فاعلية برنامج إرشادى إنتقائى تكاملى لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر

د.هدى جمال محمد
مدرس بكلية الدراسات العليا للطفولة- جامعة عين شمس

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادى إنتقائى تكاملى لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا من ضحايا التنمر مقسمين بالتساوى إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ١٥، ومجموعة ضابطة ١٥، وكان متوسط أعمارهم ١٣,٧٧ بانحراف معيارى ٠,٧٩، واستخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات من إعداد الباحثة، ومقياس التعرض للتنمر من إعداد الباحثة، واستمارة المستوى الإقتصادى الإجتماعى من إعداد عبدالعزيز الشخص (٢٠١٣)، كما قامت الباحثة بتطبيق البرنامج الإرشادى لمدة شهرين حيث بلغ عدد جلسات البرنامج ١٦ جلسة بمعدل جلستين إسبوعيا، وقد أظهرت نتائج الدراسة تحسن مستوى توكيد الذات لدى أطفال المجموعة التجريبية من الأطفال ضحايا التنمر بعد التعرض للبرنامج الإرشادى، حيث أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب أفراد المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده لصالح القياس البعدى، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب أفراد المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى رتب المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج، وعدم وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد البرنامج الإرشادى ومتابعته.

Effectiveness of an integrative selective counseling program to

Self- Assertion for a sample of children who are victims of bullying

The present study aimed at identifying the effectiveness of an integrative selective counseling programTo Self- Assertion for a sample of children who are victims of bullying. The study sample consisted of 30 children of bullying victims divided into two groups, experimental group 15 and control group 15 Average age 13.77 with a standard deviation 0.79. The researcher used the self- Assertion scale of the researcher's preparation, Exposure to bullyin scaleof the researcher's preparationAnd the socio- economic level form prepared by Abdul Aziz al- Shakhch (2013), The results of the study showed an improvement in the level of self- Assertion among the children of the experimental group of children who are victims of bullying after exposure to the extension program. The results showed statistically significant differences between the mean scores of the experimental group on the pre- program and post- program measures for the benefit of the post- measurement. There were statistically significant differences between the average mean scores of the control group and the experimental group after applying the program for the experimental group. The results showed no significant differences Between the mean scores of the control group before and after the program on the measures of the study, and no significant differences statistically between the mean scores on the studyscales of the experimental group members after the program and its follow- up

مقدمة:

لقد حظى سلوك التنمر باهتمام كبير من قبل الباحثين المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه فى التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشان هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر ما هو الإ وصف لجميع المشكلات التى تحدث بين تلاميذ المدارس التى تمارس من قبل أحدهم ضد أخر "الضحية" قليل الحيلة الذى لا يستطيع المواجهة أو الدفاع عن نفسه، وأن هذا السلوك الموجه من المتنمر إلى الضحية يأخذ أشكالا متعددة جسدية أو إنفعالية أو لفظية. (Robyn, 2004)

ويرى فريق أخر أنه عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو جسدية أو نفسية يصدر من شخص أو مجموعة أفراد ضد الأخرين هم الضحايا. (Smith, Osborn, Samara, 2008)

فهو شكل من أشكال الإساءة اللفظية والجسدية والنفسية المتعمدة بصورة متكررة ومقصودة تهدف إلى إلحاق الضرر بالأخر (الضحية). (Atherinel& Martin, 2005)

ويقدم بيرماستر (Burmaster, 2007) تعريفا للتنمر بأنه سلوك عدوانى عادة يحتوى على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت.

وللتنمر العديد من الأثار السلبية على الصحة النفسية للضحية، فعندما يقع الطفل ضحية التنمرنجده يعانى مشكلات مختلفة مثل الخوف، والعزلة الإجتماعية، وقصور فى تقدير الذات، والإنسحاب من المواقف الإجتماعية، والشعور بالوحدة النفسية، وقلة الأصدقاء أو عدم وجود أصدقاء على الإطلاق كما أنهم مهجورون ومنبوذون من الأطفال الأخرين وعادة ما يوجدون وحدهم فى الملاعب أو فى أوقات تناول الطعام فى المدرسة مما يزيد من شعورهم بالوحدة النفسية (Black Jackson, 2007; Storey, Slaby, 2008)

وقد ترجع هذه الأثار السلبية على الضحية نتيجة افتقارهم إلى مهارة توكيد الذات، بالإضافة أنهم يعانون من ضعف فى المهارات الإجتماعية بشكل عام، والإمكانيات الجسدية التى تجعلهم عاجزين عن حماية أنفسهم من الإساءة الواقعة عليهم بشكل متكرر. (Fox& Boulton, 2005)

ويؤكد التراث السيكولوجى على الإرتباط بين القصور فى المهارات الإجتماعية والعديد من الإضطرابات الوجدانية والتى من بينها الشعور بالوحدة النفسية، فقد تبين أن افتقار الفرد لتوكيد الذات ومهارات التفاعل الإجتماعى الناجحة مع الأخرين، وعدم القدرة على التعبير عن المشاعر يدفعة للإنسحاب، والعزلة، والوحدة، وعدم التقبل، والعجز وعدم القدرة على مقاومة الضغوط الواقعة عليه. (عبداللطيف خليفة، ٢٠٠٣)

وتوكيد الذات فى معناه العام هو التعامل بندية وليس بعدوانية من أجل إستقلال الشخصية، والدفاع عن حقوقها، والقدرة على مواجهة الأخر الذى يحاول أن يفرض سيطرته على الأخرين والنيل من حقوقهم والإساءة اليهم. (معتز عبيد، ٢٠١٠)

كما أنه القدرة على التعبير الذاتى من حيث المشاعر والأفكار والمواقف من حوله والمطالبة بالحقوق الشخصية المختلفة دون التعدى على الأخرين. (خلود ناصر، ٢٠١٢)

أن تنمية توكيد الذات من شأنه أن ينمى السلوكيات الإيجابية، ويجعل الفرد قادرا على تغلب شعوره بالوحدة والعزلة وأكثر قدرة على مواجهه الضغوط (Feueborn& Chinn, 2012)

كما أن التدريب على مهارة توكيد الذات له أهمية كبيرة مع الأطفال بشكل عام والأطفال ضحايا التنمر بشكل خاص فى العديد من المواقف مثل كيفية عمل طلبات للأخرين، وكيفية رفض طلبات الأخرين، التعامل مع التوتر، فالأطفال المدربين على المهارات الإجتماعية كمهارة توكيد الذات، ومهارة حل المشكلات يصبحون متكيفين بشكل جيد فى العديد من المجالات، فالتدريب التوكيدى وسيلة ضرورية لحماية الأطفال من أن يكونوا ضحايا الإعتداء. (Bickford& Miller, 2009)

مشكلة الدراسة:

أصبحت ظاهرة التنمر فى انتشار وتزايد مستمر رغم التوعية لمخاطر هذه الظاهرة والتصدى لوقفها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع، الإ أن حجم هذا الإنتشار يختلف من دولة لأخرى، فبشكل عام هناك طالب من كل سبعة طلاب هو ضحية، ويؤثر التنمر على خمسة ملايين طالب فى المرحلتين الأساسية والمتوسطة فى الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (١٠%- ١٥%) من جميع أطفال العالم للتنمر والإعتداء. (Stewin& Mah, 2004)

فهناك العديد من الدراسات التى أجريت على مختلف بلدان العالم توضح مدى انتشار سلوك التنمر بشكل ملحوظ ففى الولايات المتحدة تشير الدراسات أن هناك نحو ٧,٣ ملايين طفل فى الولايات المتحدة يتعرضون لمعاناه طويلة المدى من التأثيرات النفسية والسيكوسوماتية والأفكار الإنتحارية جراء ممارسة سلوك التنمر عليهم وفى اليابان بنسبة ١٥%، وفى وأسبانيا ١٧%، وفى الدول الأسكندنافية بنسبة ١٠%، و٢٠% فى إنجلترا وكندا بين طلبة المرحلة الأساسية (فرنافا، ٢٠٠٤)، وفى استراليا تعرض ٥٠% من الأطفال الذكور التى تتراوح أعمارهم ما بين (١١- ١٥) سنة للتنمر. (Klipatrick& Kerrs, 2003); (Wolke, 2002)

كما توصل الباحثين إلى أن هناك تزايد فى معدل انتشار ظاهرة التنمر والمشاغبة فى مصر فكثير من التلاميذ يصبحون ضحايا مشاغبة الأقران فى المدرسة، وأكدت بعض الدراسات إلى وجود ظاهرة المشاغبة بشكل كبير بين تلاميذ المدارس فى مصر (هشام الخولى، ٢٠٠٤: ٣٣٣)، وقد أرجعت الدراسات هذا الإنتشار والتزايد المستمر إلى حجم المدرسة وموقعها حيث أن زيادة عدد الطلبة فى المدرسة يجعل من الصعب التحكم والسيطرة على سلوك المشاغبة، كما أن تلاميذ المدارس فى المدن يكونوا أكثر إنفتاحا على التكنولوجيا، بالإضافة إلى أن أساليب التربية فى الريف تتميز بالتمسك بالعادات والتقاليد التى تقلل من انتشار المشاغبة بين التلاميذ. (أمل فوزى، ٢٠١٠: ٢٥)

والتنمر مشكلة خطيرة تتجلى فى إحتياج أطراف موقف التنمر إلى التدخل، فالأطفال الضحايا وكذلك المتنمرين على حد سواء بحاجة إلى التدخل ومنع الخطر عنهم، وأما المتفرجون فهم عرضة كذلك إلى ضعف الثقة بالنفس، ونقص فى احترام الذات، وإحساس بالذنب فى حالة الفشل فى التصرف وهم مصدومون ولا يعرفون كيف يتصرفون، ويشعرون أنهم لكى يكونوا فى أمان يجب الأ يفعلوا أى شيء مما ينمى لديهم سلوك التجنب والضعف والهروب، كما تتجلى خطورة التنمرفى كون الأطفال الكبار أظهروا سلوكا عنيفا، وسلوكيات لا إجتماعية، ووقعوا فى خطر التدخين ولديهم افكار إنتحارية، كما أن بعض الضحايا يمكن أن يتحول إلى متنمر وهو ما يسمى الضحية- المتنمر وهذا هو الخطر حيث يسير سلوك التنمر فى حركة دائرية. (Liang, Flisher& Lambard, 2007)

كما ركزت بعض الدراسات على الأثار السلبية الواقعة على الضحايا نتيجة ممارسة سلوك التنمر عليهم بشكل متكررحيث كانوا يتسمون بالضعف والحزن وكانوا مهمشون ومعزولون، ولديهم مستويات عالية من الإكتئاب والقلق الإجتماعى والوحدة النفسية. (Juvonen, Graham& Sctuster, 2003)

من خلال العرض السابق تتضح مشكلة الدراسة والدافع للقيام بها فى كونها ظاهرة واسعة الإنتشار دوليا ومحليا سواء فى الأقطار المتقدمة أو النامية على حد سواء بالإضافة إلى الأضرار النفسية التى تلحق بضحايا التنمر الناتجة عن نقص بعض المهارات الإجتماعية التى تجعلهم أكثر عرضة للمشاغبة او التنمر وعليه ينبغى مساعدة الأطفال الضحايا من خلال إعداد البرامج الإرشادية التى تعمل على تنمية بعض المهارات الإجتماعية وخاصة توكيد الذات الذى يجنبهم الوقوع ضحايا للتنمر، وتخلصهم من المشاعر الوجدانية السلبية التى يعانون منها كما تجعلهم قادرين على التعامل مع مواقف التنمر والضغوط التى يتعرضون لها.

وتتبلور مشكلة الدراسة فى التساؤل الأتى هل توجد فاعلية للبرنامج الإرشادى الإنتقائى التكاملى فى تنمية توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر؟ وينبثق من هذا التساؤل الرئيسى خمس تساؤلات فرعية وهم:

١. هل توجد فروق بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من

القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات؟

٢. هل توجد فروق بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى كل من القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات؟

٣. هل توجد فروق بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس توكيد الذات؟

٤. هل توجد فروق بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس القبلى على مقياس توكيد الذات؟

٥. هل توجد فروق بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدى والتتبعى على مقياس توكيد الذات؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية البرنامج الإرشادى الإنتقائى التكاملى فى تنمية توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة أهميتها من الأتى:

١. إلقاء الضوء على ظاهرة التنمر حيث تنبع أهمية دراستها من نسب انتشارها الكبيرة وخطورتها والأثار السلبية الواقعة على الأطفال ضحايا التنمر، والتى تبقى فى ذاكرة الطفل نتيجه تعرضه لهذا السلوك، فقد تنعكس أثار التنمر على الأفراد وبالتالى على المجتمع بنتائج خطيرة حيث يتفاقم الشعور بالذنب ويؤدى بهم إلى العديد من الإضطرابات ومشاعر العزلة والوحدة، وغالبا ما يخفى الطفل معاناته من التنمر بسبب شعورهم بالخجل حيث لا يريدون أن يتصفوا بالضعف (Pepler, et.al, 2008)، كما أن متغير توكيد الذات الذى أصبح متطلب رئيسى وجوهرى لمواجهة عالم ملىء بالسلوك العدوانى إلى الحد الذى يجعل توكيد الذات سلوكا ينبغى التدريب عليه.

٢. إنه لأمر جدير بالدراسة والإهتمام أن تكون عينة الدراسة من الأطفال ضحايا التنمر فهم أطفال يتعرضون للإيذاء القائم على القصد المتعمد ولفترة طويلة وبشكل متكرر مما يسبب مشكلات نفسية خطيرة تجعل هؤلاء الأطفال عاجزين عن الدفاع عن أنفسهم، فهؤلاء الأطفال بحاجة إلى المساعدة من خلال تدريبهم على بعض المهارات الإجتماعية التى تجنبهم الوقوع ضحية التنمر، وذلك من خلال تدريبهم على مهارة توكيد الذات التى تساعده فى التعامل مع سلوك التنمر. (Burmaster, 2007, 35)

٣. إلقاء الضوء على إتجاه إرشادى لم يلقى الإهتمام والبحث والدراسة ما يستحقه كاستراتيجية انتقائية تكاملية لمواجهة المشكلات.

٤. إعداد مقياس توكيد الذات، ومقياس التعرض للتنمر لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، حيث تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقاييس، ومن ثم نأمل أن يكون إضافة إلى المكتبة السيكولوجية العربية.

٥. توفر الدراسة الحالية للمرشدين والأخصائيين النفسيين والمعلمين والأسر برنامج إرشادى عملى لتنمية توكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.

٦. يمكن لنتائج الدراسة أن تزيد وعى والقائمين بالرعاية سواء فى الأسرة أو المدرسة بأثر وأهمية تدريب الأطفال على توكيد الذات الذى يقيهم من التنمر.

المفاهيم الأساسية والإطار النظرى للدراسة:

- التنمر Bullying: يعرف (هشام الخولى، ٢٠٠٣، ٣٣٩) التنمر على أنه إيذاء متكرر للأخرين من خلال الهجوم أو الإيذاء البدنى وجرح مشاعرهم، وقد يحدث التنمر عن طريق شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص كما أنها تقع فى الفصل المدرسى أو الملاعب أو الطرقات كما أنها غير متكافئة القوى، فالمتنمر دائما أقوى بدنيا وأكثر طلاقة لفظية من الضحية.

ويعرفه كويروز وستيفن (Quiroz, Arnette& Stephens, 2006) أنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالأخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة أفراد قوتهم فى إيذاء الأفراد أو المجموعات الخرى ويكون أساس قوة المتنمر ينبع من القوة الجسدية أو العمر الزمنى أو المستوى الإجتماعى أو مهاراتهم التكنولوجية.

كما عرف بورماستير (Burmaster, 2007, 35) التنمر على أنه سلوك عدوانى عادة ما يحتوى على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ويتكرر مع مرور الوقت ويأخذ أشكالا عديدة مثل الإعتداء الجسدى والإهانات اللفظية وتهديدات غير لفظية كما تتمثل فى استخدام وسائل الإتصالات الحديثة لأرسال رسائل مركبة، وتحمل معنى التهديد.

كما يعرفه ريجبى (Rigby, 2010) على أنه إيذاء منهجى منظم يقوم به فرد على أخر دون سبب، مع عدم توازن فى القوى، وضعف فى رد الهجوم من قبل الضحية، وتكرار الإيذاء بغرض بهدف تعريض الضحية للإذلال والإهانة.

وتعرفه (أميمة عبدالعزيز، ٢٠١٢، ١٧) بأنه فعل غير مقبول اجتماعيا يقوم به شخص ما أقوى واكبر حجما واكثر تحكما وسلطة من شخص أضعف منه ولدى الشخص الأقوى رغبة ملحة فى الحاق الأذى والألم بشكل متكرر تجاه الشخص الأضعف.

وأشار مسعد ابوالديار الديار (٢٠١٢) إلى أن التنمر يتضمن عناصر متعددة وهى: طبيعة سلوك التنمر، والشخص المتنمر، وحدوث سلوك التنمر وتكراره عن قصد بشكل منتظم وخفى، وعدم توازن القوة بين المتنمر والضحية، وإلحاق الألم النفسى والجسدى بالضحية.

من خلال التعريفات السابقة تبين أن العلماء والباحثين اتفقوا على ان التنمر إيذاء منظم ومتعمد ومتكرر دون سبب، مع عدم وجود توازن بين أطراف الإيذاء والذى يتكون من المتنمر والضحية وتعرف الدراسة الحالية التنمر تعرض الطفل بشكل متعمد إلى الإيذاء الجسمى أو اللفظى والإهانة والإذلال والإستيلاء على الحقوق والممتلكات الشخصية وإتلافها وذلك بشكل مستمر من قبل شخص او مجموعة ينعدم التكافؤ فيما بين أطراف التنمر.

وتتعدد صوروأشكال وانواع التنمر فقد صنف كويرز (Quiroz, et.al, 2006) التنمر إلى التنمر المباشر مثل: الضرب والشتائم والمداعبة المبالغ فيها، والتنمر غير المباشر مثل: الرفض والعزل وكتابة رسائل تهديد مؤذية وإرسالها عن طريق البريد الإلكترونى.

كما قسم طه عبدالعظيم (٢٠٠٥) سلوك التنمر إلى:

١. سلوك مباشر: يقتضى مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، إذ يتضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر المواقف التى من خلالها يتم مضايقة الضحية أو تهديده من قبيل السخرية والإستهزاء والتحقير من الشأن والإغاظة، والتعليقات البذيئة وجرح وإهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه وكذلك التنابز بالألقاب البذيئة.

٢. سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراؤها واستنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال نشر الشائعات الخبيثة، وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه، فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة.

ويعد التنمر شكلا من أشكال التفاعل العدوانى غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يتكرر يوميا فى علاقات الأقران محدثا العديد من الأثار السلبية على الصحة النفسية للطفل سواء كان متنمر أو ضحية للتنمر (Black& Jackson, 2007) وقد بين ستورى وسلابى (Storey& Slaby, 2008) أن التنمر مشكلة سلوكية لها أثارها الخطيرة على الأطفال فعندما يقع الطفل ضحية التنمر نجده يعانى من المشكلات مثل الخوف والعزلة الإجتماعية وقصور فى تقدير الذات والغياب من المدرسة وانخفاض فى التحصيل الدراسى.

- ثانيا الأطفال ضحايا التنمر Bullying Victims Children: يرى سكيارا ورايت (Wright, 2004); (Sciarra, 2004) أن الضحايا هم أولئك الأطفال الذين يكافئون المتنمرين ماديا أو عاطفيا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، والإذعان لطلبات المتنمرين بسهولة، كما أن مهاراتهم الإجتماعية قليلة، وهم يتفادون بعض الأماكن

ويغيبون عن المدرسة، كما أن المتنمرين يرون الضحية ضعفاء جسميا، ولديهم عدد قليل من الأصدقاء فلا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم تجاه ممارسة سلوك التنمر عليهم.

كما يرى بلادرى (Bladry, 2003) أن الضحايا هم أشخاص يفتقرون إلى المهارات الإجتماعية ويعجزون عن الأخذ والعطاء ولا يميلون للدخول فى جماعة الأقران ويفتقرون إلى توكيد الذات وتنقصهم روح الدعابة.

وتعرفه (منى الصرايرة، ٢٠٠٧) هو الطالب الذى يتم اختياره هدفا لإقرانه فيتعرض للإيذاء الجسدى أو اللفظى او الإنفعالى ولا يستطيع الدفاع عن نفسه.

وتعرف (أمل فوزى، ٢٠١٠: ٣٤) الضحية بأنه الشخص الذى يقوم المشاغب بممارسة افعاله السلبية عليه، ويتصف الضحية بمجموعة من الصفات تجعل المتنمر يستغلها فى إهانتة والإذلال مثل ضعف الجسم ولون البشرة وشكل الأسنان وقصر القامة.

وتعرف الدراسة الحالية الأطفال ضحايا التنمر أنهم أولئك الأطفال المستقبلين للأفعال السلبية التى يمارسها عليهم المتنمرين ويتسمون ببعض الصفات الجسمية التى تجعلهم عرضه للتنمر مثل قصر القامة، السمنة، لون البشرة، كما انهم يفتقرون إلى المهارات الإجتماعية التى تساعدهم فى الدفاع عن أنفسهم مثل توكيد الذات، وعدم الثقة بالنفس، وانخفاض فى تقدير الذات. ويعرف إجرائيا الدرجة التى يحصل عليها الطفل على مقياس ضحايا التنمر.

ويتسم ضحايا التنمر بخصائص تجعلهم فريسة لممارسة سلوك التنمر عليهم فهم يكونوا بشكال عام خاملين وغير امنين وقلقين، كما أنهم يتصفون بضعف البنية الجسمية ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، ويقوم هؤلاء الضحايا غالبا بسلوكيات غير مرغوب فيها تسبب إزعاجا وإحباطا للأخرين والتى تؤدى بهم إلى العزلة والوحدة، كما يعانى المراهقون منهم من مشكلات الكفاءة الإجتماعية وصعوبة التفاوض فى العلاقات الشخصية مع المعلمين والأباء ونتيجة لذلك، فهم يعتقدون أنه يمكن تجنب المشكلات عن طريق الإذعان. (Jordan& Austin, 2012)

وقد صنف كلا اوزر وتوتان واتيك (Ozer, Totan& Atik, 2011) ضحايا التنمر إلى:

١. الضحية المستفز أو العدوانى: يتصف بأنه عدوانى ومجادل ويصدر سلوكيات مزعجة وهو شخص قادر على الإنتقام والدفاع عن نفسه إذا تعرض له أحد.
٢. الضحية السلبى: هو فرد يفتقر إلى السلوك التوكيدى وبعض المهارات الإجتماعية وتنقصه روح الدعابة وينهار بسهولة إذا تعرض لأى سلوك عدوانى، كما يظهروا سلوكيات الخضوع والتبعية ولا يستطيعون الإنتقام من المتنمر.
٣. الضحية المتفرج: هو شخص يشعر بالخوف الشديد نتيجة المشاهد التى يراها أمامه فى الضحية السلبى مما يجعله لا يستطيع مواجهه المتنمر ولديه شعور بالذنب ناتج من شعوره بالعجز عن التصرف والدفاع عن الضحية والسلبى، وعادة ما يحاول التخلص من هذا الشعور بإقناع نفسه أن هذا النوع من السلوك المشاغب ليس من شأنهم لكى يتجنب المشاكل التى سوف تنهال عليه إذا ساعد أو وقف لإنصاف الضحية. (أمل فوزى، ٢٠١٠: ٤٣)؛ (Ozer, Totan& Atik, 2011)

كما أن الضحية الأكثر تعرض لهذا السلوك هو من النوع الضحية السلبى، وقد يكون طفل قبيح أو سمين أو وعاق، أو طفل رقيق ومهذب، طفل له علاقة جيدة مع المعلم أو من جماعة عرقية مختلفة، أو من أصحاب الطبقات الدنيا، أو التلاميذ القادمين من الريف. (Pepler, Cring& Jiang, 2008)

- ثالثا الإرشاد الإنتقائى التكاملى Integrative Counseling: قام هذا النوع من الإرشاد على يد العالم ثورن Thon والذى يدعو إلى عدم التحيز النظرى وذلك باستخدام المنهج العلمى لتمييز التقنيات والفنيات الأكثر فاعلية فى إرشاد الفرد، حيث يعتبر الإرشاد التكاملى التطبيق العملى لأسس وتقنيات تؤخذ من مجالات المعرفة العلمية المتوافرة فى المجالات النفسية من أجل رسم استراتيجية علاجية تكون مناسبة للحالة أو المشكلة التى وضعت من أجلها (سامى ملحم، ٢٠١٥: ١٧٩)، ويشير (حسام الدين عزب، ٢٠٠٢) إلى أن الإنتقائية منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية، والعلاجية تنتمى فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملى بحيث تسهم كل منها فى علاج جانب من جوانب الإضطراب.

كما تشير (سميرة شند، ٢٠٠٩) إلى الإرشاد الإنتقائى التكاملى أنه منظومة من الإجراءات التى تتسق فيما بينها، وتتضمن عددا من الفنيات التى تنتمى كل فنية منها إلى نظرية إرشادية علاجية معينة، ويتم إختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل فنية فى تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملى.

فاستخدام هذا الإسلوب يتيح للمرشد فرصا أكبر لتحديد ما يلائم المسترشد من أساليب، أو تغيير بعض منها، أو تدعيمها، خاصة وأنه قد تطرأ مستجدات أثناء العملية الإرشادية تقتضى المعالجة الإرشادية السريعة، لتحقيق أهداف العملية الإرشادية، بالإضافة إلى أن الإرشاد المتكامل يتيح الفرصة لأعضاء المجموعة الإرشادية للمشاركة فى اختيار الأسلوب المناسب لهم، واحساسهم بأهمية أرائهم مما يزيد من إقبالهم وزيادة حماسهم ومشاركتهم الإيجابية وهذا ما يسعى المرشد على تحقيقه، وقد تضمنت مناقشات ثورن Thon للتشخيص والإرشاد كل الأساليب الرئيسية للإرشاد والعلاج النفسى، حيث هدغ إلى تكامل كل المعرفة النفسية فى نسق شامل (علاء جرادة، ٢٠١٢: ٣٤)؛ (كمال بلان، ٢٠١٤: ٢١١).

وتعرف الباحثة الإرشاد التكاملى فى هذه الدراسة على أنه منظومة إرشادية متكاملة تهدف إلى انتقاء بعض فنيات العلاج المعرفى، وفنيات العلاج السلوكى، وفنيات العلاج المعرفى السلوكى، وفنيات العلاج التدعيمى بشكل إنتقائى تكاملى لتنمية مهارة توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر.

- رابعا توكيد الذات Self- Assertion: تتعدد التعريفات الخاصة بتوكيد الذات فيعرف (عادل عبدالجبار، ٢٠٠٢، ٢٧) توكيد الذات "بأنه الدفاع عن الحقوق الشخصية والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات مباشرة وبطرق مناسبة لا تنتهك حقوق الأخرين".

وتعرفه (رنا النشاشيبى، ٢٠٠٣) أنها عباره عن مهارات سلوكية لفظية، أو غير لفظية ونوعية، وموقفية، ومقاومة للضغوط التى يمارسها الأخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عما لا يرغبه والمبادرة ببدء الإستمرار أو إنهاء التفاعلات الإجتماعية.

كذلك عرفه أحمد الظاهر (٢٠٠٤) بأنه قدرة الفرد على التعبير عن مشاعر الحب أو الإعجاب أو التقدير وأيضا مشاعر الرفض أو الغضب أو الكراهيه تعبيرا لفظيا واضحا ومباشرا.

كما ترى (مريم الخليفى، ٢٠٠٦) توكيد الذات أنه السلوك الذى يمكننا من التصرف بالطريقة التى تحقق مصالحنا، وأن ندافع عن أنفسنا، ونعبر عن مشاعرنا، وأرائنا بطريقة صريحة، وأن نمارس حقوقنا الشخصية دون أن نتجاهل أو ننكر حقوق الأخرين ومشاعرهم وأرائهم، وبدون الإضرار بذواتنا وبالأخرين، وفى غير تعارض مع القيم والمعايير السائدة.

ويتفق معتز عبيد (٢٠٠٨) مع التعريف السابق فعرف توكيد الذات على أنه تلقائية الفرد فى علاقاته العامة مع الأخرين أقوالا، وفى الأسئلة، وفى الحركات التعبيرية، والإيماءات، والأفعال، والتصرفات فى غير ما يتعارض مع القيم والمعايير والإتجاهات السائدة وبدون أضرار غير مشروعة بالأخرين أو الذات.

كما عرفه ويلسن (Wilson, 2011) أنه قدرة الفرد على التعبير الملائم لفظا وسلوكا عن مشاعره وافكاره وارائه تجاه الأشخاص والمواقف من حوله، والمطالبة بحقوقة التى يستحقها دون ظلم أو عدوان.

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أنها أتفقت على أن توكيد الذات مهارة تساعد

الفرد على التعبير عن كل ما يشعربه ويفكر فيه، وعن كل مايرغب فيه، كما تمكنه من الدفاع عن حقوقه كل ذلك يتم بطريقة لائقة بعيدة عن أى عدوان أو تعدى على حقوق الأخرين ويؤدى هذا إلى النجاح فى العلاقات الإجتماعية.

وتعرفه هذه الدراسة توكيد الذات "بأنه التعبير عن الأفكار والأراء والمشاعر بحرية، والدفاع عن الحقوق الشخصية والمطالبة بها بشكل مقبول إجتماعيا، وبدون عدوان أو تعدى على الأخرين".

ويمثل توكيد الذات جانبا هاما من جوانب الصحة النفسية للفرد فهى تساعد على نمو تقدير الذات لدى الفرد والقدرة على تحمل الإحباط والتمتع بالإتزان الإنفعالى وهى مؤشر هام ايضا على التكيف النفسى والإجتماعى للفرد فهى تمكن الفرد من مواجهة الضغوط النفسية والإجتماعية التى يتعرض لها فى حياته، كما إن إرتفاع مستوى التوكيدية لدى الفرد يسهم فى بناء علاقات إجتماعية ناجحة مع الأخرين، كما أنها تساعد على خفض التوتر والقلق لدى الفرد، ولهذا كلما زاد نصيب الفرد من التوكيدية كان بناؤه النفسى يعبر عن تقدير ذات مرتفع ووجهة الضبط لديه تكون داخلية ويكون أكثر قدرة على المبادأة والثقة بالنفس دون قلق أو خوف أو خجل من الأشخاص أو المواقف الإجتماعية التى تولد القلق لديه. (طه عبدالعظيم، ٢٠٠٦)

وقد صنف العلماء ثلاث انماط من التفاعل البينشخصى يستجيب بها الشخص فى المواقف الإجتماعية وهم الإستجابة العدوانية والإستجابة السلبية، والإستجابة التوكيدية (Davis, Robbins, Fanning, Mckay, 2008)، فتدريب الأفراد على توكيد الذات ينعكس بشكل إيجابى على شخصيتهم فيجعله يستطيع الدفاع عن حقوقه الشخصية، القدرة على قول (لا) عندما أريد أن أقولها، حمايه الفرد من أن يكون ضحية لأخطاء الأخرين، والتحرر من مشاعر الذنب، تحسين صورة الذات، تكوين علاقات ناجحة وفعالة مع الأخرين، كما أن التدريب على السلوك التوكيدى له أهمية كبيرة مع الأطفال ويتجلى ذلك فى مواقف مختلفة فى كيفية تنفيذ طلبات الأخرين أو رفضها وفى التعامل مع المواقف الضاغطة عليهم فالأطفال الذين لديهم مهارة توكيد الذات يصبحون متكيفين بشكل جيد كما أنه يصبح وسيلة ضرورية لحماية الأطفال من أن يكونوا ضحايا الأعتداء، وسلوك التنمر. (Bickford, Miller& Rotheram, Borus, 2009)

وقد وجد الباحثين هناك علاقة بين توكيد الذات والأطفال ضحايا التنمر، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات أن الأطفال ضحايا التنمر ينقصهم مهارة توكيد الذات، ويفتقدون إلى مهارات الإتصال مع الأخرين للدفاع عن أنفسهم، وعن حقوقهم الشخصية، وأن تدريب هؤلاء الأطفال على الحرية فى التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية معا يساعدهم فى الدخول فى العلاقات الإجتماعية مع الأخرين، كما يساعدهم على الأ يكونوا ضحايا لمواقف خاطئة من صنع الأخرين (Willard, Perry, 1990); (Delfabbo, et.al, 2006)؛ (خلود ناصر، ٢٠١٢)، فالتدريب على توكيد الذات من أفضل برامج حماية الذات التى تساعد الأطفال من خطر التعرض إلى الإساءة. (يوسف مقدادى، ٢٠١٠)

الدراسات السابقة:

سوف تعرض الباحثة فى هذا الجزء من الدراسة أهم الدراسات السابقة التى تناولت متغيرات الدراسة حيث تنقسم تلك الدراسات إلى ثلاث محاور هى دراسات تناولت تعرض الأطفال لسلوك التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية، ودراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية الإنتقائية التكاملية لدى الأطفال والمراهقين، ودراسات تناولت برامج تدريبية لتنمية بعض المهارات الإجتماعية وتوكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر كما يلى:

- المحور الأول دراسات تناولت تعرض الأطفال لسلوك التنمر وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية:

١. أجرى ستورج وبراسارد وماسيا ويرنر (Storch, Masia- Warner& Brassard, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوقوع ضحية التنمر والقلق الإجتماعى والشعور بالوحدة النفسية والسلوك المساند للمجتمع من الرفاق وشملت عينة الدراسة ٣٨٣ مراهق ومراهقة موزعين ٢٣٨ إناث، و١٤٥ ذكور فى الصف التاسع والعاشر، وكانت الأدوات المستخدمة مقياس القلق الإجتماعى، ومقياس الوقوع ضحية التنمر، وتوصلت الدراسة إلى ان هناك ارتباط إيجابى بين الوقوع ضحية التنمر العلنى والخوف من التقييم السلبى والتجنب الإجتماعى والشعور بالوحدة، كما كشفت الدراسة على أن السلوك المساند من الرفاق لعب دور الوسيط بين أثار الوقوع ضحية التنمر من جهة والشعور بالوحدة من ناحية أخرى.

٢. كما درس سونجا وفرانكوزى (Sonja& Francosie, 2006) السلوك الإجتماعى وعلاقة الأقران مع الضحايا والضحايا/ المتنمرين. تألفت عينة الدراسم من ٣٤٤ طفلا أعمارهم تتراوح ما بين (٥- ١٠) عاما، واعتمدت الدراسة على تقديرات المعلمين وترشيحات الزملاء، حيث أكمل المعلمين استبانه حول أنماط السلوك الإجتماعى للأطفال، وأشارت النتائج إلى أن الضحايا كانوا أكثر إنسحابية، وأقل توكيدية، وأقل تعاونية، ويعانون من مشاكل قلة الأصدقاء، ولديهم مهارات قيادية قليلة.

٣. كما أجرى فوكس وبولتن (Fox& Boulton, 2007) دراسة هدفت للكشف عن العلاقة بين مشكلات المهارات الإجتماعية مثل توكيد الذات، والثقة بالنفس، الصداقة والوقوع ضحية التنمر، وتكونت عينة الدراسة من ٤٤٩ طالب وطالبة تراوحت اعمارهم من (٩- ١١) عاما، وأسفرت النتائج أن مشكلات المهارات الإجتماعية تنبأت بازدياد الوقوع ضحية التنمر.

٤. كما أجرى استيفيز ومورجى وموسيتو (Estevez, Murgui& Musitu, 2009) دراسة لفحص التكيف النفسى لدى أربع مجموعات من الطلبة المراهقين وهم المتنمرون والضحايا، والضحايا/ المتنمرون والضحايا ومجموعة ضابطة ليسوا متنمرين وهى مجموعة ضابطة على عينة تألفت من ١٣١٩ طالبا تراوحت أعمارهم (١١- ١٦) عاما، واشارت النتائج إلى أن المجموعة الضابطة أظهرت تكيف نفسى أفضل ودرجات مرتفعة من تقدير الذات كما أظهرت مجموعة المتنمرين درجات منخفضة من الإكتئاب ولديهم مستويات عالية من الضغوط أما عن الضحايا أظهروا مستويات عالية من الشعور والوحدة والإكتئاب وعدم القدرة عن التعبير عن المشاعر عدم القدرة على الدفاع عن الحقوق الشخصية.

٥. كما هدفت دراسة معاوية ابوغزال (٢٠٠٩) بعنوان الإستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الإجتماعى للتعرف على الفروق فى مستويات الشعور بالوحدة والدعم الإجتماعى المدرك لدى مجموعات الإستقواء (ضحايا مستقوين، مستقوين ضحايا، غير مشاركين) تألفت عينة الدراسة من ٩٧٨ طالب وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر، طبق على العينة مقياس الوحدة، ومقياس الدعم الإجتماعى، والوقوع ضحية الإستقواء، وأظهرت النتائج أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا أعلى من المجموعات الأخرى ما يشير إلى الأثار السلبية التى يتعرض لها ضحايا الإستقواء.

٦. كذلك أجرى سيد البهاص (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى فهم طبيعة العلاقة بين الأمن النفسى بالإستقواء المدرسى سواء للتلاميذ المستقوين أو التلاميذ الضحايا وكذلك التعرف على الفروق بين المستقوين والضحايا فى درجة الشعور بالأمن النفسى والتاثير المحتمل للمتغيرات الجنسية والفئة العمرية على سلوك الإستقواء وضحاياه حيث تكونت عينة الدراسة من ١٦٠ طالبا وطالبة من الصف الخامس الإبتدائى إلى الثانى الإعدادى فى المدارس الحكومية فى طنطا وبينت النتائج وجود بعض الخصائص الدينامية المشتركة بين الطلبة المستقويين والضحايا مثل (الوحدة النفسية- فقدان الأمن- ارتفاع معدلات القلق- سوء المعاملة الأسرية) وفى حين يتسم المستقوين بالعدوان

والنشاط الزائد وارتفاع تقدير الذات أما الضحايا يتسمون بالسلبية والدونية والميول الإنسحابية وانخفاض مفهوم الذات. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأمن النفسى ودرجات كلا من السلوك الإستقواء وضحايا الإستقواء.

٧. كذلك أجرت حنان خوج (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى الفروق بين مرتفعى ومنخفضى التنمرالمدرسى فى المهارات الإجتماعية كما هدفت إلى التعرف على المهارات الإجتماعية التى يمكن أن تسهم فى التنبؤ بالتنمر المدرسى وتكونت عينة الدراسة من ٢٤٣ طالب وطالبة من الصف السادس الإبتدائى فى المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة دالة سالبة بين التنمر المدرسى وبين المهارات الإجتماعية، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات مرتفعى التنمر المدرسى ومنخفضى التنمر المدرسى فى المهارات الإجتماعية لصالح منخفض التنمر المدرسى، كما بينت النتائج ان عوامل المهارات الإجتماعية التى تسهم فى التنبؤ بالتنمر المدرسى على الترتيب عامل الضبط الإجتماعى ثم الضبط الإنفعالى ثم الحساسية الإجتماعية.

٨. كما أجرى أنطونيادو وكوكينوس وماركوس (Antoniadou, Kokkinos, Markos, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على الخصائص الشخصية المحتملة المصاحبة لضحايا التنمر، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٤٦ طالبا يونانيا فى المرحلة المتوسطة، وتم تطبيق مقياس لمعرفة الخصائص الشخصية، وأسفرت النتائج عن أن الضحايا لديهم ضعف فى المهارات الإجتماعية، والقليل من العلاقات مع الرفاق، وشخصية مستهترة، وغير مسئولة.

٩. وهدفت دراسة هشام المكانين واخرون (٢٠١٨) إلى التعرف على مستويات التنمر الإلكترونى لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا فى مدينة الزرقاء، والكشف عن مستويات التنمر الإلكترونى وفقا لمتغيرى الجنس والعمر، وتكونت عينة الدراسة من ١١٧ طالب وطالبة من أربعة مدارس فى مديرية تربية وتعليم الزرقاء من الصف السادس وحتى الصف العاشر، وقد تراوحت أعمارهم من (١٠- ١٦)، وقد استخدم الباحثون مقياس التنمر الإلكترونى، ومقياس الإضطرابات السلوكية، وأسفرت النتائج عن أن مستوى التنمر الإلكترونى كان مرتفعا، كما كان هناك فروق فى مستويات التنمر الإلكترونى بين الطلبة تبعا لمتغيرى الجنس لصالح الطلبة الذكور، والعمر لصالح الطلبة الأكبر من ١٤ سنة.

- المحور الثانى دراسات تناولت فاعلية البرامج الإرشادية الإنتقائية التكاملية لدى الأطفال والمراهقين:

١. هدفت دراسة لندور واخرون (Lindauer, et.al, 2005) التحقق من فعالية برنامج إرشادى انتقائى فى خفض أعراض ما بعد الصدمة لدى المراهقين فى هولندا، تكونت عينة الدراسة من ١٢ من المراهقين المترددين على المراكز النفسية، وتراوحت أعمارهم بين (١٢- ١٦) عاما، وكانت الأدوات المستخدمة مقياس اعراض اضطراب ضغوط ما بعد الصدمة، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادى فى خفض أعراض إضطراب ما بعد الصدمة من خلال وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة فى التطبيق القبلى والبعدى للمقياس.

٢. كما قامت (سميرة شند، ٢٠٠٩) بدراسة تهدف إلى التحقق من فاعلية برنامج ارشادى انتقائى تكاملى فى تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين، تكونت عينة الدراسة من ٢٦ تلميذا تتراوح أعمارهم بين (١٢- ١٤) عاما، وقد تم تطبيق مقياس التوكيدية، ومقياس الثقة بالنفس، والبرنامج الإرشادى، وقد استخدمت الباحثة العديد من الفنيات مثل المحاضرة والمناقشة والواجب المنزلى والتغذية المرتدة ولعب الدور والحوار الداخلى، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى تنمية بعض المفاهيم الإيجابية لدى العينة التجريبية مثل التوكيدية، والثقة بالنفس، فاعلية الذات.

٣. وهدفت دراسة (نهى حسين، ٢٠١١) إلى التحقق من مدى فاعلية برنامج إرشادى انتقائى لعلاج الرهاب الإجتماعى فى تخفيف مستوى اللجلجة لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية المتلجلجين، وتكونت عينة الدراسة من ١٠ أطفال من الذكور والإناث من أطفال المرحلة الإبتدائية المتلجلجين تتراوح أعمارهم من (٩- ١١)، واستخدمت الباحثة مقياس الرهاب الإجتماعى، ومقياس شدة اللجلجة، وأسفرت النتائج عن فاعلية البرنامج فى علاج الرهاب الإجتماعى لدى الأطفال المتلجلجين.

٤. كما هدفت دراسة دخيل البهدل، ومصطفى محمد (٢٠١٥) إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادى انتقائى للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والإجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠ تلميذ من مدرسة محمد بن القاسم بمحافظة القصيم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوى إحداهما تجريبية ١٠ والأخرى ضابطة ١٠، وتمثلت أدوات الدراسة فى مقياس المشكلات النفسية والإجتماعية، ومقياس المهارات الإجتماعية المدرسية، وتوصلت النتائج إلى أثر البرنامج الإيجابى فى التخفيف من بعض المشكلات النفسية والسلوكية والإجتماعية للأطفال وهى (الإندفاعية- العدوانية- قصور الإنتباه- النشاط الزائد).

٥. كما هدفت دراسة يحيى عوض (٢٠١٦) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادى انتقائى لخفض أعراض ما بعد الصدمة لدى الأطفال، حيث تكونت عينة الدراسة من ١٨ طفلا وطفلة ممن فقدوا قريبا من الدرجة الأولى وتتراوح أعمارهم بين (٩- ١١) عاما مقسمين بالتساوى إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية، وقد استخدم الباحث مقياس اضطراب ما بعد الصدمة، مقياس المستوى الإقتصادى والإجتماعى والثقافى، ودليل تقدير العوامل والظروف المؤدية لنشأة اضطراب ما بعد الصدمة، وكانت المقاييس من إعداد الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود إضرابات يعانى منها الطفل الفلسطينى بعد التعرض للخبرات الصادمة وكان تلرتيب الأبعاد حسب الحدة هى (المشاركة الإجتماعية، الأعراض الجسمية، ردود الفعل العاطفية والإنفعالية، تجنب الأحداث، فرط الحركة)، كما تبين تحقق فاعلية البرنامج والذى ظهر من خلال القياس البعدى للمجموعة التجريبية.

٦. كما هدفت دراسة فيصل الزهراتى (٢٠١٧) إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادى تكاملى فى تحسين التوافق النفسى وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبى، وتكونت عينة الدراسة من ٢٤ طالبا بالمرحلة الثانوية منهم ١٢ تجريبية، ١٢ ضابطة، تراوحت أعمارهم من (١٧- ١٩) عاما ممن حصلوا على درجات منخفضة فى التوافق النفسى وتقدير الذات، حيث تم تطبيق مقياس التوافق النفسى من إعداد الباحث، ومقياس تقدير الذات لسورنسون على عينة عددها ٢٢٥، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج الإرشادى الإنتقائى التكاملى المستخدم فى تنمية تقدير الذات والتوافق النفسى معا.

- المحور الثالث دراسات تناولت برامج تدريبية لتنمية بعض المهارات الإجتماعية وتوكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر:

١. أرادت دراسة كامبيل وبراون (Campbell& Browne, 2002) التحقق من فعالية برنامج إرشادى يهدف إلى تنمية توكيد الذات لخفض الإكتئاب والشعور بالوحدة لدى عينة من الأطفال الذين تعرضوا للإساءات والمشاغبات حيث بلغت عينة الدراسة ١٩ طفلا تراوحت أعمارهم بين (١١- ١٥) عاما، وطبق مقياس توكيد الذات، وقائمة بيك للإكتئاب، ومقياس الوحدة وأظهرت نتائج الدراسة انخفاض واضح فى مستوى الشعور بالوحدة

النفسية وكذلك الإكتئاب وذلك فى القياس البعدى والتتبعى.

٢. كما هدفت دراسة فوكس وبولتن (Fox& Boulton, 2003)، إلى تقييم تأثير برنامج التدريب على توكيد الذات للأطفال ضحايا التنمر وتألفت عينة الدراسة من ٢٨ طفلا تراوحت أعمارهم من (٩- ١١) عاما، وقسم إلى مجموعتين ضابطة ١٥ وتجريبية ١٥، وطبق الباحثين مقياس توكيد الذات، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج أن تدريب أطفال العينة التجريبية على المهارات التوكيدية أدى إلى زيادة قدرتهم على الوقوف فى وجه المتنمر، والدفاع عن أنفسهم.

٣. وأجرى (يوسف مقدادى، ٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب التوكيدى فى خفض القلق والتوتر والتعرض للإساءة وتحسين الكفاءة المدركة لدى الأطفال المساء إليهم حيث بلغت عينة الدراسة ٤٥ طفل، تتراوح أعمارهم من (٩- ١١) عاما، قسموا إلى ثلاثة مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، واستغرق تطبيق البرنامج سبعة أسابيع، وتم تطبيق مقياس توكيد الذلت، والتعرض للإساءة، حيث أظهرت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية التى تلقت التدريب التوكيدى والمجموعة التجريبية والضابطة الأخرى لصالح المجموعة التجريبية.

٤. كما هدفت موسى ابوزيتون (٢٠٠٤) إلى التعرف على فاعلية التدريب على السلوك التوكيدى فى خفض درجة ضغوط الإنقياد لجماعة الرفاق وبلغ عدد عينة الدراسة إلى ٦٠ طالب تتراوح أعمارهم (٩- ١٠)، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية واستغرق تطبيق البرنامج ستة أسابيع، واظهرت النتائج فاعلية البرنامج فى تنمية مهارة توكيد الذات من ناحية أثر ذلك على خفض درجة الإنقياض وإتباع جماعة الرفاق لصالح المجموعة التجريبية.

٥. كما قامت دراسة ديروزر (Derosier, 2005) بدراسة بعنوان منع التنمر والمهارات الإجتماعية والتوكيدية وتكوين الصداقات وأثره فى خفض الشعور بالوحدة وهدفت الدراسة إلى اختبار فاعلية برنامج فى المهارات الإجتماعية للطلبة ضحايا التنمر، والذين يعانون من القلق الإجتماعى والوحدة وتكونت عينة الدراسة من ١٨٧ طالب من من الصف الثالث الإبتدائى، تم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية أشارت النتائج إلى أن البرنامج كان له أثر إيجابى فى إنخفاض الشعور بالوحدة والقلق الإجتماعى وذلك بعد عام من التدخل (البرنامج الإرشادى).

٦. كما قام ستيسى وكولين (Stacie& Colleen, 2008) بدراسة بعنوان الوقاية من التنمر باستخدام المهارات الإجتماعية حيث هدفت الدراسة إلى التدريب على المهارات الإجتماعية التى تساعد الضحية بالتعامل بفعالية فى مواقف التنمر مثل مهارة توكيد الذات وزيادة الوعى الثقافى، ومهارة حل المشكلات وذلك على عينة قوامها ٧٠ طالب من الصف السادس إلى الصف الثامن، واستغرق تطبيق البرنامج ستة أشهر، وأسفرت النتائج إلى حدوث زيادة ملحوظة فى ثقة التلاميذ بأنفسهم وقدراتهم فى التعامل مع مواقف التنمر، وحدوث تحسن ملحوظ فى الوقوف فى وجه المتنمر، أو عدم الإستجابة له حتى تحت التعرض للضغط.

٧. كما هدفت دراسة جورج طنوس ومحمد خلف (٢٠١٤) إلى قياس فاعلية السلوك التوكيدى فى تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا التنمر، تكونت عينة الدراسة من ٢٤ مشاركا من طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن وتم تطبيق مقياس التكيف النفسى، ومقياس تقدر الذات قبل وبعد تطبيق البرنامج، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية بالمقارنة بالمجموعة الضابطة فى تقدير الذات، وفى مستوى التكيف.

٨. كما هدفت دراسة تانوس (Tannous, 2015) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى لتوكيد الذات فى تحسين تقدير الذات لدى الطلبة منخفضين السمات السلوكية والإنفعالية، وأجريت الدراسة على عينة قوامها ٤٢ طالبة من الطالبات منخفضات السمات السلوكية والإنفعالية، تراوح أعمارهم من (١١- ١٥)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية ٢١ وضابطة ٢١ وتم استخدام المنهج شبه التجريبى وتم استخدام القياسين القبلى والبعدى وتم تطبيق مقياس توكيد الذات، ومقياس تقدير الذات، ومقياس لتقييم السمات السلوكية والإنفعالية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى تقدير الذات لصالح المجموعة التجريبية التى تعامل أفرادها مع البرنامج الإرشادى.

٩. كما هدفت دراسة (أدهم رجب، ٢٠١٥) إلى التعرف على أثر برنامج إرشادى فى تنمية المهارات الإجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسى، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٤ طالب من الصف الثانى الإعدادى من ضحايا التنمر المدرسى وتم تقسيمهم إلى محموعتين ضابطة وتجريبية، وتم تطبيق مقياس المهارات الإجتماعية، ومقياس التعرض للتنمر، والبرنامج الإرشادى، واحتوى البرنامج على ١٥ جلسة، وأظهرت النتائج عن فاعلية البرنامج الإرشادى فى تنمية بعض المهارات الإجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر المدرسى.

تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض نتائج الدراسات السابقة تبين الأتى:

١. اتفقت نتائج الدراسات السابقة على مدى فاعلية البرامج الإرشادية الإنتقائية التكاملية للأطفال والمراهقين.

٢. اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أهمية تدريب الأطفال ضحايا التنمر على المهارات الإجتماعية بشكل عام وتوكيد الذات بشكل خاص حيث تساعد الضحية بالتعامل بفعالية فى مواقف التنمر، حيث أظهرت بعض الدراسات أن مشكلات المهارات الإجتماعية تنبأت بازدياد الوقوع ضحية التنمر وتجلى ذلك فى دراسات (Stacie& Colleen, 2008)؛ (Fox& Boulton, 2007)؛ (Campbell& Browne, 2002)، (جورج طنوس ومحمد خلف، ٢٠١٤)؛ (يوسف مقدادى، ٢٠٠٤).

٣. تنوعت أعمار أفراد العينات فى الدراسات السابقة حيث شملت على المرحلة الإبتدائية والمرحلة الإعدادية.

٤. اتفقت نتائج بعض الدراسات على أن الأطفال ضحايا التنمر لديهم مستويات مرتفعة من الوحدة النفسية والقلق الإجتماعى ومستويات منخفضة من تقدير الذات والتكيف النفسى، كما كان لديهم فقر فى المهارات الإجتماعية، وشخصية مستهترة (Derosier, 2005)؛ (Antoniadou, Kokkinos, Markos, 2016).

٥. ندرة الدراسات العربية التى تناولت البرامج الإرشادية ذات المنحى الإنتقائى التكاملى بصفة عامة للأطفال والمراهقين، ولتوكيد الذات للأطفال ضحايا التنمر بصفة خاصة.

فروض الدراسة:

فى إطار عرض التراث النظرى والدراسات السابقة المرتبطة بمتغيرات الدراسة أمكن للباحثة صياغة فروض دراستها على النحو التالى:

- يتحسن مستوى توكيد الذات لدى أفراد العينة التجريبية من الأطفال ضحايا التنمر بعد التعرض للبرنامج الإرشادى المستخدم، وينبثق من هذا الفرض العام خمسة فروض فرعية وهى:

١. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات لصالح القياس البعدى.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى كل من القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات.

٣. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس توكيد الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
٤. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس القبلى على مقياس توكيد الذات.
٥. لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدى والتتبعى على مقياس توكيد الذات.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج التجريبى حيث سيتم استخدام التصميم التجريبى الذى يقوم على القياس القبلى والبعدى والتتبعى للمجموعتين التجريبية والأخرى الضابطة، وذلك بهدف التعرف على مدى تأثير البرنامج الإرشادى فى تنمية السلوك التوكيدى لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، وكانت الخطوات المتبعة وفقا للمنهج التجريبى هى كالأتى:

١. تحديد المتغير المستقل والمتمثل فى البرنامج الإرشادى المقدم بكل ما يتضمنه من جلسات وتدريبات تهدف إلى تنمية توكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.
٢. تحديد المتغير التابع المتمثل فى تنمية توكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.
٣. التصميم التجريبى ذو المجموعتين إحداهما تجريبية تتعرض للمتغير المستقل (البرنامج الإرشادى)، والأخرى الضابطة ويتم التأكد من فاعلية البرنامج بحساب الفروق بين:
أ. المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والبعدى.
ب. المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية.
ج. المجموعة التجريبية فى القياس البعدى والتتبعى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلا متوسط أعمارهم ١٣,٧٧ بانحراف معيارى ٠,٧٩ من واقع مدرسة المصرية التابعة لإدارة السلام التعليمية مقسمين بالتساوى إلى مجموعتين إحداهما تجريبية ١٥ طفلا، والأخرى ضابطة ١٥ طفلا من ضحايا التنمر، واشتقت هذه العينة أساسا من خلال ٢٤٠ طفلا من أطفال المرحلة الإعدادية متوسط أعمارهم ١٣,٦٦ بانحراف معيارى ٠,٦٤، فالأطفال فى هذه المرحلة أكثر تعرضا للتنمر نظرا لقلة خبرتهم، ودخولهم فى مرحلة عمرية جديدة، كما أن الذكور فى هذه المرحلة أكثر تعرضا للتنمر من الإناث. (Rigby, 2010); (Pepler, et.al, 2008)

جدول (١) متوسط الأعمار والمستوى الإقتصادى والإجتماعى لأطفال العينة الإستطلاعية (٢٤٠)

المتغيرات	العينة الإستطلاعية (التقنين)= ٢٤٠	
	م	ع
العمر	١٣,٦٦	٠,٦٤
المستوى الإقتصادى والإجتماعى	١٠٢,١٥	١١,٤٣

وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية وفقا لمجموعة من الشروط الخاصة باختيار أفراد عينة الدراسة كالأتى:

١. أن يكونوا ممن يمارس عليهم التنمر بشكل متكرر ومستمر.
٢. انخفاض مستوى توكيد الذات لديهم.
٣. لا يوجد لديهم أى إعاقة جسمية أو عقلية.
٤. لا يوجد حالات فقدان الأب أو الأم بسبب الوفاة أو الإنفصال.
٥. الحصول على موافقة من المعلمين وإدارة المدرسة على المشاركة فى إجراء الدراسة.
٦. التجانس بين أفراد العينة على متغيرات الدراسة الأساسية، ومتغيرات التجانس فى متغيرى (العمر– المستوى الإقتصادى والإجتماعى).

جدول (٢) حساب التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى متغيرات الدراسة بمقياس ت

متغيرات الدراسة	الضابطة		التجريبية		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
العمر	١٣,٧٧	٠,٧٩	١٣,٩٣	٠,٥٩	١,١٨	غير دال
المستوى الإقتصادى والإجتماعى	١٠٣,١٥	١٢,٤٩	١٠١,٤٧	١١,٨٥	٠,٢٩	غير دال
توكيد الذات	٣٦,٨٧	٥,٩٦	٣٦,٧٣	٥,٦٢	٠,٠٦	غير دال
التعرض للتنمر	٦٠,٦	٨,٢١	٦١,٢٧	٧,٧٤	٠,٢٣	غير دال

أشارت نتائج الجدول السابق إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وذلك بصدد المتغيرات التى تؤثر على نتائج الدراسة وهى متغيرات العمر، والمستوى الإقتصادى والإجتماعى، ومتغيرات الدراسة الأساسية وهم توكيد الذات، والتعرض للتنمر مما يشير إلى وجود تجانس بين المجموعتين وتكافؤهما قبل التدخل التجريبى.

إجراءات تطبيق الدراسة:

١. إجراء اختبار قبلى على العينة من الأطفال ككل (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية) وهى أدوات الدراسة، وذلك قبل إدخال المتغير المستقل (البرنامج الإرشادى).
٢. تطبيق البرنامج الإرشادى على العينة التجريبية فقط.
٣. إجراء اختبار بعدى على افراد المجموعة التجريبية، وذلك للتعرف على تأثير البرنامج على المجموعة التجريبية.
٤. حساب الفرق بين القياس القبلى والقياس البعدى لأفراد المجموعة التجريبية، ثم تختبر دلالة دلالة هذا الفرق إحصائيا.
٥. حساب الفرق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية ثم تختبر دلالة دلالة هذا الفرق إحصائيا.
٦. تتم بعد القياس البعدى بشهرين تطبق ادوات الدراسة مرة أخرى على أفراد العينة التجريبية (القياس التتبعى)، وذلك للتأكد من مدى فاعلية البرنامج.

أدوات الدراسة:

أستخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات (إعداد الباحثة)، ومقياس التعرض للتنمر (إعداد الباحثة)، وإستمارة المستوى الإقتصادى الإجتماعى للإسرة إعداد عبدالعزيز الشخص (٢٠١٣)، والبرنامج الإرشادى (إعداد الباحثة).

- أولا مقياس توكيد الذات (إعداد الباحثة): صمم هذا المقياس من طرف الباحثة بغرض توفير أداه سيكومترية مستمدة من البيئة العربية عامة والبيئة المصرية خاصة، بحيث تتناسب مع عينة الأطفال الذين تعرضوا للتنمر، كما أعد المقياس بهدف تقييم فاعلية البرنامج الإرشادى والذى يهدف إلى تنمية توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر.

وفيما يلى تعرض الباحثة خطوات بناء المقياس:

١. تم الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمتغير توكيد الذات. (Davis, Robbins, D. Fanning, Mckay, 2008); (Bickford, Miller& Rotheram, Borus, 2009)؛ (أحمد الظاهر، ٢٠٠٤)؛ (عادل عبدالجبار، ٢٠٠٧)؛ (Campbell& Browne, 2002)؛ (جورج طنوس ومحمد خلف، ٢٠١٤)
٢. تم الإطلاع على المقاييس السابقة التى صممت لقياس توكيد الذات وهى مقياس توكيد الذات لراتوس (١٩٧٣)، مقياس طريف شوقى (١٩٨٨)، مقياس توكيد الذات للأشهب (١٩٨٨)، ومقياس توكيد الذات مصر غريب عبدالفتاح (١٩٩٥)، وقد تم الإستعانة ببعض بنود هذه المقاييس وذلك بعد صياغتها لتتناسب مع عينة الدراسة الحالية.
٣. وضع صورة أولية لمقياس توكيد الذات لدى الأطفال ضحية التنمر وتنوعت صياغة العبارات بين عبارات إيجابية وعبارات سلبية، وقد بلغ عدد العبارات فى الصورة الأولية ٣٢ عبارة، كما تم تحديد بدائل الإستجابة (أوافق، إلى حد

ما، لا أوافق)، كذلك التصحيح حيث تكون درجات البدائل السابقة كالأتى: (أوافق= ٣ درجة)، (أحيانا= ٢ درجة)، (لا أوافق= ١ درجة) وذلك حسب صياغة البند سواء إيجابى أو سلبى وانعكاس البنود فى مقياس توكيد الذات.

٤. تم عرض بنود المقياس على عدد من المحكمين المتخصصين فى مجال النفس للحكم على مدى صلاحيته ومناسبته، وصدق عباراته لقياس توكيد الذات للأطفال، وقد أدى هذا الإجراء إلى تعديل صياغة بعض البنود فى اتجاه مزيد من التبسيط وأسفر التحكيم عما يلى (الإبقاء على العبارات التى حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر من اتفاق المحكمين جميعهم، وحذف العبارات التى لم تحصل على نسبة اتفاق وهى العبارات غير المناسبة أو لها نفس المعنى، وتم تعديل بعض العبارات).

٥. تم التوصل للصورة النهائية للمقياس والذى تكون من ٢٨ عبارة بعد الحذف والتعديل، وتم وضع طريقة للتصحيح حيث يستخدم الجمع الجبرى فى حساب الدرجة الكلية التى يحصل عليه الأطفال، وتقع الدرجة الكلية على المقياس بين (٨٤- ٢٨) وتشير الدرجة المرتفعة عن ارتفاع فى مستوى توكيد الذات، وتشير الدرجة المنخفضة على انخفاض فى مستوى توكيد الذات، كما تصحح العبارات ذات الصياغة السلبية بطريقة معاكسة.

جدول (٣) أرقام العبارات المعدلة والمحذوفة لمقياس توكيد الذات

المقياس	أرقام العبارات المعدلة	أرقام العبارات المحذوفة
توكيد الذات	٨- ٩- ١٠- ١١- ١٥- ١٦- ١٧- ٢١	٢٩- ٣٠- ٣١- ٣٢

٦. تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس وتضمن ذلك حساب ثبات وصدق المقياس، حيث تم حساب الثبات بطريقتين هما معامل الفا كرونباخ، والتجزئة النصفية كما تم حساب الصدق بطريقة الصدق العاملى وصدق المحكمين.

أ. أولا حساب الصدق: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، والصدق العاملى، والتمييز بين المجموعات الطرفية.

جدول (٤) حساب الصدق العاملى لمقياس توكيد الذات

العبارات	التشبع
١	٠,٩٦ -
٢	٠,٩٦ -
٣	٠,٩٣ -
٤	٠,٩٥
٥	٠,٩٧
٦	٠,٩٢
٧	٠,٩٧
٨	٠,٩٨
٩	٠,٩٤
١٠	٠,٩٢ -
١١	٠,٩٧
١٢	٠,٩٧
١٣	٠,٨٣
١٤	٠,٩٥
١٥	٠,٩٧
١٦	٠,٩٠
١٧	٠,٨٩
١٨	٠,٩٨ -
١٩	٠,٩٨
٢٠	٠,٩٢
٢١	٠,٨٣
٢٢	٠,٩١
٢٣	٠,٩١
٢٤	٠,٩٥ -
٢٥	٠,٩١ -
٢٦	٠,٩٠
٢٧	٠,٩١
٢٨	٠,٨٨
الجذر الكامن	١٢,٨٤

يوضح الجدول (٤) تشبع كل عبارات المقياس بعامل واحد، بجذر كامن قدره ١٢,٨٤ وهو ما يتطابق مع ما أعد المقياس من أجله.

جدول (٥) قياس الصدق التمييزى بمقارنة الربيعين الأدنى والأعلى لمقياس توكيد الذات

المقياس	الربيع الأدنى		الربيع الأعلى		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
توكيد الذات	٤٣,٢٤	١,٧٤	٦٨,٨٨	١,٧٠	٥٣,١٨	٠,٠٠

يبين جدول (٥) وجود فروق إحصائية دالة بين الربيعات الدنيا والربيعات العليا فى مقياس توكيد الذات مما يؤكد تمتع المقياس بصدق تمييزى مرتفع.

ب. ثانيا حساب الثبات لمقياس توكيد الذات:

جدول (٦) حساب معاملات ثبات مقياس توكيد الذات بطريقة الفا كرونباج والتجزئة النصفية

المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
توكيد الذات	٠,٨٣	٠,٩٦	٠,٩٨

يبين الجدول (٦) ثبات مقياس توكيد الذات، بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجميعها تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، تراوحت ما بين ٠,٨٣ فى ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية قبل التعديل بمعادلة سبيرمان براون ما بين ٠,٩٦ وبعد التعديل ما بين ٠,٩٨

- ثانيا مقياس التعرض للتنمر (من إعداد الباحثة): صمم هذا المقياس من طرف الباحثة بغرض توفير أداه سيكومترية مستمدة من البيئة العربية عامة والبيئة المصرية خاصة، حيث هناك ندرة فى المقاييس العربية التى تعد لقياس التعرض للتنمر، وذلك حسب إطلاع الباحثة، كما أعد المقياس بهدف تقييم فاعلية البرنامج الإرشادى والذى يهدف إلى تنمية توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر. وفيما يلى تعرض الباحثة خطوات بناء المقياس:

١. تم الإطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بمتغير التنمر، وهى (Fox& Boulton, 2007); (Matusova, 2000, 56); (Pepler, Cring& Jiang, 2008)؛ (أمل فوزى، ٢٠١٠)؛ (منى الصرايرة، ٢٠٠٧).

٢. تم الإطلاع على المقاييس السابقة التى صممت لقياس التعرض للتنمر وهى مقياس الوقوع ضحية الرفاق الذى أعده اوستين وجوزيف Peer Victimization (Austin& Joseph, 1996)؛ ومقياس اولويس المعدل للتنمر، والوقوع ضحية التنمر Bullying Victim Olweus (1996) ومقياس الوقوع ضحية تنمر الرفاق من إعداد مايناردو وجوزيف Peer Victimization (Mynard& Joseph, 2000)، مقياس سلوك التنمر وضحايا التنمر اعداد سيد البهاص (٢٠١٢)، مقياس الوقوع ضحية إعداد معاوية ابوغزال (٢٠٠٩).

٣. وضع صورة أولية لمقياس التعرض للتنمر، وتنوعت صياغة العبارات بين عبارات إيجابية وعبارات سلبية، وقد بلغ عدد العبارات فى الصورة الأولية ٣٠ عبارة، كما تم تحديد بدائل الإستجابة ما بين (أوافق، الى حد ما، لا أوافق)، كذلك التصحيح حيث تكون درجات البدائل السابقة كالأتى (أوافق= ٣ درجة)، (أحيانا= ٢ درجة)، (لا أوافق= ١ درجة) وذلك حسب صياغة البند سواء إيجابى أو سلبى وانعكاس البنود فى مقياس التعرض للتنمر.

٤. تم عرض بنود المقياس على عدد من المحكمين النتخصصين فى علم النفس للحكم على مدى صلاحيته ومناسبته، وصدق عباراته لقياس التعرض للتنمر، وقد أدى هذا الإجراء إلى تعديل صياغة بعض البنود فى اتجاه مزيد من التبسيط وأسفر التحكيم عن (الإبقاء على العبارات التى حصلت على نسبة ٨٠% فأكثر من اتفاق المحكمين جميعهم، وتم حذف العبارات التى لم تحصل على نسبة اتفاق وهى العبارات غير مناسبة أو لها نفس المعنى، كما تم تعديل بعض العبارات).

٥. تم التوصل للصورة النهائية للمقياس والذى تكون من ٢٥ عبارة بعد الحذف والتعديل، وتم وضع طريقة للتصحيح حيث يستخدم الجمع الجبرى فى حساب

الدرجة الكلية التى يحصل عليه الأطفال، وتقع الدرجة الكلية على المقياس بين (٧٥- ٢٥) حيث تشير الدرجة المرتفعة عن ارتفاع مستوى التعرض للتنمر للأطفال الضحايا، وتشير الدرجة المنخفضة على انخفاض مستوى التعرض للتنمر لهؤلاء الأطفال، كما تصحح العبارات ذات الصياغة السلبية بطريقة معاكسة.

جدول (٧) أرقام العبارات المحذوفة من مقياس التعرض للتنمر

المقياس	أرقام العبارات المعدلة	أرقام العبارات المحذوفة
التعرض للتنمر	١٨- ٢٤	٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠

٦. تم حساب الكفاءة السيكومترية للمقياس وتضمن ذلك حساب الصدق العاملى على النحو التالى:

أ. أولا حساب الصدق: قامت الباحثة بحساب صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين، والصدق العاملى، والتمييز بين المجموعات الطرفية.

جدول (٨) حساب الصدق العاملى لمقياس التعرض للتنمر

العبارات	التشبع
١	٠,٨٨
٢	٠,٩٥
٣	٠,٩٤
٤	٠,٩٥
٥	٠,٩٤
٦	٠,٨٩
٧	٠,٩٤
٨	٠,٨٥
٩	٠,٧٣
١٠	٠,٩٣
١١	٠,٩٤
١٢	٠,٩٥
١٣	٠,٨١
١٤	٠,٩٣
١٥	٠,٩٥
١٦	٠,٧٣
١٧	٠,٩٣
١٨	٠,٧٥
١٩	٠,٧١
٢٠	٠,٩٤
٢١	٠,٩٤
٢٢	٠,٩٥
٢٣	٠,٧٦
٢٤	٠,٨١
٢٥	٠,٧٥
الجذر الكامن	٢١,٨٥

يوضح الجدول (٨) تشبع كل عبارات المقياس بعامل واحد، بجذر كامن قدره ٢١,٨٥ وهو ما يتطابق مع ما أعد المقياس من أجله.

جدول (٩) الصدق التمييزى بمقارنة الربيعين الأدنى والأعلى

المقياس	الربيع الأدنى		الربيع الأعلى		قيمة (ت)	الدلالة
	م	ع	م	ع		
التعرض التنمر	٢٨,٠٠	١,٥٣	٧٢,٧٣	١,٣١	١٢٢,٠	٠,٠٠

يبين جدول (٩) وجود فروق إحصائية دالة بين الربيعات الدنيا والربيعات العليا فى مقياس التعرض للتنمر مما يؤكد تمتع المقاييس الثلاثة بصدق تمييزى مرتفع.

ب. ثانيا حساب الثبات مقياس التعرض للتنمر:

جدول (١٠) حساب معاملات ثبات مقياس التعرض للتنمر بطريقة الفا كرونباج والتجزئة النصفية

المقياس	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
		قبل التعديل	بعد التعديل
التعرض للتنمر	٠,٩٩	٠,٩٦	٠,٩٨

يبين الجدول (١٠) ثبات مقياس التعرض للتنمر، بطريقتى ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وجميعها تشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات، تراوحت ما بين ٠,٩٩ فى ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية قبل التعديل بمعادلة سبيرمان براون ما بين ٠,٩٦ وبعد التعديل ما بين ٠,٠,٩٨.

- ثالثا استمارة المستوى الإقتصادى- الإجتماعى للأسرة: أعد هذه الإستمارة عبدالعزيز السيد الشخص (٢٠١٣)، يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد يتم من خلالها تحديد المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة وهى (بعد الوظيفة أو المهنة (للوالدين) ويتضمن تسعة مستويات من (١- ٩)، وبعد مستوى التعليم (للوالدين) ويتضمن ثمانية مستويات من (١- ٨)، وبعد متوسط دخل الفرد فى الشهر ويتضمن سبعة أبعاد من (١- ٧))، ويتم تقديرالمستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة من خلال المعادلة التنبؤية الأتية:

ص= ٠,٠٧٣ +٠,٠٢٦٤× س١ +٠,٠٢٨٤× س٢+ ٠,١٠٢× س٣+ ٠,١٦٠× س٤+ ٠,١٢٥× س٥

ص= المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة المطلوب التنبؤ به.

س١= درجة متوسط دخل الفرد فى الشهر.

س٢= درجة وظيفة رب الأسرة.

س٣= درجة مستوى تعليم رب الأسرة.

س٤= درجة وظيفة ربة الأسرة

س٥= درجة مستوى تعليم ربة الأسرة.

ومن خلال الدرجة التى نحصل عليها من تطبيق المعادلة السابقة يمكن وضع الفرد ضمن المستويات الإجتماعية الإقتصادية الأتية (المستوى الإجتماعى الإقتصادى المنخفض جدا، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى المنخفض، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى دون المتوسط، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى المتوسط، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى فوق المتوسط، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى المرتفع، والمستوى الإجتماعى الإقتصادى المرتفع جدا).

- رابعا البرنامج الإرشادى (إعداد الباحثة): يمثل الإرشاد الإنتقائى التكاملى التيار الإرشادى المرن لكل إضافة جادة فى الإرشاد النفسى ليكون النظام المتناسق الذى يقوم بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية لتحقيق أفضل النتائج لصالح المسترشد فالإرشاد التكاملى لم يعد مجرد نظرية ارشادية بل أصبح من الإتجاهات الهامة والرئيسية للإرشاد النفسى يضم العديد من النظريات، بناء على فكرة أنه لا يوجد اتجاها إرشاديا، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين، وتهدف الباحثة فى هذه الدراسة إلى تنمية توكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، الذى يعد المهارات الهامة للأطفال وخاصة المعرضون لممارسة للتنمر حيث يساعده على الدفاع عن حقوقه، وعدم الإستسلام لضغوط المتنمرين، كما يجعل علاقاته الإجتماعية ناجحة، بالإضافة إلى تنميه مهاراتهم فى التعبير عن أنفسهم ورغباتهم ومشاعرهم دون خجل أو خوف وبطريقة ملائمة، بالإضافة إلى تغيير الطريقة التى يفكر بها هؤلاء الأطفال فى أنفسهم، كل هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها باستخدام إتجاها إرشاديا أو نظرية إرشادية واحدة وانما قامت الباحثة بانتقاء عدد من الفنيات التى تنتمى لنظريات إرشادية مختلفة لتحقيق أفضل النتائج للمسترشد على مستوى جوانب الشخصية ككل بشكل متكامل.

١. إعداد البرنامج: قامت الباحثة بالإعداد للبرنامج بعد ما أطلعت على البرامج الإرشادية الإنتقائية التكاملية بصفة عامة (خلف أحمد، ٢٠٠٦)؛ (فاطمة النوايسة، ٢٠١٥)؛ (سميرة شند، ٢٠٠٨)، وكذلك البرامج الإرشادية والدراسات السابقة والأطر النظرية حول تنمية توكيد الذات، وهى (يوسف مقدادى، ٢٠٠٣)؛ (باسم الدحاحة، ٢٠٠٤)؛ (موسى ابوزيتون، ٢٠٠٤)؛ (غانم القحطانى، ٢٠٠٩)؛ (Davis, et.al, 2008)؛ (Derosier, 2005)؛ (Tannous, 2015) وأثر هذا السلوك على تقليل بعض الإضطربات النفسية

الوجدانية بالإضافة إلى تقويه بعض جوانب الضعف فى الشخصية مثل انخفاض مفهوم الذات، أو تنمية الثقة بالنفس، حيث اشتملت هذه البرامج على بعض فنيات مثل (النمذجة، لعب الدور، التدعيم الإيجابى، التغذية الراجعة، التساؤل التوكيدى، والموافقة التوكيدية، الإسطوانة المشروخة) كما إشتملت على بعض الفنيات المعرفية والمرتبطة بطريقة تفكير الضحية فى نفسه مثلا لتشكيل المعرفى، والحوار الذاتى الإيجابى).

٢. أهداف البرنامج: وتنقسم الإهداف إلى:

أ. الهدف العام (الرئيسى): يهدف البرنامج إلى تنمية السلوك التوكيدى لدى الأطفال ضحايا التنمر.

ب. الأهداف الفرعية: يسعى البرنامج لتحقيق ثلاثة أهداف وهى:

- أهداف معرفية: تتمثل فى تزويد الأطفال بمعلومات عن:
  ١. معنى السلوك التوكيدى وأهميته
  ٢. التمييز بين السلوك التوكيدى وغير التوكيدى.
  ٣. التمييز بين السلوك التوكيدى والسلوك العدوانى.
  ٤. تعديل بعض الأفكار السلبية عن ذواتهم والتى تجعلهم اكثر عرضة التنمر.
- أهداف وجدانية تتمثل فى:
  ١. تقليل بعض المشاعر السلبية الناتجة عن تعرضهم للتنمر مثل الشعور بالقلق، والوحدة النفسية، والخجل.
  ٢. تنمية بعض المشاعر الإيجابية من خلال إحساسهم بالثقة فى أنفسهم وقراراتهم وقدرتهم فى التعبير عن مشاعرهم، وتحسين مفهوم الذات لديهم.
- أهداف سلوكية تتمثل فى:
  ١. تدريب الأطفال على فنية لعب الدور والتى تعتمد على تمثيل جميع أدوار أفراد الموقف الضاغط ومن ثم السيطرة عليه.
  ٢. تدريب الأطفال على الإلتزام بالواجبات المنزلية من حيث تطبيق المهارات المكتسبة والمتعلمة فى المواقف الحياتية.
  ٣. تشجيع الأطفال على الإقتداء بالنموذج المؤكد لذاته.
  ٤. تدريب الأطفال على الدفاع عن أنفسهم وحقوقهم من خلال تدريبهم على التعبير اللفظى، وغير اللفظى.

٣. أسس بناء البرنامج:

أ. الأسس العامة:

- مرونة السلوك الإنسانى وقابليته للتعديل.
- مراعاة الأداب وأخلاقيات عملية الإرشاد النفسى.
- إعطاء حق المسترشد فى التعبير عن رايه وعدم السخرية منه أو الإستهزاء به.

ب. الأسس النفسية:

- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال فى المجموعة التجريبية.
- مراعاة الخصائص النفسية والإنفعالية لهؤلاء الأطفال إثر تعرضهم لممارسة التنمر عليهم.

ج. الأسس الثقافية والإجتماعية:

- مراعاة المستويات والخصائص الثقافية لعينة الدراسة.
- إستخدام الإرشاد الجمعى فى البرنامج لتحقيق التفاعل والألفة بين أفراد العينة (المجموعة التجريبية)، بالإضافة إلى شعورهم بأنهم يقعون فى نفس المشكلة ويكون لديهم الشجاعة فى حل مشكلاتهم كونهم مجموعة واحدة تتلقى الإرشاد والتوجيه.

٤. مصادر محتوى البرنامج الإرشادى:

أ. الإطار النظرى والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

ب. نظرية الإرشاد الإنتقائى التكاملى والتى تتضمن (العلاج المعرفى- العلاج السلوكى- العلاج المعرفى السلوكى- العلاج النفسى التدعيمى).

٥. الفنيات المستخدمة فى الرنامج الإرشادى:

أ. المحاضرة Lecture: يعتمد أسلوب المحاضرة على (المنهج المعرفى)، حيث يقوم هذا الأسلوب على إعطاء معلومات سيكولوجية بطريقة منظمة وهادفة لإفراد المجموعة الإسترشادية لزيادة استبصارهم بذواتهم ومعرفتهم لمشاكلهم بطريقة موضوعية. و يتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى البرنامج فى تقديم معلومات بطرقة مبسطة وبعبارات تتناسب مع المرحلة العمرية للأطفال عن معنى السلوك التوكيدى، وأهميته، والفرق بينه وبين السلوك العدوانى.

ب. الحوار والمناقشة الجماعية Discussion Group: يعتمد هذا الأسلوب على المنهج التفاعلى الدينامى بين أفراد العينة الذى تثيره المادة العلمية المقدمة ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى تبادل الرأى، والمناقشة فى المعلومات المقدمة والإستفسار عنها وهو يهدف إلى تعزيز التواصل بين أعضاء المجموعة التجريبية، ويساعد فى إعادة البناء المعرفى لديهم.

ج. الواجبات المنزلية Homework Technique: تعبر هذه الفنية عن السلوكيات والمهام التى يطلبها المرشد من العملاء (الأطفال) بعد تطبيق الجلسة للإستفادة منها بشكل كبير، ونقل أثر ما استفاده الأطفال من حضور الجلسات الإرشادية فى البيئة المنزلية والمدرسية والأماكن التى يكون فيها ضحية التنمر، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى تكليف الأطفال بواجبات منزلية فى ختام كل جلسة.

د. التدعيم الإيجابى Positive Reinforcement: وهى من الفنيات الهامة وخاصة فى استخدامها مع الأطفال فهى تهدف إلى تشجيع وتحفيز الأطفال على الإستمرار فى الخطوات والنشطة والتدريبات التى يقومون بها أثناء الجلسة وبعدها، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى تقديم مدعمات (الثناء- الشكر- المدح- أدوات دراسية- الحصول على درجات أعمال السنة كاملة) لما يقومون به من تكليفات داخل الجلسة وواجبات منزلية.

ه. النمذجة Modeling: معظم الناس يتعلمون السلوك الجديد من خلال ملاحظة الأخرين فى مختلف الموافق، فالنموذج يؤثر فى تقوية أو إضعاف السلوكيات التى تلاحظ وخاصة إذا كان النموذج المقدم يمثل حالة العميل ويقدم من قبل شخص محبوب له، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية عرض نماذج ايجابية للأطفال ضحايا التنمر، واستطاعوا أن يتخطوا هذه المواقف الصعبة ببعض الأساليب والطرق المتعلمة والإيجابية.

و. الحديث الذاتى Monologue Technique: وهو الحوار المستمر الذى يدور بين الفرد ونفسه وذلك بناء على ما نعتقده ونراه ونسمعه، ووجود مثل هذه الحوارات السلبية الهدامة تمثل عمليات الإتصال الداخلى ذات النغمة السلبية والتى من خلالها يركز الفرد على الأحداث الصعبة والجوانب الضعيفة فى الشخصية، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى تعريف الأطفال بالحوار السلبى الذى يدور بداخلهم والتى ينتج عنها سلسلة من الأفكار السلبية التى تؤثر سلبا على تفاعلاتهم الإجتماعية وتزيد من ضعفهم، وتجعلهم أكثر عرضة لممارسة التنمر عليهم.

ز. إعادة البناء المعرفى Cognitive Restructuring: تنطلق هذه الفنية من أن المعتقدات والأحداث الخارجية هى المسئولة عن مشاعر وسلوك الفرد، وتهدف هذه الفنية إلى تعديل السلوك المعرفى ويقوم على مسلمة مؤداها أن الإضطرابات والإنفعالات تحدث نتيجة أنماط التفكير الخاطئة والسلبية، فالهدف العلاجى هو تحديد هذه الأنماط واستبدالها بأخرى

إيجابية ومنطقية، ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية تعريف الأطفال بأفكارهم السلبية عن ذواتهم والمواقف التى يمرون بها وتقديم الأفكار الإيجابية بديلا من خلال مواقف حقيقية مع ترسيخ هذه الأفكار من خلال الإقتناع بها وممارستها فى الحياة اليومية.

ح. التنفيس الإنفعالى Emotional Release: هو إخراج المشاعر المؤلمة المكبوتة والتى يصعب الحديث عنها ويتم إخراجها بواسطة المرشد بطريقة مهنية موجهه ومدروسة فى بيئة أمنه. ويتمثل المضمون التطبيقى لهذه الفنية فى تشجيع الأطفال على التعبير عن المواقف الضاغطة التى يمرون بها وتفريغ المشاعر المؤلمة التى تصاحب هذه المواقف.

ط. لعب الدور Role Play: يعتبر لعب الدور من أهم التكنيكات المستخدمة فى التدريب التوكيدى، حيث أنه يساعد المسترشد على تطوير مهارات سلوكية أفضل، وعن التعبير عن مشاعره التى لم يعبر عنها، فتقوم فنية لعب الدور مساعدة العميل فى (البروفة السلوكية) على ما ينبغى أن يسلكه فى الموقف الإجتماعى، وما ينبغى أن تكون عليه تعبيرات الوجه ونبرات الصوت وغير ذلك، وهنا لم يعلق المعالج على مدى جودة ما يؤديه العميل، وانما يقدم إليه الإقتراحات.

ي. التعبير عن الذات بشكل لفظى وغير لفظى: تدريب الأطفال على التعبير لفظيا بشكل توكيدى من خلال استخدام الفظ توكيدية من خلال التأكيد على استخدام الضمير (أنا) بدلا من (نحن) مثال (أنا أرى ذلك- أنا أعتقد هذا- أنا أظن ذلك- نعم- لا)، وتجنب استعمال كلمات (هل ممكن- كما تريد- لا استطيع قول لا) وما الى ذلك، كذلك تدريب الأطفال على التعبير غير اللفظى لتوكيد الذات باستخدام الجسد من خلال النظر فى العين مباشرة الى الحديث الى الأخر وان كانت هناك صعوبة فى ذلك يمكن تركيز النظر على الأنف او الفم كذلك من خلال ملامح الوجة التى لا تكون عابثة ولا مرحة بشكل مبالغ فيه بالإضافة الى وضعية الأس التى لا يجب أن تكون منخفضة لأسفل وانا تكون فى وضع مستقيم.

ك. المخطوطة: يساعد هذا الأسلوب على التعبير عن المشاعر دون التسبب بالإمتعاض أو الإستياء من قبل الأخرين، ويتضمن المضمون التطبيقى لهذه الاستراتيجية وضع خطة، ونص مكتوب متضمنا ما ينوى المسترشد قوله أو فعله بشكل موجز وينبغى أن يتضمن النص طبيعة المشكلة، كيف تؤثر عليه، كيف يشعر تجاهها، ماذا تريد ان تعبر.

ل. الإسطوانه المشروخة: ويعنى إعاده الحديث حول الفكرة الأصلية وتكرار ذلك أكثر من مرة ففى الحالات التى يقاطعك شخص ويعترض على ما يقال قبل ان تنهى كلامك انتظر حتى ينتهى الشخص الذى يقاطعك من الحديث وحينئذ تجاهل تماما ما قالة واستانف توضيح فكرتك الأصلية، وهذا يكسب الشخص الأسلوب الهادئ عند مواجهة المناقشات غير الملائمة.

م. التدخلات التوجيهية: وهى من فنيات العلاج التدعيمى وتشمل الإيحاء والنصح والإرشاد والتطمين، والتوجيه الصريح، مع وضع حدود داخل إطار العلاج وخارجه، والتحكم فى الإنفعالات والإندفاعات

ن. الدفء والتعاطف: وهى من فنيات العلاج النفسى التدعيمى التى تقوم على تعزيز الطفل وإظهار الدفء والتعاطف والتسامح تجاه الطفل حيث أن تقديم التعاطف والدفء والتسامح مرتبط بالنجاح فى العلاقة الإيجابية والإتصال، وليس مجرد استجابه لسلوك جيد أو مرغوب قام به الطفل، فهو يساعد أثناء عملية التفريغ الإنفعالى وصولا لحالة من الراحة والإسترخاء (محمود حمودة، ٢٠١١: ١٣٨).

س. التغذية الرجعية: وهى فنية تشجيع الأطفال على أن يصبحوا أكثر معرفة بالإستجابات اللفظية وغير اللفظية للتوكيدية وذلك من خلال الباحثة، كما تم استخدام شرائط الفيديو لحصول الأطفال على تغذية رجعية للسلوك التوكيدى الملائم. (طه عبدالعظيم، ٢٠٠٨: ١٨٠)

٦. الحدود الزمانية للبرنامج: فى ضوء ما سبق سوف يتضمن البرنامج جلستين أسبوعيا يومى الإثنين والخميس بعد نهاية اليوم الدراسى، بمجمل ١٦ جلسة على مدار ٨ اسابيع من الجلسات الإرشادية، وسوف تتراوح زمن الجلسة ما بين (٤٥- ٦٠) دقيقة وذلك حسب طبيعة كل جلسة، والموضوعات المطروحة للمناقشة، وسوف تقسم الجلسات لتتضمن تحقيق أهداف البرنامج الإرشادى، كما تتمثل فى المدة الزمنية التى أجريت خلالها اجراءات البرنامج التى تمثلت فى شهرى فبراير ومارس من سنة ٢٠١٧.

٧. الحدود المكانية للبرنامج: سوف يتم تطبيق البرنامج على مجموعة من الأطفال ضحايا التنمر فى مدرسة المصرية إدارة السلام التعليمية.

الأساليب الإحصائية:

١. المتوسط الحسابى، والإنحراف المعيارى، والربيع الأعلى والربيع الأدنى، واختبار (ت) t. Test، ومقياس مان- ويتنى، ومقياس ويلكوكسون.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها، والتعليق على نتائج كل فرض وتفسيره وفق الإطار النظرى والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

- نتائج الفرض الذى ينص على أنه "يتحسن مستوى توكيد الذات لدى أفراد العينة التجريبية من الأطفال ضحايا التنمر بعد التعرض للبرنامج الإرشادى المستخدم"، وينبثق من هذا الفرض العام خمسة فروض فرعية وهى:

١. الفرض الفرعى الأول توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات لصالح القياس البعدى، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون Wilcoxon.

جدول (١١) دلالة الفروق بين متوسطى درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات قبل وبعد البرنامج وفقا لمقياس ويلكوكسون

المقياس	الرتب	الرتب	م الرتب	مج الرتب	(Z)	الدلالة
توكيد الذات	السالبة	٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٣,٤١	٠,٠١
	الموجبة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠		

يبين الجدول (١١) وجود فرق دالة إحصائيا فى متوسطات درجات الرتب لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده على مقياس توكيد الذات لصالح القياس البعدى حيث بلغ متوسط الرتب الموجبة على مقياس توكيد الذات ١٥، والرتب السالبة ٠,٠٠ وهذا يعنى أن الرتب الموجبة أكبر من متوسط الرتب السالبة وبالتالى يشير ذلك إلى إرتفاع فى توكيد الذات (علما بان الدرجة المرتفعة على مقياس توكيد الذات تعنى وجود تاكيد للذات مرتفع)، وقد بلغت قيمة اختبار (ز) ٣,٤١ وهى قيمة دالة عند ٠,٠١ مما يشيرإلى تحقق الفرض الفرعى.

٢. الفرض الفرعى الثانى لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة الضابطة فى كل من القياسين القبلى والبعدى على مقياس توكيد الذات، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة اختبار ولكوكسون Wilcoxon.

جدول (١٢) دلالة الفروق بين متوسطى درجات رتب أفراد المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج على مقياس توكيد الذات وفق مقياس ويلكوكسون

المقياس	الرتب	الرتب	م الرتب	مج الرتب	(Z)	الدلالة
توكيد الذات	السالبة	٣	٦,٣٣	١٩,٠٠	١,٣٠	غير دال
	الموجبة	٨	٥,٨٨	٤٧,٠٠		
	المتماثلة	٤				
	المجموع	١٥				

يبين الجدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات رتب

المجموعة الضابطة قبل وبعد البرنامج على مقياس توكيد الذات.

٣. الفرض الفرعى الثالث لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس القبلى على مقياس توكيد الذات، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة مقياس مان- وتنى Mann- Whitney.

جدول (١٣) دلالة فروق متوسط الرتب بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات قبل تطبيق البرنامج بمقياس مان- ويتنى

المقياس	المجموعة	ن	م المربعات	مج المربعات	(U)	(Z)	الدلالة
توكيد الذات	التجريبية	١٥	١٥,٧٧	٢٣٦,٥	١٠٨,٥	٠,١٧	غير دال
	الضابطة	١٥	١٥,٢٣	٢٢٨,٥			
	المجموع	٣٠					

يبين جدول (١٣) عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسط درجات الرتب بين أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج على مقياس توكيد الذات، حيث بلغ متوسط الرتب على مقياس توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية ١٥,٧٧ ولأفراد المجموعة الضابطة ١٥,٢٣ وقد بلغ قيمة اختبار (ز) ١٠٨,٥ مما يشير إلى تحقق الفرض الفرعى.

٤. الفرض الفرعى الرابع توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة فى القياس البعدى على مقياس توكيد الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وللتحقق من صحة الفرض استخدمت الباحثة مقياس مان- وتنى Mann- Whitney.

جدول (١٤) دلالة فروق الرتب بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات بعد تطبيق البرنامج بمقياس مان- ويتني

المقياس	المجموعة	ن	م المربعات	مج المربعات	(U)	(Z)	الدلالة
توكيد الذات	التجريبية	١٥	٢٣,٠٠	٣٤٥,٠٠	٠,٠٠	٤,٦٧	٠,٠١
	الضابطة	١٥	٨,٠٠	١٢٠,٠٠			
	المجموع	٣٠					

يبين جدول (١٤) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات رتب أفراد المجموعة الضابطة وأفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج على مقياس توكيد الذات لصالح أفراد المجموعة التجريبية حيث بلغ متوسط الرتب على مقياس توكيد الذات حسب مقياس مان- وتنى ٢٣,٠٠ للمجموعة التجريبية و٨,٠٠ للمجموعة الضابطة، وبلغت قيمة اختبار (ز) ٤,٦٧ عند مستوى ٠,٠١، مما يشير إلى تحقق الفرض الفرعى.

٥. الفرض الفرعى الخامس لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات رتب أفراد المجموعة التجريبية فى كل من القياسين البعدى والتتبعى على مقياس توكيد الذات، وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة مقياس ويلكوكسون Wilcoxon.

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتابعته

المقياس	الرتب	الرتب	م الرتب	مج الرتب	(Z)	الدلالة
توكيد الذات	السالبة	٠	٠	٠	١,٤١	غيردال
	الموجبة	٢	١,٥	٣		
	المتماثلة	١٣				

يبين جدول (١٥) عدم وجود فروق دال إحصائيا بين متوسطات الرتب على مقاييس الدراسة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتابعته مما يشيرإلى احتفاظ وبقاء أثر فعالية البرنامج على أطفال المجموعة التجريبية بعد مرور شهر ونصف حيث بلغ متوسط الرتب الموجبة ٢، والرتب السالبة تساوى صفر، وبلغت قيمة اختبار (ز) ١,٤١ على مقياس توكيد الذات وهى قيمة غير دالة احصائياًمما يشير ذلك إلى تحقق الفرض الفرعى.

تشير نتائج الجداول السابقة إلى تحقق الفرض والفروض الفرعية المنبثقة منه، حيث فاعلية إجراءات البرنامج فى تنمية توكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر، وكما يتضح تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى، كما كانت هناك فروق دالة احصائيا بين متوسطى رتب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس توكيد الذات فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية، كما لا توجد فروق دالة احصائيا بين رتب للمجموعة التجريبية فى القياسين البعدى والتتبعى على مقياس توكيد الذات للبرنامج مما يؤيد فاعلية البرنامج فى تنمية توكيد الذات لدى الأطفال المشاركات فى البرنامج حتى بعد انقضاء البرنامج بشهر ونصف، ويمكن تفسير فاعلية البرنامج فى تنمية توكيد الذات للأطفال ضحايا التنمر فى احتياج هؤلاء الأطفال إلى تقديم العون والمساعدة لهم لما يعانوه من مشكلات نفسية، ومشاعر سلبية نتيجة تعرضهم للتنمر، فالتدريب على توكيد الذات يساعد فى تحسن نظرة الفرد لذاته، كما تساعد الضحية على حماية نفسه من الخطر فى أى موقف من المواقف التى يتعرض إليها مع كل أشكال السلوكيات المتنمرة على نحو يتسم بالتوكيدية (إقبال الحلاق، ٢٠٠٧)، كما أشارت دراسة ستيسى وكولين (Stacie& Colleen, 2008) إلى أن التدريب على توكيد الذات يؤدى بالضحية إلى محاربة المتنمر، وعدم الإستجابه له، كما تزيد من ثقة الضحية بقدرته على مواجهة المتنمر والمواقف الضاغطة من تجاهه، مما يشعره بالراحة والأمان تجاه البيئة المدرسية، وقد اتفقت العديد من الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية على أهمية التدريب على المهارات الإجتماعية بشكل عام ومهارة توكيد الذات بشكل خاص كأحد الأهداف الرئيسية للتدخل الإرشادى لهؤلاء الأطفال فقد اتفقت دراسة (Stacie& Colleen, 2008); (Fox& Boulton, 2007) على أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى العديد من المهارات الإجتماعية التى أهمها مهارة توكيد الذات حيث اعتبرا الباحثان أن هذه المهارة بمثابة عامل وقاية ضد التنمر، فتدريب الأطفال الضحايا على توكيد الذات تجعلهم أفضل تكيفا فى مجالات عديدة فى حياتهم وتمكن الضحية من مواجهة الضغوط التى تواجهه فى مواقف التنمر وتحميه من أن يكون ضحية لهؤلاء المتنمرين (Bickford, et.al, 2009) كما ان مهارة توكيد الذات تعمل على زيادة مستوى الثقة بالنفس والقدرة على حل المشكلات وتحمل المواقف الضاغطة وتحسين مفهوم الذات وهذا ما يحتاجه الطفل الضحية للدفاع عن نفسه أمام خطر التنمر. (Rigby, 2010)

فالتدريب على توكيد الذات يتيح الفرصة لتعلم الإستجابات التوكيدية فى مواقف معينة، ويساعد الأطفال فى تغيير صورة الذات والتعبير عن أنفسهم بسهولة، والتعبير عن أفكارهم بشكل مناسب وهذا من شأنه أن يزيد من تقدير الذات لديهم ويجنبهم الوقوع فى الإكتئاب ومشاعر الوحدة، كما يساعدهم على تحقيق ذواتهم دون الإساءة غلى حقوق الأخرين خاصة المساء إليهم والمعرضون للتنمر (Ahmed, et.al, 2016); (Kaplan, 2003); (Lin, et.al, 2004)

كما يمكن تفسير فاعلية البرنامج فى تنمية توكيد الذات لضحايا التنمر إلى ما تضمنه البرنامج الإرشادى التكاملى من فنيات واستراتيجيات متعددة تنتمى لمدارس علاجية مختلفة ساعدت هؤلاء الأطفال فى التخلص من المشاعر السلبية من جانب والتى تجعلهم ضحية التنمر، ومواجهة المواقف العدائية من جانب أخر فإذا نظرنا إلى جميع أنواع التدخلات الإرشادية فإن الإرشاد الإنتقائى يعد منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات الإرشادية العلاجية، تنتمى فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها إلا أن انتقاء هذه الفنيات بشكل تكاملى تسهم فى علاج جانب من جوانب إضطراب المسترشد (هالة اسماعيل، ٢٠١٤: ٢١٥)، وهذا ما جعل البرنامج الإرشادى يحقق هدفه، فقد استهدف البرنامج تنمية بعض الجوانب السلوكية التى تؤثر على توكيد الذات، كما تناول بعض الجوانب المعرفية أيضا حيث وقوع الأطفال ضحية للتنمر قد يكون راجعا إلى إلى وجود معتقدات وافكار خاطئة، فكان لابد من استخدام فنيات تقوم بتعديل هذه الأفكار الخاطئة ودحضها وإحلال محلها أفكار عقلانية إيجابية، وتبنى مدركات واقعية للأثار الإيجابية للتوكيدية على نحو يرفع مستوى توكيد الذات (طه عبدالعظيم، ٢٠٠٨: ١٨٦) ومن ضمن الفنيات المستخدمة فى البرنامج التنفيس الإنفعالى مع

التعاطف والدفء الذى ساعد الأطفال على تفريغ المشاعر المؤلمة والصعبة التى تحدث أثناء وبعد تعرضهم للتنمر بأمان، هذا ما يجعلهم مستعدين لتلقى بعض الفنيات اللإرشادية الأخرى داخل البرنامج، كما أن استخدام فنية الحوار الذاتى عملت على استبصار ووعى الطفل بطريقة الحوار الذى يدور بداخله ويسبب له العديد من المشكلات، كما أن التدريب على فنية لعب الدور كان له أثر ايجابى على أطفال المجموعة التجريبية حيث أظهروا ترحيب وراحة لهذه الفنية واستطاعوا من خلالها القيام بالدور المتنمر والضحية والتى أكسبتهم ثقة بأنفسهم وهم يواجهون المتنمر فى الموقف التدريبى بالإضافة تم تدريب الأطفال على بعض الأساليب التوكيدية مثل الأسطوانة المشروخة، المخطوطة، التدريب اللفظى باستخدام الألفاظ التوكيدية وغير اللفظى باستخدام الجسد فى توكيد الذات، والنمذجة، والتدعيم الإيجابى كل هذا ساعد على تحقيق نتائج إيجابية للبرنامج الإرشادى. كما يمكن تفسير فعالية البرنامج الإرشادى الإنتقائى على أساس العلاقة الوطيدة والجيدة بين الباحثة والأطفال المشاركين فى البرنامج حيث اتسمت العلاقة بالود والأمن والدفء وتقبل الأخر هذا ما زاد من دافعية الأطفال إلى المشاركة فى البرنامج بكل ترحيب واستعداد.

كما أشارت نتائج الدراسات التى استخدمت مجموعة من الإستراتيجيات الفعالة مثل الحوار الذاتى الإيجابى، التدريب على توكيد الذات، زيادة الوعى الثقافى، لعب الدور على قدرة هؤلاء الأطفال على محاربة التنمر والدفاع عن أنفسهم، وحقوقهم. (Stacie& Colleen, 2008); (Derosier, 2005)

توصيات الدراسة:

١. عقد الندوات التى تهدف إلى غرس وتدعيم القيم الأخلاقية وتنمية بعض المفاهيم الإيجابية مثل الصداقة والتسامح والحوار للمراحل العمرية المختلفة للحد من سلوك التنمر.
٢. إشراك الأطفال ضحايا التنمر فى أنشطة وبرامج ثقافية ورياضية هادفة لمنحهم فرص للتعبير عن أنفسهم وزيادة الثقة بأنفسهم.
٣. تفعيل دور الإرشاد التربوى فى المدارس من خلال الندوات والمحاضرات للمعلمين والدارسين للتوعية بمخاطر التنمر، وكيفية التعامل مع ضحايا التنمر.
٤. العمل على تطوير برامج وقائية لمواجهة مشكلات المتنمرين وضحايا التنمر.
٥. توفير دعم أسرى وإجتماعى مقدم للأطفال ضحايا التنمر، وخلق بيئة أمنه خالية من التهديد.

بحوث ودراسات مقترحة:

١. إجراء دراسات تتضمن برامج إرشادية لتنمية المهارات الإجتماعية للأطفال ضحايا التنمر فى المراحل العمرية المختلفة.
٢. إجراء دراسات تتضمن برامج إرشادية انتقائية تكاملية لتنمية توكيد الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر فى المراحل العمرية المختلفة.
٣. إعداد برامج تدريبية للمعلمين بهدف إكسابهم مهارات تمكنهم من التعامل مع مواقف وأطراف التنمر.
٤. إعداد دراسات عن الجوانب النفسية والإجتماعية والمعرفية للأطفال ضحايا التنمر.

المراجع:

١. أحمد الظاهر (٢٠٠٤): **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢. أدهم رجب (٢٠١٥): أثر برنامج إرشادى فى تنمية المهارات الإجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسى، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة بغداد
٣. اقبال الحلاق (٢٠٠٧): توكيد الذات واثره فى التكيف الإجتماعى، **رسالة ماجستير** غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.
٤. أمال جودة (٢٠٠٦): الوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الأقصى، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد ٣٠ الجزء ١.
٥. أمل فوزى (٢٠١٠): سلوك المشاغبة وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
٦. أميمة عبدالعزيز (٢٠١٢): فعالية برنامج ارشادى فى تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال. **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها.
٧. إيفيلين فيلد (٢٠٠٤): **حصن طفلك من السلوك العدوانى والإستهزائى: اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمتحرشين (مترجم)**، مكتبة جرير، للنشر والتوزيع، الرياض
٨. باسم دحاحة (٢٠٠٤): فاعلية برنامج إرشادى جمعى فى تفنيد الأفكار اللاعقلانية وتاكيد الذات فى خفض مستوى الإكتئاب وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من المكتئبين. **مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والإنسانية والإجتماعية** ٢٠(١)، ١٣- ١٨
٩. جواهر الأشهب (١٩٨٨): فاعلية برنامج تدريبى فى توكيد الذات فى الجماعات. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان.
١٠. حسام الدين عزب (٢٠٠٢): فعالية برنامج علاجى تفاوضى تكاملى فى التغلب على سلوكيات العنف لدى عينة من المراهقين، أبحاث **المؤتمر السنوى التاسع لمركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، المجلد ٢، ١- ٨١
١١. حنان خوج (٢٠١٢): التنمر المدرسى وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية بمدينة جده المملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٣ (٤) ص١٨٧- ٢١٨
١٢. خلود ناصر (٢٠١٢): الفروق فى السلوك التوكيدى بين طالبات التعليم المتوسط والثانوى والجامعى بجدة، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
١٣. دخيل البهدل، مصطفى محمد (٢٠١٥): فاعلية برنامج إرشادى انتقائى للحد من المشكلات السلوكية والنفسية والإجتماعية المصاحبة للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الإبتدائية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد ١٦، العدد(١).
١٤. دعاء محمد (٢٠١١): التنبؤ بسلوك المشاغبة لدى المراهقين الصم فى بعض المتغيرات المدرسية. **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها.
١٥. رنا النشاشيبى (٢٠٠٣): **التدريب على توكيد الذات، مشروع التعبئة مع النساء فى الريف**، مصر، القاهرة، عالم الكتب.
١٦. سامى ملحم (٢٠١٥): **الإرشاد النفسى عبر مراحل العمر**، عمان، دار الإعصار العلمى
١٧. سميرة شند (٢٠٠٩): فاعلية برنامج ارشادى انتقائى تكاملى فى تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة من المراهقين، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، العدد(٣)، المجلد (١١)٣١١- ٣٨١
١٨. سيد البهاص (٢٠١٢): الأمن النفسى لدى التلاميذ المتنمرين ولقرانهم ضحايا التنمر المدرسى (دراسة سيكومترية- اكلينيكية). **مجلة كلية التربية**. جامعة بنها. العدد(٩٢).
١٩. طريف شوقى (١٩٨٨): أبعاد السلوك التأكيدى وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والإجتماعية، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، مصر، جامعة القاهرة.
٢٠. طه عبدالعظيم (٢٠٠٥): **سيكولوجية العنف. المفهوم. النظرية. العلاج**. المملكة العربية السعودية، الرياض، دار الصولتية للطبع والنشر.
٢١. طه عبدالعظيم (٢٠٠٦): **مهارات توكيد الذات**، ط١، الإسكندرية، دار الوفاء للطبع والنشر.
٢٢. ـــــــــــ (٢٠٠٨): **استراتيجيات تعديل السلوك للعادين وذوى الإحتياجات الخاصة**، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

٢٣. عادل جورج، محمد خلف (٢٠١٤): فاعلية التدريب التوكيدى فى تحسن تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الإستقواء، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد ٤١ ملحق (١).

٢٤. عادل عبدالجبار (٢٠٠٢): العلاقة بين التوكيدية وتحقيق الذات لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات طفولة**، المجلد (٥)، العدد (١٥).

٢٥. عبدالعزيز الشخص (٢٠١٣): **مقياس المستوى الإجتماعى الإقتصادى للإسرة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٦. عبداللطيف خليفة (٢٠٠٣): علاقة الإغتراب بكل من التوافق وتوكيد الذات ومركز التحكم والقلق والإكتئاب، **مجلة دراسات عربية فى علم النفس**، المجلد (٢) العدد (٢)، القاهرة. ص١٠٩- ١٦٤.

٢٧. عبلة العباسى (١٩٩٩): الحرمان الأسرى وعلاقته بالوحدة النفسية لدى المراهقات المقيمات بدور الرعاية الإجتماعية بالمنطقة الغربية، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك بن عبدالعزيز.

٢٨. علاء جرادة (٢٠١٢): دراسة فى التدخل الإرشادى لبعض حالات التبول الأرادى لدى الأطفال الفلسطينين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٩. غانم مذكر القحطانى (٢٠٠٩): مهارة المحاجاة والسلوك التوكيدى والجمود الفكرى وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عية من الطلبة الجامعيين بمدينة الرياض، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، جامعة ام القرى، المملكة العربية السعودية.

٣٠. غريب عبدالفتاح (١٩٩٥): مقياس توكيد الذات، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣١. فيصل الزهرانى (٢٠١٧): فعالية برنامج إرشادى انتقائى تكاملى فى تحسين التوافق النفسى وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الإرشاد النفسى**، كلية التربية- جامعة عين شمس (٤٩)، ٢٦٠- ٣٣٣.

٣٢. كمال بلان (٢٠١٤): **نظريات الإرشاد والعلاج النفسى**، عمان، دار الإعصار.

٣٣. محمود حمودة (٢٠١١): **العلاج النفسى**، منشور بواسطة المؤلف، القاهرة، جسر السويس، مصر الجديدة.

٣٤. مريم الخليفى (٢٠٠٦): **تأكيد الذات طريقك لحياة أفضل**، القاهرة، دار العين للنشر.

٣٥. مسعد ابوالديار (٢٠١٢): **التنمر لذولى صعوبات التعلم: مظاهره، واسبابه، وعلاجه** الكويت، مكتبة الكويت الوطنية.

٣٦. معتز عبيد (٢٠٠٨): **الشخصية السوية وأساليب التعبيرعن الذات**، القاهرة، دار العالم العربى.

٣٧. ـــــــــــ (٢٠١٠): العلاقة بين التوكيدية والإنتماء لعينة من الشباب الجامعى. **المؤتمر السنوى الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، القاهرة.

٣٨. منى الصرايرة (٢٠٠٧): الفروق فى تقدير الذات والعلاقات الأسرية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسى بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين فى مرحلة المراهقة، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية.

٣٩. موسى ابوزيتون (٢٠٠٤): فعالية التدريب على تأكيد الذات فى خفض درجة الإنقياد لجماعة الرفاق وتنمية مهارة توكيد الذات، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية.

٤٠. معاوية ابوغزال (٢٠٠٩): الإستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الإجتماعى، **المجلة الإردنية فى العلوم التربوية**، ٥(٢)٨٩- ١١٣

٤١. نهى حسين (٢٠١١): مدى فاعلية برنامج إرشادى انتقائى لعلاج الرهاب الإجتماعى فى تخفيف مستوى اللجلجة لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية المتلجلجين، **رسالة ماجستير** غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٤٢. هالة اسماعيل (٢٠١٤): فعالية برنامج ارشادى فى خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، مصر ٨٢(٢)، ٢١١- ٢٧٧.

٤٣. هشام الخولى (٢٠٠٤): التنبؤ بسلوك المشاغبة/ الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين. **المؤتمر السنوى الحادى عشر، مركز الإرشاد النفسى**، جامعة عين شمس، ٣٣٣- ٣٨٠.

٤٤. هشام المكانين، نجاتى يونس، غالب الحيارى (٢٠١٨): التنمر الإلكترونى لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وإنفعاليا فى مدينة الزرقاء، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس**، مجلد ١٢، عدد(١) يناير.

٤٥. يحيى عوض (٢٠١٦): برنامج ارشادى انتقائى لخفض اعراض اضطراب ما بعد الصدمة لدى الأطفال، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤٦. يوسف مقدادى (٢٠٠٣): فاعلية العلاج باللعب والتدريب التوكيدى فى خفض القلق وخفض التعرض للإساءة اليهم، وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم، **رسالة دكتوراه** غير منشورة، عمان، الأردن.

47. Ahmed A., Leili R. Seyed, M, Saeed, H.& Reza, M. (2016): The Effectivness Training on the Levels of Stress, Anxiety, and Depression of High School Student. **Iranian Red Crescent Medical Journal**, 1 (1): e21096

48. Antoniadou, N., Kokkinos, C., Markos, A. (2016): Possible common correlates between bulling and cyber- bulling among adolescents. **Psicologia Educativa**, 22.27- 83

49. Asher, S. R& Wheeler, V. A. (1985): Children, S Loneliness: A Comparison of Rejected and neglected peer ststus. **Journal of Consult Clinic Psychology**, 4.500- 505.

50. Beale, A.& Hall, K. (2009): Cyber bulling: what school administrators (and parents) can do. **Journal of Educational Strategies**, Issues and Ideas, 81(1), 8- 12.

51. Beane, A (1999): **The Bulling Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teacher K- 8** (Minneapolis: Free Sprit Publishing)

52. Bladry, A. (2003): **Cognitive Behavior Traning Peer Group Intervention (Peer Counselling and Mediation) School Enviromental Strategies**. Retrieved. January 30, 2007. from http/www.ibs.colorade. edu.

53. Bickford, Miller& Rotheram, Borus (2009). **The Act Game, Act: Assertive Communication Tranning, A Social Skills Training Program for Children Grades 3- 6, Teachers Manual**, Retrieved from http://chipts.cch.ucla.edu.intervention/manuals/act/ACT Intro.pdf

54. Black, S.& Jackson. (2008). Using bulling incident density to evaluate the olweus bulling. **School Psychology International**, 28(5), 623- 638

55. Burmaster, E. (2007): **Bulling Prevention Policy guidelines, A quality education for every child**. Medison, Wisconsin: the Wisconsin Department of Public Instruction.

56. Carney, G.& Merrell, W. (2005). Bulling in school: Perspectives on understanding and Perspectives and international problem. **School Psychology International**

57. Davis, Robbins, Fanning, Mckay, (2008), **The Relaxation and Stress Reduction Workbook**, Oakland, New Harbinger Publications, Inc.

58. Derosier, M. (2005). Bulling Relationships and Combating Bulling: Effectiveness of a School- Based Social Skills Group Intervention,

York La Marrsh center for Research on violence conflict Resolution

74. Perry, D. Willard, J.& Perry, L. 1990. Peers, Perception of the Consequences that Victimized Children Provide Aggressors, **Child Development**, 61 (5): 1310- 1325.
75. Quiroz, H, Arnette, J.& Stephens. (2006). **Bulling in school fighting the bully Battle**. Eribaum: National School SafetyCentar, NJ.
76. Raiskila, T; Sequeiros, S; Kiuttu, J; Kauhanen, M.& Veijola, J. (2013): The impact of an early electic rehabilitative intervention on symptoms in first episode depression among, employed people. **Depression research and treatment**. 8.1- 8
77. Rigby, K. (2010) **Bulling Intervention in school: Six Basic Approaches**, Camberwell: Acer Press
78. Robyon, C. (2004). SMS Bulling, Bulling& Violence. **Youth Studies Australia**, 23(2), 3- 5
79. Ozer, A Tolton, T.& Atik, G. (2011) Indivedual Correlates of bulling behavior in Turkish middile School. **Australian Journal of Guidance and Counseling**, 21(2): 186- 202. doi: 10.1375 /ajgc. 21. 2. 186.
80. Sciarra, D (2004): **School Counseling Foundation and Contemporary Issues**. (London: Thomson Brooks/ Cole)
81. Sonja& Francoise, A. (2006): Social Behavior and Peer Relationship of Victims and Bullies in Kinergarten, **Journal of children Psychology& Psychiatry**, 47, 45- 57. Retrived October 5, 2006, from: EBSCO, Kali, T; Rhiannon, N.
82. Smith, S. (2001): Kids hurting Kids: Bullies in the school yard. **Mothering Magazine**, 7(12), 43- 59
83. Smith, P., Smith, C., Osborn, R.& Samara. (2008): A content analysis of school anti- bulling policies: Progressand and Limitation. **Educational Psychology in Practice**, 24(1), 1- 12
84. Tannous, F. (2015): The Effectivness of Assertivness Traning in improving self- esteem among a sample of student with low emotional-behavioral traits. **International Journal of Adlute and Non Formal Education** 3, (1). 55- 160
85. Stacie, A.& Colleen, S. (2008) Bulling Prevention in the Elementary Classroom Using Social Skills, Unpublished **Master Thesis**, Saint Xavier University, Chicago.
86. Wilson, D. J. (2011): Teacher, Perseptives on positive Behavior Support Used to Manage Challenging Behavior in An Elementary school. **Doctor of psychology**, Capella University
87. Stewin, L& Mah, D. (2004): **Bulling in school: Nature, Effects and Remedies**. Research Paper.
88. Wolke, D; Sarah, W; Stanford, K.& Schulze (2002): Bulling and Victimization of Primary School children in England and German: Prevalence and school factor. **British Journal of Psychology**, 92.673-696, Retrieved Octobar5, 2006 from EBSCO host Master File data base.
89. Wright, J.& Fitzpatrick K. (2004): Preventing **Classroom Bulling: What Teacher Can Do?**, Retrieved October 20, from http//www. interventioncentral.org.

Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33(1): 196-201.

59. Estevez, E. Murgui, S.& Musitu, G. (2009). Psychologyical Adjustment in Bullies and Victims of School Violence, **European Journal of Psychology of Education**, 24(4): 473- 483.
60. Fox, L.& Boulton, J. (2003): Evaluating the effectiveness of asocial Skills Training (SST) Programme for Victims of bulling. **Educayional Research**, 45(3), 231- 247.
61. Fox, L.& Boulton, J. (2005): The Social Skills problem of victims of bulling self, peer and teacher perception. **British Journal of Educational psychology**, 75(2), 313- 328 In Education. 16 (3). 247- 27
62. John, Cham, (2006): **Systemic Patterns in Bulling and Victimization** Document Reproduction Service No)EJ 738912
63. Jorden, K.& Austin, J. (2012). A Review of the Literature on bulling in U.S., School and how Parent- educator Partenarship can be and an effective way to handle bulling**. Journal of Aggression**, **Maltreatment and Trauma** 21(4), 440- 458. doi: 10.1080/ 10926771. 2012. 675420.
64. Juvonen, J; Graham, S.& Shutter. (2003): Bulling Among Young Adolescent: The Strong, The Weak, and The Troubled. **Pediatrics**, 112, (6), 1231- 1238. Retrieved Octobar 5.2006, From EBSCO host Master File data base
65. Kaplan B. (2006): **Assertivness Training and Patient self- disclosure. Published Doctoral Dissertation**, Walden University. Available at: http://proquest. umi. com/pqdweb.
66. Kilpatric, M& Kerres, M. (2003): **Perception of the Frequency and Important of Social Support by Student Classified as A Victims**, Bully/ Victim in an Urban Middle School Psychology, 32(3), 472-489. Retrieved October 5.2006, From EBSCO Host Master File Data Base.
67. Kumpulainen, K., Rasanen, E.& Purra, K. (2001): Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bulling. **Aggressive Behavior**, 27.102- 110.
68. 67Lindauer, R; Gersons, B., Meijel, E; Blom, K; Carlier, I. Vrijlandt, I.& Olff, M (2005): Effective of brief eclectic psychothearby in patients with posttraumatic stress disorder: randomized clinical trial, **Journal of traumatic stress**, 18(3), 205- 212
69. Liang, H; Fister, A.& Lombord, C. (2007): **Bulling, Violence& Risk Behavior in Sourth Africa School Student**. (Eric) Document Reproduction Service. No. EJ755895).
70. Lin Y, Shiahb L, Changc Ym et.al. (2004): Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students, assertiveness, self- esteem, and interpersonal communication satisfaction**. Nurs. Educ. Today**, 24:656
71. O, Moore, M.& Kirkham, C. (2001): Self esteem and its relationship to bulling behavior. **Aggresive Behavior**, 27.269- 283
72. Pepler, J., Graig, M.& Jiang, D. (2008). A developmental Perspective on bulling. **Aaggressive Behavior**, 32.376- 384.
73. Pepler, D& Craig, W. (2000). **Making a difference in bulling**. New