



فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال

إعداد

أ.د / سامية عباس القطان أ.د / هشام عبد الرحمن الخولى

أستاذ الصحة النفسية

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة بنها

كلية التربية - جامعة بنها

أ / أميمة عبد العزيز محمد سالم

مدرس مساعد بالقسم

كلية التربية - جامعة بنها

بحث مشتق من الرسالة الخاصة بالباحثة

فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال

إعداد

أ.د. / سامية عباس القطان أ.د. / هشام عبد الرحمن الخولي

أستاذ الصحة النفسية

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية - جامعة بنها

كلية التربية - جامعة بنها

أ / أميمة عبد العزيز محمد سالم

مدرس مساعد بالقسم

كلية التربية - جامعة بنها

المقدمة:

شهدت الكثير من المدارس عدة سلوكيات نتج عنها آثار سلبية أدت إلى عدم استقرار البيئة التعليمية، وقد تم تشخيص أحد السلوكيات السلبية المستمرة الحدوث أنه سلوك مشاغبة، فمشكلة المشاغبة لا تكمن فقط في المشاغب ولكنها تمتد لتشمل الضحية والمتفرج ولكل منهم دور في حلقة المشاغبة، ونتيجة تعود عليهم من هذه المشاركة، لذلك عند تعاملنا مع سلوك المشاغبة يجب التعامل مع اجزائه مع التركيز على المشاغب باعتباره محور حلقة المشاغبة وتعديل سلوكه تنتهي المشكلة .

فالمشاغبة تنتج من المواجهات بين الأطفال المختلفين في قوتهم (الجسدية او اللفظية.....) حيث يندفع الطفل الأكثر قوة لإخضاع الطفل الأقل قوة بشكل متكرر، ويشعر المشاغب بالأمان نتيجة سيطرته على الضحية، وبالتالي فإن وجود مشاغب في المدرسة يخلق جواً من الخوف بالنسبة للضحايا فلا يمكن أن يحدث التعليم الفعال في ظل ظروف الخوف والكراهية، وتحدث المشاغبة إما بشكل مباشر متمثلة في الممارسات التالية (الإهانة، المضايقة، الإيذاء، الإساءة لفظياً أو جسدياً، التهديد، الإذلال)، وقد تحدث بشكل غير مباشر متمثلة في الممارسات التالية (الغيبة والنميمة، ونشر الشائعات، النبذ، الاستبعاد).

(Ross, 2009,4) & (Lumsden, 2002 ,1) & (Batsche and Knoff,1994,169)

ويتميز المشاغب عن الشخص الذي يضايق الآخرين من خلال النمط المتكرر للتخويف البدني أو اللفظي وعدم توازن القوة، السلطة والسيطرة وبالتالي فإن ضحية هذا المشاغب تواجه صعوبة في الدفاع عن نفسها وتشعر بانعدام الحيلة. فهناك شئ من سمات المشاغب في كل واحد منا، ولكن هناك أحداث أو أشخاص معينون يجعلون هذا السلوك ظاهر أو مكبوتاً، كما أن المشاغبين ليسوا مثل جميع الناس ولكنهم بدلاً من ذلك يجب أن يعتبروا صنفاً خاصاً من البشر، لديهم تحيز عدائي ونوع من البارانويا (جنون العظمة أو الاضطهاد)، وهم فئة فرعية من الأشخاص العدوانيين، حيث إنهم يشعرون بالإشباع نتيجة للتحكم في الآخرين بدنياً أو نفسياً ولا يخوضون معارك عادلة، ولديهم حاجة للشعور بالقوة وقد تعلموا أن المشاغبة تساعدهم على الحصول عما يريدونه. (Spurling, 2004, 29)

وعلي الرغم من أن الأطفال في كل الأعمار يمكن أن يتأثروا بسلوك المشاغبة إلا أن هناك بعض الفئات العمرية هي أكثر عرضة للمشاغبة، فسلوك المشاغبة أكثر شيوعاً في الطفولة المتأخرة مروراً بالمراهقة المبكرة والمتوسطة ويعتقد أن الفترة التي يزداد فيها سلوك المشاغبة بوجه عام هي ما بين أعمار التاسعة والخامس عشر عاماً. (Wilcox, 2005, 2)

وسلوك المشاغبة هو سلوك متعلم يتم تعلمه في المنزل ثم يتم تطبيقه في المدرسة ونمذجته للطلاب الآخرين، وعندما يواجه المشاغب سلوكياته السلبية والمتسلطة نحو الطلاب الآخرين فإنه يحصل على إثابة، وتظهر في شكل (شهرة، شعبية، أو تقبل من الأقران) ويخلق ذلك بدوره فكرة أن المشاغبة طريقة للتسلق على السلم الاجتماعي. (Mahlerwein, 2010, 18)

مشكلة الدراسة:

لا شك أن سلوك المشاغبة يؤثر على المشاغب وكل المحيطين به وينعكس ذلك على سير العملية التعليمية في المدرسة فتصبح المدرسة مكاناً غير آمن للتلاميذ بدلاً من اعتبارها مكاناً آمناً يحدث فيه تعلم للتلاميذ، ونتيجة لذلك لا تستطيع المدرسة تحقيق هدفها المنشود . لذا يجب علينا التعامل بجدية مع سلوك المشاغبة ومنع استمراره للحد من آثاره البدنية والنفسية للضحية حيال حدوثه.

ويمكن تعديل سلوك المشاغبة لدى الأطفال من خلال تقديم بعض البرامج التي تعمل على تعديل السلوك الغير مقبول اجتماعياً وإبداله بسلوك آخر مقبول ويصبح الفرد عنصراً فعالاً في المجتمع.

وقد وجدت الباحثة أن سلوك المشاغبة يصل إلى ذروته في عمر يتراوح ما بين ٩-١٥ عاماً أى في الطفولة المتأخرة حتى المراهقة المبكرة، لذا رأت الباحثة أن التدخل المبكر بإرشاد وتعديل سلوك المشاغبة في عمر ٩-١٢ عاماً يعتبر فعالاً لأن التلاميذ في هذه المرحلة لا يزالون في مرحلة الطفولة مما يؤدي إلى إمكانية تعديل سلوكهم بدرجة كبيرة، وبالتالي فإن عدم الاهتمام بتعديل هذا السلوك في هذا المرحلة يؤدي إلى سلوك إجرامى لا نستطيع التحكم فيه ويصعب تعديله فيما بعد.

وهنا تكمن مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الآتى:

✧ ما فعالية البرنامج الإرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال؟

أهمية الدراسة:

أولاً: أهمية الدراسة النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة فى تناول سلوك المشاغبة كأحد متغيرات الدراسة (من حيث أسبابه ونتائجه وطرق علاجه) باعتباره سلوكاً غير مقبول اجتماعياً، ولانتشاره فى مدارسنا بشكل كبير يجعله مؤثراً على العملية التعليمية للتلاميذ.

ثانياً: أهمية تطبيقها:

لا تكتمل أهمية الدراسة إذا توقفت عند حد التنظير فقط لمتغير الدراسة، ومن هنا فالدراسة الحالية لها أهمية تطبيقية تتمثل فى:

- إضافة مقياس جديد إلى التراث السيكولوجى الخاص بقياس سلوك المشاغبة لدى الأطفال.
- تبين ما فعالية البرنامج الإرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال؟
- فى ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات التى تفيد فى إعادة النظر فى التعامل مع المشاغبين منذ بداية ظهور هذا السلوك على الاطفال.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التحقق من مدى فعالية البرنامج الإرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج الإرشادي:

هو برنامج مخطط ومنظم فى ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات الإرشادية المباشرة وغير المباشرة فرديا وجماعيا لجميع من تضمهم المؤسسة بهدف مساعدتهم فى تحقيق النمو السوى والقيام المتعقل ولتحقيق التوافق النفسى داخل المؤسسة وخارجها ويقوم بتخطيطه وتنفيذه وتقييمه لجنة وفريق من المسؤولين المؤهلين. (حامد زهران، ٢٠٠٢: ٤٤٩)

٢- سلوك المشاغبة:

ويعرف هشام الخولي المشاغبة أنها سلوك يقوم فى جوهره على الإساءة التى يوجهها شخص أو أكثر تجاه شخص آخر أقل قوة بشكل متكرر سواء كانت تلك الإساءة جسمية أو نفسية (لفظية - وغير لفظية) بهدف اىذاء الضحية ومضايقته. (هشام الخولي، ٢٠٠٤: ٣٤٣).

تعرف الباحثة سلوك المشاغبة بأنه فعل غير مقبول اجتماعيا يقوم به شخص ما يشعر بأنه: (أقوى، أكبر حجما، أكثر تحكما، أو أكثر سلطة) من شخص آخر أضعف منه، ولدى الشخص الأقوى رغبة ملحة فى الحاق الأذى والألم بشكل متكرر تجاه الشخص الاضعف (نية مبيتة للإيذاء)، ونتيجة ذلك شعوره بالشهرة والشعبية والتقبل والسيطرة والهيمنة بين أقرانه.

ويقاس اجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل فى مقياس سلوك المشاغبة (إعداد/الباحثة).

الانظر النظرى

أشار Fritz أن المشاغبة تتضمن أفعالا متكررة من السلوك (البدني، الانفعالي، أو الاجتماعي) المقصود والمؤذي والمسيطر وتعد سلوكاً متعلماً، يظهر منذ عمر السنتين، ويمكن أن تكون المشاغبة مباشرة أو غير مباشرة، وعادة يتم الشعور بالمشاغبة المباشرة فورياً، أما المشاغبة غير المباشرة (مثل الاستبعاد العمدي، نداء أسماء سيئة، ...) فيصعب تحديدها وعلاجها، ويجب أن يتم التعامل معها على أنها مختلفة عن المشاغبة المباشرة، وهناك عدة نقاط ترتبط بالمشاغبة وهى:

- تتسم المشاغبة بعدم توازن القوة بين المشاغب والهدف.
- يمكن أن تنبع قوة المشاغب من حجمه الجسدي، مهارته اللفظية، شعبيته، أو جنسه.

- تشعر الضحية بالألم، انعدام الحيلة وعدم القدرة على الدفاع عن نفسها.
 - يمكن أن تشمل المشاغبة الضرب، نداء الاسماء القبيحة، التهديد، التخويف، الركل، نشر الشائعات، المضايقة، الدفع، عزل شخص ما عن جماعته أو تحطم ممتلكاته. (Fritz, 2005, 1)
- بينما يفسر **Fegenbush المشاغبة** أنها نشاط عدائي واع ومقصود، يهدف إلى الإيذاء والتخويف من خلال التهديد بالعدوان الأعنف أو خلق الذعر والرعب، وهناك مشاغبون يبذلون مستمتعين بإيلام الآخرين ولديهم اتجاه إيجابي نحو العدوان ويتمتعون بالصراع، كما أن أفعال المشاغبة دائماً تشمل ثلاثة عناصر : عدم توازن القوة، نية الإيذاء، التهديد بالعدوان الأكثر استمراراً وعندما يسمح بالحدوث لوقت طويل فإنها تضيف عنصراً رابعاً وهو الرعب أو الذعر .
- ١- **بالنسبة لعدم توازن القوة:** تعنى المشاغبون الذكور الذين يتسمون بأنهم أكبر حجماً وأقوى وأكبر سناً من الضحايا . ويمكن أن يرتكب المشاغبة شخص واحد أو فى الحالات الأكثر خطورة مجموعة من الأشخاص الذين اختاروا ضحية ما نظراً لأسباب عامة مثل العنصر أو الجنس .
 - ٢- **نية الإيذاء:** تعنى المشاغبون الذين يؤذوا ضحيتهم ويمكن أن يكون هذا الإيذاء أو الإيلام (بدنياً، عاطفياً أو لفظياً)، حيث يتوقع المشاغب أن يؤذى سلوكه الآخرين ويكون مستمتعاً بمشاهدة ذلك .
 - ٣- **التهديد بالاستمرار فى العدوان أو زيادته:** عندما يتم اختيار الضحايا فإنهم يعرفون أن الهجوم على شخصهم أياً كان شكله لن يكون لمرة واحدة فقط لذلك يختار المشاغب ضحاياه بشرط أن تكون أهدافاً سهلة .
 - ٤- **الرعب:** الضحية يعرف أنه سيتعرض للمشاغبة مرة أخرى ويثير ذلك الشعور بالخوف الذى يزداد مع كل هجمة عليه، ويقع الضحايا فى فخ دائرة العنف التى تخلقها المشاغبة وغالباً ما يتسبب ذلك الخوف فى عدم إبلاغ الضحايا عن المشاغبة التى يتعرضون لها. (Spurling, 2004, 30) & (Fegenbush, 2010, 42-43)
- للمشاغبة صور وأشكال كثيرة منها ما هو ظاهر ومنها ما هو خفى : الظاهر منها** تتمثل فى الآثار البدنية والإهانات اللفظية للضحية والتى يمكن ملاحظتها بسهولة والتعرف على من قام بهذا الفعل الظاهر، أما **الخفى** فيتمثل فى الجانب اللفظى المكتوب، الجانب الاجتماعى، المشاغبة السابير المنتشرة حالياً، ويمكن توضيح ذلك بشيىء فيما يلى:

١- المشاغبة المباشرة Direct Bullying

هي مشاغبة الضحية علناً وتشمل (الإيذاء اللفظي، البدني)، كما يسهل تحديدها عند حدوثها لأنها مرئية وتترك أثراً بدنياً يمكن ملاحظته من خلال الإصابة الجسدية أو تمزق الملابس وكذلك يمكن تتبع تلك الآثار، وتشمل (الضرب، الركل، الدفع، العض، الإيماءات العدائية أو التهديد بالقيام بهذه الأفعال والتهديد بالانسحاب من الصداقة، إتلاف الممتلكات، استخدام الكلمات التي تؤذي أو تهين الضحية،...) (Mahlerwein, 2010, 13) (Woodfine, 2002, 5) & (Curtner - Smith et al, 2006, 182) وهناك عدة صور للمشاغبة المباشرة وهي :

أ) المشاغبة البدنية Physical bullying :

المشاغب البدني هو الذي يشاغب الآخرين عن طريق القوة البدنية، ويبدو أكبر من عمره الحقيقي و ماهر اجتماعياً حيث إن ه يقوم بدور "قائد الحلقة" بين مجموعة الأقران التي تقوم بالمشاغبة، وتعتبر المشاغبة البدنية ضارة وتتطلب تدخل المعلم . (Kirkpatrick, 2008, 14-15) & (Mahlerwein, 2010, 13) & (Newman, 2010, 9)

ب) المشاغبة اللفظية Verbal Bullying :

هي مشاغبة الآخرين عن طريق استخدام كلمات مؤذية أو نداء الاسم، وتعتبر المشاغبة اللفظية أقل خطراً من المشاغبة البدنية ولكنها أكثر خطورة من المشاغبة الاجتماعية أيضاً، كما أن المشاغبة اللفظية المتعلقة بالوزن بين الطلاب تؤذيهم بشكل كبير، أما القدرة الأكاديمية تعتبر ثاني أكثر الموضوعات انتشاراً من حيث المضايقة والإهانة بين الطلاب، ومن أشكالها (نداء الاسم، المضايقة، التهديد، الإهانة، الإذلال، السخرية، الحط من قدر الضحية، السب، التخويف، الشتائم، النقد غير العادل). (Newman, 2010, 9) & (Mahlerwein, 2010, 13) & (Wong, 2009, 27)

ج) المشاغبة غير اللفظية / غير بدنية (الانفعالية، العاطفية)

فيصعب اكتشاف هذا النوع من المشاغبة وتأخذ شكل التخويف عن طريق (السخرية بتعابير الوجه، إيماءات التهديد أو الاحتكار، اختلاس النظر، المطاردة). (Fegenbush , 2010, 43)

٢- المشاغبة غير المباشرة **Indirect bullying**

الشكل الثانى للمشاغبة هو المشاغبة غير المباشرة وتظهر عندما تتعرض الضحية إلى سلوكيات سلبية مثل (نشر الشائعات، دفع الآخرين لمشاغبته، الاستبعاد المتعمد من جماعة الأقران فى الوقت الذى تكون فيه الضحية فى أمس الحاجة إلى توطيد صلاته الاجتماعية). (Mahlerwein, 2010, 13) & (Peyton – Brown, 2010, 37)

وهناك عدة صور للمشاغبة الغير مباشرة وهى :

أ) **مشاغبة بدنية Bullying Physical**: وتشمل (الإيعاز إلى شخص آخر بإيذاء شخص ما، تكليف شخص أو أخ أكبر بإيذاء شخص آخر). (Fuller, 2006,18) & (Wong, 2009, 27)

ب) **مشاغبة لفظية Verbal Bullying**: وتشمل (نشر الشائعات، التثرثرة، التحدث عن شخص آخر بصوت مرتفع لكى يسمع التهديد، السخرية، التلاعب بالصدافة، استخدام الاسماء الوهمية عند التحدث عن الآخرين، إقناع شخص ما بإهانة شخص آخر، المكالمات التليفونية التخويفية للضحية، التخويف أو التهديد بالعنف) (Hughes, 2005, 11) & (Fuller, 2006, 18) & (Wong, 2009, 27)

ج) **المشاغبة غير اللفظية/ غير بدنية**: وتشمل (الإيماءات الوقحة، إتلاف الممتلكات، إرسال ونشر رسائل مؤذية للمشاعر، إرسال رسائل تهديد أو رسائل بريد إلكتروني، الدعابات المخرجة، كتابة أشياء وقحة على المكاتب، نقل الممتلكات الشخصية). (Wong, 2009, 27) & (Fuller, 2006, 18) & (Hughes, 2005, 11)

كما أن المشاغبة عبارة عن مشكلة فى العلاقات تحدث فى سياق اجتماعى فمن المهم أن يتم بحث وفهم الأدوار المختلفة فى تلك العملية، حيث تم تحديد أربعة أدوار فى تلك العملية وهم (المشاغب، الضحية، المشاغب/ الضحية، والمتفرج). (Malanghlin, 2009, 25)

١- المشاغب **Bullying**

هو الشخص الذى يبدأ المشاجرة، كما أنه هو الذى (يضايق، يزعج أو يؤذى الآخرين) بشكل متكرر على مدى فترة زمنية، وقد يكون الهدف ولدا أو فتاة وتتضمن أفعاله عدم توازن القوة حيث يهاجم الطالب الأكثر قوة الطالب الأخر الأقل قوة، ويمكن أن تكون المضايقة بدنية أو نفسية، ويعتقد أن سلوكه يجعله محبوبا ومشهورا. (Bennett, 2008, 16) & (Hughes, 2005, 14)

٢- الضحايا Victims

هم أولئك الأفراد الذين لا يتمكنون عادة من الدفاع عن أنفسهم، ولا يريدون أن تتم مشاغبته، ويتم إيذاؤهم بدنياً، لفظياً واجتماعياً أكثر من الطلاب الآخرين، ويعانون من (القلق، الخوف، وعدم الأمان)، وينسحبون فى معظم الأحيان من أقرانهم فى المدرسة وينعزلون عنهم، ولديهم ضعف يمكن استغلاله مثل (الوضع الاجتماعى والاحتياجات الخاصة) ويتحملون مضايقة متكررة تقدر بمرتين إلى ثلاثة مرات شهرياً أو أكثر. & (Newman,2010,5-6) & (KirkPatrick,2008, 20) & (Woodfine,2002,17)

٣- المشاغبون/الضحايا: Bullies/Victims

هناك نوع آخر أقل شيوعاً من الضحايا وهم الضحايا المحرضون والذين يعرفون كذلك بالضحايا العدوانيين أو "المشاغب/ الضحية".

أ) تعريف المشاغبون/الضحايا

هم الأطفال الذين يبلغون عن تعرضهم للمشاغبة وهم كذلك مشاغبون، أى أنهم يقومون بدورى المشاغب والضحية إلا أنهم يعتبرون ضحايا بصفة أساسية لأن سلوك المشاغبة لديهم تعتبر عادة ردود فعل لحماية أنفسهم من التهديدات الفعلية، كما تتم معاقبتهم لسلوك المشاغبة فى حين أنه لا تتم ملاحظة خبراتهم كضحايا، وتتوافق معظم سماتهم مع المشاغبين بالرغم من أن السمات المتبقية تماثل سمات الضحايا. (Mclaughlin, 2009, 27) & (Wong, 2009, 85)

٤- المتفرجون Bystanders

لقد أثير مفهوم المتفرجين لأول مرة عام ١٩٦٤م عندما قتلت كيتى Kitty وهى من بين ٣٨ متفرجا يراقبون ما يحدث من نوافذ شقتهم، وقد مهدت هذه الحادثة الطريق لتطور ظاهرة أثر المتفرج فى علم النفس الاجتماعى، وبالنسبة للمشاغبة المدرسية فإن تأثير المتفرج يتمثل فى تردد الطلاب فى التدخل عند مشاهدة أفعال المشاغبة ليس فقط لخوفهم من أن يصبوا مستهدفين ولكن لأنهم يفترضون أن أحداً آخر ربما المعلم أو إدارى سوف يتعامل مع المشكلة، أى أنهم لا يشاركون مباشرة فى العنف ولكنهم يشهدونه أثناء حدوثه . (McLaughlin, 2009, 27-28)

وهناك افتراض بأن المشاغبة هى مشكلة فقط للضحايا المباشرين للمشاغبة وأن التدخل يجب أن يركز بصفة رئيسية على التفاعل بين المشاغب والضحية ويفقد هذا الفرض دور وتأثير

المتفرجين على المشاغبة، بالرغم من أن المشاغبة تحدث في وجود أشخاص آخرين، حيث يخلق المشاغبون مناخ من الخوف يؤدي الطلاب الذين يشاهدون مشاغبة زملائهم، ويخاف المتفرجون في الإبلاغ أو التدخل في حوادث المشاغبة وذلك بسبب (خوفهم من أن يصبحوا الضحية التالية حيث إن فرق القوة بين المشاغب والضحية يمنع الأقران من مساعدة الضحية، عدم تأكدهم من كيفية المساعدة، أو نقص ثقتهم وخوفهم من الانتقام). (Eva,2003, & (woodfine,2002,17-18) 15)

كما أن المشاغب الذي يقوم بالمشاغبة هناك من دفعه للاستمرار في القيام بمثل هذا السلوك سواء المنزل، الأقران، المدرسة: بالنسبة للمنزل فطريقة التنشئة التي يتم تنشئتها للمشاغب تعتبر الدافع الأساسي للقيام بمثل هذا السلوك . بالنسبة للأقران نتيجة رغبة المشاغب في الشهرة، الشعبية، السيطرة، الهيمنة والتحكم بين أقرانه، وكذلك الاتجاه السلبي للأقران تجاه سلوك المشاغبة هي الدافع وراء استمرار المشاغب للقيام بمثل هذا السلوك الغير مقبول اجتماعيا . أما المدرسة فعدم اهتمامها لما هو ملاحظ من سلوك المشاغبة أو عدم رغبتها في التدخل بحجة عدم معرفتها أن هذا السلوك يؤثر على الطلاب وعلى سير العملية التعليمية أو اعتقادها أن هذا السلوك ضروري في هذه المرحلة وهو سلوك طبيعي ويجب على الطلاب التعامل والتكيف معه أكبر فيكون لكل ذلك أثر كبير في استمرار المشاغبة. ويمكن توضيح تلك الأسباب فيما يلي:

١- العوامل الشخصية:

يرى أولويس أن هناك عاملا شخصيا واحدا يسهم في سلوك المشاغبة، وتحديدًا هو مزاج الطفل حيث إن من المحتمل أن يطور الأطفال ذوي "المزاج النشط والحاد" العدوان، بشكل أكبر من الأطفال ذوي "المزاج الهادئ والطبيعي". (Esposito, 2007, 31)

٢- العوامل الأسرية:

ويصف أولويس ثلاثة عوامل رئيسية يمكن أن تسهم في ظهور سلوك المشاغبة لدى الأطفال: والعامل الأول هو اتجاه المربي الرئيسي (الأم) نحو الطفل أثناء سنوات التكوين حيث إن الاتجاه السلبي الذي يتسم بنقص الدفاء والمشاركة، يزيد بوضوح من احتمال أن يصبح الأطفال عدوانيين وعدائيين نحو الآخرين. والعامل الثاني هو مدى تساهل وتسامح المربي الرئيسي (الأم) عندما يكون الطفل عدوانياً ويقترح أن عدوانية الطفل تزداد عندما يتم تقبل سلوكه العدواني نحو (إخوته، أقرانه أو الراشدين)، وهكذا فإن وضع الحدود والتنظيم الجسدي

للعنوان يعتبر استراتيجية والديه هامة. **والعامل الثالث استخدام الوالدين لاستراتيجيات "القوة - التوكيدية"** مثل (العقاب الجسدي أو الانفجار الانفعالي العنيف) ويعتمد ذلك على فكرة أن الطفل يتعلم من طريقة معاملته، ويؤيد ذلك نظرية التعلم الاجتماعي لبندورا Bandura والتي تفسر كيفية تعلم السلوك العدواني من الراشدين العدوانيين الذين يعتبرون نماذج للأطفال، استنتج أولويس أن "الحب والمشاركة من الشخص أو الأشخاص الذين يربون الطفل والحدود الواضحة للسلوكيات المسموح بها وغير المسموح بها واستخدام الطرق غير العنيفة في تربية الطفل تؤدي إلى أطفال متناسقين ومستقلين". (Esposito, 2007, 31)

٣- ضغوط الأقران:

في الطفولة المتأخرة يمكن أن تلعب جماعة الأقران دوراً رئيسياً في استمرار سلوك المشاغبة حيث تعتبر الشبكة الاجتماعية الأكثر أهمية بالنسبة للطفل هي جماعة الأقران، وإذا كانت جماعة الأقران عصابة ما فإن الطفل سيستمر في الإزعاج والتدمير، فجماعة الأقران تعطي أعضائها إحساساً بالأمن دون التهديد بالإيذاء أو الضرر، وفي حالة المشاغبين فإن الجماعات تعطي إحساساً بالاحتواء وهي طريقة للتحكم في القلق وقدر من السرية، والمشاغبون هم أعضاء في جماعات أقران منحرفة في شبكات اجتماعية سلبية تعزز سلوك المشاغبة، تتكون تلك الجماعات من أفراد عدوانيين يمتثلون ويتطابقون مع الجماعة ولا يتعرضون للعنف والنبد من داخل الجماعة. (Kirkpatrick, 2008, 26-27) & (Myron-Wilson, 1999, 5)

٤- العوامل المدرسية

مع وصول الأطفال إلى المدرسة الإعدادية والبدء التنافسي على الأدوار يجد مسئولو المدرسة أنفسهم في موقف لا يحسدون عليه، ونتيجة لأن الاستبعاد أو العزل هو أحد الأساليب المستخدمة من قبل المشاغبين فإنه يبدو متفقاً مع بعض أعضاء المدرسة كالمدرسين الذين يستبعدون الضحايا، فمن المتوقع منهم حماية الأطفال يصبحون هم أنفسهم مسهلين ومعرزين للأفعال الموجهة ضد الضحايا، ومعظم أعضاء المدرسة لا يقومون عمداً بهذه الممارسة، إلا أنه يوجد عدد قليل من المدرسين الذين يفعلون ذلك بسبب (رغبة المدرسين في تقديم ابنهم وإعطائه وقت لعب أكبر ربما أكثر مما يستحق) وفي النهاية فإن الاستبعاد غير العادل يحطم تقدير الضحية لذاته ويعزز المشاغبة ويتجاهل المعلمون سلوك المشاغبة ويعتبره الكثيرون شيئاً طبيعياً بالنسبة للأطفال. (Lyons, 2006, 41-47)

الدراسات السابقة:

قام **جايمس (2006) James** بدراسة تهدف إلى : تقييم برنامج لمكافحة المشاغبة - برنامج المدرسة الإيجابية (CSP)، الذي طبق في مدرسة ثانوية في أيرلندا، دراسة مدى تأثير المشاركة في برنامج مكافحة المشاغبة على التلاميذ والمعلمين في المدرسة، تركيز البرنامج على اعتقاد التلاميذ في قدرة المعلمين على التعامل مع المشاغبة بفعالية، ورغبتهم وثقتهم في إخبار المعلم عن المشاغبة، وما إذا شعروا بالأمان في المدرسة.، دراسة ثقة وسلوك المعلمين فيما يتعلق بالمشاغبة. وأسفرت نتائج الدراسة ما يلي:

- ١- **بالنسبة للتلاميذ:** ٩١% من التلاميذ شعروا بأن المعلمين تعاملوا مع المشاغبة بجدية، واعتقد ٩٨% أن المعلمين كانوا على معرفة بكيفية التصرف حيال المشاغبة، وشعر ٧٥% من التلاميذ أنهم يستطيعون إبلاغ المعلم إذا تعرضوا للمشاغبة، وقال ٨٧% أن هناك مناخ أفضل في فصلهم، ويشعر ٩٣% بالأمان في المدرسة.
- ٢- **بالنسبة للمعلمين:** وذكر ٧٢% من المعلمين أنهم يتمتعون بثقة أكبر في قدرتهم على التعامل مع المشاغبة، وأوضح ٨٤% يقظة أكبر، واعتقد ٩٤% أن التلاميذ يشعرون بأمن أكبر في المدرسة، وذكر ٦٩% أنه هناك مناخ أفضل في المدرسة، ويشعر معظمهم بأن البرنامج أصبح الآن جزءاً من ثقافة المدرسة (٩٤%) وأنه سيستمر في المدرسة (٩٧%).
- ٣- الاعتماد على مستويات المشاغبة المبلغ عنها يمكن ألا تعطي صورة كاملة عن أثر التدخل المقاوم للمشاغبة.

- ٤- عند تقييم البرنامج لابد من الأخذ في الاعتبار مسئولية المعلمين تجاه تحدة ثقافة الصمت والتجاوب بشكل سليم وضمان أمن التلاميذ في المدرسة.

كما قام **ماتيويز (2006) Matthews** بدراسة كان الهدف منها دراسة البرامج المطبقة في المدارس للمساعدة على تقليل حدوث المشاغبة مع التركيز على الدراما المضادة للمشاغبة، حيث قام التلاميذ بتحديد أو توضيح (نوع التعليم الذي حصلوا عليه أثناء المشروع، أثر المشروع على مشاعرهم، شعورهم تجاه بيئة التعلم الدرامية)، وإقترحت نتائج وحدة مكافحة المشاغبة المكثفة التي استمرت لثلاثة أسابيع ان الطبيعة التفاعلية للدراما تمكنت من تغيير ادراكات التلاميذ للمشاغبة، كما أمكن تكوين علاقات جماعية إيجابية بين التلاميذ المشاركين في البرنامج.

وقدم بينيت (2008) Bennett دراسة تهدف إلى بحث الفائدة المحتملة لبرنامج تدخل ضد المشاغبة (قصير المدى) من خلال قياس التغيرات في مشاغبة تلاميذ المدرسة الإعدادية المشاركين، ودراسة قلق كل من المشاغبين والضحايا . وشارك في هذه الدراسة (٦٠٣) تلميذاً، حيث تم تقسيم تلاميذ الصف الثامن الذين تم اختيارهم من ١٢ فصلاً إلي مجموعة مقارنة ١٧٧ ومجموعة تجريبية ١٤٦، وكذلك تقييم عينة أخرى من تلاميذ الصف الثامن (٢٨١) من مدرسة أخرى وقد تم استخدام اختبار بعدي فقط . ولقد توصلت نتائج الدراسة أن الأولاد أظهروا سلوكيات مشاغبة أكثر وخاصة ارتكاب المشاغبة البدنية واللفظية عن الفتيات، كما أظهرت المجموعة التي تتلقي التدخل (التجريبية) تقديرات أعلى في سلوك المشاغبة الكلية والمخاوف المرتبطة بتلك السلوكيات بالمقارنة بالمجموعات التي تلقت درجات متفاوتة من التدخل، ووجدت فروق وثيقة (الاختبار القبلي والبعدي) ومتعلقة بمجموعة (التدخل، المقارنة)، وأيدت النتائج برنامج (اتخاذ موقف ضد المشاغبة) كبرنامج تدخل مفيد ضد المشاغبة .

وقد قدم نيفت (2006) Neft دراسة تهدف إلى بحث المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ المتورطين في تفاعلات المشاغبين/ الضحايا. وتم جمع بيانات ٥٣٠ تلميذاً بالصف الخامس من تسع مدارس ابتدائية في مقاطعة مدرسية مدنية منخفضة الوضع الاقتصادي وذلك من خلال تقارير ذاتية وتقارير للمعلمين . وأظهرت نتائج الدراسة أن معدلات الانتشار مرتفعة في هذه العينة بالفئات الريفية غير المنتمية للأقليات . ووافق المعلمون مع ثلث تصنيفات المشاغب/الضحية التي ذكرها التلاميذ،، واتضح أن المهارات الاجتماعية والانفعالية التي قدرها المعلمون تعد وسيلة فعالة للتمييز بين التلاميذ المتورطين في تفاعل المشاغب/ الضحية، واتسم المشاغبون والتلاميذ المشاغبون/الضحايا بسلوكيات (عدوانية ونشاط زائد)، في حين اتسم التلاميذ وغير المتورطين بعدم وجود هذه السلوكيات، كما اتسمت الضحايا بالمعاناة من أعراض الإدخال، واتضح أن سلوك المشاغبة له قيمة تنبؤية، وفي النهاية أدت الدراسة أنه يجب أن تركز برامج مكافحة المشاغبة على تعليم جميع التلاميذ المتورطين في تفاعلات المشاغب/الضحية، مهارات اجتماعية وانفعالية تسمح لهم بالقيام بسلوك أكثر إيجابية وتحديداً يجب أن تتناول التدخلات الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في التحكم في العدوان والغضب، خاصة بالنسبة للتلاميذ المشاغبين، وكذلك التعامل مع أعراض الإدخال بالنسبة للضحايا .

وقام باتريزيو (2006) Patrizio بدراسة تهدف إلى قياس ادراكات تلاميذ الصفين الخامس والسادس لفعالية برنامج لمنع المشاغبة في مدرسة Betsy Ross الابتدائية. وتم إعطاء التلاميذ مسحا قبليا لمعرفة كمية وأنواع المشاغبة التي يعتقدون أنها تحدث في مدرستهم، وكذلك تحديد أوقات وأماكن حدوث المشاغبة بأكبر قدر. وبعد تطبيق البرنامج تم إعطائهم مسح متابعة لتقييم ما إذا كانوا قد شعروا أن برنامج منع المشاغبة كان فعالاً في تقليل المشاغبة في مدرستهم. وأكدت النتائج أن ثلث التلاميذ إما كانوا مشاغبين أو ضحايا وثلث التلاميذ كانوا شهودا، والأشكال غير العنيفة من المشاغبة هي الأكثر شيوعاً مثل نداء الاسم، العزل، الاستبعاد، والذكور أكثر تورطاً في المشاغبة عن الإناث، وأكثر الأماكن حدوثاً للمشاغبة كانت ملاعب المدرسة وفي وقت الفسحة، وقد تحدث المشاغبة بعد المدرسة ولكن أثناء استمرار تواجد التلاميذ مع بعضهم البعض مثل الأتوبيس، وذكر بعض التلاميذ أنهم سيبلغون عن المشاغبة ولكن العديد منهم خافوا من الانتقام، كما أراد أكثر من ثلاث أرباع التلاميذ أن تفعل المدرسة شيئاً ما حيال المشاغبة، ومن خلال المسح الذي قدم للتلاميذ بعد تطبيق البرنامج وجد أن نصف التلاميذ على الأقل رأوا أن الأوضاع تحسنت منذ تطبيق البرنامج حتى أثناء العطلة وأوقات الوجبات التي تحدث فيها المشاغبة بأكبر قدر، وقد وجد أن نصف الأطفال أكدوا احتمال إبلاغهم عن المشاغبة ارتفع بعد البرنامج بما في ذلك أولئك الذين قالوا إنهم كانوا شهودا وذكر ثلاث أرباع أنهم توقفوا عن المشاغبة بعد البرنامج.

كما قام ستيجر (2010) Steiger بدراسة تهدف إلى التعرف على فعالية تدخل "فريق الحل"، وفريق الحل هو تدخل جديد ضد المشاغبة طورته مؤسسة "No Bully"، ودراسة تكرار المشاغبة على التلاميذ المستهدفين في محاولة لاكتشاف ما إذا كان هذا التدخل مناسباً وفعالاً. وقد شاركت خمس مدارس في منطقة سان فرانسيسكو في هذا التقييم شبه التجريبي. وتكونت العينة من ٣٢ تلميذاً ذكروا أنهم كانوا أهدافاً للمشاغبة وطلبوا فريق حل، وجاء التلاميذ من مدارس عامة وخاصة، في الصفوف من K (الحضانة) حتى الصف الثامن، بين عمري (٥-١٣) عاماً. وأكدت الدراسة أن تكرار التعرض للمشاغبة انخفض بشكل دال خلال أسبوع واحد من التدخل وبقي منخفضاً حتى ٣ أشهر بعد التدخل. وأوضحت تقارير فريق الحل أن التدخل كان ناجحاً وذكروا أنهم سيطبقونه لمرّة أخرى.

فروض الدراسة:

من خلال الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة، تمكنت الباحثة من صياغة فروض الدراسة كالتالي:

- ١- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة على مقياس سلوك المشاغبة، لصالح القياس البعدي .
- ٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة لمجموعة الدراسة، على مقياس سلوك المشاغبة .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من "٥" من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدرسة ابن خلدون بينها تتراوح أعمارهم ما بين "٩-١٢" عاماً، وهم يمثلون مجموعة الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة على التصميم التجريبي ذى المجموعة الواحدة (القياس القبلى والبعدي).

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية الأدوات التالية:

- ١- مقياس سلوك المشاغبة لدى الأطفال (إعداد / الباحثة)
- ٢- البرنامج الإرشادي (إعداد / الباحثة)

الأداة الأولى: مقياس سلوك المشاغبة لدى الأطفال (إعداد / الباحثة)

لإعداد هذا المقياس قامت الباحثة بالخطوات التالية:

١- إعداد الصورة الأولية للمقياس وفى سبيل ذلك اتبعت الباحثة الخطوات التالية :

- مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة الخاصة بسلوك المشاغبة والاستفادة منها فى بناء المقياس وتحديد أبعاده وتحديد التعريفات الإجرائية للأبعاد وهذه الأبعاد هي:

البعد الأول: المشاغبة الجسدية

يشير إلى تلك المشاغبة التى تعتمد على كل ما هو جسمي، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وتتمثل فيما يلي: (الضرب، الركل، الدفع العنيف، تدمير أو سرقة الممتلكات، التحريض على شخص ما).

البعد الثاني: المشاغبة اللفظية

يشير إلى تلك المشاغبة التي تعتمد على كل ما هو لفظي منطوق يقوله المشاغب لضحيته، وينتج عنها ضيق وحرز للضحية وفرح وسعادة للمشاغب، ويشترط أن يكون ذلك بصورة متكررة تجاه شخص معين، وقد تكون المشاغبة اللفظية مباشرة أو غير مباشرة، وتتمثل فيما يلي: (نداء الاسم، المضايقة، التهديد، الإذلال، السب، التخويف، التلاعب بالصدقات، المكالمات التلفونية التخويفية للضحية، التحدث عن شخص ما بصوت مرتفع لكي يسمع، السخرية، الاستهزاء، استخدام الأسماء الوهمية عند التحدث عن الآخرين).

البعد الثالث: المشاغبة غير اللفظية

يشير إلى تلك المشاغبة التي تعتمد على الإشارات والإيماءات والعبارات المكتوبة أي كل ما هو ليس لفظيا منطوقا، يقوم به المشاغب تجاه ضحيته، وقد تكون في صورة مباشرة أو غير مباشرة، وتتمثل فيما يلي: (الغمز واللمز، استخدام اللسان، إيماءات الرأس، تجاهل شخص ما والابتعاد عنه، إرسال ونشر رسائل مؤذية للمشاعر، التلاعب بالعلاقات، إفسادها بالصدقات، إرسال رسائل بريد إلكتروني، كتابة أشياء وقحة على المكاتب، أخذ وإخفاء الممتلكات الشخصية).

■ في ضوء ما سبق، انتهت الباحثة إلى صياغة الصورة المبدئية لمقياس سلوك المشاغبة لدى الأطفال.

■ قامت الباحثة بتحديد نظام الاستجابة على بنود المقياس، وكذلك مفتاح التصحيح على النحو التالي:

كل عبارة تمثل موقفا له بديلين اختياريين متدرجا في الاستجابة، حيث تمثل الاستجابة الأولى المشاغب، وتأخذ الدرجة (٢)، وتمثل الاستجابة الثانية متفرجا مدافعا عن الضحية، وتأخذ الدرجة (١).

■ قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته المبدئية علي مجموعة من السادة المحكمين وذلك للحكم علي صلاحية المقياس لقياس ما وضع من أجله، ومدى سلامة صياغة المواقف، ومدى انتماء كل موقف إلي البعد الخاص به، وكذلك تدرج استجابات لكل موقف

■ أصبح العدد النهائي لمواقف المقياس ٢٩ موقفا موزعة على الابعاد الثلاثة على النحو التالي:

المشاغبة الجسدية	←	١٢ موقفا
المشاغبة اللفظية	←	٩ موقفا
المشاغبة غير اللفظية	←	٨ موقفا

٣- قامت الباحثة بتقنين مقياس سلوك المشاغبة لدى الأطفال .

حساب صدق المقياس:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق الظاهري، صدق المحكمين وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ) الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس علي عينة قوامها (٢٠) تلميذا تتراوح أعمارهم ما بين (٩-١٢) عاما، واتضح أن التعليمات الخاصة بالمقياس ملائمة وأن المواقف تتميز بالوضوح وسهولة الفهم، إلا أن هناك بعض المفردات التي كانت غامضة بالنسبة لهم فتم تعديلها .

ب) صدق المحكمين:

قامت الباحثة بعرض المقياس على مجموعة من السادة المحكمين من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وذلك للحكم على صلاحية المقياس لقياس ما وضع من أجله، مدى سلامة صياغة المواقف، ومدى انتماء كل موقف إلي البعد الخاص به، واقتراح التعديلات اللازمة، أو إضافة مواقف جديدة تسهم في جودة المقياس ثم بعد ذلك تمت صياغة المواقف بصورة نهائية بعد استبعاد وتعديل بعضها مع السادة المشرفين بحيث أصبح العدد النهائي للمقياس ٢٩ موقفا.

حساب ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بالطرق التالية : اعادة تطبيق الاختبار، الاتساق الداخلي، وذلك علي النحو التالي:

أ) ثبات المقياس بطريقة اعادة تطبيق المقياس:

تم تطبيق المقياس علي أفراد عينة التقنين وعددها (٣٨) من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ثم أعيد تطبيق المقياس بفواصل زمني (١٥) يوماً بين التطبيق الأول والثاني، وكان عدد التلاميذ في التطبيق الثاني (٣٠) تلميذاً، ومعامل الارتباط بين درجات الأفراد في التطبيق الأول والثاني هو (٠,٦) وهو معامل ارتباط دال عند مستوي (٠,٠١).

ب) ثبات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي:

١- حساب الارتباط بين درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس.

ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول (١) معاملات الارتباط بين مجموعة درجات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	البعد الأول (المشاهدة الجسدية)	**٠,٨٨٦	٠,٠١
٢	البعد الثاني (المشاهدة اللفظية)	**٠,٧٨٩	٠,٠١
٣	البعد الثالث (المشاهدة غير اللفظية)	**٠,٨٢٩	٠,٠١

** مستوى الدلالة ٠,٠١

يتضح من ذلك أن معاملات ارتباط جميع الأبعاد بالمقياس معاملات قوية، ودالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على الاتساق المرتفع لأبعاد المقياس.

وبناء على ما تم التوصل إليه من نتائج إحصائية لصدق وثبات المقياس بالطرق المختلفة أصبح عدد مواقف مقياس سلوك المشاهدة لدى الأطفال في صورته النهائية (٢٩) موقفاً وزعت على الأبعاد الثلاثة للمقياس على النحو التالي:

البعد الأول: المشاهدة الجسدية (١٢ موقف).

البعد الثاني: المشاهدة اللفظية (٩ مواقف).

البعد الثالث: المشاهدة غير اللفظية (٨ مواقف).

الأداة الثانية: برنامج إرشادي لتعديل سلوك المشاهدة لدى عينة من الأطفال (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد برنامج إرشادي انتقائي يعتمد على فنيات وأساليب إرشادية متنوعة تلتنقي جميعها عند هدف واحد وهو تعديل سلوك المشاهدة لدى عينة من الأطفال، وذلك من أجل الإسهام في تحقيق هدف أكبر للفرد والمدرسة بحيث يصبح التلميذ عنصراً فعالاً في المدرسة وتستطيع المدرسة تحقيق هدفها وهو جعل البيئة المدرسية أكثر أمناً لكل التلاميذ وذلك بتعديل سلوك المشاهدة لدى الأطفال المشاهدين .

خطة الجلسات التنفيذية للبرنامج الإرشادي

تقدم الباحثة بإيجاز الجلسات المتضمنة في البرنامج الإرشادي متضمنة محاور الجلسات، وعناوين هذه الجلسات والفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج، وهو ما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٢)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	مدة الجلسة	محتوى الجلسة
١	التعارف والتهيئة للبرنامج	٤٠ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار
٢	رفع الوعي بسلوك المشاغبة وفهمه	٩٠ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار – عصف ذهني – النمذجة – التدعيم
٣	صور المشاغبة		المناقشة والحوار – عصف ذهني
٤	لماذا أشاغب؟	٣٠ دقيقة	المناقشة والحوار – عصف ذهني – الواجب المنزلي
٥	ألعب دورا	٤٠ دقيقة	لعب الدور – عكس الدور – النمذجة
٦	دوري في المشاغبة	٥٠ دقيقة	المناقشة والحوار – عصف ذهني – لعب الدور – عكس الدور – النمذجة – التدعيم
٧	أضرار سلوكيات المشاغبة	٤٠ دقيقة	المناقشة والحوار – النمذجة – التدعيم
٨	المشاغبة والمشاعر	٤٠ دقيقة	المناقشة والحوار – عصف ذهني .
٩	اعرف نفسك (اعرف مشاعرك ومشاعر غيرك)	٤٥ دقيقة	لعب الدور – التدعيم – التغذية الراجعة .
١٠	صنع الأقنعة	٧٠ دقيقة	لعب الدور
١١	بناء التركيب	٦٠ دقيقة	المجموعات المتعاونة – حل المشكلات
١٢	التحرك بإيجابية عند مشاهدة سلوك مشاغبة	٤٠ دقيقة	لعب الدور – النمذجة – التدعيم
١٣	كيفية إيقاف المشاغبة	٥٥ دقيقة	لعب الدور – التدعيم
١٤	وضع قواعد الفصل	٤٠ دقيقة	المجموعات المتعاونة – المناقشة والحوار
١٥	ختام جلسات القسم الأول	٤٥ دقيقة	المحاضرة
١	التعارف والتعريف بأهداف البرنامج	٤٥ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار
٢	نمو الطفل المشاغب	٤٥ دقيقة	المناقشة والحوار
٣	المشاغبة وصورها	٤٥ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار
٤	حقائق وخرافات عن المشاغبة	٤٥ دقيقة	المحاضرة
٥	أسباب المشاغبة	٤٥ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار
٦	الاستراتيجيات المختلفة لتعديل سلوك المشاغبة	٤٥ دقيقة	المحاضرة – المناقشة والحوار

القسم الأول

القسم الثاني

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة على مقياس سلوك المشاغبة، لصالح القياس البعدي .
وللكشف عن دلالة واتجاه الفروق بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج فى الجدول (٣)

جدول (٣) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة

القياس	نوع القياس	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس سلوك المشاغبة	قبلى	٣	١٥	-٢,٢٣٢*	٠,٠٥
	بعدي	صفر	صفر		

* مستوى الدلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق ذى دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين متوسطى رتب درجات القياسين القبلى والبعدى لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة (الدرجة الكلية)، وذلك فى اتجاه القياس البعدي .
وبذلك تشير النتائج إلى تحقق الفرض الأول للدراسة .

الفرض الثانى:

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطى رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة لمجموعة الدراسة، على مقياس سلوك المشاغبة .
وللتحقق من صحة هذا الفرض، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون Test Wilcoxon وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج فى الجدول (٤)
جدول (٤) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطى رتب درجات القياسين البعدي والمتابعة لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة

القياس	نوع القياس	متوسطات الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس سلوك المشاغبة	البعدي	٣	١٥	-١,٩٣	غير دلالة
	المتابعة	صفر	صفر		

ويتضح من الجدول (٤) عدم وجود فرق ذى دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدى والمتابعة (مدتها شهران) لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة وبذلك تشير النتائج إلى تحقق الفرض الثانى للدراسة .

مناقشة نتائج الدراسة:

أشارت نتائج المعالجة الإحصائية للبيانات إلى تعديل سلوك المشاغبة لدى أفراد مجموعة الدراسة من الأطفال المشاغبين . فقد اتضحت فاعلية البرنامج الإرشادى من خلال وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين القبلى والبعدى فى سلوك المشاغبة بعد تطبيق البرنامج الإرشادى لصالح القياس البعدى، كما أكدت النتائج استمرار فاعلية البرنامج وبقاء أثر المهارات المتعلمة لدى مجموعة الدراسة إلى ما بعد فترة المتابعة، حيث كشفت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين البعدى والمتابعة لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة .

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسات كل من (دراسة Ross (2009)، دراسة Steiger (2010) دراسة Wilson (2008)، Bennett (2008)، دراسة مصطفى مظلوم (٢٠٠٧)، دراسة Spurling (2004)، دراسة Baldry and Farrington (2004) دراسة (Rock ; Marsha and Rasmussen (2002) والتي أظهرت جميعها حدوث تعديل لسلوك المشاغبة وذلك باستخدام برامج متنوعة الفنيات والاستراتيجيات.

وتفسر الباحثة ما توصلت إليه من نتائج إلى ما احتوى عليه البرنامج الإرشادى فى مساعدة المشاغبين على تبصيرهم بطبيعة المشاغبة وأسبابها وكيفية حدوثها ومدى نتائجها على الضحية وعليهم أيضاً.

ومن خلال ذلك البرنامج حاولت الباحثة أيضاً تعديل أفكارهم اللاعقلانية واستبدالها بأفكار عقلانية وبالتالي يصبحون عناصر فعالة فى المجتمع وليسوا عبئاً على أسرهم والمجتمع. وتم ذلك من خلال تنمية بعض المهارات لديهم منها:

مهارة التعاطف:

وتعنى القدرة على فهم وإدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم ومعرفة أسبابها والتعامل معها بشكل دافئ ويظهر ذلك فى مراعاة مشاعرهم وإدراك المحتوى اللفظى وغير اللفظى لأحاديثهم مع صدق المودة والتعاطف، بحيث يشعر الآخر بالراحة فى التعامل معه.

فالفرد الامبائى قادر على الاهتمام الحقيقى بالآخرين ويمكن أن يدرك حاجاتهم ويبدل أقصى جهد لتوفيرها فهو لديه قدرة كبيرة على العطاء وسعة صدر لتحمل وتقبل الآخرين مما يساعدهم فى تحسين قدرتهم على التعبير وتقبل الآخرين، كما أن هذا الشخص يتحرر من خبراته الذاتية ليشعر بخبرات الآخرين ويتقبلهم كما هم مهما اختلفت خبراتهم أو خرجت عن إطار النمطية. (سامية القطان، ٢٠٠٦، ٢٧-٢٨)

أما المشاغبون فإنهم لا يتعاطفون مع ضحاياهم ولذلك تتكرر ممارساتهم لسلوك المشاغبة مع الآخرين بدون توقف منهم، فمن خلال تنمية مهارة التعاطف لديهم يصبحون أكثر تعاطفا مع الآخرين، وأكثر تقبلا للآخرين، وأكثر إدراكا لمشاعر الآخر فيؤدى ذلك إلى ابتعادهم عن سلوك المشاغبة، فزيادة التعاطف لديهم يزداد النسيج الاجتماعى ومن ثم الانتماء إلى المجتمع والتحول من السلبية إلى الايجابية.

مهارة حل الصراع:

حيث إن المشاغبين ليس لديهم قدرة على حل الصراع المتمثل فى المشكلات التى يواجهونها إلا بإستخدام قوتهم (الجسدية، اللفظية، الغير لفظية)، فمن خلال تبصيرهم بأن هناك طرقا أخرى غير التى يستخدمونها فى حل صراعاتهم يصبحون أكثر قدرة فى مواجهة مشكلاتهم بطرق سليمة.

مهارة إدارة الغضب:

حيث يعتبر الغضب أكثر الانفعالات شيوعا فى مراحل النمو المتباينة وخاصة الطفولة، ويبدو واضحا عندما تعاق رغبات الطفل أو تحركاته ويغضب أيضا عندما يتدخل الكبار فى إعاقه نشاطه وتقييد حركاته ويغضب عندما يحرم من لعبته، وعندما يحاول القيام بعمل ويفشل فيه، كما أنه يصبح غاضبا أيضا إذا لم يحصل على الانتباه الذى يرغب فى الحصول عليه. (هشام الخولى، ٢٠١٠، أ، ١٥٩)

ويعتبر الغضب عاملا شخصيا آخر يرتبط بسلوك المشاغبة لدى المشاغبين، والغضب يعتبر شرطا مسبقا للسلوك العدوانى بشكل عام. فالاهتمام بتنمية مهارة إدارة الغضب لدى المشاغبين يصبحون أكثر تكيفا مع أقرانهم .

وهذا ما أكده ويسترمير (2003 , Westermyre) فالغضب يبدأ فجأة ويتصاعد بسرعة إلا أن التحكم فيه بفاعلية يكمن فى إبطاء الأشياء وتخفيضها، حيث إن الفرد بمجرد أن يتعلم أن يتعرف على علامات الإثارة مبكرا وكيف يراجع ويخطط ويقيم الموقف من خلال الموقف نفسه فإنه سوف يفقده الغضب الكثير من قوته . (هشام الخولي، ٢٠١٠، أ، ١٦٠)

التواصل:

حيث يعتبر التواصل (اللفظي/ غير اللفظي) جزءا هاما من التفاعل الاجتماعى، أى أن التواصل لا يكون فقط باستخدام الكلمات التى يستخدمها كل من المرسل والمستقبل بل أيضا بتأثيرات الخصائص الصوتية التى تعبر عن الكلمات والتى تعكس الجدية والقصد وعمق المشاعر وكذلك أيضا تعبيرات الوجه والتواصل البصرى أو ما يسمى بالحوار الوجهى. (هشام الخولي، ٢٠١٠، ب، ١٦٠)

فيفتقد المشاغبون التواصل مع الآخرين وبتحسين قدرتهم على التواصل يصبحون أكثر قدرة على التعامل مع الآخرين.

كما ترجع الباحثة هذه النتيجة أيضا إلى مجموعة الفنيات والأساليب المستخدمة للبرنامج الإرشادى مثل لعب الدور، النمذجة، التدعيم، العصف الذهنى، حل المشكلات . وهذه الفنيات تساعد المشاغب على اكتشاف ذاته وتعديل سلوكياته السلبية عند التعامل مع الآخرين.

فى فنية لعب الدور يستطيع المشاغب أن يتعرف على الأدوار المختلفة غير دور المشاغب والضحية، ويفهم الانفعالات المختلفة من خلال لعبه أدوارا مختلفة، ويكتشف ويعبر عن المشاعر المختلفة.

أما فنية النمذجة فهى تساعد المشاغب على اكتساب بعض النماذج السلوكية الجيدة والابتعاد عن النماذج السيئة، وذلك من خلال الربط بين القصص وزملاء المشاركين الذين يعرفونهم أو هم أنفسهم.

أما فنية التدعيم فمن خلال معرفة المشاغب أن هناك ثوابا وعقابا لكل ما يقوم به من أفعال وتنفيذ هذا الثواب والعقاب عليه، وقيام الوالدين بعد ذلك بإثابة السلوك المرغوب أما السلوك الغير مرغوب يتم عقاب الطفل على قيامه بهذا السلوك بشرط مناسبة العقاب للموقف، فإن ذلك يؤدي به إلى الابتعاد عن السلوك الغير مرغوب تجنباً للعقاب الذي سيلاقيه .

أما فنية العصف الذهني فهي تساعد المشاغبين على التفكير بشكل نقدي في آثار المشاغبة وكيفية مشاركتهم في الحل ولابد أن تكون حلولا سليمة وواقعية .

أما فنية حل المشكلات فهي تساعد المشاغبين على العمل معا ومساعدة بعضهم البعض وتبادل الأدوات وصولا إلى حل سليم للمشكلة الموضوعه أمامهم، وأهمية التعاون مع بعضهم البعض.

ومن أهم العوامل المسهمة في نجاح البرنامج أيضا هو ارتباط مواقف الارشاد في البرنامج بجوانب واقعية من حياه المشاغب وخاصة جلسات ألعاب دورا، أضرار سلوكيات المشاغبة، رفع الوعي بسلوك المشاغبة.

وترى الباحثة أنه بمشاركة الوالدين في البرنامج أسهم ذلك في فعالية البرنامج .
ففي الطفولة فتعتبر الأسرة عاملا رئيسيا في تشكيل سلوك الطفل، حيث ترتبط مشكلات الطفل الاجتماعية بالاسلوب الوالدى المتبع فوجد أن الوالدين شديدي التحكم يكون لديهما أطفال مشاغبون منخفضو المهارة الاجتماعية عن أقرانهم، كما أن الوالدين الذين يمارسون تكنيكات تنظيم منفرة وعقاب بدنى يكون لديهما طفل مشاغب تجاه الآخرين. (Myron-Wilson, 1999, 5)

ولقد حاولت الباحثة من خلال جلسات الإرشاد الوالدى إمداد الوالدين ببعض المعلومات عن طبيعة المشاغبة وكيفية حدوثها، وما هي الأسباب التي يرجع إليها ظهور هذه المشكلة لدى أبنائهم، كما حاولت تعريف الوالدين بطبيعة المرحلة العمرية التي يمر بها الابن وكيف يتعاملون مع ابنهم المشاغب من خلال تزويدهم ببعض الاستراتيجيات والمهارات التي يمكن من خلالها مواجهة مشاغبة ابنهم .

كما أكدت النتائج على استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى الأطفال إلى المتابعة، حيث كشفت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطى درجات القياسين البعدى والمتابعة (مدتها شهران) لمجموعة الدراسة فى سلوك المشاغبة. وترى الباحثة أن السبب فى هذا يرجع إلى: فعالية البرنامج الإرشادى الذى ساهم فى تعديل سلوك المشاغبة من خلال تنمية مهارة التعاطف، حل الصراع، إدارة الغضب، التواصل لدى المشاغبين مما ساعدهم ذلك على التعامل الفعال فى المواقف المختلفة، وانعكس ذلك على استقرار التأثير الإيجابى للبرنامج الإرشادى حتى فترة المتابعة. كما أن لمشاركة الوالدين فى البرنامج أثره الواضح فى استمرار التأثير الإيجابى للبرنامج، فقد أكدت البحوث والدراسات أن مشاركة الوالدين فى برنامج إرشاد الأبناء يعمل على نجاح البرنامج، حيث إن الإرشاد الاسرى مهم وخاصة عند التعامل مع المشاغبة وذلك لأن الأسرة فيها ينشأ سلوك المشاغبة ومن خلالها يمكن تخفيفه وتعديله لى يلائم المجتمع، إرشاد التلميذ دون تدخل الأسرة فى بعض جلسات من العلاج يصبح كل ما نفعله مع الطفل غير مجدى وذلك لأن الطفل الذى نطبق معه جلسات إرشادية سوف يرجع إلى الأسرة فتدفعه وتشجعه للرجوع إلى السلوك الغير مقبول بسرعة وعدم الاستجابة للمرشد، أما إذا اتحد كل من المرشد والأسرة فى إرشاد هذا المشاغب فان لذلك فوائد كثيرة على المشاغب ويستجيب للإرشاد بسرعة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٢): التوجيه والارشاد النفسى. الطبعة الثالثة، القاهرة: علم الكتب.

سامية عباس القطان (٢٠٠٦) : تصور جديد للذكاء الوجدانى . الدقهلية: مطبعة أبو العز .
هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٤): التنبؤ بسلوك المشاغبة/ الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس، ٣٣٣-٣٨٠ .

هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠١٠) أ: علم النفس النمو. الطبعة الأولى، بنها : دار المصطفى للطباعة والترجمة.

هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠١٠) ب: الصحة النفسية ومشكلات من الحياة . الطبعة الثانية، بنها: دار المصطفى للطباعة والترجمة .

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Batsche, G. and Knoff, H. (1994). Bullies and Their victims: understanding a pervasive problem in the school. School psychology Review, V. 23, Issue 2, P. (165- 174).

Bennett, M. D. (2008). Take a stand against bullying ; Evaluation of the efficacy of a school – wide program for middle school students . A Dissertation of Doctor of Education , university of Seattle pacific.

Curtner-Smith, M.E. ; culp, A.M. ; culp, R. ; Scheib, C. ; owen, K. ; Tilley , A. ;Murphy,M. ; Parkman,L. and Coleman, p.w. (2006). Mother's parenting and young Economically Disadvantaged children's Relational and overt bullying . Journal of child and family studies , V.15 , N.2 , p. 181 – 193.

- Esposito, L.E. (2007).** The role of empathy , Anger management and normative beliefs about aggression in bullying among urban, African - American , Middle school children . A Dissertation of Doctor of Philosophy , University of Virginia Commonwealth .
- Eva, A. M (2003).** Conflict Resolution and bullying examining the effects of a bullying conflict resolution program on children's strategies to resolve bullying . A Dissertation of Master of Arts , University of Laurent Ian.
- Fegenbush, B.,M. (2010).** Comprehensive Anti-Bullying programs and policies : using student perceptions to Explore the relationships Between school-Based proactive and Reactive measures and acts of Bullying on lousing High school composes . A Dissertation of Doctor of Education , University of Louisiana at Lafayette.
- Fuller, S.N, (2006).** The effects of a school counseling bullying curriculum on bully behavior in an urban K- 5 elementary school. A Dissertation of Doctor of Philosophy , University of Nebraska .
- Hughes, G. (2005).** The relationship between bullying and Achievement: A study of related school and family factors . A Dissertation of Master of Science , university of Calgary.
- James, D. J. ; Lawlor, M. ; Flynn, A.; Marphy, N.; Couriney, P. and Henry, B. (2006).** one school's Experience of engaging with a comprehensive Anti-bullying Programme in the Irish context: Adolescent and Teacher Perspectives. Journal of pastoral care.
- Kirkpatrick, C. (2008).** Bullying the Rural middle school : A Gender-Based Evaluation of Bully and victim. Dissertation Submitted to the faculty of the Adler school of professional psychology
- Lumsden, L. (2002).** Preventing Bullying.(An online ERIC Database Digest NO.ED463563)
- Lyons, H.B. (2006).** The effects of bullying on criminal proclivities and subsequent behavior : A content analysis and theoretical explication . A dissertation of doctor of philosophy, sam Houston state .

- Mahlerwein, R. (2010).** Characteristics: of those who bully and those bullied in three Arizona urban middle schools. A Dissertation of Doctor of Education, University of Northern Arizona.
- Matthews, Sh. (2006).** Bullying in schools using Drama as an alternate approach to Bullying education . A Dissertation of Master of Education , University of prince Edward Island .
- Mclaughlin, L.P. (2009).** The effect of cognitive behavioral therapy and cognitive behavioral therapy plus media on the reduction of bullying and victimization and the increase of empathy and bystander response in a bully prevention program for urban sixth Grade students. A Dissertation of Doctor of Philosophy in Counselor Education, University of Toledo .
- Myron-Wilson, R. (1999).** Parental style And How It may influence a child's Role in bullying . paper presented at the biennial conference of the society for research in child Development , 6 p .
- Neft, D.I. (2006).** Social and emotional profiles of bullies and victims ; implications for school – based prevention programs . A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of New Jersey.
- Newman, J.B. (2010).** Teacher interventions in bullying situations : perceptions of middle school students and teachers . A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Washington .
- Patrizio, T.K. (2006).** The success rate of bully prevention program at Betsy Ross elementary school . A Dissertation of Master of Social Work , University of Salve Regina , Newport .
- Peyton –Brown, C. (2010).** Bullying and Gender : The social /Emotional , psychological, and physical effects on middle school Students in south Mississippi. A Dissertation of Doctor of philosophy, University of southern Mississippi.
- Ross, S.W. (2009).** Bully prevention in positive behavior support . A Dissertation of Doctor of Philosophy , University of Oregon.

- Spurling , R.A. (2004).** The bully – free school zone character education program : A study of impact on five western north Carolina middle schools . A Dissertation of Doctor of Education , University of East Tennessee State .
- Steiger, A. D. (2010). Solution Team:** A Program Evaluation of an Anti- bullying Intervention. A Dissertation of Doctor of Psychology, University of California.
- Wilcox, C. (2005).** Needs assessment and development of a bullying prevention program for elementary school student . A Dissertation of Doctor of Psychology, University of New jersey .
- Wong, J., S. (2009).** "No bullies Allowed" understanding peer victimization, the impacts on delinquency , and the effectiveness of prevention programs. A Dissertation of Doctor of Public Policy Analyses.
- Woodfine, D., A. (2002).** Friends and Neighbors (F.A.N) club, A prevention program on bullying understanding and learning from the child's Experiences . A Dissertation of Master of Social work, university of Montreal