العددِ1 21A حزيران 2026
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
NO.21A1 Jun2026 Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

مقارنة فاعلية الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي في خفض التنمّر، وتنمية التعاطف، وتحسين المناخ النفسي الصفي

م.م اكرام خليل ضعيف عجة
الجامعة المستنصرية/ الاقسام الداخلية
akaramkhaleel@uomustansiriyah.edu.iq

المخلص
تُعدّ ظاهرة التنمّر المدرسي من أبرز المشكلات التربوية والنفسية التي تؤثر في الصحة النفسية والاجتماعية للطلبة داخل البيئة المدرسية، لما تخلّفه من آثار سلبية في العلاقات بين الأقران والشعور بالأمان المدرسي والتحصيل الأكاديمي. وتشير الدراسات الحديثة إلى أن انخفاض مستوى التعاطف وضعف المناخ النفسي داخل الصف يعدان من العوامل المرتبطة بانتشار السلوكيات التنمّرية بين الطلبة. وفي هذا الإطار يبرز دور الإرشاد المدرسي بوصفه أحد الأساليب التربوية الوقائية التي تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة وتعزيز التفاعل الإيجابي بينهم.
هدفت الدراسة الحالية إلى مقارنة فاعلية الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي في خفض سلوك التنمّر وتنمية التعاطف وتحسين المناخ النفسي الصفي لدى طلبة المرحلة المتوسطة.
اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم القياس القبلي–البعدي مع مجموعة ضابطة. وتكوّن مجتمع البحث من طلبة الصف التاسع الذكور في المدارس الحكومية في مدينة بغداد خلال العام الدراسي 2025–2026. وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالباً تم اختيارهم من الطلبة الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مقياس التنمّر، ثم جرى توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية (15 طالباً) شاركت في برنامج إرشادي قائم على الصف الدراسي، ومجموعة ضابطة (15 طالباً) استمرت في تلقي التعليم الاعتيادي.
استخدمت الدراسة ثلاث أدوات هي: مقياس التنمّر في إلينوي، ومقياس التعاطف لدى المراهقين، واستبانة المناخ النفسي للصف. وقد تم تطبيق برنامج إرشادي مكوّن من ثماني جلسات إرشادية أسبوعية مدة كل منها (60) دقيقة، تضمنت أنشطة تفاعلية تهدف إلى تنمية الوعي الانفعالي والتعاطف وتحسين العلاقات بين الطلبة داخل الصف.
أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع متغيرات الدراسة، حيث انخفض مستوى التنمّر لدى الطلبة، وارتفع مستوى التعاطف، وتحسن المناخ النفسي الصفي بشكل ملحوظ. كما أشارت قيم حجم الأثر إلى أن تأثير البرنامج كان كبيراً جداً في المتغيرات الثلاثة.
وتشير هذه النتائج إلى أن الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي يمثل مدخلاً فعالاً للحد من التنمّر وتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة داخل البيئة المدرسية.
الكلمات المفتاحية: التنمّر المدرسي، الإرشاد المدرسي، التعاطف، المناخ النفسي الصفي، طلبة المرحلة المتوسطة.

Comparing the Effectiveness of Classroom-Based School Counseling in Reducing Bullying, Developing Empathy, and Improving the Classroom Psychological Climate

Assistant Lecturer: Akaram Khaleel Dhaief Ajah
Mustansiriyah University/ Dormitories
akaramkhaleel@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract
School bullying is one of the most prominent educational and psychological issues affecting students' mental and social health within the school environment. It leaves negative impacts on peer relationships, the sense of school safety, and academic achievement. Recent studies indicate that low empathy levels and a poor psychological climate within the classroom are key factors linked to the prevalence of bullying behaviors among students. In this context, school counseling emerges as a preventive educational

approach aimed at developing students' social and emotional skills and fostering positive interaction among them.
The current study aimed to compare the effectiveness of classroom-based school counseling in reducing bullying behavior, developing empathy, and improving the classroom psychological climate among middle school students.
The study adopted a quasi-experimental approach using a pretest-posttest design with a control group. The research population consisted of ninth-grade male students in public schools in Baghdad during the 2025–2026 academic year. The study sample comprised 30 students selected from those who scored high on the bullying scale; they were randomly assigned into two equal groups: an experimental group (15 students) that participated in a classroom-based counseling program, and a control group (15 students) that continued with regular education.
The study utilized three tools: the Illinois Bullying Scale, the Adolescent Empathy Scale, and the Classroom Psychological Climate Questionnaire. A counseling program consisting of eight weekly sessions (60 minutes each) was implemented, featuring interactive activities aimed at developing emotional awareness, empathy, and improving student relationships within the classroom.
Results of the Analysis of Covariance (ANCOVA) showed statistically significant differences between the two groups in the posttest favoring the experimental group across all study variables. Specifically, bullying levels decreased, empathy levels increased, and the classroom psychological climate significantly improved. Furthermore, effect size values indicated that the program’s impact was very large across all three variables.
These results suggest that classroom-based school counseling represents an effective approach to curbing bullying and enhancing positive relationships among students within the school environment.
Keywords: School Bullying, School Counseling, Empathy, Classroom Psychological Climate, Middle School Students.

1- مقدمة الدراسة

تُعدّ ظاهرة التنمر المدرسي من المشكلات التربوية والنفسية المعاصرة التي حظيت باهتمام متزايد في الأدبيات التربوية والنفسية خلال العقود الأخيرة، نظراً لما تخلّفه من آثار سلبية عميقة في النمو النفسي والاجتماعي والتعليمي للطلبة داخل البيئة المدرسية. ويشير الباحثون إلى أن التنمر يتجسد في أنماط متعددة من السلوكيات العدوانية المتعمدة والمتكررة التي يمارسها فرد أو مجموعة من الأفراد ضد شخص أضعف منهم، بما يؤدي إلى إلحاق الأذى الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي بالضحية (Hymel, 2015 & Olweus, 1993; Swearer). كما يؤكد عدد من الدراسات أن هذه الظاهرة لا تقتصر على الاعتداءات الجسدية المباشرة، بل تمتد لتشمل أشكالاً أخرى مثل التنمر اللفظي والاجتماعي والإلكتروني، الأمر الذي يعكس تعقيد هذه المشكلة واتساع نطاقها في السياقات التعليمية المختلفة (Smith et al., 2008; Kowalski et al., 2014).

وفي السياق التربوي، يُنظر إلى التنمر المدرسي بوصفه سلوكاً اجتماعياً سلبياً يرتبط بعدد من العوامل النفسية والأسرية والمدرسية، مثل ضعف المهارات الاجتماعية، وانخفاض التعاطف، واضطراب العلاقات بين الأقران، فضلاً عن تأثير المناخ المدرسي في تعزيز أو الحد من هذه السلوكيات (أكرام، 2020؛ صبري، 2020؛ Zhu & Hymel, 2020). وتشير الأدبيات إلى أن الأطفال والمراهقين الذين يمارسون التنمر أو يتعرضون له غالباً ما يعانون من صعوبات في التكيف النفسي والاجتماعي، الأمر الذي قد ينعكس سلباً على تحصيلهم الدراسي وصحتهم النفسية، بل وقد يمتد تأثيره إلى مراحل لاحقة من حياتهم (Schwartz, 2021 & Rigby, 2020; Wolke). كما بيّنت

دراسات عديدة أن ضحايا التنمر يكونون أكثر عرضة للشعور بالقلق والاكتئاب والعزلة الاجتماعية مقارنة بأقرانهم، مما يجعل هذه الظاهرة من القضايا التي تتطلب تدخلاً تربوياً وإرشادياً مبكراً (Vaillancourt et al., 2013; Wolke, 2019 & Gruer).

ومن ناحية أخرى، تشير الدراسات العربية إلى أن التنمر يمثل تحدياً حقيقياً داخل المؤسسات التعليمية في المجتمعات العربية، حيث يرتبط ظهوره بعدة عوامل تتعلق بالبيئة المدرسية، وأساليب التنشئة الأسرية، وضعف البرامج الوقائية والإرشادية داخل المدارس (أبو الديار، 2012؛ علي، 2020؛ معاذ، 2018). وقد أظهرت بعض البحوث أن انتشار هذا السلوك بين التلاميذ يؤدي إلى تدهور المناخ المدرسي ويؤثر في طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة، مما قد يعرقل تحقيق الأهداف التربوية للعملية التعليمية (حنان، 2019؛ صوفي، 2018). كما يؤكد الباحثون أن ضعف الوعي بمشكلة التنمر وأساليب التعامل معها يسهم في تفاقمها داخل البيئة المدرسية، الأمر الذي يستدعي تبني استراتيجيات تربوية وإرشادية فعالة للحد من هذه الظاهرة (القصير، 2020؛ مدوري، 2021).

وفي ضوء التطورات المعاصرة، ازداد الاهتمام بدراسة البرامج التربوية والإرشادية التي تستهدف خفض سلوك التنمر وتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة. وتشير نتائج عدد من الدراسات إلى أن البرامج القائمة على التعلم الاجتماعي والانفعالي وتنمية التعاطف والمهارات الاجتماعية يمكن أن تسهم بصورة ملحوظة في الحد من السلوكيات العدوانية وتحسين العلاقات بين الأقران داخل المدرسة (Durlak et al., 2011; Farrington et al., 2019). كما أثبتت بعض البرامج المدرسية الموجهة لمكافحة التنمر فعاليتها في تعزيز الشعور بالأمان المدرسي وتحسين المناخ النفسي داخل الصفوف الدراسية (Farrington, 2011; Gaffney et al., 2019 & Ttofi).

وفي السياق العربي، أكدت العديد من الدراسات أهمية البرامج الإرشادية في معالجة سلوك التنمر بين الطلبة، حيث بينت نتائجها أن التدخلات الإرشادية القائمة على تنمية المهارات الاجتماعية والوعي الانفعالي يمكن أن تسهم في خفض مستويات التنمر وتحسين التفاعل الاجتماعي بين التلاميذ (الغزالي، 2019؛ متولي، 2022؛ عبد اللطيف، 2020). كما تشير بعض الدراسات إلى أن تنمية التعاطف والوعي بالآخرين تمثل أحد المحاور الأساسية في الحد من السلوكيات العدوانية داخل البيئة المدرسية، نظراً لدورها في تعزيز الفهم المتبادل بين الطلبة وتقليل النزاعات بينهم (شحاده و العامي، 2016؛ Smith, 2018 & Laws).

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بظاهرة التنمر المدرسي على المستوى العالمي والعربي، إلا أن كثيراً من الدراسات ركزت على تشخيص الظاهرة أو دراسة انتشارها والعوامل المرتبطة بها، في حين لا تزال الحاجة قائمة إلى مزيد من الدراسات التي تتناول فاعلية البرامج التربوية والإرشادية المطبقة داخل البيئة الصفية في الحد من هذه السلوكيات وتعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة (Menesini, 2016; Farrington & Nocentini et al., 2019). كما أن اختلاف السياقات الثقافية والتعليمية يفرض ضرورة إجراء دراسات ميدانية تتناول هذه الظاهرة في البيئات التعليمية المحلية، بهدف تطوير استراتيجيات تدخل تتناسب مع خصائص تلك البيئات واحتياجاتها التربوية (Cross et al., 2015; Rigby, 2020).

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية البحث في ظاهرة التنمر المدرسي من منظور تربوي وإرشادي يسعى إلى فهم أبعاد هذه المشكلة وآثارها النفسية والاجتماعية في الطلبة، والعمل على تطوير برامج تدخل فعالة تسهم في الحد من انتشارها داخل البيئة المدرسية وتعزيز التفاعل الإيجابي بين التلاميذ، بما يدعم تحقيق بيئة تعليمية آمنة ومحفزة على التعلم والنمو النفسي والاجتماعي السليم.

2- الإطار النظري

2-1- ظاهرة التنمّر المدرسي وأبعادها النفسية والتربوية

يُعدّ التنمّر المدرسي من أبرز المشكلات السلوكية والنفسية التي تشغل اهتمام الباحثين والممارسين في المجال التربوي، نظراً لما يخلّفه من آثار سلبية عميقة على الصحة النفسية والتوافق الاجتماعي والتحصيل الأكاديمي للطلبة. ويشير مفهوم التنمّر إلى سلوك عدواني متكرر يتضمن إساءة استخدام القوة أو النفوذ من قبل فرد أو مجموعة تجاه فرد أضعف، بقصد إلحاق الأذى النفسي أو الجسدي به (Olweus, 1993؛ أكرام، 2020). وقد أكدت دراسات متعددة أن هذا السلوك لا يقتصر على الاعتداء الجسدي المباشر، بل يشمل أشكالاً متعددة مثل التنمّر اللفظي والاجتماعي والعاطفي والإلكتروني، وكلها تؤثر في البناء النفسي والاجتماعي للطلاب (إيمان، 2021؛ Wang et al., 2009).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التنمّر ظاهرة معقدة متعددة العوامل، إذ تتداخل فيها عوامل فردية وأسرية ومدرسية واجتماعية. فالعوامل الفردية قد ترتبط بسمات الشخصية ومستوى التعاطف والذكاء الانفعالي لدى الفرد، في حين ترتبط العوامل الأسرية بأساليب التنشئة الوالدية ونمط العلاقات الأسرية، أما العوامل المدرسية فتتصل بالمناخ المدرسي وأنماط التفاعل داخل الصف (أبو الديار، 2012؛ قطامي وصريرة، 2009). كما يوضح Swearer وHymel (2015) أن التنمّر ينبغي فهمه في إطار منظومة بيئية اجتماعية تشمل الطالب والمعلم والأسرة والثقافة المدرسية، حيث تؤثر هذه العناصر مجتمعة في ظهور السلوك التنمّري واستمراره.

ومن الناحية النفسية، يرتبط التنمّر بظهور عدد من الاضطرابات والمشكلات النفسية لدى كل من المتنمّرين والضحايا على حد سواء. فقد بينت عدة دراسات أن ضحايا التنمّر يعانون غالباً من القلق والاكتئاب والشعور بالوحدة وانخفاض تقدير الذات، كما قد يتعرضون لمشكلات في التوافق الاجتماعي والتحصيل الدراسي (Vaillancourt et al., 2013؛ علي، 2016). وفي المقابل قد يظهر المتنمّرون أنماطاً من السلوك العدواني وضعف الضبط الانفعالي ونقص التعاطف مع الآخرين، الأمر الذي يجعل التدخل التربوي والإرشادي المبكر أمراً ضرورياً للحد من هذه السلوكيات (أكرام، 2020؛ Rigby, 2020).

2-2- الأسس النظرية المفسّرة لسلوك التنمّر

تناولت عدة نظريات نفسية وتربوية تفسير سلوك التنمّر لدى الأطفال والمراهقين. ومن أبرز هذه النظريات نظرية التعلم الاجتماعي التي طرحها باندورا، والتي تفترض أن السلوك العدواني – ومنه التنمّر – يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد والتعزيز داخل البيئة الاجتماعية (Bandura, 1977). وبناءً على هذه النظرية، فإن مشاهدة الأطفال لنماذج عدوانية في الأسرة أو المدرسة أو وسائل الإعلام قد يعزز احتمالية تبنيهم لسلوكيات تنمّرية.

كما تفسّر نظرية المعالجة الاجتماعية للمعلومات أن الأطفال العدوانيين يميلون إلى تفسير المواقف الاجتماعية بصورة عدائية، مما يدفعهم إلى استخدام العدوان كوسيلة للتفاعل مع الآخرين (Coie, 1987 & Dodge). ويتكامل هذا الطرح مع ما ذهب إليه أبو الديار (2012) من أن التنمّر يرتبط بخلل في إدراك الفرد للمواقف الاجتماعية وضعف قدرته على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة لها بشكل ملائم.

ومن جهة أخرى، تؤكد بعض النماذج التربوية الحديثة على أهمية العوامل المدرسية في تشكيل سلوك الطلبة، إذ يشير نموذج المناخ المدرسي إلى أن البيئة الصفية الإيجابية التي تقوم على الاحترام المتبادل والدعم النفسي تقلل من احتمالية ظهور السلوك العدواني بين الطلاب (Kerig, 2017 & Yoon). كما يرى أبو غزلة (2009) أن الشعور بالدعم الاجتماعي داخل المدرسة يسهم في تقليل مظاهر الاستقواء ويعزز العلاقات الإيجابية بين الطلبة.

2-3- التعاطف وعلاقته بالحد من التنمّر

يُعد التعاطف أحد المتغيرات النفسية المهمة المرتبطة بسلوك التنمّر، حيث يشير إلى قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها والاستجابة لها بطريقة إنسانية إيجابية. وقد بينت الدراسات أن انخفاض مستوى التعاطف يعد من أبرز الخصائص المرتبطة بالأفراد المتنمّرين، إذ يؤدي ضعف إدراك مشاعر الآخرين إلى زيادة احتمالية ممارسة السلوك العدواني (Hymel, 2020 & Zhu؛ Goh, 2010 & Ang).

كما تشير الأدبيات التربوية إلى أن تنمية التعاطف لدى الطلبة تسهم في تعزيز العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتقليل السلوكيات العدوانية داخل البيئة المدرسية. فالتلاميذ الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من التعاطف يكونون أكثر قدرة على فهم معاناة الضحايا ومساندتهم، الأمر الذي يسهم في الحد من انتشار التنمّر (شحاده والعامي، 2016؛ Coelho & Marchante, 2018).

وتؤكد بعض البرامج التربوية الحديثة التي تركز على التعلم الاجتماعي والانفعالي أن تنمية مهارات التعاطف والوعي الذاتي والتنظيم الانفعالي يمكن أن تؤدي إلى تحسين التفاعل الاجتماعي بين الطلبة وتقليل السلوكيات العدوانية في المدارس (Durlak et al., 2011؛ Atalan et al., 2020). كما يشير عبد اللطيف (2020) إلى أن تنمية الذكاء الأخلاقي والانفعالي لدى الطلاب تسهم في خفض مستويات التنمّر وتعزيز السلوك الاجتماعي الإيجابي.

2-4-المناخ النفسي الصفي وعلاقته بالتنمّر

يُعد المناخ النفسي الصفي من العوامل الأساسية التي تؤثر في سلوك الطلبة داخل المدرسة، إذ يعكس طبيعة العلاقات والتفاعلات بين المعلم والطلبة وبين الطلبة أنفسهم داخل الصف. ويشير مفهوم المناخ الصفي إلى مجموعة الإدراكات والمشاعر التي يكوّنها الطلاب تجاه البيئة التعليمية، بما في ذلك مستوى الدعم النفسي والاحترام المتبادل والشعور بالأمان داخل الصف (عبدالسلام ووفاء، 2018).

وقد أكدت العديد من الدراسات أن المناخ الصفي الإيجابي يسهم في تقليل السلوكيات العدوانية ويعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي بين الطلاب. فعندما يشعر الطلبة بالأمان والانتماء داخل الصف، تقل احتمالية لجوئهم إلى سلوكيات التنمّر أو العنف (Catalano et al., 2004 ؛Rigby, 2020). كما أظهرت دراسة صوفي (2018) وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي ومستوى انتشار التنمّر بين الطلبة، حيث يؤدي المناخ المدرسي السلبي إلى زيادة احتمالية ظهور هذا السلوك.

2-5- الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي

يُعد الإرشاد المدرسي أحد الركائز الأساسية في دعم الصحة النفسية والاجتماعية للطلبة داخل البيئة التعليمية، حيث يهدف إلى مساعدة الطلاب على التكيف مع متطلبات الحياة المدرسية وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية. ويشير مفهوم الإرشاد المدرسي إلى مجموعة من الخدمات النفسية والتربوية التي يقدمها المرشد لمساعدة الطلبة على مواجهة المشكلات النفسية والسلوكية وتحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم (الدائود والحسين، 2003؛ العمري، 2005).

وقد تطورت برامج الإرشاد المدرسي لتشمل نماذج تدخل وقائية تعتمد على العمل داخل الصف الدراسي، حيث يتم تنفيذ أنشطة إرشادية جماعية تهدف إلى تعزيز المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة. وتشير الدراسات إلى أن هذه البرامج تسهم في خفض السلوكيات العدوانية وتحسين العلاقات بين الطلبة داخل الصف (Esmaeili & Ghasemi, 2021؛ صلاح، 2015).

كما أكدت عدة دراسات عربية فاعلية البرامج الإرشادية في خفض مستويات التنمّر لدى الطلاب، حيث أظهرت نتائج دراسة أبو الديار (2011) أن البرنامج الإرشادي القائم على تنمية المهارات النفسية والاجتماعية أدى إلى انخفاض ملحوظ في السلوك التنمّري لدى الأطفال. كما بينت دراسة أحمد (2020) أن استخدام الإرشاد الانتقائي في البيئة المدرسية يمكن أن يسهم في خفض مستويات التنمّر وتعزيز التوافق النفسي لدى الطلبة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي يمثل مدخلاً وقائياً وعلاجياً مهماً للحد من التنمّر المدرسي، من خلال تعزيز التعاطف بين الطلبة وتحسين المناخ النفسي داخل الصف، الأمر الذي يسهم في بناء بيئة تعليمية آمنة وداعمة لنمو الطلاب.

3- الدراسات السابقة

شهدت العقود الأخيرة اهتماماً متزايداً بدراسة ظاهرة التنمّر المدرسي وسبل الحد منها، حيث تناولت العديد من الدراسات العلاقة بين التنمّر والمتغيرات النفسية والاجتماعية المختلفة، كما ركزت بعض الدراسات على فاعلية البرامج الإرشادية والتربوية في الحد من هذه الظاهرة.

فقد تناولت العديد من الدراسات انتشار التنمّر والعوامل المرتبطة به داخل البيئة المدرسية. ففي دراسة معاذ (2018) تبين أن التنمّر يعد من الظواهر الشائعة بين طلبة المدارس الأساسية، وأن ظهوره يرتبط بعدد من العوامل مثل ضعف المهارات الاجتماعية وانخفاض الدعم الاجتماعي داخل المدرسة. كما أشارت دراسة سعاد (2016) إلى أن التنمّر يظهر بأشكال متعددة داخل المدارس، من بينها التنمّر اللفظي والاجتماعي، وأن هذه السلوكيات تؤثر سلباً في التوافق النفسي للطلبة.

وفي السياق ذاته، أكدت دراسات دولية أن التنمّر يمثل مشكلة عالمية تؤثر في نسبة كبيرة من الطلاب في مختلف الأنظمة التعليمية. فقد أشار Nansel et al (2001) إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب في المدارس الأمريكية يتعرضون لأشكال مختلفة من التنمّر، سواء كضحايا أو كمتنمّرين. كما بينت دراسة Cornell وHuang (2014) أن التنمّر يرتبط بضعف الشعور بالأمان داخل المدرسة وبانخفاض مستوى الدعم الاجتماعي الذي يتلقاه الطلبة.

ومن ناحية أخرى، ركزت مجموعة من الدراسات على العلاقة بين التنمّر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية، مثل التعاطف والمهارات الاجتماعية. فقد بينت دراسة حنان (2019) وجود علاقة ارتباطية سالبة بين المهارات الاجتماعية ومستوى التنمّر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث يؤدي انخفاض المهارات الاجتماعية إلى زيادة احتمال ممارسة السلوك التنمّري. كما أشارت دراسة Zhu وHymel (2020) إلى أن التعاطف يمثل أحد العوامل الوقائية المهمة التي تسهم في تقليل احتمالية ممارسة التنمّر بين الطلبة.

كما تناولت بعض الدراسات أثر المناخ المدرسي في انتشار التنمّر، حيث أكدت نتائج دراسة صوفي (2018) أن المناخ المدرسي الإيجابي يسهم في الحد من السلوكيات العدوانية بين الطلاب. وفي الاتجاه نفسه، أشارت دراسة Yoon وKerig (2017) إلى أن دعم المعلمين وتوفير بيئة صفية إيجابية يمكن أن يقلل من معدلات التنمّر داخل المدارس.

وفيما يتعلق بالبرامج الإرشادية، فقد ركزت العديد من الدراسات على فاعلية التدخلات التربوية والنفسية في الحد من التنمّر. فقد أظهرت دراسة سبطين (2007) أن البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أسهم بشكل ملحوظ في خفض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية. كما توصلت دراسة صلاح (2015) إلى فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في تقليل مستويات التنمّر لدى طلاب مرحلة المراهقة المبكرة.

كما أظهرت بعض الدراسات الحديثة فاعلية البرامج الإرشادية القائمة على تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية في الحد من التنمّر وتحسين العلاقات بين الطلبة. فقد بينت دراسة متولي (2022) أن البرنامج الإرشادي القائم على توعية الأطفال باستراتيجيات مواجهة التنمّر أدى إلى تحسين توافقهم النفسي والاجتماعي. كما أشارت دراسة Esmaeili وGhasemi (2021) إلى أن برامج الإرشاد المدرسي تسهم في تقليل السلوك التنمّري وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة داخل البيئة المدرسية.

وبالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت التنمّر المدرسي وبرامج التدخل المختلفة، إلا أن معظم هذه الدراسات ركزت على خفض السلوك التنمّري فقط، دون الاهتمام بدراسة تأثير البرامج الإرشادية في تنمية التعاطف وتحسين المناخ النفسي الصفي في الوقت ذاته. كما أن عدداً محدوداً من الدراسات تناول الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي بوصفه مدخلاً وقائياً شاملاً لمعالجة هذه الظاهرة.

ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى مقارنة فاعلية الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي في خفض التنمّر وتنمية التعاطف وتحسين المناخ النفسي الصفي، بما يسهم في تقديم نموذج تدخل تربوي متكامل يمكن تطبيقه داخل البيئة المدرسية للحد من هذه الظاهرة وتعزيز التفاعل الإيجابي بين الطلبة.

4- منهجية البحث

4-1- تصميم البحث

أُجري هذا البحث بهدف دراسة فاعلية الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي في خفض سلوك التنمّر وتنمية التعاطف وتحسين المناخ النفسي للصف، وذلك باستخدام المنهج شبه التجريبي وفق تصميم القياس القبلي–البعدي مع مجموعة ضابطة.

في هذا التصميم اعتُبر برنامج الإرشاد القائم على الصف الدراسي متغيراً مستقلاً، في حين عُدَّت متغيرات التنمّر، والتعاطف، والمناخ النفسي للصف متغيرات تابعة للدراسة.

4-2- مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الصف التاسع الذكور في المدارس الحكومية في مدينة بغداد خلال العام الدراسي 2025–2026. وقد تم اختيار هذه المرحلة الدراسية نظراً لخصائصها النمائية في مرحلة المراهقة المتوسطة، حيث تزداد فيها احتمالية ظهور السلوكيات العدوانية وسلوك التنمّر بين الطلبة.

4-3- العينة وطريقة اختيارها

في المرحلة الأولى تم اختيار مدرستين حكوميتين من مدارس مدينة بغداد بطريقة العينة المتاحة. ثم تم اختيار شعبة دراسية واحدة من كل مدرسة بطريقة العينة العنقودية.

بعد ذلك طُبّق مقياس التنمّر في إليوي على الطلبة، وتم اختيار 30 طالباً ممن حصلوا على درجات أعلى من المتوسط الحسابي مضافاً إليه انحراف معياري واحد، بوصفهم الأكثر عرضة للمشاركة في سلوكيات التنمّر.

ثم جرى توزيع هؤلاء الطلبة عشوائياً إلى مجموعتين متساويتين:

- المجموعة التجريبية (15 طالباً)
- المجموعة الضابطة (15 طالباً)

4-4- أدوات البحث

1. مقياس التنمّر في إليوي

أعدّه سبلاج وهولت (2001)، ويتكون من 18 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التنمّر، والشجار، والتعرض للتنمّر. يتم تصحيح الفقرات وفق مقياس ليكرت خماسي يتراوح بين (أبداً) و(دائماً). وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى أعلى من السلوكيات العدوانية والتنمر. وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس في هذه الدراسة 0.87.

2. مقياس التعاطف لدى المراهقين

يتكون هذا المقياس من 12 فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: التعاطف المعرفي، والتعاطف العاطفي، والتعاطف الوجداني. وتتم الإجابة عنه وفق مقياس ليكرت خماسي. وقد بلغ معامل الثبات (ألفا كرونباخ) في هذه الدراسة 0.81.

3. استبانة المناخ النفسي للصف

أعدّها فريزر وزملاؤه (1995)، وتتكون من 20 فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي: الاحتكاك، والتماسك، والانضباط، والتنافس. يتم تصحيح الفقرات وفق مقياس ليكرت خماسي، وقد بلغ معامل ألفا كرونباخ في الدراسة الحالية 0.85.

وصف التدخل وإجراءات التنفيذ

بعد الحصول على الموافقات الرسمية من مديرية التربية، وأخذ الموافقة الخطية من أولياء الأمور والطلبة، تم تطبيق الاختبارات القبلية على المجموعتين التجريبية والضابطة.

بعد ذلك شارك أفراد المجموعة التجريبية في برنامج الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي، والذي نُفِّذ خلال ثماني جلسات إرشادية أسبوعية، مدة كل جلسة 60 دقيقة، وقد قام بتنفيذ البرنامج مرشد مدرسي حاصل على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي.

وقد تضمنت كل جلسة ثلاث مراحل رئيسة:

- مراجعة مختصرة للجلسة السابقة وبيان أهداف الجلسة الجديدة (5 دقائق)
- تقديم النشاطات الإرشادية والأنشطة التفاعلية (40 دقيقة)
- المناقشة والتغذية الراجعة والتلخيص (15 دقيقة)

أما المجموعة الضابطة فقد استمرت في تلقي التعليم المدرسي الاعتيادي دون أي تدخل إرشادي. وبعد انتهاء البرنامج تم تطبيق الاختبارات البعدية على المجموعتين.

4-5- هيكل البرنامج الإرشادي

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	الهدف الرئيس	الأساس النظري	الأنشطة الصفية
1	التعارف وبناء الثقة	إيجاد بيئة صفية آمنة وتعزيز الثقة المتبادلة	نظرية التعلق	أنشطة التعارف ووضع قواعد العمل الجماعي
2	بوصلة المشاعر	تنمية الوعي والانتباه للمشاعر	نظرية الذكاء العاطفي (غولمان)	بطاقات المشاعر وتمارين تمييز الانفعالات
3	ما هو التنمّر؟	فهم مفهوم التنمّر وأنواعه وآثاره	نموذج أولفيوس للتنمّر	تحليل مواقف واقعية ومناقشة جماعية
4	جسر التعاطف	تنمية القدرة على فهم مشاعر الآخرين	نظرية العقل والتطور الأخلاقي	تمثيل الأدوار والتبادل في الأدوار
5	مهارة الحزم	تعلم الاستجابة الحازمة دون عدوان	العلاج المعرفي السلوكي	تدريب على عبارات "أنا" والتواصل الحازم
6	دور المتفرج الشجاع	تعزيز التدخل الإيجابي لدى الشهود	نموذج تدخل الشهود	تصميم خطة تدخل جماعية
7	المناخ النفسي للصف	تحسين العلاقات والتفاعل داخل الصف	نظرية النظم البيئية (برونفنبرنر)	رسم خريطة التفاعلات الصفية
8	التلخيص والالتزام	تثبيت المهارات المكتسبة وتعزيز السلوك الإيجابي	مدخل نقاط القوة	مراجعة التعلم وتقديم تعهدات سلوكية

4-6- الأساس النظري للبرنامج

استند تصميم البرنامج إلى مجموعة من النظريات النفسية والتربوية، منها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، ونظرية التعلق لبولبي، ونموذج التنمّر لأولفيوس، ونظرية النظم البيئية لبرونفنبرنر.

ويهدف البرنامج إلى إحداث تغيير في أنماط التفاعل الاجتماعي داخل الصف الدراسي وليس التركيز فقط على تعديل سلوك الفرد. ومن خلال الأنشطة الجماعية والتجارب التفاعلية يُتوقع أن يؤدي تعزيز التعاطف والتعاون بين الطلبة إلى تقليل سلوكيات التنمّر وتحسين المناخ النفسي للصف.

4-7- أساليب تحليل البيانات

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS الإصدار 26 وفق الخطوات الآتية:

1. حساب الإحصاءات الوصفية (المتوسط الحسابي والانحراف المعياري).
2. اختبار افتراضات التحليل الإحصائي من خلال اختبار Shapiro–Wilk للتحقق من التوزيع الطبيعي، واختبار Levene للتحقق من تجانس التباين.
3. استخدام تحليل التباين المختلط (Mixed ANOVA) لدراسة أثر الزمن (قبلي–بعدي) وأثر المجموعة (تجريبية–ضابطة) والتفاعل بينهما.
4. حساب حجم الأثر (Partial Eta Squared) لقياس قوة تأثير البرنامج الإرشادي.
5. في حال عدم تحقق افتراض التوزيع الطبيعي تم استخدام الاختبارات اللامعلمية البديلة مثل اختبار ويلكوكسون واختبار مان–ويتني.
6. اعتُمد مستوى الدلالة الإحصائية ($p \leq 0.05$) للحكم على معنوية النتائج.

4-8- الاعتبارات الأخلاقية

- تم الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات التربوية المختصة.
- كانت مشاركة الطلبة طوعية بعد الحصول على موافقة خطية من أولياء أمورهم.
- أُبلغ المشاركون بحقهم في الانسحاب من الدراسة في أي وقت.
- حُفظت جميع البيانات بسرية تامة واستخدمت لأغراض البحث العلمي فقط.
- بعد انتهاء الدراسة تم تزويد المجموعة الضابطة بملخص للمحتوى الإرشادي تحقيقاً لمبدأ العدالة التربوية.

5- النتائج

5-1- الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث

لغرض تقديم صورة أولية عن البيانات، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغيرات التنمّر، التعاطف، والمناخ النفسي لدى مجموعتي التجريب والضبط في مرحلتي الاختبار القبلي والاختبار البعدي.

الجدول (1). الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث في الاختبار القبلي والبعدي

المتغير	المجموعة	الاختبار القبلي(M ± SD)	الاختبار البعدي(M ± SD)
التنمّر	التجريب	3.80 ± 0.29	1.85 ± 0.23
	الضبط	3.82 ± 0.27	3.79 ± 0.26
التعاطف	التجريب	2.18 ± 0.22	3.25 ± 0.29
	الضبط	2.16 ± 0.25	2.47 ± 0.31
المناخ النفسي	التجريب	2.09 ± 0.28	3.87 ± 0.32
	الضبط	2.09 ± 0.23	2.05 ± 0.25

تشير نتائج الجدول أعلاه إلى أنّ متوسط التنمّر في المجموعة التجريبية انخفض من 3.80 في الاختبار القبلي إلى 1.85 في الاختبار البعدي، في حين لم يُلاحظ تغير ملحوظ في مجموعة الضبط.

كما ارتفع متوسط التعاطف في المجموعة التجريبية من 2.18 إلى 3.25، بينما كان هذا الارتفاع محدوداً في مجموعة الضبط.

أما في متغير المناخ النفسي فقد ارتفع متوسط المجموعة التجريبية من 2.09 في الاختبار القبلي إلى 3.87 في الاختبار البعدي، في حين لم يظهر تغير يُذكر في مجموعة الضبط. وتشير هذه النتائج الأولية إلى تحسن واضح في مؤشرات المتغيرات المدروسة لدى المجموعة التجريبية.

5-2- فحص افتراضات تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

قبل تنفيذ تحليل التباين المصاحب، تم التحقق من الافتراضات الإحصائية المتمثلة في طبيعية توزيع البيانات، تجانس التباينات، وتجانس ميول الانحدار.

طبيعية توزيع البيانات

تم استخدام اختبار Shapiro–Wilk للتحقق من طبيعية توزيع البيانات.

الجدول (2). نتائج اختبار Shapiro–Wilk

المتغير	المجموعة	W	p	النتيجة
التنمّر (قبلي)	التجريب	0.884	0.055	طبيعي
التنمّر (قبلي)	الضبط	0.810	0.005	غير طبيعي
التنمّر (بعدي)	التجريب	0.944	0.430	طبيعي
التنمّر (بعدي)	الضبط	0.873	0.037	غير طبيعي
التعاطف (قبلي)	التجريب	0.948	0.495	طبيعي
التعاطف (قبلي)	الضبط	0.939	0.371	طبيعي
التعاطف (بعدي)	التجريب	0.937	0.342	طبيعي
التعاطف (بعدي)	الضبط	0.910	0.137	طبيعي
المناخ النفسي (قبلي)	التجريب	0.933	0.305	طبيعي
المناخ النفسي (قبلي)	الضبط	0.931	0.285	طبيعي
المناخ النفسي (بعدي)	التجريب	0.941	0.401	طبيعي
المناخ النفسي (بعدي)	الضبط	0.953	0.570	طبيعي

أظهرت النتائج أن الانحراف عن التوزيع الطبيعي ظهر فقط في متغير التنمّر لدى مجموعة الضبط في كل من الاختبار القبلي والبعدي. ومع ذلك، وبالنظر إلى تساوي حجم العينة في المجموعتين (n=15) إضافة إلى متانة الاختبارات البارامترية تجاه الانحرافات البسيطة عن الطبيعية، فقد عُدّ الاستمرار في التحليلات البارامترية أمراً مقبولاً.

تجانس التباينات

تم استخدام اختبار Levene للتحقق من تجانس التباينات بين المجموعتين.

الجدول (3). نتائج اختبار Levene

المتغير	إحصائيةLevene	p	النتيجة
التنمّر (قبلي)	0.002	0.966	متحقق
التنمّر (بعدي)	0.185	0.671	متحقق
التعاطف (قبلي)	0.238	0.629	متحقق
التعاطف (بعدي)	0.000	1.000	متحقق
المناخ النفسي (قبلي)	0.194	0.663	متحقق
المناخ النفسي (بعدي)	0.088	0.769	متحقق

أظهرت النتائج أن جميع قيم p كانت أكبر من 0.05، مما يدل على تحقق افتراض تجانس التباينات.

تجانس ميول الانحدار

لإجراء تحليل التباين المصاحب يجب ألا يكون تفاعل المجموعة × الاختبار القبلي دالاً إحصائياً.

الجدول (4). نتائج اختبار تجانس ميول الانحدار

المتغير	قيمة F للتفاعل	p	النتيجة
التنمّر	0.13	0.720	متحقق
التعاطف	0.42	0.520	متحقق
المناخ النفسي	2.28	0.143	متحقق

جميع قيم p كانت أكبر من 0.05، مما يدل على تحقق افتراض تجانس ميول الانحدار وبالتالي إمكانية تطبيق تحليل التباين المصاحب.

3-5- نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)

تم استخدام تحليل التباين المصاحب الأحادي مع ضبط درجات الاختبار القبلي للتحقق من أثر التدخل.

الجدول (5). نتائج تحليل التباين المصاحب

المتغير	F(1,27)	p	η^2p	المتوسط المعدل (التجريب)	المتوسط المعدل (الضبط)
التنمّر	451.55	<0.001	0.944	1.85	3.79

التعاطف	50.88	<0.001	0.653	3.25	2.47
المناخ النفسي	302.21	<0.001	0.918	3.87	2.05

تفسير النتائج

أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب أنه بعد التحكم في أثر الاختبار القبلي، توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في متغير التنمّر:

$F(1,27)=451.55$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.944$

وكان المتوسط المعدل للتنمّر في المجموعة التجريبية أقل بصورة ملحوظة مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يشير إلى انخفاض معنوي في التنمّر نتيجة التدخل.

وفي متغير التعاطف ظهرت أيضاً فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين:

$F(1,27)=50.88$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.653$

إذ كان المتوسط المعدل للتعاطف في المجموعة التجريبية أعلى من مجموعة الضبط، مما يدل على زيادة معنوية في التعاطف نتيجة التدخل.

أما في متغير المناخ النفسي فقد ظهرت فروق دالة إحصائياً كذلك:

$F(1,27)=302.21$, $p<0.001$, $\eta^2p=0.918$

وكان المتوسط المعدل للمناخ النفسي في المجموعة التجريبية أعلى بشكل معنوي مقارنة بالمجموعة الضابطة، مما يدل على تحسن واضح في المناخ النفسي نتيجة التدخل.

5-4- حجم أثر التدخل

تشير قيم مربع إيتا الجزئي (η^2p) إلى أن حجم أثر التدخل كان كبيراً جداً كما يأتي:

المتغير	η^2p	التفسير
التنمّر	0.944	كبير جداً
التعاطف	0.653	كبير جداً
المناخ النفسي	0.918	كبير جداً

تدل هذه النتائج على أن نسبة كبيرة من تباين درجات الاختبار البعدي يمكن تفسيرها بالانتماء إلى المجموعة التجريبية أو الضابطة.

5-5- التحليل التأكيدي اللامعلمي

نظراً لعدم تحقق الطبيعية بشكل كامل في متغير التنمّر لدى مجموعة الضبط، تم إجراء اختبار Mann–Whitney U على درجات التغير (الاختبار البعدي – الاختبار القبلي) للتحقق من متانة النتائج.

أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين في التغير في درجات التنمّر، وكان اتجاه الفرق يشير إلى انخفاض كبير في التنمّر لدى المجموعة التجريبية، وهو ما يؤكد نتائج تحليل التباين المصاحب.

5-6- الخلاصة العامة للنتائج

بصورة عامة، أظهرت نتائج التحليلات أن التدخل المطبق في الدراسة كان له تأثير معنوي في متغيرات البحث، حيث:

- انخفض التنمّر في المجموعة التجريبية بصورة معنوية.
- ازداد التعاطف في المجموعة التجريبية بصورة معنوية.
- تحسن المناخ النفسي في المجموعة التجريبية بصورة معنوية.

وبناءً على ذلك يمكن الاستنتاج أن التدخل المستخدم في هذه الدراسة كان فعالاً في خفض سلوكيات التنمّر، وفي الوقت نفسه في تعزيز التعاطف وتحسين المناخ النفسي.

6- مناقشة النتائج والاستنتاجات

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية برنامج الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي في خفض سلوك التنمّر لدى طلبة الصف التاسع، وتنمية مستوى التعاطف لديهم، إضافة إلى تحسين المناخ النفسي الصفي. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية في جميع متغيرات الدراسة، كما أوضحت قيم حجم الأثر (η^2p) أن تأثير البرنامج كان كبيراً جداً في المتغيرات الثلاثة، وهو ما يعكس قوة التدخل الإرشادي المستخدم.

فيما يتعلق بمتغير التنمّر، أظهرت النتائج انخفاضاً ملحوظاً في مستوى السلوك التنمّري لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسس النظرية التي استند إليها البرنامج الإرشادي، وخاصة نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (Bandura, 1977)، التي تؤكد أن السلوكيات الاجتماعية تُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد والتعزيز داخل البيئة الاجتماعية. فقد أتاحت الأنشطة الإرشادية الجماعية، مثل تمثيل الأدوار والمناقشات الصفية وتحليل المواقف الواقعية، فرصاً للطلبة لملاحظة أنماط سلوكية إيجابية بديلة للسلوك العدواني، مما أسهم في تعديل استجاباتهم السلوكية داخل المواقف الاجتماعية. كما أن تعزيز السلوكيات الإيجابية داخل الصف وتقديم التغذية الراجعة المستمرة قد أسهما في تقليل السلوكيات التنمّرية واستبدالها بأنماط تفاعل اجتماعي أكثر إيجابية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أكدت فاعلية البرامج الإرشادية المدرسية في خفض سلوك التنمّر لدى الطلبة، مثل دراسة سبطين (2007) التي بينت فاعلية البرنامج الإرشادي الجمعي القائم على العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي في خفض سلوك الاستقواء لدى الطلبة، ودراسة صلاح (2015) التي أشارت إلى فاعلية الإرشاد الانتقائي في تقليل مستويات التنمّر لدى المراهقين. كما تتفق مع نتائج دراسات دولية مثل دراسة Ttofi وFarrington (2011) التي أكدت أن البرامج المدرسية الشاملة لمكافحة التنمّر تسهم بشكل ملحوظ في خفض السلوكيات العدوانية بين الطلبة.

أما فيما يتعلق بمتغير التعاطف، فقد أظهرت النتائج ارتفاعاً معنوياً في مستوى التعاطف لدى طلبة المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظريات النفسية التي تؤكد الدور المركزي للتعاطف في تنظيم السلوك الاجتماعي، حيث يُعد التعاطف أحد العوامل الوقائية التي تحد من السلوكيات العدوانية وتدعم العلاقات الاجتماعية الإيجابية (Hymel, 2020 & Zhu). وقد ساهمت الأنشطة التي تضمنها البرنامج، مثل تمثيل الأدوار وتبادل الأدوار ومناقشة مشاعر الآخرين، في تنمية قدرة الطلبة على إدراك مشاعر زملائهم وفهمها والاستجابة لها بطريقة إنسانية إيجابية.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في إطار نظرية الذكاء العاطفي التي طرحها غولمان، والتي تؤكد أن الوعي بالمشاعر وتنظيمها وفهم مشاعر الآخرين يمثل أساساً مهماً للسلوك الاجتماعي السوي. ومن خلال تدريب الطلبة على التعرف إلى مشاعرهم ومشاعر الآخرين، أصبحوا أكثر قدرة على فهم تأثير سلوكياتهم في الآخرين، مما أدى إلى تعزيز التعاطف وتقليل النزعات العدوانية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات عديدة أكدت وجود علاقة سلبية بين التعاطف والتنمر، حيث يميل الأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من التعاطف إلى تجنب السلوكيات العدوانية وإظهار سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية (Marchante, 2018 & Coelho ؛Goh, 2010 & Ang). كما تشير نتائج دراسة Durlak et al. 2011)) إلى أن برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي التي تركز على تنمية مهارات التعاطف تؤدي إلى تحسين العلاقات بين الأقران وتقليل السلوكيات العدوانية في المدارس.

وفيما يتعلق بمتغير المناخ النفسي الصفي، أظهرت نتائج الدراسة تحسناً كبيراً في إدراك الطلبة للمناخ النفسي داخل الصف لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة. ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية النظم البيئية لبرونفنبرنر، التي تؤكد أن سلوك الفرد يتأثر بالسياقات الاجتماعية المحيطة به، ومنها البيئة المدرسية والعلاقات الصفية. فعندما يتحسن نمط التفاعل بين الطلبة ويزداد مستوى الاحترام المتبادل والدعم الاجتماعي داخل الصف، فإن ذلك ينعكس إيجاباً على المناخ النفسي العام للبيئة الصفية.

وقد ساهمت الأنشطة التعاونية والجماعية التي تضمنها البرنامج في تعزيز الشعور بالانتماء والتماسك بين الطلبة، مما أدى إلى تحسين العلاقات الاجتماعية داخل الصف وتقليل مستويات التوتر والصراع بينهم. كما أن إشراك الطلبة في وضع قواعد السلوك الصفية ومناقشة القيم الاجتماعية الإيجابية قد عزز شعورهم بالمسؤولية المشتركة تجاه بيئة الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسات عديدة حول العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، حيث أكدت دراسة Rigby (2020) أن المناخ المدرسي الإيجابي يسهم في تقليل السلوكيات العدوانية بين الطلبة، كما أشارت دراسة Yoon وKerig (2017) إلى أن دعم المعلمين وتعزيز العلاقات الإيجابية داخل الصف يقللان من احتمالية ظهور التنمّر.

ومن خلال الربط بين النتائج الثلاثة للدراسة، يمكن القول إن خفض التنمّر لم يكن نتيجة تعديل السلوك الفردي فقط، بل جاء نتيجة تغيير في منظومة التفاعل الاجتماعي داخل الصف. فتنمية التعاطف بين الطلبة أدت إلى تعزيز فهمهم لمشاعر الآخرين، في حين أسهم تحسين المناخ النفسي الصفي في توفير بيئة تعليمية داعمة تقل فيها فرص ظهور السلوكيات العدوانية. ويؤكد هذا التكامل بين المتغيرات أهمية تبني برامج إرشادية شمولية تستهدف الجوانب الانفعالية والاجتماعية والبيئية في آن واحد.

وبناءً على ذلك يمكن الاستنتاج أن الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي يمثل مدخلاً فعالاً للتعامل مع ظاهرة التنمّر المدرسي، لأنه لا يقتصر على معالجة السلوك العدواني بعد حدوثه، بل يركز على الوقاية من خلال تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة وتعزيز العلاقات الإيجابية بينهم.

7- المناقشة العامة والتوصيات

تؤكد نتائج الدراسة الحالية أهمية الدور الذي يمكن أن يؤديه الإرشاد المدرسي في معالجة المشكلات السلوكية والاجتماعية داخل البيئة المدرسية، وفي مقدمتها ظاهرة التنمّر. فقد أظهرت النتائج أن تطبيق برنامج إرشادي قصير نسبياً (ثماني جلسات فقط) يمكن أن يؤدي إلى تغيرات ملحوظة في سلوك الطلبة وفي طبيعة العلاقات الصفية بينهم.

وتكتسب هذه النتائج أهمية خاصة في السياق التربوي العراقي، حيث تواجه المدارس تحديات متعددة تتعلق بالكثافة الصفية العالية، وضعف الخدمات الإرشادية في بعض المدارس، إضافة إلى الضغوط الاجتماعية والنفسية التي قد يتعرض لها الطلبة نتيجة الظروف المجتمعية المختلفة. ففي مثل هذه السياقات قد تظهر السلوكيات العدوانية بين الطلبة بوصفها وسيلة للتعبير عن التوتر أو الصراع أو محاولة فرض السيطرة داخل الجماعة.

ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى الإرشاد المدرسي القائم على الصف الدراسي بوصفه أحد الأساليب الفعالة والعملية التي يمكن تطبيقها داخل المدارس العراقية دون الحاجة إلى موارد كبيرة. فبدلاً من الاقتصار على الإرشاد الفردي التقليدي، يتيح هذا النموذج العمل مع مجموعة من الطلبة داخل الصف نفسه، مما يسهم في إحداث تغيير في الثقافة الصفية ككل.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن تنمية التعاطف لدى الطلبة تمثل أحد المداخل الأساسية للحد من التنمّر. فالتلاميذ الذين يتمكنون من فهم مشاعر الآخرين وإدراك أثر سلوكياتهم فيهم يصبحون أقل ميلاً إلى ممارسة السلوكيات العدوانية. ولذلك فإن إدماج مهارات التعاطف والذكاء العاطفي ضمن الأنشطة الصفية يمكن أن يسهم في تعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.

كذلك أظهرت النتائج أن تحسين المناخ النفسي الصفي يمثل عاملاً مهماً في الحد من التنمّر. فالبيئة الصفية التي يسودها الاحترام المتبادل والدعم الاجتماعي تقل فيها فرص ظهور السلوكيات العدوانية. ومن هنا تبرز أهمية دور المعلم في إدارة التفاعل داخل الصف وتعزيز ثقافة الاحترام والتعاون بين الطلبة.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن تقديم مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير الممارسات التربوية في المدارس العراقية:

1. تعزيز برامج الإرشاد المدرسي من خلال زيادة عدد المرشدين النفسيين في المدارس وتوفير التدريب المتخصص لهم في مجال الوقاية من التنمّر.
2. إدماج برامج التعلم الاجتماعي والانفعالي ضمن المناهج الدراسية، بحيث يتم تدريب الطلبة على مهارات التعاطف والتواصل وإدارة المشاعر.
3. تدريب المعلمين على استراتيجيات إدارة الصف الإيجابية التي تعزز المناخ النفسي الداعم وتحد من السلوكيات العدوانية.
4. تفعيل دور الأنشطة الصفية والجماعية التي تشجع التعاون والعمل الجماعي بين الطلبة.
5. تعزيز الشراكة بين المدرسة والأسرة في توعية أولياء الأمور بظاهرة التنمّر وطرق التعامل معها.
6. إجراء دراسات مستقبلية على عينات أكبر ومن مراحل دراسية مختلفة للتحقق من فاعلية البرامج الإرشادية في الحد من التنمّر في السياق العراقي.

وبشكل عام، تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن معالجة ظاهرة التنمّر لا ينبغي أن تقتصر على التدخلات العقابية، بل ينبغي أن تعتمد على استراتيجيات تربوية وقائية تستهدف تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية لدى الطلبة وبناء بيئة مدرسية آمنة وداعمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية
الكتب
أبو الديار، م. ن. ر. (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. الكويت: دار الكتاب الحديث.
أبو الديار، م. ن. ر. (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج (ط2). الكويت: دار الكتاب الحديث.
أكرام، إ. س. (2020). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين. عمان: دار المسيرة.
القصير، ع. (2020). سلوكية التنمر. عمان: دار بلومانيا للنشر والتوزيع.
علي، م. ع. (2020). التنمر التقليدي والإلكتروني: الأسباب واستراتيجيات العلاج. عمان: دار الفكر العربي.
إيمان، ي. (2021). التنمر لدى الأطفال. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
المقالات
أبو غزلة، م. م. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة العربية في العلوم التربوية، 5(2)، 9–113.
حنان، أ. م. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة. مجلة العلوم التربوية والفنية، 13(4)، 187–200.
حنان، أ. م. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والفنية، 13(4)، 187–200.
صبري، م. ع. (2020). التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية المجتمعية، 1(1)، 191–210.
صلاح، م. م. (2015). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض مستوى الاستقواء لدى عينة من الطلاب. مجلة كلية التربية، 164(2)، 11–60.
سعاد، ج. م. (2016). واقع التنمر لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. مجلة التنمية البشرية، 7، 3–14.
شحاده، أ.، و العامي، ر. (2016). التعلق بالأقران وعلاقته بالتعاطف الوجداني لدى طلاب كلية التربية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(3)، 170–195.
شحاده، أ.، والعامي، ر. (2016). التعلق بالأقران وعلاقته بالتعاطف الوجداني. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 2(3)، 170–195.
معاذ، ب. (2018). واقع التنمر لدى أطفال المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 19، 2–109.
معاذ، ب. (2018). واقع التنمر لدى أطفال المدارس الأساسية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 19، 2–109.
مدوري، ي. (2021). الوقاية من التنمر الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في البيئة المدرسية. المجلة العلمية للعلوم والتكنولوجيا للنشاطات البدنية.
متولي، د. ع. (2022). فعالية برنامج إرشادي لتوعية الأطفال باستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني وانعكاسه على توافقهم النفسي والاجتماعي. مجلة البحوث في مجالات التربية الخاصة، 39، 1217–1321.
عبد اللطيف، م. (2020). فعالية برنامج تدريسي قائم على مكونات الذكاء الأخلاقي في تنمية الاندماج التعليمي وخفض التنمر الإلكتروني. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 123، 93–154.
الرسائل الجامعية (سائر)
الغزالي، م. م. (2019). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية لخفض سلوكيات الاستقواء لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أسيوط.
صوفي، ف. ز. (2018). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولاي الطاهر سعيدة.
ثانياً: المراجع الأجنبية
الكتب
Bandura, A. (1977). Social learning theory. Prentice Hall.
Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishing.

المقالات

Ang, R., & Goh, D. (2010). Cyberbullying Among Adolescents: The Role Of Affective And Cognitive Empathy And Gender. Child Psychiatry & Human Development, 41(4), 783–793.

Atalan, A., Demir, M., & Yıldız, M. (2020). The Effect Of Social-Emotional Learning Programs On Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. Educational Sciences: Theory & Practice, 20(3), 1–20.

Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B., & Hawkins, J. D. (2004). The Importance Of Bonding To School For Healthy Development. Journal Of School Health, 74(7), 252–261.

Cornell, D., & Huang, F. (2014). Prevalence Of School Bullying In The United States. Journal Of School Violence, 13(3), 227–243.

Cross, D., Lester, L., Barnes, A., Cardoso, P., & Hadwen, K. (2015). A Social Ecological Framework For Understanding And Reducing Cyberbullying Behaviors. Aggression And Violent Behavior, 23, 109–117.

Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social Information-Processing Factors In Reactive And Proactive Aggression In Children's Peer Groups. Journal Of Personality And Social Psychology, 53(6), 1146–1158.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact Of Enhancing Students' Social And Emotional Learning: A Meta-Analysis Of School-Based Universal Interventions. Child Development, 82(1), 405–432.

Esmaeili, B., & Ghasemi, M. (2021). The Impact Of School Counseling Programs On Reducing Bullying Behavior. Journal Of School Counseling, 19(2), 45–60.

Farrington, D., Ttofi, M., & Zych, I. (2019). Protective Factors Against Bullying And Cyberbullying: A Systematic Review Of Meta-Analyses. Aggression And Violent Behavior, 45, 4–19.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Are Cyberbullying Intervention And Prevention Programs Effective? Aggression And Violent Behavior, 45, 134–156.

Gruer, L., & Wolke, D. (2019). The Impact Of Bullying On Academic Achievement In Adolescence. Journal Of School Psychology, 72, 21–30.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying In The Digital Age: A Critical Review And Meta-Analysis Of Cyberbullying Research Among Youth. Psychological Bulletin, 140(4), 1073–1137.

Laws, G., & Smith, P. K. (2018). The Role Of Empathy In Preventing Cyberbullying. Journal Of Adolescence, 63, 12–20.

Nocentini, A., & Menesini, E. (2016). Cyberbullying: A Review Of The Literature. Aggression And Violent Behavior, 28, 21–29.

Rigby, K. (2020). The Impact Of Bullying On Mental Health: A Review Of The Literature. Journal Of Adolescence, 81, 1–10.

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its Nature And Impact In Secondary School Pupils. Journal Of Child Psychology And Psychiatry, 49(4), 376–385.

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding The Complexity Of Bullying. Psychology In The Schools, 52(7), 643–656.
Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness Of School-Based Programs To Reduce Bullying. Campbell Systematic Reviews, 7(1), 1–120.
Vaillancourt, T., Hymel, S., & Mcdougall, P. (2013). The Impact Of Bullying On Academic Achievement In Middle Childhood. Journal Of School Psychology, 51(5), 547–558.
Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among Adolescents In The United States. Journal Of Adolescent Health, 45(4), 368–375.
Wolke, D., & Schwartz, D. (2021). Peer Rejection And Bullying: The Psychological Sequelae. Current Opinion In Psychology, 40, 1–6.
Yoon, J. S., & Kerig, P. K. (2017). The Impact Of School Climate On Bullying Prevention. Journal Of School Violence, 16(3), 301–317.
Zhu, C., & Hymel, S. (2020). Empathy And Bullying: A Meta-Analytic Review. Aggression And Violent Behavior, 52, 101407.