جامعة القدس
عمادة الدراســـات العليـــا

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي

أديل يوسف سالم جرايسة

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1427هـ/ 2006م

جامعة القدس
عمادة الدراســـات العليـــا

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي

أديل يوسف سالم جرايسة

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1427هـ/ 2006 م

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي

إعداد:
أديل يوسف سالم جرايسة

بكالوريوس علم نفس من جامعة بيرزيت (فلسطين).

المشرف الرئيس: الدكتور تيسير عبدالله

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي
قسم التربية/ تخصص إرشاد نفسي وتربوي/ جامعة القدس

1427هـ/ 2006 م

جامعة القدس
عمادة الدراســـات العليـــا
قسم التربية/ إرشاد نفسي وتربوي

إجازة الرسالة

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي

اسم الطالبة: أديل يوسف جرايسة
الرقم الجامعي: 20311579

المشرف: د. تيسير عبدالله

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2006/6/25 من لجنة المناقشة المدرجة أسماءهم وتوقيعهم:

١. رئيساً للجنة المناقشة:	الدكتور تيسير عبدالله	التوقيع:
٢. ممتحناً داخلياً:	الدكتور محسن محمود عدس	التوقيع:
٣. ممتحناً خارجياً:	الدكتور يوسف ذياب عواد	التوقيع:

القدس ــ فلسطين
1427هـ/ 2006 م

الإهداء...

إلى والديّ العزيزيّن... نبع المحبة والعطاء.

إلى سَنَدي الدائم ورفيق حياتي... زوجي الغالي.

إلى سِرِ سعادتي... سما ونور.

إلى أخوتي.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع.

إقرار:

أُقر أنا مقدمة هذه الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أية درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:.....

أديل يوسف سالم جرايسة

التاريخ: 2006/6/25

شكر وعرفان:

أتقدم بالشكر وعظيم الامتنان الى الدكتور تيسير عبدالله المشرف على هذه الدراسة، لما قدمه من نصح وإرشاد ومتابعته لها حتى تم انجازها.

كما أتقدم بالشكر العميق إلى لجنة المناقشة الدكتور محسن محمود عدس، والدكتور يوسف ذياب عواد على إهتمامهم الصادق وملاحظاتهم القيمة التي أثرت هذه الدراسة.

ويسعدني أن أتقدم بخالص شكري إلى كل من الدكتور غسان سرحان، والدكتور عفيف زيدان، وجميع المحكمين اللذين مدوا يد العون إليّ من تقديم ملاحظاتهم التي ساهمت في معالجة بعض القضايا المهمة في الدراسة، وإلى أستاذي الكبير محمود بيضون، الذي أمدني بالتدريب والمتابعة العملية والمهنية في تطبيق برنامج الدراسة. وأخيراً أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في إنجاح هذا العمل.

الباحثة

ملخص الدراسة

فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي

إعداد: أديل يوسف جرايسة

إشراف: الدكتورتيسير عبد الله

2006 م

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع شُعب الصف الرابع حتى السادس الأساسي في مدرسة الفرندز والذي تكون من (230) طالباً وطالبة: 3شعب لكل صف،حيث كان عدد الطلاب: 125 طالباً، وعدد الطالبات: 105 طالبةً.

وقد قامت الباحثة بإعداد استبانتين: الأولى لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات حياتية، والثانية لقياس السلوك العدائي عند الطلبة.

وقد تضمنت الدراسة سبع أسئلة، حيث تم تحليل البيانات من خلال حساب النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، ومعامل كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج SPSS، ومناقشة نتائجها بحسب الآتي:

١) ما أثر البرنامج التدريبي (مهارات حياتية) على المهارات البين شخصية، والمهارات الصفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

وقد أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية خاصة المهارات البين شخصية والصفية، بين قبل تطبيق البرنامج وبعده، وبالتالي فعاليته.

٢) هل يوجد فروق بين أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

وقد بينت النتائج وجود تقارب بين متوسطات العنف الذي يتعرض له والذي يقوم به الطلبة لإشتراك هذين البعدين بموضوع المسؤولية الفردية عندهم، بينما كان للعنف الذي يشاهده ويسمعه الطلبة أقل المتوسطات أي أنه موجود بشكل كبير بين الطلبة وحديث الطلبة هنا عن واقع كأنه لا دخل لهم بحدوثه.

٣) هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي (مهارات الحياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات صفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

كانت المتوسطات الحسابية للإناث مساوية أو أعلى من المتوسطات الحسابية الذكور لجميع الصفوف ولجميع المهارات، وممكن أن يدل ذلك على أن معظم المهارات قد اكتسبها الطلبة بنسب متقاربة جداً، نتيجة تماثل تطبيق البرنامج مع الطلبة ، وبالتالي اكتسابهم للمهارات بنسب متقاربة.

٤) هل يوجد فروق بين أنواع العنف-(جسدي، لفظي، نفسي)- التي يتعرض لها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

فقد ارتفع تعرض الطلبة الذكور للعنف الجسدي مقابل ارتفاع تعرض الإناث للعنف اللفظي، وهذا قد يتفق مع أهمية تأثير النماذج التي يختبرها الطلبة في حياتهم اليومية خاصة من المقربين لهم سواء في البيت، أو الشارع، أو التلفاز...إلخ على علاقاتهم وسلوكهم.

٥) هل يوجد فروق بين أنواع العنف-(جسدي، لفظي، نفسي)- التي يراها أو يسمعها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

كان هناك فرقاً بين متوسطات الصفوف الدراسية على مختلف أنواع العنف التي يشاهدها أو يسمعها الطلبة فكان للصف الرابع أعلى المتوسطات لجميع أنواع العنف، بينما اتفق الصفين الخامس والسادس في تقييمهم لنسبة ما يشاهدوا أو يسمعوا من عنف على مختلف أبعاده، وقد يرجع ذلك إلى عامل النضج عند الطلبة والذي تم دعمه وصقله من خلال البرنامج الذي التحقوا به، وبذلك استطاعوا الحكم على أنواع العنف الموجودة بوجود هذه الفروقات.

٦) هل يوجد فروق بين أنواع العنف-(جسدي، لفظي، نفسي)- التي يقوم بها الطلبة تجاه الطلبة الآخرين، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

وقد ظهر وجود تحسناً في جميع أنواع العنف التي يقوم بها الطلبة تجاه الطلبة الآخرين مع وجود فروقات بين الذكور والإناث، وقد يدل ذلك على أنه ازدادت نسبة ضبط وتوجيه الطلبة لسلوكهم العنيف بشتى أنواعه بعد التحاقهم ببرنامج المهارات الحياتية خاصة الإناث.

٧) هل يوجد أثر في تطوير الطلبة لمهارات حياتية بشكل عام على خفض سلوك الطلبة العدائي بشكل عام، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

وتُظهر النتائج هنا أنه إذا تم ربط متوسطات المهارات الحياتية بنتائج متوسطات العنف بشكل عام لوجد علاقة إيجابية بين اكتساب الطلبة لهذه المهارات وانخفاض العنف لديهم سواء للصف أو الجنس، وهذا قد يدل على فاعلية البرنامج المطبق، وأن هناك إمكانية كبيرة لإكتساب الطلبة مهارات وبدائل عن العنف بشتى أنواعه.

وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بضرورة دراسة مدى ارتباط وفعالية برنامج تدريبي لمهارات الحياتية بأمور أخرى بشكل معمق في المجتمع الفلسطيني، كالتحصيل الأكاديمي، والتواصل الأسري، والأستبصار بالذات، وكذلك إجراء دراسات مشابهة على مراحل عمرية أخرى، وتأهيل مرشدي المدارس الفلسطينية لتطبيق هذا البرنامج في المدارس.

Abstract

The effectiveness of life skills program on the development of these skills and reduction of aggressive behavior among students in the fourth to the sixth grades

By Adale jaraiseh

Supervised by Dr. Taisir Abdallah

2006

The current study aimed to the revelation of the effectiveness of life skills program on the development of these skills to the reduction of the aggressive behavior among the students in the fourth to the sixth grades.

The study population consisted of all the students in the fourth to the sixth grade in the Friends school in Ramallah (230) student.

To achieve the aims of the study, the researcher prepared two questionnaires: the first one for measuring of the extent to which students possessed life skills, and the second was for measuring of the students' aggressive behavior.

The study tried to answer the questions which were tested analyzing by using (SPSS) statistical program through the calculation of frequency, percentage, average, st.deviations, & results indicated the following:

1. **What is the influence of the life skills program at the interpersonal skills, classroom skills, dealing with my self, and the responsibility and decision skills, before and after the application?**

There were differences between the averages of the life skills of all the applied skills, especially the interpersonal skills, & classroom skills.

2. **Are there differences between the averages of the aggressive types - (physical, verbal, &psychological) - the one exposed to them, or what they see and hear, or the drizzle carries them out, before and after the application?**

Results shows that averages between violence that students are exposed to &students carries out towards the other students were close, for participate these tow variables with responsibility. On the other hand, averages were low for the violence that students see &hear, that means this kind of violence is too high as it comes from someone else but not them.

3. **Are there differences between the averages of the life skills - (the interpersonal skills, classroom skills, dealing with my self, and the**

responsibility and decision skills), under the influence students' between grades, &sex?

The female's averages were equal or higher than the male's averages for all classes &applied skills; this could tell that most of the applied skills were given consistency to the students.

4. **Are there differences of the aggressive types averages - (physical, verbal, psychological) - all students are exposed to, for the influence of the difference in students' grades, &sex?**

The physical aggressive that males students are exposed to, was the highest, in contrast with verbal aggressive which was the highest for females students. This result agrees with the importance influence of models in the students' life at home, street, or television…etc, on their relations & behavior.

5. **Are there differences in the aggressive types averages - (physical, verbal, psychological) - the one that students see & hear, under the influence of the difference in students' grades, &sex?**

There was difference between grades averages for all variables: the physical, verbal, and psychological aggression one that is watched or heard. This may return to the mature of student that was supported by the life skills program, so they could evaluate the type of aggression that they watch or hear & recognize the differences.

6. **Are there differences in the aggressive type's averages - (physical, verbal, psychological) - one of the students carries out towards the other students under the influence of the difference in students' grades, &sex?**

Results show an improvement in all types of aggression the one that students carry out, with differences between males & females; this may show that students became more control & have self direction on their aggressive behavior that had risen after joining life skills program specially females.

7. **Are there differences in the student's development averages for their "life skills" in general and their relation with the reduction of the aggressive behavior of the students in general, under the influence of the difference in students' grades, &sex?**

Results show that there was a positive relationship between developing the student's life skills & reduction of their aggression, either in sex or grade, this show the effectiveness of the program, & students' ability to develop alternative skills instead of aggression behavior.

Depending on the results, the researcher recommended to investigate the efficiency of life skills program & its relation with other matters in a profound way, as academic collection, family continuation, and insight, & conforming the importance of counseling and guidance programs in schools as part that doesn't divide from this enterprise, and the importance of acquisition of such skills will develop not only their scientific life but practical life also.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

حدود الدراسة

مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

لم يعد موضوع التعلم مقتصراً على تزويد الفرد بالعلم والمعرفة الأكاديمية فحسب، بل على تطوير مهاراته واتجاهاته ليكون عضواً فعالاً في المجتمع أيضاً. فهذا العالم يحتوي على العديد من الأشخاص الذين يحصرون إهتمامهم بالمعرفة الأكاديمية، ولم تتح لهم الفرصة الكافية لامكانية تعلم وتطوير مهارات وسمات معينة (Head, 2001).

ونادراً ما يعطى الأطفال والشباب فرصة للتعبير عن رأيهم، فهم لم يعتادوا على إتخاذ قرار معين يتعلق بأنفسهم، أو التفكير المعقد، أو أخذ المبادرة. كما تنقصهم المهارة اللازمة كي يتصرفوا بفعالية بعلاقاتهم البين شخصية، أو لتطوير أنفسهم شخصياً. وهكذا فإن قدراتهم وامكانياتهم تبقى محدودة، مما يشكل خسارة كبيرة للمجتمع (Head, 2001).

ويعد برنامج المهارات الحياتية الذي يأخذ شكل التوجيه الجمعي الهادف إلى تدخل وقائي نفسي داخل غرفة الصف، من خلال تعلم الطلبة لمهارات حياتية معينة، من البرامج الحديثة نسبياً والمطروحة في ساحة البرامج النفسية الوقائية العالمية والتي أصبحت تأخذ الاهتمام التربوى الكبير (Botvin,1989)، باستثناء فلسطين جراء حداثة موضوع الارشاد المدرسي (مؤسسة انقاذ الطفل،2002). على العكس من موضع دراسة العنف بشكل عام والذي له تاريخ دراسي طويل، حيث لم يعد الإهتمام يكفي بها.

وقد كانت بداية التوجيه والإرشاد في المدارس الأمريكية في العقد الأول من القرن العشرين إذ كان الإهتمام منصباً في هذا المجال على أنشطة التوجيه التي تساعد على بناء مواطن أكثر فاعلية. وقد كان فرانك بارسونز Frank Parsons من أوائل من ساهم في نمو هذه المهنة، غير أن جون برويرJohn Brewer كان أول من أنشأ الإرشاد المدرسي في المدارس الثانوية في مطلع الثلاثينات لإقتناعه أن التربية والإرشاد يجب أن يتماشيا سوياً لدعم الطلبة، إلا أن أفكاره لم

تلق قبولاً واسعاً في حينه ولكنها عادت للإنتشار مطلع الثمانينات بصورة أكبر تحت مسمى برنامج المهارات الحياتية (Gladding, 1992,).

وقد اتسع مفهوم الإرشاد ليشمل الإهتمام بالفرد ككل بدلاً من التركيز على المشكلات الخاصة والصعوبات التربوية أو المهنية، وذلك لمعاونة الفرد على مواجهة تحديات الحياة والكشف عن هويته وتوظيف أقصى طاقاته في ميادين الحياة المتعددة (الفقي، 1981).

ويرى زهران (1988) في تناوله لموضوع الإرشاد والتوجيه النفسي، أن التوجيه النفسي Guidance يشير إلى مجموعة خدمات نفسية أهمها الارشاد النفسي، وهو لا يقتصر على فرد، ولا على فصل، ولا على مدرسة، بل قد يشمل المجتمع كله، كما أنه يسبق العملية الارشادية ويمهد لها، ولعل من أهم أهداف الإرشاد كما يحللها سليمان (1997) بناء على التعريف الصادر عن رابطة علم النفس الأمريكية تتمحور بـــ:

- مساعدة الفرد على إكتساب أو تغيير المهارات الشخصية والإجتماعية.
- تحسين التكيف لمطالب الحياة.
- تعزيز مهارات التعامل بنجاح مع البيئة.
- تنمية العديد من القدرات لحل المشكلات واتخاذ القرارات.

ومن هنا تتدرج خدمات الإرشاد مرتبطة بعضها ببعض، من برامج علاجية، ووقائية، ونمائية مستمرة، إذ تسعى البرامج الوقائية إلى تنمية المهارات الإجتماعية والأكاديمية التي تقي نمو إستجابات غير متكيفة مع مراحل إنتقال أطفال المدارس وأسرهم، فيمكن تحقيق الأهداف الوقائية إما بالقضاء على أسباب السلوك السلبي و الإضطرابات أو بتنمية الصحة النفسية الإجتماعية من خلال تنمية قدرات إيجابية (Brammer, Everett, &Philip, 1989) .
ومن خلال البرامج الوقائية يصبح الطلبة أكثر استقلالية واعتماداً على الذات، وأكثر توازناً مع مبادئ وقواعد صنع القرار، وأكثر قدرة على بناء العلاقات القوية، والتعاطف مع الآخرين (Gladding,1992).

وجدير بالذكر أن الإرشاد والتوجيه الجمعي يبدوان أكثر ملائمة للطلبة خاصة في سنواتهم المتوسطة في المدرسة وفي سن المراهقة، بسبب ميلهم الشديد للتشبه بزملائهم وكفاحهم نحو استقلالهم واعتمادهم على أنفسهم، وتقبلهم مساعدة زملائهم أمثالهم أكثر من تقبلهم ذلك من الراشدين لاعتقادهم أن زملائهم هم الأقدر على فهمهم خاصة إذا شعروا أن زملائهم عانوا أو يعانون من صعوبات شبيهة بصعوباتهم (أولسن، 1978).

ومن هنا يمكن القول أن العمل مع مجموعات في الإرشاد والتوجيه يتضمن العديد من الميزات كممارسة مهارة التفاعل الإجتماعي في جو من الحرية، وتوفر الفرصة لإدراك وتغيير سلوكيات واتجاهات عند استجاباتهم لمطالب المجموعة دائمة التغيير، ومن خلال تفاعلهم هذا تنشأ قيم إجتماعية تدفع إلى التغير السلوكي حيث تشترك المجموعة بالتغير والمساندة المتبادلة والمسؤولية تجاه بعضهم البعض (Brammer, Everett, &Philip, 1989) .

ومن الملاحظ بشكل عام أن جميع الأطفال العاديين يمرّون بفترات من الصعوبات السلوكية، وتظهر نتائج دراسة النمو في كاليفورنيا أن كلا من الذكور والاناث يعانون بالمتوسط من خمس إلى ست مشكلات في أي وقت خلال مرحلة ما قبل المدرسة والمدرسة الابتدائية. وتنخفض درجة انتشار هذه الصعوبات السلوكية مع التقدم في العمر، فنجد الأطفال الذين هم ما بين 9–12 سنة تقل عدد المشاكل السلوكية عندهم عن الأطفال الذين هم بين 6–8 سنوات (Mac Farlane,et al., 1954). وقد أظهرت دراسة عرفات وبوثي (2003) التي أجريت على الأطفال الفلسطينيين إرتفاع العنف بين الطلبة داخل غرفة الصف.

ويرى أصحاب نموذج التواصل اللاعنيف أن التعامل بتفهم يجعل الحياة أجمل للآخرين وأن هذه هي حاجة انسانية، وأن العطاء من القلب يسبب لنا متعة عميقة، وأن تعليم التواصل اللاعنيف يرتبط بأشكال كثيرة، كمحو ما كسبناه من عادات داخل مجتمع يحتوي على الكثير من مركبات الجفاء (جبارين، 2002). فترتبط العملية من القلب على مستوى المشاعر والاحتياجات، وليس على مستوى العقل المرتبط بالتحكيم، والأفكار، والمقررات. فالتواصل هنا يعتمد على الصراحة بالكشف عن الأحاسيس والاحتياجات، والمشاركة الوجدانية من تفهم، واعتراف بـــ، وتقبل أحاسيس الآخرين واحتياجاتهم. لذا فإن الاستعمال الناجح للتواصل اللاعنيف مقرون بنوعين من العمل: الاهتمام ومحاولة التشخيص بصورة وجدانية ما الذي يحدث في باطن الآخر، ومعرفة التعبير بشكل متفهم وواضح وصريح ما الذي يحدث بداخلنا، فالهدف هو زيادة التفاهم والمشاركة المكترثة عن طريق التواصل (جبارين، 2002).

وهناك من يعتقد أن سبب العنف يرجع إلى نقص في المهارات الشخصية، كالعلاقات المتبادلة والمهارات الاجتماعية المعرفية، فهم غير قادرين على ضبط غضبهم ومن هنا يأتي تدخل هذه النظرة الى تعليم هؤلاء الأطفال على ضبط غضبهم Anger control ودمجهم في مجموعات لتدريب استبدال العدوان Aggression Replacement Training كمجموعات علاجية (Goldstein, &Glick, 1987).

وهناك أيضاً عدة نظريات تناولت السلوك الانساني ومفهوم العدوان أسبابه، طرق الوقاية منه وعلاجه، فيعتبر حسب التحليليون وأتباع مدرسة التحليل النفسي أنه خاصية رئيسة لكل كائن حي، وهو مرتبط مع دوافع الجنس وغريزة البقاء، فهنا يُرى كسلوك فعال نشط ويهدف لسد حاجات الانسان الاساسية، فهو يشمل كل الفعاليات الانسانية المتجهة نحو الخارج. أما رواد المدرسة السلوكية مثلا فيروه سلوكا هجوميا ينطوي على الايذاء والاكراه وايقاع الأذى في الغير (الرفاعي، 1982) ويضيفوا بأن هذا السلوك هو متعلم ومنمذج وأنه سلوك سلبي معزز. ومن أساليبهم في الوقاية كما جاء في شيفر (Schaefer, 1983):

- تجنب الممارسات والاتجاهات الخاطئة في تنشئة الأطفال.
- العمل على الاقلال من التعرض للعنف.
- العمل على تنمية الشعور بالسعادة.
- العمل على أن تكون النزاعات الزوجية في حدها الأدنى.
- إعطاء الطفل مجالاً للنشاط الجسمي وغيره من البدائل.
- تغيير البيئة.
- العمل على زيادة اشراف الراشدين.

وبينت دراسة هاشم، التي أجريت عام 1979 في (الرفاعي، 1982) على المدارس السورية أن نسبة العنف كانت لدى التلاميذ 10،83%.
كما أظهرت دراسة روجرز (Rogers, et al., 1957) التي أجريت في الولايات المتحدة أن نسبة العنف لدى التلاميذ كانت 30،6%، وأما دراسة كامنج (Cumming, 1944) عن المدارس الانجليزية والتي سعى بها لمعرفة النسب المئوية لأشكال خاصة من السلوك كانت نسبة السلوك العنيف 15،1%.

وعليه، تعد هذه الدراسة من الضرورة بمكان لأنها إضافة علمية في مجال التطبيق الارشادي الوقائي المدرسي وخطوة لإعداد برامج إرشادية وقائية أخرى، وإمكانية مساعدة مرشدي المدارس الآخرين في تطبيق هذا البرنامج في المدارس، وأيضاً إمكانية لعقد دورات تأهيل للمرشدين التربويين تهدف الى تحسين وتنمية الصحة النفسية السلوكية في المدارس.

2.1 مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة كمرشدة تربوية في المدارس الفلسطينية خلال التسع سنوات الأخيرة، كان لموضوع الفجوة –من جهة– التي يشعر بها الطلبة في حياتهم اليومية بين ما يتعلموه أكاديمياً

وبين متطلبات حياتهم اليومية من مهارات معقدة يأخذ الاهتمام الكبير في التفكير بأساليب لملء هذه الفجوة ليواجه الطلبة حياتهم اليومية ومستقبلهم القادم بفعالية وثقة، –ومن جهة ثانية– موضوع العنف،– أسبابه ونتائجة على: الطلبة ، الأهل، والمدرسة بطاقمها–، أخذ كذلك اهتماما لا يقل عن الموضوع السابق لمعالجتة بشكل شامل من خلال التدخل مع الطلبة المعنيين كمجموعات وأفراد، ومع الأهل وكذلك المعلمين والمعلمات. ولكن مع ذلك استمرت الحالات الجديدة بالظهور بشكل ملحوظ رغم أن التدخل العلاجي كان له الأثر الايجابي والملموس. ومن هنا أخذ موضوع العنف بين طلبة المدرسة كظاهرة بارزة يأخذ اهتماماً جديداً وهو العمل على برنامج وقائي يُلحق به الطلبة داخل الصف (كمجموعة كبيرة أو مجموعات صغيرة)، يتم من خلاله إكسابهم مهارات بديلة للتعامل مع الطرف الآخر من جهة، وللتعامل مع أنفسهم من جهة أخرى، وذلك لضبط انفعالاتهم السلبية وسلوكهم العنيف والتعامل بتسامح وأسلوب سلمي أكثر. فالتحاق الطلبة ببرامج تكسبهم مهارات لتقدير الذات وبناء الثقة، والوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والقيم، وتقييم الذات ومراقبتها، وإدارة المشاعر كامتصاص الغضب، والتعامل مع الحزن والقلق، والتعامل مع الخسارة، والإساءة والصدمات، وتعلم بعض فنيات الاسترخاء، سيكون له الأثر الايجابي الملموس على الحياة المدرسية والاجتماعية (Joseph, 1992).
وقد تمحورت مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال التالي: ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف لدى طلبة الصف الرابع حتى السادس الأساسي؟

3.1 أسئلة الدراسة

يحاول البحث الراهن الإجابة على التساؤلات الآتية:

٨) ما أثر البرنامج التدريبي (مهارات حياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات الصفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
٩) هل يوجد فروق بين أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج؟
١٠) هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي (مهارات الحياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات صفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟
١١) هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي يتعرض لها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

١٢) هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي يراها أو يسمعها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

١٣) هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي يقوم بها الطلبة تجاه الطلبة الآخرين، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

١٤) هل يوجد أثر في تطوير الطلبة لمهارات حياتية بشكل عام على خفض سلوك الطلبة العدائي بشكل عام، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

4.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف لدى طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي في مدرسة الفرندز بمدينة رام الله.

وكان برنامج المهارات الحياتية الذي تم إلحاق الطلبة به عبارة عن: مهارات بين شخصية، ومهارات صفية، ومهارات للتعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، للكشف عن مدى تطوير الطلبة لهذه المهارات وخفض السلوك العنيف: من عنف جسدي، ولفظي، ونفسي، لدى طلبة الصف الرابع حتى السادس الأساسي من ذكور وإناث.

5.1 أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في محاولة إظهار أهمية وفاعلية برنامج مهارات حياتية مقترح على تطوير الطلبة لهذه المهارات وتأثيرها على السلوك العنيف عندهم.

كما تتبلور أهمية الدراسة في الجانب التطبيقي الذي استخدمتهُ الباحثة، والمُعد والمطوّر من قِبلها من خلال منحى إنتقائي تكاملي يعتمد على العديد من نظريات الإرشاد كالنظرية التحليلية، والإنسانية، والسلوكية، والمعرفية، والجشتلت، والتعلم الإجتماعي –والذي هو على شكل توجيه جمعي وقائي تستعمل فيه بعض الفنيات مثل: لعب الأدوار Role Play، والسيكودراما Psycho-drama، والتعاطف Empathy، والتعلم بالنمذجة Modeling، ولغة الأنا I Language، وتمرين إسترخاء Relaxation Training، بالإضافة إلى أنشطة وألعاب مختلفة. حيث يكتسب ويطور الطلبة من خلاله مهارات من خلال تعاملهم مع ذواتهم أو مع الآخرين، وما لذلك من أثر

على السلوك العنيف سواء كان لفظياً أو جسديا أو نفسياً. وهذه المهارات هي: المهارات البين شخصية، والمهارات الصفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، وسيتم التطرق لكل من الفنيات والمهارات المستخدمة بشيء من التفصيل عند تناول أدبيات الدراسة في الفصل الثاني.

فالهدف هو تشجيع المسؤولية، وتنمية المواطنة الفعالة، المتكيفة، والسعيدة. حيث أن محور هذا البرنامج مُتمركزاً حول الفرد "الطالب/ة"، وعلاقته مع نفسه، وعلاقاته مع الآخرين، وذلك لمساعدة الطلبة على اكتساب أكبر كمية من التقنيات بالمشاركة الفعالة والتي من خلالها سيكتسبوا ويطوروا مهارات مهمة باستطاعتهم استعمالها، وكذلك قياس مدى امتلاكهم لها وتوظيفها، ومدى تأثيرها على السلوك العنيف عندهم بالنسبة لهذه الدراسة.

6.1 حدود الدراسة

تحددت الدراسة بمجتمعها المكون من (242) طالب وطالبة من طلبة الصف الرابع حتى السادس الأساسي في مدرسة الفرندز بمدينة رام الله، حيث تم تطبيق إجراءات الدراسة بدءاً من منتصف السنة الدراسية 2004/ 2005م وحتى نهايتها. وبالإستبانتين المستخدمتين، الأولى لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات حياتية. والثانية لمعرفة أثر ذلك على السلوك العنيف عند الطلبة. وتحددت نتائج هذه الدراسة بثبات وصدق أدوات البحث المستخدمة والتي اعتبرت مناسبة لتحقيق أغراض البحث.

7.1 افتراضات الدراسة

- افترضت الباحثة أن معظم الطلبة من الصف الرابع وحتى السادس الأساسي على قدرة كافية لتعبئة الاستبانة بشكل شخصي ودون الحاجة للمقابلة والمساعدة الفردية – ما لم يكونوا من ذوي الإحتياجات الخاصة.
- افترضت الباحثة أن أداة البحث وهي الاستبانة صادقة وثابتة.
- افترضت الباحثة أن هناك تجانس في مجتمع الدراسة من حيث أن جميع الطلبة هم من مدرسة واحدة وخلفياتهم الثقافية والبيئية والفكرية متقاربة إلى حد كبير.

- مجتمع البحث هو مجتمع مختلط ويضم نسب متقاربة من حيث الجنس أو الدين أو الطائفة.
- افترضت الباحثة أن معظم الطلبة يمتلكون بعضاً من هذه المهارات الحياتية والتي من الممكن تطويرها وتوظيفها.

8.1 مصطلحات الدراسة

التدخل الوقائي داخل غرفة الصف Classroom prevention intervention: وهو عبارة عن أنشطة جماعية ذات أهداف آنية (للحصة نفسها) وأهداف مؤجلة قُدمت بشكل متسلسل و تراكمي، على شكل أوراق عمل، سيكودراما، لعب أدوار، تأليف حوار و تعديله... ألخ تقدم للطلبة بشكل ممتع.

المهارات الحياتية Life skills: وهي تلك المهارات التي يمارسها الأفراد يومياً، في العمل مثلاً وفي جميع مناحي الحياة (Murphy, &Williams,1999). وأما قد عرضها كورن Cornin (1996) بأنها تلك المهارات أو المهمات التي قد توصل إلى النجاح والإستقلالية. وبالنسبة للدراسة الحالية فإنها تتفق مع هذه التعريفات بالإضافة إلى إعتبارها من أفضل الأساليب للتعامل مع الذات والآخر أفضل ما يكون للوصول بالفرد والمجتمع إلى الصحة النفسية.

مرحلة الطفولة المتأخرة: وهي الفترة من النمو البطيء التي تقع بين فترتين أكثر سرعة في النمو وهي مرحلة ما قبل المدرسة ومرحلة المراهقة (الأشول، 1982). أي بين الصف الرابع إلى السادس الأساسي حسب الدراسة الحالية.

السلوك العنيف Violence: وهو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير أو بالذات، نتيجة ضعف التعبير عن المشاعر والتمركز حول الذات وايجاد صعوبة في تقبل النقد أو الاحباط وعدم معرفة الشخص لطرق منظمة لحل الصراع والتعامل مع الاستفزاز (Group for the Advancement of Psychiatry,1976). وقد عرفه الرفاعي (1982) في كتابه الصحة النفسية.. بعدة تعريفات منها " النشاط البناء الذي يبذله الفرد من أجل السيطرة على الشروط المادية التي تحيط به، أو حالة للدفاع عن النفس أمام أخطار واقعة أو متوقعة، أو سلوك

لضبط سلوك الآخرين، أو تملكهم". وأما المبحوح (2000) فقد عرفته بأنه أي عمل يرتكب ضد الانسان ويحط من كرامته وهو يتراوح بين الاهانة واستخدام الضرب.

السلوك العنيف تجاه الآخرين: وهو السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير **إما نفسيا:** ويكون على شكل الاهانة أو خفض القيمة، **أو جسدياً:** عن طريق الضرب، واللكم، والركل، ورمي الاشياء على الآخرين، والدفع، أو البصق، **أو لفظياً:** كإطلاق الأسماء، والإغاظة، والشتم، والتسلط، وتعليقات التحقير، والتشاجر، والتهديد بالإيذاء. (Group for the Advancement of Psychiatry, 1976) . و يعرفه هاركافي Harkavy (1994) بأنه "سلوك يتسم بالهجوم البدني أو اللفظي". وهذه من التعريفات التي سيتم الاعتماد عليها في البحث الراهن.

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

أولاً: الأدب التربوي

ثانيا: الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الأدب التربوي والدراسات السابقة

تم في هذا الفصل عرضاً للمهارات الحياتية والفنيات التي استخدمت في الدراسة الحالية وأهم ما قيل في الأدب التربوي موضوع الدراسة، بالإضافة إلى التطرق لبعض الدراسات المشابهة أو القريبة من موضوع الدراسة.

1.2 أولاً: الأدب التربوي

1.1.2 بالنسبة للمهارات الحياتية المستخدمة:

المهارات البين شخصية Interpersonal Skills:

يرى علماء النفس الإجتماعي أن التفاعل الإجتماعي يعتبر الأساس لأي علاقة يمكن أن تنشأ بين الأفراد، وأن المهارات الإجتماعية التي يستخدمها الناس في علاقاتهم لا تصلح دون تحقيق إدراك إجتماعي صحيح لموقف التفاعل الذي يحصل بين الأفراد ويستطيع الفرد أن يتحرك بمقتضاه تجاه مراحل أكثر نضجاً من الوجهة الاجتماعية (السيد، 1980). والنضج المنشود يحدث خلال الاضطلاع بدور ما، سواء في مواقف اللعب، أو في مجالات العمل، أو عند مناقشة أمر مع الآخرين.

ويتضمن التفاعل الإجتماعي نوعاً من التأثير المتبادل ما بين الأفراد في تواصلهم البين شخصي، مما يعمل على تدعيم تماسك الجماعة وتسهيل مجالات العلاقات المتبادلة والمشاركة على المستويين البين شخصي والإجتماعي الذين يؤديا إلى التعلم والنمو في عملية التفاعل والتواصل الاجتماعي (فطيم، 1995). ومن هنا تأتي ضرورة ربط الحياة المدرسية بالحياة الاجتماعية المحيطة وذلك عن طريق الأنشطة التي تهدف إلى خلق المواطنة الرشيدة والمساهمة في تطوير الحياة الإجتماعية (عبد الوهاب، 1987). وبذلك

تستطيع المدرسة أن تسهم في تعزيز وتنمية فرص ومجالات التعلم الاجتماعي لطلبتها، والذي يُعد جانباً مهماً من جوانب النمو التي ينبغي على المدرسة أن تسهم فيه إسهاماً موجباً تتضح آثاره ونتائجه فيما يكتسبه الطلبة من مهارات إجتماعية من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية (قشوش، 1985)، والتواصل اللفظي وغير اللفظي، والإصغاء الجيد، والتعبير عن المشاعر، وابداء الملاحظات والتعليقات من دون توجيه اللوم، وكذلك تلقي الملاحظات والتعليقات.

وترى منيب (1994)، أن التفاعل داخل الصف المدرسي في المرحلة الثانوية مرتبط بمهارات التفاعل الاجتماعي وكل من أبعاد التوافق النفسي والاجتماعي والمكانة السوسيومترية للطالبات وبعض سمات الشخصية السوية.

ويرى نيومان (Newman, 1989)، أن مشاركة الطلبة في الأدوار والمهام المدرسية والمجتمعية المختلفة يمكن أن تسهم في رفاهية المجتمع ورفع المشاركة الوطنية تجاه وطنهم، وفي رفع شعور الطلبة بالكفاية. وبذلك على المربين مساعدة الطلبة على التفكير العميق وتعزيز سلوكيات الكفاءة والنزاهة والمسؤولية والتعاون وعمل الفريق.

المهارات الصفية Classroom Skills:

تهدف المهارات الصفية إلى إكساب الطلبة مهارات لتوظيفها داخل غرفة الصف وأهمها مهارات الدراسة، والتعلم، والنجاح (Purdie &Hattie, 1999).

وهناك العديد من الدراسات التي حللت العلاقة بين مهارات التعلم والنتائج التعلمية، حيث تم قياس مدى استعمال الطلبة لهذه المهارات وتفوقهم، فمعظم هذه المهارات تدور حول تنظيم وادارة الوقت، ووضع الأهداف، وأساليب الدراسة الصحيحة مثل طريقة (SQ3R)، أي (قم بمسح للمادة، إسأل، إقرأ، أكتب، أسترجع)، (Purdie &Hattie, 1999).

مهارات التعامل مع الذات :

تشير مهارة التعامل مع الذات إلى فكرة الشخص عن نفسه أو نظرة الشخص إلى نفسه باعتبار أنه مصدر الفعل، وتتكون الذات بهذا المعنى خلال التفاعل المستمر بين الفرد

وبيئته، فمن تقديرات الآخرين للفرد ومن اشباعهم أو إحباطهم له ومن ثوابهم وعقابهم تتكون فكرة الفرد عن ذاته (إسماعيل، 1959). فالوعي بالذات لدى الأفراد من شأنه أن يمتد للخارج حيث يشمل جمعاً إجتماعياً، يشمل بدوره آخرين ليكونوا جزءاً من الذات ليمتد إلى الوجود الكلي الذي يرشد الذات المتفردة لتجاوز الوعي الفردي (العامري، 2002).

هذا ويعتقد بعض علماء النفس أن الأساس في توحد الشيء مع الذات إنما هو إحساس الشخص بإمكانية السيطرة على بعض ما يمر به من خبرات حياتية حيث أن سيطرة الفرد على محيطه تجعله بالنهاية ينظر إليه كجزء من تصوره لذاته ليمتد ليشمل محيطه فيشعر بالفاعلية والكفاءة الشخصية (خير الله والفقي، 1974).

وتتضمن المدرسة عدداً من الفرص والمجالات التي يمكن أن تسهم في تشجيع نمو قدرة الطلبة على إدارتهم لذواتهم عن إرادة وبطريقة مقبولة اجتماعياً تبعث الرضا عن الذات، بحيث يعتاد الطلبة على ادارة سلوكهم وضبطه بما يتناسب مع قيم وتقاليد مجتمعهم، مما يعزز شعورهم بالأهلية والجدارة (منصور، 1977).

ويرى الدريني وسلامه (1983)، أن تقدير الذات يشير في جوهره إلى تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات إتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح، أي أن تقدير الذات هو بمثابة خبرة ينقلها الفرد إلى الآخرين بإستخدام مختلف الأساليب التعبيرية.

ويرتفع تقدير الفرد لذاته عندما يجد الفرد إحساساً بالإنتماء، وعندما يشعر بالإستحقاق والجدارة وعندما يشعر بأنه موضوع تقبل من جانب محيطه وهذا يمنحه قيمة بالنسبة للآخرين (كفافي، 1989).

وإذا كان تقدير الذات يؤدي إلى خلق مشاعر إيجابية لدى الفرد بأنه ذو مكانة وأهمية وثقة وكفاءة، فإن جميع هذه المشاعر تنتج من خلال الأنشطة التي تعتبر مجدية إجتماعياً وبخاصة عندما يحرص الفرد على أن يضطلع بدوره وتفاعلاته في هذه الأنشطة عن طريق المشاركة التي تحقق ما تنطوي عليه الذات من قدرات وطاقات وامكانات (جابر، 1990).

ويوصف الشخص المتكامل بأن لديه ضبطاً كاملاً نسبياً للوظائف الوجدانية، وبما أن الإرادة أو الإختيار الواعي من الأمور المكتسبة أو المتعلمة فإنه يمكن تحقيقهما بواسطة التدريب والخبرة مع ملاحظة أن ضبط الإنفعالات أو ضبط الذات يعتبر محصلة لتدريب الطويل، والقصور في الضبط يعتبر مؤثراً عاماً يوجد في جميع الإضطرابات المبكرة، ومن المجالات التي من الممكن أن تظهر فيها الإضطرابات المتعلقة بضعف التحكم الذاتي، وفي عادات العمل، والسلوك العاطفي، والسلوك الجنسي، والعلاقات الشخصية المتبادلة، والمسؤولية، ودرجة إحتمال الإحباط والضغوطات (Patterson & Eisenberg, 1983).

وبذلك فإن التحاق الطلبة ببرامج تكسبهم مهارات لتقدير الذات وبناء الثقة، والوعي الذاتي بما في ذلك معرفة الحقوق، والقيم، وتقييم الذات ومراقبتها، وإدارة المشاعر كامتصاص الغضب، والتعامل مع الحزن والقلق، والتعامل مع الخسارة، والإساءة والصدمات، وتعلم بعض فنيات الاسترخاء، سيكون له الأثر الايجابي الملموس على الحياة المدرسية والاجتماعية (Joseph, 1992)).

مهارات المسؤولية والقرار:

يشير قاموس جون ديوي للتربية على أن المسؤولية والقرار في المعنى الإجتماعي والأخلاقي شيء يصنع ويعمل، فهي تعني المبادرة والمبادأة والإبداع وسعة الحيلة والتدبير في غزارة وخصوبة وتنوع، كما تعني إختيار العقيدة والمسلك، وهذه ليست هبات أو منحاً، وإنما هي منجزات تنجز ومآرب تتحقق (العريان، 1964).

وإذا كان الدافع الأساس للنمو هو شعور الفرد بالكفاءة والسيطرة على البيئة، فإن شعور الطفل باستقلاليته وقدرته على المبادأة هو وسيلته المثلى لتحقيق ذلك الدافع الأساسي، مما يولد لديه الإهتمام بطرائق تعزز معنى الإستقلالية والمبادأة لدى الطفل في المراحل اللاحقة لنموه (إسماعيل، 1986).

وتستطيع المدرسة أن تنمي الشعور بالمسؤولية الفردية والجماعية عن طريق إستلهام القيم الإجتماعية الموجودة في المجتمع بطريقة منظمة وواعية، مما ينعكس على ذلك سلوكهم الفردي بشكل خاص وفي مظاهر سلوكهم الفردي والجماعي بشكل عام (صالح، 1972).

مما يؤكد على أن المدرسة تستطيع أن تسهم في خلق الشخصية المنتجة عبر ربط الدروس بالحياة النفسية والإجتماعية والمادية للطفل بحيث تشبع المدرسة حاجات الطلبة واهتماماتهم وميولهم، و تنمي إستعدادهم وقدراتهم، وتدعم سماتهم الشخصية المرغوبة كتحمل المسؤولية والشعور بالواجب والطاعة واحترام القانون والنظام والإعتماد على النفس والثقة بها (العيسوي، 1997).

٢.١.٢ بالنسبة للفنيات المستخدمة:

لعب الأدوار Role Play:

يرى مورينو كما جاء في عبد الرحمن (1983)، أن موضوع الدور هو ضرورة يقوم بها الفرد في مختلف جوانب حياته المتصلة والتي هي خليط من المواقف النفسية والمواقف الاجتماعية. وقد يكون الدور الذي يقوم به الفرد حقيقياً أو وهمياً، ويمكن للشخصية أن تنمو وتتطور من خلال تعدد الأدوار الإجتماعية التي يقوم بها الفرد في حياته، ويرى البعض أنه يمكن تعديل السلوك عن طريق تعديل للدور الذي يقوم به الفرد. ومن خلال أداء الفرد لأدوار مختلفة تساعده في تكوين صورة عن نفسه، ويرى مورينو أنه كلما زادت الأدوار الاجتماعية التي يلعبها الفرد بحياته كلما زادت درجة المرونة في شخصيته.

ويعتبر آخرون أن لعب الأدوار Role Playing هو اتخاذ الفرد لأي دور اجتماعي، ويعرف كذلك بأنه شكل من أشكال ألعاب الأطفال تكون فيه أدوار اجتماعية مختلفة يقوم بمحاكاتها إما في مجموعات أو كل فرد على حدة، ويعتبر عنصر هام في عملية التنشئة الإجتماعية (Eysenck, 1982).

ومن الواضح أن هناك عدة طرق لاكتساب سلوك الدور، وذلك عن طريق ما يُعرض أمام الأطفال من نماذج، إلى جانب التقليد والمحاكاة والتقمص والتوحد والذي يظهر أن لعب الدور من أهم الطرق التي تستخدم في هذا الغرض. وتكمن أهمية لعب الدور في التعلم التكيفي للأدوار الإجتماعية وأن نتيجتين يمكن الحصول عليهما من لعب الدور وهما: إكتساب الأدوار، وإكتساب المهارة في التنقل بين هذه الأدوار (دسوقي، 1969).
وهذا يعني أن لعب الدور يعتبر بمثابة استراتيجية للتغيير الفكري الذي يتحدى الطلاب في الذهاب إلى ما بعد التفكير السطحي. ولعب الدور يستميل الطلاب إلى حد بعيد، وهو ممتع لهم في كل الأعمار ويقوم بوظيفة مهمة في تكوين الرأي واتخاذ وجهات نظر محددة، فعندما يكون على الفرد

لعب دور شخص معين في موقف أخلاقي فإنه يدخل بالفعل في عقل هذا الشخص ويتبنى وجهة نظره، وتفكيره، ومشاعره (Lickona, 1992).
وقد توصل العديد من الباحثين في دراساتهم إلى أن لعب الدور يرتبط بالتكيف العام وتنمية مشاعر الأمن والمهارات الإجتماعية، ومن هنا يمكن القول ان لعب الدور يمكن أن يساهم في إحداث تغيرات فكرية وسلوكية إيجابية في الشخصية (إبراهيم، 1980).

السيكودراما Psycho-drama:

تم تأسيس فنية السيكودراما على يد العلم جاكوب مورينو سنة 1923، حيث أنه كان أول من نادى باستخدام التمثيل للتعامل مع الألم وتحقيق التوازن، وقد أنشأ مورينو عددا كبيراً من أساليب السيكودراما لمساعدة المسترشدين أن يصبحوا أكثر استبصاراً بذاتهم، واستخدم عدة أساليب كالتخيل الإبداعي للمسترشدين لمواقف حياتية متعددة سارة، أو حزينة، أومحايدة ليصبحوا أكثر تلقائية، واستخدم كذلك السيكودراما الفردية أو المونودراما Mono-drama ليلعب المسترشدون بشكل فردي جميع أدوار حياتهم ثم يتم تبديلها مع الآخرين (Gladding, 1992).

ومن خلال تتبع التعريفات المختلفة الموضوعة بشأن السيكودراما يرى سليمان (1994) أن جميع هذه التعريفات تتلخص في عدة نقاط أساسية منها: أنها شكلا من أشكال العلاج النفسي الجماعي حيث يتيح للفرد أن يعبر عن إنفعالاته، ومواجهة صراعاته العميقة في بيئة تشعره بالأمان، فمن خلال التمثيل تكون التلقائية هي الصفة المميزة لهذا الأداء، حيث تجمع فنية السيكودراما ما بين التنفيس الإنفعالي والإسقاط في ذات الوقت. وكذلك يعتبر في حقيقته خليطاً بين الواقع والخيال خاصة عند استخدامه في اللعب، ويعطي جوانب ابداعية فيما يتعلق بالعلاقات الإجتماعية (إسماعيل، 1986).

وتتيح السيكودراما الفرصة للفرد ليجرب مواقف الحياة المختلفة، محاولاً وضع حلولٍ للتكيف معها، وتساعد هذه الفنية على زيادة مهارة الفرد في التعامل مع الشخصيات المختلفة من خلال تفحص شخصيات من يشاركه ليصبح أكثر قدرة على التعامل معها ومع نفسه دون شك، حيث يتعرف على قدراته ومواهبه وبذلك ينمي نفسه ويثق بها أكثر (العناني، 1993).

التعاطف Empathy:

ويقصد به القدرة على معايشة الآخر وإدراك العالم من خلال وجهة نظره والإستجابة المتفهمة الحساسة لمشكلات واحتياجات ومشاعر الآخرين (إبراهيم، وعسكر، 1999).

ويرى بعض العلماء أن التعاطف يشمل كيفية إدراك وجهة نظر الأخرين ورؤية وجهة نظر الآخرين والمشاركة والإنتظار والمساهمة في الجماعات (Elias &Clabby, 1992).

ويرى آخرون أن التعاطف خاصية إنسانية إلى حد كبير وتعني شعور الفرد بالحالات الأنفعالية التي تجري في فرد آخر عند إدراكه لهذه الحالات وهذه المشاركة التعاطفية تزيد بازدياد الرابطة الإجتماعية، وتعتبر عاملاً أساسياً في تقوية الروابط الإجتماعية (القوصي، 1975).
ويرى فوبس (Fobes, 1990)، أن مهارة المشاركة الوجدانية مع الجماعة تعد من المهارات اللازمة والهامة لممارسة التعامل الإيجابي في الجماعات.

وجدير بالذكر أن عملية الاستبصار بالذات لها الأثر الكبير في تحديد كم ونوع المشاركة من جانب الفرد، وقد أوضح بعض العلماء أنه لن يكون اكشاف مصادر الثراء الذاتي في الذات أو اكشاف الذات بصفة عامة إلا من خلال العمل، ومن خلال الإيجابية، ومن خلال واقع الحياة، ومخالطتها ومعاناتها بعمق، وتأمل، وبتنويع الأنشطة وتوسيع التفاعل، وتعدد مواقع اللقاء مع الحياة، يكون استبصار الذات وما فيها من مصادر وإمكانات قابلة للإثراء النفسي الذاتي (عثمان، 1986).

ويقترح ابراهيم (1984)، أن تقوم المدرسة بدورها بأن تتجه المناهج نحو تنمية الحساسية الإجتماعية وذلك حتى يستطيع الطلبة أن يتعرفوا على طبيعة القوى الإجتماعية وعمليات الصراع والتفاعل بينها لإكسابهم رؤىً واضحة تعينهم على ممارسة تفاعلهم هذا.

التعلم بالنمذجة Modeling:

يعتبر بندورا (Bandura, 1986)، أن جميع الأفراد وخاصة الأطفال يكتسبوا عدداً من السلوكيات من خلال مراقبة سلوك الآخرين وتلقيدهم، ويرى أن هناك أثاراً للتغير السلوكي في الأطفال وهذا يعتمد على من يعتبره الأطفال قدوة لهم كالوالدين، والمعلمين، والأصدقاء، والمشاهير.
وتتمثل آثار القدوة بأن الأطفال ينقلون منها أو عنها استجابة من نوع جديد لم يكن قد سبق أن دخلت من قبل في رصيدهم السلوكي على الإطلاق، وعندما تكتمل عملية هضم السلوك "النموذج" وممارسته بشكل طبيعي تكون هنا عملية المحاكاة (تشايلد، 1983).
وقد قدم بندورا Bandura في مككّوي McCoy (1990)، أربع عمليات للمكونات الأساسية للتعلم بالملاحظة حيث تتضمن: الإنتباه، ويقصد به إستكشاف وإدراك الأنشطة المنمذجة، وعملية

التذكر ويقصد به الخبرات والرموز، وعملية الإنتاج ويقصد بها تنظيم المهارات المعرفية للتعلم في أشكال جديدة للإستجابة، وأخيراً الدافعية وتعني إكتساب عن قصد أو دون قصد إستخدام السلوكيات المكتسبة بالملاحظة.

ويعتبر كوفكا Koffka في سويف (1994)، أن كثيراً مما يتعلمه الأفراد يتعلموه عن طريق المحاكاة القائمة على تفهم النماذج، وهذا ينطبق على الأفراد والراشدين خاصة فيما يتعلق بتعلمهم للمهارات الحركية والتعبيرية.

وتشير نتائج البحوث التي تمت في مجال نظرية التعلم إلى أن ظواهر التعلم التي تنتج عن الخبرات المباشرة تتم في ضوء التعلم بالعِبَر، أي من خلال مشاهدة سلوك شخص آخر وما يترتب على هذا السلوك، وتتأثر عملية الإقتداء بعدة عوامل كالجنس، والسن، ومستوى التعليم، وسمات الشخصية، وكذلك على النتائج المترتبة على سلوك النموذج أو القدوة ودافعية الفرد والتعليمات المثيرة لهذه الدافعية في تغيير اتجاهات وقيم الفرد (خليفة، 1992).

وعن طريق ملاحظة الأطفال لسلوك الآخرين فإنهم يصوغون أفكاراً عن كيفية أداء السلوكيات الجديدة، حيث تكون هذه المعلومات بمثابة مرشدٍ موجهٍ لهم. وبصفة عامة فإن لدى الأطفال القدرة على برمجة نسخة مطابقة عالية المستوى من الصورة الأصلية لسلوك النموذج (McCoy, 1990).

ولأن الإتجاهات والقيم عادات سلوكية، فلابد من رسم طريق واضح للمدرسة تستطيع من خلاله تنمية هذه العادات السلوكية عند أبنائها، وأول هذه الطرق هي القدوة، مما يجعل المدرس نموذجاً لطلابه في اتجاهاته وقيمه لا بالقول فحسب (صالح، 1972).

لغة الأنا I Language:

تعتبر لغة الأنا واحدة من أهم الأساليب المستخدمة في العلاج عند الجشطالت للدلالة على تحمل الفرد المسئولية تجاه أفعاله، وأقواله، ومشاعره، وليس من خلال إسقاط ما بنفسه على الآخرين، حيث هنا لا يتم استخدام صيغة أنت، أو هم، بل استبدالها بأنا أشعر، أو أفكر، أو أعتقد، كشكل من أشكال تحمل المسؤولية (سري، 1990).

وتستخدم لغة الأنا بشكل واضح في عملية الإصغاء خاصة عند إعادة صياغة الأفكار والوقائع الأساسية كقول مثلاً للطرف الآخر: "هل أنا محق بأنك ترغب أن أثق بك أكثر؟" فالمسؤولية هنا على الطرف الأول (سلامة، 2002).

ويعتقد أصحاب توجه التواصل اللاعنيف أنه بإمكاننا أن نكون مسؤولين عن نوايانا (ماذا نريد أن يحدث)، وعن أعمالنا فقط، وليس عن مشاعر الآخرين، فهذا الأسلوب يفضل المشاركة من خلال الإهتمام والفهم، كقول: أنا أتأمل، أنا أشعر، أنا أحتاج، أنا أطلب. فعند التعبير بصراحة يتم القول مثلاً: عندما أرى أو أسمع... فإنني أشعر... لأنني احتجت إلى ...أو: (أنا) شعرت بخيبة أمل عندما لم تأت أمس لأنني شعرت بحاجة إلى محادثتك حول أمور تضايقني... (جبارين، 2002). فمن خلال لغة الأنا ومن خلال تمارين معينة فإن الفرد يقر علانية أمام المجموعة بمسؤولية عن أقواله وأفعاله ومشاعره التي يفصح عنها للمجموعة والمرشد حتى يدركها ويعالجها (حافظ،1981).

تمرين استرخاء Relaxation Exercise:

تعتبر تمارين الإسترخاء من أهم الأساليب التي تستعمل لمساعدة المسترشدين في تخفيض مستوى غضبهم والتقليل من مستوى انفعالاتهم، حيث يجب أن تُقرأ أو تُردد تعليمات تمرين الإسترخاء على المسترشدين بنبرة ونغمة هادئة، وبطيئة، وثابتة، ويتم التوقف خلال عدد من الثواني (الزيود، 1998).

والاسترخاء يعني عكس حالة التوتر والغضب والضغط النفسي، بمعنى التحول من حالة التوتر والغضب إلى حالة الهدوء والسكينة، أي أنه وسيلة طبيعية لتهدئة النفس المضطربة. وبما أن التوتر وعدم الاستقرار من أبرز أعراض القلق وهما سلوكان متعلم ان (مكتسب ان) فإن الاسترخاء يؤدي إلى استجابة معاكسة مما يعني أهميته في تخفيف ذلك السلوك . والاسترخاء العميق ذو شقين (عقلي نفسي) ، وعضلي(الحسيني، 1999) :

العقلي النفسي:

يعتمد على التخيل الإيحائي الإيجابي، حيث يتدرب المسترشد بمساعدة المرشد على تخيل صور

عقلية جميلة مريحة ومتحركة (يكون لها ارتباط بالموضوع المستهدف) تحول دون سيطرة الأفكار المثيرة للقلق وتمنع استجابته (الحسيني، 1999).

العضلي:

عبارة عن تمرينات تشبه التدريبات الرياضية البدنية حيث يملي المرشد على المسترشد تعليمات الاسترخاء بصوت هادئ، مبتدءاً بطلب الاستلقاء على الظهر وإغماض العينين في مكان مريح ثم يبدأ بتنفس عميق ، ثم إرخاء مجموعة صغيرة من العضلات من الجسم (تبدأ من أصابع اليد) ، ويكون أثناء ذلك مركزا انتباهه على فكرة معينة ذات دلالة مساندة للغرض العلاجي حتى يتم ارتخاء ذلك الجزء وهكذا بقية أجزاء الجسم حتى يتم الاسترخاء الكامل لكل الجسم . إن الاسترخاء العميق بشقيه العقلي النفسي والعضلي يخفف القلق ويبعث النشاط والحيوية وتعلّم السيطرة على عملية التنفس للاحتفاظ بالطاقة اللازمة والضرورية لأجسام وعقول المسترشدين . إلا أن هذه العملية تتطلب تدريبا ومهارات خاصة يجب أن يتدرب عليها المرشدون بشكل جيد (الحسيني، 1999، السباعي وعبد الرحيم، 1991) .

وتساعد تمارين الاسترخاء وبالتحديد التي يُستخدم بها التنفس العميق المصاحب لتمرين الاسترخاء العضلي على التقليل من توتر العضلات والخفض من عدد ضربات القلب والتنفس واستهلاك الأكسجين وزيادة قوة مقاومة الجلد، وكذلك تساعد هذه التمارين على التحكم بردود فعل الشخص الذي يواكب على هذا التمرين بالأضافة إلى مساعدته على التفكير بشكل أوضح (Davis, 2000).

وقد وجدت بعض الدراسات أن تمارين الأسترخاء والتأمل تساعد في خفض ضغط الدم المميت والذي أصبح يستخدم في بعض المشافي بدلاً من العقاقير أو الحمية الغذائية (WNBC.com. 2004).

ومن خطوات تمارين الاسترخاء التي ممكن اتباعها كما جاءت في ديفز(Davis, 2000):

- إجلس براحة وهدوء.
- أغمض عينيك.
- ابدأ من عضلات يديك (من الأصابع إلى الساعد)، ثم الوجه والرقبة، ثم الصدر والمعدة، ثم الظهر، وبعدها الرجلين، واحدة بعد الأخرى عن طريق شد كل عضلة على حدة مع التنفس العميق.
- ركز انتباهك على تنفسك.
- تنفس بعمق: شهيق مع شد العضلة ثم الزفير مع ارخاءها. قم بِعدّ المرات التي تتنفس بها عند إخراج الزفير، فهذا يساعدك على ابقاء تركيزك الداخلى وتجنب التشويش.
- قم بهذا التمرين لمدة ما بين 10-12 دقيقة يومياً.

2.2 ثانيا: الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات التي أجريت فاعلية بعض البرامج على تطوير المهارات الحياتية للطلبة من جهة وعلاقتها بخفض السلوك العدائي لديهم من جهة ثانية، وستتناول الباحثة بعضاً من هذه الدراسات بحسب الآتي:

١.٢.٢ دراسات عربية:

قامت **جقمان، وعبدالله، وأبوصفية، وشامية (2002)، بدراسة حول التعلم المدرسي في مرمى النيران: الطلبة الفلسطينيون يتعلمون في بيئة أشبه بأوضاع الحرب** ، والتي اعتبرت دراسة حالة توضح تفاصيل الأضرار الإنسانية التي حدثت في البيئة المدرسية خلال العام الدراسي (2001 – 2002) وتبين مدى الأثر النفسي ــ الاجتماعي والصحي للحرب على المجتمع المدرسي، بما في ذلك الطلبة والمعلمين والأهالي، شملت كافة المدارس العاملة في بلدات رام الله والبيرة وبيتونيا، والبالغ عددها 48 مدرسة ، وتم استخدام استمارة/مقابلة واحدة لكل مدرسة، وقد تبين أن 28 مدرسة (58%) لم تتعرض بشكل مباشر لنيران الجيش الإسرائيلي، والعشرين الباقية (42%) تعرضت للنار بشكل مباشر. و (10) مدارس تعرضت لإطلاق نار في أوقات الدوام وأثناء تواجد الطلبة فيها، فيما تعرضت المدارس الأخرى لإطلاق النار بعد انتهاء ساعات الدوام المدرسي. وكان هذا مؤشراً للتعرض لأحداث صادمة عند الطلبة من خلال (التعرض لإطلاق النار، والقصف، والمواجهات خارج المدرسة، واقتحام المدارس أو احتلالها). وكانت مدارس بيتونيا الأكثر تعرضاً لهذه الأحداث، لوجود بيتونيا على مقربة شديدة من معسكر للجيش الإسرائيلي، وارتباطها بالطريق الموصل من القدس وتل أبيب إلى رام الله والذي يقسم بيتونيا إلى قسمين، وكانت مدارس الذكور أكثر تعرضاً للاعتداء قياساً بمدارس الإناث أو حتى المدارس المختلطة، وأشارت كافة المدارس إلى حدوث انخفاض ملموس في التحصيل الأكاديمي مع نهاية العام الدراسي، مع الإشارة إلى أن الأحداث الصادمة في المدرسة والمنزل كانت السبب وراء ذلك، وعندما طلب من المدراء والمعلمين الإجابة على سؤال حول أثر هذه الأحداث على صحة الأطفال النفسية، أشاروا إلى تأذي عدد من الطلبة بشكل واضح، إذ سادت حالتهم النفسية مشاعر الخوف والشعور بأن سلامتهم البدنية في خطر ، وظهور حالات من البكاء المتواصل دون وجود سبب مباشر أو ظاهر، والبكاء في الليل، ونوبات صراخ غير واضحة السبب، وتبول لاإرادي، ومستوى عال على غير العادة من النشاط المفرط، وحدوث زيادة ملموسة في السلوكيات العنيفة بين الطلبة في نصف المدارس، وتزايد الصعوبة في التعامل مع الطلبة داخل وخارج غرفة الصف، للزيادة في ممارسة الألعاب العنيفة، والعراك الدائم، والسباب، والضرب مما يوحي بأن التعرض المتزايد للعنف يزيد من السلوك العنيف.

وقام **المخلافي (1998)، بدراسة العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات الديمغرافية**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك - العدواني وستة أنماط من القيم هي: القيم الدينية، والقيم المعرفية، والقيم الاجتماعية، والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية، والقيم السياسية، ومعرفة مدى تأثر هذه العلاقة– إن وجدت– بعدد من المتغيرات الديمغرافية

وهي :الجنس، والتخصص، ومكان الإقامة، والمعدل التراكمي، والمستوى الأكاديمي، من خلال معرفة مدى اختلاف العلاقة باختلاف فئات هذه المتغيرات، سعياً للإجابة عن السؤالين التاليين:

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والقيم بأنماطها الستة: الدينية، والمعرفية، والاجتماعية، والجمالية، والإقتصادية، والسياسية؟

هل تختلف العلاقة بين السلوك العدواني والقيم بأنماطها الستة باختلاف كل من الجنس (ذكور- إناث)، أو التخصص (علمي- أدبي)، أومكان الإقامة (قرية- مدينة)، أو المعدل التراكمي (عالي- منخفض)، أو المستوى الأكاديمي (أولى- ثانية- ثالثة- رابعة).

ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداتي قياس إحداهما لقياس السلوك العدواني والأخرى لقياس القيم الست على عينة مكونة من (669) طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك البالغ عددهم (12713) طالبا وطالبة وقد كشفت النتائج باستخدام معامل ارتباط بيرسون عن:

وجود ارتباط سالب ودال إحصائيا بين السلوك العدواني والقيم الدينية (0,20-، ش= 0,001).

وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين السلوك العدواني والقيم السياسية (0,18، ش= 0,001).

-

عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين السلوك العدواني وكل من القيم المعرفية، والقيم الاجتماعية والقيم الجمالية، والقيم الاقتصادية.

وقام **مرزوق (1981)**، بدراسة عن **العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، وكانت افتراضات الدراسة كالآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ الثانوي العام والثانوي التجاري في كل من المتغيرات التالية: المسؤولية الاجتماعية، والإعتماد على النفس، والإعتراف بالمستويات الإجتماعية، وإكتساب المهارات الإجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقة في البيئة المحلية.

توجد علاقة ذات دلالة أحصائية بين المسؤولية الإجتماعية والإعتماد على النفس لدى كل من تلاميذ الثانوي العام والتجاري.

توجد علاقة ذات دلالة أحصائية بين المسؤولية الإجتماعية وكل من متغير الإحساس بالقيمة الذاتية، والشعور بالحرية، والشعور بالإنتماء، والتحرر من الميل للإنفراد، والخلو من الأعراض العصابية، والتوافق الشخصي، والإعتراف بالمستويات الإجتماعية، وإكتساب المهارات الإجتماعية، والتحرر من الميول المضادة للمجتمع، والعلاقات الأسرية، والعلاقات في البيئة المحلية، والتوافق الإجتماعي، والتوافق العام لدى تلاميذ الثانوي العام والتجاري.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المسؤولية الإجتماعية والعلاقات في المدرسة لدى عينة الثانوي التجاري بينما لا توجد علاقة دالة لدى تلاميذ الثانوي العام.

تكونت عينة الدراسة من 142 طالبا من الصف الأول ثانوي العام، و 116 طالبا من الصف الأول ثانوي التجاري، وتم تطبيق مقياس المسؤولية الإجتماعية عليهم، واختبار الشخصية للمرحلة الإعدادية والثانوية، وأسفرت نتائج الدراسة عن تحقيق صحة الفرضين الأول والثالث فقط.

٢.٢.٢ دراسات أجنبية:

قام ويب، و برجمان، وشامبيل (Webb, Brigman, &Campbell, 2005)، بدراسة حول ارتباط مرشدي المدارس بتفوق الطلبة: مهارات تفوق الطلبة الأكاديمية والتنافس الإجتماعي للطلبة . هدفت الدراسة إلى تحسين ودعم الطلبة من الناحيتين الأكاديمية والإجتماعية في المدارس الإبتدائية والمتوسطة في ولاية فلوريدا الأمريكية، وقد تكون مجتمع الدراسة من المدارس الابتدائية والمتوسطة لهذه الولاية، وقد تم اختيار عينة مكونة من 418 طالب وطالبة من الصف الخامس حتى التاسع موزعين على 20 مدرسة ممن كانت معدلاتهم تقع بين 25% و60% في الرياضيات والقواعد. وقد تركزت هذه الدراسة حول إلحاق الطلبة بثلاثة مهارات هي 1- مهارات معرفية مثل: وضع الأهداف، وعمليات المراقبة، ومهارات التذكر، 2-مهارات اجتماعية مثل: المهارات البين شخصية، مهارات حل المشكلات، الإصغاء، والعمل الجماعي، 3- مهارات إدارة الذات، الدافعية، والغضب.

استخدم الباحثون مقياسين الأول لقياس التنائج الأكاديمية للطلبة من قراءة ورياضيات، والثاني لقياس السلوك، حيث جرت التعبئة القبلية في شهر أذار عام 2002 والتعبئة البعدية بعد سنة من ذلك التاريخ، و قد وجدت الدراسة أن تدخل المرشدين ساعد على ارتفاع نتائج الطلبة التعليمية، وأحدثت تغييراً ملحوظاً في مهارة إتخاذ القرار، فقد ارتفعت معدلاتهم لتصبح في الرياضيات 85%، وفي القراءة 75%، وفي السلوك 72%.

كما قام **ليوزر، وبيلي، وبنسون، ودين (Loeser, Bailey, Benson, &Deen, 2004)، بدراسة لقياس فاعلية المشاركين الصغار: تبني أداة لمهارات حياتية لاستخدامها مع طلبة صفوف الثالث إلى الخامس الأساسي.** هدفت الدراسة إلى تهيئة طلبة الصفوف الثالث إلى الخامس الأساسي في ضاحية مونتانا في ولاية واشنطن للإشتراك في مخيم للقادة الصغار، وقد تابع هذة الدارسة طاقم من جامعة واشنطن حيث حدد الطاقم ثماني مهارات حياتية من المهارات الحياتية الخاصة بهذا النموذج والتي تم تطبيقها فيما سبق على طلبة الصف السادس فما فوق والتي أسفرت نتائجه عن فاعلية هذا البرنامج، وهذه المهارات هي: مهارة إتخاذ القرار، ومهارة الحكمة في استخدام المراجع المختلفة، ومهارة التواصل، ومهارة تقبل الاختلافات، ومهارة القيادة،

ومهارة التسوق الناجح، ومهارة الإختيار الصحي، ومهارة المسؤولية الشخصية. وتم تطبيق البرنامج مع عينة مكونة من 67 طفلاً لمدة أربعة أيام خلال صيف 2002 وقياس فاعلية البرنامج من خلال مقياس المهارات الحياتية المطبق سابقاً على الصف السادس فما فوق بعد إجراء التعديلات اللازمة عليه من قبل طاقم من المختصين، وقد وجدت هذه الدراسة فعالية هذا البرنامج إلى حد كبير من خلال ملاحظة التغير الإيجابي في أفعال وردود أفعال الطلبة. بالإضافة إلى تأهل 97% من الطلبة المشتركين في البرنامج إلى الإشتراك في المخيم.

وقد سعت دراسة **بوتفن، وجريفن، وبول، ومكولاي (Botvin, Griffin, Paul, Macaulay, 2003) للوقاية من الدخان والكحول لطلبة المرحلة الأساسية باستخدام المهارات الحياتية** . تكون مجتمع الدراسة الصف الثالث حتى السادس الأساسي، حيث احتوت عينة الدراسة على (1090) طالباً وطالبة من إلى (9) مدارس بعينة مكونة من (426) طالب/ة كمجموعة ضابطة، و(11) مدرسة بعينة مكونة من (664) طالب/ة غير مطبق بها البرنامج. تم تحليل البيانات من خلال المستوى الفردي والمستوى المدرسي، المستوى الفردي تضمن: الجنس، والعِرق، وبنية العائلة، وقد أظهر الطلبة الملتحقين بالبرنامج انخفاضاً في نسبة تدخينهم عن السنة السابقة، وارتفاع في اتجاهاتهم ضد تعاطي الكحول، وزيادة في المهارات المعرفية، وارتفاع في تقديرهم لذواتهم مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة. أما المستوى المدرسي فأظهرأن معدل التدخين إنخفض بنسبة 61%، ومعدل تناول الكحول انخفض بنسبة 25%، مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأما **ترودیو، وسبوث، وليليهوج، وريدموند، وويكراما (Trudeau, Spoth, Lillehoj, Redmond, Wickrama, 2003)** فكانت دراستهم **عن آثار التدخل الوقائي للمراهقين على المبادئة، والتوقعات، والرفض المتعمد** . وهدفت إلى التقليل من عدد الطلبة المدمنين من خلال تدريبهم على أساليب جديدة ايجابية لحياتهم حيث تم إختيار عينة مقصودة مكونة من 847 طالب/ة من طلبة المدارس للمرحلة المتوسطة من المدمنين على الكحول، والدخان، والمارجوانا (الحشيش) حيث تم إلحاقهم بالبرنامج الإرشادي الوقائي لمدة أربعة سنوات، من عام 1996 إلى 2000م، وقد عمل هذا التدخل على تقليل التوقعات السلبية عند الطلبة، واستخدامهم للرفض المتعمد، وقد ظهرت فروقات في النسب بين الجنسين، بينما كان الأثر متقارب بين الجنسين في ارتفاع المبادئة والمسؤولية عند الذكور والإناث.

وأما دراسة **روبين، وتشان، وثوماس (Rubin, Chan, Thomas,2003) فكانت بعنوان تحديد الإختلافات في المهارات الحياتية ونوعية نتائج الحياة من خدمات التأهيل – تحديد نتائج التأهيل.** وقد فحصت هذه الدراسة عاملين: المهارات الحياتية المستعملة يوميا، ونوعية الحياة المتكيفة. تكونت العينة من (2000) شخص تتراوح أعمارهم بين 30- 50-70 سنة من دولة بريطانيا، والمهارات هي: مهارات الإعتناء بالذات، مهارات التجول، مهارات الإتصال، مهارات الإدارة الصحية، مهارات البحث عن وظيفة، مهارات التكيف المهني. وأما نوعية الحياة فقد تضمنت: التكيف الجسدي، التكيف النفسي، التكيف الإجتماعي، التطور المهني، والتكيف المادي. وكانت عملية القياس تعتمد على التقييم الذاتي من خلال توظيف المهارات الحياتية في نوعية حياة متكيفة للفرد ذاته، وقد عملت مراكز التأهيل على زيادة نسبة المهارات الحياتية المستخدمة و هذا أثر بشكل مباشر على زيادة اعتماد الفرد على نفسه بشكل كبير جداً، وتقدير الفرد لذاته، وقد أصبحت حياة الأفراد أكثر ايجابية بنوعيتها وبإدراكهم لها، وبرضاهم الداخلي عنها.

وأجرى **زولينجر وآخرين (Zollinger, T. W, 2003)** دراسة عن **فاعلية تدريب منهاج المهارات الحياتية على الطلبة المدخنين في المرحلة المدرسية المتوسطة في مدينة ماريون الهندية .** ركزت هذه المهارات على الناحية المعرفية، والسلوكية، والقدرة على اتخاذ قرارات حياتية جيدة. استمرت هذه الدراسة من سنة 1997 إلى سنة 2000، حيث تم التركيز على طلبة الصف السادس حتى الثامن الأساسي، وتضمنت عينة الدراسة 1598 طالب/ة مدمنٍ على التدخين، وتم مقارنة سلوكهم وأفكارهم، واتجاهاتهم مع عينة ضابطة لم يطبق عليها البرنامج وكانت النتيجة أن 12,5% من الطلبة الملتحقين ببرنامج المهارات الحياتية استمروا بالتدخين، وأقل من هذه النسبة كانوا يدخنوا بشكل متقطع وقليل جداً، والنسبة الباقية عزفت عن التدخين واستمرت بذلك وكانت ترفض التدخين عندما يُعرض عليها ذلك، وقد أصبح الطلبة الملتحقين بهذا البرنامج أكثر معرفة بأهمية صحتهم وأثر التدخين عليها، والجدير بالذكر أنه ظهرت هناك اختلافات بتأثير البرنامج بين الإناث والذكور، وكذلك بين الطلبة السود والبيض.

وقد قامت **ماكيكا (Macheca, 2000) بتصميم منهاج (AVB) Aggressors, Victims, and Bystanders أي المعتدون، والضحايا، والمشاهدون،** والمكون من (12) جلسة، لاستخدامه مع طلبة الصف السادس إلى التاسع الأساسي، والذي يهدف إلى وقاية أو تخفيض العدائية من خلال لعب الأدوار وتبادل الأدوار كلعبهم مرة لدور الشخص العدائي ثم بعدها دور الضحية ثم دور الشخص المُلاحظ. وقد تضمنت هذه الدراسة الوقائية التدخلية (237) طالب وطالبة في (23) شعبة من الصف السادس حتى التاسع الأساسي في مدارس وجدت في منتصف المدن الأمريكية.

وكانت النتائج هذا البرنامج ايجابية بحيث تتطورت مهارة حل المشكلات عند الطلبة، وانخفضت عدائيتهم الجسدية واللفظية والتي كانت أسلوب لحل مشاكلهم السابقة.

وتناول **جاشوهي (Gachuhi, 1999)** في دراسة لمنظمة اليونيسيف UNICEF في شرق وجنوب أفريقيا، تناول به موضوع **فعالية برنامج مهارات حياتية لتطوير هذه البلدان ووقايتها من فيروس نقص المناعة المكتسبة (الإيدز)**، وتم إدخال هذه المهارات –(مهارات حياتية نفس إجتماعية، السلوك الجنسي للمراهقين، مهارات الوقاية من الإيدز والحمل)– من خلال منهاج التربية الصحية والجسدية للمدارس الأساسية، ومن خلال منهاج الأحياء للمدراس الثانوية، وكان معلمي هذه المناهج هم المسؤولين عن إعطائها للطلبة كحصة أسبوعية، ومن هنا كانت نتائج هذه الدراسة وبعد استمرارها لعدة سنوات غير مؤكدة ولم تظهر الأثر المرجو وذلك لأن معلمي هذه المناهج لم يكونوا على المستوى اللازم من التدريب وغير مؤهلين للتعامل مع الأمور الحساسة والفورية التي تظهر في الحصة نفسها كما يقول الباحث حيث كان تركيزهم على المفاهيم وتعليمها من ناحية معرفية كمنهاج أحياء أو علوم لا أكثر، وكانت التوصيات بأن المرشدين النفسيين والأخصائيين الإجتماعيين هم الأكفئ لاستلام مثل هذه البرامج في المدارس والعمل على تطوير مهارات الطلبة في مختلف المراحل العمرية.

وفي دراسة طولية استمرت لمدة خمس سنوات من سنة 1988إلى 1992، قام **سكينكي (Schinke, 1994)** من جامعة كولومبيا بعمل أربعة مشاريع للمهارات الحياتية تحت عنوان "**آلة المليون دولار The Million Dollar Machine (MDM)** "، حيث تناولت المهارات الشخصية والاجتماعية متضمنة المسؤولية الاجتماعية، والمهارات البين شخصية، وأخذ القرار، ومهارات الرفض والتوكيد، والوعي بأضرار الإدمان. وكان المحور هو الفرد ومشاعره وأنه كائن له قيمة. واشتمل مجتمع الدراسة على أطفال من سن الروضة إلى السادس الأساسي، تم اختيار عَيّنة منهم مكونة من (850000) طفل من (25) ولاية مختلفة، وتم تصميم هذا البرنامج عن طريق أساليب مختلفة للتعلم كلعب الأدوار، والتعلم الجمعي، ومشاريع إبداعية، وأوراق عمل مطبوعة. وقد أظهرت نتائج الاختبارات المطبقة على الأطفال الفعالية المرتفعة لهذا البرنامج من خلال: إرتفاع نسبة تقدير الأطفال لأنفسهم وإحساسهم بالمسئولية، كما طورت لديهم المهارات الإجتماعية الإيجابية، والتفكير المعقد ومهارات أخذ القرار، وساعدتهم على وقاية أنفسهم من المخدرات أو أي إساءة لجسدهم، أعطتهم قوة كذلك لأخذ مبادرات إيجابية تجاه أنفسهم والعالم من حولهم.

وقامت **سوادنر (Swadener, 1988)، بدراسة التعليم في إتجاه السلام والمسؤولية الإجتماعية في سنوات المرحلة الأولى: دراسة حالة لمدرسة الفرندز.** حيث هدفت الدراسة

إلى معرفة الكيفية التي يتعلم بها أطفال مدرسة الفرندز بضاحية بوسطن الأمريكية من عمر 5-11سنة المفاهيم الإجتماعية واستراتيجة حل الصراع وحل المشكلات الإجتماعية وطرق تعزيز السلام. وقد استخدمت الباحثة شرائط الفيديو والمناقشات، وملاحظات المشرفين والمدرسين المتكررة عن تفاعل الأطفال. أوضحت نتائج هذه الدراسة عن أهمية خلق الجو المناسب والمنفتح والداعم والمشجع للأطفال ليعبروا عن ذاتهم وليقدروا الآخرين، وكذلك أهمية تدريبهم على حل المشكلات الإجتماعية واتخاذ القرار وأساليب التأمل، والإصغاء الجيد، وكانت هذه الدراسة مثالاً جيداً لإمكانية إحداث التعليم المبكر لمثل هذه المهارات.

تعليق:

من خلال الرجوع الى البحوث السابقة لوحظ –في حدود علم الباحثة– ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع المهارات الحياتية من جهة وتركيزها على دراسة العنف وأسبابه وأثر الحرب والأحتلال عليه خاصة الدراسات الفلسطينية، وأن معظم الدراسات الأجنبية تناولت قياس أنواع المهارات الحياتية الموجودة بين الطلبة من جهة أخرى، وأسباب العنف المدرسي ومدى شيوعه بين الطلبة، أو أساليب وقائية نظرية أكثر منها عملية مع أمثلة ملموسة ذات منهج متسلسل، وقد اشتركت دراسة كل من مرزوق (1981) ببعض من المتغيرات المستعملة في الدراس الحالية كالمسؤولية الإجتماعية، ودراسة Webb, Brigman, &Campbell (2005) كالمهارات البين شخصية المستخدمة رغم أن أثرها كان على الجانب الأكاديمي أكثر من السلوكي، ودراسة Loeser, Bailey, Benson, &Deen (2004) بالصفوف التي التحقت بالبرنامج وببعض من المهارات كاتخاذ القرار والمسؤولية، ودراسة Macheca (2000) والتي اشتركت الدراسة الحالية معها بخفض العنف وبأحد الفنيات المستخدمة وهو لعب الأدوار، بينما الدراسات الأجنبية المتبقية وبالرغم من استخدامها لبرنامج مهارات حياتية إلا أنها اختلفت في المرحلة العمرية المشاركة في البرنامج وفي هدف البرنامج، لعرضها أساليب تدخل وعلاج قد تكون لقضايا لا تنطبق على الأقل على المرحلة العمرية التي تناولتها هذه الدراسة كالايدز والكحول والمخدرات.

ومن هنا وفي ضوء ما تقدم، ترى الباحثة أن مجال التدخل الوقائي من خلال التوجيه الجمعي، المهاراتي، النفسي داخل غرفة الصف بشكل خاص ما زال بحاجة إلى بلورة أكثر واعداد أساليب دقيقة وفعالة للتدخل الوقائي ليكتسبها الطلبة كمهارات لحياتهم ككل، ولإيجاد بدائل للسلوك العدائي أو العنيف.

وقد جاءت هذه الدراسة كمحاولة للمساهمة في جسر الهوة التي دارت حولها مشكلة البحث.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة واجراءاتها

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

أداة الدراسة

صدق الأداة

ثبات الأداة

خطوات اجراء وتطبيق الدراسة

إجراءات تصحيح أدوات الدراسة

متغيرات الدراسة

المعالجة الاحصائية

الفصل الثالث

طريقة الدراسة واجراءاتها

تناول هذا الفصل وصفاً لمجتمع الدراسة والأدوات المستخدمة في الدراسة، كما تناول الإجراءات والطرق الإحصائية التي استخدمت في الحصول على نتائج الدراسة وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة

استندت الدراسة الحالية إلى المنهج التجريبي لغرض قياس فعالية البرنامج (مهارات حياتية) على الطلبة قبل وبعد تطبيقه.

2.3 مجتمع الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة الذي احتوى على الصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي في مدرسة الفرندز في رام الله والبالغ عددهم (230) طالباً وطالبة: 3شعب لكل صف، حيث كان عدد الطلاب الكلي (125) طالباً في مختلف الصفوف موزعين إلى (43) طالباً في لصف الرابع و(45) طالباً في الصف الخامس و(37) طالباً في الصف السادس الأساسي، وكان عدد الطالبات الكلي (105) موؤعين في مختلف الصفوف إلى (33) طالبة في الصف الرابع و(32) طالبة في الصف الخامس و(40) طالبة في الصف السادس الأساسي، ويوضح الجدول التالي مجتمع الدراسة بحسب الجنس والصف.

جدول رقم (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والصف.

الصف	ذكور		اناث		المجموع	
	نسبة	عدد	نسبة	عدد	نسبة	عدد
الصف الرابع	34.4	43	31.4	33	**32.3**	**76**
الصف الخامس	36.0	45	30.5	32	**34.0**	**77**
الصف السادس	29.6	37	38.1	40	**32.8**	**77**
المجموع	**100.0**	**125**	**100.0**	**105**	**100.0**	**230**

3.3 أداة الدراسة

قامت الباحثة بإعداد استبانتين الأولى للصفوف الرابع حتى السادس الأساسي، لقياس مدى امتلاك الطلبة لمهارات حياتية، حيث تكونت الاستبانة من أربع فقرات أساسية وهي المهارات البين شخصية والتي درجت العبارات (1– 31) للدلالة عليها، ثم المهارات الصفية والتي درجت العبارات (32– 42) للدلالة عليها، ومهارات التعامل مع الذات والتي درجت العبارات (43– 53) للدلالة عليها، وأخيراً مهارات المسؤولية والقرار والتي درجت العبارات (54– 64) للدلالة عليها (ملحق 1.7)، والإستبانة الثانية لقياس السلوك العنيف عند الطلبة والتي تكونت من ثلاث فقرات أساسية وهي ما يقوم به بعض الطلبة من عنف، وما أشاهده أو أسمعه من عنف، وما أقوم به من عنف وقد درج (19) عبارة للدلالة على نوع العنف المستخدم من عنف جسدي، أو لفظي، أو نفسي، حيث استُخدم مقياس ثلاثي الأبعاد لكل من الإستبانتين (ملحق 2.7).

وقامت الباحثة كذلك بإعداد وتطبيق برنامج المهارات الحياتية (ملحق 3.7) الذي تم إلحاق الطلبة به من خلال الأساليب والفنيات التي تم التطرق لها في تناول أدبيات الدراسة في الفصل الثاني.

4.3 صدق الأداة

تم تحديد صدق المقياس المستخدم –الاستبانة– بعرضها على مجموعة من المحكمين من جامعة القدس أو خارجها وتعديلها بناءً على توصياتهم وما يتناسب مع موضوع البحث حيث كان عدد المحكمين (14)، منهم (10) يحملون درجة الدكتوراة في تخصص التربية أو علم النفس، واثنان منهم يحملون درجة الماجستير في ذات التخصص، واثنان آخران يحملون درجة الماجستير في اللغة العربية (ملحق رقم5.7). وكذلك قام بعض من الأخصائيين بالإشراف على عمل الباحثة أثناء تطبيق البرنامج (ملحق 5.7).

وقد اتفق معظم المحكمين على أن يتم تقسيم الإستبانة الأولى إلى أربعة فقرات رئيسية يُدرج تحتهم الفقرات الفرعية، وكذلك حذف فقرتين منها لتكرارهما، واختصار بعض الفقرات الطويلة.

ثم تم عرض الاستبانتين على مجموعة صغيرة من الطلبة من نفس الفئة العمرية التي سيتم الحاقهم بالبرنامج (6 طلاب) للتأكد من مدى فهمهم للمصطلحات والألفاظ المستخدمة في الاستبانة، حيث تم اجراء بعض التعديلات المناسبة على الفقرات (3، 5، 61) من الإستبانة الأولى حيث تم استبدال مصطلح "ودية" بمصطلح "لطيفة"، والفقرة (4) حيث تم استبدال كلمة "المبادرة" بـــ "البدء"، وأما من الإستبانة الثانية فتم إضافة عبارة "كف على وجهي" و"ضربي شلوط" بجانب الفقرات (2، 3) على الترتيب لتفسيرها بشكل أبسط للأطفال، وأما عبارة "ابتزاز" في الفقرة (6) تم شرحها للطلبة مع إعطاء أمثلة عليها لعدم ايجاد عبارة بسيطة تفسرها للطلبة في هذه الصفوف.

5.3 ثبات الأداة

تم استخراج معامل ثبات المقياس المستخدم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث كانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (2.3) نتائج معادلة كرونباخ ألفا لبيان معامل ثبات الاستبانة

الأبعاد	قيمة ألفا
المهارات البين شخصية	0.93
المهارات الصفية	0.82
مهارات التعامل مع الذات	0.80
مهارات المسؤولية والقرار	0.80
الإستبانة الأولى المجموع الكلي "المهارات الحياتية"	**o.87**
يقوم به بعض الطلبة/ يتعرض الطلبة إلى	0.94
اشاهد او اسمع بعض الطلبة	0.95
اقوم بـِ	0.97
الإستبانة الثانية المجموع الكلي "السلوك العنيف"	**0.95**

يُظهِر الجدول السابق نتائج معادلة كرونباخ ألفا لبيان معامل ثبات الاستبانتين المستخدمتين في هذه الدراسة، حيث كان المجموع الكلي لقيمة ألفا لإستبانة المهارات الحياتية هو 0.87 فيما كان معامل ثبات الأبعاد بحسب التالي: المهارات البين شخصية كانت قيمة ألفا 0.93 وقد كانت أعلاها، والمهارات الصفية 0.82، ومهارات التعامل مع الذات 0.80، ومهارات المسؤولية والقرار 0.80، وأما المجموع الكلي للإستبانة الثانية (السلوك العنيف) فكانت قيمة ألفا 0.95 فيما كان معامل ثبات الأبعاد بحسب التالي: 0.94 لما يتعرض له الطلبة، و0.95 لما يشاهد أو يسمع الطلبة، و0.97 لما يقوم به الطلبة من عنف.

6.3 خطوات اجراء وتطبيق الدراسة

- بالتعاون مع جميع معلمي ومعلمات المدرسة تم تحديد أهم المهارات التي اعتقدوا أنها هامة لحياة الطلبة ولها تأثير على التقليل من السلوك العنيف عندهم.

- تم تحويل هذه المهارات والتي حصل إجماع عليها إلى مجموعة أنشطة وفعاليات على شكل تمارين أو ألعاب أو أوراق عمل – والتي أيضا تم تحكيمها_ (الخطة موجودة في الملحق رقم3.3) وتعطى للطلبة داخل غرفة الصف على شكل مجموعات صغيرة أو مجموعة كبيرة.
- تم صياغة هذه المهارات على شكل فقرات في الإستبانة الأولى، استبانة المهارات الحياتية والتي تكونت من جزئين:

- الجزء الأول: احتوى على المعلومات الأولية للطلبة كالجنس والصف.
- الجزء الثاني: احتوى على أربع فقرات أساسية وهي المهارات التي تم قياسها والعمل على تطويرها من مهارات بين شخصية، ومهارات صفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار. وقد اشتملت على 62 فقرة فرعية، ولكل فقرة مقياس ثلاثي الأبعاد: (دائماً، أحياناً، نادراً) أخذ القيم (3، 2، 1) على التوالي.

- كذلك قامت الباحثة بصياغة استبانة _تقيس السلوك العدائي عند الطلبة_ الإستبانة الثانية، والتي اشتملت على 3 فقرات أساسية وهي: ما يقوم به الطلبة الآخرين من عنف تجاهي، وما أسمع أوأشاهد من عنف، ومأقوم به من عنف. وكان لكل فقرة أساسية 19 فقرة فرعية تقيس أنواع العنف: الجسدي، والنفسي، واللفظي، لمقياس ثلاثي الأبعاد أيضاً (لا يحدث إطلاقاً، يحدث أحياناً، يحدث كثيراً) أخذ القيم (3، 2، 1) على التوالي.

– بعد أن تم التأكد من صدق الاستبانة وثباتها تم الآتي:

- تعبئة الإستبانتان من الطلبة خلال حصة صفية (45 دقيقة) بعد توضيح كيفية تعبئتها وقراءة الفقرات لهم من قبل الباحثة في منتصف السنة الدراسية 2005/2004 (شهر كانون ثاني 2005).
- تم الحاق الطلبة بالبرنامج المقترح من خلال حصة أسبوعية صفية (45 دقيقة) احتوت على 14 طالب/ة لكل لقاء، وكان كل لقاء يحقق هدف أو هدفين من الخطة المقترحة، وقد أدخل تعديل طفيف على الخطة بناء على طلب وحاجة الطلبة لمناقشة موضوع طارئ حدث في المدرسة (وفاة أحد الطلبة)، حيث كان عدد اللقاءات (16) لقاء.
- كانت هذه المهارات الحياتية على شكل فعاليات أعطيت للطلبة داخل الصف كمجموعات صغيرة (2–4 طلبة في المجموعة) أو مجموعة كبيرة (14 طالب وطالبة) بهدف جَسر الفجوة بين الناحية الأكاديمة والحياتية للطلبة، وهذه المهارات هي: المهارات البين شخصية،

المهارات الصفية، مهارات التعامل مع الذات، مهارات الاستقلالية وأخذ القرار. حيث تم التركيز على الناحية الشعورية، والانفعالية، والسلوكية وموضوع العدائية بين الطلبة.

- بعد أن تم الحاق الطلبة بالبرنامج المقترح (مهارات حياتية) تم تعبئة نفس الاستبانتين المرفقتين معاً مرة ثانية في نهاية العام الدراسي 2006/2005 (شهر أيار 2005)، أي أن البرنامج استمر لمدة (5) أشهر.
- ثم تم تفريغ البيانات لمعالجتها احصائياً.

7.3 إجراءات تصحيح أدوات الدراسة

كان عدد الإستبانات الصالحة للدراسة (229) من اصل (235) إستبانة، حيث أسقطت (6) إستبانات لعدم إكتمال الإجابات فيها. وتم تصحيح الاستبانتان على النحو التالي:

- تم اجراء عملية احتساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل فقرة أساسية للإستبانتين قبل وبعد تطبيق البرنامج، وذلك لأن الدراسة هي دراسة مجتمع وبالتالي فإن النتائج تعتبر حقيقية.

8.3 متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة كانت:

الصف وله ثلاثة مستويات: الرابع الأساسي، والخامس الأساسي، والسادس الأساسي.
الجنس وله مستويان: ذكر وأنثى.

أما المتغيرات التابعة فكانت:

مدى إكتساب الطلبة للـــ: (المهارات البين شخصية، المهارات الصفية، مهارات التعامل مع الذات، مهارات المسؤولية والقرار).
أنواع العنف: نسبة وجود السلوك العدائي عند الطلبة من عنف (جسدي، لفظي، نفسي)، ولكل نوع ثلاثة متغيرات تابعة: (ما يتعرض له الطلبة، وما يشاهده أو يسمعه الطلبة، وما يقوم به الطلبة من عنف).

9.3 المعالجة الاحصائية

- تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS للعلوم الاجتماعية.
- معامل ارتباط كرونباخ ألفا Cronbach لحساب ثبات الأداة المستخدمة.
- النسب المئوية والمتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس
النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لمهارات حياتية على تطوير هذه المهارات وخفض السلوك العنيف عند طلبة الصف الرابع إلى السادس الأساسي.
وقد عُرضت نتائج هذه الدراسة حسب الترتيب التالي:

1.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

" ما أثر البرنامج التدريبي (مهارات حياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات الصفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟".

جدول رقم (1.4) نتائج متوسطات المهارات الحياتية المستخدمة وقبل وبعد تطبيق البرنامج.

المتغيرات: المهارات الحياتية	الإنحراف المعياري		المتوسط الحسابي	
	قبل	بعد	قبل	بعد
المهارات البين شخصية	0.50	0.51	2.2	2.5
المهارات الصفية	0.53	0.51	2.3	2.6
مهارات التعامل مع الذات	0.45	0.52	2.1	2.3
مهارات المسؤولية والقرار	0.48	0.51	2.2	2.4

يُظهر الجدول السابق وجود تشتتٍ في الإنحراف المعياري قبل تطبيق البرنامج، بينما يظهر وجود تقاربٍ بعد التطبيق.
وأما المتوسطات الحسابية للمهارات المستخدمة فكانت كما يلي:

- المهارات البين شخصية قبل تطبيق البرنامج هو (2.2)، بينما أصبح بعد التطبيق (2.5).
- المهارات الصفية (2.3) قبل التطبيق، و(2.6) بعده، حيث كانت هذه أعلى المتوسطات.
- مهارات التعامل مع الذات (2.1) قبل التطبيق، و(2.3) بعده، وكانت هذه أقل المتوسطات.
- مهارات المسؤولية والقرار (2.2) قبل التطبيق، و(2.4) كان المتوسط بعد تطبيق البرنامج.

2.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

"هل توجد فروق بين أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج؟"

والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لأنواع العنف المختلفة:

جدول رقم (2.4) نتائج متوسطات أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج.

المتغيرات (أنواع العنف)		قبلي		بعدي	
		المتوسط الحسابي	*الانحراف المعياري*	*المتوسط الحسابي*	*الانحراف المعياري*
ما أتعرض له من عنف من الطلبة الآخرين.	جسدي	2.4	0.70	2.5	0.52
	لفظي	2.2	0.70	2.3	0.58
	نفسي	2.5	0.69	2.6	0.52
	المجموع الكلي	2.4	0.59	2.6	0.52
ما أشاهد أو أسمع من عنف.	جسدي	1.7	0.67	1.7	0.66
	لفظي	1.6	0.68	1.7	0.64
	نفسي	1.9	0.69	2.0	0.66
	المجموع الكلي	1.9	0.60	1.9	0.62
ما أقوم به من عنف.	جسدي	2.4	0.73	2.5	0.63
	لفظي	2.3	0.73	2.4	0.67
	نفسي	2.6	0.72	2.7	0.60
	المجموع الكلي	2.6	0.62	2.6	0.57

بالنظر إلى الجدول السابق يتبين أن أعلى متوسط للعنف الذي يتعرض له الطلبة كان للعنف النفسي فقد بلغ قبل تطبيق البرنامج (2.5) بانحراف معياري (0.69)، و(2.6) بعد تطبيق

البرنامج بانحراف معياري (0.52)، تلاه العنف الجسدي (2.4) قبل تطبيق البرنامج بانحراف معياري (0.70)، وأما بعد التطبيق فكان المتوسط الحسابي (2.5)، وأخيراً العنف اللفظي حيث كان المتوسط (2.2) قبل التطبيق بانحراف معياري (0.69)، وكان المتوسط الحسابي بعد التطبيق بمقدار (2.3) بانحراف معياري قدره (0.52)، وبلغت النتيجة الكلية للمتوسط الحسابي لهذا النوع من العنف (2.4) قبل تطبيق البرنامج بانحراف معياري 0.59، وأما بعد التطبيق كان المتوسط الحسابي (2.6) بانحراف معياري (0.52).

وأما للعنف الذي يشاهده ويسمعه الطلبة فقد بلغ المجموع الكلي للمتوسط الحسابي (1.9) قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأما الإنحراف المعياري فكان (0.60) قبل التطبيق و(0.62) بعد التطبيق.

وكان أعلى متوسط هو للعنف النفسي فقد بلغ (1.9) قبل التطبيق و(2.0) بعد تطبيق البرنامج، تلاه العنف الجسدي والذي بقي متوسطه كما هو قبل وبعد تطبيق البرنامج (1.7) وبانحراف معياري (0.67) قبل و(0.66) بعد، وأما العنف اللفظي والذي جاء أيضاَ في المرتبة الأخيرة فقد كان متوسطه قبل التطبيق (1.6) وبانحراف معياري (0.68)، وأما بعد تطبيق البرنامج فكان المتوسط (1.7) وهو مساوٍ لما يشاهد أو يسمعه الطلبة من عنف جسدي، وكان الأنحراف المعياري بمقدار (0.64).

وأم لما يقوم به الطلبة من عنف فقد بقي المتوسط الحسابي للمجموع الكلي قبل وبعد التطبيق كما هو (2.6) وبانحراف معياري (0.60) قبل التطبيق، و(0.62) بعده.

وكان أعلى متوسط هو للعنف النفسي الذي بلغ قبل تطبيق البرنامج (2.6) بانحراف معياري قدره (0.72)، وأما بعد تطبيق البرنامج فقد بلغ المتوسط الحسابي (2.7) وانحراف معياري مقداره (0.60)، تلا ذلك العنف الجسدي الذي بلغ متوسطه (2.4) قبل و(2.5) بعد، وبإنحراف معياري بلغ (0.73) قبل و(0.63) بعد التطبيق، وأخيراً العنف اللفظي والذي جاء ترتيبه الأخير هنا أيضاً فكان متوسطه يساوي (2.3) قبل و(2.4) بعد التطبيق، بانحراف معياري بمقدار (0.73) قبل و(0.76) بعد التطبيق.

3.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

"هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي (مهارات الحياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات صفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟"

لاختبار صحة هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيري الجنس والصف، والجدول رقم (3.4) يبين ذلك:

جدول رقم (3.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة حسب الجنس والصف.

الاستمارة الأولى		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
المهارات البين شخصية	المتوسط	2.4	2.6	**2.5**	2.4	2.4	**2.4**	2.5	2.6	**2.5**	2.4	2.5	**2.5**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.6	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
المهارات الصفية	المتوسط	2.6	2.7	**2.6**	2.5	2.6	**2.6**	2.6	2.6	**2.6**	2.6	2.6	**2.6**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.6	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
مهارات التعامل مع الذات	المتوسط	2.3	2.5	**2.4**	2.2	2.3	**2.2**	2.1	2.4	**2.3**	2.2	2.4	**2.3**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.6	**0.5**	0.4	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
مهارات المسؤولية والقرار	المتوسط	2.5	2.6	**2.5**	2.3	2.4	**2.3**	2.4	2.5	**2.4**	2.4	2.5	**2.4**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**

يبين الجدول أعلاه المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة حسب الصف والجنس، فبشكل عام كانت المتوسطات الحسابية للإناث مساوية أو أعلى من متوسطات الذكور لجميع الصفوف والمهارات. وكان أعلى متوسط هو(2.7) لإناث الصف الرابع للمهارات الصفية.

وأما متوسطات المهارات والإنحرافات المعيارية فكانت كالآتي:

المهارات البين شخصية: حيث كانت متوسطات الصفين الرابع والسادس متساوية وبلغت (2.5)، وانحراف معياري (0.5).

المهارات الصفية: وتساوت جميع المتوسطات لجميع الصفوف وبلغت (2.6)، وانحراف معياري (0.5) ما عدا إناث الصف الخامس الذي بلغ الإنحراف المعياري فيه (0.6).

مهارات التعامل مع الذات: وكان أعلى متوسط للصف الرابع (2.4)، تلاه الصف السادس (2.3)، ثم الخامس (2.2)، وأما الأنحراف المعياري فكان (0.5) للصف الرابع بكلا جنسيه،

ولذكور الصف الخامس، ولإناث الصف السادس، واما لإناث الصف الخامس فكان مقدار الأنحراف المعياري (0.6)، ولذكور الصف السادس كان (0.4).
مهارات المسؤولية والقرار: وكان للصف الرابع أعلى متوسط (2.5)، ثم الصف السادس (2.4)، فالصف الرابع (2.3)، بإنحراف معياري بلغ (0.5) لجميع الصفوف للذكور والإناث.

4.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

"هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي **يتعرض لها الطلبة** يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟"
تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيري الجنس والصف، والجدول رقم (4.4) يبين ذلك:

جدول رقم (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يتعرض لها الطلبة حسب الجنس والصف.

الاستمارة الثانية		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع الكلي		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
عنف جسدي	المتوسط	2.5	2.6	**2.6**	2.4	2.6	**2.5**	2.3	2.6	**2.5**	2.4	2.6	**2.5**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.6	**0.6**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
عنف لفظي	المتوسط	2.5	2.3	**2.4**	2.2	2.4	**2.3**	2.1	2.3	**2.2**	2.3	2.3	**2.3**
	الانحراف المعياري	0.6	0.6	**0.6**	0.5	0.6	**0.6**	0.4	0.6	**0.5**	0.6	0.6	**0.6**
عنف نفسي	المتوسط	2.6	2.6	**2.6**	2.5	2.7	**2.6**	2.6	2.7	**2.6**	2.6	2.6	**2.6**
	الانحراف المعياري	0.6	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**

يبين الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يتعرض لها الطلبة حسب الجنس والصف، حيث كان الانحراف المعياري متقارب بين (0.5 و0.6). وأما فيما يتعلق بالمتوسطات الحسابية فكان للعنف النفسي أعلى المتوسطات لجميع الصفوف وللجنسين (بين 2.6 و2.7)، ثم تلاه العنف الجسدي حيث كانت متوسطات الإناث أعلى

من الذكور وبلغت (2.6) لجميع الصفوف، ثم العنف اللفظي حيث كان لذكور الصف الرابع النسبة الأعلى (2.5).

5.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

"هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي **يراها أويسمعها** الطلبة يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟"

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيري الجنس والصف، والجدول رقم (5.4) يبين ذلك.

جدول رقم (5.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يراها أو يسمعها الطلبة حسب الجنس والصف.

الاستمارة الثانية		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع الكلي		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
ع نف جسدي	المتوسط	2.0	2.1	**2.1**	1.6	1.6	**1.6**	1.6	1.6	**1.6**	1.7	1.8	**1.7**
	الانحراف المعياري	0.6	0.5	**0.6**	0.7	0.6	**0.7**	0.6	0.7	**0.6**	0.7	0.7	**0.7**
ع نف لفظي	المتوسط	2.0	2.0	**2.0**	1.5	1.5	**1.5**	1.5	1.7	**1.6**	1.6	1.7	**1.7**
	الانحراف المعياري	0.6	0.4	**0.5**	0.6	0.6	**0.6**	0.6	0.7	**0.6**	0.7	0.6	**0.6**
ع نف نفسي	المتوسط	2.2	2.2	**2.2**	1.7	1.8	**1.8**	1.8	2.0	**1.9**	1.9	2.0	**2.0**
	الانحراف المعياري	0.6	0.5	**0.6**	0.8	0.6	**0.7**	0.6	0.7	**0.7**	0.7	0.6	**0.7**

يُظهر الجدول أعلاه نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يراها أو يسمعها الطلبة حسب الجنس والصف، فقد وُجد أن العنف النفسي لديه أعلى المتوسطات لكلا الجنسين ولجميع الصفوف حيث كان للصف الرابع (2.2) وللخامس (1.8) وللصف السادس (1.9)، ثم تلاه العنف اللفظي الذي كان (2.0) للصف الرابع و(1.5) للخامس و(1.6) للسادس، ثم العنف الجسدي (2.1) للصف

الرابع و(1.6) للخامس والسادس، وكانت نتائج الأنحرافات المعيارية متفاربة (بين 0.6 و0.7).

6.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.

" هل يوجد فروق بين متوسطات أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– **التي يقوم بها الطلبة** تجاه الطلبة الآخرين، يعزى لتأثير الصفوف المختلفة والجنس والتفاعل بينهما".

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيري الجنس والصف، والجدول رقم (6.4) يبين ذلك.

جدول رقم (6.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يقوم بها الطلبة حسب الجنس والصف.

الاستمارة الثانية		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع		
		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
عنف جسدي	المتوسط	2.4	2.8	**2.6**	2.2	2.8	**2.5**	2.4	2.8	**2.6**	2.3	2.8	**2.5**
	الانحراف المعياري	0.6	0.4	**0.6**	0.7	0.4	**0.7**	0.6	0.6	**0.7**	0.7	0.5	**0.6**
عنف لفظي	المتوسط	2.4	2.6	**2.5**	2.0	2.7	**2.3**	2.2	2.6	**2.4**	2.2	2.6	**2.4**
	الانحراف المعياري	0.6	0.5	**0.6**	0.7	0.5	**0.7**	0.6	0.7	**0.7**	0.7	0.6	**0.7**
عنف نفسي	المتوسط	2.7	2.8	**2.7**	2.4	2.9	**2.6**	2.5	2.9	**2.7**	2.5	2.8	**2.7**
	الانحراف المعياري	0.5	0.4	**0.5**	0.8	0.3	**0.7**	0.7	0.5	**0.6**	0.7	0.4	**0.6**

يُظهر الجدول السابق نتائج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يقوم بها الطلبة حسب الجنس والصف، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للعنف النفسي عند الإناث لجميع الصفوف (2.9)، تلاه العنف الجسدي عند الإناث لجميع الصفوف (2.8)، ثم للذكور في متغير العنف النفسي للصف الرابع (2.7)، وكانت أقل المتغيرات للعنف اللفظي عند ذكور الصف الخامس حيث بلغت (2.0). وكان الإنحراف المعياري متشتت بين (0.3 –0.8).

7.4 : النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.

"هل يوجد أثر في تطوير الطلبة لمهارات حياتية بشكل عام على خفض سلوك الطلبة العنيف بشكل عام يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟"

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري حسب متغيري الجنس والصف، والجدول رقم (7.4) يبين ذلك:

جدول رقم (7.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة والسلوك العنيف حسب الجنس والصف.

المتغيرات		الصف الرابع			الصف الخامس			الصف السادس			المجموع		
الاستبانة الأولى		ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع	ذكور	اناث	مجموع
المهارات الحياتية بشكل عام	المتوسط	2.3	2.6	**2.5**	2.3	2.3	**2.3**	2.4	2.5	**2.4**	2.3	2.5	**2.4**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.4	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
الاستبانة الثانية													
يقوم به بعض الطلبة بشكل عام	المتوسط	2.7	2.5	**2.6**	2.5	2.6	**2.5**	2.5	2.7	**2.6**	2.6	2.6	**2.6**
	الانحراف المعياري	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.6	**0.6**	0.5	0.5	**0.5**	0.5	0.5	**0.5**
اشاهد او اسمع بعض الطلبة بشكل عام	المتوسط	2.1	2.2	**2.1**	1.6	1.6	**1.6**	1.7	2.0	**1.8**	1.8	1.9	**1.9**
	الانحراف المعياري	0.6	0.5	**0.6**	0.6	0.6	**0.6**	0.5	0.6	**0.5**	0.6	0.6	**0.6**
اقوم بشكل عام	المتوسط	2.6	2.8	**2.7**	2.3	2.9	**2.6**	2.5	2.9	**2.7**	2.5	2.9	**2.6**
	الانحراف المعياري	0.6	0.4	**0.5**	0.7	0.3	**0.6**	0.6	0.5	**0.5**	0.6	0.4	**0.6**

يُظهر الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة والسلوك العنيف حسب الجنس والصف، فقد بلغ الإنحراف المعياري في استمارة المهارات الحياتية لجميع الصفوف ولكلا الجنسين (0.5)، وكانت أعلى متوسطات المهارات الحياتية للإناث

بشكل عام، فلإناث الصف الرابع (2.6)، ثم لإناث الصف السادس (2.5)، فالخامس (2.3). وكان لذكور الصف السادس أعلى نسبة حيث بلغت (2.4)، وأقلها كانت (2.3).

وأما الإستمارة الثانية فقد بلغ الإنحراف المعياري بين (0.5 و0.6) للمتغيران (يقوم به بعض الطلبة، وأشاهد أو أسمع...)، وأما المتغير الثالث (أقوم بشكل عام) فكان هناك تشتت ملحوظ حيث بلغت نسبة الإنحراف المعياري بين (0.3 إلى 0.7). وكانت أعلى متوسطات لما يقوم به الطلبة بشكل عام من عنف هو لذكور الصف الرابع ولإناث الصف السادس حيث بلغ (0.7) . وأما لما يشاهده الطلبة من عنف فقد بلغ أعلا متوسط لذكور وإناث الصف الرابع (2.1، 2.2)، ثم لذكور وإناث الصف السادس (1.7، 2.0)، وبما يقوم به الطلبة بشكل عام من عنف فقد بلغ أعلى متوسط للطلبات بجميع الصفوف (2.9)، وأما للطلبة الذكور فقد بلغ (2.6) للصف الرابع،(2.5) للصف السادس، و(2.3) للصف الخامس.

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الأخير من أسئلة هذه الدراسة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج وتوصياتها

الفصل الخامس

1.5 مناقشة النتائج

تم في هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومن ثم التوصيات التي توصي بها الباحثة بحسب الآتي:

مناقشة **السؤال الأول:** " ما أثر البرنامج التدريبي (مهارات حياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات الصفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

يتبين من إجابات الطلبة في الجدول الثالث أن الإنحراف المعياري كان مشتتاً في التعبئة القبلية للطلبة ومتجانساً في التعبئة البعدية، وهذا قد يدل على أن الطلبة قبل الإلتحاق بالبرنامج لم يكن لديهم إتفاق حول تقييمهم للمهارات التي لديهم، وأن الطلبة قاموا بتعبئة الإستبانة من خلال مفهومهم الخام عن أنفسم والمكتسبة من خلفياتهم الثقافية والإجتماعية ومن النماذج المختلفة التي يتعرضون لها، أو أنهم قد قاموا بتعبئتها على المستوى الإدراكي أكثر من وجود إختبار حقيقي لهذه المهارات على الصعيد الإدراكي، والعاطفي، والسلوكي معاً، وأن التجانس الذي حصل بالأنحراف المعياري بعد إلتحاق الطلبة بالبرنامج قد يدل على أن الطلبة قد ترسخت لديهم المهارات الحياتية بشكل متساوٍ تقريباً على جميع الأصعدة الإدراكي، والعاطفي، والسلوكي، وأنهم أصبحوا على قدرة لتقييم وجود هذه المهارات لديهم بشكل أوضح ولاسيما بعد إختبارها نتيجة إلتحاقهم بالبرنامج.

وأما المتوسطات الحسابية فقد لوحظ فروقاً ملحوظةً في اكتساب الطلبة للمهارات الحياتية قبل وبعد البرنامج التدريبي لجميع المهارات الحياتية التي تم تطبيقها في هذا البرنامج، والتي تمثلت بالأساليب الإرشادية التالية: لعب الأدوار Role Play، والسيكو دراما Psycho-drama، والتعاطف Empathy، والتعلم بالنمذجة Modeling، ولغة الأنا I Language، وتمرين الإسترخاء المطبق، بالإضافة إلى الأنشطة والألعاب المختلفة. وتعني هذه النتيجة أن هذا البرنامج أثر في الطلبة، ومما يؤكد فاعلية البرنامج إتفاق هذه النتائج مع العديد من الدراسات مثل: " مرزوق (1981)، (Loeser, Bailey, Benson, &Deen، 2004)، (Gachuhi ,1999)، (Zollinger, T. W, 2003)، (Botvin, Griffin, Paul Macaulay, 2003).

مناقشة **السؤال الثاني** الذي كان نصه: هل يوجد فروق بين أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج؟

ويظهر من المتوسطات الحسابية في الجدول الرابع وجود تحسن في جميع أنواع العنف الذي يتعرض له الطلبة قبل تطبيق البرنامج وبعده، ويُظهر الجدول وجود تقارب بين متوسطات العنف سواء الذي يقوم به الطلبة الآخرين أو الطلبة أنفسهم قبل وبعد البرنامج ، وهذا ما أكدت عليه دراسة ماكيكا ,Macheca (2000) والتي هدفت إلى وقاية أو تخفيض العدائية من خلال لعب الأدوار، بحيث تطورت مهارة حل المشكلات عند الطلبة، وانخفضت عدائيتهم الجسدية واللفظية والتي كانت أسلوب لحل مشاكلهم فيما سبق. وهذا ممكن أن يكون داعماً لأهمية التنوع في الفنيات المستخدمة مع الطلبة في هذا البرنامج.

ولكن إذا تم النظر إلى العنف الذي يراه ويشاهده الطلبة تُظهر النتائج فرقاً واضحاً بين المتوسطات الحسابية لهذا النوع من العنف والنوعيين السابقيين سواء قبل أو بعد تطبيق البرنامج، فالطلبة يعبرون بذلك عن أن العنف الذي يشاهده ويسمعه هو أكثر من العنف الذي يتعرضون له أو يقومون به، والسؤال هنا: كيف هذا؟ ومن يقوم بهذا العنف إذاً؟

قد يكون تفسير ذلك بأن كلاً من العنف الذي يتعرض له أو يقوم به الطلبة يُحملهم بطريقة أو بأخرى مسؤولية هذا العنف، وبالتالي فقد أظهروا أنفسهم بصورة مقبولة، أما عند تقييمهم لما يشاهدوه أو يسمعوه من عنف فهم هنا يتكلمون عن (الآخر)، وهذا يُبعد عنهم مسؤولية ما يحدث وبالتالي قد يكونوا أصدق في تقييمهم هذا، ولم تتفق هذه النتيجة مع أيٍ من الدراسات السابقة.

وأما مناقشة **السؤال الثالث** الذي كان نصه: هل يوجد أثر للبرنامج التدريبي (مهارات الحياتية) في المهارات البين شخصية، والمهارات صفية، ومهارات التعامل مع الذات، ومهارات المسؤولية والقرار، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

بشكل عام كانت المتوسطات الحسابية للإناث مساوية أو أعلى من المتوسطات الحسابية الذكور لجميع الصفوف ولجميع المهارات، وممكن أن يدل ذلك على أن معظم المهارات قد اكتسبها الطلبة بنسب متقاربة جداً، نتيجة تماثل تطبيق البرنامج مع الطلبة ، وبالتالي اكتسابهم للمهارات بنسب متقاربة.

وأظهرت مهارة التعامل مع الذات تفوق الأناث على الذكور بإكتسابهم لهذه المهارة، وقد يعزى ذلك إلى نوع التنشئة الإجتماعية التي يتعرض لها كلا الجنسين وتقبل المجتمع لإنفعالات الأنثى أكثر من الذكر وبالتالي تعاملهم معها يكون بشكل أوضح وأصرح من الذكر الذي يسعى لكبت انفعالاته في بعض الأحيان، وتتفق هذه التنائج مع دراسة ترودیو، وسبوث، وليليهوج، وريدموند، وويكراما ,Trudeau, Spoth, Lillehoj, Redmond, Wickrama (2003) التي عملت على التقليل

من التوقعات السلبية عند الطلبة، والتقليل من نسبة استخدامهم للرفض المتعمد، وقد ظهرت فروقات في النسب بين الجنسين لصالح الإناث، بينما كان الأثر متقارباً بين الجنسين في زيادة المبادئة والمسؤولية عند الذكور والإناث.

بينما أظهر الصفين الرابع والسادس الأساسي تفوقاً على الصف الخامس في إكتسابهم لمهارة المسؤولية والقرار وكأن الصف الخامس كان صفاً مفصلياً بين مرحلة لا تزال السمات الخام للطفولة بها، ومرحلة أخذت الدرجة الأولى في بدء تحمل المسؤولية بشكل أكبر، وكأنها تعود لقوة ونقاء الطفولة للتعامل مع شوائب المجتمع. ولم تشر أي من نتائج الدراسات السابقة لمثل هذه النتيجة.

وأما مناقشة **السؤال الرابع** الذي نص على أنه: هل يوجد فروق بين أنواع العنف-(جسدي، لفظي، نفسي)- التي يتعرض لها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

بالنظر إلى الجدول السادس يظهر أن ما يتعرض له الطلبة من عنف جسدي كان موجوداً عند الذكور أكثر منه عند الإناث وبمختلف الصفوف، وقد يدل ذلك على أن الذكور يقومون باللجوء للعنف الجسدي كأول رد فعل عنيف لهم، وهذا بطبيعة الحال لم يظهر عندهم فجأة بل عُزز على مر السنين منذ طفولتهم سواء عن طريق ربط العنف الجسدي بقوة (الذكر) أو من خلال النماذج التي يختبرها الطلبة في حياتهم اليومية خاصة من المقربين لهم سواء في البيت، أو الشارع، أو التلفاز...إلخ. وهذا ما أكد عليه بندورا Bandura (1986)، حيث رأى أن جميع الأفراد وخاصة الأطفال يكتسبون عدداً من السلوكيات من خلال مراقبة سلوك الآخرين وتلقيدهم، ويرى أن هناك أثاراً للتغير السلوكي في الأطفال وهذا يعتمد على من يعتبره الأطفال قدوة لهم كالوالدين، والمعلمين، والأصدقاء، والمشاهير.

وانخفاض استخدام العنف الجسدي عند الأناث كان أكثر رغم أنه لم يكن هناك فروقات بالتأثر بالبرنامج بين الجنسين بشكل عام، وبهذا فإن الباحثة تقترح ايعاز السبب إلى قدرة الإناث على توظيف هذه المهارات في حياتهم اليومية أكثر من الذكور في هذه المرحلة، أو أنهم قد يلجؤون إلى أنواع أخرى من العنف غير الجسدي كالعنف اللفظي الذي أظهرت نتائج المتوسطات الحسابية إلى لجوء الإناث لاستخدامه أكثر من الذكور، وكأن العنف عبارة عن طاقة تكمن أحياناً وتنشط أحياناً أخرى بتعزيز غير مباشر من المجتمع للنوعية التي يظهر بها. وبشكل عام تشير هذه النتائج إلى أن معظم أنواع العنف التي يتعرض لها الطلبة قد قلت حيث كانت المتوسطات الحسابية بين (2.3 و2.6) وهي نتائج إيجابية جداً، وهذا يدل على أن الطلبة في مراحل عمرية مبكرة يستطيعون ايجاد بدائل للعنف إذا وُجهوا بطريقة صحيحة وتدربوا على هذه البدائل كما أشارت دراسة سوادنر Swadener (1988)، والتي بينت أهمية تدريب الطلبة على حل

المشكلات الإجتماعية واتخاذ القرار وأساليب التأمل، والإصغاء الجيد، وكانت هذه الدراسة مثالاً جيداً لإمكانيات التعليم المبكر لمثل هذه المهارات.

وأما مناقشة **السؤال الخامس** فقد نص على أنه: هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي يراها أويسمعها الطلبة، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

يتضح من الجدول السابع أن للعنف النفسي أعلى المتوسطات (2.0) لكلا الجنسين ولجميع الصفوف، ثم تلاه العنف اللفظي والجسدي (1.7). وهذه النتيجة تدعم أن الطلبة ربما أصبح لديهم قدر من الوعي ليس فقط لتمييز نوع العنف الذي يتعرضون له، بل أيضاً لِما يشاهدون أو حتى يسمعون.

وكان هناك فرقاً بين متوسطات الصفوف الدراسية على مختلف أنواع العنف التي يشاهدها أو يسمعها الطلبة فكان للصف الرابع أعلى المتوسطات لجميع أنواع العنف، بينما اتفق الصفين الخامس والسادس في تقييمهم لنسبة ما يشاهدوا أو يسمعوا من عنف على مختلف أبعاده، وقد يرجع ذلك إلى عامل النضج عند الطلبة والذي تم دعمه وصقله من خلال البرنامج الذي التحقوا به، وبذلك استطاعوا الحكم على أنواع العنف الموجودة بوجود هذه الفروقات.

ولعل هذا يتفق مع ما جاء به السيد (1980) على أن المهارات الإجتماعية التي يستخدمها الناس في علاقاتهم لا تصلح دون تحقيق إدراك إجتماعي صحيح لموقف التفاعل الذي يحصل بين الأفراد والذي يستطيع الفرد أن يتحرك بمقتضاه تجاه مراحل أكثر نضجاً من الوجهة الاجتماعية. وهذه النتيجة تتفق كذلك مع فوبس Fobes (1990)، الذي أشار إلى أن مهارة المشاركة الوجدانية مع الجماعة تعد من المهارات اللازمة والهامة لممارسة التعامل الإيجابي في الجماعات.

وأما مناقشة **السؤال السادس** الذي نص على أنه: هل يوجد فروق بين أنواع العنف–(جسدي، لفظي، نفسي)– التي يقوم بها الطلبة تجاه الطلبة الآخرين، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟

يُظهر الجدول التاسع وجود تحسناً في جميع أنواع العنف التي يقوم بها الطلبة تجاه الطلبة الآخرين مع وجود فروقات بين الذكور والإناث، حيث بلغ أعلى متوسط حسابي للعنف النفسي عند الإناث لجميع الصفوف (2.9)، تلاه العنف الجسدي عند الإناث لجميع الصفوف (2.8)، ثم للذكور في متغير العنف النفسي للصف الرابع (2.7)، وكانت أقل المتغيرات للعنف اللفظي عند ذكور الصف الخامس حيث بلغت (2.0). وقد يدل ذلك على أنه ازدادت نسبة ضبط الطلبة لسلوكهم العنيف بشتى أنواعه بعد التحاقهم ببرنامج المهارات الحياتية خاصة الإناث، ويفسر ذلك Patterson &Eisenberg (1983) حيث رأوا أن ضبط الإنفعالات أو ضبط الذات يعتبر محصلة للتدريب الطويل، والقصور في الضبط يعتبر مؤثراُ عاماً يوجد في جمع الإضطرابات

المبكرة، وهذا يوضح قصور بعض الطلبة في ضبط عنفهم الجسدي أكثر، وأهمية استمرارية هذا البرنامج في السنوات القادمة.

وأما **السؤال السابع** فقد نص على أنه هل يوجد أثر في تطوير الطلبة لمهارات حياتية بشكل عام على خفض سلوك الطلبة العدائي بشكل عام، يعزى لإختلاف الصف الدراسي والجنس؟
كما يظهر من الجدول التاسع أن أعلى متوسطات المهارات الحياتية كانت للإناث بشكل عام، بالرغم من أن المتوسطات لكلا الجنسين كانت مرتفعة، وكان أعلاها لإناث الصف الرابع (2.6)، وهذا يدعم أن الأطفال قادرون على إكتساب الكثير من المهارات في سن مبكرة كما جاء في دراسة (Swadener, 1988) والتي كانت مثالاً جيداً لإمكانية التعلم المبكر لمثل هذه المهارات، ثم لإناث الصف السادس (2.5)، فالخامس (2.3). وكان لذكور الصف السادس أعلى نسبة حيث بلغت (2.4)، وأقلها كانت (2.3).
وأما الإستبانة الثانية فقد كانت أعلى متوسطات لما يقوم به الطلبة بشكل عام من عنف هو لذكور الصف الرابع ولإناث الصف السادس حيث بلغ (2.7) . وأما لما يشاهده الطلبة من عنف فقد بلغ أعلى متوسط لذكور وإناث الصف الرابع (2.1، 2.2)، ثم لذكور وإناث الصف السادس (1.7، 2.0)، وبما يقوم به الطلبة بشكل عام من عنف فقد بلغ أعلى متوسط للإناث بجميع الصفوف (2.9)، فهذه النتيجة تقول أن الطالبات بغالبيتهم العظمى لا يبادرن للعنف، وأما للطلبة الذكور فقد بلغ (2.6) للصف الرابع،(2.5) للصف السادس، و(2.3) للصف الخامس وهذه النتائج ايجابية إلى حد كبير أيضاً.
وإذا تم ربط نتائج متوسطات المهارات الحياتية بنتائج متوسطات العنف بشكل عام لوجد علاقة إيجابية بين اكتساب الطلبة لهذه المهارات وانخفاض العنف لديهم سواء للصف أو الجنس، وهذا قد يدل على فاعلية البرنامج المطبق، وأن هناك إمكانية كبيرة لإكتساب الطلبة مهارات وبدائل عن العنف بشتى أنواعه. وهذا يتفق مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت فعالية برامج المهارات الحياتية المطبقة من خلال مرشدين مؤهلين لمثل هذه البرامج الوقائية.

2.5 التوصيات:

ومن هنا وفي ضوء نتائج الدراسة فقد أوصت الباحثة بـــ:

١. تطبيق مثل هذه البرامج في المدارس من المرحل المبكرة، مع الأخذ بعين الإعتبار خصوصية كل مرحلة عمرية، وحتى خصوصية البيئة المدرسية.
٢. إجراء مثل هذه الدراسة أو دراسات مشابهة لها على المجتمع الفلسطيني خاصة للتأكد من عمومية النتائج أو خصوصيتها.
٣. دراسة مدى ارتباط وفعالية برنامج المهارات الحياتية بأمور أخرى بشكل معمق، كالتحصيل الأكاديمي، والتواصل الأسري، والأستبصار بالذات...الخ.
٤. التأكيد على أهمية برامج التوجيه والإرشاد في المدارس كجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وأهمية إكتساب الطلبة لمهارات تفيدهم في حياتهم العلمية والعملية.
٥. مساعدة مرشدي المدارس الآخرين في تطبيق هذا البرنامج في المدارس.
٦. إعداد برامج إرشادية/ توجيهية وقائية أخرى، و دورات تدريبية تهدف الى تحسين وتنمية الصحة النفسية السلوكية في المدارس.
٧. إعداد مقاييس لتحديد مدى وجود مهارات حياتية أخرى عند الطلبة للعمل على برامج إرشادية ووقائية مناسبة لحاجة الطلبة.

المراجع

أولاً: العربية

ثانياً: الأجنبية

المراجع

1.6 أولا: المراجع العربية:

إبراهيم، ع. (1980). العلاج النفسي الحديث قوة للإنسان. **سلسلة عالم المعرفة، 27**، الكويت.

إبراهيم، ع، عسكر، ع. (1999). **علم النفس الإكلينيكي في ميدان الطب النفسي. ط2**، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

إبراهيم، م. (1984). المدرسة الثانوية العامة والوعي الإجتماعي. **القاهرة: التربية المعاصرة رابطة التربية الحديثة،1**، 1، 83- 94.

إسماعيل، م. (1959). **الشخصية والعلاج النفسي**. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

إسماعيل، م. (1986). الأطفال مرآة المجتمع: النمو النفسي الإجتماعي للطفل. **سلسلة عالم المعرفة الكويتية، 99**، 300- 352.

الأشول، ع. (1982). **علم النفس النمو**. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

أولسون، م. (1978). **التوجيه: فلسفته وأسسه ووسائله. ط2**، دار النهضة العربية، القاهرة.

تشايلد، د. (1983). **علم النفس والمعلم**. مؤسسة الأهرام. القاهرة.

جابر، ج. (1990). **نظريات الشخصية: البناء، الديناميات، النمو، طرق البحث، التقويم**. دار النهضة العربية، القاهرة.

جبارين، ي. (2002). **التواصل اللاعنيف**. مطبعة السلام، عرعرة.

جقمان، ر، عبدالله، أ، أبوصفية، ر، شامية، ل. (2002). **التعلم المدرسي في مرمى النيران: الطلبة الفلسطينيون يتعلمون في بيئة أشبه بأوضاع الحرب ــ رام الله والبيرة وبيتونيا**. معهد الصحة المجتمعية والعامة، جامعة بيرزيت.

حافظ، ن. (1981). مدى فاعلية العلاج الجشطالتي في تخفيض القلق لدى طلاب المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الحسيني، أ. (1999). **فن الاسترخاء**. دار الطلائع ، القاهرة .

خليفة، ع. (1992). إرتقاء القيم: دراسة نفسية، **سلسلة عالم المعرفة الكويتية، 160**.

خير الله، س، الفقي، ح. (1974). **سيكلوجية الفرد في المجتمع**. مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

دسوقي، ك. (1969). **دينامية الجماعة في الإجتماع وعلم النفس الإجتماعي**. ج1، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة.

الدريني، ح، سلامة، م. (1983). قياس تقدير الذات في البيئة القطرية. **مركز البحوث القطرية، جامعة قطر، 7**، 483-484.

الرفاعي، ن. (1982). **الصحة النفسية دراسة في سيكلوجية التكيف. ط6**، جامعة دمشق.

زهران، ح. (1988). **التوجيه والارشاد النفسي. ط6**، عالم الكتب، القاهرة.

الزيود، ن. (1998). **الدليل العملي للمرشدين النفسيين والتربويين: أساسيات الإرشاد الفردي**. دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن.

السباعي، ز، عبد الرحيم، ش. (1991). **القلق وكيف تتخلص منه**. دار القلم، دمشق .

سري، إ. (1990). **علم النفس العلاجي**. عالم الكتب، القاهرة.

سلامة، ن. (2002). **المفاوضون الصغار**. مركز علم تسوية النزاعات والتصالح الإجتماعي، وفاق.

سليمان، ع. (1994). السيكودراما: مفهومها وعناصرها واستخداماتها. **حولية كلية التربية، جامعة قطر، 11**، 11، 396-453.

سليمان، ع. (1997). **نحو تصور إجرائي لبرنامج علم النفس الإرشادي في المدرسة: ندوة الإرشاد النفسي المدرسي**. كلية التربية، جامعة الكويت.

سويف، م. (1994). **الأسس النفسية للتكامل الإجتماعي. ط5**، دار المعارف، القاهرة.

السيد، ف. (1980). **علم النفس الإجتماعي**. دار الفكر العربي، القاهرة.

صالح، أ. (1972). **الأسس النفسية للتعليم الثانوي**. دار النهضة، القاهرة.

العامري، ف. (2002). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية المسئولية الإجتماعية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة، **رسالة دكتوراة**. كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن، س. (1983). **السلوك الإنساني. ط2**، مكتبة فلاح، الكويت.

عبد الوهاب، ج. (1987). **النشاط المدرسي: مفاهيمه ومجالاته وبحوثه**. مطبعة النجاح، القاهرة.

عثمان، س. (1986). **الإثراء النفسي: دراسة في الطفولة ونمو الإنسان**. مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

العريان، م. (1964). **قاموس جون ديوي للتربية**. مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

عرفات، ك، وبوثي، ن. (2003). **تقييم نفسي اجتماعي للأطفال الفلسطينيين**. الوكالة الأمريكية للإنماء الدولي.

العناني، ح. (1993). **الدراما والمسرح في تعليم الطفل: منهج وتطبيق**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

العيسوي، ع. (1997). **تنمية الذكاء الإنساني**. الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

فطيم، ل. (1995). **المدخل إلى على النفس الإجتماعي**. مكتبة الآنجلو، القاهرة.

الفقي، ح. (1981). **مدخل في الإرشاد النفسي**. عالم الكتب، القاهرة.

قشقوش، إ. (1985). **سيكلوجية المراهقة**. ط2، مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

القوصي، ع. (1975). **علم النفس: أسسه وتطبيقاته التربوية**. مطتبة النهضة المصرية، القاهرة.

كفافي، ع. (1989). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في عملية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت. **9**، 35، 100-128.

المبحوح، ف. (2000). **العنف ضد الأطفال في مخيم جباليا**. معهد كنعان للدراسات، غزة.

المخلافي، ن. (1998). العلاقة بين السلوك العدواني والقيم ومدى تأثرها بعدد من المتغيرات الديمغراقية. **رسالة ماجستير**. علم نفس تربوي. جامعة اليرموك.

مرزوق، م. (1981). دراسة للعلاقة بين المسؤولية الإجتماعية وبعض جوانب التوافق الشخصي والإجتماعي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. **رسالة ماجستير**. كلية التربية، جامعة الزقاريق.

منصور، ط. (1977). **التعلم الذاتي وارتقاء الشخصية**. مكتبة الآنجلو المصرية، القاهرة.

منيب، ت. (1994). التفاعل الإجتماعي داخل الفصل المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية في المرحلة الثانوية. **رسالة دكتوراة**. كلية التربية، جامعة عين شمس.

مؤسسة انقاذ الطفل. (2002). **برنامج التدخل النفس اجتماعي المبني على المخيم وغرفة الصف (15) جلسة: دليل التدريب المتقدم**. مركز سيكلوجية الصدمات، بوسطن، الولايات المتحدة.

2.6 ثانياً: المراجع الأجنبية References:

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and action: A social Cognitive Theory**. Printice-Hill, Englewood Cliffs, New Jersy.

Botvin, G. (1989). **Life Skills Training**. Ithaca. NY, Cornell University Medical College.

Botvin, G. J. Griffin, K. W. Paul. E. & Macaulay. A. P. (2003). Preventing tobacco and alcohol use among elementary school students through Life Skills Training. **Journal of child &Adolescent Substance Abuse. 18,** 3, 44-67.

Brammer, L., Everett. S., &Philip, A. (1989). **Therapeutic Psychology: Fundamentals of Counseling and Psychotherapy**. Englewood Cliffs, Prentice Hall, Inc, New Jersey.

Cronin, M. (1996). Life skills curricula for students with learning disabilities: A review of the literature. **Journal of Learning Disabilities, 29**, 1, 53-68.

Cumming, J. D. (1944). The Incidence of Emotional Symptoms in School Children**. Educational Psychology**. **14**, 6, pp.151-161.

Davis, M. (2000). **The Relaxation & Stress Reduction Workbook**. **5th Ed**. New Harbinger, Oakland, California, USA.

English, H. B. & English, A. C. (1958). **Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytical Terms: A Guide to Usage.** David McKay Company,

Inc. NewYork.

Eysenk, A. (1982). **Encyclopedia of Psychology**. The Continuum Publishing Company. New York.

Elias, J. & Clabby, J. (1992). **Building Social Problem- Solving Skills: Guidelines from a School- Based Program**. Jossey- Bass Publishers, San Francisco.

Fobes, R. (1990). **Creative Problem Solving: A Way to Forecast and Create a Better Future**. The Futurist.

Gachuhi, D. (1999). The impact of HIV\ AIDS on education systems in the Eastern and Southern Africa Region, and the response of education systems to HIV\AIDS. **Life Skills Programs**. Prepared for UNICEF ESARO.

Gladding, S. (1992). **Counseling as an Art: The Creative arts in Counseling**. ACA: Alexandria.

Goldstein, A .P. &Glick, B. (1987**). Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth.** Research Press, North Mattis Avenue.

Group for the Advancement of Psychiatry. (1976). **Psychological Disorder in Childhood: Theoretical Considerations and a Proposed Classification**. New York.

Harkavy, M. (1994). **The New Webster's International Encyclopedia**. Florida, Trident Press International.

Head, R.L. (2001). **Public Schools & Life Skills Education.** New York. Sulzburger and Graham.

Joseph, A. (1992). Partnership programs: Is there a relationship between self-esteem and academic performance in African American schoolchildren? **Social Work in Education, 14**, 3, 185- 189.

Lickona, T. (1992). **Education for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility**. Bantam Books, New York.

Loeser, D, Baily, S, Benson, R, &Deen, M. (2004). Measuring impacts with Young audience: Adapting a Life- Skills instrument for use with Third- to Fifth- grade Youth. **Journal of Extension, 42,** 4, 126- 142.

Macheca, E. (2000). **Aggressors, Victims, and Bystanders: Thinking and Acting to Prevent Violence**. Education Development Center, Newton.

Mac Farlane, J. et al (1954). **A Developmental Study of the Behavior Problems of Normal Children between Twenty-one Months and Fourteen Years.** University

of California. Press, Berkeley.

McCoy, D. B. (1990). **The Impact of Socialization on Personality Formation and Gender Role Development**. Kent State University.

Murphy, O, & Williams, J. (1999). **Assessment of rehabilitative and quality of the life issues in litigation**. Baco Raton, FL: CRC Press.

Newman, M. (1989). Reflective civic participation. **Social Education, 53**, 6.

Patterson, E. &Eisenberg, S. (1983**). The Counseling Process**. Houghton Mifflin, Boston.

Powell, L. (1995). **Preventing Schools from Violence**. Minnesota, Department of Education, Office Community Collaboration.

Purdie, Nola, &Hattie, John. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta- analysis. **Australian Journal Education, 43**.

Rogers, M. E. et al. (1957). **Prenatal & Para natal Factors in the Development of Childhood Behavior Disorder**. Baltirnor, John Hopkins University Press.

Rubin, S. E., Chan, F., Thomas, D. L. (2003). Assessing changes in life skills and quality of life resulting from rehabilitation services- Assessing Rehabilitation Outcomes. **Journal of Rehabilitation, 29**, 341-348.

Schaefer, C. E. (1983)**. How To Help Children With Common Problems.** New American Library, Mosby, New York.

Schinke, S. P. (1994). **Life Skills Lesson Plan**. Columbia University, New York.

Swadener, E. (1988). Teaching Towards Peace & Social Responsibility in the Early Elementary Years: A Friends school Case Study. **The American Educational Research Association, 27**, 53-76.

Trudeau, L. Spoth, R. Lillehoj, C. Redmond, C. & Wickrama, K. (2003). Effects of a preventive intervention on adolescent substance use initiation, expectation, and refusal intentions. **Prevention Science, 4**, 109-122.

Webb, L. D. Brigman, A. G. Campbell, Chari. (2005). Linking school counselors and student success: a replication of the student success skills approach targeting the academic and social competence of students. **Professinal School Counseling, 30**, 2, 67- 82.

WNBC.com. (2004). Transcendental Meditation Helps Lower Blood Pressure. **American Journal Of Hypertension Study**.

WNBC.com. April 2005.

Zollinger, T. W. (2003). **Impact of the Life Skills Training curriculum on middle school students tobacco use in Marion Country**. Indiana, 1997- 2000.

الملاحق

الإستبانة رقم (1) قائمة بمهارات الطلبة الحياتية

الإستبانة رقم (2) قائمة بالسلوك العنيف عند الطلبة

الخطة التدخلية التي تم استخدامها

أوراق العمل التي تم استخدامها في البرنامج

أسماء المحكمين

ملحق رقم (1.7)

إستبانة رقم (1)
قائمة بمهارات الطلبة الحياتية

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطلبة

تحاول العبارات التالية فحص قدرتك على عمل أشياء مختلفة، لا يوجد صواب أو خطأ، الرجاء أن تجيب/ي عن الأسئلة بوضع إشارة صح { } بما يتناسب مع حقيقة مشاعرك تجاه كل عبارة:

الصف: ( ).

الجنس: (ذكر)، (أنثى).

الرقم	العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
	أولاً: المهارات البين شخصية:			
١.	من السهل عليّ الاستماع إلى شخص يتحدث معي.			
٢.	من السهل عليّ البدء بالمحادثة مع أي شخص.			
٣.	عندما يكون لدي عمل آخر أقوم به، أنهي محادثتي مع شخص ما بطريقة لطيفة.			
٤.	من السهل علي البدء بالخطوة الأولى وتقديم نفسي بهدف التعرف على شخص جديد.			
٥.	أطلب المساعدة بطريقة لطيفة عندما أحتاج المساعدة.			
٦.	من السهل علي طلب خدمة من شخص ما.			
٧.	ألاحظ عندما يحتاج أصدقائي المساعدة.			
٨.	أقوم بمساعدة أصدقائي عند حاجتهم لذلك.			
٩.	أساعد من هم أكبر مني سناً حينما أعتقد أنهم بحاجة إلى مساعدتي.			
١٠.	أعبر عن امتناني وشكري لما قدمه لي شخص ما من مساعدة.			
١١.	أقول لشخص ما عن مدى اعجابي به.			
١٢.	أقول لشخص ما عن مدى احترامي لعمل قام به.			
١٣.	عندما يعبر شخص آخر عن مدى اعجابه بي، أقبل ذلك منه.			
١٤.	أُشعر الآخرين بمدى اهتمامي بهم.			
١٥.	أعتذر عندما أخطئ مع الآخرين.			
١٦.	أبعد عن الأشياء التي تورطني في المشاكل.			
١٧.	أفكر في خيارات بديلة للضرب، والشتم، والصراخ...أو أي نوع من الشجار، لأحل بها مشاكلي.			
١٨.	أفكر بنتائج الخيارات لحل مشكلة ما.			
١٩.	أبحث عن طرق جيدة للتعامل مع الاتهامات الموجهة لي.			
٢٠.	أدرك متى بدأت مشكلة ما بسبب أشياء قمت بها أنا شخصياً.			
٢١.	أشكو بأسلوب موضوعي ومُقنع عن شخص سبب لي مشكلة.			
٢٢.	أفكر بموضوعية عندما يقوم شخص ما بالشكوى عليّ.			
٢٣.	عندما يواجه أشخاص ما مشكلة معينة، أدعهم يعرفون مدى قلقي عليهم.			
٢٤.	أحاول معرفة مشاعر الآخرين.			
٢٥.	أظهر للآخرين تفهمي لمشاعرهم.			

٢٦.	أحاول تفهم المشاعر الغاضبة للآخرين.			
٢٧.	أطلب بطريقة ودية من شخص ما لمشاركتنا اللعب.			
٢٨.	ألتزم بقوانين اللعبة.			
٢٩.	عندما لا أوافق مع الآخرين على لعبة ما، أفكر في خطة لأكون أنا والآخرين راضين عن ذلك.			
٣٠.	عندما أُهزم في لعبة ما، أبعد نفسي عن الشعور بالإنزعاج.			
٣١.	أمدح الآخرين على طريقة أدائهم في لعبة ما.			
	ثانياً: المهارات الصفّية:			
٣٢.	أكون دائما مستعداً/مستعدة في الصف من ناحية الكتب، الأقلام، والتحضير.			
٣٣.	أفهم التعليمات الموجهة لي داخل الصف.			
٣٤.	أستطيع تنفيذ التعليمات الموجهة لي.			
٣٥.	أطلب مساعدة المعلمين/المعلمات بصورة ودية عندما أحتاج إلى مساعدة بخصوص مادة ما.			
٣٦.	أشارك في النقاش داخل الصف.			
٣٧.	أنهي واجباتي المدرسية يومياً.			
٣٨.	أستطيع حل واجباتي المدرسية حتى في جو من الازعاج والفوضى.			
٣٩.	أقوم بتصحيح الأخطاء التي تظهر في إمتحاناتي وواجباتي.			
٤٠.	لا أمانع من مشاركة الآخرين لأغراضي وممتلكاتي.			
٤١.	عندما أفشل في موقف أو موضوع ما "إمتحان مثلاً"، أفكر بتطوير نفسي.			
٤٢.	لا أستخدم أدوات لا تخصني.			
	ثالثاً: مهارات التعامل مع الذات:			
٤٣.	أدرك بالضبط ما أشعر به حسب مختلف المواقف.			
٤٤.	عندما أغضب، أتعامل مع غضبي بطريقة لا تجرح الآخرين.			
٤٥.	أسيطر على انفعالاتي عندما أنزعج.			
٤٦.	أسيطر على نفسي عندما يمازحني أحدهم بطريقة مزعجة.			
٤٧.	لا أصرخ أو أفقد أعصابي عندما أخاطب شخص ما سبب لي مشكلة.			
٤٨.	أحاول الاسترخاء عندما أغضب أو أنزعج.			
٤٩.	أحاول معرفة سبب مخاوفي.			
٥٠.	أحاول أن أفكر في أمور تخفف من درجة مخاوفي هذه.			

٥١.	لا أوتر جسمي.				
٥٢.	عندما أشعر بالملل، أقوم بعمل أشياء جيدة تبعد عني هذا الشعور.				
٥٣.	عندما أُترَك وحيداً/ وحيدةً، أحاول القيام بأشياء بطريقة جيدة تسعدني.				
	رابعاً: مهارات المسؤولية والقرار:				
٥٤.	أختار بنفسي وحسب رغبتي ما أقوم به أثناء وقت فراغي.				
٥٥.	أصمم على ما قررت فعله أو انجازه.				
٥٦.	أثابر حتى أنجز أو أحصل على هدفي.				
٥٧.	أقترح على أصدقائي أشياء ليفعلونها.				
٥٨.	أقوم بأعمال مختلفة لا تحرجني أو أشعر بالخجل منها.				
٥٩.	من السهل عليّ أن أقرر ماذا أريد عندما يتاح لي الخيار.				
٦٠.	أقول "لا" عندما يحاول الآخرين اجباري على عمل شيء لا أرغب القيام به.				
٦١.	أستطيع أن أقول "لا" بطريقة لطيفة لأشياء تورطني في متاعب عدة.				
٦٢.	عندما يقول لي شخص ما "لا"، لا أنزعج.				
٦٣.	عندما أقوم بعمل كان يجب ألا أقوم به، أقبل نتائج هذا العمل.				
٦٤.	أقول الصدق حول ما فعلت، مهما كانت النتائج.				

مع الاحترام

الباحثة

أديل جرايسة

ملحق رقم (2.7)

إستبانة رقم (2)

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

إلى أي مدى تحدث هذه الأمور معك في المدرسة:

الرجاء وضع اشارة صح ( ) في المكان المناسب لك.

الرقم	الفقرة	لايحدث اطلاقاً	يحدث أحياناً	يحدث كثيراً
أولاً	**يقوم بعض الطلبة بـــ:**			
١.	ضربي			
٢.	صفعي(كف على وجهي)			
٣.	ركلي(ضربي شلوط)			
٤.	السخرية منّي			
٥.	تهديدي كلامياً			
٦.	ابتزازي			
٧.	دفعي			
٨.	الصراخ عليّ بعنف			
٩.	مقاطعة حديثي			
١٠.	إخافتي			
١١.	سرقة أغراضي			
١٢.	إتلاف أغراضي			
١٣.	إشعاري أنني غير محبوب			
١٤.	رفض مشاركتي اللعب			
١٥.	إتهامي بأمور لم أفعلها			
١٦.	الغش من امتحاناتي رغماً عني			
١٧.	أخذ واجباتي لنقلها رغماً عني			
١٨.	إرسال لي رسائل سيئة			
١٩.	إجباري على عمل أشياء لا أريدها			
ثانياً	**أشاهد أو أسمع بعض الطلبة:**			

١.	يُضربون			
٢.	يُصفعون			
٣.	يُركلون			
٤.	يتم السخرية منهم			
٥.	يُهددون كلامياً			
٦.	يتم ابتزازهم			
٧.	يتم دفعهم			
٨.	يتم الصراخ عليهم بعنف			
٩.	يتم مقاطعة حديثهم			
١٠.	يتم إخافتهم			
١١.	يتم سرقة أغراضهم			
١٢.	يتم إتلاف أغراضهم			
١٣.	يتم إشعارهم أنهم غير محبوبين			
١٤.	يتم رفض مشاركتهم اللعب			
١٥.	ينم إتهامهم بأمور لم يفعلونها			
١٦.	يتم الغش من امتحاناتهم رغماً عنهم			
١٧.	يتم أخذ واجباتهم لنقلها رغماً عنهم			
١٨.	يتم إرسال لهم رسائل سيئة			
١٩.	يتم إجبارهم على عمل أشياء لا يريدونها			
ثالثاً	**أقوم بـــ:**			
١.	ضرب الطلبة الآخرين			
٢.	صفعهم			
٣.	ركلهم			
٤.	السخرية منهم			
٥.	تهديدهم كلامياً			
٦.	ابتزازهم			
٧.	دفعهم			
٨.	الصراخ عليهم بعنف			
٩.	مقاطعة حديثهم			
١٠.	إخافتهم			

١١.	سرقة أغراضهم			
١٢.	إتلاف أغراضهم			
١٣.	إشعارهم أنهم غير محبوبين			
١٤.	رفض مشاركتهم اللعب			
١٥.	إتهامهم بأمور لم يفعلونها			
١٦.	الغش من امتحاناتهم رغماً عنهم			
١٧.	أخذ واجباتهم لنقلها رغماً عنهم			
١٨.	إرسال لهم رسائل سيئة			
١٩.	إجبارهم على عمل أشياء لا يريدونها			

مع احترامي

الباحثة

أديل جرايسة

ملحق رقم (3.7)

الخطة السنوية المفصلة أسبوعياً لمادة: "المهارات الحياتية" ضمن برنامج الإرشاد التربوي
2005/2004
للصفوف الرابع حتى السادس الأساسي

رقم الموضوع	المهارة المرجى اكتسابها أو تطويرها	الأسلوب المتبع
١.	أ)المهارات البين شخصية: • تقديم النفس والتعريف عنها. • بدء الحديث. • الاستماع.	لعبة جماعية +ورقة عمل.
٢.	• إنهاء الحديث.	ورقة عمل.
٣.	• طلب المساعدة. • طلب الخدمة. • الشُكر.	ورقة عمل +لعب أدوار.
٤.	• الملاحظة. • مساعدة الأصدقاء.	أوراق عمل.
٥.	• إكمال الموضوع السابق.	
٦.	• المدح. • تقبل المدح.	ورقة عمل +لعب أدوار.
٧.	• الاهتمام بالآخرين.	ورقة عمل.
٨.	• إدراك المشاعر الشخصية.	ورقة عمل.
٩.	• الاعتذار. • تجنب المشاكل. • تجنب الشجار. • حل المشاكل وتقييمها.	ورقة عمل + قصة على شكل قصيدة (مجموعات صغيرة).
١٠.	• التعامل مع الاتهامات. • تقييمها. • مواجهتها. • وضع بدائل.	لعب أدوار.
١١.	• التعبير عن القلق.	ورقة عمل.
١٢.	• معرفة مشاعر الآخرين.	إكمال قصة.

	• تفهم مشاعر الآخرين. • تفهم مشاعر الآخرين الغاضبة.	
١٣.	• مشاركة اللعب. • اتباع التعليمات. • الالتزام بقوانين اللعبة.	ورقة عمل+ تطبيق عملي في الملعب.
١٤.	إكمال الموضوع السابق.	
١٥.	• التفاوض على اللعبة.	ورقة عمل (مجموعات).
١٦.	• التعامل مع الخسارة. • الروح الرياضية.	العمل بمجموعات بوجود معلم/ة الرياضة.
١٧.	**ب)المهارات الصفية:** • تحضير الأدوات. • تحضير الدروس. • مراجعة الدروس.	إكمال قصة.
١٨.	• فهم التعليمات. • تنفيذ التعليمات. • المشاركة في الصف.	لعب أدوار.
١٩.	• طلب المساعدة من المعلم/ة. • تصحيح الأخطاء. • تطوير الذات.	قصة وإعادة كتابتها.
٢٠.	• التعامل مع الإزعاج أثناء حل الواجبات.	ورقة عمل+ سيكودراما.
٢١.	• المشاركة. • طلب الإذن.	ورقة عمل.
٢٢.	**ج) مهارات الاستقلالية:** • الاختيار.	ورقة عمل.
٢٣.	• القرار والعمل	ورقة عمل.
٢٤.	• الاقتراح.	ورقة عمل (مجموعات)
٢٥.	• قول (لا) والتعامل مع ضغط المجموعة.	سيكودراما.
٢٦.	• تقبل النتائج.	تأليف قصة.
٢٧.	• قول الصدق.	تمرين في مجموعات.
٢٨.	**د) مهارات التعامل مع الذات:** • التعامل مع الغضب. • التعامل مع الانفعالات.	تمرين في مجموعات صغيرة.
٢٩.	تكملة الموضوع السابق.	
٣٠.	• الاسترخاء مع الغضب.	تمرين استرخاء.
٣١.	• معرفة أسباب الخوف. • التعامل مع الخوف.	ورقة عمل.+تمرين.

	• الاسترخاء مع الخوف.	
٣٢.	تكملة الموضوع السابق.	
٣٣.	• التعامل مع الملل.	تمرين.
٣٤.	• التعامل مع الوحدة.	ورقة عمل.
٣٥.	تقييم نهائي مع الطلبة لجميع أعمال السنة.	تعبئة الأستمارة

مع احترامي

الباحثة
أديل جرايسة

ملحق رقم (4.7)

بعض أوراق العمل المستخدمة:

المحّاي

اليوم عملت كثير غلطات...
ستة ناقص أربعة ما بتساوي ثلاث (تلات).
ؤ طريق ما ابتبدا بـــ "ت".
ؤ "لأ.. إنت غبي، ما تقعد جنبي"!
ما كانت كلمة حلوة حتى أقولها

محيت الثلات وكتبت اثنين
محيت التاء وكتبت "ط"
بس ولا شيء بيقدر يمحي
الدموع اللي بكيتها بسببي

وعشان هيك كتبت هالقصيدة
حتى ألاقي طريقة أقول لك
أسف... سامحني
أنا أذيتك اليوم... ما راح أرجع أعيدها

لعب أدوار (1)

المساعدة

ماذا أقول لشخص ما، عند تعرضي لهذه المواقف:

١. لديّ غداً إمتحان وأريد من يساعدني:

أقول: _____

_____

هل أطلب المساعدة بطريقة لطيفة عندما أحتاج للمساعدة؟ _____ أُفسر إجابتي

_____

٢. بنطالي تمزق وأنا ألعب ... أريد من أحدهم إحضار لي بنطال آخر بدلاً منه، لأني لا أستطيع التحرك:

أقول: _____

_____

هل من السهل علي طلب خدمة من شخص ما؟ _____أُفسر إجابتي

_____

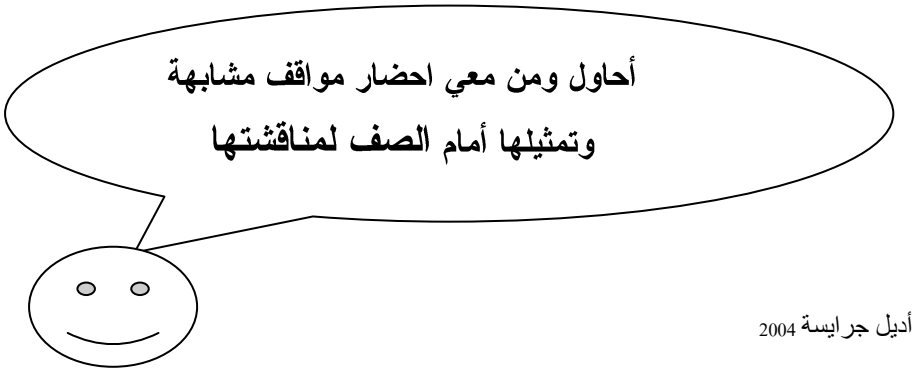
٣. بعد أن تمت مساعدتي من شخص ما أقول:

أقول لهذا الشخص:

_____

هل أعبر عن امتناني وشكري لما قدمه لي شخص ما من خدمة أو مساعدة؟ _____

أُفسر إجابتي _____



لعب أدوار (2)

المدح

ماذا سأقول في مثل هذه المواقف؟

١) **إذا أُعجبت بشخص ما (بمظهره، بملابسه، بترتيبه...الخ) أقول له** : _____

_____

هل أقول لشخص ما عن مدى اعجابي به؟ _____ أفسر إجابتي _____

****

٢) **قام/ت صديقي/صديقتي بتصميم مشروع مدرسي مميز...أقول له/لها** :

_____

هل أقول لشخص ما عن مدى تقديري لعمل قام به؟ _____ أفسر إجابتي _____

****

٣) **قالت لي المعلمة أنني مُتَّميّز/ة، فقلت لها**: _____

عندما يعبر شخص آخر عن مدى اعجابه بي،هل أقبل ذلك منه؟ _____ أفسر إجابتي

_____

❖ أعدد 3 مواقف يمكنني مدح الآخرين عليها:

❖ أعدد 3 مواقف يمكن للآخرين مدحي عليها:

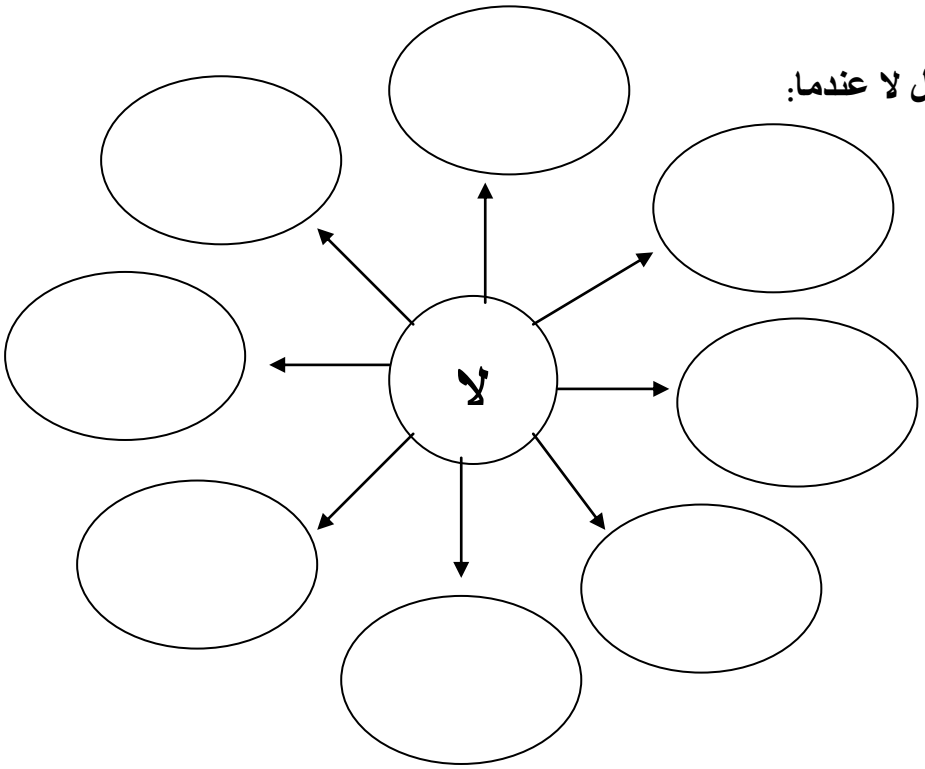
أحاول ومن معي احضار مواقف مشابهة

وتمثيلها أمام الصف لمناقشتها

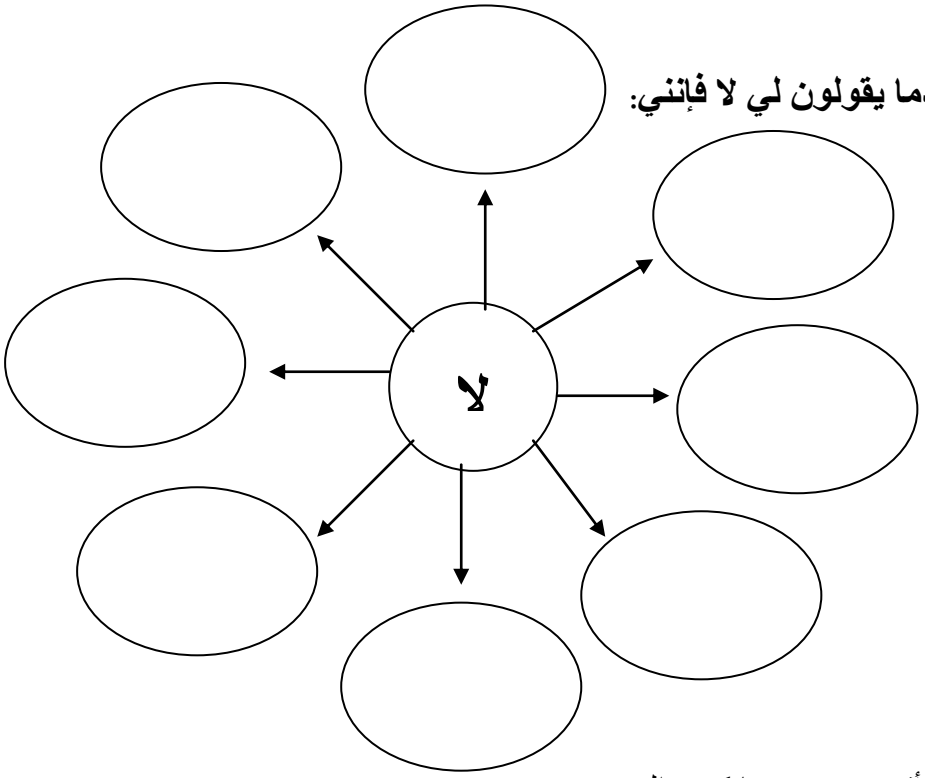
لعب أدوار (3)

لا

أقول لا عندما:



عندما يقولون لي لا فإنني:



أقوم بتصنيف ما كتبت إلى:

	مشاعر	أفكار	سلوك
١.			
٢.			
٣.			
٤.			
٥.			
٦.			
٧.			
٨.			
٩.			
١٠.			

عندما يكون عندي عمل آخر أقوم به، أنهي محادثتي مع شخص ما بطريقة لطيفة

سارة، وماجد، ووسيم، ونور أصدقاء، اتفقوا على الذهاب الى المتنزه بعد أن استأذنوا من والديهم...

والدا وسيم اتفقا معه أن يكون في البيت الساعة الخامسة دون تأخير، لوجود عمل هام عليهم القيام به. وعندما بدأت الساعة تقترب من الخامسة بدأت نور تحكي لأصدقائها الذين تثق بهم عن مشكلة حدثت معها ولا تعرف ماذا تفعل بشأنها وأخذت تطلب رأي أصدقائها... وهنا بدأ وسيم يدخل في حوار مع نفسه..." ماذا أفعل؟؟ لقد اتفقت مع والديّ على العودة إلى البيت الآن... ولكن... ماذا أفعل؟ ... كيف أنهي حديثي مع نور دون أن تتضايق؟؟

ساعدوني...

- أنصحُ وسيماً أن _____

_____.

- ماذا تتوقع أن يحدث في حالة بقاء وسيم مع أصدقائه وعدم عودته إلى البيت في الوقت المتفق عليه؟

_____

_____.

- ماذا تتوقع أن يحدث في حالة ترك وسيم أصدقائه دون اهتمامه بهم وعودته إلى البيت؟

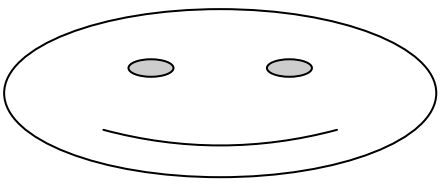
_____

_____.

- لو كنت مكان وسيم فإنني بطريقة لطيفة أقول لأصدقائي خاصةً لنور

_____.

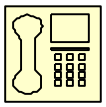
شكراً لكم



صديقكم _ وسيم

المرشدة التربوية_ أديل جرايسة 2004

أسمح للآخرين معرفة مدى اهتمامي بهم

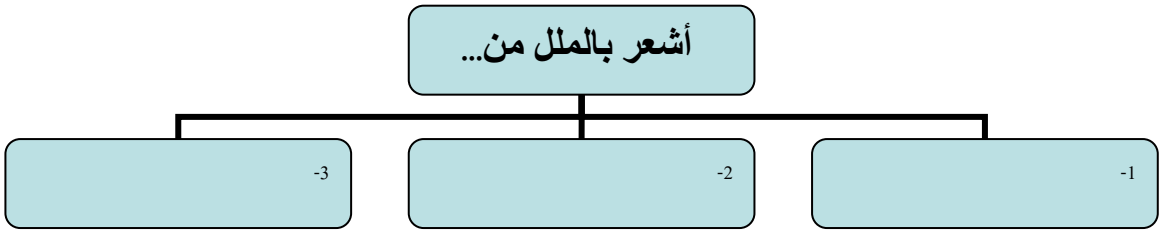


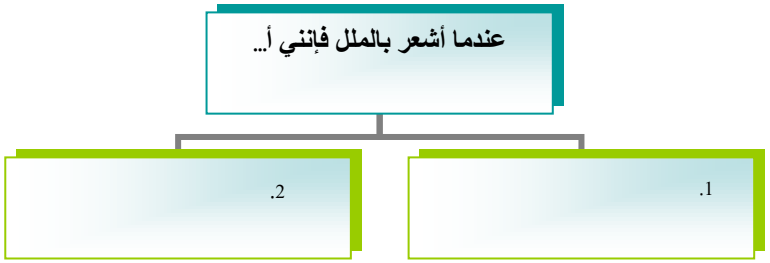
❖ **أكتب أسماء 10 أشخاص أحبهم في الجدول الآتي وأكمله:**

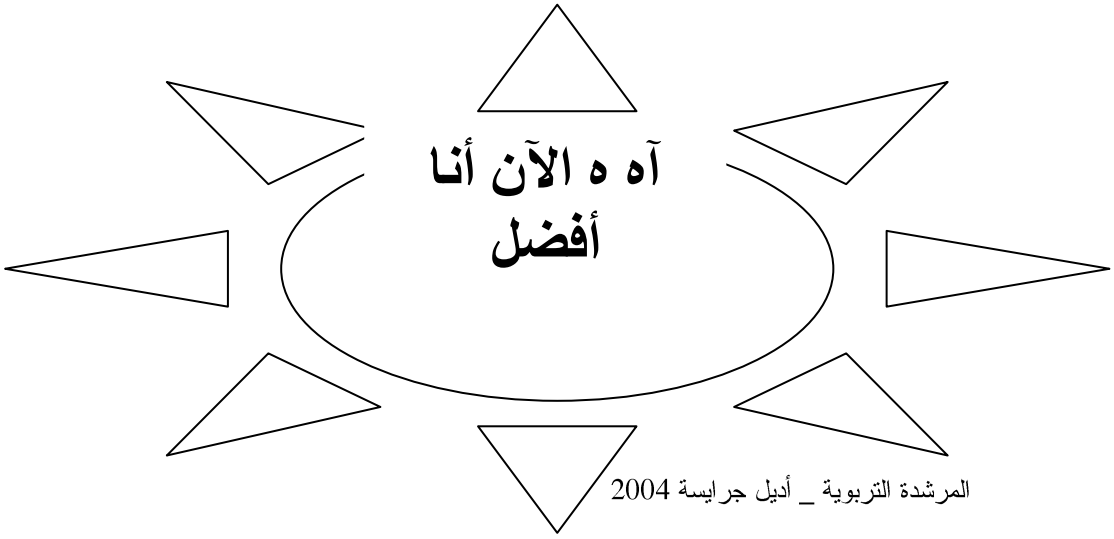
الرقم	اسم الشخص	اعبر عن اهتمامي به بأن:	يعبر هذا الشخص عن اهتمامه بي بأن:
١.			
٢.			
٣.			
٤.			
٥.			
٦.			
٧.			
٨.			
٩.			
١٠.			

أكتب أو أرسم أشياء أقترح على أصدقائي أن يفعلوها

أف ف ف أنا زهقاااان







المرشدة التربوية _ أديل جرايسة 2004

الشجار

👍 وأنا بلعب اليوم صار في طوشة كبيرة
بين صاحبي وصاحبي الثاني على مين يشوط الطابة
وأجوا لي وقالوا لي لازم أحلها بينهم

👍 لو أحكم مع واحد الثاني راح يزعل مني
والثاني لو أعطيته الطابه الأول راح يخاصمني
ووقفت هيك مش عارف ايش بس المطلوب مني

👍 شو أعمل ... فكر.. فكر يا (كل طالب يضع اسمه هنا)

👍 ووقفوا هما كمان مستنيين كلامي
واللعب كان مُعَطّل واللاعبين قدامي
قلت لهم عندي فكرة فيها الحل المثالي

👍 طلعت الشيكل الفضة من جيبي الوراني
واحد اختار الكتابة والصورة صاحبي الثاني
ورميت الشيكل للعالي ... راح نازل بثواني

👍 وخلصت القصة ومزعلتش أصحابي
وفرحت بنفسي لأني فكرت بشكل ايجابي
وانحلت المشكلة فوراً وارتاحت أعصابي

ملحق رقم (5.7)

أسماء المحكمين:

أولاً: من جامعة القدس _ الدراسات العليا_ التربية وعلم النفس:

١. د. تيسير عبدالله

٢. د. غسان سرحان

٣. د. عفيف زيدان

٤. د. سمير شقير

٥. د. محمود أبو سمرة

ثانياُ: أخصائيين في التربية والإرشاد النفسي:

٦. محمود بيضون*

٧. د. ناصر السعافين

٨. Dr. Merna Shmidt*

٩. د. ماهر حشوة

١٠. د. ماريت خوري*

١١. د. ابراهيم مكاوي

١٢. سوسن مشني

ثالثاً: أخصائيين في اللغة العربية:

١٣. فاطمة العاصي

١٤. روز هيلانة

- قاموا أيضاً بالإشراف على عمل الباحثة وتدريبها.

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس والصف.....	31
2.3	نتائج معادلة كرونباخ ألفا لبيان معامل ثبات الاستبانة.....	33
1.4	نتائج متوسطات المهارات الحياتية المستخدمة قبل وبعد تطبيق البرنامج.....	38
2.4	نتائج متوسطات أنواع العنف التي يتعرض لها أو يراها ويسمعها أو يقوم بها الطلبة قبل وبعد تطبيق البرنامج.....	40
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة حسب الجنس والصف.....	42
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يتعرض لها الطلبة حسب الجنس والصف.....	43
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يراها أو يسمعها الطلبة حسب الجنس والصف.....	44
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنواع العنف التي يقوم بها الطلبة حسب الجنس والصف.....	45
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمهارات الحياتية المستخدمة حسب الجنس والصف.....	46

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1.7	الاستبانة رقم (1) مدى امتلاك الطلبة لمهارات حياتية.....	68
2.7	الاستبانة رقم (2) قياس السلوك العدائي عند الطلبة.....	72
3.7	الخطة التدخلية التي تم استخدامها.....	75
4.7	أوراق العمل التي تم استخدامها.....	78
5.7	أسماء المحكمين.....	88

فهرس المحتويات

الرقم	المبحث	الصفحة
	صفحة الغلاف الداخلية	
	صفحة العنوان	
	صفحة إجازة الرسالة	
	الإهداء	
	الإقرار.....	أ
	شكر وعرفان.....	ب
	الملخص باللغة العربية (الملخص).....	ج
	الملخّص باللغة الانجليزية (Abstract).....	و
الفصل الأول:	**خلفية الدراسة وأهميتها.....**	**1**
1.1	المقدمة.....	2
2.1	مشكلة الدراسة.....	5
3.1	أسئلة الدراسة.....	6
4.1	أهداف الدراسة.....	7
5.1	أهمية الدراسة.....	7
6.1	حدود الدراسة.....	8
7.1	افتراضات الدراسة.....	8
8.1	مصطلحات الدراسة.....	9
الفصل الثاني:	**الأدب التربوي والدراسات السابقة.**	**11**

1.2	الأدب التربوي.....	12
2.2	الدراسات السابقة	22
الفصل الثالث:	**طريقة الدراسة واجراءاتها.....**	**29**
1.3	منهج الدراسة.....	30
2.3	مجتمع الدراسة.....	30
3.3	أداة الدراسة.....	31
4.3	صدق الأداة	31
5.3	ثبات الأداة.....	32
6.3	خطوات اجراء وتطبيق الدراسة.....	33
7.3	إجراءات تصحيح أدوات الدراسة.....	35
8.3	متغيرات الدراسة.....	35
9.3	المعالجة الاحصائية.....	36
الفصل الرابع:	**نتائج الدراسة.....**	**37**
1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	38
2.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	39
3.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.....	41
4.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.....	43
5.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.....	44
	النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.....	
	النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.....	

6.4 45

7.4 46

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات..... 48

1.5 مناقشة النتائج..... 49

2.5 التوصيات..... 54

قائمة المراجع..... 55

1.6 المراجع العربية..... 56

2.6 المراجع الانجليزية References..... 60

فهرس الجداول..... 89

فهرس الملاحق..... 90

فهرس المحتويات..... 91