخص الذي يفعل هذا يمسك بزمام أموره بين يديه، ويشعر بالثقة، تلقائي في التعبير عن مشاعره وغالبا ما يحوز إعجاب الآخرين. (الجبوسي،2002)

على العموم فإن الفرد المؤكد لذاته يتميز بالانفتاح والتعبير عن ذاته بصراحة من خلال انخراطه في علاقات تواصلية. كما يتميز بالتححرر من القلق فيبادر الفرد إلى التعبير عن آرائه ومشاعره المختلفة ويحرر ذاته من الصراعات الداخلية ومن الإحساس بعدم الفعالية أو الصغار أمام الآخرين. ومن جهة أخرى يتميز الفرد المؤكد لذاته بالثبات عند دفاعه عن وجهة نظره وما يعتقد أنه حق له حتى ولو أدى هذا إلى إثارة شيء من التوتر مع الآخرين. (الجبوسي،2002)

أما الأفراد مخفضوا السلوك التوكيدي فيواجهون حسب "شوقي طريف"(1998) صعوبة في التعامل مع مشكلات التفاعل الاجتماعي والتي ترجع إلى صعوبتهم في الإفضاء بما يحملون من هموم وما يشعرون من معاناة ، وصعوبة رفض مطالب الآخرين مما يعرضهم للتورط في العديد من المشكلات. كما يعانون من ضعف قدرتهم على مواجهة المشكلات بشكل مباشر والخشية من مواجهة الآخرين والاعتقاد بأن الآخرين سيقومونهم بصورة سلبية مما ينمي لديهم الشعور بالضيق والكر. كما أنهم يواجهون صعوبة التحكم في المشاعر والانفعالات عند التعامل مع الآخرين تجعلهم أقل قدرة على إدراك علاقاتهم الاجتماعية وصعوبة في مواجهة ضغوط العمل. (جاد محمود،2006)

5-4- مهارة التعاون

إنه من السهل تعلم الفرد المهارات التعاونية، فتعلم الفرد كيف يتعاون مع الآخرين حسب "توزان" و"فيللا" (1992) Filla و Thausand لا يختلف كثيرا عن تعلمه كيف يمارس لعبة معينة ، أو كيف يقود دراجة . كما يعد التعاون حسب "أسماء الجبري ومحمد الديب" (1998) أسلوبا من أساليب السلوك الاجتماعي الذي تقتضيه طبيعة التفاعل بين الأفراد بهدف تحقيق هدف مشترك وينتج عنه اهتمامات مشتركة بينهم وروح الصداقة ومشاعر السعادة وزيادة الاتصال وتبادل المساعدة وتنسيق الجهود وتقسيم العمل فيما بينهم وانخفاض معدل القلق في الجماعة وارتفاع الثقة بالنفس والتمركز حول العمل وتحقيق الهدف والشعور بالامتنان للآخرين. (جلال الديب،2010)

ويصف كل من (1990) Elliot و Gresham مهارة التعاون على أنها تتضمن سلوكيات مثل مساعدة الآخرين والمشاركة وطاعة القوانين والتعليمات كأن يستثمر وقته بطريقة مناسبة في الوقت الذي يكون فيه بانتظار مساعدة الآخرين أو أن يتجاهل عملية تشتيت أقرانه له أثناء أدائه للأعمال الصفية، أو ينتبه إلى التعليمات ويتبعها. (سعيد حسن، 2009)

ويتخذ التعاون حسب "سهير ميهوب" (1995) ثلاث أشكال منها التعاون من أجل الإنجاز كأن يتعاون الأطفال مع بعضهم من أجل إنجاز مهمة أو مسؤولية أسندت إليهم، مثل تنظيف المكان أو تزيين الفصل الدراسي، أو تركيب لعبة ، والتعاون اللفظي كأن يقبل الطفل على التحدث مع الآخرين والاستماع إليهم أثناء أداء الأدوار وكذا اللعب التعاوني الذي يظهر حسب "سعدية بهادر" (1992) في قابلية الأطفال للعب بألعاب تتطلب التفاعل الثنائي بين طفل وآخر . (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

أما "عبد الفتاح مطر" (2002) فيعرف التعاون على أنه اشتراك الطفل مع الآخرين، لتحقيق هدف مشترك وتقديمه يد العون والمساعدة للآخرين في المواقف المختلفة لتحقيق أهدافهم. كما يتميز الموقف التعاوني حسب "أسماء الجبري ومحمد الديب" (1998) بخصائص وجدانية وخصائص معرفية حيث تتمثل الخصائص الوجدانية للمواقف التعاونية بوجود روح الجماعة أو ما يسمى بالعلاقة التعاونية الإيجابية بين أفراد الجماعة والتي تظهر في الصداقة والود بين الأفراد، فيشعرون بالأمان ، والألفة والثقة. أما الخصائص المعرفية للمواقف التعاونية فتتميز بوجود اعتماد إيجابي متبادل متمثل في المشاركة بين الأفراد ومساعدة بعضهم البعض ، وهذا الاعتماد المتبادل يظهر أيضا في المناقشات وتبادل الآراء ، للتوصل إلى أفكار ومعلومات يتم الاتفاق عليها ، للوصول إلى الهدف المشترك من خلال التفاعل الإيجابي بينهم. (جلال الديب، 2010)

ويعتبر التعاون أسلوبا من أساليب السلوك الاجتماعي ، تقتضي طبيعته التفاعل ما بين الأفراد لتحقيق هدف مشترك وينتج عن ذلك الاهتمامات المشتركة بينهم وروح الصداقة ومشاعر السعادة وزيادة الاتصال وتبادل المساعدة وتنسيق جهود الأفراد وتقسيم العمل بينهم وزيادة تقبلهم للآراء والمقترحات المتبادلة بينهم والاتفاق في الآراء وانخفاض معدل القلق في الجماعة وارتفاع الثقة في النفس والتمركز حول العمل وتحقيق الهدف والشعور بالانتماء للآخرين. (أبو هاشم، 2004)

نستنتج مما تقدم وجود اتفاق بين الباحثين حول مجموعة من المهارات الاجتماعية الأساسية لنجاح تفاعل الأفراد وعلاقاتهم بالآخرين في السياقات الاجتماعية المختلفة مثل مهارات التواصل ومهارات الضبط الانفعالي ومهارة التعاون والتوكيدية الإيجابية. فالتواصل اليوم أصبح من المهارات الحياتية الأساسية التي تحكم التفاعلات الاجتماعية للإنسان في كل المجالات فتنبئ بنجاحه وتوافقه الاجتماعي. إلا أن الفرد يحتاج إلى توظيفها بطريقة فعالة من خلال العلاقات الإيجابية مع الآخرين والاستجابة لهم على نحو تعاوني وتجنب السلوكيات غير المناسبة التي تؤدي إلى توتر التفاعلات مثل مقاطعة المتحدث واللامبالاة و ضعف التحكم في الذات. وإذا تعددت مجالات التواصل بشكليه اللفظي وغير اللفظي في مجال التفاعلات الاجتماعية، فإن المهارات الاجتماعية تتعدى إلى مهارة التعبير الانفعالي أي التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية وقدرة الفرد على ضبط انفعالاته في تعامله مع الآخرين من خلال معرفة وإدراك مشاعر الآخرين والتعامل معها ومهارة توكيد الذات التي تتخذ صورة التواصل التوكيدي المنبثق من قدرة الفرد وحرية في التعبير عن أفكاره وآرائه ومشاعره وحاجاته دون انتهاك حقوق الآخرين أو أفكارهم أو آراءهم أو مشاعرهم أو احتقار الذات واستصغارها والخضوع للآخرين في المواقف التي لا تتطلب ذلك .

6-المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالصحة النفسية

تركز النظريات المعرفية والسلوكية اليوم على أهمية المهارات الاجتماعية باعتبارها من مؤشرات الصحة النفسية والنجاح في المواقف الحياتية المختلفة والمواقف المدرسية على الخصوص.فقصور المهارات الاجتماعية يعد من العوامل الرئيسية في حدوث الاضطرابات النفسية لدى الأطفال والمراهقين لما يسببه من خلل في التفاعل الاجتماعي مع المحيط ومع الأقران بصفة خاصة.

وقد أشار كل من "محمد السيد" و"منى علي" إلى الأثر التي تتركه التفاعلات الاجتماعية السيئة والسلبية على الأطفال بحيث يتميزون بسلوكيات اجتماعية سلبية مثل:العنف البدني(الضرب)،الإغاظه (المضايقه) مثل اللعب غير العادل، مضايقة الآخرين، السب، الانسحاب وعزل النفس، التكبر والتعالي على الآخرين، الاستماع دون اهتمام،

الانتحاب والشكوى، أخذ ممتلكات الآخرين ، كبت المشاعر بالداخل، السيطرة على النشاط، كثرة الكلام والثرثرة، عدم التلاحم البصري أثناء المحادثة، عدم إتباع قواعد اللعب ، التحدث بصوت مرتفع ، الاستعراض وعدم التعامل مع ضغط الأقران بصفة جيدة .(محمد السيد ومنى خليفة،2003)

ويعتقد علماء النفس عموما بوجود علاقة ارتباطيه بين نقص المهارات الاجتماعية والميل للاكتئاب، ويستندون في ذلك إلى أن الأشخاص منخفضي المهارات الاجتماعية والمكتئبين على حد سواء يتصفون بالحساسية الزائدة وضعف القدرة على التعبير اللفظي وغير اللفظي ، كما أنهم أقل قدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين، وأقل مكانة بين رفاقهم وأقل تعاونا وتوصلا معهم. (محمد السيد ،1998)

كما أظهرت نتائج الدراسات أن العدوان والمشكلات السلوكية بالإضافة إلى الانسحاب الاجتماعي والعزلة تحدث كثيرا لدى الأطفال ممن يعانون قصورا في المهارات الاجتماعية وهي الجزء البارز من المشكلات ذات المنشأ الانفعالي والمرتبطة بالشخصية والتوافق لدى الأطفال. (إيمان كاشف وهشام عبد الله،2007)

وفي نفس السياق كشفت دراسة كل من "هلسل" و"متسن" (1984) Matson و Helsel عن العلاقة بين الاكتئاب والمهارات الاجتماعية على عينة قوامها (76) طفل من عينة تتراوح أعمارهم بين أربع وعشر سنوات حيث وجدت علاقة ارتباطيه سالبة و ذات دلالة إحصائية بين درجة المهارات الاجتماعية ودرجات الاكتئاب. كما تناولت دراسة أخرى لKazdin (1986) وزملائه علاقة المهارات الاجتماعية باليأس لدى عينة مكونة من (62) طفل يعانون اضطرابات نفسية وتتراوح أعمارهم بين ست وثلاثة عشر سنة طبقت عليهم مقاييس اليأس للأطفال والاكتئاب ومفهوم الذات والمهارات الاجتماعية، وجاءت النتائج لتؤكد وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين كل من اليأس والاكتئاب وعلاقة ارتباطيه سالبة بين اليأس وكل من مفهوم الذات والمهارات الاجتماعية. (محمد السيد ،1998)

يتضح مما سبق أن دراسة المهارات الاجتماعية لم تعد مقتصرة على فئات معينة من الأطفال مثل الأطفال المتخلفين عقليا أو ذوي الاحتياجات الخاصة أو فئات من الأطفال الذين يتلقون العلاج. فالأطفال الذين يعانون صعوبات التعلم أو تدني في مستوى تحصيلهم الدراسي يتميزون بضعف قدراتهم ومهاراتهم الاجتماعية وكذا الأطفال الذين يتسمون بالخلل

والانطواء والانسحاب من المواقف الاجتماعية والأطفال الذين يتميزون بالعنف اللفظي أو البدني.

فالتلاميذ ذوي الصعوبات الاجتماعية والانفعالية حسب "الزيات" لا يتفاعلون على نحو موجب ومقبول مع الآخرين. فهم آخر من يتم اختيارهم في الأدوار والمواقف التفاعلية والجماعية القائمة على تعاون وتضافر جهود الأقران، بسبب أنهم أقل تقبلا من طرف أقرانهم ومدرسيهم. وإذا حاول بعضهم أن ينشئ تفاعلا اجتماعيا مع المدرس أو مع الأقران، فإنهم يجدون نوعا من التجاهل أو الإعراض ولذا تتجه أنشطتهم وتفاعلاتهم و سلوكياتهم إلى أن تكون مضطربة أو غير سوية أو عدوانية أو غير منتجة أو غير فعالة. (الزيات، 1998)

وبالتالي فإن أهمية اكتساب المهارات الاجتماعية حسب "سعدية بهادر" (1992) تتمثل في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها الأفراد كما أنها تفيد الأفراد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة كما تساعد على تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والاستمتاع بأوقات الفراغ مما يساعدهم على ثقتهم بأنفسهم والتفاعل مع الرفاق والابتكار والإبداع في حدود طاقاتهم الذهنية والجسمية. (عبد الواحد إبراهيم، 2010)

ويعتبر قصور المهارات الاجتماعية من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي لدى الأطفال بكل ما يرتبط به من جوانب ضعف في التفاعل الاجتماعي الإيجابي . فقد يجيء قصور المهارات الاجتماعية مستقلا في شكل اضطرابات يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي كما هي الحال في حالات القلق الاجتماعي والخجل والتعبير عن الانفعالات الايجابية (كالعجز عن إظهار الحب والمودة والاهتمام) أو السلبية (كالعجز عن التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان) وقد يجيء القصور الاجتماعي مصاحبا لكثير من الاضطرابات الأخرى فقد تبين أن أنواعا كثيرة من الاضطراب السلوكي بين الأطفال بما فيها الاضطرابات العصابية والذهانية والسيكوفيزيولوجية يصاحبها قصور واضح في المهارات الاجتماعية بما فيها العجز عن الاحتكاك البصري أو تبادل الحوار والجمود الحركي وعدم الاستجابة للتفاعل الاجتماعي. (إبراهيم وآخرون، 1993)

من جهة أخرى يعد التسرب من المدرسة من الأخطار التي يتعرض لها الأطفال منخفضي المهارات الاجتماعية فقد وجد "جولمان" أن معدل الأطفال المرفوضين المتسربين

من المدارس يزيد من (2) إلى (8) مرات عن الأطفال الذين لهم صداقات ، فقد كشفت إحدى الدراسات أن(25%) من الأطفال غير المحبوبين خلال المدرسة الابتدائية ، تسربوا من المدرسة قبل إتمام الدراسة الثانوية، مقابل(8%) كمعدل عام. وذلك ليس من المستغرب، فهل نتصور أن يقضي طفل ثلاثين ساعة أسبوعيا في مكان لا يحبه فيه أحد. من المنتظر حتما أن يتهمش هؤلاء إلى أن يصلوا إلى مرحلة المراهقة وأن يظلوا بمنأى عن وعاء الصداقات الحميمة وصخب اللعب بحيث يفضي هذا التهميش إلى نتائج خطيرة ، لأن الأطفال يهدبون مهاراتهم الاجتماعية والعاطفية بما اكتسبوه من علاقاتهم والتي يحملونها معهم في مستقبل أيامهم . فهؤلاء الأطفال المرفوضون يعانون التوتر الشديد وكثيرا من تشوش البال ، فضلا عن الاكتئاب والإحساس بالوحدة. (جولمان،2000)

يتبين مما تقدم أن المهارات الاجتماعية تسمح بالتكيف والنجاح في التغلب على المشكلات الاجتماعية وتحقيق الاستقرار النفسي والاستقلال الذاتي وأن انخفاض وضعف مستوى المهارات الاجتماعية، يؤدي إلى فشل عمليات التفاعل والتواصل الاجتماعي مما يتسبب في التوتر الشديد والشعور بالكآبة والعزلة ومختلف الاضطرابات المرتبطة بها.

7- أنماط الضعف والقصور في المهارات الاجتماعية

من الملفت للانتباه أن بعض التلاميذ لا يحسنون التصرف في معظم المواقف الاجتماعية لا سيما مع أقرانهم ورفقائهم في المدرسة والشارع على الرغم من امتلاكهم كما معرفيا يمكنهم من أداء سلوكياتهم بمهارة ، فنجدهم مثلا يستجيبون بطريقة اندفاعية وعدوانية أو ينسحبون من ساحة التفاعل والتبادل بسبب الخوف أو عدم الثقة أو الخجل وهذا ما يجعلنا نتساءل عن أسباب هذا الخلل من خلال الكشف عن مختلف أشكال الضعف أو القصور في المهارات الاجتماعية.

يظهر الضعف وقصور المهارات الاجتماعية حسب (Gresham 1986) في أربعة أنماط أساسية وذلك في حالتها غياب الاستجابة الانفعالية أو وجودها. فهي قد تعبر عن قصور وعجز عن اكتساب المهارة أو قصور وعجز في أدائها كما قد تعبر عن قصور الضبط الذاتي في المهارة أو قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة. (سلامة شاش،2007)

7-1- قصور المهارة الاجتماعية

إن قصور المهارة الاجتماعية هو عجز في فهم الدلالات والمؤشرات والمعايير الاجتماعية المعمول بها داخل الإطار الثقافي الذي يعيش فيه الأفراد. (عبد الواحد إبراهيم، 2010) وقد كشف (Gresham 1986) أن الأطفال الذين لديهم عجز في المهارات ليست لديهم المهارات الاجتماعية اللازمة للتفاعل والتواصل بطريقة ملائمة مع أقرانهم ، أولًا يعرفون الخطوة الحرجة في أداء المهارة. والعجز في المهارة الاجتماعية قد أشار إليه "باندورا" (1969) بنقص في التعلم ناتج عن عجز في اكتساب المهارة. (سلامة شاش، 2007) وبالتالي فإن النقص في المهارات الاجتماعية ينتج عن الفشل في اكتسابها بسبب قلة الفرص لتعلم المهارة أو قلة الفرص للتعرض لنماذج من السلوك الاجتماعي المقبول. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

7-2- قصور أداء المهارة الاجتماعية

يعد القصور في أداء المهارة الاجتماعية من ميزات الأطفال الذين لديهم مهارات اجتماعية في مخزونهم ولكنهم لا يؤدونها على المستوى المطلوب لعدم كفاية عدد مرات صدور السلوك الاجتماعي وقد يكون مرتبطًا بنقص الحافز والتدعيم أو انعدام فرصة أداء السلوك . فالعامل الرئيسي الذي يستخدم في تحديد ما إذا كانت المشكلة الاجتماعية تمثل قصورًا في الأداء هو ما إذا كان الطفل يستطيع أو لا يستطيع أداء السلوك. ومن الأهمية بمكان الإشارة إلى أن الخوف والقلق والاستجابات الانفعالية الأخرى لا تعتبر قصورًا في الأداء الاجتماعي.

فإذا كان الطفل لا يؤدي السلوك داخل الفصل ولكنه يستطيع أداء السلوك في موقف سلوكي آخر فهو قصور في الأداء الاجتماعي. (سلامة شاش، 2007) وينتج النقص في الأداء الاجتماعي عن قلة الفرص لأداء المهارة الاجتماعية وقلة التعزيز للسلوكيات الاجتماعية المهارية.

على العموم يلخص "جاري" (Gary 1983) ثلاث أنماط من النقص في المهارات الاجتماعية كما جاءت في البحوث النفسية ، أن الأطفال يفتقرون إلى المعارف والمفاهيم عن السلوك الاجتماعي المناسب مثل المعرفة بالأهداف المناسبة للتفاعل الاجتماعي والمعرفة بالأساليب المناسبة للوصول إلى الهدف الاجتماعي وكذا المعرفة بالسياق من خلال أساليب

مناسبة مميزة يتم تطبيقها. أما النمط الثاني فيتمثل في الأطفال الذين يعانون العجز نتيجة التدريب غير الكافي. وأخيرا نمط الأطفال الذين لديهم عجز في إعطاء أنفسهم تغذية راجعة عن تفاعلاتهم البيئشخصية فيكون لديهم نقص في القدرة على توجيه وتقييم سلوكهم وتأثيراته على الآخرين ويعززون نجاحهم أو فشلهم البيئشخصي إلى محاولاتهم المستمرة في التكيف والثقة بالنفس في التفاعلات الاجتماعية. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

7-3- قصور الضبط الذاتي للمهارة الاجتماعية

يمثل قصور الضبط الذاتي المرتبط بالمهارة الاجتماعية النمط الثالث لضعف المهارات الاجتماعية فهو عبارة عن قصور التحكم الذاتي في أداء المهارة وذلك باعتماد مؤشرين هما: وجود الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية مثل القلق، الخوف، الاندفاع والغضب من جهة. ومن جهة أخرى عدم معرفة الطفل بالمهارة المشار إليها أو عدم ممارسته لها مطلقا. فالأطفال حسب (Gresham 1986) قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق مدخل السلوك الاجتماعي، كما أن التجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالي يدعم بطريقة سلبية سلوكيات العزلة الاجتماعية. ومن الاستجابات الانفعالية التي قد تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية الاندفاعية، فالأطفال الذين يظهرون سلوكا اجتماعيا اندفاعيا يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم ينشأ عن الرفض من الأقران، لذلك فإن الأقران يتجنبون الطفل المندفع وبالتالي فهو لا يتعرض لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي. (شاش، 2007)

ومن الأسباب التي تحول دون اكتساب المهارات الاجتماعية حسب كل من "برازول" و"كندال" (Kendall و Braswell 1982) القلق والمخاوف الاجتماعية التي تمنع الأطفال من تعلم كيفية التفاعل مع أقرانهم بسبب الهروب والتجنب مما يدعم بطريقة سلبية العزلة الاجتماعية. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

ويضيف "جولمان" في هذا الصدد أن هناك نوعان من الميول العاطفية الشديدة تقود الأطفال إلى أن يكونوا في النهاية منبوذين اجتماعيا، الأول يتمثل في الميل إلى الانفجارات الغاضبة، وتصور العدوانية دون أن يقصدها أحد. والثاني أن يكون الطفل نافرا متهيبا، قلقا،

خجولا اجتماعيا. فهؤلاء الأطفال المنبوذين تماما، يسبب ارتباكهم المتكرر عدم ارتياح الناس إليهم وبالتالي يبتعدون عنهم. (جولمان، 2000)

7-4- قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية

يعد قصور الضبط الذاتي في أداء المهارة الاجتماعية من أهم أنماط ضعف المهارات إذ يظهر هذا القصور عند الأطفال الذين لديهم المهارة الاجتماعية المحددة في مخزونهم ولكنهم لا يؤديونها بسبب الاستجابة الناجمة عن الإشارة الانفعالية ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة . فالطفل يعرف كيف يؤدي مهارة ما ولكن ليس بصفة متكررة ومنظمة. ومن معايير تحديد قصور الضبط الذاتي في الأداء، وجود الاستجابة الانفعالية مثل الغضب والخوف وكذا الأداء غير المنتظم للمهارة المقصودة. (سلامة شاش، 2007)

فالطفل قد لا يظهر المهارة بسبب الخوف أو القلق أو توقعات الطفل المسبقة حول رد فعل الآخرين الانفعالية إزاء ما يصدر عنه من سلوك لفظي أو غير لفظي .

ومن الملاحظ أن هناك عوامل وظيفية تؤثر في اكتساب المهارة الاجتماعية أو في أداء المهارة، فإذا أثرت هذه العوامل على اكتساب المهارة سميت بقصور ضبط الذات ، أما إذا أثرت على الأداء سميت بقصور الضبط أو التحكم الذاتي في أداء المهارة. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

ويرجع كل من "مايز" و"لاد" (Ladd و Mize 1983) العجز في المهارات الاجتماعية إلى العجز العام في الجانب المعرفي ، لأن الطفل لا يبدأ المحادثة مع طفل آخر بسبب أنه لا يعرف ما هي العبارات المناسبة التي يفترض أن يستخدمها في المحادثة. كما قد يعود إلى نقص الأداء باعتبار أن الطفل يعرف الجمل لبدأ المحادثة إلا أنه لا يملك الفرص لممارسة ذلك في المواقف الاجتماعية. وقد يعود العجز إلى ضعف السيطرة على النفس بحيث أن الطفل يعرف العبارات التي يمكنه من خلالها ابتداء المحادثة مع الأطفال الآخرين ولكنه يتحدث كثيرا ويسيطر على المحادثات الاجتماعية بشكل يزعج الأطفال الآخرين. (الحميضي، 2004)

إن قدرة الفرد على إحداث نوع من التوازن بين رغباته الشخصية وطبيعة السياق الاجتماعي الذي يعيش حسب (Damon 1998) هي التي تسمح بالتمييز بين الأطفال الناجحين اجتماعيا والأطفال غير الناجحين اجتماعيا . فالأطفال الغير ناجحين اجتماعيا قد

تكون لديهم معلومات اجتماعية تتعلق بكيفية التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بصورة صحيحة ولكن يفشلون في علاقاتهم الاجتماعية المتبادلة مع الآخرين لعدم قدرتهم على ضبط وتنظيم القلق وغيره من الانفعالات والمشاعر. (أبو حلاوة، 2009)

يتضح لنا مما سبق أن أهم أشكال الضعف الحاصل في مجال المهارات الاجتماعية تتمثل في عجز وفشل في اكتساب المهارة لعدم وجود فرص تعلمها أو نماذج يقتدى بها بشكل كاف، مما قد ينجر عنه عجز أو ضعف في أداء المهارة لدى الأطفال حتى بالنسبة للذين لديهم مخزون من المهارات وهذا بسبب قلة فرص أداءها وقلة التعزيزات الاجتماعية وعدم التدريب الكافي عليها. كما هناك شكل آخر من ضعف المهارات يظهر في عدم التحكم الذاتي في أداء المهارة بسبب القلق والمخاوف الاجتماعية التي تحول دون تعلم نماذج من السلوك الاجتماعي السليم وتعزز العزلة الاجتماعية والاندفاعية والعنف عند البعض هذا من جهة. لا شك أن ضعف الضبط الذاتي عند أداء المهارة يعبر عن بعض المشاكل والاستجابات الانفعالية التي تمنع من أداء المهارة بصفة مستمرة ومنتظمة في المواقف الاجتماعية المختلفة رغم تعلمها واكتسابها.

وبناء على ما سبق فإنه من الأهمية بمكان التعرف على الاضطرابات الحاصلة بسبب ضعف المهارات الاجتماعية أو القصور في أدائها من خلال التطرق إلى بعض المؤشرات كما يلي:

8- مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية

يتفق الباحثون حسب (Argyle 1967) على أن اضطراب الشخصية وتأزمها ، يرتبط باضطراب أنماط تفاعل الفرد بالآخرين إذ تتم الإشارة في هذا السياق إلى مجموعة من الاضطرابات التي تمس الفرد في علاقته بالآخرين.(رضوي،1983) وتتخذ هذه الاضطرابات المظاهر التالية:

8-1- ضعف الإدراك الاجتماعي

يقصد بضعف الإدراك الاجتماعي سوء فهم الدلالات أو الرموز أو المواقف الاجتماعية إلى جانب الحساسية الاجتماعية لمشاعر الآخرين. فالتلاميذ الذين لديهم هذا النوع من المشكلات يكون أداؤهم وردود أفعالهم أقل من مستوى ردود أفعال أقرانهم في مثل هذه المواقف كما أنهم أقل قدرة على التعبير عن مواقفهم وإبداء عدم موافقتهم بطريقة مقبولة مع الآخرين. (الزيات، 1998)

ويشير "فلتس" (1970) Filts في هذا الصدد إلى أن العلاقات الجيدة بالآخرين تتطلب قدرا كبيرا من الأخذ والعطاء كأن تعطي للآخرين من الوقت والمشاعر والاهتمام لما يحدث لهم بثقة وأن تتلقى منهم دون إحساس بالذنب أو النقص أو العجز ، مما يجعل النمو الشخصي أكثر يسرا والقدرة على تحقيق الذات أكثر سهولة. أما ضعف الإدراك الجيد لمشاعر الآخرين وسلوكهم فهو من العوامل الأساسية التي لا تسمح بتيسير التفاعل الاجتماعي السليم ، لأن إدراك مشاعر الآخرين وسلوكهم بطريقة صحيحة هو الذي يحدد أدوارنا في علاقاتنا بالآخرين فنعرف من يختلف معنا ومن يعترض علينا ومن يتفق معنا ويؤيدنا. (رضوي، 1983)

8-2- سوء التقدير والحكم

يتميز الأفراد الذين يعانون من صعوبات الإدراك الاجتماعي من سوء التقدير والحكم ، إذ تظهر لديهم صعوبات في التعامل مع ردود أفعال الآخرين ويعجزون عن استقراء الدلالات والرموز والمواقف الاجتماعية ومدى ارتباطها بالموقف. كما يعجزون عن تكيف مواقفهم وسلوكياتهم وبالتالي يصبحون أقل قدرة على تكوين العلاقات والصدقات والاحتفاظ بها والمداومة عليها. (الزيات، 1998)

إضافة إلى ما سبق فإن اضطراب الاتصال الاجتماعي السليم يظهر في انقطاع حبل الاتصال الجيد بالآخرين بسبب سوء الفهم أو الغموض في الاتصال وربما نتيجة ضعف الموروث في فهم العلاقات الاجتماعية السليمة. ويعتبر انقطاع الاتصال الاجتماعي الملائم سمة مشتركة في كل المشكلات النفسية والاجتماعية وبدرجات متفاوتة. كما أن نقص الكفاءة في تبادل العلاقات الاجتماعية ، يعبر عن عجز في إقامة علاقات اجتماعية متبادلة قائمة

على الثقة والتقبل والتفهم بسبب ضعف القدرة على الأخذ والعطاء وانحصارها في حدود ضيقة . (رضوي، 1983)

8-3- صعوبات في استقبال مشاعر الآخرين

تشير صعوبات استقبال مشاعر الآخرين إلى عدم ملائمة استجابة الأفراد لمشاعر الآخرين وتقديرها فيصدرون استجاباتهم خلال مواقف التفاعل الاجتماعي دون مراعاة الحالة النفسية أو المزاجية للآخرين. ذلك أنهم أقل فهما للغة الجسم أو لغة التعبير بالوجه التي تعد مؤشرات يمكن الاستدلال من خلالها على حالة الفرد النفسية أو الانفعالية. لذلك يواجه التلاميذ ذوي القصور في مهاراتهم الاجتماعية ردود أفعال يغلب عليها الرفض الاجتماعي لاستجاباتهم وخاصة من طرف الاقران والآباء والمدرسين. كما يجدون صعوبات في علاقاتهم الاجتماعية وتكوينهم للصدقات فيميلون إلى الوحدة وقضاء أوقات فراغهم بمفردهم. (الزيات، 1998)

لا شك أن صعوبة فهم وتقدير مشاعر الآخرين يرتبط بفقدان حرية التعبير الانفعالي وهو من مؤشرات ضعف المهارات وانخفاض مؤشر الصحة النفسية. فانتقاد حرية التعبير الطليق عن المشاعر يشير إلى اضطراب القدرة على التعبير عن المشاعر والانفعالات في المواقف التي تتطلب اتصالاً إيجابياً بالآخرين والتي تظهر غالباً في الحالات العصابية ولدى الأشخاص المعزولين اجتماعياً. (رضوي، 1983)

8-4- استجابة الفرد السلبية وغير التوكيدية

يرجع العجز عن القيام بمتطلبات الدور الاجتماعي إلى عجز الفرد عن فهم متطلبات الدور الذي يقوم به كما في حالة المراهق أو بسبب عوامل انفعالية ، كعجز الشخص عن تأكيد ذاته وضعف ثقته بنفسه. فخلال كل دور يقوم به الفرد من أدواره الاجتماعية تتطلبها العلاقات بالآخرين، يتحدد أسلوب الشخص وتفاعله بالآخرين بما تمليه عليه توقعاته عن الدور الذي يقوم به، فالفرد الناجح هو من يتفاعل مع الآخرين بحسب ما تمليه التوقعات الاجتماعية المطلوبة لأداء الدور. (رضوي، 1983)

ويظهر ضعف توكيد الذات خلال علاقات الفرد بالآخرين في نوع الانفعال ، اللغة اللفظية وسلوكه غير اللفظي، كأن يكون انفعال الفرد موجها نحو الداخل فيخشى التعبير عن انفعالاته ويتميز سلوكه اللفظي بقلة الحديث و لتردد مع صوت خافت واستعمال عبارات فيها

ضعف عام مثل: "لا أستطيع أنا آسف". أما سلوكه غير اللفظي فيتمثل في: عيون مسدلة، وتجنب الاتصال البصري المباشر مع الآخرين ، تهدل في أعضاء الجسم وفرك في الأيدي وتردد وتمتمة. (أبو سعد، 2009)

كما يتجلى العجز عن توكيد الذات في الميل إلى موافقة الآخرين ومسايرتهم في أغلب الأحوال، الإذعان لطلبات الآخرين ورغبتهم ولو على حساب حقوق الشخص وراحته، ضعف القدرة على إظهار المشاعر الداخلية والتعبير عنها ، ضعف القدرة على إبداء الرأي، والحرص الزائد على مشاعر الآخرين خشية إزعاجهم ، ضعف الحزم في اتخاذ القرارات، صعوبة النظر في عيون الآخرين وضعف نبرات الصوت ، إلى جانب التواضع الزائد عن حده في مواقف لا يتناسب فيها ذلك. (جبر سعيد، 2008)

من خلال ما تقدم يظهر أن التعرف على الضعف الحاصل في مجال المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ليس بالمهمة السهلة كما يبدو للوهلة الأولى، إذ نحتاج إلى تحديد بعض المعايير الأساسية التي تجعلنا نميز بين التلميذ الذي يتمتع بالمهارات الاجتماعية عن التلميذ الذي يفتقدها. وقد اتفق كل من "رضوي" و"الزيات" على أن العجز عن استقبال مشاعر الآخرين وفهمها وسوء إدراك وفهم الدلالات والرموز المرتبطة بسلوكهم في المواقف الاجتماعية المختلفة يمثل من أهم مؤشرات فشل التواصل الاجتماعي للفرد واضطرابه وكذا صعوبة بناء علاقات مع الآخرين في إطار أدوار اجتماعية محددة مثل تكوين الصداقات لدى الأطفال والمراهقين وذلك بسبب استجاباتهم السلبية أوغير التوكيدية التي تعد أهم مؤشرات ضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين . إن صعوبات التواصل العلائقي وضعف الاستجابة خلال مواقف التفاعل الاجتماعي وعدم القدرة على التفاعل الإيجابي مع الآخرين تعد من المشاكل العويصة التي يواجهها الطفل والمراهق في محيطه المدرسي، والتي قد تتجر عنها مخاطر عديدة على الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي لهما ولذلك سيتم التطرق إلى أهمية المهارات الاجتماعية في المحيط المدرسي.

9- أهمية المهارات الاجتماعية في المحيط المدرسي

إن المهارات الاجتماعية لا يمكن أن تكتسب أو يتم تعلمها دون وجود الأقران وإن وجود الأقران والتفاعل معهم قد يسهم في اكتساب الأطفال هذه المهارات حتى لو كانت الأم غائبة . (أبو حلاوة، 2009)

فالأطفال الذين لديهم عدد أكبر من الأصدقاء حسب (Vaughn 2000) وزملائه يميلون لأن يكونوا أكثر إثارة وتقديرا لذواتهم، وتنمو لديهم العديد من المهارات المعرفية مقارنة بمن لديهم صداقات أقل. فالأقران سيقرون للفرد الماهر اجتماعيا حتى يتفاعل معهم بشكل مكثف فرصة لتعلم المزيد من السلوكيات الاجتماعية الايجابية. وأن المزايا المترتبة عن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية ، تمكين الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها من منطلق أن إقامة علاقات ودية هي من المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية. فالفرد يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين والأقران والأقارب والمعلمين ، ومن ثم فإن نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية ناجحة. (طريف،2002)

إن أغلب الخبرات الاجتماعية لدى التلاميذ حسب "شونفلد (2008) Schoennfel وزملائه تحدث في المدرسة وإن اندماجهم في تفاعلات اجتماعية يلعب دورا أساسيا في نجاحهم كتلاميذ، وإن عدم القدرة على المشاركة الاجتماعية والسلوكية في النشاطات التعليمية يحد من اندماجهم في التعليم. هذا وقد عرف المعلمون منذ مدة طويلة أهمية المهارات الاجتماعية والسلوكية والتعاون والضبط الذاتي في موضوع التحصيل الأكاديمي والسلوك الناجح. فالتلاميذ الذين يفتقدون لهذه المهارات من المرجح أنهم سيواجهون عددا من النتائج غير المرغوبة التي تتضمن تفاعلا ضعيفا مع المتعلمين من زملائهم وتدنيا في التحصيل الأكاديمي. كما أن الإخفاق في مقابلة التوقعات الاجتماعية يضعهم تحت خطر الإخفاق الأكاديمي والتعرض للرفض من طرف زملائهم. (الزعبي،2009)

وتشمل المهارات الاجتماعية في المواقف المدرسية حسب "الزيات" في حسن الاستماع وعدم مقاطعة الآخرين من خلال أساليب اجتماعية واتصالية مقبولة في ضوء المعايير والأعراف الاجتماعية السائدة كما تتمثل في مشاركة الآخرين في المواقف التي تتطلب

المشاركة، وكذا الالتزام بالأدوار الاجتماعية وعدم تجاوزها ، على أن لا يتخطى الفرد الآخرين وينتظر دوره ويكون قادرا ومتقبلا للتعليمات والتوجيهات. (الزيات،1998)

وفي نفس السياق يركز كل من "كرتلدج" و"ملبرن" (1980) Milburn و Cartledge و"ماكلين" (1977) McClellan على بعض المهارات الاجتماعية الأساسية التي يحتاجها التلاميذ والمتمثلة في المهارات البسيطة للتواصل، مهارات المشاركة، مهارات القدرة على تنفيذ القواعد وإتباع التعليمات وأخيرا مهارة القدرة على تخطيط الأهداف وأخذ القرار. (samanci, 2010)

أما"جريشام" و"فان" و"كوك"(2006) Van و Gresham و Cook فيشيرون إلى المهارات الاجتماعية باعتبارها مجموعة من القدرات التي تطور علاقات اجتماعية إيجابية، وتساهم في قبول الزملاء وتطوير الصداقات، وتقود إلى تكيف مدرسي مرضي، كما تسمح للتلاميذ بالتكيف وتبني متطلبات البيئة الاجتماعية.(الزعيبي، 2009)

من جهة أخرى تشير نتائج دراسات "سويف" وزملائه إلى أن الخضوع لضغوط الأقران يعد أحد أوجه القصور في المهارات الاجتماعية ومن أهم العوامل المؤدية لبدء الإدمان كما أنه يعوق التحصيل الدراسي ويزيد من الشعور بالفشل وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران في الفصل. (طريف،2002)

وفي نفس الصدد يشير كل من"فيشر" و"ورنر" و"كلين"(2004) Warner & Fisher & Klein إلى اضطراب القلق الاجتماعي الذي يعاني منها التلاميذ وخاصة المراهقون والذي يظهر بمظهر الخوف من المواقف الاجتماعية ، حيث يشعر التلميذ بالخوف من بدء محادثة أو طرح سؤال في الصف والإجابة عنه ، أو المشاركة في الأحداث الاجتماعية أو عدم الثقة بأدائه أمام الآخرين ، وهذا يقوده إلى تجنب مدى واسع من التفاعلات الاجتماعية قد تكون لها نتائج سلبية على المدى الطويل . إن هذا الاضطراب يهدد بأداء أكاديمي ضعيف، ويعيق الفرد من تعلم المهارات الضرورية لإدارة المواقف الاجتماعية بنجاح.(الزعيبي،2009)

فالأطفال ذوي المهارات الاجتماعية هم الأطفال الذين لديهم القدرة على التواصل، حل المشكلات، صنع القرارات والتعبير عن ذواتهم. أما الأطفال الذين تتقصم المهارات الاجتماعية فيتميزون باضطرابات سلوكية مثل نقص الثقة، الفشل في المدرسة، الخجل وسلوكات عنيفة تعود أساسا إلى عدم الاندماج في الجماعة. (samanci, 2010)

يمكن القول على العموم أن المهارات الاجتماعية هي قاعدة وشرط أساسي لتحقيق التكيف النفسي والاجتماعي لدى الفرد على العموم والتكيف المدرسي للتلميذ على الخصوص. ذلك أن اكتساب التلميذ لهذه المهارات سيساعده على إنجاز مهامه الدراسية المكلف بها وتكوين علاقات ناجحة مع أقرانه وجميع الأفراد المتواجدين بمدرسته كما تساعده على ضبط انفعالاته في المواقف المدرسية والاجتماعية المختلفة على حد سواء وبالتالي تحقيق توازنه النفسي والاجتماعي.

- خلاصة

يظهر جليا مما تقدم أن المهارات الاجتماعية تمثل عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات التي ينتمي إليها التلاميذ فهي تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم النفسية ، وهي المهارات التي تساعد على مواجهة مشكلاتهم اليومية، كما تساعد على التعامل مع المواقف الحياتية، وتحقيق التوافق مع من يحيط بهم لا سيما الأقران في الوسط المدرسي.

كما تسهم المهارات الاجتماعية في التغلب على الخجل وتزيد من الثقة بالنفس. فالتلميذ الماهر اجتماعيا هو ذلك التلميذ الذي يتمكن من تعلم أداء سلوكيات المشاركة والتعاون والمبادأة بالتواصل ومدح الآخرين وطلب المساعدة منهم. وهي تعبر في مجملها عن المهارات الاجتماعية التي يتم دعمها والتشجيع على إظهارها من خلال العديد من المواقف الاجتماعية الإيجابية لتسهيل عملية التفاعل مع المحيط. وعليه فإن تدريب التلاميذ منذ الصغر على المهارات الاجتماعية واكتساب السلوك الاجتماعي الفعال سيؤثر حتما على فعاليتهم في معالجة المواقف والتفاعلات الاجتماعية وتعديل استجاباتهم. ففاعلية الذات لديهم تتغذى بمستوى ونوعية المهارات الاجتماعية التي اكتسبوها مما يسهم في الرفع من مستوى الثقة بالنفس لديهم و تقليل مشاعر الخسارة والفشل والإتكالية، كما سيتم التطرق إليه في الفصل الموالي من هذا البحث.

الفصل الرابع

فاعلية الذات

تمهيد

إن ثقة التلميذ في ذاته واعتقاده بقدرته على التحكم في مسارات حياته، تمثل حجر الأساس التي يرتكز عليه في بناء فاعليته الذاتية التي تمكنه من مواجهة المواقف الصعبة سواء تعلق الأمر بالمهام التعليمية أو مهارات إدارة علاقاته في المحيط المدرسي والتغلب على الضغوط والمصاعب. لذلك يعد إدراك التلميذ لفاعليته الذاتية وإيمانه بقدرته على النجاح والتكيف والانسجام في المحيط المدرسي هو المفتاح الذي يزيد من قوة دافعيته للتحكم والسيطرة على مجريات حياته وعلاقاته بالآخرين كما يزيد من إمكانياته لتغيير السلوك والأداء في الاتجاه الذي يتناسب مع خصوصيته وأهدافه. فتعد فاعلية الذات من أسباب الفروق الفردية كونها تقوم على معتقدات الشخص حول قدرته على النجاح في المهام والنشاطات التي يضطلع بها وهي بمثابة المضاد الحيوي ضد القلق والكآبة والتفكير السلبي الانهزامي.

ونظرا لما تكتسيه فاعلية الذات من أهمية في حياة التلميذ وما تزوده به من قوة ومثابرة سواء تعلق الأمر بسلوكه أو تفكيره ، فقد ارتأينا التطرق إلى هذا المفهوم باعتباره من المفاهيم الأساسية للنظرية المعرفية الاجتماعية ل "باندورا" من خلال التطرق إلى أبعاد فاعلية الذات ومصادرها وآثارها وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية إلى جانب الدور الذي تلعبه في حياة التلميذ المتعرض لمضايقات الأقران.

1- مفهوم فاعلية الذات

الفاعلية الذاتية هي قدرة مولدة يقوم الفرد بإيجادها من نفسه، ويقوم من خلالها بتنظيم وإدارة مهاراته للتعامل مع المتطلبات وظروف المهمة الواجب تنفيذها. وقد عرفها "باندورا" (1986) بأنها حكم الفرد على مدى نجاحه أو فشله في التعامل مع حالة معينة، أخذا بعين الاعتبار المهارات التي يستحوذ عليها الفرد والظروف التي يواجهها. (أبو رياش وآخرون، 2006)

وقد استعمل "باندورا" مصطلح "فاعلية الذات المدركة" باعتبارها مدركة ومعروفة للفرد، فهي قناعة وإيمان الفرد بما يمكن القيام به، في ظل عدد من الظروف المختلفة، بفضل المهارات التي يمتلكها.

فمصطلح فاعلية الذات المدركة يشير إلى معتقدات الفرد حول قدرته على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية المطلوبة لإنجاز الهدف المراد. وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بأنه يمتلك القوة لإنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحصل فعلا، وبالتالي فهي اعتقادات افتراضية يمتلكها الفرد حول قدراته. (Bandura,1997) ويرتكز سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية ومدى كفايته للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف المحيطة. (مقدادي، 2009)

ويعتقد "باندورا" أن فاعلية الذات تهتم بمعتقدات الفرد حول قدرته على ممارسه الضبط والتحكم في الأحداث التي تؤثر على الحياة، وهذه المعتقدات تؤثر على الاختيارات الحياتية، مستوى الدافعية وكفاءة وجودة الوظائف والتغلب على الاكتئاب والضغط النفسية . فالفاعلية الذاتية ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط ولكنها تشمل الحكم على ما يستطيع الفرد إنجازه كما أنها نتاج للمقدرة الشخصية . (Bandura,1994)

يتضح مما تقدم أن الفاعلية الذاتية (مقابل الشك الذاتي) تحدد قدرة الفرد على التعامل بنجاح مع المهمة في ظل ظروف تقلل من فاعلية المهارات والقدرات. وحيث تمثل التوقعات حول تنبؤ الأداء الفعال، قلب وروح الاعتقاد والإيمان بالفاعلية الذاتية. (أبو رياش وآخرون، 2006)

2-نظرية فاعلية الذات ل"باندورا"

يؤمن "باندورا" بوجود علاقة وطيدة بين تنظيم الذات وأداء الإنسان لوظائفه المعرفية والتكيف الإنساني ولذلك قام ببناء نظريته حول التعلم الاجتماعي على أساس أن الإنسان لديه مجموعة من القدرات التي تميزه عن غيره من المخلوقات كالقدرة على التفكير والتخطيط وتنظيم الذات، والتكيف مع المواقف. فأداء الإنسان لوظائفه هو نتاج لمجموعة من العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، حيث ترتبط اعتقادات الفرد بفاعليته الذاتية وبدافعيته وإنجازاته الشخصية. وعليه فإن الفرد يعمل حسب "باجراس" (2005) Pajares على

تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها، وببذل بذلك أقصى جهد لتحقيق النجاح. (بني خالد، 2010)

ومن جهة أخرى تقوم نظرية "باندورا" حسب "عواطف حسين" (1993) على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق الأعمال المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج عنها وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية . هذا وقد اعتمد "باندورا" في تنظيره للفاعلية الذاتية حسب "باجراس" (1996) على اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمشيرات يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية (Predictive efficacy) وليس من كون هذه المشيرات مرتبطة على نحو آلي بالاستجابات ، فهي أحكام الفرد أو توقعاته عن أدائه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض أو ذات ملامح ضاغطة. وتتعرض هذه التوقعات في اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مصاعب إنجاز السلوك. (المشيخي،2009)

ووفق نظرية "باندورا" (1986) دائما، فإن الأفراد لديهم نظام ذاتي يمكنهم من القيام بقياس درجة تحكمهم في أفكارهم ومشاعرهم ودافعيتهم وأفعالهم. وهذا النظام يقدم آليات مرجعية ومجموعة من الوظائف الفرعية المتعلقة بإدراك وتنظيم وتقويم السلوك والتي تنتج من التفاعل بين هذا النظام والموارد البيئية التي تؤثر عليه. ويقوم هذا النظام في حد ذاته بوظيفة ذاتية التنظيم حيث يزود الأفراد بالمقدرة على التأثير في العمليات المعرفية والأفعال التي يقومون بها ومن ثم يؤثرون على البيئات الموجودين فيها. وتؤثر الكيفية التي يفسر بها الأفراد نتائج ما أحرزوه من أداء على بيئاتهم والمعتقدات الذاتية لديهم والتي تؤثر بالتالي على الأداء اللاحق لديهم. وهذا هو الأساس لتصور "باندورا" (1986) عن "الحتمية التبادلية" (Reciprocal Determinism) حيث أن العوامل الشخصية (ممثلة في الإدراك والشعور والعوامل البيولوجية)، والسلوك والتأثيرات البيئية يتولد بينها تفاعلات تتسبب في تبادلية ثلاثية. (البنا وسرور، 2006)

وفي هذا الصدد يضيف "الفرماوي" (1990) أن "باندورا" يفرق في نظريته بين توقعات الفاعلية الذاتية، والتوقعات الخاصة بالنتائج بمعنى أن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات

الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك وهما ميكانيزمان أساسيان في عملية التقييم الذاتي فهما يحددان معا إنجاز السلوك على نحو ما. (المشيخي، 2009)

ويمكن التعريف بكل من توقعات الفاعلية المتوقعة والتوقعات الخاصة بالنتائج كما

يلي:

2-1- الفاعلية المتوقعة

هي الحكم على قدرة الشخص لتنفيذ عمل ما فهي تقدر احتمالية أن يقوم الفرد بتصرف أو نشاط معين في ظل ظروف معينة. فالفاعلية المتوقعة حسب "باندورا" (1989) Bandura و"ونبرغ" و"جولد" و"جكسن" (1979) Weinberg و Gould و Jackson تتعلق بكيفية ومدى ثقة الفرد وقدرته على تنفيذ نشاط ما أوعدة نشاطات، بشكل عام كلما توقع الأفراد أنهم سينفذون سلوكا ما بملاءمة كلما زاد عزمهم على بذل الجهد ومثابرتهم على مواجهة الصعاب عندما يتطلب السلوك مثل هذه الجهود والمثابرة. وعلى العكس ، إذا توقع الفرد أنه لن يتمكن من التصرف بكفاءة فإنه حسب "باندورا" (1989) غير مستعد للتورط في تنفيذ هذا السلوك ويفقد عزمه ويقبل بنتائج متوسطة ويستسلم أمام العوائق والصعوبات في تنفيذ المهمة. (أبورياش وآخرون، 2006)

2-2- توقعات النتيجة

إن توقعات النتيجة لها علاقة بالتقرير والحكم على السلوك و قدرته على تحقيق النتيجة المتوقعة. فإذا تساوت جميع الأمور الأخرى (الفاعلية، الحاجة، الحوافز) فإن المجهود العالي والمثابرة القوية يؤثران بقوة في النتيجة التي يستطيع الأفراد الحصول عليها، كما أن فاعليتهم المتوقعة إيجابية وعالية التفاؤل. وتتمثل المحددات الأربع لتوقعات النتيجة في: التاريخ الشخصي في الإنجاز، صعوبة المهمة، ومعلومات حول المقارنة الاجتماعية والشخصية. (أبورياش وآخرون، 2006)

لا شك أن تحليلنا للفاعلية المتوقعة وتوقعات النتيجة سيسمح لنا بفهم أسباب تردد الأفراد في القيام بعمل أو نشاط ما لا سيما في مواقف التفاعل الاجتماعي ، إذ يحتاج الشخص فيها إلى شحذ همته ودافعيته فلا يكون واثقا من نفسه فحسب بل يحتاج لأن يكون مطمئنا لحد ما بأن قيامه بهذا العمل بشكل فعال سيجلب له الفوائد المنتظرة .

لهذا السبب نحتاج في مواجهتنا للمواقف الصعبة لمستوى عال من الفاعلية المتوقعة ومن توقعات النتيجة لنصل إلى الأهداف المرجوة مما يزيدنا إيمانا وثقة بأنفسنا وبقدراتنا.

3-أبعاد فاعلية الذات

حدد "باندورا" (1994) ثلاث أبعاد لفاعلية الذات وهي على النحو التالي:

3-1- قدر أو حجم الفاعلية Magnitude

يختلف حجم الفاعلية تبعا لطبيعة وصعوبة الموقف حيث يظهر قدر الفاعلية عندما تكون المهام مرتبة وفق مستوى الصعوبة واختلاف الأفراد فيما بينهم من حيث توقعات الفاعلية ويطلق "باندورا" (1977) على هذا البعد "مستوى صعوبة المهمة" (Level of task difficulty).

ويؤكد "باندورا" (1997) في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الفاعلية الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإلتقان، بذل الجهد، الدقة، الإنتاجية، التهديد، التنظيم الذاتي المطلوب. فالقضية لم تعد أن والفرد لا يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة فحسب بل لا بد أن يمتلك الفاعلية لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العدول عن الأداء. (المشيخي،2009)

3-2-العمومية Generality

يشير "باندورا" (1977) إلى العمومية على أنها انتقال فعالية الذات من موقف ما إلى مواقف مشابهة بحيث يمكن للفرد النجاح في أداء مهام معينة مقارنة بنجاحه في أداء أعمال ومهام مشابهة. وتختلف درجة العمومية من فرد لآخر، فبعض التلاميذ قد يشعرون بقدرة على الإنجاز الجيد في أي موقف أكاديمي والبعض الآخر يشعرون بالثقة في النفس في واحد أو اثنين من المواقف والبعض منهم قد تكون فاعلية الذات لديهم ضعيفة في مجموعة من المواقف. (العايب،2010)

3-3-القوة Strength

تتعلق القوة في تنظير "باندورا" (1977) بقوة وضعف معتقدات الفرد عن فاعليته. فالمعتقدات الضعيفة عن الفاعلية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه ويتابعه، إلا أن الأفراد بما لديهم من قوة الاعتقاد بفاعلية الذات في أنفسهم يثابرون في مواجهة الأداء

بصورة إيجابية. أما إذا مر الفرد بخبرات نجاح متكررة دعمت فعاليته الذاتية فإن تعرضه لخبرة فشل واحدة لا يكون لها أثر سلبي معتبر على إدراكه وإيمانه بقدراته. فتلقي النجاح يضاعف من توقعات الضبط والتحكم، عكس تلقي الإخفاقات فإنه يخفضها وخصوصا إذا كان تدخل الخطأ مبكرا خلال مسار الأحداث، إلا أن اتباع أو إلحاق الإخفاقات بمجهود خاص من أجل التحكم فيها والتغلب عليها يمكنه أن يقوي أداء الدافع الذاتي مما يساعد على التغلب على العقبات الأكثر صعوبة. (العايب، 2010)

وفي هذا الصدد قد يكون مصدر التحكم خارجيا، إذا اعتقد الفرد أن النتائج تحدث بالصدفة، أما إذا حدثت النتائج مباشرة بفضل مجهود الشخص فيكون مصدر التحكم داخليا في هذه الحالة.

كما يعتقد الشخص ذو الفاعلية الذاتية العالية حسب "أليري" (1985) Oleary أنه قادر على إنجاز سلوك ولديه الرغبة في متابعة النشاط رغم الصعوبات التي تواجهه فتتطور اعتقادات الفاعلية من إدراكه لكفاءته في أداء السلوك . وعليه فإن الاعتقاد بعدم الفاعلية نتيجة الفشل يعيق استعداد الشخص لمواجهة الصعاب. كما تنتج المعتقدات غير الفعالة من فشل في توقعات أداء الشخص. وغالبا ما تشير هذه التوقعات إلى اختصاصات العمل التي يحكم فيها الناس على أنفسهم بالفاعلية. (النشاوي، 2006)

4-2- الخبرات البديلة Vicarious-Expériences

إن ملاحظة تجارب وسلوك الآخرين يعد من المصادر الهامة والداعمة لفاعلية الذات ويرفع بشكل كبير من الفاعلية المتوقعة.

ذلك ما أشار إليه "باندورا" (1994) حيث اعتبر أن ملاحظة الغير وهم يبذلون مستوى معين من الجهد أثناء قيامهم بنشاطات معينة بنجاح يزيد من مستوى فاعلية المشاهد وتجعله يتوقع بأنه قادر على الوصول إلى نفس النتيجة إذا ما اتبع نفس طريقة الإنجاز ، إلا أن ملاحظة فشل الفرد في أداء مهمة معينة رغم بذله لجهد معتبرة يؤثر سلبا على إدراك المشاهد لقدراته. (العايب، 2010)

ورغم أن الخبرات من خلال الآخرين أضعف من الخبرات المباشرة، إلا أن الخبرة من خلال الآخرين يمكنها أن تفضي حسب "باندورا" (1986) إلى تغيرات دائمة ذات دلالة من خلال تأثيرها على الأداء. فالناس الذين يقتنعون من خلال الآخرين بأنهم غير فعالين،

يميلون إلى السلوك بطرق غير مؤثرة ، وبذلك يتولد في الواقع دليل عدم فاعلية مؤكد، بالمقابل فإن تأثيرات النموذج التي تحسن فاعلية الذات يمكن أن تقلل من تأثير الخبرة المباشرة للفشل وذلك من خلال تحمل الفشل المتكرر. ويضيف "جابر" (1990) أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون ترفع من مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، وملاحظة شخص آخر وبنفس الكفاءة وهو يفشل في أداء عمل ما، تؤدي إلى خفض مستوى الفاعلية. فالخبرات البديلة تكون أكبر تأثيرا عندما تكون الخبرة السابقة للأفراد عن النشاط المطلوب قليلة وآثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في زيادة مستوى فاعلية الذات لدى الفرد، بينما يكون لها آثار قوية في خفض الفاعلية. (المشيخي، 2009)

4-3- الإقناع اللفظي Verbal persuasion

إن الحديث المشجع يقنع الفرد بالتركيز أكثر على فاعليته واحتمالات النجاح و يقلل التركيز على العجز الشخصي والنقص، فالحديث المشجع الحيوي يحول انتباه الفرد من مصادر العجز إلى مصادر الفاعلية. كما يشجع الأفراد أنفسهم عادة من خلال الحديث مع الذات مما يعزز فاعليتهم المتوقعة وتظهر أهمية الإقناع الشفوي في:

- منح الفرد فاعلية متوقعة مؤقتة كافية لإيجاد الدافع المطلوب لمحاولة أخرى.

- مقاومة الانتكاسات التي تظهر من وقت لآخر والتي قد تؤدي لخلق شكوك كافية

لوقف تنفيذ السلوك أو النشاط. (أبورياش وآخرون، 2006)

ولما كانت الاعتقادات حول الذات تتأثر بالرسائل التي يحصل عليها الفرد من الآخرين، فإن عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين ضرورية لرفع مستوى فاعلية الذات لديه.

لذلك يعنقد "باجراس" وزملاؤه (1996) أن المعلمين والآباء والأقران في بيئة التعلم الاجتماعية يلعبون دورا هاما في إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في المهام الخاصة والصعبة . إلا هذا لا يمنع أن يكون الإقناع اللفظي داخليا ويأخذ شكل ما يطلق عليه "الحديث الإيجابي مع الذات". (المشيخي، 2009)

4-4 - الاستثارة الانفعالية Emotional Arousal

يعتقد "باندورا" (1977) أن الأفراد يعتمدون جزئياً على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فاعليتهم فالقلق والإجهاد يؤثران على فاعلية الذات والاستثارة الانفعالية المرتفعة تضعف الأداء، وبالتالي يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة بالإضافة إلى ظروف الموقف نفسه. (النشاوي، 2006)

إن مستوى الإثارة الانفعالية حسب "باندورا" (1980) يؤثر على إدراك الفرد لقدراته لأن وجود مستوى عال من الإثارة الانفعالية كالقلق والضغط يتعارض عادة مع الأداءات الجيدة والعكس صحيح . فالحالات المزاجية حسب "الزيات" (2001) تؤثر على تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها وبالتالي على إدراك الفرد لكفاءته الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها. فمن يعيشون خوفاً شديداً أو قلقاً حاداً يغلب أن تكون توقعات فاعليتهم الذاتية منخفضة. (العايب، 2010)

خلاصة القول أن فاعلية الذات لا تظهر فجأة بل تتبع من عدة مصادر رئيسية تعمل حسب "باندورا" على تدعيم المشاعر الخاصة بالكفاءة الذاتية لدى الأفراد ، وهم الأولياء والمدرسون والأصدقاء . وبعد الوالدان من أهم المصادر التي تلعب دوراً كبيراً في تنمية وتطوير الكفاءة الذاتية في سنوات الطفولة وذلك من خلال ترتيب الأهداف التي نجح بها الفرد وإبراز أفضل الأهداف التي تم إحرازها وتحقيقها بين الآخرين بصورة واضحة ، وبمعنى آخر معرفة الخبرات الناجحة ثم عرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلاً من هذه الخبرات واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع. (مقداي، 2009)

5- أنواع فاعلية الذات

تتأثر فاعلية الذات بثلاثة عناصر معرفية يمكن تغييرها أو تعديلها للوصول إلى الاعتقاد الأمثل بالشعور بالكفاءة والفاعلية، وهي توقع الكفاءة الذاتية، وتوقع النتائج بالإضافة إلى قيمة النتائج المراد تحقيقها. وتبعاً لذلك ميز "باندورا" (1997) بين كفاءة الذات المعرفية المتمثلة في قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي، والكفاءة الذاتية السلوكية من خلال تعلم مهارات جديدة، والكفاءة الذاتية الانفعالية التي تتميز بالسيطرة على الانفعالات والكفاءة الذاتية الاجتماعية التي تظهر من خلال التفاعل مع الآخرين. (بني خالد، 2010)

أما فاعلية الذات العامة (Generalized self-Efficacy) فيقصد بها "باندورا" (1986) قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف معين ، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. (المشيخي، 2009)

6- خصائص فاعلية الذات

- يذكر كل من "سنتيا" و"بوبكو" (Bobko & Cynthia 1994) خصائص عامة لفاعلية الذات تتمثل في:
- مجموعة من الأحكام والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الفرد وإمكاناته ومشاعره.
 - مدى ثقة الفرد في النجاح في أداء عمل ما.
 - وجود قدر من الاستطاعة سواء كانت فسيولوجية أو عقلية أو نفسية بالإضافة إلى توافر الدافعية في المواقف.
 - توقعات الفرد للأداء في المستقبل.
 - لا تركز على المهارات التي يمتلكها الفرد فحسب بل وعلى حكم الفرد على ما يستطيع أدائه مع ما يتوافر لديه من مهارات. ففاعلية الذات هي "الاعتقاد بأن الفرد يستطيع تنفيذ أحداث مطلوبة".
 - ليست سمة ثابتة أو مستقرة في السلوك الشخصي فهي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فحسب بل وبالحكم على ما يستطيع إنجازه وأنها نتاج للقدرة الشخصية.
 - تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين ، كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
 - ترتبط بالتوقع والتنبؤ دون أن تعكس بالضرورة هذه التوقعات قدرة الفرد وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن يكون الفرد لديه توقع بفاعلية ذات مرتفعة وتكون إمكاناته قليلة.
 - تتحدد فاعلية الذات بالعديد من العوامل مثل صعوبة الموقف، كمية الجهد المبذول ومدى مثابرة الفرد.

- ليست مجرد إدراك أو توقع فقط، ولكن تحتاج لأن تترجم إلى بذل الجهد وتحقيق النتائج المرغوب فيها.

تبعاً لهذه الخصائص يمكن إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة. (المشيخي، 2009)

ويعتقد "باندورا" (1986) في هذا الصدد أن الأفراد قادرون على تقويم خبراتهم وعمليات التفكير لديهم من خلال عملية التأمل الذاتي. وطبقاً لهذه الرؤية فإن ما يعرفه الأفراد عن المهارات التي يملكونها أو ما سبق أن أنجزوه ليست دائماً منبئات جيدة بالإنجازات المستقبلية . لأن المعتقدات التي بحوزة الأفراد عن قدراتهم تؤثر بقوة على الطريقة التي سوف يتصرفون بها، وبالتالي فإن الكيفية التي يتصرف بها الأفراد تتأثر بمعتقداتهم عن قدراتهم، وغالباً ما يمكن التنبؤ بها بصورة أفضل من خلال هذه المعتقدات بدلاً من نتائج الأداء السابق لدى الأفراد. (البنا وسرور، 2006)

ولما كانت فاعلية الذات وسيطاً معرفياً للسلوك ، فإنها تسهم حسب "الجور" (2002) في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي سيبدله الفرد ، كما تسهم في كيفية إدراكه للمهام التي يمكن أن يقوم بها، وبالتالي في اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائها أو الامتناع عن ذلك ، كما تؤثر المعتقدات بكفاءة الذات على عمليات الانتباه والتفكير، أو بطريقة معينة للذات. فالأفراد الذين يملكون إحساساً قوياً بالكفاءة الذاتية، يركزون انتباههم على تحليل المشكلة ويحاولون التوصل للحلول المناسبة . وبالمقابل فإن الأفراد الذين يساورهم الشك في الكفاءة الذاتية لديهم يحولون انتباههم إلى الداخل ويغرقون أنفسهم بالهموم عندما يواجهون البيئة الصعبة، فهم يهتمون بجوانب النقص وعدم الكفاءة الشخصية لديهم، كما يتصورون فشلهم الذي يؤدي بدوره إلى نتائج سلبية ، وهذا النوع من التفكير السلبي يؤدي إلى التوتر والضغط ويحد من الاستخدام الفعال للقدرات المعرفية من خلال تحويل الانتباه عن كيفية المتطلبات بأفضل شكل ممكن إلى إثارة القلق حول العجز الشخصي واحتمالية الوقوع في الفشل. (مقدادي، 2009)

فمعتقدات الفرد عن كفاءته الشخصية حسب "عبد العال عوجة" (1992) تساعد في تحديد كمية المجهود الذي سوف يبذله الأفراد في نشاط معين ، ومدى مواظبتهم على النشاط

عند مواجهة العقبات ، ومدى المرونة التي سوف يبدونها في مواجهة المواقف المعاكسة. فكلما زاد الإحساس بالفاعلية كلما زاد الجهد والإصرار والمرونة. (البناء وسرور، 2006)

لقد نبه "باندورا" (1989) إلى تأثير فاعلية الذات في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو معيقات ذاتية وأن إدراك الأفراد لفاعلية الذات يؤثر على أنواع الخطط التي يضعونها، فالذين لديهم إحساس مرتفع بفاعلية الذات يضعون خططا ناجحة ، والذين يحكمون على أنفسهم بعدم الفاعلية أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضعيف والإخفاق المتكرر، فالإحساس بالفاعلية ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للفاعلية. وتبعاً لذلك استخلص "باندورا" (1997) أن الإحساس بفاعلية الذات محدد هام لنجاح الفرد أو فشله في مختلف المهام التي يضطلع بها ، فإذا كانت المعرفة والمهارات ضرورية لتحقيق أعلى مستوى من الأداء، فإن ذلك لا يكفي في غياب الإحساس بالكفاءة الذاتية نظراً لما يتصف به مرتفعو الفاعلية من القدرة على الأداء الجيد تحت مختلف الظروف. (المشيخي، 2009)

7- فاعلية الذات و أثرها على السلوك

تؤثر فاعلية الذات على دافعية السلوك لدى الفرد إذ تظهر قناعة الفرد بفاعليته الذاتية من خلال أربع مؤشرات:

7-1- اختيار النشاط والبيئة المناسبة للفرد

حسب "باندورا" (1977، 1989) الأفراد يقومون باستمرار باختيار الأنشطة أو البيئة التي سيعملون بها، أو من خلالها، فيختارون بحماسة تلك الأنشطة والأوضاع التي يشعرون أنها ستطغى على قدرتهم في التعامل معها. والإيمان الضعيف بالفاعلية الذاتية حسب "هولهان" و "هيلهان" (1987) Holahan و Hilahan يهيء الموقف للأفراد لرفض المشاركة بالأنشطة مما يعيق عملية التطور أو فرص التطور. وعندما يقوم الأفراد بعدم المشاركة في نشاط معين بسبب الشك بفاعليتهم الذاتية فإنهم بهذه الحالة يشاركون في التقدير الذاتي لعملية التطوير الذاتي. وكلما تجنبوا مثل هذه الأنشطة كلما استفحل بهم الشك الذاتي، لأن الذين لديهم شك لا يملكون الفرصة لإثبات خطأ قدراتهم أو اعتقادهم بعدم فاعليتهم الذاتية. (أبو رياش وآخرون، 2006)

7-2- مدى الجهد و المثابرة

يعتقد "باندورا" في هذا الصدد أن الأفراد عندما يقومون بإنجاز الأعمال، فإن الفاعلية الذاتية تؤثر بمدى حجم الجهد المبذول ومدى استخدام هذا الجهد في مواجهة الصعاب. كما يعتقد "سلمون" (1984) Salomon أن الفاعلية الذاتية القوية تنتج جهدا مثابرا يهدف إلى تخطي الصعوبات والمحن. كما أن الشك في ضعف الفاعلية الذاتية حسب "باندورا" و"سرفون" (1983) Cervone & Bandura و"جكسن" و"ونبرغ" (1979) weinberg & Jackson تؤدي من جهتها إلى تراخي الجهد والتقاعد عن العمل عند مواجهة أي صعوبات أو الاستسلام المطلق .

إن الشك بالنفس وعدم الثقة بها يقود الأفراد إلى الوصول إلى حلول متوسطة وعادية. وعند محاولة إنجاز نشاطات معقدة ، فإن التعلم يصبح صعبا تشويبه عوائق مثل الإحباط والرفض والشك. فالفاعلية الذاتية تلعب دورا حيويا في تسهيل الجهد والمثابرة، ليس بسبب أنها تخفي الشك والإحباط الذي يحدث بعد الفشل والرفض، بل لأنها تقود إلى تعافي سريع وتأكيد قدرة الذات على تجاوز وتحدي الصعوبات. (أبو رياش وآخرون، 2006)

7-3- نوعية التفكير واتخاذ القرار

يعتقد "وود" و"باندورا" (1989) Wood و Bandura أن الأفراد الذين لديهم إيمان بفاعليتهم في حل المشاكل يبقون مدركين وواعين بالتفكير التحليلي خلال إنجازهم أمور معقدة مرهقة، بينما الأفراد الذين يشكون في فاعليتهم في حل المشكلات فإن نمط تفكيرهم سطحي . فهم يحتاجون لإنجاز أدائهم بطريقة أفضل، إلى استرجاع ذكرياتهم السابقة (تغذية راجعة) وتحليل المعلومات السابقة وتقييمها، فيعيدون تقييم استراتيجياتهم وخططهم.

فالإحساس القوي بالفاعلية يسمح للفرد ببقائه في حالة تركيز على ذلك الأداء أو العمل، لا سيما أثناء مواجهة الضغوط ، إلى أن يتمكن من إيجاد حلول للمشكلات. وبالعكس نجد الأفراد الذين يساورهم الشك بفاعليتهم ، يفتقدون التركيز ويتحول انتباههم إلى عدم قدرتهم على مواجهة المشاكل، ويتحججون بكثرة مطالب الأداء نفسه. فحينما يسيطر الشك ينخفض مستوى الفاعلية مما يسفر عن تدني نوعية التفكير الفعال خلال فترة أداء العمل. (أبو رياش وآخرون، 2006)

7-4-ردود الفعل العاطفية

إن الأفراد الذين يتمتعون بالشعور بالفاعلية والتأثير، حسب "باندورا" (1986) يركزون في تفكيرهم على متطلبات وتحديات المهمة أو النشاط، ويتصورون أن الأحداث أو السلوكيات قابلة للنجاح وللتطبيق. وبالتالي يتجاوبون مع تحديات المهمة أو النشاط بأداء حماسي ومتفائل وبكل اهتمام. أما الأفراد الذين يعانون من الشعور بعدم الفاعلية وعدم الثقة بالنفس فيركزون تفكيرهم بالمقابل على عدم الفاعلية الذاتية قبل القيام بالنشاط أو المهمة وعلى ضخامة المعوقات التي يواجهونها ويتجاوبون مع التحديات بأداء غير حماسي ومتشائم، قلق ومكتئب.

و يضيف "فولكمان" (1984) Folkman أن تحديات الحياة كثيرة بشكل عام ، حيث تلعب الفاعلية الذاتية دور تحديد درجة الاضطراب والقلق الذي تحدثه هذه التحديات للفرد باعتبار أن التحديات تعتمد على طبيعة علاقة الفرد بالمهمة، وليس على خصائص الأحداث الثابتة.

فكلما زادت الفاعلية الذاتية حسب (Bandura 1983,1988) كلما تلاشى الخوف والقلق وقد ذهب الباحثون إلى حد القول أن أساس القلق هو انخفاض فاعلية الذات. (أبو رياش وآخرون، 2006)

يتبين من خلال ما تقدم أن الرفع من مستوى فاعلية الذات لدى الفرد لا يحتاج إلى مجرد قدرات وإدراك لخطوات العمل بل يحتاج إلى أن يثق في فعاليته بما يسمح له بترجمة معرفته وقدراته إلى أداء فعال عند وجود تهديد وأن يسيطر على الأفكار السلبية التي تعترض طريقه.

8-فاعلية الذات و المهارات الاجتماعية

إن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يمكن الفرد من إقامة علاقات وثيقة مع المحيطين به والحفاظ عليها ، من منطلق أن إقامة علاقات ودية تعد من المؤشرات الهامة للكفاءة في العلاقات الشخصية، كما أنها تيسر للفرد إدارة علاقات العمل سواء مع الزملاء أو الرؤساء أو المرؤوسين بطريقة أفضل وتجنبه الصراعات وتسمح له بحلها إن حدثت بصورة فعالة ، ومواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المآزق بكفاءة ، ومن ثم الشعور

بفعاليته الذاتية نتيجة لذلك، والتخفيف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة.
(طريف، 2002)

فالمهارات الاجتماعية تركز على مستوى معين من الثقة في الذات والفعالية الذاتية حيث أنه لا بد أن يكون الشخص لديه القدرة و الثقة للتحكم. (المشيخي،2009)
وتبعاً لما سبق فإن فاعلية الفرد تعتمد على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين. ذلك أن الشخص الفعال تكون لديه القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين بما له من سمات المرونة والشعور بالانتماء، فكلما كانت علاقات الفرد قوية بالآخرين كلما كان توافقه أفضل وخاصة توافقه الاجتماعي ، أما عدم وجود علاقات سليمة مع الآخرين فمن شأنه أن يصيب الفرد بالشعور بالعزلة الاجتماعية. (المشيخي،2009)

إن خبرات الفاعلية الأولى تكون متمركزة في الأسرة، ومع نمو العالم الاجتماعي للطفل فإنها تزداد لديه بسرعة، فالتفاعل المبكر مع الآخرين شيء مهم، حيث أنه يقدم للطفل فرصة أن يكون نشطاً ويدرك الاستجابات المناسبة التي تقوده إلى تنمية شعوره بفاعلية ذاته، وينتقل بذلك إلى مرحلة جديدة ، حيث يقيم فاعليته الشخصية من خلال المقارنات الاجتماعية أكثر من تقييمه لفاعليته الشخصية بناء على خبراته الذاتية ، لذلك نجد أن دور الأقران إيجابي ومهم في تنمية المعرفة الذاتية للأطفال بقدراتهم.

فالأقران يقدمون نماذج لأساليب التفكير والسلوك الفعال، ولذلك يميل الأطفال في عملية اختيار الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا من شأنه أن يعزز الفاعلية الذاتية لديهم. أما الأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم غير فاعلين اجتماعياً ينسحبون اجتماعياً، ويدركون فاعلية متدنية بين أقرانهم، ويملكون شعوراً منخفضاً بقيمة الذات. (العتيبي، 2008)

وتتمثل مظاهر فاعلية الذات لدى الشخص الفعال حسب "صديق" (1986) في الثقة بالنفس وبالقدرات، المثابرة، القدرة على إنشاء علاقات سليمة مع الآخرين القدرة على تقبل وتحمل المسؤولية والبراعة في التعامل مع المواقف التقليدية. أما (1997) Bandura فقد ميز بين ذوي الفاعلية المرتفعة وذوي فاعلية المنخفضة وأشار إلى أن الأفراد ذوي فاعلية الذات المرتفعة يتسمون بمستوى عال من الثقة بالنفس وقدر عال من تحمل المسؤولية بالإضافة إلى مهارات اجتماعية عالية وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين ويتمتعون

بمناخ عالية في مواجهة العقبات، لديهم مستوى طموح مرتفع، متفائلون، لديهم القدرة على تخطيط المستقبل وعلى تحمل الضغوط . أما الأفراد ذوي فاعلية الذات المنخفضة فيتميزون بالخلل من المهام الصعبة، الاستسلام بسرعة، طموحاتهم منخفضة ومنشغلون بنقائصهم وتهويل المهام المطلوبة والتركيز على النتائج الفاشلة، كما يتسمون بصعوبة نهوضهم من النكسات وسهولة وقوعهم ضحايا الإجهاد والاكتئاب. (المشيخي،2009)

فالأفراد الذين لديهم إحساس قوي بالكفاءة الذاتية أو فاعلية الذات يركزون تفكيرهم على تحليل المشكلات للوصول إلى حلول مناسبة، بينما الأفراد الذين لديهم شعور بعدم الكفاءة الذاتية فإن تفكيرهم يتحول إلى الداخل فيتسبب بالوقوع في المشكلات . وفي هذا السياق ميز "باندورا" (1997) بين الكفاءة الذاتية المعرفية و تمثل قدرات الفرد في الأداء الأكاديمي والكفاءة الذاتية السلوكية من خلال تعلم مهارات جديدة ، والكفاءة الذاتية الانفعالية بالسيطرة على الانفعالات، والكفاءة الذاتية الاجتماعية من خلال التفاعل مع الآخرين.(بني خالد،2009)

وإذا كانت فاعلية الذات مرتبطة بالظروف البيئية والاجتماعية منها خاصة ، فإن نموها واستمرارها يتوقف على الدعم الذي يحصل عليه الفرد من الآخرين، ويؤكد "شلت" (1990) Schult أن أهم مصادر تدعيم المشاعر الخاصة بالفاعلية الذاتية ، الوالدان والمدرسين والأصدقاء والمعالجين، ويمثل الوالدان أهم هذه المصادر في تنمية وتطوير فاعلية الذات من خلال معرفة الخبرات الناجحة ، وعرض النماذج الملائمة التي تم إنجازها فعلا من هذه الخبرات، واستخدامها في تدعيم الفرد من خلال الإقناع اللفظي والتشجيع المادي والمعنوي الذي بإمكانه شحذ القدرات التي تزيد من الفاعلية الذاتية لدى الفرد. (المخلافي،2010)

لقد افترضت نظرية فاعلية الذات حسب "شيرر" (1982) Sherer وزملاؤها أن مختلف أشكال العلاج النفسي وتغيير السلوك تتم من خلال مكانيزم واحد هو علاج اضطراب توقعات الأشخاص حول قدرتهم الشخصية ونجاحهم. فتوقعات فاعلية الذات كما أشار إليها "باندورا" هي من أقوى محددات تغيير السلوك باعتبار أنها تحدد القرار الأولي لتحسين السلوك، أي الجهد المبذول والمثابرة أمام الصعوبات. (Orucu,2005)

- خلاصة

يتضح مما تقدم أن فاعلية الذات تمثل مفهوما مركزيا في نظرية التعلم الاجتماعي ل"باندورا" باعتبارها قدرة يولدها الفرد في ذاته أثناء تفاعله مع البيئة فتسمح له بالاستغلال الأمثل لإمكاناته ومهاراته في مواجهة مختلف المصاعب والضغوط. إلا أن هذه القدرة لن تكون فعالة إن لم يتم إدراكها والإيمان بقوتها من طرف الفرد ذاته . فالتلميذ في تحديه للضغوط في محيطه المدرسي ومواقف الحياة الصعبة يحتاج لأن يكون واثقا من نفسه وفي نفس الوقت مطمئنا أن العمل الذي سيقوم به بشكل فعال سيعود عليه بالفوائد التي كان يترجها.

ومن جهة أخرى فإن التلميذ يستمد قوة معتقدات فاعليته الذاتية من خبراته الناجحة السابقة والمتكررة في أسرته ومحيطه وبين أقرانه كما تتبع توقعات الضبط والسيطرة من دافع داخلي قوي للتغلب على المشكلات. وبالمقابل فإن الحديث المشجع من قبل الآخرين إلى جانب الحديث الإيجابي مع الذات يكون له صدى كبير في تحويل انتباه التلميذ من مصدر العجز إلى مصدر القوة والفاعلية الذاتية لديه.

فمعتقدات فعالية الذات القوية تسمح بالإصرار على مواجهة الصعوبات، وتخفيض من الخوف والقلق والفشل كما أن التعرض للخبرات التربوية والإرشادية المناسبة تعد أهم وسائل تطوير فاعلية الذات الإيجابية لدى التلاميذ لما لها من أثر في علاج توقعاتهم حول قدراتهم الشخصية .

كما يجب التنويه إلى أن فاعلية الذات تنمو في سياق التفاعلات الاجتماعية وبذلك تعد المهارات الاجتماعية حجر الأساس في الرفع من مستوى فاعلية الذات. ذلك أن قدرة التلميذ على التواصل وإنشاء علاقات سليمة مع الآخرين والنجاح في ضبط انفعالاته السلبية والتعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة توكيدية وواثقة هي من عوامل الرفع من مستوى الاعتقاد بفاعليته في ظل تشجيع المحيط ودعم الأسرة والمدرسة على السواء.

ولا شك أن التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران يفقدون للمهارات الاجتماعية المناسبة التي تسمح لهم بمواجهة التفاعلات السلبية والعدوانية من طرف أقرانهم في المحيط المدرسي مما يسهم في انخفاض وضعف فاعليتهم الذاتية نتيجة لتفسيراتهم واعتقاداتهم الخاطئة حول نتائج

خبراتهم الفاشلة وتعميمها في المواقف الاجتماعية المختلفة، كما ما سنحاول الكشف عنه في الفصل الخامس من هذا البحث.

الفصل الخامس

المضايقه بين الأقران في
المحيط المدرسي

تمهيد

إن المضايقة بين التلاميذ في المدارس ظاهرة قديمة، فالكثير من الناس يتذكرون مرورهم بهذه التجربة الأليمة خلال حياتهم الدراسية الماضية . إلا أن دراسة هذه الظاهرة لم تلق اهتماما كبيرا فيما مضى لأن مخلفاتها الخطيرة لم تكن ظاهرة للعيان بل اقتصر على بعض المحاولات لدراسة الظاهرة على بعض دول اسكندنافيا في بداية الثمانينات. ولم تعرف المضايقة بين التلاميذ في المدارس اهتمام عامة الناس والباحثين سوى في مطلع التسعينات، في بعض الدول مثل اليابان، إنجلترا، كندا، الولايات المتحدة الأمريكية وأستراليا وبالخصوص بعد حوادث الانتحار والعنف التي عرفتتها بعض المدارس في هذه الدول. ولا شك أن ارتباط مفهوم المضايقة بين الأقران في المدارس بالعنف المدرسي يدفعنا إلى تقديم نبذة عن بداية الاهتمام بهذه الظاهرة وأهمية هذا المفهوم لغة واصطلاحا وكذا علاقته بحوادث العنف التي تعرفها مدارس العالم اليوم.

1- مفهوم المضايقة بين الأقران

اهتم المعلمون والأولياء لعدة سنوات بمشكل المضايقة بين الأقران (School Bullying) بالنرويج ولكن السلطات المدرسية والرسمية لم تبد نفس الاهتمام ، سوى بعد حادثة انتحار ثلاث مراهقين في شمال النرويج تتراوح أعمارهم بين (10) و(14) سنة وذلك بسبب تعرضهم لمضايقات أقرانهم. وهو الأمر الذي دفع بوزارة التربية بالنرويج إلى التدخل وشنّ حملة وطنية واسعة ضد ظاهرة المضايقة في المدارس النرويجية .

-التعريف الاصطلاحي

أول من قام بدراسة ظاهرة المضايقة بين الأقران في المدارس هم باحثون من النرويج والدانمارك ودول اسكندنافية وقد استعملو مصطلح الصعلكة (Mobbing) للإشارة إلى ظاهرة المضايقة ومخلفاتها على المعتدي والضحية. ويقصد بهذا المصطلح الإنجليزي الأصل أي (Mob) مجموعة من الأفراد مجهولوا الهوية (Gang) يحترفون المطاردة والشغب (Harasement). كما يقصد بمصطلح (Mobbing) قيام شخص بمعاملة شخص آخر

بطريقة غير عادلة وانتقاده بشدة أو لومه وإزعاجه أو مضايقته والضغط عليه.
(Olweus,1993)

أما " أُلوس " Olweus فقد تبنى المصطلح الإنجليزي (Bullying) لوصف هذه الظاهرة وفي نفس الوقت لم يعترض على استعمال المصطلحين (Mobbing) و (Bullying) بصفة متبادلة في كلا الوضعيتين سواء قام الشخص بمضايقة وإزعاج الآخر بمفرده أو كانت جماعة متسببة في هذا الإزعاج. وفي دراسة له على مستوى مدينة "برقن" ، وجد "أُلوس" ما يقارب (40 %) من التلاميذ قد تعرضوا للمضايقة من طرف تلميذ بمفرده، كما وجد أن المضايقة التي تتجم عن مجموعة من الأقران تكون أكثر إيلاما وتجريحا. (Olweus, 1993)

عرف "أُلوس" (Olweus 1991) التلميذ المتعرض للمضايقة أو ضحية مضايقة بأنه تلميذ مستهدف يتعرض باستمرار وبطريقة متكررة ومنتظمة لأعمال سلبية من طرف تلميذ أو مجموعة تلاميذ. ويقصد بالأعمال السلبية أن يقوم أحد الأشخاص بإيقاع جرح أو يحاول إيقاع جرح أو إزعاج لشخص آخر بطريقة مقصودة. كما تحدث هذه الأعمال السلبية أو الضارة غالبا بطريقة لفظية مثل التهديد والإهانة والسخرية والنزب بالألقاب. كما يمكن أن تحدث باستعمال القوة الجسدية بواسطة الضرب والدفع والركل ومنع الآخر باستعمال القوة البدنية. وقد تحدث هذه الأفعال السلبية أيضا دون ألفاظ ودون اتصال بدني كاستعمال تعبيرات الوجه أو إشارات مهينة ومزعجة بطريقة مقصودة لاستبعاد وإقصاء شخص من الجماعة أو رفض الاستجابة له . (Olweus,1993)

إضافة إلى ما سبق، ركز "أُلوس" في تعريفه للمضايقة على أنها ليست بالأفعال السلبية التي تحدث صدفة وتوجه ضد تلميذ في ظروف ما وضد تلميذ آخر في ظروف أخرى، كما أكد أن التلميذين اللذين يتشاجران بدنيا ونفسيا غير متكافئين في القوة حيث يجد التلميذ المتعرض لهذه الأعمال السلبية، صعوبة كبيرة في الدفاع عن نفسه.

و أشار كل من "محمد السيد" و"منى خليفة" إلى هذه الأفعال السلبية باعتبارها سلوكات اجتماعية سلبية يقع التلميذ ضحيتها بصفة متكررة وتتمثل في العنف البدني كالضرب والرفس، واللعب غير العادل والمقاطعة والإغاظه ومضايقة الآخرين والتدخل فيما يخص الآخرين، كما تتمثل في السب والتكبر على الآخرين وأخذ ممتلكاتهم والسيطرة

والتحدث بصوت عال، والانسحاب وكبت المشاعر والقسوة في اللعب (محمد السيد ومنى خليفة، 2003)

إن تعدد الدراسات حول ظاهرة المضايقة بين الأقران واتساعها واختلاف نتائجها دفع "ألوس" (1999) و"شارب" و"سميث" (1994) إلى وضع تعريف موحد لها من حيث أنها نوع خاص من العدوانية تتميز بالتعسف في استعمال القوة والسيطرة و ذلك بصفة مستمرة ومنتظمة. وتتخذ هذه المضايقة أشكالاً مختلفة، فقد تظهر على شكل اعتداء جسدي أو على شكل اعتداء لفظي مثل النبز والتهديد أو على شكل اعتداء علائقي مثل العزل الاجتماعي ونشر الإشاعات كما قد تظهر على شكل اعتداء إلكتروني عن طريق الرسائل والصور الإلكترونية الجارحة. وهي ما يسمى بالمضايقة الإلكترونية . (Cyber bullying) (Cook & al ,2010)

وفي نفس السياق وضع "ألوس" (1999) ثلاث معايير أساسية لتحديد سلوك المضايقة بين الأقران لتمييزها عن السلوكات العدوانية الأخرى وهي أن يكون السلوك عدوانياً و مؤذياً بطريقة مقصودة وأن يكون متكرراً وأن يحدث في إطار علاقة تتميز بسيطرة المعتدي على الآخر. وبذلك يعد المعياران الأول والثاني أساسيين عند "ألوس" للتفريق بين سلوك المضايقة وأشكال الاعتداء الأخرى . (Fontaine,2003)

ويتفق الباحثون عموماً حسب "إدزو" Idsoe وزملائه على أن المضايقة بين الأقران هي عنف جسدي ونفسي مستمر على المدى البعيد يمارسه فرد أو مجموعة أفراد ضد شخص غير قادر على الدفاع عن نفسه في الموقف الراهن وذلك بسبب عدم تكافؤ القوى بين الضحية والمعتدي. (Idsoe & al , 2008)

فالمعتدي أو المضايق (Bully) يتمتع بالقوة الجسدية والنفسية مقارنة بالضحية، والتي يستعملها بغرض النيل من الآخر والتقليل من قيمته بحيث يوحي للآخرين بأنه الأفضل والأقوى. ورغم أن قوة المعتدي وقدرته على السيطرة هي من العوامل الأساسية في حدوث المضايقة إلا أن التلاميذ لا يتعرضون دائماً للمضايقة من طرف التلاميذ الأكبر سناً وبالتالي الأقوى منهم، بل من طرف زملائهم من نفس القسم نفس المستوى الدراسي. (Reid & Al , 2004)

-التعريف اللغوي

تبنت الدراسات والكتب العربية مصطلحات مختلفة للإشارة إلى ظاهرة المضايقة بين الأقران بحيث استعملت إحدى الدراسات مصطلح الإستقواء للكشف ظاهرة المضايقة في المدارس الأردنية(جرادات،2008) كما تبنت دراسات أخرى مصطلحي المشاكسة والمضايقة بطريقة متبادلة لتشير إلى اختلال ميزان القوى بحيث تكون الضحية في موقف الضعيف المحبط، بينما يتميز المعتدي باستفزاز الضحية والتلذذ بشعورها وخوفها وانعدام الشفقة والرحمة بحالها (شاكر مجيد، 2008) وهناك بحوث أخرى استعملت مصطلح المشاغبة للإشارة إلى ظاهرة المضايقة من طرف الأقران (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010) و(علي مظلوم، 2011)

ورغم الاهتمام الذي بدأت تعرفه الدراسات العربية بموضوع المضايقة بين الأقران إلا أن قلّتها واقتصارها على ترجمة الأبحاث الأجنبية جعل الباحثين بلا شك، يستعملون مصطلحات متباينة قد تنفق إلى حد ما في معناها مع تعريف "ألوس" للمضايقة. ولا شك أننا اليوم في أمس الحاجة إلى المزيد من الدراسات في المجتمعات العربية ودارسها حول مدى انتشار هذه الظاهرة ومخلفاتها النفسية الاجتماعية من عنف وانتحار وبالتالي التفكير والإجماع على وضع مصطلح علمي مناسب لمفهوم (School bullying).

وفي بحث سابق لنا قمنا بمناقشته في إطار رسالة الماجستير، استعملنا مصطلح المضايقة بين الأقران ترجمة للمصطلح الانجليزي (School bullying) وذلك انطلاقاً من التعريف الذي جاء به "ألوس" من جهة والمدلول اللغوي الذي جاء في تعريف منجد اللغة العربية المعاصرة (2000). فكلمة مضايقة تعبر عن إزعاج الآخرين وإقلاق راحتهم، أي كل شيء متعب ومثير للأعصاب ، يسبب الاستياء، الإغاظه والتكدير. كما يدل الفعل "ضايق" على معنى عاكس، أضجر، أمل، أتعب وأثار الأعصاب بحضور أو تصرف في غير محلّه، أي كدرّ وعدّب، أزعج وأغاظ. أما الفاعل "مضايق" فيعبر عن كل مغيظ ومكدرّ، يثير الاستياء ويجرح الشعور(كلام مضايق). (غماري، 2008)

كما يدل مصطلح المضايقة على كل ما يتسبب في الانزعاج ، سوء المزاج، الغضب والغيبض والإحساس بالضيق لدى الشخص المتعرض للمضايقة . ويشير الفعل "ضايق" إلى

قيام الشخص بسد منافذ الخلاص والإحراج والإيقاع بالشخص في وضع صعب والتضييق عليه. أما الفاعل "مضايق" فهو كل معذب متعب ومثير للأعصاب مزعج ومنغص للعيش فهو يسبب استياء وحزنا وهموما ومتاعب للآخرين. (حموي، 2008)

لا شك أننا لمسنا في هذا التعريف الآثار التي تخلفها سلوكات المضايقة والتي كشفت عنها مختلف الدراسات ، فالتلاميذ الذين يقعون ضحية مضايقات أقرانهم بصفة مزمنة حسب "بلايا" و"هيدن" Blaya و Hayden تضعف قدرتهم على الاستجابة للحفاظ على ذاتهم، يشعرون بالنبذ والحرمان العاطفي، التبعية الانفعالية، الوحدة، الإكتئاب والاضطراب النفسي بما قد يسفر عن جدول إكلينيكي منذر بضغط ما بعد الصدمة (stress post-traumatique). (Blaya et Hayden,2001).

وفي هذا الصدد يعتبر مصطلح المضايقة هاما وأساسيا من حيث تناوله المناسب للآثار النفسية والانفعالية على الضحايا حيث أن الضغط والإحساس بالضيق والغضب والإحراج والانزعاج الناتج عن الوقوع ضحية المضايقة قد يكون ضغطا تراكميا فيصعب التكفل به لأنه يستقر بعمق في البنية النفسية للضحايا. (Débarbieux,2006)

وعليه يمكن القول أن مصطلح المضايقة يشير إلى سلوك سلبي ومقصود غير مقبول يقع من طرف شخص على شخص آخر ويؤثر سلبا على مزاجه فيزعجه ويغضبه ويعذبه ويجرح شعوره ويحرجه وينغص عليه حياته كما يسبب له الهموم والمتاعب والإحساس بالضيق والعجز. فهذه السلوكات السلبية مهما كانت شدتها وأشكالها الجسدية منها والنفسية، تؤدي في النهاية إلى إلحاق الضرر والإساءة إلى الآخر وهو الضحية.

كما يتبين مما سبق أن هذه المعاني لا تتوفر في التعريفات اللغوية للمصطلحات الأخرى التي تم استعمالها في الدراسات العربية. فمثلا مصطلح "المشاغبة" غير وارد في المنجد بل نجد مصطلح "الشغب" الذي يفيد معنى الفتنة وإثارة الاضطراب. و"المشاغب" هو شخص محدث للشغب ومثير للفتنة و الجلبة مخل بالأمن والنظام ومحب للخصام والمداعاة. (منجد اللغة العربية المعاصرة، 2008) ومن جهة أخرى لم نجد تعريفا لغويا لمصطلح "الاستقواء" وإنما وجدنا أن الفعل "استقوى ب" يشير إلى معنى "قوي ب" (حموي، 2008)

أما مصطلح ضغط الأقران (Peer pressure) الذي تبنته بعض الدراسات الأجنبية فيشير إلى دور الأقران وتعاضم أهميتهم في حياة الشبان في مرحلة المراهقة ، حيث يصبح تأثيرهم أكثر تعقيدا . فضغط الأقران يمكن أن يكون إيجابيا وسلبيا في نفس الوقت. فهو لا يؤدي دائما بالمراهقين إلى سلوكيات غير سوية وغير صحية أو غير آمنة، بل قد يزيد من دافعيتهم للدراسة الجادة بالمدرسة والتطوع لخدمات اجتماعية والمشاركة في ممارسة الرياضات. فالمراهقون في هذه الحالة لا يتلقون تأثير أقرانهم بطريقة سلبية باعتبار أنهم يتقاسمون العديد من الأشياء ، لهم نفس الاهتمامات ويميلون إلى فعل نفس الأشياء ولديهم في بعض الأحيان نفس التحصيل الدراسي.(DeGuzman,2007)

وانطلاقا مما سبق يتضح أن مصطلح ضغط الأقران لا يعبر عن سلوك المضايقة بين الأقران باعتبار أن ضغط الأقران لا يكون بالضرورة أمرا سلبيا فحسب بل إيجابيا أيضا لأنه يسمح بإقناع المراهقين بالتصرف بطريقة اجتماعية إيجابية كما نلمس أثر بعض الأقران في دعم زملائهم والرفع من دافعيتهم للدراسة وتحسين أساليب تعاملهم مع الآخرين.

ومن جهة أخرى فإن الاختلاف الراهن في بعض الدراسات حول موضوع المضايقة بين الأقران في المدارس في كل من أوروبا واليابان ، اضطر الباحثين إلى تحديد نوع السلوكيات التي يمكن اعتبارها فعلا سلوك المضايقة. فعلى سبيل المثال نجد أن دراسة سلوك المضايقة في اليابان قد انطلقت في بداية الثمانينات بعد أحداث العنف التي عرفتھا المدارس اليابانية وسمي ب(Ijime). فهو عنف لا يعاقب عليه القانون لأنه عبارة عن إلحاق ضرر معنوي بالآخر من خلال تجاهله ومقاطعته وتهديده باستعمال كلام جارح عن طريق الرسائل الإلكترونية. كما أن هذا السلوك والضرر الناجم عنه يبقى خفيا لا يمكن الانتباه إليه لأن الضحايا يفضلون التستر وإخفاء هذا العار الذي لحق بهم لأسباب معينة. فخطورة هذا النوع الجديد من العنف في المدارس اليابانية، جعل الباحثين اليابان يستعملون مصطلح (Ijime) في بحوثهم الأكاديمية لوضع خط فاصل بين مفهوم المضايقة بين الأقران ومفهوم العنف المتداول .(Taki & Al , 2008)

وفي سبيل تحديد أدق لمفهوم المضايقة ، سنحاول التطرق بشيء من التفصيل إلى مفهومي العدوان والعنف والتمييز بينهما وبين مفهوم المضايقة بين الأقران. كما سنشير إلى أوجه الاتفاق بين التناول الأوروبي والتناول الياباني لهذه الظاهرة كما يلي:

1-1- المضايقة بين الأقران وعلاقتها بمفهومي العدوان والعنف

إن سلوك المضايقة عبارة عن سوء استخدام للقوة الحقيقية أو المدركة بصفة مستمرة ومتكررة بين التلاميذ داخل المدرسة بهدف فرض السيطرة والتحكم في الآخرين. فالمضايق يعتدي على الضحية متعمدا إلقاء الأذى به، بحيث يظهر الأذى في الجانب الجسدي والمادي أو يقتصر على الجانب النفسي والمعنوي فقط، كما قد يجمع بين كليهما. وتختلف شدة المضايقة فقد تكون بسيطة مثل الدفع وقد تكون شديدة مثل الركل والضرب وغالبا ما تتسم بالطابع الإستفزازي. (سلفان وآخرون، 2007)

أما العدوان فهو سلوك يصدر من شخص اتجاه شخص آخر أو اتجاه الذات لفظيا أو بدنيا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، يترتب عليه أذى بدنيا أو نفسيا أو ماديا مقصودا بالطرف الآخر (سلفان وآخرون، 2007) وبالتالي فالعدوان أكثر عمومية من المضايقة ولا يتميز بالضرورة بالانتظام والتكرار لمدة طويلة من الزمن كما هو الشأن بالنسبة للمضايقة بين الأقران.

ومن جهة أخرى يتم استخدام مصطلح العنف في وصف استخدام أحد الأطراف القوة بطريقة متعمدة و مقصودة بما يؤدي إلى إيقاع وإلحاق ضرر بدني أو انفعالي أو نفسي بالفرد الضحية. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وللتمييز بين مفهومي العدوان والعنف يشير "محمد خضر" إلى وجود فرق جوهري بينهما باعتبار أن العدوان سلوك قد يكون ظاهرا أو خفيا وأن الأفراد جميعا يمتلكون غريزة العدوان إلا أن الفرق يكمن في التعبير عن هذه الغريزة التي تختلف باختلاف الأفراد والأساليب. ومن هذا المنطلق يعتبر العنف نهاية المطاف لسلوك عدواني، فهو المرحلة النهائية لمشاعر عدوانية ووسيلة للتعبير عن النزعات العدوانية عن طريق الضرب والتحطيم والتكسير والحرق والإتلاف والتمزيق والسرقة بالإكراه والاعتصاب وهي مظاهر

تعتبر في مجملها عن مشاعر عدوانية اتجاه الفرد أو الجماعة كما لا ننسى مظهرا من مظاهر العنف قد يمارسه الإنسان ضد نفسه وهو الإدمان والانتحار. (عبد العظيم ، 2007)
وتشير العديد من الدراسات إلى العلاقة الخفية بين سلوك المضايقة ومظاهر العنف في المدارس حيث كشفت إحدها أن ثلثي التلاميذ المسلحين الذين أطلقوا النار على زملائهم ومعلميهم في المدارس، قد اعترفوا بكونهم ضحايا لمضايقات أقرانهم وأن استعمالهم للسلاح كان بهدف مقاومة التسلط الذي أذلم وحطمهم. كما تبين أن سلوكهم العدواني لم يستهدف شخصا محددًا بعينه وإنما استهدف المدرسة ككل كأنهم يريدون الانتقام من المدرسة لأنها تذكرهم بمكان شهد فيه الجميع معاناتهم ووحدتهم ولم يفعل أحد شيئًا لحمايتهم.
(Lopez Neto,2005)

كما توصلت دراسة أخرى إلى أن الضحايا هم الذين يحملون الأسلحة إلى المدارس بهدف الانتقام وليس المعتدين كما يظن البعض وأن معظم القائمين بإطلاق النار في حوادث العنف بالمدارس الأمريكية في السنوات القليلة الماضية كانوا ضحايا مضايقات أقرانهم لمدة طويلة من الزمن. (Merrel & al ,2008)

إن استمرار اعتداء الأقران ومضايقاتهم لفترة طويلة من الزمن يسهم بشكل كبير في تفاقم وتأزم الآثار المترتبة عنها. فالخوف والضغط والحزن والألم المرتبط بصورة الذات يعيق التحصيل الأكاديمي ويرفع من مستوى القلق ، يضعف الثقة في الذات ويؤدي إلى مفهوم سلبي عنها. ولا شك أن تجنب الضحية للمدرسة وللحياة الاجتماعية وميلها إلى التدمير الذاتي والتفكير الانتحاري إنما هو محاولة للإفلات من قبضة المعتدين. فالضحايا غالبا ما يجدون أنفسهم مجبرين على استعمال وسائل وردود أفعال متطرفة مثل الانتقام أو الانتحار.
(Lopez Neto,2005)

ويرى "هيلد" (1994) Heald في المضايقة نوعا من العنف الجسدي أو المعنوي يستمر لفترة طويلة من الزمن ويقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد على السواء ضد شخص غير قادر على حماية نفسه . ويتميز هذا العنف الخفي بالتهديد والتخويف والترهيب والإحراج للشخص المعتدى عليه. كما لا تقتصر المضايقة حسب "هزلىر" (1996) Hazler و"روفاي" (2000) Roffey على العدوان الجسدي وإنما تتعدى إلى جرح مشاعر الآخرين وزعزعة ثقتهم وتقديرهم لذاتهم بواسطة ألفاظ وأفعال أو من خلال مقاطعتهم وفرض العزلة عليهم .
(Reid & al , 2004)

فالعنف يعتبر نتيجة حتمية واستجابة على المدى الطويل لسلوكات المضايقة التي يتعرض لها التلاميذ في المدارس والتي تتخذ أشكالا خفية في معظمها. في حين أن المضايقة تعد نوعا من السلوك العدواني الذي يحدث في المحيط المدرسي من طرف تلميذ أو مجموعة من التلاميذ يتميزون بالقوة الجسدية أو المعنوية على تلميذ آخر بهدف إيذائه جسديا ونفسيا بطريقة متكررة ومقصودة وخفية في غالب الأحيان.

وإذا كان العنف بوجه عام يعرف على أنه تهديد واستخدام للقوة عن قصد بهدف إحداث الأذى والضرر الجسدي والنفسي للشخص الآخر فإن العنف المدرسي يتم تعريفه على أنه نمط من أنماط السلوك التي تتسم بالعدوانية. فثمة أنماط مختلفة ومتعددة للعنف المدرسي مثل عنف المدرس اتجاه مدرّس آخر وعنّف التلميذ اتجاه بعض المدرّسين . كما أن هناك نماذج من العنف الممارس من قبل المعلمين اتجاه التلاميذ سواء كان جسديا مثل الضرب واللكم والركل أو نفسيا ومعنويا مثل استعمال الألفاظ النابية والجارحة والتهديد والمساومة . ولا شك أن مظاهر العنف المدرسي المختلفة تشترك في الآثار والانعكاسات النفسية الخطيرة التي تخلفها على مستوى الضحايا سواء كانوا تلاميذ أو معلّمين.

1-2- مفهوم المضايقة بين الأقران بين التناول الأوروبي و التناول الياباني

إن الأبحاث الأكاديمية الأوروبية اليوم قد تخلت عن مصطلح (Mobbing) الذي طالما تم استعماله بطريقة متبادلة مع مصطلح (School bullying) للإشارة إلى سلوك المضايقة بين الأقران ذلك لأنه ليس اعتداء من طرف مجموعة فحسب ، بل من طرف شخص بمفرده أيضا. كما لا يدل دائما على اعتداء من طرف أولاد غير عاديين وإنما من طرف أولاد وبنات جد عاديين. وبالتالي يمكن التمييز بوضوح بين المصطلحين. إضافة إلى ما سبق فإن التكرار وعدم توازن القوى تعد من الخصائص المميزة للمضايقة عن مفهوم العنف ولكنها تبقى غير كافية. ذلك ما توصل إليه الباحثون اليابانيون الذين وجدوا أن الاعتداء غير المباشر (indirect aggression) هو الذي يميز المضايقة بين الأقران عن مفهوم العنف باعتبار أنه فعل إلحاق ضرر معنوي بغض النظر عن استعمال القوة الجسدية أو المعنوية أو أشياء أخرى وخاصة أن أغلب المضايقين يختارون أسهل السبل لتحقيق أهدافهم.

إن هذا الاعتداء غير المباشر هو ما أسماه اليابانيون بـ (Ijime) في حين أن المضايقة بين الأقران (School Bullying) في أوروبا تعبر عن الاعتداء المباشر والاعتداء غير المباشر في نفس الوقت. هذا الاختلاف في التناول انعكس بوضوح على برامج التدخل باعتبار أن المعتدين الذين يستعملون الاعتداء غير المباشر لا يشبهون المعتدين الذين يستعملون الاعتداء المباشر . كما أن الاعتداء المباشر يحتاج القوة الجسدية أو أي نوع من السلاح في حين أن الاعتداء غير المباشر لا يحتاج لأية قوة جسدية أو أي نوع من السلاح . وبالتالي يمكن لأي شخص القيام بسلوك المضايقة عن طريق الاعتداء غير المباشر لأنه من السهل استعمال النيز بالألقاب مثلا عن طريق البريد الإلكتروني المجهول. (calling names)

وفي نهاية المطاف تستخلص الدراسات اليابانية أن التدخلات الإرشادية والعلاجية تختلف باختلاف هذا التناول فمكافحة المضايقة المرتبطة بالاعتداء غير المباشر تستهدف الأطفال جميعا، في حين أن محاربة المضايقة المرتبطة بالاعتداء المباشر تستهدف الأطفال مرتفعي المخاطر . (Taki & al , 2008)

وعليه تعرف المضايقة في التناول الياباني (Ijime- bullying) بأنها سلوك عدائي مهين ينطوي على نية واضحة لإحراج وإذلال الآخرين ممن لهم مكانة ضعيفة بين رفقائهم في الجماعة كما قد يكون وسيلة لاسترجاع الكرامة والانتقام من خلال اضطهاد ومطاردة الآخرين. وبناء على ذلك فإن الهدف من ذلك أولا وأخيرا هو إلحاق ضرر نفسي معنوي بالآخرين بغض النظر عن شكلها، جسدية كانت أم لفظية، نفسية أم اجتماعية. (Taki & al , 2008)

انطلاقا مما تقدم نجد أن الدراسات المختلفة حول سلوك المضايقة بين الأقران ، قد ركزت عموما على كونها شكلا من أشكال الاعتداء الذي يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ على تلميذ آخر من نفس السن تقريبا بهدف الإساءة إليه نفسيا وجسديا بشكل دائم ومتكرر. فهي أفعال سلبية عدوانية ومؤذية تهدف إلى تضيق الخناق على التلميذ الضعيف وممارسة السلطة والتسلط عليه لفترة طويلة من الزمن وبصفة دائمة . ومن العناصر الأساسية المعتمدة في تشخيص سلوك المضايقة في بحثنا :

- أن يكون سلوكا عدوانيا يقوم به تلميذ أو مجموعة تلاميذ على التلميذ الضحية ويتخذ أشكالاً مختلفة جسدية، معنوية وعلائقية .
- أن يكون سلوكا منتظما مرتبا وخفيا في معظم الأحيان.
- أن تشعر الضحية بالأذى والألم نفسيا و أو جسميا.
- أن يكون سلوكا متكررا يصدر عن قصد ويدوم فترة من الزمن.
- أن يحدث نتيجة عدم تكافؤ القوى بين المعتدي والضحية جسميا أو معنويا أو لفظيا سواء كانت هذه القوة مدركة أو حقيقية.

2- أشكال المضايقة بين الأقران

اقتصرت أبحاث (1978) Olweus الأولى في موضوع المضايقة بين الأقران على الأشكال المباشرة لها من اعتداء جسدي واعتداء لفظي كالسخرية ولم يهتم بأشكالها غير المباشرة لصعوبة ملاحظة مظاهرها مثل الترتبة وترويح الإشاعات والمقاطعة والإقصاء الاجتماعي والتهميش الذي يمنع الفرد من الاندماج والتفاعل مع الجماعة. وتطورت الأبحاث من بعده على يد كل من "سميث" و"ريفر" (1994) Rivers & Smith لتمييز بين المضايقة الجسدية واللفظية المباشرة وبين المضايقة العلائقية غير المباشرة.

وقد اتفق (1993) Olweus مع (1991-1992) Smith و (1989) Besag على مجموعة من الخصائص تتميز بها المضايقة بين الأقران ، فقد تكون جسدية مثل الضرب والركل أو معنوية مثل السخرية والإشاعات ومقاطعة الضحية وعزلها عن باقي الرفاق. كما قد تتخذ شكل التمييز العنصري من خلال النيز بالألقاب (surnoms) والشتم مصحوبة بالضرب والإهانة والابتزاز (racket) ، على أن تتوفر النية والقصد في إيذاء الضحية التي يصعب عليها الدفاع عن نفسها كما تحدث بشكل دائم ومتكرر . (Blaya,2002)

ولعل أهم أشكال المضايقة كما جاءت في الدراسات المختلفة ، المضايقة اللفظية والمضايقة الجسدية ومضايقة ثالثة ليست باللفظية ولا الجسدية وتتخذ شكلا مباشرا وغير مباشر. (Limber,2002) و الجدول الموالي يبين لنا أهم أشكال المضايقة بين الأقران.

جدول رقم (3) أشكال المضايقة المباشرة وغير المباشرة (Limber, 2002)

المضايقة غير المباشرة	المضايقة المباشرة	
-نشر وترويج الإشاعات.	-السخرية -استثارة غضب الآخر بكلام غير لائق. -النبز بالألقاب	المضايقة اللفظية
-إقناع صديق ودفعه للاعتداء على شخص آخر.	-الضرب - الركل - الصفع -تحطيم أو سرقة أملاك الآخرين.	المضايقة الجسدية
-عزل البعض عن المجموعة. - التلاعب بالصدقات. -تهديد عن طريق البريد الإلكتروني.	-التهديد - إشارات وإيماءات بذيئة مؤلمة وجارحة.	المضايقة غير اللفظية وغير الجسدية

أما أشكال المضايقة بين الأقران في الدراسات اليابانية فتتمثلت في:

-المضايقة الجسدية مثل الضرب ، الركل ،البصق ، الصفع ، الضرب وإلحاق ضرر جسدي بطريقة مقصودة ومازحة أو بترصد وخشونة.

-المضايقة اللفظية مثل السخرية ، التسمية بأسماء بذيئة، التهديد وقول أشياء سيئة بالإضافة إلى الابتزاز والمساومة.

-المضايقة الاجتماعية مثل الإبعاد والتهميش والتجاهل ونشر الإشاعات وقول أشياء حقيرة عن الضحية مع دفع الآخرين لكرهها.

-المضايقة من خلال أخذ حاجات الآخرين بالقوة وإتلاف ممتلكاتهم.

- تهديد الآخرين وجعلهم يظهرون بصورة سيئة من خلال الرسائل الهاتفية والإلكترونية .
(Taki & al , 2008)

نستنتج مما سبق أن التناول الأوروبي والتناول الياباني يتفقان على الأشكال التالية للمضايقة بين الأقران :

-المضايقة الجسدية المباشرة وهي الشكل الظاهر والمباشر المتمثل في الضرب والركل والصفع والبصق والدفع وإلحاق ألم وضرر جسدي بطرق أخرى مثل الخنق وشد الشعر والوخز والعض، السرقة وأخذ ممتلكات الآخرين وإتلافها . كما تتم هذه المضايقة غالبا بطريقة يتعمد فيها المعتدي إلحاق الأذى سواء بطريقة مازحة أو بطريقة خسنة .

-المضايقة اللفظية المباشرة وهي نوع آخر من الأشكال الظاهرة والمباشرة إذ تتخذ شكل السخرية والتسمية بأسماء بذيئة وجارحة والتهديد والتفوه بألفاظ وتعليقات مهينة وغير مهذبة.

-المضايقة الاجتماعية وهي من أخطر أشكال المضايقة في المدارس وأسوأها تأثيرا على الضحية لكونها خفية وغير مباشرة في أغلب الأحيان، تصعب ملاحظتها والاطلاع عليها دون إبلاغ الضحية عنها. وتظهر هذه المضايقة على شكل ترويج الشائعات السيئة والخبيثة وكتابة التعليقات السخيفة والمهينة عن الضحية على جدران القسم ونبذ الضحية وإبعادها عن الجماعة وتجاهلها. كما تظهر على شكل استنارة واستعمال الآخرين لكره الضحية ومقاطعتها والاعتداء عليها والتلاعب بصداقاتها. وقد تأخذ أيضا شكلا من أشكال العنصرية والتحرش الجنسي وكشف العورات .

-المضايقة عن طريق الهاتف النقال وعن طريق شبكة الإنترنت باعتبار أن كليهما أصبحا اليوم من وسائل الاتصال والتواصل الحديثة مع الأقران . إلا أنه للأسف يسهل بواسطتها ملاحقة ومطاردة الضحية في عقر دارها من خلال الرسائل الفورية والمحادثات المباشرة والبريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعية (Facebook) . إن هذا الشكل الحديث والمتطور للمضايقة بين الأقران، يمثل سلاحا مدمرا للضحية لسهولة القيام بها وصعوبة التعرف على هوية المضايق إلى جانب عدم إدراك الأسباب والدوافع التي تكمن وراء هذا الاعتداء.

أما في المدرسة الجزائرية وانطلاقا من بحثنا في إطار تحضير مذكرة الماجستير حول المضايقة بين الأقران في مرحلة التعليم المتوسط (غماري، 2008)، فقد توصلنا إلى نتيجة

مفادها أن أهم أشكال المضايقة التي يتعرض لها تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط هي الاعتداء اللفظي حيث وجدنا أن من أشكال المضايقة اللفظية السائدة، التسمية بأسماء جارحة ومؤذية بنسبة (40،81%) ثم السخرية بنسبة (31،22%). كما وجدنا شيوع المضايقة الاجتماعية المتمثلة في المضايقة العاطفية بنسبة (35،91%) والمضايقة العرقية والعنصرية بنسبة (20،40%) إلى جانب التهميش والعزل المتعمد بنسبة (14،69%). كما لم تخل المدارس المعنية ببحثنا من المضايقة الجسدية المباشرة مثل التهديد والإيذاء والركل والضرب ولكن بنسب أقل بكثير من المضايقة اللفظية والمعنوية.

وقد اتفقت نتائجنا مع نتائج إحدى الدراسات العربية حول ظاهرة المضايقة في المدارس الأردنية حيث وجد "جرادات"، أن المناداة بالألقاب السيئة هي أكثر الأشكال انتشاراً للمضايقة بين الأقران في تلك المدارس (جرادات، 2008)

3- النماذج النظرية المفسرة لمشكل المضايقة بين الأقران

يعد سلوك المضايقة بين الأقران من الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تظهر في مرحلة الطفولة والمراهقة، وقد أرجعه بعض الباحثين إلى خبرات الطفولة المؤلمة. فمنهم من ركز على دور المثيرات والأحداث الخارجية التي يتعرض لها الفرد ، في حين ركز البعض الآخر على الأفكار المشوهة والتفسيرات المعرفية السلبية التي تتسبب في حدوث الانفعالات السلبية لدى الفرد كالغضب والاكتئاب والقلق. فسلوك الفرد واضطراباته الانفعالية ترتبط بأنماط تفكيره الخاطئة، وبالتالي يتعين تعديل سلوك الفرد واستجابته الانفعالية من خلال تعديل أفكاره الخاطئة كما سنتطرق إليه بالتفصيل من خلال التناولات النظرية المفسرة لهذا السلوك.

3-1-النموذج السيكودينامي

يرى هذا التناول في المضايقة بين الأقران، ظاهرة خفية يصعب الكشف عنها ويصعب تفسيرها لخصوصية كل من الضحية والمعتدي ولوجود دينامية القوة والسيطرة وعدم تكافؤ القوى في هذا النوع من العلاقات. فالمعتدي يمارس مضايقته ومطاردته للضحية بهدف التحكم فيها والسيطرة عليها وذلك نتيجة لدوافع لاشعورية غير واضحة.

فقد يكون هذا السلوك نتيجة لتوحد (Identification) بعض التلاميذ مع آباء معتدين في الأسرة حيث سبق لهم أن شاهدوا السلوك العدواني للآباء وهم يعتقدون على أمهاتهم لفظيا أو جسما. كما يمثل هذا التوحد عملية نفسية لاشعورية يتقمص فيها التلميذ بعض خصائص والده ويعتق أفكاره ومشاعره وقيمه وسلوكه وينجم كل ذلك عن رغبة شعورية أو لاشعورية للحصول على الحب أو خوفا من فقدان الحب. كما قد تعزى المضايقة إلى صراعات اجتماعية وانفعالية لا شعورية مكبوتة نتيجة لخبرات الطفولة المؤلمة مثل العقاب الوالدي الصارم أو التعرض للإساءة من طرف أحد الوالدين ومن ثم فهم يعملون على إزاحة ما لديهم من صراعات مكبوتة في صورة اعتداء لفظي وجسمي على الأطفال الأصغر سنا والأقل قوة. وهم بذلك يسقطون ما بداخلهم من مشاعر وانفعالات وخصائص مستهجنة على الضحايا وكأنهم غير مسؤولين عن مضايقاتهم لأقرانهم بل ويقدمون كل التبريرات لسلوكهم العدواني. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

3-2-النموذج النمائي

تتميز الطفولة المبكرة في ضوء هذا النموذج بمحاولة تأكيد الأطفال لذاتهم على حساب الآخرين بهدف تحقيق مكانتهم الاجتماعية. وفي سبيل تأكيد الذات يميل هؤلاء الأطفال في البداية إلى السلوك بخشونة عن طريق ضرب الأطفال الآخرين لا سيما من هم أقل قوة منهم في محاولة منهم لتخويفهم ولذلك تتميز المضايقة الجسدية بشيوعها في الطفولة المبكرة وبفعل النمو والدخول في طور المراهقة تبدأ مظاهر المضايقة وأسبابها تتغير إذ يرى "إركسون" في النمو النفسي والاجتماعي للمراهق مجموعة من التغيرات تحدث في المجال البيولوجي والاجتماعي و ذلك من خلال مراحل. بحيث تشكل كل مرحلة أزمة معينة في العلاقات الاجتماعية. إلا أن مفهوم الأزمة بالنسبة ل"إركسون" لا تعني أنها تمثل تهديدا

أو مشكلة مستعصية على الحل وإنما مصدرا للقوة أو لسوء التوافق . كما تشير مرحلة المراهقة عند "إركسون" إلى مرحلة الإحساس والبحث عن الهوية أو البحث عن الذات من خلال قيام المراهق بأدوار متعددة لتأكيد ذاته والتخلص من الشعور بالتبعية . وإذا فشل المراهق في تأكيد ذاته وهوته فإنه سينظر إلى المدرسة على أنها خبرة سلبية له وبالتالي لا يستطيع التوافق مع أقرانه في المدرسة . إن فشل المراهق في تحقيق ذاته وهويته يجعله يبحث عن مصدر يحمله مسؤولية فشله وقد يكون هذا المصدر هم الأقران. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

3-3-النموذج السلوكي الاجتماعي

يعتمد النموذج السلوكي الاجتماعي في تفسيره لسلوك المضايقة على أعمال "باندورا" الذي اهتم بالظروف البيئية ودورها في عملية التعلم، وقد أشارت التعريفات الخاصة بالمضايقة إلى حدوث هذه الأخيرة في سياق اجتماعي حيث يتفاعل الأقران مع بعضهم البعض في ظل علاقات تبادلية وتواصلية مستمرة . وبذلك يصبح سلوك المضايقة سلوكا متعلما يتعلمه التلميذ من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين لا سيما الأقران بحيث يدرك أنه يحقق بذلك مكاسب عديدة بفضل استخدام القوة في علاقته بالآخرين وبالتالي يعتبره سلوكا مقبولا. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وفي نفس السياق يعتقد Olweus أن الأطفال والراشدين يميلون على حد سواء إلى السلوك العدواني بعد مشاهدة أو ملاحظة شخص ما أو نموذج يتعامل بطريقة عدوانية، فيكون أثر ذلك قويا إذا كان الملاحظ له تقدير جيد لذلك النموذج فيدركه على أنه قوي ، شجاع وشديد. وبالتالي فإن التلاميذ الأكثر تأثرا بهذا النوع من النماذج هم التلاميذ الذين يتميزون بعدم الأمان والتبعية، الذين لا مكانة لهم بين أقرانهم و لا طالما تمنوا تأكيد ذواتهم أمام أقرانهم. (Olweus, 1993)

3-4-النموذج المعرفي الاجتماعي

توصل كل من "دودج" و"باركر" (1982) Parker & Dodge و"جتمان" (1989) Gottman إلى أن العوامل المعرفية لدى التلاميذ تؤثر على استجاباتهم السلوكية اتجاه بعضهم البعض . وأن الأفكار التي يكونونها عن بعضهم البعض هي التي تحدد العلاقات

الاجتماعية بينهم وبالتالي يظهر السلوك العدواني كنتيجة لهذه العوامل المعرفية . فلا شك أن معارف التلاميذ تؤثر على إدراك الذات لديهم وعلى إدراكهم للمواقف الاجتماعية التي يتعرضون لها . وبصدد فهم وتفسير العوامل المعرفية المرتبطة بسلوك العدوان والمضايقة بين التلاميذ يشير نموذج معالجة المعلومات الاجتماعية الذي قدمه Dodge إلى وجود قصور معرفي وتحيزات عدائية يظهرها التلميذ العدواني في المواقف والمشكلات الاجتماعية الصعبة. فهو يميل في مرحلة تشفير وترجمة المعلومات الاجتماعية ، إلى إدراك المثيرات الموجودة في البيئة الاجتماعية على أنها مثيرات عدائية وغير ملائمة إذا ما قارناه بالتلميذ غير العدواني ، كما يميل هذا النوع من التلاميذ إلى تكوين تفسيرات خاطئة عن مقاصد ونوايا وأفكار ومشاعر الآخرين وإدراكها بوصفها مهددة وعدائية وتنتج بذلك عن هذه الإدراكات المعرفية المحرفة لديهم أن يستجيبوا اتجاه أقرانهم من خلال سلوك المضايقة والعدوان. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وتشير المخططات والأبنية المعرفية لدى ضحايا المضايقة من جهة أخرى حسب Olweus (1996) إلى إعزات سلبية عن الذات بحيث يرى هؤلاء الضحايا أنفسهم والمواقف بصورة سلبية ويميلون إلى لوم الذات ويلقون بالمسؤولية على أنفسهم لكونهم أصبحوا ضحايا للمضايقة كما يعاقبون أنفسهم على ذلك من خلال استخدام أحاديث وتعبيرات الذات السلبية وحيث يدركون أنفسهم بوصفهم أشخاص فاشلين بينما يعتقدون أن الآخرين يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف المختلفة. (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010)

نستخلص من خلال النماذج النظرية السالفة الذكر أن ظاهرة المضايقة بين الأقران ما هي إلا تعبير عن صراعات نفسية واجتماعية تمتد جذورها إلى خبرات الطفولة المؤلمة بما يعيق النمو النفسي والاجتماعي اللاحق للمراهق فيفشل في تأكيد ذاته وتوافقه مع أقرانه. وقد توصل "ألوس" في هذا السياق إلى نتيجة مفادها أن التلاميذ الضحايا يشعرون بعدم الأمان والتبعية ولا مكانة لهم بين أقرانهم، كما يتميزون في ضوء نظرية معالجة المعلومات بقصور معرفي يؤدي بهم إلى تكوين تفسيرات خاطئة عن مشاعر وأفكار التلاميذ الآخرين بالإضافة إلى سوء إدراك المواقف الاجتماعية بما يفضي إلى إعزات سلبية عن الذات وتحقيرها

وتعزيز الإحساس بالنقص والفشل. ومهما كانت الخبرات التي سبق أن مر بها الطفل والمراهق في السابق سارة كانت أو مؤلمة، إلا أن المحيط الاجتماعي والمدرسة على الخصوص يلعبان دورا هاما في تثبيت سلوكات المضايقة من خلال التنشئة الاجتماعية وقواعد ضبط السلوك التي تمثل أداة المجتمع في تحقيق أهدافه الضبطية.

وفي هذا الصدد تتفق نظرية التعلم الاجتماعي لـ "باندورا" (1989) Bandura مع نظرية الضبط الاجتماعي لـ "هرشي" (1969) Hirsch في تحديد أربع عوامل أساسية مانعة لتطور وتنامي السلوك الجانح في الطفولة بما فيها سلوك المضايقة وهي:

-التعلق (Bonding) بالأسرة ، بالمدرسة أو بأقران إيجابيين.

-الإيمان بالمعايير المشتركة التي يتم تقاسمها في هذه الأطر الاجتماعية.

-قواعد واضحة ومتناسقة ضد السلوك الجانح.

-المهارات الاجتماعية المعرفية والانفعالية وهي وسائل حماية الطفل ومساعدته على

حل مشاكله بطريقة توكيدية ووثيقة في الوضعيات الاجتماعية المختلفة.
(Jenson &Dieterich , 2007)

4-أسباب وعوامل ظهور مشكل المضايقة بين الأقران

يرتبط ظهور سلوكات المضايقة لدى التلاميذ بعوامل مختلفة تتفاعل بينها وتهيئ المحيط المدرسي لاحتضان هذا النوع من المشكلات ومن بين هذه العوامل:

4-1-العوامل الأسرية

يتفق الباحثون على أن سلوكات المضايقة تصدر عن تلاميذ ينحدرون من أسر تشجع هذا السلوك ، فهم يعانون من نقص الاهتمام والدفء الأسري، كما أن وجود نموذج مشاغب داخل المنزل كالأب مثلا يجعل الطفل يقلد مثل هذا السلوك. (سلفان وآخرون، 2007)

وللتنشئة الاجتماعية صلة كبيرة بالعنف، فالأسلوب الاستبدادي والتسلطي للوالدين، والإشراف الوالدي الضعيف أو الضبط الوالدي القاسي واتجاهات الوالدين المتميزة بالسلبية والتساهل والتسامح اتجاه العنف الصادر عن الأطفال، يؤدي إلى تشجيعهم على ممارسة العنف في المدرسة . (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010) وبذلك يقدمون للطفل صورة إيجابية

عن سلوك العنف الذي يقوم به فيصبح في اعتقاده أمراً مقبولاً وليس من الأمور التي يعاقب عليها.

ويعتقد كل من "باتش" و"نوف" (1994) Knoff & Batsche أن المضايقين في المدرسة هم ضحايا في المنزل فهم ينحدرون من بيوت يفضل فيها الآباء والأمهات استعمال الأساليب التسلطية والعقاب البدني مع الأبناء ويكونون أحياناً عدوانيين ورافضين لهم، يتصفون بالعدوانية والتساهل في نفس الوقت ولا يملكون المهارات المناسبة لحل مشكلاتهم كما يشجعون أبناءهم على التأثر من أول استفزاز. (Batsche & Knoff, 1994)

4-2-العوامل الشخصية

ترجع العوامل الشخصية لشخصية الطفل في حد ذاته مثل الشعور بالإحباط ، ضعف الثقة في الذات، الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير الاجتماعية، بالإضافة إلى عدم القدرة على مواجهة المشكلات (بن دريدي، 2007) وعليه فإن سلوك المضايقة لدى التلاميذ قد يرجع إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم من بينها الاندفاعية والخوف.

ومن جهة أخرى أشار "أستور" (1995) Astor إلى السلوك العدواني في الطفولة باعتباره من العوامل المؤدية إلى ظهور العدوان في مرحلة المراهقة والرشد. فالطفل يضع في ذهنه أن العنف هو جزء من أسلوب الحياة كما أوضحت ذلك العديد من الدراسات إذ تبين أن الخصائص النفسية لدى التلاميذ مثل الاندفاعية والنشاط الزائد ومشاكل التركيز والقصور في الجوانب المعرفية والعنف داخل الأسرة ونقص المهارة في حل المشكلات الاجتماعية ونقص في المهارات الاجتماعية من العوامل التي لها علاقة بالعنف لديهم. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

ويضيف "روبرتز" (2000) Roberts في نفس السياق أن بعض الخصائص المميزة للمعتدين تدفعهم لسلوك المضايقة كميلهم لتأكيد ذاتهم من خلال اعتدائهم على الآخرين والسيطرة واستخدام القوة، فيبدون اتجاهها إيجابياً نحو العنف ويقل تعاطفهم مع الضحايا وغالباً ما يتميزون بنوبات الغضب والاستجابة باستخدام القوة والعنف اتجاه أي إثارة أو استخفاف غير مقصود. (Roberts, 2000)

4-3-العوامل المدرسية

يقصد بالعوامل المدرسية كل ما يحيط بالتلميذ داخل المدرسة، من مكونات مادية أو غير مادية تؤثر فيه سلباً أو إيجاباً وتشمل المبنى المدرسي بجميع مكوناته والأفراد بمختلف وظائفهم وأدوارهم والعلاقات التي تربط بعضهم ببعض والأنظمة الرسمية وغير رسمية والمنهج المدرسي.

وإذا كانت الأسرة دون شك هي المكان الأول الذي يسهم في تكوين شخصية الطفل، إلا أن المدرسة هي الأخرى لها دورها الفعال في تنشئته ونموه نفسياً واجتماعياً وتربوياً. فالعديد من العوامل والمتغيرات المدرسية قد تساعد على خلق بيئة غير آمنة تشجع على العنف والعدوان. فنجد مثلاً سوء معاملة بعض المدرسين وتعزيزهم للسلوكات السلبية التي تصدر عن بعض التلاميذ وتجاهل السلوكات الاجتماعية والإيجابية الصادرة عنهم. وعندما يتجاهل المدرس مثلاً الكثير من الأنماط السلوكية المستهجنة وغير المرغوب فيها التي قد تحدث داخل الفصل أو في المدرسة مثل التناوب بالألقاب غير المرغوبة والشجار والعراك والمضايقات بين التلاميذ فإنه يعزز بذلك هذه السلوكات ويسمح بممارستها ويشجع بذلك على استمرار العدوان والعنف في المدرسة إلى جانب توتر العلاقات بين أعضائها. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

فالضبط والإشراف والرقابة لها دور كبير في الحد من المشكلات الناتجة عن سلوك المضايقة وغياب الضبط المدرسي، يزيد من انتشارها . (سلفان وآخرون، 2007)

كما تتجلى بعض النتائج السلبية لهذه الظاهرة على الجو المدرسي في هروب التلاميذ وتنقلاتهم المتكررة من مدرسة إلى أخرى، مما يتطلب التأقلم المستمر مع المحيط الجديد وما يحمل في جوانبه من احتمالات الفشل والنجاح معاً. فالتغيب عن المدرسة والهروب منها وتغيير المعلمين المتكرر ومدى ملاءمة أو عدم ملاءمة طرق التدريس بها (بن دريدي، 2007) كلها عوامل تساهم بقدر كبير في تفاقم ظاهرة المضايقة وتفاقم آثارها على التلاميذ في المدارس.

4-4-العوامل المرتبطة بجماعة الأقران

يرى "السيد عثمان" (1979) أن انتماء المراهق لزملائه بالمدرسة، يجعله أكثر تأثراً بمعاييرهم نظراً لتجانس نفس المرحلة العمرية وتمائل ظروفهم وشعورهم نحو حاجاتهم وضوابط المجتمع، حيث يلاحظ التأثير والتقليد السريع وبخاصة في سلوكياتهم العدوانية. (علي عمارة، 2008)

وقد اتجه في نفس السياق كل من "فيشر" و"بايمن" (1988) Bayman&Fisher و"جفونن" (1992) Jouvonen و"سانر" و"الكسون" (1996) Ellikckson & Saner و"عبد الخالق السيد" (1996) إلى دراسة تأثيرات الأقران السالبة على سلوك المراهقين وجاءت بنتائج مفادها أن المراهق يجد صعوبة في مقاومة ضغط الأقران مما يؤدي به إلى إتيان سلوكيات غير مقبولة قد تتجر عنها انحرافات سلوكية مثل الهروب من المدرسة والإدمان كتناول الخمر والمخدرات والتدخين وحيث يترتب عن كل ذلك مشكلات سلوكية مضادة للمجتمع. كما أكدت النتائج أن انحراف المراهق وقابليته للتأثر بضغط الأقران يرتبط بنقص وقلة الإرشاد الوالدي، لأن المراهق لا يجد من يرشده ويوجهه إلى ما هو صحيح مما يجعله يتجه إلى جماعات غير سوية. (علي عمارة، 2008) حيث أن الأطفال يتفاعلون مع جماعات الأقران في المدرسة أو المناطق المجاورة لهم والتي تركز وتدعم وتشجع سلوك المضايقة ، فنجد البعض منهم أقران مشاغبون ويحاولون غالباً تقليد هم حتى وإن لم يشعروا بالارتياح والرضا عن ذلك السلوك. (سلفان وآخرون، 2007)

ولا شك أن الأطفال والمراهقين المقبولين من طرف أقرانهم يكونون أكثر قدرة على التفاعل الاجتماعي والمساندة والتعاطف مع الآخرين ويكون سلوكهم مقبولاً اجتماعياً. في حين أن نبذ الأقران يكون له تأثيره السلبي وقد يدفع بهم إلى السلوك العدواني والعنف، وبذلك تسهم تلك التأثيرات والعلاقات السلبية مع جماعة الأقران في تشكيل السلوك العدواني لدى الفرد وتشجعه على تعاطي المخدرات والجنوح. فالتلميذ الذي يكون منبوذاً من الأقران تصعب عليه عملية التعلم والتركيز مما يؤدي إلى انخفاض أدائه الأكاديمي والميل إلى المشاركة في السلوك العنيف فتكون وسيلته لتحقيق الانتقام والثأر وبمثابة دعم لتقدير الذات لديه. (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010)

وفي نفس السياق أشار "James" أن العلاقات مع الأقران والعوامل الأسرية تعد حسب العديد من الدراسات ، أكثر العوامل المتسببة في حدوث المضايقة سواء بالنسبة للضحايا أو التلاميذ المعتدين. (James,2010)

ورغم تركيز بعض الدراسات على المؤشرات الفردية كعامل من عوامل ظهور مشكل المضايقة في المدارس إلا أن التعريف الخاص بهذه الظاهرة يشير إلى حدوثها في سياق اجتماعي، إذ تبين أن هناك مؤشرات منبئة بحدوث مشاكل مضايقة سواء تلك المتعلقة بفئة المعتدين أو فئة المتعرضين لها أو فئة المعتدين والمتعرضين لها في نفس الوقت. وقد بلغت المؤشرات (13) مؤشرا في بعض الدراسات ، ثمانية منها (8) تمثل الخصائص الفردية وخمسة منها (5) مرتبطة بالسياق الاجتماعي . ومن بين المؤشرات الفردية التي أثارت انتباه الباحثين ، الجنس، السلوكيات الخارجية ، السلوكيات المستدخلة ، المعتقدات حول الذات ، أسلوب حل المشاكل الاجتماعية والكفاءة الأكاديمية. أما المؤشرات الاجتماعية المرتبطة بالمضايقة والوقوع ضحيتها فقد أجملها الباحثون في المحيط العائلي ومناخ المدرسة بالإضافة إلى مكانة الأقران وتأثيرهم . (Cook & al , 2010)

5-آثار المضايقة بين الأقران على الصحة النفسية والعقلية

يقدم التصنيف العالمي للأمراض الصادر عن منظمة الصحة العالمية في مراجعته العاشرة (I.C.D-10) تصنيفا للمضايقة بين الأقران (School Bullying) كإحدى الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تحدث عادة في الطفولة والمراهقة ويشير إليه بمصطلح اضطراب التصرف غير المتوافق اجتماعيا. ويتمثل الدليل التشخيصي لهذا الاضطراب في عدم الانخراط الفعال في مجموعة الأقران الذي يسمح بتمييز اضطراب التصرف غير المتوافق اجتماعيا عن اضطرابات التصرف "المتوافقة اجتماعيا". ويستدل على اضطراب العلاقات مع الأقران بمؤشر الانعزال عن الأطفال الآخرين أو المواجهة بالرفض من قبلهم أو عدم "الشعبية" بينهم أو بكليهما معا، وكذلك بافتقاد الأصدقاء المقربين وافتقاد العلاقات المستقرة ، المتعاطفة والمتبادلة مع الآخرين من نفس الفئة العمرية. تظهر نماذج هذا الاضطراب في كثرة الشجار وابتزاز الأموال والإغاظاة إلى درجة مفرطة والاعتداء العنيف على الآخرين

بالإضافة إلى العصيان والوقاحة وعدم التعاون ومقاومة السلطة، ونوبات المزاج العصبي الشديد والغضب غير المسيطر عليه، وتدمير الممتلكات وإشعال الحرائق والقسوة نحو الأطفال الآخرين والحيوانات. وعادة ما ينتشر هذا الاضطراب في مواقف عديدة إلا أنه أكثر وضوحاً في المدرسة. (منظمة الصحة العالمية، 1999)

أما "بركفتر" (1993) Berkowitz فقد اعتبر المضايقة نوعاً خاصاً من السلوك العدواني وأحد مؤشرات الاضطرابات السلوكية، كما جاء في الدليل الإحصائي الرابع في صيغته المعدلة من طرف جمعية الطب النفسي الأمريكية (D.S.M.-IV-TR). (Idsoe & al, 2008) من جهة أخرى، كشف بعض الباحثين في دراسة لهم حول علاقة المضايقة بين الأقران بالسلوك النفسي المرضي لعينة قوامها (1719) من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بالمدارس الكورية، عن نتيجة هامة مفادها أن مضايقة التلاميذ لبعضهم البعض تحدث نتيجة لتعرضهم للمضايقة وبالتالي فهي من أهم عوامل المخاطرة (Risk factor) التي تلعب دوراً كبيراً في ظهور الاضطرابات النفسية والسلوكية. (Shin Kim & al, 2006)

وفي نفس السياق يرتبط الوقوع ضحية مضايقة أو القيام بمضايقة الآخرين، بخطر ارتفاع مشاكل الصحة العقلية والجسدية حيث يعاني الضحايا غالباً، من وعكات صحية كاضطرابات النوم والصداع وآلام المعدة والتبول اللاإرادي والاكتئاب مصحوبة بأفكار انتحارية. ذلك ما أشار إليه Bond (2001) وزملاؤه في دراسة طويلة إذ تبين أن المضايقة التي تتعرض لها الإناث على الخصوص تعقبها وعكات صحية وشكاوي مثل الاكتئاب والقلق مما يدل أن الضغط الذي تسببه حوادث المضايقة له تأثيرات سلبية وخطيرة على صحة التلاميذ. أما "هدج" و"بري" (1999) Perry & Hodges و"شفارتز" (1999) Schwartz وآخرون فقد توصلوا إلى أن المشاكل السلوكية المستدخلة تسبق الوقوع ضحية المضايقة وبالتالي تزيد من خطر التعرض للمضايقة. (Fekkes & Al, 2005)

أما الدراسات التي قام بها "هايني" (2001) Hayni وآخرون فقد أسفرت على أن الضحايا يشتركون في المعاناة من مشكلات عديدة مثل الأعراض الجسدية، انخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية ضعف التوافق المدرسي والتحصيل الدراسي إلى جانب تميزهم بالعدائية. (Davidson & Demaray, 2007)

على العموم ، سواء تعلق الأمر بالتلاميذ المضايقين المعتدين أو التلاميذ الضحايا ، فإن المضايقة لها انعكاسات سلبية وخطيرة على صحة النفسية للتلاميذ حسب ما توصلت إليه العديد من الدراسات في مختلف الدول والتي أكدت أن الضحايا يعانون القلق والاكتئاب وانخفاض تقدير الذات والأمراض الجسدية والنفسجسدية واضطراب ضغط الصدمة والتفكير الانتحاري . في حين نجد المعتدين يعانون آثارا سلبية مضاعفة من حيث ازدياد مخاطر اضطراب الصحة العقلية مثل نقص الانتباه وفرط النشاط والاكتئاب والتحدي والمعارضة واضطراب السلوك كما أنهم يبدون أكثر انجذابا واستعدادا لممارسة السلوك الإجرامي والعنف العائلي والإدمان في حياتهم المستقبلية. (Crothers & Kolbert,2008)

وفي نفس الصدد توصلت "كالتيا لاهينو" وآخرون (1999) إلى نتيجة مفادها أن المشتركين في المضايقة يتميزون بدرجات عالية من حيث خطر التفكير في الانتحار والإقدام عليه وأن العديد من الشباب حسب "سميث" و"شيو" (2000) يقدمون على الانتحار كل عام في إنجلترا بسبب مضايقات الأقران. (سلفان وآخرون، 2007)

وإذا كان من المؤلف اعتبار السلوك العدواني اتجاه الأقران بدرجة معينة لدى الأطفال في الطور التحضيري مؤشرا عاديا لمتطلبات النمو ولا يمثل بالضرورة مؤشرا لاضطراب انفعالي وسلوكي ، إلا أنه عندما يكون منتظما وشديدا ، يصبح عامل خطر منبئ بظهور أمراض نفسية وعقلية حاضرا ومستقبلا. وكما أشار إليه كل من "آشر" و"باركر" (1989) Parker و Asher فإن اعتداء الأقران ومضايقتهم يمثل مؤشرا منبئا بعدم التوافق الانفعالي والسلوكي لدى التلاميذ. (Doménech-Llaberia & Al,2008)

6- أنماط ضحايا مضايقة الأقران

يعبر مصطلح الضحية عن حالة التلميذ الذي يتعرض باستمرار ولفترة طويلة من الزمن لأعمال سلبية من طرف تلميذ أو مجموعة تلاميذ . وتتميز علاقة المعتدي بالضحية بعدم تكافؤ القوى وسيطرة أحدهما على الآخر وبالتالي تعاني الضحية صعوبة في الدفاع عن نفسها . (Olweus ,1993)

إضافة إلى ما سبق كشف "ألوس" عن نوعين من الضحايا : النوع الأول يتمثل في الضحايا السلبيين أو الخاضعين (Passive Victims) والنوع الثاني هم الضحايا الاستفزازيون ويطلق عليهم أيضا الضحايا المعتدون (Bully / Victim) .

6-1- الضحايا السلبيون أو الخاضعون

يشعر الضحايا الخاضعون بالوحدة النفسية والرفض من طرف الأقران كما يعانون من القلق والتقدير السلبي للذات ويفسرون الوضعيات الاجتماعية بطريقة جد سلبية. (Fontaine,2003)

فالضحايا السلبيون يكونون غالبا ضعاف الجسم مقارنة بزملائهم في المدرسة، يتجنبون العنف ويصعب عليهم تأكيد أنفسهم بين أقرانهم ، كما يكونون غالبا منعزلين اجتماعيا في المدرسة يشعرون بالوحدة والقلق ، وعدم الأمان ونقص الأصدقاء مقارنة بأقرانهم ولا يدافعون عن أنفسهم وإذا دافعوا عن أنفسهم سرعان ما يفشلون وينسحبون . (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

كما يميل هذا النوع من الضحايا إلى تجنب الاعتداء والمواجهة وطلب المساعدة من الأقران، فلا يقومون بتأكيد ذواتهم وسرعان ما يميلون للبكاء والقلق في المواقف الاجتماعية. (Pepler & Craig, 2000)

من الواضح أن هناك علاقة دائرية تبادلية بين هذه المميزات والوقوع ضحية للمضايقة، ذلك أن التلاميذ الضحايا قد يتصفون بالقلق وعدم الإحساس بالأمان قبل استهدافهم وإن هذه الصفات ذاتها من المحتمل تضاعفها وتطورها نتيجة للمضايقة. (Boyle, 2005)

وعليه يمكن القول أن الضحايا السلبيين يلجؤون باستمرار إلى إستراتيجية التجنب فيتجنبون الأنشطة المدرسية التي تتطلب العمل الجماعي كما يتجنبون الأماكن المدرسية كالساحة أو المرحاض خشية الوقوع ضحية للتلاميذ المعتدين . إنهم يفتقدون المهارات الاجتماعية التي تسمح لهم بتحقيق ذواتهم وفرض وجودهم بين أقرانهم فيسهل بذلك استهدافهم المستمر من طرف المعتدين مما يدخلهم في حلقة مفرغة.

6-2- الضحايا الاستفزازيون أو المضايقون

يمثل الضحايا الاستفزازيون التلاميذ الاندفاعيون والعدوانيون حيث تسهل استنارتهم فهم يحاولون دائما الثأر والانتقام لأنفسهم إذا تعرضوا للاعتداء والهجوم . فهم مكروهون

عادة ومرفوضون من طرف الأقران ، تنقصهم المهارات الاجتماعية ويقل أصدقاؤهم وبالتالي يتميزون بالاغتراب عن زملائهم في الفصل. وقد أطلق "ألوس" على هذا النوع من الضحايا إسم الضحية/ المضايق (Bully /Victim) أو المعتدي.(عبد العظيم وعبد العظيم، 2010)

وكما أشارت إليه "بيلر" و"كراغ" Craig&Pepler فإن الضحايا العدوانيين يتصرفون بطريقة تثير غضب الآخرين فيتعمدون السخرية والاستهزاء بالآخرين ويفتقدون المهارات الاجتماعية ويميلون غالبا إلى الاستجابة بطريقة عدوانية اتجاه الآخرين. (Pepler & Craig, 2000)

وقد أضاف Olweus أن الضحايا الاستقزازيين يتميزون بمزيج من استجابات القلق والعدوانية مقارنة بالضحايا السلبيين، فهم يشعرون بالقلق وعدم الأمان والحزن ولديهم تصور سلبي لذواتهم مثل الضحايا السلبيين، وفي نفس الوقت يتميزون بالغضب ويحاولون المقاومة ورد الاعتداء بطريقة غير فعالة غالبا، كما يتسمون بفرط النشاط ، وعدم الهدوء وقلة التركيز، وانعدام اللباقة ويميلون عادة إلى مضايقة التلاميذ الضعفاء. (Olweus,1993)

والجدير بالذكر أن هذا النوع من الضحايا الاستقزازيين يصعب التعامل معهم ، فهم معتدون في بعض المواقف وضحايا في مواقف أخرى، يبحثون عن ضحاياهم بين من هم أصغر منهم سنا أو حجما ويقعون في نفس الوقت ضحية لأقرانهم أو لمن هم أكبر منهم سنا. ولأنهم يظهرون سلوكا عدوانيا وغير مقبول كمضايقين فهم يقعون بذلك ضحية للمضايقة، فيسهل تحطيمهم من جهة كما يصعب التعاطف معهم من جهة أخرى. وفي السياق ذاته بينت الدراسات أن التلاميذ الذين تم التعرف إليهم كمضايقين وضحايا في نفس الوقت يمثلون خطرا كبيرا للغاية ، فيتميزون بدرجات عالية من المشكلات السلوكية وأعراض الاكتئاب ومستويات منخفضة من الضبط الذات وضعف الكفاية الاجتماعية والتحصيل المدرسي. كما أنهم عرضة لخطر أكبر لميلهم للانضمام لجماعات الأقران المنحرفة وانتهاج السلوك المعادي للمجتمع في المستقبل. (سلفان وآخرون، 2007)

وقد اتفق في ذلك " شن كم" Shin Kim وزملاؤه حيث أشاروا في إحدى دراساتهم إلى أن الضحايا المعتدين والاستقزازيين هم أكثر الضحايا عرضة لمخاطر الاضطرابات السلوكية المرضية مقارنة بالضحايا الخاضعين. (Shin Kim & al, 2006)

يمكن القول من خلال العرض السابق أن دراسة شخصية الضحية قد سمح للعديد من الباحثين بالتعرف على الميكانيزمات النفسية الخفية لمشكلة المضايقة في المدارس وأن ضعف المهارات الاجتماعية والقصور في أداءها إلى جانب ضعف القدرة على تأكيد الذات والدفاع عن الحقوق الشخصية وانخفاض ضبط النفس والميل للاكتئاب، هي من مميزات الضحايا وفي نفس الوقت من أهم عوامل وقوعهم فريسة لمضايقة الآخرين .

فالضحايا يشتركون في مجموعة من المؤشرات التي تجعلهم فريسة وضحية للمضايقة أهمها: الخوف من الذهاب إلى المدرسة، صعوبات في التحصيل المدرسي، فقد الممتلكات، الإصابة بجروح، الانسحاب والعزلة والاكتئاب، اضطراب النوم والأحلام المزعجة إلى جانب ضعف في تقدير الذات. (Pepler & Craig, 2000)

لا شك أن التلاميذ الذين يتعرضون للمضايقة يشعرون بالغضب اتجاه هذا السلوك فيقومون بمضايقة الآخرين ليتمكنوا من استعادة سلطتهم ويكتسبون بذلك الإحساس بإغلاق خبرتهم مع المضايقة. فهم ليسوا مضايقين مزمنين ولكن يفعلون ما يبدو طبيعيا في هذه الثقافة الصغيرة. فالتلاميذ يعملون أثناء المراهقة المبكرة ، على استحسان وقبول الأقران فيفوزون بالسلطة والمكانة من خلال المضايقة.

إن المضايقة قد تسمح للتلاميذ بتحقيق أهدافهم على المدى القصير دون تعلم طرق مقبولة اجتماعيا للتفاوض مع الآخرين، إلا أن ذلك يتسبب في أنماط اجتماعية سيئة التكيف. فإذا كان سلوك المضايقة هو الآلية التي يحافظ بها التلاميذ على مكانتهم وسيادتهم دون تغيير لهذه الدينامية، فإن ثقافة المضايقة سوف تستمر. (سلفان وآخرون، 2007)

وبالتالي يمكن أن نتوقع زيادة مظاهر العنف في المدارس لانتشار المضايقة بها سلوكا وثقافة وذلك انطلاقا من بعض المؤشرات والخصائص التي يتميز بها الضحايا كما ستم الإشارة إليها فيما يلي.

7- خصائص ضحايا مضايقة الأقران

توصل "روبن" (1990) Rubin وآخرون إلى أن التلاميذ يعبرون عن صعوباتهم العلائقية مع أقرانهم بواسطة السلوكات العنيفة والاجتماعية ومشاكل انفعالية (interioriseés) مثل الخجل، الحزن، الكآبة والانسحاب الاجتماعي. (Fontaine , 2003)

كما وجد Tani وزملاؤه في دراسة لهم حول علاقة المضايقة بالسّمات الخمس للشخصية لدى عينة من تلاميذ مدرستين ابتدائيتين بوسط إيطاليا، إلى أن الضحايا يتميّنون بانجراحية نفسية أمام اعتداء ورفض الأقران ، ودرجات عالية من عدم الاستقرار الانفعالي إلى جانب افتقاد الأقران. (Tani & al , 2003)

وفي السياق ذاته وجد "بترسون" و"رقيبي" (1999) في دراسة لهما دامت سنتين، حول تلاميذ أستراليين ضحايا المضايقة ، أن (31%) من الذكور و(64%) من الإناث كانوا يشعرون بعدم الارتياح النفسي و(40%) من الذكور و(60%) من الإناث عبروا عن شعورهم بالغضب و اليأس، كما وجد أن (14%) و(12%) من الإناث قرروا الابتعاد عن المدرسة بسبب المضايقة. ويعتقد "رقيبي" في هذا الصدد أن التلاميذ الضحايا والمنعزلين ، غالبا ما تكون لديهم طريقة غير فعالة في التعامل مع مشكل المضايقة. (سلفان وآخرون، 2007)

والجدير بالذكر أن ضحايا مضايقة الأقران يتميّنون فعلا بالسلبية والوحدة والخجل والخوف من المواقف الاجتماعية التي تتطلب التواصل والتبادل وتأكيد الذات. وهذا القصور والعجز في أداء المهارات الاجتماعية يعتبره "عبد الستار إبراهيم" وزملاؤه من الأسس الرئيسية للاضطراب النفسي لدى الأطفال، بكل ما يرتبط به من جوانب الضعف في التفاعل الاجتماعي الإيجابي. كما يرون أن قصور المهارات الاجتماعية قد يكون مستقلا في شكل اضطرابات يلعب فيها هذا القصور الدور الأساسي كما هو الحال في حالات القلق الاجتماعي والخجل والتعبير عن الانفعالات الايجابية كالعجز عن إظهار الحب والمودة والاهتمام أو السلبية كالعجز عن التعبير عن الاحتجاج أو رد العدوان. (إبراهيم وآخرون، 1993)

وقد أشار "جولمان" في السياق ذاته أن انعدام الكفاءة الاجتماعية أو العجز الاجتماعي يكون أكثر إيلاما ووضوحا عندما يحدث في اللحظات الأكثر حساسية بالنسبة للطفل، ألا وهي اللحظة التي يقترب فيها من مجموعة أطفال وهم يلعبون بهدف الانضمام إليهم . وهي لحظة خطيرة ، لحظة أن يكون محبوبا أو مكروها من الآخرين ، ينتمي إليهم أو لا ينتمي. لهذا أصبحت هذه اللحظة الحاسمة موضوع فحص واهتمام من طرف الباحثين الذين ألقوا الضوء على أهمية وخطورة الكفاءة الاجتماعية المتمثلة في أساليب التعبير عن الحالات الانفعالية وأساليب الاستجابة لها في علاقات الأفراد فيما بينهم. (جولمان،2000)

أما "هزلر" (1992) فقد أكد أن المهارات اللفظية لدى ضحايا المضايقة تستنفذ بسرعة خلال حوادث الضغوط المرتفعة وأن قدرتهم على التفاوض اللفظي وتهدئة الموقف تكون محدودة فيصبحون غير قادرين على الدفاع عن أنفسهم ضد الاعتداءات اللفظية التي توجه إليهم كما تنقصهم مهارات تحقيق النجاح والتقبل من طرف الأقران. وفي دراسة أخرى له توصل "هزلر" (1997) إلى أن الضحايا يرون أنفسهم فاشلين وسلبيين ويعتقدون أن الآخرين أكثر قدرة منهم على التعامل مع المواقف المختلفة. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

كما يجب التنويه أن الدراسات التي أنجزت حول حوادث العنف في المدارس قد أفرزت نتائج جد هامة حيث وجد "فريرو" (1999) Ferrero وآخرون أن نسبة كبيرة من المعتدين والقائمين بسلوكات العنف كانوا ضحايا لمضايقات وعزل أقرانهم في مرحلة الطفولة وبداية المراهقة. كما توصل (2007) Jenson وزملاؤه إلى أن المضايقين والضحايا يعيشون على حد سواء مستويات عالية من الاكتئاب في حين أن الضحايا يعربون عن مشاعر عدم الأمن والقلق وضعف تقدير الذات مقارنة بالمعتدين. (Jenson & Dieterich , 2007)

وفي نفس الصدد أشار (1991) Elliot في دراسته إلى أن ضحايا المضايقة يفتقرون للمهارات الاجتماعية فهم يتميزون بقصور وضعف مهارات التفاعل وانخفاض الحس الاجتماعي المتعلق بالمرح والفكاهة إلى جانب الافتقار للقدرة على الأخذ والعطاء في الحياة اليومية. (Fox & Boulton , 2005)

ورغم ندرة الدراسات العربية حول سلوك المضايقة ، إلا أن البعض منها قد توصلت إلى نتائج مشابهة للدراسات الغربية إذ حاول "جردات" التعرف في دراسته على خصائص

الضحايا لدى عينة مكونة من (656) تلميذ و تلميذة في أربع مدارس أساسية بمدينة "إربد" الأردنية، ووجد فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المحايدين والتلاميذ المضايقين والتلاميذ المتعرضين لمضايقة الأقران.

كما تبين أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المحايدين والمضايقين كان مرتفعا بشكل دال إحصائيا مما هو لدى الضحايا بما يفيد أن الضحايا يدركون أنفسهم أقل كفاءة وقيمة من أقرانهم وأنهم فاشلون وغير أذكيا وغير مهمين ، لعدم شعورهم بالرضا عن أنفسهم، فهم لا يدافعون عن أنفسهم لاعتقادهم أنهم لا يقدررون على فعل ذلك. وبسبب تقدير الذات المنخفض، لا يرغب الضحايا عادة في الإخبار عن المضايقة التي يتعرضون لها. (جرادات،2008)

وفي بحث لنا حول علاقة المضايقة بين الأقران بمستوى تقدير الذات لدى عينة مكونة من (490) تلميذ وتلميذة في سبع متوسطات بولاية الجزائر غرب، تبين أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم كان ضعيفا عندما اشدت مستوى التعرض للمضايقة وبالتالي ثبت أن التلاميذ المتعرضين للمضايقة يتميزون بانخفاض مستوى تقدير الذات لديهم مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين . كما وجدنا أن الضحايا يمثلون (12 %) من عينة الدراسة. (غماري،2008) وهي نسبة تتقارب مع نسبة الضحايا في المدارس الأردنية والتي قدرت ب (10,2 %). (جرادات،2008)

لا شك أن التلاميذ ليسوا كلهم عرضة للوقوع ضحية سلوكات المضايقة ، فالضحايا عموما هم التلاميذ الفاقدون للتقبل والاستحسان من طرف الرفاق مما يفقدهم ثقتهم بأنفسهم ويدخلهم في دوامة الشعور بالفشل والكآبة والإحساس بقلة القيمة والملل من العيش. فالضحايا يتصفون حسب "شاكر مجيد" بنقص الثقة بالنفس والشعور بعدم الأمان، يفتقرون للمهارات الاجتماعية ، ولديهم حساسية مفرطة وتأثر شديد من أدنى الأمور وعدم القدرة على الدفاع عن أنفسهم. (شاكر مجيد،2008)

نستخلص مما سبق أن ضحايا المضايقة نوعان قد يكونون سلبيين أوعدوانيين أو كليهما في نفس الوقت وبالتالي فهم يختلفون في بعض خصائص وسمات الشخصية. فالضحايا السلبيون من وجهة نظر "ألوس" يتميزون بالقلق والإحساس بعدم الأمان مقارنة

بزملائهم كما يتسمون بالهدوء والحساسية الزائدة والحذر المفرط وغالبا ما يستجيبون بالبكاء عند حدوث الاعتداء عليهم أو الانسحاب فهم منعزلون ووحيدون في المدرسة ، ليسوا عدوانيين ولديهم اتجاهات سلبية إزاء العنف واستعمال العنف. (Olweus, 1993)

أما الضحايا الاستفزازيون فيجدون صعوبة في التركيز في القسم، يتميزون بالإفراط في الحركة ويقومون بسلوكات تغيظ الآخرين. كما تسهل استئثارهم فيغضبون بسرعة ويستجيبون بالعراك والقتال عند مهاجمتهم أو محاولة استفزازهم وتكون نتيجة ذلك أن يصبحوا غالبا غير محبوبين من طرف زملاء القسم والكبار بما فيهم المعلمون على حد سواء. كما يميلون لمضايقه من هم أصغر سنا منهم. (سلفان وآخرون، 2007)

ورغم الاختلاف الذي نلمسه لدى الضحايا الاستفزازيين مقارنة بالضحايا السلبيين ، إلا أننا نستخلص فكرة هامة وأساسية وهي أن التعرض للاعتداء والمضايقه المستمرة والمتكررة يصدم الضحية ويعزز شعورا بعدم الأمن وفقد الثقة لا سيما إن لم تحض بمساندة الآخرين وهذا الشعور بالوحدة والعزلة وعدم استحسان ورفض الرفاق والكبار عموما يضعف من مستوى تقدير التلميذ لذاته كما يضعف من إيمانه بقدرته على مواجهة المعتدين والدفاع عن حقوقه . إن هذه الخصائص تشير إلى انهيار اعتقاد التلميذ بقدرته وفاعليته في التفاعل ومشاركة الأقران في حياتهم المدرسية والاجتماعية . وهذا الانهيار في مستوى فاعلية الذات يدخل الضحايا في دوامة الشعور بالفشل وقلة القيمة وفقد الثقة بالنفس والقلق مما ينعكس سلبا على أساليب مواجهتهم لهذا النوع من التفاعلات الاجتماعية السلبية.

8-المضايقه بين الأقران و العنف المدرسي

لقد تبين من خلال الدراسات السالفة الذكر أن مشكل المضايقه لا ينعكس على الضحايا فحسب بل على المحيط المدرسي ككل وعلى عملية التعلم بحيث لا ينجح التلاميذ دراسيا أو أكاديميا إذا لم تتوفر ولم تتحقق حاجتهم الأساسية من الأمن والأمان ، فالضحايا يعانون من الإحساس بالذلل والتفكير الانتحاري والقلق والاكتئاب والصعوبات العلائقية والاضطرابات النفسجسدية. وغالبا ما يسهم وقوع التلميذ ضحية مضايقه في تحوله من ضحية إلى معتد. ذلك ما توصلت إليه مصالح الأمن السرية بالولايات المتحدة الأمريكية

(2002) US secret service التي كشفت عن حقيقة مفادها أن (71%) من التلاميذ المعتدين يشعرون بعدم الأمن والإحساس المستمر بالمضايقة والمطاردة والاضطهاد من قبل الآخرين دون أن يتعرضوا للهجوم أو الاعتداء. (Black & Jackson , 2007)

وفي هذا الصدد تشير الدراسات الطولية حول المضايقة في المدارس إلى أن المضايقين والضحايا على السواء يكونون أكثر عرضة لمشاكل الصحة العقلية مستقبلا وأكثر مشاركة في السلوك اللاإجتماعي، كما أن فحص الحوادث المرتبطة بالعنف المدرسي، كشفت عن نتيجة مفادها أن العديد من المعتدين كانوا ضحايا لمضايقات أقرانهم أثناء طفولتهم وبداية مراهقتهم. (Jenson & Dieterich, 2007)

ويزداد الاهتمام اليوم بمشكل المضايقة باعتباره من المشاكل الشائعة في حوادث العنف المدرسي التي لم يقتصر حدوثها على مدارس الولايات المتحدة الأمريكية فحسب، بل انتشر إلى العديد من المدارس في العالم، حيث أصبحت المضايقة تعرف على شكل اعتداء استراتيجي متكرر ومنتظم يحدث بسبب عدم تكافؤ القوى بين الضحية والمعتدين. (Crothers & Kolbert, 2008)

وقد اعتبرها Shin Kim وزملاؤه منبئا مشتركا لعنف الشباب ومؤشرا لسلوكات عنف أكثر خطورة قد تصل إلى حمل الأسلحة ، والشجار الخطير المؤدي للإصابة بالجروح والكدمات. (Shin Kim & Al , 2006)

ولاشك أن علاقات الأقران السلبية قد يكون لها تأثير سلبي على الحالة النفسية والاجتماعية للتلميذ مما يزيد من مستوى العنف في المدارس. فالتلاميذ الذين يكونون منبوذين من جماعة الأقران قد يتحولون إلى العنف للتخفيف من غضبهم وإحباطاتهم . كما أن الطبيعة العدوانية للضحايا الاستقزازيين تسهم في تزايد معدلات حوادث العنف بالمدرسة. فشعور التلاميذ بالعزلة ونبذ الأقران لهم، يؤدي بهم إلى الشعور بالأذى والضرر وسرعان ما يتحول هذا الأذى إلى استياء وغضب وعندما يصبح هذا الاستياء والغضب حادا ويصعب التعامل معه فإنه يتحول إلى سلوك عنيف. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

ولما كانت المضايقة الجسدية تسبب غالبا ألما مرئيا وملحوظا في شكل جروح وخدوش إلا أن المضايقة عموما والمعنوية منها خاصة تتسبب في ألم غير مرئي في صورة

تدمير نفسي وانفعالي داخلي . وعندما يكون الألم غير مرئي فلا يكون هناك دليل على أن شيئاً ما قد حدث. وبالتالي ينتج عن ذلك ، إحساس الضحايا بالوحدة والغضب والاكنتاب وقلة الحيلة والكرهية والأسى والحزن والخوف والحقد . وفي النهاية ينتقل سلوك المضايقة إلى مجال الجريمة وحمل الأسلحة اللذان أصبحا ظاهرة متنامية في جميع أنحاء العالم حيث عرفت العديد من المدارس حوادث إطلاق نار خطيرة. (سلفان وآخرون، 2007)

ونتيجة لما سبق، فقد أصبحت برامج التدخل للتخفيف من مشكلة المضايقة بمثابة وقاية من حوادث العنف في المدارس باعتبار أن المضايقة التي يتعرض لها التلميذ من طرف الأقران تتخذ أشكال العنف الجسدي والعنف اللفظي وغير اللفظي مباشر وغير مباشر وهو نوع من العنف المتكرر والمستمر في الزمان يؤدي إلى جروح نفسية عميقة وهزات على مستوى تقدير الذات والثقة بالنفس لدى الضحايا. كما أن الطبيعة الخفية للمضايقة غالباً ما تجعل من الصعب على الضحية إثبات ما يحدث له من ألم نفسي ومعنوي مما يدفعه إلى اليأس من إيجاد حل لمعانته فتضعف فاعليته وتتنامى مشاعر الخوف لديه ثم الكره والحقد والتفكير في الانتقام لاسترجاع كرامته وإثبات ذاته كما يلجأ في حالات اليأس القصوى إلى الانتحار للتخلص من عذاب المعاناة.

9- المضايقة بين الأقران و الإرشاد النفسي

من خلال ما سبق ذكره، اتضح جلياً أن التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران يعانون غالباً من الإدراك السلبي للخبرات المدرسية وانخفاض مستوى تقدير الذات وضعف فاعلية الذات وازدياد الشعور بالوحدة والنبذ وحملهم لأفكار انتحارية، مما يتطلب تدخل الإرشاد النفسي لمساعدة هذا النوع من التلاميذ على استعادتهم توازنهم النفسي والاجتماعي .

ولا شك أن شعور الضحية بالظلم ، يقتل لديه كل محاولات الدفاع عن ذاته ويجعله سلبياً وعاجزاً لا سيما إن قام بها مسبقاً ولم تجد نفعاً ، ولم يجد ناصراً ومؤيداً له من قبل أقرانه. فهذا الشعور في حد ذاته هو الخطر الحقيقي على شخصية التلميذ ، بحيث يؤثر على معدل استجابته للمواقف والسلوكيات الخارجية وبالتالي على معدلات الشعور بالصحة النفسية والسلوكية والاجتماعية الجيدة. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

ويؤدي شعور الضحية بالظلم إلى فقدانه للإحساس بالأمن والأمان وعدم الانتماء لجماعة تؤيده وتساعده وتحميه من سيطرة وظلم الآخرين له لا سيما من هم في سنه أو أكبر منه فيبتعد شيئاً فشيئاً عنهم لافتقاده الثقة بمن حوله ويفضل العزلة الاجتماعية والانسحاب والتغيب عن المدرسة رغبة في التخفيف من الضغط الحاصل بسبب المضايقة التي يتعرض لها.

لقد سبق أن اتفق الباحثون على جملة من عوامل القصور والضعف لدى ضحايا مضايقة الأقران والتي تتمثل غالباً في ضعف المهارات الاجتماعية مثل قصور مهارة تنظيم وضبط الانفعالات اتجاه المواقف السلبية أو مواقف الصراع المسببة للضغوط مثل المضايقة مما يستوجب اكتساب التلميذ القدرة على إدارة انفعالاته السلبية والإيجابية بشكل توافقي، وفهم وتفسير الحالات الانفعالية للآخرين .

ولعل من الأهداف ذات الأولوية في تدخل المرشد النفسي اتجاه التلاميذ الضحايا هو الرفع من مستوى الثقة بالنفس لديهم وتحسين تقدير الذات وتعديل الأفكار الانهزامية لديهم وتزويدهم بالمهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية حتى يتمكنوا من مواجهة المعتدين إلى جانب مساعدتهم على التعامل بشكل إيجابي مع زملاء الفصل وبناء الصداقات. فالخدمات الإرشادية تعد من أهم مصادر الدعم والمساندة لهؤلاء الضحايا . ولذلك يتعين على المرشد النفسي تطبيق الاختبارات النفسية على الضحايا للتعرف على الخصائص الفردية لديهم وتقييم الحالة المعرفية والسلوكية والوجدانية ويعقب ذلك عقد جلسات إرشادية بهدف تحسين تقدير الذات لديهم وإكسابهم المهارات الاجتماعية وتعديل سلوكهم وذلك باستعمال بعض الفنيات الإرشادية مثل التدريب التوكيدي والتدريب على المهارات الاجتماعية والتدريب على مهارات حل المشكلة والسيكودراما وغيرها من الفنيات الإرشادية التي تساعد هؤلاء الضحايا في تحسين على ما لديهم من خصائص شخصية سلبية وتزويدهم بالمهارات التي تساعدهم على مواجهة المضايقين ومقاومتهم. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وفي نفس السياق حثت الدراسات التي اهتمت بالوقاية من حوادث المضايقة في المدارس، على ضرورة اعتماد مبدأ التدريب على المهارات الاجتماعية والانفعالية كأسلوب إرشادي أثبت فعاليته في خفض سلوكيات المضايقة ونسبة الوقوع ضحية مضايقة. (Frey & Al , 2005)

إن تعدد الدراسات النفسية والتربوية في مجال المهارات الاجتماعية وتدريبها ، أدى إلى ظهور استراتيجيات عديدة ومختلفة يمكن انتهاجها في تدريب المهارات الاجتماعية وذلك تبعاً لخصائص الأفراد السلوكية والانفعالية ومستواهم التعليمي ونوع الاضطراب الذي يعانون منه. فتدريب الأطفال ذوي الاضطرابات النفسية مثل الخجل والانسحاب الاجتماعي، لا يتشابه مع تدريب الأطفال ذوي الإعاقة السمعية مثلاً أو الأطفال العدوانيين.

وقد دعمت الدراسات المختلفة حسب كل من Jenson و Dieterich فكرة التدريب على المهارات الاجتماعية والانفعالية باعتبارها من الطرق الفعالة لخفض سلوكيات المضايقة ونسبة الوقوع ضحية مضايقة الآخرين، إذ تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تعليم مهارات اجتماعية وانفعالية تسمح للتلاميذ بمراقبة وتعديل انفعالاتهم وتطوير استجابات مناسبة للمضايقات. فقدرة الضحية على الاستجابة بطريقة هادئة وتوكيدية للأشكال المباشرة وغير المباشرة للمضايقة، تمثل عاملاً مهماً في خفض وتعديل سلوكيات المضايقة من قبل الأقران. (Jenson & Dieterich , 2007)

وتعتقد "وايتد" Whitted أن البرامج المعتمدة في التدريب على المهارات الاجتماعية في القسم لا تقدم للأطفال الذين يقاومون سوء تفاعلاتهم الاجتماعية بسبب نقص مهاراتهم فحسب بل تتعدى إلى تنمية وتحسين هذه المهارات وخفض المشاكل السلوكية بين الأطفال في القسم، كما تركز هذه البرامج عموماً على الوقاية والخفض من السلوك الاندفاعي وسلوك التحدي والمعارضة والعدوان من جهة ورفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال من جهة أخرى وذلك بواسطة تسيير المشاعر (management of feeling) وتنمية مهارات التعاطف وضبط الذات إلى جانب مهارة حل المشكلات. (Whitted , 2011)

لقد صمم الباحثون في الولايات المتحدة برامج قائمة على تدريب وتعليم المهارات العاطفية للوقاية من التسرب المدرسي والعنف والاعتداء الجنسي والتي شملت حسب "جولمان" الوعي بالذات والتعبير عن المشاعر والسيطرة على الاندفاع وتأجيل الإشباع الذاتي والتعامل مع الضغط العصبي والقدرة على التمييز بين المشاعر والأفعال وتعلم اتخاذ القرارات العاطفية الأفضل. وتتمثل أهم المهارات في إقامة العلاقات الشخصية وفهم الإيماءات الاجتماعية والعاطفية والقدرة على الاستماع إلى الآخرين ومقاومة المؤثرات السلبية والنظر بمنظور الآخرين. (جولمان، 2000)

أما "بلاك" (Bellack 1979) وآخرون فقد اقترحوا برنامجا شاملا للتدريب على المهارات الاجتماعية تضمن التدريب على السلوك التوكيدي وشمل: المهارات التوكيدية الإيجابية مثل، إبداء الإعجاب والتعبير عن الوجدان وتقديم الموافقة والتقدير والاعتزاز. كما شمل مهارة المحادثة التي تتألف من بدء محادثة وتوجيه الأسئلة وإنهاء المحادثة. بالإضافة إلى رفض الطلبات غير المنطقية والتعبير عن عدم الموافقة وبالتفاوض. (سلامة شاش، 2007)

ومن جهة أخرى قام "يونغ" (Young 1980) بتصميم برنامج لعلاج مشكل العزلة باعتماد نموذج "بيك" (1976) المعرفي لعلاج الاكتئاب، واستهدف بذلك تعديل الأفكار المضطربة التي تحول دون التوافق الاجتماعي وكذا تعديل المدركات والتفسيرات الخاطئة للتفاعلات الاجتماعية والتي تؤدي إلى سوء التوافق الوجداني والسلوكي. وقد تضمن برنامج Young مراحل متدرجة تتمثل في: أن يشعر الفرد بالرضا عن نفسه وإن قضى وقته منفردا، أن يشترك في نشاطات مع عدد محدود من الأصدقاء، أن يشترك في إفصاح متبادل عن الذات مع صديق موثوق به وأن يسعى نحو صديق يشعر في قرارة نفسه أنه بإمكانه عقد صداقة حميمة معه. ويعمل Young على تدريب الأشخاص على التغلب على عدم الرضا عن النفس، وانخفاض تقدير الذات في المواقف الاجتماعية ممن يعانون من هاتين الزملتين المرضيتين، بينما يقوم بتدريب الأشخاص الذين يعانون من القلق الاجتماعي وفقدان اللباقة الاجتماعية وعدم الثقة في الآخرين بهدف تشجيعهم على المشاركة في النشاطات مع بعض الأصدقاء. ويمثل هذا النموذج من بين العلاجات المعرفية المتنوعة في مجال الإرشاد النفسي والتي تعمل على تحسين التفاعل الاجتماعي لدى الشخص الذي يعاني من فقدان الكفاءة الاجتماعية. (أبو سريع، 1993)

أما فيما يتعلق بتدريب التلاميذ ضحايا مضايقات الأقران في المدارس فقد صمم كل من Jenson و Dieterich برنامجا للوقاية من مشكلة المضايقة في المدارس الابتدائية، وهو عبارة عن مجموعة من الموديولات تتضمن مجموعة من المواضيع والمهارات التي يحتاجها التلاميذ في محيطهم المدرسي. وقوم التلاميذ في هذه الموديولات بمناقشة بعض المشكلات مثل السخرية، التعاطف، المضايقة وكيفية الظفر بصديق حميم. أما الموديولات المتعلقة بالمهارات، فيتعلم التلاميذ من خلالها الكفاءة الاجتماعية، وهي ممثلة في مهارات المقاومة

الاجتماعية كطلب المساعدة، والقيام بالاختيارات المناسبة واحترام الذات والآخرين بالإضافة إلى أساليب مواجهة المضايقة، مما يسمح بتجنب المشكلات وبناء علاقات إيجابية وأخذ القرارات المناسبة. وتركز هذه الدورات التدريبية على فهم واستيعاب المضايقين والضحايا على حد سواء لنواتج وعواقب المضايقة. (Jenson&Dieterich ; 2007)

من جهة أخرى حاولت "دغوزي" (2004) DeRosier التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قدم لعينة من التلاميذ المتعرضين لمضايقة الاقران في المدارس الابتدائية العمومية بشمال ولاية كارولينا وذلك انطلاقا من حصولهم على درجات مرتفعة من حيث رفض الأقران بالإضافة إلى ارتفاع مستوى القلق الاجتماعي لديهم. وقد هدف البرنامج إلى تنمية المهارات الاجتماعية والمعرفية والسلوكية الأساسية لدى الضحايا كما عمل على تدعيم الاتجاهات والسلوكات الاجتماعية الإيجابية لديهم وتزويدهم باستراتيجيات مواجهة ضغوط الأقران ومضايقاتهم باعتماد مجموعة من الفنيات كتقديم المعلومات ولعب الدور والنمذجة . كما أثبت هذا البرنامج فاعليته من حيث رفعه لمستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وتحسين فاعليتهم الذاتية وخفض مستوى القلق الاجتماعي لديهم مقارنة بالمجموعة الضابطة. (DeRosier ,2004)

- خلاصة

في ضوء المعطيات النظرية السابقة يتضح جليا أن سلوكيات المضايقة بين الأقران تعد مشكلة اجتماعية تربوية ذات أبعاد خطيرة وانعكاسات سلبية على المناخ الدراسي ومستوى الأمن والتوافق النفسي الاجتماعي لدى التلاميذ الضحايا على الخصوص. فالمضايقة تصنف ضمن الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي تحدث في الطفولة والمراهقة حسب التصنيف العالمي للأمراض (ICD 10) والذي يتفق مع تصنيف الدليل الإحصائي الرابع للاضطرابات النفسية (DSM IV) حيث أن القيام بالمضايقة أو الوقوع ضحية مضايقة يرتبط كليهما بمخاطر ارتفاع المشاكل الصحية العقلية والجسدية للتلاميذ.

ويجب التنويه بأن سلوكيات المضايقة بين الأقران تعد مؤشرات منبئة بظهور حوادث العنف في المحيط المدرسي على المدى البعيد ، فالضحايا هم من يحملون السلاح بغرض الانتقام نتيجة ارتفاع مستوى القلق لديهم وسيطرة الأفكار السلبية الهازمة للذات وضعف الثقة بذواتهم وبالأخرين وبالتالي يعجزون عن التواصل والتبادل وتأكيد الذات في ظل افتقارهم للمهارات الاجتماعية.

أما فيما يتعلق بأهمية الإرشاد النفسي في معالجة ظاهرة المضايقة بالمدارس، فلا شك أن توفير بيئة تعليمية آمنة وإيجابية و تدريب التلاميذ على استراتيجيات توكيد الذات وضبط الانفعالات السلبية واستبدال الحوارات الداخلية السلبية بأحاديث إيجابية مع الذات وتبني أساليب التواصل الجيد تمثل أهم الخدمات الوقائية التي تسمح للتلاميذ بالرفع من مستوى الثقة في ذاتهم والاعتقاد بقدرتهم على الاستجابة الفعالة إزاء مظاهر المضايقة والعنف التي يتعرضون لها في المدارس .

إن اكتساب التلاميذ للمهارات الاجتماعية الصحيحة والمناسبة داخل المدرسة سيساعدهم حتما في التغلب على الكثير من المشكلات مع أقرانهم لامتلاكهم القدرة على الحوار والتفاعل الإيجابي والإصغاء والاهتمام وبالتالي القدرة على ضبط الانفعالات السلبية وتعديلها. فالتلاميذ الضحايا سيشعرون بهذه الطريقة دون شك أنه بإمكانهم التحكم والسيطرة على المواقف والأحداث التي يعيشونها وهذا الشعور بالكفاءة والفاعلية الذاتية سيجعلهم أكثر

تحملا ومقاومة وأكثر إيماناً بقدرتهم على الاستجابة المناسبة والفعالة اتجاه سيناريوهات المضايقة التي قد تعترضهم.

الجزء الثاني

الجزء الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للبحث

سنحاول في هذا الفصل إبراز أهم الخطوات المنهجية التي اتبعناها في بحثنا مركزين على تصميم منهج البحث وطريقة اختيار العينة و خصائصها مع عرض مختلف وسائل القياس المستعملة والبرنامج الإرشادي المعتمد في هذا البحث.

1- منهج البحث

منهج البحث طريقة يسلكها الباحث في الإجابة عن الأسئلة وخطة تبين وتحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات بحيث يقوم بتحديد تصميم للبحث والذي يختلف باختلاف الهدف منه.

وعليه فإن إعداد برنامج إرشادي وتجريبي في الميدان بهدف إحداث تغييرات في بعض المهارات الاجتماعية وإحدى سمات الشخصية المتمثلة في فعالية الذات، يتطلب المنهج التجريبي، وهو المنهج الذي سنعتمده في هذا البحث.

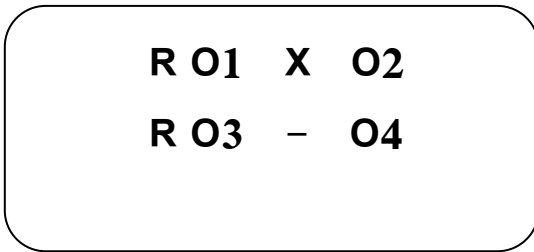
فالمنهج التجريبي يتميز عن غيره من المناهج المتبعة في البحث العلمي بضبط المتغيرات وتحكم الباحث فيها بطريقة مقصودة. وهو يعد بذلك طريقة بحثية تتضمن تغييرا متعمدا ومضبوطا للشروط المحددة لحدث ما مع ملاحظة التغيرات الناتجة عن ذلك وتفسير تلك التغيرات. (الرشيدى، 2000)

وتتخذ إستراتيجية المنهج التجريبي عدة تصاميم تهدف إلى ضبط تأثير العوامل الأخرى أو التخلص منها أو قياسها وأخذها بعين الاعتبار. ومن أجل تقليل مصادر الأخطاء تتعدد طرق ضبط هذه المتغيرات حسب التصاميم التجريبية المعتمدة.(النجار وآخرون، 2010)

2-تصميم البحث التجريبي

اعتمدنا في بحثنا هذا على تصميم تجريبي يتماشى مع طبيعة موضوع المضايقة بين الأقران وخصوصيته ونوعية أفراد العينة، حيث أن التعامل مع عينة من التلاميذ الذين يعانون من مشكلات مرتبطة بوقوعهم ضحية اعتداء ومضايقة أقرانهم دفعنا إلى

التفكير في تجريب طريقة إرشادية لعلاج المشكلات النفسية والانفعالية ومشاكل التواصل الاجتماعي التي تعاني منه هذه الشريحة بما لا يتعارض مع أخلاقيات البحث العلمي .
 وعليه قمنا ببناء تصميم تجريبي باستخدام مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة مع القيام بقياس قبلي وقياس بعدي وهو ما يسمى بتصميم المجموعتين الذي يندرج ضمن التصاميم التجريبية الحقيقية True experimental designs .
 إن هذا النوع من التصميمات يتطلب توفير بعض الشروط، أهمها التكافؤ والتشابه بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لضمان تحكم أكبر في العوامل الدخيلة التي تؤثر في المتغير التابع أو الظاهرة المدروسة. (الرشيدي، 2000) بحيث يرجع التغيير في تلك الظاهرة إلى المتغير المستقل وهو البرنامج الإرشادي في بحثنا وليس إلى ظروف القياس أو طريقة انتقاء التلاميذ.
 فالتصميم القبلي - البعدي مع استخدام مجموعة ضابطة PreTest- PostTest control group design يعد من أقوى التصاميم التجريبية التي تتطلب استخراج مجموعتين متساويتين عن طريق التعيين العشوائي وحيث يتخذ هذا التصميم الشكل التالي:



R : التعيين العشوائي للأفراد.
 X : المعاملة التجريبية أو المتغير المستقل.
 O : الاختبار سواء كان قبلًا أو بعديًا.

شكل رقم (1): نموذج تصميم قبلي- بعدي مع استخدام مجموعة ضابطة. (Campell & Stanley,1963)

ولتقدير أثر المتغير المستقل، لا بد وأن تتوفر لدينا مجموعتان متكافئتان في المتغيرات التي تؤثر في العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل. (الرشيدي، 2000) وكل العوامل الأخرى التي يمكن أن تؤثر في المعالجة التجريبية مثل السن والجنس ونوع المشكلة. بعد ذلك يتلقى أفراد المجموعة التجريبية المعالجة على أن تبقى المجموعة

الضابطة متشابهة مع المجموعة التجريبية في كل شيء ما عدا المعالجة التجريبية والتمثلة في المتغير المستقل. وإذا أثبتت المجموعة التجريبية تحسنا وتغيرا مقارنة بالمجموعة الضابطة فإن ذلك يعود نتيجة تعرضها للمتغير المستقل. (العيسوي، 1997)

لقد قمنا باستخراج المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة عن طريق التعيين العشوائي بعد تطبيق مقياس المضايق/الضحية المراجع ل"الوس" (BVP (Olweus,1996-2006 على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط واستخراج مجموعتين من التلاميذ المتعرضين لمضايقة أقرانهم على أن تكون إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. ثم قمنا بتطبيق مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس فاعلية الذات على أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية . وبعد تلقي المجموعة التجريبية للبرنامج الإرشادي، قمنا بتطبيق القياسات البعدية المتمثلة في مقياس فاعلية الذات ومقياس المهارات الاجتماعية على كلي المجموعتين.

وهناك عدة طرق لتحليل البيانات تسمح بالكشف عن فاعلية المعالجة التجريبية ومقارنة درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لكل مجموعة ومن بين هذه الطرق:

- حساب درجات تحسن كل مفحوص (الدرجة البعدية - الدرجة القبليّة) ثم مقارنة متوسط تحسن المجموعة التجريبية بمتوسط تحسن المجموعة الضابطة.
- المقارنة بين درجات القياس البعدي للمجموعتين وهي أبسط الطرق. (قاي، 1993)

وبهدف معرفة مدى فعالية المعالجة التجريبية في بحثنا الحالي اعتمدنا على ثلاث طرق: الأولى تمثلت في مقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. والثانية هي عبارة عن مقارنة نتائج القياس البعدي لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة . وفي الأخير قمنا بقياس حجم الأثر الذي تركته المعالجة التجريبية المتمثلة في برنامجنا الإرشادي على مستوى فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية. فتأثير المتغير المستقل في المتغير التابع قد يكون ذو دلالة إحصائية ولكن حجم تأثيره ضعيف وغير مهم .

3-مجتمع وعينة البحث

تمثل المجتمع الأصلي الذي استقينا منه عينة بحثنا في مجتمع التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط، للسنة الدراسية (2013-2014) لمنطقة الغرب التابعة لمقاطعة ولاية الجزائر. وقد قمنا باختيار هذه المرحلة التعليمية باعتبارها المرحلة التي يتطور فيها مسار المضايقة بين التلاميذ ويبلغ ذروته حسب دراسات كل من Hazler (1996) و Rios-Ellis, Bellamy (2000) و Shoji و Merrel & al (2008).

وقد تم استخراج أفراد العينة من مجتمع البحث على مرحلتين على النحو التالي:

3-1-المرحلة الأولى

وتتمثل في مرحلة الاختيار العشوائي حيث تمثل المجتمع الأصلي في هذا البحث في جميع تلاميذ مستوى السنة الثانية والثالثة متوسط لمقاطعتي الداراية وبئر توتة للسنة الدراسية (2013-2014) وذلك من خلال رصد جميع متوسطات المقاطعتين التابعة لمديرية التربية للجزائر غرب . وقد وقع اختيارنا عن طريق القرعة على مدرستين ثم رصد مجموع الأفواج التربوية بها وتطبيق مقياس المضايقة/الضحية ل "ألوس" في صيغته المراجعة على عينة قوامها (708) تلميذ وتلميذة من الجنسين في كل من مستوى الثانية والثالثة متوسط لاستخراج التلاميذ المتعرضين لمضايقة أقرانهم .

والجدير بالذكر أن اختيارنا وقع على هذين المستويين من التعليم المتوسط بالتحديد باعتبارهما يمثلان مرحلة استقرار نسبي وتآلف مع المحيط المدرسي عموما ومع الأقران خصوصا وذلك بهدف الحد من تأثير العوامل العارضة المختلفة كالضغط المرتبط بالتحضير لامتحان شهادة التعليم الأساسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط والضغط المرتبط بعملية التأقلم في المحيط المدرسي الجديد بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى متوسط .

ونظرا لعدم احترام بعض التلاميذ لتعليمات المقياس قررنا استغلال (684) نسخة من

المقياس والتخلي عن باقي النسخ كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (4) : توزيع تلاميذ العينة حسب الأفواج وحسب المستوى الدراسي وحسب الجنس في المرحلة الأولى من البحث.

القطاع	عدد الأفواج		عدد التلاميذ	
	السنة 2 متوسط	السنة 3 متوسط	ذكور	إناث
بئر توتة	06	05	152	195
الدرارية	05	05	176	161
المجموع	11	10	328	356

3-2- المرحلة الثانية

عملنا في المرحلة الثانية من البحث على استخراج فئة التلاميذ المتعرضين لمضايقة أقرانهم انطلاقا من مؤشر الوقوع ضحية مضايقة حسب " أوس " كالتالي:

- التعرض للمضايقة مرتان أو ثلاث مرات في الشهر أو مرة في الأسبوع وأكثر.
- التعرض لشكل واحد على الأقل أو أكثر من الأشكال السبع للمضايقة المعبر عنها في بنود مقياس المضايقة.
- التعرض للمضايقة لمدة ستة (6) أشهر أو لمدة سنة إلى عدة سنوات . (Solberg & Olweus , 2003)

لقد حصلنا في هذه المرحلة من البحث على عينة مكونة من (68) تلميذ وتلميذة ضحية مضايقة الأقران، قمنا إثرها بتطبيق مقياسي المهارات الاجتماعية وفعالية الذات على هذه الفئة من التلاميذ واستخراج التلاميذ المخفضي الدرجات في المقياسين بحساب ثلث العينة الأدنى بحيث قدر عددهم ب (22) تلميذ وتلميذة.

وبهذه الطريقة حصلنا على عينة يقع تلاميذها ضمن الثلث الأدنى من مجموع التلاميذ ضحايا المضايقة على أساس ما يتميزون به من انخفاض في مستوى الفاعلية والمهارات الاجتماعية لديهم .

ولتفادي الاختلاط بين تلاميذ المجموعة التجريبية وتلاميذ المجموعة الضابطة قمنا بالتعيين العشوائي عن طريق القرعة لمدرسة تضم المجموعة الأولى أي الضابطة

ومدرسة تضم المجموعة الثانية أي التجريبية. ذلك أن الاختلاط بين المجموعتين قد يترتب عنه تأثير أداء أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي وهو ما يسمى ب(contamination effect) (الرشيدي، 2000)

وقد تم توزيع عينة البحث كالتالي:

جدول رقم (5) توزيع التلاميذ في المجموعتين التجريبية والضابطة.

توزيع عدد التلاميذ			القطاع	المجموعات
المجموع	إناث	ذكور		
11	05	06	الدرارية	تجريبية
11	04	07	بئر توتة	ضابطة
22	09	13	المجموع	

بلغ عدد أفراد العينة الإجمالي (22) تلميذ وتلميذة وهو جد مناسب لمعالجتنا التجريبية التي تتطلب جلسات تدريبية إرشادية بحيث قدر حجم كل مجموعة (11) تلميذ لا سيما في المجموعة التجريبية.

كما أن طبيعة البحث تستدعي ضبط أكبر عدد من المتغيرات وهي من الأمور الأساسية في المعالجة التجريبية إذ كلما تحقق التكافؤ في متغيرات البحث بين المجموعتين كلما قل حجم العينة، وقد أشار "عبيدات وآخرون" إلى أن حجم عينة مقداره (10) إلى (20) مفردة قد يكون مقبولا في بعض الأبحاث التجريبية التي يكون فيها حجم الضبط والرقابة عاليا. (عبيدات وآخرون، 1999)

ولقياس أثر المتغير المستقل أو التجريبي على المتغير التابع يتعين على الباحث، ضبط جميع المتغيرات المؤثرة في العلاقة بين المتغيرين حيث يتمثل الضبط في تماثل وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع الخصائص التي تؤثر في الأداء وأن تختلفان فقط في المتغير المستقل. (الرشيدي، 2000)

وفي هذا الصدد قمنا بحساب تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية، عن طريق قياس الفروق بينهما في متغيرات البحث كالتالي:

جدول رقم (6) : دلالة الفروق في القياس القبلي بين العينة التجريبية والعينة الضابطة لكل من مستوى فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية عن طريق استخدام المتوسطات الحسابية.

القيم التائية	درجات الحرية	قيمة اختبار التجانس "F"	الانحرافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العينة	المجموعات	المتغيرات
-0,12*	20	,015	5,59	17,55	11	التجريبية	فاعلية الذات
			5,05	17,82	11	الضابطة	
0,69*	20	,000	10,81	75,64	11	التجريبية	المهارات الاجتماعية
			11,76	72,27	11	الضابطة	

* قيم غير دالة إحصائياً.

يتبين من الجدول رقم(6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيري البحث اللذان تم ضبطهما وهما فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية وذلك باعتبار أن القيم التائية (ت) المحسوبة وبالغة على التوالي (-0.12) و(0.69) أصغر من القيمة التائية المجدولة وبالغة (2,84) عند مستوى الدلالة (0.05). وعليه فإن المجموعتين التجريبية والضابطة تمثلان عينتان مستقلتين ، متكافئتين من حيث فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية.

4-أدوات وتقنيات البحث

تمثلت الأدوات المعتمدة في هذا البحث ، في ثلاث مقاييس نفسية وبرنامج تدخل إرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أن أداة البحث الرئيسية التي سمحت لنا بتشخيص فئة التلاميذ ضحايا مضايقة أقرانهم، هي مقياس (المضايق/الضحية) المراجع ل"ألوس" وهو مقياس متوفر باللغات الأجنبية، الإنجليزية والنرويجية والسويدية بالإضافة إلى مقياس المهارات الاجتماعية ل"متسن وزملائه" والمعدل من طرف "محمد السيد عبد الرحمن" ومقياس فاعلية الذات ل "شفارتزر" (أنظر الملحق رقم -1-)

4-1- مقياس المضايق/الضحية ل "ألوس" النسخة المراجعة (1996-2006)

أعد "ألوس" مقياس المضايق/الضحية بمركز البحث لتطوير الصحة بجامعة "برغن" (Bergen) بالنرويج . وقد كشف عن الصيغة المراجعة للمقياس في (1993) بعد إدخال تعديلات على الصيغة الأولى التي طورها من خلال دراساته المسحية ونتائج الحملة الوطنية التي شنها بالنرويج لمكافحة ظاهرة المضايقة في المدارس بين (1983 و 1993) وما انجر عنها من المخاطر على الصحة النفسية والعقلية للتلاميذ .

قام "ألوس" ببناء هذا المقياس لتقدير مدى انتشار وشيوع مشكل المضايقة بين الأقران في المدارس بسبب النقائص التي تم الكشف عنها بعد استخدام أدوات القياس الأخرى مثل تقدير الأقران (Peer-nomination /rating) واستبيانات الاستحضار الذاتي (Self-report questionnaire) التي لم تأت بنتائج موحدة. كما اعتمد الباحث ذاته منهج علم الأوبئة الذي يركز على ثلاث عناصر رئيسية وهي عدد الأشخاص المصابين بمرض معين أو وضع صحي معين ، في فترة زمنية محددة (أي مرحلة الشيع والظهور) وبتكرار محدد، مقارنة بمجموع أفراد العينة المعرضة للخطر (Risk) . وقد وجد "ألوس" أن تقدير فترة انتشار ظاهرة الوقوع ضحية مضايقة الأقران يشير إلى نسبة التلاميذ المعرضين في مدرسة ما لسلوك المضايقة من طرف تلاميذ آخرين بتكرار معين في فترة زمنية محددة لدى عينة الدراسة. (Solberg & Olweus,2003)

تتكون الصيغة المراجعة للمقياس من (36) سؤال رئيسي ببنوده الفرعية حول مختلف مظاهر مشاكل المضايق والضحية. كما يتضمن المقياس شرحا لسلوك المضايقة مع التركيز على العناصر الثلاث الخاصة بتعريف المضايقة. وهي النية والقصد (Intention)، التكرار (repetitiveness) وعدم تكافؤ القوى (Imbalance) بين الضحية والمعتدي أو المعتدين. كما تتميز الصيغة المراجعة للمقياس بجمعها بين أشكال عديدة ومحددة للمضايقة. (Solberg & Olweus,2003)

يتكون المقياس من محورين أساسيين وكل محور يتمثل في مجموعة من البنود على شكل أسئلة مقيدة بحيث يجيب التلميذ عنها باختيار إجابة من بين عدة إجابات ممكنة. وتمثل محاور المقياس في:

المحور الأول: يتكون من (22) سؤال ويشمل البنود (4)-(5)-(6)-(7)-(8)-(9)-(10)-(11)-(12)-(12أ)-(12ب)-(13) وتقيس هذه البنود مدى وقوع التلاميذ ضحية مضايقة أقرانهم بمختلف أشكالها. أما البنود (14)-(15)-(16)-(17)-(18)-(19)-(20)-(21)-(22)-(23) فهي تشير إلى مكان وقوع المضايقات ومدتها، والقائمين بالمضايقة وعددهم ومن يقوم بالتدخل لإيقاف حدوث المضايقة.

أما المحور الثاني: فيتكون من (18) سؤال ويشمل البنود (24)-(25)-(26)-(27)-(28)-(29)-(30)-(31)-(32)-(32أ)-(32ب)-(33) وهي بنود تقيس سلوك المضايقة الذي يقوم به التلاميذ إزاء أقرانهم. كما نجد البنود (34)-(35)-(36)-(37)-(38)-(39) تشير إلى مدى تدخل المعلمين أو أشخاص آخرين لإيقاف المضايقة ورد فعل الشخص المضايق عند رؤية تلميذ يتعرض للمضايقة الخ.

4-1-1- صدق المقياس و ثباته

للتعرف على صدق مقياس المضايقة بين الأقران، قمنا بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم عرضنا الصيغة الأولية له على ثمانية محكمين من أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا بجامعة الجزائر-2- "أبو القاسم سعد الله" (أنظر الملحق رقم -3-). وذلك بغرض فحص مدى تمثيل البنود لمحتوى المقياس وتحديد مدى تكافؤ معنى البنود في اللغتين العربية والإنجليزية. وقد مكّنا تحكيم الأساتذة من تعديل صياغة بعض البنود و المتمثلة في البنود التالية: (1)-(3)-(5)-(6)-(9)-(12)-(15)-(20)-(29)-(32)-(36)-(39). (أنظر الملحق رقم -4-)

أما فيما يتعلق بثبات المقياس ، فقد توصل "ألوس" إلى معامل اتساق داخلي باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) يفوق (0.80)، بعد تطبيق الصيغة المراجعة لمقياس المضايق/الضحية(1996-2006) على عينات ممثلة للمجتمع النرويجي تجاوزت (5000) تلميذ.

أما في بحثنا فقد تم حساب ثبات المقياس في صيغته المترجمة إلى اللغة العربية، باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" التي تعتمد على قياس الاتساق الداخلي لبنود المقياس، بعد تطبيقه على عينة قوامها (70) تلميذ وتلميذة في مرحلة التعليم المتوسط بولاية الجزائر

غرب. حيث بلغ معامل الثبات (0.73) بالنسبة للبنود التي تقيس سلوك مضايقة الآخرين و(0.86) بالنسبة للبنود التي تقيس درجة التعرض لمضايقة الأقران.

4-1-2- تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس بصورة جماعية على تلاميذ السنة الثانية و الثالثة متوسط في قاعات الدرس حيث قدمنا تعليمات محددة حول كيفية الإجابة مع إعطاء شرح لما يقصد بالمضايقة. كما قمنا بقراءة التعليمات بصوت مرتفع و واضح وتشجيع التلاميذ في نفس الوقت على الإجابة بصدق وصراحة.

4-1-3- تعليمة المقياس

قدمت التعليمة الخاصة بالمقياس على شكل تعريف واضح ومبسط لمصطلح المضايقة ليسهل على التلاميذ فهم ما يقصد بالأسئلة المقدمة لهم والتمكن من الإجابة عنها. وكانت التعليمة على الشكل التالي:

"أمامك مجموعة من الأسئلة حول التعرض لمشكل المضايقة من طرف التلاميذ الآخرين. أولاً: سنشرح كلمة المضايقة ونقول أن تلميذا(ة) يتعرض للمضايقة عندما يقوم تلميذ (ة) آخر أو مجموعة من تلاميذ آخرين ب:

- قول كلام فاحش وجارح له (لها) أو السخرية منه (منها) أو مناداته (ها) بأسماء وصفات قبيحة ومهينة.

-إبعاده وعزله (ها) عن جماعة الرفاق أو مقاطعته (ها) بطريقة متعمدة ومقصودة.

-ضربه، ركله، دفعه أو حبسه (ها) داخل قاعة ما.

-قول أكاذيب وترويج إشاعات كاذبة حوله (ها) أو نشر معلومات سيئة عنه (ها) وتحريض التلاميذ الآخرين على كرهه (ها) .

-أشياء أخرى قد تكون سيئة ومهينة مثل ذلك.

ثانياً: المضايقة تحدث بصفة متكررة فيصعب على التلميذ (ة) الذي يتعرض لها أن يدافع عن نفسه (ها). كما تسمى مضايقة أيضا عندما يتعرض تلميذ(ة) باستمرار للسخرية وبطريقة مهينة ومؤلمة.

ثالثاً: ليست مضايقة عندما يقوم تلميذان متساويان في القوة بالتشاجر والعراك.

4-1-4- تصحيح المقياس

لاستخراج مؤشر وقوع التلميذ ضحية مضايقة الأقران ، لا بد أن يكون التلميذ قد تعرض للمضايقة مرتان أو ثلاث مرات في الشهر أو أكثر لشكل واحد على الأقل من أشكال المضايقة السبعة المعبر عنها في بنود المقياس وهي :

- المضايقة اللفظية.

- العزل أو التجاهل.

- المضايقة الجسدية.

- ترويح الإشاعات والأكاذيب.

-الابتزاز وسرقة حاجات الآخرين.

-التهديد .

-المضايقة بسبب الأصل أو اللون.

ويتم تصنيف المعتدين أو القائمين بالمضايقة بنفس الطريقة على أساس إجابة التلاميذ على الشطر أو المحور الثاني للمقياس.

كما يسمح لنا المقياس باستخراج أربعة مجموعات من التلاميذ :

✓ -فئة التلاميذ الضحايا وفي نفس الوقت معتدين ومضايقين للآخرين.

✓ -فئة الضحايا.

✓ -فئة المضايقين .

✓ -فئة التلاميذ الذين لم يتورطوا في مشكل المضايقة (ليسوا بضحايا ولا

معتدين) (Solberg & Olweus,2003)

أما بالنسبة لمدة التعرض للمضايقة فقد تم تنقيط إجابات التلاميذ على السؤال: "كم

مرة تعرضت للمضايقة خلال الشهرين الماضيين؟" كالتالي:

❖ -"لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين" (0)

❖ -"حدث لي ذلك مرة أو مرتين فقط" (1)

❖ -"مرة أو ثلاث مرات في الشهر" (2)

❖ -"حوالي مرة في الأسبوع" (3)

❖ -"عدة مرات في الأسبوع" (4)

انطلاقاً من هذا التتقيط يتم استخراج أربع مجموعات من التلاميذ تبعاً لمستويات التعرض لمشكل المضايقة كالتالي:

-المجموعة الأولى لم تتعرض للمضايقة.

-المجموعة الثانية تعرضت للمضايقة مرة أو مرتين.

-المجموعة الثالثة تعرضت للمضايقة 2 أو 3 مرات في الشهر.

-المجموعة الرابعة تعرضت للمضايقة مرة في الأسبوع و أكثر.

وقد اعتمدنا في إطار هذا البحث على استخراج المجموعة الثالثة والرابعة للكشف عن التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران.

4-2- مقياس المهارات الاجتماعية ل"متسن وزملائه"(1980) المعدل من طرف

"محمد السيد عبد الرحمان".

أعد هذا المقياس "متسن وزملاؤه" تحت عنوان: تقييم "متسن" للمهارات الاجتماعية (Matson evaluation of social skills with youngsters,M.E.S.S.Y)، حيث تكونت العينة المبدئية التي تمت دراستها من (744) طفلاً ومراهقاً تراوحت أعمارهم بين (8) إلى (18) سنة. كما شمل المقياس في بدايته (92) فقرة تم انتقاؤها من المقاييس العامة للأمراض النفسية، والسلوكات المستهدفة في دراسات المهارات الاجتماعية للأطفال والملاحظات الإكلينيكية والمناقشات مع الأخصائيين العاملين مع الأطفال والمراهقين. (إيمان كاشف وهشام عبد الله، 2007)

أما في البيئة العربية فقد تم تعريب وتقنين هذا المقياس من طرف "محمد السيد عبد الرحمن" حيث قام بتعديلين هامين.تمثل التعديل الأول في الإجابة الثلاثية على البنود (دائماً. أحياناً. نادراً) بدلاً من الإجابة الخماسية التي استخدمها "متسن" لصعوبة تطبيقها على تلاميذ عينة الدراسة. في حين أن التعديل الثاني كان عبارة عن تصنيف هذه البنود تحت مقاييس فرعية تشير إلى أربعة أنواع من المهارات الاجتماعية هي: المبادأة بالتفاعل- التعبير عن المشاعر السلبية- الضبط الاجتماعي الانفعالي- التعبير عن المشاعر الإيجابية. وبذلك أصبح المقياس مكوناً من (57) فقرة في صورته النهائية.

(أنظر الملحق رقم -1-) وقد قدم الباحث تعريفا إجرائيا لكل مهارة والبنود التي تقيسها وطلب من خمس اساتذة في علم النفس، التحقق من انتماء البند للمهارة التي يقيسها، واعتبرت البنود منتمية لبعد معين إذا زادت درجة الاتفاق بين المحكمين عن(80%) . (محمد السيد، 1998)

بالإضافة إلى ما سبق، قام الباحث باستبعاد البنود الخمسة التي لم يجد علاقة ارتباطية دالة بين درجاتها ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وذلك لعدم اتساق بنود المقياس مع أبعاده في البيئة العربية. (إيمان كاشف و هشام عبد الله، 2007) ويمكن التعرض إلى الأبعاد الأساسية للمقياس كما عدله "محمد السيد عبد الرحمن" كالتالي:

4-2-1- أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية

- مهارة المبادأة بالتفاعل

تعرف مهارة المبادأة بالتفاعل بأنها قدرة الفرد على بدء التعامل من جانبه مع الأفراد الآخرين لفظيا أو سلوكيا كالتعرف عليهم أو مد يد العون لهم أو زيارتهم أو تخفيف آلامهم أو إضحاكهم مثل ذلك: (أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى) ويتكون هذا البعد من (13) بند كالتالي:(11)-(12)-(17)-(20)-(21)-(25)-(28)-(31)-(33)- (39)-(43)-(51)-(52).

- مهارة التعبير عن المشاعر السلبية

تشير مهارة التعبير عن المشاعر السلبية إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا كاستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسات الأفراد الآخرين التي لا تعجبه، مثل ذلك: (أعتدي على الآخرين وأسبهم عندما أغضب منهم) ويتكون هذا البعد من(21) بند كالتالي: (1)-(6)-(10)-(13)-(14)-(16)-(18)-(19)-(22)-(23)-(26)- (27)-(34)-(35)-(37)-(44)-(45)-(49)-(50)-(56)-(57).

- مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي

تعتبر مهارة الضبط الاجتماعي الانفعالي عن قدرة الفرد على التروي وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل مع الأفراد الآخرين وذلك في سبيل الحفاظ على روابطه

الاجتماعية معهم مثل ذلك (أغضب بسهولة) ويتكون هذا البعد من (11) بند كالتالي:(2)-
(3)-(4)-(5)-(7)-(30)-(32)-(41)-(47)-(53)-(54).

- مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية

أما مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية فهي قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجايلتهم ومشاركتهم الحديث واللعب و كل ما يحقق الفائدة للفرد و لمن يتعامل معه، مثل ذلك: (أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم - أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا) ويتكون هذا البعد من (12) بند كالتالي:(8)-(9)-(15)-(24)-(29)-(32)-(38)-(40)-(42)-(46)-(48)-
(55). (محمد السيد، 1998)

4-2-2- تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس بصورة جماعية على تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط في قاعات الدرس حيث قدمنا تعليمات محددة حول كيفية الإجابة كما قمنا بقراءة التعليمات بصوت مرتفع وواضح وتشجيع التلاميذ في نفس الوقت على الإجابة بصدق وصراحة.

4-2-3- تصحيح المقياس

يصحّح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم متدرج كالتالي: دائما (2) - أحيانا (1) - نادرا (0)، عندما تكون العبارة موجبة الاتجاه أي تعبر عن مستوى مرتفع من المهارة الاجتماعية مثل عبارة (أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم) . أما إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه أو تعبر عن نقص في المهارات الاجتماعية ، يتم عكس هذه القيم كالتالي: دائما (0) - أحيانا (1) - نادرا (2) ، مثل عبارة (أعير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم). وبذلك تدل الدرجة المرتفعة في أي بعد من المقياس أو في المقياس ككل على ارتفاع المهارة الاجتماعية والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة. (محمد السيد، 1998)

4-2-3- صدق المقياس وثباته

لا شك أن الخصائص السيكمترية للمقياس تعبر عن مدى جودة المقياس وصلاحيته بعد تجريبه على عينة ممثلة للمجتمع من حيث صدقه وثباته ، فصدق المقياس يشير إلى مدى دقة المقياس في قياس السمة موضع القياس وقدرته على التمييز

بين الأفراد الذين يملكون تلك السمة من الأفراد الذين لا يملكونها (أحمد مراد وعلي سليمان، 2002) .

وفي هذا الصدد عمل "محمد السيد عبد الرحمن" على التحقق من صدق المقياس وثباته فتوصل إلى أنه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري بعد ما أبدى المحكمون موافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده وعلى وضوح تعليماته وسهولة صياغتها وسهولة صياغة البنود وقصرها. كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية حيث قام بحساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين المتوسطات لدرجات (27%) الأعلى و(27%) الأدنى فكانت الفرق كلها دالة إحصائياً لا سيما بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس والتي بلغت قيمتها (7.18)

كما توصل عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس وللمقياس ككل باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" وكانت قيمتها (0.76) بالنسبة للمقياس ككل. وتوصل بطريقة إعادة التطبيق إلى معامل ارتباط دال إحصائياً بين التطبيق الأول والثاني بما يعادل (0.81) والذي يؤكد بدوره تمتع المقياس بدرجة جيدة من الثبات. (محمد السيد، 1998)

أما فيما يتعلق بالبحث الحالي، فقد تم حساب صدق المقياس عن طريق صدق اتساق أبعاده حيث تراوحت قيمة معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بين (0.72) و(0.90) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (7) صدق محتوى أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية.

أبعاد المقياس	معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس
-التعبير عن المشاعر الإيجابية	**0.70
-الضبط الاجتماعي	**0.90
-المبادأة بالتفاعل	**0.72
-التعبير عن المشاعر السلبية	**0.82

** قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) .

كما قمنا بحساب ثبات درجات المقياس بطريقة "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي بعد تطبيق المقياس على عينة قوامها (91) تلميذ منهم (38) ذكور و (53) إناث في مستويات مرحلة التعليم المتوسط بولاية الجزائر غرب حيث بلغت قيمة معامل الثبات (0.87) وهو معامل ثبات مرتفع.

4-3- مقياس فاعلية الذات العامة ل "شفارتزر" (1993)

قام "شفرتزر" (1993) Schwartz بإعداد مقياس فاعلية الذات تحت عنوان (Measurement of perceived self efficacy) للتعرف على مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد في المواقف المقلقة. لقد تم تطوير وتحسين الصيغة الألمانية لمقياس فاعلية الذات العامة من طرف Jerusalem و Schwartz (1979) حيث تقلصت بنوده من (20) بندا إلى (10) بنود كما تم تكييفه في (28) لغة. (Scholz & Al ;2002)

تمت ترجمة المقياس واستخدامه في مشاريع بحث عديدة وفي بلدان مختلفة مثل الصين وإسبانيا وروسيا وإستونيا وسوريا. وقام "عيسى المنصور" بتعريب المقياس وتقنيته بسوريا، كما استخرج دلالات صدق وثبات المقياس بتطبيقه على عينة قوامها (264) فرد منهم (115) ذكور و (149) إناث. (العلي وسحلول، 2006)

يتكون مقياس فاعلية الذات من عشر عبارات مدرجة على سلم مكون من أربعة بدائل هي: نادرا- أحيانا - غالبا - دائما. وتتم الإجابة عن كل عبارة باختيار أحد هذه البدائل، بحيث تعطى هذه البدائل الدرجات التالية:

نادرا (1) - أحيانا (2) - غالبا (3) - دائما (4)، وتمثل الدرجة الكلية للتلميذ مجموع درجاته على جميع العبارات بحيث تعكس مستوى فاعليته الذاتية والتي تتراوح بين (10) و(40) درجة. (أنظر الملحق رقم -1-)

4-3-1- صدق المقياس و ثباته

قام Schwartzer (1993) باستخراج دلالات الصدق للمقياس من خلال حساب معامل ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي حيث طبق المقياس على عينة بلغت (17553) فردا من (22) بلد منهم (48%) ذكور و(52%) إناث تتراوح أعمارهم بين (15) و(20) سنة وأسفرت النتائج عن معاملات ارتباط تراوحت بين (0.54) و(0.75)

أما "العلي" و"سحلول" (2006) فقد قاما بعرض المقياس الذي تم تعريبه وتقنيته في سوريا من طرف "عيسى المنصور" على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي في كلية التربية بجامعة اليرموك للحكم على مدى تمثيل العبارات لفاعلية الذات وسلامة الصياغة اللغوية لها. واتضح من تقديرات المحكمين أن العبارات كلها تقيس فاعلية الذات كما تم تعديل الصياغة اللغوية لبعضها. (العلي وسحلول، 2006)

أما صدق المقياس في البحث الحالي فقد تم التأكد منه بحساب صدق المحك أوالصدق التطاقي عن طريق حساب معامل ارتباط درجات مقياس فاعلية الذات ل Schwartzer في صيغته المترجمة بدرجات مقياس فاعلية الذات العامة ل Sherer الذي تم تعريبه و تقنيته من طرف الأستاذة "أمل معروف" (أولبسير، 1995/1994) و ذلك باعتباره يقيس نفس السمة. وبعد تطبيق المقياسين على عينة قوامها (180) تلميذ منهم (89) ذكور و(91) إناث في مرحلة التعليم المتوسط ، تحصلنا على معامل ارتباط قيمته (0.23) عند مستوى الدلالة (0.01) وهو ذو دلالة إحصائية بمعنى أن مقياس فاعلية الذات المستعمل في البحث يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وفيما يتعلق بثبات المقياس ، قام Scholz وآخرون (2002) باستخراج ثباته على عينات مختلفة من ألمانيا وعلى (13) عينة أخرى في دول مختلفة حيث توصلوا إلى معاملات ثبات عالية تراوحت بين (0.78) و(0.91) . (Scholz & Al,2002) أما "العلي" وسحلول" فقد قاما بحساب ثبات المقياس في صيغته المترجمة عن طريق إعادة تطبيق المقياس بعد أسبوعين من التطبيق الأول على عينة مكونة من(60) طالبا وطالبة في اليمن يدرسون في الصف الثاني من التعليم الثانوي بفرعيه العلمي والأدبي ، وتحصلا على معامل ارتباط قيمته (0.78) بين درجات الطلبة في التطبيقين. كما استخرجا معامل "ألفا كرونباخ" مؤشرا على الاتساق الداخلي للمقياس وذلك باستخدام نفس العينة السابقة حيث أسفرت النتائج عن معامل ثبات مقداره (0.76) .(العلي وسحلول، 2006)

لقد تم تقدير ثبات مقياس فاعلية الذات في البحث الحالي باستخدام طريقة "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي بعد تطبيقه على عينة قوامها (91) تلميذ منهم (38) ذكور و(53) إناث في مرحلة التعليم المتوسط بولاية الجزائر غرب. وبلغ معامل الثبات (0.70) وهو معامل ثبات مرتفع وبالتالي مقبول.

4-3-2-تطبيق المقياس

تم تطبيق المقياس بصورة جماعية على تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط في قاعات الدرس حيث قدمنا تعليمات محددة حول كيفية الإجابة كما قمنا بقراءة التعليمات بصوت مرتفع وواضح وتشجيع التلاميذ في نفس الوقت على الإجابة بصدق وصراحة.

4-4-البرنامج الإرشادي

4-4-1 تقديم البرنامج الإرشادي

كشفت الدراسات المتعلقة بالبرامج الإرشادية لتدريب المهارات الاجتماعية، عن اختلاف في الاستراتيجيات المعتمدة للتدريب باعتبار أن اختيار أو بناء برنامج إرشادي يرتبط أساسا بخصائص الأفراد السلوكية، الإنفعالية، مستواهم التعليمي ونوع الاضطراب. وقد وقع اختيارنا على مجموعة من المهارات الاجتماعية التي اعتمدها برنامجنا الإرشادي لتدريب التلاميذ عليها انطلاقا من الخصائص الأكثر شيوعا لدى ضحايا مضايقة الأقران

حيث أجمعت مختلف الأبحاث والدراسات على أنهم يشعرون بالقلق وعدم الأمن وتقديرهم منخفض للذات جدا ونادرا ما يدافعون عن أنفسهم أمام من يمارسون عليهم المضايقة، كما تنقصهم العديد من المهارات الاجتماعية فهم يفتقدون للأصدقاء ويشعرون بالعزلة الاجتماعية. (سلفان وآخرون، 2007)

وعلى ضوء مطالعاتنا لحصيلة الدراسات والبحوث في مجال الإرشاد والبرامج الإرشادية عامة وبرامج الإرشاد الخاصة بمحاربة مشكل المضايقة في المدارس والوقاية من آثارها السلبية، قمنا بإعداد مذكرات جلساتنا الإرشادية بعد الاستعانة ببعض المراجع العربية والأجنبية الهامة حول سلوك المضايقة في المدارس والإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي، مهارات توكيد الذات بالإضافة إلى أهمية برامج التدخل المعتمدة على تدريب المهارات الاجتماعية لمحاربة ظاهرة المضايقة في المدارس والعديد من المرجع الهامة قد تم تناولها في قائمة المراجع.

وفي إطار عملية تدريب المهارات التي يفتقدها الضحايا والتي تتسبب غالبا في وقوعهم في المشكلات النفسية والانفعالية مثل العزلة والانسحاب الاجتماعي و الخجل وفقد الثقة في النفس والسلبية وضعف القدرة على التواصل ، قمنا بالتركيز على أربع أنماط من المهارات في ضوء الأهداف العامة المسطرة لضبط برنامجنا الإرشادي الموجه إلى فئة التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران وهي كالتالي:

- مهارة الحديث الإيجابي مع الذات

لقد استعملت العديد من البرامج الإرشادية التدريب على أحاديث الذات الإيجابية كأسلوب من الأساليب المعرفية التي تستهدف تعديل الأفكار المختلة وظيفيا والتعريفات المعرفية لدى الأشخاص الذين يعانون من الاضطرابات الانفعالية كما هو الشأن بالنسبة للتلاميذ المتورطين في علاقات مضايقة ومطاردة في المدارس. وقد أشار "ألوس" (1996) Olweus إلى أن ضحايا المضايقة يرون أنفسهم بصورة سلبية ويميلون إلى لوم الذات ويلقون بالمسؤولية على أنفسهم ويعاقبونهم من خلال أحاديثهم الذاتية السلبية فيدركون أنفسهم على أنهم فاشلون ويعتقدون أن للآخرين قدرة أكبر على التعامل مع المواقف. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)

وتبعاً لما سبق ارتأينا تنمية وتحسين مهارة الحديث الإيجابي مع الذات من خلال مساعدة التلاميذ على التعرف على الأفكار اللاعقلانية السلبية التي تراوهم وتسيطر على أفكارهم اتجاه أنفسهم واتجاه أقرانهم و المدرسة عامة وإدراك العلاقة بين طريقة تفكيرهم والمشاعر والمشكلات الانفعالية التي يعانون منها كالقلق والخجل ولوم الذات واحتقارها والشعور بالدونية والحقد والكراهية في المواقف السلبية من الحياة وبالخصوص تلك المتعلقة بمواقف التعرض لمضايقة الأقران.

- مهارة التوكيدية

إن انعدام مهارة تأكيد الذات أو ضعف أدائها تعد من مميزات ضحايا المضايقة كما أشارت إليه كل من Pepler و Craig فهم يميلون إلى تجنب الاعتداءات و مواجهتها أو طلب المساعدة من الأقران ، لا يؤكدون ذواتهم وسريعي البكاء والقلق في المواقف الاجتماعية. (Pepler & Craig, 2000)

وهو الأمر الذي جعلنا ن فكر في تنمية مهارة التوكيدية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية لا سيما عند التعامل مع مختلف أشكال المضايقة المباشرة وغير المباشرة مثل النبز بالألقاب ، السخرية والمناداة بأسماء قبيحة، مهينة وجارحة، مما يسمح بالرفع من مستوى فاعليتهم الذاتية في مواجهة مشكلات المضايقة وتزويدهم بأساليب المناسبة للدفاع عن حقوقهم الشخصية في مختلف المواقف الاجتماعية دون المساس بحقوق الآخرين أو الاعتداء عليهم.

- مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي

تشمل مهارات التواصل اللفظي وغير اللفظي مهارة المبادأة بالحديث والحوار والتفاعل ومهارة الاستماع وتفهم وجه نظر الآخر ومشاعره بالإضافة إلى أسلوب التواصل البصري والتعبيرات الوجهية والإيماءات والوضع البدني ونبرة الصوت. وفي هذا الصدد يرى (1991) Elliot أن ضحايا المضايقة يتميزون بقصور وضعف في مهارات التواصل والتفاعل مع الآخرين ونقص في الحس الاجتماعي المرتبط بالمرح والفكاهة إلى جانب الافتقار للقدرة على الأخذ والعطاء في الحياة اليومية. (Fox & Boulton, 2005)

- مهارات الضبط الانفعالي

وجد Tani وزملاؤه أن ضحايا مضايقات الأقران يتميزون بانجراحية نفسية شديدة أمام اعتداء ورفض الأقران ، كما أنهم يتميزون بدرجات منخفضة من حيث افتقاد الأقران ودرجات عالية من عدم الاستقرار الانفعالي. (Tani & al , 2003)

كما وجد Olweus(1993) أن بعض الضحايا يتميزون بمزيج من استجابات القلق والاستجابات العدوانية، فهم يشعرون بالقلق وعدم الأمان والحزن و تصورا سلبيا لذواتهم مثل بقية الضحايا وفي نفس الوقت يتميزون بسرعة الغضب، يحاولون المقاومة ورد الاعتداء ولكن بطريقة غير فعالة عادة، كما يتسمون بفرط النشاط، عدم الهدوء وعدم التركيز وعدم النضج وعدم اللباقة ويميلون عادة إلى مضايقة التلاميذ الضعفاء. (Olweus , 1993)

وانطلاقا مما سبق حاولنا تقديم مساعدة إرشادية للتلاميذ ضحايا المضايقة من خلال تدريبهم على مهارة التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية وتنمية الثقة وتقدير الذات لديهم من خلال الحديث الإيجابي مع الذات، بالإضافة إلى تدريب مهارة الحفاظ على الهدوء في المواقف الضاغطة مثل مواقف مضايقة الأقران بمختلف أشكالها وضبط انفعالات الغضب والاندفاعية والخوف والقلق وكذا التدريب على المشاركة الوجدانية والتعاطف ومواجهة الصراع الناتج عن المضايقة والعدوان من قبل الأقران وتقبل الفروق وكذا التعامل مع غضب الآخرين واستقرار ذاتهم.

لقد قمنا على العموم بتقديم برنامجنا الإرشادي للتلاميذ ضحايا مضايقة أقرانهم على طريقتين:

- الطريقة الأولى تتعلق بالمعرفة والفهم وتمثل في تعليم وتزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات التي تتعلق بمشكل المضايقة من طرف الأقران بتحديد معناها والأشكال والأنماط السلوكية التي تتخذها، إلى جانب الأضرار المنجزة عنها . كما يتم تزويدهم بمعلومات مختلفة عن مختلف المهارات التي تسمح للضحايا بمواجهة اعتداء الأقران ومضايقتهم وتعديل طريقة التفكير في المواقف المسببة للمضايقة والألم النفسي وبمعنى آخر المسببة للانفعالات السلبية .

- الطريقة الثانية وتتعلق بالتدريب الفعلي على المهارات من خلال تنظيم سيناريوهات للمضايقة من طرف الأقران حيث يتم لعب الدور من طرف تلاميذ المجموعة التجريبية بهدف ممارسة هذه المهارات في مواقف مختلفة تعبر عن مشكل مضايقة الأقران وإنجاز واجبات منزلية تدور حول نفس الموضوع.

4-4-2- الهدف من البرنامج الإرشادي

بعد التعرف على أوجه الضعف في المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران، سعينا إلى وضع مجموعة من الأهداف الهامة لبناء برنامجنا الإرشادي نتطلع إلى تحقيق الصحة النفسية للتلاميذ الضحايا والوقاية من الآثار السلبية القريبة والبعيدة المدى لهذه السلوكات على توازنهم النفسي وفاعلية الذات لديهم في مراحل حياتهم الحالية والمستقبلية. فمواجهة الضغوط والتفاعلات الاجتماعية السلبية المختلفة لا سيما من طرف الأقران في المحيط المدرسي وتأكيد الذات وفعاليتها تعد من الأهداف العامة للبرنامج وذلك من خلال العمل على :

-خفض مشاعر الاكتئاب والوحدة والسلبية والعزلة والانسحاب لدى التلاميذ الضحايا.

-مساعدة التلاميذ الضحايا على استرجاع الثقة بالنفس ورفع مستوى تقدير الذات لديهم وتحسين مستوى فاعلية الذات لديهم والقضاء على مشاعر السلبية والخضوع والدونية ولوم الذات.

-تعليم التلاميذ الضحايا أساليب التحكم في المشاعر والانفعالات السلبية ، كالقلق والحزن والغضب ومشاعر العداة والانتقام والاندفاعية.

-تحسين أساليبهم في التواصل والاندماج في جماعة الأقران وبناء الصداقات والتعاون وتبادل الخبرات في المحيط المدرسي.

-تحسين قدرة الضحايا على تأكيد ذاتهم من خلال الدفاع عن حقوقهم دون اعتداء أو دخول في صراعات مع الآخرين.

-توفير مناخ إيجابي وآمن للتعبير عن ذواتهم وتقاسم انشغالاتهم ومشاكلهم وتعلم أساليب التعامل مع حوادث المضايقة والاستراتيجيات الفعالة في مواجهة ضغوطها بطريقة هادئة وسليمة.

3-4-4- أهمية البرنامج

تتمثل أهمية البرنامج الإرشادي التدريبي في لفت الانتباه المختصين والعاملين في مجال الصحة النفسية والإرشاد المدرسي إلى ضرورة تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ في المدارس وبالخصوص ضحايا مضايقة الأقران لما لها من أثر في تعزيز ثقة التلميذ بذاته ورفع مستوى تقديره الذاتي وتزويده بالأساليب التواصلية الهادئة والتوكيدية لتحقيق التفاعل الاجتماعي الإيجابي مما يدعم فاعليته الذاتية ويخفف من عزله ومن مشاعر الإحباط والفشل ولوم الذات التي تدفعه للاستسلام لاعتداءات الآخرين .

كما تكمن أهمية البرنامج في تسهيل أداء هذه المهارات وتعميمها والمحافظة عليها في وضعيات الحياة المختلفة . وتخفيض نسبة التعرض لمشكل المضايقة من طرف الأقران و تحقيق توافق هؤلاء التلاميذ الضحايا في محيطهم المدرسي.

ولا شك أن هذا البرنامج الإرشادي له أهميته الخاصة في المحيط المدرسي فهو بمثابة وسيلة للمعلمين والمختصين في مجال الصحة المدرسية والإرشاد المدرسي لمحاربة مظاهر المضايقة والعنف في المدارس من جهة وعلاج المشكلات النفسية الاجتماعية الناجمة عنها على مستوى التلاميذ عامة وعلى مستوى الضحايا خاصة.

كما يمكن توظيف هذا النوع من البرامج الإرشادية لتقديم ثقافة نفسية اجتماعية مدرسية مضادة لسلوكات المضايقة والعنف والعدوان في المجتمع وفي المدارس خاصة. وأخيرا، تكمن أهمية هذا البرنامج الإرشادي في التذكير بأن الصحة النفسية قاعدة ضرورية لتحقيق نجاح التلاميذ في مدارسنا.

4-4-4- تنظيم و تنفيذ الجلسات الإرشادية

تضمن برنامجنا الإرشادي إثني عشرة (12) جلسة إرشادية، استغرقت الجلسة الواحدة ساعتين. كما تم عقد هذه الجلسات بمعدل جلستين كل أسبوع في شكل جماعي

في قاعة مخصصة للاجتماعات بالمدرسة التي يزاول بها تلاميذ العينة التجريبية دراستهم. وذلك باستغلال الساعات المخصصة للاستدراك في نهاية الفترة المسائية حتى لا يقع اضطراب في نظام تدرس التلاميذ، وتم ذلك كله بعد الحصول على موافقة إدارة المؤسسة . ورغم ذلك فقد وجدنا في بداية الأمر صعوبات كبيرة في عقد لقاءاتنا مع التلاميذ لكونهم يزاولون دراستهم في أفواج تربوية مختلفة وبالتالي كان جدول التوقيت مختلفا من فوج لآخر.

كما استغرقت الجلسات الإرشادية شهرين متتابعين موزعة على مدار الفصل الثاني من السنة الدراسية (2013/ 2014). تم بعدها تطبيق القياس البعدي على التلاميذ للتعرف على مدى تأثير البرنامج الإرشادي في مستوى فاعلية الذات لديهم. وفي سبيل تنظيم الجلسات الإرشادية، والتحكم أكثر في تسيير وتوجيه النقاش الجماعي مع التلاميذ، قمنا باتباع الخطوات الآتية:

- جلسة تمهيدية وهي بمثابة إعداد للتلاميذ لفهم وتقبل البرنامج الإرشادي ورفع الالتباس والتخفيف من القلق والخوف. ولإنجاح العملية قمنا بافتتاح الجلسة بالتعرف على التلاميذ والسماح لهم بالتعارف والتآلف وتهيئتهم للتعرف على مواضيع البرنامج وأهميته في حياتهم المدرسية وحياتهم بصفة عامة. كما تم تقديم كيفية تطبيقه ومراحله والمبادئ والقواعد التي تحكم هذه الجلسات الإرشادية. بعدها تمت مناقشة التوقعات وتصحيح التوقعات الخاطئة وبناء الثقة، باستعمال أسلوب المناقشة الجماعية والحوار من أجل علاقة إرشادية أساسها الاحترام والتفهم والمشاركة، مع التركيز على ضرورة الالتزام بسرية المعلومات والمناقشات التي تتم في الجلسات وعدم الإفشاء بها خارج المجموعة حفاظا على الحياة الخاصة لكل تلميذ واحتراما له.

- البدء في تنفيذ البرنامج على أساس تحديد سابق للخطوات الإجرائية للبرنامج من حيث عدد الجلسات ومحتوى الجلسات والفترة الزمنية المخصصة لها ومواعيدها.

- تقديم المعلومات على شكل محاضرة تتخللها وتتبعها مناقشة جماعية.

- توظيف ما تم تعلمه في الجلسات بأسلوب لعب الدور وأسلوب الواجب المنزلي.

- إنهاء البرنامج الإرشادي وتقويمه بقياس بعدي.

4-4-5- أساليب البرنامج الإرشادي

تضمن البرنامج الإرشادي الذي قمنا بإعداده مجموعة من الجلسات الإرشادية تمت الاستعانة فيها بمجموعة متنوعة من أساليب الإرشاد الجماعي. وقد رأينا أن الإرشاد النفسي الجماعي هو الأكثر ملاءمة لمعالجة قضايا و مشاكل المضايقة بين التلاميذ في المحيط المدرسي وذلك لأن المرشد النفسي يستطيع من خلال هذا الأسلوب تقديم الإرشاد النفسي لعدد كبير من الأشخاص وفقا لطبيعة المشكلة ونوعها ووفقا لتشابه مشكلات بعض الأفراد كالأشخاص الذين تتقصمهم المهارات الاجتماعية في حياتهم فتؤثر على شخصياتهم وعلى تكيفهم مع الآخرين في المؤسسة أو الأشخاص الخجولين أو الأفراد الذين لا يؤكدون ذاتهم في مواقف مختلفة خلال تعاملهم وتواصلهم مع الغير. (الخوaja، 2003)

ومن بين الأساليب الإرشادية الجماعية المستعملة في برنامجنا الإرشادي :

-المحاضرة والمناقشة الجماعية:

لقد عملنا على توظيف أسلوب المحاضرة والمناقشة الجماعية في مختلف الجلسات الإرشادية ابتداء بمناقشة الواجب المنزلي للجلسة السابقة الذي يقوم أحد التلاميذ بتقديمه تليها مناقشة جماعية للواجبات المنجزة بصفة عامة ثم ربطها بموضوع المحاضرة التي نقوم بتقديمها مباشرة بعد المناقشة. تتبع المحاضرة بمناقشة جماعية وتتخللها أحيانا وذلك بهدف السماح للتلاميذ بإبداء آرائهم والتعبير عن تجاربهم الخاصة وطرح تساؤلاتهم من جهة وإبعاد عامل الملل وعدم التركيز من جهة أخرى. كما تسمح المناقشة الجماعية بفهم موضوع لعب الدور والمراد من تمثيل بعض الأدوار مما يسمح للتلاميذ بإبداء آرائهم حول الأدوار التي تم القيام بها وحول مدى نجاح القائمين بها في تطبيق المهارات التي يتضمنها البرنامج وهل تستجيب هذه الأدوار لحاجاتهم .

وقد أشار "زهران" في هذا الصدد إلى أهمية المزج بين المحاضرات والمناقشات الجماعية في تعديل اتجاهات المسترشدين نحو أنفسهم ونحو الآخرين ومشكلاتهم. (زهران، 1980) وهو الأسلوب الذي يستطيع المزج المتوازن بين أسلوب المحاضرة فلا تكون طويلة ويعقبها أو يتخللها مناقشات حوارية مع بعض التمثيل النفسي المسرحي

الخفيف، علما بأن الذي يحدد الأسلوب الممتزج أو المنفرد في الإرشاد الجماعي هو تكوين الأعضاء أنفسهم ومدة الجلسة وموضوع المشكلة. (الهاشمي، 1986)

ومن جهة أخرى فإن المناقشة الجماعية تسمح برفع ثقة الأفراد في أنفسهم عندما يشعرون أن الآخرين يطلبون رأيهم كما تسمح بالتدريب على التفكير الموضوعي في المشكلات وتبادل المعلومات والخبرات والتشجيع المتبادل والشعور بالأمن، حيث يشترك مجموعة من الأعضاء الذين يعانون من مشكلات متشابهة في مناقشة مفتوحة وصريحة يطرحون فيها تصورهم لأسباب مشكلاتهم ومظاهرها فيحقق ذلك الإفصاح ارتباطا نفسيا بالإضافة إلى إمكانات الاستفادة من توجيهات وخبرات بقية أفراد المجموعة. (أحمد محمد، 2001)

-لعب الدور

يمثل لعب الدور من بين الأساليب الإرشادية المنبثقة عن نظرية التعلم الاجتماعي ل"باندورا" وقد قدمه "عبود و عبود" على أنه أحد أساليب التعلم الاجتماعي الذي يتضمن تدريب الفرد على أداء جوانب من السلوك الاجتماعي ، عليه أن يتقنها ويكتسب المهارة فيها، كما يستخدم كأسلوب في العلاج المعرفي السلوكي لإعطاء الفرد فرصة مناسبة لممارسة التعايش والتدريب على تحمل الإحباط والتحكم في الغضب واختيار الحلول المتعددة للمشكلة، كما يتضمن تصميم حدث مفتعل من خلال المواقف المثيرة للغضب والإحباط. (عبود وعبود، 2003)

وقد عملنا على تطبيق أسلوب لعب الدور بعد الانتهاء من المحاضرة والمناقشة الجماعية وذلك باختيار مجموعة من التلاميذ (من تلميذين إلى أربعة تلاميذ) أو بطلب منهم لتطبيق ما تعلموه في الجلسة على شكل سيناريو أعدناه مسبقا حول موضوع من مواضيع المضايقة من طرف الأقران وذلك بهدف التدريب على استعمال المهارات الاجتماعية المتبناة في البرنامج في مواقف وحوادث مضايقة على أن نقدم لهم التوجيهات والتعليمات بعد أدائهم لأدوارهم بغرض تقويم ما اكتسبوه كتجنب التسرع والاندفاع مثلا والتحكم في الذات ومواجهة المواقف والأشخاص بشكل أفضل . ويتم كل ذلك في إطار

مناقشة جماعية وتبادل لوجهات النظر. أما المدة الزمنية للعب الدور فقد حددناها بنصف ساعة. (أنظر المذكرات الخاصة بالجلسات في الملحق رقم -2-)

-الواجبات المنزلية

تعد الواجبات المنزلية من الأساليب الإرشادية الهامة في البرامج الإرشادية الجماعية وتمثل الرابط بين كل جلسة وما يسبقها وما يتبعها. فهي ربط لأعضاء المجموعة الإرشادية بالموضوعات السابقة وتهيئة لهم لموضوعات الجلسة التالية .

وقد سمحت هذه الواجبات المنزلية لبعض التلاميذ بحرية التعبير وإبداء آرائهم حول ما تعلموه في الجلسات فكانت بمثابة تفريغ كتابي لانفعالاتهم التي لم يتمكنوا من التعبير عنها شفويا في المجموعة كما سمحت لهم بالاستبصار بمشكلاتهم والوعي بها وتعديل أفكارهم ومعتقداتهم حول أنفسهم ومشكلاتهم وحول الآخرين.

ونظرا لأهمية الواجبات المنزلية فإن كل جلسة إرشادية تكللت بتقديم واجب منزلي حاول التلاميذ من خلاله تطبيق ما تعلموه خلال الجلسة في مواقف الحياة التي تعترضهم على أن يقوموا بعرضه في الجلسة الموالية.

4-4-6 -صدق محتوى البرنامج

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية قمنا بعرضه على مجموعة من الأساتذة المحكمين من بين أساتذة قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بجامعة الجزائر 2 "أبو القاسم سعد الله" ذوي خبرة وأقدمية، لإبداء رأيهم حول مدى ملائمة محتوى الجلسات الإرشادية لأهداف البحث. (أنظر الملحق رقم -3-)

وقد ترتب عن ذلك بعض الملاحظات التي قمنا باتباعها وهي تتعلق بتحديد سير الجلسات من حيث الزمن المستغرق لكل نشاط والربط بين الجلسات مع ضرورة الاختصار والتركيز على الأهم للتمكن من تقديمها بطريقة جيدة خلال الزمن المحدد للجلسة.

4-4-7- الصورة النهائية للبرنامج

تضمن برنامجنا الإرشادي في صورته النهائية إثني عشر جلسة إرشادية حيث تعالج كل جلسة موضوعا من مواضيع المذكرات المعدة لذلك مع تحديد مدة الجلسة ومحاورها بالتفصيل إلى جانب الأساليب الإرشادية المستخدمة في كل جلسة والأهداف المراد تحقيقها وأخيرا كيفية تسيير وتقييم الجلسة .

وقد اتبعنا في تسيير هذه الجلسات الخطوات المدرجة في البرنامج التفصيلي الخاص بتسيير الجلسات الإرشادية والمذكرات الخاصة بها كما سيتم عرضه في الجدول التالي:

جدول رقم (8) : برنامج تفصيلي لإجراءات تطبيق البرنامج الإرشادي.

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
تقديم البرنامج الإرشادي (الجلسة التمهيديّة الأولى) مدة الجلسة: ساعة و نصف (مذكرة رقم 1)	1-تعارف بين تلاميذ المجموعة الإرشادية والمرشدة 2- تقديم البرنامج الإرشادي وتوضيح أهدافه وكيفية تحقيقها 3-تقديم مدة البرنامج وكيفية تطبيقه مع الحفاظ على السير العادي للدروس. 4-تقديم قواعد العمل في الجلسات الإرشادية المختلفة. 5- الاستماع إلى انشغالات التلاميذ وآرائهم والإجابة عن تساؤلاتهم المتعلقة	-حوار ومناقشة جماعية(سؤال وجواب) -واجب منزلي *	1-بناء العلاقة الإرشادية من خلال بناء الشعور بالتآلف في المجموعة وزرع الثقة وتحسيس التلاميذ بأهمية الموضوعات المتناولة في جعل حياتهم أكثر سعادة واستقرارا ونجاحا في المدرسة وخارجها. 2-تحفيز التلاميذ واستثارتهم بشرح مهمة المرشدة النفسية في البرنامج الإرشادي وأهمية السر المهني في أداء مهامها مع التلاميذ. 3-جلب اهتمام التلاميذ بالبرنامج ومواضيعه نظرا لأهميتها في تطوير وتحسين حياتهم الدراسية والشخصية والتخلص من المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد تعترضهم. 4-التدريب على مهارات التعارف	1-ترحيب وتعارف بين تلاميذ المجموعة الإرشادية والمرشدة 2-تعريف التلاميذ بالبرنامج الإرشادي والهدف منه 3-حوار ومناقشة حول محاور البرنامج الإرشادي وأهميتها بالنسبة للتلاميذ. 4-تقديم الخطوات المتبعة في الجلسات مع جدول مواعيد كل جلسة . 5- التذكير بضرورة الالتزام والحفاظ على سرية المعلومات الشخصية المتبادلة بين تلاميذ المجموعة في الجلسات المختلفة. 6-الاتفاق مع التلاميذ على ضرورة الالتزام بتنفيذ الواجبات المنزلية المطلوبة منهم . 7-فتح المجال للتلاميذ لطلب استفسارات والمزيد من المعلومات	ب1-معرفة رأي كل فرد من المجموعة ومدى تقبله للبرنامج ومحتواه . 2-إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإبداء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول البرنامج من خلال طرح الأسئلة التالية : -ما الذي فهمتموه في البرنامج؟ ما الذي أعجبكم في البرنامج؟ ما الذي لم يعجبكم في البرنامج؟ ماذا تنتظرون من هذا البرنامج؟ 3-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة الثانية من البرنامج الإرشادي

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
	بالبرنامج		من خلال تقديم كل تلميذ من المجموعة لنفسه وما ينتظره من اللقاءات والجلسات الخاصة بالبرنامج الإرشادي	أو لإبداء آرائهم حول محتوى البرنامج.	(أنظر الملحق رقم -2-)
المضايقة بين الأقران أشكالها وخصائصها (الجلسة الثانية) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 2)	1-تعريف بمشكل المضايقة بين الأقران 2-التعريف بخصائصها. 3-تعريف بالمعتقدات الخاطئة حول المضايقة. 4-تقديم مواقف ومشاهد للمضايقة بين الأقران. 5-تقديم أشكال المضايقة. 6-تقديم أماكن	-محاضرة* باستعمال تقنية (power point) -مناقشة جماعية -لعب الدور* -واجب منزلي*	1-توعية تلاميذ المجموعة الإرشادية بأهمية التعرف على مشكل المضايقة بين الأقران مع ضرورة إدراك أشكالها وخصائصها وكيفية حدوثها. 2-مساعدتهم على تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول هذه الظاهرة . 3-التوعية بأهمية التفكير في حل هذه المشكلة عند وقوعها من خلال التعريف بآثارها السلبية و الخطيرة على حياة التلميذ وصحته النفسية. 4-لفت انتباه التلاميذ إلى الأساليب الغير مناسبة في مواجهة المضايقة	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي. 2-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع المضايقة . 3-طرح الأسئلة ومناقشة الإجابات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 4-إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بلعبة الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (أنظر الملحق رقم 2) 5-الإصغاء لانشغالات التلاميذ وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم	1-فتح المجال لتلاميذ المجموعة الإرشادية لطلب استفسارات أو مزيد من المعلومات وإبداء آرائهم حول الموضوع. 2-إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول موضوع المضايقة وأساليب محاربتها من خلال طرح الأسئلة التالية: -هل ساعدتكم هذه الجلسة على فهم مشكل المضايقة؟ -إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟

تقييم الجلسات	كيفية توجيه الجلسات	الأهداف	الفنيات المستعملة	محاور الجلسات	عنوان الجلسات ومدتها
<p>-أذكروا ثلاثة أشياء شعرتم أنها جيدة بخصوص موضوع المضايقة واستقدمتم منها.</p> <p>-أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها في طريقة تعاملكم مع مشكل المضايقة.</p>	<p>التوضيحات والتوجيهات حولها.</p> <p>6-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة.</p> <p>7-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة. (أنظر الملحق رقم 2)</p>	<p>والتي قد تصعد من وقوعهم في هذا المشكل.</p> <p>5-تزويد التلاميذ بالاستراتيجيات الفعالة في مواجهة سلوكات المضايقة.</p>		<p>حدوث المضايقة بين الأقران.</p>	
				<p>7-التعريف بآثار المضايقة على حياة التلاميذ.</p> <p>8-التعريف بالأساليب غير المناسبة لمواجهة المضايقة.</p> <p>9-التعريف بالاستراتيجيات الفعالة لمواجهة سلوك المضايقة.</p>	<p>مخلفات المضايقة وأساليب مواجهتها (الجلسة الثالثة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 2)</p>

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
الحديث الإيجابي مع الذات وتأثيره في أفكار ومشاعر وسلوك الإنسان (الجلسة الرابعة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 3)	1-تعريف الحديث الذاتي 2-التعريف بمصادر الحديث الذاتي. 3-لتعريف بالعلاقة بين حديث الذات والأفكار والمشاعر والسلوك. 4-التعريف بمضمون أحاديث الذات السلبية والهزيمة للذات.	-محاضرة* باستعمال تقنية power point مناقشة جماعية لعب الدور* واجب منزلي*	1-مساعدة التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-خلق دينامية المشاركة و التبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي. 3-زيادة وعي واهتمام التلاميذ بما يدور في أذهانهم من حوارات داخلية السلبية والإيجابية منها. 4-استبصار التلاميذ بدور وتأثير الأحاديث الذاتية الداخلية في توجيه سلوكنا ومشاعرنا. 5-توجيه التلاميذ للتركيز على طريقة تفكيرهم وحديثهم النفسي	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع الحديث الإيجابي مع الذات . 3-مناقشة المعلومات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 4-إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بلعبة الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (أنظر الملحق رقم 2) 5-الإصغاء لانشغالات التلاميذ	1-إعطاء الفرصة للتلاميذ للاستفسار وطلب المعلومات و إبداء الرأي حول موضوع الحديث الإيجابي مع الذات. 2-إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه حول موضوع الحديث الإيجابي مع الذات وإمكانية تحقيق ذلك في الواقع أمام مضايقة الأقران. 3-التعرف على مدى استيعاب التلاميذ للموضوع من خلال

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
الحديث الإيجابي مع الذات والصحة النفسية (الجلسة الخامسة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 3)	5-أسباب الحديث الذاتي السلبي. 6-أساليب التخلص من أحاديث الذات السلبية. 7-حديث الذات الإيجابي وعلاقته بالصحة النفسية.		الداخلي وتوجيهه نحو جوانب القوة في شخصيتهم للتحكم في مشاعر الغضب والحزن والقلق . 6-زيادة استبصار التلاميذ بطرق التفكير المناسبة والاعتناء بها للتمكن من استبدال أحاديثهم السلبية عن الذات بالأحاديث الإيجابية لتحقيق الراحة والصحة النفسية.	وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم التوضيحات و التوجيهات حولها. 6-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل و فهم التلاميذ لمحتوى الجلسة. 7-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة.(أنظر الملحق رقم 2)	طرح الأسئلة التالية: - ماذا تعلمتم؟ -أذكروا ثلاثة أشياء جيدة استقدتم منها في موضوع الحديث الإيجابي مع الذات. -أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها في مضمون الأحاديث الذاتية التي تتعلق بكم.
التواصل مع الآخرين وفوائده (الجلسة السادسة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 4)	1-تعريف التواصل مع الآخرين. 2-تقديم أهداف التواصل. 3-علامات ضعف وسوء التواصل. 4-علامات التواصل	-محاضرة* باستعمال تقنية (power point) مناقشة جماعية لعب الدور* واجب منزلي*	1-مساعدة التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-خلق دينامية المشاركة و التبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي. 3-زيادة وعي واهتمام التلاميذ بعمليات التواصل بمختلف أشكاله ودوره في بناء العلاقات والتعاون بين	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع التواصل مع الآخرين . 3-مناقشة المعلومات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة.	1-إعطاء الفرصة للتلاميذ للاستفسار وطلب المعلومات وإبداء الرأي حول موضوع التواصل. 2- إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه وأفكاره و مشاعره حول موضوع

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
	الإيجابي. 5-تقديم فوائد التواصل الإيجابي مع الآخرين.		الناس وفوائده الاجتماعية الأخرى . 4-تصحيح الاعتقادات الخاطئة حول أساليب التواصل والتميز بين أساليب التواصل المناسبة والغير مناسبة. 5-توجيه انتباه التلاميذ إلى مختلف أشكال التواصل والعلامات التي تنبئ بسوء التواصل. 6-زيادة استبصار التلاميذ بمعوقات التواصل وتدريبهم على مهارتي المحادثة والاستماع كمهارتين أساسيتين في عملية التواصل.	4-إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بلعبة الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (أنظر الملحق رقم 2) 5-الإصغاء لانشغالات التلاميذ وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم التوضيحات و التوجيهات حولها. 6-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة. 7-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة.(أنظر الملحق رقم 2)	التواصل ومهاراته وإمكانية تحقيق ذلك في الواقع أمام الأقران. 3-التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لموضوع التواصل من خلال طرح الأسئلة التالية: - هل ساعدتكم هذه الجلسة على تعلم مهارات التواصل؟ - ماذا تعلمتم؟ -أذكروا ثلاثة أشياء جيدة استفدتم منها في موضوع التواصل. -أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها في علاقاتكم و طريقة تواصلكم مع الأقران.
أساليب التواصل المناسبة ومهاراته. (الجلسة السابعة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 4)	6-التعريف بأساليب التواصل المناسبة وغير المناسبة 7-التعريف بمهارات التواصل: المحادثة والاستماع. 8-معوقات التواصل.				

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
الذات في مواجهة الآخر (الجلسة الثامنة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 5)	1-التعريف بتوكيد الذات وأشكاله . 2-التمييز بين السلوكيات التوكيدية والسلوكيات غير التوكيدية ومميزاتها. 3- فوائد السلوك التوكيدي. 4-أنماط السلوك التوكيدي اللفظي والسلوك التوكيدي غير اللفظي. 5- خصائص الشخص المؤكد لذاته. 6-تصحيح المعتقدات الخاطئة	-محاضرة* باستعمال تقنية (power point) مناقشة جماعية لعب الدور* واجب منزلي*	1-مساعدة التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-خلق دينامية المشاركة و التبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي. 3-زيادة وعي التلاميذ بأهمية تأكيد الذات في حياة الإنسان وأثره على الصحة النفسية 4-اكتساب التلاميذ وعيا أكبر بسلوكياتهم التوكيدية وغير التوكيدية. 5-تصحيح معتقداتهم الخاطئة حول مفهوم توكيد الذات من حيث اختلافه عن الخضوع والسلبية والعدوانية. 6-لفت انتباه التلاميذ إلى علامات نقص تأكيد الذات ودور الأفكار السلبية في ضعف التوكيدية . 7-توعيتهم وتعريفهم بأساليب تأكيد	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع التوكيدية ومواجهة الآخرين . 3-مناقشة المعلومات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 4-إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بلعبة الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (أنظر الملحق رقم 2) 5-الإصغاء لانشغالات التلاميذ وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم التوضيحات والتوجيهات حولها. 6-طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة.	-إعطاء الفرصة للتلاميذ للاستفسار وطلب المعلومات وإبداء الرأي حول موضوع تأكيد الذات. 2- إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول التوكيدية وإمكانية ممارسة حقوقه الشخصية أمام الأقران. 3-التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لموضوع توكيد الذات من خلال طرح الأسئلة التالية: -هل ساعدتكم هاتين الجلستين على فهم موضوع التوكيدية؟ -ماذا استفدتم؟ -ماهي أساليب تأكيد الذات التي تعودتم ممارستها أمام

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
	حول توكيد الذات		<p>الذات المناسبة في سبيل ممارسة حقوقهم الشخصية.</p> <p>8-زيادة استبصار التلاميذ وتدريبهم على مهارة تأكيد الذات في مواقف تعبر عن أحد أشكال المضايقة من طرف الأقران.</p>	<p>7-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة. (أنظر الملحق رقم 2)</p>	<p>مضايقات الأقران؟</p> <p>-هل بإمكانكم تغيير أشياء في طريقة تأكيدكم لذاتكم؟</p> <p>كيف ذلك؟</p>

تقييم الجلسات	كيفية توجيه الجلسات	الأهداف	الفنيات المستعملة	محاور الجلسات	عنوان الجلسات ومدتها
				<p>7-تأكيد الذات وعلاقتها بممارسة الحقوق الشخصية.</p> <p>8-مظاهر نقص توكيد الذات وأسبابه.</p> <p>9-الاستجابات التوكيدية وأساليب توكيد الذات في مواقف التعرض لمضايقات الأقران.</p>	<p>التوكيدية ومضايقات الأقران (الجلسة التاسعة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 6)</p>

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
الانفعالات وأساليب التعبير عنها (الجلسة العاشرة) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 7)	1-تعريف المشاعر والانفعالات. 2-أشكال التعبير عن الانفعالات . 3-أسباب الانفعالات وعوائق التعبير عنها. 4-أساليب التعبير عن المشاعر والانفعالات السلبية. (الغضب والخوف)	-محاضرة* باستعمال تقنية (power point) مناقشة جماعية لعب الدور* واجب منزلي*	1-مساعدة التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-خلق دينامية المشاركة والتبادل وتقبل رأي الآخر وحرية إبداء الرأي 3- إثراء رصيد التلاميذ بالمعلومات العلمية حول الانفعالات وأسباب ظهورها. 4-زيادة وعي التلاميذ بأهمية التعبير عن الانفعالات في حياة الإنسان وأثرها على صحته النفسية. 5-اكتساب التلاميذ وعياً أكبر بمشاعرهم وانفعالاتهم وبالأساليب المناسبة للتعبير عنها. 6-التنبيه إلى الدور الذي تلعبه	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-تقديم المحاضرة الخاصة بموضوع الانفعالات وأساليب التعبير عنها . 3-مناقشة المعلومات المقدمة من طرف تلاميذ المجموعة الإرشادية للتأكد من مدى متابعتهم لموضوع الجلسة. 4-إعطاء الفرصة للتلاميذ للقيام بلعبة الدور بعد تزويدهم بموضوع السيناريو الذي سيقومون بتمثيله. (أنظر الملحق رقم 2) 5-الإصغاء لانفعالات التلاميذ وانطباعاتهم حول لعب الدور وتقديم التوضيحات و التوجيهات حولها.	1-إعطاء الفرصة للتلاميذ للاستفسار وطلب المعلومات وإبداء الرأي حول موضوع الانفعالات وأساليب التعبير عنها. 2- إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإعطاء انطباعه وأفكاره ومشاعره حول الانفعالات السلبية وإمكانية ضبطها أمام الأقران. 3-التعرف على مدى استيعاب التلاميذ لموضوع الضبط الانفعالي من خلال طرح الأسئلة التالية:

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
مهارات التعبير وضبط الانفعالات (الجلسة الحادية عشر) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 7)	5-مهارات التعبير عن المشاعر السلبية لفظيا وسلوكيا. 6-مهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية لفظيا وسلوكيا. 7-أساليب ضبط الانفعالات والمشاعر السلبية في مواقف التفاعل الاجتماعي مثل مواقف المضايقة في المدرسة.		الأفكار السلبية في ظهور الانفعالات السلبية كالغضب والقلق والحزن . 7- تزويد التلاميذ بمهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية و السلبية لمواجهة مضايقات الأقران. 8- زيادة استبصار التلاميذ وتدريبهم على مهارات ضبط الانفعالات السلبية مثل الغضب والحزن والقلق في مواقف تمثل أحد أشكال المضايقة من طرف الأقران.	6- طرح أسئلة لتقييم مدى تقبل وفهم التلاميذ لمحتوى الجلسة. 7-تقديم واجب منزلي تحضيراً للجلسة القادمة.(أنظر الملحق رقم 2)	1-ما الذي فهمتموه في موضوع الانفعالات والمشاعر وتأثيرها في عملية التواصل وتأكيد الذات أمام الآخرين؟ 2-ما هي أساليب التعبير عن الانفعالات التي تعودتم ممارستها في حياتكم اليومية؟ 3-كيف يمكنكم الآن ضبط انفعالاتكم السلبية عندما تتعرضون لمضايقات الأقران واستفزازهم؟

عنوان الجلسات ومدتها	محاور الجلسات	الفنيات المستعملة	الأهداف	كيفية توجيه الجلسات	تقييم الجلسات
الجلسة الختامية (الجلسة الثانية عشر) مدة الجلسة: ساعتان (مذكرة رقم 8)	1-تذكير بالمواضيع المعالجة في الجلسات الإرشادية وتقييم ما تم استخلاصه من البرنامج الإرشادي ككل. 2-تطبيق المقاييس النفسية للتعرف على أثر البرنامج الإرشادي المقدم للمجموعة التجريبية (القياس البعدي)	-حوار ومناقشة جماعية	- معرفة مشاعر أفراد المجموعة حول البرنامج الإرشادي وآرائهم واعتقاداتهم في مدى أهمية ما جاء في الجلسات لمواجهة مشاكل المضايقة . -التعرف على مدى تشبع التلاميذ بأهداف البرنامج الإرشادي من حيث وعيهم بقدرتهم على التعامل مع مضايقة الأقران بتوجيه أحاديثهم الداخلية نحو جوانب القوة في شخصيتهم و استعمال أساليب التواصل المناسبة وتأكيد ذواتهم وضبط انفعالاتهم السلبية.	1-مناقشة جماعية للواجب المنزلي وتشجيع التلاميذ على التفريغ الانفعالي. 2-حوار مفتوح حول البرنامج الإرشادي ككل من حيث سلبياته و إيجابياته والاقترحات الممكنة. 3-الإصغاء لانشغالات التلاميذ وانطباعاتهم حول طريقة تسيير الجلسات والمشاكل المعترضة.	-إعطاء الكلمة لكل تلميذ لإبداء آراءه وأفكاره ومشاعره حول البرنامج وتطلعاته المستقبلية في ظل ما تعلمه في الجلسات المختلفة للبرنامج الإرشادي كالتالي: 1-ما رأيك في البرنامج الإرشادي والمواضيع التي تم تناولها؟ 2-فيما أفادتك؟ 3-ما الذي أعجبك؟ 4-ما الذي لم يعجبك؟ 5-لو أعطيت لك الفرصة لتغير بعض الأشياء في هذا البرنامج ماذا ستغير؟

* نجد في كل مذكرة من المذكرات الخاصة بالبرنامج الإرشادي موضوع المحاضرة ولعبة الدور إلى جانب موضوع الواجب المنزلي.(أنظر المذكرات الخاصة بالجلسات في الملحق رقم-2)

5- كيفية تحليل البيانات

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأساليب الإحصائية وذلك بغرض التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث بالإضافة إلى اختبار التكافؤ والمجانسة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا التحقق من صحة فرضيات البحث.

ومن الأساليب الإحصائية المتبعة ما يلي:

- معامل الارتباط ل "بيرسون" ومعامل "ألفا كرونباخ" للاتساق الداخلي بغرض قياس ثبات وصدق بنود وأبعاد المقاييس المعتمدة في البحث.

- اختبار "ت" لعينتين متشابهتين Paired samples test. لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لنفس المجموعة.

- اختبار التجانس لعينتين متشابهتين Levene's Test .

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين independant sample test. لمعرفة دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي .

- اختبار Hedge لقياس حجم الأثر.

الفصل السابع

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

بعد أن تطرقنا للإجراءات المنهجية المتبعة لاختبار فرضيات البحث، قمنا بتطبيق برنامجنا الإرشادي على تلاميذ المجموعة التجريبية دون تلاميذ المجموعة الضابطة، لنقوم بعدها بمقارنة المجموعتين ونكشف عن مدى التغير الذي طرأ على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وتفسيره، خروجاً بمجموعة من الاستنتاجات والاقتراحات. وفيما يلي عرض ومناقشة وتفسير لأهم النتائج المتعلقة بفرضيات البحث.

1- الفرضية الأولى

1-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث

تشير الفرضية الأولى للبحث إلى وجود فروق في درجات فاعلية الذات بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي. للتأكد من صحة هذه الفرضية، تم تطبيق اختبار "ت" لعينتين متشابهتين لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي لتلاميذ المجموعة التجريبية على مقياس فاعلية الذات. وجاءت النتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (9) : يبين نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي

والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير فاعلية الذات.

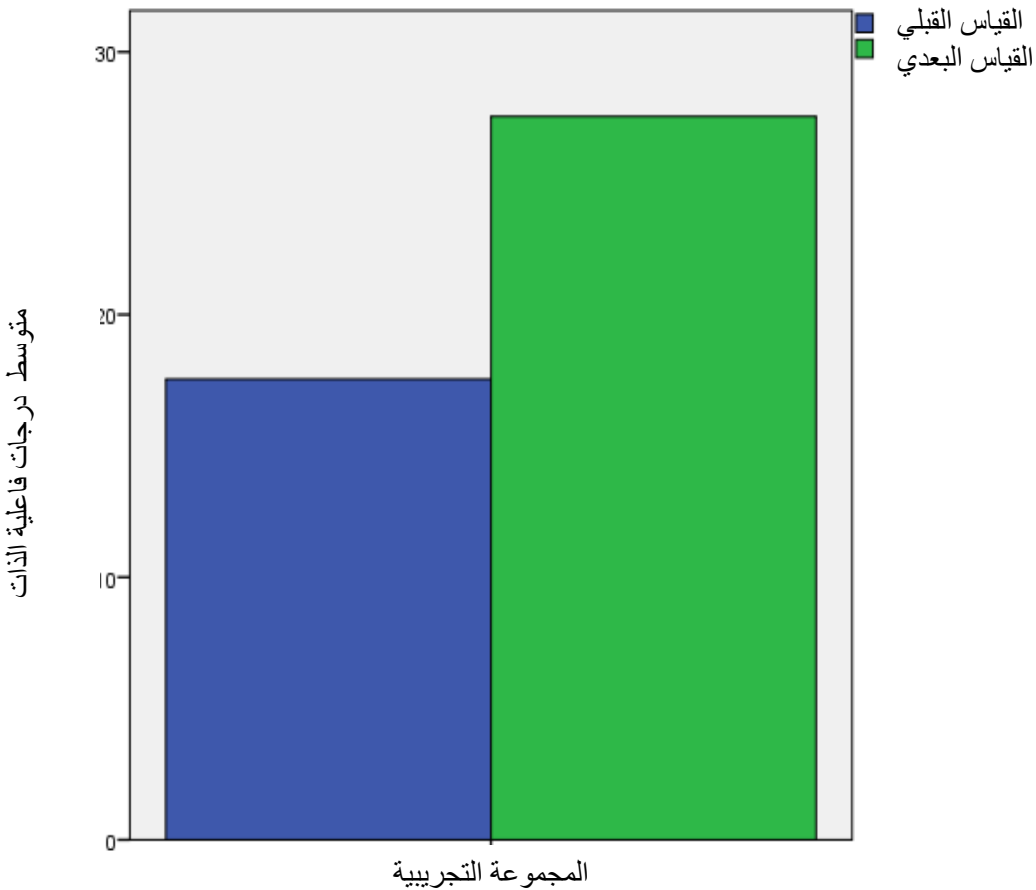
القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	درجات الحرية Df	الدلالة الإحصائية
قياس قبلي	11	-10	9,154	-3,62*	10	دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha : 0,01$)
قياس بعدي	11					

* قيمة ذات دلالة إحصائية.

يتبين من الجدول رقم (9) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قد قدر ب(-10). وهذا الفرق حقيقي إذ قدرت قيمة (ت) ب (-3,62) وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة

والمقدرة ب(3.16 -) اتضح أنها تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية أي أن الفرق جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01). وبهذا الشكل حققت المجموعة التجريبية تحسناً معتبراً في درجات فاعلية الذات بانحراف معياري لمتوسط الفرق قدر ب (9,154) وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية البرنامج الإرشادي وتأثيره الإيجابي في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، وعليه فإن الفرضية الأولى للبحث قد تحققت.

ولبيان أثر البرنامج الإرشادي على مستوى فاعلية الذات لتلاميذ المجموعة التجريبية، تمّ استخدام التمثيل البياني كما هو موضح في الشكل التالي.



شكل رقم (2) تمثيل بياني لدرجات فاعلية الذات لدى المجموعة التجريبية في القياس القبلي وفي القياس البعدي .

يتبين من خلال التمثيل البياني المقدم في الشكل رقم (2) تحسّن واضح في درجة فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي)

مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعم قوة وأهمية البرنامج الإرشادي في الرفع من مستوى فاعلية التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران.

1-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى للبحث.

لقد أشارت الأبحاث إلى أن فاعلية الذات ليست سمة ثابتة أو مستقرة في سلوك الإنسان فهي مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما ينجزه الفرد فحسب بل وبالحكم على ما يستطيع إنجازه وهي بذلك نتاج للقدرة الشخصية. كما تنمو بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين. وتبعاً لهذه الخصائص يمكن إخضاع فاعلية الذات الإيجابية للتنمية والتطوير، وذلك بزيادة التعرض للخبرات التربوية المناسبة. (المشيخي، 2009)

وفي نفس السياق توصلت دراسات أخرى إلى أهمية فاعلية الذات في مساعدة الأفراد على التحسن وتجاوز الأحداث الصادمة والضاغطة و المهددة . وأن فاعلية الذات المرتفعة تلعب دور مناعة وحماية للأطفال في مواجهة الأحداث الضاغطة، حيث وجد "ساينغ" (1995) Saigh وزملاؤه بأن المراهقين الذين تميزوا بدرجات عالية من فاعلية الذات قد انخفضت أعراض الصدمة لديهم مقارنة بمن ضعفت فاعليتهم. (Singh & Bussey, 2009)

ونظراً لأهمية فاعلية الذات في مواجهة الأحداث الضاغطة وضرورة تنميتها وتطويرها، فقد رأينا أن التلاميذ المتعرضين لمضايقة الأقران يحتاجون أكثر من غيرهم إلى الإيمان بقدراتهم والاعتقاد بإمكانية سيطرتهم على المواقف والأحداث ومواجهة التفاعلات السلبية مع أقرانهم من خلال استخدام بعض المهارات الاجتماعية والانفعالية التي حاولنا تدريبهم عليها في إطار برنامجنا الإرشادي. فاكْتساب خبرات جديدة سمحت لهؤلاء التلاميذ بتحسين قدراتهم وفاعليتهم في التعامل مع الآخرين، ذلك أن فاعلية الذات تظهر حسب "بك" و"دنيل" (1986) Peak & Deniel في قدرة الفرد على أداء الأعمال المختلفة بإتقان والقدرة على التعامل مع الآخرين في الحياة فيؤدي ارتفاع مستوى فاعلية الذات إلى الشعور بتقدير الذات والثقة بالنفس والسيطرة والالتزان الانفعالي والانبساط والمشاركة الاجتماعية ومن ثم فإن ارتفاع مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يرجع في معظمه إلى معلومات الفرد وخبراته الإيجابية السابقة في محيطه. (Berman , 1989)

وقد أكد كل من "بويل" و"هنتر" (Boyle & Hunter, 2004) أن معظم التلاميذ الذين يمرون بخبرات مهددة وضاغطة كحوادث المضايقة والاعتداء من طرف الأقران يميلون إلى الإحساس المتزايد بهشاشتهم (Vulnerability) وضعفهم وعدم القدرة على السيطرة والتحكم في أحداث حياتهم إلى جانب ارتفاع مستوى القلق لديهم وسيطرة المعتقدات السلبية حول ذواتهم. (Singh & Bussey, 2009)

وعليه فإن المعتقدات الضعيفة عن الفاعلية الذاتية تجعل التلميذ أكثر قابلية للتأثر بما يلاحظه في حين أن التلميذ الذي يتميز بقوة الاعتقاد بفاعلية ذاته ، تجده يثابر في مواجهة المواقف الضاغطة والمشكلات ويحاول إيجاد الحلول للخروج من المأزق. لهذا السبب افترضنا أن التلاميذ الذين يتعرضون لمضايقة واستفزاز أقرانهم خلال مسارهم الدراسي، هم أكثر قدرة على مقاومة مضايقة أقرانهم ، إذا تحسنت فاعلية الذات لديهم. وبما أن الاعتقادات حول الذات تتأثر بالرسائل التي يحصل عليها الفرد من الآخرين ، فإن عمليات التدريب والإرشاد والتشجيع والتدعيم وتقاسم الانشغالات ومناقشتها جماعيا ضرورية لرفع مستوى هذه الفاعلية.

كما أن أهم مصادر الرفع من مستوى الفاعلية الذاتية حسب "باندورا" (1982) تتمثل في الإقناع اللفظي أو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والافتتاح بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي للفرد لفظيا عن طريق الآخرين، مما يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء والفعل ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة وأن الافتتاح الاجتماعي له دور هام في تقدم الإحساس بالفاعلية الشخصية والقدرة على الإنجاز بنجاح. (المشيخي، 2009)

وانطلاقا مما تقدم عمدنا إلى تدريب التلاميذ على الحديث الإيجابي مع الذات من خلال توجيه انتباههم لذواتهم وملاحظة نقاط القوة ونقاط الضعف فيها والتفكير في تحسينها بالإضافة إلى تدريبهم على مهارات التواصل ومهارات توكيد الذات ومهارة ضبط الانفعالات السلبية في مواقف مماثلة لتلك المتعلقة بمضايقة الأقران. وقد كانت هذه الأساليب الإرشادية مناسبة لتدعيم المشاعر الخاصة بالفاعلية الذاتية لديهم وغرس الاعتقادات الايجابية حول

قدراتهم إلى جانب تحسين قدرتهم على التحكم في الانفعالات السلبية الناتجة عن مضايقة الأقران مثل الخوف والقلق والغضب والحزن.

وبالنظر إلى تلاميذ المجموعة التجريبية للبحث فقد وجدنا أن متوسط درجات فاعلية الذات لديهم قبل المعالجة التجريبية بلغ (17,55) وارتفع إلى (27,55) بعد الاستفادة من برنامجنا الإرشادي. وهو البرنامج الذي حاولنا من خلاله إعطاء التلاميذ المعلومات الصحيحة عن مشكلة المضايقة وأسباب الوقوع فيها والاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها من خلال تدريبهم على الحوار الإيجابي مع الذات ومناقشة المعتقدات السلبية حول الذات وحول الآخرين واستبدالها بالمعتقدات الإيجابية وكذا تدريبهم على المهارات الاجتماعية المناسبة في مواقف التفاعل مع الأقران. كما جاء المتوسط الحسابي للفروق بين القياس القبلي والبعدي لنفس المجموعة دالا. وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن تلاميذ المجموعة التجريبية قد تمكنوا من توظيف المهارات الاجتماعية والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة مضايقة الأقران في المحيط المدرسي في إطار البرنامج الإرشادي الذي قمنا بإعداده والذي عملنا من خلاله على التأثير في معتقدات التلاميذ وإحساسهم وإدراكهم لقوة فاعليتهم الذاتية ليتمكنوا من مواجهة المواقف الضاغطة بشكل عام والتفاعلات السلبية مع الأقران بشكل خاص.

ولا شك أن الرفع من مستوى الإيمان بالفاعلية الذاتية يحتاج بالضرورة وقبل كل شيء إلى التحكم في الأفكار السلبية والانهازامية وتبني الأفكار الداعمة للذات من خلال الحوار الإيجابي مع الذات، وذلك لسبب واحد هو أن الإدراك السلبي للذات ولوم الذات حسب "سنغ" و"بوسي" Bussey & Singh هي من المخاطر التي تحقق بالصحة النفسية لضحايا المضايقة والتي تُعرضهم للاضطرابات النفسية لاعتقادهم بعدم قدرتهم على التحكم في هذه الأفكار كما أنهم يلومون أنفسهم لاعتقادهم بأنهم هم المتسببون في هذه المشكلة والتمثلة في تعرضهم للمضايقة. (Singh & Bussey,2009)

2- الفرضية الثانية

2-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث

تشير الفرضية الثانية للبحث إلى وجود فروق في درجات فاعلية الذات في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي و المجموعة الضابطة التي لم تستفد منه.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم طبقنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين و جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (10) : يبين نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات فاعلية الذات بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" للتجانس	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	11	27,55	06,61	2,51	2,89*	20	دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha : 0,01$)
ضابطة	11	20,18	04,63				

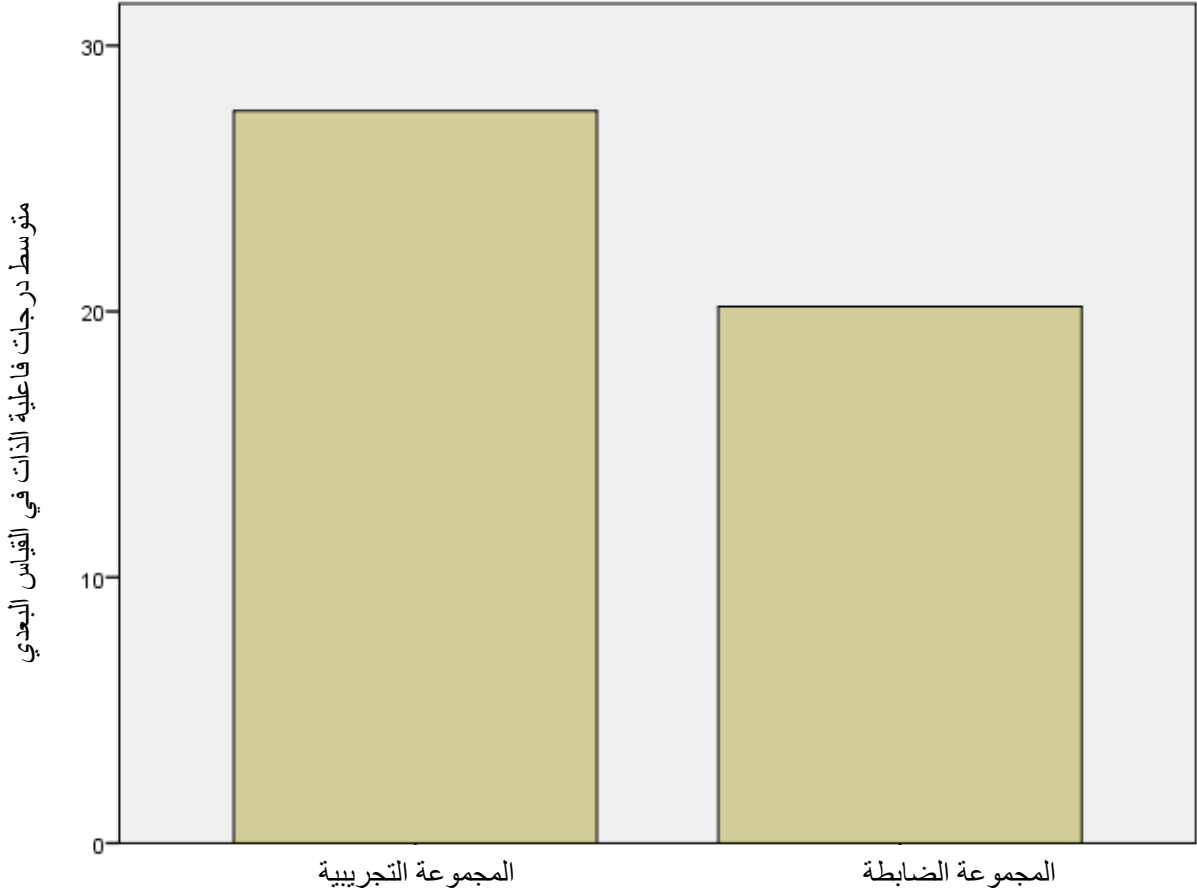
* قيمة ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول رقم (10) أن الفرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية المقدر ب (27,55) فيما يتعلق بمتغير فاعلية الذات في القياس البعدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة المقدر ب (20,18)، هو فرق حقيقي إذ قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (2,89). وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة المتمثلة في (2,84) اتضح أنها تحمل دلالة إحصائية عند مستوى (0,01). أي بنسبة تأكد (99%) واحتمال خطأ (1%).

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين شاركوا في الجلسات الإثني عشر لبرنامجنا الإرشادي قد اكتسبوا بعض المهارات الأساسية لمواجهة المضايقة التي يتعرضون لها من طرف الأقران. حيث يظهر ذلك جليا في الارتفاع الملحوظ

لمستوى الفاعلية الذاتية لديهم مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا لأية معالجة تجريبية مما يؤكد صحة الفرضية الثانية للبحث.

ولبيان فعالية وأهمية البرنامج الإرشادي في تحسين مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بنظيرتها المجموعة الضابطة قمنا بتمثيل نتائج الفرضية الأولى للبحث في الشكل البياني التالي:



شكل رقم (3) تمثيل بياني يمثل نتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لدرجات فاعلية الذات.

يتضح من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (3) تحسن واضح في درجات فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بدرجات فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة (القياس البعدي) مما يؤكد

أهمية البرنامج الإرشادي المتمثل في تدريب المهارات الاجتماعية، في الرفع من مستوى فاعلية التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران.

2-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية للبحث

لقد أوضح "بانديورا" (1977) أن مفهوم الفرد عن فاعليته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها على حد سواء حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهها ، فإذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية .

كما أضاف "باجراس" وزملاؤه (1996) أنه بإمكان المعلمين والآباء والأقران في بيئة التعلم الاجتماعية إقناع المتعلم لفظيا بقدرته على النجاح في مهام خاصة .(المشيخي، 2009)

فالفردي المؤكد لذاته على العموم يتميز بالانفتاح والتعبير عن ذاته بصراحة من خلال انخراطه في علاقات تواصلية. كما يتميز بالتححرر من القلق فيبادر إلى التعبير عن آرائه ومشاعره المختلفة ويحرر ذاته من الصراعات الداخلية ومن الإحساس بعدم الفعالية أو الصغار أمام الآخرين. ومن جهة أخرى يتميز الفرد المؤكد لذاته بالثبات عند دفاعه عن وجهة نظره وما يعتقد أنه حق له حتى ولو أدى هذا إلى إثارة شيء من التوتر مع الآخرين. (الجبوسي، 2002)

وفي هذا الصدد يتضح أن البيئة المدرسية تعد عامل وقاية وحماية للتلاميذ من الاعتداءات والضغوط التي يمارسها الأقران عليهم وذلك من خلال تدخل الآباء والمعلمين وكذا الأصدقاء. ولكن الأمر لا يتوقف عند هذا الحد بل يجب أن يؤمن كل العاملين في المحيط المدرسي بثقافة التعاون والمشاركة الإيجابية فيما بينهم للقضاء على مظاهر العدوانية والاستفزازية والصراع بين التلاميذ والذي يستوجب التزود بثقافة جيدة حول مشاكل العنف والمضايقة بين الأقران ومخلفاتها الخطيرة على مستوى الضحايا بما فيهم الضحايا المعتدون. وإذا رجعنا إلى الجدول رقم (10) المتعلق بحساب دلالة الفروق في درجات فاعلية الذات في القياس البعدي نجد أن الاختلاف بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة كان دالا لحساب المجموعة التجريبية. مما يبرهن دون شك على أهمية وفعالية

برنامجنا الإرشادي المقدم لهؤلاء التلاميذ في الرفع من مستوى الإحساس بالفاعلية الذاتية لديهم وتقوية الثقة بذواتهم وجعلهم بذلك أقل استهدافا وأكثر قدرة على استعمال الاستراتيجيات المناسبة في التعامل مع ضغوط ومضايقة الأقران.

وبالنظر إلى المجموعة الضابطة للبحث فقد وجدنا أن متوسط درجات فاعلية الذات لديها في القياس البعدي بلغ (20,18) مقارنة ب (27,55) لدى المجموعة التجريبية. كما جاء المتوسط الحسابي للفروق بين القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا.

وهذا يشير إلى عدم تحسن فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة الضابطة لعدم استفادتهم من برنامجنا الإرشادي. وهي نتيجة جد هامة بالنسبة لبحثنا لأننا نعتقد الآن أكثر مما مضى أن مدارسنا تحتاج إلى تدخلات إرشادية شاملة لحماية التلاميذ من الوقوع فريسة للمضايقة وأنها قد تحقق بلا شك نتائج إيجابية واسعة وممتدة إلى كل التلاميذ الذين قد يقعون عرضة لمخاطر المضايقة بسبب هشاشتهم وافتقارهم للمهارات الأساسية في الحياة أوبسبب ظروفهم الاجتماعية والاقتصادية . وبالتالي لن يقتصر الإرشاد النفسي على التلاميذ الذي وقعوا فريسة هذه الاضطرابات فحسب بل لا بد أن يتعدى إلى كل التلاميذ باعتبار أنهم معرضون في هذه المراحل الحساسة من المراهقة للعديد من الضغوط ويحتاجون إلى التحصين ضدها بالتوجيهات التربوية المناسبة والتدريبات الفعالة التي تسمح لهم باستعادة الثقة في قدراتهم والإيمان بفاعليتهم وقدرتهم على التحكم في مجريات حياتهم والشعور بالسعادة وبالرضا بين أقرانهم وذويهم.

ومن نفس المنظور تشير "آيت جمودة" في بحث لها حول دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية، إلى أن ارتفاع مستوى الشعور بفاعلية الذات يرتبط بانخفاض مستوى الضغط النفسي حيث جاءت نتائجها بارتباط سالب ودال بين الضغط النفسي وفاعلية الذات لدى العاديين والمرضى وأرجعت معاشة أفراد المجموعة العادية وتحملهم لشدة الضغط إلى المستوى المرتفع لفاعلية الذات لديهم مقارنة بالمرضى نظرا لقوة إدراكهم وإيمانهم بقدراتهم في مواجهة الصعوبات والثقة بالنفس وقدرتهم على التحكم فيما يحدث لهم.(آيت حمودة، 2005)

وبالتالي فإن فاعلية الذات تلعب دورا محوريا في التخفيف من التأثيرات السلبية للحوادث الضاغطة مثل ما هو الأمر في ظاهرة المضايقة. ليس هذا فحسب بل تزود التلاميذ بالقوة و القدرة على التحكم والسيطرة في مجريات الأحداث من خلال ضبط الانفعالات السلبية أولا وتسييرها نحو استخدام الأساليب التواصلية المناسبة وفي نفس الوقت اعتماد استراتيجيات قوية لمواجهة هذا النوع من الضغوط .

ولا شك أن التدخل الإرشادي الشامل هو الأمل بالنسبة لتلاميذنا في المدارس إلا أن نجاحه مرهون بتوفير الإمكانيات المادية والبشرية وتوفير التسهيلات الإدارية والاجتماعية الأمر الذي تجاوز إمكانيات برنامجنا الإرشادي المتواضع .

كما تجدر الإشارة إلى أن بحثنا قد سمح لنا بالكشف عن المکانیزمات الخفية لظهور العنف في المدارس وأن هناك العديد من أساليب التدخل للوقاية والعلاج. إلا أن المحيط المدرسي في الوقت ذاته لا يمتلك ثقافة علمية لمواجهة المشكلة كما أنه لا يعي بمخاطرها وبالتالي لا يقوم أحد في المدرسة بالحد منها أو مساعدة الضحايا على التصدي لها. والسؤال الذي يطرح نفسه هو: ما مصير ضحايا المضايقة في غياب برامج تدريبية إرشادية تساعدهم على تحسين ذواتهم وقدراتهم الشخصية ومهاراتهم في التعامل مع الضغوط والمشكلات المرتبطة بمضايقة الأقران؟ وكيف تكون نوعية العملية التعليمية في ظل مناخ دراسي متوتر وغير آمن في الكثير من الأحيان؟

3- الفرضية الثالثة

3-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث.

تشير الفرضية الثالثة للبحث إلى وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي.

تم التأكد من صحة هذه الفرضية بتطبيق اختبار "ت" لعينتين متشابهتين لمعرفة دلالة الفروق بين درجات القياس القبلي ودرجات القياس البعدي على مقياس فاعلية الذات لتلاميذ المجموعة التجريبية. وجاءت النتائج موضحة في الجدول التالي:

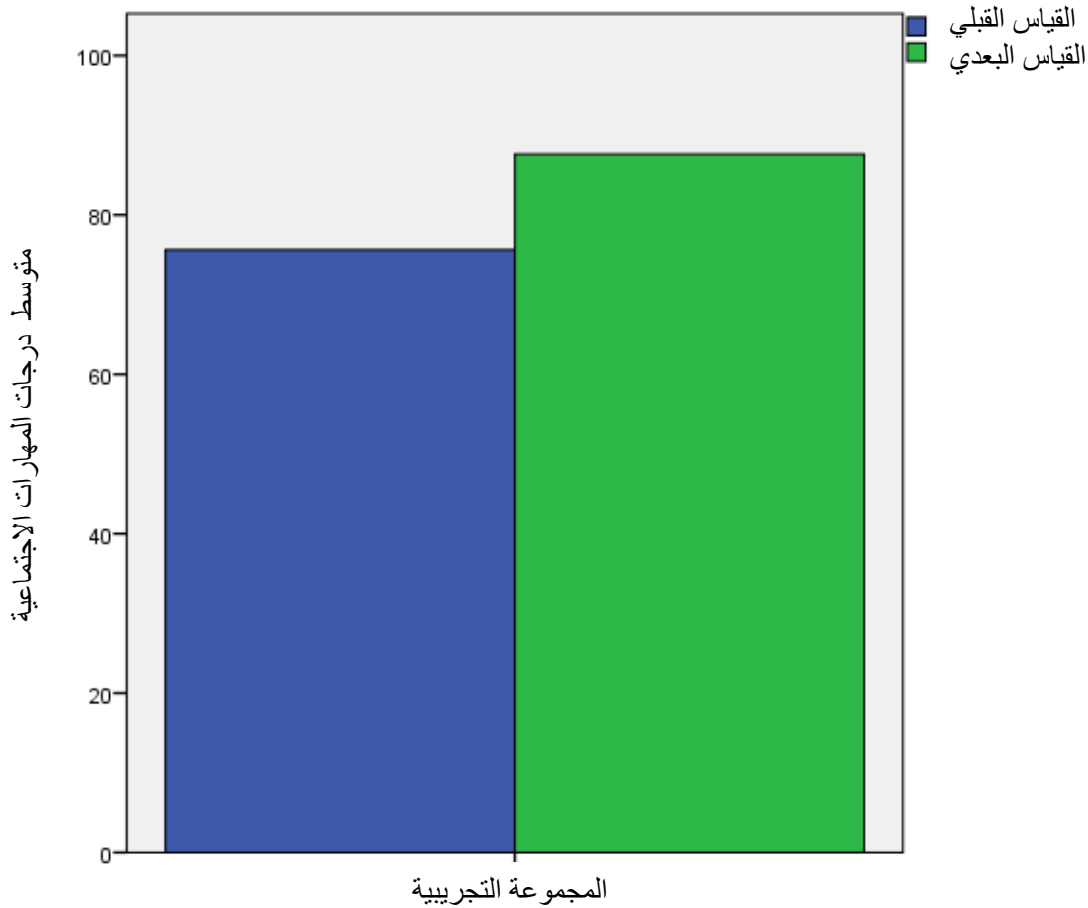
جدول رقم (11) : يبين نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمتغير المهارات الاجتماعية.

القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري لمتوسط الفروق	قيمة اختبار "ت" المحسوبة	درجات الحرية df	الدلالة الإحصائية
قياس قبلي	11	-12	11,832	-3,36*	10	دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha:0,01$)
قياس بعدي	11					

* قيمة ذات دلالة إحصائية.

يتبين من الجدول رقم (11) أن متوسط الفروق بين القياسين (قبلي- بعدي) قد قدر ب(-12) وهذا الفرق حقيقي إذ قدرت قيمة (ت) ب (-3,36) وهي أكبر من القيمة المجدولة والمقدرة ب(3,16 -) وبالتالي تقع في منطقة رفض الفرضية الصفرية أي أن الفروق جاءت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0,01). وبهذا الشكل حققت المجموعة التجريبية تحسناً معتبراً في مستوى المهارات الاجتماعية بانحراف معياري لمتوسط الفروق قدر ب (11,832) وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على التأثير الإيجابي للمتغير المستقل المتمثل في برنامجنا الإرشادي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية وبهذا تحققت الفرضية الثالثة للبحث.

كما تمّ استخدام التمثيل البياني لبيان أثر البرنامج الإرشادي على مستوى المهارات الاجتماعية لتلاميذ المجموعة التجريبية كما هو مبين في الشكل التالي:



شكل رقم (4) تمثيل بياني لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي .

يظهر من خلال الرسم البياني المقدم في الشكل رقم (4) تحسّن واضح في درجات المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بمستواهم قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي) مما يدعّم فاعلية برنامجنا الإرشادي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران.

3-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث

إن الفرد الذي يمر بخبرة إرشاد نفسي ناجحة إنما يمر بخبرة نمو وارتقاء نفسي في نفس الوقت (كفاي، 1999). ولعل أفضل طرق الإرشاد النفسي التي تسمح لمجموعة من التلاميذ بتعلم وممارسة وتجريب المهارات الاجتماعية هو الإرشاد الجماعي الذي يمثل فرصة للمسترشدين للإحساس بأهمية آرائهم ورؤية ذواتهم من زوايا متعددة وتقويم ذاتهم

وسلوكلهم وأفكارهم من خلال حكمهم على سلوك الأعضاء الآخرين وكذا من خلال استماعهم لرأي كل عضو وأحكامه ونقدم لسلوكه . (الهاشمي، 1986)

وأشار "العربي زايد" (2003) في نفس السياق، إلى المهارات الاجتماعية بأنها مجموعة من الاستجابات والأنماط السلوكية الهادفة والقابلة للنمو من خلال التدريب والممارسة وتتضمن قدرة التلميذ على التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين والتعاون معهم ومشاركتهم في مختلف الأنشطة وقدرته على تكوين علاقات وثيقة وصداقات وإتباع القواعد والتعليمات بالإضافة إلى قدرته على التعبير عن انفعالاته واتجاهاته وإتقان المهارات المدرسية، إلى جانب قدرته على حل المشكلات الاجتماعية. (جلال الديب، 2010)

ولعل جلساتنا التدريبية التي نظمناها لفائدة التلاميذ الضحايا كانت ذات أهمية بالغة إذ سمحت لهم المناقشة الجماعية وممارسة لعب الدور وإنجاز الواجبات المنزلية بتبادل تجاربهم السلبية منها والإيجابية وتقاسم مشكلاتهم والتفيس عن أفكارهم ومشاعرهم الداخلية كما سمحت المعلومات المقدمة في المحاضرة بتصحيح أفكارهم ومعتقداتهم الخاطئة حول ذواتهم وحول الآخرين وتزويدهم بالأساليب المناسبة للتواصل والتعامل مع مضايقة الأقران.

وتجدر الإشارة إلى أن الباحثين قد اتفقوا عموماً على ضعف المهارات الاجتماعية لدى ضحايا المضايقة ونقص في علاقاتهم وصعوبات في تأكيد ذواتهم أمام الأقران، مما يشعرهم بالوحدة النفسية كما أنهم مكروهون من أقرانهم فليس لديهم شبكة من العلاقات الاجتماعية والصداقات ويميلون إلى العزلة الاجتماعية والانسحاب و السلبية وهي عوامل تؤدي بهم في الغالب إلى الوقوع فريسة للمعتدين كما يظهرون نقصاً في المهارات اللفظية ومهارات التواصل. (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010)

ويضيف كل من "شفارتز" و"إسبلج" (2000) & Espelage (2001) أن خفض وتعديل سلوك المضايقة، يرتبط بمدى قدرة الضحية على الاستجابة بطريقة هادئة وتوكيدية للأشكال المباشرة وغير المباشرة للمضايقة (Jenson & Dieterich, 2007)

وهذا ما يؤكد أهمية مهارات التواصل والمهارات التوكيدية ومهارات ضبط الانفعالات في مواجهة سلوك المضايقة والرفع من فاعلية الضحايا في تعاملهم مع المواقف العدائية. وترتبط القدرة على ضبط الانفعالات حسب "جولمان" بالقدرة على التعبير الانفعالي والتعبير

عن المشاعر من حيث الكيفية التي يعبر بها الناس عن مشاعرهم ومدى نجاحهم أو فشلهم في التعبير عن هذه المشاعر. (جولمان، 2000) فهي بذلك إحدى المهارات الاجتماعية الأساسية والمناسبة لمواجهة الضغوط والمضايقات.

ومن جهة أخرى يعتقد "طريف" (1998) أن الأفراد مخفضي السلوك التوكيدي يجدون صعوبة في التعامل مع مشكلات التفاعل الاجتماعي والتي ترجع إلى صعوبتهم في الإقضاء بما يحملون من هموم وما يشعرون من معاناة إلى جانب صعوبة رفض مطالب الآخرين مما يعرضهم للتورط في العديد من المشكلات. وقد يرجع ذلك إلى ضعف قدرتهم على مواجهة المشكلات بشكل مباشر والخشية من مواجهة الآخرين والاعتقاد أن الآخرين سيقومونه بصورة سلبية مما ينمي لديه الشعور بالضيق والكر. (جاد محمود، 2006)

كما تتضمن الأبنية المعرفية لضحايا المضايقة حسب (Olweus 1996) إعزات سلبية عن الذات فهم يرون أنفسهم والمواقف بصورة سلبية ويميلون إلى لوم الذات ويلقون بالمسؤولية على أنفسهم لكونهم أصبحوا ضحايا من خلال استخدام أحاديث وتعبيرات الذات السلبية وحيث يدركون أنفسهم بوصفهم أشخاص فاشلين بينما يعتقدون أن الآخرين يمتلكون قدرة أكبر على التعامل مع المواقف. (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010)

أما "رقبي" (2001) فقد نوه بمشكلات الصحة النفسية والجسدية لدى التلاميذ ضحايا المضايقة فهم يتميزون برؤية سلبية عن الأقران لفترة طويلة إلى جانب الخجل والسلوك الانسحابي كما يعززون السبب في تعرضهم للمضايقة إلى عوامل داخلية ثابتة تتعلق بذاتهم ولا يمكن التحكم فيها وبالتالي فهم أكثر عرضة للوم الذات والإحساس بالذنب. (سلفان وآخرون، 2007)

نفس الشيء توصل إليه كل من "غرهام" و"جفنان" (2001) Juvonen & Graham حيث وجد أن الأطفال الذين يعيشون المضايقة كهجوم على شخصهم ويلومون ذواتهم هم أكثر عرضة ومعاناة من الاضطرابات السلوكية. (Singh & Bussey , 2009)

إن المهارات الاجتماعية والمعرفية والانفعالية هي وسائل حماية للتلميذ فهي تساعدته على حل مشاكله بطريقة توكيدية وواقعة في الوضعيات الاجتماعية المختلفة. (Jenson & Dieterich, 2007)

وفي نفس السياق أشار "عبد الستار ابراهيم" (2001) إلى بعض المهارات التوكيدية مثل الدفاع عن الحقوق الشخصية المشروعة ، الحرية الانفعالية، الشجاعة في مواجهة ورفض المطالب غير المقبولة والقدرة على اتخاذ قرارات هامة وحاسمة بسرعة وكفاءة وكذا القدرة على تكوين علاقات دافئة ، القدرة على الإيجابية والتعاون وتقديم العون ، القدرة على مقاومة الضغوط الاجتماعية وكذا مهارة حل الصراعات الاجتماعية وما يتطلبه ذلك من تقديم الشكوى، الاستماع والتفاوض. (جاد محمود، 2006)

هذا وقد أثبتت أساليب الإرشاد الجماعي التي اعتمدها، فاعليتها ونجاحها حيث سمحت لتلاميذ المجموعة التجريبية بتطبيق هذه المهارات الاجتماعية والانفعالية من خلال التفاعل بين بعضهم البعض والتعاون والمشاركة الوجدانية وتبادل الآراء والأفكار مما أدى إلى اكتساب وتفعيل مهارات التواصل الاجتماعي ومهارات التعبير عن المشاعر كما ساعدهم على التخلص من مشاعر الانطواء والعزلة الاجتماعية.

لا شك أن مهارة التعبير عن المشاعر، هي من المهارات الأساسية في حياة التلميذ على وجه الخصوص ذلك أن التعبير عن الانفعالات له نتائج فورية في تأثيره فيمن يستقبله كأن نعلم الطفل مثلا: "لا تظهر حقيقة مشاعرك إذا كانت ستخرج مشاعر إنسان تحبه ، استبدلها بإظهار مشاعر أقل حرجا " فهذه العادات للتعبير عن العواطف هي أكثر من مجرد جزء من قاموس الآداب الاجتماعية ، لأنها تركز عندنا كيف تترك مشاعرنا وقعها على الآخر. إن تبادل المشاعر يكون ضمنا في كل مواجهة مع الآخرين فنحن نرسل ونستقبل حالاتنا المزاجية من طرف بعضنا البعض وهو تبادل شعوري عاطفي يحدث دون أن ندركه حسيا. (جولمان، 2000)

4- الفرضية الرابعة

4-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث

تشير الفرضية الرابعة للبحث إلى وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية التي استفادت من البرنامج الإرشادي والمجموعة الضابطة.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات القياس البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية للمجموعتين التجريبية والضابطة ثم طبقنا اختبار "ت" لعينتين مستقلتين وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي: جدول رقم (12) : يبين نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات المهارات الاجتماعية بين متوسط المجموعة التجريبية ومتوسط المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ف" للتجانس	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية df	الدلالة الإحصائية
تجريبية	11	87,64	11,535	0,026	2,48*	20	دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha : 0,05$)
ضابطة	11	74,82	12,624				

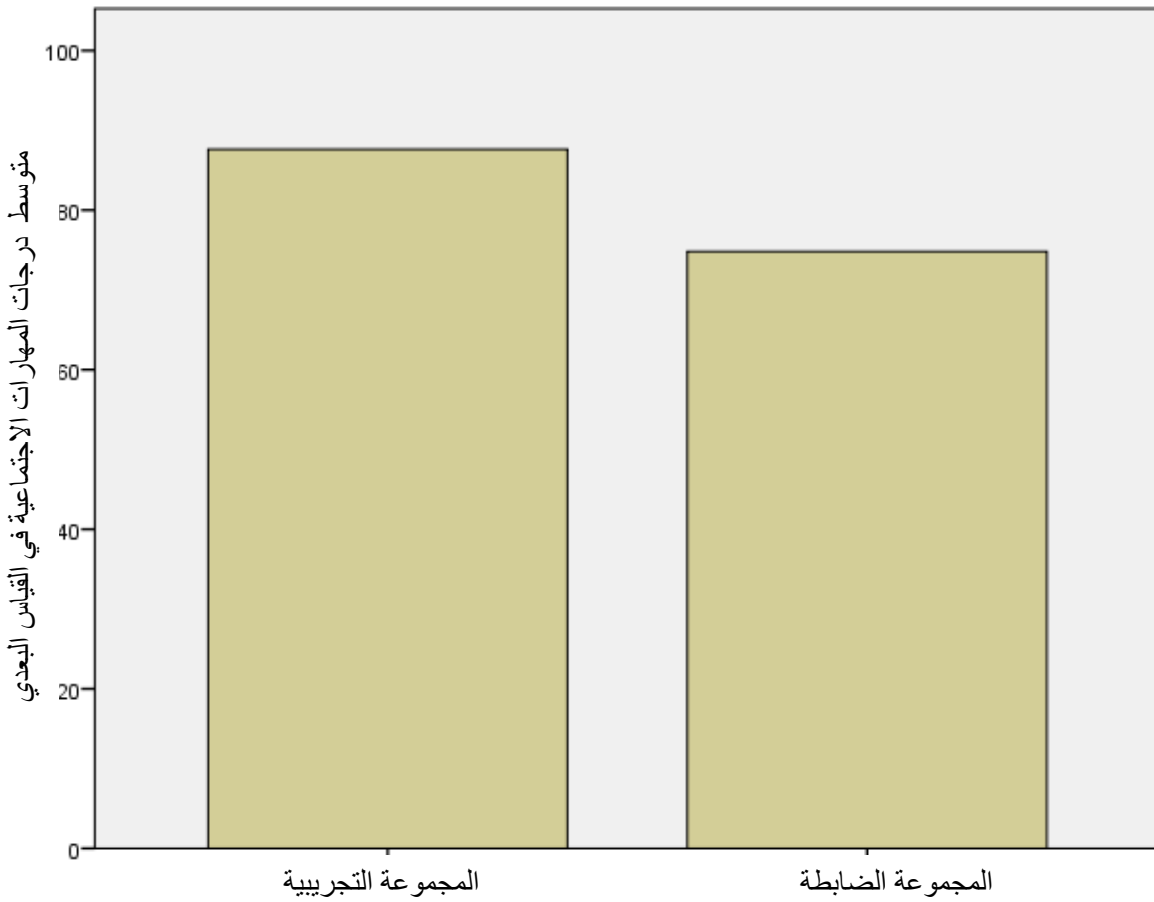
*قيمة ذات دلالة إحصائية.

يتضح من الجدول رقم (12) أن الفرق بين متوسط نتائج المجموعة التجريبية المقدر ب (87,64) فيما يتعلق بمتغير المهارات الاجتماعية في القياس البعدي ومتوسط المجموعة الضابطة المقدر ب (74,82) ، هو فرق حقيقي إذ قدرت قيمة "ت" المحسوبة ب (2,48). وعند مقارنتها بالقيمة المجدولة المتمثلة في (2,08) نجدها تحمل دلالة إحصائية عند مستوى (0,05). أي بنسبة تأكد (95%) و احتمال خطأ (5%). وعليه فإن الفروق في درجات المهارات الاجتماعية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة جاءت لصالح المجموعة التجريبية .

وهذا ما يؤكد أن تلاميذ المجموعة التجريبية الذين شاركوا في الجلسات الإثني عشر لبرنامج الإرشادي قد اكتسبوا المهارات الأساسية لمواجهة المضايقة التي يتعرضون لها من طرف الأقران حيث يظهر ذلك جليا في الارتفاع الملحوظ لمستوى المهارات الاجتماعية لديهم مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة الذين لم يشاركوا في الجلسات الإرشادية، مما يؤكد صحة الفرضية الرابعة للبحث.

وللتأكد من هذه النتيجة قمنا بتمثيل نتائج الفرضية الرابعة للبحث في الشكل البياني

التالي:



شكل رقم (5) تمثيل بياني لنتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

والضابطة بالنسبة لمتوسط درجات المهارات الاجتماعية.

يظهر من خلال الرسم البياني المبين في الشكل رقم (5) وجود فروق في درجات المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي) مقارنة بتلاميذ المجموعة الضابطة .

4-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة للبحث

تكتسي عملية اكتساب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعة المدرسية التي ينتمي إليها التلاميذ كما أنها تفيدهم في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة وتساعدهم على تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على

النفس والتواصل التوكيدي مع الأقران مما يرفع من مستوى ثقتهم بالنفس والتخفيف من قلقهم ومخاوفهم الاجتماعية في حدود طاقاتهم النفسية والجسمية.

فالأطفال حسب (Gresham 1986) قد لا يتعلمون كيفية التفاعل مع أقرانهم لأن القلق الاجتماعي أو المخاوف تعوق السلوك الاجتماعي، كما أن التجنب أو الهروب من المخاوف الاجتماعية يخفف القلق وبالتالي يدعم بطريقة سلبية سلوكيات الانطواء العزلة الاجتماعية. كما أن الأطفال الذين يظهرون استجابات انفعالية اندفاعية في سلوكهم غالبا ما يفشلون في تعلم استراتيجيات التفاعل الاجتماعي المناسب لأن سلوكهم يقابله الرفض من قبل الأقران. فالأقران يتجنبون التلميذ المندفع وبالتالي فهو لا يتعرض لنماذج طيبة من السلوك الاجتماعي. (سلامة شاش، 2007)

ويجب التنويه إلى أن مواجهة سلوكيات المضايقة والتمكن من التعامل معها ، تتطلب تمتع الضحايا ببعض المهارات الانفعالية حيث أنه كلما كانت الضحية تنقصها مهارات الضبط الانفعالي أو التعبير الانفعالي ، كلما تفاقم سلوك المضايقة ضدها مستقبلا. (عبد العظيم وعبد العظيم، 2010) ولهذا السبب فإن أية محاولة لتحسين مهارات التلاميذ الاجتماعية ستحد حتما من مخاطر التعرض لمضايقة الأقران. (Fox & Boulton , 2005) لا شك أن التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران يتميزون بالحدز واليقظة مما يوقعهم في تفسيرات خاطئة لأقوال وأفعال الآخرين فتعكس على أساليب التواصل فتكون غير فعالة ويشوبها التشكك والميل إلى الشعور بالغضب والحزن والكآبة والضعف وعدم الثقة بالآخرين والابتعاد عنهم. ولهذه الأسباب يحتاج التلاميذ المتعرضون لمضايقة أقرانهم أكثر من غيرهم إلى تطوير مهاراتهم الاجتماعية بما يهيئهم للاندماج والتفاعل بصورة إيجابية وصحية. فكلما تحسنت قدرة الفرد على بناء علاقات جيدة والمحافظة عليها زاد قبوله من طرف الأقران وانطفت بذلك انفعالاته السلبية اتجاههم وتحسنت أساليبه التواصلية معهم.

وتبعا لذلك فإن المهارات الاجتماعية التي تم تدريب التلاميذ عليها شملت مجموعة هامة من المهارات التواصلية والتوكيدية والمهارات الضبطية التي يحتاجها الضحايا للتعامل مع مشكل المضايقة. ورغم أن الفترة التدريبية لم تستمر لمدة طويلة إلا أن برنامجنا التدريبي

قد أفرز تعديلات هامة في مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة .

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا في ضوء الأثر الإيجابي للأساليب الإرشادية المعتمدة في التدريب على المهارات الاجتماعية وهي أساليب معرفية سلوكية انفعالية سمحت بتعديل البناء المعرفي لهؤلاء التلاميذ في إطار الجماعة الإرشادية. حيث أن الدعم الذي تحصل عليه التلاميذ من طرف الباحثة ومن طرف أعضاء الجماعة في أجواء آمنة ومحترمة سمح لهم بإبداء آرائهم ومناقشة معتقداتهم السلبية الخاطئة وكل ما يدور في حوارهم الداخلي مع الذات بمعتقدات إيجابية قوية حول ذاتهم والآخرين والأحداث المحيطة بهم. هذا وقد أكدت "عبد السلام" أن الحديث الذاتي يؤدي إلى ارتفاع مستوى الوعي ويرقى به إلى مستوى الاستدخال مما يجعل الفرد يقوم بالسلوك بيقين داخلي ويعمل على تطوير أفكاره وأهدافه وفاعلية إمكاناته بناء على تغذية فكرية وجدانية نابعة من الذات من خلال طاقة وفاعلية ذاتية داخلية بالإضافة للعوامل الخارجية. (عبد السلام، 2003)

وقد لعبت فنية لعب الدور وأسلوب الواجب المنزلي دورا رئيسيا في تحويل المهارات المتعلمة إلى واقع الحياة بتعليم الضحايا مهارات التعامل مع أقرانهم والحفاظ على حقوقهم بطريقة توكيدية في مواقف وسيناريوهات للمضايقة و تطبيقها من خلال التفاعل مع أفراد الجماعة وتبادل الأدوار معهم ومعايشة مختلف الانفعالات سلبية أو إيجابية أثناء لعب الدور الواقعي كما يعتبر إنجاز الواجب المنزلي وسيلة للتنفيس الانفعالي الكتابي بما يضمن استمرارية العمل الإرشادي وعدم انقطاعه بانتهاء الجلسات الإرشادية حيث أشارت "عوض" إلى أهمية الواجبات المنزلية في إعطاء الفرصة للتلاميذ لتعميم التغيرات الإيجابية التي أنجزت في الجلسات ونقلها إلى المواقف الحية وبهدف تقوية ودعم أفكاره ومعتقداته الصحيحة من خلال تشجيعه وتوجيهه لتنفيذها. (عوض، 2001)

5- الفرضية الخامسة

5-1- عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للبحث

تشير الفرضية الخامسة للبحث إلى عدم وجود فروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة في متغيري البحث : فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية .

وللتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسط الحسابي للفروق والانحراف المعياري للفروق ومتوسط الفروق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي على مقياسي فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية للمجموعة الضابطة. ثم طبقنا اختبار "ت" لعينتين متشابهتين كما هو موضح في الجدول التالي:

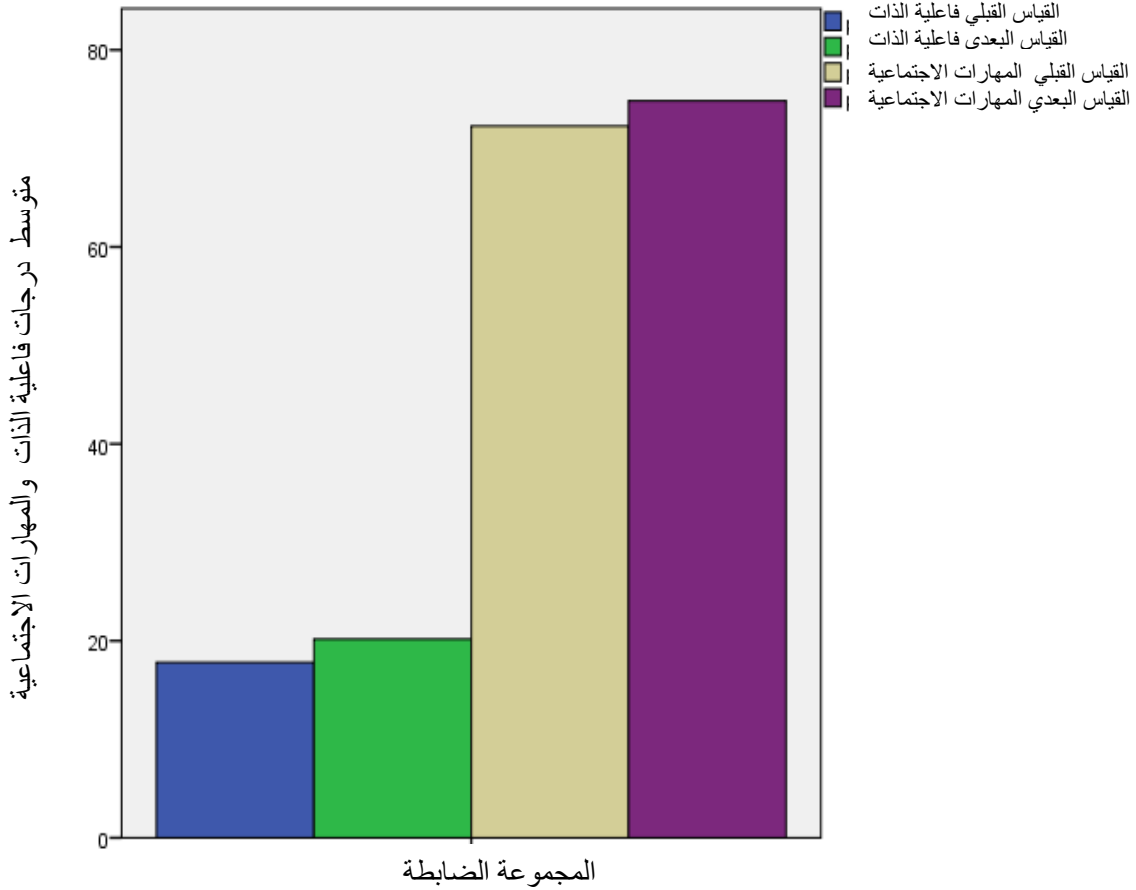
جدول رقم (13) : يبين نتائج اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق في درجات فاعلية الذات ودرجات المهارات الاجتماعية بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى تلاميذ المجموعة الضابطة.

المتغيرات	حجم العينة	المتوسط الحسابي \bar{x}	المتوسط الحسابي للفروق	الانحراف المعياري للفروق	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
فاعلية الذات	قياس قبلي	17,82	-2,36	-4,69	-1,66	10	غير دالة
	قياس بعدي	20,18					
المهارات الاجتماعية	قياس قبلي	72,27	-2,54	-10,12	-0,83	10	غير دالة
	قياس بعدي	74,82					

يتبين من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات فاعلية الذات بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة الضابطة عند مستوى الدلالة (0,01) ودرجة حرية (10) حيث قدر متوسط الفروق بين القياس القبلي والبعدي بـ (-2,36) كما قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـ (-1,66) وهي أصغر من القيمة التائية المجدولة والبالغة (-3,16). كما لم يظهر القياس القبلي والقياس البعدي لنفس المجموعة، فوفقاً ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير المهارات الاجتماعية حيث قدر متوسط الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي بـ (-2,54). كما قدرت قيمة "ت" المحسوبة بـ (-0,83) وهي الأخرى أصغر من القيمة التائية المجدولة والبالغة (-3,16).

وهذا يشير إلى عدم تحسن تلاميذ المجموعة الضابطة من حيث فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية على السواء وبهذا تحققت الفرضية الخامسة للبحث.

ولتوضيح نتائج القياس القبلي والبعدي لتلاميذ المجموعة الضابطة من حيث متغيري فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية ، استخدمت الباحثة التمثيل البياني التالي:



شكل رقم (6) تمثيل بياني لنتائج القياسين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

بالنسبة لمتوسط درجات فاعلية الذات ودرجات المهارات الاجتماعية.

يظهر من خلال الرسم البياني المبين في الشكل رقم (6) عدم وجود فروق في درجات فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي.

5-2- تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة للبحث

لقد جاءت نتائج الفرضية الخامسة لتدعم نتائج الفرضيات السابقة والتي أكدت فعالية المعالجة الإرشادية في تحسين فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في درجات فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة. مما يترجم حاجة هؤلاء التلاميذ الماسة إلى الإرشاد و المتابعة والدعم للتغلب على أسباب ضعفهم وعدم فاعليتهم في مواجهة سلوك المضايقة الذي يتعرضون له في حياتهم.

ففي ضوء عدم تعرض تلاميذ المجموعة الضابطة للبرنامج الإرشادي وعدم توفير الأجواء النفسية الاجتماعية الآمنة التي توفر لهم فرصة الحوار والمناقشة وتبادل الأفكار فإنه يستحيل على هؤلاء التلاميذ ملاحظة أنفسهم وفحص معتقداتهم وممارستهم للأساليب التواصلية والتوكيدية في تعاملهم مع الآخرين بما يحسن من ثقتهم وقدراتهم وفاعليتهم.

إن المضايقة مشكلة نفسية اجتماعية تزداد تعقيدا في ظل الإهمال وعدم التصدي لها، فبالرغم من احتكاك التلاميذ في المدرسة بنماذج تربوية توجيهية ، إلا أننا نتساءل عما اكتسبه التلاميذ من مهارات حياتية للتغلب على مشكلتهم وما قامت به المدرسة لاحتواء هؤلاء الضحايا والتخفيف من انعكاسات هذه الظاهرة على حياتهم النفسية والوجدانية وعلى تكيفهم الاجتماعي؟

إن النتيجة التي توصلنا تمثل مؤشرا خطيرا يجب أخذه بعين الاعتبار لما له من تأثير على حياة التلاميذ في المدارس. فنقصير بعض المؤسسات التربوية في عملية التنشئة الاجتماعية وتوفير المناخ الدراسي الصحي الآمن للتلاميذ في مرحلة نمائية جد حساسة من نموهم النفسي الاجتماعي، سيعيق إشباع حاجاتهم الاجتماعية وفرص ممارسة السلوكات الاجتماعية الإيجابية واكتساب المهارات الحياتية في ظل الحوار والمناقشة وتبادل الآراء والأفكار والمشاعر والافتداء بالأنماط السلوكية الإيجابية . إن التلميذ في هذه المرحلة من حياته لا يحتاج فقط إلى تنمية رصيده المعرفي في ميدان العلوم المختلفة فحسب وإنما يحتاج أكثر مما مضى إلى التقبل والاحترام والتقدير والاستحسان والدعم النفسي لما له من أثر في تقوية روابطه الاجتماعية والتي تعمل بدورها على الرفع من مستوى الثقة والاحترام

والتقدير لذاته والاعتقاد القوي بفاعليته وقدرته على مواجهة المشكلات والمواقف الضاغطة والمهددة في حياته.

ونحن نؤمن في هذا الإطار بضرورة وأهمية ترسيخ قواعد المشاركة الاجتماعية البناءة والإيجابية وعدم الاستسلام لثقافة العنف والمضايقة بكل أشكالها لا سيما أنها أصبحت نموذجاً يقتدي به التلاميذ للدفاع عن أنفسهم في غياب تدخل الراشدين وأحياناً بتشجيع منهم. ولعل التدخلات الشاملة التي نادي بها "ألوس" في هذا المجال لمحاربة ظاهرة المضايقة في المدارس تصبح حتمية لا بد منها حيث أن الاكتفاء بتدريب مجموعات من التلاميذ الضحايا على تحسين فاعليتهم وإن أتت بثمارها إلا أنها لن تقضي كلية على ظاهرة المضايقة في المدارس، كما أن الضحايا بمفردهم قد لا يسهل عليهم تطبيق المهارات التي يؤمنون بفاعليتها في محيط لا يؤمن بأن هذه المشكلة هي مشكلة مجتمع مدرسي برمته .

وبناء على ما تقدم يجب الاعتراف بأن المجتمع المدرسي ككل والمعلمين على الخصوص بحاجة إلى إدراك خطورة مشكلة المضايقة في المدارس. بحيث يتوجب مناقشة هذه المسائل مع المعلمين والأولياء والتلاميذ، حتى يتسنى تنسيق الجهود في كل المستويات، على مستوى المدرسة وعلى مستوى القسم وعلى مستوى التلاميذ والأولياء في إطار سياسة إرشادية مدرسية متكاملة لمحاربة هذه الظاهرة.

فإرشاد الأولياء عملية في غاية الأهمية كما نوه بذلك كل من VanOost و Stevens إذ يجب إعلامهم بمشكلات كل من المعتدي والضحية وتدريبهم على مهارات التواصل لدعم أبنائهم عند وقوعهم ضحية مضايقة إلى جانب رصد سلوكيات المضايقة .
(Stevens & al , 2001)

كما وضع "ألوس" من جهته برنامج عمل إرشادي يقوم المعلمون بتقديمه على مستوى الفصل الدراسي، حيث يقومون بتنظيم وإدارة المناقشات مع التلاميذ حول قوانين منع سلوك المضايقة في المدرسة وتبصيرهم بمخاطرها وما يترتب عنها من أضرار على الضحية والعقوبات المترتبة عنها إزاء المضايقين والمعتدين. (عبد العظيم وعبد العظيم ، 2010)
إن مؤشر التأثير المستخدم في التحليل البعدي يدل على الدلالة العملية للمتغير المستقل المتمثل في برنامجنا الإرشادي ولهذا الغرض قمنا بحساب قيمة الأثر الذي تركته

المعالجة التجريبية في متغيري البحث وهما فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة وذلك باستعمال اختبار Hedge . وقد تحققنا من وجود أثر إيجابي وقوي لبرنامجنا الإرشادي على مستوى فاعلية الذات ومستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ العينة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. حيث قدر معامل Hedge ب(1,18) وهو أكبر من (0,80) مما جعلنا نتحقق من قوة تأثير برنامجنا الإرشادي في مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة . كما اتضح وجود نفس الأثر القوي لبرنامجنا الإرشادي في مستوى المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة حيث قدر معامل Hedge ب (1,02) وهو أكبر من (0,80).

وعليه يمكن الجزم بوجود علاقة قوية بين برنامجنا الإرشادي ومستوى فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. فأساليب حجم التأثير حسب (1997) "رشدي فام" هي الوجه المكمل للاختبارات الإحصائية بمستويات دلالتها المختلفة ، فالأولى تتحدث عن حجم التأثير أو قوة الترابط بصرف النظر عن الثقة التي توضع في هذا الحجم، والثانية تتحدث عن الثقة في النتائج بصرف النظر عن حجمها. (أبو هاشم حسن، 2005)

خاتمة و اقتراحات

لا يخفى على أحد أهمية البحث العلمي وما يتضمنه من تطوير للمعرفة الإنسانية والمساهمة في إيجاد حلول للمشكلات الحياتية المختلفة . ولقد سعينا من خلال هذا البحث المتواضع إلى تزويد العاملين في مجال التربية والتعليم ببرنامج إرشادي للتكفل بمشكلة المضايقة في المدارس باعتبارها من المشكلات الخفية والخطيرة والتي يواجهها التلاميذ في صمت فتنطور غالبا إلى مظاهر عنف في غياب التدخل الإرشادي المناسب . وفي سبيل الكشف عن أهمية وفعالية برنامجنا الذي أعدناه لإرشاد تلاميذ المدارس ضحايا مضايقة الأقران، قمنا باتباع المنهج التجريبي بغرض إحداث تغيير وتعديل في تفكيرهم وسلوكاتهم، حيث تم تطبيقه باعتماد تصميم تجريبي: قبلي/ بعدي مع استخدام مجموعة ضابطة.

لقد شمل برنامجنا الإرشادي عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ضحايا مضايقة الأقران، علما أنهم في هذه المرحلة النمائية الحساسة في أمس الحاجة إلى تكوين شخصية متزنة واعية بقواعد التعامل الاجتماعية وقادرة على خوض معارك الحياة برصيد هام من المهارات المعرفية والاجتماعية والانفعالية، إلا أنهم يتميزون بمستويات منخفضة من فاعلية الذات ومن المهارات الاجتماعية .

وبعد اختيار تلاميذ عينة البحث بطريقة "العينة العشوائية" وبعد تقسيمهم إلى مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، قمنا بمراعاة شروط المنهج التجريبي وهي المجانسة بين أعضاء المجموعة التجريبية وأعضاء المجموعة الضابطة بإحداث التكافؤ بينهما في المتغيرات الأكثر تأثيرا في نتائج البحث. حيث تبين من التحليل الإحصائي عدم وجود فروق دالة بين المجموعتين مما يؤكد تكافؤهما. وفي الأخير تم التدخل بالمعالجة التجريبية المتمثلة في البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية في المجموعة التجريبية دون الضابطة.

لقد عملنا من خلال تطبيق برنامجنا الإرشادي للتدريب على المهارات الاجتماعية على تزويد التلاميذ ضحايا ظاهرة المضايقة في المدارس بمجموعة من المهارات والاستراتيجيات التي ترفع من مستوى فاعليتهم الذاتية وتزيدهم ثقة في قدرتهم على التحكم والسيطرة في مجريات حياتهم وفي تفاعلاتهم مع الأقران . وذلك عن طريق تحسين مهاراتهم الاجتماعية

التي حصرناها في مجموعة من المهارات الأساسية والضرورية لمواجهة سلوكات المضايقة والمتمثلة في مهارة الحديث الذات الإيجابي من خلال تعديل معتقداتهم الخاطئة عن ذواتهم وعن الآخرين والتحكم في الأفكار السلبية والضاغطة الناتجة عن المضايقة. إلى جانب مهارة توكيد الذات ومهارات التواصل ومهارة الضبط الانفعالي. فلا شك أن التلميذ الذي يحسن المحادثة مع أقرانه ويحسن التعبير عن ذاته ومشاعره ويحاول الاستماع لانشغالات الآخرين وفهمهم ويتفاعل معهم و يتبادل الخبرات والتجارب معهم، قد تكون لديه بدون شك فرصا لتعزيز ثقته بنفسه والاعتقاد الصارم بقدرته على السيطرة على مجريات حياته ومواجهة ما يقابله من تحديات في المدرسة كمواجهة مضايقات أقرانه والدفاع عن حقوقه.

والجدير بالذكر أن اختيارنا لهذه المهارات لم يتم بالصدفة، وإنما جاء نتيجة لمطالعاتنا لمختلف الدراسات والأبحاث المتعلقة بظاهرة المضايقة بين الأقران خاصة تلك التي تناولت مشكلة المهارات الاجتماعية لديهم. ولعل ما أسفرت عنه نتائج هذا البحث لدليل على نجاح تدخلنا الإرشادي لفائدة تلاميذ العينة التجريبية حيث اتضحت أهمية البرنامج الذي صممناه في الرفع من مستوى فاعلية الذات لهؤلاء التلاميذ بعد أن كانت في أضعف مستوياتها قبل بدء الجلسات الإرشادية معهم. كما ساهم هذا البرنامج في تحسين المهارات الاجتماعية لديهم بصفة عامة الشيء الذي لم يتحقق لدى تلاميذ المجموعة الضابطة والذي يعزى لعدم استفادتهم من الدعم والاحتواء والتشجيع في ظل الأجواء الإرشادية الإيجابية والتفاعلات مع الباحثة وأعضاء الجماعة الإرشادية. فالعلاقات الإيجابية المبنية على التقبل والتقدير والاستحسان التي ينسجها التلاميذ في المدرسة مع بعضهم البعض أو مع الآخرين من الراشدين قد تكون جد داعمة وجد إيجابية في تفاعلاتهم وبالتالي قد تلعب المدرسة من خلالهم دورا هاما في تنمية مهارات التلاميذ الاجتماعية وتحقيق توافقهم.

وعليه نجد أن نتائج البحث جاءت على العموم جد إيجابية وهامة حيث أبرزت تأثير البرنامج الإرشادي المقترح والمطبق على التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران ومساهمته في تزويدهم بالمهارات والسلوكات الإيجابية كالمبادأة بالحديث والإصغاء للآخرين والالتزان وضبط الذات في المواقف الانفعالية السلبية والتفاعل الإيجابي مع الآخرين ومع الأحداث والمواقف إلى جانب تنمية قدراتهم على الفهم والتحكم في الأفكار السلبية التي كانت تسبب لهم التوتر والغضب والحزن والاندفاع إلى جانب استبدال الغضب واللوم وإساءة الظن والعزلة

والانسحاب والعنف اللفظي والمعنوي اتجاه الذات والآخرين بلغة الحوار والمناقشة المنظمة والمهذبة والاستماع الواعي والصبر والتروي قبل إصدار الأحكام أو القيام برد الفعل.

ولا شك أن الأهمية القصوى للبرنامج ، تمثلت في تزويد التلاميذ بآليات التعديل والتغيير بأنفسهم كما تم اكتسابهم لمعارف ومهارات إيجابية نحو ذاتهم ونحو الآخرين ونحو الحياة وهذا الامتلاك هو بمثابة قوة داخلية وفاعلة سمحت لهم بالسيطرة على أفكارهم وانفعالاتهم وسلوكياتهم أولاً، والتحكم بعدها في المواقف المسببة للضغط ثانياً.

كما لا ننسى أن الأجواء الإيجابية التي سادت الجلسات الإرشادية والمناخ النفسي الآمن زاد من ثقة التلاميذ ومساهماتهم الصادقة في إثراء المناقشة الجماعية والتنافس على تقديم لعبة الدور والواجبات المنزلية حيث ساهمت هذه الأساليب المتنوعة في التخلص من عامل الملل الذي يصاحب عادة أسلوب المحاضرة ، ولعل تصريحات التلاميذ تفيد بوصولنا إلى الهدف الذي طمحنا إليه من خلال برنامجنا الإرشادي كما عبروا عنه :

« في الأول لم أكن مقتنعة بالبرنامج ومع الوقت استفدت من كل المعلومات التي أعطتها المرشدة والمناقشة مع التلاميذ كانت أروع لحظات وساعات أفضيها في المدرسة مع أصدقائي والإحساس بهم. وأفادتنى المواضيع حول حياتي العامة ودراستي وبمناقشة الزملاء وتساؤلاتهم ، أصبحت غير متوترة ، أفهم الأمر أولاً ثم أفكر . في السابق لم أكن هكذا. »

« أفادتنى كثيرا في حياتي اليومية وعلمتنى كيفية التعامل مع الآخرين وعدم الغضب بسرعة »

« استفدت الكثير من هذا البرنامج وأن المواضيع تتطابق مع الواقع أفادتنى هذه المواضيع كثيرا حيث أصبحت أعرف التواصل مع الناس والدفاع عن نفسي إلخ »

« كان مفيدا بالنسبة لي جدا وقد ساعدني في حل مشاكلتي الشخصية مع الغير وأفادني في إثبات ذاتي وتغيير نقاط الضعف في نفسي »

« أعجبنى كل شيء لأنه أحدث في بعض التغييرات. لم أعد أتسرع في قراراتي لم أعد أضرب فورا، وعندما يتحدثون إلي أستمع إلي الآخرين »

« ساعدني البرنامج في حياتي مع أفراد المجتمع ، أفادتنى في التسامح وحسن التعامل مع الآخرين مما أدى إلى عدم انفرادي عن أفراد المجتمع والمدرسة »

« أفادتني هذه المواضيع في حل بعض المشكلات التي أواجهها في حياتي »

وفي الأخير يمكن تلخيص أهم ما توصل إليه هذا البحث كما يلي:

- أن ظاهرة المضايقة في المدارس هي أحد أشكال العدوان الذي يمهد الطريق لاكتساب ثقافة العنف وهي نتيجة فشل وعجز التلاميذ عن أداء المهارات الاجتماعية لعدم اكتسابهم لها أو عدم التدريب الكافي على ممارستها في واقع علاقاتهم بالآخرين أو بسبب الاقتداء بنماذج سلوكية عنيفة.

- أن العجز أو الضعف في أداء المهارات الاجتماعية تعد من مميزات التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران وبالتالي يصبح التدخل الإرشادي ضروريا لمساعدتهم على التخلص من هذا العجز وتحسين أساليب تعاملهم وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الأقران.

- أن التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران يتميزون بضعف إيمانهم بفاعلية الذات لديهم لشكهم في قدرتهم على السيطرة وعلى مواجهة الفشل والاحباط وعدم الثقة بذواتهم والاعتقاد الخاطئ بأنهم أقل ممن هم في سنهم.

- أن المهارات الاجتماعية هي من الشروط الأساسية لانسجام وتوافق التلميذ مع محيطه المدرسي كما أنها تشكل وتهذب شخصيته ، فهي بمثابة الدرع الواقي ضد التفاعلات السلبية والعدائية لجماعة الأقران. و إذا أريد للمدرسة أن تحقق غاياتها من التربية والتعليم فلا بد لها من الاهتمام بالأبعاد النفسية والاجتماعية للعملية التربوية . إن المدرسة لا تقتصر مهمتها على نقل المعرفة فحسب بل تسهم بصورة أساسية في تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية للتلاميذ وعليه يجب على المعلمين والمرشدين والمربين عموما تقديم النماذج السلوكية البناءة وتشجيع التعاطف وتعزيز الأساليب التواصلية الإيجابية ، واستبدال أشكال التواصل العنيف أو السلبي بالأسلوب التواصلية التوكيدي.

- أن التلميذ يحتاج إلى الإيمان بقوة فاعليته لمواجهة الإحباط والرفض والسيطرة والمضايقة من طرف الآخرين لا سيما الأقران. فكلما زادت الفاعلية كلما اختفى الشك والقلق والاضطراب وارتفع مستوى الثقة بالنفس وبقدرتها ومهاراتها على مواجهة الصعاب والتعامل بنجاح مع المحيط.

- أن المهارات الاجتماعية تسهم بقدر كبير في الرفع من مستوى فاعلية الذات لدى التلاميذ الضحايا لأنها تعطي للتلميذ فرص اكتشاف جوانب شخصيته الإيجابية كما تحسّن من

إدراكه لذاته وللآخرين وللحياة عامة وتسمح له بالتفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين وتوكيد ذاته والدفاع عن حقوقه الشخصية دون اعتداء أو خضوع.

- أن المهارات الاجتماعية هي جزء من المهارات الحياتية، وبالتالي فالتدريب عليها هو بمثابة حماية لتلاميذنا من مشكلة المضايقة في المدارس ووقاية لهم من آثارها الخطيرة على نفسية التلاميذ سواء كانوا معتدين أو ضحايا وذلك من خلال الرفع من مستوى فاعلية الذات لديهم.

- أن فهم التلاميذ لذواتهم و للآخرين وتعديل معتقداتهم السلبية إلى جانب القدرة والنجاح في عملية التواصل والتفاعل مع الآخرين بطريقة توكيدية لا عدوانية ولا خاضعة هي من مدعمات الفاعلية الذاتية. فهي تسمح بدورها للتلاميذ الضحايا بتبني الاستراتيجيات الفعالة والمناسبة لمواجهة كل أشكال المضايقة في المدارس.

- أن التدخل الإرشادي مع التلاميذ الضحايا هو بمثابة علاج لفاعلية الذات لديهم كما أقر ذلك كل من "جوزر" و"باندورا" (Bandura & Jozer(1990) فالأفراد الذين يعانون من عدم الثقة أو الشك بالذات عندما يخضعون لظروف علاجية لتعزيز قدراتهم على التعامل ، فإن الأحداث المخيفة التي أدت في السابق إلى حشد الشك الهائل والمخيف والضغط النفسي يتلاشى. (أبو رياش وآخرون، 2006) فلا شك أن المعلومات المقدمة في المحاضرات وجو المناقشة الجماعية ولعب الأدوار قد أتاح لهؤلاء التلاميذ فرص التنفيس الانفعالي والتعبير عن مشكلاتهم و آرائهم والنظر إلى الأمور بمنظار جديد وإيجابي بالدرجة الأولى.

إن فاعلية الذات هي إحدى الخصائص النفسية المؤثرة في أفكار الشخص وتفسيره لما يلقاه من أحداث الحياة، فهي اعتقاد الفرد وإدراكه لإمكاناته وقدراته الذاتية العقلية والمعرفية والانفعالية لمعالجة المواقف والمشكلات .

إلا أن تقدير التلميذ لفاعليته الذاتية أمام الإحباطات والضغوط التي تتجر عن التفاعل السلبي مع الأقران، يرتكز على مدى اكتسابه للمهارات الانفعالية والاجتماعية ونجاحه في أدائها في مختلف المواقف الاجتماعية . ولا شك أن ارتفاع مستوى المهارات الاجتماعية يمكن التلميذ من إقامة علاقات اجتماعية سليمة وإدارتها بطريقة ناجحة ومرنة كما يسمح له بحل الصراعات ومواجهة المواقف الصعبة والتخلص من المآزق. الأمر الذي يجعله يفتخر بمكانته ويستمتع بما تحققه له فاعليته الذاتية من نجاح في علاقاته بالآخرين. ولذلك كلما

ارتفعت فاعلية الذات لدى التلاميذ ضحايا مضايقة الأقران كلما تمكنوا من التصدي للتفاعلات السلبية من طرف أقرانهم وتوكيد ذواتهم وحقوقهم وضبط انفعالاتهم السلبية من حزن أو غضب أو يأس وبالتالي استعمال الاستراتيجيات المناسبة لإيقاف سلوك المضايقة ضدهم.

إن التلاميذ الذين لم تزودهم تثبتهم الاجتماعية بالمهارات الاجتماعية والانفعالية الصحيحة لتسيير حياتهم، يستجيبون في ظل مضايقة الأقران المستمرة والمتكررة بحساسية مفرطة لانتقاداتهم وسخريتهم وتهديدهم، مما يشلهم ويجعلهم يشعرون بالانزعاج والألم المستمر والإحساس بالضعف والدونية والانهازمية وقلة الحيلة أمام أقران أقوىاء و دونيين . كما أن وقوعهم ضحايا هذا النوع من الاعتداء، يفقدون الثقة في أنفسهم ويدفعهم إلى الانسحاب تدريجيا من كل النشاطات التي تتطلب المشاركة الاجتماعية والاتصال وتبادل الخبرات والتي تعد من مظاهر الحياة المدرسية على العموم .

وفي هذا الإطار يتعين على المجتمع ككل والمدرسة على الخصوص الاهتمام بالمخاطر الناجمة عن مشكلة المضايقة في المدارس على الحياة النفسية والعقلية للتلاميذ الضحايا منهم على الخصوص ووضع التدابير اللازمة لوقف العنف المرتبط بممارسة المضايقة بين التلاميذ وذلك بالتفكير في بناء وتطبيق برامج إرشادية فردية وجماعية لفائدة التلاميذ في كل المراحل التعليمية بغرض تدريبهم وتعليمهم المهارات الأساسية للتفاعل الاجتماعي الناجح والاستراتيجيات المناسبة لمواجهة المواقف الضاغطة والمهددة بقوة وفاعلية كبيرة.

وبالرجوع إلى نتائج هذا البحث الذي أثبت أهمية وفعالية برنامجنا الإرشادي في تحسين مستوى فاعلية الذات لدى تلاميذنا ، ارتأينا تقديم بعض الاقتراحات نذكر منها :

- تفعيل البرامج الإرشادية الجماعية في المدارس لتنمية الجوانب الانفعالية ، الاجتماعية والسلوكية لدى تلاميذنا بهدف تحقيق توافقهم في المحيط الذي يعيشون فيه وجعل الدراسة أكثر متعة في ظل علاقات إيجابية ، سليمة ومرنة.

- توسيع محاور هذه البرامج الإرشادية إلى مختلف المهارات الحياتية التي يحتاجها تلاميذنا لمواجهة ضغوط الحياة وضغوط المحيط المدرسي على الخصوص مثل مهارات التعاون ومهارات تكوين الصداقات ومهارات التعاطف .

- إدماج المعلمين والأساتذة في عملية الإرشاد وتدريبهم على تطبيق البرامج الإرشادية لمساعدة تلاميذهم على التكيف مع المحيط المدرسي والوقاية من المشكلات السلوكية والاضطرابات التي قد يتعرضون لها في المدرسة أو خارجها.
- إشراك الأولياء في العمليات الإرشادية الموجهة لأبنائهم لتبصيرهم بالمشكلات النمائية الخاصة بأبنائهم وتمكينهم من معالجتها من خلال تنمية مهارات التواصل لديهم وتدريبهم عليها.
- تبني وزارة التربية الوطنية البرامج الإرشادية الجماعية في المدارس كوسائل تقنية عملية يستخدمها المرشد النفسي المدرسي للتكفل بمختلف المشاكل السلوكية والاضطرابات النفسية الاجتماعية لدى التلاميذ.
- خلق فضاءات مدرسية للعب والعمل التعاوني في المدارس في إطار دينامية الجماعة لإعطاء فرص التفاعل وتبادل الخبرات والتعلم وتطوير الذات.
- ضرورة تفعيل خلايا الإصغاء لمساعدة التلاميذ بمختلف مستوياتهم وأعمارهم على التفريغ الانفعالي والاستبصار والحصول على الدعم والمساندة بما يوفر لهم فرصة اكتشاف ذواتهم ونقاط القوة لديهم وبالتالي التطوير الإيجابي لها.
- زيادة عدد المرشدين (مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي) في المؤسسات التعليمية للتكفل بتقديم الخدمات والمساعدات الإرشادية للتلاميذ وخاصة في التعليم الابتدائي والمتوسط.
- تخصيص قاعات للإرشاد المدرسي في المدارس وتوفير الإمكانيات والوسائل لتطبيق البرامج الإرشادية الجماعية .
- الإسراع بتقديم الخدمات الإرشادية في المراحل الأولى من التعليم بهدف التدخل المبكر وتدريب الأطفال على التفاعل والتواصل الإيجابي مع الآخرين والأقران على الخصوص.
- تدريب الممارسين للعمل الإرشادي والمعلمين على تطبيق البرامج الإرشادية الجماعية المختلفة .
- تدريب المعلمين على تعليم التلاميذ لا سيما المتعرضين للعنف، كيف يستبدلون الاعتقادات السلبية إزاء ذواتهم باعتقادات أكثر إيجابية وأكثر واقعية بما يرفع من ثقتهم في ذواتهم ويخفف من قلقهم الاجتماعي. بالإضافة إلى دعم الضحايا وتشجيعهم باستمرار في

محاولاتهم لإنشاء اتصالات اجتماعية، بالتركيز على جهودهم وفعاليتهم لتكوين أصدقاء بدلا من الاهتمام بنتائج هذه الجهود التي قد لا تثمر بسرعة .

أما فيما يخص البحوث والدراسات المستقبلية في مجال البرامج الإرشادية ، نقترح ما يلي:

- تعميم تطبيق برنامجنا الإرشادي على عينات أكبر من التلاميذ سواء كانوا ضحايا أو معتدين لتعميم الفائدة والتعرف على مدى فاعليته في مختلف المجالات النفسية الانفعالية والاجتماعية.

- تطبيق هذا النوع من البرامج الإرشادية الجماعية في مختلف المستويات الدراسية من الابتدائي إلى الثانوي على كل التلاميذ للتعرف على أثره في الرفع من مستوى فاعلية الذات لديهم .

- تطبيق هذا البرنامج الإرشادي باستعمال وسائل إرشادية جماعية متطورة مثل عن طريق التعليم الإلكتروني والملتقيات الإلكترونية.

- تطبيق هذا البرنامج الإرشادي للتعرف على مدى تأثيره في مختلف الخصائص النفسية الاجتماعية والسلوكية للتلاميذ كتقدير الذات والخجل والعدوانية والقلق والاكتئاب.

- تطبيق هذا البرنامج الإرشادي الجماعي للتعرف على مدى تأثيره في عملية التحصيل المعرفي والدراسي للتلاميذ .

- تقويم فعالية البرامج الإرشادية الجماعية في المدارس في مجال التخفيف من المشكلات السلوكية والنفسية الاجتماعية للتلاميذ.

- تنظيم مؤتمرات وندوات علمية حول البرامج الإرشادية الجماعية وفعاليتها في التخفيف من مظاهر العنف والمضايقة في المدارس ومختلف المشكلات السلوكية والتحصيلية والوقاية من الاضطرابات النفسية والسلوكية المرتبطة بضعف المهارات الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين .

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر والمراجع

- المصادر والمراجع باللغة العربية

1. أحمد بن علي بن عبد الله الحميضي. (2004) فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلم. رسالة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص رعاية و صحة نفسية. قسم العلوم الاجتماعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.الرياض.
2. أحمد محمد الزعبي. (دون سنة) الإرشاد النفسي.نظرياته-اتجاهاته-مجالاته . ألمانيا: جامعة لانبيرج.
3. أحمد عبد اللطيف أبو سعد .(2009) الإرشاد الجمعي . الأردن :عالم الكتب الحديث.الطبعة الأولى.
4. أحمد عبد اللطيف أبو سعد . (2012) علم النفس الإرشادي . عمان :دار المسيرة للنشر و التوزيع . الطبعة الثانية.
5. أسامة سعد أبو سريع . (1993) الصدائة من منظور علم النفس. عالم المعرفة: (179)، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب: الكويت.
6. ألان كازدين، ترجمة محمد عادل عبد الله. (2000) الاضطرابات السلوكية للأطفال و المراهقين. القاهرة :دار الرشاد للطباعة و النشر.الطبعة الأولى.
7. السيد محمد أبو هاشم. (2004) سيكولوجية المهارات . القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.الطبعة الأولى.
8. السيد محمد أبو هاشم حسن (2005) مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا. مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.
9. إيهاب البيلالي، أشرف محمد عبد الحميد (2005) الإرشاد النفسي المدرسي (استراتيجية عمل الأخصائي النفسي المدرسي) القاهرة: دار الكتاب الحديث.

10. باسم محمد علي دحادحة. (2008) فعالية برنامج إرشادي جمعي في تنفيذ الأفكار اللاعقلانية و تأكيد الذات في خفض مستوى الاكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى الطلبة المكتئبين. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية . المجلد العشرون . العدد الأول. قابوس.
11. بشير صالح الرشيدى.(2000) مناهج البحث التربوي . رؤية تطبيقية مبسطة.الكويت: دار الكتاب الحديث، الطبعة الأولى.
12. بندر بن محمد حسن الزيادي العتيبي.(2008) اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف . متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير. قسم علم النفس، كلية التربية. جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
13. جويذة أولبشير.(1994/1995) المهارات الاجتماعية وأثرها في ظهور السلوك الجانح. رسالة ماجستير (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر .
14. حامد عبد السلام زهران. (1997) الصحة النفسية و العلاج النفسي . القاهرة :عالم الكتب. الطبعة الثالثة.
15. حامد عبد السلام زهران. (1980) التوجيه و الإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب. الطبعة الثانية.
16. حسبية برزوان. (2013/2012) فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي للتخفيف من الضغط المهني و تنمية أساليب المواجهة الفعالة لتحقيق التوافق النفسي لدى الشرطي الجزائري . أطروحة دكتوراه العلوم في الإرشاد النفسي و الصحة النفسية(غير منشورة). قسم علم النفس و علوم التربية و الأطفونيا، جامعة الجزائر 2.
17. حسنية غنيمي، عبد المقصود. (2005) دراسات و بحوث في علم نفس الطفل. القاهرة : عالم الكتب.
18. حسين أبو رياش، أميمة عمور، عبد الحكيم الصافي وسليم شريف.(2006) الدافعية والذكاء العاطفي. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع. الأردن. الطبعة الأولى.
19. حسين ، علي فايد. (2008) العلاج النفسي. أصوله-تطبيقاته-أخلاقياته. القاهرة ، مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع. الطبعة الأولى.

20. حمزة أحمد محمد. (2001) فعالية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى عينة من المراهقين الذكور من طلاب الثانوي العام . رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة. القاهرة: جامعة عين شمس.
21. حورية بلقاسم أحسن جاب الله (2001) العوامل المعرفية في تفسير الآلام المزمنة وعلاقتها بالقلق والاكتئاب والفعالية الذاتية من منظور علم النفس المعرفي . رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي (غير منشورة) .قسم علم النفس وعلوم التربية ، جامعة الجزائر.
22. حكيمة آيت حمودة (2006/2005) دور سمات الشخصية واستراتيجيات المواجهة في تعديل العلاقة بين الضغوط النفسية والصحة الجسدية والنفسية. دراسة ميدانية بمدينة عنابة . رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس العيادي (غير منشورة) .قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعة الجزائر.
23. دانييل جولمان، ترجمة ليلي الجبالي. (2000) الذكاء العاطفي . عالم المعرفة: (262)، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب: الكويت.
24. دينا حسين إمام ظاهر الظاهر. (2008) فاعلية برنامج إرشادي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية و تقدير الذات لدى المعاقات حركيا . رسالة مقدمة للحصول على درجة دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص صحة نفسية. (غير منشورة). جامعة عين شمس.
25. ربيعة رجب عوض. (2001) ضغوط المراهقين و مهارات المواجهة ، التشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
26. ربيع هادي مشعان. (2003) الإرشاد التربوي. مبادئه و أدواره الأساسية. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
27. رضوان فوقية حسن. (2008) منهجية البحث العلمي وتنظيمه. القاهرة، دار الكتاب الحديث. الطبعة الأولى.
28. رمضان محمد القذافي. (1992) التوجيه والإرشاد النفسي . الإسكندرية: مكتبة الجامعي الحديث. الطبعة الأولى.

29. روميو، فليسيا. ترجمة محمد السعيد أبو حلاوة. (2002) دور المعلم في اكتشاف الإساءة الانفعالية للأطفال. الإسكندرية: المكتبة الالكترونية. استرجعت في شهر مارس 2010 (www.gulfkids.com)
30. رياض نايل العاسمي. (2008) أهمية برامج الإرشاد النفسي في تحقيق تفاعل الأدوار و تكاملها بين العاملين في معاهد الإعاقة العقلية و ذوي المعوقين. جامعة دمشق، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.
31. رياض نايل العاسمي. (2011) المبادئ العامة في تخطيط و تقييم برامج الإرشاد النفسي. دمشق، دار العراب ودار نور للدراسات والنشر والترجمة.
32. زهية خطار. (2008/2007) إعداد و تطبيق برنامج إرشاد جماعي لمواجهة ضغط التحضير لامتحان البكالوريا. بحث تجريبي مع طلبة الأقسام النهائية العلمية . رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرطونيا، جامعة الجزائر.
33. سعاد جبر سعيد. (2007) علم النفس التربوي. عمان: عالم الكتب الحديث. الطبعة الأولى.
34. سعدة أحمد إبراهيم أبو شقة. (2007): المهارات الاجتماعية وصعوبات التعلم. دراسة تجريبية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية. الطبعة الأولى.
35. سميحة نصر. (1996) العنف والمشقة. الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة المشقة. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
36. سميحة نصر وصفية عبد العزيز. (2004) عقاب الأبناء بين الأسرة والمدرسة. دراسة تحليلية فارقية للأساليب ومعدلات الانتشار. القاهرة : المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.
37. سهام محمد أبو عيطة. (2002): مبادئ الإرشاد النفسي. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية
38. سهير محمد سلامة شاش. (2007) اضطرابات التواصل. التشخيص-التشخيص-العلاج. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

39. سوسن شاكر مجيد. (2007) مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.
40. سليمان كيث، كلاري ماري، سليمان جيني. ترجمة طه عبد العظيم حسين. (2007) سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية. ماهيته وكيفية إدارته. الأردن: دار الفكر، الطبعة الأولى.
41. سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم. (2010) المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية. رؤية سيكوتربوية. القاهرة، إيتراك للطباعة و النشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
42. سميرة أبو الحسن عبد السلام. (2003) فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني في خفض بعض الاضطرابات و تغيير الاتجاهات لدى عينة متباينة من الأسوياء والمعاقين. قدم لأبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس. المجلد 1 : 379-479.
43. سامر عدنان، عبد الهادي. (2006) برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم وبطء التعلم واضطراب السلوك. الأردن: الجامعة العربية المفتوحة.
44. شهرزاد بوشدوب. (2009/2008) المساندة الاجتماعية و أثرها على بعض العوامل الشخصية و استراتيجيات التعامل مع الضغط المدرسي . رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي_ (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر.
45. شهرزاد بوشدوب. (2001) استراتيجيات التعامل أمام الضغط المدرسي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا ، جامعة الجزائر .
46. شوقي طريف. (2002) المهارات الاجتماعية و الاتصالية. دار غريب. القاهرة، جمهورية مصر العربية.
47. صبحي حموي. (2008) المنجد في اللغة العربية المعاصرة. بيروت: دار المشرق، الطبعة الثالثة.

48. صالح أحمد الخطيب. (2003) الإرشاد النفسي في المدرسة "أسسه-نظرياته-تطبيقاته". الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى.
49. صالح حسن الدايري. (2005) علم النفس الإرشادي. نظرياته و أساليبه الحديثة. الأردن: دار وائل للنشر. الطبعة الأولى.
50. صلاح الدين عبود و سحر عبد الغني عبود. (2003) فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين. أبحاث المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس: المجلد 1: 345-378.
51. صلاح أحمد مراد وأمين علي سليمان. (2002) الاختبارات والمقاييس النفسية و التربية. خطوات إعدادها وخصائصها. القاهرة. دار الكتاب الحديث.
52. طه عبد العظيم حسين. (2006) مهارات توكيد الذات. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر. الطبعة الأولى.
53. طه عبد العظيم حسين. (2007) سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة. الطبعة الأولى.
54. طه عبد العظيم حسين. (2007) استراتيجيات إدارة الغضب و العدوان. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. الطبعة الأولى.
55. طه عبد العظيم حسين وسلامة عبد العظيم حسين. (2010) استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشغبة في التعليم. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الطبعة الأولى.
56. عادل السعيد البنا و سعيد عبد الغني سرور. (2006) التنبؤ بجودة الأداء البحثي في ضوء معتقدات فعالية الذات لدى عينة من طلاب الدراسات العليا. مجلة مستقبل التربية العربية. المجلد 12. العدد 40. 279-364.
57. عادل عبد الله محمد. (2000) العلاج المعرفي السلوكي. أسس وتطبيقات. القاهرة: دار الرشد. الطبعة الأولى.
58. عبد الفتاح الخواجا . (2003) مقدمة في برامج الإرشاد والعلاج الجماعي " بناء البرامج الإرشادية" عمان : دار المستقبل للنشر.

59. عبد الرحمن العيسوي. (1997) أصول البحث السيكولوجي علميا و مهنيا. بيروت. دار
الراتب الجامعية
60. شادية أحمد، عبد الخالق. (2002) أثر برنامج إرشادي في خفض العدوان بين
الأشقاء. أبحاث المؤتمر السنوي السابع لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس .
المجلد 2: 83-116.
61. عبد الستار إبراهيم ، بن عبد الله الدخيل ، عبد العزيز ، إبراهيم رضوان. (1993)
العلاج السلوكي للطفل. عالم المعرفة، (180)، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون
والآداب.
62. عبد الستار إبراهيم . (1980) العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان. عالم المعرفة،
(27)، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
63. عبد الستار إبراهيم. (1998) الاكتئاب.اضطراب العصر الحديث فهمه وأساليب
علاجه.. عالم المعرفة، (239)، الكويت:المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
64. عبد العزيز سعيد وعزت عطوي جودت. (2004) التوجيه المدرسي. مفاهيمه النظرية-
أساليبه الفنية-تطبيقاته العملية. عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
65. عبد الحميد سعيد حسن. (2009) دراسة مقارنة بالمهارات الاجتماعية بين الأطفال ذوي
صعوبات التعلم والعاديين في سلطنة عمان. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية
والنفسية . المجلد الأول. العدد الأول. سلطنة عمان.
66. عبد الحميد محمد الهاشمي. (1986) التوجيه والإرشاد النفسي (الصحة النفسية
الوقائية) جدة: دار الشروق.
67. عبد الحكيم المخلافي وأحمد الجرهمزي و أمينة رزق . (2010) فعالية الذات الأكاديمية
و علاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة. "دراسة ميدانية على عينة من طلبة
جامعة صنعاء" مجلة جامعة دمشق - المجلد 26.
68. عبد الرحمان، محمد السيد. (1998) دراسات في الصحة النفسية.المهارات الاجتماعية-
الاستقلال النفسي-الهوية. الجزء الثاني. القاهرة:دار قباء للطباعة و النشر.

69. عبد الرحمان، محمد السيد وعلي حسين، منى خليفة. (2003) تدريب الأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية على المهارات النمائية. دليل الآباء و المعالجين. القاهرة: دار الفكر العربي. الطبعة الأولى.
70. عبد الكريم جرادات. (2008) الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلة علمية عالمية محكمة. المجلد (4). العدد (2) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
71. عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشر بيني. (2003) سلوك الإنسان بين الجريمة-العدوان-الإرهاب. القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى.
72. علاء الدين كفاي. (1999) الإرشاد والعلاج النفسي الأسري. القاهرة، دار الفكر العربي.
73. عوض رثيفة رجب. (2001) ضغوط المراهقين و مهارات المواجهة والتشخيص والعلاج. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
74. غالب بن محمد علي المشيخي. (2009) قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف. متطلب تكميلي لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس تخصص (إرشاد نفسي). دراسة مقدمة إلى قسم علم النفس بكلية التربية -جامعة أم القرى.
75. فتحى مصطفى الزيات. (1998): صعوبات التعلم. الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات. الطبعة الأولى.
76. فوزي ، أحمد بن دريدي. (2007) العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.
77. فوزية غماري. (2008) المضايقة بين الأقران (School Bullying) علاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الصدمة (غير منشورة). قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر2.
78. فايز جمعة النجار، نبيل جمعة النجار و ماجد راضي الزعبي. (2010) أساليب البحث العلمي. منظور تطبيقي. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الطبعة الثانية.

79. فؤاد إيمان كاشف و ابراهيم هشام عبد الله (2007) تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة . القاهرة: دار الكتاب الحديث.
80. قاي.ل.ر. ترجمة جابر عبد الحميد جابر. (1993) مهارات البحث التربوي. قطر: دار النهضة العربية. الطبعة الثانية.
81. كريمة سي بشير. (2008) فعالية برنامج إرشادي محدد بتقنية النمذجة في تغيير اتجاهات الأمهات الجزائريات نحو الأطفال المعوقين حركيا . رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه دولة في علم النفس العيادي (غير منشورة). قسم علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2.
82. كلثوم العايب. (2010/2009) أثر التفاعل بين القلق حالة-سمة و الفعالية الذاتية على الدافعية للتعلم لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط . مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي (غير منشورة) . قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة الجزائر 2.
83. كمال أحمد الإمام النشاوي. (2006) فعالية الذات وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طلاب كلية التربية النوعية. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية . جامعة المنصورة. 471-497 .
84. محمد السعيد أبو حلاوة. (2001) مهارات التواصل والمشاركة الفعالة في فريق صنع القرار . كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية.
85. محمد السعيد أبو حلاوة. (2009) تعريف و قياس الكفاءة الاجتماعية: مراجعة لأدبيات المجال . جامعة الإسكندرية، كلية التربية بدمنهور، قسم علم النفس التربوي. (المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة)
86. محمد عبد العزيز عبد ربه سليمان. (2000) تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية . رسالة مقدمة للحصول على درجة الماجستير في دراسات الطفولة (منشورة) .قسم الدراسات النفسية والاجتماعية، جامعة عين شمس.
87. محمد عبيدات ، محمد أبو نصار ، عقلة مبيضين. (1999) منهجية البحث العلمي. القواعد والمراحل والتطبيقات . الجامعة الأردنية ، دار وائل للنشر: عمان. الطبعة الثانية

88. محمد علي عمارة . (2008) برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدوانى لدى المراهقين. الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث.
89. محمد علي السيد رضوي. (1983) المهارات الاجتماعية اضطرابها وعلاجها. مجلة كلية الآداب و التربية. العدد الثاني عشر. جامعة قاريونس. بنغازي .
90. محمد بلال الجبوسي. (2002): أنت و أنا: مقدمة فى مهارات التواصل الإنسانى. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
91. محمد بني خالد.(2010) التكيف الأكاديمي وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية). مجلد24 . العدد 2. المفرق، الأردن.
92. محمد محروس الشناوي. (1996) العملية الإرشادية. القاهرة، دار الغريب للطباعة والنشر .
93. محمود سعيد الخولي ، محمود فتحي عكاشة ، محمد السيد عبد الرحمن ، محمد خضر عبد المختار(2007) سلسلة قضايا العنف 2. العنف المدرسى. الأسباب وسبل المواجهة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
94. محمد أحمد إبراهيم سفعان (2005) العملية الارشادية . القاهرة :دار الكتاب الحديث.
95. بدير محمد عبد السلام كريمان. (2011) مشكلات طفل الروضة و أساليب معالجتها. دار المسيرة. عمان . ط 2.
96. مصطفى هيلات قسيم، أحمد محمد الزعبي و نور أحمد شريفات (2010) أثر أنماط التعلم المفضلة على فعالية الذات لدى طالبات قسم العلوم التربوية في كلية الأميرة عالية الجامعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية . المجلد11 العدد 1 مارس. البحرين.
97. مصطفى، علي مظلوم (2011) الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين و أقرانهم ضحايا المشاغبة فى البيئة المدرسية. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي حول العاديين و ذوي الاحتياجات الخاصة. جامعة بنها.
98. معتز محمد عبيد.(2008) الشخصية السوية و أساليب التعبير عن الذات. القاهرة: دار العالم العربي. الطبعة الأولى.

99. منتصر، عام. (2012) الإرشاد النفسي العقلاني الانفعالي السلوكي "النظرية والتطبيق". المكتب الجامعي الحديث.
100. منظمة الصحة العالمية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط ، ترجمة وحدة الطب النفسي بكلية الطب تحت إشراف أحمد عكاشة (1999) المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية .الأوصاف السريرية(الإكلينيكية) والدلائل الإرشادية التشخيصية ICD-10 جامعة عين شمس، القاهرة.
101. ناصر الدين أبو حماد.(2008) الإرشاد النفسي والتوجيه المهني. عمان:عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
102. نصر محمد العلي و محمد عبد الله سحلول.(2006) العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . المجلد الثامن عشر. العدد الأول. الأردن.
103. هالة فاروق جلال الديب. (2010) تنمية المهارات الاجتماعية باستخدام الوسائط المتعددة لدى الأطفال المعاقين عقليا. الإسكندرية ، مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع. الطبعة الأولى.
104. وزارة التربية والتعليم العالي. (2008) دليل تدريبي في صحة المراهقة . الإدارة العامة للإرشاد و التربية الخاصة ، الإدارة العامة للصحة المدرسية. فلسطين. الطبعة الثالثة مطورة ومعدلة.
105. يوسف مقداي.(2009، 26-28-أفريل) فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين الكفاءة الذاتية المدركة و خفض القلق(دراسة نظرية). قدم إلى المؤتمر الدولي السادس: جودة الحياة وعلم النفس. كلية الآداب بجامعة طنطا. الجمهورية العربية المصرية.

-المصادر و المراجع باللغات الأجنبية-

106. Andreou.E & Didaskalou.E & Vlachou.A. (2007) Evaluating the effectiveness of a curriculum-based Anti-bullying intervention program in Greek Primary schools. Educational Psychology, Vol 27, N°5. October.pp 693-711.
107. Bachini.D, Esposito.G & Affuso.G.(2009) Social experience and School Bullying. Journal of community & applied social psychology. 19, pages 17-32.
108. Bandura.A.(1994) Self-Efficacy.In V.S.Ramachaudran(Ed), Encyclopedia of human behavior (vol, 4,pp.71-81). New York: Academic Press.(Reprinted in H.Friedman(Ed), Encyclopedia of mental health.San Diego:Academic Press,1998)
109. Bandura, A. (1997). Self-efficacy: the exercise of control. New York: Freeman.
110. Batsche, G& Knoff, H. (1994). Bullies and their victims : Understanding a pervasive problem in the schools. School psychology Review , 23 (2), 165-174.
111. Berman,J,D (1989)Physical self efficacy , perceived physical status in older adults, Journal of psychology. Vol 124, N 2, pp 207-215.
112. Bidwell.Noelle. M. (1997) The nature and prevalence of bullying in elementary schools.A summary of masters' Thesis.Canada :SSTA Research center report (97-06) : 63 pages.
113. Black.S.A & Jackson.E. (2007) Using bullying incident density to evaluate the Olweus bullying prevention programme . Journal of school Psychology International .Vol 28,(5) pages 623-638.
114. Blaya .C. (2002) Un type de victimisation en milieu scolaire . Définition et conséquences. in ; Victimes :Du traumatisme à la restauration.Oeuvre de justice et victimes. Volume 2.collection sciences criminelles . Editions l'Harmattan.

115. Blaya.C. & Hayden (2001) In ; La violence en milieu scolaire .Dix approches en Europe.ESF éditeur, Paris.
116. Boulton.M.J & Bussi.E. & Hawker.D.D (1999) Swedish and English secondary school pupils attitudes toward and conceptions of bullying : Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology*, 40:277-284.
117. Boyle.D.J. (2005) Youth bullying:incidence, impact, and interventions. *Journal of the new jersey Psychological Association*, 55(3), 22-24.
118. Campbell.D.T & Stanley.J.C.(1963) *Experimental and Quasi-Experimental designs for research*. Rand McNally College publishing company . Chicago.
119. Chatters.S.J.(2012) Impact of bullying prevention training on the knowledge, attitude, and behavior of Pre-education Majors (Future Trainers). A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy Curriculum and instruction counselor education and supervision. Department of Psychological and social foundations. University of South Florida.
120. Cook.C.R &Williams.K.R & Guerra.N.G & Kim.T.E & Sadek.S (2010) Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence : A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*,Vol 25,N° 2. Pp65-83. American Psychological Association.
121. Crothers.L.M&Kolberg.J.B. (2008) Tackling a problematic behavior management Issue:Teacher intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic* .Vol 43,N°3. pages 132-139.
122. Dalla P.S .(2007) *Violence et vulnérabilité. Débusquer, comprendre,Agir*. Paris:De Boeck. 1er édition.
123. Davidson.L.M& Demaray.M.K. (2007) Social support as a moderator between victimization and Internalizing-Externalizing distress from bullying *Journal of school Psychology Review* .Vol 36,N°3 pages 383-405.
124. De Guzman.Maria.R.T. (2007) *Friendship,peer influence, and peer pressure during the teen years* . Nebguide ,The bord of regents of the university of Nebraska –Lincoln Extension

125. Débarbieux.E. (2006) La violence scolaire :Un défi mondial.Paris :
126. Armand Collin.
127. Débarbieux.E. & Blaya.C.(2001) In; La violence en milieu scolaire .Dix approches en Europe.ESF éditeur, Paris.
128. Dereli.E. (2009)Examining the permanence of the effect of a social skills training program for the acquisition of social problem-solving skills. Social Behavior And Personality,37 (10). Pp1419-1428.
129. Derosier.M.E. (2004) Building relationships and combating Bullying:Effectiveness of a school-based social skills group intervention Journal of clinical child and adolescent Psychology .Vol 33,N°1 pages 196-201.
130. Derosier.M.E & Marcus.S.R (2005) Building relationships and combating Bullying: Effectiveness of S.S.GRIN at one- year follow-up. Journal of clinical child and adolescent Psychology .Vol 34,N°1 pages 140-150.
131. Domènech-Llaberia& Jané.C.M & Corbella.T& Ballespi.S& Mitjavila.M &Canals.J (2008) Teachers reports of peer aggression in preschool :Its relationship to DSM- IV Externalizing symptoms. Spanish journal of psychology ,Vol 11, N°2. Pp433-442.
132. Fekkes.M & Pijpers.F.I.M &Verloove-Vanhorick.S.P (2004) Bullying:who does, when and where? Involvement of children , teachers and parents in bullying behavior . Journal of Health Education Research. Vol 20,N°1 pages 81-91.
133. Fox.C.L., & Boulton.M.J (2005) The social skills problems of victims of bullying:Self,peer and teacher perceptions . British journal of educational psychology .75, pages 313-328.
134. Florence.M.(2008)Les brimades entre élèves. Revue Sciences Humaines.N°190. P22-25
135. Fontaine.R. (2003) Psychologie de l'agression.Paris : Dunod.
136. Frey.K.S &Hirschstein.M.K & Snell.J.L& Edstrom.L.V.S & MacKenzi.E.P & Broderick.C.J, (2005) Reducing playground bullying and supporting

- beliefs: An experimental trail of the steps to respect program . *Developmental Psychology* , 41, 479-491.
137. Goleman.D, traduit par Piélat. T. (1997) *L'intelligence émotionnelle.I. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle* . Paris. Edition Robert Laffont,S.A
138. Goleman.D, traduit par Piélat. T. (1999) *L'intelligence émotionnelle.II. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle* . Paris. Edition Robert Laffont,S.A
139. Goleman.D, traduit par Farny.C.C(2009) *Cultiver l'intelligence relationnelle .comprendre et maitriser notre relation aux autres pour vivre mieux* . Paris. Edition Robert Laffont,S.A.
140. Greeff.P (2004) *The nature and prevalence of bullying during the intermediate school phase. Thesis submitted in accordance with the requirements for the master of arts (counseling Psychology)degree. Faculty of humanities, Department of psychology, University of the Free State.*
141. Hamarus.P& Kaikkonen.P (2008) *School bullying as a creator of pupil peer pressure.educational Research .Vol 50,N°4. pages 333-345. Copyright©Routledge Talor &Francis group.*
142. Houbre.B & Tarquinio.C & Thuillier. I & Hergot.E (2006) *Bullying among students and its consequences on health .European Journal of psychology of education. Vol.XXI, n°2.pp183-208.*
143. Houlston.C; Smith.P.K(2009) *The impact of a peer counseling scheme to address bullying In an all-girl London secondary school :A short term longitudinal study. British journal of educational Psychology. 79, pages 69-86. Copyright©The British Psychological society.*
144. Horton.P.(2006) *Bullies and the bullied -The construction of a discourse of blame .Paper for the NYRIS 9conference.Denmark :Roskilde university. pp 1-14.*
145. Hunter.S.C&Mora-Merchan.J& Ortega.R. (2004) *The long-term Effects of coping strategy use in victims of bullying. The Spanish Journal of Psychology .Vol 7,N°1 pages 3-12.*

146. Idsoe.T& Solli. E &Cosmovici.E.M (2008) Social psychological processes in family and school:More evidence on their relative etiological significance for bullying behavior . *Aggressive behavior* .volume 34, pages 460-474. University of Stavanger.Norway.Center for behavioral research.
147. James.A. (2010) *School Bullying. Research Briefing.* Goldsmiths, University of London, NSPCC)
148. Jenson.J.M & Dieterich.W.A(2007) Effects of a skill-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prev Sci* . 8, pages 285-296. University of Denver.USA. Springer 2010. Published on line 30 oct 2007.Society for prevention research 2007.
149. Limber.S.P (2002) Addressing youth bullying behaviors. *Educational forum on adolescent health* .American medical Association. Chicago: Clemson University.pp3-16.
150. Lopez Neto.Aramis.A(2005) Bullying-aggressive behavior among students. *Jornal de Pediatria.Sociedade Brasileira De Pediatria.* Vol 81. N°5.
151. Merrell.K.W&Gueldner.B.A&Ross.S.W&Isava.D.M (2008) How effective are school bullying intervention programs? A meta-Analysis of intervention research. *School psychology Quarterly*, Vol 23, N°1, pp26-42. Copyright©by the American psychological Association.
152. Mathieu.J.E;& Martineau.j.w;& Tannenbaum.S.I(1993) Individual and situational influences on the development of self-efficacy : Implications for training effectiveness. *Personnel . Psychology* . 46,Issue1, pages 125-143. Ebsco host bibliotheque universitaire. Universite d'Alger 28 dec 2010.
153. O'Brennan.L.M.,&Bradshaw.C.P&Sawyer.A.L(2009)Examining developmental differences in the social-emotional Problems among frequent bullies, victims, and bully/victims . *Psychology in the Schools*, Vol. 46(2)
154. Olweus,D.(1993)*Bullying at school .what we know and what we can do.*Blackwell Publishers.108 Cowley Road.Oxford, OX4 1JF. UK. First Published.
155. Olweus,D.(1996). *Questionnaire on bullying for students* . Vognstolbakken 16,N-5096 Bergen, Norway; e-mail: olweus Psych.uib.no. Copyright: Dan Olweus 1996 – 2006.

156. Olweus,D.(2006). Brief psychometric information about the revised Olweus Bully/ Victim Questionnaire.
157. Olweus,D.(2001).Instructions for administering the revised Olweus Bully/ Victim Questionnaire for students.
158. Orucu. C.M.(2005) The effects of stress management training program on perceived stress, self efficacy and coping styles of university students.A thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East Technical University. Turkey.
159. Pepler.D (2006) Bullying interventions : A binocular perspective. J.CDN.Child Adolesc.Psychiatry 15:1 February.
160. Pepler.D & Craig.W. (2000)Making a difference in bullying report. Lamarsh center for research on violence and conflict resolution. Toronto: York University.pp1-37.
161. Pepler.D & Liz.S & Ray.H.(2005) Shaping safer schools:A bullying prevention action plan.Ministry of education.Mowat Block,900Bay street, 22nd Floor.Toronto ON M7A 1L2.Canada
162. Pepler.D & Lynn.Z &Ray.H. & Stu.A. & Inez.E(2006) safe schools policy and practice: An Agenda for Action.Ministry of education.Mowat Block,900Bay street ,22nd Floor.Toronto ON M7A 1L2.Canada
163. Reid.P & Monsen. J & Rivers.I (2004) Teacher Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools. Educational psychology in practice,vol .20, N° .3, pages 241-258.
164. Rimé, B. (2005) Le partage social des emotions. . Paris. PUF.1ere édition.
165. Roberts, W. (2000). The bully as victim : Understanding bully behaviors to increase the effectiveness. Professional School Counseling, 4, (2), 1-10.
166. Samanci.O (2010) Teacher views on social skills development in primary school students. Education; Fall.vol 131, pages 147-157. Copyright©The British Psychological society.

167. Scholz,U & Dona,B.G & Sud,S & Schwarzer,R . (2002)Is general self-Efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries . European journal of psychological assessment,Vol 18,Issue3. pages 242-251.
168. Shin Kim.Y& Levanthal.B.L&Koh.Y.J &Hubbard.A &Boyce.T. (2006) School bullying and youth violence.Causes or consequences of psychopathologic behavior. Arch Gen Psychiatry/ vol 63 . pages 1035-1041. Reprinted by American Medical Association.All rights reserved.
169. Singh.P& Bussey.K. (2009) The development of a peer aggression coping self-efficacy scale for adolescents. British journal of developmental Psychology .27, pages 971-992. Copyright©The British Psychological society.
170. Smith,P.K & Pepler ,D. & Rigby,K. (2004) Bullying in schools :how successful can interventions be? Cambridge University Press.First Published.
171. Smith.D.J&Schneider.B.H&Smith.P.K&Ananiadou.K(2004) The effectiveness of whole- school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. School Psychology Review. Vol 33, N°4. Pp547-560.
172. Solberg, Mona,E and Olweus,D . (2003)Prevalence estimation of school bullying with the Olweus bully/victim questionnaire. Agressive behaviour. Volume 29,pages 239-268.
173. Stevens.V & De bourdeaudhuij.I & Van Oost.P (2001)Antibullying interventions at school: Aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. Health Promotion International. Vol 16, N°2. pp 155-167.Oxford University press.
174. Taki.M & Slee.P & Hymel.S & Pepler.D &Sim.H & Swearer.S (2008) A new definition and scales for indirect aggression in schools : Results from the longitudinal comparative survey among five countries International Journal of violence and school -7- pp3-19.
175. Tani.F& Greenman.P.S.& Schneider.B.H.& Fregoso.M.(2003) Bullying and the big five: A study of childhoodpersonality and participant roles in bullying incidents. School psychology International; 24;131. Retrieved March 10, 2007 From <http://spi.sagepublications.com>

176. Whitted.K.S. (2011) understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. Preventing school failure . 55 (1), pages 10-16. Copyright © Taylor &Francis Group, LLC.

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1)

مقياس المضايقة من طرف الأقران موجه للتلاميذ

..... الاسم و اللقب
..... القسم
..... التاريخ

ستجد في هذا المقياس أسئلة حول حياتك في المدرسة. هناك عدة إجابات أمام كل سؤال .

- أجب عن كل سؤال بوضع علامة (×) في الخانة المقابلة للجواب الذي يصف تماما ما تشعر به اتجاه المدرسة .
مثلا : إذا كنت لا تحب المدرسة ، ضع علامة (×) داخل الخانة المقابلة للجواب «أكره المدرسة كثيرا»
و إذا كنت تحب المدرسة ، ضع علامة (×) داخل الخانة المقابلة للجواب «أحب المدرسة كثيرا» الخ.
ضع العلامة (×) داخل خانة واحدة فقط .

الآن ضع علامة (×) أمام الجواب الذي يصف تماما ما تشعر به اتجاه المدرسة.

1. كم تحب المدرسة؟ <input type="checkbox"/> أكره المدرسة كثيرا <input type="checkbox"/> لا أحب المدرسة <input type="checkbox"/> لا أحب المدرسة و لا أكرهها <input type="checkbox"/> أحب المدرسة <input type="checkbox"/> أحب المدرسة كثيرا

■ عندما تخطئ في وضع علامة (×) يمكنك تغيير إجابتك بالطريقة التالية :إجعل الخانة التي أخطأت فيها سوداء

- ثم ضع علامة (×) في الخانة التي تراها مناسبة لإجابتك
لن يطلع أحد على إجابتك عن هذه الأسئلة. و لا أحد سيعلم كيف أجبت عنها. المهم أن تجيب بطريقة متأنية و تعبر عما تشعر به حقيقة .
قد يكون من الصعب أحيانا الإجابة و لكن حاول الإجابة كما تفكر و كما تراه مناسباً لك. إذا كانت لديك أسئلة ، إرفع يدك.
تدور معظم الأسئلة حول حياتك في المدرسة خلال الشهرين الماضيين إلى غاية الآن.
عند الإجابة إذن ، يجب أن تفكر كيف حدث ذلك خلال الشهرين الماضيين و ليس فقط في الوقت الحالي.

2. هل أنت ولد أم بنت؟ <input type="checkbox"/> بنت <input type="checkbox"/> ولد

3. كم لديك من صديق حميم (ة) في قسمك؟ <input type="checkbox"/> لا أحد <input type="checkbox"/> لدي صديق حميم في قسمي <input type="checkbox"/> لدي صديقان أو 3 أصدقاء حميمون <input type="checkbox"/> لدي 4 أو 5 أصدقاء حميمون <input type="checkbox"/> لدي 6 أصدقاء حميمون أو أكثر في قسمي
--

بالنسبة لتعرضك لمضايقة التلاميذ الآخرين.

- أمامك مجموعة من الأسئلة حول مشكلة التعرض لمضايقة التلاميذ الآخرين .
- أولاً:** سنشرح كلمة مضايقة ، فنقول أن تلميذا يتعرض للمضايقة عندما يقوم تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ ب:
- . قول كلام فاحش و جارح له (لها) أو السخرية منه (منها) أو مناداته (ها) بأسماء و صفات قبيحة و مهينة.
 - . إبعاده و عزله (ها) عن جماعة الرفاق أو مقاطعته (ها) بطريقة متعمدة و مقصودة.
 - . ضربه، ركله، دفعه، أو حبسه (ها) داخل قاعة ما .
 - . قول أكاذيب و ترويح إشاعات كاذبة أو نشر معلومات سيئة عنه (ها) و تحريض التلاميذ الآخرين على كرهه (ها) .
 - . أشياء أخرى قد تكون سيئة و مهينة مثل ذلك.
- ثانياً:** المضايقة تحدث بصفة متكررة فيصعب على التلميذ (ة) الذي يتعرض لها أن يدافع عن نفسه (ها). كما تسمى مضايقة أيضا عندما يتعرض باستمرار تلميذ(ة) للسخرية و بطريقة مهينة و مؤلمة.
- ثالثاً:** ليست مضايقة عندما يقوم تلميذان متساويان في القوة بالتشاجر و العراك.
- من فضلك أجب عن كل الأسئلة.

4. كم مرة تعرضت للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- حدث لي ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو 3 مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

هل سبق أن تعرضت للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين بأحد الأشكال التالية ؟

5. تعرضت لمناداتي بأسماء و صفات قبيحة ، الضحك علي ، السخرية مني بطريقة مؤلمة و مهينة.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

6. قام التلاميذ الآخرون عمدا بإبعادي و منعي من الجلوس و اللعب و التحدث إلى أصدقائي.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

7. تعرضت للضرب ، الركل، الدفع، أو الحبس داخل قسم أو قاعة .

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

8. قام التلاميذ الآخرون بالكذب علي و نشر إشاعات عني و تحريض الآخرين على مقاطعتي و كرهني.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

9. تعرضت لسرقة دراهمي و أخذ أشياء خاصة بي دون رضاي ، أو تحطيم أشياء أخرى أمتلكها.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

10. تعرضت للتهديد أو أجبرت على فعل أشياء لم أرغب في القيام بها.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

11. تعرضت للمضايقة بأسماء قبيحة و فاحشة أو تعليقات حول أصلي و لوني.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

12. تعرضت للمضايقة بأسماء قبيحة و فاحشة أو تعليقات و حركات و إشارات غير أخلاقية.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

12/ أ. تعرضت للمضايقة عن طريق الرسائل، المكالمات الهاتفية أو الصور أو بطرق أخرى من خلال هاتفك النقال أو من خلال الإنترنت.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

12/ ب. في حالة ما إذا تعرضت للمضايقة في هاتفك النقال أو عن طريق الإنترنت، كيف حدث ذلك؟

- في هاتفك النقال فقط
- عن طريق الإنترنت فقط
- الاثنان معا

من فضلك صف كيف حدث ذلك؟.....

.....

13. تعرضت للمضايقة بطريقة أخرى.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

من فضلك صف بأي طريقة حدث ذلك؟

14. في أي قسم يدرس التلميذ أو التلاميذ الذين يضايقونك؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- في قسمي
- في قسم آخر و لكن في نفس المستوى الدراسي
- في مستوى دراسي أعلى
- في مستوى دراسي أقل
- في مستويات دراسية مختلفة.

15. هل تعرضت للمضايقة من طرف الإناث أو الذكور؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- من طرف بنت واحدة غالبا
- من طرف عدة بنات
- من طرف ولد واحد غالبا
- من طرف عدة أولاد
- من طرف الأولاد و البنات معا.

16. كم عدد التلاميذ الذين يضايقونك عادة؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- من طرف تلميذ واحد غالبا
- من طرف مجموعة من 2 أو 3 تلاميذ
- من طرف مجموعة من 4 أو 9 تلاميذ
- من طرف مجموعة أكثر من 9 تلاميذ
- من طرف عدة تلاميذ أو مجموعات من التلاميذ.

17. منذ متى، أنت تتعرض للمضايقة ؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- منذ أسبوع أو أسبوعين
- منذ شهر تقريبا
- منذ حوالي ستة أشهر
- منذ حوالي سنة
- منذ سنوات.

18 . أين تعرضت للمضايقة؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين.
- تعرضت للمضايقة في الأماكن التالية في الشهرين الماضيين .

ضع من فضلك علامة (x) إذا كنت قد تعرضت للمضايقة في :

- 18/ أ - الساحة / ساحة الرياضة (أثناء فترات الاستراحة أو الفطور)
- 18/ب - في الأروقة/ السلالم
- 18/ج - في القسم (عندما يكون المعلم حاضرا في القسم)
- 18/د - في القسم (عندما لا يكون المعلم في القسم)
- 18/م - في دورة المياه /في المراض
- 18/ن - في قاعة الرياضة (قاعة تغيير الملابس)
- 18/ك - في المطعم
- 18/ل - في الطريق من أو إلى المدرسة
- 18/هـ - في محطة انتظار الحافلات أو النقل
- 18/و - في الحافلة
- 18/ى - في مكان آخر في المدرسة
- في هذه الحالة ، أكتب أين حدث ذلك:

.....

.....

19. هل أخبرت أحدا أنك قد تعرضت للمضايقة خلال الشهرين الماضيين ؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- تعرضت للمضايقة و لم أخبر أحدا بذلك
- تعرضت للمضايقة و أخبرت أحدا بذلك

ضع من فضلك علامة (×) إذا كنت قد أخبرت:

- 19/ أ. معلمك
 - 19/ ب . شخصا آخر في المدرسة (معلما آخر ، المراقب العام/ المدير، المساعد التربوي، الحارس/المنظف، المختص النفسي للمدرسة، الممرضة، طبيب الصحة المدرسية . الخ)
 - 19/ ج . والديك / أولياؤك
 - 19/ د . أخوك (إخوتك) أختك (أخواتك)
 - 19/ و . صديقك (أصدقاؤك)
 - 19/ ي . شخصا آخر
- في هذه الحالة أكتب من هو:
-
-

20. كم مرة حاول المعلمون أو أشخاص آخرون كبار إيقاف المضايقة عندما يتعرض لها تلميذ ما ؟

- أبدا
- مرة من حين لآخر
- أحيانا
- غالبا
- تقريبا دائما

21. كم مرة حاول التلاميذ الآخرون إيقاف المضايقة عندما يتعرض لها أحد التلاميذ ؟

- أبدا
- مرة من حين لآخر
- أحيانا
- غالبا
- تقريبا دائما.

22. هل حاول أي شخص في العائلة الاتصال بالمدرسة لإيقاف ما تتعرض له في المدرسة من مضايقة خلال الشهرين الماضيين؟

- لم أتعرض للمضايقة في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- لا لم يتصل أحد بالمدرسة
- نعم تم الاتصال مرة بالمدرسة
- نعم تم الاتصال عدة مرات بالمدرسة.

23. عندما ترى تلميذا من نفس سنك يتعرض للمضايقة في مدرستك بماذا تشعر أو تفكر؟

- أنه يستحق ذلك
- لا أشعر بشيء
- أشعر بالأسف قليلا من أجله (ها)
- أشعر بالأسف من أجله (ها) و أود مساعدته (ها)

بالنسبة لمضايقتك للتلاميذ الآخرين.

من فضلك أجب عن كل الأسئلة.

24. كم مرة شاركت في مضايقة تلميذ آخر (أو تلاميذ) في المدرسة خلال الشهرين الماضيين؟

- لم أقم بمضايقة تلميذ آخر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين
- مرتان أو 3 مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

هل سبق أن قمت بمضايقة تلميذ آخر (أو تلاميذ) في المدرسة خلال الشهرين الماضيين بأحد الأشكال التالية ؟

25. قمت بمناداة تلميذ (تلاميذ) بأسماء و صفات قبيحة ، الضحك عليه، السخرية منه بطريقة مؤلمة و مهينة .

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

26. قمت بإبعاده (ها) عمداً و منعه (ها) من الجلوس و اللعب و التحدث إلى أصدقائه (ها) .

- لم يحدث ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

27. قمت بضربه (ها) ، ركله (ها) ، دفعه (ها) ، أو حبسه (ها) داخل قسم أو قاعة.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

28. قمت بالكذب عليه (ها) و نشر إشاعات عنه (ها) و تحريض الآخرين على مقاطعته و كرهه (ها).

- لم يحدث ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

29. قمت بسرقة دراهمه (ها) و أخذ أشياء خاصة به (ها) دون رضاه (ها) أو تحطيم أشياء يمتلكها (تمتلكها).

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

30. قمت بتهديده(ها) أو إجباره(ها) على فعل أشياء لم يرغب في القيام بها.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

31. قمت بمضايقته(ها) بأسماء قبيحة و فاحشة أو تعليقات حول أصله(ها) ولونه(ها).

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

32. قمت بمضايقته(ها) بأسماء قبيحة و فاحشة و تعليقات أو حركات و إشارات غير أخلاقية.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

32/ أ. قمت بمضايقته(ها) عن طريق الرسائل ، أو المكالمات أو الصور أو بطرق أخرى من خلال هاتفك النقال

- أو من خلال الانترنت.
- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

32/ ب. في حالة ما إذا قمت بمضايقة تلميذ آخر (أو تلاميذ آخرين) من خلال هاتفك النقال أو من خلال الانترنت، كيف حدث ذلك؟

- من خلال الهاتف النقال فقط.
- عن طريق الانترنت فقط.
- الاثنان معا.
- من فضلك صف كيف حدث ذلك؟:

.....
.....

33. قمت بمضايقته(ها) بطريقة أخرى.

- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين
- حدث ذلك مرة أو مرتين فقط
- مرتان أو ثلاث مرات في الشهر
- حوالي مرة في الأسبوع
- عدة مرات في الأسبوع

من فضلك كيف حدث ذلك؟.....

34. هل سبق أن تحدث إليك معلمك أو أي معلم آخر عن مضايقتك للتلاميذ الآخرين في المدرسة

خلال الشهرين الماضيين؟

- لم أضايق أحدا في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- لا لم يحدثوني عن ذلك
- نعم حدثوني عن ذلك مرة
- نعم حدثوني عن ذلك عدة مرات

35. هل سبق أن تحدث إليك شخص في العائلة عن مضايقتك للتلاميذ الآخرين في المدرسة خلال الشهرين

الماضيين؟

- لم أضايق أحدا في المدرسة خلال الشهرين الماضيين
- لا، لم يحدثوني عن ذلك
- نعم حدثوني عن ذلك مرة
- نعم حدثوني عن ذلك عدة مرات

36. هل تعتقد أنك تستطيع أن تشارك في مضايقة تلميذ لا تحبه؟

- نعم
- نعم ، ممكن
- لا أدري
- لا، لا أظن ذلك.
- لا
- لا بالتأكيد

37. كيف يكون رد فعلك عادة عندما تشاهد أو تعلم أن تلميذا في سنك يتعرض للمضايقة من طرف تلاميذ آخرين؟

- لم ألاحظ أبدا تلاميذ في سني يتعرضون للمضايقة
- أشارك في المضايقة
- لا أفعل شيئا ، و لكن أعتقد أنه لا بأس من المضايقة
- أشاهد فقط كيف تجري الأمور.
- لا أفعل شيئا ، و لكن أعتقد أنه يجب مساعدة التلميذ المتعرض للمضايقة
- أحاول أن أساعد التلميذ المتعرض للمضايقة بطريقة أو بأخرى.

38. كم مرة خفت من التعرض للمضايقة في مدرستك من طرف التلاميذ الآخرين؟

- أبدا
- نادرا
- أحيانا
- تقريبا غالبا
- في أغلب الأحيان
- دائما

39. في اعتقادك ، كم حاول معلمك التدخل لوضع حد للمضايقة خلال الشهرين الماضيين؟

- لم يفعل شيئا
- قليلا جدا
- أحيانا
- كثيرا
- غالبا
- كثيرا جدا

شكرا على تعاونكم و صراحتكم!

مقياس المهارات الاجتماعية

الاسم :
السن :
القسم :
اللقب :
المتوسطة :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من العبارات التي توضح الطريقة التي قد يستعملها الصغار ممن هم في مثل سنك مع زملائهم أو من هم أكبر أو أصغر سنا منهم ، وأمام كل عبارة ثلاث اختيارات (دائما - أحيانا - نادرا). والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات بحيث تدل على طريقة تعاملك مع الآخرين وتضع دائرة حول الإجابة التي تختارها.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة لأن هذا ليس اختبارا ولا امتحانا فحاول أن تجيب بما ينفق مع ما تفعله فعلا.

لا تترك أية عبارة دون إجابة. مثل:

أخاف أن أتكلم مع الكبار .

دائما أحيانا نادرا

إذا كنت تخاف دائما أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (دائما).

أما إذا كنت تخاف أحيانا أن تتكلم مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (أحيانا) كما في هذا

المثال.

و إذا كنت لا تخاف أن تتحدث مع الكبار فضع دائرة حول كلمة (نادرا).

نادرا	أحيانا	دائما	1- أهدد الناس وأتصرف معهم بوحشية
نادرا	أحيانا	دائما	2- أغضب بسهولة
نادرا	أحيانا	دائما	3- أنا شخص مسيطر (أقول لأي شخص ،أعمل كذا ولا أقول بعد إذئك، أعمل كذا)
نادرا	أحيانا	دائما	4- عادة أكون حزينا وكثير الشكوى.
نادرا	أحيانا	دائما	5- أتكلم وأقطع كلام الآخرين عندما يتكلمون.
نادرا	أحيانا	دائما	6- آخذ و أستعمل حاجات الآخرين دون أن أستأذن منهم .

نادرا	أحيانا	دائما	7- أتفاخر وأتباهى كثيرا.
نادرا	أحيانا	دائما	8- أنظر إلى الناس وأنا أتحدث إليهم.
نادرا	أحيانا	دائما	9- لي أصدقاء كثيرون.
نادرا	أحيانا	دائما	10- أعتدي على الآخرين وأسبهم (أشتمهم) عندما أغضب منهم.
نادرا	أحيانا	دائما	11- أساعد الأصدقاء الذين يتعرضون لضرر أو أذى.
نادرا	أحيانا	دائما	12- أداعب الأصدقاء وأضحكهم عندما يكونوا غاضبين.(زعلنين)
نادرا	أحيانا	دائما	13- أنظر للأولاد الآخرين نظرة احتقار وكرهية.
نادرا	أحيانا	دائما	14- أشعر بالغضب والغيرة عندما يفعل أي شخص عملا جيد .
نادرا	أحيانا	دائما	15- أشعر بالسعادة عندما يفعل أي شخص عملا جيدا.
نادرا	أحيانا	دائما	16- أعاير الأطفال الآخرين بعيوبهم وأخطائهم.
نادرا	أحيانا	دائما	17- أمدح الناس وأخبرهم بما فيهم من صفات طيبة
نادرا	أحيانا	دائما	18- أكذب لكي أحصل على ما أريد
نادرا	أحيانا	دائما	19- أضايق الناس لكي أجعلهم يغضبون
نادرا	أحيانا	دائما	20- عندما أرى شخصا أعرفه أذهب إليه وأتحدث معه
نادرا	أحيانا	دائما	21- عندما يخدمني أو يساعدني أي شخص أقول له شكرا
نادرا	أحيانا	دائما	22- أحب أن أكون وحيدا
نادرا	أحيانا	دائما	23- أخاف أن أتكلم مع الناس
نادرا	أحيانا	دائما	24- أحافظ على أسرار الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	25- أستطيع بسهولة أن أكون علاقة مع الآخرين وأعتبرهم أصدقائي
نادرا	أحيانا	دائما	26- أذي مشاعر الناس وأحاول أن أجعلهم غاضبين (زعلنين).
نادرا	أحيانا	دائما	27- أقول نكت وأضحك على الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	28- أدافع عن أصدقائي
نادرا	أحيانا	دائما	29- أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي

نادرا	أحيانا	دائما	30- أظن أنني عارف كل حاجة
نادرا	أحيانا	دائما	31- أعطي للآخرين مما معي
نادرا	أحيانا	دائما	32- أتصرف مع الناس بطريقة تجعلهم يشعرون أنني أحسن منهم.
نادرا	أحيانا	دائما	33- أظهر مشاعري للآخرين.(لما أكون غاضبا من أي شخص أخبره بذلك)
نادرا	أحيانا	دائما	34- أظن دائما أن الناس يضايقونني حتى وإن لم يفعلوا ذلك
نادرا	أحيانا	دائما	35- أصدر أصواتا قد تضايق الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	36- أحافظ على حاجات الآخرين كما لو كانت حاجاتي أنا
نادرا	أحيانا	دائما	37- أتكلم بصوت مرتفع جدا.
نادرا	أحيانا	دائما	38- أنادي على الناس بالأسماء التي يحبونها.
نادرا	أحيانا	دائما	39- أعرض على الناس أن أساعدهم أو أقدم لهم خدمات
نادرا	أحيانا	دائما	40- أشعر بالرضا والسعادة عندما أساعد شخصا ما
نادرا	أحيانا	دائما	41- أحاول أن أكون أحسن من أي شخص آخر
نادرا	أحيانا	دائما	42- عندما أتكلم مع الآخرين فإنني لا أخرج عن موضوع الكلام.
نادرا	أحيانا	دائما	43- أزور أصدقائي غالبا في منازلهم.
نادرا	أحيانا	دائما	44- أَلعب وحدي.
نادرا	أحيانا	دائما	45- أشعر بالوحدة (أنني وحيد)
نادرا	أحيانا	دائما	46- أشعر بالأسف والندم عندما أذي أي شخص
نادرا	أحيانا	دائما	47- أحب أن أكون القائد أو الزعيم في اللعب والعمل
نادرا	أحيانا	دائما	48- أشارك في الألعاب مع الأطفال الآخرين
نادرا	أحيانا	دائما	49- أشارك في المشاجرات كثيرا
نادرا	أحيانا	دائما	50- أغير من (أحقد على) الناس الآخرين.
نادرا	أحيانا	دائما	51- أرد الجميل لمن يساعدي أو يقدم لي معروفا
نادرا	أحيانا	دائما	52- أسأل الآخرين عن أخبارهم وأحوالهم.

نادرا	أحيانا	دائما	53- أبقى مع الآخرين لمدة طويلة حتى يملون مني
نادرا	أحيانا	دائما	54- أفسر الأشياء بأكثر مما تتحمل (أعمل من الحبة قبة) أبالغ.
نادرا	أحيانا	دائما	55- أضحك لما يقوله الآخرون من نكت أو قصص جميلة.
نادرا	أحيانا	دائما	56- أهم شيء عندي أن أكسب أو أفوز على الآخرين.
نادرا	أحيانا	دائما	57- أذي الآخرين وأضايقهم عندما أريد توجيههم أو نقدهم.

مقياس فاعلية الذات

الاسم : اللقب:

السن :

المتوسطة: القسم :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة

أمامك مجموعة من العبارات حول نفسك ، وأمام كل عبارة أربع اختيارات (نادرا- أحيانا- غالبا- دائما). والمطلوب منك أن تختار إجابة واحدة فقط من هذه الاختيارات وتضع دائرة حول الإجابة التي تختارها والتي تصفك كما تعرف نفسك.

ليست هناك إجابة صحيحة وأخرى خاطئة .فالإجابة صحيحة طالما إنها تعبر عن رأيك بصدق.

لا تترك أية عبارة دون إجابة. مثل:

أقوم بعمل كل ما يطلب مني مهما كانت درجة صعوبته . نادرا أحيانا غالبا دائما

1- إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد طرق ووسائل لتحقيق ما أبتغيه.	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
2- أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية.	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
3- يسهل علي تحقيق أهدافي و نواياي.	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
4- إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة ، أعرف كيف أتصرف.	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
5- أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة حتى لو كانت مفاجئة.	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
6- أنظر إلى المصاعب ببساطة ، وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية .	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما

دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	7- لا يعنيني ما يحدث لي من مشكلات على الإطلاق ، لأنني أستطيع التخلص منها بكل بساطة.
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	8- أجد حلاً لكل مشكلة تواجهني بفعالية.
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	9- عندما تواجهني مشكلة جديدة ، أعرف كيف أتعامل معها.
دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	10- عندما يضعني أحدهم أمام مشكلة ما، أعرف كيف أتخلص منها بسهولة، لأنني أملك أفكاراً عديدة تساعدني على حلها.

ملحق رقم (2)

مذكرة رقم (1)

التعارف و بناء العلاقة الإرشادية

مدة الجلسة: 90 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: الحوار والمناقشة الجماعية- تعبير كتابي- الواجب المنزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

الإجراءات المتبعة في الجلسة الأولى :

- 1- استقبال التلاميذ أعضاء المجموعة الإرشادية و الترحيب بهم.
- 2- التعارف بين المرشدة و التلاميذ و بناء الثقة على أساس الاحترام المتبادل و تقبل رأي الآخر و إبداء الاهتمام بهم و تشجيعهم على المساهمة في البرنامج.
- 3-التعريف بمواضيع البرنامج الإرشادي و الهدف منه و أهميتها بالنسبة لهم .
- 4-التعريف بعدد الجلسات ومواعيدها والمدة الزمنية التي تستغرقها ووقت إنهاء البرنامج الإرشادي.

- 5- التركيز على أهمية الالتزام و الحضور والانتظام في جلسات البرنامج والمشاركة الفعالة في المناقشات و طرح الأسئلة ولعب الأدوار وإنجاز الواجبات المنزلية.
- 6-التركيز على أهمية الالتزام بآداب الحوار والمناقشة والتعبير بحرية وصراحة ووضوح عن كل القضايا و المشكلات التي يودون التحدث عنها.

- 7-التعريف بالخطوات التي سيتم اتباعها في كل جلسة و القواعد التي يتم الالتزام بها كما يلي:

- أسئلة متبوعة بمناقشة جماعية للتعرف على المعلومات المسبقة التي يمتلكها التلاميذ حول المواضيع المبرمجة في كل جلسة إرشادية.
- تقديم محاضرة من طرف المرشدة النفسية حول الموضوع المبرمج في كل جلسة إرشادية .
- مناقشة جماعية حول موضوع كل جلسة إرشادية مع حرية التعبير عن المشاعر والخبرات والتجارب الخاصة. ليس هناك صواب أو خطأ و إنما تبادل للتجارب .

□ لعب الدور ويتم من خلاله القيام بدور من الأدوار بهدف ممارسة بعض الاستراتيجيات و المهارات التي تم التعرف عليها في الجلسات الإرشادية و التي تساعد التلاميذ على مواجهة مشاكل المضايقة والاعتداءات المتكررة من طرف الأقران.

□ إنجاز الواجب المنزلي و أهميته في تنفيذ البرنامج الإرشادي و نجاحه بحيث سوف تعطى أعمال كتابية عقب كل جلسة إرشادية لإنجازها في البيت . لأن أداء هذه الواجبات يحسن من فهم و إدراك ما تم تعلمه في الجلسات الإرشادية.

□ التعرف بقواعد العمل وأولها السرية التامة بحيث لا يناقش التلاميذ ما تم مناقشته في الجلسات الإرشادية خارج إطار المجموعة و قواعد أخرى لا تقل أهمية مثل:
-الاهتمام بمشاعرنا الخاصة و بمشاعر الآخرين.

-الإستماع و الإصغاء للآخرين و تقبل آرائهم صحيحة كانت أم خاطئة.
-تعلم طلب أخذ الكلمة و إتباع تعليمات المرشدة.

-المشاركة في مناقشة المشاكل والمواضيع المبرمجة في كل جلسة إرشادية بهدف تحسين فهم ذاتنا و تحسين علاقاتنا بالآخرين.
-التعاون لإيجاد الحلول .

□ الاتفاق مع المجموعة الإرشادية على مواعيد الجلسات و المدة الزمنية التي تستغرقها و وقت إنهاء البرنامج الإرشادي. ثم تحديد موضوع الجلسة المقبلة و تقديم الشكر لهم.

8-اختتام وتقييم الجلسة بالتعرف على آراء المجموعة حول البرنامج الإرشادي من خلال تعبيرهم عن انطباعاتهم في أربع جمل كالتالي:

- ما لم أفهمه في البرنامج الإرشادي
- ما أعجبني في البرنامج الإرشادي
- ما لا يعجبني في البرنامج
- ما أنتظره من هذا البرنامج الإرشادي

9- تقديم الواجب المنزلي للمجموعة الإرشادية بهدف مناقشته في الجلسة المقبلة و كان على الشكل التالي:

-خذ بطاقة وسجل ماذا تعرف عن مشكلة المضايقة والاعتداء من طرف الأقران في المدرسة.

-تذكر حادثة وقعت لك في المدرسة تعرضت فيها لمضايقات و اعتداءات متكررة من طرف تلميذ أو تلاميذ في المدرسة و استمرت خارجها.

-سجل هذه الحادثة بتفاصيلها كما تتذكرها و كيف تكررت و أين وقعت؟

-سجل ما كنت تشعر به في ذلك الوقت ؟ و ما كنت تفكر فيه وتحدث به نفسك ؟ وكيف تصرفت أو تعودت التصرف به أمام هذا النوع من الحوادث والمواقف ؟

مذكرة رقم (2) المضايقة بين الأقران

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

تمهيد

المدرسة مكان هام في حياة التلميذ يلتقي فيه برفاق وأصدقاء يقضي معهم كل أيام الأسبوع تقريبا ، يدرس معهم و يتحدث و يتعلم معهم و يلعب و يتعاون معهم ويشاركهم في الأفكار و المشكلات و المشاعر و أشياء أخرى قد تكون مفرحة أو محزنة . رغم ذلك فإن بعض التلاميذ قد يشعرون بالخوف وعدم الأمان والقلق. ما سبب ذلك يا ترى؟

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها استثارة دافعية التلاميذ لفهم مشكل المضايقة و زيادة استبصارهم بوجود هذه الظاهرة في المدارس و أهمية التعرف على أشكاله و كيفية حدوثه و أسباب ذلك. و في نفس الوقت نطرح بعض الأسئلة مثل:

- هل سبق أن شاهدتم تلميذا يتعرض باستمرار لاستفزاز و مطاردة أحد التلاميذ أو مجموعة من التلاميذ في كل مكان من المدرسة وفي أي وقت؟ أو يتعرض للسخرية و الاستهزاء و التجريح اللفظي؟

- هل علمتم أن هذا التلميذ يتألم من هذه المضايقات المتكررة و لا يستطيع الدفاع عن نفسه لسبب ما؟

- كيف يمكن أن نسمي هذا السلوك في نظركم؟

و انطلاقا من استنتاجات التلاميذ نقوم بعرض معلومات حول سلوك المضايقة بين الأقران بواسطة تقنية (power point) على شكل محاضرة تتخللها تساؤلات و مناقشات.

2- تعريف المضايقة بين الأقران

يمكننا تعريف المضايقة من طرف الأقران بأنها نوع من الاعتداء يتعرض له بعض التلاميذ من طرف أقرانهم باستمرار في المدرسة و خارجها بطريقة جسدية أو معنوية مباشرة و غير مباشرة بحيث لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم لسبب ما مما يلحق بهم الأذى و الألم و يكدر صفو حياتهم و يظهر هذا النوع الاعتداء في السلوكات التالية:

. قول كلام فاحش و جارح له (لها) أو السخرية منه (منها) أو مناداته (ها) بأسماء و صفات قبيحة ومهينة.

. إبعاده و عزله (ها) عن جماعة الرفاق أو مقاطعته (ها) بطريقة متعمدة و مقصودة.

. ضربه، ركله، دفعه، أو حبسه (ها) داخل قاعة ما.

. قول أكاذيب و ترويج إشاعات كاذبة أو نشر معلومات سيئة عنه (ها) و تحريض التلاميذ الآخرين على كرهه (ها) و مقاطعته .

. أشياء أخرى قد تكون سيئة و مهينة مثل ذلك.

بالإضافة إلى ما سبق نجد المضايقة تحدث بصفة متكررة فيصعب على التلميذ (ة) الذي يتعرض لها باستمرار أن يدافع عن نفسه (ها). كما قد تأخذ شكل السخرية بطريقة مهينة و مؤلمة.

و أخيرا لا نتحدث عن المضايقة إذا قام تلميذان متساويان في القوة بالشجار و العراك. ينتشر هذا المشكل في كل المدارس يحدث بين التلاميذ بصورة ظاهرة أحيانا و خفية أحيانا أخرى في القسم أو في ساحة المدرسة أو في الأروقة أو في المرحاض. كما تحدث عند باب المدرسة و تستعمل في ذلك أيضا وسائل مثل الهاتف النقال أو الأنترنت .

-نطرح السؤال : ما هي خصوصية سلوك المضايقة مقارنة بسلوكات العنف و الاعتداء الأخرى؟

-بعد المناقشة الجماعية نقدم خصائص المضايقة.

3- خصائص المضايقة بين الأقران

تتميز المضايقة ببعض العلامات و المميزات منها:

- أنها قد تحدث لأي تلميذ.
 - تستخدم فيه القوة بطريقة تعسفية . مثلا قد يستعمل التلميذ القوي الجسد عضلاته للسيطرة على تلميذ آخر و تخويله أو تهديده.
 - تكون خفية في الغالب و لا ينتبه لها الكبار.
 - تكون متكررة و مستمرة .
 - تكون مؤلمة و مزعجة و محزنة للتلميذ الذي يتعرض لها.
 - تحدث بين تلميذ ضحية و تلميذ مضايق (معتدي).
 - تحدث في معظم الأحيان بحضور تلاميذ متفرجين قد يشاركون و يدعمون و قد لا يهتمون بما يحدث للضحية.
 - تأخذ أشكالا مختلفة جسمية و معنوية
 - من يرتكبونها متأكدون أن لا أحد ينتبه أو يهتم بما يفعلونه و أنهم لن يعاقبوا.
- "بتصرف" عن (سلفان و آخرون، 2007)

4- معتقدات خاطئة حول المضايقة بين الأقران (طرح أسئلة و مناقشة جماعية)

- الكثير من الناس يعتقدون أن المضايقة شيء طبيعي و بالتالي لا يهتمون بها .
- كيف ذلك؟ سأقدم لكم الإجابة بعد قيامكم بالتمرين التالي:
- هل العبارات التالية تتفق مع تعريفنا للمضايقة؟ حاولوا الإجابة خلال خمس دقائق.
- هل المضايقة عبارة عن مزح غير ضار؟
 - هل هي خطأ الضحية غالبا؟
 - هل يجب على الأطفال التعود عليها؟
 - هل هي جانب عادي و طبيعي من الحياة في المدرسة؟
 - هل يستطيع الأطفال التعامل معها بأنفسهم؟
 - هل ينتشج الضحايا في النهاية و يصبحوا أقوياء؟
 - هل إشراك الكبار يزيد الأمر سوءا؟

- هل تكون جسدية ؟
 - هل هي أمر حتمي؟
 - هل المضايقة أمر طبيعي في حياة الإنسان؟
 - هل ينبغي معاقبة المضايقين؟
 - هل ينبغي أن يتعلم الأطفال الدفاع عن أنفسهم؟
 - هل هي مشكلة في مدرستكم؟
 - هل هناك مضايقات في المدرسة أكثر مما يتصور البعض ؟
- "بتصرف" عن (سلفان و آخرون،2007)

- حوار و مناقشة جماعية حول المعتقدات الخاصة بالتلاميذ:
- مناقشة إجابات التلاميذ و آرائهم حول الأفكار المعروضة و توجيه التلاميذ إلى تصحيح معتقداتهم الخاطئة حول سلوك المضايقة برفض الأفكار و المعتقدات الخاطئة مثل:
- اعتبار المضايقة مزحا غير ضار .
 - أنها خطأ الضحية.
 - ينبغي تعود الأطفال عليها.
 - أنها جانب عادي و طبيعي من الحياة في المدرسة .
 - أن إشراك الكبار يزيد الأمر سوءا.
 - أنها جسدية فقط .
 - أنها شر لا بد منه.

- 5- عرض مواقف و سيناريوهات حول مشكل المضايقة بين الأقران
- نقوم بعرض مواقف و سيناريوهات لسلوك المضايقة بين الأقران على التلاميذ ثم نطرح عليهم أسئلة حول الأسباب التي تجعلهم يحكمون على أن الموقف يمثل فعلا موقف مضايقة ، و نعرض هذه المواقف كالتالي :
- ♣-مجموعة من التلاميذ يصفرون عندما تمر "س" في أروقة المدرسة.
 - ♣-تقوم صديقة "ع" بإغاضتها بشأن صديق حبها.
 - ♣-مجموعة من الأولاد يتشاجرون دائما.

- ♣ -تقرر"س" أن لا يتحدث أحد مع "سارة" .
- ♣ -يسخر أصدقاء "م" من لباسه و شعره .
- ♣ -يستخدم المعلم التهكم لكي يدير القسم.
- ♣ -في الساحة يمنع " ر" من الانضمام للآخرين، لأنه في نظرهم يفسد كل شئ.
- ♣ - مجموعة من التلاميذ في السنة الأخيرة يسخرون من المعلم المتريص.
- ♣ - يقول "ن" ل "س" من الأفضل لك أن تعطيني هذه الدراهم و إلا.....(تهديد)
- ♣ - يقوم بعض التلاميذ برمي "س" بالماء بينما هي تهرب وتضحك.
- ♣ - يمشي "ن" من المدرسة نحو منزله فيقوم بعض الأولاد بتتبعه والسخرية منه.
- ♣ - يسكب "م" زجاجة عصير على الأرض بينما يقول له "ع" ماذا تفعل بزجاجة عصيري؟ "بتصرف" عن (سلفان و آخرون ، 2007)

-مناقشة جماعية-

- هل تمثل هذه المواقف سلوك المضايقة أم لا ؟ لماذا؟
- ما هي المواقف أو المشاهد الأكثر إزعاجا؟ لماذا؟
- ما هي الحلول الممكنة؟
- الهدف من المناقشة: أن يتعلم التلميذ التفكير فيما يراه و يحلل هذه المواقف و العلاقات لأنها معقدة للخروج بنتائج مفيدة إذا اعتنى بتقييمه و فهمه لما يدور حوله .
- الاستنتاج: يجب أن ننطلق من أربعة عناصر بدونها لا يمكن التحدث عن المضايقة و هي:
- ✓ أن نتعرف على الحادثة من بدايتها إلى نهايتها، فإذا كان هذه الحادث من بين أحداث أخرى في مسلسل المضايقة يمكنكم التأكد أنها حتما مضايقة.
- ✓ أن نبحث عما إذا كانت التلميذ (ة) المتعرض للحادثة منزعج(ة) و حزين(ة). و إذا كانت كذلك، فإن ما يحدث هو بالتأكيد مضايقة.

✓ أن معرف ما إذا ما كانت الضحية متفاهمة مع الجماعة و لديها أصدقاء و مؤيدين. و إذا لم تكن كذلك ، فيمكننا القول أن ما يحدث مضايقة . "بتصرف" عن (سلفان و آخرون، 2007)

✓ أن تعرفوا متى و كيف تكررت هذه المواقف و هل دامت خلال فترة زمنية معينة. المضايقة إذن، هي سلوك معقد و ليست مجرد حدث أو عمل سلبي وإنما هي سوء استخدام للقوة لسبب أو لآخر فقد يكون الاختلاف مثلا عن التلاميذ الآخرين من حيث لون البشرة أو اللهجة و طريقة الكلام أو المظهر الخارجي أو مرض أو إعاقة ما سببا للتعرض للمضايقة من طرف الأقران.

6- أشكال المضايقة بين الأقران

مناقشة جماعية حول أشكال المضايقة في مواقف مختلفة من خلال التمرين الآتي:

- ضع عنوانا لكل موقف من المواقف التالية.

♣-كانت "س" حزينة عندما كانت "ع" و أصدقاؤها يطلقون عليها أسماء قبيحة و مهينة و لقد شعرت بالوحدة و التفاهة.

♣-كان التلاميذ يسخرون من "س" كل يوم في طريقها إلى المدرسة و قد شعرت بالخوف و الإحراج فتظاهرت بالمرض و لم تذهب للمدرسة*

♣-"س" فتاة جميلة يريد "ع" الخروج معها و لكنها لا تريد الخروج معه و هو يتبعها و يكتب ملاحظات عنها على الجدران و يرسل إليها رسائل غير مهذبة ، و يتصل بها في البيت و يهينها و زميلاتها في القسم لا يهتمون بما يحدث لها.

♣-"س" تلميذ مجتهد يذهب سيرا إلى المدرسة و في طريقه إليها يسخر منه مجموعة من التلاميذ لأنه مجتهد فيأخذون كتبه و يلقونها. و بالأمس قام أحد الأولاد بضربه في الظهر و هرب و هو يضحك.

♣-كان "س" يسخر دائما من "ع" فكان ينتظره دائما و يضربه.

"بتصرف" عن (سلفان و آخرون، 2007)

انطلاقاً مما سبق نلخص أهم أشكال المضايقة كما يلي:

نوع المضايقة	أشكالها المباشرة	أشكالها غير المباشرة
المضايقة الجسدية و المادية	الضرب- الركل- الصفع - الدفع- البصق- شد الشعر -العض- القرص- سرقة أملاك الآخرين وتمزيقها أو تحطيمها- أخذ حاجات الآخرين دون إذنهم و رضاهم.	تحريض أحد التلاميذ و دفعه للاعتداء على تلميذ آخر .
المضايقة اللفظية	السخرية- التهديد -استثارة غضب الآخر بكلام غير لائق -النبز بالألقاب- السب والشتم.	نشر و ترويج الإشاعات.
المضايقة غير اللفظية و غير الجسدية	التهديد بإشارات و إيماءات بذئبة وقحة و مهينة -توجيه تعليقات غير أخلاقية و غير لائقة عبر رسائل (SMS).	المقاطعة و الإبعاد عن المجموعة-التلاعب بصداقات الآخرين -تهديد عن طريق البريد الإلكتروني -تحريض التلاميذ الآخرين على كره تلميذ معين (نسخ قصة حوله)

7-أماكن حدوث المضايقة بين الأقران

-في القسم . مثلاً تلميذ يقذف تلميذاً آخر بما في يديه كالتباشير أو يسب زميله في
القسم ويتفوهه بألفاظ بذئبة و كلام فاحش باستمرار.

- في الساحة. مثلا تلميذ يمنعه زملاؤه من اللعب أو الجلوس معهم و يحرضون الآخرين على مقاطعته و الابتعاد عنه.
- في الأروقة. مثلا تلميذ يصدم آخر أو يدفعه على الأرض بقوة.
- في دورة المياه (المرحاض)
- عند باب المدرسة أو في الطريق من إلى البيت أو إلى المدرسة.

8-آثار المضايقة على حياة التلميذ

-يتم طرح السؤال التالي : ماذا يحدث للتلميذ بعد تعرضه للمضايقة باستمرار و لفترة من الزمن؟

-مناقشة جماعية انطلاقا من إجابات أفراد المجموعة ، ثم تقديم أهم الأعراض التي تتجلى لدى الضحايا مثل:

- الخوف من البوح بما يعيشونه من مضايقة و ما يعانونه من كتمان هذا السر.
- العيش في حالة شديدة من التوتر و الفزع.
- اضطراب النوم و الأحلام المزعجة.
- الانسحاب و العزلة و الشرود (يغييس).
- الكآبة و الحزن الشديد و الإحساس بالتعاسة و الوحدة.
- فقد الثقة و انخفاض تقدير الذات و عدم الرضا عنها.
- عدم القدرة على العمل بفعالية أو إنجاز الواجبات المدرسية و الفشل في الدراسة.
- التغيب و الخوف من الذهاب للمدرسة من أجل تجنب المضايقين .
- الابتعاد عن الأصدقاء و عدم الثقة بهم.
- التفكير في الانتحار.

-التفكير في الإنتقام و استعمال العنف للدفاع عن النفس و إثبات الذات.
 "بتصرف" عن (سلفان و آخرون،2007) و (Pepler & Craig ,2000)

9- الأساليب غير المناسبة لمواجهة المضايقة

كيف يواجه التلاميذ المضايقة التي يتعرضون لها من طرف أقرانهم؟(سؤال، مناقشة جماعية ثم تقديم المعلومات على شكل محاضرة)
عندما يتعرض التلاميذ باستمرار لمضايقة و استفزاز أقرانهم ، فإنهم يستعملون نوعين من الأساليب:

9-1- الأسلوب الأول و يتمثل في تجنبهم المواجهة و المقاومة و يميلون إلى الصمت والكتمان ولا يحبون الكشف عما يحدث في حياتهم و ما يزعجهم لأبائهم ولا يخبرون بما يحدث لهم . و قد يميلون إلى البكاء بسهولة و القلق في المواقف الاجتماعية.
9-2- الأسلوب الثاني و يتمثل في قيامهم بأفعال و سلوكات تثير أعصاب الآخرين ، ومضايقة الآخرين عن طريق المزح و الاستهزاء و التعامل مع الآخرين بطريقة عدوانية وانتقامية و ليست لديهم المهارات الاجتماعية المناسبة. "بتصرف" عن (Pepler & craig,2000)

و يمكن تفسير استعمال هذه الأساليب الخاطئة ببعض الأفكار و المعتقدات الخاطئة عن أنفسهم وعن الآخرين مثل:

- * أنهم يشعرون بالعار لما يحدث لهم.
- * أنهم يشعرون أن الخطأ خطأهم (لوم الذات).
- * أنهم يفقدون الثقة في ذاتهم و لا يعرفون ما ينبغي أن يفعلوه.
- * أنهم لا يريدون أن يظهروا بمظهر الضعيف .
- * أنهم يريدون معالجة مشاكلهم بأنفسهم.
- * أنهم يخافون من المضايقين أن يكتشفوا أنهم أخبروا الآخرين بما يحدث لهم.
- * أنهم لا يريدون التسبب في قلق آبائهم.
- * أنهم يخافون أن يبالغ الآباء في رد الفعل و يجعلون الأمر أكثر سوءا . "بتصرف" عن (سلفان و آخرون،2007)

10-الاستراتيجيات الفعالة لمواجهة سلوك المضايقة

بعدما تعرضنا إلى الأساليب غير المناسبة التي تعود التلاميذ استعمالها لمواجهة سلوك المضايقة و القضاء عليها ، بإتباع بعض الاستراتيجيات المناسبة مثل:

10-1- إستراتيجية مواجهة لوم الذات من خلال الحديث الايجابي مع الذات و تعزيزها عن طريق التركيز على نقاط القوة فيها و محاربة الأفكار السلبية اللاعقلانية الخاطئة حول الذات و الآخرين، كما يلي:

-توقف عن التفكير "أنا مسؤول عما يحدث "

-توقف عن التفكير "أنا مطارذ لأنني مختلف"

-توقف عن الحديث الذاتي "أنا مطارذ لأنني لست جيدا مثلهم"

-توقف عن التفكير "أنا مطارذ بسبب مظهري أو جسدي"

-توقف عن التفكير "إن هذا يحدث لي أنا فقط " لماذا يطاردونني أنا وحدي دائما"

-توقف عن التفكير "إنهم يفعلون ذلك معي لأنني أتسبب في المشاكل"

-توقف عن التفكير " إنهم يفعلون ذلك لأنني لا أقاوم"

10-2- إستراتيجية مواجهة السلوك العدوانى بممارسة السلوكات التوكيدية المناسبة فلا

تكون عدوانية و لا سلبية خاضعة، و ذلك بإتباع القواعد التالية :

-احتفظ بهدوئك و توقف عن التفكير في الانتقام و إيذاء الآخر .

-تجنب السب و الشتم بصوت مرتفع و كلام فاحش .

-تجنب الصراخ و إخراج ثورة غضبك أو صبها على الآخرين بسبب أنك تشعر بالغيظ والحزن و الألم .

-سامح و انس أنهم طاردوك و تجنب حمل حقد أو غل اتجاههم .

10-3- إستراتيجيات السلوك الإيجابي من خلال تبادل الحديث و الاستماع و تقبل

وجهات نظر الآخرين و عدم المقاطعة و النظر في عيون الآخرين و اللطف في

الحديث و إعطاء فرصة للآخرين للتحدث و الكلام ، بإتباع القواعد التالية:

-أطلب نصيحة من صديقك أو زميلك .

-أطلب مساعدة صديقك أو مساعدة زميلك بمناداته مباشرة و طلب فعل شيء .

-قم بتأكيد ذاتك و توجه برسالة تبدأ ب"أنا" للتلميذ الذي يطارذك و يضايقك مثلا: " لا أحب ما تفعله" بصوت قوي و واضح.

-خذ وقتا لتهدئة نفسك قبل الإجابة.

10-4- إستراتيجية التخلي عن دور الضحية بإتباع بعض التعليمات مثل:

-توقف عن التفكير في الأمر بطريقة ذاتية و استبدلها بفكرة " لا أبالي بما يفكرون في كل الأحوال"

-توقف عن التفكير في الأمر بطريقة ذاتية و استبدلها بفكرة " لا يهمني الأمر ولا يقلقني ، لدي أصدقاء آخرون"

-توقف عن التفكير في الأمر بطريقة ذاتية و استبدلها بفكرة " لا أعطي قيمة لآرائهم"

-توقف عن التفكير في الأمر بطريقة ذاتية و استبدلها بفكرة " لا يهم فأنا أجد و أحسن فعل أشياء أخرى كثيرة. (Singh & Bussey ,2009)

-الظهور بمظهر الثقة في التعامل مع المعتدين.

10-5- إستراتيجية التعبير عن المشاعر الايجابية (السعادة و الفرح) و ضبط الذات عن طريق التعبير عن المشاعر السلبية و فهمها و توجيهها (الأم، الحزن، الغضب، الخوف، القلق)

11- لعب الدور

نختار أربعة تلاميذ للعب الدور في سيناريو مضايقة يتم تقديمه كالتالي:

"س" تلميذ مجتهد ذاهب إلى المدرسة فيسخر منه مجموعة من التلاميذ "ع" و "م" و "ن" لأنه يحب الدراسة و يفضل المعلمون عن باقي التلاميذ . فيأخذون محفظته و يلقونها على الأرض و يقوم أحدهم بدفعه بقوة و يهرب و هو يضحك و يقهقه.

في المشهد الأول "س" يخاف من التلاميذ و يهرب تاركا لهم محفظته.

في المشهد الثاني "س" يلعب دورا مختلفا " أنا لا أسمح لكم بفعل ذلك مستقبلا " كل واحد منكم يستطيع أن يدرس و ينجح و يكون أحسن مني لماذا لا تحاولون على الأقل مرة .

12-تقييم الجلسة

هل ساعدتكم هذه الجلسة على فهم مشكل المضايقة؟

إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟

أذكروا ثلاثة أشياء شعرتم بأنها جيدة بخصوص هذه الجلسة و استفدتم منها.

أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها في طريقة تعاملكم مع مشكل المضايقة.

13-تقديم الواجب المنزلي

في الأسبوع القادم سوف نتحدث بالتفصيل عن إحدى الاستراتيجيات المضادة للوقوع في

مشكل مضايقة لذلك أطلب منكم أن تأخذوا ورقة و تقوم بما يلي:

1-صف (صفي) نفسك (من أنا؟) في جملة أو جملتين.

2-خذ (خذي) ورقة و قسمها إلى 3 أقسام:

-القسم الأول يحمل عنوان نقاط القوة في ذاتي، تذكر فيها كل الأمور الإيجابية التي

تحبها في ذاتك.

-القسم الثاني بعنوان نقاط الضعف في ذاتي، تذكر فيها كل الأمور السلبية التي تتمنى

تغييرها في ذاتك.

-القسم الثالث بعنوان كيف أحسن ذاتي ؟ تذكر فيها ما تريد تحسينه من سلوكيات .

مذكرة رقم (3)

الحديث الإيجابي مع الذات

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

تمهيد

غالباً ما نتحدث مع أنفسنا بصوت داخلي لا يسمعه و لا يدركه الآخرون . فمثلاً نعتقد أنه لا أحد يحبنا و لا أحد يهتم بنا و بمشكلاتنا ، كل الناس يسخرون منا، ولا نستطيع النجاح في حياتنا و دراستنا. إن هذا الصوت الداخلي يزعج الذات و يجعل الإنسان يعيش دائماً في حالة قلق واضطراب لعدم رضاه عن ذاته و خوفه من نظرة الآخرين و كلامهم. هذا ما نسميه الحديث الذاتي أو الحوار مع الذات. لكن ما هو هذا الحوار مع الذات في رأيكم و حول ماذا يدور؟

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها استثارة دافعية التلاميذ للتعرف على أهمية الحوار الداخلي أو الحديث الإيجابي مع الذات في توجيه حياة الإنسان نحو الصحة النفسية والنجاح في حياته وعلاقاته الاجتماعية لا سيما مع الأقران في المحيط المدرسي.

2-تعريف الحديث الذاتي

يقصد بالحديث الذاتي أن يخاطب الفرد نفسه بعبارات يرددتها داخلياً(الصوت الداخلي). هذه العبارات قد تصف حادثة معينة شاهدها، أو تعبر عن شعور ناتج عن موقف معين أو توبيخ للفرد نتيجة تقصيره في جانب معين.(أبو سعد،2009) أو تقييم لأداء الذات و الحكم عليها إما بالنجاح أو الفشل. فهي كل ما يقوله الفرد لذاته عن ذاته وعن الآخرين و البيئة بما يشكل مشاعره و سلوكه.(علام 2012) و هو نوعان:

1-2- الحديث الذاتي الإيجابي و هو كل العبارات و الألفاظ الذاتية الإيجابية التي تنعكس بشكل إيجابي على الفرد و ينتج عنها مشاعر إيجابية ، فهي ترفع من دافعية الفرد و تخفض من القلق والضيق لديه. و مثل هذا النوع من العبارات أو الألفاظ مرغوب فيها لما تحققه من التوازن النفسي.

2-2- الحديث الذاتي السلبي و هو العبارات و الألفاظ الذاتية السلبية التي تنعكس بشكل سلبي على الفرد و ينتج عنها مشاعر سلبية فتخفض من دافعية الفرد و تسهم في زيادة الضيق لديه.(أبو سعد،2009)

ويعتقد علماء النفس أن الأحاديث السلبية عن الذات تؤدي إلى إثارة الخوف و القلق في المواقف التي يواجهها الفرد في حياته و أن التحدث الإيجابي مع الذات هو استجابة مضادة للقلق و الخوف لأنها تؤدي إلى زيادة التوكيدية و الشعور بالثقة بالنفس و القدرة والكفاءة, مثل الشخص الذي يعاني من القلق الاجتماعي و تراوده بعض الأفكار والعبارات السلبية مثل (إنني فاشل) أو (لن أستطيع فعل شيء) أو(أتمنى أن تتشق الأرض بدلا من التحدث أمام الناس) وغيرها من الأحاديث الذاتية السلبية. (عبد العظيم،2006)

3-مصادر الحديث الذاتي

مناقشة جماعية حول أمثلة من العبارات السلبية التي راودت أفراد المجموعة فيما سبق و العبارات الإيجابية كما عبروا عنها في الواجب المنزلي على أن يحاولوا البحث عن مصادر هذه الحوارات الذاتية.

بعد ما تعرضنا إلى معنى الحديث الذاتي ، سوف نتعرض في هذا العنصر إلى مصادر الحديث مع الذات و العلاقة التي تكمن بين هذه الأفكار الواردة في حواراتنا الداخلية و بين مشاعرنا و سلوكنا.

إن الصوت الداخلي أو الحديث مع الذات هي أفكار و معتقدات تصاحبنا منذ الطفولة و سواء كانت سلبية أم إيجابية فهي تولد لدينا مشاعر و انفعالات و تدفعنا إلى تحقيق أهداف أو التخلي عنها و ذلك عن طريق أفعالنا و هو ما يسمى بالسلوك.

أما المشاعر و الانفعالات الناجمة عن هذه الأحاديث الذاتية فتختلف في نوعها و هي إما إيجابية أو سلبية، كما أنها مؤقتة و ليست ثابتة لأنها تتغير عبر المواقف التي يمر بها الأفراد في حياتهم. لذلك فإن فحص و تحديد هذه الأفكار و التعرف عليها يساعد في التحكم و السيطرة على هذه المشاعر و الانفعالات و بالتالي القيام بالسلوك المرغوب فيه. فمثلا قد يشعر الفرد بالحزن بسبب إدراكه أن والده مهموم و حزين فإدراك الحزن لدى الوالد قد يجعل الابن يفكر و يقول لنفسه (أحاديث الذات) "أنا لا أستطيع أن أكون سعيدا إذا كان والدي حزينا" و لذا فإن تغيير الأفكار و أحاديث الذات لدى الفرد يؤدي إلى تغيير مشاعره و سلوكه. فمثلا إذا قال الابن "أنا غير مسؤول" عن الطريقة التي يشعر بها أبي فهو يشعر بالحزن و أنا لا أشعر بذلك فأنا مختلف عن والدي و بالتالي أنا مسؤول عن مشاعري فقط.

فأحاديث الذات السلبية تولد مشاعر و انفعالات سلبية على عكس أحاديث الذات الإيجابية التي تسهم في توليد مشاعر إيجابية لدى الفرد. وكلما كانت أحاديث الذات إيجابية لدى الفرد كلما استطاع التحكم في سلوكه. (عبد العظيم، 2007)

4-مضمون أحاديث الذات السلبية و الهزيمة للذات

إن الحديث مع الذات يدور غالبا حول ثلاث محاور أساسية :

4-1-حديث الذات حول الذات و كيف يرى الإنسان نفسه و كيف يقيّمها و يحكم عليها و على مهاراته و قدراته و ضرورة الوصول للكمال و الكفاءة الدراسية و المهنية والسلوكية و أن يكون مثاليا. فهي الشخصية كما يراها صاحبها و يقيّمها من الداخل ولكن الذات غالبا ما تطغى عليها العبارات السلبية مثل:-أنا إنسان فاشل و غير كفء وليس لي أهمية.

-أنا لا أستطيع النجاح أو التفوق مثل الآخرين.

-إذا لم تأت النتائج كما أتوقع ستكون كارثة.

-يجب أن أنجز كل عمل أعمله على أفضل ما يكون.

-يجب أن يكون تصرفي في مواقف الحياة مثاليا.

-سلوكي مليء بالأخطاء لذلك أنا شخص سيء و أستحق الألم و المعاناة .

- يجب أن أعمل بطريقة جيدة دائما و أنال استحسان الآخرين من حولي.
- 4-2- حديث الذات حول الآخرين و يشمل رؤية الإنسان للآخرين و ما ينتظره منهم بحيث لا ينبغي أن يكونوا مصدر إزعاج أو قلق أو ضغط نفسي أو تهديد له و أن يكونوا متقبلين و محبين له. و يظهر ذلك من خلال العبارات التالية التي يحدث بها نفسه:
- يجب أن أكون محبوبا من كل المحيطين بي.
- يجب أن يحرص الآخرون على سعادتي و إشعاري بقيمتي.
- الآخرون هم سبب المشكلات و المصائب دائما.
- هؤلاء ليسوا أطفالا إنهم شياطين و يجب عقابهم باستمرار.
- هؤلاء ليسوا زملاء إنهم مجموعة من الوشاة.
- يوجد في العالم الكثير من الأشرار و المسيئين و يجب عقابهم بشدة.
- 4-3- حديث الذات حول ظروف و مواقف الحياة و هنا يعتقد الإنسان أنه ينبغي أن تكون الظروف مناسبة و غير ضاغطة للإنسان و غير محبطة لآماله و طموحاته و أن تكون مريحة و سعيدة و إلا سيكون العالم مزعجا لا يمكن احتماله أو استمرار الحياة فيه. وتظهر هذه الأفكار من خلال العبارات التي يحدث بها الإنسان نفسه كما يلي:
- الظروف المحيطة تدفعني دائما للفشل و تعوق نجاحي.
- أرغب في تغيير حياتي و لا أستطيع.
- الحياة تخدم الآخرين و تظلمني.
- لو فشلت في دراستي سوف تنتهي حياتي. (علام، 2012)

إن الشخص الذي يركز على الأحداث الحرجة و الأليمة دائما و الجوانب الضعيفة فيه و يحدث بها نفسه من خلال حوار الهدام ، ينسى حتما الجوانب الإيجابية في ذاته و يقلل من قيمتها. وبالتالي يبني صورة سلبية عنها و يحملها في أعماقه مدة حياته فيؤمن حقيقة بأن لا قيمة له و أنه دائما هو الأسوأ في كل شيء ثم يحس بالقلق و الاضطراب ولا يستطيع إقامة علاقات جيدة مع الآخرين . ولكن ما هي أسباب الحديث الهازم للذات؟

5-أسباب الحديث الذاتي السلبي الهازم للذات

هناك مجموعة من الأفكار الهدامة يحدث بها الإنسان نفسه و ذلك للأسباب التالية:

5-1-عدم الثقة بالنفس، و هي اعتقاد الإنسان بعدم قدرته على عمل ما يقدر عليه الآخرون و على حرمانه مما يتمتعون به و عجزه عما يصلون إليه و عدم احترام الذات والخوف من الفشل و من إيذاء الناس. (لا أحد يحبني، لا أحد يرغب في صداقتي، أنا أقل من الناس كلهم فلم أحقق شيئاً مثلهم)

5-2-التمسك بالمثالية المفرطة، حيث يعمل الكثير من الناس على تحقيقها في أعمالهم وحل مشاكلهم و يصرون على التعامل بمثالية مفرطة لمجرد الافتخار أمام الناس بأنهم مثاليون لاعتقادهم أنهم لا يخطئون. و إذا عجزوا عن تحقيق الكمال و المثالية في أي أمر من أمور حياتهم فإنها تتقلب إلى جحيم و عذاب أليم و حياة لا تحتمل.(أشك دائماً فيما أنجزه من أعمال لأنني أريدها مثالية، يجب أن تكون قراراتي كلها حكيمة و سديدة لا توجد بها ثغرة)

5-3-العودة إلى الماضي باستمرار. فتجارب الماضي بآلامها و أفراحها تؤثر في طفولتنا و تستمر معنا و تؤثر في حياتنا الحالية و هذا شيء طبيعي و لكن كثيراً من الناس يعتقدون أن ما يصابون به من مشكلات و اضطرابات و أخطاء و فشل في حياتهم المهنية أو الدراسية سببه أحداث و أشخاص و مواقف الماضي و أنه مستحيل تصحيح ما كسره الماضي (طلاق أمي من أبي سبب ما كنت فيه و مازلت فيه حتى الآن، قسوة المعلمين جعلتني أكره التعليم و تسببت في هروبي من المدرسة)

5-4-عدم تحمل ظروف الحياة الصعبة إذ نجد الناس يعتقدون أن الظروف الخارجية بما فيها الأشخاص و الأحوال الجوية و ضغوط العمل و ضغوط الدراسة و ضغوط الأسرة هي السبب في معاناتهم وأنهم لن يتخلصوا من معاناتهم إلا بعد أن تتحسن و يغير الناس أسلوب حياتهم. (المدرسة التي أدرس فيها غير لائقة و لن أنجح في دراستي إذا بقيت فيها)

5-5-قسوة الدنيا و ظلمها و هي نظرة سوداء إلى الدنيا يشعر بعض الناس أنهم غير قادرين على العيش فيها لأنها قاسية و ظالمة فيتمنون الخلاص منها أو الخلاص من

أنفسهم.(لماذا يحدث لي دائما هكذا، لقد ظلمتني هذه الدنيا و ما زالت تظلمني فهي دائما ضدي)

5-6-لوم و معاقبة الأشخاص الأشرار الظالمين المخطئين. إن عقاب الشخص الذي تتصف سلوكياته بالخطأ و الظلم و الشر ليكف عن ذلك أمر طبيعي بل ضروري و لكن ما هو غير منطقي و غير عقلائي ، أن نصف الشخص و ليس سلوكياته بالسمات السلبية مثل الشر و الظلم و التفكير في اتهامه و إهانته دون إعطائه الفرصة لتصحيح خطئه.(هذا الشخص سيء للغاية و لا يمكن للإنسان أن يتحملة، يجب الانتقام منه بسبب عمله السيء الذي قام به)

5-7-البعد عن صعوبات الحياة و عدم مواجهتها و هنا يعتقد الكثير من الناس خطأ أنه من الأفضل تجنب صعوبات الحياة و عدم مواجهتها.(يجب أن أنسى هذه المشكلة لأنني لن أستطيع حلها)

5-8-الشعور بالراحة دون آلام في جميع الأوقات (أخشى الذهاب لطبيب الأسنان لخلع ضرس الذي يؤلمني، أنا لم أشعر بالراحة يوما في حياتي)

5-9-الحاجة لشخص قوي يمكن الاعتماد عليه في جميع شؤون الحياة (لا أستطيع القيام بهذا العمل بمفردي أحتاج لمن يساعدني فيه ، سوف أغرق إن ترك العمل معي فهو يعرف كل شيء)

5-10-توهم المرض العضوي و النفسي (أخاف من الموت و أعتقد أنني سأموت بسبب مرض، لقد قربت نهايتي يجب أن أستسلم للموت)

5-11-تضخيم الأمور و الأحداث و المواقف (إن لم أحصل على أحسن معدل سوف أقتل نفسي)

5-12-الخوف من الفشل و هنا يعتقد بعض الناس عدم قدرتهم على النجاح و أنهم إذا لم يحققوا النجاح المطلوب فإنه سيصبح فاشلا أمام نفسه و أسرته و الآخرين ولا يمكنه مواجهتهم بعد ذلك و بذلك يتحول الخوف من الفشل إل سبب له .(أعرف أنني فاشل في حياتي و لا أستطيع إنجاز أي شيء و لو بقدر قليل، أعلم أن قدرتي على الدراسة محدودة لذلك سوف أطلب مساعدة زميلي في الامتحان)

5-13- القلق من المجهول (لن أكلم أحدا لا أعرفه فقد يؤذيني) (علام، 2012)

الخلاصة أن الأفكار التي تتسبب في سلبية الحديث الذاتي عديدة و متفرعة و لذلك يجب أن ننتبه إلى كل ما يدور في عقولنا من أفكار هازمة للذات و الوعي بها وأن نبحت باستمرار عن الصفات الإيجابية التي نمتلكها و نقاط القوة في شخصيتنا .

6- أساليب التخلص من أحاديث الذات السلبية

نستطيع محاربة الأحاديث السلبية مع الذات باتباع الخطوات التالية:

-أولا: استعمال أسلوب "وقف الأفكار" ويقوم على قاعدة مفادها أنه ما دام بإمكان الفرد أن يفكر بصورة إرادية في موضوع معين في لحظة ما ، إذن هو قادر أيضا على استبعاد التفكير في موضوع ما في لحظة بعينها، أي أنه يستطيع التحكم في أفكاره، وبالتالي لا بد من وقف الأفكار اللاعقلانية و إبعادها و استبدالها بأفكار أكثر عقلانية. (عبد العظيم، 2006)

- ثانيا: يتم تحديد الأفكار والعبارات السلبية و كتابتها و مناقشتها قبل مواجهة الموقف، ثم استبدالها بعبارات و أفكار وأحاديث إيجابية مشجعة. فقد تكون الأحاديث الإيجابية من نوع: "لا يهم فأنا لا أهتم" "لن أقلق بذلك ماذا يعني قوله على كل حال" "لا أحب أن يطلق علي أحدهم الألقاب و لكن هذا لا يؤذيني" ، "أعلم أنني لست كما قال " لا يعتبر أسوأ حادث في الدنيا أن يطلق أحدهم علي لقبا سيئا". (أبو سعد، 2009)

-ثالثا: البحث عن نقاط القوة و نقاط الضعف في الذات و الوعي بها و لا نكتفي بمجرد الاستماع لآراء الآخرين و ملاحظاتهم لتوفير معلومات عن ذاتنا بل يمكن مساهلة بعض أصدقائنا بلباقة عن رأيهم في تصرفنا في بعض المواقف .

-رابعا: التحدث عن الذات هو تعبير عن آرائنا و معتقداتنا و مشاعرنا و أحاسيسنا أمام الآخرين دون خوف أو خجل لأننا عندما نتحدث عنها تجعلنا موضوعا يمكننا من رؤيتها أحسن و التعرف عليها أكثر مما يساعدنا على تطويرها و تحسينها.

-خامسا: احترام الذات و تقديرها و النظر إليها بعين الرضا ، فوجود عيب في ذاتنا لا يلغي هذه الذات. قد يكون فيها بعض العيوب و لكننا بشر و لا نخلو من العيوب و من مزايا الإنسان القدرة على تغيير الذات وتجاوزها. فلا يجب أن نحط من قدر ذاتنا

أو نشعر باليأس إذا لمسنا نقيصة فيها أو لمسنا بعض السلبية في نظرات الآخرين لنا. فلنميز بوضوح بين الذات و بين العيب الذي فيها. الذات كل و العيب جزء و إلا فإن التغيير سيتطلب إلغاء الذات ككل.(الجوسي، 2002) فتقبل الذات و التسامح معها والاهتمام بها تجعلنا نتخلص من الأحاديث السلبية الداخلية و نمنعها من السيطرة على أفكارنا و مشاعرنا و أفعالنا.

7-حديث الذات الإيجابي وعلاقته بالصحة النفسية

إن الحديث مع الذات هو الصوت الداخلي الذي يقود الإنسان إلى أخذ القرارات التي تتعلق بدراسته أو عمله و مشاريعه و حياته بصفة عامة . فإذا كان إيجابيا تمكن من الشعور بالسعادة و الأمان و هي من العلامات الكبرى للصحة النفسية ولا تتحقق الصحة النفسية دون أحاديث ذاتية قوية مستمدة من القواعد التالية :

♣ أن نؤمن بقوة بقيمة الحياة و أهميتها .(إن التفكير في الانتحار عند بعض الناس هو اهتزاز قوي لهذا المبدأ)

♣ أن تكون لنا أهداف نسعى إلى تحقيقها في جهد دعوب (مثلا النجاح في الدراسة وتحقيق مشروع البيطري) و بذلك نحقق ذاتنا و نعزز بها و نفتخر بها.

♣ أن نتفاعل بالحياة دائما مهما كانت المشكلات التي تواجهنا، فننظر إلى نصف الكوب المليء أكثر مما ننظر إلى نصفه الفارغ، و الضربة التي لا تقتل تدفع صاحبها إلى الأمام.

♣ أن نرض عن ذاتنا و عن صفحاتها البيضاء و السوداء على السواء و عن علاقاتها و حاجاتها و قدراتها و عيوبها و عن أخطائها .(الجوسي،2002)

♣ أن نحترم ذاتنا و نفهمها و نقدرها .(أبو رياش و آخرون،2006)

يمكن أن نستخلص أن الإنسان الذي يتمتع بالصحة النفسية، يمتلك معظم طاقاته النفسية جاهزة للتعامل مع مطالب الحياة و أعبائها (مثل أعباء الدراسة و مشكلاتها) ولا تثنيه المصاعب عن بذل الجهد و تحقيق أهدافه و ينشر في علاقاته مع الآخرين خفة وروحا متفائلة تسهل تعامله . و عندما يتحرر الإنسان من الحوارات السلبية التي يحدث

بها نفسه من مخاوف و قلق و عدم الثقة بالنفس يكون أكثر طلاقة وحرية وأكثر فعالية في حياته و في شعوره و في أفعاله و سلوكياته.

8- لعب الدور

نقوم باختيار أربع تلاميذ للعب الدور في سيناريو مضايقة يتم تقديمه كالتالي:
"س" تلميذة أنيقة تدخل إلى القسم فيسخر منها مجموعة من التلميذات "ع" و "م" و "ن" و ينادونها بأسماء و صفات قبيحة يتكلمون عنها بصوت خافت و يشيرون إليها بأصابعهم عندما بدأت المعلمة الدرس.

-في المشهد الأول "س" لا تقول شيئاً و تبدأ في البكاء و لا تنتبه إلى الدرس لأنها تحدث نفسها و تتساءل لماذا يزعجونها و يؤلمونها بهذا الشكل دائماً (الأمر يحدث كل أسبوع منذ حوالي شهر).

-في المشهد الثاني تقوم "س" بالتعبير عن ما يجول بخاطرها بطريقة إيجابية (لا بأس ليس هناك سبب لما تقوم به زميلاتي ربما هناك أمر لا أعرفه يجب أن أسألهم لماذا يفعلون ذلك و هل أخطأت في فهمهم أم أنهم أساؤوا فهمي؟ و هنا تذهب "س" إلى زميلاتها لتحصل عن إجابة لتساؤلاتها ؟

9-تقييم الجلسة

هل ساعدتكم هذه الجلسة على فهم موضوع الحديث الذاتي؟

إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟

أذكروا ثلاثة أشياء استفدتم منها في موضوع الحديث الإيجابي مع الذات.

أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها في مضمون الأحاديث الذاتية التي تتعلق بكم.

10-تقديم الواجب المنزلي

في الأسبوع القادم سوف نتحدث عن بعض المهارات التي تساعد التلميذ على التعامل بنجاح مع رفاقه و زملائه في الدراسة و يكون متفاهما معهم و سعيدا بمصاحبتهم. لذلك أطلب منكم تسجيل إجاباتكم عن الموضوع التالي:

التقيت بزميل (ة) جديد (ة) في المدرسة فكانت أول مهمة أمامك هي كيف تبدأ الحديث والحوار معه، فقامت بتعريف نفسك ثم استمرت العلاقة بينكما فأصبحت في كل مرة تتحدث معه . في رأيك ما هي الأسباب التي جعلت العلاقة بينكما تستمر وما هو انطباعك عن ذلك الشخص؟

مذكرة رقم (4) التواصل مع الآخرين

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

تمهيد

لا شك أننا نحتاج دائما في حياتنا اليومية إلى التعامل مع أمانا و أبنائنا و إخوتنا وأبناء عمنا و جيراننا وكذلك زملائنا في المدرسة و هذه العلاقات ضرورية لنا لأنها تمدنا بالحب و الدفء والاهتمام و المساعدة ، فعندما نتكلم نريد من يسمعنا و عندما نكتب نريد من يقرأ لنا و عندما نبتسم نريد من يستقبل ابتسامتنا و يفهمها.

إلا أننا في بعض الأحيان نفشل في تعاملنا مع الآخرين فلا نحقق حاجتنا وما نصلو إليه بسبب سوء فهمنا فتقطع العلاقة و تفسد لأننا لم نستعمل الألفاظ المناسبة أو الوقت المناسب لها أو بسبب عدم اهتمامنا. فانقطاع العلاقة أو سوء الفهم يرجع في الكثير من الأحيان إلى جهلنا بطرق و قواعد التعامل و التواصل المناسبة مع الآخرين. لذلك سنحاول أولا أن نتعرف على معنى التواصل.

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها استثارة دافعية التلاميذ لفهم موضوع التواصل مع الآخرين و الهدف منه و أهميته في حياة التلاميذ إلى جانب أساليب التواصل المناسبة

2-تعريف التواصل

التواصل الإنساني هو تبادل مزدوج للمعلومات و الأفكار و العواطف و المشاعر بين شخصين أو أكثر بما يحقق هدفا مشتركا و لا يعني حتمية الاتفاق بينهما.(دليل تدريبي في صحة المراهقة، 2008) فمحاولة وصف شيء معين لشخص ما، أو التعبير

عن فكرة سياسية، أو رتبة حانية على رأس طفل أو احتضانه ، أو ابتسامة مشرقة ، أو نظرة غاضبة ، كل هذه الحوادث أفعال تواصلية تتقل المعلومات.

ولكن لماذا نحتاج إلى التواصل؟ (مناقشة جماعية)

لأننا نريد العيش مع الآخرين و نتفاهم معهم و نشاركهم الأفكار والمشاعر والآمال والمشاريع.

فهو تعبير عن حاجة نفسية ملحة لا نستطيع الاستغناء عنها و تستمر طوال الحياة بحيث يشعر الفرد في غياب العلاقات الودية و الحميمة بالوحدة و القلق و الكآبة مما يجعل تصوره لذاته سيئة للغاية و تصبح حياته جافة و قاسية و مضطربة.

فهل يمكن للرضيع أن يبقى وحيدا و هل يمكن للأُم أن تبتعد عن رضيعها؟ و هل يستطيع أحد منكم أن يعيش دون أسرته التي يحمل إسمها؟ و هل نستطيع العيش لوحدنا في غرفة مغلقة؟

تعالوا الآن نتعرف على الهدف من تواصلنا مع الآخرين.

3-أهداف التواصل مع الآخرين

3-1-التعلم: يساعدنا التواصل على الحصول على المعلومات ويمكننا بذلك من فهم أفضل للعالم الخارجي عالم الحوادث و الأشياء و الناس، و التمكن من اتخاذ القرارات المناسبة و مواجهة المواقف المختلفة .

3-2-إقامة العلاقات: و هي تعبير عن الحاجة للانتماء بهدف الحصول على الحب والشعور بالأمن و كذلك تعبير عن الحاجة للتقدير و الاستحسان بهدف الحصول على الاحترام . فهذه العلاقات تساعد على تخفيف الوحدة و الاكتئاب والشعور بالرضا والاستقرار و الاطمئنان عندما نحب الآخرين و يحبوننا و نثق فيهم و يتقون فينا.

3-3-التأثير في الآخرين و التأثير بهم: و بالتالي نتمكن من تحقيق ذواتنا في حدود الدور الذي نلعبه في محيطنا الأسري أو في المدرسة أو في الشارع.

3-4-المساعدة والدعم: فنحن نواسي أصدقاءنا و نرشدهم و نقدم النصح لهم تماما مثل ما يفعل المعالجون النفسيون و نجاح ذلك يتعلق بنجاح مهارة التواصل.

(الجبوسي، 2002)

4-علامات ضعف أو سوء التواصل مع الآخرين

لتحقيق تواصل جيد وإيجابي يجب أولاً أن نتعرف على علامات ضعف و سوء التواصل كما يلي:

- التأخر أو التردد في الاستجابة، لعدم التأكد و عدم الدراية بأسلوب الحوار .
- الانتقال المتكرر من موضوع إلى موضوع و عدم التركيز أو الاستمرار في الموضوع الرئيسي بسبب عدم امتلاك التلاميذ المعلومات الكافية التي تمكنهم من الاستمرار في الموضوع و قد لا يكون لديهم معرفة سابقة بكيفية التعامل في القسم أو قد يكون لديهم خوف من التعامل مع الآخرين و بالتالي يتجنبون ذلك .
- تعبيرات جسدية غير مناسبة تتمثل في تجنب التلاميذ التواصل البصري أي تلاقي العيون أثناء الحديث مع الآخرين، أو تقطيب الوجه و رفع الحاجب تعبيراً عن التركيز والاندهاش ، القهقهة و الضحك بصوت مرتفع . يمارس التلاميذ هذا السلوك أحيانا للتعبير عن التردد و الحيرة و الارتباك و عدم الفهم و ليس تعبيراً عن الفكاهة و المزح .
- الإجابات و التعبيرات القصيرة المختصرة و تظهر لدى بعض التلاميذ غير القادرين على التعبير اللفظي الطويل المتماسك أو لدى بعض التلاميذ الخجولين .
- التحدث بصوت ناعم و منخفض جداً بسبب الخوف أو الخجل .

5-علامات التواصل الجيد

- بعدما تعرفنا على علامات ضعف التواصل كيف نتعرفون على التواصل الجيد ؟
- مناقشة جماعية حول أساليب التواصل الجيد كما يراها التلاميذ و تسجيلها على السبورة بعد الاتفاق عليها. و الآن تجدون أن من العلامات التي اتفقنا عليها و تدل على تواصل جيد هي كالاتي:
- المبادأة بالحديث أي بدأ الحديث و الحوار مع الآخر مثلاً :أسأل زميلي أو صديقي عن أحواله .
 - تقديم الذات
 - توجيه الأسئلة مثلاً : أسأل الآخرين عن أخبارهم و أحوالهم .

-الإنصات والاستماع و المشاركة الوجدانية أي الشعور بألم الآخرين تفهمهم مثلا: أنظر إلى الناس عندما يتكلمون معي. و أحافظ على أسرار الآخرين.
-الانتباه واستعمال أشكال التواصل اللفظية و غير اللفظية المختلفة أثناء المحادثة والاستماع و توجيه الأسئلة إلخ. مثلا: أمدح الناس و أخبرهم بما فيهم من صفات طيبة.

6-فوائد التواصل الإيجابي

لنرى ما يحدث عندما تتلقى إهانة من طرف شخص؟
هل ترون ما قد ينجم عن هذا التواصل العدوانى؟ إنك تحس بالتهديد تهديد لذاتك و لتقديرها و احترامها و قد تستجيب بالغضب و الغيظ و الألم.
لنرى أيضا شخصا آخر يتسلل إلى قلبك و عقلك بكلمات لطيفة تفيض بالحب والاحترام؟

هل ترون فوائد هذا النوع من التواصل الجيد أو الإيجابي إنك حتما ستحس بالسعادة وكأنك تطير فوق السحاب. إذن للتواصل الجيد فوائد كثيرة منها:

6-1-التخفيف من الوحدة، لأننا نحب أن نحس أن الآخر يهتم بنا و يحبنا و يحمينا و بالتالي نحس بالأمن و الاستقرار و الطمأنينة.

6-2-توفير الاستثارة لانفعالاتنا و تفكيرنا و اهتماماتنا فهو يدفعنا إلى بذل المزيد من الجهد في الدراسة مثلا و يدفعنا إلى البحث و الاجتهاد لتحقيق النجاح في الحياة.

6-3-معرفة الذات، فإدراكنا لذاتنا و خصالها و عيوبها يكون من خلال ما يراه الناس فينا فنحسن ما يجب تحسينه .

6-4-تقدير الذات، يزداد تقديرنا لذاتنا و قيمتنا من خلال الاتصال بأشخاص يهتمون بما نفعله و بما نقوله و ما نحققه فيحملون لنا التقدير و الدعم.

6-5-زيادة المتعة و تخفيف الألم من خلال التواصل في المناسبات السعيدة كما في المناسبات الأليمة.

فالتواصل الإيجابي يسعى إلى إشباع حاجتنا للحب و الانتماء و التقدير و التخفيف من حالة الإحباط و الضيق و التوتر و الغضب. كما يحسن صحتنا النفسية و الجسمية و يجعل الحياة أكثر متعة و يقوي الروابط الاجتماعية و التعاون. (الجيوسي، 2002)

7-أساليب التواصل المناسبة و غير المناسبة

تعالوا نفكر في الأساليب الغير مناسبة للتواصل التالية وكيف يمكن استبدالها بأساليب مناسبة:

أساليب التواصل المناسبة	أساليب التواصل الغير مناسبة
حسن اختيار الكلمات و العبارات اللطيفة و المهدبة: "لعلي لم أحسن التعبير عن فكرتي أو رأيي" "لنقابل فيما بعد ريثما يعيد كل واحد منا النظر في الموضوع أو المشكلة"	استعمال كلمات مهينة و مسيئة : "كلامك فارغ ، إنك تقول أشياء لا معنى لها" "أنت لا تفهمني" "إنك لا تفهم شيئاً" لا أريد رؤية وجهك".
تقبل الآخر يكون بمشاركته الحديث و مناقشته	تجاهل وجود الآخر و ما يقوله فيظهر أنه غير مبال به و بما يقوله و أنه لا يستحق الانتباه و الاهتمام.
الحفاظ على التواصل بالنظر إلى الآخر و أساليب جسدية أخرى.	تجنب النظر إلى الآخر و تجنب أي تواصل جسدي معه مثل المصافحة
يكون الحوار متبادل فنحدث و نستمع للآخر و نحترمه في نفس الوقت.	الحديث يتم من طرف واحد و الطرف الثاني يستمع فقط دون تبادل للاهتمام.
يعبر عن نفسه و يشجع الآخر على التعبير عن نفسه و يسأله عن أحواله و مشاعره .	يعبر عن نفسه و عن مشاعره و يقاطع تعبير الآخر و لا يهتم بمشاعره ولا يحاول فهمها.
يهتم بما يطلبه الآخر و يجيب عن أسئلته، مكالماته و رسائله، و يساعده.	يتجاهل ما يطلبه الآخر ولا يستجيب له.

يستجيب بطريقة ملتوية و يحول الرسالة إلى اتجاه آخر.	يستجيب مباشرة لما يقوله الآخر .
النقد الهدام الذي يحمل الإهانة والتجريح والتشهير بالآخر أي انتقاد شخصيته وليس سلوكه أو فعله . " إنك سيء وشرير " "إنه يعرج قليلا أو لديه حول في عينيه أو أنه قصير جدا أو أنه يحرك فمه بطريقة غريبة " فما الفائدة من كل هذه الملاحظات سوى أنها تجرح الآخر.	يحافظ على شعور الآخر و يقدم النقد للسلوك المراد تحسينه أو تغييره بطريقة إيجابية و سرية و خصوصية فلا يعتمد فيه على الإشاعات و لا يستعمل حركات وإشارات استفزازية. "إذا كانت صديقتك تلبس ثيابا غير لائق يمكن أن تقولي لها " كنت تبدين أجمل بثوبك الآخر الذي ارتديته بالأمس"

و ختاماً فلنعامل الآخرين بمثل ما نحب أن نعامل به لنسأل أصدقائنا المقربين ما إذا كانت لهم ملاحظات على سلوكنا اللغوي .مثلا: "هل أعبر عن نفسي بحدة؟ هل أستخدم مفردات عدائية؟ هل أتحدث بسرعة كبيرة أو ببطء مبالغ فيه؟ "بتصرف" عن (الجبوسي، 2002) و عن (دليل تدريبي في صحة المراهقة، 2008)

8-مهارات التواصل مع الآخرين

8-1-مهارة محادثة الآخرين

المحادثة هي عبارة عن تبادل الحديث مع شخص آخر و ذلك بإتباع الخطوات

التالية:

-الافتتاح عن طريق التحية بطريقة لفظية أو غير لفظية مثل الابتسامة و المصافحة والتقبيل

-التغذية المرتدة أو تقديم للموضوع و بدء المحادثة "أريد أن أحدثك عن (س) هل علمت ما حدث له أمس في القسم؟ أنا حزين جدا و بحاجة للحديث معك".

-محتوى المحادثة فنتحدث لتتعلم أو نفتح علاقة جديدة أو نلعب أو نساعد. و هنا نحافظ على المحادثة بتبادل الأدوار .

-الاختتام بكلمة الوداع أو التمهيد لموعد جديد إلخ. مثل "أنا سعيد أنني التقيتك و عرفت ما الذي جرى و سوف أراك لاحقا" "إني أحب مواصلة الحديث معك و لكن علي أن ذهب بسرعة إلى البيت سوف أراك فيما بعد"
ويكون الاعتذار مهما في بعض المحادثات لإصلاح الأثر السلبي لبعض الرسائل ويساعد على استئناف عملية التواصل بصورة عادية. (الجيوسي، 2002)

8-2-مهارة الاستماع للآخرين

يبدو أن الاستماع مهمة لا تحتاج إلى جهد لأنه يحدث تلقائيا، فهل تعتقدون أن الإنسان المتسرع أو الغاضب أو العصبي أو القلق يستطيع أن يكون مستمعا جيدا؟
(مناقشة جماعية)
إن الاستماع الفعال و الحقيقي ، يتمثل في جهد إيجابي و مقصود يتضمن الانتباه لرسالة ما و إدراكها من وجهة نظر صاحبها و فهمها على نحو متكامل و تقييمها. فلاستماع جزء أساسي من عملية التواصل لا ينجح إلا بنجاحه .
-قبل الاستماع

وذلك بإعداد الذات فيكون الشخص في حالة جسدية و حالة نفسية خالية من الإحباط والتوتر و من القلق و من كل المشاعر السلبية و أن يكون لديه اهتمام خاص بالآخر وبمشكلته بحيث يجعله يشعر بالتقبل و بالدفء. وأن يحرر ذاته من أفكاره المسبقة واتجاهاته و عواطفه و رغباته في تفسيره لما يقوله أو يفعله الآخر. فمثلا قد يفسر التلميذ أن تلاميذ القسم أو مجموعة منهم لا يحبونه لأنهم يسخرون دائما من لباسه.
-أثناء الاستماع

الاستماع ليس مجرد الصمت الخارجي أي الامتناع عن الكلام . قد يبدو الإنسان أمامنا صامتا و أنه يستمع و لكن ذهنه منشغل بأفكار أخرى لا علاقة لها بموضوع الاستماع. فالاستماع لا يكون فعالا إذا :

*لم نضع أنفسنا في مكان المتكلم و نفهم ما يريد أن يقوله و ما يشعر به مع احترامه و دون الحكم عليه.

*لم ننتبه إلى الرسائل اللفظية وغير اللفظية وإلى وتيرة الانفعال الخاصة بنا.

*لم نحافظ على التواصل البصري بهدف النقاط الإشارات غير اللفظية و إعطاء الانطباع بالاهتمام .

*إذا قمنا بمقاطعة حديثه بطريقة عشوائية .

*إذا لم نفهم الهدف من الحديث و إدراك العلاقة بين النتائج و المقدمات و وضع الخلاصة.

*إذا لم نوجه الأسئلة المناسبة في الوقت المناسب دون المقاطعة.

*التغذية الراجعة مثل هزات الرأس أو إشارات بهدف تشجيع المتحدث على مواصلة حديثه.

*إذا لم نضع لأنفسنا هدفا من هذا الاستماع مثل إبداء الرأي أو مساندة صديق يمر بمشكلة.

-بعد الاستماع ، يستكمل المستمع الصورة عن طريق توجيه أسئلة على أن تكون مباشرة بأمانة و صدق. (الجيوسي، 2002)

9-معيقات التواصل

مجرد التحدث ليس هو الهدف النهائي و لكن الأهم هو تحقيق أهداف التواصل وتبادل أطراف الحديث من خلال تقديم رسالة فعالة بأسلوب ناجح. و لكن ما الذي يمكنه إعاقة هذا التواصل في رأيكم؟ (مناقشة جماعية) و الآن سوف نتعرف على معيقات التواصل من طرف المرسل و من طرف المستقبل ومعيقات أخرى.

المعيقات من طرف المرسل	المعيقات من طرف المستقبل	معيقات عامة
عدم وضوح الهدف من التواصل	المقاطعة وعدم الإصغاء	التشويش و الضجيج
الوقت غير مناسب	المجادلة و التعليقات الاستفزازية	وجود فرق في المفاهيم بينهما لاختلاف الثقافة مثلا

مكان غير مناسب	السخرية و التهكم	عدم وجود ثقة بينهما
عدم تناسب لغة الجسم مثل تعبيرات الوجه مع التعبير اللفظي	عدم الاهتمام بالموضوع	عدم توفر الراحة النفسية في الجو المحيط.
الخوف و التوتر و الضغط النفسي	الخوف و التوتر والضغط النفسي	
وجود عائق جسدي أو مرض	مرض أو عجز يعيق الاستقبال	

(دليل تدريبي في صحة المرافقة، 2008)

10- لعب الدور

يقوم تلميذان بلعب الدور في السيناريو التالي:

التلميذ الأول، مستاء من والده بسبب غضب و قلقه على العلامات السيئة التي حصل عليها و التي لم يكن يتوقعها من ابنه والتلميذ الثاني هو صديق للتلميذ الأول و لكنه لا يهتم بالآخرين و دائم الاستهزاء بهم و ليس لديه رغبة في الاستماع وعندما يتحدث إليه زملاءه يدير وجهه.

المشهد الأول: يتوجه التلميذ الأول إلى صديقه ليقص عليه ما حدث له مع أبيه و أنه غير راض عن أسلوب والده الذي لا يفهمه و لا يحاول مساعدته.

في البداية يستمع التلميذ الثاني بدون اهتمام ثم يرد على صديقه بشكل هجومي صارخا " أنت تعرف أباك هو دائما هكذا و أنت تحصل دائما على علامات ضعيفة.

المشهد الثاني: يعيد التلميذان المشهد السابق و لكن التلميذ الثاني يستعمل هنا أسلوبا أفضل في التواصل.

11-تقييم الجلسة

هل ساعدتكم هذه الجلسة على تعلم مهارات التواصل مع الآخرين؟

إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟

- أذكروا ثلاثة أشياء شعرتم بأنها جيدة و استفدتم منها في موضوع التواصل مع الآخرين.
- أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها في علاقاتكم و طريقة تعاملكم وتواصلكم مع الأقران.

12-تقديم الواجب المنزلي

في الأسبوع القادم سوف نتحدث عن التلميذ الذي يتعرض لمضايقة أقرانه وكيف يواجهها ولذلك سوف أطلب من كل واحد منكم أن يقوم ب:

- بتسجيل حادثة أو موقف تعرضت فيه لمعاملة قاسية وغير عادلة من طرف زميل أو زملاء لك في المدرسة لأول مرة و كيف واجهت الموقف.
- أذكر الحادثة بالتفصيل .
- صف ما قام به الزميل أو الزملاء و ما قاله.
- أذكر كيف واجهت الموقف ما قمت به، ما قلته و ما فعلته.
- هل هناك أسلوب أفضل كنت تود التعامل به في الموقف ذاته.

مذكرة رقم (5)

الذات في مواجهة الآخر أو التوكيدية

(Assertiveness)

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

تمهيد

العالم الاجتماعي مكون من أنا و الآخر و لكل أفكاره و آرائه و مشاعره و شخصيته ومصالحه. و لكننا أحيانا لا نعرف أو لا نستطيع أن نواجه الآخرين بآرائنا و أفكارنا أو شعورنا لأنها لا تناسبهم.

قد أشعر أحيانا أنني غير راضية عن تصرفات زميلاتي و لكنني أجد نفسي معتادة عليهم و لا أجراً أن أقول لهن أنهن مخطئات وأنه يجب أن يتوقفن عن أفعال سيئة أو أقوال سيئة. هل سبق أن شعرتم بهذا الشعور ؟ ما رأيكم في موقفني هذا ؟ هل هو صحيح و منطقي ؟ كيف يمكن علاج ذلك و بماذا يمكن استبداله؟ (مناقشة جماعية)

الإنسان حر و يمكنه التصرف وفق ما يراه مناسباً و صحيحاً من وجهة نظره، دون أن يمس بحقوق الآخرين أو يتعدى عليهم أو يخضع لرغباتهم و أخطائهم. إن هذا التصرف المنطقي و الصحيح نسميه تأكيد الذات أمام الآخرين.

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها استثارة دافعية التلاميذ للتعرف على الأساليب التوكيدية التي يحتاجها التلاميذ المتعرضين للمضايقة و كيف يدافعون عن حقوقهم الشخصية.

2-تعريف تأكيد الذات

تأكيد الذات و يسمى أيضا بالتوكيدية هو سلوك يمكن أن نتعلمه و نكتسبه طوال حياتنا من خلال المواقف و التجارب التي نمر بها في البيت و المدرسة و الشارع . إنها عبارة عن تعبيرات لفظية و غير لفظية يعبر بها الفرد عن أفكاره و مشاعره في نفس الوقت (عبد العظيم،2006)

فالتوكيدية هي قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظاً و سلوكياً عن مشاعره و أفكاره و آرائه اتجاه الآخرين، و المطالبة بحقوقه (التي يستحقها) دون ظلم أو عدوان . فلننظر الآن في أي شكل من الأشكال يظهر تأكيد الذات ؟

3-مواقف و أشكال توكيد الذات

ما هي المواقف التي تعبر عن تأكيد الذات أمام الآخرين و ما هي المواقف التي تعبر عن عدم تأكيد الذات؟ (مناقشة جماعية)

- أنظر إلى الناس عندما أتحدث إليه.
- لي أصدقاء كثيرون،
- أساعد الصديق الذي يتألم.
- أعتني بممتلكات الآخرين كما لو كانت لي.
- أنتبه إلى الناس وأبدأ المحادثة معهم.
- أذافع عن أصدقائي.
- أقول شكرا و أكون سعيدا عندما يقدم لي شخص أي شيء.
- أقوم بتهديد الآخرين.
- أستخدم الأشياء التي لا تخصني بدون إذن.
- أضرب عندما أكون غاضبا.
- أعلق على أخطاء الآخرين.
- أقوم بإزعاج الآخرين حتى أغضبهم.
- أضحك على الآخرين.
- أخلف وعدي.

-أصدر أصواتا تزعج الآخرين.
-اقطع على الآخرين كلامهم لكي أتكلم.
-أتدخل فيما لا يعنيني.
-أعامل مع الآخرين كما لو كنت أحسن منهم.
-أخاف من التحدث إلى الآخرين. (مقياس المهارات الاجتماعية لـ"متسن و آخرون"
(1983)

-أتحدث بصوت هادئ و واثق.
-عندما يواجه الآخريين إلي اللوم في المواقف التي لا أكون مخطئاً فيها و يحكمون علي مسبقاً ، أعبر عن رأيي بصراحة و وضوح و هدوء و أصحح لهم أفكارهم عني و أنه من واجبهم مساءلتي عن الحقيقة التي تتعلق بي قبل إطلاق الأحكام علي.
-أعبر عن إعجابي بزميلي لأنه منظم و مجتهد و أمدح أخلاقه العالية.لنصح أفكارنا الخاطئة عن تأكيد الذات فقد يعتقد البعض مثلاً أن الثناء وابداء الإعجاب بأحد الزملاء أو ببعض الأشياء الخاصة به نوع من التملق و الخضوع فيبتعد عن هذا السلوك التوكيدي.
لنفهم سوف نقارن بين السلوكات المعبرة عن توكيد الذات والسلوكات غير التوكيدية .

4-التمييز بين السلوكات التوكيدية والسلوكات غير التوكيدية

4-1-النوع الأول هو السلوك التوكيدي

يتصف الأشخاص ذوي السلوك التوكيدي بالقدرة على التعبير عن مشاعرهم وآرائهم في تعاملهم مع الآخرين، و الدفاع عن حقوقهم دون اعتداء على حقوق الآخرين، تغلب عليهم الجرأة و الشجاعة و الثقة بالنفس و القدرة على اتخاذ القرارات ومناقشة المدرسين و يصبحون بذلك موضع تقدير و احترام الآخرين. (عبد العظيم،
(2006)

4-2-النوع الثاني هو السلوك السلبي أو اللاتوكيدي

يتميز هذا النوع من الأشخاص غير المؤكدين لذاتهم بنقص القدرة على التعبير عن أفكارهم و آرائهم و مشاعرهم و خاصة عندما يعتدي الآخرون على حقوقهم . وهم

يشعرون دائما بالاستياء و القلق و الخجل مما يتعرضون بسهولة للاستغلال من طرف الآخرين .(عبد العظيم، 2006)

4-3-النوع الثالث هو السلوك العدوانى

يتميز أصحاب السلوك العدوانى بالاندفاعية و التهور، و إنكار حقوق الآخرين والاعتداء عليهم و تهديدهم فكل ما يهمهم إشباع حاجاتهم الخاصة ولو على حساب الآخرين . (عبد العظيم، 2006)

تعالوا لنوضح أكثر هذه السلوكات ونميز بينها في الجدول التالي:

نوع السلوك	الانفعال المصاحب	اللغة اللفظية	السلوك غير اللفظي
السلوك المؤكد للذات	يعبر الشخص عن شعوره بطريقة مناسبة لا تؤذي الآخرين.	عباراته مناسبة للموقف مثل: مارأيك؟ دعني أعبر عن رأيي لك ثم أترك لك الفرصة للحديث.	-هادئ متزن و مستقر، ينظر للآخر بما يناسب الموقف. -نظرة ثابتة إلى عيون الآخرين. -غير متوتر و نبرة صوت عادية و هادئة.
السلوك السلبي غير المؤكد للذات	يحتفظ بشعوره بداخله و يخاف غالبا من التعبير عن شعوره.	قلة الكلام و التردد عند الحديث . صوت خافت وعبارات فيها ضعف مثل أن يبدأ كلامه ب: لا أستطيع ، أنا آسف.	-عيون مسدلة و تجنب النظر إلى الآخر . -تراخي في أعضاء الجسم. -الجسد يكاد يتداعى للسقوط. -فرك في الأيدي و تردد و تمتمة و تلثم في الصوت.

السلوك العدواني	انفعاله فيه تهديد و وعيد للآخرين و مشاعر غاضب ومتفجرة باستمرار.	كلام مسيء، تحقير و تجريح و إهانة الآخرين والبدء بعبارات: أنا أريد، اعمل ما أقول لك و إلا. إذا لم تنته؟	- عيون محمقة و وقحة، التوجه إلى الأمام . -الإشارة بالأصابع. -نبرة صوت مرتفعة تتميز بالتهديد و الوعيد.
--------------------	---	--	---

(أبو سعد، 2009)

5- مميزات الأساليب التوكيدية و غير التوكيدية

5-1 مميزات الأسلوب السلبي غير التوكيدي

- إهانة الذات و الاستسلام و الخضوع لمطالب الآخرين الغير معقولة و لو على حساب حقوق الشخص و راحته.

- تجنب الشخص للمضايقة و الصراع لأنه يعتبر نفسه أقل أهمية من الآخرين ولا يستحق تقديرهم. (أبو حلاوة، 2001)

- الإحساس بالخجل و التوتر و القلق.

- موافقة الآخرين و مسايرتهم في أغلب الأوقات و التورط في المشكلات نتيجة عدم القدرة على الرفض.

- ضعف القدرة على إظهار المشاعر الداخلية و التعبير عنها . فعندما يأخذ زميلي قلبي دون إذني، لا أجراً أن أواجهه برفض لسلوكه و غضبي منه و أكتفي بالصمت أو أقول له "لا بأس سأشتري قلماً آخر"

- ضعف القدرة على إبداء رأيي و وجهة نظري.

- الحرص الزائد على مشاعر الآخرين خشية إزعاجهم .

- عدم الحزم في اتخاذ القرارات و المضي فيها . مثلاً عندما أراجع و يأتي زميلي ليطلب أن ألعب معه وعندما يلح أوافقه و أترك دراستي ثم أحصل على علامة سيئة في الامتحان.

-صعوبة النظر في عيون الآخرين و ضعف نبرات الصوت.

-التواضع الزائد عن حده في مواقف لا يناسب فيها ذلك (الذل)
من خلال ما سبق نستنتج أن ضعف توكيد الذات ليس بالحياء المحمود و المقبول ولا بالتواضع اللين أو الإيثار و محبة الآخرين. فليس من الواجب أن أكون محبوبا ومقبولا من الجميع، أو أقدم رغبات الآخرين و مشاعرهم على رغباتي و مشاعري دائما، وأن لا أزعج مشاعر الآخرين أبدا أو أجرحهم بإبداء مشاعري و آرائي و طلباتي.

5-2- مميزات الأسلوب العدواني

- إثبات التفوق على الآخرين و التميز عنهم و الافتخار و التباهي أمامهم.

-الكسب أو الفوز على حساب حقوق أو مشاعر الآخرين.

-بث و زرع الإحساس بالنقص و قلة القيمة في الآخرين. (أبو حلاوة، 2001)

5-3- مميزات الأسلوب التوكيدي

-الأمانة في التعامل مع الآخرين.

-احترام الذات و احترام الآخرين.

- التوجه المباشر نحو الشخص الذي نريد التواصل معه.

-القدرة على التعبير عن الأفكار و الآراء و المشاعر و الحاجات دون انتهاك

حقوق الآخرين أو أفكارهم أو آراءهم أو مشاعرهم و حاجاتهم. (ابراهيم، 1998)

-الإصغاء باهتمام إلى ما يقوله الآخرون على أن يكون لنا رأينا الشخصي فيما

يتعلق بما يقولونه. "بتصرف عن (أبو حلاوة، 2001)

6- فوائد السلوك التوكيدي(تأكيد الذات و علاقته بالصحة النفسية)

-تقوية و زيادة الثقة بالنفس و رفع مستوى تقدير الذات و الإحساس بقيمتها.

- الشعور بالراحة النفسية.

-منع تراكم المشاعر السلبية مثل القلق و التوتر و الكآبة و الخوف و الخجل.

-مقاومة الضغوط النفسية و الاجتماعية مثل ضغوط الأقران و مضايقاتهم من خلال

الدفاع عن الحقوق الشخصية ورفض مطالبهم الغير منطقية (كإجبار أحد التلاميذ على

التدخين أو أخذ مخدر أو القيام بسلوك سيء و مهين اتجاه تلميذ آخر).

-بناء علاقات و صداقات ناجحة مع الأقران في المدرسة و خارجها.

-الشجاعة و الجرأة في تحقيق الأهداف و الطموحات في الحياة و في مجال الدراسة.
بعد ما تعرفنا على مميزات السلوك التوكيدي و فوائده يمكننا تأكيد ذواتنا بطريقة لفظية
وغير لفظية، كيف يكون ذلك في رأيكم في الواقع؟ (مناقشة جماعية)

7-أنماط السلوك التوكيدي اللفظي و السلوك التوكيدي غير اللفظي

7-1-السلوك التوكيدي اللفظي

يرى الباحثون مثل "لانغ و جاكون" (1976) و "هربرت" (1987) أن تأكيد الذات
يتم باستعمال عبارات لفظية :

- مباشرة و في صلب الموضوع.

- حازمة و غير عدائية أو متعجرفة أو وقحة.

- تكشف عن احترام و تقدير الآخر و معرفة بحقوقه.

- تعكس هدف المتحدث تماما دون لف أو تمويه .

-لا تزيد من حدة الخلاف و تصعده.

- يكون التوضيح فيها قصيرا بدلا من سلسلة من الاعتذارات و التبريرات.

-لا تكون عبارة عن لوم الآخر و اتهامه. (إبراهيم و آخرون، 1993)

7-2-السلوك التوكيدي غير اللفظي

أما تأكيد الذات غير اللفظي فيكون حسب "لانغ و جاكون" (1976) و"هربرت"
(1987) من خلال:

-الاحتكاك البصري الملائم أي النظر إلى الآخرين في أعينهم.

-المحافظة على صوت معتدل لا خافت و لا مرتفع.

-نطق العبارات دون تلعثم و دون كثير من التوقفات.

-المحافظة على وضع بدني يتسم بالثقة و يبتعد عن العصبية و الحركات اللاإرادية

أو الابتسامة غير الملائمة . (إبراهيم و آخرون، 1993)

يمكننا أن نستخلص أن التواصل البصري ، وضوح الصوت و نبراته و عبارته ،

إلى جانب طريقة الجلوس و الوقفة و المشية و حركات اليدين و الرأس كلها تعبيرات

بدنية ملائمة لتأكيد الذات . هل تستطيعون الآن التعرف على الإنسان الذي يتميز بتأكيد الذات أمام الآخرين؟

من خلال ماذا ستتعرفون عليه؟ (مناقشة جماعية)

8- خصائص الشخص المؤكد لذاته

- أن يكون الشخص المؤكد لذاته منفتحاً فيعبر عن ذاته بصراحة و ينخرط في علاقات تواصلية متفتحة على أفكار الآخرين و آرائهم و لو كانت متعارضة مع معتقداته وأفكاره و آرائه.

- أن يكون متحرراً من القلق فيبادر إلى التعبير عن آرائه و مشاعره المختلفة و يحرر ذاته من الصراعات الداخلية ، و من الإحساس بعدم الفعالية أو الضعف أمام الآخرين.

- أن يكون ثابتاً و هادئاً فيقف مدافعاً بثبات عن وجهة نظره و ما يعتقد أنه حق له، حتى لو أدى هذا إلى إثارة شيء من التوتر لدى الآخرين. والشخص الذي يتمتع بهذه السمة تصعب إخافته كما يصعب الإيحاء له أو إقناعه. "بتصرف" عن (الجيوسي، 2002)

9- معتقدات خاطئة حول تأكيد الذات

♣ تأكيد الذات لا يعني نوبة غضب، فعندما نترك الغضب يملكنا نسمح لانفعال هدام كالقلق أو الغضب يسيطر علينا و بالتالي يكون هذا الأسلوب غير جيد و غير فعال في مواجهة مختلف الضغوط. فتأكيد الذات لا يتماشى مع الغضب و الصياح و التسلط ومواجهة الآخرين بعيوبهم و الإلحاح في الطلبات سواء كانت معقولة أو غير معقولة .

♣ تأكيد الذات ليس الدخول في منافسات و مواجهات حمقاء و خاصة إذا كانت تعدياً على أدوار الآخرين مثل ذلك العلاقة بالمدرسين و المشرفين في المدرسة مثلاً ، فدورهم يتطلب إعطاء أوامر و توجيهات ، فلا بد من تقبلنا للسلطة التي يتطلبها أدائهم هذا الدور.

♣ القدرة على تأكيد الذات في مضمونها السوي ، هي أن نخرج نحن و زملائنا مثلاً في مختلف المواقف و المشكلات بالظفر و الكسب المتبادل.

♣ تأكيد الذات ليس الإسراف في المجادلة أو محاولة إظهار أننا على حق أو نبين للآخر أنه غير منطقي أو مخطئ (مثل عندما يؤنبك صديقك بسبب عدم وفائك بوعده) فهذا ليس علاجاً للمشكلة بطريقة توكيدية بل تخلق مشكلة إضافية مما لو تركت الأمر أن يسير على النحو الطبيعي أو أنك اعترفت بالخطأ و أظهرت أنك لم تنتبه لذلك الخطأ وأنت ستراعي مستقبلاً أن تتجنب ذلك.

♣ تأكيد الذات ليس بإجراء مجادلة أو مناقشة سخيفة أو مملة يدفعك إليها أحد الزملاء مثلاً بل يمكنك التعبير بوضوح أنك لا تريد الدخول في جدل و أنك لن ترضى بأقل من مناقشة هادئة قائمة على الاحترام المتبادل.

♣ الوعي بالنصائح التي يقدمها لنا زملاؤنا و أصدقاؤنا و أفراد الأسرة المقربون، فمعظم النصائح تأتي من ظروف مختلفة و تعبر عن وجهة نظر مختلفة وعن احتياجات خاصة بالآخرين كما تعكس غالباً دوافعهم الشخصية . و مع ذلك يمكننا أن نستفيد من ملاحظات الآخرين و خبراتهم في التعامل مع المواقف المماثلة . فالاستفادة من تجارب الآخرين يجب أن تكون على نحو قصدي أي أننا نختار بدافع شخصي ما يناسبنا . (إبراهيم ، 1998)

10- لعب الدور

نقوم باختيار تلميذين للعب الدور في سيناريو مضايقة يتم تقديمه كالتالي:
قبل بدء الامتحان يجلس "س" التلميذ المجتهد و المهذب يراجع دروسه فيأتيه زميله "ع" الذي يتغيب دائماً عن المدرسة و لا يقوم بواجباته المدرسية و يقوم بتهديده بطريقة وقحة و عدائية. "سأجلس ورائك و من الأحسن لك أن تكتب لي كل الإجابات الصحيحة في ورقة صغيرة و تمررها لي و إلا سيكون حسابك معي خارج المدرسة ، لن تفلت مني."

-المشهد الأول: "س" لا يقول شيئاً و يبدو عليه الخوف و الانزعاج و لا يستطيع الرفض ومواجهة زميله و يقوم طبعاً بتمرير الإجابات إلى زميله و للأسف الشديد ينتبه المعلم إلى ما يفعله "س" فيوبخه على فعلته و يعاقبه بإعطائه صفراً .

-المشهد الثاني: يقوم "س" برفض ما يطلبه زميله و ينظر إليه في عينيه بطريقة واثقة وهادئة و بصوت معتدل " أنا آسف لا أستطيع لو جئتي قبل الامتحان و طلبت مني أن أوضح لك بعض المسائل التي لم تفهمها في الدرس لساعدتك بكل فرح و سرور. أما الآن سندخل الامتحان و أنا لست معتادا على الغش و إجاباتي لن تفيدك شيئا لأنك غير فاهم للدرس منذ البداية فهذا ليس حلا أبدا . أرجو أن تفكر فيما قلته لك و تعود إلى الاهتمام بدراستك أكثر".

11- تقييم الجلسة

هل ساعدتكم هذه الجلسة على فهم موضوع تأكيد الذات؟
إذا كان كذلك فماذا تعلمتم؟
أذكروا ثلاثة أشياء شعرتم بأنها جيدة بخصوص هذه الجلسة و استفدتم منها.
أذكروا ثلاثة أشياء تريدون تغييرها أو تحسينها.

12- تقديم الواجب المنزلي

-متى كان آخر موقف شعرت فيه بالضعف و عدم القدرة على التعبير عن نفسك؟
-ماذا حدث في هذه الموقف بالضبط؟ و كيف استجبت فيه؟
-هل هناك مواقف أخرى متكررة ينتابك فيها مثل هذا الشعور؟
- هل يحدث لك ذلك دائما؟ و هل تستجيب دائما بنفس الطريقة؟

مذكرة رقم (6) التوكيدية و مضايقة الأقران

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي.

محتوى الجلسة و إجراءاتها:

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها ربط موضوع المضايقة بين الأقران و إدراك التلاميذ لأهمية توكيد الذات في مثل هذه المواقف

2-تأكيد الذات و الحقوق الشخصية

التوكيدية هي بمثابة ممارسة للحقوق الشخصية فكل شخص له حقوق إنسانية يجب أن تحترم إلى جانب ما يقابلها من مسؤوليات . و تتمثل هذه الحقوق حسب Anni Townead (1991) في:

-لي الحق في أن أعبر عن آرائي و أفكاري حتى لو اختلفت مع الآخرين.

-لي الحق في أن أعبر عن مشاعري متحملا مسؤولية ذلك.

-لي الحق في أن أقول نعم.

-لي الحق في أن أغير رأيي دون تقديم اعتذارات.

-لي الحق في أن أرتكب أخطاءا و أن أكون مسؤولا عنها.

-لي الحق في أن أقول لا أعرف.

-لي الحق في أن أقول لا أفهم.

-لي الحق في أن أسأل عما أريد.

-لي الحق في أن أقول "لا" دون الشعور بالذنب.

-لي الحق في أن يحترمني الآخرون و أن أحترمهم.

-لي الحق في أن يسمع لي بجدية.

-لي الحق في أن أكون مستقلاً.

-لي الحق في أن أكون ناجحاً.

-لي الحق في أن أختار ألا أؤكد نفسي.

فالأسايب التوكيدية أو السلبية أو العدوانية مرتبطة بما إذا كان الشخص يحترم حقوقه وحقوق غيره أو العكس إذا سمح للآخرين بانتهاك حقوقه أو سمح لنفسه بانتهاك حقوق الآخرين. (عبد الواحد يوسف إبراهيم، 2012)

ولكن كيف تتم ممارسة هذه الحقوق الشخصية ؟

طبعاً لن يكون بمجرد قول " لي الحق" و إنما من خلال مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية، مثلاً:

*- الرفض بأسلوب مناسب (آسف لا أستطيع - عفواً لا أريد - لا أقدر) أي أن تقول (لا) دون إحساس بالذنب ، إذا اقتضى الأمر الاعتراض على شيء ما.

*-التعبير عن الموقف الشخصي من خلال جمل تتضمن كلمة "أنا" و ليس "أنت"

*-الإصغاء النشط لما يقوله و يعبر عنه الآخرون (أي إظهار الاحترام)

*-الثقة بالذات في العلاقات مع الآخرين.

*-التعبير عن المشاعر الإيجابية (أنا سعيدة لما حصدته من نتائج باهرة حقاً إنك بارعة.

*-التعبير عن المشاعر السالبة (أشعر بعدم ارتياح لهذا الأمر - هذا لا يعجبني- أنا لا أَرْضَى ذلك)

*-المبادأة في التواصل مع الآخرين و بناء علاقات جديدة و بدء المحادثة والحوار.

*-التبادل مع الآخرين في مختلف المناسبات.

*-تقبل النقد.

*-الاختلاف مع الآخرين في الآراء و الأفكار.

*-الاعتراف بالعيوب الشخصية (محمود الأرضي،1985) نقلاً عن (عبد العظيم،

2006)

3-مظاهر نقص توكيد الذات

لقد رأينا مع في الجلسة الماضية أهم علامات ضعف تأكيد الذات هل تتذكرون شيئاً منها؟ فلنتذكر هذه المظاهر مع التركيز على الحقوق الشخصية .

-الميل إلى موافقة الآخرين و مسايرتهم في أغلب الأحوال عوض التأكيد أن لي الحق في أن أكون مستقلاً .

-الإذعان لطلبات الآخرين و رغبتهم و لو على حساب حقوق حقوقي و راحتي، عوض "لي الحق في أن أقول "لا" دون الشعور بالذنب".

-ضعف القدرة على إظهار المشاعر الداخلية و التعبير عنها ، عوض الحق في أن أعبر عن مشاعري متحملاً مسؤولية ذلك.

-ضعف القدرة على إبداء الرأي و وجهة النظر، الحرص الزائد على مشاعر الآخرين وخشية إزعاجهم ، عوض أن أعبر عن آرائي و أفكاري حتى لو اختلفت مع الآخرين.

-ضعف الحزم في اتخاذ القرارات و المضي فيها ، عوض لي الحق في أن أغير رأيي دون تقديم اعتذارات.

-صعوبة النظر في عيون الآخرين و ضعف نبرات الصوت ، التواضع الزائد عن حده في مواقف لا يتناسب فيها ذلك ، كأن يكون فيها نوع من الإهانة و الإذلال عوض لي الحق في أن أقول لا أعرف، أن لي الحق في أن أقول لا أفهم، أن لي الحق في أن أسأل عما أريد. "بتصرف" عن(جبر سعيد،2008)

ومن المظاهر التي يمكننا ملاحظتها و تفيد احتمال وجود مشكلة في توكيد الذات

حسب (Li-Rong Lilly Cheng ,1998) :

*-التأخر أو التردد في الاستجابة بحيث يكون التلميذ غير متأكد من الإجابة و ليس لديه دراية بأسلوب الحوار، أو يشعر ببساطة بأنه فاشل.

*-التحول من موضوع إلى موضوع و عدم التركيز قد يكون بسبب عدم امتلاك التلميذ المعلومات الكافية للتمكن من الاستمرار في الموضوع أو لديهم خوف من التعامل مع الآخرين و ما ينجر عنه.

*-تعبيرات غير لفظية غير مناسبة، وذلك من خلال تجنب التواصل البصري (تلاقي العيون أثناء الحوار) مع الآخرين، أو تقطيب الوجه و رفع الحاجب (هو دال على عدم

التركيز و الاندهاش و أيضا على الاستياء كما هو في الثقافة الغربية)، القهقهة (الضحك بصوت مرتفع) و هناك من التلاميذ من يمارس هذا السلوك تعبيراً أو استجابة للتردد والحيرة و عدم الفهم و ليس تجاوباً مع جو الفكاهة و المرح.

*-الإجابات المختصرة، قد يرجع إلى عدم تمكن التلاميذ من التعبير اللفظي الطويل المتناسك أو خجل بعضهم .

*-استخدام صوت ناعم ومنخفض.(أبو حلاوة، 2001)

4-أسباب نقص توكيد الذات (الأفكار السلبية)

منذ أن بدأنا نتحدث في موضوع تأكيد الذات نجد تساؤلاً ملحا يتبادر إل أذهاننا : لماذا يفشل بعض التلاميذ في تأكيد أنفسهم أمام الآخرين و خاصة أمام أقرانهم في المدرسة مقارنة بالتلاميذ الآخرين؟ لابد أن مستوى تأكيد الذات هو الآخر يختلف من تلميذ إلى آخر من حيث الدرجات .

إن تأكيد الذات هو نتيجة لأفكار الشخص و أحاديثه الذاتية التي يقولها عن نفسه وبالتالي يكون إما إيجابياً أو سلبياً. فكلما كانت هذه الأفكار إيجابية و منطقية كلما ازدادت درجة تأكيد الشخص لذاته. و كلما كانت سلبية عن ذاته و عن محيطه انخفضت درجة هذه التوكيدية و من بين هذه الأفكار السلبية و غير المنطقية:

" الناس سوف يقيمونني على نحو منخفض (ما يقيمونيش) يستطيعون بسهولة ملاحظة قلقي وهذا ينفهم مني و يبين لهم أنني عاجز عن مواجهة الأحداث و الناس و أنني شخص غير كفء (ضعيف)"

فمثل هذه الأفكار تسيطر على ذهن الشخص و تجعله يقيم الموقف كما لو كان يمثل تهديداً له ثم تظهر عليه علامات خوف شديد من التقييم السلبي له من طرف الآخرين و يكون لديه خوف من عدم تقبل الآخرين له.

فالشخص الذي يسيطر عليه أفكار و أحاديث ذاتية سلبية يصبح إلى حد كبير قلقاً لأنه يركز على النتيجة و لا يهتم بإجراء محادثات في المناسبات الاجتماعية . مثل هذا الشخص لو استطاع بدء الحديث نجده يتلعثم و يركز انتباهه بدرجة كبيرة على الأفكار الخاطئة وعلى النتائج السلبية للموقف.(عبد العظيم، 2006)

تعالوا نتعرف على بعض الأحاديث الذاتية السلبية المعروفة لدى الإنسان و التي جاء بها الباحث الأمريكي "إليس" الذي وجد إحدى عشرة فكرة لاعقلانية خاطئة و لكنها شائعة بين الناس .

إن هذا النوع من الأفكار غير المنطقية و التفكير غير المنطقي عموما يمثل حتمية لا بد منها بالنسبة للشخص، تبدأ عباراته بكلمات مثل: يجب، و ينبغي و لا بد. مثلا:

*- من الضروري أن يكون الشخص محبوبا و الجميع راض عنه.
*- من الضروري أن يكون الشخص على درجة كبيرة من الكفاءة و القدرة و الانجاز حتى يكون شخصا ذا قيمة.

*- بعض الناس سيئون و حقيرون ، وأنا لا أطيقهم لأنهم يضغطون على أعصابي.
*- إنه لمن المصيبة أن تسير الأمور على غير النحو الذي أريده.
*- تنتج التعاسة عن ظروف خارجية لا يستطيع الشخص التحكم بها.
*- إن الأشياء الخطيرة أو المخيفة تؤدي إلى الانشغال البالغ بها ، و على الإنسان أن يتوقع حدوث هذه الأشياء في أي وقت من أوقات حياته من حياته.
*- من الأفضل للشخص أن يتجنب الصعوبات و المشكلات بدلا من أن يعمل على مواجهتها.

*- ينبغي أن يكون الشخص معتمدا على شخص آخر أقوى منه يستند إليه.
*- إن تجارب و أحداث بالماضي تحدد سلوكنا في الحاضر فتأثير الماضي على الإنسان لا يمكن استبعاده.

*- ينبغي على الإنسان أن يحزن و يتألم لما يصيب الآخرين. و لا يحق له أن يشعر بالبهجة إذا كان غيره يشعر بالألم.

*- هناك دائما حل واحد صحيح و كامل لكل مشكلة، و يجب على الإنسان ألا يقبل إلا بذلك الحل. (أبو حماد، 2008)

5-أساليب توكيد الذات

5-1-أسلوب تنطيق المشاعر

أسلوب تنطيق المشاعر هو تحويل للمشاعر و الانفعالات الداخلية إلى كلمات صريحة منطوقة و بطريقة تلقائية أي الحديث عنها بصوت عال. والقاعدة في ذلك هي الصدق وأمانة التعبير عن الشعور المسيطر لدى الشخص . ويدور التعبير عن المشاعر حول :

-الحب والرغبة، باستخدام عبارات مثل: "إنني أحب هذا الشيء، لقد سعدت بهذه اللحظة معك".

-عدم الرغبة والاحتجاج باستخدام عبارات مثل: "إنني أرفض هذا الأسلوب من التعامل، لم يكن هذا توقعي منك".

-مدح الآخر مثل : "إن الكلمة التي قلتها كانت ذكية بحق، أعجبتني صراحتك، ما قمت به فاق كل توقعاتي".

-التصميم مثل: "سأظل هكذا مستمرا إلى أن أكسب في النهاية ، لابد أن أوصل رأيي وأترك الحكم للآخرين بعد ذلك".

-التشكك : "هل تعتقد أنني أصدق ما تقوله ؟ كيف أتأكد أنك ستفعل ما اتفقنا عليه؟"

-التعبير عن العرفان بالجميل ، باستخدام عبارات مثل: "أشكر لك دعمك و مساندتك ، أشكر لك اهتمامك بحق" .

إن اكتساب مهارة التعبير عن المشاعر و التفاعل الإيجابي مع الآخرين و التخلص من القلق يحتاج إلى ممارسة هذا الأسلوب من (5 إلى 15 مرة) يوميا، على أن يبدأ الشخص بالتعبير عن المشاعر الإيجابية قبل أن ينتقل إلى التعبير عن المشاعر السلبية، بما فيها الغضب و النقد و التشكك و إعطاء الأوامر. (إبراهيم، 1998)

5-2-أسلوب التأكيد السلبي ل "سميث"(1975)

يستخدم هذا الأسلوب عندما ترى أنك بالفعل قد قمت بخطأ ما يستحق اللوم و النقد فهو أسلوب يتضمن أن تعترف بوضوح انك أخطأت، على أن توضح أن خطأك لا يعني أنك سيئ وأنك فعلت ذلك بحسن نية و لم تقصد منه ضررا. مثلا: "نعم للأسف فعلت ذلك

الخطأ على غير عادتي و لكن لم يكن هذا مقصودا أو بنية سيئة ، إنني عادة لا أفعل ذلك". (إبراهيم، 1998)

5-3- أسلوب تجريد غضب الآخرين و انفعالهم من قوته ل"سميث" (1975)
يتضمن هذا الأسلوب أن تتجاهل الحديث أو الرسالة التي تأتيك من شخص آخر بشكل انفعالي غاضب أو تائر. بأن تجعل تركيزك لا على موضوع الحديث أو محتوى الرسالة الغاضبة ولكن على الطريقة التي يعبر بها الشخص عن ذلك، و على حقيقة أن الشخص هنا غاضب، وأنت غير مستعد للدخول معه في مناقشة ما لم يهدأ الآن أو فيما بعد. قل ذلك بهدوء وبإصرار و بصوت معتدل النبرات متوسط الشدة. (إبراهيم، 1998)

مثلا " أطلق عليك تلميذ في المدرسة لقبا سيئا مما ألمك كثيرا و قلت له بهدوء ألا يعود لفعل ذلك ثانية" (أبوسعد، 2009)

5-4- أسلوب التعمية و الإرباك ل"سميث" (1975)
نستخدم أسلوب التعمية عادة عندما يتعمد الآخرون المجادلة و المعارضة و انتقاد أشياء خاصة بنا و من شأننا . و يتطلب هذا الأسلوب أن نقول له إنك على حق فيما تقول و لكن بطريقة لا تعني موافقة حقيقية على محتوى ما يقوله بقدر ما تعني أنك غير مستعد لتبادل الحوار أو الحكم على موضوع هو من شأنك أنت فحسب.

ويساعد هذا الأسلوب على التحمل الهادئ للنقد الخارجي أو التهجم ، دون أن تتحول إلى القلق أو الانسحاب أو العدوان. و بالتالي لا تدعم للناقد سلوكا قد يستخدمه كل ما أراد إثارتك انفعاليا. (إبراهيم، 1998)

5-5- أسلوب الاسطوانة المشروخة ل "سميث" (1975)
نستعمل أسلوب الأسطوانة المشروخة في الحالات التي يكثر فيها الآخرون مقاطعتنا أثناء الحديث أو الاعتراض على ما نقول قبل أن ننهي كلامنا أو نوضح فكرتنا . فننتظر أن ينتهي الشخص الذي يقاطعنا من الحديث و عندئذ نتجاهل ما قاله تماما و نستأنف الكلام و توضيح فكرتنا الأصلية باستخدام عبارات مثل "هذا صحيح. ولكن الموضوع الذي أريد مناقشته هو...أو أن القضية الرئيسية هي....."

وبهذا الأسلوب نحصل على إحساس هادئ عند مواجهة المناقشات غير الملائمة، إلى جانب ضبط النفس و التحكم في الانفعال. (إبراهيم، 1998)

5-6- أسلوب التساؤل السلبي ل"سميث" (1975)

أسلوب التساؤل السلبي يتم استعماله مع الأصدقاء و الأشخاص الأعزاء لدي عندما أريد أن أنهي الخلافات في علاقتنا بهم. و ذلك عن طريق الاستجابة للنقد الذي يوجهه لي أحد الأشخاص. فأسأله أن يعطيني مزيدا من الانتقادات المماثلة التي سببت ضيقه إلى أن ينتهي من سرد كل الجوانب التي يلومني عليها، عندئذ أبدأ بتلخيصها من جديد وأشكره على اهتمامه ، و أنني سأكون سعيدة أكثر في المستقبل إذا ما صارحني بأي خطأ قد يحدث مني عن غير قصد. إن هذا الأسلوب يجعل مني شخصا هادئا في مواجهة الضغوط الاجتماعية، وما يظهر من أخطاء في سلوكي و تصرفاتي مع الآخرين. ويظهرني في نفس الوقت بمظهر الحريص على تحسين التواصل بالأشخاص المهمين في حياتي و إنهاء مصادر الخلاف معهم. (إبراهيم، 1998)

6- الاستجابات التوكيدية الملائمة

-التعبير عن الرأي الشخصي و إن كان مخالفا للمجموعة مع إشعارهم بأنه ليس من الضروري أن يتبع هذا الرأي أو يؤخذ به و لكن لا بد من التعبير عنه.
-استخدام ضمير المتكلم باستمرار "أنا".
-ممارسة التلقائية في الحديث.
-التعبير عن الموافقة أو الرفض إذا كان هناك ما يدعو لذلك و الأخذ بالحق في ذلك وعدم السكوت و الخضوع.
-التعبير الصريح بكلمة "لا" عندما لا أريد أمرا ما مع مراعاة رفع الصوت نوعا ما.(محمد السيد ، 1998)

7- لعب الدور

تعرضت لمعاملة ضايقتك من طرف رفاقك و أقرانك في المدرسة أو خارج المدرسة ، كيف ستكون ردود فعلك؟ إختار موقفين من المواقف التالية بحيث شعرت فيهما بعدم الثقة وصعوبة في تأكيد ذاتك.

على أن تحدث هذه المواقف على الأقل مرة كل شهر بحيث يمثل مشكلة لك.

- *-ضرب، دفع، صفع، ركل.
- *-السخرية ، المناداة و التسمية بأسماء قبيحة.
- *-التهديد والإجبار على فعل شيء.
- *-نشر الإشاعات و الكذب (لم يسمح لك بالحديث أو باللعب أو الجلوس مع الآخرين و تحريضهم على مقاطعتك)
- *-أخذ أشياء خاصة بك دون موافقتك مثل النقود وتحطيم ممتلكاتك ، سرقة هاتفك النقال وغيره.

يقوم تلميذان بلعب الدور في الموقف المختار.

- المشهد الأول: صياغة الموقف بطريقة واضحة على شكل حوار ذاتي سلبي بحيث لا تكون الصياغة شديدة العمومية (مثل عندي ضعف في الشخصية) ولا شديدة الخصوصية (مثل لم أستطع الانتقام لنفسي) يمكن اعتماد الصياغات التالية:
- "ألاحظ أنني لا أستطيع أن أعتذر عن ضيق وقتي إذا اتصل بي تليفونيا أحد الزملاء للقسرة."

"أجد صعوبة في بدء محادثة و استمرارها خاصة مع الأشخاص الغرباء."

"زملائي يعتقدون أنني شديد الانفعال و الغضب أو شديد الخجل إلى حد احمرار الوجه."

-المشهد الثاني يتم لعب الدور مع قيام الضحية بتأكيد ذاته باستعمال:

- الاستجابات البدنية الملائمة و التواصل البصري.

-الاستجابات اللفظية المناسبة (التعبير عن الرأي الشخصي مثلا)

-اختيار و استعمال أحد الأساليب التوكيدية المناسبة التي قدمناها مثل الأسطوانة

المشروخة أو أسلوب تنطيق المشاعر مراعيًا التعبير عن رأيك الشخصي استخدام

الضمير "أنا" التعبير عن الرفض أو الموافقة .

8- تقييم الجلسة

هل ساعدتكم هذه الجلسات في فهم موضوع التوكيدية ؟

إذا كان كذلك فماذا استفدتم؟

ما هي أساليب توكيد الذات التي تعودتم ممارستها أمام مضايقات الأقران؟

هل بإمكانكم تغيير أشياء في طريقة تأكيدكم لذاتكم؟ كيف ذلك؟

9- تقديم الواجب المنزلي

في الأسبوع القادم سوف نتحدث عن الانفعالات و أنواعها و كيف نتعلم ضبطها في المواقف الاجتماعية السلبية لذلك أطلب منكم أن تدونوا كتابيا حادث مضايقة تعرضتم له في المدرسة .

كيف كانت ردود أفعالك اتجاه الموقف من قول وانفعال وسلوك. صف كيف كان شعورك أمام سلوك المضايقة الذي تعرضت له ؟ وكيف عبرت عنه؟

مثلا "يقول صديقك أنه يكرهك فتزد عليه صارخا ، وأنا أكرهك أيضا و تسبه وتشتمه "

-إبلاغ الأقرباء أو مسؤولا بالمدرسة أو أحد الزملاء.

-تعاركت جسديا مع الشخص الذي ضايقتك.

-تعاركت لفظيا مع الشخص الذي ضايقتك.

-لم تفعل شيئا.

-حولت الموضوع إلى مزحة و ذهبت.

مذكرة رقم (6)

الضبط الاجتماعي و الانفعالي

مدة الجلسة: 120 دقيقة

الأساليب الإرشادية المستعملة: محاضرة- حوار و مناقشة جماعية- لعب الدور- واجب منزلي. محتوى الجلسة و إجراءاتها:

تمهيد

نمتلك جميعا مشاعر و أحاسيس و عليه سوف أطلب منكم وصف مشاعركم وكتابتها على السبورة . الآن أطلب منكم أن تختاروا شعورا ما وتذكروا المواقف التي سبق لكم فيها الإحساس بهذا الشعور. (التذكير ببعض مواقف المضايقة التي تم تسجيلها في الجلسات الأولى).

1-مناقشة جماعية حول الواجب المنزلي

الهدف منها ربط استبصار التلاميذ بانفعالاتهم السلبية و الإيجابية و أهمية التعبير عنها بطريقة ملائمة و هادئة .

2-تعريف المشاعر و الانفعالات

هي حالات نفسية/جسمية سارة أو مزعجة. فكل إنسان يشعر بأنواع من الانفعالات حسب المواقف التي يواجهها سارة أو مؤلمة، فعندما يبدأ بالشعور بالانفعال فإن ذلك ما يطلق عليه بالاستثارة الانفعالية و هي تعني الوعي بانفعال معين. إن كثيرا من الاضطرابات النفسية و الجسمية كالصداع و آلام البطن يتسبب فيها غالبا اختناق التعبير الانفعالي الصحيح و المناسب و كبت مدمر للانفعالات الإنسانية الطبيعية فاستعادة التوازن النفسي والاحتفاظ بالطاقات النفسية دون تعطيلها يحتاج إلى التعبير عن الانفعالات و مناقشتها مما يحقق التبصر والوعي الذاتي الانفعالي و العقلي.

ويعتقد العلماء بوجود ستة انفعالات رئيسية لدى الإنسان: الشعور بالحزن-الشعور بالغضب- الشعور بالسعادة- الشعور بالخوف-الشعور بالكراهية و الحقد-الشعور بالدهشة.

فمثلا إذا اكتشفت أنك حصلت على علامة سيئة في أحد امتحاناتك، إن هذا سيعوق دافع النجاح و التفوق لديك و سوف تشعر بحالة نفسية سيئة تصاحبها توترات جسدية أيضا . فالفرح و الحماس و الطمأنينة و المتعة و السعادة، انفعالات تصاحب إشباع دوافع كثيرة، أما الغضب و الحقد و الكراهية و الخوف والاشمئزاز انفعالات تصاحب إعاقة دوافع كثيرة أيضا .(الجبوسي، 2002) وهذا ما يميز الانفعالات السلبية عن الانفعالات الإيجابية.

تعالوا لتتعرف على أساليب التعبير عن الانفعالات الإيجابية منها و السلبية و أهميتها في توازن حياتنا النفسية و الاجتماعية و تأثيرها على عملية تواصلنا مع الآخرين.

3- أشكال التعبير عن الانفعالات و أهميتها في التواصل

لقد تعرفنا على الانفعالات الأساسية لدى الإنسان ، تعالوا الآن نربط كلمات المشاعر بالتعبيرات اللفظية و التعبيرات الجسدية و الوجهية؟
يذكر التلاميذ التعبيرات اللفظية المختلفة و التعبيرات الجسدية المناسبة لها حول انفعال معين . تسجل على السبورة بعد موافقة الجميع. و يطلب من كل واحد القيام بالتعبير عن أحد هذه الانفعالات بتعبيرات, جسدية و لفظية مناسبة، ثم يقوم التلاميذ بتسجيل ملاحظاتهم و شعورهم أمام التلميذ الذي يمثل هذه التعبيرات.

نستنتج أن الانفعالات لها تأثير قوي على علاقاتنا مع الآخرين ، كيف ذلك؟ فالانفعال درجات قد يكون خفيفا أو معتدلا أو شديدا . فإذا اشتد الانفعال مثلا فهو بذلك يعطل التفكير و يفقد الإنسان رشده و يخرج من هدوئه و يبعدة عن هدفه . فقد يتلفظ الإنسان تحت وطأة انفعال الغضب بأقوال و يأتي بأفعال ذات عواقب وخيمة فيندم عليها فيما بعد. تعالوا ننظر إلى الفرق بين طرفتنا التي نحادث بها شخصا نحبه و تلك التي نحادث بها شخصا نكرهه. و كيف نعبر عن أنفسنا و نحن غارقون في حزن عميق وكيف نفعل ذلك و الفرح يفيض من قلوبنا. إن وعينا بانفعالاتنا يجعلنا أكثر قدرة على التعامل معها و ضبطها و الحد من آثارها السلبية على التواصل مع الآخرين. و هناك جانب آخر هو توصيل الانفعالات أو المشاعر و العواطف لما لها من مكانة في حياتنا، فمن المهم أن نعبر عنها و أن نتلقى تعبيرات الآخرين عنها، ناهيك عما تبثه فينا من

إثارة و حساسية و جمال . فالتعبير عن الانفعالات يزيد من معرفة الناس ببعضهم ،
ويمنح المعبر راحة كبيرة. كما يخفف من هموم النفس و يزيد التواصل عمقا . فكثيرا ما
نسمع صديقا يقول لصديق له " إني أزحت صخرة عن صدري"
لا شك أن الانفعالات الحزينة لا تملك نفس الأثر البهيج كما هو الأمر في الانفعالات
الإيجابية بل تكسو عالم الإنسان بضلال من الإحباط و اليأس و التشاؤم و لكن يجب
أن نفتتح و نحفظ بثلاثة أمور أساسية:

- أن الحزن جزء لا يتجزأ من نسيج العالم الذي نعيش فيه و لا بد من توقعه.
- أن الحزن ليس شرا كله فهو يعمق نظرتنا للعالم و يرهف نفوسنا و يجعلنا أكثر تعاطفا
مع الآخرين . و حساسية لمشاعرهم
- أن الحزن يجلو معنى الفرح عن طريق التضاد فنحس بوقع الفرح على نحو أقوى وأشد
بعد أن تذوقنا الأسى و الحزن. (الجبوسي، 2002)

4-أسباب الانفعالات

نعرض قصة "أنا أكرهك" كالاتي:

"كانت مريم و سارة صديقتان تلعبان معا دائما في ساحة المدرسة و تذهبان معا
للشراء و تدرسان معا. و في أحد الأيام بينما هما تلعبان مع البنات الأخريات ، لم تختبر
مريم سارة في فريقها و لم تمش معها في الطريق عندما عادت إلى المنزل. غضبت سارة
وفكرت : أنا أكره مريم، أكرهها كثيرا و أخبرت أمها بذلك، فقالت لها أمها عليك يا سارة
أن تسألني مريم إذا ما كان هنالك سبب ، إلا أن سلوى لم تفعل ذلك. و أخيرا قررت سارة
أن تكلم مريم و تسألها عن سبب ابتعادها. فأجابت مريم : عندما لبست فستاني الجديد ،
قلت إنه فضيع كما أخبرتني التلميذات . فأجابت سارة: لا يا مريم لم أقل إنه فضيع بل
قلت إنه بديع، و تأكدي أنني صديقة فيما أقوله و أنك أفضل صديقاتي، وهكذا انتهى سوء
التفاهم و لم تعد الفتيات تكره بعضهن". (أبو سعد،2009)

نستنتج مما سبق أن الأفكار تقود المشاعر و السلوك.

نطلب من التلاميذ إعطاء آرائهم حول شعور و سلوك و أفكار سميرة . و هل سبق
لكل واحد منهم أن تعرض لمثل هذا الموقف فيذكره . ثم نعرض عليهم مواقف أخرى
ويطلب منهم إعطاء آرائهم حول الاستجابات المختلفة و أسبابها.

-يقول صديقك أنه يكرهك فتزد عليه صارخا و أنا أكرهك أيضا.
-أطلق عليك تلميذ في المدرسة لقبا سيئا مما ألمك كثيرا، ماذا تقول له؟
(قلت له بهدوء ألا يعود لفعل ذلك مرة ثانية) (أبو سعد،2009)

إن الأشياء في ذاتها لا تجعل الفرد يشعر بالحزن أو السعادة و لكن الطريقة التي يفكر بها هي السبب في توليد هذه المشاعر. فانفعالات الفرد تكون مبنية على طريقة تفكيره و هذا ما يفسر سبب اختلاف شعور الأفراد اتجاه الموقف الواحد تبعا لاختلاف طريقة تفكيره. فإذا اعتقد الفرد أنه يعامل من جانب الآخرين بطريقة ظالمة و غير عادلة فسوف يشعر بالغضب. و هذا يعني أن ما نعتقده حول هذا الموقف سواء كان سارا أو مؤلما هو الذي يحدد حالة و نوع الانفعال لديه و درجة شدته.

وهنا نلمس أهمية الحديث الذاتي الذي يقود هذه الأفكار في تكوين مشاعرنا اتجاهها فعندما تقول لنفسك "أنا إنسان ناجح- أنا متفائل - أنا خجول - أنا إنسان عملي فإن هذا التقرير الذاتي يتم تسجيله داخل العقل و يعطي طريقة في التفكير تسير أدوارنا في المجتمع أو المدرسة. (كريمان،2011)

أهم نتيجة توصلنا إليها هي أن الإنسان لا يستطيع تغيير ما يحدث في العالم الخارجي ولكن يستطيع فقط تغيير ما يفكر فيه بشأن هذا العالم و هذا لا يعني أننا لا نستطيع أن نؤثر و نتأثر بالبيئة التي حولنا فأفكارنا هي التي تؤثر على مشاعرنا و سلوكنا. إن الحديث الذاتي السلبي مثل لوم الذات ، الإحساس بالذنب ، عدم الرضا عنها و عدم تقديرها مثل: أنا سيئ، لست ذكيا، لست مثل الآخرين هي من الأسباب التي تجعل مشاعرنا سلبية فنشعر دائما بالحزن على ما حدث لنا و الغضب و اليأس و الخوف والألم.

5-عوائق التعبير عن الانفعالات

بعض الأشخاص يفتقدون تلك القدرة على التعبير عن مشاعرهم و انفعالاتهم أو لا يستطيعون التعبير عنها بطرق سليمة و مفيدة فما السبب حسب رأيكم؟ تعالوا نتعرف على أهم هذه المعوقات. من المعوقات يمكن ذكر:

-القواعد الاجتماعية كأن يمنع الرجل من البكاء و إذا حاول ذلك فإنه يشعر بالذنب والضعف.

-الخوف من إظهار الخوف لأن التعبير عن عواطفنا يظهر جانباً خفياً منا يجعلنا أكثر عرضة للهجوم من الآخرين فهو يكشف ضعفنا و حاجتنا للآخرين لذلك تعلمنا إنكار هذا الانفعال رغم شعورنا به . فقد نكون غاضبين و نحاول إبراز لامبالائنا بدل التعبير الصريح عن خيبة أملنا.

فإنكار ما نشعر به يعني أننا ننكر جزءاً من أنفسنا، و إنكار الذات له آثار سلبية على تقديرها و احترامها فقد نترك مخزوننا داخل صدرنا يضغط علينا لفترة يصعب التكهن بها. -انعدام الثقة بالنفس فيكون الإنسان حذراً في أقواله و ألفاظه و حركاته و سكناته و يحس بالنقص والضعف فيبتعد عن الآخرين و يعتقد أن مصادر النجاح أو الفشل تكون من الخارج فيؤمن بالحظ و الصدفة و يصبح عاجزاً عن مواجهة المواقف المختلفة . (كريمان، 2011)

-الافتقار لمهارات التواصل لأن التعبير عن الانفعالات بفجاجة تزيد الأمر سوءاً. فالكثير من الناس نتيجة لاندفاعيتهم و عجزهم عن ضبط ذواتهم و افتقارهم للمهارات التواصلية الملائمة ، يعبرون عن انفعالاتهم بطريقة فظة و بدائية فيخسرون قضيتهم الأصلية. (الجيوسي، 2002)

إن الأشخاص ذوي الثقة بالنفس يتصفون بالهدوء عندما يغضب الناس، و يمشون في ثقة و ينظرون إلى الناس في أعينهم عند محادثتهم و يصادفون عند التعارف ويستعملون تعبيرات الوجه ليتفاعلوا مع الآخرين و كلامهم تفاعل، لهم أهداف واضحة يتقبلون النقد و لا يخافون من تحمل المسؤولية. فالثقة بالنفس تلعب دوراً مهماً في تقبل الفرد لذاته و الآخرين و تمكنه من الاعتماد على نفسه و تمنحه القدرة على التحكم في مشاعر الإحساس بالذنب و الغضب و الخوف و الحزن و يزيد من دفاء التواصل ونجاح العلاقات.

6- أساليب التعبير عن المشاعر و الانفعالات

كيف نتعامل مع مشاعرنا و انفعالاتنا (مخاوفنا، غضبنا، حقدنا...) ؟

نطلب من التلاميذ الإفصاح عن مشاعرهم السلبية (مخاوف، حزن، غضب، كراهية، قلق...) و تسجيلها على السبورة بعد موافقة الجميع. و نطلب من كل واحد التفكير و وضع قائمة الأفكار المصاحبة لهذه المشاعر السلبية (أخاف لأنني...) والمواقف التي تحدث فيها في المدرسة خاصة. (التذكير ببعض مواقف المضايقة التي تم تسجيلها في الجلسات الأولى).

تحديد الأفكار المنطقية و الأفكار اللامنطقية و مناقشتها ثم استبدال الأفكار اللامنطقية بأفكار منطقية مثل: (بإمكاني احتمال هذا ، أستطيع أن أحاول، هذا ليس سيئا لدرجة كبيرة، لقد أخطأت، خطئي لا يجعلني أسوء من الآخرين، إنني أتعلم من أخطائي، أشعر بالحزن، أعلم أنني لست ...، هذا ليس أسوأ ما يمكن أن يحدث لي)

6-1 أساليب التعبير عن الغضب

تختلف أساليب التعبير عن الغضب لدى الأفراد فتكون لفظية و غير لفظية فمنهم:

- من يلجأ إلى الإنكار و الكبت و قمع الغضب.
- من يلجأ إلى الانسحاب و اللجوء إلى توجيه اللوم للآخرين بسبب ما يتعرضون لهم من مواقف سيئة و محبطة تثير الغضب لديهم.
- من يلجأ إلى السلوك العدواني و الانفجاري.
- من يلجأ إلى استخدام أسلوب حل المشكلة في التعبير عن غضبه و النظر إلى المواقف التي تثير الغضب لديهم بمنظور إيجابي و يعبرون عن مشاعرهم لاسيما مشاعر الغضب بطريقة ملائمة و مقبولة اجتماعيا و هذا النوع هو الأسلوب المفضل في التعبير عن الغضب. (عبد العظيم، 2007)

6-2 أساليب التعبير عن الخوف

ينبع الخوف في التواصل مع الآخرين من ضعف الثقة بالنفس أو خوف من الآخرين أو الانطواء أو بسبب عيوب في النطق أو لافتقاد مهارات التواصل و يؤدي هذا الخوف عادة إلى حالة من التوتر و الارتباك من التفاعل و التواصل مع الآخرين تجعله يحاول

تجنبه. إن هذا الخوف ينبع غالبا من داخل الشخص أكثر مما يصدر عن الآخرين حقا. و يظهر الخوف من التواصل في سلوكيات معينة كما تتجم عنه سلوكيات معينة منها:
-تجنب التفاعلات بتناقص تكرار و قوة و احتمال الانخراط في عملية التبادل و التواصل مع الآخرين.

-التحدث أقل و تجنب احتلال المواقع البارزة كالصفوف الأولى من الفصل الدراسي.
-تجنب أدوار القيادة.

-تجنب التواصل البصري مع المتحدثين خصوصا إذا طرح سؤال يتطلب الإجابة.
-ظهور اتجاهات سلبية اتجاه المدرسة و ضعف التحصيل و التخلي عن الدراسة.
-يكون رضاهم عن أعمالهم أقل من غيرهم و إدراكهم لذاتهم غير إيجابي.(الجيوسي، 2002)

6-3-مهارات التعبير عن المشاعر السلبية لفظيا و سلوكيا

يمكن التعبير عن المشاعر السلبية بالطرق التالية:

- التعبير عن مشاعر الحزن و الضيق .
- التعبير عما يجول بداخله إزاء شخص يؤذيه.
- التعامل مع سلوكيات اجتماعية غير مرغوبة .
- التعبير عن الغضب مع مراعاة مشاعر الآخرين.
- تقبل النقد و التدريب على النقد البناء (العاسمي، 2011)

7-مهارات التعبير عن المشاعر الإيجابية لفظيا و سلوكيا

يتم التعبير عن المشاعر الإيجابية بفضل المهارات التالية:

- التعبير عن الشعور بالرضا
- مجاملة الآخرين و المناداة عليهم بما يحبون.
- مشاركتهم الحديث .
- التعبير عن مشاعر الأسف و الندم عند إيذاء الآخرين (الاعتذار).
- التعبير عن الثناء و مدح الآخرين.
- الاهتمام بالآخرين و الشعور بالسعادة لنجاح الآخرين .
- التعاون مع الآخرين. (العاسمي، 2011)

8-أساليب ضبط الانفعالات و المشاعر السلبية في مواقف التفاعل الاجتماعي
ما هو الحد الفاصل يا ترى بين السوي و المريض في سرعة الانفعالات

و حجمها يا ترى؟

لا شك أن الناس يختلفون في سرعة استجاباتهم الانفعالية و في حجمها و في طرق التعبير عنها و هذا الاختلاف يرجع حتما إلى أسباب تربوية ثقافية و اجتماعية و تجارب الحياة المتنوعة التي يتعرض لها الإنسان. و عموما نجد أن هناك خمسة أصناف من الأشخاص حسب انفعالاتهم . ففي حالة الغضب مثلا :

- الصنف الأول من الناس يرفع صوته و يجادل الشخص الذي أغضبه بشدة.
-الصنف الثاني من الأشخاص يحاول أن يوضح و يشرح أسباب غضبه بهدوء و روية .
-الصنف الثالث فهم أشخاص يحاولون ألا يغضبوا لأنهم يعتقدون أن ذلك خطأ أو غير مقبول و غير مناسب.

-الصنف الرابع يقولون أن غضبهم غير مهم و لا يفصحون عنه و لا يظهره.
-الصنف الخامس حيث يقول الشخص لنفسه إنه ليس غاضبا أصلا و ينكر هذه الانفعالات و يبرر ذلك أنه لا يوجد هناك ما يستحق الغضب أو يستدعيه.
وبالتالي نجد: التعبير الواضح و الشديد عن الانفعال. و التعبير الهادئ و المنطقي عن الانفعال و الهروب من التعبير الانفعالي ، الضبط الشديد للتعبير الانفعالي و مظاهره وأخيرا إنكار الانفعالات.

فالأساليب التعبيرية الخمس السابقة الذكر ليس فيها أسلوبا واحدا صحيحا أو صحيا، بل هي جميعها أساليب مفيدة و سليمة حيث تعتمد الصحة النفسية إلى حد كبير على ضرورة المرونة و على اكتساب القدرات التعبيرية المتنوعة بدلا من التطرف و الجمود في أشكال التعبير ، مما يضيف على الشخصية غنى و تنوعا يتناسب مع الحياة الواقعية و ضرورة التكيف.

لا ننسى أن ضبط المشاعر السلبية و التحكم فيها يحتاج إلى تنمية الثقة و تقدير الذات من خلال الحديث الإيجابي مع الذات بالتركيز على النجاح و وقف أفكار الفشل عن ذهننا. فإذا فشلنا في مرة سابقة فلا يعني هذا أننا سنفشل بالضرورة دائما . كما يحتاج

إلى مهارة الحفاظ على الهدوء في المواقف الضاغطة المرتبطة بمضايقه الأقران و مهارة التعاطف و المشاركة الوجدانية التي تسمح بتفهم الآخر و فهم انفعالاته.

إننا نحتاج اليوم أكثر مما سبق إلى استعمال المهارات التواصلية للتعبير عن مخاوفنا و انفعالاتنا . فلا نخاف مثلا من الخوف لأن معظم مخاوفنا تتبع من داخلنا . كما أن تنوع تجارب الحياة التي يتعرض لها الإنسان و ما تتطلبه من مرونة و تكيف مستمرين ، تجعل الإنسان الناجح و الناضج أكثر مرونة في طرق و أساليب تعبيره الانفعالية وهو يضطر أحيانا أن يضبط نفسه بكتم انفعال معين مع أنه في مواقف أخرى يكون أكثر سرعة أو حدة في تعبيراته الانفعالية.

لذلك ينصح الباحثون عموما في ميدان الانفعالات الشديدة أن يتحلى الإنسان بالمهارات التالية:

-التروي.

-ضبط النفس و مشاعرها اتجاه الآخرين.

-العفو و التسامح عند المقدرة.

-الثقة بالنفس وهي أن يثق الفرد بقدراته و بشخصيته و بأدائه و يحب ذاته و يحترمها.

-القدرة على التعبير عن آرائه مع مراعاة آراء و شعور الآخرين.

-تعلم العطاء و التسامح (العاسمي،2011)

وبما أن الثقة بالنفس من الأسس الهامة في مجال ضبط الانفعالات يمكننا عرض بعض الخطوات الأساسية في مجال تنمية الثقة بالذات كالتالي:

-أن يثق التلميذ بقدراته العقلية و الجسدية و أنه يملك الطاقة و المبادرة في المشاركة والعطاء والقدرة على التواصل في الحياة اليومية في المدرسة و المجتمع.

-التغلب على الخجل لأنه يؤثر على سلوك التلميذ و أدائه و يشكك في قدراته."علي أن أواجه المشاكل و أحلها بدلا من التهرب منها" "يجب أن أعرف كيف أوجه النقد للآخرين وكيف أستقبل نقدهم لي" "علي أن أواجه الفشل و أتعلم منه لكي أحقق النجاح" "بإمكاني أن أشعر بالثقة التي يضعها الآخرون في"

-الثقة في الأداء تساعد التلميذ على أن يقوم بمهامه على أكمل وجه و دون ارتباك.

- أن يتعرف التلميذ على نقاط القوة و نقاط الضعف في شخصيته و التي تساعده على التعرف على ذاته أكثر و تطوير نفسه في المستقبل.

- التعبير عن الذات و تقبل آراء الآخرين و النقد البناء و ذلك من خلال تعبير التلميذ عن آرائه و معتقداته و مشاعره و أحاسيسه أمام الآخرين دون خوف أو خجل . و تقبل آراء الآخرين والإصغاء الجيد لهم و التفكير في آرائهم و عدم رفضها بشكل مباشر و تقبل النقد البناء الذي يساعد الفرد على تطوير ذاته. (دليل تدريبي في صحة المراهقة، 2008)

9- لعب الدور

تعرضت لمعاملة ضايقتك من طرف رفاقك و أقرانك في المدرسة أو خارج المدرسة . ما مشاعرك عندما تسببوا في إحباطك و إغضابك في إحدى المواقف التالية:
- صدر تعليق سخيف على رأيك أو إجابتك بطريقة استفزازية من طرف مجموعة من التلاميذ.

- قاطعك أحد رفاقك بطريقة مستمرة أمام التلاميذ الآخرين.

- المشهد الأول: تقوم الضحية بالغضب و الصراخ و التفكير في الانتقام بطريقة أو أخرى.

- المشهد الثاني: يحاول الضحية أن يفهم سبب التعليق السخيف مثلا (قبل أن يرفضه) ثم يقدم الرأي الإيجابي دون أن يجادل أو يتخذ موقفا دفاعيا دون مبرر و أن يعبر عما شعر به إزاء الموقف و يقترح على التلميذ المضايق طرقا أخرى لعرض أفكاره و يراجع مواقفه السابقة دون أن يوجه إليه النقد أو الحكم عليه.

10- تقييم الجلسة

- ما الذي فهِمتموه في موضوع الانفعالات و المشاعر و تأثيرها في عملية التواصل و توكيد الذات أمام الآخرين ؟

- ما هي أساليب التعبير عن الانفعالات التي تعودتم ممارستها في حياتكم اليومية ؟

- كيف يمكنكم ضبط انفعالاتكم السلبية عندما تتعرضون لمضايقات الأقران و استفزازاتهم؟

11-الواجب المنزلي

في الأسبوع القادم سوف نقيم جلسات الإرشادية و مدى بلوغنا للهدف منها من خلال المواضيع التي تعرضنا إليها و التدريبات التي قمنا بها والواجبات المنزلية و لذلك أطلب من كل واحد منكم:

- أن يعبر بحرية عن رأيه في هذه الجلسات الإرشادية,
- أن يذكر أهم التغيرات التي طرأت على سلوكه، و أفكاره و مشاعره ,
- هل لاحظ المعلمون أو الأولياء أو التلاميذ أو إدارة المدرسة أو أي شخص آخر هذه التغيرات؟
- كيف ترى نفسك اليوم ؟ و في المستقبل؟

ملحق رقم (3)

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين على صدق ترجمة الصيغة المراجعة
لمقياس -المضايق/الضحية- ل"دان أوس" (Dan Olweus)

الجامعة	الرتبة العلمية	إسم و لقب الأستاذ
جامعة الجزائر 2	أستاذ بالتعليم العالي	أحمد دوقة
جامعة الجزائر 2	أستاذ بالتعليم العالي	رشيد مسيلي
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	مسعودة غديري
جامعة الجزائر 2	أستاذ بالتعليم العالي	محمد زردومي
جامعة الجزائر 2	أستاذ مكلف بالدروس	رشيد آيت عثمان
جامعة الجزائر 2	أستاذ محاضر	صالح لعبودي
جامعة الجزائر 2	أستاذ محاضر	ابراهيم ابراهيمي
جامعة الجزائر 2	أستاذة مكلفة بالدروس	سليمة طاجين

قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين على صدق محتوى البرنامج الإرشادي
لتدريب المهارات الاجتماعية

الجامعة	الرتبة العلمية	إسم و لقب الأستاذ
جامعة الجزائر 2	أستاذ بالتعليم العالي	أحمد دوقة
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	شهرزاد بوشدوب
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	زهية خطار
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	حكيمية آيت حمودة
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	حسيبة برزوان
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	عزيزة عنو
جامعة الجزائر 2	أستاذ محاضر	سعيد رياش
جامعة الجزائر 2	أستاذة محاضرة	نصيرة بن نبي
جامعة الجزائر 2	أستاذ محاضر	محمد لحرش

ملحق رقم (4)

العبارات المعدلة في الصيغة المترجمة لمقياس "ألوس"
حسب ملاحظات الأساتذة المحكمين.

رقم البند	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
(1)	كيف تحب المدرسة ؟	كم تحب المدرسة ؟
(3)	كم لديك من أصدقاء جيدين في قسمك؟	كم لديك من صديق (ة) حميم (ة) في قسمك؟
(5)	تعرضت لتسميتي بأسماء سيئة، الضحك علي و السخرية مني بطريقة جارحة.	تعرضت لمناداتي بأسماء و صفات قبيحة ، الضحك علي و السخرية مني بطريقة مؤلمة و مهينة.
(6)	تعتمد التلاميذ الآخرون عزلي عن جماعة أصدقائهم أو تجاهلوني كلية.	قام التلاميذ الآخرون عمدا بإبعادي و منعي من الجلوس و اللعب و التحدث إلى أصدقائي.
(9)	تعرضت لسرقة دراهمي و أشياء أخرى أو تعرضت لأشيائي الخاصة للتحطيم.	تعرضت لسرقة دراهمي و أخذ أشياء خاصة بي دون رضاي أو تحطيم أشياء أخرى أمتلكها.
(12)	تعرضت للمضايقة بأسماء سيئة و عنيفة و تعليقات و إيماءات تحمل معنى لا أخلاقي.	تعرضت للمضايقة بأسماء قبيحة و فاحشة أو تعليقات و حركات و إشارات غير أخلاقية.
(15)	هل تعرضت للمضايقة من طرف البنات أو الأولاد ؟	هل تعرضت للمضايقة من طرف الإناث أو الذكور؟
(20)	كم مرة حاول المعلمون أو أشخاص آخرون بإيقاف المضايقة عندما يتعرض تلميذ لها؟	كم حاول المعلمون أو أشخاص آخرون كبار إيقاف المضايقة عندما يتعرض لها تلميذ ما؟

<p>قمت بسرقة دراهمه (ها) و أخذ أشياء خاصة به (ها) دون رضاه (ها) أو تحطيم أشياء يمتلكها (تملكها)</p>	<p>قمت بسرقة دراهمه (ها) أو أشياء أخرى أو قمت بتحطيم ممتلكاته (ها) الخاصة.</p>	<p>(29)</p>
<p>قمت بمضايقته (ها) بأسماء قبيحة و فاحشة و تعليقات أو حركات و إشارات غير أخلاقية.</p>	<p>قمت بمضايقته (ها) بأسماء سيئة و عنيفة و تعليقات و إيماءات تحمل معنى لا أخلاقي.</p>	<p>(32)</p>
<p>هل تعتقد أنك تستطيع أن تشارك في مضايقة تلميذ لا تحبه؟</p>	<p>هل تعتقد بأنه بإمكانك أن تشارك مع تلميذ لا تحبه المضايقة ؟</p>	<p>(36)</p>
<p>في اعتقادك، كم حاول معلمك التدخل لوضع حد للمضايقة خلال الشهرين الماضيين؟</p>	<p>كم حاول معلم قسمك في اعتقادك مواجهة في المضايقة الشهرين الماضيين؟</p>	<p>(39)</p>

ملحق رقم (5)

Test T :différence entre les deux pretests (abilities et efficacy) entre le groupe experimental et le groupe control

Statistiques de groupe

Groupe		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
pre-test Abilities	EXPERIMENTAL	11	75,64	10,819	3,262
	CONTROL	11	72,27	11,765	3,547
pre-test Efficacy	EXPERIMENTAL	11	17,55	5,592	1,686
	CONTROL	11	17,82	5,056	1,524

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
pre-test Abilities	Hypothèse de variances égales	,000	,992	,698	20
	Hypothèse de variances inégales			,698	19,861
pre-test Efficacy	Hypothèse de variances égales	,015	,903	-,120	20
	Hypothèse de variances inégales			-,120	19,800

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard
pre-test Abilities	Hypothèse de variances égales	,493	3,364	4,819
	Hypothèse de variances inégales			
pre-test Efficacy	Hypothèse de variances égales	,906	-,273	2,273
	Hypothèse de variances inégales			

Test T: difference entre pretest et posttest (abilities and self efficacy) pour le goupe experimental

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	pre-test Efficacy	17,55	11	5,592	1,686
	post-test Efficacy	27,55	11	6,876	2,073
Paire 2	pre-test Abilities	75,64	11	10,819	3,262
	post-test Abilities	87,64	11	11,535	3,478

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	pre-test Efficacy & post-test Efficacy	11	-,068	,842
Paire 2	pre-test Abilities & post-test Abilities	11	,441	,174

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
Paire 1	pre-test Efficacy - post-test Efficacy	-10,000	9,154	2,760	-16,150
Paire 2	pre-test Abilities - post-test Abilities	-12,000	11,832	3,568	-19,949

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	pre-test Efficacy - post-test Efficacy	-3,850	-3,623	10	,005
Paire 2	pre-test Abilities - post-test Abilities	-4,051	-3,364	10	,007

Test T difference entre pretest et posttest(abilities and sel efficacy) pour le groupe control

Statistiques des échantillons appariés

	Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1 pre-test Efficacy	17,82	11	5,056	1,524
post-test Efficacy	20,18	11	4,916	1,482
Paire 2 pre-test Abilities	72,27	11	11,765	3,547
post-test Abilities	74,82	11	12,624	3,806

Corrélations des échantillons appariés

	N	Corrélation	Sig.
Paire 1 pre-test Efficacy & post-test Efficacy	11	,557	,075
Paire 2 pre-test Abilities & post-test Abilities	11	,658	,028

Test des échantillons appariés

	Différences appariées			
	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
				Inférieur
Paire 1 pre-test Efficacy - post-test Efficacy	-2,364	4,696	1,416	-5,519
Paire 2 pre-test Abilities - post-test Abilities	-2,545	10,123	3,052	-9,346

Test des échantillons appariés

	Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
	Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
	Supérieur			
Paire 1 pre-test Efficacy - post-test Efficacy	,791	-1,669	10	,126
Paire 2 pre-test Abilities - post-test Abilities	4,255	-,834	10	,424

Test T :différence entre les deux postests (abilties et efficacy) entre le groupe experimental et le groupe control

Statistiques de groupe

Groupe		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
post-test Efficacy	EXPERIMENTAL	11	27,55	6,876	2,073
	CONTROL	11	20,18	4,916	1,482
post-test Abilties	EXPERIMENTAL	11	87,64	11,535	3,478
	CONTROL	11	74,82	12,624	3,806

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
post-test Efficacy	Hypothèse de variances égales	2,513	,129	2,890
	Hypothèse de variances inégales			2,890
post-test Abilties	Hypothèse de variances égales	,026	,873	2,486
	Hypothèse de variances inégales			2,486

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
post-test Efficacy	Hypothèse de variances égales	20	,009	7,364
	Hypothèse de variances inégales	18,105	,010	7,364
post-test Abilties	Hypothèse de variances égales	20	,022	12,818
	Hypothèse de variances inégales	19,839	,022	12,818

T test : difference entre groupe control et groupe experimental en ce qui concerne les pretests pour la variable combinée abilities et self efficacy

Statistiques de groupe

Groupe		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TSCORESPRETEST	EXPERIMENTAL	11	50,8713	11,51883	3,47306
	CONTROL	11	49,1287	8,69750	2,62239

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
TSCORESPRETEST	Hypothèse de variances égales	,335	,569	,400
	Hypothèse de variances inégales			,400

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
TSCORESPRETEST	Hypothèse de variances égales	20	,693	1,74252
	Hypothèse de variances inégales	18,605	,693	1,74252

**T test entres pretest and postest pour le groupe experimental
(variable combinée)**

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	TSCORESPRETEST	50,8713	11	11,51883	3,47306
	TSCORESPOSTEST	55,8474	11	10,32483	3,11305

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	TSCORESPRETEST & TSCORESPOSTEST	11	,244	,469

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
Paire 1	TSCORESPRETEST - TSCORESPOSTEST	-4,97612	13,46076	4,05857	-14,01918

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	TSCORESPRETEST - TSCORESPOSTEST	4,06695	-1,226	10	,248

T test entres pretest and postest pour le groupe control (variable combinée)

Statistiques des échantillons appariés

		Moyenne	N	Ecart type	Moyenne erreur standard
Paire 1	TSCORESPRETEST	49,1287	11	8,69750	2,62239
	TSCORESPOSTEST	44,1526	11	5,30809	1,60045

Corrélations des échantillons appariés

		N	Corrélation	Sig.
Paire 1	TSCORESPRETEST & TSCORESPOSTEST	11	,179	,599

Test des échantillons appariés

		Différences appariées			
		Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %
					Inférieur
Paire 1	TSCORESPRETEST – TSCORESPOSTEST	4,97612	9,34543	2,81775	-1,30223

Test des échantillons appariés

		Différences appariées	t	ddl	Sig. (bilatéral)
		Intervalle de confiance de la différence à 95 %			
		Supérieur			
Paire 1	TSCORESPRETEST – TSCORESPOSTEST	11,25446	1,766	10	,108

T Test: difference entre les deux postests (variable combinée) entre le groupe experimental et le groupe control

Statistiques de groupe

Groupe		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
TSCORESPOSTEST	EXPERIMENTAL	11	55,8474	10,32483	3,11305
	CONTROL	11	44,1526	5,30809	1,60045

test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
TSCORESPOSTEST	Hypothèse de variances égales	6,194	,022	3,341
	Hypothèse de variances inégales			3,341

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
TSCORESPOSTEST	Hypothèse de variances égales	20	,003	11,69476
	Hypothèse de variances inégales	14,941	,004	11,69476

EFFECT ON ABILITIES

Mean 1 Variance Sample
87,64 1 Size 1
132,94 11

Mean 2 Variance Sample
74,82 2 Size 2
159,26 11

Results

Calculations

Cohen's d	1,061	1329,4	2922	12,08718	33
Hedge's g	1,020	1592,6	20		

EFFECT ON SELEFFICACY

Mean 1	Variance	Sample
27,55	1	Size 1
	47,19	11

Mean 2	Variance	Sample
20,18	2	Size 2
	24,1	11

Results**Calculations**

Cohen's d	1,234	471,9	712,9	5,97034337
Hedge's g	1,188	241	20	

EFFECT ON COMPOSITE SCORE

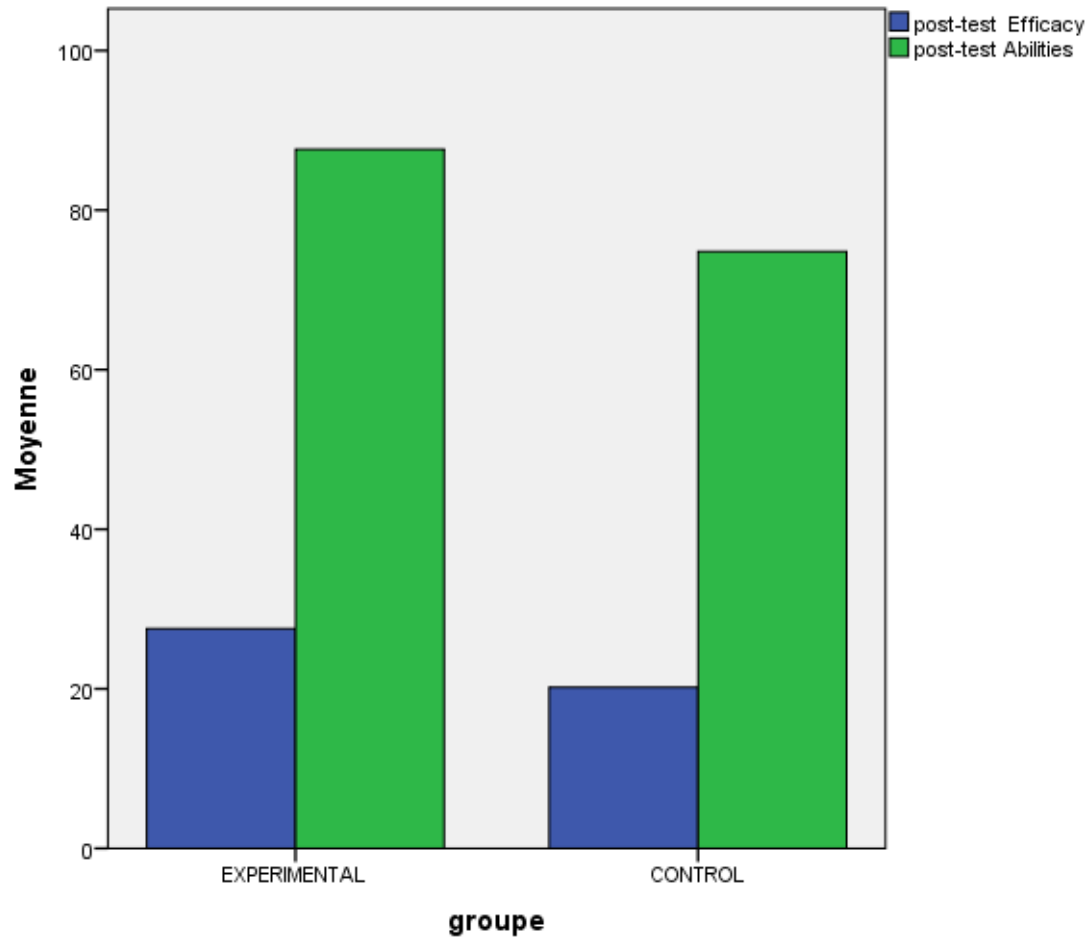
Mean 1	Variance	Sample
55,84	1	Size 1
	106,5	11

Mean 2	Variance	Sample
44,15	2	Size 2
	28,09	11

Results**Calculations**

Cohen's d	1,425	1065	1345,9	8,20335297
Hedge's g	1,371	280,9	20	

Graphique



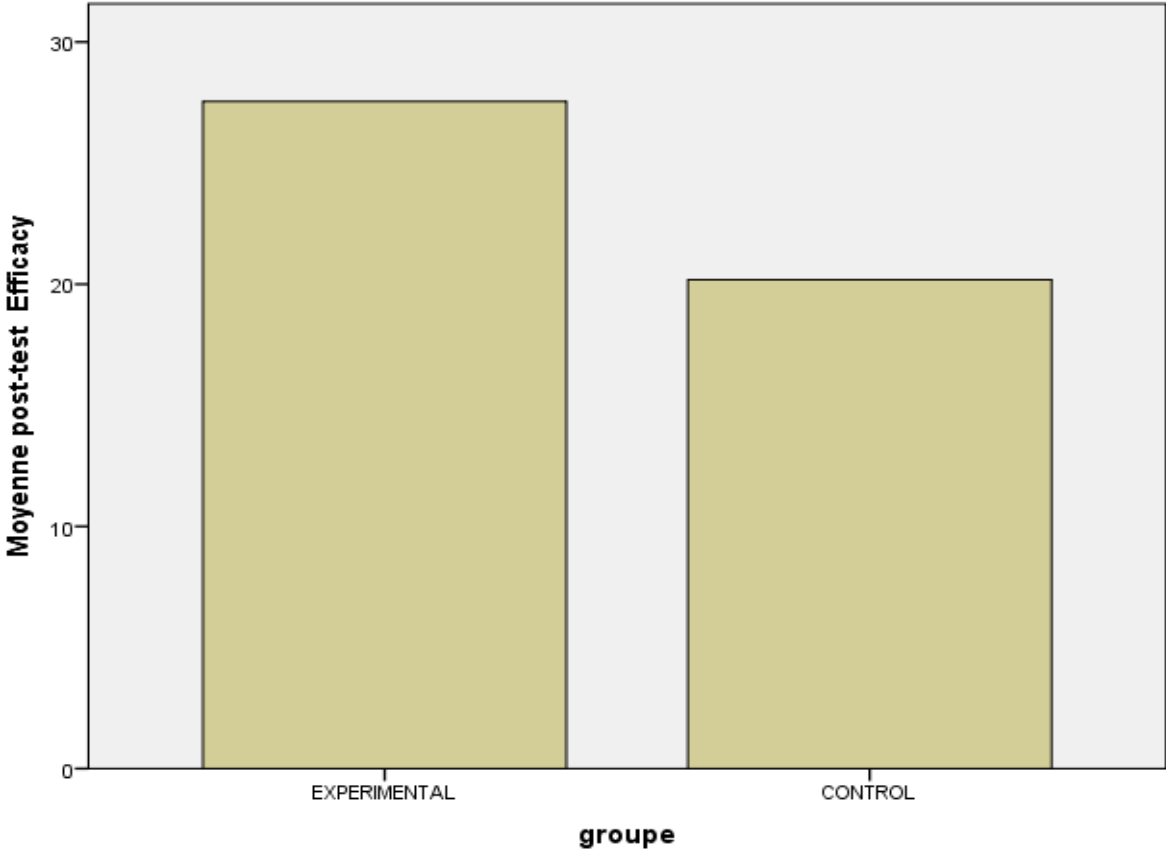
Explorer

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
pre-test Efficacy	,127	22	,200*	,958	22	,458
pre-test Abilities	,168	22	,106	,923	22	,090
post-test Efficacy	,144	22	,200*	,938	22	,181
post-test Abilities	,114	22	,200*	,962	22	,536

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

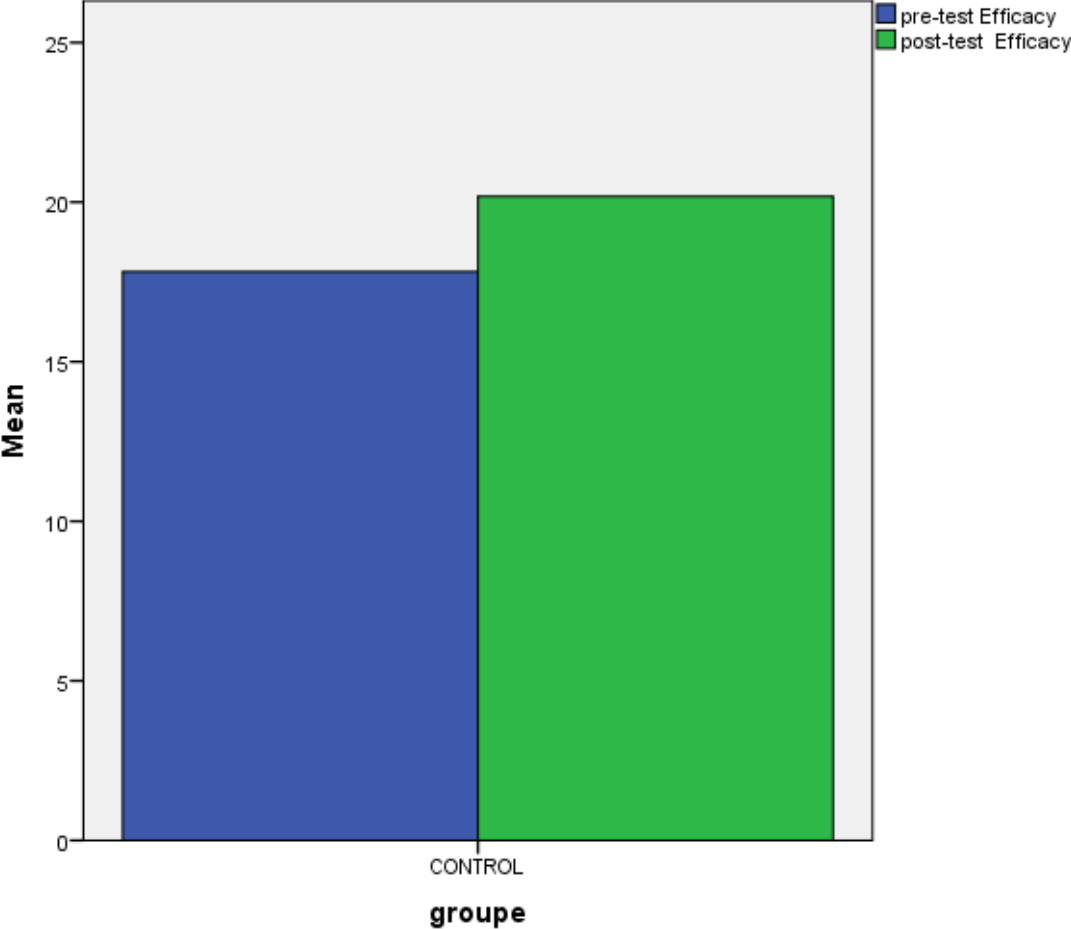
a. Correction de signification de Lilliefors

Graphique

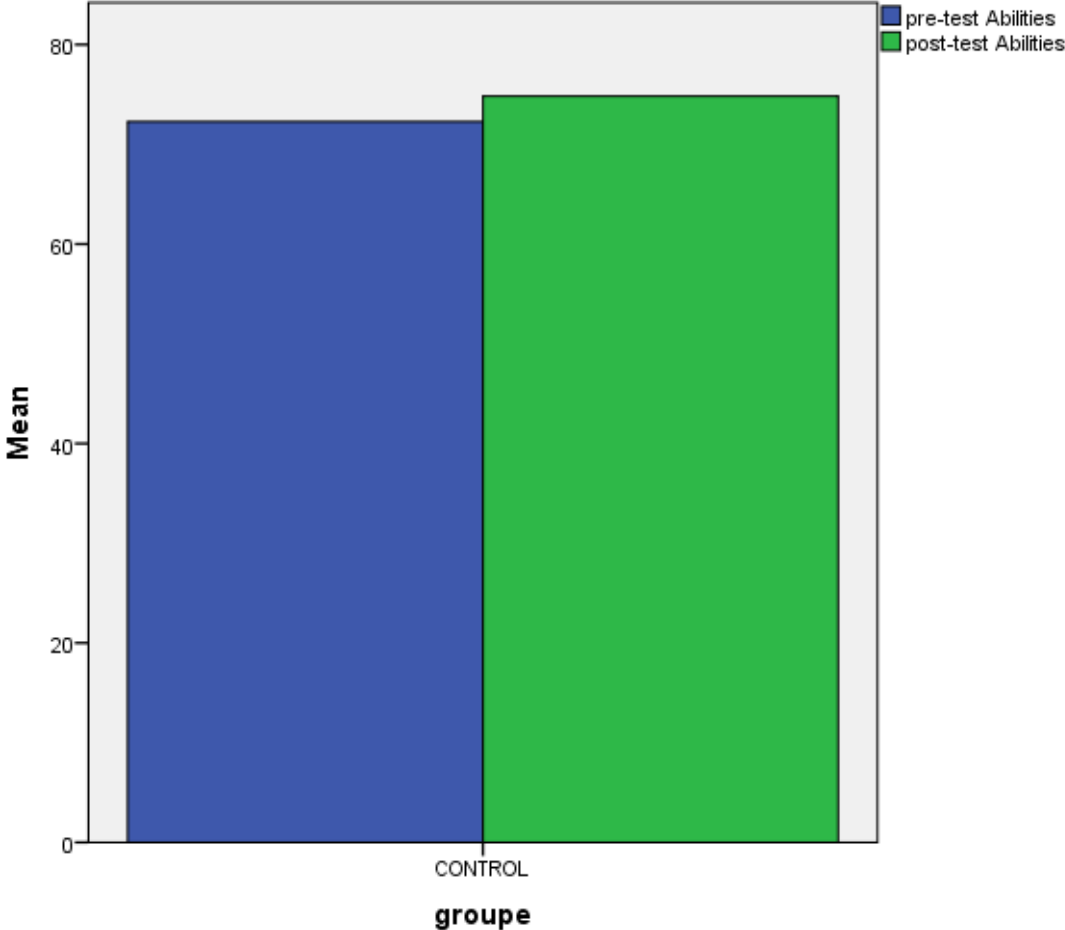


Graphique

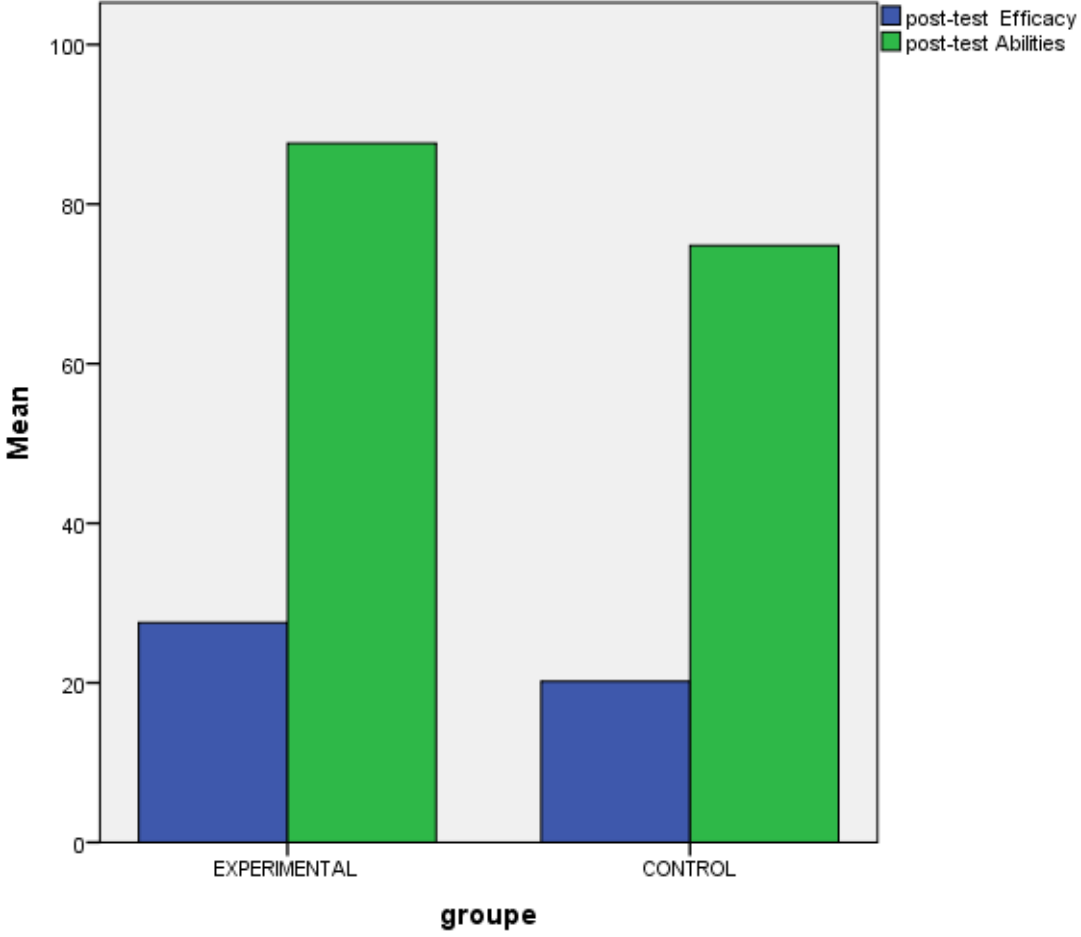
Graph



Graph



Graph



Graphique

