جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

The Role of Positive Psychology in Preventing Violence, Developing Tolerance and Empathy, and Promoting Mental Health Among Students of Upper Elementary Stage

إعداد

حسيب عمر حسين عياش

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025م

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

The Role of Positive Psychology in Preventing Violence, Developing Tolerance and Empathy, and Promoting Mental Health Among Students of Upper Elementary Stage

إعداد

حسيب عمر حسين عياش

بإشراف

الدكتور فايز عزيز محاميد

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي

جامعة القدس المفتوحة (فلسطين)

2025م

دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

The Role of Positive Psychology in Preventing Violence, Developing Tolerance and Empathy, and Promoting Mental Health Among Students of Upper Elementary Stage

إعداد:

حسيب عمر حسين عياش

بإشراف:

د. فايز عزيز محاميد

نوقشت هذه الأطروحة وأجيزت في 2025/07/07م

أعضاء لجنة المناقشة

د. فايز عزيز محاميد	جامعة النجاح الوطنية	مشرفًا ورئيساً.....
أ. د. محمد أحمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
أ. د. كمال عبد الحافظ سلامة	جامعة القدس المفتوحة	عضواً.....
أ. د. سهيلة محمود بنات	جامعة عمان العربية	عضواً.....

أنا الموقع أدناه حسيب عمر حسين عياش؛ أفوض/ جامعة القدس المفتوحة بتزويد نسخ من أطروحتي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص، عند طلبهم بحسب التعليمات النافذة في الجامعة.

وأقر بأنني قد التزمت بقوانين جامعة القدس المفتوحة وأنظمتها وتعليماتها وقراراتها السارية المعمول بها والمتعلقة بإعداد أطاريح الدكتوراه عندما قمت شخصيًا بإعداد أطروحتي الموسومة بـ: "**دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك بما ينسجم مع الأمانة العلمية المتعارف عليها في كتابة الأطاريح العلمية.

الاسم: حسيب عمر حسين عياش

الرقم الجامعي: 0340012110011

التوقيع: .....

التاريخ: 2025/07/07م

الإهداء

إلى والديَّ العزيزين... منبع الحب والعطاء

إلى أخواتي وأخوتي... مصدر إلهامي وأملي

إلى جدتي... حبٌ لا يفنى

إلى كل من علمني حرفًا في هذه الحياة

إلى شعاع الأمل والبناء ... طلبة فلسطين

إلى من ضحوا في سبيل هذا الوطن ... الجرحى والأسرى والشهداء

إلى هؤلاء جميعًا أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحث

شكرٌ وتقديرٌ

عرفانًا بالجميل؛ أتوجه بأصدق المشاعر لكل من ساهم في إنجاز هذه الأطروحة، وأبدأ بوافر الشكر والتقدير إلى أهل الفضل والعطاء، والقامة العلمية الملهمة، أستاذي المشرف الدكتور فايز عزيز محاميد؛ على ما قدمه لي من إرشاد وتوجيه، فقد كانت معرفته العميقة، وتوجيهاته القيمة، وإيمانه الراسخ بقدراتي نبراسًا أنار طريقي لإنجاز أطروحتي.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة؛ على تفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة، وتوجيهاتهم القيمة في سبيل تحسين جودتها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى الصرح العلمي الشامخ جامعة القدس المفتوحة ممثلة برئيسها، وعمادة الدراسات العليا والبحث العلمي على توفير التسهيلات اللازمة لإنجاز هذه الأطروحة.

الباحث

قائمة المحتويات

الموضوع		الصفحة
صفحة الغلاف		ب
قرار لجنة المناقشة		ج
التفويض والإقرار		د
الإهداء		هـ
شكرٌ وتقديرٌ		و
قائمة المحتويات		ز
قائمة الجداول		ك
قائمة الأشكال		ص
قائمة الملاحق		ق
الملخص باللغة العربية		ر
الملخص باللغة الإنجليزية		ت
الفصل الأول: خلفية الدراسة ومشكلتها		**47-1**
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة وأسئلتها	37
3.1	فرضيات الدراسة	40
4.1	أهداف الدراسة	42
5.1	أهمية الدراسة	43

6.1	حدود الدراسة ومحدداتها	44
7.1	التعريفات لمتغيرات الدراسة	45
الفصل الثاني: الدراسات السابقة		**75-48**
1.2	الدراسات السابقة ذات الصلة	49
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات		**93-76**
1.3	منهجية الدراسة	77
2.3	مجتمع الدراسة	78
3.3	عينة الدراسة	78
4.3	أدوات الدراسة وخصائصها	79
5.3	تصميم الدراسة ومتغيراتها	89
6.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	90
7.3	المعالجات الإحصائية	91
الفصل الرابع: نتائج الدراسة		**149-94**
1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	95
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	95
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	99
3.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	102
4.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	105
2.4	النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة	107

1.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	107
2.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	111
3.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	115
4.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	118
5.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	121
6.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	135
7.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	139
8.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	140
9.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	143
10.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	147
11.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر	148
الفصل الخامس: تفسير النتائج ومناقشتها		**179-150**
1.5	تفسير النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها	151
1.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها	151
2.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها	152
3.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها	153
4.1.5	تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها	154
2.5	تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها	155
1.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها	155

2.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها	157
3.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها	158
4.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها	159
5.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها	160
6.2.6	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها	168
7.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها	171
8.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها	172
9.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها	174
10.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة ومناقشتها	176
11.2.5	تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة ومناقشتها	177
3.5	التوصيات والمقترحات	179
المراجع باللغة العربية		**192-180**
المراجع باللغة الإنجليزية		**199-192**
الملاحق		**283-200**

قائمة الجداول

الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
1.3	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية	78
2.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس سلوك العنف المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس	82
3.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التسامح بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس	83
4.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التعاطف بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس	83
5.3	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصحة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس	84
6.3	قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا	85
7.3	درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة	87
8.3	ملخص محتويات جلسات البرنامج الإرشادي	88
9.3	تصميم الدراسة	90

1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس سلوك العنف المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا	95
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العنف الجسدي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	96
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العنف اللفظي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	97
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الغضب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	98
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العدائية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	99
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التسامح وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا	100
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التسامح مع الآخرين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	101
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التسامح مع الذات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	102
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التعاطف وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا	103
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مع الآخرين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	103

11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مع الذات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية	104
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الصحة النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا	105
13.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	107
14.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	108
15.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة	109
16.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته باستثناء مجال: (الغضب) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف	110
17.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التسامح تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	111
18.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التسامح تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	112

19.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة	113
20.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التسامح ومجال: (التسامح مع الآخرين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف	114
21.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التعاطف تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	115
22.4	تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التعاطف تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	116
23.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة	117
24.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف	117
25.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	118
26.4	تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس الصحة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف	119

27.4	نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة	120
28.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والارتباطات بين متغيرات النموذج المفترض	121
29.4	قيم الالتواء والتفلطح	122
30.4	مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة	124
31.4	قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي	125
32.4	مؤشرات تعديل (تحسين) النموذج المفترض	126
33.4	قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الأمثل بعد التعديل	128
34.4	قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية في النموذج الأمثل بعد التعديل	130
35.4	نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro–Wilk) واختباري الالتواء والتفلطح	134
36.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعًا إلى متغير المجموعة على مقياس التسامح في القياس القبلي	134
37.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسامح في القياس البعدي	135

38.4	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	136
39.4	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	137
40.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة	137
41.4	تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	138
42.4	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة	139
43.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية	140
44.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية	141
45.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعًا إلى متغير المجموعة على مقياس التعاطف في القياس القبلي	142
46.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف في القياس البعدي	143
47.4	تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	144

48.4	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها	144
49.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة	145
50.4	تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم	146
51.4	المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة	147
52.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية	148
53.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية	149

قائمة الأشكال

الشكل	موضوع الشكل	الصفحة
1	قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار الخاصة بالنموذج السببي المقترح	123
2	قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار الخاصة بالنموذج السببي الأمثل بعد التعديل	127

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	رقم الصفحة
أ	أدوات الدراسة قبل التحكيم	201
ب	قائمة المحكمين لأدوات الدراسة	218
ت	أدوات الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للتطبيق)	220
ث	البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم	227
ج	كتاب تسهيل المهمة	283

دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا

إعداد: حسيب عمر حسين عياش

بإشراف: الدكتور فايز عزيز محاميد

2025

ملخص

هدفت الدراسة إلى فحص مستويات سلوك العنف المدرسي، والتسامح، والتعاطف، والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والكشف عن مدى إسهام متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف في متغيرات سلوك العنف المدرسي، والتسامح، والتعاطف، والصحة النفسية، والكشف عن صحة النموذج البنائي المقترح، كما هدفت إلى تقصي فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي القائم على تحليل المسار، ووزعت أدوات الدراسة على عينة متيسرة بلغت (383) طالبًا وطالبة، وبهدف التعرف إلى الآثار المباشرة والآثار غير المباشرة والآثار الكلية استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping) باستخدام برنامج اموس (AMOS)، كما استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة قوامها (30) طالبًا ممن سجلوا أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف، قسموا مناصفة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وصُمم لأغراض الدراسة برنامجًا إرشاديًا يستند إلى علم النفس الإيجابي طُبق على المجموعة التجريبية في (13) جلسة، بواقع جلستين أسبوعياً، مدة كل منها (60) دقيقة.

وأشارت النتائج المتعلقة بالمنهج الوصفي الارتباطي؛ إلى أن مستويات سلوك العنف المدرسي، والتسامح، والتعاطف، والصحة النفسية جاءت جميعها متوسطة لدى الطلبة، كما بينت النتائج وجود فروقات في متغيرات الدراسة وفقًا للمتغيرات الديمغرافية، وكانت جميعها دالة إحصائيًا باستثناء متغير الصف لم يُظهر فروقًا دالة إحصائيًا في الصحة النفسية، كما أظهرت النتائج أهمية التعاطف والتسامح كمتغيرات وسيطة تُسهم في تقليل التأثيرات السلبية المباشرة وغير المباشرة لأبعاد سلوك العنف المدرسي على الصحة النفسية، وبالتالي صلاحية النموذج البنائي المقترح. بينما أظهرت النتائج المتعلقة بالمنهج شبه التجريبي؛ فاعلية دالة إحصائيًا للبرنامج الإرشادي في تنمية التسامح والتعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة، واستمرارية فاعليته بعد فترة تتبع مدتها شهر؛ حيث بلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي (.962) في تنمية التسامح، و(.938) في تنمية التعاطف. وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج الإرشادي المطور في المدارس الفلسطينية، وتضمين برامج تنمية التسامح والتعاطف في خطط المرشدين التربويين في جميع المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: علم النفس الإيجابي، العنف، التسامح، التعاطف، الصحة النفسية، المرحلة الأساسية العليا.

The Role of Positive Psychology in Preventing Violence, Developing Tolerance and Empathy, and Promoting Mental Health Among Students of Upper Elementary Stage

Preparation: Haseeb Omar Hussein Ayyash

Supervision: Dr. Fayez Azez Mahamid

2025

Abstract

The study aims to examine the levels of school violence behavior, tolerance, empathy, and mental health among upper elementary students. It also explores the contribution of variable: gender, the previous year's academic average, and grade level- to these factors. Furthermore, it aims to test the validity of a proposed structural model and to investigate the effectiveness of a counseling program based on positive psychology in developing students' tolerance and empathy. The study uses a correlational descriptive approach based on path analysis. Data collection tools are distributed to a convenient sample of (383) male and female students. To examine direct, indirect, and total effects, the bootstrapping method is applied using AMOS software. Additionally, a quasi-experimental design is used on a sample of (30) students who scored lowest on the tolerance and empathy scales. These students are equally divided into two groups: experimental and control. A counseling program based on positive psychology is designed and applied to the experimental group across (13) sessions, with two sessions per week, each lasting (60) minutes.

The results from the correlational analysis indicate that levels of school violence, tolerance, empathy, and mental health are moderate among the students. Significant differences are found in the study variables based on gender and previous academic average. However, grade level shows no statistically significant differences regarding mental health. The findings also highlight the mediating role of empathy and tolerance in reducing the direct and indirect negative effects of school violence behavior on mental health, thus supporting the validity of the proposed structural model. As for the quasi-experimental method, the counseling program shows statistically significant effectiveness in improving tolerance and

empathy among the experimental group compared to the control group. Its effects persisted during a one-month follow-up. The program showed strong effect sizes: (.962) for tolerance and (.938) for empathy. The study recommends implementing this counseling program in Palestinian schools and incorporating tolerance and empathy development into the guidance plans of school counselors at all educational levels**.**

Keywords: Positive psychology, violence, tolerance, empathy, mental health, upper elementary stage.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

3.1 فرضيات الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أهمية الدراسة

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة

تُعد المرحلة الأساسية العليا من المراحل المهمة في حياةِ الطلبة، لأنها تقع ضمن فترة المراهقة التي إذا ما أُحسن استغلالها كانت لَبنة قوية في نسيج المجتمع، تدعمه وتزوده بالأفراد المنتجين المبدعين؛ إذ يتميز الطلبة في هذه المرحلة بسمات وخصائص مرحلة المراهقة التي يمرون بها، فهي تتسم بكثير من الاضطرابات ويشعر المراهق بالتوتر والقلق والغضب والتناقض الانفعالي والاندفاعية، ويميل إلى التأثرِ بالأقران أكثر من نصائح الأهل والمعلمين، فيخضع لآرائهم ويتبع تعليماتهم، التي تؤدي في كثير من الأحيان إلى ممارسة سلوك العنف.

يقع على عاتق المدرسة العديد من الأدوار التي تتمثل في تعزيزِ الصحة النفسية وتنمية جوانب الشخصية لدى الطلبة، بالإضافة لتوفير الجو الآمن والمناسب لتربية وتعليم الطلبة وحمايتهم من كل ما يحدق بهم من خطر، فالمدرسة هي من أهم مؤسسات المجتمع، ولذلك عليها دور كبير في الوقاية من العنف والكشف عن الطلبة المعّنفين وحمايتهم وتنمية التسامح والتعاطف لديهم (القحطاني واليوبي، 2021).

تعد ظاهرة العنف المدرسي من المشكلات الأولى التي تواجه طلبة المدارس في جميع المستويات، وتعد المرحلة الأساسية العليا ذات تأثير قوي على تشكيل شخصية الطالب، وبالتالي تحتاج

إلى عنايةٍ خاصة واهتمام كبير لإيصال الطالب إلى بناءٍ جسمي وعقلي وعاطفي سليم، فهو في أشد الحاجة لمن يستمع إلى مشكلاته ويفهمها ويساعده في تجاوزها (دراغمة، 2021).

تمثل السلوكات العنيفة لدى طلبة المدارس حقيقة واقعية موجودة في معظم دول العالم إذ أصبحت تمثل حملًا ثقيلًا على كاهل المدرسة وإدارة المدرسة والمعلمين والمرشدين التربويين والآباء والمتخصصين في مجال الصحة النفسية عامة والإرشاد النفسي بخاصة. وقد أجمعت العديد من الدراسات على أن سلوك العنف يُعد من الظواهر السلوكية المقلقة التي تؤثر بشكل سلبي على البيئة التعليمية والصحة النفسية لدى الطلبة كدراسات (العساف، 2024؛ القسوس، 2024؛ محمد، 2022؛ حسون، 2021؛ Webb et al., 2025; Cam & Ustuner., 2025; Ra'uf et al., 2025).

يشمل سلوك العنف المدرسي مظاهر متعددة، من بينها العنف الجسدي كالعقاب البدني، والعنف النفسي الذي يتجلى في الإساءة اللفظية، والمضايقات، وأشكال التنمر (UNESCO., 2017). ويُعد غياب ثقافة التسامح أحد العوامل التي تُغذي هذا العنف؛ حيث يُسهم في ترسيخ السلوكات العدوانية وتكريس العنف كوسيلة للتعامل مع الخلافات. في المقابل، فإن تعزيز قيم التسامح يساهم في خلقِ بيئة مدرسية آمنة تقوم على الحوارِ وقبول الآخر.

ويعد التسامح أحد أبرز عناصر السلوك الإنساني، الذي يساعد على أن يتقبل الإنسان الإساءة بالإحسان، وأن يتغاضى عما يصدر من الطرف الآخر، فهو أقرب إلى قبولِ الآخرين والتعايش معهم والتلازم والاستمرارية (أبو رقيقة وآخرون، 2021). فالتسامح هو الموقف السلوكي والفكري الناجم من منظومةِ القيم الإنسانية، والتفاهم والتعاون، والاحترام في التعامل مع الآخر، وتقبله، والتعايش معه، كقيمة إنسانية من دونِ أي حساب آخر، واحترام معتقداته وعاداته وتقاليده، بما يضمن حرية الفرد، وتمكينه من تحقيقِ ذاته (المجيدل، 2018).

يشمل التسامح على الأنماط السلوكية البناءة والانفعالات الإيجابية، إذ تبين أن للتسامح تأثيرات إيجابية على الفرد تتمثل في زيادةِ الثقة والعلاقات الإيجابية بين الأفراد، وتحسين الصحة النفسية والجسمية وتقليل الوجدان السالب، وزيادة الوجدان الموجب، في حين يتصف الأفراد الأقل تسامحًا بالقلقِ والأعراض العصبية (المنشاوي، 2022). وقد أكدت الدراسات دور التسامح في تعزيز التكيف الإيجابي والصحة النفسية لدى الطلبة كدراسات (الرواشدة، 2024؛ الزين، 2021؛ شلش وآخرون، 2021؛ Beyer & Brese., 2024; Huang et al., 2023).

التسامح قيمة أخلاقية دعا إليها الرسل والأنبياء لدورها في تعزيزِ وحدة المجتمع وتماسكه، والحد من الخلافات؛ ويتمثل في العفو، وعدم رد الإساءة بالإساءة، ويعد أساسًا لحقوق الإنسان والعدل، كما أنه يشمل التسامح مع الذات، من خلال تقبلها وضبط نزعاتها، والتسامح مع الآخرين عبر التحاور والتغاضي عن الأخطاء غير الفادحة (الشمري وآخرون، 2018).

إلى جانب التسامح فإن التعاطف يعزز تنمية السلوك المعضد للمجتمع، فإذا كان التعاطف يمنع العنف بشكل عام، فإن قصور التعاطف من المرجحِ أن يؤدي دورًا في سلوك العنف، إذ تبين أن العدوانيين يكون لديهم قصور في التعاطفِ عندما يتفاعلون مع الآخرين، ومن المقبول علميًا أن التعاطف ييسر السلوك الاجتماعي الإيجابي، ويمنع على الأقل السلوك المعادي للمجتمع أو يخففه (شاهين، 2016).

وتعرف مورين (Morin., 2025) التعاطف بأنه طريقة للتواصل مع أشخاص آخرين تظهر أنك تفهم أنهم يعانون من شيء ذي معنى، على الرغم من أنك قد لا تفهم بالضبط ما تشعر به تجاههم. وبعبارة أخرى التعاطف هو إيجاد طريقة للتواصل والقدرة على القول، وهو أداة قوية يمكن أن تساعدك

في فهم أفضل لما يقود السلوك، وإيجاد استراتيجيات للمساعدة يمكن أن يساعدك أيضًا على التواصلِ والعمل من خلال اللحظات الصعبة معًا.

ويعد التعاطف عاملًا وقائيًا ضد الضغوط وعلى علاقة وثيقة بالازدهار النفسي والمرونة النفسية وانخفاض الأعراض المرضية وتطور الشخصية، ويرتبط ارتباطًا إيجابيًا بالذكاء الوجداني وتقدير الذات والرفاهية، ويرتبط سلبيًا بالقلق والاكتئاب ولوم الذات (زكي وحرب، 2021؛ Neff & Germer., 2013). وأشارت العديد من الدراسات إلى أن التعاطف يعد من العوامل النفسية الإيجابية في خفض سلوكات العنف، وتحسين الصحة النفسية كدراسات (أبو الديار، 2021؛ أحمد وآخرون، 2018؛ Bui et al., 2021; Rao., 2023; Meilasari & Utami., 2022).

تُقدر منظمة الصحة العالمية (2024) أن نسبة تصل إلى (14%) من المراهقين حول العالم، ممن تراوح أعمارهم ما بين (10-19) عامًا، يعانون من اضطرابات في الصحة النفسية، وتشير التقديرات أن بعض المراهقين يتعرضون أكثر من غيرهِم للإصابةِ باعتلالات الصحة النفسية، وبخاصة أولئك الذين يعيشون ظروفًا إنسانية صعبة وهشة، أو يتعرضون لممارسات العنف والإساءة، ما يجعلهم أكثر عرضة لمشكلات الصحة النفسية.

ترى كريدية ودرويش (2025) أن الصحة النفسية تؤثر بشكل مباشر على كيفية تفكير الأفراد وشعورهم وسلوكهم في السياقات الإنسانية المتعددة. كما تعرف الأشهب (2023) الصحة النفسية أنها الشعور الإيجابي بالسعادة وتوافق الفرد مع نفسه ومع الآخرين ومع النظم والمعايير السائدة في المجتمع. وقد أجمعت الدراسات على أهمية الصحة النفسية لدى الطلبة وعلاقتها مع متغيرات متعددة كدراسات (صالح ومولى، 2024؛ صلغي، 2024؛ خماد وبن نويوة، 2023؛ Zhao et al., Butler et al., 2022; Noret et al., 2020; 2021).

تبرز أهمية دراسة العلاقة بين سلوك العنف المدرسي بأبعاده المختلفة، سواء أكان لفظيًا أم جسديًا، أو تمثل في سلوكاتٍ عدائية أو نوبات غضب، لما لهذه الأبعاد من أثر مباشر وغير مباشر على الصحة النفسية، والتي تظهر في مؤشرات مثل القلق والاكتئاب والضغوط النفسية. وتتجلى هذه الأهمية في الكشف عن الكيفية التي تتفاعل فيها هذه المتغيرات معًا، خصوصًا من خلالِ المتغيرات الوسيطة المتمثلة في التسامح والتعاطف. ومن خلال هذا النموذج البنائي المقترح؛ تهدف الدراسة إلى بناءِ تصور أعمق حول دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف.

يُعد علم النفس الإيجابي أحد أهم فروع علم النفس الحديث؛ إذ يركز على دراسة القوى والفضائل الإنسانية وتعزيزها لدى الأفراد والمجتمعات على حد سواء، فهو لا يقتصر على علاج المشكلات النفسية، بل يسعى أيضًا إلى تهيئة الظروف الاجتماعية المثلى التي تمكن الأفراد من عيشِ حياة هادفة وذات معنى، مع التركيز على تحقيق الصحة النفسية (المصعور، 2023). ويعرف سيلجمان (Seligman., 2000) علم النفس الإيجابي بأنه العلم الذي يدرس الانفعالات الإيجابية ويركز على نقاط القوة في الشخصية، كما يُعنى بتعزيز إمكانات الفرد، والكشف عن الطرقِ التي يمكن أن تساعد المؤسسات والأفراد على تطوير السمات الإيجابية.

تساعد استراتيجيات علم النفس الإيجابي على الوقاية من المشكلات في المجال المدرسي، وتعزز مهارات الطلبة لتحسين علاقاتهم مع الآخرين، وبناء الانفعالات الإيجابية لديهم لتحقيق السعادة المنشودة، وتشجيع السلوكات الصحية لديهم (أبو حلاوة والحديبي، 2025)، ويخلص يونس (2017) إلى أن جوهر تطبيق علم النفس الإيجابي في المدرسة ينصب حول أمرين: أولاهما التقدير الذاتي من خلال التعامل النفسي الإيجابي مع الطلبة، وثانيهما تحقيق الذات بحيث يجد الطلبة التحفيز والدعم لتحقيق ذواتهم في المدرسة وإظهار قدراتهم أيًا كانت تلك القدرات.

إن الدور الفعال للإرشاد الجمعي كونه عملية نمائية علاجية وقائية موجهة نحو تغيير اتجاهات وسلوك الطلبة الذين يواجهون مشاكل مؤقتة أو دائمة بدى واضحًا، وذلك من خلال العمل في مجموعاتٍ صغيرة ذات اهتمامات مشتركة، والعمل على مساعدةِ المجموعة من خلال التعبير عن الذاتِ، والتفاعل بينهم، وطرح المواضيع التي تخصُ المجموعة الإرشادية (Corey., 2011).

تؤكد البرامج الإرشادية المدرَسية المستنِدة إلى علمِ النفس الإيجابي على بناءِ وتطويرِ مهارات الطلبة ضمن برامج إرشادية للوقاية من مشكلات الصحة النفسية، التي تساعدهم على النمو كي يصبحوا ناضجين نفسيًا واجتماعيًا بالتركيز على تعزيزِ العلاقات الإيجابية، والتأكيد على نقاطِ القوة لديهم، وبناء الكفاءات، وتوفير فرص التعلم لسلوكاتٍ إيجابية (العاسمي، 2017). وقد أكدت الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي في تنمية المهارات النفسية والاجتماعية وتعزيز الصحة النفسية كدراسات (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدلي، 2023؛ أبو شنار ، 2021؛ الشخوت، 2020؛ الطراونة، 2020؛ Manzano & Fabella., 2019; Pavlecie., 2019; Platt et al., 2024; Baourda et al., 2024).

ويعد الإرشاد الوقائي من أهم الأساليب الفعالة للوقاية من العنف، وهو خطوة تسبق العلاج، وتعمل على تقليل الحاجة إليه، ومحاولة لمنع حدوث العدوان من خلال تحصين الطلاب في تحقيق حالة توازن سلوكي نابعة من الإرشاد الوقائي الذي يبعد الطلبة عن ممارسة العدوانية والعنف ويعمل على تنمية التسامح والتعاطف ويعزز الصحة النفسية لديهم والتي تَبين دور كلٍ منها من خلال دراسة العلاقة بين تلك المتغيرات. وتبعًا للنموذج البنائي في دراسة العلاقة، جاءت الحاجة لمعرفة فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنميةِ التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة سلفيت.

أولًا: العنف (Violence)

حظيت دراسة سلوك العنف باهتمام متزايد منذ القرن الماضي، بهدف التخفيف من آثاره السلبية، وذلك في سياق سعي المؤسسات التربوية إلى تحقيق تفاعلاتٍ اجتماعية سليمة. ومع ذلك، لا يزال هذا السلوك يُشكل تحديًا بارزًا يعيق تحقيق الرؤى التربوية السامية.

يختلفُ تعريف العنف باختلاف البيئةِ الثقافيةِ والهدف من سلوكِ العنف (مدرسي، نفسي، اجتماعي، أخلاقي، سياسي، قانوني). وتعرفُ منظمة الصحة العالمية (2020) العنف بأنه الاستعمال المتعمد للقوة الفيزيائية المادية، سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات، أو ضد شخص آخر، أو ضد مجموعة أشخاص أو ضد مجتمع، بحيث يؤدي إلى حدوثِ أو رجحان حدوث إصابة أو موت أو إصابة نفسية أو سوء النماء أو الحرمان.

ويعرفه ويلسون (Wilson., 1970) بأنه ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، والفعل أو المعاملة التي تُحدث ضررًا جسمانيًا. كما يعرف بأنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسميًا أو نفسيًا، فالسخرية والاستهزاء من الفردِ وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة (مباركة، 2024).

العنف المدرسي (School Violence)

تُعد ظاهرة العنف المدرسي من أبرز التحديات التي تواجه المنظومة التعليمية، حيث تتنوع مظاهرها بين السلوكات العدوانية المباشرة (لفظيًّا أو جسديًّا) وأشكال مستحدثة طالت حتى الكوادر التعليمية والإدارية. ولا تقتصر خطورتها على ما تخلفه من آثارٍ جسديةٍ ونفسيةٍ عميقةٍ لدى الطلبة

فحسب، بل تمتد لتعطل تحقيق الأهداف التربوية، التي تسعى المدرسة لغرسها كحاضنةٍ لبناءِ الأجيال (الحسناوي، 2024؛ العساف، 2024).

والعنف المدرسي يحدث غالبًا في ممتلكات المدرسة أو في الطريق إلى المدرسة أو منها، أو في الأحداث التي ترعاها المدرسة، ويمكن النظر إلى الطلبة المعرضين للعنف المدرسي كضحية أو مرتكب جريمة أو شاهد على العنف المدرسي، وقد يشمل العنف سلوكات مختلفة قد تشمل على سبيل المثال لا الحصر التنمر والدفع والتدافع، وعند حدوث مثل هذه السلوكات، فإنها قد تسبب ضررًا عاطفيًا أو جسديًا، ويمكن أن تؤدي أشكال العنف الأخرى، مثل عنف العصابات والاعتداء بأسلحة أو بدونها، إلى إصابة خطيرة أو حتى الموت (Cornell., 2020).

وفي السياق الفلسطيني، يكتسب العنف المدرسي بُعدًا خاصًا، إذ يتداخل مع العنف الممنهج الذي يمارسه الاحتلال ضد المجتمع الفلسطيني، بما في ذلك الاعتداءات، والحصار، والتهجير، مما يجعله جزءًا من ثقافة أوسع تتسرّب إلى الفضاء المدرسي وتغذّي السلوكات العدائية داخله. ويشير عوض وآخرون (2024) أن المدارس الفلسطينية تعاني بشكل كبير من العنف الممارس من الاحتلال، إذ يعتبر كل يوم دراسي هو حالة خاصة وذلك بأن المدرسة قد تتعرض للتعطيل لأسباب كثيرة منها دخول قوات الاحتلال إلى تلك المدارس ومرورهم من جانب المدارس واعتداءات المستوطنين المتكررة على المدارس وطلبتها التي تولد حالة من الارباك والخوف والقلق لدى الطلبة، فمنهم من يعبر عن حالته بطرق عنيفة ومنهم من ينسحب.

النظريات المفسرة لسلوك العنف

أ. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory):

يعد فرويد (Freud) المؤسس الأول لنظرية التحليل النفسي، وقد افترض بأن العنف موجود لدى الإنسان منذ الولادة، إذ يولد الإنسان ولديه غريزتين الأولى للحفاظ على الحياة وديمومتها والثانية للموت وتسعى إلى التدمير والتخريب سواء باتجاه الآخرين أو باتجاه الذات (Eron., 1977).

يؤكد التحليليون القدامى أن الطفل في أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو حزينة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته، أما من وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد فيرى أدلر (Adler) أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في اللاشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد شخصان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي، فالعنف يتطور منذ الرضاعة حتى ينمو عبر مراحل العمر (شايع، 2018).

ب. النظرية السلوكية (Behavioral Theory):

يرى السلوكيون أن العنف يُعد سلوكًا مكتسبًا يمكن تعلمه وتعديله وفقًا لمبادئ وقوانين التعلم، من خلال نموذجي التعلم الأساسيين في المدرسة السلوكية، وهما: الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي. ففي الاشراط الكلاسيكي، والذي يرتكز على نموذج بافلوف (Pavlov)، يُفهم السلوك بوصفه استجابة منعكسة ناتجة عن اقتران متكرر بين مثير غير شرطي (طبيعي) ومثير شرطي (مكتسب)، بحيث يكتسب الأخير القدرة على استثارة الاستجابة ذاتها. أما في الاشراط الإجرائي، الذي يُعد سكنر (Skinner) رائده، فيظهر السلوك أو يختفي وفقًا للنتائج المترتبة عليه، حيث يؤكد قانون الأثر أن السلوك الذي يعقبه تعزيز إيجابي أو يُشعر الفرد بالرضا يميل إلى التكرار، في حين أن السلوك المرتبط بنتائج سلبية يقل حدوثه. وتبعًا لهذا المنظور، تُفَسَّر الممارسات العنيفة كسلوكات مكتسبة نشأت من خلال استجابات متكررة عززها السياق الاجتماعي، حتى ترسّخت كعادات سلوكية (العتيبي، 2023؛ موسى وآخرون، 2017؛ Haga et al., 2018).

ت. نظرية الإحباط والعدوان (Frustration Aggression Theory):

يرى أصحاب هذه النظرية دولارد وميلر ودوب ومورر وسيرز (Dollard, Miller, Doob, Mowrer, & Sears) أن الإحباط ينشأ نتيجة فشل الفرد في تحقيق الإشباعِ المتوقع، وأن هذا الإحباط يولّد نزعات عدوانية وتحريض على العدوان لدى الفرد، وبالتالي فإن كل سلوك عدواني أو عنيف يمكن أن يعزى إلى إحباط سابق تعرض له الفرد (Berkowitz., 1989).

تركّز النظرية على دور البيئة في تشكيل السلوك العنيف، حيث ترى بأن كل سلوك عنيف يُسبق عادةً بحالة من الإحباط، إذ يُعد الإحباط هو الدافع الأساسي الذي يُحرّك الفرد نحو العدوان. كما تُشير النظرية إلى تدخل مجموعة من العوامل المساعدة التي تعزّز هذا الاتجاه، مثل: الشعور بالظلم الاجتماعي، التعرّض للإيذاء، الإحساس بالألم، وتكرار مواقف الإحباط (أحمد، 2024).

ث. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

يُفسر باندورا (Bandura) رائد نظرية التعلم الاجتماعي سلوك العنف المدرسي باعتباره سلوكًا مكتسبًا من خلال الملاحظة والتقليد؛ حيث يتعلم الطلبة التصرفات العنيفة من خلال مراقبة سلوك الآخرين سواء أكان ذلك داخل الأسرة أم المدرسة أم غير ذلك، خصوصًا إذا كان النموذج محبوبًا أو يحظى باهتمام اجتماعي. ومع تكرار الملاحظة والتقليد، تصبح هذه السلوكات جزءًا من سلوك الطالب اليومي، ما يعزز انتشار العنف بين الأقران في البيئة المدرسية (Bandura., 1973).

ج. نظرية علم النفس الإيجابي (Positive Psychology Theory)

ترى هذه النظرية أن غياب الفضائل الشخصية أو ضعف القدرات النفسية الإيجابية التي تُعزز التكيف والصحة النفسية كضبط الانفعالات والمرونة النفسية ترتبط بزيادة احتمالية الانخراط في أنماط

سلوك سلبي أو عدواني، وأن الأفراد الذين يفتقرون إلى السمات الإيجابية يكونون أكثر عرضة لممارسة سلوك العنف، نتيجة لعدم قدرتهم على التعامل السليم مع المشكلات والضغوط النفسية، بسبب فقرهم للمهارات الاجتماعية والانفعالية البناءة (Peterson & Seligman., 2004).

بناءً على ما سبق ذكره حول الأطر النظرية المفسرة للعنفِ يمكن تفسير العوامل المسببة للسلوكِ العنيف على النحوِ الآتي:

التنشئة الاجتماعية: تعد عملية يتحول من خلالها الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، عبر تفاعله المستمر مع محيطه الاجتماعي، حيث يكتسب خلال هذا التفاعل السلوكات، القيم، المعايير، والاتجاهات التي تُسهم في تشكيل شخصيته وتكيفه مع المجتمع، وتُعد هذه العملية مستمرة وديناميكية، تبدأ منذ الولادة وتمتد عبر مراحل الحياة (الطفولة، المراهقة، الرشد، وحتى الشيخوخة)، كما أنها عملية أساسية تشمل جميع الأساليب التي تُساهم في بناء الفرد نفسيًّا واجتماعيًّا. ومن أبرز العوامل المؤثرة فيها:

الأسرة: تُعد الوحدة الاجتماعية الأولى التي تُشكّل شخصية الفرد وتنقل إليه القيم والسلوكات، إذ يُمكن أن تُسهم ممارساتها التربوية الخاطئة في تشجيع العنف، كالتفكك الأسري، أو الإفراط في التدليل أو القسوة، أو إهمال متابعة الأبناء، أو تعرُّضهم لضغوط اقتصادية واجتماعية. كما تؤدي أساليب التنشئة السلبية إلى توليد مشاعر الغضب والإحباط، التي يعبّر عنها الفرد عبر السلوك العدواني، خاصةً عندما تفتقد الأسرة لتوازنها العاطفي، مما يحرم الفرد من نماذج صحية للتفاعل الاجتماعي (Cornell., 2020).

المدرسة: تؤدي دورًا محوريًّا في التنشئة الاجتماعية والأخلاقية والمهنية للطلاب، لا يقتصر على نقل المعارف بل يشمل إعدادهم لمستقبلهم عبر تنمية شخصياتهم شاملةً (المعرفية، السلوكية، الانفعالية)، وصقل مواهبهم الإبداعية، وتعزيز المهارات الحياتية كاحترام الذات وبناء العلاقات. كما تُسهم في حماية

المجتمع من خلال ترسيخ قيم التعاون، التسامح، اللاعنف، والتعاطف، وغرس مبادئ المواطنة الفاعلة والأخلاق الراسخة، مما يجعلها ركيزةً أساسيةً في تشكيل الأفراد والمجتمع معًا (سعدي وحسون، 2024).

شخصية الفرد ومفهومة لذاته: تُشكل الصورة الذاتية للفرد خاصةً في مرحلة المراهقة الحافلة بالتغيُّرات الفسيولوجية والانفعالية حجر الأساس في بناء سلوكه وتفاعلاته، حيث يُمكن أن تُولّد مشاعر الدونية أو التعرُّض المُتكرر للإحباط نزعات عدوانية. وتتعزز هذه السلوكات عند وجود عوامل فردية كالمزاج المتقلب، والتمرد على القواعد، والميل للمخاطرة، أو انخفاض المكانة الاجتماعية، والتاريخ الشخصي مع العنف (أحمد، 2024).

جماعة الرفاق: تُعد عاملًا مهمًا في تشجيع السلوك العنيف، خاصةً خلال مرحلة المراهقة التي يبحث فيها الفرد عن الهوية والقبول الاجتماعي. فمن خلال الانضمام إلى رفاق السوء، سواء داخل المدرسة أو خارجها، يتعرض الفرد لتأثيرات سلبية تدفعه إلى تبني أفكار وسلوكات منحرفة، كالنزعة للسيطرة أو العنف، كوسيلة لإثبات الذات أو تعويض الشعور بالفشل في الاندماج مع الرفاق؛ كما أن رفض الأقران أو عدم القدرة على مسايرتهم قد يُولّد غضبًا داخليًّا يتحول إلى عدوانية، حيث تُقدم الجماعة المنحرفة نماذج مُشجعة على العنف وتُضفي شرعيةً عليه، مما يُعزز تكراره (المرشدي ونصار، 2018).

التكنولوجيا الحديثة وشبكة الاتصالات: تُسهم بشكلٍ كبير في تعزيز ثقافة العنف بين الطلبة، لا سيما مع تزايد الاعتماد على المنصات الرقمية التي تُشكل وعي الطلبة. فغياب التوازن بين الواقع الافتراضي المُشبع بالعنف والواقع المدرسي النظامي يُولّد فجوةً تُغذّي الإحباط ورفض السلطة، كما تُسهم التكنولوجيا في تعميق التهميش الاجتماعي؛ فالأبناء المنعزلون في العالم الرقمي بسبب ضعف التفاعل الأسري أو المدرسي يجدون في العنف وسيلةً لتعويض الشعور بعدم القيمة أو الرفض، وبخاصة مع تَسرُّب قيم الاستعلاء والعدوانية عبر المحتوى المُوجَّه الذي يُروج لثقافة القوة بدل الحوار. وبذلك تُصبح التكنولوجيا

أداةً لتعزيز العنف، ليس فقط عبر المحتوى، بل أيضًا عبر تفكيكها للروابط الاجتماعية التي تُعزز الانتماء (العودة، 2020).

وإذا كان العنف المدرسي في أبعاده مُرتبطًا بعوامل اجتماعية ونفسية معقّدة، فإن السياق الفلسطيني يضيف طبقة خاصة من التحدي، إذ لا يُمكن فهم العنف المدرسي بمعزل عن عنف الاحتلال المُمنهج، الذي يُمثِّل نظامًا قمعيًّا يوميًّا يَمسُّ كل تفاصيل الحياة. فممارسات الاحتلال من اعتداءات مباشرة، وحصار مُطوَّق، وتهجير قسري، تُنتج بيئةً مشحونةً بالخوف والغضب، تَتَسرَّبُ آثارها إلى الفصول الدراسية. هكذا تتحول المدرسة من فضاءٍ للتعليم إلى مرآة تعكس عنفًا أعمق، ليس كظاهرة تربوية فحسب، بل كنتاجٍ لصدمةٍ جماعيةٍ مُزمنةٍ تُغذِّيها آلةُ الاحتلال.

أنواع العنف

للعنف أشكالًا عديدة اختلف تصنيفها من دراسة لأخرى، فقد قسم عوض وآخرون (2024) أشكال العنف لدى الطلبة إلى العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الجنسي والعنف الانفعالي. ويتخذ العنف مستويات مختلفة تبدأ بالعنف اللفظي الذي يتمثل في السب والتوبيخ، والعنف البدني الذي يتمثل في الضرب والمشاجرة والتعدي على الآخرين، والعنف التنفيذي ويتمثل في التفكير في القتل والتعدي على الآخرين وممتلكاتهم (بو جلال، 2019).

ويرى البستكي وآخرون (2020) أن مظاهر العنف المدرسي تتنوع بين عدوانية خارجية تُلحق الأذى بالآخرين أو الممتلكات، وأخرى داخلية تعكس صراعات نفسية عميقة، وتتمثل في أربعة أبعاد رئيسية: الجسدي كالضرب، الركل، أو استخدام أدوات حادة لإيذاء الآخرين، واللفظي كالإهانات، الشتائم، أو نشر الشائعات، والموجَّه نحو الممتلكات كتمزيق الكتب أو تخريب المرافق العامة، والموجَّه نحو الذات كجرح الجسد أو حرق أجزاء منه.

آثار سلوك العنف

يترك العنف المدرسي آثارًا عميقةً على الطلبة، تبدأ باضطرابات الصحة النفسية كالقلق المُزمن، والخوف من التواجد في المدرسة، والعزلة الاجتماعية، وانخفاض الثقة بالنفس، وصولًا إلى الإصابة بالاكتئاب والضغوطات النفسية التي قد تتحول إلى صدماتٍ طويلة الأمد كاضطراب ما بعد الصدمة. هذه الاضطرابات لا تُضعف فقط قدرة الطالب على تكوين علاقات صحية، بل تُعطّل أيضًا وظائفه المعرفية، كالتركيز والذاكرة، مما ينعكس سلبًا على الأداء الأكاديمي؛ إذ يفقد الطلبة إحساسهم بالأمان داخل الفصول، وتتدهور دافعيتهم للتعلُّم، ويتراجع تحصيلهم الدراسي بشكل ملحوظ، في حلقة مُفرغة تربط بين تدهور الصحة النفسية وفشل التكيُّف الأكاديمي (Turanovic & Siennick., 2022).

ثانيًا: التسامح (Tolerance)

يُعد التسامح آلية حيوية لبناء مجتمعات متماسكة قادرة على احتواء الاختلافات الإنسانية في الرأي والهوية والقدرات؛ حيث يُسهم في خفض التوترات الاجتماعية من خلال تعزيز التفاهم وحل النزاعات بطرقٍ سلمية، ما يُقلل من نزعات العنف ويَحول دون تصاعد العدائية. كما يؤدي دورًا محوريًا في تعزيز الصحة النفسية للأفراد عبر تقليل مشاعر الغضب المكبوت والقلق الناجم عن الصراعات، وخلق بيئة داعمة تُعزز الانتماء وتُخفف من الآثار السلبية للتنمر أو التهميش. وبذلك، يصبح التسامح ليس مجرد قيمة أخلاقية، بل استراتيجية وقائية تُسهم في تحقيق الاستقرار الفردي والجماعي (العتيبي، 2025).

فالتسامح هو أحد القيم النبيلة التي يدعو إليها الدين الإسلامي، وهو ركن مهم لبناء الثقة بين الأفراد في المجتمعات، فضلًا عن أنه عامل مهم من عوامل توثيق أواصر الألفة والمحبة بين الناس وهو في الوقت نفسه يعزز قيمة التعايش بين أفراد المجتمع المختلفين عن بعضهم، ويصون الحريات العامة، ويسهم التمسك به في بناء مجتمع قوي متماسك لا وجود للفتن والصراعات فيه (الدليمي، 2023).

وتعرف شلش وآخرون (2021) التسامح أنه عملية معرفية ونفسية تقوم على قرارٍ واعٍ ومتعمد للتخلص من المشاعرِ السلبية، مثل الاستياء، والانتقام، واستبدال المشاعر السلبية بأخرى إيجابية، مثل الرحمة والتعاطف مع المسيء. فالتسامح هو تخلي المساء إليه عن حقهِ في الانتقامِ ممن أساء إليه، والتغلب على الاستياءِ والمرارة والغضب والغيظ وقد يتضمن انصرافًا عن الانفعالاتِ والأفكار والسلوكات السلبية نحو الشخص الذي أساء (Ersanli & Mameghani., 2016).

وترى الزيدانين (2022) أن التسامح أحد متغيرات علم النفس الإيجابي الذي يمكن النظر إليه على أنه علاج نفسي سريع المفعول في ظل أجواء التوتر والتعصب والاضطرابات في العلاقات الاجتماعية، فمن خلال التساهل، وعدم متابعة أخطاء الآخرين، والتغاضي عنها، ومعالجة الروح بالتخلي عن الكره، والتماس الأعذار للآخرين يتمكن الأفراد من مواصلة الحياة بشكل مريح ومرض، وبهدوء وراحة، مما يحقق الصحة النفسية الأفضل.

وأهمية التسامح لا تقتصر فقط على المجتمعاتِ، فالتسامح له أهميته الكبرى على المستوى الشخصي للفرد، فالفرد المتسامح مع ذاتِه ومع الآخرين ينعم بالإحساس بالرضا والطمأنينة وينعم بحياة اجتماعية سعيدة وهذا ينعكس أثره على الصحة النفسية للفرد (العتيبي، 2025).

النظريات المفسرة للتسامح

أ. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory):

فسر فرويد (Freud) التسامح باعتباره يعبر عن ميكانيزمات نفسية وهي استراتيجيات دفاع نفسي يتم استخدامها دون قصد، لحمايةِ نفسه من القلقِ والتوتر الناتج عن الأفكارِ والانفعالات غير المقبولة، ووضح فرويد (Freud) التسامح في نظريته من خلال الأنا الأعلى الذي يجعل الفرد لا يُظهر أي شكل من المشاعرِ السلبية، كالكراهية والحقد تجاه من أساء إليه، بل إنه يبدلها بمشاعر عكسية، كالتقبل

والحب، وهي محاولة لكبح كل ما هو غير مقبول للذات، وتحويله إلى شيء مقبول اجتماعيًا (البريفكاني والعبيدي، 2020).

ب. نظرية السمات (Trait Theory):

يعتبر ألبورت (Allport) أن السمة هي الوحدة الأساسية لبناء الشخصية الإنسانية، حيث يتميز كل فرد بنمط فريد من السماتِ التي تُشكّل دليلًا لتوجيه سلوكه؛ إذ يُبرز أن التسامح يُمثّل سمة شخصية تعكس المرونة العقلية للفرد، والتي تظهر عبر استجاباته التوافقية وقدرته على تقبُّلِ الآخرين دون سعي للسيطرة أو فرض الآراء. فالفرد المتسامح وفقًا لألبورت (Allport)، يرفض التصنيف الثنائي كالقوي مقابل الضعيف، ويرى أن لكل مشكلة حلولًا متعددة، ما يجعله قادرًا على احترام التنوع وتحمل أخطاء الآخرين، بل والاعتذار عند الخطأ. هذه السمة لا تعزز التفاعل الاجتماعي الإيجابي فحسب، بل تُعَدُّ انعكاسًا لِنُضج الشخصية وقدرتها على التوازن بين الثبات والتكيف (Allport., 1970).

ت. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

ذهبت هذه النظرية إلى أن التسامح جزء من ثقافة المجتمع؛ إذ إنه يُكتسب مثلما تُكتسب السلوكات والاستجابات المختلفة في المجتمعِ، فتؤكد النظرية أن الفرد يكتسب التسامح من عدمه من خلالِ التنشئة الاجتماعية، وأن الطفل يعيش ضمن مجموعة من الأفراد يتفاعل معهم ويتأثر بهم ويؤثر فيهم، وهو أيضًا يلاحظ سلوكاتهم وعاداتهم واتجاهاتهم واستجاباتهم للمواقف المختلفة، ويعمل على تعلمِها من خلالِ الملاحظة والتقليد، فنجد أن الفرد يكون لديه خبرات تعلم تؤثر على حياتِه اللاحقة لمثل المواقف المتشابهة (Marx., 1970).

ث. نظرية علم النفس الإيجابي (Positive Psychology Theory):

يرى سيلجمان (Seligman., 2002) رائد علم النفس الإيجابي أن السعادة الحقيقية تنبع من القيم كالتسامح والعطاء، وأن الأفراد المتسامحين القادرين على تجاوز المواقف المؤلمة وبناء روابط إيجابية هم الأكثر استفادةً نفسيًّا وصحيًّا، فالتسامح لا يُطهر النفس من المشاعرِ السلبية فحسب، بل يعزز القدرة على حلِ النزاعات ومواجهة التحديات، كما يُقلل مع الوقت من الاستجاباتِ الجسدية للتوتر. وبالتالي، يصبح التسامح آلية وقائية تُحافظ على التوازنِ النفسي والجسدي، وتُعزز الطاقة الإيجابية التي تُغذي الصحة العقلية والعلاقات الإنسانية وتحسن الصحة النفسية.

أبعاد التسامح

يُعد التسامح جسرًا من التفاهم والاحترام يربط بين الأفراد رغم اختلافاتهم الفكرية أو الثقافية، واعترافٌ بقيمة التنوع وإثرائه للحياة الإنسانية. حيث ترى الزهراني (2021) أن التسامح لا يُعد قيمة مقتصرة على جانب واحد من حياة الفرد، بل يمتد ليشمل مختلف مجالات الحياة الشخصية والاجتماعية، الأمر الذي يُبرز أهمية غرس هذه القيمة في المجتمع. ويشير الدليمي (2023) إلى بُعدي التسامح مع الذات ومع الآخرين على اعتبارهما من العوامل الأساسية في بناء التماسك الاجتماعي وتعزيز القيم الإيجابية داخل المجتمعات.

وبحسب الشمري وآخرون (2018) فإن التسامح يتضمن بُعدين رئيسين، أولهما التسامح مع الذات، الذي يعبّر عن تساهل الفرد مع ذاته من خلال تحملها والصبر عليها، ومقاومة نزعاته السالبة والعفو عن هفواتها، أما البُعد الثاني فهو التسامح مع الآخرين، ويعني تقبل الآخر، والتحاور معه، وتحمل سلوكاته، والتغاضي عن أخطائه غير الجسيمة.

بناءً على ما سبق؛ فإن أهمية تنمية التسامح لدى طلبة المدارس تتجلى من خلال تناول بُعدين أساسين من التسامح، أولهما التسامح مع الذات، الذي يُشير إلى ميل الطالب للابتعاد عن جلد الذات المفرط والشعور المبالغ فيه بالذنب، من خلال الاعتراف بالأخطاء والتوقف عن توجيه اللوم للنفس، وثانيهما التسامح مع الآخرين، الذي يرتبط بتجاوز الخلاف، وعدم مقابلة الإساءة بالإساءة.

سمات الشخص المتسامح

يتميّز الشخص المتسامح بالتوازن النفسي والقدرة على ضبطِ الانفعالات، وتجاوز الإساءة دون رغبة في الانتقامِ، مع احترامه لآراء الآخرين وتفهمه لدوافعهم. ويُعد التسامح انعكاسًا للنضجِ الأخلاقي والصحة النفسية الإيجابية. حيث ترى شقير (2012) أن الشخص المتسامح يتّسم بمجموعة من الصفاتِ الوجدانية والسلوكية التي تمنحه شعورًا بالرضا النفسي، وتمكّنه من تقبّل المعتقدات والأفكار المختلفة، ومحاسبتها وتقويمها بتوازن وحكمة، فهو يمتلك القدرة على التحكم في رغباتِه وشهواته وانفعالاته، ويتميّز بالاتزان النفسي والمرونة والصبر واللين، مما يجعله قادرًا على مواجهةِ الضغوط والتحديات. كما ويحترم وجهات نظر الآخرين ويتقبل الاختلاف، مع مراعاة القيم المجتمعية والدينية والقانونية التي تحكم سلوكاته وعلاقاته بالآخرين.

أثار التسامح

يُعد التسامح خُلقًا إسلاميًا أصيلًا ومبدأً أخلاقيًا ساميًا، دعت إليه الشريعة الإسلامية، سعيًا لتحقيق مصالح الناس، وجلب الخير لهم، ودرء الشر عنهم، بما يُحقق آثارًا إيجابيةً عميقةً على الفرد والمجتمع في شتى الجوانب؛ فمن الناحية النفسية، يُعزز التسامح سلامة الصدر، ويُطهر القلب من الأحقاد، ويرتقي بالشخصية نحو الإيجابية والنفع للذات والغير، كما يزرع المحبة والأخوة بين الأفراد، ويقلل من النزاعات، ويُحيي فرصًا جديدةً لعلاقاتٍ نقيةٍ مع النفس والآخرين. وهو أيضًا مدرسة تُعلم

ضبط النفس، والعفو عن الزلات، والتخلص من رغبة الانتقام وسوء الظن والعادات السيئة، إضافة إلى جعل المتسامح قدوةً يُحتذى بها، وبُكسبه احترام المحيطين (سعيد، 2018).

وترى أبو رقيقة وآخرون (2021) أن تنمية القيم الإيجابية من شأنها أن تجعل المراهق أكثر إيجابية وفاعلية سواء على الصعيد الشخصي أو الاجتماعي فتنمية التسامح تحمى عقل الطالب من آفة التعصب وسطحية الفكر، وهذا يدعم ضرورة تنمية قيمة التسامح في هذه المرحلة.

عبر مفهوم التسامح عن فطرة الإنسان؛ فهو شعور مكتسب ينتج من خلال الرغبة في التخلص من الإحساس بالحقد والانتقام، وهو خطوة البداية للابتعاد عن العلاقات غير السليمة وزيادة الثقة المتبادلة بين الأشخاص، والبدء في بناء العلاقات السليمة، وتنمية القيم الأخلاقية، كما يسهم في حل الكثير من الخلافات الموجودة بين الأفراد، ويحد من تكرارها في المستقبل؛ مما يؤدي إلى زيادة مستوى التعاون والاندماج بين مختلف أطياف المجتمع (الحموري، 2020).

ثالثًا: التعاطف (Empathy)

يُنظر إلى التعاطف كفضيلة تسهم في بناءِ حياة أكثر رقة وإنسانية، وأقل ميلًا للعنف أو القسوة، ومن الطبيعي أن يمتلك الإنسان القدرة على الشعور بانفعالات الآخرين والتناغم معها، لا سيّما في حالة القرب العاطفي أو الاجتماعي، ويُعد كل من تقديم التعاطف وتلقيه عنصرًا جوهريًا في تكوين علاقات إيجابية قائمة على التفاهم والتواصل العاطفي المتبادل بين الأفراد (Stern & Divecha., 2015). إذ يُعبّر التعاطف عن قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين والتفاعل معها، وهو بذلك يُعد قيمة وجدانية وأخلاقية تعكس بُعدًا إنسانيًا راقيًا في العلاقات الاجتماعية.

يتم التمييز بين نمطين من التعاطف؛ نمط التعاطف المعرفي، وهو القدرة على فهم ما يشعر به الشخص وما قد يفكر فيه، ويجعلنا أفضل وسيلة للتواصل، لأنه يساعدنا في نقل المعلومات بطريقة تصل إلى الشخص الآخر على أفضل وجه. ونمط التعاطف العاطفي (الوجداني)، وهو الإحساسات والمشاعر التي تتخلق في تكويننا النفسيّ استجابة لانفعالات الآخرين؛ وقد يشمل ذلك ما يعرف انعكاسًا، أو عكس ما يشعر به الشخص، كأننا نشعر به، أو مجرد الشعور بالضيق عندما نكتشف أن شخصًا ما خائفٌ أو قلقٌ (Bariso., 2018; Goleman., 2008).

تُؤثر العواطف على سلوك الآخرين وتُعد من أهم حاجات الإنسان؛ حيث أن الفرد الذي يجيد التعاطف مع من حوله يجذبهم إليه ويؤثر في سلوكهم بصورة إيجابية، كما أن العاطفة ركنًا مهمًا وأساسًا في طبيعة تكوين الإنسان وهي إحدى المكونات الوجدانية الأساسية التي تحرك السلوك وتحدد نوعيته (صبار، 2023). ويعرف أبو الديار (2021) التعاطف بأنه القدرة على مشاركة الآخرين في مشاعرهم وأفكارهم المحزنة والسارة.

ويعرفه جينتري وآخرون (Gentry et al., 2016) بأنه قدرة الفرد على إدراك العواطف والانفعالات الإيجابية سواء لديه أو لدى الآخرين، ومن ثم التفاعل الاجتماعي معهم بناءً على هذا الإدراك العاطفي. كما تشير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم الثقافية (UNSCO., 2015) إلى أن الضعف في التعاطف يؤدي إلى العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية.

النظريات المفسرة للتعاطف

أ. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory)

يرى فرويد (Freud) أن التعاطف يمثل وسيلة للتواصل والفهم، كونه يجمع بين الإدراك العقلي والمشاعر القائمة على التشابه والتماثل مع الآخرين، فحينما يشعر الفرد بأنه فقد هذا التشابه أو التماثل

مع الآخرين، يصبح التعاطف بالنسبة له غير ممكن أو غير فعّال، ويُتيح التعاطف للفرد الانتقال من حدود الأنا إلى تجربة أنا أخرى، بحيث يتمكن من فهم مشاعر وتجارب الآخرين كما لو كانت جزءًا من ذاته (العبيدي، 2011).

ب. نظرية ثيودور ليبس (Theodor Lipps Theory)

تركّز نظرية ليبس (Lipps) على دور التعاطف بوصفه وسيلة لفهم سلوك الآخرين ومعتقداتهم ووجهات نظرهم، وليس فقط مشاعرهم، وقد اعتبر ليبس (Lipps) أن التعاطف يُسهم في تعزيز التأمل الذاتي، إذ إن فهمنا للآخرين المختلفين عنا دينيًا أو فكريًا أو اجتماعيًا، يساعدنا أيضًا على فهم ذواتنا بشكل أعمق. ويرى أن الشخص المتعاطف هو من يمتلك القدرة على تمثيل أفكار ومعتقدات الآخرين ذهنيًا، والتعمق في الأسباب التي دفعتهم للقيام بسلوكات غير مرغوبة أو تصرفات عدائية، ما يجعله أكثر ميلًا للتعاطف معهم. ويُعد هذا النوع من التمثيل العقلي مدخلًا لفهم أوسع وأكثر إنسانية، يقلل من الصدام ويعزز التعاطف بين الأفراد (Burns., 2021).

ت. نظرية علم النفس الإيجابي (Positive Psychology Theory)

يُفسَّر التعاطف في ضوءِ نظرية سيلجمان (Seligman) ضمن إطار علم النفس الإيجابي بوصفه أحد المكونات الجوهرية للعلاقاتِ الإنسانية الداعمة، والتي تُعد بدورها أحد أركان الرفاه النفسي في نموذج بيرما (PERMA)، ويُنظر إلى التعاطفِ كقدرة وجدانية تُمكّن الفرد من إدراكِ مشاعر الآخرين ومشاركتهم وجدانيًا، مما يُسهم في بناءِ علاقات إيجابية قائمة على الفهم والتقدير والدعم، ويعزز من الإحساسِ بالانتماء، ويُعدّ محفزًا لتكوين بيئة نفسية وصحية تسهم في تحقيقِ التوازن والسعادة الذاتية (Seligman., 2011).

أبعاد التعاطف

يُصنف التعاطف في بُعدين أساسين؛ أولهما التعاطف مع الآخرين، الذي يشير إلى قدرة الفرد على إدراك معاناة الآخرين، والتفاعل معها وجدانيًا، وتقديم الدعم المناسب لتخفيف آلامهم، وعرف هذا النوع أحيانًا بالإيثار. أما البُعد الثاني فهو التعاطف مع الذات، والذي يُعنى بقدرة الفرد على التعامل مع معاناته الشخصية بلطف وتفهم، دون الوقوع في فخ النقد الذاتي القاسي، الذي يُعد من أبرز العوامل المرتبطة بظهور أعراض الاكتئاب والاضطرابات النفسية. ويعكس هذا النمط من التعاطف درجة عالية من النضج النفسي، حيث يُسهم في تحقيق التوازن الداخلي والمرونة في مواجهة التحديات، ويُعد من العوامل المعززة للصحة النفسية والرفاه الشخصي (البنا، 2024؛ Gilbert., Neff & Germer., 2013 ;2019).

وتناولت نيف (Neff, 2003) التعاطف مع الذات بوصفه مفهومًا يتكوّن من ثلاثة أبعاد رئيسة تعمل بتكامل، يتمثل البُعد الأول في اللطف مع الذات، أي معاملة الذات بتفهم بدل النقد القاسي، وثانيهما الإنسانية المشتركة؛ أي إدراك أن النقص والخطأ جزء طبيعي من التجربة البشرية، وثالثهما اليقظة الذهنية، وتعني ملاحظة المشاعر بانتباه متوازن دون إنكار أو تضخيم، ما يُعزز تقبل الحالة النفسية الراهنة. بينما تناولت الكريديس (2023) التعاطف مع الآخرين كقدرة على فهم مشاعرهم ورؤيتهم للعالم، والسعي إلى مساعدتهم في حل مشكلاتهم بطرق تتناسب مع احتياجاتهم، سواء بدافع المشاركة الوجدانية البحتة أو عبر التوافق العاطفي والاقتناع بوجهات نظرهم.

سمات الشخص المتعاطف

يُعد التعاطف سمة شخصية إيجابية تُسهم في تحقيق نتائج تكيفية، وتؤدي دورًا محوريًا في نجاح العلاقات الاجتماعية بفضل قدرته على تخفيف المشاعر السلبية، ويعد سمة إنسانية راقية تعكس وعي الفرد بآلام الآخرين وحاجاتهم (محمود وآخرون، 2022).

أوضح عبد الخالق (2017) أن الأطفالَ الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من التعاطفِ يتميزون بتفاعلات اجتماعية إيجابية، وصحة نفسية مُستقرة، وقدرةٍ على بناءِ العلاقات مع أقرانهم والحفاظ عليها، بالإضافة إلى تحقيقهم مستويات أكاديمية أعلى مقارنةً بمن يُعانون من ضعف التعاطف، إضافة أن هؤلاء الأطفال أكثر قبولًا في محيطهم الاجتماعي، وأكثر قدرةً على فهمِ وجهات النظر المختلفة، إلى جانبِ تمتعهم بروح التعاون والانفتاح على الآخرين.

ويختلف الأفراد المتعاطفين مع ذواتهم في المواقف الضاغطة عن الأفراد غير المتعاطفين في سماتهم الشخصية، فالمتعاطفين مع ذواتهم أكثر مرونة وانفتاحًا على خبراتهم، وأكثر عقلانية في التعامل مع جوانب الخبرة، ما يجعلهم ينظرون إلى أنفسهم نظرة تفهم وانسجام وعطف بدلًا من المبالغة في الحكم النقدي، أو جلد الذات لما يحدث لهم (Neff & Germer., 2013).

آثار التعاطف

يزيد نجاح الطفل في اكتساب وتنمية التعاطف من قدرته على إقامة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية الناجحة والاندماج مع جماعات الأقران والكبار بطمأنينة وألفة كما يُساعده ذلك في زيادة ثقته بنفسه وتوكيده لذاته مما يؤدي إلى اكتساب المزيد من الخبرات الاجتماعية، وتحقيق النمو الاجتماعي بصورة سليمة (الخفاف والموزاني، 2020).

بناءً على ما سبق؛ فإن تنمية التعاطف لدى طلبة المدارس أمرًا بالغ الأهمية في ظل التحديات النفسية والاجتماعية التي يواجهونها، حيث يتجلى التعاطف في بُعدين رئيسيين، أولهما التعاطف مع الذات، والذي يُساعد الطالب على تقبّل نفسه والتعامل مع أخطائه ومشاعره السلبية بلطف وتفهّم، بدلًا من إصدار الأحكام القاسية على ذاته. أما البعد الثاني، فهو التعاطف مع الآخرين، والذي يمكّنه من إدراك معاناة الآخرين، ومشاركتهم مشاعرهم، والتصرف بدافع إنساني بعيدًا عن الأحكام أو الرفض. ومن هنا، تبرز الحاجة الماسة إلى غرس هذه القيمة في نفوس الطلبة، نظرًا لما لها من دور فاعل في بناء بيئة مدرسية قائمة على الاحترام والتعاطف والتوازن النفسي.

رابعًا: الصحة النفسية (Mental Health)

تُعد الصحة النفسية ركيزةً أساسية لرفاهية الفرد والمجتمع؛ إذ لا تقل أهميتها عن الصحة الجسدية، بل تتشابك معها في تشكيل التوازن العام للإنسان، وتشمل الصحة النفسية جوانب مُتعددة مثل التوازن النفسي والسلوكي، وقدرة الفرد على تقبّل ظروف حياته والتعامل معها بإيجابية، إلى جانب تأثيرها المباشر على طبيعة تفاعلاته الاجتماعية وإدراكه لذاته. كما تُعد مؤشرًا حاسمًا على مدى انسجام الفرد مع محيطه وقدرته على التكيُّف مع التحديات والمتغيرات، ما يُعزز استقراره الداخلي وتماسك المجتمع ككل (حاج أمين ومحمد، 2024).

تُعرف عبد الله (2024) الصحة النفسية بأنها حالة من الراحة النفسية والجسمية والاجتماعية دائمة نسبيًا تتمثل في درجةٍ من توافق الفرد مع نفسه ومع بيئته ومع الآخرين وقدرته على إشباع حاجاته دون الوقوع في صراعٍ مع نفسه أو غيره. كما تُعرَّف أنها حالة نفسية إيجابية دائمة نسبيًا تعبر عن تمتعِ الطلبة بالتوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي (المشهراوي وحرارة، 2024).

في ظل ما يشهده العالم من كوارث طبيعية وأوبئة وحروب متكررة، تواجه الشعوب ظروفًا صادمة تؤثر بشكل مباشر في مختلف جوانب الحياة، ولا سيّما في الجانبين النفسي والاجتماعي. وتُعد فئتا الأطفال والمراهقين من أكثر الفئات تأثرًا بهذه الأزمات، وقد تُخلّف لديهم صدمات نفسية عميقة تستمر آثارها السلبية لفترات طويلة، ما ينعكس على صحتهم النفسية واستقرارهم الانفعالي (خريسات، 2021).

في سياق حلقة العنف المستمرة، يُشكّل عنف الاحتلال الصهيوني في فلسطين نموذجًا صارخًا لكيفية تغذية العنف المُنظَّم لسلوكات عنيفة مضادة، لا سيما لدى الأطفال والمراهقين الذين يعيشون تحت وطأة الصدمات اليومية. فالتعرض المتكرر لصور القمع والتهجير والاعتداءات لا يقتصر تأثيره على إحداث اضطرابات نفسية كالاكتئاب والقلق فحسب، بل يُحوّل العنفَ إلى لغةٍ مألوفة للتعامل مع الواقع، مما يدفع بعض الطلبة إلى تبني سلوكات عدوانية كرد فعل طبيعي على فقدان الأمان وانعدام العدالة. وتصبح البيئة المدرسية، في هذا السياق، مشبعة بمشاعر التوتر والغضب، مما يعيق العملية التعليمية ويُعمّق من الآثار النفسية السلبية على المتعلمين.

النظريات المفسرة للصحة النفسية

أ. نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic Theory):

يرى فرويد (Freud) رائد التحليل النفسي، أن البناء النظري لهذه النظرية يستند إلى مفاهيم الكبت، المقاومة، واللاشعور، ويعتمد تفسير السلوك فيها على مسلمات كالحتمية النفسية، والطاقة الجنسية، ومبدأ اللذة. وتتحقق الصحة النفسية، وفقًا له، من خلالِ قدرة الأنا على تحقيقِ التوازن بين الهو والأنا الأعلى ومتطلبات الواقع؛ حيث إن عودة الخبرات المكبوتة تُعد من العواملِ الأساسية في نشأةِ الاضطرابات العصابية، في حين يُعد الفرد السويّ هو من يُشبع دوافعه الغريزية بطرق مقبولة اجتماعيًا

(القيسي، 2019). بينما يعتبر أدلر (Adler) أن الاضطراب النفسي هو نتيجة لأسلوب حياة مضطرب أو ضعف في الشعورِ الاجتماعي، ويعد التفاعل الإيجابي مع الآخرين والتعاون معهم معيارًا للصحة النفسية (رزيق، 2020).

ب. النظرية السلوكية (Behavioral Theory):

ترتكز النظرية السلوكية على مفهومِ المثير والاستجابة، وتعتبر أن التعلم هو الأساس في تكوينِ السلوك الإنساني، والذي يتحقق من خلالِ التنشئة الاجتماعية؛ إذ أن الصحة النفسية أو الاضطراب النفسي كلاهما نتيجة لأنماط سلوكية مكتسبة، ويؤكد سكنر (Skinner) أن اضطرابات الصحة النفسية تعود غالبًا إلى أخطاء في التعلم. ويرى السلوكيون أن الفرد الذي يكتسب عادات تتوافق مع ثقافة مجتمعه، ويتفاعل معها بفاعلية، يُعد سويًّا نفسيًا. أما إذا فشل في اكتساب تلك العادات أو اكتسب سلوكات غير مقبولة، فقد يُعد مضطربًا نفسيًا أو انفعاليًا (حميدة، 2022).

ت. النظرية المعرفية (Cognitive Theory):

ركزت النظرية المعرفية على دورِ الأفكار والمعتقدات في تشكيل السلوك، فقد بيّن بيك (Beck) من خلال نظريته أن معتقدات الفرد حول ذاته والآخرين تشكّل عنصرًا وسيطًا بين الأفكار التلقائية والاستجابات السلوكية التي يُظهرها تجاه المواقف المختلفة، فإذا كانت هذه المعتقدات سلبية، فإنها تولد أفكارًا تلقائية سلبية تؤثر في ردودِ فعله، وتنعكس سلبًا على صحتهِ النفسية. ولهذا ركّز بيك (Beck) على ضرورةِ تعديل هذه المعتقدات السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية، تُسهم في تعزيز الصحة النفسية للفرد (المشهراوي، 2019).

ث. نظرية علم النفس الإيجابي (Positive Psychology Theory)

يركز سيلجمان (Seligman) رائد علم النفس الإيجابي على تعزيز نقاط القوة والرفاهية النفسية بدلًا من التركيز فقط على الجانب العلاجي للاضطرابات النفسية، ويرى أن الصحة النفسية تكون بتحقيق الذات والفضائل والازدهار النفسي إلى جانب التمتع بالمرونة النفسية، وتتضمن الصحة النفسية بحسب سيلجمان (Seligman) على المشاعر الإيجابية والانخراط والعلاقات والمعنى والانجاز (Seligman., 2011).

بناءً على ما سبق ذكره حول الأطر النظرية المفسرة للصحةِ النفسية يمكن تفسير العوامل المؤثرة في الصحة النفسية على النحوِ الآتي:

تتأثر الصحة النفسية للمراهقين وطلبة المدارس بعدة عوامل مترابطة، تشمل الأبعاد النفسية والاجتماعية والبيئية؛ حيث تُعد العلاقات الأسرية الإيجابية والدعم الاجتماعي من العواملِ الوقائية التي تقلل من تأثيرِ الضغوط النفسية، في حين أن التفكك الأسري أو ضعف الروابط الاجتماعية يسهم في زيادةِ حدة المشكلات النفسية. كما تؤثر العوامل الاقتصادية كالفقر والبطالة على إحساس الأفراد بالأمان النفسي، وقد تؤدي إلى مشاعر العجز والقلق المزمن. أما العوامل البيئية، مثل: ظروف السكن غير الملائمة، والضوضاء، والمخاطر اليومية المرتبطة بالعنف، فتُضاعف من مشاعر الخوف والضغط النفسي (العباسي، 2023).

تُعد وسائل التواصل الاجتماعي عاملًا مركبًا في التأثير على الصحة النفسية؛ إذ قد تسهم في تكوين علاقات إيجابية ودعم نفسي، وقد تزيد من الشعور بالعزلة، وتؤدي إلى اضطرابات مثل القلق والاكتئاب، خاصة لدى المراهقين الذين يعيشون في بيئات مضطربة. إلى جانب أهمية السمات النفسية الأخرى مثل المرونة، تقدير الذات، وجهة الضبط الداخلية، والشجاعة، التي تُعد جميعها منبئات قوية

للصحة النفسية، وتساعد الأفراد على تجاوز الأزمات وتبنّي استراتيجيات مواجهة فاعلة ومتفائلة (Meier & Reinecke., 2023).

تؤدي السمات الإيجابية مثل التسامح والتعاطف، دورًا مهمًا في تعزيز الصحة النفسية للمراهقين، خصوصًا في البيئاتِ المتأزمة، فالأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من التسامح والتعاطف يظهرون قدرة أفضل على التكيفِ مع الضغوط، وتكون لديهم مستويات أعلى من الرفاهيةِ النفسية، ومعدلات أقل للقلق والاكتئاب (Laranjeira & Querido., 2022). وفي السياق الفلسطيني، تتداخل هذه العوامل جميعها في تشكيلِ بيئة نفسية هشة لدى الطلبة، كما يتعرض الأطفال والمراهقون لصدمات متكررة بسبب عنف الاحتلال والتهجير وانعدام الأمن، ما يتطلب تدخلات إرشادية وقائية مستمرة.

أهمية الصحة النفسية

توجد علاقة وثيقة بين الصحة النفسية والصحة الجسدية، حيث تُسهم الصحة النفسية الجيدة في تبنّي أنماط حياة صحية تقلل من فرصِ الإصابة بالأمراض، كما تُعد الصحة النفسية عاملًا محوريًا في تعزيزِ الإنتاجية والنجاح في العمل، إذ تمكّن الأفراد من التركيز، وتحمل المسؤوليات، والتفاعل بشكل فعّال مع بيئة العمل. وبذلك، تؤدي الصحة النفسية دورًا حاسمًا في تمكين الفرد من تحقيق أهدافه الشخصية والاجتماعية، والمشاركة في الأنشطة المجتمعية بطريقة متوازنة وفاعلة (الشماعي، 2023).

تُعد الصحة النفسية عنصرًا أساسيًا في بناء شخصية الفرد وقدرته على الاستمتاع بالحياة وتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، إذ تسهم بشكل كبير في تحسين جودة الحياة وتعزيز مشاعر الرضا والسعادة، كما تساعد على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية؛ حيث يصبح الأفراد أكثر قدرة على التفاعلِ مع الآخرين وتلقّي الدعم الاجتماعي، ما يقلل من الشعور بالوحدة. إضافة إلى ذلك، فإن الأفراد الذين

يتمتعون بصحة نفسية متزنة يتمكنون من التعامل مع الضغوط والتحديات الحياتية بمرونة، ما يقلل من احتمالية الإصابة بمشكلات نفسية مثل القلق والاكتئاب (البيلي، 2021).

في السياق الفلسطيني، نظرًا لأهمية المرحلة الأساسية العليا وخصوصية مرحلة المراهقة، وما يعانيه الطلبة من ضغوط نفسية متزايدة يتقاطع فيها العنف الخارجي مع تحديات البيئة المدرسية، التي ينتج عنها العنف المدرسي بأبعاده المختلفة سواء لفظيًا، جسديًا، عدائيًا أو ناتجًا عن مشاعر الغضب المتراكمة، تبرز الحاجة إلى الاهتمام في تعزيز الصحة النفسية لديهم من خلال التحكم بالسلوك والتأثير العام الإيجابي، والعمل على خفض مشكلات الصحة النفسية كالقلق والاكتئاب. فهذه الأبعاد تُعد مؤشرات أساسية على التوازن النفسي للفرد وقدرته على التكيف الإيجابي مع المواقف الحياتية الضاغطة.

من هنا، يظهر دور سمتي التسامح والتعاطف مع الذات والآخرين كعوامل وقائية وداعمة، إذ يساهم التسامح في تقليل مشاعر اللوم والغضب والانغلاق، بينما يُعد التعاطف أساسًا في بناء الفهم والتواصل الإنساني، بما يُعزز من القدرة على ضبط السلوك، ويخفف من مستويات القلق والاكتئاب، ويعزز التأثير الإيجابي العام في حياة الطلبة.

خامسًا: علم النفس الإيجابي (Positive Psychology)

يُعد علم النفس الإيجابي من التيارات الحديثة في علم النفس، إذ تطور ضمن سياق التطور العلمي الذي شهدته المجتمعات الغربية، وقد تبلور على يد سيلجمان (Seligman) وتشيكسينتميهالي (Csikszentmihalyi) عام (1998) عندما قاما بدراسات في محاولة لتأصيل هذا العلم (Seligman & Csikszentmihalyi., 2000). حيث يهتم بتنمية كل ما هو إيجابي لدى الأفراد لمواجهة الضغوط الحياتية، وتحصين الفرد ضد الاضطرابات النفسية (Seligman., 2011).

يشير سيلجمان (Seligman., 2002) إلى أن علم النفس سابقًا كان تركيزه على دراسة وفهم وتشخيص الأمراض والمشكلات النفسية والمنسوخ عن النموذج الطبي، بينما علم النفس الحديث عليه التركيز على مواطن القوة أيضًا في النفس البشرية فضلًا عن مواطن الضعف فيها. ويهتم علم النفس الإيجابي بتعزيز الصفات الإيجابية لدى الأفراد بما يسهم في تحسين جودة حياتهم، ليس فقط من خلال معالجة الاضطرابات النفسية، بل عبر تنمية مشاعر الرضا والسعادة والرفاه النفسي (Park et al., 2006).

ويعرف بأنه الاستغلال الأمثل للتجارب والصفات الشخصية الإيجابية في الفرد؛ للارتقاء بها وتنميتها لخلق شخص يتمتع بشخصية إيجابية فعالة باستخدام الأساليب والطرق الإيجابية التي تؤدي إلى التفكير السليم، إلى جانب مواجهة الضغوط والاضطرابات بالاعتماد على مجموعة من تقنيات علم النفس الإيجابي كتنمية التفاؤل والتعاطف والتسامح والكفاءة الذاتية، وتعزيز الأمل، وتحقيق حالة التدفق، والثقة بالنفس، ومهارات الاسترخاء (Tripathy & Sahoo., 2018).

كما يعرف سيلجمان (Seligman., 2002) علم النفس الايجابي بأنه علم دراسة القوى الإنسانية الإيجابية التي تساهم في مساعدة الأفراد جسديًا أو نفسيًا أو اجتماعيًا؛ لأن المساعدة على اكتشاف الخصائص والسمات الإيجابية في شخصياتهم وتنميتها ستساهم في مساعدتهم على مواجهة المشكلات والصعوبات والتحديات التي قد تواجههم في حياتهم اليومية، وتساعدهم على الشعور بالسعادة، وكذلك الإقبال على الحياة بجدية وفاعلية.

يُمثل علم النفس الإيجابي مجالًا علميًا ذا طابع نظري وتطبيقي يهتم بدراسة الخبرات الإيجابية والسمات الشخصية الفعالة، إلى جانب المؤسسات النفسية والاجتماعية التي تساهم في تعزيز هذه الخبرات وتنميتها، من أجل بناء شخصية إنسانية مؤثرة وقادرة على التفاعل الإيجابي، تهتم فضلًا عما هو كائن بما ينبغي أن يكون (Ramsey., 2020).

أهداف علم النفس الإيجابي

تتمثل الغاية الرئيسة لعلم النفس الإيجابي في بناء معرفة دقيقة وحقيقية حول نقاط القوة الإنسانية والنمو السوي لدى الأفراد والجماعات والمؤسسات، وإيجاد طرق ومسالك عملية لتحقيق الأهداف من خلال توافر الشعور بالسعادة والأمل الذي يُمكن الأفراد من مقاومة الضغوط والاضطرابات والظروف القاسية، كما يهدف هذا العلم إلى تنشيط الفاعلية الوظيفية والكفاءة والصحة الكلية للإنسان، بدلًا من التركيز على الاضطرابات وعلاجها، ويهتم ببناء القدرة والمتعة والصحة لدى الإنسان المعافى وصولًا إلى تحقيق ذاته (Sheldon & King., 2001).

يسعى علم النفس الإيجابي إلى فهم العوامل التي تؤثر في الشعور بالنجاح والسعادة والرضا عن الحياة، وتحديد وتنمية الصفات الإيجابية الأساسية كالتسامح، والتعاطف، والامتنان، والشجاعة، والعطف، والعدل، وصولًا إلى بناء مجتمعات أكثر سعادة من خلال تطبيق المبادئ الإيجابية على مستوى الأفراد والمؤسسات لتحسين جودة الحياة (النجار وأبو النصر، 2025).

حدد سيلجمان (Seligman) أربعة أهداف بعيدة المدى لعلم النفس الإيجابي، إحداها يتمثل في تعزيز الوقاية الفعالة على المدى الطويل، وثانيها يتمثل في استخدام التقنيات التي تساعد الأفراد على الحفاظ على نقاط قوتهم، وثالثها يهدف إلى الحد من المشكلات الاجتماعية المختلفة، وصولًا إلى انطلاق علم النفس الإيجابي من التركيز على الذات إلى الاهتمام بالآخرين، وذلك لتمكين الأفراد من امتلاك القوة الإيجابية التي تُسهم في تحقيق السعادة وتنمية المواهب وبناء القوة الفاضلة، فضلًا عن إيجاد بيئة إرشادية داعمة للمرشدين لتنمية الفضائل لدى طلابهم (العاسمي، 2016).

أهمية علم النفس الإيجابي

تكمن أهمية علم النفس الإيجابي في كونه لا يقتصر على فهم العوامل التي تؤدي إلى الصحة النفسية فحسب، بل يتعدى ذلك إلى كيفية تعزيز نقاط القوة الفردية والارتقاء بجودة الحياة، ويشمل هذا المجال موضوعات متعددة كالسعادة والامتنان والهدف والإنجاز، والمرونة، وتبين أن الأفراد الذين يمارسون تقنيات علم النفس الإيجابي يتمتعون بمستويات أعلى من الرضا الشخصي والرفاهية، وهو ما ينعكس إيجابًا على أدائهم الأكاديمي، ويجعل هذه التقنيات أدوات قيمة في تعزيز النجاح الشخصي والمجتمعي (Snyder & Sullivan., 2019).

يساهم علم النفس الإيجابي في تحسين الصحة النفسية من خلال تخفيف مشاعر الاكتئاب والقلق وتنمية الرفاهية، كما يحفز من الإنتاجية والإبداع لدى الأفراد الذين يتبنون نظرة إيجابية للحياة، ويعمل على بناء علاقات اجتماعية أقوى وأكثر عمقًا، ويوجه الافراد نحو اكتشاف معنى وهدف لحياتهم. ولتحقيق هذه الفوائد، يولي علم النفس الإيجابي اهتمامًا خاصًا بتنمية نقاط القوة الشخصية، وبناء العلاقات الإيجابية، واستكشاف المعنى والهدف من خلال تبني ممارسات متنوعة كالتعبير عن الامتنان، والمشاركة في الأنشطة الروحية كالتأمل واليوجا، وتحديد أهداف طموحة وقابلة للتحقيق، والاحتفاء بالإنجازات الصغيرة، والانخراط في المغامرات والتجارب الجديدة، وممارسة الهوايات المحببة، وتبني سلوكات العطاء والتطوع، والتركيز على تطوير نقاط القوة، وتعزيز المرونة النفسية (النجار وأبو نصر، 2025).

فنيات علم النفس الإيجابي

يُعد فنيات علم النفس الإيجابي مجموعة من الأساليب والتقنيات النفسية التي تهدف إلى تعزيز الرفاهية النفسية والقدرات الإيجابية للفرد؛ إذ تركز هذه الفنيات على تطوير نقاط القوة الشخصية وتحسين

المشاعر الإيجابية كالتفاؤل والامتنان والمرونة، وتُستخدم لتعزيز السعادة والإحساس بالمعنى والتكيف مع التحديات بشكل أكثر فاعلية (بيومي وآخرون، 2024).

يقدم علم النفس الإيجابي مجموعة من الإستراتيجيات والفنيات الفعالة، من بينها ممارسة التقدير والامتنان من خلال تدوين الجوانب التي يشعر الفرد بالامتنان تجاهها، وهو ما يعزز مستويات السعادة والرضا لديه، كما يشجع على التركيز على نقاط القوة الشخصية، مما يساعد الأفراد على استخدام قدراتهم بفاعلية، وتتضمن هذه الفنيات أيضًا التأمل واليقظة الذهنية، التي يمكن أن تساهم في تقليل التوتر وزيادة الوعي الذاتي والراحة النفسية، ويؤكد علم النفس الإيجابي على أهمية التفكير الإيجابي وإعادة التأطير، ويشدد على أهمية العلاقات الاجتماعية الإيجابية، لما لها من دور في زيادة الشعور بالانتماء والدعم الاجتماعي (Peterson & Seligman., 2004).

يستخدم علم النفس الإيجابي استراتيجيات وفنيات جديدة في الإرشاد النفسي منها غرس الأمل وتنمية مهارة التفاؤل وتنمية التسامح والتعاطف وبناء نقاط القوة والتفكير الإيجابي، حيث تعمل هذه الإستراتيجيات وغيرها كمهارات وقائية فعالة تحمي الأفراد من الإصابة بالاضطرابات والأمراض النفسية المحتملة، كما تساهم في تعزيز القوى المناعية لديهم إلى الحد الأقصى، وتنمية قدرتهم على الصبر والمثابرة في مواجهة ضغوط الحياة وأزماتها المتعددة (Snyder & Sullivan., 2019).

تطبيقات علم النفس الإيجابي

تُمثل برامج الإرشاد النفسي الجانب التطبيقي لعلم النفس، والتي لا تقتصر أهدافها على تحديد طبيعة المشكلات النفسية وتشخيصها فحسب، بل يسعى إلى تحقيق أهداف أوسع كتحقيق الصحة النفسية والتوافق النفسي وجودة الحياة وازدهارها، كما يتم التركيز على الهدف الذي يريد المسترشد تحقيقه وكيفية الاستفادة من إيجابياته وإيجابيات بيئته للمساعدة في الوصول للهدف، ولا سيما القائم منها على فنيات

علم النفس الإيجابي كالتدفق والتفكير الإيجابي، الانفعالات الإيجابية، زرع الأمل، التفاؤل، الثقة بالنفس، والتأكيد على الكفاءة الذاتية (رزق، 2024).

ترى الأسود (2018) أن التطبيقات التربوية لعلم النفس الإيجابي في المجال المدرسي تتضمن مساعدة المتعلمين على اكتشاف قدراتهم وميولهم واستعداداتهم، وتنمية مهاراتهم النفسية والاجتماعية التي تؤهلهم إلى تحقيق التوافق، وتحسين الصحة النفسية داخل المؤسسات التعليمية، واستثمار طاقاتهم بطرائق إيجابية في بناءِ شخصيات متكاملة ومتفاعلة مع الحياة المعاصرة، من خلال مجموعة من المعارف والمهارات والقيم الإيجابية التي يكتسبها الفرد من الأنشطة والمواقف التدريبية والخبرات المختلفة.

تتعدد تطبيقات علم النفس الإيجابي لتشمل جوانب حياتية متنوعة؛ فهو يساهم في تحسين أساليب معاملة وتنشئة الأطفال من خلال التركيز على الدافعية الداخلية والوجدان الإيجابي والإبداع، كما يعمل على تطوير مداخل علاج نفسي ترتكز على الأمل والمعنى والتفاؤل ومساعدة الذات، ويمتد تأثيره إلى تحسين الحياة الأسرية عبر فهم ديناميات الحب التلقائية والأصالة والالتزام، وتعزيز الرضا الوظيفي في مختلف مراحل الحياة من خلال مساعدة الأفراد على الاندماج في العمل ومعايشة حالة التدفق لتحقيق إنجازات مبدعة. وعلى صعيد أوسع، يساهم علم النفس الإيجابي في تحسين المنظمات والمجتمعات عبر اكتشاف الظروف والشروط التي تعزز الثقة والتواصل، وصولًا إلى تعزيز الخصائص الأخلاقية للمجتمع من خلال فهم وتنمية الدوافع والقيم الأخلاقية والروحية وغرسها في الشخصية الإنسانية كالتسامح والتعاطف (Erdi & Nilufer., 2021).

دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية

يهدف الإرشاد النفسي بشكل عام إلى تحقيق التكيف الشخصي والاجتماعي لدى الأفراد، ولذا يقترن الإرشاد النفسي بالعديد من فروع علم النفس، ومنها علم النفس الإيجابي؛ حيث توجد قيم مركزية مشتركة بين الاثنين، فكلاهما يركز على نقاط القوة والأداء البشري الأمثل (Gelso et al., 2014).

يبرز الإرشاد القائم على علم النفس الإيجابي كنموذج إرشادي حديث وفعال؛ حيث يرتكز هذا الفرع من علم النفس على دراسة الجوانب الإيجابية للفرد وتعزيز السعادة والرفاهية استنادًا إلى فنيات واستراتيجيات هذا العلم، ويهدف إلى تزويد الأفراد بالمفاهيم والأدوات اللازمة لتحسين نوعية حياتهم وزيادة شعورهم بالإيجابية من خلال دراسة موضوعات متنوعة كالتفكير الإيجابي، والتحفيز الذاتي، والتعامل مع الضغوط، وتطوير القدرات والعلاقات الاجتماعية، وذلك لتحقيق رؤية شاملة للإنسان وتعزيز نموه الإيجابي وتحسين صحته النفسية (Lyubomirsky et al., 2005).

جدير بالذكر أن علم النفس الإيجابي من بين النماذج الإرشادية الفعالة في التعامل مع العديد من الاضطرابات والمشكلات النفسية؛ كما يُستخدم كمدخل وقائي للحد من العنف والضغوط النفسية وخاصة لدى الطلبة، كما يعد نموذجًا علاجيًا مناسبًا لبعض الحالات التي تعاني من ظروف حياتية قاسية؛ إذ ظهرت فاعليته في رفع مستويات جودة الحياة، وزيادة الوعي بمواقف الحياة الضاغطة والمساعدة في التعايش معها، وتحسين الصحة النفسية لدى الطلبة (رزق، 2024).

بناءً على ما سبق؛ تتجلى أهمية علم النفس الإيجابي في الميدان التربوي من خلال قدرته على توجيه البرامج الإرشادية نحو بناء بيئة مدرسية آمنة وداعمة للصحة النفسية للطلبة؛ إذ يساعد التركيز على تعزيز نقاط القوة والفضائل الإنسانية كالتسامح والتعاطف، والتي تعتبر من الركائز الأساسية في الوقاية من سلوك العنف المدرسي وتعزيز العلاقات الإيجابية؛ حيث يُمكن للبرامج الإرشادية المستندة

إلى علم النفس الإيجابي أن تساهم بشكل فعال في تنمية القيم الإيجابية لدى الطلبة، من خلال استخدام فنيات متعددة كالتفكير الإيجابي، والامتنان، وتعزيز العلاقات الاجتماعية الداعمة، بحيث تساعد هذه البرامج على تعزيز المرونة النفسية لدى الطلبة وتحسين شعورهم بالرفاهية العامة.

من هنا جاءت أهمية الدراسة الحالية؛ التي لجأت إلى البرامج الإرشادية الوقائية المستندة إلى علم النفس الإيجابي، والتي كشفت عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها

من خلال متابعة وعمل الباحث في ميدان الإرشاد التربوي والنفسي، لا سيما دوره في الإرشاد المدرسي وتقديم خدمات الإرشاد المختلفة تعرف على وجود مشكلة العنف لدى الطلبة بأشكالها المختلفة وانتشارها بشكل ملحوظ، كما تبين للباحث مما يقوم به من لقاءات مع طلابه أن هناك تفاوتًا واضحًا في مظاهر العنف بين الطلاب، إلى جانب وجود تأثير سلبي على بعض الطلاب الذين لا يمارسون العنف ولكنهم يتأثرون بسلوكات زملائهم، ما أدى إلى ارتفاع مستويات التوتر والقلق والانفعالات السلبية، وتراجع مؤشرات الصحة النفسية لديهم.

إنّ ظاهرة العنف المدرسي لم تعد مقتصرة على التفاعل السلبي بين الطلبة، بل امتد أثرها ليشمل البيئة المدرسية بجميع عناصرها من معلمين وإداريين وحتى الممتلكات، كما أصبحت تؤثر في الصحة النفسية للطلبة، وتهدد استقرارهم الانفعالي والاجتماعي. وقد أكدت بيانات الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني أن (41.7%) من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12–17) عامًا في فلسطين تعرضوا لشكل من أشكال العنف من قِبل الآخرين، وكانت المدرسة أحد الأماكن الرئيسة التي يقع فيها هذا

العنف، كما أن الذكور أكثر تعرضًا للعنف من الإناث، سواء أكان جسديًا أم نفسيًا (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2022).

لكن اللافت – من خلال ملاحظة وخبرة الباحث الميدانية – أن بعض الطلبة الذين يمتلكون مهارات نفسية إيجابية كالتعاطف والتسامح يبدون أكثر قدرة على تجنب سلوك العنف المدرسي أو التكيف مع آثاره. فقد كشفت دراسة كانج وآخرون (Kang et al., 2024) عن أهمية التعاطف كاستراتيجية فاعلة لمنع العنف في المدارس، فيما أظهرت دراسة أبو رقيقة وآخرون (2021) فاعلية تنمية التسامح في خفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أظهرت دراسة بوي وآخرون (Bui et al., 2021) وجود علاقة سلبية قوية بين العدوان والتعاطف لدى المراهقين، وكشفت دراسة عثمان وآخرون (2021) عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات السلوك الإيجابي بأبعاده وبين سلوك العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وقد أظهرت الدراسات اهتمامًا بالوقاية من سلوك العنف المدرسي وتحسين الصحة النفسية لدى طلبة المدارس، إضافة لاهتمامها بالبرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي؛ إذ أظهرت دراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024) فاعلية برنامج التدخل المستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الصحة العقلية وزيادة الرفاهية والأمل لدى طلبة المدارس. ويمثل علم النفس الإيجابي مجموعة من الفنيات التي تهدف إلى بناء القوى والفضائل الإنسانية لتجنب السلوكات السلبية ولمواجهة الأمراض والاضطرابات النفسية وللوقاية منها، من خلال تعزيز المشاعر والانفعالات الإيجابية في الشخصية (Seligman., 2006). وقد بينت دراسة لغبي (2024) فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي واستمرارية أثره.

من هنا، تنبع مشكلة الدراسة الحالية في الحاجة إلى فهم أعمق للعلاقة بين سلوك العنف المدرسي بأبعاده المختلفة وتأثيراته المباشرة وغير المباشرة في الصحة النفسية، في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرين وسيطين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؛ واستنادًا إلى نتائج النموذج البنائي المقترح، جرى تطوير برنامج إرشادي وقائي فاعل يستند إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

وبناءً على ما سبق تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى كل من: سلوك العنف المدرسي، التسامح، التعاطف، والصحة النفسية، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

السؤال الثاني: هل تؤثر متغيرات (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف)، في سلوك العنف المدرسي والتسامح والتعاطف والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

السؤال الثالث: ما مدى مطابقة النموذج المقترح الذي يوضح العلاقة بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية، في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرين وسيطين، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على كل من مقياسي التسامح والتعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي التسامح والتعاطف في القياسين القبلي والبعدي تعزى للبرنامج الإرشادي؟

السؤال السادس: هل توجد فروق جوهرية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل من مقياسي التسامح والتعاطف في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر من تطبيق البرنامج الإرشادي؟

3.1 فرضيات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد صيغت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

الفرضية الخامسة: توجد متطابقة للنموذج المقترح الذي يدرس العلاقة بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسامح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسامح تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعاطف تعزى للبرنامج الإرشادي.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

4.1 أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية التعرف إلى دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت من خلال:

1. التعرف إلى مستوى كل من: العنف، التسامح، التعاطف، والصحة النفسية، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

2. الكشف عن تأثير متغيرات (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف)، في العنف والتسامح والتعاطف والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

3. الكشف عن مدى مطابقة النموذج المقترح الذي يوضح العلاقة بين أبعاد سلوك العنف والصحة النفسية، في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرين وسيطين، لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

4. توفير مقاييس مقننة ومناسبة للبيئة الفلسطينية حول متغيرات العنف والتسامح والتعاطف والصحة النفسية، يمكن الاستعانة بها من قبل المختصين.

5. بناء وتطوير برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي واختبار مدى فاعليته في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

6. التحقق من استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

5.1 أهمية الدراسة

يُمكن أن تُحدد أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية على النحوِ الآتي:

1.5.1 الأهمية النظرية

تبرزُ أهمية هذه الدراسة من خلالِ اهتمامها بمرحلة نمائية عمرية مهمة، وهم طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومحاولتها الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وهي: العنف، والتسامح، والتعاطف، والصحة النفسية، ومعرفة أثر سلوك العنف المدرسي على الصحة النفسية والدور الوسيط للتسامح والتعاطف في خفض مشكلات الصحة النفسية. وهو ما يُعدّ إضافة مهمة في الأدب النظري، ويمنح الباحثين والعاملين في المجال الإرشادي قاعدة معرفية يمكن البناء عليها لفهم ديناميكيات السلوك الطلابي في البيئات المدرسية. وتتعمق أهمية الدراسة في تطوير برنامج إرشادي وقائي يستند إلى علم النفس الإيجابي، يستهدف تنمية قيم التسامح والتعاطف لدى الطلاب، وهنا تبرز الأهمية النظرية في إثراء المعرفة حول فاعلية البرامج الوقائية المستندة إلى علم النفس الإيجابي.

إن الدمج بين تحليل العلاقة بين المتغيرات النفسية وتطوير برنامج إرشادي يجعل من هذه الدراسة الأولى من نوعها، ليس فقط على مستوى المكتبة العربية، بل على الصعيد العالمي – بحسب علم الباحث – في تناول هذه المتغيرات الأربعة ضمن نموذج سببي متكامل، تبعه تطوير وتطبيق برنامج إرشادي وقائي بناءً على نتائج تحليل العلاقة بين المتغيرات، ما يجعلها مرجعًا نظريًا رائدًا لكل من يرغب في تطوير فهم علمي أعمق للصحة النفسية والسلوك الطلابي في مرحلة حساسة من النمو.

2.5.1 الأهمية التطبيقية

تنطلق أهمية الدراسة التطبيقية من خلالِ دراسة العلاقة بين المتغيرات ذات الصلة بالحياة اليومية الأكاديمية والسلوكية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وكيفية تنميتها لديهم وبخاصة من خلال تطوير برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف.

كما توفّر هذه الدراسة أدوات قياس نفسية مقننة للبيئة الفلسطينية، ما يعزز قدرة المرشدين النفسيين والتربويين على التشخيص والتدخل الفعّال، ويُسهِم في تطوير الممارسات الإرشادية في المدارس. وتَظهر الأهمية التطبيقية أيضًا في إمكانية استخدام البرنامج الإرشادي من قبل العاملين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، ما يتيح لهم فهم أعمق لطبيعة المشكلات النفسية والسلوكية التي تواجه الطلبة، والعمل على معالجتها من خلال أساليب حديثة قائمة على تعزيز الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب.

كما تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في قيمة التدخل في السياق الفلسطيني، حيث تسهم في تزويد طلاب المرحلة الأساسية العليا بالأدوات والمهارات النفسية الضرورية لمواجهة تحديات الواقع المعقد وتعزيز صمودهم، فمن خلال تنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية، لا تساهم الدراسة في الوقاية من العنف فقط، بل تبني جيلًا أكثر مرونة وقدرة على التعافي، وتعزز السلم المجتمعي والاستقرار من خلال غرس القيم الإيجابية لدى بناة المستقبل في فلسطين. الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة مَرجعًا عِلميًا عَمليًا يمكن البناء عليه مستقبلًا في إعداد برامج وقائية وتنموية مماثلة.

6.1 حدود الدراسة ومحدداتها

يمكن أن تحدد نتائج الدراسة وتعميماتها على النحو الآتي:

1.6.1 الحدود البشرية: جَرت هذه الدراسة على عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، في مدارس مديرية التربية والتعليم– سلفيت.

2.6.1 الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في مدارس مديرية التربية والتعليم– سلفيت.

3.6.1 الحدود الزمانية: نُفذت هذ الدراسة خلال العام الدراسي (2025/2024).

4.6.1 الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة في هذه الدراسة.

5.6.1 الحدود الإجرائية: استخدم في هذه الدراسة مقياس سلوك العنف المدرسي، مقياس التسامح، مقياس التعاطف، مقياس الصحة النفسية، والبرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي، وهي بالتالي تقتصر على المقاييس المستخدمة لجمع البيانات، ودرجة صدقها وثباتها على عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجات الإحصائية المناسبة.

6.6.1 محددات الدراسة: واجه تطبيق الدراسة بعض التحديات، أبرزها المحددات الزمنية؛ حيث أن مثل هذه الدراسات تحتاج لزمن أطول مقارنة بغيرها من الدراسات؛ وللتغلب على هذه التحديات، تم قياس استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم بعد مرور شهر من تطبيقه على العينة.

7.1 التعريفات لمتغيرات الدراسة

1.7.1 البرنامج الإرشادي: هو مجموعة من الإجراءات والأساليب المُخطط لها من حيث الإعداد، والتنظيم، والإشراف، والتقييم، والمتابعة، التي تُستخدم مع مجموعة معينة ومحددة العَدد من الأفراد، يتم تحديد البَرنامج بضوابط استراتيجية معينة، وأدوات خاصة وزمن مُعين لتحقيق أهداف معينة (Corey., 2011). ويعرف إجرائيًا بأنه: مجموعة من الجلسات الإرشادية المخطط لها والمنظمة والتي تستند إلى علم النفس الإيجابي وعددها (13) جلسة، مدة كل جلسة (60) دقيقة تتضمن استراتيجيات وفنيات ومهارات مستندة إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف، تُطبق على الطلاب في المجموعة التجريبية بواقع جلستين أسبوعياً.

2.7.1 علم النفس الإيجابي: هو "علم الدراسة العلمية للسعادة الإنسانية، ويعد مصطلح علم النفس الإيجابي مظلة عامة لدراسة الانفعالات الإيجابية، والسمات الإيجابية للشخصية، ومؤسسات تمكين الإنسان من توظيف وتفعيل طاقاته وإمكاناته ليعيش حياة مثمرة ومنتجة" (Seligman., 2004: 3). ويُعرف

إجرائيًا بأنه: العلم الذي يركز على البحث عن نقاط القوة لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا ويعمل على تنميتها.

3.7.1 العنف: هو أي تصرف يستخدم القوة البدنية أو اللفظية أو الاستهزاء أو الابتزاز أو أي نوع آخر من التمييز والتنمر داخل المدرسة، ويتسبب في خلقِ بيئة تعليمية سامة تؤثر سلبًا على صحة الطلبة ورفاهيتهم النفسية والاجتماعية، ما يؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الأكاديمي وصحتهم النفسية (الظهوري، 2022). ويعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس العنف المستخدم في الدراسة الحالية.

4.7.1 التسامح: هو "مكون معرفي وجداني سلوكي، يتضح من خلال تقبل الفرد لذاته وتساهله مع نفسه وقبول الآخرين واحترام اختلافهم عنه، والعفو عمن يسيء إليه وكذلك تجنب الغضب والعنف في المواقف الحياتية المختلفة التي يمر بها الفرد" (محمود، 2014: 299). ويعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس التسامح المستخدم في الدراسة الحالية.

5.7.1 التعاطف: هو القدرة على الإحساسِ بمشاعر الآخرين وفهم معناها من دونِ التخلي عن المشاعر الذاتية، بمعنى شعور الفرد بمشاعر الشخص الآخر من سعادة أو غضب أو حزن، كما لو كانت مشاعره، مع إدراك الدوافع والأسباب الكامنة خلف هذه المشاعر، من خلالِ الدخول في العالم الإدراكي والوجداني للشخص الآخر (Rogers., 1951). ويعرف إجرائيًا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس التعاطف المستخدم في الدراسة الحالية.

6.7.1 الصحة النفسية: تعرف بأنها "حالة من الرفاه النفسي تمكّن الشخص من مواجهة ضغوط الحياة، وتحقيق إمكاناته، والتعلّم والعمل بشكل جيد، والمساهمة في مجتمعه المحلي؛ وهي جزء لا يتجزأ من الصحة والرفاه اللذين يدعمان قدراتنا الفردية والجماعية على اتخاذ القرارات وإقامة العلاقات وتشكيل

العالم الذي نعيش فيه" (منظمة الصحة العالمية، 2022). وتعرف إجرائيًا بأنها: الدرجة التي يحصل عليها المفحوص على فقرات مقياس الصحة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

7.7.1 المرحلة الأساسية العليا: هي مرحلة في النظام التربوي الفلسطيني، تشتمل على الصفوف من الخامس حتى التاسع (وزارة التربية والتعليم، 2023). وتُعرف إجرائيًا بأنها المفحوصون من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت الذين طبقت عليهم الدراسة الحالية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

1.1.2 الدراسات التي تناولت سلوك العنف

2.1.2 الدراسات التي تناولت التسامح

3.1.2 الدراسات التي تناولت التعاطف

4.1.2 الدراسات التي تناولت الصحة النفسية

5.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية في تنمية التسامح والتعاطف

6.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي

7.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي ودوره في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

1.2 الدراسات السابقة ذات الصلة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، من خلال مراجعة مجموعة من الدراساتِ العربية والأجنبية المرتبطة بدور علم النفس الإيجابي في الوقايةِ من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، وقسمت هذه الدراسات إلى سبعة محاور بحسب متغيرات الدراسة، وهي: العنف، التسامح، التعاطف، الصحة النفسية، برامج إرشادية لتنمية التسامح والتعاطف، برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي، برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي ودوره في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية.

1.1.2 الدراسات التي تناولت سلوك العنف:

هدفت **دراسة رؤوف وآخرون (Ra'Uf et al., 2025)** إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الألعاب الإلكترونية التي تتضمن محتوى عنيف والسلوك العنيف لدى طلاب المدارس الثانوية في إندونيسيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (162) طالبًا، تم استخدام استبانات لقياس مستوى استخدام الألعاب الإلكترونية العنيفة، والسلوك العنيف، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية موجبة بين استخدام الألعاب الإلكترونية التي تحتوي على محتوى عنيف وبين السلوك العنيف لدى الطلاب، كما بينت النتائج أن معظم أفراد العينة يلعبون ألعابًا عبر الإنترنت تحتوي على عناصر

عنيفة، وأن الكثير منهم يُظهرون سلوكًا عنيفًا في البيئة المدرسية، مما يُشير إلى أن كثرة ممارسة هذا النوع من الألعاب ترتبط بارتفاع سلوكات العنف الجسدي واللفظي لدى المراهقين.

أما **دراسة كام وأوستنر (Cam & Ustuner., 2025)** فهدفت للكشف عن مدى انتشار الإصابات غير المتعمدة والعنف بين طلاب المدارس الثانوية في تركيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (1218) طالبًا وطالبة، تم استخدام استبيان معدل من أداة المسح العالمي لصحة الطلاب، وأظهرت النتائج ارتفاعًا في معدلات انتشار الإصابات غير المتعمدة والعنف لا سيما الاعتداء والشجار الجسدي، والإصابات الخطيرة بين الطلاب، حيث يمثل ذلك مشكلة صحية عامة رئيسية بينهم، كما بيّنت النتائج أن التغيب عن المدرسة والتأخر الصباحي والقلق ومحاولات الانتحار وعدم وجود أصدقاء مقربين كانت جميعها عوامل مرتبطة بشكل كبير بزيادة احتمالية التعرض للعنف والإصابات بين الطلاب في المدارس.

وحاولت **دراسة ويب وآخرون (Webb et al., 2025)** التعرف إلى العلاقة بين العمر غير النمطي للصف الدراسي وأنواع مختلفة من العنف بين الأقران لدى طلاب المدارس الثانوية في الولايات المتحدة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (21.892) طالبًا من الصفوف التاسع إلى الحادي عشر، تم استخدام بيانات المسح الوطني لسلوك الشباب المحفوف بالمخاطر لسنوات (2017-2019)، وأظهرت النتائج أن الطلاب الأصغر من المعدل الطبيعي للصف كانوا أكثر عرضه لجميع أشكال العنف، بينما كان الطلاب الأكبر سنًا أكثر ميلًا للشجار الجسدي، كما بينت النتائج فروقًا في العلاقة حسب الجنس، حيث كان الذكور الأصغر سنًا أكثر عرضة للعنف مقارنة بالإناث، بينما أظهرت الإناث الأكبر سنًا معدلات أعلى في الشجار الجسدي والتعرض للتهديد.

وهدفت **دراسة العساف (2024)** إلى الكشف عن أسباب العنف المدرسي والآثار الناتجة عنه لدى طالبات المرحلة الثانوية في السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (233) طالبة من مدارس المرحلة الثانوية، تم استخدام مقياس العنف المدرسي، وأظهرت النتائج أن من أسباب العنف المدرسي تعرض الطالبات لمواقف تثير التوتر والانفعال من قبل المعلمات، إضافة إلى ضعف تطبيق اللوائح والقوانين المدرسية، كما كشفت النتائج أن العنف المدرسي يؤدي إلى انسحاب الطالبة كليًا وانطوائها على نفسها، ويُنتج مشاعر الحقد والضغينة التي تظهر لاحقًا في شكل سلوك عدواني تجاه الزميلات، وتؤكد هذه النتائج خطورة العنف المدرسي على الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي للطالبات.

أما **دراسة القسوس (2024)** فهدفت للتعرف إلى الآثار النفسية والسلوكية للعنف المدرسي وانعكاساتها على طلبة المدارس الأساسية في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (102) طالبًا وطالبة من المدارس الأساسية الحكومية في مديرية لواء قصبة مادبا، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (6 -11) عامًا، واستخدم مقياس العنف المدرسي، وأظهرت النتائج أن مستوى الآثار النفسية والسلوكية الناتجة عن العنف المدرسي كان متوسطًا، وأن أكثر مظاهر العنف المدرسي انتشارًا كانت العنف الجسدي، يليه العنف اللفظي، وأخيرًا العنف المادي، كما كشفت النتائج عن وجود فروق وفق متغير الجنس، وجاءت لصالح الذكور، مما يُشير إلى أن الذكور أكثر تعرضًا لمظاهر العنف المدرسي مقارنة بالإناث.

وهدفت **دراسة محمد (2022)** إلى الكشف عن مدى ارتباط العنف المدرسي بتقدير الذات المدرسي والعائلي، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة بين العنف المدرسي والعوامل المحيطة به لدى التلاميذ في السودان، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (150) تلميذًا

وتلميذة من الحلقة الثانية والثالثة بمرحلة الأساس، ممن يصنفون ضمن فئة الذين يمارسون العنف المدرسي، تم استخدام مقياس العنف المدرسي من إعداد الباحثة، ومقياس تقدير الذات إعداد الدكتور محمد مصطفى، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين العنف المدرسي ووسائل الإعلام، كما كشفت وجود علاقة ارتباطية بين انخفاض تقدير الذات المدرسي وارتفاع العنف المدرسي.

وأجرت **حسون (2021)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى انتشار العنف المدرسي لدى طلبة الحلقة الثانية في الصفوف السابع والثامن والتاسع في سوريا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (250) طالبًا وطالبة من مدارس مدينة اللاذقية، تم استخدام مقياس العنف المدرسي، وأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة يقعون ضمن المستوى المنخفض للعنف المدرسي، كما كشفت النتائج عن فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وفروق تبعًا لمتغير التخصص الدراسي لصالح الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى العنف المدرسي وفقًا لمتغيري جنس المدرسة أو الصف الدراسي.

كما هدفت **دراسة عثمان وآخرون (2021)** إلى الكشف عن العلاقة بين السلوك الإيجابي والعنف، وبين مهارات السلوك الايجابي (التعاطف، التعاون، المساعدة، الوعي بالذات، الإيثار والأداء الأكاديمي) لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (300) طالبًا وطالبة من الصف الأول الثانوي في محافظة كفر الشيخ، ممن تتراوح أعمارهم ما بين (15-16) عامًا، تم استخدام مقياسي مهارات السلوك الإيجابي والعنف، ودرجات الأداء الأكاديمي، واستمارة المستوى الثقافي والاجتماعي، وأظهرت النتائج وجود علاقه ارتباطيه سالبة قوية بين درجات السلوك الايجابي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية للعنف، كما بينت وجود علاقة سالبة بين العنف والمستوى الثقافي والاجتماعي.

أما **دراسة جورديلو (Gordillo., 2019)** فهدفت لتحديد العلاقة بين جودة التفاعل الاجتماعي الأسري والعنف المدرسي لدى المراهقين في تروخيو، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (376) طالبًا من المرحلة الثانوية، استخدمت الدراسة مقياس جودة التفاعل العائلي لقياس نوعية العلاقات الأسرية، بالإضافة إلى مقياس العنف المدرسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التفاعل الاجتماعي الأسري الإيجابي وبين أبعاد العنف المدرسي، ما يعني أن الطلبة الذين يتمتعون بعلاقات أسرية صحية وداعمة كانوا أقل ممارسة وتعرضًا للعنف المدرسي.

وهدفت **دراسة فايسو (Fayso., 2019)** إلى الكشف عن أنواع وحجم العنف المدرسي والعوامل المرتبطة به في المدارس الثانوية في إثيوبيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (352) طالبًا وطالبة من الصفين التاسع والعاشر في منطقة ميسكن، وأظهرت النتائج وجود ثلاثة أنواع من العدوان تمارس بين الطلبة بدرجات متفاوتة، وهي: العدوان غير المباشر، العدوان اللفظي، والعدوان الجسدي، كما أظهرت النتائج أن طلاب الصف العاشر أظهروا مستويات أقل من العدوان مقارنة بطلاب الصف التاسع، ما قد يشير إلى تأثير النضج العمري أو التكيف المدرسي مع التقدم في المرحلة التعليمية.

2.1.2 الدراسات التي تناولت التسامح:

هدفت **دراسة باير وبريس (Beyer & Brese., 2024)** إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في تعزيز مواقف التسامح تجاه الأقليات لدى طلاب المرحلة الإعدادية في المجتمعات المتنوعة ثقافيًا، وقد أجريت في عدة دول حول العالم في إطار دولي مقارن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من طلاب المرحلة الإعدادية في (18) دولة، وتم التركيز على الطلبة ذوي الخلفيات المهاجرة، تم استخدام أدوات ضمن استبيانات (ICCS) لقياس مواقف التسامح ومؤشرات التنوع اللغوي

والاجتماعي، والمشاركة في الأنشطة المدنية، وأظهرت النتائج أن مشاركة الطلبة في الأنشطة المدنية داخل المدرسة ارتبطت إيجابيًا بارتفاع مستوى التسامح تجاه الأقليات في (16) دولة من أصل (18)، وبينت النتائج أهمية المدرسة كبيئة فاعلة في تنمية قيم التسامح.

وأجرت **الرواشدة (2024)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الرضا عن الحياة والتسامح والعلاقة بينهما لدى الطلبة الأيتام في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (350) طالبًا وطالبة من مدارس لواء المزار الجنوبي، تم استخدام مقياس الرضا عن الحياة ومقياس التسامح، وأظهرت النتائج أن مستوى الرضا عن الحياة والتسامح كان متوسطًا لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة طردية بين التسامح والرضا عن الحياة، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في الرضا عن الحياة والتسامح تعزى إلى متغيري الجنس والصف الدراسي لدى أفراد العينة.

وسعت **دراسة هوانغ وآخرون (Huang et al., 2023)** إلى الكشف عن العلاقة بين العقلية العالمية وأهدف التعليم المدرسي ذات الأبعاد الثلاثة (التحصيل الدراسي، قابلية التوظيف، والتنمية الشاملة الضيقة)، إلى جانب فحص الدور الوسيط للتسامح في تفسير هذه العلاقات لدى المراهقين في فنلندا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (2448) مراهقًا يبلغون من العمر (15) عامًا، تم استخدام نمذجة الخط الهرمي ثنائية المستويات، وأظهرت النتائج أن هدف التحصيل الدراسي أسهم إيجابيًا في تنمية العقلية العالمية للمراهقين، بينما كان تأثير التنمية الشاملة الضيقة وقابلية التوظيف سلبيًا وضعيفًا، كما كشفت النتائج أن تسامح المراهقين لعب دورًا وسيطًا في العلاقة بين أهداف التعليم المدرسي والعقلية العالمية.

كما أجرت **الجنيد (2021)** دراسة هدفت إلى التعرّف إلى مستوى جودة الصداقة والتسامح والعلاقة بينهما لدى عينة من المراهقين في مملكة البحرين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي،

وتكونت العينة من (120) مراهقًا من الصف الثامن إلى الحادي عشر، تراوحت أعمارهم ما بين (14-18) عامًا، تم استخدام مقياسين لقياس جودة الصداقة والتسامح، وأظهرت النتائج أن مستوى جودة الصداقة كان مرتفعًا، بينما كان مستوى التسامح متوسطًا، كما كشفت النتائج عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين جودة الصداقة وأبعادها ومستوى التسامح.

وهدفت **دراسة الزين (2021)** إلى الكشف عن مستوى الدعم الاجتماعي وعلاقته بالتسامح النفسي لدى الطلبة الأيتام في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (112) طالبًا وطالبة ممن كانوا يدرسوا بالصفوف الثامن والتاسع والعاشر وقد توفي أحد الوالدين، تم استخدام مقياسين لقياس الدعم الاجتماعي والتسامح النفسي، وأظهرت النتائج أن الطلبة الأيتام يتمتعون بمستوى مرتفع من الدعم الاجتماعي والتسامح، وكشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الاجتماعي والتسامح، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى التسامح تبعًا لمتغير الجنس، في حين كان الدعم الاجتماعي لدى الذكور أعلى من الإناث.

أما **دراسة شلش وآخرون (2021)**، فقد هدفت إلى التعرف إلى علاقة التسامح ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (200) طالبًا وطالبة من المرحلة الثانوية ممن تتراوح أعمارهم ما بين (15-18) عامًا في منطقة كوم حمادة، تم استخدام ثلاثة مقاييس لقياس تقدير الذات والسعادة والتسامح، وأظهرت النتائج أن مستوى التسامح والسعادة كان متوسطًا، بينما جاء مستوى تقدير الذات مرتفعًا لدى الطلبة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق في مستوى التسامح تعزى إلى متغير الجنس لصالح الإناث، في حين لم تظهر فروق تبعًا للصف الدراسي، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التسامح وكل من تقدير الذات والسعادة لدى الطلبة.

وأجرى **الحموري (2020)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى التسامح وعلاقته بالوعي الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي، وتكونت العينة من (207) طالبًا، اختيروا عشوائيًا من مدارس منطقة أبها، تم استخدام مقياسين لقياس التسامح والوعي الذاتي، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من التسامح والوعي الذاتي كان مرتفعًا لدى الطلبة الموهوبين، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين التسامح والوعي الذاتي، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الوعي الذاتي يُسهم في تعزيز التسامح لدى الطلبة الموهوبين.

وهدفت **دراسة أصلان (Aslan., 2018)** إلى الكشف عن العلاقة بين الميل إلى التسامح وسلوك المساعدة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في تركيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (256) طالبًا من الصف الرابع الابتدائي في منطقة كاراكوجان، تم استخدام مقياسين لقياس التسامح ومواقف المساعدة، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة بين ميول التسامح ومواقف المساعدة، كما تبين أن التسامح كان مرتبطًا بشكل دال بكل من القبول والتعاطف، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة تنبؤية إيجابية بين الميل نحو التسامح وسلوك المساعدة.

3.1.2 الدراسات التي تناولت التعاطف:

هدفت **دراسة راو (Rao., 2023)** إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية بين المراهقين في شرق بنغالور، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (157) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (12-18) عامًا، تم استخدام مقياسين لقياس التعاطف مع الذات والسعادة النفسية، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ضعيفة بين التعاطف مع الذات والسعادة النفسية لدى الطلبة، ما يشير إلى ارتباط جزئي بين القدرة على التعاطف مع الذات والشعور بالسعادة،

كما بينت النتائج عدم وجود فروق في مستوى كل من التعاطف مع الذات والسعادة النفسية تبعًا لمتغير الجنس، ما يدل على تساوي الذكور والإناث.

أما **دراسة غرير والعدوان (2022)** فهدفت للتعرف إلى مستوى التعاطف والوعي الذاتي والعلاقة بينهما لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (1171) طالبًا وطالبة من الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في المدارس الحكومية في منطقة لواء الجامعة، تم استخدام مقاييس التعاطف والوعي الذاتي والتنمر التي تم تطوريها من قبل الباحثة، وأظهرت النتائج أن مستوى التعاطف كان مرتفعًا لدى الطلبة المتنمرين، بينما كان مستوى الوعي الذاتي منخفضًا، وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التعاطف والوعي الذاتي لدى الطلبة المتنمرين، كما كشفت النتائج عن وجود فروق على مقياس التعاطف تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

كما هدفت **دراسة كوكالب واينيل (Gokalp & Inel., 2022)** إلى فحص مهارات التعاطف لدى طلاب المدارس الثانوية في ضوء بعض المتغيرات المختارة على مستوى الطالب والمدرسة في تركيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (1010) طالبًا في الصف الثامن يدرسون في (29) مدرسة في مقاطعة أوساك، تم جمع البيانات من خلال نموذج استبيان إلكتروني، وأظهرت النتائج أن أغلب الفروق في درجات التعاطف تعود أسبابها إلى متغيرات الطالب والجزء القليل يعود إلى متغيرات المدرسة، كما بينت وجود علاقة إيجابية بين عدد الكتب المقروءة ودرجات التعاطف، وحصلت الإناث على درجات أعلى في التعاطف مقارنة بالذكور، في حين بينت النتائج علاقة سلبية بين مدة استخدام الانترنت اليومي ومستوى التعاطف لدى الطلبة.

وسعت **دراسة ميلاساري وأوتامي (Meilasari & Utami., 2022)** إلى الكشف عن دور التعاطف مع الذات في تقليل أعراض الاكتئاب وتأثير تنظيم العواطف على هذه العلاقة لدى المراهقين في اندونيسيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (627) من المراهقين تتراوح أعمارهم ما بين (15-18) عامًا، تم استخدام مقياسي الاكتئاب والتعاطف مع الذات واستبيان تنظيم العاطفة، وأظهرت النتائج أن التعاطف مع الذات يؤثر بشكل إيجابي على الصحة النفسية للمراهقين، كما بينت النتائج أن تنظيم العواطف وخصوصًا القدرة على إعادة تقييم المواقف يلعب دورًا محوريًا في التقليل من أعراض الاكتئاب، كما أظهرت النتائج أن ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات يعزز من قدرة المراهقين على تنظيم عواطفهم بفاعلية أكبر.

وهدفت **دراسة أبو الديار (2021)** إلى الكشف عن العلاقة بين التعاطف وتقدير الذات والتنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (400) من المراهقين بمتوسط عمري قدره (14.08) عامًا في مدارس محافظة الغربية، تم استخدام مقاييس التعاطف وتقدير الذات والتنمر الإلكتروني، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين التعاطف والتنمر الإلكتروني، كما كشفت عن وجود فروق دالة تبعًا لمتغير الجنس في كل من التعاطف وتقدير الذات لصالح الإناث، كما بينت أن كلًا من التعاطف وتقدير الذات يتمتعان بقدرة تنبؤية مرتفعة لسلوك التنمر الإلكتروني لدى الإناث، وأن التعاطف وحده كان له قدرة تنبؤية قوية في خفض التنمر الإلكتروني لدى الذكور.

كما هدفت **دراسة بوي وآخرون (Bui et al., 2021)** إلى التعرف إلى العلاقة بين العدوان والتعاطف، والكشف ما إذا كان يمكن التنبؤ بالعدوان من خلال التعاطف وضبط النفس أم لا لدى المراهقين في فيتنام، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (1236) مراهقًا

تتراوح أعمارهم ما بين (12-13) عامًا، واستخدمت الدراسة استبيان العدوان التفاعلي والاستباقي ومقياس التعاطف الأساسي واستبيان ضبط النفس، وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية قوية بين العدوان والتعاطف، وكشفت أن كلًا من التعاطف وضبط النفس يُمكن أن يتنبأ بدرجة العدوان، وبينت النتائج وجود فروق في درجات العدوان والتعاطف تعزى لمتغير الجنس، وأظهرت الإناث مستويات أعلى في كليهما مقارنة بالذكور.

وسعت **دراسة أحمد وآخرون (2018)** إلى التعرف على العلاقة بين التعاطف والسلوك العدواني لدى عينة من المراهقين في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (50) مراهقًا تراوحت أعمارهم ما بين (11-15) عامًا في محافظة كفر الشيخ، تم استخدام مقياسين لقياس التعاطف والسلوك العدواني، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مستوى التعاطف والسلوك العدواني لدى المراهقين، كما بينت النتائج وجود فروق في مستوى التعاطف لصالح الإناث، إضافة إلى وجود فروق في السلوك العدواني لصالح الذكور مقارنة بالإناث.

4.1.2 الدراسات التي تناولت الصحة النفسية

هدفت **دراسة أميمن والعويكس (2024)** إلى الكشف عن العلاقة بين الصحة النفسية والأمن النفسي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في ليبيا، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (225) تلميذًا وتلميذة، تم استخدام مقياسين لقياس الصحة النفسية والأمن النفسي، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الصحة النفسية والأمن النفسي؛ حيث يُسهم الأمن النفسي بشكل واضح في تحسين الصحة النفسية لدى التلاميذ، كما بيّنت النتائج وجود علاقات دالة بين الصحة النفسية وعدد من المتغيرات الديموغرافية والاجتماعية، جاءت لصالح من يتمتعون بمقومات اجتماعية ونفسية إيجابية

كالانسجام والدعم الأسري، وحب المدرسة، وانخفاض مشاعر القلق والخوف والدونية، قد أظهروا مستويات أعلى من الصحة النفسية.

أما **دراسة صالح ومولى (2024)** فهدفت للتعرف إلى مستوى الصحة النفسية والكفاءة الذاتية في التأقلم لدى طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، والعلاقة الارتباطية بين الكفاءة الذاتية في التأقلم والصحة النفسية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (372) طالبًا وطالبة، تم استخدم مقياس الكفاءة الذاتية في التأقلم، ومقياس الصحة النفسية، وأظهرت النتائج وجود فروق تبعًا لمتغير الجنس في كل من الكفاءة الذاتية في التأقلم والصحة النفسية، وكانت الفروق لصالح الذكور، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكفاءة الذاتية في التأقلم والصحة النفسية، ما يشير إلى أن ارتفاع الكفاءة الذاتية يسهم في تعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة.

كما هدفت **دراسة صلغي (2024)** إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين سلوك التنمر والصحة النفسية لدى طلاب السنة الثالثة ثانوي في بلدية الأصابعة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (100) طالب وطالبة من التخصصين العلمي والأدبي، تم استخدام مقياس التنمر الذي أعدته صالحة سعدية (2020)، ومقياس الصحة النفسية من إعداد بركات (2018)، وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين سلوك التنمر المدرسي والصحة النفسية، كما كشفت عن فروق في مستوى كل من التنمر والصحة النفسية تعزى لمتغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الذكور، في حين لم تُسجل فروق دالة تعزى إلى التخصص الدراسي.

وأجرت **المشهراوي وحرارة (2024)** دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الكفاءة المهنية الإرشادية المدركة والصحة النفسية لدى طلبة الصف الحادي عشر في محافظة شمال غزة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (292) طالبًا وطالبة من المدارس الثانوية

التابعة لمديرية شمال غزة، تم استخدام مقياسين لقياس الكفاءة المهنية الإرشادية المدركة والصحة النفسية من إعداد الباحثتين، وأظهرت النتائج أن مستوى كل من الصحة النفسية والكفاءة المهنية الإرشادية المدركة لدى الطلبة كان مرتفعًا، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المتغيرين، كما بينت النتائج عدم وجود فروق في التفاعل بين الكفاءة المهنية المدركة والصحة النفسية تعزى لمتغير: الجنس، المستوى التحصيلي، والمستوى الاقتصادي.

وسعت **دراسة خماد وبن نويوة (2023)** إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والمدرسية ومستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (378) تلميذًا من ثانويات مدينة عين الحجل بولاية المسيلة، تم استخدام مقياسي الضغوط النفسية والمدرسية والصحة النفسية، وأظهرت النتائج أن مستويات الضغوط النفسية، والضغوط المدرسية، والصحة النفسية كانت متوسطة لدى أفراد العينة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط النفسية والصحة النفسية، كما بينت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الضغوط المدرسية والصحة النفسية لدى أفراد العينة، ما يشير إلى أنه كلما زادت الضغوط، انخفض مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة.

وأجرى **بتلر وآخرون (Butler et al., 2022)** دراسة هدفت إلى استكشاف دور العلاقات الداعمة في الأسرة والمدرسة وبين الأقران في تعزيز الصحة النفسية لدى الأطفال والمراهقين في المملكة المتحدة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (2074) تلميذًا تتراوح أعمارهم ما بين (8-18) عامًا، وركّزت الدراسة على فحص التأثير النسبي لمصادر الدعم المختلفة على الرفاهية النفسية لدى الأطفال، وأظهرت النتائج أن الدعم الأسري، ودعم المعلمين، ودعم الأقران جميعها كانت مرتبطة بشكل

مستقل بمستوى أعلى من الصحة النفسية، كما بينت النتائج أن دعم الأقران له تأثير وقائي مكافئ لدعم الأسرة والمعلمين، حتى في الحالات التي يكون فيها دعم الأسرة أو المدرسة منخفضًا.

وهدفت **دراسة تشاو وآخرون (Zhao et al., 2021)** إلى استكشاف العلاقة بين العلاقات الشخصية (العلاقة بين الوالدين والطفل، والمعلم والطالب، وزملاء الدراسة) والتعرض للتنمر، وآثارها على الصحة النفسية للمراهقين في الصين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (945) طالبًا بمتوسط عمري (14.11) عامًا، أظهرت النتائج أن العلاقات الإيجابية مع الوالدين والمعلمين والزملاء ارتبطت سلبًا بمستويات التعرض للتنمر، ما يشير إلى دورها الوقائي في الحد من هذه الظاهرة، وأن تعزيز العلاقات الإيجابية في البيئة المدرسية يمكن أن يسهم في تحسين الصحة النفسية للمراهقين، والحد من مخاطر الوقوع في دوائر التنمر.

كما سعت **دراسة المغربي (2021)** التعرف إلى مستوى الصحة النفسية والتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة بيت لحم، كما سعت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للصحة النفسية في سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التنبؤي، وتكونت العينة من (239) طالبًا وطالبة، وأظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية جاء متوسطًا، في حين جاء مستوى التنمر الإلكتروني منخفضًا، كما بينت النتائج وجود فروق في الصحة النفسية والتنمر الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الصف أو متغير مكان السكن، كما بينت النتائج وجود قدرة تنبؤية للصحة النفسية في التنمر الإلكتروني.

وهدفت **دراسة نوريت وآخرون (Noret et al., 2020)** إلى اختبار العلاقة بين تجارب التنمر والتنمر الإلكتروني وصعوبات الصحة النفسية لدى المراهقين في المملكة المتحدة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (3737) تلميذًا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (12-13) عامًا، تم

استخدام استبيان إلكتروني شمل مقاييس لقياس تجارب التنمر، والدعم الاجتماعي المتصور، وصعوبات الصحة النفسية، أظهرت النتائج أن كلاً من التنمر والتنمر الإلكتروني ارتبطا بصعوبات في الصحة النفسية، إلا أن تأثير التنمر الإلكتروني كان أكثر وضوحًا لدى الإناث، كما بينت وجود ارتباط بين انخفاض الدعم من الأصدقاء والعائلة وزيادة صعوبات الصحة النفسية لدى الإناث تحديدًا.

أما **دراسة أنيكو وآخرون (Anniko et al., 2019)** فهدفت للكشف عن مصادر التوتر والقلق ودورها في تطور مشكلات الصحة النفسية لدى المراهقين في السويد، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (1137) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (12-15) عامًا، تم استخدام استبيان قلق المراهقين المصغر، واستبيان قياس التوتر، ومقاييس لقياس القلق العام والأعراض الاكتئابية، وأظهرت النتائج أن المدرسة كانت المصدر الأكبر للضغوط النفسية، وأن الإناث أكثر تعرضًا للتوتر والقلق مقارنة بالذكور، كما كشفت النتائج عن تأثير كبير لعبء مثيرات التوتر على مستوى القلق والاكتئاب لدى المراهقين، بينما لم يكن لمتغير الجنس أثر تعديلي في العلاقة بين التوتر ومشكلات الصحة النفسية.

5.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية في تنمية التسامح والتعاطف:

هدفت **دراسة كانج وآخرون (Kang et al., 2024)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي للوقاية من العنف باستخدام التعاطف على طلاب الصف الخامس في كوريا الجنوبية، اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (101) طالبًا، تم تقسيمهم لمجموعة تجريبية (48) طالبًا تلقوا (8) جلسات من البرنامج، ومجموعة ضابطة (53) طالبًا تلقوا تعليمًا تقليديًا للوقاية من العنف، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لدى الطلبة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق

البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أثارًا إيجابية كبيرة للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى التعاطف وأهميته كاستراتيجية فعالة لمنع العنف في المدارس.

وسعت **دراسة غرير (2022)** التعرف إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية الوعي الذاتي والتسامح والتعاطف لدى الطالبات المتنمرات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبة متنمرة من صفوف الثامن والتاسع والعاشر في مدرسة ضاحية الرشيد الثانوية، وزعن عشوائيًا بالتساوي إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية وأخرى ضابطة، ولتحقيق أهداف الدراسة طورت مقاييس الوعي الذاتي والتسامح والتعاطف والتنمر، وأعد برنامج مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي المكون من (20) جلسة إرشادية، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقاييس الوعي الذاتي والتعاطف، والتسامح ولصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم.

كما سعت **دراسة أصلان وأيبك (Aslan & Aybek., 2020)** التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي متعدد التخصصات قائم على التعليم المتعدد الثقافات على قيمة التسامح والموقف ومهارات التفكير النقدي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي بكاراكوجان في إيلازيغ، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (30) من الطلبة في الصف الرابع منهم (15) طالب و(15) طالبة، وأظهرت النتائج وجود فروق بين مقياس تقييم التفكير النقدي ومقياس تقييم قيمة التسامح ومقياس موقف التسامح في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وبذلك بينت الدراسة أن المنهج الدراسي متعدد التخصصات الذي تم تطويره على أساس التعليم المتعدد الثقافات يحسن مهارات التفكير النقدي وقيمة التسامح والمواقف لدى الطلبة.

وهدفت **دراسة زكي وحلمي (2020)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المتنمرين في المرحلة الثانوية في مصر، اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (369) طالبًا وطالبة، وعينة المجموعة التجريبية من (20) طالبًا من المتنمرين في المرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية، تم استخدام مقاييس التعاطف، والمسؤولية الاجتماعية، والسلوك التنمري، والبرنامج التدريبي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستويات التعاطف لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، كما أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين أبعاد المسؤولية الاجتماعية والدرجة الكلية لها.

أما **دراسة الديهي وآخرون (2019)** فهدفت للتعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية التعاطف والتسامح لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدسوق في مصر، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (10) طلبة من طلبة الصف الخامس بعمر (11) عامًا، تم استخدام مقاييس التعاطف والتسامح، وبرنامج تدريبي سلوكي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي السلوكي في تنمية التعاطف والتسامح، كما أكدت النتائج استمرارية هذه الفاعلية بعد انتهاء فترة المتابعة.

وأجرت **الزبون (2018)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريب توكيدي في خفض سلوك العنف، واكتساب مهارات التعاطف لدى الطالبات العنيفات في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبة من الصف الثامن في مدرسة جرش الثانوية للبنات في محافظة جرش، تم توزيع أفراد عينة الدراسة إلى مجموعتين؛ إحداهما تجريبية (15) طالبة، وأخرى ضابطة (15) طالبة، وطبق مقياسي سلوك العنف والتعاطف عليهم، وأظهرت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس العنف والتعاطف لدى أفراد العينة، وأيضًا وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التعاطف، ولصالح المجموعة التجريبية.

6.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي:

هدفت **دراسة باوردا وآخرون (Baourda et al., 2024)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج التدخل النفسي الإيجابي متعدد الإستراتيجيات بعنوان "أشعر بالسعادة – فكر بإيجابية" الذي صُمم بهدف تعزيز التفاؤل والأمل، وتقليل مستويات القلق لدى الطلاب في اليونان، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (41) طالبًا من طلاب المرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) عامًا، تم استخدام مقاييس التفاؤل، والأمل، واحترام الذات لقياس أثر البرنامج المستخدم، وأظهرت النتائج فاعلية البرامج الإرشادية النفسية الإيجابية في تعزيز السمات الإيجابية كالتفاؤل والأمل واحترام الذات، وتقليل الأعراض النفسية لدى الأطفال.

كما هدفت **دراسة لغبي (2024)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية في السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية في منطقة جازان، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج بقاء أثر البرنامج الإرشادي في تنمية الذات الإيجابية وخفض مستوى قلق المستقبل للمجموعة التجريبية.

كما سعت **دراسة أبو شنار (2021)** التعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى استراتيجيات علم النفس الإيجابي في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المبكرة في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبًا من الصفوف (السابع، الثامن، التاسع) في مدرسة طارق بن زياد الثانوية للبنين في قصبة مأدبا، اختيرت بطريقة قصدية ممن سجلوا أدنى العلامات على مقياسي الاتزان الانفعالي وضبط الذات، وقسموا عشوائيًا إلى

مجموعتين متساويتين تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى الطلبة، كما بينت النتائج استمرارية فاعلية البرنامج الإرشادي بعد (3) أسابيع من تطبيقه.

وحاولت **دراسة الشخوت (2020)** الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء، ممن حققن أدنى الدرجات على مقياس مفهوم الذات، وأعلى الدرجات على مقياس العزلة الاجتماعية، وتم توزيع العينة عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات في القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد عينة الدراسة.

وهدفت **دراسة الطراونة (2020)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية الاستقلالية الذاتية وزيادة الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في السعودية، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (24) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك، تراوحت أعمارهن ما بين (12-15) عامًا، ممن سجلن أدنى العلامات على مقياسي الاستقلالية الذاتية والوعي الذاتي، تم توزيع العينة عشوائيًا إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية الاستقلالية الذاتية والوعي الذاتي لدى أعضاء المجموعة التجريبية مقارنة مع أعضاء المجموعة الضابطة، كما توصلت إلى استمرارية فاعلية البرنامج بعد شهر من تطبيقه.

وأجرى **بافليسي (Pavlecie., 2019)** دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج قائم على علم النفس الإيجابي في خفض مستويات التشاؤم، وزيادة كل من التفاؤل، الأمل، الطموح، احترام الذات، والرضا عن المدرسة والنجاح في كرواتيا، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (42) طالبًا من طلبة الصف الرابع، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمت عملية القياس القبلي قبل بدء البرنامج بثلاثة أسابيع، باستخدام ثلاثة مقاييس لقياس الأمل وتقدير الذات وجودة الحياة المدرسية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على علم النفس الإيجابي في تعزيز السمات الإيجابية النفسية والتربوية لدى الطلبة.

أما **دراسة مانزانو وفابيلا (Manzano & Fabella., 2019)**، فهدفت للتعرف إلى فاعلية برنامج تدخل قائم على علم النفس الإيجابي وفق نموذج "سيلجمان" لزيادة الرفاهية النفسية لدى الطلبة في الفلبين، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (30) طالبًا من طلاب الصف التاسع، ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياس الرفاهية النفسية، وصُمم برنامج التدخل الإرشادي ليركز على أبعاد النموذج الخمسة: العواطف الإيجابية، الانخراط، العلاقات، المعنى، والإنجاز، وأظهرت النتائج أن الدرجات في القياس البعدي كانت أعلى في جميع الأبعاد الخمسة، ما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في رفع مستوى الرفاهية النفسية لدى الطلبة المشاركين.

7.1.2 الدراسات التي تناولت فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي ودوره في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية:

سعت **دراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024)** التعرف إلى دور تدخلات علم النفس الإيجابي متعددة المكونات في تحسين الصحة النفسية لطلبة المدارس الثانوية في إنجلترا، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (614) طالبًا وبمتوسط عمر (11.46) سنة من عينة المدارس

الثانوية الواقعة في جميع أنحاء شمال غرب إنجلترا، طبق عليهم برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي، وطُبقت عليهم مقاييس الرفاهية، والأمل، والطموح، ومقياس التقييم الروتيني للصحة النفسية والذي يشمل (القلق والاكتئاب، والمشاكل الجسدية، والصدمات النفسية، والمخاطر على الذات)، وأظهرت نتائج الدراسة تحسنًا ملحوظًا في الرفاهية النفسية والأمل والطموح لدى الطلبة، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في تحسين الصحة النفسية لدى الطلبة.

وهدفت **دراسة الشهري والعبدلي (2023)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية التعاطف مع الذات وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين بدار الملاحظة الاجتماعية في الرياض، اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (20) حدثًا جانحًا، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، تم استخدام مقياس التعاطف مع الذات، ومقياس الشعور بالوصمة، إلى جانب البرنامج الإرشادي القائم على فنيات علم النفس الإيجابي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف مع الذات وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج استمرارية أثر البرنامج الإرشادي بعد سنة من تطبيقه.

أما **دراسة أبو رقيقة وآخرون (2021)** فهدفت للتعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الحب والتسامح وخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية في ليبيا، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (20) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعة تجريبية (10) طلاب، ومجموعة ضابطة (10) طلاب، تم استخدام مقاييس الحب والتسامح والعنف واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة، وبرنامج تدريبي يشمل على بعض فنيات علم النفس الإيجابي لتنمية الحب والتسامح لخفض درجة العنف، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية

الحب والتسامح لخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت إلى استمرار فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية الحب والتسامح لخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

كما هدفت **دراسة ابن عبد الله (2018)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مدينة ورقلة، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت العينة من (30) تلميذًا، تتراوح أعمارهم بين (11-12) سنة، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على إحدى متغيرات علم النفس الإيجابي "مهارات الحياة" في خفض مستوى الميل للعنف المدرسي لدى التلاميذ في القياس البعدي لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما بينت النتائج استمرارية أثر البرنامج الإرشادي على أفراد المجموعة التجريبية بعد سنة من المتابعة.

كما أجرى **هيون وآخرون (Hyun et al., 2017)** دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على علم النفس الإيجابي في تعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين الذين يعانون من مشكلات سلوكية في كوريا الجنوبية، اعتمدت الدراسة على التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (74) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، قسموا على مجموعتين تجريبية عددها (38) طالبًا، ومجموعة ضابطة عددها (36) طالبًا، وتكون البرنامج من (8) جلسات إرشادية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على علم النفس الإيجابي في تعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين أفراد المجموعة التجريبية الذين يعانون من مشكلات السلوك.

من خلال استعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، فإنه يمكن استخلاص التعقيب على هذهِ الدراسات كالآتي:

يُمكن ملاحظة التنوع في الأهداف والمنهجيات والمناطق التي أجريت فيها هذه الدراسات، التي تناولت جميعها فئة المراهقين وطلبة المدارس، ونُفذت في المدى الزمني الواقع ما بين (2017-2025) وهي تعد دراسات حديثة نسبيًا، سواء ما يتعلق في الدراسات التي أجريت في السياق العربي أو في السياق الأجنبي، وهو ما يُقدم إثراءً للإطار النظري ويوفر قاعدة معرفية متينة لفهم أعمق لمتغيرات الدراسة الحالية والمتمثلة في العنف والتسامح والتعاطف والصحة النفسية، إلى جانب فاعلية البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي. كما تبيّن أن هذه الدراسات ساهمت في تسليط الضوء على الأبعاد المختلفة لهذه المفاهيم، سواء من خلال الكشف عن العلاقات الارتباطية أو اختبار فاعلية تدخلات نفسية وتربوية متعددة. وبناءً على ذلك، يمكن استخلاص عدد من أوجه الاتفاق والاختلاف، وكذلك نقاط القوة والقصور، والتي سيتم تناولها في الفقراتِ التالية من هذا التعقيب، بما يُسهم في إبرازِ الفجوة البحثية التي تسعى الدراسة الحالية إلى معالجتها.

تناول المحور الأول الدراسات التي بحثت في العنف المدرسي بأبعاده المختلفة وعلاقته مع متغيرات متعددة، كدراسات: (العساف، 2024؛ القسوس، 2024؛ محمد، 2022؛ حسون، 2021؛ عثمان وآخرون، 2021؛ Gordillo., 2019; Webb et al., 2025; Cam & Ustuner., 2025; Ra'uf et al., 2025; Fayso., 2019). وقد أجمعت هذه الدراسات على أن العنف يُعد من الظواهر السلوكية المقلقة، التي تؤثر بشكل سلبي على البيئة التعليمية والصحة النفسية للطلبة، وأشارت إلى تنوّع أشكال العنف ما بين اللفظي، والجسدي، والانفعالي، وتفاوت انتشاره باختلاف الجنس، والصف الدراسي، ومستوى التحصيل. فيما بينت بعض الدراسات وجود ارتباطات بين العنف والعوامل النفسية والاجتماعية، فقد أبرزت دراسة كام وأوستنر (Cam & Ustuner., 2025) دور مشكلات الصحة النفسية في زيادة السلوك العنيف، في حين أظهرت دراسة ويب وآخرون (Webb et al., 2025) دور العمر غير النمطي في ارتفاع معدلات

العنف، وبينت دراسة حسون (2021) أن الذكور وذوي التحصيل المنخفض أظهروا مستويات أعلى من العنفِ المدرسي.

أما المحور الثاني فقد تناول الدراسات التي بحثت في التسامح وعلاقته مع متغيرات متعددة كدراسات: (الرواشدة، 2024؛ الجنيد، 2021؛ الزين، 2021؛ شلش وآخرون، 2021؛ الحموري، 2020؛ لموزة وأبو جاسم، 2018؛ Aslan., 2018; Huang et al., 2023; Beyer & Brese., 2024). وقد أجمعت هذه الدراسات على أن التسامح يُعد من السماتِ النفسية والاجتماعية المهمة التي تساهم في تعزيزِ التكيف الإيجابي والصحة النفسية لدى الطلبة، وتقليل العنف داخل البيئة المدرسية والاجتماعية، كما درست معظم هذه الدراسات الفروق في مستوى التسامح تبعًا للمتغيرات الديمغرافية والمتمثلة في الجنس ومستوى التحصيل والصف الدراسي؛ حيث أظهرت دراسة الرواشدة (2024) وجود علاقة موجبة بين التسامح والرضا عن الحياة لدى الطلبة، وإلى عدم وجود فروق تبعًا لمتغيري الجنس والصف، بينما ركزت دراسة الحموري (2020) على العلاقة بين التسامح والوعي الذاتي لدى الطلبة الموهوبين، وتناولت متغيري المرحلة العمرية والتحصيل.

وقد تناول المحور الثالث الدراسات التي بحثت في التعاطف وعلاقته مع متغيرات متعددة كدراسات: (غرير والعدوان، 2022؛ أبو الديار، 2021؛ أحمد وآخرون، 2018؛ Gokalp & Inel., 2022 ;Rao., 2023; Bui et al., 2021; Meilasari & Utami., 2022). وأشارت هذه الدراسات إلى أن التعاطف يُعد من العواملِ النفسية الإيجابية المهمة في خفض سلوكات العنف، وتعزيز الصحة النفسية لدى الطلبة. حيث أظهرت دراسة أبو الديار (2021) وجود علاقة سالبة بين التعاطف والتنمر الإلكتروني، بينما بيّنت دراسة بوي وآخرون (Bui et al., 2021) أن التعاطف من أهم المتغيرات التنبؤية بانخفاضِ السلوك العدواني لدى المراهقين، وفيما يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية، فقد بينت دراسة أحمد وآخرون (2018)

تفوق الإناث في التعاطف، وارتباطه سلبيًا بسلوك العدوان لدى الذكور، وبينت دراسة راو (Rao., 2023) عدم وجود فروق دالة حسب الجنس. وقد استخدم مقياس التعاطف المستخدم في دراسة غرير والعدوان (2022) في الدراسة الحالية لقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

في حين تناول المحور الرابع الدراسات التي بحثت في الصحة النفسية وعلاقتها مع متغيرات متعددة كدراسات: (أميمن والعويكس، 2024؛ صالح ومولى، 2024؛ صلغي، 2024؛ المشهراوي وحرارة، 2024؛ خماد وبن نويوة، 2023؛ المغربي، 2021؛ Noret et Zhao et al., 2021; Butler et al., 2022 Anniko et al., 2019; al., 2020;). وقد أجمعت هذه الدراسات على أن الصحة النفسية للطلبة تتأثر بجملة من العوامل النفسية والاجتماعية والسلوكية، مثل: التنمر، والقلق، والدعم الأسري، والوعي الذاتي، والعلاقات داخل المدرسة، إلى جانب تأثير العوامل الديموغرافية مثل الجنس والتحصيل الدراسي، فقد كشفت دراسة المغربي (2021) أن الصحة النفسية تنبئ بمستوى التنمر الإلكتروني، مع وجود فروق دالة تبعًا للجنس، وأظهرت دراسة أنيكو وآخرون (Anniko et al., 2019) دور التوتر المدرسي كمصدر رئيس لمشكلات القلق والاكتئاب لدى المراهقين، كما أوضحت دراسة بتلر وآخرون (Butler et al., 2022) الأثر الوقائي للعلاقات الداعمة بين الأقران والأسرة في تعزيز الصحة النفسية.

بينما تناول المحور الخامس الدراسات التي بحثت فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية التسامح والتعاطف كدراسات: (غرير، 2022؛ زكي وحلمي، 2020؛ الديهي وآخرون، 2019؛ الزبون، 2018؛ Aslan & Aybek., 2020; Kang et al., 2024). وقد أكدت هذه الدراسات على الدور الإيجابي للبرامج الإرشادية في تعزيز المهارات الانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة، وبخاصة التسامح والتعاطف، كمدخلات أساسية في الوقاية من العنف وبناء علاقات صحية. حيث أظهرت دراسة غرير (2022) فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى الإرشاد الجدلي السلوكي في رفع مستوى التسامح والتعاطف والوعي الذاتي لدى

الطلبة المتنمّرين في حين بينت دراسة كانج وآخرون (Kang et al., 2024) الأثر الإيجابي لتعليم التعاطف في الوقاية من العنفِ لدى طلاب المرحلة الابتدائية في كوريا الجنوبية.

أما المحور السادس، فقد تناول الدراسات التي بحثت في فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي (لغبي، 2024؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2020؛ الطراونة، 2020؛ Baourda et al., 2024; Manzano & Fabella., 2019; Pavlecie., 2019). وقد أكدت هذه الدراسات على الدور الفاعل لهذه البرامج في زيادة الرفاهية النفسية وتنمية المهارات النفسية والاجتماعية، مثل: الأمل، والتفاؤل، والطموح، والاحترام، والوعي بالذات. حيث أظهرت دراسة لغبي (2024) فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات علم النفس الإيجابي في خفض قلق المستقبل، فيما أظهرت دراسة أبو شنار (2021) فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى الطلبة، كما كشفت دراسة بافليسي (Pavlecie., 2019) فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على علم النفس الإيجابي في تعزيز السمات الإيجابية النفسية والتربوية لدى الطلبة.

وتناول المحور السابع الدراسات التي بحثت في فاعلية برامج إرشادية تستند إلى علم النفس الإيجابي ودوره في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية، كدراسات (الشهري والعبدلي، 2023؛ أبو رقيقة وآخرون، 2021؛ ابن عبد الله، 2018؛ Platt et al., 2024; Hyun et al., 2017). وقد أكدت هذه الدراسات على أهمية علم النفس الإيجابي ومهاراته الحياتية وعلى الدور العلاجي والتنموي والوقائي للبرامج المستخدمة؛ حيث بينت دراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024) تحسنًا ملحوظًا في مؤشراتِ الصحة النفسية لدى الطلبة بعد تطبيق برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي، في حين كشفت دراسة الشهري والعبدلي (2023) عن دور البرنامج في تنمية التعاطف مع الذات وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين، فيما أشارت دراسة أبو رقيقة وآخرون (2021)

إلى فاعلية البرنامج التدريبي الذي يشتمل على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الحب والتسامح وخفض درجة العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة دراسته الحالية وتحديد أهدافها وأهميتها، وكتابة الإطار النظري، وكذلك إجراءات تنفيذ الدراسة، وبخاصة في مجال العينة، والأدوات المستخدمة، وبناء البرنامج الإرشادي، الذي طبق على المجموعة التجريبية، وما يتضمنه من أنشطة وفعاليات. وتميزت الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة كونها انطلقت من منهج وصفي ارتباطي قائم على تحليل المسار لاستكشاف طبيعة العلاقة بين العنف والصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، واختبار الدور الوسيط للتسامح والتعاطف في تفسير هذه العلاقة. إذ تميزت هذه المرحلة من الدراسة بأنها جمعت بين أربع متغيرات قلّما اجتمعت في دراسات سابقة بهذا الشكل، مما يعكس أصالة الطرح وعمق التحليل.

ويزيد هذه الدراسة تميزًا؛ أنه وبناءً على نتائجِ التحليل لدراسة العلاقة بين المتغيرات الأربع التي أثبتت وجود تأثير مباشر وغير مباشر للعنف على الصحة النفسية، وفاعلية التسامح والتعاطف كوسيطين في خفضِ هذا التأثير، قام الباحث بتطوير برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي، يهدف إلى تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، ما يمنح الدراسة طابعًا تطبيقيًا يُعزز من مساهمتِها العلمية والعملية.

وبناءً عليه، فإن الدراسة الحالية تندمج مع أدبيات سابقة وتُكملها، من خلالِ الجمع بين الاستكشاف النظري والتحليل الإحصائي الدقيق من جهة، والتطبيق العملي في بيئة فلسطينية من جهة أخرى، لتشكّل بذلك إضافة نوعية في ميدانِ الإرشاد النفسي والتربوي.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهجية الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة

3.3 عينة الدراسة

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

5.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

7.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهجية الدراسة

نظراً لاهتمام هذه الدراسة في معرفة دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، استخدمت الدراسة منهجان هما: المنهج الوصفي الارتباطي، لمعرفة تأثير العنف على الصحة النفسية والدور الوسيط للتسامح والتعاطف في خفض مشكلات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، والكشف عن العلاقات البنائية لمتغيرات الدراسة باستخدام أسلوب نمذجة المعادلة البنائية (Structural Equation Modeling). كما استخدم المنهج التجريبي للتعرف إلى فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت.

2.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، والذين تتراوح أعمارهم ما بين (13-15) عامًا. والبالغ عددهم (5561)، حسب إحصائية مديرية التربية والتعليم في محافظة سلفيت للعام الدراسي (2025/2024).

3.3 عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة كالآتي:

1.2.3 العينة الاســـتطلاعية (Pilot Study): اختيرت عينة اســـتطلاعية مكونة من (84) من طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثبات.

2.2.3 العينة المسحية الاستكشافية (Exploratory Survey Sample): وزعت أدوات الدراسة على عينة مسحية استكشافية لمعرفة تأثير العنف على الصحة النفسية لدى الطلبة والكشف عن العلاقات البنائية لمتغيرات الدراسة، وقد تم استخراج حجم العينة وفقًا لمعادلة ثومسون (Thompson., 2012)، وبلغ حجم العينة (383) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأســـاســـية العليا، اختيرت العينة بالطريقة المتيسرة، والجدول (1.3) يوضح عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية.

جدول (1.3)

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة%
الجنس	ذكر	200	52.2
	أنثى	183	47.8
	المجموع	383	100
المعدل في السنة السابقة	أقل من 65	31	8.1
	من 65 إلى 75	105	27.4
	من 76 – 89	143	37.3

	من 90 فأكثر	104	27.2
	المجموع	383	100
الصف	السابع	143	37.3
	الثامن	133	34.7
	التاسع	107	27.9
	المجموع	383	100

3.2.3 عينة الدراسة الميدانية (Field study sample): من أجل اختيار أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وزع مقياسي التسامح والتعاطف على عينة مكونة من (82) طالبًا من طلاب المرحلة الأساسية العليا، وذلك بهدف اختيار عينة الدراسة التجريبية والضابطة المكونة من (30) من الذين حصلوا على أقل الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف.

4.2.3 العينة المستهدفة (Target sample): تكونت عينة الدراسة المستهدفة في الدراسة التجريبية من (30) من طلاب المرحلة الأساسية العليا من الحاصلين على أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف، وقد قسموا بالمزاوجة حسب درجاتهم على المقاييس مناصفة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، بواقع (15) طالبًا لكل مجموعة.

4.3 أدوات الدراسة وخصائصها

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتُمدت أربعة مقاييس لجمع البيانات، هي: مقياس سلوك العنف المدرسي، مقياس التسامح، مقياس التعاطف، ومقياس الصحة النفسية، كما يلي:

أولًا: مقياس سلوك العنف المدرسي

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس سلوك العنف المدرسي المستخدمة في بعض الدراسات، تم استخدام مقياس براينت وسميث (Bryant & Smith., 2001) الذي يقيس سلوك العنف المدرسي، إذ يتكوّن المقياس في صورته

الأولية من (29) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات، هي: العنف الجسدي، العنف اللفظي، الغضب، العدائية.

ثانيًا: مقياس التسامح

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التسامح المستخدمة في بعض الدراسات، تم استخدام مقياس غرير (2022) للتسامح. والذي يتكوّن في صورته الأولية من (19) فقرة موزعة على بعدين، هما: بعد التسامح مع الذات، وبعد التسامح مع الآخرين.

ثالثًا: مقياس التعاطف

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس التعاطف المستخدمة في بعض الدراسات، تم استخدام مقياس غرير (2022) للتعاطف. والذي يتكوّن في صورته الأولية من (24) فقرة موزعة على بعدين، هما: بعد التعاطف مع الذات، وبعد التعاطف مع الآخرين.

رابعًا: مقياس الصحة النفسية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الصحة النفسية المستخدمة في بعض الدراسات، تم استخدام النسخة المختصرة من مقياس الصحة النفسية (Mental Health Inventory-18)، والمطور من قبل مكورني وآخرون (McHorney et al., 1992)، ويعد هذا المقياس نسخة مختصرة من مقياس (MHI-38) المُعد من قبل فيت وويرِ (Veit & Ware., 1983).

1.4.3 صدق المحتوى (Content Validity) لمقاييس الدراسة

للتحقق من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقاييس الدراسة الأربعة: مقياس سلوك

العنف المدرسي، مقياس التسامح، مقياس التعاطف، ومقياس الصحة النفسية، عُرضت هذه المقاييس في صورتها الأولية على (16) محكمًا، من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي، وعلم النفس، والصحة النفسية، ومناهج التدريس، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة في الجامعات الفلسطينية ووزارة التربية والتعليم العالي، كما هو موضح في ملحق (ب)؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة. وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين، أجريت التعديلات المقترحة، فعُدلت صياغة بعض الفقرات، وصولًا إلى الصورة المعدة للتطبيق على العينة الاستطلاعية، وفحص الخصائص السيكومترية لكل منها.

2.4.3 الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة

من أجل فحص الخصائص السيكومترية لمقاييس الدراسة الأربعة، طبقت على عينة استطلاعية مكونة من (84) من طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وكانت النتائج كالآتي:

أ) صدق البناء لمقاييس الدراسة (Construct Validity):

استخدم صدق البناء، إذ حُسب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية، كما هو مبين في الجداول (2.3)، (3.3)، (4.3)، (5.3):

جدول (2.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس سلوك العنف المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=84)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	العنف الجسدي			**العنف اللفظي**			**الغضب**			**العدائية**	
1	.81**	.73**	10	.77**	.72**	15	.78**	.70**	22	.72**	.69**
2	.83**	.74**	11	.77**	.63**	16	.70**	.69**	23	.77**	.65**
3	.62**	.54**	12	.85**	.83**	17	.83**	.78**	24	.72**	.71**
4	.80**	.72**	13	.81**	.74**	18	.33**	.18	25	.60**	.60**
5	.63**	.53**	14	.71**	.63**	19	.72**	.69**	26	.77**	.60**
6	.69**	.60**	-	-	-	20	.78**	.80**	27	.75**	.64**
7	.23	.04	-	-	-	21	.80**	.76**	28	.80**	.67**
8	.35**	.44**	-	-	-	-	-	-	29	.65**	.48**
9	.79**	.85**	-	-	-	-	-	-	-	-	-
درجة كلية للبُعد	**.90****		**درجة كلية للبُعد**	**.91****		**درجة كلية للبُعد**	**.93****		**درجة كلية للبُعد**	**.87****	

****دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (7، 18)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائيًّا، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.35-.85)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia., 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك حذفت الفقرات: (7، 18)، وأصبح عدد فقرات المقياس (27) فقرة.

جدول (3.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التسامح بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=84):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التسامح مع الذات			**التسامح مع الآخرين**	
1	-.01	-.06	7	.45**	.44**
2	.47**	.32**	8	.57**	.59**
3	.72**	.65**	9	.26	.20
4	.85**	.82**	10	.10	.01
5	.86**	.79**	11	.29	.24
6	.82**	.82**	12	.72**	.72**
-	-	-	13	.71**	.70**
-	-	-	14	.83**	.84**
-	-	-	15	.76**	.77**
-	-	-	16	.83**	.79**
-	-	-	17	.74**	.72**
	درجة كلية للمجال .91**			**درجة كلية للمجال .48****	

****دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (3.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (1، 9، 10، 11)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائيًّا، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.32 - .86)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia., 2011)، فقد حذفت الفقرات: (1، 9، 10، 11)، وأصبح عدد فقرات المقياس (13) فقرة.

جدول (4.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التعاطف بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال، مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=84):

الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
	التعاطف مع الذات			**التعاطف مع الآخرين**	
1	.71**	.69**	12	.75**	.74**
2	.67**	.61**	13	.76**	.75**
3	.79**	.73**	14	.73**	.72**
4	.81**	.82**	15	.73**	.75**
5	.62**	.65**	16	.76**	.73**
6	.77**	.71**	17	.69**	.66**
7	.14	.07	18	.75**	.74**

.60**	.64**	19	.81**	.78**	**8**
.85**	.88**	20	.74**	.77**	**9**
.80**	.80**	21	.11	.14	**10**
.85**	.87**	22	.30**	.35**	**11**
.75**	.75**	23	-	-	-
.65**	.69**	24	-	-	-
درجة كلية للمجال88.**			**درجة كلية للمجال **89.**		

****دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (4.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات: (7، 10)، كانت ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إحصائيًّا، وتحتاج إلى حذف، أما باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين (.30 - .88)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia., 2011)، فقد حذفت الفقرات: (7، 10)، وأصبح عدد فقرات المقياس (22) فقرة.

جدول (5.3)

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الصحة النفسية مع الدرجة الكلية للمقياس(ن=84):

الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة	الارتباط مع الدرجة الكلية	الفقرة
		الصحة النفسية	
.48**	10	.62**	**1**
.41**	11	.62**	**2**
.42**	12	.41**	**3**
.50**	13	.64**	**4**
.62**	14	.53**	**5**
.63**	15	.68**	**6**
.62**	16	.63**	**7**
.66**	17	.48**	**8**
.70**	18	.54**	**9**

****دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من الجدول (5.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.41 - .70)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائيًا، وفي ضوء ما أشار إليه جارسيا (Garcia., 2011)، فلم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب) الثبات لمقاييس الدراسة:

للتأكد من ثبات مقاييس الدراسة الأربعة، فقد جرى التحقق من ثبات الاتساق الداخلي (Internal Consistency Reliability) لكل مقياس، باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعية، بعد استخراج الصدق، والجدول (6.3) يوضح ذلك:

جدول (6.3)

قيم معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا

الأداة	المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
سلوك العنف المدرسي	العنف الجسدي	8	.86
	العنف اللفظي	5	.84
	الغضب	6	.88
	العدائية	8	.87
	سلوك العنف المدرسي ككل	**27**	**.95**
التسامح	التسامح مع الذات	5	.83
	التسامح مع الآخرين	8	.88
	التسامح ككل	**13**	**.92**
التعاطف	التعاطف مع الذات	10	.84
	التعاطف مع الآخرين	13	.94
	التعاطف ككل	**22**	**.95**
الصحة النفسية	الصحة النفسية	**18**	**.87**

يتضح من الجدول (6.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس سلوك العنف المدرسي تراوحت ما بين (.84 - .88)، وللدرجة الكلية بلغت (.95). بينما تراوحت قيم معاملات الثبات لمقياس التسامح ما بين (.83 - .88)، وللدرجة الكلية بلغت (.92). أما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التعاطف، فقد تراوحت ما بين (.84 - .94)، وللدرجة الكلية بلغت (.95)، أما قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمقياس الصحة النفسية بلغت (.87). وتعتبر هذه القيم مناسبة وتجعل من الأدوات الأربعة قابلة للتطبيق على العينة الأصلية.

3.4.3 تصحيح مقاييس الدراسة

أولًا- مقياس سلوك العنف المدرسي: تكون مقياس سلوك العنف المدرسي في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (27) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم سلوك العنف المدرسي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتان، أبدًا (1) درجة واحدة.

ثانيًا- مقياس التسامح: تكون مقياس التسامح في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (13) فقرة، موزعة على بعُدين، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم التسامح. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدًا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدًا (1) درجة واحدة.

ثالثًا- مقياس التعاطف: تكون مقياس التعاطف في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (22) فقرة، موزعة على بعُدين، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت الفقرات جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي لمفهوم التعاطف. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتان، أبدًا (1) درجة واحدة.

رابعًا- مقياس الصحة النفسية: تكون مقياس الصحة النفسية في صورته النهائية بعد استخراج الصدق من (18) فقرة، كما هو موضح في ملحق (ت)، وقد مثلت الفقرات: (3، 10، 11، 14، 15، 16، 17، 18)، الاتجاه الإيجابي لمفهوم الصحة النفسية، في حين مثلت الفقرات: (1، 2، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 12، 13)، الاتجاه السلبي (العكسي) لمفهوم الصحة النفسية، إذ عكست الأوزان عند تصحيها، وذلك لصياغتها

بالاتجاه السلبي. وقد طلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائمًا (5) درجات، غالبًا (4) درجات، أحيانًا (3) درجات، نادرًا (2) درجتان، أبدًا (1) درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى كل من: سلوك العنف المدرسي، التسامح، التعاطف، والصحة النفسية لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات، وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: (منخفض، متوسط، مرتفع)، وذلك وفقًا للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad \frac{5-1}{3} = 1.33$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (7.3)

درجات احتساب مستوى كل مقياس من مقاييس الدراسة

مستوى منخفض	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط	**2.34 – 3.67**
مستوى مرتفع	**3.68– 5**

خامسًا: البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج إرشادية مستندة إلى علم النفس الإيجابي خصوصًا لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، واستنادًا لدراسات (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدلي، 2023؛ أبو رقيقة، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2020؛ الطراونة، 2020؛ DeBiase et al., 2022; Platt et al., 2024; Baourda et al., 2024). قام الباحث بإعداد البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة.

تكون البرنامج الإرشادي من (13) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، مدة كل جلسة (60) دقيقة، وتتضمن كل جلسة مجموعة من الأهداف الرئيسة والفرعية، والأنشطة والواجبات البيتية المرتكزة على استراتيجيات وفنيات فاعلة. وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية، تم عرضُه على عدد من الخبراء والمتخصِصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي للتأكد من صدق البرنامِج واستراتيجياته وفنياته وإجراءاته، وتقنينه للبيئَة الفلسطينية ومجتمع الدراسة قبل تطبيقه على المشاركين من أجل تحقيق أهداف الدراسة. ويوضح الجدول (8.3) ملخصًا مختصرًا لمحتويات الجلسات:

جدول (8.3)

ملخص محتويات جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الأولى	التعارف وبناء الثقة	التعارف وبناء الثقة، والاتفاق على قوانين المجموعة، وموعد الجلسات
الجلسة الثانية	التسامح	تعرف المشاركون بالتسامح، ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين
الجلسة الثالثة	التعاطف	تعرف المشاركون بالتعاطف، ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين
الجلسة الرابعة	الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية	تمكن المشاركون من استبدال انفعالاتهم السلبية إلى الإيجابية
الجلسة الخامسة	بناء نقاط القوة	تعرف المشاركون إلى اكتشاف نقاط القوة في ذواتهم وتطويرها
الجلسة السادسة	التفكير الإيجابي	تعرف المشاركون إلى التفكير الإيجابي، وتطوير قدرتهم على ممارسته
الجلسة السابعة	الحديث الإيجابي مع الذات	تبصر المشاركون بأهمية الحديث الإيجابي مع الذات والتدرب عليه، وتعزيز مفهوم الذات الإيجابية
الجلسة الثامنة	الرضا عن النفس	تعرف المشاركون بالرضا عن النفس، وأن يشعروا به
الجلسة التاسعة	السعادة	تعرف المشاركون بالسعادة، وإدراكهم أنهم مسؤولون عن شعورهم بالسعادة والتغلب على الكآبة
الجلسة العاشرة	الوعي الانفعالي	تعرف المشاركون بالوعي الانفعالي، والتدرب على تطبيق تمارينه
الجلسة الحادية عشر	الوعي الذاتي	تعرف المشاركون إلى الوعي الذاتي لديهم، واكسابهم مفهوم إيجابي عنه، ومعرفة كيف يؤثر على انفعالاتهم

الجلسة	عنوانها	أهدافها
الجلسة الثانية عشرة	التفاؤل	تعرف المشاركون إلى التفاؤل، وتوضيح دوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه الآخرين والذات
الجلسة الثالثة عشر	الختامية (التقييم وإنهاء البرنامج)	التحقق من مدى تحقيق الأهداف الإرشادية المرجوة من البرنامجِ، وتقييم المشاركين للبرنامج، وإجراء التطبيق البعدي، والاتفاق على موعدِ التطبيق التتبعي.

يتضح من الجدول السابق عناوين الجلسات الإرشادية وأبرز أهدافها، ويتناول الملحق (ث) عرضًا لجلسات البرنامج الإرشادي، وذلك باستعراض جلساته بشكل مفصل ومتسلسل.

5.3 تصميم الدراسة ومتغيراتها

تعد الدراسة الحالية من الدراسات المشتركة التي تعتمد منهجين هما المنهج الوصفي الارتباطي والمنهج شبه التجريبي، وتتمثل في الآتي:

1. **المنهج الوصفي الارتباطي:** شملت المتغيرات في الأنموذج البنائي في هذه الدراسة، على ما يأتي:

المتغير المستقل: سلوك العنف المدرسي.

المتغيرات الوسيطة: التسامح، التعاطف.

المتغير التابع: الصحة النفسية.

المتغيرات الديمغرافية: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف.

2. **المنهج شبه التجريبي:** استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة، قياس قبلي وبعدي، ومتابعة، وأجريت القياسات الآتية لمجموعتي الدراسة:

المجموعة التجريبية: قياس قبلي– تطبيق البرنامج الإرشادي– قياس بعدي– قياس تتبعي بعد شهر.

المجموعة الضابطة: قياس قبلي– لا معالجة– قياس بعدي.

ويمكن التعبير عن تصميم الدراسة من خلال الجدول (9.3):

جدول (9.3)

تصميم الدراسة

المجموعة G	المعالجة			
	القياس القبلي	البرنامج الإرشادي	القياس البعدي	القياس التتبعي
E	O	X	O	O
C	O	_	O	_

حيث: (E) المجموعة التجريبية، (C) المجموعة الضابطة، (O) قياس (قبلي، بعدي، تتبعي)، (X) المعالجة، (-) عدم وجود معالجة.

وشملت المتغيرات في المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، على ما يأتي:

المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي.

المتغيرات التابعة: التسامح، التعاطف.

6.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

اتبع الباحث في تنفيذ الدراسة عددًا من الخطوات على النحو الآتي:

1. تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة الحالية؛ للاستفادة منها في كتابة الإطار النظري، وتطوير أدوات الدراسة.
2. حُدد مجتمع الدراسة والأفراد المشاركين فيه.
3. تم إجراء المراسلات الرسمية، والموافقة على جمع البيانات وتطبيق الدراسة.
4. تم تحكيم أدوات الدراسة المراد تطبيقها على عينة الدراسة.

5. طُبقت أدوات الدراسة على عينة استطلاعية ومن خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت (84) من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وذلك بهدف التأكد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.

6. طُبقت أدوات الدراسة على العينة الأصلية، إذ شملت (383) من طلبة المرحلة الأساسية العليا، وطُلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

7. طُبقت أدوات الدراسة على أفراد الدراسة الميدانية والمكونة من (82) من طلاب المرحلة الأساسية العليا، وذلك لاختيار أفراد المجموعة التجريبية والضابطة المكونة من (30) طالبًا.

8. قُسم أفراد الدراسة التجريبية لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لتحقيق هدف الدراسة.

9. طُبق البرنامج الإرشادي على المجموعة التجريبية.

10. طُبق مقياسي التسامح والتعاطف على القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

11. طُبق مقياسي التسامح والتعاطف على المجموعة التجريبية، كقياس تتبعي بعد شهر من انتهاء تطبيق البرنامج الإرشادي.

12. أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) وبرنامج (AMOS) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.

13. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

7.3 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قام الباحث باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وبرنامج (AMOS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

2. معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لتحديد معامل ثبات كل مقياس من مقاييس الدراسة.

3. معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، لتحديد الصدق لكل مقياس، وفحص العلاقات بين المقاييس.

4. اختبار تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction) لفحص الفروق بين متوسطات كل من: سلوك العنف المدرسي، التسامح، والتعاطف كلًا على حدى تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف.

5. اختبار تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" ("Three-way ANOVA "without Interaction)، لفحص الفروق بين متوسطات مقياس الصحة النفسية، تعزى إلى متغيرات: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف.

6. اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية.

كما استخدم أيضا برنامج (AMOS, 24) لاختبار النموذج، بالاعتماد على طريقة تقدير الاحتمال الأقصى (Maximum Likelihood Estimation (MLE)، ومؤشرات حسن المطابقة الآتية:

- مربع كاي: Chi-square (χ^2)
- قيمة الدلالة (P-value)
- مؤشر مربع كاي سكوير على درجات الحرية CMIN/ df : The Relative Chi Square
- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index (CFI)
- مؤشر المطابقة المتزايد Incremental Fit Index (IFI)
- مؤشر توكر – لويس Tucker – Lewis Index (TLI)

- مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

- مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية Root Mean Squared Residual (SRMR)

7. أسلوب تحليل المسار (Path analysis)، بهدف اختبار الأثر المباشر (Direct Effects)، والأثر غير المباشر (Indirect Effects)، والأثار الكلية (Total Effects)، للمتغيرات باستخدام طريقة التمهيد (Bootstrapping).

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة

6.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة

7.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة

8.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة

9.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقًا لمنهجية محددة في العرض، وهي كما يلي:

أ) تحليل البيانات وفقًا لمنهج البحث الوصفي الارتباطي

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما مستوى سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس سلوك العنف المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	1	**العنف الجسدي**	2.83	0.990	56.6	**متوسط**
2	2	**العنف اللفظي**	2.76	0.966	55.2	**متوسط**
3	3	**الغضب**	2.76	1.023	55.2	**متوسط**
4	4	**العدائية**	2.70	0.956	54.0	**متوسط**
		المتوسط الكلي لسلوك العنف المدرسي	2.76	0.882	55.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لمستويات عينة الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي ككل بلغ (2.76)، وبنسبة مئوية (55.2%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس سلوك العنف المدرسي فقد تراوحت ما بين (2.83–2.70)، وجاء مجال "العنف الجسدي" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2.83)، وبنسبة مئوية (56.6%)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال "العدائية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.70)، وبنسبة مئوية (54.0%)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس سلوك العنف المدرسي، كل مجال على حدة، على النحو الآتي:

1. مجال العنف الجسدي

جدول (2.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العنف الجسدي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	استخدم العنف إذا اضطررت لحماية حقوقي	3.64	1.361	72.8	**متوسط**
2	3	من يحاول الاعتداء علي أرد عليه بالمثل	3.57	1.386	71.4	**متوسط**
3	2	إذا استفزني أحد أقوم بضربه	3.08	1.381	61.6	**متوسط**
4	6	هناك أشخاص يدفعونني للشجار معهم	2.89	1.407	57.8	**متوسط**
5	1	لا أستطيع السيطرة على رغبتي في ضرب شخص آخر	2.80	1.311	56.0	**متوسط**
6	4	أتورط في المشاركة بالمشاجرات أكثر من الآخرين	2.39	1.330	47.8	**متوسط**
7	8	أغضب بشدة لدرجة تكسير الأشياء	2.25	1.423	45.0	**منخفض**
8	7	أهدد الأشخاص الذين أعرفهم	2.03	1.309	40.6	**منخفض**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العنف الجسدي تراوحت ما بين (3.64–2.03)، وجاءت فقرة "استخدم العنف إذا اضطررت لحماية حقوقي" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.64) وبنسبة مئوية (72.8%) وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أهدد الأشخاص الذين أعرفهم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.03) وبنسبة مئوية (40.6%) وبمستوى منخفض.

2. مجال العنف اللفظي

جدول (3.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العنف اللفظي مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	11	أصرخ في وجه من يزعجني	3.27	1.361	65.4	**متوسط**
2	12	لا أستطيع منع نفسي من الجدال مع الآخرين عندما أختلف معهم	3.01	1.349	60.2	**متوسط**
3	13	أخالف الآخرين في الرأي	2.77	1.143	55.4	**متوسط**
4	10	يعتبرني الآخرين شخصاً كثير الجدال	2.66	1.342	53.2	**متوسط**
5	9	أشتم زملائي الذين يختلفون في الرأي معي	2.12	1.268	42.4	**منخفض**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العنف اللفظي تراوحت ما بين (3.27 - 2.12)، وجاءت فقرة "أصرخ في وجه من يزعجني" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.27) وبنسبة مئوية (65.4%) وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أشتم زملائي

الذين يختلفون في الرأي معي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.12) وبنسبة مئوية (42.4%) وبمستوى منخفض.

3. مجال الغضب

جدول (4.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال الغضب مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	14	أغضب بسرعة	3.33	1.400	66.6	**متوسط**
2	15	أتوتر عندما أشعر بالإحباط	3.06	1.394	61.2	**متوسط**
3	17	يعتقد أصدقائي أنني شخص متهور	2.72	1.451	54.4	**متوسط**
4	16	أشعر كأنني برميل بارود على وشك الانفجار	2.59	1.375	51.8	**متوسط**
5	19	لدي مشكلة في التحكم في أعصابي	2.58	1.414	51.6	**متوسط**
6	18	أفقد صوابي دون وجود سبب وجيه	2.27	1.340	45.4	**منخفض**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال الغضب تراوحت ما بين (3.33 - 2.27)، وجاءت فقرة "أغضب بسرعة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.33) وبنسبة مئوية (66.6%) وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أفقد صوابي دون وجود سبب وجيه" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.27) وبنسبة مئوية (45.4%) وبمستوى منخفض.

4. مجال العدائية

جدول (5.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال العدائية مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	27	عندما يعاملني الآخرون بلطف أتساءل عن نواياهم	3.09	1.404	61.8	**متوسط**
2	25	أشك في الغرباء اللطيفين	3.00	1.348	60.0	**متوسط**
3	24	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي	2.92	1.429	58.4	**متوسط**
4	21	أشعر أن الحياة غير عادلة معي	2.73	1.392	54.6	**متوسط**
5	23	أشعر بالمرارة من الأشياء حولي	2.72	1.377	54.4	**متوسط**
6	26	أشعر أن الآخرين يسخرون مني في غيابي	2.59	1.381	51.8	**متوسط**
7	22	أشعر بالضيق من حصول الآخرين على الفرص	2.46	1.374	49.2	**متوسط**
8	20	أشعر بالغيرة من الآخرين	2.11	1.284	42.2	**منخفض**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال العدائية تراوحت ما بين (3.09 - 2.11)، وجاءت فقرة "عندما يعاملني الآخرون بلطف أتساءل عن نواياهم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.09) وبنسبة مئوية (61.8%) وبمستوى متوسط، بينما جاءت فقرة "أشعر بالغيرة من الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.11) وبنسبة مئوية (42.2%) وبمستوى منخفض.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والجدول (6.4) يوضح ذلك:

جدول (6.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التسامح وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	**التسامح مع الآخرين**	3.43	0.891	68.6	**متوسط**
2	1	**التسامح مع الذات**	3.43	0.930	68.6	**متوسط**
		التسامح ككل	3.43	0.856	68.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التسامح ككل بلغ (3.43)، وبنسبة مئوية (68.6%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التسامح فقد بلغت (3.43)، وجاء المجال "التسامح مع الآخرين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.43)، وانحراف معياري عن المتوسط بلغ (891.) وبنسبة مئوية (68.6%)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال "التسامح مع الذات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.43)، وانحراف معياري عن المتوسط بلغ (930.) وبنسبة مئوية (66.6%)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس التسامح، كل مجال على حدة، على النحو الآتي:

1. مجال التسامح مع الآخرين

جدول (7.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التسامح مع الآخرين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	10	جميعًا نخطئ لذا علينا أن نسامح بعضنا بعضًا	3.82	1.233	76.4	**مرتفع**
2	12	إذا حدد زميل لي في المدرسة موعدًا ولم يفِ بوعده فإنني أسامحه إذا اعتذر	3.79	1.258	75.8	**مرتفع**
3	13	أسامح زميلي على ما يسببه لي من أذى غير مقصود	3.68	1.244	73.6	**مرتفع**
4	11	أعتقد أن الأشخاص الأكثر تسامحًا هم أكثر سعادة	3.66	1.315	73.2	**متوسط**
5	7	إذا تعرض أحد زملائي لمكروه فإنني أقوم بزيارته	3.56	1.317	71.2	**متوسط**
6	8	أتقبّل الآخرين بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو دينهم	3.33	1.413	66.6	**متوسط**
7	9	أسامح من يسيء إليَّ	2.79	1.352	55.8	**متوسط**
8	6	إذا أساء إليّ زميلي في المدرسة فإنني أذهب إلى الإدارة	2.77	1.380	55.4	**متوسط**

يتضح من الجدول (7.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن التسامح مع الآخرين تراوحت ما بين (3.82 – 2.77)، وجاءت فقرة "جميعًا نخطئ لذا علينا أن نسامح بعضنا بعضًا" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.82) وبنسبة مئوية (76.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "إذا أساء إليّ زميلي في المدرسة فإنني أذهب إلى الإدارة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبنسبة مئوية (55.4%) وبمستوى متوسط.

2. مجال التسامح مع الذات

جدول (8.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مجال التسامح مع الذات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	5	أرى أن التسامح له أهمية في حياتنا	3.87	1.286	77.4	**مرتفع**
2	2	أنا واضح في جميع المواقف	3.49	1.197	69.8	**متوسط**
3	4	إذا أسأت إلى شخص ما فإنني أرى أن الاعتذار شجاعة	3.33	1.430	66.6	**متوسط**
4	3	عندما يحدث سوء تفاهم مع شخص فإنني أعتذر	3.28	1.464	65.6	**متوسط**
5	1	أتقبل نفسي إن أخطأت	3.18	1.258	63.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (8.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجال التسامح مع الذات تراوحت ما بين (3.87 - 3.18)، وجاءت فقرة "أرى أن التسامح له أهمية في حياتنا" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.87) وبنسبة مئوية (77.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أتقبل نفسي إن أخطأت" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبنسبة مئوية (63.6%) وبمستوى متوسط.

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ما مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

للإجابة عن السؤال الثالث، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول (9.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل مجال من مجالات مقياس التعاطف وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	2	**التعاطف مع الآخرين**	3.62	0.938	72.4	**متوسط**
2	1	**التعاطف مع الذات**	3.47	0.840	69.4	**متوسط**
		التعاطف ككل	3.56	0.867	71.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (9.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس التعاطف ككل بلغ (3.56)، وبنسبة مئوية (71.2%)، وبمستوى متوسط. أما المتوسطات الحسابية لمجالات مقياس التعاطف فقد تراوحت ما بين (3.62–3.47)، وجاء مجال "التعاطف مع الآخرين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.62)، وبنسبة مئوية (72.4%)، وبمستوى متوسط، بينما جاء مجال "التعاطف مع الذات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.47)، وبنسبة مئوية (69.4%)، وبمستوى متوسط.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس التعاطف، كل مجال على حدة، على النحو الآتي:

1. مجال التعاطف مع الآخرين

جدول (10.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مع الآخرين مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	16	أشارك الآخرين المواقفَ المفرحة	3.92	1.193	78.4	**مرتفع**
2	14	أشعر بسعادة عندما أرى الآخرين يتعاملون مع بعضهم بلطف	3.88	1.314	77.6	**مرتفع**
3	15	أنزعج عند رؤية الآخرين يتألمون	3.77	1.289	75.4	**مرتفع**
4	20	أحاول أن أشرح للآخرين الأشياء التي لم يفهموها	3.74	1.182	74.8	**مرتفع**

5	17	أهتم لتأثير أفعالي وكلامي في الآخرين	3.67	1.246	73.4	**متوسط**
6	19	أشارك الآخرين أحزانهم	3.65	1.292	73.0	**متوسط**
7	13	أتعامل مع مشكلات الآخرين بإيجابية	3.59	1.315	71.8	**متوسط**
8	12	أقدر موقف الآخرين بشكل كبير نتيجة معرفتي مشاعرَهم	3.57	1.278	71.4	**متوسط**
9	18	يخبرني الكثير من الناس بمشكلاتهم لأنهم يعلمون أنني أتقبّلهم	3.54	1.312	70.8	**متوسط**
10	11	أهتم لمشاعر زملائي في المدرسة	3.52	1.357	70.4	**متوسط**
11	22	أشعر بالانزعاج عندما أرى شخصًا في المجموعة منزعجًا من شيء ما	3.50	1.282	70.0	**متوسط**
12	21	أضع نفسي مكان الآخر لأفهم مشاعره	3.39	1.285	67.8	**متوسط**
13	10	أستطيع تعرّف المشاعر الداخلية للأشخاص من خلال تعبيراتهم الجسمية	3.33	1.333	66.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (10.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن التعاطف مع الآخرين تراوحت ما بين (3.92– 3.33)، وجاءت فقرة "أشارك الآخرين المواقفَ المفرحة" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.92) وبنسبة مئوية (78.4%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "أستطيع تعرّف المشاعر الداخلية للأشخاص من خلال تعبيراتهم الجسمية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.33) وبنسبة مئوية (66.6%) وبمستوى متوسط.

2. مجال التعاطف مع الذات

جدول (11.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات التعاطف مع الذات مرتبة تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	4	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين	4.16	1.209	83.2	**مرتفع**
2	1	أتحكم بمشاعري عندما أتّخذ قرارات مهمة في حياتي	3.76	1.162	75.2	**مرتفع**
3	8	أركّز في أثناء حديثي مع الآخرين على الأمور المشتركة بيننا	3.60	1.259	72.0	**متوسط**

4	6	أحاول جاهدًا فهم ما يقصده الآخرين	3.56	1.250	71.2	**متوسط**
5	5	أشعر بالانزعاج عند تأخري عن لقاء أحد أصدقائي	3.39	1.292	67.8	**متوسط**
6	9	تتأثر مشاعري عند مشاهدة فيلم وكأنني أعيش أحداثه	3.37	1.389	67.4	**متوسط**
7	7	أقدّر وجهة نظر الآخرين سواء أكانت موافقةً رأيي أم معارضة	3.28	1.249	65.6	**متوسط**
8	2	أستطيع التحكم بمشاعري السلبية كالغضب	3.10	1.212	62.0	**متوسط**
9	3	لدي القدرة على التعرّف إلى حاجات الآخرين	3.03	1.280	60.6	**متوسط**

يتضح من الجدول (11.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن التعاطف مع الذات تراوحت ما بين (4.16 - 3.03)، وجاءت فقرة "أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.16) وبنسبة مئوية (83.2%) وبمستوى مرتفع، بينما جاءت فقرة "لدي القدرة على التعرّف إلى حاجات الآخرين" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.03) وبنسبة مئوية (60.6%) وبمستوى متوسط.

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

للإجابة عن السؤال الرابع، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات مقياس الصحة النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازليًا

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	15	شعرتُ بأنني محبوب	3.63	1.291	72.6	**متوسط**
2	17	شعرتُ بالمرح والابتهاج	3.62	1.247	72.4	**متوسط**

3	18	شعرتُ أنني شخص سعيد	3.57	1.274	71.4	**متوسط**
4	14	حياتي مليئة بالأشياء الممتعة	3.48	1.228	69.6	**متوسط**
5	16	شعرتُ بأنني هادئ ومسالم	3.46	1.316	69.2	**متوسط**
6	10	أتحكم في سلوكي وأفكاري وعواطفي	3.39	1.306	67.8	**متوسط**
7	3	كان لدي القابلية لأستعيد هدوئي بدون صعوبات	3.32	1.229	66.4	**متوسط**
8	12	لم يكن لدي تطلعات مستقبلية	3.29	1.381	65.8	**متوسط**
9	13	شعرتُ بأنني في أزمة صعبة ولا يوجد هناك ما يسعدني	3.14	1.403	62.8	**متوسط**
10	6	شعرتُ بالإحباط	3.05	1.395	61	**متوسط**
11	11	شعرتُ بالاستقرار العاطفي	3.03	1.333	60.6	**متوسط**
12	4	شعرتُ بضيق الصدر	3.00	1.357	60	**متوسط**
13	8	شعرتُ بالتشاؤم تجاه الأشخاص والمواقف	2.95	1.229	59	**متوسط**
14	7	شعرتُ بالحزن	2.85	1.339	57	**متوسط**
15	5	كنتُ مشغول البال	2.84	1.303	56.8	**متوسط**
16	2	شعرتُ بالتوتر والانفعال الشديد	2.76	1.270	55.2	**متوسط**
17	9	شعرتُ بأن مزاجي متعكر	2.74	1.325	54.8	**متوسط**
18	1	شعرتُ بأنني شخص عصبي	2.69	1.355	53.8	**متوسط**
		الصحة النفسية	3.16	.853	63.2	**متوسط**

يتضح من الجدول (12.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (63.2%) وبمستوى متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات مقياس الصحة النفسية تراوحت ما بين (3.63 – 2.69)، وجاءت فقرة "شعرتُ بأنني محبوب" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.63) وبنسبة مئوية (72.6%) وبمستوى متوسط، بينما جاء فقرة "شعرتُ بأنني شخص عصبي" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.69) وبنسبة مئوية (53.8%) وبمستوى متوسط.

2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

لاختبار الفرضية الأولى، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف، والجدول (13.4) يبين ذلك:

جدول (13.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

المتغير	المستوى	الإحصائي	العنف الجسدي	العنف اللفظي	الغضب	العدائية	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.26	3.06	3.03	2.95	3.08
		SD	0.884	0.939	0.983	0.921	0.810
	أنثى	M	2.36	2.44	2.46	2.43	2.42
		SD	0.879	0.890	0.986	0.920	0.827
المعدل في السنة السابقة	أقل من 65	M	3.35	3.46	3.16	3.25	3.30
		SD	0.899	0.714	0.867	0.796	0.704
	من 65 إلى 75	M	3.30	3.24	3.24	3.16	3.24
		SD	0.920	0.896	1.007	0.946	0.861
	من 76 – 89	M	2.62	2.57	2.61	2.47	2.56
		SD	0.985	0.907	1.010	0.927	0.829
	من 90 فأكثر	M	2.49	2.34	2.36	2.40	2.41
		SD	0.847	0.867	0.869	0.795	0.737
الصف	السابع	M	2.97	2.90	2.86	2.92	2.92
		SD	0.924	0.903	0.941	0.906	0.789
	الثامن	M	2.67	2.60	2.67	2.59	2.63
		SD	0.950	0.917	1.028	0.906	0.858
	التاسع	M	2.86	2.79	2.74	2.54	2.73
		SD	1.097	1.077	1.116	1.031	0.998

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس سلوك العنف المدرسي في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس سلوك العنف المدرسي فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، والجدول (14.4) يبين ذلك:

جدول (14.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	العنف الجسدي	71.716	1	71.716	110.968	.000*
	العنف اللفظي	32.830	1	32.830	49.234	.000*
	الغضب	27.321	1	27.321	32.188	.000*
	العدائية	22.291	1	22.291	31.662	.000*
	الدرجة الكلية	37.586	1	37.586	70.704	.000*
المعدل في السنة السابقة	العنف الجسدي	48.401	3	16.134	24.964	.000*
	العنف اللفظي	63.791	3	21.264	31.889	.000*
	الغضب	48.110	3	16.037	18.894	.000*
	العدائية	47.714	3	15.905	22.590	.000*
	الدرجة الكلية	50.299	3	16.766	31.540	.000*
الصف	العنف الجسدي	6.723	2	3.361	5.201	.006*
	العنف اللفظي	7.770	2	3.885	5.827	.003*
	الغضب	3.166	2	1.583	1.865	.156
	العدائية	11.497	2	5.748	8.165	.000*
	الدرجة الكلية	6.502	2	3.251	6.116	.002*
الخطأ	العنف الجسدي	243.001	376	0.646		
	العنف اللفظي	250.720	376	0.667		
	الغضب	319.144	376	0.849		
	العدائية	264.722	376	0.704		
	الدرجة الكلية	199.879	376	0.532		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (14.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس، إذ جاءت الفروق لصالح الذكور.

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة.

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته باستثناء مجال: (الغضب) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، كذلك للكشف عن سلوك العنف المدرسي ومجالاته باستثناء مجال: (الغضب) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف، أجري اختبار (Scheffe) والجدولان (15.4) و (16.4) يوضحان ذلك:

جدول (15.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 65	من 65 إلى 75	من 76 – 89	من 90 فأكثر
العنف الجسدي	أقل من 65	3.35	—	0.054	0.738*	0.862*
	من 65 إلى 75	3.30		—	0.684*	0.808*
	من 76 – 89	2.62			—	0.124
	من 90 فأكثر	2.49				—
العنف اللفظي	أقل من 65	3.46	—	0.225	0.891*	1.126*
	من 65 إلى 75	3.24		—	0.667*	0.902*
	من 76 – 89	2.57			—	0.235
	من 90 فأكثر	2.34				—
الغضب	أقل من 65	3.16	—	-0.078	0.552*	0.802*
	من 65 إلى 75	3.24		—	0.630*	0.881*

	من 76 – 89	2.61	—			0.251
	من 90 فأكثر	2.36				—
العدائية	أقل من 65	3.25	—	0.086	0.785*	0.852*
	من 65 إلى 75	3.16		—	0.699*	0.766*
	من 76 – 89	2.47			—	0.067
	من 90 فأكثر	2.40				—
الدرجة الكلية	أقل من 65	3.30	—	0.065	0.739*	0.895*
	من 65 إلى 75	3.24		—	0.673*	0.829*
	من 76 – 89	2.56			—	0.156
	من 90 فأكثر	2.41				—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (15.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة بين (أقل من 65) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح (أقل من 65). كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين (من 65 إلى 75) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، جاءت الفروق لصالح (من 65 إلى 75).

جدول (16.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس سلوك العنف المدرسي ومجالاته باستثناء مجال: (الغضب) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف

المتغير	المستوى	المتوسط	السابع	الثامن	التاسع
العنف الجسدي	السابع	2.97	—	0.299*	0.110
	الثامن	2.67		—	-0.189
	التاسع	2.86			—
العنف اللفظي	السابع	2.90	—	0.302*	0.117
	الثامن	2.60		—	-0.185
	التاسع	2.79			—
العدائية	السابع	2.92	—	0.326*	0.376*
	الثامن	2.59		—	0.050
	التاسع	2.54			—
الدرجة الكلية	السابع	2.92	—	0.283*	0.191
	الثامن	2.63		—	-0.093

التاسع	2.73	—	

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتبين من الجدول (16.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في سلوك العنف المدرسي ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف بين (السابع) و(الثامن)، جاءت الفروق لصالح (السابع). كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا على مجال: (العدائية) بين (السابع) و (التاسع) جاءت الفروق لصالح (السابع).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

لاختبار الفرضية الثانية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف، والجدول (17.4) يبين ذلك:

جدول (17.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التسامح تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

المتغير	المستوى	الإحصائي	التسامح مع الذات	التسامح مع الآخرين	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.18	3.23	3.21
		SD	.938	.922	.881
	أنثى	M	3.70	3.64	3.66
		SD	.846	.806	.766
المعدل في السنة السابقة	أقل من 65	M	2.95	2.84	2.88
		SD	.903	.775	.778
	من 65 إلى 75	M	2.95	2.93	2.94
		SD	.974	.953	.923
	من 76 – 89	M	3.62	3.61	3.62
		SD	.824	.788	.737

	من 90 فأكثر	M	3.78	3.84	3.82
		SD	.772	.647	.631
الصف	السابع	M	3.44	3.47	3.46
		SD	.887	.814	.786
	الثامن	M	3.49	3.49	3.49
		SD	.908	.896	.840
	التاسع	M	3.33	3.29	3.31
		SD	1.011	.972	.956

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسامح في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التسامح فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، والجدول (18.4) يبين ذلك:

جدول (18.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التسامح تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التسامح مع الذات	21.873	1	21.873	32.123	.000*
	التسامح مع الآخرين	13.301	1	13.301	22.154	.000*
	الدرجة الكلية	16.347	1	16.347	30.081	.000*
المعدل في السنة السابقة	التسامح مع الذات	48.177	3	16.059	23.584	.000*
	التسامح مع الآخرين	59.308	3	19.769	32.928	.000*
	الدرجة الكلية	54.855	3	18.285	33.647	.000*
الصف	التسامح مع الذات	2.428	2	1.214	1.783	.170
	التسامح مع الآخرين	4.159	2	2.079	3.463	.032*
	الدرجة الكلية	3.416	2	1.708	3.143	.044*
الخطأ	التسامح مع الذات	256.026	376	.681		
	التسامح مع الآخرين	225.746	376	.600		
	الدرجة الكلية	204.336	376	.543		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (18.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة.

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس التسامح ومجال: (التسامح مع الآخرين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، كذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات التسامح ومجال: (التسامح مع الآخرين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف، أجري اختبار (Scheffe) والجدولان (19.4) و (20.4) يوضحان ذلك:

جدول (19.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 65	من 65 إلى 75	من 76 – 89	من 90 فأكثر
التسامح مع الذات	أقل من 65	2.95	—	-0.005	-0.675*	-0.834*
	من 65 إلى 75	2.95		—	-0.669*	-0.828*
	من 76 – 89	3.62			—	-0.159
	من 90 فأكثر	3.78				—
التسامح مع الآخرين	أقل من 65	2.84	—	-0.092	-0.776*	-1.000*
	من 65 إلى 75	2.93		—	-0.684*	-0.908*
	من 76 – 89	3.61			—	-0.224
	من 90 فأكثر	3.84				—
	أقل من 65	2.88	—	-0.059	-0.737*	-0.936*
	من 65 إلى 75	2.94		—	-0.678*	-0.877*

الدرجة الكلية	من 76 – 89	3.62	—	-0.199
	من 90 فأكثر	3.82		—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (19.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات التسامح ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة بين (أقل من 65) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر). كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين (من 65 إلى 75) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر).

جدول (20.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التسامح ومجال: (التسامح مع الآخرين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف

المتغير	المستوى	المتوسط	السابع	الثامن	التاسع
التسامح مع الآخرين	السابع	3.47	—	-0.0265	0.175
	الثامن	3.49		—	0.202*
	التاسع	3.29			—
الدرجة الكلية	السابع	3.46	—	-0.0360	0.149
	الثامن	3.49		—	0.185*
	التاسع	3.31			—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (20.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05)، في التسامح ومجال: (التسامح مع الآخرين) لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف بين (الثامن) و(التاسع)، جاءت الفروق لصالح (الثامن).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

لاختبار الفرضية الثالثة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف، والجدول (21.4) يبين ذلك:

جدول (21.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التعاطف تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

المتغير	المستوى	الإحصائي	التعاطف مع الذات	التعاطف مع الآخرين	الدرجة الكلية
الجنس	ذكر	M	3.23	3.40	3.33
		SD	0.873	1.005	0.918
	أنثى	M	3.74	3.86	3.81
		SD	0.716	0.797	0.732
المعدل في السنة السابقة	أقل من 65	M	3.24	3.26	3.25
		SD	0.876	0.905	0.859
	من 65 إلى 75	M	2.93	3.01	2.97
		SD	0.941	1.068	0.992
	من 76 – 89	M	3.66	3.83	3.76
		SD	0.699	0.766	0.700
	من 90 فأكثر	M	3.84	4.06	3.97
		SD	0.569	0.622	0.546
الصف	السابع	M	3.51	3.62	3.58
		SD	0.761	0.866	0.789
	الثامن	M	3.55	3.76	3.67
		SD	0.815	0.906	0.830
	التاسع	M	3.32	3.45	3.40
		SD	0.952	1.046	0.986

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يتضح من الجدول (21.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التعاطف في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين

المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التعاطف فقد أجري تحليل التباين المتعدد "بدون تفاعل" ("MANOVA "without Interaction)، والجدول (22.4) يبين ذلك:

جدول (22.4)

تحليل التباين المتعدد (بدون تفاعل) على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس التعاطف تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التعاطف مع الذات	20.390	1	20.390	40.003	.000*
	التعاطف مع الآخرين	15.484	1	15.484	24.114	.000*
	الدرجة الكلية	17.409	1	17.409	32.790	.000*
المعدل في السنة السابقة	التعاطف مع الذات	50.370	3	16.790	32.941	.000*
	التعاطف مع الآخرين	70.430	3	23.477	36.562	.000*
	الدرجة الكلية	61.768	3	20.589	38.780	.000*
الصف	التعاطف مع الذات	4.965	2	2.482	4.870	.008*
	التعاطف مع الآخرين	8.158	2	4.079	6.353	.002*
	الدرجة الكلية	6.621	2	3.310	6.235	.002*
الخطأ	التعاطف مع الذات	191.650	376	.510		
	التعاطف مع الآخرين	241.428	376	.642		
	الدرجة الكلية	199.629	376	.531		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (22.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) على مقياس التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) على مقياس التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغيري: المعدل في السنة السابقة، الصف.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغيري: المعدل في السنة السابقة، الصف، أجري اختبار **(Scheffe)** والجدولان (23.4) و(24.4) يوضحان ذلك:

جدول (23.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 65	من 65 إلى 75	من 76 – 89	من 90 فأكثر
التعاطف مع الذات	أقل من 65	3.24	—	0.312	-0.418*	-0.600*
	من 65 إلى 75	2.93		—	-0.730*	-0.912*
	من 76 – 89	3.66			—	-0.182
	من 90 فأكثر	3.84				—
التعاطف مع الآخرين	أقل من 65	3.26	—	0.248	-0.578*	-0.804*
	من 65 إلى 75	3.01		—	-0.826*	-1.052*
	من 76 – 89	3.83			—	-0.226
	من 90 فأكثر	4.06				—
الدرجة الكلية	أقل من 65	3.25	—	0.274	-0.512*	-0.720*
	من 65 إلى 75	2.97		—	-0.787*	-0.995*
	من 76 – 89	3.76			—	-0.208
	من 90 فأكثر	3.97				—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (p < .05 *)**

يتبين من الجدول (23.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$)، بين متوسطات التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة بين (أقل من 65) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر). كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين (من 65 إلى 75) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر).

جدول (24.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف

المتغير	المستوى	المتوسط	السابع	الثامن	التاسع
	السابع	3.51	—	-0.039	0.195
	الثامن	3.55		—	0.233*

التعاطف مع الذات	التاسع	3.32			—
التعاطف مع الآخرين	السابع	3.62	—	-0.139	0.167
	الثامن	3.76		—	0.306*
	التاسع	3.45			—
الدرجة الكلية	السابع	3.58	—	-0.098	0.178
	الثامن	3.67		—	0.276*
	التاسع	3.40			—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (24.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات التعاطف ومجالاته لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف بين (الثامن) و(التاسع)، جاءت الفروق لصالح (الثامن).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α≤.05) بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغيرات الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف، والجدول (25.4) يبين ذلك:

جدول (25.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الصحة النفسية تعزى إلى متغير: الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

المتغيرات	المستوى	الصحة النفسية	
		المتوسط	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.91	0.791
	أنثى	3.43	0.839
المعدل في السنة السابقة	أقل من 65	2.68	0.682
	من 65 إلى 75	2.64	0.768
	من 76 – 89	3.38	0.791

	من 90 فأكثر	3.52	0.750
الصف	السابع	3.08	0.766
	الثامن	3.20	0.806
	التاسع	3.21	1.008

يتضح من الجدول (25.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصحة النفسية في ضوء توزيعها حسب متغيري الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الصحة النفسية، فقد أجري تحليل التباين الثلاثي "بدون تفاعل" (Three-way ANOVA "without Interaction")، والجدول (26.4) يبين ذلك:

جدول (26.4)

تحليل التباين الثلاثي (بدون تفاعل) على مقياس الصحة النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	21.828	1	21.828	41.428	.000*
المعدل في السنة السابقة	53.433	3	17.811	33.805	.000*
الصف	1.722	2	.861	1.634	.197
الخطأ	198.109	376	.527		

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (26.4) الآتي:

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ .05) على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير الصف.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، أجري اختبار (Scheffe) والجدول (27.4) يوضح ذلك:

جدول (27.4)

نتائج اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة

المتغير التابع	المستوى	المتوسط	أقل من 65	من 65 إلى 75	من 76 – 89	من 90 فأكثر
الصحة النفسية	أقل من 65	2.68	—	0.041	-0.701*	-0.837*
	من 65 إلى 75	2.64		—	-0.741*	-0.878*
	من 76 – 89	3.38			—	-0.137
	من 90 فأكثر	3.52				—

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (27.4) الآتي:

– وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤.05)، بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة بين (أقل من 65) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر). كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين (من 65 إلى 75) من جهة وكل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر)، جاءت الفروق لصالح كل من: (من 76 – 89) و(من 90 فأكثر).

5.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

توجد متطابقة للنموذج المقترح الذي يدرس العلاقة بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

للإجابة عن هذه الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والارتباطات بين متغيرات النموذج المفترض كما في الجدول (28.4) الآتي:

جدول (28.4):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والارتباطات بين متغيرات النموذج المفترض (ن=383)

المتغير	M	SD	العنف الجسدي	العدوان اللفظي	الغضب	العدائية	التسامح	التعاطف	الصحة النفسية
العنف الجسدي	2.83	.990	1.000						
العنف اللفظي	2.76	.966	.814**	1.000					
الغضب	2.76	1.023	.751**	.751**	1.000				
العدائية	2.70	.956	.679**	.708**	.749**	1.000			
التسامح	3.43	.856	-.637**	-.628**	-.573**	-.532**	1.000		
التعاطف	3.56	.867	-.601**	-.592**	-.534**	-.518**	.839**	1.000	
الصحة النفسية	3.16	.853	-.711**	-.701**	-.775**	-.720**	.707**	.659**	1.000

M= المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

يلاحظ من الجدول (28.4) وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة، حيث أظهرت أبعاد سلوك العنف المدرسي (العنف الجسدي، العنف اللفظي، الغضب، والعدائية) ارتباطات إيجابية فيما بينها، مما يعكس تماسك هذه الأبعاد كجزء من سلوك العنف المدرسي. في المقابل، ارتبطت أبعاد سلوك العنف المدرسي ارتباطًا سلبيًا مع التسامح والتعاطف، مما يشير إلى أن ارتفاع مستويات العنف يرتبط بانخفاض القيم الإيجابية التي تدعم العلاقات الاجتماعية السلمية. أما بالنسبة للصحة

النفسية، فقد أظهرت ارتباطات سلبية قوية مع أبعاد العنف، وارتباطات إيجابية مع التسامح والتعاطف، مما يبرز دور هذه القيم الإيجابية كعوامل وقائية تعزز الصحة النفسية لدى الأفراد.

قبل عملية إجراء التحليل وحساب مؤشرات جودة المطابقة للنموذج المقترح، وبهدف الحصول على نتائج دقيقة، جرى حساب مؤشر (D^2) من خلال اختبار مربع ماهالانوبيس (Mahalanobis Distance -squared)، بهدف حذف الحالات التي تقل قيمة الدلالة الإحصائية لها عن ($p < .001$)، حسب (Tabachnick & Fidell., 2013)، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود حالات متطرفة، كما جرى التحقق من التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، للمتغيرات المقاسة، وذلك عن طريق حساب قيم الالتواء التفلطح، كما في الجدول (29.4) الآتي:

جدول (29.4)

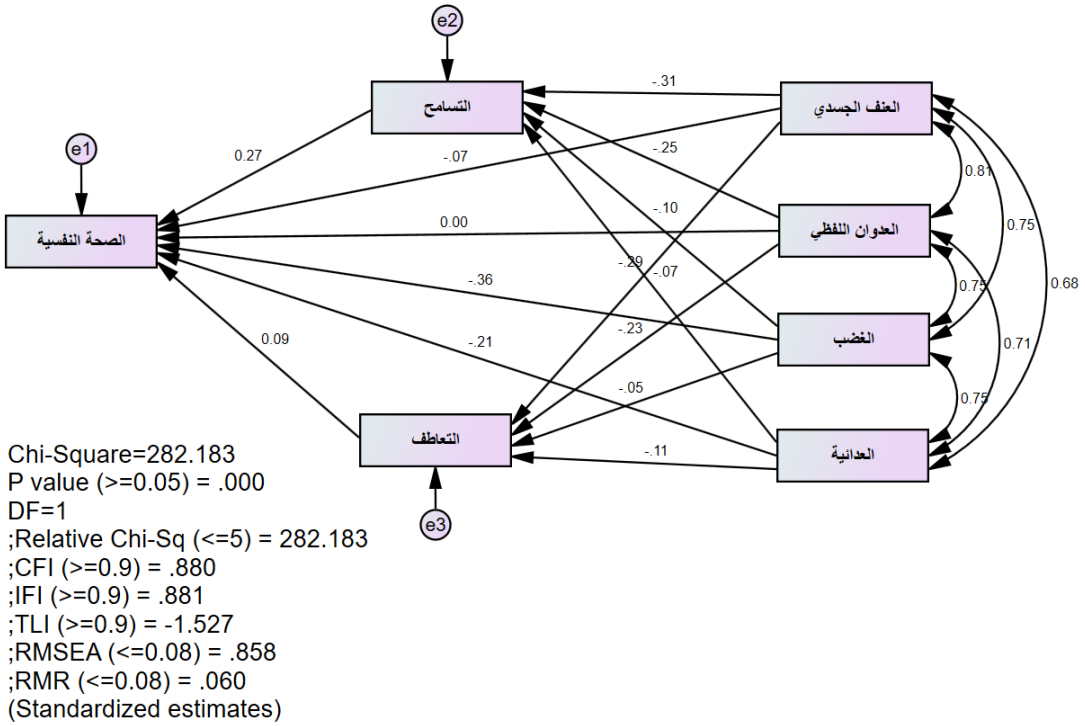
قيم الالتواء والتفلطح

المتغيرات	الالتواء (skew)		التفلطح (kurtosis)	
	القيمة	النسبة الحرجة	القيمة	النسبة الحرجة
العدائية	.159	1.272	-1.000	-3.993
الغضب	.176	1.405	-.926	-3.700
العنف اللفظي	.194	1.550	-.853	-3.408
العنف الجسدي	.173	1.382	-.965	-3.855
التعاطف	-.826	-6.601	-.017	-.067
التسامح	-.556	-4.441	-.315	-1.260
الصحة النفسية	.055	.442	-.315	-1.257

يلاحظ من الجدول (29.4) أن قيم الالتواء والتفلطح جاءت في حدود مقبولة، إذ تراوحت قيم الالتواء ما بين (826.- و 194.)، في حين تراوحت قيم التفلطح (1.00- و 017.-)، جميع هذه القيم تقع ضمن الحدود المقبولة وفقًا للمحك الذي أشار إليه فيني وديستيفانو (Finney & DiStefano., 2006)، واللذان يريا أنه إذ جاءت قيم الالتواء ما بين (2.00 ±) والتفلطح ما بين (7.00 ±)، تعد مقبولة وتدل على أن

البيانات تتوزع توزيعًا طبيعيًا، وهو ما يعزز صلاحية استخدام الإجراءات الإحصائية التي تفترض التوزيع الطبيعي للبيانات.

وقد جرى بناء نموذج سببي (Causal Model)، وذلك بناءً على أساس نظري وبالاعتماد على المسوغات المنطقية، ونتائج الدراسات السابقة المشار إليها في الفصل الثاني من الدراسة الحالية؛ إذ اقترح النموذج أبعاد سلوك العنف المدرسي كمتغيرات مستقلة بين كل من التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة والصحة النفسية كمتغير تابع، ولتحقيق هذا الغرض استخدم أسلوب تحليل المسار (Path Analysis)، باستخدام طريقة تقدير الأرجحية العظمى (Maximum likelihood estimation) وذلك عن طريق استخدام برنامج (AMOS, 24)، بهدف رسم النموذج المقترح، وفحص مدى مطابقة البيانات مع هذا النموذج من خلال مؤشرات المطابقة وذلك على النحو الآتي كما في شكل (1.4):



شكل (1.4)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار الخاصة بالنموذج السببي المقترح

يلاحظ من الشكل (1.4) النموذج المقترح والذي يقترح أبعاد سلوك العنف المدرسي كمتغيرات مستقلة بين كل من: التسامح التعاطف كمتغيرات وسيطة، والصحة النفسية كمتغير تابع، كما يوضح الشكل (1.4) قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار الخاصة بالنموذج السببي المقترح. ولتوضيح مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة كما في الجدول (30.4) الآتي:

جدول (30.4)

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة حسب المعيار والقيمة وحالة المطابقة

مؤشرات مطابقة النموذج السببي لدى عينة الدراسة	القيمة	معيار المؤشر	حالة المطابقة
مؤشر χ^2	282.183		
عدد العزوم المميزة للعينة	28		
عدد المعالم المميزة الواجب تقديرها	27		
درجات الحرية	1		
الدلالة الإحصائية	.000	غير دال	غير مطابق
χ^2/df	282.183	أقل من أو يساوي 5	غير مطابق
CFI	.880	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
IFI	.881	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
TLI	1.527	أكبر من أو يساوي .90	غير مطابق
RMSEA	.858	أقل من أو يساوي .80	غير مطابق
RMR	.060	أقل من أو يساوي .80	مطابق

ملاحظة: مؤشرات معيار القبول حسب ما جاء في كل من (Awang., 2012 ; Wang & Wang., 2020)

يلاحظ من الجدول (30.4) أن معظم مؤشرات مطابقة النموذج السببي لم تتحقق بالشكل المطلوب باستثناء مؤشر الجذر المتوسط لمربعات البواقي (Root Mean Square Residual, RMR)، حيث بلغت قيمته (0.060) وهي ضمن الحد المقبول (≤ 0.08). أما باقي المؤشرات، فقد جاءت غير مطابقة للمعايير المحكية، مثل مؤشر النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية (Chi-Square to Degrees of Freedom Ratio, χ^2/df)، الذي بلغت قيمته (282.183) وهي أكبر من الحد المقبول (≤ 5)، وكذلك مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA)، حيث بلغت قيمته (0.858) متجاوزة القيمة المقبولة (≤ 0.08).

كما أظهرت القيم الخاصة بمؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index, CFI)، ومؤشر الملاءمة التزايدي (Incremental Fit Index, IFI)، ومؤشر تاكر لويس (Tucker-Lewis Index, TLI) انخفاضًا ملحوظًا عن القيمة المحكية للقبول (≤ 0.90)، ما يشير إلى ضعف المطابقة للنموذج. وبالنسبة للدلالة الإحصائية لمربع كاي سكوير (Chi-Square Test of Model Fit)، فقد كانت ذات دلالة إحصائية ($P < .000$)، مما يعزز أن النموذج لا يتوافق مع البيانات بشكل جيد. بناءً على ذلك، تشير النتائج إلى أن النموذج السببي المقترح بحاجة إلى تعديل لتحقيق مطابقة أفضل مع بيانات الدراسة.

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار، والجدول (31.4) يوضح ذلك:

جدول (31.4)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الافتراضي

المسار السببي			معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	غير المعيارية			
العنف الجسدي	<--	**التسامح ككل**	-.309	-.268	.061	-4.390	.000*
العنف اللفظي	<--	**التسامح ككل**	-.254	-.225	.064	-3.528	.000*
الغضب	<--	**التسامح ككل**	-.100	-.083	.057	-1.465	.143
العدائية	<--	**التسامح ككل**	-.067	-.060	.055	-1.096	.273
العنف الجسدي	<--	**التعاطف ككل**	-.295	-.258	.064	-4.011	.000*
العنف اللفظي	<--	**التعاطف ككل**	-.232	-.208	.067	-3.088	.002*
الغضب	<--	**التعاطف ككل**	-.054	-.045	.060	-.758	.449
العدائية	<--	**التعاطف ككل**	-.114	-.103	.058	-1.789	.074
العنف الجسدي	<--	**الصحة النفسية**	-.072	-.062	.044	-1.391	.164
العنف اللفظي	<--	**الصحة النفسية**	-.002	-.001	.046	-.029	.976
الغضب	<--	**الصحة النفسية**	-.365	-.301	.040	-7.583	.000*
العدائية	<--	**الصحة النفسية**	-.215	-.190	.038	-4.960	.000*
التسامح ككل	<--	**الصحة النفسية**	.268	.264	.036	7.414	.000*

التعاطف ككل	<--	**الصحة النفسية**	.090	.088	.034	2.607	.009*

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (.05 > p *)**

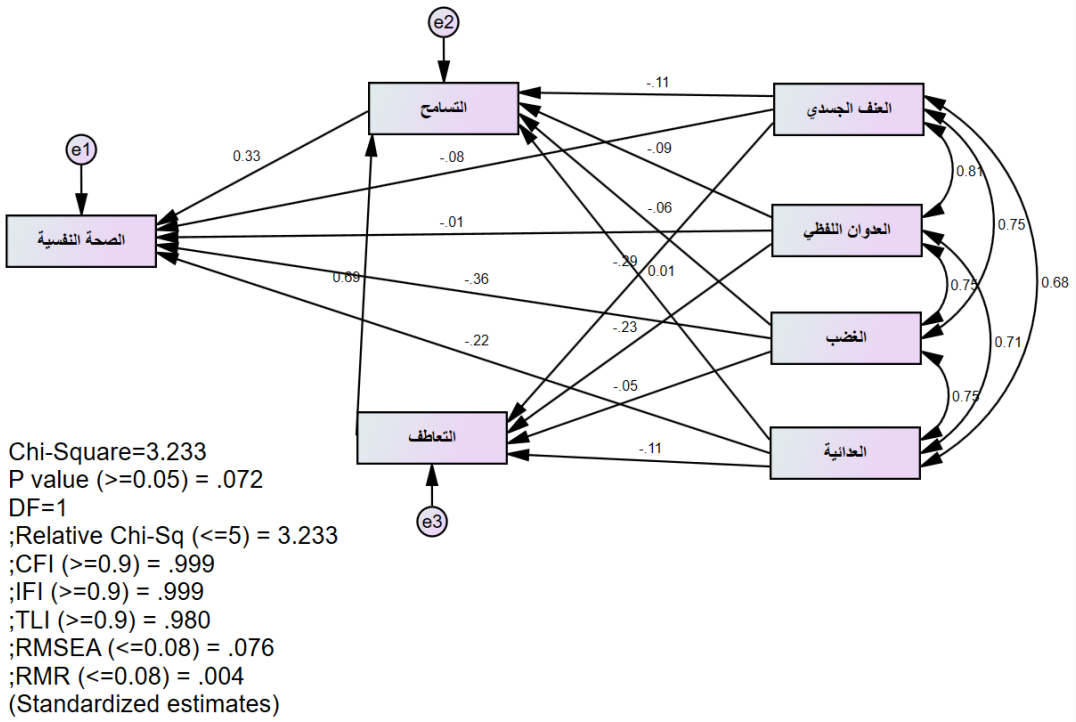
يلاحظ من الجدول (31.4) أن ثمانية من معاملات الانحدار بين المسارات السببية كانت دالة إحصائيًا، بينما جاءت ستة من معاملات الانحدار غير دالة إحصائيًا، ومن أجل الحفاظ على بنية النموذج وبهدف الوصول إلى النموذج الأفضل مطابقة مع البيانات من خلال مؤشرات التعديل (Modification Indices)، التي يقترحها البرنامج والتي تتمثل في نوعين: الأول يقترح ارتباط بين أخطاء القياس (التقدير) للمتغيرات الوسيطة (Mediator Variables) أو أخطاء المتغيرات الداخلية (التابعة) (Endogenous Variable)، وهذا المقترح على الرغم من تعديله في القيم الإحصائية لمؤشرات مطابقة النموذج إلا أنه لا يضيف إلى النموذج من الناحية النظرية، أما المقترح الثاني فيتعلق بإجراء أو تعديل مسارات بين المتغير المتغيرات المشاهدة(المقاسة) (Observed Variables)، وقد تم الأخذ بالمقترح الثاني كما في جدول (32.4) قيم مؤشرات التعديل:

جدول (32.4)

مؤشرات تعديل (تحسين) النموذج المفترض

التعديل المقترح	مؤشر التعديل	مقدار التغير
التعاطف--> التسامح	119.302	.410

يلاحظ من الجدول (32.4)، أن مقترح ربط مسار بين المتغيرات الوسيطة: (التعاطف والتسامح)، من شأنه أن يخفض قيمة كاي سكوير ويحسن مؤشرات جودة المطابقة، في ضوء ما تقدم تم تعديل مسار بين المتغيرات الوسيطة (التعاطف والتسامح) وفقًا لمؤشرات التعديل (Modification Indices)، كما في الشكل (2.4) الآتي: يمكن تحسين التعليق كما يلي:



شكل (2.4)

قيم مؤشرات المطابقة وقيم معاملات الانحدار الخاصة بالنموذج السببي الأمثل بعد التعديل

يلاحظ من الشكل (2.4) أن جميع قيم مؤشرات جودة المطابقة جاءت متوافقة مع القيمة المحكية لها، إذ جاءت مؤشرات كل من: مؤشر المطابقة المقارن (Comparative Fit Index: CFI)، ومؤشر المطابقة التدريجي (Incremental Fit Index: IFI)، ومؤشر توكر– لويس (Tucker-Lewis Index: TLI)، على التوالي: (.999) و (.999) و (.980) وهذه القيم أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من أو يساوي (.90)، كما تحقق كل من: مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ التقريبي (Root Mean Square Error of Approximation: RMSEA)، ومؤشر جذر متوسط مربعات البواقي المعيارية (Root Mean Square Residual: RMR)، وجاءت القيم على التوالي: (.076) و (.004) وهذه القيم جاءت القيم أقل من القيمة المحكية للقبول التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (.80)، كما أنه تحققت قيمة عدم الدلالة الإحصائية لمربع كاي سكوير فقد بلغت (P = .072)، وهذه

القيمة أكبر من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أكبر من (.05)، مما يعني أن النموذج النظري المفترض مطابق لبيانات العينة، كما جاءت قيمة مربع كاي إلى درجات الحرية (χ^2/df : The Relative Chi Square) أقل من القيمة المحكية التي يجب أن تكون أقل من أو يساوي (5)، إذ بلغت (3.233) وهي عبارة عن قسمة مربع كاي سكوير χ^2 على درجات الحرية، وبهذا فقد تحققت جميع مؤشرات مطابقة النموذج.

كما استخرجت معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات بالقيم المعيارية والقيم اللامعيارية والدلالة الإحصائية لقيم معاملات الانحدار وذلك للنموذج الأمثل بعد التعديل، والجدول (33.4) يوضح ذلك:

جدول (33.4)

قيم معاملات الانحدار للمسارات السببية بالقيم المعيارية وغير المعيارية والدلالة الإحصائية للنموذج الأمثل بعد التعديل

المسار السببي			معاملات الانحدار		الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	الدلالة الإحصائية
			المعيارية	غير المعيارية			
العنف الجسدي	<--	**التعاطف ككل**	-.295	-.258	.064	-4.011	.000*
العنف اللفظي	<--	**التعاطف ككل**	-.232	-.208	.067	-3.088	.002*
الغضب	<--	**التعاطف ككل**	-.054	-.045	.060	-.758	.449
العدائية	<--	**التعاطف ككل**	-.114	-.103	.058	-1.789	.074
العنف الجسدي	<--	**التسامح ككل**	-.105	-.091	.043	-2.113	.035*
العنف اللفظي	<--	**التسامح ككل**	-.093	-.083	.045	-1.853	.064
الغضب	<--	**التسامح ككل**	-.062	-.052	.039	-1.327	.185
العدائية	<--	**التسامح ككل**	.012	.011	.038	.284	.777
التعاطف ككل	<--	**التسامح ككل**	.694	.685	.034	20.435	.000*
العنف الجسدي	<--	**الصحة النفسية**	-.077	-.066	.044	-1.522	.128
العنف اللفظي	<--	**الصحة النفسية**	-.005	-.005	.045	-.100	.920
الغضب	<--	**الصحة النفسية**	-.359	-.300	.040	-7.517	.000*

العدائية	<--	**الصحة النفسية**	-.218	-.195	.038	-5.092	.000*
التسامح ككل	<--	**الصحة النفسية**	.332	.331	.036	9.259	.000*

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة أقل من (.05 > p *)**

يلاحظ من الجدول (33.4) أن معاملات الانحدار للمسارات السببية بين المتغيرات تظهر ما يلي:

– العنف الجسدي يؤثر سلبًا على كل من: التعاطف ككل (β = -.295, p < .001) والتسامح ككل (β = -.105, p < .035)، مما يشير إلى أن زيادة مستويات العنف الجسدي ترتبط بانخفاض مستوى التسامح والتعاطف، هذا يعني أن الأفراد الذين يواجهون أو يظهرون عنفًا جسديًا يكونون أقل قدرة على فهم مشاعر الآخرين أو مسامحتهم.

– العنف اللفظي يظهر تأثيرًا سلبيًا ودالًا إحصائيًا على التعاطف ككل (β = -.232, p < .002)، مما يعكس أن التعبير العدائي بالكلمات قد يضعف من قدرتهم على التفاعل العاطفي الإيجابي، بينما لم تظهر علاقة دالة مع التسامح ككل (β = -.093, p = .064).

– الغضب يرتبط سلبًا بالصحة النفسية (β = -.359, p < .001)، بينما لم تظهر علاقة دالة مع كل من: التعاطف ككل (β = -.054, p = .449) والتسامح ككل (β = -.062, p = .185).

– العدائية تؤثر سلبًا بالصحة النفسية (β = -.218, p < .001)، بينما لم تظهر علاقة دالة مع كل من: التعاطف ككل (β = -.114, p = .074) والتسامح ككل (β = .012, p = .777).

– التعاطف ككل يرتبط إيجابيًا بالتسامح ككل (β = .694, p < .001)، مما يشير إلى أن زيادة مستويات التعاطف ترتبط بزيادة مستويات التسامح.

– التسامح ككل يؤثر إيجابيًا وبشكل دال إحصائيًا على الصحة النفسية (β = .332, p < .001)، مما يعكس أن تحسين التسامح يؤدي إلى تعزيز الصحة النفسية.

– لم يظهر ارتباط دال إحصائيًا بين العنف اللفظي والصحة النفسية ($\beta = -.005, p = .920$)، أو بين العنف الجسدي والصحة النفسية ($\beta = -.077, p = .128$).

الآثار المباشرة وغير المباشرة والأثار الكلية للمتغيرات في النموذج الأمثل بعد التعديل

من أجل التعرف إلى الأثار المباشـــرة (Direct Effects)، والأثار غير المباشـــرة (Indirect Effects)، والأثار الكلية (Total Effects)، بين أبعاد سـلوك العنف المدرسـي كمتغيرات مسـتقلة وبين كل من التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة والصحة النفسية كمتغير تابع، استخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping) لغاية اختبار التأثيرات المباشـرة وغير المباشـرة (الوسـيطة) والأثار الكلية، وتجدر الإشـارة إلى أن طريقة التمهيد (Bootstrapping) تعّد من أفضـل الطرق لاختبار العلاقات الوسـيطة فهي تتفوق على طريقة بارون وكيني (Baron and Kenny)، وعلى طريقة سـوبل (Sobel test)، حيث تقوم طريقة التمهيد (Bootstrapping)، بتوليد مجموعة كبيرة من العينات المسحوبة من العينة الأصلية بطريقة عشـوائية مع الإرجاع، إذ تهدف بذلك إلى معالجة دقة تقدير العينات عن طريق إيجاد تقديرات غير متحيزة من مجموعة التقديرات المتحيّزة(Awang., 2012 ; Hayes., 2009)، لذا اسـتخدمت طريقة التمهيد (Bootstrapping)، عن طريق برنـامج (AMOS) وذلـك بـإعـادة المعـاينـة (5000) مرة، مع تصـحيح الانحياز بنسـبة (95%) بهدف اختبار الوسـاطة وتقدير قيم التأثيرات المباشـرة وغير المباشـرة والأثار الكلية ودلالاتهم الإحصائية، والجدول (34.4) يوضح ذلك:

جدول (34.4)

قيم اختبار الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية ودلالاتهم الإحصائية في النموذج الأمثل بعد التعديل

الأثر		العدائية	الغضب	العنف اللفظي	العنف الجسدي	التعاطف	التسامح
المباشر	التعاطف	-.103*	-.045	-.208*	-.258*	.000	.000
	التسامح	.011	-.052	-.083	-.091	.685*	.000
	الصحة النفسية	-.195*	-.300*	-.005	-.066	.000	.331*

غير المباشر	التعاطف	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	التسامح	-.071*	-.031	-.143*	-.177*	.000	.000
	الصحة النفسية	-.020	-.028	-.075*	-.089*	.227*	.000
الكلي	التعاطف	-.103*	-.045	-.208*	-.258*	.000	.000
	التسامح	-.060	-.083	-.225*	-.268*	.685*	.000
	الصحة النفسية	-.215*	-.327*	-.079	-.155*	.227*	.331*

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يظهر الجدول (34.4) نتائج تحليل الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية، مع التركيز على التأثير بين أبعاد سلوك العنف والصحة النفسية، بوجود التعاطف والتسامح كمتغيرات وسيطة. والنتائج كانت كما يلي:

التأثيرات المباشرة

– يظهر تأثير دال إحصائيًا للعدائية على التعاطف بقيمة (103.-)، مما يشير إلى أن زيادة العدائية ترتبط بانخفاض مستويات التعاطف. كذلك، يسجل العنف الجسدي تأثيرًا مباشرًا سلبيًا على التعاطف بقيمة (258.-)، والعنف اللفظي بقيمة (208.-)، بينما لا يظهر تأثير دال إحصائيًا للغضب على التعاطف.

– التعاطف يسجل تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دال إحصائيًا على التسامح بقيمة (685.)، مما يشير إلى أن زيادة مستويات التعاطف تعزز التسامح. بالمقابل، لا تظهر تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًا لأبعاد سلوك العنف على التسامح.

– العدائية تسجل تأثيرًا مباشرًا سلبيًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (195.-)، والغضب بقيمة (300.-)، ما يشير إلى أن هذه الأبعاد تسهم في تدهور الصحة النفسية. في المقابل، يسجل التسامح تأثيرًا إيجابيًا مباشرًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (331.)، ما يبرز دوره في تحسين الصحة النفسية.

التأثيرات غير المباشرة

– تظهر تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائيًا للعدائية والعنف الجسدي على التسامح، حيث بلغت القيم (071.-)، و(177.-)، على التوالي، ما يشير إلى دورهما السلبي في خفض التسامح عبر التأثير على المتغيرات الوسيطة كالتعاطف.

– العنف الجسدي يسجل تأثيرًا غير مباشر سلبيًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (089.-)، والعنف اللفظي بقيمة (075.-).

– يسجل التعاطف تأثيرًا غير مباشر إيجابيًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (227.)، ما يعزز دوره كعامل وسيط في تحسين الصحة النفسية.

التأثيرات الكلية

– العدائية تسجل تأثيرًا كليًا سلبيًا دال إحصائيًا على التعاطف بقيمة (103.-)، والعنف الجسدي على التعاطف بقيمة (258.-)، ما يشير إلى أن هذه الأبعاد تُضعف التعاطف بشكل عام.

– التعاطف يسجل تأثيرًا كليًا إيجابيًا دال إحصائيًا على التسامح بقيمة (685.). بالمقابل، يعكس العنف اللفظي والعنف الجسدي تأثيرات كلية سلبية على التسامح بقيم (225.-)، و (268.-)، على التوالي ما يشير إلى أن هذه الأبعاد تسهم في خفض مستويات التسامح.

– العدائية تسجل تأثيرًا كليًا سلبيًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (215.-)، والغضب بقيمة (-327.)، ما يعكس دور هذه الأبعاد في تدهور الصحة النفسية. في المقابل، يسجل التسامح تأثيرًا كليًا إيجابيًا دال إحصائيًا على الصحة النفسية بقيمة (331.)، ما يبرز دوره المحوري في تعزيز الصحة النفسية.

تشير النتائج إلى أهمية التعاطف والتسامح كمتغيرات وسيطة تسهم في تقليل التأثيرات السلبية لأبعاد سلوك العنف على الصحة النفسية. العدائية والغضب والعنف الجسدي والعنف اللفظي؛ إذ تسجل

تأثيرات سلبية مباشرة وغير مباشرة على الصحة النفسية، بينما يسهم التعاطف والتسامح في تحسين مستوى الصحة النفسية، ما يبرز أهمية تعزيز هذه القيم للتخفيف من الأضرار النفسية لدى الطلبة.

ب) تحليل البيانات وفقًا لمنهج البحث التجريبي

قبل إجراء التحليل على بيانات الدراسة التجريبية استخدمت الخطوات الآتية:

اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)

استخدم اختبار التوزيع الطبيعي (Normal Distribution)، بهدف الكشف عن التوزيع الطبيعي للعينة. وذلك بالرغم من أن العينات التي أكبر من أو يساوي (30) يعتبر متوسطها ($\bar{x}$) وفقًا لنظرية النهائية المركزي (Central Limit Theorem) يقترب من توزيع متوسط المجتمع (μ)، حيث يصبح الخطأ المعياري أقل ويصبح افتراض التوزيع الطبيعي أقل أهمية نتيجة لذلك (Goss-Sampson., 2019; Heiman., 2018) مما يعني عدم أهمية هذا الافتراض في العينات أكبر من أو يساوي (30)، حيث وجد أنه إذا كانت العينة المأخوذة من المجتمع الأصلي (الذي قد لا يكون توزيعه طبيعيًا تمامًا) تحتوي على (30) حالة أو أكثر، ستكون كافية لجعل توزيع متوسطات العينات أقرب إلى التوزيع الطبيعي (Weinberg & Abramowitz., 2002) وعلى الرغم من ذلك بهدف الكشف عن طبيعة البيانات استخدم اختباري شبيرو وليك (Shapiro-Wilk)، وكولموجوروف–سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) كما واستخدم اختباري الالتواء والتفلطح بهدف التحقق من التوزيع الطبيعي، والجدول (35.4) يبين ذلك:

جدول (35.4)

نتائج اختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) واختباري الالتواء والتفلطح

المتغير	المجموعة	العدد	Shapiro-Wilk	الدلالة الإحصائية	الالتواء	التفلطح
التسامح بعدي	تجريبية	15	.936	.329	-1.347	2.185
التسامح بعدي	ضابطة	15	.802	.004	1.326	0.776
التعاطف بعدي	تجريبية	15	.965	.779	0.923	2.394
التعاطف بعدي	ضابطة	15	.891	.069	0.729	-0.675

يتبين من الجدول (35.4) أن قيم الدلالة الإحصائية لاختبار شبيرو وليك (Shapiro-Wilk) كانت باستثناء فئة ضابطة على مقياس التسامح؛ كانت أكبر من قيمة مستوى الدلالة الإحصائية (.05 ≥α)، كما ويلاحظ أن قيم الالتواء والتفلطح جاءت في حدود مقبولة وفقًا لما أشار إليه فيني وديستيفانو (Finney & DiStefano., 2006)، إذ يريا أنه إذا جاءت قيم الالتواء ما بين (2 ±) والتفلطح ما بين (± 7)، تعد مقبولة.

تكافؤ المجموعات لمقياس التسامح:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التسامح في القياس القبلي، تبعًا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (36.4) يوضح ذلك:

جدول (36.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعًا إلى متغير المجموعة على مقياس التسامح في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية

التسامح مع الذات	تجريبية	15	2.13	.451	-.378	.708
	ضابطة	15	2.20	.513		
التسامح مع الآخرين	تجريبية	15	2.17	.673	-.265	.793
	ضابطة	15	2.23	.707		
التسامح ككل	تجريبية	15	2.15	.544	**-.318**	**.753**
	ضابطة	15	2.22	.604		

يتبين من الجدول (36.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (05. ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التسامح تبعًا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (318.-) وبدلالة إحصائية (753.)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

6.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسامح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية السادسة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التسامح في القياس البعدي ونتائج الجدول (37.4) تبين ذلك:

جدول (37.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التسامح في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.27	.257
ضابطة	15	2.18	.575

يتضح من الجدول (37.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التسامح في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.27) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.18) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (38.4):

جدول (38.4)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	4.207	1	4.207	84.106	.000	.757
المجموعة	33.973	1	33.973	**679.116**	**.000***	**.962**
الخطأ	1.351	27	.050			

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (38.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤ .05) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (679.116)، بدلالة احصائية (<.001)، وحجم أثر للبرنامج الإرشادي بلغت قيمته (.962).

ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق، فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (39.4):

جدول (39.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.29	.058
ضابطة	2.16	.058

يلاحظ من الجدول (39.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا كان الأكبر إذ بلغ (4.29)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.16) وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. علمًا أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.962).

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (40.4):

جدول (40.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسامح مع الذات	**تجريبية**	15	4.15	.277
	ضابطة	15	2.13	.458
التسامح مع الآخرين	**تجريبية**	15	4.35	.284
	ضابطة	15	2.22	.687

يلاحظ من الجدول (40.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوســـطات الحســـابية للقياس البعدي لأبعاد التســـامح، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصـــائية بين المتوســـطات الحســـابية فقد أجري تحليل التباين المصـــاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس التســـامح، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضـــاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس التســـامح عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett) للكروية؛ إذ جاءت قيمة كاي تربيع (كا^2) التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=71.263) وبدلالة إحصـــائية ($P <.001$)، ما يشـــير إلى تحقق هذا الشـــرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار (*Box's M*)؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحســـوبة (F = 3.222) وبدلالة إحصـــائية ($P =.022$)، وهي أكبر من (.01) ما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقًا لما أشـــار إليه هاس فون (Hahs-Vaughn., 2016)، والجدول (41.4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (41.4)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
التسامح مع الذات (مصاحب)	التسامح مع الذات	1.000	1	1.000	27.412	.000	.513
التسامح مع الآخرين(مصاحب)	التسامح مع الآخرين	2.107	1	2.107	24.328	.000	.483
المجموعة	التسامح مع الذات	31.610	1	31.610	**866.091**	**.000***	**.971**
Hotelling's Trace (F=433.638) $P <.000, \eta^2 = .972$	التسامح مع الآخرين	35.449	1	35.449	**409.334**	**.000***	**.940**
الخطأ	التسامح مع الذات	.949	26	.036			
	التسامح مع الآخرين	2.252	26	.087			

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (41.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس التسامح بين طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (42.4):

جدول (42.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التسامح مع الذات	تجريبية	4.17	.049
	ضابطة	2.11	.049
التسامح مع الآخرين	تجريبية	4.37	.076
	ضابطة	2.19	.076

يتضح من الجدول (42.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

7.4 النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسامح تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية السابعة، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، والجدول (43.4) يبين ذلك:

جدول (43.4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التسامح مع الذات	قبلي	15	2.13	.451	14	-24.682	.000*
	بعدي	15	4.15	.277			
التسامح مع الآخرين	قبلي	15	2.17	.673	14	-16.280	.000*
	بعدي	15	4.35	.284			
التسامح ككل	قبلي	15	2.15	.544	14	**-20.921**	.000*
	بعدي	15	4.27	.257			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (43.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب كانت على مقياس التسامح؛ كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في التسامح لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.15) وعلى القياس البعدي (4.27)، ما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

8.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد مقياس التسامح والمتوسط الكلي للتسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، ونتائج الجدول (44.4) تبين ذلك:

جدول (44.4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التسامح مع الذات	بعدي	15	4.15	.277	14	-1.000	.334
	متابعة	15	4.19	.220			
التسامح مع الآخرين	بعدي	15	4.35	.284	14	-5.551	.000*
	متابعة	15	4.51	.203			
التسامح ككل	بعدي	15	4.27	.257	14	**-4.036**	.001*
	متابعة	15	4.38	.179			

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (44.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التسامح وبُعد: (التسامح مع الآخرين)؛ كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة (α≤ .05)، وبالتالي وجود فروق في التسامح لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.27) وعلى القياس التتبعي (4.38)، وهذا يُشير إلى أن الفروق جاءت لصالح قياس المتابعة، مما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

تكافؤ المجموعات لمقياس التعاطف:

للتحقق من تكافؤ المجموعات استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف في القياس القبلي، تبعًا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، والجدول (45.4) يوضح ذلك:

جدول (45.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) تبعًا إلى متغير المجموعة على مقياس التعاطف في القياس القبلي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التعاطف مع الذات	تجريبية	15	2.31	.695	-.231	.819
	ضابطة	15	2.37	.710		
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	15	2.36	.803	-.335	.740
	ضابطة	15	2.46	.790		
التعاطف ككل	تجريبية	15	2.34	.746	**-.301**	**.766**
	ضابطة	15	2.42	.745		

يتبين من الجدول (45.4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (.05 ≥α) بين المتوسطات الحسابية للقياس القبلي لمقياس التعاطف تبعًا إلى متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، حيث بلغت قيمة "ت" للدرجة الكلية (-.301) وبدلالة إحصائية (.766)، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

9.4 النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على مقياس التعاطف في القياس البعدي ونتائج الجدول (46.4) تبين ذلك:

جدول (46.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف في القياس البعدي

المجموعة	العدد	القياس البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية	15	4.30	.329
ضابطة	15	2.39	.716

يتضح من الجدول (46.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطي أداء المجموعتين: التجريبية والضابطة على مقياس التعاطف في القياس (البعدي) حيث بلغ متوسط أداء المجموعة التجريبية على القياس البعدي (4.30) في حين بلغ متوسط أداء المجموعة الضابطة (2.39) وهذا يشير إلى فروق بين المتوسطين، وللتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ استخدم تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (47.4):

جدول (47.4)

تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
القبلي (مصاحب)	6.801	1	6.801	97.315	.000*	.783
المجموعة	28.724	1	28.724	**411.011**	**.000***	**.938**
الخطأ	1.887	27	.070			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضـــح من الجدول (47.4) وجود فروق دالة إحصـــائيًا عند مســـتوى الدلالة (.05 ≥α) تعزى للمجموعة حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (411.011)، بدلالة احصائية (.001>)، وحجم أثر للبرنامج الإرشادي بلغت قيمته (.938).

ولتحديد لصـــالح أي من مجموعتي الدراســة كانت الفروق، فقد حُسـبت المتوسـطات الحسـابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (48.4):

جدول (48.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لمقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها

المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
تجريبية	4.33	.068
ضابطة	2.37	.068

يلاحظ من الجدول (48.4) أنّ المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا كان الأكبر إذ بلغ (4.33)، في حين بلغ لدى المجموعة الضابطة (2.37)، وهذا يشير إلى أنّ الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية؛ بمعنى أنّ البرنامج الإرشادي المطبق كان له فاعلية في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. علمًا أنّ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.938).

كما وحُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة (تجريبية وضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (49.4):

جدول (49.4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة

الأبعاد	المجموعة	العدد	القياس البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعاطف مع الذات	تجريبية	15	4.22	.325
	ضابطة	15	2.32	.677
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	15	4.35	.351
	ضابطة	15	2.45	.773

يلاحظ من الجدول (49.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي لأبعاد التعاطف، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية فقد أجري تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) على مجالات مقياس التعاطف، وقبل إجرائه تم التحقق من افتراضاته المتعلقة بعدم وجود تعددية الخطية (Absence of Multicollinearity) على أبعاد مقياس التعاطف عن طريق اختبار بارتليت (Bartlett)

للكروية؛ إذ جاءت قيمة كاي تربيع (كا^2) التقريبية لاختبار (Bartlett) للكروية (χ^2=79.534) وبدلالة إحصـــائية ($P <.001$)، ما يشـير إلى تحقق هذا الشـرط، كما تم التحقق من تجانس التباين من خلال اختبار ($Box's\ M$)؛ حيث بلغت قيمة (ف) المحســوبة (F = 3.738) وبدلالة إحصـــائية ($P =.011$)، وهي أكبر من (.010) ما يؤكد تحقق هذا الافتراض وفقًا لما أشـــار إليه هاس فون (Hahs-Vaughn., 2016)، والجدول (50.4) يوضح نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات:

جدول (50.4)

تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات (MANCOVA) لأثر المجموعة على أبعاد مقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

المتغير التابع	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوب	الدلالة الإحصائية	η^2
التعاطف مع الذات (مصاحب)	التعاطف مع الذات	.792	1	.792	11.662	.002	.310
التعاطف مع الآخرين(مصاحب)	التعاطف مع الآخرين	1.242	1	1.242	13.846	.001	.347
المجموعة	التعاطف مع الذات	28.182	1	28.182	**414.823**	**.000***	**.941**
Hotelling's Trace (F=204.224) P < .000, 942. = η^2	التعاطف مع الآخرين	29.039	1	29.039	**323.730**	**.000***	**.926**
الخطأ	التعاطف مع الذات	1.766	26	.068			
	التعاطف مع الآخرين	2.332	26	.090			

***دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (50.4) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين المتوسطات الحسابية للقياس البعدي على أبعاد مقياس التعاطف بين طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة؛ ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهري؛ فقد حُسبت المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وفقًا للمجموعة والأخطاء المعيارية لها، وذلك كما هو مبين في الجدول (51.4):

جدول (51.4)

المتوسطات الحسابية المعدلة للقياس البعدي لأبعاد التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفقًا للمجموعة

المتغير التابع	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التعاطف مع الذات	تجريبية	4.24	.067
	ضابطة	2.30	.067
التعاطف مع الآخرين	تجريبية	4.39	.077
	ضابطة	2.41	.077

يتضح من الجدول (51.4) أن الفروق الجوهرية بين المتوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأبعاد مقياس التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، قد كانت لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، ما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

10.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعاطف تعزى للبرنامج الإرشادي.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياس القبلي والقياس البعدي، واستخدم اختبار(ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، والجدول (52.4) يبين ذلك:

جدول (52.4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
التعاطف مع الذات	قبلي	15	2.31	.695	14	-15.689	.000*
	بعدي	15	4.22	.325			
التعاطف مع الآخرين	قبلي	15	2.36	.803	14	-13.881	.000*
	بعدي	15	4.35	.351			
التعاطف ككل	قبلي	15	2.34	.746	14	**-14.952**	**.000***
	بعدي	15	4.30	.329			

*دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (.05 > p *)

يتضح من الجدول (52.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب كانت على مقياس التعاطف ومجالاته؛ كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في التعاطف لدى أفراد الدراسة بين القياسين القبلي والبعدي، إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس القبلي (2.34) وعلى القياس البعدي (4.30)، مما يشير إلى وجود فاعلية للبرنامج المطبق في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

11.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

لفحص الفرضية، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والمتابعة، واستخدم اختبار (ت) للمجموعات المترابطة (Paired Sample t-test)، وذلك للكشف عن الفروق بين القياسين البعدي والمتابعة لأبعاد مقياس التعاطف والمتوسط الكلي للتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، ونتائج الجدول (53.4) تبين ذلك:

جدول (53.4)

نتائج اختبار (ت) للعينات المترابطة لفحص الفروق بين التطبيقين البعدي والمتابعة لمقياس التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية

المتغيرات	القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التعاطف مع الذات	بعدي	15	4.22	.325	14	-6.089	.000*
	متابعة	15	4.33	.313			
التعاطف مع الآخرين	بعدي	15	4.35	.351	14	-5.488	.000*
	متابعة	15	4.52	.318			
التعاطف ككل	بعدي	15	4.30	.329	14	**-7.122**	.000*
	متابعة	15	4.44	.294			

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($p < .05$ *)

يتضح من الجدول (53.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس التعاطف وأبعاده؛ كانت أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq .05$)، وبالتالي وجود فروق في التعاطف لدى أفراد الدراسة بين القياسين البعدي والتتبعي؛ إذ يلاحظ أن متوسط أداء أفراد المجموعة التجريبية على الدرجة الكلية في القياس البعدي (4.30) وعلى القياس التتبعي (4.44)، وهذا يُشير إلى أن الفروق جاءت لصالح قياس المتابعة، ما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا؛ أي أن التحسن الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية استمر بعد فترة المتابعة.

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

1.5 تفسير النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

2.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

3.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

4.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

2.5 تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها

2.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها

3.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها

4.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها

5.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

6.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها

7.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها

8.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها

9.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها

10.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة ومناقشتها

11.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر ومناقشتها

3.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة، من خلال أسئلتها وما تمخض عنها من فرضيات، وذلك بمقارنتها بالدراسات السابقة الواردة في هذه الدراسة، إضافة إلى تفسير النتائج، وصولًا إلى التوصيات المقترحات التي يمكن طرحها في ضوء هذه النتائج.

1.5 تفسير النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة ومناقشتها

1.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

ما مستوى سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي لمستوى ممارسة سلوك العنف المدرسي بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت كان متوسطًا، وبمتوسط حسابي قدره (2.76) وبنسبة مئوية (56.6%) وفقًا لتقديرات أفراد العينة. أما على صعيد الأبعاد، فقد جاء العنف الجسدي في المرتبة الأولى بمتوسط (2.83)، يليه العنف اللفظي، ثم العدوان، وجاء بعد "العدائية" في المرتبةِ الأخيرة بمتوسط (2.70)، وهذا يؤكد أن سلوك العنف المدرسي ما زال حاضرًا داخل البيئة المدرسية بشكل متوسط، مع ميل طفيف نحو الشكل الجسدي للعنف.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة، فقد أشارت دراسة ويب وآخرون (Webb et al., 2025) إلى أن طلابًا في الفئةِ العمرية الأصغر كانوا أكثر عرضة للسلوك العنيف

الجسدي داخل المدرسة في الولايات المتحدة، ودراسة العساف (2024) التي أشارت إلى انتشارِ سلوك العنف الجسدي كأحد أكثر أنماط العنف حضورًا لدى الطالبات في البيئة السعودية، ودراسة القسوس (2024) التي بينت أن سلوك العنف الجسدي جاء في المرتبةِ الأولى بين طلبة المرحلة الأساسية في الأردن.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العوامل المرتبطة بالمدرسة والأسرة والبيئة الاجتماعية المحيطة ووسائل الإعلام، وما يعيشه الطلبة من ضغوطات نفسية متراكمة ناجمة عن عنف الاحتلال الإسرائيلي المستمر، إلى جانب نقص البرامج الوقائية الفاعلة في بعض المدارس، أو محدودية الضبط المدرسي، ويُحتمل أن تكون العوامل الضاغطة كالإحباط الأكاديمي، أو ضعف الوعي الانفعالي من العوامل المساهمة في بروز هذا النمط من السلوكات، ما قد يُنتج بيئة مشبعة بالتوتر والقلق، ويدفع بعض الطلبة إلى تنفيسِ مشاعرهم السلبية عبر أنماط سلوكية عدوانية داخل المدرسة.

2.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

ما مستوى التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي للتسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت بلغ (3.43) بنسبة مئوية (68.6%)، ما يشير إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى "متوسط" من التسامح بشكل عام. وعند النظر إلى بُعدي التسامح، جاء "التسامح مع الآخرين" في المرتبة الأولى بنفس المتوسط (3.43) ولكن بنسبة مئوية أعلى (68.6%)، بينما جاء "التسامح مع الذات" في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية أقل (66.6%) وبمستوى متوسط.

تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه عدد من الدراسات العربية، مثل دراسة الرواشدة (2024) التي أظهرت أن مستوى التسامح لدى الطلبة الأيتام في الأردن كان متوسطًا، وكذلك دراسة الجنيد

(2021) التي بينت أن مستوى التسامح كان متوسطًا لدى المراهقين في مملكة البحرين، إضافة إلى دراسة شلش وآخرون (2021) التي أظهرت أن طلاب المرحلة الثانوية في مصر أبدوا مستويات متوسطة من التسامح. ويعكس هذا التقارب في النتائج واقعًا نفسيًا وسلوكيًا مشتركًا في البيئات العربية، قد يكون مرتبطًا بعوامل مثل التنشئة الاجتماعية التقليدية، والضغوط النفسية والتعليمية، والتي ربما لا تعزز قيم التسامح بشكل كافٍ، لا سيما في البعدين الذاتي والاجتماعي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة على اعتبار أن التسامح، كمفهوم إنساني وقيمة اجتماعية، لا يزال بحاجة إلى تنمية وترسيخ أعمق لدى الطلبة، وبخاصة فيما يتعلق بالتسامح مع الذات، الذي يُعد الأساس الأول لبناء شخصية متزنة وواعية، كما يمكن أن يُعزى انخفاض مستوى التسامح مع الذات مقارنة بمستوى التسامح مع الآخرين إلى ضعف الوعي الذاتي، وزيادة مشاعر الذنب أو جلد الذات، وربما تأثير البيئة سواء الأسرية أو المدرسية التي ينخفض فيها دعم النمو الشخصي والانفعالي، ويكون التركيز على العقاب والتقييم بشكل أكبر. وقد يُعزى إلى الضغوط النفسية المستمرة والظروف الاقتصادية والاجتماعية وانعكاسات البيئة السياسية المتوترة، ما قد يُضعف من قدرةِ الطلبة على تنمية قيم التسامح والتعامل مع الذات والآخرين بإيجابية في بعض الأحيان.

3.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

ما مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي الكلي للتعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت بلغ (3.56) بنسبة مئوية (71.2%)، ما يشير إجمالًا إلى أن الطلبة يتمتعون بمستوى "متوسط" من التعاطف، وعند النظر إلى النتائج وفقًا لبعدي التعاطف، تبين أن بُعد "التعاطف مع الآخرين" جاء في المرتبة الأولى وهو أيضًا ضمن فئة التقدير المتوسط، بمتوسط حسابي قدره (3.62)

وبنسبة مئوية (72.4%)، بينما جاء بُعد "التعاطف مع الذات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبنسبة مئوية (69.4%) ليظل كذلك ضمن التقدير المتوسط.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة راو (Rao., 2023) التي أظهرت مستوى متوسط من التعاطف مع الذات لدى المراهقين في بنغالور، فيما اختلفت مع دراسات عدة كدراسة غرير والعدوان (2022) التي وجدت أن التعاطف كان مرتفعًا لدى الطلبة المتنمرين في الأردن، ودراسة ميلاساري وأوتامي (Meilasari & Utami., 2022) التي أظهرت ارتفاع مستوى التعاطف مع الذات لدى المراهقين في اندونيسيا، وهذا يشير إلى اختلاف في مستويات التعاطف بحسب السياقات البيئية والعوامل المختلفة التي تؤثر في التعاطف مع الذات ومع الآخرين.

ويعزو الباحث هذه النتيجة على اعتبار أن التعاطف قدرة إنسانية جوهرية تُمكّن الفرد من فهم ومشاركة مشاعر الآخرين، كما تتضمن القدرة على إدراك وتقبل المشاعر الذاتية، حيث أظهر الطلبة قدرًا معقولًا من القدرة على فهمِ ومشاركة مشاعر الآخرين والتعاطف مع ذواتهم، ولكن لم تكن هذه القدرة في أعلى مستوياتها، حيث يمكن تفسير ارتفاع التعاطف مع الآخرين في ضوء طبيعة المرحلة النمائية التي يمر بها هؤلاء الطلبة، إلى تزايد حاجتهم للتفاعل الإيجابي مع محيطهم، وبخاصة في البيئة المدرسية اليومية التي تتطلب قدرًا من مراعاةِ مشاعر الآخرين، وما يمر به الشعب الفلسطيني من ضغوط سياسية واجتماعية واقتصادية، قد يساهم في تعزيز ثقافة التضامن الجماعي والاهتمام بالآخرين الذين يواجهون تحديات مماثلة، بينما قد يعكس انخفاض مستوى التعاطف مع الذاتِ لدى بعض الطلبة افتقارهم إلى المهاراتِ اللازمةِ لفهم وتقبل مشاعرهم والتعامل معها بفاعلية.

4.1.5 تفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها

ما مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت؟

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لمستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت بلغ (3.16) وبنسبة مئوية (63.2%) وبتقدير متوسط.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة خماد وبن نويوة (2023) التي أظهرت أن مستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر كان متوسطًا، ودراسة المغربي (2021) التي أشارت إلى أن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة بيت لحم جاء متوسطًا، فيما اختلفت مع نتائج دراسة المشهراوي وحرارة (2024) التي أظهرت أن مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة في محافظات شمال غزة كان مرتفعًا.

ويمكن أن يُعزى المستوى المتوسط للصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت إلى تفاعلِ عدة عوامل متداخلة، لا سيما في مقدمتها خصوصية السياق الفلسطيني من حيث ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تفرض ضغوطًا حياتيه متزايدة، تعمل على زيادة مستويات التوتر والقلق لدى الطلبة وأسرهم، كما أن التعرض للعنفِ بأشكاله المختلفة في المجتمع، والتحديات المحتملة في مستوى الدعم النفسي والاجتماعي المتاح للطلبة في المدارس والمجتمع، كلها عوامل متضافرة يمكن أن تفسر هذا المستوى المتوسط من الصحة النفسية لدى الطلبة في هذه المرحلة العمرية النمائية.

2.5 تفسير النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة ومناقشتها

1.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات سلوك العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

متغير الجنس: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الذكور؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (القسوس، 2024؛ حسون، 2021؛ Webb et al., 2025). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الفروق النمائية والنفسية والاجتماعية بين الجنسين، حيث يُظهر الذكور ميولًا أكبر نحو السلوكات الانفعالية الحادة في البيئات التعليمية التي تفتقر إلى أنشطة الدعم السلوكي أو التفريغ الإيجابي، إلى جانب إسهام واقع المجتمع الفلسطيني في تغذية سلوك العنف نتيجة التعرض لأشكال من العنف الخارجي والضغوط الاجتماعية المستمرة، وهذا يجعل الذكور أكثر عرضة للتقليد أو التعبير عن المشاعر من خلال سلوك العنف المدرسي بأبعاده المختلفة.

متغير المعدل في السنة السابقة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، جاءت الفروق لصالح المعدل (أقل من 65)؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (حسون، 2021). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة عوامل قد ترتبط بزيادة السلوكات العنيفة لدى الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض، كتدني احترام الذات والشعور بالتوتر والقلق والإحباط والفشل وضعف المهارات الشخصية وقلة الدعم والانتباه لهم والهروب من الواقع الأكاديمي، ما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف كوسيلة لفرض الذات ولتعويض مشاعر العزلة والغضب والإحباط والفشل.

متغير الصف: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك العنف المدرسي ومجالاته تعزى إلى متغير الصف باستثناء مجال الغضب، جاءت الفروق لصالح الصف السابع؛ حيث تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (Webb et al., 2025; Fayso., 2019)، وتتعارض مع نتائج دراسة حسون (2021). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف السيطرة على الانفعالات وصعوبة التكيف مع المرحلة

الجديدة من مراحل النمو والتطور، وبالتالي تعبير الطلبة عن قلقهم وتوترهم وعدم ارتياحهم من خلال ممارسة سلوكات عنيفة.

2.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

متغير الجنس: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسامح تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (شلش وآخرون، 2021)، وتعارضت مع ما توصلت إليه دراستي (الرواشدة، 2024؛ الزين، 2021). ويمكن تفسير هذه النتيجة بالنظر إلى تأثير التنشئة الاجتماعية التي تُشجع الإناث على تقبل الآخرين وضبط الانفعالات وعلى تبني سلوكات إيجابية وأكثر تسامحًا، وهو ما يعكس القيم الاجتماعية والثقافية في المجتمع التي تُشجع على ذلك.

متغير المعدل في السنة السابقة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسامح تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، جاءت الفروق لصالح المعدلات المرتفعة، ويمكن تفسير النتيجة بأن الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة ربما يتمتعون بمستوى أعلى من الثقة بالنفس والرضا عن الذات والقدرة على تنظيم المشاعر، كما أنهم غالبًا ما يتمتعون بذكاء انفعالي واستقرار داخلي يساعدهم على التسامح ويزيد من قدرتهم على تقبل الآخر.

متغير الصف: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التسامح ومجال التسامح مع الآخرين تعزى إلى متغير الصف، جاءت الفروق لصالح الصف الثامن؛ حيث تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراستي (الرواشدة، 2024؛ شلش وآخرون، 2021). ويمكن تفسير هذه النتيجة على اعتبار أن الصف الثامن محطة وسطية، ربما يكون الطلبة قد تجاوزوا مرحلة التوترات والتكيف الأولية في الصفوف

التي سبقت، وأصبحوا أكثر نضجًا في الوعي الذاتي والانفعالي، فيما لم يصلوا إلى الضغوط والتحديات الاجتماعية التي قد يواجهها طلبة الصفوف التي تليها.

3.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

متغير الجنس: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعاطف تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث؛ اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (غرير والعدوان، 2022؛ أبو الديار، 2021؛ أحمد وآخرون، 2018؛ Gokalp & Inel., 2022; Bui et al., 2021)، وتعارضت مع دراسة راو (Rao., 2023). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الدور الذي تؤديه التنشئة الاجتماعية في تعزيز قيم الرعاية والحنان والمساعدة لدى الإناث، إلى جانب طبيعة التفاعلات العاطفية والاجتماعية للإناث في البيئة المدرسية التي قد تساهم في تطويرِ مستويات أعلى من التعاطف، كما من الممكن أن تؤثر طبيعة الاختلافات الاجتماعية والنفسية بين الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية، إذ تميل الإناث إلى أن يكن أكثرَ حساسية وتفهمًا لمشاعرِ الآخرين وأكثر تعبيرًا عن العاطفةِ.

متغير المعدل في السنة السابقة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعاطف تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، جاءت الفروق لصالح المعدلات المرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى النضج المعرفي والانفعالي لدى الطلبة أصحاب المعدلات المرتفعة، وتمتعهم بمستوى أعلى من الثقةِ بالنفس والقدرة على التصرف بسلوكات إيجابية، كما قد يحظى أصحاب المعدلات المرتفعة بدعم أكبر من الأسرة والمعلمين، مما يزيد من ثقتهم بنفسهم، وينعكس ذلك في تفهم أكبر للآخرين وسلوك تعاطفي إيجابي.

متغير الصف: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التعاطف تعزى إلى متغير الصف، وجاءت الفروق لصالح الصف الثامن، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الصف الثامن محطة وسطية يكون فيها التفاعل الاجتماعي في أوجه، حيث يتسم الطلبة في هذا الصف بالرغبة في الاندماج الاجتماعي وكسب الأصدقاء، وهذا من شأنه أن يُعزز مهارات التعاطف لديهم أكثر من الصف السابع الذي لا زال طلبته في طور تكوين المهارات، وأكثر من الصف التاسع الذي قد يميل طلبته إلى الانعزال أو التنافس.

4.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى إلى متغير: (الجنس، المعدل في السنة السابقة، الصف).

متغير الجنس: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى إلى متغير الجنس، جاءت الفروق لصالح الإناث؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المغربي، 2021)، وتعارضت مع نتائج دراسات (صالح ومولى، 2024؛ صلغي، 2024؛ المشهراوي وحرارة، 2024). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية التي تولد لدى الإناث ميولًا للتنفيس الانفعالي والتعبير عن مشاعرهن بشكل أكبر، كما أنهن قد يحظين بدعم اجتماعي أكبر من قبل الأسرة والزميلات، إضافة إلى تمتعهن بآليات تكيف متنوعة مع الضغوط، مما يقلل من التوتر والقلق والضغوط النفسية، ويُسهم في تعزيز صحتهن النفسية.

متغير المعدل في السنة السابقة: أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى إلى متغير المعدل في السنة السابقة، جاءت الفروق لصالح المعدلات المرتفعة؛ تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المشهراوي وحرارة، 2024). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التحصيل الأكاديمي المرتفع يعزز من شعور الطلبة بالثقة بالنفس ويزيد من كفاءتهم الذاتية، كما أنهم

يحصلون على دعم وتعزيز أسري واجتماعي مستمر، حيث يقلل ذلك من مستويات التوتر والقلق والضغوط النفسية لديهم، ويعُزز من صحتهم النفسية، فيما قد يعاني الطلبة ذوو التحصيل المنخفض من القلق والإحباط نتيجة تجارب الفشل أو ضعف الاهتمام والتقدير من المحيطين بهم.

متغير الصف: أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصحة النفسية تعزى إلى متغير الصف؛ حيث اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المغربي، 2021). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العوامل المرتبطة بالصحة النفسية لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع تتجاوز تأثير الصف الدراسي، وأنهم يواجهون مشاعر وتحديات متشابهة في البيئة الأسرية والمدرسية والاجتماعية، كما يمكن أن تعد هذه المرحلة مرحلة تغيرات انفعالية وتقلبات نفسية مشتركة لدى الطلبة بسبب خصوصية خصائص النمو في فترة المراهقة المبكرة، مما يعكس عدم ظهور اختلاف واضح في مؤشرات الصحة النفسية باختلاف الصفوف.

5.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة ومناقشتها

توجد متطابقة للنموذج المقترح الذي يدرس العلاقة بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

أولًا: تأثير سلوك العنف المدرسي بأبعاده في الصحة النفسية

أ. تأثير العنف الجسدي في الصحة النفسية: أظهرت النتائج عدم وجود تأثير مباشر دال إحصائيًا للعنف الجسدي في الصحة النفسية ($\beta = -.077, p = .128$)، وهذا يشير إلى أن مستوى الصحة النفسية لا يرتبط بشكل مباشر بمستوى العنف الجسدي الذي يتعرض له طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عدة اعتبارات؛ إذ قد يكون التعرض لسلوكات عنيفة جسديًا قد أصبح جزءًا من الخبرةِ اليومية للطلبة نتيجة الواقع الاجتماعي والسياسي الذي يعيشونه مما قد يقلل تدريجيًا من الأثرِ النفسي المباشر لهذه التجارب، كما أن تلقي الطلبة للدعم النفسي والاجتماعي

من الأسرة والمدرسة والأقران قد يساهم في تخفيف وطأة الأثر النفسي المتوقع للعنف الجسدي. وتتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة تشاو وآخرون (Zhao et al., 2021) التي أظهرت وجود علاقة سلبية دالة بين التعرض للتنمر، بما في ذلك العنف الجسدي الذ يُعد أحد أبعاده، والصحة النفسية لدى المراهقين في الصين، وقد يُعزى هذا الاختلاف إلى أن تأثير العنف الجسدي لدى عينة الدراسة قد يكون أكثر تعقيدًا ويتأثر بمتغيرات أخرى تلعب دورًا وسيطًا كالتسامح والتعاطف.

ب. تأثير العنف اللفظي في الصحة النفسية: أظهرت النتائج عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للعنف اللفظي في الصحة النفسية ($\beta = -.005, p = .920$)، وهذا يشير إلى أن تأثير التعرض للعنف اللفظي في مستوى الصحة النفسية كان ضعيفًا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي تُبين ضعف في التأثير المباشر المتوقع وذلك نظرًا لطبيعة العنف اللفظي السائد في بيئة الطلبة عينة الدراسة، إلى جانب إمكانية وجود آليات تكيف لدى الطلبة تقلل من التأثير المباشر للعنف اللفظي على صحتهم النفسية، كما من الممكن أن يكون هناك تأثير غير مباشر للعنف اللفظي في مستوى الصحة النفسية من خلال متغيرات قد تؤدي دورًا وسيطًا كالتسامح والتعاطف. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة نوريت وآخرون (Noret et al., 2020) التي ربطت التنمر والعنف اللفظي باعتباره أحد أبعاد التنمر بتدهور واضح في الصحة النفسية.

ت. تأثير الغضب في الصحة النفسية: أظهرت النتائج أن تأثير الغضب في الصحة النفسية قد بلغ ($\beta = -.359, p < .001$)، وهذا يشير إلى تأثير سلبي بمعنى كلما زاد مستوى الغضب أسهم ذلك في انخفاض مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويعزو الباحث ذلك إلى أن تكرار الشعور بالغضب وعدم القدرة على ضبطه قد يؤدي إلى زيادة مستويات التوتر والقلق والاكتئاب، إذ يُعد الغضب من العوامل المهمة التي تستنزف التوازن العاطفي والنفسي للشخص، كما من الممكن أن يؤدي تكرار الغضب لصراعات داخلية تزيد من الشعور بالعزلة وفقدان الدعم الاجتماعي،

وقد تؤثر البيئة الفلسطينية التي تشهد الكثير من الضغوط الاجتماعية والسياسية التي تنعكس على المجتمع ككل وعلى طلبة المدارس على ظهور الغضب كاستجابة للأوضاع الضاغطة المختلفة، مما يضاعف من زيادة مشكلات الصحة النفسية لديهم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلغي (2024) التي وجدت علاقة موجبة بين سلوك التنمر والصحة النفسية، ويمكن اعتبار الغضب أحد المشاعر المصاحبة للتنمر مما يدعم فكرة وجود علاقة سلبية بين الغضب والصحة النفسية.

ث. تأثير العدائية في الصحة النفسية: أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائيًا للعدائية في الصحة النفسية ($\beta = -.218, p < .001$)، وهذا يشير إلى تأثير سلبي بمعنى كلما زادت العدائية أسهم ذلك في انخفاض مستوى الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن العدائية قد تؤدي إلى صعوبة في بناء علاقات وتفاعلات اجتماعية صحية وزيادة في المشاعر السلبية، كما يمكن أن تؤثر التنشئة الاجتماعية وأنماط التفاعل السائدة في تشكيل استجابات الطلبة للضغوط من خلال النماذج السلوكية العدائية البارزة في محيطهم، وبالنظر للسياق الفلسطيني الذي يعيش فيه طلبة المدارس في ظل الضغوط الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المستمرة التي يعيشها ويواجهها الشعب الفلسطيني؛ فإن هذه الظروف قد تساهم في زيادة مستويات العدائية كاستجابة للإحباط وتراكم التجارب السلبية المرتبطة بالعنف ومشاهد العنف المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العساف (2024) التي أكدت خطورة العنف المدرسي لا سيما السلوك العدواني على الصحة النفسية لدى الطالبات.

ثانيًا: تأثير سلوك العنف المدرسي بأبعاده في التسامح

أ. تأثير العنف الجسدي في التسامح: أظهرت النتائج أن تأثير العنف الجسدي في التسامح ككل قد بلغ ($\beta = -.105, p < .035$)، وهذا يشير إلى تأثير سلبي بمعنى كلما زاد مستوى العنف الجسدي أسهم ذلك في انخفاض مستوى التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، مما

يعني أن الأفراد الذين يظهرون أو يواجهون عنفًا جسديًا يكونون أقل قدرة على فهم مشاعر الآخرين أو مسامحتهم، يمكن تفسير هذا التأثير إلى أن العنف الجسدي لدى الطلبة قد يولد مشاعر سلبية ويقوض ثقتهم في الآخرين، كما أن التجارب السلبية مثل العنف المدرسي يمكن أن تعيق تطور السلوكات الاجتماعية الإيجابية كالتسامح، وهذا التأثير السلبي للعنف الجسدي على التسامح من الممكن أن يكون له أثار لاحقة على الصحة النفسية للطلبة.

ب. تأثير العنف اللفظي في التسامح: أظهرت النتائج عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا للعنف اللفظي في التسامح ككل ($\beta = -.093, p = .064$)، وهذا يشير إلى أن تأثير التعرض للعنف اللفظي في مستوى التسامح كان ضعيفًا لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة التي بينت ضعف التأثير المباشر المتوقع إلى عوامل خاصة بالبيئة المدرسية أو إلى تصورات الطلبة عن العنف اللفظي، فربما يرى الطلبة أن العنف اللفظي أقل تهديدًا أو تأثيرًا على علاقاتهم مقارنة بأنواع العنف الأخرى، ومن الممكن أن يكون لديهم آليات تعامل معينة تقلل من تأثيرهِ على قدرتهم على التسامح، وربما يكون هناك تأثير غير مباشر للعنف اللفظي في التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى الطلبة من خلال متغيرات متعددة كالتعاطف.

ت. تأثير الغضب في التسامح: أظهرت النتائج أن تأثير الغضب في التسامح ككل قد بلغ ($\beta = -.062, p = .185$)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا بمعنى كلما زاد الشعور بالغضب لن يؤثر ذلك بشكل مباشر على مستوى التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة لتمكن الطلبة من فصل مشاعر الغضب الداخلية عن سلوكاتهم المتسامحة تجاه أنفسهم والآخرين، كما من الممكن اعتبار الغضب استجابة موقفية أو لحظية في حين أن التسامح كسمة تعد نسبية الثبات، ولذلك قد لا يكون الغضب الآني كافيًا للتأثير في التسامح لدى الأفراد بشكل

عام، إضافة إلى إمكانية اختلاف طرق معالجة الطلبة لمشاعر الغضب وفقًا للدعم الأسري والمدرسي، وربما يكون للغضب تأثير غير مباشر على التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى الطلبة.

ث. تأثير العدائية في التسامح: أظهرت النتائج أن تأثير العدائية في التسامح ككل قد بلغ ($\beta = .012$, $p = .777$)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للسلوك العدائي في مستويات التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويعزو الباحث ذلك أن العدائية كمظهر سلوكي قد لا تعكس بالضرورة المواقف الداخلية المرتبطة بالتسامح كالنية في الاستعداد لفهم الآخر أو في الصفح، إذ قد يتصرف بعدائية لأسباب موقفية دون أن يكون غير متسامح من حيث الاتجاه أو القيمة لا سيما وأن التسامح يتضمن مكونات عاطفية ومعرفية وسلوكية، إضافة إلى تأثره بعوامل ترتبط بالقيم الثقافية والاجتماعية أو الخبرات التعليمية، فالسلوك العدائي قد يُفسر على أنه وسيلة للدفاع عن الحقوق وليس دليلًا على نقص التسامح لدى الطلبة وخاصة في مرحلة المراهقة.

ثالثًا: تأثير سلوك العنف المدرسي بأبعاده في التعاطف

أ. تأثير العنف الجسدي في التعاطف: أظهرت النتائج أن تأثير العنف الجسدي في التعاطف ككل قد بلغ ($\beta = -.295$, $p < .001$)، وهذا يشير إلى تأثير سلبي بمعنى كلما زاد سلوك العنف الجسدي أسهم ذلك في انخفاض مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويعزو الباحث ذلك أن الأفراد الذين يواجهون أو يُظهرون عنفًا جسديًا يكونون أقل قدرة على التعاطف مع الذات ومع الآخرين، وأن تجارب العنف الجسدي تقوض قدرة الطلبة وتقلل من رغبتهم على فهم ومشاركة مشاعر الآخرين، كما قد يؤدي إلى تبلد المشاعر أو زيادة تركيز الطلبة على حماية أنفسهم أو يصبحون أقل حساسية تجاه معاناة الآخرين، مما يقلل من قدرتهم على التواصل الوجداني مع الآخرين، وربما تؤثر التنشئة الاجتماعية والقدوة السلوكية على تعلم أن الهيمنة الجسدية أو القوة هي وسيلة للتفاعل بدلًا من استخدام مهارات الاحتواء والتفاهم، كما ان انشغال الذات بالخوف أو الألم سواء كان الطالب معتديًا أم

ضحية يوجه الانتباه العاطفي نحو الذات بدلًا من التوجه نحو الآخر، مما يُضعف من التعاطف مع الذات ومع الآخرين لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عثمان وآخرون (2021) التي أظهرت وجود علاقة سالبة قوية بين العنف والتعاطف لدى طلاب المرحلة الثانوية في مصر.

ب. تأثير العنف اللفظي في التعاطف: أظهرت النتائج أن تأثير العنف اللفظي في التعاطف ككل قد بلغ ($\beta = -.232, p < .002$)، وهذا يشير إلى تأثير سلبي بمعنى كلما زاد سلوك العنف اللفظي أسهم ذلك في انخفاض مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن التعبير العدائي بالكلمات كالتهديد أو السخرية أو التوبيخ أو الإهانات قد يُسهم في إضعاف القدرة على فهم مشاعر الآخرين أو التفاعل العاطفي الإيجابي معهم، حيث يُعد سلوك العنف اللفظي هجومًا نفسيًا يعمل على خلق بيئة تواصل عدائية ويُضعف الشعور بالقبول والأمان ويقلل من فرص بناء علاقات ترتكز على التفهم والتعاطف ويضعف مهارات التواصل الإنساني لديهم، كما تؤثر مرحلة المراهقة التي تكون فيها المهارات الاجتماعية في طور التشكل على قدرتهم على تطوير المهارات الانفعالية والاجتماعية مثل الانتباه الوجداني للآخرين والتنظيم العاطفي، مما يعكس أن التعبير العدائي بالكلمات قد يُضعف من قدرة الطلبة على التفاعل العاطفي الإيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أحمد وآخرون (2018) التي أظهرت وجود علاقة سالبة قوية بين السلوك العدواني والتعاطف لدى المراهقين في مصر.

ت. تأثير الغضب في التعاطف: أظهرت النتائج أن تأثير الغضب في التعاطف ككل قد بلغ ($\beta = -.054, p = .449$)، وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا بمعنى كلما زاد الشعور بالغضب لن يؤثر ذلك بشكل مباشر على مستوى التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى قدرة الطلبة على تنظيم سلوكهم المتعاطف بغض النظر عن مشاعر الغضب الداخلية، كما قد يكون الغضب استجابة لحظية وغير موجهة بالضرورة نحو الآخرين

بشكل يسمح بالتأثير على العملية العاطفية المعرفية، إضافة إلى امتلاك بعض الطلبة استراتيجيات لتنظيم مشاعرهم مما يحد من تأثير الغضب على علاقاتهم الاجتماعية وقدرتهم على التعاطف، وقد تؤثر التنشئة الاجتماعية والدعم الاجتماعي والأسري على طرق التعامل مع مشاعر الغضب ومعالجته.

ث. تأثير العدائية في التعاطف: أظهرت النتائج أن تأثير العدائية في التعاطف ككل قد بلغ ($\beta = -.114$, $p = .074$) وهذا يشير إلى عدم وجود تأثير دال إحصائيًا للسلوك العدائي في مستويات التعاطف لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة لوجود عوامل شخصية واجتماعية مثل القيم الأخلاقية والتربية الأسرية والخبرات الاجتماعية الإيجابية قد تُسهم في التأثير الإيجابي على مستوى التعاطف وتقلل من تأثير السلوك العدائي لدى الطلبة، كما قد تنعكس قدرة الطلبة على تنظيم سلوكهم المتعاطف بغض النظر عن مشاعرهم الداخلية في ضعف تأثير السلوكات العدائية لديهم، وربما يمكن تفسير السلوك العدائي على أنه وسيلة يدافع بها الطلبة عن حقوقهم وليس دليلًا على تدني مستوى التسامح لديهم. وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة بوي وآخرون (Bui et al., 2021) التي كشفت عن وجود علاقة سلبية قوية بين العدوان والتعاطف لدى المراهقين في فيتنام.

رابعًا: تأثير التعاطف في التسامح

أظهرت النتائج أن تأثير التعاطف ككل في التسامح ككل قد بلغ ($\beta = .694$, $p < .001$)، وهذا يشير إلى تأثير إيجابي بمعنى كلما زادت مستويات التعاطف أسهم ذلك في زيادة مستويات التسامح لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويعزو الباحث ذلك إلى أن القدرة على فهم ومشاركة المشاعر سواء كانت مشاعر الذات أو الآخرين ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالقدرة على التسامح وتقبل الأخطاء والعيوب المتعلقة بالذات أو بالآخرين، كما ينبع كل من التعاطف والتسامح من قدرة الفرد على الانفصال عن ردود الفعل السلبية كالانتقام أو الغضب، والتوجه نحو القبول والتقدير الإنساني للآخر، إضافة إلى أن تفهم الفرد مع مشاعر من أساء إليه لفظيًا أو جسديًا يُسهل عملية التسامح مع الآخرين

وبنفس السياق فإن تفهم الفرد لذاته بعد الخطأ أو الفشل يجعله أكثر تسامحًا مع الذات، وتؤكد ذلك نيف (Neff., 2003) التي بينت أن الافراد الذين يمارسون تعاطفًا مع الذات يكونون أقل انتقادًا لأنفسهم عند الفشل، مما يُسهل عليهم التسامح مع الذات. كما قد يُساهم امتلاك الطلبة لمهارات أعلى في ضبط الانفعالات في تشكيل استجابات أكثر تسامحًا في المواقف الصعبة التي يمارس فيها سلوك العنف اللفظي والجسدي والعدائية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أصلان (Aslan., 2018) التي بينت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين التسامح والتعاطف.

خامسًا: تأثير التسامح في الصحة النفسية

أظهرت النتائج أن تأثير التسامح ككل في الصحة النفسية قد بلغ ($\beta = .694, p < .001$)، وهذا يشير إلى تأثير إيجابي بمعنى كلما زادت مستويات التسامح أسهم ذلك في زيادة مستويات الصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة سلفيت، ويمكن تفسير هذه النتيجة انطلاقًا من اعتبار أن التسامح يساعد على انخفاض مستويات القلق والتوتر وارتفاع مستوى الرضا الذاتي ويُسهم في زيادة القدرة على التكيف مع الضغوط اليومية ويعمل على بناء علاقات اجتماعية متزنة لدى الطلبة، مما ينعكس إيجابًا على صحتهم النفسية، كما قد يساعد التسامح على زيادة المرونة النفسية من خلال قدرة الفرد على التعافي من التجارب السلبية وسلوكات العنف الجسدي واللفظي. وفي هذا السياق؛ يرى العتيبي (2025) أن التسامح يُسهم في تعزيز الشعور بالطمأنينة والرضا الداخلي، ويتمتع المتسامح بحياة اجتماعية سعيدة تنعكس بشكل إيجابي على صحته النفسية.

بناءً على نتائج تحليل الوساطة للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية، مع التركيز على التأثير بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية بوجود التعاطف والتسامح كمتغيرات وسيطة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، تم استنتاج الآتي:

أظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيًا بين متغيرات الدراسة، حيث أظهرت أبعاد سلوك العنف المدرسي (العنف الجسدي، العنف اللفظي، الغضب، والعدائية) ارتباطات إيجابية فيما بينها، مما يعكس تماسك هذه الأبعاد كجزء من سلوك العنف المدرسي، بينما ارتبطت أبعاد سلوك العنف المدرسي ارتباطًا سلبيًا مع التسامح والتعاطف، مما يشير إلى أن ارتفاع مستويات العنف المدرسي يرتبط بانخفاض القيم الإيجابية التي تدعم العلاقات الاجتماعية السلمية بين الطلبة. فيما أظهرت الصحة النفسية ارتباطات سلبية قوية مع أبعاد سلوك العنف المدرسي، وارتباطات إيجابية مع التسامح والتعاطف، حيث يُشير ذلك إلى أهمية التعاطف والتسامح كمتغيرات وسيطة تُسهم في تقليل التأثيرات السلبية المباشرة وغير المباشرة لأبعاد سلوك العنف المدرسي على الصحة النفسية، مما يبرز دور القيم الإيجابية كعوامل وقائية تعزز الصحة النفسية لدى الطلبة، وبالتالي تبين مطابقة النموذج البنائي المقترح الذي يدرس العلاقة بين أبعاد سلوك العنف المدرسي والصحة النفسية في ظل وجود التسامح والتعاطف كمتغيرات وسيطة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

6.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التسامح بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التسامح، وجاءت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية

الذين خضعوا لجلسات البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، وقد بلغ حجم الأثر للبرنامج الإرشادي ما قيمته (.962).

ويمكن عزو هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق على طلاب المرحلة الأساسية العليا، والمستند إلى علم النفس الإيجابي، والذي اشتمل على فنيات متنوعة ساهمت في تنمية التسامح كالتفكير الإيجابي، والحديث الإيجابي مع الذات، ونقاط القوة، والوعي الانفعالي، والوعي الذاتي، والسعادة، والتفاؤل، والرضا عن النفس، والانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وما تضمنه البرنامج الإرشادي من أساليب متنوعة تميزت بالمرونة والدقة والتنوع كالمناقشة والحوار، ولعب الدور، والنمذجة، والعصف الذهني، والتغذية الراجعة، والواجبات البيتية، وجميعها ساهمت بشكل إيجابي في زيادة فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى المشاركين في الدراسة من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة متعددة تناولت فاعلية البرامج الإرشادية في تعزيز التسامح ومتغيرات ذات صلة؛ فعلى صعيد الدراسات التي تناولت التسامح بشكل مباشر، تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة غرير (2022) التي أظهرت فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية التسامح لدى الطالبات المتنمرات في المرحلة الأساسية العليا، كما تتسق مع نتائج دراسة أبو رقيقة وآخرون (2021) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي في تنمية التسامح وخفض العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى دراسة أصلان وأيبك (Aslan & Aybek., 2020) التي بينت أثر برنامج تعليمي متعدد التخصصات في تعزيز قيمة التسامح لدى طلاب المرحلة الابتدائية، ودراسة الديهي وآخرون (2019) التي أشارت إلى فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية التسامح لدى تلاميذ

المرحلة الأساسية. هذه الدراسات، على اختلاف توجهاتها النظرية، تؤكد على إمكانية تطوير التسامح من خلال تدخلات منظمة.

وفي إطار الدراسات التي استندت إلى علم النفس الإيجابي، تبرز نتائج الدراسة الحالية كإضافة مهمة تؤكد على فاعلية هذا التوجه في تنمية التسامح، وتتكامل هذه النتيجة مع نتائج مجموعة واسعة من الدراسات التي استندت إلى علم النفس الإيجابي وأظهرت تأثيرات إيجابية على متغيرات نفسية واجتماعية متنوعة لدى الطلاب. حيث أشارت دراسة باوردا وآخرون (Baourda et al., 2024) إلى فاعلية برامج علم النفس الإيجابي في تعزيز التفاؤل والأمل، بينما بينت دراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024) دور هذه التدخلات في تحسين الصحة النفسية بشكل عام. كما أكدت دراسة لغبي (2024) فاعلية برنامج قائم على علم النفس الإيجابي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل. بالإضافة إلى ذلك، أظهرت دراسات أخرى فاعلية برامج علم النفس الإيجابي في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات كدراسة (أبو شنار، 2021)، وخفض مشاعر العزلة الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات كدراسة (الشخوت، 2020)، وتنمية الاستقلالية الذاتية والوعي الذاتي كدراسة (الطراونة، 2020)، وخفض التشاؤم وزيادة التفاؤل والأمل كدراسة بافليسي (Pavlecie., 2019)، وزيادة الرفاهية النفسية كدراسة مانزانو وفابيلا (Manzano & Fabella., 2019)، وتعزيز الصحة النفسية لدى المراهقين الذين يعانون من مشكلات سلوكية كدراسة هيون وآخرون (Hyun et al., 2017).

إن هذا التوافق مع نتائج الدراسات السابقة، سواء تلك التي تناولت التسامح بشكل مباشر أو تلك التي استندت إلى علم النفس الإيجابي وعززت متغيرات مرتبطة به، يؤكد على أهمية وفاعلية تطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في تصميم وتطوير برامج إرشادية تستهدف تنمية التسامح لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة، بما في ذلك المرحلة الأساسية العليا.

7.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التسامح تعزى للبرنامج الإرشادي.

أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التسامح لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التسامح تُعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة المتعلقة بفاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التسامح لدى الطلاب بالنظر إلى ما استخدم فيه من مكونات تضمنت الكثير من الفنيات المستندة إلى علم النفس الإيجابي، كما أن التدريب الخاص الذي تلقاه أفراد المجموعة التجريبية على مدار (13) جلسة إرشادية ساعد على تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين واكسابهم مهارات جديدة في التسامح، كما أن المجموعة الإرشادية أتاحت للمشاركين اكتساب العديد من الخبرات والمعلومات وتبادُلها، وكذلك مناقشة المواقِف السلبية التي حصلت معهم وطرق مواجهتها بشَكل إيجابي وفاعل، ما أكسب المشاركين حالة من الوعي والاستبصار والتي من شأنِها أن تساعدهم على تقييمِ سلوكهم، ومعالجة أفكارهم، وبالتالي الحد من الانفعالات والمشكلات التي من الممكن أن تواجههم في حياتهم اليومية وعلاقتهم مع الآخرين وتفاعلهم وتواصلهم معهم.

وتُعَدّ هذه النتيجة منسجمة مع ما تؤكده الأدبيات والنماذج النظرية ذات الصلة، وبخاصة ما طرحه علم النفس الإيجابي في افتراضه الرئيس بأن فاعلية الإرشاد لا تتحقق فقط من خلال تقليل الأعراض السلبية أو معالجتها، بل من خلالِ تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الفرد، مثل الفضائل الإنسانية، ونقاط القوة الشخصية، فاتباع هذا النهج الإيجابي يسهم في بناء مناعة نفسية تُمكّن الأفراد من مواجهةِ

التحديات والضغوط الحياتية والتقليل من فرص تكرار المشكلات النفسية مستقبلًا (Seligman et al., 2006).

وبالنظر إلى الدراسات التي استندت إلى علم النفس الإيجابي، فإن النتيجة الحالية تعزز من الأدلة التي تشير إلى فاعلية هذا التوجه في تحقيق نتائج إيجابية في جوانب متعددة من النمو النفسي والاجتماعي، حيث ركزت دراسة باوردا وآخرون (Baourda et al., 2024) على التفاؤل والأمل، في حين ركزت دراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024) على الصحة النفسية، ودراسة (لغبي، 2024) التي تناولت موضوع الذات الإيجابية، أما دراسة (أبو شنار، 2021) فإنها تناولت متغير الاتزان الانفعالي، فيما اهتمت دراسة (الشخوت، 2020) بموضوع خفض العزلة الاجتماعية، ودراسة (الطراونة، 2020) التي ركزت على الاستقلالية الذاتية، حيث تطابقت نتائج هذه الدراسات مع نتائج البرنامج الحالي والتي أشارت إلى قدرة برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي على إحداث تحسن دال في مستوى التسامح لدى الطلاب.

8.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التسامح في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجاءت لصالح قياس المتابعة، ما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

ويمكن تفسير بقاء أثر البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي إلى طبيعة الفنيات المستخدمة في البرنامج المذكور ومنها الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتعزيز نقاط قوة

الطلاب، وتشجيع التفكير الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الانفعالي، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاؤل، وما تضمنه من عرض للسلوكات والأفكار المراد إكسابها، من خلال استخدام أساليب متعددة، كلعب الدور والنمذجة والمناقشة والحوار والعصف الذهني والتغذية الراجعة والتلخيص.

كما أن احتواء البرنامج الإرشادي على الواجبات البيتية والتي من شأنها مساعدة المشاركين على نقل أثر الخبرة التي تلقوها أثناء الجلسات الإرشادية إلى خارج هذه الجلسات وتطبيقها في مجالات حياتهم اليومية وسياقاتهم المختلفة، ومناقشة هذه الواجبات البيتية مع المشاركين في مستهلِ كل جلسة إرشادية، والعمل على تعزيزِ المشاركين وتشجيعهم، كل ذلك كان له الأثر الأكبر في استمراريةِ أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التسامح مع الذات ومع الآخرين لدى المشاركين في البرنامج من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة باستمرارية الأثر مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى استمرارية فاعلية البرامج الإرشادية بعد فترة المتابعة، فقد توصلت دراسة أبو رقيقة وآخرون (2021) إلى استمرار فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الحب والتسامح وخفض العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أكدت دراسة الديهي وآخرون (2019) استمرارية فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية التعاطف والتسامح لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، فيما أشارت دراسة لغبي (2024) إلى بقاء أثر برنامج إرشادي قائم على علم النفس الإيجابي في تنميةِ الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت دراسة الطراونة (2020) إلى استمرارية فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية الاستقلالية الذاتية والوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

إن هذا الاتساق مع الدراسات التي أظهرت استمرارية الأثر، سواء تلك التي استندت إلى علم النفس الإيجابي أو إلى مداخل نظرية أخرى، يعزز من مصداقيةِ فاعلية البرنامج الإرشادي الحالي وتأثيره الدائم على تنمية التسامح لدى الطلاب، ويشير إلى أن البرنامج لم يحدث تغييرًا مؤقتًا فحسب، بل ساهم في إرساءِ أسس أكثر صلابة للتسامح في تفكيرِ وسلوك الطلاب.

9.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة على مقياس التعاطف بعد تطبيق البرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التعاطف، وجاءت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا لجلساتِ البرنامج الإرشادي مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا البرنامج الإرشادي، مما يشير إلى فاعليةِ البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي في تنميةِ التعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، علمًا أن حجم الأثر للبرنامج الإرشادي قد بلغت قيمته (.938).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المرتفعة في حجم الأثر للبرنامج الإرشادي المطبق على طلاب المرحلة الأساسية العليا، والمستند إلى علم النفس الإيجابي، والذي اشتمل على فنيات متعددة ساهمت في تنمية التعاطف كالتفكير الإيجابي، والحديث الإيجابي مع الذات، والوعي الذاتي، والوعي الانفعالي، والسعادة، والتفاؤل، والرضا عن النفس، وما تضمنه البرنامج الإرشادي من أساليب متعددة تميزت بالمرونة والدقة والتنوع كالحوار، والمناقشة الجماعية، ولعب الدور، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والعصف الذهني، والتلخيص، والواجبات البيتية، وجميع هذه الفنيات والأساليب إلى جانب الأنشطة والفعاليات

المتنوعة التي تضمنت الجلسات الإرشادية ساعدت المشاركين في تعزيز التعاطف مع الذات ومع الآخرين لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية التعاطف، حيث أظهرت دراسة كانج وآخرون (Kang et al., 2024) فاعلية برنامج تعليمي للوقاية من العنف باستخدام التعاطف لدى طلاب المرحلة الابتدائية، مما يسلط الضوء على أهمية التعاطف كأداة للتدخل الإيجابي في المراحل العمرية المختلفة، كما أشارت دراسة غرير (2022) إلى فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية التعاطف لدى الطالبات المتنمرات في المرحلة الأساسية العليا، فيما أكدت دراسة الزبون (2018) على أثر برنامج تدريب توكيدي في اكتساب مهارات التعاطف لدى الطالبات العنيفات، كما هدفت دراسة زكي وحلمي (2020) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب المتنمرين، وأشارت دراسة الديهي وآخرون (2019) إلى فاعلية برنامج تدريبي سلوكي في تنمية التعاطف لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وفي إطار الدراسات التي استندت إلى علم النفس الإيجابي، فإن النتيجة الحالية تدعم بشكل كبير فاعلية هذا التوجه في تعزيز الجوانب الإيجابية لدى الطلاب، كالتعاطف والتفاؤل والأمل والصحة النفسية والذات الإيجابية وخفض العزلة الاجتماعية ضمن سياقات متعددة؛ ومنها دراسة باوردا وآخرون (Baourda et al., 2024) المُطبقة على طلبة المرحلة الابتدائية في إحدى المدارس اليونانية، ودراسة بلات وآخرون (Platt et al., 2024) التي استهدفت طلبة المدارس الثانوية في إنجلترا، ودراسة بافليسي (Pavlecie., 2019) التي استهدفت طلبة الصف الرابع في إحدى المدارس الكرواتية، ودراسة الشهري والعبدلي (2023) التي طُبقت على الأحداث الجانحين بدار الملاحظة الاجتماعية في الرياض، ودراسة

(الشخوت، 2020) المطبقة على طلبة المدارس الثانوية في الأردن، ودراسة هيون وآخرون (Hyun et al., 2017) التي استهدفت المراهقين في كوريا الجنوبية.

إن هذا التوافق مع نتائج الدراسات السابقة، سواء تلك التي تناولت التعاطف بشكل مباشر أو تلك التي استندت إلى علم النفس الإيجابي وعززت متغيرات مرتبطة به، يؤكد على الأهمية والقيمة المضافة لتطبيق مبادئ علم النفس الإيجابي في تصميم وتطوير برامج إرشادية تستهدف تنمية التعاطف لدى الطلاب في المرحلة الأساسية العليا، فالتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب وتعزيز قدرته على فهم ومشاركة مشاعر الآخرين يمثل استراتيجية فعالة لتحسين تفاعلاتهم الاجتماعية وتعزيز سلوكاتهم الإيجابية.

10.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α <.05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التعاطف تعزى للبرنامج الإرشادي.

أشارت النتائج إلى وجود فروق في مستوى التعاطف لدى أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على مقياس التعاطف تُعزى للبرنامج الإرشادي، مما يؤكد فاعلية البرنامج الإرشادي المطبق في تنمية التعاطف مع الذات ومع الآخرين لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

وتُعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الموضوعات التي تناولها البرنامج الإرشادي، الذي يستند إلى بعض استراتيجيات علم النفس الإيجابي المُطبق، والتدريب الخاص الذي تلقاه المشاركين في المجموعة التجريبية خلال هذه الجلسات الإرشادية، والذي ساهم في تنمية التعاطف مع الذات ومع الآخرين لديهم من خلال التركيز على الفنيات والأساليب والأنشطة التي ساهمت في ذلك، وبخاصة التدريب على بناء وتعزيز نقاط القوة لدى الطلاب، والانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتشجيع التفكير

الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاؤل. وتؤكد دراسة كانج وآخرون (Kang et al., 2024) الآثار الإيجابية الكبيرة للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى التعاطف وأهميته كاستراتيجية فعالة لمنع العنف في المدارس.

كما يمكن الإشارة إلى فاعلية بعض البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي، كدراسات (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدلي، 2023؛ ابن عبد الله، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الطراونة، 2000؛ Baourda et al., 2024; Platt et al., 2024)، والتي تناولت متغيرات متنوعة كالتفاؤل، والأمل، وتنمية الذات الإيجابية، وخفض مستوى القلق، وتحسين الاتزان الانفعالي، وضبط الذات، وخفض مشاعر العزلة الاجتماعية، وتحسين مفهوم الذات، وتنمية الاستقلالية الذاتية، والوعي الذاتي، والتي تتقاطع في كثير منها مع استراتيجيات وفنيات البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، إضافة إلى الأساليب والأنشطة الإرشادية المستخدمة في الدراسات المذكورة والدراسة الحالية، والتي أسهمت في تنمية التعاطف لدى المشاركين في البرنامج الإرشادي من طلاب المرحلة الأساسية العليا.

11.2.5 تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشرة ومناقشتها

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq .05$) بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس التعاطف في القياسين البعدي والتتبعي بعد مرور شهر.

أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، وجاءت لصالح قياس المتابعة، مما يعني استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف وأبعاده لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

ويعزى استمرار تأثير البرنامج الإرشادي المستند إلى علم النفس الإيجابي إلى فاعلية الفنيات المستخدمة في البرنامج المذكور ومنها الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، وتعزيز نقاط قوة

الطلاب، وتشجيع التفكير الإيجابي، وتعزيز الحديث الإيجابي مع الذات، وزيادة الرضا عن النفس، والسعادة، والوعي الذاتي، بالإضافة إلى التفاؤل، وما تضمنه البرنامج من استخدام أساليب متعددة لتحقيق أهدافه، كلعب الدور والنمذجة والمناقشة والحوار والعصف الذهني والتغذية الراجعة والتلخيص، إضافة إلى تنوع الأنشطة المستخدمة في البرنامج، وحرص أفراد المجموعة التجريبية على الالتزام بجميع الجلسات وحضورها ومتابعتها، ودافعيتهم لاكتساب مهارات وسلوكات جديدة، ومشاركتهم الخبرات والمواقف التي تعرضوا لها ومناقشتها مع أفراد المجموعة، وتطبيقهم للفنيات والأساليب والأنشطة الإرشادية داخل وخارج الجلسات الإرشادية، وممارستها في الحياة الأسرية والمدرسية واليومية، كل ذلك ساهم في ترسيخ تأثير البرنامج في ذاكرة الطلاب.

كما ساهمت الواجبات البيتية المطبقة في جلساتِ البرنامج الإرشادي في تدريبِ الطلاب على المهارات المستهدفة، مما ساعدهم على تطبيق ما تعلموه في حياتهم ومواقفهم اليومية التي تواجههم داخل البيت والمدرسة وخارج الجلساتِ الإرشادية، ومراجعة هذه الواجبات البيتية ومناقشتها في بدايةِ كل جلسة، والعمل على تعزيزِ وتشجيع المشاركين، كل ذلك كان له الأثر الأكبر في استمرارية أثر البرنامج الإرشادي في تنمية التعاطف مع الذات ومع الآخرين لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات عربية عديدة، مثل دراسات (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدلي، 2023؛ أبو رقيقة وآخرون، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2000؛ الطراونة، 2000؛ الديهي وآخرون، 2019)، والتي أشارت جميعها إلى استمرارية الأثر الإيجابي للبرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي المستخدمة في الدراسات المذكورة من خلال القياس التتبعي.

3.5 التوصيات والمقترحات

في ضوءِ ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنّ الباحث يوصي بالآتي:

1. تطبيق البرنامج الإرشادي المطور على فئات الطلبة في المدارس الفلسطينية والمجتمعات الأخرى، وذلك بهدف تنمية التسامح والتعاطف لديهم.

2. تضمين الخطط الإرشادية للمرشدين التربويين في المدارس لبرامج إرشادية تستهدف تنمية التسامح والتعاطف لدى الطلبة في جميع المراحل الدراسية.

3. الاهتمام بتفعيل علم النفس الإيجابي في الممارسة الإرشادية من خلال تدريب المرشدين التربويين والنفسيين على استراتيجياته، وسبل توظيفه في العملية الإرشادية.

4. إتاحة المجال لتوفير مقاييس مقننة ومناسبة تتناول متغيرات علم النفس الإيجابي؛ لتمكين المرشدين التربويين والنفسيين من قياس تلك المتغيرات لدى الطلبة.

5. عقد ورش عمل ودورات توعوية لأولياء الأمور؛ بهدف مساعدتهم على التعامل الإيجابي مع الأبناء.

بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإن الباحث يسلط الضوء على المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف والتحليل، ويقدم بعض المقترحات البحثية:

1. بناء برامج إرشادية تستند إلى أطر نظرية أخرى، وتقصي فاعليتها في تنمية التسامح والتعاطف لدى المشاركين، ومقارنة نتائجها مع الدراسات التي تتضمن برامج إرشادية مستندة إلى علم النفس الإيجابي.

2. إجراء دراسات تحليلية لتتبع الدراسات التي تناولت فاعلية البرامج الإرشادية المستندة إلى علم النفس الإيجابي؛ وذلك بهدف التوصل إلى تصنيف وتقييم لتلك البرامج.

3. إجراء دراسات نوعية وأخرى تستكشف متغيرات وسيطة مختلفة قد تؤدي دورًا في العلاقة بين العنف والصحة النفسية لدى الطلبة؛ وذلك لتعميق فهمنا للآليات المعقدة التي تربط هذه العوامل.

المصادر والمراجع العربية والأجنبية

أولًا: المراجع باللغة العربية

ابن عبد الله، هجيرة. (2018). **فاعلية برنامج إرشادي للتدريب على مهارات الحياة في الوقاية من العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تجريبية بمدينة ورقلة.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح– ورقلة، الجزائر.

أبو أسعد، أحمد. (2017). **العملية الإرشادية.** ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو الديار، مسعد. (2021). التعاطف وتقدير الذات وعلاقتهما بالتنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين. **المجلة المصرية للدراسات النفسية،** الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 31(110): 1-32.

أبو حلاوة، محمد والحديبي، مصطفى. (2025). **علم النفس الإيجابي– أسسه قضاياه نظرياته وتوجهاته المستقبلية.** ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو رقيقة، مها وسليمان، سناء وإبراهيم، أسماء. (2021). برنامج تدريبي لتنمية الحب والتسامح لدى طلاب المرحلة الثانوية لخفض درجة العنف. **مجلة بحوث،** جامعة عين شمس، مصر، 1(4)، 144-184.

أبو شنار، فؤاد. (2021). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى استراتيجيات علم النفس الإيجابي في تحسين الاتزان الانفعالي وضبط الذات لدى الطلبة المراهقين في المرحلة المبكرة.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

أحمد، سعد وهدى، رانيا وشاهين، هيام. (2018). التعاطف وعلاقته بالعدوان لدى عينة من المراهقين. **مجلة البحث العلمي في التربية،** جامعة عين شمس، مصر، 19(17): 429-444.

أحمد، هيام. (2024). مشكلة العنف بين طلاب المدارس الثانوية ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها: دراسة ميدانية مطبقة على عينة من الأخصائيين الاجتماعيين بمدارس الثانوية بمدينة سوهاج. **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، 21(120): 789-824.

الأسود، الزهرة. (2018). التطبيقات التربوية لعلم النفس الإيجابي في مجال التعلّم المدرسي، بحث مقدم إلى الملتقى الدولي بعنوان: **علم النفس الإيجابي واقع وآفاق**، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر 11-12 ديسمبر، 2018.

الأشهب، مفيدة. (2023). ظاهرة التنمر وعلاقتها بالصحة النفسية لدى التلاميذ. **المجلة الليبية لعلوم التعليم**، الجمعية الليبية لعلوم التعليم، (11): 340-353.

أميمن، عثمان والعويكس، زهرة. (2024). الصحة النفسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في المجتمع الليبي: دراسة امبيريقية. **مجلة التربوي**، جامعة المرقب، ليبيا، (24): 991-1025.

الباشا، فاتن. (2019). **برنامج تدريبي لعلم النفس الإيجابي ودوره في تحسين جودة الحياة دراسة ميدانية في جامعة بسكرة.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر.

البريفكاني، خولة والعبيدي، غسون. (2020). التسامح الاجتماعي وعلاقته بالسمات الشخصية لدى طلبة كلية التربية الأساسية. **مجلة كلية التربية**، جامعة واسط، 3(38): 1223-1254.

البستكي، سميرة والشيراوي، مريم وهيبة، حسام وإبراهيم، فيوليت. (2020). الخصائص السيكومترية لمقياس العنف لدى المراهقين في مملكة البحرين. **مجلة كلية التربية في العلوم النفسية**، جامعة عين شمس، 44(3): 157-184.

البنا، زينب. (2024). المهارات الناعمة كمنبئ بالخيال والتعاطف الذاتي لدى أطفال الروضة المكفوفين والعاديين: دراسة عبر ثقافية لدى عينة من المصريين والعمانيين. **مجلة دراسات في الطفولة والتربية**، جامعة أسيوط، (29): 579-650.

بوجلال، سهيلة. (2019). العنف المدرسي وعلاقته بالتسرب المدرسي لدى المراهقين: المرحلة المتوسطة نموذجاً. **مجلة عالم التربية**، (29): 267-280.

البيلي، عادل. (2021). الصحة النفسية: المفهوم والأهمية. **مجلة علم النفس**، 12(3): 45-60.

بيومي، عزة والاتربي، رضا وشاهين، أسامة. (2024). فاعلية فنيات علم النفس الإيجابي لخفض قلق الاختبار لدى طالبات الثانوية العامة الدراسي بمصر. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، مصر، (277): 239-272.

الجنيد، شيخة. (2021). جودة الصداقة وعلاقتها بالتسامح لدى عينة من المراهقين بمملكة البحرين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، البحرين، 22(2): 53-92.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2022). **مسح العنف في المجتمع الفلسطيني 2019**. رام الله، فلسطين.

حاج أمين، عبد الحميد ومحمد، منصور. (2024). فاعلية برنامج تدريبي في تعزيز الصحة النفسية للأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية مستخدمي الكرسي المتحرك: دراسة تطبيقية على الأشخاص ذوي الإعاقة الجسدية مستخدمي الكرسي المتحرك بجامعة الجزيرة. **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، (59): 76-88.

الحديبي، مصطفى وجمعة، زينب ومحمد، وردة. (2021). برنامج إرشادي نفسي إيجابي في تنمية فاعلية الذات الإرشادية لدى الإخصائي النفسي المدرسي. **دراسات في الارشادي النفسي والتربوي**، جامعة أسيوط، 4(3): 137-192.

الحسناوي، عبد الرحمن. (2024). العنف في الوسط المدرسي: العوامل والآثار وآليات التدخل العلاجي. **مجلة الطفولة العربية**، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 26(101): 92-104.

حسون، نعمة. (2021). مستوى العنف المدرسي لدى الطلبة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية في مدارس مدينة اللاذقية الحلقة الثانية. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، جامعة تشرين، سوريا، 43(6): 203-224.

الحموري، خالد. (2020) مستوى التسامح لدى الطلبة الموهوبين وعلاقته بالوعي الذاتي. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، 64(17): 145-162.

حميدة، زهرة. (2022). المشكلات السلوكية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. **دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر2، 22(2): 20-38.

حنفي رشا وفودة، عبير وشوكت، عواطف. (2021). التفكير الإيجابي وعلاقته بأسلوب حل المشكلات الحياتية لدى طلاب الجامعة. **مجلة بحوث**، جامعة عين شمس، 1(1): 170-206.

خريسات، ابتسام. (2021). أثر جائحة كورونا على الصحة النفسية والاجتماعية للطلاب من وجهة نظر المرشدين التربويين في محافظة الزرقاء. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية بغزة، (29)5: 216-230.

الخفاف، إيمان والموزاني، بتول. (2020). **التعاطف لدى أطفال الروضة**. عمان: دار اليازوري العلمية.

خماد، محمد وبن نويوة، سعيد. (2023). الضغوط النفسية وعلاقتها بمستوى الصحة النفسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة منتوري قسنطينة، 34(2): 527-542.

دراغمة، برهان. (2021). واقع العنف المدرسي وسبل مواجهتها في المدارس الأساسية من وجهة نظر معلميهم في محافظة طوباس. **مجلة العلوم التربوية والإنسانية**، كلية الإمارات للعلوم التربوية، (4): 129-144.

الدليمي، صالح. (2023). دور التسامح في تعزيز الوحدة والتماسك المجتمعي: دراسة نظرية تحليلية. **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، (144): 269-298.

الديهي، صباح والعطار، محمود والكافوري، صبحي. (2019). فاعلية برنامج تدريبي سلوكي لتنمية التعاطف والتسامح لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية**، جامعة كفر الشيخ، مصر، 19(2): 1-34.

رزق، عزة. (2024). فاعلية برنامج قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الشفقة بالذات وأثره في خفض الاحتراق النفسي لدى أمهات الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 90(1): 140-276.

رزيق، راضية. (2020). **الطموح وعلاقته بالصحة النفسية لدى المتفوقين دراسيًا**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الوادي، الجزائر.

الرواشدة، رؤى. (2024). **الرضا عن الحياة وعلاقته بالتسامح لدى الطلبة الأيتام في مدارس لواء المزار الجنوبي**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الأردن.

الزبون، عائشة. (2018). **أثر برنامج تدريب توكيدي في خفض سلوك العنف واكتساب مهارات التعاطف لدى الطالبات العنيفات في المدارس الأردنية**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الأردنية، الأردن.

زكي، هناء وحرب، سامح. (2021). فاعلية برنامج قائم على الرأفة بالذات في الضغوط الأكاديمية والازدهار النفسي لدي عينة من طلاب الجامعة المتفوقين عقليًا. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، (90)، 862-951.

زكي، هناء وحلمي، أمنية. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المتنمرين في المرحلة الثانوية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 30(109): 409-468.

الزهراني، منار. (2021). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية قيمة التسامح لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 84(4): 260-309.

الزيدانين، فداء. (2022). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى نموذج ساتير في تحسين أنماط الاتصال والتسامح والاستقرار الزواجي لدى المعلمات المتزوجات حديثاً**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

الزين، أنس. (2021). مستوى الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة الأيتام وعلاقته بتسامحهم النفسي في لواء الجيزة بالمملكة الأردنية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث غزة، فلسطين، 5(7): 15-32.

سعدي، ريما وحسون، نعمة. (2024). العلاقة بين العنف المدرسي وكفاءات التعلم الوجداني الاجتماعي بحسب نموذج "CASEL": دراسة ميدانية على عينة من طلاب الصف الثامن في مدينة اللاذقية. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، جامعة تشرين، 46(1): 761-781.

سعيد، مراد. (2018). **مبادئ العفو والتسامح**. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة صلاح الدين، العراق.

شاهين، هيام. (2016). تنمية التعاطف لخفض التنمر لدى المراهقين ضعاف السمع. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 26(91)، 387-427.

شايع، رنا. (2018). سلوك التنمر وعلاقته بالصحة النفسية لدي طلبة المرحلة المتوسطة. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، (40): 364-379.

الشخوت، فريال. (2020). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى فنيات علم النفس الإيجابي في خفض مشاعر العزلة الاجتماعية وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الزرقاء**. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن.

شلش، مي ومحمود، سليمان والسحيمي، علياء. (2021). التسامح وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية**، جامعة مدينة السادات، مصر، (20): 306-329.

الشماعي، رامي. (2023). أهمية الصحة النفسية في التنمية المستدامة. **مجلة الصحة النفسية**، 15(2): 45-60.

الشمري، طه وأبو زيد، نبيلة وسليمان، سناء. (2018). فعالية برنامج معرفي سلوكي لتنمية التسامح لدى طلاب الجامعة بالكويت. **مجلة البحث العلمي في الآداب**، جامعة عين شمس، مصر، 1(19)، 77-110.

الشهري، فاطمة والعبدلي، عبد المريد. (2023). فعالية برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية التعاطف مع الذات وخفض الشعور بالوصمة لدى الأحداث الجانحين المودعين بدار الملاحظة الاجتماعية. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية**، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 7(27)، 441-482.

صالح، صالح ومولى، حيدر. (2024). الكفاءة الذاتية في التأقلم وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. **مجلة القادسية للعلوم الإنسانية**، جامعة القادسية، العراق، 27: 1179-1210.

صبار، حسام. (2023). التعاطف الوجداني وعلاقته بسلوك المساعدة لدى مدرسي المرحلة الإعدادية. **مجلة مركز البحوث النفسية**، جامعة تكريت، 34(1): 1-36.

صلغي، فتحي. (2024). ظاهرة التنمر وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية ببلدية الأصابعة. **مجلة العلوم التربوية**، الجامعة الأسمرية الإسلامية، 5(1): 519-534.

الطراونة، نعمة. (2020). **فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية الاستقلالية وزيادة الوعي الذاتي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة تبوك.** (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الظهوري، خديجة. (2022). آثار التنمر المدرسي على ضحايا التنمر من وجهة نظر المعلمين وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية على عينة من المعلمين بمدارس الشعلة الخاصة بمدينة الشارقة. **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، 1(143) 22-50.

العاسمي، رياض. (2016). **علم النفس الإيجابي.** ج1، عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

العاسمي، رياض. (2017). **علم النفس الإيجابي.** ج2، عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.

العباسي، محمد. (2023). تأثير الظروف الاقتصادية على الصحة النفسية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، 19(1): 45-58.

عبد الخالق، محمد. (2017). نظرية العقل والتعاطف المعرفي والوجداني كمنبئات للعدوان الاستباقي وعدوان رد الفعل لدى الأطفال المعاقين سمعيًا والعاديين. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 18(4): 625-672.

عبد الله، عائشة. (2024). التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة بنغازي. **مجلة كلية التربية العلمية**، جامعة بنغازي، ليبيا، (15): 33-50.

العبيدي، عفراء. (2011). طبيعة العلاقة الارتباطية بين التعاطف والسلوك العدواني: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس بغداد الرسمية. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية**، جامعة دمشق، 27(3): 131-164.

العتيبي، ثامر. (2025). برنامج مقترح للتدخل المهني من منظور الخدمة الاجتماعية لتنمية ثقافة التسامح لدى طلاب المرحلة المتوسطة. **مجلة الخدمة الاجتماعية**، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 1(83): 83-111.

العتيبي، محمد. (2023). فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف. **مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية**، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (13): 11-62.

عثمان، محمود وسليمان، سناء وعبد الهادي، شاهيناز. (2021). مهارات السلوك الإيجابي وعلاقته بالعنف والأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة بحوث**، جامعة عين شمس، مصر، 1(8): 209-231.

العساف، رشا. (2024). ظاهرة العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية: الأسباب ومقترحات الحل. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، السعودية، 90(1): 420-442.

العودة، منيرة. (2020). واقع العنف المدرسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم من وجهة نظر معلماتهن وسبل مواجهته. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، 2(185): 197-233.

عوض، سعيد والخالص، بعاد ومطر، محمد. (2024). فاعلية برنامج التدخل للحد من العنف المدرسي لدى طلبة المدارس القريبة من المستوطنات في ضواحي القدس. **مجلة قراءات علمية في الأبحاث والدراسات القانونية والإدارية**، (31): 694-712.

غرير، ساجدة والعدوان، فاطمة. (2022). التعاطف وعلاقته بالوعي الذاتي لدى طلبة من المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. **مجلة الجامعة الإسلامية بغزة**، الجامعة الإسلامية بغزة، 30(1): 368-390.

غرير، ساجدة. (2022). **فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في تنمية الوعي الذاتي والتسامح والتعاطف لدى المتنمرين من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** (أطروحة دكتوراه منشورة)، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القحطاني، منال واليوبي، رغد. (2021). العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشار ظاهرة التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية، (61)، 109-123.

القسوس، مي. (2024). الآثار النفسية والسلوكية للعنف المدرسي وانعكاساتها على طلبة المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة مادبا. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**، اتحاد الجامعات العربية، 44(1): 439 -452.

القيسي، جيهان. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالصحة النفسية. **مجلة الآداب**، جامعة بغداد، (128): 273-306.

كريدية، فاطمة ودرويش، درويش. (2025). مستوى الصحة النفسية لدى العاملين في المنظمات الإنسانية بمحافظة إدلب. **مجلة جامعة الزيتونة الدولية**، جامعة الزيتونة الدولية، سوريا، (31): 9-42.

الكريديس، ريم. (2023). نمذجة العلاقات بين إدارة الذات والتعاطف والرفاهية النفسية لدى المطلقات. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، السعودية، 10(2): 333-369.

لغبي، رشيد. (2024). فاعلية برنامج إرشادي قائم على بعض فنيات علم النفس الإيجابي في تنمية الذات الإيجابية وخفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان. **المجلة السعودية للإرشاد النفسي**، جامعة الأميرة نورة، السعودية، 2(3)، 21-46.

مباركة، أسامة. (2024). التكفل النفسي والمتابعة النفسية والتربوية للتلاميذ وعلاقتها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي: دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه بثانويات ولاية تبسة. **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، 13: 515- 536.

المجيدل، عبد الله. (2018). المناهج التربوية وثقافة التسامح. **مجلة الفكر السياسي**، اتحاد الكتاب العرب، سوريا، 19(67): 173-200.

محمد، حواء. (2022). العنف المدرسي وعلاقته بتقدير الذات: دراسة ميدانية بمدارس الأساس بمحلية مدني الكبرى– وحدتي حنتوب ومدني وسط– ولاية الجزيرة– السودان 2020م. **دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 22(1): 95-116.

محمد، مروة وحسن، عماد وأحمد، محمد. (2023). فاعلية برنامج إرشادي قائم على فنيات علم النفس الإيجابي في تحسين الوجود النفسي الأفضل لدي المراهقات مدمنات الفيسبوك. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 39(10)، 175-194.

محمود، علي. (2014). **علم النفس الإيجابي: أسس وتطبيقات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

محمود، هالة وعبد الحميد، عزة وإبراهيم، مروة. (2022). الخصائص السيكومترية لمقياس التعاطف لدى المعلم كما يدركه تلاميذ المرحلة الابتدائية. **دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، 28(1): 181-231.

مديرية التربية والتعليم – سلفيت. (2024). **إحصائيات طلبة المدارس للعام الدراسي 2025/2024.** سلفيت، فلسطين.

المرشدي، عماد ونصار، علي. (2018). العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم. **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، العراق، (37): 806-829.

المشهراوي، مها وحرارة، شيماء. (2024). الكفاءة المهنية الإرشادية المدركة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال غزة. **المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية**، مصر، 6(1): 89-126.

المشهراوي، مها. (2019). **فاعلية برنامج إرشادي في خفض التشوهات المعرفية لمواجهة أزمة الهوية لدى المراهقات الفلسطينيات.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، فلسطين.

المصعور، آلاء. (2023). **أثر برنامج تدريبي مستند إلى علم النفس الإيجابي في خفض القلق الاجتماعي لدى عينة من طالبات الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان.** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

المغربي، نبيل. (2021) الصحة النفسية وبعض المتغيرات الديمغرافية كمتنبئات بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس الثانوية. **مجلة البحث العلمي في التربية**، جامعة عين شمس، مصر، 11(22): 193-217.

المنشاوي، سحر. (2022). فعالية برنامج إرشادي قائم على علم النفس الإيجابي في خفض الاكتئاب لدى طلبة المرحلة الثانوية. **جرش للبحوث والدراسات**، جامعة جرش، 23(2): 3043 – 301.

منظمة الصحة العالمية (2024). **صحة المراهقين النفسية.** https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health

منظمة الصحة العالمية. (2020). **التقرير العالمي حول منع العنف ضد الأطفال.** https://iris.who.int/handle/10665/332394

منظمة الصحة العالمية. (2022). **الصحة النفسية: تعزيز استجابتنا.** https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response

موسى، أمل وإبراهيم، رشا وسليمان، سناء. (2017). برنامج تدريبي لتنمية الحب والانتماء لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية قاطني العشوائيات لخفض درجة العنف. **مجلة البحث العلمي في التربية،** جامعة عين شمس، 4(18): 439-482.

النجار، أحمد وأبو النصر، مدحت. (2025). استكشاف مفهوم علم النفس الإيجابي وأثره على الحياة الإنسانية. **المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية،** المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (34): 1-30.

وزارة التربية والتعليم. (2023). **قاعدة بيانات مسح التعليم للأعوام الدراسية 2011/2012-2022/2023.** رام الله، فلسطين.

يونس، إبراهيم. (2017). **قوة علم النفس الإيجابي.** الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية

Allport, G. (1970). **Personality: a psychological interpretation**. London.

Anniko, M. Boersma, K. & Tillfors, M. (2019). Sources of stress and worry in the development of stress-related mental health problems: A longitudinal investigation from early-to mid- adolescence. **Anxiety, Stress, Coping**, 32(2): 155-167.

Aslan, S. & Aybek, B. (2020). Testing the Effectiveness of Interdisciplinary Curriculum-Based Multicultural Education on Tolerance and Critical Thinking Skill**. International Journal of Educational Methodology**, 6(1): 43-55.

Aslan, S. (2018). Relationship between the Tendency to Tolerance and Helpfulness Attitude in 4th Grade Students. **International Journal of Progressive Education,** 14(2): 29-36.

Awang, Z. (2012). **Structural equation modeling using AMOS graphic**. Peterbilt University Technology MARA.

Bandura, A. (1973). **Aggression: A social learning analysis**. Prentice-Hall.

Bandura, A. (2018). **Social cognitive theory of moral thought and action**. In G. B. Melton & M. J. F

Baourda, V. Brouzos, A. & Vassilopoulos, S. (2024). "Feel Good-Think Positive": A Positive Psychology Intervention for Enhancing Optimism and Hope in Elementary School Students. A Pilot Study**. International Journal of Applied Positive Psychology**: https://doi.org/10.1007/s41042-024-00173-2.

Bariso, J. (2018), There Are Actually 3 Types of Empathy. Here's How They Differ--and How You Can Develop Them All Understanding the three types of empathy can help you build stronger, healthier relationships, **INC NEWSLETTERS**.

Berkowitz, L. (1989). Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation. **Psychological Bulletin**, 106(1): 59–73.

Beyer, C. & Brese, F. (2024). Secondary school students' attitudes of tolerance towards minorities. **Large-scale Assess** Educ 12, 28. https://doi.org/10.1186/s40536-024-00217-8

Bryant, F. & Smith, B. (2001). Refining the Architecture of Aggression: A Measurement Model for the Buss-Perry Aggression Questionnaire, **Journal of Research in Personality**, 35: 138-167.

Bui, T. Jolliffe, D. Hoang, A. & Nguyen, T. (2021). Cognitive and affective empathy and its relationship to proactive and reactive aggression in Vietnamese adolescents. **European Journal of Contemporary Education**, 10(3): 583–594.

Burns, T. (2021). **Theodor Lipps on the concept of Einfühlung (Empathy).** Theodor Lipps (1851-1914) December, 16.

Butler, N. Quigg, Z. & Bates, R. (2022). The Contributing Role of Family, School, and Peer Supportive Relationships in Protecting the Mental Wellbeing of Children and Adolescents. **School Mental Health**, 14: 776–788.

Cam, H. & Ustuner, F. (2025). Prevalence and determinants of unintentional injuries and violence among high school students in Turkey: A cross-sectional study. **Injury**, 56(2): 112-150.

Corey, G. (2011). **Theory and practice of group counseling (8nd ed)**, United States of America: brooks/Cole Cengage learning.

Cornell, G. (2020). Threat assessment as a school violence prevention strategy. **Criminology & Public Policy**, 19(1): 235-252.

DeBiase, E. Bray, M. Levine, M. Graves, M. & Long, M. (2022). Improving well-being and behavior in adolescents utilizing a school-based positive psychology intervention. **International Journal of School & Educational Psychology,** 10(4): 461-477.

Erdi, K. & Nilüfer, Z. (2021). The Effects of the Positive Psychology-Based Online Group Counselling Program on Mothers Having Children with Intellectual Disabilities. **Journal of Happiness Studies**, 23:1817-1845.

Eron, D. (1982). Parent–child interaction, television violence, and aggression of children. **American Psychologist**, 37(2): 197–211.

Ersanli, E. & Mameghani, S. (2016). Construct validity and reliability of the Tolerance Scale among Iranian college students. **Journal of Education and Practice**, 7(34): 99-105.

Fayso, T. (2019). Aggressive Behavior in Secondary Schools Mesken Woreda: Types, Magnitude and Associated Factors. **Psychology and Behavioral Science International Journal**, 10(5): 1-8.

Finney, S. & DiStefano, C. (2006). **Non-normal and categorical data in structural equation modeling**. In G. R. Hancock, & R. O. Mueller (Eds.), Structural equation modeling: A second course (269–314). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Garcia, E. (2011). **A tutorial on correlation coefficients**, information- retrieval-18/7/2018. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.

Gelso, J. Nutt Williams, E. & Fretz, R. (2014). **Counseling psychology (3rd ed.).** American Psychological Association.

Gentry, W. Weber, T. & Sadri, G. (2016). Empathy in the Workplace A Tool for Effective Leadership, Center for Creative Leadership. All rights reserved, **The Society of Industrial Organizational Psychology Conference**, New York, New York.

Germer, K. & Neff, D. (2013). Self-compassion in clinical practice**. Journal of clinical psychology**, 69(8): 856-867.

Gilbert, P. (2019). Explorations into the nature and function of compassion. **Current Opinion in Psychology**, 28, 108-114.

Gökalp, A. & Lnel, Y. (2022). An Analysis of Secondary School Students' Empathy Skills in terms of Student- and School-Related Variables. **Educational Policy Analysis and Strategic Research**, 17(1): 40–57.

Goleman, D. (2008). overview of different forms of empathy, drawing on the work of Paul Ekman, **Greater Good Magazine**.

Gordillo, L. (2019). **Calidad de interaction familiar y violence escolar in adolescents del Distrito de Trujillo** [Tesis de licentiate, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional UCV

Goss-Sampson, A. (2019). **Statistical analysis in JASP: A guide for students** (2nd ed.). JASP Publication.

Haga, E. Aas, E. Groholt, B. Tormoen, A. & Mehlum, L. (2018). Cost-effectiveness of dialectical behavior therapy vs. enhanced usual care in the treatment of adolescents with self-harm. **Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health**, 12(1): 12-22.

Hahs-Vaughn, D. (2016). **Applied multivariate statistical concepts**. Routledge.

Hayes, A. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical Mediation Analysis in the New Millennium. **Communication Monographs**, 76(4): 408–420.

Heiman., W. (2018). **Basic statistics for the behavioral sciences** (7th ed.). Cengage Learning.

Horton, E. & Lloyd-Hazlett, J. (2024). "A Reward at the End of the Tunnel": A Phenomenological Analysis of Counselors'-In-Training Developmental Experience with Frequent Role-Plays. **Journal of Creativity in Mental Health**, 20(1): 127–143.

Hyun, M. Yun, M. Jung, S. Son, J. & Park, E. (2017). Effects of the Mental Health Promotion Program based on Positive Psychology for Adolescents with Problem Behavior. **Korean Acad Soc Nurs Educ**, 23(1): 5-14.

Kang, A. Kim, S. Kang, S. & Lee, J. (2024). Effects of a Violence Prevention Education Program Using Empathy (VPEP-E) on Fifth-Grade Students in South Korea. **The Journal of School Nursing**, 40(4): 361-371.

Laranjeira, C. & Querido, A. (2022) Hope and Optimism as an Opportunity to Improve the "positive mental health" **demand Frontiers in Psychology**, 13, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.827320. Article

Lyubomirsky, S. King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success. **Psychological bulletin**, 131(6): 803–855.

Manzano, C. & Fabella, F. (2019). Proactive Intervention Program for Students of Sto. Tomas De Villanueva Parochial School Guidance and Counseling (Positive Psychology Perma-Based). **SSRN Electronic Journal**. 10.2139/ssrn.3362815

Marx, G. (1970). Civil disorder and the agents of social control. **Journal of Social Issues**. 26(1): 19-57.

McHorney, C. Ware, J. Jr, Rogers, W. Raczek, A. & Lu, J. (1992). The validity and relative precision of MOS short- and long-form health status scales and Dartmouth COOP charts. Results from the Medical Outcomes Study. **Medical care**, 30(5 Suppl), MS253–MS265.

Meier, A. & Reinecke, L. (2023). **Social media and mental health: Reviewing effects on eudaimonic well-being**. In R. L. Nabi & J. G. Myrick (Eds.), Emotions in the digital world: Exploring affective experience and expression in online interactions. Oxford Univ. Press.

Meilasari, A. & Utami, M. (2022). The role of self-compassion to depression in teenagers mediated by emotion regulation, **Psychology Journal**, 49(2): 144-162.

Morin, A. (2025). **Teaching with Empathy: Why It's Important**, Understood, https://www.understood.org/en/articles/teaching-with-empathy-why-its-important, Date of reference to the Article; 18-1-2025.

Neff, K. & Germer, C. (2013). A pilot study and randomized controlled trial of the mindful self-compassion program. **Journal of Clinical Psychology**, 69(1): 28-44.

Neff, K. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. **Self and Identity**. 2: 85-101.

Noret, N. Hunter, C. & Rasmussen, S. (2020). The Role of Perceived Social Support in the Relationship Between Being Bullied and Mental Health Difficulties in Adolescents. **School Mental Health**, 12(1): 156–168.

Park, N., Peterson, C., & Seligman, P. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. **Journal of Happiness Studies**, 7(3): 323–341.

Pavlecie, I. (2019). **The impact of the positive psychology program on increasing optimism, hope, self-esteem, satisfaction with school and school success of fourth-grade elementary school students**. (Unpublished Master's thesis), Faculty of Teachers, University of Zagreb, Zagreb.

Peterson, C. & Seligman, M. (2004). **Character strengths and virtues: A handbook and classification**. Oxford University Prees.

Platt, I. Hochard, K. Tytherleigh, M. Kannangara, C. Carson, J. McFaul, C. & North, C. (2024). The Hummingbird Project year 2: decreasing distress and fostering flourishing in a pragmatic pre–post study. **Frontiers in Psychology**, 15: 1257-446.

Ra'Uf, M. Wulan, R. Oktavia, N. & Nurcahyani, R. (2025). The relationship between the use of online games containing violence and violent behavior on senior high school students. **Journal of Health**, 4(1): 105–110.

Ramsey, N. (2020). **Positive Psychology Coaching and Its Influence on Leadership Advancement from the Perspective of Executive Women**. (Unpublished doctoral thesis). South University. USA.

Rao, K. (2023). A Study of Self-Compassion, and Psychological Wellbeing Among Adolescence. **International Journal of Indian Psychology**, 11(1): 1536-1546.

Rogers, C. (1951). **Client centered therapy; its current implication and therapy**, Boston, Houghton.

Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction, **American Psychologist**, 55(1): 5-14.

Seligman, M. (2000). Optimism, pessimism, and mortality. **In Mayo Clinic Proceedings**, 75(2): 133-134.

Seligman, M. (2002). **Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment**. New York, NY :Free Press.

Seligman, M. (2004**). Authentic happiness**. Free Press.

Seligman, M. (2006**). Learned optimism: How to change your mind and your life**. Vintage Books.

Seligman, M. (2011). **Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being**. Free Press.

Seligman, M. Rashid, T. & Parks, A. (2006). Positive psychotherapy**. American Psychologist**, 61: 774-788.

Sheldon, K. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. **American Psychologis**t, 56(3): 216-217.

Snyder, R. & Sullivan, M. (2019). **The science of hope: Research, theory, and practice**. Routledge.

Stern, R. & Divecha, D. (2015). **How to Avoid the Empathy Trap**. Greater Good Science Center.

Tabachnick, G. & Fidell, S. (2013). **Using multivariate statistics (6th ed**). Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Thompson, S. (2012). **Sampling. (3ed)**, p: 59-60.

Tripathy, S. & Sahoo, F. (2018). Happiness and job satisfaction: An empirical study in public sector undertaking**. Indian Journal of Positive Psychology**, 9(01).

Turanovic, J. & Siennick, E. (2022). **The Causes and Consequences of School Violence: A Review**. National Institute of Justice.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization "UNESCO". (2015). **Empathy is a worthy subject for our schools.** Independent News & Media, Dublin, United Kingdom.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization "UNESCO". (2017). **School violence and bullying: Global status report**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Veit, C. & Ware, J. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 51(5): 730–742.

Wang, J. & Wang, X. (2020**). Structural equation modeling: Applications using Mplus (2nd ed.)**. Wiley.

Webb, L. Ma, M. Clary, K., Brooks-Russell, A. & Johnson, M. (2025). Associations Between Age-for-Grade, Sex, and Interpersonal Violence Among U.S. High School Students. **Journal of Adolescent Health**, 76(4): 123–130.

Weinberg, L. & Abramowitz, K. (2002). **Data analysis for the behavioral sciences using SPSS**. Cambridge University Press.

Wilson, J. (1970). **Thinking about crime**. Basic Books.

Zhao, H. Xiong, J. Zhang, Z. & Qi, C. (2021). Growth Mindset and College Students' Learning Engagement During the COVID-19 Pandemic: A Serial Mediation Model. **Frontiers in psychology**, 12, 621094.

قائمة الملاحق

ملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

ملحق (ب): قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

ملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للتطبيق)

ملحق (ث): البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم

ملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

ملحق (أ): أدوات الدراسة قبل التحكيم

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استمارة تحكيم مقاييس أطروحة الدكتوراه

حضرة الدكتور/ه ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي في جامعة القدس المفتوحة – فلسطين. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، نأمل التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات المسجلة ووضوحها وانتمائها ومناسبتها للعينة ودقة ترجمتها، وتسجيل أي ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة بالحذف أو الإضافة. وسأرفق لكم أربع مقاييس للتكرم بتحكيمها، وهي: مقياس سلوك العنف (29) فقرة، مقياس التسامح (19) فقرة، مقياس التعاطف (24) فقرة، مقياس الصحة النفسية (18) فقرة. وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير المقاييس وإخراجها بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: حسيب عياش **بإشراف: د. فايز محاميد**

بيانات المحكم	
الاسم	

الرتبة العلمية	
التخصص الدقيق	
مكان العمل	

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استمارة تحكيم مقياس سلوك العنف المدرسي

حضرة الدكتور/ه ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، نأمل التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات المسجلة ووضوحها وانتمائها ومناسبتها للعينة ودقة ترجمتها، وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة بالحذف أو الإضافة، إذ ستشمل كل فقرة في المقياس بالترتيب على النص الأصلي باللغة الإنجليزية لها ثم على الترجمة الحرفية للغة العربية وثم على صياغة الفقرة الصياغة الملائمة للعينة، وفيما يلي أرفق لكم مقياس سلوك العنف المدرسي، وقد تبنى الباحث مقياس سلوك العنف المدرسي لبراينت وسميث (Bryant & Smith., 2001)، ويتكون المقياس من (29) فقرة موزعة على أربع مجالات، هي: العنف الجسدي (9) فقرات، العنف اللفظي (5) فقرات، الغضب (7) فقرات، العدائية (8) فقرات. وقد استخدم الباحث بدائل مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً).

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير المقياس وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: حسيب عياش **بإشراف: د. فايز محاميد**

مقياس سلوك العنف المدرسي

رقم الفقرة	العبارة	الترجمة		الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد		مناسبة الفقرة للعينة		الملاحظات
		دقيقة	غير دقيقة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
	Physical Aggression **العدوان الجسدي**									
1	Once in a while I can't control the urge to hit another person. في بعض الأحيان لا أستطيع التحكم في الرغبة في ضرب شخص آخر. **(لا أستطيع السيطرة على رغبتي في ضرب شخص آخر)**									
2	Given enough provocation, I may hit another person. إذا استفززت كفاية، قد أضرب شخصًا آخر. **(إذا استفزني أحد أقوم بضربه)**									
3	If somebody hits me, I hit back. إذا ضربني أحد، أرد الضربة. **(من يحاول الاعتداء علي أرد عليه بالمثل)**									
4	I get into fights a little more than the average person. أتشاجر أكثر بقليل من الشخص العادي. **(أتورط في المشاركة بالمشاجرات أكثر من الآخرين)**									
5	If I have to resort to violence to protect my rights, I will.									

	إذا اضطررت إلى استخدام العنف لحماية حقوقي، فسأفعل. **(استخدم العنف إذا اضطررت لحماية حقوقي)**									
6	There are people who pushed me so far that we came to blows. هناك أشخاص دفعوني إلى هذا الحد الذي وصلنا فيه إلى الضرب. **(هناك أشخاص يدفعونني للشجار معهم)**									
7	I can think of no good reason for ever hitting a person. [reverse-scored] لا أستطيع التفكير في أي سبب وجيه لضرب شخص ما. (عكس النتيجة) **(لا أرى سبباً وجيهاً يبرر ضرب شخص آخر)**									
8	I have threatened people I know. لقد هددت أشخاصاً أعرفهم. **(أهدد الأشخاص الذين أعرفهم)**									
9	I have become so mad that I have broken things. لقد أصبحت غاضبًا جدًا لدرجة أنني كسرت الأشياء. **(أغضب بشدة لدرجة تكسير الأشياء)**									
	Verbal Aggression **العدوان اللفظي**									
10	I tell my friends openly when I disagree with them. أخبر أصدقائي بصراحة عندما أختلف معهم.									

	(أشتم زملائي الذين يختلفون في الرأي معي)									
11	I often find myself disagreeing with people. أجد نفسي في خلاف دائم مع الناس. **(يعتبرني الآخرين شخصاً كثير الجدال)**									
12	When people annoy me, I may tell them what I think of them. عندما يزعجني الناس، أقول لهم ما أفكر فيه بشأنهم. **(أصرخ في وجه من يزعجني)**									
13	I can't help getting into arguments when people disagree with me. لا أستطيع منع نفسي من الجدال عندما يختلف الناس معي. **(لا أستطيع منع نفسي من الجدال مع الآخرين عندما أختلف معهم)**									
14	My friends say that I'm somewhat argumentative. يقول أصدقائي أنني جدلي إلى حد ما. **(أخالف الآخرين في الرأي)**									
	Anger **الغضب**									
15	I flare up quickly but get over it quickly. أغضب بسرعة ولكني أتغلب عليه بسرعة. **(أغضب بسرعة)**									
16	When frustrated, I let my irritation show. عندما أشعر بالإحباط، أُظهر انزعاجي.									

	(أتوتر عندما أشعر بالإحباط)									
17	I sometimes feel like a powder keg ready to explode. أشعر أحيانًا وكأنني برميل بارود جاهز للانفجار. **(أشعر كأنني برميل بارود على وشك الانفجار)**									
18	I am an even-tempered person. [reverse-scored] أنا شخص معتدل المزاج. (عكس النتيجة) **(أرى أنني معتدل المزاج)**									
19	Some of my friends think I'm a hothead. بعض أصدقائي يعتقدون أنني متهور. **(يعتقد أصدقائي أنني شخص متهور)**									
20	Sometimes I fly off the handle for no good reason. أفقد أعصابي أحياناً دون سبب وجيه. **(أفقد صوابي دون وجود سبب وجيه)**									
21	I have trouble controlling my temper. أعاني من صعوبة في ضبط أعصابي. **(لدي مشكلة في التحكم في أعصابي)**									
	Hostility **العدائية**									
22	I am sometimes eaten up with jealousy. تأكلني الغيرة في بعض الأحيان. **(أشعر بالغيرة من الآخرين)**									

23	At times I feel I have gotten a raw deal out of life. في بعض الأحيان أشعر أنني حصلت على نصيب غير عادل من الحياة. **(أشعر أن الحياة غير عادلة معي)**									
24	Other people always seem to get the breaks. يبدو دائماً أن الآخرين يحصلون على فرص جيدة. **(أشعر بالضيق من حصول الآخرين على الفرص)**									
25	I wonder why sometimes I feel so bitter about things. أتساءل لماذا أشعر أحيانًا بالمرارة تجاه بعض الأمور. **(أشعر بالمرارة من الأشياء حولي)**									
26	I know that "friends" talk about me behind my back. أعلم أن "الأصدقاء" يتحدثون عني من ورائي. **(أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي)**									
27	I am suspicious of overlay friendly strangers. أتشكك في نوايا الغرباء الذين يبدون لطفاً مفرطاً. **(أشك في الغرباء اللطيفين)**									
28	I sometimes feel that people are laughing at me behind my back. أشعر أحيانًا أن الناس يضحكون عليّ من وراء ظهري. **(أشعر أن الآخرين يسخرون مني في غيابي)**									

29	When people are especially nice, I wonder what they want. عندما يكون الناس لطيفين بشكل خاص، أتساءل ماذا يريدون. **(عندما يعاملني الآخرون بلطف أتساءل عن نواياهم)**									

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استمارة تحكيم مقياس التسامح

حضرة الدكتور/ه ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، نأمل التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات المسجلة ووضوحها وانتمائها ومناسبتها للعينة، وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة بالحذف أو الإضافة، وفيما يلي أرفق لكم مقياس التسامح، وقد تبنى الباحث مقياس التسامح للباحثة (غرير، 2022) ويتكون المقياس من (19) فقرة موزعة على بعدين، هما: التسامح مع الذات (8) فقرات، التسامح مع الآخرين (11) فقرة. وقد استخدم الباحث بدائل مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير المقياس وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: حسيب عياش **بإشراف: د. فايز محاميد**

مقياس التسامح

رقم الفقرة	الفقرة	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد		مناسبة الفقرة للعينة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
بعد التسامح مع الذات								
1	أحتفظ بالغضب لنفسي لأشياء سلبية قمت بها							
2	أتقبل نفسي إن أخطأت							
3	أنا واضح في جميع المواقف							
4	عندما يحدث سوء تفاهم مع شخص فإنني أعتذر							
5	إذا أسأت إلى شخص ما فإنني أرى أن الاعتذار شجاعة							
6	إذا حاول أحد أصدقائي استغلالي فإنني لا أسامحه							
7	عندما يتسبب لي زميل ما بشعور الحزن لا أسامحه							
8	أرى أن التسامح له أهمية في حياتنا							
بعد التسامح مع الآخرين								
9	إذا أساء إليّ زميلي في المدرسة فإنني أذهب إلى الإدارة							
10	إذا تعرض أحد زملائي لمكروه فإنني أقوم بزيارته							

11	إذا أساء الآخرون معاملتي فإنني أستمر بالتفكير فيهم بشكل سيئ							
12	أرى أن مفاهيم المساواة يمكن تطبيقها في الوقت الحالي							
13	أتقبّل الآخرين بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو دينهم							
14	أجد أن الالتزام الأخلاقي في الوقت الحالي يتّسم بالاستقرار							
15	أسامح من يسيء إليَّ							
16	جميعاً نخطئ لذا علينا أن نسامح بعضنا بعضاً							
17	أعتقد أن الأشخاص الأكثر تسامحًا هم أكثر سعادة							
18	إذا حدد زميل لي في المدرسة موعدًا ولم يفِ بوعده فإنني أسامحه إذا اعتذر							
19	أسامح زميلي على ما يسببه لي من أذى غير مقصود							

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استمارة تحكيم مقياس التعاطف

حضرة الدكتور/ه ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، نأمل التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات المسجلة ووضوحها وانتمائها ومناسبتها للعينة، وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة بالحذف أو الإضافة، وفيما يلي أرفق لكم مقياس التعاطف، وقد تبنى الباحث مقياس التعاطف للباحثة (غرير، 2022) ويتكون المقياس من (24) فقرة موزعة على بعدين، هما: التعاطف مع الذات (11) فقرة، التعاطف مع الآخرين (13) فقرة. وقد استخدم الباحث بدائل مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً). وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير المقياس وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: حسيب عياش **بإشراف: د. فايز محاميد**

مقياس التعاطف

رقم الفقرة	الفقرة	الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد		مناسبة الفقرة للعينة		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
بعد التعاطف مع الذات								
1	أتحكم بمشاعري عندما أتّخذ قرارات مهمة في حياتي							
2	أستطيع التحكم بمشاعري السلبية كالغضب							
3	لدي القدرة على التعرّف إلى حاجات الآخرين							
4	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين							
5	أشعر بالانزعاج عند تأخري عن لقاء أحد أصدقائي							
6	أحاول جاهدًا فهم ما يقصده الآخرين							
7	يصعب عليّ الاعتذار للآخرين							
8	أقدّر وجهة نظر الطرف الآخر سواء أكانت موافقةً رأيي أم لا							
9	أركّز في أثناء حديثي مع الطرف الآخر على الأمور المشتركة بيننا							
10	أركز على أفكاري في أثناء الحديث مع الآخرين أكثر من التركيز على حديثهم وأفكارهم							
11	تتأثر مشاعري عند مشاهدة فيلم وكأنني أعيش أحداثه							

	بعد التعاطف مع الآخرين						
12	أستطيع تعرّف المشاعر الداخلية للأشخاص من خلال تعبيراتهم الجسمية						
13	أهتم لمشاعر زملائي في المدرسة						
14	أقدر موقف الآخرين بشكل كبير نتيجة معرفتي مشاعرَهم						
15	أتعامل مع مشكلات الآخرين بإيجابية						
16	أشعر بسعادة عندما أرى الآخرين يتعاملون مع بعضهم بلطف						
17	أنزعج عند رؤية الآخرين يتألمون						
18	أشارك الآخرين المواقفَ المفرحة						
19	أهتم لتأثير أفعالي وكلامي في الآخرين						
20	يخبرني الكثير من الناس بمشكلاتهم لأنهم يعلمون أنني أتقبّلهم						
21	أشارك الآخرين أحزانهم						
22	أحاول أن أشرح للآخرين الأشياء التي لم يفهموها						
23	أضع نفسي مكان الآخر لأفهم مشاعره						
24	أشعر بالانزعاج عندما أرى شخصًا في المجموعة منزعجًا من شيء ما						

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

دكتوراه الإرشاد التربوي والنفسي

استمارة تحكيم مقياس الصحة النفسية

حضرة الدكتور/ه ..... المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: " **دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي. ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية، نأمل التكرم بإبداء آرائكم وملاحظاتكم في الحكم على مدى صلاحية الفقرات المسجلة ووضوحها وانتمائها ومناسبتها للعينة ودقة ترجمتها، وإبداء أي ملاحظات أو تعديلات ترونها مناسبة بالحذف أو الإضافة، إذ ستشمل كل فقرة في المقياس على النص الأصلي باللغة الإنجليزية لها وعلى الترجمة الحرفية للغة العربية وعلى صياغة الفقرة الصياغة الملائمة للعينة، وفيما يلي أرفق لكم مقياس الصحة النفسية، إذ تم استخدام النسخة المختصرة من مقياس الصحة النفسية (Mental Health Inventory-18)، والمطور من قبل (McHorney, Ware, Rogers, Raczek & Lu, 1992)، وهو النسخة المختصرة من (MHI-38) المُعد من قبل (Veit & Ware, 1983). وتكوّن المقياس من (18) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات، هي: القلق (5) فقرات، والاكتئاب (4) فقرات، والتحكم بالسلوك (4) فقرات، والتأثير العام الإيجابي (5) فقرات، وقد استخدم الباحث بدائل مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لا ينطبق)، علماً أن استجابة العينة على فقرات المقياس ستكون بناءً على السؤال: ما مدى انزعاجك من الأعراض الآتية خلال الشهر الماضي؟

وسوف يكون لآرائكم القيمة وملاحظاتكم السديدة الأثر الفاعل في تطوير المقياس وإخراجه بالصورة المأمولة، الأمر الذي يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة.

مع خالص الشكر والتقدير

الباحث: حسيب عياش **إشراف: د. فايز محاميد**

مقياس الصحة النفسية

ما مدى انزعاجك من الأعراض الآتية خلال الشهر الماضي؟

رقم الفقرة	الفقرة	الترجمة		الصياغة اللغوية		انتماء الفقرة للبعد		مناسبة الفقرة للعينة		الملاحظات
		دقيقة	غير دقيقة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	مناسبة	غير مناسبة	
	Anxiety قلق									
1	Have you been a very nervous person? هل كنت شخصا عصبيا للغاية؟ **(شعرتُ بأنني شخص عصبي)**									
2	Have you felt tense or high-strong? هل شعرت بالتوتر أو الانفعال الشديد؟ **(شعرتُ بالتوتر والانفعال الشديد)**									
3	Are you able to relax without difficulty? هل تستطيع الاسترخاء بدون صعوبة؟ **(كان لدي القابلية لأستعيد هدوئي بدون صعوبات)**									
4	Have you felt restless, fidgety, or impatient? هل تشعر بالتململ ونفاذ الصبر؟ **(شعرتُ بضيق الصدر)**									
5	Have you been anxious or worried? هل تشعر بالقلق أو القلق؟ **(كنتُ مشغول البال)**									
	Depression اكتئاب									
6	Did you feel depressed? هل شعرت بالإحباط؟ **(شعرتُ بالإحباط)**									
7	Have you felt downhearted and blue? هل شعرت بالحزن والكآبة؟									

	(شعرتُ بالحزن)									
8	Have you been moody, or brooded about things? هل كنت متقلب المزاج، أو متحمسا بشأن الأشياء؟ **(شعرتُ بالتشاؤم تجاه الأشخاص والمواقف)**									
9	Have you been in low or very low spirits? كنت في مزاج منخفض أو منخفض للغاية؟ **(شعرتُ بأن مزاجي متعكر)**									
	Behavior control التحكم بالسلوك									
10	Have you been in firm control of your behaviour, thoughts, emotions, feelings? هل كنت تسيطر بثبات على سلوكك، وأفكارك، وعواطفك، ومشاعرك؟ **(أتحكم في سلوكي وأفكاري وعواطفي)**									
11	Have you felt emotionally stable? هل شعرت بالاستقرار العاطفي؟ **(شعرتُ بالاستقرار العاطفي)**									
12	Did you feel you had nothing to look forward to? هل شعرت بأن ليس لديك شيء تتطلع إليه؟ **(لم يكن لدي تطلعات مستقبلية)**									
13	Have you felt so down in the dumps that nothing could cheer you up? هل كنت في مزاج سيء لدرجة أنه لا يمكن لأي شيء أن يسعدك؟ **(شعرتُ بأنني في أزمة صعبة ولا يوجد هناك ما يسعدني)**									

	Positive affect تأثير إيجابي									
14	Has your daily life been full of things that were interesting to you? هل كانت حياتك اليومية مليئة بأشياء مثيرة للاهتمام بالنسبة لك؟ **(حياتي مليئة بالأشياء الممتعة)**									
15	Have you felt loved and wanted? هل شعرت بأنك محبوب ومرغوب؟ **(شعرتُ بأنني محبوب)**									
16	Have you felt calm and peaceful? هل شعرت بالهدوء والسلام؟ **(شعرتُ بأنني هادئ ومسالم)**									
17	Did you feel cheerful, light-hearted? هل شعرت بالمرح والبهجة؟ **(شعرتُ بالمرح والابتهاج)**									
18	Are you a happy person? هل أنت شخص سعيد؟ **(شعرتُ أنني شخص سعيد)**									

نشكر جهودكم وحسن تعاونكم

ملحق (ب): قائمة المحكمين لأدوات الدراسة

الرقم	الاسم	الرتبة	التخصص	مكان العمل	المقاييس	البرنامج
1	أ. د. تيسير عبد الله	أستاذ	الإرشاد التربوي والنفسي	جامعة القدس	✓	
2	أ. د. حسني عوض	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
3	أ. د. كمال سلامة	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
4	أ. د. محمد شاهين	أستاذ	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة القدس المفتوحة	✓	
5	أ. د. معزوز علاونة	أستاذ	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة	✓	
6	أ. د. يوسف ذياب	أستاذ	صحة نفسية	جامعة القدس المفتوحة	✓	✓
7	د. إبراهيم المصري	أستاذ مشارك	الإرشاد النفسي والتربوي	جامعة الخليل	✓	
8	د. منى البلبيسي	أستاذ مشارك	علم النفس التربوي	جامعة القدس المفتوحة	✓	
9	د. إياد عثمان	أستاذ مساعد	صحة نفسية	نقيب الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين	✓	✓

10	د. بشار عينبوسي	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي والتربوي	وزارة التربية والتعليم	✓	
11	د. خالد عياش	أستاذ مساعد	التربية الخاصة	وزارة التربية والتعليم	✓	✓
12	د. زياد تلاحمه	أستاذ مساعد	علم نفس	وزارة الداخلية	✓	✓
13	د. شادي أبو كباش	أستاذ مساعد	علم النفس النمائي والصحي	جامعة النجاح الوطنية	✓	
14	د. لانا اعمر	أستاذ مساعد	الإرشاد النفسي والتربوي	وزارة التربية والتعليم	✓	
15	د. محسن عدس	أستاذ مساعد	مناهج وأساليب تدريس	جامعة القدس	✓	
16	د. وائل أبو الحسن	أستاذ مساعد	علم النفس الصحي الإكلينيكي	الجامعة العربية الأمريكية	✓	

ملحق (ت): أدوات الدراسة بعد التحكيم (في صورتها النهائية للتطبيق)

جامعة القدس المفتوحة

عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

عزيزي الطالب:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: "**دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا**"، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإرشاد التربوي والنفسي. ولتحقيق الهدف من الدراسة يضع بين أيديكم أربعة مقاييس، يشمل كل منها على مجموعة من الفقرات، أرجو منكم الإجابة عنها بدقة وموضوعية بوضع إشارة (√) أمام كل فقرة بما يناسبكم، علمًا أن إجاباتكم ستعامل بسرية تامة، وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرًا لكم حسن تعاونكم

الباحث: حسيب عياش بإشراف: د. فايز محاميد

البيانات الأساسية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

الصف: ☐ السابع ☐ الثامن ☐ التاسع

المعدل في السنة السابقة: ☐ أقل من 65، ☐ من65-75، ☐ من 76-89، ☐ من 90 فأكثر

مقياس سلوك العنف المدرسي

الرقم	الفقرة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	نادرًا	أبدًا
1	لا أستطيع السيطرة على رغبتي في ضرب شخص آخر					
2	إذا استفزني أحد أقوم بضربه					
3	من يحاول الاعتداء علي أرد عليه بالمثل					
4	أتورط في المشاركة بالمشاجرات أكثر من الآخرين					
5	أستخدم العنف إذا اضطررت لحماية حقوقي					
6	هناك أشخاص يدفعونني للشجار معهم					
7	أهدد الأشخاص الذين أعرفهم					
8	أغضب بشدة لدرجة تكسير الأشياء					
9	أشتم زملائي الذين يختلفون في الرأي معي					
10	يعتبرني الآخرون شخصًا كثير الجدال					
11	أصرخ في وجه من يزعجني					
12	لا أستطيع منع نفسي من الجدال مع الآخرين عندما أختلف معهم					
13	أخالف الآخرين في الرأي					
14	أغضب بسرعة					
15	أتوتر عندما أشعر بالإحباط					
16	أشعر كأنني برميل بارود على وشك الانفجار					
17	يعتقد أصدقائي أنني شخص متهور					
18	أفقد صوابي دون وجود سبب وجيه					
19	لدي مشكلة في التحكم في أعصابي					
20	أشعر بالغيرة من الآخرين					

21	أشعر أن الحياة غير عادلة معي					
22	أشعر بالضيق من حصول الآخرين على الفرص					
23	أشعر بالمرارة من الأشياء حولي					
24	أعلم أن أصدقائي يتحدثون عني في غيابي					
25	أشك في الغرباء اللطيفين					
26	أشعر أن الآخرين يسخرون مني في غيابي					
27	عندما يعاملني الآخرون بلطف أتساءل عن نواياهم					

مقياس التسامح

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أتقبل نفسي إن أخطأت					
2	أنا واضح في جميع المواقف					
3	عندما يحدث سوء تفاهم مع شخص فإنني أعتذر					
4	إذا أسأت إلى شخص ما فإنني أرى أن الاعتذار شجاعة					
5	أرى أن التسامح له أهمية في حياتنا					
6	إذا أساء إليّ زميلي في المدرسة فإنني أذهب إلى الإدارة					
7	إذا تعرض أحد زملائي لمكروه فإنني أقوم بزيارته					

8	أتقبّل الآخرين بصرف النظر عن جنسهم أو عرقهم أو دينهم					
9	أسامح من يسيء إليَّ					
10	جميعًا نخطئ لذا علينا أن نسامح بعضنا بعضًا					
11	أعتقد أن الأشخاص الأكثر تسامحًا هم أكثر سعادة					
12	إذا حدد زميل لي في المدرسة موعدًا ولم يفِ بوعده فإنني أسامحه إذا اعتذر					
13	أسامح زميلي على ما يسببه لي من أذى غير مقصود					

مقياس التعاطف

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أتحكم بمشاعري عندما أتّخذ قرارات مهمة في حياتي					
2	أستطيع التحكم بمشاعري السلبية كالغضب					
3	لدي القدرة على التعرّف إلى حاجات الآخرين					
4	أشعر بالسعادة عندما أساعد الآخرين					
5	أشعر بالانزعاج عند تأخري عن لقاء أحد أصدقائي					
6	أحاول جاهدًا فهم ما يقصده الآخرون					

7	أقدّر وجهة نظر الآخرين سواء أكانت موافقةً رأيي أم معارضة					
8	أركّز في أثناء حديثي مع الآخرين على الأمور المشتركة بيننا					
9	تتأثر مشاعري عند مشاهدة فيلم وكأنني أعيش أحداثه					
10	أستطيع تعرّف المشاعر الداخلية للأشخاص من خلال تعبيراتهم الجسمية					
11	أهتم لمشاعر زملائي في المدرسة					
12	أقدر موقف الآخرين بشكل كبير نتيجة معرفتي مشاعرَهم					
13	أتعامل مع مشكلات الآخرين بإيجابية					
14	أشعر بسعادة عندما أرى الآخرين يتعاملون مع بعضهم بلطف					
15	أنزعج عند رؤية الآخرين يتألمون					
16	أشارك الآخرين المواقفَ المفرحة					
17	أهتم لتأثير أفعالي وكلامي في الآخرين					
18	يخبرني الكثير من الناس بمشكلاتهم لأنهم يعلمون أنني أتقبّلهم					
19	أشارك الآخرين أحزانهم					
20	أحاول أن أشرح للآخرين الأشياء التي لم يفهموها					

21	أضع نفسي مكان الآخر لأفهم مشاعره					
22	أشعر بالانزعاج عندما أرى شخصًا في المجموعة منزعجًا من شيء ما					

مقياس الصحة النفسية

ما مدى انزعاجك من الأعراض الآتية خلال الشهر الماضي؟

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا ينطبق
1	شعرتُ بأنني شخص عصبي					
2	شعرتُ بالتوتر والانفعال الشديد					
3	كان لدي القابلية لأستعيد هدوئي بدون صعوبات					
4	شعرتُ بضيق الصدر					
5	كنتُ مشغول البال					
6	شعرتُ بالإحباط					
7	شعرتُ بالحزن					
8	شعرتُ بالتشاؤم تجاه الأشخاص والمواقف					
9	شعرتُ بأن مزاجي متعكر					
10	أتحكم في سلوكي وأفكاري وعواطفي					
11	شعرتُ بالاستقرار العاطفي					
12	لم يكن لدي تطلعات مستقبلية					
13	شعرتُ بأنني في أزمة صعبة ولا يوجد هناك من يسعدني					
14	حياتي مليئة بالأشياء الممتعة					
15	شعرتُ بأنني محبوب					

16	شعرتُ بأنني هادئ ومسالم					
17	شعرتُ بالمرح والابتهاج					
18	شعرتُ أنني شخص سعيد					

شاكرًا لكم وقتكم وتعاونكم

ملحق (ث): البرنامج الإرشادي في صورته النهائية بعد التحكيم

فاعلية برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي في تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا

المقدمة

يستند البرنامج الإرشادي الحالي إلى علم النفس الإيجابي، الذي يهدف إلى تغيير محور الاهتمام من البحث عن الأسباب التي تؤدي إلى الاضطراباتِ النفسية والعقلية، إلى التدقيق في الأسبابِ التي تؤدي إلى سلامةِ التفكير ومواجهة الضغوط بطريقة إيجابية، ولذلك يمكن أن يكون علم النفس الإيجابي أسلوبًا علاجيًا قويًا لا يقتصر على تجاوز الضعف والاضطرابات، بل يسعى لبناء شخصية إيجابية وفعالة ومنتجة، مع التركيز على الجوانب الوقائية.

يُعد الإرشاد النفسي المستند إلى علم النفس الإيجابي واحدًا من أفضل السبل لمساعدة الأفراد، كما يمثل أداة وقائية هامة؛ فهو يلبي حاجة من يعانون من مشكلات سلوكية واضطرابات نفسية في التخفيف من معاناتهم وحثهم على التمسك بالجوانب الإيجابية في شخصياتهم وقدراتهم، ويسعى إلى بناء وتعزيز عوامل الحماية النفسية، كما يعتمد على تنمية الشعور بالسعادة وبناء شخصية قوية، حيث تعمل المشاعر الإيجابية كمضاد للمشاعر السلبية، كما أن فهم الفضائل الإنسانية وقوة الشخصية وظروف السعادة والأمل يساهم في إعطاء الحياة قيمة ومعنى، مما يقلل من تأثير المشكلات والضغوط النفسية، ويعملُ كدرع واقٍ يُعزز الصحة النفسية والجسدية (الحديبي وآخرون، 2021).

يهدف علم النفس الإيجابي بشكل أساسي إلى تنمية وتعزيز الصفات الإيجابية لدى الأفراد، كالتسامح والتعاطف والحب والصمود والفضول ومعرفة الذات والرحمة والنزاهة والإبداع، إضافة إلى

تطوير الرضا والقناعة والهناء الذاتي والتفاؤل والأمل والخبرة الذاتية. لذلك تعتبر تدخلات علم النفس الإيجابي أدوات وإستراتيجيات علمية تهدف إلى زيادة السعادة والرفاهية والعواطف الإيجابية من خلال أنشطة تركز على مواطن القوة، والوقاية من السلوكات التي تؤدي للمشكلات (محمد وآخرون، 2023).

ولهذا جاء البرنامج الإرشادي في هذه الدراسة ليكون الممارسة الإرشادية المنظمة والمتناسقة التي تستند إلى علم النفس الإيجابي و إستراتيجياته و فنياته، وقد تم تخطيطه وتنفيذه وتقييمه عبر مراحل وأنشطة متسلسلة ضمن جلسات إرشادية جماعية، وفي بيئة إرشادية آمنة ومريحة، تتيح لتمكين الطلاب المشاركين في البرنامج من التفاعل بشكل مثمر بهدف تنمية التسامح والتعاطف لديهم.

وقد تألف البرنامج من (13) جلسة إرشادية؛ لتنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا، نُفذت في قاعة المكتبة في المدرسة، خلال (7) أسابيع متواصلة، بواقع جلستين أسبوعيًا، ومدة كل جلسة (60) دقيقة، وتم توظيف بعضًا من الفنيات الإرشادية والإستراتيجيات المستمدة من علم النفس الإيجابي مثل: الحديث الإيجابي مع الذات، والتفكير الإيجابي، والرضا عن النفس، وبناء نقاط القوة، والانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، والسعادة، والتفاؤل، والوعي الذاتي، والوعي الانفعالي، والتعاطف، والتسامح. إضافة إلى استخدام أساليب متعددة لتحقيق أهداف البرنامج، كلعب الدور والنمذجة والمناقشة والحوار والعصف الذهني والتغذية الراجعة والتلخيص والواجبات البيتية، كما تم استخدام أنشطة متنوعة.

أهداف البرنامج الإرشادي

أولًا: الهدف العام للبرنامج

تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، باستخدام برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي، وتقصي فاعلية هذا البرنامج في تنمية التسامح والتعاطف لدى الطلاب المشاركين.

ثانيًا: الأهداف الفرعية للبرنامج

تتكامل الأهداف الفرعية لتحقيق الهدف العام للبرنامج الإرشادي، وتتمثل بالآتي:

1. تطوير برنامج إرشادي إيجابي يهدف إلى تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، من الطلاب الذين حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف.

2. بناء علاقة إرشادية مبنية على الثقة والتقبل والتعاون والاحترام بين المشاركين في البرنامج، والباحث منفذ البرنامج.

3. تزويد المشاركين في الدراسة بالمعلومات اللازمة حول علم النفس الإيجابي المستند إليه البرنامج.

4. تزويد المشاركين بمعلومات عن التسامح وأهميته وأبعاده وممارسته.

5. تزويد المشاركين بمعلومات عن التعاطف وأهميته وأبعاده وممارسته.

6. استخدام الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المعززة للصفات والفضائل والقوى الإيجابية لدى المشاركين، وتدريبهم عليها أثناء الجلسات.

7. تنمية العمل التعاوني الجماعي عند أفراد المجموعة التجريبية.

8. تبصير المشاركين وتدريبهم على بعض المواقف الحياتية.

9. تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا بما ينعكس على تعزيز الصحة النفسية لديهم.

الفئة المستهدفة من البرنامج

طُبق البرنامج الإرشادي في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، في مديرية التربية والتعليم– سلفيت، وذلك من خلال اختيار عينة مكونة من (30) طالبًا من الصفوف السابع والثامن والتاسع، ممن حصلوا على أدنى الدرجات على مقياسي التسامح والتعاطف.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة في البرنامج الإرشادي

عملًا على تحقيق أهداف البرنامج الإرشادي، فإن البرنامج وظف الإستراتيجيات والفنيات والأساليب الآتية:

بناء نقاط القوة: تدخلات تهدف إلى اكتشاف وتفعيل وتطوير نقاط القوة لدى الفرد من سمات الشخصية الإيجابية، مثل: الشجاعة، المهارات الاجتماعية، تحديد الأهداف والتفكير المستقبلي (Peterson & Seligman., 2004).

التفكير الإيجابي: هو حالة ذهنية نشطة تتميز بالتركيز على الجوانب المشرقة للأمور، وتوقع النتائج الجيدة، والنظر إلى المستقبل بتفاؤل وأمل؛ ولا يعني إنكار الواقع أو تجاهل المشاكل، بل هو التعامل معها بطريقة بناءة وإيجابية (Seligman., 2004).

الحديث الإيجابي مع الذات: حوار داخلي مستمر وإيجابي يدور بين الفرد ونفسه، يؤثر على أفكاره ومشاعره وسلوكه؛ ويشكل نمطًا من التفكير ثلاثي الأبعاد، يجمع بين الكلمات والصور والانفعالات، ويساهم في بناء نظرة متفائلة للحياة وتعزيز الثقة بالنفس (Seligman., 2000).

السعادة: مجموعة من المشاعر الإيجابية، كالفرح والرضا والبهجة، بالإضافة إلى الشعور بالمعنى والهدف في الحياة (Seligman., 2011).

التفاؤل: النظر إلى الأحداث الجيدة على أنها تعكس قدراتنا وسماتنا الشخصية التي ستستمر معنا في المستقبل وتؤثر في حياتنا، في حين الأحداث السيئة تكون كنتيجة لظروف عابرة أو عوامل خارجية لا تعكس شخصياتنا أو قدراتنا (Seligman., 2000).

المحاضرة: (المناقشة والحوار) أسلوب تعليمي تفاعلي يهدف إلى تزويد المشاركين بالمعلومات والمهارات، من خلال توجيه مباشر من الباحث ومناقشات هادفة بين المشاركين، مما يساعدهم على فهم أنفسهم وتطوير تفكير إيجابي لتحقيق أهدافهم الإرشادية (الباشا، 2019).

لعب الدور: عملية محاكاة اجتماعية يتم من خلالها تقمص أدوار الآخرين في مواقف افتراضية، مما يسمح للمشاركين بتجربة وجهات نظر مختلفة، وتطوير مهاراتهم في التعامل مع الانفعالات السلبية وغيرها (Horton & Lloyd-Hazlett., 2024).

النمذجة: هي عملية تعلمية اجتماعية يتم من خلالها اكتساب أو تعديل سلوكات الفرد، سواء كانت معرفية أو عاطفية، عن طريق ملاحظة وتقليد سلوكات الآخرين، وخاصةً النماذج الإيجابية (Bandura., 2018).

العصف الذهني: أسلوب لتوليد الأفكار يهدف إلى حل المشكلات من خلال تحفيز التفكير الحر وتشجيع جميع الآراء دون قيود (الباشا، 2019).

الواجبات المنزلية: هي مهام إرشادية مُصممة بعناية، تُنفذ خارج الجلسات الإرشادية، بهدف تعزيز التحسينات وتثبيتها، وتُعتبر جزءًا أساسيًا من البرنامج الإرشادي لتحقيق الأهداف المنشودة (أبو أسعد، 2017).

الأنشطة الترفيهية: تقدم الأنشطة المتنوعة وسيلة فعالة لكسر حالة الملل والروتين، وتحفز المشاركين على تطوير واكتساب المهارات اللازمة (الباشا، 2019).

الأسس الإجرائية للبرنامج الإرشادي

يعتمد البرنامج المستخدم على الأسس الإجرائية الآتية:

1. المناقشة المفتوحة: وهي ضرورية خاصةً حينما يتطلب الأمر تقوية العلاقة الإرشاديّة بين الباحث والمشاركين، ويتيح هذا الأسلوب تحديد طبيعة المشكلة، وتقويمها ووضع الأهداف الإرشادية الأولية.

2. مراجعة الجلسة السابقة: من خلال استدعاء النقاط الأساسية التي تضمنّتها الجلسة السابقة بمشاركة المشاركين، والتأكد من إنجاز الواجبات البيتية ومراجعتها، وهذا يُعد بمثابة التّغذية الراجعة للجلسة السابقة وربطها بالجلسة الآتية، مما يُعزز استمرارية العملية الإرشادية.

3. تعليم الفنية الجديدة: من خلال شرح الأسس النَّظرية التي تقوم عليها الفنية الجديدة، وتقديم أمثلة توضيحية لتسهيل فهمها، وتدريب المشاركين على تطبيقها بشكل عملي مع التدرج في مستوى صعوبة التطبيق بمشاركتهم أو باستخدام وسائل عرض أخرى فعالة.

4. التقويم الذاتي للجلسة (تغذية راجعة): ويتم ذلك عن طريق سؤال الباحث للمشاركين عن توقعاتهم من الجلسة، ومدى الاستفادة منها، والمتوقع في الجلسة القادمة.

5. الواجبات المنزلية: تحديد واجب منزلي في كل جلسة عدا الجلسة الأخيرة، ويُطلب من المشاركين تطبيق ما تم اكتسابه من مهارات.

6. مراجعة محتوى الجلسة: يقدم الباحث للمشاركين ملخصًا وافيًا وسريعًا لما تمّ تناوله في الجلسة.

7. تهيئة وتذكير المشاركين في الجلستين ما قبل الجلسة الأخيرة بقرب انتهاء البرنامج الإرشادي.

8. إجراء التقييم الختامي للبرنامج لمعرفة مدى فاعليته.

9. تطبيق الاختبار البعدي للبرنامج بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.

10. تطبيق الاختبار التتبعي بعد مضي شهر من تطبيق البرنامج.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج

الأسس العامة

مراعاة الأسس العامة التي يقوم عليها الإرشاد النفسي، والتي منها: ثبات السلوك الإنساني النسبي، ومرونته، وحق الفرد في الحصول على الخدمات الإرشادية والنفسية في مختلف مراحل العمر، وحق المسترشد في تقرير المصير، وتقبله كما هو دون قيود أو شروط.

الأسس النفسية

مراعاة مناسبة محتويات البرنامج مع خصائص النمو للمشاركين في البرنامج، والأخذ بالحسبان الفروق الفردية بين المشاركين في القدرات العقلية، والمعرفية، والانفعالية، والاجتماعية، والعمل على

إشباع الحاجات النفسية الاجتماعية، وتوفير ظروف ملائمة بعيدة كل البعد عن أجواء القلق والتوتر، وتنمية أجواء من الثقة، وتشجيع المشاركين في عملية الإرشاد وتقبل الباحث لهم.

الأسس الفلسفية

تعتمد فلسفة هذا البرنامج على فلسفة علم النفس الإيجابي التي تركز على الجوانب الإيجابية في شخصية الإنسان، والتي تحتاج إلى من ينقب عنها وينميها للوقاية من المشكلات والضغوط النفسية.

الأسس الفسيولوجية

من منطلق وجود علاقة قوية بين العوامل الفسيولوجية، والبيولوجية، والنفسية، فقد أُخذ بعين الاعتبار تضمين البرنامج أنشطة وتمارين متنوعة.

الأسس الأخلاقية

روعي الالتزام بأخلاقيات العمل الإرشادي من خلال الاهتمام بالآتي:

1. التأكيد على العلاقة الإرشادية المهنية القائمة على الثقة والاحترام المتبادلين.
2. مراعاة خصوصية المرحلة الأساسية العليا وخصائصها خاصة لدى المشاركين.
3. النظر إلى الموقف المراد التعامل معه من جميع الزوايا.
4. التأكيد على سرية المعلومات المتداولة أثناء الجلسة الإرشادية.

الأسس الاجتماعية

الإنسان كائن اجتماعي؛ حيث تسهم الأسرة، والمدرسة، وجماعة الرفاق، في تنميته اجتماعيًا ويتم ذلك من خلال جلسات الإرشاد الجمعي وهذا الأساس تمت مراعاته في إعداد البرنامج الإرشادي، فالسلوك الاجتماعي يؤثر على الفرد، مع التأكيد على بروز اتجاه يرى أهمية الإرشاد الجمعي، وريادته من بين طرق الإرشاد النفسي مستقبلًا.

الأسس التربوية والتعليمية

من الأهمية تناغم أهداف البرنامج الإرشادي مع أهداف العلمية التربوية، التي تؤكد على أهمية البناء النفسي السوي للفرد، وتبين كيفية التعاطي مع بعض الصعوبات المعيقة أمام تعلمه للمواقف، والأدوار، والمسؤوليات المناطة به كفرد في المؤسسة التربوية.

الأدوات المستخدمة

استخدم عددًا من الأدوات كالبطاقات، والرسومات، وجهاز عرض البيانات داتا شو (Data Show)، وجهاز لابتوب (Laptop)، ولوح قلاب، وأقلام حبر، ولوح، وأقلام لوح، وأوراق بيضاء، وأوراق ملونة، ولاصق، ومقص، وفيديوهات، وعروض تقديمية.

خطوات بناء وتطبيق البرنامج الإرشادي

قام الباحث بالعديد من الخطوات لإعداد وبناء وتطبيق البرنامج الإرشادي وتتمثل في الآتي:

أولًا: خطوات بناء البرنامج

وتتلخص هذه الخطوات بما يأتي:

1. اعتمد الباحث في إعداد وبناء البرنامج الإرشادي على الإطار النظري للدراسة الذي تناول المفاهيم والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة.

2. الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي استخدمت برامج إرشادية تستند إلى إستراتيجيات وفنيات علم النفس الإيجابي لتنمية المهارات لدى المشاركين فيها بشكل عام؛ حتى يتمكن الباحث من الاطلاع على أهم الإستراتيجيات والفنيات والأساليب التي طُبقت في تلك البرامج، والاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي ومنها على سبيل المثال– لا الحصر– برامج (لغبي، 2024؛ الشهري والعبدلي، 2023؛ أبو رقيقة وآخرون، 2021؛ أبو شنار، 2021؛ الشخوت، 2020؛ الطراونة، 2020؛ Baourda et

DeBiase et al., 2022; Platt et al., 2024; al., 2024)، وعليه فقد تم إعداد برنامج إرشادي يستند إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا.

3. تحديد الهدف العام للبرنامج المراد تطبيقه على أفراد المجموعة التجريبية.

4. اشتقاق الأهداف الفرعية من الهدف العام؛ لتحقيق ما تصبو إليه الدراسة.

5. تحديد أهم الاحتياجات، واللوازم التي يتطلبها تطبيق البرنامج وتسهم بشكل فعلي في تحقيق أهدافه.

6. عُرض البرنامج على مجموعة من الخبراء وذوي الاختصاص في ميدان الإرشاد النفسي؛ لإبداء آرائهم حوله، وأخذ التغذية الراجعة منهم، والتعديل على البرنامج لتطويره وتجويد مكوناته.

ثانيًا: خطوات تطبيق البرنامج:

وتتلخص هذه الخطوات بما يأتي:

1. الاتفاق بين الباحث من جهة وبين أفراد المجموعة التجريبية المتمثلة بالطلاب المشاركين من جهة أخرى على أهمية الالتزام بجلسات البرنامج، وتحمل المسئولية الفردية تجاه الانتظام والتفاعل، بعد قيام الباحث بإيضاح الأهداف وخطة التنفيذ.

2. عدم إجراء أي تدخل إرشادي مع أفراد المجموعة الضابطة.

3. طُبق البرنامج الإرشادي خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2024-2025).

4. نُفذت الجلسات الإرشادية حسب الخطة، وعددها (13) جلسة بواقع جلستين أسبوعيًا، والمدة الزمنية لكل جلسة (60) دقيقة.

5. تم تنفيذ الجلسات الإرشادية بشكل جماعي.

تقويم البرنامج

تم تقويم البرنامج من خلال الطرق الآتية:

1. **التقويم الأولي:** تمثل في عرض البرنامج على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، وكذلك تطبيق مقياسي الدراسة لتسجيل القياس القبلي.

2. **التقويم البنائي:** تمثل في التقويم المصاحب لعملية بناء البرنامج الإرشادي، الذي يعقب انتهاء كل جلسة من خلال استبانة خاصة، لتقويم الجلسات من إعداد الباحث.

3. **التقويم النهائي:** نُفذ في نهاية البرنامج الإرشادي؛ للتعرف إلى فاعليته في تحقيق أهدافه، وذلك بتطبيق مقياسي الدراسة على المجموعة التجريبية؛ لتسجيل القياس البعدي.

4. **التقويم التتبعي:** من خلال إعادة تطبيق مقياسي الدراسة على المشاركين في المجموعة التجريبية بعد شهر من انتهاء جلسات البرنامج، للكشف عن بقاء أثر البرنامج في تنمية التسامح والتعاطف لدى الطلبة.

5. **رأي المشاركين (أفراد المجموعة التجريبية):** نُفذ هذا التقييم عقب كل جلسة من خلال توجيه الأسئلة المتعلقة بتقييمهم للبرنامج المطبق من جهة، وأداء الباحث من جهة أخرى، بهدف الحصول على تغذية راجعة فورية، تحقق للباحث التقييم المرحلي للبرنامج خلال تطبيقه، وللتأكد من أن البرنامج الإرشادي يحقق أهدافه.

حدود البرنامج

حدود مكانية: نُفذ البرنامج الإرشادي في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا.

حدود زمانية: تم تطبيق البرنامج خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2024-2025)، على مدى سبعة أسابيع، بواقع جلستين أسبوعيًا، والمدة الزمنية لكل جلسة (60) دقيقة.

حدود موضوعية: تمثلت بالبرنامج المستند إلى علم النفس الإيجابي لتنمية التسامح والتعاطف لدى المشاركين.

حدود بشرية: طُبق البرنامج الإرشادي على (15) مشاركا من طلاب الصفوف السابع والثامن والتاسع في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، من الذين حصلوا على أقل الدرجات بحسب مقياسي الدراسة المُطبقة عليهم.

مراحل تطبيق البرنامج

1. مرحلة البدء.
2. مرحلة الانتقال.
3. مرحلة العمل والبناء.
4. مرحلة الإنهاء.

آلية تنفيذ البرنامج

قام الباحث بإعداد ملخص يوضح مضمون البرنامج الإرشادي من حيث عنوان الجلسة، وأهدافها والأساليب والفنيات المستخدمة فيها، ومدتها الزمنية، وإجراءاتها، وفيما يلي توضيح لجلسات البرنامج من حيث: عنوان الجلسة، وأهدافها، ومدتها الزمنية، والأدوات المستخدمة، والفنيات والأساليب المطبقة وإجراءات تنفيذها.

جلسات البرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى

التعارف وبناء الثقة

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/11/4

الهدف العام: تعرف المشاركين على بعضهم البعض، وعلى الباحث، وعلى البرنامج الإرشادي.

الأهداف الفرعية:

1. التعارف بين الباحث والمشاركين وبين المشاركين أنفسهم وكسر الجمود بينهم.

2. خلق مشاعر إيجابية كالثقة والألفة ما بين الباحث والمشاركين وتشجيعهم للتعبير بحرية وصراحة.

3. التعرف إلى طبيعة البرنامج الإرشادي وأهدافه، وحاجته.

4. التعرف إلى توقعات المشاركين من البرنامج وتصحيح التوقعات الخاطئة وتعزيز التوقعات الإيجابية.

5. وضع قوانين المجموعة التي تحكم سلوك المشاركين في أثناء تطبيق البرنامج.

6. تزويد المشاركين بعدد الجلسات ومواعيدها وضرورة الالتزام بذلك من خلال المواظبة على الحضور في الموعد المحدد والمكان المخصص للجلسات.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

المناقشة والحوار، الأنشطة الترفيهية، التلخيص، التغذية الراجعة، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي، ملفات.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب والتعارف وكسر الجمود (20 دقيقة)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على مشاركتهم بالبرنامج الإرشادي، ثم يعرف عن نفسه وطبيعة عمله، ويترك المجال للمشاركين للتعارف والتعريف بأنفسهم في جو من التقبل غير المشروط والأمان والألفة.

ثم يطبق الباحث تمرين لكسر الجمود، حيث يختار الباحث تمرينًا مناسبًا لهذه الفعالية ويلبي الهدف منها، عن طريق الطلب من المشاركين الجلوس بشكل دائري ويقوم الباحث بالجلوس معهم ويمسك بكرة، ويبدأ الباحث بنفسه من خلال ذكر أجمل وأفضل الصفات التي يمتلكها ويحبها في نفسه وهواياته، ومن ثم يقوم بعد الانتهاء من حديثه عن ذاته برمي الكرة إلى أحد المشاركين، ويطلب منهم أن يقوموا بالتصرف نفسه، مما يضفي جوًا من المرح ويساعد على كسر الحواجز بين المشاركين.

إجراء (2): التعريف بالبرنامج الإرشادي الجمعي وحاجته، والتوقعات (20 دقيقة)

يوزع الباحث ملفا خاصا لكل مشارك في البرنامج ويطلب من المشاركين الاحتفاظ بملفاتهم في الجلسات القادمة، ويحتوي الملف على أوراق العمل والواجبات البيتية، حيث يطلب منهم فتح الملف على النشرة الأولى وتحتوي معلومات عن البرنامج الإرشادي؛ أهدافه، ما يحتويه من جلسات وآليات العمل، والأنشطة المستخدمة، وعدد الجلسات، وتحديد مكان الجلسات ومدتها ووقتها حيث ستتراوح مدة كل جلسة (60) دقيقة، بواقع جلستين أسبوعيًا.

يُعرف الباحث المشاركين بالبرنامج ومتغيراته، والهدف الرئيس منه وهو تنمية التسامح والتعاطف لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدرسة ذكور بديا الأساسية العليا، وذلك استنادًا إلى علم النفس الإيجابي، مع إعطاء المشاركين صورة عامة عن هذ العلم بإدراج تعريف سيلجمان وتشيكسينتميهالي (Seligman & Csikszentmihalyi., 2000) لعلم النفس الإيجابي على أنه دراسة الظروف التي تسهم في الازدهار إلى الأفضل للفرد والجماعات والمؤسسات، ويركز على جوانب الحالة الإنسانية التي تؤدي إلى السعادة، والرفاهية. ويتحدث الباحث عن الحاجة للبرنامج الإرشادي، ودوره في الوقاية من العنف وتعزيز الصحة النفسية.

ثم يقسم الباحث المشاركين إلى مجموعتين، ويطلب منهم فتح المغلف الموجود داخل الملف والإجابة عن توقعاتهم حول البرنامج، ويحدد المشاركين التوقعات المشتركة لكل مجموعة وكتابتها على ورقة وعرضها على اللوح القلاب ومناقشتهم لها بشكل جماعي، وهنا يقوم الباحث بالتأكيد على التوقعات الإيجابية وتصحيح التوقعات السلبية وذلك عن طريق النقاش.

نشاط (1) **رسالة شكر وامتنان لكم جميعًا**

أقدر مشاركتك في البرنامج الإرشادي "لتنمية التسامح والتعاطف"، ولتحقيق الفائدة المرجوة نتطلع معرفة، ما يأتي:

ما هي توقعاتك من البرنامج الإرشادي؟

ما هو التغيير الذي تتوقعه من هذا البرنامج؟

ما سبب مشاركتك في البرنامج الإرشادي؟

إجراء (3): وضع قوانين وقواعد المجموعة (10 دقائق)

يطلب الباحث من المشاركين الانتقال إلى الملف والاطلاع على قوانين وقواعد المجموعة، ويتم مناقشة هذه القواعد وإضافة أي من القواعد التي يرغب المشاركين في إضافتها بشكل جماعي، ومن ثم يؤكد الباحث على أهمية المواظبة واحترام قوانين المجموعة كاحترام الوقت وتنفيذ الواجبات، والتأكيد على مبدأ السرية التامة، واحترام الآراء، واحترام المشاعر، وعدم المقاطعة، والتشجيع والالتزام بحضور الجلسات الإرشادية، وتبقى هذه القوانين معلقة على لوحة في القاعة طيلة فترة تنفيذ البرنامج.

إجراء (4): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يطلب من المشاركين الإجابة عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال ورقة المشاعر الآتية:

الواجب البيتي: يطلب الباحث من المشاركين كتابة عبارتين إيجابيتين كما يأتي:

العبارة الإيجابية الأولى حول الذات	العبارة الإيجابية الثانية حول الآخرين

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الثانية

التسامح

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/11/6

الهدف العام: تعرف المشاركين على التسامح ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين بمفهوم التسامح وأبعاده وأهميته.

2. توضيح دور التسامح في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.

3. تدريب المشاركين على ممارسة مهارة التسامح.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

التسامح، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، قصة قصيرة، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ثم يقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعريف المشاركين بمفهوم التسامح وأبعاده وأهميته وخصائصه (10 دقائق)

يطرح الباحث سؤالا مفتوحا على المشاركين: عندما تسمعون كلمة "تسامح"، ما أول ما يتبادر إلى أذهانكم؟ يتم تشجيع المشاركين على مشاركة أفكارهم بحرية وتسجيلها على ورقة على اللوح القلاب.

ثم يقدم الباحث تعريفًا واضحًا للتسامح: بأنه يتضمن العديد من المعاني الأخلاقية السامية، وقد دعا إليه الرسل والأنبياء جميعًا، لما يحمله من نفع عظيم للمجتمع، حيث يسهم في تحقيق الوحدة والتآزر وتعزيز الترابط بين الناس، ويقضي على أسباب الخلاف والنزاع، ويتجلى التسامح في القدرة على العفو وعدم رد الفعل المسيء بإساءة مماثلة (الشمري وآخرون، 2018). ويوضح للمشاركين أن التسامح ليس ضعفًا أو استسلامًا، بل قوة داخلية وقدرة على الصفح والاحترام، ويتم تقديم التعريف والكلمات المرادفة للتسامح من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show)، كما يتم توضيح بُعدي التسامح؛ التسامح مع الذات (تقبل الأخطاء والتعلم منها)، والتسامح مع الآخرين (تقبل الاختلافات والآراء).

إجراء (3): توضيح دور التسامح في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين (10 دقائق).

يقدم الباحث قصة تتمحور حول: أن طالبًا اسمه سليم من طلاب الصف الثامن في إحدى المدارس كان يرسم في حصة الرسم، وأثناء محاولة زميله الحصول على الممحاة من زميله الآخر اصطدمت الممحاة بيد سليم وأخطأت قلمه أثناء الرسم، فغضب سليم، وعندها قام زميله المتسبب بضرب الممحاة به دون قصد بالتوجه له والاعتذار منه مباشرة، وأن ذلك حصل من دون قصد، فتقبل سليم اعتذاره.

ثم يقوم الباحث بمناقشة الطلاب بالقصة وتوضيح أهمية التسامح وما تقود إليه من مشاعر إيجابية مثل الهدوء والسلام الداخلي وتقوية العلاقات. وبعد ذلك يوزع على المشاركين بطاقات صغيرة، ويطلب منهم كتابة شعور إيجابي يرتبط بالتسامح مثل (السلام، الحب، الاحترام) وشعور سلبي يرتبط بعدم التسامح مثل (الغضب، الحقد، الاستياء)، ثم يتم مناقشة ما كُتب على البطاقات بشكل جماعي، ويتم التأكيد على دور التسامح وأهميته.

إجراء (4): تدريب المشاركين على ممارسة مهارة التسامح (20 دقيقة)

يقسم الباحث المشاركين إلى مجموعتين، ويطلب من كل مجموعة اختيار سيناريو يتضمن مواقف يُمكن أن يظهر فيها التسامح مثل (صديق ينشر شائعة، زميل يؤخر عمل المجموعة، سوء فهم بين شخصين)، ثم تقوم كل مجموعة بتمثيل السيناريو الذي تم اختياره وكيفية التعامل مع الموقف بطريقة متسامحة.

وبعد انتهاء لعب الدور، يتم فتح نقاش جماعي لتحليل الموقفين اللذين تم تمثيلهما، حيث يتم التركيز على: كيف تم تطبيق مهارة التسامح في السيناريو؟ ما هي المشاعر التي ظهرت لدى الأفراد المشاركين؟ ما هي النتائج الإيجابية التي تحققت من خلال التسامح؟ ما هي التحديات التي واجهتهم أثناء تطبيق مهارة التسامح وكيف تغلبوا عليها؟

ثم يقدم الباحث نموذجًا بسيطًا لخطوات عملية يُمكن للمشاركين اتباعها لممارسة التسامح في حياتهم اليومية تتمثل في (تهدئة النفس، محاولة فهم وجهة نظر الآخر، التعبير عن مشاعرك بهدوء، البحث عن حل وسط، الصفح والمضي قدمًا)، ويقوم الطلاب بتدوين هذه الخطوات.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يطلب من المشاركين وضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يعبر عن تقييمهم للجلسة.

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك (اكتب ثلاثة مواقف مررت بها واستخدمت مهارة التسامح وكنت راضيا عن نفسك).

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الثالثة

التعاطف

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/11/11

الهدف العام: تعرف المشاركين بالتعاطف ودوره في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.

الأهداف الفرعية:

1. تعرف المشاركين بمفهوم التعاطف وأبعاده وأهميته.
2. توضيح دور التعاطف في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين.
3. تدريب المشاركين على ممارسة مهارة التعاطف.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

التعاطف، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين بمفهوم التعاطف وأبعاده وأهميته وخصائصه (10 دقائق)

يقوم الباحث ببداية تفاعلية "خريطة المشاعر" من خلال توزيع صور تعبر عن مشاعر مختلفة (فرح، حزن، غضب، خوف، قلق، دهشه)، ثم يطلب من كل مشارك اختيار صورة تُعبر عن شعور مر به مؤخرًا ومشاركة سبب اختياره بإيجاز.

ثم يقدم الباحث تعريفًا واضحًا للتعاطف: بأنه القدرة على الشعور بمشاعر الآخرين وفهمها من وجهة نظرهم، ويُعتبر قيمة أخلاقية ووجدانية إيجابية تسهم في إقامة حياة إنسانية تتسم بالرقة واللطف وتقل فيها مظاهر العنف، إذ إن الإحساس بانفعالات الآخرين، خاصة المقربين، والتفاعل معها، وتبادل مشاعر التعاطف، يشكل مكونًا أساسيًا في بناء علاقات ودية وطيدة (Stern & Divecha., 2015). ويوضح الباحث أن التعاطف يتمثل في القدرة على فهم ومشاركة مشاعر الآخرين ومحاولة رؤية العالم من منظورهم، ويبين أهميته في بناء علاقات قوية وحل النزاعات وتقديم الدعم للآخرين وتحسين شعورنا بالسلام الداخلي، كما يشير إلى بُعدي التعاطف وهما؛ التعاطف مع الذات ويكون بمعاملة النفس بلطف وتفهم عند مواجهة الصعوبات أو ارتكاب الأخطاء بدلًا من النقد الذاتي، أما بُعد التعاطف مع الآخرين فيكون بالشعور بمشاعر شخص آخر وفهمها مثل الحزن لفقدانهم أو الفرح لنجاحهم. ويتم تقديم تعريف التعاطف وأبعاده من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show).

إجراء (3): توضيح دور التعاطف في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه أنفسنا والآخرين (10 دقائق).

يقسم الباحث المشاركين إلى مجموعتين، ويتم طرح أسئلة مثل: كيف تشعر عندما يفهمك شخص ما ويتعاطف مهك؟، ما هي المشاعر الإيجابية التي قد تنشأ عندما نتعاطف مع شخص آخر يمر بوقت صعب؟، كيف يُمكن للطف مع الذات أن يُقلل من شعورنا بالضغط أو الفشل؟ ثم تقوم بعد ذلك كل مجموعة بتقديم إجاباتها على الأسئلة وتبين وجهة نظرها في كيفية توليد التعاطف للمشاعر والانفعالات الإيجابية. ويوضح الباحث أهمية التعاطف ببعديه مع الذات ومع الآخرين ودوره المميز في بث المشاعر الإيجابية وتنمية الانفعالات الإيجابية وانعكاس ذلك على التمتع بالراحة النفسية.

إجراء (4): تدريب المشاركين على ممارسة مهارة التعاطف (20 دقيقة)

يوضح الباحث بعض الخطوات العملية نحو التعاطف من خلال نموذج بسيط لخطوات ممارسة التعاطف وهو "سلم التعاطف"، حيث يشرح خطواته التي تتمثل في: الاستماع بانتباه وذلك بالتركيز على ما يقوله الشخص الآخر أو ما نشعر به نحن، والتعرف على المشاعر وذلك من خلال محاولة تسمية الشعور الذي يبدو على الشخص الآخر أو الشعور الذي نشعر به، فهم المنظور وذلك في محاولة رؤية الموقف من وجهة نظر الشخص الآخر أو فهم سبب شعورنا بهذه الطريقة، التعبير عن الفهم من خلال إخبار الشخص الآخر أو أنفسنا أننا نفهم ما يشعرون به، ومن ثم تقديم الدعم إذا لزم الأمر من خلال السؤال عما إذا كان هناك أي شيء يمكننا القيام به للمساعدة أو معاملة أنفسنا بلطف.

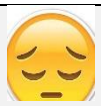
ثم يطلب الباحث من كل مجموعة من المجموعتين اللتين تم تقسيمهما في الإجراء السابق، بتقديم سيناريو قصير يصف موقف يشعر فيه شخص ما بمشاعر قوية مثل (طالب يشعر بالإحباط بسبب علامة سيئة، طالب يشعر بالفخر بإنجاز، صديق يشعر بالوحدة)، وتقوم كل مجموعة بممارسة السيناريو الذي تم اختياره من قبلهم أمام الجميع وذلك من خلال أسلوب لعب الدور، حيث يتبني كل مشارك في

السيناريو دور معين حسب طبيعة الحدث والموقف، إذ يقوم أحدهم بالتعبير عن مشاعره، ثم يحاول مشارك آخر أن يتعاطف مع مشاعره. وذلك ليتمكن المشاركون من ممارسة مهارة التعاطف بشكل عملي.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من المشاركين وضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يعبر عن تقييمهم للجلسة.

العبارة		
لقد استفدت من الجلسة		
لقد استمتعت في الجلسة		
مشاعري إيجابية خلال الجلسة		

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك (كتابة موقف أو فعل واحد فقط يعبر عن التعاطف مع الذات أو مع الآخرين خلال الأيام الأخيرة، وكيف شعرت؟ وكيف أثر فعلك على الآخرين؟).

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الرابعة

الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/11/13

الهدف العام: تمكين المشاركين من استبدال انفعالاتهم السلبية إلى الإيجابية.

الأهداف الفرعية:

1. تعرف المشاركين بالانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية وتأثيرها.

2. تدريب المشاركين على استبدال انفعالاتهم السلبية إلى الإيجابية.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

الانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين بالانفعالات السلبية مقابل الانفعالات الإيجابية وتأثيرها (15 دقيقة)

يطلب الباحث من المشاركين الكتابة على أوراق صغيره (لاصق ورقي)، ويقدم الأوراق لهم بلونين: اللون الأصفر يكتبون عليه "مشاعر إيجابية" واللون الأزرق يكتبون عليه "مشاعر سلبية"، ثم يتم جمعها ولصقها على اللوح بقسمين إيجابي وآخر سلبي، ويوضح الباحث أن المشاعر أو الأحاسيس الإيجابية مثل الفرح والامتنان والحب تنتج عن التعامل الإيجابي مع المواقف والأحداث التي نمر بها وعندما يتم استخدام المهارات الإيجابية كالتعاطف والتسامح وغيرها من الفضائل، ويُبين الباحث أن المشاعر أو الأحاسيس السلبية مثل الخوف والحزن والخوف والغيرة تنتج عن التعامل السلبي مع المواقف والأحداث الصعبة والمزعجة التي نمر بها، ويوضح أن الانفعالات هي جزء طبيعي من حياتنا، لكنها إذا زادت عن حدها بالاتجاه السلبي ولم نستطع التعامل معها بمهارة وإيجابية فإنها ستؤثر سلبًا على صحتنا النفسية من خلال المشاعر السلبية التي انعكست علينا نتيجة الموقف أو الحدث.

إجراء (3): تدريب المشاركين على استبدال انفعالاتهم السلبية إلى إيجابية (25 دقيقة)

يقدم الباحث مجموعة من الأساليب العملية التي يمكن للمشاركين استخدامها لتعزيز انفعالاتهم الإيجابية في المواقف المختلفة، وخاصة تلك التي تتطلب التسامح والتعاطف، ويتم عرض ذلك من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show)، وتشمل هذه الأساليب على: التركيز على الجوانب الإيجابية بمحاولة البحث عن أي شيء إيجابي في الموقف أو في الشخص الآخر، وممارسة الامتنان من خلال ذكر الأشياء التي يشعرون بالامتنان تجاهها، والتنفس العميق والاسترخاء لتهدئة الانفعالات السلبية، وتغيير الحديث الذاتي السلبي باستبدال الأفكار السلبية بأفكار أكثر إيجابية وتفاؤلًا، وممارسة اللطف والتعاطف مع الذات بمعاملة النفس بتفهم ولطف عند الشعور بالضيق.

ولتطبيق هذه الأساليب في سيناريوهات يقوم الباحث بتقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، ويوزع عليهم أوراقًا مكتوب فيها مواقف يومية مثل (حصلت على علامة منخفضة، ساعدت زميلي في الدراسة على الامتحان)، ويطلب منهم تحديد الانفعال المرتبط بالموقف سواء سلبي أو إيجابي، ثم يتم إعادة صياغة الموقف السلبي بطريقة إيجابية مثال (بدل القول "أنا فاشل" حصلت على علامة منخفضة، نقول "أنا أستطيع وأنا قادر" عندي فرصة أتعلم وأحسن علامتي في المرة القادمة).

ويتم النقاش مع المشاركين وسؤالهم: كيف حسوا عند تغيير النظرة نحو الموقف؟ هل الأمر كان صعبا أم ممتعا؟ ويتم التأكيد لهم على أهمية التعاون والنظر إلى الجانب الإيجابي والفضائل في كل منا وأن نتمتع بالأمل والتفاؤل والامتنان لذواتنا والإيمان بقدراتنا، وأن ننظر إلى المواقف والأحداث من زاوية تطويرية إيجابية وليست زاوية سلبية.

إجراء (4): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة باختيار الوجه التعبيري الذي يُمثله من القائمة الآتية:

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك محاولة تدوين ثلاثة أمور إيجابية يشعر بها نتيجة موقف أو مواقف حصلت معه، وكيف أثرت هذه الإيجابيات على تفاعلاته مع الآخرين.

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الخامسة

بناء نقاط القوة

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/11/18

الهدف العام: تعرف المشاركين على اكتشاف نقاط القوة في ذواتهم وتطويرها.

الأهداف الفرعية:

1. تعرف المشاركين على نقاط القوة في ذواتهم.
2. تدريب المشاركين على اكتشاف نقاط القوة في ذواتهم وتطويرها.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

نقاط القوة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين على نقاط القوة في ذواتهم (10 دقائق)

يقوم الباحث بسؤال المشاركين ماذا يعني لهم "نقاط القوة" لدى كل منهم، ويستمع إلى إجاباتهم ويدون بعض المفاهيم التي يذكرونها على ورقة على اللوح القلاب، ثم يعرفها على أنها سمات الشخصية الإيجابية لدى الفرد مثل المهارات الاجتماعية والشجاعة والقدرة على التعاطف والتسامح وطاقة التفاؤل والأمل لديه، ثم يؤكد الباحث أهمية اكتشاف وتفعيل وتطوير نقاط القوة لدى كل منا.

إجراء (3): تدريب المشاركين على اكتشاف نقاط القوة في ذواتهم وتطويرها (20 دقيقة)

يطلب الباحث من كل مشارك أن يحدد نقاط القوة لديه من خلال إعطاء كل منهم ورقة مرسوم عليها يد، وبعد ذلك يتم مناقشة هذه النقاط بتوجيه الأسئلة الآتية:

هل كان من الصعب عليك أن تحدد نقاط القوة لديك؟ هل تعتقد أن النقاط التي تم مناقشتها تسهم في تنمية التعاطف والتسامح لديك؟ ويؤكد الباحث على أهمية استغلال وتطوير نقاط القوة لدى كل منا.

ويتم تقسيم المشاركين إلى مجموعات بحيث يتم عمل متشابهات بين نقاط القوة المتشابهة لديهم في قوائم كما يأتي:

قائمة نقاط القوة المشتركة لدى المجموعة:

أسماء الطلاب	نقاط القوة المشتركة
مثال: محمد وأحمد ومحمود	مثال: الشجاعة وطيبة القلب

ويتم التأكيد من قبل الباحث على نقاط القوة لدى المشاركين، وربطهم بآخرين يمتلكون سمات إيجابية مماثلة وتحفيز التفاعل والتعاون حول كيفية استخدام هذه القوى لتنمية التسامح والتعاطف وبناء بيئة إيجابية وداعمة تعزز النمو الشخصي والاجتماعي.

إجراء (4): عرض فيديو "أربع ممارسات ستساعدك على اكتشاف نقاط قوتك" (10 دقائق)

يعرض الباحث على المشاركين فيديو قصير على داتا شو (Data Show)، بعنوان "أربع ممارسات ستساعدك على اكتشاف نقاط قوتك" على الرابط الآتي: https://youtu.be/zSZZjANZ9Y4

ويتم بعد الانتهاء من عرض الفيديو فتح المجال للنقاش والتعقيب على الفيديو، ثم يبين ويؤكد الباحث على أهمية اكتشاف وتنمية واستغلال نقاط قوتنا في شتى الجوانب.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة باختيار الوجه التعبيري الذي يُمثله من القائمة الآتية:

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك كتابة نقاط قوته وطرق تطويرها، حسب الجدول الآتي:

	نقاط قوتي	طرق تطويرها من وجهة نظرك
-1		
-2		
-3		

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة السادسة

التفكير الإيجابي

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/11/20

الهدف العام: تطوير قدرة المشاركين على ممارسة التفكير الإيجابي.

الأهداف الفرعية:

1. تعرف المشاركين على التفكير الإيجابي والعوامل المعززة له.

2. تدريب المشاركين على ممارسة التفكير الإيجابي.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

التفكير الإيجابي، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، قصة قصيرة، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين على التفكير الإيجابي والعوامل المعززة له (15 دقيقة)

يقوم الباحث بتوجيه سؤال للمشاركين عن ماذا يعني لهم التفكير الإيجابي، ويقوم بتسجيل إجاباتهم على اللوح القلاب، ومن ثم يُعرف التفكير الإيجابي ويناقشه مع المشاركين ويتم عرض ذلك من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show)، حيث يتم الاستشهاد بتعريف حنفي وآخرون (2021) بأن التفكير الإيجابي هو نوع من أنواع التفكير الذي يمكن للفرد من خلاله التحكم في أفكاره ومشاعره، وتوجيهها إيجابًا من خلال خلق أفكار تساعده على التوقع الإيجابي للمستقبل، فيحفز

ذاته بحديث ذاتي إيجابي، ثم يستخدم كل قدراته وإمكاناته؛ لتخطى العقبات وحل المشكلات التي تواجهه، فيصبح واثقًا من حلها، ومن ثم يتخذ القرار الصائب.

ثم يقوم الباحث بالحديث عن العوامل المؤثرة في التفكير الإيجابي ومناقشتها مع المشاركين، وذلك بحسب سيلجمان (Seligman., 2004) وهي:

1. الثقة بالنفس.
2. الابتعاد عن مثبطي الهمم والمحبطين.
3. وضع أهداف في الحياة.
4. استحضار جميع الأفكار الإيجابية التي تشحذ الهمم.
5. التعرف على نقاط القوة والتركيز عليها ومعرفة نقاط الضعف والتغلب عليها.
6. الرؤية الإيجابية للذات (تقدير الذات) سبب من أسباب النجاح.
7. الابتعاد عن مقارنة النفس بأي شخص آخر.
8. البعد عن التقليل من قدرات الآخرين أو من قيمتهم أو شأنهم، لأن النظرة السلبية للآخرين تنعكس على الشخص ذاته.
9. النظر للأمور بنظرة موضوعية عقلانية دون تحيز.

إجراء (3): تدريب المشاركين على ممارسة التفكير الإيجابي (15 دقيقة)

يوزع الباحث على المشاركين عبارات حول التفكير السلبي، كما يأتي:

_ لا أستطيع تغيير واقعي للأفضل.

_ ستحدث أمور سيئة في المستقبل.

_ من العبث أن نرسم طموحًا لن يتحقق.

يتم إجراء نقاش حول العبارات وأهمية ممارسة التفكير الإيجابي، ومن ثم يقوم الباحث بطرح مثال على المشاركين ليكونوا مشهدا مماثلا له، ولكنه حدث معهم في الحقيقة: كان طالب في الصف لا يشارك في حصة اللغة العربية ولا يهتم في حل الواجبات المنزلية ويزعج زملاءه بحركاته وحديثه، فقام معلم المادة بتوبيخه وعقابه وطرده من الحصة، بعدما خرج بدأ بالحديث مع ذاته: لماذا أنا فقط؟ هل أنا الوحيد في الصف غير ملتزم بحل الواجبات؟ ما سبب كرهه لي أنا بالذات؟ بعدها يصمت عن الحديث ويقول: لابد أن أثبت له عكس تصوره عني، وأهتم في دراستي؛ ليعلم أنه لدي القدرة على حل الواجبات والمشاركة، ويرجع الهدف من استخدام هذه الفنية إلى مساعدة الأعضاء في فهم الأفكار السلبية التي تكون أساس التوتر والوعي بأساليب التفكير الإيجابي لخفض التوتر.

إجراء (4): عرض فيديو "فوائد وأهمية التفكير الإيجابي في حياتنا" (10 دقائق)

يعرض الباحث فيديو قصير على داتا شو (Data Show) حول أهمية التفكير الإيجابي في حياتنا

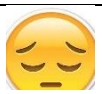
https://youtu.be/j5wzBiV9P6M?t=103

ومن ثم يفتح المجال للنقاش مع المشاركين حول ما ورد في الفيديو والتأكيد على فوائد وأهمية التفكير الإيجابي في تطوير وبناء شخصيتنا، ويوضح أن التفكير الإيجابي هو مدخل لتحقيق السعادة والتفاؤل في حياتنا.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة بوضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبه:

العبارة		
لقد استفدت من الجلسة		
لقد استمتعت في الجلسة		
مشاعري إيجابية خلال الجلسة		

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك التمييز بين التفكير الإيجابي والسلبي من خلال المواقف الآتية:

الموقف	التفكير السلبي للموقف	التفكير الإيجابي للموقف
1. حصلت على علامة متدنية في إحدى المواد الدراسية.		
2. والدي يعتقد أن طموحي المتعلق بدراستي في المرحلة الثانوية لا يمكن تحقيقه.		

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة السابعة

الحديث الإيجابي مع الذات

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/11/25

الهدف العام: تنمية قدرة المشاركين على الحديث الإيجابي مع الذات.

الأهداف الفرعية:

1. تبصير المشاركين بالحديث الإيجابي مع الذات، وأهميته.

2. تدريب المشاركين على ممارسة الحديث الإيجابي مع الذات.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

الحديث الإيجابي مع الذات، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي، كرات اسفنجية.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعريف المشاركين على نقاط القوة في ذواتهم (15 دقيقة)

يبدأ الباحث الفعاليات من خلال فعالية "الكرة القمرية" لتنشيط أعضاء المجموعة، وتعزيز الإنجاز لديهم، حيث يقوم الباحث برمي كرة اسفنجية للمشاركين، وعليهم أن يحافظوا على أن تبقى الكرة في

الهواء، دون السماح لها بالسقوط أرضًا، يتم زيادة عدد الكرات تدريجيًا، حسب عدد المجموعة، ويحرص الباحث على إظهار روح الإنجاز الجماعي لديهم.

ثم يجري الباحث نقاشًا جماعيًا حول الحديث الإيجابي مع الذات، ويعرفه بحسب تعريف سيلجمان (Seligman., 2004) أنه بمثابة حوار داخلي مستمر وإيجابي يجمع بين الكلمات والصور والمشاعر، ويشكل أساس أفكارنا وبالتالي يؤثر على مشاعرنا وسلوكنا، لذلك من الضروري أن نتبنى حديثًا ذاتيًا إيجابيًا بدلًا من السلبي، لأنه يساهم في تكوين نظرة متفائلة للحياة وتعزيز ثقتنا بأنفسنا.

إجراء (3): تدريب المشاركين على ممارسة الحديث الإيجابي مع الذات (15 دقيقة)

يقسم الباحث المشاركين إلى مجموعتين، ويطلب أن تؤدي كل مجموعة دورًا متناقضًا مع الأخرى، بحيث تتحدث إحدى المجموعات عن ذاتها بشكل إيجابي، في حين تتحدث المجموعة الأخرى عن ذاتها بشكل سلبي، ويتم بعد ذلك إجراء حوار بين المشاركين جميعًا بهدف تعزيز الحديث الإيجابي عن الذات بإبراز أهميته، وسلبيات حديث النفس السلبي وانعكاسه على صحة الأفراد النفسية ورفاههم.

إجراء (4): عرض فيديو "الحديث الإيجابي مع الذات" (10 دقائق)

يعرض الباحث فيديو قصير على داتا شو (Data Show) حول الحديث الإيجابي مع الذات والحديث السلبي مع الذات https://youtu.be/Fcfwmd3-jn4

ومن ثم يفتح المجال للنقاش مع المشاركين حول ما ورد في الفيديو مع التأكيد على أن الحديث الإيجابي يبني ويرفع من شأن الذات ويعزز القدرة على مواجهة الحياة بتفاؤل، في حين الحديث السلبي يهدم ويقلل من قيمة الذات ويزيد من الشعور بالعجز واليأس، فمن الضروري أن نكون واعين بحوارنا الداخلي ونسعى جاهدين لتحويل الحديث السلبي إلى حديث إيجابي لتعزيز صحتنا النفسية ورفاهيتنا العامة.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة بوضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبه:

العبارة		
لقد استفدت من الجلسة		
لقد استمتعت في الجلسة		
مشاعري إيجابية خلال الجلسة		

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك أن يصف نفسه بثلاث عبارات إيجابية وذلك إما بالكتابة، أو بالرسم، أو بالكلام الشفوي، كما يأتي:

العبارة الإيجابية الأولى	**العبارة الإيجابية الثانية**	**العبارة الإيجابية الثالثة**

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الثامنة

الرضا عن النفس

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/11/27

الهدف العام: أن يشعر المشاركون بالرضا عن النفس.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين بالرضا عن النفس.

2. تدريب المشاركين على الشعور بالرضا عن النفس.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

الرضا عن النفس، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي، صندوق.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعريف المشاركين بالرضا عن النفس (15 دقيقة)

يبدأ الباحث بداية تفاعلية من خلال نشاط "نافذة الذات"، حيث يتم توزيع ورقة مقسمة إلى أربعة مربعات على كل مشارك، ويطلب منهم الإجابة في كل مربع عن سؤال مختلف يتعلق بذاتهم:

المربع الأول: شيء أقدره في نفسي (صفة، مهارة، قيمة).

المربع الثاني: شيء حققته وأنا فخور به.

المربع الثالث: شيء أتطلع إلى تطويره في نفسي.

المربع الرابع: رسالة إيجابية أود أن أقولها لنفسي الآن.

وبعد الانتهاء من الكتابة يشجع الباحث من يرغب من المشاركين بمشاركة ما كتب مع المجموعة، ثم يقوم بعرض مفهوم الرضا عن النفس: بأنه شعور الفرد بالارتياح والقبول لذاته بكل جوانبها وتقدير قيمته الذاتية الحقيقية، بالإضافة إلى شعوره بالرضا عن وضعه الحالي والظروف التي مر بها، مما يدفعه نحو الإنجاز والسعادة والإقبال على الحياة والمشاركة الفاعلة فيها.

إجراء (3): تدريب المشاركين على الشعور بالرضا عن النفس (25 دقيقة)

يعرض الباحث أساليب تعزيز الرضا عن النفس وذلك من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show)، ويُبين للمشاركين بعض الأساليب التي يُمكنهم استخدامها ويناقشها معهم، منها:

التركيز على نقاط القوة بتحديدها واستخدامها بفاعلية في مختلف جوانب الحياة، وتحديد الأهداف الواقعية والاحتفال بالإنجازات بوضع أهداف قابلة للتحقيق وتقدير كل خطوة نحوها، وممارسة الحديث الذاتي الإيجابي باستبدال الأفكار النقدية بأفكار مشجعة وداعمة للذات، وممارسة الرعاية الذاتية بتخصيص وقت للأنشطة التي تجلب السعادة والراحة والاسترخاء، وتجنب المقارنات السلبية بالتركيز على النمو الشخصي بدلًا من مقارنة الذات بالآخرين، وممارسة الامتنان للذات بتقدير الصفات والقدرات والإنجازات الشخصية.

ثم يُطبق الباحث نشاط "صندوق كنوزي" حيث يُزود كل مشارك ببطاقة، ويطلب منهم كتابة أو رسم ثلاثة أشياء يشعرون بالرضا تجاهها في أنفسهم (صفة، إنجاز، قيمة، مهارة)، ثم يتم تشجيعهم على تزيين هذه الكنوز ووضعها في صندوق يكون معد مسبقًا لذلك، ويفتح المجال لمن يرغب بمشاركة بعض من كنوزه مع المجموعة، كما يتم التأكيد على كل مشارك بأهمية تذكر هذه الكنوز والرجوع إليها في الأوقات التي يقل فيها الشعور بالرضا عن النفس لدى كل منهم.

إجراء (4): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة باختيار الوجه التعبيري الذي يُمثله من القائمة الآتية:

الواجب البيتي: يُطلب من المشاركين أن يكونوا أكثر وعيًا بلحظات شعورهم بالرضا عن أنفسهم، وأن يقوموا بتدوين ثلاثة أشياء فعلوها أو شعروا بها أو لاحظوها في أنفسهم وجعلتهم يشعرون بالرضا عن النفس، وأن يحاولوا وصف كيف أثر هذا الشعور على نظرتهم لذاتهم.

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة التاسعة

السعادة

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/12/2

الهدف العام: أن يدرك المشاركون أنهم مسؤولون عن شعورهم بالسعادة والتغلب على الكآبة.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين بمفهوم السعادة.

2. أن يدرك المشاركون أنهم مسؤولون عن شعورهم بالسعادة والتغلب على الكآبة.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

السعادة، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، لعب الدور، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين بمفهوم السعادة (15 دقيقة)

يوزع الباحث على المشاركين لاصقا ورقيا، ويطرح عليهم سؤالًا مفتوحًا: عندما تسمعون كلمة "السعادة" ما الذي يخطر ببالكم؟ يتم تشجيعهم على مشاركة أفكارهم وكلماتهم وصورهم الذهنية حول السعادة بتدوين هذه الأفكار اللاصق الورقي الذي بحوزتهم وعند الانتهاء يتم لصق الإجابات على اللوح القلاب لعرضها أمام المشاركين جميعًا ونقاشها معهم والتأكيد على الجوانب الإيجابية والتي تتفق مع مفهوم السعادة.

ثم يعرض الباحث فيديو قصير على داتا شو (Data Show) يشرح مفهوم السعادة من وجهة نظر علم النفس الإيجابي، ويقدم نظرة شاملة ومبسطة تناسب الفئة العمرية للمشاركين، ويناقش المشاركين بما جاء في الفيديو، رابط الفيديو: https://www.youtube.com/watch?v=RPxRpkSrKAIv

ويقدم الباحث للمشاركين تعريف السعادة بحسب سيلجمان (Seligman., 2002) على أنها حق أصيل للإنسان، وأن الفرد وحده يملك القدرة على تحقيق هذا الحق لنفسه من خلال السعي الواعي والتفكير العميق، ويرى أن مكونات هذه السعادة تتجلى في فضائل أساسية كالحكمة والمعرفة والعدالة والاعتدال وحب الإنسانية والتسامح والتعاطف، حيث يزداد الشعور بالسعادة بازدهار هذه الفضائل ويقل بانحسارها.

إجراء (3): أن يدرك المشاركون أنهم مسؤولون عن شعورهم بالسعادة والتغلب على الكآبة (25 دقيقة)

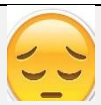
يقسم الباحث المشاركين إلى ثلاث مجموعات، ويطلب من كل مجموعة أن تختار موقفًا تمثيليًا، مثلًا (مساعدة شخص محتاج، مواجهة تحدي صغير بنجاح، تلقي خبر جيد، قضاء وقت ممتع مع الأصدقاء) ولكل مجموعة الحرية باختيار موقف من المواقف المقدمة لهم أو موقف يقترحونه من قبلهم، ومن ثم تقوم كل مجموعة بتمثيل كيفية استجابتهم لهذا الموقف بطريقة تعزز شعورهم بالسعادة وتجنب الوقوع في مشاعر سلبية.

ثم يُفتح نقاش قصير حول ما تعلموه من النشاط، ويتم التركيز على كيف يُمكن لتغيير طريقة التفكير والاستجابة للمواقف أن يؤثر على الشعور بالسعادة، ويؤكد الباحث على مسؤولية الفرد في البحث عن سعادته وتنميتها.

إجراء (4): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة بوضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبه:

العبارة		
لقد استفدت من الجلسة		
لقد استمتعت في الجلسة		
مشاعري إيجابية خلال الجلسة		

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك أن يكتب ثلاثة أمور تجلب السعادة لكل منهم ويستطيعون فعلها يوميًا.

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة العاشرة

الوعي الانفعالي

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/12/4

الهدف العام: تعريف المشاركين بالوعي الانفعالي، والتدرب على تطبيق تمارينه.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين بالوعي الانفعالي.
2. تدريب المشاركين على تطبيق تمارين الوعي الانفعالي.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

الوعي الانفعالي، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، لعب الدور، العصف الذهني، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

أقلام، أقلام ملونة، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين بالوعي الانفعالي (10 دقائق)

يبدأ الباحث ببداية تفاعلية بتمرين "فقاعة المشاعر" وهو تمثيل بصري بسيط لشعور مر به المشارك مؤخرًا بحيث يتم تشبيه الشعور بالفقاعة لأن المشاعر يُمكن أن تظهر وتتلاشى، وقد تكون كبيرة أو صغيرة، وتأتي بألوان وأشكال مختلفة "مجازيًا". ويتم توزيع أوراق وأقلام ملونة على المشاركين، ويُطلب منهم رسم شعور مروا به مؤخرًا (سواء كان سلبيًا أو إيجابيًا) وكتابة كلمة واحدة داخل الفقاعة تصف هذا الشعور، بحيث يتم تشجيعهم على مشاركة فقاعاتهم بإيجاز مع المجموعة، مع التركيز على وصف الموقف الذي أثار هذا الشعور.

من ثم يقدم الباحث تعريفًا مبسطًا للوعي الانفعالي وأهميته: بأنه القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين وفهمها بدقة، وإدراك تأثير هذه المشاعر على أفكارنا و سلوكاتنا، مع التأكيد على أهمية الوعي الانفعالي في تحسين التواصل، واتخاذ القرارات، وإدارة الضغوط، وبناء علاقات صحية. ويشير الباحث إلى أن الانفعالات تنقسم إلى نوعين: انفعالات ساره أو إيجابية وهي تحتوي على السرور والحنان والسعادة وتعني أن الانفعال متزن، وانفعالات غير سارة أو سلبية وهي تحتوي على القلق والعدوانية والغضب وتعني أن الانفعال غير متزن.

إجراء (3): تدريب المشاركين على تطبيق مقياس للمشاعر (15 دقيقة)

يعرض الباحث مقياسا بسيطا للمشاعر (متدرج من 1 إلى 10)، حيث يُمثل 1 شعورًا خفيفًا ويُمثل 10 شعورًا قويًا، ويتم تقديم سيناريوهات متعددة تثير مشاعر متنوعة مثل (التعرض للانتقاد، الحصول على علامة جيدة، فقدان شيء مهم)، ويُطلب من المشاركين تحديد الشعور الذي قد ينتابهم في كل سيناريو وتقييم شدة هذا الشعور على المقياس، ثم يتم مناقشة الاختلافات في التقييمات وكيف يُمكن أن يختلف إدراك المشاعر من شخص إلى آخر بحسب الموقف والحدث، ثم يوضح الباحث أن الوعي الانفعالي يقود إلى الاتزان في التفكير وقدرة على ضبط الذات والانفعالات في المواقف، لذا علينا أن نكون واعين بالمعنى الحقيقي للانفعالات اتجاه الآخرين، وكيفية التصرف مع المواقف والأحداث بالتفكير الإيجابي.

إجراء (4): تطبيق تمرين "مرآة المشاعر" (15 دقيقة)

يُقسم الباحث المشاركين إلى أزواج، بحيث يقوم أحد المشاركين بالتعبير عن شعور معين باستخدام تعابير الوجه ولغة الجسد، ويحاول المشارك الآخر تخمين الشعور ووصف العلامات التي لاحظها، ثم يتم تبادل الأدوار، مع التركيز على أهمية ملاحظة الإشارات غير اللفظية في فهم مشاعر الآخرين.

ويطلب الباحث من بعض المشاركين ممن يرغب بتمثيل المشهد أمام باقي المجموعة، بتمثيله أمام المشاركين وفتح النقاش قليلًا حول المشهد، مع التأكيد على أهمية الاهتمام بمشاعرنا ومشاعر الآخرين.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة باختيار التعبير الذي يُمثله من خلال ورقة المشاعر:

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك الانتباه أكثر لمشاعره في جميع الأوقات، وفي كل مرة يشعر بها بشعور (سواء كان إيجابيًا أو سلبيًا) يسأل نفسه: ما هو هذا الشعور؟ كيف يؤثر هذا الشعور على أفكاري وسلوكي؟ ويدون كلٌ منهم ملاحظاته على ثلاثة مشاعر في الكراسة الخاصة بهم.

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة وشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الحادية عشرة

الوعي الذاتي

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/12/9

الهدف العام: اكساب المشاركين مفهوم إيجابي عن الوعي الذاتي.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين على الوعي الذاتي لديهم، ومفهومه.
2. تعريف المشاركين على كيفية تأثير الوعي الذاتي على انفعالاتهم.
3. تعريف المشاركين على جوهر الذات الحقيقية.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

الوعي الذاتي، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، لعب الدور، العصف الذهني، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعريف المشاركين بالوعي الذاتي لديهم، ومفهومه (15 دقيقة)

يُنفذ الباحث في البداية نشاط "بطاقات الاستكشاف الذاتي" حيث يقوم بتوزيع مجموعة من البطاقات التي تحمل أسئلة محفزة للتفكير الذاتي على المشاركين، وتتضمن هذه الأسئلة:

ما هي نقاط قوتك الأساسية؟ ما هي أهم ثلاثة أمور تجلب لك السعادة الحقيقة؟ ما هي مخاوفك في الوقت الحالي؟ ما هي طموحاتك وأهدافك المستقبلية؟

ويطلب من كل مشارك اختيار بطاقتين أو ثلاث بطاقات والإجابة عنها بصمت وتدوين أفكاره، ثم يقوم من يرغب من المشاركين بمشاركة بعض أفكاره مع المجموعة دون إلزام.

ثم يُقدم الباحث تعريفًا للوعي الذاتي: بأنه القدرة على فهم الذات بعمق، بما في ذلك مشاعرنا وأفكارنا وقيمنا ونقاط قوتنا وضعفنا وتأثيرها على سلوكنا وتفاعلاتنا مع الآخرين. ويتم التأكيد على أن الوعي الذاتي هو عملية مستمرة من الاستكشاف والتعلم عن الذات.

إجراء (3): تعرف المشاركين على كيفية تأثير الوعي الذاتي على انفعالاتهم (15 دقيقة)

من خلال نشاط "ربط المشاعر بالأفكار"، يقوم الباحث بتقسيم المشاركين إلى ثلاث مجموعات، ويعرض مجموعة من السيناريوهات القصيرة التي تُثير انفعالات مختلفة مثل (تحقيق نجاح، تلقي ملاحظة سلبية، التعرض للرفض)، ويطلب من المشاركين في المجموعات التي تم تقسيمها إلى مناقشة الأسئلة الآتية: ما هو الشعور الذي قد ينتاب الشخص في هذا الموقف؟ ما هي الأفكار التي قد تدور في ذهنه

وتؤدي إلى هذا الشعور؟ ويتم التأكيد من قبل الباحث على العلاقة بين الأفكار والمشاعر وكيف أن وعينا بأفكارنا يمكن أن يساعدنا في فهم انفعالاتنا.

ويقدم الباحث نموذجًا لجدول يمكن للمشاركين استخدامه لتتبع انفعالاتهم خلال اليوم، يتضمن الجدول أعمدة لـ: الموقف، الشعور، شدة الشعور، الأفكار المصاحبة. ويتم شرح كيفية استخدام الجدول لزيادة الوعي بالانفعالات وأنماط التفكير المرتبطة بها.

إجراء (4): تعرف المشاركين على جوهر الذات الحقيقية (10 دقائق)

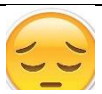
يُنفذ الباحث نشاط "القيم الأساسية" حيث يقوم بتزويد المشاركين بقائمة تضم مجموعة من القيم الإنسانية مثل (الصدق، العدالة، اللطف، الشجاعة، الاستقلالية، الإبداع)، ويطلب منهم اختيار أهم قيمتين تمثلان جوهرهم الحقيقي وتوجه خياراتهم في الحياة، ثم يُفتح المجال لمن يرغب من المشاركين مشاركة قيمه وشرح سبب اختياره لها.

ويوضح الباحث أهمية هذا النشاط في تعزيز الاستبصار الذاتي وتوفير الإطار المرجعي وزيادة الشعور بالمعنى والهدف ودعم النمو الشخصي وتحسين نوعية الحياة، فهو يساعد المشاركين على الغوص بعمق في هويتهم واكتشاف ما يحركهم حقًا، مما يساهم في بناء حياة أكثر أصالة ورضا.

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة بوضع إشارة (✓) تحت صورة الملصق الذي يناسبه:

العبارة		
لقد استفدت من الجلسة.		
لقد استمتعت في الجلسة.		
مشاعري إيجابية خلال الجلسة.		

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك تتبع انفعالاته خلال اليومين القادمين والإجابة عن نموذج الجدول الآتي:

الموقف	الشعور	شدة الشعور	الأفكار المصاحبة

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة، ويُذكر المشاركين أن الجلسة القادمة هي الجلسة ما قبل الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي، ويشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الثانية عشرة

التفاؤل

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الأربعاء، **الموافق:** 2024/12/11

الهدف العام: أن يكون لدى المشاركين النظرة التفاؤلية في الحياة.

الأهداف الفرعية:

1. تعريف المشاركين بالتفاؤل.

2. توضيح دور التفاؤل في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه الذات والآخرين.

3. تدريب المشاركين على ممارسة التفاؤل.

الإستراتيجيات والفنيات والأساليب المستخدمة:

التفاؤل، المناقشة والحوار، التغذية الراجعة، العصف الذهني، القصة، التلخيص، الواجب البيتي.

الأدوات المستخدمة:

جهاز لابتوب (Laptop)، داتا شو (Data Show)، أقلام، أوراق، لوح قلاب، بطاقات، لاصق ورقي.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي (10 دقائق)

يرحب الباحث بالمشاركين ويشكرهم على حضورهم والتزامهم، ويقوم بمراجعة ما جاء في الجلسة السابقة، ثم يناقش الواجب البيتي مع المشاركين، من خلال ترك المجال لكل مشارك يرغب بقراءة ما سجله في نموذج الواجب البيتي السابق.

إجراء (2): تعرف المشاركين على التفاؤل (15 دقيقة)

يبدأ الباحث بنشاط تفاعلي بـ "تخيل المستقبل المشرق"، إذ يطلب من المشاركين إغلاق أعينهم وتخيل مشهد من مستقبلهم يكونون فيه قد حققوا شيئًا مهمًا أو يشعرون فيه بسعادة ونجاح، ثم يطلب منهم بعد دقيقة فتح أعينهم ومشاركة كلمة أو عبارة تصف هذا المشهد المتخيل بإيجاز، ويتم تدوين هذه الكلمات على اللوح القلاب.

يقوم الباحث من خلال عرض بوربوينت (PowerPoint) على داتا شو (Data Show)، بتوضيح مفهوم التفاؤل: بأنه آلية نفسية تُمكّن الفرد من مقاومة مشاعر اليأس والفشل والاكتئاب، وتعزز لديه نظرة إيجابية للحياة؛ هذه النظرة تساعد في اكتساب المهارات وتحقيق النجاح، وتزيد من القدرة على مواجهة الصعاب المختلفة، كما يشير التفاؤل إلى توقع الفرد لحدوث أمور جيدة واستبعاد الأمور السيئة، مع الإيمان بأن الأمور ستكون في صالحه في النهاية من خلال جهوده (Seligman., 2006).

إجراء (3): توضيح دور التفاؤل في تنمية الانفعالات الإيجابية اتجاه الذات والآخرين (15 دقيقة)

يُنفذ الباحث نشاطًا قصصيًا يُعرف بـ "قصص التفاؤل"، حيث يُقدم قصصًا قصيرة (حقيقية وواقعية) لأشخاص واجهوا صعوبات وتحديات ولكنهم حافظوا على تفاؤلهم وتمكنوا من تجاوزها وتحقيق النجاح أو الشعور بالرضا، بحيث تتضمن هذه القصص أمثلة لكيفية أن التفاؤل ساعدهم على الشعور بالأمل والإصرار والثقة بالنفس، وكيف أثر تفاؤلهم على علاقاتهم الإيجابية بالآخرين.

ثم يتم تشجيع المشاركين على مشاركة أي قصص مماثلة يعرفونها، ويؤكد الباحث على أهمية ودور التفاؤل في تنمية الانفعالات الإيجابية تجاه الذات والآخرين، ويلخص القول بأن التفاؤل يعني الثقة وتوقع النتائج الإيجابية حتى في أصعب الظروف والتحديات، مما يمنح المتفائل شعورًا بالسيطرة والقوة والحكمة في إدارة حياته ومواجهة مشكلاته.

إجراء (4): تدريب المشاركين على ممارسة التفاؤل (10 دقائق)

يقدم الباحث مجموعة من الأساليب العملية التي يُمكن للمشاركين استخدامها لتعزيز تفاؤلهم، وتتمثل في: تحديد الأهداف الصغيرة والاحتفال بالإنجازات، والبحث عن الجوانب الإيجابية في المواقف الصعبة، وممارسة الحديث الإيجابي مع الذات، وتخيل النتائج الإيجابية، وقضاء الوقت مع أشخاص متفائلين، والتركيز على الحلول بدلًا من المشاكل. (ويطرح مثالًا لتطبيق تلك الأساليب عليه خلال الجلسة)

إجراء (5): التلخيص والإنهاء (10 دقائق)

يلخص الباحث ما تم مناقشته خلال الجلسة ويقدم التغذية الراجعة، ويسأل المشاركين عن شعورهم تجاه الجلسة من خلال توزيع ورقة للمشاعر عليهم، ثم يكلفهم بالواجب البيتي، وفي نهاية الجلسة يشكر المشاركين على حضورهم وتفاعلهم، والثناء على جهودهم.

تقييم الجلسة: يُطلب من كل مشارك تقييم الجلسة باختيار التعبير الذي يُمثله من خلال ورقة المشاعر:

الواجب البيتي: يطلب الباحث من كل مشارك أن يكتب ثلاثة من الأسباب التي تجعله متفائلا؛ ويشعر بالرضا عن نفسه.

الإنهاء: التأكيد على مكان وزمان الجلسة القادمة، ويُذكر المشاركين أن الجلسة القادمة هي الجلسة الأخيرة من جلسات البرنامج الإرشادي، ويشكر المشاركين على وجودهم والتزامهم.

الجلسة الثالثة عشرة

التقييم وإنهاء البرنامج (الختامية)

مدة الجلسة: 60 دقيقة **اليوم:** الاثنين، **الموافق:** 2024/12/16

الهدف العام: إنهاء خبرة البرنامج وتقييمه من قبل المشاركين.

الأهداف الفرعية:

1. مناقشة الواجب البيتي، وشكر المشاركين على مشاركتهم والتزامهم وتفاعلهم في البرنامج.

2. مناقشة المشاركين بالتوقعات وما تم تحقيقه.

3. توصيات وتأملات المشاركين حول البرنامج، وملاحظاتهم.

4. تعزيز قدرة المشاركين على الاحتفاظ بالممارسات والمهارات التي تم تعلمها بالبرنامج.

5. تطبيق القياس البعدي للدراسة.

6. الاتفاق على جلسة المتابعة بعد شهر وإنهاء البرنامج.

الفنيات والأساليب المستخدمة:

المناقشة، التعزيز، التغذية الراجعة، التقييم.

إجراءات الجلسة:

إجراء (1): الترحيب بالمشاركين ومناقشة الواجب البيتي وما تم مناقشته خلال الجلسات وشكر المشاركين على المشاركة في البرنامج (15 دقيقة).

يرحب الباحث بالمشاركين، ويُثني على جهودهم، والتزامهم بحضور الجلسات، ثم يسألهم عن أحوالهم، وكيفية قضائهم لأوقاتهم، ويناقش معهم الواجب البيتي، ويستمع إلى آرائهم، ويقوم بالتعزيز المناسب، والتغذية الراجعة.

ثم يقوم الباحث بالاشتراك مع المشاركين في تلخيص سريع لكل ما تم مناقشته خلال الجلسات السابقة.

إجراء (2): مناقشة المشاركين بالتوقعات وما تم تحقيقه، وتعزيز قدرة المشاركين على الاحتفاظ بالممارسات والمهارات التي تم تعلمها بالبرنامج (25 دقيقة)

يقوم الباحث بمناقشة المشاركين مناقشة شفهية وتطبيقية حول:

_ سلبيات وإيجابيات البرنامج.

_ مدى تحقق الهدف المنشود.

_ أهم الصعوبات التي واجهت المشاركين خلال مشاركتهم في البرنامج، وكيف تغلبوا عليها.

_ توقعات المشاركين حول البرنامج، هل تم تحقيقها أم لا؟

_ إسهام البرنامج في إفادته للمشاركين على المستوى الشخصي.

_ توصيات وتأملات المشاركين حول البرنامج، وملاحظاتهم.

حيث يقوم الباحث بتوزيع المشاركين إلى ثنائيات ومجموعات، وتقوم كل مجموعة من المشاركين بالحديث حول الموضوع والمحور الذي تتناوله كتوقعات المشاركين حول البرنامج مثلًا وهل تم تحقيقها أم لا، ويتم مناقشة التعليقات والأسئلة والإجابات المتضمنة.

إجراء (3): التقييم (10 دقائق)

يقوم الباحث بتوزيع مقياسي الدراسة على المشاركين، للإجابة على فقرات كل مقياس، كتقييم بعدي للبرنامج.

إجراء (4): شكر المشاركين وإنهاء البرنامج (10 دقائق)

يقوم الباحث بتوجيه التحية لكل المشاركين، ويشكرهم على مشاركتهم وتفاعلهم الإيجابي، والتزامهم، ويتمنى لهم النجاح والتوفيق وأن يطبق ما تعلمه كل منهم من معارف ومهارات، ويخبرهم أن البرنامج الإرشادي قد انتهى، ويودعهم، كما ويؤكد على موعد ومكان اللقاء القادم (يوم: الأربعاء، بتاريخ: 2025/1/15)، من أجل تطبيق التقييم التتبعي بعد شهر.

ملحق (ج): كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds Open University
Academic Affairs
Deanship of Graduate Studies
and Scientific Research
Ramallah - P.O. Box: 1804
Tel: 02/2976240 - 02/2956073
Fax: 02/2963738
Email - Graduate Studies: fgs@qou.edu
Email - Scientific Research: sprgs@qou.edu

جامعة القدس المفتوحة
الشؤون الأكاديمية
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
رام الله – ص.ب 1804
هاتف: 02/2976240 - 02/2956073
فاكس: 02/2963738
بريد الكتروني - الدراسات العليا: fgs@qou.edu
بريد الكتروني - البحث العلمي: sprgs@qou.edu

الرقم: ع. د. ب. ع./24/1188

التاريخ: 2024/05/07

حضرة أ. محمد الأقرع المحترم

مدير عام التربية والتعليم/ سلفيت

تحية طيبة وبعد،

تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي في جامعة القدس المفتوحة أطيب التحيات، وبالإشارة إلى الموضوع أعلاه يقوم الطالب/ة (حسيب عمر حسين عياش)، بإعداد رسالة دكتوراه في تخصص "الإرشاد التربوي والنفسي" بعنوان: (دور علم النفس الإيجابي في الوقاية من العنف وتنمية التسامح والتعاطف وتعزيز الصحة النفسية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا). وعليه، يرجى توجيهاتكم لتسهيل مهمة الطالب في الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة لعمل دراسة ميدانية في مديرية التربية والتعليم/ سلفيت، شاكرين لكم تعاونكم في خدمة البحث العلمي ومعالجة قضايا مجتمعنا الفلسطيني.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،

أ. د. محمد شاهين

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

جامعة القدس المفتوحة – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي

نسخة:

- الملف.