

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدراما
في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط
النفسية لدى ضحايا التّمرّ الإلكتروني

إعداد
نفين نبيل الشيخ حسين

إشراف
د. فايز عزيز محاميد

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي بكلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

2021

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدراما في تحسين المهارات
الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمرّ الإلكتروني

إعداد

نفين نبيل الشيخ حسين

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت بتاريخ 2021/08/05م.

أعضاء لجنة المناقشة

التوقيع

.....
.....
.....

1- د. فايز عزيز محاميد / مشرفاً رئيساً

2- أ. د. حسني عوض / ممتحناً خارجياً

3- د. فاخر الخليلي / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى من أشتاق إليه بكل جوارحي... وطني الغالي

إلى روح والدي الغالي الذي فارقنا بجسده لكن روحه ما زالت ترفرف في سماء حياتي

إلى من علمتني كيف أقف بكل ثبات فوق الأرض.. أمي الموقرة

إلى عائلتي.. وإخوتي وأخواتي... سندي وعضدي ومشاطري أفراحي وأحزاني

إلى من كان نعم السند في رحلتي العلمية، ولم يدخر جهدا في مساعدتي وتحمل الكثير من

الصعاب لدعمي.. إلى من آثرني على نفسه..زوجي ورفيق دربي

إلى أمي الثانية، أم زوجي التي أفاضت علينا من حبها ودعمها الكثير وخففت عني الكثير

إلى روحي وقرة عيني ونبض فؤادي.. ومن أتشوق لأن أرى مستقبلهم المشرق بإذن الله..

أولادي: جمال الدين، نبيل، هاشم

إلى أقربائي وصديقاتي

إلى كل من أحبني وتمنى لي الخير

لكم جميعا كل الحب ولكم أهدي بحثي

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وفقنا لتقديم هذا البحث، ويسر لنا أمرنا، ووهب لنا العلم النافع، ويسر طريق العلم لنا. اللهم لك الحمد ولك الشكر كما أعنتني ووفقتني...

أتقدم بجزيل الشكر للصرح العلمي الشامخ جامعة النجاح الوطنية ممثلة بإدارتها وجميع العاملين فيها من إداريين وأكاديميين.

ولا أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر إلى دكتور الفاضل د. فايز محاميد الذي واكب العمل لهذه الأطروحة في جميع مراحلها، إذ كانت ملاحظاته تتم عن حرص كبير للوصول إلى الأفضل.

ويسرني أن أقدم شكري لكل مخلص وفيّ في عمله ومع تلاميذه.

وللجميع جزيل الشكر والعرفان على أي جهد بذل لمساعدتي في مشواري للدراسات العليا.

والله ولي التوفيق

إقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكودراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني

The Efficacy of A Group Counseling Program Based on Psychodrama in Improving Social Skills and Reducing Stress among Victims of Cyberbullying

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرسالة كاملة أو أي جزء منها، لم يُقدم من قبل للحصول على أي لقب أو بحث لدى أي مؤسسة بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis unless otherwise referenced is the researcher own work and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

اسم الطالب: **نفين نبيل الشيخ حسين** Student's Name:

التوقيع: **نفين نبيل الشيخ حسين** Signature:

التاريخ: **2021/08/05** Date:

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	الصفحة
	أعضاء لجنة المناقشة	ب
	الإهداء	ج
	الشكر والتقدير	د
	الإقرار	هـ
	قائمة المحتويات	و
	قائمة الجداول	ح
	قائمة الملاحق	ط
	الملخص	ي
	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وأهميتها	
1.1	مقدمة	2
1.2	مشكلة الدراسة وأسئلتها	5
1.3	أهداف الدراسة	7
1.4	أهمية الدراسة	7
1.5	مصطلحات الدراسة	8
1.6	حدود الدراسة	9
	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
2.1	الإطار النظري	12
2.2	الدراسات السابقة	55
3.2	التعقيب على الدراسات السابقة	64
	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
3.1	منهج الدراسة	66
3.2	مجتمع وعينة الدراسة	67
3.3	أدوات الدراسة	68
3.4	إجراءات الدراسة	77
3.5	إجراءات وأخلاقيات البحث	77

الصفحة	الموضوع	
78	الأساليب الإحصائية	3.6
79	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	
80	مقدمة	4.1
81	نتائج السؤال الأول	4.2
82	نتائج السؤال الثاني	4.3
83	نتائج السؤال الثالث	4.4
85	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
86	مناقشة نتائج	5.1
91	الاستنتاجات	5.2
91	التوصيات	5.3
93	قائمة المصادر والمراجع	
93	المراجع العربية	
99	المراجع الأجنبية	
102	الملاحق	
b	Abstract	

قائمة الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
جدول (1)	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التمر الإلكتروني مع الدرجة الكلية على المقياس	69
جدول (2)	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية على المقياس	71
جدول (3)	معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الضغوط النفسية مع الدرجة الكلية على المقياس	73
جدول (4)	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات التمر الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية، والضغوط النفسية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي	80
جدول (5)	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات التمر الإلكتروني بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي	81
جدول (6)	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات التمر الإلكتروني بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي	82
جدول (7)	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي	82
جدول (8)	نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات الضغوط النفسية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي	83

قائمة الملحق

الصفحة	الملحق	الرقم
103	مقياس التّمرّ الالكتروني بصورته الأولى	الملحق (1)
104	مقياس التّمرّ الالكتروني بصورته النهائية	الملحق (2)
105	مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولى	الملحق (3)
107	مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية	الملحق (4)
109	مقياس الضغوط النفسية بصورته الأولى	الملحق (5)
111	مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية	الملحق (6)
113	البرنامج الإرشادي	الملحق (7)
152	قائمة المحكمين	الملحق (8)

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدوراما في تحسين المهارات
الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمّر الإلكتروني
إعداد

نفين نبيل الشيخ حسين

إشراف

د. فايز عزيز محاميد

الملخص

هدفت الدّراسة لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمّر الإلكتروني.

وقد أجريت الدّراسة على عيّنة مكونة من (20) طالبا وطالبة من ضحايا التّمّر الإلكتروني، تم اختيارهم من طلبة الصف السادس، والسابع، والثامن المسجلين في مدرسة الأمل في قرية المشهد (شمال فلسطين). من الذين سجلوا أعلى الدرجات على مقياسي الضغوط النفسية والمهارات الاجتماعية.

تم توزيع المشاركين بشكل عشوائي إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (10) مشاركين، من الذين تلقوا البرنامج الارشادي والمكون من (14) جلسة، ومجموعة ضابطة تكونت من (10) مشاركين، لم يتلقوا البرنامج الارشادي. وقد تم قياس أداء المجموعتين باستخدام مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس الضغوط النفسية قبل وبعد التدخل.

أظهرت نتائج الدّراسة فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمّر الإلكتروني، ولصالح المجموعة التجريبية.

واستناداً إلى نتائج الدّراسة توصي الباحثة بإجراء دراسات على نطاق أوسع، لمعرفة فاعلية البرامج القائمة على السيكدوراما في خفض الضغوط وتحسين مستوى المهارات الاجتماعية. كما توصي الباحثة بتعميم البرنامج الارشادي القائم على السيكدوراما على العاملين في مجال الإرشاد النفسي

التربوي مع ضحايا التَّمرّ الإلكتروني لتحقيق الفائدة لهم. وتدريب وتأهيل المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين على استخدام السيكودراما كطريقة للتدخل مع فئات إرشادية مختلفة.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي جمعي، التَّمرّ الإلكتروني، السيكودراما، المهارات الاجتماعية، الضغوط النفسيّة.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمة

ظهر الاهتمام بمفهوم التّمر Bullying لدى كثير من الباحثين التربويين والنفسيين؛ لما له من آثار نفسية على الشخص المعرض للتنمر والشخص الذي يمارس التّمر، الأمر الذي يؤثر على العملية التربوية ككل التي أساسها الطالب وصحته النفسية. ويشير أولويس (Olwes, 1996) إلى أنّ التّمر سلوك عدواني متعمد ومتكرر نتيجة عدم توازن القوة (بين المتتمر والضحية) ويهدف إلى إلحاق الأذى بالغير (الشناوي، 2014).

ومع التقدم العلمي والتكنولوجي تعددت أشكال التّمر وانتقلت من أرض الواقع إلى وسائل التواصل الاجتماعي الإلكترونية؛ فظهر مصطلح التّمر الإلكتروني Cyber bullying الذي عرّفه Willard عام 2007 على أنّه إرسال، أو نشر نصوص أو صور ضارة عبر شبكة الإنترنت أو غيرها من أجهزة الاتصال الرقمية (الشناوي، 2014). ومع ظهور الجيل الثاني من شبكة الويب ظهرت أنماط جديدة من سلوك التّمر معتمدة على الوسائل التكنولوجية، فتحوّلت المواجهة بين المتتمر والضحية من مواجهة مباشرة إلى مواجهة في بيئة افتراضية، يوظف خلالها المتتمر أدوات التكنولوجيا الرقمية الحديثة في توجيه الإيذاء والتهديد المتكرر للضحية أو افتعال الفضائح الشخصية من خلال حسابات مجهولة (درويش والليثي، 2018).

وقد توالى الدّراسات التي درست نسب انتشار التّمر وتحليل الأسباب الكامنة وراءه، والنتائج المترتبة على ظهور التّمر، وكذلك دراسات قدمت برامج إرشادية مقترحة للتعامل مع التّمر الإلكتروني (حسين، 2016). ومن هذه الدّراسات دراسة (سحلول وآخرون، 2018) التي بينت أنّ ظاهرة التّمر منتشرة في المدارس الثانوية بدرجة كبيرة، وأنّ أهم الأسباب وراء انتشارها هو التفكك الأسري وتدني المستوى الثقافي للأبوين، وأسلوب التنشئة الاجتماعية للطالب المتتمر. أما بخصوص سبل مواجهة هذه الظاهرة فهي ضرورة إعداد برنامج تدريبي وتأهيلي للطلبة المتتمرين ومشاركتهم في الأنشطة

اللاصفية، وضرورة المتابعة المستمرة من الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمرشد التربوي، والأسرة لتحسين أداء الطالب والقضاء على هذه الظاهرة (المكانين ويونس والحياري، 2018).

ومن العوامل الأخرى التي زادت من انتشار التّمرّ الإلكتروني اتساع حجم شبكات الصداقة وشبكات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت، وبعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية. على سبيل المثال: وجد في مسح للمراهقين في كوريا وأستراليا، أنّ اتساع حجم شبكات الصداقات في مواقع الشبكات الاجتماعية كان مرتبطاً بزيادة تعرض المراهقين للتّمرّ الإلكتروني في كلا البلدين (Lee et al., 2017).

ويشير درويش والليثي (2018) إلى أنّ السبب وراء الاهتمام بدراسة التّمرّ بشكل عام والتّمرّ الإلكتروني بشكل خاص هو أنّ التّمرّ يترك وراءه العديد من الآثار السلبية وخاصة في البيئة المدرسية، وهذه الآثار السلبية لا تؤثر فقط في الجانب النفسي للطالب وإنما تؤثر على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية والجسدية، وعلى حد سواء على الضحية المعرض للتّمرّ وعلى المتّمر، حيث أنّ سلوك التّمرّ يؤدي إلى ظهور مشاعر الضيق، والتوتر، والشعور بالضعف والعجز، وفقدان الثقة بالنفس، والقلق، والشعور بالاكئاب والشعور بالوحدة النفسية وافتقار المهارات الاجتماعية، والتي تعتبر من أهم المهارات التي يحتاج المراهق إلى تميّتها خلال هذه المرحلة العمرية ليتمكن من إقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، مما يساعده على التكيف والاندماج في المجتمع. وبالمقابل فإنّ المراهقين الذين لا يمتلكون القدر المناسب واللازم من المهارات الاجتماعية، سيواجهون مشكلات في تكيفهم مع أنفسهم أو مع الآخرين وسيشكل لهم مصدراً كبيراً للضغط النفسي، والتوتر، والقلق، والشعور بعدم الراحة (الخطيب، 2010).

يُعتبر الطلبة أكثر فئات المجتمع تعرضاً للاضطرابات والضغوط النفسية، وكلما أصبح مستواهم التعليمي أكبر تزداد معاناتهم من الضغوط النفسية عن مراحل التعليم الأخرى، وكلما تعرض الشباب إلى الضغوط النفسية كلما أثر ذلك على نظرتهم للمستقبل وكلما ازداد شعورهم بالإحباط والاكئاب، فالضغوط النفسية تؤدي إلى حدوث سوء التوافق وإلى ظهور العديد من الاضطرابات النفسية والفسولوجية. وهذا بدوره يؤثر سلباً على استقرارهم وشعورهم بالأمن النفسي وتمتعهم بالصحة النفسية.

وهذا يستلزم الانتباه لآثار الضغوط النفسية ومحاولة تقديم البرامج الارشادية المناسبة لهم (الشريدة، 2016).

ومن أهم وسائل علاج مشكلة التّمر استخدام السيكودراما، حيث بينت العديد من الدّراسات كدراسة (زلطة وعبد العظيم، 2012) الدور الفاعل للسيكودراما في علاج العنف والتّمر، حيث تعتبر السيكودراما من الوسائل الفعالة في إكساب الطلاب الاتجاهات، والقيم، والعادات، والتقاليد، والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية (Geram & Dehghan, 2016).

حيث إن السيكودراما تتمتع بخصائص عديدة تميزها عن أساليب علاجية كثيرة، وذلك من حيث سهولة ويسر تطبيقها وإجرائها سواء على مستوى الأطفال، أو المراهقين، أو الراشدين كما تتيح السيكودراما فرصة للتخلص مما يعانيه الأفراد من اضطرابات، إضافة إلى غنى السيكودراما بالفنّيات التي تستخدمها، فهي أسلوب يلئم كافة المستويات التعليمية، والثقافية حيث إنها صالحة للاستخدام مع العديد من الاضطرابات النفسية، ومشكلات التكيف (سليمان، 2006).

والسيكودراما تساعد الأفراد بالتعبير عن مشاعرهم ومناقشة هذه المشاعر مع الآخرين، بالإضافة إلى أنها تعطي للفرد الفرصة لزيادة الوعي الذاتي لديه، كما تقوم السيكودراما بمساعدة الأفراد بالتعبير عن مشاعرهم المكبوتة من خلال التعبير الجسدي والعاطفي، مما يساعد هؤلاء الأفراد في التخفيف من المشاعر السلبية لديهم، والتي قد يكون من الصعب عليهم التعبير عنها من خلال الكلمات (شعبان، 2013).

وقد أظهرت نتائج دراسة يعقوب وعلاونة (2016) فاعلية السيكودراما كأسلوب علاجي في خفض مستوى الضغوط النفسية، وتحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة من ضحايا التّمر. كما بينت دراسة جمعة (2005)، ودراسة عامر (2012) فاعلية السيكودراما في علاج العنف والتّمر لقدرتها على التنفيس الانفعالي والمناقشة الجماعية، كما تساعد على الاستبصار وزيادة وعي الطالب بذاته وسلوكه.

1.2 مشكلة الدراسة

التنمر ظاهرة تنتشر بين الناس عامة وبين الطلبة خاصة، وقد حظي موضوع التنمر الإلكتروني تحديداً باهتمام العالم لما له من آثار سلبية على من يمارس التنمر والمتنمر عليه، وحدثه في عالم افتراضي غير واقعي وغير ملاحظ للآخرين، وانتقال هذه الآثار إلى المجتمع. حيث إن الآثار السلبية تبقى في ذاكرة الطالب وتؤثر في صحته النفسية على المدى القريب والبعيد، نتيجة تعرضه للتنمر. وقد جاء الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال مشاهدات وملاحظات الباحثة الميدانية من خلال عملها كمستشارة تربوية في المدارس، وازدياد حدوث هذه الظاهرة وتسببها في بعض المشاكل العاطفية كالقلق والاكتئاب والضغط ورفض الأقران عند الطلاب. ومن أهم الأسباب التي تؤدي إلى وقوع الطالب ضحية للتنمر هو نقص أو ضعف في المهارات الاجتماعية لديه، لذا فإن تنمية المهارات الاجتماعية يعد مطلباً نفسياً، وتربوياً مهماً؛ لأنها تمثل جانباً أساسياً من جوانب شخصية الفرد، فالمهارات الاجتماعية تجعل التعامل مع الآخرين فعالاً، وهي التي تجعل الفرد قادراً على مواجهة الآخرين، وتساعد على إقامة علاقات ناجحة معهم.

ويحاول المختصون بالعلاج والإرشاد النفسي إيجاد السبل الملائمة لعلاج ظاهرة التنمر والتعامل معها سواء بالقوانين والأنظمة، أو من خلال العلاج والإرشاد النفسي. وحيث إن هذه المشكلة في تزايد ينبغي تكاتف جهود جميع المعنيين لتقديم حلول مناسبة لهذه الظاهرة؛ فالتنمر الإلكتروني في تزايد، فكما أشارت نتائج دراسة كيرين (Kerryn, 2006) فإن نسبة التنمر الإلكتروني في نيوزلندا بلغت حوالي 63%، كذلك أشار راي وأدامسكي (Raya & Adamski, 2008) إلى أن أكثر من 50% من الطلاب في الولايات المتحدة تعرضوا للتنمر (العمار، 2016) وفي الصين وجدت إحدى الدراسات أن نسبة التنمر الإلكتروني بلغت 84,34%، في حين بلغت النسبة في تركيا 22% (الشناوي، 2014). وفي الأردن، أظهرت نتائج دراسة (جرادات، 2008) أن 18.9% من طلبة المدارس صنفوا على أنهم متتمرون، وأن 10.25% كانوا ضحايا للتنمر، و1.5% متمرون وضحايا، و69.4% محايدون. ووفقاً لتقرير أصدرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) في عام 2018 ضد عنف الأطفال، أشار إلى أن ما يقارب 130 مليون طالباً في المدرسة يشنكي من التنمر على

الأقل مرة في الشهر، وتُعتبر أعلى نسبة للتّمر بين طلبة المدرسة في شمال أفريقيا، حيث قدم ما يقارب من 42.7% من الطلاب شكوى من التّمر بشّتى أنواعه، أما في الشرق الأوسط، فإنّ هذه النسبة قد بلغت 41.1%، وهي نسبة أعلى من نسبة الطلبة في أوروبا و التي مثلت 25% (اليونيسيف، 2018).

وقد بينت دراسة زغلول (2010) أهميّة استخدام السيكدراما في علاج ظاهرة العنف والتّمر، كما ذهبت دراسة مرسى (2012) إلى أنّ هناك تأثيراً كبيراً للسيكدراما في معالجة المشكلات السلوكيّة عند المشاركين، إذ يمكن أن تسهم الدراما بما تتضمنه من فعاليات وأشطة في تحسين مستويات التكيّف، والمهارات الاجتماعيّة وخفض الضغوط النفسيّة لدى الأفراد من ضحايا التّمر، لذا فإنّ الدّراسة الحالية صممت للإجابة عن الأسئلة التالية:

أولاً: هل هناك فروق في مستوى التّمر الإلكتروني على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة؟

ثانياً: هل هناك فروق في مستوى المهارات الاجتماعيّة على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة؟

ثالثاً: هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسيّة على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة، والضابطة؟

واختبار الفرضيات التالية:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى التّمر الإلكتروني على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى المهارات الاجتماعيّة على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في مستوى الضغوط النفسيّة على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبيّة والضابطة.

1.3 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية الى ما يلي:

1. الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي جمعي قائم على السيودراما في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض درجة الضغط النفسي لدى عينة الدراسة.
2. الكشف عن فاعلية البرنامج القائم على السيودراما في خفض مستوى التّمر الإلكتروني لدى عينة الدراسة.
3. الكشف عن فاعلية الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي للتدخل مع الطلاب ضحايا التّمر الإلكتروني.
4. توفير أداة علمية تتمثل في البرنامج الإرشادي القائم على السيودراما والتي يمكن أن تعزز الممارسة المهنية في هذا المجال.

1.4 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

تسهم الدراسة الحالية في تنمية التراث النظري حول ظاهرة التمر الإلكتروني و إلقاء الضوء على أسلوب السيودراما التي تعد أحد الأساليب الإرشادية المهمة في مجال الإرشاد الجمعي، والتأكد من صلاحيتها على الطلبة المراهقين الفلسطينيين، والتأكد من نجاعتها في رفع المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية عند الطلاب. والاستفادة من فنيات السيودراما مع ضحايا التمر الإلكتروني.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

ستزود الدراسة الحالية الباحثين والمختصين ببرنامج إرشادي للتعامل مع مشكلتي انخفاض مستوى المهارات الاجتماعية، وارتفاع مستوى الضغط النفسي لدى المراهقين المعرضين للتمر الإلكتروني بعد أن ثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على السيودراما في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الضغوط النفسية. كما أنها قد تفتح المجال لاستحداث برامج أكثر فاعلية لمعالجة وتخفيف مشكلة التمر الإلكتروني.

كما تأتي أهمية الدراسة من الفئة التي تتناولها، وهم المراهقون المعرضون للتمر الإلكتروني والذين قد لا يتم الانتباه لهم بحكم أنّ التمر يحدث من خلف الشاشة، وعن بعد، ودون وجود اتصال مباشر بين الضحية ومن يمارس التمر. كما ستوفر الدراسة أدوات مهمة للمرشدين يمكنهم الاستفادة منها أثناء تقديم خدمة الإرشاد النفسي للطلبة المعرضين للتمر الإلكتروني من حيث اكتشافهم أولاً ثم معرفة آثار هذا التمر ثم علاج الآثار السلبية.

1.5 مصطلحات الدراسة

التمر الإلكتروني:

"هو سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر من خلال استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة (الهاتف المحمول، صفحات التواصل الاجتماعي، غرف المحادثة عبر الإنترنت، المساعدات الرقمية) ويتضمن الإيذاء الجسدي، أو اللفظي، أو الجنسي، أو الإقصاء الاجتماعي مع إخفاء الهوية" (عمارة، 2017: 523). ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس التمر الإلكتروني المستخدم في الدراسة الحالية.

البرنامج الإرشادي القائم على السيودراما:

"تعرف السيودراما بأنها أسلوب علاجي يسعى إلى إيصال الفرد إلى الاستبصار، وتعديل الأنماط والسلوك غير الملائم، عن طريق فنيات علاجية يمارسها المعالج مع المجموعة الإرشادية، مثل لعب الأدوار والتمثيل التلقائي لمواقف حياة الأشخاص المشاركين، ويتناسب العلاج السيودرامي مع جميع

الأفراد بمختلف مراحلهم العمرية المختلفة، يستخدم فيها الفرد جسده للتعبير عما بداخله" (Fox, 2008). ويعرف البرنامج الإرشادي إجرائياً بأنه عبارة عن أربعة عشر لقاءً إرشادياً، مدة كل لقاء ساعة ونصف، وقد تضمن كل لقاء مجموعة من الأهداف العلاجية، وتمريناً سيكودرامياً أساسياً وتمارين مساندة يخدم أهداف الجلسة، وهو يستند الى البناء النظري والتطبيقي لنظرية السيودراما.

المهارات الاجتماعية:

"هي قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الآخرين والتفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية المتباينة، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية" (لقوي، 2016: 102). وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية.

الضغوط النفسية:

مفهوم يشير إلى درجة استجابة الفرد للأحداث أو المتغيرات البيئية في حياته اليومية، وهذه المتغيرات ربما تكون مؤلمة تحدث بعض الآثار الفسيولوجية، مع أنّ تلك التأثيرات تجعل الضغوط تختلف من شخص إلى آخر تبعاً لتكوين شخصيته، وخصائصه النفسية التي تميزه عن الآخرين (الأمانة، 2001، ص1). ويعرف إجرائياً: بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الضغوط النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

1.6 حدود الدراسة

تحدد نتائج الدراسة بالحدود والمحددات التالية:

- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة الأمل - المشهد (من القرى المجاورة لمدينة الناصرة والتي تقع شمال فلسطين).
- الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة وتطبيق البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الأكاديمي 2020/2019. ولم يتم التمكن من إجراء القياس التتبعي على عينة الدراسة

بسبب الإغلاقات التي حصلت وتعطيل الدوام المدرسي بسبب انتشار فيروس كورونا في تلك الفترة.

- أدوات الدّراسة وخصائصها السيكمترية: تحددت نتائج الدّراسة بالأدوات المستخدمة ودرجة صدقها وثباتها.

- الحدود البشرية: أجريت الدّراسة على عيّنة مكونة من 20 طالبا وطالبة من الطلبة المسجلين في مدرسة الأمل في العام الدراسي 2020/2019 في الصف السادس والسابع والثامن.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يحتوي هذا الفصل على جزأين، الأول هو الإطار النظري لهذه الدراسة، والثاني هو مجموعة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة وهي: التّمرّ الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية، والضغط النفسي.

2.1 الإطار النظري

• التّمرّ الإلكتروني Cyberbullying

عرف التّمرّ بمعناه العام بأنّه حالة من السلوكيات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء، أو المضايقة تصدر من شخص قوي ضدّ شخص آخر أقل قوة (Joliffe & Farrington, 2006).

وعرف أولويس (Olweus, 2005) التّمرّ المدرسي بأنه أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بهدف إلحاق الأذى بتلميذ آخر، والذي يتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة باستخدام الكلمات كالتهديد، والتوبيخ، والإغابة، والشتائم ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب، والدفع، والركل ويمكن أن تكون كذلك دون استخدام الكلمات، أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة له.

كما يعرف فاندين (Vanden, 2015) التّمرّ بأنه تهديد مستمر، أو سلوك عدواني مادي، أو إساءة لفظية تجاه أفراد آخرين عادة ما يكونون أصغر سناً، أو أضعف، أو حالات أخرى من الضعف. بينما التّمرّ الإلكتروني فإنّه سلوك التهديد اللفظي، والمضايقات المستمرة باستخدام التكنولوجيا كالاتصالات الهاتفية، البريد الإلكتروني، والرسائل النصية عبر الويب.

كما عرف سميث وآخرون (Smith & et al, 2008) التَّئَمَّر الإلكتروني بأنه فعل عدواني متعمد من قبل فرد، أو مجموعة أفراد باستخدام أساليب التواصل الإلكتروني، بطريقة متكررة طويلة الوقت ضد أحد الضحايا الذي لا يستطيع الدفاع عن نفسه بسهولة.

كما يعرف توكانجا (Tokunaga, 2010) التَّئَمَّر الإلكتروني بأنه أي سلوك يتم عبر الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، والذي يقوم به فرد أو جماعة من خلال الاتصال المتكرر الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلحاق الأذى بالآخرين، وقد تكون هوية المتتبع مجهولة، أو معروفة للضحية كما قد يحدث التَّئَمَّر الإلكتروني داخل المدرسة، أو خارجها.

التَّئَمَّر التقليدي في مقابل التَّئَمَّر الإلكتروني:

يذكر ((Tokunaga, 2010 أن التَّئَمَّر الإلكتروني يختلف عن التَّئَمَّر التقليدي (الذي يحصل وجها لوجه) ذلك وفقاً للآتي:

1. استمرارية زمانية مكانية: الإيذاء بواسطة الشبكة متاح على مدار الساعة وفي عدة أماكن ومن ضمنها البيت. في الحيز الافتراضي تكون الضحية في متناول اليد في أي وقت وفي كل مكان.
2. غياب الرقابة في الحيز الافتراضي: يعتبر أولياء الأمور، والعاملون في التربية والتعليم، والمرشدون، أصحاب السلطة في المدرسة والبيت والحلقات الدراسية وحركات الشبيبة وغيرها أن وجود البالغين ذوي السلطة يردع المعتدين وبذلك يوضع حدّ للتتبع، أما في شبكة الإنترنت فليس هناك "شخصيات" ذات سلطة.
3. عمر المتداخلين في التَّئَمَّر: يظهر التَّئَمَّر الإلكتروني بيانياً كمنحنى الجرس تكون ذروته في الصفين السابع، والثامن أي في المرحلة الإعدادية، بينما تكون ذروة التعرّض للتتبع التقليدي في أجيال أصغر سناً (الصفوف: الرابع، الخامس، السادس) وينخفض تدريجياً مع التقدم في السن.
4. العلاقة بين المتداخلين: يتم إيذاء غالبية ضحايا التَّئَمَّر الإلكتروني من قبل زميل أو زملاء في الصف، من نفس الجيل.

5. الفرق بين الفتيان والفتيات: لا يوجد إطراد في نتائج الأبحاث حول الفرق بين الفتيان، والفتيات في التداخل في التّمرّ الإلكتروني. تشير بعض الأبحاث أنه لا يوجد فرق كبير بين الفتيان، والفتيات ولكن تشير أبحاث أخرى أن البنات يتعرّضن أكثر للتّمرّ الإلكتروني.

وحسب لي وآخرون (Li, Q et al., 2012) فإنّ التّمرّ الإلكتروني يتميز بعدد من الخصائص التي تميزه عن باقي أشكال التّمرّ التقليدي منها:

1. يعتمد التّمرّ الإلكتروني على درجة معيّنة من الخبرة التكنولوجية، فيتطلب المزيد من المهارات، والكفاءة لإرسال رسائل البريد الإلكتروني والرسائل النصية، والتخفي لتنفيذ الهجمات، مثل أن يتظاهر بأنّه شخص آخر، ويقوم بتشويه سمعة الضحية والنشر عبر الإنترنت.

2. عدم المواجهة كما في حالات التّمرّ التقليدي، حيث لا يكون المتممر الإلكتروني وجها لوجه مع الضحية الإلكترونية، ولذا فلهذه فرصة أكبر لعدم الكشف عن هويته، والتقليل من المخاطر التي قد يتعرض لها إذا تمّ القبض عليه.

3. لا يتيح التّمرّ الإلكتروني فرصة التغذية الراجعة من الضحية الإلكترونية، فمرتكب التّمرّ في العادة لا يرى ردّ فعل الضحية، وذلك على الأقل على المدى القصير، ويمكن لهذا الإشباع المتأخر تعزيز فك الارتباط المعنوي من محنة الضحية، وربما يجعل التّمرّ أسهل، فمن دون التغذية الراجعة المباشرة من الضحية للمتممر، قد تكون هناك فرص أقلّ للتعاطف أو الندم من ناحية المتممر الإلكتروني، فالعديد من مرتكبي التّمرّ الإلكتروني يستمتعون بردود الفعل من رؤية معاناة الضحية، ولن يحدث هذا الإشباع، والاستمتاع وحالة الرضى للمتممر الإلكتروني بسهولة.

4. الدافع الوحيد للتّمرّ هو إظهار الإساءة والتسلط أمام الآخرين - المشاهدين للموقف - ويفتقر التّمرّ الإلكتروني لهذا، ما لم يتم اتخاذ خطوات تنفيذية من قبل المتممر الإلكتروني لاستخدام الأماكن الإلكترونية الأكثر عامة وشعبية مثل: غرف الدردشة، أو يقوم هو بإخبار الآخرين بما حدث، أو علنا بتبادل المواد المنشورة.

5. مع مرور الوقت يحتمل أن يزداد جمهور التّمنّر الإلكتروني - أي المشاهدين له - ولا سيما في مجموعة الأقران، مقارنة مع المجموعات الصغيرة التي هي جمهور المشاهدين لحالات التّمنّر التقليدي، فعلى سبيل المثال عندما يتم نشر تعليقات سيئة على شبكة الإنترنت من المحتمل أن يراها عدد كبير من المشاهدين، ويزداد العدد بزيادة معدل النشر من آخرين ربما متممين أيضا أو أصدقاء.

6. يصعب الهروب من التّمنّر الإلكتروني، حيث لا تجد ضحية التّمنّر الإلكتروني مكان للاختباء، فيتم التّمنّر عليها أينما كانت من خلال الرسائل لهواتفهم المحمولة، أو الكمبيوتر، أو التعليقات المسيئة عبر مواقع الإنترنت، على عكس التّمنّر التقليدي، فبمجرد ذهاب الضحية إلى المنزل فهو بعيد عن التّمنّر حتى اليوم التالي، أما في حالات التّمنّر الإلكتروني يصعب الهروب.

الأدوار الاجتماعية للتّمنّر الإلكتروني مقارنة مع التّمنّر التقليدي:

- المعتدي (bully): في الشبكة، هناك احتمال أكبر أن يتعرّض المعتدون للإيذاء وأن يتحولوا هم أنفسهم إلى ضحايا. يمكن تفسير هذه الظاهرة بواسطة "دورة التّمنّر - الوقوع ضحية" التي تحصل في الشبكة (Cyberbullying-Victim Cycle). تشير هذه الدورة إلى مجموعات في الشبكة يكون المتبع فيها الإيذاء المتكرر والمستمر كل تجاه الآخر (Li, 2007). أحد الدوافع للتّمنّر الإلكتروني هو الطموح إلى الشعبية والشهرة؛ فنشر الأفلام والصور وغيرها يمكن أن يرفع من المكانة الاجتماعية. كلما كانت الفحوى متطرفة أكثر، تمت مشاهدتها أكثر.

كمية المشاهدين للفحوى التي نشرت والمنضمين للمجموعات في الشبكة هي مصدر للشعور بالشهرة، والمجد وهناك دافع إضافي للتّمنّر الإلكتروني هو عدم الوعي لمشاعر المعتدى عليه والتجربة التي يعيشها. ففي كثير من الأحيان، يتم دعم الفحوى المؤذية أو المشاركة فيها بشكل مندفع ومتهور دون التفكير بالآثار المترتبة على ذلك، وينفذ على أنه "دعابة" وفي حماسة اللحظة (لوك وزخريه، 2017).

- الضحية: مقارنة مع التّمرّ التقليدي، يكون الانتقال في الشبكة من دور الضحية إلى إنسان قادر على الرّدّ (الدرجة أن تقوم الضحية باستخدام ردّ متمم (أسهل، وذلك نتيجة لعدم وجود الجانب الجسدي ونتيجة للمميزات الخاصة بالشبكة (عدم رؤية من نتحدث معهم وعدم رؤيتهم لنا، سرية الهوية وعدم معرفة الهوية الشخصية، إزالة الضوابط والكوابح، "أداة الإيذاء" متاحة للجميع وغيرها..) (لوك وزخريه، 2017).
- الضحايا المعتدون (bully-victim): في التّمرّ الإلكتروني، يزداد عدد المعتدين - الضحايا، بينما يكون عددهم قليلاً في التّمرّ التقليدي. تظهر النتائج أنّ الحدّ الفاصل بين دور المعتدي (bully)، ودور الضحية يتلاشى بسهولة أكبر عند الحديث عن التّمرّ الإلكتروني.
- المتفرجون: عدد المتفرجين في الشبكة مجهول وفي كثير من الأحيان يمكن أن يتغير من بعض الأفراد إلى مئات وآلاف، وذلك نظراً إلى أن مشاهدة عملية التّمرّ يمكن أن تتم بشكل غير متزامن مع الحدث (أي لا تتم أثناء حصوله بالضرورة). يتم الانتقال من دور "متفرّج غير متداخل" إلى دور "شريك في الإيذاء" (مشجّع، معاون..) بسهولة أكبر في الشبكة، حيث يتحوّل أولاد وشباب إلى شركاء في الإيذاء عندما "يعجبون" (like) "يشاركون" (share) أو "يكتبون منشوراً (post) " عن أمر بادر إليه آخرون.
- المدافع: يمكن الدفاع عن الضحية في الشبكة بواسطة الإبلاغ عن الإيذاء لبالغ أو للشرطة، كتابة منشور (post) أو رسالة هدفها وضع حدّ للإيذاء، دعوة المعتدى عليه للمشاركة في فعالية بديلة إذا قاطعوه أو أقصّوا اجتماعيا وغيرها (لوك وزخريه، 2017).

أشكال التّمرّ الإلكتروني:

يذكر ويلارد (Willard, N., 2007) أن التّمرّ الإلكتروني يتخذ أشكالاً مختلفة كالآتي:

1. الرسائل العدائية Flaming: ويشير إلى معارك على الإنترنت باستخدام الرسائل الإلكترونية مع لغة غاضبة ومبتذلة.
2. المضايقة Harassment: وتشير إلى إرسال رسائل مسيئة ومهينة وقاسية للضحية عبر البريد الإلكتروني.
3. تشويه السمعة (التحقير) Denigration: وتشير إلى إرسال أو نشر القيل، والقال أو الشائعات حول شخص معين - الضحية - بهدف تشويه سمعته أو الصداقات.
4. انتحال الشخصية (التمثيل) Impersonation: وتشير إلى تظاهر المتنمر الإلكتروني بأنه شخص آخر، ويقوم بالإرسال أو النشر للمواد الإلكترونية لجعل الضحية تقع في ورطة، أو خطر يهدد سمعة الضحية، أو الصداقات.
5. إفشاء الأسرار Outing: وتشير إلى تقاسم أسرار شخص ما أو معلومات محرّجة أو صور على الإنترنت، مثل قيام المتنمر بتصوير الضحية - طالب بالمرحلة الثانوية يعاني من السمعة المفرطة بعد الانتهاء من حصة التربية الرياضية، وهو يقوم بتغيير ملابسه بغرفة تغيير الملابس - وفي غضون ثواني تكون الصورة تعلق في الفضاء الإلكتروني حول هواتف المدرسة.
6. الخداع Tricky: وتشير إلى تحدث المتنمر الإلكتروني مع الضحية في الكشف عن أسرار أو معلومات محرّجة، ثم يقوم المتنمر الإلكتروني بتقاسمها على الإنترنت من خلال إعادة توجيه الرسائل إلى العديد من الأصدقاء.
7. الاستبعاد Exclusion: ويشير إلى قيام المتنمر بعمد وقسوة باستثناء شخص من جماعة على الإنترنت، مثل أن يتمّ حظر إحدى الفتيات من روابط الصداقة بين كل الفتيات بالمدرسة.

8. المضايقة الإلكترونية Cyber Stalking: وتشير إلى المضايقات المتكررة والشديدة والتشويه الذي يتضمن تهديدات أو يخلق خوفاً كبيراً، مثل أن يقوم المتنمر الإلكتروني باختراق الحساب الشخصي للضحية، ويقوم بإرسال الشائعات السيئة إلى أصدقاء الضحية، وصور جنسية موحية أنها تم تبادلها معه شخصياً عبر المناقشة، وذلك جنباً إلى جنب مع عنوان البريد الإلكتروني ورقم الهاتف الخليوي للضحية.

أسباب انتشار التنمر الإلكتروني:

لم يكن استخدام القوة بين الأقران سلوكاً جديداً في المدارس، بل يمكن القول بأنه سلوك بشري طبيعي وغريزي بين الناس في المجتمعات الإنسانية، ويمكن مواجهته وتقويمه، لكن المشكلة القائمة الآن تكمن في أمرين، أولهما انتشاره وتحوله إلى سلوك مرضي يندر بخطورة شديدة، وثانيهما عدم مواجهته المواجهة التربوية الحاسمة التي تسيطر عليه وتحد من انتشاره وتقلل من آثاره، ولهذا كان لا بد من بحث وتحديد الأسباب التي أدت إلى انتشاره ذلك الانتشار السريع والمريب (العمار، 2016)، فكان منها:

أ- الألعاب الإلكترونية العنيفة:

اعتاد كثير من الأبناء على قضاء الساعات الطوال في ممارسة ألعاب إلكترونية عنيفة على أجهزة الحاسب، أو الهواتف المحمولة، وهي التي تقوم فكرتها الأساسية والوحيدة على مفاهيم مثل القوة الخارقة، وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي، ودون قلق من الأهل على المستقبل النفسي لهؤلاء الأبناء الذين يعتبرون الحياة استكمالاً لهذه المباريات، فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم فيمارسون بها حياتهم في مدارسهم، أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهذا مكن خطر شديد وينبغي على الأسرة بشكل خاص عدم السماح بتوقع الأبناء على هذه الألعاب والحد من وجودها، وكذلك على الدولة بشكل عام أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم فلا بد وأن تحاربها كما تحارب دخول المخدرات تماماً لشدة خطورتها (أبو غزالة، 2009).

ب- انتشار أفلام العنف:

بتحليل ما يراه الأطفال والبالغون من أفلام، وجد أنّ مشاهد العنف في الأفلام قد زادت بصورة مخيفة، وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء وأفلام القتل الهمجي دون رادع، أو حساب، ولا عقاب قد تزايدت أيضا بصورة لا بد من التصدي لها، فيستهين الطالب أو الشاب بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك كما أوحى إليه الفيلم هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده، فيرتدون الأقنعة (الماسكات) على الوجوه تقليدا لهؤلاء "الأبطال" ويسعون لشراء ملابس تشبه ملابسهم، ويجعلون من صورهم صورا شخصية لحساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، ويحتفظون بصور عديدة لهم في غرفهم، ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات (Bulach et al., 2012).

ج- أفلام الكرتون العنيفة:

لم تقتصر أفلام العنف على الأفلام الحقيقية التي يمثلها ممثلون بل وصلت لمستوى أفلام الكرتون التي يقضي الطالب أمامها معظم وقته، ويظن الأهل أنّ أبناءهم في مأمن حيث لا يشاهدون إلا تلك القنوات، والحق أنّها أخطر في توصيل تلك الرسالة العنيفة حيث يتقبل الطالب الصغير الأفكار بصورة أسرع من الكبار، وحيث تعتمد أفلام الكرتون على القدرة الخارقة الزائدة والتخليعية عن العمل البشري في تجسيد أثر القوة في التعامل بين أبطال الفيلم. فمصطلحات استخدام السحر، وإبادة الخصوم بحركة واحدة واستخدام مقويات، ومنشطات، والاستعانة بأصحاب القوة الأكبر في المعارك، كل هذا منتشر وبقوة في تلك الأفلام الكرتونية والتي تساهم في إيجاد بيئة فاسدة يتربى خلالها الطالب على استخدام العنف كوسيلة وحيدة لنيل الحقوق أو لبسط السيطرة (Lipson, 2001).

د- الخلل التربوي في بعض الأسر:

تنشغل بعض الأسر عن متابعة أبنائها سلوكيا، وتعتبر أنّ مقياس أدائها لوظيفتها تجاه أبنائها هو تلبية احتياجاتهم المادية من مسكن وملبس ومأكل، وأن يدخلوا أفضل المدارس ويعينهم في

مجال الدّراسة والتفوق، ويلبوا حاجاتهم من المال، أو النزهة، وغيرها من المتطلبات المادية فقط. ويتناسون أنّ الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطالب، أو الشاب هو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة وتربيتهم التربية الحسنة، وقد يحدث هذا نتيجة انشغال الأب أو الأم أو انشغالهما معا عن أبنائهما مع إلقاء التبعة على غيرهم من المدرسين، أو المربيات في البيوت، وربما قد نجد سببا لانحراف الابن أو تشوّهه نفسيا نتيجة الخطأ التربوي الواقع من أبويه (قطامي؛ الصرايرة، 2009).

هـ - انتشار قنوات المصارعة:

لوحظ في الفترة الأخيرة تزايد كبير في قنوات المصارعة الحرة العنيفة جدا التي تستخدم فيها كل الوسائل غير العادية في الصراع، والتي غالبا ما تنتهي بسيلان دماء أحد المتصارعين أو كليهما في منظر شديد التخلف والعدوانية لتعيد إلى الأذهان مناظر حلبات الصراع التي كانت تقام في المسارح الرومانية في العصور الوسطى والتي كانت تنتهي دائما بمقتل أحد المتصارعين من العبيد، كوسيلة من وسائل الترفيه البربرية، وتقديمهم كطقوس دموية متوحشة لتسبب سعادة مقبلة لهؤلاء المتابعين. والغريب أن جمهوراً كبيراً من المتابعين لهذه القنوات هم من الفتيات! في ملاحظة غريبة حول هذه الرياضة التي ظلت فترة كبيرة هواية خاصة من هوايات الذكور لا الإناث، مما أثر كثيراً على السلوك العام للفتيات المتابعات والذي أدى لظهور ظاهرة سميت "بالبويات" وهن الفتيات المتشبهات بالرجال في سلوكهن، وتعاملهن وبالتالي تكونت بذرة لنمو التّنمر داخل الأوساط الطلابية للفتيات في المدارس (Bulach et al., 2012).

آثار التّنمر الإلكتروني:

تسعى المدارس جاهدة للحد من التّنمر الإلكتروني لما له من آثار سلبية على المتمتع وضحيته، إذ يعاني كل من المتمتع والضحية تدنيا في الصحة النفسيّة، وفقدان الثقة، وتدني تقدير الذات، كما يعاني من مشكلات في تكوين صداقات، ويصبح الطالب الضحية مكتئبا ومشوشا، وقد يصاب بالقلق والأرق، أو يصبح عنيفا، ومنسحبا، وقد يؤدي التّنمر الإلكتروني إلى الاكتئاب، وانخفاض الثقة بالنفس

والتوتر الدائم والشعور بالخوف، وعدم الاستقرار وفقدان الأمان، ويمكن أن يؤدي إلى الانتحار، وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة، ومع جماعة الرفاق، وقد تدوم هذه الآثار لفترة طويلة في حياة الطالب (Litz, 2005; Bery & Hunt, 2009).

كما أثبتت بعض الدراسات أن آثار التَنَمُّر قد تكون طويلة المدى على الضحية بشكل خاص، إذ يعاني الطلبة الذين يكونون ضحية للتَنَمُّر الإلكتروني من ضعف في المهارات الاجتماعية والتواصل، وهم أقل الفئات تكيفا في العلاقات الاجتماعية، ولديهم صعوبات في تكوين صداقات، ويتلقون دعما اجتماعيا أقل من غيرهم الذين لا يتعرضون للتَنَمُّر (Eslea et al., 2004).

كما أنّ الطلبة الذين يقعون ضحية لسلوك التَنَمُّر يفتقرون إلى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم (Delfabbro et al., 2006).

النظريات المفسرة للتَنَمُّر والتَنَمُّر الإلكتروني:

أ. نظرية التحليل النفسي (النموذج السيكو دينامي):

يشير سيجموند فرويد (Sigmund Freud, 1856-1939) رائد نظرية التحليل النفسي إلى أنّ العدوان غريزة فطرية لدى الإنسان تنشأ لديه من غريزة الموت، حيث اعتبر أن عدوان الفرد على الآخرين هو تفريغٌ طبيعيٌّ لطاقة العدوان الداخلية لدى الفرد الذي تلج لإشباعها، ويفسر سلوك التَنَمُّر وفقا لهذه النظرية بأنّ المتمتمر يُسقط ما يعانيه من إحباطات، وخبرات غير سوية داخل الأسرة، أو البيئة المدرسية على شخصية الضحية ناتجة عن أساليب التعامل غير السوية مع الطفل وخاصة في سنوات الطفولة المبكرة (الدسوقي، 2016).

ب. النظرية السلوكية Behaviorism Theory:

ينصب اهتمام علماء النظرية السلوكية على السلوك الإنساني وقوانينه المختلفة، وسلوك التَنَمُّر شأنه شأن أي سلوك يكتسبه الطفل من البيئة المحيطة وفقا لقوانين التعلم، حيث إن المتمتمر يعتاد على سلوك التَنَمُّر إذا قابله تعزيز، عادة ما ينتج من الشعور بالبطولة الوهمية ويشارك في ذلك سلوك الأفراد المحيطين به كالزملاء، والأصدقاء الذي قد يسهم في تعزيز سلوك التَنَمُّر مما

يدفع المتمم لتكرار سلوك التّمرّ في مواقف جديدة، ويتم خفض سلوك التّمرّ من خلال فنيّات المدرسة السلوكيّة كالتعزيز والانطفاء والعقاب.

ت. نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

يعد ألبرت باندورا (1952) Albert Bandura رائد نظرية التعلم الاجتماعي، ويشير إلى أنّ العدوان سلوك متعلم من البيئة المحيطة مثل أنواع السلوك الأخرى، ويرى أنّ أساليب التنشئة الاجتماعيّة الخاطئة تلعب دورا في اكتساب سلوك التّمرّ من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج الاجتماعيّة المتاحة في البيئة المحيطة في الأسرة ووسط الأقران في المدرسة، حيث إنّ سلوك التّمرّ يعد حالة نمذجة لسلوك يلاحظه الطفل من خلال إخوته أو أقرانه في المدرسة.

ث. نظرية الإحباط – العدوان Frustration – Aggression Theory:

أشهر علماء هذه النظرية نيل ميللر Miller، روبرت سيرز Sears، جون دولارد Dollard، سبنسي Spence، وينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعيّة للسلوك الإنساني، والمبدأ الجوهرى في هذه النظرية وجود علاقة سببية بين الإحباط والعدوان بحيث إنّ مشير الإحباط يمثل عاملا سببيا لاستجابة العدوان، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف معين شعر بالإحباط وتولدت لديه استجابة العدوان التي ينقلها إلى مصدر آخر سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (عبد الباقي، 2017).

ج. النظرية الفسيولوجية:

يرى رواد هذا الاتجاه أنّ سلوك التّمرّ ينتج عن وجود تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغى)، كما يرى فريق آخر أنّ سلوك التّمرّ ينتج من وجود خلل في إنتاج هرمون التستوستيرون Testosterone، حيث أثبتت بعض الدّراسات أنّ زيادة إنتاج هذا الهرمون يتسبب في ارتفاع معدل السلوك العدوانى لدى الفرد. كما يرجعه البعض إلى وجود بعض الأسباب الجسميّة وخاصة في منطقة الفص الجبهى في المخ (منطقة الأميغدالا Amygdala) وهذه المنطقة مسؤولة عن

السلوك العدواني عند الطفل، حيث إن استئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة من المخ أدى إلى خفض السلوك العدواني (الدسوقي، 2016).

ح. النظرية السلوكية المعرفية (Cognitive Behavioral Therapy (CBT):

تعد نظرية الإرشاد المعرفي السلوكي إحدى النظريات المطورة من النظرية السلوكية التي تقوم على مبدأ التكامل بين البنية المعرفية للفرد وسلوكه اليومي، حيث إن كل فرد يسلك وفقا لما يعتقد وأن تغيير سلوكه يجب أن يسبقه تعديل أفكاره ومعتقداته (Bond, F & Dryden, W., 2002)

وتشير النظرية السلوكية المعرفية إلى أن الإرشاد يقوم على بعض الافتراضات ومنها: أن الأنشطة المعرفية تؤثر على السلوك، وأن الأنشطة المعرفية من الممكن مراقبتها وتغييرها، و أن التغيير المطلوب في السلوك يتم من خلال التغيير المعرفي (مصطفى، 2006).

واستنادا إلى منظور الإرشاد المعرفي السلوكي فإن البنية المعرفية Cognitive Structure تعد عاملا أساسيا لدى كل من المتمرن والضحية، حيث إن البنية المعرفية لدى المتمرن تنتج لديه استجابات تتمر تجاه الضحايا في البيئة المحيطة به، كما أن البنية المعرفية لدى الضحية لا تمكنه من الإدراك والاستجابة الإيجابية لحماية ذاته من التعرض للتمرن.

استراتيجيات مواجهة التمر الإلكتروني:

أشارت دراسة ريبيل وآخرون (Riebel & et al, 2009) إلى وجود أربع فئات من الاستراتيجيات لمواجهة التمر الإلكتروني وهي:

1. المواجهة الاجتماعية Social coping: البحث عن المساندة من الأسرة، الأصدقاء، المعلم.
2. المواجهة العدوانية Aggressive coping: العلاقات، الاعتداء الجسمي، التهديد اللفظي.
3. العجز عن المواجهة Helpless coping: فقدان الأمن، ردود الفعل السلبية كالتجنب.

4. المواجهة المعرفية Cognitive coping: الاستجابة التوكيدية، التفكير العقلاني، تحليل سلوك التّمرّ.

كما يوجد أساليب أخرى للتعامل مع التّمرّ بصفة عامة كالبحت عن المساندة مثل طلب النصيحة والتشجيع من الوالدين، والمعلمين، والأصدقاء حل المشكلات، الابتعاد مثل التجاهل والانصراف بعيدا عن مصدر القلق والتوتر (الدسوقي، 2016; Bellmore et al., 2012; Harper, 2013).

ويمكن أن تقسم إلى فئتين من الأساليب:

أ. استراتيجيات نفسية: تتضمن البحث عن المساندة النفسية والاجتماعية، والتحكم في الانفعالات السلبية حيث أظهرت بعض الدراسات أن ضحايا التّمرّ عادة ما يلجأون إلى استشارة أحد أصدقائهم، أو معلمهم، أو آبائهم، أو أحد أفراد الإدارة المدرسية لحماية أنفسهم من التّمرّ الإلكتروني ومواجهته بطريقة فعالة (Dehue & et al, 2008; Smith & et al, 2008; Cassidy & et al, 2009).

ب. استراتيجيات معرفية - تكنولوجية: تعتمد على بعض الإجراءات التكنولوجية التي تحمي الضحايا من التعرض المتكرر للتّمرّ الإلكتروني مثل: حظر الشخصيات المجهولة، و تغيير كلمة السر للحساب الشخصي، و حجب الرسائل المجهولة، أو حذفها دون قراءتها (Arıcak & et al., 2008) بالإضافة إلى عدم إتاحة الصور والبيانات الشخصية على الحساب الشخصي عبر الويب وحذف البرامج المجهولة على أجهزة الحاسب الشخصي، وأنظمة الهواتف الذكية، وكذلك تغيير أرقام الهاتف المحمول.

السيكودراما:

السيكودراما Psychodrama شكل من أشكال العلاج النفسي الذي يستخدم التمثيل في حل المشكلات النفسية، ويتكون مصطلح سيكودراما من شقين الأول سيكو Psycho أي نفسي والآخر دراما Drama وهي كلمة مشتقة من اليونانية Dran ومعناها "أنا أفعل، أنا أناضل" وفي الدراما أي في الفعل والنضال يكتشف الفرد الحياة والنفوس عن طريق معاناته النفسية والانفعالية في أثناء التمثيل (سليد، 1997)، ومن خلال الدراما يمكن للفرد تحرير شخصيته والتنفيس عن مشاعره، إذ تكون هذه المشاعر مكبوتة، وهنا يتحقق الهدف من الدراما كما حدده أرسطو وهو أنها تظهر المشاعر من خلال التنفيس عنها (ريد، 1998)، والدراما تجعلنا نقرب من المقولة القديمة "اعرف نفسك" فنبدأ في تكوين تمثيلات Representations واعية وكذلك مماثلات Simulations واعية خاصة بذاتنا وبأهدافنا وكذلك علاقة هذه الذات والأهداف بأفعالنا ثم بالعالم الذي نعيش فيه (عبد الحميد، 2001).

تعريف السيكودراما:

هي إحدى طرق الإرشاد النفسي الذي يتخذ منهجا بأن يقوم المسترشد بتمثيل أدوار ومواقف حياتية سواء كانت في الماضي أو الحاضر أو المستقبل، في محاولة فهم واستبصار الفرد لذاته ومشكلاته من خلال عناصر وفنّيات درامية (لحويدك، 2014).

وعرفها سياتر (Starr) أنها شكل من أشكال العلاج النفسي الجماعي تساعد الأفراد في حل مشكلاتهم من خلال تجسيد المواقف والمشكلات التي تشكل أسباب الاضطرابات لدى الفرد بمشاهد تمثيلية، مما يساعد الفرد على حلها (سليمان، 2006).

كما وعرفها بانيسيت (Banniste) على أنها إحدى طرق العلاج الجماعي التي تركز على الأفعال أكثر من تركيزها على الكلام، وذلك أنها تستخدم الفعل والحركة والصوت لمساعدة الأفراد على التحسن والشفاء، من خلال تجريب أدوار جديدة قد لا تسمح بها الحياة العادية (Jennings, 2014).

مبادئ ومفاهيم قامت عليها السيكودراما:

تعتبر السيكودراما من التطبيقات الإرشادية التي استفادت وتأثرت بالعديد من الحقول. فبالإضافة إلى ما قدمه مورينو من أفكار، تأثرت السيكودراما كذلك بأفكار أرسطو في التراجيديا في الفلسفة القديمة، كما استفادت من التطبيقات العلاجية في نظرية الدور، إضافة إلى استفادة السيكودراما مما قدمه ستانسلافسكي (Stanslavski) من أفكار في موضوع التلقائية والارتجال (Fox, 2008). وفيما يلي وصف لأهم المبادئ والأسس التي قامت عليها السيكودراما:

التلقائية والإبداع (Spontaneity and Creativity): اعتبر مورينو (Moreno) أنَّ التلقائية ترتبط بالإبداع والأصالة لدى الأفراد، وتشير التلقائية إلى قدرتنا بالتعبير عن أنفسنا بحرية وتلقائية بعيدا عن النمطية، كما تعتبر محفزا للخيال، وتمثل تحديا للفرد للاستجابة بدرجة من الكفاية والإبداع للمواقف الجديدة (Holmes, et al, 2005).

الموقف (Situation): يقصد به الموقف السيكودرامي وتؤكد ايرا جرينبرج (Greenberg, 1975) أنَّ المقصود بالموقف هو حالة "هنا والآن" وفيه تتلاشى حواجز الزمان والمكان، عند ذلك فإن كل شيء على خشبة المسرح السيكودرامي يحدث هنا والآن، فلا يوجد ماضٍ، ولا يوجد مستقبل في الموقف السيكودرامي، ولا معنى للمسافات الجغرافية، فكل ما يحدث يكون في حاضر المريض سواء مشكلات الماضي، أو مخاوف المستقبل تحدث جميعا "هنا والآن" حتى تكون التلقائية حقيقية ويستطيع المريض حل مشكلته.

لعِب الدور (Role play): يعتبر الأسلوب الأكثر شيوعا من بين أساليب السيكودراما، يقدم من خلاله بطل الرواية موقفا واقعيا من حياته، ومن خلال لعب الأدوار وبمساعدة الذات المساعدة يقدم بطل الرواية جوانب مختلفة لديه قد لا يكون على وعي بها، مما يزيد من فرص التعرف على جوانب الصراع لديه، ويتيح ذلك للفرد رؤية الأحداث بطريقة جديدة، وقد يتعلق لعب الدور بأحداث متوقعة، أو حالية، أو ماضية في حياة الفرد (Dayton, 2005).

الاستبصار (Insight): يرتبط الاستبصار بالتفريغ الانفعالي، فمن خلال إتاحة الفرصة للفرد للتعبير بشكل حر عن انفعالاته المختلفة وإعادة تقييم سلوكه، يجعله ذلك أكثر وعياً بجوانب المشكلة المختلفة وبالتالي تمكنه من إيجاد الفرص والبدائل لمواجهتها (Dayton, 2005). ولا يختلف العديد من السيكلوجيين في أنّ الاستبصار يتوسط عملية حل المشكلة، وبدونه لا يمكن حلها، ويتفق مع ذلك حامد زهران حيث إن في العلاج بالسيكودراما يحدث التنفيس الانفعالي التلقائي الذي يتبعه استبصار ذاتي في موقف جماعي (زهران، 1997).

التنفيس أو التطهير (Catharsis): يشير هذا المصطلح إلى التحرر من التوتر، من خلال مواجهة الفرد لموضوع الصراع لديه، مما يشعر الفرد بالراحة وتمكنه من التعرف على عوامل غير معروفة بداخله تتعلق بموضوع الصراع لديه، وتميل أدبيات العلوم النفسية إلى استخدام كلمة التفريغ وذلك للتعبير عن هذا المفهوم (Baim, Burmeister & Maciel, 2013).

عناصر السيكودراما:

تتكون السيكودراما من مجموعة من العناصر التي تتكامل فيما بينها حتى يمكن أن تتجح وتؤدي ثمارها سواء في مجال العلاج والإرشاد، أو في مجال التربية والتدريب. هذه العناصر كما اتفقت عليها مختلف الكتابات والدراسات التي تناولت السيكودراما هي:

1. الشخصية المحورية أو بطل الرواية (The protagonist): وهو الشخص الذي يظهر رغبة ويختاره المعالج ليقوم بالدراما على المسرح ويصور تجاربه وعالمه وخبراته بتلقائية، والبطل هو الذي يختار الحدث والموقف الذي سيتم علاجه على المسرح والذي يتعلق بموضوع العلاج (مصطفى، 2010).

2. المخرج أو المعالج (The director): وهو المسؤول عن إعداد المسرح للحدث الدرامي، وإعداد المجموعة للعلاج السيكودرامي واختيار بطل الرواية ومساعدة المشاركين على الإحساس بما يؤدون، كما أنه المسؤول عن اختيار الأنشطة والأهداف والتقنيات العلاجية المستخدمة في كل

جلسة علاجية، وغالبا ما يكون معالجا نفسيا متمرسا، لديه خبرة علمية وعملية، ويساعد في اتخاذ القرار ويهتم بأفكار أي فرد من أفراد المجموعة (Sajnani & Johnson, 2014).

3. الذوات أو الأنوات المساعدة (The Auxilliary egos): هم أعضاء من المجموعة يساعدون بطل الرواية على لعب دوره من خلال ما يقومون فيه من لعب أدوار رمزية لأشخاص في حياة بطل الرواية وموضوع صراعه، أو في الموقف السيكودرامي مثل أدوار الأم والأب والأصدقاء والأشخاص المهمين في حياته ويشتركون في العلاج السيكودرامي لمساعدة البطل في تنفيذ الدور وتعزيز ورفع وعيه بمشكلاته (مصطفى، 2010).

4. المجموعة أو الجمهور (The Audience): وهم عبارة عن الأعضاء المشاهدين، والحاضرين والمشاركين في الجلسة السيكودرامية، ويمثلون الرأي العام والاستجابة والتعليقات التي تعكس مدى القبول أو الرفض حول ما يصدر عن البطل من فكر وانفعال وسلوك، ومن ناحية أخرى فإن البطل يعكس ما يدور في ذوات المجموعة (مطر، 2002).

5. المكان أو المسرح (The Stage): وهو المكان الذي يؤدي فيه المعالج السيكودرامي نشاطه، ولا توجد شروط محددة له، والمسرح السيكودرامي هو مكان ومسرح بلا ستائر يسمح للمشاركين أن يكونوا أكثر تلقائية لأداء أدوارهم التلقائية، ويفترض فيه أن يكون مكانا واسعا لا يحتوي على تعقيدات، بحيث يسمح لأفراد المجموعة بالتحرك فيه بكل حرية ويسر (مصطفى، 2010).

وحسب كارب وآخرون (2005) فإنّ المسرح هو المكان الذي يمثل الحياة بالنسبة للبطل ليستطيع أن يتحرك ويمثل بحرية وعفوية، ويكون المكان يحاكي الواقع على قدر الإمكان، فمثلا إذا كان الحوار في المطبخ فالمخرج أو قائد الجلسة يحاول توفير كل ما يلزم المكان من طاولة، أدوات المطبخ الأساسية، ويراعي المخرج المسافات بين الأشخاص وأماكنهم وهذا يساعد البطل أن يعيش الحدث مرة أخرى، وتساعده في إخراج مشاعره والتعبير عنها من جديد في حالة عدم قدرته على ذلك في الواقع.

أهداف السيكودراما:

يرى عبد الحميد (2013) أن السيكودراما تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تشجيع الفرد بالتعبير عن مشاعره من خلال تمثيل الخبرة مباشرة.
- تمثيل المواقف والعلاقات التي تسبب المشاعر السلبية والخوف والتوتر والألم.
- تنمية الفرد ليفهم سلوكه الخاص والمظاهر السلوكية غير الملائمة.
- مساعدة الفرد على إدراك الواقع بشكل حقيقي واتخاذ القرارات المناسبة.
- محاولة الكشف عن المشكلات التي يعاني منها الفرد لفهم ذاته وإدراك رغباته.
- تعليم الفرد مهارات جديدة والاستعداد للمستقبل من خلال الخبرة الاجتماعية.
- تشجيع الفرد على استبصار ذاته وتقويتها والتعرف على مواطن القوة والضعف.
- إتاحة الفرصة أمام الفرد لإشباع الحاجات من خلال اللعب والتخيل والتمثيل.
- تجسيد الأدوار من أجل التنفيس الانفعالي والتحرر من التوتر النفسي.
- إيجاد حلول نموذجية جديدة بطرق غير تقليدية.
- الإسهام في تحقيق التوافق النفسي والانفعالي والتفاعل الاجتماعي.

فنيات السيكودراما:

تمثل الفنية السيكودرامية واحدة من عناصر السيكودراما المهمة، ونظرا لوجود عدد كبير من الفنيات السيكودرامية، فمن الأهمية بمكان اختيار الفنية السيكودرامية التي تحقق الهدف من العملية السيكودرامية، والتي تعين بطل الرواية وباقي عناصر العملية السيكودرامية على تحقيق الحالة التلقائية والبناء النفسي السيكولوجي الصحيح لجميع أفراد العملية السيكودرامية، والسيكودراما تعتبر علاجاً نفسياً جماعياً يتطلب مهارة من جانب المسؤول عن إدارته والعلاج فيه، وشجاعة

من المشاركين وشبكة من الأمان، وينكشف جمال هذه العملية في استخدام قالب كوميدي (Alexandra, 2006).

يوجد عديد من الفنيات التي تستخدم من خلال عناصر السيودراما، وترى زيركا مورينو أن المخرجين (المعالجين) يمكنهم ابتكار وإضافة فنيات جديدة، أو تعديل فنيات قديمة لمقابلة التغير في المواقف الحالية للمريض (Moreno, 1975). حيث يتم تحديد واختيار الفنيات وفقا لظروف الجلسة، وتوظف هذه الفنيات لإحداث الحد الأقصى من الابتكارية والإنتاجية، والتوجه العلاجي، ومن هنا يتم تطبيق الفنيات الملائمة في أثناء العرض، واختيارها يمكن أن يكون وفقا للخطة بدون ترتيب مسبق، وعلى المرشد (المعالج) أن يكون حساسا في اختياره واستخدامه لهذه الفنيات؛ حتى تكون سببا في استبصار المريض (البطل) واستبصار الآخرين (يحيى، 2003). وفيما يلي عرض لبعض هذه الفنيات:

1. لعب الدور (Role play): يعتبر لعب الدور الوحدة الأساسية في العلاج السيودرامي، فالمعالج يساعد أفراد المجموعة ليؤدوا الأدوار التي تمثل محور حياتهم وخبراتهم الماضية، مما يساعدهم على تفريغ رغباتهم المكبوتة، وتعلم استجابات مناسبة، وتعتمد هذه الفنية على التوجيهات التي يقدمها المعالج أثناء أداء الدور، وفي حال عجز المسترشد عن أداء الدور، يقوم المعالج بتنفيذ هذا الدور كنموذج يساعد المسترشد على تعلم السلوك، ومن ثم يتم عقد مناقشة لما تم تعلمه وما دار أثناء تطبيق هذه الفنية (Sajnani & Johnson, 2014; Moreno, 1994).

2. عكس الدور (Role reversal): يقوم الفرد من خلال هذه الفنية بمعايشة الواقع بلعب دور غير دوره الأساسي كدور بعض الأفراد الآخرين المؤثرين في حياته مثل دور الأب أو المعلم أو الزوج أو غيرهم، كما تساعده على رؤية المشكلة من وجهة نظر أخرى، وتساهم في تحسين مستوى الإدراك الواعي والتخلص من المعتقدات الخاطئة التي تسبب التوتر (أبو السعود، 2015؛ غانم، 2003).

3. المرآة (Mirror): يستخدم هذا الأسلوب عندما يكون البطل عاجزا عن التعبير عن نفسه بالكلام، حيث توضع ذات مساعدة في جزء خاص من سلوكه في موقف ما وتستمر الأنا المساعدة في

تمثيل دور المريض لمشكلته، فترى الشخصية نفسها من خلال عينها ما يعطي البطل رؤية لنفسه كما يراها الآخرون، وهي تعني أن يؤخذ الفرد من المسرح ويحل مكانه أعضاء المجموعة وهم الذين يأخذون دوره في المشاهد التي اختارها البطل، والبطل ينظر من خارج المسرح لهذه المشاهد، والهدف من استخدام هذه التقنية هي مساعدة البطل أن لا يكون منهمكا في الحدث وبالتالي يستطيع أن يدرك الصورة كاملة من بعيد (Baim, 2007) وقد استطاع مورينو أن يطور فنية المرأة ويستخلص منها فنيات أخرى، وأسماها فنيات المرأة خلف الظهر Mirror Techniques Behind Your Back، وتنقسم إلى:

أ. فنية الجمهور خلف ظهرك (Behind Your Back Audience Technique): وفيها يتخيل الجمهور مغادرته للمسرح، في حين يظل جالسا متظاهرا أنه غير موجود حتى يعطي للمريض الحرية الكاملة في التعبير، وهذه الفنية تستخدم كنقطة بداية للعمل السيكودرامي، وتكون أكثر فاعلية لو أن أعضاء الجماعة أداروا ظهورهم للمريض بالفعل.

ب. فنية أدر ظهرك (Turn Your Back Technique): أدخل مورينو هذه الفنية عندما رأى أن كثيرا من الممثلين يرتبكون في أثناء تقديم المشهد وجها لوجه أمام الجماعة، وهنا على المعالج السماح لهم بإدارة ظهورهم للجماعة، ويقوم الممثلون بالتمثيل كما لو كانوا بمفردهم في منازلهم أو في مكان آخر حتى إذا ما تعودوا الموقف التمثيلي استداروا مرة أخرى لمواجهة الجمهور (Moreno, 1975).

4. الدكان السحري (The Magic Shop): يستخدم هذا الأسلوب لمساعدة بطل الرواية على تحديد أهدافه وأولوياته، كما يستخدم المعالج هذا الأسلوب عندما يظهر المسترشد رغبة في تغيير وتعديل ما لديه من صفات شخصية وأفكار ومبادئ ومشاعر سلبية، من خلال استبدالها بشكل رمزي بصفات شخصية إيجابية يسعى المسترشد إلى تحقيقها، من خلال استخدام مهارات التفاوض والإقناع، كما يمكن استخدام هذه الفنية لتعزيز الصفات الإيجابية وإظهار نقاط القوة لدى الفرد (Blatner, 2000).

5. فنية البديل (Double Technique): المقصود بالبديل هو استخدام شخص أو أنا مساعدة، تقوم بالتمثيل أمام البطل (المريض) وتكون بمثابة بديل لدور البطل وتتفاعل معه كما لو كانت هي الذات المريضة، وتعطي زيركا مورينو مثلاً لتنفيذ هذه الفنية: " المريضة في حجرها تستعيد أحداث يومها الذي انتهى لتوه، وكل من المريضة والأنا المساعدة يؤديان الحركات نفسها في تجهيز الفراش للنوم، هنا تقوم "المساعدة" بإشعار المريضة بتعاسفها ثم تنفجر في البكاء والصراخ، وتقول: لماذا أكذب على نفسي؟ إنني أستطيع الكذب على الآخرين لكنني لا أستطيع أن أكون حمقاء فأكذب على نفسي، وعند ذلك تأخذ المريضة في البكاء أيضاً" وبهذا يمكنها التخفيف مما يعتل في نفسها من اضطرابات وصراعات (Moreno, 1975) والبديل يقوم بالتعبير عن أحاسيس ومشاعر البطل، كتعبيره عن شعور البطل بالخوف وتعبيره عن اتجاهات البطل العدائية، أو تعبيره عن عاطفة الحب التي لا يكون بمقدور بطل الرواية أن يعبر عنها بمفرده. وقد ينتهز البديل الفرصة فيعبر عن افتراضات معينة (أحاسيس ومشاعر مفترضة) تبدو له في الموقف الدرامي إبان الأداء، وربما يتفق أو لا يتفق بطل الرواية مع عديد من الأفكار التي يعبر عنها البديل، وهنا تظهر فائدة البديل في معاونته بطل الرواية على إنتاج دلائل جديدة وإشارات وتلميحات لمزيد من الفهم للأدوار التي لا يستطيع البطل أن يقدمها بنفسه (سليمان، 1999).

6. فنية البديل المتعدد (Multiple Double Technique): لا تختلف هذه الفنية كثيراً عن فنية البديل، لكنها تتميز بوجود أكثر من بديل، وفيها يكون المريض على المسرح ومعه آخرون بوصفهم بدائل له، وكل منهم يمثل مرحلة من مراحل حياته، فأحدهم يقوم بدور المريض الآن بينما يقوم المريض بتمثيل نفسه في الماضي عندما كان صغيراً، ويقوم آخر بتمثيل دور المريض في المستقبل (يحيى، 2003). وترى زيركا مورينو أن فنية البديل المتعدد أو الازدواج المتعدد تكون أكثر فعالية مع المرضى النفسيين، عندما يعاني المريض من ضلالات كثيرة تشمل أجزاء من جسمه، فيقوم كل مساعد بتمثيل عضو من أعضاء جسم المريض (Moreno, 1975).

7. مناجاة النفس (Soliloquy): في هذه الفنية يطلب المعالج من المسترشد أن يتخيل نفسه وحيدا في مكان ما، ويقوم بالتعبير عن نفسه وأفكاره ومشاعره بشكل تلقائي ودون أي قيود، وذلك من خلال الطلب من المسترشد أن يسير ويفكر بصوت مرتفع حول أي قضية تشغله، على أن يتحدث المسترشد بلغة هنا والآن (مصطفى، 2010).

8. فنية الصديق الحميم: وهي فنية حلت محل فنية مناجاة النفس في استخدامها سيكودراميا منذ أن قام بتجريبها عبر صور مختلفة الكاتبان المسرحيان الفرنسيان "كورنسيل وراسين" إبان القرن السابع عشر. وظهور الصديق الحميم على المسرح بالأداء السيكودرامي يسوغه أن البطل تكون لديه حاجة للتحدث إليه ودوره محصور في الاستماع إلى خطط البطل، وأن يكون صدى لآرائه ومشاعره، ويسمى الصديق الحميم أحيانا "الشخصية الظل" (العاسمي، 2008).

9. الإدراك الرمزي (Symbolic Realization): وهي عبارة عن فنية تستخدم فيها الرموز عندما يخشى الإنسان التعبير عن مشكلة معينة، مثل استخدام الحيوانات المفترسة للتعبير عن السلطة (زقوت، 2004).

10. فنية تقديم الذات (Self Presentation Technique): وفيها يقدم الفرد نفسه في منزله، أو مكان العمل، أو المدرسة، مع تصوير صلته بالآخرين في تلك المجتمعات، وهو يعرض كيف يتصرف الناس فيما قيل ويقال مع استخدام أبسط الفنيات الدرامية في كيفية تصويره ووجهة نظره عن العالم (أبو حذيفة، 2008). وأيضا يقوم الفرد خلال هذه الفنية بتقديم ذاته بطريقة جيدة ومناسبة أمام أعضاء الجماعة من حيث الاسم والعمر والهوية والميول والهدف والصفات الحسنة والسيئة، وذلك للتعبير والتنفيس عن ذاته وانفعالاته وأفكاره ومشاعره لتحسين الوعي الذاتي وخفض التوتر (أبو السعود، 2015؛ غانم، 2003).

استخدامات السيكدراما:

يرى شحاته (1999) أن السيكدراما تسهم إسهاما كبيرا في عملية العلاج والإرشاد الجماعي من خلال خمسة استخدامات وذلك على النحو التالي:

- السيكدراما باعتبارها وسيلة من وسائل العلاج النفسي.
- السيكدراما وسيلة من وسائل التدريب.
- السيكدراما باعتبارها أسلوبا علاجيا اجتماعيا.
- السيكدراما باعتبارها وسيلة من وسائل التربية والتعليم.
- السيكدراما باعتبارها أسلوبا من أساليب الترفيه والترويح.

ويذكر عقل (1999) العديد من المشكلات التي يمكن استخدام أسلوب السيكدراما معها:

- ففي مجال **المشكلات السلوكية**: السرقة، التدريب على المهارات الاجتماعية، الكذب، التدريب على مهارة العناية بالذات، العنف والعدوان، الانعزال والانطواء، السلوك الفوضوي.
- وفي مجال **المشكلات النفسية والتربوية**: قلق الامتحان، ضعف الثقة بالذات، الخجل، اضطرابات الانتباه، العجز عن التعبير، ضعف تأكيد الذات، مواجهة الأزمات الاجتماعية، الصدمة النفسية.
- وفي مجال **المشكلات الاجتماعية**: الخوف الاجتماعي، عدم الانتظام والنظافة العامة، الدفاع عن الحقوق، عدم الاعتناء بالمظهر والملابس، الخضوع للآخرين، عدم الاعتناء بالملامح الشخصية والعامة.

مميزات السيكدوراما:

تتمتع السيكدوراما بالعديد من المميزات، إذ تعتبر طريقة اقتصادية في الإرشاد من حيث الوقت والجهد والنتائج العملية وأنها محببة ومقبولة لدى الأفراد وخاصة الطلبة، إذ يتعلمون كيفية التعبير عن المشكلات التي ترتبط بمشاعرهم السلبية المكبوتة كالتوتر والخوف والغضب والعصبية والشعور بالذنب والفشل، وتساهم في تنمية سلوك الفرد من حيث الثقة المتبادلة والتقبل والتكيف والاحترام والإصغاء والحوار الإيجابي والتواصل مع الآخرين، وزيادة فاعلية الاستبصار والوعي بالذات من أجل تناول المشكلات وحلها بطريقة مناسبة وبأساليب إيجابية بعيدا عن السلوك العدواني والمخاوف المرضية وتطوير مهارات التخيل والتعبير الإيجابي والتخطيط للتغيير المناسب واختيار الأفكار المنطقية (جمعة، 2016).

عيوب العلاج بالسيكدوراما:

1. طريقة علاجية تحتاج من المهني تدريباً خاصاً.
2. على المعالج بالسيكدوراما أن يكون مرناً في استخدام أنواع العلاجات النفسية المختلفة لاستخدامها بشكل مرّن خلال الجلسات مما يخدم الهدف العلاجي.
3. لا يحدث تغييرات جذرية في التركيب الأساسي في شخصية المريض (جبل، 2000).

مراحل السيكدوراما:

إن السيكدوراما بحسب علي (2004) تتكون من ثلاث مراحل هي:

مرحلة الإعداد أو الإحماء: تهدف إلى إزالة الحواجز والتوتر والرغبة والخوف، وتشجيع الأعضاء المشاركين للقيام بالعمل المسرحي ضمن إطار البرنامج الإرشادي لإحداث تفاعل واندماج فيما بينهم، وتكوين علاقات دافئة وإيجابية مبنية على الاحترام والتفاهم سواء بين الأعضاء من جهة، وبين المخرج من جهة، وتهيئة جو ومناخ مناسب لبناء الثقة والاستكشاف والتعبير وزيادة الإحساس بالأمان وذلك من خلال التمارين الحركية والفكرية والنفسية.

مرحلة الحدث أو التمثيل: تهدف للدخول في قلب العمل السيكودرامي، ويتم اختيار البطل لمناقشته حول الحدث والمشكلة، وفهم ما يدور في ذاته من أفكار ومشاعر، ويقوم الأنوار المساعدة بتمثيل المشهد الدرامي وكأنه يحدث الآن.

مرحلة التكامل: تهدف إلى تجهيز البطل لاستعادة توازنه النفسي والانفعالي، وذلك من خلال التغذية الراجعة التي تتم بمناقشة الأداء من أجل استبصار الجوانب المسببة للمشكلة، والتدعيم الإيجابي للبطل، وتنمية الإحساس بالمشكلة وكيفية السيطرة عليها والتعرف على ردود أفعال وملاحظات أعضاء المجموعة.

المهارات الاجتماعية:

برز موضوع المهارات الاجتماعية بشكل ملحوظ من قبل الاختصاصيين والمرشدين النفسيين على مستوى التطور الذاتي والمستوى الإرشادي والعلاجي على حد سواء، حيث تعتبر المهارات الاجتماعية من المهارات ذات الأهمية في حياة الفرد حيث تساعده على أن يتحرك نحو الآخرين فيتفاعل، ويتعاون معهم ويشاركهم ما يقومون به من أنشطة ومهام ويقيم معهم العلاقات، وينشأ بينهم الأخذ والعطاء فيصبح عضواً فعالاً في جماعته يؤثر في الآخرين، ويتأثر بهم، ويعبر عن مشاعره وانفعالاته واتجاهاته نحوهم، ويمكنه هذا الإقبال عليهم من مواجهة ما يمكن أن يصادفه من مشكلات اجتماعية مختلفة، ومن التوصل إلى الحلول الفعالة لمثل هذه المشكلات وهو الأمر الذي يساعده في تحقيق قدر معقول من الصحة النفسية يمكنه في النهاية من تحقيق التكيف والتوافق مع جماعته أو بيئته (عبد الفتاح، 2010).

مفهوم المهارات الاجتماعية:

عرف فرج (2003) المهارة الاجتماعية بأنها تعزيز لأشكال السلوك الاجتماعي ووضع الحدود التي تتفق مع الآخرين والاهتمام بالتعامل مع المتغيرات الاجتماعية بإيجابية أو على الأقل عدم تجاهل هذه المتغيرات. أما (عبد الفتاح، 2010) فقد عرفها بأنها القدرة على العمل مع الجماعة، والسعي لتحقيق التعاون مع كل أعضاء الجماعة والقدرة على المشاركة الفعالة في الحياة الاجتماعية.

وتعرف أيضا أنها عادات وسلوكيات مقبولة اجتماعياً يتدرب عليها الفرد إلى درجة الإتقان والتمكن من خلال التفاعل الاجتماعي، لذلك تعد عملية المشاركة بين الأفراد في مواقف الحياة اليومية والتي من شأنها أن تقيم علاقات ناجحة مع الآخرين، كما أن المهارات الاجتماعية تتمثل في قدرة الفرد على إدراك العلاقات الاجتماعية، وفهم الآخرين والتفاعل معهم في المواقف الاجتماعية، وتحمل المسؤوليات الاجتماعية المتباينة، وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته الاجتماعية (لقوي، 2016).

أهمية المهارات الاجتماعية:

تؤثر المهارات الاجتماعية في عدة جوانب ولها تأثير مباشر حيث يكون الفرد تقدير الذات في طفولته المبكرة وما يليه من مراحل إلى مرحلة المراهقة من خلال إدراكه بأنه مقبول وينال استحسان الآخرين لا سيما من الوالدين والمعلمين والأقران وهو ما يجعلهم يشعرون بالقيمة والكفاية والاقترار، فاذا صاحب القبول، والقيمة تشجيع من الوالدين والمعلمين على المبادرة والاستكشاف؛ يتكون لدى الفرد تحسين في مهاراته الاجتماعية وتقدير ذاته ويتجلى ذلك في مواجهة المشكلات والضغوط (النفيعي، 2009). لذا تعد هذه المهارات عاملاً من عوامل التوافق النفسي للطلبة على المستوى الشخصي والاجتماعي، إذ تحدد دائرة العلاقات والتفاعلات اليومية وطبيعتها للشخص مع المحيطين به، وكذلك تعد مظهراً من مظاهر التواصل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين والتأثير فيهم بطريقة إيجابية وهي أساسية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد (العمري، 2013). وفي هذا يرى كوتمان أن المهارات الاجتماعية تؤدي إلى انتباه الطلبة للمهام التعليمية وتمكنهم من تطوير العلاقات الاجتماعية وتقلل من المشكلات السلوكية لديهم، وتجعلهم أكثر فاعلية وتقديراً لذواتهم (Gottman, 2001).

كما يرى الددا (2008) أن الأهمية الكبرى للمهارات الاجتماعية على مختلف المستويات كما يلي:

- **المستوى الأسري:** حيث يستطيع الفرد من خلال المهارات الاجتماعية أن يحظى بقبول الآباء والإخوة فيتفاعل معهم، ويتفاعلون معه بشكل مثمر في جو من الألفة والمودة.

- **المستوى التعليمي في المدرسة:** حيث يواجه الطفل عالما جديداً أوسع من محيط الأسرة فلا احترام إلا من خلال فن التعامل مع الآخرين، فمن خلال فن المهارات الاجتماعية يستطيع الطفل أن يفهم معلمه ويستجيب له.
- **المستوى العام:** فالمهارات الاجتماعية بالنسبة للطفل هي الأداة التي تمكن الفرد من التعامل مع الآخرين.

مكونات المهارات الاجتماعية:

تناول العلماء مكونات المهارات الاجتماعية كل حسب النظريات التي يعتقدون بها، وقد اتفق كل من المخطى (2008) ورياض (2010) إلى أن المهارات الاجتماعية تتكون من:

1. مكونات سلوكية: تشير المكونات السلوكية للمهارات الاجتماعية إلى كثافة السلوك التي تصدر من الفرد والتي يمكن ملاحظتها عندما يكون في موقف تفاعل مع الآخرين. ويمكن وضع المكونات السلوكية في تصنيفين رئيسيين هما:

أ. سلوك اجتماعي لفظي: وهذا النوع من السلوك له أهمية كبرى في مواقف التفاعل الاجتماعي فهو الذي يعمل على نقل الرسالة بشكل مباشر، ومن أمثله: إبداء الطلب مباشرة، رفض طلب معين، الشكر أو الثناء، والسلوك التوكيدي.

ب. سلوك اجتماعي غير لفظي: وهذا السلوك لا يقل، ويشمل لغة الجسد والإيماءات والتواصل البصري، وحجم الصوت وتعبيرات الوجه، ويقال أن لها المصادقية الأكثر في التعبير من السلوك اللفظي مثل الطالب الذي يخبرك أنه مرتاح وتبدو عليه تعبيرات التعب، وفي العملية الإرشادية يأخذ هذا النوع من السلوك الأهمية القصوى في ملاحظة المسترشد وفهم مشكلته.

2. مكونات معرفية: وهي غير ملاحظة وتشمل أفكار الفرد واتجاهاته، ومدى معرفته بالاستجابات المناسبة في المواقف الاجتماعية، وفهم السياقات الاجتماعية، بالتالي التصرف بما

يناسب الموقف. ويقصد بالجانب المعرفي الوعي بالأنظمة الاجتماعية التي تحكم السلوك في موقف ما.

تصنيف المهارات الاجتماعية:

استعرض فرج (2003) تصنيفه للمهارات الاجتماعية، الذي يتضمن ما يلي:

1. مهارات توكيد الذات: وتتعلق بمهارات التعبير عن المشاعر، والآراء والدفاع عن الحقوق وتحديد الهوية وحمايتها ومواجهة ضغوط الآخرين.

2. مهارات وجدانية: مثل المشاركة الوجدانية والتعاطف، التي تعمل على تيسير إقامة علاقات وثيقة وودية مع الآخرين وإدارة التفاعل بينهم.

3. مهارات اتصالية وتنقسم إلى قسمين:

أ. مهارة الإرسال: وتعبر عن قدرة الفرد على توصيل المعلومات التي يرغب في نقلها للآخرين لفظياً أو غير لفظي من خلال عمليات نوعية، مثل: التحدث والحوار والإشارات الاجتماعية.

ب. مهارة الاستقبال: وتعني مهارة الفرد في الانتباه وتلقي الرسائل اللفظية وغير اللفظية من الآخرين، وإدراكها وفهم مغزاها والتعامل في ضوءها.

4. مهارات الضبط والمرونة الاجتماعية والانفعالية: وتشير إلى قدرة الفرد على التحكم بصورة مرنة في سلوكه اللفظي وغير اللفظي الانفعالي خاصة، في مواقف التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعديله بما يطرأ على تلك المواقف من مستجدات لتحقيق أهداف الفرد، وبطبيعة الحال فإن المرونة الاجتماعية يجب أن توجه ببوصلة معرفة الفرد بالسلوك الاجتماعي الملائم للموقف، واختيار التوقيت المناسب لإصداره فيه.

تقويم المهارات الاجتماعية:

حدد بيللاك وآخرون (Bellak & Others) أربعة أساليب لتقويم المهارات الاجتماعية، هي:

1. المقابلة.
2. مراقبة الذات.
3. قوائم التقدير.
4. الملاحظة السلوكية.

وقد تستخدم مقاييس التقدير في تقويم المهارات الاجتماعية، وذلك باستخدام الورقة والقلم لتلخيص بعض الأحكام على التلميذ بواسطة المعلمين أو الآباء، وهذه الطريقة تستخدم لتقويم موضوعات لا يمكن ملاحظتها بسهولة (شعبان، 2003).

قصور المهارات الاجتماعية:

إنَّ قصور المهارات الاجتماعية قد يؤثر على حياة الفرد، وعلاقاته مع المحيطين به وتفاعله معهم، إلى جانب الشعور المستمر بالحزن، والتشاؤم، والانعزال، وانعدام قيمة الذات، والبعد عن المشاركة أو التفاعل مع الآخرين، وبالتالي انعدام الثقة بالآخرين، والشعور بفقدان القدرة على التواصل الاجتماعي، وربما فقدان أي هدف أو معنى للحياة، مما يؤدي إلى زيادة عزلة الفرد عن المحيط الاجتماعي (علي، 2012).

ويرى الحميضي (2004) أنَّ القصور في المهارات الاجتماعية يمكن تقسيمه إلى أربعة أقسام وهي:

1. عجز في المهارات الاجتماعية: إذ أنَّ بعض الأفراد ليس لديهم المهارات المهمة للقيام بالتفاعل الاجتماعي بطريقة ملائمة مع الآخرين.

2. عجز في أداء المهارات الاجتماعية: إنّ بعض الأفراد يوجد لديهم محتوى ومعرفة جيدة بالمهارات الاجتماعية، لكنهم لا يستطيعون أن يمارسوا هذه المهارات عند المستوى المطلوب في حياتهم اليومية والاجتماعية، ويعود ذلك إلى نقص الحافز، أو انعدام فرصة أداء السلوك بشكل مناسب.

3. عجز في الضبط الانفعالي المرتبط بالمهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لا يوجد لديهم مهارات اجتماعية تتناسب مع مواقف معينة، لأن الاستجابة الانفعالية تمنعهم من اكتساب المهارات الملائمة للموقف، ومن الأمثلة على الاستجابات الانفعالية التي تعيق تنمية المهارات الاجتماعية: الخوف، والقلق، والتوتر عند مواجهة المواقف الاجتماعية.

4. عجز في الضبط الذاتي عند أداء المهارة الاجتماعية: بعض الأفراد لديهم المهارات الاجتماعية ولكنهم لا يؤدون المهارة بشكل مناسب، وذلك بسبب الاستجابة الصادرة عن الإشارات الانفعالية، ومشكلات الضبط السابقة واللاحقة، أي أن بعض الأفراد يتعلمون المهارة الاجتماعية، ولكنهم لا يظهرونها بطريقة دائمة أو بشكل مستمر ومناسب.

اكتساب المهارات الاجتماعية:

يرى حبيب (1997) أنّ اكتساب الفرد للمهارات الاجتماعية يمر بمجموعة من المراحل وهي:

1. مرحلة الإدراك: إذ أنّ الفرد يحاول خلال هذه المرحلة أن يفهم تعليمات الأداء والمهام اللازمة ومطالب تلك المهام.

2. مرحلة التثبيت: وتشير هذه المرحلة إلى تقوية الارتباط بين إعادة تنظيم التكنيكات والاستجابات التي تؤدي إلى التقليل التدريجي من الأخطاء.

3. مرحلة الاستقلال: وهذه المرحلة تعتمد على الجانب الذاتي لتطوير المهارة من خلال تكرار ممارستها.

وهناك أسلوبان في اكتساب المهارات الاجتماعية يتمثل الأول في التعلم المباشر وفيه يتم تعلم المهارات الاجتماعية بنفس أسلوب تعليم المهارات الأكاديمية، أما الثاني فيتمثل في التعليم غير

المباشر عن طريق ثلاث استراتيجيات هي التعزيز الاجتماعي، والتوقعات المتعلقة بالنواتج المستقبلية أو التوقعات المدركة للنواتج ثم النموذج الاجتماعي (عثمان، 2010).

النظريات المفسرة لاكتساب الأشخاص المهارات الاجتماعية:

أولاً: النظرية السلوكية (سكنر):

وفقاً للنظرية السلوكية فإن المهارات الاجتماعية هي عبارة عن مجموعة من السلوكيات والعادات، يقوم الفرد باكتسابها وتعلمها خلال مراحل نموه المختلفة، عبر أساليب التنشئة الاجتماعية ومن خلال قوى الكف وقوى الاستثارة اللتين تتحكمان في استمرار تلك المهارات، عن طريق تعزيزها وتكرارها، أو كف تلك المهارات إذا كانت غير مرغوبة، فمن الممكن إزالة أو حذف بعض الاستجابات لدى الفرد عن طريق إيقاف التعزيز الذي كان يتبع أو يصاحب تلك الاستجابات، فعند توقف المكافآت أو التعزيزات فإن الاستجابات تأخذ في التضاؤل والانطفاء، وهكذا تكتسب قوتها كنتيجة للتعزيز، وعلى ذلك يمكن حذف العادات السلوكية الخاطئة، أو السيئة من سلوك الإنسان عن طريق عدم اتباعها بمكافآت تأتي بعدها (أبو منصور، 2011).

ثانياً: نظرية التعلم الاجتماعي (باندورا):

يرى باندورا أنّ كل من البيئات الخارجية والداخلية للفرد تعمل في صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الآخر، ويحدث التعلم نتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كل من البيئتين الداخلية والخارجية والعمليات المعرفية وهو ما أطلق عليه باندورا عملية التحديد المتبادل، والأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل البيئة الخارجية (مثيرات البيئة) وإنما يمكن تفسير الأداء النفسي في صورة تفاعل متبادل بين المحددات الشخصية والبيئة، وهنا نجد أن عمليات الترميز والاعتبار والتنظيم الذاتي تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، وافترض باندورا أن التعلم بالعبارة أو النمذجة هو أساس عملية الاكتساب (أبو شندي، 2015).

كما قدم ماهوني وثوريسون (Mahony & Thoreson) نموذجاً آخر للتعلم الاجتماعي مؤداه أنّ سلوك الأفراد يقع بين حدثين رئيسيين هما الأحداث السابقة (المقدمات) والأحداث اللاحقة (النواتج). فالمقدمات تسبق السلوك، والنتائج تعقب السلوك، وهناك علاقة وظيفية بين المقدمات والسلوك والنتائج، فأحداث المقدمة والنتائج تؤثر على ما يفعله الفرد، وضبط أحد هذين الحدثين أو كليهما يساعد على حل مشكلات الأفراد، ويعتمد التعلم الاجتماعي أيضاً على المجال الذي تقع فيه هذه الأحداث (عبد الله، 2000).

ثالثاً: النظرية المعرفية (بيك):

ويفترض أصحابها أنّ العوامل المعرفية مثل التوقعات السلبية والتقويم الذاتي هي الأسباب الأساسية لقصور المهارات الاجتماعية (عبد الله، 2000).

ويؤكد أمري Emery أن لكل منا عدة افتراضات تتطوي على اعتقادات محبطة للذات مثل: "ينبغي أن أكون محبوباً من الجميع" أو: "يجب أن أكون الأفضل دائماً"، وتظل هذه الاعتقادات قابضة في الخلفية حتى تحدث واقعة فشل أو نكسة معينة وهنا تنشط هذه الاعتقادات بشدة مؤدية إلى تحريف التفكير في الاتجاه السالب، ولا يقف الأمر عند هذا الحد وإنما تقوم هذه الإحداثيات بتغذية راجعة لتلك الاعتقادات السلبية والقوالب النمطية مرة أخرى، الأمر الذي يؤدي إلى مزيد من تحريف التفكير وقصور المهارات لدى الأفراد (وهبة، 2010).

الضغوط النفسية:

تعد الضغوط النفسية المدخل الرئيس لمعظم أشكال الاضطراب النفسي التي تواجه الفرد والتي تخلق لديه خللاً واضحاً في التكيف سواء مع النفس أو مع مجتمعه المحيط، وذلك لما لها من تأثيرات خارجية وداخلية على حياة الفرد اليومية، والتي من الممكن أن ينتج عنها ضعف في قدرة الفرد على إصدار استجابة مناسبة للمواقف وما يرافقها من الاضطرابات الانفعالية والسيولوجية التي تؤثر بشكل سلبي في مجال أو أكثر من مجالات حياته (بطرس، 2008).

وتعد الضغوط النفسية (Stress) ظاهرة يجربها الفرد في مواقف مختلفة تتطلب منه توافقا وتكيفاً مع البيئة، وقد تفرض عليه متطلبات فسيولوجية، أو اجتماعية، أو نفسية، أو تجمع بين هذه المتغيرات. ورغم أن الاستجابة للضغوط قد تبدو استجابة ناجحة أحيانا، فإن حشد الفرد لطاقاته لمواجهة مصدر هذه الضغوط قد يدفع ثمنها على شكل أعراض نفسية فسيولوجية، والضغوط ليست مقصورة على الكبار فقط بل يعاني منها الأطفال والمراهقون على حد سواء، وتكون أكثر صعوبة بالنسبة لهم في معالجتها، لأنهم لا يستطيعون التفكير فيها أو مواجهتها بنفس الكيفية التي يواجهها بها الكبار (الخواجة، 2010).

تعريف الضغوط النفسية:

تعريف شقير (2002): "هي مجموعة من المصادر الخارجية والداخلية الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته، وينتج عنها ضعف قدرته على إحداث الاستجابة المناسبة، مع ما يصاحب ذلك من اضطرابات انفعالية تؤثر على جوانب شخصية الفرد".

تعريف أبو غالي (2012): "بأنها استجابة الفرد لمجموعة من الأحداث الحياتية التي قد تواجهه في حياته اليومية، وتشكل له خبرات غير توافقية تعوق سير حياته الطبيعية في كافة مجالات الحياة".

مظاهر الضغوط النفسية:

عندما يواجه الفرد موقفا فيه توتر فإن الجسم يهيئ نفسه لا إراديا لذلك، حيث يقوم مركز الضغط في الدماغ (Hypothalamu) بإرسال إشارات إلى الجسم ليبدأ بالدفاع عن نفسه، والتكيف مع مصادر الضغط، ويتم إفراز الأدرينالين في الدم، فتزداد سرعة دقات القلب، ويرتفع ضغط الدم وتتسع حدقة العين ويزداد معدل التنفس في الرئتين ويزداد إفراز العرق، وعلى الرغم من أن ردود أفعال الجسم هذه تساعد الفرد على العمل بفاعلية أكبر في ظل الضغوطات التي تستمر لفترة زمنية قصيرة، إلا أنها من الممكن أن تؤدي إلى تدمير بعض أعضاء الجسم على المستوى الطويل (الخالدي، 2008).

كما أنه من الممكن أن تظهر أعراض الضغوط في عدم القدرة على التركيز، قصور في القدرة على الحكم المنطقي والتقدير، إصدار أحكام غير صائبة، التحيز في الأحكام، صعوبة في اتخاذ القرارات البسيطة واتخاذ قرارات متهورة، نقص الانتباه، استحواذ فكرة واحدة على الفرد، التفكير المشوش، النسيان وصعوبة استرجاع الأحداث، تدهور القدرة على التخطيط والتنظيم (إسماعيل، 2004).

أنواع الضغوط النفسية

تتعدد أنواع الضغوط النفسية لتعدد مدارس علم النفس وتخصص علماء النفس، وقد أوضح (سيلاي Selye) أن هناك أربعة أنواع من الضغوط النفسية التي لا بد أن يتعرض لها الإنسان في حياته وهي:

1. الضغط النفسي السيء (Bad Stress): والذي يضع على الفرد متطلبات زائدة، ويطلق عليه الكرب Distress، مثل: فقدان عمل، أو فقدان شخص عزيز.
2. الضغط النفسي الجيد (Good Stress): وله متطلبات لإعادة التكيف مع الذات أو البيئة المحيطة، كالسفر أو ولادة طفل جديد.
3. الضغط النفسي الزائد (Hyper stress): الناتج عن تراكم الأحداث المسببة للضغط النفسي بحيث تتجاوز مصادر الفرد وقدراته على المواجهة، وتختلف هذه الاستجابات من شخص لآخر.
4. الضغط النفسي المرتفع (Over Stress): وهي ناتجة عن حوادث عنيفة وشديدة وعالية تترك آثارها على الفرد بشكل طويل الأمد، حيث يشعر معها بالملل وانعدام التحدي (حمدان، 2010).

أما حسب (شيخاني، 2003) فإنه يمكن تقسيم الضغوط إلى قسمين هما:

1. الضغط النفسي الإيجابي: وهو بصورة عامة يمثل قدرة الفرد على التحكم في مصادر الضغوطات النفسية، وهذا النوع من الضغط النفسي يحسن من أداء الفرد العام ويساعده على زيادة ثقته بنفسه، ويدفع الفرد إلى العمل بشكل منتج.

2. الضغط النفسي السلبي: وهو يعبر عن التوتر والشدة التي يواجهها الشخص في عمله، أو في منزله أو في علاقاته الاجتماعية، وكذلك الحمل الزائد أو المنخفض من الضغوط التي تؤثر سلباً على حالة الفرد الجسمية والنفسية، وتتسبب ظهور أعراض مرضية متعلقة بالضغط النفسي مثل الصداع وألم المعدة وتشنجات وارتفاع في ضغط الدم وغيرها (شيخاني، 2003).

وجاء تصنيف الدكتور جمعة يوسف (2007) لأنواع الضغوط شاملاً ومتضمناً يجمع معظم أنواع الضغوط على النحو التالي:

1. من حيث مرتباتها: إلى ضغوط بناءة (إيجابية)، في مقابل ضغوط هدامة (سلبية)
2. من حيث الاستمرار: وتصنف إلى مستمرة كمنغصات الحياة اليومية، ومنقطعة كالمناسبات الاجتماعية والحفلات.
3. من حيث المنشأ: وتصنف إلى ضغوط داخلية في مقابل الضغوط الخارجية.
4. من حيث المكان الذي تحدث فيه: في العمل، المنزل، المدرسة وغيرها.
5. من حيث عدد المتأثرين بها: وتصنف إلى العامة (أي التي يتأثر بها عدد كبير من الناس) في مقابل الخاصة (التي تؤثر على فرد واحد أو على عدد محدود من الأفراد).
6. من حيث شدة الأحداث والمواقف الضاغطة: ويمكن تصنيفها إلى خفيفة ومعتدلة وشديدة.
7. من حيث مجال الحياة الذي تحدث فيه: المجال الاقتصادي، السياسي، الاجتماعي أو الإداري والتنظيمي.

مصادر الضغوط النفسية:

يعرف بنز (Beinz) مصادر الضغوط على أنها: "الموقف، أو الظرف الداخلي أو الخارجي الذي يسبب للشخص شعورا بالتوتر والضييق وعدم الارتياح بناء على تقييم الفرد الذاتي. أو أنه الموقف أو الظرف الذي يدركه الشخص بأنه يمثل خطرا على نفسه أو يشكل تهديدا يستهدف كيانه" (غيث وآخرون، 2009).

وتقسم إلى:

أ- مصادر داخلية: تتمثل في:

1. عدم القدرة على التواصل الاجتماعي
2. انخفاض المهارات الاجتماعية
3. الضغوط العاطفية
4. التنافس والعدوان
5. فقدان الأمن والشعور بالخوف
6. انخفاض الطموح وغموض الدور
7. الصراع الأخلاقي
8. عدم القدرة على المواجهة
9. الضغوط الصحية والأمراض المزمنة
10. الخجل والانطواء (عبد السلام وآخرون، 2013).

ب- مصادر خارجية: والتي تأتي من البيئة الخارجية، مثل الضوضاء والزلازل والأعاصير وضغوط القيم والمعتقدات، والصراع بين العادات والتقاليد، وهناك من صنفها إلى:

1. مصادر اجتماعية: مثل الفقر وسوء التغذية والمستوى التعليمي ومكان الإقامة.
2. مصادر شخصية: يخصص بعض الأفراد كثيرا من المواقف بأنها مهمة، مع عدم الثقة في نتائجها وهؤلاء يبدون بدرجة كبيرة من القلق أكثر من الآخرين.
3. مصادر منزلية: التي تعود إلى أمور عائلية فقد تنتج عن واجبات منزلية تفوق طاقة الفرد.
4. مصادر ذاتية: طموح ودافعية كبيرة أو التفوق على الآخرين.
5. مصادر مادية: لتوفير احتياجات الأسرة من مسكن وتعليم الأطفال ونفقات المعيشة (هيثم وآخرون، 2014).

النظريات والنماذج المفسرة للضغوط النفسية:

1. نظرية هانز سيلاي:

إن البدايات الأولى للاهتمام بظاهرة الضغوط بشكل علمي ارتبطت بدراسات هانز سيلاي، والذي لقب بالأب لنظرية الضغوط (Sely, 1976) وقد بنى سيلاي نظريته على أساس ردود فعل الفرد تجاه الضغوط، والتي أسماها متلازمة التكيف العام ويرى سيلاي أنّ الفرد عندما يتعرض لموقف ضاغط فإنّه يمر بثلاث مراحل كما أوردها (Archer & Carrol, 2003) كما يلي:

1. الإنذار: وفي هذه المرحلة يتنبه الفرد للموقف الضاغط فيجهز لمواجهة الموقف، وذلك بإفراز الهرمونات ومن بينها الأدرينالين كما تتزايد سرعة ضربات القلب ومعدل التنفس، ويرتفع ضغط الدم، وذلك لمساعدة الجسم لمواجهة التهديد، حيث يتم في هذه المرحلة تنبيه وسائل الدفاع في الجسم للتكيف مع المثير الجديد فإذا استطاع الجسم التكيف فإنّه يعود نسبيا لأداء وظائفه الطبيعية، أما إذا لم يستطع فإنه ينتقل إلى المرحلة التالية.

2. **المقاومة:** وينتقل إليها الفرد تلقائياً إذا ما زادت حالة الإجهاد أو الضغط، حيث يشعر الفرد بالقلق، والتوتر، والإرهاق، ويحاول جاهدا مقاومة الضغوط، مما يترتب عليه وقوع حوادث وضعف في القرارات المتخذة والتعرض للأمراض، وذلك بسبب عدم قدرة الفرد على مواجهة متغيرات الموقف.

3. **الإنهاك:** وتأتي هذه المرحلة مع انهيار المقاومة حيث تستنزف طاقة الجسم ويصبح عرضة للأمراض المتولدة عن الضغوط مثل: القرحة، والصداع، وارتفاع ضغط الدم، والأخطار التي تشكل تهديدا مباشرا للأفراد، وقد ينتج عنها الموت. وهنا تسهم عوامل البيئة الخارجية في زيادة شعور الفرد بالضغط كما يشير سيلاي في نظريته إلى أن ردود الفعل السوية هي التي تسمح للجسم بأن يقاوم هذه الضغوط، أما استمرار الضغوط فإنه يؤدي إلى سلسلة من الاستجابات غير الصحية طويلة المدى. وكان لسيلاي الفضل في إبراز الآثار الضارة بعيدة المدى للضغوط.

2. نظرية الإدراك الكلي للموقف سبيلبيرجر (Spielberger):

عرف سبيلبيرجر (Spielberger، 1971) الضغوط بأنها القوة الخارجية التي تحدث أثرا على الفرد كخواص موضوعات بيئية أو ظروف مثيرة تتميز بدرجة من الخطر الموضوعي (أبو حطب، 2003). ويقول سبيلبيرجر بأن حالة القلق موقفية تعتمد بصورة أساسية ومباشرة على الظروف والمواقف الضاغطة، ثم يربط بين قلق الحالة ويميز ذلك عن القلق العصابي الناتج عن الخبرة السابقة بالضغط، حيث إن الفرد يكون من سماته الشخصية القلق أصلا، ثم يوضح بأن الفرد عند تعرضه لمواقف ضاغطة والتي تثير القلق لديه فإنه في هذه الحالة يستخدم الميكانيزمات الدفاعية المناسبة لتخفيف الضغط مثل الكبت، الإنكار، الإسقاط، وغيرها. أو يستدعي سلوك التجنب الذي يسمح بالهرب من الموقف الضاغطة. هذا وقد اهتم أيضا بتجديد خصائص وطبيعة المواقف الضاغطة التي تؤدي إلى مستويات مختلفة لحالة القلق إلا أنه لا يساوي بين المفهومين أي الضغط، والقلق، ويميز كذلك بين مفهوم الضغط، والتهديد فالثاني يشير إلى التقدير والتفسير الذاتي لموقف خاص على أنه خطير، أو مخيف (الخوaja، 2010).

3. نظرية التقدير المعرفي (لازاروس):

قدم هذه النظرية لازاروس (1970) وظهرت نتيجة الاهتمام الكبير بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي. والتقدير المعرفي هو مفهوم أساسي يعتمد على طبيعة الفرد، حيث إنّ التقدير للتهديد ليس مجرد إدراك مبسط للعناصر المكونة للموقف، كما يعتمد تقييم الفرد للموقف على عدة عوامل منها: العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. وتعرف هذه النظرية "الضغوط" بأنها تنشأ عندما يوجد تناقص بين متطلبات الشخصية للفرد ويؤدي ذلك إلى تقييم التهديد وإدراكه في مرحلتين هما:

المرحلة الأولى: الخاصة بتحديد ومعرفة أنّ بعض الأحداث في حد ذاتها شيء يسبب الضغوط.

المرحلة الثانية: هي التي تحدد فيها الطرق التي تصلح للتغلب على المشكلات التي تظهر في الموقف (عثمان، 2001).

4. النظرية البيئشخصية في تفسير الضغوط:

ويرى كارسون وآخرون (Carson et al 1996) أنّ الضغوط النفسية التي يعانيها الفرد تعزى إلى أنماط التفاعل المختلفة وظيفيا بين الأفراد. وهذا يعني أنّ الضغوط تحدث عندما يكون هناك اضطراب في أنماط العلاقات البيئشخصية كما هو الحال في الصراعات الزوجية والتوتر في العلاقات بين أفراد الأسرة ومع الآخرين. وطبقا لهذه النظرية يمكن خفض الضغوط من خلال العلاج البيئشخصي الذي يركز على بناء علاقات إيجابية وسوية مع بعضهم البعض، ويتم ذلك من خلال تعليم الأفراد مهارات بيئشخصية جديدة تكون أكثر فاعلية وتمكنهم من التعامل مع المواقف المختلفة (حسين، 2006).

5. النظرية العقلانية الانفعالية (ألبرت أليس):

تقوم نظرية أليس على افتراض أنّ الناس يولدون ولديهم نزعة فطرية لن يكونوا غير عقلانيين، وأنّ الناس عرضة للمشاعر السلبية، وأنّ ما يسبب معاناتهم ليست أحداث الحياة الضاغطة، بل كيفية تعاملهم مع تلك الأحداث، ومن هنا تنشأ الأمراض النفسيّة ويمكن العلاج من خلال هذه النظرية عن طريق تغيير الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد عن طريق الإقناع العقلي (الشاعر، 2011).

الآثار الناتجة عن الضغوط النفسيّة:

من طبيعة العلاقة بين المتغيرات النفسيّة أنها دائرية بحيث تكون مقدمة ونتيجة في ذات الوقت، وينطبق هذا القول على طبيعة العلاقة بين الضغوط كمتغير نفسي والمتغيرات النفسيّة الأخرى. فكما أنّ المتغيرات العقلية كانت مؤثرة في الضغط من خلال متغيرات أخرى مثل الإدراك، حيث يتوقف إحساس الفرد بالانضغاط على إدراك الواقعة أو الحادثة الحياتية. كذلك فإنّ الضغط النفسي يؤثر في العمليّات المعرفية، والحقيقة هي أن الضغوط النفسيّة تؤثر على كثير من المتغيرات النفسيّة والفسيوولوجية، فهي تمثل محددًا من محددات السلوك الإنساني حيث يشير موراي إلى أنّ الضغط يمثل المحددات المؤثرة بشكل جوهري للسلوك في البيئة (داغر، 2012 ؛ صباح، 2012).

وللضغط النفسي تأثير على الإنجاز والأداء البشري بصفة عامة، لذا فقد اقترح جروس (Gross) أن تناقص العمل أو الإنجاز يظهر بسبب الضغط أي أنّ حالة القلق لها تأثير ضار على سعة الذاكرة والانتفاع بها. كما أنّ حالة القلق المرتفعة تستخدم الذاكرة بندرة، وبهذه الطريقة تضعف فاعليتها في حل المشكلات (الرشيدي، 1999).

أساليب واستراتيجيات التعامل والتكيف مع الضغوط النفسيّة:

إنّ موضوع استراتيجيات التعامل مع الضغوط النفسيّة هي من المواضيع التي بدأ الاهتمام بها في فترة الستينات حيث تناولت مجموعة من الدّراسات الأساليب وعمليات تحمل الضغوط والتكيف معها. وتعتبر دراسة مورفي (Murphy, 1962) من أهم الدّراسات التي تناولت هذا الموضوع من حيث

الاستراتيجيات الملائمة للتخفيف من حدة الضغوط التي يتعرض لها الفرد واستخدام المناسب له في أكثر المواقف ضغطاً. كما تعتبر دراسة (Lazarus, 1984) من الدراسات الأولى التي تناولت مصطلح كيفية التعامل مع الضغوط النفسية وآلية التكيف معها، من حيث الأساليب التي يجب على الفرد التعامل معها في مواقف معينة بقصد السيطرة عليها (السهلي، 2011).

ويشير أبو أسعد والغريز (2009) إلى أنّ أساليب التعامل مع الضغوط تعتمد على أنّها:

1. وسيلة تعديل أو محو الموقف الذي يزيد من حدة المشكلة التي تسبب الضغط.

2. وسيلة التحكم الإدراكي واستدعاء الخبرات لتحديد المشكلة.

3. وسيلة التحكم بالنتائج الانفعالية للمشكلة ضمن حدود الاستجابة الناجحة للحل.

ويحدد يوسف (2007) مجموعة من الأساليب المتخصصة في مواجهة الضغوط، نورد منها ما يلي:

1. التدريب على المهارات الاجتماعية، مثل الاتصال بالآخرين، والإنصات وتوكيد الذات.

2. ضبط الانفعالات: عن طريق التدريب على التحكم بالانفعالات والاستفادة من الهدي الإسلامي لتحقيق ذلك وتعلم فنون الاسترخاء.

3. التدريب على المساندة الاجتماعية: فالجماعة تمثل أهمية خاصة لكل فرد، والعلاقات الاجتماعية في غاية الأهمية، وتقدم هذه العلاقات المساندة الاجتماعية للفرد التي تعينه على مواجهة ظروف الحياة وضغوطها وأحداثها السيئة والسارة.

التنمر وعلاقته بالضغوط النفسية والمهارات الاجتماعية ودور السيكدراما:

أظهرت نتائج دراسة كلوميك وآخرون (Klomek et.al., 2010) أنّ الوقوع ضحيةً للتنمر مرتبط بما يلي: مشاكل في التأقلم، مشاكل صحية، تحصيل متدن وامتناع عن القدوم إلى المدرسة، تصوّر ذاتي منخفض، قلق، توتر وضغط نفسي، رفض اجتماعي، قلة الأصدقاء أو جودة منخفضة للعلاقات

الاجتماعية، هرب من البيت، اضطرابات في الأكل، شرب الكحول وتعاطي المخدرات (لوك وزخريه، 2017).

ويعد التّمر الذي يتعرض له المراهقون عبر مواقع التواصل الاجتماعي، أكثر خطورة من كافة أشكال التّمر المدرسي، حيث يشعر المراهق بالقلق عندما تصله رسالة تهديد عبر فيسبوك مثلاً، ويبدأ بالشك في المحيطين به، مما يؤدي به إلى حالة من الخوف من التعامل معهم وقد يتطور الأمر إلى العدائية والنفور الاجتماعي. كما أنّ الآثار السلبية لهذا التّمر تبقى في ذاكرتهم وتؤثر في صحتهم النفسية على المدى البعيد، لأنهم غالباً ما يخفون عن أهلهم معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل فهم لا يريدون أن يوصفوا بضعف الشخصية مما يزيد من شعورهم بالضغط النفسي والتوتر (حسين، 2016).

كما أثبتت باتينو وآخرون (Bottino & et al., 2015) وجود علاقة ارتباطية بين التّمر الإلكتروني والصعوبات الاجتماعية وعدم الشعور بالأمن والأعراض الاكتئابية وإدمان المواد المخدرة. فلا ريب أن الأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد (كالتّمر) أصبحت تؤثر على البناء النفسي لديه في إطار علاقاته بالبيئة الاجتماعية التي يحيا فيها وجعلته يعاني الشعور بالضيق والإحباط والاكتئاب والقلق وغيرها من الانفعالات السلبية الأخرى، وقد تدفعه الأحداث الضاغطة إلى القيام باستجابات سلوكية غير ملائمة، فقد يميل الفرد الواقع تحت الضغط إلى الانطواء والتفوق على الذات متجنباً التفاعل الاجتماعي مع الآخرين (حسين وحسين، 2006).

ولهذا تعد المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف ما، وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين، حيث إن القصور في المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية والاتصاف بالعدوانية للمتمتع والسلبية للضحية (خوج، 2012).

وفي هذا الصدد أثبتت دراسة بيتر (Peter, 2009) مدى أهمية السيودراما في تعزيز قدرة الطلاب الإبداعية، وإسهامها في نموهم المعرفي والعاطفي والاجتماعي، وإيجاد فرصة لهم للتعبير عن مشاعرهم وتوجيه أفكارهم، وتحسين التعاون والتواصل بين أفراد البيئة المدرسية. ويساعد التمثيل

النفسي (السيكودراما) في فهم قدرات الطالب، وتنمية شخصيته وخياله وقدراته اللغوية، وتعزيز ثقته بنفسه، وممارسته للأدوار التي يمثلها؛ مما يزيد من تفاعله الاجتماعي، وينمي قدراته التعبيرية (أبو مغلي وهيلات، 2008).

كما أنها توفر للأفراد بيئة مناسبة للتعبير بحرية عن المشاعر والأفكار والانفعالات، مما يؤدي إلى خفض مشاعر الضغط النفسي والتوتر، وزيادة التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. وتعد السيكودراما من الأساليب التي أظهرت نجاحها لتنمية مهارات التواصل مع الآخرين، وتحديد المشاعر الشخصية والتعبير عنها. مما يحسن المهارات الاجتماعية عند الشخص. كما تساعد السيكودراما على اختيار أنواع مختلفة من السلوكيات يكون من الصعوبة بمكان تجربتها واختبارها في الواقع (Blatner, 2000).

وهذا ما أثبتته دراسة محفوظ (2011) عن فاعلية السيكودراما في خفض درجة السلوك العدواني واكتساب المهارات الاجتماعية، وأيضاً دراسة الزيود (2016) عن فاعلية السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية والتواصلية والترويحية، بالإضافة إلى دراسة المالكي (2013) عن فاعلية السيكودراما في تخفيف الضغط النفسي. وغيرها العديد من الدراسات التي تحدثت عن فاعلية أسلوب السيكودراما في علاج العديد من المشكلات السلوكية والنفسية ودورها في تنمية المهارات الاجتماعية لأنها تتم في إطار جماعي يساعد كل طفل على التعبير عن مشاعره داخل المجموعة (عبد الحميد، 2012).

كما تؤكد دراسة صبح (2019) على دور السيكودراما في التقليل من سلوك التّمرّ وذلك لأن السيكودراما تساعد المراهقين على التعبير عن أنفسهم بشكل إيجابي، وتتيح لهم الفرصة للتعبير عن أنفسهم بكل حرية وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر، كما وأن التدريب على السيكودراما يتيح لدى المراهقين شعوراً بالرضى عن ذواتهم نتيجة التعبير بحرية عن مشاعرهم، وهذا ما يجعل الطلاب أكثر وعياً لسلوكيات التّمرّ التي يقوموا بها والتعرف على الآثار السلبية الناجمة عنها، مما يتيح الفرصة لتخفيف سلوك التّمرّ، كما أنّ السيكودراما تعمل على تهيئة الأجواء النفسية وتضفي جو من الحب

والمرح، لذا كل ذلك يساعد المراهقين في التخفيف مما يعانونه من سلوكيات التَنَمُّر والابتعاد عن المواقف المسببة لذلك السلوك (صبح، 2019).

2.2 الدراسات السابقة

في هذا القسم سيتم استعراض أهم الدّراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدّراسة الرئيس ومتغيراته، وسيتم عرض تلك الدّراسات من الأحدث إلى الأقدم، وتنقسم الدّراسات السابقة في هذا الفصل إلى ثلاثة موضوعات فرعية وهي:

أولاً: دراسات تناولت فاعلية البرامج القائمة على السيكدوراما في خفض الضغوط النفسيّة وتحسين المهارات الاجتماعيّة:

أجرى أبو حماد (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي يستند إلى السيكدوراما في تنمية الصلابة النفسيّة ومهارات التفاعل الاجتماعي على عيّنة من أبناء ضحايا الحروب والأزمات. تكونت عيّنة الدّراسة من (52) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الأساسيّة ممن تعرضوا لحروب وأزمات. ولتحقيق أهداف الدّراسة استخدم الباحث مقياس الصلابة النفسيّة، ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي على عيّنة الدّراسة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عيّنة الدّراسة على مقياس الصلابة النفسيّة، ومقياس مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم (ككل) للاستجابة البعدية تُعزى لتفاعل متغير [المعالجة (برنامج تدريبي، بدون برنامج تدريبي)] ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت صبح (2019) دراسة كان هدفها التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيكدوراما لخفض مستوى التَنَمُّر لدى المراهقين، واشتملت عيّنة الدّراسة على (30) طالباً من الطلاب المتميزين بمدرسة رفح الأساسيّة (أ) مقسمين إلى مجموعتين (15) تجريبية و(15) ضابطة، واستخدمت الدّراسة أدواتي الدّراسة: مقياس التَنَمُّر، والبرنامج الإرشادي القائم على السيكدوراما (كلاهما إعداد الباحثة) واتبعت الدّراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدّراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على

مقياس التّمرّ تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التّمرّ تعزى لتطبيق البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والقياسين (البعدي - التتبعي) على مقياس التّمرّ.

وهدف دراسة أبو الرب (2018) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما

في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من 13 طالباً يعانون قصوراً في الكفاءة الاجتماعية، كالملتحقين بغرف المصادر في المدارس الحكومية في جدة وقد قسموا إلى مجموعتين (تجريبية 41 طالب، وضابطة 41 طالب)، طُبق عليهم مقياس الكفاءة الاجتماعية قبل بدء وبعد تطبيق البرنامج القائم على السيكدوراما وأثبتت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي.

وفي دراسة للرفاعي والمومني (2018) هدفت إلى معرفة مستوى انتشار السلوك العدواني لدى اللاجئين السوريين في مدرسة حكما الأساسية للبنين، وتقضي فاعلية العلاج المستند على الأنشطة الترويحية والسيكدوراما في خفض مستوى السلوك العدواني لدى عينة الدراسة من الطلاب السوريين في المدرسة ذاتها، وتسعى إلى تدريب الطلاب على الفنيات والمهارات الأساسية التي تساعدهم في مواجهة المواقف التي يتعرضون لها سواء داخل المدرسة أو خارجها. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر مقياس لقياس السلوك العدواني مكون من (25) فقرة، واتبعت الدراسة المنهجين الوصفي والتجريبي الحقيقي، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً اختيروا بطريقة عشوائية بعد عمل مسح على (100) طالب من الطلاب السوريين ممن حصلوا على أعلى الدرجات في مقياس السلوك العدواني. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وعدد أفرادها (20) طالباً تلقوا برنامجاً إرشادياً يستند إلى الأنشطة الترويحية والسيكدوراما. تكون من (14) جلسة. ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (20) طالباً لم يتلقوا أي برنامج إرشادي. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار السلوك العدواني بعد عمل مسح على (100) طالب من الطلاب السوريين في المدرسة قد بلغت (91.0%) وتعتبر هذه

النسبة مرتفعة جداً. وأشارت النتائج أيضاً إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض مستوى السلوك العدواني في القياس البعدي والقياس التتبعي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج الإرشادي.

وقام **مرجان (2018)** بدراسة هدفت لفحص فاعلية برنامج إرشادي قائم على الدراما النفسية لخفض أعراض الضغوط التالية للصدمة لدى الأطفال المصدومين. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً ممن حصلوا على أعلى درجات على مقياس ضغوط مابعد الصدمة والذي تم تطبيقه في مدارس قرية دوما في محافظة نابلس. تم توزيع الأطفال عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة في كل منها (15) طفلاً. تلقت المجموعة التجريبية البرنامج الإرشادي القائم على الدراما النفسية. وتم قياس أداء المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد التدخل باستخدام مقياس ضغوط مابعد الصدمة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض ضغوط مابعد الصدمة.

وقام **صبري وحامد (2017)** بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج للسيكودراما في تعديل جوانب السلوك العدواني، تكونت عينة الدراسة من (20) مراهقاً، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك العدواني (عبد الكريم، 1991)، والبرنامج الإرشادي القائم على السيوكودراما، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي وذلك لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس البعدي والقياس التتبعي في سلوك العدوان لدى المراهقات بعد تطبيق البرنامج السيوكودرامي لصالح التطبيق التتبعي.

وفي دراسة **للبنساي وغنيم (2016)** هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على إستراتيجية السيوكودراما النفسية لتنمية التفاعل الاجتماعي لدى عينة من الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد، أجريت الدراسة على عينة مكونة من 12 طفلاً وطفلة (7 ذكور، 5 إناث)، تتراوح أعمارهم بين (6 إلى 10) سنوات واستخدمت الدراسة مقياس التفاعل الاجتماعي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين القياس القبلي، والبعدي على التفاعل الاجتماعي في اتجاه القياس البعدي، كما كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 بين القياس البعدي والتتبعي في اتجاه القياس التتبعي.

كما هدفت دراسة **حبيب (2016)** إلى التعرف على فعالية برنامج تدريبي باستخدام السيكدوراما لتنمية التفاعل الاجتماعي للأطفال المتلجلجين وأثره على تقدير الذات لديهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً متلجلجاً، قسمت إلى (12) تجريبية (12) ضابطة، وقد طبق عليهم مقياس اللجاجة، مقياس التفاعل الاجتماعي، ومقياس تقدير الذات، واستمارة دراسة الحالة للأطفال المتلجلجين، والبرنامج التدريبي القائم على السيكدوراما، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية السيكدوراما في تنمية التفاعل الاجتماعي وتقدير الذات لدى الأطفال المتلجلجين .

أما دراسة **زارعي وآخرون (2016)** فقد كان الهدف منها هو التحقق من تأثير الدراما النفسية على الاستجابة للضغوط، والوحدة، والتفاعل الاجتماعي عند زوجات الموظفين. كان تصميم هذه الدراسة شبه تجريبي بالاختبار القبلي البعدي مع المجموعة الضابطة. تم اختيار المشاركين من خلال طريقة أخذ العينات المتاحة وتم تعيينهم في مجموعتين ضابطة وتجريبية بشكل عشوائي. تضمنت الأدوات استبيانات الاستجابة للتوتر (SRI) والوحدة (SELSA) والمهارات الاجتماعية (SSI). تم تحليل البيانات باستخدام MANCOVA. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وأن التدريب على الدراما النفسية قلل من التوتر والضغوط والوحدة وزاد من التفاعل الاجتماعي في المجموعة التجريبية. وفقاً للنتائج يمكننا القول أن الدراما النفسية فعالة في تقليل الاستجابة للتوتر والوحدة وتحسين التفاعل الاجتماعي.

وفي دراسة قام بها **الزيود (2016)** هدفت إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج قائم على السيكدوراما والموسيقى في تنمية المهارات الاجتماعية، والتواصلية، والترويحية. تكونت عينة الدراسة من (30) طفلاً من ذوي اضطراب طيف التوحد في مدينة عمان، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس المهارات الاجتماعية والتواصلية والترويحية، وبرنامج السيكدوراما والموسيقى، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي وتوصلت الدراسة إلى وجود دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية على مقياس المهارات الاجتماعية والمهارات التواصلية والترويحية تعزى إلى تطبيق برنامج السيكدوراما.

وهدف دراسة **يعقوب وعلاونة (2016)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشاد قائم على السيكدوراما في خفض السلوك الفوضوي وتحسين المهارات الاجتماعية للطلبة، تكونت العينة من (24) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين تجريبية وضابطة. تم استخدام مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس المهارات

الاجتماعية والبرنامج الإرشادي. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، بمعنى وجود تأثير إيجابي للبرنامج الإرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض السلوك الفوضوي.

كما قام **Tavakoli (2014)** بدراسة هدفت إلى فحص فعالية التعليم الجماعي لأسلوب الحياة الصحية في إدارة الضغوط وتنظيم العاطفة باستخدام الدراما النفسية مع طالبات السكن الطلابي لجامعة أصفهان في الفصل الدراسي الأول عام 2013. تم اختيار 32 طالبة من بين الطلاب الحاصلين على درجات عالية في صعوبات في مقياس تنظيم العاطفة ودرجة منخفضة في استبيان إدارة الضغوط، وقد صنفوا عشوائياً إلى المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة (16 في كل مجموعة). استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تلقت المجموعة التجريبية ثماني جلسات مدة كل منها 90 دقيقة. واستخدمت المقاييس التالية: (استبيان إدارة الضغوط لمليكبور، ومقياس التنظيم (DERS) للصعوبات العاطفة). أظهرت نتائج الاختبار اللاحق عن طريق تحليل التباين أن التدخل التعليمي لنمط الحياة الصحي باستخدام الدراما النفسية زاد بشكل ملحوظ القدرة على إدارة الضغوط وتنظيم الانفعالات لدى طالبات السكن الطلابي المشاركات في الدراسة مقارنة مع المجموعة الضابطة.

وقامت **المالكي (2013)** بدراسة للتعرف على فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيودراما في التخفيف من الضغط النفسي وتكونت عينة الدراسة من (33) طالبة من طالبات جامعة أم القرى غير المتزوجات، واستخدمت الدراسة مقياس الضغط النفسي وبرنامج السيودراما، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الضغط النفسي في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

وفي دراسة **لكوركي ويازداخاستي وإبراهيمي وعريزي Kooraki, Yazdkhasti, Ebrahimi & Oreizi (2012)** هدفت إلى فحص دور السيودراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض إيمان الإنترنت لدى الطلبة في إيران، تكونت عينة الدراسة من (36) طالبا وطالبة تم تقسيمهم على

مجموعتين تجريبية وضابطة، واستخدم الباحثون مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس إيمان الإنترنت. وأظهرت النتائج تحسن دال إحصائياً في المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة الرمانة (2012) إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيودراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصفين: الخامس، والسادس الابتدائيين الملتحقين بغرف المصادر في مديرية التربية والتعليم لمدينة السلط، وتم توزيعهم على أربع مجموعات عشوائياً: مجموعتين تجريبيتين؛ واحدة للذكور وأخرى للإناث، ومجموعتين ضابطتين لكلا الجنسين أيضاً، وتم تدريب أفراد المجموعة التجريبية على برنامج السيودراما. أما المجموعة الضابطة فلم يخضع أفرادها إلى التدريب. واستخدم الباحث برنامجاً تدريبياً قائماً على السيودراما، ومقياس المشكلات السلوكية والانفعالية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية الذين خضعوا إلى البرنامج التدريبي القائم على السيودراما (المجموعة التجريبية) مقارنة مع الطلبة الذين لم يخضعوا للبرنامج التدريبي في خفض المشكلات السلوكية (السلوك العدواني، ضعف الانتباه، والنشاط الزائد، والانضباط المدرسي) ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي دراسة Dogan (2010) والتي كانت بعنوان: "فعالية السيودراما في تحسين أسلوب الاتصال للشباب". تكونت العينة من 22 عضواً من جامعة أنقرا، وكان عدد المجموعة التجريبية 11 تتراوح أعمارهم بين 23-26 سنة (8 إناث، 3 ذكور). تلقت المجموعة التجريبية 12 جلسة في السيودراما امتدت على ثلاث شهور. وكانت النتيجة وهي عن طريق المنهج الوصفي، أنها حسنت الفهم للنفس وطور الشباب أنفسهم وأصبح لديهم وعي بطرق الاتصال الجيدة، وأصبحت علاقاتهم جيدة ولديهم ثقة بأنفسهم، وطوروا مهارات التعاطف والتكيف وبدأوا ينظرون للحياة بنظرة تفاعلية.

أما دراسة كاثرين (2008) Kathryn والتي كان الهدف منها: "مقارنة للتدخل عن طريق لعب الأدوار، والتعبير العاطفي، وأسلوب حل المشكلات في خفض مستوى الضغط النفسي". قسمت فيها المجموعة إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تكونت من 65 طالب تلقوا برنامجاً في لعب

الأدوار، المجموعة الثانية تكونت من 62 طالب تلقوا برنامج في حل المشكلات، المجموعة الثالثة تكونت من 37 طالب وهي المجموعة الضابطة. وطبقت مقاييس الضغوط ومقياس المزاج قبل وبعد تطبيق البرامج. وأسفرت النتائج عن عدم فاعلية برنامج السيودراما في خفض مستوى الضغط النفسي بالمقارنة بالمجموعة التي تلقت برنامج في حل المشكلات بطريقة لها دلالات إحصائية واضحة.

وقام محمد (2004) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية السيودراما في تعديل بعض جوانب السلوك غير التكيفي، كالانطواء ونطق بعض أصوات الحروف لدى الأطفال ضعاف السمع، وتكونت عينة الدراسة من (20) تلميذاً من الصفوف: الرابع، والخامس، والسادس من مدرسة الأمل للصم، وضعاف السمع بالزقازيق، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية: عددها (10) تلاميذ؛ (7) ذكور و(3) إناث، ومجموعة ضابطة: عددها (10) تلاميذ (7) ذكور و(3) إناث. واستخدم الباحث مقياس السلوك الانطوائي: إستمارة دراسة حالات اضطرابات النطق، استمارة ملاحظة السلوك الانطوائي، استمارة ملاحظة اضطرابات النطق، مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي إعداد حمدان فضة (1997) اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء، برنامج السيودراما إعداد الباحث. وأظهرت النتائج تحسُّن أفراد المجموعة التجريبية في مقابل أفراد المجموعة الضابطة في السلوك التكيفي وانخفاض السلوك غير التكيفي، وكان تحسُّن المجموعة التجريبية في نطق أصوات الحروف، واستمرَّ تحسُّن أفراد المجموعة التجريبية في السلوك التكيفي وانخفاض السلوك غير التكيفي. وتحسُّن أفراد المجموعة الضابطة في نطق أصوات الحروف وذلك بعد فترة المتابعة.

وأجرى مطر (2002) دراسة هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية (التعاون - الاستقلالية - الصداقة) لدى الأطفال الصم، وذلك باستخدام السيودراما، وتكونت عينة الدراسة من (24) طفلاً وطفلة، تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة، وقُسموا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية، ومجموعة ضابطة وهم متساوون من حيث الذكاء، والجنس في كل مجموعة واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية للأطفال الصم وبرنامج سيودراما، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات الصداقة والاستقلالية والتعاون لدى الصم، وعدم وجود فروق بين كل من الذكور، والإناث في التطبيق البعدي على مقياس المهارات الاجتماعية.

ثانيا: دراسات تناولت التّمر وعلاقته بتدني مستوى المهارات الاجتماعية وزيادة الضغوط النفسيّة:

في دراسة لرايو وآخرون Rao et al (2017) لوحظ أن التنشئة الوالدية المتساهلة والتي تؤدي إلى نقص المهارات الاجتماعية تسهم في وقوع الأبناء ضحايا للتنمر الإلكتروني، حيث أجريت الدراسة على عينة من (2590) طالبا وطالبة من المدارس الإعدادية والثانوية في الصين، ووجدت أن كافة أشكال التّمر الإلكتروني ارتبطت بتدني مستوى الكفاءة الوالدية. وفي المقابل تزيد احتمالات أن يكون الطالب متتمرا الكترونيا مع عدم وجود أسلوب التنشئة الديمقراطي، وفرض الانضباط البدني من قبل كلا الوالدين، فعلي سبيل المثال كان كل من المتتمرين والضحايا مدمنين على الإنترنت والألعاب الإلكترونية.

كما قام عبده وأحمد (2017) بدراسة هدفت للتعرف إلى الفروق بين مرتفعي، ومنخفضي التّمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي، والتعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتّمر المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (252) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس التّمر المدرسي ومقياس الذكاء الأخلاقي. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مرتفعي التّمر المدرسي ومنخفضي التّمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي لصالح منخفضي التّمر المدرسي، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتّمر المدرسي كانت على الترتيب: ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام، ثم التسامح.

وفي دراسة قام بها دخان (2015) هدفت إلى التعرف على علاقة المهارات الاجتماعية بسلوكيات التّمر، وتكونت عينة الدراسة من (398) طالباً وطالبة من طلاب الثانوية بمنطقة الناصرة في فلسطين، واستخدمت الدراسة مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس التّمر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق تعزى لتأثير الجنس في التّمر لصالح الذكور، ووجود علاقة سلبية بين مستوى المهارات الاجتماعية وسلوكيات التّمر لدى عينة الدراسة.

كما قامت خوج (2012) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة التّمر المدرسي بالمهارات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (243) تلميذاً وتلميذة من الصف السادس بالمملكة العربية

السعودية، واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس التّمتّر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين التّمتّر المدرسي والمهارات الاجتماعية.

وقام شنايدر ودونيل وستوف وكالتر، Schneider, Donnell, Stueve, and Coulter., (2012) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين التّمتّر الإلكتروني والضغط النفسي، لدى عيّنة من (20406) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الثانوية بولاية ماساتشوستس بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت النتائج أن 8.15% من الطلاب أفادوا بحصول التّمتّر الإلكتروني و9.25% أفادوا بحصول التّمتّر التقليدي خلال اثنا عشر شهرا الماضية. وأيضا أفادت النتائج أن 7.59% من ضحايا التّمتّر الإلكتروني هم أيضا ضحايا للتّمتّر التقليدي و3.63% من ضحايا التّمتّر التقليدي هم ضحايا للتّمتّر الإلكتروني. أظهرت النتائج أيضا أن ضحايا التّمتّر هم من منخفضي الأداء الأكاديمي وأنّ علاقاتهم الاجتماعية محدودة. ووجد الباحثون أيضا أنّ الإحباط مرتفع لدى الطلاب الذين هم ضحايا للتّمتّر بنوعيه في نفس الوقت وأن محاولات الانتحار أيضا مرتفعة بينهم. بينما ضحايا التّمتّر التقليدي أو الإلكتروني لديهم مستوى مرتفع من الضغوط النفسية.

كما قام جوفان وآخرون Juvone et al (2003) بدراسة هدفت الى فحص العلاقة بين التّمتّر الإلكتروني والاكتئاب والقلق والوحدة النفسية لدى المراهقين، وقد بلغ حجم العيّنة (1985) طالباً من السود وأمريكا اللاتينية، من الصف السادس، ذوي خلفيات ريفية اقتصادية متدنية. طبقت عدة أدوات منها تقارير سلوك التّمتّر، وثلاثة مقاييس (الاكتئاب والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية). وأسفرت نتائج الدراسة عن أن 22% من الطلاب صنفوا على أنهم متممرون، حيث أظهروا مستويات عالية من المشكلات السلوكية والدراسية، حيث أظهرت النتائج أنّ 9% من الطلبة هم ضحايا للتّمتّر، وقد أظهروا مستويات عالية في الاكتئاب والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية.

2.3 التعقيب على الدراسات السابقة

أولاً: تعقيب على الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج القائمة على السيكودراما في خفض الضغوط النفسية وتحسين المهارات الاجتماعية:

أظهرت الدراسات السابقة أهمية وفاعلية العلاج بالسيكودراما في تحسين المهارات الاجتماعية لدى المشاركين والذي أثبتته دراسة (أبو حماد، 2019؛ أبو الرب، 2018؛ الرفاعي والمومني، 2018؛ البهنساوي وغنيم، 2016؛ حبيب، 2016؛ الزيود، 2016؛ يعقوب وعلاونة، 2016؛ لكوركي وآخرون، 2012؛ محمد، 2004؛ مطر، 2002).

كما أظهرت الدراسات السابقة فاعلية العلاج بالسيكودراما في خفض الضغوط النفسية والتي تناولتها دراسة (Tavakoli, 2014؛ المالكي، 2013؛ زارعي وآخرون 2016؛ مرجان، 2018).

أما دراسة (صبح، 2019؛ صبري وحامد، 2017؛ الرمامنة، 2012) فقد تناولت فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على السيكودراما في خفض مستوى التّمر لدى المراهقين، وتعديل جوانب السلوك العدواني وخفض المشكلات السلوكية والانفعالية.

ثانياً: تعقيب على الدراسات التي تناولت التّمر وعلاقته بتدني مستوى المهارات الاجتماعية وزيادة الضغوط النفسية:

أظهرت الدراسات السابقة إلى وجود علاقة ارتباطية بين التّمر والضغوط النفسية (شنايدر وزملاؤه، 2012؛ جوفان وآخرون، 2003).

كما أظهرت الدراسات ارتباط التّمر بنقص المهارات الاجتماعية، وأنّ نقص المهارات الاجتماعية يسهم في الوقوع كضحايا للتّمر (رايو وآخرون، 2017؛ عبده وأحمد، 2017؛ دخان، 2015؛ خوج، 2012).

ومن خلال ما سبق نرى أنّ الدراسة الحالية اشتركت من حيث النتائج مع بعض الدراسات السابقة التي أثبتت فاعلية البرامج القائمة على السيكودراما في خفض الضغوط النفسية وتحسين المهارات الاجتماعية (أبو حماد، 2019؛ الزيود، 2016؛ يعقوب وعلاونة، 2016؛ المالكي، 2013؛ مطر،

2002). وتعارضت مع دراسة (كاثرين، 2008) في عدم فاعلية السيكدوراما في خفض الضغوط النفسية.

كما يتضح مما سبق ندرة الدراسات التي تناولت استخدام برامج إرشادية وعلاجية قائمة على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض مستوى الضغوط النفسية لدى المراهقين المعرضين للتمتر الإلكتروني. وأيضاً قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التتمر والضغوط النفسية أو التتمر والمهارات الاجتماعية. وهذه هي الإضافة التي تقدمها الدراسة الحالية من حيث تناول هذه المتغيرات واستخدام العلاج بالسيكدوراما مع هذه المتغيرات وهذه الفئة الإرشادية.

ساعدت الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية، الدراسة الحالية وذلك من خلال تقديم خلفية نظرية للتمتر الإلكتروني والمهارات الاجتماعية والضغوط النفسية، والتي تم الاسترشاد بها في بناء البرنامج الإرشادي، بالإضافة إلى الاستفادة من المقاييس الموجودة في هذه الدراسات والاختيار من بينها. كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وفي الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفاً لأفراد الدراسة، وأدواتها، والتحليلات الإحصائية التي تم استخدامها.

3.1 منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، حيث تم اختيار عينة من الطلبة بناءً على نتائجهم على مقياس التثمر الإلكتروني، ممن حصلوا على أعلى الدرجات وممن وافقوا على الاشتراك بالدراسة الحالية، كما توزيعهم عشوائياً لمجموعتين تجريبية، وضابطة، وقد تم قياس أداء المجموعتين قبل وبعد التدخل الإرشادي، وذلك فيما يتعلق بالمهارات الاجتماعية والضغوط النفسية. ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة باستخدام الرموز على النحو الآتي:

E: O1 X O2

C: O1 O2

حيث:

E : المجموعة التجريبية.

C : المجموعة الضابطة.

X: المعالجة

O1: القياس القبلي

O2: القياس البعدي

3.2 مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة مدرسة الأمل في قرية المشهد من الصفوف السادس حتى الثامن، والذين يقدر عددهم بـ(120) طالبا وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة من الطلبة الذين تحققت فيهم ثلاثة شروط هي: التعرض للتنمر الالكتروني بدرجة متوسطة فما فوق، وجود مستوى متوسط فما دون من المهارات الاجتماعية، ووجود درجة متوسطة فما فوق من الضغوط النفسية. وقد بلغ عدد هؤلاء الطلاب (20) طالبا وطالبة تم توزيعهم عشوائيًا إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة.

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها تم استخدام الأدوات التالية:

أولاً: مقياس التنمر الالكتروني: استخدمت الدراسة الحالية مقياس التنمر الالكتروني من إعداد (المكانين ويونس والحياري، 2018) والذي قاموا ببنائه بناء على الأدبيات السابقة والرجوع لبعض المقاييس الأجنبية، يتكون المقياس من (17) فقرة تقيس درجة التعرض للتنمر الالكتروني.

يتم تصحيح المقياس من خلال مجموعة من الخيارات: موافق بشدة ويعطى (5) درجات، موافق ويعطى (4) درجات، أحياناً ويعطى (3) درجات، غير موافق ويعطى درجتين، غير موافق بشدة ويعطى درجة واحدة.

وتصحح النتائج على مقياس التنمر الالكتروني على النحو التالي:

23-14	تنمر منخفض
33-24	تنمر متوسط
42-34	تنمر مرتفع

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس على عينة من (30) طالبا كعينة استطلاعية لقياس صدق وثبات الأداة، حيث تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة الفعلية ومن نفس مجتمع الدراسة.

الصدق:

تم أولاً حساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي وعلم النفس وممن يحملون درجة الدكتوراه في هذا المجال، لإبداء الرأي في سلامة الفقرات ومدى وضوحها وقدرتها على القياس، وأيضاً إبداء الرأي في مدى ملائمة المقياس لأغراض الدراسة الحالية. تم اعتماد معيار اتفاق 80% لإبقاء الفقرة واعتبارها ملائمة للمقياس.

ثانياً: تم قياس فاعلية الفقرات لمقياس التّمرّ الإلكتروني من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وذلك كمؤشر على صدق البناء، ويشير جدول (1) الى نتائج التحليل.

جدول (1): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس التمر الإلكتروني مع الدرجة الكلية على المقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0.621**	7	0.680**	13	0.097
2	0.440*	8	0.680**	14	0.598**
3	0.696**	9	0.330*	16	0.476**
4	0.431*	10	0.350*	16	0.680**
5	0.019	11	0.150	17	0.826**
6	0.407*	12	0.397*		

*ذو دلالة عند مستوى 0,05 **ذو دلالة عند مستوى 0,01

يوضح الجدول أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت ذات درجات متفاوتة، كانت معظم ارتباطات الفقرات بالدرجة الكلية دالة إحصائياً باستثناء الفقرات (5، 11، 13) والتي كانت ارتباطاتها ضعيفة وتم حذفها قبل استخدام المقياس.

الثبات:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بمعادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0,80) وهي قيمة جيدة من الثبات ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي للفقرات، وعليه يعتبر المقياس مناسباً لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس المهارات الاجتماعية: استخدمت الدراسة الحالية مقياس المهارات الاجتماعية من إعداد ريجيو (Rejeo) عام (1986) ترجمة وتعريب السيد (1998)، إذ قام ريجيو باستخراج صدق المقياس باستخدام صدق البناء والصدق العاملي والصدق التمييزي، كما قام بحساب ثبات المقياس من خلال استخراج معامل الإتساق الداخلي للمقياس باستخدام معامل كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي، وطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، والمقياس ذو تدرج خماسي، كما يتضمن المقياس فقرات ذات صياغة موجبة وفقرات ذات صياغة سالبة، والفقرات الموجبة هي (2، 1، 3، 4، 5، 8، 9، 12، 13، 17، 20، 23، 24، 25، 28، 34)، وقد تم تصحيح تلك الفقرات باستخدام مفتاح التصحيح الآتي: تنطبق تماماً وقد أعطيت (5) درجات، تنطبق بدرجة كبيرة وأعطيت (4) درجات، تنطبق إلى حد ما وأعطيت (3) درجات، لا تنطبق كثيراً وأعطيت درجتين، لا تنطبق إطلاقاً وقد أعطيت درجة واحدة. أما الفقرات السلبية فهي (6، 7، 10، 11، 14، 16، 18، 19، 21، 22، 26، 27، 29، 30، 31، 32، 40، 42) فقد صححت بطريقة معكوسة، إذ أعطي الخيار تنطبق تماماً درجة واحدة، كما أعطي الخيار تنطبق بدرجة كبيرة درجتان، والخيار تنطبق إلى حد ما (3) درجات، ولا تنطبق كثيراً (4) درجات، ولا تنطبق إطلاقاً (5) درجات. (اليوسف، 2013).

وتصحح النتائج على مقياس المهارات الاجتماعية على النحو التالي:

منخفض	86-37
متوسط	136-87
مرتفع	185-137

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

تم تطبيق المقياس على عينة من (30) طالبا كعينة استطلاعية لقياس صدق وثبات الأداة، حيث تم اختيارهم من خارج عينة الدراسة الفعلية ومن نفس مجتمع الدراسة.

الصدق:

تم حساب الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض المقياس على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي وعلم النفس وممن يحملون درجة الدكتوراه في هذا المجال، لإبداء الرأي في سلامة الفقرات ومدى وضوحها وقدرتها على القياس، وأيضاً إبداء الرأي في مدى ملائمة المقياس لأغراض الدراسة الحالية. تم اعتماد معيار اتفاق 80% لإبقاء الفقرة واعتبارها ملائمة للمقياس.

كما تم قياس فاعلية الفقرات لمقياس المهارات الاجتماعية من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وذلك كمؤشر على صدق البناء، ويشير جدول (2) الى نتائج معاملات الارتباط.

جدول (2): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية على المقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0,312	11	0,451*	21	0,427*	31	0,661**
2	0,440*	12	0,336	22	0,692**	32	0,680**
3	0,313	13	0,267	23	0,560**	33	0,437*
4	0,520**	14	0,183	24	0,517**	34	0,231
5	0,302	15	0,343	25	0,358*	35	0,309
6	0,659**	16	0,541**	26	0,384*	36	0,491**
7	0,694**	17	0,382*	27	0,697**	37	0,533**
8	0,218	18	0,749**	28	0,313	38	0,345*
9	0,027	19	0,653**	29	0,718**	39	0,442*
10	0,612**	20	0,348	30	0,514**	40	0,398*
						41	0,405*
						42	0,411*

* ذو دلالة عند مستوى 0,05 ** ذو دلالة عند مستوى 0,01

يوضح الجدول أن قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت ذات درجات متفاوتة، كما تُشير النتائج إلى أن معظم الفقرات ارتبطت بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً ومعظمها تجاوز

معامل ارتباط (0,30) وهو المقبول لأغراض الصدق، لكن كان هناك ارتباط ضعيف لخمس فقرات حيث ارتبطت الفقرات التالية ارتباطا ضعيفا بالدرجة الكلية ولذا تم حذفها من المقياس قبل تطبيقه على عينة الدراسة وهذه الفقرات هي: (8، 9، 13، 14، 34).

النتائج:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس المهارات الاجتماعية بمعادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0,81). وهي قيمة جيدة من الثبات ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وعليه يعتبر المقياس مناسباً لأغراض الدراسة.

ثالثاً: مقياس الضغوط النفسية: من إعداد حباس وزملاؤها (2017) يتكون المقياس من (42) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي: الضغوط الأكاديمية، والسياسية، والاجتماعية. يتم الإجابة عليه من خلال اختيار بديل من بين ثلاثة بدائل للإجابة، يشير ارتفاع الدرجة النهائية الى وجود درجة عالية من الضغوط النفسية. قام الباحثون بحساب الثبات فكان معامل الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا (0.87).

وتصح النتائج على مقياس الضغوط النفسية على النحو التالي:

27-0	مستوى منخفض
55-28	مستوى متوسط
82-56	مستوى مرتفع

الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

الصدق:

تم حساب الصدق الظاهري لمقياس الضغوطات النفسية من خلال عرض المقياس على (5) محكمين من ذوي الاختصاص في الإرشاد النفسي وعلم النفس وممن يحملون درجة الدكتوراه في هذا المجال، لإبداء الرأي في سلامة الفقرات ومدى وضوحها وقدرتها على القياس، وأيضاً إبداء الرأي في مدى ملاءمة المقياس لأغراض الدراسة الحالية. تم اعتماد معيار اتفاق 80% لإبقاء الفقرة واعتبارها ملائمة للمقياس.

وتم قياس فعالية الفقرات لمقياس التّئمّر الالكتروني من خلال حساب معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، وذلك كمؤشر على صدق البناء، ويشير جدول (3) الى نتائج التحليل.

جدول (3): معاملات الارتباط بين فقرات مقياس الضغوط النفسية مع الدرجة الكلية على المقياس

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
1	0,516**	12	0,401*	23	0,407*	34	0,382*
2	0,681**	13	0,481**	24	0,624**	35	0,444*
3	0,553**	14	0,430*	25	0,617**	36	0,398*
4	0,557**	15	0,310	26	0,565**	37	0,569**
5	0,383**	16	0,129	27	0,434*	38	0,461*
6	0,373*	17	0,507**	28	0,479**	39	0,499*
7	0,483**	18	0,534**	29	0,404*	40	0,506**
8	0,347	19	0,530**	30	0,265	41	0,622**
9	0,642**	20	0,336	31	0,543**	42	0,750**
10	0,419**	21	0,691**	32	0,335	43	0,429*
11	0,491**	22	0,512**	33	0,459*		

* ذو دلالة عند مستوى 0,05 ** ذو دلالة عند مستوى 0,01

يوضح الجدول أنّ معظم قيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية كانت مرتبطة ولها دلالة قوية، باستثناء الفقرات رقم (8، 15، 16، 20، 30) والتي كان ارتباطها ضعيفاً وبالتالي تم حذفها.

الثبات:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الضغوطات النفسية بمعادلة ألفا كرونباخ وبلغ معامل الثبات (0,92). وهي قيمة جيدة من الثبات ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس، وعليه يعتبر المقياس مناسباً لأغراض الدراسة.

رابعاً: برنامج الإرشاد الجمعي القائم على السيكدوراما:

1. بناء البرنامج ومحتوى البرنامج:

قامت الباحثة ببناء برنامج إرشادي جمعي يستند على السيكدوراما، يحوي مجموعة من الفنيات والتمارين، التي تم توظيفها لمساعدة أعضاء المجموعة في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لديها، تكون البرنامج من (14) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة (90) دقيقة، تم تطبيقها خلال الفصل الثاني بواقع جلسة أسبوعية خلال حصة المهارات الحياتية المدرجة في البرنامج المدرسي للمرشدة التربوية. وكان لكل جلسة مجموعة من الأهداف والتي تنصب في تحقيق الهدف العام للبرنامج وهو تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط لدى ضحايا التّمرّ الالكتروني، وكذلك كان لكل جلسة محتوى وأدوات وفنيات وتمارين مختلفة مثل تمرين لعب الدور، وفنية المرأة، والدكان السحري، والكرسي الخالي، والظل والنحات. كما هو موضح في الملحق رقم (7). وفيما يلي ملخص لجلسات البرنامج الإرشادي:

الجلسة الأولى: هدفت الجلسة الأولى إلى التعارف، وكسر الحواجز، وبناء الألفة بين أفراد المجموعة من جهة، وبين المرشدة والمجموعة من جهة ثانية، وتعريف المشاركين بالبرنامج وأهدافه ومناقشة قواعد الجلسات الإرشادية وتوقعات المشاركين، و إعطاء تمهيد لموضوع البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت هذه الجلسة إلى تطوير القدرة على التعبير الصوتي الدرامي في مشاعر معيّنة، وتعريف المشاركين بالسيكدوراما، وعرض الصعوبات والإشكاليات في الاتصال الشخصي وصعوبة تمرير الرسائل بديقة، وإدراك أهمية لغة الجسم في عملية الاتصال.

الجلسة الثالثة: معرفة مشاعر الآخرين وتصرفاتهم في الأوضاع المتشابهة واحترام مشاعر الآخرين.

وصفات المتنمّر والمتنمّر عليه ورؤية المتنمّر بمنظور آخر، ودور المتفرجين. والتعبير عن المشاعر من خلال الرسم.

الجلسة الرابعة: أن يعي الطلاب الدور الذي يؤدّونه في الإيذاء والتّمتّع، وزيادة عدد الطلاب الذين يؤدّون دور المدافعين والحراس، أي الذين يرفضون بشكل علني تصرفات عنيفة في المجموعة ويكونون قدوة إيجابية لغيرهم.

الجلسة الخامسة: فهم وإدارة المشاعر والوعي حول العوامل المسببة للضغط النفسي، والتعرف إلى العوامل التي تساعد على التعامل والتكيف مع الضغط النفسي. وممارسة الاستماع كشكل من أشكال الدعم المتبادل بين الأقران، وتعزيز القدرة على التعامل الإيجابي مع الضغط النفسي والتمييز بين سلوكيات التكيف الإيجابية والسلبية.

الجلسة السادسة: معرفة مفهوم الضغط الاجتماعي، وزيادة وعي المشاركين بالأماكن والمواقف التي يشعرون فيها بالضغط الاجتماعي، وتمييز الضغط الاجتماعي الإيجابي عن الضغط الاجتماعي السلبي.

الجلسة السابعة: تدريب المشاركين على الإصغاء الفعال، وتحليل الصراع والحقائق الموضوعية، والمشاعر، والاحتياجات، ولغة الجسد، والاستماع الفعال. وأن يفهم المشاركون كيف يتفاهم الصراع ويتم التصعيد وكيف يتم إيقافه.

الجلسة الثامنة: التنبيه وزيادة الوعي إلى أنّ استعمال جمل ضمير المخاطب (أي "جمل أنت" / أنتِ") هي التي تؤدي إلى تفاقم النزاعات وزيادة حدّتها. وتعلّم مبنى جمل ضمير المتكلم ("جمل أنا")، والتدرّب على الجمل التي تبدأ بضمير المتكلم "أنا" واستخدامها من أجل إشراك الآخرين في المشاعر والتخفيف من حدّة النزاع.

الجلسة التاسعة: التواصل شعوريا مع تجربة الطالب المرفوض اجتماعيا وشعوره بالوحدة. واعتبار الرفض الاجتماعي نوع من أنواع التَّمر والإيذاء. والتواصل الشعوري مع الإحساس بالتعاطف، واستيضاح مفهوم "التعاطف" عند المشاركين.

الجلسة العاشرة: تعزيز الإصغاء والتعاطف من خلال التزامن والتناغم الحسّ - الحركي. وفهم السلوكيات التوكيدية والسلبية والعداوية وممارسة التواصل التوكيدي.

الجلسة الحادية عشر: تقبُّل الآخر والموافقة على التَّعامل مع الآخر. وتعميق وتبني الأفكار الإيجابية ومشاعر الاحترام تجاه الآخر. والتعبير عن مشاعرهم وخبراتهم من خلال تمرين النحات.

الجلسة الثانية عشر: تطوير القدرة على التعبير عن الثقة بالنفس عبر الإقرار بالقدرات والمهارات الذاتية. وزيادة الوعي الجسدي حيال كيفية التعبير عن الثقة بالنفس من خلال الاختبار الجسدي للموضعين المتعارضين (تقدير الذات العالي والمنخفض).

الجلسة الثالثة عشرة: كيف نمنع التَّمر وماذا نفعل عندما نتعرض له، وتعزيز قنوات الاتصال بين المشاركين وأهلهم، والتعرف على الحواجز التي تمنع الأبناء من مشاركة الأهل، وأخطار التستر وعدم مشاركة الأهل.

الجلسة الرابعة عشرة: إظهار القدرة على تلخيص نقاط التعلّم والرسائل الرئيسية، والمهارات التي طوّرها المشاركون خلال برنامج السيكدوراما. وإكمال الأعمال والمشاعر غير المنتهية، و التعرف على ملاحظات المشتركين في البرنامج وتقييمهم له، وشكر الأعضاء لاشتراكهم في البرنامج.

2. صدق البرنامج:

بعد بناء البرنامج قامت الباحثة بعرضه على خمسة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراة في علم النفس والإرشاد النفسي، وعلى محكمين ممن يحملون درجة الماجستير في العلاج بالسيكدوراما، وذلك بهدف التعرف على ملاحظاتهم فيما يتعلق بالجلسات والهدف منها، ومدى ملائمة التمارين في كل

جلسة، ومعرفة إن كان البرنامج يحقق الهدف الذي وضع من أجله، وقد تم الأخذ بالملاحظات المتعلقة في البرنامج.

3.4 إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

- إعداد أدوات الدراسة من مقاييس وبرنامج إرشاد جمعي.
- استخراج الخصائص السيكومترية لها.
- اختيار عينة الدراسة ممن لديهم درجات متوسطة أو مرتفعة على مقياس التّمرّ الالكتروني والضغط النفسي، ودرجات متوسطة أو منخفضة على مقياس المهارات الاجتماعية.
- توزيع الأفراد على المجموعتين التجريبية، والضابطة بأحد طرق التوزيع العشوائي.
- البدء بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.
- إجراء القياس البعدي لأفراد المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تحليل نتائج الدراسة وفق الأساليب الإحصائية المناسبة.
- مناقشة النتائج والتوصيات المنبثقة عن النتائج.

3.5 إجراءات وأخلاقيات البحث

تم حصر عينة الدراسة ثم الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتسهيل مهمة الباحثة، وبعد التأكد من سلامة أدوات الدراسة ومناسبتها للعينة تم البدء بجمع البيانات مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، وتطبيق البرنامج الإرشادي مع احترام حقوق الآخرين وآرائهم ومنحهم حرية المشاركة بالبحث أو عدم المشاركة والباحثة مسؤولة عن الحفاظ على سرية المعلومات واستخدامها للأغراض العلمية فقط.

3.6 الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل البيانات باستخراج:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبارات للعينات المستقلة على القياس القبلي لفحص مدى تكافؤ المجموعات، واختبار "ت" على القياس البعدي لفحص مدى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي.
- اختبارات للعينات المرتبطة لفحص الفروق بين أداء المجموعة التجريبية على القياسين القبلي، والبعدي واختبار تحليل التباين المصاحب ANCOVA.
- اختبارات للعينات المرتبطة لفحص الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4.1 مقدمة

في هذا الفصل سيتم استعراض نتائج الدراسة، وسيتم الإجابة عن الأسئلة البحثية للدراسة.

لفحص مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة Independent Samples Test على القياس القبلي لكل متغير من متغيرات الدراسة (التنمر الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية، والضغط النفسي) وكانت النتائج كما يلي:

جدول (4): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات التنمر الإلكتروني، والمهارات الاجتماعية، والضغط النفسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على القياس القبلي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى الدلالة	قيمة ت
التنمر	التجريبية	28.30	3.05687	10	0.671	0.431
الإلكتروني	الضابطة	27.70	3.16403	10		
المهارات	التجريبية	104.70	11.79501	10	0.053	2.069
الاجتماعية	الضابطة	113.50	6.46787	10		
الضغط	التجريبية	43.30	9.16576	10	0.164	1.452
النفسيّة	الضابطة	38.40	5.46097	10		

يلاحظ من الجدول أن الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية، والضابطة في كل من المهارات الاجتماعية وفي الضغط النفسي في القياس القبلي قبل بدء البرنامج الإرشادي ليس لها دلالة إحصائية؛ مما يدل على تكافؤ المجموعتين.

4.2 نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول وهو: هل هناك فروق في مستوى التّمرّ الإلكتروني على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة؟ تم أولاً إجراء اختبارات للعينات المستقلة، لفحص مدى الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي، ويشير جدول (5) إلى تلك النتائج.

جدول (5): نتائج اختبارات للفروق في متوسط درجات التّمرّ الإلكتروني بين أفراد المجموعة التجريبية، وأفراد المجموعة الضابطة على القياس البعدي

المتغير	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى الدلالة	قيمة ت
التّمرّ	التجريبية	22.60	4.45222	10	*.007	3.053
الإلكتروني	الضابطة	27.90	3.21282	10		

*يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 05 **يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 001.

يلاحظ من جدول (5) أنه يوجد فروق دالة إحصائية في التّمرّ الإلكتروني بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ حيث بلغ (22) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وهو (28) مما يعني أنّ التّمرّ الإلكتروني لدى المجموعة التجريبية كان أقل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

ثم تم إجراء اختبارات للعينات المرتبطة (Paired Samples Test) لكل مجموعة على القياسين القبلي والبعدي، لفحص مدى الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لكل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة في التّمرّ الإلكتروني. ويشير جدول (6) إلى النتائج.

جدول (6): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات التّمنّر الالكتروني بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي

المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى الدلالة	قيمة ت
التنمر	التجريبية	القبلي	28.3000	3.05687	10	**.000	7.640
		البعدي	22.6000	4.45222	10		
الالكتروني	الضابطة	القبلي	27.70	3.16403	10	0.373	0.937
		البعدي	27.90	3.21282	10		

*يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 05 **يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 001.

يشير جدول (6) أنه يوجد فروق دالة إحصائية في التّمنّر الالكتروني بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (28) وانخفض في القياس البعدي إلى (23). أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في التّمنّر الالكتروني بين متوسط درجاتهم في القياس القبلي حيث بلغ (27.70) وارتفع في القياس البعدي إلى (27.90).

4.3 نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني القائل: هل هناك فروق في مستوى المهارات الاجتماعية على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة؟ تم إجراء اختبارات للعينات غير المستقلة (Paired Samples Test) للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، لفحص مدى الفروق بين القياسين القبلي، والبعدي في المهارات الاجتماعية. ويشير جدول (7) الى النتائج.

جدول (7): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات المهارات الاجتماعية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي

المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى الدلالة	قيمة ت
المهارات	التجريبية	القبلي	104.70	11.79501	10	**.000	4.737
		البعدي	122.10	8.71079	10		
الاجتماعية	الضابطة	القبلي	113.50	6.46787	10	0.072	2.041
		البعدي	114.00	6.86375	10		

*يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 05 **يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 001.

يشير جدول (7) أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (105) وارتفعت في القياس البعدي إلى (122). مما يعني أن مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية كان أعلى بعد تطبيق البرنامج التجريبي.

أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية فقد كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (113.5) وارتفع مستوى المهارات الاجتماعية في القياس البعدي إلى (114).

4.4 نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث القائل: هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية على القياسين القبلي، والبعدي للمجموعتين التجريبية، والضابطة؟ تم إجراء اختبار "ت" للعينات غير المستقلة (Paired Samples Test) للمجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي، لفحص مدى الفروق بين القياسين القبلي، والبعدي في الضغوط النفسية. ويشير جدول (8) الى النتائج.

جدول (8): نتائج اختبار "ت" للفروق في متوسط درجات الضغوط النفسية بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي البعدي

المتغير	المجموعة	القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	مستوى الدلالة	قيمة ت
الضغوط	التجريبية	القبلي	43.30	9.16576	10	**.000	5.521
		البعدي	33.80	8.28385	10		
النفسية	الضابطة	القبلي	38.40	5.46097	10	0.164	1.452
		البعدي	38.75	4.57234	10		

*يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 05 **يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الفا. 001

يشير جدول (8) أنه يوجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (43) وانخفضت في القياس البعدي إلى (33).

أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية فقد كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (38) وارتفع مستوى الضغوط النفسية في القياس البعدي إلى (39).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

5.1 مناقشة النتائج

هدفت الدراسة لفحص فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمرّ الإلكتروني.

ولتحقيق هذا الهدف أجريت الدراسة على مجموعة من ضحايا التّمرّ الإلكتروني، وبعد أن تم تطبيق الاختبار القبلي وتطبيق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية، ومن ثم تطبيق الاختبار البعدي، وجمعت بيانات الدراسة من خلال الاختبار القبلي والبعدي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية)، عولجت البيانات إحصائياً عن طريق برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لفحص ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس التّمرّ الإلكتروني ومقياس الضغوط النفسية ومقياس المهارات الاجتماعية للمجموعة التجريبية، والضابطة قبل وبعد تطبيق البرنامج، وبعد أن اتضح وجود فروق في المجموعتين: الضابطة والتجريبية، تم فحص دلالة هذه الفروق على هذه المقاييس في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية برنامج الإرشاد الجمعي القائم على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التّمرّ الإلكتروني، ولصالح المجموعة التجريبية. وتناقش الفقرات التالية أسئلة وفرضيات الدراسة.

مناقشة نتائج الدراسة تبعاً لنتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: "هل هناك فروق في مستوى التّمرّ الإلكتروني على القياسين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة؟"

أشارت نتائج السؤال الأول إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في التّمرّ الإلكتروني بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي؛ حيث بلغ (22) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة

وهو (28) مما يعني أن التّثَمّر الالكتروني لدى المجموعة التجريبية كان أقل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، كما أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية في التّثَمّر الالكتروني بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (28)، وانخفض في القياس البعدي إلى (23) . أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في التّثَمّر الالكتروني بين متوسط درجاتهم في القياس القبلي حيث بلغ (27.70) وارتفع في القياس البعدي إلى (27.90).

قد تعود هذه النتائج وهذه الفروق بين المجموعتين في مستوى التّثَمّر الالكتروني إلى البرنامج الإرشادي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية ولم تتعرض له المجموعة الضابطة، وقد تعود الفروق إلى أثر الفَنَيَات والاستراتيجيات التي استخدمت في الجلسات الإرشادية. حيث إنّ السيكدوراما تتميز عن غيرها من الأساليب الإرشادية في أنها تتيح فرصة التعبير الحر عن المشاعر، والأفكار، والمشكلات، والمشاعر السلبية (التنفيس الانفعالي)، وكذلك قدرة السيكدوراما على تهيئة أجواء نفسية ملائمة مليئة بالحب، والثقة، والمرح مما يوفر فرصة التعلم الاجتماعي (النمذجة - الملاحظة - التقليد والمحاكاة) من خلال النماذج المقدمة في الجلسات وما يتبعها من حوار ومناقشة لأراء الطلاب.

كما أنّ رواية القصص السيكدرامية وتمثيل المشاركين لها، ساعدهم على الاستبصار بذواتهم وبسلوكاتهم في ظل جماعة السيكدوراما، خاصة ما قدم من أساليب مثل الكرسي الخالي والدكان السحري وغيرها، التي أسهمت في تحفيز الوعي الذاتي والتعرف إلى السلوكات السلبية والإيجابية لدى كل مشارك، ومن خلال ممارسة كل مشارك الأدوار ضمن المواقف السيكدرامية أتاحت لكل مشارك الاستبصار بأبعاد سلوكه غير السوي، وتقدير عواقب العنف، والتثَمّر، والانندفاعية لتحل محلها ممارسة أنماط سلوكية أكثر إيجابية وفيها الكثير من الود، والحب، والتعاطف، والتعاون.

فضلا عما وفره البرنامج الإرشادي القائم على السيكدوراما من تمارين وفنَيَات، مثل: لعب الدور، والنمذجة، والحوار، والمناقشة والتّمثيل، التي ساعدت المشاركين على أن يكون لكل فرد منهم وعي بأفكاره ومشاعره وقادر على إدارتها والتعبير عنها بطريقة إيجابية، وقادر على التواصل الإيجابي مع

الآخرين، مما طور لديهم مهارات واستراتيجيات قللت من لجوئهم للعنف والتّمرّ وبدلاً من ذلك يكونوا توكيديين، ولديهم القدرة على قبول الآخر والتعاطف معه والتفاعل السليم معه، مستخدمين ألفاظاً مناسبة وتعبيرات أكثر ملاءمة مما عزز من فرص التفاعلات الإيجابية مع الآخرين وحسّن من مهاراتهم الاجتماعية.

تتشابه نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (صبح، 2019) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على السيكدوراما في خفض مستوى التّمرّ لدى المراهقين. كما تشابهت مع نتائج دراسة (الرفاعي والمومني، 2018) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى الأنشطة الترويحية والسيكدوراما في خفض مستوى السلوك العدواني. وأيضاً تشابهت مع نتائج دراسة (الرمامنة، 2012) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على السيكدوراما في خفض المشكلات السلوكية والانفعالية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم ومنا السلوك العدواني وضعف الانضباط المدرسي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "هل هناك فروق في مستوى المهارات الاجتماعية على القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة؟"

أظهرت نتائج السؤال الثاني أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (105)، وارتفعت في القياس البعدي إلى (122). كما أظهرت النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية حيث بلغ (122) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وهو (114) مما يعني أنّ مستوى المهارات الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية كان أعلى بعد تطبيق البرنامج التجريبي.

أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في المهارات الاجتماعية فقد كان متوسط درجاتهم في القياس القبلي (113.5) وارتفع مستوى المهارات الاجتماعية في القياس البعدي إلى (114).

وهذا التحسن لدى المجموعة التجريبية يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما والمستخدم في هذه الدراسة، وأيضاً يثبت فاعلية وملاءمة الأنشطة السيكودرامية في تحسين المهارات الاجتماعية. حيث إن السيكودراما وفرت فرصة للأفراد للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم في أنشطة درامية عفوية، وهو ما يميز السيكودراما ويجعلها مهمة في العمل على تطوير كثير من القدرات، والمهارات عند الأفراد وذلك من خلال العديد من الفنيات مثل: لعب الدور، عكس الدور، المرأة، التخيل، الحركة... والتي أسهمت في التغيير الإيجابي عند أفراد المجموعة التجريبية. وعززت من نموهم الاجتماعي، والعاطفي، والمعرفي.

وتتشابه نتائج الدراسة الحالية مع دراسات كل من (يعقوب وعلاونة، 2016) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية، والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية، بعد التعرض لبرنامج إرشادي في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض السلوك الفوضوي، وتشابهت أيضاً مع نتائج دراسة (الزيود، 2016) التي وجدت تحسن في مستوى المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. كما تتوافق مع دراسة (Kooraki, Yazdkhasti, Ebrahimi & Oreizi, 2012) التي أثبتت فاعلية السيكودراما في تحسين المهارات الاجتماعية، وخفض إدمان الانترنت لدى الطلبة، وأيضاً تتوافق مع دراسة (مطر، 2002) التي أثبتت فاعلية برنامج قائم على السيكودراما في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات الصداقة والاستقلالية والتعاون لدى الصم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل هناك فروق في مستوى الضغوط النفسية على القياسين القبلي والبعدى للمجموعتين التجريبية والضابطة؟"

أظهرت نتائج السؤال الثالث إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدى؛ حيث بلغ (33) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة وهو (39) مما يعني أن الضغوط النفسية لدى المجموعة التجريبية كان أقل بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فروق دالة إحصائية في الضغوط النفسية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي حيث بلغ (43)، وانخفض في القياس البعدى إلى (33). أما فيما يتعلق بالمجموعة الضابطة، فقد بينت النتائج أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية في

الضغوط النفسية بين متوسط درجاتهم في القياس القبلي حيث بلغ (38) وارتفع في القياس البعدي إلى (39).

وهذا التحسن في المجموعة التجريبية يؤكد فاعلية الأنشطة القائمة على السيكودراما في خفض الضغوط النفسية، حيث إن السيكودراما تفيد في التنفيس عما يدور داخل الفرد من مكبوتات وما يتعرض له من ضغوط نفسية، وتساعد في تخفيض عوامل القلق النفسي، والاجتماعي وتساعد الفرد في فهم نفسه، وفهم المحيط الذي يعيش فيه من خلال الفرصة التي توفرها للتعبير عن مشاعرهم بحرية، مما حررهم من أي ضغط، أو توتر وعلمهم أساليب جديدة لحل المشكلات والتواصل مع الآخرين، وهذا ما سعت إليه جلسات البرنامج الإرشادي.

كما ساهمت الأنشطة التي قدمت في المجموعة على توفير الدعم الشخصي والذي وفر للمشاركين الشعور بالأمان وكسر العزلة، كما ساهم في وجود استجابات عاطفية مشتركة بين أفراد المجموعة الإرشادية، وقد اهتم البرنامج الإرشادي في الأنشطة والتمارين التي تحسن النمو الاجتماعي والعاطفي لأفراد المجموعة الإرشادية، مما وفر الفرصة في التواصل مع بيئاتهم وكان عاملاً أساسياً في خفض مشاعر الضغط النفسي وخفض السلوكيات غير الاجتماعية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الذي تعرضت له المجموعة التجريبية، وهذه النتيجة تشابهت مع نتائج دراسة (المالكي، 2013) في فاعلية السيكودراما في خفض الضغوط النفسية،

كما أنّ نتائج الدراسة الحالية تتوافق مع نتائج الدراسات التي تناولت فاعلية العلاج بالسيكودراما في خفض الضغوط النفسية والتي تناولتها (Tavakoli، 2014؛ زارعي وآخرون 2016). كما تتوافق مع نتائج دراسة (مرجان، 2018) في فاعلية برنامج جمعي قائم على الدراما النفسية في خفض ضغوط مابعد الصدمة لدى الأطفال المصدومين.

5.2 الاستنتاجات

1. ضحايا التّمرّ الإلكتروني في أمس الحاجة إلى برامج إرشادية لمساعدتهم في خفض آثار التّمرّ التي تعرضوا لها، والتي تؤثر سلبا في حياتهم اليومية، وفي تواصلهم مع الآخرين.
2. البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما ساعد في رفع المهارات الاجتماعية، وخفض الضغوط النفسية عند المجموعة التجريبية وذلك من خلال فنيات وتمارين السيكودراما.
3. البرنامج الارشادي القائم على السيكودراما ساهم في رفع وعي أعضاء المجموعة في ظاهرة التّمرّ الإلكتروني والدور الذي يؤدونه، وتنمية إستراتيجيات المواجهة.
4. السيكودراما كان لها دور في مساعدة المجموعة بالتعبير عن مشاعرهم بحرية، وتلقائية، وتحسين قدرتهم على التعبير، مما أسهم في تحسين تواصلهم مع بيئتهم.

5.3 التوصيات

1. إجراء مثل هذه الدّراسة على نطاق أوسع، لمعرفة فاعلية البرنامج القائم على السيكودراما في خفض الضغوط، ورفع المهارات الاجتماعية.
2. إجراء المزيد من الدّراسات حول فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على السيكودراما، وفحص أثرها على متغيرات أخرى لم تتناولها الدّراسة كتحسين الكفاءة الذاتية المدركة، والسلوك التوكيدي. وأيضا على فئات إرشادية أخرى.
3. إجراء دراسات مستقبلية تستخدم مقياس متابعة للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على السيكودراما على المشاركين.
4. تعميم البرنامج الارشادي القائم على السيكودراما على العاملين في مجال الإرشاد النفسي التربوي، مع ضحايا التّمرّ الإلكتروني لتحقيق الفائدة لهم.

5. تدريب وتأهيل المرشدين والاختصاصيين النفسيين والاجتماعيين على استخدام السيكدراما كطريقة علاجية، وإرشادية جماعية.

6. ضرورة اهتمام القائمين على التربية والتعليم والمرشدين التربويين بالطلبة الذين تعرضوا للتنمر الإلكتروني.

7. عقد ورشات للمعلمين والأهالي والطلاب في موضوع التّئمّر الإلكتروني، وأساليب مواجهته وتنمية مهارات التواصل الإيجابية مع الآخرين، خصوصا في ظل أزمة الكورونا الحالية، وتحول التعليم إلى التعلم عن بعد وأصبحت طريقة تواصلنا مع الكثير حولنا عبر منصات التواصل الاجتماعي.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

أبو حجر، لمعان (2015). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: الجامعة الإسلامية - غزة.

أبو حطب، صالح (2003): الضغوط النفسية وأساليب مواجهتها كما تدركها المرأة الفلسطينية في محافظة غزة. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.

بلقاسم، محمد وشتوان، حاج (2016). الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1)، 112-136.

البهنساوي، أحمد وغنيم، وائل (2016). مدى فعالية برنامج قائم على السيودراما في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال من ذوي اضطراب طيف التوحد. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الاجتماعية والإنسانية، 13(2)، 293-321.

جمعة، أمجد عزات (2016). فعالية برنامج إرشادي قائم على السيودراما للتخفيف من حدة بعض المشكلات السلوكية عند طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(1)، 228-258.

حباس، مها، والحلاق، اياد، والدجاني، خلود، وثابت، عبد العزيز (2014). الضغوط النفسية وعلاقتها بالعنف المدرسي بين طلبة مدارس المرحلة الثانوية في مدينة القدس. معهد الطفل: جامعة القدس.

حسين، رمضان (2016). البنية العاملية لمقياس التّمرّ الالكتروني كما تدركها الضحية لدى عيّنة من المراهقين. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، 4، 40-84.

حمدان، نهى (2018). فاعلية برنامج جمعي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية لدى المراهقات في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الخطيب، عبد الله (2010). برنامج إرشادي مقترح لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أبناء الشهداء في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية: الجامعة الإسلامية-غزة.

خوج، حنان (2012). التّمرّ المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 182-187.

الخياط، ماجد والسليحات، ملوح (2012). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي - معرفي في خفض الضغوط النفسية لدى طلبة كلية الأميرة رحمة الجامعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20 (2)، 1-22.

دوابشة، عز الدين (2017). الضغوط النفسية واستراتيجيات مواجهتها لدى أسر الشهداء المحتجزة جثامينهم لدى سلطات الاحتلال الاسرائيلي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا: جامعة القدس المفتوحة.

الرفاعي، أحمد والمومني، فواز (2020). فاعلية الأنشطة الترويحية والسيكودراما في خفض مستوى العدوان لدى عينة من الطلبة السوريين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (1)، 589-616.

زغلول، هشام (2010). الاستفادة من بعض التجارب الدولية في استخدام الدراما المسرح داخل المؤسسات التعليمية، مجلة التربية النوعية بالمنصورة، مصر.

زهران، حامد (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، الطبعة الثانية، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

سليمان، أحمد (2006). فاعلية السيودراما في تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنها، مصر.

سويلم، سعيد يوسف (2018). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيودراما في تحسين الوعي الذاتي وخفض مستوى التوتر لدى طلبة الصف العاشر في مدينة قلقيلية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

شحاته، خالد (1999). استخدام السيودراما في التخفيف من العدوانية لدى الأطفال مجهولي النسب لسن قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس. مصر.

الشريدة، أمل (2016). فاعلية برنامج معرفي انفعالي سلوكي لتخفيف حدة الضغوط النفسية لدى عينة من طالبات كلية التربية - جامعة القصيم. العلوم التربوية، 4(1)، 291-313.

الشناوي، أمينة إبراهيم (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التّئمّر الإلكتروني (المتّئمّر - الضحية). مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية - شعبة الدّراسات النفسيّة والاجتماعيّة، كلية الآداب: جامعة المنوفية، عدد نوفمبر، 1-50.

صبح، نفين راجح (2019). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيودراما لخفض مستوى التّئمّر لدى المراهقين. رسالة ماجستير، جامعة الأقصى، غزة.

عبد الحميد، زينب (2012). فاعلية فنيات السيودراما في خفض اضطراب نقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، مجلة الإرشاد النفسي، 32، (275-339).

عبد الرحمن، ولاء (2018). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في تحسين مستوى المهارات الاجتماعية وخفض سلوكيات العزلة لدى الطلبة الجامعيين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

عبد الفتاح، آمال جمعة (2010). *التعلم التعاوني والمهارات الاجتماعية*، دار الكتاب الجامعي للنشر، الإمارات العربية المتحدة.

عثمان، سعيد وكمال، طارق (2010). *أساسيات في علم النفس الاجتماعي*، مؤسسة شباب الجامعة للنشر، الإسكندرية، مصر.

عقل، صلاح (1999). *استخدام السيكدوراما في مجال الإرشاد التربوي والعلاج النفسي*، عمان: معهد التربية، اليونسكو.

العمار، أمل (2016). *التنمّر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت*. مجلة البحث العلمي في التربية، 7، 223-250.

العمرى، حسان (2013): *مؤشرات الثبات والصدق المحكي لمقياس المهارات الاجتماعية للطلبة (Tiss) على عينات أردنية*، مجلة العلوم التربوية النفسية، المجلد الثاني، العدد (14)، الأردن، 285-306.

غانم، محمد حسن (2003). *العلاج النفسي الجمعي بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

فرج، طريف شوقي محمد (2003). *المهارات الاجتماعية والاتصالية: دراسات وبحوث نفسية*، دار غريب للنشر، القاهرة، مصر.

قطامي، يوسف وصدر، منال (2015). *فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية والثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم الأساسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن*، مجلد الطفولة العربية. 16(64). 65-95.

كوري، جيرالد (2011). *النظرية والتطبيق في الإرشاد والعلاج النفسي (ترجمة سامح الخفش)*. ط1. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

لحويدك، مرتضى جبار (2014). *فاعلية برنامج تدريبي يستند إلى السيكدوراما في تقليص التنافر المعرفي لدى الأحداث الجانحين بمركز حماية الطفولة بالمغرب، المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 3 (9). 66-40.

لقوقي، الهاشمي (2016): *فاعلية برنامج مقترح في الألعاب التربوية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال التربية التحضيرية بمدينة ورقلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (24)، منشورات جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 172-161*.

المالكي، حنان عبد الرحيم (2013). *فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات السيكدوراما في التخفيف من الضغط النفسي لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. المجلة التربوية الدولية المتخصصة*. 2(2)، 96-117.

محمد، وفاء (2020). *التمر الإلكتروني لدى طلاب التعليم ما قبل الجامعي مدمني مواقع التواصل الاجتماعي دراسة ميدانية في مدينة سوهاج. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 9 (3)، 355-413*.

مرجان، أيمن محمود (2018). *فعالية برنامج إرشاد جمعي قائم على الدراما النفسية في خفض مستوى ضغوط ما بعد الصدمة لدى الأطفال المصنومين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين*.

مرسي، محمد سعيد (2012). *كيف تكون أحسن مربى في العالم (أحدث الاساليب التربوية الفعالة للآباء والأمهات)*، دار امجاد حنين، السعودية، ص 156-155.

مصطفى، دينا (2010). *سيكدوراما، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية*.

مطر، عبد الفتاح (2002). فاعلية السيودراما في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الصم. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

المكانين، هشام ويونس، نجاتي والحياري، غالب (2018). التّمرّ الالكتروني لدى عيّنة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. مجلة الدّراسات التربوية والنفسيّة -جامعة السلطان قابوس، 12 (1)، 179-197.

النفيعي، فؤاد (2009): المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عيّنة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

يعقوب، اشرق وعلاونة، شفيق (2016). فاعلية برنامج إرشادي قائم على السيودراما في خفض السلوك الفوضوي وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة صعوبات التعلم في لواء بني عبيد. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 12 (4)، 435-454.

اليوسف، رامي (2013). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والتحصيل الدراسي العام لدى عيّنة من طلبة المرحلة المتوسطة في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية في ضوء عدد من المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسيّة، 21(1)، 327-365.

AlBarashdi (2020). *Journal of Information Studies & Technology*, Vol.(1).

Art 6.

Fegenbush, Buffy & Olivier, Dianne. (2009). Cyberbullying: A Literature Review. *Paper presented at the Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette*, March 5-6, 2009.

Geram, K., & Dehghan, A. (2016). Studying of the Effectiveness of Psychodrama Approach on Reducing Frustration and Increasing Emotional Regulation of Street Children, *International Academic Journal of Humanities*, 3(1) 6 15.

Gloria R. Deckro MD, Keli M. Ballinger MS, Michael Hoyt MA, CHES, Marilyn Wilcher, Jeffery Dusek PhD, Patricia Myers, Beth Greenberg MA, David S. Rosenthal MD & Herbert Benson MD. (2002). The Evaluation of a Mind/Body Intervention to Reduce Psychological Distress and Perceived Stress in College Students, *Journal of American College Health*, 50:6, 281-287.

Harper, C. R., Parris, L. N., Henrich, C. C., Verjas, K. & Meyers, J. (2012). Peer Victimization and School Safety: The Role of Coping Effectiveness, *Journal of School Violence*, 11(4), 267-287.

Kerryn, Robin, John B. Carlin & et al (2006). Does bullying Cause emotional problems A prospective study on young Teenagers, *British Medical journals*, 323(7311), 1-13-13.

- Kooraki, M., Yazdkhasti, F., Ebrahimi, M. & Oreizi, H. (2012). Effectiveness of Psychodrama in Improving Social Skills and Reducing Internet Addiction in Female Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, Vol. 17, No. 4, 279-288
- Lee, J. Y., Kwon, Y., Yang, S., Park, S., Kim, E. M., & Na, E. Y. (2017). Differences in friendship networks and experiences of cyberbullying among Korean and Australian adolescents. *The Journal of genetic psychology*, 178(1), 44-57.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in human behavior*, 23, 1777-1791.
- Li, Q.(2006). Cyberbulling in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170.
- Li, Q., Cross, D., & Smith, K. (2012). Cyberbullying in the Global playground. *British Library electronic formats: ePDFs* (ISBN9781119954453).
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School violence: Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K., 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*, Research Brief. RBX03-06

- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R., & McKnight, K. (2019). Common Practice Elements for Improving Social, Emotional, and Behavioral Outcomes of Young Elementary School Students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85.
- Willard, N. (2007). *Educator's Guide to Cyberbullying and Cyberthreats*. Center for Safe and Responsible Use of the Internet.
- Yusufov, M., Nicoloro-Santa Barbara, J., Grey, N. E., Moyer, A., & Lobel, M. (2019). Meta-analytic evaluation of stress reduction interventions for undergraduate and graduate students. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 132-145.

الملاحق

ملحق (1)

مقياس التّنمر الإلكتروني بصورته الأولى

مقياس التّنمر الإلكتروني

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علما بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى

الصف:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة
1	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي لبعض الطلبة			
2	أرسل رسائل تتضمن ألفاظا سوقية موجهة نحو بعض الطلبة على الإنترنت			
3	أعيد إرسال بعض الرسائل الإلكترونية المهينة لبعض الطلبة			
4	أكرر بعض الرسائل الإلكترونية بشكل كبير وملح لكي أحصل على رد			
5	أرسل الرسائل لبعض الطلبة لمجرد إزعاجهم			
6	أتعرض للآخرين بالمضايقة والتهديد بالأذى			
7	أرسل وأنشر رسائل إلكترونية كاذبة تؤذي بعض الطلبة			
8	أعمل على تشويه سمعة بعض الطلبة لفظيا من خلال شبكات التواصل الاجتماعيّة			
9	أنتظر بأنّي شخص آخر لأرسل رسائل تضر ببعض الطلبة			
10	أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي			
11	أرسل رسائل وأنشر مواد حول طالب يمتلك معلومات حساسة وسرية أو حرجة			
12	أستخدم الصور والأفلام للضرر بسمعة الآخرين			
13	أجمع صورا باستخدام وسائل الاتصال الحديثة لأستخدمها للتهديد أو تشويه سمعة بعض الطلبة			
14	أدرب على استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لاستخدامها بمهارة في إيذاء بعض الطلبة			
15	أحظر بعض الطلبة عن التواصل مع مجموعتي لأن ذلك يستفزهم			
16	أهدد من لا يعجب بمنشوراتي على شبكات التواصل الاجتماعي			
17	أحب معرفة الصفحات الشخصية لبعض الطلبة لاستخدامها مستقبلا في تهديدهم			

ملحق (2)

مقياس التّنمر الإلكتروني بصورته النهائية

مقياس التّنمر الإلكتروني

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علماً بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى

الصف:

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة قليلة
1	أرسل رسائل إلكترونية تعبر عن غضبي لبعض الطلبة			
2	أرسل رسائل تتضمن ألفاظاً غير مهذبة موجهة نحو بعض الطلبة على الإنترنت			
3	أعيد إرسال بعض الرسائل الإلكترونية المهينة لبعض الطلبة			
4	أعيد إرسال بعض الرسائل الإلكترونية بشكل كبير وملح لكي أحصل على رد			
5	أعرض للآخرين بالمضايقة والتهديد بالأذى			
6	أرسل وأنتشر رسائل إلكترونية كاذبة تؤذي بعض الطلبة			
7	أعمل على تشويه سمعة بعض الطلبة لفظياً من خلال شبكات التواصل الاجتماعيّة			
8	أظهر بأنّي شخص آخر لأرسل رسائل تضر ببعض الطلبة			
9	أنتحل شخصية بعض الطلبة لأشوه سمعتهم من خلال شبكات التواصل الاجتماعي			
10	أستخدم الصور والأفلام للضرر بسمعة الآخرين			
11	أنترب على استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لاستخدامها بمهارة في إيذاء بعض الطلبة			
12	أحظر بعض الطلبة عن التواصل مع مجموعتي لأن ذلك يستفزهم			
13	أهدد من لا يعجب بمنشوراتي على شبكات التواصل الاجتماعي			
14	لدي فضول بمعرفة الصفحات الشخصية لبعض الطلبة لاستخدامها مستقبلاً في تهديدهم			

ملحق (3)

مقياس المهارات الاجتماعية بصورته الأولى

مقياس المهارات الاجتماعية

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علماً بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى الصف:

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق كثيراً	لا تنطبق إطلاقاً
1	أستمتع بوجودي بالحفلات والاجتماعات					
2	أستطيع أن أنسجم مع الناس صغيروهم وكبيرهم، وغنيهم وفقيرهم					
3	عندما أكون مع مجموعة من الأصدقاء أكون أنا المتحدث إليهم					
4	أشعر أنني شخصية محبوبة في المجتمع					
5	أشعر أن هناك أشخاص يفهموني في هذه الحياة					
6	أشعر أنه لا يمكنني بدء الحديث مع الآخرين					
7	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة					
8	أحب أن أشارك في الأنشطة الاجتماعية					
9	أفضل أكثر أن أشارك في المناقشات السياسية بدلاً من أن أجلس وألاحظ وأحلل ما يقوله الآخرين					
10	لا أستطيع عمل علاقات اجتماعية مع المحيطين بي					
11	أجد من الصعب علي أن أنظر في وجوه الآخرين عندما أتحدث معهم					
12	أهتم بمعرفة ما يجذب انتباه الناس					
13	أفضل الأعمال التي تتطلب الاشتراك مع عدد من الأشخاص					
14	أشعر بعدم الارتياح أثناء تعاملي مع الأشخاص الآخرين					
15	تأثر حالتي النفسية بما يحيط بي من أحداث وخبرات					
16	أشعر بأنني شخص منبوذ من المجتمع					
17	أختلط بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات					
18	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الأشخاص					
19	أشعر بالخجل عند التحدث مع الآخرين					

					أبادر لتقديم نفسي للغرباء	20
					أكون ماهرا في إدارة المناقشات الاجتماعية	21
					أشعر أن علاقاتي مع الآخرين بلا معنى	22
					يعد وجودي مع الناس من أعظم الأشياء التي تسعد حياتي	23
					أنسجم بتصرفاتي وأفكاري مع أي مجموعة يتصادف وجودي بها	24
					أعتقد أنني شخصية اجتماعية	25
					أشعر بعدم رغبة الآخرين في وجودي بينهم	26
					لست ماهرا في الاختلاط بالأشخاص أثناء المناسبات الاجتماعية	27
					غالبا ما أقترّب من أصدقائي أو ألامسهم عندما أتحدث إليهم	28
					أشعر بعدم قدرتي على التقاهم مع المحيطين بي	29
					أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها عدد من الأشخاص	30
					أشعر بنفور الآخرين مني	31
					أشعر أن علاقاتي مع الآخرين سطحية	32
					لا أحب أن أكون محل انتباه أحد	33
					لا أتاخر عن تقديم التشجيع لأي شخص لديه مشكلة للتخفيف عنه	34
					لا أحب أن أتحدث مع الغرباء إلا إذا تحدثوا هم معي أولا	35
					يتم اختياري لأكون قائد لمجموعة من الزملاء أثناء تأدية نشاط معين	36
					أستطيع أن أتحدث لفترة طويلة أمام مجموعة من الناس	37
					أهتم غالبا بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني	38
					أستطيع أن أنسجم بسرعة وبسهولة مع أي موقف اجتماعي	39
					غالبا ما أجد نفسي في مواقف اجتماعية غير ملائمة ولا أحسد عليها	40
					أهتم عموما بما أكونه عن الآخرين من الانطباعات	41
					أقول أحيانا الأشياء الخاطئة عندما أبدأ الحديث مع الغرباء	42

ملحق (4)

مقياس المهارات الاجتماعية بصورته النهائية

مقياس المهارات الاجتماعية

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علماً بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى الصف:

الرقم	الفقرة	تنطبق تماماً	تنطبق بدرجة كبيرة	تنطبق إلى حد ما	لا تنطبق كثيراً	لا تنطبق إطلاقاً
1	تواجدي في الحفلات والاجتماعات يشعرني بالسعادة					
2	أستطيع أن أنسجم مع الناس صغيروهم وكبيرهم، وغنيهم وفقيرهم					
3	أكون من يبادر بالتحدث وإدارة الحوار					
4	أشعر أنني شخصية محبوبة في المجتمع					
5	أشعر أن هناك أشخاص يفهموني في هذه الحياة					
6	أشعر أنه لا يمكنني بدء الحديث مع الآخرين					
7	أجد صعوبة في تكوين صداقات جديدة					
8	لا أستطيع عمل علاقات اجتماعية مع المحيطين بي					
9	أجد من الصعب علي أن أنظر في وجوه الآخرين عندما أتحدث معهم					
10	أهتم بمعرفة ما يجذب انتباه الناس					
11	تأثر حالتي النفسية بما يحيط بي من أحداث وخبرات					
12	أشعر بأنني شخص منبوذ من المجتمع					
13	أختلط بالآخرين أثناء الحفلات والاجتماعات					
14	أجد صعوبة في التحدث أمام مجموعة من الأشخاص					
15	أشعر بالخجل عند التحدث مع الآخرين					
16	أبادر لتقديم نفسي للغيراء					
17	أكون ماهراً في إدارة المناقشات الاجتماعية					
18	أشعر أن علاقاتي مع الآخرين بلا معنى					
19	يعد وجودي مع الناس من أعظم الأشياء التي تسعد حياتي					
20	أنسجم بتصرفاتي وأفكاري مع أي مجموعة يتصادف وجودي بها					

					أعتقد أنني شخصية اجتماعية	21
					أحيانا أشعر بعدم رغبة الآخرين في وجودي بينهم	22
					أظن أنني لا أمتلك مهارة الاختلاط بالأشخاص أثناء المناسبات الاجتماعية	23
					غالبا ما أقترب من أصدقائي أو ألامسهم عندما أتحدث إليهم	24
					أشعر بعدم قدرتي على التفاهم مع المحيطين بي	25
					أشعر بعدم الراحة أو بأني غريب في الحفلات التي يحضرها عدد من الأشخاص	26
					أشعر بنفور الآخرين مني	27
					أشعر أن علاقاتي مع الآخرين سطحية	28
					لا أحب أن أكون محل انتباه أحد	29
					لا أحب أن أتحدث مع الغرباء إلا إذا تحدثوا هم معي أولا	30
					يتم اختياري لأكون قائد لمجموعة من الزملاء أثناء تأدية نشاط معين	31
					أستطيع أن أتحدث لفترة طويلة أمام مجموعة من الناس	32
					أهتم غالبا بفكرة الآخرين وانطباعاتهم عني	33
					أستطيع أن أنسجم بسرعة وبسهولة مع أي موقف اجتماعي	34
					غالبا ما أجد نفسي في مواقف اجتماعية غير ملائمة ولا أحسد عليها	35
					أهتم عموما بما أكونه عن الآخرين من الانطباعات	36
					أقول أحيانا الأشياء الخاطئة عندما أبدأ الحديث مع الغرباء	37

ملحق (5)

مقياس الضغوط النفسية بصورته الأولى

مقياس الضغوط النفسية

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علماً بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى الصف:

الرقم	العبارة	لا أعاني من مشكلة	أعاني بدرجة بسيطة	أعاني بدرجة شديدة
المجال الأكاديمي				
1	أعاني من انخفاض مستوى تحصيلي المدرسي			
2	أعاني من تدني تحصيلي في المواد العلمية			
3	أعاني من تدني تحصيلي في المواد الأدبية			
4	معدلي لا يؤهلني لدخول الفرع الدراسي الذي أحب (علمي / أدبي)			
5	لا أستوعب ما يقوله المعلم خلال الشرح			
6	أتذكر بعض ما أدرسه			
7	لا يوجد جو دراسي مناسب داخل الصف			
8	أخشى الإجابة على أسئلة المعلم في الصف فتكون إجاباتي خاطئة			
9	أواجه صعوبة في حفظ المعلومات			
10	لا أعرف ما هو التخصص الدراسي المناسب الذي يجب أن ألتحق به في الجامعة			
11	أشعر بالضيق من قلة الأنشطة اللا صفية			
المجال الاجتماعي				
12	والدي لا يتفهمان ما أقوله لهما			
13	لا يشجعني والدي على إكمال دراستي في المدرسة			
14	أقوم بمسؤوليات أخرى غير الدراسة في البيت			
15	جو البيت لا يشجعني على الدراسة			
16	يتشاجر والدي داخل البيت			
17	وضع الأسرة المادي يدفعني للعمل بعد الدوام كي أساعد أسرتي			
18	أتشاجر مع إخوتي داخل البيت			

19	أشعر أن والدي يميزان إخوتي عني		
20	أخشى أن أكون صريح في كلامي مع والدي		
21	والدي يجبراني للحصول على معدل دراسي عالي		
22	يتدخل والدي في شؤوني الخاصة		
23	يعاقبني بعض المعلمين على أشياء لم أفعلها		
24	تزعجني بعض التعليمات والقوانين المدرسية وتحد من حريتي		
25	ليس لدي أصدقاء مخلصين		
26	يعاقبني المدير أمام الطلاب بالضرب أو التوبيخ		
27	بعض الطلاب ينعوتوني بألقاب لا أحبها		
28	أتشاجر مع زملائي في المدرسة أمام الكل		
29	لا أثق ببعض زملائي		
الجانب النفسي			
30	أخجل من التحدث مع الجنس الآخر		
31	أشعر بالحزن داخل المدرسة		
32	أصاب بالخجل وأتعرق عندما أقرأ أو أقف أمام الطلاب في الصف		
33	أنا عصبي وسريع الغضب		
34	أعاني من الأرق (قلة النوم)		
35	أشعر بالقلق من المجهول		
36	أشعر بالملل داخل الصف		
37	أخاف أن أحصل على علامات متدنية في الدّراسة		
38	لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح		
39	أخاف من شخصية بعض المعلمين		
40	أعاني من السرحان (أحلام اليقظة) داخل الصف		
41	أقلق من الامتحانات		
42	ليس لدي الدافعية للدراسة والحصول على علامات عالية		
43	يتشنت انتباهي وألثقت حولي باستمرار أثناء الدّراسة في البيت		

ملحق (6)

مقياس الضغوط النفسية بصورته النهائية

مقياس الضغوط النفسية

أجب عن الفقرات الواردة بموضوعية واهتمام، علماً بأن المعلومات الواردة هي لأغراض البحث العلمي فقط:

الجنس: ذكر / أنثى الصف:

الرقم	العبارة	لا أعاني من مشكلة	أعاني بدرجة بسيطة	أعاني بدرجة شديدة
المجال الأكاديمي				
1	أعاني من انخفاض مستوى تحصيلي المدرسي			
2	أعاني من تدني تحصيلي في المواد العلمية			
3	أعاني من تدني تحصيلي في المواد الأدبية			
4	معدلي لا يؤهلني لدخول الفرع الدراسي الذي أحب (علمي / أدبي)			
5	لا أستوعب ما يقوله المعلم خلال الشرح غالباً			
6	أتذكر بعض ما أدرسه غالباً			
7	يفتقر صفّي المدرسي إلى الأجواء الدراسية المناسبة			
8	أواجه صعوبة في حفظ المعلومات			
9	لا أعرف ما هو التخصص الدراسي المناسب الذي يجب أن ألتحق به في الجامعة			
10	أشعر بالضيق من قلة الأنشطة اللا صفية			
المجال الاجتماعي				
11	أشعر بأن والدي لا يتفهمان ما أقوله لهما			
12	لا يشجعني والدي على إكمال دراستي في المدرسة			
13	أقوم بمسؤوليات أخرى غير الدراسة في البيت			
14	وضع الأسرة المادي يدفعني للعمل بعد الدوام كي أساعد أسرتي			
15	أتشاجر مع إخوتي داخل البيت			
16	أشعر أن والدي يميزان إخوتي عني			
17	والدي يجبراني للحصول على معدل دراسي عالي			

			يتدخل والدي في شؤني الخاصة	18
			يعاقبني بعض المعلمين على أشياء لم أفعلها	19
			تزعجني بعض التعليمات والقوانين المدرسية وتحد من حريتي	20
			ليس لدي أصدقاء مخلصين	21
			يعاقبني المدير أمام الطلاب بالضرب أو التوبيخ	22
			بعض الطلاب ينعوتوني بألقاب لا أحبها	23
			أتشاجر مع زملائي في المدرسة أمام الكل	24
			لا أثق ببعض زملائي	25
الجانب النفسي				
			أشعر بالحزن داخل المدرسة	26
			أصاب بالخجل وأتعرق عندما أقرأ أو أقف أمام الطلاب في الصف	27
			أنا عصبي وسريع الغضب	28
			أعاني من الأرق (قلة النوم)	29
			أشعر بالقلق من المجهول	30
			أشعر بالملل داخل الصف	31
			أخاف أن أحصل على علامات متدنية في الدراسة	32
			لا أعرف كيف أعبر عن نفسي بوضوح	33
			أخاف من شخصية بعض المعلمين	34
			أعاني من السرحان (أحلام اليقظة) داخل الصف	35
			أقلق من الامتحانات	36
			ليس لدي الدافعية ولا الرغبة للدراسة والحصول على علامات عالية	37
			كثيرا ما أشعر بالتشتت وعدم التركيز أثناء دراستي في المنزل	38

ملحق (7)

البرنامج الإرشادي:

فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على السيكدوراما في تحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط النفسية لدى ضحايا التنمر الإلكتروني

تمهيد:

الهدف العام من البرنامج

رفع وعي المشاركين بظاهرة التنمر الإلكتروني وتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط لدى المتعرضين لهذه الظاهرة

الأهداف الخاصة للبرنامج:

1. بناء علاقة إيجابية بين المشاركين أنفسهم من جهة، وبين المشاركين والمرشدة التي تعمل معهم من جهة أخرى.
2. توعية المشاركين حول ظاهرة التنمر الإلكتروني، أسبابها وأشكالها وكيفية التعامل معها والأدوار الموجودة في ظاهرة التنمر.
3. اكتساب وسائل وأساليب تعبير صحية يستطيع المشاركون التعبير من خلالها عن أنفسهم ومشاعرهم.
4. احترام مشاعر الآخرين وتقبل الاختلاف.
5. اكتساب المشاركين المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في التعامل مع المشكلات الحياتية المختلفة
6. مساعدة المشاركين على تطوير أساليب مختلفة تساعدهم في التعامل مع مشكلة التنمر الإلكتروني.

7. مساعدة المشاركين على تنمية أساليب لمواجهة الضغوط النفسية وحل الصراعات.

جلسات البرنامج:

يتكون البرنامج من (14) جلسات إرشادية، مدة كل جلسة (90) دقيقة. وقد استخدم البرنامج فنيات السيكودراما، وقد تم توظيف هذه الفنيات والتمارين لمساعدة الأعضاء في رفع وعيهم بظاهرة التّمرّ الإلكتروني وتحسين المهارات الاجتماعية وخفض الضغوط لدى المتعرضين لهذه الظاهرة. مكان عقد الجلسات هو (عبارة عن قاعة تتوافر فيها مواصفات جيدة للإرشاد الجمعي من حيث إنها بعيدة عن الضوضاء والصخب، وإضاءة وتهوية جيدة، ووسائل إيضاح تكنولوجية وبذلك تتيح فرصة الاتصال البصري واللغوي). وفيما يلي وصف مفصل لجلسات البرنامج على أن تبدأ دائما كل جلسة بالترحيب بالمشاركين وتذكيرهم بما دار في الجلسة السابقة، وبعدها تمرين إحماء، وتنتهي كل جلسة بتلخيص ما دار في الجلسة وتذكيرهم بموعد الجلسة القادمة وبعدها تمرين إغلاق:

الجلسة الأولى: الافتتاحية	
مقدمة	تعد الجلسة الأولى جلسة بنائية تسهم في بناء علاقات جيدة وإيجاد نوع من الألفة بين المرشدة وأعضاء المجموعة الإرشادية، وتأتي هذه الجلسة بعد تطبيق مقياس التّمرّ الإلكتروني ومقياس المهارات الاجتماعية ومقياس الضغوط النفسية على المشاركين في البرنامج. وقد قامت المرشدة بمقابلة كل عضو على حده واطلاعه بنتيجته على هذه المقاييس، ثم عرض عليه المشاركة في البرنامج، حيث إن البرنامج يوفر فرصة جيدة له كي يحسن مهاراته الاجتماعية ويخفض ضغوطه النفسية، وخبرة معلوماتية جديدة في ظاهرة التّمرّ الإلكتروني وفي التعرف على أشياء جديدة. إن هو وافق على المشاركة يتم أخذ موافقة ولي الأمر، كما يتم إطلاع الطالب على شروط المشاركة في البرنامج، المتمثلة بالسرية التامة لكل ما يدور في الجلسات، والمحافظة على معايير الجماعة مثل الالتزام بمواعيد الجلسات وعدم التغيب واحترام الآخرين وتقبلهم غير المشروط.
أهداف الجلسة	- التعرف وكسر الحواجز وبناء الألفة بين المشاركين والمرشدة. - تعريف المشاركين بالبرنامج وأهدافه. - مناقشة قواعد الجلسات الإرشادية وتوقعات المشاركين. - إعطاء تمهيد لموضوع البرنامج. - إنهاء الجلسة.
إجراءات الجلسة:	

أولاً: فعالية التعارف وبناء الألفة وكسر الحواجز (15 دقيقة)	فعالية " هبت الريح": يجلس الجميع على الكراسي وتقف المرشدة لتختار صفة مشتركة بين الجميع.. فتقول مثلاً: هبت الريح على كل من يلبس أبيض.. على كل من يلبس أبيض أن يقوم عن الكرسي ويختار كرسيًا آخر والمرشدة تسحب كرسي خارج دائرة الكراسي ومن يبقى واقفا بدون كرسي عليه أن يؤدي دور المرشدة ويقول هبت الريح على كل من.....
ثانياً: التعريف بالبرنامج وأهدافه، وقواعد المجموعة (30 دقيقة)	تقول المرشدة أن البرنامج يتكون من (14) جلسة إرشادية، مدة كل جلسة (90) دقيقة، لمجموعة من طلاب وطالبات الصف السادس حتى الثامن، والسبب في اختيار هذه الفئة هو كثرة المشاكل التي وردت عند المرشدة التربوية المتعلقة بهذا الموضوع عند هذه الفئة. والجلسات تتضمن مجموعة من الأهداف والفعاليات، التي تهدف إلى رفع وعي المشاركين حول ظاهرة التّمرّ الالكتروني وتشجيعهم على الإبحار الآمن في الانترنت وعلى التواصل والحوار والتفكير بالآخر، ولإكسابهم المهارات الاجتماعية للتعامل مع ظاهرة التّمرّ ولخفض الضغوط النفسيّة لدى المتعرضين للتّمرّ ومنع هذه الظاهرة. مكان عقد الجلسات هو مختبر المدرسة (عبارة عن قاعة تتوافر فيها مواصفات جيدة للإرشاد الجمعي من حيث إنها بعيدة عن الضوضاء والصخب، وإضاءة وتهوية جيدة، ووسائل أيضاح تكنولوجية وبذلك تتيح فرصة الاتصال البصري واللغوي). تطلب المرشدة من المشاركين أن يفكر كل واحد على حده بالعوامل أو القوانين أو القواعد التي يجب أن تكون في المجموعة لإنجاح النقاش والحوار فيما بينهم، ثم يسجل ما توصل إليه المشاركين على أوراق صغيرة ويقوم كل واحد منهم بإلصاق هذه الورقة على لوحة كرتون كبيرة تبقى معلقة أمامهم في كل الجلسات. ويتم النقاش على هذه الأوراق التي كتبوها. وبعدها تلخص المرشدة أنها تتوقع من الجميع أن يلتزم بالقواعد التالية: - علينا أن نستأذن قبل البدء بالكلام. -الإصغاء للآخرين أثناء الحديث. - احترام الآراء المختلفة. - علينا نقهم الآخر والامتناع عن إصدار الأحكام على الغير. - استخدام ضمير المتكلم أثناء الحديث (تحدث عن نفسك فقط ولا تستخدم صيغة "هو" أو "نحن") - التوجه المباشر للزميل عند التحدث معه. - المحافظة على السرية وذلك بأن يحفظ كل ما يقال في المجموعة. - يحق للطالب اختيار الكلام عندما يحين دوره. - علينا تقبل آراء الآخرين والامتناع عن الاستهزاء بها. - الاستئذان عند الرغبة في الخروج من الجلسة لأي سبب.

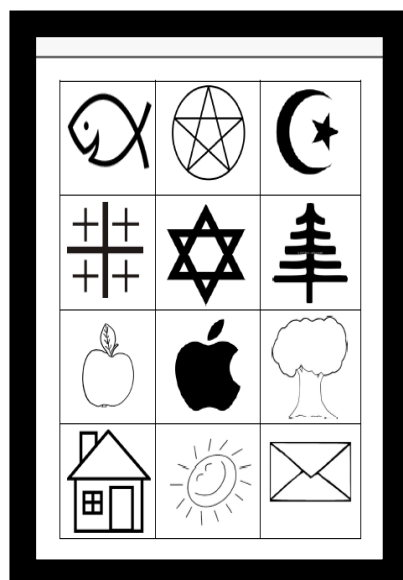
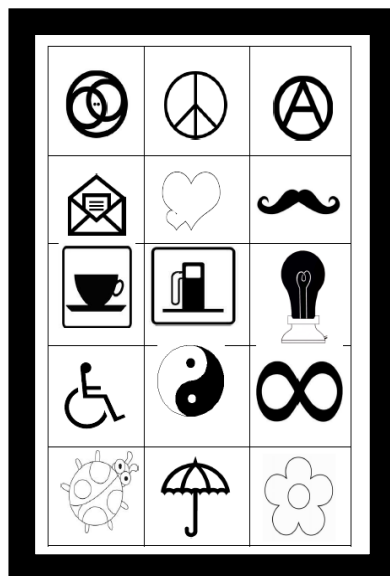
	- يسمح بشرب الماء ويمنع الأكل أثناء الجلسة.
ثالثا: يتحدث المشاركون عن توقعاتهم خلال البرنامج (10 دقائق)	تقوم المرشدة بإعطاء كل طالب بالون لينفخه ويكتب عليه توقعاته من هذا البرنامج. وبعد ذلك يتم مناقشة الأعضاء بما يتوقعونه خلال الجلسات كل على حدة، والتعرف على التوقعات الخاطئة وتصحيحها والتأكيد على التوقعات الصحيحة. إن كان التوقع المكتوب على البالون خاطئ يتم فقع البالون وإن كان صحيح يتم إلصاق البالون على اللوح أمامهم.
رابعا: إعطاء تمهيد لموضوع البرنامج (25 دقيقة)	عرض شرائح بوربوينت عن التَّمرُّ الإلكتروني ومناقشتها
خامسا: إنهاء الجلسة (10 دقائق)	تقوم المرشدة بعمل تلخيص لما دار في الجلسة الإرشادية بما في ذلك أهداف الجلسة والتمرين المستخدم والهدف منه، وتقول أنا اليوم كنت سعيدة بلقائكم والتعرف أكثر عليكم. وأتمنى في المرات القادمة أن تصبح علاقتنا أقوى وأكثر دفئا وحباً وأن نتعاون حتى ننجح في تحقيق الأهداف التي نريد تحقيقها من هذا البرنامج. ويتم التأكيد على موعد ومكان الجلسة القادمة.

الجلسة الثانية: الاتصال	
أهداف الجلسة	1. تطوير القدرة على التعبير الصوتي الدرامي في مشاعر معينة 2. تعريف المشاركين بالسيكودراما 3. عرض الصعوبات والإشكاليات في الاتصال الشخصي وصعوبة تمرير الرسائل بدقة. 4. إدراك أهمية لغة الجسم في عملية الاتصال. 5. التعبير عن المشاعر عند نهاية الجلسة
الفنيات المستخدمة	تطوير الصوت الحركة العمل بمجموعات لعب أدوار الحوار والنقاش
سير الجلسة:	
الإحماء	كلمات بحسب الأمزجة (10 دقائق) -نطلب من المشاركين أن يشكّلوا دائرة ونشرح أننا سنقوم بجولة عكس عقارب الساعة، ليقولوا الجملة نفسها واحدا تلو الآخر. ويجب عدم استنساخ الشعور وإنما تضخيمه عبر رد الفعل الجسدي والتعبير الصوتي. -قبل البدء، نشرح أن على كل مشارك أن يستلم دوره من زميله عبر الاتصال البصري بينهما، وإن تجنّبوا ذلك أو نسوه، نطلب منهم التكرار. -ننّفذ تمريناً صغيراً للتحمية من خلال تمرير كرة نار ونخبرهم أن عليهم استخدام صوتهم وقول "اووووف -اه" كتعبير عن حرارة ولهب النار أثناء تمرير الكرة. ثم نمزج فراشة بلطف ونخبرهم أن على كل واحدة منهن قول "واو" كتعبير عن الدهشة عندما يحين دوره. -ثم نبدأ بجملة "أنا مغادر" ونقولها بحزن، وعندما يعود الدور إلينا نحن من جديد، نكرر الجملة نفسها ولكن بنبرة سعيدة.
الحدث	أولاً: تعريف بالسيكودراما (10 دقائق) نقسم المجموعة إلى مجموعتين المجموعة الأولى لديها فكرة عن السيكودراما والمجموعة الأخرى ليس لديها أي فكرة عن السيكودراما، ثم يتبادلوا الخبرات ويكون هنا دور المرشدة بتصحيح المعلومات وإضافة الجديد ثانياً: تمرين عن الاتصال (20 دقيقة) تحضر المرشدة مجموعة من البطاقات المرسوم عليها رسومات غير معقدة وسهلة مثال صورة لبنت مع شباكين وباب. واحد من المشاركين يسحب بطاقة، وباقي أفراد المجموعة لديهم أقلام وأوراق للرسم، على المشارك الذي بحوزته البطاقة أن يصف الصورة التي على البطاقة حتى يستطيع أفراد المجموعة أن يقوموا برسمها بشكل مطابق بدون أن ينظروا إليها ، فقط مما يفهموا من الوصف الذي سمعوه...ممكن عمل هذه الفعالية كفعالية تنافس

بين فرقتين..وطبعا الفرقة الفائزة التي تقوم برسم الصورة الأقرب للشكل الموجود على البطاقة.

بعدها يتم النقاش بين أعضاء المجموعة عن أهمية التواصل الدقيق والمحدد بين أفراد المجموعة.كم ممكن عدم فهم بسيط أن يسبب جو من التوتر ، وأهمية إيصال رسالة أو معلومة واضحة للطرف الآخر هي مسؤولية الطرفين (المستقبل والمرسل) حتى تصل المعلومة كما يجب.....

البطاقات الذي تم تحضيرها:



بعدها تقوم المرشدة بالإجمال وتوضيح الاختلاف بين الشكل الأصلي في البطاقة والشكل المرسوم عن طريق الطالب والذي يُبين كيف تصل الرسائل بطرق تختلف عن القصد من وراء إرسالها. مثلا: يكون القصد المزاح والتسلية فتصير النتيجة المسّ بمشاعر الطرف

مستقبل الرسالة. وكيف أن كل شخص يفهم النص نفسه بطريقة مختلفة وهذا ما يحدث كثيرا في تواصلنا مع الآخرين خصوصا من خلال مواقع التواصل الاجتماعي.

ثالثا: تمثيل أدوار (30 دقيقة)

تختار المرشدة متطوعين للقيام بتمثيل الأدوار الموجودة في المشاهد المرفقة أمام المجموعة الكاملة. وبعدها يتم مناقشة هذه المشاهد. مع توضيح كيف كان شعور كل من المتحدث والمتلقي في كل موقف. بعد ذلك يتم اختيار أفضل مشهد من أجل الاتصال الجيد وما هي مقومات نجاحه.

مرفق - المشاهد:

المشهد الأول:

الأول: تكلم بانفعال شديد عن أمر مهم لك جداً.
الثاني: لا تعيره أي اهتمام وقم بأعمال تدل على عدم الانتباه وعدم الإصغاء مثل: الالتفات يمينا ويسارا، اللعب بالهاتف النقال، النظر من الشباك، لا تنتظر إليه أبداً، الانشغال بأمور جانبية وهكذا.....

المشهد الثاني:

الأول: تحدث عن أمر هام.
الثاني: قاطعه باستمرار، لا تعطه مجال لإكمال أي جملة.

المشهد الثالث:

الأول: تكلم بانفعال شديد عن أمر مهم و لا تعطي أي مجال لأي مقاطعه أو أي سؤال.
الثاني: حاول أن تسأل بعض الأسئلة الاستفسارية.

المشهد الرابع:

الأول: تلتقي مع صديقك وتبدأ بالتحدث عن أمور تقلقك وتسترسل بالحديث ولا تسمعه.
الثاني: تلتقي مع صديقك وتبدأ بالتحدث عن أمور تقلقك وتسترسل بالحديث ولا تسمعه.

المشهد الخامس:

الأول: تلتقي مع صديقك/ صديقتك وتتبادل الحديث معه، الحديث يدور بشكل حوار بناء، تصغيان وتتجاوب معه بالحديث من خلال ردود فعل تدل على الإصغاء والاهتمام (النظر إلى العينين، موافقة عن طريق هز الرأس....)

	الثاني: تلتقي مع صديقك وتتبادل الحديث معه، الحديث يدور بشكل حوار بناء، تصغيان وتتجاوب معه بالحديث من خلال ردود فعل تدل على الإصغاء والاهتمام (النظر إلى العينين، موافقة عن طريق هز الرأس....)
المشاركة	الجلوس بشكل دائري ومناقشة التمرين وإعطاء فرصة لكل مشارك بالتعبير عن آراؤه وأفكاره.(10 دقائق)
الإغلاق	نقف في دائرة ونطلب من الجميع أن يعبرَ ببعض الكلمات عن شعوره في نهاية الجلسة (10دقائق).

الجلسة الثالثة: المشاعر	
أهداف الجلسة	1. معرفة مشاعر الآخرين وتصرفات الآخرين في الأوضاع المتشابهة واحترام مشاعر الآخرين 2. صفات المتمم والمتتمر عليه ورؤية المتمم بمنظور آخر، ودور المتفرجين. 3. التعبير عن المشاعر من خلال الرسم 4. إغلاق الجلسة مع الشعور بالاتصال والتضامن بين أفراد المجموعة
الفنيات المستخدمة	الحركة والرقص التخيل الكرسي الخالي الرسم الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	تمرين الرقص المعبر عن المشاعر (20 دقيقة). تشرح المرشدة أن الهدف من هذا النشاط هو استخدام الوجه والجسم لممارسة مشاعر التعبير. توضح للمشاركين أن هذا هو الرقص الصامت، ولذلك سيلعبون باستخدام أجسادهم، لا أصواتهم. تخبر المشاركين أنهم سيسيرون في دائرة وأنها ستذكر بصوت مرتفع اسم شعور معين. وعند سماعهم لذلك، يجب أن يبدأ كل مشارك الرقص)أو الحركة(بالطريقة التي تظهر هذا الشعور. يتم إعداد قائمة بالمشاعر التي ستذكرها. بعض المشاعر المقترحة هي: سعيد، حزين، وحيد، خائف، متفاجأ، محرج، هادئ، خجول، أو غاضب. تشرح لهم أن عليهم الرقص إلى أن تعطي الإشارة بالتوقف ومن ثم عليهم العودة إلى المشي بهدوء في حلقة دائرية. بعدها يتم مناقشتهم ومعرفة شعورهم تجاه هذا التمرين
الحدث	أولاً: فعالية سلم المشاعر (15 دقيقة) مراحل الفعالية: 1. تُقَصَّ بطاقات تحوي مواقف فيها تتمر على الانترنت وتُورَّع على المشاركين بشكل عشوائي بحيث كل طالب يأخذ بطاقة، مع إخفاء المحتوى. 2. رسم سلم المشاعر التالي على اللوح: 0 غير مسيء ← 10 مسيء جدا 3. تسأل المرشدة المشاركين عن محتوى البطاقة، وما هو شعوره لو حدث معه الموقف نفسه وفقاً لسلم المشاعر (0-10)، وعلى المشارك أن يضع البطاقة على اللوح حسب سُلَّم المشاعر. 4. يتم النقاش بالأسئلة التالية: - ما هو شعورك تجاه الحالة المعروضة في البطاقة؟ - لماذا وضعت البطاقة في هذا المكان تحديداً على سُلَّم المشاعر؟

- هل حصلت معك حالة مشابهة للحالة المعروضة في البطاقة؟ ثانيا: رسم المشاعر (15 دقيقة) يتم إعطاء كل مشارك ورقة رسم كبيرة ويوضع أمامهم مجموعة من أقلام التلوين ويطلب منهم اختيار واحدة من المشاعر التي يعتبرونها مهمة لهم، واستكشافها من خلال الرسم. يطلب منهم رسم مستطيل كبير على اللوحة، وقسمه إلى أربعة مربعات. وتوضح المرشدة أن كل واحد منكم سيقوم باختيار إحدى المشاعر ورسم أربع لوحات لوصفها. • في المربع الأول، ارسم صورة لشيء يولد لديك هذا الشعور. • في المربع الثاني، ارسم صورة للطريقة التي يبدو فيها هذا الشعور بالنسبة لك. • في المربع الثالث، ارسم صورة لطريقة التي يساعدك فيها هذا الشعور. • في المربع الرابع، ارسم صورة تبين كيف يمكن أن يكون فيها هذا الشعور صعبا عليك. ثالثا: فعالية الكرسي (15 دقيقة) 1. ندخل كرسيًا فارغًا في وسط الصف، أو مقابل المشاركين. 2. تقول المرشدة: "هذه هي البنت التي تعاني منذ نصف سنة من المضايقات في الصف، خلال الفرصة والقدوم من المدرسة وإليها، في الهاتف الخلوي، في الشبكة، إهانات وضربات.. س نسميها "وسام". وسام نعاني جزاء التصرف المتعمد". ماذا تشعر وسام برأيكم؟ نقوم بإصاق كل شعور يذكره المشاركون بواسطة بطاقات على الكرسي (خائفة، مهانة، حزينة، تشعر بالكراهية، غاضبة، ضعيفة، مرتبكة، مرفوضة، وحيدة، (أحيانا توجد للشخص المعتدى عليه صفات سلبية: هو مثير للعصبية، " يستجلب المضايقات"، "فساد" ..) ندخل كرسيًا آخر، هذا هو كرسي "سارة". إنها من يقوم بمضايقة وسام منذ نصف سنة. ماذا تشعر سارة حسب رأيكم؟ تتم كتابة كل شعور يذكر على بطاقة ثم يلصق على الكرسي. (قوية، مسيطرة، تشعر بالكراهية، غاضبة، مرتبكة،... يتم النقاش مع المشاركين من خلال هذه الأسئلة: هل الطالب أو الطالبة التي تبادر إلى المضايقة هي قوية فعلا؟ لماذا تقوم بالمضايقة حسب رأيكم؟ ماذا تمنحها المضايقة؟ انتباه واحترام. لماذا هي بحاجة إلى الانتباه إلى هذا الحد؟ ربما هي تقتدر له، ربما تشعر بعدم الثقة، ربما هناك من يؤذيها.. إذا، هل هي قوية أم ضعيفة؟ نتوصل مع المشاركين إلى الاستنتاج أن الطالبة المعتدية ضعيفة أيضا، تبحث عن مكان لها، تخفي شيئا.. ربما هي خائفة.. وعندما نتوصل إلى هذا الاستنتاج، نضيف إلى كرسيها بطاقات فيها نفس المشاعر التي ألصقت إلى كرسي وسام مثل: خائفة، وحيدة، ضعيفة... نطلب منهم أن يوجهوا كلمة لكل كرسي	
نجلس بشكل دائري ونتناقش بالأسئلة التالية: ماذا تشعرون الآن؟ ما رأيكم بوسام وسارة؟ هل ترغبون بتقديم المساعدة؟ لمن تودون تقديم المساعدة؟ لماذا؟ هل هما بحاجة للمساعدة؟	المشاركة

إذا كنتم مكان "وسام"، فماذا ستحتاجون من زملائكم في الصف؟ إذا كنتم مكان "سارة"، فماذا ستحتاجون من زملائكم في الصف؟ ماذا الذي يمكن أن يمنعكم من تقديم المساعدة لوسام؟ ما الذي يمكن أن يمنعكم من تقديم المساعدة لسارة؟ (15 دقيقة)	
تمرير النبضة (10 دقائق) نطلب من المجموعة تشكيل دائرة. حيث يقفوا وهم يمسون أيدي بعض، نخبرهم أن أول مشارك في الدائرة سيضغط على يد الشخص الموجود على يمينه وأنه سيفعل الشيء نفسه حين يصل الدور إليه. نفعل ذلك مرة وعينينا مفتوحتين، ثم نطلب من الجميع أخذ نفس معاً وتكرار ذلك ولكن بإغلاق العينين. ثم نشكر الجميع ونودّعهم مع التذكير بموعد الجلسة المقبلة.	الإغلاق

الجلسة الرابعة: الأدوار في التّمر	
أهداف الجلسة	1. أن يعي الطلاب الدور الذي يؤدونه في الإيذاء والتّمر 2. زيادة عدد الطلاب الذين يؤدّون دور المدافعين والحراس، أي الذين يرفضون بشكل علني تصرفات عنيفة في المجموعة و يكونون قدوة إيجابية لغيرهم
الفنيات المستخدمة	الدمى السرد القصصي المناقشة والحوار
سير الجلسة:	
الإحماء	20 دقيقة يقف المشاركون بشكل دائري، حيث تقوم المرشدة بحركة معيّنة وعلى المشاركين القيام بنفس الحركة، تعطى الفرصة لكل مشارك في المجموعة لقيادة المجموعة، بحيث يقوم كل مشارك بحركته الخاصة ويكرر باقي المشاركين تلك الحركة.
الحدث	نذكر المشاركين بتعريف التّمر الذي تحدثنا فيه سوية في الجلسة الأولى خلال عرض شرائح البوربوينت وهو: إيذاء مستمر ومتكرر لقوي تجاه من هو أضعف منه. نطلب من المجموعة كتابة قصة قصيرة عن حالة تتمر. نكتب القصة على اللوح بثلاث جمل. نشجّع المشاركين على إضافة تفاصيل للحبكة) من كان هناك من الشخصيات؟ أين كان؟ كيف كان مظهره؟ يكون موجود على الطاولة أمامهم مجموعة من الدمى، كل دمية تمثل شخصية. ما هي الأدوار التي يمكن التعرف عليها في هذا الحدث؟ نطلب منهم إضافة تفاصيل للحبكة بحيث تكون هناك ست شخصيات. بعد أن ذكر المشاركون الأدوار ومميزاتها، وبعد أن حصلت كل دمية على دور، نعرض لهم الإطار النظري حول " دور المشاركين في أحداث التّمر"، نلصق لكل دمية بطاقة تشير إلى دورها، نقوم بذلك سوية مع المشاركين. تحضّر المرشدة بشكل مسبق مجموعة من البطاقات عليها جملا، ويقوم كل مشارك عندما يحين دوره بأخذ بطاقة من الكومة، يقرأها قراءة صامتة، يختار دمية، يرفعها ويقول الجملة باسمها . ملحق 1: دور المشاركين في أحداث التّمر المعتدي الذي يبادر للمضايقة، يؤذي بشكل متكرر، يستغل قوته، يحرض الآخرين كي ينضموا، يجد طرائق جديدة لمضايقة المعتدى عليه.

"الشاحن" موجود هناك دائماً .ينادي الآخرين كي يتفرجوا، لا يقوم بإيذاء جسدي، ولكنه يشحن "الأجواء ويؤججها، يسخر من المعتدى عليه، يشجع المعتدي بواسطة الهتاف، وكلمات التحريض.

المعاون ينضم الى المعتدي ويعاونه بواسطة الإمساك بالمعتدى عليه مثلاً .
المدافع يبلغ بالغاً، أو يستنفره إلى مكان الحدث، يحاول أن يجعل الآخرين يتوقفون عما يفعلون، يحاول تشجيع المعتدى عليه، يطلب نجدة الآخرين، يبقى إلى جانب المعتدى عليه.

المتجاهل يتظاهر بأنه لا يلاحظ ما يحصل، يبتعد، يغض النظر، لا يفعل شيئاً ولا يتخذ موقفاً حيال ما يحصل.

المعتدى عليه يتم توجيه المضايقة والتنمر إليه، لا يثق بنفسه، وأحياناً يستخدم العنف أو يبكي كرد فعل على ما يحصل.

***ملاحظة:** تختلف أسماء بعض الأدوار في المراجع فبدلاً من " الشاحن " قد نجد "المشجع " وبدلاً من " المعتدى عليه" قد نجد " الضحية".

ملحق 2: قائمة الأقوال الموجودة على البطاقات للفعالية مع الشخصيات الست:

وجوده يضايقني ووجهه هذا وكأنه "الولد الشاطر"

هم ليسوا بشراً لكنني بشر

أنا أدفع الثمن بسببه دائماً

مستحيل! سأضع حداً لما يحصل فوراً

من يكون أصلاً؟

كلمة واحدة وسيتوقف ما يحصل! لم لا تكون كلمتي؟

لا أطيقها، لا أطيقها

لقد فقد الجميع صوابه هنا! يجب أن أضع حداً لهذا السخط

هي بحاجة لأن نتحدث معها طيلة الوقت، بحاجة دائماً إلى الانتباه

إذا سكت فسأكون واحدة منهم

يتظاهر بأنه صديق، ولكنه يفقدنا صوابنا

سينتهي الأمر بمصيبة، يجب علي أن أفعل شيئاً..

أنا المذنب دائماً؟ لا مشكلة، سأكون مذنباً بالفعل

قمامة، سأرّي هذا القمامة ما يستحق

أنادي بالغاً وأطلب النجدة

أنا تافه؟ سأريكم من هو التافه!

لا أقدم المساعدة، أخشى أن أتعرض للإيذاء إذا تدخلت

أنا فاشلة؟ سأريكم من هي الفائزة هنا!

إذا تدخلت، فسيثور الجميع علي

لا تروني؟ الآن ستروني
من سيقف في وجهي؟ من يستطيع التغلب علي؟ من يحفل بي؟
لا يفعل أحد شيئاً حيال ذلك، وأنا مثلهم لست مختلفاً عنهم
مللت من كونها مسكينة
هكذا أفضل: أن لا أرى، وأن لا أسمع هذا أكثر أماناً بالنسبة لي
هيا، فوضى!
أنا لا أتدخل لست ساذجاً
رائع، فليتشاجروا، هكذا سيكون "أكشن"
أنا لا أتدخل لست واشية
تعالوا وشاهدوا
لا أتدخل، في نهاية المطاف سأعاني جراء ذلك
لا أحس بالارتياح عندما امتنع عن مساعدته
مسكين، من الواضح أنه لا أمل له، ليس هناك ما يمكن فعله
هو دائماً إلى جانبي، يجب أن أكون إلى جانبه
انظروا إليه يتوسل
هو قوي ومجنون، لن أتورط معه
يا لها من طفلة، تستحق ما حصل معها.. كثيرة البكاء
هي مسيطرة ولا تعمل حساباً لأحد لن أتورط معها -
لا قوة للأولاد الهادئين
رائعععع، هناك ضرب
لا أرى.. لا أرى.. لا أرى
هيا! قم بذلك، لا أحد يضاهيك.. أره
هم يكرهونني
يجب أن تأتوا، هناك دم..
أنا تافه
أنا سأحرس الباب، قومي بذلك..
كلهم ضدي
أنت ملكة، ملكة! أريها من المسيطرة هنا
كلكم تافهون، مقززون، عنيفون
أنا أتدخل، لا أريد أن يصاب أحد
هن لا يردنني
أنا لا أستطيع رؤية التنكيل بأحد
هن يغتبنني دائماً
لا أستطيع السكوت عندما يتصرفون هكذا

هن مقززات، لا أريد علاقة معهن سأقدم المساعدة، لأنني لا أريد أن يفعلوا ذلك بي هم يرمقونني بنظرات طويلة الوقت أنا أتدخل، لأن لا احد يستحق هذه المعاملة لا أحد يحفل للأمر أذا ساعدت، فهناك احتمال كبير أن يقوم أصدقائي بالمساعدة أيضا لا أحد يستطيع المساعدة أنا لا أسكت عندما يؤذون إنسانا ضعيفا إذا سكوت الأمر لأحد فسيضايقونني أكثر بعدها.. هذا تتكيل السكوت أفضل إنهن يخالفن القانون لا يرونني؟ أنا لا أسكت (40 دقيقة)	
تجلس المجموعة بشكل دائري وتناقش وتشارك آراءها بالأسئلة التالية التي تطرحها المرشدة: أي دور يعجبكم؟ وأيها لا يعجبكم ولماذا؟ أي دور لم تؤدوه أبدا؟ هل هناك دور أديتموه في الماضي وتودون الامتناع عن أدائه في المستقبل؟ ما هو تأثير دور كل واحد فيهم؟ حسب رأيكم، أي دور يختار الطلاب غالبا ؟ كيف يمكن لولد أن ينتقل من دور إلى دور آخر؟ كيف يمكن للطلاب التأثير على اختيار زملائهم للأدوار؟ (15 دقيقة)	المشاركة
الوقوف بشكل دائري والطلب من كل واحد من المشاركين تخيل أي شيء كهدية وأن يقوم بإهداء ما تخيله لواحد من المشاركين بالمجموعة (15 دقيقة)	الإغلاق

الجلسة الخامسة: الضغوط	
أهداف الجلسة	1. فهم وإدارة المشاعر 2. الوعي حول العوامل المسببة للضغط النفسي. 3. التعرف على العوامل التي تساعد على التعامل والتكيف مع الضغط النفسي. 4. ممارسة الاستماع كشكل من أشكال الدعم المتبادل بين الأقران. 5. تعزيز القدرة على التعامل الإيجابي مع الضغط النفسي و التمييز بين سلوكيات التكيف الإيجابية والسلبية
الغيات المستخدمة	التخيل لعب الدور الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	تطلب المرشدة من المشاركين المشي بصمت في مساحة اللعب، والوقوف في المناطق الفارغة ثم المشي في جميع الاتجاهات، ثم تطلب منهم أن يرخوا أجسادهم ويقوموا بالاتصال البصري. تطلب المرشدة منهم أن يركزوا على أنفسهم، وتشرح أننا سنضعهم في مواقف مختلفة وهم يسيرون، وأنهم سيحاولون تجسيدها لكن دون أي تفاعل مع بعضهم البعض. في التمرين التالي سوف نطلب منكم أن تتخيلوا أشياء ليست موجودة في هذه الغرفة، وأريدكم أن تمثلوا هذه المشاعر بعد كل جملة أقولها: " تخيل نفسك تمشي وهناك نجمة تتبعك، كيف تشعر ...والآن يتبعك شخص غريب والظلام حالك، لا تستطيع أن تحدد ما إذا كان ذكراً أو أنثى ...والآن يتبعك كلب غاضب ينبض بشدة وأنت تركض وتركض بسرعة...لقد ذهب الآن...والآن تتبعك فراشة حاول أن ترى حركاتها...والآن هناك نحلان، ثم عشرة، ثم مئة، ثم ألف ...لا تقدر على الحركة...لقد ذهبت النحلان الآن، وتوجد نحلة واحدة على أصبعك ...تمشي بحرية ...والآن أنت في منزلك، تنتظر هدية تطوق إليها منذ وقت طويل ...ستستغرق الهدية ساعتان إلى أن تصل ! أنت متحمسة وما تزال هناك ساعة ونصف ...10 دقائق ...تشك بأن شيئاً سيئاً قد حصل وأن الهدية لن تصل، ثم تطمئن نفسك ...يبقى 3 دقائق...أنت متحمس جداً، قلبك ينبض بسرعة ...يدق الجرس وتفتح الباب ثم يعطيك شخص لا تعرفه صندوقاً كبيراً ثم يذهب بفتحه ولا شيء في داخله ...تأتيك مكالمة، يخبرك فيها شخص ما بأسعد خبر في حياتك، تغلق السماعة وتحفل بالخبر وتشعر بسعادة غامرة .والآن تشعر بالجوع، وتذكر أنك قد تركت بعض الطعام في الثلاجة، تفتحها ولكنك لا تجده، تتجه إلى الخزانة لتبحث عن شيء تأكله ولكنك لا تجد شيئاً، أنت الآن جائع جداً وتقرر أن تشتري بعض الطعام، لا تجد نقوداً في

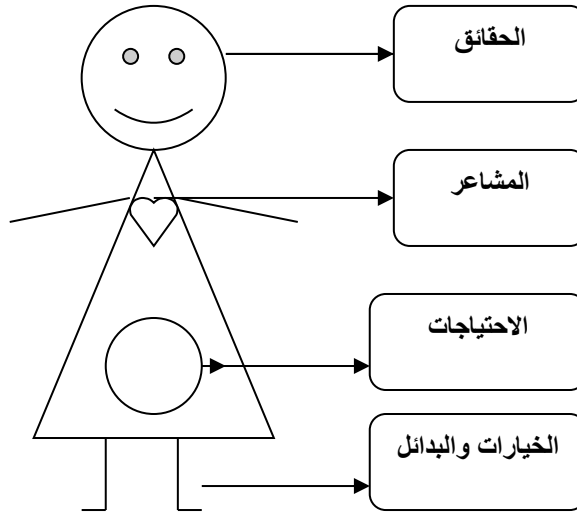
محفظتك، تقرر أن تشتري من المتجر المجاور وأن تطلب من البائع أن يسمح لك بأن تدفع لاحقاً، تتجه إلى الباب وتجده مغلقاً...الآن أنت غاضب جداً وتحاول أن تكسر الباب...هذا صعب للغاية...تجلس وأنت على وشك البكاء...تتذكر أن هناك مفتاح احتياطي في الخزانة...والآن تعود إلى مشيتك الطبيعية، أنت هنا في مساحة اللعب، توقف." -نطلب من المشاركين أن يشكّلوا دائرة لتسهيل النقاش حول هذا النطاق الواسع من المشاعر." نقاط النقاش ما هي المشاعر المختلفة التي شعرت بها في هذه التجارب المُتخيَّلة؟ هل هناك مشاعر لم نذكرها؟ ما هي؟ هل يمكنكم تحديد الشعور المضاد لكلّ من هذه المشاعر؟ كيف نعرف إن كنا نشعر بشعور معين؟ ما هي ردود الفعل الجسدية التي اخترتموها لكل من المشاعر التي مررت بها؟ لماذا وكيف يساعدنا تحديد المشاعر وفهمها؟ ما هو أصعب شعور للتعامل معه؟ وماذا عن الغضب؟ هل تعرفوا بعض الطرق للتحكم به؟ (20 دقيقة)	
تمرين أعراض الضغط النفسي (20 دقيقة) تفتتح المرشدة هذا التمرين بسؤال المشاركين ما يلي: - هل تعرفوا ماذا يحدث عندما نتعرض للضغط؟ -ما هي المشاعر التي تتناوبنا والأفكار؟ ما الذي يتغير في سلوكنا؟ ماذا يحدث داخل أجسادنا، هل يمكنكم أن تسمّوا بعض الأعراض الجسدية من تجربتكم الخاصة؟ - نطلب من المشاركين أن يتذكّروا بعض الأعراض في المجالات الأربعة التالية : الجسدية، العاطفية، المعرفية، السلوكية . - نقسم المشاركين إلى 3 مجموعات ونطلب منهم تحضير إعلان تلفزيوني للتوعية حول ردود الفعل المتعلقة بالضغط النفسي .على البعض تلاوة الأعراض وعلى البعض الآخر أن يمثّل هذه الأعراض بصمت كما لو كانت شخصية رسوم متحركة، ويمكن لشخص آخر أن يصدر مؤثرات صوتية(نبضات قلب، الأصوات التي تعبر عن التوتر، إلخ). - نطلب منهم أن يمرحوا ويحاولوا إضحاك الجمهور إن أرادوا ذلك لأنه في النهاية، سيقرر الجمهور من هي المجموعة الأكثر إضحاكاً. - نطلب من المجموعات أن يقدموا إعلانهم، ونصفق لكل مجموعة بحرارة. ثم نترك لهم حرية اختيار المجموعة الأكثر إضحاكاً.وبعدها نسأل: لماذا تعتبر معرفة هذه الأعراض مهمة جداً؟	الحدث

	أعراض الضغط النفسي القلق، الخجل، الانزعاج، جفاف الفم، النسيان أو صعوبة التركيز أو اتخاذ القرارات، الأفكار المتكررة، التنفس بسرعة، الخوف من الفشل، النقد الذاتي، الإصابة بالزكام والعدوى بشكل أكبر، البكاء، المزاجية، اضطرابات النوم، الضغط على الأسنان، الضحك بتوتر، خفقان القلب، الصراخ على الأصدقاء /أفراد العائلة، الإرهاق، آلام المعدة، زيادة أو فقدان الشهية، العضلات المتشنجة، البرد أو تعرق اليدين، الصداع، مشكلات الظهر والرقبة. تمرين كيف أتكيف مع الضغط النفسي؟ (20 دقيقة) تطلب المرشدة من المشاركين الوقوف في دائرة كبيرة وتشرح لهم التالي: "سيقف مشارك في منتصف الدائرة ويحدثنا عما يفعله ليحسن شعوره عندما تتناوب حالة من الضغط النفسي. والذين يقومون بنفس التصرفات عليهم الانضمام إليه في منتصف الدائرة، ثم يأخذ كل واحد منهم مكاناً جديداً في الدائرة. وآخر مشارك يغادر منتصف الدائرة سيقف في مكان زميله ويقول: "عندما أكون مضغوط أقوم ب...ومن يفعل مثلي عليه أن يدخل الى منتصف الدائرة الآن" نوقف اللعبة عندما نشعر أنه لا يوجد المزيد من الأفكار الإضافية وأن جميع المشاركين قد عبروا أو شاركوا بطريقة أو بأخرى .
المشاركة	نطلب من الجميع الجلوس ويتم النقاش في النقاط التالية: Y- ما الذي لاحظتموه من الأمثلة؟ هل لاحظتم ما هي الاستراتيجيات التكيف الأكثر استخداماً في مجموعتكم هذه؟ Y- هل يمكننا أن نحاول تصنيف طرق التكيف مع الضغط النفسي هذه؟ ما هي الطرق التي لها أثر سلبي علينا أو على محيطنا؟ وما هي تلك التي لديها أثر إيجابي؟ Y هل تعرفون تقنيات مفيدة أخرى للتعامل مع الضغط النفسي؟ (يمكن إضافة بعض طرق أخرى للتعامل مع الضغط لم يتم ذكرها وسؤالهم عن رأيهم بها) (20 دقيقة)
الإغلاق	تمرين البالون (10 دقائق) نطلب من المشاركين أن يتخيلوا أنفسهم أنهم بالونات. ونطلب منهم الفرصة على الأرض والصعود تدريجياً مع كل نفخة. نؤخذ الوقت الذي تنفجر فيه جميع البالونات، فنقول: والآن عندما أعدّ إلى الرقم ثلاثة عليكم الانفجار وإطلاق/تحرير الصوت والحركة 1,2,3. ،' بوم ... وببطء انكمشوا وارتاحوا على الأرض.

الجلسة السادسة: الضغط الاجتماعي	
أهداف الجلسة	1. معرفة مفهوم الضغط الاجتماعي 2. زيادة وعي المشاركين بالأماكن والمواقف التي يشعرون فيها بالضغط الاجتماعي 3. تمييز الضغط الاجتماعي الإيجابي عن الضغط الاجتماعي السلبي
الفنيات المستخدمة	مناجاة النفس التخيل لعب الدور
سير الجلسة:	
الإحماء	(مناجاة النفس) 30 دقيقة تطلب المرشدة من المشاركين التفكير في مواقف سببت لهم مشاعر ضيق أو ضغط أو مشاعر سلبية، ولم تتح لهم الفرصة ليعبروا عن هذه المشاعر. ويتخللوا أنفسهم وهم يسرون على شاطئ البحر وهم يتحدثون عن هذه المواقف على أن يتكلموا عنها بلغة الحاضر (هنا والآن). ثم يتم النقاش حول هذه المواقف ومشاعر الشخص صاحب الموقف ومشاعر أعضاء المجموعة.
الحدث	الفعالية الأولى: ترسم المرشدة محورًا خياليًا على الأرض، تقوم المرشدة بذكر أماكن وأوضاع، وعلى المشاركين تغيير موقعهم على المحور وفق شعورهم في تلك الأماكن والأوضاع: إلى اليمين أشعر بالانتماء، إلى اليسار أشعر بالوحدة الأماكن والأوضاع: في الصف، البيت، خلال الفرصة، الدورة، حركة الشبيبة، مع صديقي، مع صديقتي، خلال التسوق، عندما أمارس الرياضة، في شبكة التواصل الاجتماعي، في مجموعات الواتسآب، في المدرسة، في العائلة، في الشارع... وغيرها وبعدها يتم النقاش من خلال الأسئلة التالية: ماذا كان شعوركم عندما تحركتم على المحور؟ هل اكتشفتم شيء عن أنفسكم؟ هل هناك مكان عبّرتكم أنكم تشعرون بالوحدة فيه وتودّون أن تغيروا شعوركم؟ ماذا يفعل البشر كي لا يشعروا بالوحدة؟ ينشئون علاقات، يبادرون، يثيرون الاهتمام، ينضمّون، يتغيّرون، يكونون ذوي مرونة أكبر، ..وأحيانًا يخضعون.. ما هو الضغط الاجتماعي؟ ما العلاقة بين الضغط الاجتماعي وبين الوحدة؟ ما العلاقة بين الضغط الاجتماعي والانتماء؟

هل الضغط الاجتماعي إيجابي أم سلبي؟ كليهما، أحيانا يدفع الضغط الاجتماعي الإنسانَ قُد ما وينمّيه و"يطوّره" وأحيانا" يورّطه " تكمن الفطنة في التروي والتفكير ووضع اعتبارات في الحسبان ومعاينة الحدود العادلة ومدى الإفادة والجدوى منه. الفعالية الثانية: يقوم مَنْ يرغب من المشاركين برمي حجر نرد(حجر زهر)، ويجيب على السؤال وفق الرقم الذي يحصل عليه: 1- حالة خضعت فيها، بمحض إرادتي، للضغط الاجتماعي وأنا سعيد لأنني فعلت ذلك 2- حالة خضعت فيها للضغط الاجتماعي لأنني شعرت بضائقة، وأنا نادم على ذلك 3- حالة أفلحت فيها بالصمود أمام ضغط اجتماعي وأنا سعيد لذلك 4- حالة كنت فيها عنيدًا ومتصلبا في وجه ضغط اجتماعي وأنا نادم على ذلك 5- حالة قمت فيها بالضغط اجتماعيا على الآخرين وأنا سعيد لأنني فعلت ذلك 6- حالة قمت فيها بالضغط اجتماعيا على الآخرين وأنا نادم على ذلك. ملاحظة: إذا حصل مشارك على سؤال لا يملك إجابة عليه، يمكنه رمي حجر النرد مرة أخرى. بعدها نترك لهم حرية اختيار حالة من الحالات التي ذكرت ويقوموا بتوزيع الأدوار بينهم وتمثيلها. (40 دقيقة)	
نجلس بشكل دائري ونناقش متى يكون الضغط الاجتماعي إيجابيا؟ ومتى يكون الضغط الاجتماعي سلبيا؟؟ لنصل معهم لفكرة أن الضغط الاجتماعي يكون إيجابيا عندما يكون الهدف جيّدًا ونزيهاً، ولا يلحق الأذى بالآخرين، عندما يحافظ الإنسان على حرية اختياره ويعمل انطلاقا من تفكير وتروي ووضع اعتبارات بالحسبان. ويكون سلبيا عندما يكون هدفه مؤذيا وسلبيا، عندما يلحق الأذى بالآخرين، عندما يشعر الإنسان أنه مجبر على ذلك وأنه يعمل دون تفكير ووضع اعتبارات بالحسبان . عندما يقوم الانسان بالعمل بشكل يتناقض مع قيمه ومبادئه.(10 دقيقة)	المشاركة
نقف في دائرة ونطلب من كل مشارك أن يعبرَ ببعض الكلمات عن شعوره في نهاية الجلسة.(10 دقائق)	الإغلاق

الجلسة السابعة: الصراع	
أهداف الجلسة	1. تدريب المشاركين على الإصغاء الفعال 2. تحليل الصراع والحقائق الموضوعية، والمشاعر، والاحتياجات، ولغة الجسد، والاستماع الفعال. 3. أن يفهم المشاركون كيف يتقادم الصراع ويتم التصعيد وكيف يتم إيقافه
الفنيات المستخدمة	الإصغاء السرد القصصي المناقشة والحوار لعب الدور الرسم
سير الجلسة:	
الإحماء	(15 دقيقة) يقوم المرشد بتقسيم أعضاء المجموعة الإرشادية إلى مجموعتين على أن يشكلوا دائرتين بتشابك الأيدي، يتم اختيار مشارك من كل مجموعة بحيث يدخل في الدائرة الخاصة بالمجموعة الثانية، أي داخل قفص المجموعة الثانية، يحاول كل مشارك الخروج من قفصه وتحاول قضبان القفص (الأعضاء) منع المشارك من الخروج، والمجموعة الفائزة هي التي يتمكن عضوها من الخروج والعودة إلى مجموعته أولاً، يتم تبادل الأدوار بالنسبة لأعضاء المجموعة الإرشادية، بعد انتهاء التمرين تسأل المرشدة المشاركين عن مشاعرهم أثناء العمل مع المجموعة في هذا التمرين.
الحدث	ين: الاستماع على مستويات مختلفة (30 دقيقة) تطلب المرشدة من المشاركين أن يفكروا بموقف للصراع عانوا منه شخصياً. موقف عانوا فيه من القلق ولم يجدوا له حلاً. تخبرهم بأنه ينبغي أن يكون الصراع على شكل قصة يمكنهم مشاركتها مع بعضهم البعض. وتعطهم ثلاث دقائق لذلك. تقسم المشاركين إلى مجموعات مؤلفة من أربعة مشاركين. تختار من كل مجموعة مشاركاً ليشترك الآخرين بقصته عن الصراع الذي عانى منه. قبل أن يبدأ المشارك برواية قصته تعطي المرشدة الثلاثة الآخرين في كل مجموعة مهمة يقومون بها. ينتبه أحد المشاركين ويلاحظ النقاط الرئيسية من حيث الحقائق، من الذي انخرط فيها؟ أين حدثت؟ ماذا حدث؟ ينتبه مشارك آخر إلى راو القصة. ماذا حدث؟ ما هي المشاعر التي عبر عنها في القصة؟ ينتبه الشخص الرابع في كل مجموعة إلى الاحتياجات الخاصة براوي القصة واحتياجات الأشخاص الآخرين الذين في القصة. تعطي المرشدة المشاركين عشر دقائق لذلك.



وبعدها يتم الجلوس بشكل دائرة ومناقشة ما يلي:

هل كان من السهل الانتباه إلى أشياء محددة في القصة؟

هل عبر الراوي بشكل واضح عن المشاعر والاحتياجات؟

ما هي أهم الأمور التي يجب الانتباه لها عندما نستمع إلى الآخرين لكي يكون تواصلنا جيداً؟

حقائق: هل ستروى القصة بنفس الطريقة من قبل الأشخاص الآخرين الذين كانوا أطرافاً فيها؟

هل كانت الحقائق موضوعية؟

نعرض لهم قائمة ماكس للاحتياجات الأساسية للإنسان:

1-البقاء 2-الأمن 3-الحب 4-التفاهم 5-المشاركة 6-راحة البال 7-الإبداع 8-الهوية 9-الحرية.

ونكمل النقاش:

هل كان لدى جميع المشاركين في مواقف الصراع التي عانوا منها احتياجات لم تشبع؟

هل هذه الاحتياجات واضحة؟ وفي هذه الحالة ما هي الاحتياجات الأساسية للإنسان؟ هناك عادة احتياجات لم تشبع لدى أطراف الصراع. ولكي نتوصل إلى اتفاق أو حل ونكون قادرين على وضع الصراع خلف ظهورنا يجب أن نعترف باحتياجاتنا ونلبّيها.

تمرين: نحضر سلماً للجلسة (20 دقيقة)

	تطلب المرشدة من المشاركين تذكر شجار حصل بينهم وبين أخ أو ابن عم أو ابن خال، وليس مع زميل في الصف. و تدعو أحد المتطوعين ليروي قصته أمام المجموعة. في كل مرة يشعر بها المشاركون المنصتون أنه تم تصعيد الشجار إلى درجة أعلى) يتعقد.. يتفاقم.. يزداد خطورة..(عليهم أن يطلبوا منه تسلق السلم درجة إضافية (هناك عدة إمكانيات :أن ينتهي الشجار في الدرجات الدنيا، أو أن ينتهي السلم ولكن يستمر الشجار، أو أن تكون هناك لحظات تم فيها حلّ الشجار وعندها يتم الهبوط بدرجات السلم.. وغيرها.) بعدها يدور النقاش في المجموعة حول ما يلي: ماذا حصل هنا؟ ما العلاقة بين السلم والشجار؟ ما وجه الشبه بين تسلق السلم وبين الشجار ؟(خطورة تزداد، نبتعد عن الأرض، لا نصل إلى مكان حقيقي، نفقد الاتزان، يتغير حجم الأمور وشكلها).. ما هي المخاطر في الشجار التي يجسدها تسلق السلم؟(خطورة تزداد، من الصعب التراجع، نفقد التوازن الداخلي، نبقي لوحدها، نرى الأمور عن بُعد ولا نلاحظ التفاصيل الدقيقة).. من سمع مرة كلمة "تصعيد"؟ ما هو معناها؟ تصعيد صعد الخلاف أي زاد في حدته(معجم المعاني) ما هي استنتاجاتكم؟ كيف نوقف التصعيد؟ (لا نصعد إلى مرحلة أعلى، ننزل درجة، ننزل عن السلم). قوانين السلم: 1. نحن نستطيع الاختيار: الصعود أو عدم الصعود على السلم. 2. يمكن التوقف والنزول عن السلم في أي مرحلة. 3. التصعيد يلحق الأذى بالطرفين. شعارنا ننزل من السلم ونصنع سلامًا
المشاركة	(10 دقائق) بنظرة نحو الماضي كيف أشعر الآن بعدما أدركتُ أن إنسانا آخر قام بإيذائي؟ بنظرة نحو الماضي كيف أشعر الآن بعدما أدركتُ أنني ألحقتُ الأذى بشخص آخر؟ ويتم اعطاء الفرصة لكل مشارك بالتعبير ومشاركة آراءهم ومشاعرهم.
الإغلاق	(15 دقيقة) تطلب المرشدة من المشاركين أن يرسموا صورة من اختياراتهم تعبر عن تقييمهم للقاء اليوم

الجلسة الثامنة: جمل أنا	
أهداف الجلسة	• التنبيه وزيادة الوعي إلى أن استعمال جمل ضمير المخاطب / ة أي " جمل أنت / أنت " هي التي تؤدي إلى تفاقم النزاعات وزيادة حدتها. • تعلّم مبنى جمل ضمير المتكلم (" جمل أنا "). • التدرب على الجمل التي تبدأ بضمير المتكلم " أنا ". • استخدام ("جمل أنا") من أجل إشراك الآخرين في المشاعر والتخفيف من حدة النزاع
الفنيات المستخدمة	لعب الدور رسائل الأنا الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	الاصطفاف حسب.... (15 دقيقة) يطلب المرشد من أفراد المجموعة الاصطفاف بدائرة حسب تاريخ الميلاد (اليوم، الشهر) ممكن أن نصعب الأمر ونطلب أن يتم ذلك بصمت ودون كلام. ممكن أن نكرر الفعالية ونطلب من المجموعة الاصطفاف حسب الطول أو حسب أو حرف من اسمه او حسب طول الشعر ...
الحدث	فعالية جمل الأنا (55 دقيقة) - تسأل المرشدة المشاركين: كيف كنتم ستشعرون لو أنني دخلت الصف وقلت لكم: "مشكلتكم أنكم دائما تعملون الأشياء بعكس ما يُطلب منكم بالضبط!" (بلهجة شديدة وعدوانية). ويتم تشجيع المشاركين على أن يعبروا عن مشاعرهم وأفكارهم التي قد تثيرها في نفوسهم مثل هذه الجملة. (من شبه المؤكد أن المشاركين سيعبرون عن مشاعر مثل الغضب وعدم الارتياح، الإهانة، الشعور بالذنب، وعن أفكار مثل " المرشدة تكرهنا"، "ما الذي فعلناه ؟ ما الذي تريده منا " وما شابه). و جميع هذه المشاعر وهذه الأفكار تجعل الإنسان يشعر بعدم الارتياح من نفسه. - بعدها تسأل المرشدة المشاركين: " كيف كنتم ستشعرون لو أنني دخلت الصف وقلت لكم: " عندما أدخل إلى الصف وأجده غير منتظم وغير مرتّب أشعر بعدم ارتياح لأنني أعلم بأنّ النظام والترتيب يمكن أن يساعد على التركيز في الدرس". ويتم تشجيع المشاركين على أن يعبروا عن مشاعرهم وأفكارهم التي قد تثيرها في نفوسهم مثل هذه الجملة. (من شبه المؤكد أن الطلاب سيعبرون عن مشاعر مثل القرب والشفقة وعن أفكار مثل "بالفعل من المحبذ أن نرتّب الصف في المرة القادمة"، " معلمتنا تثق بنا وتعتمد علينا فعلا؛ حتى أنّها تقول ما تشعر به "). و

جميع هذه المشاعر وهذه الأفكار تشجع المشتركين على مواصلة الحوار وعلى تقديم المساعدة للطرف الآخر.

تقول المرشدة أن "جمل أنا" مبنية بشكل عام بحسب القالب التالي (وتكتبه على اللوح):

1. أنا _____ أشعر _____
2. عندما _____
3. لأنَّ _____

تطلب من المشاركين التمرن على بناء "جمل أنا" مع المجموعة. يتم عرض الجمل وتطلب منهم تحويلها من "جمل أنت" إلى "جمل أنا" بالاستعانة بالقالب الموجود على اللوح. بعد ذلك اطلبوا من متطوعين أن يقرأوا الأفكار التي كتبوها.

الجمل:

- أنت لا تحجز لي، دائما، مكانا إلى جانبك في الصف (إجابة محتملة: يزعجني أنك لا تحجز لي مكانا في الكافتيريا لأنني أريد أن أجلس بجانبك).
- أنت دائما لا تلاحظيني "المطيطة" / "الحبلة"؟ في الاستراحة. (أنا أشعر بعدم الارتياح / بالإهانة عندما لا تشركيني معك في اللعب. هذا يجعلني أشعر بأنني لا أجيد هذه اللعبة أو أنني لا أعجبك.)

بعدها تطلب المرشدة من متطوعين أن يعرضوا مشهدا قصيرا فيه يقف طالب في الطابور للصعود إلى الباص ويأتي طالب ويتسلل أمامه في الطابور.

تطلب من المتطوعين أن يستعملوا "جمل أنت" / "أنت"، لكي يبرزوا كيف يمكن للخصومة أن تتفاقم. (على سبيل المثال: "أنت تتسلل"، "أنت وقح فعلا"، أنت دائما لا تقف في الطابور كما يجب بل تتسلسل"، "أنت دائما تحاول أن تقف أمامي في الطابور" وما شابه).

بعد دقيقة أو دقيقتين توقف المرشدة العرض وتطلب من أفراد المجموعة أن يقترحوا جملا بديلة بإمكان الطالب الأول والثاني أن يقولوها لبعضهما بحسب قالب "جمل أنا" المكتوب على اللوح. على سبيل المثال: أنا أغضب عندما يتسللون أمامي في الطابور لأنني عندها لن أجد مكانا للجلوس". وتسأل الطالب الثاني: كيف شعرت عندما استعمل الطالب الأول "جمل أنا"؟ وتسأل الطالب الأول: بم اختلف المشهد الثاني عن المشهد الأول عندما استعملت "جمل أنت" / "أنت"؟

بعد ذلك تضع المرشدة مجموعة من البطاقات غير المكشوفة أمام المجموعة وعلى متطوع سحب بطاقة وتمثيلها مع من يختار حسب مبنى جمل انا . ويتم لعب الأدوار إلى أن تنتهي جميع البطاقات. بطاقات التدريب على صياغة " جمل أنا " تحوي هذه المواقف: زميلة في الصف تستفزك لأنك تلبسين نظارات. من المحتمل أنها لا تريد جرح مشاعرك، ومع ذلك فإنّ ما تقوم به يضايك. صديقك لا يدعوك إلى حفلة عيد ميلاده. عدد من الطلاب يسخرون منك في الاستراحة بسبب الملابس التي ترتديها. طالب من الصف يسخر من طالب آخر لأنه ضعيف في الحساب. علمت بأنّ طالبا لا تعرفه يقوم بنشر إشاعات غير صحيحة عنك. يسخرون من إحدى صديقاتك لأنها تركب جسرا في أسنانها. أمك تتكلم بلهجة غريبة وقد اكتشفت أن أحد الطلاب في صفك والذي تعتبره صديقا لك، يسخر منها من وراء ظهره. أحد أصدقائك المقربين فضح سرا كنت قد طلبت منه عدم البوح به لأحد. عدد من طلاب صفك يسخرون من طالب في الشعبة الثانية لأنه سمين. صديقة " نقلت " عنك في الامتحان .المعلمة تعتقد أنك أنتِ التي " نقلتِ " عنها، والصديقة ترفض الاعتراف بالحقيقة.	
يتم جلوس المجموعة بشكل دائري وسماع آراءهم ومشاعرهم تجاه جلسة اليوم وما تم التدريب عليه.(10 دقائق)	المشاركة
بعد تلخيص الجلسة نطلب من المشاركين الوقوف بشكل دائري والنظر لبعض مع تبادل الأمنيات (10 دقائق)	الإغلاق

الجلسة التاسعة: الرفض الاجتماعي والتعاطف	
أهداف الجلسة	1. التواصل شعوريا مع تجربة الطالب المرفوض اجتماعيا وشعوره بالوحدة 2. اعتبار الرفض الاجتماعي نوع من أنواع التَّمر والإيذاء 3. التواصل الشعوري مع الإحساس بالتعاطف 4. استيضاح مفهوم "التعاطف" عند المشاركين
الفنّيات المستخدمة	الظل (صوت الذات) الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	20 دقيقة تقوم المرشدة بالوقوف مع المجموعة على شكل دائرة، وتمسك بأيدي بعضهم البعض، ويقف شخص وسط الدائرة ويقف شخص خارج الدائرة. على الشخص الموجود خارج الدائرة أن يمسك الموجود داخل الدائرة وعلى المجموعة أن تقوم بحماية الشخص الموجود وسط الدائرة ومنع الشخص الموجود خارجها من الدخول والامساك به. بعدها يتم النقاش حول مشاعر المجموعة في هذا التمرين، ومشاعر الشخص الذي تمت حمايته ومشاعر المجموعة التي قامت بالحماية.
الحدث	تمرين السيكودراما الظل (صوت الذات) (40 دقيقة) تقول المرشدة أن لكل شخص منا خبراته وتجارب، وقد نمر بالعديد من المواقف والخبرات في هذه الحياة والتي قد تسبب لنا مشاعر الألم أو الإحباط أو الرفض وغيرها من المشاعر السلبية. ولكي نكون أكثر وعيا وأكثر فعالية بالتعامل مع هذه المشاعر والأفكار المرتبطة بهذه الخبرات سنقوم بتمرين اليوم: سيكون هناك شخص ظل يعمل معك بشكل مزدوج كأنه ذاتك الداخلية التي لا نراها وهذه الذات الداخلية قد تتحدث عما هو في داخلك، وقد تقول الأشياء التي تتردد في قولها اتجاه هذه الخبرة. فإذا كانت هذه الأشياء تمثل مشاعرك الحقيقية كرر ذلك في كلامك وتفاعل، وإن كانت لا تمثل مشاعرك يمكنك أن تقول لا وتصحح لها ومن ثم ستحاول هذه الذات مرة أخرى لتعكس أفكارك ومشاعرك وأنت حر في الاستمرار مع هذه الذات أو اختيار شخص ليقوم بهذا الدور ليكون ذاتك الداخلية التي تشعر بها حقا. تقوم المرشدة بتشجيع أحد المشاركين بالحديث عن قصته (بطل الرواية) أو الحديث عن موقف تعرض فيه للرفض الاجتماعي أو مارس فيه الرفض الاجتماعي على

أحد، وترك الحرية لاختاره الشخص الذي يمثل صوته الداخلي، وبعد الانتهاء من القيام بالدور تقوم المرشدة بسؤال بطل الرواية: هل شعرت أن صوتك الذاتي عبر عن مشاعرك؟ هل ساعدك في التعبير عن غضبك ومشاعرك؟ هل ساعدك بالوعي بالأفكار والصراعات الموجودة لديك؟ وبعدها تعمل المرشدة على تحسين التفسير لدى المشاركين حول اللغة والأفكار والمشاعر التي تحملها تجاه خبراتنا، وتوضح ضرورة الوعي بهذه المشاعر وسبل التعامل معها.	
تعطي المجال للمشاركين بالتعبير عن آراءهم وأفكارهم ومشاعرهم تجاه التمرين الذي تم القيام به في الجلسة، وأن يذكروا مواقف مشابهة مرت بهم في حياتهم. وبعدها يتم سؤالهم: ماذا يمكنك أنت أن تفعل الآن من أجل شخص يحتاج للتعاطف؟(من حولك، في الهاتف الخليوي أو الانترنت). وماذا نعني بالتعاطف؟ وإعطاء مجال لكل مشارك للإجابة. (15 دقيقة)	المشاركة
نطلب من المشاركين صنع دائرة ونقول لهم أنه على كل مشارك التفكير بسرعة بالشخص الواقف عن يمينه؛ وما تعلمه كل واحد عن زميله اليوم وفي الجلسات السابقة، ما هي الكلمة الإيجابية التي ستستخدمها لوصفه؟ تشرح المرشدة أننا سننفذ التمرين على الشكل الآتي: على كل واحد ذكر اسم زميله عن اليمين والكلمة التي تصفه بصوت عالٍ مع حركة تعبر عن هذه الكلمة. ويجب على المجموعة بأكملها تكرار الكلمة والحركة عينها بعده. ثم نكمل بنفس الطريقة مع جميع المشاركين.(15 دقيقة)	الإغلاق

الجلسة العاشرة: التوكيدية والحزم	
أهداف الجلسة	1. تعزيز الإصغاء والتعاطف من خلال التزامن والتناغم الحس-الحركي. 2. فهم السلوكيات التوكيدية والسلبية والعدائية 3. ممارسة التواصل التوكيدي
الفنيات المستخدمة	المرأة الحوار والنقاش المحاضرة لعبة الدور
سير الجلسة:	
الإحماء	تمرين المرأة (10 دقائق) المرحلة الأولى: -تطلب المرشدة من المشاركين أن يقفوا اثنين اثنين مقابل بعضهم البعض وأن يتواصلوا بالعيون. وتشرح أنه على واحد أن يبدأ الحركة ويعكس الآخر حركته بالتزامن معه كما لو في مرآة. وتقول لهم أنه عندما تطلب منهم، سيبدلون الأدوار من دون قطع حركتهم. -في مرحلة معينة، نقول للمشاركين أنه يمكنهم المباشرة بالتناوب باستمرار من دون توجيه منا وسيأخذ كليهما المبادرة بالتعاقب. فيتم اقتراح جسدي من أحدهما ويتم الإصغاء له بالتزامن من الآخر، كما لو كان حواراً، أخذاً وعطاء بتناغم تام، إلى أن لا نعود نستطيع التمييز بين من يقود ومن يتبع. المرحلة الثانية: -نطلب من كل ثنائيين (4 مشاركين) أن يجتمعا ويعكسا الصورة كما في مرآة جماعية. وبعد بضعة دقائق، أي عندما نلاحظ أن المجموعات قد وصلت إلى تناغم، نطلب من مجموعة أن تجتمع مع المجموعة الأخرى من دون التوقف ومع متابعة عكس الصورة كما في مرآة (8 مشاركين)، وهكذا إلى أن يشكلوا مجموعة كبيرة واحدة تعكس حركة موحدة في دائرة.
الحدث	الخطوة الأولى: عرض السيناريوهات (15 دقائق) -نطلب من المشاركين أن ينقسموا إلى مجموعات من 3 إلى 4 أشخاص. نقول لهم أننا سنعطي لهم بعض السيناريوهات وسيحاولون بعد أن يتناقشوا سوياً أن يصفوا نوع أو طريقة التواصل المستعملة. السيناريوهات هي: (بينما أنت تقومين ببعض الأعمال المنزلية تقول والدتك: لا تنسي أن تعلمي كذا وكذا..نظفي كذا أنا عارفك..عمر ك ما عملتي شيء صح..... (2 بينما أنت جالسة في بيتكم، تسمع أصوات أولاد الجيران في الطابق العلوي وهم يترامضون ويصرخون. قمت وصرخت: هيه.. إذا كنتم جيران صح توقفوا الآن..أنتم أولاد بلا تربية..... (3 خلال توزيع أوراق الامتحان الذي لم تعمل فيه جيداً قال المدرس اسمك ثم قال: أنت

كسول وغير مرتب ولا تستحق أكثر من 25/5.....

(4) طلب منك زميل جديد تعرفت عليه قبل أسبوعين أن يستعير كتابك خلال عطلة نهاية الأسبوع وأنت ترغب أن تدرس فيه، قلت: مش عارف، خليني أفكر، حقيقة لا أعرف تستطيع استعارته ولكني أيضا أرغب في تصفحه. أرغب أن أدرس جيدا في هذا الفصل.. لا أدري بإمكانك استعارته.....

(5) أمضيت وقتا طويلا ومتعبا ما بين العمل والدراسة وتتوقع أن تجد طعامك جاهزا عندما تصل البيت وتغضب عندما لا تجده جاهزا، تقول لك والدتك عندما تصل: أعرف أنك متعب وجائع وترغب أن تأكل فورا، أمضيت جزءا كبيرا من النهار أعمل أشياء مهمة لإخوانك الصغار..سوف أحضر طعامك في الحال.....

(6) أنت مدعو على عرس أحد أصدقائك، بعثت ببذلتك إلى المصبغة وعندما ذهبت لإحضارها وجدت أنها لم تغسل وتكوى بشكل جيد، قلت: علي أن أذهب إلى مناسبة سعيدة وأنتم أناس محبطين وسيئين، لماذا لا تقومون بعمل شيء صح. ألا تستطيعون أن تعملوا هذه الأشياء صح..ليس عندكم إحساس بالمسؤولية نحو ما تقومون به.....

(7) وعدك صديقك أن يأتي ويلقاك مع مجموعة من معارفك وأصدقائك لتحفلوا بترفيه والدك لمنصب أمين عام في إحدى الوزارات. صديقك هذا لم يأت.. حادثته بالهاتف وقلت: لقد اتفقنا أن تأتي للحفلة ولكنك لم تأت.. أشعر بالضيق لعدم تواجدك.. ما الذي حدث.....

(8) زميل لك لا ينطق بأية كلمة بدلا من أن يقول ما الذي يدور في رأسه أو ما هي الصعوبة أو المشكلة التي واجهته. أنت تقول: أعتقد أن شيئا ما حدث ولا يريحك بإمكانك أن تخبرني بما يضايقك.....

(9) سألك صديقك للمرة الثانية خلال هذا الأسبوع أن تشرح له قانونا علميا هو درسه ويعرفه جيدا.أنت تقول: أنت تستغلني أو تحاول أن تستغلني وأنا لا أقبل بذلك. إنها مسؤوليتك أن تفهم القانون وأن تدرس.....

(10) تعتقد أن العلامة التي حصلت عليها في مادة الرياضيات أقل بكثير مما تستحق وأن هناك ظلما ما في هذه العلامة. تقول: أستاذ، معلى تطلع على علامتي إذا كان عندك وقت.. أنا ما بدى أغلبك.. إذا بتعتقد انو ما في عندك وقت بلاش.....

(11) سألك صديقك إن كان بالإمكان أن توصله بسيارتك إلى بيتهم الذي يبعد عن طريقك مسافة 8 كم وأنت مضغوط بالوقت ولديك أعمال كثيرة لتتجزها. قلت له: اعذرني أنا مضغوط بالوقت ولدي أعمال كثيرة، أستطيع أن أوصلك لمحطة الباص إذا رغبت. لا أستطيع أن أوصلك للبيت.....

(12) تستمتع الطالبة هلا بدرس مادة الأحياء وتقول للمدرسة: أنت يا مس تجعلين المادة ممتعة. أنا استمتع بالطريقة التي تدرسين بها هذه المادة.....

(13) أنت تتحدث مع زميلك في التلفون لفترة طويلة وترغب في إنهاء هذه المكالمة وتقول:

أنا آسف بشدة.. يجب أن أنهى المكالمة لأنني جائع جداً.. آمل أن لا تمنع بذلك.....

14) خلال نقاش في الصف أو خارجه يقاطعك أحدهم وأنت تتحدث، تقول له: المعذرة. أرغب في إنهاء جملتي أو دوري في الكلام.....
15) والدتك توبخك باستمرار كلما رأيت غرفتك وتقول لك: لازم يعطوك جائزة لإنك أوسخ شخص في الكون. لو كنت عارفة انك بهذه الوساخة لما خلفتك أصلاً.....
16) طلبت إليك إحدى الزميلات أن تصادقك، أنت تعرفين هذه الفتاة وسبق لك أن جلست معها ولا ترغبين بمثل هذه الصداقة. قلت لها: أنا مشغولة جداً هذه الأيام لا أعتقد أن لدي وقتاً كافياً لرؤيتك ربما في السنوات القادمة.....

الخطوة الثانية: عرض المفاهيم (10 دقائق)

-نبداً بتعريف توكيد الذات؛ ونسأل المشاركين إذا كانوا يعرفون معنى مصطلح توكيد الذات .
ثم نقول : "يعني توكيد

الذات الدفاع عن حقنا بما نريد أو نحتاج .ويستوجب توكيد الذات طريقتين أساسيتين للتواصل :
1. أن نطلب ما نريد

2. أن نرفض ما لا نريد

ينطوي توكيد الذات على ما يلي:

لأن نذكر بوضوح ما نريد أو نحتاج،

لأن نقول ما نشعر به أو نفكر به،

لأن ندافع عن حقنا في الحصول على ما نريد أو نحتاج،

لأن نرفض تنفيذ ما ليس من مصلحتنا،

لأن وفيما نقوم بذلك، أن نحترم الآخرين ولا نهدد أبداً أو نعاقب أو نذل بعضنا البعض.

نقول : "من أجل أن نفهم أكثر كيف نكون حازمين ونؤكد ذواتنا، سنشرح أبرز ثلاثة أنواع من السلوكيات أو الاستجابات"

أنواع السلوك:

1. السلوك العدائي: التسبب بالضرر العاطفي أو الجسدي أو التهديد به. الشجار والبلطجة والثرثرة والسخرية والإساءة واللوم والانخراط في سلوك مؤذ...

2. السلوك السلبي: تجاهل المسألة، وعدم التفوه بكلمة وترك الغير يحصل على ما يريده، وترك الغير يقلل من احترامنا، وقمع أو كبت مشاعرنا...

3. السلوك التوكيدي/الحازم: جعل الغير يعرف ما نريده ونحتاج إليه، ومراعاة احتياجات ورغبات الغير، والدفاع عن حقوقنا مع احترام الغير.

قد يبدو الأمر معقداً بعض الشيء لكننا سنعمل الآن على بعض الأمثلة معاً لكي تفهمون بشكل أفضل الفروقات بشكل ملموس. سنقوم باختبار حيث عليكم أن تقرروا إذا كان التواصل أو السلوك عدائياً أو سلبياً/ إنسحابياً أو

توكيدياً/حازماً وأن تشرحوا لماذا.” الخطوة الثالثة: تمثيل الأدوار والنقاش (40 دقيقة) -نقول: سنقوم الآن بتنفيذ 3 أو 4 سيناريوهات وتغيير ردات فعل أبطال الروايات لكي تتمرنوا على التصرف الحازم. -نطلب من المشاركين أن ينقسموا إلى 3 أو 4 مجموعات صغيرة حسب عددهم ويختاروا ما يعينهم من السيناريوهات أعلاه أو أن يقترحوا سيناريوهات أخرى. -نعطيهم 5 دقائق -نطلب من كل مجموعة صغيرة تأدية العمل أمام الآخرين ونتحقق مع المجموعة الكبيرة إذا كان الموقف والسلوك حازماً وواقعياً. ثم نسأل من يريد أن يجرب دور البطل. ونشجعهم على اقتراح إجابات وتصرفات مختلفة لأنه ما من "طريقة صحيحة وحيدة" -نصفق لكل مجموعة ولكن تدخل تمثيلي من قبل المشاركين.	
نجلس بشكل دائرة ونتناقش فيما يلي ونعطي مجالا للجميع للتعبير: لأعندما نكون متوترين أو غاضبين، كيف تكون ردة فعلنا؟(يمكننا أخذ نفس عميق، التفكير قبل الرد، إرخاء جسدنا و محاولة التكلم بنبرة صوت هادئة) لأما هي التحديات التي يمكن أن يواجهها الشخص إذا كان حازماً؟(الشخص الآخر ذات سلطة أكبر أو أقوى مثل الأهل، أو شخص نرغب بإرضائه مثل صديق، أو إذا كنت انفعالياً وغاضباً أو مرهقاً جداً أثناء الموقف)... لأما هي السلوكيات الحازمة المقبولة لدى الأهل والمعلمين والكبار ... إلخ. هل يمكننا التفكير في بعض المواقف؟ لأإذا كان أحد لا تعرفونه(أو غير مهم في حياتكم)يزعجكم، هل تظنون أنه عليكم بذل الجهد لتكونوا حازمين معه؟ هل يمكننا أحياناً أن نهرب؟(في بعض المواقف قد لا يصلح التصرف بحزم ولا النقاش، مثلاً حيث تخضعون للتهديد المباشر بالعنف. ففي هذه المواقف، يكون الهرب الخيار الأفضل . وفي بعض المواقف الأخرى، قد يكون الصراخ هو الدفاع الأفضل، ولاسيما إذا كان هناك أشخاص قريبين من المكان قادرين على سماعكم ومساعدتكم، مثلاً عندما يتعقبكم شخص لا تعرفوه.) (10 دقائق)	المشاركة
تلخيص الجلسة وإعطاء مجال لكل مشارك بعمل حركة تمثيلية تعبر عن شعوره في هذا اليوم (5 دقائق)	الإغلاق

الجلسة الحادية عشر: تقبل الآخر	
أهداف الجلسة	1. تقبل الآخر 2. الموافقة على التعامل مع الآخر 3. تعميق وتبني الأفكار الإيجابية ومشاعر الاحترام اتجاه الآخر 4. التعبير عن مشاعرهم وخبراتهم من خلال تمرين النحات
الفنيات المستخدمة	لعب الدور القصة النحات الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	تمرين نفذ عكس ما تسمع (10 دقائق) تقول المرشدة للمجموعة أن التمرين هو تنفيذ عكس المعنى لكل كلمة تقولها المرشدة للمشاركين، فمثلاً قف معناها مختلف في هذا التمرين وهو اجلس، وعلى العكس من ذلك فإن كلمة اجلس تعني قف، وهكذا مع باقي التعليمات من قبل المرشدة. ثم تبدأ المرشدة بإعطاء تعليمات للمشاركين وعليهم تنفيذ عكسها وتركز المرشدة على لغة الجسد وردود الفعل الجسدية في حياتنا، وفي نهاية التمرين يتم نقاش ردود أفعالنا الجسدية في حياتنا وخبراتنا.
الحدث	أولاً: قصة غريب (30 دقيقة) تقرأ المرشدة القصة التالية: قصة غريب: فوق إحدى الزوابي عاش غريبٌ وحيداً دون أصدقاء. كان يشعر أنه فعلاً غريب لأن الجميع يقولون له ذلك. كل محاولاته للانضمام إلى أي مجموعة باءت بالفشل. الجلوس مع الآخرين أو التترّج معهم أو مشاركتهم اللعب كانت مهمات غير قابلة للتنفيذ، وتواجه بنفس الجواب: آسفون أنت غريب عفاً ولسّت منّا ولسّت مثلنا! رغم محاولات غريب التصرف كالآخرين إلا أن منظره الخارجي لم يُشغفه ولم يستطع أن يستوعب موقف المجموعة عندما كان يسمعهم يقولون: إنك لا تنتمي إلى هذا المكان ولسّت مثلنا، أنت غريب! عاد غريب إلى بيته وقبل ذهابه للنوم سمع دقات خفيفة على بابه. فتح الباب وإذا بغريب آخر يقف أمامه، ويلقي التحية، ويطلب أن يُسمح له بالدخول! نظر غريب إلى الواقف أمامه وقال له: أعتقد أنك وصلت إلى المكان الخطأ. فقال الغريب الضيف بثقة: لا بل وصلت إلى المكان الصحيح، انظر كم هو جميل ومتكامل! سأل غريب ضيفه: هل أعرفك؟ ضحك الغريب الآخر وقال: طبعاً تعرفني، انظر جيّداً. استدار غريب حول الضيف وحاول جاهداً التعرف إليه ولكن دون جدوى! فبقي صامتاً. عندها، قال الغريب الآخر مبتسماً وماداً يده للمصافحة: يا أخي أنا مثلك، حالي كحالك، أنا أيضاً غريب! لكن غريب لم يبتسم ولم يمدّ يده، وقال: مثلي؟ كلا، أنت لست مثلي مطلقاً! لم أرَ بحياتي مخلوقاً مثلك! آسف، وبالتأكيد أنت لست غريباً من نوعي أنا! وقف الغريب الضيف مشدوهاً وقال بصوتٍ ضعيف: تصبح على خير،

وانكمش قليلاً وخرج يشعر بخيبة أمل كبيرة. انتاب غريباً شعورٌ غريبٌ لم يشغره من قبل، وخلال لحظاتٍ وجد نفسه يركض وراء الغريب الآخر ويناديه: توقّف من فضلك، لا تذهب، أرجوك! وبعد عناء استطاع أن يصل إليه فوضع يده على كتفه وأمسكه بقوة، وقال: لا يعنيني أنك لست مثلي! تستطيع أن تبقى معي إذا شئت! رضي الغريب الآخر بالاقتراح وعاد معه. منذ ذلك الحين أصبحا صديقين. كلاهما تذوّق أكل الآخر وأصبحا يأكلان معاً! كلاهما جرّب ألعاب الآخر وأصبحا يلعبان معاً! رغم الفوارق بينهما استطاعا بسهولة العيش معاً. جلسا يوماً على مقعدٍ في الحديقة العامة وإذا بشخص غريب ثالث يقترب منهما متردداً! نظرا إلى بعضهما وتحركا قليلاً مُفَسِّحين مجالاً للغريب أن يشاركهما الجلوس على المقعد! بعدها تدير المرشدة النقاش في المجموعة حول ما يلي: من هو غريب؟ وبماذا يختلف عن الآخرين حسب اعتقادك؟ وهل شعرت يوماً أنك مختلف عن المجموعة؟ ولماذا على المجموعة قبول غريب والتعامل معه؟ أو لماذا كانت المجموعة على حق في عدم قبول غريب والتعامل معه؟ يتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات ليوزعوا أدوار القصة بينهم ليكملوها بحيث يلتقي غريب وأصدقائه الجُدد مع المجموعة التي رفضته وتقوم كل مجموعة بعرض المشهد التمثيلي أمام الجميع ثانياً: تمرين السيودراما (النحات) (30 دقيقة) تقوم المرشدة بتوزيع المشاركين على شكل ثنائيات كل فرد يقابله آخر، وتقول أننا سنقوم بصنع تمثال يمثل أفكارنا وصورنا الخاصة بنا وستشكلون التمثال من خلال تجربة حياتية معينة أو حسب حاجاتكم أو حسب مشاعر تحملونها نحو أنفسكم أو أسركم أو أصدقاءكم، وذلك من خلال أن كل فرد يقف مقابل فرد آخر ويمثل أحدهما دور النحات والآخر يقوم بدور التمثال، ويقوم النحات بتشكيل تمثاله الخاص الذي يريده، وبعد الانتهاء تقوم المرشدة بعمل جولة مع الأفراد الذين قاموا بدور النحات على أن يبقى الأفراد الذين قاموا بدور التمثال على الحال الذي شكلهم عليه النحات، ويتحدث كل نحات عن تمثاله من خلال وصفه بكلمة أو بجملة واحدة. ومن ثم تقوم المجموعة بقلب الأدوار بين النحات والتمثال وتقوم المرشدة بتكرار الجولة مع المجموعة الأخرى. بعد الانتهاء تجلس المجموعة بشكل دائري ويتم النقاش بسبب اختيارهم لهذا الشكل وسبب إطلاق هذا الاسم عليه؟ وما هي المواقف الحياتية التي تذكرهم بهذا الشكل وماذا يبعث داخلهم من مشاعر؟	
إعطاء فرصة للمشاركة بالمشاعر والأفكار (10 دقائق)	المشاركة
بعد تلخيص الجلسة تطلب المرشدة من كل مشارك أن يقول كلمة واحدة عن جلسة اليوم (10 دقائق)	الإغلاق

الجلسة الثانية عشر: تقوية التصور الذاتي	
أهداف الجلسة	1. تطوير القدرة على التعبير عن الثقة بالنفس عبر الإقرار بالقدرات والمهارات الذاتية. 2. لزيادة الوعي الجسدي حيال كيفية التعبير عن الثقة بالنفس من خلال الاختبار الجسدي للموضوعين المتعارضين) تقدير الذات العالي والمنخفض) 3. الخروج من اللقاء بطاقة عالية
الفنيات المستخدمة	الدكان السحري لعب الدور الحوار والمناقشة
سير الجلسة:	
الإحماء	نطلب من المشاركين الوقوف في دائرة ونشرح أنه على كل واحد بدوره الدخول في الدائرة وقول اسمه بصوت عال وكذلك شيء يجيده: "أنا..ويمكنني أن أقوم ب...." مع تجسد الفعل باستخدام كامل الجسم. ثم عليه أن يرجع إلى الورا ويشارك كل المجموعة تكرر حركته وتقرّ بمهارته: "هو..ويمكنه أن يقوم ب..". وتستمر العملية لثلاث جولات لكي يتمكن كل عضو من أن يشارك ما لا يقل عن 3 مهارات يتمتع بها. بعدها نجلس وتتم المشاركة والنقاش حول الأسئلة التالية: -كيف شعرت خلال النشاط؟ ما هي مشاعركم الآن؟ -هل اكتشفتم بعض الاهتمامات و/أو المهارات المشتركة مع المشاركين الآخرين؟ كيف تشعرون حيال ذلك؟ -هل تتذكرون دائما هذه الأمور الإيجابية التي تتمتعون بها؟ -ما هي الأمور التي تشعروا عادةً بالثقة بالنفس؟ (20 دقيقة)
الحدث	تمرين السيكدوراما (الدكان السحري) (40 دقيقة) تقول المرشدة للمشاركين الآن سننوزع في القاعة، ولنتخيل أن كل شخص فينا يمتلك دكانا، هذا الدكان يمكن أن تضع فيه كل ما تريد من صفات إيجابية تملكها وتعتقد أنها تشكل مصادر قوة لديك. يتم توزيع أوراق وأقلام على المجموعة ليكتب المشاركون عليها بضاعتهم، وتعطى للمجموعة وقتا كافيا ليحضر كل فرد متجره الخاص. بعدها يطلب من المشاركين العودة إلى الدائرة وتقول المرشدة: الآن سنقوم بجولة على المتجر الخاص بكل فرد فينا بشكل جماعي على أن يقف الفرد صاحب الدكان أمام دكانه يعرض بضاعته من خلال ترويجهما والحديث عنها أمام باقي المشاركين. وكل شخص يشعر أنه بحاجة إلى هذه الصفة يقول أنا سأشتري منك، مع العلم أن كل شخص يمكنه الشراء على أن سجل كل فرد في المجموعة ما الذي اشتراه. وهكذا يتم الانتقال من متجر إلى الذي يليه حتى يتم الانتهاء من كافة المشاركين، وبعدها تعود المجموعة للمناقشة بطرح أسئلة مثل: ما هي الصفات التي تعتبر نقاط قوة لديك وقمت

بعرضها؟ كيف يمكن أن تساعدك؟ ما الذي اشتريته من زميلك؟ لماذا تشعر أنك بحاجة إليه؟ كيف تساعدك على التغلب على مشاعرك السلبية وجعل حياتك أفضل؟ كيف نستطيع تغيير الجوانب المؤلمة في حياتنا وجعلها أكثر إيجابية من خلال مصادرنا أو الحصول على مصادر موجودة من حولنا؟ تمرين ثاني: تقدير الذات: حقيقة وتمثيل (15 دقيقة) - نطلب من المشاركين السير بصمت في الأرجاء. ثم نطلب منهم التركيز والتفكير في شخص ذو تقدير ذات عالي وتخيل/تصور لوضع ولغة جسده وطريقة سلوكه وتفاعله.. - نقول: "فيما تستمعون لي، ستحاولون ببطء تجسيد هذا الشخص والتصرف مثله في طريقة مشيه وحركته ونظرته إلى الآخرين. يمكنكم النظر إلى بعضكم البعض لكن لا تتفاعلون شفهيًا. ما هي مزاياه؟ كيف يبدو؟ كيف يقف وكيف يمشي؟ كيف ينظر إلى الآخرين؟ هل يتواصل بالعيون بشكل مباشر أو غير مباشر وهل يحدّق إلى الأمام أو ينظر في الأرض؟ كيف هو تعبير وجهه؟ كيف يبتسم وكيف يضحك؟ وكيف هو وضع رأسه وكتفيه وهل يده مفتوحتين أو مغلقتين؟ هل حركتها مرتاحة وثابتة وحرّة أو متشنجة وفجائية ومقيّدة؟ إلخ. ركّزوا على وقته وشعوركم الحالي والأحاسيس داخل أجسادكم وحاولوا حفظها كما لو كنتم تلتقطون صورة آنية". - نطلب من المشاركين الخروج من الدور والعودة ببطء إلى السير الطبيعي. - ثم نطلب منهم التركيز والتفكير بشخص ذو تقدير ذاتي منخفض وتخيل/تصور لوضع ولغة جسده وطريقة سلوكه وتفاعله.. نكرّر نفس الأسئلة التوجيهية كما هي أعلاه. وفي النهاية، نطلب من المشاركين الخروج مجددًا من الدور والعودة ببطء إلى مشيتهم الطبيعية.	
(10 دقائق) نطلب من المشاركين التوقّف والجلوس في دائرة ونيسّر المشاركة والنقاش. • كيف كان شعورك عندما تصورت شخص واثق من نفسه؟ كيف كان شعورك عندما تصورت شخص غير واثق من نفسه؟ • هل يؤثر تصرفك بطريقة واثقة أو غير واثقة على أحداث الحياة اليومية؟ كيف شعرت؟ أبرز الرسائل: يساعدنا وعينا للغة جسدنا على فهم كيف نشعر تجاه أنفسنا. يمكننا أحيانًا أن نبدأ بتغيير موقفنا الجسدي لنساعد أنفسنا على أن نشعر بحال أفضل.	المشاركة
هاتفنا القوي (5 دقائق) تقول المرشدة: " سوف نقوم بصرخة موحّدة. فلنقف في دائرة ونأخذ نفساً سوياً، ثم فلنضع أذرعنا في الأسفل ونصرخ بالتدرّج من أخفض صوت الى أعلى صوت ونحن نرفع أذرعنا نحو السماء 1، 2، 3 أووووووووووه"	الإغلاق

الجلسة الثالثة عشر: نمنع التّمنّر	
أهداف الجلسة	1. كيف نمنع التّمنّر وماذا نفعل عندما نتعرض له 2. تعزيز قنوات الاتصال بين المشاركين وأهلهم. 3. التعرف على الحواجز التي تمنع الأبناء من مشاركة الأهل. 4. أخطار التستر وعدم مشاركة الأهل.
الفنّيات المستخدمة	فنية كما لو التخيل لعب الدور الحوار والمناقشة النمذجة
سير الجلسة:	
الإحماء	نشرح للمشاركين أنهم جميعهم "البطاريق" ما عدا واحدا فهو "سمكة قرش"، ونعرض طريقة مشي البطاريق في مساحة اللعب (الأقدام والأيدي مفتوحة باتجاه خارج الجسم) وكيف على سمكة القرش أن تتحرك (اليدين مستقيمتين ويتم إغلاقهما وفتحهما تمثيلاً لفم القرش). نخبرهم أن القرش سيحاول أن يعضّ أكبر عدد من البطاريق، وفي كل مرة يعضّ فيها بطريقاً، سيتحول البطريق إلى سمكة قرش ويساعد سمكة القرش الأصلية في عضّ البطاريق الباقية. تستمر اللعبة حتى تتحول جميع البطاريق إلى أسماك قرش. - وبعد الانتهاء من اللعبة يتم سماع آراءهم ومشاعرهم حول اللعبة. (20 دقيقة)
الحدث	أولاً: تمرين السيكودراما: أسلوب واقع فائض (كما لو) (30 دقيقة) تقول المرشدة للمشاركين: لكل منا تجاربه وخبراته في الحياة وكل منا تعامل مع هذه الخبرات بطرق مختلفة وردود فعل مختلفة. الآن سنقوم بتمرين يعتمد على التخيل وهو يعتمد على تغيير الواقع إلى ما كنا نرغب في حدوثه في التجارب والمواقف التي حدثت معنا. ويتم توضيح التمرين للمشاركين وهو إعادة تمثيل الخبرة المؤلمة وتغيير الأحداث المؤلمة إلى (كما لو) أي كما يريدونها بطل الرواية. وهو تمرين يساعدنا على تجاوز هذه الخبرات وأثرها في حياتنا. من ثم يتم تشجيع أحد المشاركين للتطوع بشكل اختياري على المشاركة (بطل القصة)، وتقوم المرشدة بإعادة تمثيل التجربة المؤلمة الخاصة ببطل الرواية من جديد ولكن بتفاصيل كما يريدونها بطل الرواية، ومن ثم تناقش مشاعر البطل حول التجربة المؤلمة قبل التمرين وبعده، وهذا يعطي للفرد فرصة لاستجابات عاطفية مختلفة، وبعد ذلك يتم العودة بالتركيز مع المجموعة والعمل على المناقشة.

	ثانيا: تمرين إشراك الأهل (10 دقائق) تسرد المرشدة الموقف التالي: رامي أبن 53 عاما طالب في الصف السابع، تلقى عدة رسائل تهديد عبر ال"واتس أب" من قبل طالب آخر بصفه باسم مجد، أخبره أنه سوف يتعرض له غدا في نهاية اليوم الدراسي. في اليوم التالي قام مجد بالتعرض لرامي وضربه ضربا مبرحاً لدرجة أنه كسر له أسنانه!! تدخلت إدارة المدرسة واستدعت أهل الطالبين، كانت دهشة أم رامي كبيرة وبالذات أنه ليس لديها أي علم بالخلاف بينهما ولا برسائل التهديد التي تلقاها!! بعدها يدور النقاش في المجموعة بالأسئلة التالية: ما برأيكم السبب بعدم مشاركة رامي لأهله؟ من مع تصرف رامي، ولماذا؟ ومن ضد التصرف ولماذا؟ كيف ترون علاقة الأبناء بالأهل، وكيف يمكن تطوير هذه العلاقة أكثر؟ ثالثا: مشاهدة فيديو ماذا أفعل عندما أتعرض للتنمر، وسماع آراءهم. (10 دقائق)
المشاركة	الجلوس في دائرة وإعطاء فرصة للمشاركين بمناقشة التمرين وإعطاءهم فرصة للتعبير عن مشاعرهم أو ذكر أي خبرات أو مواقف مشابهة مروا بها في حياتهم. (10 دقائق)
الإغلاق	وردتي (10 دقائق) نطلب من المشاركين الوقوف على شكل دائرة ونسأل كل منهم عن "وردته" في هذه الفترة؛ بمعنى آخر يُطلب منهم الحديث عن شيء جيد يحدث لهم في الوقت الحالي. (أو بعد انضمامهم لبرنامج السيكدراما)

الجلسة الرابعة عشر: الختامية	
أهداف الجلسة	1. إظهار القدرة على تلخيص نقاط التعلّم والرسائل الرئيسية، والمهارات التي طوّرها المشاركون خلال برنامج السيكدوراما 2. إكمال الأعمال والمشاعر غير المنتهية 3. التعرف على ملاحظات المشتركين في البرنامج وتقييمهم له 4. شكر الأعضاء لاشتراكهم في البرنامج
الفنّيات المستخدمة	السرد القصصي الحوار والمناقشة الفنون: رسم، غناء، تمثيل
سير الجلسة:	
الإحماء	20 دقيقة تقوم المرشدة بجلب عدد من الأغراض ووضعها أمام المشاركين ويطلب من كل واحد منهم أن يأخذ أحد الأغراض الموجودة أمامهم وبعدها أن يقوم بتأليف قصة حول هذا الغرض الذي أخذه. بعدها تقوم المرشدة مع المجموعة بدمج القصص التي خرجت من المشاركين في قصة واحدة.
الحدث	- نقسم المشاركين الى مجموعات صغيرة ونطلب من كل مجموعة تدكّر المفاهيم الرئيسية ونقاط التعلم خلال كلّ الجلسات وتقديمها بطريقة إبداعية. - قد يقدموها من خلال تجسيد صور يعلّق عليها أحد المشاركين بدور الراوي، أو إعداد سلسلة من المشاهد الصغيرة، أو كتابة أغنية، أو رسم ملصقات تحمل رسائل رئيسية، وما إلى ذلك. -نترك لهم فسحة للعمل بإبداع داخل المجموعات ونقوم بتوجيههم إن اقتضت الحاجة (20 دقيقة). -نطلب من كل مجموعة تقديم عملها ونقوم بإبراز/توضيح الرسائل الرئيسية التي يتضمنها العمل أمام المجموعة الكبيرة (20 دقيقة)
المشاركة	الجلوس كدائرة وإعطاء فرصة لكل فرد بالمشاركة وإضافة رأيه ومشاعره اتجاه الفعالية. وأيضا الطلب من المجموعة ذكر أي كلمات أو مشاعر أو أفكار كانوا يودون قولها أو سلوكيات كانوا يودون فعلها لكن لم يتم التعبير عنها تجنباً للإحراج ويتم إعطاء فرصة للجميع بالحديث. (20 دقيقة)
الإغلاق	1. نجلس في دائرة، وليجب كلّ المشاركين خلال 30 ثانية على هذا السؤال: «ما الذي اكتسبتموه من الجلسات الأربع عشرة بالسيكدوراما؟» 2. تقدم المرشدة الشكر الجزيل للأعضاء لاشتراكهم في البرنامج ولالتزامهم في الجلسات في وقتها ومكانها المحدد وعلى الثقة التي أعطاها كل فرد للمجموعة. 3. نقول: لنضع أيدينا في وسط الدائرة ولنحتفل ونقول صرختنا للمرة الأخيرة معا " 3، 2، 1، أووووووووه" (10 دقائق)

ملحق (8)

قائمة المحكمين

اسم المحكم	مكان العمل
د. فايز محاميد	محاضر ورئيس قسم الدراسات العليا "للعلوم الإنسانية"، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
د. فاخر الخليلي	محاضر ورئيس قسم علم النفس، جامعة النجاح الوطنية، نابلس
د. خولة السعايدة	إرشاد نفسي، أستاذ مساعد، معهد اليوبيل، الأردن
د. أحمد الشخانة	إرشاد نفسي، عيادة طب نفسي، الأردن
د. رافت شهير	علم نفس، G.T.U، الكويت
أ. هدى نجم	إرشاد نفسي تربوي، مرشدة تربوية في وزارة التربية والتعليم، وأخصائية نفسية في عيادات الصحة النفسية، خبيرة ومدربة في الدراما، الأردن.
أ. إيمان ريناوي	أخصائية سيكودراما، الناصرة

**An-Najah National University
Faculty of Higher Studies**

**The Efficacy of A Group Counseling
Program Based on Psychodrama in
Improving Social Skills and Reducing
Stress among Victims of Cyberbullying**

**By
Niveen Nabeel Alshake Hussien**

**Supervisor
Dr. Fayez Azez Mahamid**

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements
for the Degree of Master of Psychological and Educational
Counseling, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National
University, Nablus, Palestine.**

2021

The Efficacy of A Group Counseling Program Based on Psychodrama in Improving Social Skills and Reducing Stress among Victims of Cyberbullying

By

Niveen Nabeel Alshake Hussien

Supervisor

Dr. Fayez Azez Mahamid

Abstract

The study aimed to examine the effectiveness of a Group Counseling Program Based on Psychodrama in improving social skills and reducing psychological stress among victims of cyberbullying.

The study was conducted on a sample of **20** students due to being victims of cyberbullying. They were selected from the sixth, seventh and eighth graders enrolled in Al Amal School in Mashhad Village in the northern part of Palestine who got the highest degrees of psychological pressure and social skills.

Participants were randomly divided into two groups: an experimental group consisting of 10 participants, who received the group counseling program consisting of 14 sessions, and a control group consisting of 10 participants, who did not receive the group counseling program. The performance of the two groups has been measured using the social skills scale, and a measure of psychological stress before and after intervention.

The results of the study showed the effectiveness of the Group Counseling Program Based on Psychodrama in improving social skills and reducing psychological stress among victims of cyberbullying , and for the benefit of the experimental group.

Based on the results of the study, the researcher recommends conducting studies on a larger scale to find out the effectiveness of a group counseling programs based on psychodrama in reducing stress and improving the level of social skills. The researcher also recommends that the group counseling program based on psychodrama be circulated to educational psychological counselling workers with victims of cyberbullying to benefit them. This as well as the training and qualification of counslers and psychologists and social workers to use psychodrama as a way to intervene with different counseling groups and categories.

Key Words: Group Counseling Program, Cyberbullying, Psychodrama, Social skills, Psychological stress.