فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين المسئولية الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المتنمرين في المرحلة الثانوية[1]

د/ هناء محمد زكي[2]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة بنها

د/ أمنية حسن محمد حلمي[3]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

مستخلص البحث :

ت[4]هدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم علي التعاطف في تحسين أبعاد المسئولية الإجتماعية والدرجة الكلية وفقا لتصور سيد عثمان (١٩٧٣) لدي عينة من المتنمرين في المرحلة الثانوية ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠ طالبا في المرحلة الثانوية) واشتملت أدوات الدراسة علي مقياس التعاطف: إعداد (Batchelder et al., 2017) ترجمة الباحثتان، ومقياس المسئولية الاجتماعية: إعداد (سيد عثمان، ١٩٧٣) الصورة المختصرة تقنين الباحثتان ، ومقياس السلوك التنمري: إعداد (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦) ، والبرنامج التدريبي إعداد الباحثتان تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مرتبطتين للتحقق من صحة الفروض، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين أبعاد المسئولية الاجتماعية والدرجة الكلية لها.

الكلمات المفتاحية : برنامج تدريبي – التعاطف –المسئولية الإجتماعية – التنمر .

---

[1] تم استلام البحث في ١٥ / ٢٠٢٠/٧ وتقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠/٨/٢٠

[2] ت : ٠١٠٠٦٥٠٨٩٢٣ Email: Zaki_hanaa@hotmail.com

[3] [3] ت: ٠١٠٠٦١٨٥٩٣٢ Email: Omnia_hassan2010@hotmail.com

فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين المسئولية الاجتماعية لدى عينة من الطلاب المتنمرين في المرحلة الثانوية[٥]

د/ هناء محمد زكي[٦]
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية جامعة بنها

د/ أمنية حسن محمد حلمي[٧]
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية جامعة بنها

مقدمة بحث:

يعد التنمر من المظاهر السلوكية السلبية المنتشرة في المدارس بنسب تفوق توقعات معظم التربويين وعلماء النفس، ويحدث بصورة متكررة ويظهر ذلك في أشكال العدوان غير المتوازن الذي يحدث من قبل المتنمر، وينتشر في أوساط البيئة المدرسية في كل بلدان العالم بغض النظر عن الثقافة، أو اللغة، أو الجنس، أو العرق، ويعتمد على السيطرة والإستقواء والتحكم في الضحية (Espejo-Siles, Zych & Llorent, 2020)، لذلك فالتنمر عبارة عن تصرفات عدوانية متكررة تتسبب في أذى نفسي وجسدي للأشخاص الغير قادرين على الدفاع عن أنفسهم أو الأضعف وتشكل هذه الظاهرة خطرا جسيما على النواحي النفسية والاجتماعية والأكاديمية على المتنمرين أنفسهم بنفس القدر لضحايا هذا الفعل (Lucas-Molina, Giménez-Dasí, Pérez-Albéniz & Fonseca-Pedrero, 2018).

فالتنمر وما يحمله من عدوان تجاه الآخرين -سواء أكان جسدياً أو لفظياً أو نفسياً أو اجتماعياً أو الكترونياً- يعد من المشكلات التي لها آثار سلبية على المتنمر أو الضحية أو البيئة المدرسية بأكملها، إذ يؤثر التنمر المدرسي على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، حيث يشعر الضحية بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه فضلاً عن الشعور بالخوف والقلق وعدم الارتياح والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أما بالنسبة للمتنمر فقد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، ويظهر قصوراً في الاستفادة من البرامج التعليمية، وقد

---

[٥] تم استلام البحث في ١٥ / ٢٠٢٠/٧ وتقرر صلاحيتة للنشر في ٢٠٢٠/٨/٢٠
[٦] ت : ٠١٠٠٦٥٠٨٩٢٣ Email: Zaki_hanaa@hotmail.com
[٧] ت: ٠١٠٠٦١٨٥٩٣٢ Email: Omnia_hassan2010@hotmail.com

يتعرض مستقبلاً إلى الانخراط في أعمال اجرامية خطيرة (Quiroz, Arnette, & Stephens, 2006)، فلا تقف آثار التنمر على ضحايا التنمر فحسب ولكن غالباً ما يتصف المتنمر أيضاً بالسلوك العدواني والفوضى وسوء التوافق الاجتماعي وسلوكيات مضادة للمجتمع (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp & Haselager, 2007).

ويجب النظر في الجوانب المعرفية والوجدانية للتنمر لأن الإدراك الاجتماعي والتعاطف والمسئولية الاجتماعية من المتغيرات النفسية المهمة التي تساعد الفرد في فهم وادراك مشاعر الآخر ووضع الذات مكانه ومساعدته ، لذلك يجب الأخذ في الإعتبار هذه المتغيرات عند دراسة التنمر والسلوكيات المعادية للمجتمع (Espelage, Hong, Kim & Nan,2018).

وترتبط المسئولية الاجتماعية بالسلوكيات الاجتماعية الايجابية، كما ترتبط بالمواطنة حيث يكون الفرد متحملاً لمسئولية تصرفاته ويتصرف لصالح المجتمع، فالأفراد ذوي المسئولية الاجتماعية المرتفعة لديهم مسئولية أخلاقية للاهتمام بمن حولهم ويقومون بسلوكيات اجتماعية إيجابية وهذا يعد مضاداً لسلوك المتنمر الذي يتبنى السلوكيات السلبية والعدائية المتكررة التي تعكس الإساءة وإيذاء الضحية (Kim, Lee & Kim, 2013)، حيث أنه من الصفات التي يتسم بها المتنمرون العنف والقسوة واللامبالاة ونقص الشعور بالتعاطف، فضلاً عن نقص القدرة على تقييم العواقب الوجدانية لسلوكهم تجاه الآخرين (Arsenio & Lemerise, 2011)

ويرى (Kim et al., 2013) أن المسئولية الاجتماعية تنبع من التعاطف الذي يعتمد في الأساس على إدراك الفرد لمتغيرات الموقف الاجتماعي ومدى فهمه لمشاعر وانفعالات الآخرين، ويوضح (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٨٦) أن مظاهر اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية عند الفرد تتمثل في التهاون واللامبالاة والعزلة، فالشخص اللامبالي يضعف النظر في العواقب، والتحسب للمستقبل، وتقدير عواقب الفعل بالنسبة إلى الذات وإلى الجماعة، أما العزلة فيقصد بها العزلة النفسية لا العزلة المادية، حيث يكون الفرد حاضراً فيها غائباً عنها وبعيد منها، عزلة لا يحس معها إلا بأهون الروابط وأوهى العلاقات بينه وبين الجماعة، وهذه العزلة تعبر عن عدم الانتماء إلى ثقافة الجماعة، واغتراب عن معاييرها وقيمها، ولا يخلو هذا الموقف من عدوانية اتجاه الجماعة، ذلك الذي قد ينقلب إلى الذات فيطويها مدحورة وتبقى في داخلها عداوة مستعرة نحو الجماعة توشك أن تدمرها في عزلتها، ويأتى قصور التعاطف أكثر ما يأتى من انتفاء الأمن في الوسط الإجتماعى الثقافي وهو الذي ينعكس على أعضاء هذا الوسط قلقا وتوجساً ويكون المجتمع تجأورا من افراد في صحراء من الغربة يتحركون حركة تجأور ولا ينتظمون متفاعلين

في مسار موحد كل فرد منقلب إلى ذاته مدير عن الآخر ومعزول عنه. كل فرد لا يرى ، ولايريد أن يرى إلا حدوده ولا يتحرك ولا يريد إلا أن تتحرك إلا في نطاقه. أما الآخر الفرد أو الآخر الجماعة، فلا وجود له عنده إلا بمقدار ما يمس حدوده الفردية ويدعم انغلاق الذات وانعزالها.

ويشير (Allemand, Steiger & Fend, 2015) إلى أن التعاطف هو القدرة على مشاركة وفهم الآخرين من حيث الأفكار والمشاعر وهذه القدرة مهمة لتعزيز السلوكيات الإيجابية تجاه الآخرين وتسهيل التفاعلات الاجتماعية والعلاقات المنسجمة والميول المؤيدة للمجتمع ويحرصون على الدعم الأجتماعي وأكثر كفاءة اجتماعية وأقل عدوانية، ولديهم المزيد من علاقات الأقران الداعمة ومن المرجح مساعدة الآخرين ويقبلون على العمل التطوعي والتبرع للجمعيات الخيرية وأكثر امتنانا للآخرين كما يمكن التعاطف الأفراد من التواصل مع الآخرين بطريقة تعزز العلاقات التعاونية المؤيدة للمجتمع وغير السارة مع الآخرين.

ويتساءل (Rest & Narvaez, 1995, 385) لماذا يقوم الأفراد بتصرفات شريرة؟ ولماذا يقتل الإرهابي الأبرياء؟ ولماذا يتعامل شخص ما مع الأفراد الآخرين بدون حساسية ووضع نفسه مكانهم بالرغم من أنهم يتميزون بالأدب في المواقف الأخرى؟ لماذا يغفل الأفراد أحياناً معاناة الآخرين؟ ولماذا يستطيع بعض الأفراد صنع تلك القرارات الظالمة؟ ولماذا يكون من الصعب جداً بالنسبة لك أنت تغفل ما يعتقد أنه صواب أحياناً؟ ، ينشأ هذا الخلل من القصور في التعاطف، ويشير (سيد عثمان، ١٩٩٦، ١١٠-١١١) إلى الخلل في الوعي بالذات والتعاطف على أنه جوهر خلل أخلاقية المسئولية الاجتماعية بانحراف الإدراك وقصور التعاطف يتوقع أن يعتري باقي عمليات الأخلاقية إنحراف وقصور مماثلان ويختل التفاعل الاجتماعي وماذا بعد ذلك؟ فالأخلاقية زاخرة بمعنى الجماعة لدى الفرد ومعنى وجود الذات في الجماعة وبانحراف الإدراك وقصور التعاطف ضطرب التفاعل الاجتماعى أو يختل؟ نتوقع أن تضطرب انتظامات المعانى عند الجماعة وعند الأفراد.

ويرى Martin Hoffman أن جذور الأخلاق والسلوك الإجتماعي في التعاطف حيث أن التعاطف مع من يعاني سواء كان ضحية لألم جسمي أو لخطر أو حرمان ما يعني مشاركته في همه واستشعاره مايعانيه وهذا مايدفع البشر إلى مساعدة الغير ويرى هوفمان أننا إذا تجاوزنا هذه العلاقة المباشرة بين الغيرية والتعاطف فإننا نجد أن نفس الطاقة التي تحركنا للتعاطف مع الغير ووضع أنفسنا في مكانهم هي ذاتها التي تجعلنا نتبع المبادىء الأخلاقية (في: روينسون وسكوت، ٢٠٠٠، ٥٦)، وفي هذا الإطار يشير (Fredrick, Jenkins, & Ray, 2020) إلى

أن التعاطف الوجداني يرتبط بالضيق الشخصي في المواقف الصعبة فقد لا يتمكن بعض الأفراد من الإبتعاد عاطفيا عن أنفسهم للإنخراط في حل بناء للمشكلات ومعرفة ما يجب فعله في موقف اجتماعي ما، في المقابل وجد أن التعاطف المعرفي مرتبط بالحل البناء للمشكلات، وبالتالي فإن التعاطف المعرفي يرتبط بشكل مباشر على استخدام مهارات حل المشكلة لمعرفة ما يجب فعله في مواقف التنمر ويكون لديهم دافع كبير لمساعدة الضحية، وقد استخدم سيد عثمان (١٩٧٠) هذا المعنى حيث يشير إلى التعاطف على أنه القدرة على أن يضع الفرد نفسه في التصور موضع شخص آخر وأن يتخيل مشاعره وأحساسيه في موقف ما، وهناك من النفسانيين الاجتماعيين المحدثين من يرى أن التعاطف أساس الحياة الاجتماعية للإنسان نشأة وتطوراً واستمراراً بل يرون أنه أساس الحياة الفعلية للإنسان.

ويؤكد على ذلك (Longobardi, Spataro & Rossi-Arnaud, 2019) من خلال نموذج التكامل الإجتماعي والمعرفي للقدرات حيث يتم تحديد السلوك الإيجابي من خلال مجموعة من القدرات المعرفية والوجدانية، والتي بدورها تتأثر بالعديد من المتغيرات الوسيطة، بما في ذلك العوامل الداخلية (على سبيل المثال، المزاج أو الشخصية)، والعوامل الخارجية (مثل البيئة الأسرية أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية)، ومكونات المعرفية التي من المتوقع أن تلعب دورًا أساسيًا في إدراك وتقييم المحفزات الاجتماعية ومعالجتها هي الانتباه والقدرات التنفيذية (على سبيل المثال، تثبيط الاستجابة والتنظيم الذاتي)، والتواصل (على سبيل المثال، الاهتمام المشترك، التعبيري واللغة الاستقبالية)، والمهارات الاجتماعية العاطفية (على سبيل المثال، فهم العاطفة، نظرية العقل [ToM]، التعاطف، التفكير الأخلاقي) وانطلاقاً من هذه الافتراضات النظرية، سعينا إلى دراسة أكثر تفصيلاً للطريقة التي يمكن بها تنمية المسئولية الاجتماعية من خلال التعاطف ببعديه المعرفي والوجداني لدى عينة من المتنمرين.

كما يشير (Lardén, Melin, Holst & Långström, 2006) أن المراهقين ذوى الاضطرابات السلوكية أظهروا مهارات تعاطفية أسوأ من المراهقين العاديين، فالمراهقين الغير إجتماعيين يركزون غالباً على مشاعرهم الخاصة في المواقف المسببة للضغط النفسي الشديد، وهذا يؤثر على المعالجة المعرفية الخاصة بالتعاطف ويزيد من خطر عدم مراعاة مشاعر الآخرين، خاصة في المواقف التى تكون فيها المشاعر السائدة سلبية كما يرجع الشباب الغير اجتماعى مشاعرهم للموقف وليس للشخص الآخر، وهذا يشبه الإستدلال لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المراهقة وقد يشير إلى تأخر نمو الوظائف التعاطفية. وهذه القدرة التعاطفية من وجهة نظر (سيد عثمان، ١٩٩٦، ١٢٠) أساسية بالنسبة للحياة الأخلاقية والإجتماعية بل الحياة النفسية

للإنسان في عمومها إذ بدونها لا يستطيع الإنسان أن يتخذ قراراً أن يختار موقفاً إجتماعيا أخلاقياً، الذى هو بالضرورة متصل بالآخر ومؤثر فيه، كما لا يستطيع أن يقيم ويديم علاقات وتفاعلات اجتماعية مع الآخر لأن هذا النشاط يتطلب عملية تعاطف متصلة هى أساس الاستجابات المتبادلة في العلاقات الاجتماعية وفيما بينها من تفاعلات نتوقع إذن أن الذات التى فيها قصور ما في هذه الناحية التعاطفية، هى ذات ينخفض فيها مستوى المسئولية الاجتماعية وتفتر فيها أخلاقيتها فالتعاطف ضرورى في الفهم، وفي الاهتمام وفي المشاركة بقدر ضرورته في الاختيار والإلزام والثقة.

مشكلة البحث

يشير (Kim et al., 2013) إلى زيادة الاهتمام بمحاولة فهم التنمر من خلال خصائصهم، وفي الماضي قد تم التعامل معه بشكل أساسي على أنه صراع بين الأشخاص (المتنمر والضحية) ، وقد تغيرت النظرة الآن وينظر إليه على أنه علاقة إجتماعية فالتنمر يجب أن يفهم على أنه تفاعل إجتماعي تكمن وراءه العديد من خصائص الشخصية سواء المعرفية أو الوجدانية ويمكن أن يتم التعامل في إتجاهين اتجاه يعالج الأشخاص المتنمرين ويقومهم مثل التعاطف والمسئولية الاجتماعية والكفاءة الذاتية واتجاه آخر لتقليل معاناة الضحية مثل الثقة بالنفس ومعالجة الخجل.

ويشير(Graf, Yanagida & Spiel, 2019) إلى أن التعاطف أحد العوامل الوقائية التي ينظر إليها على نطاق واسع لمنع التنمر وإحساس الفرد بمسئولياته تجاه مجتمعه، إذن هناك حاجة لإعادة النظر في دور التعاطف في الحد من السلوك العدواني والتنمر من أجل تعزيز فاعلية تدريبات التعاطف التي تنفذ في برامج الوقاية والتدخل، كما يشير (Espelage et al. ,2018) أن العديد من البرامج الخاصة بالمتنمرين تعمل على التدريب على التعاطف وتستند تلك البرامج على الأدبيات البحثية فيما يتعلق بدور التعاطف في التخفيف من التنمر والسلوك العدواني وحل المشكلات الأخلاقية والإجتماعية، حيث وجد أن الأفراد في مرحلة المراهقة توجد بينهم نسب لا يمكن تجاهلها ويتعرض الطلاب المتنمرين لمشكلات اجتماعية وتكيفية وجنوح وتعاطي مخدرات وسلوك معادي للمجتمع وقد وثقت ذلك العديد من الدراسات، ويؤكد (Walters & Espelage, 2018) أن التعاطف عنصر أساسي في العديد من برامج مكافحة التنمر بالإضافة إلى علاقة التعاطف المباشرة بالعديد من المتغيرات النفسية المعرفية والإجتماعية .

ويشير (سيد عثمان، ١٩٨٦، ٢٦٥) إلى أن تنمية المسئولية الاجتماعية تنمية للجانب

الأخلاقي الاجتماعي للشخصية حيث لا تنفصل عنه بل تتكامل معه، كما أن تنمية هذا الجانب الاجتماعي ليس منفصلا عن تنمية الشخصية كلها بل متكامل معها، كما يرى أن تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الفرد إذا كانت ضرورية في ظروف المجتمع العادية فإنها تصبح ضرورة في حالات التحول والتغيير الكبير والسريع ، كما هو الشأن بالنسبة للمجتمعات العربية، ويشير (Van Zonneveld, Platje, De Sonneville, Van Goozen, & Swaab, 2017) إلى أن الاهتمام الاجتماعي يرتبط بالاستجابات الخاصة بالتعاطف، فإدراك الفرد وانتباهه للحالة الإنفاعلية للشخص الآخر هي التي تدفعه لاستجابات اجتماعية من منطلق المساعدة والمساندة والاهتمام وغيرها وهناك استراتيجيات أكثر فاعلية لاستهداف الأفراد في سن مناسب خاصة المعرضون للإصابة بالسلوك المعادي للمجتمع وقد توفر استراتيجيات التدخل فرصا حاسمة للتقليل من التأثير الهائل لسلوكهم الأمر الذي يزيد احتمالية التدخل الجيد من خلال التعاطف الذي يخلق نقطة تحول في السلوك الاجتماعي، وتعتبر الإستجابة المرتبطة بالتعاطف، وخاصة مشاركة الآخرين الدافع للسلوك المحبذ إجتماعيا الغيرى وذلك لأن المعتقدات والدوافع التى توجه القرارات الأخلاقية والإجتماعية تنعكس في مستوى التفكير الذى يعبر عنه الشخص، كما أن هناك ارتباط بين الأستجابة النائبة عن الآخرين المتعلقة بالتعاطف والاستدلال الأخلاقي الإجتماعي (Eisenberg, 2005; Morton, Worthley, Testerman & Mahoney, 2006)، ويشير (Hashim, Aris & Fook, 2019) إلى أن التعاطف مفتاح إلهام الابتكار الاجتماعي وتقليل التحيز ضد الآخرين، والشعور بجودة الحياة، كما يعد التعاطف أساس جميع المهارات الاجتماعية فهو يساعد الفرد على كبح قسوته وعدوانيته فهو قيمة أخلاقية مهمة يجب التحلي بها في التواصل الاجتماعي مع الآخرين.

وفي إطار العلاقة بين التنمر والمسئولية الاجتماعية، توصلت نتائج دراسة (طلال المعنا، ٢٠١٢) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد المسئولية الاجتماعية، وتشير نتائج دراسة (Caba-Collado, Lopez-Atxurra, & Bobowik, 2016) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الذين يتبنون اتجاهات إيجابية وداعمة إزاء المواقف العدوانية والأفراد الذين يتبنون استجابات عدوانية في أبعاد المسئولية الاجتماعية لصالح ذوي الاتجاهات الايجابية، كما تشير نتائج دراسة (Leadbeater, Thompson & Sukhawathanakul, 2016) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين المسئولية الاجتماعية وكل من العدوانية وإيذاء الأقران، ودراسة (مشعل الأسمر البنتان، ٢٠١٩) توصلت أن التنمر متعلق بالعوامل الاجتماعية، وقد أوصت دراسة (Polan Sieving, & McMorris,

(2013 بضرورة تنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهقين للحد من عواقب ظاهرة التنمر، وفي هذا الاطار كشفت نتائج دراسات كل من (DeRosier, 2004; Anderson, & Swiatowy, 2008) هبة جابر، ٢٠١٥؛ جمال عبد الله، وفيصل خليف، ٢٠١٧) عن فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر.

ويشير (Graf et al., 2019; Fredrick et al., 2020) إلي إرتباط بعدي التعاطف (الوجداني والمعرفي) سلبيا بالتنمر، فمواقف التنمر غالبا ما تتطلب من الفرد القدرة على تفسير السلوكيات الاجتماعية وهذا يرتبط بالتعاطف المعرفي، كما ينطوي التفسير على رؤية النزاع والمشاجرات والتنمر كحالة تستحق التدخل إلى أن يشعر الفرد حقا بضائقة الضحية لذلك يتطلب هذا التعاطف الانفعالي كما أن المسئولية الاجتماعية تتطلب كلا البعدين.

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة العلاقة السالبة الدالة إحصائيا بين التعاطف والتنمر في مرحلة المراهقة كما في دراسات (Jolliffe & Farrington, 2006; Malti, Gummerum & Buchmann, 2007; Van Zonneveld et al., 2017; Lucas-Molina et al., 2018; Graf et al., 2019; Espejo-Siles et al. ,2020; Fredrick et al. ,2020).

ويشير (Espejo-Siles et al., 2020) إلى أن مرحلة المراهقة من أهم المراحل العمرية التي يمكن فيها معالجة بعض الخصائص النفسية المرتبطة بالتنمر وما يرتبط بها من عوامل إجتماعية وإنفاعلية فمشكلة التنمر باتت تؤرق الكثير من المجتمعات، فسوء التكيف الشخصي وغياب التعاطف يعتبر عنصر أساسي لمشكلات عدم التوافق ومشكلات العنف وغياب المسئولية الاجتماعية. وفي هذا الإطار تشير نتائج العديد من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية والتي اتفقت نتائجها على أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بينهما مثل دراسات كل من (Brunelle, 2000; Sanmartín, Carbonell & Baños, 2011; Allemand et al., 2015; Espejo-Siles et al., 2020).

ومن خلال العرض السابق لمقدمة البحث ونتائج البحوث السابقة –التي أمكن للباحثتان الاطلاع عليها– يمكن الإشارة إلى ما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين التعاطف ببعديه (الوجداني – المعرفي) والتنمر .
- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين التعاطف ببعديه (الوجداني – المعرفي) والمسئولية الاجتماعية.
- توجد علاقة ارتباطية سالبة بين المسئولية الاجتماعية والتنمر .

– توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتنمرين وغير المتنمرين في كل من التعاطف والمسئولية الاجتماعية لصالح غير المتنمرين.

– للمسئولية الاجتماعية دور كقوة دافعة وأداة للتغيير، ويظهر دوره في الاهتمام بالآخرين ومساعدتهم وعدم التنمر بهم.

– تعد التدخلات أو الأنشطة القائمة على التعاطف ذات فاعلية في تحسين التعاطف من جهة، فضلًا عن فاعليتها في تحسين بعض المتغيرات الأخرى مثل المسئولية الاجتماعية.

– أهمية كل من التعاطف المعرفي والوجداني في جوانب السلوك المحبذ إجتماعيا والسلوك المضاد للعنف.

– لا توجد دراسات على مستوى البيئة العربية –في حدود علم الباحثتان– تناولت فاعلية برنامج قائم على التعاطف في تحسين المسئولية الاجتماعية لدي عينة من المتنمرين في المرحلة الثانوية، مما دفع الباحثتان إلى دراسة الموضوع الحالي.

وفي ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي الآتي:

ما مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في تحسين أبعاد المسئولية الإجتماعية (الاهتمام– الفهم– المشاركة) والدرجة الكلية لدى عينة من المتنمرين في المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

– إعداد برنامج قائم على التعاطف (المعرفي – الوجداني) لدى عينة من المتنمرين في المرحلة الثانوية.

– الكشف عن فاعلية البرنامج المعد في تحسين المسئولية الاجتماعية وفقا لتصور سيد عثمان ١٩٧٣ (الاهتمام– الفهم – المشاركة) لدى طلاب المرحلة الثانوية المتنمرين.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أولا: الأهمية النظرية:

يتستمد هذا البحث أهميته من تناوله لمتغيرات على درجة كبيرة من الأهمية وهي: التعاطف والمسئولية الاجتماعية، بالإضافة إلي إهتمامها بفئة المتنمرين وهم بحاجة

لحلول نفسية.

- يهتم هذا البحث بالطلاب في مرحلة حساسة وهي مرحلة المراهقة، وتنمية التعاطف قد يساعدهم على التوافق النفسي والإجتماعي والأخلاقي.

ثانيا: الأهمية التطبيقية:

- إلقاء الضوء على دور التدريب القائم على التعاطف (المعرفي – الوجداني) في تحسين المسئولية الاجتماعية وفقا لتصور سيد عثمان (الاهتمام- الفهم – المشاركة) لدى المتنمرين، وهو ما يمثل مدخلًا جديدًا يتم استخدامه في الحد من ظاهرة التنمر بأشكاله المختلفة.
- توجيه نظر القائمين على التربية والمهتمين بالتعليم إلى أهمية المسئولية الاجتماعية في جوانب السلوك المختلفة ودورها في التوافق النفسي، وأنها ليست عاملًا موروثًا ولا قدرة فطرية، وإنما مهارات قابلة للتحسين من خلال التدريب والممارسة.
- إلقاء الضوء على بعض التدخلات النفسية التي من الممكن أن تكون حلاً لتحسين المسئولية الاجتماعية لدى المراهقين والبعد عن التنمر.

مصطلحات البحث:

١- البرنامج التدريبي Training Program:

وتعرفه الباحثتان على أنه مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريبية المنظمة تقدم للطلاب في صورة جلسات بهدف تزويدهم بالمهارات والمعارف والخبرات والمفاهيم التي ممكن من شأنها تنمية المسئولية الاجتماعية لدى المتنمرين.

٢- التعاطف Empathy:

يعد التعاطف مفهوما متعدد الأبعاد يتكون من مكونين أحدهما معرفي والآخر وجداني:

أ- **التعاطف المعرفي:** عملية فهم وجهة نظر الآخرين من خلال تبني وجهة نظرهم والقــدرة على الحكم وفهم واستنتاج نوايا وأفكار الآخرين، ويتكون التعاطف المعرفي من مكونين هما (القدرة المعرفية والدافع المعرفي).

- القدرة المعرفية: تشير إلى المهارة أو الكفاءة أو امكانية فهم وتبني وجهة نظر الآخر.
- الدافع المعرفي: تشير إلى الاهتمام أو الميل المدفوع لفهم وتبني وجهة نظر الآخر.

ب- **التعاطف الوجداني:** معايشة مشاعر وانفعالات الآخر من خلال إدراك مشاعر الآخرين

والاحساس بها ومشاركة الخبرات الانفاعلية للآخرين وتقديم الاستجابة الوجدانية المناسبة، ويتكون التعاطف الوجداني من ثلاث مكونات هي (القدرة الوجدانية والدافع الوجداني و رد الفعل الوجداني).

- القدرة الوجدانية: تشير إلى المهارة أو الكفاءة أو امكانية إدراك واحساس ومشاركة الخبرات الانفاعلية للآخرين.
- الدافع الوجداني: يشير إلى الاهتمام أو الميل المدفوع لفهم واحساس ومشاركة الخبرات الانفاعلية للآخرين.
- رد الفعل الوجداني: يشير إلى الاستجابة والتفاعل مع مشاعر أو انفعالات الغير من خلال مشاركة الخبرات الانفاعلية للآخرين (مثل تعبيرات الوجه أو الايماءات أو وضع الجسد أو نبرة الصوت) (Batchelder, Brosnan & Ashwin, 2017) . ويقدر في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس التعاطف ببعديه من إعداد (Batchelder et al., 2017) ترجمة الباحثتان.

٣- المسئولية الاجتماعية Social responsibility:

تعرف على أنها مسئولية الفرد أمام ذاته عن الجماعة التي ينتمي إليها، وهي تعبير عن درجة كل من:

أ- الاهتمام: ويمثل الجانب الوجداني، يقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد، والحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، الاهتمام له أربعة مستويات (الانفعال مع الجماعة- الانفعال بالجماعة- التوحد مع الجماعة- تعقل الجماعة).

ب- الفهم: يمثل الجانب المعرفي، ويتضمن الفهم شقين (فهم الفرد للجماعة- فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله).

ج- المشاركة: ويمثل الجانب السلوكي، وتعنى اشتراك الفرد مع الآخرين في عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة في إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها وتحقيق أهدافها ورفاهيتها والمحافظة على استمرارها، وللمشاركة ثلاثة جوانب هي:(التقبل- التنفيذ- التقييم)، وتقدر المسئولية الاجتماعية في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس سيد عثمان للمسئولية الإجتماعية (سيد عثمان،١٩٧٣، ١٧).

٤- التنمر Bullying:

يعرف التنمر بأنه سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر لإلحاق الأذى بفرد آخر (الضحية)، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية بهدف إيذاؤه أو مضايقته أو عزله عن المجموعة واستبعاده من الأنشطة الجماعية، ويشترط لحدوث هذا السلوك عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية (علاقة قوة غير متماثلة) أي صعوبة الدفاع عن النفس (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦)، وتقدر درجة الفرد على التنمر وفقا لمقياس (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦) المستخدم في الدراسة الحالية .

حدود البحث :

تتمثل حدود البحث فيما يلي:

-الحد الموضوعي: ويتمثل في موضوع البحث والمتغيرات قيد البحث وهي: التعاطف- المسئولية الاجتماعية- التنمر.

-الحد البشري: ويتمثل في المجتمع الذي اختيرت منه عينة الدراسة، وهو طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي.

-الحد المكاني: ويتمثل في مدرسة المنشاة الكبرى (تمثل عينة الأساسية للدراسة)، ومدرسة كفر شكر الثانوية بنات (تم تقنين أدوات الدراسة بها) مركز كفر شكر- محافظة القليوبية.

-الحد الزماني: ويتمثل في وقت تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي (٢٠١٩/٢٠٢٠م).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

في الجزء التالي يتم عرض الإطار النظري لمتغيرات البحث الحالي (التعاطف- المسئولية الاجتماعية- التنمر) ويلي ذلك عرضا للعلاقة بين المتغيرات والدراسات التي تناولت العلاقات بينهم.

أولا: التعاطف:

تم استخدام مفهوم التعاطف في الأصل من قبل ليبس (١٨٩٧)، وهناك العديد من التعريفات الحالية للتعاطف تعتمد الغالبية منها علي تعريف روجرز (١٩٧٥) حيث يصف التعاطف علي أنه إدراك الفرد للحالة الداخلية للشخص الآخر بدقة، ويشمل مكونات وجدانية ومعرفية وتواصلية communicative (Ançel ,2006). وهناك شرطين لتوليد التعاطف هما:

إدراك حاجة الآخر، وإتخاذ منظور الآخر (Hashim et al.,2019). ويمثل التعاطف القدرة على إنتاج استجابة عاطفية مماثلة أو مشابهة لما يشعر به شخص آخر أو من المتوقع أن يشعر به ، وتتفق الأدبيات البحثية على أن المستويات المرتفعة من القلق التعاطفي ترتبط بالسلوك الإيجابي لدى الأطفال والمراهقين (Longobardi et al., 2019) ويشير (لورانس شابيرو، ٢٠٠١، ٧٥ – ٧٨) إلى أن سن السادسة من العمر هو الوقت الذى تبدأ عنده مرحلة التعاطف الإدراكى أى المقدرة على رؤية الأشياء من وجهة نظر شخص آخر والتصرف تبعاً لذلك والتعاطف الادراكى أو المعرفي لا يتطلب اتصالات عاطفية كالبكاء ذلك لأن الطفل قد يكون لديه فى هذه المرحلة مرجع داخلى يوضح له الطريقة التى يجب أن يتصرف بها لإظهار شعوره نحو موقف سبب ألماً للآخرين أو عدم إظهاره، أما فى الطفولة المتقدمة فيما بين العاشرة والثانية عشرة من العمر فإن الأطفال يوسعون من مدى تعاطفهم لتتخطى مجال أولئك الأشخاص الذين يعرفونهم أو يلاحظونهم مباشرة إلى مجموعات من الناس لم يسبق لهم اللقاء بهم وفى هذه المرحلة التى يطلق عليها مرحلة التعاطف المعنوى.

ويتفق العديد من الباحثين علي أن التعاطف لـــه بعـــدين همـــا: التعـــاطف المعرفـــى Cognitive component ويشير إلى القدرة علي الوعى بحاجات الآخرين وتفسيرها خاصة فيما يتعلق بدوافعهم ومشاعرهم وحاجاتهم للمساعدة ، والتعاطف الوجـــدانيAffective component ويشير إلى الميل لرد الفعل الوجدانى تجاه مشاعر الآخرين ويرتبط بالمودة فى العلاقات الشخصية ورعاية الآخـــرين (Larden et al., 2006; Espelage et al., 2018; Espejo-Siles et al., 2020). وتشير الدراسات إلي وجود دوائر عصبية مختلفة لكل منهما (Espejo-Siles et al., 2020). كما يعرف التعاطف على أنه القدرة على الإدراك والتعقل وفهم مشاعر الآخـــرين، وما يتصل بها من معانى، كما أنه يعد واحداً من الدعامات الإنفاعلية الأولى للأخـــلاق ، ويعنـــي ذلك أن الإستعداد للتعاطف يعد إنفعالاً أخلاقياً فطرياً، هذا الإستعداد يحتاج الى النمـــو والتطـــور كأساس لإكتساب الطلاب الخصائص الخلقية والإجتماعيـــة المهمـــة مثـــل: الأمانـــة والإهتمـــام بالآخرين(Berkowitz & Grych, 1998) . كما أن التعاطف مهم للعلاقات ذات المغزي فـــي العالم الاجتماعي للفرد (Sanmartín, et al. ,2011, Batchelder et al.,2017) ، كما ترى (فاطمة عبد الرحمن، ٢٠٠٥) أن التعاطف يتبدى فى قدرة الفرد على الاحساس بمشاعر الآخرين وانفعالاتهم وتقدير وجهة نظرهم ورؤيتهم للموضوعات والاهتمام بمساعدتهم ،وتفهم وجهة نظرهم مثل المبادرة بمعاونتهم استناداً إلى فهم مشاعرهم وانفعالاتهم وحاجتهم والاعتـــراف بانجـــازاتهم ومساعدتهم فى تطوير قدراتهم وتشجيعهم والاستماع الجيد لهم فكل علاقة ودية وكل اهتمام بالغير

ينبع من القدرة على التعاطف.

ويتفق كل من (Jordan, 2007, Espejo-Siles et al., 2020) على أنه استجابة وجدانية تنبع من فهم الحالة الوجدانية للآخر وتشبه ما يشعر به الشخص الآخر أو ما يكون من المتوقع منه أن يشعر به فى الموقف المحدد، لذلك فالاستجابة النائبة عن الآخرين هى نتيجة التعرض المباشر لمشاعر الشخص الآخر والاستجابة التعاطف قد تكون تلقائية (بالرغم من أنها يجب أن تشمل بعض التمييز بين الذات والآخر) أو قائمة على العملية المعرفية الخاصة بإتاحة المعلومات المتعلقة بالحالة الوجدانية للفرد الآخر. لذلك يري سيد عثمان (١٩٩٦ ، ٤٠) التعاطف حيوية الادراك وحرارته والمميز الفريد للإدراك ،والتجريد العاطفي له، والإثراء الوجداني للفهم، والإلتقاء الحقيقي بين الوجود الانسانى بالوجود الخارجي، وعلامة الرقى النفسي الروحي للإنسان لذا كلما زاد نصيب الذات من التعاطف زاد نصيبها من الارتقاء النفسي الروحي ، التعاطف قوام الحياة الأخلاقية والإجتماعية عند الانسان .

ويشير كل من (Rest & Narvaez., 1995, 389; Batchelder, et al., 2017; Espelage et al., 2018) إلى أن التعاطف يعبر عن الحزن الذي تشعر به الذات التى يثيرها إدراك الحزن لدى شخص آخر، وهو استجابة وجدانية أولية يمكن تنميتها وتتطلب نمو معرفى من أجل تنشيطها وعندما ينضج الطفل تنضج استجابته لمشاعر التعاطف الموجود لديه، وبذلك يمكن القول أن النمو الوجدانى لا ينفصل عن الفهم المعرفي أو التصورات حول الآخرين وهذا النمو التدريجي لكلا من العاطفة والمعرفة يساعد الفرد البالغ في تفسير المواقف الإجتماعية الصعبة.

ويشير (Kim et al., 2013) إلى أن الفرق بين التعاطف والمشاركة الوجدانية، حيث يوضح أن المشاركة الوجدانية تشمل مشاعر الاهتمام بالحالة الانفاعلية لشخص آخر، ولكنه لا يشمل بالضرورة خبرة النيابة عن مشاعر الشخص الآخر والعمل من أجل مصلحته (أى التشابه الانفعالى) لذلك قد يشعر الفرد بالاهتمام والقلق (مشاركة وجدانية) بشأن فرد غاضب بدون أن يغضب نفسه بالنيابة عنه (رد فعل تعاطفى).غير أن سيد عثمان (١٩٩٤، ٣٩-٤٠) يرى أن مصطلح التعاطف قد استخدمه أصلاً Titchner ليدل على المشاركة الوجدانية بصفة عامة إلا أن النفسانيين الأحداث فضلوا مصطلح تعاطف للدلالة على الدخول فى العالم الوجدانى للآخر بدلاً من المشاركة الوجدانية.

مما سبق يتضح أن التعاطف مفهوم نفسي يتضمن بعدين هما التعاطف المعرفي الذي

يتضمن فهم وجهة نظر الآخرين وتبني وجهة نظرهم والإهتمام بهم ، كما يتضمن جانبا وجدانيا الذي يتضمن مشاركة الآخرين أفكارهم ومعاناتهم والإحساس بمشاعرهم والرغبة في مساعدتهم ومشاركتهم وسوف تتبني الباحثتان تعريف (Batchelder et al., 2017) وهذا ما تم توضيحه في مصطلحات الدراسة وذلك لاشتماله على بعدي التعاطف المعرفي والوجداني.

نظريات التعاطف: من أهم نظريات التعاطف ما يلي:

أ- نظرية ليبس (Thedor Lips Theory) التي تري التعاطف معرفة الفرد بمشاعر وإنفعالات الآخرين من خلال المعرفة الذاتية ومصدرها الإدراك أو الوعي ، وكذلك المعرفة بالآخرين وفهم مشاعرهم ، والمعرفة بالأشياء وتتمثل بالمواقف الحياتية المختلفة ويكون مصدر هذه المعرفة الإدراك الحسي (In: Hoffman, 1979).

ب- نظرية هوفمان Hoffman Theory) ويري التعاطف استجابة تعبيرية مؤثرة تنوب عن الآخرين وتعتمد بدرجة كبيرة علي قدرة الفرد علي أن يحتل إدراكيا مكان الشخص الآخر، وهناك أربع مراحل للنمو التعاطفي هي:

- التعاطف العام: وفيه تكون الاستجابة الخاصة بالتعاطف شاملة وغيرإرادية باستخدام أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية العليا وتعتمد علي الدلائل السطحية وفي هذه المرحلة لا يدرك الطفل من الذي يعاني.
- التعاطف المتمركز حول الذات: وفي هذه المرجلة يستجيب الفرد لمعاناة الآخر برغم عدم وضوح لذاته والآخرين ، لكنه يعرف ويدرك أن الآخر يعاني ولكنه غير قادر علي فهم وادراك أسباب معاناته.
- التعاطف لمشاعر الآخرين : وفي هذه المرحلة يتوجه الفرد للآخرين وتبدأ عملية أخذ الدور ويدرك أن الآخرين لهم ذواتهم ومشاعرهم ومشكلاتهم وحاجاتهم ، ويصبح قادرا علي تخيل نفسه مكانهم(Hoffman, 1979) .

ج- نموذج جولمان للذكاء الوجدانى Goleman: الذي أوضح فيه أن الذكاء الوجدانى هو قدرة الفرد على النجاح فى الحياة، وإن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم ويتضمن نموذجه خمسة أبعاد هي :الوعى الذاتى ، إدارة الوجدان ، والدافعية الذاتية ،والتعاطف Empathy، والعلاقات الاجتماعية ، ويعتبر التعاطف جوهر الذكاء الوجدانى، وهو يعنى فهم الأحداث الإنسانية والاجتماعية وهو أقرب للعب دور الآخر عن طريق فهم حالته المعرفية والوجدانية دون حاجة إلى الاندماج فيها على النحو الذى تتطلبه المشاركة الوجدانية (جولمان، ٢٠٠٠، ٦٧ – ٦٨).

من خلال عرض نظريات التعاطف يجب ملاحظة أن الإدراك سواء إدرك الذات أو

إدراك الاخر هو أساس التعاطف فمن خلاله يفهم الفرد مشاعر الآخرين ويضع نفسه مكانهم يترتب على ذلك استجابة تعاطفية تتمثل في المساعدة والمشاركة والمبادرة وغيرها.

تنمية التعاطف:

عند تنمية التعاطف فإن الأفراد يحتاجون أولا" إلى أن يصبحوا على وعي بذلك القصور لديهم ، ويجب إقناعهم بأن هذا الإفتقاد إلى التعاطف يعوق فاعليتهم الإجتماعية ، كما يجب إثارة دافعيتهم لتحسين تعاطفهم فقد اعتادوا على مدى طويل من حياتهم في التفكير والتصرف بطرق إفتقدت للتعاطف وعادات تمكنت منهم ولكي يصبحوا متعاطفين أكثر في طريقة تعاملهم مع أقرانهم فإنهم بحاجة لتعلم طرق جديدة للتفكير والشعور ، ثم يحتاجون بعد ذلك لعدة أسابيع لممارسة تلك السلوكيات الجديدة في مواقف مختلفة ، إن استبدال سلوك ما بسلوك آخر يعد عملا شاقا ولكن من الممكن إنجازه (Cherniss & Adler, 2000). والموقف التعاطفي يرتبط في معظم الأحيان بمواقف أخلاقية وإجتماعية تجاه أشخاص يمكن أن يكونوا ضحايا ليتعرف على سبيل المثال هل ينبغى عليك أن تكذب حتى لا تجرح مشاعر صديقك، هل تفى بوعد لزيارة صديق مريض أو تقبل دعوة على العشاء فى آخر دقيقة بدلا من هذه الزيارة، متى يستمر نظام دعمك لإنسان ما يعيش أو تتركه يموت إذا تخليت عنه ، وقد وضع مارتن هوفمان Martin Hoffman الباحث المختص فى التعاطف هذه الأسئلة التي تعبر عن مشاعر الإندماج العاطفى (جولمان،٢٠٠٠، ١٥٥).

وهناك طرقا عديدة لتنمية التعاطف منها ما يلي:

- الفن الدرامي حيث يخوض الممثل في المنظور الوجدانى والفكري والسياقي للفرد الآخر الذي يتصوره ، فالتدريب على طريقة التمثيل يقسم عملية التبنـــي التخيلـــي للأفكـــار والمشـــاعر والسلوك إلى خطوات يمكن أداءها ومناقشتها والعدسة تركز على تعبيرات الوجه ويوفر ذلك لهم فرصا لإدراك احساسهم بالذات (Sweeney & Baker, 2018).
- قراءة القصص ، حيث تطرح مجموعة من الأسئلة حول أحداث القصة مثل كيف يفكر الولد الصغير ؟ كيف يكفر صديقه؟ ماذا يستطيع أن يعمل لمساعدة صديقه؟ وهل هناك شيء آخر يمكن أن يعمل؟ ، كما يمكن ان تستخدم مثل هذه الاسئلة عند مشاهدة البرنامج تليفزيونى مع المتدربين (Eisenberg, Wentzel, Michelle & Jerry, 1998).
- الكتابة: حيث يكتب الطلاب بعد تدريبهم على كتابة وجهة نظرهم على أبعاد وجدانية تعكس وعيهم بالنواحى الوجدانية والروحانية لدى الآخر ثم يتم اجراء تحليل للمقالات التى يكتبوها

لمعرفة ما تعكسه هذه الكتابات حول تعاطفهم (Sweeney & Baker, 2018).

- التفكير التصميمي: ويسمي بالتعلم القائم على المشاريع، ويتم تزويد الطلاب أنفسهم بالمهارات ذات الصلة بالتعاطف مثل التواصل والملاحظة وصنع القرار والعلاقة الإيجابية مع الآخرين كجزء من عملية التعلم النشط، ويركز التفكير التصميمي Design thinking على مشاكل العالم الحقيقي ويشارك الطلاب في مشروعات عملية تركز على بناء التعاطف واقتراح أفكار وتشجيع حل المشكلات الفعال حيث يحتاج الطلاب إلى معرفة كيف يتعاطفون مع الآخرين ، وتفهم المشكلات وتوليد حلولا إبداعية (Hashimet al., 2019).
- يمكن تنمية التعاطف من خلال: التشجيع على اتخاذ منظور الآخرين، وضع الحدود والقواعد والقوانين – الضبط – النظام – الإنصاف – السلوكيات الاجتماعية – الأنظمة التعاطفية)، كذلك تنمية مشاعر وانفعالات إيجابية وتشمل (السرور، السعادة، المتعة، الفكاهة، الحب، المودة، اخفاء المشاعر السلبية مثل الصبر على الآخرين ومنحهم الوقت–الانتباه الإنتقائي– الإتصال– المناخ غير الرسمي المريح)، بالإضافة إلي فهم الذات والآخرين ، وتقدير جميع العلاقات وفهم العلاقات بين الآقران، والتصرف وتحمل المسئولية (Cooper, 2004).
- التدريب علي مهارات إدراك العلاقات الاجتماعية والتواصل مع الآخرين والتجاوب العاطفي، والتركيز علي مشاعر وانفعالات المرء الذاتية، ولعب الدور، والاستمرار في ممارسة إدراك وتقدير وجهات نظر الآخرين، والتعرض للمثيرات التي تنشط مشاعر التعاطف، ونمذجة سلوك التعاطف، ودراسة سيرة حياة الأشخاص المعروف عنهم التعاطف والرحمة والشفقة وعمل الخير والتعاون والمساعدة ، كما يشير إلي أهمية التعلم التعاوني كاستراتيجية تستخدم في تنمية التعاطف والسلوك الاجتماعي الإيجابي لدى الطلاب (Cotton,1992, 28–31).

من العرض السابق لطرق تنمية التعاطف يتم الإستفادة من هذه الطرق في إعداد البرنامج القائم علي التعاطف في تنمية المسئولية الاجتماعية حيث راعت الباحثتان أن تكون الأنشطة في إطار اجتماعي.

ثانيا: المسئولية الاجتماعية:

تعد المسئولية الاجتماعية تكويناً ذاتياً خاصاً نحو الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، فإنها في جانب كبير من نشأتها ونموها نتاج إجتماعي، أي هي اكتساب وتعلم، هي نتاج الظروف والعوامل والمؤثرات التربوية والاجتماعية التي يتعرض لها الفرد في مراحل نموه المختلفة، وهي تعبير عن درجة الاهتمام والفهم والمشاركة (سيد عثمان، ١٩٩٦، ١٧٣).

وقد تم استخدام مفهوم المسئولية الاجتماعية عبر العديد من المجالات مثل إدارة الأعمال والاقتصاد والعلوم السياسية وعلم النفس الايجابي، فهي تتجاوز الاهتمامات أو الاحتياجات أو المكاسب الشخصية، ويمكن اعتبارها توجه قيمي يحفز السلوكيات الايجابية للأفراد سواء الاجتماعية أو الأخلاقية أو المدنية (Wray-Lake & Syvertsen, 2011).

فالمسئولية الاجتماعية توجه الفرد نحو السلوكيات الأخلاقية الفاضلة حيث تتضمن رؤية الذات كجزء من شبكة اجتماعية تتدفق خلالها تيارات من الاحترام المتبادل والالتزام، فالتوحد مع الجماعة يجعل الفرد أكثر ميلاً للتخلي عن مصالحه الذاتية من أجل مصالح الآخرين، فالأفراد الذين يشعرون بالالتزام الأخلاقي يسعون جاهدين إلى التصرف بطريقة تتفق مع اهتمامهم برفاهية الآخرين، ومع إدراكهم لعواقب أفعالهم (Syvertsen, 2010, 2).

عناصر المسئولية الاجتماعية:

حدد (سيد عثمان، ١٩٧٣، ١٢-١٤) ثلاثة عناصر للمسئولية الاجتماعية يكمل كل منها الآخر ويدعمه ويقويه، ولا يغني واحد دون الآخر، وهذه العناصر هي:

أ- الاهتمام: ويمثل الجانب الوجداني، يقصد به الارتباط العاطفي بالجماعة التى ينتمى إليها الفرد، والحرص على استمرار تقدمها وتماسكها وبلوغها أهدافها، الاهتمام له أربعة مستويات هي:

- المستوي الأول الانفعال مع الجماعة: يمثل هذا المستوى أبسط صورة من صور الاهتمام بالجماعة، حيث يساير الفرد الحالات الانفاعلية التى تتعرض لها الجماعة بصورة لا إرادية، دون اختيار أو قصد أو إدراك ذاتي.
- المستوى الثانى: الانفعال بالجماعة: وهو أرقى من المستوى السابق، ويقصد به التعاطف مع الجماعة والفرق بين هذا المستوى والمستوى الأدنى يظهر فى أن الفرد هنا يدرك ذاته أثناء انفعاله بالجماعة، وأن المسألة لم تعد مسألة عضوية آلية شبه انعكاسية.
- المستوي الثالث :التوحد مع الجماعة: ويتمثل هذا التوحد في شعور الفرد أنه والجماعة شيء واحد، وأن خيرها خيره وما يقع عليها من ضرر هو واقع عليه، أي يحس بوحدة وجوده، ووحدة مصيرية مع الجماعة التي ينتمي إليها.
- المستوي الرابع : تعقل الجماعة: أي تنطبع الجماعة فى فكر الفرد وتصوره العقلي، بما فيها من قوة أو ضعف، وهو يستطيع أن يدركها، ويجعلها موضع نظر وتأمل، بجانب الاهتمام المتفكر، حيث يدرسها ويحللها ويقارنها وبغيرها.

ب- الفهـــــــــــم: يمثل الجانب المعرفي، ويتضمن الفهم شقين:

- فهم الفرد للجماعة: ويعنى فهم الفرد للجماعة فى حالتها الحاضرة من ناحية ومؤسساتها ونظمها وعاداتها وقيمها، وفهم العوامل والظروف التي تؤثر فى حاضرها، وكذلك فهم تاريخها الذى بدونه لا يتم فهم حاضرها ولا تصور مستقبلها.
- فهم الفرد للمغزى الاجتماعي لأفعاله: وهو إدراك الفرد لآثار أفعاله وتصرفاته وقراراته على الجماعة، أي فهم الفرد القيمة الاجتماعية لأي فعل أو تصرف اجتماعى يصدر عنه.

ج- المشاركة: ويمثل الجانب السلوكي، وتعنى اشتراك الفرد مع الآخرين فى عمل ما يمليه الاهتمام وما يتطلبه الفهم من أعمال تساعد الجماعة فى إشباع حاجاتها وحل مشكلاتها وتحقيق أهدافها ورفاهيتها والمحافظة على استمرارها، وللمشاركة ثلاثة جوانب هي:

- التقبل: أي تقبل الفرد الدور أو الأدوار الاجتماعية التى يقوم بها والملائمة له فى إطار فهم كامل، بحيث يؤدي هذه الأدوار فى ضوء المعايير المحددة لها.
- التنفيذ: أي المشاركة المنفذة الفعالة الإيجابية، والعمل مع الجماعة مسايراً ومنجزاً فى اهتمام وحرص ما تجمع عليه من سلوك فى حدود إمكانات الفرد وقدراته.
- التقييم: أي المشاركة التقييمية الناقدة المصححة الموجهة.
- بنية أخلاقية المسئولية الاجتماعية:

تتكون بنية أخلاقية المسئولية الاجتماعية من:

١- الاختيار: ويركز على المقابلة والموازنة والتقويم بين بدائل مغزى إجتماعي تترتب على السلوك الذي حرك إليه القرار المختار، وينتمي إلى عنصر الفهم كأحد عناصر المسئولية الاجتماعية، هذا الفهم الذي يحرك الاختيار ويوجهه إلى الانتهاء إلى القرار.

٢- الإلزام: وهو اهتمام وعي وإحتفاء إرادة وحرص وجدان، مظهر نزعة الوجود الانساني إلى الامتداد إلى خارج حدوده الذاتية، إلى ذات أكبر، وكلما قويت هذه الصلة الانتسابية بالذات الأكبر كلما زادت الذات المفردة قوة وتحديداً، فالذاتية متسعة بمقدار اتساع اهتمامها وعميقة بمدى عمق الزامها، هذا الاتساع هو اتساع في معنى الذات أمام الذات وفي قيمتها وفي تصور مصيرها، ويمثل الإلزام المقابل الأخلاقي لعنصر الاهتمام .

٣- الثقة: هو عنصر ضروري لبقاء العنصرين الآخرين، والثقة طمأنينة إلى موضوع وثبات عند موقف، والثقة نبت الرجاء إذ لا تقوم للثقة بموضوع قائمة إلا من حياة نفسية روحية مشعة بأنوار الرجاء، والثقة المقابل الأخلاقي للمشاركة، ولا تشتد الثقة ولا تبقى

إلا بالعمل الدائم، فالعمل معيار الثقة وهو الذي يضع الثقة على سواء تقديرها ووجهتها ورشدها (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٢٩-٤٢).

الإعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية عند الفرد:

يحدد (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٥٩-٨٢) العمليات النفسية التي تسهم في الاعتلال الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية:

١- الادراك: وهو الذي به تعي الذات ذاتها كما تعي جماعتها وثقافتها وقيمها، وهذا الوعي هو أساس الفهم والتفسير والتقدير، كما أنه أساس الاختيار والتقرير.

٢- التعاطف: وهو علامة الرقي النفسي الروحي للانسان، التعاطف قوام الحياة الأخلاقية، إذ لا أخلاقية بدون تعاطف يمتد به وعي الانسان ليخالط وعي الآخر ويتصل به وجدانه ليسع وجدان الآخر، وإن صحة تعاطف الذات اجتماعياً تعاطفها مع مجتمع انتماؤها هو الذي يؤدي إلى صحة أخلاقية المسئولية الاجتماعية واعتدالها، فالتعاطف هو الأصل في توجيه الالزام الذاتي بالواجب الذي تستشعره الذات تجاه جماعتها في ثنايا تعاطفها معها.

٣- التفسير: وهو صناعة المعنى أياً كان انتسابه إلى الذات أو الجماعة، وإعطاء المعنى يضع ما زوده الإدراك في أنساق وأبنية منظمة ويعيد تشكيل الروابط بينها، فكلما زادت المعاني وضوحاً زادت القدرة الذاتية على استجلائها ، وعندئذ تكون المفاضلة والاختيار قائمة على هداية المعنى وتوجيه الفهم، فالمعنى أساس الفهم.

٤- التقييم: هو عملية إعطاء القيمة وتمايزها، والتفسير الذي يعطي المعني وضوحا، حتى يأخذه التقييم فيتعامل معه تعاملاً قيمياً، وتوضع المعاني في مراتب مترقية حسب تفضيل الذات أو الجماعة لها، فيكون أمامها نسق من المعاني القيمية لتختار ، لذا فإن عملية التقييم هي عملية اختيار.

٥- تصور مشروع الفعل: أي تصور الفعل والعمل أو تصور التنفيذ، هو تصور ذهني مضمونه المعاني المرتبة وفق مستويات متدرجة، وهو تصور تنشيط في اتجاه المفاضلة والترجيح بين هذه المعاني.

٦- إرادة الفعل: وهي التي تحمل تصور مشروع الفعل من عالم الفكر إلى عالم الواقع ليجد سبيله إلى الميلاد، هي إرادة مستهدية بالفهم مستنيرة بالاختيار الفاهم لطبيعة الفعل الذي تريده، كما تكون الإرادة متوهجة بالإزام الذي يحقق الفعل.

٧- تصور نتائج الفعل: هو عملية تحسب وتوقع واستباق للأحداث المحتملة ومترتباتها، ويعد النشاط التصوري التوقعي أكثر حرصاً على واقعية التحسب للنتائج المحتمل حدوثها في

المستقبل لفعل رجحه التقييم واختاره، واستقرت عليه الإرادة وعزمت على تحقيقه.

٨- تنفيذ الفعل: هو أخطر العمليات النفسية المتضمنة في أخلاقية المسئولية الاجتماعية، فهو عملية خروج من قوقعة التقييم والترجيح والاختيار وتصور الفعل وإرادته وتوقع نتائجه وعواقبه إلى ميدان الفعل ، وهو ما يتطلب شجاعة فائقة .

٩- مواجهة أعقاب الفعل وتوابعه: والمسئولية تجاه العمل مسئولية متابعة امتدادات الفعل وآثاره، فعلاقة الفاعل بفعله لا تنتهي بمجرد صدوره، فالفعل في إرادته وتصور نتائجه إنما هو في نطاق المسئولية الداخلية، وبمجرد أن يخرج إلى حيز الوجود الخارجي فإن المسئولية تجاهه تصبح أقوى وأثقل، حيث لا يكون الفعل مسألة قرار داخلي وإنما يتخذ سبيله في المجتمع ومواجهة أعقاب الفعل وتوابعه.

كما يحدد (سيد عثمان، ١٩٩٦، ٨٨) مظاهر اعتلال أخلاقية المسئولية الاجتماعية في: التهاون: حيث يعد التهاون دليلاً على وهن البنيان النفسي ،وتفتر فيها همة العمل وإرادته، فلا تدرك ما ينبغي إدراكه من دورها تجاه الجماعة ولا تجاه ذاتها، واللامبالاة: حيث يضعف النظر إلى عواقب الفعل بالنسبة إلى الذات وإلى الجماعة، اللامبالاة برود يعتري الجهاز التوقعي التحسبي عند الانسان، والعزلة النفسية حيث يكون الفرد حاضراً فيها غائباً عنها وبعيد منها، عزلة لا يحس معها إلا بأهون الروابط وأوهى العلاقات بينه وبين الجماعة، وهذه العزلة تعبر عن عدم الانتماء إلى ثقافة الجماعة، واغتراب عن معاييرها وقيمها، ولا يخلو هذا الموقف من عدوانية اتجاه الجماعة.

وتتبني الباحثتان نموذج سيد عثمان للمسئولية الاجتماعية الذي يتضمن الاهتمام والفهم والمشاركة ، ومن خلال عرض نموذجه يتضح دور غياب التعاطف في اعتلال المسئولية الاجتماعية للفرد لذلك سوف يبني برنامج الدراسة الحالي قائما على التعاطف .

تنمية المسئولية الاجتماعية:

تعد المسئولية الاجتماعية أحد العوامل الوقائية القابلة للتطويع والتحسين والتي تنعكس بدورها على تحفيز السلوكيات الصفية الايجابية وخفض مستوى العدوانية والايذاء والمشكلات السلوكية (Leadbeater et al., 2016)، ويحتاج المجتمع إلى رفع الوعي بين أفراده حول عواقب أفعاله وأن يكون مسئولا عنها، وذلك نظرا لنقص قدرة المراهقين على اتخاذ قرارات عقلانية وتقييم التأثيرات قصيرة أو طويلة المدى وتقييم مخاطر أو فوائد أفعالهم (Cohen-

(Almagor, 2018، لذا تعد الحاجة ماسة إلى خلق بيئة ايجابية مليئة بالرعاية بالإضافة إلى تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية للاندماج في العلاقات الصحية للوقاية من التنمر المدرسي (Teasley & Nevarez, 2016).

ويرى (سيد عثمان، ١٩٨٦، ٢٦٥) أن تنمية المسئولية الاجتماعية لدى الفرد إذا كانت ضرورية في ظروف المجتمع العادية فإنها تصبح أكثر ضرورة في حالات التحول والتغيير السريع والكبير، كما هو الشأن بالنسبة للمجتمعات العربية، وقد حدد ثلاث عمليات لتربية المسئولية الاجتماعية وهي العمليات اللفظية، والاختيار، والمشاركة:

أ- العمليات اللفظية: وتعنى العمليات التي تعتمد اعتماداً كلياً على اللغة في نقل المعلومات إلى المتعلم أياً كان محتوي هذه المعلومات أفكاراً أو آراء أو وجهات نظر أو تفسيرات، وهذا النقل قد يكون " إعلامياً " أي تلك العمليات التي عن طريقها نضيف شيئاً إلى ما يعرفه المتعلم او تعديل جانباً من ذلك الذي يعرفه، وقد يكون " توجيهياً " أي تكون العمليات اللفظية قاصدة إلى توجيه المتعلم إلى نوع من السلوك جديد أو دعم لون من السلوك قائم عنده يراد تثبيته واستمراره (سيد عثمان، ١٩٨٦، ١٦٨).

ب-الاختيار: تتجلى في الاختيار الخلقي حياة الشخصية الإنسانية في أعمق مظاهرها وأقواها، وتعمل شخصية الفرد كلها وتنشط وتتحرك عند الاختيار الخلقي، وهذا الاختيار قابل في ذاته للتدريب، ويحتاج إلى عمليات تعليمية وتدريبية تؤدى إلى سلامة نموه (سيد عثمان، ١٩٨٦، ١٨٨-١٨٩).

ويتفق معه في ذلك (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٩٧) حيث يشير إلى أن الاختيار يقصد به أن يحسن الفرد الاختيار، وهو عملية تربوية مهمة تجعل الشخصية تتحرك باختيارها، وتستهدى بحسن الاختيار، والاختيار للمسئولية الاجتماعية اختيار خلقي في صميمه، وهو مهارة تشترك فيها المكونات العقلية والانفاعلية في الشخصية، وهو قابل للتدريب.

ج- المشاركة: ويؤكد (سيد عثمان، ١٩٨٦، ٢٠٨) على أن آية صحة المسئولية الاجتماعية هي الفعل بالمشاركة، فهي آيتها وآلتها، فما الفهم والاهتمام إن لم يكن عليهما آية من العمل وما الرعاية والهداية إن لم يكن عليها من الإتقان برهان، فالمشاركة آلة المسئولية الاجتماعية من حيث إنها تشكلها وتعمقها، وتنقيها وترقيها، فالعمل يحرك الاهتمام ويدعمه، كما يحرر الفهم ويوسعه، والإتقان مقرب للجماعة إلى قلب المؤمن بحيث يكاد يحس وهو يتقن أنه يتعامل معها تعاملاً مباشراً، إذ تكون الجماعة مجسدة أو مركزة فيما بين يده من عمل أو

فيما يقوم به من دور، وبهذا يزداد عليها حنواً وحرصاً ورعاية كلما أعطي كل أمر من أمورها حقه من الإتقان.

ويشير (حامد زهران، ٢٠٠٠، ٢٩٧، ٢٩٨) إلى أن الممارسة تعتبر من أهم العمليات الأساسية لتنمية المسئولية الاجتماعية، حيث إنه ليس هناك مسئولية اجتماعية صحيحة إذا لم يتوفر فيها الفعل بالممارسة.

مفهوم التنمر:

يعود البحث في ظاهرة التنمر إلى بداية السبعينيات، حيث تزايد معدل انتشار ظاهرة التنمر بين تلاميذ المدارس في اليابان وانجلترا واستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من الدول، ويحدث التنمر عندما يتعرض الفرد إلى سلوك سلبي بشكل مستمر وفي معظم الأوقات والذي يسبب الألم للضحية، وهو شكل من أشكال العدوان (Olweus, 1994, 97-98).

ويعد التنمر سلوكاً مكتسباً من البيئة التي يعيش فيها الفرد، والذي يأتي بنتائج سلبية على جميع الأطراف المشاركين فيه، حيث يمارس طرف قوي (المتنمر) الأذى النفسي أو الجسمي أو اللفظي أو الاجتماعي أو الاكتروني تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية (الضحية أو المتنمر عليه)، ويعاني الأطراف المشتركون في التنمر من مشكلات وصعوبات نفسية وجسمية تؤثر على حياتهم ونموهم، لذا يعد التدخل المباشر ونشر الوعي ضروريان لتعلم الطلاب الأساليب المناسبة في علاقتهم مع الآخرين (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦).

ويرى (Wolke, Woods, Stanford & Schulz, 2001) أن التنمر سلوك سلبي متكرر مقصود، ويسبب الألم للضحية سواء كان جسمياً أو لفظياً أو عاطفياً أو نفسياً، ولا يعد السلوك تنمراً إذا كان بين اثنين لهما نفس القدر من القوة.

ويعرف التنمر على أنه حالة عدم توازن بين طرفين أحدهما المتنمر Bully والآخر الضحية Victim، ويتضمن إلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي والإذلال بشكل عام، ويحدث ذلك من خلال دعوة الطفل باسم غير محبب، أو التنابذ بالألقاب، أو نشر الشائعات، أو التهديد، أو الرفض من قبل الآخرين (Juvanen, Graham & Shuster, 2003).

ويشير (Williams & Cornell, 2006) أن التنمر هو استخدام الشخص لقوته ومكانته الاجتماعية بغرض إصابة شخص آخر أو تهديده أو تحقيره، وقد يكون التنمر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً، ولا يعد تنمراً عندما تكون المشاجرة أو الجدل بين شخصين لهما نفس القوة.

ويعرف التنمر على أنه ترهيب متكرر ولفترة ممتدة ذو طبيعة بدنية أو لفظية أو نفسية، من شخص أو مجموعة من الأشخاص أكثر قوة إلى شخص أقل قوة، حيث يشمل اختلال جوهري في القوة بين المتنمر والمتنمر عليه (Dodaj, Sesar, Barisic & Pandza, 2013)، فالتنمر عدوان متكرر موجه نحو شخص غير قادر على الدفاع عن نفسه (Beran & Stewart, 2008).

ويعطي (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦) تعريفاً أكثر شمولية للتنمر بأنه سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر لإلحاق الأذى بفرد آخر (الضحية)، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسمية أو نفسية أو اجتماعية بهدف إيذاؤه أو مضايقته أو عزله عن المجموعة واستبعاده من الأنشطة الجماعية، ويشترط لحدوث هذا السلوك عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية (علاقة قوة غير متماثلة) أي صعوبة الدفاع عن النفس.

ومن خلال العرض السابق لمفاهيم التنمر يمكن استخلاص الآتي:

- سلوك التنمر يتضمن المبادأة وليس رد فعل.
- سلوك متكرر ومستمر.
- سلوك متعمد ــومقصود.
- يتضمن عدم توازن في القوى.
- يتضمن اعتداءً مباشراً أو غير مباشر.

الفرق بين التنمر والعدوان:

تتعدد تعريفات السلوك العدواني، إلا أنها تتفق فيما بينها على أن السلوك العدواني يستهدف الإضرار بالآخرين، ويمكن تصنيف السلوك العدواني إلى العدوان كرد فعل والعدوان الاستباقي، ويحدث العدوان كرد فعل كاستجابة لظروف موقفية محددة مثل التهديد أو الاستفزاز ويرافقه تغيرات فسيولوجية وانفاعلية، أما العدوان الاستباقي يعد سلوكاً متعمداً ناتج عن توقع هدف مرغوب ويتم التحكم فيه عن طريق التعزيز الخارجي، ويمثل التنمر شكلاً من أشكال السلوك العدواني الاستباقي والذي يحدث بسبب توقع هدف مرغوب لأحد الأشخاص (والذي يمكن تحقيقه من خلال السلوك العدواني) أو السيطرة على الآخرين مثل الإساءة (Dodaj et al., 2013).

يشير (Sarzen, 2002) أن التنمر يعد شكلاً من أشكال العدوان، إلا أنه يختلف عنه في أن التنمر سلوك هادف أكثر من كونه سلوكاً عرضياً، حيث يهدف إلى السيطرة على الآخر

من خلال الألفاظ أو الاعتداء الجسدي، فالمتنمرون يهاجمون الضحية دون وجود سبب حقيقي غير أنهم يرون الضحية هدفاً سهلاً يستطيعون السيطرة عليه.

ويمكن تمييز التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر فعل متكرر يحدث بانتظام ولفترة زمنية ممتدة، وعادة ما ينطوي على عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية –سواء كان ذلك حقيقياً أو متصوراً (Dautenhahn & Woods, 2003).

ويوضح (Norris, 2010) أن سلوك التنمر يتميز بالآتي:

- ينتج التنمر عن عدوان متعمد يسبب إيذاء الضحية وإذلالها بشكل عام، وقد يظهر في شكل عدوان مباشر أو غير مباشر.
- وجود فرق في القوة بين المتنمر والضحية، حيث تتمثل هذه القوة في الشعبية أو الشهرة أو المظهر الجسدي، ونقص القوة المتصورة من جانب الضحية يكفي لايجاد صلة بين المتنمر والضحية.
- أن يكون الفعل العدواني مستفزاً، حيث لا يعتبر العنف تنمراً إذا ارتكبه طفل عديم القوة نسبياً نحو طفل قوي، وإنما يعتبر رد فعل.
- أن يحدث الفعل العدواني بشكل متكرر، وهو ما يميز التنمر عن أشكال العنف الاخرى.

أشكال التنمر:

ينقسم أي شكل من أشكال الفعل السلبي المقصود إلى نوعين رئيسيين هما: العنف المباشر وغير المباشر (Dodaj et al., 2013).

١- التنمر المباشر:

أ- التنمر اللفظي: وهو التنمر عن طريق استخدام الكلمات المؤذية ويتضمن الاستدعاء بالألفاظ غير المحببة أو التعنيف، أو التهديد أو الإهانة (Dautenhahn & Woods, 2003; Dodaj et al., 2013)، وأحياناً ما يعتبر الكبار التنمر اللفظي إغاظة بريئة، إلا أنها قد تكون هجوماً شخصياً للضحية بهدف السخرية تبعاً لخصائص معينة مثل العرق أو اللون أو الوزن (Nesbitt, 2016)، وتشير دراسة (Wang, Iannotti & Nansel, 2009) أن ٣٧,٤% من التنمر بين الطلاب يعد تنمراً لفظياً، وأن الإناث كانوا أكثر استخداماً للتنمر اللفظي من الذكور.

ب- التنمر الجسدي: وهو من أكثر أنواع التنمر شيوعا، كما أن العديد من المدارس لا تتهاون عند ممارسة هذا النوع من التنمر (Jacobsen & Bauman, 2007)، ويتضمن الاتصال

الجسدي المباشر بهدف إلحاق الأذى الجسدي (Nesbitt, 2016).

٢-التنمر غير المباشر: وهو اعتداء يهدف إلى الإضرار بالآخر عن طريق إلحاق الأذى في العلاقات الإجتماعية (Nesbitt, 2016)، ويتضمن أشكال الاستغلال الإجتماعي للسلوك العدواني والذي يهدف إلى الايذاء الانفعالي، ويتجلى هذا النوع من العنف في التهديد بالعزلة الاجتماعية، والقيل والقال، والاستبعاد من المجموعة، والرفض الاجتماعي (Dodaj et al., 2013).

وظهر في الآونة الأخيرة شكل جديد من أشكال التنمر يدعى التنمر الالكتروني، وهو شكل من أشكال السلوك العدواني المحتمل على الانترنت أو أدوات الاتصال التكنولوجية مثل استخدام رسائل الهاتف المحمول ونشر الصور أو الفيديوهات الفاضحة وتعليقات مهينة عن الضحية، ويختلف هذا النواع من التنمر عن التنمر التقليدي في أنه لا يظهر الاختلال في القوة بين المتنمر والضحية، فالقوة هنا ليست قوة جسدية أو اجتماعية إنما قوة استخدام الألفاظ بطريقة وحشية، والأذى النفسي الذي تسببه الكلمات ليست أقل ضرراً من التنمر الجسدي (Cohen-Almagor, 2018)، ويرى البعض أن التنمر الالكتروني يشبه التنمر غير المباشر حيث نشر الشائعات والمقاطعة والإقصاء الاجتماعي، إلا أنه ينفذ عبر الشبكات الاكترونية (Law, Shapka, Hymel, Olson & Waterhouse, 2012).

خصائص الطلاب في موقف التنمر:

زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بالبحث في التنمر كعلاقة اجتماعية بدلاً من النظر إليه على أنه تفاعل بين شخصين فحسب، فغالبية الطلاب يلعبون دوراً في التنمر، إما كمساعد أو مدافع أو متفرج، بالإضافة إلى المتنمر والضحية (Kim et al., 2013).

خصائص المتنمرون: هم أفراد يمارسون العدوان تجاه أقرانهم ويفرضون السيطرة ويظهر ذلك بشكل متكرر مع نية إلحاق الأذى، وقد تكون القوة التي يمتلكونها جسمية أو فكرية أو اجتماعية (Nesbitt, 2016)، ويوصفون بالعدوانية المفرطة والتدمير والميل إلى الهيمنة على أقرانهم، وهم متقلبي المزاج وغير قادرون على تحمل الاحباطات، يميل المتنمرون إلى التحدي، وتحصيلهم الدراسي منخفض وهم أكثر عرضة للتسرب من المدرسة (Smokowski & Kopasz, 2005).

ويلجأ المتنمرون إلى العنف في حل مشكلاتهم ونزاعاتهم وذلك لأن هذه هي الآلية الوحيدة المتاحة لديهم، كما أنهم يفتقرون إلى فهم مشاعر الغير وليس لديهم الوعي بما يمكن أن يفكر فيه الآخرين تجاههم، ويعد هذا أحد أعراض الجهل الاجتماعي social blindness

(Dautenhahn & Woods, 2003)، فالمتنمرون لديهم القدرة على فهم الحالات النفسية (المعتقدات والرغبات والمشاعر) للآخرين ويستخدمون هذا الفهم لمصلحتهم، إلا انه ينقصهم القدرة على تقييم العواقب الوجدانية والانفاعلية لسلوكهم تجاه الآخر وينقصهم التعاطف مع مشاعر الآخرين (Arsenio & Lemerise, 2001).

خصائص ضحايا التنمر: وهو الشخص المستهدف –بشكل متكرر– من قبل المتنمر، حيث الخلل في القوة بينهما والتعرض للايذاء من المتنمر (Nesbitt, 2016)، ويميل الضحايا أن يكونوا في مكانة أقل مما يجعلهم غير قادرين على حماية أنفسهم ، ويميل آباءهم إلى الحماية المفرطة وتجنب الصراعات (Smokowski & Kopasz, 2005)، ويفتقر الضحايا إلى المهارات الإجتماعية وروح الدعابة والأخذ والعطاء والمرونة، ويفضلون الإبتعاد عن الأقران (Perry, Willard, & Perry, 1990).

ويعبر ضحايا التنمر عن ضيقهم ومعاناتهم بطرق شتى، مثل الغضب والقلق والحزن والاكتئاب، كما أنهم يعانون من اضطرابات في النوم وفقدان الشهية وإثارة المشكلات مع أفراد العائلة والأصدقاء (Espelage & Holt, 2001)، وفي بعض الأحيان ينسحبون ويبتعدون عن ممارسة أنشطتهم المفضلة ويعانون من القلق وانخفاض مستوى مفهوم الذات (Wolpert, 2008).

خصائص مساعد المتنمر (المؤيد): يوصف مساعدو المتنمرين بأنهم معززون وداعمون لهم ويتضمن ذلك الضغط على المتنمر وتشجيعه على مواصلة سلوكه، وتتشابه خصائصهم مع المتنمر، فكلاهما يظهر سلوكيات تؤدي للتنمر، وقد يتغير دورهما تبعاً للموقف (فالمساعد اليوم قد يصبح متنمراً في اليوم التالي)، ويعاني هؤلاء الأفراد من انخفاض كل من تقدير الذات والتعاون والتعاطف، كما أن لديهم مستويات مرتفعة من الاكتئاب واتجاهات سلبية تجاه المدرسة والمعلمين (Demaray, Summers, Jenkins & Becker, 2014).

خصائص المدافع عن الضحية: يوصف المدافعون بأنهم متفرجون إيجابيون، فهم يدافعون عن الضحية بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال المعلم، أو مواجهة المتنمر، أو مساعدة الضحية عن طريق تقديم الدعم العاطفي، فالمدافع ملاحظ خارجي لواقعة التنمر والايذاء، وهو مشارك إيجابي (Nesbitt, 2016)، ويعد الدفاع أكثر شيوعاً بين الطلاب الأصغر سناً كما أن لديهم مستويات مرتفعة من التعاطف وفاعلية الذات وتقدير الذات والقبول الاجتماعي بين زملائهم بسبب تصرفاتهم الايجابية (Kim & Lee, 2011; Salmavalli, Lappalainen & Lagerspetz,

.1998)

خضائص المتجاهل: يعد المتجاهلون متفرجون سلبيون، فهم يتجاهلون أو يتظاهرون بعدم ملاحظة واقعة التنمر (Nesbitt, 2016)، يقفون على الحياد فلا يدافعون ولا يشتركون وغالباً ما يشعرون بالخوف ويحاولون تجنب المشاكل، معظم المتفرجون من الإناث ذوي مستويات مرتفعة من التعاطف، ويشعرون بالتردد في المواقف الاجتماعية ولديهم عدد قليل من الصداقات (Salmavalli et al., 1998).

العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية (التعاطف – المسئولية الاجتماعية – التنمر):

أولا: العلاقة بين التعاطف والتنمر

يعتبر التعاطف مهارة مهمة في تطوير السلوك الإيجابي والعلاقات الإيجابية والإجتماعية، حيث يشمل الجوانب المعرفية فيه قدرة الفرد علي تحديد وفهم منظور شخص آخر، وتشير الجوانب الإنفاعلية فيه إلي مشاعر القلق العاطفي أو التعاطف مع شخص آخر، وكلا الجانبين مرتبط بمهارات التعامل مع الآخرين والتكيف مع الجماعة، ويشير الباحثون إلي أهمية التعاطف المعرفي مع التكيف المجتمعي لأنه يسمح للفرد بالتعرف علي محنة شخص آخر ولكن ليس بالضرورة أن يشعر بالضيق مثل الشخص الآخر لذلك فالمنظور المعرفي يرتبط بشكل أقوي بالحل البناء للمشاكل، أما التعاطف الإنفعالي فالفرد يشعر حقا بمشاعر شخص آخر أو العدوي العاطفية (Emotional Contagion) ويعتبر دافعا قويا للسلوك الاجتماعي (Graf et al., 2019)، كما يعد ضعف التعاطف سبب العدوانية والتنمر والعديد من الجرائم والتعذيب والتعرض للاضطرابات النفسية (Jolliffe & Farrington,2006).

وهناك العديد من الدراسات التي تتفق نتائجها علي أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التعاطف والتنمر في مرحلة المراهقة مثل (Jolliffe & Farrington,2006, Espelage et al., 2018, Walters & Espelage,2018, Graf et al.,2019, Espejo-Siles, et al., 2020).

وفى دراسة (Malti et al, 2007) تناول الباحثون العلاقات بين السلوك الاجتماعى للأطفال والتعاطف والدافعية الأخلاقية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلي إرتباط السلوك الاجتماعي بالتعاطف

تشير بعض الدراسات إلي أن الإناث أكثر تعاطفا من الذكور مثل دراسة (Jolliffe & Farrington,2006, Allemand et al., 2015، أحمد سعد جمعه، ٢٠١٨).

وتتفق نتائج الدراسات التي تناولت علاقة التعاطف بالعدوانية في وجود علاقة سالبة دالة إحصائيا بين التعاطف والعدوانية بأشكالها المختلفة في مرحلة المراهقة مثل دراسات كل من (رمضان عبداللطيف محمد وفتحي عبدالرحمن الضبع، ٢٠٠٧، وعفراء إبراهيم خليل، ٢٠١١، وأحمد سعد جمعه، ٢٠١٨)، كما سعت دراسة هيام صابر شاهين (٢٠١٦) لتنمية التعاطف لخفض التنمر لدى عينة من المراهقين ضعاف السمع وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على التعاطف في خفض التنمر لدى المراهقين ضعاف السمع.

وقدمت دراسة .(Van Zonneveld et al., 2017) أدلة فسيولوجية علي أن ضعف التعاطف سبب في غياب التفاعل الإجتماعي للأفراد المعاديين للمجتمع تتراوح أعمارهم ما بين (٨- ١٢) عاما وأشارت النتائج أن الأطفال المعرضين لخطر الإصابة بالسلوك الإجرامي يظهرون ضعفا في التعاطف الوجداني .

وقد بحثت دراسة .(Lucas-Molina et al., 2018) تأثير التعاطف علي الدور الذي يلعبه الأطفال في مواقف التنمر سواء كانوا متنمرين أو مدافعين أو غرباء داخل غرفة الصف على عينة مكونة من (٢٠٥٠) من أطفال المدارس الإبتدائية الإسبانية من الذكور والإناث، وأظهرت النتاج تأثير التعاطف السلبي على سلوك التنمر، مما يشير لإمكانية تتضمين التعاطف في برامج خفض التنمر.

كما هدفت دراسة (Fredrick et al., 2020) بحث العلاقة بين التعاطف ببعديه المعرفي والوجداني والخطوات الخاصة للتدخل في حالة التنمر (ملاحظة أحداث التنمر – تقبل المسئولية عن التدخل – معرفة كيفية التدخل – والتصرف) على عينة مكونة من (٣٣٦) طالبا وطالبة في الصفين الرابع والخامس، وقد أشارت الدراسة إلى أن التعاطف المعرفي يتنبأ بملاحظة أحداث التنمر وقبول المسئولية للتدخل ومعرفة كيفية التدخل، أما التعاطف الوجداني فكان منبأ بشكل دال بالسلوك أو التصرف والتدخل الفعلي، كذلك يرتبط التعاطف المعرفي بشكل إيجابي ودال إحصائيا بتفسير التنمر كحدث يتطلب تدخلا وبالتالي فالتعاطف ببعديه يرتبطا بالتدخل لإنقاذ ضحايا التنمر وإن كان التعاطف الوجداني يرتبط أكثر بالسلوك الفعلي.

مما سبق يتضح العلاقة السلبية بين التعاطف والتنمر والسلوك العدواني، فكاما كان الفرد متعاطفا كان منتميا للجماعه مساعدا لها مسئولا عنها يتفهم مشاعرها يهتم بها لذلك فمعظم الدراسات التي تناولت العلاقة بينهما تشير إلي إمكانية استخدام التتعاطف كمدخل لخفض التنمر في مرحلة المراهقة.

ثانيا العلاقة بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية:

تتنبأ الاستجابات المرتبطة بالتعاطف (مشاركة الآخرين، الحزن الشخصى، والخبرات الوجدانية) بالوظائف الإجتماعية والأخلاقية حيث يتم النظر لها كمثير يدفع إلى السلوك الإجتماعى والأخلاقى أو نقص ذلك السلوك، وعموما ما يتم تعريف السلوك الإجتماعى كسلوك يهدف إلى مساعدة فرد آخر والإهتمام به فالسلوكيات الإجتماعية مثل المساعدة، والمشاركة، وفهم الجماعة والمسئولية عن الآخرين والسلوكيات الغيرية، والسلوكيات المحبذة إجتماعيا كل هذه السلوكيات وما يتعلق بها غالبا ما يرتبط بالتعاطف (Eisenberg, 2005).

كما يشير (Tangney, Stuewig & Mashek, 2007) إلي أن التعاطف يعد من المتغيرات الأساسية للنظام الوجدانى والإجتماعي للإنسان نظرا لأن ردود الفعل التعاطفية تجاه خوف الآخرين تستحث غالبا مشاعر الإهتمام بالفرد الآخر الحزين، كما أن الإهتمام التعاطفى يستحث السلوك الذى يستهدف مساعدة الشخص الآخر الحزين، بالإضافة إلي أن التعاطف يمنع العدوانية والسلوكيات الأخرى الضارة بالآخرين. كما يشير (Fabes, Carlo, Kupanoff, & Laible,1999) إلي أن التعاطف يحفز الفرد نحو السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ونمو المسئولية الاجتماعية .

وتشير دراسة (Brunelle,2000) إلي علاقة كل من التعاطف والمسئولية الاجتماعية والإهتمام بالآخرين ودور هذه المتغيرات في النمو الأخلاقي والشخصي للفرد ، كما تؤكد أن السلوك الاجتماعي الإيجابي يعتمد علي التعاطف والمسئولية الاجتماعية ، وفي هذا الإطار يجب مراجعة نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا (١٩٩١) ونظرية التفكير الأخلاقي لكولبرج (١٩٨٤) ، ونظرية التعاطف القائم علي الإيثار ، والسلوك الإيجابي لباتسون (١٩٩٤)، ونظرية هوفمان (١٩٩٥) حيث يعتبر التعاطف هو الدافع الأساسي للسلوك الإيجابي والإيثار وعلي نفس القدر من التعاطف يجب أن يكون الاهتمام بالمسئولية الاجتماعية ونموذج العملية التطوعية . كما توصلت دراسة (Ishikawa & Uchiyama, 2000) إلي العلاقة الإرتباطية الدالة إحصائيا بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية ومشاعر الذنب لدي الطلبة الجامعيين .

وقد هدفت دراسة (Sanmartín et al., 2011) بحث العلاقة بين التعاطف والسلوك المقبول إجتماعيا والعدوانية والكفاءة الذاتية والمسئولية الاجتماعية علي عين مكونة من (٨٢٢) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين (٨-١٥) سنة وأظهرت الدراسة علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية ، والسلوك المقبول إجتماعيا .كما هدفت دراسة

.(Kim et al., 2013) بحث العلاقة بين سلوك الدفاع في التنمر Defending Behavior in Bullying وبعض الخصائص الشخصية مثل التعاطف الوجداني والكفاءة الذاتية والمسئولية الاجتماعية وأشارت نتائج الدراسة إلي أن هذه الخصائص فسرت (٦٠ %) من التباين في هذا السلوك لدي عينة في المرحلة المتوسطة . وفي دراسة (Allemand et al., 2015) تم الكشف عن العلاقة بين نمو التعاطف والكفاءات الاجتماعية علي عينة تتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٦) عاما، وكشفت النتائج أن التعاطف ينمو خلال سنوات المراهقة والإناث أكثر تعاطفا من الذكور ، كما وجدت فروقا ذات دلالة إحصائية في الكفاءات الاجتماعية بين منخفضي ومرتفعي التعاطف لصالح المرتفعين.

كما كشفت دراسة إسماعيل خليل (٢٠١٥) إلي وجود علاقة إرتباطية موجبة دالة إحصائيا بين النمو الاجتماعي والتعاطف النفسي في المرحلة الثانوية .كذلك أظهرت دراسة (Ali & Bozorgi, 2016) إمكانية التنبؤ بالسعادة من خلال متغيرات الإيثار والتعاطف والمسئولية الاجتماعية ، ووجود علاقات ارتباطية دالة إحصائيا بين الإيثار والتعاطف والمسئولية الاجتماعية علي عينة من طلبة الجامعة.

مما سبق يلاحظ اتفاق الدراسات علي العلاقة الموجبة بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية في مرحلة المراهقة، مما يؤكد إمكانية بناء برنامج قائم على التعاطف في تنمية المسئولية الاجتماعية وفقا للابعاد التي اقترحها سيد عثمان (الأهتمام – الفهم – المشاركة).

ثالثا العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والتنمر:

تعبر المسئولية الاجتماعية عن قدرة الفرد على التصرف بشكل منظم ذاتياً وذلك فيما يتعلق بالوفاء بالتزاماته والتخلي عن الإرضاء الفوري لرغباته وحاجاته (Caba-Collado et al., 2016)، ويظهر هنا كيف يمكن أن يرتبط التنمر بالمسئولية الاجتماعية حيث أنه كلما زادت لدى الفرد كلما استطاع الفرد أن يتحكم في اشباع رغبته الفورية في إيذاء ضحيته والتزامه بالسلوك الاجتماعي الايجابي. ويشير(مجدي الشحات وخالد البلاح، ٢٠١٢) إلى أن الأفراد الذين يتميزون بالمسئولية الاجتماعية يميلون لمساعدة الآخرين ويؤثرون علي أنفسهم بغض النظر عن أي تعويض أو مكافأة مادية أو معنوية أو مديح من الآخرين كما أن أن سلوكهم يعكس اهتمامهم بهموم غيرهم ربما يكون أكثر من مشكلاتهم الشخصية مما يجعلهم مصدر ثقة ومساندة للآخرين.

وفي إطار العلاقة بين التنمر والمسئولية الاجتماعية، توصلت نتائج دراسة (طلال المعنا، ٢٠١٢) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائية بين السلوك العدواني وأبعاد

المسئولية الاجتماعية، وتشير نتائج دراسة (Caba-Collado et al., 2016) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد الذين يتبنون اتجاهات إيجابية وداعمة إزاء المواقف العدوانية والأفراد الذين يتبنون استجابات عدوانية في أبعاد المسئولية الاجتماعية لصالح ذوي الاتجاهات الايجابية، كما تشير نتائج دراسة (Leadbeater et al., 2016) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين المسئولية الاجتماعية وكل من العدوانية وإيذاء الأقران.

وفي إطار العلاقات بين المهارات الاجتماعية والتنمر، توصلت نتائج دراسة (Wood & Wolke, 2004) أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين التنمر والقصور في المهارات الاجتماعية، كما توصلت نتائج دراسات كل من (Fox & Boulten, 2005; Larke & Beran,2006; Perren, Forrester-Knauss & Alsaker, 2012; Polan, Sieving & McMorris, 2013) و(حنان أسعد، ٢٠١٢؛ إياد عمر، ٢٠١٥) أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين التنمر والمهارات الاجتماعية، كما أشارت نتائج دراسة (حنان أسعد، ٢٠١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر، وتوصلت نتائج دراسة (Hilooğlu & Cenkseven-Önder, 2010) أن انخفاض المهارات الاجتماعية منبئ قوي بسلوك التنمر.

مما سبق يتضح أن العلاقة السالبة بين المسئولية الاجتماعية والسلوك التنمري بأشكاله المختلفة فكلما ارتفعت المسئولية الاجتماعية عند الفرد كلما كان مهتما للآخرين مساعدا لهم متفهم لإحتياجاتهم المادية والمعنوية مشاركا لهم في كل شيء ويعتبر هذا من الأسس التي يقوم عليها البرنامج الحالي .

فروض البحث :تتمثل فروض البحث الحالي فيما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الاهتمام كأحد أبعاد المسئولية الإجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الفهم كأحد أبعاد المسئولية الإجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في المشاركة كأحد أبعاد المسئولية الإجتماعية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمسئولية الإجتماعية.

الطريقة والإجراءات: في الجزء التالي يتم تناول وصفا لعينة الدراسة وكيفية إختيارها، والأدوات التي تم تطبيقها من حيث محتواها وصدقها وثباتها، كذلك برنامج الدراسة وأهدافه ومسلماته والأسس التي يستند إليها ووصفا لمحتواه، بالإضافة إلي الإجراءات التي تم إتباعها.

أولا: عينة البحث:

تم اشتقاق عينتي البحث الحالي من طلاب الصف الأول الثانوي بالمرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية في النصف الأول للعام الدراسي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠ م)، وفيما يلي توضيح ذلك:

عينة البحث الإستطلاعية : تكونت عينة البحث الإستطلاعية من (١٨٠) طالبة بمدرسة كفر شكر الثانوية بنات بمحافظة القليوبية، وتم حذف استجابات (٨) أفراد فأصبحت العينة الإستطلاعية التي تم عليها تقدير الخصائص السيكومترية لمقاييس البحث (١٧٢) طالبة ، بمتوسط عمري (١٥،٨) سنة وإنحراف معياري (٠،٧٦٨) سنة .

عينة البحث الأساسية : تكونت عينة البحث الأساسية الأولية من (٣٨٢) طالبا وطالبة منهم (١٤٠) طالبا من الذكور والباقي من الإناث من مدرسة المنشاة الكبرى الثانوية المشتركة (إدارة كفر شكر التعليمية) في النصف الأول من العام الدراسي (٢٠١٩ / ٢٠٢٠م)، وقد تم استبعاد (١٣) منهم لعدم جدية الإستجابات، أو غياب أحدهم في أحد مرات التطبيق، فأصبح العدد النهائي للعينة (٣٦٩) طالبا وطالبة بمتوسط عمري (٥٤، ١٥) سنة وإنحراف معياري(٨٧،) بواقع (١٣٢) من الذكور، (٢٣٧) من الإناث كما بالجدول (١).

جدول (١) أعداد الطلاب والطالبات بعينة الدراسة الأساسية

اسم المدرسة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
المنشاة الكبرى الثانوية المشتركة	١٣٢	٢٣٧	٣٦٩

ولتحديد المتنمرين تم تطبيق مقياس التنمر على عينة الدراسة الأساسية وتم حساب قيمة الإرباعي الأعلى وتم أخذ الطلاب والطالبات الذين تقع درجاتهم فوق قيمة الإرباعي الأعلى ليمثلوا المرتفعين في التنمر وبلغ عددهم (١٠٦) طالبا وطالبة من المتنمرين (٦٦) من الذكور، (٤٠) من الإناث، ثم بعد ذلك تم تطبيق مقياسي التعاطف والمسئولية الاجتماعية على المتنمرين وتحديد قيمة الإرباعي الأدني في كل منهما وأخذ الطلاب الذين تقع درجاتهم تحت قيمة الإرباعي الأدني وبلغ عددهم (٢٨) طالبا وطالبة (٢٠ ذكور و٨ إناث) وقد تم استبعاد الإناث وأصبحت المجموعة التجريبية النهائية للدراسة متجانسة من حيث الجنس

(٢٠) طالبا مرتفعي التنمر منخفضي التعاطف والمسئولية الإجتماعية.

ثانيا أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي استخدمت الباحثتان الأدوات التالية:

(١) **مقياس التعاطف:** إعداد (Batchelder et al., 2017) ترجمة الباحثتان.

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من(٢٧) عبارة لقياس كل من التعاطف المعرفي والتعاطف الوجداني وتتوزع العبارات على المكونات الفرعية للمقياس وهي: القدرة المعرفية (٧ عبارات)، والدافع المعرفي (٥ عبارات)، والقدرة الوجدانية (٥ عبارات)، والدافع الوجداني (٤ عبارات)، ورد الفعل الوجداني (٦ عبارات)، تتم الاستجابة على العبارات من خلال مقياس متدرج من أربع نقاط على طريقة ليكرت هي (أوافق بشدة، أوافق إلى حد ما، لا أوافق إلى حد ما، لا أوافق بشدة)، حيث تأخذ العبارات الموجبة الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، أما في حالة العبارات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) لنفس الاستجابات الأربع السابقة.
- **ثبات المقياس:** قام معد المقياس بحساب ثباته من خلال:

- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ للأبعاد الفرعية وتراوحت بين (٠،٧٠-٠،٨١)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيًا.
- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ للمقياس ككل، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للمقياس، ولم تسفر النتائج أن حذف أي عبارة تؤدي إلى انخفاض معامل ثبات.

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات مقياس التعاطف من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة.
- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وحساب معامل ألفا في حالة غياب العبارة، ويوضحها الجدول (٢).

جدول (٢): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية الذي تنتمي إليه ومعاملات ألفا للأبعاد الفرعية لمقياس التعاطف (ن=١٧٢)

الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا	الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا
رد الفعل الوجداني معامل ألفا= ٠،٧١١	١	٠،٦٥١**	٠،٦٦٩	معامل ألفا= ٠،٧٣٠	١٥	٠،٦٩١**	٠،٦٩٤
	٢	٠،٥٨٧**	٠،٦٧٧		١٦	٠،٧٣٧**	٠،٦٧٩
	٣	٠،٧٠٠**	٠،٦٥١		١٧	٠،٧١٣**	٠،٦٦٦
	٤	٠،٦٥٣**	٠،٦٦٨	الدافع الوجداني معامل ألفا=٠،٧٥٨	١٨	٠،٧٥٢**	٠،٧٥١
	٥	٠،٥٤٢**	٠،٦٩٦		١٩	٠،٧٧٣**	٠،٦٧٩
	٦	٠،٦٥٤**	٠،٦٧٤		٢٠	٠،٨١٥**	٠،٦٦٩
	٧	٠،٤٤٦**	٠،٧٠٢		٢١	٠،٧٤٥**	٠،٦٩٧
الدافع المعرفي معامل ألفا= ٠،٧٢٣	٨	٠،٧٨٥**	٠،٦١٨	القدرة المعرفية معامل ألفا= ٠،٧٤٥	٢٢	٠،٧٠١**	٠،٧٠٥
	٩	٠،٦٤٩**	٠،٦٩٩		٢٣	٠،٦٩٠**	٠،٦٩٤
	١٠	٠،٥٩٤**	٠،٧٠٣		٢٤	٠،٦٩١**	٠،٧١٠
	١١	٠،٧١٣**	٠،٦٥٥		٢٥	٠،٥٩٥**	٠،٧٣١
	١٢	٠،٧٤٣**	٠،٧٠٤		٢٦	٠،٦٠٦**	٠،٧١٨
القدرة الوجدانية	١٣	٠،٦٩٥**	٠،٦٩٦		٢٧	٠،٧٣١**	٠،٦٨٩
	١٤	٠،٦٦٥**	٠،٦٨٦				

ر تشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد

**** دال عند مستوى (٠،٠١)**

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

- أن جميع معاملات الثبات لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة مقبولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الثبات بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس التعاطف.

١- ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التعاطف بطريقة معامل ألفا لــ كرونباخ وبلغت قيم معاملات ألفا (٠،٧١١، ٠،٧٢٣، ٠،٧٣٠، ٠،٧٥٨، ٠،٧٤٥، ٠،٩٠١) للأبعاد (رد الفعل الوجداني، والدافع

المعرفي، والقدرة الوجدانية، والدافع الوجداني، والقدرة المعرفية، والمقياس ككل) على الترتيب، وهي معاملات تشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي لمقياس التعاطف.

- **صدق المقياس:** قام معد المقياس بالتحقق من صدق البناء الكامن لمقياس التعاطف باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى، وأسفرت النتائج عن تشبع عبارات المقياس على خمسة سمات كامنة تمثل الأبعاد الفرعية لمقياس التعاطف. وفي البحث الحالي تم حساب صدق مقياس التعاطف من خلال:

صدق العبارات: تم حساب صدق عبارات مقياس التعاطف عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات مقياس التعاطف.

جدول (٣): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس التعاطف (ن= ١٧٢)

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
رد الفعل الوجداني	١	٠,٤٥٦**	الوجدانية	١٥	٠,٤٦٧**
	٢	٠,٤٦٨**		١٦	٠,٥١٠**
	٣	٠,٥١٤**		١٧	٠,٥٦٧**
	٤	٠,٤٥٨**	الدافع الوجداني	١٨	٠,٤٧٨**
	٥	٠,٣٤٧**		١٩	٠,٦١٤**
	٦	٠,٤٤١**		٢٠	٠,٦١١**
	٧	٠,٣١٦**		٢١	٠,٥٩٢**
الدافع المعرفي	٨	٠,٦٤٧**	القدرة المعرفية	٢٢	٠,٤٩٨**
	٩	٠,٤٢٤**		٢٣	٠,٥٥٢**
	١٠	٠,٤٠٥**		٢٤	٠,٤٨٥**
	١١	٠,٥٥٤**		٢٥	٠,٣٩٨**
	١٢	٠,٤٦٨**		٢٦	٠,٤٨٨**
القدرة	١٣	٠,٤٦٦**		٢٧	٠,٥٤٨**
	١٤	٠,٥٠٠**			

** دال عند مستوى (٠,٠١)

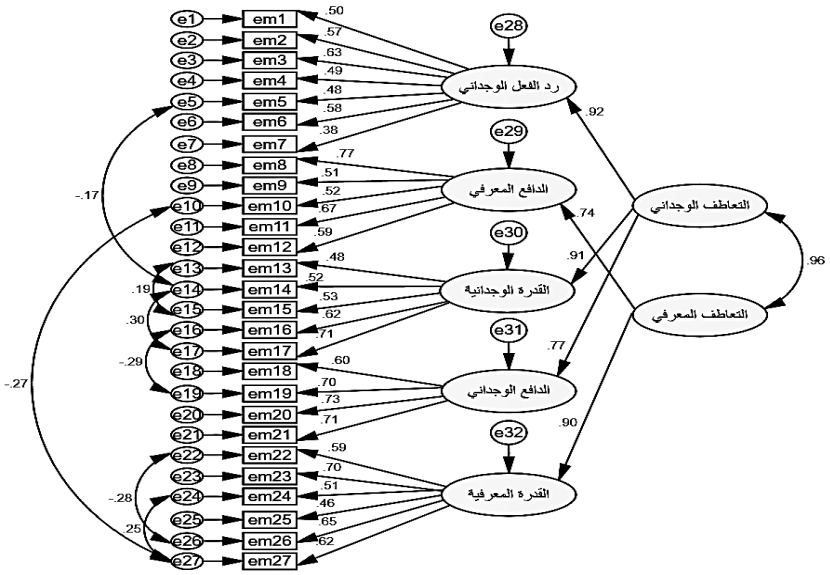
يتضح من جدول (٣) ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي

تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس التعاطف.

الصدق العاملي: تم التحقق من صدق البناء الكامن لمقياس التعاطف باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لدى عينة الدراسة الاستطلاعية وقد تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي على مرحلتين:

- المرحلة الأولى (التحليل العاملي من الدرجة الأولى): تم افتراض أن جميع الأبعاد المشاهدة تنتظم حول خمسة عوامل كامنة هي (رد الفعل الوجداني، والدافع المعرفي، والقدرة الوجدانية، والدافع الوجداني، والقدرة المعرفية).
- المرحلة الثانية (التحليل العاملي من الدرجة الثانية) تم افتراض أن العوامل الكامنة الخمسة الناتجة من التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى تتشبع بعاملين كلمنين من الدرجة الثانية هي (التعاطف الوجداني، والتعاطف المعرفي)، كما بالشكل[٨]* التالي :



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف

*** الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات المعيارية بعد حساب النموذج بواسطة برنامج AMOS 25**

وجدول (٤) يوضح تشبعات الأبعاد المشاهدة بالأبعاد الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى بالعاملين الكامنين من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٤) تشبعات الأبعاد المشاهدة بالأبعاد الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى، وتشبع العوامل الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى بالعاملين الكامنين من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

العوامل الكامنة من الدرجة الأولى						العوامل الكامنة من الدرجة الثانية		
الأبعاد المشاهدة		التشبع المعياري	التشبع اللامعياري	خ	قيمة (ت)			
١	(١) رد الفعل الوجداني	٠،٤٩٨	٠،٧٦٤	٠،١٣٩	٥،٤٩٧**	(١) التعاطف الوجداني	التشبع المعياري	٠،٩٢٣
٢		٠،٥٧٤	٠،٥٣١	٠،٠٨٦	٦،١٩٠**		التشبع اللامعياري	١،٢١٨
٣		٠،٦٢٩	١،٣٠٩	٠،٢٣٨	٥،٢٤٥**		خ	٠،١٨٦
٤		٠،٤٨٧	٠،٧٤٨	٠،١٣٩	٥،٣٩٧**			
٥		٠،٤٧٥	٠،٦٤٢	٠،١٢١	٥،٢٨٢**		قيمة (ت)	٦،٥٣٦**
٦		٠،٥٧٨	٠،٩٥٣	٠،١٥٣	٦،٢١٨**			
٧		٠،٣٨٢	٠،٣٣١	٠،٠٧٦	٤،٣٥٢**			
١٣	(٢) القدرة الوجدانية	٠،٤٨٠	٠،٩٣٥	٠،١٧	٥،٥٠٦**		التشبع المعياري	٠،٩٢٣
١٤		٠،٥٢١	٠،٧٥٠	٠،١٠٧	٧،٠١٩**		التشبع اللامعياري	٠،٨٢١
١٥		٠،٥٢٥	٠،٩٩٥	٠،١٦٦	٦،٠٠٤**		خ	٠،١٢٦
١٦		٠،٦٢٥	١،٢٧١	٠،١٨٠	٧،٠٤٢**		قيمة (ت)	٦،٥٣٦**
١٧		٠،٧٠٦	٠،٧٨٧	٠،١١٢	٧،٠٤٢**			
١٨	(٣) الدافع الوجداني	٠،٥٩٧	٠،٨٧٤	٠،١٢٥	٦،٩٦٩**		التشبع المعياري	٠،٧٦٧
١٩		٠،٦٩٨	٠،٧٢٣	٠،٩٠	٨،٠١١**		التشبع اللامعياري	٠،٨٥٦
٢٠		٠،٧٣٠	١،٤٩٠	٠،١٨٣	٨،١٢٦**		خ	٠،١٤٠
٢١		٠،٧٠٧	٠،٦٧١	٠،٠٨٣	٨،١٢٢**		قيمة (ت)	٦،١٢٠**
٨	(٤) الدافع المعرفي	٠،٧٦٨	١،٣٣٩	٠،٢٢٤	٥،٩٨٧**	(٢) التعاطف المعرفي	التشبع المعياري	٠،٧٣٦
٩		٠،٥٠٧	٠،٧٤٦	٠،١٢٥	٥،٩٨١**		التشبع اللامعياري	٠،٨١٥
١٠		٠،٥٢٠	٠،٦٢٢	٠،١٠١	٦،١٧٦**		خ	٠،١٢٨
١١		٠،٦٧٣	٠،٨٣٢	٠،١٠٦	٧،٨٥١**		قيمة (ت)	٦،٣٧١**

١٢		٠،٥٩٠	١،١٥٠	٠،١٦٦	**٦،٩٤٥		
٢٢		٠،٥٩٤	١،١٧٤	٠،١٧٤	**٦،٧٥٤	التشبع المعياري	٠،٩٠٤
٢٣	(٥) القدرة المعرفية	٠،٦٩٨	٠،٨٥٢	٠،١٢٦	**٦،٧٥٣	التشبع اللامعياري	١،٢٢٦
٢٤		٠،٥٠٧	٠،٩٩٦	٠،١٦٨	**٥،٩١٩	خ	٠،٩٢
٢٥		٠،٤٦٥	٠،٧٧٥	٠،١٤١	**٥،٤٩٤		
٢٦		٠،٦٥٣	٠،٧١٢	٠،٠٩٦	**٧،٣٩١	قيمة (ت)	**٦،٣٧١
٢٧		٠،٦٢٢	١،٢١٠	٠،١٦٧	**٧،٢٤٨		

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع ** دال إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١)

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات الأبعاد المشاهدة بالعوامل الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى لمقياس التعاطف دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المشاهدة لمقياس التعاطف.
- أن كل معاملات الصدق أو تشبعات العوامل الكامنة الخمسة من الدرجة الأولى بالعاملين الكامنين من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع العوامل الكامنة من الدرجة الأولى لمقياس التعاطف.

ومما سبق يتضح أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول (٤) أن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وأن قيم جميع مؤشرات حسن المطابقة قريبة من قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع المقياس (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥).

جـــدول (٥): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الثانية لمقياس التعاطف

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ درجات الحرية مستوى الدلالة	٢٨٧،٤٣٨ ٢٧٩ ٠،٣٥١	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
نسبة كا٢ X^2 / df	١،٠٣٠	(صفر) إلى (٥)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠،٨٩١	(صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠،٨٥٣	(صفر) إلى (١)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠،٠١٣	(صفر) إلى (٠،١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٢،٨٣٩ ٤،٤٢١	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠،٨٣٩	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠،٩٩٤	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠،٧٩٧	(صفر) إلى (١)

(٢) **مقياس المسئولية الاجتماعية:** إعداد (سيد عثمان، ١٩٧٣) الصورة المختصرة تقنين الباحثتان

- **وصف المقياس:** صمم مقياس المسئولية الاجتماعية الصورة (ت) لقياس المسئولية الاجتماعية في ضوء تحليلها إلى عناصرها الثلاثة وهي: الاهتمام، والفهم، والمشاركة، لقياس درجة اهتمام الفرد بالجماعة أو الجماعات التي يتفاعل معها، ودرجة محاولته فهم هذه الجماعة، ثم قياس درجة مشاركته نشاط هذه الجماعة كما يقدرها هو نفسه، ويتكون المقياس من (١١٥) عبارة منها (٣٥) عبارة سالبة الصياغة، و(٨٠) عبارة موجبة الصياغة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: الاهتمام، الفهم، والمشاركة.

تتم الاستجابة على العبارات من خلال مقياس متدرج من أربع نقاط على طريقة ليكرت هي (دائماً، في كثير من الأحيان، قليلاً، لا)، حيث تأخذ العبارات الموجبة الدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب، أما في حالة العبارات السالبة تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤) لنفس الاستجابات الأربع السابقة، وتحسب الدرجة الكلية للفرد من مجموع الدرجات التي يحصل عليها من تقديراته بالنسبة إلى العبارات الموجبة والسالبة جميعاً.

قامت الباحثتان بتطوير مقياس المسئولية الاجتماعية واعداد صورة مختصرة لذات المقياس، حيث أنه عند تطبيق المقياس على عينة استطلاعية أولية بلغ عددها (١٠٠) طالبة بالصف الأول

الثانوي بمدرسة كفر شكر الثانوية بنات، وقد حصل المقياس على خصائص سيكومترية منخفضة وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- طول المقياس حيث يتكون من (١١٥) عبارة والذي يؤدي إلى الملل والعشوائية في الاستجابة.
- وجود عدد من المفردات المتشابهة والمكررة.
- عدم مناسبة بعض عبارات المقياس للوقت الحالي.

وقد تم التوصل إلى (٤٥) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة (الاهتمام، الفهم، والمشاركة) بواقع (١٥) عبارة لكل بعد فرعي، وقد تم تطبيق المقياس مرة أخرى على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددها (١٧٢) طالبة للتحقق من الخصائص السيكومترية للنسخة المختصرة للمقياس.

- **ثبات المقياس:** قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس على عينة بلغت (١٠٠) طالباً وطالبة باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وباستخدام معادلة التصحيح " لسبيرمان براون" وبلغت قيمة معامل ثبات المقياس (٠،٦٦٤).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات مقياس المسئولية الاجتماعية من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة.
- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وحساب معامل ألفا في حالة غياب العبارة، ويوضحها الجدول (٦).

جدول (٦): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية الذي تنمتي إليه ومعاملات ألفا للأبعاد الفرعية لمقياس امسئولية الاجتماعية (ن=١٧٢)

الأبعاد	العبارات	٤	٨	١٠	١١	١٧	١٨	٢١	٢٤
الاهتمام معامل ألفا للبعد= ٠،٨٩١	ر	٠،٦٧٢**	٠،٥٢٤**	٠،٦٣١**	٠،٤٩٧**	٠،٧٤٢**	٠،٦٨**	٠،٥٥**	٠،٥٨٢**
	معامل ألفا	٠،٨٨٢	٠،٨٨٨	٠،٨٨٤	٠،٨٨٩	٠،٧٤٢	٠،٨٨١	٠،٨٨٧	٠،٨٨٥
	العبارات	٢٨	٤٥	٥٠	٥٤	٧١	٩٢	٩٨	
	ر	٠،٦٩٤**	٠،٦٣٨**	٠،٦٦٣**	٠،٦٥٢**	٠،٦٨٥**	٠،٦٨٥**	٠،٦٧٥**	
	معامل ألفا	٠،٨٨١	٠،٨٨٤	٠،٨٨٢	٠،٨٨٣	٠،٨٨٨	٠،٨٨١	٠،٨٨٢	
الفهم معامل ألفا للبعد= ٠،٨٥١	العبارات	٢٣	٢٦	٣٢	٤٠	٤١	٥٥	٥٧	٦٨
	ر	٠،٥٧٣**	٠،٥٥٥**	٠،٦٥٠**	٠،٤٢٥**	٠،٦٩٣**	٠،٤٩٠**	٠،٦٣٧**	٠،٤٧٢**
	معامل ألفا	٠،٨٤٢	٠،٨٤٣	٠،٨٣٧	٠،٨٤٩	٠،٨٣٤	٠،٨٤٧	٠،٨٣٨	٠،٨٤٧
	العبارات	٧٠	٧٦	٨٢	٨٧	٩٥	٩٩	١١٠	
	ر	٠،٦٢١**	٠،٥٠**	٠،٦١٩**	٠،٥٤٦**	٠،٦٤٤**	٠،٥٤١**	٠،٥٤٦**	
	معامل ألفا	٠،٨٣٩	٠،٨٤٦	٠،٨٣٩	٠،٨٤٣	٠،٨٣٨	٠،٨٤٥	٠،٨٤٤	
المشاركة معامل ألفا للبعد= ٠،٨٨١	العبارات	١٢	١٤	٣٩	٤٣	٥٢	٦١	٦٦	٧٢
	ر	٠،٤٤٣**	٠،٥٤٨**	٠،٤٧١**	٠،٦٩٣**	٠،٦٧٨**	٠،٥٩٩**	٠،٦٢٨**	٠،٦٦٥**
	معامل ألفا	٠،٨٨٠	٠،٨٧٥	٠،٨٧٨	٠،٨٦٨	٠،٨٦٩	٠،٨٧٣	٠،٨٧١	٠،٨٦٩
	العبارات	٧٨	٨٥	٨٦	٨٩	٩١	١٠٧	١١٥	
	ر	٠،٦١٥**	٠،٦٣٨**	٠،٦٩٤**	٠،٦٥١**	٠،٦٣٢**	٠،٥٣٤**	٠،٦٥٧**	
	معامل ألفا	٠،٨٧٢	٠،٨٧١	٠،٨٦٨	٠،٨٧٠	٠،٨٧٢	٠،٨٧٦	٠،٨٧٠	

ر تشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد

**** دال عند مستوى (٠،٠١)**

يتضح من جدول (٦) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـــ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس المسئولية الاجتماعية.

١- ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس المسئولية الاجتماعية بطريقة معامل ألفا لــ كرونباخ وبلغت قيم معاملات ألفا (٠،٨٩١، ٠،٨٥١، ٠،٨٨١، ٠،٩٢٩) للأبعاد (الاهتمام، والفهم، والمشاركة، والمقياس ككل) على الترتيب، وهي معاملات تشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

- **صدق المقياس:** قام معد المقياس بإجراء صدق المحكمين حيث قام بعرض مفردات المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس والتربية، إلى جانب صدق المحك الخارجي، عن طريق تصميم مقياس آخر مستقل يتكون من (١٧) عنصراً كلها إيجابية، يقوم فيه المعلم بتقدير سلوك الطالب الذى يعكس عناصر المسئولية الاجتماعية الثلاثة (الاهتمام- الفهم- المشاركة)، وذلك وفق لمقياس متدرج كما هو في مقياس الطالب، ومن خلال حساب معامل الارتباط بين درجات (١٠٠) طالباً وطالبة بالصف الأول والثاني الثانوي على مقياس المسئولية الاجتماعية للطلاب، وتقديرات معلميهم للمسئولية الاجتماعية لدى هؤلاء الطلاب، كانت قيمة معامل الارتباط (٠،٤٦٣).

وفي البحث الحالي تم حساب صدق مقياس المسئولية الاجتماعية من خلال:

صدق العبارات: تم حساب صدق عبارات مقياس المسئولية الاجتماعية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات المقياس.

جدول (٧): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس المسئولية الاجتماعية (ن= ١٧٢)

الأبعاد	العبارات	٤	٨	١٠	١١	١٧	١٨	٢١	٢٤
الاهتمام	ر	٠،٦١٧**	٠،٤٤٢**	٠،٥٥٩**	٠،٤١٩**	٠،٦٨٩**	٠،٦٢٢**	٠،٤٧٥**	٠،٥١٧**
	العبارات	٢٨	٤٥	٥٠	٥٤	٧١	٩٢	٩٨	
	ر	٠،٦٢٧**	٠،٥٥٨**	٠،٥٩٩	٠،٥٩٣**	٠،٤٩٤**	٠،٦١١**	٠،٦١٤**	
الفهم	العبارات	٢٣	٢٦	٣٢	٤٠	٤١	٥٥	٥٧	٦٨
	ر	٠،٤٩٦**	٠،٤٦٤**	٠،٥٦٥**	٠،٣٣٥**	٠،٦١٧**	٠،٣٩٠**	٠،٥٥٥**	٠،٣٨٥**
	العبارات	٧٠	٧٦	٨٢	٨٧	٩٥	٩٩	١١٠	
	ر	٠،٥٤٠**	٠،٤١٢**	٠،٥٣٤**	٠،٤٦٤**	٠،٥٦٨**	٠،٤٤٢**	٠،٤٥٤**	
المشاركة	العبارات	١٢	١٤	٣٩	٤٣	٥٢	٦١	٦٦	٧٢
	ر	٠،٣٥٠**	٠،٤٧٠**	٠،٣٨٧**	٠،٦٢٢**	٠،٦٠**	٠،٥٢٢**	٠،٥٥٢**	٠،٥٩٩**
	العبارات	٧٨	٨٥	٨٦	٨٩	٩١	١٠٧	١١٥	
	ر	٠،٥٤٦**	٠،٥٦٩**	٠،٦٣٥**	٠،٥٨٦**	٠،٥٦٤**	٠،٤٤٩**	٠،٥٧٨**	

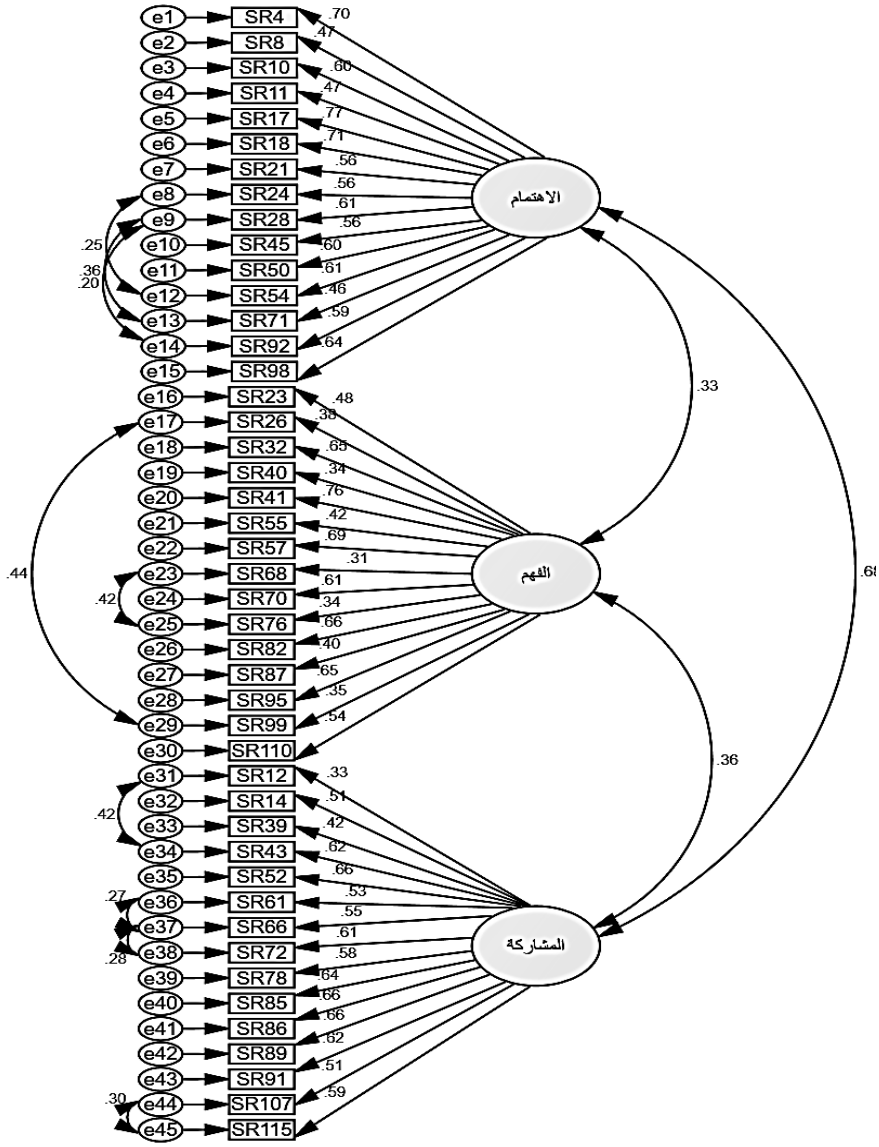
ر تشير إلى معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة

**** دال عند مستوى (٠،٠١)**

يتضح من جدول (٧):أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس المسئولية الاجتماعية.

الصدق العاملي: تم التحقق من صدق البناء الكامن باستخدام أسلوب التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لدى العينة الاستطلاعية (١٧٢ طالبًا وطالبة)، وفي النموذج تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة لمقياس المسئولية الاجتماعية تنتظم حول ثلاثة عوامل كامنة هي (الاهتمام، والفهم، والمشاركة) كما بالشكل* التالي:

* **الأرقام المرتبطة بكل سهم في الشكل تمثل التشبعات المعيارية بعد حساب النموذج بواسطة برنامج AMOS 25**



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية

والجدول التالي يوضح تشبعات الأبعاد المشاهدة بالأبعاد الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع.

جدول (٨) تشبعات الأبعاد المشاهدة بالأبعاد الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية، مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع، والدلالة الإحصائية للتشبع

الأبعاد	العبارات	٤	٨	١٠	١١	١٧	١٨	٢١	٢٤
الاهتمام	التشبع المعياري	٠،٧٠٤	٠،٤٧١	٠،٦٠١	٠،٤٦٦	٠،٧٦٥	٠،٧٠٥	٠،٥٦٠	٠،٥٥٨
	التشبع اللامعياري	٠،٨٠٧	٠،٦١٤	٠،٠٨٢٦	٠،٥٧٢	١،١٥٢	٠،٨٦٨	٠،٦٩٣	٠،٦٣٥
	خ	٠،٠٨٧	٠،١٠٢	٠،١٠٦	٠،٠٩٦	٠،١٢٤	٠،٠٩٣	٠،٠٩٦	٠،٠٨٨
	قيمة (ت)	٩،٣٠٥**	٦،٠١٣**	٧،٨٠٧**	٥،٩٥١**	٩،٣٢٤**	٩،٣٢٤**	٧،٢٢٩**	٧،١٨٧**
	العبارات	٢٨	٤٥	٥٠	٥٤	٧١	٩٢	٩٨	
	التشبع المعياري	٠،٦٠٨	٠،٥٦٠	٠،٦٠٠	٠،٦١٤	٠،٤٦١	٠،٥٨٨	٠،٦٤٤	
	التشبع اللامعياري	٠،٨٦٥	٠،٨٤٩	٠،٧٨١	٠،٧١٨	٠،٧٨١	٠،٩١٣	٠،٨١٤	
	خ	٠،١١٠	٠،١١٧	٠،١٠٠	٠،٠٩٠	٠،١٣٣	٠،١٢٠	٠،٠٩٧	
	قيمة (ت)	٧،٨٩٤**	٧،٢٣٢**	٧،٧٩٩**	٧،٩٨٧**	٥،٨٧٥**	٧،٦٢٢**	٨،٤٢٧**	
الفهم	العبارات	٢٣	٢٦	٣٢	٤٠	٤١	٥٥	٥٧	٦٨
	التشبع المعياري	٠،٤٨٣	٠،٣٨٠	٠،٦٥٢	٠،٣٤١	٠،٧٦٠	٠،٤٢٢	٠،٦٩٣	٠،٣٠٨
	التشبع اللامعياري	٠،٥٢١	٠،٤٦٨	٠،٨٧٠	٠،٣٥٨	١،١٣٥	٠،٥٢٤	٠،٨٨١	٠،٣٢٦
	خ	٠،٠٨٦	٠،٠٩٩	٠،١٠٥	٠،٠٨٥	٠،١٢٩	٠،١٠٠	٠،١٠٠	٠،٠٨٧
	قيمة (ت)	٦،٠٢٩**	٤،٧٠١**	٨،٢٦١**	٤،٢٠٤**	٨،٨١٤**	٥،٢٤٢**	٨،٨١٤**	٣،٧٩٨**
	العبارات	٧٠	٧٦	٨٢	٨٧	٩٥	٩٩	١١٠	
	التشبع المعياري	٠،٦٠٥	٠،٣٣٦	٠،٦٦٥	٠،٣٩٧	٠،٦٤٦	٠،٣٥٣	٠،٥٤٤	
	التشبع اللامعياري	٠،٧٣٠	٠،٣٧٢	٠،٨٤٥	٠،٤٣٥	٠،٧٦٤	٠،٤٥٩	٠،٦٦٨	
	خ	٠،٩٦	٠،٠٩٠	٠،١٠٠	٠،٠٨٨	٠،٠٩٣	٠،١٠٥	٠،٠٩٨	
	قيمة (ت)	٧،٦٣٠**	٤،١٤٠**	٨،٤٢٩**	٤،٩٢٤**	٨،١٧٥**	٤،٣٥٩**	٦،٨٢٢**	
المشاركة	العبارات	١٢	١٤	٣٩	٤٣	٥٢	٦١	٦٦	٧٢
	التشبع المعياري	٠،٣٢٩	٠،٥٠٧	٠،٤١٧	٠،٦١٩	٠،٦٦٠	٠،٥٣٠	٠،٥٤٩	٠،٦١٢
	التشبع اللامعياري	٠،٥٢٦	٠،٧٦٥	٠،٦١٧	١،٩٠٦	١،٢٣٠	٠،٨٤٩	٠،٩٠٤	٠،٩٥٤
	خ	٠،١٣٣	٠،١٢٨	٠،١٢٤	٠،١٥٣	٠،١٦٢	٠،١٣٦	٠،١٤١	٠،١٣٥
	قيمة (ت)	٣،٩٦٢**	٥،٩٩٠**	٤،٩٩٤**	٧،١٥٨**	٧،٥٧٥**	٦،٢٣١**	٦،٤١٣**	٧،٠٨٣**
	العبارات	٧٨	٨٥	٨٦	٨٩	٩١	١٠٧	١١٥	
	التشبع المعياري	٠،٥٧٩	٠،٦٣٩	٠،٦٦٢	٠،٦٦٠	٠،٦٢٠	٠،٥١١	٠،٥٨٩	
	التشبع اللامعياري	٠،٨٦٣	١،٠٠١	٠،٨١٣	٠،٩٩٧	٠،٩٣٦	٠،٨١٧	١،٠٦٧	
	خ	٠،١٢٨	٠،١٣٦	٠،١٠٧	٠،١٣٢	٠،١٣٠	٠،١٣٦	٠،١٥٦	
	قيمة (ت)	٦،٧٥٣**	٧،٣٦٤**	٧،٥٧٥**	٧،٥٧٢**	٧،١٧٠**	٦،٠١٩**	٦،٨٥٢**	

خ = الخطأ المعياري لتقدير التشبع **** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)**

يتضح من جدول (٨) أن كل معاملات الصدق أو تشبعات الأبعاد المشاهدة بالعوامل الكامنة الثلاثة من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع الأبعاد المشاهدة لمقياس المسئولية الاجتماعية.

ومما سبق يتضح أن التحليل العاملي التوكيدي قدم دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي أو الكامن لهذا المقياس، وقد حظي نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية على مؤشرات حسن مطابقة جيدة، كما يتضح من الجدول (٨) أن قيم جميع المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر وأن قيم جميع مؤشرات حسن المطابقة قريبة من قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة، مما يدل على مطابقة النموذج الجيدة للبيانات موضع المقياس (عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥).

جدول (٩): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس المسئولية الاجتماعية

اسم المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
كا٢ درجات الحرية مستوى الدلالة	٨٨٩،٢٤٣ ٨٢٦ ٠،٠٦٢	أن تكون قيمة مربع كاي غير دالة
نسبة كا٢ X^2 / df	١،٠٧٧	(صفر) إلى (٥)
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠،٨٢٤	(صفر) إلى (١)
مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	٠،٧٨٠	(صفر) إلى (١)
جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	٠،٠٢١	(صفر) إلى (٠،١)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج الحالي ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	٧،٦٤٥ ١٢،١٠٥	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠،٧٨٢	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة المُقارن CFI	٠،٩٨٠	(صفر) إلى (١)
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠،٧٣٩	(صفر) إلى (١)

(٣) **مقياس السلوك التنمري:** إعداد (مجدي الدسوقي، ٢٠١٦)

- **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٤٠) عبارة لقياس سلوك التنمر وتتوزع العبارات على المكونات الفرعية للمقياس وهي: التنمر النفسي (١٤ عبارة)، التنمر اللفظي (١٣ عبارة)، التنمر الاجتماعي (٧ عبارات)، التنمر الجسمي (٦ عبارات)، تتم الاستجابة على العبارات من خلال مقياس متدرج من خمس نقاط على طريقة ليكرت هي (هذا السلوك لا يحدث مطلقا، هذا السلوك يحدث أحيانا، هذا السلوك يتكرر إلى حد ما، هذا السلوك يتكرر كثيرا، هذا السلوك يتكرر كثيرا جدا)، حيث تأخذ العبارات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، وقد تم تقنين المقياس على عينة قوامها (٥٠٠) طالب وطالبة شملت ثلاث مستويات عمرية (المرحلة الابتدائية، والاعدادية، والثانوية).

ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثباته من خلال:

- حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٤٢-٠،٨٣)، وحساب معامل الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية ، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠،٦٥-٠،٧٦) وجميعها قيم دالة عند مستوى ٠،٠١.
- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ للأبعاد الفرعية للمقياس وقد تراوحت بين (٠،٨٧-٠،٩١).
- طريقة إعادة الإجراء، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠،٦٢-٠،٧٦).
- طريقة التجزئة النصفية، وقد تراوحت معاملات الثبات بين (٠،٩١-٠،٩٤).

وفي البحث الحالي تم حساب ثبات مقياس السلوك التنمري من خلال:

- حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارة والدرجات الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة.
- حساب معامل ألفا لــ كرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له العبارة، وحساب معامل ألفا في حالة غياب العبارة، ويوضحها الجدول (١٠).

جدول (١٠): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية الذي تنمتي إليه ومعاملات ألفا للأبعاد الفرعية لمقياس التنمر (ن=١٧٢)

الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا	الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا
التمر النفسي معامل ألفا للبعد= ٠،٨٥٠	٢	٠،٦٣٨**	٠،٨٣٧	معامل ألفا للبعد= ٠،٨٦٨	١٩	٠،٤٩١**	٠،٨٦٧
	٣	٠،٥٤٧**	٠،٨٤٢		٢٠	٠،٥١٢**	٠،٨٦٥
	٦	٠،٦٦٩**	٠،٨٣٥		٢٣	٠،٦٦١**	٠،٨٥٦
	٧	٠،٦٢١**	٠،٨٣٩		٣٢	٠،٧٦٢**	٠،٨٥٠
	٨	٠،٥١١**	٠،٨٤٤		٣٦	٠،٥٤٩**	٠،٨٦٣
	١٠	٠،٦١٦**	٠،٨٣٩		٣٩	٠،٦١٧**	٠،٨٥٩
	١٦	٠،٤٤٩**	٠،٨٤٧		٤٠	٠،٧١٥**	٠،٨٥٤
	١٧	٠،٦٥٣**	٠،٨٣٦	التنمر الاجتماعي معامل ألفا للبعد= ٠،٨٠٨	٤	٠،٦٠٠**	٠،٨٠٥
	٢١	٠،٥٦١**	٠،٨٤٢		١٣	٠،٥٢٣**	٠،٨٠٨
	٢٤	٠،٦٨١**	٠،٨٣٤		١٤	٠،٧٤٣**	٠،٧٦٨
	٢٥	٠،٦٣٤**	٠،٨٣٨		١٨	٠،٧٨٦**	٠،٧٥٩
	٣٠	٠،٥١٢**	٠،٨٤٤		٢٧	٠،٥٦٤**	٠،٨٠٠

الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا	الأبعاد	العبارات	ر	معامل ألفا
	٣٣	**٠،٦١٨	٠،٨٣٩		٣١	**٠،٧٣٩	٠،٧٦٩
	٣٨	**٠،٤٤٨	٠،٨٤٧		٣٥	**٠،٧٨٢	٠،٧٦٠
التنمر اللفظي	١	**٠،٦٨٩	٠،٨٥٥	التنمر الجسمي معامل ألفا للبعد= ٠،٨١٢	٢٢	**٠،٦٢٤	٠،٨١٦
	٥	**٠،٤٤٩	٠،٨٦٧		٢٦	**٠،٧٧٦	٠،٧٦٣
	٩	**٠،٥٣٠	٠،٨٦٤		٢٨	**٠،٨٢١	٠،٧٥١
	١١	**٠،٦٦٦	٠،٨٥٦		٢٩	**٠،٥٩٠	٠،٨٠٧
	١٢	**٠،٧٤٧	٠،٨٥٢		٣٤	**٠،٦٢٩	٠،٧٩٨
	١٥	**٠،٦٨٩	٠،٨٥٥		٣٧	**٠،٨٣٣	٠،٧٤٧

ر تشير إلى معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد

**** دال عند مستوى (٠،٠١)**

يتضح من جدول (١٠) ما يلي:

- أن جميع معاملات ألفا لـــ كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارة أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل ثبات ذلك البُعد، وهذا يشير إلى أن كل عبارة تسهم بدرجة معقولة في ثبات البُعد الذي تنتمي إليه.
- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات عبارات مقياس التنمر.

١- ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس: تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية والثبات الكلي لمقياس التنمر بطريقة معامل ألفا لـــ كرونباخ وبلغت قيم معاملات ألفا (٠،٨٥٠، ٠،٨٦٨، ٠،٨٠٨، ٠،٨١٢، ٠،٩١٥) للأبعاد (التنمر النفسي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر الجسمي، والمقياس ككل) على الترتيب، وهي معاملات تشير إلى ثبات الأبعاد والثبات الكلي للمقياس.

- **صدق المقياس:** تحقق معد المقياس من صدقه من خلال:

- الكشف عن البنية العاملية للمقياس باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي على عينة بلغ عددها (٤١٠) طالب وطالبة، وأسفر ذلك عن أربعة عوامل.
- التحقق من الصدق التلازمي باستخدام مقياس تقدير أعراض السلوك الفوضوي (مجدي الدسوقي، ٢٠١٤)، وتراوحت قيم معامل الارتباط بين (٠،٤٩-٠،٧١١) وهي قيم دالة

عند مستوى ٠،٠١.

وفي البحث الحالي تم حساب صدق المقياس من خلال:

صدق العبارات: تم حساب صدق عبارات مقياس التنمر عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة باعتبار أن بقية عبارات البُعد الفرعي محكًا للعبارة، والجدول التالي يوضح معاملات صدق عبارات المقياس.

جدول (١١): معاملات ارتباط درجات العبارات بالدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس السلوك التنمري (ن= ١٧٢)

الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة	الأبعاد	العبارات	معامل الارتباط بالبُعد عند حذف العبارة
التنمر النفسي	٢	٠،٦٣٨**		١٩	٠،٤٩١**
	٣	٠،٥٤٧**		٢٠	٠،٥١٢**
	٦	٠،٦٦٩**		٢٣	٠،٦٦٣**
	٧	٠،٦٢١**		٣٢	٠،٧٦٢**
	٨	٠،٥١١**		٣٦	٠،٥٤٩**
	١٠	٠،٦١٦**		٣٩	٠،٦١٧**
	١٦	٠،٤٤٩**		٤٠	٠،٧١٥**
	١٧	٠،٦٥٣**	التنمر الاجتماعي	٤	٠،٦٠٠**
	٢١	٠،٥٦١**		١٣	٠،٥٢٣**
	٢٤	٠،٦٨١**		١٤	٠،٧٤٣**
	٢٥	٠،٦٣٤**		١٨	٠،٧٦٨**
	٣٠	٠،٥١١**		٢٧	٠،٥٦٤**
	٣٣	٠،٦١٨**		٣١	٠،٧٣٩**
	٣٨	٠،٤٤٨**		٣٥	٠،٧٨٢**
التنمر اللفظي	١	٠،٦٨٩**	التنمر الجسمي	٢٢	٠،٦٢٤**
	٥	٠،٤٩٩**		٢٦	٠،٧٧٦**
	٩	٠،٥٣٠**		٢٨	٠،٨٢١**
	١١	٠،٦٦٦**		٢٩	٠،٥٩٠**
	١٢	٠،٧٤٧**		٣٤	٠،٦٢٩**
	١٥	٠،٦٨٩**		٣٧	٠،٨٣٣**

**** دال عند مستوى (٠،٠١)**

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

- أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات والدرجة الكلية للبعد الذي

تنتمي إليه (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الفرعي الذي تنتمي إليه) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠،٠١) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس السلوك التنمري.

الصدق التلازمي: تم حساب الصدق التلازمي وذلك بتطبيق مقياس السلوك التنمري مع مقياس الاستقواء (معاوية أبو غزال، ٢٠٠٩) على العينة الاستطلاعية (ن=١٧٢)، وبلغ معامل الارتباط (٠،٦٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى ٠،٠١.

برنامج البحث (إعداد الباحثتان):

أهداف البرنامج :

(أ) يتمثل الهدف الرئيسي للبرنامج الحالى في:

- تحسين المسئولية الاجتماعية وفقا لتصور سيد عثمان بأبعادها المختلفة المتمثلة في (الاهتمام- الفهم- المشاركة) لدى عينة من المتنمرين في المرحلة الثانوية.

(ب) الأهداف الفرعية للبرنامج: تتمثل الأهداف الفرعية للبرنامج الحالي في:

- تنمية كفاءة الفرد في فهم وتبني وجهة نظر الآخر.
- تنمية اهتمام الفرد ودافعيته في فهم وتبني وجهة نظر الآخر.
- تنمية إدراك الفرد في مشاركة الخبرات الانفاعلية للآخرين.
- تنمية اهتمام الفرد ودافعيته لفهم ومشاركة الخبرات الانفعالية للاخرين.
- تنمية استجابة الفرد وتفاعله مع انفعالات الاخرين من خلال مشاركته خبراتهم الانفعالية.

أسس بناء البرنامج التدريبى:

بعد الإطلاع علي الأطر النظرية والدراسات السابقة حول مفهوم المسئولية الاجتماعية وفقا لتصور سيد عثمان وأبعادها، وكيفية تنميتها من خلال بعض المتغيرات النفسية مثل التعاطف ببعديه المعرفي والوجداني، كذلك مراجعة دور التعاطف في الحث علي السلوك الاجتماعي والأخلاقي والبعد عن العنف، ودور هذه المتغيرات سواء التعاطف والمسئولية الاجتماعية في الحد من التنمر بأشكاله المختلفة، يقوم البرنامج التدريبى الحالي على مجموعة من الأسس تتمثل فيما يلى:

- إن تنمية المسئولية الاجتماعية هدف تربوى يمكن تحقيقه فى مراحل التعليم المختلفة خاصة في مرحلة المراهقة.
- إمكانية للتدريب علي المهارات التعاطفية وقد ينعكس ذلك على المسئولية الاجتماعية لدى المتنمرين.

- أكدت العديد من الدراسات السابقة علي أن المسئولية الاجتماعية وأبعادها (الاهتمام- الفهم- المشاركة) دورا مهما في الحد من العنف والتنمر بأشكاله المختلفة.
- أكدت العديد من الأطر النظرية والدراسات السابقة دور التعاطف في تنمية المسئولية الاجتماعية والحد من التنمر بأشكاله المختلفة حيث يشير (Graf et al., 2019) إلى أن التعاطف أحد العوامل الوقائية التي ينظر إليها علي نطاق واسع لمنع التنمر وإحساس الفرد بمسئولياته تجاه مجتمعه.

مصادر اشتقاق البرنامج :

تم الإعتماد علي بعض المصادر عند إعداد هذا البرنامج تتمثل فيما يلي:

١- الكتابات النظرية التي تتناول العلاقة بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية مثل: (Brunelle,2000; Sanmartín,et al., 2011; Allemand, et al., 2015; Espejo-Siles et al. ,2020)، كذلك الكتابات النظرية التي تتناول علاقة التعاطف بالتنمر مثل دراسات كل من (Jolliffe & Farrington, 2006; Malti et al, 2007; Zonneveld, et al., 2017; Lucas-Molina, et al., 2018; Graf, et al., 2019; Espejo-Siles et al., 2020; Fredrick et al., 2020).

٢- الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تتناول العلاقة بين المسئولية الاجتماعية والتنمر مثل (طلال المعنا، ٢٠١٢) (Caba-Collado et al., 2016; Leadbeater et al., 2016).

٣- الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بتنمية التعاطف وطرق وأساليب تنميته والفنيات المستخدمة مثل (Cotton,1992; Eisenberg et al., 1998; Verducci, 2000; Cooper, 2004; Shapiro at al., 2006; Sweeney & Baker, 2018; Hashim et al.,2019).

الفنيات والأساليب التى يقوم عليها برنامج البحث:

أما عن الفنيات التى تستخدمها الباحثة في تنمية التعاطف تتمثل فى:

١- المحاضرة: ويتمثل الجانب التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات عن البرنامج، ووحداته، والمفاهيم التى يحتويها البرنامج معززا ذلك بإستخدام وسائل بصرية.

٢- المناقشة والحوار: وتوضح هذه الفنية مدى تجاوب أفراد المجموعة لما يقدم لهم من خلال التعبير عن آرائهم ومناقشتهم حول ما يدور في الجلسات وأنشطة البرنامج.

٤- استراتيجية (مراقبة الذات Self- monitoring): ويبني علي هذه الإستراتيجية مدى

تمكن الفرد من فهم ذاته جيدا وهذا يمكنه من فهم الآخرين، وهذه الفنية تعادل الفنية المعرفية اعرف نفسك التى تجعل الفرد قادرا على التعرف على ذاته بكل جنباتها.

٥- النشاط القصصي: من خلال عرض بعض القصص ذات محتوى مدروس جيدا يتم من خلاله دراسة العبر وأخذ العبر وهذه القصص يتم عرضها عن طريق الباوربوينت، والبعض الآخر قصص مصورة.

٤- النمذجة: وتسمي بالتعلم بالتقليد وتتم من خلال عرض سلوك معيم من خلال عرض مقاطع فيديو أو مواقف مصورة كنموذج للهدف المرار التدريب عليه، أو من خلال عرض السير الذاتية الإيجابية التي يمكن أن تكون قدوة للشباب.

٦- الأنشطة الجماعية: إن ممارسة الأفراد للأنشطة يؤدي إلى تدريبهم على التعاون والتخفيف من الخوف والقلق والتعود على السلوك الإيجابي والإجتماعي.

٨- استراتيجية التعلم التعاونى: وتساعد تلك الاستراتيجية على زيادة الوعى بالاجراءات المختلفة التى تقوم بها المجموعة التجريبية، فهي تجعلهم قادرين على تقدير الاستجابات الانفاعلية لدى الآخرين، واختيار سلوكيات متوافقة اجتماعيا عند الاستجابة من أجل تفاعل اجتماعى ناجح.

٩- لعب الدور: يقوم التلاميذ بتقليد بعض الأدوار لتحديد المواقف ومناقشتها وذلك من خلال تمثيل إحدى المشكلات، ويتبنى هؤلاء التلاميذ أدوار الأفراد الآخرين ومن يتفهم من يقوم بلعب الدور أفكار ومشاعر وسلوكيات الآخرين.

١٠- استخدام نهج التفكير التصميمي للتعلم القائم على المشاريع، وتزويد الطلاب أنفسهم بالمهارات ذات الصلة بالتعاطف مثل التواصل والملاحظة وصنع القرار والعلاقة الإيجابية مع الآخرين كجزء من عملية التعلم النشط، ويركز التفكير التصميمي Design thinking على مشاكل العالم الحقيقي ويشارك الطلاب في مشروعات عملية تركز على بناء التعاطف واقتراح أفكار وتشجيع حل المشكلات الفعال.

١١- تعديل الأفكار: وتقوم هذه الطريقة بتعديل الأفكار السلبية وغير الصحيحة ومحاولة تغيير وجهة النظر تجاه الأفكار الإيجابية.

مكونات البرنامج:

يتكون البرنامج المعد من (١٩) جلسة، ويضم وحدتين تختص كل وحدة منها بالتدريب على بعد من بعدي التعاطف وهما: التعاطف المعرفي والتعاطف الوجداني وفقا لتصور (Batchelder et al., 2017)، والجدول (١٢) يوضح الجلسات الخاصة بكل بعد من أبعاد

التعاطف.

صدق البرنامج التدريبي:

بعد إعداد البرنامج في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من الأساتذة المتخصصين في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية لإبداء الرأي حول العناصر الآتية:

١- مدى مناسبة البرنامج للهدف الذي أعد من أجله وهو تحسين المسئولية الاجتماعية.

٢- مدى مناسبة الأنشطة والتدريبات لتحقيق الأهداف المرجوة، والمرحلة العمرية وكذلك موضوع الدراسة.

٣- تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا من وجهة نظرهم.

وكان أبرز ما جاء في نتائج التحكيم علي برنامج الدراسة في صورته الأولية ما يلي:

- اتفقت آراء سادة المحكمين على حيوية موضوع الدراسة وأهميته.
- اتفقت آراء ٨٥% تقريبًا من السادة المحكمين على مدى ملائمة جلسات البرنامج من حيث عناوين الجلسات وفنياتها ومحتواها للهدف الذي أعد من أجلها.
- قبول المحكمين لبرنامج الدراسة واعتباره ملائما من حيث الهدف والمضمون.
- اقترح بعض المحكمين تعديلا في طريقة التقويم الخاصة ببعض الجلسات.
- اقترح بعض المحكمين علي استخدام وسائل التكنولوجيا في جلسات البرنامج وقد تم تنفيذ ذلك أثناء تطبيق البرنامج.
- اتفقت آراء السادة المحكمين حول ملائمة الأهداف الخاصة بكل جلسة، إلا أن بعضهم اقترح تعديلات في صياغة بعض الأهداف، وقد قامت الباحثتان بإجراء هذه التعديلات.
- اقترح بعض السادة المحكمين تعديلات في الصياغة اللغوية لبعض الأنشطة، وقد قامت الباحثتان بإجراء هذه التعديلات.

المدى الزمني للبرنامج التدريبي:

استغرق تطبيق البرنامج عشرة أسابيع بواقع جلستينن في الأسبوع ما بين الفترة من (٢٠١٩/١٠/١) حتى (٢٠١٩/١٢/١٠). وقد تراوحت مدة الجلسة من (٩٠) إلى (١٢٠) دقيقة وبالتالي فإن إجمالي عدد الجلسات التي قامت الباحثة بتطبيقها هي (١٩) جلسة تدريبية. والجدول

(١٢) يوضح خطة العمل بجلسات البرنامج التدريبي التدريبي.

ترتيب الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسة	الاستراتيجيات والفنيات المستخدمة	الزمن
الجلسة الأولى	التعارف علي الطلاب والتعريف بالبرنامج	-أن يتعرف أفراد المجموعة التجريبية والباحثتين وعلي بعضهم البعض. - أن يشعر الطلاب بجو من الود والتفاهم والتواصل مع الباحثتين . - أن يعرف الطلاب البرنامج والهدف منه ومدي إنعكاس ذلك علي شخصيتهم وحب الآخرين لهم . - ان يدرك أعضاء المجموعة لأهمية اشتراكهم فى جلسات البرنامج. - أن يتعرف الطلاب علي القواعد المنظمة للعمل	المناقشه والحوار – المحاضرة	(٩٠) دقيقة.
الجلسة الثانية	التعاطف وأهميته	-أن يعرف الطالب ما هو التعاطف ببعديه (المعرفي والوجداني) . -أن يدرك الطالب أهمية التعاطف بالنسبة لحياته الشخصية والإجتماعية -أن يحاول الطالب التفكير في مواقف تحث وتبعث علي التعاطف . -أن يميز الطالب بين سلوك الأفراد المتعاطفين وغير المتعاطفين .	ـــــالمحاضرة – الحوار والمناقشة – المراقبة الذاتية	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة الثالثة	تابع التعاطف وأهميته	-أن يعرف الطالب دور التعاطف في الحياة الاجتماعية . -أن يدرك الطالب مفهوم التعاطف ويصبح لديه دافعية لتنميته وممارسته	المحاضرة – الحوار والمناقشة – التفكير التصميمي	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة الرابعة الوحدة الأولى (التعاطف)	التعاطف المعرفي	-أن يعرف الطالب ما هو التعاطف المعرفي . - أن يعبر الفرد بكفاءة عن أفكاره وانفعالات	المحاضرة – الحوار والمناقشة – النماذج- المراقبة الذاتية – التفكير التصميمي.	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة الخامسة	تابع التعاطف المعرفي	-أن يعرف الطالب فهم مشاعره . -أن يدرك الطالب مشاعر وانفعالات الآخرين ويتجاوب معها . -أن يميز الطالب بين فهمه أو عدم فهمه لمشاعره ومشاعر الآخر علي حياته الشخصية والإجتماعية .	الحوار والمناقشة- مراقبة الذات- التفكير التصميمي	(٩٠) دقيقة.
الجلسة السادسة	التعاطف المعرفي وفهم الآخر	- أن يدرك الطالب أهمية فهمه لمشاعر الاخر . - أن يميز الطالب بين فهمه لمشاعره وتفهمه لمشاعر الآخرين . - أن يعرف الطالب أهمية التعاطف المعرفي في حل المشكلات الاجتماعية.	الحوار والمناقشة – المحاضرة- لعب الدور- الأنشطة الجماعية- تعديل الأفكار	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة السابعة	الإدراك التعاطفي والإهتمام المجتمعي	- أن يدرك الطالب أهمية التعاطف المعرفي في الاهتمام بالجماعة . - أن يحل الطالب مشكلات إجتماعية واقعية بناء علي إدراكه التعاطفي.	المحاضرة- المناقشة والحوار- استراتيجية تعديل الأفكار- النشاط القصصي	(١٢٠) دقيقة.

الجلسة الثامنة	الإدراك التعاطفي ودوره في الحياة الاجتماعية للفرد	– أن يدرك الطالب الحياة الاجتماعية بمشكلاتها . – أن يفهم الطالب دوره في الجماعة. – أن يشارك الطالب الجماعة بناء علي فهمه لأفكارهم ومشاعرهم .	المحاضرة– الحوار والمناقشة– النشاط القصصي– التفكير التصميمي	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة التاسعة	الإدراك التعاطفي والفهم الاجتماعي	– أن يدرك الطالب مدي تأثير سلوكه الاجتماعي علي الآخرين – أن يميز الطالب بين السلوك المقبول إجتماعيا والسلوك غير القويم. – أن يسلك الطالب مسلكا حسنا ويبتعد عن العنف والتنمر.	المحاضرة – الحوار والمناقشة– المحاضرة– النمذجة– التعلم التعاوني	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة العاشرة	الإدراك التعاطفي والمشاركة المجتمعية	– أن يعرف الطالب مفهوم التعاطف مع الجماعة – أن يدرك الطالب أهمية الحرص علي المشاركة المجتمعية . – أن يمتلك الطالب القدرة علي الإحساس بمشاعر الآخرين .	الحوار والمناقشة – النمذجة – تعديل الأفكار – التفكير التصميمي	(١٢٠) دقيقة.
الوحدة الثانية التعاطف الوجداني	التعبير عن الانفعالات	– أن يمارس الطلاب التعبير عن الانفعالات بصورة لائقة – أن يدرك الطالب أهمية تعبيره عن إنفعالاته. – أن يفهم الطالب ما هو الإنفعال الذي يشعر به	المحاضرة – المناقشة – النماذج – المراقبة الذاتية	(٩٠) دقيقة.
الجلسة الثانية عشر	الوعي بالذات وبالآخر وجدانيا	– أن ربط مفهوم الوعى بالذات بمواقف الحياة اليومية. – أن يستطيع الطالب قراءة مشاعر الآخرين .	المحاضرة – المناقشة – النماذج – الأنشطة الجماعية – المراقبة الذاتية – تعديل الأفكار.	(١٢٠) دقيقة.
الجلسة الثالثة عشر	الوعى بالعواقب الوجدانية للسلوك	– أن يدرك الطالب ذاته أثناء تفاعله مع الآخرين . – أن يفكر الطالب في تأثيره سلوكه علي انفعالات الآخرين – أن يتمكن الطالب من التفاعل بشكل إيجابي مع مشاعر الآخرين .	الحوار والمناقشة – النمذجة – لعب الدور	٩٠ دقيقة
الجلسة الرابعة عشر	تأثير التعاطف الوجداني علي الحياة الاجتماعية	– أن يعرف الطالب دور التعاطف الوجداني إجتماعيا . – أن يمتلك الطالب القدرة على وضع نفسه مكان الآخر والإحساس به. – أن يتقبل الطالب الإختلاف بينه وبين الآخرين	الحوار والمناقشة – المحاضرة– تعديل الأفكار– التعلم التعاوني	١٢٠ دقيقة
الجلسة الخامسة عشر	التعاطف الوجداني واتخاذ القرارات الإجتماعية	– أن يكتسب الطالب التعاطف من خلال مجموعة من القصص. – أن يتخذ الطالب قرارات تعاطفية .	النشاط القصصى – الحوار والمناقشة – تعديل الأفكار.	٩٠ دقيقة
الجلسة السادسة عشر	التعاطف ومساعدة الآخرين	– أن يعرف الطلاب دور التعاطف في مساعدة الآخرين . – أن يمارس الطلاب مساعدة الآخرين بشكل مادى أو معنوى.	الحوار والمناقشة – المحاضرة– النمذجة – الأنشطة الجماعية – لعب الدور	٩٠ دقيقة

الجلسة السابعة عشر	التعاطف الوجداني والتفاعل مع الجماعة	– أن يدرك الطالب مشاعر الآخرين. – أن يتمكن من الإندماج الاجتماعي والتعاون مع الآخرين . – أن يتعاون الطلاب مع بعضهم البعض . – أن يدرك الطالب أهمية البعد عن الإستقواء علي الجماعة .	المحاضرة – الحوار والمناقشة – التعلم التعاوني – لعب الدور	١٢٠ دقيقة
الجلسة الثامنة عشر	التعاطف الوجداني والسلوك الاجتماعي	– أن يدرك الطالب دور تعاطفهم في مواجهة مشكلات مجتمعه. – أن يشارك الطلاب في الأعمال التطوعية.	المحاضرة – الحوار والمناقشة – النمذجة	١٢٠ دقيقة
الجلسة التاسعة عشر	الجلسة الختامية	– مراجعة وتلخيص ما تم التدريب عليه خلال جلسات البرنامج السابقة. – تطبيق أدوات التحقق من فروض الدراسة الحالية تطبيقا بعديا.	الحوار والمناقشة .	١٢٠ دقيقة

تقويم البرنامج التدريبي: يشمل البرنامج التدريبي القائم على التعاطف في تنمية المتنمرين في المرحلة الثانوية أنواع التقويم الآتية:

١- **التقويم المبدئي:** ويتم ذلك قبل تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس التعاطف (ترجمة الباحثتان) ومقياس سيد عثمان (١٩٧٣) للمسئولية الاجتماعية ومقياس التنمر لمجدي الدسوقي (٢٠١٦)، بهدف الوصول لعينة الدراسة الحالية المتنمرين منخفضي التعاطف والمسئولية الاجتماعية.

٢- **التقويم البنائي:** وتم استخدامه أثناء تطبيق البرنامج التدريبي، وبعد الانتهاء من كل جلسة بهدف التأكد من مدى تحقيق كل جلسة لأهدافها قبل البدء في الجلسة التالية، والتأكد من مدى استفادة الطلاب من الجلسة، ويتضح ذلك في ملحق (٣).

٣- **التقويم النهائي:** ويتم ذلك بعد انتهاء تطبيق البرنامج التدريبي من خلال تطبيق مقياس سيد عثمان (١٩٧٣) للمسئولية الاجتماعية، وذلك بهدف تحديد فاعلية البرنامج في تحسين المسئولية الاجتماعية لدى الطلاب المتنمرين.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبى الذى يقوم ببحث أثر متغير مستقل يتمثل فى برنامج تدريبي قائم على التعاطف ببعديه (المعرفي والوجداني)، ومتغير تابع يتمثل في المسئولية الاجتماعية (الاهتمام – الفهم – المشاركة) والدرجة الكلية لدى المتنمرين في المرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثتان التصميم التجريبى الذى يقوم على المجموعة الواحدة.

إجراءات البحث : تمت إجراءات البحث على النحو التالي:

١- تم إعداد وتجهيز أدوات البحث الحالي، والتحقق من صدقهما وثباتهما على عينة استطلاعية قدرها (١٧٢) طالبًا وطالبةً من في الفصل الدراسي الأول (٢٠١٩ –

٢٠٢٠م).

٢- تم إعداد البرنامج التدريبي للدراسة في ضوء الدراسات والبحوث السابقة والإطار النظري للدراسة الحالية، والذي يتكون من (١٩) جلسة تدريبية، تم تحديد أهداف كل جلسة والأنشطة والتدريبات التي تسهم في تحقيق تلك الأهداف ، وكذلك تم التحقق من صدق البرنامج.

٣- تم تطبيق أدوات البحث بعد تقنينها على عينة بلغ عددها (٣٨٢) طالبا وطالبة في الصف الأول الثانوي في مدرسة المنشاة الكبرى الثانوية المشتركة وقد تم استبعاد (١٣) منهم لعدم جدية الإستجابات فأصبح العدد النهائي للعينة (٣٦٩) طالبا وطالبة.

٤- تم اعتبار أعلى ٢٧% في درجات مقياس التنمر ليمثلوا المرتفعين في التنمر، والذين بلغ عددهم (١٠٦) طالبًا وطالبةً.

٥- تم تطبيق مقياسي التعاطف والمسئولية الاجتماعية على الطلاب المتنمرين.

٦- وتم اعتبار أقل ٢٧% في درجات مقياسي التعاطف والمسئولية الاجتماعية.

٧- تم المزاوجة بين الطلاب المنخفضين في كل من التعاطف والمسئولية الاجتماعية، بحيث يتم اخيار الطلاب المنخفضين في المتغيرين معًا، وعليه بلغ العدد النهائي للطلاب (٢٨) طالبًا وطالبةً، (٢٠) من الذكور، و(٨) من الإناث .

٨- تم إختيار (٢٠) من الذكور لتجانس العينة من حيث الجنس نظرا لخصائص العينة المتمثلة في التنمر منعا للمضايقات التي قد تتعرض لها الفتيات.

٩- تم تطبيق البرنامج على طلاب العينة التجريبية.

١٠- ثم تم تطبيق تطبيقا مقياس المسئولية الاجتماعية لسيد عثمان (١٩٧٣) بعديا.

١١- تم معالجة البيانات والتحقق من صحة الفروض باستخدام اختبار (ت) للعينتين المرتبطتين بعد التحقق من شروط استخدامه.

نتائج البحث ومناقشتها:

تم استخدام اختبار (ت) باستخدام برنامج SPSS للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي القياسين القبلي والبعدي للعينتين المرتبطتين للتحقق من فروض البحث، والجدول (١٣) يعرض نتائج البحث.

جدول (١٣) النتائج النهائية لاختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد المسئولية الاجتماعية والدرجة الكلية لدى المتنمرين في المرحلة الثانوية

المسئولية الاجتماعية	قبلي			بعدي			قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع			
الأهتمام	٢٠	٢١،٦٥	١،٣٧	٢٠	٣٣،٥٠	١،٥٧	٢٥,٤٢٤	١٩	٠,٠١
الفهم	٢٠	٢٢،٤٠	١،٠٩	٢٠	٣٦،٦٠	١،٤٢	٣٣،٧٥٥	١٩	٠,٠١
المشاركة	٢٠	١٩،٦٥	١،٠٨	٢٠	٣٥،٩٥	١،٢٧	٥٢،٨١١	١٩	٠,٠١
الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية	٢٠	٦٣،٧٠	٢،٢٠	٢٠	١٠٦،١٥	٢،٧٦	٦١،٥١٦	١٩	٠,٠١

نتائج الفرض الأول:

- **ينص الفرض الأول على أنه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الاهتمام كأحد أبعاد المسئولية الاجتماعية.

ومن جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي علي بعد الاهتمام لدى عينة من المتنمرين لصالح متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في زيادة الاهتمام كأحد أبعاد المسئولية الاجتماعية لدي عينة البحث الحالي (المتنمرون في المرحلة الثانوية) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الثاني:

- **ينص الفرض الثاني على أنه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الفهم كأحد أبعاد المسئولية الاجتماعية.

ومن جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي علي بعد الفهم لدى عينة من المتنمرين لصالح متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في زيادة الفهم كأحد أبعاد

المسئولية الاجتماعية لدي عينة البحث الحالي (المتنمرون في المرحلة الثانوية) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الثالث:

- **ينص الفرض الثالث على أنه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في المشاركة كأحد أبعاد المسئولية الاجتماعية.

ومن جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي علي بعد المشاركة لدى عينة من المتنمرين لصالح متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في زيادة المشاركة كأحد أبعاد المسئولية الاجتماعية لدي عينة البحث الحالي (المتنمرون في المرحلة الثانوية) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

نتائج الفرض الرابع:

- **ينص الفرض الرابع على أنه:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات القياسين (القبلي – البعدي) لطلاب المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية.

ومن جدول (١٣) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠،٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية لدى عينة من المتنمرين لصالح متوسط درجات الطلاب في التطبيق البعدي أي أن البرنامج ساهم بدلالة إحصائية في زيادة الدرجة الكلية للمسئولية الاجتماعية لدى عينة البحث الحالي (المتنمرون في المرحلة الثانوية) وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

مناقشة نتائج البحث:

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ماتم عرضه من أطر نظرية ودراسات سابقة تشير إلى أهمية التعاطف في المسئولية الاجتماعية ويفسر بدوره مدى الإستفادة التي حصل الطلاب عليهامن مشاركتهم في البرنامج ، فقد اشتمل البرنامج علي العديد من الأنشطة التي تعمل علي بث روح التعاون والصداقة ونبذ العنف ومساءلة الذات ، وحب الجماعة ومساعدة الآخرين والعمل التطوعي والمشاركة مع الجماعة وكل ذلك من مكونات المسئولية الاجتماعية التي تعد أحد العناصر الهامة في أي مجتمع وتفسر هذه النتيجة أن المسؤولية الاجتماعية نابعة من داخل الفرد

وموجهة تجاه الجماعة عبر ممارسة سلوكيات إجتماعية يكون الهدف العام منهـا تعميـق روح المبادرة، والمشاركة جنبًا إلى جنب مع أبناء المجتمع الواحد. وقد ركز البرنامج في أنشطته علـي موضوعات تمثل مشكلات حياتية بالنسبة لهم وذلك ساعدهم علي محاولة المشكلات الاجتماعيـة وحل الصراعات من خلال فهم مشاعر الآخر وليس التركيز علي الفهم التعاطفي فقط أو الجلنـب المعرفي ولكن تم التركيز علي الجانب الوجداني الذي يلعب الدور الأكبر في سلوكيات الفرد.

وتبرز نتائج الدراسة الحالية أهمية البرامج القائمة علي التعاطف وتركز تلك البرامج علـي التعلم الاجتماعي التعاطفي الحلقة المفقودة في مجال التعليم، وهو العامل الحاسم في تطوير الوعي الذاتي والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في المدرسة والبعد عن التنمر والعنف وحب الآخـرين والإحساس بهم، ويساعد علي استخدام الوعي الإجتماعي ومهارات التواصل مع الجماعة، لتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرار الاجتماعي الذي يراعـي شـعور الآخر والتصرفات المقبولة إجتماعيا، حيث تعمل تلك المهارات والخصائص على تحسين الأداء الأكاديمي و النفسي والاجتماعي، ويظهر ذلك من خلال إهتمام برنامج الدراسة بأنشطة تعمل علي اكتساب المهارات اللازمة لفهم الإنفعالات والتعبير عنها، وأنشطة أخري تركز علي السـلوكيات الإيجابية والحصول علي التنمية الشخصية والإجتماعية وتطوير مهارات العمل ضـمن فريـق. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تؤكد العلاقة الإرتباطيـة الموجبـة الدالـة إحصائيا بين التعاطف والمسئولية الاجتماعيـة مثـل دراسـات كـل مـن (Brunelle,2000, Sanmartín et al., 2011, Allemandet al., 2015, Espejo-Siles et al.,2020) .

وتتفق كذلك نتائج الدراسة الحالية مع بعض التصورات النظرية التي تشير إلى أن المسئولية الاجتماعية تنبع من التعاطف وأنه من معززات السلوك الاجتمـاعي الإيجـابي والتواصـل مـع الآخرين والإهتمام بهم والتعـاون معهـم والمشـاركة فـي متطلبـاتهم (Kim et al., 2013, Allemand et al. ,2015). ويتوافق ذلك مع إقتراح Longobardi, et al .,2019, Graf, et al., 2019, Hashim et al., 2019). من أن تنمية التعاطف يمكـن أن تسـهم فـي تنميـة المسئولية الاجتماعية، وقد كان رأي دكتور سيد عثمان (١٩٩٦) سباقا في هذا السياق حيث يـرى أن التعاطف أحد عوامل اختلال المسئولية الاجتماعية التي تعتمد علي علي الوعي والبعـد عـن العدوانية غهو أساس الحياة الاجتماعية نشأة وتطورا.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما تم عرضه في برنامج الدراسة الحـالي مـن أنشـطة جماعية تساعد الطلاب على قبولهم لبعضهم البعض، كذلك فهمهم لمدي تأثير سـلوكياتهم علـى

مشاعر الآخرين ومعرفتهم أن العنف والإستقواء والتنمر يدمر الحياة الاجتماعية ويجعل الغل والحقد في نفوس بعضهم البعض فقد اعتاد المتنمرون على إيذاء الآخرين وعدم الاهتمام بهم وقد كانت أنشطة البرنامج الحالي القائم على التعاطف تسعي لتحويل الشخص المتنمر إلي شخص يشعر بالمعاناة والآلام التي تسببها أفعاله للضحية، كما تم التركيز في البرنامج الحالي علي التدخلات القائمة علي التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال أنشطة تساعد علي فهم الفرد لنفسه وفهمه للآخر ووضع قواعد عامة مكنت عينة الدراسة الحالية من الحد من مظاهر العنف والتنمر بأشكاله المختلفة وقد ركزت استراتيجيات البرنامج علي الإقناع باستخدام استراتيجيتي تعديل التفكير، واستراتيجية التفكير التصميمي وجعل الطلاب يستنبطون الحلول بأنفسهم، كما ركز البرنامج علي الأنشطة الجماعية التي تحسن من الفهم الاجتماعي والعمل التطوعي، كما تم مناقشة الطلاب في العديد من المشكلات الخاصة بالعنف والتنمر واستخدام السوشيال ميديا والتنمر الإلكتروني من خلالها كل ذلك ساهم في نتائج الدراسة الحالية.

وقد جاءت نتيجة الدراسة الحالية مع ما تم التوافق عليه في السنوات الأخيرة فيما يتعلق بالعلاقة بين التعاطف والتنمر، حيث يتمثل الإطار المرجعي لهذه الدراسات في أن التعاطف يعزز من السلوك المقبول إجتماعيا ويمنع العدوان وييسر التفاعل الاجتماعي والمشاركة المجتمعية ويجنب الصراعات، وفي هذا الإطار يشير (Espelag et al.,2018, Walters & Espelage,2018 Graf, et al.,2019) إلى أن التعاطف أحد العوامل الوقائية التي ينظر إليها علي نطاق واسع لمنع التنمر وإحساس الفرد بمسئولياته تجاه مجتمعه وتجنب السلوك العدواني وحل المشكلات والصراعات الأخلاقية والإجتماعية. وهذا ما ذكرته نتائج الدراسات التي تتناول العلاقة بين التعاطف والتنمر حيث اتفقت جميعها علي العلاقة السلبية بينهما (Jolliffe & Farrington, 2006, Malti et al, 2007, Van Zonneveld et al., 2017, Lucas-Molina et al.,2018, Graf et al., 2019, Espejo-Siles et al., 2020, Fredrick et al. ,2020).

التوصيات والبحوث المقترحة:

تخرج الباحثتان من نتائج الدراسة بالتوصيات الآتية:

- دمج برامج التعاطف في برامج مكافحة التنمر.
- تدريب الطلاب على ممارسة المسئولية الاجتماعية داخل المدرسة.
- الاهتمام بالمسئولية الاجتماعية لدى الشباب والعمل على تشخيص جوانب الخلل

ومعالجتها.

- عقد ندوات تثقيفية مستمرة لأسر المتنمرين ومعلميهم وتوعيتهم بخصائصهم وكيفية تنمية الشخصية لديهم.
- حث الطلاب على التعاطف لمواجهة العنف والاستقواء ومساعدة الآخرين وتعزيز المسئولية الاجتماعية.
- استخدام التعاطف والمسئولية الاجتماعية مدخل لخفض التنمر.
- استخدام التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية المسئولية الاجتماعية والتعاطف لدى المتنمرين.

وبناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثتان عددا من البحوث المستقبلية:

- فاعلية برنامج لتنمية المسئولية الاجتماعية في تنمية السلوك الأخلاقي لدى عينة من المتنمرين.
- فاعلية برنامج قائم على التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى عينة من المتنمرين.
- نمذجة العلاقات السببية بين التعاطف والمسئولية الاجتماعية والسلوك الأخلاقي.
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعاطف في السلوك العدواني لدى عينة في مرحلة المراهقة.

قائمة المراجع:

أحمد سعد جمعة سعد (٢٠١٨). التعاطف وعلاقته بالعدوان لدى عينه من المراهقين، *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٩(١٧)، ٤٢٩-٤٤٤.

إسماعيل خليل إسماعيل أبو عايش (٢٠١٥). النمو الاجتماعي وعلاقته بالتعاطف النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في قضاء بئر السبع، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم التربوية والنفسية ، جامعة عمان، الأردن.

إياد عمر سليمان دخان (٢٠١٥). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة فى منطقة الناصرة، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية العلوم التربوية والنفسية بالاردن، جامعة عمان العربية.

جمال عبد الله زيتون، فيصل خليف الشرعة (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم، دراسات العلم التربوية، ٤٤(٤)، ١٣٣-١٤٨.

جولمان (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفى*، ترجمة ليلى الجبالى، العدد ٢٦٢، الكويت: عالم المعرفة.

حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي، ط٦، القاهرة: عالم الكتب.

حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية بالبحرين، ١٣(٤)، ١٨٧-٢١٨.

رمضان عبد اللطيف محمد و فتحي عبد الرحمن الضبع (٢٠٠٢). التعاطف وعلاقته بأبعاد السلوك العدواني لدى عينة من طلاب الجامعة، جمعية الثقافة من اجل التنمية، ٨(٢٣)، ١٨٦-٢٢٧.

روينسون وسكوت (٢٠٠٠). *الذكاء الوجدانى*، ترجمة صفاء الأعسر، علاء الدين كفافى، القاهرة: دار قباء.

سيد أحمد عثمان (١٩٧٣). *المسئولية الاجتماعية دراسة نفسية اجتماعية- مقياس المسئولية الاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سيد أحمد عثمان (١٩٩٤). الإثراء النفسي: دراسة الطفولة ونمو الانسان، ط٢، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سيد أحمد عثمان (١٩٩٦). *التحليل الأخلاقي للمسئولية الاجتماعية*، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

سيد أحمد عثمان (١٩٨٦). *المسئولية الاجتماعية والشخصية المسلمة دراسة نفسية تربوية*، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

لورانس شابيرو (٢٠٠١). *كيف تنشئ طفلاً بذكاء عاطفى دليل الآباء للذكاء العاطفى*، ترجمة مكتبة جرير، المملكه العربيه السعودية.

طلال بن محمد سويلم المعنا (٢٠١٢). مدى فاعلية برنامج ارشادي في تنمية المسئولية الاجتماعية للحد من السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، *رسالة ماجستير (غير منشورة)*، كلية التربية بجامعة طيبة.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١٦). *الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية تطبيقات باستخدام برنامج LISERAL 8.8* ، القاهرة: دار الفكر العربي.

عفراء ابراهيم خليل العبيدي (٢٠١١). 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*، ٢٧ (٣-٤)، ١٣١-١٦٤.

فاطمة محمد عبد الرحمن المستكاوي (٢٠٠٥). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية الذكاء الانفعالي لدى المراهقين ذوي الإعاقة البصرية، رسالة دكتوراه *(غير منشورة)*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٦). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*، القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

مجدي محمد الشحات، وخالد عوض البلاح (٢٠١٢). السلوك الإيثاري وعلاقته بالذكاء الوجداني والمسئولية الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، ٦(١)، ١-٦٨.

مشعل الأسمر البنتان (٢٠١٩). العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل: دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية و الإنسانية*، ٤٢،١٠٣-١٣١.

معاوية أبو غزال (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ٥(٢)، ٨٩-١١٤.

هبة جابر عبد الحميد (٢٠١٥). فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية فى خفض سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢٥ (٨٦)، ٣٤٥-٣٨٩.

هيام صابر صادق شاهين (٢٠١٦). تنمية التعاطف لخفض التنمر لدى المراهقين ضعاف السمع، *الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، ٢٦ (٩١)، ٣٨٧-٤٢٧.

Ali, R. M. & Bozorgi, Z. D. (2016). The relationship of altruisitic behavior, empathic sense and social responsibility with happiness among university students. *Research Papers, 4*(1), 51-56.

Allemand, M., Steiger, A. E., & Fend, H. A. (2015). Empathy development in adolescence predicts social competencies in adulthood. *Journal of personality, 83*(2), 229-241.

Ançel, G. (2006). Developing empathy in nurses: An inservice training program. *Archives of Psychiatric Nursing, 20*(6), 249–257.

Anderson, S., & Swiatowy, C. (2008). Bullying Prevention in the Elementary Classroom Using Social Skills. (Master dissertation, Saint Xavier University).

Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. *Social Development*, *10*(1), 59-73.

Batchelder, L., Brosnan, M., & Ashwin, C. (2017). The development and

validation of the empathy components questionnaire (ECQ). *PloS One, 12*(1), 1-34.

Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, *54*(2), 242-244.

Berkowitz, M. W. & Grych, G. H. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education, 27*(3), 377-391.

Bradley, P. N. (2004). *The effect of teaching a pro-social skills curriculum on student behavior*. (Doctoral Dissertation, Widener University).

Brunelle, J. P. (2000). *The Impact of Community Service on Adolescent Volunteers' Empathy, Social Responsibility, and Concern for Others* (Doctoral Dissertation, Virginia Commonwealth University).

Caba-Collado, M. Á., Lopez-Atxurra, R., & Bobowik, M. (2016). Social responsibility at school and peer aggression. *Revista de Educación*, *374*, 183-206.

Cherniss, C., & Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations: Make training in emotional intelligence effective.* Virginia: American Society for Training and Development.

Cohen-Almagor, R. (2018). Social responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, *39*, 42-52.

Cooper, B. (2004). Empathy, interaction and caring: Teachers' roles in a constrained environment. *Pastoral Care in Education, 22*(3), 12-21.

Cotton, K. (1992). Developing Empathy in Children and youth. In: K. Cotton, et al., (Eds). *School Improvement Research Series: SeriesVII*,(pp.25-40) .Northwest regional educational laboratory.

Dautenhahn, K., & Woods, S. (2003). Possible connections between bullying behaviour, empathy and imitation. In: *Proceedings of the Society for the Study of Artificial Intelligence and the Simulation of Behaviour*, 7, 68-77.

Demaray, M. K., Summers, K. H., Jenkins, L. N., & Becker, L. D. (2016). Bullying Participant Behaviors Questionnaire (BPBQ): Establishing a reliable and valid measure. *Journal of School Violence*, *15*(2), 158-188.

DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*(1), 196-201.

Dodaj, A., Sesar, K., Barisic, M., & Pandza, M. (2013). The effect of empathy on involving in bullying behavior. *Paediatrics Today*, *9*(1), 91-101.

Eisenberg, N. (2005). The development of empathy related responding. *Nebraska Symposium on Motivation,* 51, 73-117.

Eisenberg, N., Wentzel, N., Michelle, H., & Jerry, D. (1998). The role of emotionality and regulation in empathy related responding. *School Psychology Review, 27*(4), 506-516.

Espejo-Siles, R., Zych, I., & Llorent, V. J. (2020). Empathy, social and emotional competencies, bullying perpetration and victimization as longitudinal predictors of somatic symptoms in adolescence. *Journal of Affective Disorders*, 271, 145–151.

Espelage, D. L., & Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, *2*(2-3), 123-142.

Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45–60.

Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior I: The role of individual processes. *Journal of Early Adolescence, 19*(1), 5-16.

Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, *75*(2), 313-328.

Fredrick, S. S., Jenkins, L. N., & Ray, K. (2020). Dimensions of empathy and bystander intervention in bullying in elementary school. *Journal of School Psychology*, 79, 31–42.

Graf, D., Yanagida, T., & Spiel, C. (2019). Through the magnifying glass: Empathy's differential role in preventing and promoting traditional and cyberbullying. *Computers in Human Behavior,* 96, 186–195.

Hashim, A. M., Aris, S. R. S., & Fook, C. Y. (2019). Promoting empathy using design thinking in project-based learning and as a classroom culture. *Asian Journal of University Education, 15*(3), 14–23.

Hilooğlu, S., & Cenkseven-Önder, F. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. *Elementary education online*, *9*(3).

Hoffman, M. L. (1979). Development of Empathy and Altruism. *Paper presented at the Annual meeting of the American Psychological Association* (87th, New York, NT, September 1-5, 1979). Available at: Eric Database.

Ishikawa, T., & Uchiyama, I. (2000). Relations of empathy and social responsibility to guilt feelings among undergraduate students. *Perceptual and Motor Skills, 91*(4), 1127–1133.

Jacobsen, K. E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, *11*(1), 1-8.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32(6), 540–550.

Jordan, J. (2007). Taking the first step toward amoral action: A review of moral sensitivity measurement across domains. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 323-359.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231-1237.

Kim, E. A., & Lee, S. Y. (2011). The roles of empathy, self-efficacy, and beliefs in classroom norm in defending behaviors among middle school students. *Korean Journal Developmental Psychology*, *24*(1), 59-77.

Kim, M. J., Lee, J. W., & Kim, D. M. (2013). The effects of affective empathy, self-efficacy and social responsibility on defending behaviors in bullying: Focused on the moderating effects of perceived popularity. *Journal of Asia Pacific Counseling*, *3*(2), 139-150.

Lardén, M., Melin, L., Holst, U., & Långström, N. (2006). Moral judgement, cognitive distortions and empathy in incarcerated delinquent and community control adolescents. *Psychology, Crime & Law, 12*(5), 453-462.

Larke, I. D., & Beran, T. N. (2006). The relationship between bullying and social skills in primary school students. *Issues in Educational Research*, *16*(1), 38-51.

Law, D. M., Shapka, J. D., Hymel, S., Olson, B. F., & Waterhouse, T. (2012). The changing face of bullying: An empirical comparison between traditional and internet bullying and victimization. *Computers in Human Behavior*, *28*(1), 226-232.

Leadbeater, B. J., Thompson, K., & Sukhawathanakul, P. (2016). Enhancing social responsibility and prosocial leadership to prevent aggression, peer victimization, and emotional problems in elementary school children. *American Journal of Community Psychology*, *58*(3-4), 365-376.

Longobardi, E., Spataro, P. & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and indirect associations of empathy, theory of mind, and language with

prosocial behavior: Gender differences in primary school children. *Journal of Genetic Psychology, 180*(6), 266–279.

Lucas-Molina, B., Giménez-Dasí, M., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). Bullying, defending, and outsider behaviors: The moderating role of social status and gender in their relationship with empathy. *Scandinavian Journal of Psychology, 59*(4), 473–482.

Malti, T., Gummerum, M,. & Buchmann, M. (2007). Contemporaneous and 1-year longitudinal prediction of children's prosocial behavior from sympathy and moral motivaton. *The Journal of Genetic Psychology, 168*(3), 277-299.

Morton, K. R., Worthley, J. S., Testerman, J. K., & Mahoney, M. L. (2006). Defining features of moral sensitivity and moral motivation: Pathways to moral reasoning in medical students. *Journal of Moral Education*, *35*(3), 387-406.

Nesbitt, M. B. (2016). *An investigation of reliability and validity of the bully participant behavior questionnaire in an elementary sample* (Masters Dissertation, Eastern Illinois University).

Norris, T. (2010). *Adolescent academic achievement, bullying behavior, and the frequency of Internet use* (Doctoral Dissertation, Kent State University).

Olweus, D. (1994). Bullying at school*: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program.* . In: L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum Press.

Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaker, F. D. (2012). Self-and other-oriented social skills: Differential associations with children's mental health and bullying roles. *Journal for educational research online*, *4*(1), 99-123.

Perry, D. C., Williard, J. C., & Perry, L. C. (1990). Peers' perceptions of the consequences that victimized children provide aggressors. *Child Development*, *61*(5), 1310-1325.

Polan, J. C., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2013). Are young adolescents' social and emotional skills protective against involvement in violence and bullying behaviors?. *Health promotion practice*, *14*(4), 599-606.

Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D. (2006). Bullying in schools: Fighting the bully battle. *Retrieved March*, *23*, 2006, *from the National School Safety Center* Web site: http://www.schoolsafety.us

Rest, J. & Narvaez, D. (1995). The four components of acting morally. In W.

Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral Behavior and Moral Development: An Introduction,* (pp. 385-400), New York: Allyn & Bacon.

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, *24*(3), 205-218.

Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., & Baños, C. P. (2011.). Relationships among empathy, prosocial behavior, aggressiveness, self-efficacy and pupils' personal and social responsibility. *Psicothema, 23*(1), 13–19.

Sarazen, J. A. (2002). *Bullies and their victims: Identification and interventions* (Master dissertation, University of Usconsin-Stout).

Scholte, R. H., Engels, R. C., Overbeek, G., De Kemp, R. A., & Haselager, G. J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*(2), 217-228.

Scott, P.A (2000). Emotional, moral perception, and nursing practice. *Nursing Philosophy*, 1, 12-133.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, *27*(2), 101-110.

Sweeney, K., & Baker, P. (2018). Promoting empathy using video-based teaching. *Clinical Teacher, 15*(4), 336–340.

Syvertsen, A. K. (2010). Acting on behalf of others: The developmental underpinnings of social responsibility in adolescence. (Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University).

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. J. (2007). Moral emotions and moral behavior. *Annu. Rev. Psychol., 58*, 345-372.

Teasley, M. L., & Nevarez, L. (2016). Awareness, prevention, and intervention for elementary school bullying: The need for social responsibility. *Children & Schools*, *38*(2), 67-69.

Van Zonneveld, L., Platje, E., De Sonneville, L., Van Goozen, S., & Swaab, H. (2017). Affective empathy, cognitive empathy and social attention in children at high risk of criminal behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 58*(8), 913–921.

Walters, G. D., & Espelage, D. L. (2018). Resurrecting the Empathy–Bullying Relationship with a Pro-Bullying Attitudes Mediator: the Lazarus Effect in Mediation Research. *Journal of Abnormal Child*

Psychology: An Official Publication of the International Society for Research in Child and Adolescent Psychopathology, *46*(6), 1229.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent health*, *45*(4), 368-375.

Williams, F., & Cornell, D. G. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence*, *5*(4), 35-49.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, *41*(6), 14-21.

Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, *92*(4), 673-696.

Wolpert, S. (2008). Bullying of teenagers online is common, UCLA psychologists report. *UCLA News*.

Woods, S., & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*, *42*(2), 135-155.

Wray-Lake, L., & Syvertsen, A. K. (2011). The developmental roots of social responsibility in childhood and adolescence. *New directions for Child and Adolescent Development*, *134*, 11-25.

The effectiveness of a training program based on empathy in enhancing social responsibility for a sample of high school bullies

Dr. / Hana Mohamed Zaki	Dr. Omnia Hassan Mohamed Helmy
Assistant Professor of Educational Psychology Faculty of Education, Benha University	lecturer of educational psychology Faculty of Education, Benha University

Abstract:

The current study aims to investigate the effectiveness of a training program based on empathy in enhancing the social responsibility dimensions and the whole score according to Sayed Othman's (1973) conception ,The study sample consisted of (20 male high school students), the study tools included: the empathy scale: prepared by (Batchelder et al., 2017), translated into Arabic by the study researchers, and the social responsibility scale prepared by (Sayed Othman, 1973) briefed and standardized by study researchers, and the bullying behavior scale: Preparared by (Magdy El-Desouki, 2016), and the training program by study researchers. By using (T) test results indicate the effectiveness of the training program in enhancing social responsibility dimensions and whole score .

Key words:Training program - Empathy - Social responsibility - Bullying.