برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي

دكتور

أحمد محمود حسن حسن

مدرس بقسم خدمة الفرد

كلية الخدمة الاجتماعية -جامعة أسوان

مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية العدد ٥٠المجلد ٢ إبريل ٢٠٢٠
الموقع الاليكتروني: https://jsswh.journals.ekb.eg بريد إليكتروني: jsswh.eg@gmail.com

برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي

الملخص

يستهدف البحث الحالي اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي، ولتحقيق أهدف البحث تم تطبيق برنامج التدخل المهني علي عينة مكونة من عدد (١٥) من الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية بالمرحلة الابتدائية، علي أن يكون الأخصائي الاجتماعي يعمل بمدرسة تصنيف ضمن أكثر المدارس التي يوجد بها حالات تنمر مدرسي، وتم استخدام أداه لقياس مستوي مهارات الأخصائي الاجتماعي عينة الدراسة في التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر والتلميذ ضحية التنمر والمرتبطة بالبيئة المدرسية، وتم تطبيق برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد على العينة، ثم معاودة القياس البعدي، وتحديد درجة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي وتحليل النتائج، حيث أشارت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي.

الكلمات الدالة: (البرنامج الإرشادي الانتقائي– المهارات-السلوك اللاتوافقي-التنمر المدرسي)

Abstract

The current research aims to test the effectiveness of the professional intervention program by using eclectic counseling program in casework to give the social worker the professional skills necessary to deal with the mal adjusted behavioral aspects related to school bullying, To achieve the research Goals, the professional intervention program was applied to a sample consisting of (15) social workers working with individual cases in the primary stage, to be a social worker working in a classification school among the most schools where there are cases of school bullying, and a tool was used to measure the level of skills of the social worker in the study sample in dealing with the mal adjusted behavioral aspects of the bully, The student is a victim of bullying and related to school environment, and a professional intervention program was applied using eclectic counseling program to casework over the sample, Then re-measuring the dimension, and determining the degree of differences between the

pre and post measurements and analyze the results, as it indicated the presence of statistically significant differences in favor of the post dimension.

Key words: (Eclectic Counseling Program- Skills- Mal Adjusted Behavioral- School Bullying)

أولاً: مشكلة الدراسة:

سلوك التنمر موجود في المجتمعات البشرية منذ القدم، وهو ظاهرة عامة يمارسها الأفراد بأساليب متعددة ومتنوعة، وهو موجود لدي أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، ويظهر عندما تتوافر له الظروف المناسبة لذلك (حامد، ٢٠١٤، صفحة ١٨٥).

إن بداية ظهور مفهوم التنمر (Bullying Concept) كان لدي تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية، بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية (خوج، ٢٠١٢، صفحة ١٨٥).

وتعد ظاهرة التنمر المدرسي هي المسيطرة على المشهد المدرسي أثناء اليوم الدراسي، وخلال ممارسة التلاميذ للأنشطة المتعددة في كثير من الأحيان، حيث إنها اصبحت من ضمن المشاهد اليومية في الكثير من المؤسسات التعليمية (محمود، ٢٠١٦، صفحة ٢٨٩).

ويعد سلوك التنمر المدرسي من السلوكيات المنتشرة عالمياً في جميع البلدان، بالإضافة إلي أن كلاً من المتنمر والضحية معرضين للإصابة بالعديد من المشكلات النفسية والاجتماعية والجسمية التي قد تستمر إلي مرحلة البلوغ (Mishna, 2016, p. 718).

ووفقا لتقرير اصدرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في عام ٢٠١٨ ضد عنف الأطفال، أن ما يُقارب ١٣٠ مليون طالباً في المدرسة يشتكي من التنمر على الأقل مرة في الشهر، وتُعتبر أعلى نسبة للتنمر بين طلاب المدرسة في شمال أفريقيا، حيث قدم ما يقارب من ٤٢.٧% من الطلاب شكوى من التنمر بشتّى أنواعه، أما في الشرق الأوسط، هذه النسبة تُمثل ٤١.١%، وهي نسبة أعلى من نسبة أوروبا التي تمثل ٢٥% وشمال أفريقيا ٣١.٧% (اليونيسيف، ٢٠١٨).

كما أن للتنمر أثاراً خطيرة، حيث تؤثر في صحة الأطفال النفسية، وتعوق تقدمهم النفسي والانفعالي والاجتماعي والأكاديمي، ولا سيما حينما تصبح العلاقات الاجتماعية في

المدرسة مصدراً من مصادر التهديد فشعور الطفل بالقبول أو الرفض من قبل الأخرين يترتب عليه الشعور بالأمن من عدمه، لذلك فإن هذا له تأثير كبير في بناء الهوية وتحقيق الذات، بالإضافة إلي الاضطرابات النفسية كالقلق والاكتئاب، والإيذاء البدني، وزيادة الحساسية للمرض والشكوى (عبدالعزيز ا.، ٢٠١٧، صفحة ١١٠).

وينتشر التنمر بدرجة كبيرة داخل المدارس في مصر سواء بين التلاميذ وبعضهم أو بين التلاميذ ومعلميهم، وهذا ما اوضحته العديد من الدراسات والبحوث العلمية والتي منها: -

دراسة أبو العلا (٢٠١٧) توصلت إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين بالعينة بلغت ٥٨,٩%، كما أن مستوي التنمر الإلكتروني لدي أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة.

دراسة عبد العزيز (٢٠١٧) أسفرت النتائج عن فاعلية برنامج تعديل السلوك في خفض حدة التنمر لدي عينة من التلاميذ.

دراسة ويج (٢٠١٥) حيث أشارت نتائج الدراسة أن التنمر الالكتروني والتنمر التقليدي يحدث بين التلاميذ بالمدرسة من نفس الصف الدراسي ومن نفس المدرسة ونفس النوع.

دراسة كينج (٢٠١٤) أشارت النتائج إلى أن انتشار التنمر في المدارس الثانوية مشكلة تحتاج لحل سريع، وأن يتم دراستها والتصدي لها بآليات المعالجة المستمدة من تدريبات المرشدين المهنية ومهاراتهم القيادية حتى يكون هناك تصدي حقيقي لانتشار التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الثانوية.

دراسة موسيز (٢٠١٣) توصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمر يمثل مشكلة حقيقية منتشرة بين طلاب المرحلة الثانوية حيث ينقسم الطلاب إلى متنمرين وطلاب ضحايا التنمر ومشاهدين لحالات التنمر.

وهنا يتضح أن التنمر المدرسي يُعد مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية بصفة عامة وعلى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل بصفة خاصة، فالتعليم الفعال لابد أن يتم في بيئة تربوية توفر للتلاميذ الأمن النفسي وحمايتهم من العدوان والتهديد (الدسوقي، ٢٠١٦، صفحة ٧).

ومن الملاحظ هنا أن التنمر المدرسي شائع بين التلاميذ، وأنه لا يضر فقط بالمتنمرين وضحاياهم، بل يؤثر سلباً على المناخ المدرسي العام، وهنا يمكن أن نقسم عناصر التنمر المدرسي إلى (المتنمر – الضحية – البيئة المدرسية).

حيث يتمتع المتنمرون بسمات جسدية ونفسية، فهم عادةً ما يتمتعون ببنية جسدية قوية، تساعدهم على فرض سلطتهم على الآخرين، لأنهم يشعرون بامتلاك القوة والسلطة، كما أنهم قد يمتازون بالعصبية الشديدة والمزاجية، وشدة العدائية، ليس فقط تجاه زملائهم، بل أيضاً تجاه معلميهم وحتى آبائهم، كما أنهم يتمتعون بثقة عالية بأنفسهم، وقلما يشعرون بالتعاطف والتسامح تجاه ضحاياهم (صايل، ٢٠١٥، صفحة ١٦٦).

وهذا ما أكدته دراسة عبده (٢٠١٧) حيث أشارت النتائج إلي وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين الأمن النفسي والتنمر المدرسي، ودراسة كامل وسعد (٢٠١٧) أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين الذكاء الأخلاقي، ودراسة بهنساوي (٢٠١٥) حيث توصلت النتائج إلى إنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

كما يعاني التلميذ ضحية التنمر من عواقب علي المدي القصير والمدي الطويل، أما عن العواقب علي المدي القصير تتمثل في الشعور بالتعب الجسدي، وفقدان الثقة بالنفس، وفقدان الثقة بالأصدقاء وقدرتهم علي حمايته من المتنمر، والشعور بالراحة عند نهاية الأسبوع والإجازات المدرسية، وفقدان الشهية والشعور بالقلق، وعدم القدرة علي النوم، وكرة المدرسة والمدرسين لعدم منعهم للتنمر، أما العواقب علي المدي الطويل فتتمثل في التمسك بالأفكار السلبية عن النفس، والإخفاق في العمل، والتشاؤم المفرط، والميل إلي العزلة الاجتماعية، وزيادة الرغبة في الانتحار (Center, 2002, p. 8).

وهذا ما أكدته دراسة كراج (٢٠١٥) أشارت في نتائجها إلي أن ضحايا التنمر يواجهون مشاعر عدم القدرة علي السيطرة والخوف من رد فعل وتصرفات المتنمر، الذي بدوره يقوم باستغلال هذه القوة في السيطرة علي الآخرين، دراسة ميلوفانسفك ورادوجوفيك وديوسك (٢٠٠٧) توصلت نتائج الدراسة إلي أن أكثر أشكال التنمر المدرسي انتشاراً بين الطلاب هو التنمر اللفظي، دراسة فلمنج، وتوي (٢٠٠٢) والتي أشارت في نتائجها إلي أن التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي لديهم العديد من المشكلات مثل الاكتئاب والوحدة والقلق وتجنب الذهاب إلي المدرسة، كما أن نسبة غيابهم عن المدرسة كبيرة.

وقد تمثل البيئة المدرسية مصدراً للتنمر، فالعنف الذي يمارسه المعلم علي الطلاب قد يصل إلي درجة التنمر المضاد، وتمثل الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، وضعف العلاقات بين المدرسة والأهل، وضعف شخصية المعلم أو أسلوبه الديكتاتوري، والتمييز بين الطلبة، فكل هذه العوامل تساعد علي تقوية سلوك التنمر (الصبحين و القضاة، ٢٠١٣، صفحة ٤٣).

وهنا تلعب البيئة المدرسية دوراً أساسياً في تفاقم مشكلة التنمر المدرسي بين التلاميذ وبعضهم البعض، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية كمان خصب لانتشار التنمر المدرسي والتي منها:

دراسة الشريف (٢٠١٨) أوصت بضرورة تنمية مهارات مديري المدارس الثانوية في مجال التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي، وتوفير مناخ مدرسي يسوده الالتزام والعدالة والعلاقات الإنسانية، وأشارت دراسة محمد (٢٠١٧) في نتائجها إلي ضعف دور مديري المدارس الثانوية الفنية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين، وأوصت الدراسة بأهمية وضع وزارة التربية والتعليم مشروع قانون خاص بظاهرة التنمر المدرسي يوضح مظاهر التنمر المدرسي، والإجراءات العقابية حيال هذه المظاهر، ودراسة رسلان (٢٠١٠) حيث أوصت بضرورة اعتماد سياسات لمكافحة التنمر في المدارس مما يعكس تقدير المدارس لمسؤوليتهم الهامة للحفاظ على بيئة تعليمية آمنة لجميع الطلاب، دراسة جرستون (٢٠٠٣) أوضحت نتائجها أن تعليمات السلامة المتبعة في المدرسة فعالة لتقليل احتمال تعرض الأطفال للتنمر الجنسي، وبرامج الوقاية من الاعتداء الجنسي تعمل على حماية الأطفال من التعرض للتنمر.

ومما لا شك فيه إن ازدياد موجة التنمر المدرسي سواء بين التلاميذ وبعضهم أو بين التلاميذ والمدرسين وادارة المدرسة يتطلب أهمية إلقاء الضوء على تلك المشكلة باعتبارها قضية مجتمعية ملحة لكل من التربويين والسياسيين وصانعي القرار ومنفذيه داخل منظومة التعليم (فهمي، ٢٠١٧، صفحة ٨).

والخدمة الاجتماعية كأحد المهن الإنسانية يمكنها التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي ومواجهة المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي.

حيث تعتبر مهنة الخدمة الاجتماعية المدرسية من أهم المهن التي تعمل على دعم التلاميذ في التعليم والتكيف النفسي والاجتماعي وتقوم فلسفة الخدمة الاجتماعية المدرسية

علي حق جميع التلاميذ في التعليم دون تفرقة أو تمييز، حيث تتعدد احتياجات التلاميذ مما يتطلب مهارة وخبره للتعامل مع مختلف الأنساق للأخصائي الاجتماعي لمواجهة تلك الاحتياجات (Franklin, 2008, p. 8).

وتلعب الخدمة الاجتماعية في مجال الإرشاد الاجتماعي المدرسي دوراً محورياً في التخفيف من المظاهر السلبية لسلوك الطالب لما تقدمه الخدمة الاجتماعية المدرسية من برامج اجتماعية علاجية حيث تقوم بدراسة حالات الطلاب بكافة أنواعها وتقدم الخطط العلاجية المناسبة للتعامل معها، ووقائية حين تقوم بتصميم البرامج التثقيفية لجميع الطلاب، وتنموية في إطار تطبيقات أساليب ومناهج الخدمة الاجتماعية التعليمية كالبرامج الفردية، والجماعية،والمجتمعيةوالتنظيمات المدرسية الداخلية والخارجية(الخطيب،٢٠٠٩،صفحة ٧).

وتهدف طريقة خدمة الفرد كإحدى طرق مهنة الخدمة الاجتماعية إلى معاونة العملاء على حل مشكلاتهم، وتحسين أدائهم الاجتماعي من خلال تعديل أو تغيير علاقاتهم أو تفاعلاتهم أو أدوارهم أو معارفهم، وبالتالي التغلب على مصادر الضغوط الملقاة على عاتقهم (عبدالعال، ٢٠٠٧، صفحة ٨٤١).

ويعتبر الأخصائي الاجتماعي هو الشخص المهني المسئول عن ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية والأداة التي من خلالها يتم تحقيق أهدافها لذا فإنه في حاجة مستمرة إلى اكتساب المزيد من المعارف والمهارات والخبرات مما يصقل شخصيته المهنية بحيث يكون أكثر قدرة على إدارة مسئولياته والإسهام بدور أكثر فعالية في تجويد الممارسة المهنية (حبيب، ١٩٩٧، صفحة ٤٩).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات التي تناولت الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي والتي منها: دراسة فرغلي (٢٠١٨) حيث أشارت نتائجها إلي فعالية البرنامج التدريبي السلوكي في خدمة الفرد لتنمية الرعاية الذاتية المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي، ودراسة أبو الحديد و عبدالسميع (٢٠١٧) توصلت إلي مجموعة من النتائج أهمها ارتفاع حجم التنمر وأشكاله وأسبابه بنسب متفاوتة، وتركز دور المرشدات في النصح والإرشاد والتوعية وتنفيذ برامج التدخل المهني ، وهذا ما أوصت به دراسة جرايسي (٢٠١٢) من ضرورة توجيه أنظار المسئولين التربويين من (مرشدين، ومعلمين) إلي ظاهرة التنمر المدرسي، لما لها من أثار سلبية على المتنمرين وضحايا التنمر.

وتميل الاتجاهات المعاصرة للعمل في الخدمة الاجتماعية عامة وخدمة الفرد خاصة إلى الاتجاه نحو المداخل الانتقائية التى قد تجمع بين بعض المداخل أو معظم المداخل بالشكل الملائم وبطبيعة الحال فان هذه المداخل تحاول أن تأخذ من كل مدخل الجوانب الأكثر إيجابية وتضعها في توليفة أو تركيبة يمكنها أن تحقق النتائج بشكل أفضل عما يحققه كل مدخل على حدة (صقر، ١٩٩٧، صفحة ٥٩).

وهناك ثلاث أنواع مختلفة يمكن من خلالها دمج وانتقاء الاتجاهات المتعددة في الممارسة الفعلية في خدمة الفرد، تتمثل في الانتقاء النظرى، الانتقاء المفاهيمى، الانتقاء العلمى، ويمكن استخدم الانتقاء المفاهيمى في هذه الدراسة،حيث يعمل الانتقاء المفاهيمى علي مساعد الأخصائى الاجتماعي فى تحقيق الظروف المناسبة أثناء العمل مع العملاء من خلال تطبيق المبادئ والأفكار التى تؤثر بشكل إيجابى فى تنفيذ خطة العلاج من خلال الاختيار الأمثل للأساليب العلاجية المناسبة لطبيعة المشكلة وشخصية العميل حيث أنها لا تعتمد على توجه نظرى واحد وتحقق نتائج إيجابية.

وقد أثبتت العديد من الدراسات السابقة أن العلاج باستخدام مدخل انتقائي هو العلاج الأمثل بغض النظر عن انتمائه لنظريات بعينها، حيث يمد الممارس بالمعلومات الكافية حول وحدة العمل، كذلك يتضمن التوصيف المهني المناسب لعملية العلاج النفسي والاجتماعي (Louis, 1997, p. 290).

وفي هذا الإطار أجريت العديد من الدراسات والبحوث المختلفة لاختبار فعالية المدخل الانتقائي في خدمة الفرد في مجالات متعددة، والتي أشارت في نتائجها إلى فاعلية المدخل الانتقائي في التعامل مع المشكلات المعاصرة، ومنها دراسة عبدالستار و عبدالله (٢٠١٧)، ودراسة إبراهيم (٢٠١٨)، ودراسة رشوان (٢٠١٧)، ودراسة حسين (٢٠١٥)، ودراسة مبروك (٢٠١٥)، ودراسة ريزنر (١٩٩٧)، ودراسة مارفينج (١٩٩٧)، ودراسة برجين (١٩٩٩).

ومن خلال ما سبق يتضح وجود ندرة في البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إطار مهني لعلاج ظاهرة التنمر المدرسي قائم على توجهات أخصائي خدمة الفرد.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الراهن تدور حول ما يلي:

١- هل يمكن أن تؤدي ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد إلى إكساب الأخصائي الاجتماعي المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي.

٢- هل يمكن تقديم إطاراً نظرياً وتطبيقياً من خلال هذا البحث من منظور المدخل الانتقائي في خدمة الفرد يوجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين في المؤسسات التعليمية لكيفية التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي خاصة فيما يتعلق بالمهارات المهنية للتعامل مع سلوك التنمر المدرسي.

ثانياً: أهمية الدراسة:

١- مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين على اكتساب مهارات وفنيات التعامل مع ظاهرة التنمر المدرسي.

٢- تتضح أهمية الدراسة الحالية من خلال تناولها لظاهرة سلبية انتشرت بين تلاميذ المدارس وما نتج عنها من آثار سلبية تؤثر على مثلث التنمر من متنمر وضحية التنمر والبيئة المدرسية، ووفقا لتقرير اصدرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في عام ٢٠١٨، حيث قدم ما يقارب من ٤٢.٧% من الطلاب شكوى من التنمر بشتّى أنواعه.

٣- أهمية الإرشاد الانتقائي كأحد الاتجاهات الارشادية الحديثة في خدمة الفرد والفاعلة في التصدي للمشكلات، واكساب المهارات المهنية.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف الرئيس للدراسة في: -

اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي.

ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية: -

١- اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر.

٢- اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر.

٣- اختبار فعالية برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية.

رابعاً: مفاهيم الدراسة:

١- مفهوم المهارات Skills:

تعرف المهارة بأنها القدرات الأصلية والمكتسبة التي تمكن الفرد من أداء عمل ما فكرياً كان أو عقلياً بأقل جهد وأقل تكلفة وبأسرع وقت ممكن وبأدق ما يمكن وبحيث يعطي أعلي عائد أو منفعة ممكنة (عفيفي، ٢٠٠٠، صفحة ٣٥).

تتعدد مفاهيم المهارة في إطار الخدمة الاجتماعية حيث تعرف بأنها تلك التي تعلمها للرغبة في جعل النشاط أكثر كفاءة ويبدو واضحاً من التعريف أنه يشير إلى المهارات التي تصقل بالتعليم في حين أن بعض المهارات تتحقق وتصقل بالقدرات الأصلية للأفراد بالإضافة إلى التعليم (عوض، ٢٠٠٧، صفحة ١٢).

تعريف المهارة في هذه الدراسةً:

بأنها قدرة الأخصائي الاجتماعي على إحداث التغييرات المرغوبة في السلوك اللاتوافقي لعناصر التنمر المدرسي من متنمر، وتلميذ ضحية التنمر، والبيئة المدرسية، والمشاركة في تكوين علاقات اجتماعية وحل المشكلات، وتتمثل تلك المهارات في "المهارة الإدراكية، العلاقة المهنية، المقابلة، الملاحظة، الاتصال، الإقناع، مهارة حل المشكلة، المهارات التشخيصية، المهارات التأثيرية، المهارة في إنتقاء المدخل النظري المناسب لكل حالة، وممارسة مفاهيم كل مدخل على حدة، المهارة في تكامل عملية المساعدة وترابطها".

تعريف المهارة إجرائياً:

- قدرة الأخصائي الاجتماعي في العمل مع الحالات الفردية على ممارسة أدوارة المهنية في التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر.
- قدرة الأخصائي الاجتماعي في العمل مع الحالات الفردية على ممارسة أدوارة المهنية في التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر.
- قدرة الاخصائي الاجتماعي في العمل مع الحالات الفردية على ممارسة أدوارة المهنية في التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية.

٢- المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي:

مفهوم السلوك اللاتوافقي Mal Adjusted Behavioral

يعرف قاموس الخدمة الاجتماعية التوافق **Adjustment** بأنه الأنشطة التي يقوم بها الفرد ليشبع حاجة أو يتخطى عقبة لكي يستعيد التآلف الملائم مع البيئة وهذه الأنشطة ربما تصبح استجابات معتادة والتوافق الناتج هو الذي يؤدي للتكيف والفشل في التكيف يسمي سوء توافق (السكري، ٢٠٠٠، صفحة ١٩).

ويقصد الباحث بالسلوك اللاتوافقي اجرائياً "بأنه تلك الأنماط السلوكية غير المرغوبة اجتماعياً والمرتبطة بالتنمر المدرسي والتي تصدر عن التلميذ المتنمر، والتلميذ ضحية التنمر، والبيئة المدرسية.

أ) المتنمر: Bully

يصنف بندلي (Pendley, 2004) الأطفال المتنمرين إلى نوعين (الصبحين و القضاة، ٢٠١٣، صفحة ٣٧):

- النوع الأول المتنمر(المحرض) Proactive: وهو غير مسيطر على نفسه ولدية مشاعر داخلية تدفعه للتنمر وغير متعاطف مع الضحايا.
- النوع الثاني (التفاعلي) Reactive: ويتميز بأنه عاطفي ومندفع ويري تهديدات من الآخرين غير حقيقية وغير مقصودة منهم يترجمها كاستفزازات ويشعر بأن تنمره مبرر، ويوجد لدي المتنمرين مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي تدفعهم للتنمر مثل: يجب أن أظهر مسيطراً على الجميع، وعلى الجميع أن يهابني ويخشاني حتى تراني البنات بشكل أفضل.

أنماط السلوك اللاتوافقي لدي المتنمر: -

- تتمثل تلك السلوكيات اللاتوافقية في ممارسة سلوك التنمر ضد زملائة بالمدرسة.
- الشعور بالمتعة عند إيذاء الآخرين.
- ضعف القدرة على ضبط النفس.
- ضعف المستوي التعليمي.

ب) ضحية التنمر: Victim

هم التلاميذ اللذين يتعرضون للإساءة والضرر من زملائهم المتنمرين بشكل متكرر ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم برد الأذى أو تجنبه (Frieden, 2010, p. 23).

أنماط السلوك اللاتوافقي لدي التلميذ ضحية التنمر: -

- المعاناه من آثار اجتماعية ونفسية وتعليمية بسبب التنمر المدرسي.
- ضعف تقدير الذات وإحساس بالفشل لدي التلميذ ضحية التنمر.
- فقدان الثقة في النفس.
- الشعور بالعزلة والضعف وغياب الحماية.
- الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية لدي التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.

ت) البيئة المدرسية: School Environment

وتتضمن السياسة التربوية، والنظام المدرسي، والزملاء في المدرسة، وجميع الاشخاص المحيطين بالطالب في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطلاب، وغياب اللجان المدرسية، فأسلوب العقاب العنيف الذي يستخدمه المعلم مع الطالب من المحتمل أن يصل إلى التنمر المضاد بين الطلاب بالمدرسة، ويمثل ضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الاصدقاء، والمكونات الشخصية والنفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة والأسرة، والمناخ الأسري للطالب، وضعف شخصية المعلم وعدم الإلمام بالمادة الدراسية، والتمييز بين الطلبة، كل هذه العوامل قد تساعد علي انتشار سلوك التنمر المدرسي بين الطلاب (Cody, 2010, p. 73).

تتمثل البيئة المدرسية في هذه الدراسة في الجانب البشري من مديرين وإداريين ومعلمين وجميع العناصر البشرية الأخرى المتصلة بالمدرسة.

أنماط السلوك اللاتوافقي المرتبط بالبيئة المدرسية: -

- السلوك السلبي للمشاهد لحادثة التنمر المدرسي.
- أستخدام المعلم لأسلوب العقاب ضد التلاميذ بالمدرسة.
- أي سلوك يصدر من جميع الاشخاص المحيطين بالتلميذ في المدرسة.
- المناخ المدرسي والتمييز بين التلاميذ بالمدرسة.

٣- مفهوم التنمر المدرسي: School Bullying

يعرف التنمر بأنه "نشاط إرادي واع ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء"، ولابد من توافر أربعة عناصر في سلوك التنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهي (أبوالديار، ٢٠١٢، الصفحات ٣١-٣٢):

- عدم توازن في القوة فالمتنمر إما أن يكون أكبر، أو أقوي، أو في وضع أفضل من وضع الضحية.

- النية في الإيذاء، فالمتنمر معروف عنه أنه يتسبب في الألم النفسي أو الجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك.
- التهديد بأشكال أخري تالية للتنمر.
- دوام الرعب، فسبب التنمر هو الغطرسة، والازدراء، والاحتقار، وليس الغضب.

ويعرف التنمر بأنه سلوك فردي، أو جمعي غير سوي تتم فيه ممارسة السلطة والسيادة بين طرفين الأول يسمي متنمر، والثاني يسمي ضحية، ويتضمن إلحاق الأذى الجسدي، والنفسي، والاجتماعي، والجنسي، واللفظي المباشر أو غير المباشر بالمعتدي عليهم باستخدام أساليب ووسائل عديدة ومتنوعة (Roberts, p. 12).

ويعرف التنمر المدرسي إجرائياً: بأنه سلوك مقصود ومتكرر يقوم به بعض التلاميذ تجاه زملائهم، أو يصدر من أي شخص آخر تجاه التلاميذ بالمدرسة، يتسم بالإيذاء والإساءة والتهديد والإعتداء الجسدي أو اللفظي والإيذاء النفسي والإبعاد الاجتماعي، وقائم علي عدم التوازن في القوة بين المتنمر والتلميذ ضحية التنمر.

خامساً: الإطار النظري للدراسة:

المدخل الانتقائي Eclectic Approach:

يعتبر الانتقاء مفيداً في التعامل مع المواقف التي تكون فيها عدة نظريات تعمل معاً ونختار منها أنسب الأساليب التي تصلح للممارسة، وهناك نقطتين محوريتين (السروجي، ٢٠٠٩، الصفحات ٩١-٩٢):

الأول: هو أين-كجزء من العمل مع الحالة، يتم التعامل مع مختلف الحالات طبقا لمختلف النظريات وهذا شكل من الاختبار وفيها يستخدم الأخصائي عدة نظريات بدلا من نظرية واحدة.

الثاني: هو متى نحضر الأشكال المختلفة من النظريات معا لتستخدم في وقت واحد في نفس الموقف وهذا هو الانتقاء.

١- مفهوم البرنامج الإرشادي الانتقائي Eclectic Counseling Program

أ- مفهوم البرنامج الإرشادي Counseling Program:

تشير عملية الإرشاد إلى العلاقة المهنية التي يتحمل فيها المرشد مسئولية المساعدة الإيجابية للعميل من خلال تغيير أنماطه السلوكية السلبية بأنماط سلوكية جديدة أكثر إيجابية، ومن خلال فهم وتحليل استعداداته وقدراته وإمكاناته وميوله والفرص المتاحة أمامه وتقوية قدراته على الاختيار واتخاذ القرار، وإعداده لمستقبله بهدف وضعه في المكان المناسب له لتحقيق أهداف سليمة وحياة ناجحة ومواطنة صالحة (أحمد، ٢٠٠٠، صفحة ٩).

وعملية الإرشاد النفسي تعمل على تحقيق أهدافها عن طريق – تعزيز السلوك السوي المتكيف مع الحياة السعيدة – كما تعمل عملية الإرشاد على مساعدة المسترشد في محو سلوك غير سوي وإبداله بسلوك جديد مرغوب فيه، وذلك عن طريق تغيير الظروف التي كانت تساهم في إقامة ذلك السلوك غير السوي أو غير المرغوب، فالإرشاد عملية (تعلم) في محو تعلم قديم وإقامة تعلم جديد حسب هدف الإرشاد (الهاشمي، ٢٠٠٨، صفحة ٥٦).

ب- مفهوم المدخل الانتقائي:Eclectic Approach

التعددية النظرية تعني تنامي أكثر من نظرية أو مدخل علمي لممارسة طرق المهنة شريطة ثبوت مصداقيتها ولياقتها العلمية ليختار الممارس ما يتناسب مع الموقف الاشكالي، وتنامي أكثر من نظرية في مجال الخدمة الاجتماعية عامة وخدمة الفرد خاصة (عثمان:، ٢٠٠٢، صفحة ٧٧).

في إطار النظرية الانتقائية يتم التدريب الكافي على كيفية ممارستها وأن تكون متطابقة لعمل الأخصائي الاجتماعي وأن يتم الانتقاء من بين النظريات ذات الصلة الوثيقة بعمل الأخصائي الاجتماعي والتي تقدم له الأساس الأمن للقيام بأدواره أثناء الممارسة (منقريوس، ٢٠٠٤، صفحة ١٥٣).

ويعريف البرنامج الإرشادي الانتقائي:

هو برنامج مخطط قائم على منظومة متكاملة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عدداً من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية علاجية معينة ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم في تنمية مهارة من المهارات المهنية التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي في العمل مع حالات التنمر المدرسي، والتي يحكمها مبادئ وأخلاقيات مهنة الخدمة الاجتماعية، يستخدم أساليب علاجية مستمده من العلاج المعرفي السلوكي والعلاج الواقعي في خدمة الفرد.

٢- التعددية النظرية والانتقائية في خدمة الفرد:

التعددية النظرية تعني تنامي أكثر من نظرية أو مدخل علمي لممارسة طرق المهنة شريطة ثبوت مصدقتيها ولياقتها العلمية ليختار الممارس ما يتناسب مع الموقف الإشكالي، وتنامي أكثر من نظرية في مجال الخدمة الاجتماعية عامة وخدمة الفرد خاصة، واكب الثراء والانفتاح العلمي الذي أعقب ثورة البحوث العلمية في النصف الثاني من القرن الماضي لإدراك حقيقة الإنسان وحقيقة مشكلاته وبالتالي كيفية مساعدته (عثمان:، ٢٠٠٢، صفحة ٦٧).

والنظرية الانتقائية أو النظرية الموقفية أو النظرية التعددية هي التي لا تتقيد بأي عدد من النظريات بوصفها جميعاً متاحة للاستخدام وتمنح الممارس فرصة انتقاء الأساليب العلاجية من مختلف النماذج الأخرى طبقاً لاحتياج الحالة ونوعية المشكلة وشخصية العميل ومقتضيات الموقف (السنهوري، ٢٠٠٣، صفحة ٤٢٩).

ترتبط المداخل الانتقائية ببعضها البعض ارتباطاً وثيقاً حتى يتمكن الممارس من تلبية الاحتياجات الاجتماعية المتعددة وفقاً للظروف الخاصة بالعملاء، ويستخدم الأخصائي الاجتماعي مزيج من المداخل الإنسانية والمعرفية السلوكية والعقلانية من أجل فهم وتطوير العلاقات والتركيز عليها، ومن هنا يقوم الممارس بانتقاء الأفكار الأكثر ملاءمة من بين مجموعة من النظريات لتتوافق مع الحالات المختلفة للوصول إلى مستوى أداء أفضل من استخدام نظرية واحدة (Collins, 2000, pp. 76-77).

٣- **المبادئ التي يجب أن يسترشد بها الممارس عند ممارسة الانتقائية من خلال خدمة الفرد** (عبدالخالق، ٢٠٠١، صفحة ٢٥١)**:**

١-لكي تواجه احتياجات الحالة أو المشكلة الاجتماعية بفاعلية، فإن الأمر يتطلب استخدام مجموعة واسعة وقوية من أدوار وأساليب النماذج المساعدة التي تنصب على الأنساق متعددة الأسباب والعوامل، وليس ثمة نموذج واحد يوضح ويشمل هذه التركيبات والتعقيدات مجتمعة، ومن ثم فلن يكون هناك نظرية شاملة، وفي ذات الوقت لا يوجد نمط واحد من أساليب المساعدة يمكن أن يقابل هذه الاحتياجات.

٢-إن مساعدة الشخص تعني مساعدة الابعاد البنائية والوظيفية للشخصية أو النسق الاجتماعي، وطالما وضعنا الشخص في اعتبارنا فإن ذلك يعني أن نضع في الاعتبار الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للشخص، كما نضع في الاعتبار أيضاً المصادر البيئية الضرورية للوظائف الاجتماعية للشخص، وحيث أن الأطر النظرية المختلفة تتعامل مع أبعاد الوظائف الإنسانية، ومن ثم يجب وضعها في الاعتبار عند التخطيط لإحداث التغيير ويتعارض هذا الموقف العقلاني مع فكرة تجزئة الفرد بغرض الاهتمام بجانب واحد منه أو من مشكلته وما يقال عن الفرد ينطبق أيضاً وبنفس المنطق على النسق الاجتماعي.

٣-إنه من المحتمل أن تكون المداخل المختلفة ذات فعاليات للعملاء أو لعملاء معينين في أوقات مختلفة في حياتهم، ويعتمد كل نموذج على جوانب ووظائف أساسية في عملية المساعدة من حيث الوظائف التوافقية والتأهيلية وحل المشكلة والوظائف المتكاملة من

الناحية الاجتماعية لذلك فقد تتطلب كل حالة مجموعة من هذه الوظائف في أوقات معينة فى مسيرة برنامج المساعدة.

٤- إن تحسين الأداء الاجتماعي لنسق العميل هو هدف عام ومبدأ محوري يميز طرق الخدمة الاجتماعية واساليبها في مساعدة الأفراد ويقدم كل مدخل في طريقة خدمة الفرد مفاهيم معينة ومبادئ محددة وأساليب واضحة تتناغم مع الهدف المشترك المتمثل في تحسين الأداء الاجتماعي للعميل.

٥- بناءً على ما سبق فإن الصياغة الانتقائية يمكن أن تصل بنا إلى نوع من التكاملية من خلال توليفة تطلبها القدرة التوافقية المستمرة في ممارسة الخدمة الاجتماعية بصفة عامة وخدمة الفرد بصفة خاصة.

٤- مزايا استخدام الانتقائية في طريقة العمل مع الحالات الفردية (عبدالخالق، ٢٠٠١، صفحة ٢٤٨)**:**

١) تثرى القاعدة العلمية لطريقة العمل مع الحالات الفردية في فهم السلوك الإنسانى وإدراك مشاكله وأساليب مواجهتها.

٢) تمنح الممارس فرصاً أوسع للاختيار لما يناسب المواقف الاشكالية المتباينة.

٣) التعددية العلمية هي الطريق إلى التكامل والتوحد مستقبلاً، فهي وإن اختلفت في الجزئيات والتفاصيل، فهي لابد وأن تتفق على الكليات والمفاهيم العامة.

٤) فبلوغ الحقيقة لابد وأن يمر بمراحل ثلاث هي: المشكلة Senithesis – الاختلاف Antithesis – الاتحاد والتكامل Thesis. أو أخذا بقاعدة "الاختلاف والجدل الذي يؤدى إلى التكامل والرأي الجديد".

٥- نماذج الانتقاء في خدمة الفرد:

يوجد العديد من الطرق التى تتم من خلالها الممارسة الانتقائية فى خدمة الفرد وهي (شرشير، ٢٠١٣، صفحة ٦٥٦٦):

أ- الانتقاء النظرى: وذلك لتفسير الاتجاهات المختلفة داخل حدود نظرية واحدة من خلال جميع الرؤى المختلفة تحت نظرية واحدة وهذه التفسيرات قد تصلح فى تفسير الموقف الحالى ولكن لا تصلح فى مرحلة متقدمة.

ب- الانتقاء المفاهيمى: يساعد الأخصائى الممارس فى تحقيق الظروف المناسبة أثناء العمل مع العملاء من خلال تطبيق المبادئ والأفكار التى تؤثر بشكل إيجابى فى تنفيذ خطة العلاج فى ضوء الاختيار الأمثل للأساليب العلاجية المناسبة لطبيعة المشكلة وشخصية العميل حيث أنها لا تعتمد على توجه نظرى واحد وتحقق نتائج إيجابية فعالة.

ج- الانتقاء العلمى: يتم من خلال التعامل مع العميل فى ضوء الواقعية والعلاقة المهنية وإظهار الاهتمام والاحترام المتبادل مع العميل حيث يكون الأخصائى أكثر حساسية ووعياً بمشاعر العميل وذلك فى ضوء التطبيق الأمثل للمفاهيم المنتقاة بأفضل طريقة يستطيع من خلالها الأخصائى مع العميل تحقيق أفضل النتائج الإيجابية.

وأوضحت وجهه نظر أخرى خمسة نماذج للانتقاء في خدمة الفرد تتمثل في (Malcolm, 1997, pp. 48-51):

١) التكامل النسقي: وهو التكامل لمعايير اختيار النظريات والمداخل العلاجية وتحديد الهيكل المتجانس باستخدام الأفكار المختلفة.

٢) بناء نموذج للممارسة: وذلك من خلال الأخصائيين الاجتماعيين الذين يعملون معاً وفق مجموعة من الأفكار النظرية.

٣) اختيار العلاج المناسب: بمعني اختيار نموذج ما وإدخال الأفكار الأخرى بطريقة منظمة.

٤) مداخل ملائمة غير رسمية: من خلال العملية الرسمية وتعليم الجديد في ضوء الاتجاه الشخصي.

٥) تطبيقات عريضة طارئه غير مقصودة من خلال تزامن حدوث شئ صدفة بطريقة عارضة من خلال سماع الأخصائيين وبما يتناسب مع الموقف الذي يظهره العميل.

٦- العوامل التي أدت إلى ظهور الانتقائية في خدمة الفرد:

أوضح كل من (نوركروس وجولد فريد Norcross and gold fried) أن هناك ثمانية عوامل متفاعلة أدت إلى ظهور الانتقائية في خدمة الفرد (Clarkson, 1996, p. 259):

- وفرة طرق العلاج. - عدم كفاية نظرية واحدة. -الطوارئ الاجتماعية والاقتصادية الخارجية.
- سيطرة العلاج قصير المدى الذي يركز على المشكلة الحاضرة.
- توفر فرص ملاحظة وتجربة طرق العلاج المختلفة. - قلة الفاعلية الفارقة بين طرق العلاج. - إدراك أن عمومية طرق العلاج تسهم بدرجة كبيرة في تنوع العلاج. - صياغة شبكة مهنية للانتقاء.

٧- النظريات التي تساهم في تحقيق البرنامج الانتقائي في الدراسة الحالية (العلاج المعرفي السلوكي، العلاج الواقعي).

أ) العلاج المعرفي السلوكي: -

المدخل المعرفي السلوكي يمثل الطريقة التي تم تصميمها بالتعاون مع العميل لمواجهة مشكلته وليست نمطاً جامداً يُفرض على العميل، لذلك يختلف أسلوب التدخل العلاجي من عميل إلى أخر حسب احتياجات وقدرات كل عميل، وذلك تمشياً مع مبدأ الفروق الفردية في الخدمة الاجتماعية، لذلك لابد أن يصمم المعالج طريقة التدخل المناسبة لكل عميل على حدة وذلك على أساس طبيعة العميل الفريدة من نوعها والهوايات وخصوصية مشكلة العميل ونقاط القوة والمصادر المتاحة لدى العميل ومدى دافعية قبول التغيير لدى العميل، ودائماً ما يسأل الأخصائي الاجتماعي نفسه عند استخدام المدخل المعرفي السلوكي ما هو أفضل تدخل مناسب مع هذا العميل ومع هذه المشكلة بالتحديد وفى هذه الحالة المحددة (Ronen, 2007, p. 15).

ب) العلاج الواقعي في خدمة الفرد:

هو شكل من أشكال التدخل النفسي الاجتماعي والسلوكي، حيث يتم مساعدة العميل علي نمو هوية ناجحة له، قائمة على الحب والتقدير والاحترام، ومعالجو الواقعية يركزون على سلوك العميل، أكثر من تركيزهم على المشاعر، وعلى الحاضر أكثر من الماضي، فيشجعون السلوك المعقول، ويعملون على إيجاد حلول بديلة للمشاكل، ولا يقبلون اعتذارات العميل، ولا يتعاطفون معه (السكري، ٢٠٠٠، صفحة ٤٣٤).

كما يرى وليم جلاسرW. Glasser أن من أهداف العلاج الواقعي مساعدة العميل على أن يركز على السلوكيات التي ستشكل مستقبلة، وتؤدي به للوصول إلى إكسابه القدرة على تحمل مسئوليته نحو اختيار سلوكياته، سواء كانت إيجابية محققة لأهدافه الحالية أو المستقبلية، أو سلبية محبطة لرغباته وإرادته وطموحاته، ومن ثم يتولى العلاج الواقعي مهمة مساعدة العميل في تطوير الاستقلال، والإحساس الإيجابي بالذات، والمسئولية الشخصية (Turpin & Ososkie, 2004, p. 196).

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولاً: فروض الدراسة.

الفرض الرئيس: -

توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي.

الفروض الفرعية: -

١- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي المتنمر.

٢- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي التلميذ ضحية التنمر.

٣- توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالبيئة المدرسية.

ثانياً: نوع الدراسة.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات شبه التجريبية التي تقوم على أساس اختبار فعالية تأثير متغير مستقل (برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد) على متغير تابع (اكساب أخصائي خدمة الفرد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي).

ثالثاً: منهج الدراسة.

تحقيقاً لأهداف الدراسة واتساقاً مع نوعها، تقوم الدراسة على المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة تجريبه واحدة، وذلك للمبررات الآتية:

- تساعد تصميمات تجربة الحالة الواحدة في التقدير الدقيق لأهداف التدخل المهني المستخدمة مع العملاء.
- تتميز تجربة الحالة الواحدة بأنها تتمشى مع البعد الأخلاقي والمهني في البحث العلمي، وذلك لعدم وجود مجموعات ضابطة مما يضمن عدم حرمان فئة من المبحوثين من برنامج التدخل المهني.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

[١] أدوات بحثية:

اعتمد الباحث في إجراء هذه الدراسة على مقياس لتحديد مهارات أخصائي خدمة الفرد للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي.

وهو مقياس "**مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي**".

ويتضمن المقياس الأبعاد الأتية:

أولاً: البعد الأول: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر.

ثانياً: البعد الثاني: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر.

ثالثاً: البعد الثالث: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية.

وقام الباحث بجمع وصياغة عدد من العبارات التي يعتقد أنها تمثل الأبعاد السابقة.

واعتمد الباحث في تصميم هذا المقياس على طريقة ليكرت الثلاثية في الأبعاد، وقد تضمنت كل عبارة ثلاثة اختيارات تحدد حدة المشكلة وهى (نعم – إلى حد ما – لا) حيث أُعطيت "نعم" ثلاث درجات، و "إلى حد ما" درجتان، و "لا" درجة واحدة، وذلك في حالة ما اذا كانت العبارة إيجابية، والعكس اذا كانت العبارة سلبية فيُعطى "نعم" درجة واحدة، "إلى حد ما" درجتان، و "لا" ثلاث درجات، ويحصل المفحوص على درجة مستقلة في كل بعد من تلك الابعاد التي يتضمنها المقياس، كما يحصل على درجة كلية في المقياس عن طريق جمع درجاته في الأبعاد الثلاثة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين ٤٥ - ١٣٥ درجة، حيث تدل الدرجة المرتفعة على مستوى مرتفع من مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي، والعكس صحيح.

صدق وثبات المقياس:

- **الصدق الظاهري:**

تم عرض المقياس على عدد (٧) من المحكمين من أساتذة الخدمة الاجتماعية وعلم النفس وذلك لاستطلاع أراءهم من حيث مدى مناسبة العبارة من حيث الصياغة اللغوية وسهولتها ووضوح معناها، ومدى ارتباط العبارة بالبُعد المراد قياسه فى ضوء مفهوم كل بعد وكذلك مدى ارتباط أبعاد المقياس بأهداف البحث، وقد تم استبعاد العبارات التى حصلت على أقل من ٧١.٤% من موافقة المحكمين، وتم استبدالها بعبارات أكثر ارتباطاً بموضوع

البحث، وتم صياغة المقياس في شكله النهائي بحث يتضمن كل بعد عبارات ايجابية وأخرى سلبية، وأصبحت العبارات موزعة على الأبعاد بعد خلط عبارات المقياس ببعضها البعض كالتالى:-

البعد الأول: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر:
(١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، 43)

البعد الثاني: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر:
(٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤)

البعد الثالث: مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية:
(٣، ٦، ٩، ١٢،١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥)

- **إجراءات ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس عن طريق إعادة الاختبار Test-Retest بواسطة تطبيق الخطوات التالية:

- تطبيق المقياس على عدد (١٠) حالات، حيث تم اختيارهم عشوائياً من نفس خصائص عينة الدراسة.
- تم التطبيق الأول على أبعاد المقياس ككل ثم أعيد التطبيق الثاني مرة أخرى بعد مرور (١٥) يوم من التطبيق الأول على نفس العينة.
- ثم أجريت المعالجات الإحصائية للتعرف على ثبات المقياس، حيث استخدم الباحث معامل الارتباط " لبيرسون Pirson " لتوضيح قوة الارتباط، واختبار (ت)

حيث تم حساب معامل الارتباط (ر) ومعنوية الارتباط (ت) لكل بُعد من أبعاد المقياس ثم حسابهم للمقياس ككل، وذلك كما في الجدول التالي:

جدول رقم (١):يوضح معامل الارتباط لأبعاد المقياس بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني

البُعد	معامل الارتباط لبيرسون (ر)	معنوية الارتباط (ت)	مستوى المعنوية
الأول	٠.٩٦	٩.٧	دالة عند ٠.٠١
الثاني	٠.٩٨	١٣.٨٧	دالة عند ٠.٠١
الثالث	٠.٩٥	٨.٥٢	دالة عند ٠.٠١
المقياس ككل	٠.٩٦	٩.٧	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول أن معامل الثبات للمقياس ككل هو (٠.٩٦) مما يشير إلى أن نسبة الثبات العالية للمقياس وقيمة (ت) المحسوبة ٩.٧ > قيمة (ت) الجدولية (٣.٢٥٠) عند مستوى معنوية (٠.٠١). مما يدل على ارتباط قوي وذو دلالة إحصائية.

[٢] المقـــابلات: كـــأداة دراســـية وعلاجيـــة مـــع الأخـــصائيين الاجتمـــاعيين العـــاملين بالمجال المدرسي عينة الدراسة.

[٣] الوثائق والسجلات: مثل ملفـــات الحـــالات الفرديـــة بمكتـــب الخدمـــة الاجتماعيـــة المدرسية، وتقارير التوجيه عن أداء الأخصائي الاجتماعي.

خامساً: مجالات الدراسة.

أ- **المجال المكاني**: مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإدارة اطسا التعليمية بمحافظة الفيوم.

وذلك نظراً للاعتبارات التالية:

١. اشتراك المدارس بإدارة اطسا التعليمية ضمن برنامج حملة مديرية التربية والتعليم بالفيوم تحت عنوان "مدرسة بلا تنمر".
٢. توافر عينة البحث بمكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية وسهولة الحصول على البيانات والمعلومات الخاصة بحالات الدراسة.
٣. استعداد إدارة مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإدارة اطسا التعليمية بمحافظة الفيوم للتعاون مع الباحث.
٤. عمل الباحث اخصائي خدمة فرد بمكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بإدارة اطسا التعليمية بمحافظة الفيوم في فترة سابقة.

ب-**المجال البشري**: تكون إطار المعاينة من (٨٤) أخصائي اجتماعي يعملون بالمرحلة الابتدائية بإدارة اطسا التعليمية، تم تطبيق المقياس على عدد (١٠) من أفراد العينة في مرحلة ثبات المقياس، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) أخصائي اجتماعي يعملون بالمرحلة الابتدائية بإدارة اطسا التعليمية.

وذلك وفقاً للشروط التالية:

١. عمل الأخصائي الاجتماعي بمدرسة تصنف ضمن أكثر المدارس التي يوجد بها حالات تنمر مدرسي، وذلك وفقاً لترتيب مديرية التربية والتعليم بالفيوم.
٢. أن يكون الأخصائي الاجتماعي ضمن فريق برنامج حملة مديرية التربية والتعليم بالفيوم تحت عنوان "مدرسة بلا تنمر".
٣. حصول الأخصائي الاجتماعي على درجة ضعيفة على مقياس "مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي".

٤. استعداد الأخصائي الاجتماعي وموافقته على المشاركة في تطبيق برنامج التدخل المهني.

ج – **المجال الزمني**: استغرقت الدارسة عاماً مقسمة بين الدراسة النظرية والميدانية واستخلاص النتائج وذلك فى الفترة من ٢٠١٩/١/٨ حتى ١٥/ ١/ ٢٠٢٠.

سادساً: برنامج التدخل المهني.

برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد لإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي.

أولاً): أهداف برنامج التدخل المهني:

الهدف العام: -

إكساب الأخصائي الاجتماعي المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي، من خلال برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد.

ويتفرع من هذا الهدف بعض الأهداف الفرعية التالية: -

١. إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر، من خلال برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد.

٢. إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر، من خلال برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد.

٣. إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية، من خلال برنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد.

٤. تفعيل دور المدرسة في مواجهة التنمر وتوفير بيئة مدرسية آمنة واتخاذ جميع الإجراءات الوقائية التي تحد من وقوع أي حالات تنمر بين التلاميذ أثناء تواجدهم داخل المدرسة، من خلال تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي.

ثانيًا): المستفيدون من برنامج التدخل المهني

يعد الأخصائيون الاجتماعيون في العمل مع الحالات الفردية بالمجال المدرسي هم المستفيدون من برنامج التدخل المهني.

ثالثاً): عناصر برنامج التدخل المهني:

هي عبارة عن مجموعة من العمليات التي يقوم عليها البرنامج، وتتضمن العناصر التالية:

١- الأساليب التي تساهم في تحقيق البرنامج: المحاضرة– حوار ومناقشة-عرض الأفلام– إصدار النشرات والملصقات الإرشادية.

٢- النظريات التي تساهم في تحقيق البرنامج: باستخدام مزيج من استراتيجيات التدخل المهني المستمدة من (العلاج المعرفي السلوكي، العلاج الواقعي)، وذلك لأن العلاج المعرفي السلوكي يمكن من خلالة تعديل الجانب المعرفي والوجداني والسلوكي لدي الأخصائي الاجتماعي نحو عناصر التنمر المدرسي والعوامل المؤدية إلى التنمر المدرسي، والعلاج الواقعي يركز على سلوك الأخصائي الاجتماعي عند التعامل مع حالات التنمر المدرسي أكثر من التركيز على المشاعر، وعلى الحاضر أكثر من الماضي، وإيجاد حلول بديلة للمشاكل.

٣- الوسائل التي تساهم في تحقيق البرنامج: الوسائل السمعية – الوسائل البصرية – الوسائل الإيضاحية.

٤- الموارد البشرية التي تساهم في تحقيق البرنامج (خبراء علم النفس والصحة النفسية – الأخصائي الاجتماعي بمكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية – خبراء في التربية – إدارة المدرسة)

رابعاً): الوسائل والأدوات المستخدمة في تحقيق برنامج التدخل المهني:

هناك العديد من الوسائل والأساليب التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البرنامج ومنها: -

١- **الملاحظة:** بهدف ملاحظة أداء الاخصائي الاجتماعي اثناء التعامل مع حالات التنمر المدرسي للتلاميذ داخل المدرسة أو خارجها وكيفية التعامل مع الأخرين.

٢- **المقابلة الفردية:** يتم من خلالها التعرف على مستوي الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي، والعمل على تحديد المعوقات التي تواجه الأخصائي الاجتماعي عند العمل مع حالات التنمر وتعديل سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة.

٣- **الندوات والمحاضرات:** ويتم من خلالها تثقيف وتوعية الأخصائيين الاجتماعين بأهمية الكشف المبكر عن حالات التنمر وطرق التدخل لمواجهة سلوك التنمر.

٤- **المناقشات الجماعية:** تعتبر من الأساليب التي يتم من خلالها تزويد أفراد المجموعة الإرشادية بأجواء نفسية واجتماعية صحيحة يعبرون من خلاله عن شخصيتهم ويشعرون بأهمية ما يقدمونه مما يزيد شعورهم بالمسئولية نحو تحقيق الهدف، ويتم من خلالها مناقشة الأمور التي تتعلق بأساليب التنمر بين التلاميذ.

٥- **الاجتماعات:** ويتم من خلالها تدريب الأخصائيين الاجتماعيين على القيام ببعض الأدوار، واكسابهم القدرات والمهارات والخبرات اللازمة للقيام بعمليات الممارسة المهنية من دراسة وتشخيص وعلاج، لتعديل المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي.

خامساً): استراتيجيات برنامج التدخل المهني:

- استراتيجية البناء المعرفي للأخصائيين الاجتماعيين مع الحالات الفردية حول التنمر المدرسي.
- اكتشاف الاعتقادات غير العقلانية لدى الأخصائيين الاجتماعيين حول السلوك المرتبط بالتنمر.
- تعديل الاعتقادات غير العقلانية للأخصائيين الاجتماعيين مع الحالات الفردية.
- استراتيجية تعديل سلوك التعامل مع حالات التنمر المدرسي بما تتضمنه من تلميذ متنمر وتلميذ ضحية التنمر، والبيئة المدرسية.
- استراتيجية الاقتداء. - استراتيجية التعلم الذاتي. - استراتيجية المواجهة بالواقع.
- استراتيجية مدح السلوك المسئول. - استراتيجية التخطيط العلمي لمستقبل أكثر نجاحا.

سادساً: مراحل التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد:

١- المرحلة التمهيدية: -

أ- المرحلة الأولي: مرحلة تحديد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي، وتتضمن تطبيق مقياس مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي، واختيار عينة الدراسة في ضوء الشروط المحددة مسبقاً من قبل الباحث والاتصال بمجتمع الدراسة وإعداده.

ب- المرحلة الثانية: مرحلة التعاقد حيث قام الباحث بعمل تعاقد شفوي مع الأخصائيين الاجتماعيين عينة الدراسة.

ت- مرحلة الإعداد: يتم فيها مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين أعضاء المجموعة الارشادية على تحديد المهارات المطلوبة للعمل مع حالات التنمر المدرسي.

٢- **المرحلة التنفيذية: -**

تتضمن هذه المرحلة تنفيذ برنامج التدخل بكل محتوياته من خلال استخدام فنيات العلاج الانتقائي في خدمة الفرد وذلك حسب ما يناسب كل حالة من حالات التدخل، وتتمثل تلك الأساليب في مجموعة من الأساليب التي تنتمي إلى عدة نظريات ونماذج في خدمة الفرد وهي (العلاج المعرفي السلوكي والعلاج الواقعي) وتستخدم تلك الأساليب وفقا لطبيعة المهارات الواجب اكسابها للأخصائي الاجتماعي وظروف كل حالة على حدة حيث تختلف كل حالة عن الآخرى وتتمثل تلك الأساليب فيما يلي:

أ) أساليب علاجية مستمدة من العلاج المعرفي السلوكي:

١) الأساليب المعرفية:

أ- الضبط الذاتي: يتم في هذه المرحلة تعليم الأخصائيين الاجتماعيين التعرف على المفاهيم والأفكار والمعتقدات الخاطئة حول التنمر المدرسي، ووضع أولويات هذه المفاهيم، وتحديد السلوكيات الخاطئة وتحديدها لتعديلها أو تغييرها، ويتعلم الأخصائي الاجتماعي كيفية الاستفادة من القدرات المعرفية لدية، وفي هذه المرحلة يقوم الباحث بدور المرشد، وإعادة تشكيل البناء المعرفي لدي الأخصائي الاجتماعي حول التنمر المدرسي والفرق بين التنمر والعدوان.

ب- تفنيد الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية: من خلال المناقشة المنطقية وتوضيح عدم منطقية هذه الأفكار الخاطئة.

ت- الدحض: يؤمن الأخصائي الاجتماعي ببعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة غير العقلانية والتي ينتج عنها مشاعر وانفعالات وسلوكيات مدمرة للذات والآخرين، ويتم مناقشة ودحض هذه الافكار الخاطئة ومحاولة إقناع الأخصائي الاجتماعي بأن يختار أفكار عقلانية جديدة تحقق له التوافق والتكيف مع مجتمع المدرسة.

ث- إعادة البناء العقلاني: وذلك لمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين على تعديل وتصحيح المعتقدات والأفكار الخاطئة لديهم حول التنمر المدرسي والأسباب التي تؤدي إلى انتشار التنمر بين التلاميذ بالمدرسة.

ج- التدريب على المهارات: من خلال تدريب الأخصائيين الاجتماعيين على بعض المهارات مثل التحكم في ذاتهم وإدراك الامور بشكل واقعي.

٢) **الأساليب الانفعالية:** ويتم في هذه المرحلة تغيير النسق القيمي لدي الأخصائي الاجتماعي، وتوضيح الفرق بين مفاهيمه ودورة في المدرسة وبين الواقع من خلال التفسير ولعب الدور، وتدريب الأخصائي الاجتماعي على التعامل مع مواقف التنمر المدرسي.

٣) **الأساليب السلوكية:** يتم في هذه المرحلة توضيح السلوك السلبي والذي يؤدي إلى ضعف مهارة الأخصائي الاجتماعي في التعامل مع حالات التنمر المدرسي، وفي هذه المرحلة يقوم المرشد بدور الإقناع والتفسير والمواجهة لسلوك الأخصائي الاجتماعي.

ب) أساليب علاجية مستمدة من العلاج الواقعي:

١- **المواجهة بالخطأ دون مجاملة:** من خلال مواجهة الأخصائيين الاجتماعيين بأفكارهم غير المنطقية وأسلوبهم في التفكير البعيد عن الواقع حول التنمر المدرسي، ومساعدة الأخصائيين على التمييز بين السلوك العدواني وسلوك التنمر المدرسي.

٢- **التركيز على السلوك أكثر من المشاعر**: من خلال توضيح خطورة انتشار التنمر المدرسي بين التلاميذ ومساعدة الأخصائيين على تغيير سلوكهما السلبي إلى سلوك ايجابي مقبول تجاه السلوكيات المرتبطة بالتنمر.

٣- **التركيز على الحاضر والمستقبل**: من خلال مساعدة الأخصائيين الاجتماعيين على الاستفادة من المواقف الحالية في التخطيط لمستقبل الممارسة المهنية مع حالات التنمر.

٤- **التخطيط للسلوك المسئول**: وذلك بمساعدة الأخصائيين الاجتماعيين على إكسابهم المهارات المهنية المتصلة باستثمار الوقت لإنجاز المهام المهنية ووضع الأولويات لذلك والتعاون في استثمار الطاقة المتاحة لإنجاز أكثر المهام ومساعدتهم على بناء خطط محددة لتغيير السلوكيات الفاشلة إلى السلوكيات التي تؤدي إلى النجاح في مواجهة التنمر المدرسي.

٥- **الالتزام بأداء الادوار والمهام**: من خلال تعميق احترام الأخصائيين الاجتماعيين لمبدأ إكتساب المهام الواجب القيام بها في الأسرة في حدود الإمكانات المتاحة والوقت المتاح لمواجهة التنمر المدرسي.

ج-الأساليب البيئية: تتمثل في إكساب الأخصائي الاجتماعي مهارة الإستفادة من الموارد البيئية المتاحة داخل البيئة المدرسية وكذلك الموارد المتاحة في المجتمع المحلي المحيط بالتلميذ والمدرسة، والتي يمكن استغلالها عند تناول مشكلة التنمر المدرسي.

٣-مرحلة الإنهاء: بعد التأكد من تحقيق أهداف برنامج التدخل المهني يقوم الباحث بالإستعداد للإنهاء تدريجياً، ويتم قياس عائد التدخل المهني للوقوف على مدي نجاح برنامج التدخل المهني.

سابعاً: ألية تنفيذ برنامج التدخل المهني:

١- تحديد الأدوار لكل فرد مشترك بالبرنامج والمطبق للبرنامج أيضاً.

٢- العرض والتقديم للقائم بتطبيق البرنامج. ٣-توزيع أفراد العينة.

٤- تحديد حجم الأفراد بالجلسة الارشادية. ٥-تحديد المكان وتنظيمه.

ثامناً: زمن البرنامج:

أي مدة كل مرحلة بالبرنامج وفقرات البرنامج، بحيث يتم تحديد المدي الزمني للبرنامج ككل ومدى مرونته.

ولقد استغرق برنامج التدخل المهني مع الأخصائيين الاجتماعيين مدة (١٢ أسبوعا) بواقع مقابلة واحدة في الأسبوع ليصل عدد المقابلات إلى (١٢ مقابلة) تقريبا وقد استغرقت المقابلة الواحدة ساعة تقريبا.

تاسعاً: تقويم البرنامج:

يحتاج أي برنامج تدخل مهني إلى تقويم مستمر بعد كل جلسة أو مرحلة محددة حتى يتم تقويم فاعلية البرنامج وجدواه وتعديل أي خطأ يطرأ على البرنامج.

سادساً: النتائج العامة للدراسة ومناقشتها:

قام الباحث بعرض النتائج العامة ومناقشتها وتحليل النتائج الإحصائية المرتبطة باختبار صحة الفرض الرئيسي للدراسة واختبار صحة الفروض الفرعية وذلك لجميع حالات الدراسة باستخدام اختبار ويلكوكسون WilcoxonTest ثم اختبار صحة فروض الدراسة أيضاً في ضوء اختبار T-Test، ثم النتائج العامة للدراسة وأخيراً التوصيات.

أولاً: تحليل ومناقشة النتائج الإحصائية المرتبطة باختبار صحة فروض الدراسة:

بتطبيق المعاملات الإحصائية ذات الارتباط بموضوع الدراسة وهي (معامل ويلكوكسون واختبار T-Test) أتضح ما يلي:

أ) تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء اختبار ويلكوكسون:

يعتبر اختبار ويلكوكسون من الاختبارات الإحصائية التي تجري على الدراسات التجريبية ذات العينة الواحدة وذات العدد القليل وهو من الاختبارات غير البارامترية non Parametric (أي التي لا تتوزع توزيع طبيعي) وعينة هذه الدراسة ١٥ حالة لذا يعتبر اختبار ويلكوكسون من أنسب الاختبارات حيث قام الباحث بإيجاد الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي من خلاله، وفيما يلي عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء هذا الاختبار:

اختبرت الدراسة صحة فرضها الرئيس والذي مؤداه " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي".

وسوف نوضح النتائج في ضوء ما يلي:

جدول(٢): درجات المبحوثين والمتوسط الحسابي قبل التدخل المهني وبعد التدخل المهني في المقياس وأبعاده

المقياس وأبعاده	قبل التدخل المهني		بعد التدخل المهني	
	درجات المبحوثين	المتوسط الحسابي	درجات المبحوثين	المتوسط الحسابي
بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر	٢٥٩	١٧.٢٧	٦٣١	٤٢.٠٧
بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر	٢٧٧	١٨.٤٧	٦٤٧	٤٣.١٣
بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية	٢٥٤	١٦.٩٣	٦١٤	٤٠.٩٣
المقياس	٧٩٠	٥٢.٦٧	١٨٩٢	١٢٦.١٣

يتضح من نتائج الجدول السابق أن درجات المبحوثين (عينة الدراسة) في بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر عند خط الأساس (قبل التدخل المهني) بلغت ٢٥٩ درجة، وأن درجة المتوسط الحسابي ١٧.٢٧ درجة بينما درجات المبحوثين في نفس البعد بعد التدخل المهني ٦٣١ درجة، والمتوسط الحسابي ٤٢.٠٧ درجة، وهذا يشير إلي أنه تم إكساب الأخصائيين الاجتماعيين مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر نتيجة التدخل المهني معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، كما أن درجات المبحوثين في بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر بلغت ٢٧٧ درجة عند خط الأساس، والمتوسط الحسابي ١٨.٤٧ درجة بينما بلغت درجات المبحوثين بعد فترة التدخل المهني في نفس البعد ٦٤٧ درجة والمتوسط الحسابي ٤٣.١٣ درجة، وهذا أيضاً يشير إلي أنه تم إكساب الأخصائيين الاجتماعيين مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه

لدي التلميذ ضحية التنمر نتيجة التدخل المهني معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وأن درجات المبحوثين في بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية لدي عينة الدراسة عند خط الأساس بلغت ٢٥٤ درجة، وأن درجة المتوسط الحسابي ١٦.٩٣ درجة، بينما بعد فترة التدخل المهني بلغت درجات المبحوثين في نفس البعد ٦١٤ درجة، والمتوسط الحسابي ٤٠.٩٣ درجة مما يشير إلى أنه تم إكساب الأخصائيين الاجتماعيين مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية، نتيجة التدخل المهني معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، كما أن درجة المبحوثين علي مقياس مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي المطبق علي الأخصائيين الاجتماعي بالمدراس عند خط الأساس بلغت ٧٩٠ درجة ودرجة المتوسط الحسابي ٥٢.٦٧ درجة، بينما بعد فترة التدخل المهني بلغت درجات المبحوثين علي المقياس ككل ١٨٩٢ درجة، وأن درجة المتوسط الحسابي ١٢٦.١٣ درجة، وهذا يدل على أنه قد تم إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي نتيجة التدخل المهني معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وهذا ما أوضحته الفروق بين القياس القبلي (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد فترة التدخل المهني).

جدول رقم (٣): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد للمقياس ككل.

Ranks نوع الرتب	N عدد الرتب	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة z المحسوبة	مستوى المعنوية
الرتب السالبة Negative Ranks	٠	٠	٠	٣.٤١٠-	٠.٠٠١
الرتب الموجبة Positive Ranks	١٥	٨	١٢٠		
التعادلات Ties	٠	٠	٠		
المجموع	١٥	٨	١٢٠		

يتضح من الجدل السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوي معنوية ٠.٠٠١ بين درجات عينة الدراسة عند خط الأساس (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد التدخل المهني) على مقياس مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي المطبق علي الأخصائيين الاجتماعيين في

العمل مع الحالات الفردية لصالح القياس النهائي، وأن قيمة Z المحسوبة (-٣.٤١٠) وأن عدد الرتب السالبة صفر والموجبة ١٥ والمتعادلة صفر، وأن متوسط الرتب ٨ ومجموع الرتب ١٢٠، وهذا يعني أنه حدث تحسين في مستوى إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي لدي عينة الدراسة من خلال إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية المهارات المهنية اللازمة للتعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر والتلميذ ضحية التنمر وكذلك البيئة المدرسية كمسرح للتنمر المدرسي، وذلك نتيجة التدخل المهني معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وهذا ما أوضحه الفرق بين القياس القبلي (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد التدخل المهني) وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالستار و عبدالله (٢٠١٧)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٧).

١ - نتائج الدراسة المرتبطة باختبار صحة الفرض الفرعي الأول والذي مؤداه:

توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي المتنمر.

وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر.

Ranks نوع الرتب	N عدد الرتب	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة z المحسوبة	مستوى المعنوية
الرتب السالبة Negative Ranks	٠	٠	٠	-٣.٤١٥	٠.٠٠١
الرتب الموجبة Positive Ranks	١٥	٨	١٢٠		
التعادلات Ties	٠	٠	٠		
المجموع	١٥	٨	١٢٠		

يتضح من الجدل السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوي معنوية ٠.٠٠١ بين درجات عينة الدراسة عند خط الأساس (قبل التدخل المهني)، والقياس البعدي (بعد التدخل المهني) على بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر

لصالح القياس النهائي، وأن قيمة Z المحسوبة- ٣.٤١٥ وأن عدد الرتب السالبة صفر والموجبة ١٥ والمتعادلة صفر، وأن متوسط الرتب ٨ ومجموع الرتب ١٢٠، وهذا يعني أنه تم تحسين في مستوى إكساب عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر نتيجة التدخل معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وهذا ما أوضحه الفرق بين القياس القبلي (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد التدخل المهني)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو العلا (٢٠١٧)، ودراسة عبده (٢٠١٧).

٢- نتائج الدراسة المرتبطة باختبار صحة الفرض الفرعي الثاني والذي مؤداه:

توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي التلميذ ضحية التنمر.

وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر.

Ranks نوع الرتب	N عدد الرتب	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة z المحسوبة	مستوى المعنوية
الرتب السالبة Negative Ranks	٠	٠	٠	-٣.٤٢٠	٠.٠٠١
الرتب الموجبة Positive Ranks	١٥	٨	١٢٠		
التعادلات Ties	٠	٠	٠		
المجموع	١٥	٨	١٢٠		

يتضح من الجدل السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوي معنوية ٠.٠٠١ بين درجات عينة الدراسة عند خط الأساس (قبل التدخل المهني)، والقياس البعدي (بعد التدخل المهني) على بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر لصالح القياس النهائي، وأن قيمة Z المحسوبة (- ٣.٤٢٠) وأن عدد الرتب السالبة صفر والموجبة ١٥ والمتعادلة صفر، وأن متوسط الرتب ٨ ومجموع الرتب ١٢٠، وهذا يعني أنه تم تحسين في مستوى إكساب عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر

نتيجة التدخل معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وهذا ما أوضحه الفرق بين القياس القبلي (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد التدخل المهني)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كراج (٢٠١٥).

٣- نتائج الدراسة المرتبطة باختبار صحة الفرض الفرعي الثالث والذي مؤداه:

توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالبيئة المدرسية.

وجاءت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٦): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية.

Ranks نوع الرتب	N عدد الرتب	Mean Rank متوسط الرتب	Sum of Ranks مجموع الرتب	قيمة z المحسوبة	مستوى المعنوية
الرتب السالبة Negative Ranks	٠	٠	٠	٣.٤١٢ -	٠.٠٠١
الرتب الموجبة Positive Ranks	١٥	٨	١٢٠		
التعادلات Ties	٠	٠	٠		
المجموع	١٥	٨	١٢٠		

يتضح من الجدل السابق أن هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوي معنوية ٠.٠٠١ بين درجات عينة الدراسة عند خط الأساس (قبل التدخل المهني)، والقياس البعدي (بعد التدخل المهني) على بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية لصالح القياس النهائي، وأن قيمة Z المحسوبة (- ٣.٤١٢) وأن عدد الرتب السالبة صفر والموجبة ١٥ والمتعادلة صفر، وأن متوسط الرتب ٨ ومجموع الرتب ١٢٠، وهذا يعني أنه تم تحسين في مستوى إكساب عينة الدراسة من الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية نتيجة التدخل معهم ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد، وهذا ما أوضحه الفرق بين القياس القبلي (قبل التدخل المهني) والقياس البعدي (بعد التدخل المهني)، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشريف (٢٠١٨)، ودراسة جرستون (٢٠٠٣)..

ب) تحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء اختبار (ت) للعينات المرتبطة (غير المستقلة) Paired Samples T-Test

المجموعات المرتبطة من البيانات تعنى أن الباحث قد قام بإعادة تطبيق نفس الاختبار على مجموعة واحدة من الأفراد وأراد دراسة الفروق بين متوسطي هذه المجموعة في التطبيقين في هذه الحالة يستخدم اختبار(ت) للعينات المرتبطة (غير المستقلة) Paired Samples T-Test.

جدول رقم (٧) :وضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد للمقياس ككل.

المقياس ككل	متوسط كل قياس	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوي الدلالة	الدلالة	Df درجة الحرية	Sig.
القياس قبل التدخل المهني	٥٢.٦٧	٣.٢٤	٧٣.٤٦	٧.٨٤	٣٦.٣٠١	٠.٠٠	دالة	١٤	٠.٠٠
القياس بعد التدخل المهني	١٢٦.١٣	٦.٦٤							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي بلغ (٧٣.٤٦) في كل من القياسين قبل التدخل المهني وبعد التدخل المهني بانحراف معياري قدره (٧.٨٤)، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦.٣٠١)، وهى أكبر من (ت) الجدولية (٢.٩٧٧) عند مستوى معنوية (٠.٠١) بمستوي دلالة قدره (٠.٠٠٠)، وجاء الارتباط دال لأنه أقل من (٠.٠١)، ودرجة الحرية (١٤)، ويؤكد ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة ثقة (٠.٩٩) مما يعني أن التأثير النسبي للبرنامج علي كل حالة متقارب نسبياً، بمعني أن الحالات الحاصلون علي درجات عالية في قياس خط الأساس يظل مركزهم النسبي متقدم في درجات القياس البعدي النهائي، وكذلك الحالات الحاصلة علي درجات متأخرة في قياس خط الأساس يظل مركزهم متأخر في القياس البعدي النهائي.

جدول رقم (٨): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر.

بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر	متوسط كل قياس	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوي الدلالة	الدلالة	Df درجة الحرية	Sig.
القياس قبل التدخل المهني	١٧.٢٦	١.٤٤	٢٤.٨٠	٢.٦٠	٣٦.٩٨٩	٠.٠٠	دالة	١٤	٠.٠٠
القياس بعد التدخل المهني	٤٢,٠٧	٢.٦٠							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي بلغ (٢٤.٨٠) في كل من القياسين قبل التدخل المهني وبعد التدخل المهني بانحراف معياري قدره (٢.٦٠) ، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٦.٩٨٩)، وهى أكبر من (ت) الجدولية (٢.٩٧٧) عند مستوى معنوية (٠.٠١)، بمستوي دلالة قدره (٠.٠٠٠) ، وجاء الارتباط دال لأنه أقل من (٠.٠١) ، ودرجة الحرية (١٤) ، ويؤكد ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة ثقة (٠.٩٩) مما يعني أن التأثير النسبي للبرنامج علي كل حالة متقارب نسبياً، بمعني أن الحالات الحاصلون علي درجات عالية في قياس خط الأساس يظل مركزهم النسبي متقدم في درجات القياس البعدي النهائي، وكذلك الحالات الحاصلة علي درجات متأخرة في قياس خط الأساس يظل مركزهم متأخر في القياس البعدي النهائي.

جدول رقم (٩): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر.

بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر	متوسط كل قياس	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوي الدلالة	الدلالة	Df درجة الحرية	Sig.
القياس قبل التدخل المهني	١٨.٤٧	١.٦٠	٢٤.٦٧	١.٩٥	٤٨.٩٥	٠.٠٠	دالة	١٤	٠.٠٠
القياس بعد التدخل المهني	٤٣,١٣	٢.٢٠							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي بلغ (٢٤.٦٧) في كل من القياسين قبل التدخل المهني وبعد التدخل المهني بانحراف معياري قدره (١.٩٥) ، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٨.٩٥)، وهي أكبر من (ت) الجدولية (٢.٩٧٧) عند مستوى معنوية (٠.٠١)، بمستوي دلالة قدره (٠.٠٠٠) وجاء الارتباط دال لأنه أقل من (٠.٠١) ودرجة الحرية (١٤)، ويؤكد ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة ثقة (٠.٩٩) مما يعني أن التأثير النسبي للبرنامج علي كل حالة متقارب نسبياً، بمعني أن الحالات الحاصلون علي درجات عالية في قياس خط الأساس يظل مركزهم النسبي متقدم في درجات القياس البعدي النهائي، وكذلك الحالات الحاصلة علي درجات متأخرة في قياس خط الأساس يظل مركزهم متأخر في القياس البعدي النهائي.

جدول رقم (١٠): يوضح دلالة الفروق بين درجات مفردات الدراسة في القياس قبل التدخل والقياس بعد التدخل المهني ببرنامج التدخل المهني باستخدام برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد لبعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية.

بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية	متوسط كل قياس	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوي الدلالة	الدلالة	Df درجة الحرية	Sig.
القياس قبل التدخل المهني	١٦.٩٣	١.٥٣	٢٤.٠٠	٢.٦٢	٣٥.٤٩٦	٠.٠٠	دالة	١٤	٠.٠٠
القياس بعد التدخل المهني	٤٠.٩٣	٢.٧٦							

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي بلغ (٢٤.٠٠) في كل من القياسين قبل التدخل المهني وبعد التدخل المهني بانحراف معياري قدره (٢.٦٢) ، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٣٥.٤٩٦)، وهي أكبر من (ت) الجدولية (٢.٩٧٧) عند مستوى معنوية (٠.٠١)، بمستوي دلالة قدره (٠.٠٠٠) وجاء الارتباط دال لأنه أقل من (٠.٠١)، ودرجة الحرية (١٤)، ويؤكد ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بدرجة ثقة (٠.٩٩) مما يعني أن التأثير النسبي للبرنامج علي كل حالة متقارب نسبياً، بمعني أن الحالات الحاصلون على درجات عالية في قياس خط الأساس يظل مركزهم النسبي متقدم في درجات القياس البعدي

النهائي، وكذلك الحالات الحاصلة علي درجات متأخرة في قياس خط الأساس يظل مركزهم متأخر في القياس البعدي النهائي.

ثانياً : النتائج العامة للدراسة:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن فعالية البرنامج الارشادي الانتقائي في إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي.

١- أثبتت الدراسة صحة فرضها الرئيس والذي مؤداه " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي".

وذلك لما أشارت إليه نتائج الدراسة من وجود فروق إيجابية دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي، لكل حالة من حالات الدراسة علي حدة علي أبعاد المقياس وعلي المقياس ككل باستخدام اختبار ويلكوكسون عند مستوى معنوية (٠.٠١) وكذلك اختبار T-Test ، وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أنه تم إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي، والمتمثلة في مهارة الكشف المبكر عن حالات التنمر ومهارة الملاحظة المهنية المقصودة لسلوك التلاميذ أثناء تواجدهم بالمدرسة ومهارة تحديد الفرق بين السلوك العدواني وسلوك التنمر، ومهارة تحديد عناصر التنمر من متنمر وضحية التنمر والمشاهد لسلوك التنمر، ومهارة تقدير الموقف والتخطيط لحل المشكلة ووضع خطة علاجية تناسب ظروف كل حالة من حالات التنمر المدرسي والاستثمار الجيد للموارد والامكانيات الموجودة في البيئة المحيطة بالعميل وشخصية العميل المتنمر لاستغلالها في حل مشكلته، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبدالستار و عبدالله (٢٠١٧)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٧).

٢- أشارت الدراسة إلى صحة الفرض الفرعي الأول والذي مؤداه " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي المتنمر".

وذلك لما توصلت إلية نتائج الدراسة من وجود فروق إيجابية دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لكل حالة من حالات الدراسة على حدة علي بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي المتنمر، وأشارت النتائج إلى أنه تم اكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدى التلميذ المتنمر، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة أبو العلا (٢٠١٧)، ودراسة عبده (٢٠١٧).

٣- أثبتت الدراسة صحة الفرض الفرعي الثاني والذي مؤداه " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية لدي التلميذ ضحية التنمر".

وذلك لما توصلت إليه نتائج الدراسة من وجود فروق إيجابية دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لكل حالة من حالات الدراسة على حده على بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدي التلميذ ضحية التنمر، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كراج (٢٠١٥).

٤- أثبتت الدراسة صحة الفرض الفرعي الثالث والذي مؤداه " توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين ممارسة برنامج إرشادي انتقائي في خدمة الفرد وإكساب الأخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالبيئة المدرسية".

وذلك لما توصلت إليه نتائج الدراسة من وجود فروق إيجابية دالة إحصائياً بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي لكل حالة من حالات الدراسة على حده على بعد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالبيئة المدرسية، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الشريف (٢٠١٨)، ودراسة جرستون (٢٠٠٣).

٥- اتضح من نتائج الدراسة أن ممارسة التدخل المهني باستخدام برنامج ارشادي انتقائي في خدمة الفرد أكثر فعالية في إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر، وذلك من خلال إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدى التلميذ المتنمر أو إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات

الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه لدى التلميذ ضحية التنمر أو إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالبيئة المدرسية، وذلك لأنه يوفر الجهد والتكاليف وكذلك لأنه يهتم بتحديد المشكلة بدقة وصياغة النتائج الخاصة بالتدخل المهني عند العمل مع الحالات الفردية.

٦-تتمثل عوامل نجاح البرنامج الارشادي الانتقائي في إكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي فيما يلي: -

- توافر الإستعداد من جانب الأخصائيين الاجتماعين عينة الدراسة في تعلم فنيات وطرق التعامل مع حالات التنمر المدرسي كظاهرة مستحدثة في المجال المدرسي، أدى إلى تعاونهم مع الباحث فى تنفيذ خطوات البرنامج بدءاً من المرحلة الأولى وحتى مرحلة الانتهاء وتقويم العمل المهنى.
- تعاون الأنساق البيئية لحالات الدرسة سواء في مكتب الخدمة الاجتماعية المدرسية، أو المديرن بالمدارس أو الموجهين الاجتماعيين مع الباحث وتنفيذهم للمهام المتفق عليها يعتبر من الإجراءات الهامة لتطبيق البرنامج.

ثالثاً: توصيات الدراسة:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن الخروج ببعض التوصيات التي أهدف من خلالها الوصول إلى الهدف العام والنهائي للدراسة وهو محاولة إكساب أخصائي خدمة الفرد مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه المرتبطة بالتنمر المدرسي في المجتمع المصري من خلال التركيز على الجانب الوقائي المتمثل في التوعيه بخطورة التنمر المدرسي علي المتنمر أو الضحية، والاكتشاف المبكر لحالات التنمر المدرسي قبل تفاقمها، وعلي الجانب العلاجي المتمثل في مساعدة التلميذ المتنمر علي الاقلاع عن ممارسة سلوك التنمر وأيضا مساعدة التلميذ ضحية التنمر علي اكتساب مهارات التعامل مع الشخص المتنمر والتكيف مع البيئة المدرسية، **ويمكن رصد أهم هذه التوصيات فيما يلي:**

١- تفعيل البرنامج الإرشادي الانتقائي المصمم في البحث الحالي في اكساب الأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقية المرتبطة بالتنمر المدرسي من بعد أن اثبت فعاليته.

٢- تفعيل دور مكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية بالإدارات التعليمية في تدريب ومتابعة الأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس للتعامل مع المشكلات السلوكية المستحدثة لدي التلاميذ.

٣- ضرورة تدريب الأخصائيين الاجتماعيين على كيفية توفير بيئة مدرسية آمنة واتخاذ جميع الاجراءات الوقائية التي تحد من انتشار حالات التنمر المدرسي بين التلاميذ أثناء تواجدهم بالمدرسة.

٤- العمل على المزيد من الاهتمام بالأخصائي الاجتماعي بالمدارس ومنحه تدريبات وامكانيات احتواء مشاكل التلاميذ وتوجيههم في المراحل الدراسية المختلفة.

٥- أهمية الاستفادة من الأنشطة المدرسية المختلفة وتفعيلها كوسائل في علاج المشكلات السلوكية بين التلاميذ وبعضهم البعض وبين التلاميذ والهيكل الوظيفي بالمدرسة، والتدريب المستمر للأخصائيين الاجتماعيين في المدارس على ذلك فضلاً عن تدريبهم على الأساليب العلاجية الحديثة في الخدمة الاجتماعية التي تمكنهم من مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي.

٦- وضع برامج تدريب للأخصائيين الاجتماعيين والمدرسين ومديري المدارس حول كيفية تفعيل لجنة الحماية المدرسية بهدف وضع آليات وإجراءات للتعامل مع المشكلات السلوكية وتعديلها للحد من أشكال الإساءة داخل المؤسسة التعليمية.

٧- يجب على الأخصائي الاجتماعي العمل على اطلاع أولياء الأمور على السجلات الأكاديمية والانضباطية للتلاميذ أولاً بأول وتحقيق التواصل المستمر بشكل دوري للوقوف على سلوكيات أبنائهم.

٨- يوصي الباحث بضرورة استخدام وتجريب المداخل العلاجية الأخرى في الخدمة الاجتماعية عموماً وخدمة الفرد خصوصاً مع مشكلة التنمر وتدريب الأخصائيين الاجتماعيين في المدارس على ممارسة المداخل التي تثبت الدراسات العلمية أن لها فعالية في مواجهة مشكلة التنمر لدي التلاميذ بالمدارس.

المراجع العربية

احمد فكري بهنساوي. (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. بحث منشور. القاهرة: مجلة كلية التربية. جامعة بورسعيد.(١٧).

أحمد شفيق السكري. (٢٠٠٠). قاموس الخدمة الاجتماعية والخدمات الاجتماعية. الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

أسماء أحمد حامد عبده. (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدي المراهقين. بحث منشور. القاهرة: مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،-جامعة عين شمس، ٦(١٨).

الجوهرة سعود عبدالعزيز. (٢٠١٧). برنامج تدخل مهني مقترح للتعامل مع سلوك التنمر لطالبات المدارس الثانوية في ضوء النموذج الإدراكي المعرفي السلوكي. بحث منشور. القاهرة: مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ١١٠.

المجلس القومي للطفولة والأمومة بالتعاون مع اليونيسيف. (٢٠١٨). الحملة القومية لحماية الأطفال من العنف. القاهرة: المجلس القومي للطفولة والأمومة.

إلهام حامد سلامة الشريف. (٢٠١٨). دور الإدارة المدرسية في معالجة ظاهرة التنمر المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر الطلاب والطالبات بمدينة جدة. بحث منشور. القاهرة: مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، مج٣٤(ع٣).

إيمان عيد جابر حسين. (٢٠١٥). مدخل انتقائي للتخفيف من الضغوط الاجتماعية للأسر حديثة التكوين. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.

جلال الدين عبدالخالق. (٢٠٠١). طريقة العمل مع الحالات الفردية، خدمة الفرد "نظريات وتطبيقات". الإسكندرية: المكتب الجامعى الحديث.

جمال شحاتة حبيب. (١٩٩٧). العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأخصائيين الاجتماعيين وتنمية أدائهم المهني. القاهرة: مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان(ع٢)، ٤٩.

حنان فوزي أبو العلا. (٢٠١٧). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوي التنمر الإلكتروني لدي عينة من المراهقين - دراسة وصفية - إرشادية. بحث منشور. القاهرة: مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط، مج٣٣(ع٦).

حنان أسعد خوج. (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. بحث منشور. البحرين: مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٣(ع٤)، ١٩٠.

رجاء عبيد حامد. (٢٠١٤). تقدير الذات والتنمر لدي عينة من التلاميذ ذوي النشاط الزائد . بحث منشور. القاهرة: مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للأداب والعلوم والتربية. جامعة عين شمس، ج٤(ع١٥)، ١٨٥.

رحاب محمد عبدالسلام رشوان. (٢٠١٧). الوعي بثقافة الاختلاف وعلاقته بالتوافق الأسري لدي الشباب الجامعي ودور مقترح من منظور المدخل الانتقائي في خدمة الفرد. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة الفيوم.

ريم محمد صايل. (٢٠١٥). درجة وعي الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر المدرسي في الصفوف الثلاثة الأولي وإجراءاتهن للتصدي لها. بحث منشور. فلسطين: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، مج٣(ع١٢).

سلامة منصور محمد عبدالعال. (٢٠٠٧). العلاقة بين ممارسة نموذج الحياة في خدمة الفرد وتخفيف حدة الضغوط لدي النساء المعيلات لأسر. بحث منشور. القاهرة: المؤتمر العلمي السادس. المعهد العالي للخدمة الاجتماعية، ٨٤١.

سهير كامل أحمد. (٢٠٠٠). التوجيه والإرشاد النفسي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

شريهان عاطف إبراهيم. (٢٠١٨). فعالية برنامج تدخل مهني انتقائي في التقليل من حدة القلق الاجتماعي لدي المراهقات مجهولات النسب. رسالة دكتوراه غير منشورة. القاهرة: كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان.

طرب عيسي جرايسي. (٢٠١٢). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي الدراسي لدي الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة. الأردن: كلية العلوم التربوية. جامعة عمان العربية.

طلعت مصطفى السروجي. (٢٠٠٩). الخدمة الاجتماعية "أسس النظرية والممارسة " . الاسكندرية : المكتب الجامعي الحديث .

عاصم عبدالمجيد كامل، و إبراهيم محمد سعد. (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية دارسة تنبؤيه. بحث منشور. الرياض: مجلة دارسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب(ع٨٦).

عبد الرحمن الخطيب. (٢٠٠٩). الخدمة الاجتماعية كممارسة تخصصية مهنية في المؤسسات التعليمية، ،. القاهرة: مكتبة الأنجلو.

عبد المنعم يوسف السنهوري. (٢٠٠٣). الاتجاهات المعاصرة فى ممارسة خدمة الفرد الإكلينيكية. القاهرة: مطبعة غباشى بطنطا. ط١.

عبد الناصر عوض. (٢٠٠٧). المهارات الأساسية لخدمة الفرد. القاهرة: مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي بجامعة حلوان.

عبدالحميد محمد الهاشمي. (٢٠٠٨). التوجيه والإرشاد النفسي – الصحة النفسية الوقائية. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع. ط٤.

عبدالخالق محمد عفيفي. (٢٠٠٠). مهارات الممارسة المهنية في الخدمة الاجتماعية. القاهرة: مكتبة عين شمس.

عبدالفتاح عثمان:. (٢٠٠٢). خدمة الفرد بين النظريات الحديثة ومهارات العصر. القاهرة: بل برنت للطباعة. ط ٢.

علي موسي الصبحين، و محمد فرحان القضاة. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومة- أسبابة- علاجه). الرياض: مركز الدراسات والبحوث. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

فاطمه علي ابوالحديد، و دعاء عبدالحميد عبدالسميع. (٢٠١٧). المسئولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي- دراسة ميدانية علي طالبات المرحلة الثانوية بالدمام. بحث منشور. القاهرة: المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية. مؤسسة حنان درويش للخدمات اللوجستية(ع٨).

مايسة جمال أحمد فرغلي. (٢٠١٨). ممارسة برنامج تدريبي سلوكي في خدمة الفرد لتنمية الرعاية الذاتية المهنية للأخصائيين الاجتماعيين في المجال المدرسي. القاهرة: مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، ج٨(ع٥٩).

مجدي محمد الدسوقي. (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

محفوظ عبدالستار، و ياسر عبدالله. (٢٠١٧). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره علي مستوي التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي المعاقين سمعياً. بحث منشور، القاهرة: مجلة التربية الخاصة. مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية. كلية التربية. جامعة الزقازيق(ع١٨).

محمد عباس محمد. (٢٠١٧). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. بحث منشور. الرياض. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. كلية التربية، جامعة الملك سعود(٨٥).

محمد عبدالجواد محمود. (٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحث منشور. الجزائر. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع(ع٧)، ٢٨٩.

محمد سيد فهمي. (٢٠١٧). دليل إرشادي لأدوار الأخصائي الإجتماعي في التعامل مع مشكلة العنف بين تلاميذ المدارس. الاسكندرية: المكتب الجامعي الحديث .

محمد شحاتة مبروك. (٢٠١٥). مدخل انتقائي للتخفيف من الاغتراب الزواجي لمستخدمي الانترنت من المتزوجين حديثاً. بحث منشور، القاهرة: مجلة الخدمة الاجتماعية. الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين(ع٥٤).

محمد شريف صقر. (١٩٩٧). أهم المداخل النظرية الحديثة في خدمة الفرد وتطبيقاتها في المجال المدرسي.بحث منشور. القاهرة: مجلة دراسات الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان(ع٣).

محمد عبدالحميد محمد شرشير. (٢٠١٣). المدخل الانتقائي في خدمة الفرد وتنمية مستوي الطموح للتلميذات اللاتي يعانن من ضغوط مدرسية. بحث منشور. القاهرة: مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية. كلية الخدمة الاجتماعية. جامعة حلوان، ج١٥(ع٣٥)، ٦٥٦٦.

مسعد أبوالديار. (٢٠١٢). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية. ط٢.

مني عبدالعزيز علي عبدالعزيز. (٢٠١٧). برنامج تعديل السلوك لخفض حدة التنمر لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة. القاهرة: كلية التربية- قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي. جامعة عين شمس.

نصيف فهمي منقريوس. (٢٠٠٤). النماذج والنظريات في ممارسة خدمة الجماعة . القاهرة: مركز نشر وتوزيع الكتاب الجامعي. جامعة حلوان.

المراجع الأجنبية

Ali, R. (2010). Dear Colleague Letter- Harassment and Bullying. Reports – escriptive.US Department of Education .

Bergin, A. (1999). the meaning of eclecticism - new survey and analysis of component. private practice ,U.S.A, orem publishing.

Center, N. C. (2002). Information pack bullying, Bernard's every childhood lasts a Lifetime. . Washington: National Children's Resource Cente.

Clarkson, P. (1996). the eclectic and integrative paradigm in ary woolfe: Counseling Psychology. London: SAGE Publications, Inc.

Cody, C. (2010). Impact of Bullying Prevention Initiatives on Bullying Prevalence as perceived by Elementary School Principals in a Lutheran School District. USA: Un Published Dissertation. Walden University. Minnesota.

Collins, S. (2000). Counseling –In Martin Davies: The Encyclopedia of Social Work. Oxford, U.K: Blackwell Published.

Craig K., , Bell D., & Leschied A. (2015). Pre-service Teacher's Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. , N 34, VOL, . Canadian Society for the Study of Education, 5(34).

Fleming. M. , & Towey. K. (2002). Educational forum on adolescent health: Youth Bullying Chicago. Washington: American Medical Association.

Franklin, J. (2008). Comprehensive hand book of social work and social welfare. London: Johnwiley shoh sine.

Frieden, T. B. (2010). Bullying- Victim Scale (VAS), National center for Injury Prevention and Control. Atlanta: Georgia.

Grayston, A. D. (2003). The impact of personal safety training: Young adults' recollections of their responses to attempted and completed sexual assaults during childhood and adolescence,. Dissertation Abstracts International. Section B. The Sciences and Engineering, 64.

King, A. A. (2014). A case Study of the Perception of Secondary School Counselors Regarding Cyber bullying. Doctor of Education. USA: North central University.

Louis, G. S. (1997). Psychotherapy in eclectic integrative approach . New yourk: Ajomn wiley and sons publishing .

Malcolm, P. :. (1997). modern social work theory. London : Macmillan press. LTD, second edition.

Marving, S. (1997). process family tyerapy an eclectic approach to family therapy boston. U.S.A,allyn and bacon.

Milovancevic, P., Radojkovic, I., & Deusic, P. (2007). Bullying in Serbia Elementary Schools Facts and Future Ideas,. European Psychiatry, 22(1).

Mishna, F. S. (2016). Teachers Understanding of Bullying. Canadian Society for the Study of Education. Canada , 4(28), 718.

Moses, H. T. (2013). Relationship Between the Processes of Moral Disengagement and Youth Perceptions of Cyberbullying Behaviors During their Final Semester of High School. Doctor of Philosophy. USA: University of Florida.

Reisner, A. (1997). Acase of rapid reduction of panic symptoms an electic approach community counseling service. colion , oh, U.S.A,.

Roberts, W. B. (n.d.). Bullying From Both Sides: Strategic Intervention For Working with Bullyies and Victim . United States of America: Corwin Press.

Ronen, T. (2007). Clinical Social Work and Its Commonalities With Cognitive Behavior Therapy, In Cognitive Behavior Therapy in Clinical Social Work Practice. New York: Springer Publishing Company,.

Turpin, J., & Ososkie, J. N. (2004). Reality Therapy. New York: Springer Publishing Co.

Wegge, D. (2015). Disentangling The Web: A social network analysis cyberbullying in early adolescence. Doctor of Social Sciences. Belgium: University of Antwerp.

ملحق الدراسة

مقياس مهارات التعامل مع المظاهر السلوكية اللاتوافقيه للتنمر المدرسي

م	العبـــارة	نعم	إلى حد ما	لا
١	أفكر في طريقة أو أسلوب لحل المشكلة.			
٢	إكساب التلميذ ضحية التنمر أليات التعامل ومواجهة المتنمر.			
٣	أفوض من المدرسة باتخاذ القرارات التي تناسب طبيعة عملي.			
٤	أشجع التلاميذ لتكوين علاقات بناءه وفعالة مع زملائهم بالمدرسة.			
٥	أشراك التلميذ ضحية التنمر في جماعات الانشطة المدرسية.			
٦	محاسبة المعلمين والعاملين بالمدرسة المتسببين في انتشار سلوك التنمر.			
٧	أعمل على اكتشاف المشكلة قبل وقوعها.			
٨	تحديد الاستراتيجيات الوقائية والتوجيهية والعلاجية للتلميذ ضحية التنمر.			
٩	عقد برامج تدريبية للمعلمين في مجال بناء السلوك وتعديله.			
١٠	أحاول أن أجد طريقة ليتوقف المتنمر عن ممارساته.			
١١	الحفاظ على خصوصية الضحية والمعلومات الخاصة به.			
١٢	أعمل على تفعيل التواصل مع المؤسسات التربوية والدينية والأمنية في المجتمع.			
١٣	أشراك التلميذ المتنمر في الانشطة المدرسية.			
١٤	لدي المهارة في إظهار تقبلي لردود أفعال التلميذ ضحية التنمر.			
١٥	إعداد انشطة فنية داخل المدرسة تشير إلى نبذ سلوك التنمر.			
١٦	توعية التلاميذ بالحقوق والعقوبات المنصوص عليها بلائحة الانضباط المدرسي.			
١٧	العمل علي زيادة تقدير الذات لدي التلميذ ضحية التنمر.			
١٨	أعمل على توفير بيئة مدرسية آمنة واتخاذ جميع الاجراءات الوقائية التي تحد من وقوع أي حالات تنمر داخل المدرسة.			
١٩	الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات العلمية وتوظيف نتائجها في عمل برامج وقائية وعلاجية لسلوك لتنمر.			
٢٠	إدماج التلميذ ضحية التنمر في محيطة الاجتماعي.			
٢١	يتم تفعيل لجنة الحماية المدرسية علي أرض الواقع.			
٢٢	اعمل على تعزيز الشعور بالانتماء للمدرسة من خلال اشتراك التلميذ في الأعمال التطوعية.			
٢٣	أعمل على إزالة المعوقات التعليمية التي تواجه التلميذ ضحية التنمر.			
٢٤	عقد ندوات وورش عمل للإدارة المدرسية لإيضاح كيفية التعامل مع مظاهر التنمر المدرسي.			
٢٥	بحث حالات التنمر الفردية بهدف وضع خطة لعلاجها.			
٢٦	أشرك التلميذ ضحية التنمر في حل المشكلة.			
٢٧	أدعم قيم التسامح والاحترام المتبادل بالبيئة المدرسية.			
٢٨	إعداد السجلات التأديبية للتلاميذ المتنمرين مع الحفاظ علي سريتها.			

م	العبـــارة	نعم	إلى حد ما	لا
٢٩	أراعي مبدأ الفروق الفردية عند العمل مع حالات التنمر المدرسي.			
٣٠	اتخاذ كافة العقوبات التأديبية بحق من يشجع أو يحرض على التنمر داخل المدرسة وفقاً للائحة الانضباط المدرسي.			
٣١	تعزيز السلوكيات الايجابية والحد من السلوكيات السلبية المتكررة.			
٣٢	أتواصل بفاعلية مع التلاميذ على الصعيدين الإنساني والمهني.			
٣٣	يوجد برامج ارشادية لنشر الوعي العام لدي التلاميذ يعرفهم بحقوقهم وواجباتهم والقوانين المنظمة للعمل.			
٣٤	يتاح للتلاميذ التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بحرية وفق اللوائح والقوانين.			
٣٥	اكساب التلميذ ضحية التنمر الثقة بالنفس والقدرة على المواجهة.			
٣٦	اقامة الانشطة المدرسية المختلفة لإتاحة الفرصة امام التلاميذ لتكوين علاقات ايجابية مع بعضهم البعض.			
٣٧	أفتقد القدرة المهنية في تشخيص حالات التلاميذ المتنمرين.			
٣٨	غير قادر علي فهم الحالة النفسية للتلاميذ ضحايا التنمر.			
٣٩	أجد صعوبة في تحقيق التواصل المستمر بين المدرسة وأولياء الأمور.			
٤٠	أستخدم الاساليب التقليدية في دراسة وعلاج حالات التلاميذ المتنمرين.			
٤١	أعجز عن فتح باب الحوار بين التلاميذ والمعلمين بالمدرسة على مستوي فردي وجماعي.			
٤٢	أتجاهل توجيهات وآراء الإشراف والتوجيه عند التعامل مع سلوك التنمر.			
٤٣	أتجاهل المتنمر حتى يتوقف عن التنمر.			
٤٤	يشغلني ضغط العمل عن الاهتمام بأي شكوى مقدمة من التلاميذ.			
٤٥	إجراءات العمل بالمدرسة لا تهتم بمسئولياتي كأخصائي اجتماعي.			