جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الرسالة:

فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

"دراسة تجريبية بمدينة ورقلة"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالبة :

هجيرة بن عبد الله

إشراف الأستاذ:

أ.د/منصور بن زاهي

لجنة المناقشة

أ.د/ تارزورت حورية عمروني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د/ منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
د/ الزهرة الأسود	جامعة الوادي	مناقشا
د/ عبد الناصر غربي	جامعة الوادي	مناقشا
د/ ربيعة جعفور	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:2018/2017

جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية

عنوان الرسالة:

فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة

"دراسة تجريبية بمدينة ورقلة"

رسالة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي

إعداد الطالبة :

هجيرة بن عبد الله

إشراف الأستاذ:

أ.د/منصور بن زاهي

لجنة المناقشة

أ.د/ تارزورت حورية عمروني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
أ.د/ منصور بن زاهي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
د/ الزهرة الأسود	جامعة الوادي	مناقشا
د/ عبد الناصر غربي	جامعة الوادي	مناقشا
د/ ربيعة جعفور	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية:2018/2017

إهـــداء

أهدي ثمرة جهدي إلى:

أعز ما لدي في الكون **أمي** الغالية **وأبي** الحنون اللذان كانا شمعة دربي وعلماني معنى الجد والصبر وأرجو أن يكون هذا العمل مكافأة بسيطة على تضحيتهم من أجلي وأنا في غاية الامتنان لذلك.

إلى سندي ورفيق دربي زوجي الغالي **نبيل**

إلى قرة عيني ومصدر أنسي وسعادتي إبني الحبيب **إياس**

لإخوتي **عبد القادر وبلقاسم وحمزة**،ولأخواتي **غنية وبختة** وأبنائهم حفظهم الله.

ولكل من أحب.

شكر وعرفان

بسم الله الرحمن الرحيم((قال رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأصلح لي في ذريتي إني تبت إليك وإني من المسلمين)) (الأحقاف:15)

الحمد لله لارب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد بن عبد الله صلوات الله وسلامه عليه أما بعد...

فأشكر الله على أن من علي و يسر لي إتمام هذه الدراسة جعل الله فيها النفع والفائدة.

ثم أجزل الشكر لسعادة الأستاذ الدكتور الفاضل **منصور بن زاهي** الذي تفضل بالإشراف على هذه الرسالة وكان لتوجيهاته و نصائحه بالغ الأثر في إتمامها بالشكل المأمول فأسأل الله أن يجزيه عني خير جزاء.

كما أتوجه بالشكر الخالص إلى لجنة التكوين في الدكتوراه وبالخصوص الأستاذ الفاضل

عواريب لخضر

إلى تلاميذي الأعزاء أفراد العينة على حسن أدبهم والتزامهم بالحضور والمشاركة،ولا أنسى جزيل الشكر لزملائي عمال متوسطة عبد الحميد بن باديس-ورقلة على مد يد العون.

أشكر الأساتذة الفاضلين المحكمين لأداة البرنامج والشكر موصول لزميلتي**"لفقي جليلة"** التي كانت لي نعم السند،وكل من ساعدني وحثني ودعا لي على إتمام هذا العمل من زملاء وإخوة وأصدقاء فلهم مني جزيل الشكر والتقدير..

أتقدم لكل هؤلاء بوافر الشكر وعظيم الامتنان،وأدعوا الله العلي القدير أن يجزيهم خير الجزاء،وأن يجعل ماقدموا في ميزان حسناتهم والحمد لله رب العالمين

ملخص الدراسة

هذه الدراسة تسلط الضوء على مفهوم المهارات الحياتية،الذي يعتبر من المتغيرات التي يهتم بها علم النفس الإيجابي،كما تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على المهارات الحياتية في الوقاية من العنف المدرسي و مساعدة المراهق المتمدرس لتحقيق التوافق، والتكيف والتخلص من عوائق النمو والتطور، والتي منها الآثار المترتبة عن استخداماته للعنف باستخدام الإرشاد النفسي باعتباره عملية تهدف إلى مساعدة الناس في مواجهة مشكلات، ومواقف الحياة وضغوطها و تغيير حياتهم إلى الأفضل.

تكونت عينة الدراسة من 30 تلميذا سنهم بين 11 و12 سنة،مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة،وتم تثبيت بعض المتغيرات الدخيلة بين المجموعتين،واستخدمت الدراسة مقياس الميل للعنف المدرسي من إعداد الباحثة.

واعتمدت الدراسة الحالية المنهج التجريبي واستخدمنا تصميم المجموعة الضابطة العشوائية ذو الإختبارين قبلي وبعدي،وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتم اختبار الفرضيات بحساب اختبار (مان ويتني) واختبار(ويلكوكسون).

وانتهت الدراسة إلى التحقق من فاعلية البرنامج المقترح،حيث انخفض مستوى الميل للعنف المدرسي لتلاميذ العينة التجريبية،وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الأول على مقياس الميل للعنف المدرسي
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الثاني (بعد سنة من المتابعة)

وعلى أساس هذه النتائج،اختتمت هذه الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية.

Abstract

This study sheds light on the concept of life skills, which is considered to be one of the Interesting variables of positive psychology.olso This study aims to investigate the effectiveness of a life skills training program in the prevention of school violence in orde to help the adolescent student to live in harmoney and to overcome the obstacles that hinder theier devlopment,including the result of violance,the psychological counsling is considered a tool to help people overcome chalenges and to change their lives for the better.

The understudy sample consisted of 30 students aged between 11 and 12 years, divided equally into two groups, one experimental and the other control. Some variables were established between the two groups.

The current study adopted the experimental approach and we used the design of the randomized control group with pre and post test. Moreover the Statistical data are treated by the (SPSS) programe. The hypotheses are examined with the Mann Whitney test and Wilcoxson test.

In the overall conclusion, the result show obviously the effectiveness of the proposal program.in other words the improvement of the life skills training, The level of the tendency of the school violence for the students of the experimental sample decreased. The results of the study were as follows:

- There were statistically significant differences between the average grade of the experimental group and the control group in the post-measurement on the school violence bias scale for the experimental group
- There were no statistically significant differences between the average grade of the experimental group members in the first and the first follow-up measures on the school violence scale
- There were no statistically significant differences between the average grade of the experimental group members in the second and second follow-up measurements (after one year of follow-up)

On the basis of these results, this study concluded with a number of recommendations and suggestions for future studies.

فهرس المحتويات

إهداء.....أ

كلمة شكروتقدير .....ب

ملخص الدراسة.....ج

ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية.....د

فهرس المحتويات.....ح

فهرس الجداول.....ط

فهرس الملاحق.....ي

مقدمة 1

الباب الأول:الجانب النظري

الفصل الأول:تقديم الدراسة

1. اشكالية الدراسة.....5

2. فرضيات الدراسة.....13

3. أهمية الدراسة.....13

4. أهداف الدراسة.....13

5. التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة.....14

6. الدراسات السابقة.....15

الفصل الثاني:العنف المدرسي

تمهيد 49

1. تعريف العنف.....50

2. جوانب العنف 52

3.مظاهر العنف.....54

4. النظريات المفسرة للعنف.....56

5. تعريف العنف المدرسي.....65

6. أشكال للعنف المدرسي 65

7. أنواع العنف المدرسي 66

8. الأسباب والعوامل المساعدة على ظهور العنف المدرسي لدى المراهقين.....67

9.الآثار السلبية المترتبة عن العنف المدرسي.....72

10.العلاج والوقاية من ظاهرة العنف المدرسي.....74

خلاصة الفصل 76

الفصل الثالث:مهارات الحياة

تمهيد 78

1.مفهوم مهارات الحياة 78

2. تصنيفات مهارات الحياة 80

1.2. مهارات إدارة الذات 82

2.2. المهارات الاجتماعية 92

3.2. مهارات التعامل مع العواطف (المشاعر) 107

خلاصة الفصل 113

الفصل الرابع:البرنامج الارشادي

تمهيد 115

1. تعريف الإرشاد النفسي 116

2.تعريف البرنامج الإرشادي 117

3. الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية .....،.....118

4. خصائص البرنامج الإرشادي 120

5. أشكال البرامج الإرشادية 121

6. البرامج التدريبية 122

7. برنامج لابوتفان"BOTVAN" للتدريب على مهارات الحياة.....126

خلاصة الفصل 137

الباب الثاني:الجانب التطبيقي

الفصل الخامس:الإجراءات المنهجية

تمهيد 140

1. الدراسة الاستطلاعية 141

2. الدراسة الأساسية 143

1.2. منهج الدراسة 143

2.2. حدود الدراسة.....146

3.2.عينة الدراسة 146

4.2. أدوات الدراسة.....148

5.2. أساليب تحليل البيانات 156

خلاصة الفصل 157

الفصل السادس:عرض وتفسير النتائج

تمهيد 159

1.عرض نتائج الفرضيات.....160

1. 1. عرض نتيجة الفرضية الأولى 161

1. 2.عرض نتيجة الفرضية الثانية.....162

3.1.. عرض نتيجة الفرضية الثالثة.....164

2. مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....166

2.1. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الأولى 166

2.2. مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثانية.....171

3.2. . مناقشة وتفسير نتيجة الفرضية الثالثة.....173

3.الإستنتاج العام.....174

4.التوصيات والمقترحات 176

المراجع.....178

الملاحق.....186

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	تصميم المجموعة الضابطة مع اختبارين قبلي/بعدي	145
02	تكافؤ المجموعتين (ضابطة/تجريبية) من حيث الميل للعنف المدرسي	148
03	نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية	151
04	ثبات مقياس الميل للعنف المدرسي بطريقة ألف كرونباخ	152
05	مراحل تطبيق البرنامج	155
06	درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي	160
07	اختبار مان_ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي.	161
08	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الأول للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي.	163
09	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الثاني للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي	165

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
01	استمارة تحكيم مقياس الميل للعنف المدرسي	187
02	استمارة تحكيم برنامج التدريب على المهارات الحياتية	193
03	أسماء السادة المحكمين لمقياس الميل للعنف المدرسي	200
04	أسماء السادة المحكمين لبرنامج التدريب على المهارات الحياتية	201
05	نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس الميل للعنف المدرسي	202
06	نتيجة التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في درجة الميل للعنف المدرسي	204
07	نتائج اختبار الفرضيات	205
08	وحدات وأنشطة البرنامج التدريبي	217
09	قوائم تقييم الجلسات	267

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد،وهي فترة حساسة نظرا للتغيرات العديدة التي يشهدها المراهق على المستويات الاجتماعية والنفسية،الفيزيولوجية وغيرها..وهو ما قد يؤدي إلى ظهور مشكلات عديدة.

ويعتقد علماء النفس أن حساسية المراهق الانفعالية ترجع إلى عدم قدرته على التوافق مع البيئة التي يعيش فيها،ونخص بالذكر المدرسة.وقد يعود ذلك إلى عوامل اجتماعية أسرية أو عوامل متعلقة بالجو الدراسي،وكلها تؤثر على تكوين شخصيته،فيصبح معرضا للمشكلات النفسية والسلوكية،ومن بينها السلوك العدواني في المدرسة.

ويعد العنف في المدرسة من أخطر المشكلات النفسية التي حظيت باهتمام علماء النفس،حيث اتجهت جهودهم نحو دراستها والكشف عن أسبابها ومعرفة طرق التحكم فيها.

ونظرا لما يتعرض له المراهق من ضغوطات اجتماعية ومدرسية،فهو دائم البحث عن ذاته وكيانه الفردي والاجتماعي،وهنا لا يحتاج إلى مفهوم إيجابي عن الذات فقط،وإنما يحتاج إلى تأكيد ذاته في مواجهة ما يقابله من تحديات وصعوبات،ويتواصل إيجابيا مع بيئته من أجل بناء علاقات اجتماعية صحية واتخاذ قرارات مستقبلية سليمة وحتى لا يستسلم للضغوطات الشديدة وينتهي إلى سوء التوافق والميل لممارسة العنف.

ومن أجل وقاية المراهق من هذه المشكلة وجب استهداف العوامل الاجتماعية والنفسية الرئيسية التي تشجع على ممارسة العنف،ومن هنا انطلقت فكرة وضع برنامج شامل ومثير يمنح يهدف إلى إكساب الطلاب المهارات اللازمة لمقاومة الضغوط الاجتماعية (الأقران) لممارسة العنف ومساعدتهم على تطوير قدر أكبر من احترام الذات والثقة بالنفس و تمكين الطلاب من التعامل بفعالية مع القلق و زيادة معرفتهم بالعواقب المباشرة للعنف و تعزيز الكفاءة المعرفية والسلوكية للحد من ومنع مجموعة متنوعة من السلوكيات الخطرة الصحية.

ومن هنا انطلق هذا البحث ليحاول التعرف على مشكلة العنف في المدرسة وكيفية التخفيف منها عن طريق برنامج تدريبي على المهارات الحياتية.

واعتمادا على منهجية البحث قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين:نظري وتطبيقي.

فالجانب النظري احتوى على أربعة فصول،تضمن الفصل الأول مشكلة الدراسة انطلاقا من إشكالية الدراسة و وفرضياتها وأهمية الدراسة وأهدافها والدراسات السابقة أما الفصل الثاني فتضمن العنف المدرسي بمختلف أشكاله والنظريات التي تناولته وحاولت تفسيره،بالإضافة إلى أسباب ظهوره عند المراهق والعوامل المساعدة على ذلك.

أما الفصل الثالث فقد حاولنا من خلاله التعرف على المهارات الحياتية ومختلف التصنيفات التي أعطيت لها وكذا أهمية المهارات الحياتية وخصائصها والعوامل المؤثرة في تنمية المهارت الحياتية وخطوات تنميتها كما تضمن الفصل بعض المعيقات والصعوبات التي تحول دون تنمية المهارات الحياتية وأخيرا حاولنا التعرض للعلاقة بين مهارات الحياة والعنف.

تناول الفصل الرابع من هذا البحث مفهوم البرامج الإرشادية بدءا بالتعرف على الإرشاد النفسي ومن ثم التطرق إلى مختلف التعاريف حول البرامج الارشادية، الأسس التي تقوم عليها هذه البرامج و خصائصها وأشكالها،هذا وتطرقنا إلى مفهوم التدريب وبرامج التدريب وأخيرا ألقينا الضوء على برنامج التدريب على المهارات الحياتية "lst" لبوتفان وهو البرنامج الأصلي الذي اقتبسنا منه البرنامج الحالي للدراسة.

أما الفصل االخامس والسادس فهما ممثلان في الجانب التطبيقي لهذا البحث،حيث خصص الفصل الخامس لعرض منهجية البحث بدءا بالدراسة الاستطلاعية،ثم المنهج المتبع،الإطار الزمني والمكاني للبحث،وأدوات جمع البيانات وتحليلها،والتي من بينها البرنامج المقترح في بحثنا.

تناول الفصل السادس عرضا مفصلا للنتائج التي تم التوصل إليها في كل من القياس القبلي والبعدي بالمناقشة والتحليل للتحقق من صدق فرضية بحثنا.

بعد ذلك تم عرض أهم الاستنتاجات المتوصل إليها وخلاصة البحث،وبعض التوصيات والاقتراحات التي رأينا أنها قد تفيد في البحوث اللاحقة.

الباب الأول
الجانب النظري

الفصل الأول
تقديم الدراسة

1.الإشكالية:

يعد العنف ظاهرة عالمية ومرضا مستفحلا في كيان المجتمع المحلي والدولي،ورغم أنه سلوك تواجد مع الإنسان منذ القدم،إلا أن العقدين الأخيرين شهدا نموا في ظاهرة العنف كسلوك يميز العلاقات الاجتماعية وأنماط التفاعل القائمة على الأفراد والجماعات في المجتمع والأسرة،وتصاعدت موجات العنف السياسي والديني والأسري والعرفي،وأودى ذلك إلى توجه الأنظار إليها في حين ظلت ظاهرة العنف المدرسي غائبة عن بؤرة الاهتمام على الرغم من خطورتها الواضحة وأبعادها السلبية على الفرد والمجتمع كونها تخلف آثارا مباشرة على نسق القيم التربوية وتصدعا في نمط الشخصية وانخفاضا في التحصيل الدراسي.

كما يعتبر العنف في المجتمع العربي مشكلة صحية واجتماعية ونفسية تتخذ صورا وأشكالا عديدة يصعب حصرها وتحديد مستوى انتشارها،تكاد تكون سمة عامة في جميع المجتمعات متقدمة كانت أم نامية وذلك لحساسيتها والظروف المحيطة بها.

ونظرا لكون المدرسة جزءا لا يتجزأ من المجتمع ولأنه لا يمكن عزلها عنه،فقد تأثرت هي الأخرى وأصبحت تعاني من العنف بين طلابها بشكل غير مسبوق،صحيح أن الوسط المدرسي لم يخل أبدا في الماضي من حوادث عنف نادرة تقع هنا وهناك،إلا أنها لم تبلغ ما بلغته من حدة وانحراف خلال العقدين الأخيرين.فبينما كانت صور العنف في الماضي داخل حجرات الدراسة تنحصر بين رفض طاعة المدرس وكسر زجاج النوافذ أو الكتابة على الجدران والطاولات على أقصى حد فإنها اليوم تعدت إلى معارك بين الطلبة وتكوين عصابات واعتداءات على المعلمين،وتعاطي الخمور و المخدرات وحمل أسلحة بيضاء ونارية،إشعال الحرائق والتخريب للمباني المدرسية،التحرش الجنسي والسرقة والقتل والابتزاز..فقد أعلنت منظمة الصحة العالمية(World Health Organisation 2011) في دراسة أجرتها على 95000 من طلاب الصف العاشر في 30 دولة أوروبية والولايات المتحدة أن 1,8 من الطلاب قاموا بضرب المدرس،وان 11,4 قاموا بإيذاء أو جرح خطير لزميل،و12,7 كانوا جزءا من عصابة اضطهاد الآخرين،و10,8 لديهم مشكلات مع الشرطة.

فعلى الرغم مما تتميز به المؤسسة التربوية من ضوابط وقوانين وأخلاقيات إلا أن ظاهرة العنف تمكنت من اختراقها،لتصبح بيئة غير آمنة مشبعة بالخوف، فالمعلم صار يخاف تلميذه والآباء يخافون على أولادهم وشعور هؤلاء باختلال في الأمن خلف نتائج على سلوكاتهم،فالعنف يولد العنف،وتأثيرات العنف على

الأطفال تعتمد على المرحلة النمائية التي يمر بها الطفل،فالتلاميذ الذين يتعرضون للعنف في المرحلة الابتدائية يميلون أكثر للأمراض السيكوسوماتية كالصداع والألم في المعدة وهم يميلون أكثر للعنف الجسمي كالركل والضرب ومع التزايد في النمو يستبدل العنف الجسمي بالعنف اللفظي (السخريةالاستهزاء والشتائم البذيئة..)،أما المراهقين الذين يتعرضون للعنف فقد يميلون إلى تعاطي المخدرات والعقاقير والعدوانية والسلوك الجانح.(المصري،2013: 48)

وبعد أن كانت المؤسسات التربوية أفضل مجال يمكن المراهق من الاندماج في مجتمعه على نحو يحقق ذاته ويشعره بوجوده وكينونته،إلا أنها قد حادت مؤخرا عن هدفها الأساسي وهو الوصول إلى أسمى أنماط التربية والتعلم وتحولت إلى وسط يكون فيه سلوك المراهق المتمدرس متهورا وعنيفا نتيجة ما يعانيه من ضغوطات نفسية شديدة .مما يجعله يعيش في جو من الصراع النفسي المستمر طيلة فترة المراهقة.هذا بالإضافة إلى الجو المدرسي بما عليه من واجبات ومشاكل دراسية تزيد آلامه وتحد من أنشطته الاجتماعية التي إذا قام بها أخرج الكثير من انفعالاته المكبوتة،خصوصا لدى المراهقين الذين يتسمون بضعف مستواهم الدراسي،والذين يتسمون بالعصبية، مما يقلل من مشاركتهم لزملائهم في الأنشطة التعليمية حيث يزيد من عزلتهم. (الخطيب،1989: 169)

ذلك وأن مرحلة المراهقة فترة عواصف وتوتر،وشدة تكتنفها الأزمات النفسية،وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والضغوط الاجتماعية والقلق وصعوبات التوافق،كل ذلك بسبب ما يتعرض له المراهق في الأسرة والمدرسة والمجتمع من ضغوط.(زهران،1998: 464)،وهذا ما أشارت إليه دراسة قامت بها الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن(1993) والتي هدفت إلى "معرفة العوامل الإجتماعية النفسية التي تؤدي إلى العنف عند التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية ،والتي أسفرت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المراهقين الذين يمارسون العنف وغيرهم في متغير التكيف الشخصي والاجتماعي،ومفهوم الذات،والقلق النفسي،كما أن الطلاب غير العنيفين أكثر توافقا شخصيا واجتماعيا.

وغالبا مايكون سلوك العنف مبنيا على أسس نفسية وثقافية واجتماعية وذاتية عند الفرد،فالمراهق العنيف لا يتقبل النقد والمواجهة،أو التقليل من شأنه ومن ذاته،وأصبحت العلاقات الانسانية والاجتماعية مهددة داخل المدارس،وأصبح التفاعل الاجتماعي يميل إلى تغليب العنف عوضا عن الحوار والتعاون،مما يؤثر على الحالة النفسية للفرد في جماعة المؤسسة التعليمية،ومن ثم تكون استجابته للمواقف التي تجنح نحو

العنف،لأن شخصية الفرد تتشكل من خلال علاقاته الاجتماعية بدءا من الأسرة،ثم بأقرانه ومعلميه داخل المؤسسة التعليمية،واذا ما اهتزت هذه العلاقات،فإنها تقود إلى فقدان السلم الاجتماعي والتربوي.

والمحيط الأسري قد يسهم في حدوث العنف المدرسي عندما يتسم بسوء المعاملة ومشاهدة العنف في الأسرة،وغياب الرقابة الوالدية للأبناء ومتابعة سلوكهم،فينتج عن هذا الخلل في التربية السليمة بعض السلوكات العنيفة التي تقع على مسؤولية الآباء لعدم الجلوس مع أبنائهم والتحاور معهم والتحدث عن مشكلاتهم ومساعدتهم في إيجاد الحلول لها.

وهناك عوامل أسرية أخرى لها دور في حدوث العنف المدرسي كعدم التوافق والانسجام الأسري وحدوث المشكلات الأسرية كالتفكك والطلاق وتعاطي المخدرات والكحول من طرف بعض الآباء والعقاب المستمر ونقص المساندة الاجتماعية من الأسرة. هذا حسب ما توصلت إليه دراسة دودج وآخرون Dodg et al (1990)إلى أن الاتجاه العنيف لدى المراهق يرتبط بأساليب الاتجاهات الوالدية التي تتسم بالقسوة والعنف في التنشئة الاجتماعية،مما يدفع المراهق إلى السلوك العدواني. (أبو حطب،2002: 69)

وهكذا يلتحق التلميذ بالمدرسة دون اكتساب المهارات الأولية في التعامل مع المشكلات الحياتية مما يؤثر سلبا على علاقته بالمجتمع المدرسي المبني أساسا على التفاعل والتعاون،كما قد يؤثر على مستوى الأداء الدراسي عند فئة التلاميذ الذين يتصرفون تصرفا عنيفا مع زملائهم،ويسبب لهم سمعة سيئة في المدرسة تزيد من تفاقم الظاهرة.وقد توصلت دراسة قام بها عصام محمود شحاتة(2002) طبقت على 118 طالب بالمدرسة الثانوية بهدف معرفة دور العوامل الشخصية في ظاهرة العنف المدرسي إلى أن رغبة الطالب في إثبات ذاته بين الآخرين ورغبته في التعبير عن قوته ورجولته بينهم هي عوامل أساسية في ظهور العنف المدرسي لدى طلاب مدرسة سوهاج الثانوية بمصر.

وتتصدر الولايات المتحدة الأمريكية قائمة الدول التي ينتشر فيها العنف المدرسي فأصبح من الخطورة الذهاب إلى المدارس،كما تشير الاحصائيات لعام 2011 في بلجيكا أن 27,2% من تلاميذ المدارس يقومون بأعمال العصابات أثناء فترة الدراسة.وينتشر العنف المدرسي في دول أخرى مثل ألمانيا وفرنسا وتايلند واستراليا بنسب كبيرة. (لعبيدي،2013)

كما صرحت الأردن عن 43981 حالة ،وأن الذكور أكثر ممارسة للعنف من الإناثّ بنسبة 98% والسعودية 44,9 % من التلاميذ يمارسون العنف داخل المدرسة.

وفي البيئة الجزائرية،مثلما هو الحال في كل مدارس بقاع العالم،اشتد سلوك العنف وازداد حدة،وتنوعت أشكاله خلال العشرين سنة الأخيرة،رغم أنه ليس ظاهرة اجتماعية حديثة،وإنما كان ومازال موجودا،لكن الجديد هو ظهور أشكال جديدة من العنف المدمر والإجرامي التي حاول القائمون على قطاع التربية والتعليم باستمرار التكتم عليه،تجنبا لخدش صورة المدرسة عند عامة الناس. و تشير أرقام الإحصائيات المصرح بها حول ما يخص العنف في الوسط المدرسي في **الجزائر** إلى أن الفترة ما بين 1998 و 2000 شهدت ما يقارب 5539 حالة نتج عنها وفاة 70 متمدرسا و أستاذا فمرة يكون المربي ضحية تلميذه و مرة أخرى العكس ، و يؤكد الأخصائيون تفشي هذه الظاهرة خاصة في الطور الثالث و يرجع هؤلاء الأسباب إلى طبيعة المرحلة الحرجة التي يجتازها للتلاميذ و هي مرحلة المراهقة (15 إلى 19 سنة) كذلك تشير بعض الدراسات إلى الربط بين مشاهدة التلفزة و السلوك العنيف حيث تحتوي % 60 من البرامج التليفزيونية على مشاهد العنف.

و في دراسة أخرى قامت بها مفتشيه أكاديمية الجزائر حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية في منطقة بن عكنون و سيدي محمد حيث أظهرت نتائجها في منطقة بن عكنون وجود ظاهرة العنف بالنسبة **89.78 %** لدى التلاميذ الذكور و % 92.57 لدى التلميذات و في منطقة سيدي محمد أكد **68.42 %** من التلاميذ الذكور وجود هذه الظاهرة مقابل % 63.63 من التلميذات ،و أثبتت هذه الدراسة بالنسبة لأشكال العنف الممارسة في المؤسسة التربوية الجزائرية انها تتشابه أو مطابقة لكثير من أشكال العنف المدرسي في المجتمعات الغربية إلا أنه وابتداءا من سنة 2007 بدأت الوزارة تتخلى عن صمتها لتشير للظاهرة في تعليماتها الداخلية الموجهة للموظفين من باب التحذير والتنبيه والتذكير بالقوانين،ولعل ضغط تقارير جمعيات أولياء التلاميذ ومصالح الأمن والصحف اليويمية التي باتت تعطي ظاهرة العنف المدرسي طابعا مأساويا دفع الوزارة ولأول مرة إلى تقديم أول إحصائيات لما حدث خلال السنة الدراسية 2011/10 بحصيلة 24142 حالة عنف موزعة على 4555 حالة اعتداء من التلاميذ على المعلمين،1942 اعتداء من المعلمين وموظفي الادارة على التلاميذ،أما حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم فقد بلغت 17645 حالة،وتصدر الطور المتوسط أعلى قدر من الحالات ب2899 حالة عنف.(لعبيدي،2013)

وفي هذا الصدد يصف **مصطفى بوتفنوشت**(1994) شخصية المراهق الجزائري على ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية الحاصلة على أنها "أبعد ما تكون عن التجانس والتوافق فهي من التنوع والتغاير بقدر تغاير الطبقات الاقتصادية والمتناقضات الاجتماعية والنماذج الثقافية.(بوتفوشنت،1994: 45)

هذا ويلعب إدراك المراهقين لمفهوم العنف دورا هاما في إكسابهم المهارات اللازمة لحل المشكلات الاجتماعية في المواقف التي يعانون منها داخل المدرسة وخارجها. فقد تبين عدم قدرة المراهق العنيف على حل المشكلات الاجتماعية في المواقف التي ينجح فيها نظيره غير العنيف.(عمارة ،2008: 03)

وإذا كانت المشكلة الأساسية هي جهل الفرد بذاته،فإنه بحاجة إلى أن يعرف نفسه بصورة تجعله يتفاعل مع هذه المعرفة التي في ضوئها يتحمل الفرد مسؤولية تعديل سلوكه وتصحيح ذاته.وهذا مادعت إليه دراسة (Schwartz1996سكوارتز) "**استراتيجية لخفض العنف**"بأمريكا حيث اقترح مجموعة من الاستراتيجيات لخفض العنف من بينها التركيز على دعم المهارات الحياتية وإدماج الصغار في بعض الأعمال ودعم احساسهم بالمسؤولية واتخاذ القرار وبث الثقة في أنفسهم.

والفرد في بحثه المستمر عن ذاته وكيانه الفردي يحتاج إلى مهارات حياتية تمكنه من مواجهة ما يقابله من تحديات وصعوبات حتى لا يستسلم للضغوط الشديدة الواقعة عليه،وينتهي إلى سوء التوافق و سلوك العنف.(طه،2004)،وهذا ما تؤكده دراسة السيد(2007) التي توصلت إلى أن الطلبة بحاجة للمهارات الحياتية وصنع القرار وأن هذه الحاجات لا تختلف باختلاف الجنس أو الوضعية الاجتماعية والإقتصادية.

وتعد المهارات الحياتية ضمن المتطلبات الضرورية والمهمة لتكيف الفرد ومسايرته للتغيرات السريعة التي يتصف بها هذا العصر،فالفرد في حاجة ماسة إلى مجموعة مهارات تمكنه من التعايش مع الحياة ومواجهة مشكلاتها بطريقة أكثر إيجابية،كذلك تمكنه من التفكير البناء في مجريات الأمور من حوله مع الاعتماد على نفسه في اتخاذ قراراته وحل مشكلاته الشخصية والاجتماعية.(سليمان،2015: 23)

والمهارات الحياتية متعددة ومتنوعة وترتبط بالأفراد في جميع مراحل نموهم وفي جميع جوانب حياتهم،فمنها على سبيل المثال مهارات التعرف على الذات وكيف يدير الفرد حياته،ومهارات الاتصال التي تساعد الفرد على التفاعل مع الآخرين وعلى التحكم في انفعالاته معهم.ومهارات النمو،ومهارات المحافظة على الصحة والتعامل مع البيئة المادية والاجتماعية المحيطة بالفرد،ومهارات الصداقة(سليمان،2015: 22)

وإن اكتساب المتعلم للمهارات اللازمة لممارسة حياته اليومية ونشاطاته الحياتية مثل مهارات اتخاذ القرار وإدارة الذات وإدارة الصراع والتفاوض والتعامل مع الآخرين ضروري في بناء شخصيته بناءا متكاملا ومتوازنا بدنيا وعقليا واجتماعيا وروحيا مما قد يقيه من سلوكات سلبية كسلوك العنف في المدرسة كما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل **دراسة ج بوتفان و غريفين ونيكولز (Griffin, K. W., Botvin, G. J.,**

Nichols, T. R. (2006 & وقاية الشباب من العنف والجنوح عن طريق برنامج التدريب على مهارات الحياة،التي شاركت فيها 41 مدرسة متوسطة،بحوالي 4858 تلميذ من الصف السادس خضعوا ل20 جلسة تمثلت في جلسات مقاومة ضغط وسائل الإعلام،تسيير الصراعات و إدارة الغضب،بعد 3 أشهر من المتابعة أظهرت النتائج انخفاضا كبيرا في سلوكات العنف لدى المراهقين الذين كانت لديهم هذه السلوكات خاصة فيما يخص السيطرة على الغضب والانفعال.كم أظهرت الدراسة فعالية كبيرة في الوقاية من العنف اللفظي والجسدي لدى التلاميذ الذين حضروا نصف عدد الجلسات فقط.

هذا ويؤدي اكتساب المهارات الحياتية إلى تمتع الفرد بخبرة مباشرة عن طريق الاحتكاك المباشر بالأشخاص والتفاعل الايجابي وإدارة هذا التفاعل عن طريق التواصل الصحيح،ويزيد من قدرته على مواجهة مواقف الحياة المختلفة والتغلب على مشكلاته الحياتية والتعامل معها.

وقد أقرت منظمة اليونيسكو(2000) أن المهارات الحياتية بالنسبة لمرحلة المراهقة هي وسيلة ليتمكن الشباب من مواجهة ما يتعرضون له من مواقف وتمكينهم من اكتساب المعارف وتطوير التوجهات التي تدعم تبني الأنماط السلوكية الصحيحة والسليمة.

وقد اهتمت مدارس علم النفس بإعداد برامج علاجية للمساهمة في علاج المشكلات السلوكية،ومن أهم تلك البرامج،برامج العلاج الجماعي(عبد الستار،1988: 267)

مثال على ذلك دراسة هيوي ورانك Huey & Rank (1984)" تأثير التدريب على المهارات الحياتية على العدوان الجسدي واللفظي من الذكور المراهقين الجانحين في المستوطنات المهمشة في كرج (إيران) " والتي هدفت الدراسة إلى الكشف عن مهارات الحياة الموجودة لدى هذه الفئة و الوقوف على مدى تأثير التدريب الجماعي على مهارات الحياة في خفض العنف لدى المراهقين الذكور المراهقين الجانحين في المستوطنات المهمشة في كرج ، ،وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المراهقين تفتقر إلى المهارات الحياتية بما في ذلك إدارة الغضب، استراتيجيات تخفيف الإجهاد، والإدراك الذاتي، وحل المشاكل ومهارات صنع القرار، عندما يواجه الفشل، وتميل إلى إظهار الغضب والاستياء والعدوانية أسهل من غيرها والعنف يظهر عند هذه الفئة في أشكال مختلفة، بما في ذلك الأشكال الجسدية أو المادية، نشط، السلبي، المباشرة وغير المباشرة.

وأظهرت النتائج أيضا فعالية التدريب على المهارات الحياتية في الخفض من العنف الجسدي واللفظي لهذه الفئة من المراهقين واتفقت هذه النتيجة تتفق مع النتائج التي تم الحصول عليها عن طريق (وميردامادى، 2008؛ محمدي، 2009؛ كوريغان آند ليبرمان،

1994؛ ميدلتون وكارتليجي، 1995؛ ناظر، 1994؛ المزين، 2002؛ وحيدي et al.، 2007؛ إعرابي، 2001؛ محمدي، 2002؛العاشوري et al.، 2002؛ جاك بوش، 1993؛ بلبير et al.، 1995؛ رضائي et al.، 2009).

كما أن تمكن الفرد من مهارة معينة يشجعه دائما على الارتقاء بمستوى المهارة من أجل فتح آفاق جديدة للعمل وتحقيق مكاسب أكثر في المجالات المهنية والنفسية والاجتماعية..(أسكاوس وآخرون،2005: 43)،وتمكنه من التعايش والتكيف مع التغير و متطلبات الحياة ولعل هذا ما يحتاجه المراهق لكي لا يكون بحاجة لسلوك العنف في مواجهة متطلباته وحاجاته.

ولتجاوز الطابع التدريسي الممل في تلقين المتعلم لمثل هذه القدرات قام العديد من الباحثين بتطوير برامج تدريبية تربوية تعليمية تساعد على صقل شخصية المتعلم وتمكينه من مواجهة تحديات الحياة بإيجابية باستخدام أساليب حديثة في مجال التربية والتعليم.ومن هذه البرامج ما أثبتت فعاليتها في العديد من المدارس العالمية في الوقاية من الآفات الاجتماعية كالمخدرات والعنف والجنوح.

أثبتت العديد من هذه البرامج العالمية المبنية على أسس علمية فعاليتها في التأثير على الظواهر النفسية والإجتماعية مما دفع العديد من الدول العربية إلى تبني هذه البرامج في المدارس والمؤسسات الصحية.

يعد برنامج التدريب على المهارات الحياتية في المدارس" **Life skills training programe**" الذي يقوم أساسا على المهارات اللازمة لمقاومة التأثيرات وبناء المرونة وتعلم المهارات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات باستخدام اللغة المناسبة للفئة العمرية والمحتوى الملائم. والذي يوفر برنامج "LST" للطلاب في سن [13-17] سنة الآليات اللازمة لتطوير اتجاهات ومعايير مضادة لتعاطي المخدرات والقدرة على مقاومة ضغوطات الأقران ووسائل الإعلام السلبية،الأكثر فعالية وتأثيرا في الوقاية من تعاطي المخدرات لثلاث أطوار من التلاميذ في الولايات المتحدة الأمريكية والعديد من الدول الغربية والعربية واستهدف كذلك الوقاية من تعاطي التبغ والكحول وسلوكات العنف من خلال التدريب على مهارات الحياة. (Botvan ,j ,2006 :11,12)

ومن خلال المعايشة الفعلية لواقع الميدان الميدان التربوي في الجزائر،وعملي كأخصائية نفسانية في مصلحة الصحة المدرسية،وبعدها كمستشارة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وتبادل الزيارات الميدانية مع الأخصائيين الذين يعملون في مختلف المراحل الدراسية،قمنا بمناقشة أهم المشكلات الحقيقية والواقعية التي يعاني منها التلاميذ في المرحلة المتوسطة بهدف دراستها دراسة علمية،وقد وجدنا أن العنف المدرسي يعد من أهم المشكلات السلوكية التي يعاني منها المراهق المتمدرس في هذه المرحلة،الذكور والإناث على حد سواء،حيث يقوم هؤلاء التلاميذ بالاعتداء على زملائهم بالضرب أو بالسب والتلفظ بألفاظ بذيئة،وقد يأخذ العنف لديهم صور أخرى،حيث يقومون بتمزيق الوسائل التعليمية وتكسير الكراسي والطاولات ،والتهديد والوعيد والسخرية والكلام الجارح.

وفي ظل ما يقدمه الواقع وما يقدمه من معطيات ودلالات،عن حجم الظاهرة وخطورتها،وبما أن العنف لا يبدأ من الكبر بل يتعلمه الإنسان منذ الصغر فيعكس نمط التنشئة الأسرية والاجتماعية التي عاشها،بات الاهتمام بدراسة سلوك العنف لدى التلاميذ وجعله هدفا للدراسة والبحث،ضرورة ماسة،لاسيما في مرحلة المراهقة وهي تبدأ بمرحلة التعليم المتوسط،وكذا البحث في سبل الوقاية والعلاج في مرحلة مبكرة.

ونظرا لحداثة التوجه نحو البرامج الارشادية في البحوث العربية والجزائرية خاصة، ظهرت الحاجة لتكييف برامج عالمية لكي تتلاءم مع خصوصية المجتمع العربي ولضيق مدة البحث في الدكتوراه طور ثالث (سنة دراسة وسنتين للبحث) ارتأينا في بحثنا الحالي استحالة بناء برنامج والتأكد من فعاليته في هذه الفترة القصيرة ولهذا اتجهنا نحو فكرة بناء برنامج إرشادي مقتبس من برنامج عالمي وهو برنامج التدريب على مهارات الحياة لبوتفان،بعد تكييف جلساته وتقنياته على البيئة الجزائرية وتنطلق دراستنا من التساؤل التالي :

ما مدى فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط؟.

تفرعت مشكلة بحثنا إلى ثلاث تساؤلات فرعية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين أفراد العينة الضابطة وأفراد العينة التجريبية في نتائج القياس البعدي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي الأول لأفراد العينة التجريبية؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين نتائج القياسين البعدي والتتبعي الثاني لأفراد العينة التجريبية؟

2. فرضيات الدراسة

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين أفراد العينة الضابطة وأفراد العينة التجريبية في نتائج القياس البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي الأول لأفراد العينة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الميل نحو العنف بين نتائج التطبيقين البعدي والتتبعي الثاني لأفراد العينة التجريبية.

3.أهمية البحث:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:
- تعد هذه الدراسة إضافة جديدة نظرا لندرة البحوث والدراسات العربية والجزائرية (على حد علمنا) التي تتناول موضوع المهارات الحياتية والبرامج التدريبية.
- تقديم برامج تدريبي عالمي واضح لكيفية التدريب على المهارات الحياتية للوقاية من بعض الآفات الاجتماعية كالمخدرات والكحول والعنف.. الإنتشار الواسع لظاهرة العنف في المدارس.
- قلة أو انعدام التكفل النفسي بفئة التلاميذ المراهقين في المدرسة وخاصة قبل ظهور مشكلة العنف المدرسي لديهم.
- قلة البرامج الإرشادية الوقائية المتخصصة في هذا المجال.
- قد تكون هذه الدراسة دافعا لباحثين آخرين لتكييف برامج غربية أخرى تتعلق بالمهارات الحياتية والوقاية من العنف المدرسي.

4. أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة بالدرجة الأولى إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط وذلك من خلال:

أ . التعرف على المهارات الحياتية ومستواها لدى تلاميذ الأولى متوسط.

بـ . بناء برنامج تدريبي مقتبس من برنامج التدريب على مهارات الحياة "لبوتفان".

ج . تحديد فاعلية البرنامج المقترح في وقاية التلاميذ من العنف المدرسي عن طريق تدريبهم على مهارات الحياة وإيجاد بعض الطرق التي تمكنهم من التعبير عن ذواتهم دون اللجوء إلى العنف..

د . المقارنة بين القياسات البعدية في تأثير التدريب على المهارات الحياتية في وقاية أفراد المجموعة الضابطة من سلوك العنف في المدرسة.

5.التحديد الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

1.5. العنف:

كل قول أو فعل أو تقرير لفعل،أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى بالذات أو بالآخر،وهو يمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الميل العنف المستخدم في هذه الدراسة.

2.5. مهارات الحياة:

مجموعة من المعارف والسلوكيات والقدرات والانفعالات التي ينميها البرنامج التدريبي المقترح،والتي تحقق استجابة ملائمة مع الآخرين في مواقف مختلفة،كما تحدد إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في كل جلسة إرشادية في بطاقة المهارات الحياتية المستخدمة في الدراسة الحالية في الأبعاد التالية:المهارات الإجتماعية ومهارات إدارة الذات ومهارات التعامل مع دوافع العنف المدرسي.

3.5.البرنامج التدريبي:

هو عبارة عن خطوات وإجراءات تنفيذية وأنشطة محكمة ومحددة عبر 20 جلسة تدريبية تتضمن أهدافا ووسائل تنفيذ وأساليب تقويم تتعلق بمهارات الحياة بهدف إكساب وتنمية هذه المهارات لدى عينة البحث.

6. الدراسات السابقة:

- **تمهيد**

تشكل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية وعنصرًا هامًا ورئيسيًا من عناصر البحث العلمي الناضج والمتكامل تمكن الباحث من الاستفادة من التراكمية العلمية والمعرفية وتكسبه مزيدًا من الفهم لمشكلة دراسته وتمكنه من الاستفادة من الدراسات الهامة والحديثة في تحديد مشكلة دراسته تحديدًا منهجيًا يلغي الغموض والتكرار ويكسبها الأهمية العلمية والمنهجية اللائقة، كما تساهم في صياغة فروض الدراسة وتحدد العينة واختيار الأدوات وتحديد الإجراءات والمعالجة الإحصائية المناسبة.

كما تعد الدراسات السابقة إطارًا مرجعيًا يعتمد عليه الباحث في مناقشة وتفسير نتائجه وربطها بنتائج الدراسات السابقة مما يكسب دراسته أهمية في المعرفة عندما يحدد الباحث ماهي الإضافة التي قدمها مقارنة بالدراسات السابقة.

وقد حظي موضوع العنف باهتمام من قبل الباحثين في مجال العلوم النفسية وتعددت الدراسات التي تناولت موضوع العنف إلا أن معظمها ركز على الدراسات الوصفية لمعرفة

أسبابه ومظاهره وعلاقته ببعض المتغيرات إلا أن قلة من الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية واستخدمت المنهج التجريبي للتصدي لظاهرة العنف لدى المراهقين في البيئة العربية، أما على المستوى المحلي توجد دراسة واحدة على حد علمنا دراسات اهتمت ببناء وتطبيق برامج إرشادية للتصدي للعنف لدى المراهقين.كما لا توجد أي دراسة تتناول برامج وقائية من العنف المدرسي في البيئة العربية والجزائرية.

وسوف يقوم الباحث باستعراض الدراسات السابقة وفقًا للمحاول التالية:

6.1. الدراسات التي اهتمت بالعنف والعدوان كمشكلة سلوكية واجتماعية وتربوية لدى المراهقين:

1.6.1. دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية بواشنطن (1993)

هدفت الدراسة للتعرف على العوامل البيولوجية والعائلية والمدرسية والعاطفية والمعرفية والاجتماعية والثقافية التي تسهم في وجود سلوك عنيف لدى التلاميذ حتى تتم مواجهة جرائم العنف .وقد استندت هذه الدراسة إلى كل ما عرفه علماء النفس من العوامل التي تسهم في وجود عنف لتقديم النصائح والتوجيهات التي تساعد على التقليل منه، ومن أهم نتائج الدراسة:

أن التدخل المتكرر أثناء الطفولة ومرحلة التمدرس عند وجود سلوك عنيف لوضع حل لمواجهة هذا السلوك يؤدي إلى نتائج جيدة في التقليل من هذه الظاهرة .و توصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين شرب الكحول والمخدرات والعنف .و أن وسائل الإعلام من العوامل التي أسهمت في وجود العنف .و أن تقديم برامج تعليمية وبرامج تساعد في زيادة الوعي الثقافي المتنوع تسهم في تقليل التعصب والعداء .(النيرب، 2008: ص85)

2.1.6.دراسة دوب و ماكدونالد (1994) MacDonald,Doob

هدفت هذه الدراسة للكشف عن أسباب ارتفاع سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية وتضمنت عينة الدراسة (600) تلميذا .و كشفت النتائج عن دور الإعلام في ارتفاع نسبة العنف لدى الشباب.كما أوضحت أن الإعلام الخاطئ من العوامل التي تدفع إلى تقليد السلوك العنيف

(Doob .A /MacDonald, 1994)

3.1.6.دراسة كوزي(1996) Koziey

هدفت الدراسة للكشف عن أثر برامج التلفزيون على ممارسة العنف لدى التلاميذ وتم تطبيق الدراسة على (60) تلميذا، وأكدت النتائج أن برامج العنف التي يعرضها التلفزيون،لها أضرار كبيرة منها دفع التلاميذ نحو ممارسة وتقليد العنف داخل وخارج المدرسة، ولذا فقد أوصت الدراسة بالاهتمام بعرض برامج تلفزيونية وقائية وعلاجية نحو عنف التلاميذ(Koziey.P.W ,1996) .

4.1.6. دراسة نوقيرا (1996)Noguera

هدفت الدراسة للكشف عن علاقة الضغوط النفسية بسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس. و اختيرت العينة من (320)تلميذا بعدة مدارس من الذين يعانون من ضغوط نفسية.وأكدت النتائج الارتباط القوي بين الضغوط النفسية والاجتماعية التي تجبر الأبناء على ممارسة سلوك العنف في البيئة الاجتماعية والدراسية.(Noguera , 1996)

5.1.6. دراسة فورتين و فايف (1999) Fortin et Fave

حول الخصائص النفسية الاجتماعية لضحايا العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وقد أجريت الدراسة على عينة من (82) تلميذا تم تعيينهم حسب رأي أساتذتهم على أنهم عنيفين و(56)تلميذا كعينة ضابطة غير عنيفة، و سن أفراد العينتين يتراوح بين(12و 14سنة) وتم تقويم أو دراسة هؤلاء التلاميذ تم على أساس مستوى المهارات الاجتماعية، المشاكل الداخلية و الخارجية، ثم السلوكات المنحرفة كتعاطي المخدرات، الكحول وكذا الانجازات والقدرات الدراسية، و استعمل في الدراسة (03) استبيانات، أولها يهتم بالقدرات الاجتماعية، ثم قائمة سلوكات الشباب، واستبيان خاص بالسلوكات المنحرفة المتعارف عليها، وهذه الأدوات كانت قد استعملت من قبل من طرف باحثين آخرين وتتميز بالثبات والصدق المرتفع. أظهرت النتائج أن الطلبة العنيفين يشكلون مجموعات غير متجانسة، ولا يظهرون سلوكات خارجية مرفوضة فحسب كالمعارضة والتحدي والعدوانية وإنما يعانون كذلك من مشاكل على مستوى المهارات الاجتماعية، ومشاكل الانتباه والتركيز، أما الضحايا وخاصة في وسط العينة الفرنسية فظهرت لديها شدة وقوة سلوكات عنيفة ضد الغير كسرقات الممتلكات،تناول الكحول وهذا عنف ضد النفس، كما لوحظت فروق وسط أفراد عينة التلاميذ الكنديين و كانت سلوكاتهم ضد الغير وضد الملكية، وتعاط كبير للمخدرات مما يؤذي النفس .كما بينت نتائج هذه الدراسة كذلك أن هؤلاء التلاميذ العنيفين يعانون كذلك من اضطرابات أخرى تصاحب هذه السلوكات مثل القلق والعصبية .و يعاني التلاميذ العنيفون من اضطرابات، كالقلق والعصبية وعدم التركيز والانتباه و اللاثقة، وهذا قد يؤدي بهم إلى الفشل الدراسي ومنه الهروب من المدرسة.(Fortin et Fave , 1999).

6.1.6. دراسة حسونة (2000) التي هدفت للتعرف على الأسباب المختلفة لظاهرة

العنف لدى طلاب المدارس الثانوية عن أهم العوامل التي تؤدي للعنف المدرسي أهمها العوامل السيكولوجية وتتضمن الإحباط والفشل المتكرر والرغبة في تأكيد الذات والرغبة في السيطرة وجذب الانتباه

والشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية ووجود عاهة،والميول الاستعراضية أمام الجنس الآخر، والعوامل الاجتماعية وتشمل غياب سلطة الوالدين والمشكلات الدائمة بين الوالدين والتفرقة في المعاملة وغياب القدوة والتدليل الزائد، والعوامل الاقتصادية وتشمل الفقر والبطالة وضعف القدرة المالية وتباين المستويات الاقتصادية والعوامل الثقافية وتشمل انتشار أفلام العنف وتركيزها على الجرائم العنيفة وانتشار وتداول قصص العنف بين الشباب وأخيرًا العوامل المدرسية وتشمل الفجوة بين المدرس والطالب، وسيطرة الخوف على التفاعل فيما بينهما وضعف النظام المدرسي والاعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة. (عبدالله، 2005: 132)

7.1.6. دراسة علي عمرو رفعت عمر (2001)

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين العنف الطلابي وبعض المتغيرات الاجتماعية لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية، وتمثلت متغيرات الدراسة في (الجنس/المستوى الاجتماعي والاقتصادي) وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها –:أن الذكور أكثر عنفا من الإناث، وأن الطلاب من المستويات الاقتصادية المنخفضة أكثرعنفا من المتوسطة ومن العليا.. يتفوق التلاميذ الذكور عن الإناث في العنف الجسدي.

–قدرة الذكور في هذه المرحلة على " العنف الكلامي " بصورة واضحة تتمثل في الشتيمة

والسب والاعتراض بصوت مرتفع على المدرس وإدارة المدرسة مستغلا في ذلك القدرات

البدنية وكذلك الأدوات الحادة والأسلحة البيضاء والخفيفة.وأوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج إرشادية بالاشتراك مع أجهزة الإعلام لتوعية أولياء الأمور بطريقة صحيحة لتربية الأبناء، كما أوصت بضرورة مشاركة الطلاب في الأنشطة الرياضية أثناء الدراسة والعطلات الصيفية لتوظيف قواهم الجسدية جيدا .كما أوصت بالتوعية الأسرية في الأندية والمساجد ودفع الأبناء إلى المشاركة الفعالة في إطار المجتمع وأيضا عمل برامج مدرسية يشارك فيها المدرس بحيث تعود روح القدوة في المدرسة.(علي و رفعت،2001)

8.1.6.دراسة لمنظمة الصحة العالمية (2001) World HEALTH Organization

أجريت على (95000) من طلاب الصف العاشر في 30 دولة أوروبية وأمريكية،وقد استخدمت الدراسة استبيانا موحدا اشتمل على مجموعة من الأسئلة حول سلوك العنف المدرسي،وقد توصلت الدراسة إلى أن 1,8 % من الطلاب قاموا بضرب المدرس،و25% منهم شاركوا في مشاجرات في المدرسة،و11,4% قاموا

بإيذاء وجرح شخص ما بشكل خطير أدى إلى حاجته للعلاج،كما أن 12,7% كانوا جزءا من مجموعة اضطهاد الآخرين،وأن 12,7% اشتركوا في أعمال تخريب متعمدة،وأن 10,8% لديهم مشاكل مع الشرطة،وقد أعلنت اليونيسكو مؤخرا حملة ضد العنف في المدارس لأول مرة عام 2003.

9.1.6. دراسة عصام محمود شحاتة (2002) بعنوان "التدخل المهني المنظم الاجتماعي لمواجهة مشكلة العنف المدرسي "وهي دراسة مطبقة بمدرسة سوهاج الثانوية،واستهدفت الدراسة التحقق من العلاقة بين التدخل المهني للمنظم الاجتماعي والحد من تأثير العوامل الشخصية في ظاهرة العنف المدرسي،والتحقق من العلاقة بين التدخل المهني للمنظم الاجتماعي والحد من تأثير العوامل المدرسية في ظاهرة العنف المدرسي.

واعتمد الباحث مقياس العنف المدرسي والسجلات المدرسية،وتم تطبيق الدراسة على 118 طالب يعاني من سلوك العنف. وقد توصلت الدراسة إلى أن رغبة الطالب في إثبات ذاته بين الآخرين والتعبير عن قوته ورجولته بينهم ونقص الوازع الديني لدى عينة الدراسة وانتشار المقاهي وأماكن اللهو بجوار المدرسة من العوامل ذات التأثير القوي في انتشار وظهور ظاهرة العنف بين الطلاب.

10.1.6.دراسة رزق (2002)

قامت بدراسة العنف بين طلاب المدارس الثانوية العامة والفنية، وقد تكونت عينة الدراسة من 800 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين 15 و18 سنة وأوضحت نتائج الدراسة أن المفحوصين يعانون من تفكك أسري وخلافات زوجية مستمرة فيها قدر من العنف، كما تتسم أساليب التنشئة الاجتماعية بالتشدد والتسلط والإهمال والعنف، وكثرة العقاب واضطراب العلاقة مع الأب ورفض سلطته والتمرد والعصيان وعدم الإذعان لأوامر الأب وعدوانية تجاه مراكز السلطة، كما اتضح أن سلوكيات العنف لدى الذكور أشد من الإناث.(المدهون، 2004: ص515)

11.1.6.دراسة عبد الفتاح وقريشي(2003) بعنوان" العنف في المؤسسات التربوية "و التي عرضت في الملتقى الدولي الأول (ببسكرة) و التي هدفت إلى معرفة مظاهر العنف في المؤسسات التربوية (الاكماليات والثانويات) بولاية ورقلة و من المتسبب فيها، وزمن انتشارها وكذلك أساليب الوقاية منها والعلاج.تمثلت عينة الدراسة من (142) مستشارا تربويا ومساعدا يمارسون مهامهم في إكماليات وثانويات ورقلة المتواجدة على تراب ست بلديات وثلاث دوائر، طبق الباحثان الاستمارة على(185) من العينة، والتي ركزت على الظاهرة موضوع الدراسة ومظاهرها والمتسببين فيها، وزمن انتشارها وكذلك أساليب الوقاية منها

والعلاج.وتبين من خلال النتائج أن ظاهرة العنف أصبحت من القضايا الشائكة التي تؤرق الآباء والمربين والهيئات نظرا لما تخلفه من نتائج وخيمة سواء على المستوى الشخصي أوالاجتماعي أو الاقتصادي، مما يقتضي تكاثف الجهود للوقوف في وجه الانتشار السريع لهذه الظاهرة الخطيرة، وقد حاول الباحثان في هذه الدراسة أن يبينا مظاهر العنف في المؤسسات التربوية، والمستهدفين منه، واختلاف ظهوره باختلاف بعض المتغيرات كمستوى تحصيل التلاميذ وبنيتهم الجسمية ومستواهم الاقتصادي والدراسي وعما إذا كان يقتصر ظهور العنف في حصة لمادة معينة أو يظهر في كافة الحصص على اختلاف التخصصات، وما هي الفترة التي يزداد انتشاره فيها، في الصباح أو المساء، في بداية الأسبوع أو منتصفه أو في نهايته، وفي أي فترة من السنة، وفي أي شهر وقبل الامتحانات أو بعدها، وقبل ظهور نتائج التلاميذ أو بعدها، وعما إذا كان انتشار الظاهرة يختلف بين التلاميذ الأصلين للمؤسسة أو المحولين، كذلك تم التعرض إلى المتسببين في العنف، و إلى الكيفية التي يمكن من خلالها التخفيف من حدة هذه الظاهرة التي هي في تزايد مستمر.ومن خلال هذه التساؤلات، ومن خلال الإجابات التي تم الحصول عليها من

المستشارين التربويين المساعدين توصل الباحثان إلى النتائج التالية:

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مظاهر العنف المنتشرة في مؤسسات التربوية، ولمتختلف هذه الفروق بين المستوى الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المستهدفين بالعنف، كما أظهرت النتيجة اختلافا بين المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين الجنسين من التلاميذ ولم تختلف هذه الفروق بين المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف مستوى تحصيلهم، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف بنيتهم الجسمية ، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف مستواهم الاقتصادي كما اختلفت هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين تلاميذ التعليم الثانوي باختلاف مستواهم الدراسي، في حين لم تظهر هذه الفروق لدى تلاميذ الإعدادي، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف المادة العلمية التي يدرسونها، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف فترات اليوم –صباحاو مساءا ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف فترات الأسبوع (البداية،المنتصف، النهاية) ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف فترات السنة (البداية و المنتصف، و النهاية) ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ باختلاف شهور السنة، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ قبل إجراء الامتحانات وبعدها ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ قبل ظهور نتائج الامتحانات وبعدها،ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العنف بين التلاميذ الأصليين والمحولين، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العناصر المسببة للعنف، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.

–هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطرق المقترحة للتخفيف من العنف، ولم تختلف هذه الفروق باختلاف المستويين الإعدادي والثانوي.(خالدي، 2007 : ص65)

12.1.6. دراسة العنزي (2004) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين العدوانية وبعض سمات الشخصية (القلق، الانبساط، وتقدير الذات) على عينة مكونة من 303 مراهقًا من

طلاب وطالبات المرحلة الثانوية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العدوانية ومستوى القلق لكل من الذكور والإناث إلا أن العدوان عند الإناث يأخذ الشكل غير المباشر ويميل للعنف اللفظي، كما أشارت النتائج إلى أن أصحاب القلق المرتفع يكونون عدائين أكثر، كما أشارت النتائج إلى أن هناك عوامل تشترك في تكوين الصورة العامة للعدوانية يتصدرها العامل المادي ثم الشعور بعدم تحكم المراهق بانفعالاته، ثم شك المراهق وارتيابه من أفعال الآخرين ثم التعبيرات الصريحة الفجة في تعامل المراهق مع الآخرين التي قد يفسرها الآخرون بأنها اعتداء أو إقلال من شأنهم مما يدفع بالعدوان إلى الظهور من الطرفين المتفاعلين معًا.

13.1.6. دراسة حويتي وحسين تومي (2006)

قام بهذه الدراسة فريق بحث برئاسة الأستاذ (حويتي وحسين تومي) من جامعة الجزائر بعنوان "العنف المدرسي الأسباب والمظاهر" والذي عرض يوم 10 ماي 2006 خلال الملتقى المنظم من طرف جامعة الجزائر حول "التغير الاجتماعي".

وكانت إشكالية البحث مرتبطة بالتغير الاجتماعي حيث تساءل الباحثون هل يبدأ في دراسة

العنف في المدرسة انطلاقا من المدرسة أو يدرس انطلاقا من المجتمع أي من خارجها؟.

وعند محاولة معالجة هذه الإشكالية، هل يجب علينا أن نخفض من نسبة العنف في المجتمع

من خلال المدرسة، أو أننا نخفض العنف في المدرسة من خلال تخفيض العنف في المجتمع ككل؟.وشملت الدراسة الميدانية (21) ثانوية في العاصمة وهو ما يمثل (% 19) من مجموع ثانويات العاصمة، أما العينة بلغت حوالي (1028) تلميذا من الجنسين وشملت كذلك (340) أستاذا و (48)مستشار توجيه مدرسي، واستعمل فريق البحث من أجل هذا الغرض ثلاثة استبيانات الأول موجه لعينة التلاميذ والثاني لعينة الأساتذة

أما الثالث فكان موجها إلى عينة مستشاري التوجيه بحكم احتكاكهم المباشر بالتلاميذ، ولقد تم عرض نتائج البحث والتي جاءت على الشكل التالي:

أن الاعتداءات في الثانويات الجزائرية متبادلة بين كل الأطراف، اعتداءات بين التلاميذ،اعتداءات بين الأساتذة والأساتذة ...إلخ، إلا أن اعتداءات التلاميذ ضد زملاءهم أكبر مقارنة باعتداء الأساتذة ضد زملاءهم.و أن غالبية التلاميذ لا يشعرون بالأمن في مدارسهم و (% 50) منهم لا يشعرون بالأمن حين التوجه إلى المدرسة حيث أن(30%) منهم تعرضوا للضرب أو التحرش و السرقة في المرتبة الثالثة.و غالبية التلاميذ المتسببين في العنف داخل مدارسهم هم من جنس الذكور، وهذا عكس التلاميذ البنات حيث تقل نسبة المتورطات في ممارسة العنف في المدرسة.و الفئة الأكثر معاناة من هذه الظاهرة السلبية في المدرسة هي فئة الأستاذات النساء ثم فئة الإداريين عموما ثم الأساتذة الرجال.و 10 %من عينة التلاميذ تعرضوا للعنف المدرسي من طرف زملائهم،(9%)منهم أقروا بممارسة العنف ضد زملائهم في المدرسة.

أما عن أنواع العنف المنتشرة في المدرسة الجزائرية يبلغ عددها (18) نوعا و هي تختلف ما بين عنف معنوي وعنف مادي، والأكثر شيوعا حسب الدراسة في المرتبة الأولى نجد إثارة الفوضى، الكتابة على الجدران، السب والشتم.

وخلص البحث كذلك إلى أن العنف ينتقل من المجتمع إلى الوسط المدرسي، فهناك عوامل تدفع بالتلميذ إلى ممارسة العنف في مدرسته (49 %) من هذه العوامل ذات طابع اجتماعي،(60%) منها أسباب ذات طابع أسري كانعدام الانسجام في العلاقات الأسرية للتلميذ أو التفكك الأسري ... إلخ، وهناك عوامل تتعلق بالوسط التربوي وتمثل (16%) من أسباب ممارسة التلميذ للعنف في مدرسته مثل توتر علاقته بأساتذته أو إدارة المدرسة ونمط البرامج والمناهج المدرسية) .(بوشوك، 2008 : ص 39-40)

14.1.6. دراسة فوزي أحمد بن الدريدي(2007)

دراسة مقدمة لمركز الدراسات و البحوث بجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالمملكة العربية السعودية.في محاولة لتفسير واقع العنف وتمثلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في "الجزائر" وفق منهج وصفي تحليلي وتم اختيار العينة بالأسلوب العشوائي المنتظم حيث شملت 3 مستويات دراسية هي السنة الأولى والثانية والثالثة بثانويتين ب(سوق اهراس)وبلغ حجم العينة 180 تلميذا ، واستخدم الباحث المقابلة والاستبيان من إعداده و تقنية الملاحظة لجمع البيانات.وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

-تعرض (20%) من عينة الدراسة لتدمير هياكل الدولة (العنف المادي) ومنهم من أرجعه لكره الدراسة، الغضب، أزمة المراهقة، وعوامل أخرى.

-تعرض (16,11)% من العينة لاعتداءات من طرف الزملاء وأرجعت العينة أسبابه في الخلاف مع الزملاء والظلم، عدم معرفة السبب، الغيرة، شجار عادي، الشتم وقد قام (41,37%) من أفراد العينة بالرد على هذه الاعتداءات بالضرب، وغيره.

-قيام(27,77%) من أفراد العينة بشتم الأستاذ، وأرجعوا أسبابه لظلم الأستاذ لهم، أو عدم كفاءته، أو كمحاولة لفرض السيطرة في القسم.

-وتوصل إلى أن (10%) من العينة تناولوا المخدرات، ومارسوا سلوكات عنيفة تتمثل في شجارات في البيت، الضرب، الشتم.

-وأن (55%) تناولوا الكحول، ومارسوا سلوكات عنيفة تتمثل في الضرب، الاغتصابّ،التهديد بالسلاح الأبيض، الشجار في البيت.

-وأن (37,22) لديهم مشاكل نفسية، وعائلية مارسوا سلوكات عنيفة تتمثل في الاعتداء الجسدي، الشتم، الاعتداء اللفظي، الهروب من البيت، الشجار وتناول المخدرات.(شبلي،2015: ص90)

15.1.6. دراسة عبد الله محمد النيرب(2008)

قصد التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة (بنين) في الإجابة على تساؤل الدراسة التالي :ما العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ في المرحلة الإعدادية؟.

وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (10080) تلميذا فكانت عينة الدراسة من التلاميذ(480) أي بنسبة (% 10)، وتم سحب عينة بنسبة (5%) من المعلمين من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (1673) فكانت عينة المعلمين الفعلية (110) معلم موزعين على (6) مدارس.وتكونت أدوات الدراسة من استبيانين من إعداد الباحث، حيث كانت الاستبانة الأولى خاصة بتلاميذ الصف التاسع الإعدادي والاستبيان الثاني خاص بالمعلمين العاملين في تلك المدارس.واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أسباب العنف هي في الدرجة الأولى تعود للعوامل الأسرية،وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الإعلامي في المرتبة الثانية، ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة، ومن ثم العوامل الذاتية في المرتبة الرابعة، وتأتي العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الخامسة والأخيرة.وأن العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها التلاميذ في المرحلة الإعدادية، هي في الدرجة الأولى تعود للعوامل الخاصة بالجانب الإعلامي وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الذاتي في المرتبة الثانية، و العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة ومن ثم العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الرابعة، وتأتي العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة .(النيرب،2008)

16.1.6. دراسة بوشوك حسينة (2008)

حول العنف في ثانويات العاصمة الجزائرية في دراسة مقارنة بثانويات (المقراني2 وجمال الدين الأفغاني و رابح عرابي).حيث حاولت الباحثة التعرف على مدى حجم ظاهرة العدوانية(العنف)بخاصة داخل الثانويات الجزائرية، و أهم الأبعاد المرتبطة به،و اعتمدت في ذلك منهج المقارنة بين ثانويات العاصمة الجزائرية باستخدام الملاحظة و المقابلة، و استمارات من إعداد الباحثة لجمع المعلومات، و بلغت عينة الدراسة من فئة التلاميذ (266) تلميذا من ثلاث ثانويات و(18) من رجال التعليم (كالمدرسين و المدراء و الإداريين). و توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

❖ **من حيث درجة انتشار العنف:**

تبين النتائج أن نسبة (% 19.03) من العينة الكلية للبحث قد تعرضوا شخصيا لسلوك عنيف في مدرستهم و أن (% 34.07) منهم تعرض أحد زملائهم للعنف في المدرسة في حين أ ن نسبة 46.90) (%منهم ينفون تعرضهم لهذه الظاهرة في وسطهم المدرسي. مما يفسر أن هناك انتشارا واسعا لظاهرة العنف في المدرسة بغض النظر عن وضعياتها.

نسبة أقل من التلاميذ الذين صرحوا أن هناك الكثير من زملائهم ممن يتصرفون بعنف فيالمدرسة مما يجعل المشاجرات بين التلاميذ تبقى هي الأكثر شيوعا من بين مظاهر العنف في المدرسة بغض النظر عن وضعية و موقع هذه المدرسة.

❖ **من حيث مظاهر العنف في المدارس الجزائرية:**

. يمثل سلوك الشتم أكبر فعل عنف تعرض له التلاميذ في وسطهم و يمثل سلوك الضرب أقل نسبة في كل من المدارس الثلاث و باقي سلوكات العنف التي واجهها التلاميذ في مدارسهم كانت التعسف في تطبيق القوانين و أيضا تعرض التلاميذ المستجوبين لأفعال الإهانة و المضايقة.كما صرح التلاميذ المستجوبون أن أكثر مظاهر العنف في وسطهم المدرسي تتمثل في (17) مظهرا، و تشترك المدارس الثلاث في بعضها و هي سلوكات التشويش على الأساتذة في القسم و تعكير سير الدروس و السب و الشتم و الخربشة على الحيطان و حمل المفرقعات و الألعاب النارية إلى المدرسة و إلقاءها عشوائيا، و التدخين

و السرقة و الضرب و حمل الأسلحة البيضاء في المدرسة و تعاطي الأقراص و المخدرات و سماع الموسيقى في المدرسة و التلفظ بألفاظ جارحة أو سب الله و الدين والسخرية و التهكم على الزملاء و ملاحقة البنات و معاكستهن، في حين أ ن التلاميذ في (ثانوية رابح عمراني) اشتكوا من المضايقة أمام المدرسة من طرف أشخاص غرباء عنها بواسطة الدراجات النارية.

أما فئة رجال التعليم فحددت نفس المظاهر تقريبا في المدارس الثلاث،كا أن أغلب

التلاميذ صرحوا بأن فترة تعرضهم للعنف كانت أثناء الدروس العادية و ذلك راجع إلى ضغط البرامج و كثافتها و طول الفترة التي يقضيها التلميذ في المدرسة و هذا ينطبق على كل المدارس محل الدراسة.

. أغلب الحالات المسجلة كما صرحت عينة التلاميذ حدثت في ساحة المدرسة و تقل حالات التعرض للعنف أمام مبنى المدرسة .

❖ **من حيث خصائص التلاميذ الممارسين للعنف في مدارسهم:**

. 42.25% من عينة التلاميذ صرحوا أن جنس التلاميذ الممارسين للعنف في مدرستهم هو من الذكور و نفس هذا الاتجاه تتخذه الأرقام و النسب فيما يخص عينة رجال التعليم في الثانويات.

. أغلب التلاميذ الممارسين للعنف في وسطهم المدرسي هم من ذوي المستوى الدراسي الضعيف أو المتدني فهم الذين يميلون إلى ممارسة العنف في المدرسة أكثر من زملائهم النجباء، و هو ما تؤيده عينة رجال التعليم.

❖ **من حيث أسباب تفشي العنف في المدرسة:**

وصف (% 32.39) من عينة التلاميذ علاقتهم مع أساتذتهم بوصف "سيئة" ،كما وصف) (% 21.12من عينة التلاميذ علاقاتهم مع زملائهم في المدرسة بوصف" سئية "

. أفراد عينة التلاميذ في المدارس الثلاث يعتبرون سلوكهم عاديا و أّنهم أشخاص غير عنيفين و عاديين جدا.و في حالة تعرضهم لتصرف عنيف من طرف أحد الأطراف في مدرستهم فإن أغلب التلاميذ صرحوا أن ردهم سوف يكون بنفس العنف و ربما أكثر و ذلك بنسبة (42.25%) و عليه فإن أغلب التلاميذ يرون أّنه من الطبيعي الرد بعنف على العنف و أن لا بديل عن استعمال هذا الأسلوب في المدرسة للدفاع عن الحقوق الشخصية.

❖ **من حيث المقترحات المقدمة للقضاء على ظاهرة العنف في المدرسة:**

قدم رجال التعليم سبعة مقترحات للقضاء على ظاهرة العنف في المدرسة و تتمثل أولا في التعاون و الاتصال أكثر بين الأسرة و المدرسة و وسائل الإعلام و التنسيق بين هذه المؤسسات الاجتماعية لتأثيرها الكبير على التلميذ و تكوينه خاصة الأسرة، و ثاني مقترح كان توفير أخصائي نفسي أو اجتماعي في المدرسة للتكلم مع التلاميذ و متابعة الحالات الصعبة، و قدم مقترح الوقاية و تحسيس التلاميذ عملا بمبدأ الوقاية خير من العلاج، كما اقترح رجال التعليم إدراج مادة جديدة في المقرر الرسمي يتم من خلالها توعية التلاميذ وتوجيههم و إرشادهم إلى الطريق و السلوك السوي في المجتمع عموما و في المدرسة خصوصا، و اقترحوا أيضا تحسين العلاقات التربوية في المدرسة خاصة بين التلميذ و الأساتذة باعتبارها محور العملية التعليمية، كما قدم مقترح آخر مفاده التعامل بأكثر حزم مع العناصر المثيرة للعنف في المدرسة و تعريضهم لعقوبات قاسية تكون رادعة لهم و حتى يكون عبرة لغيره،توفير الأمن و الحماية للتلاميذ و العاملين في المدرسة.

و قدم التلاميذ بدورهم إحدى عشرة مقترحا منها ما هو مشترك بين المدارس الثلاث و هي الخاصة بالتعامل بحزم مع العناصر المسببة للعنف في المدرسة و التوعية و الإرشاد و تحسيس التلاميذ بخطورة تصرفاتهم مع إتاحة بعض الوقت لهم لممارسة هواياتهم المفضلة و أيضا اتفقوا مع رجال التعليم على وجوب توفير المزيد من التنسيق و التعاون بين الأسرة و المدرسة و عدم التعسف في استعمال السلطة من طرف إدارة المدرسة و العدل في التعامل مع التلاميذ و عدم التفرقة بينهم و احترامهم، و قدموا بعض الاقتراحات

الغريبة مثل المطالبة بتغيير بعض الإداريين أو طرد بعض الأساتذة أو الزملاء...الخ ،وكذا توفير الأمن أمام مبنى المدرسة.و قدم أيضا مقترح آخر مفاده نشر الوعي الديني بين التلاميذ و ذلك عن طريق التركيز على القيم الدينية الداعية إلى مكارم الأخلاق و النابذة للعنف و الكراهية بين الناس و الداعية إلى التسامح و التآخي بين الناس.(بوشوك ،2008)

6.2. الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية مختلفة للتقليل من العنف والعدوان:

1.6.2. دراسة مطر(1986)التي واستهدفت معرفة العلاقة بين العنف وبعض العوامل البيئية ومدى فاعلية الإرشاد النفسي في تخفيف العنف لعينة مكونة من 359 مراهقًا طبق عليهم برنامج إرشادي باستخدام السيكودراما (التمثيل النفسي) وقراءة الكتب والكتيبات النفسية وأشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين العنف والاتجاهات الوالدية المتسمة بالتسلط والحماية الزائدة، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى العدوانية لدى أفراد المجموعتين التجريبيتين مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.(شبلي،2013)

2,6,2. دراسة عبود (1991) جاءت للكشف عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض العنف المدرسي لدى المراهقين باستخدام فنيات السيكودراما لعينة مكونة من 40 طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين 14 و16 سنة، لتؤكد بأن هناك عوامل نفسية وبيئية تؤدي للعنف لدى المراهقين، كما أكدت النتائج على نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض الع لدى المراهقين الذي قدم لهم أساليب إرشادية لإثبات ذواتهم وتنمية الشعور بالثقة في النفس ف المدرسي حيث كانت نتائج الفروق بين المجموعات دالة قبل وبعد التطبيق، وكذلك بعد فترات المتابعة.

3.6.2. دراسة جون واولسون (1994) Jeun olson

والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية المنحى السلوكي المعرفي في تقليل الغضب والعدوان ومدى فاعلية التدريب السلوكي المعرفي في خفض الغضب والعدوانية .حيث استعان الباحث في هذه الدراسة باستخدام التحليلات والإجراءات القائمة على نظام (أليس) في العلاج العقلاني الانفعالي .بالإضافة إلى استخدام أساليب التدريب.

وتم تقييم عينة الدراسة قبل العلاج وبعده على مقياس العدوانية، مقياس الثقة بالنفس مقياس الغضب.وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية، ضابطة)و أكدت نتائج الدراسة على فاعلية التدريب

السلوكي المعرفي في خفض السلوك العدواني والتقليل من مشاعر الغضب، ذلك بالنسبة للمجموعة العلاجية، كما أن مجموعة التدريب السلوكي المعرفي زادت من سلوكها التوكيدي (العقاد، 2001 :ص 15)

4.6.2. دراسة ستك(1995) Stec التي هدفت للوقوف على أثر برنامج سلوكي في تخفيف حدة العنف لدى المراهقين على عينة مكونة من 6 مراهقين تتراوح أعمارهم بين 15 و17سنة وتعديل سلوك العنف لديهم تجاه أقرانهم والمحيطين بهم عن طريق دراسة أسباب العنف والوصول لجذور المشكلة وتحديد سلوكياتهم الخاطئة التي اكتسبوها والعمل على تعديلها إرشاديًا عن طريق محو تعلم سابق وإعادة تعلم جديد يرضى عنه المجتمع، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي السلوكي المستخدم في تخفيف حدة العنف لدى عينة الدراسة المراهقين.(شبلي،2013)

5.6.2. دراسة حمزة (2001) هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف سلوك العنف لدى المراهقين الذكور الذين يتسمون بدرجة عالية من العنف وتكونت عينة الدراسة من 20 مراهقًا تتراوح أعمارهم بين 15 و16 سنة وركز الباحث على استخدم التعديل السلوكي باستخدام أسلوبي المحاضرة والمناقشة الجماعية وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك العنف تجاه الذات وتجاه الآخرين وتجاه الأشياء مما يعني فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف سلوك العنف لدى المراهقين.

6.6.2. دراسة العقاد (2001) اعتمدت على برنامج عقلاني انفعالي معرفي استخدم لضبط الغضب والعنف لدى المراهقين العدوانيين لعينة مكونة من 20 مراهقًا من الذكور وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض الغضب والعنف لدى أفرادا لمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج واستمرار أثر ذلك بعد فترة المتابعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية فنيات الإرشاد العقلاني الانفعالي كالدحض والحوار والإقناع والواجبات المنزلية وتبسيط أثر الإهانة والتنفيس الانفعالي وتنمية مهارات التعامل مع مصادر التهديد في تعديل وتفنيد المعتقدات والأفكار اللاعقلانية لدى أفراد المجموعة الإرشادية لتصبح أكثر واقعية بعد الجلسات الإرشادية وهو ما أدى إلى انخفاض مستوى العنف. (العقاد،2001)

7.6.2. دراسة عزب (2002) التي هدفت للوقوف على فعالية برنامج علاجي تفاوضي تكاملي في التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة المراهقين لعينة مكونة من (20) مراهقا تتراوح أعمارهم بين 16 و18 سنة وأشارت النتائج إلى الفعالية والكفاءة العالية للبرنامج حيث انخفض مستوى سلوك العنف لدى

المجموعة التجريبية وارتفعت مستويات المهارات التفاوضية لتحل كبديل لسلوكيات العنف وفقًا لما أشارت إليه المعالجة الإحصائية للبرنامج، كما أشارت النتائج إلى امتداد أثر وفعالية البرنامج على امتداد فترة المتابعة والتي تبعد عن آخر جلسة للبرنامج بفترة ثلاثين يومًا وهو ما دل على كفاءة البرنامج، وكفاءة فنياته التي اتخذت شكل منظومة متسقة من مختلف الاتجاهات الإرشادية ساهم كل منها في مواجهة شكل من أشكال العنف وإحلال المهارات التفاوضية بديلا عنه.

8.6.2. دراسة أحمد فهمي السحيمي(2002)

حول مدى فعالية برنامج لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، و هدفت الدراسة إلى:- تصميم برنامج لتخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

- تدريب المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي على كيفية تخفيض سلوك العنف.

-قياس مدى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي العقلاني مقترنا ببعض فنيات السيكودراما على تخفيض سلوك العنف لدى المراهقين الذكور من طلاب التعليم الثانوي الصناعي.حيث اشتملت عينة الدراسة على (24فردا مقسمة إلى مجموعتين قوام كل منها (12) طالبا من طلاب التعليم الثانوي الصناعي بالصف الثاني من سن 12 و17 سنة . حيث تضمنت المجموعة التجريبية (12) طالبا و المجموعة الثانية الضابطة (12) طالبا.و استخدم الباحث في دراسته الأدوات التالية:

-استمارة البيانات الشخصية الاجتماعية لقياس المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة.

-مقياس سلوك العنف (صورة الأبناء) من إعداد الباحث.

-برنامج سلوكي معرفي عقلاني مقترن ببعض فنيات السيكودراما لتخفيض مستوى سلوك العنف لدى طلاب مرحلة المراهقة الوسطى بالتعليم الثانوي الصناعي.

-استمارة تقييم الجلسات المقترنة بالبرنامج العلاجي المقترح.

و توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

–توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة في مستوى سلوك العنف بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية و ذلك لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من سن(16 إلى 17سنة)

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق

البعدي الأول، و درجاتهم في التطبيق البعدي الثاني (التتبعي)، لطلاب الصف الثاني من التعليم الثانوي الصناعي من سن 16 إلى 17 سنة،وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تخفيف مستوى سلوك العنف كما أشارت النتائج إلى استمرار فاعلية أثر البرنامج بعد فترة المتابعة. .(السحيمي،2002)

9.6.2. دراسة عبود وعبود (2003) حول فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين على عينة مكونة من 20 طالبًا من المراهقين الأكثر عنفًا،تتراوح أعمارهم بين 16و 18 سنة وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في سلوك العنف بأبعاده الثلاثة العنف نحو الذات ونحو الآخرين ونحو الممتلكات مما يوضح فاعلية البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي في خفض حدة العنف لدى المراهقين، كما أشارت النتائج إلى جدوى البرنامج وفاعليته بعد فترة المتابعة.

10.6.2.دراسة المدهون(2004) على فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين التوافق النفسي لدى المراهقين، وتكونت عينة الدراسة من 64 من الطلاب والطالبات بالمرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم ما بين 19 و20 سنة وأثبتت جدوى وفعالية البرنامج الإرشادي الجماعي الذي استخدم أسلوب السيكودراما في خفض أشكال وأساليب العنف لدى أفراد العينة التجريبية من المراهقين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى استمرارية أثر البرنامج وفعاليته بعد فترة المتابعة.(سعد،2006)

11.6.2. دراسة سعد بن محمد بن سعد آل رشود (2006)

هدفت هذه الدراسة إلى توظيف استراتيجيات وفنيات الإرشاد النفسي في تصميم برنامج إرشادي والتحقق من فاعليته، وبالتالي تم إعداد برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث وفرت هذه الدراسة أداة لقياس سلوك العنف وبرنامج إرشادي، وتم استخدام المنهج التجريبي للتعرف على فاعلية البرنامج،وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وقد بلغت (34) طالبا من مرتفعي العنف المدرسي، وتم توزيعها على مجموعتين متكافئتين وتم تطبيق البرنامج الإرشادي على أفراد

المجموعة التجريبية.توصلت نتائج هذه الدراسة إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، و اتضح وجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة بين القياسين القبلي والبعدي، كما تأكدت النتائج من خلال الفروق الجوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات أفراد المجموعة الضابطة على أبعاد اف المدرسي والدرجة الكلية للمقياس.(سعد، 2006 ، ص268)

12.2.6. دراسة ابراهيم شبلي (2013) هدفت الدراسة للكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي من منظور إدماجي انتقائي في التخفيف من حدة العدوانية لدى طلبة الثانوية؟.وهي دراسة تجريبية طبقت على عينة متكونة من 20 طالبا وطالبا بثانويات المدية ،، واستخدم الباحث اختبار قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للحصول على فاعلية البرنامج. وكشفت نتائج الدراسة أن للبرنامج الإرشادي من منظور إدماجي انتقائي فعالية دالة إحصائيا في التخفيف من حدة العدوانية لدى طلبة الثانوية.

❖ **التعليق على الدراسات السابقة:**

من خلال استعراضنا واستقرائنا للدراسات السابقة ووفقًا للمحاور التي ارتأينا أنها تخدم الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

1. اتفاق جميع الدراسات القديمة والحديث،العربية والأجنبية التي تناولت العنف بأنه ظاهرة خطيرة ومظهر من مظاهر حياة المراهقين ومؤشر يهدد العلاقات ويعيق التواصل الإيجابي والمشاركة الفعالة، كما أنه يمثل عقبة كبرى أمام تحقيق المراهق للتوافق الشخصي والاجتماعي كما أشارت الدراسات إلى ازدياد الممارسات العنيفة بشكل كبير لدى المراهقين مقارنة ببقية مراحل النمو الأخرى،وهذا ما تؤكده دراسة عبد الفتاح وقريشي (2003) ودراسة Doob, A. & Mac Donld (1994) ودراسة Koziey(1996)

2- ارتفاع مستوى سلوك العنف لدى المراهقين الذكور مقارنة بالإناث وهذا ما تؤكده

دراسات علي وعمرو رفعت(2001) ودراسة عبد الفتاح وقريشي (2003)،رزق(2002).

3 -يتسم سلوك المراهقين الذكور بالعنف البدني وإلحاق الضرر بشكل مباشر في حين أن الإناث يتسمون بالعنف اللفظي وغير المباشر وهذا ما تؤكده دراسات علي (2001) ودراسة عبد الفتاح وقريشي (2003)،رزق(2002)،العنزي(2004)

4- أشارت بعض الدراسات إلى العلاقة القوية بين سلوك العنف والبيئة الأسرية وأساليب التنشئة الاجتماعية على غرار دراسة مطر(1986) ،(1996).Nogaera, P ، علي وعمرو رفعت(2001) ودراسة عبد الفتاح وقريشي (2003)،رزق(2002).السحيمي، 1998 ، عبد الله النيرب(2008)، الدريدي(2007)

5- ربطت بعض الدراسات بين العنف ومشاهدة العنف التلفزيوني

Doob, A. & Mac Donld,(1994) ,دراسة Koziey(1996)، دراسة عبد الفتاح وقريشي (2003)

6-ركزت بعض الدراسات على معرفة أشكال العنف في المدرسة على غرار دراسات منظمة الصحة العالمية(2001)،حويتي وتومي(2006)،الدريدي (2007)،بوشوك(2008)

7- كما ركزت بعض الدراسات على العلاقة بين ممارسة العنف في المدرسة وتعاطي المخدرات والكحول ونذكر منها دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (1993)،دراسة حويتي وتومي(2006)، بوشوك(2008)،دراسة Fortin et Five(1999) .

8-أشارت العديد من الدراسات إلى دور الخصائص النفسية للمراهق ونقص المهارات الحياتية في التعامل مع الضغوط النفسية وضعف المهارات الاجتماعية ومشاعر الغضب والقلق والرغبة في السيطرة وإثبات الذات وجذب الانتباه والميول الاستعراضية واللاثقة في ظهور سلوك العنف وتفاقمه ومنها دراسة Nogaera, P(1996) ودراسة Fortin et Five(1999) ودراسة حويتي وتومي(2006)، الدريدي (2007)،بوشوك(2008)،رزق(2002)،عبد الله النيرب(2008)،الدريدي(2007)، العنزي(2004) ،حسونة(2000)،شحاتة(2002)

9- أكدت العديد من الدراسات الوصفية لظاهرة العنف في توصياتها على ضرورة تقديم برامج إرشادية وتوعوية وقائية لتلاميذ المدارس وأوليائهم ومعلميهم ومنها دراسة الجمعية الأمريكية للصحة النفسية (1993)، دراسة Koziey(1996)،دراسة علي وعمرو رفعت(2001)، بوشوك(2008).

10- ركزت أغلب الدراسات الإرشادية التي استخدمت للتصدي لسلوك العنف على التدريب السلوكي كدراسات(1994)Jeun Olson ،Stec(1995)، السحيمي،(2002)؛ عبود وعبود(2003)،ومهارات التعامل وإثبات الذات وتنمية الثقة بالنفس كدراسة عبود(1991) ومطر(1986)ودراسة العقاد(2001).

11–فيما يخص الفنيات المستخدمة في معظم الدراسات فنجدها فنيات سلوكية أو معرفية فقد استخدمت فنية المناقشة والمحاضرة في دراسة حمزة(2001) كما استخدمت السيكودراما دراسة كل من السحيمي(2002) والمدهون(2004) وسعد(2006) وشبلي (2013) و يرى الباحثون أن السيكودراما أسلوب من أساليب الإرشاد الجماعي يتضمن فنيات متعددة من جميع الاتجاهات النظرية كما أنها وسيلة من وسائل التعليم ووسيلة من وسائل التربية كما يمكن اعتبارها وسيلة هامة من وسائل الترفيه والترويح والتسلية الهادفة والمثمرة.

12 –أظهرت نتائج الدراسات التي هدفت لمواجهة مشكلة العنف المدرسي فعالية وكفاءة عالية،كما أثبت بعضها اسمرار هذه الفعالية إلى فترة طويلة من النتابعة ومنها دراسة عزب(2002)، السحيمي(2002)،عبود وعبود(2003)،المدهون(2004).

وجه الاستفادة من هذه الدراسات هو معرفة أهم المتغيرات المؤثرة في العنف لتجنبها قدر المستطاع في ضبط المتغيرات الدخيلة أثناء القيام بالدراسة و تعتبر في مجملها كتدعيمات للإطار النظري المستخدم في الدراسة الحالية .وكذا الإستفادة من هذه الدراسات في بناء مقياس "الميل للعنف المدرسي" المستخدم في بحثنا الحالي وفقا للمؤشرات والأشكال التي يتخذها العنف المدرسي في كل دراسة ،تحديد أهداف البرنامج الإرشادي بناءا على الأسباب والعوامل المذكورة في هذه الدراسات،وكذا اختيار عينة بحثنا من الذكور وفقا لما أشارت له الدراسات من أن هذه الفئة هي الأكثر عنفا بين التلاميذ، أما فيما يخص الدراسات المهتمة بالبرامج الإرشادية لمواجهة العنف فقد استفدنا منها في عملية انتقاء التقنيات و الفنيات الارشادية والأساليب التدريبية باعتبار أن أصحابها قد توصلوا إلى فاعليتها.

كما أن وجه الاستفادة من ذلك كله هو فتح المجال للطرح النظري لدعم اتجاهنا في البحث كما أكدت لنا الدراسات السابقة الذكر نقص البحوث المتعلقة بالبرامج الإرشادية للتخفيف من العنف المدرسي خاصة في البيئة الجزائرية وعدم وجود أي دراسات تتناول البرامج الإرشادية الوقائية من ظاهرة العنف المدرسي.

3.6. الدراسات التي اهتمت بالبحث في المهارات الحياتية

1.3.6. دراسة سعيد (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في ضوءمهارات حياتية . استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقامت

الباحثة بتحديد المهارات الحياتية التي يجب أن يكتسبها تلاميذ الصف الأول الإعدادي، بالإضافة إلى إعداد وتطبيق اختبار المهارات الحياتية، إعداد بطاقة ملاحظة، ثم تحديد خمس مهارات حياتية أساسية وفقا لأهميتها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وتحددت كالتالي :التواصل الاجتماعي، الكتابة التعبيرية، التفسير، حل المشكلات،اتخاذ القرار .ولقد أسفر تطبيق الدراسة علي النتائج التالية:

فيما يتصل بأهداف المنهج وجد أن القائمة انطبقت على ثمانية أهداف من أصل 20 هدفاً،

وان نسبة المهارات الحياتية المنطقية على المنهاج هي 30% ، عدد فقرات في المنهاج التيتناولت فكرة المهارات الحياتية في منهج الدراسات الاجتماعية9.31% أما نتائج تطبيق اختبار المهارة الحياتية اتضح ارتفاع مستوى أداء التلميذات، أما التحسن في الأداء فكان منخفض إلى حد كبير، وتطبيق بطاقة الملاحظة وضحت أن درجات جميع المعلمين ما عدا واحد اقل من50% من معيار الأداء.

2.3.6. دراسة اللولو وقشطه(2006)

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية لدى الطلبة خريجي كلية التربية

بالجامعة الإسلامية بغزة .واستخدم المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينه عشوائية عددها 93 طالب وطالبة ، وللتحقق من هدف الدراسة قام الباحثان بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها وتحددت مجالاتها في مهارات التفكير، مهارات الاتصال والتواصل،ال مهارات العلمية والتكنولوجية، مهارات إدارة الذات، مهارات صحية، مهارات الترفيه.وتطبيقها على عينة الدراسة ولقد أسفرت عن التطبيق النتائج التالي:

. إن مستوى المهارات الحياتية ككل لدى طلبة كلية التربية بالجامعة الإسلامية لم يصل على

مستوى التمكن 80% كما أن المهارات الفرعية لم تصل لمستوى التمكن ما عدا مهارات التفكير وتحقيق الذات، وظهر تدن واضح في الممهارات العلمية التكنولوجية14,6 %

3.3.6. دراسة هدى سعد الدين(2007)

هدفت الدراسة لمعرفة المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر

ومدى اكتساب الطلبة لها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة

الدراسة من (597) طالباً وطالبة.ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة قائمة بالمهارات الحياتية لتبني عليها تصميم تحليل محتوى كتاب التكنولوجيا، وطبقت اختبار المهارات الحياتية على العينة بعد صدقه وثباته،واستخدمت اختبار(ت) للمتغيرات المستقلة لتوضيح الفروق بين مستوى الطلاب والطالبات في المهارات الحياتية.

وأسفرت النتائج عن:

. ضعف تناول محتوى مقرر التكنولوجيا والعلوم التطبيقية للصف العاشر للمهارات الحياتية حيث بلغت نسبة توافرها (9,8%) وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسبة المحكية (70%)

. أن مستوى المهارات الحياتية لدى طلبة الصف العاشر لم يصل إلى مستوى التمكن 80%

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم المهارات الحياتية تعزى لصالح الذكور.

وقد أوصت الباحثة بضرورة تبني التعلم من أجل الحياة لدى كافة المشاركين في العملية التربوية، وتطوير المناهج في ضوء المهارات الحياتية.

4.6. الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج إرشادية مبنية على التدريب على المهارات الحياتية

1.4.6. دراسة عاطف عبد الله (2003)

هدفت الدراسة لإعداد برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمنهج الدراسات الاجتماعية

بالصف الرابع الأساسي لتحقيق فاعلية أفضل في تنمية بعض المهارات الحياتية، واستخدم

الباحث اختبار قبل تطبيق البرنامج وبعد تطبيقه للحصول على فاعلية البرنامج.

وكشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لدى العينة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج في تنمية المهارات الحياتية المختارة.

2.4.6. دراسة عبدالله (2004)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج إرشادي للمراهق الكفيف لتنمية بعض مهارات الحياة

لديه.ولقد استخدم الباحث المنهج التجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الإعدادية بمدرسة طه حسين لرعاية المكفوفين بالقاهرة .ولقد استخدم الباحث مقياساً للمهارات الحياتية اشتمل على ثلاث أبعاد وهي المهارات الحياتية، المهارات التوكيدية، مهارات إدارة الوقت.وكذلك قام عبد الله بإعداد برنامج إرشادي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في المقياس البعدي مقارنة بمتوسطات درجاتهم في المقياس البعدي على مقياس مهارات الحياة للمراهقين للمكفوفين في كل الأبعاد لصالح البعدي.

3.4.6. دراسة أسكاوس وآخرون (2005)

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار مناهج المستقبل .ولقد طبقت هذه الدراسة ميدانيا على 1195 طالب وطالبة من طلاب الصف الأول بالمدارس الثانوية العامة والفنية بالقاهرة وخارجها (الشرقية، الفيوم، المنصورة) وللتحقق من أهداف الدراسة طبقت مجموعة من الاستبيانات والتي أسفرت عن تحديد المهارات الفرعية لمجالات المهارات الحياتية التالية وهي المهارات الإجتماعية، مهارات حل المشكلات، مهارات في المجال الصحي، مهارات الوعي بالذات والمجتمع، مهارات التثقيف البيئي، مهارات أساليب التفكير المختلفة، مهارات التربية الإنجابية.

4.4.6. دراسة وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (2003)

هدفت الدراسة لمعرفة اثر التدريبات في توجهات المتدربين على المهارات الحياتية،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولقد طبقت على الدراسة على 33 مدرسة مهنية موزعة على 13 مديرية وبلغ عدد المتدربين 505 متدرب.

ولقد قامت الإدارة العامة للتدريب باستطلاع توجهات المتدربين باستخدام استمارة تضمنت

38سؤالاً في أربع مجالات هي النظافة الشخصية، انتشار العنف، انتشار التدخين، أساليب

التعلم، وخرجت الدراسة بان للتدريب اثر ايجابي في اغلب المحاور على توجهات المتدربين.

5.4.6. دراسة مسعود (2003)

هدفت الدراسة إلى فعالية استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتحصيل والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.واشتملت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الأول إعدادي بمدرستي بنين، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي في الوحدة الدراسية المختارة، ومقياس اتجاه نحو الدراسات الاجتماعية،واختبار مواقف حياتية، ودلت نتائج التطبيق التعدي للأدوات على وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين درجات المجموعة التجريبية في اختبار المواقف الحياتية ودرجاتهم في التحصيل الدراسي، وبينهم وبين الاتجاه.

6.4.6. دراسة مازن (2002)

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد نموذج مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في منظومة المنهج التعليمي في إطار مفاهيم الأداء والجودة الشاملة.واستخدم المنهج البنائي، ولقد قام الباحث بتحديد مجالات المهارات الحياتية التي يجب أن يستند إليها النموذج وهي :مهارات إرشادية،مهارات ابتكاريه، مهارات ثقافية، مهارات حركية، مهارات اجتماعية، مهارات المراهقين،مهارات للمعاقين، مهارات للهواة، مهارات للشباب من الجنسين، مهارات عامة، مهارات للكبار،مهارات خاصة .كما صنفت المهارات إلى نوعين من المهارات، مهارات ذهنية، مهارات عملية.

7.4.6. دراسة شاهر محمد الصمادي(2010)

فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات الحياة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي ،هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك الطلبة للمهارات الحياتية والتعرف على فاعلية برنامج تدريبي مطور لتنمية تلك المهارات لدى طلبة الصف الخامس الأساسي،ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة قصدية تكونت من (165) طالبا وطالبة من الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية عمان الثانية،بواقع مدرسة واحدة للذكور وأخرى للإناث،تم اختيار شعبتين من كل مدرسة بشكل عشوائي،إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة.ثم استخدام أداة متطورة لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات الحياة،وتم التحقق من صدقها وثباتها،كما تم بناء برنامج تدريبي لتنمية هذه المهارات،وللإجابة على تساؤلات الدراسة تم حساب النسب المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،وأظهرت النتائج من خلال استجابات الطلبة على أداة الدراسة الكلية،وعلى المجالات الرئيسية لمهارات الحياة (المعرفية والانفعالية والشخصية

والاجتماعية) أن درجة امتلاك الطلبة لمهارات الحياة جاءت "منخفظة"، كما كشفت النتائج على وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في امتلاك هذه المهارات لصالح الإناث.كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0,05 بين متوسط أداء المجموعة التجريبية ومتوسط أداء المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للتدريب على على المهارات الحياتية،مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإيجابي في تنمية المهارات لدى الطلبة.

❖ **تعقيب على الدراسات المتعلقة بالمهارات الحياتية**

من خلال استعراضنا واستقرائنا للدراسات السابقة ووفقًا للمحاور التي ارتأينا أنها تخدم الدراسة الحالية يتضح ما يلي:

***فيما يتعلق بأهداف الدراسات السابقة:**

- دراسات هدفت إلى تحديد مستوى المهارات الحياتية دراسة سعيد (2003)،دراسة اللولو وقشطة(2006) ،هدى سعد الدين (2007)
- دراسات هدفت إلى تنمية المهارات الحياتية من خلال برامج محددة كدراسة مسعود (2003) ودراسة وزارة التربية الفلسطسنية (2003)
- – دراسات أخرى هدفت إلي تحديد فعالية برامج محددة في تنمية المهارات الحياتية مثل دراسة عاطف (2003)، عبد الله (2004) ، ودراسة اسكاوس وآخرون(2005) ،شاهر محمد الصمادي(2010).
- دراسات هدفت إلى تحليل أو تقويم مقررات دراسية في ضوء المهارات الحياتية كدراسة سعيد (200)
- ودراسات اهتمت بطرح نماذج مقترحة للمهارات الحياتية مثل :مازن (2002)
- دراسات أخرى استخدمت إستراتيجية التعليم التعاوني مثل دراسة مسعود (2003)

***فيما يتعلق بمناهج البحث وهي اختلفت باختلاف الأهداف:**

- استخدام المنهج الوصفي مثل دراسة سعيد (2003)،اللولو وقشطة (2006) والمنهج الوصفي التحليلي كدراسة سعد الدين (2007)

- استخدام المنهج التجريبي كدراسة مسعود (2003) ودراسة وزارة التربية الفلسطسنية (2003)،دراسة عاطف (2003)، عبد الله (2004) ،شاهر محمد الصمادي(2010)،سعيد (2003)،مازن (2002) ودراسة اسكاوس وآخرون(2005).

***فيما يتعلق بنتائج الدراسة:**

– تكاد تشترك الدراسات المتعلقة بتقويم وقياس مستوى المهارات الحياتية والوعي الحياتي

فجميعها تشير في مجمل نتائجها إلى أن مستوى المهارات الحياتية دون المستوى المطلوب سواء في المقررات قيد الدراسة أو لدى الطلبة عينة الدراسة كدراسة اللولو(2006)

ودراسة اسكاوس وآخرون(2005) والدراسات التي اختصت بطرح نماذج للمهارات فقد اشتركت في محاور سبق ذكرها في البند المتعلق بأهم المهارات الحياتية، وقد أيد البحث الحالي الدراسات السابقة من حيث أن مستوى المهارات الحياتية دون المستوى المطلوب لدى تلاميذ عينة الدراسة، مما يؤكد ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات الحياتية في جميع المجالات.

***مدى الاستفادة من هذه الدراسات:**

استفاد البحث الحالي من الدراسات في هذا المحور بتحديد المجالات و الأبعاد الأساسية للمهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ كمهارات حل المشكلات والتواصل..

كما انطلق بحثنا من نتائج الدراسات المتعلقة بقياس المهارات الحياتية لدى الطلبة في كون المهارات كانت دون المستوى المطلوب لدى الطلبة عينة الدراسة.

***في حين انفرد البحث الحالي بالمنهج النمائي الوقائي** ويرجع الباحث ذلك إلى طبيعة البحث الذي اختص بتنمية المهارات المتعلقة بتلاميذ المرحلة المتوسطة من أجل وقايتهم من العنف المدرسي مما أضافت بعض الخصوصية في الأهداف.

***كما استفاد البحث الحالية من الدراسات السابقة** في إعداد برنامج التدريب الخاص ببحثنا وذلك من حيث اختيار المهارات الحياتية التي يحتاجها التلاميذ وكذا الفنيات المعتمدة في مختلف الدراسات وبناء استبانة التقييم لكل جلسة من حيث أبعادها وصياغة فقراتها، كما استفادت في تحليل نتائج البحث وتفسيرها.

5.الدراسات التي تتعلق بتقييم فعالية برنامج بوتفان للتدريب على المهارات الحياتية

1.5. دراسة فلاسكو ف. ك. ف.، غريفين،بوتفان ج.، كورادوومجموعة LST لومبارديا (2017)

Velasco V., Griffin, K.W., Botvin, G.J., and Corrado Celata and Gruppo LST Lombardia.

الوقاية من تعاطي المخدرات لدى المراهقين من خلال برنامج التدريب على مهارات الحياة:أثار التكيف مع البرنامج في إيطاليا(دراسة وقائية)

تضمنت الدراسة التدخلات الوقائية على المراهقين المعرضين لتعاطي المخدرات في المدارس ،تضمنت الدراسة 3000 تلميذ يتمدرسون في 55 مدرسة متوسطة،وأسفرت عن النتائج التالية:

- التلاميذ الذين طبقت عليهم الدراسة لم يدخنوا ولم يتناولوا الكحول بعد سنتين من المتابعة
- كان للبرنامج فعالية على العديد من الجوانب السلوكية والمهارية التي لها علاقة بالحماية من التعاطي
- البرنامج أثبت فعاليته في منطقة لومباردي في إيطاليا

2.5. دراسة ج بوتفان،جريفين و ويليامز (Botvin, G.J., Griffin, K.W., Williams, C.) 2015)

أثر برنامج التدريب على مهارات الحياة والتعزيز السلوكي المعرفي في وقاية تلاميذ الثانوي من تعاطي التبغ والكحول والمخدرات (المجلة العالمية للطب الوقائي،2015: 48–53)

هدفت الدراسة إلى اختبار فعالية برنامج التدريب على مهارات الحياة في الوقاية من إساءة استخدام المواد المخدرة والوقاية من الادمان عليها بين طلبة المدارس الثانوية،تضمنت الدراسة التجريبية تدريب 425 تلميذ من 12 مدرسة ثانوية على المهارات الاجتماعية والشخصية،وتضمنت مؤشرات التردد على التدخين وتناول الكحول،السكر،استعمال الماريجوانا والادمان عليها،وكذلك شملت الدراسة متغيرات العرق والجنس وهيكل الأسرة،الاستعمال اليومي أو النسبي للمادة المخدرة.

أسفرت الدراسة على النتائج التالية:

- يمكن الوقاية من استخدام المخدرات في المدارس الثانوية باستخدام برنامج التدريب على المهارات الحياتية عند 52% من الذين يستخدمونها يوميا.
- الدراسة فعالةفي المدارس المتوسطة على غرار المدارس الثانوية إذا كيف حسب خصائص المرحلة النمائية.
- البرنامج الوقائي العالمي LST الذي قدم في قاعة التدريس فعال ويمكن تعميمه على أوسع نطاق في أي مشكلة صحية مشابهة.

3.5.. دراسة ج بوتفان وك جريفين (2012)Botvin, G.J. & Griffin, K.W

دراسة طولية على فعالية برنامج التدريب على مهارات الحياة في الوقاية من تعاطي المخدرات،تناولت الدراسة التلاميذ الأمريكان الذين خضعوا لبرنامج بوتفان للتدريب على المهارات الحياتية وقامت بمتابعتهم لمدة 12 سنة من تطبيق البرنامج،الدراسة تضمنت 2000 تلميذ من الصف السابع (المرحلة المتوسطة) في سن 12 سنة وقامت بمتابعتهم حتى سن 24 سنة وأسفرت عن النتائج التالية :

- 23% من التلاميذ لم يجربوا إطلاقا تعاطي التبغ أو الكحول أوالمخدرات بالمقارنة مع غيرهم من الذين لم يخضعوا للتدريب.
- 22% لم يتعاطوا الماريجوانا،و26 % لم يتعاطوا أي نوع من الأدرية النفسية

4,5. دراسة ك جريفين وج ساموليس ووليام (2011) Griffin, K. W., Samuolis, J., & Williams

فعالية الإدارة الذاتية المنزلية بتدخل أبوي (باعتماد برنامح بوتفان للتدريب على المهارات الحياتية) في الوقاية من السلوكات الغير صحية للأبناء للمراهقين

هدفت هذه الدراسة إلى تفعيل دور الأسرة وإشراك الآ باء في الوقاية من السلوكات الغير صحية لدى المراهقين من خلال حضور الآباء لجلسات التدريب على مهارات الحياة خارج المنزل ،الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى فعالية استعمال برنامج الوقاية عندما تدار ذاتيا فى المنزل من طرف اباء طلبة المدارس المتوسطة. تناولت الدراسة عشوائيا 338 اباء تلاميذ تلقوا التدريب،صممت الدراسة كالتالي(قياس قبلي،بعدي،تتبعي بعد سنة من التدريب) وقد أظهرت النتائج باستخدام معامل التحليل المتعدد ANOVA أن

الآباء غيروا من سلوكاتهم داخل البيت التي أصبحت نموذجية نوعا ما،تطور مهارات التواصل مع أبنائهم المراهقين،تبين هذه الدراسة انه يمكن بلرنامج الوقاية الفعالة التى تدار ذاتيا فى المنزل تحسين مهارات مهارات الابوة والامومة الرئيسية التى ثبت دورها الفعال في منع تعاطى المخدرات فى سن المراهقة.

5.5. دراسة ك غريفين وج بوتفان و نيكولز(Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2006)

أثر برنامج الوقاية من تعاطي المخدرات لدى المراهقين (LST) في الوقاية من الاصابة بفيروس نقص المناعة (HIV) في سن البلوغ

هدفت هذه الدراسة إلى التأثير على المدى الطويل في الوقاية من تعاطي المخدرات والأنماط السلوكية الجنسية التي تلعب دورا في زيادة نسبة الإصابة بفيروس نقص المناعة،تناولت الدراسة 2042شابا في متوسط العمر (24 سنة) تعرضوا إلى 30 جلسة من برنامج التدريب على مهارات الحياة،هؤلاء الشباب كانوا أكثر تعرضا لخطر الاصابة بالمرض بسبب ممارستهم الجنس في حالة تعاطي أو سكر.

أظهرت النتائج أن 60% من المشاركين في البرنامج توقفوا عن تعاطي الماريجوانا والكحول وانخفاضا كبير ا في التعاطي بالنسبة للبقية،وهذا ماأثر بدوره على انخفاض كبير في نسبة الاصابة بفيروس نقص المناعة لدى هؤلاء الشباب.

6.5. دراسة ج بوتفان وغريفين ونيكولز(2006) .Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R

وقاية الشباب من العنف والجنوح عن طريق برنامج التدريب على مهارات الحياة

العنف هو مشكلة صحية عامة هامة بين المراهقين فى الولايات المتحدة. فقد أصبح استعمال العنف عادة فى وقتنا،وقد هدفت هذه الدراسة لإثبات مدى فعالية برنامج الوقاية من المخدرات والتبغ والكحول في الحد من سلوكات العنف والمخاطرة لدى تلاميذ المدارس الحكومية،شارك في الدراسة 41 مدرسة متوسطة،بحوالي 4858 تلميذ من الصف السادس خضعوا ل20 جلسة تمثلت في جلسات مقاومة ضغط وسائل الإعلام،تسيير الصراعات و إدارة الغضب،بعد 3 أشهر من المتابعة أظهرت النتائج مايلي:

- انخفاض كبير في سلوكات العنف لدى المراهقين الذين كانت لديهم هذه السلوكات خاصة فيما يخص السيطرة على الغضب والانفعال.

- فعالية كبيرة في الوقاية من العنف اللفظي والجسدي لدى التلاميذ الذين حضروا نصف عدد الجلسات فقط.
- برنامج التدريب على المهارات لحياتية للوقاية من تعاطي التبغ والكحول والمخدرات فعال بدوره فقي الوقاية من سلوك العنف والجنوح لدى المراهقين.

7.5. دراسة ج فراغلا،مارتن وترينانس Fraguela, J. A., Martin, A. L., & Trinanes,A. (2003)

الوقاية من تعاطي المخدرات في المدارس الإسبانية(أربع سنوات من المتابعة لبرنامج التدريب على المهارات الحياتية)

هدفت هذه الدراسة إلى تكييف برنامج التدريب على مهارات الحياة للمراهقين على المدارس الإسبانية،وشملت الدراسة 1029 تلميذ متمدرس في 5 متوسطات في مدينة سانتياغو ديكومبوستيلا الاسبانية (شمال غرب اسبانيا) (city of Santiago de Compostela (NW Spain ،وزعوا على ثلاث عينات،اثنتان تجريبيتان والثالثة ضابطة،المجموعة الأولى قدم لها البرنامج من طرف مدرسيها في المدرسة،المجموعة الثانية دربت من طرف باحثين في الدراسة،المجموعة الثالثة لم تخضع للتدريب،أظهرت الدراسة النتائج التالية بعد سنة واحدة من المتابعة انخفاض مستويات استهلاك التبغ والكحول لدى العينتين التجريبيتين،وبعد أربع سنوات من المتابعة أظهرت النتائج بدأ تعاطي أفراد العينة الثالثة (الضابطة) لأنواع مختلفة من الأدوية النفسية والقنب الهندي بينما لا توجد نفس النتائج على العينة الأولى والثانية.

8.5. دراسة زولينجر ت. ووكر، سيويل، م. موج، وولدريدج، كامينغز، كين، ف (2003)

Zollinger, T. W., Saywell, R. M., Muegge, C. M., Wooldridge, J. S., Cummings, S. F., & Caine, V. A.

أثر التدريب على برنامج مهارات الحياة في تعاطي مادة التبغ على مراهقين من الصف المتوسط في منطقة ماريون بالهند

هدفت الدراسة التي أجريت من سنة 1997 حتى سنة 2000 إلى معرفة مدى تأثير برنامج الوقاية من تعاطي التبع على عينة من تلاميذ الصف السادس والثامن،تمثلت العينة في 1598 تلميذ وتلميذة،وتناولت الدراسة المتغيرات التالية (االقدرة، المعرفة،الاتجاه نحوسلوك صحي ايجابي)،العينة تحتوي على تلاميذ مدخنين ولآخرين جربوا التدخين في مواقف عابرة وتلاميذ لم يجربوا التدخين أبدا

حصدت الدراسة النتائج التالية:

- 12,5 من المدخنين عزموا على التوقف نهائيا عن التدخين
- غير المدخنين أصبحت لديهم قناعة تامة برفض تجربة سيجارة واحدة.
- التلاميذ الذين حضروا الجلسات التدريبية أكثر وعيا ومعرفة بالأخطار الصحية لمادة التبغ
- هناك اختلاف في درجة التأثر بالبرنامج حسب متغير الجنس،العرق..

9.5. دراسة جريفين وبوتفان ونيكولس Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2004)

دراسة طولية حول أثر التدريب على برنامج مهارات الحياة (LST)في المدارس في الوقاية من سلوك القيادة الخطرة لدى المراهقين

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير برنامج التدريب على المهارات الحياتية للوقاية من تعاطي التبغ والكحول والمخدرات في الحد من سلوكات المخاطرة لدى المراهقين،واستهدفت الدراسة سلوك القيادة الخطرة،شملت الدراسة عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة المتمدرسين في الصفين السابع والتاسع حيث تم تدريب هؤلاء التلاميذ هلى مهارات الحياة وفق برنامج بوتفان وتمت متابعة النتائج على المدى الطويل في الف 12 ومن ثم بعد نهاية المرحلة الثانوية على مستوى قسم سجلات السيارات (DMV) وشملت المعلومات المحصل عليها عدد الانتهاكات في سجلات الطلبة وكذلك عدد النقاط التي تشير إلى تواتر الانتهاكات.وقد وصلت الدراسة بعد المتابعة إلى النتائج التالية:

- الذكور أكثر انتهاكا لقوانين السير من الاناث.
- الأفراد الذين يتناولون الكحول بشكل يومي أكثر انتهاكا لقوانين السير العامة.
- التلاميذ الذين خضعوا لجلسات التدريب على برنامج مهارات الحياة في المرحلة المتوسطة أقل عرضة لانتهاكات قوانين السير بالمقارنة مع غيرهم.
- هناك علاقة وطيدة بين الإدمان على الكحول وسلوك القيادة الخطرة
- برنامج التدريب على مهارات الحياة فعال في الوقاية من سلوك القيادة الخطرة لدى المراهقين.

10.5. دراسة ويك وبنجامين(2006) Wick & Benjamin

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل المهارات الحياتية للمنهاج في كولومبيا وفقا لقائمة المهارات الحياتية المعدة من طرف بوتفان في برنامج التدريب على المهارات الحياتية، وبينت الدراسة أن المناهج تتضمن تطوير مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية،حيث يركز المنهاج بشكل خاص على مهارات التطوير الشخصي ومواجهة المشكلات، ومهارات النقد، بالإضافة إلى المهارات الوظيفية ومهارات التأكيد على المسئولية الفردية

❖ **التعليق على الدراسات السابقة:**

تنوعت أهداف هذه الدراسات والبحوث،فمنها ماهدفت إلى تحليل مناهج دراسية معينة ومدى توفرها على مهارات الحياة مثل دراسة ويك وبنجامين(2006)Wick & Benjamin،في حين هدفت بعض الدراسات إلى تقييم مدى فاعلية برنامج التدريب في الوقاية من تعاطي التبغ والمخدرات لدى المراهقين مثل دراسة دراسة ج بوتفان،جريفين و ويليامز Botvin, G.J., Griffin, K.W., Williams, C. (2015) حيث أثبتت فعالية البرنامج فيما أعد إليه،وتناولت بعض الدراسات مدى فعالية برنامج التدريب على مهارات الحياة لبوتفان في الوقاية من سلوكات المخاطرة كالعنف والجنوح في دراسة دراسة ج بوتفان و غريفين ونيكولز Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2006) وكان البرنامج فعالا في الوقاية من العنف والجنوح لدى المراهقين ودراسة في الوقاية من سلوك القيادة الخطرة لجريفين وبوتفان ونيكولس Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2004) وكذا فقد أثبت البرنامج فعاليته في الوقاية من بعض الأمراض الجنسية كمرض نقص المناعة المكتسبة من خلال إكساب التلاميذ مهارات حياتية تقيهم من تعاطي المخدرات والكحول..

بعض الدراسات التقييمية للبرنامج تمت بتدخل أبوي لمعرفة مدى تأثير اكتساب الوالدين للمهارات الحياتية في الوقاية من السلوكات الغيرصحية للأبناء المراهقين مثل دراسة دراسة ك جريفين وج ساموليس ووليام Griffin, K. W., Samuolis, J., & Williams(2011)

هناك دراسات تناولت تكييف البرنامج على بيئات أخرى غير البيئة التي أعد لها (الأمريكية) وهي دراسة دراسة فلاسكو ف. ك. ف.، غريفين،بوتفان ج.، كورادوومجموعة LST لومبارديا (2017)

and Corrado Celata and Gruppo LST Velasco V., Griffin, K.W., Botvin, G.J., Lombardia في البيئة الإيطالية و دراسة ج فراغلا،مارتن و ترينانس ,.L .Fraguela, J. A., Martin, A & Trinanes, E. A. (2003)

الوقاية من تعاطي المخدرات في المدارس الإسبانية وكذلك دراسة زولينجر ت. ووكر، سيويل، م. موج، وولدريدج، كامينغز، كين، ف (2003)

Zollinger, T. W., Saywell, R. M., Muegge, C. M., Wooldridge, J. S., Cummings, S. F., & Caine, V. A.

في المدارس الهندية وقد أثبت البرنامج فعاليته في الدراسات التكييفية تماما كما في بيئته الأصلية،معظم الدراسات المذكورة هي دراسات طولية تعتمد في نتائجها على متابعة أثر البرنامج على المدى الطويل خلال مدة التمدرس وحتى بعد نهاية الدراسة ولهذا فهي دراسات موثوق في نتائجها.

❖ **مدى الإستفادة من الدراسات التقييمية لبرنامج بوتفان:**

هذه الدراسات كانت المنطلق الرئيسي لبحثنا حيث يعتبر بحثنا في حد ذاته كدراسة تقييمية لبرنامج بوتفان في البيئة الجزائرية،وقد استفدنا منها في بناء جلسات البرنامج وتكييفه على البيئة الجزائرية،كما استفدنا منها في اقتناء الفنيات والأساليب الإرشادية وبطاقات القييم للجلسات الإرشادية،وفي مناقشة وتحليل نتائج البحث.

الفصل الثاني

العنف المدرسي

تمهيد:

اختلفت الأراء في تحديد المقصود بالعنف، باختلاف الزاوية المنظور إليه منها، فهناك من يفسره من خلال غاياته وأهدافه النهائية ويعرفه على انه إكراه يستهدف الخصم بقصد إرغامه على تنفيذ إرادته، قصد تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط وهناك من يحدد العنف تحديدا حصريا من خلال تعداد مظاهره المختلفة.

1. تعريف العنف :

1.1.لغويا اشتق مصطلح العنف violance في اللغة الانجليزية من الكلمة اللاتينية Violoncia ومعناها الاستخدام غير المشروع للقوة المادية ومن المصدر To violate بمعنى ينتهك أو يتعدى،وأما في المعاجم اللغوية فإنه يشتق من كلمة "عنف" عكس الرفق،ويقال عنف فلانا أي عامله بشدة وعتب عليه.وهو السلوك الخارج عن المألوف،أي أخذ الأمور بشدة وقوة،وعرفه العيتني أنه التسبب بإضرار الآخرين بالفعل أو التشويه والجرح.(المصري وآخرون،2014: 46)

وعرف قاموس أكسفورد(1970: 22) Oxford العف بأنه"ممارسة القوة لإنزال الضرر بالأشخاص أوالممتلكات،وكل فعل أو معاملة تتصف بها تعتبر عنفا،وكذلك المعاملة التي تميل إلى إحداث ضرر جسماني أو تتدخل في الحرية الشخصية. (المصري وآخرون،2014: 46)

2.1.اصطلاحا:يعرفه روندالف وآخرون (بدون سنة) JJRondalph et All على أنه "سلوك هجومي واعتدائي ،وهو سلوك تخريبي هدام ويؤدي في أغلب الأحيان إلى إلحاق أضرار مادية وجسمية بالغة"(المطيري،2007: 05)

❖ **العنف كمشكلة صحية**:أول إشارة للعنف كمشكلة صحية كان سنة 1979 في تقرير المدير العام للصحة في الولايات المتحدة الأمريكية،وفي سنة 1996 اعتبرت الجمعية العلمية للصحة العنف مشكلة صحية عامة،في نهاية 2002 أصدرت منظمة الصحة العالمية تقريرا هاما تحت عنوان "العنف والصحة" تعرف فيه العنف على أنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية أو التهديد باستعمال القوة أو السلطة ضد الذات أو ضد الغير أو ضد جماعة مما يؤدي إلى رضوض أو إلى الموت أو الضرر المعنوي أو إعاقة النمو أو إلى الحرمان بكل أنواعه" ويتضمن التعريف (العنف البين–شخصي،الانتحار،آثار الحروب،التهديد أو التخويف باستعمال القوة،الآثار النفسية والحرمان من الرعاية،إعاقة النمو السليم للأفراد والجماعات)

وقد ركزت منظمة الصحة العالمية على الوقاية الأولية أساسا واعتبار العنف حالة مرضية لا على أنه حتمية ملازمة للطبيعة البشرية.(زعطوط،2003: 224)

إضافة للآثار الجسدية من كدمات وجروح وكسور وآلام حادة،توجد مخلفات خطيرة على الصحة العامة مثل:الإضطرابات النفسية والسلوكية وأهمها الاكتئاب والصدمة النفسية،الإدمان على المخدرات والكحول،الانتحار والحمل غير الشرعي والأمراض المتنقلة جنسيا..

❖ **التوجه الجسدي:**

يعرفه حلمي أنه "ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات،كما انه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسميا"(المطيري،2007: 05)

ويرى على سموك في نفس الإتجاه أن العنف هو "الاستخدام غير المشروع للقوة البدنية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والممتلكات"(طه،2006)

يعرفه موير Moyer (1976: 10) بأنه "قيم أو مشاعر أو اعتقادات تشجع الناس على إيقاع الضرر بالآخرين،وذلك بالإعتداء عليهم أو على ممتلكاتهم. (طه،2006)"

وتعرفه الصرفي(1990: 14) كما يلي:"العنف هو الميل إلى الاعتداء والتشاجر والانتقام والمعاندة والميل للتحدي،والتلذذ في نقد الآخرين وكشف أخطائهم وإظهارهم بمظهر الضعف والعجر،وهو الاتجاه نحو التعذيب والتنغيص وتعكير الجو والتشهير وإحداث الفتن والنوبات الغضبية بصورها المختلفة

يشير تريمبلي (Tremblay,2000) إلى تعريف "باندورا" الذي يرى فيه العنف على أنه سلوك عن قصد ونية،يأتي به الفرد في مواقف الإحباط،الناتجة عن إعاقة الفرد إشباع دوافعه،أو تحقيق رغباته،فتنتابه حالة من الغضب وعدم الاتزا تجعله يستجيب بشكل عنيف.والذي يسبب الأذى للآخرين، والهدف من العنف تخفيف الألم الناتج عن الشعور بالإحباط والاسهام في إشباع المحبط فيشعر الفرد بالراحة ويعود إلى حالة الإتزان"

ويأتي تعريف موسوعة "الجريمة والعدالة" كتعريف عام يشير إلى كل أشكال السلوك،سواءا كانت واقعية أو مرتبطة بالتهديد الذي يترتب عنه تحطيم وتدمير الملكية أو إلحاق الأذى أو الموت بفرد أو النية بفعل ذلك.

(المصري وآخرون،2014: 10)

❖ **إتجاه جسدي ومعنوي:**

وهناك من يعرف العنف بأنه "سلوك يصدر عن أفراد أو جماعات نحو فرد آخر أو جماعة أو اتجاه بذاته لفظيا كان أم ماديا إيجابيا كان أم سلبيا،مباشرا كان أم غير مباشر،بسبب مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات والممتلكات أو الرغبة في الانتقام أو الحصول على مكاسب محددة ويترتب عليه إلحاق أذى بدني أو مادي أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر أو الأطراف الأخرى".(المصري وآخرون،2014: 11)

ويعرف العنف أنه سلوك بصورة اعتداء نفسي أو جسدي أو جنسي يتعرض أو شخص من طرف شخص آخر.

وهناك من يعرف العنف بأنه سلوك فعلي وقولي يتضمن استخدام أساليب مختلفة لإلحاق الأذى والضرر بالذات والآخرين لتحقيق أهداف معينة. ".(المصري وآخرون،2014: 12)

2. جوانب العنف

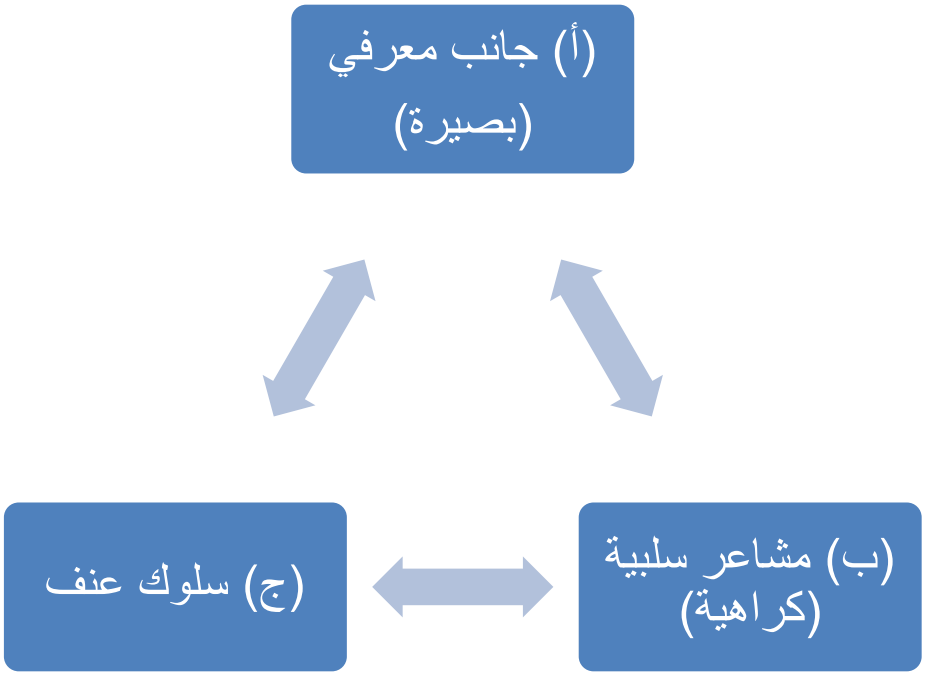
ينظر للعنف على أنه ممثل لجوانب ثلاث في الشخصية مثله مثل الإتجاه النفسي:

فهو يشمل جانب معرفي ينطوي على انخفاض بصيرة الفرد وصعوبة التفكير بحكمة ووعي وإدراك في بعض الأمور،وقد ينطوي على سوء تفسير أو تأويل لموقف أو فكرة مما يجعل الفرد يفكر في الشر وقد يفكر في الانتقام.

كما يشمل العنف صبغة انفعالية شديدة تكونت عن فهم خاطئ لبعض المواقف أو الأفكار أو الشخصيات مما يجعله يكره الموقف أو الشخصية أو الفكرة بعنف.

علاوة على ما يتضمنه العنف من استجابة سلوكية تتسم بالإيذاء أو الضرر للذات أو الآخر.

ويمكن تمثيله بالنموذج (أ- ب- ج)



ويلخص هذا النموذج أشكال العنف داخل الفرد كما يمثل هذا النموذج العلاقة التبادلية بين جوانب العنف داخل الفرد.

أ- فقد يأخذ العنف النموذج (أ) عند الفرد ويتوقف عند هذا الحد،حيث التفكير في الانتقام أو التفكير غير المنطقي أو التفكير في القتل والاغتصاب،أو يعيش في أحلام اليقظة أو النوم التي ترتبط بالعنف والقوة،وقد يؤدي التفكير الخاطيء إلى النوذج (ب)

ب- قد يأخذ النموذج (ب) داخل الفرد شكل الكراهية أو الحقد أو المشاعر السلبيةتجاه الأشخاص أو المواقف أو الموضوعات،وقد تؤدي هذه المشاعر والإنفعالات السلبية إلى النوذج (ج)

ج- ج- قد يتحول التفكير السلبي والخاطيء وما يصاحبه من مشاعر سلبية حادة إلى السلوك المتطرف الذي يصل لحد الضرب أو الشتم (السب) أو التهديد أو الاغتصاب إلى غير ذلك من أشكال العنف،ومن ثم يحدث نموذج العنف المتكامل (أ- ب- ج معا)

3. مظاهر العنف:

كثيرة هي الدراسات لتي تناولت في الآونة الأخيرة مظاهر العنف والعدوان في السلوك البشري،سعيا منها لفهم العوامل والأسباب الكامنة وراء هذه الظواهر التدميرية التي غدت مظهرا شائعا ومقلقا في أيامنا هذه(على سبيل المثال ماقام به مركز الطفولة بفرنسا بمشاركة معهد الطفولة الدولي بلوس أنجلوس،حيث شارك في إعداد البحث كثير من الباحثين في مختلف المجالات العلمية وتمخض هذا الملتقى على نشر كتاب Children and the media االذي نشره المركز)ذلك أن العنف أصبح من المظاهر السلوكية المتعددة والمكررة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية،فنحن نصادفه في العلاقات بين أفراد الأسرة وفي الشارع وفي المدارس والجامعات...

وقد صنف باص **Buss**(1961) العنف على أساس ثلاثة محاور هي:

أ- . العنف الايجابي في مقابل العنف السلبي.

ب- . العنف المباشر في مقابل العنف غير المباشر.

ج- . العنف البدني في مقابل العنف اللفظي. (عمارة،2008: 20)

على ضوء هذا التصور فقد اهتمت الدراسات التي أجريت بمحورين أو بعدين اساسيين هما:العنف البدني والعنف اللفظي،سواء شملت الدراسات أحدهما(جستافن Gustafson :1989) وجونسنJohnson(1989)، تدسهيTedeshi(1989) وآرياس Aris (1989).أو كلاهما(رستRest(1989)

و العنف ظاهرة عالمية تتخذ صورا وأشكال متعددة تختلف باختلاف السن،الثقافة،المستوى الاقتصادي والاجتماعي فضلا عن أسلوب التنشئة الاجتماعية والتكوين النفسي.(طه،2006)

ومن أبرز مظاهر العنف نجد:

1.3. العنف من حيث الشكل :قد يتخذ العنف مظهرا جسديا تتكرر ممارسته بطريقة مقصودة ومباشرة يلحق بموجبه المعتدي أذى فعليا وواضحا بالغبر،يستخدم خلاله بعض الوسائل والأدوات والأسلحة كما يمكن أن يظهر في صورة مضايقات كلامية وتهديدات وهجمات نفسية،و لقد صنف والسن walson(1981) العنف إلى عنف بدني مثل الهجوم والحاق الضرر، وغيرها واعتبره من الطرق البدنية، وعنف لفظي مثل التهديدات اللفظية والسب.

1.1.3-العنف المادي الجسدي:

هذا النوع من العنف هو الاستجابة السلوكية التي تهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو الجسدي بالأشياء بطريقة مباشرة، ومن صوره لدى التلاميذ" قيام التلميذ بضرب زملائه أو الاعتداء عليهم، أو على كتبهم وأدواتهم المدرسية وقذفهم بالأشياء التي في يده، أو دفعهم وقرصهم أو شد شعرهم وآذانهم، أوعضهم والبصق عليهم..كما يمثل العنف المادي أيضا بالاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة كتحطيم زجاج النوافذ والكتابة على الجدران .. (طه،2006: 22)

وقد يكون العنف المادي متزامنا مع أنواع أخرمن العنف النفسي أو الجنسي.

2.1.3-العنف المعنوي اللفظي (النفسي):

ونعني به الاستجابة اللفظية أو الرمزية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للآخرين،ويشير الشربيني(1993)إلى ان" من مظاهر العنف لدى الأطفال السباب أو الشتائم والمنابزة بالألقاب، ووصف الآخرين بالعيوب أو الصفات السيئة، واستخدام كلمات أو جمل التهديد. (الشربيني، 1993:86)

وتكاد تكون كل المظاهر السابقة للعنف موجودة في بيئة عينة الدراسة.

إضافة إلى ما سبق قد يتخذ العنف صورة أخرى من صور السلوك اللاأخلاقي والذي يتنافى و الآداب العامة أو الأعراف الاجتماعية،والتي تعد من المفاهيم الحديثة في الأدبيات الحقوقية،رغم أن السلوك أو القول أو الفعل الذي يشير إليه قديم تاريخيا ومنتشر في كل المجتمعات..

3.1.3- العنف الجنسي: هو شكل من أشكال العنف الذي يتعرض له الشخص،ويتمثل في اعتداء يعبر عنه في سلوكيات وتصرفات واضحة مباشرة أو ضمنية إيحائية،تحمل مضامين جنسية تصدر من شخص يستغل قوته لتلبية رغبة جنسية من شخص يرفض الإستجابة لهذه الرغبة

ويعرف العنف الجنسي بأنه " كل فعل أو قول مقصود مباشر و غير مباشر يوجه للأشخاص المحيطين به في أسرته أو خارجها،وقد يكون متزامن مع أنواع أخرى من العنف الجسدي أو النفسي وهو يشمل الإعتداء الجنسي ومحاولة التحرش والتحرش بألفاظ ذات مضمون جنسي وكذا استخدام أساليب جنسية شاذة مع الفرد".(المصري وآخرون،2014: 27)

2.3. من ناحية الطب النفسي:

1.2.3.العنف المباشر(الظاهر):

وهو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات بشكل صريح ومباشر، وقد يكون بسبب الغضب أو وسيلة لتحقيق هدف معين، مثال ذلك :تلميذ في المرحلة الإبتدائية يتهم زميله بالتدخين أمام المدرس فيغضب هذا الطالب، ويقوم بتشكيل عصابة للاعتداء على هذا التلميذ الذي اتهمه وكان سببا في عقابه، أو عدم راحة طالب في مقعد ما، فيقوم بكسر هذا المقعد ليتخلص من مكانه ومن هذا المقعد لينتقل إلى مكان آخر أفضل منه. (عمارة،2008: 29.28)

2.2.3.العنف غير مباشر(غير الظاهر):

وهو سلوك عدواني عصابي يعبر عنه بطريقة إسقاطية على الذات أو الآخرين، أو ضمنية (تخيلية)،ويتضمن مسالك الكره والمخادعة .

وهذا العنف المغطى قد تدفعه مشاعر كراهية مكبوتة استحدثتها مشاعر صادمة منذ الطفولة،هذه المشاعر الصادمة تعلقت بأشخاص أو مواقف تُثير لديه القلق حينما تواجهه .

وتختلف مظاهر سلوك العنف في المدرسة بين التلاميذ باختلاف الجنس والمرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ،ويظهر بصور مختلفة داخل الصفوف وخارجها.وسيتم التطرق لأشكال العنف المدرسي لاحقا.

4. النظريات المفسرة للعنف:

يعتبر العنف من القضايا الهامة في مجال البحث العلمي،فهو جدير بالدراسة والتمحيص كما أنه سلوك متعدد الأبعاد متشابك المتغيرات ومتباين الأسباب،هذا ما استقطب اهتمام العديد من الباحثين بمختلف توجهاتهم النظرية محاولين في ذلك معرفة أصول وخلفيات هذا السلوك. كما تعد دراسات العنف من الدراسات الحديثة نسبيا،إذ لا توجد نظريات خاصة تفسر العنف بمظاهره ومجالاته واتجاهاته الحديثة فلم تستطع أن تطور حتى الآن ميدانا مستقلا له نظريات خاصة به،الأمر الذي دفع الباحثين إلى اشتقاق النظريات المفسرة للعنف من التصورات النظرية في علم النفس وعلم الاجتماع،لذا سوف نعرض موجزا لبعض المداخل النظرية المختلفة في دراسة العنف سعيا إلى تفسير العنف في المدارس تتمثل في النظريات التالية:

1.4.نظرية التحليل النفسي:

أعطى التحليل النفسي أهمية متزايدة للعدوانية من خلال إظهار فعلها المبكر جدا في نمو الشخصية،ومن خلال الإشارة إلى العملية المعقدة لاتحادها أو انفصالها عن الجنسية،إذ أن العدوانية واحدة من الغرائز التي تتجه ضد العالم الخارجي أو ضد الذات.

فقد افترض فرويد(1856) المؤسس الأول لنظرية التحليل النفسي بان العنف موجود لدى الإنسان منذ الولادة حيث يولد الإنسان ولديه غريزتين الأولى للحياة والثانية للموت،الأولى للحفاظ على الحياة وديمومتها والثانية تسعى إلى التدمير والتخريب سواء باتجاه الآخرين أو باتجاه نحو الذات (Eron,1977,15)

ومن ناحية أخرى يرى أدلر**Adler**(1870) أن العدوان هو الدافع الأساسي في حياة الفرد والجماعة،وان الحياة تنمو نحو مظاهر مختلفة من سيطرة وتسلط وقوة،وان العنف هو أساس الرغبة في التمايز و التفوق،وهذا ما دعاه إلى ان يقرر ان العنف هو أساس إرادة القوة،وان القوة هي أساس الدوافع الإنسانية،ويتفق أدلر مع فرويد في كون العنف غريزي يمكن توجيهه تجاه النفس أوالآخرين.(عمارة،2008)

2.4.النظرية البيولوجية . الفيزيولوجية (المنظور البيولوجي العصبي):

وجدت بعض الدراسات الحديثة أن هناك علاقة بين العنف من جهة واضطرابات الجهاز الغدي والكروموزومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي من جهة أخرى.(عمارة،2008: 36)

وتهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ.حيث يوجد لدى الانسان ميكانيزم مسؤول عن الشعور بالغضب،يؤدي إلى حدوث بعض التغيرات الفيسيولوجية التي تؤثر بدورها على سرعة القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة الجلوكوز فيه وإلى ازدياد معدل تنفس الفرد،ويعض الفرد على أنيابه وتصدر عنه أصوات لا إرادية ويقل إدراكه الحسي حتى أنه قد لا يشعر بالألم في معركته مع غريمه.(البهي،1981: 174)

كما أكدت بعض الدراسات على وجود علاقة وطيدة بين زيادة هرمون الذكورة Testosteroneونقص هرمون الذكورة Serotonin في التأثير على سلوك العنف،دراسة ليبا Lippa(1990) أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث في كل المجتمعات بسبب ارتفاع مستويات هرمون التستسترون Testesterone لديهم عن الاناث.كما أشارت دراسة ليبست Lipsitt(1990) أن نقص السيروتونين يرتبط بحدوث سرعة الاستثارة وزيادة العنف.

إلى جانب ذلك أشارت نتائج أبحاث مارك Mark(1970) وماير Mayer(1977) أن الفص الجبهي والجهاز المحيطي مسؤولان عن ظهور العنف لدى الأفراد والدليل على ذلك أن استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المناطق يؤدي إلى حالة الهدوء.(عمارة،2008: 37)

رغم أهمية الجانب العصبي الفيزيولوجي في تشكيل السلوك البشري إلا أن تلك الدراسات لا تقدم الأدلة العلمية الكافية على ان مثل هذه الاضطرابات هي بالضرورة هي بالضرورة من مسببات العدوان.

كما أشار كمال مرسي(1985) إلى ان هناك نسبة كبيرة من الأشخاص العنيفين لا يعانون من اضطرابات فيسيولوجية،لكن الخبرة والتفاعل مع البيئة بصورة سلبية أهم بكثير من العوامل الجينية فيما يتعلق بالعنف.(مرسي،1985: 56)

3.4. نظرية التعلم الاجتماعي:

هذه النظرية تعبر عن وجهة نظر المدرسة السلوكية الحديثة ومن روادها مايرMayer وميرل Merrel وباندورا Bandura وروس Ross وسيزرلاند Sutherland.

وترى نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Therapy أن العنف سلوك متعلم،ويعتقد أصحاب هذه النظرية ان أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دورا مهما في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم،وهكذا يصبح مبدأ التعلم هو المبدأ الذي يجعل من العدوان أحيانا أداة لتحقيق الأهداف.

ويرى اصحاب هذه النظرية ايضا ان العنف ينتج عن تعلم اجتماعي يعتمد على التقليد والتعزيز،كما انه يعتبر سلوكا متعلما مكتسبا لا يختلف عن أي سلوك اجتماعي اخر،والتعزيز المباشر لبعض أفعال الطفل العدوانية يزيد من حدة السلوك،ويعتمد أيضا على التقليد،عندما يكتسب الطفل سلوكا جديدا من خلال مشاهدة سلوك أشخاص آخرين في البيئة نفسها.(زهران،1978: 63.62)

كما أكدت دراسة جروم Grum أن الاتجاهات المتسمة بالحماية الزائدة من جانب الأمهات لها علاقة ايجابية بالسلوك العدواني لدى الأطفال.

كما تقدم البيئة المتسمة بالعنف نماذج حية كأمثلة للعدوانية فتشرب الطفل اتجاهات العدوان،فقد أكدت دراسة "سوشاين" Suchein ان العنف لدى الأطفال يرتبط ايجابيا بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم القبول وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات الصادرة عن الأبناء،أيضا الأب الذي ينهر ابنه ويعنفه ويصفه بالجبن والتخاذل لأنه لم ينتقم من غريمه بمبادلته بالصفعات والركلات نفسها.وكذا الأب الذي يسب زوجته أمام أبنائه،فيتشرب الأطفال نزعات العدوان هذه.(مختار،1999: 67.66)

كما فسر باندورا Bandura(1978) تعلم سلوك العنف في النقاط التالية:

- ❖ . معظم السلوك متعلم من خلال الملاحظة ثم التقليد حيث يتعلم الأولاد العنف بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العنيف يقدمها أفراد الأسرة والأصدقاء والأفراد الراشدين في بيئة الفرد،وهناك ثلاث مصادر يتعلم من خلالها بالملاحظة العنف وهي التأثير الاسري،الأقران والنماذج الرمزية كالتلفزيون والفيديو والانترنت.

- ❖ . اكتساب العنف من الخبرات السابقة.
- ❖ . التعلم المباشر للمسالك العدوانية كالإثارة المباشرة للأفعال العدوانية الصريحة في أي وقت.
- ❖ . تأكيد هذا السلوك من خلال التعزيز والمكافآت.
- ❖ . إثارة الفرد إما بالهجوم الجسمي أو الاهانات أو إعاقة سلوك نحو تحقيق هدف أو تقليل التعزيز أو إنهائه قد يؤدي إلى العنف.
- ❖ . العقاب قد يؤدي إلى زيادة العنف (Calvillo,2000)

ومن خلال ما سبق تفترض النظرية السلوكية أن سلوك الانسان متعلم من البيئة عن طريق المحاكاة والتقليد،فالفرد يلاحظ سلوك العنف ثم يرسخه في ذاكرته ليعيد إنتاجه لاحقا،ومن ثم نستطيع أن نعلم السلوك غير العنيف عن طريق تعزيزه ومكافأته لكي تزيل النتائج المعززة للعنف.

4.4. نظرية الإحباط:

الإحباط هو خيبة الأمل التي تحدث نتيجة عدم تحقيق دافع معين للفرد بمعنى آخر هو عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته أو توقع حدوث هذا العائق في المستقبل، وإذا كان الإحباط يؤدي في بعض الأوقات إلى تقوية الدافع فإن الإحباط عادة ما يؤدي إلى العنف، وعلى هذا فالعنف من أشهر الاستجابات التي تثار في الموقف الإحباطي.

ومن بين العلماء النفسيين الأوائل الذين أسسوا نظرية الإحباط . العدوان نجد جوهان دولارد Gohan Dollard ولونارد دوب Doob ،نيل ميللر Miller ،مور Mawrer وروبورت سيرز Sears وقدمو ملخصا عن مفهوم العلاقة بين الإحباط والعنف وهي أنه عندما يحدث إحباط يظهر العنف،فالعنف يسبقه دائما إحباط وهذا الإحباط من شانه ان يؤدي إلى عنف،فالعنف عند الفرد في صوره المتعددة وأنواعه المختلفة يمكن إرجاعه إلى أنواع من الإحباطات،فعندما يحبط تتولد عنده الرغبة العدوانية على مصدر الإحباط،أو مصادر أخرى أو يعتدي على نفسه،إذا اعتبرها مسؤولة عما حدث له من إحباط فيلومها بدلا من أن يلوم الآخرين. (عمارة،2008: 46)

ولا بد أن نعلم أن العنف المثار في الموقف الإحباطي هو استجابة متعلمة لذلك فهي تتوقف على درجة الإحباط،فكلما كانت درجة الإحباط شديدة كان الاستعداد قويا وملحا،فشدة الإحباط دالة قوية على قوة العنف.

في البداية اعتبر رواد هذه النظرية العنف على أنه استجابة فطرية للإحباط ثم تعدلت هذه النظرية،بحيث أكد أرجايل Argyle أن الإنسان قد يعتدي بالعنف دون إحباط وعلى ذلك فالإحباط يؤدي إلى العدوان في وجود شرطين:

الشرط الأول:العنف يحدث إذا كان الإحباط يحدث بطريقة متعسفة.

الشرط الثاني:عندما يكون العنف فعالا في التخلص من العقبات التي تعرقل طريق إشباع الحاجات.(عبد الستار،1982: 77)

والإحباط لا يؤدي إلى العنف إلا إذا كان العنف يلقى من الوالدين أثناء عملية التطبع الاجتماعي شيئا من الإثابة والتدعيم،فمثلا إذا حدث أن كانت الأم مصدراظّ للإحباط بالنسبة للطفل،ثم ترتب عن هذا الإحباط أن ثار الطفل ومال إلى العنف على الأم وهم بالعنف عليها بالفعل،فوجد منها تساهلا أو ترحيبا بهذا العنف فإن الميل إلى العنف يتدعم ويقوى،ولهذا يؤكد سيرز Sears(1961) أن العلاقة بين الإحباط والعنف علاقة مركبة وغير مباشرة تتوقف على ما يكون بين الطفل وأمه من تفاعل. .(خليفة،1998)

ويميز روش Ruch(1967) بين ثلاث أنواع من الإحباط:

- **1. الإحباط البيئي:** ينشأ عندما يواجه الفرد بعقبة في البيئة تعوق إشباع حاجة ما.
- **2. الإحباط الشخصي:** ينشأ عندما يكون عند الفرد بعض الخصائص الجسمية أو الشخصية والتي تمنعه من إشباع حاجاته أو طموحه.
- **3. إحباط الصراع:** ينشأ عندما يقارن الفرد بين الحاجات ويتحتم عليه أن يختار إشباع حاجة واحدة فقط من هذه الحاجات ففي كل حالة يواجه الفرد موقفا قد يختار فيه واحدة من الاستجابتين وكل استجابة منها تشبع حاجة من حاجاته ولكنها تمنع إشباع الحاجات الأخرى.(أبو حطب،2002: 15)

أما روزمبرغ Rozemberg(1976) الذي أسس نظرية حول الإحباط فيرى أن العنف في مفهومه هو تأكيد الذات،ويصنف الوضعيات الحيوية للعنف على أنها حالة من الإحباط تظهر كلما صادف الجسم في طريقه عائقا لا يتحمله،وهذا في حالة إشباعه لبعض الحاجات فعندئذ يصاب الفرد بحرمان أي إحباط الحاجات الحيوية وبالتالي فقدان التوازن الناتج عن الصراع. .(عبد الستار،1982)

أشارت نظرية الإحباط إلى عنصر هام في تفسير العنف،إلا انه يؤخذ عليها بعض الأمور،فالإنفعال الذي ينتج عن الإحباط لا يترتب عليه بالضرورة نوع من العنف،وإنما استعداد للعنف،أي أن الإحباط أحد الأسباب التي يمكن أن تمهد للإستعداد للعنف،كما أن النظرية أهملت بذلك الجوانب المعرفية والذاتية للمواقف الإحباطية،تلك الجوانب التي تتضمن شخصية الفرد المعرض للإحباط وخلفيتها الثقافية ونوعية الموقف الإحباطي .ومدى تكرار الإحباطات في حياة الفرد ولكنها عوامل ذاتية و"فرديّة" ذات تأثير على إنتاج العنف من المواقف الإحباطية وسواء كانت مجموعة ما من الظروف البيئية محبطة أو غير محبطة فإن ذلك قد يعتمد على إدراك الفرد لها.

5.4. النظرية المعرفية

تهتم هذه النظرية بدراسة الخبرة الذاتية من حيث إدراك الفرد لنفسه والأحداث التي تقع له،كما تركز في دراستها للسلوك العدواني على السياق النفسي والاجتماعي للشخص العنيف والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدام العنف والعدوان للتعبير عن ذاته(السيد،1993: 178)

ومن أهم الإعاقات التي تمثل دافعا قويا للعنف شعور الفرد بالفوارق الطبيعية البالغة الحدة والتي تحول دون تحقيق ذاته.(خليفة،1998: 310)

لذلك يرى كابرارا Caprara (1992) أن معتقدات الشخص والقيم والمعتقدات تبرز وتعزز اللجوء إلى العنف والعدوان في مجموعة من المواقف التي تتضمن إثارة مسبقة.(العقاد،2001: 115)

فالمعرفيون يشيرون إلى أن الفرد عند تجربة سارة أو غير سارة ينتقي هذا الاثر الذاتي للنشاط المختار ليدعم ويعزز قوة بعض الأنماط السلوكية.(Van Conghem,1978 :92)

وفي المقابل يرى إليس Eliss(بدون تاريخ) أن هناك تداخل بين الانفعال والتفكير،وأن الفرد يفكر ويشعر ويتصرف في ذات الوقت .

وتتحدد العقلانية في نظر إليس Eliss بما إذا كانت المعتقدات تنبع من القيم الأساسية ذات الدلائل التجريبية،أو فروض أو مطالب سحرية.وهو ما يعبر عنه بالتفكير غير العقلاني المصاحب للعنف. (Van Conghem,1978 :92)

كما يشير بياجيه Piaget إلى أن الفرد ومن خلال عمليتي التمثيل والمواءمة يكون بنى عقلية ومخططات إجمالية معينة تستخدم في تجهيز المعلومات التي ترد إليه وتزيد من كفاءته في مواجهة مشكلاته وتفاعلاته مع البيئة،حيث يرى أن المخططات الإجمالية العامة هي التكوينات المجردة الافتراضية في الذاكرة والتي تسمح بتصنيف المعلومات الجديدة وتنظيمها،وتشكل الكيفية التي ينظر بها الفرد إلى العالم ويتمثلها عقليا،حيث تبدأ هذه المخططات من مخططات انعكاسية بسيطة كالنظر وقبض الأشياء بالنسبة للطفل الصغير،وتتطور إلى خطط واستراتيجيات وتصورات وافتراضات ونشاطات عقلية معقدة تزداد بزيادة التفاعل مع البيئة ،والاستثارة والاكتشاف والتجريب وأعمال الحواس والعقل،وكذلك التعزيز من قبل المحيطين بالفرد. (العقاد،2001: 117).

وهكذا فهذه التفاعلات البيئية وصور الاكتشاف والإثارة وكذلك التعزيز تجعل من الفرد يشكل هذا العالم بطريقة منحرفة وبذلك يتمثل عقليا الأساليب العدوانية التي يرى بأنها المخططات السوية التي يواجه بها صور الانحراف في العالم الناتجة من زيادة التفاعلات البيئية.(Paul F et al,2009 :570)

ويشير فستنجر Festinger إلى أن التنافر المعرفي ما هو إلا تعبير عن صراع يحدث عندما يواجه الفرد أي شيء يتعارض مع معتقداته وأفكاره،وهذا الصراع يمكن ان يؤدي إلى تغيير في معتقدات الفرد أو يقدم تفسيرا لها مختلفا عن مادة الصراع،وذلك لكي تتسق مع هذه المعتقدات،ولهذا قد نجد ان هناك عدم اتساق بين ما يفكر به المرء وما يسلكه،ويرى فستنجر ان عدم الائتلاف والانسجام بين جوانب المجال المعرفي للمرء يعبر عن التنافر المعرفي حيث يؤدي إلى حالة من التوتر عند المرء،وعندها يكون الفرد مدفوعا إلى التخفيف من هذا التوتر من خلال محاولته إزالة هذا التنافر المعرفي والتخلص منه ، فقد يكون عن طريق ميل الفرد إلى تشويه الواقع متمثلا ذلك التشويه ببعض صور السلوك الإجرامي.(بكار،2010: 117)

من خلال ما سبق نستنتج أن المعرفيين على اختلاف آرائهم يرجعون سلوك العنف إلى خلل معرفي أو عجز معرفي في التعامل مع الموضوعات والأشياء.

6.4. نظرية الذكاء الإنفعالي:

صاحب هذه النظرية هو جولمان Goleman ،حيث تعد مشكلة العنف في مرحلة المراهقة من أهم المشكلات التي اهتم بها جولمان،فحوادث العنف والقتل التي تجري بين الطلاب في المدارس الإعدادية والثانوية دفعت جولمان إلى إجراء المزيد من البحوث عن المهارات الانفعالية لدى المراهقين،وأولاها الأهمية في برامج تنمية

المهارات الانفعالية والاجتماعية.ويرى جولمان (2000) أن أطفال اليوم يعانون من عدة مشكلات منتشرة بشكل واضح في المجتمع الأمريكي والمجتمعات الأخرى،وتنبئ كل المؤشرات إلى اتجاه سلوك الأطفال بثبات إلى الانحراف وتظهر من خلال أنماط سلوكية مثل: الانسحاب والمشكلات الاجتماعية،عدم الانتباه ومشاكل التفكير،الجنوح والعنف.

لقد أطلق جولمان (Goleman,2005) على هذه المشكلات إسم "الإنحراف العاطفي" ويعني النقص الكبير في الكفاءات الانفعالية،فإن أساس مشاكل الأطفال الخطيرة يكمن باحتياجاتهم المتزايدة للكفاية العاطفية والاجتماعية،وهناك خلل ما يوحد هؤلاء الأطفال هو أنهم يتخيلون أن الأطفال الآخرين عدوانيون ضدهم،ولا يفكرون في لحظة الغضب سوى في شيء واحد هو الاعتداء.هؤلاء الأطفال ضعفاء عاطفيا بمعنى أنهم سريعوا التوتر يشعرون بالغيظ لأسباب كثيرة في معظم الأحيان دون الانتباه لما يحدث في الواقع.فبمجرد أن يقترحوا التهديد يقفزون إلى الفعل.ويتصفون بالاندفاعية ويفتقدون إلى مهارات الوعي بالذات أي فهم مشاعرهم ومشاعر الآحرين.هذه السلوكات تدل على تحيز إدراكي عميق لدى الأطفال العدوانيين،فالميل الذهني الذي يصاحب الأطفال العدوانيين طوال حياتهم هو الذي يجعلهم عرضة للمشاكل،فيرى جولمان Goleman أن التوجه نحو العنف يبدأ منذ السنوات المبكرة حيث نجد أن الأطفال الأكثر عنفا يفشلون في تعلم التفاوض وحل النزاعات،بل يتعلمون القوة ويفشلون في تعلم السيطرة على الذات في الصف ويلجؤون غلى القوة والتهديد في حل خلافاتهم.

7.4. النظرية الاجتماعية الأنتروبولوجية

ترى هذه النظرية أن الاتجاه الفطري يقسم إلى قسمين،القسم الأول:عوامل الجماعة والقسم الثاني:ثقافة العنف،أما القسم الأول وهو عوامل الجماعة يقوم على فكرة العدوى الجماعية حيث يفقد الأفراد التفكير المنطقي في إطار الزمرة أو الجماعة،وقد افترض فستنجر وآخرون(1983) وجود حالة سيكولوجية أسموها حالة اللاتفرد تؤدي إلى زيادة السلوك الاندفاعي الممنوع اجتماعيا بما في ذلك سلوك العنف،وقد يستثار التفرد بفعل ظروف معينة منها:المجهولية (وهي إحساس الفرد أن لا أحد يعرفه) والاستثارة (كالصوت المرتفع والعقاقير)،أما القسم الثاني فهو ثقافة العنف في الروايات ووسائل الإعلام واعتناق معايير اجتماعية تقوم على أفكار مثل (الغاية تبرر الوسيلة)،وأيضا إذكاء قوانين التنافس في التعاملات الاقتصادية والاجتماعية على النحو الذي يجعله

القانون الأساسي للبقاء،مما يزيد معه العنف وبالتالي تصبح النتيجة النهائية لوجود ثقافات أساسية أو فرعية تمجد العنف وتقره وتبرز نتائجه في المجتمع.(الجوهري،1980)

8.4.تعليق عام على النظريات السابقة:

بعد أن تم عرض النظريات المختلفة التي حاولت تفسير سلوك العنف.وبنظرة فاحصة ومدققة وجدنا أن كل نظرية من النظريات قد فسرت جانبا من السلوك ولم تفسر السلوك كله.وعندما ما جمعناها كلها وجدناها متكاملة وليست متعارضة.لأن العنف كأي سلوك هو محصلة مجموعة من العوامل المتفاعلة بعضها ذاتي وبعضها يكمن في ظروف التنشئة الاجتماعية ومواقف الحياة التي نعايشها بما فيها من إحباط وصراع وثواب وعقاب جسدي ونفسي.

ولقد وجدنا أن النظريات المعرفية قد حظيت باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة،كما أنها إضافة كبيرة لها ثقلها السيكولوجي في تفسير الاضطرابات النفسية منها السلوك العدواني والمتمثلة في(الأفكار والمعتقدات،التصورات،التخيلات،...) وعلاقة هذه العمليات المعرفية بكثير من الاضطرابات النفسية كالعدوان.ومن ثم طريقتهم العلاجية للتحكم في هذا النوع من السلوك العدواني عن طريق تعديل إدراكات الفرد بتزويده بمختلف الحقائق والمعلومات المتاحة في الموقف مما يوضح أمامه المجال الإدراكي ولا يترك فيه أي إبهام أو غموض،مما يجعله مستبصرا بكل الأبعاد والعلاقات بين السبب والنتيجة.

ولهذا فضلنا في بحثنا الحالي الاعتماد على الإرشاد المعرفي السلوكي باعتباره اتجاها يدمج بين الإرشاد المعرفي القائم على النظرية المعرفية والذي يستخدم في نفس الوقت فنيات سلوكية فعالة،ويتعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد،إذ يتعامل معها معرفيا وانفعاليا وسلوكيا بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي أو السلوكي أو الانفعالي،وكل هذا سيتم التطرق له في الفصل الخاص بالبرامج الإرشادية.

5. تعريف العنف المدرسي

يعرف العنف المدرسي بأنه كل تصرف يصدر عن قصد من قبل بعض التلاميذ يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر بزملائهم الآخرين،أو بمعلميهم وممتلكاتهم،أو تخريب أو تدمير ممتلكات المدرسة والذي قد يأخذ أشكالا جسدية أو نفسية مثل السخرية والاستهزاء أو فرض الآراء بالقوة،أو بعض أشكال المشاجرات

والسلوكيات العشوائية التي ينخرط فيها الطلاب داخل أسوار المدارس والمؤسسات التعليمية.(المصري وآخرون،2013: 51)

وتعرفه إستيفانيا إستيفيز على أنه عنف المدرسي هو نوع من السلوك الذي يتضمن الخصائص العامة لسلوك العنف، مع الاختلاف أن الجهات الفاعلة هي الأطفال والمراهقين وأنه يحدثفي المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، في الأماكن التي يجتمعون فيها لعدة ساعات في اليوم طوال العام. فالطالب العنيف في المدرسة هو الذي يفشل في الامتثال لقوانين المدرسة التي ترصد التفاعلات في الفصول الدراسية و خارجها
في جميع سلوكياته التفاعلية مع الآخرين التي تنطوي على علاقة واضحة، أو رد فعل.(Estévez et al.2008 :P4)

6. أشكال العنف المدرسي:

- ❖ يمكن تلخيص المظاهر السابقة للعنف داخل المدرسة في النقاط التالية:
- ❖ استخدام الألفاظ النابية والشتم ضد أعضاء الهيئة التدريسية.
- ❖ التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة في المدرسة.
- ❖ تعطيل المدرسين عن إلقاء الدرس من خلال أصوات معينة أو رمي الطباشير وأشياء أخرى..
- ❖ رفض الخضوع لأوامر السلطة المدرسية وعدم الإذعان للقوانين واللوائح المدرسية الخاصة بالنظام والإدارة.
- ❖ إتلاف أثاث المدرسة من مقاعد وطاولات وجدران ومراحيض المدرسة وأدوات أخرى من خلال الكتابة عليها أو تحطيمها..
- ❖ التمرد على الواقع التعليمي وعدم الإهتمام بقرارات الإدارة المدرسية لمعاقبتهم.
- ❖ تشويه جدران المؤسسة بعبارات مخلة بالأدب والأخلاق.
- ❖ الإعتداء على الزملاء والأساتذة بالضرب..

7. أنواع العنف المدرسي:

قد يتجه العنف من فرد إلى آخر أو من فرد إلى جماعة أومن جماعة إلى فرد أو من جماعة إلى جماعة. وهذا في الإطار الاجتماعي عامة أما في الإطار المدرسي قد يتجه العنف من تلميذ إلى تلميذ آخر . أومن تلميذ إلى مدرس أومن تلميذ إلى إدارة المدرسة أو قد يتجه العنف من مدرس إلى تلميذ أو من مدرس إلى مدرس آخر أو من مدرس إلى إدارة المدرسة وهكذا... غير أن العنف من التلميذ إلى الأطراف الأخرى في

الوسط المدرسي هو الاتجاه الذي أخذ في التطور و الانتشار في هذه الحقبة الزمنية الأخيرة و حظي بالدراسة في هذا البحث.

1.7. العنف الموجه نحو إدارة المدرسة وإجراءاتها

حيث نجد أن النشاط التخريبي للمراهق المتمدرس متركز في المخالفات المتكررة لتعليمات الإدارة،فيمزق إعلاناتها ويحرض الآخرين على مخالفتها ويختلق الإشاعات ويضخم أخطاء العاملين فيها ويطلق على المدير الألقاب والنعوت التي تهدف إلى التقليل من شخصيته.ويصل الانحراف بهؤلاء الطلبة إلى تحريض الآخرين على الغياب وسوء التصرف.

2.7. العنف الموجه نحو المدرس في الصف

ويتمثل ذلك في التهريج أثناء الدرس ومقاطعة المدرس أثناء حديثه أو حتى سب المدرسين والسخرية منهم،والقيام بأعمال تضحك الآخرين وغيرها من التصرفات المخالفة للنظام المدرسي،الأمر الذي يؤدي إلى ضياع فرص التدريس من جهة وإلى إحراج المدرس أمام طلابه.(الداهري،2010: 268)

3.7. العنف الموجه اتجاه بناية المدرسة

يتمثل في إتلاف أثاث المدرسة،إتلاف أدوات نشاط المدرس،تشويه جدران المدرسة.(Robert,1978 :293)، كما يتجلى في قيام بعض الطلبة بتحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة البذيئة على الجدران والطاولات أو العبث في الحديقة وإتلاف أزهارها،وقد يصل الآمر إلى إتلاف حنفيات المياه أو مفاتيح الكهرباء.(أوزي،1993)

4.7. العنف الموجه نحو الطلبة

يمارس البعض من ذوي النزعة العدوانية سلوكهم العنيف على الآخرين من زملائهم خاصة الذين يؤدون واجباتهم بانتظام ويتجاوبون مع توجيهات المدرس،بحجة أن هؤلاء هم المسؤولون عن إثارة المدرس وتنبيهه على بعض جوانب تقصيرهم.وقد يتخذ عدوانهم على الطلبة أسلوبا مباشرا داخل المدرسة أو خارجها كالضرب أو الشتم أو التهديد أو يتخذ أسلوبا آخر هو تمزيق كتبهم وإتلاف لوازمهم بصورة سرية.(الداهري،2010: 268)

ولقد حاولنا في دراستنا الحالية تدريب التلاميذ على مهارات وقائية من جميع انواع العنف داخل المدرسة،وذلك بغرض الإحاطة بجميع جوانب الموضوع.

8. الأسباب والعوامل المساعدة على ظهور العنف المدرسي لدى المراهقين

عندما تفشل المدرسة في تحقيق وظائفها فإن ذلك لا يرجع إلى سبب واحد بل هناك عدة عوامل تتحد معا في تكوين ونشأة العنف المدرسي،فهناك عوامل داخلية تتعلق بالتلميذ نفسه وأخرى خارجية تتعلق بزملائه أو المواد الدراسية وموضوعاتها أو ما يتعلق بالنظام المدرسي بصفة عامة .

1.8.العوامل الداخلية:

تتمثل العوامل الداخلية لتشكيل العنف في الأسباب الجسمية مثل النشاط الزائد الناتج عن اختلاف الافرازات الهرمونية لبعض الغدد كالغدة الدرقية،والنخامية مع مستوى منخفض من الذكاء مما لا يمكن الفرد من تصريف نشاطه الزائد في أوجه مفيدة فيوجهها نحو العنف.

وتذهب كثير من الدراسات منها دراسة سبلوبسكي Sapolsky (1997) إلى أن زيادة هرمون التستسترون تجعل المراهقين الذكور يستجيبون بطريقة عدوانية.(عمارة،2007: 63)

كما يشير"أحمد عكاشة" أن العنف يصدر عن الأفراد الذين يتسمون بإفراط أو ضعف في السيطرة على دوافعهم عند تعرضهم للمواقف الصعبة مما يصدر عنهم العنف الشديد.(عمارة،2007: 64)

2.8.العوامل الخارجية وهي:

1.2.8.الأسرة: هناك مقولة مفادها "بناء طفل أفضل من إصلاح إنسان"،وبناءا عليها كان التشديد على وجوب الاهتمام بالأطفال باعتبارهم البنية الأساسية للمجتمع(العبيدي،2013: 38)،ولأن الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية والضبط الاجتماعي فهي تلعب دورا أساسيا في اكتساب سلوك الأفراد بطريقة سوية أو غير سوية،فأنماط السلوك والتفاعل التي تدور داخل الأسرة هي نماذج تؤثر سلبا أو إيجابا في تربية النشء.

كما يعتبر النسق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل الأسرة،فالتلميذ يأتي للمدرسة وهو يحمل العديد من المشكلات الأسرية ليجد فيها متنفسا وقد ينقل العنف من الأسرة إلى المدرسة.والملاحظ أن مثل هؤلاء الأطفال يعانون دائما اضطرابات نفسية ،نتيجة الظروف المشحونة بالعنف الذي يسود البيت،وهذا يحملهم مشاعر الكراهية لأنفسهم وللغير،ثم يتحول ذلك إلى سلوك عدواني،يوجه ضد المجتمع بكامله في شكل سلوك منحرف.لذلك كان التركيز على مدى تأثير النزاعات أسرية على الأبناء،وأساليب التعامل بين أفراد الأسرة.

وتسهم في حدوث العنف المدرسي عوامل أسرية متعددة كمشاهد العنف داخل الأسرة بين الوالدين،فإما أن يكون الطفل ضحية أو مشاهدا للعنف الأسري،وبالتالي يرى الطفل في العنف وسيلة هامة وفعالة لحل مشكلاته المدرسية.

كما أن عدم الانسجام الأسري وتفاقم المشكلات وتفكك الأسرة وحالات الطلاق،فعندما تنهار البيوت تسقط أنقاضها على رؤوس الأطفال،وكذلك البطالة الوالدية طويلة المدى وتعاطي المخدرات والكحول وانخفاض المشاركة في أنشطة الأولاد والانشغال عنهم بأمور أخرى وإهمالهم،وانخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ونقص المساندة الانفعالية والاجتماعية الملائمة للمراهق. هي عوامل تساهم في دفع الأطفال والمراهقين إلى سلوكات العنف في المدرسة.

عامل آخر أثبت الدراسات أن له علاقة وثيقة بالمشكلات السلوكية لدى الأطفال والمراهقين العوامل التي مما قد يودي بالتلميذ إلى ارتكاب سلوك العنف هي **أساليب المعاملة الوالدية** Estefanía Estévez, Teresa I. Jiménez et al.2008 :P17) (4

والتي تتمثل فيما يلي:

- **أساليب القسوة وإساءة المعاملة:**يتميز هذا الأسلوب بالضبط الصارم،وإيقاع العقاب المتكرر وعدم الإنصات للطفل والتأكيد الشديد على القواعد السلوكية، مما يجعل هؤلاء الأبناء في مرحلة المراهقة المتأخرة يميلون لأن يكونوا أكثر عنفا وذلك لتقليدهم النموذج الوالدي العنيف وتشبعهم بهذا الأسلوب في حياتهم المبكرة.(Eron,1977:80)

❖ **أسلوب التدليل المفرط(الحماية الزائدة):** تسلب الحماية الزائدة رغبة الطفل في التحرر والاستقلال،حيث يتدخل الوالدان باستمرار في شؤون الطفل ويقومان نياب عنه بحل مشكلاته واختيار أنشطته،فلا تتاح له الفرصة في تحمل المسؤولية في مستقبله،مما يؤثر على مركز الضبط لديه.

والتدليل المفرط في أثره على المراهق يشبه الحرمان التام،فالإبن المدلل إذا ما فوجئ بعدم القدرة على تلبية رغباته من المحتمل أن يلجأ إلى العنف،سواءا بإضرار نفسه أو الآخرين،كنوع من الرد على النقص الذي أصاب كيانه النفسي بعد أن اعتاد أن يكون الجميع تحت إمرته.

❖ **الأسلوب المتذبذب:**ويعتبر هذا الأسلوب من أشد الأنماط خطورة على الطفل وعلى صحته النفسية ويتضمن التقلب في المعاملة بين اللين المفرط والشدة،فيثاب على نفس العمل مرة ويعاقب عليه مرة أخرى،وهذا التأرجح بين الثواب والعقاب،المدح والذم،اللين والقسوة،يجعل الطفل في حيرة من أمره،دائم القلق غير مستقر(نبيل راغب،2003: 117)، ويتميز هذا النوع من أساليب التنشئة الوالدية للأبناء بعدم الاتساق والذي في ظله يسمح للفرد بإصدار استجابات عدوانية في موقف معين ولا يسمح له بها في موقف أو قد تسمح له الأم بها ولا يسمح بها الأب،فان ذلك يمثل مناخا ملائما تماما للسلوك العنفي(عمارة،2008: 68). ويترتب عن هذا نمط شخصية متقلبة متذبذبة.

وقد لخصت إستيفانيا إستيفيزالعوامل الأسرية المتعلقة بالعنف في مرحلة المراهقة في :

- ❖ مشاكل الاتصال داخل الأسرة
- ❖ عدم التماسك العاطفي
- ❖ ضعف الدعم الأبوي
- ❖ وجود نزاعات متكررة
- ❖ غياب استراتيجيات وظيفية في حل النزاعات
- ❖ النمط الأبوي التسلطي
- ❖ وجود المشكلات في تاريخ الأسرة .(Estefanía Estévez al.2008 :P17)

وبهذا يمكن القول أن الأطفال الذين يعيشون في بيئة أسرية آمنة تساعدهم في التغلب على مشاكلهم وينعمون بالأمن والاستقرار فيها قليلا ما تصدر عنهم أنماط سلوكية غير ملائمة وغير مقبولة اجتماعية كالعدوان والعنف.

2.2.8. المدرسة: تعتبر المدرسة المكان الثاني الذي يقضي فيه الطفل مدة طويلة،لذا فمن المناسب ملاحظة الأحداث التي قد تتسبب له في السلوك المضطرب في المدرسة،فقد تحولت المدرسة من كونها هي التي تقوم سلوك المتمدرسين وتعمل على إعدادهم أخلاقيا ونفسيا واجتماعيا وتربويا، إلى مجال لتعلم السلوك المنحرف،وهكذا أخذت معالم ثقافة مدرسية جديدة تفرض نفسها شيئا فشيئا،وهي ثقافة تقبل وتشجع العنف والغش وغيرها من أشكال الانحراف..

ولعل من أبرز العوامل التي تؤثر في المناخ المدرسي شبكة العلاقات الاجتماعية الأفقية بين كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس كل على حده،وسنقوم بابراز العوامل التي تؤثر على المناخ المدرسي وتساهم في ظهور سلوكات العنف لدى المراهقين المتمدرسين:

❖ **الإدارة والعنف المدرسي:**

ترتبط بسلوك المدير ومدى تشدده في تطبيق القوانين دون الاهتمام بالعلاقات الشخصية،وكذا تركيزه على انجاز الأعمال دون الاستفادة من آراء المعلمين والاستماع إلى مطالب التلاميذ وأوليائهم ومقترحاتهم.كما أن لسلوك المدير وكافة أعضاء الادارة دورا كبيرا في الحد من العنف المدرسي من خلال إعطاء التلاميذ القدوة والمثل والمعاملة الودية الإنسانية والاهتمام بالشكاوى وتقديم الخدمات.(أوزي،1993: 97. 113)

❖ **الأنشطة والسلوك العنفي:**

أشارت دراسة جاكين Jenkin(1996) أن عدم احتواء المقررات الدراسية على معلومات تتعلق بالعنف ومخاطره وعدم توفير برامج من خلال المكتبة تتصل بأوجه نشاط العنف،يؤدي إلى دفع الطلبة لممارسة سلوكات عنيفة . (Barron.DD,1997 :47-50)

❖ **زملاء المدرسة:**

إن انتماء المراهق لزملائه في المدرسة،يجعله يتأثر بمعاييرهم نظرا لتجانس نفس المرحلة العمرية،ولتماثل ظروفهم وشعورهم نحو حاجاتهم وضوابط المجتمع،حيث يلاحظ التأثير والتقليد السريع وبخاصة في سلوكياتهم العدوانية،وتحديدا إذا كانوا من المنحرفين فعندئذ يصبحون عاملا مساعدا في خلق العنف .(عمارة،2008)

❖ **العلاقة مع المدرسين والعنف:**

قد يكون العنف داخل المدرسة ما هو إلا رد فعل الطلاب نحو قسوة المعلمين واستخدام أشكال من العنف والعقاب البدني والنفسي الذي يتميز بأسلوب عقيم.إضافة إلى أنواع الإساءة العاطفية التي يستخدمها بعض المدرسين في قاعات الدراسة.(بكار،2010)

وفيما يتعلق بالدور الذي يقوم به المعلمون، أشارت الدراسات الحديثة إلى أنه متى
يقوم المعلم بإقامة اتصالات إيجابية مع الطلاب، ويقدم لهم الاهتمام الفردي مع الاحترام وتقديم الدعم، فإن العنف ينخفض بصورة كبيرة في الفصول الدراسية . على
على العكس من ذلك، عندما يهمل المعلمون الطلاب ويعاملونهم بشكل غير محترم فهم بذلك يقومون بتعزيز العنف داخل الصف.(Meehan, Hughes, and al, 2003)

واستخلاصا لما سبق يمكن القول أن العوامل المدرسية المرتبطة بالعنف في مرحلة المراهقة تتمثل في:
ضعف المنظومة المدرسية

- غياب الدعم والدافعية من قبل المعلمين
- استخدام العنف من قبل المعلمين والادارة كوسيلة للعقاب
- البيئة السلبية والغير مشجعة في الفصول الدراسية
- وجود أصدقاء يمارسون سلوك العنف
- علاقة (المعلم / الطالب) السلبية

الرفض الاجتماعي من قبل أقرانهم.(Estefanía Estévez et al.2008 :P17)

3.2.8. وسائل الإعلام:

كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة كوزيه Kuzey(1996)، دوب وماكدونالد Doob et Macdonald(1994)،جولدستين Goldestein(1999) عن الآثار السلبية لوسائل الإعلام في تعليم العنف ورفع نسبة العنف لدى الشباب،وهذا بسبب أن معظم ما يشاهده المراهقون هو البرامج التلفزيونية التي تساعد في تطوير الأساليب الإجرامية وتبرز لهم المجرم في صورة البطل. .(عمارة،2008)

4.2.8. نقص التدين والعنف:

أصبح اهتمام العديد من الاباء مركزا حول المادة كهدف أساسي دون مراعاة الجوانب الدينية، وغياب التمسك بالأخلاق والقيم أثر على سلوك الأبناء وعلاقاتهم بالكبار ممن يفترض أنهم المصدر الرئيسي لاكتساب القيم وتأصيلها في نفس الإبن،وهي قيم الإيمان والعدل والاحترام والصدق والمسؤولية والإيثار والتعاون وحب الخير والإحسان،وكلها تعلم أساليب التفاعل الاجتماعي السليم للتخلص من العادات والسلوكيات المضطربة.

ومن هنا نرى أن العنف بأشكاله وصوره المختلفة له أسباب عديدة متشابكة،تتنوع وتختلف من بيئة لأخرى ومن مجتمع لآخر.

ومن الصعب الوقاية من هذا السلوك إلا إذا حددنا الأسباب الحقيقية التي يمكن أن تدفع أفراد عينتنا لهذا السلوك ثم قمنا بتغيير أو إزالة المسببات.ولن يتحقق ذلك إلا باشتراك المؤسسة التربوية والتعليمية والأهلية بصورة تكاملية.

9.الآثار السلبية المترتبة عن العنف المدرسي

للعنف تأثيرات سلبية في المجال المدرسي بالنسبة للأشخاص الذين يعيشون هذا العنف وكذلك بالنسبة للمجتمع ككل ولهذا فقد حظي تأثير السلوك العنيف على الضحايا باهتمام بعض الباحثين سواء من حيث الآثار النفسية أو البدنية.

1.9.الآثار السلبية للعنف المدرسي على شخصية التلميذ:

لقد أوضحت الكثير من الدراسات أن العنف المدرسي له آثار ضارة على التلاميذ المعرضون للعنف (الضحايا) إذ أنهم يعانون من **مشكلات نفسية** كعدم التوافق وانخفاض تقدير الذات وتسيطر عليهم الأفكار الانتحارية وتجنب المدرسة،فضلا عن ضعف العلاقات الاجتماعية والنبذ ونقص الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والمدرسية،إلى جانب الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والقلق الاجتماعي، ضعف التحصيل الدراسي،الغضب والتهيج،المخاوف،قلق المستقبل،اضطرابات مابعد الصدمة (PTSD)

وكذا **آثارا جسدية** مثل سلس البول والأكزيما، الشرى،فقدان الوزن،الاضطرابات النفسجسدية كقرحة المعدة و القولون العصبي،ألام الرأس ،اضطراب عادات الأكل،اضطراب النوم والكوابيس،التعب المزمن

كما نلمح على ضحايا العنف **آثارا سلوكية** كالبكاء المفرط،الإعتمادية والتبعية التامة للأم،البحث المستمر عن الاهتمام،الانسحاب، وعدم المشاركة،العصيان و السلوكيات المعارضة، التأخير دون سبب أو الغياب والهروب من المدرسة،التسرب من المدرسة،فرط النشاط،،التخريب،السرقة، القسوة على الحيوانات..

كما نجد العديد من **الآثار السلبية على مستوى المهارات الاجتماعية،** والاتصال وحل المشكلات،العنف البدني واللفظي ضد أقرانه،العزلة الاجتماعية،تعاطي الكحول أوالمخدرات

كما يخلف العنف أيضا آثارا وخيفة على **الجانب المعرفي** للتلميذ كنقص المهارات اللفظية أو الفكرية،مشكلات التعلم،صعوبة الانتباه والتركيز ،السرحان..

وعليه فإن العنف الذي يحدث في الصف نتيجة لموقف من المواقف يحدث من خلاله رد فعل قد يكون معنويا أو ماديا. (Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette,2015 ,P : 3)

2.9.الآثار السلبية للعنف على المعلمين:

لقد توصلت ANNE JOLIE في دراستها آثار العنف على نفسية المعلمين والمعلمات،أنه كلما كان مستوى العنف في المدرسة مرتفعا كلما ارتفع مستوى الضغط لديهم وكذلك يزيد لديهم عدم الاهتمام،التغيب،وضعف تقدير الذات والانهيار المهني والتعب خلال العمل،ويضيف VANESTE بدوره أن العنف يؤثر على المستوى العاطفي والانفعالي للشخص،إذ أن الأستاذ يجلب سعادته وإحساسه بالراحة والرضا عندما يفوز أو يتفوق تلاميذه وتوجد بينهم علاقات هادئة وودية،بينما يعيش الأستاذ حالة فشل وإخفاق في مهنته عندما تتوتر العلاقة بينه وبين تلاميذه كطرد تلميذ أو إخفاقه أو حتى إخراجه من القسم بسبب سلوك فوضوي،وكل هذا يساهم في حالة الضغط المهني التي يعيشها الأستاذ.

وهكذا فإن سلوكات العنف التي يمارسها التلاميذ ضد زملائهم أو معلميهم تؤثر على المعلم سلبا وتولد لديه الشعور بالخوف والتوتر والإحباط وكثرة التغيب عن الحصص،وتجعلهم ينفرون من مهنة التعليم.

3.9.الآثار السلبية للعنف المدرسي على المجتمع:

يذكر ROY أن الظواهر التي تعتبر ألغاما بالنسبة للمجتمع هي الفشل الدراسي والانحراف،ويدعم الكثير من العلماء هذا الموقف بالتأكيد على أن الخسارة المتعلقة بضعف نجاعة المنظومة التربوية هي كثيرة جدا،وتؤثر على النمو الاجتماعي والاقتصادي للبلاد،وحسب DUFOUR فإن المراهقين العنيفين يعرفون أكثر

من غيرهم الإخفاق المدرسي وتعاطي المخدرات والبطالة والانتحار،وهذه النتائج قد تزيد من انتشار معدلات الجريمة مثل جرائم الاغتصاب والخطف كما تكثر عمليات النصب والاحتيال وتكوين جماعة لصوص،وقد يصبح العنف طبيعيا في حياة هؤلاء الشباب وتكبر الدائرة باستقطاب تلاميذ آخرين (ضحايا العنف المدرسي).

وقد أوضحت بعض الدراسات أن ضحايا العنف المدرسي من أفراد المجتمع يعانون من أعراض سيكوسوماتية مثل الصداع وآلام البطن وغيرها،وكذلك يعانون من الشعور بالخوف وعدم الأمان والهدوء والاستقرار النفسي والانعزال عن الآخرين.

ولما لهذه الظاهرة النفسية من تأثيرات سلبية تدميرية وتخريبية على المجتمع بدءا من المدرسة كمؤسسة اجتماعية كالكتابة على الجدران وتكسير الكراسي والأقفال والأجهزة..أصبح العنف المدرسي من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجندة الدولية ومحط اهتمام وسائل الإعلام ورجال الأمن والقانون وعلماء النفس والتربية.

10. العلاج والوقاية من ظاهرة العنف المدرسي

إن معالجة ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية يتطلب ضرورة العمل على معالجة وتفادي الأسباب المذكورة سلفا التي كانت وراء حدوث الظاهرة،ويمكن الإسهام في التقليل من العنف والوقاية منه إذا تم تطبيق العمليات التالية:

أ- ضرورة تضافر جهود الجميع الأسرة المدرسية والإعلام للحد من ظاهرة العنف والعمل على تحقيق مؤسسات تعليمية تعيش في كنف المودة و الاحترام المتبادل.

ب- وضع نصوص قانونية واضحة تحدد العلاقات بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية بهدف محاربة الانحرافات و التجاوزات.

ج- التأكيد على فهم المدرس لطبيعة المرحلة التي عبر بها التلاميذ في فترة المراهقة،مع إقامة تربصات تكوينية تهدف أكثر إلى التركيز على دراسة علم النفس النمولطفل المراهق ودراسة بيداغوجية التدريس.

د- تعيين إحصائيين نفسانيين بالمؤسسات التعليمية وتفعيل دور مستشار التوجيه والارشاد النفسي بإعفائه من المهام الإدارية وتفرغه للمتابعة النفسية المحضة.

ه- تفعيل دور جمعية أولياء التلاميذ لمتابعة أبناءهم التلاميذ وتنسيق عملها مع المدرسة.

و- التفهم وتعزيز الروابط بين مختلف أفراد الجماعة المدرسية (تلاميذ، أساتذة،إدارة أولياء) وتعزيز التفاعلات و العلاقات الايجابية.

ز- تنظيم أيام إعلامية لفائدة الطاقم الإداري و التربوي المؤسسات التعليمية حول العلاج و الوقاية من مظاهر العنف في المدارس.

ح- تكثيف الأنشطة الثقافية و الرياضية لصالح هيئة التدريس و التلاميذ بهدف تقريبهم من بعضهم البعض.

ط- توقيع برامج وأفلام الدافعة للعنف واستبدالها ببرامج وأفلام الداعية للسلم و التعايش و الألفة ... و التضامن و التعاون.

ي- التكثيف من الحصص التحسيسية في المدرسة من شأنها المساعدة على نوعية التلاميذ في مجال الوقاية و العلاج من ظاهرة العنف.

خلاصة الفصل:

ولأن المدرسة هي مجتمع صغير في ذاته،والحياة فيها الحلقة التي توصل المنزل بالمجتمع الذي يعد له جميع الأفراد،مهما اختلفت طبقاتهم وبيئاتهم المنزلية،يتعلم فيها التلميذ كيف يتعامل مع غير وكيف يكون أمينا في معاملاته،صادقا في قوله،عادلا في حكمه،وكيف يخلص في عمله ويؤديه بضمير،فإن المنتظر من هذا المجتمع الصغير أن يكون خاليا من الظلم في المعاملة،ومن سوء الأدب،والفظاظة والغلظة،لهذا كانت الدعوة لأن تعمل المدرسة على تهيئة الظروف الملائمةوالجو المناسب لنفسية الطفل ونموه وتطوره بطريقة صحية.

الفصل الثالث
المهارات الحياتية

تمهيد

تعد المهارات الحياتية مفهوما جديدا في عالم البحث والتربية–في حدود اطلاعنا–ولكن ماتحتويه ليس بالجديد وإنما ترتيب وتنظيم لهذه المهارات تحت مسمى المهارات الحياتية،وفيما يلي عرض لهذه المهارات ومفهومها وتصنيفاتها المختلفة والخطوات اللازمة لتنميتها.

1.تعريف المهارة:

المهارة :هي الأداء الأسهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، ومع

توفير الوقت والجهد والتكاليف.(اللقاني والجمل،2003: 310)

وهي :السرعة والدقة والبراعة في أداء نشاط معين .وقد يميل البعض لتخصيصها للأعمال المهنية كالنجارة والحدادة، إلا أن الغالبية تجعلها عامة لتشمل المهارات الحسابية،اللغوية والمهارة في إقامة العلاقات الاجتماعية والمهارات الإدارية ... الخ.(طه ،2003: 318)

ولو أردنا تطبيق هذه التعريفات على المهارات الحياتية لوجدنا أنها قد تعني السرعة والدقة والبراعة في أداء المهارات الحياتية ومتطلبات التكيف مع الحياة ..وذكر أراجيل (Maikel arageel,2004) بأن التكرار هو ما يدل على أساس كل مهارة في الحياة.

وهذا يعني ضرورة التمرن والإعادة حتى يتمكن الشخص من إتقانها وهذا ينطبق أيضا على مهارات الحياة لدى عينة البحث.

ويعرفها هيجن (Hegner . D, 1992) بأنها مجموعه من المهارات المرتبطة بالبيئة التي يعيش فيها الفرد وما يتصل بها من معارف وقيم واتجاهات يتعلمها بصورة مقصودة ومنظمة عن طريق الأنشطة والتطبيقات العملية وتهدف إلي بناء شخصيته المتكاملة بالصورة التي تمكنه من تحمل المسئولية

والتعامل مع مقتضيات الحياة اليومية بنجاح وتجعل منه مواطنا صالحا.(Hegner . D.1992 :25)

بينما أشار تقرير منظمة الصحة العالمية (WHO,1993 :3) بأنها القدرات للقيام بسلوك تكيفي وايجابي يمكن الفرد من التعامل بفعالية مع متطلبات وتحديات الحياة اليومية وتتضمن مهارات اتخاذ القرار، حل المشكلات ، التفكير الإبداعي ،التفكير الناقد، الاتصال الفعال، الوعي بالذات ،التعامل مع المشاعر والتعامل مع الضغوط.

وتعرفها منظمة الأمم المتحدة للطفولة، اليونيسيف (UNICEF,1998) بأنها المهارات التي تمكن الفرد من التكيف علي نحو إيجابي في محيطه وتجعله قادرا علي التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.

ويعرفها داوسون (Dawson ,1999) المهارات الحياتية هي الرغبة والقدرة على حل مشكلات حياتية شخصية واجتماعية أو مواجهة تحديات يومية أو إجراء تعديلات وتحسينات في أسلوب ونوعية حياة الفرد والمجتمع وتقاس قوة وضعف المهارات الحياتية لدى الفرد من خلال تقدير قوة وضعف اختيارات الفرد،فكلما كانت الاختيارات جيدة وصائبة كانت مهاراته الحياتية قوية.

ويري أحمد اللقاني وفارعة حسن (2001) أن المهارة الحياتية هي أي عمل يقوم به الإنسان في الحياة اليومية التي يتفاعل فيها مع أشياء ومعدات وأشخاص ومؤسسات وبالتالي فإن هذه التفاعلات تحتاج من الفرد أن يكون متمكنا من مهارات أساسية. (أحمد اللقاني وفارعة حسن،2001: 215)

كما عرفت تغريد عمران وآخرون (2001) المهارات الحياتية بإنها تلك المهارات الأساسية التي لا غني للفرد عنها ليس فقط لإشباع حاجاته الأساسية وإنما من اجل مواصلة البقاء واستمرار التقدم وتطوير أساليب معايشة الحياة في المجتمع. (عمران وآخرون ،2001: 10)

وتعرف فتحية اللولو (2005) المهارات الحياتية بأنها القدرات العقلية والوجدانية والحسية التي تمكن الفرد من حل المشكلات أو مواجهة تحديات تواجهه في حياته اليومية أو إجراء تعديلات علي أسلوب حياة الفرد أو المجتمع. (اللولو ،2005: 5)

من خلال عرضنا للمفاهيم السابقة يتضح أن المهارات الحياتية هي مجموعة من القدرات التي يمتلكها الفرد ويمارسها كسلوكيات والتي من شأنها مساعدته على التفاعل الإيجابي والتكيف بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها.وبصفة عامة يمكن القول أن هذه القدرات الفكرية والانفعالية والسلوكية تحدد مستوى تفاعل الفرد خلال حياته اليومية مع مكونات المجتمع المادية والمعنوية،وقد اخترنا لبحثنا الحالي مجموعة من المهارات الأساسية والضرورية التي تساعد المراهق خاصة في التعامل مع ميله للإستجابة العدوانية في المواقف المثيرة للعنف.وهي مهارات إدارة الذات(تحسين صورة الذات،اتخاذ القرار،حل المشكلات،التعامل مع مشاعر الغضب والقلق والاجهاد) والمهارات الاجتماعية (التواصل الفعال وتوكيد الذات وبناء العلاقات الاجتماعية)ومهارات التعامل مع ضغوط الأقران والعائلة و..

2. تصنيف مهارات الحياة

تشمل المهارات الحياتية الكفاءات النفسية والاجتماعية والمهارات الشخصية كاتخاذ القرارات الصائبة، وحل المشكلات، والتفكير النقدي والإبداعي، والتواصل الفعال، وبناء علاقات صحية، والتعاطف مع الآخرين، وإدارة الذات.أساسا، هناك نوعان من المهارات :

تلك المتعلقة بالتفكير المسمى "**مهارات التفكير**". والمهارات **المتعلقة بالتعامل مع الآخرين(مهارات اجتماعية).** في حين أن مهارات التفكير تتعلق بالتفكير على المستوى الشخصي تشمل المهارات الاجتماعية مهارات التعامل مع الآخرين ولا تعتمد بالضرورة على التفكير المنطقي. فالمزيج بين هذين النوعين من المهارات مطلوب لتحقيق السلوك الحازم (التوكيدي) والتفاوض بفعالية، "التعاطف" يمكن أن ينظر إليه على أنه مهارة ليس فقط في اتخاذ قرارات عقلانية ولكن أيضا في القدرة على جعل الآخرين يتفقون على وجهة نظر واحدة. للقيام بذلك، من المهم تحقيق مجموعة من الشروط أولا مع نفسه هو المهم. ولهذا،إدارة الذات هي مهارة مهمة بما في ذلك إدارة التعامل مع المشاعر والعواطف والجهاد ومقاومة ضغوط الأقران وضغط الأسرة. فالشباب كمصدر للنهضة يحتاجون إلى كليهما (مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية) لبناء المجتمع والدعوة بشأن القضايا المثيرة للقلق.

والمهارات الحياتية الأساسية العشر التي حددتها منظمة الصحة العالمية هي:

أ. الوعي الذاتي ب. التعاطف

ج. التفكير النقدي د. التفكير الإبداعي

هـ. صنع القرار و. حل المشكلات

ي. التواصل الفعال ن. العلاقات الشخصية

ك. التعامل مع الإجهاد(الضغط) ط. التعامل مع المشاعر

يشمل **الوعي الذاتي** الاعتراف بذواتنا، وطابعنا، ونقاط قوتنا ونقاط الضعف والرغبات وما نكرهه. تطوير الوعي الذاتي يمكن أن تساعدنا على الاعتراف عندما نشعر أننا تحت الضغط. وكثيرا ما يكون ذلك شرطا مسبقا لتحقيق الفعالية والاتصال الفعال والعلاقات الشخصية، وكذلك لتطوير التعاطف مع الآخرين.

فالتعاطف أن يكون لنا علاقة ناجحة مع أحبائنا والمجتمع ككل، نحن بحاجة إلى فهم ورعاية احتياجات الشعوب الأخرى، والرغبات والمشاعر.التعاطف هو القدرة على تخيل الحياة من وجهة نظر شخص آخر، وهو

يساعدنا على قبول الآخرين، الذين قد تكون آراؤهم مختلفة جدا عن آرائنا ويمكن أن يحسن التفاعلات الاجتماعية، لا سيما في حالات التنوع الديني أو الثقافي.

أما **التفكير النقدي** فهو القدرة على تحليل المعلومات والخبرات في الهدف والطريقة. التفكير الناقد يمكن أن تسهم في الصحة من خلال مساعدتنا على الاعتراف وتقييم العوامل التي تؤثر على المواقف والسلوك، مثل القيم، الأقران، الضغط ووسائل الإعلام.

والتفكير الإبداعي هو طريقة جديدة لرؤية أو القيام بالأشياء التي هي سمة من سمات أربعة – الطلاقة (توليد أفكار جديدة)، والمرونة (منظور التحول بسهولة)، والأصالة (تصور شيء جديد)، والوضع (بناء على أفكار أخرى)

يساعدنا **صنع القرار** على التعامل بشكل بناء مع القرارات حول حياتنا. تلك التي يمكن أن يكون لها عواقب على الصحة.

كما تمكننا **مهارة حل المشكلات** من التعامل بشكل بناء مع المشاكل في حياتنا، فالمشاكلات الكبيرة التي تركت دون حل يمكن أن تسبب الإجهاد العقلي والبدني.

أما **مهارات العلاقات الشخصية** تساعدنا على التفاعل بطرق إيجابية مع الناس. وهذا قد يعني أن تكون قادرة على بناء والحفاظ على علاقات ودية ذات أهمية كبيرة لرفاهيتنا العقلية والاجتماعية،والحفاظ على علاقات جيدة مع أفراد الأسرة، التي تشكل مصدرا هاما للدعم الاجتماعي، قد يعني أيضا أن تكون قادرة على إنهاء العلاقات بشكل بناء.

الاتصال الفعال يعني أننا قادرون على التعبير عن أنفسنا، على حد سواء لفظيا وغير لفظي، بطرق تتناسب مع ثقافاتنا وحالاتنا.وهذا يعني القدرة على التعبير عن الآراء والرغبات، وكذلك الاحتياجات والمخاوف. وقد يعني ذلك القدرة على طلب المشورة والمساعدة في وقت الحاجة.

ونعني **بالتعامل مع الإجهاد (الضغط)** التعرف على مصادر التوتر في حياتنا، والاعتراف

كيف يؤثر هذا علينا، والعمل بطرق تساعدنا على التحكم في مستويات التوتر لدينا، من قبل

وتغيير بيئتنا أو نمط الحياة وتعلم كيفية الاسترخاء.

كما أن **التعامل مع المشاعر** يعني الاعتراف بالمشاعر التي بداخلنا ومشاعر الآخر، ومعرفة كيفية تأثير المشاعر على سلوكنا والقدرة على الاستجابة لهذه المشاعر بشكل مناسب. فالعواطف الشديدة مثل الغضب أو الحزن يمكن أن تكون سلبية وتخلف آثار على صحتنا إذا كنا لا نستجيب بشكل مناسب.

1.2.مهارات إدارة الذات

1.1.2.مهارة تحسين صورة الذات

➢ **تعريف:** ونعني بصورة الذات نظرة الفرد لنفسه و ما يستخلصه من ذلك مقارنة بالآخرين من حيث الشكل والمظهر العام والسلوك في هذه الصورة يتكون إنطباع عن الذات السلبية أو الايجابية.(بطرس ،حافظ بطرس ، 2008: 517)

و هي الملخص المنظم لجميع تجارب الفرد في الحياة و تمثل طريقة الفرد في إدراكه لنفسه و أسلوبه الخاص في النظر إلى ذاته و تشمل صورة الذات إتجاهات الذات و صورة الجسم و مستوى الضمير و المعتقدات.(أبو زيد، 1987: 94)

كما يري "**أسبرت** aspert أن صورة الذات تتضمن عاملين هما التوقعات المتعلقة بالأدوار التي يكتسبها و أنواع الطموحات المستقبلية التي نسعى لتحقيقها و تبدأ صورة الذات بضم الضمير إليها و تطويره حيث نتعلم عمل الأشياء التي يتوقعها الآخرين منا فتجنب الأنماط السلوكية التي لاتلقي استحسان الأخرين .(غازي صالح محمود و شيماء عبد المطر،2010: 20)

و تعني صورة الذات– selfe –image أيضا الأدوار التي يلعبها الناس من أجل أن تساعدهم على تحقيق أهدافهم و هذا الجانب يبدأ خلال إمتداد الذات نفسها و يرى أسبرت أن صورة الذات تتضمن عاملين : هما التوقعات المتعلقة للأدوار التي يكتسبها ، و أنواع الطموحات المستقبلية التي نسعى إلى تحقيقها. (زلوف ، 40،39:2008)

و تشكل الذات عند كارل روجرز Carl Rogers أهم مكونات الشخص،وتظهر وتنمو من خلال تفاعلات الفرد أو الكائن العضوي مع البيئة التي يعيش فيها، فإنه ميز هذا المركب السيكولوجي بعد خصائص منها

أ – تنشأ الذات وتنمو من خلال احتكاك وتفاعل الكائن العضوي مع بيئته..

ب – تسعى الذات إلى الاتساق والاحتفاظ بالكائن العضوي.

ج – يسلك الكائن العضوي ويحي بطرق متسقة مع ذاته.

د – تعتبر الخبرات التي لا تتسق مع ذات الكائن العضوي تهديدات، أو بعبارة تمثل أفكار الفرد المهددة.(زلوف ،2008 :40،39)

➢ **أبعاد صورة الذات:**

أ- الذات الجسدية:

تؤدي صورة الجسد التي تضمن الذات دورا أساسيا في النمو السيكولوجي و قدم

(**s: childer**) نظريته عن صورة الجسد فقال : إن صورة الجسد هي تصور مكثف

لاختبارات الأفراد لأجسامهم في الحاضر و الماضي و في الخيال،وهي تحتوي صورة الجسد من الجانب اللاواعي من الذات.

إن الصورة الفعلية الذاتية و المرسخة في عقولنا عن أنفسنا ، قد تنسيه أولا الصورة الحقيقية لبيئة أجسامنا و إن كان البناء الإدراكي و المعرفي للذات يتعارض مع الإحساس الجسدي ، فإن عملية تكامل الذات تصبح عملية عسيرة لأن حدوث التكامل هو شأن يتعلق بالتطور الطبيعي و إن لم يحدث ذلك ينتج عنه عدم توافق يتخذ أشكالا عديدة ، منها اضطراب الأعصاب و الاضطرابات العقلية و الهوس و مشاكل سلوكية أخرى.

ب- الذات الاجتماعية:

تكون الذات الاجتماعية من عدة ذوات هي الذات المعرفية و الذات الثقافية و الذات الدينية ، و المجتمع الذي يعيش فيه الفرد يؤثر في صورة ذاته حيث أن أفراد المجتمع ككل يتمتعون بمكانة وإن لدى هذا المجتمع توقعات على الفرد أن يندمج فيها و يواصل الكفاح للعيش من أجل تحقيقها ، و هذه التوقعات تشكل الرابط بين البيئة الاجتماعية و الشخصية الفردية ، و يمكن للذات الاجتماعية تعديلها و تغييرها في إطار أوضاع اجتماعية جديدة في مراحل أخرى من الحياة.

ج- الذات المعرفية:

يقول **جاكوبسون** "jacobson " و **هاراكس** harraks بأن المعرفة العلمية يدرك من خلالها الأفراد الأشياء ، و الأحداث في بيئتهم ، و يكتسبون معاني جديدة فتطور الذات المعرفية المختلفة يبدأ من مرحلة الطفولة المبكرة و يتم من خلال العلاقات المتبادلة مع الأشياء و الناس و أوقات مختلفة ، و في مرحلة النضج و النمو الشخصي يتم بناء ذوات تجريبية معتمدة على الملاحظة و الاختبار و إنشاء أسس معرفية مختلفة و

الناحية الأولى التي يجب تطويرها ، هي مفاهيم الفرد الجسدية و ذلك بتطويرالأعضاء الحسية و أخيرا مفهومه للسلوك الاجتماعي عن الذات. (زلوف ،2008 :39،40)

د- الذات النفسية:

و يقصد بالذات النفسية هنا هو نظرة الفرد العميقة إلى ذاته النفسية و التي يتكون مفهومه عنها من خلال إدراكه لمشاعره و عواطفه و أحاسيسه و انفعالاته الخاصة و رغباته و شعوره بالضعف و القوة ، و درجة ثقته بنفسه و تقديره لها ، و احترامه لكيانه ومكانتها و معرفته لدوره و تمسكه لكرامته و الاعتزاز بنفسه و هذه المكونات تعتبر من أهم مكونات المفهوم الكلي أو العام لذات الفرد. .(صالح، 2009 : ص28)

إذا فصورة الذات لها أربعة أبعاد التي من خلالها يمكننا الوصول إلى صورة الذات للفرد إذا كانت مشوهة أم لا،وسوف نركز في جلسات البرنامج التدريبي على تنمية هذه الأبعاد الأربعة بشكل متكامل.

- **تحسين صورة الذات:**

ويشير إلى مدى التقييم الإيجابي للصورة التي يحمله الفرد عن نفسه، أي مدى رضاه واحترامه لصفاته وخصائصه، وكذلك يمكن أن تستخدم للإشارة إلى مقدار التطابق بين الذات الواقعية والذات المثالية، فإذا كان تصور الفرد إيجابيا فإنه يعني تقبله لذاته وأنه على وئام مع نفسه.

ويرى روزمبرغ أن تقبل الذات يعبر عن الاتجاه الإيجابي نحو الذات ،و أن الشخص يشعر أنه ذو قيمة و يحترم نفسه لما تملكه من ميزات وهو غير نادم على ما فيه من سلبيات كما

أن الشخص المتقبل لذاته لديه تقدير واقعي لقدراته ،مصحوبا بتقدير لاستحقاقه وتقدير

لمعا رفه ومعتقداته دون أن يكون خاضعا تاما لآراء الآخرين ، كذلك يدرك نواحي قصوره دون الحاجة إلى تأنيب نفسه ،كما أنه لا يرى نفسه كشخص فوق مستوى القلق والغضبر والرغبات المتصارعة.(صالح، 2009 : ص28)

2.1.2. مهارة اتخاذ القرار

أ.تعريف القرار

هو عبارة عن اختيار من بين بدائل معينة وقد يكون الاختيار دائما بين الخطأ والصواب أوبين الأبيض والأسود، وإذا لزم الترجيح وتغليب الاصوب والأفضل أو الأقل ضرراً.(سويد،214:2007)

وهو التعرف على البدائل المتاحة لاختيار الأنسب بعد التأمل بحس متطلبات الموقف وفي حدود الوقت المتاح.

ب.اتخاذ القرار

إن عملية اتخاذ القرارلا تكون بسهولة بل بحاجة لتمر في مراحل مختلفة،كالحصول على

معلومات، وتوليد الأفكار، وتقييم المكاسب والمخاسر،واختيار أحد البدائل.(الزغلول والزغلول،313:2003)

ويرى مجدي حبيب أن هناك فرقا بين متخذ القرار وصانعه،فصانع القرار وفقا لشروط معينة يصوغها القرار ولا يجب تجاوزهاّ،أي هو الذي يسن القرار وفقا للظروف والإمكانات المتاحة.أما متخذ القرار فهو الذي يختار القرار الذي يناسبه في ضوء الشروط الموضوعة مسبقا ويقوم على تنفيذ هذا القرار.(حبيب،2007: 81)

ج.أهمية مهارة اتخاذ القرار

إن مهارة اتخاذ القرار تنشط التفكير الابتكاري والابداعي والناقد وإيجاد البدائل والفرضيات وتحليلها لأن عملية التحليل تساعد على فحص واختيار صحة الفرضيات،بمعنى أن عملية التحلي لتساعدنا على فحص واختيار صحة الفرضيات وهذا ما يجعلنا نسير في الاتجاه السليم لحل المشكلة وتلاشي أي خسائر قد تنجم عن حلول أخرى قد تؤدي بنا إلى تفاقم المشكلة.

د.انواع(تصنيف)القرارات

يمكن الاعتماد في تصنيف القرارات المتخذة على أساس عدة معايير متعلقة بمدى تكرارالقرارات وكذا حسب أهميتها إلى ثلاثة أنواع وهي كالآتي:

- **القرارات (مبرمجة) الروتينية:** هي تلك القرارات التي تتكرر يوميا أو أسبوعيا أو شهريا، والتي تم برمجتها حيث تقوم بإتباع برنامج معين،مثل المراجعة اليومية،اتباع حمية غذائية،القيام برياضة معينة، وتحدد فيها أساليب وطرق التعامل معها سلفا، وهي قرارات لا تحتاج في اتخاذها إلى جهد أو إبداع فكري كبير من قبل متخذ القرار وإنما يمكن اتخاذ القرار فورا وبشكل تلقائي النتيجة تعود عليها.
- **قرارات(غير مبرمجة) قليلة التكرار:** وهي تلك القرارات التي تتخذ على المدى المتوسط، وهي قليلة التكرار، وتعتمد على جهد فكري متوسط وكذا جمع المعلومات، ومثال ذلك: شراء سيارة ،فهذه الأمور قلما تحدث ولهذا فهي قرارات قليلة التكرار .
- **قرارات نادرة التكرار:** وهي القرارات الإستراتيجية والقرارات التي تتعامل مع مواقف جديدة غير متوقعة وغير مألوفة وتتميز بأنها ذات أهمية كبيرة وأنها معقدة وذات آثار بعيدة الأمد مثل: اختيار شعبة أو تخصص دراسي أو مهنة المستقبل، فمثل هذه القرارات التي تتعامل مع مواقف غير مألوفة يصعب اتخاذها بشكل فوري لأنها تتطلب جهدا فكريا وموقفا كافيا لجمع المعلومات والقيام بالدراسات وأخذ الآراء والاقتراحات التي تقدم البدائل وتنافسها وتبعث في الاحتمالات ونتائجها..(البدوي،1987: 44)

هـ.خطوات اتخاذ القرار

الخطوة الأولى:الدراسة

وتحتوي على ثلاث مراحل هامة هي:

- **تحديد المشكلة:** بمعنى فهم حجم المشكلة ووصفها الدقيق ومدى تأثيرها ولماذا ظهرت وهل تم علاجها من قبل أم لا وكذلك مكان حدوثها ومن هو المؤثر الأول في حدوث المشكلة وكذلك الذين يستفيدون من حلها.
- **وضع البدائل:** والمقصود بهذه الخطوة جمع مجموعة من البدائل لحل المشكلة بحيث تكون جميعها قابلة للتطبيق.

❖ **الاختيار:** والمقصود بهذه الخطوة أن نحذف جميع البدائل غير المناسبة ونختار بديلا واحدا قريبا (أو بديلين إن تعذر).ويقوم الاختيار على مجموعة أسس هي:

- . إمكانية التطبيق الواقعي.
- . الإيجابيات والسلبيات المتوقعة من تطبيقه.
- . مدى اتساع عدد المستفيدين.
- . التكاليف.

الخطوة الثانية:الإستشارة

ينبغي اتصاف المستشار بمايلي:

- العلم:سواءا كان علما عاما أو علما بموضوع المشكلة وبمجالها.
- الخبرة في حل المشكلات.
- السلطة في تدعيم القرار أو المشاركة في إعانته أو تطبيقه.

الخطوة الثالثة:الإعداد

والمقصود بها إدخال القرار حيز التنفيذ بعد دراسة المشكلة واختيار البدائل واستشارة المستشارين،وهناك بعض المحددات يجيب علة متخذ القرار أخذها في الاعتبار في هذه الخطوة:

- ترك جميع البدائل والحلول الأخرى والتركيز على الاختيار الذي اتخذته.
- ترك التردد تماما لأنه قرين الفشل.
- توقع الأخطار التي قد تحدث نتيجة اتخاذ القرار.
- وضع خطة إنجاز محددة وواضحة.
- وضع مواعيد معينة لتطبيق القرار.
- التنسيق بين أقسام العمل لتطبيق القرار وتنفيذه.
- توضيح الأهداف المرحلية والبعيدة وسماتها.

الخطوة الرابعة:التقويم

والغرض من هذه الخطوة مراقبة الأداء ومتابعته والوقوف على السلبيات وعلاجها أو التوجه نحو علاجها.

وعلى متخذ القرار أن يسأل نفسه دائما:

- . ماذا أحاول أن أحقق؟
- . كيف سأعرف أنني حققت ذلك؟

ولأجل ذلك يجب اتباع الخطوات التالية:

- وضع مؤشرات أساسية وواضحة للأهداف.
- وصف هذه المؤشرات بوضوح.
- تحديد طريقة في التدرج الأدائي المطلوب للوصول لقمة الأداء.
- تحديد مدى الأخطاء المقبولة إن حدثت وغير المقبول منها.
- وضع خطة لإصلاح القصور الموجود.

3.1.2.مهارة حل المشكلات:

أ. مفهوم المشكلة:

-سؤال أو موقف يتطلب إجابة أو تفسيراً أو معلومات أو حلاً.

موقف معين يحتوي على هدف محدد يراد تحقيقه.

-موقف يؤدي إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفي والانفعالي.

. موقف ينشأ عندما يواجه الفرد صعوبات أو عقبات أو أمرا يحول بينه وبين تحقيقه لهدف معين،ولا يتمكن الفرد بما لديه من وسائل ومعلومات وخبرات من تخطي هذه العقبات أو اجتيازها أو التغلب علىها، مما يخلق حالة من عدم الاتزان والقلق في مواجهة المشكلة.

ب. مفهوم مهارة حل المشكلات:

يعد حل المشكلات أحد العمليات العقلية المهمة،وقد تعددت صور تناول حل المشكلات فيما بين عملية عقلية أو أسلوب من أساليب التعلم والتعليم،أو مهارات يجب تنميتها،كما تعددت تعريفات حل المشكلات وفق المنظور الذي يتناوله كل فرد يهتم بحل المشكلات.

يعرف روبرت سولسو (2000) حل المشكلات على أنه التفكير الموجه نحو موقف بعينه مع القيام بنوعين من النشاط العقلي هما التوصل إلى استجابات محددة وصياغتها ثم اختيار الاستجابات الملائمة من بينها لحل هذا الموقف.(سليمان،2015: 210)

أما فريدريك (2001) فيصف حل المشكلات بأنه نوع من التعلم ذي مرتبة عليا أكثر تعقيدا من تعلم المفاهيم والقواعد والمباديء،حيث أن كلا منهما . القواعد والمفاهيم والمباديء . تعد متطلبات قبلية لحل المشكلات،وذلك لأن المتعلم يحاول عند حل المشكلات أن ينتقي ويستخدم القواعد التي سبق أن تعلمها كي يتوصل إلى الحلول المناسبة للمشكلات المختلفة. .(سليمان،2015: 210)

ويعرف و يؤكد وليم برونل على أن أحد عوامل التعليم الجيد هو إلمام المدرسين بكيفية تفكير التلاميذ عندما يواجهون مواقف أو مشكلات غير مألوفة لديهم.(الأمين،2001: 243)

ويعرفها" إسماعيل محمد الأمين "بأنها تطبيق المعارف أو المهارات او الخبرات السابقة لينتج عن ذلك شيء من الإبداع و الذي لم يكن موجودا من قبل لدى الشخص الذي يقوم بالحل.(إسماعيل الأمين، 2001 : 244)

ومن خلال التعاريف السابقة يمكن تعريف مهارة حل المشكلات على أنها نشاط عقلي يتضمن مجموعة من العمليات التي تبدأ بمعرفة الهدف المراد تحقيقه والصعوبات المراد التغلب عليها،ويستخدم الفرد لذلك المعلومات والخبرات السابقة من أجل الوصول إلى هدفه.

ويتطلب حل المشكلات بالضرورة وجود مشكلة فعلية تتوافر على خصائص معينة:

- الوعي بموقف معين واعتباره مشكلا حقيقيا بالنسبة للفرد
- الشعور بالرغبة في حل ومواجهة هذا الموقف
- ينبغي ألا يكون حل الموقف واضحا أو ممكنا بطريقة مباشرة بالنسبة للفرد.

ج. أنماط المشكلات وأنواعها

تتخذ المشكلات صورا متنوعة من حيث طبيعة المشكلة وطرق عرضها،ويرصد فتحي الزيات(2001) عددا من أنماط المشكلات التي تتكرر في مجال حل المشكلات:

- مشكلات الترتيب Anagram :تتمثل في إعادة ترتيب حروف كلمات معينة وإعادة تركيبها حتى تصبح ذات معنى ومدلول تم تحديده مسبقا من جهة المتعلم.
- مشكلات الاستبصار Insight Problems:وهي المشكلات التي تتطلب تنظيم الموقف بناءا على ما يحصل عليه الفرد من استبصار لمكونات الموقف.
- **مشكلات المتاهة اللفظية Verbal Maze Problems**:وهي المشكلات التي تتطلب الكشف عن الأساس الصحيح للمزاوجة بين اسم وآخر عن طريق الأسماء الوسيطة،وتعد الكلمات المتقاطعة إحدى صور هذا النوع.
- **المشكلات المتعلقة بالحياة Life- relevant Problems**:وهو ما يحدث في التخطيط للقيام بعمل ما في المنزل أو العمل،كالتخطيط للقيام برحلة.
- **مشكلات التفكير الابتكاري Divergent Thinking Tasks**:مثلما يحدث أثاء اختيار عنوان لقصة ما أو توليد أكبر عدد من الاستخدامات أو الفوائد لشيء ما.(الزيات،2001)

د. مراحل حل المشكلة

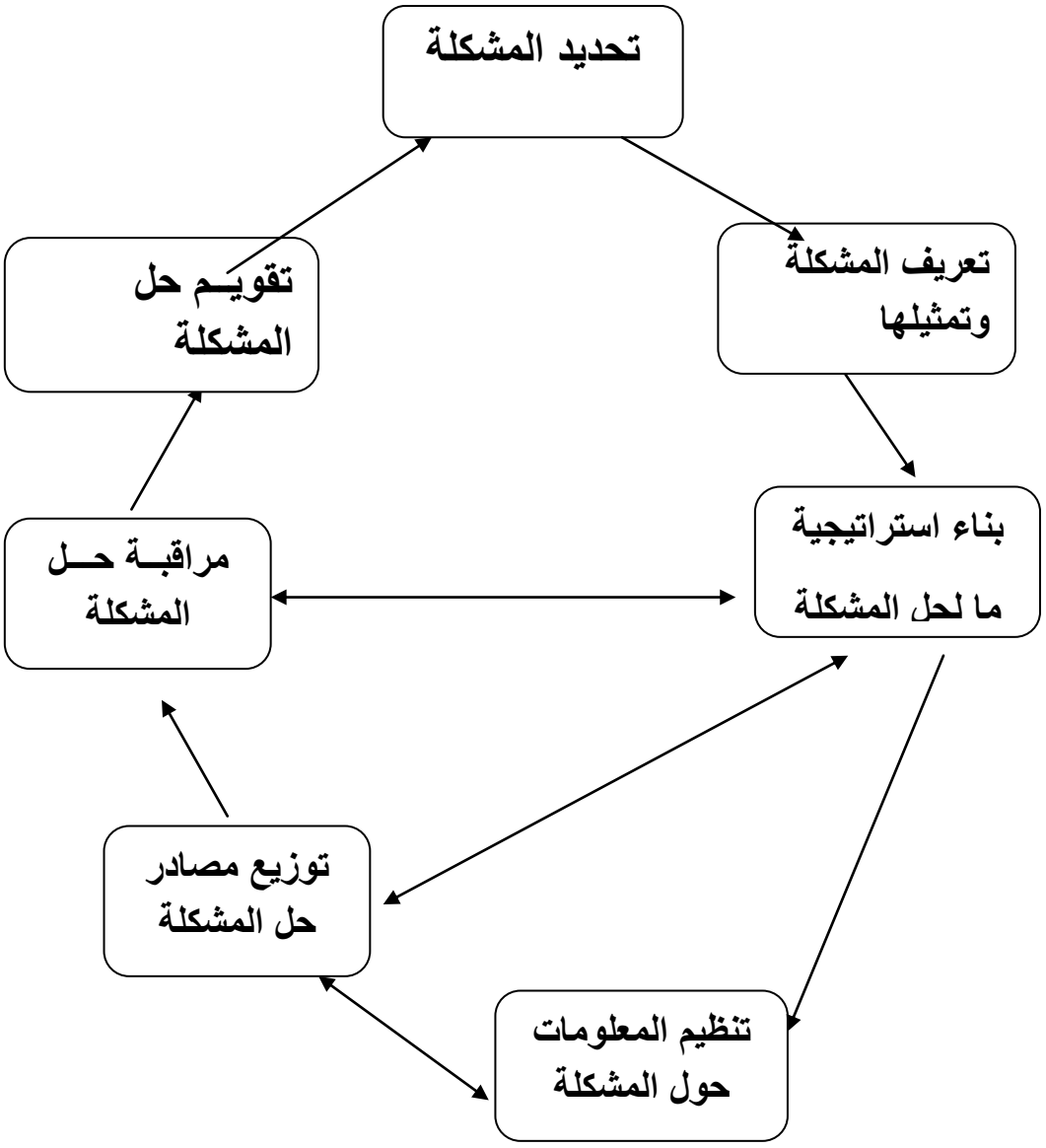
إن اتباع خطوات محددة في حل المشكلات لا يساعد فقط في العثور على حل،وإنما ينمي لدى الفرد تحمل المسؤولية والثقة الكافية في الامكانات والقدرات فضلا عن الخبرة الواسعة التي سيحصل عليها:

ويحدد جيمس (1996) أربعة عناصر للتوجه نحو حل المشكلات:

- العنصر الأول:إدراك المشكلات عندما تنشأ،ويتضمن الإدراك القدرة على التعرف على المشكلة حين وجودها والاستعداد لمواجهتها.
- العنصر الثاني:يتضمن القدرة على الحد من الميل للتسويف والاستجابة الاندفاعية.حيث يتجنب الأفراد التعامل مع المشكلات بشكل مباشر،وبدلا من ذلك يركزون على ردود أفعالهم الانفعالية تجاه الموقف.ونتيجة لذلك تستمر المشكلات على الأرجح في كامل قوتها أو تزداد سوءا.

- العنصر الثالث:يتضمن الشعور بالكفاءة الذاتية حيث ينبغي أن يتسم الأفراد بالموضوعية في تقييم كفاءاتهم الذاتية وتجنب الشعور بالعجز حيال حل المشكلات.
- العنصر الرابع:القدرة على ضبط ردود الأفعال عندما تتواجد المشكلات،حيث أن الإثارة الانفعالية تعيق أداء الفرد لأنها تحصر انتباهه في خصائص الموقف الذي لا يرتبط بحل المشكلة.(سليمان،2015)

أما ستارنبرغ(Sternberg,1998) فقد قدم العديد من المراحل التي من خلالها يتم حل المشكلة،وأطلق عليها دورة حل المشكلة،كما هو موضح في الشكل الآتي:



شكل (01) دورة حل المشكلة عند سترينبرج

ويلاحظ من الدورة السابقة لحل المشكلة أنها تتضمن المراحل التالية:

- **تحديد المشكلة:**حيث أ تحديد الموقف المشكل هو الخطوة الأكثر صعوبة في العملية.
- **تعريف المشكلة وتمثيلها:**لفهم كيفية التعامل معها،وإذا فشل في ذلك فيستحيل عليه الحل.
- **بناء استراتيجية الحل:**ويتطلب تجزئة المشكلة إلى مجموعة من العاصر وإعادة ترتيبها.
- **توزيع المصادر:**كثيرا ما يواجه الفرد عند حل المشكلات مصادر مقيدة كالزمن المتاح والأدوات والتجهيزات والنفقات...إلخ،ومن ثم يتطلب منه ذلك أن يقسم أدوار تلك المصادر في الاستراتيجية.
- **المراقبة:**أن يكون الفرد على وعي بنتائج خطوات عملية الحل أثناء القيام بها،فلا ينظر إلى النهاية.
- **التقويم:** فهو ضروري لضبط المعوقات والاستراتيجيات البديلة الجديدة التي تحول دون الوصول إلى الهدف أو التي تظهر كفاءتها بالمقارنة بالاستراتيجية المستخدمة.

ويبدو لنا أنه قد تتداخل مراحل حل المشكلات وتتفاعل فيما بينها.وفي كل مرحلة من هذه المراحل يمكن أن توجد عمليات فعالة وأخرى غير فعالة.

2.2.المهارات الاجتماعية

قدم " كارتلدج وملبورون (1980) Carltledg and Milburn" تعريفاً للمهارات الاجتماعية على أنها " مجمل السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يؤثر بها الأفراد في استجابات الآخرين في سياق العلاقات الشخصية، والتي يحصل بموجبها على نواتج مرغوبة، ويتجنب غير المرغوبة".(سهير،2002: 107) ويعرفها « أرجيراس » Argyras بأنها " السلوكيات التي تسهم في جعل الفرد فعالاً كجزء من جماعة أكبر " (فرج، 2003، 42).

وقد أوضح فوقن وآخرون (Vaughn et al,2000) أن الكفاءة الاجتماعية تعد مرادفة للمهارات الاجتماعية،حيث يقصد بها التنظيم المرن للوجدان،المعرفة،السلوك،بهدف تحقيق الأهداف الاجتماعية بدون تقييد فرص الآخر في تحقيق أهدافه أيضا وبدون حجب فرص تحقيق الأهداف المستقبلية.(نهى اللحامي،2003: 163)

كما يعرفها فرج (2003) بأنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية، عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه الرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكهم حيالهم، وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم،ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعد على تحقيق أهدافه(فرج، 2003، 52)

ومن خلال هذه التعاريف يمكن القول بأن المهارات الاجتماعية هي سلسلة متصلة من الأنماط المعرفية والوجدانية والسلوكية التي تتبادل التأثير.

- **أهمية المهارات الاجتماعية:**

توصل العلماء أن النقص في المهارات الاجتماعية يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي في حين أن التزود بالمهارات الاجتماعية يؤدي إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي.فالمهارة الاجتماعية بصفة عامة لها أثر كبير في إدارة المواقف الاجتماعية (سليمان،2015: 109)

وتكمن أهمية اكتساب المهارات الإجتماعية في الجوانب التالية:

- تعد عاملا مهما في تحقيق التكيف الاجتماعي داخل الجماعات.
- تفيد الفراد في التغلب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلهم مع البيئة المحيطة.
- تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس وبناء الثقة بالنفس ومشاركة الآخرين في العمال التي تتفق مع قدراتهم وتساعد على التفاعل مع الرفاق والابتكار والابداع.(بهادر،1992)

ومما سبق يتوضح أن للمهارات الاجتماعية دورا فعالا في تحقيق التوافق الاجتماعي والنفسي لدى الفرد واكتساب الفرد لهذه المهارات يساعد على إنجاز المهام الكلف بها وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وضبط انفعالاته في المواقف الاجتماعية وهو ما يحاول البرنامج تحقيقه لدى التلاميذ لوقايتهم من العنف المدرسي.

ومن المهارات الاجتماعية التي سوف نتناولها في هذا الفصل والتي سنقوم بتدريب عينة بحثنا عليها:

1.2.2. مهارة توكيد الذات

يعتبر توكيد الذات من المفاهيم النفسية التي ركزت عليها الدراسات النفسية في العقدين الآخرين من القرن العشرين حيث ان المصطلح ظهر لأول مرة في حديث ساتلر Satler وأسماه بالسلوك الاستثاري مقابل السلوك الانكفافي ولكن مصطلح توكيد الذات كمصطلح لم يظهر على يد وولبيwolpe الذي يعبر عن المضمون نفسه واستمر وولبي wolpe مع ذلك في تعديل مفهومه فترة طويلة. (فرج،1998 :32)

أ.تعريفه: ويعرف قاموس المنجد توكيد الذات لغويا "التوكيد من فعل وكد،توكد وتأكد توثق واستند ،التوكيد والتأكيد الشديد ،التواكيد والتأكيد السيور،المتوكد القائم المستعد للأمر".(المنجد،ب ت: 915)

أما وولبي wolpe (1958) فقد أشار إلى السلوك التوكيدي على أنه " التعبير المناسب عن أي انفعال . عدا القلق . نحو شخص آخر،وتشمل هذه الإنفعالات التعبير عن مشاعر الصداقة ،والوجدان والمشاعر التي لا تؤذي الآخرين (فرج،1998 :52)

نلاحظ من خلال هذا التعريف أنه ينحصر في التعبير عن المشاعر الإيجابية فقط ولم يشر إلى المشاعر السلبية لدى الفرد عن الآخرين وكيف يتعامل معها..ونلمس هذا الجانب في تعريف لازاروس Lazarus (1966) الذي يشمل "القدرة على قول لا ،وطلب خدمة الآخرين ،والتعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية والقدرة على البدء والإستمرار وإنهاء المحادثات "(طه،2006: 13)

كما عرفت إلينا Elaina(1983) السلوك التوكيدي على أنه"مجموعة من المهارات تمكن الفرد من التعبير بإيجابية عما يريد ويدافع عما يعتقد ويرفض المطالب غير المقبولة ويعد هذا التعريف من التعريفات المبكرة والأساسية للتوكيد". (فرج،1998 :53)

نتيجة للتداخل الموجود بين السلوك التوكيدي ومجموعة من المفاهيم الأخرى كالعدوان والسيطرة والمجاراة،حاولت جاكبوسكي Jakubowski ,S(1973) أن تميز بين السلوك التوكيدي والسلوكيات الأخرى اللاتوكيدية والعدوانية،فتعرف السلوك التوكيدي"أنه نمط السلوك البينشخصي الذي من خلاله يدافع الفرد عن حقوقه المشروعة بالطريقة التي لا يعتدي فيها على حقوق الآخرين ،كما يستطيع التعبير الصريح والمباشر والملائم عن مشاعره ومعتقداته وآرائه ،وبالتالي يتناول تقدير الشخص الآخر كالإذعان نحوه.(طه،1973: 14)

وقدم راكوس rakos(1991) تعريفا يضم عناصر إضافية حيث عرف التوكيد بأنه"سلوك نوعي موقفي ،متعلم مكون من سبع فئات مستقلة جزئية،هي الإعتراف بأوجه القصور الشخصي،وتقديم تهنئة أو مجاملة ورفض مطالب غير معقولة،وبدء والإستمرار في التفاعلات الإجتماعية والتعبير عن المشاعر الإيجابية،والتعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين ومطالبة الآخر بتغيير بعض سلوكياته غير المرغوبة".(Rakos ,R.F ,1991 :42)

وفي البيئة العربية فقد تناولته سامية القطان(1986)على أنه"تعبير الفرد عن تلقائيته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالا في أسئلة وإجابات،أو في إجابات تعبيرية،وإيماءات وفي أفعال وتصرفات في غير تعارض مع القيم والمعايير والإتجاهات السائدة بدون إضرار غير مشروع بالآخرين ولا الذات"(فرج،1998: 59)

ويعرفه (فرج،1998: 61) على أنه "مهارات سلوكية،لفظية وغير لفظية،نوعية موقفية متعلمة،ذات فعالية نسبية،تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية(تقدير،ثناء) والسلبية(غضب،احتجاج) بصورة ملائمة،ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لايرغبه،أو الكف عن فعل مايرغبه،والمبادرة ببدء،والاستمرار في،وانهاء التفاعلات الاجتماعية،والدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين"

ومن خلال ما سبق يتضح أن السلوك التوكيدي يمكن تحديده في النقاط التالية:

- أن السلوك التوكيدي هو سلوك يظهر في المواقف الإجتماعية ويتضمن التعبير المباشر والصريح و الصادق عن الأفكار والمشاعر المختلفة لدى الفرد أيا كان نوعها سلبية أو إيجابية.
- السلوك التوكيدي يكون ملائما اجتماعيا بمعنى يتسق مع المعايير الإجتماعية السائدة في البيئة إذ أن ثقافة المجتمع واتجاهاته الاجتماعية هي التي تحدد المسالك المقبولة وغير المقبولة لدى الأفراد.
- عندما يسلك الفرد بطريقة توكيدية يضع في الاعتبار مشاعر الآخرين.(Williams C,2000 :07)

ب.خصائص السلوك التوكيدي:

هناك عدة خصائص يتميز بها السلوك التوكيدي ويمكن اجمالها فيما يلي :

❖ **نوعي:**

يتضمن السلوك التوكيدي عدد من المهارات النوعية مثل التعبير عن المشاعر والإنفعالات أيا كان نوعها إيجابية أو سلبية،ورفض الطلبات غير المعقولة من الآخرين،أو القدرة على قول لا،والدفاع عن الحقوق الشخصية،وبدء واستمرار وإنهاء المحادثات مع الآخرين،والسلوك التوكيدي سلوك نوعي فقد يكون للفرد صعوبة في رفض الطلبات غير المعقولة ويسهل عليه الدفاع عن حقوقه الشخصية،أو قد يكون يكون الفرد توكيدي في طلب خدمة من الآخرين،وغير توكيدي في بدء محادثة او توجيه نقد للاخرين،وهكذا قد يكون الفرد توكيديا في موقف اجتماعي معين ولا يكون كذلك في موقف اخر. .(طه،2006: 28)

❖ **إجتماعي:**

السلوك التوكيدي ملائم من الناحية الاجتماعية فالشخص التوكيدي لابد وان يضع في اعتباره عند الاتيان بهذا السلوك المعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع،وكذلك أيضا يضع في اعتباره مشاعر وحقوق

الآخرين،فسلوكه لا يكون على حساب مشاعر وحقوق غيره،وهذا لا يعني بالضرورة أن السلوك التوكيدي محط استحسان وقبول جميع أفراد المجتمع،فالشخص التوكيدي قد يعبر عن وجهة نظر مخالفة لرئيسه في العمل بطريقة ملائمة للمجتمع ولديه البراهين القوية على صدق وجهة نظره ومع هذا لايؤيده الآخرون بها ولا يحظى بموافقة الجميع..(طه،2006: 28)

وهكذا قد يكون السلوك التوكيدي غير فعال لعدم تقبل الآخرين له،وذلك إذا اعتمدنا على رؤية الآخرين كمحك لفاعليته،لكنه ما زال يندرج تحت فئة السلوك التوكيدي.

❖ **لا ينطوي على انتهاك حقوق الآخرين:**

من حق الفرد التعبير عن مشاعره وآراءه وأفكاره بصراحة ووضوح فمن حق الآخرين أيضا ذلك.و إذا كانت التوكيدية حق للفرد فلا بد وان يسبقه واجبات والتزامات على الفرد الوفاء بها أولا لكي يصبح من حقه المطالبة بحقوقه بصورة توكيدية،وإلا أصبح الموقف عدوان فمثلا لا يمكنك مطالبة فرد بمنع التدخين وفي يدك سيجارة. (فرج،58:1998)

❖ **موقفي:**

سلوك مرتبط بالظروف الموقفية التي يتعرض لها الفرد،فالسلوك التوكيدي يختلف باختلاف المواقف الاجتماعية،وباختلاف السن،والجنس،وخصائص الموقف وما يحويه من أشخاص يتفاعل معهم،سواءا كانو اصدقاءا أو اقرب او غرباء او رموزا للسلطة،وما دام السلوك التوكيدي موقفي فقد تنخفض التوكيدية في مواقف معينة دون اخرى،فمثلا قد يعبر الفرد عن استيائه من سلوك احد زملائه في العمل،ومع ذلك فانه قد لا يستطيع ان يعبر عن ذلك ازاء زوجته مثلا. (فرج،58:1998)

❖ **متعلم:**

أي ان المهارات التوكيدية متعلمة ومكتسبة،حيث يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ومن خلال الخبرات التي يمر به في حياته،كما ان التعلم بالنمذجة(الملاحظة او التقليد) يلعب دورا هاما في تعلم التوكيدية،حيث يتعلم الافراد الكثير من المهارات التوكيدية من خلال ملاحظة اخرين يمارسون هذه المهارات.(طه،2006: 29)

وبهذا يمكننا القول أن السلوك التوكيدي قابل للتعلم بطريقة نظامية بواسطة برامج التدريب التوكيدي التي تعنى بتنمية مهاراته الفرعية،أو بطريقة فردية من خلال محاولة التعرض للخبرات التي تساعده على تحسين مستوى توكيده.

❖ **لفظي وغير لفظي:**

فالسلوك التوكيدي لا يقتصر على ما يقوله الفرد للآخرين من تعبيرات لفظية فقط يعبر بها عن افكاره ومشاعره،بل يتضمن أيضا مكونات غير لفظية تتمثل في اتصال العين،والإيماءات والإشارات ووضع الجسم،فالسلوك التوكيدي يضم كل من المكونات اللفظية وغير اللفظية فعلى سبيل المثال حين يرفض الفرد طلب معين فقد يقول"لا" ويشير بيديه بطريقة معينة وتقوى تعبيرات الوجه ذلك الرفض مما يدعم ذلك الاستجابة التوكيدية لديه،وهذا يعني ان التواصل غير اللفظي احد مهارات التوكيدية التي تسهم في تفعيل العلاقات الاجتماعية بين الافراد.(طه،2006:31)

❖ **نسبي:**

ليس من الضروري ان يكون ارتفاع مستوى التوكيدية لدى الافراد فعالا ومفيدا دائما فمن المحتمل ان تكون له اثاره السلبية ويترتب عليه عواقب تجعل الفرد يعاني من المصاعب فقد يؤدي الإفراط في التوكيدية الى الحاق الضرر بالفرد وبالآخرين،وتتوقف مدى فاعليه على عدة متغيرات منها المعيار المستخدم في تحديد الفعالية هل هو الشخص ام الآخرين أم الأهداف الموضوعية للسلوك والإطار الثقافي والمغزى من السلوك،أضف إلى ذلك أن السلوك التوكيدي نسبي يختلف من مجتمع إلى آخر وذلك تبعا لاختلاف الإطار الثقافي والاتجاهات الاجتماعية فيه والتي تقوم بتحديد المسالك المرغوبة وغير المرغوب لدى الفرد وبناءا على ذلك فان السلوك التوكيدي يختلف باختلاف السياقات الاجتماعية(الأصدقاء،الأسرة،المدرسة،العمل)فقد يكون الفرد توكيديا في سياق معين ولايكون كذلك في سياق آخر،وأيضا توجد فروق فردية بين الأفراد في درجة السلوك التوكيدي فهناك أفراد مرتفعي التوكيدية وآخرين متوسطي التوكيدية وفئة ثالثة منخفضة التوكيدية كما أن هناك اختلافات في المهارات التوكيدية داخل الفرد نفسه فقد يسلك الفرد تارة بطريقة توكيدية وتارة أخرى بطريقة اقل توكيدية.(طه،2006)

❖ **متأثر بالجنس والسن:**

توجد اختلافات بين الذكور والإناث وكذا الأطفال والراشدين في المهارات التوكيدية،كما تزداد درجة التوكيدية لدى الفرد مع تقدم العمر،فالأصغر سنا يكون عادة من الأكبر سنا،وهذا يشير إلى أن التوكيدية تنمو مع نمو العمر،وتزداد هذه المهارات التوكيدية كما وكيفا فمن حيث الكم تحدث زيادة في درجة التوكيدية،أما من حيث الكيف فان هذا يشير الى ظهور مهارات توكيدية جديدة ومتنوعة لدى الفرد لم تكن موجودة في مرحلة نمائية سابقة.(فرج،1998)

وقد قسم العلماء حسب توجهاتهم ونظرتهم إلى السلوك التوكيدي هذا المفهوم إلى أبعاد عديدة نذكر من بينها التقسيمات التالية:

ج. أبعاد السلوك التوكيدي

قام لازاروس Lazarus(1971) بتقسيم السلوك التوكيدي الى اربع انماط من الاستجابات:

- القدرة على المعارضة والرفض أو قول لا.
- القدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة.
- القدرة على سؤال أو طلب محدد.
- القدرة على بدء ومواصلة وانهاء المحادثات.(Claire.A et al ,2005:06)

ويقدم جمبريلي وريتشي Gambrelly et Rich(1978) السلوك التوكيدي في الفئات التالية:

- استهلاك علاقات بينشخصية.
- الاستجابة للنقد.
- الاستجابة للتكليف بدون نقد.
- مواجهة الضغط لتغيير الشعور.
- الانخراط في حديث سار.
- . مدح الآخرين.
- . مواجهة المواقف الاجتماعية المزعجة.
- التسليم بالعيوب.(شوقي،1998:72)

وكون السلوك التوكيدي هو سلوك إجتماعي بالدرجة الأولى فإنه محكوم من طرف مجموعة من المحددات التي تفصله عن أي سلوك آخر.

د. مكونات السلوك التوكيدي:

كما هو معروف فان للسلوك التوكيدي جانبين رئيسيين هما الجانب اللفظي والجانب غير اللفظي،ومن المعروف انه لكل جانب منهما مزاياه وحدوده وكذا الأسلوب الملائم لقياسه.

➢ **المكونات غير اللفظية للتوكيد:**

تعتبر الجوانب غير اللفظية من العناصر الأساسية للسلوك التوكيدي،فضلا عن ان قدرة الفرد على استخدامها تزيد من مهارته التوكيدية وهي ذات اهمية خاصة في برامج التدريب التوكيدي،فمن شأن تدريب الفرد على استخدامها ان تزيد من فعاليته(فرج،1998)

ويشير بيرلي Burly في هذا المقام الى ان استخدام الجوانب غير اللفظية سيقوي تاثير الفرد على الطرف الاخر وسيجعل رسالته أكثر تقبلا،وفي المقابل فان عجز الفرد عن استخدامها سيقلل من تاثير هذا السلوك،فعلى سبيل المثال الابتسام اثناء الغضب،او التحدث بصوت منخفض حين تطلب من اخر تعديل سلوكه يمكن ان يحد من فعالية استجابتك.

وتنقسم الجوانب الغير لفظية إلى قسمين:

❖ **مظاهر سلوكية داخلية:**مثل العمليات الفيسيولوجية كالنبض وضغط الدم وتقلصات المعدة،ومن الملاحظ ان الاهتمام اقل بالجوانب الداخلية لصعوبة رصدها،فضلا عن صعوبة التثبت من علاقتها بالتوكيد في مواقف معينة،فعلى سبيل المثال،قد يرتفع ضغط دم الفرد،او نبضات قلبه في موقف معين حين يواجه مجموعة من الغرباء ليس لانه منخفض التوكيد بل لانه اتى مهرولا حتى لا يتاخر عن الموعد،لذا فقد تركز اهتمام الباحثين على **المظاهر الخارجية للسلوك التوكيدي غير اللفظي** والتي يمكن تقويمها من خلال رصد سلوك الفرد في المواقف المصطنعة،او ابان ادائه الادوار المؤكدة.وتتمثل هذه السلوكيات في:

❖ **مظاهر سلوكية خارجية:**

- التقاء العيون:وتشير إلى طول الفترة الزمنية التي ينظر فيها المبحوث الى الطرف االاخر(تقدر بالثواني) منذ بدء التفاعل حتى نهايته،فتجنب النظر للاخر يعد من مظاهر الشخص غير المؤكدنوفي المقابل كلما طالت مدة النظر كان الفر مؤكدا.
- ولكن يجب علينا تذكر ان تلك السلوكيات تعمل بطريقة منحنية،ففي سياقات معينة يعد النظر للاخر بصورة متصلة،ومكثفة سلوكا غير ملائم لانه قد يوصف حينئذ بالعدوان او الفضول.(فرج،1998)
- الابتسام:ويتم تقويمه من خلال تقدير معدل حدوثه،وذلك بحساب عدد الابتسامات الملائمة للموقف،والتي يصدرها الفرد اثناء فترة التفاعل.
- مدة الاستجابة:الفترة التي يتكلم فيها الفرد في كل موقف من المواقف التي يطلب منه اداء دور مؤكد فيها،وتحسب بالثواني.
- . شدة الصوت:من المتوقع التحدث بصوت مرتفع نسبيا يعد ملمحا للشخصية المؤكدة.
- . ارتباك الكلام:يعبر عن نسبة الارتباك في الكلام(لعثمة،توقف لاارادي) منسوبا الى المقدار الكلي للكلام في موقف التفاعل.
- . التعبيرات الوجهية: من المفترض ان طبيعة التعبيرات التي تظهر على وجه الفرد،وتتزامن مع رسالته التوكيدية يستدل منها على مدى توكيده،من جهة،وطبيعة تاثير استجابته المؤكدة على الاخر من الجهة الاخرى،وتتمثل تلك التعبيرات في الاستدلال على الحالة الانفعالية وسمات الشخصية.

هذا إضافة الى سلوكيات أخرى مثل معدل سرعة الكلام ووضع الجسم والصمت...(فرج،1998: 63.61)

➢ **المكونات اللفظية للتوكيد:**

اعتمد الباحثون على أسلوب التقرير الذاتي،وبوجه خاص على المقاييس النفسية،لقياس المكونات اللفظية للتوكيد،وفيه يذكر المبحوث معدل إصداره الاستجابة التوكيدية في مواقف متنوعة واجهها او يتخيل نفسه في مواجهتها،او يختار بديلا من بين عدة بدائل للاستجابة للموقف المطروح عليه،يعبر احدها عن الاستجابة التوكيدية والأخر عن الاستجابة العدوانية والثالث عن الاستجابة الخضوعية.

وقد قام مور ولور More et Lor مقياسا يتكون من مائة عبارة يجاب عليها بنعم أو لا،وطبقاه على مائتين وخمسة عشر طالبا وطالبة،وحللا مصفوفة الارتباط بين إجابات العينة الكلية عامليا،وحصلا على أربعة عوامل هي:

- ❖ **. التوكيد الاجتماعي:** يشير إلى ارتفاع المهارة في التعامل مع الآخرين،والقدرة على المبادأة،والاستمرار في،وإنهاء التفاعلات الاجتماعية بسهولة في المواقف التي تشتمل على أصدقاء ومعارف،وغرباء،أو نماذج للسلطة.
- ❖ **. الدفاع عن الحقوق:** ويعبر علن القدرة على التمسك بالحقوق الخاصة،ورفض المطالب غير المناسبة للآخرين،وعدم السماح لهم بانتهاك خصوصيته.
- ❖ **. القيادة والتوجيه:** ويتضمن القدرة على التأثير في الآخرين،والميل لتوجيههم في المواقف العصبية،والقدرة على تحمل المسؤولية.
- ❖ **. الاستقلال:** وينطوي على عدم خضوع الفرد لضغوط الجماعة الرامية لإجباره على تبني وجهات نظر ما،أو الإتيان بأفعال معينة.

هـ. أهمية السلوك التوكيدي

- ❖ يساهم ارتفاع مستوى التوكيدية لدى الافراد في:
- ❖ بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين وتقويتها والاستمرار فيها:حيث يكون لدى الفرد التوكيدي الجرأة والمبادأة والتعبير عن المشاعر والرغبات بطريقة صريحة دون خوف أو قلق.
- ❖ خفض القلق والتوتر لدى الفرد ومساعدته في التغلب على الخجل.
- ❖ مساعدة الفرد على مواجهة الآخرين في المواقف الاجتماعية،والتخلص من المشاكل والصعوبات التي تعترضه،وكذا المواقف المحبطة والصراعية التي يواجهها والتي تجعله يشعر بالضيق والقلق اذا كان لديه نقص التوكيدية.
- ❖ كلما كان الشخص توكيديا استطاع التدخل لفض المشاحنات التي تحدث في محيط الأسرة أو العمل أو المجتمع الخارجي،فالتوكيدية تجنب الفرد كثيرا من مواقف الاحباط .
- ❖ تمثل التوكيدية جانبا هما من جو نب الصحة النفسية للفرد،فهي تساعد على نمو تقدير الذات لدى الفرد والقدرة على تحمل الاحباط والتمتع بالاتزان الانفعالي،وكذا تساعد في زيادة دافعي الانجاز لدى الفرد،وخفض الشعور بالاغتراب والقلق.

- ❖ السلوك التوكيدي مؤشر هام على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد،فالتوكيدية تمكن الفرد من مواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها في حياته مثل إجباره على الزواج من مرآة لا يرغب فيها وكذا مقاومة ضغوط الأقران التي تمارس عليه من اجل إجباره على سلوكيات مستهجنة اجتماعيا كالإدمان والمخدرات وكل أشكال العدوان وغيرها...
- ❖ يستطيع الشخص التوكيدي طلبة الخدمة من الآخرين حين يشعر بالحاجة،ويستطيع ايضا توجيه النقد لمن يرتكب سلوكا غير ملائم أو يتصرف بطريقة غير مقبولة،كما كما تساعد التوكيدية الفرد على المساندة الاجتماعية والاشتراك في الانشطة الاجتماعية بالمجتمع،والتعاون وتقديم الخدمات للناس والمساهمة في حل مشاكلهم ومشاكل المجتمع.(طه،2006)

وتنبع الحاجة للتمييز بين التوكيد والعدوان تنبع من اعتبارات علمية،يشير اليها "دجوفاني" و"ابشتاين"Degiovanni et Epstein بقولهما "ان عدم وضوح التمايز بين التوكيد والعدوان يؤدي الى انواع من الخلط والاضطراب في كل من العمل الاكلينيكي والبحث"،وخاصة في ظل شيوع برامج التدريب التوكيدي حيث توجد ضرورة لوجود تعريف سلوكي متمايز(Rakos,1991)،حتى توتي مثل هذه البرامج ثمارها على نحو فعال،وحتى لا تنطوي على تدريب الفرد على العدوان،وهو ما قد يحدث في بعض الحالات ما دام التمييز بينهما غير دقيق.

و. مظاهر الخلط بين التوكيد والعنف

تجسد الخلط بين هذين المفهومين في عدد من المظاهر،نوجزها فيما يلي:

- ➢ **التعامل معهما كمفهوم واحد:** من ابرز الأمثلة لذلك تعريف "ولمان"الذي يشير الى ان السلوك التوكيدي:"هو ذلك السلوك العدواني الذي يتعلم الفرد ان يستخدمه في المواقف المثيرة للقلق كوسيلة لتخفيض هذا القلق"(Wolman,1975: 204)،ويعرف جولدستون العنف كسمة سلوكية تتكون من توكيد الذات والسيطرة الاجتماعية،والميل نحو العداء(فرج،1998:88)،أي أنهما يتعاملان نع التوكيد كأحد المكونات الفرعية للعنف.

ويعزو العلماء جزءا من الخلط بين هذين المفهومين الى النموذج التصوري الأساسي الذي اقترحه ولبيWolpe (1966) للتوكيد،والذي وجه كثيرا من البحوث فيما بعد،والذي عرف التوكيد بأنه "سلوك يتضمن درجات متفاوتة من العدوانية ويتضمن أيضا التعبير عن الصداقة والوجدان والسلوكيات الأخرى"،وحيث أن بعض

المقاييس اللاحقة استعانت بنموذجه وأعماله ،فقد ظهر بعض التداخل بين المفهومين في عدد منها،وعلى سبيل المثال يتعامل احد بنود مقياس (RAS) مع كل من العنف والتوكيد كمترادفين (يبدو أن معظم الناس اكثر عدوانية وتوكيدا مني)

وكذلك ارتبط ثلاثة عشر بندا من بنود هذا المقياس التي بلغ عددها ثلاثين بندا ارتباطا دالا بالعدوان(Dominique Ch,1991:71)

- **يتعامل البعض معهما على انهما يقعان على متصل واحد:**يقترح "برونو" أنه يجب النظر للتوكيد على انه يقع على متصل في أقصى طرفه يقع السلوك الخاضع وفي الطرف المقابل يقع السلوك العدواني،وفي منتصفه السلوك المؤكد(فرج،1998:88)
- **التفرقة بينهما في ضوء عناصر فرعية لا تميز بينهما في بعض المواقف:** فعلى سبيل المثال يفرق "برونو" بين التوكيد العدوان في ضوء عنصر استخدام العنف ـ مجرد من الظروف الموقفية التي أدت إلى استخدامه ـ من بين خصائص الاستجابة العدوانية،وهذا التصور،قد لا يصدق في حالات عديدة ،فمن يدافع عن حقوقه (حتى ان استخدم العنف) لايكون عدوانيا ،بل مرتفع التوكيد،فالهدف من استخدام العنف مشروع حينئذ،لذا يقبل اجتماعيا..

نظرا لوجود العديد من التحفظات على ذلك الخلط بين هذين المفهومين،والذي يكشف عنه التصورات السابقة،وحيث إن هناك مجموعة من الاسس يمكن الاعتماد عيها في التمييز بينهما،فاننا سنتعرض لها بشيء من الافاضة حتى يصبح الأمر أكثر وضوحا،وفيما يلي بيان ذلك.

وسنقوم بعرض مجموعة من الأسس والمعايير للتفرقة بين مفهومي السلوك التوكيدي والعدوان والمتمثلة فيما يلي:

هـ. الأسس المقترحة للتفرقة بين التوكيد

- **احترام حقوق الآخرين:** فالمؤكد يدافع عن حقه ولكنه يحترم حقوق الآخرين في نفس الوقت،ويحقق اهدافه بدون الاضرار بهم،في حين ان العنيف ينتهك حقوق الآخرين،ويسلبهم مزاياهم،وقد ينجز اهدافه على حسابهم..
- **الإدراك الاجتماعي:** يمكن الاعتماد على نظرة المجتمع لسلوكين معينين كأحد معايير التمييز بينهما،وفي هذا السياق بمقدورنا التفرقة بين التوكيد والعنف بناء على التعرف على طبيعة إدراك الآخرين لكل

منهما،ومما تشير إليه الدراسات والوقائع الامبريقية أيضا،ان العنف مستهجن اجتماعيا،اما التوكيد فيحظى بقدر من التفضيل قد يكون اكبر للتوكيد المنخفض او المرتفع.تبعا لنوع الطرف الذي يصدره،وخصائص الثقافة التي يصدر فيها.

- **العلاقة بين الحق والالتزام:**يعتبر التوكيد حقا من حقوق الإنسان،أما العنف فليس كذلك،بالطبع،بيد أن هناك عنصرا إضافيا لا يفهم الحق إلا من خلاله،وهو الالتزام،فالحقوق التي يسعى الفرد المؤكد عنها من خلال سلوكه التوكيدي لا تعتبر حقوقا إلا إذا سبقتها التزامات معينة،حين يوفي بها الفرد يكون مسموحا له ان يطالب بتلك الحقوق،ومن لا يوفي بتلك الالتزامات ويسعى للحصول على الحقوق،فان سلوكه في هذه الحالة يعتبر عدوانيا غير مشروع،والجهة التي تحدد ماهية سلوك الالتزام هي قوة كالمجتمع والمؤسسات المتعددة فيه.(Rakos,1979 :767)
- **الهدف من استخدام العنف:** في العنف ينوي الفرد إيذاء الأخر سواء من الناحية البدنية أوالنفسية،وسواءا فشل هذا الايذاء في تحقيق أهدافه او نجح،ولكن في التوكيد فان الإيذاء لو حدث فانه اما يكون غير مقصود أو يراد به استخلاص حق مسلوب،او ممارسة حق أصيل للفرد.(صابر،2012)
- **استمرارية العلاقة:** فالعلاقة المتصلة بين الفرد والآخر موجودة في التوكيد،وليست كذلك في العنف،فالتوكيد ينظر اليه في إطار العلاقات الوثيقة بوصفه وسيلة للحفظ على بقاء تلك العلاقة،فنحن ننقد من نريد تطويره،ونعاتب من يعنينا استمرار علاقتنا به.
- أما العنف فيعجل في معظم الحالات بانهاء العلاقة،ولكن هذا لا يعني ان التوكيد في حالات معينة،وهي قليلة،قد يفسد العلاقة بين شخصين،ولكن هذا ان حدث فقد يتم بطريقة غير مقصودة من الطرف المؤكد،ونتيجة لسوء فهم الطرف الأخر.(فرج،1998:90)

2.2.2.مهارة التواصل الفعال

التواصل الاجتماعي له أهمية كبيرة في حياة الفرد حيث لا يتسنى للإنسان أن يتمتع بالصحة النفسية مالم تكن لديه القدرة على التواصل بفعالية مع ذاته وأفراد مجتمعه.

فالتواصل بشقيه (اللفظي وغير اللفظي) مع الآخرين هو العامل الحيوي في إحداث التفاعل مع الآخرين،فمن خلاله يستطيع الفرد إشباع حاجاته الأساسية البيولوجية والنفسية،وتحقيق مشاعر الانتماء لجماعةما،كما أنه العملية التي تؤدي إلى تحقيق الذات وتأكيدها،كما يؤدي نجاح الفرد في التواصل مع المجتمع المحيط به لإلى تخفيف التوتر،وتحقيق الانسجام والتوافق مع المحيطين به في إطار العلاقات الاجتماعية.(سليمان،2015)

أ.تعريفه:

يذكر ابن منظور (1990: 726،729)أنه ورد في لسان العرب أن معنى أتصل الشيء بالشيء أي لم ينقطع،ووصله إليه أي أوصله أي أنهاه إليه أبلغه إياه. وكذا اتى في المعجم الوجيز(1998:671) تواصلا أي لم يتقاطعا.ولذا يقال اتصل الشيء بالشيء أي التأم وصار موصولا به.(سليمان،2015: 159)

وفي اللغة الانجليزية نجد لفظ تواصل Communication،والذي يعني تبادل الأفكار.

ويشير علاء الدين كفافي (1999) أن مصطلح Communication في علم النفس يستخدم كثرا كمرادف لمصطلح العلاقات Relatinships،فإذا قلنا التواصلات البينية في الأسرة فكأننا نشير إلى العلاقات البينية داخل الأسرة،وإن كان مصطلح العلاقة أكثر تشبعا بعوامل المعنى و العاطفة والتوجه العقلي أكثر من مصطلح التواصل،ويكون الانسان في كل حالاته تقريبا في حاجة إلى أن يتصل بالآخرين،فالحاجة إلى التواصل يولد بها وتبقى معه طوال حياته. (كفافي،1999: 25)

وذكرت زينب شقير (2001) أربعة معاني لترجمة مصطلح Communication وهي "تبادل الأفكار والآراء والمعلومات،ورسالة شفوية أو خطية،معلومات خطية،شبكة تلفونية أو وسائل التواصل عموما"(شقير،2001: 15)

وقد عرف جابر عبد الحميد وعلاء الدين كفافي(1989) مهارات التواصل Communicatin Skills على انها القدرات التي تحقق اتصالا فعالا،وكفاءة لغوية عالية،بما في ذلك المفردا الملائمة والتراكيب المستعملة في الجمل وأنماط النطق.وهناك انماط أخرى كالقدرة على ترتيب التواصل منطقيا،والتوافق مع مستوى المستمع،وتوقع أثر دلالات الكلمات عليه.

ويعرف سليمان عبد الواحد(2010) مهارات التواصل الاجتماعي بأنها المهارات الحيايتة اللازمة للفرد،والتي يحتاج إلى اكتسابها وأدائها بكفاءة وفاعلية في مواقف التفاعلات الاجتماعية مع أسرته وزملائه والمحيطين به،بحيث تصبح لبنة في بناء شخصيته الحالية والمستقبلية،سعيا به نحو الايجابية التي تتضمن فهما عميقا للذات وللآخرين،واندماجا جيدا معهم،على المستوى العقلي والمعرفي،الجسمي،الوجداني،والاجتماعي.(سليمان،2010: 221)

ومن خلال مراجعة التعريفات اللغوية والنفسية للتواصل عامة،والتواصل الاجتماعي بصفة خاصة،يبدو اتفاقها على أن معنى التواصل هو تبادل لمعنى ما بين طرفين أو أكثر،ويأخذذ التواصل في الغالب شكلين،التواصل اللفظي والتواصل الغير لفظي وأن للتواصل مهارات يتعلمها الفرد وبدونها لا يستطيع التعامل مع المجتمع بشكل سليم.

ب. أشكال التواصل:

إنه وبالرغم من تعدد أشكال التواصل إلا أنه يمكن إدراجها جميعا في فئتين رئيسيتين هما:التواصل اللفظي والتواصل غير اللفظي،فالتواصل اللفظي يتضمن التعبيرات اللفظية المسموعة والمقروءة،أما التواصل غير اللفظي فيتضمن السلوكيات غير اللفظية مثل اتصال العين،وانحناء الجذع والتوجه البدني والحركة والتعبير الوجهي،والترنيم الصوتي والإشارات والإيماءات..

وقد بينت Wood(2001) أن التواصل يشمل كلا من التواصل اللفظي وغير اللفظي،حيث يتضمن التواصل اللفظي الحديث والكتابة،بينما يشمل التواصل غير اللفظي التعبيرات الوجهية ونبرة الصوت،والملابس.ويمكن تصنيف التواصل غير اللفظي إلى ثلاث فئات،هي:

- لغة الإشارة Sing Language،سواء كانت إشارات بسيطة أو معقدة يستخدمها الإنسان في التواصل بالاخرين.
- لغة الحركة Action Language وتتضمن جميع الحركات التي يأتيها الإنسان لينقل إلى الغير ما يريد من معان ومشاعر.
- لغة الأشياءObject Language ويقصد بها ما يستخدمه مصدر التواصل،بخلاف الإشارة والحركة،للتعبير عن معان وأحاسيس.فالملابس المستخدمة على المسرح يقصد من استعمالها نقل الإحساس بالجو والزمان التاريخي المقصود.كذلك فإن ارتداء اللون الأسود في كثير من المجتمعات يقصد به إشعار الآخرين بالحزن الذي يعيش فيه من يرتدي هذه الملابس السوداء.(سليمان،2015: 166)

ج. أهمية مهارات التواصل:

بينت زينب شقير (2001) أهمية مهارات التواصل الاجتماعي في نقطتين هما:

- إشباع الحاجات النفسية الأساسية للفرد مثل الحاجة إلى النجاح والتوافق والتواجد الاجتماعي،والحاجة النفسية إلى لتقدير الاجتماعي.
- تنمية الهوية النفسية_ الاجتماعية للفرد،فأساليب ومهارات التواصل،وبكيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين،كلما تنوعت فرص الحياة الاجتماعية،والنجاح الاجتماعي،ومن ثم تحقيق الذات.(شقير،2001: 12)

ومما سبق تتضح لنا اهمية التدريب على مهارات التواصل الاجتماعي إذ من تنقل الطفل من أعماق الشخصية وحاجاتها إلى أفق الحياة الاجتماعية الواسع،ومن الكفاءة الشخصية إلى جودة الحياة،ويؤهل الطفل

إلى ممارسة الحياة بأسلوب صحيح ويصحح مساره الإجتماعي ويقيه من الوقوع في الاضطرابات النفسية والعزلة والمشكلات الاجتماعية بأنواعها خاصة مشكلة العنف.

د. معوقات التواصل الاجتماعي:

هناك عوامل كثيرة تحول دون إمكانية تحقيق التواصل الاجتماعي الفعال ومن هذه العوائق عدم القدرة على التعبير بوضوح عن مضمون الرسالة والحالة النفسية لمستقبل الرسالة ومدى قدرته واستعداده لتقبلها،وكذا ميل الأفراد إلى رفض الأفكار الجديدة خاصة تلك التي تتعارض مع معتقداتهم،هذا إضافة إلى سوء العلاقة وفقدان الثقة بين المرسل والمستقبل.(سليمان،2015)

3.2. مهارات التعامل مع العواطف (المشاعر)

- تعريف: يمكن تعريف العاطفة على أنها حالة من الوجدانية يختبر فيها المرء السعادة أو الحزن أو الخوفأو الكراهية ...الخ ،لما يميز العقل أو الإرادة .فالمشاعر هي «جهاز القياس» الذي يقيس ما يدور في أذهاننا وما يجري حولنا .

ويصطحب الانفعالات العاطفية عادة تغيرات جسمية أو جسدية مثل تسارع ضربات القلب أو التعرق.(Jansveld & all,2009: 5)

إن العواطف هي التي تقودنا وإضافة إلى العقل أو المنطق (التفكير)، فهناك أمور أخرى تقودنا .فعندما يحدث أو نلاحظ أمرا ماعادة ما نشعر بعاطفة ثم نفكر ثم نصدر رد فعل ما.

ويمكن التعرف على العواطف من خلال تعبيرات الوجه أو أية ردود فعل جسدية أخرى كالبكاء أو الارتعاش أو وضع الجسم.(Jansveld & all,2009: 5)

- **أمثلة على العواطف**

هناك أشكال لبعض العواطف وتعابير الوجه التي تعبر عن تلك العواطف متعارف عليها بين كافة الثقافات الإنسانية،ومن هذه العواطف العامة :الحزن،القلق،الخوف،الغضب،الدهشة،الاشمئزاز..

هناك العديد من ردود الفعل المحتملة لردود الفعل العاطفية التي تصدر استناداً إلى موقف

ما أو شخص ما أو ثقافة معينة.

➢ **أهمية العواطف**

(أ) إن العواطف فاعلة وعاملة إذ يعتقد أن تخدم المصالح الإنسانية التالية

(ب) البقاء:لعواطفنا قوة كامنة تعمل على تشكيل نظام إرشادي داخلي يعمل فينا برقة وحس عال، كما أن عواطفنا تنبهنا عندما تكون لدينا حاجة إنسانية غير مستجابة .على سبيل المثال عندما نشعر بالوحدة فهذا يعني أن احتياجنا للتواصل مع الآخرين ليس مستجاباً، وإذا شعرنا بالخوف فهذا يعني أن احتياجنا للأمان ليس متوفراً، وإذا شعرنا بالرفض فإن احتياجنا للقبول لم يستجاب .وهكذا فإن عواطفنا تحثنا على البحث عن التواصل والأمان والقبول، وهذه جميعها احتياجات من أجل البقاء الإنساني .

(ت) صنع القرار:تعتبر عواطفنا مصدراً قيماً للمعلومات إذ أنها تساعدنا على صنع القرار .هناك دراسات تشير إلى أن الأشخاص المصابين بالتلف الدماغي ويعانون من التواصل العاطفي حين لا يعمل لديهم بشكل سليم، فهؤلاء لا يتمكنون من صنع أبسط القرارات في حياتهم .لماذا؟ لأنك بحاجة أن تعرف كيف أنت تشعر أولاً حتى تكون قادراً على اختيار خيارك .

(ث) رسم الحدود:عندما لا نكون مرتاحين لسلوك شخص ما فإن عواطفنا تنبهنا على ذلك .إذا ما تعلمنا كيف نثق بمشاعرنا ونشعر بالثقة لقدرتنا على التعبير عن أنفسنا، حينها سوف ننجح في جعل الطرف الآخر يشعر بعدم ارتياحنا لمجرد أننا تمكنا من إدراك شعورنا تجاه هذا الأمر، أو قد نقرر أن نبتعد عن هذا الشخص .وعلى أية حال فإن العواطف تساعدنا في رسم الحدود اللازمة لحماية صحتنا الجسدية والعقلية .

(ج) الاتصال والتواصل: تساعدنا عواطفنا في الاتصال والتواصل، وعلى سبيل المثال فإن تعبيرات وجوهنا تعرب عن مجموعة واسعة من الانفعالات والمشاعر .

(ح) وإذا بدا علينا الحزن أو الألم فإننا نرسل إشارة إلى من هم حولنا على أننا بحاجة لمساعدتهم وإن توفرت لدينا المهارة اللغوية سوف نتمكن من التعبير عن احتياجاتنا العاطفية وبهذا تكون لدينا فرصة أكبر لتلبية هذه الاحتياجات .وإذا أحسنا الإصغاء إلى مشاكل الآخرين واحتياجاتهم فسوف نساعدهم بشكل أفضل من خلال جعلهم يشعرون أن هناك من يفهمهم ويشعر بأهميتهم ويهتم لهم .

(خ) السعادة: إن الطريقة الوحيدة الصحيحة لأن تعلم أنك سعيد هو أن تشعر بالسعادة .عندما تشعر بالسعادة فإنك تحس بالرضا والارتياح، وهذا الشعور ينتج عن تلبية احتياجاتنا وخصوصاً العاطفية منها .قد يتوفر لنا الدفء والراحة والغذاء المناسب ورغم ذلك لا نكون سعداء .إن عواطفنا ومشاعرنا هي التي تجعلنا

ندرك عدم شعورنا بالسعادة أو افتقارنا لشيء ما أو حاجة ما .وكلما تمكنا من تحديد عواطفنا بشكل أفضل كان من الأسهل علينا أن نحدد ما نحن بحاجة إليه لنكون سعداء.(Jansveld & all,2009:6)

1.3.2.التعامل مع القلق

أ. يعرف القلق على أنه حالة انفعالية مركبة غير سارة تمثل ائتلافا أو موزيجا من مشاعر الخوف المستمر والفزع والرعب والانقباض نتيجة توقع وشيك الحدوث أو الاحساس بالخطر والتهديدمن شيء مبهم غامض يعجز المرء عن تحديده على نحو موضوعي،وقد يكون مبعثه داخليا كالصراعات والأفكار المؤلمة،أو خارجيا كخشية شرور مرتقبة ككارثة طبيعية أو وجود عائق خارجي يؤدي إلى الإحباط.(القريطي،1988)

ويعرف ابراهيم شادلي (2001) القلق على أنه حالة توتر شامل ومستمر نتيجة توقع تهديد حدث فعلي أو رمزي قد يحدث،ويصاحبه خوف غامض واعراض جسمية ونفسية.

فالقلق إذن انفعال مؤلم يسبب المضايقة والألم وقد ينظر إليه أحيانا على أنه اضطراب نفسي.وفي الغالب لا يرجع إلى أسباب عضوية أنما إلى أسباب نفسية وأزمات اجتماعية..

ب. أبعاد القلق:

تتضمن الاستجابات الفيزيولوجية توترات عضلية وسرعة خفقان القلب وزيادة في سرعة التنفس،وارتفاعا في ضغط الدم،وجفاف الفم،غثيانا واسهال وزيادة في التبول وجميعها استجابات انفعالية..

وتشير الدراسات بأن انفعالاتنا لا تستثار فقط بالخطر الذي يستهدف وجودنا المادي ،بل بالتهديد لدوافعنا الذاتية والاجتماعية وتدور هذه الدوافع حول تقديرنا لذاتنا والأهداف الاجتماعية ذات الأهمية الشخصية لنا.وإن كان الخوف يتضمن في العادة تهديدا جسديا،فإن القلق يتضمن تهديدا ذاتيا بصورةأعم،وفي كلتا الحالتين تحدث اضطرابات جسمية تؤثر في الوظائف السلوكية.

ومن الصعب التمييز بين التغيرات الفيزيولوجية والأحاسيس الذاتية المرتبطة بها.إذ يؤكد العديد من الباحثين ضرورة التمييز بين هذين البعدين،أي التغيرات الفيزيولوحجية وما يشعر به الفرد من توتر وفهم وإدراك،والإحساس بالخطر والتوقعات الخاصة بعدم القدرة على التغلب أو تجاوز الحالة.

ج. أساليب التعامل مع القلق:

- التدريب على المهارات الحياتية:من خلال إكساب الفرد الثقة بالنفس وتكوين مفهوم إيجابي عن الذات.ويري "سيموندسن (1951) أن الذات عبارة عن مجموعة من العمليات هي الإدراك والتفكير والتذكر المسؤولة هن تطوير وتنفيذ خطة عمل إشباع البواعث الداخلية،ومن خلاله تساعد الفرد في التخلص من القلق

الاجتماعي،ويتم ذلك من خلال تدريب الفرد على مواقف يتم فيها التفاعل مع الآخرين (مهارات اجتماعية)،كذلك دور المرشد النفسي في تقديم المساندة النفسية والتشجيع..وإكسابه الدعم الذاتي الذي يحصل نتيجة المواجهة مع الناس.

- التأمل:هو التفكير المكثف والعميق ويتحقق بالتركيز على شيء واحد وإزالة كل الأشياء التي تشتت الانتباه،ويمكن استخلاص نتائج التأمل للتخفيف من القلق والتوتر في الآتي:
  - استحضار منظر جميل واحتفظ به.
  - أغلق عينيك ولا تفكر في أي شيء آخر سوى ذلك المنظر الجميل.
  - التركيز على المنظر بدرجة كبيرة لمدة خمس دقائق إلى خمسة عشر دقيقة يوميا،وسيؤدي التامل إلى خفض عمل الجهاز اللاإرادي إلى أدنى حد ممكن،فتتراجع كهرباء الدماغ من "ألفا" إلى "بيتا" حتى تصل إلى "دلتا" مما يؤدي إلى انخفاض التوتر والقلق مما يجعل الفرد نشطا.
- الاسترخاء:هو حالة هدوء تنشأ في الفرد من خلال إزالة التوتر بعد تجربة انفعالية شديدة أو جهد جسدي شاق،حيث يتخذ الفرد وضعا مريحا ويتصور حالات تبعث فيه الهدوء أو يرخي العضلات وعندما تكون العضلات مسترخية فإن الأعصاب المتصلة بهالا تحمل أي رسالة حركية أو حسية بمعنى تكون ساكنة وينعدم النشاط الكهربائي بها،وقد أثبتت التجارب أن الإثارة المزمنة أو القلق والتوتر والغضب يمكن أن يزول بالاسترخاء.
- اللعب وممارسة الرياضة:يعد اللعب وسيلة فعالة لخفض التوتر والانفعال الزائد والقلق،ويساعد اللعب في السيطرة على القلق والصراعات النفسية العادية ويساعد كذلك في تعلم طرق حل المشكلات.

كما تساهم الرياضة والتمارين والحركات في تخفيف حدة الضغوط النفسية وتخفيف القلق.

2.3.2.التعامل مع الغضب:

يعرف الغضب على أنه "إحساس أو عاطفة شعورية تختف حدتها من الاستثارة الخفيفة انتهاءا إلى الثورة الحادة"،وهذه العاطفة الجياشة مثلها مثل الأحاسيس الأخرى تصاحبها تغيرات فيزيولوجية كارتفاع ضغط الدموزيادة هرمونات الاستثارة(الأدرينالين وغيرها..

3.3.2.التعامل مع الضغوط

يزداد الاهتمام منذ عدة سنوات بالوسائل والطرق التي يلجأ إليها الفرد لدرء الخطر الذي يواجهه يوميا في حياته، وسمى علماء النفس هذه الوسائل بأساليب التعامل Coping Style وهي الوسائل التي يستخدمها الأفراد لتجنب الموقف الضاغط أو التهرب منه أو التقليل من شدته بغية الوصول إلى حالة التوازن، وهذه الأساليب تتناسب مع شخصية الفرد وقدراته، بعضها سلبي والآخر ايجابي، وفي نظرية التحليل النفسي تسمى بالحيل الدفاعية ومن أهمها الكبت والنقوص، التعويض، التحويل، التسامي ولكن أهم ما يميز هذه الأساليب الدفاعية عن أساليب التعامل هو منهج عملها، فالأولى تحدث لاشعوريا أما الثانية فتحدث شعوريا.(غربي ،2014)

- **أنواع أساليب التعامل مع الضغوط النفسية**

تتعدد استجابات الفرد أمام مختلف الوضعيات الحياتية الضاغطة مما دفع العديد من الباحثين أمثال "واو " و سكولر(1978) Schooler ،راي وآخرون (1982)إلى دراسة الأشكال المتعددة الأساليب التعامل، ولنفس الغرض قام كل من لازاروس Lazarus وفولكمان Folkman (1984) بتوزيع قائمة أساليب التعامل المعروفة بـThe ways of coping Checklist المؤلفة من 69 بندا على 100 فردا تتراوح أعمارهم بين 45 و64 سنة بغرض الكشف عن مختلف أساليب التعامل عندهم خلال مدة زمنية تقدر بسبعة أشهر، فتوصلا إلى وجود نمطين ثابتين للتعامل، وهما التعامل المركز على المشكل والتعامل المركز على الانفعال.هذين النمطين يستعملان في أغلبية الوضعيات الضاغطة

ومن هنا نجد أن في أي مشكلة يواجهها الشخص فإنه يكون سعيداً إن استطاع حلها بشكل جيد يرضى عنه ولو كانت المشكلة بسيطة ولا تحتاج لخبرة، لذا أقر العلماء النفسانيين بضرورة التعزيز ليس فقط للأشخاص الذين يحلون مشاكلهم فقط، بل الشخص لنفسه أيضاً عد تقديم حل لمشكلة معينة، ومن هنا تجد أن النجاح يولد نجاحاً، وإذا تمكنت من حل مشكلة ولو صغيرة فإن ذلك يعطيك ثقة بالنفس ويدفعك لنظرة إيجابية للذات والتقدم لحل مشاكل أصعب، هذا على المستوى العام، فما بالك لتلاميذ المرحلة المتوسطة الذين هم في مرحلة

الانطلاق، ومرحلة المراهقة التي يكون المراهق فيها من أكثر ما يحتاجه الاعتماد على النفس، واعتماد الكبار عليه، وتوكيله ببعض المهام والمشاكل ليقوم بحلها، مما يعطيه مزيداً من التقدم والعطاء، وهذا ينعكس على شخصيته بشكل كبير، وينعكس على مسيره في الحياة، وكما قال سكوت (Scoote,2002)" إن ما تحققه من نتائج يتوقف على أعمالك :إن كل ما يحيط بك وكل شيء تفخر به والإنجازات التي تعتز بها، والعلاقات الاجتماعية، وكل ما يحقق لك السعادة والرضا عن الذات، وما يميزك عن الآخرين هو من نتاج لما بذلته من جهود متتابعة للفوز بها" .(غربي ،2014)

خلاصة الفصل

هناك عديد من العوامل التي تعيق اكتساب المهارة الحياتية وتنميتها،من بينها أن الإعلام بوسائله المختلفة لا يولي أهمية لدور المهارات الحياتية وأثرها على المتعلمين وخاصة المراهقين منهم،كذلك ندرة الدراسات المتخصصة في هذا المجال وعدم استيعاب المتعلمين لها واقتناعهم بها،وهنا يجب على الأسرة أن تتفهم طبيعة كل مرحلة عمرية يمر بها إبنها وطبيعة المهارات الحياتية التي يمكن أن يمتكلها في كل مرحلة من عمره.

الفصل الرابع
برامج الإرشاد والتدريب

تمهيد:

تعد الحاجة إلى الإرشاد النفسي في عصرنا الحالي أكثر إلحاحا مما سبق،وذلك بسبب التغيرات التي طرأت على المجتمع وشملت جميع جوانب حياة الشخص الاجتماعية والتربوية والمهنية والأسرية،وما شهده العصر الحالي من تقدم علمي وتكنولوجي ،إضافة إلى ما يشهده العصر الحالي من قلق وظهور المشكلات النفسية،ويتضح مما يلي مدى الحاجة إلى برامج الإرشاد والتوجيه النفسي.

1. تعريف الإرشاد النفسي:

تعددت التعريفات التي تصدت لتوضيح مفهوم الإرشاد النفسي من وجهات نظر وجوانب مختلفة غير أن معظمها يكاد يتفق مع بعضه في النهاية على هدف واحد هو تحقيق تعديل في اتجاهات الشخص أو نظرته،وحل مشكلاته التعليمية و العاطفية والاجتماعية لذلك فقد ارتأينا الاكتفاء بعرض التعاريف الآتية:يرى **حامد زهران(1997)** أن الإرشاد النفسي عملية بّناءة تهدف إلى مساعدة الفرد لكي يفهم ذاته ويدرس شخصيته ويعرف خبراته ويحدد مشكلاته وينمي إمكانياته،ويحل مشكلاته في ضوء معرفته، ورغبته وتعليمه وتدريبه لكي يصل إلى تحديد وتحقيق أهدافه، ويحقق الصحة النفسية و التوافق شخصيا وتربويا وزواجيا واسريا. هذا وقد تبنى هذا التعريف الذي قدمه **حامد زهران** عدد من الباحثين في أوروبا أمثال تايلور Tylor(1971) وتوماسTomas(1975).(زهران،1980)

هذا وتعرفه رابطة علم النفس الأمريكية (1983) بأنه خدمات يقدمها اخصائيو علم النفس الإرشادي الذين يستخدمون مناهج وإجراءات لتيسير السلوك الفعال للفرد ، وتعزيز مهارات تعامله مع البيئة.

أما **Ivey et al(1988)**فيرى أن الإرشاد لا يمكن تحديده نوعيا لأنه متغير ينمو ويتطور ويتغير بإستمرار ويستجيب لسلسلة من الضغوط والاهتمامات المتشابكة، وليس من الغريب إذن أن تكون معظم تعريفات الإرشاد تقريبا إجرائية فيعرفه **Goldeson** بأنه مساعدة مهنية من اجل التصدي لمشكلات عاطفية أو زواجيه أو تعليمية أو تأهيليه أو وظيفية أو اجتماعية عن طريق النصح و الهداية و المناقشة.

ويرى **يوسف القاضي** أن الإرشاد هو الهداية إلى السلوك القويم، وانه يرتبط بالتأثير في السلوك وتحويل الطبع، ويتعلق بالتغيير الإرادي للسلوك أو الإتجاه.(القيسي، 1994)

ومن جملة ما سبق يمكن القول بان الإرشاد النفسي هو استخدام القواعد والطرق الحديثة في محاولات تعديل أو تغيير إتجاه الفرد ونظرته، والاهتمام بشخصيته وتقويم سلوكه وحل مشكلاته التعليمية والعاطفية والتأهلية أوالوظيفية.

2. تعريف البرنامج الإرشادي:

هناك الكثير من التعريفات التي تناولت عملية التدخل الإرشادي(البرنامج)التي يقوم بها المرشد النفسي مع الفرد الذي يعاني من مشكلة ما بغية تخليصه من الآثار السلبية لها،والعيش بانسجام مع نفسه والآخرين،ومن تلك التعريفات:

يعرف ريبيرReber(1985) البرنامج الإرشادي بأنه خطة مصممة لبحث موضوع يخص الفرد أو المجتمع شريطة أن تكون هادفة لأداء بعض العمليات المحددة.(العاسمي،2007: 30)

وتناوله (زهران،1986: 439) البرنامج الإرشادي بأنه "برنامج علمي مخطط ومنظم لتقديم مجموعة من الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة،فرديا وجماعيا للمسترشدين داخل الأسرة وخارجها(أولياء أمور التلاميذ) بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي،وتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي والتربوي بشكل سليم،بحيث يقوم بإعداده وتخطيطه وتنفيذه فريق من المختصين في العمل الإرشادي (المرشد النفسي،الأخصائي النفسي، الأخصائي الاجتماعي،مدير المدرسة،المعلم المرشد،أولياء الأمور)

بينما تعرفه سعدية بهادر(1987) على أنه تكنيك دقيق ومحدد يتبعه المرشد في تهيئة الموقف الإرشادي وإعداده بمكان مجهز بأجهزة سمعية وبصرية،ضمن مدة زمنية محددة وفقا لتخطيط وتصميم هادف محدد يظهر فيه التكافل المنشود ويعود على الفرد بالنمو المرغوب فيه نفسيا أو اجتماعيا أو أكاديميا (العاسمي،2007: 30)

كما يعرف البرنامج الإرشادي بأنه " : عبارة عن مجموعة من الأنشطة والفعاليات والتجارب التي تمارسها المدرسة والأجهزة التربوية وتخططها ، لتساعد على تحقيق أهدافها التربوية والاجتماعية ،لأنه لا يمكن تصور وجود جماعة دون أن يتضمن وجودها برنامج تخطط له وتنفذه وتتابعه وتقيم نتائجه . مما يبرز دور البرنامج كجهاز تفاعل تربوي واجتماعي.(باقرة وآخرون ، 2001 :140)

يتضح من التعاريف السابقة أن المدرسة تعتبر من أهم مراكز الإرشاد النفسي لتقديم الخدمات الإرشادية(النفسية ، التربوية ، الاجتماعية..)، والتي تعتبر ضرورية بالنسبة للتلميذ في شكل برامج مخططة ومنظمة ومحددة المسؤوليات والمسؤولين.

وفي إطار ما سبق يمكن تعريف البرنامج الإرشادي على أنه: "خطة منظمة ومبنية على أسس علمية سليمة تهدف إلى تقديم المساعدة النفسية للأشخاص الذين يحتاجونها،وتنمية إمكاناتهم على مواجهة مشكلات

التكيف لديهم،ومساعدتهم أيضا على تخاذ القرارات السليمة في حياتهم من أجل تحقيق النمو السليم والوصول إلى مستوى متقدم من الصحة والتوافق النفسيين"

ومن خلال التعاريف السابقة نجد أنها على أن البرامج الإرشادية تقوم على مجموعة من الأسس التي لا يمكن الاستغناء عنها عند عملية تصميم البرنامج،لأنها تعد في نظر المرشد النفسي المحددات الأساسية لعملية التدخل الإرشادي،ولهذا سنتطرق في العنصر الموالي لأهم هذه الأسس.

3. الأسس التي تقوم عليها البرامج الإرشادية

يقوم البرنامج الإرشادي الفعال على مجموعة من الأسس هي بمثابة الأعمدة التي لا يمكن للباحث إهمالها في العملية الإرشادية ألا و هي الأسس العامة و الفلسفية و النفسية و التربوية و الاجتماعية و الدينية التي يمكن عرضها فيما يلي:

1.3.الأسس العامة

أو ما يسمى بالمسلمات و المبادىء التي تتعلق بأبجديات السلوك البشري و أساسيات العملية الإرشادية و التي يمكن تخليصها فيما يلي:

– مراعاة خصائص السلوك البشري و الأخذ بعين الاعتبار جوانب الثابتة و المتغيرة فيه و قابليته للتعديل أو التغيير.

– احترام مدى استعداد الفرد للتوجيه و الإرشاد النفسي .

– تقبل المسترشد دون إصدار أحكام في حقه.

– احترام حق الفرد في تقرير مصيره بنفسه.

– الأخذ بعين الاعتبار البعد الاجتماعي لسلوك المسترشد.(زهران،1998ص 303)

2.3. الأسس الفلسفية:

تتعلق الأسس الفلسفية بطبيعة الإنسان وأخلاقيات الإرشاد النفسي ، وقد لخصها كارلتون بيك Carltone Beek فيما يلي :

–الاهتمام بالفرد واحترام ذاتيته والتأكيد على كرامته وقيمته ، والاهتمام بتحقيق أقصى ما يمكن من نمو لإمكانياته ، وتحقيق حاجاته ، وتحرير إرادته ، وتنمية خبراته واتجاهاته .(باقرة وآخرون،1988: 27)

– مراعاة أخلاقيات الإرشاد النفسي المتمثلة في : العلم ، والخبرة ، والترخيص ، والقسم وسرية المعلومات ، والعلاقات المهنية ، والعمل المخلص ، والعمل كفريق ، واحترام اختصاص الزملاء، والاستشارة المتبادلة ، والإحالة ، وكرامة المهنة .(زهران،1944:30)

3.3. الأسس النفسية والتربوية:

و ترتبط الأسس النفسية و التربوية للبرامج الإرشادية بمراعاة الخصائص النفسية للمسترشدين و اختلاف قدراتهم على التفاعل مع العملية الإرشادية و التعلم.(زهران،1998: 333)،لذا يجب على المرشد النفسي أن يأخذ في اعتباره أثناء وضع البرنامج الإرشادي الفروق الفردية بين المسترشدين في النمو العقلي والجسمي والاجتماعي،واستعدادهم ورغبتهم في التدخل الإرشادي،وكذلك الفروق بين الاطفال الصغار والمراهقين والكبار،والاسوياء وذوي الحاجات الخاصة،مع مراعاة الفروق بين الجنسين.(العاسمي،2007: 40)

4.3. الأسس الاجتماعية:

و تأخذ هذه الأسس بعين الاعتبار طبيعة الإنسان في كونه كائنا اجتماعي بالفطرة و منها نجد:– الاهتمام بالفرد كعضو فعال و إيجابي في المجتمع.

– الأخذ بعين الاعتبار التغيرات التي تعرفها المجتمعات بسبب تغير أنماط المعيشة و التطور الحضاري.(كامل،2000: 30)

5.3. الأسس الأخلاقية:

تؤثر القيم في السلوك الإنساني،وتعكس أخلاقيات ممارسة العمل الإرشادي توجها قيميا إنسانيا يعبر عن الإهتمام بحقوق الفرد،واستخدام المعرفة والمهارات لتحسين حياة الأفراد،وتؤكد البحوث في مهنة الإرشاد النفسي على حق الفرد في اختيار الأسلوب الذي يناسبه أثناء عملية التدخل الإرشادي،من دون ضغط أو إجبار،وفي جو من الأمن والاطمئنان والسرية التامة لكل خبرات المسترشد،ومن دون استغلال لإمكاناته المادية والمعنوية.لذلك فعلى المرشد النفسي الذي يصمم برنامجا إرشاديا لمسترشد ما أن يأخذ في الاعتبار القيم الأخلاقية التي يؤمن بها المسترشد ويستفيد منها أثناء عملية التدخل الإرشادي ،بحيث يعمل في سياقها المعرفي والانفعالي بغية الحد من الاضطراب الذي يعاني منه،ولا يحاول . حسب اعتقاده . أن ثمة تحسنا سوف يحدث لو قام المرشد بمواجهتها أو التقليل من قيمتها،لأن ذلك قد يسبب إنهاء العلاقة الإرشادية مع المسترشد.كذلك يجب المرشد نفسه أن يتحلى مجموعة من القيم الأخلاقية أثناء عملية التدخل الإرشادي مع المسترشد.(العاسمي،2007: 44 . 45)

6.3.. اتفاق أهداف البرنامج مع العملية التربوية

7.3. أهمية النواحي الإدارية اللازمة للبرنامج

يهدف البرنامج الجيد إلى تحقيق أهداف واضحة ولها نتائج يمكن التعرف عليها من خلال سلوكيات وتفاعلات المسترشد في حياته اليومية،وبصورة عامة فالبرنامج الإرشادي يجب أن يتوفر على مجموعة من الخصائص التي تضمن الوصول إلى الأهداف المرغوبة.

4. خصائص البرنامج الإرشادي:

تتمثل أهم الخصائص والسمات التي يتمتع بها البرنامج الإرشادي في:

1.4.التنظيم والتخطيط:

وهو وجود استراتيجية منظمة ومخطط لها من قبل خبراء في مجال تصميم البرامج الإرشادية،فالتخطيط يتضمن تغطية عناصر البرنامج الإرشادي من حيث التمهيد له،ووضع الاهداف،واختيار الافراد المستهدفين،وخطوات سيره وفق ترتيب معين.(العاسمي،2007)

2.4. المرونة:ويقصد بالمرونة أن البرنامج قابل للتعديل في ظل المستجدات والظروف التي تطرأ على العملية الإرشادية والبيئة المحيطة بها،وكذلك المتغيرات الطارئة كالمرض والتحسن المفاجيء.(العاسمي،2007: 45)

3.4. التكامل :حيث يتم التأكد من أن جميع العناصر المكونة للبرنامج تتكامل فيما بينها لتحقق أهداف البرنامج الإرشادي دون تنافر أو تناقض، و أن لكل عنصر من العناصر المكونة للبرنامج دور واضح يكمل ادوار العناصر الأخرى .فيتم استبعاد بعض الخطوات التي لا تتسق مع الخلفية النظرية التي بني عليها البرنامج.(حسان،2008)

4.4. الدقة والتحديد :يتحرى المرشد الدقة في صياغة البرنامج بحيث لا تحمل عباراته أو مصطلحاته معان غامضة أو ملتبسة، وذلك فيما يتعلق:

أ – بأهداف البرنامج الإرشادي :سواء الأهداف العامة التي تعبر عن تصور المرشد للإستراتيجية التي سعى إلى تحقيقها، أو الأهداف الإجرائية التي تعلقت بالسلوكيات والاتجاهات النفسية التي هدف البرنامج إلى تغييرها.

ب – بالأساليب والفنيات المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف :حيث يتم تحديد الأساليب والفنيات بدقة بما يضفي على البرنامج وضوحاً في خطة العمل وهو ما يجنب المرشد في الوقوع في بعض الأخطاء أو حدوث أي تخبط في الجلسات الإرشادية خلال تطبيق البرنامج.

ج –بالأساليب التي يتم استخدمها لتقويم النتائج النهائية للبرنامج.(حسان،2008: 18)

5.4.. الشمول: نعني بالشمولية في البرنامج عدم الوقوف عند جزئية من مشكلة المسترشد بل يجب أن يكون شاملا لجميع أبعادها الاجتماعية والنفسية والانفعالية،كما يتضمن الشمول أدوات القياس المناسبة والفنيات وغيرها من العناصر الاساسية في البرنامج.(العاسمي،2007: 45،46)

وتتعدد البرامج الإرشادية تبعا للأسس المبنية عليها ونوع المشكلة وكذا الأهداف المرجوة من البرنامج،ولهذا حاولنا التطرق لبعض هذه الأنواع قبل ذكر نوع البرنامج الإرشادي الذي سنقوم بتطبيقه في بحثنا الحالي.

5. أشكال البرامج الإرشادية

هناك العديد من البرامج الإرشادية والعلاجية التي قام بإعدادها علماء الصحة النفسية والإرشاد النفسي استنادا الى الأسس النظرية لمدارس الإرشاد النفسي المختلفة والتي تتماشى مع طبيعة المشكلة التي يعاني منها المسترشد،وعموما يوجد نوعين من البرامج الإرشادية هما:

1.5. البرامج غير المنظمة:

هي برامج عفوية ارتجالية تعتمد على خبرة المرشد الذاتية في التعامل مع المشكلات الشبيهة بمشكلة مسترشده الحالية،وهذا النوع من البرامج لا يمر بالمراحل الأساسية في فحص حالة المسترشد فحصا دقيقا من خلال الأعراض والأسباب والتشخيص الدقيق.

وعموما تكون هذه البرامج أكثر عمومية وتفتقر إلى الموضوعية والتخصص الدقيق،والفهم الشامل للمشكلة،وهي لا تعتمد على أساس علمي.(العاسمي،2007)

2.5.البرامج المنظمة:

هي البرامج المعدة على أسس علمية وعملية،لها أصولها وقواعدها،تسعى إلى تقديم الخدمات النفسية للأفراد المحتاجين إليها بطريقة واعية،آخذة في عين الاعتبار النظرة الشمولية للمشكلة،من حيث الفحص والتشخيص وجمع البيانات والمعلومات الكافية عنها،كما يتوافر في هذه البرامج الدقة والشمولية والتخطيط والواقعية في تطبيقه آخذا بعين الاعتبار الاطار المرجعي والثقافي للبيئة التي يطبق فيها،مع ضرورة التقويم المستمر له،والنظر إلى التكلفة المادية والجهات الممولة لهذا البرنامج بعين الاعتبار.

وعلى العموم تقسم البرامج الإرشادية في أشكال عديدة وفق الأهداف المرجوة منها:

1.2.5. البرامج التقييمية:وهي البرامج التي تستخدم لتقييم أداء أو أسلوب أو خطة ما من حيث التغير في السلوك أو الأداء لدى المجموعة المستهدفة بعد تطبيق البرنامج،ومثال على ذلك برنامج تقويمي لأداء المعلمين الحاصلين على دبلوم التأهيل التربوي.

2.2.5.البرامج الإصلاحية: وهي التي تخطط لإحداث تغيير في بنية المجتمع سواء من الناحية السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو التربوية من نمط قديم إلى نمط أكثر حداثة ومشبع لحاجات الأفراد.

3.2.5. البرامج التربوية:وهي البرامج التي تقدم في المجال التربوي والتعليمي،سواء ما يتعلق منها بالمنهج الدراسي أو النظام التربوي،أو المشكلات الحاصلة فيه كالقلق الامتحاني،التسرب من المدرسة...

4.2.5. البرامج التوجيهية:وهي البرامج التي تقدم في مجال التوجيه التربوي والمهني،وذلك من خلال تقديم المعلومات للأفراد المحتاجين إليها بهدف إختيار المهنة أو الدراسة المناسبة.

5.2.5. برامج التدريب: وتعني البرامج التي تقدم لزيادة فاعلية فرد أو مجموعة من الأفراد لأداء المهام الموكلة لهم بصورة صحيحة وناضجة.

وهذا النوع من البرامج الإرشادية هو الأنسب للبرنامج الذي نسعى إلى بنائه في هذا البحث،كوننا نرغب في تدريب أفراد العينة على بعض المهارات الحياتية التي يحتاجون إليها،ولهذا سنحاول التطرق بالتفصيل في العناصر المقبلة إلى مفهوم التدريب والبرامج التدريبية.

6. البرامج التدريبية

1.6. تعريف التدريب:

- **لغة:** التدريب من درب به:أي اعتاد وأولع به ودرب على الشيء أي من حذق على الشيء ويقال درب فلانا البعير أي علمه على الدروب
- **اصطلاحا:** تعددت التعاريف التي تناولت التدريب فيرى جودGood بأنها الجهود المبذولة لتحفيز النمو في أي مجال من مجالات العاملين وتطويرهم بمزاولة مهنة باستخدام الوسائل المناسبة في حين عرفته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بأنه:"عبارة عن نشاط مخطط يهدف إلى إحداث تغيير في الفرد والجماعة التي تدربها تتناول معلوماتهم وأدائهم

واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية.(الفتلاوي،2003: 21)

ويعرف أيضا بأنه عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغيرات في معلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك واتجاهات المتدربين بغية تمكينهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة مما يساعد في رفع كفاءتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية.(الطعاني،2007: 14.13)

كما يعرف بأنه العملية المنظمة لإكساب أو تطوير معارف ومهارات أو اتجاهات المتدربين الايجابية بهدف الوصول إلى الأداء المطلوب.(السامراني،2007: 135)

ومن خلال هذه التعاريف نتوصل إلى أن التدريب هو:"عملية سلوكية منظمة تهدف إلى تطوير أداء المتدرب ورفع كفايته على الأداء وإنجاز المهام"

2.6. مفهوم البرنامج التدريبي

اتفق عدد من المفكرين على أن البرنامج التدريبي يقصد به مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساعدهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل المشكلات وتحسين أدائهم في أي موقف من المواقف الإنتاجية وحل المشكلات وتحسين أدائهم في أي موقف من المواقف.(ماهر محمد،2006: 41،40)

ومما سبق يمكن تعريف البرنامج التدريبي على أنه"عبارة عن خطة محكمة تتضمن خطوات محددة لها أهداف ومحتوى ووسائل تنفيذ وأسس تقويم،بقصد تطوير معارف ومهارات واتجاهات المتدربين لتحسين أدائهم حتى تتوافق مع تفاعلاتهم داخل الصف الدراسي"

1.2.6.أهداف التدريب: تتمثل أهداف التدريب فيما يلي:

- ❖ زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.
- ❖ إكساب المتدربين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفاءتهم الدراسية
- ❖ تنمية اتجاهات المتدربين الايجابية نحو الدراسة
- ❖ زيادة الاستقرار في الصف الدراسي مما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.
- ❖ زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي يرفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب بين الطلاب.
- ❖ تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي.

ويمكن تصنيف هذه الأهداف إلى ثلاث مجموعات رئيسة هي:

أ. أهداف تقليدية: وتتضمن أهداف معروفة مثل تدريب الطلاب الجدد وتعريفهم بالمؤسسة وأهدافها وسياساتها وأنشطتها والإجراءات والقوانين المطبقة فيها كما تشمل تزويد بعض الطلاب بمعلومات ومهارات معينة.

ب . أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف بالدرجة الأولى نحو إيجاد حلول لمشكلات يعاني منها التلاميذ عن طريق إعداد وتدريب الطلاب ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات واضحة ومحددة كما في

الأهداف التقليدية بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل وإجراء المقارنات واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل وإجراء المقارنات واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات وقد تظهر أعراض المشكلات وقد تظهر أعراض المشكلة على شكل انخفاض المردود الدراسي وقد تؤدي جميعها إلى انحرافات عن معدلات الانجاز المخططة.

ج . أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية وترمي إلى تحقيق مستويات عالية من الانتاجات والأداء ويتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام أساليب عملية متطورة وعناصر متميزة وقادرة ويتطلب ذلك ارتقاء في البرنامج والأساليب التدريبية إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع.(الطعاني،2007: 17)

يتضح أن الاهداف التي يرمي التدريب إلى تحقيقها تتمثل في زيادة المعرفة وإكساب المهارات والخبرات وإحداث تغييرات ايجابية في الاتجاهات.

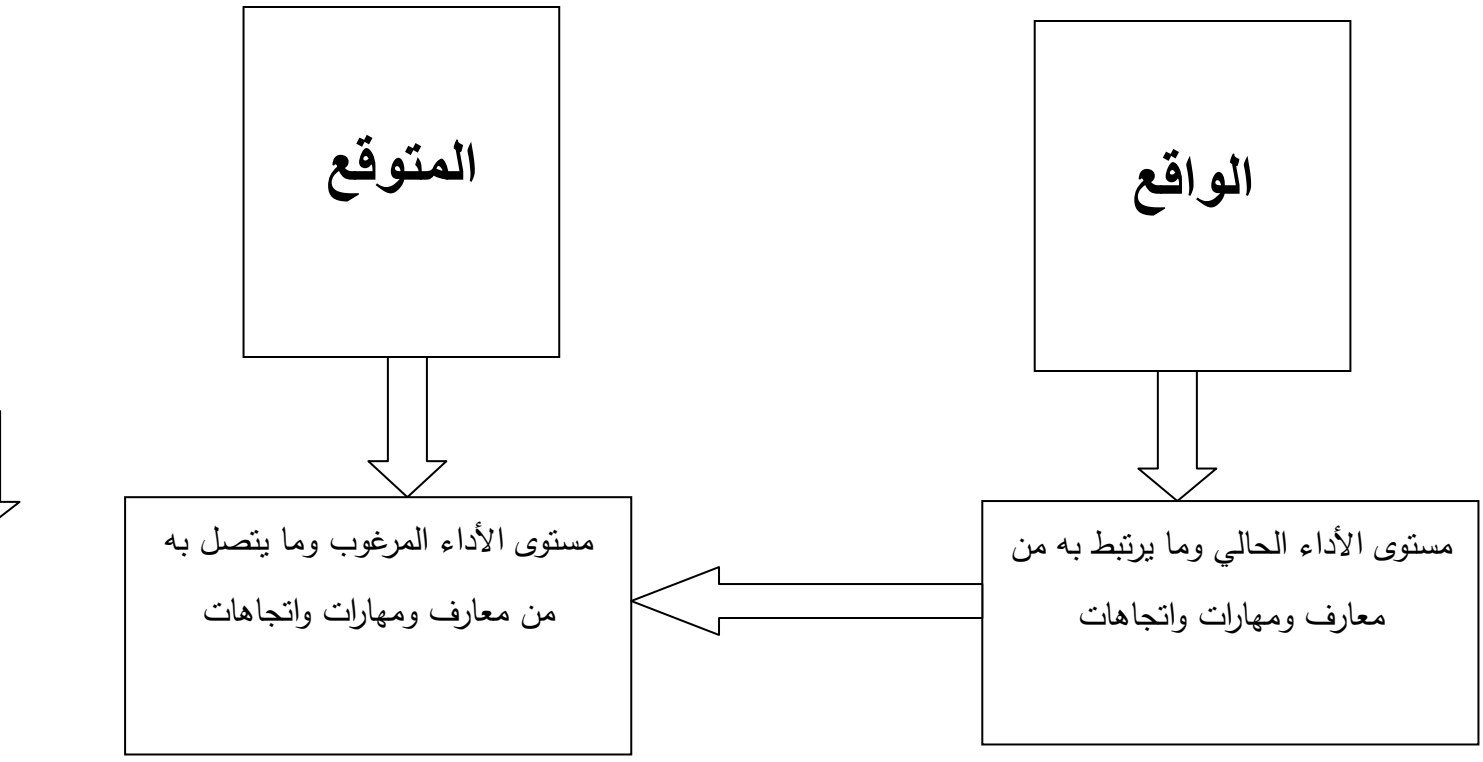
2.2.6.تحديد الاحتياجات التدريبية

أ. مفهوم الحاجة التدريبية

تعرف الحاجة التدريبية للمتعلم على أنها الفرق بين ما يمتلكه من معارف ومهارات وبين ما ينبغي أن تكون عليه معارفه ومهاراته واتجاهاته والتي تسبب له شعورا بالتوتر وعدم الاتزان بما يدفعه ويوجه سلوكه نحو المصادر التدريبية التي تمكنه من تحريك الوضع الذي هو فيه إلى الوضع الذي يجب أن يكون عليه أو الذي يبتغيه .(معوض وآخرون،2003: 207.208)

وتعني الحاجات التدريبية كذلك مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات المتدربين ومهاراتهم وسلوكاتهم لرفع كفاءتهم بناء على احتياجات لازمة يتطلبها الموقف لتحقيق هدف معين وللتغلب على المشاكل التي تعترض سير العملية التعليمية في المؤسسة.(برعي،1968: 43)

وعرفت الإحتياجات التدريبية بأنها مجموعة حتى المؤشرات التي تكشف عن وجود فرق بين حقيقة أو واقع المتدربين الحالي وبين الوضع المأمول أو الناتج المتوقع أن يكون هؤلاء في المستقبل من حيث معارفهم ومهاراتهم وقيمة اتجاهاتهم فمن واقع الأداء الحالي بصورة الأداء المتوقع أو المنشود تبرز الحاجة إلى التدريب ويوضح ذلك الشكل الآتي:



(معوض،2003: 208)

ومما سبق يتضح أن الحاجة التدريبية هي:

. معلومات ومهارات وقدرات واتجاهات معينة يراد تنميتها أو تعديلها أو تغييرها.

. معالجة نواحي ضعف أو قصور في أداء الأفراد.

. كفايات المتعلمين أو معلوماتهم أو اتجاهاتهم

. فرق بين الأداء الفعلي والأداء المرغوب فيه ويحدث الفرق بينهما نتيجة نقص المعارف والمهارات والاتجاهات.

ب. تصنيف الحاجات التدريبية:

يمكن تصنيف الحاجات التدريبية للمؤسسة والأفراد إلى ثلاثة أصناف رئيسية على النحو التالي:

- **الحاجات العادية المتكررة:**

هي الحاجة التقليدية التي تتصل بحاجات المتعلمين الجدد والتي تتمثل في حاجة هؤلاء إلى اكتساب المعلومات والمهارات والاتجاهات الأساسية التي يحتاجونها،وهذا النوع من الحاجات يطلق عليه التدريب

الانتعاشي والذي يهدف إلى تطوير كفاءات الطلاب وتحديثها بما يتناسب وما طرأ عل مجالات عملهم من مستجدات معرفية وأدائية.(معوض وآخرون،2003: 210)

- **الحاجات التي تتصل بمشكلات العمل:**

يشير هذا النوع من الحاجات التدريبية إلى مشكلات العمل الناتجة عن نقص في المعارف أو المهارات او الاتجاهات الخاصة بمهام العمل والمتمثلة في أداء المتعلمين وتصرفاتهم والتي ينتج عنها نقص في الانتاجية أو ضعف في مستوى الأداء ويستهدف تحديد مثل هذه الحاجات إلى توفير التدريب اللازم لسد هذه النقائص وحل المشكلات ذات الصلة.

- **الحاجة التطويرية الإبتكارية:**

ويتضمن هذا النوع من الحاجات التدريبية إدخال عناصر جديدة(معارف ومهارات) على عمل المتعلمين تلبية لحاجات المستقبل والتطلعات التطورية للمؤسسة نحو آفاق لم يسبق بلوغها استجابة لمتطلبات البيئة أو التقدم العلمي الحاصل في مجالات التربية والتعليم.(معوض،2003: 211)

يتم الإعداد والتخطيط وكذا تنفيذ البرنامج الإرشادي في المدرسة بالتعاون بين المرشد النفسي وأعضاء هيئة التدريس التي تمثل عنصرا هاما في تحقيق الأهداف التي يسعى إليها البرنامج.

ويتضمن البرنامج الذي نسعى إلى تطبيقه في هذه الدراسة مهارات جديدة نسعى إلى تلقينها للتلميذ تهدف إلى تطوير حاجة أساسية عند الكائن البشري ألا وهي الحاجة إلى تحقيق ذاته دون اللجوء إلى أساليب غير مقبولة كالعنف المدرسي.

7. برنامج التدريب على المهارات الحياتية في المدارس لبوتفان Botvan

1.7. تعريف برنامج التدريب على المهارات الحياتية في المدارس (LST)

هو برنامج الوقاية من المخدرات في المدارس لمدة ثلاث سنوات،ويستهدف أيضا الوقاية من تعاطي التبغ والكحول وسلوك العنف ..

تم تطوير البرنامج من طرف الدكتور **جيلبرت بوتفان J Botvan** أحد كبار الخبراء في العالم في الوقاية من تعاطي التبغ والكحول والمخدرات،وقام بتصميم برنامجه على أساس نظرية "التعلم الاجتماعي".وقدرت نسبة فعاليته بأكثر من 80% .

"**LST** " هو برنامج يدرس في المدارس،يهدف إلى منع استخدام الكحول والتبغ والعنف عن طريق استهداف العوامل الاجتماعية والنفسية الرئيسية التي تشجع على البدء في تعاطي المخدرات والسلوكات الأخرى المحفوفة بالمخاطر.ويستند البرنامج على كل من التأثير الاجتماعي ونموذج تعزيز الكفاءة للوقاية من السلوكات سالفة الذكر.كما يقوم البرنامج أساسا على المهارات اللازمة لمقاومة التأثيرات وبناء المرونة وتعلم المهارات الشخصية والاجتماعية المرتبطة بتعاطي المخدرات باستخدام اللغة المناسبة للفئة العمرية والمحتوى الملائم.

يوفر برنامج "LST" للطلاب في سن [13-17] سنة الآليات اللازمة لتطوير اتجاهات ومعايير مضادة لتعاطي المخدرات والقدرة على مقاومة ضغوطات الأقران ووسائل الإعلام السلبية.

(Program Web site, http://www.lifeskillstraining.com)

2.7.الخلفية النظرية للبرنامج :نظرية التعلم الاجتماعي

لصاحبها " ألبرت باندورا Albert Bandura " وتسمى أيضا النظرية المعرفية الاجتماعية،وتقوم هذه النظرية على فكرة الملاحظة لأداء الآخرين أي أن الانسان يتعلم السلوكيات الجديدة بمشاهدة أداء الآخرين. كما تركز النظرية على العناية بالبيئة الاجتماعية ودور المتعلم النشط في تلك البيئة، والتعلم الاجتماعي المعرفي يتم في مراحل وهي :

* الانتباه لما يراد تعلمه.

* الاحتفاظ بالأفكار المعرفية وتقديمها في سياقات اجتماعية.

* إعادة الحركات التي تم مشاهدتها بصورة ظاهرة بعد تنظيمها معرفياً.

* الدافعية التي يبذلها المتعلم في مواقف تعلم جديدة بعد النجاح في الأداء السابق. (قطامي واليوسف، 2010، 71-81)

كما تركز هذه النظرية على أهمية التفاعل الاجتماعي والمعايير الاجتماعية والظروف الاجتماعية في حدوث عملية التعلم، ويمكن أن يؤدي كل موقف اجتماعي إلى آلاف الاستجابات المختلفة التي نسميها سلوكاً اجتماعيا، والسلوك الاجتماعي هو مجموع التفاعلات بين الأفراد، ينشأ نتيجة لأفعال الآخرين، وعادة ما يعزز أو يعاقب من هؤلاء الأفراد. ويقترح "باندورا" ثلاثة آثار على الأقل للتعلم بالملاحظة ، وهي: تعلم سلوكيات جديدة، والكف والتحرير، والتسهيل (أبو جادو، 2011، 201-204).

وتعتبر النمذجة أو الاقتداء Modeling آلية من أشهر آليات التنشئة الاجتماعية واكتساب السلوك عموماً، وقد ارتبطت باسم " ألبرت باندورا " ومفهوم النمذجة قريب من مفهوم التقليد إلا أن النمذجة تتضمن قدراً أكبر من التأثيرات النفسية بين الفرد والنموذج أكثر مما هو موجود في التقليد، ويرى باندورا أن سلوك الفرد يتأثر بنموذج معين (كفافي، النيال وسالم، 2008، 129).

3.7. نشأة البرنامج

بدأ الإنتشار الواسع لبرنامج التدريب على المهارات الحياتية سنة 1995،قدر عدد المشاركين في البرنامج منذ ذلك الوقت ب 50,000 أستاذ و 10,000 مقعد دراسي وحوالي 3 ملايين متمدرس.

وتختلف مدة التنفيذ،فبعض المواقع نفذته طوال 5 سنوات وأخرى في 3 سنوات فقط.

تطور البرنامج من خلال 30 دراسة شملت أكثر من 330 مدرسة/موقع و26000 طالب في المدن والضواحي والأرياف.

إن معظم الدراسات حول البرنامج أجريت من طرف الدكتور جيلبرت بوتفان وزملائه في جامعة كورنل " Weill Medical College Of Cornel University"

. أجريت على الأقل 7 دراسات ارتباطية حول البرنامج من طرف خبراء خارج الجامعة.

. منذ نشأة البرنامج وإلى يومنا هذا،طبق ال LST في 50 ولاية أمريكية (مقاطعة كولمبيا،بورتوريكو،فيرجينيا..)

أما خارج الولايات المتحدة الأمريكية فتبنته 32 دولة أجنبية منها (أستراليا،كندا،تركيا،السويد،كوريا الشمالية..).ومن البلدان العربية (السعودية وقطر فقط).(Botvan ,j et all ,2008 :3)

4.7.تمويل البرنامج

برنامج التدريب على مهارات الحياة لبوتفان هو برنامج ممول بالكامل من قبل المعاهد الوطنية للصحة.

5.7.الأهداف الرئيسية للبرنامج

برنامج التدريب على المهارات الحياتية لبوتفان هو نهج كامل لتطوير الشخصية،يهدف بالأساس إلى مقاومة تعاطي المخدرات والكحول وسلوكات العنف من خلال برنامج يدرس في المدارس،وبدلا من مجرد تدريس المعلومات عن المخدرات، يتكون برنامج تدريب بوتفان Life Skills Training من ثلاثة عناصر رئيسية تغطي المجالات الحرجة التي تعزز استخدام المخدرات. وقد أظهرت الأبحاث أن الطلاب الذين يطورون المهارات في هذه المجالات الثلاثة هم أقل احتمالا بكثير للانخراط في مجموعة واسعة من السلوكيات عالية المخاطر. الأهداف الثلاثة هي:

- **اكتساب مهارات مقاومة المخدرات**

تمكين الشباب من التعرف على المفاهيم الخاطئة الشائعة حول التبغ والكحول وغيره من تعاطي المخدرات. من خلال التدريب والممارسة، ويكتسبون المعلومات حول تعاطي (الكحول والتبغ، وغيرها من المخدرات) ،مهارات المقاومة للتعامل مع أقرانهم وضغط وسائل الإعلام للانخراط في استخدام(الكحول والتبغ، وغيرها من المخدرات).

- **اكتساب مهارات الإدارة الذاتية الشخصية**

يتعلم الطلاب كيفية فحص صورتهم الذاتية وآثارها على السلوك. وتحديد الأهداف وتتبع التقدم الشخصي وتحديد القرارات اليومية وكيفية تأثرها بالآخرين؛ وحل المشكلات، والنظر في عواقب كل حل بديل قبل اتخاذ القرارات؛ والحد من التوتر والقلق، والنظر في التحديات الشخصية في ضوء إيجابي.

- **اكتساب المهارات الاجتماعية العامة**

تدريب الطلاب على تطوير المهارات اللازمة للتغلب على الخجل والتواصل بشكل فعال وتجنب سوء الفهم، بدء وإجراء المحادثات، والتعامل مع الطلبات الاجتماعية، والاستفادة من كل من مهارات توكيد الذات اللفظي وغير اللفظي لقبول أو رفض الطلبات الغير مرغوبة، والاعتراف بأن لديهم خيارات أخرى غير العدوان أو السلبية عندما تواجه المواقف الصعبة.(Program Web site, http://www.lifeskillstraining.com)

7.6.هيكل البرنامج:

برنامج التدريب على المهارات الحياتية معد للتدريس في ثلاث سنوات في التعليم الابتدائي أوالمتوسط أو الثانوي لبناء هذه المهارت في مستويات مختلفة .

- **برنامج المستوى الابتدائي:** يتكون برنامج المرحلة الابتدائية من 8 جلسات دراسية في السنة في جميع السنوات الثلاثة من المرحلة الابتدائية. ويمكن تنفيذ البرنامج الابتدائي على مدى سنة أو سنتين أو ثلاث سنوات، حسب توافر الوقت. وهي مصممة ليتم تنفيذها إما كبرنامج مستقل أو بالاشتراك مع برنامج المدرسة المتوسطة
- **برنامج المرحلة المتوسطة:** تم تصميم برنامج المدرسة المتوسطة ليتم تدريسها في تسلسل على مدى ثلاث سنوات في أي من المدارس المتوسطة أو الإعدادية. في السنة الأولى وهو المستوى الجوهري من البرنامج يحتوي على 15 دورات أساسية (بالإضافة إلى 3 جلسات منع العنف اختيارية)، في السنة الثانية يحتوي على 10 جلسات تكميلية (بالإضافة إلى 2 جلسات منع العنف اختيارية)، والسنة الثالثة يتكون من 5 جلسات تكميلية (بالإضافة إلى 4 جلسات منع العنف اختيارية) .
- **برنامج المرحلة الثانوية** :يتضمن برنامج المدرسة الثانوية 10 جلسات. وعادة ما يتم تدريس البرنامج في سنة واحدة .(Botvan ,2005 :6)

7.6.المشاركون في البرنامج:

تم تصميم البرنامج التدريبي ل:

- طلاب المدارس الابتدائية
- طلاب المدارس المتوسطة / الإعدادية
- طلاب المدرسة الثانوية

وقد تم تقييمها وأثبتت فعاليتها في الولايات المتحدة الأمريكية مع:

- طلاب الطبقة المتوسطة البيض
- طلاب الأقليات العرقية (في المقام الأول من أصل أفريقي – أمريكي وإسباني)
- السكان في المدن الحضرية
- سكان الضواحي
- سكان الريف.(Botvan ,2000 : 22)

8.6. القائمين على تنفيذ البرنامج:

ينبغي تنفيذ البرنامج بعناية فائقة. بنفس أهمية ما يتم تدريسه وذلك لتحقيق أقصى قدر من الفعالية، وقد نفذ التدريب بنجاح من قبل مجموعة متنوعة من المربين ومقدمي البرامج:

- معلمي الفصول الدراسية
- مستشارو المدارس
- أخصائيو الوقاية
- المهنيين الصحيين
- أخصائيو الصحة العقلية
- الأخصائيون الاجتماعيون
- ضباط تنفيذ القانون
- قادة الأقران الأكبر سنا

كما أن التدريب متاح ويوصى بشدة لجميع مقدمي البرنامج، من ذوي الخبرة أو المبتدئين.
(Program Web site, http://www.lifeskillstraining.com)

9.6. مدة البرنامج والجلسات

يحتوي البرنامج عموما على 30 درسا،تقدم الجلسة الواحدة في مدة لا تتجاوز (30–45د)،وتدرس إما على أساس جدول زمني مكثف (مرتين إلى ثلاث مرات أسبوعيا) حتى اكتمال البرنامج،أو على جدول زمني موسع (مرة أسبوعيا) وقد ثبت أن هذين الشكلين فعالين. وفي حين ثبت أن سنة واحدة من مرضى نقص المناعة المكتسب تحقق آثارا إيجابية قابلة للقياس، يوصى بشدة بتنفيذ البرنامج لعدة سنوات.

10.6.أدوات البرنامج: يحتوي كل مستوى على المعدات التالية

1) دليل المدرب أو المعلم الشامل
2) 30 دليل للمتدرب
3) تقنيات معاومة الضغوط في شكل (CD Audio)
4) شرائح للدعم الرقمي لتعليم المساعدين

ويمكن شراء مواد فئة إضافية بشكل منفصل..(Botvan ,2008 : 5)

11.6.التقنيات المستخدمة في البرنامج:

- **السيكودراما وتقنية لعب الدور**

في لعب الدور يعطى الأشخاص أمثلة أو نماذج لكي يتعلموها ويكرروها أما في السيكودراما فإن التركيز لا يكون على تكرار وتعلم دور معين وإنما على خلق التلقائية وتنمية القدرة على إتخاذ القرارات والقيام بالأدوار من جراء القيام بالدور في التمثيل (عيسوي، 1984، 243).وتفيد السيكودراما بشكل خاص في تعلم المهارات الاجتماعية.

- **النمذجة**

يعتبر التعلم بالنمذجة من أهم الأساليب المستخدمة في تعلم المهارات الاجتماعية،وذلك من خلال التعرف على النماذج السوية في البيئة،ثم محاولة الإقتداء بها،فالمدرب يعرض على الطلاب النماذج المرغوب تعلمها في سلوكهم،ثم يحثهم على تقليدها مع تعزيز أدائهم وهذا الأسلوب يستند أساسا على نظرية التعلم الاجتماعي ل"باندورا".

- **المحاضرة**

يقوم أسلوب المحاضرة على تقديم معلومات مختلفة بشكل مباشر وموجه،حيث تقدم تلك المعلومات بطريقة موضوعية، تنمي لدى المتدربين الرغبة في اكتساب المعارف والمعلومات حول موضوع ما،ويتم إجراء المحاضرات إما بطريقة مباشرة(وجها لوجه) أو باستعمال الأجهزة السمعية البصرية كالراديو المسجل أو الفيديو.

- **المناقشة والحوار**

تتم مناقشة الأفكار المطروحة في الجلسات بهدف تدريب الطلاب على القدرة على المواجهة،الشجاهة أمام الآخرين،الثقة بالنفس،الخروج من دائرة التمركز حول الذات واكتشاف جوانب الخطأ في الأفكار وتنمية القدرة على حل المشكلات.

- **الألغاز والألعاب التعليمية (فردية وجماعية)**

مجموعة من المواقف التنافسية التي تبعث على التعلم والترفيه وهي أساسا تستخدم كبديل مستحدث لأسلوب حل المشكلات التقليدي وتبعث على روح المنافسة والعمل الجماعي.

- **. القصص**

القصة لون رفيع من ألوان الأدب، تمد سامعها بشيء من غذاء العقل والخيال والذوق، وقد كانت تعتبر في القديم وسيلة من وسائل نشر الثقافات والمعارف بين الأمم. كما يرى علماء النفس أن القصة نوعاً من اللعب الإيهامي حيث تعطي للطفل مجال لإعادة الاتزان إلى حياته، كما يمكن عن طريق تمثيل القصة غرس قيم كثيرة في نفوس الأطفال كالشجاعة، والصدق، والأمانة..وغيرها من الصفات الحميدة.(لقوقي،54،2015)

وتساهم القصص في إتاحة فرصة للأطفال للتعبير عن مشاعر التعاطف والتفهم.

- **العصف الذهني**

يستخدم العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي أو لفردي في حل الكثير من المشكلات العلمية والحياتية المختلفة،بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية،وهو ضروري لتطوير التفكير الإبداعي،يساعد العصف الذهني الطلاب على التحكم بدقة في أنفسهم وفي الآخرين وذلك من خلال طرح الطلاب لأكبر عدد من الأفكار من دون التعليق إن كانت الفكرة إيجابية أو سلبية،وعند الانتهاء من العصف الذهنيي يتم تقييم الأفكار وفي بعض الأحيان الفكرة التي تبدو الأكثر غباءا قد تكون أكثر نفعا.

- **فنية التدريب على الإسترخاء:**

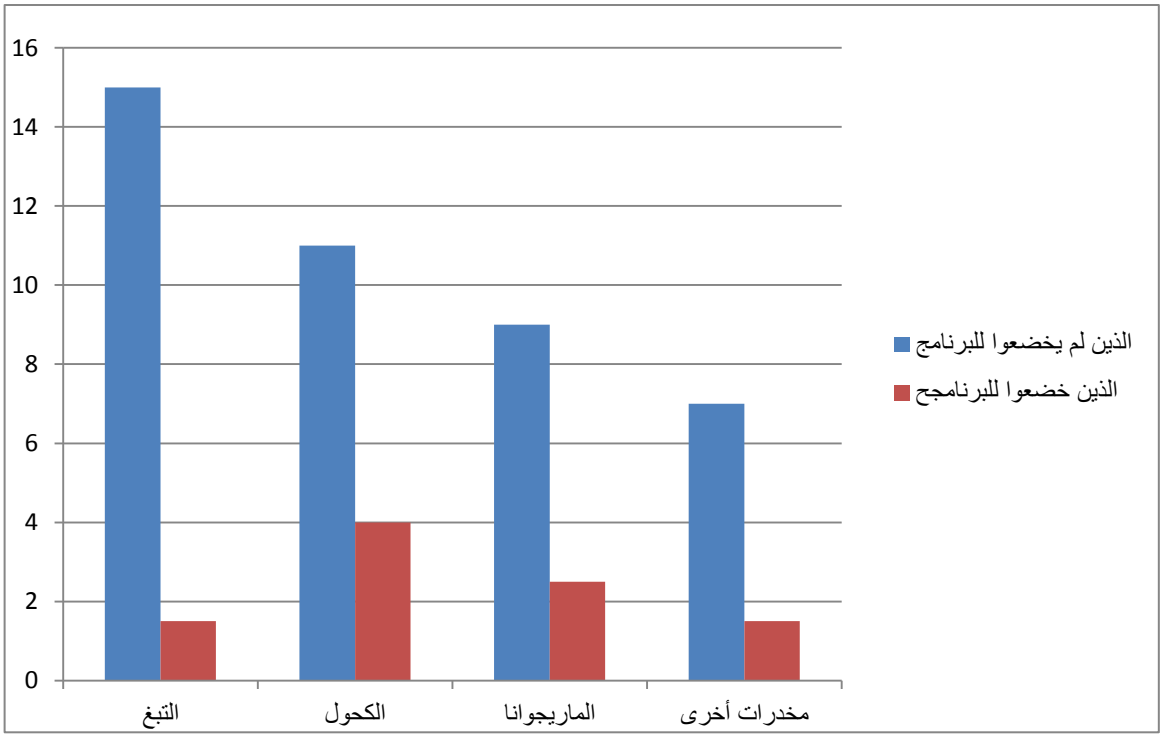
يستند هذا الأسلوب على افتراض أن الاسترخاء العضلي يهدئ الفرد ويقلل من تشتت انتباهه وتتضمن هذه الطريقة استخدام الخيال ، بهدف مساعدة المتدربين على تخيل مشاهد تبعث على الراحة في نفوسهم أثناء الاسترخاء , حيث يتم التدريب على الاسترخاء العضلي في برنامج محدد تختص كل مجموعة من الجلسات فيه بالتدريب لمجموعة محددة من عضلات الجسم ، ثم في النهاية لكل العضلات للمساعدة على الاسترخاء الذي يحل تدريجيا محل التوتر العضلي وزيادة النشاط ،

كما أنه يساعد على اكتساب وتنمية التريث ، بدلا من الاندفاع .

12.6.تقييم مدى فعالية البرنامج والنتائج المتحصل عليها:

برنامج التدريب على المهارات الحياتية لبوتفان Life Skills Trainingالأعلى تصنيفا

هو برنامج الوقاية من إساءة استخدام التبغ والمخدرات والكحول الرائد على أساس أكثر من 30 عاما من البحوث العلمية. البرنامج حاليا يحمل التمييز في الكثير من البلدان كونه أقوى برنامج الوقاية من السلوكات غير الصحية والنتائج التالية قائمة على البحوث التي أجريت حوله:



: Sources: (1) Journal of Behavioral Medicine (1983), (2) Journal of Studies on Alcohol (1984). (3) Journal of Consulting and Clinical Psychology (1990), (4) Journal of the American Medical Association (1995), and (5) Archives of Pediatric & Adolescent Medicine (2006). Please contact us for more information on these and other studies.

- **تحليل النتائج :**

- خفض تعاطي التبغ بنسبة 87٪
- انخفاض تعاطي الكحول بنسبة 60٪
- انخفاض تعاطي الماريجوانا استخدام 75٪
- انخفاض تعاطي المخدرات المختلفة كالأدوية النفسية والمهلوسات والمنشطات وغيرها بنسبة 66٪
- يقلل من حزمة يوم واحد التدخين بنسبة 25٪
- يقلل من استخدام مواد الاستنشاق والمخدرات والمهلوسات
- الحد من العنف
- يقلل من سلوك القيادة الخطرة
- يوضح الآثار على سلوك خطر فيروس نقص المناعة البشرية

- **مدة التأثير:** تصل إلى 12 عاما
- **مجتمع الدراسة:** تم اختبارالبرنامج على الأمريكيين البيض والأفارقة، والشباب اللاتيني

➢ **الفئات المستهدفة:**

- تلاميذ المدرسة الإبتدائية: الصفوف 3-6
- تلاميذ المدرسة المتوسطة: الصفوف 6-9
- تلاميذ المدرسة الثانوية: الصفوف 9 أو 10

➢ **مدة البرنامج:**

- برنامج المدرسة الابتدائية: 24 جلسة
- برنامج المدرسة المتوسطة: 30 جلسة
- برنامج المدرسة الثانوية: 10 جلسة

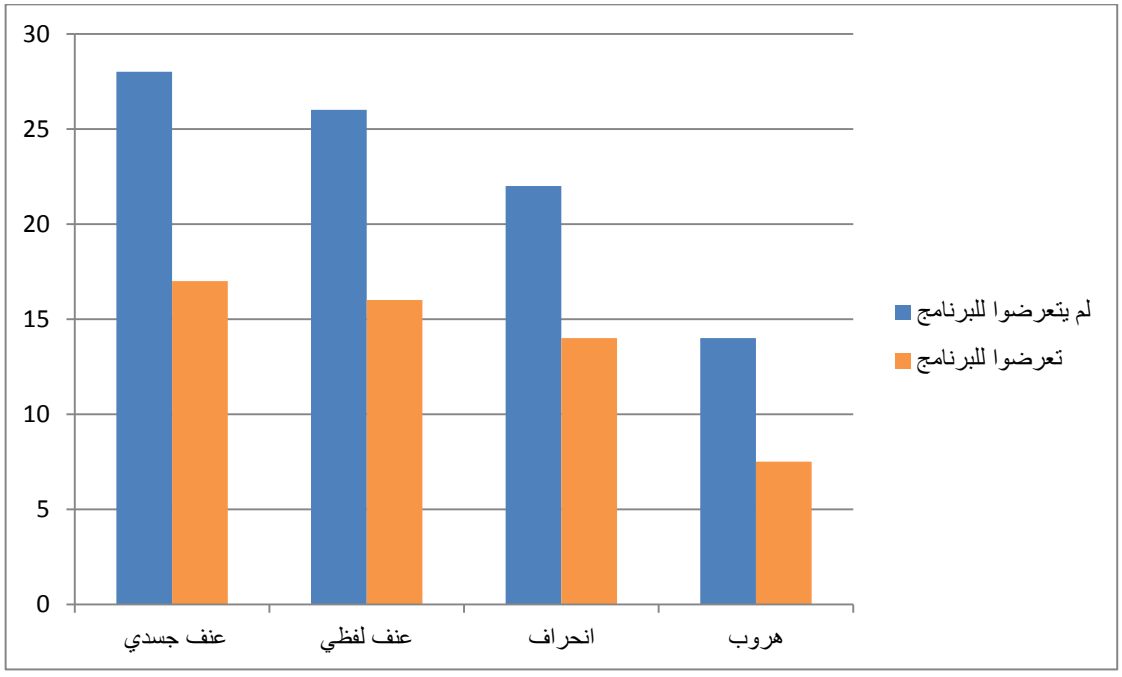
➢ **مكونات البرنامج**

- دليل المعلمين ودليل الطالب (لكل سنة)

➢ **القائمين على تقديم البرنامج:**

المعلمين، الأخصائيين في الصحة النفسية، أو المهنيين الصحيين.

➢ **الوقاية من العنف والإنحراف:**



Source: Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. Prevention Science, (2006)

➢ **تحليل النتائج :**

- خفض ممارسة العنف الجسدي بنسبة 30٪
- خفض ممارسة العنف اللفظي42٪
- خفض نسبة الجنوح ب40٪
- خفض نسبة الهروب ب40٪

كما سنشير في الجانب التطبيقي إلى كل الإجراءات التي اتبعناها بداية من تقديرنا عما إذا كان من الممكن نقل البرنامج من ثقافة إلى أخرى، وصولا إلى محاولة الحصول على مفاهيم، مفردات وتعابير متعادلة ثقافيا لغويا ونفسيا مع الثقافة الجديدة للاختبار(الترجمة اللغوية). فالتكييف الذي يأخذ أبعادا أكثر من ترجمة المحتويات من لغة إلى أخرى، ليشمل جملة من التعديلات المنطقية المدروسة والمرحلية والتي تحتاج إلى أدلة علمية لتؤكد صلاحية الأداة للتطبيق (صدق الأداة).

خلاصة الفصل:

تتعدد البرامج الإرشادية تبعا للأسس المبنية عليها ونوع المشكلة وكذا الأهداف المرجوة من البرنامج.ويندرج التدريب على مهارات الحياة تحت مظلة مدرسة التعلم الاجتماعي لباندورا في علم النفس،ويتضمن البرنامج التدريبي الذي نسعى إلى تطبيقه مهارات جديدة نسعى إلى تلقينها للتلميذ تهدف إلى تطوير حاجة أساسية عند الكائن البشري ألا وهي الحاجة إلى تحقيق ذاته.

الباب الثاني
الجانب التطبيقي

الفصل الخامس
الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

إن الهدف من هذا الجزء هو عرض مختلف الخطوات المنهجية التي اعتمدنا عليها لتحقيق الأهداف المذكورة آنفا،والمتمثلة أساسا في معرفة مدى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في بحثنا على الوقاية من العنف المدرسي لدى عينة البحث..

1. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة مسحية استكشافية،وهي مرحلة هامة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان،مما يضفي صفة الموضوعية والابتعاد قدر الإمكان عن الذاتية والتصور. (خليفة،1984: ص76)

وهي دراسة ميدانية للتعرف على الظاهرة التي يريد الباحث دراستها بهدف توفير الفهم المناسب للدراسة المطلوبة بالفعل ويمكن معها استخدام أي وسيلة من الوسائل التقنية المتعددة التي تطبق عادة على عينة صغيرة من خلالها يحدد الباحث مشكلة البحث ويصيغ فروضه بطريقة أكثر واقعية كما تمكنه أيضا من اختيار أكثر الوسائل التقنية صلاحية لدراستها وترشده الى الصعوبات الكامنة والنقاط الخفية.(موريس أنجرس،ترجمة صحراوي وآخرون،2006: 402)

وعلى ضوء ما يظهر للباحث من صعوبات،وما يظهر له من النواحي التي تستوجب التغيير،فانه يقوم بالمراجعة النهائية لخطوات البحث حتى يكون مطمئنا لسلامة التنفيذ،فهذه الفرصة الوحيدة للتعديل ولا يمكن له ذلك بعد التطبيق.(خليفة،1984: ص76)

وعليه فقد انصبت جهودنا في الدراسة الاستطلاعية على الاحتكاك بالوسط الميداني الذي ستجرى به الدراسة قصد التعرف عن قرب على مشكلة العنف في المحيط المدرسي والحصول على أكبر قدر من المعلومات عن الظاهرة من خلال التواصل مع الهيئة الإدارية والمراقبين بالمتوسطة المعنية،وكذا المختص النفسي وبعض التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية ويخضعون للتكفل النفسي.وقد ساعدنا في ذلك عملنا في المؤسسة كمستشارة للتوجيه والارشاد المدرسي بالمقاطعة

وقد سهل هذا عملية بناء المقياس المستخدم في البحث والتحقق من صدقه وثباته،وكذا تكييف البرنامج الارشادي وفق ما يلائم بيئة الدراسة واختيار أنشطة تتلاءم وعينة تلاميذ المرحلة المتوسطة.كما حاولنا التأكد من توفر مختلف الإمكانيات المادية بالإضافة للزمن اللازم وكل ما يجب توفره لضمان السير الحسن لإجراءات البرنامج المقترح.

1.1. أهدافها: حققت الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها عدة أهداف نذكر منها مايلي:

- . التحقق من توفر متغيرات البحث.
- . تحديد مجتمع البحث.
- . تحديد عينة البحث وخصائصها.
- . التعرف على ميدان البحث.
- . التأكد من صلاحية أدوات البحث بما يخدم موضوع الدراسة من حيث فهم أفراد العينة لمحتواها.
- . الوقوف عند الصعوبات والتصدي لها.

2.1. عينة الدراسة الاستطلاعية:

قصد إجراء الدراسة الاستطلاعية قمنا بزيارة لميدان الدراسة (متوسطة عبد الحميد ابن باديس بورقلة) وكان ذلك في نوفمبرأكتوبر2015 ومن أجل ذلك تم التنسيق مع الإدارة الوصية لتحديد عينة الدراسة الاستطلاعية،ومما ساعد على اختيار العينة كون الباحثة تمارس مهنتها كمستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي بالمؤسسة سابقة الذكر.

وقد تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من جميع أقسام سنة أولى متوسط (5 أقسام) – كمرحلة اولى تم اختيار الذكور الغير معيدين فحسب.

ولأجل تسهيل اختيار العينة تم الاطلاع على ملفات هؤلاء التلاميذ،ثم بعدها الاتصال بالأساتذة الذين يدرسون هؤلاء التلاميذ باعتبار أن لديهم فكرة عن بعض خصائص هؤلاء التلاميذ وشخصياتهم ، ثم تم تطبيق مقياس الميل للعنف المدرسي للتأكد من أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون حقا من مشكلة العنف المدرسي وكذا معرفة درجات الميل للعنف عندهم مما ساعدنا في اختيار عينة البحث الأساسية.

تمثل عدد العينة الاستطلاعية (40) تلميذا من الذكور،وقمنا بمساعدة المساعدين التربويين من جمع أفراد العينة في المدرج ثم توزيع مقياس "الميل للعنف المدرسي" مع توضيح تعليماته،حيث باشر التلاميذ في الإجابة على بنود المقياس وبعد الانتهاء تم جمع نسخ الاجابة ، وقمنا بعدها بالتصحيح.

3.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد الانتهاء من تطبيق مقياس السلوك العدواني على أفراد عينة البحث الاستطلاعية توصلنا إلى تحديد متغيرات الدراسة،ويمكن توضيح نتائج الدراسة الاستطلاعية في النقاط التالية:

العينة متوفرة بنسبة 25% من المجتمع الأصلي للدراسة وعددهم 40.

. تم التعرف على ميدان البحث ،وتم ذلك من خلال جولة استطلاعية في المؤسسة لمعرفة الإمكانيات المتاحة للبحث مثل المدرج،قاعة المكتبة ،توفر المقاعد،الداتاشو،..

. تأكدنا من أن محتوى الأداة واضح وصياغتها بسيطة لدى أفراد عينة البحث.

وبناء على هذه النتائج قمنا بالدراسة الرئيسية.

2. الدراسة الرئيسية

وفيها نتطرق إلى المنهج المتبع وعرض أدوات جمع البيانات وكيفية إجراء البحث وطرق تحليل النتائج.

1.2. منهج الدراسة:

يعرف المنهج في البحث العلمي بأنه "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة،تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة".والمنهج هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة.(بوحوش وآخرون،1999: 102)

وتتطلب الدراسة تحديد نوع المنهج الذي يسلكه الباحث حتى يصل إلى نتائج دقيقة قابلة للتفسير.وقد قمنا انطلاقا من طبيعة الدراسة التي تهدف إلى دراسة فاعلية برنامج إرشادي تدريبي بالاعتماد على المنهج التجريبي.

- **المنهج التجريبي:**

يتيح المنهج التجريبي للباحث أن يغير عن قصد وعلى نحو منظم متغيرا معينا (المتغير التجريبي أو المستقل) ليرى تأثيره على متغير آخر في الظاهرة محل الدراسة (المتغير التابع) وذلك مع ضبط أثر كل المتغيرات الأخرى مما يتيح للباحث الوصول إلى استنتاجات أكثر دقة.(صابر،2002: 88)

وبما أن الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي فإن المنهج المناسب هو المنهج التجريبي،حيث يعتبر برنامج التدريب على مهارات الحياة هو المتغير المستقل والمتغير التابع هو العنف المدرسي.

باعتبار الهدف من البحث التجريبي هو فحص العلاقات بين الظواهر للوصول إلى الأسباب فإن تصميم البحث التجريبي بعناية يجعل منه أداة قوية لاختبار الفروض.

❖ **التصميم التجريبي:**

صنف Campbell و Stanley التصاميم التجريبية في ثلاث فئات تبعا لمستوى الضبط التجريبي المتحقق في كل منها،وأطلقا على الفئة الأولى:التصاميم ما قبل التجريبية (Pre- experimental designs) ،وأطلقا على الثانية:تصاميم شبه تجريبية(Quasi - experimental designs) ،أما الفئة الثالثة فأطلقا عليها:تصاميم تجريبية حقيقية (True - experimental designs) .(عليلي،2013)

تعتبر التصاميم التجريبية الحقيقية من أحسن التصاميم التجريبية كونها تشترط التوزيع العشوائي لأفراد العينة على المجموعتين التجريبية والضابطة وكذا التعيين العشوائي لهاتين المجموعتين،وإذا لم يتوفر الاختيار العشوائي فلابد من توفر التعيين العشوائي على الأقل(عودة وملكاوي،1992: 135)

وبما أن البحث الحالي طبق على أقسام دراسية تم اختيارها من المؤسسة فالإختيار العشوائي غير محقق غير أننا قمنا بتعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بطريقة عشوائية.وعليه فقد استخدمنا التصميم البعدي لمجموعتين مع ضبط القياس القبلي،مع العلم أن القياس البعدي يقيس درجات التلاميذ على مقياس الميل للعنف المدرسي.

وقد تعمدنا استخدام نفس نسخة الاختبار قبل وبعد التجربة كون مدة تطبيق البرنامج طويلة بما يكفي كي لا تؤثر على مؤشر الخبرة والتذكر.

إن التصميم المعتمد في البحث هو التصميم التجريبي الموضع في الجدول التالي:

جدول رقم (1):التصميم المعتمد في البحث(المجموعة الضابطة قبلي/بعدي)

المجموعتين	قياس قبلي	متغير مستقل	قياس بعدي
تجريبية	Y1	X	Y2
ضابطة	Y1	–	Y2

من أجل ضبط المجموعتين الضابطة والتجريبية وتحقيق التكافؤ بينهما تم قياس الميل للعنف المدرسي بالإعتماد على مقياس الميل للعنف المدرسي كما تم التأكد من تكافؤ أعمار التلاميذ في المجموعتين واستبعاد التلاميذ الذين أعادو السنة.

❖ **خطوات التجربة:**

➢ مقياس الميل للعنف المدرسي:تم تطبيق مقياس الميل للعنف المدرسي على المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التجربة للتأكد من تكافؤ المجموعتين في درجة الميل للعنف،كما يعتبر أحد إجراءات الضبط التجريبي لمتغير العنف المدرسي حتى لا يؤثر على نتائج التجربة.

➢ **المتغير التجريبي** : يتمثل المتغير التجريبي في جلسات البرنامج الإرشادي للتدريب على مهارات الحياة والذي اقتبس من برنامج بوتفان LST ثم قمنا بتكييفه على البيئة الجزائرية ليناسب قدرات التلاميذ وثقافتهم.استعنا في ن=بناء الجلسات على رأي أساتذة مختصين،ومستشاري التوجيه المدرسي بحكم احتكاكهم المتواصل بالتلاميذ ومعرفتهم الدقيقة بالمهارات التي يحتاجون إليها.وقد تم تصميم الجلسات باتباع الخطوات التالية:

أ- الاطلاع على جلسات البرنامج الأصلي للتدريب على مهارات الحياة والذي هو من تصميم جيلبرت بوتفان

ب- الإطلاع على مختلف البرامج التربوية والنفسية التي أعدت في نفس الموضوع (إما العنف المدرسي أو التدريب مهارات الحياة)

ج-الإطلاع على الدليل المنهجي للتوجيه والإرشاد المدرسي الذي أعدته وزارة التربية الوطنية.وهو سند خاص بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي العاملين بالمؤسسات التربوية، الغاية منه مساعدتهم في عملية الإرشاد والتوجيه والتعرف على مختلف الوسائل والطرائق الحديثة المستعملة في العملية الإرشادية.والذي يعتبر التدريب على المهارات الحياتية أحد محاوره الأساسية.

د- الاطلاع على مختلف المراجع والأبحاث في موضوع العنف المدرسي والتدريب على المهارات الحياتية.

ه- بعد عرض جلسات البرنامج على أساتذة مختصين وأخصائيين نفسانيين بصفتهم خبراء ومحكمين وإجراء بعض التعديلات عليها،تم تدريب تلاميذ المجموعة التجريبية عليها اما تلاميذ المجموعة الضابطة فقد تم تركهم دون تدريب.

- **التطبيق البعدي لمقياس الميل للعنف المدرسي** :بعد إدخال المتغير التجريبي على العينة التجريبية تم تطبيق مقياس الميل للعنف المدرسي على تلاميذ العينتين الضابطة والتجريبية.

2.2. حدود الدراسة

2.2.1.الإطار المكاني للبحث

تم إجراء هذه الدراسة في متوسطة عبد الحميد ابن باديس بورقلة،تحتوي المؤسسة على 24 صف و 657 تلميذ وتلميذة في مختلف الأطوار..

2.2.2.الإطار الزماني

تمت هذه الدراسة في الفترة الزمنية المحددة بين نوفمبر 2015 وماي 2017

3.2. عينة البحث

1.3.2. كيفية المعاينة تم تحديد المجتمع الأصلي الذي على أساسه استخرجت العينة بمجتمع التلاميذ المتمدرسين في السنة الأولى متوسط والذين لا يعانون من سلوك العنف المدرسي أو يملكون ميلا تجاهه، لهذا كانت االمتوسطات هي الإطار الأمثل لإجراء الدراسة الحالية، وتم اختيار عينة البحث وفق المعايير التالية:

أ- أن يتجانس أفراد العينة في الجنس(ذكور) المستوى الدراسي(سنة أولى متوسط) والعمر الزمني

ب- ألا يكون المفحوص معيدا للسنة الأولى متوسط

ج- ألا يكون المفحوص قد تعرض لمشكلات تربوية بسبب سلوكات عدوانية لفظية كانت أو بدنية.

د- ألا يكون المفحوص خضع لمجلس التأديب بالمؤسسة بسبب تصرفاته غير القانونية.

ه- ألا يكون المفحوص يعاني من اضطرابات نفسية أو جسدية تتداخل مع السلوك المراد قياسه ويتم التأكد من هذا العنصر من خلال الدفتر الصحي للتلميذ.

و- أن لا يكون المفحوص خاضعا لعلاج دوائي سيكاتري.

2.3.2.أسلوب المعاينة: طريقة المعاينة المستخدمة هي من نوع المعاينة القصدية في المرحلة الأولى من الاختيار وفق المراحل التالية:

أ- قمنا بالتوجه ألى متوسطة "عبد الحميد ابن باديس" بورقلة باعتبارها المتوسطة التي نعمل بها كمستشارة توجيه وإرشاد مدرسي وهذا من أجل تسهيل مهمة إجراء الدراسة التطبيقية،وتحتوي المتوسطة عموما على 657 تلميذا وتلميذة في مختلف الأطوار،منهم 208 تلميذ في السنة الأولى متوسط.

ب- راعينا في اختيارنا لمجموعتي الدراسة(التجريبية و الضابطة) تجانس أفرادها من حيث متغير الجنس و العمر و المستوى الدراسي، و درجة الميل للعنف المدرسي مع العلم أن كل أفراد المجموعتين يقيمون بالأحياء المجاورة للمتوسطة مكان الدراسة.

ج- تحصلنا على قائمة تحتوي على (62) تلميذا تتوّفر فيهم شروط المعاينة.

د- قمنا بتطبيق مقياس الميل للعنف المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية على قائمة التلاميذ ال(62)

ه- اخترنا من التلاميذ الذين حصلوا على أقل من الوسيط على مقياس العدوانية أي الذين حصلوا على علامة (72) أو أقل، و تبقى للباحث حسب هذا التحديد (30) تلميذا

و- بطريقة المعاينة العشوائية البسيطة (طريقة القرعة) في المرحلة الثانية تم اختيار مجموعتين تتكون كل واحدة منها على (15 تلميذ)، الأولى اعتبرها الباحث تجريبية يطبق عليها التدخل ألإرشادي و المجموعة الثانية اعتبرت مجموعة ضابطة أو شاهدة.

ويمكن أن تتضح خصائص العينة بشكل أفضل من خلال إجراءات الضبط التجريبي.

3.3.2 إجراءات الضبط التجريبي:

تهدف عملية الضبط التجريبي إلى التحكم في المتغيرات التي قد تؤثر على تائج التجربة،ففي البحوث التجريبية يسعى الباحث إلى اختيار مجموعتين متجانستين قدر الإمكان،لكون التشابه المطلق بين مجموعتين من حيث المتغيرات النفسية أو التربوية أمر مستحيل،غير أن الباحث في المجال التربوي يركز على ضبط المتغيرات التي يجدها اكثر تأثيرا على المتغير التابع (العنف المدرسي) بعدة متغيرات أهمها الجنس والعمر الزمني وإعادة السنة الدراسية قبل إجراء التجربة.

أ. **ضبط متغير البيئة المدرسية:**من أجل ضبط متغير البيئة المدرسية تم اختيار أفراد العينة من نفس المتوسطة.

ب. **ضبط متغير العمر:** إن عمر التلاميذ العاديين في السنة الأولى متوسط هو (11 سنة)،إلا أن التلاميذ الذين سجلو في المدرسة قبل السن القانوني تبلغ أعمارهم (10 سنوات)،كما أن بعض التلاميذ سبق لهم الرسوب من قبل مرة واحدة،وعليه فقد تم استبعاد التلاميذ الذين تفوق أعمارهم (12 سنة).

ج. **ضبط متغير إعادة السنة:** من أجل ضبط هذا المتغير تم استبعاد التلاميذ الذين أعادو السنة الأولى متوسط.

د. **ضبط متغير الميل للعنف المدرسي:** تم التأكد من تكافؤ المجموعتين من حيث الميل للعنف المدرسي من خلال مقارنة متوسط درجات أفراد المجموعتين على الاختبار القبلي فكانت النتائج كالتالي:

جدول (02) تكافؤ المجموعتين من حيث الميل للعنف المدرسي

العامل المقاس	المجموعة التجريبية ن=15		المجموعة الضابطة ن=15		قيمة U	قيمة P	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب			
الميل للعنف المدرسي	16.43	246.5	14,57	218.5	98.5	0.56	غير دالة عند 0.01

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة عند مستوى دلالة 0.01،مما يدل على تكافؤ المجموعتين في مستوى الميل للعنف المدرسي.

4.2. أدوات الدراسة:

استخدمنا في هذا البحث مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات ومعالجة البيانات وتحليلها ،وتمثلت في:

1.4.2. مقياس الميل للعنف المدرسي

نظرا لعدم توفر مقاييس جزائرية (على حد علمنا) تحقق غرض الدراسة الحالية،علما أنه توجد مقاييس للعنف المدرسي ولكنها لاتقيس الميل للعنف،أي اتجاه التلميذ نحو العنف واستعداده لممارسته في مواقف مختلفة قبل ظهوره كسلوك،ظهرت الحاجة لإعداد مقياس الميل للعنف المدرسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة وتتحدد أبعاد المقياس في :

- **الميل للعنف المادي (الإستعداد والرغبة في الضرب والتهجم)**:بنوده 6-9-10-13-17-26-30-31-34-35
- **الميل للعنف اللفظي (الاستعداد والرغبة في الشتم والسب والإهانة)**:بنوده 1-11-12-16-19-20-21-22-23-25. 24-27-32-36
- **الميل للعنف المعنوي (الاستعداد والرغبة في التسبب بالألم النفسي)**:بنوده 2-3-4-5-7-8-14.15. 33.29،18،28

ومن خلال الإطلاع على المراجع والدراسات العربية والأجنبية والمقاييس التي تناولت العنف والعنف المدرسي خاصة لدى المراهقين،استفدنا منها في بناء المقياس الحالي، ومن هذه المقاييس:

وفي بناء المقياس اتبعنا الخطوات التالية:

1) تحديد مكونات وأبعاد سلوك العنف التي سوف يقيسها المقياس،حيث اعتمدنا(3) أبعاد أو محاور: **الميل للعنف المادي، الميل للعنف اللفظي، الميل للعنف المعنوي.**
2) تحديد السلوكيات الدالة على الأبعاد ثم صياغتها في شكل بنود،وقد بلغ عدد البنود(36) بند
3) صياغة تعليمة تطبيق المقياس بلغة بسيطة تكون مفهومة بالنسبة للمراهق.
4) تم استخدام التدريج الرباعي نظرا للعمر الزمني لأفراد العينة،بحيث أن الموقف الذي يظهر فيه التلميذ ميلا للعنف يأخذ 4 درجات والموقف الذي لا يظهر فيه التلميذ ميلا للعنف يأخذ درجة واحدة والدرجة 3 و2 للتلميذ الذي يظهر تدرجا في الميل للعنف.وبذلك تكون الدرجة الكلية للمقياس (144)
5) عرض المقياس في صورته الأوليه على محكمين من ذوي الاختصاص لإبداء الرأي حول ملاءمة ارتباط البنود بالأبعاد وعددها وملاءمة التعليمة ووضوح اللغة وملاءمة بدائل الاستجابة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

1) الصدق

" صدق الاختبار يتعلق بالهدف الذي بني الاختبار من أجله،وبالقرار الذي يتخذ استنادا إلى درجاته"(علام،2000: 186)

أ. **صدق المحتوى:**بعد صياغة المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين وعددهم عشرة منهم 6 أساتذة من جامعة تيبازة(أنظر الملحق) و3 مستشاري توجيه وإرشاد مدرسي ،وأستاذ في اللغة العربية من متوسطة عبد الحميد ابن باديس،حيث طلب منهم الحكم على وضوح التعليمة ومدى ملاءمة عدد الفقرات،ملاءمة بدائل الأجوبة للفقرات،مدى وضوح الصياغة اللغوية للبند،وانتماء كل بند للمحور الخاص به.وبناءا على رأي المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات المطلوبة على بعض الفقرات.

تم تعديل البند16 وأصبح أرغب في رد الإهانة للأستاذ بدلا من أرغب في إهانة أساتذتي،كما تم تعديل البند 25 وأصبح تهديد المدرس يجعله يغير معاملته لي بدلا من أهدد أساتذتي ليعاملوني جيدا

تم نقل بند 30 من المحور الثالث(الميل للعنف المعنوي) إلى المحور الأول(الميل للعنف المادي)

ب. الصدق التمييزي

ويسمى أيضا صدق المقارنة الطرفية،ويتم باستخراج نسبة من أفراد العينة من كل طرف من طرفي التوزيع لمجموعتين متناقضتين،حيث تمثل إحداهما درجات الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار،وتمثل الأخرى درجات الأفراد ذوي الدرجات المنخفضة.

حيث يقوم الباحث باختيار 27% من كلا طرفي عينة التقنين(مجموعة عليا ومجموعة دنيا) وذلك بعد ترتيب درجات العينة ترتيبا تصاعديا أو تنازليا ثم يطبق اختبار "ت" لقياس الفروق بين المجموعتين في الخاصية المراد قياسها (معمرية،2002: 114)

تم حساب الصدق التمييزي لمقياس الميل للعنف المدرسي على عينة مكونة من 40 فردا حيث تم تلرتيب الأفراد تنازليا حسب درجاتهم على المقياس المذكور،ثم تم اختيار 27% من أعلى الترتيب (8 أفراد) و27% من أدنى الترتيب(8 أفراد) ثم حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين المذكورتين باستخدام اختبار "ت"،فدلت النتائج المحصل عليها على الآتي:

جدول رقم(03) نتائج اختبار "ت" في حساب الصدق التمييزي بطريقة المقارنة الطرفية

	ن	م ح	التباين	د ح	"ت" المحسوبة	القرار
س	8	84	36,25	14	11.76	دال عند 0.01
ص	8	47.7	36,25			

حيث أن: س:نتائج الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة في الاختبار.

ص:نتائج الأفراد ذوي الدرجات المنخفظة في الاختبار.

ن:حجم العينة، م ح تمثل المتوسط الحسابي، د ح:تمثل درجة الحرية.

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين ذات الدرجة المرتفعة (84) والمجموعة ذات الدرجات المنخفضة (47.7) كما أن "ت" المحسوبة 11.76 أكبر من "ت"المجدولة المساوية 2.75 عند مستوى دلالة 0.01.

ومنه يمكن القول أن هذا المقياس يميز بين أفراد عينة الدراسة،في السمة المقاسة (الميل للعنف المدرسي) وبالتالي فهو صادق،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

2) الثبات:

يقصد بالثبات أن الاختبار يعطي نفس النتائج كلما أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد بمعنلى أن نتأكد عن طريق ثبات الاختبار أننا نقيس نفس الشيء كلما أعدنا عملية القياس (العيسوي،ب ت :70)

- **حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرومباخ:**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,816	36

جدول رقم(04) ثبات مقياس الميل للعنف بطريقة ألفا كرومباخ

من خلال النتائج المعروضة في الجدول السابق يظهر أن معامل الثبات ألفا كرومباخ يساوي 0.816 وهو دال إحصائيا،ومنه فّإن مقياس الميل للعنف المدرسي ثابت.

2.4.2 . البرنامج الارشادي:

أ- تعريف البرنامج التدريبي المقترح :

هو عبارة عن برنامج مخطط ومنظم مبني على أسس علمية،يتكون من مجموعة من الخبرات البناءة المخطط لها والمصممة بطريقة مترابطة ومنظمة.تحمل هذه الخبرات في طياتها العديد من الأنشطة والأساليب التدريبية والتعليمية لتنمية وتطوير المهارات الحياتية ،ويتم تقييم ذلك المخطط من خلال مدى فاعليته وجدواه في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ويتكون هذا البرنامج من ثلاث مستويات تدريبية يتم تطبيقها خلال ثلاث فصول تدريسية

- المستوى الجوهري وهو المستوى الأول الذي يحتوي **عشر جلسة أساسية(10)** تضم أهم المهارات الحياتية التي يشملها البرنامج
- المستوى المعزز الأول والذي يحتوي **خمس جلسات تكميلية(5)**
- المستوى المعزز الثاني والذي يحتوي **خمس جلسات تكميلية(5)**

ب- الأساس النظري للبرنامج: نظرية التعلم لباندورا

ج- الهدف العام للبرنامج: الهدف الأساسي للبرنامج هو نفسه هدف الدراسة الحالية ألا وهو تنمية المهارات الحياتية لدى أفراد العينة من أجل وقايتهم من العنف المدرسي.

د- الفنيات المستخدمة

المحاضرات الجماعية بهدف إعادة البناء المعرفي ،المناقشة الجماعية والحوار مع استخدام أسلوب حل المشكلات،السيكودراما وتقنية لعب الأدوار، النمذجة،التخيل،الحوار الجدلي،ممارسة الأنشطة،القصة،العصف الذهني،فنية التساؤل والإصغاء،تقنية الإسترخاء،الألغاز والألعاب الذهنية.

ه- حجم الجلسات الإرشادية:20 جلسة

و- طبيعة الجلسات:هناك جلسات مغلقة وأخرى مفتوحة

ز- مدة الجلسات:تتراوح بين (60-90) دقيقة وفقا لطبيعة محتوى الجلسة الارشادية

ح- تكرار الجلسات: جلسة واحدة أسبوعيا

ط- قيادة الجلسة: الباحثة

ي- المساعدون:لا يوجد

ك- حجم العينة وطبيعتها:30 تلميذ في شكل مجموعتين (تجريبية وضابطة)

ل- تاريخ البرنامج: (2016/2015)- (2017/2016)

م- مكان تنفيذ البرنامج: حجرة دراسية في الإكمالية.مكتبة المؤسسة،ملعب المؤسسة،قاعة الاجتماعات.

ن- مراحل تصميم البرنامج:

تم إعداد البرنامج الارشادي انطلاقا من برنامج BOTVAN الذي أعده بالإعتماد على نظرية التعلم لباندورا ،ولقد قمنا بإدخال بعض التعديلات ولإضافات عليه،كما استفدنا من الإطار النظري والدراسات السابقة وكذا بعض البرامج التي اهتمت بتنمية المهارات الحياتية وخفض العنف المدرسي.

- قمنا بتقدير مدى قدرتنا على نقل البرنامج من ثقافة إلى أخرى من خلال الاضطلاع على مكونات البرنامج و دليل استخدامه (دليل المدرب والمتدربين والآباء) وأهدافه، ودراسات الصدق التي أجريت عليه، وتوفر التعليمات ومحتوى الجلسات.
- النظر في حداثة البرنامج من حيث تاريخ إعداده والدراسات التي أجريت عليه من أجل التحقق من صلاحياته في مختلف البيئات.

- قمنا بترجمة جلسات البرنامج ترجمة ثقافية وليس ترجمة حرفية لتجنب التحيز الثقافي، ومن ثم عرض النسختين (الأصلية باللغة الانجليزية والعربية المترجمة) على أساتذة مختصين في قسم اللغات والترجمة وكانت الترجمة في المستوى حسب لجنة التحكيم مع تصويب بعض الهفوات.
- بعد إجراء بعض التعديلات على المحتوى المترجم تحصلنا على النسخة النهائية للبرنامج.
- **وجوب إعادة دراسة الصدق:** بعد إعداد البرنامج في صورته النهائية قمنا بعرضه على مجموعة من المحكمين متمثلة في أساتذة جامعيين متخصصين علم النفس وذوي خبرة في بناء البرامج ومستشارين في الإرشاد المدرسي ذوي خبرة وتجربة في تطبيق البرامج والخطط الارشادية،حيث طلبنا منهم تحكيم البرنامج من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية و مدى ملاءمة الأهداف لكل جلسة ومدى ملاءمة الفترة الزمنية لكل جلسة ومدى ملاءمة الفنيات المستخدمة..

❖ **ملاحظات السادة المحكمين:**

أشار كل من أساتذة التعليم العالي المتخصصين في علم النفس ومستشارو التوجيه والارشاد النفسي والمدرسي أن إعداد البرنامج جيد عموما،فكانت نسبة الموافقة 100% على مدى وضوح الصياغة اللغوية و80 على مدى ملاءمة الأهداف و88 على ملاءمة الفترة الزمنية و80 على ملاءمة الفنيات المستخدمة..

بعد تعديل النسخة الأخيرة وحذف بعض الجلسات واستبدالها أخرى وكذا استبدال بعض التقنيات والأدوات التي ارتأت اللجنة أنها مناسبة أكثر لمجتمعنا،تحصلنا على نسخة جاهزة للتطبيق الفعلي على المجتمع العربي،وسنقوم بعرض الجلسات وأهدافها في الجدول التالي:

و. جدول (05):مراحل تطبيق البرنامج المقترح

المرحلة	عدد الجلسات	رقم الجلسة	الأهداف العامة
التمهيدية	03	1،2،3	– القياس القبلي –بناء العلاقة الإرشادية –العقد الإرشادي –التحفيز و الامتثال الإرشادي –الوعي بالظاهرة والوعي بالواقع
التدريبية	16	4،5،6،7،8،9، 10،11،12 ، 13،14،15،16 17،18،19،	. تنمية أو تحسين صورة الذات. . الوعي بمهارات اتخاذ القرار . الإكتساب مهارات التواصل . التدريب على المهارات التوكيدية (اللفظية وغير اللفظية) . التعرف على طرق التحكم في الغضب وضبط النفس . التحكم في أساليب التعامل مع القلق . تعلم تقنية الإسترخاء واستخداماته . إتقان مهارات حل المشكلات . اكتساب مهارات بناء العلاقات واختيار الصديق الصالح.
الختامية	1	20	. إنهاء الجلسات الإرشادية –القياس البعدي –تلخيص البرنامج –التوصيات

ي. تقييم العملية الإرشادية

للتحقق من مدى استيعاب أفراد العينة التجريبية من النشاطات المقدمة أثناء الجلسات تم تقديم بطاقة تقييمية لكل جلسة.(أنظر الملحق 09)

5.2.أدوات تحليل البيانات

استخدم البحث الحالي أساليب إحصائية متنوعة في معالجة البيانات،توزعت في ثلاث مسارات وهي:أساليب إحصائية في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة،وأساليب إحصائية استخدمت في التحقق من الفرضية الأولى للدراسة،وأساليب إحصائية للتحقق من بقية فروض الدراسة،وقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS وتم تطبيق المقاييس والأساليب التالية:

- معامل ألف كرومباخ لحساب ثبات بنود المقياس.
- اختبار "ت" لعينتين مرتبطتين للتأكد من الصدق التمييزي للمقياس.
- اختبار مان_ويتني لعينيتين مستقلتين.
- اختبار ويلكوكسون لعينيتين مرتبطتين.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل عرض لكل ما يتعلق بالإجراءات الميدانية للدراسة،والمتمثلة في الدراسة الاستطلاعية والدراسة الرئيسية ابتداءا من المنهج المستخدم والتصميم التجريبي الملائم للدراسة،ومن ثم مجتمع الدراسة وخصائص العينة،بعدها تم عرض أدوات الدراسة وأدوات القياس والبرنامج المقترح في التدريب على المهارات الحياتية بتفاصيله من أهداف وأسس وإطاره النظري وفنياته وجلساته وتحكيمه،ثم عرض إجراءات الدراسة والأساليب الاحصائية المطبقة،والتي من خلالها تحصلنا على نتائج الدراسة التي سيتم عرضها بالتفصيل في الفصل الموالي.

الفصل السادس

عرض وتفسير النتائج:

تمهيد:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة،وسوف يتناول هذا الفصل نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتحليل الاحصائي لهذه النتائج ومناقشتها بالترتيب مستخدمين في ذلك ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري.سواءا ما أتفق منها أو اختلف مع ما توصلنا إليه من نتائج، ثم تقديم تفسيرات علمية حسب الجوانب النظرية والإطار العام لنظرية التعلم الإجتماعي المتبنى في هذا البحث مما قد يشكل قاعدة نظرية يمكن الإعتماد عليها في البحوث المقبلة، وفي الأخير تقديم خلاصة عامة للبحث متضمنة بعض المقترحات فيما يخص إنشاء بحوث مستقبلية ليبقى البحث في هذا المجال مستمرا ومتجددا.

1.عرض وتحليل النتائج:

في ما يلي عرض نتائج أفراد المجموعة التجريبية و الضابطة على مقياس الميل للعنف المدرسي والأبعاد الفرعية الثلاثة للمقياس الكلي، وذلك في القياس البعدي مصنفين حسب مستويات مقياس الميل للعنف المدرسي.

جدول(06):درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنفالمدرسي

الرقم	درجات المجموعة التجريبية				الرقم	درجات المجموعة الضابطة	
	القياس القبلي	القياس البعدي	القياس التتبعي الأول	القياس التتبعي الثاني		القياس القبلي	القياس البعدي
01	63	49	48	49	01	61	57
02	62	50	48	41	02	60	68
03	62	46	47	50	03	60	60
04	61	43	49	38	04	59	43
05	61	41	50	52	05	59	62
06	59	38	38	41	06	56	44
07	56	49	52	51	07	55	47
08	58	41	44	51	08	55	59
09	58	42	40	42	09	58	92
10	57	47	44	38	10	53	55
11	50	39	41	41	11	53	68
12	48	42	43	47	12	52	62

13	47	42	50	38	13	52	41
14	52	38	38	50	14	43	62
15	40	37	38	41	15	50	77

بعد تفريغ بيانات الدراسة تمت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية وفيما يلي عرض وتحليل نتائج فرضيات الدراسة:

1.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

والتي تنص على:وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمنا اختبار مان_ويتني للدلالة اللابرامترية بين مجموعتين مستقلتين.

الجدول رقم(07):اختبار مان_ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي.

المؤشرات / الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة P	الدلالة الإحصائية
البعد الأول العنف المادي	تجريبية	15	9.03	135.5	15.5	4.01	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	21.97	329.5				
البعد الثاني العنف اللفظي	تجريبية	15	10.53	158	38	3.12	0.002	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	20.47	307				
البعد الثالث العنف المعنوي	تجريبية	15	10.63	159.5	39.5	3.08	0.002	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	20.37	305.5				
الدرجة الكلية	تجريبية	15	9.6	144	24	3.6	0.000	دالة عند 0.01
	ضابطة	15	21.4	321				

يتضح من الجدول رقم(07) أن قيمة (U) المحسوبة للبعد الأول (الميل للعنف المادي)قدرت ب(15.5)،والبعد الثاني (الميل للعنف اللفظي) قدرت ب: (38)،بينما البعد الثالث (الميل للعنف المعنوي) قدرت ب:(39.5)،كما قدرت الدرجة الكلية ب:(24)،ومنه كانت قيم الدرجة المعيارية للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس على التوالي (ّ4.01-3.12-3.08-3.6) ،وهي قيم كلها أكبر من (2.33) في حالة الاختبار ذو الطرف الواحد عند مستوى دلالة (0.01)،إذا فالفروق دالة.

أما مستوى الدلالة المشاهد (p.value) لاختبار مان _ويتني للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية للمقياس فقد كان على التوالي :(0.000-0.002-0.002-0.000) وهي قيم كلها أصغر من (0.05) مما يعني دلالة الفروق.

ولتحديد اتجاه الفرق يمكن أن نلاحظ أن متوسط رتب العينة التجريبية (9.6) أقل من متوسط رتب العينة الضابطة (21.4)،وهذا يعني أن أفراد العينة التجريبية أصبح مستواهم في الميل للعنف المدرسي أقل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الحياتية،وهو ما يحدد اتجاه الفروق لصالح المجموعة التجريبية،ومنه نستنتج تحقق الفرضية الأولى للدراسة.

2.1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

ولتي نصها: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الأول على مقياس الميل للعنف المدرسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمنا اختبار ويلكوكسون للدلالة اللابرامترية بين مجموعتين مرتبطتين،،لإيجاد القيمة العددية للدرجة المعيارية،كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم(08):نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الأول للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي.

المؤشرات / المتغيرات	الأداء	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة P	الدلالة الإحصائية
البعد الأول العنف المادي	بعدي/تتبعي1	رتب سالبة=2	6	12	1.64	0.1	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=8	5.38	43			
البعد الثاني العنف اللفظي	بعدي/تتبعي1	رتب سالبة=1	3,5	3,5	1.08	0.2	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=4	2.88	11.5			
البعد الثالث العنف المعنوي	بعدي/تتبعي1	رتب سالبة=0	0.00	0,00	2,38	0.017	دالة عند 0.01
		رتب موجبة=7	4	28			
الدرجة الكلية	بعدي/تتبعي1	رتب سالبة=4	5.88	23.5	1,54	0.12	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=9	7.5	67.5			

وبتحليل القيم الاحصائية الواردة في الجدول رقم (08) يتضح أن مجموع الإشارات الجبرية الأقل تكرارا (W) للبعد الأول (الميل للعنف المادي) قدرت ب:(43)،والبعد الثاني (الميل للعنف اللفظي) قدرت ب (11.5)،بينما البعد الثالث (الميل للعنف المعنوي) قدرت ب (28)،وكانت الدرجة الكلية تساوي (67.5).

كما نلاحظ في الجدول أن قيم الدرجة المعيارية للبعدين الأول والثاني على التوالي تساوي (1.64-1,08)،وهي قيم كلها أقل من (1.96) في حالة الاختبار ذو الطرفين عند مستوى (0.05) مما يعني عدم دلالة الفروق بالنسبة لهذين البعدين.

بينما نلاحظ قيمة الدرجة المعيارية للبعد الثالث (الميل للعنف المعنوي) التي تساوي(2.38) وهي قيمة أكبر من (1.96) في حالة الاختبار ذو الطرفين عند مستوى (0.05)وهو ما يدل على دلالة الفروق للنسبة لهذا البعد فقط.

أما قيمة الدرجة المعيارية للدرجة الكلية (1.54) والتي تعتبر أقل من (1.96) في حالة الاختبار ذو الطرفين عند مستوى (0.05) مما يعني عدم دلالة الفروق.

كما نلاحظ أن قيم (p.value) للبعد الثالث تساوي 0.017 وهي قيمة أقل من مستوى المعنوية (0.05) مما يعني دلالة الفروق بالنسبة لهذا البعد والتي يمكن تحديد اتجاهها من خلال الاطلاع على متوسط الرتب الموجبة (4) أكبر من متوسط الرتب السالبة (0.00) بالنسبة لبعد الميل للعنف المعنوي.وهذا يعني أن بعض أفراد العينة التجريبية أصبح مستواهم أعلى في الميل للعنف المعنوي في القياس التتبعي الأول (بعد 6 أشهر من المتابعة)

كما نلاحظ أن قيم (p.value) للبعدين الأول والثاني والدرجة الكلية لمقياس الميل للعنف المدرسي على التوالي (0.1−0.2−0.12) وهي قيم كلها أكبر من مستوى المعنوية (0.05)،وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة) والقياس التتبعي الأول (بعد 6 أشهر من المتابعة) للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي،والنتائج سابقة الذكر تدعم صحة الفرضية الثانية.

3.1.عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

والتي نصها: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي االثاني على مقياس الميل للعنف المدرسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمنا اختبار ويلكوكسون للدلالة اللابرامترية بين مجموعتين مرتبطتين،،لإيجاد القيمة العددية للدرجة المعيارية،كما هو موضح في الجدول الموالي

الجدول رقم(09):نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي الثاني للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي.

المؤشرات / المتغيرات	الأداء	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	قيمة P	الدلالة الإحصائية
البعد الأول العنف المادي	بعدي/تتبعي2	رتب سالبة=3	6.5	19.5	1.82	0.06	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=10	7.15	71.5			
البعد الثاني العنف اللفظي	بعدي/تتبعي2	رتب سالبة=3	7.17	21.5	1.38	0.16	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=9	6.28	56.5			
البعد الثالث العنف المعنوي	بعدي/تتبعي2	رتب سالبة=2	6,75	11.5	0.91	0.35	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=6	4,08	24.5			
الدرجة الكلية	بعدي/تتبعي2	رتب سالبة=4	7.88	31.5	0.98	0.32	غير دالة عند 0.01
		رتب موجبة=9	6.61	59.5			

وبتحليل القيم الاحصائية الواردة في الجدول رقم (09) يتضح أن مجموع الإشارات الجبرية الأقل تكرارا (W) للبعد الأول (الميل للعنف المادي) قدرت ب:(71.5)،والبعد الثاني (الميل للعنف اللفظي) قدرت ب (56.5)،بينما البعد الثالث (الميل للعنف المعنوي) قدرت ب (24.5)،وكانت الدرجة الكلية تساوي (59.5).

كما نلاحظ في الجدول أن قيم الدرجة المعيارية للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية على التوالي تساوي (1.82- 1.38-0.91-0.98)،وهي قيم كلها أقل من (1.96) في حالة الاختبار ذو الطرفين عند مستوى (0.05) مما يعني عدم دلالة الفروق .

كما نلاحظ أن قيم (p.value) للأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية لمقياس الميل للعنف المدرسي على التوالي (0.06-0.16-0.35-0.32) وهي قيم كلها أكبر من مستوى المعنوية (0.05)،وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي (بعد تطبيق البرنامج الإرشادي مباشرة) والقياس التتبعي الثاني (بعد سنة من المتابعة) للمجموعة التجريبية على مقياس الميل للعنف المدرسي،ومنه نستنتج تحقق الفرضية الثالثة للدراسة.

2. مناقشة نتائج الدراسة

يركز البحث الحالي على الخدمة الإرشادية باستخدام برنامج للتدريب على المهارات الحياتية من منظور نظرية التعلم الإجتماعي للوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،وينتقي البرنامج فنياته وتقنياته التدريبية بطريقة علمية مبنية على الدراسات التي أثبتت نجاعة البرنامج في مواجهة العديد من المشكلات السلوكية وخاصة مشكلة العنف المدرسي لدى المراهقين.وقد تبين من خلال نتائج البحث أن هناك أثرا واضحا مشاهدا وذو دلالات إحصائية للبرنامج المستخدم، تثبت نجاح البرنامج التدريبي على مهارات الحياة في التخفيف من الميل للعنف المدرسي بمحاوره الثلاثة المرتبطة بموضوع البحث.

وما أظهرته النتائج من فعالية البرنامج المقدم يفسر التفاعل الإيجابي الذي دار في جلسات البرنامج،ورغبة التلاميذ الجادة في تعلم مهارات جديدة،وحرصهم على إتقانها والتدرب عليها،لتساعدهم على تغيير نظرتهم إلى الحياة لتكون أكثر إيجابية وتقيهم من اللجوء إلى سلوك العنف في مواجهة مطالب الحياة وضغوطها،واعتمدنا في مناقشة النتائج على مايلي:

1.2. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى

والتي تنص على:"وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الميل للعنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية"

أظهرت النتائج أن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الحياتية قد احدث تغييرا واضحا في التخفيف من حدة الميل للعنف المدرسي ومنعها من التفاقم عند أفراد المجموعة التجريبية مقارنة معّ أفراد المجموعة الضابطة ونفسر التحسن الذي طرأ على أفراد العينة التجريبية وعدم تعلمهم لسلوك العنف في البيئة المدرسية على عكس أفراد العينة الضابطة الذين تعلموا سلوك العنف المدرسي كان نتيجة لتلقيهم عملا مبنيا على أساس

علمي دقيق،وبطريقة منظمة في حين لم يقابله أي تدخل مع أفراد المجموعة الضابطة،على الرغم من أنهم كانوا متكافئين في درجة الميل للعنف المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات(زكي1989)، عبود(1991)، حمزة(2001)؛العقاد،(2001)، السحيمي(2002)، عزب(2002)، عبدالخالق(2002)، عبود وعبود(2003)، المدهون(2004) التي أشارت إلى فعالية البرامج الإرشادية في التقليل من العنف والعدوان لأفراد المجموعة التجريبية الذين تم تطبيق عليهم برامج إرشادية مقارنة بنتائج المجموعة الضابطة الذي لم يطبق عليها أي برامج ولم يطرأ عليها أي تحسن.

ونفسر النتائج التي تحصلنا عليها في ضوء الأثر الإيجابي لجلسات البرنامج و تهيئة البيئة الإرشادية المناسبة المنظمة والهادفة والجو النفسي الآمن داخل المجموعة التجريبية مما ساعدها على الإقبال على العملية الإرشادية والمشاركة والتفاعل الإيجابي، كما عمل على إعطاء مساحات نفسية لأعضاء المجموعة الإرشادية توفر عوامل الوقاية من العنف المدرسي من النواحي المعرفية والانفعالية والسلوكية.

ومن هنا نرى أن الاهتمام بالمراهق والاستماع له وتسخير الوقت له يلعب دورا مهما في التحسن المعرفي والسلوكي والاجتماعي بصفة عامة.

فالاهتمام والدعم المعنوي الذي حصل عليه أفراد العينة التجريبية خلال تطبيق البرنامج التدريبي،والذي افتقده عناصر المجموعة الضابطة قد لعب دورا مهما في الحد من تطور الميل للعنف المدرسي بأبعاده الثلاثة،الفرصة التي لم تتح لأفراد المجموعة الضابطة.

وهو ما يتفق مع ما يراه العقاد(2001) أن المراهق في حاجة دائمة إلى من يساعده على تحقيق الاتزان في حياته النفسية بين القوة الجارفة في انفعالاته،وبين النقص الملموس في قدراته الضابطة التي يمكن أن تتحكم في هذه الدوافع،فغالبا ما تنسى هذه الحقيقة فيتوقع الراشد من المراهق سلوكا لا يتفق مع خطوط نموه العام.

كما يمكن تفسير هذا التحسن الذي طرأ لدى أطفال المجموعة التجريبية،بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة إلى ما حققته الجلسات التدريبية التي تضمنها البرنامج الحالي من أنشطة تربوية وتعرض أفراد المجموعة التجريبية لمجموعة من الخبرات والمواقف التي عملت على تنمية مهارات التعامل السوي مع الضغوط الخارجية كضغوط وسائل الاعلام وجماعة الأقران التي تعزز سلوك العنف.والتركيز على إكسابهم

المعارف و المهارات البديلة والمناسبة من أجل التعامل مع الآخرين وبناء العلاقات والتفاعل الايجابي خصوصا داخل البيئة المدرسية،وبشكل عام في المجتمع الذي يعيشون فيه،وهو مااتفقت فيه العديد من الدراسات على أن لوسائل الاعلام دور كبير في وجود سلوك العنف لدى المراهقين ونذكر منها دراسة الجمعية ٱلأمريكية لعلم النفس بواشنطن(1993)والتي حثت على تقديم برامج تعليمية وتثقيفية لزيادة الوعي نحو مخاطر وسائل الاعلام للتقليل من العنف المدرسي،وكذا دراسة(1994)Doob A et Mac Donald حول دور الاعلام في ارتفاع نسبة العنف المدرسي والتقليد الخاطيء للمراهقين،ودراسة (1996)Koziey PW التجريبية حيث أثبتت فعالية برنامج وقائي علاجي من أثر برامج التلفاز السلبي على العنف المدرسي لدى المراهقين،وفيما يخص ضغوط جماعة الأقران نجد دراسة (1996)Samer.H et Ellikson حول مسايرة التلميذ لأقرانه وتأثره بمواقفهم ودورها في إحداث العنف.

كما عمدنا خلال الجلسات الارشادية التدريبية على مساعدة أفراد المجموعة التجريبية على تحسين صورة الذات لديهم وتعزيز الثقة بالنفس وتبصيرهم بمجموعة من المهارات التي تساعدهم على مواجهة المواقف التي تدفعهم إلى الاقدام على سلوك العنف،من خلال تنمية أو تحسين صورة الذات لديهم كالأشياء التي تجعل الفرد فخورا بذاته.فتعديل التصور الذهني عن الذات إجراء هام من شأنه تحسين الصورة المشوهة عن الذات، حيث أكدت نتائج الدراسات دور النظرة السلبية عن الذات في زيادة القلق والانفعال الذي يؤدي إلى ممارسة العنف لدى المراهقين .وقد أظهر التقييم المتواصل للجلسات والتغذية الراجعة المتلقاة من أفراد المجموعة التجريبية أن ألعاب الإعتراف على الكرسي والمرآة والتي تهدف إلى تحسين صورة الذات لديهم قد ساعدت بشكل جيد في تعديل صورة الذات السلبية كما عدلت من التصورات المحرفة للمواقف الاجتماعية حيث أكدت التلاميذ المشاركون في البرنامج أن هذه النشاطات التربوية قد ساعدتهم في مواجهة المواقف المثيرة لانفعال الغضب والقلق وسلوك العنف بصفة عامة.

وهذا نفس ما توصلت إليه دراسة عبود (1991) عن مدى فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك العدواني لدى المراهقين باستخدام فنيات السيكودراما لعينة مكونة من 40 طالب وطالبة تتراوح أعمارهم بين 11 و14 سنة، لتؤكد بأن هناك عوامل نفسية وبيئية تؤدي للعنف لدى المراهقين، كما أكدت النتائج على نجاح البرنامج الإرشادي المستخدم في خفض العنف المدرسي لدى المراهقين الذي قدم لهم أساليب إرشادية لإثبات ذواتهم وتنمية الشعور بالثقة في النفس حيث كانت نتائج الفروق بين المجموعات دالة قبل وبعد التطبيق، وكذلك بعد فترات المتابعة.

و ساهم في هذه النتائج تدريب المجموعة التجريبية على طرق حل المشكلات ومحاولة التوصل إلى حلول سلمية واتخاذ قرارات صائبة،وصولا إلى التعامل مع مختلف المواقف الضاغطة التي قد تنتج نتيجة الاختلاف في الأفكار والمعارف والقيم الاجتماعية داخل المجتمع الواحد،وتحديد أنماط السلوك التي تحظى بالقبول الاجتماعي،والتعامل مع الآخرين بفعالية وإيجابية. وقد ساهمت فنية العصف الذهني في مساعدة التلاميذ على التفكير بإبداع في حل مشكلاتهم دون اللجوء إلى سلوكيات غير مقبولة وتفاديا للتعامل بعنف وعدوانية مع المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية،وهذا ماتناولته العديد من الدراسات التي أجريت حول فاعلية الارشاد عن طريق العصف الذهني في حل المشكلات ومنها دراسة تايلور taylor (1958) التي طبقت على 96 طالبا قسموا إلى مجموعتين،الأولى استخدمت العصف الذهني في حل المشكلات والثانية التفكير الفردي،وقد أثبتت النتائج أن الأفكار التي جاءت بها المجموعة التي اعتمدت العصف الذهني كانت أكثر فاعلية وقدرة على حل المشكلات.

وتفسر النتائج التي تحصلنا عليها كذلك في ضوء التدريب على السلوك التوكيدي الذي خضع له أفراد الجماعة التجريبية والذي ساهم في زيادة قدرتهم على التعامل بتوكيدية وثقة أكبر مع المواقف الاجتماعية المختلفة التي يتعرضون فيها لتفحص الآخرين وانتقاداتهم، مما يؤدي بهم إلى خفض التقييمات السلبية التي يتوقعونها فيصبحون أقل ميلا للتصرف بعنف وغضب، فغياب التوكيدية ليس أساسه نقص في المهارات الاجتماعية فقط بل إن هناك عوامل معرفية كذلك وهو نفس ما توصلت إليه دراسة جيرا Guerra R (1988) حول"تأثير العوامل المعرفية على العنف لدى المراهقين"،والتي أجريت على (144)مراهقا من كلا الجنسين،وهو أنه يمكن تعديل سلوك العنف إلى سلوك مقبول اجتماعيا عن طريق برامج ارشادية توضح لهم الأساليب التوكيدية لإثبات ذواتهم والشعور بالثقة بالنفس.

كما نفسر هذه النتائج في ضوء الفنيات الارشادية المتنوعة التي استخدمناها في التدريب على المهارات الحياتية والتي تنتمي إلى نظرية التعلم الاجتماعي والتي ساهمت في توفير النماذج السلوكية التي تتسق مع الاطار الاجتماعي المقبول،كما عززت تلك الفنيات الرؤية المثالية للسلوك المقبول،حيث ساهمت فنية النمذجة في مساعدة أعضاء المجموعة الارشادية على مشاهدة نماذج السلوك السوي والتي تتسم بالقبول ومحاولة الوقاية من النماذج السلوكية غير السوية من خلال المشاهدة الحية لنموذج سلوكي واقعي أو نموذج كتابي من خلال القصص." ويرى باندروا أن التعلم بالملاحظة" النمذجة" يتم أو لا من خلال معارفنا ومعلوماتنا حيث نتخيل أنفسنا في نفس المواقف وأننا نتعرض لنفس العواقب." وهنا يشير عقل(2000)"أن النمذجة تستخدم في

بناء السلوكيات المرغوبة،وتعديل السلوكيات الرديئة،وتظهر النمذجة كأسلوب لتعديل السلوك في أبسط صورة في مدارسنا،فإذا أردنا أن نعلم طالبا الانضباط الصفي،أو النظافة أو المشاركة والقيام بالواجبات عمدنا إلى نقله إلى جانب طالب مجد ومحب له،يعتبره نموذجا له،فيلاحظ ويقتدي به،ويتعلم منه السلوكيات المرغوبة"(عقل،2000: ص314)

وساهم استخدام فنية السيكودراما وفنية لعب الدور التي ترتبط بفنية النمذجة في بعض الألعاب والأنشطة في اكتساب الأطفال بعض المهارات الحياتية كمهارة توكيد الذات ومهارات التواصل وفهم الذات والتعبير عن الانفعالات وبناء العلاقات السليمة ورفض المطالب الغير مرغوبة.والتخلص من التهور والاندفاعية في اتخاذ بعض القرارات وهذا ما يتفق مع دراسة دراسة رشا عبد الدايم (2009) التي طبقت كل من استراتيجية لعب الدور والسيكوردراما في تنفيذ البرنامج وقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى العنف المدرسي لصالح المجموعة التجريبية.

وكذلك نجد بعض الدراسات التي اتفقت مع بحثنا الحالي مثل دراسة صلاح عبود (1991) ودراسة حسن أبو زيد(2000)،ودراسة سهام شريف (1992) ودراسة عزة عبد الجواد محمد(1990)،ودراسة عزة خليل عبد الفتاح(1990) ودراسة سميرة أبو غزالة(1992) التي بينت أن أسلوب المناقشة وأسلوب العلاج باللعب وأسلوب السيكودراما،وبعض المهارات الاجتماعية وأسلوب الفن وحل المشكلات،كلها تساهم وتساعد في التنفيس والتفريغ الانفعالي،مما أكد انخفاض مستوى العنف.

وساهمت فنية الاسترخاء في إرخاء العضلات وإزالة التوترات العضلية، وتحقيق التوازن في مختلف جوانب شخصيات أعضاء المجموعة الإرشادية وتنمية المهارات وتنمية القوة النفسية وتحرير الطاقات المكبوتة،وهي من الفنيات المنتمية إلى الاتجاه السلوكي،والتي تعمل على زيادة إدراك الفرد لمستوى الإثارة الفيسيولوجية والانفعالية لديه،وبالتالي تحقيق التوازن الانفعالي لجوانب الشخصية والخفض من مستويات الغضب عندما يواجه الفرد مواقف استفزازية قد تدفعه إلى التصرف بعنف،ويؤكد حسين(2007) أن الاسترخاء طريقة هامة في تنظيم مستوى الإثارة الفيسيولوجية الناتجة عن الغضب وهو ضروري في مواجهة المواقف الاستفزازية.

وعملت فنية المناقشة الجماعية وتبادل الآراء والمناقشة العقلية المنطقية القائمة على الإقناع والاقتناع في إقبال أعضاء المجموعة الإرشادية على المشاركة الفعالة عبروا من خلالها عن أنفسهم ومشكلاتهم وازدادت ثقتهم بأنفسهم وزاد انتمائهم للجماعة الإرشادية مما جعل التأثر والتأثير عاليا، وساهمت هذه الفنية في اكتساب

الأعضاء مهارات اجتماعية ودفعت القوى الإيجابية المعطلة للعمل مما أدى إلى انخفاض الممارسات العنيفة بأشكالها واستبدالها بالممارسات الإيجابية، ويتفق هذا مع ما أشار إليه ربيع (2005) من أن" المناقشات تؤدي إلى أفضل النتائج في تغيير اتجاهات العملاء(المسترشدين) نحو أنفسهم ونحو زملاءهم والناس الآخرين، كما تتغير نظرتهم إلى طبيعة مشكلاتهم."

إجمالا لقد ساهم تكامل المهارات الحياتية في البرنامج التدريبي وتعدد الفنيات الإرشادية وتوفير الجو النفسي الآمن في الجلسات الإرشادية في تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي والتباين الواضح في مستوى العنف بين المجموعتين الضابطة والتجريبية،وهذا أثبتته مختلف الدراسات التقييمية التي قام بها العلماء والباحثون من أجل إثبات فعالية برنامج بوتفان للتدريب على المهارات الحياتية والذي قمنا باقتباس برنامجنا الارشادي منه،ونذكر منها دراسة جيلبرت بوتفان و غريفين ونيكولز (Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2006 حول وقاية الشباب من العنف والجنوح عن طريق برنامج التدريب على مهارات الحياة

التي هدفت لإثبات مدى فعالية البرنامج في الحد من سلوكات العنف والمخاطرة لدى تلاميذ المدارس الحكومية وقد شارك في الدراسة 41 مدرسة متوسطة،بحوالي 4858 تلميذ من الصف السادس خضعوا ل20 جلسة تمثلت في جلسات مقاومة ضغط وسائل الإعلام،تسيير الصراعات و إدارة الغضب،بعد 3 أشهر من المتابعة أظهرت النتائج انخفاضا كبيرا في سلوكات العنف لدى المراهقين الذين كانت لديهم هذه السلوكات خاصة فيما يخص السيطرة على الغضب والانفعال.وفعالية كبيرة في الوقاية من العنف اللفظي والجسدي لدى التلاميذ الذين حضروا نصف عدد الجلسات فقط.كما أثبتت النتئج العامة للدراسة فعالية برنامج التدريب على المهارات الحياتية في الوقاية من سلوك العنف والجنوح لدى المراهقين.

وبناء على ذلك فإنه من الطبيعي انخفاض مستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية وفي أبعاد سلوك العنف مقارنة بمستوى سلوك العنف لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تتعرض لهذه التدخلات والمعالجات الإرشادية.

2.2. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية

والتي نصها: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الأول على مقياس الميل للعنف المدرسي.

دلت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الأول على مقياس الميل للعنف المدرسي،أي أن القياس التتبعي الأول (بعد ستة أشهر من المتابعة) يظهر ثباتا واستقرارا في استمرار فاعلية البرنامج الارشادي،مما يدل على التزام أفراد المجموعة التجريبة بالتدريبات المتعلقة بمساعتدهم في الحياة اليومية،وكذا اكتسابهم للمهارات الحياتية التي تدربوا عليها وممارستها في مختلف المواقف،وقد اتفقت مع هذه النتائج العديد من الدراسات كدراسة المدهون(2004) التي هدفت للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوكيات العنف وتحسين التوافق النفسي لدى المراهقين وتكونت عينة الدراسة من 24طالب تراوحت أعمارهم بين 19 و20 سنة على جدوى وفعالية البرنامج الإرشادي الجماعي الذي استخدم أسلوب السيكودراما في خفض أشكال وأساليب العنف لدى أفراد العينة التجريبية من المراهقين الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى استمرارية أثر البرنامج وفعاليته بعد فترة المتابعة.وكذا دراسة سعد (2006) وخطاب(2000) ودراسة القحطاني(2003) في برامجهم المقدمة للتخفيف من متغيرات العدوانية،وذلت يدل على التمسك بالفكرة ّالأساسية من وراء البرامج الارشادية وهي تزويد المسترشدين بمهارات مستقبلية ضد التهديدات الحياتية،والوقاية من الانحراف،وتمسك المسترشدين بمهارات الحياة والتأثر بها وجعلها أسلوبا حياتيا بعد أن كانت مجرد تدريبات محددة بجلسات إرشادية.

وتشير النتائج إلى أن مستوى التحسن في القياس التتبعي في محاور العنف المدرسي فيما عدى بعد العنف اللفظي فقد كان التحسن مؤقتا ونرجع هذا إلى طبيعة المرحلة العمرية للتلاميذ والتي تتميز بالإندفاعية والتهور في سلوك المراهق عادة وكذلك يمكن إرجاعه إلى الضغوطات المدرسية التي تضعهم في دائرة من الصراع والقلق مما يقف عائقا في تلبية حاجاتهم الأساسية،وخاصة أن فترة المراهقة تتسم بإظهارها لكل مقومات العدوان،وذلك لاصطدام المراهق بالمجتمع من حوله لبحثه الدائم عن ذاته وكيانه مما يجعل العنف وسيلة للدفاع عن النفس.وهي نفس النتيجة التي توصل إليها العجوزي وجاد حسين(2007) في عدم استمرار برنامجهما الإرشادي لما بعد المتابعة،ويمكن كذلك عزو النتيجة المتعلقة ببعد العنف اللفظي وهي عدم التحسن لمستوى أفضل،إلى أن عملية التدريب على المهارات الحياتية خاصة فيما يتعلق بالتحكم بمشاعر الغضب والقلق تحتاج إلى تدريب أكبر ووقت أطول،فمن الصعب تغيير سلوك معين لإرتباط هذا السلوك بالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد وخاصة العائلة التي تلعب دورا كبيرا في اكتساب سلوك العنف،وكذا من الصعب ممارسة هذه المهارات في مجتمع يفتقد لها.وربما لو طبق البرنامج لمدة أطول حسب ماقام به بوتفان

في برنامجه الأصلي للتدريب على مهارات الحياة لمدة 3 سنوات فقد يظهر نتائج العنف المعنوي ذات دلالة إحصائية.

ولكن عموما إثبات فاعلية البرنامج الإرشادي في الوقاية من محاور العنف المادي والعنف اللفظي واضح في نتائج البحث الحالي.

ويرجع استمرار تأثير البرنامج إلى أن تلاميذ المجموعة التجريبية اكتسبوا مهارات ساعدتهم على تكوين مفهوم عام للحياة،والتعامل مع ضغوط الأقران ووسائل الإعلام وحل المشكلات الحياتية واتخاذ قرارات سليمة والتعامل مع مصادر القلق والغضب بإيجابية والأهم هو النظرة الإيجابية للذات والإفتخار بها.

3.2. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة

والتي نصها: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الثاني على مقياس الميل للعنف المدرسي.

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة للبحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي الثاني (بعد سنة من المتابعة) ،وهذا يدل على ثبات واستمرارية أثر البرنامج التدريبي على المهارات الحياتية في وقاية المجموعة التجريبية من اكتساب سلوك العنف بأبعاده الثلاثة على مدى سنة من المتابعة،واحتفاظهم بالمكتسبات التي تدربوا عليها من خلال جلسات البرنامج وممارستها في الواقع،كما التمسنا في جلسة القياس التتبعي الثاني حماس التلاميذ ورغبتهم الشديدة في معاودة اللقاءات.

وأكد أساتذة هؤلاء التلاميذ من خلال احتكاكنا بهم بحكم عملنا بالمؤسسة كمستشارة للتوجيه والإرشاد المدرسي أن سلوكات التلاميذ داخل القسم تتميز بالإيجابية كما أن مشاركاتهم في الأنشطة التعليمية تتميز بالثقة بالنفس والجرأة والنشاط.وهذا يدل على الأثر الإيجابي الذي خلفته مهارات الحياة على سلوكهم في الصف الدراسي وخارجه.

كما أننا لاحظنا من خلال هذه النتائج أن درجات التلاميذ على بعد العنف المعنوي انخفضت ولا توجد فروق دالة بين متوسطات القياس التتبعي الثاني وبين القياس البعدي، ،مما يفسر لنا أن الإرتفاع السابق كان مؤقتا مرتبطا بطبيعة المرحلة ليس إلا.

وتعود أسباب هذه النتائج إلى طبيعة البرنامج الذي تم اقتباسه من البرنامج العالمي لبوتفان للتدريب على المهارات الحياتية في الوقاية من تعاطي التبغ والكحول والمخدرات والوقاية من العنف،والذي يتميز بتنوع جلساته وانتقاء فنياته بطريقة علمية تناسب المرحلة العمرية للفئات المدروسة.والذي أثبت فعاليته من خلال العديد من الدراسات الطولية التتبعية حتى بعد مرحلة التخرج من الدراسة.

كما تعود أسباب هذه النتائج إلى العلاقة الودية المفعمة بالثقة التي نشأت بين أفراد المجموعة التجريبية،والعلاقة المهنية بينهم وبين الباحثة.

وعلية فإن جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية من خلال نتائجها تؤكد على أهمية تنمية المهارات الحياتية للتلاميذ من خلال برامج إرشادية هادفة تعمل على تخليص هؤلاء الطلاب من ميلهم للعنف ومن ثم العمل على قيامهم بالمشاركة الفعالة في جميع جوانب الحياة متسلحين بتلك المهارات وثقتهم العالية بأنفسهم.

3.الإستنتاج العام:

في ضوء ما سبق، يمكن القول بشكل عام أن البرنامج الإرشادي للتدريب على المهارات الحياتية المستخدم في البحث الحالي، قد حقق فاعلية دالة في الوقاية من الميل للعنف المدرسي لدى أفراد المجموعة التجريبية من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وأن هذه الفاعلية ظلت إلى ما بعد المتابعة التي امتدت 6 أشهر ثم سنة كاملة بعد انتهاء البرنامج ويمكن استنتاج عدد من العوامل التي تكاملت وتفاعلت بشكل أفرز نتائج في البحث الحالية و المعبرة عن فاعلية البرنامج المقدم، ومن أبرز هذه العوامل ما يلي:

- قيام تلاميذ المجموعة التجريبية بالالتزام الكامل بحضور جميع الجلسات الإرشادية وفي مواعيدها المحددة التي اتفق على الحرص عليها والحرص من قبلهم بالحضور والمشاركة الفعالة في الأنشطة المختلفة للبرنامج،كما أننا نرجع التزام التلاميذ إلى العلاقة الإرشادية التي نشأت بين طرفي العملية الارشادية والتي سادها الاحترام المتبادل مما وفر مساحة من الحرية والشعوربالأمن والاطمئنان. كل ذلك دفعهم على التفاعل الاجتماعي والتخاطب مع زملائهم.
- الأسلوب الجماعي المتبع في تنفيذ النشاطات مما يساعد على بناء روح التعاون والفكاهة والمنافسة التي سادت جلسات البرنامج.
- اتباع أنشطة وفنيات ملائمة للمرحلة العمرية للتلاميذ والتي تتوافق مع احتياجاتهم للتعبير عن أنفسهم بطريقة فكاهية مما جعلهم يبدون الرغبة الكاملة في تطوير قدراتهم المختلفة نحو الأفضل لإدراكهم بوجود

قصور في مهاراتهم الحياتية وبالتالي قاموا بتنفيذ جميع التعليمات التي أعطيت لهم وخاصة القواعد العامة للجلسات الإرشادية التي اتفقنا عليها في بداية البرنامج الإرشادي، تلك الأنشطة التي كانت متكاملة ومتواصلة ومرنة في الانتقال من نشاط لأخر دون صعوبة تذكر .

وبهذا يمكن الجزم تلاميذ المجموعة التجريبة بعد تدريبهم على المهارات الحياتية المتمثلة في تحسين صورة الذات ومقاومة ضغط الإعلام ومهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات والمهارات الاجتماعية المتمثلة في مهارات التواصل والتوكيدية ومهارات التعامل مع القلق والغضب قد كونوا آليات نفسية تمكنهم من التعامل بإيجابية مع المواقف الضاغطة والمستفزة دون اللجوء إلى أي أسلوب من أساليب العنف،سواءا كان ماديا(تجاه الأشخاص او الممتلكات) أو لفظيا أو معنويا داخل المدرسة ..

وخلاصة لما تم التطرق إليه تظهر أهمية تدريس مهارات الحياة في المناهج الدراسية قبل وأثناء سن المراهقة على غرار ما هو سائد في الدول الغربية لتمكين التلاميذ من مواجهة تحديات هذه المرحلة الصعبة،أين يحتاج المراهق إلى التفهم والرعاية النفسية والإحتواء من طرف المجتمع،حتى يستطيع التكيف مع الجو المدرسي بما عليه من واجبات وضغوطات مدرسية واجتماعية من طرف الأقران،وكذا يمتلك آليات لمواجهة أخطار وسائل الإعلام والتواصل الإجتماعي التي باتت تحيط بأولادنا من كل ناحية.

4. التوصيات والمقترحات:

نتيجة لما أسفرت عنه الدراسة من نتائج يمكننا تقديم التوصيات التالية:

- تقديم برامج إرشادية توعوية جديدة مخصصة لأولياء التلاميذ للتعامل التربوي الفعال معأبنائهم المراهقين) نظرا لطلب بعض أولياء تلاميذ المجموعة التجريبية مقابلة المستشارة لما استحسنوه من سلوك أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي.ويمكن الإستفادة من نسخة برنامج بوتفان للتدريب على مهارات الحياة المعدة للآباء.
- عمل برامج إرشادية طويلة الأمد لتجنب الانتكاسات و العود للاضطرابات.
- دمج التدريب على المهارات الحياتية ضمن مناهج التدريس في مختلف المواد العلمية والمناهج الرياضية والتكنولوجية
- عقد الندوات والمحاضرات للمعلمين وتكوينهم حول أهمية استخام المهارات الحياتية في التدريس ويمكن كذلك الاستفادة من النسخة المعدة للمعلم لبرنامج بوتفان LST.
- تأهيل الأخصائيين النفسيين في هذا المجال وجميع العاملين في الوسط المدرسي وتفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد النفسي للقيام بالمتابعة النفسية للتلاميذ بدل الانشغالات الإدارية..
- إعادة النظر في وسائل العقاب داخل المؤسسات التربوية واستعمال العنف مع التلاميذ الذي يولد عنفا بالضرورة..

المراجع

المراجع

باللغة العربية

1. إبراهيم أحمد أبو زيد (1987):سيكولوجية الذات و التوافق – د ون طبعة ،الإسكندرية مصر، دار المعرفة الجامعية
2. إبن منظور(1990):لسان العرب www/islamstory/com،اطلع عليه بتاريخ22-04_2017
3. أبو حطب ياسين مسلم محارب(2002):فاعلية برنامج مقترح للتخفيف من السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة،رسالة ماجستير في علم النفس.غزة
4. أسكاوس فيليب(2005):تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب التعليم الثانوي في إطار منهج المستقبل،القاهرة،المركز القومي للبحوث التربوية.
5. اسماعيل أحمد أمين (2001):طرق تدريس الرياضيات،الطبعة الأولى،القاهرة،دار الفكر العربي.
6. أوزي أحمد(1993):المراهق والعلاقات المدرسية،الشركة المغربية للطباعة والنشر،الرباط، المغرب.
7. البدوي منصور(1987):دراسات في الأساليب الكمية واتخاذ القرار،الإسكندرية،الدار الجامعية.
8. برعي محمد جمال(1968): التخطيط للتدريب الإداري بين النظرية والتطبيق،مكتبة القاهرة الحديثة،مصر
9. بركات محمد خليفة (1984):مناهج البحث في التربية وعلم النفس،المكتبة المصرية للطباعة والنشر،القاهرة.
10. بطرس حافظ بطرس(2008): التكيف و الصحة النفسية للطفل، عمان الأردن، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.
11. بهادر ، سعدية محمد علي : (1992) علم نفس النمو ، الكويت ، دار العرب العالمية
12. البهي فؤاد السيد(1981): علم النفس الاجتماعي،دار الفكر العربي،مصر.
13. بوتفنوشت مصطفى (1994): شخصية المراهق الجزائري على ضوء التغيرات الاجتماعية والاقتصادية،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر.
14. بوحوش عمار ،الذنيبات محمد(1999):مناهج البحث العلم(أسسه وأساليبه)،مكتبة المنار للطباعة والنشر،الأردن.
15. بوشوك حسينة (2008):العنف في ثانويات العاصمة، دراسة مقارنة بين ثانويات العاصمة الجزائرية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

16. تغريد عمران وآخرون (2001): المهارات الحياتية ، القاهرة ، مكتبة زهراء الشرق

17. حسيب محمد حسيب،فاطمة محمد المستكاوي(2008):فعالية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في تعديل اضطراب قصور الانتباه وتحسين مستوى التواصل لدى أطفال الاعاقة العقلية،مجلة كلية التربية بالمنصورة،جامعة المنصورة،العدد68،الجزء الثاني،سبتمبر،ص121-162

18. خالدي خيرة .(2007) العنف المدرسي و محدداته كما يدركه المدرسون و التلاميذ دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الجزائر، الجزائر.

19. الخطيب جمال(1989):تعديل السلوك الإنساني،مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع،مصر.

20. الداهري صالح حسن أحمد(2010): مباديء الصحة النفسية،دار وائل للنشر،عمان،ط1

21. داود ماهر محمد(2006):التدريب والتدريب الجامعي،مكتبة الفلاح،دمشق،ط1.

22. روبرت سوسلو (2000):علم النفس المعرفي(ترجمة محمد نجدت الصبوة وآخرون)،الكويت،دار الفكر الحديث.

23. زعطوط رمضان(2003):العنف المستور وجهة نظر طبية،الملتقى الدولي حول العنف والمجتمع 9 مارس 2003،جامعة بسكرة، 224

24. الزغلول، رافع النصير والزغلول، عماد (2003):علم النفس المعرفي،رام الله، دار الشروق للنشر

25. زلوف منيرة(2008):علاقة صورة الذات ومستوى القلق بالتحصيل الدراسي لدى المراهقات المصابات بداء السكري المرتبط بالأنسولين- دراسة مقارنة بين طالبات الطور الثانوي . رسالة دكتوراة في علم النفس العيادي، غير منشورة ،جامعة الجزائر

26. زهران حامد عبد السلام(1978):الصحة النفسية والعلاج النفسي،عالم الكتاب،القاهرة

27. زهران حامد(1986):الصحة النفسية،دار المعارف،القاهرة،ط4.

28. زهران حامد(1997): التوجيه والإرشاد النفسي،منشورات جامعة دمشق،دمشق،ط2.

29. زهران سناء (2004):إرشاد الصحة النفسية،عالم الكتاب،القاهرة.

30. الزيات مصطفي فتحي (2001):علم النفس المعرفي(مداخل ونماذج ونظريات)،الطبعة الأولى،الجزء الأول،مصر،دار النشر للجامعات.

31. سعد بن محمد آل رشود(2006): فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،السعودية.

32. سليمان عبد الواحد يوسف (2010أ):المخ الانساني والذكاء الوجداني رؤية جديدة في إطار نظرية الذكاءات المتعددة،ط1،الاسكندرية،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

33. سليمان عبد الواحد يوسف(2010ب):علم نفس الموهبة،ط1،القاهرة،مصرالعربية للنشر والتوزيع.

34. سليمان عبد الواحد يوسف(2015):المهارات الحياتية،دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان،الأردن

35. سهير كامل ،أحمد (2001): الصحة النفسية للأطفال ،القاهرة، مركز الإسكندرية للكتاب.

36. سويد، عبد المعطي(2007):مهارات التفكير ومواجهة الحياة،الإمارات دار الكتاب الجامعي.

37. شبلي إبراهيم(2013):فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة العدوانية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من منظور إدماجي انتقائي،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة الجزائر2.

38. الشربيني زكرياّ(1993):المشكلات النفسية عند الأطفال،دار الفكر العربي،مصر.

39. شقير زينب محمود (2001): سيكولوجية الفئات الخاصة ،القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية

40. صابر محمود أحمد(2012): أشكال العنف الأسري الموجه ضد المرأة وعلاقته ببعض مهارات توكيد الذات في العلاقات الزوجية،المجلة الدولية التربوية المتخصصة،المجلد 5،العدد 8 .

41. الطعاني حسن أحمد (2007):التدريب،مفهومه وفعاليته،دار الشروق،الأردن،ط1.

42. طه عبد العظيم حسين، سلامة عبد العظيم (2006):استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية،دار الفكر،عمان.

43. العاسمي رياض نايل (2007):برامج الإرشاد النفسي،ط1،جامعة دمشق،سوريا.

44. العاسمي رياض نايل (2008):برامج الارشاد النفسي،منشورات جامعة دمشق،ط2،كلية التربية،سوريا.

45. عبد الستار إبراهيم (1982): سيكولوجية العدوان،عالم المعرفة،الكويت.

46. عبد الستار إبراهيم(1988):تعديل السلوك الانساني(النظرية والتطبيق)،دار المسيرة،عمان،الأردن.

47. العقاد عصام عبد اللطيف (2001):سيكولوجية العدوانية وترويضها(منحى علاجي معرفي)جامعة الوادي،دار غريب،القاهرة.

48. علي خفاجة ميرفت ،فاطمة عوض صابر(2002):أسس ومباديء البحث العلمي،مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية،مصر،ط1.

49. عليلي عبد الوهاب(2013):تطبيق التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي في البحوث النفسية،رسالة ماجستير في القياس النفسي،جامعة البليدة،الجزائر.

50. عمارة محمد علي (2008):برامج علاجية لخفض مستوى السلوك العدواني لدى المراهقين،المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية.

51. عودة، أحمد سليمان وملكاوي، فتحي حسن(1992): أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط 2 ،الأردن، مكتبة الكتاني.

52. عيسوي عبد الرحمان(1984):العلاج النفسي،دار النهضة العربية،بيروت،لبنان.

53. غازي صالح محمود و شيماء عبد المطر(2012):مفهوم الذات،عمان الأردن ، المجتمع العربي للنشروالتوزيع.

54. غربي عبد الناصر(2014):فعالية برنامج إرشادي في ضوء نظرية إليس في خفض قلق الامتحان لدى تلاميذ الثالثة ثانوي،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة ورقلة.الجزائر.

55. فتحية صبحي سالم اللولو (2005):المهارات الحيات ية المتضمنة في مناهج ا لعلوم الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسين " ، مؤتمر الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل ، كلية التربية الجامعة الإسلامية.

56. فرج ، ظريف شوقي محمد : (2003) المهارات الاجتماعية والاتصالية ، دار غريب ،القاهرة

57. فرج طريف شوقي(1998):توكيد الذات محل لتنمية الكفاءة الشخصية،دار غريب،القاهرة.

58. قطامي يوسف واليوسف رامي(2010):الذكاء الاجتماعي للأطفال.ط1، دار المسيرة ،الأردن

59. كامل أحمد سهير(2000): التوجيه والارشاد النفسي ،مركز الاسكندرية.مصر.

60. كفافي علاء الدين النيال،مايسة أحمد وسالم سهير(2008):الارتقاء الانفعالي والاجتماعي للطفل،ط1، دار الفكر،عمان،الأردن.

61. كفافي علاء الدين،مايسة النيال(1999):الغضب في علاقته بمتغيرات الشخصية،مجلة الارشاد النفسي،جامعة عين شمس،العدد السادس،السنة الخامسة،ص 107،117.

62. لعبيدي العيد (2013):العنف المدرسي ،تيزي وزو،الجزائر. دار الأمل للطباعة والنشر.

63. اللقاني أحمد حسين ، فارعة حس ن(2001): مناهج التعليم بين الواقع والمستقب ل ، القاهرة ، عالم الكتب

64. لقوقي الهاشمي(2015):فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية المهارا الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية،مذكرة غير منشورة مقدمة لنيل شهادة الماجستير،جامعة ورقلة،الجزائر.

65. اللقاني أحمد حسين ، علي الجمل (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في ا لمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب

66. محمد السيد عبد الرحمان (1993):نظريات الشخصية .القاهرة .دار قباء للطباعة و النشر.

67. محمود إبراهيم فرج(2013): فاعلية العلاج النفسي الايجابي في خفض ضغوط أحداث الحياة وتنمية المهارات الحياتية لدى طلاب الجامعة،المجلة الجامعية للدراسات النفسية،مصر،المجلد 23،العدد 79

68. مرسي كمال إبراهيم(1985):سيكولوجية العدوان،مجلة العلوم الاجتماعية،المجلد الثالث عشر،العدد الثاني،الكويت.

69. المصري إيهاب عيسى،طارق عبد الرؤوف محمد (2013):العنف المدرسي (مفهومه،أسبابه،علاجه) ،ط1،القاهرة،مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

70. معوض صلاح الدين ابراهيم،رزق حنان(2003):الإدارة التعليمية من النظرية والتطبيق،العالمية للنشر والتوزيع،القاهرة،ط1.

71. المنجد الأبجدي(.بدون سنة .)بيروت :دار المشرق.

72. موريس أنجرس،ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون(2006): منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية،دار النهضة،الجزائر،ط1.

73. النيرب عبد الله محمد(2008): العوامل النفسية و الاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون و التلاميذ في قطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الإسلامية ، فلسطين

بالأجنبية:

1. Barron D .D(1997) :violence,school,society and the school,Journal of personality and social psychology,vol (13)
2. Botvan,G ,j (2016), http://www.lifeskillstraining.com
3. Botvin, G. J. (2000). LifeSkills Training teacher's manual 2. White Plains, NY: Princeton Health Press.
4. Botvin, G. J. (2002). LifeSkills trainer's manual for TOT participants. White Plains, NY: Princeton Health Press.
5. Botvin, G. J. (2008). LifeSkills: Stress management techniques . White Plains, NY: Princeton Health Press.

6. Botvin, G. J., Griffin, K. W.,Nichols, T. R. (2006). Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. *Prevention Science, 7, 403-408.*
7. Botvin, G. J.,(2016): Journal of Behavioral Medicine (1983), (2) Journal of Studies on Alcohol (1984)
8. Canebham Van D(1978) :Agressivité et combatitivité ,1ere Edition,P.U.F
9. Chris Williams(2000) :Being assertive,Unniversity Innovation, Ltd (ULIS).
10. Dominique Servant(1991) : L'affirmation de soi,Unité stress et anxieté CHRU de lille
11. Doob and macdonald (1994). television viewing and the fear of victimization is the relation ship causal ,journal of personality and social psychology n 37.
12. Epstein, J. A., Baker, E., Diaz, T., Ifill-Williams, M., Miller, N., & Cardwell, J. (1997). School-based drug abuse prevention with inner-city minority youth. *Journal of Child and Adolescent Substance Abuse, Vol. 6, No. 1, 5-20*
13. Eron,LD.(1977) :parent-child interaction,Television violence and Agression of children.Journal of American psychologist,vol(2)
14. Estefanía Estévez, Teresa I. Jiménez and Gonzalo Musitu Universidad de Valencia, Valencia, Spain Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, Spain Universidad Pablo de Olavide(2008) : Sevi In: School Psychology ISBN 978-1-60456-521-8 Editor: David H. Molina, pp. 79-115,Nova Science Publishers, Inc.lla, Spain
15. Eveline Jansveld, Liesbeth Speelman, Elise Griede www.warchildholland.org

16. Fortin et Five (1999). Caractéristique psychosociale et cibles de la violence d'éleves français et canadiens du secondaire, Revue enfance N° 02.
17. Griffin, K. W., Botvin, G. J., & Nichols, T. R. (2006). Effects of a school-based drug abuse prevention program for adolescents on HIV risk behaviors in young adulthood. *Prevention Science, 7, 103-112.*
18. Hegner.d (1992) ." life skills across, the curriclem combined teacher student journal of personality and social psychology, canada, n 36.
19. Jean-Pierre Bellon et Bertrand Gardette(2015) : "Harcèlement et brimades entre élèves , la face cachée de la violence scolaire"2015 P 3
20. Koziey P (1996). cutting the roots of violence education ,vol12
21. Lundenfeald A,Buerman M(2008):Effect of Behavioral Activation Treatment on Chronic Fibromyalgia Pain: Replication and Extension, International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, V4:146-157
22. Meehan, B. T., Hughes, J. N., and Cavell, T. A. (2003): Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development, 74*, 1145- 1157.
23. National Health Promotion Associates. (2005). LifeSkills Training overview , NY: Princeton Health Press.
24. National Health Promotion Associates. (2008). LifeSkills Training: Elementary and middle school training materials. White Plains, NY:Princeton Health Press.
25. Noguera P (1996): youth violence a policymakers guide school administrator journal of personality and social psychology,canada, n53.

26. Preventing youth violence and delinquency through a universal school-based prevention approach. Prevention Science, (2006)
27. Rakos,R .F(1991) :Assertive behavior :thiory,Research and training,London :Routledge
28. Robert(1978) :Agressive and Delinguent Behavior in children and Adolescence .Hand book of clinical psychology,U.S.A.A Wiley Interscience
29. Trembley. F Paul,David JA Dozois(2000) :personality and individual Differences,another perspective on trait agressivenes overwith aerly model schemas,Universit western,Canada,www.elsevier.com/locate/paid
30. Unicef.(2004). Which skills are life skills?. Retrieved: 24.6.2011. at9:10pm,http://www.unicef.org/lifeskills/index_whichskills.html
31. unicef.org/arabic/lifeskills/lifeskills
32. Vaughn, B.C.; Azria , U.R.; Krzysik, L; Caya, L.R.; Bost, K.K. & Kazura, K.L. (2000). Friendship and social competence in a sample of preschool children attending head start, Developmental psychology
33. Velasco V., Griffin, K.W., Botvin, G.J., and Corrado Celata and Gruppo LST Lombardia. (2017). Preventing Adolescent Substance Use Through an Evidence-Based Program: Effects of the Italian Adaptation of Life Skills Training. *Prevention Science*
34. World Health Organization (1993) : Life Skills Education in schools.Geneva **,** Division of Mental Health Publications

الملاحق

ملحق (01):استمارة تحكيم مقياس الميل للعنف المدرسي

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذي الفاضل:

في صدد إعداد رسالة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي بعنوان "**فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**"،نضع بين يديك هذه الاستمارة ونرجو من سيادتكم تقويم هذه الأداة بما يخدمها ويعدلها من خلال:

- وضوح التعليمة.
- ملاءمة عدد الفقرات.
- ملاءمة بدائل الجوبة للفقرات.
- مدى وضوح الصياغة اللغوية للبند.
- انتماء كل بند للمحور الخاص به.

طريقة الإجابة تكون من خلال وضع علامة **(x)** في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم.

من أجل تسهيل العملية المتعلقة بالتحكيم نوضح لكم في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول موضوع الدراسة.

إشكالية الدراسة:

ما مدى فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط ؟.

فرضية البحث:

يظهر استخدام برنامج للتدريب على مهارات الحياة فاعلية في الوقاية من العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين المتمدرسين في التعليم المتوسط.

المفاهيم الإجرائية:

•العنف المدرسي :

هو كل قول أو فعل أو تقرير لفعل،أو إشارة يقصد بها إلحاق الأذى بالذات أو بالآخر،وهو يمثل الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الميل للعنف المستخدم في هذه الدراسة.

- **مهارات الحياة:**

هي القدرة على أداء أنوع من المهام الحياتية بكفاءة عالية بحيث يقوم التلميذ بالمهمة بسرعة ودقة وإتقان مع اقتصاد الوقت والجهد،وقد حددت المهارات في هذا البحث بالمهارات الإجتماعية ومهارات إدارة الذات ومهارات التعامل مع دوافع العنف المدرسي.

•البرنامج التدريبي:

هو عبارة عن خطوات وإجراءات مخططة ومحددة عبر 20 جلسة تدريبية تتضمن أهدافا ووسائل تنفيذ وأساليب تقويم تتعلق بمهارات الحياة بهدف إكساب وتنمية هذه المهارات لدى عينة الدراسة.

جدول خاص بالأستاذ:

الأستاذ	التخصص	الرتبة

جدول التحكيم الخاص بملاءمة التعليمة وشموليتها:

التعليمة	مناسبة	مناسبة نوعا ما	غير مناسبة تماما	اقتراح البديل

جدول التحكيم الخاص بعدد الفقرات:

عدد الفقرات	كاف	غير كاف
36		

جدول التحكيم الخاص بمدى وضوح البند من حيث اللغة ومدى انتمائه للمحور الخاص به

جدول التحكيم الخاص ببدائل الأجوبة

البدائل	ملائمة	ملائمة نوعا ما	غير ملائمة تماما	اقتراح البديل
غالبا أحيانا نادرا مطلقا				

المحور	العبارات	انتماء البند للمحور		وضوح البنود		ملاحظات أخرى
		موافق	غير موافق	موافق	غير موافق	
الميل للعنف المادي الإستعداد والرغبة في الضرب والتهجم	6.أرغب في ضرب الأستاذ عندما يسيء لي					
	9.أميل إلى استعمال الضرب للدفاع عن حقوقي					
	10. أبتعد عن الشجار مع زملائي					
	12.أبدو قويا عندما أتشاجر مع زملائي					
	13.لا بأس من الكتابة على الطاولات والجدران					
	17.عندما أغضب أرغب في تكسير أثاث المؤسسة					
	26.يمكنني الانتقام من الأستاذ بتكسير سيارته					
	30.ليست القوة في الإساءة للغير					
	31.ممتلكات المؤسسة هي ممتلكاتنا جميعا					
	34.أمارس مع أصدقائي الألعاب التي تستخدم فيها القوة					
	35.أشارك في المشاجرات بدون سبب					
الميل للعنف اللفظي الاستعداد والرغبة في الشتم والسب والإهانة	1.أميل إلى استخدام النكت الساخرة أثناء الدرس					
	11.أحب التشويش على زملائي داخل القسم					
	16.أرغب في رد الإهانة للأستاذ					
	19.أرفع صوتي وأصرخ في وجه الأستاذ					
	20.أقلد زملائي وأسخر منهم					
	21.لا أدخل في مناقشات حادة مع الأساتذة					

	22.لا ضرر من شتم بعض الزملاء					
	23.أستطيع التحكم في أقوالي عندما أغضب					
	25.تهديد المدرس يجعله يغير معاملته لي					
	32.أعلق على الدرس بأسلوب ساخر					
	36.إطلاق الألقاب السيئة على الآخرين ليس سيئا					
الميل للعنف المعنوي الإستعداد والرغبة في التسبب بالألم النفسي	2.أميل إلى استفزاز الأساتذة					
	3.أعتقد أن كل الناس تنظر إلى الطيب على أنه ضعيف					
	4.أتلذذ في التجسس على زملائي ونقل أخبارهم إلى الأستاذ					
	5.أميل إلى فضح أسرار زملائي					
	7.لا أقبل الهزيمة بسهولة					
	8.أسامح وأعفو عمن يخطيء بحقي					
	14.لا أجد متعة في جرح مشاعر الآخرين					
	15.إذا تشاجرت مع زميل فلا أقوم بفضح أسراره					
	18.أستفز زملائي للتشاجر معهم					
	24.أتدخل في الدرس دون إذن					
	27.أتكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس					
	28.يتملكني الضحك عندما يوبخني الأساتذة					
	29.أقاطع الأستاذ أثناء إلقاء الدرس					
	33.أحرض زملائي على التشويش في الدرس					

جدول التحكيم الخاص بمدى وضوح البند من حيث اللغة ومدى انتمائه للمحور الخاص به

ملحق (2):استمارة تحكيم برنامج التدريب على المهارات الحياتية

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

أستاذي الفاضل:

في صدد إعداد رسالة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه في الإرشاد النفسي التربوي بعنوان "**فعالية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**"،نضع بين يديك هذه الاستمارة ونرجو من سيادتكم تقويم هذه الأداة بما يخدمها ويعدلها من خلال:

- مدى وضوح الصياغة اللغوية
- مدى ملاءمة الأهداف لكل جلسة
- مدى ملاءمة الفترة الزمنية لكل جلسة
- مدى ملاءمة الفنيات المستخدمة

طريقة الإجابة تكون من خلال وضع علامة **(x)** في الخانة المناسبة من الجدول الخاص بالتحكيم.

من أجل تسهيل العملية المتعلقة بالتحكيم نوضح لكم في الصفحة الموالية المعلومات اللازمة حول موضوع الدراسة.

. الهدف العام للبرنامج: الهدف الأساسي للبرنامج هو نفسه هدف الدراسة الحالية ألا وهو مع معرفة أثر البرنامج التدريبي للمهارات الحياتية في الوقاية من العنف المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين

هيكل البرنامج:

برنامج التدريب على المهارات الحياتية معد للتدريس في ثلاث فصول دراسية في التعليم المتوسط لبناء هذه المهارت في مستويات مختلفة .

1- المستوى الجوهري وهو المستوى الأول الذي يحتوي **عشر جلسة أساسية(10)** تضم أهم المهارات الحياتية التي يشملها البرنامج

2- المستوى المعزز الأول والذي يحتوي **خمس جلسات تكميلية(5)**

3- المستوى المعزز الثاني والذي يحتوي **خمس جلسات تكميلية(5)**

4- حجم الجلسات الإرشادية:20 جلسة

5- طبيعة الجلسات:مغلقة

6- مدة الجلسات:تتراوح بين (60-90) دقيقة وفقا لطبيعة محتوى الجلسة الارشادية

7- تكرار الجلسات: جلسة أسبوعيا

8- قيادة الجلسة: الطالبة

9- المساعدون:لا يوجد

جدول التحكيم الخاص بملاءمة الأهداف لكل مرحلة:

الأهداف	ملائمة	ملائمة نوعا ما	غير ملائمة على الإطلاق	اقتراح البديل
المرحلة الأولى				
المرحلة الثانية				
المرحلة الثالثة				

جدول التحكيم الخاص بمدى ملائمة الفنيات المستعملة:

الفنيات	مناسبة	غير مناسبة
المحاضرات الجماعية بهدف إعادة البناء المعرفي		
المناقشة الجماعية والحوار مع استخدام أسلوب حل المشكلات		
لعب الأدوار		
السيكودراما		
التخيل		
الحوار الجدلي		
أسلوب حل المشكلات		
فنية التساؤل والإصغاء		
تقنية الإسترخاء		
العصف الذهني		
الألغاز والألعاب التربوية		
القصة		

عرض جلسات البرنامج وأهدافها

المرحلة	عدد الجلسات	رقم الجلسة	الأهداف العامة
التمهيدية	03	1،2،3	– القياس القبلي –بناء العلاقة الإرشادية –العقد الإرشادي –التحفيز و الامتثال الإرشادي –الوعي بالظاهرة والوعي بالواقع
التدريبية	16	4،5،6،7،8، 9،10،11،1 2 ، 13،14،15، 16،17،18، 19	. تنمية أو تحسين صورة الذات. . الوعي بمهارات اتخاذ القرار . اإكتساب مهارات التواصل . التدريب على المهارات التوكيدية (اللفظية وغير اللفظية) . التعرف على طرق التحكم في الغضب وضبط النفس . التحكم في أساليب التعامل مع القلق . تعلم تقنية الإسرتخاء واستخداماته . إتقان مهارات حل المشكلات . اكتساب مهارات بناء العلاقات واختيار الصديق الصالح.
الختامية	1	20	. إنهاء الجلسات الإرشادية –القياس البعدي –تلخيص البرنامج –التوصيات

جدول التحكيم الخاص بعدد الجلسات

عدد الجلسات	كاف	غير كاف

نموذج لتحكيم بعض الألعاب التربوية

النشاط اللعبي التربوي الثاني:

إسم اللعبة: **المرايا** وتهدف هذه اللعبة إلى اكتساب مفهوم ذات إيجابي

أهداف اللعبة:

1- معرفة فكرة التلميذ الحالية عن ذاته/ 2 تنمية مفهوم ذات إيجابي

3- اكتساب التلميذ اتجاه سليم نحو جسمه ومظهره/ 4تقبل التلاميذ لذواتهم الجسمية

5. الأدوات المستخدمة:مرآة ذات حجم كبير

طريقة التنفيذ:

يجلس التلميذ أمام المرآة ويكون ظهره للمجموعة ويجيب عن الأسئلة الموجهة إليه

1- شوف في المرايا وقولي واش أكثر حاجة تحبها راك شايفها الآن في روحك؟

2- واش الحاجات اللي ماتعجبكش في الإنسان لي راك تشوف فيه في المرايا؟

3- لوكان هاد المرايا تهدر واش تقول عليك؟

4- واش حاب تسأل الشخص اللي قدامك في المرايا؟

5- إيذا كانت المرايا صادقة واش تتوقع ترد عليك؟

6- إيذا كانت المرايا كاذية واش تتوقع ترد عليك؟

7- هل راك تتمنى تشوف واحد آخر في المرايا؟علاش؟

8- ممكن تقولي الصفات الموجودة في الشخص اللي قدامك في المرايا؟

9- واش ممكن تطلب من المرايا وحاب يتحقق قدامك الآن؟

النشاط التربوي التاسع:العصف الذهني

نقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ونعمل على تغيير أفراد المجموعات في كل جلسة،ثم نسألهم السؤال التالي:

. مالذي يجعل من الشخص صديقا صالحا؟

تخبر الباحثة التلاميذ أن يفكروا في صديق يعتبرونه صالحا مع توضيح الصفات التي تميزه وكتابتها على ورقة.

يقوم فرد من كل مجموعة بعض ما تم كتابته ثم تقوم الباحثة والتلاميذ بتلخيص صفات الصديق الصالح جماعيا.

النشاط السابع عشر:عرض فيلم كرتوني توعوي عن التدخين ورفقاء السوء(جارنا الجديد)

تقوم الباحثة بعرض فيديو يحتوي على فيلم كرتوني لطفل سيء السلوك يحاول الضغط على صديقه الساكن بجواره ليقوم بإعطاءه النقود لشراء السجائر ومن ثم محاولة إقناعه بتدخين السجائر باستخدام حيل شيطانية كإثبات الرجولة والشجاعة والكرم وتقليد المشاهير ووو،فينصاع له الصديق في البداية لكن أخلاقه تمنعه من متابعة ممارسة هذا الفعل الشنيع المضر بالصحة ليقوم بمواجهة ضغط صديقه السيء و الابتعاد عنه.

. تقوم الباحثة بمناقشة ما تم عرضه في الفيلم الكرتوني من خلال طرح الأسئلة التالية:

- من الذي يمارس ضغط الأقران في هذا الفيلم؟
- كيف قام بممارسة ضغط الأقران؟
- ماذا كان باستطاعة حسان أن يفعل ليتفادى الضغط الذي مارسه عبود لعمل شيء لا يرغب فيه؟
- برأيك،لماذا يمارس عبود الضغط على حسان؟
- ماذا كان شعور حسان في تلك اللحظة؟
- ماهي خيارات حسان؟

ملحق (03):أسماء السادة المحكمين لمقياس الميل للعنف المدرسي

الرقم	إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	زواد دليلة	أستاذ محاضر	المركز الجامعي بتيبازة
02	بكير مليكة	أستاذ محاضر	المركز الجامعي بتيبازة
03	شبلي ابراهيم	أستاذ محاضر	جامعة الجزائر 2
04	سيساني رابح	أستاذ محاضر	جامعة خميس مليانة
05	شبوعات مسعود	مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي والمهني	ثانوية مبارك الميلي– ورقلة

ملحق (04):أسماء السادة المحكمين لبرنامج التدريب على المهارات الحياتية

الرقم	إسم الأستاذ	الدرجة العلمية	الجامعة
01	الشايب محمد الساسي	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
02	عواريب الأخضر	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
03	عمروني حورية تارزوليت	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة
04	خميس محمد سليم	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة
05	محمدي فوزية	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة
06	حمودة سليمة	أستاذ محاضر	جامعة ورقلة
07	شبوعات مسعود	مستشار رئيسي للإرشاد والتوجيه المدرسي	ثانوية مبارك الميلي– ورقلة

ملحق (05): نتائج حساب الصدق والثبات لمقياس الميل للعنف المدرسي

صدق المقارنة الطرفية

Group Statistics

	VAR00002	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VAR00001	1,00	8	84,0000	7,57816	2,67929
	2,00	8	47,7500	4,30116	1,52069

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
VAR00001	Equal variances assumed	5,382	,036	11,767	14	,000	36,25000	3,08076	29,64243	42,85757
	Equal variances not assumed			11,767	11,086	,000	36,25000	3,08076	29,47570	43,02430

نتيجة الثبات بألفا كرونابخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,816	36

ملحق (06): نتيجة التكافؤ بين مجموعتي الدراسة في درجة الميل للعنف المدرسي

مان ويتني

Ranks

	groupes	N	Mean Rank	Sum of Ranks
moralviolance	experimental	15	10,63	159,50
	dabita	15	20,37	305,50
	Total	30		

Test Statistics[b]

	moralviolance
Mann-Whitney U	39,500
Wilcoxon W	159,500
Z	-3,081
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: groupes

ملحق (07):نتائج اختبار الفرضيات

نتيجة اختبار الفرضية الأولى

مان ويتني

Ranks

groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks
تجريبية	15	9,60	144,00
ضابطة	15	21,40	321,00
الكلية	30		

Test Statistics[b]

	onfkoliya
Mann-Whitney U	24,000
Wilcoxon W	144,000
Z	-3,678
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: groups

نتيجة اختبار الفرضية الأولى:العنف المادي

Mann-Whitney Test

Ranks

	majmo3at	N	Mean Rank	Sum of Ranks
عنف مادي	تجريبية	15	9,03	135,50
	ضابطة	15	21,97	329,50
	Total	30		

Test Statistics[b]

	onfmadi
Mann-Whitney U	15,500
Wilcoxon W	135,500
Z	-4,061
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,000[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: majmo3at

نتئج اختبار الفرضية الأولى (العنف اللفظي)

Mann-Whitney Test

Ranks

	majmo3at	N	Mean Rank	Sum of Ranks
عنف لفظي	تجريبية	15	10,53	158,00
	ضابطة	15	20,47	307,00
	Total	30		

Test Statistics[b]

	onflafdi
Mann-Whitney U	38,000
Wilcoxon W	158,000
Z	-3,126
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,001[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: majmo3at

نتيجة اختبار الفرضية الأولى (العنف المعنوي)

مان نويتني

Mann-Whitney Test

Ranks

	groupes	N	Mean Rank	Sum of Ranks
عنف معنوي	تجريبية	15	10,63	159,50
	ضابطة	15	20,37	305,50
	Total	30		

Test Statistics[b]

	moralviolance
Mann-Whitney U	39,500
Wilcoxon W	159,500
Z	-3,081
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,002[a]

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: groupes

نتائج اختبار الفرضية الثانية (الدرجة الكلية)

Wilcoxon Signed Ranks Test

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	42,9333	4,30061	37,00	50,00
تتبعي	15	44,6667	4,85014	38,00	52,00

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي-تتبعي1	Negative Ranks	4[a]	5,88	23,50
	Positive Ranks	9[b]	7,50	67,50
	Ties	2[c]		
	Total	15		

Test Statistics[b]

	بعدي - تتبعي1
Z	-1,546[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,122

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

نتائج اختبار الفرضية الثانية (العنف المادي)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
عنف مادي	15	11,6667	1,39728	10,00	15,00
groups	15	12,2667	1,27988	10,00	14,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
groups – عنف مادي	Negative Ranks	2[a]	6,00	12,00
	Positive Ranks	8[b]	5,38	43,00
	Ties	5[c]		
	Total	15		

a. groups < عنف مادي

b. groups > عنف مادي

c. groups = عنف مادي

Test Statistics[b]

	groups – عنف مادي
Z	-1,642[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,101

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
لفظى بعدي	15	12,9333	2,52039	11,00	19,00
لفظي تتبعي	15	13,2667	2,84019	11,00	19,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي- تتبعي1	Negative Ranks	1[a]	3,50	3,50
	Positive Ranks	4[b]	2,88	11,50
	Ties	10[c]		
	Total	15		

a. بعدي < 1تتبعى

b. بعدي < 1iتتبعى

c. بعدي = 1تتبعي

Test Statistics[b]

	lafditatbo3i1 - lafdiba3di
Z	-1,089[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,276

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

نتائج اختبار الفرضية الثانية (العنف المعنوي)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	8,4667	1,55226	7,00	12,00
تتبعي1	15	10,2000	2,65115	7,00	17,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي-تتبعي1	Negative Ranks	0[a]	,00	,00
	Positive Ranks	7[b]	4,00	28,00
	Ties	8[c]		
	Total	15		

a.1تتبعي < بعدي

b. 1أتتبعي > بعدي

c. بعدي= تتبعي

Test Statistics[b]

	tatabo3i - ba3di
Z	-2,388[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	42,9333	4,30061	37,00	50,00
تتبعي2	15	44,6667	5,40723	38,00	52,00

Wilcoxon Signed Ranks Test

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي–تتبعي2	Negative Ranks	4[a]	7,88	31,50
	Positive Ranks	9[b]	6,61	59,50
	Ties	2[c]		
	Total	15		

a. بعدي <تتبعي2

b. بعدي < تتبعي2

c. بعدي = تتبعى2

Test Statistics[b]

	بعدي-تتبعي2
Z	-,980[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,327

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

نتائج اختبار الفرضية الثالثة(العنف المادي)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	11,6667	1,39728	10,00	15,00
تتبعى2	15	13,0000	1,92725	11,00	17,00

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي-تتبعي2	Negative Ranks	3[a]	6,50	19,50
	Positive Ranks	10[b]	7,15	71,50
	Ties	2[c]		
	Total	15		

a. بعدي < تتبعي2

b. بعدي> تتبعى2

c. بعدي= تتبعي2

Test Statistics[b]

	بعدي-تتبعى2
Z	-1,829[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,067

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

نتئج اختبار الفرضية الثالثة (العنف اللفظي)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	12,9333	2,52039	11,00	19,00
تتبعى2	15	13,7333	2,91466	11,00	20,00

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي-تتبعي2	Negative Ranks	3[a]	7,17	21,50
	Positive Ranks	9[b]	6,28	56,50
	Ties	3[c]		
	Total	15		

a. بعدي < تتبعي2

b. بعدي< تتبعى2

c. بعدي = تتبعي2

Test Statistics[b]

	بعدي-تتبعي2
Z	-1,389[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,165

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

نتائج اختبار الفرضية الثالثة (العنف المعنوي)

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
بعدي	15	8,4667	1,55226	7,00	12,00
تتبعي2	15	8,9333	1,90738	7,00	12,00

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
بعدي-تتبعي2	Negative Ranks	2[a]	5,75	11,50
	Positive Ranks	6[b]	4,08	24,50
	Ties	7[c]		
	Total	15		

a. بعدي < تتبعي2

B2تتبعي > بعدي

c. بعدي= تتبعي2

Test Statistics[b]

	بعدي-تتبعي2
Z	-,917[a]
Asymp. Sig. (2-tailed)	,359

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

ملحق (08): وحدات وأنشطة البرنامج التدريبي

الجلسة الأولى:التعارف وبناء العلاقة الإرشادية

الأهداف:

. التعارف بين الباحث وأفراد والمجموعة.

. بناء علاقة جيدة مع الباحث وأعضاء الجماعة الإرشادية.

. التعريف بالبرنامج وتحضير أعضاء الجماعة للمشاركة فيه.

. الاتفاق على القواعد الأساسية لعضوية الجماعة.

. ترغيب التلاميذ وتشويقهم للمشاركة في البرنامج.

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة الاجتماعات بالمؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

1- البداية والتقديم:بعد أن نرحب بأعضاء المجموعة ،تقوم الباحثة بالتعريف بنفسها أولا ثم يطلب من التلاميذ أن يقدموا أنفسهم،ويجب أن يشتمل التقديم الاسم،والصف الدراسي والسكن،ثم خلفية بسيطة عن الشخص قد تشمل هواياته ورغباته في المستقبل.

2- تكوين الألفة: التركيز على أن تبدأ الجلسة بروح يسودها التفاهم والتعاطف والثقة بالنفس،وأن تسعى الباحثة أن تكون مع الجماعة علاقة مهنية جيدة،حيث تشكل هذه العلاقة أهمية في اكتساب ثقة المسترشدين بالمرشدة النفسية و بأنفسهم.

3- القواعد الأساسية لعضوية الجماعة:تطلب الباحثة من أحد التلاميذ أن يقرأ على مسامع زملائه القواعد الأساسية للعضوية في البرنامج ثم تناقش جماعيا وهي:

-الخصوصية:ما يحدث هنا لن يتم نشره في أي مكان خارج القاعة،هذا ستجعل الجميع يشعرون بالراحة للحديث بشفافية،وأيضا السرية أي الحفاظ على أسرار الآخرين وعدم التحدث فيها مع الآخرين خارج الجلسات الإرشادية.

. المشاركة:شارك في النشاطات بحماس وفعالية.

. عدم التقييم:ليس من الخطأ أن يوجد اختلاف في الرأي،ولكنه ليس من السليم تقييم وانتقاد الآخرين وإحباطهم أو التقليل من شأنهم والسخرية من مشاعرهم وتجاربهم.

. التقدير :استمعوا لبعضكم دون تقييم ،عامل الآخرين كما ترغب أن يعاملوك.

. استمع دون مقاطعة:أعر انتباهك للآخرين ولاغ تقم بمقاطعتهم،سيحصل الجميع على فرصة للمشاركة.

. يحق لكل شخص طلب الإعفاء من الإجابة: رغم أن البرنامج يحث على المشاركة لكن طلب الإعفاء من الإجابة مشروع.خر لذلك بادر بالسؤال.

. لا يوجد أي سؤال سخيف أو تافه:كل سؤال هو مهم ويحتمل أن يطرحه شخص آ

. المواظبة على الحضور واحترام مواعيدها الجلسات.

4- المشاركة بالمشكلات الشخصية:

وفيها تعطى الفرصة لكل عضو بأن يحكي مشكلاته التي يرى أنها متعلقة بسلوكه في البيت أو المدرسة.

5- استخراج أوجه الشبه في المشكلات الشخصية التي ذكروها وربطها بنقص المهارات الحياتية التي سيتدربون عليها..

6- تعريف أفراد المجموعة بمكونات البرنامج:والذي يعتمد على التدريب على مهارات الحياة،والفنيات المستخدمة في البرنامج وهي لعب الدور والسيكودراما والألعاب الترفيهية وحل الألغاز والقصص التربوية والمحاضرات بهدف إعادة البناء المعرفي- ثم المناقشة والحوار مع استخدام أساليب حل المشكلات- النمذجة -التخيل-الإسترخاء..

الملاحظات:لاحظنا تجاوبا كبيرا ورغبة في الانتماء إلى المجموعة وتشوقا إلى البدء في التدريب.

. في الأخير يتم الاتفاق على موعد الحصة القادمة.

الجلسة الثانية:العنف المدرسي

أهدافها

- تعريف العنف المدرسي والتمييز بين أنواعه ومعرفة أسبابه .
- الكشف عن المواقف التي يتصرف فيها بعض التلاميذ بسلوكات عنيفة.
- دراسة الآثار والعواقب المترتبة عن العنف.

الأساليب المستخدمة:المحاضرة،النقاش ،العصف الذهني

المواد:سبورة،قلم،مطوية حول العنف المدرسي

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة دراسية

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بالتذكير باختصار بما تم ذكره في الجلسة السابقة مع تجاذب الحديث لإضفاء روح الألفة والتقبل الإرشادي،كما تبدأ الباحثة الجلسة بالسؤال التالي:

. مالذي تأمل أن تحصل عليه من خلال برنامج التدريب على مهارات الحياة؟،ثم تقوم بتسجيل إجابات التلاميذ لتقارن بعدها توقعاتهم مع أهداف البرنامج.

النشاط الأول:

. تشكيل مجموعات من 5 تلاميذ،ثم نعطي كل مجموعة ورقة ويطلب منهم كتابة كلمة عنف في أعلاها.

. نطلب منهم التمعن في الكلمة ورسم عدد من الصور التي تخطر ببالهم.

. نطلب من كل مجموعة التقدم في مقدمة القاعة وعرض ما قامو برسمه أو كتابته.

أسئلة للمناقشة:

. هل لاحظتم أي موضوعات متكررة؟

. هل هناك صور أو كلمات ظهرت في كل العروض؟

. ما هي أكثر أنواع العنف المنتشرة في مدارسنا؟

النشاط الثاني:محاضرة

تقوم الباحثة بتقديم محاضرة مفصلة على شكل عرض power point عن العنف المدرسي ومظاهره وأسبابه وآثاره الوخيمة على التلميذ والأسرة التربوية والمجتمع كافة.

وفي الأخير تفتح باب النقاش مع التلاميذ للحديث عن موضوع المحاضرة.

النشاط اللعبي التربوي:القيام بتمثيل مواقف تحدث داخل القسم تدل على وجود العنف داخل القسم والمدرسة وتحليلها جماعيا بهدف معرفة المهارات الحياتية التي تنقص التلاميذ.

- حث التلاميذ على المناقشة وطرح الأسئلة

الجلسة الثالثة : فحص صورة الذات وتحسينها

في هذه الجلسة استقبلت الباحثة أفراد العينة حيث لم يتخلف أحد عن الحضور وقد تم الاتفاق في الجلسة السابقة على ميعاد هذه الجلسة،ثم قامت الباحثة بعرض موضوع **المناقشة الجماعية** والتي كانت تهدف إلى:

- الإهتمام بالنظافة والهندام والمظهر العام للتلميذ
- فكرتنا عن أنفسنا وكيف نريد أن نبدو أمام الآخرين
- استبصار التلاميذ بالسلوكات المرفوضة اجتماعيا واكتساب سلوكات مقبولة
- تنمية مفاهيم إيجابية عن الذات

المدة الزمنية:90د

مكان الجلسة:قاعة دراسية

النشاط اللعبي التربوي

إسم اللعبة: **المرايا** وتهدف هذه اللعبة إلى اكتساب مفهوم ذات إيجابي

أهداف اللعبة:

2- معرفة فكرة التلميذ الحالية عن ذاته

3- تنمية مفهوم ذات إيجابي

4- اكتساب التلميذ اتجاه سليم نحو جسمه ومظهره

5- تقبل التلاميذ لذواتهم الجسمية

6- الأدوات المستخدمة:مرآة ذات حجم كبير

طريقة التنفيذ:

يجلس التلميذ أمام المرآة ويكون ظهره للمجموعة ويجيب عن الأسئلة الموجهة إليه

10- شوف في المرايا وقولي واش أكثر حاجة تحبها راك شايفها الآن في روحك؟

11- واش الحاجات اللي ماتعجبكش في الإنسان لي راك تشوف فيه في المرايا؟

12- لوكان هاد المرايا تهدر واش تقول عليك؟

13- واش حاب تسأل الشخص اللي قدامك في المرايا؟

14- إيذا كانت المرايا صادقة واش تتوقع ترد عليك؟

15- إيذا كانت المرايا كاذية واش تتوقع ترد عليك؟

16- هل راك تتمنى تشوف واحد آخر في المرايا؟علاش؟

17- ممكن تقولي الصفات الموجودة في الشخص اللي قدامك في المرايا؟

18- واش ممكن تطلب من المرايا وحاب يتحقق قدامك الآن؟

ثم قامت الباحثة بتصحيح المفاهيم الخاطئة والتي تصدر عن التلميذ مع التركيز دائما على الجوانب الإيجابية،ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتحويل لعب الأدوار إلى شخصين يواجه بعضهم البعض وقام كل فرد بإبراز أهم الصفات الإيجابية فيه.

النشاط التربوي الثاني:عرض فيديو الصورة الذاتية ومناقشة ماجاء فيه مع التلاميذ لترسيخ ماتم تناوله في النشاط الأول وتقبل الذات بشكل أعمق.

الجلسة الرابعة:مهارة اتخاذ القرار

أهداف الجلسة:

. التأكيد على أهمية اتخاذ القرارات ووضع خطط مستقبلية.

. التدريب على التروي وعدم التسرع في اتخاذ القرارات مهما كانت بسيطة.

. الوصول بالتلميذ إلى وضع أهداف والسعي لتحقيقها دون تردد والخوف من الفشل وذلك بدراسة القرار دراسة سليمة.

. القدرة على اتخاذ قرار مستقل.

المدة الزمنية:90د

مكان التطبيق:قاعة الاجتماعات

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتطلب منهم تذكيرها بما سبق في الجلسة السابقة لجذب انتباههم وتقييم مدى استيعابهم للمهارات.ثم تشرع في انشاطات التدريبية.

النشاط التربوي الأول:قصة "لا تتعجلوا".أنظر الملحق رقم ()

مناقشة القصة مع أعضاء المجموعة واستخلاص الحكم الواردة فيها وأهمية التروي في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات.

وتضمنت المناقشة مايلي:

- تحديد القرارات التي تتخذها يوميا في حياتك
- الأشخاص والأشياء التي تؤثر في اتخاذنا للقرار(مثل والديك، والأصدقاء، والتلفزيون، والأفلام، والإعلانات).
- العوامل التي قد تؤثر على قراراتك ومعرفة كيفية جعلها تساعدك في اختيار أفضل القرارات الممكنة بالنسبة لك.
- أعط طريقة بسيطة لصنع قرارات أفضل
- التفكير الدقيق في العواقب الممكنة، أو النتائج لمختلف القرارات.

النشاط التربوي الثاني:عرض فيديو "اتخاذ القرار"

بعد عرض الفيديو مباشرة تقوم الباحثة ب:

. تقسيم أعضاء المجموعة إلى ثلاث مجموعات

. يطلب من كل مجموعة صياغة هدف مستقبلي ثم شرح خطوات تنفيذه

. يصعد فرد من المجموعة إلى مقدمة القاعة ويشرح الخطوات التي اتفقوا عليها.

. تقوم الباحثة بترشيد خطوات التلميذ وفق خطوات اتخاذ القرار التي تتمثل في (تحديد الهدف أو المشكلة،وضع البدائل،دراسة الوقت و الامكانيات المتاحة،اختيار البديل الأفضل حسب إمكانية التطبيق والإيجابيات المتوقعة،الاستشارة،الإعداد،التقويم ثم التنفيذ)

خطوات صنع القرار

الخطوة 1: توضيح ما هو الأمر الذي تسعى إلى اتخاذ قرار بشأنه.

الخطوة 2: النظر في البدائل الممكنة (التفكير في مختلف الأشياء التي قد تقرر القيام بها)

والعواقب الممكنة نتيجة اختيار كل بديل منها.وجمع المعلومات المطلوبة. (إذا كنت تحاول حل مشكلة تنظر في الحلول المتوفرة)

الخطوة 3: اختيار أفضل بديل واتخاذ الإجراءات اللازمة.

الخطوة 4:تقييم القرار أي التفكير في ما إذا كنت راض عن قرارك.

الجلسة الخامسة:التعامل مع القلق

الأهداف

. زيادة الوعي من التغيرات التي تحدث في سن المراهقة وكيف يمكن أن تسبب القلق والتوتر.

. تعلم تقنيات الحد من التوتر.

. القدرة على التعامل مع المواقف الضاغطة والمسببة للقلق.

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة الإجتماعات

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بالتعريف بأهداف الجلسة ثم تسأل االتلاميذ عن التغيرات السلوكية التي لاحظوها على أنفسهم في هذه السن والأثر الذي يعتقدون أنها خلفته على علاقاتهم الاجتماعية وحياتهم بشكل عام، سواء كانت كبيرة أو صغيرة.

ثم نقوم معا باستنباط ما قد يسبب القلق أثناء مرحلة المراهقة

على سبيل المثال : ماهو الوضع، شخص، مكان، أو الشيء الذي يمكن أن يسبب لك أن الشعور بالتوتر(نشير إلى أن الضغوطات العائلية،المدرسية،الاجتماعية..)

وماهي ردود أفعالك تجاهه(جسدية،العاطفية، أو كليهما)

تطلب الباحثة من المجموعة الإرشادية أمثلة عن كيفية شعورهم عندما يواجهون هذه المواقف على سبيل المثال، التعرق،زيادة نبضات القلب،الإرتجاف

تطلب الباحثة من المجموعة الإرشادية أمثلة عن كيفية مواجهتهم لمثل هذه المواقف (التهرب من المواجهة وترك الغرفة،تعاطي سجائر،اللجوء للعنف..)

تطلب الباحثة من التلاميذ تقديم اقتراحات حول كيفية التعامل الصحيح مع هذه المحفزات

تقوم الباحثة بالتأكيد على أن استخدام السجائر والمخدرات والهروب إلى مواقع التواصل وألعاب الفيديو واللجوء إلى العنف بأنواعه لخفض القلق يؤثر سلبا على كيفية تفكيرنا واستجاباتنا، فضلا عن عدم القدرة على اتخاذ قرارات سليمة في حياتنا و عدم التوصل لحل المشكلات.

تحضر الباحثة المجموعة الإرشادية للنشاط التربوي الذي يتمثل في التدريب علىتقنيتين مهمتين في التعامل مع القلق والتوتر وهما "التنفس العميق" و"كن أفضل صديق لنفسك". هذه هي التقنيات التي يمكن القيام بها في أي وقت و في أي مكان، لمساعدتهم على التعامل مع المواقف المقلقة والضاغطة.

النشاط التربوي الأول:التنفس العميق

نطلب من التلاميذ الجلوس بشكل مريح وإغلاق عيونهم إذا رغبوا في ذلك. إدخال التنفس العميق.ونقوم بقراءة الخطوات بصوت عال وقيادة التلاميذ من خلال هذه التقنية.

1 ضع يدك على معدتك، فوق الخصر مباشرة.

2 يستنشق ببطء وبلطف لعدد من أربعة بحيث تشعر

توسيع الصدر والبطن.

3 أمسك النفس حتى العدد أربعة.

الزفير ببطء وبلطف لعدد من أربعة.

كرر 4-5 مرات أو حتى تشعر بالهدوء.

تكرر العملية فرديا بالنسبة لكل تلميذ،ثم تناقش العملية جماعيا

النشاط التربوي الثاني: "كن أفضل صديق لنفسك"

عادة مايصعب علينا رؤية المواقف الصعبة التي تمر بنا بإيجابية ومعالجتها رغم أننا نتعامل مع نفس المواقف أفضل إذا كانت تخص أشخاصا آخرين ولهذا تعمل هذه الطريقة على حثك على مساعدة نفسك تماما كما لو كنت صديقا جيدا. وهذا بالإجابة على هذه الأسئلة:

1- قم بخطوات التنفس العميق التي سبق وتدربت عليها.

2- تخيل نفسك في مشكلة معينة.أذكرها.

3- اطرح على نفسك الأسئلة التالية وأجب عليها:

. هل كنت سأقول هذه الأشياء السلبية لصديقي المفضل لو مر بموقف مماثل؟

. ماذا أقول لصديقي المفضل لأساعده على تجاوز موقف كهذا؟

المناقشة

. ما الذي تلاحظه حول هذه التقنيات؟

. ما الذي تلاحظه حول تأثير كل تقنية؟

. ما فائدة تقنيات إدارة القلق؟

. ماذا يمكن أن يحدث إذا لم يكن لدينا وسيلة صحية للرد على محفزات القلق لدينا؟

ملاحظة مهمة

القلق هو جزء طبيعي من الحياة ويمكن أن تصاحب أوقات التغيير لهذا يجب ممارسة تقنيات إدارة القلق البسيطة التي يمكننا القيام بها في أي وقت وفي أي مكان، والتي يمكن أن تساعدنا على التعامل مع المواقف العصيبة عندما تحدث.

الجلسة السادسة:مهارات إدارة الغضب وضبط الذات

استقبلت الباحثة أفراد العينة حيث لم يتخلف أحد عن الحضور ،ثم قامت الباحثة بعرض موضوع **الجلسة** والتي كانت تهدف إلى:

. أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية على أهم الأسباب التي تؤُدي إلى الشعور بِالغضب وكيف يؤُثرِ الغضَبَ سلَبا على الإنسان

. أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية مهارات التعامل مع مشاعر الغضب.

–أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية أهمية التحكم في الذات وإدارة الغضب.

–أن يتعلم أعضاء المجموعة الإرشادية كيفية السيطرة على الذات عند التعامل مع شخص غاضب.

– تنمية مهارات التسامح كاستجابات بديلة للممارسة العنيفة " ما كان الرفق في شيء

إلى زانه، وما نزع من شيء إلا شانه" .وتدريبهم على أن يكونوا أقوياء يسيطرون على مشكلاتهم، قبل أن تسيطر عليهم.

المدة الزمية:90د

المكان المخصص:قاعة الإجتماعات

الإجراءات التطبيقية:.

تقوم الباحثة بإلقاء الضوء على مفهوم التسامح وأهميته في الحياة الإنسانية وموقعه في الشخصية الإنسانية السوية وأنه من سمات الشخصية القوية وتوظيف الرؤية الشرعية في توضيح ذلك ومناقشة هذه المفاهيم جماعيًا والاستماع لآراء وتعليقات ووجهات نظر الأعضاء.

النشاط التربوي الأول:

عرض فيديو لمدة 10 دقائق حول ماهية الغضب وأسبابه مهارات التعامل مع غضبنا وغضب الآخر.ثم فتح باب المناقشة .

النشاط التربوي الثاني:السيكودراما

-تم تقسيم الأعضاء إلى مجموعتين وطلب من المجموعة الأولى اختيار أحدهم لأداء دور يحددونه يعبر عن الممارسة العنيفة في التعامل ودور آخر يعبر عن التسامح والتقبل والرفق، ثم طلب من المجموعة الأخرى التعليق على هذه المواقف وتقديم رؤيتهم لهذه الأحداث، ثم طلب من المجموعة الثانية اختيار أحدهم لأداء نفس الأدوار ومناقشتها من المجموعة الأولى بهدف إتاحة الفرصة للأعضاء لرؤية أنماط سلوكهم من زوايا متعددة.

-إلقاء الضوء على أساليب التحرك نحو الآخرين ومناقشتها جماعيًا ونمذجة بعض المواقف الفعلية التي مر بها أعضاء المجموعة وتمثيلها ثم التعليق عليها تشجيعًا للتفاعل الإيجابي وللتنفيس الانفعالي والاستبصار بالذات بما يساهم في تعزيز ثقة أعضاء المجموعة الإرشادية وقدرتهم على مواجهة مشكلاتهم والتصدي لها.

حيث تم إتاحة الفرصة للأعضاء لاستحضار أحداث مروا بها وكيفية التحرك نحوها والنتيجة التي وصلوا لها من جراء هذا التحرك.

تلخيص لما دار في الجلسة ثم توزيع الجوائز لأفضل مشاركين تم تحديد الأولى عن طريق أعضاء المجموعة والثانية عن طريق الباحث.

الجلسة السابعة:مهارات التواصل

الأهداف:

1- أن يكتسب أعضاء المجموعة فنيات التواصل مع الآخرين والقدرة على إقناعهم بالطرق السلمية.

2 – تذكير الأعضاء بمفهوم التواصل اللفظي وغير اللفظي.

3 –ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارات التواصل اللفظي والإصغاء الفعال أثناء الحديث.

4- تعريف الأعضاء بأهمية الإنصات للآخر وفهم مراده في تشكيل السلوك السوي.

5 –تعلم مهارات إدارة الحوار الاجتماعي عن طريق الفيديو والألعاب.

الفنيات المستخدمة: النمذجة والمناقشة الجماعية ، الألعاب الترفيهية التعليمية.

المدة الزمنية : 90 دقيقة

المكان المخصص:قاعة الإجتماعات

الوسائل المساعدة:. شريط فيديو ،حبل،عصابات للعينين،طبشور

الإجراءات التنفيذية:

قامت الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر على تعاونهم وتفاعلهم المميز.

النشاط التربوي الأول: عرض شريط فيديو يحتوي على لعبة الحبل.

لعبة الحبل:

يحتوي الفيديو على خمس أشخاص في قاعة تطلب منهم مدربتهم وضع عصابات للأعين،ثم تقدم لهم حبلا يقوم كل واحد منهم بإمساكه من جهة،ثم تطلب المدربة منهم تشكيل مربع بالحبل،مع العلم أنهم مغمضو العين،يبدأ الجماعة في التحدث إلى بعضهم من أجل تحقيق الهدف،تلاحظ المدربة طريقة تواصلهم،وبعد نهاية اللعبة تعطي لهم الفرصة لشرح إحساسهم،ثم أسباب فشل او نجاح الاتصال بينهم وعدم تشكيل المربع.

ومن أهم الملاحظات التي تقدمها:

- كثرة الحديث وعدم الإنصات
- طريقتي في إيصال المعلومة هي ما يشكل في سلوك الآخر.

تقوم الباحثة في نهاية العرض بتقديم شرح مبسط عن مفهوم التواصل ثم القيام بتبصير أعضاء المجموعة بالفرق بين مهارة الإنصات والإستماع،فالإنصات هو مرحلة تلي الاستماع حيث يتم التركيز في المعاني التي نسمعها ونستخدم فيها ليس الأذن فقط وإنما الأذن – العين – الفكر – وحركات الجسم أي نستخدم فيها أكثر من جهاز في الجسم لنتمكن من الاستيعاب الكامل لما يقال لتكون عندنا القدرة لأن نستجيب له الاستجابة المناسبة من جميع الجوانب.

بينما الاستماع فهو مجرد استخدام الأذن لاستقبال الكلام أو الأصوات من حولنا وتتم عملية الاستقبال بشيء من الانتباه ، والاستماع درجة أعلى من درجة السمع التي نستقبل فيها ما يدور حولنا فقط.

. تسمح الباحثة للتلاميذ بإعادة اللعبة التي سبق رؤيتها في شريط الفيديو من أجل خوض التجربة.

النشاط التربوي الثاني: نشاط ترفيهي يحتوي على لعبة المتاهة

لعبة المتاهة:

يقوم التلاميذ برسم متاهة بالطبشور ومرة بالحبل على أرض الملعب،ثم يقومون باللعبة كل زوج على حدة في مسابقة تنافسية.

يعصب أحد التلاميذ عينيه ويدخل المتاهة ويقوم صديقه بإرشاده للخروج منها،والشرط الأساسي في اللعبة هو ألا يدوس على الخطوط الحمراء.

توضح اللعبة أهمية اختيار الألفاظ المناسبة لإيصال الفكرة للآخر(الآخر يفهم ما أقول وليس بالضرورة ما أعنيه)،وأيضا أهمية الوقت في عملية التواصل.

اللعبة تعليمية وترفيهية،أحبها التلاميذ بشدة وضحكوا كثيرا وأصروا على تكرارها.

6. مناقشة الجوانب التي تقف عائقًا أمام تحقيق التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي والاستدلال ببعض الجوانب مثل عدم الإنصات لما يقوله الآخر، إصدار الأحكام ، وتقديم النصح ، واقتراح الحلول.

7. فتح باب النقاش للأعضاء حول بعض المفاهيم كالصبر والحلم والتعاون والمسئولية وأثرها في السلوك الفردي والاجتماعي وكيف أنها تنمي من التماسك الاجتماعي مع أهمية التواصل بين أعضاء المجموعة .

الجلسة الثامنة: المهارات التوكيدية

أهداف الجلسة:

. مناقشة مزايا ممارسة المهارات التوكيدية

. مناقشة المشكلات الناجمة عن عدم ممارسة المهارات التوكيدية

. التعرف على اهم المواقف التي يعاني منها أفراد المجموعة إذا لم يمارسوا المهارات التوكيدية.

المدة الزمنية:30د

مكان التطبيق: قاعة دراسة

الأجراءات التنفيذية:

ترحب الباحثة بالمجموعة الإرشادية وتبدأ الجلسة بالسؤال التالي:. من لديه فكرة عن مفهوم تأكيد الذات؟

بعد تلقي إجابات مختلفة من التلاميذ تشرح الباحثة مفهوم توكيد الذات وهو عبارة عن مهارة سلوكية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الإيجابية أو السلبية بصورة ملائمة ومقاومة للضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه، الدفاع عن حقوقه، والاستمرار .

أو بكلمات أخرى هو قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأفكاره بشكل يظهر احترامه لذاته وللآخرين وقدرته على التحلي بسلوك سوي وهادف، والشخص المؤكد لذاته لديه كفاءة نفسية تمكنه من التفاعل الإيجابي والشعور بالثقة والمسؤولية .

ونقصد بكلمة "توكيد" أو "تأكيد" : تقدير الذات، توثيقها، وضبطها .

ثم تطرح الباحثة سؤال المناقشة الثاني وهو: من هم الأشخاص الذين يحتاجون لهذه المهارة؟

بعد تلقي إجابات التلاميذ تقوم الباحثة أيضا بتوضيح هذه الفكرة وذكر الأشخاص الذين يحتاجون لتوكيد ذواتهم:

-الأشخاص الذين لا يستطيعون التعبير عن الغضب

-الذين لا يستطيعون رفض أي طلب وقول "لا"

-الذين لا يجيدون طلب خدمة أو المساعدة من الآخرين

-الذين لا يستطيعون المبادرة بالحديث

-الذين لا يجيدون التواصل بصريًا أي النظر لعين المتكلم مباشرةً

-غير القادرين على التعبير عن مشاعرهم

-الذين يقدمون مشاعر ومصالح الآخرين على مصلحتهم الشخصية

-الذين لا يحسنون قول الرد المناسب في الوقت المناسب

ثم توضح للتلاميذ حاجتهم لهذه المهارة المهمة بقولها "إذا أحسست أنك تتصف بأحد هذه الصفات قد يفيدك توكيد الذات لتطوير نفسك للأفضل"

الآن كيف ننمي مهارة توكيد الذات؟؟

النشاط التعليمي الأول:الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية

ويهدف إلى:

. إبراز دور الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية بالنسبة لأعضاء المجموعة وجعلها قاعدة للممارسة الفعلية.

. التدريب على الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية.

الإجراءات التنفيذية:

- تبدأ الممارسة التخيلية للمهارات التوكيدية بتركيز الذهن على موقف أو موقفين على الأكثر من القائمة الشخصية التي حددها كل متدرب ويتطلب التدريب على خلق صورة ذهنية أن:
- تركز على الموقف الذي اخترته لتبدأ به الحصة التدريبية وأن تتخيل مثالا مجسما لهذا الموقف،أغلق عينيك واجلس في استرخاء ثم تخيل المشهد الذي يحدث فيه الاحتكاك الاجتماعي ،أي الموقف الراهن والتفاعل وكأنه صورة حية،بما في ذلك أين حدث(أو أين سيحدث) ومن هم الحاضرون فيه،ومتى حدث وأين سيحدث وأين موقعك في هذا الموقف..هل أنت جالس أم واقف وأين؟...الخ
- كوّن صورة حية في مخيلتك للموقف كما لو كانت صورة فوتوغرافية،تتحول تدريجيا لمشهد سينمائي يضع أمامك المشهد بكل الحاضرين فيه،**حدد** اللحظة التي تتطلب منك أن تكون توكيديا.
- عندئذ تخيل بنفس الوضوح سلوكك الخاص في هذا المشهد بما في ذلك ما ستقوله أو ما ستفعله بصورة جيدة ترضى عنها في الموقف،أي الصورة التوكيدية التي حددتها لنفسك والتي يجب أن تخلو من العدوانية والسلبية أي السلوك الذي سيرضيك ويبعث في نفسك إحساسا بالسرور والرضا إذا استخدمته في معالجة هذا الموقف.

- عد بعد ذلك لتخيل ما يحدث في المشهد نتيجة لتصرفك،مالذي سيقوله الحاضرون أو مالذي سيفعلونه؟ حاول أن تكون إيجابيا بأن تتخيل ردود فعل إيجابية من قبل الآخرين وتذكر أن هدفك ليس أن تحصل على التأييد الكامل بقدر ما تريد أن تعالج الموقف بأكبر قدر ممكن من الكفاءة،لا أن تتحكم في سلوك الآخرين أو أن تتنبأ باستجاباتهم أو أن تتلاعب بمشاعرهم.
- أعد بعد ذلك نفس المشهد من جديد إلى أن تجد نفسك راضيا وخاليا من التوتر عند تصرفك التوكيدي في المواقف،بنفس السياق التالي:

• صورة حية للمشهد،كما لو كان صورة فوتوغرافية تتحول إلى مشهد سينمائي متحرك يقود تدريجيا إلى:

*فعل أو قول توكيدي يرضيك ويستثير :

*استجابة(عادة ما تكون إيجابية) من قبل الحاضرين في الموقف

*كرر هذا الإجراء بنفس السياق للتدريب التوكيدي على مواقف أخرى

النشاط الثاني: الممارسة الفعلية للمهارات التوكيدية

وتهدف إلى:

. أن يتعلم المسترشد ممارسة بعض المهارات من خلال موقف تمثيلي يمارسه أثناء الحصة

المدة الزمنية:30د

الإجراءات التنفيذية:

بعدها نطلب هنا من المجموعة أن يختلقوا بعض المواقف الاجتماعية البسيطة وأن يتصرفوا حيالها بحسب الخطة التوكيدية المرسومة سابقا بطريقة التخيل،ويمكن تقديم المواقف التي تحدث فيها كذلك:

1- أن يشتري غرضا ثم يرجع بعد ساعة لإعادته لأنه لم يعجبه.

2- أن يسأل في الفصل ما يعادل 10 أسئلة أسبوعيا.

3- أن يقترض شيئا من زميل أو صديق.

4- أن يعطي موعدا ثم يعتذر عن تنفيذه فيما بعد.

5- أن يعبر عن اعتذاره للمعلم لأنه لم يتابع الدرس أثناء الشرح.

6- يعبر عن إعجابه بشيء خاص بصديق أو زميل أو أحد أفراد الأسرة عددا من المرات يتفق عليها مسبقا...إلخ

وفي هذه المرحلة عادة نوجه الشخص إلى أن يتعمد حدوث المواقف التي تتسم بالسهولة والتي يتوقع نجاحه فيها وذلك لتدعيم النشاط الجديد،ولأن النجاح يشجع فيهم التقبل و التعاون،والتشجيع ،ففي كل الحالات تحتاج للممارسة التخيلية بما فيها لعب الدور مسبقا

الجلسة التاسعة:التواصل وبناء العلاقات الاجتماعية (الصديق الصالح)

أهداف الجلسة:

. توضيح أهمية تكوين صداقات جيدة.

. توضيح صفات الصديق الصالح وكيفية اختياره.

. تحديد طريقة مساعدة الصديق الصالح.

الأساليب المستخدمة:الأسلوب القصصي،العصف الذهني،المناقشة الجماعية.

النشاط التربوي الأول:قصة عن الصداقة الحقيقية

القصة:

إنّ الصديق بشكلٍ عام يُعبِّر عن شخصيّة صديقه، فإذا أراد أي شخصٍ أن يعرف تفاصيل شخصيّته، وزواياها ما عليه إلّا أن ينظر إلى صديقه. وصدق الحكماء حين قالوا صديق المرء شريكه في عقله؛ فكلّ واحدٍ منّا يميل إلى النّاس الّذين يشبهونه ويتماثلون معه في الصّفات والاتّجاهات الأخلاقيّة والفكريّة، وذلك ما يؤكّده الحديث النبوي :

"**المرء على دين خليله ، فلينظر أحدكم مَنْ يُخالِل**"

فما الصّداقة إلّا رابط قويّ يصل بين الأخلاق والفكر، كما أنّ الديانات السماويّة تؤكّد على أهميّة الصّداقة والعلاقات الأخويّة المبنيّة على أساس المحبّة و الصلاح، وتعتبر الصّداقة هبة عظيمة للإنسان. الكثير من النّاس يجدون أنّه من السّهل تكوين اصدقاء كثر، ولكنّهم يدركون أنّه من الصعب العثور على الأصدقاء الحقيقيين الّذين سيقفون إلى جانبهم خلال مشاق الحياة، ولقد أنعم الله على بعض النّاس بنعمة الصداقة

الحقيقيّة، فإن كانت نعمته عليك بالأصدقاء الحقيقيين فأنت فعلاً من الأشخاص المحظوظين. ونظراً لأهميّة الصّداقة هناك الكثير من القصص والحكايات الّتي تتحدّث عنها، وبعض هذه القصص صالحٌ لكلّ زمانٍ ومكان، والبعض الآخر يستند إلى التّجارب الشخصيّة، وهناك قصص تكون مجرّد حكاياتٍ من الخيال، ومع ذلك هناك شيء واحد مشترك في كلٍّ منها وهو أنّ الشيء المهم فيها جميعها هو الأخلاق. ولذلك علينا ألّا ندع الخلافات الصّغيرة تؤثّر على صداقتنا.

قصة طه وأميم:

كان هناك صديقان يعيشان في قريةٍ صغيرة قرب مدينة ورقلة يدعيان طه وأميم، وكانا أصدقاءً منذ الطفولة ويدرسان في مدرسة واحدة مع بعضهما البعض، وكانت هذه المدرسة بعيدة عن مكان إقامتهما، وكان عليهما عبور النّهر والتلال والمرور فوق مناطقٍ رمليّة ليتمكّنا من الذّهاب للمدرسة معاً. في إحدى الأيّام الماطرة تعيّن على طه وأميم المشي للمدرسة كالمعتاد، وفي طريقهما كانا يتناقشان حول ما أخذوه عن طبقات الأرض في درس العلوم. واختلفا في وجهات نظرهما، ممّا أدّى إلى حدوث نقاشاتٍ حادّة بينهما حتّى وصلت إلى استخدام الألفاظ البذيئة. وفي نوبة غضب صفع طه أميم، فانصدم أميم من صديقه وغضب وكتب على الرّمال" اليوم أعزّ أصدقائي صفعني"، ثمّ أكمل كلّاً منهما المشي نحو المدرسة بصمتٍ واضح. أثناء طريقهما وصلا إلى النّهر الّذي كان يفيض وكان عليهما عبوره، سار أميم نحو النّهر وهو يعلم بأنّه لا يجيد السباحة، بدأ يغرق، ومع قوّة تدفّق المياه والفيضان شعر كأنّ النهر سيأخذه بلا رجعة . رأى طه صديقه يغرق ومن دون تفكير قفز في النّهر لينقذه، واستطاع سحبه وساعده على استعادة أنفاسه بشكلٍ طبيعيّ. وعندما تعافى أميم ونهض كتب في طريقه إلى التلّة: "اليوم أعزّ أصدقائي أنقذ حياتي". فتعجّب طه وسأل صديقه: لماذا كتبت على الرّمال عندما صفعتك؟ و لماذا كتبت على التلّ عندما أنقذت حياتك؟ أجاب أميم: علينا يا صديقي أن ننسى الخطأ الّذي يقوم به أحدنا للآخر، وأنا قمت بالكتابة على الرّمل لأنّ الكلام سيُمحى في أيّ وقتٍ من الأوقات، ولكن إن فعل أيّ صديقٍ لصديقه شيئاً جيّداً عليه أن يتذكّر له ذلك ويكتبه على الحجارة ليبقى للأبد. عندها احتضن طه أميم وأكملا طريقهما إلى المدرسة وكأنّ شيئاً لم يحدث.

النشاط التربوي الثاني:العصف الذهني

نقسم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات ونعمل على تغيير أفراد المجموعات في كل جلسة،ثم نسألهم السؤال التالي:

. مالذي يجعل من الشخص صديقا صالحا؟

تخبر الباحثة التلاميذ أن يفكروا في صديق يعتبرونه صالحا مع توضيح الصفات التي تميزه وكتابتها على ورقة.

يقوم فرد من كل مجموعة بعض ما تم كتابته ثم تقوم الباحثة والتلاميذ بتلخيص صفات الصديق الصالح جماعيا.

الجلسة العاشرة:تقييم واختتام المرحلة الأولى

أهداف الجلسة:

- مراجعة أهم الموضوعات التي تمت مناقشتها في الجلسات السابقة.
- إنهاء وتقييم أعمال المرحلة الأولى من البرنامج.
- أن يقيم أعضاء المجموعة التدريبية المهارات الذي تم تقديمها.
- شكر أعضاء المجموعة على التعاون والمساعدة في إتمام هذه المرحلة بنجاح.

المدة الزمنية:60د

مكان التطبيق:مكتبة المؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

- الترحيب بأعضاء المجموعة التدريبية وتقديم الشكر لهم على الحضور والالتزام بموعد الحصة .
- مراجعة عامة لمواضيع حصص البرنامج التدريبي وسماع بعض الآراء حول مدى الاستفادة منه ومدى نجاحه في تنمية واكتساب بعض المهارات الحياتية.
- تأكيد الباحث على ضرورة الاستفادة من تلك المهارات الحياتية وممارستها في الحياة اليومية حتى تنعكس على الطلاب داخل البنية المدرسية وتساهم في زيادة تحصيلهم الدراسي.
- تقديم الشكر والتقدير لأعضاء المجموعة على تفاعلهم الايجابي خلال حصص البرنامج وحرصهم على الحضور والتزامهم بتنفيذ ما طلب منهم

- تنظيم نصف يوم ترفيهي لخدمة البيئة وبعث روح الجماعة والتعاون في تنظيف الحديقة وغرس بعض الشجيرات وقد لاقت الفكرة ترحيبا شديدا من المجموعة الارشادية حيث لاحظنا روح التعاون والمنافسة والثقة بالنفس بينهم.
- تحديد موعد لاحق للبدء في جلسات المرحلة الثانية من التدريب.

المرحلة الثانية:تكميلية

الجلسة الأولى:المهارات الاجتماعية (توكيد الذات)

أهداف الجلسة:

– التذكير بالمهارات التوكيدية وأهمية ممارستها في الحياة.

– تمكن المجموعة الإرشادية من ممارسة المهارات التوكيدية والتغلب على الخجل والعدوانية التي تحيط بتأكيد الذات.

المدة الزمنية:90د

مكان التطبيق:قاعة دراسية

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بالترحيب بالتلاميذ في هذه المرحلة الثانية من البرنامج التدريبي وتشكرهم على الإلتزام بالموعد المحدد سابقا،ثم تترك لهم المجال للتعبير عن اشتياقهم للقاءات المجموعة ومدى ممارستهم للمهارات التي تعلموها في الواقع والمشكلات التي واجهتهم.

ثم تشرح الباحثة موضوع الجلسة الحالية والهدف من تكرار التدريب على المهارات التوكيدية كونها مهارة حساسة جدا وقد لا يتقبلها المجتمع وكذلك كي لا يقع المتدرب في فخ السلبية أو التأكيد العنيف لذاته.

النشاط التربوي الأول:

–عرض فيديو في دقائق يختصر المعنى الحقيقي لتأكيد الذات وأهميته.

بعدها تطلب الباحثة من كل تلميذ أخذ ورقة وإجراء مقارنة صغيرة بين المؤكد وغير المؤكد لذاته؟
ثم تقوم بمناقشة ماعرض في الفيديو مع ماتمت كتابته مع التلاميذ وفي الأخير توضح للمجموعة الإرشادية الفرق بين المؤكد وغير المؤكد لذاته:

أولًا المؤكد لذاته:

*يعبر عن رأيه.

*يطيل النظر في وجه المتحدث وإلى عينيه.

*يقول "لا" عند الحاجة.

*يعتذر عند الخطأ علنًا دون تردد.

*يصحح السلوك الخاطئ، وينقد ويتقبل النقد الموجه إليه.

أما ثانيًا غير المؤكد لذاته :

*يحتفظ برأيه ابتعادًا عن المواجهة أو الدخول في مشاكل.

*يتجنب النظر للآخرين أثناء حديثهم.

*لا يستطيع قول "لا" ويضع مصلحة الآخرين فوق مصلحته.

*لا يبادر بالاعتذار ويتمسك برأيه إن كان مخطئ.

*يتمعض من الداخل بدلًا من تصحيح الخطأ.

النشاط التربوي الثاني:العصف الذهني

1. تعرض الباحثة السيناريو التالي:

يقف محمد في الطابور ليحصل على وجبة الغداء من مطعم المدرسة،وقد انتظر لمدة 30 دقيقة بصبر مع أنه يشعر بالجوع الشديد وحالما حصل عليها،قام ولد أكبر منه سنا بأخذها،شعر محمد بالغضب،ماذا عليه أن يفعل؟

2. تطلب الباحثة من التلاميذ الانضمام إلى إحدى المجموعات التالية بناءا على إجاباتهم:

- **مجموعة1** يجب ألا يفعل محمد شيئا.
- **مجموعة2** يجب أن يعبر عن غضبه بوضوح نحو الولد ويلقنه درسا
- **مجموعة3** يجب على محمد التحدث إليه بهدوء ويطلب منه إرجاع الوجبة

❖ **مجموعة 4** يجب على محمد الذهاب وطلب المساعدة من أحد البالغين في المدرسة.

3. تطلب الباحثة من التلاميذ مناقشة إجاباتهم عن الأسئلة التالية في نطاق مجموعاتهم:

❖ كيف سيشعر محمد بعد الإجابة بالطريقة التي عرضتها؟
❖ كيف ستكون ردة فعل الولد إذا تصرف محمد بهذه الطريقة؟
❖ ما أسوأ شيء يمكن حدوثه إذا تصرف محمد بهذه الطريقة ؟
❖ ما أفضل شيء يمكن حدوثه إذا تصرف محمد بهذه الطريقة؟
❖ متى يجب أن تلجأ لطلب المساعدة؟

في الأخير تقوم الباحثة بمراجعة خيارات محمد مع المجموعة الكبيرة وتحرص على ذكر النقاط التالية:

❖ **المجموعة 1** هذا رد سلبي والتواصل السلبي لا يتم التعبير فيه عن الاحتياجات أو المشاعر أو يكون التعبير ضعيفا لدرجة أنه لا يسمع وبالتالي لن يجد معالجة،التزام الصمت لا يكون الخيار الأفضل غاليا ولو تصرف محمد بسلبية وظل واقفا دون أن يقول شيئا فقد يشعر بالغضب تجاه ذلك الولد واتجاه نفسه في الوقت نفسه لأنه لم يفعل شيئا.
❖ **المجموعة 2** هذا رد عدواني،والتواصل العدواني يعني الرد بطريقة تنطوي على تهديد أو هجوم،والرد العدواني قد يكون له نتائج سلبية.لو قام محمد بسب الولد أو تهديده فإنه سيشعر بالقوة لبعض الوقت،ولكن قد تكون ردة فعل الولد وأصدقاؤه أيضا عدوانية،وقد يهاجم محمد لفظيا أو جسديا.
❖ **المجموعة 3** هذا الرد حازم وتوكيدي والتوكيدية تعني توجيه طلب بأسلوب صادق ومحترم ودون توجيه إهانة للطرف الآخر.السلوك التوكيدي هو أفصل وسيلة للاتصال.لو أن محمد أخبر الولد بأن عليه الحصول على وجبته بنفسه فهو لا يوجه له إهانة ولكن يبين حقيقة الوضع،وسيقوم الواقفون في الطابور بالوقوف إلى صفه ومساعدته.توكيد الذات هو الخيار الأفضل أمام محمد لاسترجاع وجبته.
❖ **المجموعة 4** هذا رد حازم وتقديرا للحالة فإن طلب المساعدة قد يكون هو الخيار الأفضل.

الجلسة الثانية: تحسين مفهوم الذات والثقة بالنفس

. استقبلنا أفراد العينة حسب الموعد الذي كان متفقا عليه،ولم يتخلف أحد عن الحضور من أفراد العينة.

. قمنا بتذكير أفراد العينة بما تم في الجلسة السابقة كنوع من التواصل الفكري

. عرض فيديو (الرضا عن الذات) ثم فيديو (الثقة بالنفس) ثم فتحنا باب المناقشة الجماعية والتي كانت تهدف إلى:

1- التعبير عن الذات
2- أهمية معرفة القدرات والإمكانيات الشخصية والإفتخار بها،ومعرفة نقاط الضعف وتحسينها وأهمية تقبل النقد.
3- تكوين صداقات قوية على أسس سليمة.
4- اكتساب التلاميذ سلوكيات مقبولة اجتماعيا.
5- استبصار التلاميذ بأهمية الثقة بالنفس في تحقيق النجاح.

وركزنا في حديثنا عن السلوكيات المرفوضة اجتماعيا كسلوكات العنف التي يظنها التلاميذ شجاعة ومساندة لأصدقائهم وتزيد تقدير الآخرين لهم وخوفهم منهم،وتوجيه نمط تفكيرهم إلى اتجاه آخر أكثر إيجابية.

ثانيا:النشاط اللعبي التربوي

إسم اللعبة:كرسي الإعتراف

ويهدف هذا النشاط إلى:

1- توجيه الضمير الخلقي لدى التلاميذ.
2- الإستبصار بالإيجابيات والسلبيات
3- الصدق في الحديث وحرية التعبيرعن المشاعر
4- تدعيم الإتجاه الإيجابي نحو الآخرين
5- احترام وجهات النظر الأخرى
6- تدعيم الإهتمام بالجماعة والمجتمع

طريقة التنفيذ:

يجلس أحد التلاميذ على الكرسي في مواجهة باقي الأعضاء ويربط عينيه حتى لا يرتبك من زملائه ولتفادي عدم الصدق في الإجابة،ثم توجه إليه الأسئلة الآتية:

1- ماهو جنسك؟

2- واش يعجبك في روحك؟

3- واش ما يعجبكش في روحك؟

4- واش رايك في هادي المجموعة؟

5- هل راك سعيد مع زملاؤك في المجموعة؟

6- واش يعجبك فيها؟

7- واش ما يعجبكش فيها؟

8- شكون في هاد المجموعة يحبك؟

9- شكون أكثر واحد تحبو في هاد المجموعة؟

10-واش فيك حاجة ما يعرفوهاش زملاؤك وحاب تقولهالهم؟

وقامت الباحثة بتوضيح وتفسير المفاهيم الخاطئة وإبدالها بمعلومات ومفاهيم جديدة وإيجابية.

الملاحظات:

- لاحظت الباحثة أن التلاميذ في بداية الأمر كانوا يضحكون من الجلوس على الكرسي ثم بدؤوا يتعاملون معه بإيجابية أكثر
- كل التلاميذ أجابوا بأنهم سعداء في المجموعة
- رغبة التلاميذ في إعادة اللعبة

الجلسة الثالثة: خفض القلق،التدريب على تقنية الاسترخاء

أهداف الجلسة:

. التعرف على ماهية القلق وأخطاره النفسية والجسمية

. التعرف على تقنية الاسترخاء ودوره في خفض التوتر والقلق

. القيام بتمرين الاسترخاء جماعيا.

المدة الزمنية:90د

مكان التطبيق:حديقة المؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

. نرحب بالمسترشدين،ونشكرهم على الإلتزام بموعد الجلسة ثم نقوم بالتذكير بما ذكر في الجلسة السابقة

. نقوم بإلقاء محاضرة مختصرة للتعريف بانفعال القلق وأخطاره الصحية.ثم نفتح باب المناقشة للتلاميذ للعبير عن المواقف المقلقة لديهم وكيفية شعورهم والآثار التي تظهر عليهم.

. شرح تقنية الاسترخاء العضلي ودورها في خفض التوتر و القلق.

. التدريب على الاسترخاء أو التخيل الاسترخائي

وفيما يلي تعليمات برنامج التدريب على الاسترخاء وخطواته:

- استلق الآن على كرسي مريح أو سرير في وضع مريح.
- اغمض عينيك .
- وجه انتباهك إلى ذراعك اليسرى،،، أغلق راحة يدك بإحكام و قوة (لاحظ أن عضلات اليد تنقبض و تتوتر و تشتد.. انتبه لهذا التوتر).(5ث)
- افتح يدك و ارخها..ضعها على مكان مريح..لاحظ الفرق بين الشد و الاسترخاء.(10ث)
- كرر هذا التمرين لليد اليمنى .
- وجه انتباهك الآن إلى راحة اليد..اثن راحتيك كليهما إلى الخلف إلى أن تشعر بالشد و التوتر في المعصم وظهر اليد.(5ث)

- استرخ وعد معصميك إلى وضعهما المريح..لاحظ الفرق بين التوتر و الاسترخاء.(10ث)
- أطبق بإحكام كفيك واثنهما في المقدمة في اتجاه الذراعين إلى أن تشعر بتوتر عضلات أعلى الذراعين في ذلك الجزء الممتد من الرسغ حتى الكوع (5ث)
- الآن استرخ.. واسقط ذراعيك بجانبيك لاحظ بين التوتر والاسترخاء(10ث)
- ارفع كتفيك كما لو كنت تريد لمس أذنيك بكتفك..لاحظ التوتر في الكتفين وعضلات الرقبة.(5ث)
- توقف..استرخ عائدا بكتفك إلى وضع مريح...دع عضلاتك على راحتها.(10ث)
- حاول أن تجعد جبهتك وحاجبيك بقوة،إلى أن تشعر بأن عضلات الجبهة قد اشتدت(5ث)
- استرخ،وعد بعضلات الجبهة إلى وضعها المسترخي..(10ث)
- ارخي تلك العضلات ،ودع عضلات عينيك على راحتها في وضعها المريح المغمض.(10ث)
- أطبق فكيك وأسنانك بإحكام كما لوكنت تعض على شيء..لاحظ التوتر في الفكين.(5ث)
- دع فكيك واسترخ..ودع شفتيك منفرجتين قليلا (لاحظ التوتر والاسترخاء).(10ث)
- اتجه إلى شفتيك..ضمهما،واضغط بكل منهما على الطرف الآخر بإحكام ،لاحظ التوتر.(5ث)
- ارخي عضلات شفتيك،ودع ذقنك في وضع مريح (لاحظ تراخي العضلات بعد الشد).(10ث)

(الآن يديك وذراعيك وكتفيك وجميع عضلاتك مسترخية في وضع هادئ)

- اضغط برأسك الى الخلف إلى أن تشعر بتوتر خلف الرقبة والجزء والجزء الأعلى من الظهر بالذات (لاحظ التوتر والشد في العضلات).(5ث)
- عد برأسك إلى مريح..حاول أن تلاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء العميق الذي أنت عليه الآن.(10ث)
- مد رأسك إلى الأمام كما لو كنت ستدفع بذقنك في صدرك..لاحظ التوتر في الرقبة.(5ث)
- عد برأسك إلى وضعه الطبيعي، واسترخ أكثر فأكثر.(10ث)
- قوس ظهرك كما لو كان صدرك سيلتصق بالبطن..لاحظ التوتر في الظهر خاصة في الجزء الأعلى.(5ث)
- استرخ..وعد بجسمك إلى وضعه المريح الطبيعي.(10ث)

الآن خذ نفسا عميقا..شهيقا عميقا واكتمه..لاحظ أن التوتر قد بدأ ينتشر ف الصدر وفي أسفل البطن..والآن استرخ وكن على راحتك..تنفس الهواء تاركا عضلات الصدر والبطن في استرخاء تام.(10ث)

- اقبض عضلات البطن..شدها إلى الداخل..حافظ على هذا الوضع قليلا.(5ث)

- استرخ ودع تلك العضلات تتراخى واترك نفسك على راحتها(لاحظ الفرق بين التوتر والإسترخاء الحالي).(10ث)
- افرد ساقيك،أبعدهما بقدر ما تستطيع..أفردهما حتى تلاحظ التوتر في منطقة الفخذ.(5ث)
- استرخ،ودع ساقيك يسترخيان..لاحظ الفرق بين التوتر والاسترخاء.(10ث)
- اثن قدميك إلى الأمام في اتجاه الوجه..سوف تشعر بالشد والتوتر والانقباض في البطن والساق وقصبة.(5ث)
- استرخ بالقدمين،أعدهما إلى وضعهما السابق..لاحظ الفرق بين الشد والاسترخاء.(10ث)
- اثن قدميك للخلف في اتجاه رسخ القدم..محاولا جعل أصابع القدمين ممتدة في اتجاه الرأس،لاحظ الشد في قصبة الساقين وبطنهما.(10ث)
- إذا لم تكن بعض أعضائك مسترخية حاول أن ترخيها..راجع من أسفل العضلات إلى الأعلى..كل عضلاتك مسترخية
- الآن عد من 5 إلى 1 ..بعدها افتح عينيك واجلس واستيقظ في نشاط هادئ.

الجلسة الرابعة:العنف ووسائل الإعلام

أهداف الجلسة:في نهاية الجلسة سيكون المتدرب قادرا على:

- شرح كيفية تأثير وسائل الإعلام والتكنولوجيا في سلوكاتنا.
- مناقشة الصور العنيفة في ألعاب الفيديو وأفلام العنف.
- مناقشة الآثار الخطيرة للعنف الإعلامي.

. التعرف على طرق لمقاومة تأثير الاعلام.

مدة الجلسة:90د

المكان المخصص:مدرج المؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بتأطير الجلسة بمساعدة فريق من خلية الإعلام والإتصال التابعة للأمن الوطني بولاية ورقلة،والذي يتكون من 3 ضباط في الأمن الوطني،الذين قاموا بإلقاء محاضرة على التلاميذ بعنوان "مخاطر

الإعلام والأنترنت" وتضمنت العديد من المحاور حول التأثير السلبي لأفلام العنف والآثار الخطيرة لوسائل التواصل الاجتماعي مع مناقشة هذه العناصر مع التلاميذ وتقديم أمثلة من الواقع..

محاور المحاضرة:

. مقدمة حول ماهية أفلام العنف وسبب انتشارها وماهية شبكة التواصل الاجتماعي

. إيجابيات التلفاز والأنترنت :اتاحة ونقل المعلومات (خدمات البحث والرسائل)، يعتبر الإنترنت من أحدث الوسائل التي اختصرت الزمن ونقلت البشرية إلى عالم جديد من العلم والمعرفة.الحصول على المعلومات للدراسات والأبحاث بكل سهولة ويسر.استخدام الانترنت كحقيبة معلومات متنقلة ،الإتصال بالعالم الخارجي بأقل ت ،مجموعات الحوار لفة ووقت،والمحادثة ،الثقافة والتعرف على العالم ،الترفيه

. الآثار الخطيرة للتلفاز وألعاب الفيديو والادمان على شبكة التواصل الإجتماعي: والتي تتمثل في الإدمان،فقدان العلاقات الاجتماعية،فقدان القدرة على النوم،التعب الجسدي والذهني،انخفاض المستوى الدراسي،فقدان الاهتمام بالهوايات السابقة،الشعور بالاضطراب والقلق،ضعف مهارات التواصل،التحريض على الآخرين والشجار،انتشار الفساد وزرع القيم الفاسدة،استغلال الأطفال والمراهقين من قبل الكبر لأغراض غير شرعية،أفلام العنف تجعل المشاهد يستسهل القيام بذلك السلوك ويقلده،العزلة،الإباحية وتدمير الأخلاق والصحبة السيئة..

. كيفية تأثير الإعلام على سلوكاتنا.

. كيفية التقليل من استخدام التلفاز والأنترنت وترشيد هذا الاستخدام..

أسئلة المناقشة:

. كم ساعة في اليوم تجلس أمام التلفاز،ألعاب الفيديو،الأنترنت..؟ماذا تستفيد منها؟

. هل لاحظت وجود هذه الإيجابيات في نفسك؟

. هل لاحظت وجود هذه السلبيات والآثار الخطيرة على نفسك؟على أحد أصدقائك؟

. ماهو البديل الذي تراه للتخلص من هذه الآثار السلبية والخطيرة لوسائل الإعلام والتواصل.

لاقت هذه المبادرة تجاوبا كبيرا وإعجابا شديدا من طرف المجموعة الإرشادية التي قامت بالترحيب بفريق الأمن وطرح أسئلة حول طريقة عملهم ومهامهم الجبارة التي يقومون بها في سبيل الوطن والمواطن.

كما ساعدت الجلسة في تطوير مهارات التواصل لدي التلاميذ وبدأ الحوار وإنهائه وتوكيد الذات وزيادة الثقة بالنفس والتطلع نحو المستقبل للحفاظ على الأمن والسلامة.

الجلسة الخامسة: "معرض "لا للعنف في مدرستي" + ختام المرحلة الثانية

أهداف الجلسة:هدفت هذه الجلسة إلى:

. اختتام المرحلة الثانية من التدريب وتحضير المجموعة الإرشادية للمرحلة الثالثة.

. تمكن المجموعة الإرشادية من مهارات مقاومة العنف المدرسي

. تمكن المجموعة الإرشادية من مقاومة ضغط الأقران.

. زيادة الثقة بالنفس لدى المجموعة الإرشادية.

المدة الزمنية:نصف يوم دراسي

المكان المخصص:ساحة صغيرة في المؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

تلتقي الباحثة مع المجموعة الإرشادية داخل قاعة الاجتماعات للإتفاق على الإجراءات التنظيمية للمعرض وكيفية إدارته وإيصال المعلومة للآخر ،وتشجيع التلاميذ على بذل أكبر جهد لمحاربة العنف في مدرستنا،وكيفية التعامل مع المشاهد الساخر كثير النقد،واستخدام المهارات التي تدربنا عليها سابقا مثل إدارة القلق والتوتر والتحكم في الغضب ومهارات التواصل وتأكيد الذات..

. تنطلق المجموعة الإرشادية في فعاليات المعرض المدرسي للتعريف بظاهرة العنف المدرسي وأخطاره على التلميذ والبيئة المدرسية والمجتمع،وكذا كيفية الحد من هذه الظاهرة.

. تستمر التظاهرة نصف يوم دراسي ،وقد نال المعرض إعجاب أساتذة المدرسة وترحيبا شديدا من طرف بقية التلاميذ ومشاركة كبيرة..

. بعد نهاية التظاهرة تلتقي الجماعة الإرشادية من جديد في قاعة الإجتماعت لمناقشة ماتم تحقيقه.

أسئلة المناقشة:

. ماهي الإيجابيات واالسلبيات التي لاحظتها على نفسك خلال المعرض؟

. هل قمت باستغلال مهاراتك التي تعلمتها في هذه المرحلة من التدريب؟

. ماهي المهارات التي لاحظت أنها تنقصك في التعامل مع مثل هذه المواقف؟

. هل جميع التلاميذ يعلمون ماهو العنف المدرسي؟

بعد نهاية المناقشة وضحت الباحثة للتلاميذ ضرورة الإقتناع بما نفعله إذا كان إيجابيا من دون النظر إلى انتقادات الآخرين وضغوطهم علينا،وضرورة تفعيل مهارات التواصل وتأكيد الذات والقضاء على الخجل في التعامل مع الآخرين،كما وضحت أهمية الخدمة الإجتماعية والقضاء على الآفات المدرسية،تناولت المناقشة أيضا فكرة أن العديد من التلاميذ في المدرسة لم يكونوا على علم بأن سلوكاتهم هي عبارة عن عنف مثلا الألفاظ البذيئة والسخرية من الغير وإفشاء الأسرار...أي أنهم كانوا يعتبرونها سلوكات عادية رغم أنها تؤذ الطرف الآخر..

ملاحظة:بعد نهاية مناقشة وكذا تسجيل ردود الأفعال الخارجية حول معرض"لا للعنف في مدرستي" يمكن القول أن المعرض كان ناجحا بنسبة كبيرة.

تقوم الباحثة في نهاية الجلسة بتقييم مدى استيعاب التلاميذ لمهارات المرحلة الثانية من البرنامج،ثم الإتفاق مع التلاميذ على المرحلة الثالثة والأخيرة والتي ستكون في بداية السنة الدراسية القادمة.وتتمنى لهم عطلة صيفية سعيدة.

المرحلة الثالثة:تكميلية

الجلسة الأولى:مهارة حل المشكلات

في نهاية هذه الجلسة سيكون التلميذ قادرا على:

- تطبيق أسلوب حل المشكلات
- استخدام طرق حل المشكلات في حل مشكلات من الواقع

الأساليب المستخدمة:العصف الذهني،المناقشة الجماعية.

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة دراسية

الخطوات التنفيذية:

بعد الترحيب بالتلاميذ وتذكيرهم بما ورد في الحصة السابقة لاختبار تركيزهم ومدى استعدادهم للمشاركة في هذه الجلسة.نبدأ في تقديم النشاط التربوي.

النشاط التربوي الأول:

. تطلب الباحثة من التلاميذ أن يكتبوا عن مشكلة تحتوي على شكل من أشكال العنف تتضمن أشخاصا آخرين(صديق أو معلم أو أخ أو أي شخص آخر..) ويرغبون في حلها.

. تخبر الباحثة التلاميذ بعدم ذكر إسم الشخص والحفاظ على الوصف العام.

. تجمع الباحثة الأوراق وتحاول تصنيفها وفقا لأنواع العنف:

- مادي:بدني أو تكسير وتخريب...
- نفسي:تحرش ومضايقة،إفشاء سر،الإستبعاد من لعبة..
- لفظي:سب وشتم،نميمة..

. تقوم الباحثة بتقديم أسلوب حل المشكلات كطريقة لدراسة وحل مشكلة ما.

1- تحديد المشكلة:ماهي المشكلة ولماذا نعتقد أنها مشكلة؟

2- وضع فرضية:ماهي الأسباب والآثار المحتملة لهذه المشكلة؟

3- التجربة:تسجيل الحلول الممكنة التي يمكن تجربتها.

4- التوصل إلى الحل النهائي للمشكلة.

. تقوم الباحثة بتقسيم التلاميذ إلى ثلاث مجموعات،وتقدم لكل مجموعة نوع واحد من هذه الموضوعات (عنف مادي،لفظي،معنوي)

أسلوب حل المشكلات:

. تطلب الباحثة من التلاميذ القيام بالعصف الذهني للبحث عن الحلول الممكنة لكل مشكلة من خلال العمل مع بعضهم البعض.

وكانت معظم الإجابات التي تحصلت عليها الباحثة هي حلول فورية مثل: تجنب الشخص،مواجهة الشخص،البقاء بعيدا عن الشخص،التحدث إلى الأب أو المعلم أو أي شخص بالغ..

وفي الأخير ذكرت الباحثة التلاميذ أن سلامتهم تأتي أولا،وأنهم في حالة لم يستطيعوا حل المشكلة التوجه إلى شخص بالغ جدير بالثقة لمساعتهم في الحالات الصعبة.

النشاط التربوي الثاني:لعب الدور

. يكون التلاميذ مجموعاتهم الخاصة ويقومون بتمثيل إحدى المشكلات السابقة الذكر،مستخدمين مهاراتهم في التواصل وأسلوب حل المشكلات وبعض الحلول الأخرى التي نوقشت سابقا.

. تتاح الفرصة للتلاميذ بعرض الدور مجموعة تلو الأخرى.

. المناقشة الجماعية لما حدث في لعب الأدوار،وتمثلت أسئلة المناقشة في :

1- ماذا حدث في لعب الدور؟

2- كيف شعرت خلال لعب الدور؟

3- هل تم حل المشكلة؟وكيف؟

4- مالذي يمكن تعديله أو تغييره في الدور؟

5- ما هي النصيحة لتي يمكن تقديمها للاعب الدور؟

6- ماذا تعلمنا من هذا النشاط ويمكنه مساعدنا إن واجهنا نفس الحالة؟

وفي الأخير أكدت الباحثة على أن الخلافات والمشكلات هي جزء من حياتنا وأهمية حل المشكلات بشكل جماعي والتواصل على نحو فعال وتجنب العنف في حل المشكلاتّ،كما أكدت الباحثة على أهمية تبليغ شخص راشد جدير بالثقة في حالة الإحساس بالخطر.

الجلسة الثانية: مهارات التعامل مع ضغوط الأقران

أهداف الجلسة:

. توضيح مميزات الانتماء إلى جماعة وعيوبها.

. تحديد مفهوم ضغط الأقران بنوعيه السلبي والإيجابي.

. التدريب على استراتيجيات مواجهة ضغوط الأقران.

الأساليب المستخدمة:الألغاز التربوية،المناقشة الجماعية،النمذجة ولعب الدور.

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة الاجتماعات

الإجراءات التنفيذية:

بعد الترحيب بأعضاء الجماعة وشرح أهداف الجلسة تقوم الباحثة بتوضيح مفهوم ضغط الأقران للتلاميذ والذي نقصد به الضغط الاجتماعي الذي يمارسه شخص ما لحثه على القيام بتصرف ما يخص ملبسه أو مواقفه ليكون مقبولا في جماعته.

النشاط الأول:الإنتماء إلى جماعة (الكلمات المتقاطعة)

تقوم الباحثة بعرض مجموعة من الألغاز التربوية في شكل كلمات متقاطعة ولعبة البحث عن كلمة السر للتلاميذ ليقوموا بحلها فرديا في مدة 5 دقائق.

ثم تطلب منهم أن ينقسموا على ثلاث مجموعات وتعرض علي كل مجموعة ألغازا أخرى من نفس المستوى في نفس المدة الزمنية.

وفي الأخير تطلب الباحثة من التلاميذ مقارنة نتائجهم الفردية مع نتائج الجماعة .

الملاحظات:

لاحظنا إقبال شديد من التلاميذ على حل الكلمات المتقاطعة وحماس شديد للعبة،كما اكتشفنا جانبا آخر إيجابيا في التلاميذ وهو الثقافة الواسعة وحب المعرفة والرغبة في الفوز.

أما بالنسبة إلى النتائج الفردية فكانت ضعيفة بالنسبة لمعظم التلاميذ حيث لم ينجزوا إلا بعض الكلمات ولم يتوصلوا إلى الكلمة السرية نظرا لضيق الوقت،بينما كانت النتائج الجماعية ممتازة فقد أنجزت الجماعات معظم الكلمات المتقاطعة في فترة قصيرة وتوصلت جماعتان إلى كلمة السر.

بعد الانتهاء من اللعبة تبدأ المناقشة الجماعية.

أسئلة المناقشة الجماعية:

- لماذا لم يستطع التلاميذ حل الكلمات بمفردهم؟
- مامدى سهولة الوصول إلى الهدف أثناء العمل الجماعي؟
- ماهي أسرار نجاح العمل الجماعي؟
- هل يستطيع الإنسان العيش لوحده،لماذا؟
- ماهي شروط اختيار جماعة الرفاق؟

وضحت الباحثة في نهاية المناقشة أن الانتماء الى جماعة يمكن أن يكون إيجابيا حيث يشجع الاصدقاء بعضهم البعض على تحقيق الاهداف وبتعاونون لتجاوز الصعوبات كما قد يكون سلبيا فيدفع الاصدقاء بعضهم البعض لارتكاب الاخطاء واتخاذ قرارات سيئة وهذا ماسنراه في النشاط التربوي الثاني.

النشاط الثاني:عرض فيلم كرتوني توعوي عن التدخين ورفقاء السوء(جارنا الجديد)

تقوم الباحثة بعرض فيديو يحتوي على فيلم كرتوني لطفل سيء السلوك يحاول الضغط على صديقه الساكن بجواره ليقوم بإعطاءه النقود لشراء السجائر ومن ثم محاولة إقناعه بتدخين السجائر باستخدام حيل شيطانية كإثبات الرجولة والشجاعة والكرم وتقليد المشاهير ووو،فينصاع له الصديق في البداية لكن أخلاقه تمنعه من متابعة ممارسة هذا الفعل الشنيع المضر بالصحة ليقوم بمواجهة ضغط صديقه السيء و الابتعاد عنه.

. تقوم الباحثة بمناقشة ما تم عرضه في الفيلم الكرتوني من خلال طرح الأسئلة التالية:

- من الذي يمارس ضغط الأقران في هذا الفيلم؟
- كيف قام بممارسة ضغط الأقران؟
- ماذا كان باستطاعة حسان أن يفعل ليتفادى الضغط الذي مارسه عبود لعمل شيء لا يرغب فيه؟
- برأيك،لماذا يمارس عبود الضغط على حسان؟
- ماذا كان شعور حسان في تلك اللحظة؟
- ماهي خيارات حسان؟

تسجل الباحثة إجابات التلاميذ وترشدهم إلى التصرف الصائب في حيال هذه المواقف.

النشاط التربوي الثالث:مقاومة ضغط الأقران (لعب الدور)

تطلب الباحثة من التلاميذ أن ينقسمو إلى ثلاث مجموعات،وتعطي لكل مجموعة سيناريو ضغط الأقران،وتطلب منهم القيام بإعداده مع التذكير بأهمية استخدام مهارات التواصل وحل المشكلات التي تعلموها سابقا.

بعد الإنتهاء من لعب الأدوار تنتقل الباحثة إلى المناقشة الجماعية

استخدمت الباحثة الأسئلة التالية لتوجيه المناقشة:

- ماذا كان ضغط الأقران في السيناريو؟
- ماذا كانت الخطوات المتبعة لمواجهة هذا الضغط؟
- هل سبق وتعرضت لضغوطات كالتي تداولتها السيناريوهات؟كيف تصرفت؟

- كيف شعرت وأنت تتعرض لمثل هذه الضغوط؟
- ماهي المهارات التي تمكنك من التعامل مع ضغوط أقرانك؟
- هل هناك ضغط أقران إيجابي؟

تتحدث الباحثة عن ضغوط الأقران الإيجابية كأن يعمل الأقران على تحفيزك للقيام بعمل جيد وتعطي بعض الأمثلة:

- أن تقنع مجموعة من الأصدقاء صديقا لهم بالإقلاع عن التدخين.
- أن يشجع الأصدقاء بعضهم البعض على الاجتهاد والفوز في مسابقة.
- أن يذاكر الأصدقاء معا ويساعدوا بعضهم في الدروس الصعبة.
- يسعى الأصدقاء لإقناع صديق لهم بالتوقف عن مضايقة الجنس الاخر.

سيناريوهات عن ضغط الأقران:

1/ يتحدث بعض الأصدقاء في فناء المدرسة فينظم إليهم زميل لهم،وبعد مرور دقائق يخرج سيجارة ويبدأ بالتدخين،يعارض الأصدقاء تصرفه لبعض الوقت لكن سرعان ما يبدؤون بمشاركته في التدخين،عدا ولد واحد من المجموعة يرفض الانضمام إليهم،فيحاول الجميع ممارسة الضغط عليه حتى يدخن.

2/تلميذ لديه واجبات كثيرة يجب أن ينهيها قبل الغد ليسلمها للمعلمة،ويأتي صديقه ويطلب منه أن يلعب معه كرة القدم،ويخبره أنه سيتمكن من العودة إلى المنزل في الوقت المناسب وإكمال واجباته.

3/يقوم مجموعة من الأولاد بمضايقة زميل لهم لأنه الوحيد الذي أنجز الواجب وبالنسبة لهم كان السبب في عقاب الأستاذ لهم،فيطلقون عليه ألقابا ساخرة،كما أنهم يحاولون سرقة محفظته ويقومون بتهديده أنهم سينتظرونه بعد الدوام المدرسي ويضربونه ضربا مبرحا.

الجلسة الثالثة:مهارات التواصل

أهداف الجلسة:

1- تعريف الأعضاء على مفهوم التواصل اللفظي وغير اللفظي.
2- ممارسة أعضاء المجموعة الإرشادية لمهارات التواصل اللفظي مثل الاستنتاج

والإصغاء أثناء الحديث.

المدة الزمنية : 90 دقيقة.

المكان المخصص:قاعة دراسية

الفنيات المستخدمة: المحاضرة والمناقشة الجماعية

الاجراءات التنفيذية

تقوم الباحثة بالترحيب بأعضاء المجموعة الإرشادية وتقديم الشكر على تعاونهم مع الباحث وتفاعلهم والثناء على جميع المشاركات وإظهار الارتياح من قبل الباحثة لتجاوب أعضاء المجموعة الإرشادية .

تقوم الباحثة بتقديم عرض بالباور بوينت مبسط عن مفهوم التواصل وكيف يكون التواصل فعالاً وناجحاً حين يتصف بما يلي:

-الحوار الصادق والصريح.

-الحوار المريح والآمن وغير المهدد.

-الإصغاء.

-احترام الرأي الآخر.

-التعاطف.

-تشجيع الاستفسار والسؤال.

-تشجيع طرح المشكلات والصعوبات.

-تشجيع طرح الحلول الممكنة وقبولها.

-التعاون.

-العلاقات الإيجابية المتبادلة.

-استخدام أكثر من أسلوب في التواصل .

ثم تقوم الباحثة بتبصير أعضاء المجموعة بتعبيرات الوجه وحركات الأيدي وهز الرأس وكيف أنها تمثل مؤشرات للتواصل غير اللفظي.

النشاط التربوي الأول:

تطلب الباحثة من التلاميذ أن يتوزعوا إلى مجموعات فرعية وتطبيق بعض التكتيكات المساعدة على فهم التواصل غير اللفظي.

المناقشة:

تقوم الجماعة بمناقشة الجوانب التي تقف عائقًا أمام تحقيق التواصل بشقيه اللفظي وغير اللفظي

النشاط التربوي الثاني:فيديو قصير حول مهارة التواصل

تقوم الباحثة بعرض فيديو قصير حول شخصين يغلقان أذنيهما ويتحدثان في نفس الوقت،وفي الأخير لا يفهمان بعضهما ولا تصل الرسالة.

مناقشة العرض:

. ماذا يحدث عندما لا نسمع للآخر؟هل الإستماع مهم في عملية التواصل؟

. ماهي عناصر عملية التواصل (المتحدث/الرسالة/ المستمع)

. لماذا برأيك توجد مشكلات التواصل في مجتمعنا؟

. أعط أمثلة عن مشكلات حدثت معك بسبب عدم إنصاتك لما يقولة الطرف الآخر؟

في نهاية الجلسة تقوم الباحثة بتوضيح أهمية التواصل في حياتنا وخاصة داخل الأسرة وع جماعات الرفاق،وأن لا يكون الشخص أنانيا ويصغي للطرف الثاني ولا يقاطع حديثه،وكذا أهمية الإنتباه للغة الجسد وإشارات الجسم لمعرفة مشاعر المتحدث لأنها أكثر صدقا من الحديث.

الجلسة الرابعة: تحسين صورة الذات (الشخصية القوية والشخصية الضعيفة)

أهداف الجلسة:

. توضيح المفهوم الحقيقي والإيجابي للشخصية القوية.

. تطوير الصفات الايجابية المميزة للشخصية القوية عند أفراد الجماعة الارشادية.

. تبصير المجموعة الارشادية بالفرق بين العنف وقوة الشخصية وبين الحلم والتسامح وضعف الشخصية.

المدة الزمنية:90د

المكان المخصص:قاعة دراسية

النشاط التربوي الأول:العصف الذهني

تطلب الباحثة من التلاميذ أن يشكلوا ثلاث مجموعات وتعطي ورقة وقلم لكل مجموعة ثم تطرح عليهم السؤال التالي : نقول هذا شاب له شخصية قوية ، وهذا شاب شخصيته ضعيفة ، فمن هو صاحب الشخصية القوية ؛ وصاحب الشخصية الضعيفة؟

يكتب التلاميذ الإجابات ثم يصعد فرد من كل مجموعة لقراءة الإجابات

بعد مناقشة الإجابات مع المجموعة نقوم بتعريف الشخصية كالتالي:

يعرف زهران الشخصية " بأنها جملة السمات" الصفات " الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية التي تميز الشخص عن غيره (زهران ، 1978: 55)

و التي تبدو في العلاقات الاجتماعية للفرد ، والتي تميزه عن غيره من الأفراد تميزاً واضحاً (فهمي ، 1967: 56)

***مناقشة التعريفات وتوضيحها للطلاب من خلال طرح الأسئلة التالية:**

1- ما هي الصفات التي تحبها وتعتز بها في شخصيتك ؟ وما هي الصفات التي تكره أن يطلع عليها الآخرون ؟ يدور نقاش حول هذين السؤالين ويتم تسجيل بعض الإجابات الهامة

*تتكون الشخصية القوية . كما يقول بعض المتخصصين في الصحة النفسية من عدد من العناصر الرئيسية هي : 1 -الجاذبية 2 -الذكاء 3- المشاركة الوجدانية 4 -الشجاعة أ -الشجاعة في ضبط النفس ب -الشجاعة في التغلب على المصاعب ج -الشجاعة في الإجابة 5 -الحكمة 6 -التواضع وعدم التصنع 7 -حسن المظهر وقوامه 8 -قوة البيان 9 -الثقة بالنفس والاعتماد عليها

***تقوم الباحثة بإلقاء محاضرة مبسطة ومختصرة حول مكونات الشخصية القوية:**

ماذا يقصد بالجاذبية ؟ وما هي مظاهرها ؟

الجاذبية لفت أنظار الآخرين وشد انتباههم إليه عن طريق بعض الصفات أو الأعمال الحسنة ويكون جذباً إيجابياً وإن كانت الأعمال سيئة فيكون انتباه سلبي لهذا الشخص ، أما مظاهر الجاذبية الإيجابية مثال :المظهر الحسن والأنيق والرائحة الطيبة ، أو أعمال خيرة ذات قيمة للمجتمع أو بعض الناس ، أو التمتع بقدر كبير من اللياقة البدنية أو المعاملة الأخلاقية الطيبة مع الآخرين أو الذكاء والتحصيل الدراسي العالي

ملاحظة:يمكن أن يعدد الطلاب بعض المظاهر الأخرى....

***ما معنى التواضع ؟ وهل يتناقض مع الثقة بالنفس ؟**

البعض ينظر إلى التواضع بأنه استكانة ومذلة وجبن لكن التواضع هو عكس التكبر فهو خفض الجناح للمؤمنين والعطف والرحمة بهم ومشاركة الناس في أفراحهم وأحزانهم

وهذا بعزة وكرامة مصداقاً لقول رسول الله " من تواضع لله رفعه"

ولا يتناقض التواضع مع الثقة بالنفس والاعتزاز بها فالثقة بالنفس هي احترامها والاعتماد عليها وعدم تحميلها أكثر مما تطيق ..

وتكمل الباحثة بقية العناصر إللى نهاية المحاضرة.

بعد إلقاء المحاضرة يتم طرح الأسئلة التالية للمناقشة:

1 –ما هي الشخصية ؟ وما هي السمات المميزة لها ؟

2 –لماذا يختلف الناس عن بعضهم البعض في شخصياتهم

3 –ما العلاقة بين المستوى الاقتصادي والاجتماعي والسمات العامة للشخصية

4 –هل يختلف الرجل عن المرأة في الشخصية ؟ وضح ما نقول ؟

5. اذكر بعض صفات الشخصية القوية ؟

6. متى تظهر شجاعة الفرد ؟ وهل العدوان شجاعة ؟

7– اذكر أمثلة أو قصص مرت معك تدل على الشجاعة ؟

8– اذكر صوراً من التواضع مرت معك ؟

9–هل الثقة بالنفس هي العدوان ؟ هات مواقف مرت بك تدل على الثقة بالنفس ؟

10. ما الذي يدفع الإنسان إلى العدوان على الآخرين ؟

النشاط التربوي الثالث:لعب الدور

يطلب من التلاميذ أن يتوزعوا إلى مجموعات ثم يقوموا بتمثيل موقف شجاع ويدل على قوة الشخصية مر به الرسول الكريم أو أحد الرسل أو الصحابة بعد كتابة سيناريو قصير.وتقوم الباحثة بمساعدتهم في كتابة السيناريوهات ثم يقومون بمناقشتها معا.

وكانت السيناريوهات تتمثل في:

1– موقف الرسول الشجاع عندما بلغ الرسالة لأول مرة لقريش

2- موقف حمزة عم الرسول عندما أعلن إسلامه أمام قريش

3- موقف سيدنا إبراهيم عليه السلام عندما واجه قومه وحطم الأصنام.

في الأخير تشكر الباحثة المجموعات الثلاث وتشجعهم على مواصلة الابداع والمشاركة.

الجلسة الختامية: تقييم واختتام البرنامج + قياس بعدي

أهداف الجلسة:

1. الوقوف على مدى تحقيق أهداف البرنامج.
2. الوقوف على مدى التحسن الذي وصلت إليه المجموعة.
3. تشجيع الأعضاء بالمحافظة على الإنجازات التي تم التوصل إليها خلال مدة البرنامج
4. تقديم الشكر لأعضاء المجموعة الارشادية على تعاونهم.
5. تطبيق القياس ألبعدي وتحديد موعد للقياس التتبعي.

المدة الزمنية:90 د

الفنيات المستخدمة:المحاضرة ، المناقشة الجماعية ، التعزيز

المكان المخصص:مدرج المؤسسة

الإجراءات التنفيذية:

تقوم الباحثة بالترحيب بالأعضاء وتقديم الشكر لهم على تفاعلهم ، والتأكيد بان هذه الجلسة هي الأخيرة في البرنامج الإرشادي ثم تطلب الباحثث من أعضاء المجموعة التعرف على المدى الذي وصلوا إليه من خلال الأهداف الموضوعة في كل جلسة ومدى تحقيق هذه الأهداف . وذلك بتوجيه مجموعة من الأسئلة والاستفسارات لأعضاء المجموعة الإرشادية ، وتوجيههم بالحرص على أن يصبح كل عضو قادرًا على توجيه نفسه ، والاستفادة من البرنامج الإرشادي في الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه وليس فقط في البيئة المدرسية. ثم أتاحت الباحثة الفرصة لكل عضو من الأعضاء لإبداء مهاراته وجوانب الإستفادة التي حصل عليها من البرنامج الذي تم تنفيذه على مدى سنة دراسية ونصف وقد تلخصت الآراء في النقاط الآتية:

(أ) أكد أعضاء المجموعة بان البرنامج أضاف لهم قيمة جيدة وواضحة في أساليب التعامل مع الآخرين ، ووسع من خبراتهم الحياتية.

(ب) أكد أعضاء المجموعة على أن الخبرات التي تم اكتسابها من خلال جلسات البرنامج سيكون لها الأثر الايجابي في حياتهم المستقبلية

(ت) تمنى أعضاء المجموعة الإرشادية لو أن الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادي كانت أطول مما كان.

(ث) أكد أعضاء المجموعة أن هذا البرنامج الإرشادي قد بين لهم صور إيجابية في حياتهم.

- تطلب الباحثة من كل عضو أن يدون رؤيته الخاصة عن التحسن الذي حصل له خلال الاستفادة من البرنامج وكيف يرى التحسن الذي حصل لأعضاء المجموعة من خلال المهارات المكتسبة لكل عضو من البرنامج الإرشادي
- قامت الباحثة بحث أعضاء المجموعة على المحافظة على الإنجازات التي تم التوصل إليها خلال البرنامج والاهتمام بتطبيق هذه المنجزات في واقع الحياة اليومية مع أهمية وضعها موضع التلازم في السلوك المدرسي بصفة خاصة والاجتماعي بصفة عامة.
- قامت الباحثة بتطبيق القياس البعدي من خلال المقياس الخاص بالميل للعنف المدرسي على أفراد المجموعة التجريبية والذي ستقوم بتطبيقه على المجموعة الضابطة في نفس اليوم
- وفي الأخير تم تقديم الشكر من خلال منح الأعضاء شهادات شكر وتقدير على تجاوبهم ومشاركتهم وتفاعلهم طيلة البرنامج الإرشادي الأمر الذي يعد عنصرًا أساسيًا في نجاح البرنامج الإرشادي.
- كما تم تقديم بعض الجوائز التشجيعية بحضور إدارة المدرسة في حفل مبسط للمجموعة

ملحق (09): قوائم تقييم الجلسات

صورة الذات

Q1. ما هو تعريف الصورة الذاتية؟

A1. الصورة الذاتية هي الصورة الذهنية (المعتقدات والمواقف) التي لدينا عن أنفسنا.

Q2. اسم مكانين حيث تأتي الصورة الذاتية

A2. يجب أن تتضمن الإجابات اثنين مما يلي: الأصدقاء، الأسرة، نجاحاتنا الخاصة، والفشل، والتجارب في الحياة. مقبولة أيضا

اتخاذ القرار

Q1. أعط مثالا على القرار اليومي الذي تقوم به.

A1. ما يجب ارتداؤه، وما لتناول الطعام، وما إلى ذلك.

Q2. صف الفرق بين الخيارات البسيطة والقرار الرئيسي.

A2. خيارات بسيطة يمكن أن تقرر على ما نحب. وتتطلب القرارات الرئيسية المزيد من التفكير

Q3. ماذا تعني كلمة تأثر؟

A3. أن يقتنع من قبل أشخاص آخرين أو عوامل أخرى عند اتخاذ الخيارات أو القرارات.

Q4. اسم ثلاثة أشخاص أو الأشياء من حولك التي يمكن أن تؤثر على قراراتك.

A4. الآباء والأصدقاء ووسائل الإعلام، وما إلى ذلك.

Q5. ما هي 3 نقاط صنع القرار؟

A5. توضح، فكر واختر

العنف ووسائل الاعلام

Q1. لماذا يتمتع الناس بمشاهدة أعمال العنف في الأفلام أو على شاشة التلفزيون؟

A1. بعض الناس يتمتعون التشويق وجود مشاعر قوية مثل الصدمة أو الخوف.

Q2. لماذا يعتقد الناس أن هناك المزيد من العنف أكثر من مما هو موجود في الواقع؟

A2. العنف سائد في صور وسائل الإعلام.

Q3. ما هي بعض الطرق التي يمكن أن يكون العنف الإعلامي ضارا بها؟

A3. ذكر الطرق التي تناولناها في الجلسة

Q4. اسم شكلين من وسائل الإعلام التي قد تحتوي على العنف.

A4. الأفلام والتلفزيون وألعاب الفيديو والمجلات والموسيقى وما إلى ذلك.

Q5. كيف تؤثر وسائل الإعلام على صورة الشخص الذاتية؟

A5. أي رد يحدد نمذجة الأدوار

<u>التعامل مع القلق</u>

1. ما هي بعض الكلمات الأخرى التي يمكنك استخدامها لوصف القلق؟

A1. عصبي، غير مستقر، قلق، غاضب، الخ.

Q2. اسم ثلاثة أعراض جسدية للقلق.

A1. أي رد مدرج في ورقة العمل ، التعامل مع القلق، أو دليل المعلم في أو أي أعراض طبيعية معقولة أخرى.

Q3. ضع حالتين تجعلك تشعر بالقلق.

A3. أي أن الطالب يحدد نفسه.

Q4. علمنا عن ثلاث تقنيات صحية للتعامل مع القلق في الدرس. ما هما اثنان منهم؟

A4. أي اثنين من الثلاثة التالية. التنفس العميق، بروفة النفسية، و / أوممارسة الاسترخاء.

Q5. أي من هذه التقنيات تشعر بأنك أكثر راحة؟ صف الوضع الذي يمكنك استخدامه.

A5. أي تقنية أو حالة يحددها الطالب.

<u>السيطرة على الغضب</u>

. ما هو تعريف الغضب؟

A1. الغضب هو شعور قوي من الاستياء مختلطة مع الرغبة في القتال مرة أخرى.

Q2. اسم اثنين من الآثار الجسدية من الغضب.

A2. أي استجابة مناسبة تحدد أعراض أو أعراض جسدية.

Q3. اسم حالتين التي تجعلك غاضبا.

A3. أي رد يصف الحالة.

Q4. ما هي فوائد اثنين من السيطرة على الغضب؟

A4. أي رد المدرجة في المجلس الذي يصف فائدة مؤيدة للصحة من إدارة الغضب.

Q5. قائمة تقنية واحدة للسيطرة على الغضب ووصف المكان الذي قد تستخدمه.

A5. أي تقنية مدرجة في الدرس، والوضع المناسب

التواصل الفعال

Q1. إعطاء سبب واحد لماذا الاتصال هو مهارة هامة.

A1. التواصل الجيد يساعد على تطوير علاقات صحية، لتجنب المشاعر السيئة،منع سوء الفهم، إنجاز العمل، الخ.

Q2. ما نوعي التواصل؟ أعط مثالا لكل منها.

A1. اللفظي، باستخدام الكلمات وبريق ونبرة صوتك. غير اللفظي كما في الإيماءات، لغة الجسد، أو تعبيرات الوجه.

Q3. ما هو سوء الفهم؟

A3. سوء الفهم هو نتيجة الفشل في أن يكون واضحا. المرسلينقل رسالة واحدة ولكن المتلقي يسمع آخر.

Q4. ما هي أربع مهارات لتجنب سوء الفهم؟

A4. الردود الواردة في الجلسة.

Q5. صف كيف يمكنك استخدام مهارات الاتصال الخاصة بك في المنزل،مع الأصدقاء.

A5. أي رد يحدد منطقة لتطبيق المهارة والفائدة.

توكيد الذات(أ)

Q1. وصف بعض الطرق لبدء محادثة مع شخص ما.

A1. أي من ردود الواردة في الجلسة.

Q2 . قائمة الخطوات الثلاث لإعطاء مجاملة.

A2. الخطوات المدرجة في الجلسة

Q3. ما هي خطوتان لتلقي مجاملة؟

A3. الردود الواردة في الجلسة.

Q4. ما هو طرف واحد للحفاظ على محادثة الذهاب؟

A4. أي تلميح معطى في الجلسة

Q5. ما هي نصيحة واحدة لإنهاء محادثة؟

A5. أي رد يرد في الجلسة

توكيد الذات(ب)

. أدرج ثلاث حالات يمكن أن يكون من الصعب عليك الدفاع عن نفسك

A1. أي رد يتولد من قبل الطالب.

Q3. اذكر ثلاث طرق يمكن أن يستجيب بها الناس للحالات الصعبة.

A3. السلبي، العدوانية، وحازمة.

Q4. اسم ثلاثة فوائد لكونك توكيديا

A4. ماورد في الجلسة.

Q5. وصف مهارة توكيدية لفظية أو غير لفظية.

A5. أي من تقنيات التوكيد اللفظي أو مهارات الرفض