

فعالية الذات وعلاقتها بمستوى التنمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى المتقدم

Self-efficacy and its relationship to the level of bullying
among advanced technical secondary education students

دكتورة/ نعمة نادى عبد السميع أبوزيد

مدرس بقسم العمل مع الأفراد والأسر
كلية الخدمة الاجتماعية - جامعة حلوان

ملخص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تحديد العلاقة بين فعالية الذات ومستوى التمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى المتقدم. كما هدفت إلى تصميم مؤشرات لدور الأخصائى الاجتماعى لتعزيز فعالية الذات وعلاج سلوك التمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى المتقدم، وتم اختيار عينة عشوائية منتظمة قوامها (١٥٦) مفردة من طلاب الصف الثانى والثالث والرابع الثانوى وتوصلت الدراسة فى نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين فعالية الذات ومستوى التمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى المتقدم.

الكلمات المفتاحية: فعالية الذات - التمر - طلاب التعليم الثانوى الفنى المتقدم.

Abstract

This study aimed to determine the relationship between Self-efficacy and the level of bullying among advanced technical secondary school students, through random systematic sample from advanced technical secondary school students in The second, third and fourth year of advanced technical secondary school. The study concluded in its results that there was an inverse statistical relationship with a significant level (0.05) between self-efficacy and the level of bullying among students in advanced technical secondary education.

Keywords: Self-efficacy - bullying - advanced technical secondary education students.

أولاً: مشكلة الدراسة:

تعد مرحلة التعليم الثانوى من أخطر مراحل حياة الطالب، حيث يتوقف عليها مسار حياته المستقبلية، سلباً أو إيجاباً، وفي هذه المرحلة يزداد لدى الطالب الوعي الاجتماعى ومحاولة تحقيق المزيد من الاستقلال الاجتماعى والرغبة فى مقاومة السلطة، وتشير الاحصائيات إلى تزايد عدد الطلاب بمراحل التعليم قبل الجامعى لنحو ٢٤,٢ مليون طالب عام ٢٠١٨/٢٠١٩ مقابل ٢٣,٢ مليون طالب عام ٢٠١٧/٢٠١٨ بزيادة بلغت نسبتها ٤,٣% من إجمالى الطلاب (الجهاز المركزى للعبئة العامة والاحصاء، ٢٠١٩).

وينص الدستور المصرى فى المادة ٢٠ على أن "تلتزم الدولة بتشجيع التعليم الفنى والتقنى والتدريب المهنى وتطويره، والتوسع فى أنواعه كافة، وفقاً لمعايير الجودة العالمية، وبما يتناسب مع احتياجات سوق العمل" (الدستور المصرى، ٢٠١٣، ص ١١). ويرتبط التعليم الفنى بإكساب المهارات الفنية والسلوكية للطلاب لمقابلة احتياجات سوق العمل بما يساعد على مواجهة الخلل الهيكلى بين العرض والطلب فى سوق العمل، والتدريب لا يؤدي

إلى زيادة الإنتاجية فحسب بل يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس ورفع الروح المعنوية بما يساعد على المنافسة في سوق العمل الداخلي والخارجي (أحمد، ٢٠١٨، ص ١٠٧).
وأشار جهاز الإحصاء، وفقاً للنشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٨-٢٠١٩، إلى أن هناك ٢,٤ ألف مدرسة للتعليم الفني (منهم ١,٢ ألف مدرسة بالتعليم الصناعي، ٩٠٥ مدرسة بالتعليم التجاري، ٢٥٦ مدرسة بالتعليم الزراعي)، ويعد التعليم الفني أحد الوسائل لتحقيق التنمية المستدامة في الكثير من الدول، ويكتسب في مصر مكانة خاصة، حيث يستفيد منه ما يقرب من مليوني طالب سنوياً (الإدارة العامة لنظم المعلومات ودعم واتخاذ القرار، ٢٠١٨). وكشف الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء عن عدد الطلاب في التعليم الثانوي الفني والذي بلغ ١,٩ مليون طالب بنسبة ٨,٠% من إجمالي المراحل التعليمية.

وتعد مدة الدراسة في المدارس الفنية المتقدمة ٥ سنوات يمنح الناجحون في نهايتها دبلوم الدراسة الفنية المتقدمة نظام السنوات الخمس ويحدد فيها التخصص ومنها الفني والنوعي ولقد تم وضع أهداف ومؤشرات لتطوير منظومة التعليم الفني بما يمكن الخريجين من اكتساب المهارات التي يتطلبها سوق العمل، وأنجزت الوزارة عدة مشروعات لتطوير منظومة التعليم الفني على مستوى السياسات، وعلى مستوى الإجراءات وفق رؤية مصر ٢٠٣٠ وخطة الحكومة/الوزارة ٢٠١٧/٢٠٣٠ للتعليم الفني. (البوابة المصرية للتعليم الفني وزارة التعليم الفني والتدريب المهني مصر).

وأوضح الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء في النشرة السنوية للتعليم قبل الجامعي للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، أن هناك ٩٠٢,٣ ألف طالب بنسبة ٤٦,٩% بالتعليم الصناعي، و٧٩٦,٤ ألف طالب بنسبة ٤١,٤,٠% بالتعليم التجاري (عام — فندقي)، و٢٢٥,٥ ألف طالب بنسبة ١١,٧% بالتعليم الزراعي (من جمالي التعليم الثانوي الفني عام ٢٠١٨/٢٠١٩) (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩).

ويتجه نحو التعليم الثانوي الفني كل من كانت له ميول علمية أو ظروف إجتماعية أو اقتصادية تحول بينه وبين التعليم العام، وبالتالي فإن طلاب التعليم الثانوي الصناعي يحملون صورة عن ذواتهم غير حقيقية ومثارة بنظرة المجتمع لنوعية الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي الصناعي مما يؤثر على توجهاتهم نحو التعليم والنجاح المهني والنظرة إلى المستقبل، على اعتبار أن التعليم الصناعي من الدعامات الهامة في مجال التقدم (متولي، ٢٠١٦، ص. ٦٩٨).

وتصنف منظمة الصحة العالمية الفئة العمرية من ١٠ إلى ١٩ عامًا بأنها "مراقة" وقد أفادت أن ما يقرب من ١,٢ مليار من سكان العالم من المراهقين (World Health Organization, 2018) وخلال هذه الفترة يسعى المراهق إلى تحقيق ذاته ويتوقف ذلك على قدراته العقلية وكذلك على دوافعه وخصائصه ومن بينها فعالية الذات لديه. فالمراهق الذي لديه فعالية ذات منخفضة لا يمتلك الاعتقاد في قوة قراراته وإمكاناته على إدارة مواقف الضغوط والصعوبات.

قدم ألبرت باندورا مفهوم فعالية الذات في عام ١٩٧٧، على أنه الاقتناع بأنه يمكن للفرد تنفيذ السلوك المطلوب بنجاح لتحقيق نتيجة محددة لأن الفرد لديه القدرة على إحداث التأثير وتلعب فعالية الذات دورًا مركزيًا في التنظيم المعرفي للتحفيز، لأن الناس ينظمون مستوى وتوزيع الجهد الذي سينفقونه وفقًا للتأثيرات التي يتوقعونها من أفعالهم (Messer, 2008, pp.946).

وتشير الفعالية الذاتية Self – efficacy إلى قدرة الفرد على التعامل بشكل فعال في موقف معين، وهذا المفهوم مفيد بشكل خاص في فهم تنظيم تقدير الذات Self-Esteem فالأشخاص الذين لديهم ارتفاع في فعالية الذات يروا التحديات كأشياء يمكنهم أن يتغلبوا عليها، وكل نجاح يبني مزيدًا من الثقة. والأشخاص الذين لديهم انخفاض في فعالية الذات يشكون في قدراتهم، ولا يرون أنفسهم كفاً للتعامل مع بيئتهم، فارتفاع توقعات فعالية الفرد يجب أخذها في الاعتبار لتأثيرها على محاولة الفرد عند التعامل مع الموقف، وكذلك درجة التكيف (Cooper & Lesser, 2008, p.163). وفي هذا الصدد هدفت دراسة الحوامدة (١٩٩٨) إلى معرفة أثر الجنس وأثر التعليم الثانوي (الأكاديمي، الفني) على مفهوم الذات لدى الطلبة الملتحقين به وتوصلت في نتائجها إلى وجود فروق جوهرية بين الطلبة في مفهوم الذات الكلي تعود لإختلاف الجنس لصالح الذكور، وكذلك تعود لإختلاف نوع التعليم حيث كانت متوسطات طلبة التعليم الفني هي الأدنى ويرجع ذلك إلى أنه يخصص عادة للتعليم المهني الطلبة ذوي المستوى الأدنى من التحصيل. كما أوضحت دراسة باكتشني وماجليلو (Bacchini & Magliulo, 2003) التي استهدفت تقييم الصورة الذاتية وفاعلية الذات المدركة خلال المراحل المختلفة لفترة المراهقة وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب الذكور بالمدارس الثانوية الفنية لديهم تكوين أفضل عن صورتهم الذاتية مقارنة بطلاب المدارس الثانوية بالإضافة إلى وجود تأثير دال إيجابي لكل من العمر، والمنطقة السكنية.

وتعد فعالية الذات من المتغيرات الهامة التي توجه الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالإمكانات والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في زيادة قدرة الفرد علي الإنجاز والنجاح في الأداء (أبو الغالي، ٢٠١٢، ص.٦٢٠)، وتعد فعالية الذات عاملاً أساسياً في رفع الأداء والإنجاز حيث هدفت دراسة توفيق (٢٠٠٢) إلي تحديد العلاقة بين فعالية الذات ومستوى الطموح ودافعية الإنجاز والجنس والتخصص الدراسي لطلبة مرحلة الثانوية العامة والتجاري والصناعي، وتوصلت نتائجها إلي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فعالية الذات وكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق بين ذكور وإناث الثانوي العام والصناعي في فعالية الذات، بينما وجدت فروق دالة إحصائياً لصالح ذكور الثانوي التجاري في فعالية الذات.

ويلعب مستوى فعالية الذات دوراً محدداً في العلاقات الإيجابية والتفاعل البناء للطلاب، حيث يستخدم الأفراد ذوى فعالية الذات المرتفعة طرقاً أكثر فاعلية لحل المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع المواقف الصعبة (Malinauskas et al, 2018, p. 175). فعالية الذات لا تحدد فقط ما إذا كان الفرد سوف يحاول القيام بسلوك ما بل تحدد أيضاً نوعية الأداء عندما يقوم بهذا السلوك، فالمستوى العالي من الفعالية والذي يتبعه توقعات بتحقيق النجاح حيث تولد المثابرة في مواجهة الصعوبات والعوائق (بين، ٢٠١٠، ص.٥٣٣). أيضاً هدفت دراسة جورج جوش وآخرون (2006) Jushus et al إلى تحديد طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والهوية المهنية واتخاذ القرار المهني وسلوك اكتشاف المهنة وإدراك العوائق والصعوبات، وذلك علي عينة من المراهقين قوامها (١٢٨) وتوصلت نتائجها إلي وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين فعالية الذات واتخاذ القرار المهني والتوجه المهني، ووجود علاقة ارتباطية بين فعالية الذات في اتخاذ القرار المهني والقدرة علي اكتشاف المهام التي تتطلبها المهنة.

وأيضاً هدفت دراسة (٢٠١٩) Malinauskas & Saulius إلى تحديد الفروق بين فعالية الذات والسلوك الاجتماعي الإيجابي بين طلاب المدارس الثانوية والفنية وتوصلت الدراسة في نتائجها إلي ارتفاع مستوى العلاقة بين فعالية الذات والسلوك الاجتماعي الإيجابي للطلاب في المدارس الثانوية عن المدارس الفنية. وأن فعالية الذات لدى الإناث أعلى من الذكور في علاقتها بالسلوك الاجتماعي الإيجابي.

مما سبق يتضح أن إعتقاد الطالب في فعاليته الذاتية يؤثر في تفكيره ومن ثم في إنفعالاته وسلوكه وتصرفاته، وتبدو مظاهر فعالية الذات المرتفعة في زيادة اهتمام الطالب بالبدء في السلوك، وإنجاز المهام، وبذل الجهد والتمسك بالعمل حتى الانتهاء منه، وهذا

يعنى أن سلوك الطالب يحدده اعتقاده بفعالية الذات لديه، وتستند النظرية المعرفية إلى مفهوم أن هناك تفاعلاً متبادلاً بين ما يفكر به الفرد وما يشعر به، وكيف يتصرف، ومن ثم أفكار ومعتقدات الطالب تحدد مشاعره ومن ثم تحدد سلوكه، فما يقوله الطالب لنفسه عن الأحداث والمواقف التي يمر بها (الحديث إلى الذات) يحدد فعالية الذات لديه.

ويعانى الكثير من طلاب التعليم الثانوى الفنى من مشكلات متعددة نفسية واجتماعية حيث أشارت نتائج دراسة عبد العظيم (٢٠٠٣) أن طالبات التعليم الفنى يعانون من مشكلات صحية واجتماعية ونفسية واقتصادية، كما أظهرت نتائج دراسة أبو طالب (٢٠١٣) وجود علاقة عكسية بين مشكلات السلوك الاجتماعى لطلاب وطالبات التعليم الثانوى الصناعى ودافعيتهم للإنجاز الاكاديمى، ووجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات التعليم الثانوى الصناعى فيما يتعلق بمشكلات السلوك الاجتماعى ككل لصالح الذكور، ووجود فروق جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب وطالبات التعليم الثانوى الصناعى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز لصالح الإناث. كما يعانى طلاب التعليم الثانوى الفنى من مشكلات سلوكية متعددة حيث أشارت نتائج دراسة الشعراوى (٢٠٠٤) أن أكثر الإضطرابات التي يعانى منها طلاب التعليم الثانوى الفنى هو إضطراب أسلوب التصرف، يليه التمرد ومقاومة السلطة، وهما من الإضطرابات الخارجية.

أيضاً يعانى طلاب التعليم الثانوى الفنى من سلوك العنف والمشغبة حيث استهدفت دراسة محمود (٢٠٠٤) التعرف على مظاهر العنف لدى طلاب التعليم الثانوى العام والفنى، وأسباب انتشار هذه الظاهرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثير واضح للأسرة على نفسى ظاهرة العنف بين طلاب التعليم الثانوى العام والفنى، ومن الأسباب المؤدية إلى العنف بمدارس الثانوى العام عنه فى الثانوى الفنى وجود قصور فى إدارة اليوم الدراسى، وتعارض الاختصاصات بين مديرى ونظار ووكلاء المدرسة مما يؤدي إلى مشاكل تسهم فى ظهور العنف بين الطلاب .

ويعتبر الذكور فى التعليم الفنى أكثر عنف عن الذكور فى التعليم العام حيث اتفقت نتائج دراسة كل من الجندى (١٩٩٩)، رزق (٢٠٠٢)، جيل (٢٠٠٢)، الخولى (٢٠٠٦) فى أن الذكور فى التعليم الفنى أكثر عنفاً عن الذكور فى التعليم العام.

كما هدفت دراسة أحمد، (٢٠١٢) إلى التعرف على واقع ظاهرة الشغب الطلابى بمدارس التعليم الثانوى الفنى بالقلوبية ومظاهرها وأسبابها وتوصلت نتائجها إلى قيام بعض الطلاب بعمل ضوضاء داخل المدرسة، والهروب من المدرسة وإعتداء بعض الطلاب على زملائهم وإتلاف وتخريب أثاث المدرسة.

وقد تطرقت بعض الدراسات في مجال الخدمة الاجتماعية إلى التدخل المهني مع طلاب التعليم الفني لعلاج بعض المشكلات السلوكية كسلوك العنف والتدخين ومنها دراسة مصطفى (١٩٩٩) برنامج ارشادي باستخدام خدمة الجماعة لمواجهة سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، دراسة السحيمي (٢٠٠٣) الاتجاه المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد وتعديل أنماط السلوك غير السوى لدى طالبات المدارس الثانوية الفنية، دراسة فايد (٢٠٠٦) إستخدام أسلوب لعب الدور فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التدخين لدى طلاب التعليم الفنى، دراسة أبو العلا (٢٠١٤) دور الأنشطة الطلابية فى التخفيف من حدة العنف لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، دراسة حامد (٢٠١٤) ممارسة العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد لتعديل الأفكار الخاطئة والسلوك غير المرغوب لدى طلاب التعليم الفنى.

ويعد التنمر Bullying سلوك عدواني مقصود ومتكرر غير مرغوب فيه، ويتضمن اختلال حقيقى أو متصور فى القوة، وقد يتخذ تنمر المراهقين عدة أشكال: جسدية ولفظية وعلائقية أو اجتماعية، ويتضمن التنمر الجسدي (الضرب والدفع والركل والعض واللكم) ويحتوى التنمر اللفظي (على سبيل المثال، المناداة بالأسماء غير المرغوبة والسب والسخرية والمضايقة)، بينما يشير التنمر العلائقي إلى شكل غير مباشر من التنمر، مثل الاستبعاد الاجتماعي ونشر الشائعات (Schott & Weiss, 2016, p.303).

وقد أشارت التقديرات إلى أن ما لا يقل عن ٢٤٦ مليون طالب وطالبة يعانون من أشكال معينة من التنمر المدرسى كل عام، ويشكلون حوالي ٢٠٪ من الطلاب العالميين (UNESCO, 2017).

ويعد دان أولويس ١٩٧٠ Dan Olweus رائداً وأباً مؤسساً للبحث في مشاكل التنمر، حيث بدأ Olweus أول دراسة علمية عن مشاكل التنمر في العالم، وتُظهر الأبحاث الناشئة حول انتشار التنمر نمطاً مستمراً من التنمر بين المراهقين والذي يشمل التنمر الجسدى ونشر الشائعات والتنمر عبر الإنترنت (Schott & Weiss, E.L, 2016, p.303).

وفى هذا الصدد توصلت نتائج دراسة موديكي وآخرون (2014) Modecki. et.al إلى أن متوسط معدل انتشار التنمر التقليدي (التنمر الجسدى واللفظي والعلائقي) والتنمر عبر الإنترنت كان ٣٥ و ١٥٪ على التوالي مما يشير إلى أن التنمر التقليدى يعد الأكثر إنتشاراً.

ويميل التمر إلى أن يكون في أسوأ حالاته مع بداية المرحلة الثانوية ويتناقص التمر ككل مع تقدم الطلاب في السن، ويصبح التمر الجسدي المباشر أقل، وتزداد الأساليب اللفظية وغير اللفظية المباشرة وغير المباشرة. وإذا استمر التمر حتى سن المراهقة الأكبر سنًا، فقد يصبح أكثر حدة وخطورة ويمكن أن يتصاعد أحيانًا إلى نشاط إجرامي (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2005, p.).

ووفقًا لمسح وطني أجرته وزارة التعليم الكورية في عام ٢٠١٨، فإن غالبية التمر في المدارس مؤخرًا هو التمر اللفظي والاجتماعي، مما يشير إلى أنه قد تغير من التمر المباشر والجسدي إلى التمر غير المباشر والنفسي (Chung & Lee, 2020, P.2)

وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة كيسيل شنايدر وآخرون (Kessel (2012) Schneider et al, أن التمر غير الجسدي هو الشائع في المدارس الثانوية، وأن طلاب المرحلة الثانوية يكونون أكثر تنمرًا في حين أن الطلاب الأصغر سنًا هم ضحايا بشكل متكرر. أيضًا توصلت نتائج دراسة فارجاس وهنريش ومايرز (Varjas, Henrich, & Meyers (2009) إلى أن التمر الجسدي واللفظي والاجتماعي بين طلاب المدارس الثانوية أقل من طلاب المدارس الابتدائية، أيضًا هدفت دراسة جونز (Jones (2020) إلى فحص أنواع مختلفة من التمر (اللفظي، الجسدي، العلائقي) بين ٤٨٩ مراهقًا في سبع مدارس، وتوصلت نتائجها إلى أن التمر اللفظي كان أكثر انتشارًا من التمر الجسدي، وأن الإناث يتعرضن للتمر العلائقي أكثر بكثير من الذكور.

وهناك علاقة بين التمر بأنواعه المختلفة والأفكار والمعتقدات السلبية للطلاب، حيث هدفت دراسة سو وآخرون (٢٠١٩) Su., et. al إلى تحديد العلاقة بين أربعة أنواع من التمر المدرسي (الجسدي واللفظي والعلائقي والإلكتروني) والأفكار والسلوكيات القاتلة (أي التفكير والتخطيط والإعداد والمحاولات) على عينة مكونة من (5726) طالبًا من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ارتباط كل نوع من أنواع التمر في المدرسة بزيادة خطر الأفكار والسلوكيات القاتلة بين المراهقين.

وهناك فرق بين الذكور والإناث في التعرض للتمر فقد وجدت دراستان أجرتهما دوروثي إسبيلج ودان نانسل في عام ٢٠٠١ أن الذكور يتتمرون على الآخرين ويتعرضون للتمر أكثر من الإناث وهذه النتائج مماثلة لما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أجريت على التمر منذ السبعينيات (Fineran, 2017, p.266) ويتفق ذلك أيضًا مع نتائج دراسة محسنى وآخرون (Mohseny, et.al (2019) في أن نوع الجنس له علاقة كبيرة بسلوك التمر.

ويرجع التمر إلى أسباب متعددة منها اضطراب الصحة النفسية والجسدية حيث اتفقت نتائج دراسة كل من فاندربيلت وأوغستين Vanderbilt and Augustyn(2010)؛ كوالسكي وليمير (2013) Kowalski and Limber؛ فورد وآخرون (2017) Ford et al على أن المراهقين المتممرين والضحايا على حد سواء لديهم صحة نفسية وجسدية سيئة، ونجاح أكاديمي منخفض، ومعدل مرتفع من السلوكيات المدمرة للذات / الانتحار، والسلوكيات الداخلية (الاكتئاب والقلق) حيث لوحظت في المراهقين الضحية، بينما لوحظت السلوكيات الخارجية (السلوك المعادي للمجتمع ، والإدمان، واضطرابات السيطرة على الانفعالات) في المراهقين المتممرين.

وتعد آثار التمر على المراهقين هائلة وقد تكون طويلة الأمد، حيث تتضمن كل من القلق واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب والتفكير في الانتحار (Schott & Weiss, 2016, p303) حيث توصلت دراسة جونز (2020) Jones إلى وجود علاقة طردية بين التمر والقلق والاكتئاب، حيث يكون المشاركون من الذكور والإناث في خطر مماثل لنتائج الصحة العقلية السيئة.

وهناك علاقة طردية بين التمر وتدخين السجائر وتعاطي المخدرات بين طلاب المدارس الثانوية، وفي هذا الصدد أشارت هدفت دراسة دوماس، ميدجيت، وجونستون Doumas, Midgett & Johnston (2017) إلى تحديد طبيعة العلاقة بين تعاطي المخدرات والتمر والمناخ المدرسي بين طلاب المدارس الثانوية، وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين التمر وتعاطي المخدرات للطلاب، وأوضح الضحايا الذين لديهم تصورات إيجابية عن مناخ المدرسة استخدام أقل للمخدرات.

ومعظم الباحثين ربطوا بين سلوك التمر والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشأة وممارسة هذا السلوك والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتممر والضحية (أبو الديار، ٢٠١٢، ص. ٣٧). حيث أشارت نتائج دراسة كورنيل وآخرون Cornell, et., al (2013) أن الطلاب الذين يتعرضون للتمر يصبحون أقل مشاركة في المدرسة وتتناقص درجاتهم في الاختبارات. بينما توصلت نتائج دراسة شانج ولي Chung , Lee (2020) إلى أن الطلاب المتممرين حصلوا على درجات أعلى من الضحايا فيما يتعلق بالتحصيل الأكاديمي.

فالتنمر سلوك يمكن أن يؤدي إلي العديد من الأضرار ليس علي الضحية فقط، وإنما يترك آثار نفسية سيئة علي المتمتم نفسه، ولما كان طلاب المدارس في حاجة ملحة إلي تهيئة بيئة آمنة تشعرهم بشخصيتهم، وتسهم في تنمية الجوانب الإيجابية فيها، فإنه يتحتم تهيئة بيئة مدرسية آمنة خالية من التنمر وأشكاله، بوصف التنمر من مهددات البيئة المدرسية والتحصيل الدراسي (عبده، ٢٠١٦، ص ١٨٩) وفي هذا حيث أشارت نتائج دراسة كل من البهامي (٢٠١٢)، دراسة عبده (٢٠١٦) إلي وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين التنمر المدرسي والأمن النفسي، ووجود فروق في درجات عينة الدراسة بين الذكور والإناث علي مقياس التنمر لصالح الذكور. أيضاً وجود بعض الخصائص الديناميكية المشتركة بين التلاميذ المتمتمين والضحايا مثل (الوحدة النفسية، فقدان الأمن النفسي، ارتفاع معدلات القلق).

فالتنمر يمثل تهديداً كبيراً لكل من الصحة على المدى القصير والممتد، فضلاً عن الرفاهية الاجتماعية والنفسية، وأولئك الذين يتعرضون للتنمر أثناء الطفولة هم أكثر عرضة للإكتئاب والقلق الاجتماعي وتدني تقدير الذات والمشاكل الأكاديمية في وقت لاحق في الحياة بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يعاني المتمتمون أنفسهم من تحديات صحية طويلة الأمد، بما في ذلك انتشار المشاكل المعادية للمجتمع ، ومشاكل الصحة البدنية (Haraldstad, Kvarme, Christophersen, & Helseth, 2019, p.3).

حيث هدفت دراسة هارالدستاد وآخرون (Haraldstad, et al (2019) إلي تحديد طبيعة العلاقة بين التنمر ونوعية الحياة المتعلقة بالصحة لدى عينه مكونه من ٧٢٣ مراهقاً (١٢-١٨ عاماً)، وتوصلت نتائج الدراسة إلي أن من بين المراهقين البالغ عددهم ٧٢٣، أفاد ١٣٪ أنهم تعرضوا للتنمر. ولم تكن هناك فروق بين الذكور والإناث في هذه النتيجة. ومع ذلك ، ذكر عدد من الذكور أكبر من عن عدد الإناث أنهم قاموا بالتنمر على الآخرين، وارتبط كل من التعرض للتنمر والمتمتم بانخفاض معدل نوعية الحياة المتعلقة بالصحة.

ومن هذا المنطلق فإن سلوك التنمر للطلاب قد يظهر نتيجة وجود مثيرات في بيئة الطالب تدفعه إلي التنمر، أو نتيجة تعزيز نتائج السلوك المشكل (التنمر) كأن يجد الطالب تشجيعاً لسلوكه من قبل زملائه أو أصدقائه، أو تقليده سلوك من يمثلون أهمية وقدوة بالنسبة له.

وتأسيساً علي ما سبق ووفقاً للنظرية المعرفية هناك تفاعل متبادل بين ما يفكر به الفرد وما يشعر به، وكيف يتصرف، ومن ثم فأفكار ومعتقدات الطالب حول فعاليته الذاتيه تحدد مشاعره ومن ثم سلوكه.

فعالية الذات بالنسبة لطلاب التعليم الثانوى الفنى تعد متغير نسبي حيث يختلف من طالب لآخر نظراً لاختلاف البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب، ومن ثم تختلف استجابات الطلاب في المواقف المتشابهة، ويترتب علي ذلك اختلاف سلوكياتهم سواء ايجابية أو سلبية كسلوك التتمر .

والتتمر في إطار النظرية السلوكية هو سلوك قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، ومن ثم فالاستجابات التي تبقى لتصبح جزءاً من سلوك الطالب هي الاستجابات التي دعمت، أي تلك الاستجابات التي أعقبها تدعيم وإثابة ومن ثم يميل الطالب إلي تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم فإنها تميل إلي الانطفاء ولا يميل الطالب إلي تكرارها، ومن ثم فسلوك التتمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها الطالب من أقرانه والمحيطون به علي مثل هذا السلوك .

ويرتبط سلوك التتمر في إطار النظرية المعرفية بنقص المعلومات والمعارف التي يحتاج إليها الطالب والأفكار والمعتقدات الخاطئة والقيم السلبية التي يتبناها مما يثير لديه مشاعر القلق والتوتر ومن ثم ممارسة سلوك التتمر، حيث يركز المعرفيون على أهمية العمليات المعرفية وخاصة عملية التفكير في تشكيل سلوك الطالب . ويمكن تفسير العلاقة بين متغيرات الدراسة من خلال مفاهيم النظرية السلوكية والمعرفية .

وبناء على الطرح السابق ونتائج الدراسات السابقة تحددت مشكلة الدراسة في

التساؤل التالي:

ما طبيعة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى التتمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفنى؟

ثانياً: أهمية الدراسة:

(١) مرحلة المراهقة من المراحل المتزامنة مع المرحلة الثانوية الفنية والتي لها خصائص تتمثل في الرغبة في إثبات الذات والتمرد على السلطة فهي مرحلة هامة وحيوية يتشكل فيها العديد من السلوكيات سواء الايجابية أو السلبية وقد أفادت منظمة الصحة العالمية أن ما يقرب من ١,٢ مليار من سكان العالم يتكون من المراهقين (World Health Organization, 2018).

(٢) أهمية فعالية الذات في تشكيل أداء الطالب في التعليم الثانوي الفنى، ففي ضوء المعتقدات تتحدد الأنشطة السلوكية التي يقوم بها الطالب، ومقدار الجهد الذي يبذله في تلك الأنشطة ومثابرتة رغم ما يواجهه من صعوبات ومعوقات.

٣) حداثة سلوك التمر نسبياً من ناحية وانتشاره بين الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة فالتمر في المدارس يعكس ما يحدث بالمجتمع، وبالتالي الإهتمام بطلاب المدارس هو في الواقع اهتمام بالمجتمع ككل.

٤) نظراً لندرة إجراء دراسات في المدارس الفنية المتقدمة فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة فقد تم إجراء هذه الدراسة بالمدارس الفنية مما يعطى لهذه الدراسة فريديتها.

ثالثاً: أهداف الدراسة:

١) تحديد طبيعة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى التمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم ، ويتحقق ذلك من خلال:

أ- تحديد مستوى أبعاد فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم.

ب- تحديد مستوى أبعاد سلوك التمر لدى طلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم.

٢) تحديد الفروق بين طلاب الصف (الثانى، الثالث، الرابع) من طلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم فى فعالية الذات.

٣) تحديد الفروق بين طلاب الصف (الثانى، الثالث، الرابع) من طلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم فى سلوك التمر.

٤) الوصول إلى مؤشرات لدور الأخصائي الاجتماعي المدرسي لزيادة فعالية الذات وعلاج سلوك التمر لطلاب التعليم الثانوى الفني المتقدم.

رابعاً: مفاهيم الدراسة:

١ - مفهوم فعالية الذات Self-efficacy:

تُعرّف فعالية الذات بأنها معتقدات، وأحكام يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته، مما يؤدي إلي توظيفها بشكل يساهم في تأدية المهام أو الأنشطة المتعددة والمتسلسلة المطلوبة في أي موقف (حجازي، ٢٠١٣، ص. ٤٢٣).

كما تعرف فعالية الذات بأنها إدراك الفرد لقدرته علي القيام بأداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجدد والنشاط والمثابرة لتحقيق المهام (أبو النجا، ٢٠١٦، ص. ٩٨).

وتشير فعالية الذات إلي مدى قدرة الفرد علي الإدراك والاستبصار لإمكانياته الذاتية في الإنجاز ومواجهة الصعوبات والتغلب عليها، كما أن المعتقدات التي يحملها عن إمكانياته تساعده علي المبادأة والمثابرة في الأداء من أجل تحقيق الأهداف المنشودة (الرشيدي، ٢٠١٧، ص. ٦٥٢).

كما تشير إلى معتقدات الناس في قدرتهم على تنظيم عملهم وتنظيم وتنفيذ مسارات العمل المطلوبة لإدارة التحديات البيئية وتحقيق النتائج المرجوة. (Motti-Stefanidi, 2018, pp. 1930-1931)

ويشير مفهوم فعالية الذات إلى الثقة في قدرة الفرد على النجاح في مهمة ما فهي التأثير الأساسي في تحفيز الفرد، ويحدد هذا البناء الجوانب المختلفة لسلوك الفرد تجاه المهمة، بما في ذلك أفكار الفرد، ودوافعه، وأدائه العام، خاصة عندما يواجه الفرد مهمة صعبة، واعتمادًا على معتقدات فعالية الذات للفرد يمكن للفرد تحمل المصاعب التي تولدها مهمة ما من أجل تحقيق نتائج مرضية أو يمكن أن يوقف أي جهد نحو إكمال المهمة، ويمكن أن يؤدي إنشاء شعور إيجابي بفعالية الذات للفرد إلى نتائج إيجابية في الحياة (Blair & Lowe, 2018, pp. 1496-1497).

وتعرف فعالية الذات نظريًا في الدراسة الحالية بأنها إدراك الطالب لقدرته على التغلب لما يعترضه من صعاب مما يولد لديه المبادرة وبذل الجهد والمثابرة لتحقيق هدفه. وتقاس فعالية الذات إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس فعالية الذات وأبعاده كالتالي:

- المبادأة : وتعنى قدرة الطالب على البدء فى السلوك أو الفعل والقدرة على حل المشكلات.
- المثابرة : وتعنى قدرة الطالب على التخطيط وتنفيذ هذه الخطط، وإنجاز المهام والتمسك بالعمل حتى الانتهاء منه.
- المجهود: بذل المجهود للقيام بالعمل ومحاولة تحقيقه.

٢- مفهوم التنمر Bullying :

قدم كل من سميث وشارب (٢٠٠٦) Smith & Sharp تعريفًا للتنمر يعد الأكثر شمولاً، حيث يشير إلى أن التنمر هو "إساءة استخدام منظم للسلطة ينتج عندما يوجد عدم تناسق في القوة بين الضحية والمنتقم، والذي قد يكون بسبب انتماء الضحية إلى مجموعة أقلية أو أن الضحية أضعف جسدياً أو نفسياً من المعتدي" (Smith & Sharp, 2006, p.14).

والتنمر هو سلوك مسيء يتضمن عدة استراتيجيات، من الإساءة الجسدية إلى الإقصاء الاجتماعي، وعادةً لا يقتصر الأمر على ذلك، ولكنه يركز على أشكال مختلفة من الإساءة في نفس الضحية، ويحفزه الشعور برفض الأقران والذي يعزل الطالب الذي يتعرض للاعتداء ويأخذ الدعم منه (Salmivalli, 2010, p.115).

واتفق معه كل من إسماعيل (٢٠١٠)، حسين؛ حسين (٢٠١٢) أن التتمر شكل من أشكال الإساءة للآخرين وأضاف أن له خصائص تتمثل في أنه أدى مقصوداً ومتكرراً، وعدم التوازن بين المتمتم والضحية.

وتُعرّف وزارة التعليم الأمريكية التتمر على أنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الطلاب في سن المدرسة ينطوي على خلل حقيقي أو متصور في القوة، ويتكرر السلوك أو يحتمل أن يتكرر بمرور الوقت، ويشمل التتمر إجراءات مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات

ومهاجمة شخص ما جسدياً أو لفظياً واستبعاد شخص من مجموعة عن قصد (Fineran, 2017, p.266).

ويتفق مع هذا التعريف كل من خوخ (٢٠١٢)، الصباحين؛ القضاة (٢٠١٣) بأن التتمر هو سلوك عدواني مقصود بصورة متكررة ويحصل من طرف قوي المسيطر تجاه فرد ضعيف.

ويعرف التتمر أيضاً بأنه الاعتداء والاستقواء المتعمد من قبل فرد أو مجموعة أفراد علي آخر أقل قوة عن طريق الإساءة إليه إما بدنياً أو لفظياً بشكل متكرر بهدف السيطرة عليه، وفرض السلطة والهيمنة (عبد، ٢٠١٦، ص.١٩٢).

ويُفرق الدسوقي (٢٠١٦) بين التتمر والعدوان والصراع كالتالي: (ص ١٨-٢٠)

الصراع والتتمر

الصراع Conflict عادة يكون في الغالب وليد موقف، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين، كما في سلوك التتمر، ويكون الصراع بين أفراد متساوين في القوة، وبالتالي لا يعد الصراع تنمرًا، فاختلاف القوة بين المتمتم والضحية هو المعيار الحقيقي لتحديد سلوك المتمتم.

العدوان والتتمر:

يوجد نوعين من السلوك العدواني هما العدوان الايجابي الذي يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها، والعدوان السلبي: الذي يوجه لهدم الذات أو الآخرين، أي أن السلوك العدواني مقبول في بعض أشكاله وفي ظروف معينة، ومرفوض في البعض الآخر، أما التتمر فهو سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه ولا يوجه نحو الذات ودائماً يوجه نحو الآخرين.

ويعرف التتمر نظرياً في الدراسة الحالية بأنه قيام الطالب بسلسلة من الأفعال السلبية تجاه الآخرين من الطلاب بصفة دائمة ومتكررة وعن قصد بهدف فرض سيطرته وتحكمه في الضحية بأشكال مختلفة منها ما هو جسدي، أو لفظي، أو نفسي، أو اجتماعي . ويقاس مفهوم التتمر إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على أبعاد مقياس التتمر والتي تتمثل في الآتي:

- (١) التتمر النفسي.
- (٢) التتمر الاجتماعي.
- (٣) التتمر اللفظي.
- (٤) التتمر الجسدي.

خامساً: الموجه النظري للبحث:

١ - النظرية السلوكية:

تعد السلوكية أحد وجهات النظر الرئيسية في علم النفس الحديث لعقود طويلة، فهي تعد اتجاهاً في علم النفس بشكل عام، وترتكز على السلوكيات التي يمكن ملاحظتها والتي لا تقل أهمية في النظرية العلمية، فتاريخياً شكلت السلوكية ابتعاداً عن طرق الاستنباط وطريقة التحليل النفسي لفرويد (Cloninger, 2013, p.185).

وساهم العديد من الباحثين في تطوير النظرية السلوكية، والتي اهتم بها كل من بافلوف وسكندر اهتمام خاص حيث قدم هؤلاء الباحثين دليل قاطع على أن السلوك هو عملية متعلمة متأثرين بنتائج مقدمات السلوك لبافلوف (١٩٢٨) والنتائج المترتبة على السلوك (سكينر ١٩٥٧) (Granillo, perron, Jarman, Gutowski, 2013, p.102). ويتميز الممارسين السلوكيين بانخفاض الاهتمام بالعمليات العقلية الداخلية للعميل وتركيزهم على السلوك الموضوعي والملاحظ والمادي. وتتميز الممارسة السلوكية أيضاً بالالتزام بالمبادئ التقليدية "للمنهج العلمي" لمساعدة العملاء على التخلص من السلوكيات غير المرغوبة أو اكتساب سلوكيات مرغوبة (Walsh, 2006, p.107).

ومن ثم تنظر النظرية السلوكية لسلوك التتمر على أنه سلوك غير سوى ظاهر يمكن ملاحظته ويتعلمه الطالب من البيئة المحيطة به وأن الهدف الرئيسي للنظرية السلوكية هو زيادة أنماط السلوك المرغوب والتخلص من أنماط السلوك غير المرغوب وذلك من أجل تحقيق المزيد من التوافق بين الطالب والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.

٢ - النظرية المعرفية:

اتخذت النظرية المعرفية مكاناً متميزاً في الخدمة الاجتماعية مع بداية الثمانينيات من خلال أفكار جولدستين Goldstein (١٩٨١ - ١٩٨٤) الذي ربط بين أنماط السلوك والعمليات العقلية (عبد المجيد، ٢٠٠٢، ص. ٤٥).

وتستند النظرية المعرفية إلى مفهوم أن هناك تفاعلاً متبادلاً بين ما يفكر به المرء وما يشعر به، وكيف يتصرف، وأفكار الفرد تحدد مشاعره ومن ثم تحدد سلوكه (Cooper & Lesser, 2008, p.140).

وتتضمن النظرية المعرفية الأفكار والمعارف والمعتقدات، والافتراضات والتوقعات والاتجاهات والتصورات، وأفكار الفرد يمكن أن تعكس ما يحدث في العالم الخارجي بل إنها قد تكون مشوهة لدرجة أنه يمكن أن يسيء فهم ما يحدث حوله، فمعظم مشاكل الحياة هي نتيجة لسوء الفهم المعرفي أو المعتقدات التي لا تدعمها الأدلة الخارجية ومن ثم تساعد التدخلات المعرفية العملاء على اكتساب الوعي لكي تهزم الأفكار والمفاهيم الخاطئة والتي تسهم في حل المشكلات واستبدالها بالمعتقدات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسين الأداء (Walsh, 2006, p.108).

ومن ثم وأفكار ومعتقدات الطالب حول فعاليته الذاتيه تحدد مشاعره ومن ثم سلوكه، حيث يركز أصحاب النظرية المعرفية على أهمية عملية التفكير في تشكيل سلوك الطالب، فالأفكار والمفاهيم الخاطئة، أو النقص في المعلومات والمعارف لدى الطالب تساهم بدرجة كبيرة في تشكيل سلوك التمر.

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

١- نوع الدراسة والمنهج المستخدم:

تتتمي هذه الدراسة إلي نمط الدراسات الوصفية التحليلية، حيث سعت لتحديد العلاقة بين متغيرين، وهما: فعالية الذات ومستوى التمر لطلاب التعليم الثانوي الفني. اعتمدت الدراسة علي منهج المسح الاجتماعي بطريقة العينة العشوائية المنتظمة للطلاب المقيدين بالمدرسة للعام الجامعي ٢٠١٩ / ٢٠٢٠.

٢- فروض الدراسة:

الفرض الأول للدراسة: " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ."

وينبثق من هذا الفرض الفروض الفرعية التالية:

١. توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التمر النفسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
٢. توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التمر اللفظي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

٣. توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التتمتع الاجتماعي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
٤. توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التتمتع الجسدي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.
- **الفرض الثاني للدراسة:** توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصف (الثاني، الثالث، الرابع) لدى طلاب التعليم الثانوي الفني على كل من فعالية الذات، سلوك التتمتع.
- ٣- **أدوات الدراسة:** تمثلت أدوات جمع البيانات في:
- (أ) مقياس فعالية الذات العامة، إعداد/ نهاد عبد الوهاب محمود، ٢٠١٦:
١. وصف المقياس: يتكون المقياس من (٢٠ بند) لقياس فعالية الذات العامة والتي تشتمل على ثلاثة أبعاد رئيسية هي: بعد المبادأة، وبعد المثابرة، وبعد المجهود.
٢. صدق المقياس: قامت معدة المقياس بالتحقق من صدق المقياس كالاتي:
- (أ) الصدق التلازمي: بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياس والمحك (٠,١٩) وهو معامل دال عند مستوى معنوية (٠,٠٥).
- (ب) الصدق العاملي: تم استخدام التحليل العاملي كأسلوب أمثل للتحقق من صدق التكوين أو الصدق البنائي للأداة والذي أسفر عن ثلاثة عوامل أساسية وهي:
- العامل الأول "المبادأة"، وعددها (٥) عبارات وهي العبارات أرقام (٢، ٦، ٧، ٨، ١٧)، وتضم العبارات مفردات راوحت تشبعاتها ما بين (٠,٤٠٩ إلى ٠,٨١٥)
- العامل الثاني: المثابرة ويضم (١١) عبارة وهي العبارات أرقام (١، ٤، ٥، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٠) وتضم العبارات مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٤٩٤ إلى ٠,٨٤١)
- العامل الثالث: المجهود ويضم (٤) عبارات، وهي العبارات أرقام (٣، ٩، ١٠، ١٣) وتضم العبارات مفردات تراوحت تشبعاتها ما بين (٠,٥١٨ إلى ٠,٨٠٩).
- (ج) التجانس الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة البند والدرجة الكلية للمقياس وتراوحت معاملات ارتباط درجة البند بالدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٣١، ٠,٦٢) وهي معاملات متوسطة إلى مرتفعة دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١).
٣. ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس ككل باستخدام ألفا. كرونباخ، وبلغ هذا المعامل (٠,٨٢) الأمر الذي يشير إلى قياس جميع مفردات المقياس لنفس المضمون.

٤. طريقة التصحيح: يعتبر المقياس من نوع مقياس " ليكرت"، حيث يعطي المبحوث فرصة لتحديد درجة موافقته على البند من بين عدة درجات تتكون من خمس مستويات هي: لا مطلقاً= ١، نادراً= ٢، أحياناً= ٣، كثيراً= ٤، كثيراً جداً= ٥، وذلك باستثناء البنود أرقام (٢-٤-٥-٦-٧-١٠-١١-١٢-١٤-١٦-١٧-١٩)، فتم تصحيحها بشكل عكسي.

وقد قامت الباحثة بإعادة إجراء عمليات صدق وثبات للمقياس للتحقق من مدى مناسبه للبحث الحالي. وقد تم التحقق من الصدق والثبات، وذلك كما يلي:
صدق المقياس:

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب لهم نفس خصائص عينة الدراسة وعددهم (٣١) مفردة من غير حالات عينة الدراسة، وتم إجراء حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس. وذلك على النحو التالي:
جدول رقم (١) يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد مقياس فعالية الذات ودرجة المقياس ككل (ن=٣١)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	الدلالة
١	بعد المبادأة	٠,٦٥٥	**
٢	بعد المثابرة	٠,٩١٥	**
٣	بعد المجهود	٠,٧٧٩	**

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

رقم يوضح الجدول (١) أن: جميع معاملات الارتباط دالة معنوياً، مما يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فيما صمم من أجله.

ثبات المقياس: قامت الباحثة بإعادة حساب الثبات على النحو التالي: طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-R-Test: تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفواصل زمني قدره أسبوعين، وذلك على عينة قوامها (٣١) مفردة من الطلاب مجتمع الدراسة من غير حجم العينة الأساسي، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط في التطبيقين الأول والثاني على الأبعاد الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية علي المقياس، وكذلك طريقة معامل ألفا. كرونباخ للثبات وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٢) يوضح ثبات مقياس فعالية الذات باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار ومعامل ثبات ألفا. كرونباخ (ن=٣١)

م	الأبعاد	قيمة معامل بيرسون للثبات ودلالته	قيمة ألفا. كرونباخ للثبات
١	بعد المبادرة	**٠,٧٩٩	٠,٨٧٦
٢	بعد المثابرة	**٠,٦٥٥	٠,٧٨٨
٣	بعد المجهود	**٠,٦٦١	٠,٧٨٩
	أبعاد المقياس ككل	**٠,٧٩١	٠,٨٧٤

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (٢) أن: معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية

(٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(ب) مقياس السلوك التتمري للمراهقين، إعداد/ مجدي محمد الدسوقي، ٢٠١٦:

١. وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٠ بند) لتقدير السلوك التتمري، والتي تشتمل على أربعة أبعاد رئيسية هي: بعد التتمر النفسي، وبعد التتمر اللفظي، وبعد التتمر الاجتماعي، وبعد التتمر الجسمي.

٢. صدق المقياس: قام معد المقياس بالتحقق من صدق المقياس كالاتي:

(أ) الصدق التلازمي: تم التحقق من الصدق التلازمي أو التجريبي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين (كل مرحلة عمرية علي حده) وبين درجاتهم علي مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي إعداد مجدي الدسوقي (٢٠١٤) واتضح أن معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) مما يشير إلي صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

(ب) الصدق العاملي: قام معد المقياس باستخدام التحليل العاملي بوصفه أسلوباً يسهم في التحقق من الصدق التكويني أو البنائي للمقياس، وقد تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية والثانوية، وأسفر التحليل العاملي عن (٤) عوامل أساسية:

- العامل الأول: التتمر النفسي تشبع عليه أربعة عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤٦٧ إلى ٠,٨٣٧) ويضم العبارات أرقام (٢-٣-٦-٧-٨-١٠-١٦-١٧-٢١-٢٤-٢٥-٣٠-٣٣-٣٨).

- العامل الثاني: التتمر اللفظي تشبع عليه ثلاثة عشر مفردة تراوحت تشبعاتها بين (٠,٣١١ إلى ٠,٧٨٢) ويضم العبارات أرقام (١-٥-٩-١١-١٢-١٥-١٩-٢٠-٢٣-٣٢-٣٦-٣٩-٤٠).

- العامل الثالث: التمر الاجتماعي تشبع عليه سبعة مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤٣٢ إلى ٠,٧٧١) ويضم العبارات أرقام (٤-١٣-١٤-١٨-٢٧-٣١-٣٥).
 - العامل الرابع: التمر الجسمي تشبع عليه ستة مفردات تراوحت تشبعاتها بين (٠,٤٣٤ إلى ٠,٧٨٠) ويضم العبارات أرقام (٢٦-٢٢-٣٤-٢٩-٢٨-٣٧).
- (ج) الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- الطريقة الأولى: حساب ارتباط درجة كل بند من البنود بالدرجة الكلية علي بقية البنود بعد استبعاد قيمة البند من الدرجة الكلية، واتضح أن قيمة معاملات الارتباط لدى طلاب المرحلة الثانوية انحصرت بين (٠,٠٥٤ إلى ٠,٨٣) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١).

- الطريقة الثانية: حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للعامل وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، واتضح أن قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لطلاب المرحلة الثانوية انحصرت بين (٠,٦٣٥ إلى ٠,٧٥٤) وانحصرت معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين (٠,٧٢٢ إلى ٠,٧٥٤) وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١).

٣. ثبات المقياس:

(أ) طريقة إعادة الاختبار: تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفواصل زمني قدره شهر علي مجموعة من أفراد عينة التقنين، واتضح أن معاملات الثبات الناتجة بلغت (٠,٦٩٢) وهي دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(ب) طريقة معامل ألفا. كرونباخ: تم تطبيق المقياس على مجموعة من أفراد عينة التقنين، واستخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٩٢) مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(ج) طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين أحدهما يتضمن العبارات الفردية، والآخر يتضمن العبارات الزوجية، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات البنود الفرعية، ودرجات البنود الزوجية لأفراد كل مجموعة عمرية من أفراد عينة التقنين، وبعد ذلك تصحيح معاملات الارتباط الناتجة باستخدام معادلة سبيرمان- براون حيث بلغت قيمة معاملات ثبات المقياس لطلاب المرحلة الثانوية (٠,٩٤٢) وهي دالة عند مستوى معنوية (٠,٠١) مما يشير إلي أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

٤. طريقة التصحيح: يتضمن المقياس الإجابة على كل بند من بنود المقياس تبعاً لبدائل خمسة هي: هذا السلوك لا يحدث مطلقاً، هذا السلوك يحدث أحياناً، هذا السلوك يتكرر إلي حد ما، هذا السلوك يتكرر كثيراً، هذا السلوك يتكرر كثيراً جداً، ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتشير الدرجة المرتفعة إلي أن سلوك الفرد تتمريراً والعكس الصحيح.

وقد قامت الباحثة بإعادة إجراء عمليات صدق وثبات للمقياس للتحقق من مدى مناسبته للبحث الحالي. وقد تم التحقق من الصدق والثبات، وذلك كما يلي:

صدق المقياس: صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من الطلاب لهم نفس خصائص عينة الدراسة وعددهم (٣١) مفردة من غير حالات عينة الدراسة، وتم إجراء حساب معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد المقياس وبين المجموع الكلي لدرجات المقياس. وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح الاتساق الداخلي بين أبعاد مقياس السلوك التمرري ودرجة المقياس (ن=٣١)

م	الأبعاد	معامل الارتباط	الدالة
١	بعد التمر النفسي	٠,٩٣٢	**
٢	بعد التمر اللفظي	٠,٨٧٧	**
٣	بعد التمر الاجتماعي	٠,٨٨٧	**
٤	بعد التمر الجسدي	٠,٧٧٥	**

** معنوي عند (٠,٠١) * معنوي عند (٠,٠٥)

يوضح الجدول رقم (٣) أن: جميع معاملات الارتباط دالة معنوياً، مما يشير إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فيما صمم من أجله.

ثبات المقياس:

طريقة الاختبار وإعادة الاختبار Test-R-Test: تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفواصل زمني قدره أسبوعين، وذلك على عينة قوامها (٣١) مفردة من الطلاب مجتمع الدراسة من غير حجم العينة الأساسي، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط في التطبيقين الأول والثاني على الأبعاد الفرعية، وكذلك الدرجة الكلية علي المقياس، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٤) يوضح ثبات مقياس السلوك التمرري باستخدام الاختبار وإعادة الاختبار
ومعامل ثبات ألفا. كرونباخ (ن=٣١)

م	الأبعاد	قيمة معامل بيرسون للثبات ودلالته	قيمة ألفا. كرونباخ للثبات
١	بعد التمر النفسي	**٠,٦٠١	٠,٧٣٦
٢	بعد التمر اللفظي	**٠,٦٢٦	٠,٧٥٦
٣	بعد التمر الاجتماعي	**٠,٥٧٧	٠,٦٧٥
٤	بعد التمر الجسمي	**٠,٧٧٩	٠,٨٦٩
	أبعاد المقياس ككل	**٠,٧٠٣	٠,٨٧٤

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (٤) أن: معاملات الثبات دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، معظم معاملات الثبات للمتغيرات تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبذلك يمكن الاعتماد على نتائجها وبذلك أصبحت الأداة في صورتها النهائية.

(ت) طريقة تصحيح مقياس فعالية الذات العامة ومقياس السلوك التمرري:

للحكم على مستوى فعالية الذات العامة ومقياس السلوك التمرري، بحيث تكون بداية ونهاية فئات المقياس الخماسي: كثيراً جداً (خمسة درجات)، كثيراً (أربعة درجات)، أحياناً (ثلاثة درجات)، نادراً (درجتين)، لا مطلقاً (درجة واحدة)، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، تم حساب المدى = أكبر قيمة - أقل قيمة (٥ - ١ = ٤)، تم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية المصحح (٤ / ٥ = ٠,٨) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما يلي:

جدول رقم (٥) مستويات المتوسطات الحسابية

إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١ إلى أقل من ١,٨	مستوى منخفض جداً
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ١,٨ إلى أقل من ٢,٦	مستوى منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٢,٦ إلى أقل من ٣,٤	مستوى متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٣,٤ إلى أقل من ٤,٢	مستوى مرتفع
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو البعد بين ٤,٢ إلى ٥	مستوى مرتفع جداً

٤ - مجالات الدراسة:-

أولاً : المجال البشري:

أ- مجتمع البحث: بلغ عدد الطلاب المقيدون بالمدرسة الفنية المتقدمة للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠١٩ (١٤٠٣) طالب.

ب_ إطار المعاينة: بلغ إطار المعاينة للطلاب (الصف الثانى، الصف الثالث، الصف الرابع) الثانوى بعد استبعاد طلاب الصف الأول الثانوى لحدائثة تواجدهم بالمدرسة، وكذلك طلاب الصف الخامس الثانوى، للعام الجامعى ٢٠٢٠/٢٠١٩ أثناء فترة جمع البيانات ميدانيًا (٨٦٧) طالب*.

جدول رقم (٦) يوضح إطار المعاينة للطلاب

العينة	إطار المعاينة	الطلاب
٣٧	٢٠٥	طلاب الصف الثانى الثانوى
٤٦	٢٨٠	طلاب الصف الثالث الثانوى
٧٣	٣٨٢	طلاب الصف الرابع الثانوى
١٥٦	٨٦٧	الإجمالى

ج- نوع العينة وحجمها: تم سحب عينة عشوائية منتظمة من طلاب المدرسة الفنية المتقدمة، حيث بلغ إجمالى حجم العينة (١٥٦) مفردة، وتم تحديدها طبقاً لقانون الحجم الأمثل للعينة (ستيفن ثامبسون).

د- شروط عينة الدراسة:

- ١- أن يكون الطالب مقيد بالصف الثانى أو الثالث أو الرابع بالمدرسة.
 - ٢- الأ يكون من طلاب الصف الأول لحدائثة تواجدهم بالمدرسة أو الصف الخامس لندرة تواجدهم بالمدرسة.
 - ٣- موافقة الطالب علي إجراء الدراسة.
 - ٤- أن يقيم الطالب مع أسرته الطبيعية.
 - ٥- الأ يسبق له الرسوب بالمدرسة.
- *وفقاً لإحصائية المدرسة للعام الدراسى ٢٠٢٠/٢٠١٩

جدول (٧) وصف خصائص عينة الدراسة

م	المتغيرات الكمية	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري
١	السن	١٨,٥	٢
م	الصف الدراسى	ك	%
١	الصف الثانى الثانوى	٣٧	٢٣,٧
٢	الصف الثالث الثانوى	٤٦	٢٩,٥
٣	الصف الرابع الثانوى	٧٣	٤٦,٨

يتضح من الجدول السابق (٧) أن: متوسط سن الطلاب (١٨,٥) سنة، وانحراف معيارى (٢) سنة، ويرجع ذلك لطبيعة المرحلة الثانوية وخصائصها، أما بالنسبة للصف الدراسى أكبر نسبة من الطلاب بالصف الرابع بنسبة (٤٦,٨%)، يليها الصف الثالث بنسبة (٢٩,٥%)، ثم الصف الثانى بنسبة (٢٣,٧%).

ثانياً: المجال المكاني: أجري البحث الحالي بمدرسة عرب جبهة الفنية المتقدمة التابعة للإدارة التعليمية بمحافظة القليوبية.

مبررات اختيار المجال المكاني:

١- توافر عينة الدراسة.

٢- موافقة إدارة المدرسة علي إجراء تطبيق الجانب العملي.

ثالثاً: المجال الزمني : استغرق إجراء الدراسة سبعة أشهر بشقيها النظري والتطبيقي في الفترة من بداية أكتوبر ٢٠١٩ إلى نهاية إبريل ٢٠٢٠.

سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية:

المحور الأول: مستوى أبعاد فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني

جدول (١٠) يوضح مستوى أبعاد فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني (ن=١٥٦)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	بعد المبادأة	٣,٣٨	٠,٦٨	متوسط	١
٢	بعد المثابرة	٣,٢٨	٠,٤٢	متوسط	٢
٣	بعد المجهود	٢,٥٣	٠,٥٦	منخفض	٣
	أبعاد فعالية الذات ككل	٣,٠٦	٠,٣٥	مستوى متوسط	

يوضح الجدول رقم (١٠) أن:

مستوى أبعاد فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني متوسط حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٦)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: الترتيب الأول بعد المبادأة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني بمتوسط حسابي (٣,٣٨)، يليه الترتيب الثاني بعد المثابرة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني بمتوسط حسابي (٣,٢٨)، وأخيراً الترتيب الثالث بعد المجهود لدى طلاب التعليم الثانوي الفني بمتوسط حسابي (٢,٥٣).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة باكتشني و ماجليو Bacchini & Magliulo (2003) التي استهدفت تقييم الصورة الذاتية وفعالية الذات خلال المراحل المختلفة لفترة المراهقة وتوصلت نتائجها إلى أن الطلاب الذكور بالمدارس الثانوية الفنية لديهم تكوين أفضل عن صورتهم الذاتية مقارنة بطلاب المدارس الثانوية، وكذلك دراسة توفيق (٢٠٠٢) التي توصلت نتائجها إلي وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين فعالية الذات وكل من مستوى الطموح ودافعية الإنجاز، وعدم وجود فروق بين ذكور الثانوي العام والصناعي في فعالية الذات.

ويختلف ذلك مع نتائج دراسة الحوامدة (١٩٩٨) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروقاً جوهرية بين الطلبة في مفهوم الذات الكلي تعود لإختلاف نوع التعليم حيث كانت متوسطات طلبة التعليم الفني هي الأدنى وقد يرجع ذلك لطبيعة الظروف المكانية أي

إختلاف مجتمع الدراسة وأيضاً لإختلاف عينة الدراسة من طلاب تعليم فنى نظام الثلاث سنوات إلى طلاب تعليم فنى متقدم نظام الخمس سنوات وكذلك للفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة، وكذلك إختلفت أيضاً مع دراسة (٢٠١٩) Malinauskas & Saulius التي توصلت نتائجها إلى ارتفاع مستوى العلاقة بين فعالية الذات والسلوك الاجتماعي الإيجابي للطلاب في المدارس الثانوية عن المدارس الفنية.

ووفقاً للإطار النظري فإن فعالية الذات سواء كانت منخفضة أو متوسطة أو مرتفعة يمكن أن تؤثر على تحقيق أهداف الفرد ومن ثم يمكن القول بأن فعالية الذات بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي الفني تعد متغير نسبي حيث يختلف من طالب لآخر نظراً لاختلاف البيئة الاجتماعية المحيطة بالطلاب، ومن ثم تختلف استجابات الطلاب في المواقف المتشابهة، ويترتب علي ذلك اختلاف سلوكياتهم سواء إيجابية أو سلبية.

المحور الثاني: مستوى أبعاد التتمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني:

جدول رقم (١١) يوضح مستوى أبعاد التتمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني (ن=١٥٦)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	بعد التتمر النفسي	١,٤٩	٠,٥٤	منخفض جداً	٣
٢	بعد التتمر اللفظي	١,٦٤	٠,٥٩	منخفض جداً	١
٣	بعد التتمر الاجتماعي	١,٥٦	٠,٥٦	منخفض جداً	٢
٤	بعد التتمر الجسمي	١,٤٤	٠,٦٢	منخفض جداً	٤
	أبعاد السلوك التتمري ككل	١,٥٣	٠,٥٣	مستوى منخفض جداً	

يوضح الجدول رقم (١١) أن: مستوى أبعاد التتمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني منخفض جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٥٣)، ومؤشرات ذلك وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: الترتيب الأول بعد التتمر اللفظي بمتوسط حسابي (١,٦٤)، يليه الترتيب الثاني بعد التتمر الاجتماعي بمتوسط حسابي (١,٥٦)، ثم الترتيب الثالث بعد التتمر النفسي بمتوسط حسابي (١,٤٩)، وأخيراً الترتيب الرابع بعد التتمر الجسمي بمتوسط حسابي (١,٤٤).

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة فارجاس وهنريش ومايرز Varjas, Henrich, & Meyers (2009) في أن التتمر الجسمي واللفظي والاجتماعي بين طلاب المدارس الثانوية أقل من طلاب المدارس الابتدائية، وكذلك دراسة جونز Jones (2020) التي توصلت نتائجها إلى أن التتمر اللفظي كان أكثر انتشاراً من التتمر الجسمي، ويتفق أيضاً مع ما ورد بالإطار النظري في أن التتمر يتناقص ككل مع تقدم الطلاب في السن، ويصبح

التمرر الجسمى المباشر أقل؁ ورتداد الأساليب اللفظية وغير اللفظية المباشرة وغير المباشرة. (Sullivan, Cleary, & Sullivan, 2005, p.)؁ وكذلك تم التعبير عن غالبية التمرر في المدارس مؤخرًا من خلال التمرر اللفظي والاجتماعي؁ مما يشير إلى أنه قد تغير من التمرر المباشر والجسمى إلى التمرر غير المباشر والنفسى (Chung & Lee, 2020, P.2)

وقد يرجع إنخفاض سلوك التمرر لدى عينة الدراسة إلى الاهتمام بالأنشطة المدرسية من قبل إدارة المدرسة وقيام الأخصائى الاجتماعى بحت الطلاب على المشاركة فى تلك الأنشطة سواء أنشطة اجتماعية؁ رياضية إلخ...؁ وكذلك تنمية الوازع الدينى لدى الطلاب من خلال أداء الشعائر الدينية والاهتمام بخصص التربية الدينية بمسجد المدرسة؁ وكذلك الدور الحازم لإدارة المدرسة فيما يتعلق بسلوكيات الطلاب وإتخاذ الإجراءات اللازمة من إستدعاء لولى أمر الطالب؁ والفصل من المدرسة فى حال قيام الطالب بأى سلوك غير سوى؁ وقد يرجع ذلك أيضًا لطبيعة المدرسة الثانوية الفنية المتقدمة نظام الخمس سنوات من حيث اهتمامها بإعداد الطلاب مهنيًا وعمليًا والتركيز على الجانب العملى فى العملية التدريسية وقضاء الطالب معظم وقته خلال اليوم الدراسى بمعامل وورش المدرسة للتدريب العملى بها؁ والتزام المعلمين واتسامهم بالإتزان الإنفعالى وإحتوائهم للطلاب مما يكون له تأثير فعال على سلوكيات الطلاب وقد يعكس ذلك مستوى وعى الطلاب بمخاطر سلوك التمرر وتأثيره على حياتهم العلمية والعملية؁ وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من كيسيل شنايدر وآخرون (Kessel Schneider et., al (2012) حيث أشاروا إلى استمرار التمرر غير الجسمى فى المدارس الثانوية؁ وأن طلاب المدارس الثانوية يكونون أكثر تتمررًا فى حين أن الطلاب الأصغر سنًا هم ضحايا بشكل متكرر؁ وقد يرجع ذلك لطبيعة الظروف المكانية أى إختلاف مجتمع الدراسة والفترة الزمنية التى أجريت فيها الدراسة السابقة.

ووفقًا للنظرية السلوكية فالتمرر سلوك قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز؁ ومن ثم فالاستجابات التى تبقى لتصبح جزءًا من سلوك الطالب هى الاستجابات التى دعمت؁ أى تلك الاستجابات التى أعقبها تدعيم وإثابة ومن ثم يميل الطالب إلى تكرارها؁ بينما الاستجابات التى لا يعقبها تدعيم فإنها تميل إلى الانطفاء ولا يميل الطالب إلى تكرارها.

ثامناً: اختبار فروض الدراسة:

اختبار الفرض الأول للدراسة وفروضه الفرعية: " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتتمتع المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ":
جدول رقم (١٢) يوضح العلاقة بين فعالية الذات والتتمتع المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني (ن=١٥٦)

م	الأبعاد	الأبعاد	بعد التتمتع النفسي	بعد التتمتع اللفظي	بعد التتمتع الاجتماعي	بعد التتمتع الجسدي	أبعاد التتمتع المدرسي ككل
١	بعد المبادرة	٠,١٧٥-	٠,٢٠٢-	٠,٢٠٤-	٠,١٦٥-	٠,٢٠١-	
٢	بعد المثابرة	٠,٣٠٨	٠,٣٠١	-	٠,٢٧٥-	٠,٣١٥-	
٣	بعد المجهود	٠,١٩٤-	٠,١٥٧-	٠,١٥٩-	٠,١٧٩-	٠,١٧٥-	
	أبعاد فعالية الذات ككل	٠,١٨٧-	٠,٢٢٧-	٠,٢١٣-	٠,١٦٨-	٠,٢١٤-	

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (١٢) أن:

- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين أبعاد فعالية الذات والتتمتع المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ككل، وقد يرجع ذلك إلي وجود ارتباط عكسي بين هذه الأبعاد وأنها جاءت معبرة عما تهدف الدراسة إلى تحقيقه، ويعكس ذلك أهمية الأنشطة المدرسية وحث الأخصائى الاجتماعى الطلاب للمشاركة فى تلك الأنشطة لزيادة فعالية الذات لدى الطلاب وتوجيه إدارة المدرسة والمدرسين والأخصائيين بأهمية النظر للطلاب كأفراد لديهم الإدراك لقدرتهم علي القيام بأداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة لتحقيق المهام للحد من سلوك التتمتع المدرسي.

ووفقاً للإطار النظرى تلعب معتقدات فعالية الذات دوراً رئيسياً في تغيير السلوكيات، حيث تحدد هذه المعتقدات اتخاذ القرار في أداء السلوك، والجهد المبذول، والمشكلات التي تنشأ خلال تلك العملية (Malinauskas, 2017, p. 734).

وفي إطار النظرية المعرفية فإن سلوك الطالب يحدده اعتقاده بفعالية الذات لديه، حيث تستند النظرية المعرفية إلى مفهوم أن هناك تفاعلاً متبادلاً بين ما يفكر به الفرد وما يشعر به، وكيف يتصرف، ومن ثم أفكار ومعتقدات الطالب تحدد مشاعره ومن ثم تحدد سلوكه، فما يقوله الطالب لنفسه عن الأحداث والمواقف التي يمر بها (الحديث إلى الذات) يحدد فعالية الذات لديه ومن ثم يحدد سلوكه، مما يجعلنا نقبل الفرض الأول للدراسة والذي مؤداه " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتتمتع المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ".

- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين فعالية الذات والتمتع النفسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد يرجع ذلك إلي وجود ارتباط عكسي بين هذه الأبعاد وأنها جاءت معبرة عن ما تهدف الدراسة تحقيقه. مما يجعلنا نقبل الفرض الفرعي الأول للدراسة والذي مؤداه " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتمتع النفسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ".
- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين فعالية الذات والتمتع اللفظي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد يرجع ذلك إلي وجود ارتباط عكسي بين هذه الأبعاد وأنها جاءت معبرة عن ما تهدف الدراسة تحقيقه. مما يجعلنا نقبل الفرض الفرعي الثاني للدراسة والذي مؤداه " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتمتع اللفظي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ".
- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١) بين فعالية الذات والتمتع الاجتماعي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد يرجع ذلك إلي وجود ارتباط عكسي بين هذه الأبعاد وأنها جاءت معبرة عن ما تهدف الدراسة تحقيقه. مما يجعلنا نقبل الفرض الفرعي الثالث للدراسة والذي مؤداه " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتمتع الاجتماعي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ".
- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين فعالية الذات والتمتع الجسمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وقد يرجع ذلك إلي وجود ارتباط عكسي بين هذه الأبعاد وأنها جاءت معبرة عن ما تهدف الدراسة تحقيقه. مما يجعلنا نقبل الفرض الفرعي الرابع للدراسة والذي مؤداه " توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات والتمتع الجسمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ".
- الفرض الثاني للدراسة: توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب الصف (الثاني، الثالث، الرابع) لدى طلاب التعليم الثانوي الفني على كل من مقياس فعالية الذات، مقياس سلوك التمتع، وقد تم عرض النتائج الخاصة بالفرض الثاني من خلال جدول (١٣، ١٤)

جدول رقم (١٣) يوضح تحليل التباين لمستوى فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني وفقاً للصف الدراسي^(٥) (ن=١٥٦)

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة	اختبار LSD
١	بعد المبادأة	التباين بين المجموعات	٠,٦٧٥	٢	٠,٣٣٧	٠,٧٣٨	غير دال	-
		التباين داخل المجموعات	٦٩,٩٦٢	١٥٣	٠,٤٥٧			
		المجموع	٧٠,٦٣٧	١٥٥				
٢	بعد المثابرة	التباين بين المجموعات	٠,٩٠٦	٢	٠,٤٥٣	٢,٥٧٩	غير دال	-
		التباين داخل المجموعات	٢٦,٨٦٨	١٥٣	٠,١٧٦			
		المجموع	٢٧,٧٧٤	١٥٥				
٣	بعد المجهود	التباين بين المجموعات	١,١٨٠	٢	٠,٥٩٠	١,٩٣٣	غير دال	-
		التباين داخل المجموعات	٤٦,٧١٧	١٥٣	٠,٣٠٥			
		المجموع	٤٧,٨٩٧	١٥٥				
	أبعاد فعالية الذات ككل	التباين بين المجموعات	٠,٨٠٨	٢	٠,٤٠٤	٣,٤٠٨	*	< ٣,٢
		التباين داخل المجموعات	١٨,١٢٨	١٥٣	٠,١١٨			
		المجموع	١٨,٩٣٦	١٥٥				

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (١٣) أن:

توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠٥) بين استجابات طلاب التعليم الثانوي الفني وفقاً للصف الدراسي (الصف الثاني/ الصف الثالث/ الصف الرابع) فيما يتعلق بتحديدهم لمستوى أبعاد فعالية الذات ككل لديهم. وهذه الفروق لصالح الفئة الأولى التي تقع في فئة (استجابات طلاب التعليم الثانوي الفني بالصف الثاني) لتصبح أكثر الاستجابات تحديداً لتلك الأبعاد، وقد يرجع ذلك إلى أن طلاب الصف الثاني في بداية المرحلة الثانوية الفنية يكون لديهم المبادأة والمثابرة والمجهود لتحقيق المزيد من فعالية الذات نظراً لرغبتهم في الالتحاق بكليات القمة. مما يجعلنا نقبل الفرض الثاني للدراسة فيما يتعلق بفعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات طلاب التعليم الثانوي الفني وفقاً للصف الدراسي (الصف الثاني/ الصف الثالث/ الصف الرابع) فيما يتعلق بتحديدهم

- تنقسم فئات الصف الدراسي إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة (١) الصف الثاني ن=(٣٧)، والمجموعة (٢) الصف الثالث ن=(٤٦)، والمجموعة (٣) الصف الرابع ن=(٧٣).

لمستوى بعد المبادأة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وبعد المثابرة لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وبعد المجهود لدى طلاب التعليم الثانوي الفني. وقد يرجع ذلك أن الطلاب في الصف الثاني والثالث والرابع الثانوي لديهم الرغبة في تحقيق المزيد من بذل الجهد والبدء بالعمل والمثابرة لتحقيق المزيد من فعالية الذات لديهم، ووفقاً للإطار النظري فإن فعالية الذات بالنسبة لطلاب التعليم الثانوي الفني تعد متغير نسبي قد تختلف من طالب لآخر نظراً لاختلاف البيئة الاجتماعية المحيطة بالطالب، ومن ثم تختلف استجابات الطلاب في المواقف المتشابهة، ويترتب علي ذلك اختلاف سلوكياتهم سواء إيجابية أو سلبية كسلوك التتمر.

جدول رقم (١٤) يوضح تحليل التباين لمستوى التتمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني وفقاً للصف الدراسي (ن=١٥٦)

م	الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة (ف) F	الدلالة
١	بعد التتمر النفسي	التباين بين المجموعات	٠,٦٧٣	٢	٠,٣٣٧	١,١٦١	غير دال
		التباين داخل المجموعات	٤٤,٣٤٢	١٥٣	٠,٢٩٠		
		المجموع	٤٥,٠١٥	١٥٥			
٢	بعد التتمر اللفظي	التباين بين المجموعات	٠,٠٠٦	٢	٠,٠٠٣	٠,٠٠٨	غير دال
		التباين داخل المجموعات	٥٣,٨٥٧	١٥٣	٠,٣٥٢		
		المجموع	٥٣,٨٦٣	١٥٥			
٣	بعد التتمر الاجتماعي	التباين بين المجموعات	٠,٣٢٣	٢	٠,١٦٢	٠,٥١٠	غير دال
		التباين داخل المجموعات	٤٨,٥٤٤	١٥٣	٠,٣١٧		
		المجموع	٤٨,٨٦٧	١٥٥			
٤	بعد التتمر الجسدي	التباين بين المجموعات	٠,٢٤٣	٢	٠,١٢٢	٠,٣١٥	غير دال
		التباين داخل المجموعات	٥٩,١٨٢	١٥٣	٠,٣٨٧		
		المجموع	٥٩,٤٢٥	١٥٥			
	أبعاد التتمر المدرسي ككل	التباين بين المجموعات	٠,١٧٤	٢	٠,٠٨٧	٠,٣٠٩	غير دال
		التباين داخل المجموعات	٤٣,١١٩	١٥٣	٠,٢٨٢		
		المجموع	٤٣,٢٩٣	١٥٥			

* معنوي عند (٠,٠٥)

** معنوي عند (٠,٠١)

يوضح الجدول رقم (١٤) أن:

لا توجد فروق جوهرية دالة إحصائياً بين استجابات طلاب التعليم الثانوي الفني وفقاً للصف الدراسي (الصف الثاني/ الصف الثالث/ الصف الرابع) فيما يتعلق بتحديدهم لمستوى بعد التمر النفسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وبعد التمر اللفظي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وبعد التمر الاجتماعي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وبعد التمر الجسمي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني، وأبعاد التمر المدرسي ككل لدى طلاب التعليم الثانوي الفني ويرجع ذلك أن مستوى التمر وفقاً لنتائج الدراسة الحالية منخفض جداً ومن ثم عدم وجود فروق بين الطلاب وفقاً للصف الدراسي (الصف الثاني/ الصف الثالث/ الصف الرابع) فيما يتعلق بتحديدهم لمستوى التمر ككل وأبعاده الفرعية. ويتفق ذلك مع ما ورد بالإطار النظري للبحث في أن طلاب المدارس في حاجة ملحة إلي تهيئة بيئة آمنة تشعرهم بشخصيتهم، وتسهم في تنمية الجوانب الايجابية فيها، فإنه يتحتم تهيئة بيئة مدرسية آمنة خالية من التمر وأشكاله المختلفة (عبد، ٢٠١٦، ص ١٨٩)، وبالتالي عدم صحة الفرض الثاني للدراسة فيما يتعلق بسلوك التمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

تاسعاً: النتائج العامة للدراسة:

أ- نتائج الدراسة في ضوء أهدافها: فيما يتعلق بالهدف الأول تحديد مستوى فعالية الذات لطلاب التعليم الثانوي الفني المتقدم: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى فعالية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الفني كما يحدده الطلاب متوسط، وترتيب تلك المؤشرات وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: بعد المبادأة، بعد المثابرة، بعد المجهود ، وفيما يتعلق بالهدف الثاني: تحديد مستوى التمر لطلاب التعليم الثانوي الفني المتقدم: أوضحت نتائج الدراسة أن مستوى التمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفني المتقدم كما يحدده الطلاب منخفض جداً، وترتيب تلك المؤشرات وفقاً لترتيب المتوسط الحسابي: التمر اللفظي، التمر الاجتماعي، التمر النفسي، التمر الجسمي، وفيما يتعلق بالهدف الثالث: تحديد طبيعة العلاقة بين فعالية الذات ومستوى التمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفني المتقدم: أشارت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني.

ب- نتائج الدراسة في ضوء فروضها:

- توجد علاقة عكسية دالة إحصائياً بين فعالية الذات ومستوى التمر المدرسي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني المتقدم "عنه الدراسة"، ووفقاً للنظرية المعرفية فهناك تفاعل متبادل بين ما يفكر به الفرد وما يشعر به، وكيف يتصرف، ومن ثم فأفكار ومعتقدات الطالب حول فعاليته الذاتيه تحدد مشاعره ومن ثم سلوكه، ومن ثم فقد ثبت صحة الفرض الأول للدراسة.

- توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف (الثاني، الثالث، الرابع) لدى طلاب التعليم الثانوي الفني على مقياس فعالية الذات.
- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف (الثاني، الثالث، الرابع) لدى طلاب التعليم الثانوي الفني على مقياس سلوك التتمر.

مؤشرات لدور الاخصائي الاجتماعي لتعزيز فعالية الذات وعلاج سلوك التتمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفني :

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج حاولت الباحثة الوصول إلى مؤشرات لدور الاخصائي الاجتماعي لتعزيز فعالية الذات وعلاج سلوك التتمر لدى طلاب التعليم الثانوي الفني وذلك في إطار نموذج العلاج المعرفي السلوكي ولعل من أهم هذه المؤشرات:

(١) فيما يتعلق بفعالية الذات:

- قيام الأخصائي الاجتماعي باستخدام أساليب معرفية للتعرف على أفكار الطالب الخاطئة وإعادة البناء المعرفي من خلال توليد حديث ذات إيجابي، وتشجيع الطالب على سرد أفكاره المرتبطة بفعالية الذات لديه.

- قيام الأخصائي الاجتماعي باستخدام أساليب إنفعالية لتعديل إنفعالات الطالب السلبية المرتبطة بأفكاره اللاعقلانية من خلال تعليم الطالب كيفية التحكم في إنفعالاته السلبية، وضبط النفس والتفكير أولاً في نتيجة الفعل الذي سيقوم به قبل الإقدام عليه.

- قيام الأخصائي الاجتماعي باستخدام أساليب سلوكية بهدف زيادة فعالية الذات للطالب والمرتبطة بأفكار وإنفعالات لاعقلانية من خلال استخدامه لبعض التكنيكات لمساعدته على زيادة فعالية الذات لديه من خلال ممارسة المهارات الاجتماعية وتمييزها من خلال البيئة المدرسية واستخدام التدعيم الإيجابي وأسلوب النمذجة الرمزية بتقديم نماذج سلوكية إيجابية يقتدى بها الطالب ويتعلم منها كيفية التصرف في المواقف المختلفة لتعزيز فعالية الذات لديه من خلال المبادأة بالمهام والقدرة على حل المشكلات، والمثابرة للتخطيط وإنجاز المهام والتمسك بالعمل حتى يتم الانتهاء منه، وبذل أقصى جهد للقيام بالعمل وتحقيقه.

(٢) فيما يتعلق بسلوك التتمر للطلاب:

- قيام الأخصائي الاجتماعي باستخدام أساليب معرفية للتعرف على أفكار الطالب الخاطئة وإعادة البناء المعرفي من خلال توليد حديث ذات إيجابي، وتشجيع الطالب على سرد أفكاره المرتبطة بسلوك التتمر لمعرفة وجهة نظره (التشجيع)، ومناقشة أضرار الأفكار القديمة، وطرح الأفكار الجديدة (المناقشة المنطقية)، ومواجهة الطالب بأفكاره غير المنطقية وسلوكياته غير السوية حتى يدرك أضرارها (المواجهة)، وإقناعه بتعديلها إلى

سلوكيات إيجابية (الإقناع)، وتعليم الطالب كيفية توليد أفكار أكثر عقلانية وتبنى فلسفة جديدة تساعد على التخلص من سلوك التتمر (أسلوب التمثيل المعرفي).

- قيام الأخصائى الاجتماعى باستخدام أساليب إنفعالية لتعديل إنفعالات الطالب السلبية المرتبطة بأفكاره اللاعقلانية من خلال تعليم الطالب كيفية التحكم فى إنفعالاته السلبية، وضبط النفس والتفكير أولاً فى نتيجة الفعل الذى سيقوم به قبل الإقدام عليه (أسلوب ضبط الذات)، وقيام الأخصائى الاجتماعى بتعليم الطالب عبارات يرددها ويكررها لنفسه تجعله يبتعد عن السلوك غير المرغوب فيه (أسلوب التعليمات الذاتية)، قيام الأخصائى الاجتماعى بربط الطالب بأنشطة تحويلية كالمشاركة فى الجماعات والأنشطة المدرسية لتحقيق تفاعلات إجتماعية تشعره بالتقدير والاحترام لذاته ما يقلل من سلوك التتمر لديه (التحويل المعرفي).

- قيام الأخصائى الاجتماعى باستخدام أساليب سلوكية بهدف علاج سلوك التتمر للطالب والمرتبب بأفكار وإنفعالات لاعقلانية من خلال استخدامه لبعض التكنيكات لمساعدته على التخلّى عن سلوك التتمر، وكذلك القيام بدورة كقدوة للطلاب لتحفيزهم على السلوك السوى لتحقيق التوافق النفسى والاجتماعى بين الطالب والبيئة الاجتماعية المحيطة به من خلال الإثابة المباشرة والفورية على السلوك المرغوب (التعزيز الإيجابى)، لعب الدور، تقديم نموذج إيجابى يقتدى به الطالب أو نموذج سلبى ينفّر منه الآخرون (النمذجة).

المراجع المستخدمة:

- أبو الديار، مسعد الرفاعي (٢٠١٢). سيكولوجية التمر بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح.
- أبو الغالي، عطف محمود (٢٠١٢): فاعلية الذات وعلاقتها بضغط الحياة لدى الطالبات المتزوجات في جامعة الأقصي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد (٢٠)، ع(١)، صص ٦١٩-٦٢٤.
- أبو النجا، أمينة مصطفى محمد (٢٠١٦). الذكوات المتعددة وعلاقتها بفاعلية الذات وأسلوب حل المشكلات لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٥)، العدد(٥)، صص ٩٨-١٢٥.
- أبو طالب، أمل رفعت حسن (٢٠١٣). مشكلات السلوك الإجتماعي لطلبة التعليم الثانوي الصناعي وعلاقتها بدافعية الإنجاز الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الإجتماعية، جامعة حلوان.
- أبو العلا، مجدى فاوى (٢٠١٤). دور الأنشطة الطلابية فى التخفيف من حدة العنف لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى السابع والعشرون للخدمة الإجتماعية" تعليم وممارسة الخدمة الإجتماعية فى مصر والوطن العربى فى ضوء مستجدات القرن الحادى والعشرون" ١٢-١٣ مارس، المجلد الرابع، صص ٢٧٥-٣٢٦.
- أحمد، أحمد إبراهيم (٢٠١٢). نور مدير المدرسة الثانوية الفنية الصناعية فى مواجهة ظاهرة الشغب الطلابى : دراسة ميدانية بمدارس التعليم الثانوى الفنى بمحافظة القليوبية، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مجلد ٢٣، عدد ٩١، صص ٣٠٩-٣٣٤.
- أحمد، رانيا محمد محمد فتحى (٢٠١٨). تصنيف مؤسسات التعليم الفنى فى مصر: دراسة فى جغرافية الخدمات التعليمية، مجلة البحث العلمى فى الآداب، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مجلد ٥، العدد ١٩، صص ١٠٥-١٣٨.
- إسماعيل، هالة خير ساري (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التمر المدرسي فى المرحلة الابتدائية، المجلد ١٦، ال عدد ٢، صص ١٣٧-١٧٠.
- البيهامي، سيد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسى لدى التلاميذ المتميزين وأقرانهم ضحايا التمر المدرسي، (دراسة سيكومترية-إكلينيكية)، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٩٢ (٢)، صص ٣٤٩-٣٩٥.
- بين، الين (٢٠١٠). نظريات الشخصية (الارتقاء-النمو-التنوع)، ترجمة علاء الدين كفاي، مایسة النیال، سهیر سالم، عمان، دار الفكر.
- توفيق، محمد إبراهيم (٢٠٠٢). فاعلية الذات وعلاقتها بمستوى الطموح ودافعية الإنجاز عند طلبة الثانوي العام والثانوي الفنى، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- جبل، فوزى محمد (٢٠٠٢). العنف بين طلاب الثانوى العام والفنى وعلاقته بسمات الشخصية لديهم: دراسة مقارنة ع، ١٢، صص ٢٦٨-٣٢٧.
- الجندى، السيد عبد الرحمن (١٩٩٩). دراسة تحليلية إرشادية لسلوك العنف لدى تلاميذ المدارس الثانوية الفنية، مجلة الإرشاد النفسى، جامعة عين شمس، العدد الحادى عشر.
- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء، ٢٠١٩.
- حامد، أحمد قناوى (٢٠١٤). ممارسة العلاج المعرفى السلوكى فى خدمة الفرد لتعديل الأفكار الخاطئة لدى طلاب التعليم الفنى
- حجازي، جولتان حسن (٢٠١٣). فاعلية الذات وعلاقتها بالتوافق المهني وجودة الأداء لدى معلمات غرف المصادر في المدارس الحكومية في الضفة الغربية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٩، عدد ٤، صص ٤١٩-٤٣٣.
- حسين، طه عبد العظيم، حسين، سلامة عبد العظيم (٢٠١٢). استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغية في التعليم، الإسكندرية، دار الوفاء.
- الحوامدة، مصطفى محمود (١٩٩٨) أثر الجنس وأنواع التعليم الثانوى فى مفهوم الذات لدى الطلبة الملتحقين بها: دراسة ميدانية، مجلد ٢، عدد ٢، صص ١٩١-٢٢٤.
- خوخ، حنان أسعد (٢٠١٢). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور فى مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ١٣، العدد ٤، صص ٢١٨-١٨٧.
- الخولى، محمود سعيد (٢٠٠٦). المناخ المدرسي وعلاقته بمستوى ومظاهر العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- دستور جمهورية مصر العربية، دار العربى، ٢٠١٣.
- الدسوقي، مجدى محمد (٢٠١٦). مقياس السلوك التمرى للأطفال والمراهقين، القاهرة، دار جونا للنشر والتوزيع.

- رزق، كوثر ابراهيم(٢٠٠٢). العنف بين طلبة المدارس الثانوية (العامة والفنية) دراسة تشخيصية وعلاجية مقارنه، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، العدد التاسع والثلاثون.
- الرشيدى، نبيان بانى دغش القلادى(٢٠١٧). قلق المستقبل والفاعلية الذاتية لدى طلبة كلية المجتمع في جامعة حائل في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(١٧٤)، الجزء الثاني، يوليو، صص ٦٨٦-٦٣٩
- السحيمي، أسماء مصطفى(٢٠٠٣). الاتجاه المعرفى السلوكى في خدمة الفرد وتعديل أنماط السلوك غير السوى لدى طالبات المدارس الثانوية الفنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية بالفيوم، جامعة القاهرة.
- الشعراوى، علاء محمود جاد(٢٠٠٤). المناخ النفسى الاجتماعى المدرسى واستراتيجيات إدارة الصراع وعلاقتها بالإضطرابات السلوكية لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، مجلة كلية التربية، مجلد ٢٠، ٢٤، ص ص ٨٠:١٣٢.
- الصباحين، علي موسى؛ القضاة، محمد فرحان (٢٠١٣). سلوك التتمر عند الأطفال والمراهقين "مفهومه، أسبابه، علاجه"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.
- عبد العظيم، أمل سيد(٢٠٠٣). دراسة المشكلات الاجتماعية التى تواجه طالبات التعليم المهنى بالمرحلة الثانوية الصناعية، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- عبد المجيد، هشام سيد (٢٠٠١). مقارنة فعالية كل من التعديل السلوكى المعرفى والتعديل السلوكى فى خدمة الفرد فى التقليل من حدة المشكلات السلوكية للأحداث الجانحين، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى الرابع عشر للخدمة الاجتماعية "الجهود التطوعية والاحتراف المهني"، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، صص ٣٥-٧٥.
- عبد، أسماء أحمد حامد(٢٠١٦). الأمن النفسى وعلاقته بالتمر لدى المراهقين، مجلة البحث العلمى فى التربية ، العدد السابع عشر، صص ١١٧-٢٠٢.
- فايد، فريد على(٢٠٠٦). استخدام أسلوب لعب الدور فى خدمة الفرد فى علاج مشكلة التدخين"دراسة تجريبية مطبقة على طلاب التعليم الثانوى الفنى التجارى بسوهاج، بحث منشور فى المؤتمر العلمى الدولى التاسع عشر للخدمة الاجتماعية، ١٢-١٣ مارس، مجلد ٦.
- متولى، سها حامد محمد(٢٠١٦). الذكاء الوجدانى وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، بحث منشور فى كلية التربية، جامعة حلوان، مجلد ٢٢، العدد ١٤، صص ٦٩٥: ٧٣٨
- محمود، شوقى حسانى وآخرون (٢٠٠٤). سلوك العنف لدى طلاب كل من المرحلة الثانوية العامة والفنية (دراسة ميدانية)، الإدارة المركزية للتخطيط التربوى، الإدارة العامة للبحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.
- محمود، نهاد عبد الوهاب(٢٠١٦). مقياس فعالية الذات العامة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- مصطفى، عادل محمود(١٩٩٩). برنامج ارشادى باستخدام خدمة الجماعة لمواجهة سلوك العنف لدى طلاب التعليم الثانوى الفنى، بحث منشور بالمؤتمر العلمى الثانى عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.
- Bacchini, D.Magliulo, F.** (2003). Self –efficacy during adolescence. *Jornal of youth and Adolescence*, Vol. (32), No. (5), pp.337-349
- Blair, S. & Lowe, P.** (2018). Self-efficacy. In B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (Vol. 1, pp. 1496-1497). Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506326139.n621
- Chung.J.Y, Lee.S** (2020). Are bully-victims homogeneous? Latent class analysis on school bullying, *Children and Youth Services Review* (112) 104922
- Cloninger, S.** (2013). *Theories of personality understanding persons*, 6th Ed, N. Y person.
- Cooper, M.G., & Lesser, J.G.** (2008). *Clinical Social work practice on integrated approach*, 3rd Ed N.Y Pearson Education.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X.** (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 138-149. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030416>
- Doumas, D. M., Midgett, A., & Johnston, A. D.** (2017). Substance Use and Bullying Victimization Among Middle and High School Students: Is Positive School Climate a Protective Factor? *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 38(1), 2–15. <https://doi.org/10.1002/jaoc.12025>

- Fineran, S.** (2017). Bullying in adolescence. In K. Nadal (Ed.), *The SAGE encyclopedia of psychology and gender* (pp. 265-267). Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483384269.n86
- Ford, R., King, T., Priest, N., Kavangh, A.,** (2017). Bullying and mental health and suicidal behaviour among 14-to 15-year-olds in a representative sample of Australian chil-dren. *Aust. N. Z. J. Psychiatry* 51 (9), 897-908.
- Granillo, M.T., perron, B.E., Jarman, C., &Gutowski, S.M.** (2013).Cognitive Behavioral Therapy with Substance Use Disorders. In M.G. Vaughn& B.E. Perron (ed.) *Social work, practice in the Addictions*, New Yorkspringer.
- Haraldstad, K., Kvarme, L. G., Christophersen, K.-A., & Helseth, S.** (2019). Associations between bullying and health-related quality of life in a school sample of adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 19(1), N.PAG. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7115-4>
- Jones, M.** (2020). *Bullying among adolescents in secondary schools in Trinidad & Tobago* (Order No. 27670043). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2355989195). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/2355989195?accountid=178282>
- Jushue, Jeorge, Christine, P, Clarke, Karen, M, Pantzer& Kolonen, R.I.Scanlan,** (2006). Self- efficacy, Perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of Latino high School Students. *The Career Development Quarterly*, vol. (54), p.307.
- Kessel Schneider, S., O'Donnell, L., Stueve, A., & Coulter, R. S.** (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students. *Am200can Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. Doi: 10.2105/AJPH. 2011.300308.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P.,** (2013). Psychological physical and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *J. Adoles. Health* 53 (Suppl 1), 13-20.
- Malinauskas et al.,** (2018). Malinauskas, R., Sniras, S., Malinauskiene, V. (2018). Social self- efficacy training programme for basketball-playing students: a case study. *Revista de Psicolog^a Del Deporte*, 27(1), 165-185.
- Malinauskas, R. K., & Saulius, T.** (2019). Social Self-Efficacy and Prosocial Behaviour among Students of High and Youth Schools. *European Journal of Contemporary Education*, 8(3), 542-549. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.3.542>
- Messer, L.** (2008). Self-efficacy. In S. Boslaugh (Ed.), *Encyclopedia of epidemiology* (Vol. 1, pp. 946-946). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412953948.n413
- Modecki KL, Minchin J, Harbaugh AG, Guerra NG, Runions KC.** (2014). Bullying prevalence across contextsa meta-analysis measuring cyber and traitional bullying. *J Adolesc Health*; 55(5):602-11.
- Mohseny, M., Zamani, Z., Basti, S. A., Sohrabi, M.-R., Najafi, A., Zebardast, J., & Tajdini, F.** (2019). Bullying and Victimization among Students Bears Relationship with Gender and Emotional and Behavioral Problems. *Iranian Journal of Psychiatry*, 14(3), 211-220.
- Motti-Stefanidi, F.** (2018). Self-efficacy. In M. Bornstein (Ed.), *The SAGE encyclopedia of lifespan human development* (pp. 1930-1931). Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506307633.n717
- Salmivalli, C.** (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.

- Schott, E.M & Weiss, E.L** (2016). Adolescent bullying. In E. Schott & E. Weiss (Eds.), *Transformative social work practice* (pp. 299-314). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506304533.n25
- Smith, P.K., & Sharp, S.** (2006). The Problem of School Bullying. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Su, P.-Y., Wang, G.-F., He, H., Han, A.-Z., Zhang, G.-B., & Xu, N.** (2019). Is involvement in school bullying associated with increased risk of murderous ideation and behaviours among adolescent students in China? *BMC Psychiatry*, 19(1), N.PAG. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2108-5>
- Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G.** (2005). What we know about bullying in secondary schools. In *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it* (pp. 2-26). London: SAGE Publications Ltd doi: 10.4135/9781446215296.n1
- UNESCO** (2017). *School Violence and Bullying: Global Status. Report..*
- Vanderbilt, D., Augustyn, M.,** (2010). The effects of bullying. *Pediatr. Child Health* 20 (7), 315-320.
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J.** (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, 8(2), 159-176.
- Walsh, J.** (2006). *Theories for direct social work practice*, N.Y Brooks / cole.
- World Health Organization,** (2018). http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf?ua=1. (Accessed January 2020).