برنامج إرشادي لخفض سلوك التنمر المدرسي وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*

إعداد

محمود حسين محمد حسن شحاته

معلم المواد الشرعية بالأزهر الشريف

تحت اشراف

د/ صلاح عبدالسميع مهدى باشا

مدرس علم النفس التربوى

كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

أ.د/نبيل فضل محمود شرف الدين

أستاذ علم النفس التربوى

كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة

أ.د/إبراهيم إبراهيم أحمد أحمد

أستاذ ورئيس قسم العلوم التربوية

وعميد كلية التربية النوعية - جامعة المنصورة (سابقا)

مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة

عدد (٦٤) - أكتوبر ٢٠٢١

* بحث مستل من رسالة دكتوراه بعنوان : برنامج إرشادى لخفض سلوك التنمر المدرسى وأثره فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

برنامج إرشادي لخفض سلوك التنمر المدرسي وأثره في تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

محمود حسين محمد حسن شحاته * د/ صلاح عبد السميع مهدي باشا **

أ.د/نبيل فضل محمود شرف الدين*** أ.د/إبراهيم إبراهيم أحمد أحمد ****

الملخص

هدف البحث إلى التعرف على برنامج إرشادى في خفض سلوك التنمر المدرسى وأثره فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف البحث صمم الباحث برنامجا إرشاديا انتقائيا لمنظومة متكاملة من الفنيات والأساليب الإرشادية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة، تتراوح أعمارهم ما بين (٩- ١٢) عاما، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين إحداهما تجريبية، وعددها (٣٠) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة وعددها (٣٠) تلميذا وتلميذة، وتكونت أدوات البحث من: مقياس التنمر المدرسى، ومقياس مهارات الاتصال، والبرنامج الإرشادى، وجميعها من إعداد الباحث، واستخدم الباحث الأساليب الإحصائية البارامترية، (اختبار (ت)، وذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (Spss)

وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس التنمر المدرسى لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس التنمر المدرسى لصالح التطبيق القبلى، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى على مقياس مهارات الاتصال لصالح التطبيق البعدى.

الكلمات المفتاحية: البرنامج الإرشادى، سلوك التنمر المدرسى، مهارات الاتصال.

* معلم المواد الشرعية بالأزهر الشريف

** كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

*** كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

**** كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

مقدمة

تشهد البيئة المدرسية العديد من الظواهر والمشكلات التربوية والاجتماعية الخطيرة التى تقف عائقا أمام تحقيق الأهداف التعليمية، والمؤثرة فى البناء الأمنى، والنفسى، والاجتماعى المدرسى، ومن هذه المشكلات مشكلة سلوك التنمر المدرسى، التى تنتشر بشكل متزايد داخل البيئة المدرسية، وتؤثر سلبا على المجتمع بشكل عام، وعلى البيئة المدرسية بشكل خاص، رغم التوعية لمخاطرها، والتصدى لوقفها.

ويبدأ التنمر تدريجيا ويستمر حتى يصل إلى الذروة فى الصف (الرابع والخامس والسادس) الابتدائى، ثم يستمر فى المرحلة الأساسية العليا، ثم يبدأ فى الهبوط فى المرحلة الثانوية، وقلما يكون فى المرحلة الجامعية (مجدى الدسوقى، ٢٠١٦، ٥).

وتشير الإحصائيات العالمية إلى أن ما يقرب من (١٥- ٢٠٪) من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس الابتدائى يتعرضون للتنمر والعنف من أقرانهم داخل المدرسة، وأن النسبة تزداد إلى (٣٠٪) فى الصفوف من السابع إلى التاسع (Corvo& Delara,2010).

وقد أشارت نتائج دراسة حسين (Hussein, 2010) إلى سرعة انتشار التنمر فى مصر والسعودية، وأضاف محمد القداح وبشير عربيات (٢٠١٣) زيادة انتشار حالات التنمر فى المدارس ذات الأوساط الاجتماعية والاقتصادية الأقل تطورا، وأن ٨٪ من طلبة المدارس لا يذهبون إلى مدارسهم شهريا خوفا من تعرضهم لسلوك التنمر من قبل أقرانهم.

ووضحت كريس كول (٢٠١٠، ٣٠٣) أن سبل التواصل مع المتنمرين محدودة للغاية؛ فهم دائما ما يحبطون الآخرين بكلامهم ولغة الجسد التى يستخدمونها؛ ليجعلوا الآخرين يشعرون بمشاعر سيئة.

وقد أشارت نتائج بعض الدراسات، كدراسة كل من (عازة سلام،٢٠٠٧، ٣؛ وسناء سليمان،٢٠١٣، ١٦) أن ٨٥٪ من نجاح الفرد فى حياته الشخصية والعملية يتوقف على مدى استخدامه للمهارات الإتصالية مع ذاته ومع الآخرين.

وبذلك فإن فكرة تدريب الأفراد على مهارات الاتصال فكرة جيدة؛ لأن نجاح ذلك ينعكس على نجاح عملية الاتصال الاجتماعى بين الأفراد، وإن تدنى مستوى هذه المهارات، أو فقدها لدى أفراد المجتمع يؤدى إلى آثار خطيرة، وضعف فى العلاقات الاجتماعية، وكثيرا ما يترتب عليه العديد من المشكلات والسلوكيات السلبية، كالتدنى فى التواصل الاجتماعى من خلال الانعزالية، وتجنب بناء علاقات اجتماعية، وضعف العلاقات مع الأقران، والنشاطات المحدودة، وقلة التواصل بين الأفراد.

ولخطورة النتائج المترتبة على سلوك التنمر المدرسى؛ فقد أجريت بعض الدراسات والبحوث التى تناولت البرامج الإرشادية والوقائية لخفضه لدى التلاميذ فى مراحل التعليم المختلفة، ومنها دراسة (مسعد أبوالديار،٢٠١٥؛ سالم عبدالله،٢٠١٥؛ Rhonda,2018; Rudd,2016 ؛ أمل محمد،

٢٠١٨؛ نوال السيد، ٢٠١٨؛ يسرا سيد،٢٠١٩)، والتى أشارت نتائجها إمكانية خفض سلوك التنمر المدرسى من خلال البرامج المعدة، والتوصية بعمل برامج أخرى للحد من هذا السلوك، ومن ثم تأتى أهمية البحث الحالى فى اقتراح برنامج لخفض سلوك التنمر المدرسى، وأثره فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مشكلة البحث:

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

ومن خلال عمل الباحث فى مجال التدريس؛ لاحظ وجود انتشار لهذه الظاهرة بين الكثير من التلاميذ فى المرحلة الابتدائية، وتدنى مهارات الاتصال لديهم، مما لفت انتباهه إلى أهمية وجود برامج إرشادية للحد من سلوك التنمر المدرسى وتنمية مهارات الاتصال لتلاميذ المدارس الابتدائية، ومن ثم يمكن صياغة المشكلة فى التساؤل الرئيس التالى:

ما البرنامج الإرشادى فى خفض سلوك التنمر المدرسى وتنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الرئيس مجموعة من التساؤلات الفرعية التالية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على برنامج إرشادى مقترح فى خفض سلوك التنمر المدرسى، وتنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فى الآتى:

١. العمل على خفض سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باعتباره سلوكا سلبيا غير مرغوب فيه؛ مما يحدث تغيرا إيجابيا فى سلوك هؤلاء التلاميذ.
٢. العمل على تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
٣. مواكبة هذا البحث للجهود الجادة التى تبذلها جميع الهيئات والجهات المنظمة للعمل بوزارة التربية والتعليم؛ للتعامل الفعال مع تلاميذ المرحلة الابتدائية فى ظل التطورات المستقبلية الحديثة.
٤. استخدام المنهج الإرشادى الانتقائى، ودعم المكتبة العلمية بإطار نظرى حول متغيرات البحث، وحث العاملين فى مجال الإرشاد النفسى إلى تبنى الإرشاد الشامل الانتقائى؛ للعمل مع التلاميذ ورعايتهم.
٥. إرشاد المعلمين، وأولياء أمور التلاميذ المتنمرين، وإكسابهم بعض استراتيجيات التعامل مع سلوك التنمر المدرسى.
٦. إثراء المكتبة العربية ببعض المقاييس الجديدة، كمقياس سلوك التنمر المدرسى، ومقياس مهارات الاتصال لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
٧. إفادة المسئولين التربويين من نتائج الدراسة الحالية؛ لمساعدة التلاميذ في كيفية الحد والسيطرة على هذا السلوك التنمرى، والعمل على تحسين أوضاعهم بتقديم برامج إرشادية للتلاميذ الذين يعانون من سلوك التنمر المدرسى.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: دراسة سلوك التنمر المدرسى وأسبابه وأشكاله، والمشاركون فى التنمر، وتنمية بعض مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج الإرشادي فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى (٢٠٢٠/٢٠٢١م)، فى الفترة ما بين ١٤من نوفمبر ٢٠٢٠ حتى ٣٠ من ديسمبر ٢٠٢٠ م.
- الحدود المكانية: مدرسة مجمع صدقا الابتدائية، ومدرسة الحرية الابتدائية التابعتان لإدارة تمى الأمديد التعليمية بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية.

متغيرات البحث:

أ. المتغير المستقل: البرنامج الإرشادى لخفض سلوك التنمر المدرسى لتلاميذ المرحلة الابتدائية.
ب. المتغيران التابعان: (سلوك التنمر المدرسى، مهارات الاتصال لتلاميذ المرحلة الابتدائية).

مصطلحات البحث:

يمكن تعريفها إجرائيا على النحو التالى:

١- **البرنامج الإرشادى** Counseling Program:

مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة التى تقوم على أسس علمية مستندة على مبادئ الإرشاد وفنياته ونظرياته، وتتضمن تقديم خدمات إرشادية لأفراد المجموعة التجريبية من خلال عدد من الجلسات الإرشادية خلال فترة زمنية محددة بهدف خفض سلوك التنمر المدرسى لديهم؛ مما يؤدى إلى تنمية مهارات الاتصال، وزيادة توافقهم الاجتماعى والنفسى.

٢- **سلوك التنمر المدرسى School bullying behavior:**

السلوك المتكرر من قبل تلميذ، أو مجموعة من التلاميذ تجاه تلميذ أخر، أو مجموعة تلاميذ، وهو سلوك غير مقبول ينتج عنه إيذاء مشاعر الغير، أو تهديدهم، أو إخافتهم، أو إرعابهم، سواء لفظيا، أو جسديا، أو اجتماعيا، أو جنسيا، أو إلكترونيا، أو أخذ الممتلكات، ويقاس إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك التنمر المدرسى المستخدم فى الدراسة الحالية.

٣- **مهارات الاتصال** Communication Skills:

كل سلوك يعتمد عليه الطالب للتفاعل مع الآخرين، كمهارة الاستماع، ومهارة التحدث، ومهارة فهم الآخرين، ومهارة التحكم فى الانفعالات، وما يرتبط بكل منها من القدرة على التعبير المناسب سواء باستخدام السلوكيات اللفظية، أم غير اللفظية، والتى تهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار والتعبير عن الحاجات والرغبات، وتلقى الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها، وفهم مغزاها، والتعامل فى ضوئها، ويمكن قياسها إجرائيا من خلال الدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس مهارات الاتصال المستخدم فى الدراسة الحالية.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الباحث الإطار النظرى فى ثلاثة محاور رئيسة كالتالى:

- **المحور الأول: سلوك التنمر المدرسى (مفهومه، العوامل المؤثرة فى انتشاره، أشكاله، والمشاركون في التنمر)**

أولا: مفهوم التنمر:

تناول الباحثون مفهوم سلوك التنمر المدرسى بتعريفات عدة فى الأدبيات السيكولوجية، منها:

تعريف أدمز (Adams& Lawrence,2011,6) بأنه: عبارة عن استغلال بعض الأطفال قوتهم الجسدية، أو الشعبية، أو سلاطة الألسنة؛ لإذلال طفل آخر، أو لإخضاعه، وفى بعض الأحيان الحصول على ما يريدونه منه.

وعرفه دافيز (Davis, 2016, 146) بأنه مزيج من السلوك العدوانى، والسلوك غير الاجتماعى، ويتصف بالاستمرارية والمعارضة، وينتشر هذا السلوك فى علاقات تلميذ مع تلميذ آخر، أو مجموعة من التلاميذ، وعادة ما ينتشر داخل البيئة المدرسية أكثر من انتشاره فى البيئة الأسرية.

وقدمت هالة إسماعيل (٢٠١٠، ٤٩٣) تعريفا أكثر شمولية، بأنه شكل من أشكال الإساءة للآخرين، ويحدث عندما يستخدم تلميذ، أو مجموعة تلاميذ (متنمر، أو متنمرون) قوتهم فى الاعتداء على فرد، أو مجموعة (ضحية، أو ضحايا) بأشكال مختلفة منها ما هو جسدى، ولفظى، ونفسى، وإلكترونى، وله خصائص ثلاثة هى أنه: أذى مقصود، وأذى متكرر، وعدم التوازن بين المتنمر والضحية.

وفى ضوء ما سبق، يتضح للباحث أن سلوك التنمر سلوك مقصود من المتنمر بهدف إيذاء الآخرين، وهو سلوك متكرر، يستهدف الضحية لعدة مرات، وليس هناك توازن فى القوة بين المتنمر (Bully)، والضحية (Victim)، كما أنه يتم بطريقة فردية، أو جماعية من أجل ممارسة السلطة، والسيادة، وإخضاع وإذلال الضحية بأساليب ووسائل عديدة ومتنوعة.

ثانيا: العوامل المؤثرة فى انتشار التنمر:

١- العوامل الشخصية (وجود بعض الأفكار والمعتقدات التى تدفع التلاميذ للتنمر، وتجعلهم غير منسجمين مع الآخرين، والتصرف دون تفكير، مع غياب تام للوازع الداخلى المتمثل فى الضمير والنسق القيمى والمراقبة الذاتية).

٢- العوامل النفسية؛ حيث كشفت دراسة أداير وآخرين (Adair, et.al,2000) عن بعض الأسباب النفسية التى تجعل الأطفال الضحايا يميلون إلى كتمان حوادث التنمر وعدم الإعلان عنها؛ لخوفهم من حدوث عقوبات وإساءات مستقبلية من الأطفال المتنمرين، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين إذا أعلنوا عن تعرضهم إلى التنمر، وحب المتنمر لهم إذا أبقوا الأمر سرا، وأن المعلمين لن يستطيعوا كف سلوك المتنمر وإيقافه، كما أنهم لا يرغبون فى أن يكونوا سببا فى القلق لأبائهم، ويعتقدون بخطورة الإبلاغ لأحد الوالدين أو المدرسة؛ لأن ذلك يعرضهم لسوء المعاملة فى المستقبل.

٣- العوامل الأسرية: حاولت بعض الدراسات الكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمرين وضحاياهم، ومنها دراسة (Aslan & Halil,2010) وضحت أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسرى، والانفصال والفوضوية والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون من الحرمان العاطفى، ويتعرضون إلى العنف الأسرى، ووضحت نتائج دراسة أسامه الصوفى، وفاطمة قاسم (٢٠١٢) أن سوء المعاملة، والعنف المنزلى، من أهم العوامل التى ساهمت فى حدوث التنمر.

٤- العوامل المدرسية: كشفت نتائج بعض الدراسات عن دور هذه العوامل المدرسية فى حوث سلوك التنمر؛ فقد أشارت نتائج دراسة أمل محمد (٢٠١٨، ١٤) إلى أن الجوانب السلبية فى البيئة المدرسية، تعد سببا مباشرا فى خلق سلوك التنمر، وخفض مستوى الكفاءة الاجتماعية، كما أن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التى تتمايز وتتضح فيها الصعوبات الاجتماعية والنفسية المصاحبة لسلوك التنمر المدرسى.

٥- العوامل الاجتماعية: إن لعوامل المجتمع المحلى دورا فى تحفيز السلوك التنمرى، مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية، والاقتصادية فى الأسرة (Atkinson & Hornby,2002)، ووضح (Beane, 1999) أن التنمر نمط من عدم الاحترام للآخرين تقبله البيئة، وتشارك فى صنعه، وأنه فى كثير من الأحيان يعتبر البعض أن التنمر نوع من السلوك المحبب، والبعض يضفى عليه طابعا طريفا خصوصا عند السخرية من الأخرين، والواقع أن هذا السلوك هو خروج عن المألوف، وهو سلوك غير طبيعى.

٦- العوامل البيئية: أسفرت نتائج دراسة أصلان وهاليل (Aslan & Halil,2010) عن كون البيئة النفسية، والاجتماعية السلبية، مثل المعاملة غير السوية، واستخدام العقاب البدنى داخل المدرسة، والافتقاد للمساندة، ونقص الاهتمام والدفء، والتحفيز اللفظى من أهم العوامل المسهمة فى ضعف الكفاءة الاجتماعية ومفهوم الذات، وانتشار العنف والتنمر داخل المدرسة، وقد توصلت نتائج دراسة غفران هادى (٢٠١٨) إلى أن سلوك التنمر يمكن تغييره وتعديله عن طريق توفير البيئة الصحية والسليمة فى البيت والمدرسة والمجتمع.

٧- عوامل تتعلق بالأقران: توصلت نتائج دراسة (Bruyn, et.al,2010) إلى وجود علاقة موجبة بين التنمر وشعبية الأقران؛ فالأطفال الأكثر شعبية من أقرانهم هم الأكثر تنمرا، ويشير بورتر وأدوك (Porter& Adcock, 2011, 205) إلى أن الأطفال المتنمرين ينالون دعما معنويا من الأطفال غير المتنمرين والمشجعين لسلوك التنمر.

ثالثا: أشكال التنمر المدرسى:

١- التنمر اللفظى:

رأى كل من (Litz ,2005) أن التنمر اللفظى من أشهر أنواع التنمر، وهو نوع من أنواع الاتهامات، التى قد تسبب للضحية شتى أنواع الحزن، والكرب، والألام النفسية، ويأخذ أشكالا متعددة منها (الإغاظة، ونشر الشائعات الكاذبة، والتعليق السلبى الجارح على منظر ثياب، أو جسم شخص ما، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقادهم، والتهديد، وإطلاق بعض الألقاب البذيئة، على أساس الجنس، أو العرق، أو الدين، أو الطبقة الاجتماعية، أو الإعاقة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال الكلمات والعبارات التى يوجهها التلميذ المتنمر للآخرين، ويشمل: التهديد، والإغاظة، والتعليقات القاسية، وإيذاء مشاعر الغير من خلال المضايقة، والسب، والتحريض، والصراخ، والمعايرة بالألفاظ القبيحة.

٢- التنمر الجسدى:

يعد من أكثر الأنواع انتشارا، ويسهل التعرف عليه، ويتخذ أشكالا مختلفة، ومنها اللطم على الوجه، والضرب الشديد، والعض، وغيرها، وفى معظم الحالات لا يسبب ضررا نفسيا كبيرا للضحية؛ لأن ذلك يؤدى إلى تعاطف الأخرين مع الضحية، وبالتالى يتم توجيه اللوم، أو العقاب إلى المتنمر.

ويوضح كامبيل (Campbell, 2016, 9) أن التنمر الجسدى نوع من السلوكيات الجسمية العنيفة، ويشير إلى الاتصال البدنى لإيذاء التلاميذ جسديا، ويأخذ أشكالا مختلفة منها (الضرب، والركل بالقدم، واللكم بقبضة اليد، والخنق، والقرص، والعض، والبصق، والارتطام على الأرض، وشد الشعر).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال كل شكل من أشكال الإساءة التى يقوم بها التلميذ المتنمر، ويلحق بها الأذى بالتلميذ الضحية، ويشمل: اختلاق المشاكل، والركل، واللكم، والصفع، والعض، وشد الشعر، والضرب، والقرص.

٣- التنمر الاجتماعى:

يسمى بالتنمر العاطفى، ويهدف إلى التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، وذلك من خلال التجاهل، والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، واستخدام لغة الجسد العدوانية (Aslan & Halil,2010)

وأشار ديوبر (Dupper, 2013, 10) إلى أنه يعد أكثر أشكال التنمر ضررا، وفيه لا يواجه المتنمر ضحيته مباشرة، ويسبب للضحية الشعور بالإهانة، ويأخذ أشكالا متعددة، ومنها المضايقة، والغيرة من نجاح الآخرين، وتشويه سمعتهم، والنميمة، ونشر الشائعات، والتجاهل المتعمد للآخرين، وكتابة تعليقات ساخرة ومستفزة للضحية على جدران الفصل وأسوار المدرسة.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال قيام التلميذ المتنمر باستبعاد الضحية من المشاركة فى الأنشطة مع المجموعة، والتجاهل المتعمد، وغرس الكراهية فى نفوس الأقران تجاه التلميذ الضحية، والغمز واللمز، وإشعال الفتن، ونشر الشائعات، والتوبيخ، والسخرية؛ مما يؤدى إلى شعور التلميذ الضحية بالألم.

٤- التنمر الجنسى:

يعرف التنمر الجنسى بأنه نوع من أنواع الإيذاء، ويحدث جسديا، ولفظيا، واجتماعيا، ويشمل التلميحات برسائل غير مرغوب فيها، والمضايقة الجنسية بالكلمات، وسلوكيات الاحتكاك بدنيا، مثل إجبار تلميذ ما على الانخراط فى السلوكيات الجنسية (Williams & Pearson, 2016, 17).

ويتمثل فى استخدام أسماء جنسية، أو كلمات خادشة للحياء، أو لمس أعضاء بطرق غير لائقة، ويشمل النكات والصور والشائعات الجنسية، أو تهديد وإجبار شخص ما على الانخراط فى سلوكيات جنسية، وكذلك الاحتكاك البدنى (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢، ٤٦).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال محاولة التلميذ المتنمر التحرش الجنسى بالتلميذ الضحية، والملامسة غير اللائقة للأعضاء، واستخدام أسماء جنسية ينادى بها، والمضايقة الجنسية بالكلام، ونشر الشائعات الجنسية، والتوعد بفضح الضحية بممارسته للجنس كذبا، وإجبار الضحية على الكلام الجنسى.

٥- التنمر الإلكترونى:

يعرف التنمر بواسطة الإنترنت، على أنه سلوك عنيف متعمد ينفذ من قبل مجموعة، أو فرد، بواسطة استخدام الوسائل الالكترونية المختصة بالعلاقات بشكل متكرر، ولفترة من الزمن تجاه ضحية تستصعب الدفاع عن نفسها(Smith, et.al, 2006)

وبين ديكروسن (Dickerson, 2016,52) أن التنمر اليوم أكثر تطورا من خلال الوسائل الحديثة، كالإنترنت، مثل: إرسال الرسائل عن طريق البريد الالكترونى، أو الهاتف الخلوى، أو نشر مختلف الإشاعات.

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال قيام التلميذ المتنمر بإيذاء التلميذ الضحية عبر وسائل الاتصالات والهواتف النقالة والرسائل الشخصية البذيئة، والمكالمات الدنيئة، ورسائل التهديد، وعرض الصور الفاضحة.

٦- التنمر بأخذ الممتلكات:

أشارت ميار(Meyer, 2015, 7) إلى أن التنمر على الممتلكات يتعلق بالابتزاز، والتهديد، والسرقة، وتدمير ممتلكات الضحية، ويمكن أن ينطوى على إكراه الضحية على أعمال غير مرغوب فيها، ومعادية للمجتمع.

ويشمل التنمر على الممتلكات، أخذ ممتلكات الغير، أو إنكارها، أو تمزيق ملابس الضحية، أو إتلاف كتبه وأدواته المدرسية، أو مقتنياته الخاصة، أو إحداث ضرر بالممتلكات المدرسية، أو استخدام ممتلكات الغير عنوة (مجدى الدسوقى، ٢٠١٦، ٢٢).

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: ضرر متكرر ومتعمد يلحق بالضحية من خلال قيام التلميذ المتنمر بإيذاء التلميذ الضحية، ويشمل: تمزيق ملابس الضحية، وإتلاف الكتب وأدوات المدرسة، وأخذ مقتنيات الغير دون علمهم، وإخفاء الممتلكات الخاصة بالزملاء، وإنكارها، وإلقائها على الأرض، وأخذ أطعمة الزملاء.

رابعا: المشاركون في التنمر:

١- **المتنمرون:** Bullys

يعتبر المتنمر محور حلقات دائرة التنمر؛ فهو التلميذ الذى يمارس سلوك التنمر على تلميذ آخر أضعف منه قوة جسدية، ويميل نحو العدوانية، والسيطرة على الآخرين؛ حيث يشعر بالرضا عن النفس، بمجرد إيقاع الأذى بالضحية (Eriksen, et.al, 2012,11).

ولهذا السلوك آثار سلبية على المتنمرين، أشارت إليها العديد من الدراسات؛ فقد توصلت نتائج دراسات (هالة إسماعيل، ٢٠١٠؛ وحنان خوخ،٢٠١٢) إلى أن التنمر المدرسى يؤدى إلى بعض المشكلات النفسية والاجتماعية، وتدهور فى الناحية السلوكية، والعاطفية، والدافعية، والمعرفية، والعديد من السلوكيات العدوانية والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعى، وسلوكيات مضادة للمجتمع.

٢- **ضحايا التنمر** Bullying victims:

يعتبر ضحايا التنمر المحور الثانى فى دائرة التنمر؛ فهم التلاميذ الذين يصيبهم الضرر؛ بسبب أساليب التنمر، ويمارس عليهم سلوك التنمر بشكل مستمر؛ بسبب عدم التكافؤ فى القوة الجسدية، ونقص المهارات الاجتماعية (Dubin, 2007,67).

كما إن لسلوك التنمر آثارا سلبية على ضحية التنمر؛ فقد أشارت نتائج دراسة (Heath, et. al, 2013) إلى أن التنمر المدرسى يؤثر على البناء الأمنى، والنفسى، والاجتماعى للمجتمع المدرسى؛ حيث يشعر التلميذ بالخوف، والقلق، وعدم الارتياح، والانسحاب من الأنشطة المدرسية، أو الهروب من المدرسة.

٣- **المتفرجون** Bystanders:

يمثل المتفرجون المحور الثالث فى دائرة التنمر، وهم التلاميذ الذين يقفون ويشاهدون تلاميذا آخرين يتعرضون للتنمر من قبل المتنمرين، ومنهم من يقوم بتأييد المتنمر ومساندته بالهتاف؛ فيزيد من قوته، ومنهم من يقف بعيدا على الحياد، لا يدافع عن هذا، ولا يشترك مع ذاك؛ خشية أن يكون هو الضحية القادمة (Kipper & Ramy, 2013, 148).

وبينت نتائج دراسة ويليامس وبيرسون (Williams& Pearson, 2016; 82) إلى مدى خطورة تأثير مشاهدة التلاميذ المتفرجين لسلوك التنمر؛ حيث يسبب لهم حالة من الرعب، وعدم الشعور بالأمان والطمأنينة، والخوف من أن يواجهوا نفس مصير الضحية.

٤- **المتنمرون/ الضحايا** Bully– Victims:

وهم أولئك الأفراد الذين يمارس عليهم التنمر، ويكونون ضحايا للآخرين فى المدرسة، ممن هم أكبر حجما أو سنا، وفى الوقت نفسه يمارسون التنمر على من هم أصغر منهم حجما وسنا (عبد الكريم جرادات، ٢٠٠٨، ١٠٩).

وأشارت نتائج دراسة بوستن (Buston, 2015, 26) إلى أن أكثر أنواع المتنمرين فى العنف هم (المتنمرون/ الضحايا)؛ حيث يميلون إلى استخدام الأسلحة، والانضمام إلى العصابات؛ بسبب غضبهم الشديد، والشعور بالنقص، والدعم القليل الذى يتلقونه، مما قد يؤدى إلى مشاكل طويلة الأمد من تدنى احترام الذات، والقلق الاجتماعى، والاكتئاب ، وفى بعض الحالات التفكير فى الانتحار، وأظهرت نتائج دراسة رادليف وآخرين (Radliff ,et.al, 2016) أن التلاميذ (المتنمرين / الضحايا) أظهروا ارتفاعا ملحوظا فى السيطرة والقوة على التلاميذ الآخرين، كما أنهم يشعرون بالقلق والاكتئاب، وغير مستقرين انفعاليا.

وقد أثبتت نتائج دراسة سيد البهاص (٢٠١٢) إلى أن الطلبة المتنمرين والضحايا يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، والأمن النفسى لهم، وبالتالى انخفاض الطمأنينة لديهم.

وبذلك فإن الأثار الضارة للتنمر هى مصدر قلق متزايد فى المدارس، وتزداد مع مرور الوقت، وقد تتحول إلى اختلالات شديدة عندما يصل المتنمر إلى مرحلة الرشد، وهذا ما يؤكد أن توافق وسوية الفرد فى أية مرحلة من مراحل النمو تتوقف على ما كانت عليه براعمه فى الصغر.

- **ثانيا: المحور الثانى: مهارات الاتصال (المفهوم، الأهداف، الأهمية، الأنواع، مهارات الاتصال قيد الدراسة)**

١. مفهوم مهارات الاتصال:

تعددت التعريفات التى تناولت مفهوم الاتصال، أو التواصل من قبل الباحثين والمختصين، ومن تعريفات الاتصال: تعريف يوسف قطامى، ورامى اليوسيف (٢٠١٠، ٢٧) أن الاتصال عملية تسمح للأفراد بتبادل المعلومات بعدة طرق بحيث يستخدم جميع الأطراف المشاركين فيها لغة مشتركة متبادلة بما فى ذلك اللغة الشفهية، وغير الشفهية كلغة الجسد، ولغة الإشارة.

وأشار مدحت أبو النصر (٢٠١٥، ١٦) إلى أن الاتصال عملية إرسال واستقبال للمعلومات وللأفكار وللآراء بين طرفين (مرسل ومستقبل)، وهذا يشير إلى التفاعل والمشاركة بينهما حول معلومة، أو فكرة، أو اتجاه، أو سلوك، أو خبرة معينة باستخدام وسيلة، أو أكثر من وسائل الاتصال المناسبة.

ونستنتج مما سبق، أن الاتصال عملية تفاعلية ذات محتوى تتم بين طرفين: المرسل والمستقبل، ويتم من خلالها نقل المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والمشاعر، وتبادل الخبرات، والآراء إلى المستقبل سواء كان فردا، أو مجموعة عبر قناة اتصال بأساليب متنوعة لتحقيق هدف معين.

٢. أهداف الاتصال:

يمكن تحديد أهداف الاتصال من خلال ما يلى:

١. أهداف شخصية: تحقيق المطالب والحاجات الأساسية (الجامعة الإلكترونية السعودية، ٢٠١٢، ٤٤).
٢. أهداف اجتماعية: (تقوية الصلات، وتحقيق التعاون، والمحافظة على المؤسسات الاجتماعية، والتعرف على آراء الآخرين (خيرى الجميلى، ٢٠٠٠، ٢٠).
٣. أهداف نفسية: (تتعلق بالمشاعر الإيجابية والمشاعر السلبية (سناء سليمان، ٢٠١٣، ٣٨).
٤. أهداف معرفية: وتتمثل فى المعرفة، والاطلاع من أجل فهم البيئة (سناء سليمان، ٢٠١٣، ٣٨).

٣. أهمية مهارات الاتصال:

يرى الباحث أهمية مهارات الاتصال فى خفض مستوى سلوك التنمر المدرسى لدى التلاميذ للأسباب التالية:

١. أنها ضرورة حيوية من ضرورات العمل التربوى، ومعيار له، وتحقق التكامل بين عناصره.
٢. تساعد فى اكتشاف جوانب إيجابية فى شخصيات المجتمع المدرسى.
٣. العلاقات الاجتماعية بين عناصر المجتمع المدرسي تأتى نتيجة التواصل الجيد بينها.
٤. يوفر الاتصال إشباع لبعض احتياجات التلاميذ الشخصية.

٥. تجعل التلاميذ قادرين على فهم مشكلاتهم الخاصة بهم.

٦. البحث عن أفضل الحلول الممكنة؛ للحد من المشاكل السلوكية بين التلاميذ.

٤. أنواع الاتصال:

١- الاتصال اللفظى Verbal Communication:

تعرف الجامعة السعودية الإلكترونية (٢٠١٢، ٦٨) الاتصال اللفظى بأنه العملية التى يتم خلالها تفاعل الأفراد سويا من خلال الإشارات الصوتية، وما تكونه من ألفاظ، أو كلمات، أو عبارات، كما أنه تبادل اللغة الكلامية من خلال الحديث بين طرفين (المرسل والمستقبل)، بهدف إيصال أكبر قدر ممكن من معانى الرسالة ومحتواها.

٢- الاتصال غير اللفظى Non Verbal Communiction:

وضح جوبتا (Gupta, 2013) أن الاتصال غير اللفظى هو الاتصال الذى يتم عن طريق (العين، ولغة الجسد، والمنبهات الصوتية).

٥. مهارات الاتصال فى البحث الحالى:

(أ) مهارة الاستماع:

يشير خالد أبو الغنم، وسالم المعايطة (٢٠٠٩، ٢٦٠) إلى أن مهارة الاستماع من المهارات الأساسية عند تفاعلنا مع الآخرين؛ فالإنسان يقضى حوالى (٧٥٪) من ساعات يقظته فى أنشطة اتصال شفاهية، ويقضى (٤٥٪) منها وربما أكثر فى الاستماع، و (٣٠٪) فى التحدث، و(١٦٪) فى القراءة، و (٩٪) فقط فى الكتابة.

ولذلك يعد الاستماع من المهارات التى تحتاج إلى التطوير، والتدريب، والممارسة؛ لكى تتوافر لدى الفرد الكفاية الانفعالية التى تجعله يشعر بشعور الآخرين، ويعبر عن رأيه من غير إساءة، أو تجريح.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة التلاميذ على الاستماع للآخرين، وعدم مقاطعتهم، والانتباه مع متابعة ما يحدث من الاتصال اللفظى وغير اللفظى بحركات العينين، وبالإيماءات والإشارات اللازمة لموضوع الحديث، وإعطاء التعليقات المناسبة، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس مهارة الاستماع كمقياس فرعى من مقياس مهارات الاتصال.

(ب) مهارة التحدث:

وصف محمد حجاب (٢٠٠٧، ٤٣) مهارة التحدث بأنها قدرة الفرد على إيصال الرسالة بنجاح أثناء الاتصال اللفظى، وهى مهارة نتمكن بها من تحقيق اتصال حقيقى مع الآخرين، وضعف هذه المهارة يفقدنا الكثير من الوقت، والفرص، والصداقات؛ نتيجة الحديث اللامبالى وغير الدقيق.

كما بينت نعومى ريتشمان (١٩٩٩، ٥٩) أن التحدث مع الأطفال، وخاصة فى مجموعات، من شأنه نقل المشاعر، والتشارك فى الأفكار حول كيفية التغلب على الصعوبات، وكيفية تسلية أنفسهم، ومناقشة مواضيع تؤثر على المجموعة كالتنمر، أو خرق القواعد، أو التمييز.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة التلاميذ على إيصال الرسالة بنجاح أثناء الاتصال اللفظى وغير اللفظى، وتشمل مهارات (بدء التحدث، وتنظيم التحدث، والحفاظ على استمرار تبادل الحديث بينهم، واستخدام الإشارات غير اللفظية، وإنهاء التحدث بشكل لائق)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارة التحدث كمقياس فرعى من مقياس مهارات الاتصال.

(ج) مهارة القدرة على فهم الآخرين:

أشار بطرس حافظ (٢٠١٤، ٣٣٥) إلى أن فهم الآخر أحد أسباب حل الصراع داخل المدارس، ويتضمن إتاحة الفرصة لكل طرف فى التعبير عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته وسياساته، وعدم إلقاء اللوم على الطرف الآخر، وسؤال كل طرف عن تصوره للمشكلة وأسبابها، ووضع الفرد نفسه فى محل الطرف الآخر، كما أن الأطفال فى المرحلة من (٨- ١٠) سنوات، يكونون أقل أنانية، ولديهم القدرة على تفهم مشاعر الآخرين واحتياجاتهم، ولكنهم لا يزالون يتميزون بالقسوة والغلظة فى التعامل، ولا يجيدون فن التفاوض، والوصول إلى حل وسط لحل خلافاتهم.

وأفاد كارلوسن وموسس (Carlson & Moses,2001) أن عملية الفهم تتطلب عمليات تفكير ذهنية، كالتذكر، والتخيل، والتحليل، والتفسير، كما تشتمل عملية الفهم على جوانب عقلية مهمة كالقدرة على تخزين المعلومات واستخدامها بما يتوافق مع المواقف المناسبة، ويتأتى أهمية ذلك فى البناء المعرفى للفرد، وأهميته فى تحليل المعلومات وتفسيرها.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة التلاميذ على معرفة محتوى الرسائل الموجهة إليهم، ومعرفة ما يقصده المرسل عند الاتصال معهم (لفظيا، أو غير لفظيا)، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارة القدرة على فهم الآخرين كمقياس فرعى من مقياس مهارات الاتصال.

(د) مهارة التحكم فى الانفعالات:

أشار طريف فرج (٢٠٠٣، ٤٨) إلى أن هذه المهارة تشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة فى سلوكه اللفظى، وغير اللفظى (الانفعالى)، وفى مواقف التفاعل الاجتماعى المختلفة مع الآخرين، وتعديله بما يتناسب مع ما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، واختيار التوقيت المناسب لإصدار الاستجابة.

وأشار (طارق عامر، وإيهاب المصرى، ٢٠١٨، ٦١) أن التحكم فى الانفعالات، أو إدارة العواطف يقصد بها القدرة على التحكم فى الانفعالات السلبية، وتحويلها إلى انفعالات إيجابية، وممارسة الحياة بشكل فعال، وكذلك القدرة على تغيير الأفعال، والتحكم فيها بطرق تتناسب والمرحلة السنية، والإحساس بأن هذا الانضباط نابع من داخله.

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة التلاميذ على إظهار المشاعر المناسبة، والتحكم بهذه المشاعر فى المواقف المختلفة، والقدرة على التعامل مع مشاعر الآخرين، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها التلاميذ على مقياس مهارة التحكم فى الانفعالات كمقياس فرعى من مقياس مهارات الاتصال.

▪ **المحور الثالث: البرنامج الإرشادى:**

تكمن أهمية البرنامج الإرشادى فى تحقيق التوافق والتوازن النفسى بين التلميذ المتنمر وزملائه من خلال عمليات نموه على امتداد حياته كلها؛ مما يحقق الأهداف البناءة له، والتى تعمل على تقدمه، وتحقيق الفائدة له ولمجتمعه، ولا تقتصر الخدمات التى تقدمها البرامج الإرشادية على تلميذ ما بل تمتد لتشمل الخدمات الاجتماعية التى تقدمها للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات نفسية واجتماعية، ومساعدتهم فى تنمية شخصيتهم بشكل فعال؛ مما ينعكس إيجابيا على أفراد المجتمع، ولا تقتصر البرامج الإرشادية على الإرشاد، بل تشمل أيضا تقديم المعلومات وتعليم المهارات وزيادة الوعى لدى التلاميذ (رياض العاسمى،٢٠١٣، ٢٩).

والمتتبع للبرامج العلاجية والإرشادية للمتنمرين؛ يجد أن هناك برامج وقائية وعلاجية وقوانين لحماية التلاميذ من التنمر، ويتعاون فى ذلك المدرسة والأهالى، وفى أحيان كثيرة تتناول البرامج البيئة الاجتماعية المحيطة بالمدرسة؛ لنشر الوعى وتقديم الدعم والعمل على نجاح البرامج الإرشادية، وهناك برامج موجهة للأهالى؛ لإكسابهم مهارات الاتصال مع الأطفال، والاستماع لهم، ومساعدتهم على حل المشكلات، والتواصل مع المدرسة؛ للتفكير فى طرق لحماية التلاميذ وسلامتهم، وخلق الفرص للمتنمرين؛ لكى يقوموا بإحداث التغيير المناسب فيها، وتزويدهم بالدعم والاهتمام والمتابعة، وتعزيز محاولاتهم فى ذلك، وهناك برامج موجهة للتلاميذ أنفسهم؛ لوقف التنمر وتطوير مهاراتهم الاجتماعية، وكفايتهم الذاتية، ويتضح ذلك من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة، التى تناولها البحث:

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أمانى محمد (٢٠١٤) إلى خفض أشكال العنف لدى المراهقين عن طريق برنامج إرشادى سلوكى يقوم على تنمية مهارات التواصل، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية، تم تقسيمهم بالتساوى الى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس مهارات التواصل، ومقياس العنف، والبرنامج الإرشادى السلوكى من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على مقياس مهارات التواصل فى اتجاه القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس مهارات التواصل فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الإفراد بالمجموعة التجريبية فى القياسيين القبلى والبعدى على مقياس العنف فى اتجاه القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الإفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لمقياس العنف فى اتجاه أفراد المجموعة التجريبية.

وقام سعود العطوى (٢٠١٤) بدراسة هدفت التعرف على فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى فى خفض سلوك الاستقواء، وتنمية مهارات الاتصال لدى الطلبة المستقوين، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا بالمرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، أحدهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس الاستقواء، ومقياس مهارات الاتصال، والبرنامج الإرشادى، وجميعها من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى على كل من مقياس الاستقواء، ومقياس مهارات الاتصال لصالح القياس البعدى، ووجود فروق بين متوسطات درجات أعضاء المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية على كل من مقياس الاستقواء، ومقياس مهارات الاتصال.

وأجرى ناصر الرماضين (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى مهارات التواصل فى خفض مستوى العنف المدرسى لدى الطلبة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبا من طلاب الصف (الثامن والتاسع والعاشر) المتوسط، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٤- ١٦) عاما، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوى، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس العنف المدرسى، وبرنامج مهارات التواصل من إعداد الباحث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج الإرشادى الجمعى فى مهارات التواصل فى خفض مستوى العنف المدرسى لدى أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة رودد Rudd (2016) تنفيذ برنامج منع التنمر من خلال تقييم تأثير دعم السلوك الإيجابى فى مدرسة إبتدائية تقع فى منطقة حضرية منخفضة المستوى الاجتماعى والاقتصادى، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبى، وتم اختيار العينة من ستة أطفال، ثلاثة منهم متنمرون، وثلاثة أطفال آخرين ضحايا للتنمر فى فصول دراسية مختلفة، من الصف (الثالث، والرابع، والخامس) الابتدائى، وبلغت أعمارهم ما بين (٧- ١١) عاما، وقد استخدمت الدراسة بعض الأدوات ومنها مقابلة المعلم للطالب، وبرنامج منع التنمر فى دعم السلوك الإيجابى، وأسفرت نتائج الدراسة عن خفض سلوك التنمر من خلال دعم السلوك الإيجابى، عن طريق الحفاظ على اهتمام الأقران، والكبار، وزيادة الاستجابة النشطة للقضاء على التنمر، وزاد التدخل أيضا من المفاهيم الإيجابية والمواقف بشأن سلامة المدرسة فى حالة تعرض الطلاب للتنمر والمضايقات.

وهدفت دراسة منى عبد العزيز (٢٠١٧) التعرف على برنامج تعديل السلوك لخفض حدة التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوى، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واستخدمت الباحثة مقياس التنمر من إعدادها، ومقياس السلوك الاجتماعى الاقتصادى إعداد عبد العزيز الشخص (٢٠١٣)، وبرنامج قائم على فنيات تعديل السلوك إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية برنامج تعديل السلوك فى خفض حدة التنمر لدى عينة الدراسة.

وقامت نوال السيد (٢٠١٨) بدراسة كشفت عن فعالية برنامج إرشادى فى خفض سلوك الاستقواء، وأثره فى تنمية الشعور بالأمن النفسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) تلميذا وتلميذة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، واعتمدت الدراسة على عدد من الأدوات (مقياس سلوك الاستقواء، ومقياس الشعور بالأمن النفسى، والبرنامج الإرشادى لخفض الاستقواء) من إعداد الباحثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية على مقياسى (الاستقواء، والشعور بالأمن النفسى) فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياسى (الاستقواء، والشعور بالأمن النفسى) فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرت ساليمى وآخرون Salimi, et.al.2019 دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدخل ضد التنمر القائم على النظرية المعرفية الاجتماعية على سلوكيات التنمر والإيذاء لدى الطلاب الذكور والكفاءة الاجتماعية: تجربة عشوائية محكومة فى المناطق الحضرية المحرومة على تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتم أخذ عينة عشوائية من (٢٨٠) طالبا من طلاب الصفين (الخامس، والسادس) الابتدائى من المناطق المحرومة وشبه المحرومة فى كرمانشاه (غرب إيران)، وشملت العينة بعض أولياء الأمور والمعلمين وموظفى المدرسة، وأظهرت نتائج الدراسة: أثر التدخلات بشكل كبير فى خفض التنمر والإيذاء، وزيادة الكفاءة الاجتماعية فى مجموعة التدخل مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وبتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة، يتبين التالى:

١. اتفاق جميع الدراسات على أهمية موضوع سلوك التنمر وجدارته بالبحث والدراسة.
٢. أن التلاميذ المتنمرين يمثلون نسبة لا يستهان بها فى المجتمع المدرسى، فضلا عن كونهم أكثر شرائح المجتمع حساسية، وأكثرها احتياجا للرعاية على المستويين النفسى والاجتماعى.
٣. أن المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التى تتمايز وتتضح فيها الصعوبات الاجتماعية، والنفسية المصاحبة لسلوك التنمر المدرسى، والتى تمثل عوامل مسببة، ومصاحبة للصعوبة.
٤. ان سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، يمكن أن يرتفع إذا لم يتم التدخل المبكر لمعالجته، والحد منه، ويمكن أن ينخفض، وربما يتوقف إذا ما استهدفت برامج التدخل الأطفال والأسر والمدارس والأفراد والبيئات الاجتماعية التى ينتشر بها.
٥. الدراسات التطبيقية التي اهتمت بسلوك التنمر المدرسى تعد قليلة فى الوطن العربى عامة، وفى مصر خاصة، ويتضح ذلك من خلال المسح الذى قام به الباحث لبعض الدراسات التى قدمت برامج إرشادية؛ للحد من هذا السلوك، أو القضاء عليه.

٦. أجرى القليل من الدراسات التى تناولت مهارات الاتصال، وعلاقتها بالسلوك التنمرى، وتوظيفها فى خفضه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على مستوى البيئة المصرية والعربية، والأجنبية.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده لصالح التطبيق القبلى.
٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده لصالح التطبيق البعدى.

الإجراءات المنهجية للبحث:

منهج البحث : المنهج شبه التجريبى.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة، من مدرستى (مجمع صدقا الابتدائية، والحرية الابتدائية) التابعتين لإدارة تمى الأمديد التعليمية، بمديرية التربية والتعليم بالدقهلية، تتراوح أعمارهم بين (٩_١٢) عاما، من الذين يتسم سلوكهم بالتنمر المدرسى المرتفع، وتنخفض لديهم مهارات الاتصال، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية، من مدرسة (مجمع صدقا الابتدائية)، وتضم (٣٠) تلميذا وتلميذة، والأخرى ضابطة، من مدرسة (الحرية الابتدائية)، وتضم (٣٠) تلميذا وتلميذة.

أدوات البحث:

من إعداد الباحث، وتمثلت فى:

١. مقياس سلوك التنمر المدرسى:

قام الباحث بإعداد مقياس سلوك التنمر المدرسى، والمكون فى صورته الأولية من ستة أبعاد، مشتملا على (٥٣) عبارة، محددا بتدريج رباعى الاستجابه (طريقة ليكرت)، (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا)، تقابلها الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن سلوك التلميذ تنمريا، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض سلوك التنمر المدرسى لدى التلميذ.

■ **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس، باستخدام:

١. صدق المحكمين (الصدق الظاهرى):

تم عرض المقياس فى صورته الأولية مكونا من (53) عبارة على (13) محكما من ذوى الاختصاص فى مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسى؛ للحكم على صلاحية عبارات المقياس، وإبداء الرأى، ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، وقد اعتمد الباحث معيار نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر لقبول عبارات المقياس، وبذلك أصبح العدد النهائى لعبارات المقياس (٤٨) عبارة.

٢. الصدق التلازمى (صدق المحك):

قام الباحث بحساب معاملات صدق المحك لمقياس سلوك التنمر المدرسى (الأبعاد، والدرجة الكلية)؛ حيث طبق مقياس سلوك التنمر المدرسى على عينة بلغ عددها (٦٠) تلميذا وتلميذة، من تلاميذ الصفوف (الرابع، والخامس، والسادس) الابتدائى، ثم طبق مقياس سلوك الاستقواء لنوال السيد، ٢٠١٨، على نفس العينة، وكانت قيم معاملات الصدق للتنمر اللفظى (,٥٨٩)، وللتنمر الجسدى (,٦٥٦)، وللتنمر الاجتماعى (,٥٣٥)، وللتنمر الجنسى (,٥٩٧)، وللتنمر الإلكترونى (,٦٧٩)، وللتنمر بأخذ الممتلكات (,٥٤٧)، وللمقياس ككل (,٧٠٧)، وجميعها دالة عند (,٠١)، وهى معاملات صدق مقبولة بالنسبة إلى هذه الطريقة.

٣. الاتساق الداخلى:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية قوامها (٦٠) تلميذا وتلميذة، من خارج عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق: حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون، بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة، وحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هي موضحة بالجدول التالى:

جدول (١) معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد، ومعاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس سلوك التنمر المدرسى والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد / العبارات	اللفظى	الجسدى	الاجتماعى	الجنسى	الإلكترونى	أخذ الممتلكات
١	,٤٤٠**	,٥٩١**	,٤٥٤**	,٥٥٣**	,٧٦٥**	,٣٥٦**
٢	,٦٢٠**	,٤٩٨**	,٦٠٠**	,٧٤٨**	,٤٩١**	,٦٧٠**
٣	,٤٦٢**	,٥٨٣**	,٥٠٨**	,٥٧٥**	,٦١١**	,٧٢٤**
٤	,٣٩٢**	,٤٩٥**	,٦٦٣**	,٢٥٦*	,٧٩٠**	,٥٤٩**
٥	,٧٢٠**	,٣٥٤**	,٧٠٠**	,٥٥١**	,٥٤٧**	,٥٨١**
٦	,٧٥٦**	,٥٥٨**	,٧١٧**	,٥١٤**	,٦٠٦**	,٥١٦**
٧	,٣٠٥*	,٥٨٨**	,٥١٧**	,٧٠٣**	,٦٨٣**	,٤٩٧**
٨	,٥١٤**	,٤٤٤**	,٥١٤**	,٥٦٨**	,٧٨٢**	,٥٣٢**
الدرجة الكلية	,٧٦٩**	,٧٤٥**	,٧٠٥**	,٦٥٥**	,٤٢٧**	,٥٠٤**

** . معامل الارتباط دال عند (٠,٠١)، * . معامل الارتباط دال عند ٠(٠,٠٥)

يتضح من الجدول (١) السابق: أن معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أو(٠,٠٥)، كما أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس سلوك التنمر المدرسى، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (,٤٢٧)، و(,٧٦٩)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (,٠١)، ويدل هذا على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلى.

- **ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف (الرابع، والخامس، والسادس) الابتدائى، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٢) معاملات ثبات مقياس سلوك التنمر المدرسى (الأبعاد، والمقياس ككل) بطريقة إعادة التطبيق

م	أبعاد المقياس	معامل الثبات
١	التنمر اللفظى	,٦٧٢**
٢	التنمر الجسدى	,٧٤٦**
٣	التنمر الاجتماعى	,٦٩٢**
٤	التنمر الجنسى	,٨٧٨**
٥	التنمر الإلكترونى	,٩١٨**
٦	التنمر بأخذ الممتلكات	,٦١٠**
	الدرجة الكلية	,٨٨٨**

** . معامل الارتباط دال عند (٠,٠١).

يتضح من الجدول (2) السابق أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس سلوك التنمر المدرسى، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (1.)، وهى معاملات ثبات مرتفعة بالنسبة إلى هذه الطريقة.

٢. مقياس مهارات الاتصال:

قام الباحث بإعداد مقياس مهارات الاتصال، والمكون فى صورته الأولية من أربعة أبعاد، مشتملا على (٤٦) عبارة، محددا بتدريج رباعى الاستجابه (طريقة ليكرت)، (دائما، غالبا، أحيانا، أبدا)، تقابلها الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، وتشير الدرجة المرتفعة إلى امتلاك التلميذ لمهارات الاتصال، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض مهارات الاتصال لدى التلميذ.

- **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس عن طريق:

١- صدق المحكمين: عرض الباحث المقياس فى صورته الأولية مكونا من(46) عبارة على (13) محكما من ذوى الاختصاص فى مجال علم النفس والصحة النفسية والإرشاد النفسى؛ للحكم على صلاحية فقرات المقياس، وإبداء الرأى، ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين

المحكمين، وقد اعتمد الباحث معيار نسبة الاتفاق (٨٥٪) فأكثر لقبول فقرات المقياس، وبذلك أصبح العدد النهائى لفقرات المقياس (٤٠) عبارة.

٢- الاتساق الداخلى: قام الباحث بحساب الاتساق الداخلى للمقياس من خلال تطبيقه على عينة قوامها (60) تلميذا وتلميذة، وقد تم التحقق من الاتساق الداخلى للمقياس عن طريق: حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه العبارة، وحساب معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات البعد والدرجة الكلية للبعد، ومعاملات الارتباط بين درجات أبعاد مقياس مهارات الاتصال والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد / العبارات	الاستماع	التحدث	القدرة على فهم الآخرين	التحكم في الانفعالات
١	,٥٢٤**	,٤١٧**	,٥٠٣**	,٤٦١**
٢	,٦٩٧**	,٥٤٦**	,٣١٦*	,٦٨٠**
٣	,٤٧٧**	,٥٧٦**	,٤٨٠**	,٤٤٩**
٤	,٧٤١**	,٣١٨*	,٧٧٤**	,٦٧٧**
٥	,٨١٩**	,٥٠١**	,٤٦٩**	,٥٧٨**
٦	,٧٤٢**	,٣٧٣**	,٦٧٥**	,٤٧٨**
٧	,٤٦٥*	,٢٥٨*	,٤٤٦**	,٣٧٨**
٨	,٨٢٣**	,٤٤٨**	,٥٠٤**	,٤٧٤**
٩	,٤٢٢**	,٢٧٢*	,٤٣٨**	,٣٦٤**
١٠	,٧٤١**	,٤٠٧**	,٦١١**	,٥٢٧**
الدرجة الكلية	,٨٤٣**	,٧٣٧**	,٨٠١**	,٧٢٩**

** . دالة عند (٠,٠١)، * . دالة عند (٠,٠٥).

يتضح من الجدول(٣) السابق: أن معامل ارتباط كل عبارة بالبعد الذى تنتمى إليه دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، أو(٠,٠٥)، كما أن معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد مقياس مهارات الاتصال، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (,٧٢٩)، و(,٨٤٣)، وجميعها دالة عند مستوى دلالة (,٠١)، ويدل هذا على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلى.

- **ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف (الرابع، والخامس، والسادس) الابتدائى، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها، وكانت النتائج كما هى موضحة بالجدول التالى:

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس مهارات الاتصال (الأبعاد، والمقياس ككل) بطريقة إعادة التطبيق

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الاستماع	,٧٤٠**
٢	التحدث	,٧١٥**
٣	القدرة على فهم الآخرين	,٦٥٠**
٤	التحكم في الانفعالات	,٨٧٨**
	الدرجة الكلية	,٦٨٨**

** . معامل الارتباط دال عند (٠١,).

يتضح من الجدول (4) السابق أن جميع قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس مهارات الاتصال، والمقياس ككل بطريقة إعادة التطبيق مرتفعة، وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (1.)، وهى معاملات ثبات مرتفعة بالنسبة إلى هذه الطريقة.

٣. البرنامج الإرشادى لخفض سلوك التنمر المدرسى:

- هدف البرنامج الإرشادى إلى خفض سلوك التنمر المدرسى، وتنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- راعى الباحث عند تصميم وبناء البرنامج الإرشادى المزج ما بين عدة فنيات مختارة من النظريات الإرشادية النفسية الأخرى، كنظرية الإرشاد المتمركز حول الذات، ونظرية العلاج السلوكى المعرفى، والنظرية السلوكية، ونظرية الإرشاد العقلانى الانفعالى، ونظرية التحليل النفسى، ونظرية التعلم الاجتماعى، ونظرية العلاج بالواقع، ومن منطلق أن تلك النظريات السابقة نشأت فى مجتمع غربى، يختلف فى ظروفه وعاداته وقيمه عن المجتمع المصرى، الذى يطبق فيه البرنامج الإرشادى؛ فقد دعم الباحث البرنامج الإرشادى بالنموذج الإسلامى للإرشاد النفسى، مستخدما بعض الفنيات الإرشادية، كالمحاضرات والمناقشات الجماعية، والنمذجة، والتعزيز، ولعب الدور، والإرشاد باللعب، وعكس الدور، والواجبات المنزلية، وأسلوب حل المشكلات، والعصف الذهنى، والاسترخاء العضلى، والضبط الذاتى، والسيكودراما، والتنفيس الانفعالى، والقصة، والإرشاد الدينى.
- تم بناء البرنامج الإرشادى، ومن ثم تم عرضه على (13) محكما من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى مجال الإرشاد النفسى، وعلم النفس، والصحة النفسية [1]؛ للحكم على البرنامج الإرشادى، وإبداء الرأي، وقد استفاد الباحث من توجيهاتهم وآرائهم.
- احتوى البرنامج الإرشادى على (٢٩) جلسة إرشادية، ويمكن توزيعها كالآتى:

[1] يتقدم الباحث بخالص الشكر والتقدير للسادة أعضاء هيئة التدريس محكمى جميع أدوات الدراسة.

- (٣) جلسات إرشادية مهنية للمعلمين، والأخصائية الاجتماعية تتضمن: لقاء التعارف بالمعلمين والأخصائية الاجتماعية، وعرضا لمفهوم سلوك التنمر المدرسى، وأشكاله وأضراره، وإرشاد المعلمين والأخصائية الاجتماعية نحو طريقة خفض التنمر المدرسى لدى التلاميذ.
- (٣) جلسات إرشادية أسرية لأولياء أمور تلاميذ المجموعة التجريبية، تتضمن: لقاء التعارف بهم، ومفهوم سلوك التنمر المدرسى وأشكاله وأضراره، وإرشاد الأسرة نحو طريقة خفض التنمر.
- (٢٣) جلسة إرشادية سلوكية للتلاميذ تتضمن: التعارف والتهيئة للبرنامج، ومفهوم سلوك التنمر المدرسى وأشكاله، وأسباب سلوك التنمر المدرسى، والأثار المترتبة على سلوك التنمر المدرسى، وكيفية التعامل مع المواقف التنمرية، ورأى الدين فى سلوك التنمر المدرسى، والتسامح والسلوك الإيجابى نحو الآخرين، والراحة النفسية بالتعبير الفنى، ودائرة التنمر المدرسى، والتدريب على حل المشكلة، وفهم الآخرين وإدراك مشاعرهم، والاتصال مع الآخرين، وضغوط الأقران، والتحكم فى الانفعالات، وفيلم تليفزيونى عن التنمر، وتعديل الأفكار الخاطئة لدى المتنمر، ومن أجل حياة خالية من التنمر، والتعبير بالرسم، والتدريب على الاسترخاء، وألعاب ترفيهية، والتفاعل الصفى الدراسى، وتبادل الأدوار، والجلسة الختامية (تقويم وإنهاء البرنامج).

آلية تنفيذ البرنامج الإرشادى:

- تم تطبيق البرنامج الإرشادى فى الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى(2020/2021)، خلال الفترة الزمنية الواقعة بين 2020/11/14م، وحتى 2020/12/30م على كل من المعلمين والأخصائية الاجتماعية، وأولياء أمور تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة التجريبية.
- مدة تنفيذ البرنامج (٧) أسابيع؛ حيث أجريت الجلسات الثلاث الأول فى الأسبوع الأول من البرنامج بالتوازى لكل من المعلمين والأخصائية الاجتماعية، وأولياء أمور تلاميذ المجموعة التجريبية، وتلاميذ المجموعة التجريبية، فى شكل جلسات إرشادية جماعية منفصلة لكل فئة على حدة.
- مدة الجلسة تراوحت بين (75: 90) دقيقة، وقد تم إجراء جلسات تلاميذ المجموعة التجريبية بمعدل (3) جلسات فى الأسبوع، ما عدا آخر أسبوعين من البرنامج؛ فقد تم إجراء أربع جلسات فى الأسبوع؛ نظرا لورود أخبار من الإدارة التعليمية، توحى بإحتمالية كبيرة لتعليق الدراسة؛ لذا حرص الباحث على سرعة إنهاء جلسات البرنامج الإرشادى.

إجراءات البحث:

قام الباحث بإجراء البحث وفق الخطوات التالية:

- مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات المرتبطة بموضوع سلوك التنمر المدرسى، وتنمية مهارات الاتصال لدى التلاميذ.
- إعداد أدوات البحث، والتأكد من كفاءتها السيكومترية.

- إعداد البرنامج الإرشادى الانتقائى المستخدم فى البحث.
- الحصول على الموافقات الضرورية واللازمة لإجراء البحث الحالي.
- تطبيق أدوات الدراسة على عينة أولية مكونة من(٢٩٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية فى خمس مدارس ابتدائية حكومية؛ لاختيار أعلى مدرستين حصل فيهما التلاميذ على أعلى الدرجات على مقياس سلوك التنمر المدرسى، وكذلك التلاميذ الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياس مهارات الاتصال، وبالتالى تم حصر أفراد عينة الدراسة، والبالغ عددهم (٦٠) تلميذا وتلميذة، تم اختيارهم من مدرستى (الحرية الايتدائية، ومجمع صدقا الابتدائية) التابعتين لإدارة تمى الأمديد التعليمية بمديرية التربية والتعليم بمحافظة الدقهلية.
- تقسيم أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم التحقق من التكافؤ بين المجموعتين فى التطبيق القبلى لسلوك التنمر المدرسى، ومهارات الاتصال قبل إخضاع المجموعة التجريبية للمعالجة.
- تطبيق البرنامج الإرشادى الانتقائى على أفراد المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدى لمقياس سلوك التنمر المدرسى، ومقياس مهارات الاتصال على تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تصحيح أدوات الدراسة، وجدولة البيانات، واختبار صحة الفروض، واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها فى ضوء الإطار النظرى والدراسات السابقة، ثم صياغة التوصيات ومقترحات الدراسة.

الأساليب الإحصائية:

تمت معالجة البيانات إحصائيا من خلال برنامج SPSS للتأكد من صدق وثبات أدوات البحث، واختبار صحة الفروض، وقد استخدم الباحث:

النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعيارى، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، ومعامل مربع إيتا.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول: والذى ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة والتجريبية) فى التطبيق البعدى لمقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة الضابطة.

للتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابى، والانحراف المعيارى لدرجات التلاميذ عينة الدراسة، كما تم استخدام اختبار (ت) (T-test) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى القياس البعدى على مقياس

سلوك التنمر المدرسى، وأبعاده الفرعية (التنمر اللفظى، والتنمر الجسدى، والتنمر الاجتماعى، والتنمر الجنسى، والتنمر الإلكترونى، والتنمر بأخذ الممتلكات)، وحساب قيمة (ت) المناظرة للفرق بين المتوسطين، وتحديد مستوى الدلالة المناظر لقيمة (ت)، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج:

جدول (٥) قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس سلوك التنمر المدرسى (الأبعاد والدرجة الكلية)، ن=٦٠

م	أبعاد التنمر المدرسى	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
١	اللفظى	٢٥,٢٣	١,٢٤	١١,٨٦	١,٥٢	٣٧,٥١	٠,٠١
٢	الجسدى	٢٤,٠٠	١,٩١	١١,١٠	١,١٨	٣١,٤١	٠,٠١
٣	الاجتماعى	٢٢,٣٦	٢,٤٥	١٠,٧٦	١,٤٦	٩,٦٥	٠,٠١
٤	الجنسى	١٦,٣٠	٣,٢٦	١٠,٠٠	٢,٩٥	٠,٠٨	٠,٠١
٥	الإلكترونى	١٩,١٠	٣,٥٢	١٠,٢٠	١,٥٦	١٢,٦٣	٠,٠١
٦	أخذ الممتلكات	٢٠,٦٦	١,٧٠	١٠,٥٣	١,٢٢	٢٦,٤٠	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٢٧,٧٦	٨,٠٠	٦٤,٤٦	١٠,٨٢	٤٣,٥١	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) السابق ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدى لمقياس سلوك التنمر المدرسى، وأبعاده الفرعية (التنمر اللفظى، والتنمر الجسدى، والتنمر الاجتماعى، والتنمر الجنسى، والتنمر الإلكترونى، والتنمر بأخذ الممتلكات)، والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت قيمة (ت) على الترتيب (٣٧,٥١، ٣١,٤١، ٩,٦٥، ٠,٠٨، ١٢,٦٣، ٢٦,٤٠، ٤٣,٥١)، وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بصفة عامة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس سلوك التنمر المدرسى، وهذا الفرق لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة (ذات المتوسط الأعلى)، ومن ثم فقد تحققت صحة هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة (مسعد أبوالديار،٢٠١٥؛ وسالم عبدالله،٢٠١٥؛ ومحمد محمود،٢٠١٦ Miner,2016؛ وعلا الحوبان،٢٠١٧؛ ومنى عبدالعزيز،٢٠١٧؛ وأمل محمد،٢٠١٨؛ و Cross,2017؛ ونوال السيد،٢٠١٨؛ و(Salimi,et.al,2019 التي أثبتت فاعلية البرامج مع أفراد المجموعة التجريبية فى خفض سلوك التنمر.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول:

يمكن تفسير هذه النتائج فى ضوء:

- فعالية البرنامج الإرشادى وكفائته فى التقليل من الممارسات التنمرية؛ حيث تم التوليف بين فنيات إرشادية نفسية لعدة نظريات، وتوظيفها بطريقة تكاملية لتحقيق أهداف البرنامج الإرشادى؛ إذ أتاح الاتجاه الانتقائى الفرصة للاستفادة من كل إسهام أثبت فاعليته فى خفض السلوك التنمرى؛ نظرا لعدم وجود نظرية، أو اتجاه بعينه قادر على التعامل بمفرده بنفس الدرجة من الكفاءة مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين وشخصياتهم، وتتفق هذه الرؤية مع ما وصفه صالح الداهرى (٢٠٠٥، ٤٣٩) أن كل النظريات الموجودة محددة وغير كافية، ولذلك يفضل الأسلوب الانتقائى.
- مراعاة البرنامج الإرشادى مطالب النمو، وخصائص المرحلة العمرية لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، وتلبية احتياجاتهم، ومراعاة ظروف كل من المرشد والمسترشد؛ مما ساعد على إقبال التلاميذ على جلسات البرنامج الإرشادى، وهذا ما أكدت عليه إجلال سرى (٢٠٠٠، ٢٦٩).
- مرونة السلوك الإنسانى، وقابليته للتعديل والتغيير؛ إذ تمثل قيمة نظرية وتطبيقية هامة فى تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج الإرشادية، كذلك مراعاة الفروق الفردية ما بين تلاميذ المجموعة التجريبية، وأنه على المرشد أن ينظر إلى كل مسترشد على أنه شخصية منفردة، ويستلزم ذلك تنويعه لأساليبه وبرامجه الإرشادية؛ حتى تتلاءم مع تلك الفروق، ويتفق ذلك مع ما ذكر سامى ملحم (٢٠١٥، ٢١٢)
- مراعاة الباحث استعداد التلاميذ للتوجيه والإرشاد، وحقهم فى تقرير مصيرهم؛ فقد أتاح فرصة الاشتراك فى البرنامج الإرشادى للراغبين فقط من عينة الدراسة، ويتفق هذا مع ما أشار إليه هادى ربيع (٢٠٠٨: ٢٤) من أن خدمة الإرشاد لا تقدم بصورة إجبارية للفرد.
- قيام الباحث بتعريف تلاميذ المجموعة التجريبية بماهية السلوك التنمرى وأشكاله وأسبابه وآثاره السلبية، وبالمعتقدات اللاعقلانية لديهم ومناقشتها معهم، واستبدالها بأخرى عقلانية، وهذا يؤيد ما ذهبت إليه زينب شقير (٢٠٠٢، ٢٣٠) من أن أهداف الإرشاد من وجهة نظر أليس Ellis تتحقق عندما يقوم المرشد بمساعدة المسترشد للتعرف على أفكاره اللاعقلانية ومناقشتها.
- استخدام فنية النمذجة فى توضيح منهج الدين الإسلامى فى التعامل مع المواقف التنمرية؛ حيث قام الباحث بعرض النماذج المرغوب فى تعلمها، والمستفادة من القصص القرآنى الكريم والسنة النبوية الشريفة لوعظ التلاميذ، وتعليمهم، وتقويم سلوكهم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه محمد الشناوى (١٩٩٤، ٤٨٠) من أنه يجب على المرشد أن ينطلق من الثوابت التى جاءته من المصادر الإسلامية، كالقرآن الكريم والسنة النبوية.
- أهلية البرنامج، والتى تمثلت فى تزويد أعضاء المجموعة الإرشادية بالخبرات والمهارات التى اكتسبوها، وتفاعلوا معها أثناء الفترة الزمنية للبرنامج الإرشادى؛ حيث أكدت النتائج على

استفادة أعضاء المجموعة التجريبية من خلال الممارسة المنهجية، وترحيل الخبرات والمواقف التعليمية إلى الحياة الواقعية، ومن خلال أنماط التفاعل مع الآخرين سواء فى الإطار العائلى، أو فى البيئة المدرسية.

- تعدد الفنيات وتكاملها أعطى مساحة أكبر لتعدد مداخل المواجهة؛ حيث ساهم البرنامج بفنياته المختلفة فى الوصول بأفراد المجموعة التجريبية إلى درجة من الاستبصار بحجم الضرر الذى يحدثه استمرارهم فى مزاولة سلوك التنمر المرفوض من المجتمع، وآثاره السلبية على أنفسهم وعلى الآخرين، وإعطائهم بدائل أخرى لسلوك التنمر نحو حل الموقف المشكل.

نتائج الفرض الثانى: والذى ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده لصالح التطبيق القبلى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) للمجموعات المرتبطة؛ حيث تم حساب المتوسط، والانحراف المعيارى لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلي، والبعدى) على مقياس سلوك التنمر المدرسى، وحساب قيمة (ت) المناظرة للفرق بين المتوسطين، وتحديد مستوى الدلالة المناظر لقيمة (ت)، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج:

جدول (٦) قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس سلوك التنمر المدرسى (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ن=٣٠

م	أبعاد التنمر المدرسى	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
١	اللفظى	٢٥,٤٣	٢,٧١	١١,٨٦	١,٥٢	٣٣,٤٢	٠,٠١
٢	الجسدى	٢٣,٥٦	٢,٤٤	١١,١٠	١,١٨	٢٦,٥٧	٠,٠١
٣	الاجتماعى	٢٢,٧٠	٣,٤٤	١٠,٧٦	١,١٩	١٦,٩٣	٠,٠١
٤	الجنسى	١٥,٧٦	٢,٩٥	١٠,٠٠	١,٤٦	١٢,٢٩	٠,٠١
٥	الإلكترونى	١٩,١٠	٤,٠١	١٠,٢٠	١,٥٦	١١,٨٢	٠,٠١
٦	أخذ الممتلكات	٢٠,٩٠	٤,٢٧	١٠,٥٣	١,٢٢	١٤,٤٦	٠,٠١
	الدرجة الكلية	١٢٧,٤٦	١٠,٨٢	٦٤,٤٦	٢,٨١	٣٤,٤٠	٠,٠١

يتضح من نتائج الجدول (٦) السابق ما يلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى؛ حيث كانت الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده لصالح التطبيق القبلى، وبذلك تم قبول الفرض.

- انخفاض متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس سلوك التنمر المدرسى وأبعاده ككل عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى على المقياس ككل (٦٤،٤٦)، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى (١٢٧،٤٦)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة للمقياس ككل (٣٤،٤٠)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠١) لصالح التطبيق البعدى.

ونستنتج من نتائج هذا الفرض: فعالية البرنامج الإرشادى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى أفراد المجموعة التجريبية؛ حيث أن متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدى أقل من متوسط درجاتهم في التطبيق القبلى بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادى.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (محفوظ أبوالفضل، وياسر حسن،٢٠١٧؛ وكروس Cross,2017؛ ونوال السيد،٢٠١٨؛ ويسرا سيد،٢٠١٩)، التى وضحت أثر البرنامج الإرشادى على المجموعة التجريبية فى خفض سلوك التنمر المدرسى.

ولقياس أثر البرنامج الإرشادى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقاس بمقياس سلوك التنمر المدرسى تم حساب قيمة (ت)، ومربع إيتا، وحجم التأثير، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (٧) حجم تأثير البرنامج الإرشادى على مقياس سلوك التنمر المدرسى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

م	أبعاد التنمر	قيمة (ت)	مربع ايتا	حجم التأثير
١	اللفظى	٣٧,٥١	,٩٦	مرتفع
٢	الجسدى	٣١,٤١	,٩٤	مرتفع
٣	الاجتماعى	٢٣,٢٦	,٩٠	مرتفع
٤	الجنسى	٩,٦٥	,٦٢	مرتفع
٥	الإلكترونى	١٢,٦٣	,٧٣	مرتفع
٦	بأخذ الممتلكات	٢٦,٤٠	,٩٢	مرتفع
	الدرجة الكلية	٤٣,٥١	,٩٧	مرتفع

يتضح من الجدول (٧) السابق ما يلي:

- تراوحت قيمة (ت) على أبعاد مقياس سلوك التنمر المدرسى ما بين (65,9) إلى (51,37)، وفى مقياس سلوك التنمر المدرسى ككل وصلت قيمة (ت) إلى (51,43).
- تراوح مربع إيتا لكل بعد من أبعاد سلوك التنمر المدرسى لدى أفراد عينة الدراسة ما بين (62,)، و(96,)؛ فقد بلغ مربع إيتا فى بعد (التنمر اللفظى) (96,)، وفى بعد (التنمر الجسدى) بلغ (94,)، وفى بعد (التنمر الاجتماعى) بلغ (90,)، وفى بعد (التنمر الجنسى) بلغ (62,)، وفى بعد (التنمر الإلكترونى) بلغ (73,)، وفى بعد (التنمر بأخذ الممتلكات) بلغ(92,)، وفى مقياس سلوك التنمر المدرسى ككل بلغ مربع إيتا (97,)، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير استخدام البرنامج الإرشادى فى خفض سلوك

التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع فى (الأبعاد، والدرجة الكلية) على مقياس سلوك التنمر المدرسى.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثانى:

يفسر الباحث هذه النتائج فى ضوء:

- الأثر الإيجابى الذى أحدثته التدخلات والمعالجات الإرشادية المنظمة تخطيطا وتنفيذا وتقييما فى مساعدة تلاميذ المجموعة الإرشادية لفهم ذواتهم وإدراكهم لقدراتهم، وما يمتلكونه من مهارات، واستغلال ما لديهم من إمكانيات ذاتية وبيئية، وتوظيفها لتحقيق التوافق الشخصى والاجتماعى والتفاعل الإيجابى، والوصول لأفضل مستوى ممكن من الحد من الممارسات التنمرية، واستبدالها بممارسات ناضجة قائمة على التسامح، والاتزان، وضبط الذات، والتفاعل الإيجابى مع الآخرين والأحداث والمواقف.
- تعدد الفنيات المستخدمة؛ فقد ساهمت الفنيات السلوكية فى زيادة قدرة أعضاء المجموعة الإرشادية على ضبط سلوكهم، والتغلب على الأنماط السلوكية التنمرية، واكتساب سلوكيات إيجابية، وقد ساهم تكامل الفنيات المعرفية مع الفنيات السلوكية فى تحقيق أهداف البرنامج الإرشادى؛ حيث عملت الفنيات المعرفية على تعديل البناء المعرفى، واستعادة أعضاء المجموعة الإرشادية لقوتهم النفسية، وشعورهم بالقدرة على التحكم فى أنفسهم، كما عملت الفنيات السلوكية على إكساب التلاميذ التحكم فى أنفسهم فى المواقف، وفى ممارستهم التنمرية.
- عدم فرض الباحث لآرائه على أفراد المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى اختيار الوقت المناسب والكافى؛ حيث كانت الجلسات الإرشادية تعقد فى وقت مريح للتلاميذ، وبعلم مسبق لهم وليس مفاجئا، وفى مكان معروف بالمدرسة، وكذلك بالتنسيق مع أولياء أمورهم؛ حيث طلب الباحث من التلاميذ أفراد المجموعة التجريبية الحصول على الموافقة الخطية من ولى الأمر؛ بهدف إطلاعه على الفكرة من البرنامج، ودمجه للمشاركة مع طفله فى المنزل؛ لمعاونته فى خفض سلوك التنمر المدرسى، وتنمية مهارات الاتصال لدى الطفل.
- توفير بيئة وجدانية غير مضطربة، أشعرت التلاميذ بالأمن النفسى عن طريق إظهار التقدير لتساؤلاتهم، وعدم السخرية من أفكارهم، وتشجيعهم باستمرار لإظهار استجابتهم حتى وإن كانت خاطئة، ومساعدتهم عندما يعجزون، ومشاركتهم أفراحهم وأحزانهم؛ مما قلل من قلقهم، وزاد من تقديرهم لذواتهم، وأشبع احتياجاتهم، وكذا ما وفره الباحث من بيئة نفسية اجتمماعية تربوية، استجاب من خلالها لاستجابات التلاميذ، ونشر من خلالها مناخا من الدفء الاجتماعى والتعاونى؛ حيث استجاب لأسئلتهم، وعزز من استجاباتهم عندما أنجزوا أعمالهم، وشاركهم فرحتهم عندما فازوا، وأحزانهم عندما أخفقوا، ومارس معهم أنشطتهم؛ مما أثار دافعيتهم لعقد صداقات مع الباحث، وتحسين علاقاتهم بأقرانهم للاستمرار فى مزاولة أنشطة البرنامج، وفى هذا السياق أكد روجرز على أهمية العلاقة بين المرشد

والمسترشد، ويعتبرها العامل الأساسى الذى يرتكز عليه العمل الإرشادى (محمد الشناوى،١٩٩٤، ٢٠٠).

- تميزت بيئة البرنامج بخصائص نفسية، جعلت التلاميذ يعيشون فى بيئة ذات طابع إثرائى نفسى، تغلبوا من خلالها على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية؛ فأصبحوا أكثر قدرة على مواجهة الآخرين بإيجابية، وزادت نسبة مشاركتهم بصورة مرضية، وأشار سيسيارا (Sciarra,2004) إلى بعض الأساليب الإرشادية مع الطلبة المتنمرين، مثل: علاقات آمنة غير مهددة، وتجنب اللوم والتوبيخ، والاستماع بعمق لما يقولون، والتعرف على أفكارهم، وعلاقاتهم مع والديهم والآخرين، وخلق فرص للمتنمرين؛ كى يتعلموا عن أنفسهم، ويقوموا بإحداث التغيير المناسب فيها، وتزويدهم بالدعم والاهتمام والمتابعة.
- مشاركة التلاميذ الإيجابية والفاعلة، وظهر ذلك فى الالتزام بالحضور، والمشاركة فى الفعاليات الجماعية، والرغبة الصادقة لديهم دون إكراه، أو إجبار من الباحث، أو إدارة المدرسة، وهذا ما أكده الأدب التربوى بهذا المجال، كما فى حامد زهران (٢٠٠٢، ١٤٠).

نتائج الفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار(ت) للمجموعات المستقلة؛ حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لدرجات التلاميذ عينة الدراسة فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال (الأبعاد، والدرجة الكلية)، وحساب قيمة (ت) المناظرة للفرق بين المتوسطين، وتحديد مستوى الدلالة المناظر لقيمة (ت)، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج:

جدول (٨) قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ن=٦٠

أبعاد مهارات الاتصال	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الاستماع	٢٠,٥٦	٢,٠٦	٣٣,٩٦	١,٢١	٣٠,٦٤	٠,٠١
التحدث	٢٠,٩٦	٠,٩٢	٣٢,٨٦	١,٥٤	٣٦,١٢	٠,٠١
القدرة على فهم الآخرين	٢٢,٣٣	١,٧٦	٣٣,٣٦	٠,٩٩	٢٩,٧٥	٠,٠١
التحكم فى الانفعالات	١٩,١٣	١,١٣	٣٢,٥٠	١,٢٥	٤٣,٢٨	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٣,٠٠	٣,٢٩	١٣٢,٧٠	٢,٤٦	٢٦,٢٠	٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) السابق ما يلى:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات المجموعتين (الضابطة، والتجريبية) في التطبيق البعدى لمقياس مهارات الاتصال، وأبعاده الفرعية (الاستماع، والتحدث، والقدرة على فهم

الآخرين، والتحكم فى الانفعالات)، والدرجة الكلية للمقياس؛ حيث كانت قيمة (ت) على الترتيب (٣٠,٦٤، ٣٦,١٢، ٢٩,٧٥، ٤٣,٢٨، ٢٦,٢٠)، وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) فى جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال، وهذا الفرق لصالح متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، (ذات المتوسط الأعلى)، ومن ثم فقد تحققت صحة هذا الفرض.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (صبحى الحارثى،٢٠١٠؛ وسعود العطوى،٢٠١٤؛ ونهلة عوض،٢٠١٦؛ وحسين النجار،٢٠١٧؛ وولاء عبدالرحمن،٢٠١٨)، التى أثبتت برامجها تنمية المهارات الاجتماعية، ومهارات الاتصال لدى أفراد المجموعة التجريبية.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث:

يفسر الباحث هذا التحسن فى رفع مستوى الأداء الكلى للتلاميذ على مقياس مهارات الاتصال بمهاراته الأربع (الاستماع، والتحدث، والقدرة على فهم الآخرين، والتحكم فى الانفعالات)، إلى:

- الخبرة الجمعية والمتمثلة فى البرنامج الإرشادى، وما تم استخدامه من تمارين وفنيات أثناء اللقاءات الإرشادية، وكذا الوجود المشترك فى المجموعة الإرشادية بكل ما يعنيه هذا الوجود من تفاعل مع الآخرين، ومشاركة فى المشاعر والخبرات.
- حرص الباحث على تنظيم عملية الاتصال داخل المجموعة الإرشادية، وينسب هذا التحسن إلى ما حققته جلسات البرنامج الإرشادية، بما اشتملت عليه من أنشطة، تضمنت مهارات متعددة تتعلق بأبعاد مقياس مهارات الاتصال؛ حيث تضمنت أنشطة للتحكم فى الانفعالات، والتى ساهمت إلى حد كبير فى التعامل بهدوء وتوازن انفعالى، وإثارة دافعية التلاميذ، وتلبية حاجاتهم للتدريب على إدارة انفعالاتهم، وضبطها وتفريغها بطريقة إيجابية؛ مما جعلهم أكثر قدرة على التحكم بردود أفعالهم، وارتفعت قدرتهم على مواجهة الضغوط وإدارتها، وكذا أنشطة لتنمية مهارات الاتصال، والتى نجحت فى إدماج التلاميذ فى التفاعلات الاجتماعية.
- ساهم البرنامج فى توفير جو آمن انفعاليا للتلاميذ؛ مما سمح لهم باستشعار عضويتهم فى المجموعة، وتعزيز مكانتهم، وبالتالى تحسين تقديرهم لذويهم، وانتمائهم للجماعة، كما ساعد البرنامج التلاميذ على تحقيق فهم جيد، وإدراك لعواطفهم من خلال التغذية الراجعة.
- التدريب على التحكم فى الانفعالات وتمييزها (مبسوط، زعلان، خائف، غضبان) ساهم ذلك فى زيادة التعبير الانفعالى مع الآخرين، من خلال زيادة وعى التلميذ، واهتمامه بطلبات الآخرين، والتعبير عن وجهة نظره بتعبيرات مقبولة، يعبر عن رفضه، أو موافقته على شىء معين بصوته، وعدم التسرع عندما يغضب، ويعطى تعبيرات واضحة على وجهه عند تفاعله مع الآخرين، وكذلك التعبير عن نفسه من خلال الإيماءات.

- زيادة وعى التلاميذ، وتقديرهم لذواتهم، وعلى تخطى الصعوبات التى تواجههم من عدم فهمهم للآخرين؛ حيث تم تزويدهم بالخبرات التى تسمح لهم بأفضل طرق للتعامل مع الآخرين؛ مما جعلهم أكثر حرصا على حضور جلسات البرنامج الإرشادى.
- قد يعود السبب فى تحسن مهارات الاتصال لدى أعضاء المجموعة التجريبية إلى أن التلاميذ تأثروا بالبرنامج الإرشادى فى مهارات الاتصال، والذى من ضمن أهدافه تنمية مهارات الاتصال الإيجابية المناسبة، والتى تساعدهم فى التعامل مع زملائهم، والسيطرة على مشاعر الغضب، وبالتالى تمنع حدوث سلوكيات التنمر لديهم، وهذه المهارات المتعلقة بالاتصال، تساعد التلاميذ على بناء علاقات ملائمة مع الآخرين، عن طريق تدريبهم على الاستماع الفعال، وطرح الأسئلة، وتقييم ردود الأفعال، وتقبلها، والتعبير عن الآراء بصراحة.
- ما تضمنه البرنامج من تزويد أفراد المجموعة التجريبية ببدائل عملية وحلول واقعية، تهدف إلى توكيد الذات بطريقة فاعلة، ولا تتعارض مع النظام المدرسى، بدلا من السلوك التنمرى، والذى تمثل فى التطبيق المتكرر لبعض الممارسات، التى تعمل على توكيد الذات، والعمل على اكتساب مهارات التعامل مع المشكلات، وأليات حلها؛ مما عزز من تعلم أنماط السلوك المقبول، ودفع الأعضاء إلى التمسك بهذا الشكل من السلوك، والعمل على إحلاله محل سلوك التنمر.
- أبدى تلاميذ المجموعة التجريبية الرغبة الكاملة فى تطوير قدراتهم المختلفة نحو الأفضل؛ لإدراكهم بوجود قصور فى مهارات الاتصال، وبالتالى قاموا بتنفيذ جميع التعليمات التى أعطيت لهم من قبل الباحث، وبخاصة القواعد العامة للجلسات الإرشادية، التى تم الاتفاق عليها فى بداية البرنامج الإرشادى؛ مما أسهم فى خفض سلوك التنمر المدرسى، وغيره من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا.

نتائج الفرض الرابع: والذى ينص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده لصالح التطبيق البعدى.

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة؛ حيث تم حساب المتوسط والانحراف المعيارى لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس مهارات الاتصال، وحساب قيمة (ت) المناظرة للفرق بين المتوسطين، وتحديد مستوى الدلالة المناظر لقيمة (ت)، ويوضح الجدول التالى هذه النتائج:

جدول (٩) قيمة (ت) ودلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين (القبلى، والبعدى) على مقياس مهارات الاتصال (الأبعاد، والدرجة الكلية)، ن=٣٠

أبعاد مهارات الاتصال	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعيارى	المتوسط	الانحراف المعيارى		
الاستماع	٢٠,٦٠	٢,١٤	٣٣,٩٦	١,٢١	٣٤,٧١	٠,٠١
التحدث	٢٠,٩٠	٢,٩٢	٣٢,٨٦	١,٥٤	٢٨,١٧	٠,٠١
القدرة على فهم الآخرين	٢٢,٦٠	٢,٢٣	٣٣,٣٦	٠,٩٩	٢٨,٥٩	٠,٠١
التحكم فى الانفعالات	١٩,٢٣	٢,٤٠	٣٢,٥٠	١,٢٥	٣٥,٤٤	٠,٠١
الدرجة الكلية	٨٣,٣٣	٦,٨٠	١٣٢,٧٠	٢,٤٦	٤٧,٢٦	٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) السابق ما يلى:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى؛ حيث كانت الفروق دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده (الاستماع، والتحدث، والقدرة على فهم الآخرين، والتحكم فى الانفعالات) لصالح التطبيق البعدى، مما يؤكد صحة هذا الفرض، وبذلك تم قبول الفرض.
- ارتفاع متوسط درجات المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى على مقياس مهارات الاتصال وأبعاده ككل عن متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق البعدى على المقياس ككل (١٣٢,٧٠)، بينما بلغ متوسط درجاتهم فى التطبيق القبلى (٨٣,٣٣)، كما أن قيمة (ت) المحسوبة للمقياس ككل (٤٧,٢٦)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح التطبيق البعدى

ونستنتج من نتائج هذا الفرض: فعالية البرنامج الإرشادى فى رفع مستوى مهارات الاتصال لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدى بعد تعرضهم للبرنامج الإرشادى.

وتتفق هذه النتيجة فى فاعلية البرنامج فى تنمية مهارات الاتصال لدى أفراد المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى مع نتائج دراسة (Boyd,2007)، ودراسة صبحى الحارثى،٢٠١٠؛ وسعود العطوى،٢٠١٤؛ ودراسة ناصر الرماضين (٢٠١٤)، ودراسة نهلة عوض (٢٠١٦).

ولقياس أثر البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقاس بمقياس مهارات الاتصال؛ تم حساب قيمة (ت)، ومربع إيتا، وحجم التأثير، والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول (١٠) حجم تأثير البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما يقاس بمقياس مهارات الاتصال

م	أبعاد مهارات الاتصال	قيمة (ت)	مربع إيتا	حجم التأثير
١	الاستماع	٣٠,٦٤	,٩٤	مرتفع
٢	التحدث	٣٦,١٢	,٩٦	مرتفع
٣	القدرة على فهم الآخرين	٢٩,٧٥	,٩٤	مرتفع
٤	التحكم فى الانفعالات	٤٣,٢٨	,٩٧	مرتفع
	الدرجة الكلية	٥٢,٨٦	,٩٩	مرتفع

يتضح من الجدول (١٠) السابق ما يلى:

- تراوحت قيمة (ت) على أبعاد مقياس مهارات الاتصال ما بين (٢٩,٧٥) إلى (٤٣,٢٨)، وفى مقياس مهارات الاتصال ككل بلغت (٥٢,٨٦).
- تراوح مربع إيتا لكل بعد من أبعاد مهارات الاتصال لدى أفراد العينة ما بين (,٩٤)، و(,٩٧)، فقد بلغ مربع إيتا فى بعد (الاستماع) (,٩٤)، وفى بعد (التحدث) بلغ (,٩٦)، وفى بعد (القدرة على فهم الآخرين) بلغ (,٩٤)، وفى بعد (التحكم في الانفعالات) بلغ (,٩٧)، بينما كان مربع إيتا لمقياس مهارات الاتصال ككل (**,٩٩**)، بحجم تأثير مرتفع، وهذا يشير إلى أن حجم تأثير استخدام البرنامج الإرشادى فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتفع فى (الأبعاد، والدرجة الكلية) على مقياس مهارات الاتصال.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع:

يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال:

- محتويات البرنامج الإرشادى الانتقائى؛ التى كانت فعالة فى إكساب التلاميذ ذخيرة معرفية وافية، مكنتهم من مواجهة الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية ذات العلاقة بطريقة الاتصال مع الآخرين؛ حيث ركز البرنامج على السماح للتلاميذ بالتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم وأرائهم؛ مما ساعد على اكتساب مهارات، تساعدهم على الاستماع، والتحدث، وفهم الآخرين، والتحكم فى انفعالاتهم.
- ما وفرته القصة من خلال البرنامج الإرشادى، وما تحويه من أساليب مشوقة وجذابة لأولئك التلاميذ؛ إذ أن التلاميذ المتنمرين يحتاجون إلى تقديم نموذج يتضح من خلاله متى يبدأ، وكيف يبدأ، ومتى ينتهى بحديث، يلفت انتباهه إلى ملاحظة السلوك المرغوب فى تنفيذه، ومتابعته، وحثه على تقليده.
- أسلوب الإرشاد الانتقائى ساعد أفراد المجموعة الإرشادية على التعرف على إمكانية وقدرة كل فرد فيها، والنظر إلى الذات من زوايا متعددة، وبطرق متنوعة؛ مما ساعد كل فرد على التقييم الذاتى للإمكانيات والقدرات، وطرح الأفكار أمام المجموعة؛ فتتحقق المشاركة اللفظية والعقلية والجسمية والحركية والانفعالية والاجتماعية.

- تركيز الأنشطة والتمارين فى الجزء المخصص لتنمية مهارات الاتصال من البرنامج الإرشادى بشكل أساسى على مهارات الاتصال الأساسية، التى ساعدت التلاميذ على قبول الآخرين، والتفاعل السليم معهم، من خلال تدريبهم على الاستماع للتعليمات والتوجيهات، وكيفية بدء المحادثة والاستقبال، وتقديم المساعدة، وتشجيعهم على طلب المساعدة من الآخرين عند الحاجة، وقد تضمن البرنامج مجموعة أنشطة ذات صبغة انفعالية، كشفت عن مشاعر أفراد المجموعة التجريبية، والتعرف عليها.
- ما هدف إليه البرنامج الإرشادى من إمداد التلاميذ بأوجه المساعدة التربوية والنفسية، واستبصارهم بإمكاناتهم العقلية المرتفعة، ومن ثم إثراء معلوماتهم، وتطوير مهاراتهم وجوانب اهتماماتهم، ومن جانب آخر زيادة معرفتهم بذواتهم، والتدريب على مهارات الاتصال، بالإضافة إلى قيام البرنامج بتوفير خبرات تعليمية إيجابية، حققت لهم فرص النجاح.
- تركيز البرنامج على الجانب التدريبى؛ حيث قام التلاميذ بممارسة المهارات المحددة عمليا من خلال الواجبات المنزلية، ولعب الدور، وتكرار بعض المهارات، والتدريب عليها فى أكثر من جلسة، وربما ساهم ذلك فى مرور أفراد المجموعة الإرشادية بخبرة جميلة فى حياتهم، ساعدتهم على التعامل مع الآخرين؛ مما جعلهم مقبولين من غيرهم، وساعد فى قدرتهم على النجاح فى المواقف الحياتية التى تواجههم، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه طريف فرج (٢٠٠٣، ١٨) من أن مهارات الاتصال متنوعة وتعمل على توطيد العلاقة مع الآخرين، كالمحادثة، والتى تحدد طبيعة التواصل بين الآخرين، والقدرة على فهم مغزى الرسائل الغير لفظية، وكذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة عبدالقادر الحميرى (٢٠١٧) من أهمية استخدام مهارات الاتصال اللفظى وغير اللفظى.

توصيات عامة للبحث:

- ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية، التى تساعد على التخلص من الميول العدائية من قبل التلاميذ.
- المبادرة بتقديم الخدمات الإرشادية بشكل عام، والبرامج الإرشادية الانتقائية بشكل خاص، وتفعيل برامج الإرشاد الوقائى بشكل مستمر وجاذب، وبخاصة فى المرحلة الابتدائية.
- إعداد دليل للمعلمين من أجل تشخيص التلاميذ المتنمرين، وإيجاد السبل اللازمة لدرء التنمر داخل المدرسة، وخلق أجواء آمنة مدرسية، تمنع وقوع أعمال سلوك التنمر، ومراقبتها بصرامة.
- إعداد بروفيل (معرفى - انفعالى - سلوكى) للتلاميذ المتنمرين؛ للاستئناس به كإطار مرجعى فى اتباع أساليب التعامل الفاعلة، والإيجابية، والنشطة بهدف تعيل سلوك التنمر لدى التلاميذ.
- تضافر الجهود الأسرية والمدرسية، وتفعيل آليات الشراكة فى التعامل مع الحالات التى يصدر عنها التنمر، وعدم التسرع فى تقييم الأحكام المطبقة فى وصف سلوكيات بعض التلاميذ بالميؤس منها.

- إعادة النظر فى أساليب التقويم المستخدمة فى المدارس، بحيث تتناول اختبارا للمواقف الحياتية، التى تحدث فى حياة التلاميذ، والعمل على تقييم نظرة التلاميذ للأمور من حولهم.

مقترحات البحث:

- تنمية مهارات التفكير الإيجابى لخفض سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين سلوك التنمر المدرسى وعدد من المتغيرات مثل (الدعم الاجتماعى، والتكيف الاجتماعى، والعزلة، والانبساط، والانطواء).
- أثر الإرشاد النفسى الدينى فى تنمية مهارات الاتصال لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسة مقارنة فى سلوك التنمر المدرسى بين طلبة الريف والحضر.
- إجراء دراسة لخفض سلوك التنمر المدرسى لدى ذوى المشكلات السلوكية والانفعالية.
- فاعلية برنامج إرشادى انتقائى للعوامل الأسرية والمدرسية السوية لخفض سلوك التنمر المدرسى.
- إجراء دراسة تتبعية طويلة المدى للتلاميذ المتنمرين والضحايا فى سمات الشخصية والإنجاز الأكاديمى خلال سنوات الدراسة الأكاديمية.
- إجراء دراسة مقارنة بين تلاميذ المراحل (الابتدائية، والإعدادية، والثانوية) في سلوك التنمر المدرسى.

مراجع البحث

أولا المراجع العربية:ـ

- إجلال محمد سرى (٢٠٠٠). علم النفس العلاجى. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.
- أسامه حميد الصوفى، وفاطمة هاشم قاسم (٢٠١٢). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٣٥)، ص ص١٤٦- ١٨٨.
- أمانى سمير محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى سلوكى لتنمية مهارات التواصل وخفض العنف لدى عينة من المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أمل عبد المنعم محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسى فى تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسى لدى المتنمرين ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (٢)، ص ص١- ٤٦.
- بطرس حافظ بطرس (٢٠١٤). طرق تدريس الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا. ط٢، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجامعة الإلكترونية السعودية (٢٠١٢). مهارات الاتصال. المملكة العربية السعودية: عمادة السنة التحضيرية.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢). التوجيه والإرشاد النفسى. ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

- حسين عبد المجيد النجار (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى مهارات التواصل فى تقليل مستوى العنف المدرسى لدى طلبة صعوبات التعلم. جامعة الملك عبد العزيز، مجلة العلوم التربوية، مجلة علمية فصلية محكمة، شوال، العدد (١٥)، ص ص٢٩٥- ٣٥٢.
- حنان أسعد خوخ (٢٠١٢). التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٣) العدد (٤)، ص ص ١٨٨- ٢١٨.
- خالد محمد أبو الغنم، وسالم فالح المعايطة (٢٠٠٩). مدى توافر مهارتى الحديث والإنصات وأثرهما في فاعلية الاتصال الإدارى لدى الرؤساء من وجهة نظر المرؤوسين فى مراكز الأجهزة الحكومية فى محافظة مأدبا. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مؤته، العدد (٥)، المجلد (٢٤)، ص ص٢٤٩- ٢٨٢.
- خيرى خليل الجميلى (٢٠٠٠). الاتصال ووسائله فى المجتمع الحديث. الإسكندرية: المكتب العلمى للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- رياض نايل العاسمى (٢٠١٣). المبادئ العامة فى تخطيط وتقييم برامج الإرشاد النفسى. سوريا: دار العرب.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٢). علم النفس العيادى والمرضى للأطفال والراشدين. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- سالم محمد عبد الله (٢٠١٥). فعالية برنامج إرشادى انتقائى فى خفض مستوى الاستقواء لدى عينة من الطلاب فى مرحلة المراهقة المبكرة. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد (٣٤)، العدد (١٦٤)، الجزء الثانى، ص ص١١- ٦٠.
- سامى محمد ملحم (٢٠١٥). الإرشاد النفسى عبر مراحل العمر. عمان: دار الإعصار العلمى للنشر والتوزيع.
- سعود سالم العطوى (٢٠١٤). أثر برنامج إرشادى معرفى سلوكى لخفض سلوك الاستقواء وتنمية مهارات الاتصال لدى طلبة المرحلة الثانوية فى المملكة العربية السعودية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- سناء محمد سليمان (٢٠١٣). سيكولوجية الاتصال الإنسانى ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- سيد أحمد البهاص (٢٠١٢). الأمن النفسى لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسى (دراسة سيكومترية - إكلينيكية). مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد(٢٣) عدد(٩٢) ص ص٢٤٧- ٢٩٥.
- صبحى سعيد الحارثى (٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادى نفسى لتنمية مهارات الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف. مجلة بحوث التربية النوعية، كلية التربية النوعية، جامعة المنصورة، العدد (١٦)، ص ص٣١- ٨٠.
- طارق عبد الرؤوف عامر، وإيهاب عيسى المصرى (٢٠١٨). الذكاء العاطفى والذكاء الاجتماعى). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- طريف شوقى فرج (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية والاتصالية دراسات وبحوث نفسية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- عازة محمد سلام (٢٠٠٧). مهارات الاتصال. مشروع الطرق المؤدية إلى التعليم العالى. جامعة القاهرة: كلية الهندسة، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث.
- عبد الكريم محمد جرادات (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية فى العلوم التربوية، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص ص١٠٩- ١٢٤.
- علا عبد الكريم الحوبان (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادى وقائى فى خفض السلوكيات العدوانية لدى طلاب المدارس الأساسية فى الأردن. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (٤٤)، العدد (٤)، ص ص٣٢٧- ٣٣٨.
- كريس كول (٢٠١٠). التواصل بوضوح وشفافية مهارات لتحقيق التفاهم المتبادل بين الأفراد. (ترجمة: مكتبة جرير)، المملكة العربية السعودية: دار النشر مكتبة جرير.
- مجدى محمد الدسوقى (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.
- محفوظ عبد الستار أبوالفضل، وياسر عبدالله حسن (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادى انتقائى فى تنمية الذكاء الانفعالى وأثره على مستوى التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسى المعاقين سمعيا. مصر، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية، مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، العدد (١٨)، ج (٢)، ص ص١- ٩٠.
- محمد عبد الجواد محمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعى فى خفض سلوك التنمر المدرسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجزائر، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (٧)، ص ص٢٨٩- ٣٠٤.
- محمد محروس الشناوى (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسى. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- محمد منير حجاب (٢٠٠٧). الاتصال الفعال للعلاقات العامة. القاهرة: دار الفجر.
- مدحت محمد أبوالنصر (٢٠١٥). مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين. ط٣، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- مسعد نجاح أبوالديار(٢٠١٥). فاعلية برنامج إرشادى فى تنمية الذكاء الروحى وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، مجلد (٤٣)، العدد (١) ص ص٤٩- ٨٧.
- منى عبد العزيز عبدالعزيز(٢٠١٧). برنامج تعديل السلوك لخفض حدة التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ناصر جميل الرماضين (٢٠١٤). فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى مهارات التواصل فى خفض مستوى العنف المدرسى لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان.
- نعومى ريتشمان (١٩٩٩). كيف نساعد الأطفال فى ظروف الضيق والنزاعات، التواصل مع الأطفال. (ترجمة: عفيف الرزاز)، بيروت: ورشة الموارد العربية، وغوث الأطفال البريطانى بالاشتراك مع بيسان للنشر والتوزيع.

- نهلة محمد عوض (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادى سلوكى فى تنمية مهارات الاتصال لطلاب جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (٥) العدد (١) كانون الثانى، ص ص١١٠- ١٢٩.
- نوال حامد السيد (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادى فى خفض سلوك الاستقواء وأثره فى تنمية الشعور بالأمن النفسى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- هادى ربيع (٢٠٠٨). الإرشاد التربوى والنفسى من المنظور الحديث. عمان: دار غريب للطباعة والنشر.
- هالة خير إسماعيل (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسى فى المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ص ص١٣٧- ١٧٠.
- ولاء محمد عبد الرحمن (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادى سلوكى معرفى فى تنمية مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكات العزلة لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- يسرا محمد سيد (٢٠١٩). برنامج معرفى سلوكى لخفض التنمر المدرسى وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٤٣)، الجزء الرابع، ص ص١١٧- ١٦٨.
- يوسف محمود قطامى، ورامى محمود اليوسف (٢٠١٠). الذكاء الاجتماعى للأطفال – النظرية والتطبيق. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ثانيا المراجع الأجنبية:-

- Adair,V., Dixon, R., Sutherland.C., & Moore, D. (2000). Ask Your Mother Not to Make Yummy Sandwiches Bullying in New Zealand Secondary School. New Zealand, Journal of Educational Studies. 35, (2), pp, 207- 221.
- Adams, F., & Lawrence, G. (2011). Bullying victims: The effects last into college. American Secondary Education, 40, (1), pp, 1-13.
- Aslan, S., & Halil, A. (2010). The Analysis of Relationship between School Bullying and Self-Concept Clarity in Adolescents. International Online. Journal of Educational Sciences, 2(2), 467-485.
- Atkinson, M. & Hornby, G. (2002). Mental health handbook for schools. London and New York; Routledge Falmer.
- Beane, A. (1999). The Bully free classroom; Over 100 tips and strategies for teachers K-8. United States of America, free Sprit publishing Inc.
- Boyd, S., Lillig, K., & Lyon, M. (2007). Increasing student participation and advocacy of primary students through role play, Teacher modeling, and direct instruction of communication skills. Master thesis, School of Education, Saint Xavier University. Education resources information center.

- Bruyn, E., Cillessen, A. & Wissink, I (2010) Associations of Peer Acceptance and Perceived Popularity With Bulling and Victimization in Early Adolescence. The Journal of Early Adolescence, Vol (30), No (4), PP, 543- 566.
- Buston, T. (2015). Bullying and adolescent girls: An exploration in to the relationship between bullying and trauma. Master dissertation, Division of Arts and Sciences, City University of Seattle.
- Campbell, N. (2016). Identification and Understanding of Bullying by Parents. Doctoral dissertation, Alliant International University.
- Carlson, S., & Moses, L. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind. Child Development, 72(4), pp, 1032, 1053.
- Corvo, K. & Delara, E. (2010). Towards in integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? Aggression and Violence Behavior, 15 (3), pp, 181-190.
- Cross, D. (2017).The effects of a bullying prevention program and a positive behavior program on the Self-Perceptions of building positive relationships among middle school Students. phD. liberty university, Lynchburg. https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/1538.
- Dickerson, D. (2016). Cyber bullies on campus. University of Toledo Law Review, 37(1)51-74. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=1087800.
- Dubin, N. (2007). Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions. London; Jessica Kingsley Publishers.
- Dupper, D. (2013).School bullying: New perspectives on a growing problem. (Oxford Workshop Series - School of Social Work Association of America) 1st Edition, Oxford University Press.
- Eriksen, T., Nielsen, H., & Simonsen, M. (2012). The effects of bullying in elementary school. Forschungs institut, Zur zukunft der arbeit Institute for the study of Labor, Aarhus University, IZA, Discussion Paper No. 6718. Available at SSRN: https://ssrn.com/abstract=2114898.
- Gupta, N. (2013) Effective body language in organizations. Journal of Soft Skills, 11 (1), pp, 35-44.
- Heath, M., Dyches, T., & Prater, M. (2013). Classroom bullying prevention, pre-K4 grade children's books, lesson plants, and activities. Santa Barbara, California; Publisher; Linworth.

- Hussein, M. (2010). The Peer Interaction in primary School Questionnaire: Testing for Measurement Equivalence and Latent Mean Differences in bullying Between Gender in Egypt, Saudi Arabia and The USA, Social Psychology Education, 13, PP, 57-76.
- Kipper, B., & Ramy, B. (2013). No Bullies: Solutions for saving our children from today's bully. Ney York: Morgan James Publishing.
- Litz, E. (2005). An Analysis of Bullying Behaviors at E. B. Stanley Middle School in Abingdon, Virginia, Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University.
- Meyer, E. (2015). Gender, Bullying, and Harassment: Strategies to end sexism and homophobia in schools. New York, Teachers College Press.
- Porter, J. & Adcock, S. (2011). Children Who Help Victims of Bullying: Implications for `Practice. International Journal Advanced Counseling, 33(3), pp, 196-205.
- Radliff, K., Wang, C., & Swearer, S. (2016). Bullying and peer victimization: An examination of Cognitive and psychosocial constructs. Journal of interpersonal violence, 31(11), pp, 1983-2005.
- Rudd, A. (2016). Implementation of the Bully Prevention in Positive Behavior Support (BP-PBS) Program in an Urban Elementary School. Master thesis, College of Behavioral and community Sciences, University of South Florida.
- Salimi, N., Shahanjarini, A., Shahkolai, F., & Hamzeh, B. (2019).The effect of an anti-bullying intervention on male students' bullying- victimization behaviors and social competence: A randomized controlled trial in deprived urban areas. Journal of Research in Health Sciences 19(4), pp, 461- 468.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. A Report to the Anti-Bullying Alliance Goldsmiths College, University of London. Research Brief. RBX03-06.
- Williams, M., & Pearson, O. (2016). Hate crime and bullying in the age of social media. [Project Report].Welsh Government. Available at: http://social datalab.net/wp content/uploads/2016/0.

Abstract

The research aimed to identify a counseling program to reduce the behavior of school bullying and its impact on the development of communication skills among the primary stage pupil, in order to achieve the objectives of the research, the researcher designed a Counseling Program of a coherent nature for an effective therapy of techniques and guidance methods, the researcher used the semi-experiential approach, the sample consisted of (60) pupils, they are between (9-12) years old, the research sample was divided into two groups: the first experimental group (30) pupils, the second control group (30) pupils.The research tools consisted of the scale of the school bullying, the scale of communication skills, the counseling program (researcher's preparation), the researcher used the following parametric statistical methods (T. Test), using the statistical package (Spss).

The results of the research found statistically significant differences between the average scores experimental group pupils and control groups in the post-application on the school bullying scale for the benefit of the control group pupils, and that there are statistically significant differences between the average scores of the experimental group pupils in the pre and post applications on the school bullying scale in favor of the pre-application, and that there are statistically significant differences between the average scores experimental group pupils and control groups in the post-application on the communication skills for the benefit of the experimental group pupils, and there are statistically significant differences between the average scores of the experimental group pupils in the pre-and post-application of the communication skills, for the benefit of the post-application.

Keywords: Counseling Program - Behavior of school bullying - Communication skills.