جامعة جيلالي بونعامة بخميس مليانة
كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية
قسم الإرشاد و التوجيه

التنمر المدرسي و علاقته بالأمن النفسي و المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

مذكرة لنيل شهادة الماستر في العلوم التربية

تخصص إرشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- مزاري رانية
- بن كراولة فايزة

تحت إشراف:

أحمدي خولة

السنة الجامعية

2023-2022

كلمة شكر

أتوجه بالشكر والحمد لله عز وجل الذي مدني بالقوة والصبر
على مواصلة هذا العمل وإتمامه
وصلى الله وسلم على محمد خاتم الأنبياء والمرسلين
كما نتقدم بالشكر إلى كافة أساتذة تخصص إرشاد و توجيه على مجهوداتهم التي قدموها لي طوال مشواري
في التربص والجهود التي بذلوها معي طيلة مشواري.
فلقد كانو نعم الموجه والناصح الأمين.
نشكر كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل وخاصة الأستاذة المشرفة
"أحمدي خولة " التي كانت خير عون والتي لم تبخل علي بتوجيهاته وتقديم الدعم والنصائح القيمة.

الإهداء

ما أجمل ألآن يجود المرء بأغلى ما لديه، والأجمل أن يهدي الغالي للأغلى

هي ثمرة جهد أجنيها اليوم، هي هدية أهديها إلى أعز وأغلى الناس في حياتي

التي أنارت دربي بنصائحها وكانت بحرا صافيا يجري بفيض الحب والبسمة

إلى من زيّنت حياتي بضياء البدر وشموع الفرح

إلى من منحاني القوة والعزيمة لمواصلة الدّرب، وكانا سببا في مواصلة دراستي

إلى من علّماني الصبر والاجتهاد، إلى ثنائية الحب والعطاء إلى الذين رووني جزء من

روحيهما وما نجاحي إلا بفضلهما

أبي و ***أمي***أطال الله في عمريهما

لهما حبي وتقديري

إلى أمي الثانية "جدّتي"

إلى زهرات حياتي أخواتي: "منال، هديل،و لينة سيرين"

إلى عصافير المنزل "ياسر ومحمد أصيل"

إلى صهري العائلة "حمزة وفريد"

إلى كل الأعمام والأخوال والخالات والعمّات وأبنائهم وبناتهم

إلى الصديق والأخ الذي حقّق لي حلمي الثاني وجعلني ألتحق بسلك التربية والتعليم

"وليد غزالة"

إلى من لا يكفّ القلب عن ذكرهم ولا يملك للروح نسيانهم، إلى رفيقات الدّرب:

كوثر، هجيرة، زهرة، فاطمة الزهراء، إلهام وأسماء

إلى كل من ساهم في تربيتي وتعليمي

إلى كل طلبة السنة الثانية ماستر إرشاد وتوجيه دفعة 2023م

إلى كل إنسان يطمح ويأمل، ... ويعمل

إهداء

الحمد لله الذي رزقنا من العلم ما لم نكن نعلم ووفقنا في هذا ولم نكن لنصل إليه لولا فضل الله علينا أما بعد:

إلى روح أبي الطاهرة رحمة الله عليه أهدي ثمره عملي هذا إلى الشمعة التي أنارت دربي وفتحت بأبواب العلم والمعرفة. من سعى جاهدا في رعايتي وتربيتي وتعليمي وتوجهي و كان رمزا للقوة والنقاء إلى من كان قدوتي في التربية والأخلاق إلى أبي رحمه الله.

إلى اعزي إنسان في الوجود أمي أطال الله في عمرها
إلى من شاركوني تفاصيل حياتي وأمضيت معهم أجمل الأوقات
إلى دفء البيت وسعادته .

إلى زوجي العزيز

إلى إخوتي الأعزاء

إلى كل باحث وطالبين للعلم.
إلى كل من ذكرهم قلبي ولم
يذكرهم قلمي. .

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة على التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثتين عن المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة الدراسة من 117 تلميذ وتلميذة من عينة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من متوسطتين: مقاطعة جندل و مقاطعة عين الأشياخ من خلال الموسم الدراسي 2022-2023 ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جميع البيانات على مقياس التنمر المدرسي صبحيين و القضات ومقياس الأمن النفسي لعقيل بن ساسي ومقياس المهارات الاجتماعية ليماتسن و آخرون وهذا بعدما تم حساب الخصائص السيكو مترية والتأكد من صلاحياتها للتطبيق.

بعد تطبيق أدوات الدراسة تم معالجة بياناتهم إحصائيا باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss وقد توصلت هذه الدراسة إلى نتائج التالية:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر والمهارات لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.

Study summary:

This study aimed to identify the relationship between school bullying, psychological security, and social skills among students in the third year of intermediate education. To achieve the objectives of the study, the two students used the descriptive approach. Jandal during the academic season 2022-2023. The sample of the study was selected randomly in order to achieve the objectives of the study. All data were relied on the school bullying scale, the psychological security scale, and the social skills scale, after the psychometric characteristics were calculated and their validity for application was confirmed.

After applying the study tools, their data were statistically processed using the spss statistical package program for social sciences. This study reached the following results:

There is no statistically significant relationship between school bullying and psychological security among third-year middle school students.

There is a statistically significant relationship between bullying and skills among third-year middle school students.

There is a statistically significant relationship between psychological security and social skills among third-year middle school students.

فهرس المحتويات

شكر

إهداء

إهداء

ملخص

فهرس المحتويات

مقدّمة: ..... أ

الفصل الأول : مدخل الدراسة 3

الإشكاليّة: 4

التساؤلات: 6

الفرضيات: 6

أهميّة الدّراسة: 6

أهداف الدّراسة: 6

مفاهيم الدّراسة: 6

الدراسة السابقة: 7

الفصل الثاني : الإطار النظري 11

أوّلا: التّنمّر المدرسي: 12

تمهيد: 12

1- مفهوم التّنمّر المدرسي: 12

1-2- سلوك التّنمّر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى: 12

التّنمّر والعنف: 12

التّنمّر والعدوان: 12

1-3- مفهوم التّنمّر المدرسي: 13

1-4- أشكال التنمر المدرسي: 14

1 -5- أسباب التّنمّر المدرسي: 15

* الأسباب والعوامل النّفسيّة: 16
* أسباب تتعلّق بالإعلام والثورة التكنولوجيّة: 16
7 . 1 . آثار التنمر على المتنمر: 17
7 . 2 . آثار التنمر على الضحايا: 18
- النّظريات المفسّرة للتّنمّر المدرسي: 19
علاج التّنمّر المدرسي: 21
8- الحلول المقترحة للحد من التنمر المدرسي: 22
خلاصة الفصل: 25
ثانيا: الأمن النفسي 26
تمهيد: 26
1- مفهوم الأمن النفسي: 26
أهمية الأمن النفسي: 26
حاجة المارهق إلى الأمن 27
3- الأسباب والعوامل المتسبّبة في انعدام الشّعور بالأمن النفسي: 28
4- النظريات المفسرة للأمن النفسي: 28
5- الشعور بالأمن النفسي لدى المراهق: 31
6- خصائص الأمن النفسي: 31
العوامل المؤثرة في الأمن النفسي: 32
7- أساليب ووسائل تحقيق الأمن النفسي: 33
8- أبعاد الأمن النفسي: 33
خلاصة الفصل: 35
المهارات الاجتماعية 36
تمهيد: 36
مفهوم المهارة الاجتماعية: 36
التعريفات السلوكية للمهارات الاجتماعية: 36

2- المهارة الاجتماعية والتوكيد: 38
خصائص المهارات الاجتماعية: 39
النّظريات التي تشرح المهارات الاجتماعية: 42
9- 2.أساليب قياس المهارات الاجتماعية 43
الخلاصة: 48
الفصل الثالث : منهجية الدراسة و إجراءاتها 49
تمهيد: 50
1- الدّراسة الاستطلاعية: 50
2- منهج الدّراسة: 50
3- ميدان الدّراسة: 50
4- مجتمع وعيّنة الدّراسة: 51
6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة: 54
8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 56
خلاصة الفصل: 58
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها 59
تمهيد: 60
1- عرض نتائج الدراسة: 60
أ- مناقشة نتائج الفرضية الأولى: 62
خلاصة: 65
التوصيات والاقتراحات: 66
خاتمة 67
قائمة المراجع: 71

قامة الأشكال

الشكل رقم : 1: يوضّح أنواع التّنمّر: 14
الشكل رقم : 2: أسباب مشكلة التّنمّر: 16
الشكل رقم : 3 هرم الحاجات 30

قامة الجداول

الجدول رقم : 2يوضح أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية: 41
الجدول رقم : 3**يوضح توزيع عيّنة الدراسة على متوسطتين من مقاطعة –جندل-** 51
الجدول رقم : 4 **يوضح توزيع أبعاد مقياس التنمر المدرسي** 51
الجدول رقم : 5جدول ثبات المقياس 53
الجدول رقم : 6 **يوضح ثبات مقياس التنمر المدرسي عن طريق "ألفاكرونباخ"** 54
الجدول رقم : 7 **يوضح ثبات مقياس الأمن النفسي** 55
الجدول رقم : 8 **يوضّح ثبات مقياس المهارات الاجتماعية** 55
الجدول رقم : 9**يوضح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** 57
الجدول رقم : 10 **علاقة التنمر المدرسي بالأمن النفسي** 60
الجدول رقم : 11**علاقة التنمر المدرسي بالمهارات الاجتماعية** 60
الجدول رقم : 12**علاقة الأمن النفسي بالمهارات الاجتماعية** 61
الجدول رقم : 13**يوضح العلاقة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية** 61

\

مقدمة

مقدّمة:

أعترف بادئ ذي بدء أنّ هذه الدراسة التي لأقدّمها ليست الأولى من نوعها في علوم التربية، بحيث يعتبر التّنمر في المدرسة مشكلة تنموية اجتماعية خطيرة للغاية، ولها عواقب سلبية على البيئة المدرسية، ويؤثر على التطور الإدراكي والعاطفي والاجتماعي للطلاب فهو شكل غير متوازن من أشكال العنف يحدث بشكل متكرر في البيئة المدرسية.

يعدّ التنمر في المدرسة سلوك عدواني يهدف إلى إلحاق الأذى بشخص يتعرّض للتنمّر عمدا جسديا أو نفسيا.

يتّسم التنمر في المدرسة بالسلوك الفردي بطرق معيّنة من أجل الحصول على السلطة على حساب الشخص الذي يتنمر، وأيضا سلوك مجموعة من الطّلاب تجاه مجموعة أخرى هو الضعفاء، وقد يكون هذا التّنمّر جسدي وغير معنّف اجتماعيا أو جنسيا أو الكترونيا أو على الممتلكات، مما يؤدي إلى الشعور بالألم والخوف، وينتج عنه الألم والخوف، وله العديد من الآثار السلبية على المتنمّر أو ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية.

يعتقد علماء النفس أنّ هذا السلوك قد يتحوّل إلى نوع من الانحراف وهو ما يسمى في العلم الشخصية الذاتية السلوك المعادي للمجتمع، مما يعني الاصطدام مع القوانين الاجتماعية والأعراف العامة وعدم التوافق مع الآخرين، والتي توصف بأنها شخصية مضطربة نفسيا تمارس أفعالا معادية للمجتمع وهذا يشمل التنمر على الآخرين.

لقد جذب هذا المفهوم انتباه الباحثين، حيث درسوا وبحثوا عن مدى تأثير المتغيّرات الأخرى ومنها: متغيّر المهارات الاجتماعية والأمن النفسي.

أما الأمن النفسي فهو شعور بالحاجة يقدّم الإنسان نفسه وجد معه في مواجهة الشعور بالوحدة وخوف الإنسان المهووس بحماية نفسه، ومن هنا كانت بداية مفهوم الأمن مفهوما للذات، قائما على حماية الإنسان لنفسه من المخاطر البيئية والبشرية التي قد يتعرّض لها، مما دفعه إلى الاتجاه نحو التدخين والعيش مع الآخرين للقضاء على الوحدة، لأنه يدرك أنّ الاتحاد قوة لمواجهة الخوف والخطر، إذ لا يمكن تحقيق المن الفردي دون الاندماج في إطار تجمّع بشري يضمن عنده الأمن والاستقرار، فظهرت الأسرة، والعشيرة والقبيلة، ثم ظهرت الدولة فيما بعد على أساس حاجة الإنسان انطلاقا من الشعور بالطمأنينة وحماية الذات بطل ما تعنيه كلمة الحماية والأمن، بينما مع تطوّر المجتمعات البشرية وتزايد أعضائها ازدادت وظهرت احتياجاتها الأمنية كضرورات حتمية لمواجهة الأخطار العديدة والمتنوعة والحاجة الأمنية أصبحت شاملة بما يتعلق بالإنسان من أمن جسده إلى أمن كيانه إلى أمن حرياته وحقوقه،وأصبح المن ركن أساسي، ومن ركائز الوجود الإنساني والاجتماعي وتطوّر تلك المجتمعات البشرية وكذلك الاختلافات واجهت أساليبها وأسلوب حياتها صعوبات في الحفاظ على أمنها ومراقبة سلوك أعضائها ودرجته، بالإضافة إلى عدم قدرتها على مواجهة التجمعات البشرية الأخرى التي أصبحت قاعدة ألعاب مسيطرة والقوة التي تفرض حكمها ورغباتها.

في ظل الاهتمام المتزايد بسلوك التنمر في المدارس والأمن النفسي يبرز موضوع المهارات الاجتماعية كأحد الموضوعات التي حظيت باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة من قبل الأخصائيين والمرشدين النفسانيين، سواء على مستوى التطور الذاتي أو على مستوى الإرشاد العائلي، وهذا لما لها من أهمية في الحياة الاجتماعية للفرد.

حيث تشكّل الحياة الاجتماعية ركنا هاما وأساسيا في حياة الفرد، وتتطلّب العديد من المهارات الاجتماعية لنجاحه واندماجه في المجتمع.

فالمهارات الاجتماعية سلوك مكتسب يهدف إلى التفاعل الاجتماعي والتّدعيم الإيجابي مع الآخرين، وتدور حول أساليب التعامل والتفاهم بين الناس تدعيما للعلاقات وحلا للمشاكل، وعلاجا للأزمات وتعاملا مع الموقف المفاجئة والطارئة التي يمكن أن يتعرّض لها الفرد.

حيث إنّ انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية قد يفسر الإخفاق الذي يعانيه الفرد كما يفسر الاضطرابات الوجدانية وخصوصا الاكتئاب والشعور بالوحدة ، والمشكلات السلوكية (الدغيثر، 2008، ص: 32)

والأشخاص الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية اللازمة للتعبير عن رغباتهم يتعرّضون في الغالب إلى الإحباط المتكرر؛ مما يؤدي إلى السلوك العدواني كسلوك التنمر الذي يمارس في المدارس.

حيث تكتسي عملية اكتساب المهارات الاجتماعية أهمية كبيره في تحقيق التّكيّف الاجتماعي داخل الجماعة المدرسية التي ينتمي إليها التلاميذ، كما أنها تفيدهم في مشكلاتهم وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة، وتساعدهم في تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس والتواصل والتوكيدي مع الأفراد، مما يرفع من مستوى ثقتهم بالنفس والتخفيف من قلقهم ومخاوفهم، لذلك سعت الدّراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط –دراسة ميدانية- بمتوسطة "كشرود رابح" ببلدية عين الأشياخ للعام الدراسي 2022- 2023م، ولتحقيق أهداف الدّراسة تم الاعتماد على الخطّة التالية والمكوّنة من جانبين هما:

الجانب النظري والجانب التطبيقي، وقد اشتملت على أربع فصول:

الفصل الأول: يشتمل على الإطار العام للدراسة، وذلك من خلال التطرّق إلى إشكالية الدّراسة وتساؤلاتها، والتحديد في ضيائها أهمية البحث وأهدافه، وتحديد المفاهيم الإجرائية، وأخيرا عرض الدّراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

الفصل الثاني: يشتمل على الإطار النظري ثم التعرّض فيه غلى التنمّر المدرسي والمن النفسي والمهارات الاجتماعية، كما احتوى الجانب الميداني فصلين هما:

الفصل الثالث: احتوى منهجية الدراسة وإجراءاتها، تطرّقنا فيه إلى منهج الدّراسة وميدانها مجتمع وعيّنة الدّراسة، خصائص العيّنة، أدوات الدّراسة وخصائصها السيكولوجية، وإجراءات الدّراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل الرابع: خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصّل إليها على ضوء الفرضيات، خلاصة، الاقتراحات والتوصيات وقائمة المراجع والمصادر.

الفصل الأول : مدخل الدراسة

الإشكاليّة:

إنّ المشكلات السّلوكيّة تؤثر على الحياة الطّبيعيّة للشّخص، ومنهم الطّلبة التّلاميذ في مختلف الأطوار التعليميّة، ولما لهذه المشكلات من تأثير على هؤلاء الطّلاب، حيث تواجه المؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة خاصة مرحلة التعليم المتوسط ممثّلة في إطارها البشري مشكلات جمّة في التّعامل مع هذه السّلوكيّات التي تعتبر مجموعة من التّصرّفات المتكرّرة غير المقبولة، التي تصدر عن التّلميذ وتسبّب إزعاجها للمحيطين به وتؤثّر سلبا على أ بنائنا المراهقين في المؤسّسات التّعليميّة؛ وخاصّة في المتوسّطات ما يسمّى بالتّنمّر المدرسي الذي يعتبر شكلا من أشكال السّلوك العدواني غير المتوازن في الذي يحدث بصورة متكرّرة في علاقات الأفراد في البيئة المدرسيّة،ويعتمد على السّيرة والتّحكّم والإذعان بين الطّرفين؛ أحدهما متنمّر الذي يقوم بالاعتداء والثّاني ضحيّة وهو المعتدى عليه. (سلول وآخرون، 2018، ص 01).

فالتّنمّر المدرسي يعدّ ظاهرة بات العالم كله يشتكي منها ويعاني من آثارها، يبحث المهتمّون فيه بالعمليّة التّربويّة وبنشأة الأجيال سبل علاجها لخطورتها، لأنّ هذه المشكلة قد تعتبر سببا هاما ومؤثر في تعثّر الكثير من الطّلاب دراسيا حسب ما أشارت إليه دراسته (نانسل وآخرون، 2001) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ التّنمّر له علاقة بالتّحصيل الدّراسي، فكل من يمارس التّنمرّ يقل مستوى تحصيله، أما المتنمّر عليهم فعادة ما تكون تحصيلاتهم جيّدة، وهذا قد يفهم على انه تناقض. (بلماضي وآخرون، 2015، ص 15).

كما يعتبر التّنمّر ظاهرة تمارس في المدرسة من التّلاميذ بشتّى أنواعها؛ سواء تنمّر لفظي أو جسدي أو اجتماعي أو جنسي، خاصة من طرف الذّكور، وهذا ما أكّدت عليه دراسة الصبحين والقضاة (2013) التي توصّلت نتائجها إلى أنّ التّنمّر وأشكاله كان لدى الذّكور أكثر منه من الإناث. (عميرة، 2019، ص 08).

لقد أصبحت المدارس محلّ عمليّات التّنمّر اليوميّة وأصبح انتشار ظاهرة التّنمّر فيها أمرا أثبتته العديد من الدّراسات على مستوى العالم، ففي دراسة لـ "كوى (2011) بعنوان "التّنمّر في المدارس" كشفت نتائجها أنه يهرب يوميا حوالي (160.000) طالبا من المدارس بسبب التّنمّر الذي يلاقونه من زملائهم. (القحطاني، 2012، " 02).

وقد بيّن أنّ التّنمّر مشكلة سلوكيّة لها آثارها الخطيرة على التّلميذ، فعادة ما يقع التّلميذ ضحيّة للتّنمر يلاحظ انه يعاني من المشكلات منها القلق والغياب عن المدرسة وانخفاض التّحصيل الدّراسي، وقد تدنّى تقدير الذّات وغيرها. (ينساوي، 2016، ص 05).

من خلال ما سبق ذكره يمكن إدراك مدى خطورة هذا الأسلوب الذي ينبغي التّصدّي له من قِبل الأسرة والمدرسة والمجتمع، إنّ خطورته لا تكمن فقط في تأثيرها على ذات الفرد بل قد تتعدّى إلى الجانب النّفسي، لذلك قد يكون للتّنمّر علاقة بالأمن النّفسي والمهارات الاجتماعيّة، خاصّة أنّ التّنمّر المدرسي من الأمور التي لاقت قبولا لدى التّربويين ونال اهتماما واسعا من قِبل القائمين على العمليّة التّعليميّة.

أمّا الأمن النّفسي فيعدّ من أهم مقوّمات الحياة لكل الأفراد، إذ يتطلّع إليه الإنسان في كلّ زمان ومكان من مهده إلى لحده، فإذا ما وجد ما يهدّده في نفسه وماله وعِرضه ودينه هرع غلى ملجأ الأمن والأمان والسّكينة، وينطوي الإحساس بالأمن النّفسي على المشاعر المتعدّدة تستند إلى مدلولات متشابهة، فغياب القلق والخوف وتبديد مظاهر التهديد والمخاطر على مكوّنات الشّخصيّة من الدّاخل والخارج مع الإحساس بالاستقرار الانفعالي والمادّي ودرجات مقبولة من التّقبّل لمكوّنات البيئة. (جميل حسن الطهراوي، 2007، ص 985).

كما يعتبر الأمن النّفسي من الحاجات الأساسيّة للإنسان، لأنه من خلاله يشعر بالاستقرار النّفسي والبعد عن الآلام النّفسيّة، هذا وقد أشار "ماسلو Maslow" إلى أنّ الأمن الانفعالي بأنه يمثّل الجانب النّفسي في الشّخصيّة في سوائها ومرضها، ويرى أنّ الاطمئنان النّفسي والانتماء والحب عوامل هامّة تقابلها حاجات أساسيّة عند الفرد، ولهذا فإنّ اتّساع هذه الحاجات في السّنوات المبكّرة من حياة الفرد يؤدّي إلى مشاعر الأمن النّفسي في أي مرحلة عمريّة. (سامية أبريعم، 2011، ص 251).

مما لا شكّ فيه أنّ الأمن النّفسي يرتبط ارتباطا وثيقا وجوهريا بالتربيّة والتّعليم، فهو ينشأ نتيجة تفاعل الطّفل مع مدرسته وبيئته المحيطة به من خلال الخبرات التي يمرّ بها، ويعتبر الأمن النّفسي من الحاجات العامّة لبناء شخصيّة الطّفل. (أفرع، 2005، ص 03).

لقد أظهرت دراسة قام بها "بين" على 342 فرادا تعرض دراسته العلاقة بين بعض المتغيّرات الديمغرافيّة ومستوى المن النّفسي أنّ الفئات العمرية الأقل سنا (ما بين 17- 30 سنة) هي الأقل شعورا بالطمأنينة النّفسيّة، وقد فسّر ذلك بتعرّض المراهقين والشباب في المجتمعات العربية إلى ضغوط نفسيّة نظرا للظّروف الاقتصاديّة كالمطالبة بالنجاح في الدّراسة والحصول على وظائف، ومناصب عمل مناسبة، ويؤكّد "بولين" صاحب نظريّة الارتباط العاطفي على أنّ فقدان الأطفال للاهتمام والتّعلّق الوالدي يؤدّي إلى تطوير المشاعر من عدم الإحساس بالأمن والطّمأنينة النّفسيّة، مما يجعله يفشل لاحقا في إقامة العلاقات والتّفاعلات الاجتماعيّة، وبالتالي الشّعور بالسّلبيّة والوحدة النّفسيّة. (الدليم، 2003، ص 5، 6).

أما المهارات الاجتماعيّة فترجع اهتمامها إلى كونها من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشّخصي والمجتمعي وذلك من منطلق أن قامت علاقات ودبّة من بين المؤشّرات الهامّة للكفاءة في العلاقات الشّخصيّة، فالشّخص يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين، الأقران، الأقارب، المعلّمين والأصدقاء، ومن ثم نمو تلك المهارات ضروري للشروع في إقامة علاقات شخصية خاصة ومستمرة معه، فالمهارة نظام متناسق مع النشاط الذي يستهدف تحقيق هدف معيّن، وتصبح المهارة الاجتماعيّة عندما يتفاعل فرد مع آخر ويقوم بنشاط اجتماعي يتطلّب مهارة ليوائم بين ما يقوم به الفرد الآخر وبين ما يفعله هو وليصبح مسار نشاطه ليحقق بذلك هذه المواءمة. (سارة محمد حسن حواس، 2019، ص 28).

حيث كانت أغلب الدّراسات السّابقة للمهارات الاجتماعيّة في البيئة المحليّة برامج تدريب وتنمية للمهارات الاجتماعيّة، ومن هذه الدّراسات: الزائدي2006 أثر برنامج المهارات الاجتماعية في خدمة الجماعة على التوافق الاجتماعي لأطفال "متلازمة داون، ودراسة "عشير 2007 أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تحقيق السلوك العدواني لدى تلاميذ الصّف السّادس من التعليم الأساسي، ودراسة عبد العظيم 2010، أثر برنامج إرشادي سلوكي للتدريب على المهارات الاجتماعية لمرحلة الثانوية، ودراسة القذافي 2010 فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلّم. (فاطمة عبد الله ميلاد، 2012، ص 06).

انطلاقا من الدّراسات السابقة وكذلك من خلال ملاحظتنا المختلفة في ميدان التعليم يمكن طرح التّساؤل التالي:

التساؤلات:

* هل توجد علاقة ارتباطية بين التّنمّر المدرسي والمن النّفسي والمهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ السّنة الثالثة متوسّط؟

* هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و الأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و المهرات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط ؟

* هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي و المهرات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط؟

الفرضيات:

- توجد علاقة ارتباطيّة متعدّدة بين كل من التّنمّر المدرسي والأمن النّفسي والمهارة الاجتماعيّة. لدى تلاميذ الثالثة متوسط.

- توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و الأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

- توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط .

- توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي و المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ .

أهميّة الدّراسة:

- اهتمام الدّراسة الحالية بشريحة هامّة في مجتمعنا وهي تلاميذ مرحلة المتوسط، - أهميّة موضوع التّنمّر المدرسي أهم مؤشّرات سوء التوافق المدرسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

- وضع خطط للخفض من التّنمّر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسّط.

- إدراك أهميّة المن النفسي ومدى تأثيره على تلاميذ مرحلة المتوسّط.

- الإسهام في إثراء الدّراسات والبحوث التي تسعى إلى معرفة المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسّط.

- تتمثّل أهميّة الدّراسة الحالية في كونها تتناول موضوعا وهو التّنمّر المدرسي وعلاقته بالأمن النّفسي والمهارات الاجتماعيّة.

أهداف الدّراسة:

- التّعرّف على مستوى التّنمّر وأشكاله لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسّط.

- معرفة ما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط

.- معرفة ما إذا كانت توجد توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي و المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ .

- معرفة ما إذا كانت توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي و الأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

مفاهيم الدّراسة:

إجرائيا:

التّنمّر المدرسي:

سلوك يحدث عندما يتعرّض التّلميذ بشكل مخفّف لسلوكيّات أو أفعال سلبيّة من تلاميذ آخرين بغرض إيذائه، ويتضمن عادة عدم التّوازن في القوّة وهو إما أن يكون جسديا كالضرب أو لفظيا كالتنابز بالألقاب، أو عاطفي كالنبذ الاجتماعي أو الإساءة في المعاملة، وهي الدّرجة التي يحصل عليها التّلميذ في الأداة إلى تقييس التّنمّر.

الأمن النّفسي:

هو شعور التّلميذ العنيف في المرحلة المتوسّطة بحالة من الطّمأنينة والارتياح والاستقرار، وأنه مقبول ومحبوب من قبل الآخرين، فهو يعدّ من أهم المحفّزات التي تؤدّي بالتّلميذ إلى تحقيق النجاح في تحصيله الدّراسي.

المهارات الاجتماعيّة:

هي مختلف الأنماط السّلوكيّة والأنشطة التي تزيد في عملية التّفاعل الاجتماعي، ويؤدّي إلى نتائج إيجابيّة في المواقف الصّفية المدرسيّة.

حدود الدّراسة:

* **الحدّ الزماني:** تم القيام بالدّراسة في السنة الجامعيّة 2023/2022.

* **الحدّ المكاني:** تم إجراء الخطوات الميدانية لهذه السنة في متوسّطة أول نوفمبر 1954 ببلدية وادي الشّرفاء ولاية عين الدفلى.

* **الحدّ البشري:** تناولت الباحثة في هذه الدّراسة موضوع التّنمّر المدرسي وعلاقته بالأمن النّفسي والمهارات الاجتماعيّة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وقد بلغ تعدادها حوالي 115 تلميذ من كلا الجنسين خلال السنة الجامعيّة 2022-2023.

الدراسة السابقة:

الدراسة التي تناولت سلوك التنمر المدرسي

الدراسة 1: (بسيوني، 2019):

- دراسة بسيوني 2019 بعنوان علاقة المناخ الأسري سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية والتي تهدف على التعرف على المناخ الأسري بأبعاده وعلاقته سلوك التنمر، وتمثلت العينة في 340 واستخدموا مقياس المناخ الأسري ومقياس سلوك التنمر وكانت أبرز نتائجها عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ على مقياس سلوك التنمر والمناخ الأسري، كما وجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس المناخ الاسري بأبعاده لصالح الإناث ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس سلوك التنمر بأبعاده كما يمكن التنبؤ بسلوك التنمر من خلال أبعاد المناخ الأسري.

الدراسة 2: (بن زروال وآخرون، 2019)

دراسة بن زروال وآخرون (2019) بعنوان مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في مرحلة الابتدائي، دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين والتي تهدف إلى التعرف على مستوى مهارات توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي والفرق بين المهارات بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين وتمثلت عينتها (26)

ضحية (30) تلميذ وتم اعتماد مقياسيين، مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي ومقياس توكيد الذات، وفق منهج تجريبي وكانت أبرز نتائجها أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض كما توصلت فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ الغير العاديين.

الدراسة الثالثة: (طلال، 2019)

دراسة (طلال 2019) بعنوان البنية العاملين لمقياس التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد والتي تهدف على الكشف عن البنية العاملين لسوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة وتمثلت عينتها في (20) طالب وطالبة المرحلة المتوسطة استخدمت مقياس بعد التأكد صدقه وثباته استخدام البرنامج الإحصائي spss وفق منهج وصفي وكانت أبرز النتائج أن سلوك التنمر متعدد الأبعاد ويتكون من 5 عوامل.

الدراسة التي تناولت الأمن النفسي:

1- دراسة مظلوم 2014:

هدفت الدراسة معرفة العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة كما هدفت إلى معرفة تأثير الجنس (الذكور / الإناث) في الأمن النفسي وكذلك الولاء للوطن لدى هؤلاء الطلاب تكونت العينة من (373) طالب وطالبة بكليتي التربية والأدب بجامعة ..... (مصر) كشفت عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات عينة الدراسة على مقياس الأمن النفسي وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الولاء للوطن وأبعاده كما بين وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين درجات عينة الدراسة الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده.(ياسر الجاجات، 2015، ص 18)

2- دراسة شان ووانغ zlaig and wang (2011):

بجامعة الصين هدفت الدراسة على معرفة مستوى الأمن النفسي لدى عينة من طلبة الجامعة وبلغ حجم العينة (145) طالبا وطالبة من جنسيات مختلفة وتم تطبيق مقياس ما سلو الأمن النفسي وأشارت النتائج إلى ان الطلبة يتمتعون بمستوى متوسط من الشعور بالأمن النفسي كما وجدت أن مستويات الأمن النفسي تأثرت بخلفياتهم الثقافية والإقليمية المختلفة. **(بني مصطفى، منار والشرقين، 2003، ص145)**

دراسة يوسف (2013):

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية، حيث تكونت عينة الدراسة من 290 تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة للإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة حائل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة في المهارات الاجتماعية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي لصالح ذوي المستوى المرتفع، في حين أشارت إلى عدم وجود فروق في هذا الجانب تعزى إلى المستوى الدراسي. كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى الجنس

لصالح الذكور، وفروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الدراسي. أما فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي العام فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ الصف الأول المتوسط، كما وأشارت إلى وجود فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكانت لصالح ذوي المستوى الاجتماعي الاقتصادي المرتفع.

الدراسة التي تناولت المهارات الاجتماعية:

الدراسة1: دراسة حبيب (2011):

هدفت هذه الدراسة الى فعالية الذات لدى طلاب جامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا، حيث تم الإجراء البحث على عينة قوامها 188 تلميذ وتلميذة، حيث طبق عليهم كل من اختبار المهارات الاجتماعية واختبار الفعالية العامة للذات وأسفرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المهارات الاجتماعية.

الدراسة2: دراسة خوج(2012)

هدفت الدراسة على التعرف إلى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية التي يمكن ان تسهم في التنبؤ بالتنمر لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية وشملت أدوات الدراسة على مقياس التنمر من إعداد الباحثة ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد السماوي وتعديل جمعية (1996) باستخدام المعامل الارتباط بيرسون واختبار لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي أظهرت النتائج وجود الفروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ المدرسي كانت على الترتيب عامل الضبط الاجتماعي ثم الضبط الانفعالي.

دراسة ياسر الجاجات 2015:

كان هدفها دراسة الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينة من طلبة الجامعة دمشق، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي على عينة من طلبة كلية التربية تقدر بـ (456) طالب وطالبة، واستخدام مقياس لمقياس الأمن النفسي من إعداد الباحث ومقياس ايزنك المترجم من طرق ميخائيل على البيئة السورية لمقياس من السمات الشخصية واسفرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة سلبية بين الأمن النفسي وسمات الشخصية وجود علاقة سالبة بين الأمن النفسي وسمات الشخصية على عينة الذكور والإناث.(ياسر الجاجات، 2015).

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة وتحديد عناصرها الرئيسية يمكن رصد العديد من جوانب التشابه والاختلاف من خلال إلقاء نظرة تحليلية على كل نوع من هذه الدراسات، ثم مقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف وجوانب الاستفادة:

من حيث بيئة مكان إجراء الدّراسة:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة مظلوم ودراسة شان ووانغ، ودراسة بسيوني ودراسة خوج ودراسة ياسر الجاجان، حيث كانت بيئة دراستنا البيئية محلية جزائرية، بينما دراستهم فكانت من أجناس مختلفة والبيئة العربية ، واشتركت مع دراستنا من دراسة "حسين"، دراسة طلال بن زروال.

من حيث المنهج:

الدراسات التي تشابهت مع الدراسات الحالية باستخدام المنهج الوصفي هي دراسة طلال.

بينما اختلفت باقي الدراسات مع دراستنا في المنهج حيث استخدمت دراسة بن زروال دراسة ياسر جاجان، واستخدمت دراسة هذا الأخير المنهج الوصفي التحليلي، وبن زروال استخدم المنهج التجريبي.

من حيث العيّنة:

اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابق: دراسة بسيوني (2019) الدراسة السابقة بن زروال (2019) ودراسة سابقة من حيث نوع العينة وأيضا احتلفت معها دراسة مظلوم (2014)، ودراسة شان وانغ (2011) ودراسة حسين (2011)، ودراسة خوج (2012)، دراسة ياسر الجاجان (2013)، بينما تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث نوعية العيّنة دراسة يوسف (2013) دراسة طلال (2019).

من حيث الأهداف:

الدراسات السابقة مختلفة مع الدراسة الحالية هي كل

من حيث الأدوات:

تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحاية من حيث استخدام نفس الأداة وهي الاستبيان من أجل الحصول على المعلومات المناسبة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الطالبتين الباحثتين من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة وبناء الأداة المناسبة والأساليب الإحصائية وتحديد متغيّرات الدراسة واختيار منهج الدراسة المتمثل في المنهج لوصفي.

الفصل الثاني : الإطار النظري

أوّلا: التّنمّر المدرسي:

تمهيد:

اهتمّ الباحثون بدراسة قضيّة التّنمّر في المدارس كواحدة من أهم المشاكل المدرسيّة وأكثرها انتشارا لما له من آثار سلبية على جميع الطّلاب.

ظهر التّنمّر في المدارس مؤخّرا وتؤكّد المؤشّرات والأدلة زيادة انتشار هذه الظّاهرة مشكلة تربوية واجتماعية خطيرة للغاية لها عواقب سلبية على البيئة المدرسة العامة والنمو المعرفي.

1- مفهوم التّنمّر المدرسي:

عرّفه Hunber (2004) بأنه وسيلة للسّيطرة على الشّخص الآخر،، وهي مضايقة جسديّة أو لفظية أو إستمرارية جسديّة ونفسيّة وعاطفيّة لإذلال أو إحراج أو قمع شخص ما. (فاتامي والصرايرة، 2009).

في نفس السّياق يتم تعريفه على انه شكل من أشكال السّلوك العدواني الموجّه نحو الآخرين بطريقة مقصودة ومتكرّرة، يحدث عندما يوجه فرد أو مجموعة من الأفراد نحو فرد آخر أو مجموعة من الأفراد عن طريق إيذائهم لفظيا أو جسديا أو اجتماعيا أو إلكترونيا أو نفسيا أو جنسيا، وتكون الضّحيّة عادة أقل قوة. (عاصم، 2017).

1-2- سلوك التّنمّر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى:

في بعض الأحيان قد يحدث التباس بين مفهوم التّنمّر كمصطلح في اللّغة الأجنبيّة (الفرنسية)، وبعض المفاهيم النّفسيّة مفاهيم اجتماعيّة أخرى مثل مفهوم العنف (Violence) والعدوان (Agressive) وغيرها، وفيما يلي حاولنا التّمييز بين التّنمّر والعنف والعدوان.

التّنمّر والعنف:

العنف الذي تستخدم فيه الأسلحة والتهديدات بجميع أنواعها تؤدّي إلى عنف شديد أما التّنمر فهو صفقة كبيرة لفظية والعنف خفيفة جسدية، إنه أخف من الناحية العملية حيث يشمل العنف، ويتضمن جانبا استعراضيا من القوة والسيطرة والرّغبة في التّحكّم بقدرات الآخرين من رفقاء وأقران وزملاء، وهذا سلوك موجود بين الطّلاب في جميع مستويات التعليم، ويمكن أن يؤدّي إلى العنف بمعناه الشّامل. (الصوفي والمالكي، 2012).

التّنمّر والعدوان:

التّنمر هو درجة طفيفة من العدوانيّة، وهو سلوك يصدره شخص تجاه شخص آخر أو نحو ذلك على النّفس لفظيا أو جسديا، وقد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشر، ويؤدّي إلى الضّرر جسدي ونفسي الإيذاء المتعمد للشخص الآخر، وهذا العدوان أكثر عمومية من التّنمّر.

ويختلف سلوك التّنمّر عن السّلوك العدواني في هذا أنّ التّنمّر هو تكرار متكرّر، وحدث منتظم على مدى فترة من الزمن، وعادة ما ينطوي على عدم التوازن. (الديار، 2012).

أما العدوان إجراء غريزي يتضمن نوعين أساسيين من السلوك: العدوان الإيجابي المستخدم يتضمن الدّفاع عن النّفس أو الدّعم، والعدوان السّلبي الموجه له تنمّر الذّات أو الآخرين ، أي السّلوك العدواني مقبول في بعض صوره

وفي ظروف معيّنة، ومنكر ومرفوض في البعض الآخر، ولا يمكننا الاعتراف به؛ هذا فيما يتعلّق بالتّنمّر وهو سلوك غير مقبول بجميع أشكاله وظروفه وشروطه، وهو ليس موجّه إلى النّفس، ولكنه موجه إلى الآخرين. (مظلوم، 2007).

نستنتج مما سبق أنّ التّنمّر يختلف عن العنف والعدوانيّة في أنه سلوك متكرّر يعتمد على اللاعنف.

التّوازن في القوّة أو العنف مختلف تماما عن التّنمّر، يأخذ شكلا من أشكال السّلوك الذي قد يكون موجّها ذاتيا وموجّه ذاتيا لشخص آخر، وقد يكون بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث يتم إلحاق الضّرر النفسي أو الجسدي. وبناءً على ذلك فإنّ التّنمر هو شكل خفيف من أشكال العدوان، حيث لا يتم توجيهه تجاه الذّات ويعتبر سلوكا أكثر اعتدالا.

العنف من حيث الممارسة وبشكل عام يؤدّي سلوك التّنمر كالعنف والعدوان إذا استمرّ ولم يتلقّ العلاج.

3-1- مفهوم التّنمّر المدرسي:

أصبح التّنمّر المدرسي مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكّد الأبحاث مدى الآثار السلبية والتي تبقى في ذاكرة الطفل، وتؤثر على صحته النفسية على المدى الطويل، نتيجة تعرّضه للتّنمّر، وتشير الأرقام إلى تعرّض نصف الأطفال للتنمر في مرحلة ما من حياتهم المدرسية، وغالبا ما يخفيه الأطفال عنهم، وتعاني الأسرة من التنمر بسبب إحساسها بالخزي، ولا تدري أنها توصف بالضغط، ولمساعدة الطفل من أجل مواجهة التنمر في مدرسته يجب على الأسرة أن تدرك طبيعة المشكلة حتى تنجح في مواجهتها وحلّها. (عاصم وآخرون، 2017).

هناك العديد من التعريفات للتنمر المدرسي بسبب تعدّد معانيه، وعلى محتواه "الويس" من أوائل من يعرّف التنمر في المدرسة في تعريف علمي قائم على التجارب البحثيّة ويعرّف ذلك على أنه: "شكل من أشكال العنف، إنه شائع جدا بين الأطفال والمراهقين ويعني الفعل المتعدّد للضرر أو الانزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأطفال، الأفراد والمعتدي قد يستخدم إجراءات مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجوم مفتوح على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو الجسدي، والتنمر غير المباشر هو ما يستخدم من الفرد للتسبب في الإقصاء الاجتماعي مثل: نشر الإشاعات والتّسلّط غير المباشر يمكن أن يكون ضارّا جدا بأداء الفرد تماما مثل: التنمر المباشر (Olweus 1993, p 09)

يؤكد تعريف "Dehmen" التنمر في المدرسة بقوله: "السلوك الذي يتضمّن السخرية وسرقة الأموال من الضحيّة وإساءة بعض التلاميذ إلى أقرانهم في الفصل يشتركون في بعض خصائص السلوك العدواني. (فاتامتي والصرايرة، 2009).

في نفس السياق يرى "هوروت" أنه سلوك لا يحدث عندما يتعرّض الطالب بشكل متكرر للسلوكيات أو السلوكيات تهدف الأفعال السلبية لطلاب آخرين إلى إيذائه وعادة ما تتضمن عدم التوازن في القسوة والتي تكون إما جسديّة مثل الضّرب، أو لفظيا مثل الشّتائم أو عاطفيا من خلال الإقصاء الاجتماعي أو سوء المعاملة. (فطامتي والصرايرة، 2009).

من خلال التّعاريف السابقة يمكن تقديم تعريف علام للتنمر في المدرسة، هل هو شكل من أشكال السلوك العدواني صادر عن طالب واحد أو مجموعة من الطلاب بهدف إلحاق الأذى بهم بالتنمر عليهم جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو جنسيا أو الكترونيا داخل القسم أو المدرسة، وعنصر التكافؤ في السلطة بين التنمر والضحية.

1-4- أشكال التنمر المدرسي:

يحدث التنمر في المدرسة بأشكال مختلفة ومتعدّدة أيضا بمستويات مختلفة من الإساءة، حيث تشمل:

* **الانفعالي:** ويشتمل على التهديد والشتائم والسخرية من الضحية والاستبعاد من الأقران والإذلال والتحدّث وقصص مزيّفة ومخزية.

* **الجسدي:** يتضمن الدفع والضرب والاصطدام بالضحية وسرقة الممتلكات الخاصة والأدوات المدرسيّة.

* **الجنسي:** يشتمل على التعليقات (Comments) المخجلة على الآخرين والتحرّش الجنسي بهم.

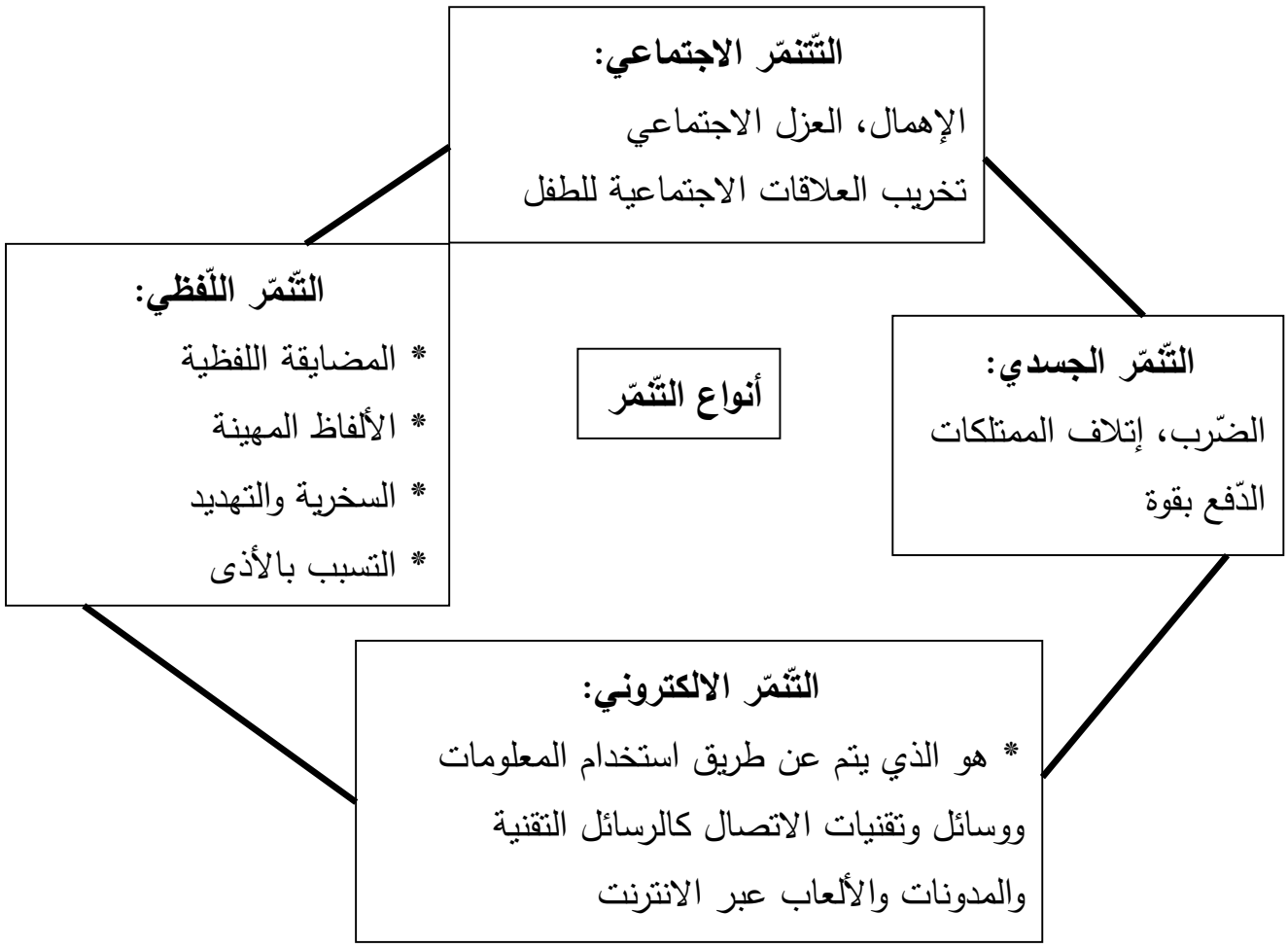
* **العنصري:** ويتضمن الإيماءات أو التعليقات أو القذف أو سبّ الآخرين بصورة متعمّدة في نسبهم وديانتهم ومكانتهم الاجتماعية والوضع الاجتماعي.

كما قسّم "عبد العظيم" (2005) سلوك التنمّر إلى:

* **سلوك مباشر:** يتضمن المواجهة المباشرة بين كل من المتنمّر والضحية، إذا تضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر المواقف التي من خلالها تتم مضايقة الضحية أو تهديدها بالسخرية والاستهزاء والتقليل أو التحقير من الشأن.

* **سلوك غير مباشر:** تصعب ملاحظته، ولكن يمكن استقراؤه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال نشر الشائعات الخبيثة، كتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه أو التنمر غير المباشر كالرفض والعزل وكتابة رسائل تهديد مؤذية وإرسالها عن طريق البريد الالكتروني. (دنيا، 2017، ص 27).

الشكل رقم : 1: يوضّح أنواع التّنمّر:



5- 1- أسباب التّنمّر المدرسي:

أصبح التنمر المدرسي من أكبر المشكلات السلوكية التي تمارس بدرجة كبيرة في المدارس من طرف بعض التلاميذ من أجل إيذاء الآخرين، لكن هذا السّلوك ظهر نتيجة لمجموعة من الأسباب المختلفة والتي يتم عرضها وتوضيحها فيما يلي:

*** الأسباب الأسرية:**

يعتبر العنف الأسري من أهم أسباب التّنمّر، فالطفل الذي ينشأ في جو أسري يطبعه العنف سواء بين الزوجين أو تجاه الأبناء لابد أن يتأثر بما شاهده أو ما مورس عليه، وهكذا فإنّ الطفل الذي يتعرّض إلى التلاميذ الأضعف في المدرسة. (القحطاني، 2012، ص 223).

*** الأسباب الشّخصيّة:**

هناك دوافع مختلفة لسلوك التّنمّر، فقد يكون تصرّفا طائشا، أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التّنمّر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضدّ بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أنّ الطّفل الذي يستقوي عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم أو عدم سعادتهم أو وقوعهم ضحايا للتّنمّر في السّابق، كما أنّ الخصائص الانفعاليّة للضّحيّة مثل الخجل وبعض المهارات الاجتماعية، وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتّنمّر. (عميرة، 2019، ص 50).

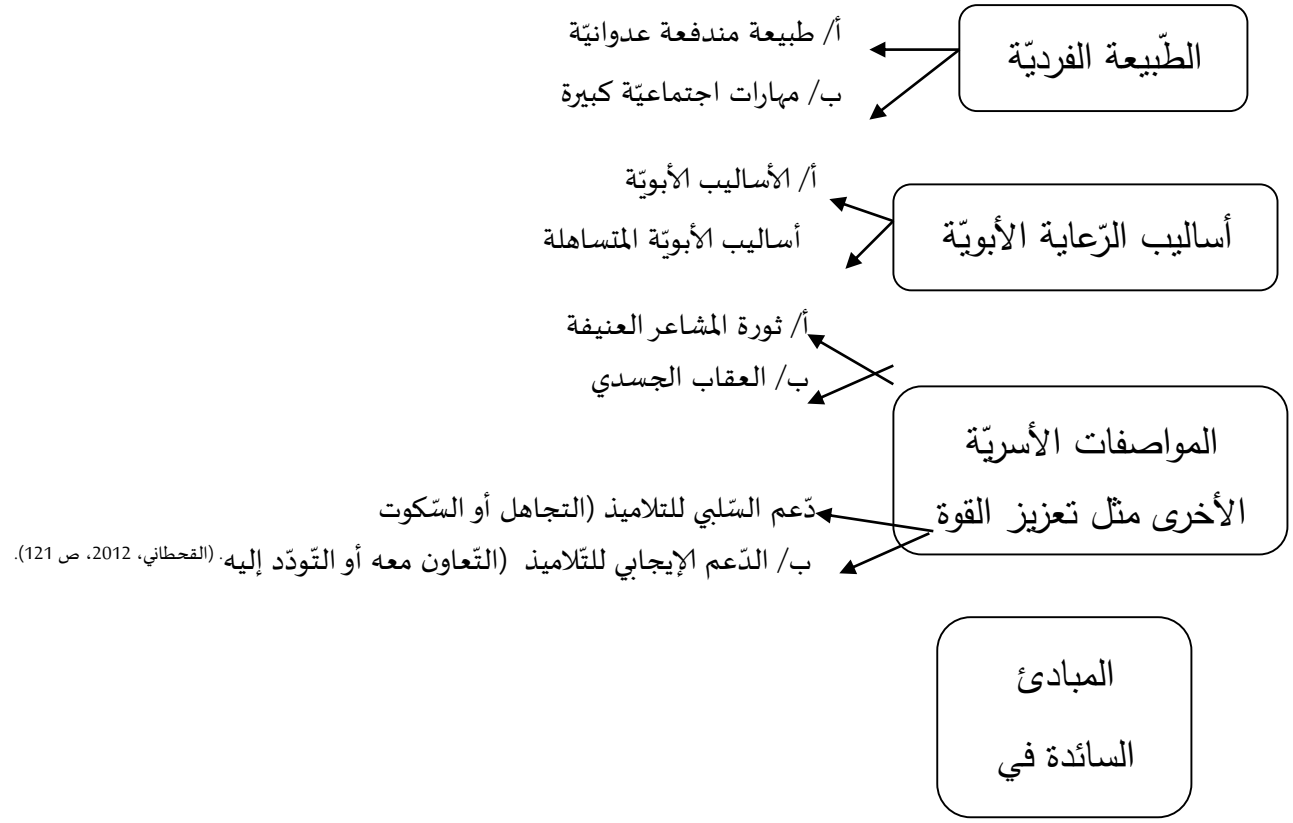
*** الأسباب المدرسيّة:**

إنّ العلاقات المتوتّرة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والإحباط، والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثّل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب وأسلوب التدريس غير الفعّال، كل هذه العوامل قد تؤدّي إلى الإحباط، ما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكيّة يظهر بعضها على شكل تنمّر، وأيضا جماعة الرّفاق التي تؤدّي أدوارا متعدّدة في إثارة السلوك التنمري أو تعزيزه، فقد تقوي بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط الأقران من أجل كسب الشعبية، وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته، وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورا كبيرا في النّمو الاجتماعي للمراهق. (بوناب، 2017، ص 27).

*** الأسباب والعوامل النّفسيّة:**

هي مبنيّة أساسا على الغرائز والعواطف، والعقد النّفسيّة والإحباط والقلق والاكتئاب فالغرائز هي استعدادات فطريّة نفسيّة جسميّة تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معيّن أو المراهق بالإحباط ...

الشكل رقم : 2: أسباب مشكلة التّنمّر:



(القحطاني، 2012، ص 121).

*** الأسباب والعوامل النّفسيّة:**

أساسها الغرائز والعواطف والمجمّعات النفسية والإحباط والقلق، والغرائز هي استعدادات نفسية جسديّة فطريّة تقود الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معيّن، وأنّ الفرد يشعر بعاطفة خاصّة عندما يدرك ذلك الشيء ويتصرّف تجاهه بطريقة خاصة، وعندما يشعر به الطّفل أو المراهق في المدرسة مثلا عند إهماله ولا يجد اهتماما به وبشخصيّته، ويصبح التعليم هدف يريد الوصول إليه، وعدم الالتفات لقدراته وميوله، فهذا يولّد شعورا بالغضب والتّوتّر والانفعالات، لأن هناك معوّقات تمنعه من تحقيق أهدافه، ممّا يؤدّي إلى ممارسة العنف، وسلوك التّنمّر تجاه الآخرين أو على نفسه لأنه يشعر أنّ ذلك يخفّف من ضغوطاته وتأثراته، والأسرة التي تطلب من الطّالب الحصول على مستوى عالٍ من الإنجاز يفوق قدرته وإمكانياته، قد يتسبب هذا في شأن الطالب، وقد يؤدّي كل هذا إلى نهاية الاكتئاب وإطلاق هذه المشاعر من خلال سلوك التّنمر. (السبعين، القضاة، 2013).

*** أسباب تتعلّق بالإعلام والثورة التكنولوجيّة:**

ساهم كل من الإعلام والتطور التكنولوجي في انتشار ظاهرة التّنمّر في المؤسّسات التعليمية "المدارس"، مما يعني انتشار معظم وسائل الإعلام والأفلام العنيفة تشجيع القوة العظمى مبدأ من الأقوياء فقط هم من يمكنهم البقاء والنّجاح، وأنّ العنف ضروري للسّيطرة للبعض الآخر، لأن هذه الأفلام والألعاب العنيفة ووسائل الإعلام تؤثر سلبا

على نفسيّة الطّلاب الذين يشاهدونها، في هذه الحالة يعتبرون أنّ الحياة المدرسيّة هي امتداد لهذه الألعاب والأفلام، لذا فهم يتقمّصون شخصيات أبطالهم لتطبيق ما يرونه على زملائهم في المدرسة، وبالتالي ممارسة التّنمّر بجميع أنواعه لإيذاء الآخرين.

مدى انتشار سلوكات التّنمّر في المؤسّسات التعليميّة:

إن المدرسة بها بعض الخلفيات التعليمية، مما أثّر على أن هذا كان يوما ودودا للغاية، وللجمعية اللغوية الرملة هنا تمر بين 40% إلى 80% لقد حظي أولياء أمور الطلاب بتجربة رائعة.

- القراءة والكتابة أفضل للمعاقين بصريا، والمدرّسون هم الذين يتحدّثون جيّدا واجتماعيون، والمحيط الذي يتواجدون فيه من هويتهم الجسدية أو توجّهاتهم الجنسية، فأغلب التلاميذ قد يواجهون سلوكات تنمرية في موقف ما من حياتهم الأكاديميّة، وفيما يلي بعض الإحصائيات التي تبرز خطورة التنمر داخل الأقسام:

- بين 20% و401% من التلاميذ يصرحون بأنهم تعرّضوا لهذا السلوك.

- 70% من تلاميذ المدارس المتوسّطة والثانوية يتعرّضون للتنمر في المؤسسة التعليمية.

- بين 12% و7% من المتنمّرين المتعوّدون على ذلك، وهم يشكّلون تهديدا واضحا.

- بين 15% و5% من التلاميذ يتعرضون للتنمر باستمرار.

- 27% من التلاميذ يتعرّضون للتّنمّر، ممن يرفضون المشاركة في الممارسات الجنسية.

- 25% من التلاميذ يشجعون على سلوكات التّنمّر إذا لم تعد لهم تربية سليمة تشجعهم على نهج سلوكات مضادة لها.

انطلاقا من هذه الإحصائيات المخيفة التي تبرز العدد المتزايد لتلاميذ ضحايا التّنمّر ينصح المهتمون والخبراء بضرورة وحاجة المعلمين لمعرفة جوانب ومستويات التنمر، وكذا الآثار التي يخلّفها على شخصيّة التلميذ أو نشاطه الدّراسي. (Agiralgestal, 2011).

(آثار التنمر المدرسي على المتنمر والضحية:

1 . 7 . آثار التنمر على المتنمر:

يفشل عادة المتنمر في التكيف والتوافق والتواؤم مع محيطه الاجتماع يوانفعالاته وعواطفه، كما أن أسلوبه في الاتصال مع الأخرين غالبا لا ينجح، وهو يعاني من ضعف العاطفةنظرا لأنه إعتاد على تحقيق أهدافه وانت ازع احتياجاته بالقوة رغما عن الأخرين ولم يتعلم كيف يبني الصداقات مع غيره أو الاهتمام بحاجات الأخرين فهو يلوم الأخرين عندما تواجهه مشكلة ولم يتحمل المسؤولية سابقا،كما أنه لم يتعلم كيفية تحقيق رغباته.

يؤثر التنمر على المتنمر أيضا من خلال:

- الإدمان على المخدرات والخمور.
- الدخول في عراك وتخريب الممتلكات وترك الدراسة.
- ممارسة نشاطات جنسية مبكرة.
- التورط في أعمال إجرامية ومخالفات.
- يكون معتديا معنفا في علاقته مع زوجته وأولاده مستقبلا. **(بوقردون، لهوازي ،2019 ، ص 80).**

7 . 2 . آثار التنمر على الضحايا:

- الإذعان والانقيا د والامتثال المنتظم.
- الانتحار.
- دعاوي قضائية .
- اكتئاب وقلق ومعاناة نفسية.
- التسرب من المدرسة .
- انخفاض احترام الذات.
- تدني التحصيل الدراسي .**(القحطاني، 2012 ، ص 120)**
  - افتقا د الثقة بالنفس وفي الأقران.
  - عدم الرغبة في الاختلاط مع الأخرين.
  - نقص الدافعية نحو التعلم.
  - عدم تقدير الذات.
  - الشعور بالعزلة.
  - التشاؤم المفرط.
- نستخلص مما سبق ذكره عن آثار التنمر المدرسي على كل من المتنمر والضحية، بأن هذا السلوك يؤثر بشكل سلبي على كل من الطرفين ويؤدي إلى ظهور العديد من الاضطرابا ت السلوكية لديهم مما تؤدي بهمإلى تدني تحصيلهم الدراسي وظهور آفات اجتماعية أخرى أكثر خطرا.

الآثار المترتّبة عن التّنمّر المدرسي:

يسرد لنا "Parson" قصّة رجل في الأربعين من العمر لا يزال يعاني من آثار التّنمّر التي واجهها عندما كان في سن العاشرة، حيث أنّ الرّجل يواجه صعوبات نفسيّة تجعله يتردّد في ركوب الحافة للذّهاب إلى مكان عمله أو الرّجوع منه إلى البيت، لأنه كان قد تعرّض للاعتداء في الحافلة التي استقلّها في طريق عودته إلى البيت من المدرسة، ومن هذه القصة لخّص لنا "Parson" الآثار المترتّبة عن التّنمر وقسّمها غلى ما يلي:

* على المدى القصير: القلق، الغضب، الاكتئاب، التّأخر في النشاطات المدرسيّة، احتمال الإقدام على إيذاء الذّات بل وحتى الانتحار.

* على المدى الطّويل: الخضوع للأحاسيس ومشاعر اللاأمن، انعدام الثقة بالآخرين، الإحساس واليقظة المفرطين، الشّعور بالحاجة إلى الانتقام، وهذا قد بيّن "Parson" أنّ التّنمّر في المدرسة هو أحد الأسباب الرئيسية وراء إطلاق النار على المتمدرسين، حيث أنّ 71% من المهاجمين كانوا مدفوعين إلى ذلك، لأنهم قد تعرّضوا إلى ضغوطات وملاحقات

واعتداءات سابقة، وهؤلاء الذين أطلقوا النار دون تمييز قد ماتوا وانتحروا تاركين وراءهم أدلّة تبيّن أنهم ضحايا التّنمّر وعدد هؤلاء كثير. (Parson, 2005).

- النّظريات المفسّرة للتّنمّر المدرسي:

أ- النّظرية السلوكيّة:

أنت تنظر إلى سلوك التّنمر على انه سلوك تعلّمه الأعضاء، لذلك إذا كان الصبي قدوة لأخيه وحصل على الشيء الذي يريد سيكرّر سلوكه العدواني مرّة أخرى من أجل تحقيق هدف جديد، من هنا العدوان هو سلوك يتعلّمه الطّفل من أجل الحصول على شيء ، حيث يعتقد السّلوكيون أنّ السّلوك العدواني شبيه السلوكيات الأخرى يتم تعليم البشرية الأخرى من خلال نتائجه، حيث تزداد احتماليّة السلوك العدواني إذا تم طرح نتائجه، والعكس صحيح، أي أنّ الأنماط السلوكيّة تحكمها عواقبها الاجتماعية.

يتم تعلّم السّلوك العدواني أيضا اجتماعيا من خلال ملاحظة نماذج الأطفال العدوانيّة لدى والديهم وأساتذتهم وأصدقائهم وأفلامهم التلفزيونية والقصص التي يقرؤونها، طرق التّنشئة الاجتماعيّة لها دور تلعبه أيضا كبيرة سواء كانت مباشرة أو غير مباشرة، مثل توجهات الوالدين تجاه العدوانية أطفالهم أو وجود نماذج ونماذج يحتذى بها، العدوانيّة أمام الأطفال، والإعلام له دور كبير في المقام الأول عن الأشياء المعقولة والحركة، والتلفزيون يحول التجريدات إلى أشياء معقولة له تساعد على السرعة وسهولة الاتصال والتأثير المباشر على الطّفل، يتطوّر أيضا ميل الطّفل إلى التّقليد في هذه المرحلة العمريّة.

ب- نظريّة التحليل النفسي:

يعتقد "فرويد" أنّ السّلوك العدواني والتّنمّر ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التّدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين، حيث يولد الطّفل بدافع عدواني وهذه النّظرية تتعامل أيضا مع السّلوك العدواني ردّ فعل فطري وطرق مكتسبة للتعبير عنه تقول لا يمكن إيقاف السّلوك العدواني أو إيقافه أو التّقليل منه من خلال الضوابط الاجتماعية أو تجنّب الإحباط، لكن الشيء الوحيد الذي يمكننا القيام به هو صرف الانتباه وتوجيه العدوان نحو أهداف بنّاءة وليست هدّامة.

وفقا لهذه النّظرية عندما يشعر الشّخص بالتهديد الخارجي يتم تنبيه غريزته العدوانية وتجمع طاقتا وتغضب الفرد وتخلّ بتوازنه الدّاخلي، وتستعد للعدوان لأي استفزاز بسيط خارجي، وقد يهاجم دون تأثيرات خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانيّة ويخفض من توتره النفسي ويعود إلى توازنه.

ربط "فرويد" أيضا العدوان بالمراحل المبكّرة من الطّفولة، أكدّ أن لا تجتمع أشكال العدوان مرتبطة مورد جنسي موجه للسيطرة على دوافع الجنس، من خلال ربطها بمراحل التطوّر المختلفة لنفس الطّفل.

بعد ذلك أكّد "أدلر" أحد طلّاب "فرويد" أنّ العنف والعدوان هما ردّ فعل تعويضي على التّوتّر والشّعور بالنّقص.

ج- النّظرية الفيزيولوجية:

يعتبر ممثلو الاتجاه الفيزيزلوجي أنّ سلوك التّنمّر يظهر بدرجة اكبر لدى الأفراد الذين يعانون من ضرر عقلي (الجهاز العصبي: تلف فغي الدّماغ)، وفريق آخر يعتقد أنّ هذا السّلوك ناجم عن هرمون التستويسترون حيث تم العثور عليه.

تشير الدّراسات إلى أنه كلما ارتفع مستوى هذا الهرمون في الدّم زادت الإصابة بالسلوك العدواني.

د/ النّظريّة البيولوجية:

تشرح هذه النّظرية سلوك التّنمّر على أنه ناتج عن بعض الأسباب الجسدية والداخلية وخاصة منطقة الفص الجبهي في الدّماغ مسؤولا عن ظهور السلوك العدواني لدى الطّفل، حيث يتم القضاء على بعض الحلات.

أدّت الرّوابط العصبية في هذه المنطقة من الدماغ إلى تقليل التوتر والغضب والميل إلى العنف.

وأكّد علماء آخرون أنّ بعض العوامل الجسدية مثل التعب والجوع أو وجود آلام جسدية عند الأطفال يتضمن نظاما عزيزا، ومنه يتعدّى على إشباع احتياجاته الفطرية لامتلاك ممتلكاته والدّفاع عنها.

و- نظرية العلم الاجتماعي:

تنصّ هذه النّظريّة على أنّ الأطفال يتعلّمون سلوك التّنمّر من خلال ملاحظة أنماط العدوان لدى والديهم ومعلّميهم وأقرانهم، حتى النّماذج التلفزيونية ... ثم يقلّدونهم ويزداد احتمال عدوانهم، إذا لقد أتيحت لهم الفرصة للقيام بذلك، إذا عوقب الطّفل على تقليد السلوك فلن يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، ولكن إذا تمّت مكافأته فسوف يزداد عدد المرات التي يقلد فيها هذا السلوك العدواني.

تعطي هذه النّظرية أهمية كبيرة لتجارب ماضي الطّفل وعوامل الدّافع المبنية على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تدعم هذه النظرية بطريقة ما كبيرة، ويوضح أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني حتى لو لم يسبق هذا السلوك أي نوع من السلوك.

هـ- نظرية الإحباط والعدوان:

أكّد "دولارت" و"درب" و"ميلو سيرز" أنّ الإحباط ينتج عن دافع عدواني يثير سلوك إيذاء الآخرين، وأنه هنا ينخفض الدّافع تدريجيا بعد إيذاء الشّخص الآخر، حيث تسمّى هذه العملية بالتّنفيس أو التّفريغ بسبب الإحباط وبسبب الغضب والشعور بالظلم، مما يجعل الفرد مستعدا لارتكاب العدوان.

معظم المعارك بين الأطفال تنشأ من مرحلة ما قبل المدرسة بسبب الصراع على الممتلكات والألعاب والشعور بالضيق، والعائق أمام إشباع الرّغبات البيولوجية تثير في الطّفل الشّعور بالإحباط، وهذا يؤدّي إلى السلوك العدواني مثل تكسير الأواني واللعب وتؤمن هذه النظرية بنتيجة السلوك العدواني عن الإحباط، أي أنّ الإحباط هو السبب الذي يسبق أي سلوك عدواني يريد تحقيق هدف محدد ويواجه عقبة تمنعه من تحقيق الهدف ولديه إحباط يدفعه للتّصرّف العدواني، ومن أجل محاولة الوصول إلى هدفه أو الهدف الذي سيخفّف عنه مقدار الإحباط، وقد يكون هذا الإحباط ناتج عن العقوبة الشديدة وغير الصحيحة للعدوان في المنزل، ولهذا السبب يظهر خارج المنزل، ومع ذلك فقد تبيّن بوضوح أنّ هذه النّظرية ليست كافية لشرح جميع السلوكيات العدوانية. (صبحين والقضاء، 2013).

نستنتج في الأخير أنّ هذه النّظريات تشرح التنمر على انه سلوك يتعلّمه الطّفل ويكتسبه من بيئته وعائلته، هذا السلوك هو شكل متكرّر من أشكال العدوان بسبب ممارسته المستمرّة، لذلك يتم تعزيزه وممارسته على زملائه والأفراد من حوله، وتشير أيضا إلى شعور الفرد المتنمّر بالتهديد الخارجي أو الغضب، حيث أنّ التّنمّر في المدرسة هو وسيلة لتحقيق التوتر النفسي، كما أنّ الطّفل يتعرّض لمواقف من الإحباط والغضب والشعور بالظلم بسبب عدم قدرة الطّفل على إشباع حاجاته وإشباع رغباته البيولوجية، فيصاب بالإحباط ويمارس التّنمّر داخل المدرسة.

علاج التّنمّر المدرسي:

كيف يمكن علاج ظاهرة التّنمّر، وكيف يمكن حماية أطفالنا من التّنمّر أو من التّحوّل إلى متنمّرين؟

* تقوية الوازع الدّيني للأفراد وتقوية العقيدة لديهم منذ الصغر، وزرع الأخلاق الإنسانية في قلوب الأطفال كالتّسامح والمساواة والاحترام والمحبّة والتّواضع والتعاون ومساعدة الضّعيف وغيرها.

* الحرص على تربية الأبناء في ظروف صحيّة بعيدا عن العنف والاستبداد.

* تعزيز عوامل الثقة بالنفس والكبرياء وقوة الشخصية لدى الأطفال.

* على المحطّات التلفزيونية العمل على بثّ البرامج التعليميّة الدينّية والوثائقية الهادفة، وتجنّب البرامج العنيفة، وحتى إن لم تغيّر المحطّات سياستها على الأهل اختيار الإعلام المناسب لأطفالهم.

* بناء علاقة صداقة مع الأبناء منذ الصّغر والتّواصل الدّائم معهم وترك باب الحوار مفتوحا دائما كي يشعر بالرّاحة عند اللجوء إلى الهل.

* توفير الألعاب التي الهدف منها تحسين القدرات العقلية لدى الأفراد والبعد عن الألعاب العنيفة.

* متابعة السلوكيات المختلفة للأبناء في سنّ مبكّرة والوقوف على السّلوكيات الخاطئة ومعالجتها.

* مراقبة البناء على الانترنت ووسائل التّواصل الاجتماعي والانتباه لأي علامات غير عاديّة.

* الاستماع إلى المعلّمين والمرشدين الاجتماعيين والنفسانيين في المدارس والحرص على اللقاءات الدّوريّة معهم، والأخذ بآرائهم.

* الانتباه إلى أي علامة من علامات التنمر المذكورة سابقا في حال ظهرت على الطّفل والحديث معه على الفور بهدوء.

* عرض الشخص المتنمّر على أخصائي نفسي واجتماعي.

* يتوجّب على الحكومات وضع قوانين صارمة لمعاقبة ممارسي التّنمّر بكافة أشكاله.

* توفير مرشد اجتماعي في كل مدرسة مع تعزيز أهميّة التواصل مع المرشد في حال التّعرّض لأي من أشكال العنف أو الأذى.

* على الحكومات ومنظّمات حقوق الإنسان ومؤسسات حماية الأسرة والأطفال إطلاق حملات توعيّة لكافة الأعمار حول سلوك التّنمّر وأشكاله وطرق التعامل معه والوقاية منه وعلاجه.

متعدّد المستويات لمنع التّنمّر "برنامج دان ألويس":

يعدّ برنامج "ألويس" من أشهر البرامج العالمية للتّدخل ومنع التّنمّر وأكثرها شمولا في مواجهته، حيث يقدّم إطارا واضحا للإداريين والمعلّمين وأولياء الأمور يمكن تطبيقه على المستوى الوطني والعالمي، وعلى امتداد مختلف المراحل الدّراسيّة، وعلى مستوى المدرسة والفصل الدّراسي والتّلاميذ أنفسهم.

بني برنامج "ألويس" على مبادئ أساسية مشتقة أساسا من بحث تطوّر سلوكيات المشكلة وتحديدها لاسيما السّلوك العدواني، واستمر بناؤه وتطويره عشرون عاما، ويشتمل هذا البرنامج في مكافحة التّنمّر على خمس مراحل أساسيّة؛ هي:

المرحلة الأولى:

يستطيع فيها رأي الآباء والمعلّمين والتلاميذ عن سلوك التّنمّر، وذلك من خلال استخدام استبيانات على حدا، تتضمن مدى معرفتهم بالتنمر وطبيعته وأنواعه وآثاره، وتكون هذه الاستبيانات بمثابة أداة قياس يستدلّ من خلالها على مدى نجاح البرنامج في النّهاية.

المرحلة الثانية:

يعقد فيها مجلس للآباء والمعلّمين الإداريين داخل المدرسة، وتطرح نتائج هذه الاستبيانات وتوضّح أبعاد المشكلة وآثارها، كما تبرز في هذه المرحلة أهمية الدّور الذي يمنع به الآباء التّنمّر ويواجهونه، وتتم هنا عمليّة الاتفاق، ويشرف على هذه المرحلة المدرّبون ذوو كفاءة عالية.

المرحلة الثالثة:

هي مرحلة العمل على مستوى الفصل الدّراسي (القسم)، وتستند إلى المعلّم؛ إذ يقوم بمناقشات جادّة بينه وبين التّلاميذ داخل القسم، يلقي عليهم القوانين والقواعد التي تمتع سلوك التنمر في المدرسة ، ويبصرهم بمخاطره وما سيترتّب عليه من أضرار للضّحيّة وعقوبات التّنمّر.

المرحلة الرابعة:

هي مرحلة التّدخّلات المباشرة مع المتنمّرين والضّحايا من خلال برنامج يستهدف زيادة المهارات الاجتماعية والمهارات التوكيدية لدى ضحايا التّنمّر، والتّدريب على مهارات حلّ الصّراع.

المرحلة الخامسة:

هي مرحلة التّقويم والتّقييم، وتتضمن نتائج البرنامج والوقوف على مدى ما حققته من نتائج للحدّ من سلوك التّنمّر في المدرسة، وما تضمنه من معلومات ومعوقات حتى يتمكّن من تفاديها فيما بعد.

8- الحلول المقترحة للحد من التنمر المدرسي:

بما أن التنمر المدرسي يعد مشكلة سلوكية تؤثر سلبا على الضحية وعلى المتنمر في حد ذاته وتؤدي بهم إلتشكيل عقد نفسية وإلى ظهور آفات اجتماعية خطيرة تهدد صحتهم، لذلك لابد من إيجاد حلول للحد منه والتي يجب أن يقوم بها كل من الأسرة والمدرسة) المعلم والإدارة المدرسية والمرشد التربوي (وتظهر هذه الحلولعن طريق أدوار تقوم به كل من هذه الأطراف والتي تتجلى فيها يلي:

1 . 8 . دور الأسرة: يمكن للأسرة أن تعمل على تهيئة اجتماعية غير عدوانية إلى ح د ما غير باحثة علىالإحباط وذلك من خلال:

- ❖ تنشئة اجتماعية تغرس الحب وتنمي المهارات والتعاون بين الأفراد وتنمي حاجاتهم النفسية والبيولوجية .

- ❖ تصويب المفاهيم الخاطئة في ذهن الطفل وفي العلاقة المزعومة بين قوة الشخصية واستخدام العنف في حل مشاكل الحياة.
- ❖ استخدام العقاب من خلال تصويب الخطأ فإذا تلف ظ الطفل بعبارات غير مه ذبة في تعامله مع الآخرينوهو غاضب، يطلب منه أن يعتذر بعبارات مهذبة ومؤدبة في تعامله مع الأخرين وهو غاضب.
- ❖ مساعدة الطفل على تعلم تقييم المواقف الاحباطية.
- ❖ إعطاء الوقت الكافي للعب مع المتابعة .**(بن عبيد ، 2018، ص 58)**

8 . 2 . دور المدرسة: تلعب المدرسة دور هام في وضع حلول صارمة للحد من ظاهرة التنمر المنتشرة بدرجةكبيرة في مختلف المدارس، بحيث تقوم مختلف الأطراف الموجودة في القيام بمجموعة من الحلول والتي تتمثلفي كل من الإدارة المدرسية والمرشد التربوي والمعلم، ونتضح أدوارهم فيما يلي:

8 . 2 . 1 . دور الإدارة المدرسية: على الإدارة المدرسية القيام بمجموعة من المهام بهدف الحد من ظاهرةالتنمر المدرسي، وتبرز هذه المهام فيما يلي:

- ❖ عقد لقاءات ومناقشات مع أولياء التلاميذ المتنمرين والضحايا داخل المدرسة.
- ❖ وضع قوانين صارمة تمتع أي تلميذ من ممارسة هذا السلوك السيء .
- ❖ تطوير المناهج الدراسية التي تدعم التواصل والمحبة بين التلاميذ.
- ❖ تكثيف الرقابة بنسبة جيدة.
- ❖ تهيئة بيئة آمنة للتلاميذ.
- ❖ حماية كل التلاميذ من التعرض للإيذاء بأشكال مختلفة من طرف جماعة تلاميذ أخرين.
- ❖ تحفيز روح التعاون بين الطلاب.
- ❖ تعزيز السلوكات الإيجاب ية التي تصدر عن التلاميذ.

8 . 2 . 2 . دور المعلم: يؤدي المعلم دوار باراز في الحد من التنمر المدرسي بين التلاميذ، من خلال زرعالمحبة والألفة بينهم وتقديم نموذج أخلاقي رفيع، والبعد عن اللجوء للضرب والسب والشتم وغيرها من السلوكات غير المقبولة لذا على المعلم اتخاذ العديد من الأساليب للحد من السلوك التنمري أو الإستقوائي وذلك من خلال:

- ❖ تعريف التلاميذ بأهم القواعد والقوانين الصفية مثل: الانضباط والتقيد بمثل هذه القواعد والقوانين والتأكد من فهمها.
- ❖ تعزيز الطلاب الذين يتقيدون بهذه القوانين والتعليمات من خلال استخدام أنواع وأشكال التعزيز المختلفة .
- ❖ السماح بمدى معقول من الحركة داخل القسم وعدم كبت حريتهم في الحركة نهائي ا.

- ❖ المراقبة والمتابعة المستمرة من قبل المدرس بحيث يشعر التلميذ أن المعلم متواجدا دائما.
- ❖ اهتمام المعلمين بظاهرة التنمر وعدم الاستهانة بها من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة عن التنمر ،ومناقشة ذلك من خلال منهج دراسي مع د والاستفادة من وسائل التكنولوجيا لعرض بعض الأفلام المتعلقة بمشكلة التنمر وتوضيح أن هذا السلوك مرفوض .**(الزغلول، الزبون ،2016، ص 20).**

3.2.8. دور المرشد التربوي: يقوم المرشد التربوي بأدوار عديدة داخل المدرسة بحيث يعتبر الركيزة الأساسية في تعديل سلوكات التلاميذ وتفادي بعض المشكلات المنشرة في المدارس، وذلك فإن المرشد التربوي تقع عليه مسؤولية القيام بمجموعة من المهام للحد من ظاهرة التنمر المدرسي والتي تتمثل فيما يلي:

- ❖ تكثيف المقابلات الإرشادية لهؤلاء الطلاب لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على تلاقيها .
- ❖ توجيه الطلاب وإرشادهم وتوعيتهم لمفهوم التنمر وأشكاله وأسبابه لتجنبهم السلوكيات التي تسبب الأذىللآخرين وتدريبهم على معالجة السلوك العدواني .
- ❖ تدريب الطلاب على حل الصراعات عن ط ريق الحوار والتفاهم.
- ❖ تعزيز الجانب الديني الذي يرشد الطالب إلى التوقف عن ممارسة السلوك العدواني.
- ❖ عقد ندوات التوعية لطلبة تساهم فيراشادهم نحو مضار رفقاء السوء .
- ❖ عقد ندواتراشادية لأولياء الأمور لتوعيتهم بخصائص النمو ومراحلها عند الأبناء وفهم متطلباتهمومساعدتهم في تعريف أبنائهم كيفية اختيار الأصدقاء واستخدام الأساليب التربوية المناسبة في معالجة مشكلات الأبناء .**(أبو سحنون ، اخرون ، 2018 ، ص 9).**

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق ذكره وعرضه بأنّ التّنمّر المدرسي هو شكل من أشكال العنف هدفه إلحاق الضّرر بالآخرين، حيث يعدّ سلوكا عدوانيا خطيرا، وهذا لما يسبّب من آثار وهلاك على الضّحايا وعلى المتنمّرين على البيئة المدرسيّة بحدّ ذاتها، فهو سلوك يمارس بأشكال مختلفة إما لفظيا أو جسديا أو اجتماعيا أو الكترونيا وغيرها من الأشكال الممارسة الناتجة عن عوامل وأسباب خفية تخص المتنمّر منها العوامل الأسرية والشخصيّة والنّفسية والمدرسيّة من العوامل، لكن هذا السّلوك لا يقف إلا على ممارسته بأشكال مختلفة، لكنه يتعدّى ترك آثار سلبية وخطيرة على كل من سلامة أنفسهم وإلى ممارسة سلوكات أخطر منه، ولذلك لابد من تبنّي حلول متعدّدة من خلال اتّحاد كل من المدرسة والأسرة في مواجهة التّنمّر المدرسي وتفاديه.

ثانيا: الأمن النفسي

تمهيد:

الأمن النفسي مطلب رئيسي وضروري لحياة الفرد والمجتمع؛ إنه احد أهم عناصر الحياة لا يمكن للفرد أن يتحمّل حياة الخوف والتهديد والذّعر والقلق، لذلك نسعى نحن البشر إلى محاربة وتهديد هذه المخاوف بكل طاقتنا لننعم بحياة أفضل؛ يسودها الاستقرار والهدوء، وعندما نتحدّث عن الأمن النّفسي نجد الكثير من العلماء يصفونه في الرّتب، فهناك من وصفوه في المرتبة بعد الاحتياجات الفيسيولوجية، ووضعها الآخرون في المقام الأوّل مع ضرورة الأمن الغذائي لقوله تعالى: ﴿الَّذِي أَطْعَمَهُمْ مِنْ جُوعٍ وَآمَنَهُمْ مِنْ خَوْفٍ﴾ (سورة قريش، الآية 04).

يقودنا هذا الحديث عن الأمن النفسي إلى الحديث عن أهم تعريفاته ونظرة الإسلام إليه، بالإضافة إلى أهميّته بالنسبة للفرد، كما نناقش أهم النظريات التي تشرح ذلك.

1- مفهوم الأمن النفسي:

هو أحد المفاهيم المعقّدة في علم النفس ويتداخل في مؤشراته مع مفاهيم أخرى مثل الطمأنينة والعاطفية والأمان الذاتي والتكيّف الذاتي، ومفهوم الذات الإيجابي والتوازن العاطفي. (محمد شفيق، 2017)

2- بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأمن النفسي:

عرّفه (الدّومي 2012) بأنه شعور الفرد بالسلام الداخلي وهدوء القلب وراحة البال، السكينة، قلة الخوف، القلق، لأنه يعرف أنّ ما يحدث له في الحياة خيرا كان أم شرا بترتيب من الله تعالى. (دومي، 2012)

ويعرّفه Coll, Weiss & Rubin (2013) بأن الأمن النفسي شعور الفرد بالإيجابية تجاه الحياة والكفاءة في إدارة حياته، بيئته، وتحقيق الأهداف الشخصية حسب قدراته وإحساسه بالمعنى والهدف، الحياة موقف إيجابي تجاه نفسها وتقبلها. (Coll, Weiss & Rubin (2013)

وعرّفها (علي 2014) بأنها حالة نفسية داخلية يشعر بها الفرد بهدوء والثقة بالنفس وبالآخرين. (مصطفى علي، 2014) ويعتقد بأن الأمن النفسي الطمأنينة النفسية والشعور بالهدوء وراحة البال. (نبيلة بوعافية، 2015)

من العرض السابق للتعريفات التي تناولت الأمن النفسي يتّضح أنّ معظم هذه التعريفات اتّفقت على أنّ الأمن النفسي ما هو إلا حالة شعور يكون فيها الفرد إيجابيا تجاه عمله، ومختلف جوانب الحياة، ويرتبط الفرد بأمن الفرد، ترى الباحثتين أنّ الأمن النفسي حالة نفسية وعقلية يشعر الفرد بالرضا عن نفسه وحياته ويساعده على تحقيق التوافق النفسي والتواصل الاجتماعي مع الآخرين.

أهمية الأمن النفسي:

يعتبر الأمن النفس من أهم مقومات الحياة تطلع إليه الإنسان في كل زمان ومكان من مهده إلى لحده، فإذا وجد ما يهدده في نفسه وماله وعرضه ودينه هرع إلى مكان آمن نشد فيه الأمان و الاطمئنان, وتبدو أهمية الحاجة إلى الأمن في تقسيم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات ، وهذا التقسيم بدا بالحاجات الفسي ولوجية ثم الحاجة إلى الأمن فالحاجة إلى الحب، فالحاجة إلى التقدير والاحترام ثم الحاجة إلى تحقيق الذات.

وي رى ماسلو أن تحقيق الذات قليل الاحتمال فقد أوضح أن 1% فقط يحقق ون ذاتهم. (نقلا عن مذكرة الشهري ,3009, ص 20, حسين ، 1989 م)

والأمن النفسي أحد الحاجات المهمة للشخصية الإنسانية حيث تمتد جذوره إلى طفولة المرء ، والأم هي أول مصدر لشعور الطفل بالأمن ، ولخبرات الطفولة دور مهم في شعور المرء بالأمن النفسي ، فأمن المرء يصي ر مهددا في مرحلة من مراحل العمر إذا ما تعرض لضغوط نفسية أو اجتماعية لا طاقة له بها ، مما قد ي ؤدي إلى الاضطراب النفسي ، لذلك يعتبر الأمن النفسي من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان يتحقق بعد تحقيق حاجاته الدنيا.

(نفس المرجع السابق, ص 39, جبر ، 1996م)

فالحاجة إلى الأمن النفسي تعتبر عند ماسلو حاجة أساسية لابد من إشباعها ليستطيع الفرد أن ينمو سليما، فتوافق الفرد في مراحل حياته المختلفة يتوقف على مدى شعور الفرد بالأمن في طفولته، فإذا تربى الفرد في جو أسري آمن فإنه يميل إلى تعميم هذا الشعور على بي ئته الاجتماعية في رى أنها مشبعة لحاجته ، فيتعاون و يتعامل بصدق مما يجعله يحضى بتقدي ر وتقبل الآخ ري ن في نعكس ذلك على تقبله لذلك .(باشماخ ، 1999 م,ص 39)

يشير الخليل 1991(م)إلى أهمية الجو العاطفي للأسرة وتأثيره على شعور الأبناء بالأمن النفسي فقد أكد على وجود علاقة بين الجو العاطفي السائد في الأسرة ومستوى تكيف الأبناء النفسي والاجتماعي، فالجو الأسري الذي يسوده الوفاق والاحترام والتفاهم يعكس أثره على تكيف الأبناء وعلى نمو الاتجاهات الإيجابية عندهم كما أنه ينعكس على علاقتهم وسلوكهم بشكل عام(نقلا عن مذكرة الشه ري,3009, ص29, الشريف،2003)

حاجة المارهق إلى الأمن

يعي المراهق فترة حرجة و هي انتقالية مؤقتة يحكمها تغيرات سريعة فهي غير مستقرة ,وهذا الحرج في هذه الفترة يؤثر على المراهق من حيث الاستقرار النفسي, و الطمأنينة, فالمراهق يحتاج إلى الأمن و الطمأنينة بقدر ما يعيشه من تبادلات عقلية و نفسية و انفعالية و اجتماعية, فهو يحتاج إلى من يبث في روعه الاطمئنان و الأمان لذا لا بد من إسهام البيئة التربوية ببث الأمن و الطمأنينة)السهيلي, د س, ص12(في الكيان النفسي للمراهق حتى يتمكن من إشباع حاجاته من العلم و المعرفة, المنهج الإسلامي يركز على إشباع الحاجات الأمنية و نبذ المخاوف التي تلم بالمراهق و أهم هذه المخاوف هي:

- التخوف من تحمل المسؤولية و النجاح فيها.
- الخوف من التحولات الجسدية و الشكلية.
- التخ وف من مواقف الحوار و المواقف الاجتماعية.
- التخوف من الحالات العاطفية و الانفعالية.

والنموذج الإسلامي هو من أعظم نماذج التعامل مع القضية الحرجة والخطرة في حياة الشباب, فإشباع الطمأنينة في جينات المراهق, وا ازلة الغموض, وكشف المخاوف, بتزويده بأفكار أساسية وكلية عن الحياة والكون والتي تتمثل فيراكان الإيمان . (المرجع السابق, ص11)

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العنصر نستخلص أن حاجة المراهق إلى الأمن النفسي ضرورية لتجاوز هذه المرحلة الحرجة والتغلب عن مخاوفه من اجل الوصول إلى أهداف مرموقة في حياته وتحقيق مستوى من النجاح في حياته, حيث تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي والاستقرار الانفعالي من أهم العوامل المساعدة على بناء شخصية مراهقة

3- الأسباب والعوامل المتسبّبة في انعدام الشّعور بالأمن النفسي:

عدم الشّعور بالأمن النفسي هو سبب حدوث اضطرابات نفسية، أو سلوك الفرد الوهمي تجاه مصادر إحباط حاجاته للأمن، واعتماد أنماط سلوكية غير طبيعية للحصول على عمل من الذي يفتقر إليه، أو الانعزال الذاتي أو الإذعان، واللجوء إلى الاستعلاء والترافع والتعلّق حفاظا على أمنه، ويختلف أثر خلل في الإعلام الأمنية من شخص لآخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر، حيث أنّ فقدان الإحساس هو ما نقوم به، والذي ينتج تبعات الحياة الضّاغطة والتّعرّض للأحداث الجادّة، التجارب الجادّة المفاجئة وعدم استقرار المعلّمين والآباء في التعامل مع الأطفال لدينا الحل بين التعامل مع بعض السلوكيات أو التفريق بين المحبة والكراهية، وإهمال قدرات المتعلمين والطلبة، وبالتالي يتوقعون منهم ما لا يستطيعون عمله أو يطلبون الأمان، كما أنّ النقد المتعدد والمتكرّر للأطفال كل ذلك يساعد على وجود القلق مما يساعد على عدم الشعور بالأمن، والذي يتولد لدى الأطفال من خلال القيام بسلوكيات قد تحالف القوانين والمعايير الاجتماعية كما للإحباط المستمر الذي يتعرّض له الطّفل من الوالدين أو المحيطين قد يعرّضه للشعور بعدم الأمن.

إنّ انعدام الشعور بالأمن النفسي قد يؤدّي إلى أن يصبح الفرد عدوانيا من أجل كسب عطف الآخرين وودهم، أو قد يلجأ إلى الوضوح والاستنجاد بكل وسيلة للحصول على رضا رئيسي، والطالب غير الآمن يسعى ويطلب التشجيع والاستحسان بالأمن من أستاذه والزوجة غير الآمنة تلح على زوجها بشدة كي يقدم لها البراهين على صدق حبه لها.

كما أنّ الحرمان من الأمن يخلق تأثيره على الصحة النفسية من شخص إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، فإذا حدث الحرمان في مرحلة الرّشد فإن تأثيره السيئ قد يكون مؤقتا ويزول بزوال أسبابه، وتوقي الأمن قد لا يؤثر على الصحة النفسية إذا استطاع الشخص تغير مطالب آمنة ولم يشعر بقلق الحرمان، أما إذا حدث الحرمان من الأمن في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة فإنه يعيق النمو النفسي ويؤثر تأثيرا سيّئا على الصحة النفسية في جميع مراحل الحياة، لأن الحرمان من الأمن يعني تهديد خطير لإشباع حاجات الطفل الضرورية وهو ضعيف لا يقوى على إشباعها، فيشعر بقلق الحرمان الذي ينمّي فيه سمات التوافق التي أهمها سمات القلق والعداوة والشعور بالذنب.

حسب رأي الباحثين يروا بأنه يمكن أن يسيطر هذا الإحساس على العلاقات العاطفية، فيتغلغل هذا الصوت الخبيث داخل الرأس، فانعدام الأمن قد يسيطر علينا في أماكن عديدة مثل العمل، الدراسة، ويكون هناك صوت داخلي يقول لك "أنت لا تعرف ما تفعله"، "من تظن نفسك؟"، "لن تكون ناجحا"، "يجب عليك تأجيل هذا للغد"، "لا يحبك أحد هنا"، "أنت لست جميلا"، "أنت فاشل"، "أنت سمين"، "لن تحقق أي شيء"، ... هذه الأشياء تجعلنا لا نشعر بالأمان النفسي، وتحطّم الإنسان معنويا.

4- النظريات المفسرة للأمن النفسي:

يختلف مفهوم الأمن النفسي باختلاف الاتجاهات النفسية لكل نظرية من النظريات التي سنعرضها على النحو التالي:

أ- نظرية التحليل النفسي:

يعتقد "سيغموند فرويد" أن هناك تراكيب للشخصية تتمثل في الجزء الواعي من العقل، ويتضمن الجزء الأكبر من عمليات الأنا، والوعي المسبق يحوي تلك التجارب التي تسبب في مركز الإدراك الكلي للوعي ، إلا انه يمكن استرجاعها بشيء من الجهد وأيضا الخبرات في طرقها إلى الكبت، أما اللاشعور وهو أهم جزء من وجهة نظر "فرويد" لأنه يمثل الجزء الأعمق من العقل والبعيد عن الوعي، حيث تكون محتوياته لا شعورية، وعادة ما تربط الرغبات بالأحداث الماضية والتي ترتبط عادة بالمركبات الأوديبية المرتبطة بالجن والعدوان والتي حوّلت عن طريق ميكانيزمات الدفاع (الكبت) من حيث الوعي إلى حيّز اللاوعي أو اللاشعور، وبذلك فإن الفرد يولد مزودا بغرائز ودوافع معيّنة، وإن الحياة عبارة عن سلسلة من الصراعات تعقبها إشباعات وإحباطات، وعليه فإن الفرد في صراع دوافعه الشخصية. (نبيل صلاح سفيان، 2004، ص 76)

حسب رأي الباحثين من هذه النظرية "نظرية التحليل النفسي" أنّ هناك صراعا غريزيا بين الأنا والأنا وهو يمثل الراصد ومطالب الهوية والأنا العليا التي تتمثل في الضمير الذي يقود لعدم وجود الشعور بالأمان النفسي، لأنه من أجل تحقيق الشعور بالأمان يجب أن يتفق الأنا بين مطالب الهوية والأنا العليا، وبالتالي يتحقق الشعور بالأمان النفسي من خلال الانسجام بين الهوية والأنا والأنا العليا.

ب- نظرية التعلم الاجتماعي:

ظهرت هذه النظرية على يد العالم النفسي الشهير "بيرت بان دورا" الأمريكي في جامعة ستانفورد، حيث تركز نظرية التعلم الاجتماعي على تفاعل الحتمية المتبادلة والمستمرة للسلوك والمعرفة، وتأثيرات البيئة والسلوك البشري، تمثل كل محدّداته الشخصية والبيئية نظاما مشابها من التأثيرات المتبادلة والتفاعلات يمكن منح أي منهم مكانة مميزة، وتتضح هذه التأثيرات من خلال سلوك كل منها. (هاني عتريس، 1997، ص 10)

يستنتج الباحثون من هذه النظرية الأخيرة (التعلم الاجتماعي) أنها تدرك جميع السلوكيات المكتسبة من خلال التعلم والملاحظة، فيما يتعلق بمفهوم الأمن النفسي؛ فهو سلوك مكتسب من خلال تعلّم الأطفال من والديهم والأمن النفسي من حولهم إذا كانت الأسرة والوالدين يعيشان في استقرار وأمان، إذا شعروا بالتهديد والخطورة فإنهم يتعلم الأطفال للأمن النفسي من خلالهم سوف يتعلّمون هذا السلوك ومن يشعرون بعدم الأمان مما يعني أنّ الشعور بالأمان النفسي هو سلوك مكتسب يتعلّمه المرء من الآخر.

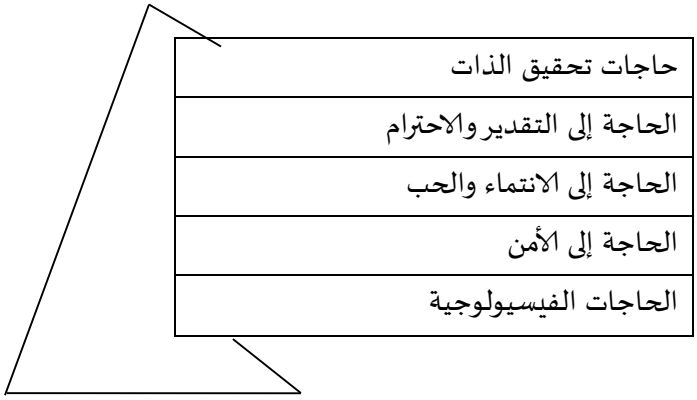
ج- النظرية الإنسانية:

يرتكز مفهوم الأمن النفسي وفقا للتوجه الإنساني لدى الناس من بينهم "روبرت ألبرت" "ماسلو" على الذاتي للفرد، وأنّ الفرد يشعر بالتهديد وعدم قدرته على إشباع حاجاته ومواجهة مشاكله، أي فقدان الأمان النفسي وفقا لتسلسل "ماسلو" الهرمي للاحتياجات.

تستند هذه النظرية إلى فرضية أنّ الإنسان لديه رغبات سعى إليها بإشباعها حسب التسلسل الهرمي، حيث رتّب الاحتياجات على النحو التالي: الاحتياجات الفيسيولوجية، الحاجة إلى الأمان، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى الانتماء، الحاجة إلى احترام الذات، الحاجة إلى إشباع الذات. (عبد المنعم عبد الله حسين، 2006، ص 26)

افترض "ماسلو" أنّ هذه الاحتياجات مرتّبة بشكل هرمي على أساس الأولوية والإلحاح، أو على أساس قوتهم، لذا يسعى الفرد وراءه لتحقيق أقصى إمكانات النمو ليصبح فردا متكاملا مع الاحتياجات التنموية، إضافة إلى الحاجات الجمالية والحاجة إلى العلم والمعرفة كما هو مبيّن في الشكل:

الشكل رقم : 3 هرم الحاجات



الشكل رقم ( ): التسلسل الهرمي عند "ماسلو"

يستنتج الباحثون من النظرية الإنسانية أنها تقوم على الإدراك الذاتي للفرد بإشباع رغباته وفق التسلسل الهرمي الذي يقوم على أساس إلحاحه وأسبقيته من الاحتياجات الفيسيولوجية إلى احتياجات تحقيق الذات والفرد الذي يشعر بالتهديد والعجز عند عدم قدرته على إشباع حاجاته ومواجهة مشاكله النفسية.

د- النظرية السلوكية:

هي أنّ التعلم القائم على الملاحظة يتضمن جانبا انتقائيا ولا يتعرّض بالضّرورة لأنماط عرض نماذج السلوك يعني تقليدها. (البيلي، 1997، ص 399)

ترى الباحثتين بأن يؤدي مراقبة سلوك النموذج إلى قيام المراقب بتكرار سلوكيات مشابهة لتلك التي تعلمها النموذج في الماضي، كان الطفل الذي تعلم السلوك التعاوني ولم يمارسه، يمكن أن يردّ به عندما يلاحظ عددا منها يمارس الأطفال هذا السلوك أمامه.

و- النظرية المعرفية:

يفترض مؤيدو هذا النهج أنّ الاستجابات لا تحدث تلقائيا، بل هي نتيجة لسلسلة من إجراءات العمليات المعرفية التي تتم من خلال المراحل المتتابعة من المعالجة تؤدّي في النهاية غلى توظيف ثابت للمعلومات مع مواقف متنوعة، لذلك من المفترض أن النقص في المهارات الاجتماعية هو نتاج عوامل معرفية مثل التوقعات السلبية، وعلى هذا الأساس يهتم المعرفيون بنمط المعارف والمعلومات والخبرات التي يكونها الشخص على نفسه وسلوكه. (معتز عبد الله، 2000، ص 259)

نستنتج من هذه النظرية الأخيرة أنه إذا كانت النّماذج المعرفية إيجابية فإنها تجعل نظرة الشخص عن ذاته وللآخرين وللمستقبل نظرة إيجابية، والفرد الذي يعاني من عدم الشعور بالأمن ستكون نماذجه المعرفية سلبية، وبالتالي

يفقد الثقة في نفسه وفي الآخرين لأن الإنسان جزء لا يتجزّأ من المجتمع، فيجب عليه التّكيّف والتّلاؤم والتّآلف مع البيئة التي يعيش فيها.

5- الشعور بالأمن النفسي لدى المراهق:

يؤكد "سوليفان" على أنّ الهدف الأساسي للسلوك البشري هو إشباع الحاجات، وفي هذا الإطار يشير "الدسوقي (1979) إلى أنّ أول ما يحتاجه الفرد من الناحية النفسية هو الشعور بالأمن العاطفي، بمعنى انه يحتاج غلى الشعور بأنه محلوب كشخص مرغوب فيه لذاته، وانه موضع حب واعتزاز، حيث تظهر هذه الحاجة مبكرة ومن نشأتها، وأنّ خير من يقوم على إشباعها خير قيام هما الوالدان، ويؤكد كذلك "زهران" (1977) أنه من الواجبات الأساسية للأسرة توفير الأمن النفسي للفرد الذي يعتبر من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتّع بشخصية إيجابية متّزنة ومنتجة. (أسعد، 2009، ص: 83)

6- خصائص الأمن النفسي:

تناولت الأبحاث والدراسات الأمن النفسي من مختلف الجوانب، وأظهرت نتائج عيّنة منهم، وتعتبر البحوث والدراسات من أهم خصائص الأمن النفسي، نذكر على النحو التالي:

- يتم تحديد الأمن النفسي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وأساليبها في التسامح والعقاب والسيطرة؛

- الديمقراطية والقبول والرفض والحب والكراهية وترتبط بالتفاعل الاجتماعي والتجارب والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة وغير مهددة للأمن النفسي تأثير جيّد على التحصيل الدراسي للطلاب وتحصيلهم بشكل عام. (لوجان جرين، 1981)

- المتعلمين والمثقفون أكثر أمانا من الجاهل والأميين. (Goshi, 1985)

- يرتبط شعور الوالدين بالأمان النفسي في سن الشيخوخة بوجود الأطفال وقيمهم (Kogitcibasi, 1982)

- أولئك الذين يعملون في السياسة يشعرون بالأمان أكثر من أولئك الذين لا يفعلون. (Jafle, 1981)

- يرتبط الافتقار إلى الأمن النفسي ارتباطا إيجابيا التشتت بالرأي والركود العقائدي (Sing, Pestongee, 1997)

- بدون مناقشة أو تفكير يرتبط الافتقار إلى الأمن النفسي بالإجهاد، وبالتالي التعرض لأمراض القلب والاضطرابات النفسية. (Suls et al, 1981)

نستنتج من هذه الخصائص أنّ الأمن النفسي اطمئنان الذات والشعور والفرد بالأمن والاطمئنان والهدوء والاستقرار والسلامة وعدم الخوف من قبل الجماعات الإنسانية التي ينتمي إليها، كما أنها تكسبه الثقة بنفسه وبالآخرين وبقدراته وإمكاناته وأحكامه.

العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

تتمثل في هذه العوامل في:

أ- الوارثة و البيئة: من غير الموثوق به إهمال دور الوارثة في الأمن النفسي مع غياب دراسات قابلة للتعميم في هذا المجال والحاق سباق بين أنصار البيئة وأنصار الوارثة من الباحثين فقد ذكر)كاتل 49..(في دراساته المعتمدة أن القلق هو احد محاكات الأمن النفسي, يرجع 25% منهم إلى الوارثة و للبيئة الأثر الأكبر حيث أشارت دراسات كل من "أيزنك"و" سلاتر" أن للبيئة السيئة الدور الرئيسي في تنمية سمة القلق.

ب- التنشئة الاجتماعية: تلعب خبرات الطفولة دوار في نمو الشعور ومنه يرى أن القلق و مشاعر الخوف ناشئة عن الخبرات والمواقف الخطيرة التي تهدد الفرد في مرحلة نموه وما يتعرض له الفرد من احباطات, تتصل بإشباع حاجاته الأولية.

كما تلعب أساليب المعاملة الوالدية دوار هاما في الشعور الأمن النفسي حيث يعتبر التسلط و السيطرة وعدم احترام حاجات الفرد الفردية وحرمانه من الحنان أو الحماية ال ازئدة من أهم

مصادر عدم الشعور بالأمن ولما كانت الأسرة هي المجال الاجتماعي التي تتشبع فيه الحاجة للأمن وتمارس تأثيراتها في (34 و30,ص4999الطفل لمدة طويلة فان الخبرات الطفلية تعمل على تشكيل الأمن النفسي لدى الفرد) سعد,

وأشار"أبا بكر" أن الأمن الداخلي ينبعث من الإنسان لعوامل متعددة منها:

- المستوى التعليمي
- الثقافة
- وجود الشخص مع أفراد يعتنون به
- السن
- بلوغ الهدف(السهيلي, د س, ص 1.)
- التخلي عن موقف متوعد يهدد الفرد
- العائلة المباشرة (الأسرة)
- الإيمان (السهيلي, د س, ص1._17)

من خلال ما تطرقنا إليه في هذا العنصر نستخلص أن هناك العديد من العوامل التي تؤدي إلى الأمن النفسي, حيث صنفت إلى قسمين و منها العوامل التي تتعلق بالعالم الخارجي و التي تتمثل في البيئة المحيطة بالفرد ومنه يبرز دور الوارثة و البيئة السيئة لها دور في تنمية سمة القلق و منه عدم الشعور بالأمن النفسي بالإضافة إلى دور التنشئة الاجتماعية التي تبرز من خلال أساليب المعاملة الوالدية السيئة التي تولد أيضا عدم الشعور بالأمن, أما بالنسبة للعوامل المتعلقة بالفرد نفسه ما أشار إليه "أبا بكر" و التي تتمثل في المستوى التعليمي, الثقافة ,السن, بلوغ الهدف,

وجود شخص مع أفراد يعتنون به, التخلي عن موقف متوعد يهدد الفرد ,العائلة المباشرة أو الأسرة, الإيمان و كيفية تنمية هذه العوامل بالنسبة للفرد من اجل الوصول إلى مستوى عال من الشعور بالأمن النفسي .

7- أساليب ووسائل تحقيق الأمن النفسي:

لتحقيق الأمن النفسي يلجأ الفرد إلى ما يسمى بـ "عمليات الأمن النفسي"، وهي أنشطة يستخدمها الجهاز النفسي لحققه أو التخلص من التوتر وتحقيق وتقدير الذات والشعور بالأمان، ويجد الفرد أمنه النفسي في انتقامه في جماعة شعوره بهذا الأمن، أما النمط السلوكي الخاص بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي فهو أنّ الشخصية تكون في حاجة إلى التحرر من الخوف أيا كان مصدره، كما أنه يكون آمنا في حالة اطمئنانه على صحته وعمله ومستقبله وأولاده وتفوقه ومركزه الاجتماعي، كما أنّ عدم سيادة تلك العادات السلوكية المرتبطة بتلبية الحاجة إلى الأمن النفسي يتعلّق بعدم مراعاة الابتعاد عن التهديد من قبل القائمين على العمل، وكذلك عمليات النقد، والعقاب والإهمال والتذبذب في المعاملة أو فرض واجبات ثقيلة تشكل أعباء غير محتملة. (محمد جمال، 1996، 60)

كما أنّ الحاجة إلى الأمن تظهر أهميتها بمجرّد إشباع الحاجة البيولوجية بالنسبة للكبار، كما تظهر هذه الحاجة عند الأطفال عند تعرّضهم للخوف وتدفع الحاجة إلى أمن الناس ذي الحرص والحذر، والتي تثير فينا الرغبة للتملك المال والعقارات والادّخار، هذا علاوة على الأمن الروحي الذي تبعته الطقوس الدينية. (سيد عبد الحميد، 1996، 33)

إنّ الشعور بالأمن يمثل هذا المستوى مرحلة متقدّمة من الحاجات الفيزيولوجية، وقد تتفاوت تفسيرات مفهوم الأمن لدى الأفراد متأثرين في ذلك ببيئاتهم وظروفهم، فقد يعني الأمن لبعضهم ضمان الدخل المرتفع لمواجهة حالات مرض أو شيخوخة، بينما يعني الآخرين في العمل، وما إلى ذلك، المهم أن مفهوم الأمن لدى الإنسان بشكل عام دافعا لاندماجه في نشاطات معينة متطلعا إلى أن يحقق اندماجه هذا إشباعا لحاجاته المختلفة من بينها إحساسه بالأمن والحماية من الأذى الجسدي أو الانفعالي. (هاني عبد الرحمن، 1998، 182)

ومن أجل بناء صحة نفسية إجبارية للفرد في المجتمع الذي يتواجد فيه؛ يحتاج إلى إشباع حاجاته النفسية، وأهم هذه الحاجات هي الحاجة إلى الأمن النفسي والتي تجعل الأفراد يشعرون أثناء رحلة حياتهم بالأمن لحاجة نفسية للسواد والعلق. (جاسم محمد، 2004، 81)

8- أبعاد الأمن النفسي:

يشمل الأمن النفسي الأبعاد الأساسية والثانوية والتي نسردها على النحو التالي:

أ- الأبعاد الأساسية:

تتمحور حول ثلاثة أبعاد أساسية كالتالي:

* الشعور بالحب والقبول والعاطفة تجاه الآخرين؛

* الشعور بالعالم كوطن والانتماء والمكانة بين المجموعتين؛

* الشعور بالأمان وانعدام الشعور بالتهديد والقلق.

ب- الأبعاد الثانوية:

ينتج أحد عشر بعدا عن الأبعاد الأساسية:

* وهي إدراك العالم والحياة بدفء؛

*ومن دواعي سروري حتى يتمكّن الناس من التّعرّف على الإخوة والصّداقة وإدراك البشر على أنهم خير من حيث الجوهر والمشاعر الودودة والخيرية والدّافئة من الصداقة تجاه الآخرين؛

* حيث التسامح والافتقار؛

* العدوانية ومشاعر المودّة مع الآخرين؛

* الميل أي توقّع الخير والشعور بالتفاؤل بطريقة ما وعامة؛

* الميل للمساعدة والرّضا؛

* الشعور بالرّاحة والاسترخاء؛

* الميل لتبدأ من خارج الذّات للتفاعل مع العالم ومشاكله دون التمركز حول الذّات؛

* التّحرر النسبي من الاضطرابات العصبية؛

* القدرة المنهجية وظهور روح والتعاون واللّطف والاهتمام بالآخرين. (سعد، 1999، ص 18)

حسب رأي الباحثين أنّ أبعاد الأمن النفسي تتمثل في شعور الفرد أن يتقبّله الآخرون ويحبونه وينظرون إليه ويعاملونه بدفء وحنان، وبالانتماء والإحساس بأنّ له مكانة في الجماعة والسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.

خلاصة الفصل:

نستنتج أنّ الأمن النفسي من أهم الأساسيات للصحة النفسية بشكل عام، وهي من الحاجات الأساسية للفرد بشكل خاص، حيث يتحقق الأمن نفسيا عندما يشبع الفرد احتياجاته من خلال إحساسه بالحب والاهتمام والانتماء، وقد تعلّمنا ذلك من عوامل الأمن النفسي والتي ترجع إلى عوامل بيئية أو وراثيّة، أو إلى التّنشئة الاجتماعية ما هو الصّحيح بالنسبة للعالم الخارجي، وما يتعلّق بالفرد مثل المستوى التعليمي والعمر والثّقافة ... الخ

وهذا يبرز أهمية وضرورة الأمن النفسي للمراهقين، خاصة في هذه الفترة التي اتّسمت بالعديد من التغيّرات النفسيّة، أن تكون فيسيولوجية فترة انتقالية يجب التّغلّب عليها دون مشاكل قد تؤثر على أهدافه المستقبلية، ما تتطلّبه هذه المرحلة من تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد.

المهارات الاجتماعية

تمهيد:

لا يصبح الطّفل اجتماعيا بالتّعلّم؛ ولكن يجب ان يكون اجتماعيا كي يتعلّم". جورج همريت ميد

لا يوجد الأنا في التفاعلات الاجتماعية ومعها مسار التفكير نفسه ذو طبيعة تفاعلية لأن مصدره هو الكفاءة التدريجية لتبني وجهة نظر الآخرين حول ذاته. ميد (Goh Med 1934)

مفهوم المهارة الاجتماعية:

يعرّف "صلاح صادق 1984 المهارة بالقول إنه يؤدي فعلا يتطلّب نشاطا عقليا بنشاط وسرعة، حيث عرفها "جولند سر" بأنها قدرة مكتسبة للغاية بأداء الأنشطة المعقدة بسهولة وكفاءة.

يعرّف "أحمد زكي صالح" (1967) المهارة الاجتماعية بأنها نظام نشط منسّق يهدف إلى تحقيق هدف معيّن، فإن المهارة تصبح اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع الآخر ويحدث نشاط اجتماعي مما يتطلّب مهارة تتناسب مع ما يقوم الفرد الآخر بما فعله، ويصبح طريقا لتحقيق هذا التوافق. (السيد محمد، 2004، 149)

أما بالنسبة للمهارات الاجتماعية فهناك العديد من التعريفات بسبب اتّساع هذا المفهوم من جهة والتغيير في هذا المفهوم بسبب التفسير العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى، بناءً على وعي الفرد بالموقف الذي يواجهه في ضوء هذا التوسّع، فهناك العديد من المفاهيم والتعريفات بعضها عامة وبعضها خاصية.

التعريفات السلوكية للمهارات الاجتماعية:

يعتقد أصحاب هذا الاتجاه أنّ النماذج السلوكية مرتبطة بالسلوك الاجتماعي الذي يمكن ملاحظته والذي له آثار اجتماعية في مواقف محددة.

تأثرت هذه التعريفات بوجهة نظر "كوران (1979) القائلة بأن هناك استثناء للعوامل المعرفية من تعريف المهارة، بحيث تصبح محصورة في الجوانب السلوكية (Bellak 1983) والتي تسهل ملاحظتها وقياسها.

وبالفعل ظهرت تعريفات متعددة يحكمها هذا التصوّر من بينها:

تم تعريف المهارة الاجتماعية بواسطة "ليبيت ويلسون (Libet Leuisolin) على أنها القدرة على تكوين سلوكيات معزّزات إيجابية وليست تشكيل سلوكيات يتم إخمادها أو معاقبتهم، وغالبا ما يكون الأفراد الذين يميلون إلى إظهار السلوك الأخير غير أكفّاء اجتماعيا، البيئة التي تحقق ما يهدف إليه الفرد دون آثار سلبية على الآخرين. (أماني عبد المقصود، 2000)

أما "أرجيراس (Argyras :1997) فيعرفها على نحو ما شابه، فهي تعني لديه السلوكيات التي تسهم في جعل الفرد فعّالا كجزء من جماعة أكبر، وتشمل هذه السلوكيات كما يشير "ويز (Wess) التواصل مع الآخرين وإظهار الاهتمام بالطرف الآخر والتعاطف معه. (Hevsen 1997) (ظريف شوقي 2002)

ويعرّف "رين ماركل Rinn Markel 1980 المهارة الاجتماعية على أنها حصيلة الفرد من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يستطيع الفرد بواسطتها التّأثير في استجابات الآخرين، وتعمل هذه الحصيلة كميكانيزم يؤثر من خلاله الفرد في بيئته بالتحرّك نحو الأشياء المرغوبة، أو جنب الأشياء غير المرغوبة في المحيط الاجتماعي. (عبد المنعم الدردير 2005)

وعرّفها "محمد عبد الغفار العميري (1988) بأنها عوامل السلوك الظاهرة والمحددة التي تمكّن من تتابع سلوكي متفاعل، وهي تتضمن عملية توليد سلوك الكف.

ويعرّفها "كيلي (Kelly 1882) أنها السلوكيات المكتسبة التي يستخدمها الأفراد في مواقف التفاعل الشخصي للحصول على مجتمع متماسك أو الحفاظ عليه. (أماني عبد المقصود 2000).

ويعرفها "إبان وكونستانس (1992) بأنها قدرة الشخص على أن يأتي سلوكيات تحظى بقبول الآخرين والابتعاد عن السلوكيات التي لا تلقى الاستحسان من الآخرين. (آمنة سعيد 2001)

يعرّف "فيليبس" (Philips 1978) المهارة الاجتماعية بأنها تتمثل في التفاعل بين الفرد والبيئة واستخدام الوسائل والطرق اللازمة لبدء والحفاظ على التفاعلات البيئية الشخصية الضرورية وبين الآخرين الذين يتفاعل معهم، حيث يصبح مسار نشاطه من أجل تحقيق هذا التنسيق المطلوب. (أماني عبد المقصود 2000)

التعريفات ذات الطابع المعرفي للمهارات الاجتماعية:

يؤكد الباحثون ذو التوجه المعرفي بمن فيهم "ماكفال" "Mcfall" و"باردلي" "Bardely" 1982 إلى تحديد المهارات الاجتماعية في العمليات المعرفية التي تظهر في السياق الاجتماعي؛ هناك أدلة متعدّدة على ذلك، ومن بين التعريفات التي تتبنّى هذه الاتجاهات ما يلي:

تعريف فيرينبغهام Furunbham 1983 حيث عرّفها على انها سلسلة من السلوكيات التي تبدأ بالإدراك الدّقيق للمهارات في العلاقات الشخصية، وتتجه نحو المعالجة المرنة لتوليد استجابات متسامحة بديلة وتقييمها، ومن ثم إصدار البديل المناسب.

أما "فؤاد الباحة السيد" (1981) فيشير إلى المهارة على أنها نظام نشاط منسّق يتطلّب تحقيق هدف معيّن، تصبح هذه المهارة اجتماعية عندما يتفاعل الفرد مع الآخر ويؤدّي نشاطا اجتماعيا يتطلّب منه مهارة التوفيق بين نفسه مع الآخرين الذين يتفاعل معهم، حيث يصبح ذلك المسار نشاطه من أجل تحقيق هذا التناغم المطلوب. (أماني عبد لمقصود 2000)

يركّز (Mendely Hope) على هذا العنصر حيث يعرّف المهارة الاجتماعية على أنها تعني قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين بشكل فعّال، وأن الماهر اجتماعيا يعرف عادة ما يقول متى ومتى يتظاهر بقول ذلك، ويتصرّف بطريقة يجعل الأخر يشعر بعدم الارتياح.

يشير "برستلي" وزملاؤه إلى انه يتضمن التعبير عن الذات والوعي للنجاح في معالجة المواقف والمشاكل الاجتماعية التي يواجهها الفرد.

تعرف المهارة الاجتماعية بأنها قدرة التلميذ على المبادرة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاء جمع وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي بما يتناسب مع طبيعة الموقف. (فوزي حسين (1995) محمد مصطفى 2005)

يتّضح من المتأمل في هذه التعريفات أنها تتضمن العديد من العناصر المعرفية، يشمل التعريف الأول العناصر التالية: دقة الإدراك، معالجة المعلومات المتصورة وتقييم البدائل، واتخاذ قرار للمقارنة بينها، أما التعريف الثاني فيسلط الضوء على العوامل ذات الطبيعة المعرفية في التعريف من خلال مواءمتها مع الآخرين أثناء التعامل مع الموقف بطريقة مناسبة، مما يتطلّب إجراء تقييم وتفسير للوضع، ومرونة في إدارة التفاعل مع الآخرين، بالإضافة إلى معرفة الفرد بمعايير السلوك المناسب.

بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية:

*** المهارة الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية:**

فيما يتعلّق بالمهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية هناك من يعرّف الكفاءة الاجتماعية بأنها مرادف للمهارات الاجتماعية مثل (Aoues وزملائه 1995)، فهذا الأخير هو جزء من بناء واسع يسمى الكفاءة، وهو مؤشر للمهارات، أي أنه حكم صادر عن شخص آخر وفقا لمعايير معيّنة على مستوى المهارة عندما يؤدي الفرد الماهر دورا ماهرا بدرجة عالية من المجتمع. (Vaul et al 2000)

*** الكفاءة:**

يميّز (جيم شام Giveshem) بين المهارة والكفاءة الاجتماعية، تشير المهارة الاجتماعية إلى السلوكيات المحدّدة التي يظهرها الشخص، والتي يمكن تنفيذها بمساعدة الآباء والمعلّمين والرفقاء. (منى الحديدي وجمال الخطيب 2005)

2- المهارة الاجتماعية والتوكيد:

أما بالنسبة للعلاقة بين المهارة الاجتماعية والحزم وعلى الرغم من أنّ البعض تعامل معهم كمرادفات مثل "ليبرمان" الذي يقدّم تعريفا للمهارات الاجتماعية يتضمن نفس العناصر التي تشكل المهارات الأساسية للسلوك الأكثر قبولا، وهو أن الحزم هو احد المهارات الاجتماعية الفرعية، العلاقة بينهما علاقة الجزء الكل. (أبو سريع 1986 شرقي 1989 (عبد الحليم وآخرون 2003)

أشار "أسامة محمد الغريب" إلى انّ موضوع المهارات الاجتماعية يكتسي أهمية خاصة كونه من الأساسيات؛ أولها أنّ المهارة الاجتماعية من العوامل المهمة المسؤولة عن التفاعل الفعّال للفرد، وقدرته على الاستمرار في هذا التفاعل مع الآخرين، وكتمثيل للقدرات العقلية التفاعلات اليومية للفرد مع محيطه.

أما بالنسبة للاعتبار الثاني فهو يمثل المهارات الاجتماعية والتي هي إحدى المكونات المهمة للصحة النفسية الجيدة بالنظر إلى الصحة النفسية لا تعني فقط عدم وجود مظاهر سوء التوافق، بل تشير إلى مجموعة من المهارات الإيجابية المختلفة. (أسامة محمد عيد الغريب (2005)

وقرّرت "سعدية محمد (1994) أنّ المهارات الاجتماعية عامل مهم في تحقيق التّكيّف الاجتماعي لدى الأطفال، ضمّت الفئات التي ينتمون إليها، وتقيد الأطفال ضمن الفئات التي ينتمون إليها، وتفيد الأطفال من خلال التّغلّب على مشاكلهم وتوجيه تفاعلهم في البيئة المحيطة، يساعد اكتساب الأطفال لهذه المهارات هؤلاء الأطفال على التّمتّع باستقلال ثانٍ والاعتماد على الذّات والتّمتّع بوقت الفراغ.

كما أنه يساعدهم على اكتساب الثقة بالنفس والمشاركة، بالإضافة إلى مساعدتهم على التفاعل مع الرّفاق والإبداع في حدود قدراتهم العقلية. (عبد المنعم الدردير 2005)

تقريب الشعور بالذّات والفعالية الذاتية:

تسهيل إدارة علاقات العمل للاستفادة من الآخرين ومعرفة المزيد المساعدة على التّكيّف وتجنّب النّزاعات وزيادة السّلوك والسلوك الاجتماعي.

- الحدّ من السلوكيات الاجتماعية؛
- الخضوع لضغط الأقران؛

- الشّروع في الإساءة؛

- سوء توافق الوحدة النفسية؛

- تقليل القلق الاجتماعي في فهم وتفسير السلوك، ومن المعروف أنّ غالبية الأعراض الناتجة عن الاضطرابات النفسية والعقلية ترجع إلى أساسها وضعف المهارات الاجتماعية لدى هؤلاء المرضى المهارات الاجتماعية في علاج العديد من السلوكيات الشاذّة، ومن هذه السلوكيات ما يلي: علاج مشكلة نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط.

- علاج الفصام (الشيزوفينيا)

- علاج السلوك الانطوائي

- علاج الاكتئاب

- علاج الاندفاعيّة.

خصائص المهارات الاجتماعية:

يرى "جابر عبد الحميد (1998): تتميّز المهارات بخصائص وهي:

*** المهارة التنموية والممارسة:**

تبدأ من مستويات منخفضة للغاية من حيث الكفاية والتّقدّم تدريجيا، يمكن للمراقبين بسهولة رؤية هذه الظّاهرة عن طريق مقارنة كفاءة الطالب في مهارة معيّنة خلال فترات زمنية مختلفة، ولن يجدوا عادة اختلافا في الأداء أو القدرة من اليوم التالي، لكنهم سيلاحظون تقدّما واضحا من هذا الشهر، وليس من شهر إلى آخر ومن سنة إلى أخرى.

*** المهارات المكتسبة:**

تتعدّى معظم المهارات كونها عادة تقود تلقائيا، ثم تعلمه من خلال التّدريب والبروفة، إنه ببساطة ولكنه سلوك معقّد ومنظّم للغاية ومتكامل، يمكن تقديم بيان الكفاءة بحيث يتلقّى الماهر المعرفة التي لها أهميتها بالنسبة لما يتم تضمينه في الممارسة، التدرّب عبر الزمن من خلال الوقت. (السيد محمد أبو هاشم 2004)

*** مهارة معقّدة:**

بعض المهارات بحيث يختلف الخبراء في طبيعتها الدقيقة، ويمكن القول أنّ المهارات تتميّز بالخصائص التالية:

- عملية جسدية وعاطفية وعقلية تتطلّب معلومات ومعرفة يتم تحسينها من خلال التّدريب والاستخدام ويمكننا استخدامها في مجموعة متنوعة من المواقف.

*** مكونات المهارات الاجتماعية:**

البحوث والدّراسات التي أجراها علماء التربية والعلوم وعلم النفس تجاوزت التواصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية واختلاف الآراء والاتجاهات النظرية من عالم لآخر حسب مجال هذه النّظرية وخلفياته العلمية إتقان بعض العناصر من خلال الباحثين وتقدير أحدها بعنصر معيّن دون الاخر، وفيما يلي أهم مكوّنات المهارات الاجتماعية:

المكوّنات المعرفيّة:

الجانب المعرفي يعني الوعي بالنظم الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف معيّن، تشير مكونات الأداء السلوكي للمهارات الاجتماعية إلى الحافة السلوكية التي تنشأ من الاقتراض والتي يمكن ملاحظتها في حالة التفاعل مع الآخرين.

المكوّن الوجداني الانفعالي:

هذا المكون من المهارة شبه المكونات الأخرى للسلوك البشري، حيث أنه يخضع للاكتساب والتّعديل والتّغيير، ويرتبط بعلاقة عضوية مع المكونات الأخرى للمهارة والأعمدة. (السيد محمد أبو هاشم 2004)

أساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

- النظريات التي تشرح المهارات الاجتماعية
- علاقة التّنمّر المدرسي بالأمن النفسي والمهارات الاجتماعية.

6- أساليب اكتساب وتنمية المهارات الاجتماعية:

المهارات الاجتماعية للفرد ليست مهارات نظرية وموروثة، بل هي مهارات يتعلّمها الفرد ويكتسبها عند التّفاعل الاجتماعي وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع تنظم أساليب وأساليب التفاعل بين الأفراد.

يتعلّم الفرد المهارات الاجتماعية من خلال التعامل والتفاعل في المواقف الاجتماعية المختلفة وعبرها مراقبة وتقليد سلوكيات الآخرين، خاصة الآباء والأقران الذين يمثّلون نماذج تكوينك من خلالها يتم تقييم سلوك الفرد وتعديله وفقا لمدى نجاحه أو فشله، حيث يتم تعلّم المهارات الاجتماعية بشكل أساسي من خلال النماذج والأمثلة التي يعيشها الفرد في حياته، والتي تكون في بيئته ومن حوله، ومن خلال الأساليب يستجيب الآخرون لسلوكه ويعملون على دعمه أو إيقافه. (المطوع 2001)

يذكر "عبد الستار إبراهيم" عدّة طرق لاكتساب المهارات الاجتماعية؛ موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم : 1يوضح أساليب اكتساب المهارات الاجتماعية:

م	الأسلوب	معناه	متى يستخدم
2	التّأكيد السلبي	الاعتراف بالخطأ عندما تقوم بفعل يستحق اللوم على تبيين أن هذا خطأ لا يعني أنك بكاملك سيّء	عندما تحسّ بأنك قمت بخطأ يستحق اللوم والنقد، توطيد العلاقة الطيبة بالرؤساء والمقرّبين من الأصدقاء أو الأزواج
3	تجربة غضب الآخرين من قوتهم	تجهل محتوى الرسالة أو السلوك الغامض والتركيز بدلا من ذلك على طريقة الشخص الانفعالية في الحديث أو التواصل.	تجنب الدخول في معرفة لست مستعدا لها والتعامل مع الأشخاص الانفعاليين والمهتمين، ضبط النفس
6	التساؤل السلبي	الاستجابة لانتقاد الآخرين بالسؤال عن المزيد من الانتقادات والأخطاء التي ترتكبها مع أداء الاستعداد للتغيّر.	مع الأصدقاء الأعزاء والمقرّبين والرؤساء عندما تريد أن تنهي بعض العلاقات معهم، التقليل مع الضغوط الأسرية
8	التدريب على الاستجابة البدنية	التدريب على الاستجابة البدنية الملائمة للحالة الانفعالية والموقف الاجتماعي بما في ذلك نبرات الصوت، التقاء العيون، وتعبيرات الوجه والحركة.	خلق انطباع جيّد ومتحمّس، الثقة بالنفس، إعطاء الأوامر أو توجيهات التدريب على اتّخاذ القرار.
9	التّلوّن الانفعالي	التدريب على الانفعالات المختلفة والمتعارضة بما فيها المعارضة والهجوم وتقبّل المدح وإظهار الودّ وتأكيد الأنا.	تكوين علاقات اجتماعية دافئة ووثيقة، إنهاء المواقف الاجتماعية دون انفعالات سلبية أو قلق، التخلص من القلق الاجتماعي. (الكاشف وعبد الله 2007، ص 34- 36)

المصدر: المطوع، آمنة سعيد حمدان، 2001، المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء أمهات المكتبات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والنوعية، جامعة المنصورة.ص 101.

من خلال الجدول السابق يتّضح أنّ الأساليب المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية تنتظم في فئات ثلاثة؛ هي:

أساليب بدنية: ومنها التدريب على الاسترخاء، والتدريب على التحكم في الجوانب غير اللفظية.

أساليب معرفية: مثل التدرب على الحوار الداخلي الإيجابي وتغيير المعتقدات اللامنطقية.

أساليب سلوكية: من قبيل تمثيل الدول والاقتداء وإعادة السلوك والتلقين والتدعيم.

النّظريات التي تشرح المهارات الاجتماعية:

النظرية السلوكية:

بشكل عام تدور هذه النظرية حول تركيز عماية التعلم في إكساب سلوك جديد، وأنت تراه هي مجموعة من العادات التي يتعلّمها الفرد ويكتسبها من خلال مراحل نموه المختلفة، الذي تمت الإشارة إليه Riggio عندما أكّد أنّ المهارات الاجتماعية ليست فطرة او موروثة، ولكنها مهارات تكتسب المعرفة من خلال التفاعل الاجتماعي (Mamdoha salama, 1993- 96)، وأن يكتسب الطفل قيم التفاعلات الاجتماعية من البيئة من خلال التعلّم المشروط، وهذا تعززه المكافآت التعقيب.

نظرية التعلم الاجتماعي:

تسمى هذه النظرية أيضا بنظرية "التعلّم بالملاحظة والتقليد" أو التعلم بالنمذجة، وهي تمثل التكامل بين النظريات المعرفية والسلوكية. (زغلول، 2003: 125)

إنه يقوم على فرضية أنّ الإنسان هو شخص اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد، يتفعل معهم ويؤثّر عليهم ويتأثر بهم، يلاحظ السلوكيات وعادات واتّجاهات الأفراد الآخرين، ويعمل على تعلّمها من خلال ملاحظة الشخص لسلوك الشخص ثم القدرة على القيام بالسلوك المرصود أو بعضه. (الكتاني ومبارك، 1992، 403)

لذلك يمكن أن يكون التّعلّم الاجتماعي نتيجة لعملية مراقبة وتقليد سلوك الآخرين (الآباء، زملاء الدراسة، الرفقاء الذين كانوا قدوة). (حماني عتريس، 10: 1997)

تؤدّي مراقبة سلوك النموذج إلى قيام المراقب بتكرار سلوكيات مشابهة لتلك التي تعلّمها النموذج في الماضي، كان الطفل الذي تعلّم السلوك التعاوني ولم يمارسه يمكن أن يؤديه عندما لاحظ عددا منها، يمارس الأطفال هذا السلوك أمامه. (البيلي، 1997: 399)

النظرية السلوكية:

هي أنّ التعلّم القائم على الملاحظة يتضمن جانبا انتقائيا ولا يتعرّض بالضرورة لأنماط عرض نماذج السلوك، يعني تقليدها.

النّظرية المعرفية:

يفترض مؤيّدو هذا النهج أن الاستجابات لا تحدث تلقائيا، بل هي نتيجة لسلسلة من إجراءات العمليات المعرفية التي تتم من خلال مراحل متتابعة من المعالجة، تؤدّي في النهاية إلى توظيف ثابت معلومات مع مواقف متنوّعة، لذلك من المفترض أنّ النقص في المهارات الاجتماعية هو نتاج عوامل معرفية مثل التوقعات السلبية. (معتز عبد الله، 2000، 259)

وعلى هذا الأساس يهتم المعرفيون بنمط المعارف والمعلومات والخبرات التي يكونها الشخص على نفسه وسلوكه. (الداهري والكبيسي، 1999، 83).

9- 2.أساليب قياس المهارات الاجتماعية

إن القياملية ضرورية ولازمة لتقويم مستوى أداء المهارة، وعن طريق عملية

القياس نستطيع معرفة وتحديد مستوى النجاح أو القصور في الأداء .ويتم قياس المهارات لعدة أسباب نذكر منها ما يلي : التمييز بين التلاميذ العاديين وذوي الصعوبات حتى يمكن تصميم برامج تدريبية لعلاج مثل هذه الصعوبات وغيرها والتي تؤثر بشكل واضح في قدرة الفرد على الت علم وتقييم تعلم التلاميذ لمحتوى تعليمي معين أو مجموعة من المهارات الأكاديمية المتضمنة في وحدة تعليمية محدد .ويمكن قياس المهارة في جانبين هما : الجانب المعرفي ويتم قياسه تحريرا عن طريق اختبارات الورقة والقلم الجانب الأدائي (السيد محمد أبو هاشم،155 : 2004) .

بما أن التعريف يحدد عناصر المفهوم المطلوب قياسه، وكيفية ذلك، وبما أن أداة القياس هي وسيلة واقعية لقياس المفهوم المعرف إذن فإن التوجهات المطروحة على المستوى النظري لتعريف المهارة سواء كان التوجه السلوكي أو المعرفي ستؤثر في أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وقد ظهر على الساحة عدد من الأساليب التي انبثق عنها بالتبعية العديد من المقاييس والأدوات النفسية لقياس المهارات، وسنعرض بشيء من التفصيل لكل من أساليب قياس المهارات الاجتماعية، وأكثر مقاييس المهارات الاجتماعية ذيوعا، وسيكون ذلك على النحو التالي : (عبد الحليم وآخران، 124:2003) .

-1 .9 .2التقرير الذاتي :

حيث يطلب من المبحوث تقديم معلومات حول سلوكه في مواقف تتطلب قدرا من المهارات الاجتماعية، ومن المتوقع أن طبيعة هذا السلوك المتدرج الشدة ستكشف عن

مستوى تلك المهارة لدى الفرد وتوجد عدة أساليب تتدرج في فئة التقرير الذاتي هي :

1- 1 .9 .2.الاستخبارات والمقاييس النفسية :

.ونوجه فيها مجموعة من الأسئلة) البنود (للفرد التي تكشف إجاباته عليها عن مستوى

مهارته، وهناك عدة تأخذها تلك الأسئلة :صور نقدم للفرد مواقف معينة قد يواجهها أو واجهها في حياته اليومية تتطلب سلوكا اجتماع يا ماهرا للتعامل معها مثل : ماذا تفعل إذا حضرت اجتماعا متأخرا ولم تجد مقعد قريب؟ أو ما رد فعلك على رئيسك حين يوجه لك انتقادا علنيا أمام الآخرين بشكل جارح؟ أو ماذا يحدث حين تلتقي بشخص لأول مرة؟ وبطبيعة الحال فإن الأسلوب الذي سيتصرف به

الشخص في مثل تلك المواقف سيمكن من خلاله استنتاج مستوى مهارته الاجتماعية .تقديم استجابات معينة تتصف بأنها ماهرة أو غير ماهرة اجتماعيا ويطلب من الفرد تحديد معدل صدور تلك الاستجابة عنه . وبالتالي نحدد مستوى مهارته من خلال حصر معدل صدور السلوكيات الماهرة عنه أو العكس من قبيل :تبادر بتقديم نفسك للآخرين تلتقي بهم لأول مرة .

يصعب عليك تقدير مدى موافقة الفرد الذي تتحدث إليه على كلامك من خلال فحص ملامح وجهه؟

يعرض للمبحوث موقفا معينا ونتبعه بعدة استجابات بديلة عليه اختيار أحدها، على أساس أن كل بديل مها يعكس مستوى أو نمطا من المهارة كأن نقو ل له :إذا دخلت حجرة على شخصين يتحدثان في موضوع خاص : تعتذر وتخبرهما بأنك ستعود في وقت لاحق .تتحدث عما تريد مباشرة تغلق باب الغرفة وتخرج دون أن تتحدث إليهما .ويعد الاستخبار من أكثر الأساليب شيوعا ، وله العديد من المزايا فضلا عن أوجه النقد، وهو ما يدعو الباحثين إلى استخدام أساليب أخرى بجانبه، ويحسن حتى تكون الإجابات عنه أكثر دقة أن تصاغ عباراته بشكل دقيق، وتحدد ملامح الموقف المطروح بصورة مفصلة تتضمن طبيعة الموقف، وهوية الطرف الآخر فيه ونوع السلوك الصادر .(عبد الحليم وآخران، 2003 126 125:) .ونظرا للأهمية التي حظي بها موضوع المهارات الاجتماعية فقد ظهرت العديد من المقاييس التي سعى الباحثون بواسطتها لقياس مستوى ما يحوزه الفرد منها، وسنعرض فيما يلي لأبرز تلك المقاييس .

1مقياس" ريجيو "للمهارات الاجتماعية والذي صممه رونالد ريجيو عام (1986)

ويحتوي 105 بندا تقيس ست مهارات هي :

التعبير الانفعالي، الاستشعار الانفعالي، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الاستشعار الاجتماعية، الضبط الاجتماعي (Miller, 1995) .خليفة(1999)، .(Wampold,et al, 1995)

- 2مقياس هوروبتز وزملاؤه Horowitz, et al,1987) المشكلات العلاقات بين الأشخاص

3. مقياس جالازي للتعبير عن الذات وقام بإعداده عام .(1974)

- 4مقياس المهارات الاجتماعية أعده لور وآخرون عام .(1991)

5مقياس أبعاد السلوك التوكيدي : أعده طريف شوقي عام (1988) لقياس المهارات التوكيدية .

6مقياس السلوك التوكيدي : أعدته مريم الخليفي عام) . (1992) عبد الحليم محمود السيد وآخران، : 2003 130_132).

- 219 2الإستبار (المقابلة الشخصية)

وهو أسلوب مهم في حالة الرغبة في قياس مستوى المهارة الاجتماعية لأشخاص أمين، أو الرغبة في تقديم وصف مفصل للجوانب غير اللفظية لمهارات المبحوث الاجتماعية، مثل :أسلوبه في تقدم نفسه، ومدى تحكمه في (6) حركات عينيه، وقدرته على فهم وإرسال الإشارات غير اللفظية من وإلى الآخر .عبد الحليم وآخران،126:2003)

- 3 . 1 . 9 2.تحليل المضمون

.يقوم الباحث بموجب هذه الطريقة بتحليل مضمون ما كتبه الماهرون اجتماعيا عن أنفسهم) يوميات ذكرات كتب، أحاديث صحفية، لقاءات تلفزيونية ، أو ما كتب عنهم من منطلق أنهم بحكم ما يواجهونه من مواقف متنوعة يصدرون سلوكا ماهرا اجتماعيا من قبيل مواجهة مواقف الصراع، والتعبير عن الاختلاف مع الآخر، وإدارة عمليات تفاوض اجتماعي، وإصدار أحكام على آخرين(.عبد الحليم وآخران، 126 : 2003) .

- 2.9 2.الملاحظة السلوكية

نظرا لأهمية وقدم الملاحظة السلوكية كوسيلة لقياس المهارات الاجتماعية فهي تتضمن عدد من الطرق الفرعية يمكن لنا إعطاء نبذة موجزة عن كل منها على النحو التالي :

-ملاحظة السلوك الماهر اجتماعيا في مواقف واقعية : سواء كان ذلك في البيئات الطبيعية للأفراد مثلما الحال عندما يلاحظ الباحث تلاميذه أثناء تفاعلهم معا في الفصل .

-ملاحظة هذه السلوكيات في مواقف مصطنعة حيث نلاحظ تلك السلوكيات المتدرجة في فئة المهارات الاجتماعية للمبحوثين وهم يؤدون أدوارا معينة في اقف مصطنعة مو تجريبيا، يتم تسجيلها بالوسائل التقنية المناسبة . (عبد الحليم وآخران،127 : 2003)

ويهتم هذا الأسلوب بأداء التلاميذ الفعلي لهذه المهارات، وتعتبر ملاحظة الأداء في المهارات العملية من أهم أساليب التقويم لها، إذ أن هذه الملاحظة تلعب دورا هاما في بيان مدى تحسن الأاء والتقدم في اكتساب هذه المهارات للسيد محمد أبو هاشم : 2004، 156).

- 3 .9 .2المراقبة الذاتية :

لا تقتصر الملاحظة فقط على قيام باحثين بملاحظة سلوك الفرد في المواقف التي تتطلب المهارة الاجتماعية، بل يمكن أن يلاحظ الفرد ذاته أيضا فيها، وحتى يتمكن ا لفرد من أداء تلك المهمة يجب أن نعرفه بوضوح بمفهوم المهارات الاجتماعية، وتدريبه بإحدى لطرق المعروفة على الوعي بذاته و مراقبتها إبان التفاعلات الاجتماعية، وأن نزوده بمفكرة خاصة يدون بها ملاحظاته الشخصية حول المواقف التي يواجهها، وتتطلب الاستجابة بصورة ماهرة اجتماعيا، وأن يسجل مواصفات هذه الاستجابات وخصائص المواقف التي تصدر فيها، وتكمن أهمية هذه الطريقة إن أحسن تنفيذها في أنها تزودنا بمعلومات يصعب على الباحثين الوصول إليها أحيانا ، فضلا عن أنها تساعد الفرد على تعديل سلوكه في الوجهة المرغوبة) .عبد الحليم وآخران ، 128127 :2003

- 4 .9 2.تقديرات المحيطين بالفرد .

نظرا لعدم كفاية السلوكيات التي نحصل عليها من خلال ملاحظة المبحوثين، فضلا عن احتمال انخفاض دقة ما يدلون به من تقرير ذاتي حول سلوكهم المهاري الاجتماعي فإن الباحثين قد يلجأ ون إلى أسلوب إضافي يتمثل في الحصول على تقدير المحيطين بالفرد لسلوكه سواء كانوا أقرانه في الحي الذي يسكن فيه، أو أصدقائه أو معلميه أو أفراد أسرته .وفي دراسة أجراها كيرنز (1995,Cairns, et al) لتقييم الكفاءة الاجتماعية للفرد من خلال سؤال أقرانه، الذين على ألفة به ع نه تبين أن تقديرهم كان ذا قدرة تنبؤية مرتفعة بالسلوك الفعلي للفرد . وحتى يتأكد من صحة تلك التقديرات لاحظ لمدة أربعة أيام بصورة مكثفة من حصلوا على درجات مرتفعة على العدوانية من واقع تقرير أقرانهم المقربين منهم ،

ووجد أنهم أصدروا بالفعل سلوكا عدائيا بدرجة أكبر ممن حصلوا على درجات منخفضة، وأن ملاحظاته لعدوانيتهم ارتبطت سلبيا - كما يتوقع . بالدرجة على مقياس الكفاءة الاجتماعية مما يوحي بصدق تقديرات الأقران . عبد الحليم وآخرا ن، :128). 2003

- 5 .9 .2السيناريوهات :

حيث تقدم للمبحوث مجموعة من الأحداث المفترضة الاجتماعية، ويطلب منه تقييمها، وتفسير أسبابها ، وطبيعة السلوك المتوقع أن يمارسه فيها ، ومن خلال عملية التحليل المعرفي لاستجاباته نستدل على مهاراته الاجتماعية . عبد الحليم وآخر ان2003، 129)

– 6 9 2•الحاسب الآلي

:حيث نستخدم الحاسب الآلي للتعامل مع البنية المعر البنية المعر فية الكامنة خلفه، والمفسر لمستوى المهارة الاجتماعية للفرد، وهو ما يتطلب محو الأمية الحاسوبية لمبحوثينا وبالفعل فقد ظهرت برامج حاسوبية متنوعة تقدم موقفا وأهدافا يكشف رد فعل المبحوث عليها عن مستوى مهارته الاجتماعية، وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات طابع تفاعلي مع المبحوثين مما يمكننا من فهم سلوكهم المعرفي الاجتماعي بصورة أكثر يسرا Cirvne et . al. 1992)

ومن الأمثلة الواقعية على ذلك برنامج الحاسب الآلي الذي صممه" هوران" لتعديل بعض العناصر المؤثرة في طبيعة السلوك الاجتماعي الذي يتسم بانخفاض المهارة ألا وهي المعتقدات غير المنطقية، من خلال برنامج لإعادة التشكيل المعرفي للمعتقدات غير المنطقية لمجموعة من طلاب الثانوي يتضمن (12) مشهد تقدم على جلستين، وفيه يقدم للمبحوث عقب المشهد الذي يعكس معتقدا غير منطقي ما سيناريوهات، وبدائل متعددة للحكم عليها ، وحين يختار البديل المنطقي يقدم له الحاسب دعما وتشجيعا لتثبيت تلك المعتقدات لديه، أما حين يختار بديلا غير منطقي يقوم الحاسب بتفنيده ودحضه (Horan.1996 (عبد الحليم وآخران، (130 129 : 2003)

ويرى علماء النفس أن التعلم بمساعدة الحاسب فعال للأسباب التالية :

- 1المشاركة الفعالة : يجعل التلميذ يتفاعل بشكل ايجابي وفي الحال مع المادة العلمية المقدمة ويكشف عن هذا التفاعل باستجابته وممارسته ويختبر في كل خطوة، وهو تعلم عن طريق العمل .

- 2التغذية المرتدة للمعلومات من الممكن أن يحدد الخطأ، وأن يرجع الدارس إلى أسباب خطئه، ذلك أن التدعيم يسهل التعلم ، مع المعرفة الفورية للنتائج وما لها من فوائدجمة .

- 3 -تلقي المعلومات بطريقة تناسب كل فرد يجعل هذا الأسلوب الدارس يدرس المادة

ويفهمها تبعا لسرعته هو ، ثم يدرس غيرها، ولا يرتبط بسنوات دراسية معينة، وامتحانات تدخل فيها عوامل بشرية كثيرة أما إن كان بطيئا فإنه يدرس بالسرعة التي المتناسبة

معه، وغالبا ما ينتقل إلى برنامج علاجي .أحمد محمد وعبد الفتاح محمد ، .(217 216 :1999حين ننظر للأساليب المتنوعة لقياس المهارات الاجتماعية سنجد أن كلا منهما يتمتع بمجموعة من المزايا، وفي المقابل به بعض أوجه المحدودية التي ت جعل من المزج بينهما يساعدنا على تقييم تلك المهارات بصورة أفضل وأكثر اقترابا من الواقع، ولا غرو في ذلك فالمعلومة التي تأتي من أكثر من مصدر يزداد وثوقنا بها، فنحن نسأل المبحوث ونقابله، ونلاحظ سلوكه في مواقع معينة، ونقدم له مواقف مصطنعة، وتطلب منه ملاحظة ذاق فقدم له سيناريوهات، ونحلل أداؤه المعرفي عليها . عبد الحليم وآخران. 130.2003)

علاقة التنمر المدرسي بالمن النفسي والمهارات الاجتماعية:

إنّ علاقة التنمّر المدرسي بالأمن النفسي والمهارات الاجتماعية علاقة قوية، حيث أنّ هناك الكثير من لا يدرك حقيقة وخلفية الممارسات والسلوكيات التي يتعرّض لها البعض من أبنائنا المتعلّمين التي ترتبط بالمناخ المدرسي الذب أصبح يشكل قلقا وخوفا لدى الكثير من الأسر خاصة وأنّ هذه السلوكيات تحدث بعيدا عن أعين السلطات المدرسية، ولا يمكن رصدها بسهولة نظرا للخصوصية التي تتمتع بها، وهذا ما انتبه إليه المهتمون بالتربية وأطلقوا عليها مصطلح التنمر المدرسي كنوع من أنواع العنف المخفف، لكن له آثار سلبية على النمو النفسي والاجتماعي للمتمدرسين، وخاصة منهم الذين يفتقرون للأمن النفسي والمهارات الاجتماعية، لأن الأمن النفسي يعتبر دافعا أساسي لتحقيق حاجاته ومهاراته، لأنه يستثمره من الفرد في حياته المستقبلية لتتحقق له أسباب الحجب والانتماء، وإذا غاب الأمن النفسي في المدرسة من طرف المتنمر سيتعرّض التلميذ إلى الإحباط وعدم الشعور بالاستقرار، مما يؤدي به إلى الكثير الضعف التحصيل الدراسي، والخوف الدائم، القلق والتوتر، الافتقار إلى المهارات الاجتماعية التي تساعده على التكيّف والاندماج مع مختلف المواضع والمواقف الحياتية، وهنا يأتي دور أسلوب التنشئة الاجتماعية في اكتسابها والتمر"ن عليها لتكون سدا منيعا لمختلف المؤثرات المحيطة والمضبطة للشخصية ومكوناتها البيولوجية والنفسية والاجتماعية والمعرفية، كما أنّ رقابة المدرسة عاجزة عن الحد من هذه الظاهرة ما لم تتضافر جهود الجميع بداية من الأسرة وجماعة الرفاق وصولا إلى مكونات البناء الاجتماعي ككل، والسبيل الوحيد في تقليص تفاقم هذه الظاهرة هو الوقوف على العوامل الداعمة للتنمر والحاضنة له كالأسرة وأساليب التنشئة الاجتماعية والمدرسة ومعرفة الأساليب الوقائية وتنمية مصادرها كالقيم الاجتماعية والثقافية والدينية.

الخلاصة:

تناولنا في هذا الفصل مختلف الجوانب المتعلّقة بالمهارات الاجتماعية انطلاقا من مختلف التعريفات؛ والتي صنّفت إلى تعريفات ذات طابع تكاملي، ثم تناولنا بعض المفاهيم التي لها علاقة بالمهارات الاجتماعية كالكفاءة الاجتماعية والتوكيد وأهمية المهارات الاجتماعية، إذ تعد واحدة من المكونات المهمة للصحة النفسية الجيّدة، وعاملا مهما في تحقيق التّكيّف الاجتماعي لدى الأطفال داخل الجماعات التي ينتمون غليها كمساعدة الفرد على الاستفادة من الآخرين وتعلّم المزيد منهم، كما تعرّفنا على مكوّناتها المعرفية والسلوكية والوجدانية وطرائق اكتسابها، والتي صنّفت إلى: التعلّم المباشر وغير المباشر والأسباب التي تؤدّي إلى ضعفها لتجنّبها من باب الوقاية خير من العلاج، والتي بيّنها الحوار الداخلي وتوقّع العواقب، والمعتقدات غير المنطقيّة ومراقبة الذّات والإدراك الاجتماعي والتعقد التصويري، كما أشرنا غلى العوامل التي تسهم في تشكيل مستوى المهارات الاجتماعية والمتمثلة في خصال الفرد وخصال الطرف الآخر وخصائص السياق الثقافي الاجتماعي لموقف التفاعل، ثم تناولنا وسائل تنمية المهارات الاجتماعية والمتمثلة في التنمية النظامية والتنمية الذاتية، ومن أساليب هذه الأخيرة الوعي بالذات والمراقبة الذاتية والتحليل النقدي للذات، والتقييم الذاتي والحوار الذاتي والمحاسبة الذاتية، ثم تطرّقنا إلى التقنيات التي يمكن أن تستخدم في التدريب على المهارات الاجتماعية وهي التعزيز التشكيل والتعليمات اللفظية ومشاركة النظير، وأخيرا تناولنا أساليب قياس المهارات الاجتماعية المتمثلة في التقرير الذاتي والملاحظة السلوكية والمراقبة الذاتية وتقدير المحيطين بالفرد والسيناريوهات والحاسب الآلي.

الفصل الثالث : منهجية الدراسة و إجراءاتها

تمهيد:

يمتاز كل بحث علمي بخطوات علمية ومنهجية يجب مراعاتها؛ باختيار الإجراءات المناسبة التي يجب مراعاتها للوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم فيما بعد، ومن الخطوات التي يجب مراعاتها اعتماد منهج مناسب واختيار أدوات مناسبة للدراسة؛ يتم التحقق من خصائصها السيكومترية، ثم اختيار عيّنة الدراسة الاستطلاعية وأيضا الأساسية ويتم التّطبيق للأدوات المناسبة عليها للوصول إلى نتائج معيّنة.

1- الدّراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدّراسة الاستطلاعية دراسة استكشافية وهي مرحلة هامة في البحث العلمي، نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، وهدفها هو ضبط متغيّرات البحث والتّأكد من وجود عيّنة الدّراسة، ومعرفة ما إذا كانت الأدوات المستعملة ملامة للدراسة من خلال التأكد من الشروط السيكومترية لأداة الدّراسة (الصدق والثبات)، وضبط مختلف متغيّرات الدّراسة ضبطا علميا دقيقا، لتتماشى مع أهداف الدّراسة

أجريت الدّراسة الاستطلاعية خلال شهري نوفمبر وديسمبر للعام الدراسي 2022/ 2023م، حيث حاولنا في بدايتها ما يلي:

- تحديد العيّنة المراد تطبيق أداة الدّراسة عليها؛
- التّعرّف على الصعوبات المختلفة وكذا التقرب من أفراد العيّنة؛
- قياس "صدق وثبات" أداة الدراسة المراد توزيعها على عيّنة الدراسة.

للتحقق من شروط السيكومترية لأداة الدّراسة قمنا باختيار عيّنة عشوائية من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والتي تتكوّن من 27 تلميذا وتلميذة من تلاميذ كل من متوسطة أول نوفمبر 1954 ببلدية واد الشرفاء، ومتوسطة كشرود رابح ببلدية عين الأشياخ ولاية عين الدفلى.

2- منهج الدّراسة:

المنهج كما عرّفه "محمد الجوهري" (1975 هو: الطرق العلمية التي يستعين بها الباحث في حلّ مشكلات بحثه، وترتبط ارتباطا وثيقا بأدوات البحث التي تختلف في منهج ابحث كونها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للوصول إلى المعلومات.(درداح، 2014، 84)

استخدمت الباحثتين في معالجة هذه الدراسة والإجابة على أسئلتها المنهج الوصفي الإرتباطي لمناسبة طبيعة المشكلة التي تقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، بقصد تحديد علاقة التنمّر المدرسي بالأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

3- ميدان الدّراسة:

قامت الباحثتان بإجراء هذه الدّراسة في متوسطة أوّل نوفمبر 1954، ببلدية وادي الشرفاء، ومتوسطة كشرود رابح بمقاطعة عين الأشياخ بمقاطعة جندل، ولاية عين الدفلى، حيث ساهمت البلديتين من خلال معالمهما التاريخية والأثرية في انطلاق شعاع التربية والتعليم على مستوى الولاية متجسّدا في مسبح "متوسطة أول نوفمبر 1954 ما بعد الاستقلال إلى بداية التسعينيات، ومن أجل تهيئة الظروف المناسبة وبمساهمة السلطات المحلية والولائية ارتأى

المسؤولون التحوّل وبناء هذه المتوسطة حوالي سنة 1956 في بلدية وادي الشرفاء ومتوسطة كشرود رابح ببلدية عين الأشياخ لما يلعبه قطاع التربية والتعليم في بعث الحياة العلمية والثقافية وانعكاساتها على المجتمع.

4- مجتمع وعيّنة الدّراسة:

تم تحديد المجتمع الأصلي لعيّنة الدّراسة والذي يتكون من طلاب السنة الثالثة متوسط بمقاطعة جندل للعام الدراسي (2022- 2023)، وقدّر بنحو 117 تلميذا و تلميذة.

وقد تم اختيار العيّنة بطريقة عشوائية، والجدول التالي يوضح توزيع عيّنة الدراسة على متوسطتين بمقاطعة –جندل-

.

الجدول رقم : **2يوضح توزيع عيّنة الدراسة على متوسطتين من مقاطعة –جندل-**

الرقم	اسم المتوسطة	عدد أفراد مجتمع الدراسة الأساسية	المجموع
01	متوسطة أول نوفمبر 1954	54	117
02	متوسطة كشرود رابح	63	

يتّضح من خلال الجدول أعلاه توزيع عيّنة الدّراسة الأساسية على متوسطتين بمقاطعة –جندل-

5- أدوات الدّراسة:

أنّ أدوات جمع البيانات الميدانية مصنّفة ضمن الوسائل المرتبطة بالبحوث العلمية لأنها تساهم بقد كبير في الاطّلاع والتحليل المعمّق للظواهر المدروسة، إضافة إلى أنّ خصائص المجتمع المدروس تفرض على الباحثين احتيار الأداة، لأنه بدون هذه الوسائل لا يمكن للباحث الوصل إلى نتائج وحقائق، ومن بين هذه الأدوات:

- مقياس التنمر المدرسي؛
- مقياس الأمن النفسي؛
- مقياس المهارات الاجتماعية.

أ- مقياس التنمر المدرسي:

وصف المقياس:

أعدّ هذا المقياس صبحيين ووالقضاة (2013)، حيث يتكون من 27 بندا موزّعا على ثلاثة أبعاد كما هو موضح في الجدول رقم ( ).

الجدول رقم : **3 يوضح توزيع أبعاد مقياس التنمر المدرسي**

الرقم	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
1	التنمر اللفظي	1، 2، 3،،4، 5، 6، 7، 8، 9	9
2	التنمر الجسمي	10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17،، 18، 19	10
3	التنمر على الممتلكات	20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27،	8
		العدد الإجمالي	27

وللتحقق من صلاحية المقياس قامت الباحثتان بعدد من الإجراءات لحساب صدقه وثباته وذلك على النحو التالي

صدق المقياس:

تم حساب صدق البناء للمقياس على عيّنة مكونة من 117 تلميذ وتلميذة، وقد تم اعتبار ارتباط الفقرة بالعلام الكلية وارتباط الفقرة بالبعد محكا للصدق والإبقاء على الفقرات التي ترتبط بالبعد والعلامة الكلية بمقدار 0.25، فأعلى، وتبيّن أنّ الفقرات في المقياس جميعا أوفت بهذا المعيار ولم تحذف ولا فقرة، وبذلك بقي المقياس في صورته النهائية 27 فقرة موزّعة على ثلاثة أبعاد.

كما تم حساب ارتباط الأبعاد بالعلامة الكلية للمقياس، وقد كانت الارتباطات مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05.

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيق المقياس على عيّنة مكوّنة من 117 تلميذا من تلاميذ المرحلة المتوسطة، وكانت قيمة معامل الارتباط في التطبيق، وتم استخدام معامل ألفاكرونباخ مؤشرا على الاتساق، وقد أسفرت النتائج على أنّ معامل الثبات مقداره 0.63.

تصحيح لمقياس:

ليتكون المقياس في صورته النهائية من (27)ى عبارة، وأمام كل منها ثلاث بدائل هي: (نعم، لا، أحيانا) وأعطيت لها درجات (3، 01، 02).

ب- مقياس الأمن النفسي:

وصف المقياس:

أعد هذا المقياس الدكتور عقيل بن ساسي 2013 استخدمت الباحثتين في هذه الدراسة أداة واحدة لقياس مستوى الأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط ألا وهو مقياس الأمن النفسي للأطفال المراهقين والذي يحوي على 27 بندا، يهدف هذا المقياس إلى تحديد درجة الأفراد في الأمن النفسي والذي يتاح فيه للتلميذ اختيار إجابته من ثلاثة بدائل وهي: (دائما، أحيانا، أبدا)، وذلك من بعد ملء البيان الشخصي المتمثل في الجنس.

صدق المقياس:

تم توزيع المقياس على أفراد الدّراسة الأساسية التي بلغ عددها 117 تلميذا على مستوى السنة الثالثة متوسط بمقاطعة جندل و عين الأشياخ، لأجل حساب صدق كل بند، والثبات الكلي للمقياس.

للتحقق من صدق المقياس مرة أخرى قامت الباحثتان مرة أخرى بحسابه باستخدام:

صدق التناسق الداخلي:

من أجل حساب الاتّساق الداخلي للمقياس يتم حساب دلالة معاملات الارتباط بين كل بند من بنود الاختبار بالدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول الآتي يوضح النتائج المتحصّل عليها.

الجدول رقم : 4جدول صدق المقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
01	0.262	15	0.408
02	0.151	16	0.480
03	0.303	17	0.151
04	0.541	18	0.317
05	0.364	19	0.055
06	0.388	20	0.344
07	0.519	21	0.612
08	0.311	22	0.245
09	0.409	23	0.093
10	0.518	24	3.78
11	0.456	25	0.020
12	0.165	26	0.325
13	0.280	27	0.386
14	0.579	/	/

دال عند 0.01: دال عند 0.05

يتّضح من خلال الجدول السابق أنّ معظم الفقرات مرتبطة ارتباطا إحصائيا عند مستوى 5% و1%، وهذا ما يدل على أنّ المقياس يتميّز بصدق آتساق داخلي عالٍ.

ثبات المقياس:

حسب ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" وبعد حساب قيمته $\propto = 0.01$ وهي قيم عالية تدل على ثبات المقياس.

من خلال النتائج المتحصّل عليها لصدق وثبات المقياس تبيّن أنّ المقياس يصلح للدراسة الأساسية.

تصحصح المقياس:

تم تصحيح المقياس بحيث تقابل بدائل الإجابة (دائما، أحيانا، أبدا) الدرجات (1، 2، 3) على التوالي في حالة الإجابة على الفقرات الإيجابية والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

ج- مقياس المهارات الاجتماعية:

وصف المقياس:

أعدّ هذا المقياس "ماستون" وآخرون (1983)، تحت عنوان "تقييم ماستون للمهارات الاجتماعية للصغار"، حيث تكوّنت العيّنة المبدئية التي تمّت دراستها من 117 مراهق تراوحت أعمارهم ما بين 13 و16 سنة، كما شمل المقياس في بدايته (92) فقرة تم انتقاؤها من المقاييس العامة للأمراض النفسية والسلوكيات المستهدفة في دراسات المهارات الاجتماعية للأطفال والملاحظات الإكلينيكية والمناقش مع الأخصائيين العاملين مع الأطفال والمراهقين.

أما في البيئة العربية فقد تم تعريب وتقنين هذا المقياس من طرف "محمد السيد عبد الرحمن" (1998)، حيث قام بتعديلين؛ التعديل الأوّل في الإجابة الثلاثية على البنود (دائما، أحيانا، أبدا) بدلا من الإجابة الخماسية التي استخدمها "ماستون" لصعوبة تطبيقها على تلاميذ عيّنة الدّراسة، في حين أنّ التّعديل الثاني كان عبارة عن تصنيف البنود، هذه البنود تحت مقاييس فرعية تشير إلى بعدين فرعيين من المهارات الاجتماعية: التعبير عن المشاعر الإيجابية، التعبير عن المشاعر السلبية، وبذلك أصبح المقياس مكون من 26 فقرة في صورته النهائية.

بعد الأجل:

التعبير عن المشاعر السلبية ويقصد بها قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظيا أو سلوكيا؛ كاستجابته مباشرة للأنشطة وممارسات الأطفال الآخرين التي تروق له.

البعد الثاني:

التعبير عن المشاعر الإيجابية ويقصد بها قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرّضا عن الآخرين ومعاملتهم ومشاركتهم معه، مثل ذلك (أكوّن صداقات كثيرة، أدعو أصدقائي لمشاركتي في اللعب).

صدق المقياس:

للتّأكد من صدق المقياس توصل الباحث إلى انه يتمتع بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري بعدما أبدى المحكمون موافقتهم على ارتباط بنود المقياس بأبعاده وعلى وضوح تعليماته وسهولة صياغة البنود وفقرتها، كما تحقق من القدرة التمييزية للمقياس بين مرتفعي ومنخفضي المهارات الاجتماعية، حيث قامت الباحثتان بحساب ارتباط الأبعاد بالعلامة الكلية للمقياس، وقد كانت الارتباطات مرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05.

ثبات المقياس:

توصّلت الباحثتان عند حساب ثبات المقياس إلى معاملات ثبات مرتفعة لأبعاد المقياس، وللمقياس ككل باستخدام طريقة "ألفاكرونباح"، وكانت قيمتها $\propto = 0.77$ بالنسبة للمقياس ككل.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس؛ بحيث تقابل بدائل الإجابة (دائما، أحيانا، أبدا) الدرجات (1، 2، 3) على التوالي في حالة الإجابة على الفقرات الإيجابية والعكس بالنسبة للعبارات السالبة.

6- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أ- الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي:

ثبات المقياس:

طريقة الاتّساق الداخلي (ألفا كرونباخ):

كما تم حساب ثبات الاختبار عن طريق الاتّساق الدّاخلي باستخدام معادلة "ألفاكرونباخ" القائمة على أساس حساب معدّل الارتباطات بين عبارات الاختبارات حيث بلغ 0.63.

الجدول رقم : **5 يوضح ثبات مقياس التنمر المدرسي عن طريق "ألفاكرونباخ"**

ألفاكونباخ	عدد العبارات
0.63	27

صدق المقياس:

تم حساب صدق هذا الاختبار كذلك باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" والدال عند مستوى 0.01.

أبعاد المقياس	N	معامل الارتباط بيرسون	دال عند مستوى
1	27	0.76	0.01
2	2307	0.85	
3	207	0.70	

ب- الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي:

ثبات المقياس:

تم حساب هذا المقياس باستخدام معامل "ألفاكرونباخ" ، حيث بلغت قيمته $\propto = 0.81$ وهي قيمة عالية تدل على ثبات المقياس.

الجدول رقم : **6 يوضح ثبات مقياس الأمن النفسي**

ألفاكونباخ	عدد العبارات
0.81	27

من خلال النتائج المتحصّل عليها لصدق وثبات المقياس تبيّن أنّ المقياس يصلح للدراسة الأساسية.

تم حساب صدق هذا المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون والدال عند مستوى 0.01.

المقياس	N	معامل ارتباط بيرسون	دال عند مستوى
الأمن النفسي	27	0.70	0.01

صدق مقياس المهارات الاجتماعية

المقياس	N	معامل ارتباط بيرسون	دال عند مستوى
المهارات	27	0.63	0.01

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس المهارات الاجتماعية:

ثبات المقياس:

طريقة التّساق الدّاخلي: (ألفاكرونباخ):

كما تم حساب ثبات هذا الاختبار عن طريق الاتّساق الداخلي باستخدام معادلة ألفاكرونباخ القائمة على أساس حساب معدّل الارتباطات بين عبارات الاختبار ككل، حيث بلغ 0.77 كما هو موضّح في الجدول رقم ( ).

الجدول رقم : **7 يوضّح ثبات مقياس المهارات الاجتماعية**

ألفاكونباخ	عدد العبارات
0.77	26

7- إجراءات الدّراسة:

تمّ اختبار عيّنة الدّراسة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بدأ بتطبيق جمع البيانات في المتوسطتين خلال شهري نوفمبر ديسمبر 2022 بمقاطعة جندل، ولتسهيل الاتصال بالعيّنة تم أخذ الموافقة من مديري المؤسستين بمقاطعة –جندل-

8- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد في معالجة البيانات على الأساليب الإحصائية وفق ما تقتضيه فرضيات الدّراسة مع الاستعانة بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، حيث استخدم:

الجدول رقم : **8يوضح الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة**

الرقم	نص الفرضية	الأداة المستخدمة	الأسلوب الإحصائي
01	لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي	مقياس التنمر المدرسي + مقياس الأمن النفسي	- معامل الارتباط بيرسون - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - ألفاكرونباخ
02	توجد علاقة بين ذات دلالة إحصائية بين التّنمّر المدرسي والمهارات الاجتماعية	- مقياس التنمر المدرسي + مقياس المهارات الاجتماعية	- معامل الارتباط بيرسون - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل ثبات ألفا كرونباخ
03	توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية	- مقياس الأمن النفسي + مقياس المهارات الاجتماعية	- معامل ارتباط بيرسون - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري معامل ثبات ألفاكرونباخ
04	توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التّنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية	- مقياس الأمن المدرسي + مقياس الأمن النفسي + مقياس المهارات الاجتماعية	- معامل ارتباط بيرسون - المتوسط الحسابي - الانحراف المعياري - معامل ثبات ألفاكرونباخ

خلاصة الفصل:

تطرّقنا في هذا الفصل إلى إجراءات الدراسة الميدانية من خلال تبنّي المنهج المناسب وكذلك اختيار عيّنة الدراسة الأساسية، كما تم إجراء دراسة استطلاعية بهدف التّأكد من صلاحية أدوات الدّراسة للتطبيق على عيّنة الدّراسة الأساسية وحساب خصائصها السيكومترية والتي تمثّل الصدق والثبات، حيث تبيّن بعد تطبيق أدوات الدّراسة على العيّنة الاستطلاعية صلاحية الأدوات للتطبيق في الدراسة الأساسية، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة لمعالجة الفرضيات.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها

تمهيد:

بعد تطبيق إجراءات الدراسة الأساسية قمنا بتفريغ كل من مقياس التنمر المدرسي ومقياس الأمن النفسي، والمهارات الاجتماعية.

من خلال هذا الفصل سيتم عرض النتائج التي تم الحصول عليها بدءً بعرض نتائج فرضيات الدراسة، ثم نحاول مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها.

تعتبر مرحلة مناقشة النتائج من أهم مراحل البحث العلمي، حيث ؟إنها المرحلة التي يتم فيها استخلاص الباحث أدلة ومؤشرات علمية وكمية وكيفية تثبت الإجابة على أسئلة البحث أو تؤكد قبول فروضه أو عدم قبولها. (صالح بن حمد العساق، 1995)

1- عرض نتائج الدراسة:

أ- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

يتضمن التساؤل الأول على: هل توجد علاقة بين التّنمّر المدرسي والأمن النفسي؟

الجدول رقم : **9 علاقة التنمر المدرسي بالأمن النفسي**

المتغيّرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	117	53.64	5.02	1	منعدمة
الأمن النفسي	117	59.41	8.18	-0.14	

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم ( ) أنّ قيمة الارتباط منعدمة، ومنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العيّنة على مقياس التنمر المدرسي ودرجاتهم بـ 0.77، $0.63 = \propto$، ومنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة من مرحلة التعليم المتوسط.

ب- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

ينص التساؤل الثاني على: هل توجد علاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية؟

الجدول رقم : **10علاقة التنمر المدرسي بالمهارات الاجتماعية**

المتغيّرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	117	53.64	05.02	1	132	**0.05**
الأمن النفسي	117	46.54	4.80	1.89	0.41	0.05

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم ( ) أنّ قيمة معامل الارتباط قوية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للتنمر (1) ودرجة ثبات بـ $\propto = 0.63$ للتنمر المدرسي، و$\propto = 0.81$ للمهارات الاجتماعية، ودالة عند مستوى 0.05، ومنه توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الثالثة متوسط.

د- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

ينص التساؤل الثالث على: هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية؟

الجدول رقم : **11علاقة الأمن النفسي بالمهارات الاجتماعية**

المتغيّرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	117	59.41	8.18	1	**0.01**
الأمن النفسي	117	46.54	4.80	1.89	0.01

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم ( ) أنّ قيمة معامل ارتباط الدالة عند مستوى 0.01، حيث بلغت نتيجة الأمن عند $\propto = 0.81$، وعند المهارات الاجتماعية $\propto = 0.77$ ومنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الثالثة متوسط.

د- عرض النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة:

ينص التساؤل الرابع على: هل توجد علاقة ارتباطية بين التنمّر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية؟

الجدول رقم : **12يوضح العلاقة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية**

المتغيّرات	العيّنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	117	53.64	5.02	0.14	**0.01**
الأمن النفسي	117	59.41	8.18	81	0.01
المهارات الاجتماعية	11746.54	4.80	4.15	0.77	0.05

يتبيّن من خلال نتائج الجدول رقم (13) أنّ قيمة معامل الارتباط موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 و0.05، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للتنمر المدرسي 1، والأمن النفسي 0.14، أما المهارات الاجتماعية

ودرجة الثبات عند ألفاكرونباخ فقد بلغت عند التنمر المدرسي بـ0.63 وعند الأمن النفسي بـ0.81، والمهارات الاجتماعية بـ0.77، ومنه توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الثالثة متوسط.

أ- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على وجود علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي وقد توصلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي لدى طلبة السنة الثالثة متوسط.

تتّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدّراسات التالية:

دراسة بسيوني (2019) ودراسة بن زوال وآخرون (2019)، دراسة طلال (2019)، دراسة العمري (2019)، دراسة أمين خطابي (2020)، دراسة المجان 2020)، دراسة مظلوم (2014)، دراسة الحاجان (2015)، دراسة شان ووانغ Chang (Wang &2011) على وجود علاقة ارتباطية بين التنمّر المدرسي والأمن النفسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنّ التنمر المدرسي مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكد الأبحاث على مدى الآثار التي تبقى في ذاكرة الطفل وتؤثر على صحته النفسية على المدى الطويل؛ نتيجة تعرّضه للتنمر في مرحلة ما من حياته المدرسية، ويختلف مصدرها بحسب الحالة العمرية مما يؤدّي إلى إفراز جملة من السلوكيات الخاطئة كالضرب والشتم والسب والإهانة، فيفقد الطرف الآخر ثقته بنفسه ويحس بعدم الأمان النفسي، لأن التنمر المدرسي له آثاره السلبية على الصحة النفسية للتلميذ، وهي آثار خطيرة على التلاميذ، فعندما يتعرض التلميذ للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقدير الذات، والغياب عن المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي.

كما يمكن تفسير العلاقة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي من خلال تطوّر العلاقة الطلابية التي تحكمها الكثير من التغيّرات والمؤثرات الاجتماعية والسلوكية، كذلك التنمر عند الطلاب لا يوجه إلى بعضهم البعض فقط، وإنما أصبح يوجه إلى الإطار التدريسي وإلى ممارسته خارج أسوار المدرسة؛ الأمر الذي أصبح يشكل خطورة كبيرة.

يعدّ سلوك التنمر مشكلة خطيرة تهدّد الأمن النفسي والمدرسي بصورة عامة والمجتمع بصورة خاصة.

استنادا إلى نتيجة هذه الدراسة يمكن ان نرجع تفسير الاختلاف بين الإناث والذكور وطريقة التنمر إلى أنّ الذكور أكثر عرضة للاعتداءات الجسمية من خلال منحهم الفرصة للمتنمّرين للاعتداء عليهم، كما قد يكون السبب في ذلك يعود إلى القائمين بعملية التنمّر وهم الذكور، وبالتالي فهم يجدون السهولة في الاعتداء على الذكور أكثر من الإناث؛ سواء اعتداء لفظي أو جسمي أو الاعتداء على الممتلكات.

ب- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على وجود علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، وقد توصّلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصّل إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

تتّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدّراسات التالية: دراسة عاصم عبد المجيد كامل وأحمد إبراهيم محمد سعد عبده (2016)، دراسة الصبحين والقضاة (2013)، دراسة البكري 2010)، دراسة غماري (2015)، دراسة يوسف (2013)، دراسة سليمان (2011)، على وجود علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية.

يمكن تفسير هذه النتيجة بأن سلوك التنمر يعزي إلى أسباب أخرى غير المهارات الاجتماعية، ويمكن ان يعود السبب إلى كون تلاميذ المرحلة المتوسطة في يكونون في مرحلة حرجة وهي مرحلة المراهقة، نظرا لتسارع تغيّرات النمو، ما يسبب للمراهق نوع من التوتر والقلق يثير بداخله الكثير من الإحباط الذي يعتبر من أكثر المثيرات للاستجابات العدوانية كسلوك التنمر.

يمكن أيضا أن نفسّر هذه النتيجة بأن سلوك التنمر راجع لأسباب أخرى كالقوة الجسدية للمتنمّر، أو أساليب المعاملة الوالدية كالقسوة والتسلّط، مما يجعل الفرد يقلّد سلوك والديه ويقتدي بهما، أيضا تأثير جماعة الرفاق وتقليدهم في تصرّفاتهم ، وكذلك تأثير وسائل الإعلام كمشاهدة أفلام العنف.

يمكن تفسير النتيجة أيضا على أنّ الحياة الاجتماعية ركن هام وأساسي في حياة كل فرد وتتطلّب العديد من المهارات الاجتماعية لنجاحه واندماجه في المجتمع، فالمهارات الاجتماعية سلوك مكتسب يهدف إلى التفاعل الاجتماعي والتدعيم الإيجابي مع الآخرين.

كما يمكن تفسير علاقة التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية من خلال انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية قد يفسر الإخفاق الذي يعانيه الفرد كما يفسر الاضطراب الوجداني؛ خصوصا الاكتئاب والشعور بالوحدة والمشكلات السلوكية، والأشخاص الذين يفتقدون للمهارات الاجتماعية اللازمة للتعبير عن رغباتهم يتعرّضون في الغالب إلى إحباط متكرر مما يؤدي إلى سلوكات عدوانية كسلوك التنمّر الذي يمارس في المدارس، حيث تكتسي عملية اكتساب المهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في تحقيق التّكيّف الاجتماعي داخل الجماعة المدرسية التي ينتمي إليها التلاميذ، كما أنها تفيدهم في التّغلّب على مشكلاتهم وتوجيه تفاعلاتهم مع البيئة المحيطة، وتساعدهم في تحقيق الاستقلال الذاتي والاعتماد على النفس، والتواصل التوكيدي مع الأقران، مما يرفع من مستوى ثقتهم بالنفس والتخفيف من قلقهم ومخاوفهم.

ج- مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية، وقد توصّلت نتائج هذه الدراسة من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى طلبة السنة الثالثة متوسط.

تتّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدّراسات التالية: دراسة ساراكو كلو وآخرون (1989)، دراسة الطائي (2001)، دراسة حسيب (2011)، دراسة عبد الرحمن (1998)، دراسة العقيلي (2004)، دراسة هدى عبد الحميد (2010)، دراسة المشاط '2008).

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنّ الأمن النفسي مطلب رئيسي وضروري في حياة الفرد والمجتمع، فهو احد مقوّمات الحياة؛ فلا يستطيع الفرد منا تحمّل حياة الخوف والتهديد والفزع والقلق الذي نسعى نحن البشر إلى محاربة هذه المخاوف بكل ما لنا من طاقة لننعم بحياة أفضل يسودها الاستقرار والهدوء والطمأنينة والسكون.

نجد العديد من العلماء يصنّفون الأمن النفسي في مراتب؛ فهناك من وضعه في المرتبة الثانية بعد الحاجات الفيزيولوجية، والبعض الآخر وضعه في المرتبة الأولى مع الحاجة إلى الأمن الغذائي الذي يجعله في حاجة دائمة إلى الاستثارة وتحقيق أفضل دافعية للإنجاز.

يمكن تفسير العلاقة بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية من خلال أنّ المهارات الاجتماعية تعدّ من المحدّدات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكّنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف ما، وفي المقابل فإن ضعفها يعدّ أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين، حيث إنّ المهارات الاجتماعية تجعل الفرد قادرا على المبادرة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف.

يمكن تفسير علاقة الأمن النفسي بالمهارات الاجتماعية من خلال إذا كان هناك أمن نفسي وهدوء واستقرار في الحياة ستكون هناك دافعية للإنجاز والعمل وتحقيق العديد من المهارات والأهداف في الحياة.

د- مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية، وقد توصّلت الدراسة إلى نتائجها من خلال الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها إلى التحقق من هذه الفرضية والتوصل إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

تتّفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه الدّراسات التالية: دراسة سيف فارس أرحيل(2019)، دراسة وسيم عبد القوي (2017)، دراسة الحجار وأبو معلا (2007)، دراسة خليفة (2006)، دراسة تتوش الحبيب وهراندي محمد (2015)، دراسة جوفان وآخرون (2003)، دراسة بالدري وجارينجتون (1999).

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال أنّ التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية توجد علاقة تربطهما، مما يدل على أنّ مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الأمن النفسي عامل من العوامل المستقلة التي تساهم في حدوث التنمر المدرسي، وقد تكون أسباب وعوامل أخرى أيضا مرتبطة بحدوث التنمر المدرسي.

يمكن تفسير هذه النتيجة أيضا من خلال أنها تعيق التلميذ في المدرسة بعض المعيقات سواء معيقات نفسية أو اقتصادية أو اجتماعية تجعله لا يحس بالأمان النفسي ومع بيئته المدرسية، فمثلا قد يتعرّض هذا التلميذ لفشل دراسي أو إحباط داخلي أو موت شخص عزيز عليه، تعرقل أمانه وتوافقه النفسي وحتى الخارجي، لكن لا يمكننا القول بأن يصبح سلوك هذا التلميذ معنّف او عدواني ليصل إلى درجة هذا التنمر باعتبار الأمن النفسي والمهارات الاجتماعية والقيم الاجتماعية يتأثر ويؤثر فيها، كون هذه الأخيرة تدعم وتترجم تماسك الفرد لتحقيق أمنه النفسي وتحقيق مهاراته الاجتماعية، لكن هذا لا يمس سلوكه باعتبار السلوك شيء محسوس قد يكتسب من الخارج أو من فطرته، هذا من خلال التربية السليمة والسوية، وبحسب دراستنا نجد التلاميذ يمارسون التنمر لكن نسبة مع ذواتهم ومع بيئتهم جدّ عالية، لذلك من منظورنا الخاص وبحسب نتائجنا وتفسيراتنا لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

خلاصة:

أنّ هذه الدراسة حاولت إلقاء الضوء على موضوع التنمر المدرسي وعلاقته بالأمن النفسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسّط، وما توصّلنا إليه من نتائج أوّلية لا يمكننا القول بأننا قد أحطنا بالموضوع ولكل النتائج المتوصّل إليها نتائج أولية ونقطة انطلاق للباحثين في هذا المجال التخصصي لإثرائها من جديد باستخدام أدوات أكثر دلالة وبعيّنات أخرى.

التوصيات والاقتراحات:

- إجراء دراسة ميدانية أخرى مماثلة عن التنمر المدرسي لدى عيّنات أخرى من التلاميذ في مختلف المستويات؛
- إجراء دراسات التنمر المدرسي وعلاقته بالمستوى الثقافي لدى عيّنة من المراهقين؛
- إجراء دراسات ميدانية أخرى تخص الأمن النفسي وعلاقتها بمتغيّرات أخر كالعنف المدرسي؛
- تصميم برامج إرشادية للخفض من سلوك التنمر المدرسي،
- العمل على توعية المدراء والأساتذة والمساعدين التربويين وحتى الأولياء بخطورة اتّساع مشكلة التنمر المدرسي؛
- الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ لتحقيق التّكيّف السليم مع المجتمع وزيادة وحدة أفراده؛
- تنظيم أيام دراسية للمعلّمين والأساتذة في كيفية التعرّف على قدرات المتفوّقين وسماتهم وكيفية رعايتهم؛
- ضرورة وجود مرشدين للتعامل مع هذه الحالات وكذلك شرح أبعاد هذه الظاهرة للأساتذة ليكون لهم دور في السيطرة عليها؛
- توفي جو أمن نفسي للتلاميذ سواء كان ذلك في البيت أم المدرسة أم الشارع، كونه يعدّ من الحاجات الأساسية للحياة حتى يتسنّى للفرد تحقيق مستويات أفضل من النجاح في جميع مجالات حياته؛
- توفير الراحة والطمأنينة كي يعيش التلميذ العنيف مرحلة مراهقة عادية لا تسودها أية مشاكل؛
- توفير الأمن النفسي لدى الفرد يزيد من إشباع حاجاته المعرفية والعلمية، فنجد الفرد كلّما قلّ عنفه كلّما زاد تحصيله المعرفي.

خاتمة

خاتمة

لكل بداية نهاية وما اجمل ان تكون نهاية بحثنا هي استنتاج لما تطرقنا اليه في الفصول السابقة فيمكن القول إن الدراسة الحالية تندرج في إطار الدراسات النفسية الاجتماعية التي تهدف إلى معرفة مدى الارتباط بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، حيث يعد موضوع التنمر المدرسي من بين المواضيع التي حظيت باهتمام وانشغال الباحثين والعلماء والتربويين، وهذا باعتباره من السلوكات الغير مقبولة اجتماعيا، ولما تخلفه من أضرار ونتائج سلبية وخيمة، ولانتشار سلوك التنمر في المدارس في المجتمعات لا سيما بعد أن أصبح من المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، وخاصة أن هذه المرحلة تتزامن مع بداية فترة المراهقة، باعتبارها من أصعب المراحل العمرية التي يمر بها الفرد .

يعد الأمن النفسي من أهم أنواع الأمن بالنسبة للإنسان، وهو شعور يسمح للفرد بإقامة والاحتفاظ بعلاقات متزنة مع أناس ذوي أهلية انفعالية في حياته؛ كأفراد أسرته وأصدقائه، ويعتبر نقيضا للوحدة النفسية المتمثلة في التهديد والخوف، وهو خطر داخلي يستشعره الفرد بدرجة أكبر من الآخرين ،إن الحاجة إلى الأمن النفسي ذات شقين ، الأول :الأمن المادي الذي يتمثل في محاولات الفرد المستمرة للحفاظ على حياته وإشباع حاجا ت الأولية من الطعام والشراب وغيرها، والثاني: الأمن المعنوي، ويتمثل في إحساس الفرد بالأمن، والطمأنينة، والرضا، وعدم التوتر، والسعادة. و يعد الأمن النفسي من الحاجات الضرورية التي يسعى الفرد لبلوغها خصوصا في المرحلة الأولى من حياته؛ فهي مصدر أهدافه وطموحاته وتطلعاته، وتزيد كذلك من تفاعله مع المجتمع ليستقر نفسيا ويتكيف مع من حوله. ومن جهة أخرى يؤدي الاستسلام للضغوط النفسية وشعوره بعدم الأمن النفسي إلى الرغبة في الابتعاد عن الآخرين ؛ مما يؤدي إلى تراكما ت نفسية خطيرة تزيد من الضغوطات ، لذلك إن حاجة الإنسان الغريزية إلى الأمن النفسي تدفعه إلى الدأب في السعي إلى استكشاف البيئة المحيطة به، سواء أكانت بيئة مادية أو اجتماعية للتعرف عليها، والتفريق بين النافع والضار فيها، بحيث يشبع حاجته إلى الأمن.

لهذا كان هذا المتغير من بين المتغيرات الذي تناوله الدراسة الحالية بربطه بمتغير هام وهو المهارات الاجتماعية، حيث تعتبر هذه الأخيرة من بين المؤثرات النفسية الاجتماعية الهامة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به، وللتلميذ مع المحيطين به في الوسط المدرسي، كما أن انخفاضها يفسر الإخفاق الذي يعانيه بعض التلاميذ في مواقف الحياة اليومية، وهذا الإخفاق يؤثر في سلوكات الفرد، وقد يؤدي به إلى سلوكات عدوانية كسلوك التنمر بين التلاميذ في المدارس، لهذا فان نجاح التلميذ في حياته عامة وفي حياته الدراسية خاصة يقاس بمدى اكتسابه وتعلمه للمهارات الاجتماعية التي تعتبر بمثابة طوق الأمان للفرد لمواجهة المشاكل والعراقيل والصعوبات التي تعترضه وتكمن أهميتها في تحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي .كما نلاحظ من خلال مراجعة أدبيات البحث فإن جهود أغلبية الباحثين والمختصين قد انصبت على دراسة التنمر المدرسي ببعض المتغيرات الأخرى، دراسة المهارات الاجتماعية ببعض المتغيرات الأخرى ولدى فئات عمرية تختلف عن عينة الدراسة الحالية،

والمتمثلة في تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، ومن هنا تبرز أهمية ومكانة الدراسة الحالية بين الدراسات الأخرى في دراسة فئة عمرية مهمة وهم التلاميذ في سن المراهقة باعتبارها من أهم وأخطر المراحل العمرية التي يمر بها الفرد في حياته، والتي تستحق العناية والاهتمام .

لهذا جاءت الدراسة للبحث عن مدى وجود علاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط .

وتعتبر هذه المذكرة تمهيدا لبحوث جديدة مستقبلا حول هذه الفئة ومتغيرات جديدة أملا في إيجاد حلول يستفيد منها التلميذ في حد ذاته، للوصول به إلى الراحة والتوافق وتحقيق الصحة النفسية .

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

القرآن الكريم

1. أسامة حميد حسن الصوفي، فاطمة هاشم قاسم المالكي، 2012، التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع 35.
2. أقرع، إياد، 2005، الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيّرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح، مابلي.
3. بهنساوي، احمد فكري وحسن، رمضان علي، 2015، التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية، بور سعيد، 17 (03)، 124620.
4. جميل طهراوي حسن، 2007، الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، مجلة الجامعة الإسلامية، ع 02.
5. حواس، سارة محمد حسن، 2019، مجلة المهارات الاجتماعية لدى الأطفال.
6. دراني، كمال، ودراني، عيد، 1983، اختبار ماسلو للشعور بالمن النفسي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، ع 02، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.حامد الزهران، عبد السلام، 2005، دراسات في الصحة النفسية، ط 02، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة.
7. الدليم، فهد عبد اله وآخرون، 2003، مقياس الطمأنينة النفسية، الطائف، سلسلة مقاييس مستشفى الطائف 3، مستشفى الصحة النفسية.
8. سارة محمد حسن حواس، 2019، المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، ع 02، مج 06.
9. سامية ابا ريم، 2012، الأمن النفسي لدى المراهق.
10. سعد، علي، 1999، مستويات المن النفسي لدى الشباب الجامعي، مجلة دمشق، مج 05، ع 01، دمشق، يوريا.
11. سليماني، 2015، التنمّر لدى المراهق وعلاقته بتحصيله الدراسي، مذكرة تخرّج ماجستير في تكنولوجيا التربية، جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة.
12. عاصم، عبد المجيد كامل أحمد، إبراهيم، محمد سعد عبده، 2017، التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ مرحلة الإعدادية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مج 11، ع 86.
13. علي موسى الصبحين، محمد فرحان القضاة (2013، سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه)، ط 01، الرياض.
14. عميرة مريم، (2019)، المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير أكاديمي في الإرشاد والتوجيه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.
15. فاطمة عيد الله، 2012.
16. قحطاني، نورة بنت سعد، 2012، التّنمر المدرسي وبرامج التدخل.

17. محمود احمد أبو سحلول، حسن أحمد حمدان، بلال إبراهيم الحداد، عادل احمد أبو شمالة،محمد باسم أبو عصير، 2018، واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها، مديرية التربية والتعليم، خان يونس، فلسطين.
18. مسعد ابو الديار، 2012ن التنمّر لذوي صعوبات التعلّم، ط 03، الكويت.
19. مصطفى علي مظلوم، 2007، فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة على طلاب مرحلة الثانوية، مجلية كلية التربية، ع 09.
20. منال ثلايجية، 2012، التنمر المدرسي ... الأسباب والحلول، مجاة الروائز، الصرايرة، 2009، الطفل المتنمر، ط 01، عمان، الأردن، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
21. نورة بني سعد القحطاني، (2012)، التنمر المدرسي وبرامج التداخل، عدد 2011، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
22. ياسر الجاجان، 2015، الأمن النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
23. عودة محمد وكمال مرسي، 1986ن الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام دار القلم، ط 02.
24. الحارث عبد الحميد حسين، حسين سالم، غسان، 2006، علم النفس الأمني، ط 01، لبنان.
25. السهلي، ماجد اللميع حمود، 2007، الأمن النفسي وعلاقته بالأداء الوظيفي لدى موظّفي مجلس الشورى السعودي، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، كلية الدراسات العليا بجامعة نايف للعلوم الأمنية.
26. الريادي، محمود، 1980، أسس علم النفسي العام، مكتبة النجلو المصرية، للقاهرة، مصر.
27. أسعد، 20.
28. أمل محمد حسين، 2007، المهارات الاجتماعية لطفل الروضة، الدار العالمية للنشر والتوزيع.
29. أليكس موكيالي. ت. حسين حيدر، 1997ن علم النفس الجديد، ط 01، منشورات عويدات، بيروت، لبنان.
30. أماني عبد المقصود عبد الوهاب، 2000، مقياس تقدير المهارات الاجتماعية للأطفال، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
31. السيد محمد أبو هاشم، 2004، سيكولوجية المهارات ، زهراء الشرق.
32. أحمد بن علي عبد الله الحميضي، 2004، فعالية برنامج سلوكي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقليا القابلين للتعلّم، رسالة ماجستير غير منشورة.
33. طريف شوقي محمد فرجن 2002، المهارات الاجتماعية والاتصالية (دراسات وبحوث نفسية)، دار غريب.
34. عبد المنعم الدردير، 2005، الجوانب الاجتماعية في التعليم المدرسي، عالم الكتب.
35. عبدالحليم محمود السيد، وآخرون، 2003، علم النفس المعاصر.
36. محمد مصطفى الديب، 2005، علم النفس التعلم التعاوني، ط 01، عالم الكتب.
37. المطوع، آمنة سعيد حمدان، 2001، المهارات الاجتماعية والثبات الانفعالي لدى التلاميذ أبناء أمهات المكتبات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والنوعية، جامعة المنصورة.

38. أسامة محمد الغريب، 2005، بعض مظاهر اضطراب مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى ذوي التعاطي المتعدد والكحوليين، مجلة الدراسات العربية في علم النفس، مج 04، ع 01.

39. منى الحديدي، جمال خطيب، 2005، استراتيجيات تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، ط 01، دار الفكر.

40. السيد محمد أبو هاشم، 2004ن سيكولوجية المهارات، زهراء الشرق.

41. بوناب أسماء، 2017، التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي في التوجيه والإرشاد التربوي، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

42. درداح، 2014، التوجيه المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي شعبة تقني رياضي، دراسة **وصفية ميدانية، مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر، تخصص إرشاد وتوجيه، جامعة الوادي.**

1. Olwes, 1993, bulling at scool what we know and that we can do.
2. Pestonjee, D-M & Singh, 1979, Ahok K: Astudy of dogmatism & security in two religious groip pcycological studies.
3. Jaffe, 1981 Zlan: Comparison of legestlators wiht a central groip on Maslos: security, neasure, psycological reports, 48.
4. Green, 1981 I: safety needs resolution and congnitive ability as interwovcn antecedent to moral devlopment, social bihaviors & personality, 9.
5. Kogiteibasi? 1982, sold-ahe security of children: Cors national socio economic evidence , journal of cultural psychology, 13.

ملاحق

الملحق رقم 01 الإستبيان

مقياس الأمن النفسي

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

مقياس الأمن النفسي للأطفال و المراهقين

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة: نضع بين يديك مجموعة من العبارات، بعد قراءتها تجيب عليها واحدة تلو الأخرى بوضع علامة (×) في الخانة التي تنطبق عليك،

واعلم أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، بل إجابتك ستكون مساهمة منك في انجاز هذه الدراسة. و فيما يلي مثال يوضح لك كيفية الإجابة.

مثال توضيحي:بعد قراءة العبارة:

"بعد الخروج من المدرسة مساء أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي".

إذا كانت تنطبق عليك في **كل** الأوقات فإن إجابتك تكون كالآتي:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
بعد الخروج من المدرسة مساءا أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي.	×		

أما إذا كانت تنطبق عليك في **بعض** الأوقات فإن إجابتك تكون كالآتي:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
بعد الخروج من المدرسة مساءا أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي.		×	

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى . ☐

العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
1. أشعر بأنني محبوب من الآخرين.			
2. يحسدني أصدقائي على كل شيء.			
3. أتوتر عند الكلام أمام الآخرين.			
4. أشعر بأني أعيش في أسرة سعيدة.			
5. أشعر بحب أساتذتي.			
6. أحب أسرتي ويحبونني.			
7. أشعر بأن زملائي يكرهونني.			
8. يحترم الناس رأيي.			
9. أرغب في التعاون مع الآخرين.			
10. أحترم ما يقوله والدي.			
11. أحب التعاون مع رفاقي.			
12. أكره لوم الآخرين لي.			
13. أتعامل مع زملائي بكل راحة وسرور.			
14. أشعر بحب والداي لي.			
15. أشعر بأن أصدقائي يسخرون مني.			
16. أحس بإهمال والدي.			
17. أرغب في اللعب مع أصدقائي في الحي.			
18. ينتظرني أصدقائي للعب معهم.			
19. عند مقابلتي أشخاص لأول مرة أشعر بعدم اهتمامهم بي.			
20. أتشاجر مع والدي.			

21. أشعر بحب المؤسسة التي أدرس بها.			
22. أشعر بان والدي يكرهاني.			
23. أشعر بالافتخار بنفسي.			
24. أميل إلى الجلوس وحدي.			
25. أتكلم بصراحة عن مشاعري.			
26. أكره الجلوس مع الغرباء.			
27. أشعر بالطمأنينة في حياتي.			

مقياس المهارات الإجتماعية

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
١	أقوم بمجاملة أصدقائي ومدحهم والثناء عليهم.			
٢	أستطيع أن أواجه المشكلات بهدوء.			
٣	اعتمد على نفسي في اتمام المهام والواجبات المطلوبة مني.			
٤	اتبع التعليمات والإرشادات الموجهة لي.			
٥	أبدأ بالحوار مع الآخرين.			
٦	أعرض مساعدتي على أصدقائي عند الحاجة.			
٧	اتبع القواعد والقوانين ولا أتعدى حدودي.			
٨	استطيع إنجاز المهام المطلوبة مني دون الاعتماد على الآخرين.			
٩	اتبع اللوائح والقوانين.			
١٠	اعترف بالجميل			
١١	أدعو أصدقائي لمشاركتي في اللعب.			
١٢	امتلك القدرة على فض المنازعات والتصالح مع الآخرين.			
١٣	استجيب لتعليمات المدرسين وأنفذها.			
١٤	استغل الوقت بطريقة جيدة.			
١٥	أدعو أصدقائي لمشاركتي في اللعب والترفيه.			
١٦	أشارك أصدقائي في المناقشات والأحاديث.			
١٧	أتقبل انتقادات الآخرين عن طيب خاطر.			
١٨	أسعى إلى أن أتقن ما أقوم به من أعمال.			
١٩	لا أمانع في مشاركة أصدقائي لي في أدواتي وألعابي والأشياء الخاصة بي.			
٢٠	ثقتي بنفسي كبيرة.			

الرقم	العبارات	دائماً	أحياناً	نادراً
٢١	أقف مع أصدقائي وقت الشدة وأدافع عن حقوقهم.			
٢٢	أتجاهل الإغاظة وأتصرف مع الأمور بحكمة.			
٢٣	أجيد استغلال وقت الفراغ.			
٢٤	استجيب للنقد بطريقة ملائمة.			
٢٥	أكون صداقات كثيرة.			
٢٦	أنا محبوب من أصدقائي.			

مقياس التنمر

المحاور	الفقرات	البـــــنـــــود			ملاحظات
التنمر اللفظي	1	يطلق علي زملائي أسماء مثيرة للسخرية			
	2	يطلق على أحد زملائي تعليقات مزعجة على المظهر الخارجي لي			
	3	ينظر إلي أحد الطلبة بنظرة غاضبة لتخويفي			
	4	يطلق علي زميلي اشاعات كاذبة			
	5	يصرخ علي زميلي بصوت مرتفع من أجل تخويفي			
	6	يقوم بعض التلاميذ بمناداتي بأسماء غريبة			
	7	يسبني بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة			
	8	يقوم أحد زملائي بابتزازي لفظيا			
	9	يتعمد زميلي تهديدي			
التنمر البدني	10	يقوم صديقي بقرصي ليسبب لي الألم			

	11	يرد زميلي على إساءاتي اللفظية له بالإساءة البذيئة			
	12	يقوم أحد زملائي بطرحي أرضا			
	13	يعرقلني أحد التلاميذ بقدمه أثناء مرورى أمامه			
	14	يتشاجر معي زملائي			
	15	يقوم أحد زملائي بصفعي على الوجه			
	16	يدفعني أحد التلاميذ بقوة ليجلس مكاني			
	17	يستخدم زميلي بعض الأدوات الحادة للتهجم علي			
	18	يتعمد أحد أصدقائي ضربي دون سبب			
	19	يتعدى زملائي على ممتلكاتي (أدواتي، كتب)			
التنمر على الممتلكات	20	يتعمد أحد زملائي إخفاء أغراضي لإزعاجي			
	21	يسرق لي بعض زملائي أشيائي المهمة			
	22	يقوم زميلي بتمزيق كتبي			
	23	يرفض صديقي إعادة الأشياء التي استعارها مني			
	24	يتعمد أحد زملائي تمزيق ملابسي			
	25	يقوم زميلي الذي يجلس معي بسرقة أقلامي			
	26	يتعمد صديقي تمزيق مئزري			
	27	يتعمد أحد زملائي كسر قلمي			

الملحق رقم 02 مخرجات برنامج spss

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=التنمر.اللفضي التنمر.الجسمي التنمر.على.الممتلكات
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		التنمر.اللفضي	التنمر.الجسمي	التنمر.على.الممتلكات
التنمر.اللفضي	Corrélation de Pearson	1	,700**	,766**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	117	117	117
التنمر.الجسمي	Corrélation de Pearson	,700**	1	,853**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	117	117	117
التنمر.على.الممتلكات	Corrélation de Pearson	,766**	,853**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	117	117	117

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

	Observations utilisées	Les statistiques associées à chaque paire de variables sont basées sur l'ensemble des observations contenant des données valides pour cette paire.
Syntaxe		CORRELATIONS /VARIABLES= التنمر.المدرسي الأمن.النفسي /PRINT=TWOTAIL NOSIG /STATISTICS DESCRIPTIVES /MISSING=PAIRWISE.
Ressources	Temps de processeur	00:00:00,02
	Temps écoulé	00:00:00,01

Statistiques descriptives

	Moyenne	Ecart type	N
التنمر.المدرسي	53,6410	5,02487	117
الأمن.النفسي	59,4103	8,18130	117

Corrélations

		التنمر.المدرسي	الأمن.النفسي
التنمر.المدرسي	Corrélation de Pearson	1	-,140
	Sig. (bilatérale)		,132
	N	117	117
الأمن.النفسي	Corrélation de Pearson	-,140	1
	Sig. (bilatérale)	,132	
	N	117	117

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=الأمن.النفسي الأمن.النفسي1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		الأمن.النفسي	الأمن.النفسي1
الأمن.النفسي	Corrélation de Pearson	1	,701**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	117	117
الأمن.النفسي1	Corrélation de Pearson	,701**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	117	117

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=المهارات.الإجتماعية المهارات.الإجتماعية1
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
```

Corrélations

Corrélations

		المهارات.الإجتماعية	المهارات.الإجتماعية1
المهارات.الإجتماعية	Corrélation de Pearson	1	,633**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	117	117
المهارات.الإجتماعية1	Corrélation de Pearson	,633**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	117	117

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Fiabilité

Echelle : ALL VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	117	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	117	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,812	26