الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة – باتنة 01–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université –BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي

–دراسة تجريبية–

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د في علوم التربية
تخصص: إرشاد نفسي وتطبيقاته

إعداد الطالبة:
بن زروال رانية

إشـــــراف:
أ.د/ يوسفي حدة.

لجنة المناقشة

الاســـم واللقـــب	الرتبـــــة	الجامعة الأصلية	الصفـــــة
أ.د/بن فليس خديجة	أستاذالتعليم العالي	جامعـــة باتنـــــة 1	رئيســـــــا
أ.د/ يوسفي حـــــدة	أستاذ التعليم العالي	جامعـــة باتنـــــة 1	مشرفـــا ومقررا
د. بولسنـــان فريدة	أستاذ محاضـــر–أ–	جامعـــــــة المسيلة	عـــــضـــــوا
د. بوزيـــد ابراهيـــم	أستاذ محاضـــر–أ–	جامعـــــة أم بواقي	عـــــضـــــوا
د. برغـــوتي توفيـــق	أستاذ محاضـــر–أ–	مركز البحث الاغواط	عـــــضـــــوا
د. بشقـــة عز الدين	أستاذ محاضـــر–أ–	جامعـــة باتنـــــة 1	عـــــضـــــوا

السنة الجامعية 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة – باتنة 01–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université –BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
DEPARTEMENTDE PSYCHOLOGIE ET SCIENCES DE L'EDUCATION ET L'ORTHOPHONIE

فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي

دراسة تجريبية

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه ل م د

تخصص: إرشاد نفسي وتطبيقاته

إعداد الطالبة:
بن زروال رانية

إشـــــــراف:
أ.د/ يوسفي حدة.

السنة الجامعية 2020/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير:

الحمد لله الذي أعاننا على إكمال هذا العمل، الذي نبتغي من خلاله رضاه عنا والوصول إلى العلم والمعرفة التي أمرنا بها ، كما نحمده أنه سخر لنا من عباده الصالحين من أمدنا بالعون والمساعدة

ولهذا أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والاعتزاز إلى الأستاذة الفاضلة يوسفي حدة على إشرافها على الأطروحة كما أشكرها على كل ما قدمته لي من نصائح قيمة لإتمام هذا العمل على أحسن وجه وأيضا على صبرها علي في كثير من المرات أسأل الله أن ينفع بعلمها الواسع وأرجو أن أكون قد وفقت في تقديم ما يرضيها ويليق باسمها فشكرا ألف شكر .

الشكر أيضا للسادة الأساتذة على قبولهم مناقشة الأطروحة، والشكر موصول إلى كل من علمني حرفا خلال مساري التعليمي ، وأيضا الشكر والامتنان إلى كل الأساتذة الذين ساهموا في تحكيم مقاييس الدراسة والبرنامج وساعدوني حتى ولو بمعلومة

الشكر موصول إلى الوالدين الكريمين على كل ما بذلوه من جهد مادي ومعنوي من أول يوم لي في هذه الدنيا إلى حد هذه الساعة راجية من الله عز وجل أن يرزقني برهما ورضاهما عني ويحفظهما لي ويديم عليهما الصحة والعافية والهناء في حياتهما وان يرزقهما جنة الفردوس .

إهداء:

إلى كل أب أعد ابنه ليكون إنسانا مفكرا في مجتمعه

إلى كل أم هزت مهد وليدها وهللت له طفلا، وعلمته كيف يعطي وطنه رجلا

إلى والدي العزيز الذي وفر لي كل غال من أجل العلم أطال الله عمره وأمده الصحة والعافية .

إلى والدتي الغالية التي زرعت في نفسي حب العلم منذ الصغر أطال الله عمرها وشفاها

إلى أم زوجي أطال الله عمرها التي تحملتني طيلة مدة انجاز الأطروحة

إلى زوجي الكريم الذي كان يشجعني دائما

إلى أختي منال التي كانت تساندني لأصل إلى ما أتمناه

إلى ابني الغالي وبهجة فؤادي يعقوب

إلى كل محب من الأصدقاء والأقارب

إلى كل من طلب العلم وأضاء شمعة في طريقه

أهدي هذا الجهد المتواضع سائلة من الله أن ينفع به الجميع

ملخص الدراسة بالعربية

عنوان الدراسة: فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي–دراسة تجريبية –

هدف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق هدف رئيسي وهو معرفة فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بالتصميم الشبه التجريبي ذو مجموعتين متجانستين (ضابطة وتجريبية) باختبار قبلي وبعدي

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من 28 تلميذ ضحية للتنمر المدرسي مستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي يتمدرسون في ابتدائية عيساني الصالح بلدية لازرو –باتنة– تم اختيارهم بطريقة قصدية بعد حصولهم على أعلى الدرجات في مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي، وتم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين متجانستين (ضابطة وتجريبية)، حيث روعي التجانس بينهما في مستوى مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي، والعمر، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ، والبرنامج المصمم في هذه الدراسة استغرق تطبيقه 7 أسابيع بواقع جلستين ، وهو يستند إلى بعض فنيات تعديل السلوك ذات الاتجاه المعرفي السلوكي بأسلوب الإرشاد الجمعي .

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة لإجراء الدراسة الحالية الأدوات التالية:

- مقياس مهارة توكيد الذات (من إعداد الباحثة)
- مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي (من إعداد الباحثة)
- مقياس الشعور بالأمن النفسي(عقيل بن ساسي)
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي(بشير معمرية) .
- البرنامج الإرشادي من إعداد الباحثة

نتائج الدراسة: توصلت نتائج الدراسة الى مايلي :

- أن البرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك كان فعالا في تنمية مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي حيث كانت الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة دال كما أن حجم الأثر المحسوب كبير بقيمة $rrb = 1$

- أن البرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك كان فعال في زيادة الشعور بالأمن النفسي حيث كانت الفروق بين متوسطات رتب المجموعة التجريبية والضابطة دال كما أن حجم الأثر المحسوب كبير بقيمة$rrb = 1$
- أن البرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك كان فعال في خفض الدرجات على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي حيث كان حجم الاثر المحسوب كبير بقيمة 1.05

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات تعديل السلوك ، مهارة توكيد الذات ،الشعور بالأمن النفسي، ضحايا التنمر المدرسي .

ملخص الدراسة بالانجليزية:

The Effectiveness of Some Behavior Modification Strategies in Developing Self- assertiveness Skill and Psychological Security Feeling among Students of School Bullying Victims

- Experimental study -

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of some behavior modification strategies in developing self- assertiveness skill and psychological security feeling among students of school bullying victims.

The researcher used the experimental method with quasi- experimental design and two homogeneous groups (control and experimental) by pre and post tests.

The study sample consisted of 30 pupils who were victims of school bullying, from primary school (fourth and fifth year) at Essani El-Saleh primary school in Lazro - Batna - were chosen in a purposive manner after they obtained the highest scores in the school bullying questionnaire and were randomly assigned to two homogeneous groups (control and experimental), where the homogeneity between them in the level of self- assertiveness skill and psychological security feeling, age, economic and sociocultural level.

The program designed in this study was applied for two months and is based on some behavioral modification techniques from behavioral cognitive approach by collective counseling style.

The study tools are :

- Self-assertiveness skill Questionnaire (prepared by the researcher).
- School Bullying victims Questionnaire (prepared by the researcher).
- The Psychological Security Feeling Questionnare (prepared by Aqil bin Sassi).
- Economic, Social and Cultural Level Form (prepared by Bashir Mammaria).
- Counseling Program prepared by the researcher

The results are :

1. The proposed counseling program based on behavior modification strategies is effective in developing self- assertiveness skill among school bullying victims pupils, where the differences between the rank mean of the experimental and control groups were also significant and the calculated impact size is significant by rrb = 1.
2. The proposed counseling program based on behavior modification strategies is effective in developing psychological security feeling among school bullying victims pupils,

where the differences between the rank mean of the experimental and control groups were also significant and the calculated impact size is significant by rrb = 1.

3. The counseling program based on behavior modification strategies is effective in reducing the scores on bullying school victims questionnaire among school bullying victims pupils where the calculated impact size was high by 1.05.

Keywords : Behavior modification strategies, Self- assertiveness skill, Psychological security feeling, School bulling victims

فهرس المحتويات

شكر وتقدير.....أ

إهداء.....ب

ملخص الدراسة بالعربية .....ج

ملخص الدراسة بالانجليزية.....هـ

فهرس المحتويات.....و

قائمة الجداول.....ي

قائمة الملاحق.....ل

مقدمة 1

الجانب النظري

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

1. اشكالية الدراسة وتساؤلاتها:..... 6
2. أهداف الدراسة:..... 9
3. أهمية الدراسة:..... 9
4. عر ض الدراسات السابقة ومناقشتها:..... 10
5. تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا 19
6. فرضيات الدراسة: 21

الفصل الثاني

ضحايا التنمر المدرسي

تمهيد 23

1. تعريف ضحايا التنمر 23
2. خصائص الطفل المتنمر والضحية:..... 28
3. أشكال ضحايا التنمر المدرسي:..... 30

4. أسباب التعرض للتنمر 34
5. النظريات التي فسرت الاستقواء /التنمر 37
خلاصة الفصل: 49

الفصل الثالث

استراتيجيات تعديل السلوك

تمهيد: 51
1. تاريخ تعديل السلوك: 51
2. تعريف تعديل السلوك 52
3. الأهداف العامة لتعديل السلوك..... 53
4. مجالات تعديل السلوك: 54
5. الاتجاهات النظرية لتعديل السلوك 56
خلاصة الفصل 72

الفصل الرابع

مهارة توكيد الذات

تمهيد 74
1. تعريف توكيد الذات 74
2. أبعاد السلوك التوكيدي: 78
3. محددات السلوك التوكيدي وأهم النظريات المفسرة له: 80
4. خصائص الشخص التوكيدي والغير توكيدي: 85
5. أهمية توكيد الذات:..... 86
خلاصة الفصل 88

الفصل الخامس

الأمن النفسي

تمهيد 90
1. مفهوم الأمن النفسي:..... 90

2. أنواع وخصائص الأمن النفسي:..... 92
أ. أنواع الأمن النفسي: للأمن النفسي أنواع وهي كالأتي : 92
3. نظريات الأمن النفسي:..... 93
4. مؤشرات الأمن النفسي وعلامات عدم الشعور بالأمن النفسي: 97
5.أهمية الأمن النفسي 99
6. معوقات الأمن النفسي:.....100
خلاصة الفصل 102

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة:.....104
2. حدود الدراسة:.....105
3.الدراسة الاستطلاعية:.....106
4.الدراسة الأساسية: 107
5. أدوات الدراسة.....112
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: 138

الفصل السابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

1.عرض وتحليل النتائج.....140
2. عرض نتائج الفرضية الثانية 141
3. عرض نتائج الفرضية الثالثة 143
4. عرض نتائج الفرضية الرابعة.....144
5. عرض نتائج الفرضية الخامسة:.....145
6. عرض نتائج الفرضية السادسة.....146
7. عرض نتائج الفرضية السابعة.....147
8. عرض نتائج الفرضية الثامنة.....147

الفصل الثامن

تفسير نتائج الدراسة

1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى: 150
2. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية 152
3. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة 154
4. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة 156
5. مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة: 159
خاتمة 167
المراجع باللغة العربية 170
الملاحق **97**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	التصميم التجريبي	104
02	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة	107
03	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس توكيد الذات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة	108
04	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس الأمن النفسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة	109
05	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في متغير بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة	109
06	دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة	110
07	معاملات ارتباط البنود بأبعادها في مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي	114
08	معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	114
09	قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي	115
10	معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	115
11	معاملات ارتباط البنود بأبعادها في مقياس مهارة توكيد الذات	118
12	معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس	118
13	قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس مهارة توكياد لذات	119
14	معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	119
15	رقم البند ومعامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس	121
16	قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس الأمن النفسي	122
17	معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ	122

18	جلسات البرنامج الإرشادي	135
19	نتائج استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي من طرف المحكمين	137
20	نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارة توكيد الذات	140
21	نتائج قيمة مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبة والضابطة على مقياس مهارة توكيد الذات	142
22	نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالأمن النفسي	143
23	نتائج قيمة مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبة والضابطة على مقياس الشعور بالأمن النفسي .	144
24	نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي	145
25	نتائج قيمة اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات	146
26	نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي	147
27	ينتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي	148

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	رخصة من مديرية التربية لولاية باتنة لانجاز دراسة ميدانية في مدارس ولاية باتنة	184
2	الترخيص لاجراء تربص ميداني	185
3	استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة	186
4	طلب تحكيم مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي في صورته الأولية	195
5	قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي	200
6	مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي في صورته النهائية	201
7	طلب تحكيم مقياس مهارة توكيد الذات في صورته الأولية	203
8	قائمة بأسماء المحكمين لمقياس	208
9	مقياس توكيد الذات في صورته النهائية	209
10	مقياس الأمن النفسي للأطفال والمراهقين إعداد د.عقيل بن ساسي	211
11	صورة اولية للجلسات	213
12	قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج الإرشادي وتخصصاتهم	220
13	تفاصيل الجلسات	221
14	ملحق رقم 14: لعبة البر والبحر	234
15	يمثل أشكال الوجوه التي تعبر عن حالة الطفل	234
16	يمثل حالة الأطفال طيلة جلسات البرنامج	235
17	صور الجلسة الثالثة	236
18	قصة القرد والأسد والنمر	238
19	بعض صور البرنامج	239

مقدمة

مقدمة:

المؤسسة التربوية تعد من ضمن المؤسسات الكبرى والفاعلة في المجتمع عبر السنين والأجيال وعلى عاتقها ألقيت مهمة تربية الأفراد وتكوين شخصياتهم إذ نجدها مقوما أساسيا للتطور العلمي والثقافي والحضاري ومرتكز التنمية بكل أبعادها وبها نحافظ على ثوابت الأمة واستمرارها ومظهر عزتها وقوتها (العربي، 11،2011) كما تمثل محيطا اجتماعيا مهما في حياة الطفل والمراهق بعد الأسرة إذ لا تسمح باكتساب المعارف والمعلومات فحسب بل تؤدي دورا أساسيا في بناء شخصيتهما وتهذيب سلوكهما بحكم الفترة الزمنية التي يقضيانها فيها، كما أنها تمثل أهم مجالات التبادل والتواصل وتهذيب السلوك وبناء علاقات إنسانية واجتماعية، وتسمح للطفل بتنمية مفهومه عن ذاته الذي لا ينمو إلا من خلال التفاعل مع الآخرين(غماري، 23،2012) فهي تضم مجموعة من الممارسات الإدارية والتعليمية والعلاقات الاجتماعية التفاعلية ويتضمن ذلك العلاقة بين المتعلم والمعلمين وعلاقات المتعلمين مع بعضهم البعض (القداح وعربيات،1،2013) ولا تسير العلاقات الاجتماعية داخلها دائما بيسر وعلى حسب ما نتوقع فقد تتعرض حياة المتعلمين لتغيرات مفاجئة وغير محسوبة مؤدية إلى تغيرات سلوكية سيئة في الأفراد والجماعة وقد يواجهوا العديد من المشكلات والمعوقات التي تتطلب منهم مواجهتها أو تحملها ("الحواجري، 2،2003)

ومن بين هذه المشكلات التي تواجه المتعلم مشكلة التنمر فهي مشكلة تضرب بجذورها في أعماق الوجود الإنساني، فهي موجودة منذ القدم إلا أنها أصبحت تمارس بأشكال متنوعة في الآونة الأخيرة وبصورة لافتة للنظر،ففي نهايات القرن 20 وبداية القرن 21 شهدت تزايدا وانتشارا في جميع دول العالم سواء المتقدمة أو النامية (الخفاجي، 2،2014)

والتنمر المدرسي بما يحمله من عدوان اتجاه الآخرين من المشكلات التي يتعرض لها الأطفال في حياتهم اليومية والتي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على المتفرجين أو على البيئة المدرسية بأكملها(إسماعيل، 129،2010)

والوقوع ضحية التنمر أصبح يشكل قلقا اجتماعياً حقيقياً لدى المتخصصين في التربية وعلم النفس على الصعيدين العربي والعالمي فقد تزايد حجماً ونوعاً وأسلوبا، وتشير إحصائيات الجمعية الوطنية لعلماء النفس المدرسي في أمريكا أن160،000 تلميذ من تلاميذ المدارس يلزمون بيوتهم يومياً ولا

يذهبون إلى مدارسهم خوفاً من أن يمارس عليهم التنمر من قبل التلاميذ الآخرين (حميد، 2012، 2) وفي مدارس جنوب إفريقيا قام ليانج وآخرون 2007 بدراسة هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار التنمر وتوصلوا إلى إن نسبته 36.2 %بحيث 8.2% متنمرين و19.3% ضحايا للتنمر و7.8 %مثلوا فئة متنمر/ضحية(الخوالدة، 2011،1).

وتؤكد الأبحاث مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل، نتيجة تعرضه للتنمر حيث تشير الإحصائيات إلى تعرض نصف أعداد الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالبا ما يخفي الأطفال عن ذويهم معاناتهم من التنمر بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يرغبون أن يوصفوا بالضعف(أبو الديار، 2012، 11) فهو مشكلة خطيرة تهدد الأمن المدرسي بصورة عامة, وبالرغم من ذلك لا يوجد اهتمام بهذه المشكلة في المجتمعات العربية من حيث انتشارها أو إحصائيات حول ممارسة التنمر في المدارس أو حتى أدوات تشخيص لهُ في حدود اطلاع الباحثة، وفي الجانب الآخر نجد أن التراث السيكولوجي الغربي قد أعطى اهتماماً كبيراً في جميع المجالات سواءاً كان عن طريق مواقع الانترنت أو عن طريق الإعلام، والقيام بحملات التوعية للتقليل منه، ومعرفة أسبابه وأثاره ومدى انتشاره (صاحي، 2013،6) والقيام بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكال الاعتداءات التي يتعرض لها الضحايا والعوامل المؤثرة في حدوث التنمر، واهتمت المدارس بالقوانين التي تحد من التنمر والاضطهاد والإذلال المقصود والمتكرر في المدرسة والمجتمع مثل: قانون المدارس الخالية من السلاح وقوانين فيدرالية أخرى في الولايات المتحدة. ولكون هذا السلوك يحدث في الخفاء بعيداً عن أعين الكبار والعاملين في المدرسة فان الحاجة تتزايد إلى الخوض في دراسته ووضع الأساليب المناسبة للتعامل معه (الصبحيين والقضاة، 2013، 4).

ونظرا لأهمية الموضوع، وسعيا لتحقيق أهداف الدراسة الحالية ارتأت الباحثة أن تقترح برنامج ارشادي قائم على استراتيجيات تعديل السلوك ذات المنحى المعرفي السلوكي وتطبقه على تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي لتنمية مهارة توكيد الذات وزيادة الشعور بالامن النفسي لديهم وذلك باعتبار أن البرامج الارشادية المعرفية السلوكية من بين البرامج الاكثر شيوعا في الوقت الراهن في تناول مختلف المشكلات ،حيث أكدت دراسات عديدة أنها تعتبر أفضل البرامج التي تتوصل الى النتائج المرجوة على المدى الطويل وتقل احتمالات حدوث الانتكاسة بعد الانتهاء من تطبيقها لاستخدامها عدة استراتيجيات ،كما

يرى البعض أنها من البرامج الحديثة في الارشاد النفسي تقوم على أساس نظريات التعلم وتشتمل على مجموعة من تقنيات التدخل التي تهدف الى حدوث تغيير وببناء السلوك الانساني الظاهر الذي يمكن ملاحظته والاستجابات غير الظاهرة مثل الأفكار والانفعالات ،ويشير كاندال kandal1993 ان البرامج الارشادية السلوكية المعرفية هي محاولة دمج الفنيات المستخدمة في الارشاد السلوكي والتي أثبتت نجاحها في التعامل مع السلوك مع الجوانب المعرفية للفرد بهدف احداث تغييرات مطلوبة في سلوكه، ويؤكد بيك Beckأن الارشاد السلوكي المعرفي اسلوبا لتعديل السلوك لدى الفرد من خلال التأثير على عمليات التفكير، وعليه البرامج ذات المنحى السلوكي المعرفي تهدف إلى تغيير افكار الفرد ومعتقداته الخاطئة وهذا التغيير يؤدي إلى تغيير مشاعر وانفعالات الفرد اتجاه الموقف وهذا يقود في النهاية إلى تغيير السلوك لديه .

الجانب النظري

الفصل الأول

التعريف بموضوع الدراسة

1. إشكالية الدراسة وتساؤلاتها .
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. عرض الدراسات السابقة ومناقشتها
5. تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا
6. فرضيات الدراسة

1. اشكالية الدراسة وتساؤلاتها:

سلوك التنمر من أكثر أشكال العنف رواجا في المدارس على المستوى العالمي حسب بعض الباحثين، فقد بدأ الاهتمام بدراسته في السبعينات من القرن الماضي وأصبح من الموضوعات التي تحظى باهتمام متزايد في العديد من البلدان، خاصة بعد الدراسات التي قام بها العالم دان اولويس Dan olweus في السويد والنرويج حيث أصبحت هذه المشكلة في تزايد مستمر رغم جهود التوعية على مستوى المدرسة والمجتمع (الخوالدة، 1،2011) وتشير الإحصائيات العالمية إلى أن ما يقارب من (15–20%) من طلاب الصفوف من الثالث إلى السادس يتعرضون للتنمر من أقرانهم داخل المدرسة، فيما تتزايد نسبتهم إلى (30%) في الصفوف من السابع إلى التاسع (Corvo &Delara,2010 ,181) وأشارت الإحصائية المقدمة من قبل المعهد الوطني لصحة الطفل والتطور الإنساني أن (33%) من الطلبة ذكروا أنهم مارسوا التنمر على زملائهم في حين أكد (11%) أنهم وقعوا ضحايا للتنمر (Hawley, 13, 2007)، والتنمر شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي، يسبب له الألم وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمى الأول مستقوي والآخر ضحية، وقد يكون التنمر جسميا أو لفظيا أو انفعاليا (أبو غزال،2009،89).

وتشير كل الدراسات أن لسلوك التنمر أثار سلبية على المتنمر وضحيته، إذ يعاني كل منهما تدنيا في الصحة النفسية وفقدان الثقة وتدني تقدير الذات، ومشكلات في تكوين صداقات يمكن الوثوق بها كما يصبح الضحية مكتئبا ومشوشا ويصاب بالقلق والأرق ويصبح عنيفا وقد تعمم مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة ومع جماعة الرفاق وقد تدوم هذه الآثار لفترة طويلة في حياة الفرد (الخوالدة،2011،422) ويميل ضحايا الاستقواء أيضا إلى الهدوء والحذر وعدم الأمن والحساسية الزائدة والافتقار للمهارات التوكيدية (أبو غزال، 2009،91) والطبيعة الخفية للتنمر التي تحدث في معظم المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحايا التنمر في المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين (10–14) سنة لا يخبرون أحدا عما يحدث لهم (Smith & shu, 2000 ,19)) ومما يزيد من تفاقم التأثيرات السلبية على ضحايا التنمر،أنهم غالباً ما يفتقرون إلى مهارات التعاون ومهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم ويمرون بحالات من الرفض والنبذ والعزلة والدعم الاجتماعي(Fox & Boulton , 2005)

فقد أشارت نتائج دراسة نانسل وآخرون (Nansel et al, 2001) إلى أن التعرض للتنمر مرتبط بتدني مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وبضعف المهارات الاجتماعية إذ أن الأفراد الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية معرضون لأن يكونوا ضحايا للمتنمرين (المقداد وآخرون، 2011، 254) فقصور المهارات الاجتماعية لدى المتعلم يسهم في حدوث الخجل والقلق الاجتماعي مما يجعل هؤلاء المتعلمين يفشلون في إقامة علاقات ودية مع المحيطين بهم، وعدم الحصول على المكانة المناسبة بين الزملاء وصعوبة في الإفصاح عن المشاعر وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم(شوقي، 2003، 18–19) بينما يؤدي التزود بالمهارات الاجتماعية إلى ضبط السلوك عند التفاعل الاجتماعي وما يتضمنه من سلوكيات تؤثر وتتأثر بسلوك الآخرين، والتصرف بنجاح Acting والتوجه نحو الآخرين(Friedman et. Al, 1982, 15) وقد توصلت دراسة (الغيداني،1996) إلى انه عندما يتم تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأفراد الذين يعانون من النقص فيها تختفي لديهم مظاهر الشعور بالوحدة النفسية، ثم يبدأون في إقامة علاقات مع الآخرين بثقة ويتوجهون نحو الآخرين بسهولة، ودون رهبة أو حساسية (Lovoie,1999,3)

ويعتبر توكيد الذات من بين المهارات الاجتماعية المهمة في الاتصال والتواصل مع الأخر ويقصد بها قدرة الطفل على التعبير الملائم –لفظا وسلوكا–عن مشاعره وأفكاره وآرائه ومواقفه تجاه الأشخاص والأحداث والمطالبة بحقوقه دون ظلم أو عدوان، ويرتكز على تقدير الفرد لذاته وعلى إحساس الفرد بتقدير الآخرين له، كما يعني تأكيد الذات التعبير عن الحاجات والانفعالات والمشاعر والمعتقدات (لفظا وسلوكا)بحرية والتمسك بالحقوق الشخصية المشروعة بطرق مناسبة دون محاولة السيطرة على الآخر أو التحكم فيه أو التقليل من شأنه أو اهانته (آل هاشم، 2013،4) .

ويرى (اولويس) أن تفشي مشكلة ضحايا التنمر في المدارس دلالة على أنها أماكن غير آمنة وغير سعيدة، حيث وجد أن ضحايا التنمر لا يشعرون بالسعادة ويعانون من الخوف والقلق والوحدة النفسية (الخولي،2004، 335) وهذا ينافي حقوق الطفل الأساسية كما حددتها سياسات الأمم المتحدة في أن يشعر بالأمان في المدرسة، وأن يحمى من الاضطهاد والإذلال المتعمد والمتكرر الذي يشتمل عليه التنمر (Olweus, 1997, 502) ويؤكد (زهران، 1984) على أهمية إشباع الحاجة إلى الأمن باعتبارها من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والصحة النفسية للفرد، ولا يمكن تحقيق هذه الحاجة إلا من

خلال الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة، ومن خلال شعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة، وعدم تحقيق هذه الحاجة يجعل الفرد غير آمن مما يؤدي به إلى حالة من الخوف الدائم وعدم الرضا(زهران،1989، 108)، فهو يعتبر من الحاجات الهامة لبناء الشخصية الإنسانية حيث أن جذوره تمتد إلى الطفولة وتستمر حتى الشيخوخة عبر المراحل العمرية المختلفة، وأمن المرء يصبح مهددا إذا ما تعرض إلى ضغوطات نفسية واجتماعية لا طاقة له بها في أي مرحلة من تلك المراحل، مما يؤدي إلى الاضطراب، لذا فالأمن النفسي يعد من الحاجات ذات المرتبة العليا للإنسان لا يتحقق إلا لعدم تحقق الحاجات الدنيا له (المنعمي، 2013،2)

وتشير الدراسات إلى أن هذه المشكلة لم تحظ بالدراسات التجريبية الكافية، حيث تشير نتائج دراسة كوك وآخرون (Cook et al,2010) التي أجريت على ثلاث مجموعات مكونة من (المتنمرين، والضحايا، والضحايا / المتنمرين) استعمل فيها منهج التحليل البعدي وشملت (1622) بحثاً علمياً من بداية عام 1970 إلى عام 2010 أن أغلب الدراسات استعملت المنهج الوصفي، وأن قليلا من الدراسات اهتم ببناء برامج للحد من التنمر والتكفل بضحاياه(Cook et al , 2010 , 65-83) فالاهتمام بدراسة مشكلات الطلاب السلوكية في جميع المراحل التعليمية له ما يبرره فهم قادة المستقبل وأمل الأمة ولذلك فان توجيه الدراسات والبحوث في هذا الاتجاه لهو تعبير صادق عن الاهتمام بهم ورعايتهم على أسس علمية سليمة، ولهذا فان استمرار البحث العلمي في هذا الجانب يبقى أمرا ضروريا وركيزة لا غنى عنها لتخطيط مستقبلي سليم (الصميلي،2013،1)

ولهذا اهتمت الباحثة بهذه الدراسة نظرا لندرة الدراسات العربية المحلية–في حدود اطلاع الباحثة –التي تناولت برامج موجهة لضحايا التنمر المدرسي، محاولة تطبيق برنامج يسند إلى فنيات تعديل السلوك ذات المنحى المعرفي السلوكي لتنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى عينة من ضحايا تلاميذ التعليم الابتدائي .

ترتكز مشكلة الدراسة الحالية من محاولة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

مامدى فعالية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي؟

2. أهداف الدراسة:

إن أي دراسة تبنى أساسا للتوصل إلى جملة من الأهداف الواضحة والدقيقة وهي كالآتي:

- تصميم برنامج إرشادي يسعى إلى تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي
- تصميم وبناء أداة لقياس مهارة توكيد الذات والتعرف على ضحايا التنمر المدرسي في البيئة المحلية والتأكد من خصائصها السيكومترية .
- التحقق تجريبيا من فعالية البرنامج الارشادي من خلال حساب الفروق بين متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية والضابطة في كل من مقياس مهارة توكيد الذات والشعور بالامن النفسي والوقوع ضحية التنمر المدرسي
- التحقق عمليا من فعالية البرنامج الارشادي من خلال حساب حجم الأثر للبرنامج الارشادي .
- الخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات

3. أهمية الدراسة:

للدراسة أهمية نظرية وتطبيقية وتتمثل في:

الأهمية النظرية للدراسة الحالية تتمثل في كونها كأي دراسة علمية تسعى إلى إثراء البحث العلمي وأهميتها تتضح في الموضوع الذي تتناوله فهي تعد الدراسة الأولى من نوعها –على حد علم الباحثة – التي اهتمت بتصميم برنامج لتنمية أهم مهارة وهي توكيد الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي، فتوكيد الذات يعتبر من المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الطفل في حياته اليومية ليتفاعل مع الآخرين بشكل فعال فبامتلاكها يستطيع أن يرفض الطلبات التي لا يريدها كما يستطيع أن يجادل ويناقش أصدقائه في أمور مختلفة فهي مهارة مهمة جدا والفرد الذي لا يمتلكها يصبح عرضة لعدة مشكلات نفسية وسلوكية من بينها التنمر وهذا الأخير يؤدي بالطفل إلى مشاكل أخرى من بينها الاكتئاب والانتحار ولهذا رأينا انه لابد من تصميم برنامج يهتم بتلاميذ ضحايا التنمر المدرسي لتنمية هذه المهارة لتحسين شعورهم بالأمن النفسي.

أما الأهمية التطبيقية: تسعى الدراسة الحالية للاهتمام بفئة الطفولة المتأخرة لأنهم مقبلون على مرحلة نمائية صعبة وهي مرحلة المراهقة فمن المفروض الطفل ينتقل إليها وهو لا يعاني من أي مشكل،

لان هذه المرحلة لها مشاكلها وخصائصها إن لم نعالج الأمر في هده المرحلة سيصبح أكثر تعقيدا في المراهقة، لأنها ستتداخل مع مشكلات مختلفة وأسباب عديدة، ولهذا لابد من جعل الطفل الضحية طفل عادي يتمتع بتوكيد ذات عالي ونزيد من شعوره بالأمن النفسي ليستطيع التغلب على كل متنمر يريد الاستقواء عليه وإقامة وعلاقات إنسانية واجتماعية فعالة ومستمرة مما يساعدهم على الشعور بالقبول.

كما تكمن أهمية الدراسة الحالية في البرنامج المقدم الذي يستنبط استراتيجياته من الاتجاه المعرفي السلوكي ويسعى إلى تنمية مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي الذي قد يستفاد منه الباحثين في دراساتهم وأبحاثهم كما يستفاد منه المعلمين عندما يواجهون في مسيرتهم التعليمية ضحايا للتنمر فيستطيعون من خلال الجلسات المطروحة في البرنامج الاقتداء والعمل بها.

تقدم نتائج الدراسة خدمة تربوية ونفسية للمدرسين والإدارات الخاصة بالمدارس التعليمية، وربما تعد نتائج هذه الدراسة ذات أهمية لأصحاب القرار في المؤسسات التربوية لكشفها عن مدى فاعلية القوانين والأنظمة المتعلقة بسلوك الاستقواء لدى المتعلمين لإعادة النظر فيها، وتكمن أهميتها في زيادة استبصار أعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور وذوي السلطة في المؤسسات التربوية بدورهم الأساسي في الالتفات لهذه المشكلة .

4. عر ض الدراسات السابقة ومناقشتها:

أولا: عرض الدراسات السابقة:

لبناء فهم أعمق وتكوين أدق حول موضوع الدراسة حاولت الباحثة الحصول على دراسات سابقة تهتم بمتغيرات الدراسة وفي ما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة وتم تقسيمها إلى قسمين:

1. دراسات حول ضحايا التنمر ومعاناتهم من مختلف المشكلات
2. دراسات حول البرامج التي استخدمت فنيات تعديل السلوك لتنمية بعض الخصائص النفسية .

1. دراسات حول ضحايا التنمر ومعاناتهم من مختلف المشكلات:

أ-الدراسات العربية:

- **دراسة راضي 2001** هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية وذلك على مجموعة من التلاميذ 503 ذكورا وإناثا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود

فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ ضحايا التنمر ومتوسط درجات نظرائهم غير الضحايا في كل من تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية وذلك لصالح غير الضحايا (خوج، 2012،200)

- **دراسة السيد محمد عبد المجيد** (2004)هدفت إلى بحث العلاقة بين إساءة المعاملة والأمن النفسي، حيث تكونت عينة الدراسة من 31 تلميذا وتلميذة من التعليم الابتدائي الحكومي والخاص، واستخدمت الدراسة مقياس الأمن النفسي (إعداد الباحث)، ومقياس سوء المعاملة (إعداد الباحث)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين سوء المعاملة والأمن النفسي، وكذلك وجد أن تلاميذ المدارس الحكومية يعانون من سوء المعاملة أكثر من تلاميذ المدارس الخاصة، ووجد فروق دالة إحصائيا بين المدارس الحكومية والخاصة فـــي الأمن النفسي لصالح المدارس الحكومية، وكذلك وجد تفاعل دال إحصائيا بين الجنس ونوعية الدراسة على الأمن النفسي .

- **دراسة (عبد العال، 2006)** المعنونة ب" القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية "، هدفت الدراسة إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين سلوك المشاغبة والقلق الاجتماعي، لدى الضحية من خلال مجموعة من الاضطرابات (المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والسلوكية)، وتكونت عينة الدراسة الفعلية من (60) تلميذاً وتلميذة تتراوح أعمارهم ما بين (14–17) سنة من الحاصلين على درجات مرتفعة على مقياس ضحايا مشاغبة الأقران في مدينة بنها (مصر) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية، والقلق الاجتماعي لدى الضحية، كما أوضحت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا المشاغبة لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على مقياس القلق الاجتماعي لدى الضحية لصالح الإناث فيما عدا الاضطراب السلوكي كان غير دال أي لا توجد فروق (عبد العال، 2006)

- **دراسة أبو غزال (2009):** المعنونة بسلوك الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي لدى طلبة المدارس الثانوية. وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء محايدين، مستقوين، ضحايا، مستقوين–ضحايا.وتألفت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة (463) أنثى و(515) ذكوراً من الصف السابع إلى الصف العاشر من مدارس مديريات تربية إربد، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة

لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى المحايدين والمستقوين والمستقوين الضحايا، وأن مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة المحايدين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين (أبو غزال، 2009).

- **دراسة عبد الله بن محمد علي الشهري 2009**:المعنونة بإساءة المعاملة المدرسية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي وتكونت العينة من 863 تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف وتم تصميم مقياس إساءة المعاملة الوالدية ومقياس الأمن النفسي من إعداد الدليم 1993 ومن نتائج الدراسة انه توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية لإساءة المعاملة المدرسية والآمن النفسي لدى أفراد العينة (الشهري، 2009)

- **دراسة غماري فوزرية 2012**:هدفها الكشف عن ظاهرة المضايقة بين الأقران وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر ومعرفة الأشكال التي يمكن أن تتخذها هذه المضايقات، شدتها، مكان وقوعها، بالإضافة إلى الكشف عن الآثار النفسية السيئة التي يمكن أن تخلفها هذه السلوكات في التوافق النفسي للتلاميذ الضحايا ولاسيما من خلال التآكل البطئ لتقدير الذات لديهم .وقد تكونت عينة الدراسة من 495تلميذا من مرحلة التعليم المتوسط تم اختيارهم عشوائيا، تم استخدام مقياس المضايقة بين الأقران لدان أولويس Dan Olweus ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ rosenberg، ومن نتائج الدراسة وجود وانتشار ظاهرة المضايقة بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، كما تبين لنا أن التلاميذ الذين يتعرون للمضايقات من النوع المتوسط أو الشديد يعانون من تقدير ضعيف للذات مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين لها (غماري، 2012)

- **دراسة يوسفي حدة، بن زروال رانية 2019:** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي،والفرق في المهارة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن، يتكون مجتمع الدراسة من 1200 تلميذ من تلاميذ التعليم الابتدائي موزعون على 5ابتدائيات ببلدية لازرو ولاية باتنة تم اختيارها بطريقة عشوائية، أما عينة الدراسة تتكون من 26ضحية و30تلميذ ليسوا بضحايا (عاديين)، وتم الاعتماد على أداتين من تصميم الباحثتين وهما مقياس ضحايا التنمر المدرسي ومقياس توكيد الذات، وتوصلت الدراسة إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض، كما توصلت الدراسة

إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين (يوسفي،بن زروال، 2019).

ب-الدراسات الأجنبية:

- **دراسة أومور وكيركهام** (O'Moore, Kirkham,2001) بحثا فيها العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين , وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 13112 طالبا وطالبة منهم 7313 طالبة و5799 طالبا تتراوح أعمارهم بين 8 إلى 18 سنة , وبلغ عدد الطلبة في عمر 8 – 11 سنة 7315 طالبا وطالبة، و5797 طالبا وطالبة بعمر 12 – 18 سنة وقد صنف الباحثان الطلبة إلى طلبة متنمرين، وضحايا، والضحايا المتنمرين والعاديين . وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الضحايا المتنمرين كانوا أكثر المجموعات ولجميع الأعمار انخفاضا في تقدير الذات(قطامي والصرايرة، 2009،68)

- **دراسة كوكونيوس وبانايوتو(2004)**:-وكان هدفه من دراسته البحث عن العلاقة بين العلاقة بين متغيرات الاستقواء والاستضعاف والسلوك الفوضوي واضطرابات السلوك وتقدير الذات والتحصيل الدراسي .تلفت العينة من 202 طالبا تراوحت أعمارهم بين 12-15 سنة وتم تصنيفهم إلى 4 فئات المستقوين، والضحايا، الضحايا المستقوين، المتفرجين. ومن نتائج الدراسة أن هناك انخفاض السلوك الفوضوي وارتفاع في اضطرابات السلوك وتدني مستوى تقدير الذات لدى ضحايا الاستقواء (الخوالدة، 2011،25)

- **دراسة كليرفوكس وميشيل بولتون** (klirfox et michal 2005)المعنونة بالعلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والإعدادية بمتوسط عمري قدره (3-10)سنوات وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن معظم التلاميذ ضحايا التنمر في البيئة المدرسية يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، كما توجد علاقة سالبة بين التنمر والمشكلات الخاصة بالمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الضحايا (خوج، 2012،198)

- **دراسة فوكس وبولتن (Fox & Boulton,2005)** المعنونة بالمهارات الاجتماعية عند الطلبة ضحايا التنمر والطلبة العاديين " هدفت الدراسة إلى التعرف على المهارات الاجتماعية للطلبة ضحايا التنمر والعاديين من وجهة نظر المعلمين والأقران، تكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة تراوحت

أعمارهم بين (11–12) سنة بواقع (162) طالبة و(168) طالباً، وقد صنف الطلبة إلى صنفين: طلبة ضحايا سلوك التنمر وطلبة عاديين، وزود المشاركون في الدراسة بعشرين فقرة تصف المهارات الاجتماعية. وأشارت نتائج الدراسة الخاصة بالطلاب إلى وجود مشكلات سلوكية اجتماعية أكثر عند فئة الضحايا موازنة بالطلبة العاديين، كما أشارت النتائج الخاصة بتقدير المعلمين إلى وجود مشكلات اجتماعية أعظم عند فئة الطلبة الضحايا(سعدون، 2017،93)

2- دراسات حول البرامج التي استخدمت فنيات تعديل السلوك لتنمية بعض الخصائص النفسية:

أ- دراسات عربية:

- **دراسة مقدادي (2004)** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات العلاج باللعب والتدريب التوكيدي في خفض القلق والتعرض إلى الإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية المدركة لدى الأطفال المساء إليهم. في هذه الدراسة، أفراد العينة (45) طفلا. ولقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب التوكيدي والمجموعتان التجريبية الأخرى والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية من تلقوا التدريب.

- **دراسة موسى سليمان صالح أبو زيتون (2004)** هدفت الدراسة إلى استقصاء فعالية التدريب على تأكيد الذات في خفض درجة الانقياد لضغوطات جماعة الرفاق وتنمية مهارات المراهقين في تأكيد ذواتهم والتعرف على الضغوطات التي تمارسها جماعة الرفاق على المراهقين وتؤدي بهم إلى القيام بسلوكات تتناقض مع توجهات الوالدين وقيم المجتمع، تالف أفراد الدراسة من طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر،تم تطبيق مقياس الانقياد لضغوطات جماعة الرفاق وبرنامج إرشاد جمعي في تأكيد الذات يحوي 12جلسة. ومن نتائج الدراسة فعالية برنامج التدريب على تأكيد الذات في تنمية مهارات المراهق في تأكيد ذاته وفي خفض درجة انقياده لضغوطات جماعة الرفاق (أبو زيتون، 2004).

- **دراسة علي موسى سليمان الصبحين (2007)** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومعرفة حجم الاستقواء وأشكاله ومستواه ومدى الاختلاف في الاستقواء من حيث الحجم والمستوى والجنس ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث بإعداد مقياس للاستقواء وأشكاله بالإضافة إلى البرنامج عدد جلساته14، عينة الدراسة مكونة من 193طالب وطالبة في المدارس الأساسية، ومن نتائج الدراسة أن نسبة المستقوين

كانت 9.7بالمئة، وان نسبة 12.9بالمئة من الطلبة يمارسون الاستقواء الاجتماعي، وان 11.3 بالمئة يمارسون الاستقواء الجسمي كما أظهرت النتائج انخفاض حجم الاستقواء وأشكاله لدى أفراد المجموعة التجريبية الدين تلقوا البرنامج الإرشادي مقارنة بالمجموعة الضابطة (الصبحين والقضاة، 2007)

- **دراسة كمال محمود سلامة(2008):**-بعنوان فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي –معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وهدفت الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي جمعي سلوكي معرفي في تعزيز الأمن النفسي ومهارات التكيف النفسي لدى طلبة الجامعات الفلسطينية والأدوات التي استعان بها مقياس الأمن النفسي ومقياس التكيف النفسي ومن نتائج الدراسة انه توجد فروق في مهارات التكيف النفسي في القياس البعدي تعزى إلى التفاعل بين المجموعتين والجنس . وكذلك وجود اثر دال إحصائيا في الأمن النفسيين المجموعتين التجريبية والضابطة حيث كانت الفروق لصالح الإناث بشكل عام (سلامة،2008)

- **دراسة محمد خلف الخوالدة 2011:**المعنونة بفعالية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، وهدف الدراسة قياس فعالية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء، تكونت عينة الدراسة من 24 مشاركا اظهروا درجات عالية على مقياس ضحايا الاستقواء وهم طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن في مدرسة رضا الركابي التابعة لمديرية عمان، تم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، أدوات الدراسة: مقياس التكيف، مقياس تقدير الذات، برنامج إرشادي تدريبي حول مهارات توكيد الذات، حددت جلساته ب12جلسة وأشارت نتائج الدراسة إلى فعالية برنامج التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء (الخوالدة، 2011)

- **دراسة الزهراني2013:** هدفت الدراسة إلى معرفة فعالية البرنامج المعرفي السلوكي في تخفيض الوحدة النفسية وزيادة الإحساس بالآمن النفسي لدى طلاب الثانوية العاديين تكونت العينة من 465طالبا اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، استخدم الباحث مقياس الطمأنينة النفسية من إعداد الدليم واخرون 1993 ومقياس الوحدة النفسية من إعداد قشقوش 1988 وخلصت الدراسة إلى وجود فعالية للبرنامج (المنعمي، 2013،31)

- **دراسة أسماء عبد الحسين محمد2014:** المعنونة بأثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي 0-8،تألفت العينة من 18 تلميذا تم اختيارهم بطريقة قصدية تم تقسيمها إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، تم استخدام المقياس التشخيصي لضحايا التنمر المدرسي ومقياس ضحايا التنمر لقياس شدة التنمر والبرنامج التدريبي المستند إلى النظرية المعرفية السلوكية، يحوي 13 جلسة .ومن نتائج الدراسة فعالية البرنامج في تمكين قدرات ضحايا التنمر (محمد، 2014)

- **دراسة ادهم الخفاجي (2015)** المعنونة بأثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي، تكونت عينة البحث من (24) طالباً من ضحايا التنمر المدرسي، أدوات الدراسة هي مقياس المهارات الاجتماعية وضحايا التنمر المدرسي، وتألف البرنامج الإرشادي من (15) جلسة إرشادية، أقرت نتائج الدراسة انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي، توصلت إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها كما تبين إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي وهذا يؤكد أثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي (الخفاجي، 2015) .

ب- دراسات أجنبية:

- **دراسة جلاس: Glass, 1977**: استهدفت الدراسة معرفة فعالية التدريب على توكيد الذات عند الطلبة غير المؤكدين لذواتهم باستخدام مقياس التعزيز الذاتي، إذ قسم أفراد العينة على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدام في البرنامج التدريبي فنيات (ترديد السلوك والنمذجة والتغذية الراجعة والوظائف البيتية والتعزيز والتمثيل) وبعد معالجة البيانات إحصائيا، باستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين لمعرفة مدى فعالية التدريب على توكيد الذات.توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الأفراد في المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية (الخالدي،2002،53)

- **دراسة ديروزر (derosier.2005)**المعنونة ببناء الصداقات ومنع الاستقواء وقد هدفت الدراسة لاختبار فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية للطلبة المرفوضين من رفقائهم وضحايا الاستقواء

الذين يعانون من قلق اجتماعي، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع تقدير الذات وتقبل اجتماعي كما انخفض لديهم الاكتئاب والقلق.

- **دراسة ستيسي وكولين (stacie and colleen2008)**المعنونة بالوقاية من الاستقواء في الصفوف الابتدائية باستخدام المهارات الاجتماعية وقد هدفت إلى تدريب الطلبة على المهارات الاجتماعية للتعامل بفعالية مع مواقف الاستقواء وقد تكونت عينة الدراسة من 70طالب وطالبة من الصف الرابع وتم استخدام عدة استراتيجيات للتدرب على المهارات السلوكية منها: التدريب على توكيد الذات، زيادة الوعي الثقافي، التعاطف، الاحترام، اختيار البدائل السلوكية، لعب الدور، قراءة القصص، استخدام الحوار والحديث المناسب للموقف وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك ارتفاع في نسبة الضحايا الواقفين في وجه المستقويين وزيادة الثقة بقدراتهم على التعامل مع مواقف الاستقواء وشعورهم بالراحة وان المدرسة مكان امن(طنوس والخوالدة،2014،428).

ثانيا- التعقيب حول الدراسات السابقة:

من خلال عرض الجزء الأول من الدراسات السابقة العربية والأجنبية اتفقت كلها على هدف واحد هو البحث عن العلاقة بين ضحية التنمر وبعض المشكلات التي يعاني منها كدراسة راضي 2001كان هدفها معرفة الفروق بين الضحايا والعاديين في متغيرات تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية ودراسة أبو غزال 2009 التي سعت إلى الكشف مستوى الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي وأغلب الدراسات اهتمت بتقدير الذات . كذلك دراسة بن زروال رانية وحدة يوسفي 2019 التي توصلت إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين.

تم اعتماد الدراسات السابقة على المنهج الوصفي.

من حيث الوسائل الإحصائية، فقد استخدمت الدراسات السابقة الوسائل الإحصائية: معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، الانحرافات المعيارية، التحليل العاملي، تحليل التباين الثنائي، مربع كاي، ألفا- كرونباخ، أما الدراسات الأجنبية لم يتضح، اتضاحاً كافياً في أغلب الدراسات التي أجريت في هذا الموضوع طبيعة الوسائل الإحصائية المستخدمة فيها.

استهدفت كل الدراسات السابقة فئة المتمدرسين من الأطفال (كدراسة الشهري 2009–ودراسة فوكسن وولتن –دراسة بن زروال ويوسفي 2019)والمراهقين (كدراسة غماري فوزية 2012) إلا أن دراسة راضي 2001استهدفت الأطفال والمراهقين معا.

توصلت الدراسات السابقة إلى أن ضحية التنمر المدرسي يعاني من تدني تقدير الذات، اكتئاب، قلق اجتماعي، شعور بالوحدة، تدني في المهارات الاجتماعية، انخفاض مستوى مهارة توكيد الذات.

أما الجزء الثاني من الدراسات السابقة والمتعلق بالبرامج المخصصة للضحايا نلاحظ ما يلي:

استهدفت هذه البرامج عينات مختلفة من ضحايا تلاميذ التعليم الابتدائي والثانوي وحتى الجامعي (دراسة مقدادي 2004ودراسة محمد خلف الخوالدة 2011و دراسة أسماء عبد الحسين محمد2014).

اعتمدت معظم هذه البرامج على التصميم التجريبي ذو المجموعتين الضابطة والتجريبية.

اختلفت وتنوعت الفنيات الإرشادية المستخدمة في البرامج فنجد بعضها سلوكية أو معرفية أو انفعالية على سبيل المثال: لعب الدور، قراءة القصص،الحوار، الحديث الايجابي الداخلي، التعزيز، اللعب، النمذجة، التمثيل، التعبير الطليق عن المشاعر.

اختلفت عدد جلسات البرامج من دراسة إلى أخرى حيث كان اقلها 9جلسات وباقي البرامج تراوحت الجلسات مابين 12 جلسة إلى 15جلسة.

من حيث النتائج: يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة الخاصة بالبرامج أن الاتجاه المعرفي السلوكي بفنياته المختلفة نجح في تنمية مختلف الخصائص النفسية والمهارات كالمهارات الاجتماعية والثقة بالنفس وخفض القلق وزيادة تقدير الذات والتكيف وخفض الوحدة النفسية وتوكيد الذات وزيادة الكفاءة الذاتية المدركة

ثالثا–مناقشة عامة للدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

هدف الدراسة الحالية هو تنمية مهارة توكيد الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي أما بالنسبة للدراسات السابقة في حدود اطلاع الباحثة لم تستهدف تنمية هذه المتغيرات بالشكل الذي حددته الدراسة الحالية.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في سن العينة واختلفت مع بعضها وكذلك في نوع العينة فمنها من اختار ضحايا ومنها من استهدف أفراد عاديين، إلا أن الدراسة الحالية استهدفت

الدراسة الحالية فئة مهمة جدا وهي ضحايا التنمر المدرسي وهم من تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي والخامسة باعتبارهم في مرحلة نمائية مهمة وهي نهاية مرحلة الطفولة وبداية مرحلة المراهقة، وبالتالي استهداف هذه الفئة في الطفولة تعتبر خطوة مهمة جدا قبل أن يمروا إلى مرحلة المراهقة المتميزة بخصوصيتها ومشاكلها وبالتالي يعني زيادة توكيد الذات لدى الضحايا وإخراجهم من حلقة كونهم ضحايا وزيادة شعورهم بالأمن النفسي استعدادا لدخول مرحلة نمائية جديدة متميزة بخصائصها المختلفة التي تختلف عن المرحلة السابقة ومشاكلها المتعددة.

اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في المنهج واختلفت مع بعضها، كما اتفقت معهم في الاتجاه الذي تبناه البرنامج واختلفت مع البقية وذلك بتبنيهم مناهج أخرى، كذلك بالنسبة لجلسات البرنامج كل دراسة لها عدد معين من الجلسات بحيث بلغ عدد جلسات البرنامج الخاص بالدراسة الحالية 13 جلسة.

- **استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:** لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في نقاط كثيرة أهمها:

- فهم مشكلة التنمر
- صياغة فروض الدراسة الحالية
- تحديد الإطار النظري للدراسة الحالية
- الاطلاع على الدراسات التي اهتمت بتصميم برامج من حيث أهدافها واستراتيجياتها في التخفيف من معاناة الضحية
- اختيار منهج الدراسة
- تفسير نتائج الدراسة الحالية ومناقشتها في ضوء نتائج الدراسات السابقة.

5. تحديد مصطلحات الدراسة وتعريفها إجرائيا:

أ- **استراتيجيات تعديل السلوك:** هي مجموعة من الفنيات التي تهدف إلى تحقيق تغيرات في سلوك الفرد لكي تكون حياته وحياة المحيطين به أكثر ايجابية وفاعلية ونستطيع أن نقول أن استراتيجيات تعديل السلوك في هذه الدراسة هي مجموعة الاستراتيجيات التي تندرج ضمن الاتجاه المعرفي السلوكي والتي

تسعى الباحثة إلى استخدامها ضمن برنامج إرشادي موجه لضحايا التنمر/الاستقواء المدرسي لتنمية مهارة توكيد الذات لديهم وزيادة شعورهم بالأمن النفسي.

ب- مهارة توكيد الذات: عرفه يرسون وسيبتربرج انه القدرة على التعبير عن مشاعر الفرد ورغباته وأرائه ومعتقداته بأمانة ووضوح والسماح للأخر بذلك أيضا. (الحلاق،2007،47)

وتعرف الباحثة مهارة توكيد الذات إجرائيا بأنها قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية،كما هي اتجاه الآخرين، والاحتجاج والتذمر وإصدار الشكوى، في أي موقف يشعر أن له الحق فيه، كما يستطيع رفض طلبات الآخرين والوقوف على السبب وامتلاك التلميذ لمهارة توكيد الذات يعني حصوله على درجة مرتفعة على مقياس مهارة توكيد الذات المستخدم في الدراسة (مصمم من طرف الباحثة).

ج- الشعور بالأمن النفسي: هو شعور الفرد بالراحة والأمان وعدم وجود أخطار خارجية تجعله يشعر بالقلق والتهديد ويترتب عليها الإحساس بالانتماء والتقدير والمساندة الانفعالية من الآخرين من حوله (محمد،2010،20)

وتعرف الباحثة الشعور بالأمن النفسي إجرائيا بأنه شعور تلميذ ضحية التنمر المدرسي بحالة من الطمأنينة والارتياح والاستقرار وأنه مقبول ومحبوب من قبل الآخرين، ويتم معرفة ذلك من خلال الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها على مقياس عقيل بن ساسي المستخدم في الدراسة.

د- ضحايا التنمر المدرسي: تلك المجموعة من التلاميذ المستهدفة من قبل المستقوين سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة جسميا أو لفظيا أو إتلاف ممتلكاتهم (أبو غزال،2010،422)

ويتم التعرف عليهم من الدرجة التي يتحصلون عليها من خلال إجاباتهم (والتي تتراوح من 21الى 60) على مقياس التنمر/الاستقواء المستخدم في الدراسة الذي يتكون من 3 أبعاد للوقوع ضحية للتنمر (الجسدي واللفظي والاجتماعي).

وتعرف الباحثة إجرائيا ضحايا التنمر المدرسي بأنهم الفئة التي تمثل عينة الدراسة الحالية من مستوى السنة الخامسة والرابعة ابتدائي ممن أظهرت استجابتهم المرتفعة على مقياس ضحايا التنمر المدرسي المدرج في الدراسة (مصمم من طرف الباحثة)

6. فرضيات الدراسة:

1. للبرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك أثرا في تنمية مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.
2. للبرنامج الارشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك أثرا في زيادة الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.
3. للبرنامج الارشادي المقترح القائم على استراتيجيات تعديل السلوك أثرا في خفض الدرجات على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.

الفصل الثاني

ضحايا التنمر المدرسي

تمهيد

1. **تعريف ضحايا التنمر.**
2. **خصائص الطفل المتنمر والضحية.**
3. **أشكال ضحايا التنمر.**
4. **أسباب التعرض للتنمر.**
5. **النظريات المفسرة للتنمر.**

خلاصة الفصل

تمهيد:

التنمر أو الاستقواء (Bullying) هو سلوك منحرف وظاهرة عامة يمارسها بعض الأفراد بأساليب متنوعة ومتعددة، هدفهم التسلط على الآخرين وإلحاق الأذى بهم ويظهر عندما تتوافر لهُ الظروف المناسبة، ولهذا السلوك غير السوي آثار نفسية وجسدية واجتماعية واقتصادية على الضحية والمتنمر والمتفرجين.

وفي هذا الفصل سنتناول هذه المشكلة من خلال تقديم تعاريف لعدة مفكرين وتقديم خصائص كل من المتنمر والضحية، وبعض الأسباب التي اقترحها الباحثين وبعض النظريات المفسرة لمشكلة الاستقواء.

1. تعريف ضحايا التنمر:

قبل التطرق إلى تعريف ضحايا التنمر لابد أن نتحدث عن التنمر أولا:

أ-**التنمر:** تفتقر الكلمة الانجليزية(Bullying) إلى قريباتها اللغوية إلا أن تعريف الكلمة عليه إجماع فكل شخص يوافق على أن التنمر إما أن يكون جسديا أو لفظيا أو عاطفيا ويكون ضد شخص آخر(قطامي والصرايرة، 2008،34)

وكان يطلق على التنمر قديماً مصطلح الغوغاء (mobbing) ويقصد به هجوم جماعة تمتلك القوة والسيطرة على جماعة أخرى اضعف منها، وقد اعتمد Arora,1994)هذا المصطلح في تصنيف سلوك التلاميذ في غرفة الصف وفي كلا اللغتين الانكليزية والسويدية، فان هذه الكلمة تجعل السلوك محدداً من قبل مجموعة مهاجمة لديها القوة والسيطرة ضد مجموعة أخرى تفتقر إلى تلك القوة.

فيعرفونه على انه سلوك سلبي أو عدواني وهو سلسلة من السلوكيات التي يمارسها شخص أو مجموعة من الأشخاص على شخص أو مجموعة من الأشخاص، بهدف إيذائهم جسميا ونفسيا وذلك بالاعتماد على انعدام التوازن في القوى (سعدون، 2017،25) وهو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح أو الاستفزاز أو مخالفة الحقوق المدنية أو الاعتداء والضرب أو العمل ضمن عصابات ومحاولات القتل أو التهديد. (الصبحيين والقضاة، 2013،9)

وهناك اتفاق على أن سلوك التنمر يتميز بمظهرين عن سلوك العدوان , وهو عدم التوازن في القوة بين المتنمر وضحيته والتكرار إذ أنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق عدد المتنمرين.

في حين يرى ميلور(Melor,1997) بأن التنمر عنف طويل المدى يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه وقد يكون جسديا أو نفسيا.

ويرى ديهان (*Dehaan,1997*) أن الاستقواء يتضمن السخرية وسرقة النقود من الضحية وإساءة بعض الطلبة لإقرانهم داخل الصف، إن مدى التنوع والتعدد في أبعاد ومكونات سلوك الاستقواء، بل التداخل الذي يمكن أن نجده فيما بينها لها غاية واحدة أساسية هي إلحاق الضرر والأذى بالفرد المعتدى عليه، سواء كان الإيذاء هدفاً في حد ذاته، أو وسيلة لتحقيق شيء معين

ويعرف جلو (Glew, 2000) التنمر على انه نوع من أنواع السلوك العدواني يتضمن قيام فرد أو أكثر عن قصد بإيذاء أو إزعاج فرد آخر غير قادر على الدفاع عن نفسه.

ومن الممكن إيجاد بعض الخصائص المميزة لسلوك التنمر:

- القصد من سلوك التنمر متعمد.
- الهدف من سلوك التنمر هو السيطرة على طفل آخر من خلال العدوان الجسدي أو الشفوي.
- يقوم المتنمر بالاعتداء على الآخرين بدون وجود سبب فعلي بل فقط لأن الضحية هدف سهل.
- يكون المتنمر ذا شعبية بين أقرانه أكثر من الأطفال الذين يتصفون بالعدائية (قطامي والصرايرة، 2008،34).

ويعبر كل من جوفانن وجراهام وشيستر2003 Jouvonen-Graham-and shuster عن التنمر/الاستقواء انه ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين الأول يسمى المستقوي bully والآخر يسمى الضحية victimوهو يتضمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللفظي، والإذلال بشكل عام ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه أو لقب أو العمل على نشر إشاعات عنه أو رفضه من قبل الآخرين. (الصبحين والقضاة، 2013،8)

ويرى ريجبي 2002rigby انه عندما يتعرض طفل إلى فعل أو عمل ضار من طفل أكبر، وباستمرار وعندما لا يكون هناك توازن بينهما في القوة نكون أمام حالة استقواء.

وسلوك التنمر أو الاستقواء حسب ريجبي rigby2010 إيذاء منهجي منظم يقوم به فرد على آخر دون سبب، ومع عدم وجود توازن في القوى، وضعف في رد الهجوم من قبل الضحية وتكرار الإيذاء بهدف تعريض الضحية للإذلال والاهانة (طنوس والخوالدة،2014،422)

وفي دراسة هوروود وإيلن وهريك ووليامز ووولك (Herrich,Williams,Wolke2005, Horwood,Waylen)عرف التنمر بأنه: سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل مكرر لسلوكات أو أفعال سلبية م طلبة آخرين بقصد إيذائه , ويتضمن عادة عدم توازن في القوة وهو إما أن يكون جسديا كالضرب أو لفظيا كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا كالنبذ الإجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة (قطامي والصرايرة، 2008،35)

والفرق بين التنمر والعدوان حسب جورديلو (Gordillo, 2011) في دراسة عامليه فارقة إلى تمايز التنمرعن العدوان في ثلاث خصائص هي: اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية، توفر نية إلحاق الضرر بالضحية، الميل لإضفاء الشرعية على وسائل التسلط كشكل من أشكال التفاعل مع الأقران، وهذا ما لا يحدث مع العدوان والعدوان أكثر عمومية من التنمر حيث يعتبر التنمر نمطاً من العدوان، ولهذا يمكن القول إن كل عنف يعد عدواناً جسمياً.(أبو الديار،2010، 9)

وترى كولوروسو (Coloroso) انه لابد من توافر أربعة عناصر في سلوك الاستقواء بغض النظر عن الجنس والعمر وهي:

1. عدم التوازن في القوة، فالمستقوي إما أن يكون أكبر أو أقوى أو في وضع أفضل من وضع الضحية.
2. النية في الإيذاء فالمستقوي يعرف انه يتسبب بالألم النفسي أو الجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك.
3. التهديد بعدوان تالٍ وان العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.
4. دوام الرعب فسبب الاستقواء هو الغطرسة والازدراء والاحتقار وليس الغضب (*Smith, 1, 2004*)

وهذا ما أشار إليه اولويز (*Olweus*) إلى أن الاستقواء يتضمن أربعة عناصر أساسية، وهي انه سلوك هادف بقصد الإيذاء وانه يحصل بشكل متكرر، وان هناك عدم توازن في القوى بين طرفي النزاع، وان الطرف الضعيف لا يصدر منه أي رد فعل للدفاع عن نفسه. (Roberts, 2006,3)

ويُعتقد أن الاستقواء قد يشترك في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدوان، إلاّ أنه من الممكن إيجاد بعض الخصائص المميزة لسلوك الاستقواء وهو أن القصد من سلوك الاستقواء متعمد، والهدف من سلوك الاستقواء هو السيطرة على طفل آخر من خلال العدوان الجسدي أو الشفوي، ويقوم المستقوي بالاعتداء على الآخرين بدون وجود سبب فعلي بل فقط لان الضحية هدف سهل، وأخيرا يكون المستقوي ذا شعبية بين أقرانه أكثر من الأطفال الذين يتصفون بالعدائية. (Rigby,2002,9)

ب- مفهوم ضحايا التنمر المدرسي: يقصد بالطلاب الضحايا Victims هم أولئك الذين لم تؤهلهم قدراتهم الجسمية أو البدنية والنفسية (الثقة بالنفس، والاقتدار على التصرف بفاعلية في المواقف الطارئة) من رد العداء الواقع عليهم بسبب قصور مهاراتهم الاجتماعية، وعجزهم عن التصدي والتحدي أمام من سولت لهم أنفسهم (المتنمرين) الاعتداء على حرمة أجسادهم بإهانتهم، وإذلالهم، والتحقير من شأنهم ووضعهم تحت ضغط يشعرون من خلاله أنهم لا حول لهم ولا قوة. (عبد العال،2007، 50)

ويتعرض الضحايا للتنمر بعيداً عن أنظار المعلمين، ويمانع الكثير من الضحايا في الإبلاغ عن التنمر الذي حصل ضدهم بسبب خوفهم من الإحراج والانتقام وانه غالباً ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكهم.(قطامي والصرايرة،2009، 33)

ويرى (اولويس) الباحث النرويجي الذي يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس، أن الطالب يصبح ضحية للتنمر عندما يتعرض بصورة متكررة وطول الوقت لأفعال سلبية من جانب واحد أو أكثر من المتنمرين، ويشير إلى أن معنى التعبير أفعال سلبية، يجب أن يحدد أكثر فيقول أنه سالب عندما يحاول شخص ما متعمداً أن يلحق الأذى بشخص آخر، والأفعال السالبة يمكن أن تكون بالكلمات مثلاً: بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أيضا يمكن أن تكون الأفعال السالبة بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل. التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزل الفرد من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. (الخفاجي،2014،36)

ضحايا التنمر المدرسي تكون مختلفة عن القاعدة الاجتماعية، وهذا الاختلاف واضح ومعروف من قبل الآخرين. حيث وجد (Culling ford,1995) أن 36% من الطلاب كانوا ضحايا التنمر في المدرسة لأنهم كانوا مختلفين وهذا الاختلاف يمكن أن يكون شيئاً بسيطاً مثل لون الشعر أو لون البشرة ويقع العديد من الطلاب ضحايا لزملائهم المتنمرين لمجرد أن يكونوا في المكان الخطأ وفي الوقت الخطأ.

كما أشار (Saraz,2002) مظهره الخارجي، أو أسلوبه في الحديث، أو بعض تصرفاته، أو عدم توافقه مع المجموعة وقد وجد بأن عدم انسجام وتوافق الطالب ضمن المجموعة هو السبب الرئيس لتعرضه لإساءة أقرانه. كما أن الطلاب الذين يعانون من قصور وضعف في القدرات أو مرض مزمن هم أهداف سهلة للمتنمرين، أما باقي الضحايا فهم غالباً يأتون من اسر مسيطرة بشكل مفرط ومبالغة في حماية أطفالها. (قطامي والصرايرة، 2009، 51).

في حين رأى كل من سميث وشارب (Smith & Sharp,1994) إن الطالب يصبح ضحية التنمر في البيئة المدرسية حينما يتعرض بصورة مستمرة لبعض السلوكيات السلبية من قبل طالب آخر أو من قبل مجموعة من الطلاب، كالتنابز بالألقاب الجارحة، أو العبارات غير اللائقة، أو تحريض الأقران على نبذ الضحية وعدم التعامل معه أو التحدث إليه:Smith & Sharp,1994)

من خلال ما تم عرضه ترى الباحثة أن التنمر المدرسي شكل من أشكال التفاعل العدواني الغير متوازن، وهو يحدث بصورة متكررة، باعتباره فعلا روتينيا يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويتمثل في استقواء طرف على آخر بحيث يكون الطرف المستقوي أكثر قوة من الطرف الذي يمارس عليه التنمر والذي نطلق عليه بضحية ويكون المستقوى يتعمد إيقاع الأذى بالضحية ويكون التنمر في أشكال متعددة ومختلفة سنتطرق إليها لاحقا.

ونقول كذلك انه سلسلة غير متناهية من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص أو أكثر، إذن هو سلوك تسبقه نية الإيذاء والقصد لإيقاع الأذى والضرر بالضحية بهدف إخضاعه للأوامر.

2. خصائص الطفل المتنمر والضحية:

حسب رأي (قطامي والصرايرة، 2009) أن ضحايا التنمر المدرسي يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية ويتم اختيارهم كضحايا، لأنهم حساسون وغير قادرين على الانتقام، ويعانون من تدني تقدير الذات والاكتئاب وهم عرضة للانتحار ومشكلات أخرى.

وأوضحت الدراسات التي أجريت في كل من أوروبا والولايات المتحدة أن حوالي 10بالمئة من الأطفال يكونوا ضحايا مرات متعددة أي يكونون أهدافا مستمرة لهجمات بدنية أو لفظية واحد أنواع الضحايا يميل إلى أن يكون لديه تقدير ذات منخفض وشعور بالقلق والوحدة وعدم الأمان والبؤس وهؤلاء التلاميذ يكونوا عرضة في غالبية الأحيان للبكاء والانسحاب (علام،2010،221)

فالأفراد المستقوون يتميزون بضعف التقمص العاطفي، وضعف القدرة على تحمل الإحباط، ويسيؤون قراءة سلوكيات أقرانهم، ويفترضون نوايا عدوانية لدى الآخرين، ولديهم القدرة على تشكيل الصداقات مقارنة بغيرهم من الأفراد، وضعف التحصيل الدراسي (أبو غزال، 2009، 276). أما الأفراد الضحايا فيتصفون بالإذعان، والقلق، والضعف، والحذر، والحساسية الزائدة، والهدوء، وتقدير ذات منخفض، وقلة الشعبية، وضعف المهارات الاجتماعية، والافتقار إلى المهارات التوكيدية (جرادات، 2008، 110)

أما الأفراد الذين يكونون مستقوين وضحايا، فيتصفون بأنهم الأكثر قلقاً، والأقل شعبية، وغير مستقرين انفعالياً، ويُستفزون بسهولة، ويستفزون الآخرين بشكل متكرر، ولديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه ويصنفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد(أبو غزال، 2009، 91) وكذلك يتميزون ب:*الخجل والقلق والخوف* سوء تقدير الذات* الإنعزال الإجتماعي* الضعف الجسدي التعاطف .

وأوضحت الدراسة التي قام بها فوريرو (forero1999)أن ضحايا التنمر يعانون تزايد الأعراض السيكوسوماتية لديهم مثل: الصداع، ألام المعدة، الشعور بالحزن، الرغبة في الثأر والانتقام ويعانون القلق واضطرابات في النوم، ولديهم تدني في مستوى التوافق النفسي ونقص المساندة الاجتماعية ويعانون الشعور بالوحدة وكراهية المدرسة مما يؤدي بالطلاب ضحايا التنمر إلى التفكير في الانتحار.

وتوصل هاوكر وبولتن (hawker et boulton2000) إلى أن الضحايا أكثر شعورا بالاكتئاب والوحدة النفسية من أقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر، واظهر قلقا اجتماعيا، ولديهم تقدير للذات منخفض

ومفهوم أفقر للتصور عن الذات الاجتماعي وتوصل بيري واخرون (perry.kusel et perry1988)إلى أن الضحايا لديهم أعلى معدلات معارضة الأقران (أبو الديار،2012،58)

ويذكر ريجي (Rigby,1997) بعض خصائص الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر، ومنها:*الإفتقار للمهارات الاجتماعية*قلة الأصدقاء*الانطوائية*قلة الدعم الاجتماعي*الإحساس بالعزلة *النبذ من الأقران .

ويعاني الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر من صعوبة التركيز على العمل المدرسي وتدني التحصيل الدراسي وقد صنف ريجي(Rigby,2003) المشكلات التي يتعرض لها الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر إلى الفئات الأربعة الآتية:

- الصحة النفسية المضطربة , وتتضمن عدم الإحساس بالسعادة وعدم تقدير الذات والشعور بالحزن والغضب* قلة التكيف الاجتماعي , ويشمل كرها للبنية الاجتماعية الحالية , ويعبر عنها بالكره للمدرسة , وبالتالي يصبح وحيدا ومنعزلا وكثير الغياب
- قلق نفسي , ويتضمن توترا شديدا واكتئابا وأفكار انتحارية *مرض جسدي: ويتضمن حدوث حالات مرضية جسدية مختلفة.(قطامي والصرايرة، 2009،48)
- تشير البحوث إلى أن المتنمرين يتميزون بشخصية استبدادية، فضلاً عن حاجتهم القوية للسيطرة أو الهيمنة، فالمتنمر يتعمد ويتقصد إيذاء فرداً ما، وغالباً ما يستهدف إيذاء الضحية لأكثر من مرة وفي الأغلب ما يحتوي سلوك التنمر على ضعف التوازن في القوى ودائما يختار المتنمر الضحية الأقل منه قوة، وأن الطلاب الضحايا الذين يتعرضون إلى التنمر بصورة دائمة ومتكررة من الأقران يزداد فقدانهم للقوة وضعف القدرة على الدفاع عن أنفسهم ولقد أظهرت الدراسات أنه على الرغم من أن الحسد والاستياء قد يكونان دافعين للتسلط، فهناك القليل من الأدلة تشير إلى أن المتنمرين يعانون من نقص في تقدير الذات ومتكبرين ونرجسيين، ومع ذلك يمكن أيضا أن يستعمل التنمر كأداة لإخفاء العار، أو القلق، أو لتعزيز احترام الذات عن طريق إهانة الآخرين، إذ يشعر المسيء نفسه بالسلطة(صاحي، 2013،28)

ويرى البعض أن الطلبة المستقوين يميلون إلى:

- استهداف الطلبة الأضعف.

- عدم تقبل أفكار الآخرين.
- عدم تقبل المناقشة أثناء اللعب مع الأقران.
- التحلي بالشعبية بين أقرانهم.
- غالباً ما يقومون بالضغط على الآخرين والتحرش بهم بطريقة غير مرغوبة وان المستقوي له أوصاف تختلف عن الشخص العدواني وهي:
  - لديه تفوق في نظرية العقل وتنافس اجتماعي متطرف أطلق عليه (*Sutoon*) على انه بارد معرفياً.
  - الفشل في فهم مشاعر الآخرين.
  - لديه وعي قليل في فهم ما يفكر الآخرون به .
  - لا يتقبل المنافسة في اللعب(سعدون،2017،25)

3. أشكال ضحايا التنمر المدرسي:

للتعرف على أنواع ضحايا التنمر المدرسي نتعرف على أنواع وأشكال ضحايا التنمر:

أولا- أنواع التنمر:

تعددت وتنوعت أشكال وأنواع التنمر المدرسي وذلك باختلاف وجهات نظر الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك وفيما يأتي عرض لهذه الأشكال.

قسم كل من بانكس وساندرا (Banks,1997,& Sandra,2000) سلوك التنمر إلى:

1- **التنمر المباشر The direct bullying:** ويشمل تعرض الضحية إلى المضايقات والتحرش والتهديد بالضرب وسرقة الممتلكات والدفع والركل والهجوم .

2- **التنمر غير المباشر The indirect bullying:** ويشمل عزل الضحية ومنعه من كافة الأنشطة الاجتماعية، والنبذ من الأقران وعدم التحاور أو التعامل معهم (عبد العال، 2007، 57).

وعلى نفس الشاكلة جاء تقسيم (إسماعيل، 2010) ولكن بشكل أوسع حيث أضيف إلى الأنواع السابقة:

- **التنمر الكتابي:** ويتضمن كتابة بعض الألفاظ المؤذية، كتابة عبارات تهديدية وإرسالها، كتابة بعض الألفاظ المسيئة على الممتلكات الشخصية للغير سواء على حقائبهم وكراساتهم أو أدواتهم المدرسية.
- **التنمر الديني:** ويشمل توجيه الإيذاء لأصحاب الأديان الأخرى، كالاستهزاء بمعتقداتهم الدينية، وإطلاق بعض المسميات السيئة على الديانات الأخرى.
- **التنمر الاجتماعي:** ويشمل هذا النوع عزل الشخص الضحية عن مجموعة الرفاق، ومراقبة تصرفاته ومضايقته، وحرمانه من مشاركة الزملاء في الأنشطة.
- **تنمر المعاقين:** هذا النوع من التنمر يشمل توجيه الإيذاء لذوي الإعاقات المختلفة مثل العبث بالأجهزة الخاصة بالمعاق، مداعبة المعاق بطريقة مؤذية مبالغ فيها .
- **التنمر العنصري:** وهو توجيه الإيذاء للآخرين لأنهم من لون معين أو سلالة معينة مثل. التعليقات الساخرة على لون الآخرين، أو تلفظ العبارات المستهجنة عن الخلفية الثقافية لهم (إسماعيل، 2010، 10-11).

كما قسم (أبو الديار، 2012) التنمر المدرسي إلى عدة أشكال وعلى النحو الآتي:

1- التنمر البدني أو المادي: يشمل هذا النوع من التنمر أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الضحية جسدياً، ويأخذ أشكالا مختلفة منها. اللطم، والضرب الشديد، والعض، والخدش، والبصق، وتخريب الممتلكات الشخصية وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبيراً للضحية لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف مع الضحية.

2-التنمر اللفظي: يعد التنمر اللفظي أكثر أشكال التنمر شيوعاً ويشمل. أي هجوم أو تهديد في اتجاه الشخص الضحية بقصد الإيذاء عن طريق السخرية، والتقليل من شأن الآخرين، وانتقاد الآخرين نقداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص والابتزاز والاتهامات الباطلة، والإشاعات وإطلاق بعض الألقاب يكون الهدف منها التأثير على تقدير الذات لدى الضحية حيث يمارس التنمر أمام مجموعة من الأقران.

3-الـــتنمر الجنـــسي: ويشمل التلميح برسائل غير مرغوب بها مثل. النكات والصور أو البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية وربما يشمل أيضا التنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنياً أو إجبار الضحية على الانخراط في سلوكيات جنسية.

4- التنمر الانفعالي: وهو ما يطلق عليه الباحثون التنمر العاطفي، يهدف المتنمر فيه إلى التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشمل التجاهل والعزلة، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق تحديقاً عدوانياً، والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر أنواع التنمر أضرارا وتأثيراً ويحدث أذى انفعالياً خطيراً لا يلاحظه المعلمون والكبار .

5- التنمر الالكتروني: مع التقدم التكنولوجي امتد التنمر إلى الانترنيت، وأيضاً من خلال وسائل الاتصال الأخرى، فقد أشار جيروم وسيكال(Jerome & Segal,2003) في دراسة مسحية عام (2002) أن 27% من الطلاب قد تعرضوا للتنمر من خلال البريد الالكتروني والرسائل النصية وأن ثلاث حالات من التنمر عبر الانترنيت قد شوهدت في أثناء تلقيهم بعض التدخلات العلاجية(أبو الديار، 2012، 57-60).

ثانيا- أشكال ضحايا التنمر المدرسي:

قسم الباحثون ضحايا التنمر في الأدبيات والدراسات التي اهتمت بدراسة هذا السلوك إلى عدة أنواع منها: -نجد ريجبي صنف (Rigby,2003) ضحايا التنمر المدرسي إلى:

1- الضحية السلبي: وهو الطالب الذي لا يقاوم ويكون رد فعله سلبي عادةً ويشعر بالخوف، أما بسبب قوة التهديد أو بسبب خوفه وسلبيته أو الاثنين معاً ويظهر ردود عاطفية مثل. الغيبوبة والاكتئاب ويظهر ردود فعل تعزز سلوك المتنمر.

2- الضحية المقاوم: حيث يقوم الضحية المقاوم بمواجهة سلوك المتنمر ووضع خطط لمواجهته بطريقة أو بأخرى ويسعى الضحية لتوظيف واحدة أو أكثر من هذه الطرق من المواجهة:

- **الهروب:** قد يجد الضحية في الهروب سبيلاً للتخلص والتقليل من التعرض للتنمر.
- **المقاومة أو المواجهة:** حيث يقاوم الضحية جسدياً أو لفظياً قد يكون هذا خياراً في بعض الظروف والتصرف بحزم أكثر عند التعرض للتنمر.
- **اللامبالاة:** حيث يكون في بعض الأحيان أفضل طريقة للرد على التنمر اللامبالاة وخصوصاً عندما يكون مستوى التنمر منخفضاً كالشتائم.
- **طلب المساعدة:** يقوم الضحية بطلب المساعدة من الجهات المختلفة كالطلاب أو الآباء أو السلطات في المدرسة عكس الضحية السلبي الذي لا يطلب المساعدة. (Rigby, 2003 , 13-14).

وهناك من صنف الضحايا إلى:

1- **الضحايا السلبيون:** وهم الغالبية العظمى من ضحايا التنمر، ويتصف هؤلاء الضحايا بأنهم طلاب غير عدوانيين، وغير مستقرين، لا يقدرون على حماية أنفسهم، منبوذون من قبل أقرانهم، ولديهم درجة عالية من القلق، يتميزون بتقييم سالب للذات، ورقيقو المشاعر، حساسون بدرجة مفرطة، ولديهم نقص في المهارات الاجتماعية ومهارات توكيد الذات.

2- الضحايا الاستفزازيون: هم أقلية مقارنة بالضحايا السلبيين، ضحايا أكثر استفزازية نظراً لبطء حركتهم وانعدام جاذبيتهم، لا يتسمون باللياقة وذو مزاج حاد يعانون من فرط النشاط ولا يهتمون بمظهرهم ولا بنظافتهم الشخصية، ويعانون من مشكلات صحية كالسمنة وضعف السمع ولديهم اضطراب في النطق ولديهم مشية غريبة ويجلسون بطريقة ملفتة للنظر(Judith & Malcolm,1997, 485).

ويضيف سوليفان وآخرون نوعاً آخر من الضحايا إلى الأنواع السابقة، هو الضحية المتنمر: وهو الطالب الذي تجده متنمراً في موقف ما، وضحية تارة أخرى. (Sullivan et al, 2004, 18) ويأتي الضحايا المتنمرون من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الضحايا والديهم دائماً بعدم الاتساق (الحماية الزائدة والإهمال) وأحيانا بالإساءة، كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية ويستخدمون استراتيجيات القوة والحزم في ضبط سلوك أطفالهم(أبو غزال، 2009، 92).

وعلى الرغم من إدراك الضحية للتهديد الواقع عليه من قبل المتنمر إلا أنه قد يتجاهل الإيذاء تارةً، وقد يطلب المساعدة تارةً أخرى، أو قد يتظاهر بالهدوء القيام ببعض المحاولات الشكلية للدفاع عن النفس، ولكنها محاولات غير مؤكدة يهدف من خلالها إلى اختبار مشاعر وانفعالات المتنمر تجاهه برغم إدراكه لحالة ضعفه، إمكانية تعرضه بصورة أكيدة لنوبات التهديد بالإيذاء والإساءة من قبل هذا المتنمر فتبدو على الضحية سلوكيات مضطربة، وردود فعل قوية ناتجة عن إدراك التهديد بهذا الإيذاء (Rigby, 2002, 67)

ويرى ريجبي (Rigby,2002) الذي يعد احد الرواد في البحوث عن التنمر في استراليا، أن هؤلاء الضحايا الاستفزازيين قد يشكلون أحياناً عقبة في سبيل المتنمر للانقضاض عليهم، وإيقاع الأذى بهم ولهذا يظل المتنمر يراقب عن كثب سلوك مثل هؤلاء الضحايا لفترة طويلة يتتبع فيها أحوالهم للوقوف على مناطق الضعف في شخصيتهم ويتحين من خلالها الفرصة لكي يعد من طريقة أدائه ويغير من

الطرق التي يستخدمها وربما يبتكر طرقاً إيذائية جديدة في محاولة من جانب المتنمر للإيقاع بهم، وهذا يعكس إلى حد ما شكل وطريقة التفاعل بين المتنمر والضحية المقاوم (عبد العال، 2007، 51).

وعليه نقول أن مشكلة التنمر لها أشكال ومظاهر مختلفة ومتعددة راجعة لطريقة التنمر المستعملة كما أن الضحايا أنواع كل ضحية يلعب دور يختلف عن الضحية الآخر.

4. أسباب التعرض للتنمر:

أولا – اختلفت أسباب مشكلة التنمر وتعددت نذكر منها:

1. **قلة الإشراف:** على الأطفال والمراهقين سواء كان في البيت أو في المدرسة.
2. **المكافآت:** بعض الآباء يستسلمون لسلوك الطفل البغيض أو الصراخ عندما يطلب منهم شيئاً فيبدأ بالتكسير والضرب للحصول على ما يريد فيتعلم أن يستخدم هذا السلوك كلما احتاج شيئاً فينمو لديه الاستقواء.
3. **تقليد السلوك العدواني:** وذلك من خلال مشاهدته لأفلام الكرتون أو الأفلام التي تظهر فيها هذه السلوكيات فيحاول تطبيقها على الآخرين من خلال تمثيل الدور.
4. **أسلوب التربية القائم على العقاب البدني القاسي وغير الملائم:** حيث يهاجم الطفل من هو أصغر منه سناً ليقدم له نموذجاً لما يحدث معه في البيت عندما يضربه أخوه الأكبر أو والده.
5. **الأقران المؤذون:** كثرة الاهانات التي يتلقاها الطفل من زملائه المستقوين تولد لديه الشعور بالغضب فيلجأ للانضمام إلى مجموعتهم حتى يتخلص من هذه الاهانات.
6. **توقع العداء:** تتمثل فلسفة المستقوي في مقولة أفضل وسيلة للدفاع هي الهجوم فيبدؤون بالهجوم قبل أن يهاجموا ويفترضون العداء حيث لا وجود له.
7. **قلة الضوابط والقوانين الصارمة:** التي تمنع هذه الظاهرة في المدارس وتتساهل فيها(سعدون،2017،21)

ثانيا– أسباب التعرض للتنمر:

هناك عدة أسباب للوقوع ضحية التنمر أخرى منها:

1. السمات أو الصفات الشخصية مثل الطبيعة الفردية. حيث يصف اولويس الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر بطبيعة خجولة وضعيفة، وبعض الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر قد تنقصهم

المهارات الاجتماعية ومهارة تأكيد الذات التي تمكنهم من استثمار المواقف لصالحهم. أو أن يكون الضحية مختلفاً عن غيره بصورة من الصور (كالجماعات العرقية مثلاً) أو أن يكون ضعيفاً وعاجزاً عن دفع الأذى عن نفسه.

2. الاهتمام المفرط والحماية الزائدة من قبل الوالدين، حيث يكون الطالب ضحية التنمر أقرب إلى والديه من أولئك العاديين، فقد وجد إن الأمهات لها تأثير مباشر على كون أبنائهم ضحايا من خلال معاملة ابنها أنه أصغر من سنه.
3. الطلاب الذين لديهم عجز أو حاجات تربوية خاصة معرضون لممارسة التنمر عليهم حيث أكد أن الأطفال الذين لديهم عجز جسدي أو صعوبات متوسطة في التعلم يكونون أكثر عرضة للوقوع ضحايا للتنمر.
4. تساهل إدارة المدرسة في اتخاذ الإجراءات النظامية ضد الطلاب المتنمرين، ومنها قلة الإشراف وقلة الضوابط والقوانين

ويشير(إسماعيل،2010) إلى أن أسباب تعرض الطالب إلى التنمر المدرسي تتمثل في:

- القصور في المهارات الاجتماعية.
- تدني تقدير الذات.
- أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية مثل الحماية الزائدة للأبناء.
- انتقال الطالب من مدرستهُ إلى مدرسة أخرى، وقد يؤدي اختلاف شخصيته عن المجموعة إلى التنمر عليه مثل اختلافه عنهم في طريقة كلامه، لونه، مستواه الدراسي المرتفع، ملابسه أو وجود إعاقة لديه. (الخفاجي، 2014،66)

وهناك من يرى أن من مسببات الاستقواء ما يلي:

1. الفشل في التحصيل الدراسي بسبب افتقار العملية التعليمية والتربوية إلى التواصل بين مفردات بعض المواد وبين الطلاب.
2. اختلاف الطلاب في قدراتهم العقلية.
3. يعود سلوك الاستقواء أو تحفيزه إلى متغيرات عدة في هذا الميدان منها: طريقة التدريس، وأسلوب المعاملة داخل الصف وخارجه، وطبيعة المبنى المدرسي، والمنهج الدراسي، ولعل أبرز

العوامل الإشكالية التي تعرضها الدراسات في هذا السياق، هو نمط تعامل المدرسين القائم على السلطة وكأن أوامرهم غير قابلة للنقاش، دون اعتبار لآراء الطلبة.

4. استخدام أسلوب التوبيخ للطالب أمام أقرانه يشعره بالنقص، مما يتيح له طرائق تعبيرية لا سوية أبرزها وأكثرها شيوعاً هو العدوان على المدرسة بكل ما فيها من طلبة ومدرسين وممتلكات.
5. عدم استيعاب الطلاب للمادة الدراسية وعدم إدراك الأهداف الأساسية من دراستهم، وتركيز المادة الدراسية على الجانب النظري التقليدي، وفقدان التفاعل والمشاركة بين المدرسين والطلاب في قاعات الدرس، وعدم إعطاء الطالب الدور الأساسي في عملية التدريس، واقتصار مصدر التلقي على المدرس فقط كل هذه الأسباب تؤدي إلى ظهور الاستقواء (سعدون،2017،22)

حيث تؤدي بعض العوامل الأسرية إلى جعل الأطفال عرضة للتنمر فبعض ضحايا التنمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية الزائدة في رعاية أبنائها، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز. كما يشير (سميث) أن عائلات الأطفال الضحايا تكون داعمة وحساسة ومحبة، لذا عندما يتعرض أطفال هذه العائلات إلى هجوم، فعلى الأرجح أن يجدوا صعوبة في التوافق أو التكيف عند مواجهتهم للاعتداءات أو حينما يعاملون بطريقة غير عادلة (Smith, 2000, 294).

فضحايا التنمر المدرسي يكونون مختلفون عن القاعدة الاجتماعية، وهذا الاختلاف واضح ومعروف من قبل الآخرين. حيث وجد (Culling ford,1995) أن 36% من الطلاب كانوا ضحايا التنمر في المدرسة لأنهم كانوا مختلفين وهذا الاختلاف يمكن أن يكون شيئاً بسيطاً مثل لون الشعر أو لون البشرة ويقع العديد من الطلاب ضحايا لزملائهم المتنمرين لمجرد أن يكونوا في المكان الخطأ وفي الوقت الخطأ كما أنه قد يتعرض البعض للوقوع ضحية لسلوك التنمر لأسباب منها كما أشار (Sarazen,2002) مظهره الخارجي، أو أسلوبه في الحديث، أو بعض تصرفاته، أو عدم توافقه مع المجموعة وقد وجد بأن عدم انسجام وتوافق الطالب ضمن المجموعة هو السبب الرئيس لتعرضه لإساءة أقرانه. كما أن الطلاب الذين يعانون من قصور وضعف في القدرات أو مرض مزمن هم أهداف سهلة للمتنمرين، أما باقي الضحايا فهم غالباً يأتون من اسر مسيطرة بشكل مفرط ومبالغة في حماية أطفالها. (قطامي والصرايرة، 2009، 51).

5. النظريات التي فسرت الاستقواء /التنمر:

1- **نظرية لازاروس Lazarus للضغوط والتأقلم معها:** قدمت هذه النظرية منظوراً للمشاكل التي يعاني منها الأفراد وما تسببه من ضغوط لديهم وانعكاساتها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية (Ross,2003) ويقسم لازاروس العوامل التي تكون المشكلة النفسية إلى ثلاث فئات دائمة الانتقال وتتسم باحتمالية تداخلها مع بعضها واختلافها في درجة التعقيد.

أولا المشاحنات اليومية التي تميز العلاقات مع المحيط الاجتماعي، وتعتبر من العوامل البسيطة لإثارة السخط وتشكيل الضغط في الحياة اليومية، ويدخل تحت هذه الفئة من الضغوط أحداث أخرى مثل التأنيب القاسي من المدرس لعدم الانتهاء من الواجب، وعدم السماح بمشاهدة برنامج تلفزيوني مثلاً.

ثانيا التوترات المزمنة مدى الحياة والتي تعد من العوامل التي تعرض الفرد إلى مؤرقات على المدى البعيد داخل وخارج المنزل مثل الذهاب لأداء بعض الأعمال بعد المدرسة، أما الأحداث الخطيرة في الحياة فهي أكثر هذه الفئات مأساوية ولها تأثير قاسٍ على الفرد، ويدخل تحتها اللوم على الفرد لموت صديق في مثل عمره بسبب إهماله أو انفصال الوالدين، أو وجود أبوين يتشاجران طول الوقت ويسيء كل منهما للأخر ويشكل الموقف الأخير حدث خطير في حياة الفرد.

ويشير لازاروس إلى أن استجابة الفرد وردود أفعاله في مواجهة هذه الضغوط تعتمد جزئياً على التفاعل المعقد بين مجموعة من العوامل الحاسمة في هذا الشأن مثل مستوى تطور الفرد والحالة المزاجية، وطبيعة الشخصية والعلاقات الاجتماعية والمواقف السابقة التي تعرض فيها لضغط نفسي ومدى نجاحه في التعامل مع هذه المواقف أو مدى الصعوبة التي لاقاها مع السياق الاجتماعي بالعلاقات بين الأفراد والذي حدثت في ظله هذه الأحداث.

واعتماداً على ما سبق يوضح لازاروس مدى اختلاف استجابات الأفراد للمواقف المهددة، فبعضهم يواجه الضغوط النفسية بمرونة وثقة، وبعضهم وخاصة الذي تواجهه الضغوط القاسية وهم الذين يخضعون لنوع من القسوة بصفة مستمرة مثل تعرضهم لبعض أنواع العنف والتنمر والمضايقات والمشاجرات مما يكون له التأثير السلبي عليهم، فمنهم الذين يستمتعون بإرضاء الشعور بالاقتدار والسيطرة على من هم اضعف منهم نفسياً أو جسدياً أو الاثنين معاً، وهنا يظهر سلوك التنمر ومع إبداء الطفل الأضعف الاستسلام والسلبية وعدم إبلاغ الكبار، وهؤلاء هم من الذين تتمثل ردود أفعالهم في مثل

هذه المواقف الضاغطة بالاستسلام وفقدان الثقة بالنفس، وصعوبة التغلب على المواقف الصعبة كمواقف الاعتداء من الأطفال الأقوى منهم جسدياً أو نفسياً وباستمرار سلوك التنمر وتكراره، يصبح مزمناً مدى الحياة بحيث بمزاولة المتنمر له يزداد على مدار الأسبوع وتزداد كذلك حدته وتتفاقم بذلك مشاعر خيبة الأمل والعجز والرعب الدائم الذي يقع الطفل فريسة له وضحية (سعدون،2017،72)

2- نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية: قدم هذه النظرية كريك ودودج (Crick & dodge,1996) وتتكون من عدة خطوات، كل خطوة منها تعتمد على الخطوة التي قبلها وبذلك تكون العلاقة بين مكونات وخطوات معالجة المعلومات في هذه النظرية تفاعلية. ووفقاً لهذه النظرية فأن أنماط معالجة المعلومات تسهم في حدوث السلوك، فالمعالجة السوية للمعلومات يؤدي إلى السلوك المقبول اجتماعياً في حين إن القصور أو النقص في معالجة المعلومات أو المعالجة المحرفة للمعلومات تؤدي إلى السلوك المضطرب أو المنحرف اجتماعياً، فالأطفال يواجهون المواقف الاجتماعية ولديهم ذكريات من الخبرات الاجتماعية السابقة والمخططات الاجتماعية والمعرفية الاجتماعية، وعندئذ يستقبلون مجموعة من المثيرات الاجتماعية كمدخلات وتكون استجاباتهم السلوكية نحو هذه المثيرات نتيجة للكيفية التي يتم بها معالجة المثيرات الاجتماعية الموجودة في البيئة

وذكر الباحثون أمثال كريك ودودج (Crick & Dodge,1990) أن هؤلاء الأطفال يظهرون تحريفات وتشويهات مستمرة في حل المشكلات الاجتماعية ومعالجة المعلومات الاجتماعية، فهم يسيئون تفسيرها، إذ يعاني ضحايا التنمر تدنياً في القدرة الاجتماعية ويميلون إلى اختيار حل انهزامي في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الأشخاص الآخرين

إن المهارات الاجتماعية كمهارة تهدئة النفس، والقدرة على المواجهة والقدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وإقامة علاقة ودية معهم تؤثر في درجة فهمهم للحالات العقلية ومعتقدات ومشاعر الآخرين. ويتوفر لدى ضحايا التنمر قدرٌ من المهارات الاجتماعية، لكن القصور يظهر في قدرتهم المنخفضة على استعمال هذه المهارات بصورة إيجابية، ويرى أن قصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية والاتصاف بالعدوانية للمتنمر وبالسلبية للضحية (الخفاجي، 2014،76)

3- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory): من أشهر رواد هذه النظرية هم إلبرت باندورا (Bandura) وولتز(Walters)، ويعد باندورا أول من وضع أسس نظرية التعلم الاجتماعي أو ما يعرف التعلم من خلال الملاحظة (يعقوب، 2002، 256).

وتؤكد هذه النظرية على التفاعل بين الفرد والبيئة. وتنظر إلى سلوك الاستقواء على أنه سلوك متعلم، فالأفراد يمارسونه لأنهم تعلموا مثل هذا السلوك من البيئة المحيطة بهم عن طريق ملاحظة وتقليد سلوك نماذج عدوانية أو استقوائية معينة(المطيري، 2006، 24).

قد عمد باندورا وزملاؤه في دراسات أُجريت في الستينيات على تقديم الدليل على أن الميل للسلوك العدواني أو الاستقوائي للفرد يمكن أن يتقوى من خلال التعزيز غير المباشر حين يرى الآخرين ينالون إثابة على هذه السلوكيات(مكلفين وريتشارد، 2002، 349).

ويرى باندورا بأن الفرد الذي ينحرف عن المعايير الثقافية كالجانح، والعصابي، والمجرم، والعدواني السلبي، والعنيف، والمستقوي، جميعهم يتعلمون سلوكهم بنفس الأسلوب الذي يتعلم به الآخرين، والفرق هو أن الفرد المنحرف كان قد تنمذج على نموذج مختلف لا يعتبر مقبولاً أو مرغوباً من بقية أفراد المجتمع (شلتز، 1984، 399)، فالنموذج شخص يقوم بأداء سلوك ما لجمهور ما موضحاً كيفية أدائه والفوائد التي تعود منه، أما تقديم النموذج فيشير إلى فعل أو أداء سلوك ما أمام أحد الملاحظين أو أكثر، وعندما يتعلم الأفراد من ملاحظة الآخرين، فإنهم لا يتشربون ببساطة ما يقدمه النموذج، وإنما يبدأون بملاحظة الآخرين ولديهم ميول مسبقة تحدد ما يتعلمونه مما يشاهدونه ويطرح باندورا معنى العدوان أو إي نوع من أنواعه كالاستقواء من خلال التعلم الاجتماعي وذلك عن طريق المحاكاة والملاحظة.

وبهذا فأن معظم أنماط السلوك الفردي في رأيه هي أنماط مكتسبة عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه فكلما تعززت الاستجابة فإن ظهورها يصبح أكثر احتمالاً (مجذوب، 1992، 66).

ويرى باندورا أن طبيعة الرد على العدوان أو الاستقواء تتوقف على التدريب الاجتماعي الأول، أو بصورة أكثر تحديداً تتوقف على تعزيز الإجراءات التي خبرها الشخص من قبل ومحاولة نمذجتها في تلك الصيغة العدوانية، وطبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يمكن صنع شخصاً شديد العدوانية ومستقوي

بسهولة، وذلك بمجرد أن يتعرف على نماذج عدوانية ناجحة بنتائجها وتكافئ الفرد المعتدي باستمرار على سلوكه العدواني والاستقوائي (Gelles, 1989 , 25).

وقد أكد باندورا أن الأفراد يختلفون في الدرجة التي يتعلمون فيها من النموذج، وقد حدد ثلاثة عوامل تؤثر في درجة تعلم الفرد من النموذج وهي: خصائص النموذج، وخصائص الملاحظ، ونتائج فعل النموذج أي ما يتبعه من ثواب أو عقاب(أبو جادو، 2000، 261).

وحسب هذه النظرية، فإن الأفراد يكتسبون العدوان بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة بهم. سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو الأصدقاء، أو من خلال مشاهدة أفلام التلفاز والسينما، أو القصص التي يقرأونها حيث يحصلون إما على نماذج السلوك العدواني التي يقلدونها، أو يحصلون على المعلومات التي تمكنهم من الاعتداء على أنفسهم أو على غيرهم (الداهري والكبيسي، 1999، 212).

فنظرية التعلم الاجتماعي نظرية سلوكية لا تعتمد التعزيز اعتمادا كليا وإنما ترى أن سلوك الفرد يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء

كما أكد (باندورا) على أهمية التعلم في تشكيل السلوك وتغييره أيضاً، فالإنسان قادر على أن يلاحظ ويفسر تأثير سلوكه الخاص، كما يتعلم من خلال ما يحصل عليه الآخرون من اثابات وعقوبات على تصرفات سلوكية معينة، ولهذا فإننا نختار العديد من أنماطنا السلوكية ونشكلها وفق توقعاتنا لمكافآت وتجنباً لآلام محتملة

لذلك كان هناك من تناول الاستقواء كأحد أشكال العدوان في ضوء نظرية (باندورا) حول تعلم الاستجابة العدوانية من خلال المعزز البديل والنمذجة *Modeling*، فالأطفال الذين يرون استقواء الآباء في أسرهم فإنهم يكونون أكثر استقواءاً على الآخرين فالأطفال يلاحظون ويتعلمون ملاحظة وتعلماً شاملاً من النماذج التي يتعاملون معها لكنهم انتقائيون فيما يظهرون من سلوك، فهم يعبرون بالسلوك المناسب لجنسهم.

ويميز باندورا *Bandura* بين إكتساب الفرد للسلوك وتأديته، فاكتساب الشخص للسلوك لا يعني بالضرورة أنه سيؤديه، إذّ إنّ تأدية السلوك تتوقف على توقعاته من نتائج التقليد وعلى نتائج السلوك، فإذا توقع إن تقليده لسلوك النموذج سيعود عليه بنتائج سلبية (أي سيعاقب على سلوكه) فإن احتمالات

تقليده له سوف تقل، أما إذا توقع الملاحظ أن تقليده لسلوك النموذج ستعود عليه بنتائج ايجابية فإن احتمالات تقليده لذلك السلوك تصبح أكبر.

فالطالب الذي يحصل على الانتباه ويكافئ عندما يهرج مثلاً، يحتمل أن يصبح مهرج الصف رغم إمكانية وجود بدائل سلوكية أخرى أمامه، ذلك أن السلوكيات أو النشاطات التي سبق إن عزز الفرد عليها تجعل له اهتمامات معينةً وبالتالي تصبح لديه قدرات محدده في المجال الذي عُززَ فيه لذلك .

وفي ضوء النظرية السلوكية نجد أن المستقوي عزز سلوكه الأفراد المحيطون به كالزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه مما جعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن تحقيق المستقوي لما يريد يمثل تعزيزاً، وهذا يدفعه إلى إنشاء مواقف استقوائية وبنائها في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه (حسين، 2017،73)

ويرى باندورا أن هناك متطلبات يجب توافرها في الفرد قبل أن يتعلم من النموذج وهي:

1. الانتباه: attention لا بد من أن ينتبه الملاحظ لما يفعله الأنموذج، إذ يعد الانتباه عملية معرفية.
2. الاحتفاظ: retention إن يحتفظ بالأحداث العدوانية الملاحظة على شكل رمزي لاسترجاعها في المستقبل.
3. الإنتاج الحركي motor reproduction: أن يكون لدى الملاحظ القدرة على استدعاء الخبرات وأنماط السلوك الناتجة عن الأنموذج.

الدافع: motivationأن يكون لديه الحافز على أداء سلوك نموذج العدوان والعملية الدافعية(داود والعبيدي، 1990، 76- 77).

حيث يرى (باندورا) أن سلوك الإنسان هو نتيجة لاستمرار عمليات الداخل من قبل الفرد أو الأفراد التي تؤدي إلى التوافق والتكيف مع البيئة وهذا يعني أن السلوك لا يتأثر بالعوامل الداخلية وحدها ولكن بالتزامن مع العوامل الخارجية.

وبهذا تفسر النظرية سلوك التنمر والوقوع ضحية لهُ من خلال تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة حيث تلعب البيئة المدرسية دوراً في تعرض الضحية للتنمر من خلال مدير المدرسة الذي يلعب دوراً أساسيا في تشكيل البيئة المحيطة.

كما يرى (Line et al, 2001) أن التعرض للتنمر يرتبط بعوامل شخصية أي خصائص وسلوك ضحايا التنمر وعوامل بينشخصية العلاقات الاجتماعية مع الزملاء ولا يصبح الطالب ضحية التنمر نتيجة للعوامل الشخصية وحدها، ولكن نتيجة لتفاعل عوامل المخاطرة الشخصية مع رفض الزملاء والانسحاب وافتقاد الأصدقاء الداعمين، وهذا يعني أن المشكلات السلوكية لدى الأفراد لا تظهر من تلقاء نفسها ولا يكون ظهورها عشوائياً، بل أنها تتأثر بالعديد من الجوانب منها. الجانب البيولوجي، والاجتماعي، والنفسي إلا أن العوامل الأساسية منها ترجع إلى ضحية التنمر وعوامل ترجع إلى الأسرة وأخرى ترجع إلى المدرسة(البنا، 2008، 138).

وعليه أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يرون أن الاستقواء يكتسب بالتعلم والتقليد من خلال مشاهدة وملاحظة الآخرين (النماذج) في البيت والمدرسة والمجتمع ووسائل الإعلام وأن هذه النظرية تنكر الأصل الغريزي للاستقواء الذي تؤكد عليه النظريات الغريزية، ولا تكتفي بالإحباط سبباً له، إلا إذا تم شيء من عملية الإثابة والتدعيم للسلوك الاستقوائي المتعلم فأنها تعد العوامل الفعلية في تعلم السلوك موجودة خارج الفرد وليس بداخله وهي بذلك تقدم تفسيراً لبعض السلوكيات العدوانية كتعلم الأفراد للاستقواء من خلال ملاحظة النماذج السلوكية للآخرين وهي بذلك تتفق مع سكنر على الدور الأساسي للبيئة وعلى أن السلوك العدواني متعلم.

وترى الباحثة من خلال استعراض عدد من النظريات التي حاولت تفسير السلوك العدواني والاستقوائي وأن لكل نظرية من هذه النظريات تفسيرها الخاص لهذا السلوك، ولكي يتم تفسير هذا السلوك بصورة صحيحة لابد من الأخذ بمبدأ التفاعل والتكامل بين تفسيرات تلك النظريات، بالإضافة إلى ذلك فان سلوك الاستقواء يرتبط بنوع وطبيعة الثقافة العامة والخاصة التي تسود المجتمع وما يعانيه هذا المجتمع من مشكلات نفسية واقتصادية واجتماعية وأمنية

4- نظرية التحليل النفسي: يُعد فرويد أحد ابرز مؤسسي هذه النظرية. ويفترض أن جميع الغرائز تهدف إلى تخفيض التوتر أو التهيج إلى حدّهما الأدنى وصولاً إلى التخلص منهما تماماً في نهاية المطاف وافترض فرويد وجود غريزتين رئيستين عند الإنسان هما: غريزة الجنس وغريزة العدوان ولذلك اعتبر عدوان الإنسان على نفسه وغيره تصريفاً طبيعياً لطاقة العدوان الداخلية لديه(الداهري والكبيسي، 1999، 211).

وقد قسم فرويد الغرائز إلى صنفين أساسيين هما ايروس (Eros) وثاناتوس (Thanatos) واستعمل كلمة ايروس ليشير بها إلى جميع أشكال كفاح الإنسان من اجل الحياة.

أما ثاناتوس فهو يمثل غريزة الموت التي تشمل كل الدوافع العدوانية المدمرة. وسلوك الاستقواء هو نتاج للتناقض بين دوافع الحياة والموت وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا ويميل فرويد إلى اعتبار العدوان بأنه كل فعل أو دافع يهدف للهدم والتدمير ولا يخدم الدافع الغريزي للحياة، سواء أكان موجهاً تجاه الموضوع أم الذات وينطبق هذا الاعتبار على الاستقواء لأنه أحد أنواع العدوان (طه، 1993، 479) وأن مفهوم الغرائز وبخاصة الغرائز العدوانية هو مفهوم مثبت بشكل واضح في نظرية التحليل النفسي.

ويرى فرويد أن الغريزة هي العنصر الأساسي للشخصية. فهي الدافع أو القوى أو الطاقة المحركة لسلوك الشخصية، وتكون منبهات الغرائز داخلية وعلى شكل حاجات وهذه الحاجات تدفع الشخص نحو القيام بسلوك معين من أجل إشباعها ويعتقد فرويد بوجود كمية من التوتر أو الضغط الغريزي الذي يجب أن نعمل دائماً لتقليله أو تخفيضه (شلتز، 1984، 29-30).

وعليه لو استعملنا نظرية فرويد في تفسير سلوك الاستقواء فأنها تعدّه غريزة وطاقة عدوانية لدى الفرد، وأن ممارسة الاستقواء هو تفريغ (تصريف) تلك الطاقة وقد يكون سلوك الاستقواء لدى بعض الطلبة نتاج لعملية التقمص لشخصية الآباء المعتديين في الأسرة أو غيرهم وقد يرجع هذا سلوك عند بعض الطلبة إلى وجود صراعات اجتماعية وانفعالية لا شعورية مكبوتة لديهم نتيجة لخبرات الطفولة المؤلمة. (سعدون، 2007، 371-372).

ويفسر سلوك التنمر في ضوء النظرية بان التلميذ المتنمر يعيش حياة أسرية قاسية فهو صنيعة والدين يمارسون عليه ألوانا من العقاب والإساءة،وهو نتاج أسرة بها نموذجا عدوانيا، فيتوحد مع النموذج ويكون سلوكه التنمري، كما يرو أن الإنسان عندما يشعر بتهديد خارجي تنتبه غريزة العدوان وتجمع طاقتها ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان حال صدور أي إثارة خارجية حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف توتره النفسي حتى يعود إلى توازنه الداخلي(الدسوقي، 2016،30)

وعليه نقول أن نظرية التحليل النفسي ترى أن السلوك الإنساني تقوده مجموعة من الدوافع الفطرية أو البيولوجية كغريزة الحياة وغريزة الموت، وأن الطاقة العدوانية تولد باستمرار داخل كل شخص، وإذا

تركت تتنامى تؤدي إلى أفعال تتسم بالاستقواء، والذي يكبح جماح الطاقة العدوانية هو الضمير "الأنا الأعلى" وهذا يعني أن فرويد نظر إلى الإنسان على أنه مسيطر عليه من قبل قوى أو غرائز بيولوجية تضغط عليه من اجل التعبير عنها وأكدت هذه نظرية على أن العدوان سلوك غريزي يعتمد على الطاقة النفسية للفرد، وترى أن الاستقواء قوة دافعية لا شعورية مستقلة. وتؤكد على أن الاستقواء شيء فطري لا دخل للبيئة في تكوينه وليس بإمكان الإنسان التخلص منه وبذلك فهي نظرية تشاؤمية وأن تركيز فرويد على الميل الفطري للعدوان والاستقواء في الإنسان يجعله يغفل الأسباب الاجتماعية في نشوء مظاهر العدوان كالحروب وأعمال العنف وغيرها.

5- النظرية البيولوجية: يفسر أصحاب هذه النظرية سلوك العدوان والاستقواء لدى الكائن الحي من خلال الجهاز العصبي المركزي واللامركزي، والأنشطة الكهربائية في المخ والكروموسومات، والهرمونات التي تفرزها الغدد الصماء ويعتقدون بوجود مناطق في المخ مثل الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني والاستقوائي عند الفرد وإذا استؤصلت بعض الوصلات أو التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ فأنه يؤدي إلى خفض التوتر والعدوان والميل لممارسة العنف والاستقواء، وإلى حالة من الهدوء والاسترخاء ويحدث عكس ذلك عندما تستثار بواسطة التيار الكهربائي، وقد أشارت نتائج الدراسات التي أجريت على منطقة معينة من الهيبوثلاموس (Hypothalamus)، وهي منطقة صغيرة في أسفل المخ، إلى أن استثارتها عند الكائن الحي باستعمال التيار الكهربائي يؤدي إلى ظهور الاستجابة العدوانية(ملحم، 2010، 252) أي أنها تستثار بإيعازات من لحاء المخ عند مواجهة الكائن الحي تهديداً خارجياً(ستور، 1975، 83).

وهناك من يربط بين العدوان وعدد الكروموسومات، فقد وجد عند بعض الأشخاص العدوانيين كروموسوم جنس من نوع (XYY) وليس (XY) كما هو الحال في خلايا الأشخاص العاديين وهذا يشير إلى زيادة العدوانية والميل إلى الاستقواء لديهم (جلال، 1977، 205).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الذكور أكثر عدوانية واستقواء من الإناث وذلك بسبب وجود هرمون الذكورة لديهم وأكد ذلك العلماء من خلال حقن الفئران وغيرها من الحيوانات بمادة هرمون التستوستيرون (Testosterone)وهي الاندروجين (Androgen) (هرمون ذكري)فوجدوا أن

الحيوانات تتقاتل باستمرار وبإصرار إذا زاد هذا الهرمون في دمهم، وإذا انخفض مستوى الهرمون تصبح الحيوانات أكثر هدوءاً(حجازي، 2000، 41).

وطبقاً لهذه النظرية فان سلوك الاستقواء لدى الفرد يمكن أن يظهر عند استثارة منطقة محددة من مخ الفرد أو زيادة كروموسوم عنده، وكذلك عند ارتفاع هرمون الذكورة لديه.

وعليه نقول أن النظرية البيولوجية ترى بأن الاستقواء سلوك فطري بيولوجي

فهذا التفسير يلغي دور العامل البيئي والاجتماعي لتفسير الاستقواء، والنظرية البيولوجية ركزت على الناحية التشريحية والوظيفية أكثر من السلوك الظاهر الذي يمكن إيعازه إلى عوامل أخرى غير العوامل الوراثية.

وترى هذه النظرية أن سلوك العدوان والاستقواء يمكن أن يقوم به الكائن الحي عند استثارة مناطق محددة من مخه ويمكن أن يظهر لدى الإنسان عند زيادة كروموسوم، وكذلك عند ارتفاع هرمون الذكور لديه وأن أغلب اختبارات هذه النظرية كانت على الحيوانات، ماعدا اختبار أو فحص الكروموسومات كان على الإنسان وبذلك يُصعب تعميم جميع هذه الاختبارات عليه.

6- **النظرية الايثنولوجية:** ويمثل هذه النظرية منظرين مثل لورنز (Lorenz) وارداري (Ardrey) وسندر (Sinder) وتنبرجن (Tenbbergen) وهند (Hind) ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإنسان حيوان مفترس، ورث من أسلافه الغرائز العدوانية ويرى هؤلاء أن العدوان أو الاستقواء أو العنف عند الفرد يتضمن نظاماً غريزياً يستمد طاقته العدوانية من مصادر ذاتية مستقلة عن المثيرات الخارجية وينظر لورنز إلى العدوان، والاستقواء أحد أنواعه، على أنه دافع غريزي لدى جميع أنواع الحيوانات(مكلفين وريتشارد، 2002، 337)، وافترض لورنز وجود طاقة عدوانية تعمل على وفق أنموذج هيدروليكي (Hydraulic model) تشبه عمل البندقية التي لا تطلق الرصاصة إلا بضغط الإصبع على الزناد، كذلك الطاقة الاستقوائية تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير مثيرات خارجية تعمل بحمل الإصبع في الضغط على الزناد، فتنطلق الطاقة وتتفرغ في سلوك استقوائي مثل ضرب، سب، دفع، تخريب، ... الخ، ومثيرات العدوان في البيئة تعمل كمفتاح للطاقة الغريزية (Loranz, 1971, 121).

وربط أصحاب النظرية الايثنولوجية غريزة العدوان والاستقواء بحاجة الإنسان إلى السيطرة، وافترضوا أن الإنسان يعتدي لإشباع حاجته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته(مرسي، 1985، 52).

ويرى لورنز أن السلوك العدواني والاستقوائي أحد أنواعه هو سلوك فطري ناجم عن عمليات الانتقاء الطبيعي وهذا يعني أن الطبيعة اختارت الأنواع الأقوى والأصلح القادرة على مقاومة الأفراد من النوع نفسه وطالما أن البقاء للأقوى والأصلح، فان فرص العدوان تزداد بهدف المحافظة على البقاء ويرى أيضاً أن الإنسان أضعف كثيراً من الناحية البيولوجية من بقية الحيوانات، وأنه يفتقر إلى أدوات السلامة الغريزية الموجودة لدى الحيوانات الأخرى(حسن، 2001، 347)

ووفقاً لنظرية لورنز، فان الكائن البشري مثل بقية الكائنات الأخرى، قد زود بغريزة العدوان والاستقواء لغرض البقاء.

وعليه نستنتج أن النظرية الايثنولوجية لورنز وزملاؤه ترى بأن الاستقواء سلوك غريزي موروث لدى جميع أنواع الحيوانات يتضمن نظاماً غريزياً يستمد طاقته من مصادر ذاتية مستقلة عن المثيرات الخارجية وبهذا أهمل لورنز وزملائه تأثير البيئة في سلوك الإنسان، ويرون أن الإنسان لا يمكنه التخلص من هذه الطاقة العدوانية لأنه حصل عليها بالوراثة ولا يستطيع تغيرها أو تعديلها، وعليه فهي نظرية تشاؤمية كما الحال في نظرية فرويد.

7- نظرية الإحباط- العدوان: تقوم مفاهيم ومبادئ هذه النظرية على رفض فكرة غريزة الموت التي نادى بها فرويد وتعد العدوان والاستقواء هو نتيجة طبيعية للإحباط، ومن أصحاب هذه النظرية جون دولارد (Dollard) ونيل ميلر (Miller) إذ يرى هذان المنظران أن السلوك العدواني بمختلف أنواعه المعروفة، ومنها الاستقواء، ينجم عن شكل من أشكال الإحباط والفرض الرئيس لهذه النظرية هو أن الاستقواء تسبقه حالة عدوان، وكل نوع من أنواع العدوان يكون مسبوقاً بحالة إحباط، وقد أشار دولارد إلى إن استجابة الاستقواء أو العداء التي يقوم بها الفرد ضد مصدر إحباطه بمثابة تفريغ لطاقته النفسية إذ يعتبر السلوك العدواني في المواقف الإحباطية وسيلة فعالة للتغلب على العائق وعلى الرغم من أن دولارد وزملاءه يعتقدون أن العدوان أو الاستقواء فطري، إلا أنهم يرون أنه لا يحدث إلا في إطار شروط بيئية معينة(مكلفين وريتشارد، 2002، 342).

ويضيف دولارد أن ظهور الإحباط بسبب العدوان يتوقف على استعداد الشخص للعدوان وإدراكه لموقف الإحباط وقد لا يعتدي إذا أدرك أن الإحباط غير متعمد. ويرى هاريمان (Harriman) أن السلوك العدواني والسلوك الاستقوائي أحد أنواعه، هو تعويض عن الإحباط المستمر وأن حجم العدوان أو الاستقواء يتناسب مع حجم الإحباط، إذ كلما زاد إحباط الفرد زاد عدوانه أو استقوائه. وبناءً على أسس هذه النظرية فإن المستويات العلمية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية، المنخفضة لبعض الطلبة قد تؤدي إلى حرمان نسبي ينتج عنه انخفاض في إشباع حاجاتهم الأساسية مما يولد لديهم قدراً متفاقماً من الإحباط والشعور بالظلم الاجتماعي. وهذا قد يؤدي إلى تمردهم وممارستهم لسلوك الاستقواء. (القريني، 2004، 42). وهذا يعني أن الإحباط الناجم عن عدم إشباع حاجة هامة سيقود إلى استجابة استقوائية. وعليه فأن سلوك الاستقواء على وفق هذه النظرية يحدث بسبب تعرض الفرد لمواقف إحباطية.

وعليه أصحاب نظرية إحباط- العدوان دولارد وزملاؤه يرون أن الإحباط يؤدي إلى العدوان، وان كل أنواع العدوان سببها الإحباط ولكنهم تداركوا هذا وأوضحوا أن الإحباط ليس سوى احد الأسباب التي تؤدي إلى العدوان. وفي مواقف الإحباط يسعى الإنسان إلى البحث عن كبش فداء يوجه إليه عدوانه، كما أن الإحساس بالحرمان النسبي بين فئات الناس أو حتى الدول سواء أكان حقيقاً أو متصوراً، يؤدي إلى الإحباط الذي يدفع إلى العدوان والاستقواء وان لحجم الإحباط علاقة في الاستجابة العدوانية.

وما أشارت إليه هذه النظرية يحتاج إلى إعادة نظر لأن العدوان سلوك معقد لا يكفي تفسيره بالإحباط فقط فهي ترى أن العدوان لا يحدث إلا استجابة للإحباط ويصاحبه نوع من الغضب، وهي بهذا تتجاهل عدداً من الاستجابات العدوانية التي لا يصاحبها شعور بالإحباط، كما أنها تتجاهل فئة من الأفراد الذين يتعلمون السلوك العدواني والاستقوائي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين العدواني كالآباء أو الأقران أو غيرهم كما تتجاهل وجود كثير من الأفراد الذين يقومون بالسلوك العدواني من غير أن يعتدي عليهم أحد أو يحبطهم وقد يحبطون ولا يعتدون فالإنسان يستجيب للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان، فالإحباط قد يسببه وقد لا يسببه حسب الظروف التي يتم فيها الإحباط.

- مناقشة نظريات سلوك الاستقواء:

نظراً لتعقد النفس البشرية تعددت نظريات الشخصية كما تعددت النظريات التي فسرت سلوك الاستقواء لأن لكل مفكر أو منظر أو باحث رؤياه الخاصة به وحده رغماً عن تأثره بما هو شائع في

عصره أو بالمدرسة الفكرية التي ينتمي إليها، وبما هو مطروح في التراث الإنساني عامة والنفسي خاصة، وكل نظرية من هذه النظريات لها ما يدعمها من دراسات وتفسيرات وبالمقابل هناك من ينتقدها، ولكن لا نستطيع نفيها لأن فيها الكثير من التفسيرات الصحيحة. وأن نتائج الدراسات تدعم هذه التفسيرات على الرغم مما بينها من اختلاف.

وبناءً على ما عُرض تميل الباحثة إلى تبني تفسير النظريات التي تؤكد أن الاستقواء سلوك متعلم ومكتسب مثل: نظرية التعلم الاجتماعي.وهي تفترض أن الأشخاص يتعلمون سلوك الاستقواء بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى. ويمكن أن يكون للأسرة والمدرسة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام دور في تعلم بعض أنواع السلوك ومنها الاستقواء.

خلاصة الفصل:

نصل في ختام الفصل إلى أن التنمر مشكلة لها آثار عويصة على الفرد والمجتمع ولها أسبابها المختلفة التي فسرتها العديد من الاتجاهات والنظريات فنظرية التعلم الاجتماعي ترى أن تعرض الطالب الضحية للتنمر يرجع إلى تفاعل العوامل الشخصية مع العوامل البيئية، أما نظرية معالجة المعلومات المعرفية الاجتماعية فترى أن ضحايا التنمر المدرسي لديهم تحريف في معالجة المعلومات ولديهم قاعدة معلومات تكون أكثر تدعيماً للاستسلام والإذعان ولديهم تشويهات مستمرة في حل ومعالجة المشكلات والمعلومات الاجتماعية، كما تنقصهم المهارات الاجتماعية الضرورية، في حين ترى نظرية لازاروس أن عدم قدرة بعض الأفراد على مواجهة الضغوط النفسية تجعلهم عرضة للتنمر عليهم حيث يظهرون الاستسلام والسلبية وفقدان الثقة بالنفس عند تعرضهم للتنمر

وترى الباحثة أن هناك ارتباطاً بين التفسيرات النظرية لضحايا التنمر المدرسي، حيث فسرت نظرية التعلم الاجتماعي التعرض للتنمر بسبب عوامل شخصية وأخرى بيئية ومن ضمن هذه العوامل الشخصية هي العوامل المعرفية مثل الإدراك والانتباه وهذا يرتبط مع نظرية معالجة المعلومات التي فسرت التعرض للتنمر بسبب خلل في معالجة المعلومات وأيضا هناك ارتباط بين نظرية لازاروس التي أكدت على الضغوط النفسية ونظرية التعلم الاجتماعي حيث أن سبب الضغوط النفسية هو البيئة بشكل عام والبيئة الأسرية بشكل خاص، كما يرى الباحث أن أفضل تفسير من بين هذه النظريات هو تفسير نظرية التعلم الاجتماعي.

وعليه لابد من التكفل بالمشكلة وفي هذه الدراسة اخترنا بعض استراتيجيات تعديل السلوك ضمن برنامج موجه لضحايا التنمر وفي الفصل القادم سنتناول بعض استراتيجيات تعديل السلوك .

الفصل الثالث

استراتيجيات تعديل السلوك

تمهيد

1. **تاريخ تعديل السلوك**
2. **تعريف تعديل السلوك .**
3. **الأهداف العامة لتعديل السلوك**
4. **مجالات تعديل السلوك**
5. **الاتجاهات النظرية لتعديل السلوك**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يجمع المؤرخون على أن عقد الستينات من القرن العشرين هو عقد انبثاق تكنولوجيا تعديل السلوك ويرى kazdan1978أن من أوائل معدلي السلوك هو lightner witmer

وفي هذا الفصل سنحاول التعرف على هذا المفهوم من خلال التعرف أولا على تاريخ تعديل السلوك، ثم التطرق إلى مفهوم تعديل السلوك والأهداف العامة لتعديل السلوك ومجالاته وأخيرا الاتجاهات النظرية لتعديل السلوك وبعض الفنيات .

1. تاريخ تعديل السلوك:

عرف الإنسان منذ القدم أساليب كثيرة في تعديل السلوك واستخدمها في حياته مع بني البشر، وقد أشار القرآن الكريم إلى مجموعة من الأساليب العلاجية التي يمكن استخدامها في تعديل السلوك وتقويمه، ومن ذلك ما ورد بشأن علاج نشوز المرأة، حيث قال الله تعالى " واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن فان أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلا إن الله كان عليا كبيرا " (النساء:34) وقد اشتملت هذه الآية على أسلوبين من أساليب تعديل السلوك هما:أسلوب العقاب السلبي (الهجر) وأسلوب العقاب الايجابي (الضرب) ويسبقهما أسلوب عقلي معرفي هو (الوعظ).(عبد العظيم، 2013،29)

كذلك استخدم القرآن الكريم أسلوب عرض النماذج الصريحة والضمنية من خلال سرد القصص والأمثال القرآنية في تعديل السلوك، كذلك كان سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة يقتدي بها المسلمون حيث أصبحت أقواله وأعماله وتقاريره سنة نسير عليها إلى يوم الدين.

كذلك فان المتأمل في تاريخ الدعوة الإسلامية يجد أن الإسلام قد انتشر اعتماداً على أساليب تتعامل مع النفس البشرية بكلياتها، أساليب بدأت بتصحيح العقيدة وما أحاط بها من انحرافات خطيرة حتى إذا قويت العقيدة وصح العقل بدأ تعديل السلوك من علاقات ومعاملات وبتدرج واضح جعل هذا التغيير يرسخ ويصبح حياة لكل مسلم.

كما أن المنهج الإسلامي اهتم بالجانب العقلي كجزء هام في تحديد السلوك وبالتالي في تغييره وهو جانب لم يهتم به المعالجون السلوكيون إلا منذ سنوات قليلة مضت(طه، 2008،52-53)

وفي العصر الحديث يعتبر تعديل السلوك حديث نسبياً وهو فرع من فروع العلاج والإرشاد النفسي قام على أساس نظريات ومبادئ التعلم، لكن لم تبدأ الإشارة إليه بشكل مباشر إلا بعد أن كتب جوزيف وولبي كتابه الشهير عن العلاج بالكف بالنقيض عام 1958م، وبعد ذلك بعام واحد نشر هانز ايزينك في انجلترا دراسة عن علاج السلوك ثم تطور هذا العلم على يد ايفان بافلوف وواطسن وسكينر، الذين قدموا نظريات التعلم ثم ظهرت في السنوات الأخيرة نظرية التعلم الاجتماعي التي طور مفاهيمها ألبرت باندورا والتي ترى أن تأثير البيئة على اكتساب وتنظيم السلوك يتحدد من خلال العمليات المعرفية.(طه، 2008،30)

2. تعريف تعديل السلوك:

يرى آلان جولدستينA. Goldstein ، أن استخدام مصطلح "تعديل السلوك" على تطبيقات نموذج سكنر الذي يهتم بتغيير السلوك الظاهري عن طريق التدعيم الاشراطي بينما مصطلح "العلاج السلوكي" يشير إلى تطبيق نموذج بافلوف، إلا أن مكيولاس W. Mikulas أشار إلى أن مصطلح "تعديل السلوك " أكثر شمولاً حيث يطبق من خلاله الأسس التي ثبت فعاليتها تجريبياً على المشكلات السلوكية وحين تستخدم هذه الأسس في المواقف الإكلينيكية يصطلح عليه علاجاً سلوكياً. وهذا يشير إلي أن "تعديل السلوك" يعني تعلم محدد البنيان يتعلم فيه الفرد مهارات جديدة وسلوكاً جديداً وتقل الاستجابات غير المرغوبة كما تزداد دافعيه الفرد للتغيير نحو السلوك التكيفي المرغوب. (مليكه،1990،11)

لقد اختلف العلماء حول مصطلح تعديل السلوك فهناك بعض العلماء يقتصر استخدامه على تطبيقات نظرية التشريط الاجرائي عند سكنر، والبعض الآخر يستخدم مصطلح تعديل السلوك والإرشاد السلوكي بمعنى واحد، ومن ثم ظهرت تعريفات متعددة لتعديل السلوك ولكنها تدور حول فكرة أساسية هي تغيير السلوك غير المناسب إلى سلوك مناسب ومقبول اجتماعيا، ويستخدم تعديل السلوك بشكل واسع في المؤسسات التربوية كالمدارس والجامعات ومع المعاقين، ويقوم على تعديل المشكلات السلوكية لدى الأفراد من خلال استبعاد وحذف الاستجابات السلوكية غير المرغوبة لديهم وإحلال محلها استجابات سلوكية مرغوبة.

وتأسيسا على ما تقدم نستطيع القول أن تعديل السلوك ليس أمرا سهلا ويسيرا، بل هو من أمر صعب فالبعض يدرج تحت هذا المصطلح كل نماذج وطرق العلاج السلوكي والبعض الآخر يقصر

استخدام مصطلح تعديل السلوك على تطبيقات نموذج التعلم الإجرائي عند سكنر وفريق ثالث يشير إلى أن هذا المصطلح يندرج تحته كل الإجراءات التي تهدف إلى حدوث تغير في السلوك (طه، 2008،54)

ويرى كوبر وهيرون ونيوارد أن تعديل السلوك هو العلم الذي يشمل على التطبيق المنظم للأساليب التي انبثقت عن القوانين السلوكية وذلك بغية إحداث تغيير جوهري ومفيد في السلوك الأكاديمي والاجتماعي.

ونعني به تغير السلوك غير المرغوب بطريقه ومدروسة وهو نوع من العلاج السلوكي يعتمد على التطبيق المباشر لمبادئ التعلم والتدعيمات الايجابية والسلبية بهدف تعديل السلوك غير المرغوب.(بطرس، 2016،121)

ويرى ناصر الدين أبو حماد أن تعديل السلوك هو تغير السلوك عن طريق تغير الظروف المحيطة به سواء منها الظروف التي تسبق ظهور السلوك أو الظروف الجدية التي تحدث بعد السلوك (أبو حماد، 2008،24)

ويمكن تعريف تعديل السلوك على أنه مجموعة من الإجراءات العلمية المنظمة والتي تتمثل في تحديد السلوك الحالي (المرغوب أو غير المرغوب)ومن ثم تعديله وفق عدد من الأساليب التي تعمل على تقوية العلاقة بين المثيرات والاستجابات المرغوب فيها أو على إضعاف العلاقة بين المثيرات والاستجابات غير المرغوب فيها .

3. الأهداف العامة لتعديل السلوك:

حدد بطرس حافظ أهداف تعديل السلوك فيما يلي:

1. مساعدة الطفل على تعلم سلوكيات جديدة غير موجودة لديه.
2. مساعدة الطفل على زيادة السلوكيات المقبولة اجتماعيا والتي يسعى الطالب إلى تحقيقها.
3. مساعدة الطفل على التقليل من السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا.
4. تعليم الطفل أسلوب حل المشكلات.
5. مساعدة الطفل على أن يتكيف مع محيطه المدرسي وبيئته الاجتماعية.
6. مساعدة الطفل على التخلص من مشاعر القلق والإحباط والخوف.(بطرس، 2016،119)

كما يهدف منهج تعديل السلوك لتحقيق الأغراض العامة التالية:

1. مساعدة الفرد أو الجماعة على تعلم سلوكات جديدة وغير موجودة في ذخيرته أصلا, كأن يعلم الأطفال سلوك القراءة أو الكتابة.
2. مساعدة الفرد أو الجماعة على زيادة سلوكات مقبولة اجتماعيا يسعى الفرد والجماعة إلى تحقيقه.
3. مساعدة الأفراد والجماعات على تقليل سلوكات غير مقبولة اجتماعيا مثل سلوكات التدخين والإدمان وتعاطي الكحول والكسل وقلة الانجاز الدراسي والتبول في الفراش وتشتت التفكير وغيرها من السلوكات غير المرغوبة.
4. مساعدة الفرد على الإنتاج بمعنى أن يستطيع الفرد انجاز أهدافه المقبولة اجتماعيا كان يكون عاملا ماهرا أو طبيبا ماهرا...الخ.
5. مساعدة الفرد على الإنتاج بمعنى أن يستطيع الفرد انجاز أهدافه المقبولة اجتماعيا كان يكون عاملا ماهرا أو طبيبا ماهرا..الخ.
6. تقليل المشاكل التي يتعرض لها الفرد الأمر الذي يساعده على الاستمرار في حياة مريحة وفي جو بعيد عن الإحباط والتوتر.
7. استثمار جهود الفرد وسلوكا ته الناجمة في مساعدة الآخرين وتعليمهم أسلوب حل المشكلات.
8. تعليم المربين والأهل أساليب تعديل السلوك وإمكانية استعمالهم لها في الظروف المختلفة وحسب مشكلات أطفالهم الأمر الذي يوفر عليهم الوقت والجهد والمال(عبد الهادي والعزة، 2005،29)

4. مجالات تعديل السلوك:

إن مجالات استعمال وتوظيف تقنيات تعديل السلوك متعددة ومتنوعة منها:

أولا- مجال الأسرة:

فهناك الكثير من السلوكات المرغوبة التي تود الأسرة أن يتعلمها أفرادها ويتقنوها ومن ثم يعمموها ومنها:مهارات الاعتناء الذاتي "من لبس، ونظافة شخصية،وترتيب وتنظيف المكان الذي يعيش فيه الطفل،وكذلك مراعاة آداب المائدة وآداب الحديث وأيضا في مجالات المهارات الاجتماعية حيث تسعى

الأسرة إلى تدريب أطفالها على التعامل مع الآخرين باحترام والمساعدة والصدق والأمانة والمحافظة على الواجبات وعلى الممتلكات الخاصة والعامة .أضف إلى ذلك توظيف تقنيات تعديل السلوك في مجال العلاقات الأسرية والزوجية والتدريب على مهارات التعايش والتكيف النفسي للزوجين والتدريب على التوكيدية وبعض المهارات الاجتماعية المختلفة التي تحتاج لها أفراد الأسرة للتعامل فيما بينهم أو التعامل مع الآخرين الموجودين في محيطهم الاجتماعي.

ثانيا- مجال المدرسة:

إن المجال المدرسي يعتبر مجالا خصبا لتطبيق تقنيات تعديل السلوك المختلفة بتنوعها فمشكلات التأخر والغياب عن المدرسة، المشاركة الصفية واللاصفية الضعيفة، التعامل مع المدرسين والطلبة بقلة احترام، وكذلك عدم الالتزام بالتعليمات والأنظمة وقلة المحافظة على ممتلكات المدرسة، كلها أمور تحتاج إلى تعديل سلوك المتمدرسين إزاءها، ولذلك فالأخصائي المدرسي يحتاج إلى خلفية نظرية عميقة حول هذه التقنيات بالإضافة إلى التدرب على تطبيقها واقعيا . (طه، 2008،98)

ثالثا- مجال التربية الخاصة:

وهو مجال خصب جداً لبرامج تعديل السلوك،ويعد تعديل السلوك من أهم مرتكزات العمل في التربية الخاصة، وهنا يلجأ الأخصائي إلى تدريب فئات التربية الخاصة على تعلم أو تعديل أو المحافظة على العديد من المهارات منها: المهارات الاجتماعية والنفسية، ومهارات الاعتناء الذاتي، والمهارات المهنية والمهارات التأهيلية.

رابعا- مجالات العمل:

وهناك الكثير من الدراسات التي قامت باستعمال إجراءات تعديل السلوك من أجل زيادة مهارة العاملين أو زيادة إنتاجهم أو مساعدتهم في انجاز أعمالهم في الوقت المطلوب أو التقيد بمواعيد العمل.كما أن ميدان العمل يتميز بزيادة أعباء العمل ضغوط العمل على العاملين فيها لذلك صارت الحاجة ماسة جدا إلى تقنيات بناء وتعديل السلوك لإكساب الأفراد وتدريبهم على مهارات التكيف والتعايش مع مصادر البيئة المهنية الضاغطة، كما أن الإصابة بالكثير من الاضطرابات النفسية في العمل جراء تزايدا لضغوط يستلزم من أخصائي التنظيم والعمل النفسانين التدرب على مختلف التقنيات والاستراتيجيات المناسبة لتعديل السلوك في مثل هذه البيئات.

خامسا- مجالات الإرشاد والعلاج النفسي:

وهنا يتم تقديم الإرشاد وكذلك العلاج النفسي لمختلف الفئات بحيث يقوم الأخصائي بمقابلة من يحتاجون لخدماته ويقرر عندها أسلوب تعديل السلوك المناسب لهم.ففي مجالات الأسرة يتم معالجة كثير من السلوكات غير المقبولة كالسلوك العدواني والغيرة والإهمال الزائد، وفي المدرسة يتم علاج مشاكل عدم التكيف والانسحاب وضعف التحصيل وصعوبات التعلم،ويتم أيضاً علاج كثير من العادات السلوكية مثل قضم الأظافر،مص الأصابع أو الإبهام،التبول اللاإرادي، القلق،الخوف من الامتحانات.

وكذلك علاج المشاكل النفسية مثل حالات الاكتئاب والإحباط،والمخاوف المرضية بشكل عام، وعلاج المشاكل الزوجية، ومشاكل الصحة كالسمنة أو النحافة،وتدريب الأفراد على العادات الصحية والاجتماعية السليمة.(بطرس، 2016،121)

5. الاتجاهات النظرية لتعديل السلوك:

1-الاتجاه السلوكي: ويقوم على فكرة أن سلوك الفرد ليس عرضاً، وإنما هو مشكلة بحد ذاته وأنه يجب التعامل معه وفهمه وتحليله وقياسه ودراسته ووضع أفضل الإجراءات للتعامل معه حسب أوقات وأماكن حدوثه وأنه يمكن التحكم فيه عن طريق التحكم في المثيرات التي تحدثه وفي النتائج المترتبة عليه، ويعتمد هذا الاتجاه على قوانين تعديل السلوك مثل التعزيز والنمذجة وضبط الذات. (الجبوري، 2016،150)

2-الاتجاه السلوكي المعرفي: يرى بأن سلوك الفرد ليس ناتجاً عن تفاعل بين المثيرات البيئية والفرد فقط، وأن استجابات الفرد ليس مجرد ردود أفعال على مثيرات بيئية وإنما هناك عوامل معرفية لدى الفرد قد تكون مسؤولة عن سلوكياته مثل ثقافته ومفهومه عن ذاته وخبراته وطرق تربيته وتنشئته وطرق تفكيره عقلانية كانت أم غير عقلانية وعلى مدى تفاعل حديثه الداخل مع بناءاته المعرفية وطرق اكتسابه لتعلم السلوك الخاطيء والى كيفية عزوه لحدوث الأشياء وهل عزوه يعود إلى أسباب تتعلق به أو يعزو سلوكاته لأسباب خارجة عن إرادته وليست له القدرة على التحكم فيها (عبد الهادي وعزة، 2005،32)

3-اتجاه التعلم الاجتماعي: يرى هذا الاتجاه أن السلوك البشري يتعلمه الفرد بالتقليد أو المحاكاة أو النمذجة، وأن معظم السلوكيات الصحيحة والخاطئة هي سلوكيات متعلمه من بيئة الفرد، وصاحب هذا الاتجاه هو ألبرت بندورا صاحب مدرسة التعلم الاجتماعي. (الجبوري، 2016،151)

ومايميز نظرية التعلم الاجتماعي أنها جمعت بين المداخل النظرية الثالثة السابقة والتي اهتمت بالسلوك الإجرائي سكنر، والاشراط الكلاسيكي ولبيه، والجوانب المعرفية في إطار نظري واحد، أما الميزة الثانية لنظرية التعلم الاجتماعي فهو افتراضها أن الأداء النفسي يشتمل على تفاعل متبادل بين ثلاث مجموعات من العوامل: السلوك / العوامل المعرفية / التأثيرات البيئية.

وتندرج ضمن اتجاهات تعديل السلوك أساليب وفنيات يسعى من تطبيقها إلى جعل حياة الفرد والمحيطين به أكثر فعالية وايجابية وهذه الفنيات كثيرة ومتعددة يصعب التطرق إليها جميعها كما يصعب تصنيفها إلا باستخدام أهداف للتصنيف أو مبادئ ولذلك يمكن أن نعرض هذه الأساليب ضمن توجهان:

أولا – حسب الهدف من استخدام التقنيات في تعديل السلوك وهي 3 أهداف كما يلي:

1. فنيات زيادة السلوك المرغوب فيه (التعزيز، التدريب على التعليم الذاتي، التعاقد السلوكي ...الخ)
2. فنيات تعديل السلوك غير المرغوب فيه وخفضه والتقليل منه (العقاب، تقليل الحساسية .التنفير، الغمر ..الخ)
3. فنيات بناء وتكوين السلوك (التدريب السلكي، لعب الدور استخدام الأنشطة ....الخ)

ثانيا – حسب المنحى النظري التي انبثقت منها هذه الفنيات وهي كمايلي:

- فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية قائمة على الاشراط الكلاسيكي
- فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية القائمة على الاشراط الاجرائي
- فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية القائمة على التعلم الاجتماعي
- فنيات تعتمد على الاتجاهات المعرفية السلوكية

وفي ما يلي تفصيل بهذه الأساليب والفنيات:

– فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية قائمة على الاشراط الكلاسيكي:

1– التعزيز: وهو عملية تقديم مثير مرغوب فيه أو إزالة مثير غير مرغوب فيه بعد القيام بالسلوك المرغوب فيه مباشرة مما يزيد من احتمال تكرار سلوك مرغوب فيه (أبو حماد، 2008،199)

ويرى سكينر أن هناك نوعان من التعزيز وكلاهما يزيدان من احتمالية حدوث السلوك وهما:

- **التعزيز الموجب:** هو تقديم مثير مرغوب فيه بعد القيام باستجابة مرغوب فيها مثال: كلما أجاب تلميذ إجابة صحيحة عن سؤال سجل المعلم له علامة لذلك (أبو حماد، 2008،199)

- **التعزيز السلبي:** هو زيادة احتمالات تكرار السلوك في المستقبل وذلك بإزالة مثيرات منفرة عندما يقوم الشخص بتأدية ذلك السلوك والتعزيز السلبي ليس عقابا بل هو تعزيز فالتعزيز يقوي السلوك بينما العقاب العكس (بطرس، 2016،133)

من أمثلة التعزيز السالب الأب الذي يعطي ابنه ما يريد لكي يتحاشى بكاؤه والسائق الذي يتمثل لقوانين المرور تجنبا للمخالفات والشخص الذي يتناول الأسبرين للتخلص من الصداع والتوقف عن حرمان الطفل من اللعب بعد أداء واجباته المدرسية (طه، 2004،79)

1-2- أنواع المعززات: هناك العديد من الأصناف للمعززات نذكر بعضها: معززات غذائية، رمزية، مادية، نشاطية، اجتماعية.

- **المعززات الرمزية:** هي عبارة عن رموز أو إشارات تعطى للفرد بعد قيامه بالسلوك المستهدف ويمكن العمل على استبدالها بالمعززات الأخرى، ومن أكثر الأمثلة شيوعا على المعززات الرمزية في الوسط التربوي لوحة النجوم، حيث أن الطفل يحصل على رمز أو نجمة نظير قيامه بالسلوك المطلوب، وبعد فترة يتم جمع ما حصل عليه الطفل من نجوم أو رموز واستبدالها له بأنواع مختلفة من المعززات المحببة إليه.
- **المعززات الغذائية:** وهي تلك المرتبطة بالأطعمة والمشروبات المحببة، فقطعة الحلوى قد تكون معززا لسلوك التلميذ المنضبط داخل الصف. (ضمرة وآخرون، 2007،124)

  وهناك من يطلق عليها المعززات الأولية أو المعززات غير الشرطية حيث ارتبطت تلك المعززات بالاستجابات أو أشكال السلوك الطبيعية للفرد. (الروسان، 2000،105)
- **المعززات المادية:** وهي عبارة عن معززات ذات الطابع الشرطي والتي قد يستفيد منها الفرد مثل تقديم الهدايا أو المكافآت بعد القيام بالسلوك وفي المدارس قد تأخذ المعززات المادية شكل إهداء الأقلام أو الألوان أو الدفاتر.
- **المعززات النشاطية:** هي عبارة عن تلك الأنشطة التي يحب القيام بها الأفراد مثل القيام بالرحلات أو الزيارات أو الألعاب الجماعية أو الفردية ويتم السماح للفرد بممارسة النشاط المحبب له بعد قيامه بالسلوك المطلوب.

- **المعززات الاجتماعية:** وهي عبارة عن مجموعة المعززات الشرطية مثلا تقديم شهادة شكر أو تقدير من إدارة العمل للعامل المجتهد وابتسامة المعلم بعد أداء التلميذ للمسألة بنجاح (ضمرة وآخرون، 2007،126)

1-3- العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز:

- **فورية التعزيز:** عند تعريف التعزيز أشرنا إلى انه يحدث بعد السلوك مباشرة وهي إحدى العوامل التي تزيد من فعالية وان التأخر في تقديم المعزز ينتج عنه تعزيز سلوك غير مستهدفة حدثت في الفترة الواقعة بين حدوث السلوك المستهدف وتقديم المعزز فعندما لا يكون تقديم المعزز مباشرة ممكن فانه ينصح بإعطاء الفرد معززات رمزية بهدف الإيحاء للطفل.
- **كمية التعزيز:** كلما كانت كمية التعزيز اكبر كانت فعالية التعزيز أكثر.
- **الجدة:** أن يكون الشيء جديدا يكسبه خاصية التعزيز أحيانا لذلك ينصح بمحاولة استخدام أشياء غير مألوفة قدر الإمكان.
- **مستوى الحرمان –الإشباع:** يؤثر هذا العامل في فعالية التعزيز فكلما كان حرمان الفرد اكبر كان المعزز أكثر فعالية.
- **درجة صعوبة السلوك:** كلما ازدادت درجة تعقيد السلوك أصبحت الحاجة إلى كمية كبيرة من التعزيز.
- **التنويع:** إن استخدام أشكال مختلفة من المعزز نفسه أكثر فعالية من استخدام شكل واحد منه.
- **لا تقدم المعزز دفعة واحدة:** فان ذلك يفقد المعزز قيمته ويفضل تقديم المعزز على شكل مراحل متدرجة.
- **ثبات التعزيز:** يجب استخدام التعزيز على نحو منظم وفقا لقوانين معينة يتم تحديدها قبل البدأ بتنفيذ برنامج العلاج .(أبو حماد، 2008،202)

2-**التعاقد السلوكي:** ويقوم هذا الأسلوب على فكرة أن من الأفضل للمسترشد أن يحدد بنفسه التغيير السلوكي المرغوب، ويتم من خلال عقد يتم بين طرفين هما المرشد والمسترشد يحصل بمقتضاه كل واحد منهما على شئ من الآخر مقابل ما يعطيه له . ويعتبر العقد امتداد لمبادئ التعليم من خلال إجراء يتعزز بموجبه سلوك كعين مقدما حيث يحدث تعزيز في شكل مادي ملموس أو مكافأة اجتماعية

2-1-نموذج للعقد السلوكي:

هذه الاتفاقية بين الطالب .....والمعلم .....وتبدأ تفاصيل العقد بتاريخ.....

وينتهي بتاريخ .....

وبنود هذا العقد هي:

1-الطالب: سوف .....

2-المعلم: سوف .....

وإذا أنجز الطالب ما هو متفق عليه فانه سوف يتلقى المعزز

الأتي ..... (الزريقات،2007،397)

3- الغمر: هو أحد أساليب الإشراط الكلاسيكي ويطلق عليه أحياناً العلاج بالإغراق أو الإفاضة ويرجع الفضل في هذا النوع من العلاج إلى جرافتس Craftsولكن أول من بدأ العمل بهذه الطريقة هو ماليسون Mallesan عام 1959م.

ويفترض هنا أن هذه الطريقة تسهل عملية الانطفاء وربما يرجع ذلك إلى أن الشخص يصبح منهكاً جسميا بما لا يسمح للاستجابة المشروطة أن تحدث وربما يرجع ذلك إلى أن منع الإستجابة يساعد على كسر استجابات التجنب (تجنب المواقف التي تثير القلق) والتي لا تجد وقتا للحدوث فمثلاً: إذا كان الفرد يخاف من المصاعد فيتم الصعود به إلى المصعد لفترة طويلة دون أن يأخذ فترات راحة (الجبوري، 2016،246)

ويقوم على فكرة وضع الشخص في الموقف الذي يخاف منه مرة واحدة بدلا من التدرج كما هو الحال في التحصين التدريجي، وهو بذلك عكس طريقة التحصين التدريجي فمثلا إذا كان طفل يخاف من الأماكن المرتفعة يؤخذ الطفل إلى احد هذه الأماكن المرتفعة مثل سطح عمارة أو احد الأبراج بحيث ينخفض الخوف والقلق لديه نتيجة تواجده فيها، وأحد مميزات هذه الطريقة هي أنها أسرع في تأثيرها من طريقة التحصين التدريجي ولكن يعاب عليها أنها في بعض الأحيان قد تكون نتيجتها عكسية فتزيد من استجابة الخوف والقلق لدى الفرد بدلا من أن تمحوها أو تطفئتها (طه، 2004،78)

3-1- أنواع الغمر:

- **الغمر بالواقع:** يعتمد الغمر بالواقع على إرغام الفرد القلق على مواجهة المواقف التي تقلقه أو تخيفه بشكل مباشر مع عدم السماح له بمحاولة تجنبها، ويهدف ذلك إلى أن يدرك الفرد أن الشيء الذي يخيفه لن يترتب عليه النتائج التي كان يتوقعها فإن كان الفرد يخاف من الأماكن المرتفعة يتم الصعود به مرة واحدة إلى أحد الأبنية الشاهقة، وإذا كان يخشى الأماكن المزدحمة يتم الذهاب به إلى أحد المراكز التجارية المزدحمة، وإن كان وجوده داخل أماكن ضيقة يسبب له الضيق يتم وضعه في أحد المصاعد أو أحد الغرف الضيقة لفترة من الوقت.
- **الغمر بالتخيل:** وهذه الطريقة تعتمد على مدى قدرة الفرد على التخيل حيث يطلب الأخصائي النفسي من العميل إن يتخيل أحد المواقف التي تخيفه ثم يُعطى العميل سلسلة من المناظر المحدثة لقلق عالي ليتخيلها أي أن يقوم الأخصائي النفسي بتهويل الأمر وذلك بهدف إبقاء العميل في حالة من القلق الشديد لمدة طويلة وعلى سبيل المثال فإن الشخص الذي يخاف من العناكب ربما يعالج من خلال أن نطلب منه أن يتخيل نفسه وهو يتناول طعامه وأن هناك مجموعة من العناكب بدأت تخرج من هذا الطعام وتحيط بفمه وجسمه. وإذا كان الشخص الذي يخاف من الطائرة قد نطلب منه أن يتخيل نفسه وهو راكب في طائرة وأن الطائرة قد انفجرت وتمزق جسده إلى قطع صغيرة. (الجبوري، 2016،247)

4- الاسترخاء العضلي: تأتي أهمية الاسترخاء من العلاقة بين الاضطرابات الانفعالية والتوتر العضلي، إذ رأى علماء النفس الفيزيولوجي منذ القرن التاسع عشر بأن جميع الناس يستجيبون للاضطرابات الانفعالية بتغيرات وزيادة في الأنشطة العضلية، ويساعد ذلك على إضعاف قدرة الفرد على التوافق والنشاط البناء (العتيبي،2014،85)

5- تقليل الحساسية التدريجي: أو أسلوب إزالة الحساسية ويتضمن هذا الأسلوب تقديم المثير إلى العميل في شكل مخفف جدا وبدرجة لا تؤدي إلى إثارة أية استجابات غير مرغوبة ثم يبدأ المرشد/المعالج بعد ذلك وبشكل تدريجي في زيادة قوة المثير بنسب ضئيلة ودون المستوى الذي يمكنه أن يثير حالات القلق إلى أن يتم تقديم المثير في أعلى قوته دون أن يؤثر على العميل كما كان يحدث في السابق ويتم تخفيض

قوة المثير عن طريق تقديمه عن بعد، على أن يتم تقريبه تدريجيا إلى أن يصبح في متناول يد المسترشد دون أن ينزعج فهو الأسلوب المناسب لحالات الفوبيا . (القذافي، 1996،280)

6-العقاب: يعد العقاب أسلوبا فعالا في تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها (الروسان 2000،143)، ويعرف كل من master and rim بأنه يتضمن سحب مثير معزز ايجابيا أو إضافة مثير منفر أو غير مرغوب فيه . ويرى الخطيب أن العقاب عبارة عن إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (ضمرة وآخرون، 2007،141)

6-1-أنواع العقاب: تعدد أشكال العقاب وأنواعه ومع ذلك فلا ينكر أحد أهميته في حياتنا اليومية وفي العديد من المواقف، وتتمثل أشكال العقاب في العقاب اللفظي والجسمي والاجتماعي والمادي والعزل والحرمان ...الخ وتعد هذه الأحداث المؤلمة أساليب ومظاهر للعقاب تعمل على تعديل السلوك وبناءه بطريقة ايجابية ومع ذلك كله يمكن تقسيم العقاب إلى الأنواع أو الأشكال التالية:-

- **عقاب لفظي:** ويقصد بالعقاب اللفظي كل أشكال التهديدات اللفظية والتوبيخ واستخدام العبارات الجارحة.
- **عقاب اجتماعي:** ويقصد بالعقاب الاجتماعي كل أشكال الحرمان والعزل الاجتماعي وسحب المثيرات أو المعززات الايجابية المرغوب فيها لمدة معينة أو بشكل دائم
- **التصحيح الزائد:** هو نوع من أساليب العقاب الفعالة في تعديل وبناء السلوك المرغوب فيه مثلا يطلب المربي بتكرار السلوك الصحيح عدة مرات مثلا مطالبة التلميذ الذي يخطئ ف كتابة درس الإملاء بكتابة أو نسخ ذلك الدرس عددا من المرات (الروسان،2000،146)
- **الحرمان:** حرمان الطفل من المشاركة في الألعاب التي تحبها.
- **الإبعاد:** إبعاده من غرفة الفصل لفترة قصيرة في الحصص التي يحبها.
- **الإهمال:** وذلك بعدم إعارته أي اهتمام.(بطرس، 2016،148)

6-2- فعالية إجراء العقاب: متى يكون العقاب فعالا ومتى لا يكون ؟وكيف يمكن للعقاب كأسلوب من أساليب تعديل السلوك أن يعطي النتائج المرجوة من استخدامه مثل هذه الأسئلة وغيرها تثير مشكلة فعالية العقاب ومدى جدواه في تحقيق الهدف من استخدامه ؟

وحتى يعطي العقاب نتائج مرغوب فيها، كأن يعمل على تقليل احتمالية ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيها أو إلغائها، فيجب مراعاة النقاط التالية:

- **شدة العقاب:** ويقصد بذلك تحديد درجة العقاب، بحيث يتناسب السلوك غير المرغوب فيه مع درجة العقاب
- **توقيت ومكان العقاب:** ويقصد بذلك تحديد زمان ومكان العقاب فالسلوك الخاطئ أو غير المرغوب فيه يعاقب مباشرة بعد حدوثه دون تأخير وفي نفس المكان الذي حدث فيه ذلك السلوك أما تأخير العقاب أو تأجيله فلا يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها
- **جدولة العقاب:** ويقصد بذلك كيفية تقديم العقاب ؟هل يعاقب الطفل بعد كل سلوك خاطئ، أو بعد عدد من الاستجابات الخاطئة.
- **تعزيز السلوك البديل:** ويقصد بذلك **أن** يعمل المربي على تعزيز السلوك المخالف للسلوك المعاقب، فالطفل الذي عوقب على سلوك صعوبة المحافظة على ممتلكاته الشخصية يعزز عندما يحافظ على ممتلكاته (الروسان، 2000،148)

– ا فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية القائمة على الاشراط الاجرائي

أ– **التعميم:** يعتبر التعميم من المبادئ الأساسية التي تستند إليها برامج تعديل السلوك فلاستجابة بعد أن يتم اكتسابها يجب المحافظة عليها وتعميمها .وتختلف أهداف المحافظة على السلوك والتعميم عن أهداف الاكتساب بطريقتين:

– الظروف التي يحدث فيها السلوك والظروف المحددة والأوضاع التي يجب أن يحدث فيها السلوك.أما الظروف المحددة في أهداف التعميم فيجب أن تعكس الظروف في بيئة الحياة الواقعية.

– المعايير المعرفة للأداء، فالمعايير المحددة للتعميم يجب أن تعكس أداء مناسبا (الزريقات،2007،246)

ونستخدم التعميم عندما يمتد أثر تعزيز سلوك ما إلى ظروف أخرى غير التي حدث فيها التدريب أي أن يمتد على مواقف أو سلوكيات أخرى. وهناك نوعان من التعميم هما: **تعميم المثير** ويعني انتقال أثر التعلم من الوضع الذي تم تعديل أو تشكيل السلوك فيه إلى الأوضاع الأخرى المشابهة والثاني **تعميم**

الاستجابة أي انتقال أثر التعلم من استجابة تم تعديلها أو تشكيلها إلى الاستجابات الأخرى المماثلة مثل إلقاء التحية يقابلها استجابة أخرى كالابتسامة أو المصافحة.

كما أن للتعميم أهمية كبيرة في تفسير انتقال أثر التعلم إلى مواقف واستجابات أخرى له أيضاً أهمية علاجية تحقق هدف المرشد المتمثل في نقل المسترشد أثر التدريب إلى مشكلات ومواقف أخرى خارج مكتب الإرشاد وإلى استجابات أخرى تكمل الاستجابات التي تعلمها المسترشد من الموقف الإرشادي.ومثال على ذلك " إذا أساء لك شخص من عائلة ما فإنك تعمم ذلك على كل أفراد العائلة".(بطرس،2016،292)

ب- التشكيل: يعد التشكيل أسلوباً هاماً في الإرشاد وبصفة خاصة عندما ينصب اهتمام المرشد على إكساب المسترشد سلوكيات جديدة(الجبوري، 2016،195)

ويعرف التشكيل بأنه الإجراء الذي يشتمل على التعزيز الايجابي المنظم للاستجابات التي تقترب شيئاً فشيئاً من السلوك النهائي بهدف إحداث سلوك لا يوجد حالياً، فتعزيز الشخص عند تأديته سلوكاً معيناً لا يعمل على زيادة احتمالية حدوث ذلك السلوك فقط ولكنه يقوي السلوكات المماثلة له أيضاً . والتشكيل لا يعني خلق سلوكات جديدة من لا شيء، فعلى الرغم من أن السلوك المستهدف نفسه لا يكون موجوداً لدى الفرد كاملاً إلا أنه غالباً ما لا يوجد له سلوكات قريبه منه،ولهذا يقوم المرشد أو المعالج بتعزيز السلوكات بهدف ترسيخها في ذخيرة المسترشد وبعد ذلك يلجأ إلى التعزيز التفاضلي والذي يشتمل على تعزيز الاستجابة فقط،كلما أخذت تقترب أكثر فأكثر من السلوك المستهدف.

وعند استخدام هذا الإجراء يقوم المرشد أو المعالج في البداية بتحديد السلوك النهائي الذي يراد تعلمه وبعد ذلك يختار استجابة تشبه السلوك النهائي إلى حد ما، ويبدأ بتعزيز تلك الاستجابة بشكل منظم ويستمر بذلك إلا أن تصبح الاستجابة قريبة أكثر فأكثر من السلوك النهائي وتسمى عملية تشكيل السلوك على هذا النحو "بالتقارب التدريجي".

ومفتاح النجاح في عملية التشكيل يتمثل في كون التعزيز متوقفاً على تغيير السلوك على نحو تدريجي باتجاه السلوك النهائي وتجاهله (عدم تعزيزه) عندما ينحرف عن السلوك النهائي.(بطرس، 2016،283)

- خطوات تشكيل السلوك:

- تحديد السلوك النهائي الذي يراد الوصول إليه بدقة متناهية وذلك بهدف تعزيز التقارب التدريجي من السلوك المستهدف بشكل منظم، وتجنب السلوكات التي لا علاقة لها بالسلوك المطلوب.
- تحديد وتعريف السلوك المدخلي: يهدف تحديد وتعريف السلوك المدخلي إلى توضيح أين نريد الوصول ؟ وأن نعرف من أين نبدأ ؟ولقد اشرنا إلى أن التشكيل يستخدم لمساعدة المسترشد على اكتساب سلوك ليس لديه حالياً،لذا لا بد من اختيار استجابة قريبه منه لتعزيزها وتقويتها بهدف صياغة السلوك النهائي، وتسمى تلك الاستجابة (بنقطة البداية أو السلوك المدخلي).

ويمكن تحديد السلوك المدخلي من خلال الملاحظة المباشرة للمسترشد لعدة أيام قبل البدء بعملية التشكيل لتحديد ما يستطيع عمله. ويجب أن يتصف السلوك المدخلي بصفتين هما:

- أن يحدث السلوك بشكل متكرر وذلك حتى تتوفر لنا الفرصة الكافية لتعزيزه وتقويته.
- أن يكون السلوك المدخلي قريباً من السلوك النهائي.

- اختيار معززات فعالة: تتطلب عملية التشكيل من المسترشد تغيير سلوكه بشكل مستمر ليصبح قريباً أكثر من السلوك النهائي ولهذا لا بد من المحافظة على درجة عالية من الدافعية لديه، وهذا يتطلب اختيار المعززات المناسبة التي تزيد من دافعيته.
- وصف خطوات عملية تشكيل السلوك للمسترشد قبل أن يقوم باستجابات متتابعة لتشكيل السلوك بصورة كاملة وذلك بطريقة شفوية أو لفظية.
- الاستمرار في تعزيز السلوك المدخلي إلى أن يصبح معدل حدوثه مرتفعاً.
- الانتقال التدريجي من مستوى أداء إلى مستوى أخر: ويعتمد ذلك على درجة إتقان المسترشد للسلوك المطلوب منه ومهاراته في أدائه بشكل جيد، والقاعدة التي يجب إتباعها في تحديد المدة اللازمة للانتقال من خطوة إلى أخرى هي العمل على تعزيز الأداء من ثلاث إلى خمس مرات قبل الانتقال إلى المستوى الأخر،فتعزيز مستوى الأداء لمدة طويلة يعمل على ترسيخ ذلك النمط من السلوك مما سيجعل الانتقال إلى المستوى التالي أمراً صعباً،ومن ناحية أخرى فان تعزيز السلوك لفترة قصيرة يؤدي إلى اختفاء السلوك.(الجبوري، 2016،197)

ج-التسلسل: يشبه التشكيل من حيث الهدف ولكنه يسير في عكس اتجاهه من ناحية التطبيق وما يميز التسلسل عن التشكيل أن في التشكيل يتم تعزيز كل خطوة صحيحة تقترب من السلوك النهائي أو المستهدف تعلمه، أما في حالة التسلسل فان آخر خطوة هي التي تعزز دائما كما أن التتابع يسير إلى الوراء من الخطوة الأخيرة إلى الخطوة الأولى مع تعزيز آخر خطوة فقط (طه، 2004،81)

والتسلسل هو الإجراء الذي نستطيع من خلاله مساعدة الفرد على تأدية سلسلة سلوكية وذلك بتعزيزه عند تأديته للحلقات التي تتكون منها تلك السلسلة على نحو متتالي. ونادراً ما يتكون سلوك الإنسان من استجابة واحدة، فمعظم السلوكات الإنسانية إنما هي مجموعة من الاستجابات ترتبط ببعضها البعض من خلال مثيرات محددة وتنتهي بالتعزيز، وفي تعديل السلوك تسمى الأجزاء الصغيرة التي تكوّن السلوك بالحلقات، وتتصل هذه الحلقات ببعضها البعض لتشكل ما يسمى" بالسلسلة السلوكية "، فمعظم السلوكات المدرسية تتكون من سلسلة من السلوكات الفرعية المتدرجة التي يشكل كل منهما حلقة واحدة من السلوك. وخلافاً لتشكيل السلوك الذي هو الإجراء الذي نستخدمه عندما لا يكون السلوك موجوداً في ذخيرة الفرد السلوكية، فالتسلسل يتعامل مع سلوكات موجودة لدى المسترشد ولكنها تحدث على شكل حلقات منفصلة وليس على شكل سلسلة متتالية منظمة.

فالسلسلة هي مجموعة من الحلقات تعمل فيها كل حلقة بوصفها مثيراً تمييزياً للاستجابة التي تليها، وبوصفها معززاً شرطياً للاستجابة التي تسبقها والعنصر الذي يحافظ على تماسك السلسلة هو التعزيز الذي يحدث في نهايتها ومن الأمثلة على أسلوب التسلسل:- ارتداء الملابس صباحاً:

فعملية ارتداء الملابس تتألف من خمس مكونات سلوكية مفردة مثل:ارتداء الملابس الداخلية، ارتداء البنطلون، ارتداء القميص، ارتداء الجوارب، لبس الحذاء (الجبوري، 2016،200)

ويستند التسلسل إلى تحليل المهارات التي هي تجزئة المهمة المطلوبة من الشخص إلى الحلقات الصغيرة التي تتكون منها وترتيبها على شكل متسلسل اعتماداً على موقع كل من هذه الحلقات في السلسلة وبعد ترتيب الاستجابة نقوم بعملية الاستجابة الأولى ثم الثانية فالثالثة ... الخ إلى أن يؤدي المسترشد السلسلة كاملة.

وإذا تبين أنه غير قادر على تأدية إحدى حلقات السلسلة نقوم بتشكيلها، وفي هذا النموذج يكون التركيز على المهمة التي سيقوم بها المسترشد لا على قدراته الداخلية.

فتحليل المهارات يتعامل مع استجابات يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل مباشر،وهي احد أهم المبادئ الأساسية التي تقوم عليها التربية الخاصة.(بطرس، 2016،288)

- فنيات تعتمد على الاتجاهات السلوكية القائمة على التعلم الاجتماعي:

1- النمذجة Modeli: ويقوم هذا الأسلوب على نظرية التعلم الاجتماعي عند باندورا ويمكن استخدامه في زيادة السلوك المرغوب فيه وكذلك يمكن استخدامه في خفض وتقليل السلوك غير المرغوب فيه وهو عملية تعلم تتضمن تغيير الفرد لسلوكه نتيجة الملاحظة وتقليد سلوك فرد آخر مثلا الطفل الذي يخاف من بعض الحيوانات قد يجرأ على الاقتراب منها إذا ما شاهد طفل آخر يقترب منها.(طه، 2004،81)

1-1- الاستخدامات والتطبيقات العلاجية للنمذجة: تم استخدام أسلوب النمذجة في علاج العديد من المشكلات السلوكية مثل العدوانية، القلق، تعليم اللغة للصم، تكوين مهارات اجتماعية، السلوك القهري، العزلة الاجتماعية، الغضب، المخاوف المرضية. وبشكل عام يمكن استخدام أسلوب النمذجة لتحقيق الأهداف التالية:

- تدريب الفرد على الاستجابات الاجتماعية المناسبة مثل استخدام الإشارات والاتصال البصري الدائم، التحكم في نبرات الصوت.
- تدريب الفرد على التعبير الحر عن المشاعر حسب متطلبات الموقف مثل التدريب على التراضي، أو القدرة على الاستجابة بالغضب أو الإعجاب بالود.
- تدريب الفرد على الدفاع عن حقوقه دون أن يصبح عدوانياً وذلك بـــ:
- تدريبه على التمييز بين العدوان وتأكيد الذات.
- تدريبه على التمييز بين الخضوع وتأكيد الذات.
- استعراض نماذج لمواقف مختلفة.
- تدريبه على تشكيل السلوك بشكل تدريجي حتى يصل إلى السلوك المطلوب.
- التدعيم الايجابي لمظاهر السلوك الدالة على تأكيد الذات.
- علاج الاستجابات العدوانية والعدائية .
- تشجيع الفرد على الاستمرار في التغيرات الايجابية(بطرس، 2016،291)

2- الإرشاد باللعب: يقوم على إعطاء الطالب فرصة ليسقط مشكلاته سواء كانت شعورية أو لا شعورية، والتي لا يستطيع التعبير عنها عن طريق اللعب بأنواعه المتعددة، حيث يعد اللعب مخرجاً وعلاجاً لمواقف الإحباط اليومية ولحاجات جسمية ونفسية واجتماعية لا بد أن تشبع.

ويمكن للمرشد دراسة سلوك الطالب عن طريق ملاحظته أثناء اللعب، ويترك له حرية اللعبة الملائمة لسنه، وبالطريقة التي يراها مناسبة، وقد يختار المرشد أدوات اللعب المناسبة لعمر الطالب ومشكلته، وقد يشاركه في اللعب تدريجياً ليقدم مساعدات أو تفسيرات لدوافعه، بل إن مشاركته تؤكد صلاحية ما يقوم به الطالب وما ينطوي عليه من معنى.

ومن الألعاب التي يمكن استخدامها:الصلصال، أصابع الرسم، الكرة، المكعبات الخشبية، نماذج السيارات، ويستحسن أن يسمح للطالب أثناء اللعب أن يقذف بالصلصال وأن يعبث بألوان الرسم أو يخلطها وأن يكسر الدمى أو يمزق الورق.

وهو أسلوب مفيدة جداً مع بعض مشاكل تلاميذ المرحلة الابتدائية لا سيما النزعات العدوانية(بطرس، 2016،145)

- فنيات تعتمد على الاتجاهات المعرفية السلوكية:

1-الحديث الايجابي مع الذات: هذه التقنية مأخوذة عن أسلوب ميكينبوم في العلاج المعرفي، فقد ركز ميكينبوم على أهمية الحوار الداخلي عند الإنسان وتغيير التفكير والمشاعر بحيث يتم تعديل السلوك في النهاية وذلك بان يتدرب المسترشد على التحدث إلى ذاته بطريقة بناءة ويتم ذلك من خلال تدريبه على مراقبة الأفكار السلبية التي تراود ذهنه، وتدوين تلك الأفكار التي سببت له هذا الانفعال، والتي مضت في عقله قبل الانفعال. (العتيبي، 2014،84)

2-أسلوب توكيد الذات: Self-Assertiveness: أسلوب توكيد الذات مستمد من وولبي وسالتر وهو إحدى الوسائل السلوكية الإجرائية المستخدمة في معالجة عدم الثقة عند الأفراد بأنفسهم، وشعورهم بعدم اللياقة والخجل والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وعدم القدرة على تعبير الفرد عن مشاعره وأفكاره واتجاهاته أمام الآخرين.

إن الاستجابات التوكيدية وغير التوكيدية والعدوانية عند الفرد هي استجابات متعلمة عن طريق مشاهدة الفرد وتقليده لنماذج يتصرفون بتلك الاستجابات وعن طريق التعزيز والعقاب واختيار مثل هذه الاستجابات بقصد معين.

2-1- الأهداف التي يسعى إلها أسلوب توكيد الذات:

- مساعدة الأفراد الذين يعانون من مشكلة عدم توكيد الذات على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والمطالبة بحقوقهم، بحيث لا يلحقوا الأذى بالآخرين.
- أن يقوم هؤلاء الأفراد بسلوكات مقبولة اجتماعيا وأن يقولوا "لا" إذا كانت المواقف تتطلب ذلك.
- مساعدتهم على الاختيار من بين أشياء كثيرة وتعلمهم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي.
- زيادة مقدرة الفرد في المشاركة في السلوكات التوكيدية المختلفة.
- خلق شعور عظيم لدى الفرد بأنه موجود ومقبول اجتماعياً.

2-3- فوائد توكيد الذات:

1. يمنع تراكم المشاعر السلبية ويولد الشعور بالراحة النفسية.
2. يحافظ الشخص من خلالها على حقوقه ومصالحه ويحقق أهدافه.
3. تعزز الثقة بالنفس.
4. تعطي انطلاقاً في ميادين الحياة فكراً وسلوكاً بعد التخلص من المشاعر السلبية المكبوتة.(بطرس، 2016،296)

3- ضبط الذات:

يعتبر أسلوب ضبط الذات من الأساليب الإجرائية التي توفر الوقت والجهد على الفرد، لان الفرد نفسه هو المسؤول عن تطبيق الإجراءات التي تضبط سلوكه وتتحكم بها.

كما أن هذا الإجراء لا ينضوي على أحكام قيمية مثل جيد أو غير جيد من قبل الآخرين، وينبع من رغبة الفرد الشخصية في مراقبة ذاته والتحكم في سلوكاته غير الظاهرة مثل الوسواس القهري.

إن أسلوب ضبط الذات يعتمد على تعزيز السلوكات التي يرضى عنها الفرد والتي يريد إحداث التغيير فيها ومعاقبة السلوكات غير المرغوبة، ويعتبر هذا الأسلوب من أشجع أساليب تعديل السلوك لأنه يعتمد على تعديل سلوكات الفرد نفسه بنفسه، وذلك عن طريق إحداث تغيرات في المتغيرات الداخلية

والخارجية المؤثرة في السلوك المراد تعديله مثل: أن يعتذر الطالب عن حضور حفل لكي يذاكر دروسه أو أن يمتنع الفرد عن تناول وجبة طعام دسمة كي لا يزيد وزنه(الجبوري، 2016،299)

4- حل المشكلات:

يمكن النظر إلى أسلوب حل المشكلات من زاويتين هما:

أولاً: أنه يمثل نموذجاً لعملية الإرشاد حيث يمكن للمرشد إتباع خطوات حل المشكلات في عمله الإرشادي.

ثانياً: أنه يمثل أسلوباً لتدريب المسترشد على استخدامه فيما يواجهه من مشكلات الآن وخارج إطار الإرشاد.

ويمكن القول أن حل المشكلات هو عملية يحاول بها الشخص أن يخرج من مأزق معين.

ويرى "جاي" (1977) أن حل المشكلات هو نوع من السلوك المحكوم بقواعد.

كما يرى هالي (1977) أيضاً أن حل المشكلات في الإرشاد والعلاج النفسي يعتبر نوعاً من تحليل النظم وفي تصوره أن عملية حل المشكلة ينبغي أن تأخذ في اعتبارها نظام التفاعل الاجتماعي للمسترشد بما ذلك الأشخاص الآخرون المشتركون في هذا النظام مع المسترشد مثل الأخوة، الآباء، الزملاء، المرشد نفسه وبذلك فإن هالي يركز بشكل أكبر على الموقف الذي تحدث فيه المشكلة. (بطرس، 2016،301)

هناك العديد من النماذج لحل المشكلات نقتصر هنا على نموذج واحد منها وهو:

- نموذج دي زوريلا وجولد فرايد (1971) لحل المشكلة:

يشمل النموذج على خمسة مراحل لحل المشكلات لاستخدامه في تعديل السلوك وهي:

1. **توجيه عام:** وتشير مرحلة التوجيه العام إلى تنمية ميل قوي لدى المسترشد أولاً بقبول الواقع في أن مواقف المشكلات تمثل جزءً عادياً في الحياة وأنه من الممكن مواجهة معظم هذه المواقف بفاعلية وثانياً: التعرف على المواقف المشكلة عندما تحدث وثالثاً: كبح الميل للاستجابة سواء الاندفاع التلقائي أو التقاعس عن القيام بشيء ما، بذلك فإن التوجيه العام يرى المشكلات كحتمية وكمواقف تواجه مباشرة وبوضوح ونشاط.

2. **تحديد المشكلة وصياغتها:** تتكون هذه المرحلة من:

أ- تحديد كل جوانب الموقف في صورة إجرائية.

ب- صياغة وتصنيف عناصر الموقف بطريقة ملائمة لفصل المعلومات المناسبة عن غير المناسبة، وتحديد أهداف الفرد الأساسية وتحديد المشكلات العليا والقضايا والصراعات وبذلك فإن تحديد المشكلة وصياغتها وتمحيصها وتحليلها إلى عناصر محدودة يؤدي إلى اختيار أهداف لحل موقف المشكلة.

3. **توليد البدائل:** -تشير هذه المرحلة إلى مهمة إعداد قائمة بالحلول الممكنة المناسبة للمواقف الخاصة بالمشكلة.

4. **اتخاذ القرارات:** يشير اتخاذ القرارات إلى اختيار طريق واحد من بين عدة طرق أو بدائل وتركز هذه المرحلة على احتمال اختيار أكثر الاستجابات فاعلية من بين بدائل مختلفة ويزداد الاحتمال خلال الأساليب المنتظمة مثل النظر إلى النتائج القريبة والبعيدة المدى والأخذ في الاعتبار النتائج الشخصية والاجتماعية وتقدير التوقع الشخصي لنجاح بديل من هذه البدائل.

5. **التحقق من الحل:** تحدث هذه المرحلة بعد تطبيق أسلوب الحل، وتقارن النتائج الحقيقية بالنتائج المتوقعة وهذا يحدد الدرجة التي أمكن لها حل المشكلة بفاعلية بواسطة البديل الذي تم اختياره.(بطرس، 2016،302)

خلاصة الفصل:

يعتبر علم تعديل السلوك علما تطبيقيا، حيث يعتمد اعتمادا مباشرا على توظيف العديد من التقنيات والأساليب الإرشادية المنبثقة من النظرية السلوكية التقليدية والحديثة في التكفل بمختلف المشكلات السلوكية والانفعالية للطفل والمراهق، كما أن مجالات استخدام الاستراتيجيات يمتد من المدرسة إلى الأسرة والى منظمة العمل والى مجال ذوي الاحتياجات الخاصة وفي ميدان الإرشاد والعلاج عموما.

الفصل الرابع

مهارة توكيد الذات

تمهيد

1. تعريف توكيد الذات
2. أبعاد السلوك التوكيدي
3. محددات توكيد الذات وأهم النظريات المفسرة له
4. خصائص الشخص التوكيدي والغير توكيدي
5. أهمية توكيد الذات

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر جوزيف ولبي (joseph wolpe) مؤسس مفهوم توكيد الذات .إلا أن أول من أشار إليه وبلوره على نحو علمي، وكشف عن مضمونه الصحي هو سالتر (salter)عام 1949 ضمن كتاباته عن العلاج بالفعل المنعكس .ورأى أن هذا المفهوم يمثل خاصية أو سمة شخصية عامة، إذ توافرت في الإنسان يكون توكيديا، وفي حال عدم توفرها يصبح عاجزا عن تأكيد نفسه في المواقف الاجتماعية، وقد استفاد(joseph wolpe) من كتابات سالتر (salter) بما قدمه عن مفهوم التوكيد في كتابه العلاج النفسي بواسطة الكف المتبادل عام 1958حيث يعتبر هذا الكتاب من أكثر التطبيقات العملية للنظرية السلوكية

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى توكيد الذات من خلال تقديم طريقة تقديمه من قبل العديد من الباحثين ثم نتطرق إلى أبعاده المختلفة، كما سنتناول محددات توكيد الذات وبعض النظريات المفسرة له وفي الأخير نقدم بعض ملامح الشخص المؤكد لذات والغير مؤكد لذاته وأهمية توكيد الذات .

1. تعريف توكيد الذات:

الذات كيان إدراكي ومعرفي ووجداني وذو قرار وحكم ومشيئة كما أنها كيان أخلاقي وجمالي وعملي، أو أنها تنظيم التجربة الفردية، أو أنها ما يقوم بوظيفة الربط والتنسيق والتوحيد بين شتى عمليات الذهن، أو أن يقال عودة إلى التعميم، أنها مجموعة من القوى والاتجاهات والوظائف، أو أن يقال تخصيصا أنها التنظيم المركب لخصائص الفرد (وهو ما يجعلها تقابل ما يقال أنها مركز الوحدة فوق الثنائيات والتعددات التي في الإنسان(ثنائية الجسم والذهن خاصة، وتعددات القوى والاتجاهات وغير ذلك)،أو أن يقال جوهريا إنها صاحبة الخطة والمشروع بإزاء المستقبل وحاملة التذكر الموحد لكيان الفرد المعين من حيث الماضي، وقد يقال كذلك تشبيها أن الذات للإنسان، وفي مواجهة الذهن هي كالروح من النفس بحسب الاصطلاح التقليدي ذي الصدى الديني والشعري (قرني، 2001،25)

إن لكلمة الذات معنيين فهي تعرف من جهة باتجاهات الشخص ومشاعره عن نفسه ومن جهة أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكولوجية التي تحكم السلوك والتوافق، فالمعنى الأول يحدد الذات باعتبارها شعورا والمعنى الثاني يعتبر الذات كسيرورة.

وهناك من يرى أن الذات بناء معرفي يتكون من أفكار الفرد عن جميع مناحي وجوده، وتكتسب هذه الذوات التي تعتبر أبنية تحتية للبناء المعرفي الكلي خلال الخبرة

أما وليام جيمس (w.James)يرى أنها كل شيء يستطيع الإنسان أن يدعي انه لجسمه، سماته، قدراته، ممتلكاته المادية الأسرية وأصدقائه وأعدائه ومهنته وهوايته

ويرى اندرو كلين سونكلاد (Andronikof sanclade) أنها تمثل ما هو موجود في أعماق كل واحد منا فهي النواة الحسية لهوية كل واحد منا وهو ما يضمن الشعور بالوجود الدائم والاستمرارية أي الاحتفاظ بنفس الهوية في جميع مراحل الحياة مع التماسك والتنسيق في تصرفات الفرد بكل منطقية فالذات هي القاعدة الأساسية لهوية الفرد

أما عبد السلام زهران يعرف الذات على أنها الشعور والوعي بكينونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجيا من المجال الإدراكي وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل مع البيئة وتشمل الذات المدركة والذات الاجتماعية والمثالية وقد تمتص قيم الآخرين وتسعى إلى التوافق والثبات وتنمو نتيجة للنضج والتعلم (تلي،2012،157)

أما عبد العظيم يرى أن الذات تنظيم إدراكي يتضمن جميع الأفكار والوجدانيات والنزوعيات لدى الفرد والتي تعبر عن تطور لخصائصه البدنية والعقلية ولكل أنماط سلوكه المختلفة (عبد العظيم، 1987،118)

وتتكون الذات من عدة عناصر لخصها قطامي في النقاط التالية:

الكفاءة العقلية –الثقة بالذات والاعتماد على النفس –الكفاءة الجسمية من حيث القوة، الجمال، بناء الجسم والجاذبية –درجة النمو في الصفات الذكرية أو الأنثوية –الخجل والانسحابية –التكيف الاجتماعي (قطامي، 1989،90)

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أن الذات تمثل ما هو موجود في أعماق كل واحد منا وكذلك الأفكار والوجدانيات وكذلك هي مجموعة من القوى والاتجاهات والوظائف فهي التنظيم المركب لخصائص الفرد.

– **تعريف التوكيد:** التوكيد في اللغة العربية وكد الشيء وأكده بمعنى أوثقه وأحكمه وشدده وأول تعريف وضع للتوكيد وضعه ولبي wolpe 1958 وهو أول من اقترح مفهوم التوكيد بدلا من

الاستثارية باعتبارها أكثر تحديدا لان الاستثارة غالبا ما تكون متضمنة لانفعال القلق والذي يهدف السلوك التوكيدي في الأصل لكفه ويرى ولبي (wolpe) أن مفهوم التوكيد يشير ليس فقط إلى السلوك العدواني بدرجة أو بأخرى بل يشير إلى التعبير الخارجي عن المشاعر الودية والعاطفية وغيرهما من مشاعر القلق، وهذا التعريف امتدادا لمفهوم الاستثارة الذي تحدث عنه سالتر وقدم ولب (wolpe)مصطلح التوكيد في ضوء أفكار سالتر الاستثارية ثم أدرك انه لم يقدم جديدا على أفكار سالتر فقدم تعريفا جديدا للتوكيد تجنب فيه العدوان السلبي والذي لا يهدف للحفاظ على الحقوق الخاصة، فجاء تعريفه كالأتي " التوكيد هو القدرة على التعبير الانفعالي نحو المواقف والأشخاص فيما عدا التعبير عن القلق بطريقة ملائمة اجتماعيا".

أما البرتي وايمونز Alberti and emmons يريان أن التوكيد يغطي كل التعبيرات المقبولة اجتماعيا عن الحقوق والمشاعر الشخصية، وبما يمكن الفرد من التصرف بحسب أفضل مصلحة له، ودون الشعور بالقلق ودون التعرض لحقوق الآخرين .(علام،2004،25)

ويعرف راكوز RAKOS:التوكيد على انه سلوك نوعي موقفي، متعلم مكون من سبع فئات مستقلة جزئية هي الاعتراف بأوجه القصور الشخصي، وتقديم تهنئة ومجاملة ورفض مطالب غير معقولة وبدأ والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية والتعبير عن المشاعر الايجابية والتعبير عن الآراء المختلفة ومطالبة الأخر تغيير سلوكياته غير المرغوبة (فرج،1998،53)

وقدم جالازي تعريفا إجرائيا للتوكيد يشتمل على تقديم وتلقي المجاملات والتهاني وطلب خدمة وبدء والاستمرار في محادثة والدفاع عن حقوق ورفض مطالب غير معقولة والتعبير عن الآراء الخاصة والتعبير عن المشاعر السلبية كالعنف وعدم الارتياح والمشاعر الايجابية بطريقة لا تنطوي على التهديد أو عقاب الأخر بدون توتر أو خوف (علام،2004،26)

من خلال التعاريف السابقة نستنتج أن التوكيد هو القدرة على التعبير الانفعالي نحو المواقف والأشخاص بطريقة ملائمة اجتماعيا

– **توكيد الذات:** إن مفهوم توكيد من المفاهيم الأساسية التي حظيت باهتمام كبير عند علماء النفس والتربية، فمنهم من ينظر إلى توكيد الذات على انه سمة من سمات الشخصية، ومجموعة أخرى

اعتبروه أسلوبا من أساليب الشخصية (الخوالدة، 2013،424) وقدموا له تعريفات مختلفة ومتنوعة من بينها ما يلي:

تعريف ولبي (wolpe): توكيد الذات يقصد به قدرة الفرد على التعبير الملائم عن أي انفعال نحو المواقف والأشخاص، فيما عدا التعبير عن القلق وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن الصداقة والمشاعر الوجدانية التي لا تؤذي الآخرين.

أما لازاروس (lazaruse) يرى أن توكيد الذات هو كل أشكال التعبير الانفعالية المقبولة اجتماعيا عن الحقوق والمشاعر الايجابية كالإعجاب والحب والفرح

أما لانج وجاكو بوسكي (lang et jakobowski) يرى أن توكيد الذات هو الدفاع عن الحقوق والتعبير عن الأفكار والمعتقدات والمشاعر على نحو صريح ومباشر وبطريقة مناسبة لا يترتب عليها أي أذى للآخرين أو لا تؤدي إلى انتهاك حقوقهم (الحلاق، 2007، 46-47)

أما سامية القطان فتعرفه انه تعبير الفرد عن تلقايته في العلاقات العامة مع الآخرين أقوالا في أسئلة وإجابات وفي حركات تعبيرية وإيماءات، أفعال وتصرفات في غير تعارض مع القيم والمعايير السائدة وبدون أضرار غير مشروعة للآخرين ولا بالذات(القطان، 1986، 71)

وأبو سريع1996 يعرف تأكيد الذات بأنه مجموعة من الاستجابات الايجابية التي توضح قدرة الفرد على التعبير الخارجي الحر عن انفعالاته وآرائه وحقوقه وعن المشاعر الفردية والعاطفية وغيرها من مشاعر القلق وإعطاء الأوامر والسيطرة على سلوكياته والثقة بالنفس أي أن توكيد الذات حافز مضاد لنزعات الفرد العصابية

وعرف عليان (1993) تأكيد الذات بأنها التعبير بشكل ايجابي عن المشاعر الايجابية مثل(استحسان، تقبل، اهتمام، ود،مشاركة، صداقة، إعجاب)أو عن المشاعر السلبية مثل (رفض، عدم تقبل، الم استياء،حزن، شك،ريبة، أسى) وذلك دونما تردد أو تراجع أو المرور بأي قدر من القلق وكذلك دونما إضرار غير مشروع بالآخرين أو بالذات. (أل هاشم، 2013،13)

أما طريف شوقي يرى أن مهارة توكيد الذات هي مهارة الفرد في التعبير عن أرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الايجابية والسلبية حيالهم والدفاع عن حقوقه

الخاصة والمبادأة والاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية ومقاومة ضغوط الآخرين لإجبارهم على إتيان سلوك لا يرغبه.(بدر،2006،16)

والسلوك التوكيدي حسب شوقي هو عبارة عن مهارة الفرد في التعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أم مختلفة مع الآخرين والإفصاح عن مشاعره الايجابية أو السلبية حيالهم، والدفاع عن الحقوق الخاصة والمبادأة والاستمرار في إنهاء التفاعلات الاجتماعية ومقاومة ضغوط الآخرين لإجباره على الإتيان بسلوك لا يرغبه. (الحلاق، 2007،47)

ومن خلال هذه التعاريف نستنتج أن توكيد الذات سلوك يظهر في المواقف الاجتماعية للتعبير عن الأفكار والمشاعر التي يحس بها الفرد أيا كان نوعها ايجابية أم سلبية بحيث يكون هذا السلوك ملائما مع معايير الجماعة والتعبير عن المعارضة والغضب والاستياء عند الشعور بذلك.

2. أبعاد السلوك التوكيدي:

أبعاد السلوك التوكيدي هي قدرات نوعية أو سلوكيات فرعية في مجملها تمثل السلوك التوكيدي لدى الشخص وعلى قدر وجود هذه السلوكيات في سلوكه على قدر اتسامه بالتوكيدية، ومرت أبعاد السلوك التوكيدي بمراحل تطور عديدة حتى وصلت لحاضرنا الحالي في صورة تكاد تشتمل على الأبعاد المكونة للتوكيد جميعها .وقد صيغت في صورة أبعاد بنى عليها الدارسون والباحثون مقاييسهم عن التوكيد أو صيغة في تعاريف إجرائية لذلك فهي يمكن قياسها والتأكد من مدى وجودها في سلوك الشخص وفيما يلي: ستعرض الباحثة أشهر أبعاد التوكيد والتي اشتملت في محتواها محاولات عديدة، ويرى لا زاروس أن أبعاد السلوك التوكيدي يمكن أن تقسم إلى أربع مجموعات من الاستجابات هي: القدرة على المعارضة والرفض، والقدرة على التعبير عن المشاعر الموجبة والسالبة، القدرة على التقدم بطلبات للآخرين،القدرة على البدء في محادثة عامة والاستمرار فيها وإنهائها (علام، 2005،40)

أما علام يرى أن هناك ثلاثين بعدا للتوكيدية وهي: القدرة على شرح وجهة النظر الخاصة، التحدث والعمل أمام جماعة، الاشتراك في عمل جماعي، القدرة على القيادة الاجتماعية، الدفاع عن النفس، المشاركة في الاهتمامات الأسرية، مواجهة الأزمات والمفاجآت، الاختيار،التقدم بطلب أمام عدد من الناس، الدفاع عن الحقوق الخاصة، بدء محادثة والاستمرار فيه، تبادل الحديث مع الآخرين،

الاستفسار عن شيء، تقديم المساعدة للآخرين، تحمل المسئولية، إظهار الغضب، كسب صداقة الآخرين، القدرة على الرفض وقول 'لا '،الاعتذار العلني، إدراك السمة الشخصية، تقديم الشكر للآخرين، مقاومة محاولة الآخرين لرفض أرائهم ورغباتهم، المساومة، عدم التورط خجلا، توجيه النقد، تقبل النقد، التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية، الاختلاف، إيجاد أعذار لتصرفات الآخرين، إظهار علامات الثقة بالنفس .(ال هاشم، 2013،26)

أما جامبريل وريتش Gambrilly et rich فقد توسعا في تحديد أبعاد السلوك التوكيدي ليشمل احد عشر بعدا هي: مقاومة الضغوط لتغيير الرأي،إعطاء عائد سلبي، التفاعل في المواقف العصبية، رفض المطالب غير المقبولة، الاعتراف بأوجه الضعف الشخصي، الاشتراك في مناسبات اجتماعية مرحة، التفاعل في مواقف الخدمة، مدح الآخرين، المبادأة بالتفاعل مواجهة الآخرين للنقد

ويرى وايتلي وفلورز whitly et flowers: أن السلوك التوكيدي يشتمل على ثلاث فئات نوعية من العلاقات الاجتماعية: الطلبات وفيها يطلب الفرد ما يريد دون التعدي على حقوق الآخرين .الرفض وفيها يرفض الفرد الأشياء التي لا يقبلها أو لا يوافق عليها أو لا تتفق وأفكاره واتجاهاته وفيها يعبر الفرد عن مشاعره وانفعالاته بحيث تصل للآخرين بطريقة مقبولة اجتماعيا (علام،2004،42)

وهناك من يرى أن لمفهوم توكيد الذات على بعدين احدهما غير لفظي والأخر لفظي:

- البعد غير اللفظي: هو من العناصر الأساسية لاكتمال السلوك التوكيدي وينقسم إلى قسمين: عمليات فسيولوجية داخلية مثل النبض وضغط الدم وتقلصات المعدة، ومظاهر سلوكية خارجية: مثل التقاء العين والابتسامات ووضع الجسم والاتصال البدني والإشارات والتعبيرات الوجهية.
- البعد اللفظي: فهو عبارة عن جوانب يتم استخراجها من خلال التحليل العاملي لبنود المقاييس التي من المفترض أنها تقيس التوكيدية بطريقة التقرير اللفظي، مثل التسليم بصحة الشيء والامتنان (التقدير)وعدم الإذعان والتقدم بطلبات لتغيير السلوك، وتوجيه النقد المناسب في الموقف والمساومة في عمليات البيع والشراء وطلب تفسيرات أكثر في حالة عدم الفهم (ال هاشم، 2013،26)

3. محددات السلوك التوكيدي وأهم النظريات المفسرة له:

أ- محددات السلوك التوكيدي: يبقى بعد التعرف على المفهوم من خلال التأصيل له وتعريفه وتحديد مكوناته أن نشير إلى المتغيرات التي تتدخل في السلوك التوكيدي زيادة ونقصانا، ويطلق عليها الباحثون محددات السلوك التوكيدي .

اقترح فرج أربعة محددات للسلوك التوكيدي وهي محددات خاصة بالفرد ومحددات خاصة بالطرف الأخر ومحددات خاصة بالسياق الثقافي –الاجتماعي ومحددات خاصة بالسياق الموقفي – النوعي (زقوت،2011،58)، كما تؤيده طريف شوقي 1993 في محددات للسلوك التوكيدي وهي: محددات خاصة بالفرد، ومحددات خاصة بالسياق الثقافي –الاجتماعي، ومحددات خاصة بالسياق الموقفي –النوعي (بدر،2006،23)

وقد تزايد اهتمام الباحثين منذ منتصف السبعينات بتلك المحددات وقاموا بدراسة دور البعض منها امبريقيا –سواء منفردا أو في تفاعله مع البعض الآخر.

وهناك متغيرات متعددة تمارس تأثيرا في تفسير السلوك التوكيدي، وهذه المتغيرات تشمل عدة فئات تحتوي كلا منها على مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين وذلك من اجل الوصول إلى معرفة طبيعتها ودورها حيث إن محددات السلوك التوكيدي تنتظم في فئات أربع وهي:

1- خصال الفرد: وتعتبر خصال الفرد أحد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث من خلاله السلوك التوكيدي والذي يحتوي بدوره على عدد من المتغيرات وهي:

1-1- متغيرات ديموغرافية: يحدد herson الخصال العامة للفرد كنوعه، وعمره، وسلطته، ومستوى تعليمه وحالته الاجتماعية والاقتصادية تسهم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد درجة السلوك التوكيدي (زقوت،2001،59) فالفروق الزمنية بين أعمار الأفراد تشكل اختلافات واضحة في الحصيلة المعرفية والخبرات وكلما ازداد العمر الزمني للفرد ازدادت الفروق بينه وبين غيره من الأفراد حيث أشارت دراسة كاجان وكالسون kagan et carlson 1975 التي أجرياها على ثلاث مجموعات من الأطفال الأمريكيين والمكسيكيين يتراوح عمر المجموعة الأولى بين (5-6) أعوام والثانية (8-9)أعوام، والمجموعة الثالثة (10-12)عاما، تبين أن التأكيد ينمو مع العمر حيث أتت المجموعة الأكبر سنا أكثر تأكيدا وقد أكدت هذه النتيجة دراسة شوقي 1988والتي بينت أن تأكيد

الذات ينمو مع العمر .كما يلعب متغير النوع دورا هاما في تحديد طبيعة تأكيد الذات ودرجته لدى كل من الذكور والإناث حسب نتائج دراسة هولاندز وروث 1988م التي أكدت أن الذكور أعلى توكيدا من الذكور، وان الذكور يتفوقون على الإناث في تأكيد الذات مع الرؤساء وحين يتفاعلون مع أفراد الجنس الآخر، ويتفوق الإناث على الذكور في مواقف التعبير عن المشاعر العاطفية ومواقف التعبير عن الشكوى وهذه الاختلافات تعزو إلى التوقعات الاجتماعية والأطر الثقافية للمجتمع حيث يتم تشجيع الذكور على ممارسة مهارات تأكيد الذات مقارنة بالإناث (بن جديد، 2016،54)

1-2- متغيرات نفسية: تتعدد المتغيرات النفسية التي لها ارتباط وتأثير في السلوك التوكيدي، ومن هذه المتغيرات كل من القلق العام والقلق الاجتماعي التي يعتبرها المنظرون في السلوك التوكيدي إحدى الركائز الأساسية لتفسير نشوئه.

1-3- القلق العام: يوضح Patterson حيث يأخذ الدور الذي يؤديه القلق في حدوث التوكيد أهمية تاريخية من خلال أعمال 'ولبه' ونومذجه في الكف المتبادل، الذي يقوم جزئيا على جهود بافلوف وستالز ويفترض وجود علاقة تبادلية بين القلق والتوكيد، حيث أن القلق المرتفع يؤدي كف السلوك التوكيدي وبالمثل فان القلق المرتفع يقلل من القلق، ويحدث ذلك من خلال مبدأ الكف التبادلي والذي يشير إلى انه إذا أمكن حدوث الاستجابة التي تكف القلق (التوكيد) في وجود المنبهات التي تستثيره فان الرابطة بينهما ستضعف.

- **القلق الاجتماعي:** لقد أجرى ظريف دراسة استخدم فيها نسخة مختصرة من مقياس واطسون وفريند تتكون من اثني عشر بندا وهي البنود التي تعبر أكثر من غيرها عن هذا المتغير في ضوء تعريفهما الإجرائي للقلق الاجتماعي ويتبين من خلال مقارنة منخفضي القلق الاجتماعي مقابل من لديهم قدر مرتفع منه، وذلك في عينة من الموظفين (ن=75) وأخرى من الموظفات(ن=75)ومن النتائج أن منخفضي القلق من الذكور أكثر إقداما اجتماعيا، ودفاعا عن حقوقهم الخاصة أي أكثر توكيدا، وبالنسبة للإناث العاملات فقد كان منخفضات القلق أكثر ارتفاعا على كل من أبعاد مواجهة الآخرين والاعتداء بالذات والتعبير عن مشاعر الثناء للآخرين وهو ما يدعم التصور القائل بان القلق الاجتماعي من المتغيرات التي تمارس دورا نشطا في كف التوكيد حين يتوفر قدر كبير فيه أو في حث الفرد على أن يكون مؤكدا حين ينخفض مقداره (زقوت،2011،59)

1-4-المتغيرات المعرفية: فهي تشمل توقع الفرد العواقب أو النتائج الخاصة بسلوكه (ايجابية)او (سلبية)ويرتبط هذا التوقع بالسلوك التوكيدي (ال هاشم،2013،58)

ولقد أسهمت الجوانب المعرفية في تفسير السلوك الاجتماعي بدرجة كبيرة وبالتالي في تطوير علم النفس وجعله أكثر اقترابا من فهم السلوك بصورة واقعية حيث يتمحور اهتمام الجوانب المعرفية على كيفية توظيف منحى معالجة المعلومات في تفسير السلوك والتعرف على الطريقة التي يتشكل بها المشاعر والانفعالات من خلال المعنى الذي يضيفه الفرد عليها، وكيف أن الأحداث يتم إدراكها وتفسيرها في ضوء تصورات الفرد ومعارفه الاجتماعية حولها . (زقوت، 2011،58)

نلاحظ أن هناك اختلاف في تحديد محددات السلوك التوكيدي فهناك من جمعها في محددات خاصة بالفرد ومحددات خاصة بالطرف الأخر ومحددات خاصة بالسياق الثقافي –الاجتماعي ومحددات خاصة بالسياق الموقفي –النوعي، كما أن هناك متغيرات متعددة تمارس تأثيرا في تفسير السلوك التوكيدي، وهذه المتغيرات تشمل عدة فئات تحتوي كلا منها على مجموعة من المتغيرات التي يجمعها عنصر معين.

ب-النظريات المفسرة لتوكيد الذات:

- **النظرية السلوكية (1950-1960):** يعرف توكيد الذات حسب النظرية السلوكية بأنه سلوك متعلم يمكن فهمه وتفسيره في ضوء مفاهيم التعليم السلوكية، ويمكن ضبطه وتعديله في ضوء هذه المفاهيم (الضلاعين،2011،21) ويقوم مفهوم الاستجابة التوكيدية على أساس كل من نظرية الاشراط الكلاسيكي والاشراط الإجرائي أن الإنسان يولد مستثار ومنطلقا بالطبيعة إلا أن أغلب الأطفال يقابلون العديد من مصادر الكف في البيئة التي تشكل كلها عوامل شرطية تؤدي إلى تعلمهم التقيد في السلوك والمبالغة في الأدب وعدم المعارضة وعدم المقاطعة، فيوضح سالتر أن تأكيد الذات ليست إلا استجابة متعلمة نتيجة ارتباطها لدى الفرد بخبرات شخصية واجتماعية سارة وان الطفل يتعلم أنواعا من السلوك بطريقة شرطية من بيئته دون إرادته فإذا كانت جميع أفعال الطفل تقابل من الأم بأوامر رافضة فان الطفل سيكبت انفعالاته وينسحب إلى نفسه تدريجيا وبناء على هذا التصور نجده يميز بين نمطين من الشخصية الإنسانية:

الشخصية الحكومية:المقيدة وهي شخصية منسحبة وحبيسة لانفعالاتها وتقاليد المجتمع وعاداته الشخصية المنطلقة: المستثارة وهي شخصية تلقائية وايجابية مباشرة وخالية من القلق (بن جديد،2016،44)

كما يرى سالتر أن كل الاضطرابات النفسية ناتجة عن الكبح فعملية الإرشاد هي إزالة الكبح وإبطاله عن طريق إعادة الاشتراط بواسطة الإثارة وذلك أن يعد الشخصية بكل حرية وصراحة كما يعتبرwolpe ولبي أن العلاج بالتدريب بتوكيد الذات هو حالة من حالات الكف المتبادل واستجابة توكيد الذات تستمر خارج موقف العلاج ويظهر ذلك في مواقف الحياة المناسبة، أن حرية توكيد الذات هي حرية الفرد في التعبير والانفعال وحرية في العمل .

كما يرى لازروس قد يكون في اتجاهين:

أولا: اتجاه ايجابي يتم في هذا الاتجاه التعبير عن الأفعال والانفعالات الايجابية الدالة على الاستحسان والتقبل وحب الاستطلاع والاهتمام والحب والصراحة والإعجاب

ثانيا: اتجاه سلبي يتم في هذا الاتجاه حين يتم فيها التعبير عن الأفعال والانفعالات الدالة عن عدم التقبل، والغضب والألم والخوف والشك (الضلاعين، 2011،22)

ويعتبر تأكيد الذات وحرية التعبير الانفعالي وفقا لنظرية (وولبي)أن تأكيد الذات بمثابة أسلوب من الأساليب التي تتعارض مع القلق وترى أن سبب المخاوف والعجز في التعبير عن مشاعرنا في مواقف الاتصال بالناس فمع الرغبة بالشكوى من تصرف معين أو نكتم معارضتنا عند الاختلاف مع الناس أو الأصدقاء، وبذلك يشير مفهوم تأكيد الذات بشكل عان حرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل، سواء كان ذلك في الاتجاه الايجابي أو الاتجاه السلبي، فالعلاج النفسي السلوكي المعتمد على طريقة تأكيد الذات يجب أن لا يقتصر على تعلم الناس التعبير عن احتياجاتهم وحقوقهم، ولكن التوازن في التعبير عن الحرية الانفعالية وتأكيد الذات في كلا الجانبين السلبي والايجابي (بن جديد،2016،45)

- **نظرية العلاج العقلي والعاطفي: 1950-1962** تنظر إلى توكيد الذات حسب ما أكده Ellis أليس بان أفكار الفرد ومعتقداته والألفاظ الغير العقلانية تساهم بشكل كبير في افتقادهم إلى توكيد الذات في كل المواقف وهناك مواقف لاعقلانية ترتبط بالسلوك الذاتي منها:

- على الإنسان أن يكون محبوبا ومقبولا من الآخرين في كل ما يقوم به

- على الفرد أن يكون فعالا وان ينجز بشكل كامل ما يقوم به
- تمكن سعادة الإنسان في الطريقة التي يتعامل بها مع الآخرين
- يستطيع الإنسان أن يكون أكثر سعادة إذا سار في عمل صحيح (الضلاعين، 2011،22)

– **نظرية التوكيد:** نظرية التأكيد لتوند townend تقوم على افتراض أن لكل شخص حقوق إنسانية أساسية يجب أن تحترم وان مهارات التأكيد يمكن تنميتها وتؤكد هذه النظرية على الحقوق الإنسانية الأساسية وما يقابلها من مسئوليات، ومن هذه الحقوق: الحق في التعبير عن الآراء والأفكار حتى لو اختلفت مع الآخرين، والتعبير عن المشاعر مع تحمل مسؤولية ارتكاب الأخطاء، والحق في قول ما لا يعرفه الشخص وما لا يفهمه، أو في السؤال عما يريد،أو الحق في احترام الآخرين والحق في أن يكون الشخص مستقلا أو ناجحا أو اختبار التأكيد وعدم التأكيد وتفرق هذه النظرية بين ثلاثة أنواع من المسالك في أي موقف يتم النظر إليها على طول متصل يمتد من اللاتأكيد إلى العدوان، وهذه الأنواع الثلاثة مرتبطة بما إذا كان الشخص يحترم حقوقه وحقوق الآخرين، وبما إذا سمح الشخص للآخرين بانتهاك حقوقه، أو بما سمح الشخص لنفسه بانتهاك حقوق الآخرين وهذه المسالك الثلاثة هي:

أ– **السلوك اللاتاكيدي:** فيه يتصرف الشخص بغير تأكيدية في موقف لا يؤكد فيه حقوقه الأساسية وأيضا يسمح للآخرين بان يستغلوه

ب– **تأكيد الذات:** فيه يتصرف الشخص بتأكيدية في موقف يؤكد فيه حقوقه الأساسية ويتحمل مسؤولية ذلك وأيضا يحترم ويعترف بحقوق الآخرين.

ج– **السلوك العدواني:** فيه يتصرف الشخص بعدوانية في موقف يؤكد فيه حقوقه على حساب حقوق الآخرين ولا يضع في اعتباره أن للشخص الأخر حقوق (بن جديد،2016،46)

من خلال عرض النظريات نرى أن الرائد سالتر الذي ينتمي للنظرية السلوكية أكد أن تأكيد الذات ليست إلا استجابة متعلمة نتيجة ارتباطها لدى الفرد بخبرات شخصية واجتماعية سارة وان الطفل يتعلم أنواعا من السلوك بطريقة شرطية من بيئته دون إرادته، أما نظرية التأكيد لتوند townend تقوم على افتراض أن لكل شخص حقوق إنسانية أساسية يجب أن تحترم وان مهارات التأكيد يمكن تنميتها، حيث أن نظرية العلاج العقلاني الانفعالي لأليس 20تنظر إلى توكيد الذات حسب ما أكده

Ellis أليس بان أفكار الفرد ومعتقداته والألفاظ الغير العقلانية تساهم بشكل كبير في افتقادهم إلى توكيد الذات في كل المواقف

4. خصائص الشخص التوكيدي والغير توكيدي:

حدد تونند townend 1991 خصائص ذوي المستوى العالي من التوكيدية يقول أن لديهم ثقة بالنفس، موقف ايجابي تجاه نفسه وتجاه الآخرين، منفتحا على الآخرين ومتقبلا لأرائهم، يستطيع التعبير عن نفسه بوضوح، يمكنه التحدث مع الآخرين بطريقة جيدة، يتجنب المشاعر التي تجعله يسلك بطريقة غير مناسبة

وأضافت نادين حسين 1992: أن الشخص المؤكد لذاته ملتزم بولائه لذاته، مستوى مناسب من الجرأة والشجاعة الأدبية على نحو يمكنه من اعتراك الحياة والخوض في موضوعات جديدة دون الخوف من توقعات مسبقة او خبرات سابقة

ومن الخصائص أيضا ما ذكره دليوتي (deluty)1985:إمكانية التحاور وبهدوء مع الآخرين وبدون الاعتداء عليهم، القدرة على الاستفسار بأسئلة مناسبة، التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة لا تثير غضب الآخرين أو تؤذي مشاعرهم، إمكانية المبادأة بالحديث والاستمرار فيه، استخدام أساليب ناضجة في التعامل مع الآخرين (بدر،2006،21)

يرى علي الجبوري 2016 أن خصائص الشخص المؤكد لذاته يتميز ب:

- التوافق بين مشاعره الداخلية وسلوكه الظاهري.
- القدرة على إبداء ما لديه من أراء ورغبات بوضوح.
- القدرة على الرفض والطلب بأسلوب لبق.
- القدرة على التواصل مع الآخرين بطريقة مباشرة.
- الوسطية بين الإذعان للآخرين والتسلط والاعتداء عليهم.
- الوسطية في مراعات الفرد لمشاعر الناس وحقوق الذات.
- يتوافق فيها السلوك الظاهري من أقوال وأفعال مع السلوك الباطني من مشاعر ورغبات وأفكار(الجبوري، 2016،231-230)

وكذلك هناك من يرى أن الشخص المؤكد لذاته يتمتع بأربع خصائص هي:

يشعر بالحرية في أن يظهر نفسه عن طريق المكالمات والتصرفات يقول: هاأنذا وهذا ما أشعر به وأفكر به وأريده،، يمكنه الاتصال مع الآخرين في كل المستويات مع الغرباء والأصدقاء والأسرة وهذا الاتصال يكون صريحا مباشرا وصادقا وملائما يكون له توجه نشط في الحياة فهو يمضي وراء ما يريده،،، يتصرف بطريقة يحترمها شخصيا، واعيا بأنه لا يستطيع أن يكسب دائما وهو يتجنب جوانب القصور لديه،، ويسعى دائما للمحاولة الجيدة التي تجعله سواء كسب أو خسر أو تعادل يبقى على احترامه لذاته .(الشناوي، 1996،355)

ويرى علي الكاجوري 2006:أن من علامات ضعف توكيد الذات:

مجاملة الآخرين ومسايرتهم والاستجابة لرغباتهم والسعي لإرضائهم ولو على حساب نفسه ووقته وماله وسمعته، الإكثار من الموافقة الظاهرية مثل نعم، حاضر، أبشر .....الخ، ضعف القدرة على الرفض المناسب في الوقت المناسب، تقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه،، كثرة الاعتذار للآخرين عن أمور لا تدعو للاعتذار،، ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات،، ضعف القدرة على إظهار وجهة نظر تخالف آراء الآخرين ورغباتها،، ضعف الحزم في اتخاذ القرارات والمضي فيها وتحمل تبعاتها،، ضعف التواصل البصري بدرجة كبيرة (يصعب عليه النظر بشكل مباشر إلى عيون الفرد الذي يتحدث معه) (الكاجوري، 2006،231)

وعليه ترى الباحثة أن من علامات توكيد الذات لدى الفرد حسب ما تم عرضه أن يكون الفرد يشعر بالحرية في أن يظهر نفسه عن طريق التصرفات والكلمات، ويمكنه الاتصال مع الآخرين في كل المستويات مع الغرباء والأصدقاء، كما له القدرة على الرفض والطلب بأسلوب لبق،و القدرة على إبداء ما لديه من أراء ورغبات بوضوح.

5. أهمية توكيد الذات:

حظي موضوع تأكيد الذات باهتمام كبير سواء على المستوى المدرسي أو المستوى الحياتي بشكل عام لما له من أهمية كبيرة في مساعدة الطلبة على التصرف بشكل مؤكد للذات على اعتبار انه ينمي الذات، فيما يعتبر التصرف بشكل غير مؤكد للذات هزيمة وإحباطا لها، فالفرد غير المؤكد لذاته لا يستطيع التكيف مع الظروف الحياتية وإذا لم يتعلم كيف يكون مؤكدا لذاته فان ذلك سيؤثر سلبا على صحته النفسية والجسمية والفرد، وارتفاع توكيد الذات مؤشر هام على التوافق النفسي والاجتماعي للفرد ويستطيع الفرد طلب خدمات من الآخرين طالما هو بحاجة إليها وتكمن أهمية تأكيد

الذات في أنها تعطي الفرد فرصة ليعبر عن ذاته مما يعطي للطرف الأخر الفرصة لكي يعدل سلوكه فإذا هو لم يعبر عن ذاته فان الواقع الخارجي لن يتغير، ولهذا كلما زاد نصيب الفرد من تأكيد الذات كان بناؤه النفسي يعبر عن تقدير ذات مرتفعة ووجهة الضبط لديه تكون داخلية ويكون أكثر قدرة على المباداة والثقة بالنفس دون قلق أو خوف أو خجل من الأشخاص أو المواقف الاجتماعية التي تولد القلق لديه (بن جديد، 2016،62)

فتوكيد الذات يسهل:

- إقامة علاقات شخصية وثيقة ومشبعة
- مواجهة المواقف المحرجة والتخلص من المأزق بكفاءة: الفرد يتعرض بصورة متكررة لمواقف متكررة لمواقف عديدة قد يلح فيها طرف آخر علينا بصورة مبالغ فيها لكي نفعل شيئا لا نرغبه وهو ما يؤدي إلى شعورنا بالضيق وعدم الارتياح وكل المواقف التي تبعث فينا الإحراج مرتفعي توكيد الذات يسهل عليه التعامل معها والتخلص منها .
- التخفف من التوتر الشخصي الزائد للاستمتاع بالحياة: فكلما ارتفع التوكيد انخفض التوتر.
- شيوع المشاركة الاجتماعية: يسهم التوكيد في تشجيع الناس على الإعلان عن رغبتهم في المشاركة الاجتماعية ووضع تلك الرغبات موضع التنفيذ أيضا، وفي المقابل فان المشاركة تسهم في صقل المهارات التوكيدية مما يزيد من احتمالات اندماج الأفراد في أنشطة أخرى متنوعة (الحلو، 2012،22)

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل ترى الباحثة أن قدرتنا على ترك الانطباع أو الأثر لدى الآخرين ينطلق من قدرتنا على توكيد ذاتنا والتعبير عنها. ولعل توكيد الذات من خلال السلوك (اللفظي وغير اللفظي) هو الذي يترك هذا الانطباع بالسلب كان أم بالإيجاب.

الفصل الخامس

الأمن النفسي

تمهيد

1. **مفهوم الأمن النفسي**
2. **أنواع وخصائص الأمن النفسي**
3. **نظريات الأمن النفسي**
4. **مؤشرات الأمن النفسي وعلامات عدم الشعور به**
5. **أهمية الأمن النفسي**
6. **معوقات الأمن النفسي**

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعتبر الأمن النفسي حسب ماسلوا من الحاجات المهمة والضرورية التي لابد من إشباعها لدى الفرد، وإذا لم تشبع الحاجة إلى الأمن فان ذلك يشعره بالتهديد، ولا يمكنه أن يحقق ذاته في هذا الفصل سنتطرق إلى مفهوم الأمن النفسي، وأنواع وخصائص الأمن النفسي، بالإضافة إلى نظريات الأمن النفسي ومؤشراته وأهميته وفي الأخير بعض معوقات الأمن النفسي

1. مفهوم الأمن النفسي:

يعد مفهوم الأمن من المفاهيم اللغوية ذات الثراء في المعنى فقد جاءت كلمة امن في معاجم اللغة بعدة معان نذكر منها: الأمن ضد الخوف، يقال: امن أمنا وأمنه إذا اطمأن ولم يخف، فهو آمن، والمأمن (الأمن) طمأنينة النفس، وزوال الخوف عنها، يقال: امن بأمن أمنا وأمانا، والمأمن: موضع الآمن، والأمن: اسم من أمنت، والأمان، إعطاء الآمنة. والعرب تقول: رجل أمان، إذا كان أمينا. وبيت آمن ذو امن. ورجل أمنة – بضم الهمزة – إذا كان بأمنه الناس، ولا يخافون شره ورجل أمنة / بفتح الهمزة – إذا كان يصدق ما سمع , ولا يكذب بشيء(الفلوجي، 2010،55)

عرفه(زهران 1989) بأنه "الطمأنينة النفسية أو الانفعالية لدى الفرد،وحالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر ومحرك للفرد في تحقيق أمنه (زهران، 1989،296)

أما(Ryff) فقد وضع نموذجاً نظرياً شامل ومتعدد الجوانب لمفهوم الأمن النفسي يتكون هذا المفهوم النظري من ستة عناصر أساسية تشكل مفهوم الأمن النفسي وهي:

1. تقبل الذات. ويتمثل في نظرة الفرد لذاته نظرة ايجابية والشعور بقيمة وأهمية الحياة.
2. العلاقة الايجابية مع الآخرين وتتمثل في قدرة الفرد على إقامة علاقات ايجابية مع الآخرين.
3. الاستقلالية.وتتمثل في اعتماد الفرد على نفسه وتنظيم سلوكه وتقيم ذاته من خلال معاير محدده يضعها لنفسه.
4. السيطرة على البيئة الذاتية.وتتمثل في قدرة الفرد على إدارة بيئته واستغلال الغرض الجيد الموجود في بيئة للاستفادة منها.

5. الحياة ذات أهداف.وتتمثل في إن يضع الفرد لنفسه أهدافا محددة وواضحة يبنى إلى تحقيقها.
6. التطور الذاتي. وتتمثل في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته السعي نحو تطويرها مع تطور الزمن.(باشماخ، 2011،12)

ويرى (عبد الله، 1996) أن الأمن النفسي "هو الطمأنينة الانفعالية – وأنه شعور مركب يتضمن ثلاثة أبعاد أولية هي شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، ويدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد".

كما ويرى (حمزة، 2005) أن الأمن النفسي مفهوم معقد نظرا لتأثيره بالمتغيرات التكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية ذات الإيقاع السريع، وبصفة خاصة في هذه المرحلة الزمنية ولذلك فدرجة إحساس شعور الفرد بالأمن النفسي ذي علاقة ارتباطيه بذاته وعلاقاته وأسلوب حياته، ومدى إشباع حاجاته.

ويرى (عبد الله وشريت، 2006) بان الأمن النفسي " هو حجر الزاوية في الشخصية السوية، وهو ينشأ منذ إشباع حاجات الفرد الأساسية من طعام ودفء وذلك منذ نعومة الأظافر أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والجسمية والبعد عما يهدد الحياة والشعور بالاطمئنان. (أبو عمرة،2012،12)

وتذهب ناهد الخراشي (1987) إلي أن الأمـن النفـسي هـو شـعور الفـرد بالهـدوء والـسكينة، والـسلام، وأن يحـيط الفرد الاطمئنان في كل لحظة وفي كل جانب من جوانب الحياة التي يعيشها الفرد (محمد،2010،17)

ترى الباحثة من خلال التعريفات السابقة للأمن النفسي أنها تركز على:

- أن الأمن النفسي حالة من الطمأنينة النفسية والانفعالية.
- أن الأمن النفسي حالة من الطمأنينة والتوافق.
- شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين.
- أسلوب حياة الفرد ومدى إشباع حاجاته الفسيولوجية.
- شعور الفرد بالحماية من الأخطار.
- شعور الفرد بالأمان في المجتمع.

2. أنواع وخصائص الأمن النفسي:

أ. أنواع الأمن النفسي: للأمن النفسي أنواع وهي كالأتي :

- **الأمن الجسمي:** حيث يشير إلى مدى إشباع الفرد لحاجاته البدنية والجسمية، إن المجتمع الذي يوفر لأفرده حاجاتهم الأساسية يضمن مستوى من الأمن يتناسب مع مقدار ما وفره لأفراده.

- **الأمن الاجتماعي:** ويتضمن شعور الفرد بإشباع حاجاته الاجتماعية في محيطه الاجتماعي حيث يشعر الفرد بأن له ذاتاً لها دور في محيطها، وتفتقد حيث تغيب، وإن الفرد يدرك أنلها دورا اجتماعيا مؤثرا يدفعه الشعور بالحاجة إلى الانتماء للتمسك بتقاليد الجماعة ومعاييرها حيث بتمثلها الفرد كما لو كانت معاييره هو الذاتية.

- **الأمن الفكري والعقدي:** وهو أن يؤمن الفرد على فكره، وعقيدته من أن يتم قهره على ما يخالف ما يعتقده، كما أن حرية التدين تحكم كل مقومات المجتمع المسلم إلاّ أن هناك مطلباً يجب أن يوضع في الاعتبار عند الحديث عن حرية التدين في المجتمع المسلم هي أنه كل دين غير دين الإسلام مكفول لإتباعه حرية ممارسة عقائدهم شريطة ألاّ يناصروا أحدا على المسلمين، ولا يحاربوا المسلمين في عقيدتهم (أبو عمرة،2012،20)

ويرى جبر محمد 1996 أن الأمن النفسي يتكون من مكونين:

- مكون داخلي: يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات بمعنى قدرة المرء على حل الصراعات التي تواجهه وتحمل الأزمات والحرمان
- مكون خارجي: ويتمثل في عملية التكيف الاجتماعي، بمعنى قدرة المرء على التلاؤم مع البيئة الخارجية والتوفيق بين المطالب الغريزية ومتطلبات العالم الخارجي والانا الأعلى (محمد،2010،23)

ب. خصائص الأمن النفسي: إن الشعور بالأمن النفسي ينشأ وينمو مع الفرد على أساس إشباع النسبي للحاجات بسب ترتيبها في هرم ماسلو للحاجات، وبتأثير من مصادر الإشباع المختلفة والعوامل المحيطة، فهي متداخلة ويوجد بينها حدود فاصلة وذات تأثير متباين وقوي من حيث المقدار والنوع في مراحل العمر المختلفة. كما تشكل ثقافة المجتمع الإطار الذي يحيط بجميع المصادر والعوامل السابقة، فهي تترك بصماتها ضمن هذا الإطار.

وقد أشار إلى هذه الخصائص زهران, 1988 والتي من أهمها:

- يتحدد الأمن النفسي بعملية التنشئة الاجتماعية، وأساليبها من تسامح، وعقاب، وتسلط، وديمقراطية، وتقبل، ورفض، وحب، وكراهية، ويرتبط بالتفاعل الاجتماعي، والخبرات، والمواقف الاجتماعية في بيئة آمنة غير مهددة.
- يؤثر الأمن النفسي إيجابيا على التحصيل الدراسي وفي الإنجاز بصفة عامة.
- المتعلمون والمثقفون أكثر أمنا من الجهلة والأميين.
- شعور الوالدين بالأمن النفسي مرتبط بوجود الأولاد.
- الآمنون نفسيا أعلى في الابتكار من غير الآمنين.
- عدم الشعور بالأمن مرتبط بالتوتر، وبالتالي التعرض للإصابة بالأمراض، وخاصة أمراض القلب(الحربي، 2014،19)

3. نظريات الأمن النفسي:

هناك العديد من النظريات المفسرة للأمن النفسي نذكر منها:

أ. نظرية العلاقات الإنسانية المتبادلة لسوليفان: يعتبر سوليفان أول من صاغ نظرية في نمو الشخصية وهو من بين من جاءوا من بعد فرويد ويسمي ىسوليفان نظريته بنظرية " العلاقات الإنسانية المتبادلة " فهو يرى أن الإنسان نتاج لعملية تفاعل مع الغير، وأن الشخصية الإنسانية تتبع من القوى الشخصية، والاجتماعية التي تؤثر فيها منذ لحظة الميلاد، وأنا الإنسان يسعى في حياته إلى تحقيق هدفين هما: التوصل إلى الإشباع (إشباع الحاجات)، والتوصل إلى تحقيق الشعور بالأمن ويتم تحقيق الأخير عن طريق ما يسمى (بالعمليات الثقافية) ويمتزج الهدف وعملياتهما في نسيج واحد، واعتبر أن معظم المشكلات النفسية تنشأ نتيجة لصعوبات تعترض الفرد لتحقيق الشعور بالأمن. والشعور بالأمن عنده يقوم على الشعور بالانتماء، وشعور الفرد بأنه مقبول في الجماعة

واعتبر سوليفان أن الشخص يلجأ إلى القيام بوسائل حماية الأمن من أجل أن يتجنب أو يقلل الحصر الفعلي، أو المحتمل إلى أدنى حد ممكن، فيحاول اتخاذ أشكالاً مختلفة من الأساليب الوقائية، والضوابط السلوكية من أجل الحفاظ على الأمن النفسي لديه (الخضري، 2003، 30) .

كما يرى سوليفان أن التهديد الناشئ عن أخطار خفية أو وهمية تهدد إحساس الفرد بالأمن، وإذا زاد قدرها انخفضت قدرة الفرد على إشباع حاجاته وأدى ذلك إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة، وكذلك إلى الخلط في التفكير، وتختلف شدة القلق باختلاف خطورة التهديد وفاعلية " عمليات الأمن" التي تكون في حوزة الشخص، القلق الذي اعتبره سوليفان أحد المحركات الأولية في حياة الفرد.

ويشير سوليفان إلى وجود نوعان من التوتر: توتر داخلي محكوم لحاجات الفرد وإشباع هذه الحاجات يخفض التوتر، والنوع الآخر التوتر المحكوم بالقلق الناشئ عن عدم إشباع حاجة الأمن لدى الفرد مما ينعكس على علاقته مع الآخرين. (أبو عمرة،2012،30)

ب. نظرية فرويد: ربما كان فرويد أول صاحب نظرية نفسية يؤكد أهمية الخبرات التـــي يتعرض لها الفرد فـــي سنوات الطفولـــة المبكرة والدور الحاسم الذي تلعبه في إرساء الخصائص الأساسية لبناء الشخصية ويرى أن الشخصية يكتمل القدر الأكبر فيها عند نهاية السنة الخامسة من العمر كما يرى فرويد أن الدوافع التي تعمل على حماية الذات وبقائها تنتج لما سماه بغرائز الذات وغريزة البقـــاء والعـــدوان إذا أشبعت عنده الحاجة إلى الحب معناها الحب والبقاءِ وإذا لم تشبع يؤدي إلى سلوك عـــدواني بمعنى أن حاجتهم لـــم تشبع من الأمن، وأكد فرويد أهمية دور الأم في السنوات الأولي وفي إحساس الطفـــل بالأمن النفسي فـــي مراحل عمره الأولـــى وتأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلا.

كما أكد بعد علاقة الطفل بأمه في مرحلة مبكرة. وقد أكد فرويد أهمية المرحلة الفمية والشرجية في تشكيل سمات الشخصية للفرد وأن للأم دوراً هاما في هذه المرحلة فإذا أحاطت الأم طفلها بجو آمن وكانت محبة عطوفة حنونة كان ذلك لـــه أثره البالغ على شخصية الفرد مستقبلا (محمد، 2010،31)

يرى فرويد(Freud) أن عملية التوافق الشخصي غالباً ما تكون لا شعورية أي أن الفرد لا يعي الأسباب الحقيقة لكثير من سلوكياته، فالشخص المتوافق هو من يستطيع إشباع المتطلبات الضرورية للهو بوسائل مقبولة إجتماعياً، ويري فرويد أن العصاب والذهان ما هما إلا عبارة عن شكل من أشكال سوء التوافق ويقرر أن السمات الأساسية للشخصية المتوافقة والمتمتعة بالصحة النفسية تتمثل في ثلاث سمات هي: قوة الأنا، القدرة على العمل، القدرة على الحب.

ويرى فرويد أن الشخصية تتكون من ثلاثة أبنية نفسية هي" الهو والأنا والأنا الأعلى" ومثل الهو رغباتنا وحاجاتنا ودوافعنا الأساسية وهو بهذا مخزن للطاقة الجنسية، ويعمل الهو بناء على مبدأ اللذة والذي يبحث عن تحقيق سريع الوتر دون مراعاة للعوامل الاجتماعية ويمكن إتباع رغبات الهو عن طريق الفعل أو التصرف اللاإرادي، وعلى العكس من ذلك يعمل الأنا وفق مبدأ الواقع، حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي، فالأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية يكبح الهو ويحتفظ بالاتصالات مع العالم الخارجي من أجل تحقيق الرغبات الشخصية المتكاملة، ويمثل الأنا الأعلى مخزناً للقيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية، والأنا الأعلى يتكون من الضمير والأنا المثالية فالضمير ينسب إلى القدرة على التقييم الذاتي والانتقاد الذاتي والانتقاد والتأنيب، أما الأنا المثالية فما هي إلا تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة .

وعلى أساس ما تقدم يربط فرويد التوافق بقوة الأنا، حيث يكون المنقذ الرئيسي فهو يتحكم ويسيطر على الهو والأنا الأعلى ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم(أبو عمرة، 2012،33).

ج. نظرية كارين هورناي(Horney,K)(نظرية التحليل النفسي – المدرسة النفسية الاجتماعية): تشير كارين هورناي (1945) إلى أن شعور الفرد بالأمن النفسي يتوقف في الدرجة الأولى على علاقة الطفل بوالديه منذ اللحظات الأولى في حياته، ويمكن أن يحدث أمران في هذه العلاقة: أن يقوم الوالدان في إبداء عطفاً حقيقياً، ودفئاً نحو الطفل، وبالتالي يشبعان حاجته إلى الأمن، أن يبدي الوالدان عدم المبالاة بل وعداء لدرجة الكراهية نحو الطفل وبالتالي يحبطان حاجته للأمن.

كما تهتم هورناي بأبرز العوامل الاجتماعية والثقافية، حيث ترى أن هناك جملة من الظروف والأوضاع السلبية خاصة في المحيط الأسري كالإهمال والعزلة يمكن أن تؤدي إلى فقدان الطمأنينة والذي بدوره يؤدي إلى القلق، وتمضي هورناي لتؤكد أن عدم توافر الأمن والطمأنينة في العلاقات خاصة بين الطفل والأم يتسبب في نشأة مشاعر من الاضطراب تظهر في صورة اتجاهات عصابية تؤدي إلى سلوك الفر لواحد من ثلاثة اتجاهات، فأما التحرك نحو الآخرين (اتجاه إجباري) أو التحرك بعيداً عن الآخرين (اتجاه انفصالي) أو التحرك ضد الآخرين (اتجاه عدواني) (الخضري، 2003،31)

ترى هورني أن للطفولة حاجتين أساسيتين هما الحاجة للأمن والحاجة للرضا وأن الفرد يعتمد على الوالدين اعتمادا تاما. كما ترى هورني أن الوالدين إذا أبديا عطفاً حقيقيا ودفئا نحو الفرد يشبعان

حاجته للأمن ويؤدي بالتالي إلى النمو السوي بينما إذا أبديا عدم مبالاة وعداء بل وكراهية نحو الفرد فإن هذا يحبط حاجة الفــرد للأمن وبالتالي النمو النفسي غير السوي.

وتعلق هورني على سلوك الوالدين الذي يقلل من شعور الفرد بالأمن بالشرط الأساسي **Basic evil** ومن هذه الأنماط السلوكية عدم الاهتمام بالفرد ونبذه ومعاداته وتفضيل إخوته عليه وعقابه ظلما والسخرية منه وإذلاله والتذبذب في السلوك إزاءه وعدم الوفــاء بالوعود وعزله عن الآخرين وأن الفرد الــذي تساء معاملته بطريقة أو أكثر أو بخبرة أو أكثر يشعر بعداء أساسي **Basic hostility** نحو والديه ولسوء الحظ فإن مشاعر العداء التي يسببها الوالدان لا تبقى منعزلــة، بل تعمم لتشمل العالم كله والناس أجمعين والفرد يشعر بان كل شيء وكل فرد يكن خطرا، أو يقال أن الفرد عند هذه النقطة لديه قلق أساسي وهو شعورالطفــل بالعزلة والوحدة والعجز فــي عــالم عــدائي، وأن هــذا الاتجاه لا يكون عصابا، ولكــن تربة خصبة لينمو فيها العصاب ولهذا أسمته هورني "القلق الأساسي" ويمكــن أيضا أن تؤدي مجموعة كبيرة مــن العوامل المتبادلة فــي البيئة إلى الشعور بانعدام الأمن النفسي لدى الفرد وهي التحكم والسيطرة واللامبالاة والسلوك غير المنتظم وعدم احترام حاجاته وغيرها من أساليب المعاملة الوالديه غير السوية.

وترى هورني أن الفرد إذا شعر بأنه محبوب حقيقة فإنه يستطيع أن يتغلب على ما يلقاه من سوء المعاملة لتعرضه للعقاب البدني بين الحين والآخر دون أن تترك مثل هذه الخبرات لديه آثاراً مرضية أما إذا لم يشعر الفرد بأنه محبوب فإنه يشعر بالعداء نحو والديه، وهذا العداء سوف يسقط في النهاية على كل شيء وكل فــرد ويصبح قلقاً أساسياً، وأن الفــرد إذا كــان لديه قلقا أساسياً فهو في طريقــه لأن يصبح راشداً لايشعر بالأمن النفسي (سليم،1998،27)

وترى هورني أن الصراعات داخلالشخصية ملازمة لكل إنسان، وتعتقد أن نشوء هذه الصراعات مرتبط بشعور الإنسان الدائم بالقلق الأساسي، وتطرح هورني مفهوم الصراع الأساسي في داخل الشخصية المرتبط بتعرض الفــرد لما يهدد شعوره بالأمن الناجم عن الشعور بعجز الكائن البشري والذي تعارضه القوى الطبيعية والاجتماعية، ولكن هورني ترى أن تعرض الفرد إلى ما يهدد شعوره بالأمن، فإنه ينشأ في نفسه صراع وتضطرب به مكونات نفسه نتيجة المخاوف التي تعتريه، فهورني لا تقصد الصراع على أساس الدوافع الغريزية، إنما تربط الحاجة إلــى الأمن، من حيث إن الشخصية

كوحدة متكاملة تعيش في عالم عدواني، ورأت أن شدة الدوافع العدوانية هي أكثر إثارة للقلق فخوف الفرد من توجيه عدوانه إلى الأشخاص الذين يحيطون به والذين يعتمد عليهم سيؤدي إلى قطع علاقته بهم، وهي حالة مؤلمة سيعاني منها لذلك يكبت الطفل دوافعه العدوانية وتظهر له بصورة مقنعة في الخيالات والأحلام، وكثيرا ما يسقط الفرد دوافعه علـــى الأشياء الأخرى. (سليم، 2002،35)

ترى الباحثة أن النظرية تعد انعكاساً لواقع معين أو اتجاه معين أو ثقافة معينة، وذلك حسب ما يؤمن به العالم أو المنظر لهذه النظرية، لذلك فالنظرية لا يمكن أن تكون صحيحة بشكل مطلق، أي لا تفسر الظاهرة تفسيراً متكاملاً فهي محددة بحدود ذلك الواقع أو تلك الثقافة، فلا يمكن أن نصل إلى نظرية تصلح في كل زمان ومكان كما هو الحال في النظريات التي تفسر العلوم الطبيعية، فالحقائق النفسية متغيرة والحكم عليها يختلف باختلاف الظروف، لذلك لا يمكن أن نعطي حكماً قاطعاً لأي سلوك لأننا نتعامل مع السلوك الإنساني والذي يعتبر ثابتاً نسبياً.

فنجد نظرية سوليفان ترى بأن التهديد الناشئ عن أخطار خفية أو وهمية تهدد إحساس الفرد بالأمن، وإذا زاد قدرها انخفضت قدرة الفرد على إشباع حاجاته، وأدى ذلك إلى اضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة، وكذلك إلى الخلط في التفكير، أما فرويد أكد على أهمية دور الأم في السنوات الأولى وفي إحساس الطفـــل بـــالأمن النفـــسي فـــي مراحـــل عمـــره الأولـــى وتـــأثيره على سمات شخصيته واتجاهاته مستقبلاً.

أما نظرية كارين هورناي تؤكد كذلك على أن شعور الفرد بالأمن النفسي مرتبط بعلاقته بوالديه، بالإضافة إلى العوامل الاجتماعية والثقافية.

كما ترى نظرية التحليل النفسي التي ترى أن قدرة الفرد على تحقيق الأمن النفسي تعود إلى قوة الأنا حيث يتحكم ويسيطر على الهو والأنا الأعلى، ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم من أجل تحقيق التوافق والأمن بشكل يجلب الرضا والسعادة، وتعتبر من أعرق النظريات التي قدمت تفسير أكثر وضوحا لعملية التوازن النفسي والشعور بالتوافق والصحة النفسية.

4. مؤشرات الأمن النفسي وعلامات عدم الشعور بالأمن النفسي:

أ- **مؤشرات الأمن النفسي:** قام ماسلو بوضع أربعة عشر مؤشراً، اعتبرها دالة على إحساس الفرد بالأمن النفسي وتتلخص هذه المؤشرات في التالي:

- الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.
- الشعور بالعالم كوطن، والانتماء والمكانة بين المجموعة.
- مشاعر الأمان، وندرة مشاعر التهديد والقلق.
- إدراك العالم والحياة بدفء ومسرة، حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
- إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الوجه، وبصفتهم ودودين وخيرين.
- مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين، حيث التسامح وقلة العدوانية، ومشاعر المودة مع الآخرين.
- الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
- الميل للسعادة والقناعة.
- مشاعر الهدوء والراحة والاسترخاء وانتفاء الصراع، والاستقرار الانفعالي.
- الميل للانطلاق من خارج الذات، والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات.
- تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.
- الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلاً من الرغبة في السيطرة على الآخرين.
- الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية وقدرة منظمة في مواجهة الواقع.
- الاهتمامات الاجتماعية وبروز روح التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين (الطهراوي، 2007، 10-11).

ب-علامات عدم الشعور بالأمن النفسي: إن حرمان الفرد من الأمن النفسي يجعله فريسة للمخاوف فينعكس سلبا على شتى جوانب حياته النفسية والاجتماعية، فالذي يفقد الشعور بالأمن لا يستطيع أن يستجيب للمواقف التي تنطوي على شيء من الخطر بما يتناسب مع طبيعة الظروف، بل يستجيب مدفوعا بما يشعر به من مخاوف، لذا فإن سلوكه يكون قاصراً، وان عدم الشعور بالأمن النفسي يسبب للفرد حالة من القلق وزيادة الهموم والتفكير والشعور بعدم الارتياح، وإبداء القلق الزائد تجاه مواقف الحياة اليومية، ويصبح فريسة سهلة للمرض والكدر، ويترتب على عدم الإحساس بالأمن النفسي العديد من

المشكلات النفسية والثقافية والسلوكية والخوف والقلق والتوتر والحرص الزائد، وانعدام الثقة والتبعية والتقيد وعدم الحرية والهروب من المسؤولية وإلقاء التبعية على الآخرين وكراهية الحياة وما فيها، وقد يقود فقدان الأمن إلى الأفكار الانتحارية والإحساس بالأسى والحزن والاستسلام.

ويرى (الشهري، 2009) أن فقدان الشعور بالأمن النفسي مصدر للاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية، وان بعض الأعراض المتميزة في جوانبها السلبية التي أوضحها ماسلو والتي تعد أساسا لمشاعر عدم الأمن النفسي كما يراها الفرد في ذلك وهي تعد بمثابة الأعراض الأولية لعدم الطمأنينة النفسي وهي:

- شعور الفرد بأنه منبوذ وغير محبوب من قبلهم ويعاملونه ببرود وجفاء أي شعور بالنبذ والاحتقار من الآخرين.
- شعور الفرد بالعزلة والوحدة والبعد عن الجماعة . –الشعور الدائم بالخطر(الشهري، 2009، 29) .

ولقد حصرت (خويطر، 2010) الآثار المترتبة على انعدام الشعور بالأمن النفسي بما يلي:

- يتمثل بعضها في فقدن الثقة، والشك، والخوف، واستحالة الثقة في الآخرين واللامبالاة والعدوان والكراهية.
- تعيش بعض النفوس خوفاً مزمناً من قدَر يفاجئها، أو مرض يقعدها، أو بلية تحطمها، تعيش خوفاً وهلعاً على الرزق، على المال، على الذرية، على المنصب، تخاف من الموت فتتهيب من السير في دروب الحياة، وتصاب بالوسواس والهواجس، ويغشاها الجمود والكسل، فتضعف القوى،وتفنى الأجساد، وقد تستعين بالمشعوذين والدجالين والكهنة والسحرة للخلاص من الوسوسة، ودرء الأخطار المحتملة. (خويطر،2010،23)

5.أهمية الأمن النفسي:

يعتبر الأمن النفسي مطلبا ضروريا يحتاج إليه الفرد والجماعة حيث يعد من الحاجات الهامة لنمو النفسي السوي والمتزن والصحة النفسية والمجتمعية وحيث أن الشعور بالأمن والطمأنينة يورث الرخاء النفسي وبالتالي يولد انسجاماً تاماً بين شعور الفرد بالطمأنينة ودرجة الطموح لديه.

وتبدو أهمية الحاجة إلى الأمن في تقسيم ماسلو للحاجات الإنسانية حيث وضعها في المستوى الثاني من النموذج الهرمي للحاجات، وهذا التقسيم يبدأ بالحاجات الفسيولوجية ثم الحاجة إلى الحب، فالحاجة إلى التقدير والاحترام، ثم الحاجة إلى تحقيق الذات، ويرى ماسلو أن تحقيق الذات قليل الاحتمال، الأمن قيمة عظيمة، تمثل الفيء الذي يعيش الإنسان إلا في ظلاله وهو قرين وجوده وشقيق حياته، فلا يمكن مطلقا أن تقوم حياة إنسانية، وتنهض بها وظيفة الخلافة في الأرض، إلا إذا اقترنت تلك الحياة بأمن وارف (أبو عمرة، 2012،22)

وأهمية الأمن النفسي للإنسان يتمثل في الجوانب التالية:

- **الثبات:** ويؤدي إلى الاستقرار النفسي، فمتى كان مشوشا ًمضطرباً خائفاً فإن الثبات بعيد المنال منه.
- **البعد عن اليأس والإحباط:** كلاهما مدمران للإنسان والأمن النفسي كفيل بأن يبتعد بالمرء عن هذين المرضين الخطيرين.
- **اكتمال الشخصية الإسلامية:** وهذا الأمر مهم يجعل الفرد مطمئن طموح الأمل، وكثير التفاؤل، ويشع الأمن والاطمئنان حوله.
- **الثقة الكاملة بمعية الله ونصره:** واثقاً بأن كل شيء بيد الله لم يصبه أي مكروه إلا بإذن الله، واثقاً من نصره في أي زمان(الشريف، 2003،9)

6. معوقات الأمن النفسي:

إن انعدام الشعور بالأمن قد يكون سبباً في حدوث الاضطرابات النفسية، أو قيام الفرد بسلوك عدواني تجاه مصادر إحباط حاجته إلى الأمن وقيامه باتخاذ أنماط سلوكية غير سوية من أجل الحصول على الأمن الذي يفتقر إليه أو الانطواء على النفس من أجل المحافظة على أمنه، وان تأثير انعدام الأمن يختلف من شخص إلى آخر ومن مرحلة عمريه إلى أخرى ومن مجتمع إلى آخر ومن الأسباب:

- **الخطر أو التهديد بالخطر:** مما يثير الخوف والقلق لدى الفرد ويجعله أكثر حاجة إلى الشعور بالأمن .
- **عوامل جسمية واجتماعية:** للفرد حاجات لا بد من إشباعها ليكون متوافقاً إلا أن إشباعها لا بد أن يكون بصورة اجتماعية.ولا شك في أن الظروف الاجتماعية والأسرية السيئة كالتفكك الأسري

والظروف الاقتصادية السيئة والتغيرات السريعة تمثل عوامل لسوء التوافق,كما يقول عكاشة قد يلجأ بعض الأشخاص إلى اتخاذ الحلول الوسطية وسيلة التوافق

- **عوامل نفسية:** بالرغم من أن التوافق سمة أو خاصية نفسية، فان ذلك لا يعني عدم تأثرها بالمتغيرات النفسية الأخرى، إذ أن هناك عوامل نفسية كثيرة يمكن أن تساعد على التوافق الحسن أو تزيد من حدة سوء التوافق .

وتشير الدراسات النفسية الحديثة إلى أن الأطفال في الأسر وحيدة الوالدية خاصة تلك الأسر التي خبرت أحداثاً صادمة يصبحون أكثر عرضة للمعاناة من المشكلات السلوكية(خويطر، 2010،31).

خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في العناصر السابقة نقول أن الأمن النفسي من أهم جوانب الشخصية، والتي تبدأ تكوينها عند الفرد من بداية نشأته الأولى، خلال خبرات الطفولة التي يمر بها، والشعور بالأمن النفسي يتضمن مشاعر السلامة وشعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين، ويدرك أن بيته آمنة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد.

وفي هذه الدراسة سنقترح برنامج ونقوم بتطبيقه لزيادة الشعور بالأمن النفسي ومهارة توكيد الذات وفي الفصل القادم شرح لتفاصيل البرنامج وإجراءاته.

الفصل السادس

إجراءات الدراسة الميدانية

1. منهج الدراسة .
2. حدود الدراسة
3. الدراسة الاستطلاعية
4. الدراسة الأساسية
5. أدوات الدراسة .
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

بعد تقديم الدراسة ومتطلباتها والتعريف بمتغيرات الدراسة، وعرض بعض الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي وتوكيد الذات ومختلف البرامج التي سعت إلى تنمية بعض المتغيرات النفسية سنتناول في هذا الفصل وصفا لمنهج الدراسة، وتصميمها وخطوات اختيار عينة الدراسة وكذا وصفا لأدوات الدراسة وإجراءات تطبيق الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات.

1. منهج الدراسة:

مما لاشك فيه أن طبيعة المشكلة في أي دراسة وهدفها هي التي تحدد بالدرجة الأولى منهج البحث المناسب لمعالجتها والتصميم التجريبي، ولدراسة هذه الدراسة واختبار فروضها والتحقق من صحتها فإنها ستعتمد على المنهج التجريبي، بتصميم شبه تجريبي قائم على مجموعتين(تجريبية وضابطة)بقياس قبلي وبعدي، لأنه يحقق أهداف الدراسة وهي الوقوف على فاعلية استراتيجيات تعديل السلوك (متغير مستقل) في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي (متغير تابع) لدى ضحايا التنمر المدرسي، ومعرفة الفروق في كل من مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك بتطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية دون تطبيقه على المجموعة الضابطة، وعند انتهاء البرنامج يطبق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين 'توكيد الذات والأمن النفسي وبعد شهرين من انتهاء البرنامج نقوم بالقياس التتبعي للمتغيرين التابعين .

ومنه نقول أن المنهج التجريبي هو منهج علمي يقصد به معاملة عينتين بالتساوي عند بدء التجربة، ثم تعريض إحداهما لمتغيرات لا تتعرض لها الأخرى وهذا يمكن الباحث من تحديد أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

جدول رقم(1): يوضح التصميم التجريبي

	المعالجة التجريبية			
المجموعات	القياس القبلي	البرنامج	القياس البعدي	القياس التتبعي
التجريبية	نعم	نعم	نعم	نعم
الضابطة	نعم	لا	نعم	نعم

ولذلك فان فرضيات الدراسة يمكن تحويلها إحصائيا كما يلي:

1. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات .
2. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات .
3. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي.
4. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي .
5. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي .
6. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة توكيد الذات .
7. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الشعور بالأمن النفسي .
8. توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي.

2. حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

- **حدود الموضوع:** انطلاقا من عنوان الدراسة فان حدود الموضوع هي كما يلي:

أ- **المتغير المستقل:** استراتيجيات تعديل السلوك

ب-**المتغيرات التابعة:** مهارة توكيد الذات، الشعور بالأمن النفسي ،الوقوع ضحية التنمر المدرسي.

ج-**المتغيرات الخارجية:** السن، المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي،

- **الحدود الزمنية:** يمكن تقسيم المراحل الزمنية للدراسة كما يلي:
  - **المرحلة الأولى:** أولا تم تجميع المادة العلمية حول متغيرات الدراسة

- **المرحلة الثانية:** تم تجميع أدوات التي لها علاقة بمتغيرات الدراسة ومن ثم تم بناء البعض منها والتحقق من خصائصها السيكومترية.
- **المرحلة الثالثة:** وهي مرحلة التطبيق النهائي وتنفيذ البرنامج

- **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في ابتدائية عيساني الصالح بلدية لازرو-باتنة-

- **الحدود البشرية:** تمثلت في عينة تلاميذ ضحايا التنمر سنة الرابعة والخامسة ابتدائي

3.الدراسة الاستطلاعية:

أ-هدف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على مجتمع الدراسة وخصائصه حتى يتم مراعاة ذلك في بناء أدوات جمع بيانات الدراسة والبرنامج .
- حساب الخصائص السيكومترية للادوات التي تم تصميمها من طرف الباحثة (مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي ، مقياس مهارة توكيد الذات)
- تم التعرف على بعض الصعوبات التي قد تواجه الباحثة ومن بينها عدم سماح بعض المدراء للباحثة تطبيق أدوات الدراسة لحساب الخصائص السيكومترية، ومن بين الصعوبات كذلك عدم فهم الأطفال لبعض البنود حيث تم تبسيطها وتعديلها من طرف الباحثة.

ب-عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 100 تلميذ وتلميذة بواقع 60تلميذة و40تلميذ من مستوى السنة الرابعة والخامسة ابتدائي بواقع 30تلميذة و25 تلميذ مستوى السنة الخامسة ابتدائي و29تلميذة و16 تلميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي .

ج-إجراءات الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لبعض مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لولاية باتنة بلدية لازرو مدة أسبوعين أول يوم كان بتاريخ: 2017/02/12 بهدف ملاحظة ظاهرة التنمر المدرسي بتلك المؤسسات من خلال ملاحظة سلوكات التلاميذ أثناء فترة الراحة، كما تم الاحتكاك مع بعض معلمي المؤسسات وأعضاء الطاقم الإداري للاستفسار عن الظاهرة وإبداء ملاحظاهم ومن بين الملاحظات أن التنمر منتشر أكثر في المراحل الأخيرة من التعليم الابتدائي أي السنة الرابعة والخامسة وهذا ما لاحظته الباحثة كذلك وفي نفس الوقت قامت الباحثة بحساب الخصائص السيكومترية بتطبيق

أدوات الدراسة المصممة يوم 15-2017/12/16 على عينة استطلاعية عددها 100تلميذ من مستوى السنة الخامسة والرابعة ابتدائي .

4.الدراسة الأساسية:

أ-عينة الدراسة الأساسية: تكونت عينة الدراسة الأساسية من 30تلميذ وتلميذة (15ذكر، 15أنثى) تم اختيارهم بطريقة مقصودة لتحصلهم على درجات مرتفعة على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي وتقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، وأجرت الباحثة التجانس بين المجموعتين في بعض العوامل التي قد تؤثر في نتائج البرنامج وهي كالآتي:

- درجات مقاييس الوقوع ضحية التنمر المدرسي ومهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي.
- العمر
- المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للوالدين

- **التكافؤ بين درجات التلاميذ على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي:** تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي باستخدام اختبار مان ويتني mann-whithney-u test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (2): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	قيمة اختبارw	قيمة اختبارz	مستوى الدلالة	Sig الدلالة
مقياس الوقوع ضحية التنمر	التجريبية	15	16.90	253.50	91.500	211.500	0.877-	0.05	0.38
	الضابطة	15	14.10	211.50					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، فقد بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي (16.90)ومجموع الرتب(253.50)،أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة فقدر ب(14.10) ومجموع الرتب قدر ب(211.50)، في حين بلغت قيمة w(211.500)وقيمة

z (−0.877)،أما قيمة u المحسوبة فبلغت (91.500) أما مستوى الدلالة فبلغت قيمتها 0.38وهي اكبر من قيمة ألفا 0.05 وبالتالي نقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين وبذلك فالمجموعتين متجانستين.

– **التكافؤ بين درجات التلاميذ على مقياس مهارة توكيد الذات:** تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارة توكيد الذات باستخدام اختبار مان ويتني mann-whithney-u test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (3): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس توكيد الذات بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	المجموعة	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنيu	قيمة اختبار w	قيمة اختبار z	Sig الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس مهارة توكيد الذات	التجريبية	15	16.77	251.50	93.500	213.500	0.796−	0.42	0.05
	الضابطة	15	14.23	213.50					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، فقد بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية على مقياس مهارة توكيد الذات (16.77)ومجموع الرتب(251.50)،أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة فقدر ب(14.23) ومجموع الرتب قدر ب(213.50)،في حين بلغت قيمة w(213.500)وقيمة z(−0.796)،أما قيمة uالمحسوبة فبلغت (93.500) أما مستوى الدلالة فبلغت قيمتها 0.42 وهي قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05.وعليه نقول انه لا توجد فروق بين درجات المجموعتين .

– **التكافؤ بين درجات التلاميذ على مقياس الأمن النفسي:** تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الأمن النفسي باستخدام اختبار مان ويتني mann-whithney-u test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (4): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في القياس القبلي لمقياس الأمن النفسي بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	المجموعة	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U قيمة مان ويتني	قيمة اختبار w	قيمة اختبار z	Sig الدلالة	مستوى الدلالة
مقياس الأمن النفسي	التجريبية	15	13.57	203.50	83.500	203.500	0.122-	0.21	0.05
	الضابطة	15	17.43	261.50					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، فقد بلغ متوسط أفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي(13.57)ومجموع الرتب(203.50)،أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة فقدر ب(17.43) ومجموع الرتب قدر ب(261.50)،في حين بلغت قيمة w(203.50)وقيمة z(−0.122)،أما قيمة uالمحسوبة فبلغت (83.500)،أما مستوى الدلالة بلغت قيمتها 0.21 وهذه قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05 بالتالي نقول انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية في متغير الأمن النفسي .

- **التكافؤ بين درجات التلاميذ في العمر:** تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر باستخدام اختبار مان ويتني mann-whithney-u test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حسب ما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (5): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في متغير بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	المجموعة	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنيu	قيمة اختبار w	قيمة اختبار z	Sig الدلالة	مستوى الدلالة
العمر	التجريبية	15	14	210	90.00	210	1.010-	0.31	0.05
	الضابطة	15	17	255					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تراوحت أعمار المجموعة التجريبية بين 9و11 سنة بمتوسط حسابي قدره 10. وانحراف معياري قدره 0.77، وتراوحت أعمار أفراد المجموعة الضابطة بين 9و11سنة بمتوسط حسابي قدره.10 وانحراف معياري قدره 0.50، وبلغ متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية في متغير السن (14)وبمجموع الرتب (210)،أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة فقدر ب17وموجوع رتب(255)،في حين بلغت قيمة w(210)وبلغت قيمة z(−1.010)أما قيمة uالمحسوبة فبلغت90.00 وقيمة مستوى الدلالة 0.31 وهي قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05 مما يعني انه لا توجد فروق بين المجموعتين في متغير العمر .

– **التكافؤ بين درجات التلاميذ في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للوالدين:** تم التأكد من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى الاقتصادي والاجتماعي للوالدين باستخدام اختبار مان ويتني mann-whithney-u test لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين حسب ما هو موضح في الجدول.

الجدول رقم (6): يوضح دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات في متغير المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة بين أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة

المتغير	المجموعة	عدد أفراد العينة N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتنيu	قيمة اختبار w	قيمة اختبارz	Sig الدلالة	مستوى الدلالة
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأسر الضحايا	التجريبية	15	11.20	103.00	48.00	103.00	0.915−	0.19	0.05
	الضابطة	**15**	**11.80**	**109.00**					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه، فقد بلغ متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية على استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي ضحايا التنمر (11.20) ومجموع الرتب (103.00)، أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة فقدر بـــ(11.80) ومجموع الرتب قدر بـــ(109)، في حين بلغت قيمة w(103) وقيمة z(−0.915)،أما قيمة u المحسوبة فبلغت (48.00) أما

قيمة بلغت 0.19 وهي قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05مما يعني انه لا توجد فروق بين المجموعتين في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي .

ب- **إجراءات الدراسة الأساسية:** بعد الاطلاع على الدراسات والكتابات النظرية والبرامج الإرشادية ذات العلاقة بموضوع الدراسة تم تحديد أهداف البرنامج وصياغتها، بالإضافة إلى صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات تحتوى على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة بها والفنيات المستخدمة خلال هذه الجلسات وعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين، ثم تم التوجه نحو مديرية التربية للحصول على رخصة انجاز دراسة ميدانية في مدارس ولاية باتنة يوم 2019/02/17(انظر الملحق رقم1) بعد الحصول على ترخيص لاجراء تربص ميداني من الجامعة (انظرالملحق رقم2) لتطبيق مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي وذلك على أربعة ابتدائيات(عيساني الصالح، .قهام الصالح، غالمي جاب الله، بوغرارة خليفة) بغرض التحصل على عينة الدراسة (ضحايا التنمر) وكانت ابتدائية عيساني الصالح المتوفرة على اكبر عدد، اختير منهم بطريقة قصدية عينة مكونة من 30تلميذ من ابتدائية واحدة، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين تتكون المجموعة الأولى من 15 تلميذ تمثل المجموعة التجريبية وتتكون المجموعة الثانية من 15 تلميذ تمثل المجموعة الضابطة .

وتم اختيار مؤسسة عيساني الصالح لتطبيق البرنامج الإرشادي بطريقة مقصودة لعدة أسباب منها:

- احتوائها على اكبر عدد لضحايا التنمر.
- إبداء إدارة المدرسة استعداد وموافقة للتعاون مع الباحثة وتذليل الصعوبات التي قد تعترض سير البرنامج الإرشادي في مؤسستهم فضلا عن إسهامهم في حث التلاميذ الضحايا وتشجيعهم للمشاركة الفعالة والالتزام والانضباط أثناء حضور الجلسات الإرشادية.
- تقديم مدير المؤسسة للباحثة قاعة لعقد الجلسات الإرشادية.
- استدعاء مدير المؤسسة لأولياء التلاميذ المعنيين بالبرنامج وتقديم شرح بسيط عن ما سأقوم به من اجل أبنائهم مما أبدو موافقة فورية للسماح لأبنائهم بالمشاركة في البرنامج. تم استدعاء أولياء أمور ضحايا التنمر لشرح تفاصيل البرنامج وأهدافه وتوزيع استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للدكتور بشير معمرية (انظر الملحق رقم3).
- السماح للباحثة بدخول المؤسسة يوم السبت والثلاثاء مساءا لتطبيق البرنامج.

5. أدوات الدراسة:

تم الاعتماد في الدراسة على عدة مقاييس وهي:

- مقياس ضحايا التنمر المدرسي من إعداد الباحثة .
- مقياس مهارة توكيد الذات من إعداد الباحثة .
- مقياس الأمن النفسي لعقيل بن ساسي .
- البرنامج الإرشادي- إعداد الباحثة-
- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (بشير معمرية).

1. مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي (من إعداد الباحثة):

أ- خطوات بناء المقياس:

أولا: لقد تم بناء مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي من خلال الاطلاع على الإطار النظري من كتب ودراسات لتكوين فكرة أولية عن مفهوم ضحايا التنمر المدرسي وكل ما يتعلق به،إلى جانب ذلك الاطلاع على عدة مقاييس من بينها: -مقياس السلوك الاستقوائي لأميرة مزهر حميد (2013)-مقياس تنمر الأشقاء لراهبة عباس العادلي وتم بناء المقياس لعدم توفر مقاييس مناسبة لفئة التعليم الابتدائي والتي تكون عباراتها بسيطة وسهلة الفهم .

ثانيا: جمع عبارات المقياس: في ضوء الخطوة السابقة تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس والتي تشير إلى أشكال التنمر الأكثر شيوعا ومن خلالها تم صياغة بنود المقياس حيث تكون في صورته الأولية من 33بند(انظر الملحق رقم4)

ب-الغرض من المقياس: هو التعرف على ضحايا التنمر المدرسي والمتمثلين في تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وذلك من خلال إجابتهم على المقياس

ج- وصف المقياس: تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من أساتذة علم النفس (أنظر الملحق رقم5) وبناءا على آرائهم تم تعديل ما أجمع عليه المحكمين وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من 30 بند(انظر الملحق رقم6) و3أبعاد وهي كالآتي:

- بعد التنمر الجسمي يضم البنود 9 .10 .11 .12 .21 .22 .23 .29 .30 .
- بعد التنمر اللفظي يضم البنود 5 .6 .7 .8 .17 .18 .19 .20 .24 .25 .

- بعد التنمر الاجتماعي يضم البنود 1 .2 .3 .4 .13 .14 .15 .16 .26 .27 .28 .

وقد صيغت البنود كلها في الاتجاه الايجابي.

- وقد تم تحديد التعريف الإجرائي للوقوع ضحية للتنمر /الاستقواء

هو تعرض الفرد إلى سلوكات متعمدة ومتكررة تتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الاجتماعي من قبل فرد آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الوقوع ضحية للاستقواء المدرسي المستخدم في الدراسة .

د-أبعاد المقياس وتعريفها: يتكون المقياس من 3 أبعاد:

- **بعد الوقوع ضحية للتنمر الجسدي:** يقصد بالوقوع ضحية للتنمر الجسدي هو تعرض الضحية المتكرر إلى الضرب والدفع والرفس والعض
- **بعد الوقوع ضحية للتنمر اللفظي:** يقصد بالوقوع ضحية للتنمر اللفظي هو تعرض الفرد المتكرر للسب والشتم واللعن والتهديد أو الإشاعات الكاذبة أو إعطاء مسميات أو ألقاب
- **بعد الوقوع ضحية للتنمر الاجتماعي:** يقصد بالوقوع ضحية للتنمر الاجتماعي هو تعرض الفرد للإقصاء والرفض للصداقة من طرف الأصدقاء.

وبالنسبة للبدائل هي: والبدائل هي: نعم -أبدا أحيانا .ويتم تصحيح المقياس كما يلي: دائما =2، أحيانا=1، أبدا=0

هـــ- الخصائص السيكومترية للمقياس: ولتقنين الأداة قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة قوامها100تلميذ من التعليم الابتدائي تراوحت أعمارهم من 9-11سنة.

أولا- الصدق:

تم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، والصدق البنائي وتم استخدام الطرق التالية:

- **طريقة استطلاع آراء المحكمين:** تم التأكد من صدق المحتوى من خلال طريقة استطلاع آراء محكمين لإبداء أرائهم بمدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها وسلامة صياغتها وتم أخذ الملاحظات بعين الاعتبار، كما تم تقديمه لعينة من الأطفال لقراءة بنوده ومعرفة مدى وضوحها وسهولة فهمها فتم تعديل صياغة بعض البنود لصعوبة فهمها وتم حذف 3 بنود مكررة بصيغ مختلفة وأصبح المقياس يتكون من 30بند وكانت نسبة الاتفاق عليها80 بالمئة فأكثر.

– طريقة الاتساق الداخلي: لحساب الصدق البنائي تم حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه (جدول رقم7) وحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس (الجدول رقم 8)

جدول رقم (7): يوضح معاملات ارتباط البنود بأبعادها في مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي

الأبعاد	التنمر الجسمي		التنمر اللفظي		التنمر الاجتماعي		مستوى الدلالة
البنود	9	0.50**	5	0.60	1	0.58	*0.05 **0.01
	10	0.49**	6	0.55**	2	0.58**	
	11	0.45**	7	0.53*	3	0.55**	
	12	0.48**	8	0.50**	4	0.55**	
	21	0.51*	17	0.49*	13	0.53**	
	22	0.50**	18	0.47*	14	0.49**	
	23	0.55*	19	0.55**	15	0.68**	
	29	0.49**	20	0.49**	16	0.66*	
	30	0.53**	24	0.55**	26	0.66*	
			25	0.53**	27	0.56**	
					28	0.55	

جدول رقم (8): يوضح معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	التنمر الجسمي	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	الدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
التنمر الجسمي	1	0.73	0.57	0.86	0.05
التنمر اللفظي	0.73	1	0.72	0.92	
التنمر الاجتماعي	0.57	0.72	1	0.87	
الدرجة الكلية للمقياس	0.86	0.92	0.87	1	

من خلال نتائج الجدول رقم (7) والجدول رقم (8) نلاحظ أن القيم دالة إحصائيا عند مستوى 0.05 و0.01 إذن نقول أن المقياس يتميز بالاتساق الداخلي.

- **طريقة المقارنة الطرفية:** للتأكد من الصدق البنائي للمقياس ومعرفة مدى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات الطرفية تمت المقارنة الطرفية بين متوسطات العينة العليا والدنيا ضمن 27 بالمئة من أفراد العينة والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(9): قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي

القيم / المجموعات	عدد أفراد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدنياالدنيا	27	14.222	2.72270	-11.762	0.05
العلياالعليا	27	36.000	10.43881		

من خلال النتائج نلاحظ أن قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 وهي قيمة دالة إحصائيا إذن المقياس يميز بين متوسطات العينة الدنيا والعليا له وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ثانيا- الثبات:

- طريقة الاتساق الداخلي (معامل ألفا كرونباخ):

تم استخراج دلالات ثبات المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الثلاثة المكونة للمقياس والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(10): يوضح معاملات الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

طريقة حساب الثبات / أبعاد المقياس	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
بعد التنمر الجسدي	0.69	0.05
بعد التنمر اللفظي	0.65	
بعد التنمر الاجتماعي	0.67	
قي قيمة ألفا للمقياس ككل	0.86	

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم(10) أن معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد دالة كما أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس ككل مرتفعة عند مستوى دلالة 0.05 وعليه يمكن أن نقول: أنّ المقياس ثابت.

- **التجزئة النصفية:** تم تجزئة بنود المقياس إلى جزئين (فردي، زوجي) وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين فكانت قيمته تساوي0.69 وبما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل ارتباط لنصف المقياس فقد تم تعديلها بمعادلة سبيرمان –براون فأصبح القيمة تساوي 0.77 وهي قيمة مرتفعة ومقبولة.

بعد حساب الخصائص السيكومترية للمقياس نستطيع القول بأن مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي أصبح يتمتع بالصدق والثبات.

- **مفتاح تصحيح مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي:**

[0–20]=الطفل تعرض للتنمر بدرجة منخفضة

[21–40]=الطفل تعرض للتنمر بدرجة متوسطة

[41–60]=الطفل تعرض للتنمر بدرجة مرتفعة

2. مقياس مهارة توكيد الذات:

أ- خطوات بناء المقياس:

أولا: لقد تم بناء مقياس مهارة توكيد الذات لعدم توفر مقياس بسيط العبارات يتوافق مع سن عينة الدراسة من خلال الاطلاع على الإطار النظري من كتب ودراسات للتعرف على توكيد الذات وكل ما يتعلق به، كذلك تم الاطلاع على عدة مقاييس من بينها: مقياس توكيد الذات لراتوس ومقياس توكيد الذات لأنس الضلاعين 2011 وغيرها.

ثانيا: جمع عبارات المقياس: في ضوء الخطوة السابقة تم تحديد ثلاثة أبعاد للمقياس والتي تشير إل أبعاد توكيد الذات الأكثر شيوعا ومن خلالها تم صياغة بنود المقياس حيث تكون في صورته الأولية من 31بند موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (بعد التذمر للتخلص من الظلم – بعد المجادلة أو المناقشة العامة – بعد التعبير عن الذات دون حساسية). (أنظر الملحق رقم 7)

ب–الغرض من المقياس: يسعى المقياس في هذه الدراسة إلى قياس ومعرفة مستوى توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي

ت– وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من 30 بند موزعة على ثلاثة أبعاد وهي (بعد التذمر للتخلص من الظلم – بعد المجادلة والمعارضة –بعد التعبير عن الذات دون حساسية) والبدائل

هي: نعم –أحيانا –لا وتصحح ب1.2.3على الترتيب . وبعد حساب الخصائص السيكومترية أصبح يتكون من 28بند موزعة على 3ابعاد كالأتي:

- **بعد التذمر للتخلص من الظلم يضم البنود التالية:** 1-2-3-4-12-13-14-26-27-28.
- **بعد المجادلة والمعارضة فيضم البنود:** 8-9-10-11-17-18-20—22-21-19.
- **بعد التعبير عن الذات دون حساسية يضم البنود:** 5-6-7-15-16-23-24-25

وقد تم تحديد تعريف مهارة توكيد الذات: هي الاستجابة التي يعبر فيها الفرد عن مشاعره ورغباته على نحو لا يضيع فيه حقوقه ولا يعتدي على الآخرين

ث- تعريف أبعاد المقياس: يتكون المقياس من 3أبعاد:

- **بعد التذمر للتخلص من الظلم:** ويقصد بهذا البعد قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه
- **بعد التعبير عن الذات دون حساسية:** ويقصد به قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية كما هي تجاه الآخرين.
- **بعد المجادلة آو المناقشة العامة:** ويقصد به قدرة الفرد على رفض طلبات الآخرين او المجادلة في تقديمها والوقوف على السبب.

ج- الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها100تلميذ من التعليم الابتدائي للتحقق من صدق وثبات الأداة وقبل ذلك تم عرض المقياس على عينة من التلاميذ لمعرفة مدى سهولة فهم البنود:

أولا–**صدق المقياس:** تم التأكد من صدق المقياس باستخدام صدق المحتوى، والصدق البنائي وتم استخدام الطرق التالية:

– **طريقة استطلاع آراء المحكمين:** تم التأكد من صدق المحتوى من خلال استطلاع آراء المحكمين لإبداء أرائهم (انظر الملحق رقم8) بمدى وضوح الفقرات وانتمائها للأبعاد التي تندرج تحتها وسلامة صياغتها وتم الأخذ بالملاحظات بعين الاعتبار وكانت نسبة الاتفاق 85بالمئة.

- **طريقة الاتساق الداخلي:** لحساب الصدق البنائي تم حساب معامل ارتباط درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه وذلك باستخدام معامل الارتباط بيرسون والنتائج موضحة في الجدول رقم.(11) وحساب معامل ارتباط الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس (الجدول رقم (12)

جدول رقم (11): يوضح معاملات ارتباط البنود بأبعادها في مقياس مهارة توكيد الذات

الأبعاد	التذمر للتخلص من الظلم		المجادلة والمعارضة		التعبير عن الذات دون حساسية		مستوى الدلالة
البنود	2	*0.60	8	*0.61	5	**0.68	*0.05 **0.01
	3	**0.68	9	**0.55	6	**0.58	
	4	*0.69	10	**0.58	7	*0.58	
	12	**0.48	11	**0.53	15	0.10	
	13	**0.50	17	**0.69	16	**0.50	
	14	0.05	18	*0.57	23	**0.58	
	26	**0.52	20	*0.55	24	**0.68	
	27	*0.49	22	**0.69	25	**0.66	
	28	*0.69	21	**0.68			
			19	**0.58			

جدول رقم(12): يمثل معاملات ارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد القياس	التذمر للتخلص من الظلم	المجادلة والمعارضة	بعد التعبير عن الذات دون حساسية	الدرجة الكلية للمقياس	مستوى الدلالة
بعد التذمر للتخلص من الظلم	1 1	0.10	0.028	0.539	0.05
المجادلة والمعارضة	0.10	1	0.46	0.74	
بعد التعبير عن الذات دون حساسية	0.028	0.46	111	0.768	
الدرجة الكلية	0.539	0.74	0.768	1	

من خلال نتائج الجدول رقم(12) نلاحظ أن القيم دالة عند مستوى الدلالة 0.05 ماعدا البند رقم 14و15(يحذف)أما بالنسبة للنتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن القيم دالة عند مستوى الدلالة 0.05وعليه نقول أن المقياس يتميز بالاتساق الداخلي .

- طريقة المقارنة الطرفية:

للتأكد من الصدق البنائي للمقياس ومعرفة مدى قدرة المقياس على التمييز بين المجموعات الطرفية تمت المقارنة الطرفية بين متوسطات العينة العليا والدنيا ضمن 27 بالمئة من أفراد العينة والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(13): قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس مهارة توكيد الذات

القيم / المجموعات	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدنياالدنيا	27	32.85	2.3648	0.047	-14.887 -	0.05
العليا	27	47.111	4.37944			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 إذن المقياس يميز بين متوسطات العينة الدنيا والعليا له وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه .

ثانيا-ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس كالأتي:

- **ألفا كرونباخ:** تم استخراج دلالات ثبات المقياس بحساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للأبعاد الفرعية الثلاثة المكونة للمقياس والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم(14): يوضح معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

طريقة حساب الثبات / الأبعاد	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
بعد التذمر للتخلص من الظلم	0.69	0.05
بعد المجادلة والمعارضة	0.68	
التعبير عن الذات دون حساسية	0.59	
قيمة ألفا للمقياس ككل	0.70	

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (14) أن معاملات ألفا كرونباخ للأبعاد دالة كما أن قيمة ألفا كرونباخ للمقياس مرتفعة عند مستوى دلالة 0.05 .

وعليه نقول:أنّ المقياس ثابت.

-التجزئة النصفية:

تم تجزئة بنود المقياس إلى جزئين (فردي، زوجي) وتم حساب معامل الارتباط بين الجزئين فكانت قيمته تساوي0.58 وبما أن القيمة المحسوبة تمثل معامل ارتباط لنصف المقياس فقد تم تعديلها بمعادلة سبيرمان –براون فأصبحت القيمة تساوي 0.69.

بعد حساب الخصائص السيكومترية لمقياس توكيد الذات أصبح يتكون من 28بند (انظر الملحق رقم9) وبهذا أصبح المقياس يتمتع بالصدق والثبات.

- **مفتاح تصحيح مقياس مهارة توكيد الذات:**
  - [0–42] الطفل مؤكد لذاته بدرجة منخفضة.
  - [42–56 الطفل مؤكد لذاته بدرجة مرتفعة.

3- **مقياس الأمن النفسي لعقيل بن ساسي:** هي أداة تسعى إلى قياس الأمن النفسي لدى الأطفال مكونة من 27 بند وتقع الإجابة عليه في ثلاث مستويات (دائما، أحيانا،أبدا) (انظر الملحق رقم10).

- **طريقة التصحيح:** تعطى 3.درجات للإجابة ب دائما وعند الإجابة ب أحيانا تعطى 2.أما الإجابة ب أبدا فتعطى للإجابة 1 في العبارات الموجبة والعكس في العبارات السالبة .

تتراوح الدرجة الكلية للمقياس مابين 27–81 درجة (1–27 امن نفسي منخفض/27–54 متوسط/54–81مرتفع)

تم حساب الصدق والثبات من معد المقياس اعتمد في حسابه **للصدق** على طريقة استطلاع آراء المحكمين وطريقة الصدق البنائي للبنود التي كانت قيمه تتراوح بين 0.15الى 0.51 عند مستوى الدلالة 0.05، **أما الثبات** فقام بحسابه بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمته = 0.696

أما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بإعادة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس بعد تطبيق المقياس على 100 تلميذ والنتائج كالتالي:

أولا–الصدق: فقد تم التأكد منه من خلال استخدام طريقة الاتساق الداخلي وطريقة المقارنة الطرفية.

– **طريقة الاتساق الداخلي:** تم حساب معامل ارتباط البند بالدرجة الكلية للمقياس والنتائج موضحة في الجدول رقم 15.

جدول رقم (15): يوضح رقم البند ومعامل ارتباطه بالدرجة الكلية للمقياس

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.74	16	*0.75	**0.05
2	**0.58	17	*0.58	*0.01
3	**0.56	18	**0.50	
4	**0.55	19	*0.55	
5	**0.66	20	*0.47	
6	**0.60	21	**0.46	
7	**0.87	22	**0.58	
8	**0.66	23	**0.66	
9	**0.69	24	**0.60	
10	**0.57	25	**0.68	
11	**0.70	26	**0.68	
12	**0.55	27	**0.69	
13	*0.58	28	**0.69	
14	*0.59			
15	*0.85			

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(15) نلاحظ أن القيم دالة إحصائيا عند مستوى دلالة 0.05 و 0.01 وبالتالي نقول أن المقياس يتميز بصدق اتساق داخلي عال.

– طريقة المقارنة الطرفية:

تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية لمعرفة مدى قدرة المقياس على التمييز بين متوسطات العينة العليا والدنيا، حيث تمت المقارنة بين27 بالمئة من طرفي التوزيع والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (16): يوضح قيم ت لدلالة الفروق بين متوسطات العينة العليا والدنيا على مقياس الأمن النفسي

القيم / المجموعات	حجم العينة ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الدنيا	27	45.96	1.018	22.10-	0.05
العليا	27	52.33	1.074		

من خلال النتائج الموضحة في الجدول نلاحظ أن قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة 0.05 إذن المقياس يميز بين متوسطات العينة الدنيا والعليا له وبالتالي فهذا مؤشر على قوة صدقه.

ثانيا- الثبات: تم حساب ثبات المقياس بمعادلة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

- طريقة الاتساق الداخلي (الفا كرونباخ): تم حسابه باستخدام معامل ألفا كرونباخ والنتائج موضحة في الجدول رقم (18)

جدول رقم (17): يوضح معامل الثبات باستخدام معادلة الفاكرونباخ

طريقة حساب الثبات	قيمة ألفا	مستوى الدلالة
المقياس ككل	**0.60**	**0.05**

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أن معامل ألفا كرونباخ دال حيث بلغت قيمته 0.60 عند مستوى دلالة 0.05

-التجزئة النصفية:

كما تم استخدام طريقة التجزئة النصفية وذلك بتقسيم الأداة إلى جزئين (فردي وزوجي) حيث بلغ معامل الارتباط الجزئي0.89 وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان براون لتصحيح الطول بلغت قيمته .0.92 وهي قيمة دالة إحصائيا.

4- استمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي (د.بشير معمرية):

لقد صممت هذه الاستمارة منذ حوالي 12 سنة، حيث كانت الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري في مستويات معينة، ولكن هذه الأوضاع تغيرت وصارت الآن في مستويات أخرى، كما تطورت كما ونوعا، وتبعا لذلك أجريت تعديلات على الاستمارة، حتى تواكب نسبيا التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري. وصارت تتكون من سبعة أبعاد

البعد الأول: مستوى المهنة أو الوظيفة

1. وظيفة أو مهنة الأب.
2. وظيفة أو مهنة الأم.

البعد الثاني: الدخل والحالة الاقتصادية للأسرة

1. الراتب الشهري من المهنة أو الوظيفة أو التقاعد
   أ. الراتب الشهري للأب.
   ب. الراتب الشهري للأم.
2. الدخل الشهري للأسرة من مصادر أخرى.
   ت. الدخل الشهري للأب.
   ث. الدخل الشهري للام.

البعد الثالث: الممتلكات المادية الخاصة بالأسرة

1. الممتلكات المادية الإنتاجية للأسرة التي تدر دخلا شهرا أو سنويا

أ. العقارات.
ب. البناءات (غير التي يسكنها).
ج. الأراضي الزراعية (حبوب).
د. الأراضي الزراعية (ثمار وخضروات).

2. الحيوانات:

أ. الأبقار.
ب. الأغنام.
ت. الماعز.
ث. الإبل.
ج. الدواجن.

3. **الممتلكات المادية الاستهلاكية للأسرة كمؤشر على مكانتها الاجتماعية والاقتصادية**

أ. السيارات.

ب. أجهزة الإعلام الآلي.

ت. أجهزة الفيديو.

ث. أجهزة منزلية.

ج. الانترنت.

ح. خدم في البيت.

خ. سائق خاص للأسرة.

د. حوض سباحة.

البعد الرابع: مستوى الحي السكني ونوع السكن وحجم الأسرة

1. مستوى الحي السكاني.
2. نوع السكن.
3. عدد حجرات السكن.
4. عدد أفراد الأسرة.

البعد الخامس: المستوى التعليمي للوالدين

1. مستوى تعليم الأب.
2. مستوى تعليم الأم.

البعد السادس: الممتلكات الثقافية الخاصة بالأسرة

1. الجرائد.
2. المجلات.
3. الكتب (غير المدرسية).
4. إتقان اللغات الأجنبية.

البعد السابع: قضاء أوقات الفراغ والعطلات

1. في المشاهدة.

2. في القراءة.
3. في المناقشات.
4. قضاء العطلات.

والاستمارة مفتوحة أمام الزملاء والزميلات الأفاضل للتطوير والتعديل سواء في عدد الأبعاد الأساسية أو في مضامينها الفرعية، لتواكب التغيرات التي حدثت، اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا في المجتمع الجزائري، وفي الحضر وفي الريف وفي السهوب وفي الصحراء (أنظر الملحق رقم3).

- **تعليمات لمستعمل الاستمارة:** هناك ستة تعليمات ينبغي قراءتها:

أ-**التعليمة الأولى:** لقد صممت هذه الاستمارة منذ حوالي 12سنة، حين كانت الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري في مستويات معينة، ولكم هذه الأوضاع تغيرت وصارت الآن في مستويات أخرى، كما تطورت كما ونوعا، وتبعا لذلك أجريت تعديلات على الاستمارة، حتى تواكب نسبيا التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع الجزائري. وصارت تتكون من سبعة أبعاد كما هو مبين فيما يلي:

- **البعد الاول: مستوى المهنة أو الوظيفة:**
  1. وظيفة أو مهنة الأب.
  2. وظيفة أو مهنة الأم.
- **البعد الثاني:الدخل والحالة الاقتصادية للأسرة**

1. الراتب الشهري من المهنة أو الوظيفة أو التقاعد

أ. الراتب الشهري للأب.

ب. الراتب الشهري للام.

2. الدخل الشهري للأسرة من مصادر أخرى

أ. الدخل الشهري للأب.

ب. الدخل الشهري للأم.

- **البعد الثالث: الممتلكات المادية الخاصة بالأسرة**

1.الممتلكات المادية الانتاجية للأسرة التي تدر دخلا شهرا أو سنويا

أ. العقارات.

ب. البناءات (غير التي يسكنها).

ج. الأراضي الزراعية (حبوب).

د. الأراضي الزراعية (ثمار وخضروات).

2. الحيوانات.

أ. الأبقار.

ب. الأغنام.

ج. الماعز.

د. الإبل.

ه. الدواجن.

3. **الممتلكات المادة الاستهلاكية للأسرة كمؤشر على مكانتها الاجتماعية والاقتصادية**

أ. السيارات .

ب. أجهزة التلفزيون .

ج. أجهزة الإعلام الآلي.

د. أجهزة الفيديو.

ه. أجهزة منزلية.

و. الانترنت.

ز. خدم في البيت.

ح. سائق خاص للأسرة.

ط. حوض سباحة.

- **البعد الرابع: مستوى الحي السكني ونوع السكن وحجم الأسرة**

1. مستوى الحي السكني.

2. نوع السكن.

3. عدد حجرات السكن.

4. عدد أفراد الأسرة.

- **البعد الخامس: المستوى التعليمي للوالدين**

1. مستوى تعليم الأب.
2. مستوى تعليم الأم.

- **البعد السادس: الممتلكات الثقافية الخاصة بالأسرة**

1. الجرائد.
2. المجلات.
3. الكتب (غير المدرسية).
4. إتقان اللغات الأجنبية .

- **البعد السابع: قضاء أوقات الفراغ والعطلات**

1. في المشاهدة.
2. في القراءة.
3. في المناقشات.
4. قضاء العطلات.

ب- التعليمة الثانية:

-**المستوى الثاني:** أعمال حرفية كبيرة كوافير (كوافيرة). خياط (خياطة). حلواني، سباك. خراط، صاحب (صاحبة) مطعم، سائق (سائقة) طاكسي. محصل بهيئة النقل العام (كمسري). ملاحظ (ملاحظة) بوزارة الصحة. تومرجي (تومرجية) بمستشفى. ربة بيت بمؤهل متوسطه دوكو سيارات.

- **المستوى الثالث:** موظفون (موظفات) بوظائف فنية متوسطة بالحكومة أو الشركات. مدرسو (مدرسات) المرحلة الابتدائية. وعاظ المساجد ومفتشوها. صغار التجار (فاكهاني، بقال، صاحب مقهى بلدي، خردواتي أو صاحب بوتيك صغير). حاجب محكمة. محضر محكمة. وكيل محامي. أمين مخزن. صراف (صرافة). وكيل (وكيلة) بريد. سائق قطار. ممرضات وحكيمات بالمستشفى. رجال الشرطة (رقيب أول، مساعد). ربة بيت بمؤهل فوق المتوسط وأقل من الجامعي. أعمال سكرتارية.

- **المستوى الرابع:** مهن حرة (ميكانيكي، كهربائي سيارات أو راديو وتلفزيون، مصوراتي....). وكلاء مدارس ابتدائية ونظارها، موجهو التعليم الابتدائي، مدرسو المرحلة الإعدادية، وكلاء إدارة بالحكومة والقطاع العام أو الخاص. قدامى العاملين بالوظائف الكتابية والفنية المتوسطة. مساعد مهندس. رسام معماري. تاجر (تاجرة) شنطة. صغار الفنانين والفنانات. مدير أعمال بالسكة الحديدية ومساعدوه. رؤساء الأقسام بالسكة الحديدية.رؤساء الحركة بمؤسسة النقل العام، رؤساء محطات البنزين، وكيل منطقة السكة الحديدية. ملاحظ أو رئيس (رئيسة) عمال بالشركات والقطاع العام، متعهد صحف. ربة بيت بمؤهل جامعي.

- **المستوى الخامس:** موظفون (موظفات) يحملون مؤهل جامعي. موجه التعليم الإعدادي ووكلاء المدارس الإعدادية. مدرسو المرحلة الثانوية والمدرسون الأوائل بالمرحلة الإعدادية. كبار أئمة المساجد والخطباء. المأذون الشرعي، رؤساء وحدات إدارية أو فنية صغيرة. متعهد أو صاحب محلات فراشة. خياط (خياطة). رئيس (رئيسة خزينة. مفتش مساجد. أمناء السجل المدني، نجار. مدير مخزن. رئيسات التمريض رؤساء قطارات. رئيس سكرتارية المحاكم. صغار الضباط (ملازم، ملازم أول، نقيب). معيد أو مدرس مساعد بالجامعة. حملة المؤهلات العالية من رجال الكهنوت.

5. البرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة):

أ- **تعريف البرنامج:** يعرف البرنامج الإرشادي بأنه: "برنامج نفسي تعليمي منظم في ضوء أسس وفنيات علمية تتضمن منظومة مهارات معرفية سلوكية وانفعالية وكذا نشاطات ومفاهيم، ويتم من خلال تدريب جماعي أو فردي أو هو مجموعة من الخطوات المخططة والمنظمة والتي ترمي إلى تحقيق أهداف معينة بحيث تمهد كل خطوة للخطوة التي تليها وبحيث تصبح في النهاية مترابطة معا وتؤدي إلى تعديل الأساليب السلوكية الخاطئة والمعارف السلبية لدى الأفراد، واستبدالها بأساليب سلوكية جديدة وأفكار واتجاهات أكثر ايجابية مما يترتب عليه تحقيق التوافق النفسي لدى المشاركين في البرنامج **(يوسفي،2012،315)** كما يسعى البرنامج إلى تنمية مهارة أو سلوك أو خاصية متواجدة لدى أعضاء البرنامج أو التقليل منها بتطبيق مختلف الاستراتيجيات والفنيات عن طريق مجموعة من الجلسات المنظمة المحددة الأهداف والبرنامج الحالي عبارة عن مجموعة من الجلسات المحددة الأهداف التي تضم

بدورها مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات والمهارات بهدف زيادة مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر باستخدام بعض استراتيجيات تعديل السلوك .

ب-**التخطيط للبرنامج:** استعرضت الباحثة الدراسات والأبحاث التي اهتمت بدراسة موضوع الدراسة الحالية أو جانب من جوانبها كدراسة راضي 2001،دراسة محمد عبد المجيد 2004، دراسة عبد العال 2006، دراسة أبو غزال 2009،دراسة مقدادي 2004، دراسة موسى سليمان صالح أبو زيتون 2004، دراسة علي موسى سليمان الصبحين 2007،دراسة كمال محمد سلامة .....الخ، وبذلك فان البرنامج الحالي سيركز على إحداث تغيير في السلوك من خلال تعليم الأطفال عدة مهارات وفنيات على سبيل المثال فنية الحديث الايجابي مع الذات ومهارة الاتصال البصري الفعال بالإضافة إلى تعليمهم طريقة الرفض التوكيدي ....الخ وتشجيهم على استخدامها في حياتهم اليومية لأن ذلك سينعكس على توكيدهم لذواتهم ومساعدتهم على تفريغ المشاعر السلبية كل هذا بهدف إخراجه من حلقة ضحية للتنمر إلى طفل مؤكد لذاته ويحس بالأمن النفسي، اجتماعي .يعرف كيف يواجه المستقوي بجدارة .

ج- **فلسفة البرنامج وإطاره النظري: يتأسس البرنامج الحالي على مايلي:**

- طريقة تفكيرنا هي التي تحدد سلوكنا.
- التعاون بين المرشد والمسترشد شرط أساسي لتحقيق أهداف البرنامج.
- ما نقوله لأنفسنا (الحديث الداخلي) عبارة عن أوامر خفية تحرك سلوكنا.
- كسب ثقة المسترشد من أهم العناصر المساعدة على تحقيق نجاح البرنامج.

ويستند البرنامج إلى النظرية السلوكية المعرفية والتي ترى بأن السلوكيات والانفعالات تنشأ من خلال المعارف والعمليات المعرفية التي يمكن تعلم تغييرها باستخدام بعض الأساليب المعرفية والسلوكية وهي من النظريات التي جمعت بين كل من أساليب النظرية السلوكية والنظرية المعرفية، ففي النظرية السلوكية يعتمد حل المشكلة على خبرات الفرد السابقة وما تجمع لديه من استجابات يمكن أن تساعد في الوصول إلى حل المشكلة، وقد يلجأ إلى أسلوب حل المحاولة والخطأ وفيه تعزز الاستجابات أو المحاولات التي توصل إلى الهدف، وتزول (تنطفئ)الاستجابات الخطأ،ويمكن تعلم سلوك حل المشكلة من خلال الاشراط الإجرائي والقائم على مفاهيم التعزيز والتمييز وتشكيل السلوك .أما النظرية المعرفية فان التعامل فيها مع المواقف التي تتطلب حل المشكلة يعتمد على عمليات معرفية عليا .

د- الأسس التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس منها:

- يراعي البرنامج الحالي الفئة العمرية الموجه إليها البرنامج بحيث الأنشطة التي يحتويها والفنيات تتلاءم مع المرحلة العمرية 'الطفولة" لأن البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية.
- أخذت الباحثة بعين الاعتبار نوع المشكلة "التنمر"بأنها مشكلة خفية لها آثار وخيمة على الطفل فسعت إلى اقتراح برنامج واقعي يمكن تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة.
- من بين أسس البرامج الإرشادية محاولة المرشد توثيق العلاقة مع المسترشد وهذا ما سعت الباحثة إلى تحقيقه لضمان نجاح البرنامج.
- من بين الأسس كذلك أن تفكيرنا يحدد سلوكنا بحيث أن ما نقوله لأنفسنا "الحديث الداخلي"عبارة عن أوامر خفية تحرك انفعالاتنا وسلوكنا.
- تكوين أفراد يمكنهم التعايش في مجتمعهم ومواجهة المشكلات التي تعيق توافقهم من خلال إمداد الأطفال بمعلومات واضحة عن المتنمر وكيفية مواجهته من خلال تنمية توكيد الذات لديهم من أجل ردع المتنمر ومواجهته مع الأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية وتحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.

هـــ- أهداف البرنامج:

1-هدف رئيسي: يسعى البرنامج إلى إكساب ضحايا التنمر المدرسي مهارة توكيد الذات وزيادة شعورهم بالأمن النفسي.

2-الأهداف الفرعية:

- مساعدة كل طفل على معرفة ذاته أكثر.
- تقديم معلومات عن الضحية والمتنمر.
- معرفة نقاط قوة الأطفال الضحايا وجعلهم أكثر استبصارا بنقاط قوتهم وتشجيعهم على استخدامها لرفع توكيدهم لذواتهم مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم.
- تدريب الأطفال على مهارة التعبير عن المشاعر وعلى ضرورة البوح عن كل ما يواجهونه من مشكلات.

- تعريف الأطفال بفنية الحديث الايجابي الذاتي والتدرب عليها لممارستها في حياتهم اليومية لما لها من أهمية في تحسين توكيدهم لذواتهم ومساعدتهم في مواجهة كل ما يعترضهم وزيادة شعورهم بالأمن النفسي
- جعل الأطفال يتعرفون أكثر على ما يقولونه من أفكار غير مناسبة سلبية عند مواجهة المواقف ومساعدتهم على ممارسة الحديث الايجابي مع الذات لأن ذلك سينعكس عليهم بالإيجاب ويزيد من إحساسهم بالأمن النفسي.
- تعريفهم بأهمية الاتصال اللفظي والغير لفظي في إيجاد سلوك مؤكد للذات.
- تعريف الأطفال بمفهوم مهارة توكيد الذات.
- زيادة وعي الأطفال بالسلوكيات التوكيدية.
- تدريب الأطفال على الاستجابات المؤكدة للذات لتنمية مهارة توكيد الذات لديهم.
- تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع المستقوي لرفع توكيد الذات لديهم باستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة.
- تنمية توكيد الذات عن طريق الرفض التوكيدي.

و- مصادر وخطوات بناء محتوى البرنامج الإرشادي: تم إعداد هذا البرنامج بناء على مجموعة من المصادر منها:

- الإطار النظري الذي يلقي الضوء على متغيرات الدراسة
- اشتقت الباحثة الإطار العام للبرنامج ومادته العلمية وفنياته الإرشادية من الاتجاه المعرفي السلوكي
- الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي استهدفت بناء برامج إرشادية لزيادة مختلف الخصائص النفسية كتقدير الذات والثقة بالنفس وتوكيد الذات وغيرها وتم الاستفادة منها لبناء محتوى الجلسات واختيار الفنيات المناسبة

وقد حرصت الباحثة على مراعاة بعض الجوانب المهمة عند البناء ليساعد على نجاحه وتحقيق أهدافه ومنها:

- أن يراعي البرنامج الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث اشتمل البرنامج على أنشطة وأمثلة.

- مرونة البرنامج: حيث لم يتصف البرنامج بالجمود ولم يتقيد بتفاصيل دقيقة إنما تم تصميم وقائع الجلسات تبعا لمتطلبات الموقف الذي تفرضه كل جلسة مع الالتزام بالخطوط العريضة.
- تميزت جلسات البرنامج بالحيوية بحيث تستشير لدى الأطفال الانتباه والتركيز.
- اتصفت الأدوات التي احتوى عليها البرنامج بسهولة التطبيق وعدم احتياجها لعمليات عقلية معقدة.
- البناء والتنظيم حيث احتوت كل جلسة من جلسات البرنامج على مهارات تحقق أهداف الجلسة، كما أن البرنامج منظم حيث تحتوي كل جلسة على معلومات وأنشطة يمارسونها التلاميذ
- يراعي البرنامج التسلسل في جلسات حيث راعت الباحثة أن يكون هناك ارتباط بين الجلسات.

- وقد مر البرنامج بعدة خطوات:

- الاطلاع على الدراسات والكتابات النظرية والبرامج الإرشادية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.
- تحديد أهداف البرنامج وصياغتها.

صياغة محتوى البرنامج في عدد من الجلسات تحتوى على أهم المعلومات والمهارات التي ينبغي تزويد أفراد المجموعة بها والفنيات المستخدمة خلال هذه الجلسات في نسخة أولية (ملحق رقم 11) ثم تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.(انظر الملحق 12)

ي- حدود البرنامج: في ضوء الأهداف الإرشادية التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها فقد تم تنفيذ البرنامج ضمن الحدود التالية:

1-الحدود الزمنية: استغرق البرنامج مدة 7اسابيع بواقع جلستين أسبوعيا يوم الثلاثاء مساءا والسبت صباحا.

-عدد الجلسات: يتكون البرنامج الإرشادي من 13 جلسة إرشادية جماعية وتستغرق مدة الجلسة 60د وتفاصيل الجلسات في الملحق (رقم13)

2-الحدود المكانية: تم تنفيذ لبرنامج في مؤسسة عيساني الصالح ببلدية لازرو دائرة سريانة ولاية باتنة.

-عدد المشاركين في البرنامج: بلغ عدد المشاركين في البرنامج 28تلميذ من ابتدائية عيساني الصالح (المجموعة التجريبية 14تلميذ، المجموعة الضابطة 14تلميذ).

خ-الأسلوب الإرشادي المستخدم: تم تنفيذ البرنامج بطريقة الإرشاد النفسي الجماعي كونه يوفر للطفل فرصة إشباع رغبته للانتماء إلى جماعة يكون مقبولا فيها، وتتيح له أن يعبر بحرية عن مشكلته دون الإحساس بالحرج كونه موجودا في جماعة تتقاسم معه نفس المشكلة

ل- الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- **المحاضرة: فنية** مهمة وضرورية للإرشاد المعرفي السلوكي، ويطلق عليها مصطلح التوجيه المباشر ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن المتنمر وخصائصه بالإضافة إلى توضيح مفهوم مهارة توكيد الذات وفنية الحديث الايجابي وأهميتها.
- **أسلوب المناقشة:** من خلال هذه الفنية يتم تبادل الرأي والتحاور حول موضوع كل جلسة وتوضيح النقاط الغامضة والرد على الأسئلة وحل المشكلة وتشجيعهم على المشاركة والتفاعل الايجابي بالإضافة إلى تعزيز التواصل والتفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة، وتعديل الأفكار الخاطئة وتصحيح طريقة الاستجابات للمواقف.
- **لعب الدور:** الغرض من هذه الفنية في هذا البرنامج التخلص من العوائق والتعبير عن الأفكار والمشاعر التي لا يعي بها في الغالب وذلك عن طريق قيامه بتمثيل أدوار أشخاص ومواقف أو يمثل جزءا من ادوار حياته.
- **النمذجة:** تعتبر النمذجة من أهم الأساليب الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات التي من الممكن أن تكسب الفرد السلوك من خلال عرض نماذج من خلال قصص أو نماذج حية أو رمزية.
- **الحديث الذاتي الايجابي:** هدف الباحثة من هذه الفنية هو أن يقدم الضحية لنفسه الدعم النفسي عن طريق الحديث الايجابي مع الذات، حيث يمكن أن يحدث نفسه بأنه يمتلك مهارات وقدرات للتعامل مع المشكلات، وان لديه القدرة على استخدامها بفعالية، مما يدعم قدرته على التعامل مع المشكلات المختلفة
- **التفريغ الانفعالي:** يقصد به إخراج المشاعر المكبوتة التي يجدون صعوبة في الحديث عنها ويتم إخراجها من قبل الباحثة بطريقة مهنية ومدروسة وموجهة وفي بيئة آمنة. بحيث تتيح هذه

الفرصة للأطفال سرد ما يواجهونه من مواقف من طرف المتنمر والحديث عن المشاعر والاستجابات التي وردت بعد وقوعها.

- **حل المشكلات:** تعتبر فنية فعالة في التعامل مع المواقف التي تواجه الفرد وتهدف هذه الفنية إلى تنمية مهارات حل المشكلة لدى الأطفال حتى يتمكنوا من التعامل مع المشكلات التي تعترضهم خاصة من قبل المتنمر وإيجاد الحلول اللازمة لها.
- **الواجب المنزلي:** تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية، كما تساعد على كشف بعض الجوانب النفسية التي لم تظهر في الجلسات (العتيبي، 2014،84)
- **التعزيز:** قامت الباحثة بتطبيق فنية التعزيز لكل سلوك وتفكير واستجابة تتوافق مع الموقف.
- **القصة:** استخدمت الباحثة أسلوب القصة بهدف إيصال المعنى والمغزى للأطفال باعتبارهم يحبون أسلوب القصص لأخذ العبرة بنجاح

وتعتبر القصة من الأساليب التربوية الحديثة وأفضلها في تنمية شخصية الطفل منذ مراحله الأولى لما تمتاز به من جاذبية فائقة وأسلوب شيق (زقول، 2015،23)

- **اللعب:** قامت الباحثة بمشاركة الأطفال ببعض النشاطات التي كان الهدف منها تنمية مختلف المهارات التي تجعل الضحية يتخلص من مختلف المشكلات لتجعل منه طفلا ناجحا في علاقاته مع الطرف الآخر، حيث طلبت الباحثة من الأطفال القيام بمجموعة من الأنشطة الترفيهية ومجموعة من الألعاب الرياضية حيث قاموا بتنفيذها في جو من الارتياح والسعادة والضحك وأظهروا قدرة على المشاركة والتفاعل مع زملائهم

ر-**الجلسات الإرشادية:** إن لكل جلسة إرشادية موضوعا وأهدافا وفنيات يستخدمها المرشد من أجل تحقيق نجاح الجلسة وفيما يلي عرض مفصل للجلسات الإرشادية والفنيات المستخدمة

جدول رقم (18): يوضح جلسات البرنامج الإرشادي

رقم وتاريخ الجلسة	موضوعها	الفنيات	أهدافها	الزمن
الأولى 2019/02/19	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	محاضرة –مناقشة	بناء الألفة وتوثيق التعارف بين الباحثة والأطفال لكسر الحاجز النفسي والشعور بالطمأنينة –تعريفهم بالبرنامج– تزويدهم بأهداف البرنامج والمدة التي يستغرقها – الاتفاق على مواعيد الجلسات وأماكنها– محاولة كسب ثقة الأطفال(ضحايا) لتهيئتهم للبرنامج.	**60د**
الثانية 2019/02/23	معرفة الذات	تفريغ انفعالي، مناقشة، اللعب	–مساعدة كل طفل على معرفة ذاته أكثر – مساعدة الأطفال على معرفة بعضه البعض أكثر لكسر الحاجز بينهم وتتعرف الباحثة عليهم في نفس الوقت مما يجعل الأطفال يحسون بالأمن النفسي وهم مع بعضهم البعض لأن ذلك سيساعد في استمرارية البرنامج –خلق جو مفعم بالحيوية والنشاط والمرح والبهجة لدى الأطفال من خلال لعب لعبة البر والبحر، زيادة تركيز الأطفال	**60د**
الثالثة 2019/02/26	الطفل الضحية والمستقوي	محاضرة، تفريغ انفعالي، مناقشة، القصة	تسعى الباحثة من خلال هذه الجلسة أن تجعل الضحية يتحدث عن نفسه تلقائيا من خلال تعبيرهم عن الصور، وبهذا تصل الباحثة في نهاية الجلسة بالطفل إلى مرحلة فهم ومعرفة المستقوي الذي يسعى للاستقواء عليه بالاستناد كذلك إلى قصة الأسد والقرد والنمر.	**60د**
الرابعة 2019/03/2	نقاط القوة لدى الضحية	نمذجة، مناقشة	تسعى الباحثة من خلال هذه الجلسة إلى معرفة نقاط قوة الأطفال الضحايا وجعلهم أكثر استبصارا بنقاط قوتهم وتشجيعهم على استخدامها لرفع توكيدهم لذواتهم مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم.	**60د**
الخامسة 2019/3/5	التعبير عن المشاعر	تفريغ انفعالي، اللعب، مناقشة، تعزيز	تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على مهارة التعبير عما	**90د**

			يصادفوه في حياتهم من مضايقات لان ذلك يزيد من فرصة تراكم المشكلة مستقبلا، وتقديم نصائح بضرورة البوح لأوليائهم أو شخص يثقون فيه (الأخ الأكبر أو العم أو الخال) بكل ما يواجهونه مما ينعكس على شعورهم بالأمن النفسي	
السادسة 2019/03/9	الحديث الايجابي الذاتي 1	محاضرة، لعب دور، حديث ايجابي ذاتي .تعزيز	تسعى الباحثة من هذه الجلسة أن تعرف الأطفال بفنية الحديث الايجابي الذاتي والتدرب عليها لممارستها في حياتهم اليومية لما لها من أهمية في تحسين توكيدهم لذواتهم ومساعدتهم في مواجهة كل ما يعترضهم وزيادة شعورهم بالأمن النفسي لان قول كلام ايجابي لأنفسهم يجعلهم كذلك يحسون بالراحة والطمأنينة	**60د**
السابعة 2019/3/12	الحديث الايجابي 2	مناقشة، لعب الدور .تعزيز .حديث ايجابي ذاتي،واجب منزلي	تسعى الباحثة إلى أن تجعل الأطفال يتعرفون أكثر على ما يقولونه من أفكار غير مناسبة سلبية عند مواجهة المواقف ومساعدتهم على ممارسة الحديث الايجابي مع الذات لان ذلك سينعكس عليه بالإيجاب ويزيد من إحساسهم بالأمن النفسي	**60د**
الثامنة 2019/03/16	الاتصال اللفظي والغير لفظي	مناقشة، تعزيز	هدف الجلسة هو التعرف على دور وأهمية الاتصال اللفظي والغير لفظي في إيجاد سلوك مؤكد للذات	**60د**
التاسعة 2019/03/19	التدرب على المواجهة والرفض التوكيدي	مناقشة، حل المشكلات، الحديث الذاتي الايجابي .تفريغ انفعالي	تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على قول لا عندما يطلب منهم عمل شيء وهم لا يريدونه .	**90د**
العاشرة 2019/03/23	الاستجابة التوكيدية والعدوانية	محاضرة، مناقشة، نمذجة، لعب الدور،حل المشكلات	تسعى الباحثة إلى أن يتعرف الأطفال على مفهوم مهارة توكيد الذات . -التمييز بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني . -التعرف على الاستجابات الغير توكيدية	**60د**

الحادية عشر 2019/03/26	التدرب على السلوك التوكيدي	مناقشة، الحديث الايجابي الداخلي، تعزيز	تسعى الباحثة إلى زيادة وعي الأطفال بالسلوكيات التوكيدية، تدريب الأطفال على الاستجابات المؤكدة للذات لتنمية مهارة توكيد الذات لديهم	
الثانية عشر 2019/3/30	تنمية توكيد الذات عن طريق أسلوب الاسطوانة المشروخة	نمذجة، مناقشة، محاضرة،واجب منزلي	تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع المستقوي لرفع توكيد الذات لديهم باستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة	**90د**
الثالثة عشر 2019/3/2	ختامية		إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مهارة توكيد الذات ومقياس الشعور بالأمن النفسي واسترجاع أهم ما تم تناوله في الجلسات	**60د**

ز- تحكيم البرنامج: تم عرض البرنامج الإرشادي قبل تطبيقه على مجموعة من الأساتذة الدكاترة لتحكيم البرنامج وإبداء ملاحظاتهم وأرائهم حول كيفية بناء البرنامج وتنفيذه وتقييمه والفنيات المستخدمة في الجلسات وطريقة تسلسل الجلسات . وقد تم تعديل فقرات البرنامج وفق ما أشار إليها الأساتذة المحكمين .

جدول رقم (19): يمثل نتائج استمارة تحكيم البرنامج الإرشادي من طرف المحكمين

مجال التحكيم	الموضوع	الحكم		الملاحظات
		مناسب	غ.مناسب	
2	**أهداف البرنامج**	**5**	**3**	**تقلل وتعدل**
3	**محتوى البرنامج**	**6**	**2**	**مناسب مع بعض التعديلات**
4	**مدة البرنامج**	**8**	**0**	**مناسب**
5	**فنيات البرنامج**	**5**	**3**	**إضافة أخرى**
6	**ترتيب الجلسات**	**6**	**2**	**يعاد ترتيبها**

س- تقييم البرنامج: لكي تضمن الباحثة فعالية التقييم يجب أن تستمر عملية التقييم من البداية إلى النهاية وكان التقييم يمر بما يلي:

1. التقييم التكويني: تمثل هذا النوع في استمرار التقييم منذ انطلاق أول جلسة إلى نهاية البرنامج كما يلي:

- يتم التقييم من خلال توزيع الباحثة 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي) يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة وتقريبا كان جل الأطفال فرحين في نهاية الجلسة
- ملاحظة الباحثة بشكل مباشر لسلوكات الأطفال ومدى التحسن الذي يطرأ عليهم أثناء الجلسات .

– **تسجيل حضور أعضاء البرنامج:** حضور المشاركين في البرنامج دليل على نجاحه وهو كمعيار ومؤشر لتقييم مدى فعاليته حيث حضر كل الأطفال للبرنامج ماعدا طفلين لم يحضرا نهائيا بالرغم أنهما أبدا الموافقة للمشاركة في البرنامج .

2– التقييم الختامي: قامت الباحثة بالتقييم النهائي للبرنامج من خلال المقارنة بين أداء المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي وبين أداء المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي باستخدام أدوات الدراسة: مقياس مهارة توكيد الذات ومقياس الأمن النفسي ومقياس ضحايا التنمر المدرسي .

3–التقييم التتبعي: وقد كان بعد مرور شهرين من تطبيق البرنامج بالتحديد يوم 2019/05/2 وذلك على المجموعة التجريبية، ثم القيام بالمعالج الإحصائية المطلوبة، بغية التأكد من استمرار فعالية البرنامج وتحقيقه لأهدافه.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

لمعالجة البيانات استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل ارتباط بيرسون.
- ألفا كرونباخ .
- اختبار مان ويتني mann-whitney u للمجموعات المستقلة.
- اختبار ويلكوكسون wilcoxon للمجموعات المرتبطة.
- معامل الارتباط الثنائي لرتب الازواج المرتبطة لحساب الاثر .
- معامل الارتباط الثنائي للرتب لحساب الاثر .

الفصل السابع

عرض وتحليل نتائج الدراسة

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى.
2. عرض نتيجة الفرضية الثانية.
3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة.
4. عرض نتيجة الفرضية الرابعة.
5. عرض نتيجة الفرضية الخامسة.
6. عرض نتيجة الفرضية السادسة.
7. عرض نتيجة الفرضية السابعة.
8. عرض نتيجة الفرضية الثامنة.

تمهيد:

سيتم في هذا الفصل اختبار الفرضيات التي تم صياغتها في الجانب النظري وتفسير نتائجها من أجل الكشف عن مدى فعالية استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية، حيث تم الاستعانة باختبار مان ويتني للتأكد من دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج، وكذلك اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية والضابطة.

1.عرض وتحليل النتائج:

عرض نتائج الفرضية الأولى والتي مفادها:

« **توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياسين القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات** » وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (20): يوضح نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس مهارة توكيد الذات

المجموعة	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةاختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية (تطبيق قبلي/بعدي)	رتب سالبة	0	0.00	0.00	3.301-	0.001	0.05	دالة
	رتب موجبة	14	7.50	105.00				

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب السالبة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات (0)وبمجموع (0)أما متوسط الرتب الموجبة فقدر ب(7.50)وبمجموع (105.00)في حين بلغت قيمةZ (3.301-)أما قيمة Pفبلغت 0.001وهذه النتيجة تعني أنه توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات لصالح التطبيق البعدي .

من خلال النتائج المذكورة أعلاه نجد أن الفرضية الأولى تحققت كمايلي: توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات أي نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري.

حساب حجم الأثر: عند استخدام اختبار ويلكوكسون لحساب الفرق بين متوسطي رتب أزواج الدرجات المرتبطة،وتسفر النتائج عن وجود فرق دال احصائيا بين رتب الأزواج المرتبطة من الدرجات أو بين رتب القياسين القبلي والبعدي، فأنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع باستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة **matched-pairs rankbiserialcorrelation** ويتم حسابه بالمعادلة التالية:

$$rprb = \frac{4(ti)}{n(n+1)} - 1 \ldots . (1)$$

حيث: $rprb$: قوة العلاقة (معامل الإرتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة).

Ti: مجموع الرتب ذات الإشارة الموجبة .N :عدد أزواج الدرجات.

ويمكن تفسير rprb كما يلي:

إذا كان$rprb < 0.4$ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.

- إذا كان$0.4 \leq rprb < 0.8$ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان $0.8 < rprb > 0.9$ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان $rprb > 0.9$ فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوي جدا(حسن، 2011،279)
- لحساب حجم الأثر نعوض في العلاقة .... (1)

$$Rprb = \frac{4(105)}{14(14+1)} - 1 \qquad Rprb = \frac{420}{210} - 1 \qquad Rprb = 1$$

نلاحظ أن قيمة rprb أكبر من 0.9 مما يدل على حجم تأثير قوي جدا

2. عرض نتائج الفرضية الثانية: والتي مفادها:

« وجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات.» وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (21): يوضح نتائج قيمة مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبة والضابطة على مقياس مهارة توكيد الذات

المجموعة	n	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار U	قيمة اختبار w	قيمة اختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	مستوى الدلالة	القرار
التجريبية	14	21.50	301.00	0.000	105.00	4.523-	0.000	0.05	دالة
الضابطة	14	7.50	105.00						

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فقد بلغ متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات (21.50) ومجموع الرتب (301.00) أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة (7.50) ومجموع الرتب (105.00) في حين بلغت قيمة w(105.00) وقيمة z(−4.523)،أما قيمة u المحسوبة فبلغت (0.000) وقيمة p أقل من 0.05 وبما أن الفروق دالة إحصائيا نقبل الفرض البديل ونرفض الفرض الصفري يعني أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهارة توكيد الذات بعد تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك، كما نلاحظ أن متوسط رتب المجموعة التجريبية أكبر من متوسط المجموعة الضابطة مما يعني أن مهارة توكيد الذات للمجموعة التجريبية أكبر بفضل البرنامج المطبق الذي كان له أثر في تحسن مهارة توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية وبهذا الفرضية الثالثة والتي مفادها توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات قد تحققت .

عند استخدامنا اختبار مان ويتني لحساب الفرق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وفسرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات هاتين المجموعتين المستقلتين فإنه يمكن معرفة قوة العلاقة بين المتغيرين المستقل والتابع أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع عند استخدام اختبار مان ويتني، ثم إستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتبRank biserialcorrelation الذي يحسب من المعادلة التالية:

$$rrb = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)} \ldots . (1)$$

حيث: rrb: قوة العلاقة عند إستخدام اختبار مان ويتني (معامل الارتباط الثنائي لرتب)

MR1: متوسط رتب المجموعة الأولى (أو المجموعة التجريبية).

MR2: متوسط رتب المجموعة الثانية (المجموعة الضابطة).

n1: عدد أفراد المجموعة الأولى.

n2: عدد أفراد المجموعة الثانية.

ويمكن تفسير(rrb) كما يلي:

- إذا كان $rrb < 0.4$ فيدل على علاقة ضعيفة أو حجم تأثير ضعيف.
- إذا كان $0.4 < rrb < 0.7$ فيدل على علاقة متوسطة أو حجم تأثير متوسط.
- إذا كان $0.7 < rrb < 0.9$ فيدل على علاقة قوية أو حجم تأثير قوي.
- إذا كان $rrb > 0.9$ فيدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوي جدا(حسن، 2011،280)

لحساب حجم الأثر نعوض في العلاقة..... (1)

$$rrb = \frac{2(21.50-7.50)}{(14+14)} = 1$$

نلاحظ أن قيمة rrb أكبر من 0.9 إذن هي قيمة تدل على علاقة قوية جدا وحجم تأثير قوي جدا.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة: والتي مفادها:

« توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي. » وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22): يوضح نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالأمن النفسي

المجموعة	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية (تطبيق قبلي/بعدي)	رتب سالبة	0	0.00	0.00	8.301-	0.001	دالة
	رتب موجبة	14	9.50	205.00			

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب السالبة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالأمن النفسي(0.00) وبمجموع (0.0) أما متوسط الرتب الموجبة فقدر ب(9.50)

وبمجموع (205.00) في حين بلغت قيمةZ −8.301 أما قيمة Pفبلغت (0.001) وهي أقل من قيمة ألفا 0.05 وبما أن الفروق دالة إحصائيا نقبل البديل ونرفض الفرض الصفري ونقول انه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات لصالح التطبيق البعدي.

نحسب حجم الأثر بإستخدام معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لأننا استعملنا اختبار ويلكوكسون لدينا العلاقة

$$rprb = \frac{4(ti)}{n(n+1)} - 1 rprb = \frac{4(205)}{14(14+1)} - 1 \quad rprb = 3.90$$

نلاحظ أن قيمة3.90 $= rprb$ فهي أكبر من 0.9 إذن هي قيمة تدل على علاقة قوية جدا أو حجم تأثير قوي جدا.

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة: والتي مفادها:

« توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي » وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (23): يوضح نتائج قيمة مان ويتني لدلالة الفروق بين المجموعتين التجريبة والضابطة على مقياس الشعور بالأمن النفسي .

المجموعة	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار u	قيمة اختبار w	قيمة اختبار z	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية	14	25.50	301.00	0.000	105.000	4.528−	0.000	
الضابطة	14	7.50	105.00					

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه فقد بلغ متوسط الرتب لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الشعور بالأمن النفسي(25.50) ومجموع الرتب (301.0) أما متوسط الرتب لأفراد المجموعة الضابطة (7.50) ومجموع الرتب (105.00) في حين بلغت قيمة w(105) وقيمة z(4.528−)،أما قيمة uالمحسوبة فبلغت (0.000) وقيمة Pبلغت 0.00 وهي أقل من قيمة ألفا 0.05 وبهذا نقبل الفرض البديل

ونقول أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الشعور بالآمن النفسي بعد تطبيق استراتيجيات تعديل السلوك .

لحساب الأثر نستخدم معامل الارتباط الثنائي للرتب Rontbiserialcorrelationوالذي يحسب من المعادلة التالية: $rrb = \frac{2(MR_1 - MR_2)}{(n_1 + n_2)}$

نطبق في العلاقة: $rrb = \frac{2(21.50 - 7.50)}{(14+14)} = rrb = 1$

نلاحظ أن قيمة $rrb = 1$ وهي أكبر من 0.9 وبالتالي هي قيمة تدل على قوة العلاقة وحجم تأثير قوي.

5. عرض نتائج الفرضية الخامسة: والتي مفادها:

« توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي.» وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (24): يوضح نتائج قيمة ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي

المجموعة	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية (تطبيق قبلي/بعدي)	رتب سالبة	0	0.000	0.000	3.303−	0.001	دالة
	رتب موجبة	14	7.50	108.00			

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب الموجبة لأفراد المجموعة التجريبية مقياس ضحايا التنمر المدرسي(7.50) وبمجموع (105.0) أما متوسط الرتب السالبة فقدر ب(0) وبمجموع (0) في حين بلغت قيمة Z 3.303 – أما قيمة p فلغت 0.001.وهي أقل من قيمة ألفا 0.05، وبما أن الفروق دالة إحصائيا نقبل البديل ونقول أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح التطبيق البعدي.

لحساب حجم الأثر نستخدم معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة والذي يحسب من المعادلة التالية:

$$rprb = \frac{4(ti)}{n(n+1)} - 1$$

نطبق العلاقة:

$$rprb = \frac{4(108)}{14(14+1)} - 1$$

$$rprb = \frac{432}{210} - 1 \qquad rprb = 1.05$$

نلاحظ أن قيمة $rrb = 1.05$وهي أكبر من 0.9 وبالتالي هي قيمة تدل على قوة العلاقة وحجم تأثير قوي.

6. عرض نتائج الفرضية السادسة: والتي مفادها:

« توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس مهارة توكيد الذات » وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين كماهو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (25): يوضح نتائج قيمة اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات

المجموعة	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية (تطبيق تتعي /بعدي)	رتب سالبة	9	6.94	62.50	0.628-	0.530	غير دالة
	رتب موجبة	5	8.50	42.50			

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب السالبة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس توكيد الذات (6.94) وبمجموع(62.50)، أما متوسط الرتب الموجبة فقدر بـــ(8.50) وبمجموع(42.50)، في حين بلغت قيمة Z(−0.628)، أما قيمة p فبلغت (0.530) وهي قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05، وبما أن الفروق دالة إحصائيا نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة توكيد الذات .

7. عرض نتائج الفرضية السابعة: والتي مفادها:

«توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الشعور بالأمن النفسي» ، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (26): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي

المجموعة	الرتب	n	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمةاختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية (تطبيق تتبعي/بعدي)	رتب سالبة	5	5	25.00	−0.983	0.326	غيردالة
	رتب موجبة	3	3.67	11.00			

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب السالبة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الأمن النفسي(5) وبمجموع(25)، أما متوسط الرتب الموجبة فقدر ب(3) وبمجموع(11)، في حين بلغت قيمة Z(−0.983)، أما قيمة p فبلغت (0.326) وهي قيمة اكبر من قيمة ألفا 0.05، وبما أن الفروق دالة إحصائيا نرفض الفرض البديل ونقبل الصفري ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الأمن النفسي.

8. عرض نتائج الفرضية الثامنة: والتي مفادها:

« توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي» ، وللتحقق من صحة هذه الفرضية استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون لعينتين مرتبطتين كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي

المجموعة	الرتب	N	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبارz	قيمة مستوى الدلالة p value	القرار
التجريبية (تطبيق تتبعي/بعدي)	رتب سالبة	5	6.40	32.0	0.089-	0.929	غير دالة
	رتب موجبة	6	5.67	34.0			

حسب النتائج الموضحة في الجدول أعلاه بلغ متوسط الرتب السالبة لأفراد المجموعة التجريبية على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي (6.40) وبمجموع(32.0)، أما متوسط الرتب الموجبة فقدر بـــ(6) وبمجموع(34.0)، في حين بلغت قيمة Z(0.089)أما قيمة P فبلغت (0.929) وهي قيمة أكبر من قيمة ألفا 0.05 وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل البديل ونقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي .

الفصل الثامن

تفسير نتائج الدراسة

1. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى .
2. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية.
3. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة .
4. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة .
5. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة.
6. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السادسة.
7. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية السابعة.
8. تفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة.

1. مناقشة وتفسير الفرضية الأولى: والتي تنص على أنه:

توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياسين القبلي والقياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 19 يتضح أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارة توكيد الذات، كذلك عند حساب تأثير البرنامج على متغير مهارة توكيد الذات كان حجم التأثير مرتفع .

وعليه نقول أن البرنامج ساهم في رفع مهارة توكيد الذات لدى المجموعة التجريبية (ضحايا التنمر)، وهذه النتائج تتفق في مجملها مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة أدهم الخفاجي2015 ودراسة موسى سليمان صالح أبو زيتون (2004).

وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى البرنامج الذي عمل على رفع مستوى مهارة توكيد الذات فقد قامت الباحثة بتعريف ضحايا التنمر المدرسي بالمتنمر الذي يحاول الاستقواء عليهم بأنه شخص عادي يحس بأنهم ضعفاء وذلك بالاعتماد على إستراتيجية القصة، بالإضافة إلى قيام الباحثة بجعل الضحايا أكثر استبصارا بقدراتهم ومواهبهم واستغلالها والكشف عنها أمام الجميع لأن ذلك سيقوي ثقتهم بأنفسهم.

كما قامت الباحثة بتدريبهم على الحديث الايجابي الذاتي في جلستين متتاليتين (السادسة والسابعة حيث لقت إعجابا من طرف الأطفال وعبروا عن شعورهم بالتحسن عند تطبيقها حيث أحد الأطفال عبر قائلا "أحس بشعور رائع عندما أطبق فنية الحديث الايجابي حتى طريقة سيري تتغير تجدني أمشي وأنا رافع رأسي وصدري نحو الأمام "

كما عملت الباحثة في الجلسة الثامنة على تعريفهم بأهمية الاتصال اللفظي والغير لفظي في إيجاد سلوك مؤكد للذات وتقديم بعض النصائح عند التحاور مع الطرف الآخر خاصة المتنمر، كما سعت الباحثة على تدريبهم على المواجهة والرفض التوكيدي وذلك بتدريب الأطفال على قول لا عندما يطلب منهم عمل شيء وهم لا يريدونه، بالإضافة إلى تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع المستقوي لرفع توكيد الذات لديهم باستخدام أسلوب الأسطوانة المشروخة.

كما قام الأطفال بلعب أدوار مختلفة وذلك لأهداف مختلفة كلها تسعى إلى تدريب الطفل على تعلم فنية معينة أو سلوك معين لزيادة توكيد الذات لديهم والشعور بالأمن النفسي ويؤكد على ذلك إبراهيم

(99،1995) بقوله يمثل لعب الأدوار منهجا آخر من مناهج التعليم الاجتماعي يدرب بمقتضاه الطفل على تمثيل جوانب من المهارات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة ميرنا وجون 2006Merna et john التي هدفت إلى البحث في أثر الفروق في لعب الأدوار على سلوك توكيد الذات، تكونت عينة الدراسة من 48طالبا جامعيا ممن لديهم تدني في مستوى السلوك التوكيدي للذات والقلق أظهرت نتائج الدراسة أن توفر المعززات يؤثر على مستوى السلوك التوكيدي بشكل ايجابي، وعلى مستوى السلوك التوكيدي حيث أسهم أسلوب لعب الدور في زيادة مستوى السلوك التوكيدي.

كما لعب التعزيز دورا مهم حيث كانت الباحثة كلما قامت بالتعزيز المادي تجد الأطفال أكثر نشاطا وحبا لإكمال الجلسة الموالية .

وعليه ترى الباحثة من خلال نتائج الفرضية الأولى أن الفنيات المختلفة التي استخدمتها في جلسات البرنامج الإرشادي ساهمت بقدر كبير في تنمية مهارة توكيد الذات لدى أفراد المجموعة التجريبية، كما أنها في نفس الوقت أتاحت لهم الفرصة في اكتساب طرق لمواجهة المتنمر ومعرفة كيفية الاتصال مع الطرف الآخر بشكل يمنعه من التفكير حتى في الاستقواء عليه. كما لمست الباحثة على أعضاء المجموعة التجريبية تحسن ملحوظ وواضح في سلوكهم وبعد مرور عدة جلسات أصبحوا قادرين على إبداء آرائهم والتعبير عما يدور بداخلهم من أفكار ومشاعر بصورة صحيحة، وكذلك ازدياد قدرتهم على التفاعل مع بعضهم البعض وانخفاض الخجل والخوف لديهم والمشاركة الفعالة مع الآخرين .

فمهارة توكيد الذات مهارة مهمة في حياة الطفل إتقانها يعني تعبيره عن مشاعره وحاجاته ورغباته وآرائه وحقوقه الشخصية بطريقة موجبة بدون إنكار لحقوق الآخرين وكذلك تمكن الطفل من التصرف وفقا لمصالحه واهتماماته بدون قلق لا مبرر له، فالطفل المؤكد لذاته يدافع عن حقوقه ويستطيع قول لا للأشياء التي لا يرغب فيها، كما أنه يقبل الإطراء ويعبر عن مشاعره بسهولة وكل هذا من شأنه أن يجعل حياة الطفل أكثر سهولة، فقد كان البرنامج بمثابة دليل ملموس لهم لإبراز قدرتهم في توفير فرص تعامل أفضل من خلال ممارسة التفكير، في حلول لمشكلاتهم وممارستها في أشكال بعيدة عن التهرب والخضوع وأتاح لهم أكثر إجراء مقارنات بين نتائج سلوكهم الغير مؤكد للذات ونتائج سلوكهم الجديد المؤكد للذات، المبني على معلومات دقيقة ومنطقية عن الموقف الذي يعيشونه مع ذواتهم أو مع الآخرين الذين يتنمرون عليهم.

2. مناقشة وتفسير الفرضية الثانية: التي تنص على انه:

توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات .

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 20 يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس مهارة توكيد الذات، كذلك عند حساب تأثير البرنامج على متغير مهارة توكيد الذات كان حجم التأثير مرتفع .

وعليه نقول أن البرنامج ساهم في زيادة مهارة توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي عكس المجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج وتوافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة مقدادي 2004، ودراسة علي موسى سليمان الصبحين (2007) ودراسة محمد خلف الخوالدة 2011 ودراسة جلاس 1977.

إذن من خلال النتائج نقول أن أفراد المجموعة الضابطة (ضحايا) لم ترتفع لديهم مهارة توكيد الذات بحكم أنها لم تخضع للبرنامج عكس المجموعة التجريبية التي خضعت لبرنامج يضم عدة جلسات مدروسة ذات أهداف علمية وأنشطة هادفة تسعى إلى زيادة توكيد الذات لديهم.

ويمكن تفسير انخفاض مهارة توكيد الذات لدى الضحايا من خلال ما لوحظ بأنهم يتميزون بشخصية منعزلة، يحبون الجلوس منفردين في ساحة المدرسة ولا يتفاعلون مع أصدقائهم بشكل فعال، ومن المفروض أن الطفل في هذه المرحلة من النمو يبدأ نموه الانفعالي فيبدأ باكتساب مختلف المهارات، كضبط الذات، والدافعية الذاتية، ويتعلم الطفل كيف يشارك الآخرين انفعاليا وكيف يمللك نفسه عند الغضب، وكيف يحل الصراعات وكيف يشارك الآخرين انفعاليا وهي مرحلة النشاط الحركي فالطفل لا يستطيع أن يظل ساكنا بلا حركة مستمرة وتكون الحركة أسرع وأكثر قوة وبالنسبة لنموه الاجتماعي يكون تفاعله الاجتماعي على أشده، أما عينة الدراسة (الضحايا)حسب ما تم ملاحظته عكس ذلك تماما.

فنستطيع القول أن ظاهرة التنمر المدرسي شكل من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا يتكرر يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويكون هذا الفعل متعمدا من طرف المتنمر على الضحية وتكون القوى بين الطرفين غير متوازنة مما ينعكس على

الضحية انعكاسا سلبيا فيظهر لديه العديد من المشكلات النفسية والسلوكية إضافة للمشكلات التي يعاني منها أو الخصائص التي يتميز بها ومن بين هذه المشكلات مشكلة انخفاض توكيد الذات وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية ودراسة يوسفي حدة، بن زروال رانية 2019 أن الضحية يعاني من مستوى منخفض من توكيد الذات مقارنة بأقرانه العاديين فالضحية غير مؤكد لذاته لا يستطيع الرفض المناسب في الوقت المناسب وتقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه ويعتذر بكثرة عن أمور لا تدعو للاعتذار وضعف قدرته على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات، كما انه يتميز بشخصية منعزلة، قليل التفاعل مع الآخرين، بنيته الجسدية أقل من أقرانه مما يجعله لا يستطيع الدفاع عن نفسه ويصبح بهذا عرضة للتنمر ولا يبوح لوالديه بما يحدث معه من مضايقات كل هذا يجعله فريسة سهلة للمتنمرين ويصبح من ضحايا ظاهرة الاستقواء .

كما لوحظ كذلك أنهم يشعرون بالحزن والخجل والخوف وفقدان الثقة بالنفس وفي هذا الصدد تؤكد ليمبر (limber.2002)"أن التنمر يمس ويؤثر بجدية في السير والنمو النفسي والاجتماعي والعمل المدرسي والصحة الجسدية للطفل المستهدف فالضحية تجده يعاني من تقدير ذات منخفض ونسبة عالية من الاكتئاب والوحدة والقلق، ويجعل الضحايا يفكرون ويصرحون بأفكار انتحارية ويتمنون الموت " وهذا ما عبرت عليه إحدى التلميذات في الجلسة الثالثة قائلة ""أنني أصبحت أحس بأنني بدون فائدة وكرهت الحياة ولهذا أتمنى أن يتوقفوا عن مضايقتي ""

وكل هذه الخصائص راجع لنمط التربية الذي يعتمده الوالدان في تربية أبنائهم فقد أكد عينة الدراسة(الضحايا) أن الوالدين هم الذين يحرصون على إعطاء التوصيات بعدم الاختلاط مع الأصدقاء لتجنب المشاكل معهم وهذا حسب تفسير الباحثة ما جعلهم لا يكتسبون المهارات الاجتماعية الضرورية للتفاعل والتواصل مع الطرف الآخر وهذا ما تؤكداه كذلك قطامي والصرايرة 2009 أن الأسر التي تبالغ في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم وبالتالي يشعرون بقلق أكبر وعدم استقرار في مجموعات الأقران ولا تتطور لديهم المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز وهذا ما أكدته كذلك دراسة نانسل وآخرون 2001(Nansel et al, 2001) أن التعرض للتنمر مرتبط بتدني مستوى التوافق النفسي والاجتماعي وبضعف المهارات الاجتماعية إذ أن الأفراد الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية معرضون لأن يكونوا ضحايا للمتنمرين كما أكد شوقي 2003 أن

العجز أو القصور في المهارات الاجتماعية يؤدي إلى فشل الفرد في إقامة علاقات ودية مع المحيطين به، وعدم الحصول على الموقع المناسب والمكانة المناسبة بين الزملاء، وصعوبة في الإفصاح عن مشاعره وصعوبة في فهم وتفسير سلوك ومقاصد الآخرين، على نحو يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلباً على العلاقة معهم، وكذلك تفاقم الشعور بالفشل، وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران، فشخصية الوالدين وأسلوب تربيتهما لهما علاقة كبيرة بخصائص شخصية الأبناء.

وبهذا نقول أن سبب انخفاض مهارة توكيد الذات لدى الضحايا راجع إلى الحماية الزائدة من طرف الوالدين مما انعكس عليهم سلبا بتميزهم بشخصية منعزلة خجولة تخشى التفاعل مع الأصدقاء لتجنب المشاكل وبهذه الخصائص لم ينجحوا باكتساب مهارة توكيد الذات مما أصبحوا فريسة سهلة ومستهدفة من طرف المتنمرين،ولهذا أكد حسين وسلامة حسين 2007 أن سلوكيات وسمات التلميذ ضحية التنمر هي المسئولة عن كونه لقمة سائغة في يد التلميذ المتنمر وأن الضحية هو الذي يجعل بعض رفقائه يمارسون سلوك التنمر ضده بصورة متكررة، كما أشار أبو غزال 2009 أن الفرد يصبح عرضة للتنمر نتيجة لعدة عوامل منها عوامل نفسية وخصائص نفسية يتميز بها الضحية تدفع المتنمر للاعتداء عليه بشكل مستمر فالضحية يحب الميل إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع وتجنب الصراع وهذه الخصائص يمكن أن تدعم سلوك المتنمر وتزيد من استمرار سلوك التنمر عليهم .

3. مناقشة وتفسير الفرضية الثالثة: التي تنص على أنه:

توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياسين القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 21 يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين نتائج القياس القبلي والبعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي، كذلك عند حساب تأثير البرنامج على متغير الأمن النفسي كان حجم التأثير مرتفع.

وعليه نقول أن البرنامج ساهم في زيادة الشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة كمال محمود سلامة 2008، ودراسة الزهراني 2013، بالرغم من أنها اختلفت في الأسلوب وطريقة تطبيق برامجها والعينة إلا أن جميع استنتاجات البرامج تثمن أهمية البرامج الإرشادية وخاصة ذات المنحى السلوكي المعرفي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج إلى استخدامها لعدة فنيات أولها فنية باعتبارها طريقة إرشادية تستخدم في مجال إرشاد الأطفال وتفيد في تعليم وتشخيص وعلاج الطفل من اضطراباته السلوكية، ويعتبر كحاجة نفسية اجتماعية يجب أن تشبع مما يسمح لهم بالتعبير والتنفيس الانفعالي، وهذا ما أكده احمد تلاحمة 2016 أن ممارسة النشاط البدني بشكل منظم من الطرق والأكثر فعالية للحصول على تغيرات ايجابية في حياة الفرد، وتمكين الجسم في التعامل الفعال مع المواقف الضاغطة وخفض التوتر والقلق، فمن خلال رد الفعل المتمثل بالنشاط البدني للمواقف الضاغطة يجنب الجسم الآثار السلبية لهذه المواقف والى الشعور الايجابي والإحساس بالسلامة الذهنية والبدنية.

كما استخدمت الباحثة القصة في البرنامج لما لها من أهمية وتبدو أهمية القصة واضحة في مساعدة الأطفال على التعامل مع المشاعر الصعبة حيث أن الطبيعة الإنسانية قد تقتضي التعرض لبعض المواقف الصعبة والإحساس بمشاعر عنيفة ومؤلمة وقد تصيبنا بعض هذه المشاعر بالحيرة والانزعاج أو الألم بحيث يصبح التعامل معها والتفكير فيها وحلها صعبة ولكن على كل حال تحتاج مثل هذه المشاعر إلى تفريغها والتعبير عنها وفي حالة عدم التمكن من التعبير عن هذه المشاعر فإنها تكبر وتحاصرنا وتسيطر علينا بطريقة أو بأخرى وقد تؤثر هذه المشاعر على علاقتنا مع الآخرين .

بالإضافة إلى محاولة الباحثة على تعريف كل طفل على قدراته ومحاولة استغلالها والكشف عنها أمام الجميع وممارستها لأن ذلك له دور كبير في تكوين نقاط القوة لدى الضحية وهذا ما أكده منزل العنزى 2004 بأن التلاميذ المشاركين في الأنشطة المختلفة مثل النشاط الطلابي، النشاط البدني، النشاط الثقافي، النشاط الاجتماعي، والنشاط العلمي يتمتعون بالأمن النفسي مقارنة بأقرانهم غير العاديين.

كما سعت الباحثة إلى تدريب الأطفال على فنية التفريغ الانفعالي في العديد من الجلسات وقدمت مجموعة من النصائح وتتمثل في البوح لأولياء الأمور بكل مضايقة يتعرضون لها كما يتم إخبار المعلم داخل القسم بكل استقواء يتعرض له التلميذ لأن عدم إحساس التلميذ بالارتياح والأمن في القسم رغم حضور المعلم يؤدي إلى مناخ دراسي غير ايجابي وغير مشجع على التركيز والاهتمام بالتعلم وذلك بسبب القلق والخجل والخوف من التهديد والارتباك، وهذا ما أكدته بلايا blaya2002 في هذا السياق إلى أهمية الاستماع والمشاركة الوجدانية إزاء الضحايا الذين يحسون غالبا بعدم تفهم الآخرين لهم فنقص التفرغ والاعتراف بالمشكل والتعرف إليه يزيد الطين بلة من حيث الآثار السيئة التي تتركها المضايقة

في نفوس هؤلاء التلاميذ، وأكدت كذلك كارين هورني karin horni أن أي خلل يقع في العلاقة بين الطفل ووالديه يترك أثارا سيئة على شخصية الطفل فيشعر بالخطر من البيئة التي يعيش فيها مما يولد لديه قلق فمرحلة الطفولة المتأخرة هي مرحلة تنفيذ الخبرات الانفعالية التي اكتسبها في مراحل عمرية سابقة ويلاحظ على الطفل تأثره بالضغوط مما يحدث له بعض الأعراض العصبية والتي تؤدي به إلى الشعور بالخوف وعدم الأمن النفسي والقلق الزائد. وقد أضاف منزل العنزى 2004 أن الآمن النفسي يتحقق في الطفولة بعدة طرق منها: معاملة الآباء، والمدرسين والراشدين، والزملاء بطريقة ودودة وطيبة، حيث يساعدون الطفل على تحقيق حاجاته والابتعاد عن المواقف غير المألوفة والغريبة التي قد تنشأ عنها استجابات غير سوية مثل الشعور بالخطر والخوف والتوتر،ويكمن الشعور بالأمن النفسي في شعور الفرد بتقبل الآخرين له وحبهم إياه وإحساسه بالانتماء إلى الجماعة وضعف الإحساس بالخطر والتهديد، وهذا الشعور يفتقده ضحية التنمر المدرسي مما يجعله مستهدف من طرف المتنمرين بالمدرسة

ومن هنا يتضح أن إحساس الفرد بالأمن النفسي من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية ايجابية متزنة ومنتجة

4. مناقشة وتفسير الفرضية الرابعة: والتي تنص على انه:

توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي .

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم 22 يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس الشعور بالأمن النفسي كذلك عند حساب تأثير البرنامج على متغير الأمن النفسي كان حجم التأثير مرتفع

فأفراد المجموعة الضابطة (ضحايا) لم يرتفع لديهم مستوى الشعور بالأمن النفسي بحكم أنها لم يتاح لها الفرصة للتعرض لمثل الأساليب والأنشطة المختلفة التي تضمنها البرنامج الإرشادي على غرار نظائرهم في المجموعة التجريبية.

فعينة الدراسة (ضحايا التنمر) يعانون من مستوى منخفض من الأمن النفسي وهذا ما أشارت إليه كذلك دراسة عبد الله بن محمد علي الشهري 2009 أن هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الدرجة الكلية

لإساءة المعاملة المدرسية والأمن النفسي لدى أفراد العينة، فالتلاميذ الغير أمنيين لا يشعرون بالطمأنينة الكافية لكي يغامروا بتعرض أنفسهم للآخرين، إذ تعوزهم الثقة بالذات والاعتماد عليها، ويخيفهم النمو، والتعرض للأذى والدخول في مغامرات اجتماعية، كما أنهم مشغولون بمحاولة الشعور بالأمن وتجنب الإحراج، ويؤدي انشغالهم هذا إلى أن يصبحوا أقل وعيا بما يدور حولهم، وبسبب الاتجاهات القائمة على الخوف فهم لا يمارسون المهارات الاجتماعية، وهذا ما أشار إليه شيفر ونيمان 1985أن عدم الشعور بالأمن يسبب للفرد حالة من القلق وزيادة الهموم والتفكير والشعور بعدم الارتياح وهذا مالاحظته الباحثة أن ضحايا التنمر يترددون للذهاب للمدرسة، قليلو النوم، دائما يفتقدون ممتلكاتهم الشخصية وهذا حسب ما أقره أوليائهم، كذلك قلة التركيز داخل حجرة القسم وقلة الأصدقاء والخوف من استخدام دورات المياه والقلق والخوف، كما أن جليفوند وزملائه يؤكدون أن الإساءة النفسية والجسمية التي يتعرض لها الطفل تعتبر من أخطر العوامل التي يمكن من خلالها التنبؤ ببعض الاضطرابات الجسمية والانحرافات والإدمان حيث يشعر الطفل بالكوابيس وعدم الأمان ويميل إلى الانسحاب والعزلة وتجنب الناس ويعاني من الاكتئاب وتنمو لديه المشاعر العدوانية، وينخفض لديه تقدير الذات مع ارتفاع معدل المشكلات السلوكية وضعف القدرات العقلية وتدني مستوى التحصيل المدرسي لديه. (الشهري، 2009،26)

كما أكد خزاعله أن الطفل الخائف في المدرسة الابتدائية قد يتنازل عن الكثير من حقوقه المدرسية مثل سؤال المعلم عما يريد، أو يحاول الابتعاد عن أعين المعلمين والزملاء، فيجلس في المقاعد الجانبية أو الخلفية هربا من الأسئلة حتى لا يقع في الحرج، وهذا بالطبع يؤثر على مستواه التحصيلي، كما أن التلميذ الخائف لا يستطيع الدفاع عن نفسه، وقد يتعرض له زملائه مستغلين خوفه وخجله، وعدم قدرته في الدفاع عن نفسه. وتكون شخصيته ضعيفة لا تقوى على مواجهة المواقف والتحديات (الشهري،2009،27)

ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية في الاهتمام به ومساعدتهم على تحقيقه لدى ضحايا التنمر فهو من المفاهيم الرئيسية في علم النفس التي توصل إلى تحديدها ماسلو عن طريق البحوث الإكلينيكية، وهو من الحاجات الأساسية التي يعد إشباعها مطلبا رئيسيا لتوافق الفرد، في حين عدم إشباعها يشكل مصدرا لقلقه وسوء توافقه.

فالحاجة إلى الأمن من أهم الحاجات النفسية، ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة، وهي من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد، وهي محرك الفرد لتحقيق أمنه، وترتبط ارتباطاً وثيقا بغريزة المحافظة، وتتضمن شعور الفرد انه يعيش في بيئة صديقة،مشبعة للحاجات وان الآخرين يحبونه ويحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة،وانـــــه مستقر ومتوافق اجتماعياً(الفلوجي، 2010،30) ومن هنا يتضح أن إحساس الفرد بالأمن النفسي من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية ايجابية متزنة ومنتجة.

وتفسر الباحثة كذلك الفرق بين نتائج المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس البعدي إلى الاستراتيجيات التي استخدمتها في البرنامج ضمن جلسات إرشادية جماعية باعتبار أن برامج التدخل الإرشادية الجمعية أكثر فائدة من البرامج الفردية خصوصا للأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة باعتبار أن الرفاق يؤثرون بقوة في الأطفال في هذه المرحلة، فالإرشاد الجمعي يعزز إمكانية أن الأطفال سوف يجربون ويقلدون سلوكيات جديدة يمارسها الأقران، بالإضافة إلى تدريب الأطفال على فنية مهمة جدا ألا وهي فنية الحديث الايجابي الداخلي بحيث يتم استخدامها من طرف الأطفال في كل وقت في حياتهم اليومية لكي يشعروا بالأمن والثقة بالنفس كما استخدمت الباحثة بعض الأنشطة الترفيهية لما لهم أهمية وهذا ما أكدته (سهام 1997،259) على أن اللعب يستفاد منه في تحقيق النمو المتوازن لدى الطفل كما يعمل على حماية الطفل ووقايته من الوقوع في مشكلات انفعالية حادة ويتيح له فرص التخلص من التوتر الانفعالي، كما توصلت دراسة مقدادي2004الى أن استراتيجيات العلاج باللعب تعمل على خفض القلق والتعرض للإساءة وتحسين الكفاءة الذاتية والإحساس بالأمن لدى الأطفال المساء إليهم.

فعند إجراء القياس البعدي على المجموعتين تم ملاحظة عدة أمور على المجموعتين فالمجموعة التجريبية كان أفرادها يتمتعون بالفرح والسرور والثقة بالنفس في تصرفاتهم وكانت طريقة حديثهم مع الباحثة ومع بعضهم البعض في بداية البرنامج قليل ويتخلله الحياء وعدم الثقة والصوت المنخفض جدا يكاد لا يسمع وكأنهم خائفون من شيء وهذا ما بقي يعاني منه أفراد المجموعة الضابطة، حتى طريقة سير المجموعة التجريبية تختلف عن المجموعة الضابطة فالتجريبية أفرادها طريقة سيرهم توحي إلى أنهم يحسون بالأمن النفسي والثقة عكس الضابطة توحي إلى الخوف والخجل، ما لوحظ كذلك من طرف

الباحثة أن أفراد المجموعة التجريبية عند طلبها منهم كتابة إحساسهم في نهاية البرنامج احدهم ردد قائلا ""أصبحت محبوبا عند الآخرين أما فتاة أخرى قالت"أصبحت لا أحس بالخطر والتهديد كما قال آخر "أحسست أن لي قيمة عند أصدقائي جميعا "وبالتالي الطفل عندما يشعر بأن البيئة المدرسية صديقة له، يتلقى الاحترام والتقدير من الآخرين

وعلى ضوء نتيجة الفرضية يتضح لدينا أهمية التدخل الإرشادي بغرض رفع متغير معين وفق خطة منظمة تتضمن فنيات مناسبة تشكل عاملا هاما في نجاح البرنامج وهذا ما لم يستفد منه أفراد المجموعة الضابطة التي لم يظهر عليها أي تحسن دال.

5. مناقشة وتفسير الفرضية الخامسة: والتي تنص على انه:

توجد فروق دالة بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم**24** يتضح أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي كذلك عند حساب تأثير البرنامج كان حجم التأثير مرتفع

يعد التنمر المدرسي شكل من أشكال الإساءة والإيذاء الذي انتشر منذ عقود ضد حقوق تلاميذ المدارس ،إذ يقوم التلاميذ بإيذاء بعضهم بعضا من خلال مجموعة من السلوكيات التي تتصف بتهديد زملائهم أو السخرية منهم ،أو الاستيلاء على حقوقهم وممتلكاتهم ، وقد أشارت مختلف الدراسات السابقة إلى المعاناة التي يعاني منها ضحايا التنمر المدرسي كدراسة يوسفي حدة وبن زروال رانية 2019 التي توصلت إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين .وتوصلت كذلك دراسة راضي 2001 أن وجود فروق دالة إحصائيا بين درجات التلاميذ ضحايا التنمر ومتوسط درجات نظرائهم غير الضحايا في كل من تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية وذلك لصالح غير الضحايا كما توصلت دراسة أبو غزال 2009 أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى المحايدين والمستقوين والمستقوين الضحايا، كما أضافت دراسة الشهري 2009 أن ضحايا التنمر يعانون من انخفاض مستوى الأمن النفسي لديهم وهذا ما توصلت إليه كذلك الدراسة الحالية أن تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي يعانون من انخفاض مستوى توكيد الذات

والشعور بالأمن النفسي ،وغيرها من الدراسات التي تؤكد معاناة ضحية التنمر المدرسي مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر .

وتفسر الباحثة النتائج المتوصل إليها والمتمثلة في وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي للبرنامج الذي تضمن 13 جلسة كلها تسعى إلى رفع توكيد الذات وزيادة شعورهم بالأمن النفسي لديهم باعتبار أن مهارة توكيد الذات مهمة جدا ومن الضروري أن يمتلكها الضحية فإتقانها يعني تعبيره عن مشاعره وحاجاته و رغباته و آرائه وحقوقه بطريقة موجبة بدون إنكار حقوق الآخرين فالطفل المؤكد لذاته يدافع عن حقوقه ويستطيع قول لا للأشياء التي لا يرغب فيها، كما أنه يقبل الإطراء ويعبر عن مشاعره بسهولة وكل هذا من شأنه أن يجعل حياة الطفل أكثر سهولة ويعرف كيف يتعامل مع الآخر يجعل المتنمر يخاف أن يتقرب إليه ويتنمر عليه ،كما سعت الباحثة إلى تدريبهم على مهارات الاتصال الفعال وكيفية التعامل مع المتنمر والتحاور معه ، وتدريبهم على فنية الحديث الايجابي الداخلي وضرورة استخدامها دائما لما لها من آثار نفسية بحيث تبعث الراحة والأمن في نفوسهم وتقوي ثقتهم وتحسن من مستوى توكيدهم ،كما سعت الباحثة إلى معرفة نقاط قوتهم كل هذا جعل المجموعة التجريبية تنخفض درجاتها على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي مقارنة بالقياس القبلي.

6. تفسير ومناقشة الفرضيات السادسة والسابعة والثامنة:

من خلال نتائج التحقق من الفرضيات الثلاثة الأخيرة يتضح أنه لا توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس مهارة توكيد الذات والأمن النفسي، ومقياس ضحايا التنمر المدرسي بعد فترة المتابعة أي بعد شهرين من تطبيق البرنامج وهذا يدل على أن المكاسب التي اكتسبها أفراد المجموعة التجريبية قد تم المحافظة عليها بعد انتهاء تطبيق البرنامج.

ويمكن أن نستخلص من النتيجة المتوصل إليها في هذه الفرضية إلى أن الأثر الايجابي للبرنامج الإرشادي قد استمر حتى بعد التوقف عن الحصص الإرشادية ولمدة شهرين وهذا لأن من خصائص الإرشاد السلوكي المعرفي هو استمرار فعاليته والحفاظ على المكاسب لفترة طويلة ومنع الانتكاسة وهذا ما يؤكده شامبلاس وجيل chambless et gill1993، وقد كذلك أكد ويسمان whisman1991 أن

الإرشاد السلوكي المعرفي يتميز بقدرته على المحافظة على المكاسب لأنه يحدث تغيرات في البناء المعرفي للفرد (الددا، 59،2008)

كما تعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى تمحور الجلسات على التدريب على مواجهة المستقوي من خلال تدريبهم على عدة مهارات وتنويع الفنيات والاستراتيجيات المستخدمة التي عملت على تغيير أفكار الطفل الضحية حول نفسه وحول المتنمر. وأكد الأطفال إعجابهم بفنية الحديث الايجابي الذاتي واستمرارهم في استخدامها خاصة عند النظر إلى المرآة، وترى الباحثة كذلك أن لهذه الفنية دور في بناء شخصية قوية للطفل مما لا تجعله فريسة سهلة للمتنمرين .

ومن خلال القياس التتبعي الذي قامت به الباحثة بعد شهرين الذي يؤكد ارتفاع مهارة توكيد الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي، أصبح الضحايا أكثر نجاحا في علاقاتهم مع أقرانهم لأن تدريبهم على مهارة توكيد الذات مكنهم من التصرف السوي وساعدهم على تجنب السلوك العدواني أو الانسحابي الذي يقوم به الطفل الغير مؤكد لذاته، كما أن تدريبهم على حسن التفاوض من خلال إيجاد بدائل أخرى، والتفكير في طرق ايجابية دون الوقوع في صراعات أو مشادات، كما عملت الباحثة على تدريب الأطفال على البوح لأوليائهم بكل المضايقات التي تعترض طريقهم لكي يقدموا لهم المساعدة ويحسوا أكثر بالأمن النفسي كما سعت الباحثة على تدريبهم على فنيات الاتصال مع الطرف الآخر وذلك بكل ثقة وقول كل ما هو ايجابي لأنفسهم وبعث رسائل ايجابية داخلية لكي يحسوا بالأمن أكثر مثلا أنا أستطيع، أنا لا أخاف من ذلك الشخص، أنا أستطيع التعبير عن مشاعري أو فكرتي....الخ

وبالنسبة للفرضية التي تنص على انه لا توجد فروق بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي مما يشير إلى أن الدرجات التي سجلها أطفال المجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي والتي انخفضت بشكل جوهري وملحوظ عن القياس القبلي، وبقيت منخفضة في القياس التتبعي ولم يطرأ عليها أي ارتفاع يذكر،الأمر الذي يؤكد استمرار فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم مع المجموعة التجريبية وأثره الجوهري في إخراجهم من حلقة الضحايا إلى أفراد عاديين، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الأسلوب الإرشادي الذي استخدمته الباحثة، يضاف إليه العلاقة الودية وجسور الثقة والمحبة التي حاولت الباحثة تحقيقهم ومحتوى الجلسات التي تحوي مختلف الفنيات والأنشطة التي حسب النتائج كانت فعالة،

وتفسر الباحثة استمرار تأثير وفعالية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارة توكيد الذات والأمن النفسي لدى أفراد العينة (ضحايا التنمر المدرسي)بعد فترة شهرين من انتهاء البرنامج إلى عدة نقاط منها:

- التزام الأطفال بالأنشطة والفعاليات المختلفة التي تم تنفيذها أثناء البرنامج مما أدى إلى استمرار الأطفال أفراد العينة بعد الانتهاء من جلسات البرنامج في تطبيق تلك الأنشطة والألعاب التي كانوا يقومون بها أثناء جلسات البرنامج، وهذا ما تم الاتفاق عليه مع الأطفال أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي، وهو الاستمرار في تطبيق الأنشطة التي تم تعلموها أثناء الجلسات حتى بعد الانتهاء من البرنامج
- اهتمام أفراد العينة (ضحايا التنمر) وبشكل ملحوظ وكبير بالاستمرار في تصحيح طرق تفكيرهم والابتعاد عن الأفكار السلبية الداخلية والموجهة من طرف المستقوي وذلك باستخدام الأساليب التي تم تعلمها أثناء تطبيق البرنامج .
- قيام أفراد المجموعة التجريبية بالالتزام الكامل بحضور جميع الجلسات الإرشادية وفي مواعيدها المحددة، بالإضافة إلى نجاح الباحثة في تحقيق علاقة معهم يسودها الاحترام المتبادل والحب والثقة، مما وفر لهم مساحة من الحرية والشعور بالأمن والاطمئنان كل ذلك دفعهم على التفاعل الجيد مع بعضهم البعض . كذلك من بين الأسباب رغبة الأطفال في تطوير مهارة توكيد الذات لديهم والتخلص من المتنمر بحيث قاموا بتطبيق كل التعليمات التي أعطيت لهم من قبل الباحثة .

- مناقشة عامة لنتائج الدراسة:

التنمر شكل من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يتكرر يوميا قائم على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر والآخر ضحية غير متكافئان في القوى فالمتنمر دائما يكون أقوى من الضحية سوءا من الناحية الجسدية، أو العمر الزمني أو الحالة المالية أو المستوى الاجتماعي ...الخ. و بداية ظهور مفهوم التنمر كان لدى تلاميذ المدارس حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك والذي يكون في عدة أشكال سواءا كان بصورة جسدية أو لفظية أو الكترونية مخلفا العديد من الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية والانفعالية، والأكاديمية .

وعلى الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية ،إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس نوع من أنواع الدعابة ،إلى أن جاء أولويس olweus.1991ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة وبدأ الاهتمام به من طرف الباحثين المهتمين.

وسعت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى اقتراح برنامج قائم على استراتيجيات تعديل السلوك وتطبيقه على ضحايا تلاميذ التعليم الابتدائي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في تنمية مهارة توكيد الذات وزيادة الشعور بالأمن النفسي لديهم، وخفض الدرجات على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي.

وتعزو الباحثة النتائج التي توصل إليها البرنامج في زيادة مهارة توكيد الذات إلى المهارات والفنيات التي استخدمتها الباحثة في البرنامج ، وفسرت الباحثة انخفاض مهارة توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتميزهم بشخصية منعزلة يحبون الجلوس منفردين في ساحة المدرسة ولا يتفاعلون مع أصدقائهم بشكل فعال ، كما أنهم يشعرون بالحزن والخجل والخوف وكل هذه الخصائص راجع لنمط التربية الذي يعتمده الوالدان في تربية أبنائهم الذي يتصف بالحماية الزائدة من طرف الوالدين مما انعكس عليهم سلبا بتميزهم بشخصية منعزلة خجولة تخشى التفاعل مع الأصدقاء لتجنب المشاكل وبهذه الخصائص لم ينجحوا باكتساب مهارة توكيد الذات مما أصبحوا فريسة سهلة ومستهدفة من طرف المتنمرين.

كما تعزو الباحثة النتائج التي توصل إليها البرنامج في زيادة الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي لاستخدامها عدة فنيات من بينها اللعب والقصة و فنية التفريغ الانفعالي بالإضافة إلى محاولة الباحثة على تعريف كل طفل على قدراته ومحاولة استغلالها والكشف عنها أمام الجميع وممارستها وفسرت انخفاض مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي للتنمر المطبق عليهم وهذا ما أكدته كذلك مختلف الدراسات السابقة ، ومن خلال تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على استراتيجيات تعديل السلوك جعل أفراد المجموعة التجريبية تنخفض درجاتهم على مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي منخفض بعد أن ارتفعت لديهم مهارة توكيد الذات وزاد شعورهم بالأمن النفسي .

كما أن أثر البرنامج بقي مستمر بعد شهرين من تطبيق البرنامج وذلك راجع لعدة عوامل أولا أن من خصائص الإرشاد السلوكي المعرفي هو استمرار فعاليته والحفاظ على المكاسب لفترة طويلة ومنع الانتكاسة وهذا ما أكده شامبلاس وجيل chambless et gill1993، وويسمان whisman1991، ثانيا التزام التلاميذ بالحضور طيلة فترة البرنامج وتطبيق كل ما تعلموه حتى بعد انتهاء البرنامج

وعليه نستطيع أن نقول أن البرنامج ساعدهم في توفير فرص تعامل أفضل من خلال ممارسة التفكير في حلول لمشكلاتهم وممارستها في أشكال بعيدة عن التهرب والخضوع ،وأتاح لهم أكثر إجراء مقارنات بين نتائج سلوكهم الغير مؤكد للذات ونتائج سلوكهم الجديد المؤكد للذات المبني على معلومات دقيقة ومنطقية عن الموقف الذي يعيشونه مع ذواتهم، أو مع الآخرين الذين يتنمرون عليهم ، كما ساعدهم في اكتساب مهارات وسلوكيات جديدة يستطيع من خلالها الطفل مواجهة المستقوي بكل شجاعة كفنية الحديث الايجابي الذاتي وتعلم مهارات الاتصال الفعال وكيفية التحدث مع المستقوي كل هذا جعل عينة الدراسة التي خضعت للبرنامج تنخفض درجاتها على مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي.

توصيات الدراسة: من خلال الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات التالية:

- الاستفادة من مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي للتعرف على ضحايا التنمر قصد التكفل بهم.
- ضرورة الاكتشاف المبكر للاضطرابات السلوكية المختلفة، وتقديم التدخل المناسب حتى لا تؤثر سلبا على الصحة النفسية للأطفال.
- ضرورة توفير بيئة مدرسية آمنة تهيئ النمو النفسي السليم للطفل.
- الاهتمام والقيام بالأنشطة اللاصفية لكي تصبح مجالاً يساعد على نمو العلاقات الاجتماعية واكتساب المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.
- القيام بحصص إعلامية لأولياء الأمور لزيادة وعيهم بأهمية أساليب التنشئة الأسرية ودورها في بناء شخصية أبنائهم.
- ضرورة تواجد تواصل بين المدرسة والأسرة لإيجاد بيئة مدرسية آمنة تحفز على التعلم وتشبع حاجات التلميذ المختلفة .
- إعداد فريق عمل متكامل لمساعدة التلاميذ على حل مشاكلهم في بدايتها قبل أن تتفاقم .

مقترحات لبحوث مستقبلية: من بين المواضيع التي تراها الباحثة جديرة بالدراسة ومتعلقة بموضوع البحث الحالي مايلي :

- إجراء دراسة مماثلة باستخدام فنيات إرشادية أخرى لتنمية مهارات اجتماعية أخرى لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- إجراء دراسة للتدريب على مواجهة الضغوط التي تواجه ضحية التنمر المدرسي .
- إجراء دراسة على عينات أوسع تشمل المتنمرين وضحايا التنمر للتعرف أكثر على هذه المشكلة وأسبابها.
- إجراء دراسة للتعرف على أثر برنامج إرشادي لتنمية مهارات الاتصال الفعال لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- إجراء دراسة مقارنة بين الأساليب المتبعة من قبل أولياء أمور الطلاب المستقوين وأولياء أمور الطلاب ضحايا الاستقواء.

خاتمة

خاتمة:

الطفولة عادة "فترة سعيدة "في مدى حياة الإنسان وينبغي أن تكون هكذا باعتبارها مرحلة الأساس من بناء الشخصية، تأكيدا على ما تقرره النظريات ونتائج البحوث إلا أن هذه المرحلة قد تواجه بعض المشكلات فلا يجب ألا نغالي في نظرتنا إلى المشاكل التي تصدر عن أطفالنا خاصة لو كانت هذه المشاكل من النوع العادي مثل الخلافات اليومية التي تنشا بين الإخوة أو بينهم وبين أطفال آخرين فمثل هذه التصرفات مظهر طبيعي لنمو الطفل والحركة، ولكن إذا زادت هذه التصرفات عن الشكل المرغوب فيه زيادة كبيرة تجر وراءها المتاعب ووصلت إلى مرحلة يخشى من نتائجها على سلوك الطفل، فإننا يجب أن نبحث عن حالة الطفل ونعالجها في وقتها قبل أن تستفحل ويصبح من الصعب علاجها في المستقبل، خاصة المشكلات التي تحدث في المدارس كمشكلة التنمر المدرسي والتي تعتبر شكل من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا يتكرر يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية ويكون هذا الفعل متعمدا من طرف المتنمر على الضحية وتكون القوى بين الطرفين غير متوازنة مما ينعكس على الضحية انعكاسا سلبيا فيظهر لديه العديد من المشكلات النفسية والسلوكية إضافة للمشكلات التي يعاني منها أو الخصائص التي يتميز بها ومن بينها انخفاض توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي وهذا ما توصلت إليه الدراسة الحالية فالضحية غير مؤكد لذاته لا يستطيع الرفض المناسب في الوقت المناسب وتقديم مشاعر الآخرين على مشاعره وحقوقه ويعتذر بكثرة عن أمور لا تدعو للاعتذار وضعف قدرته على التعبير عن المشاعر والرغبات والانفعالات، كما أنه يتميز بشخصية منعزلة، قليل التفاعل مع الآخرين، بنيته الجسدية اقل من أقرانه مما يجعله لا يستطيع الدفاع عن نفسه وكل هذا ناتج عن أساليب التنشئة التي يتبعها الوالدان والتي تتميز بالحماية الزائدة ويصبح بهذا عرضة للتنمر ولا يبوح لوالديه بما يحدث معه من مضايقات كل هذا يجعله فريسة سهلة للمتنمرين ويصبح من ضحايا ظاهرة الاستقواء.

والوقوع ضحية للتنمر ظاهرة مدرسية تمثل تحديا حقيقيا للقائمين على تربية وتعليم الأبناء، والدراسة الحالية حاولت أن تسلط الضوء عليها من خلال تصميم برنامج إرشادي ينمى مهارة توكيد الذات والأمن النفسي موجه لتلاميذ التعليم الابتدائي باعتبارهم في الفترة الانتقالية ما بين نهاية الطفولة وبداية المراهقة والذكور والإناث في هذه السن يصلون إلى مرحلة البلوغ ولكن بمعدلات مختلفة، مما

يؤدي إلى تغيرات في الحجم والقوة والنمو الجسدي وهذا من شأنه أن يجعل البعض منهم أكثر عرضة للتنمر والإيذاء بسبب تأخر نموه مقارنة بأقرانه، وتتغير في الوقت نفسه طبيعة الصراعات التي يتعرض لها الأطفال بدخولهم إلى مرحلة المراهقة.

وعليه نقول أن مرحلة الطفولة بما لها من أهمية فائقة في حياتنا يستوجب ألا يكون الطفل خلالها عرضة للاضطرابات العنيفة التي تزلزل أساس شخصيته فيما بعد، وأن نضمن لها مناخا هادئا مستقرا ومواتيا لاستمرارية النمو،كما أن الصعوبات والمشكلات في مرحلة الطفولة تبدأ بسيطة إلا أن إهمالها وعدم معالجتها مبكرا سيؤدي ذلك إلى تفاقمها وتحويلها إلى أشكال مرضية كالاضطرابات النفسية والعقلية ولهذا لابد من الحرص على تمتع الطفل بالأمن النفسي منذ الطفولة، وتهيئة جو أسري ومدرسي مدعم لهذا الجانب لأنه من أهم جوانب الشخصية السوية،والتي يقيها من الوقوع في الاضطرابات المختلفة كما على الوالدين أن يعتمدا أسلوب متوازن لتربية أبنائهم .

ولا ننسى دور المدرسة كمحدد أساسي في عملية تعديل السلوك وتوجيهه نحو السلوك المتوافق مع المعايير والقيم السائدة، وبشكل عام فان التربية والتعليم لا يمكن أن يكتملان في تأدية الوظائف المناطة بهما بدون ضبط السلوكيات غير السوية، والتي قد تصدر من بعض المتمدرسين في جميع المراحل الدراسية، فالهدف والمبتغى التعليمي والتربوي على كافة الأصعدة يتجلى في إيجاد البيئة المناسبة لتعليم الطلاب وتزويدهم بالمهارات المناسبة مراعين في ذلك المرحلة العمرية والعقلية لأن المناخ المدرسي يشكل الإطار الذي ينمو فيه التلميذ حيث يكتسب خبراته وبالتالي يؤثر على شخصية التلميذ وتوافقه الدراسي، فان كان هذا المناخ صحيا مشبعا بالفهم وتقدير حاجات التلاميذ، فان الجو سيساعد على نمو شخصيات أقرب إلى الاتزان والتكامل والتوافق والصحة النفسية السليمة.

وأخيرا نقول انه يقتضي التخلص من التنمر المدرسي بترسيخ أسس بيئية أمنة داعمة وراعية اجتماعيا، والعمل على ترسيخ مفهوم الوئام والتفاهم والاحترام المتبادل في المدرسة وفي جميع الفصول الدراسية .علاوة على تقديم المساعدة اللازمة للطالب على الصعيد الفردي وأسرته ومجتمعه بالنفع، وهذا لن يتم إلا بنهج كل مدرسة لمقاربة إرشادية متكاملة تعمل على إشراك المدرسين والإداريين، والآباء، وشبكات الدعم الاجتماعي، بالإضافة إلى الطالب المتنمر نفسه لحل المشكلة، تتناسب مع ثقافة المدرسة والمحيط الاجتماعي لمنتسبيها .

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1. القران الكريم، سورة النساء الآية 34.
2. ال هاشم، شريفة بنت قاسم بن صديق (2013).تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارسمحافظة مسقط .رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوي
3. ابراهيم، عبد الستار (2007).دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية .(ط1).دار الكاتب للطباعة والنشر
4. أبو اسعد، احمد عبد اللطيف (2015).المهارات الإرشادية .(ط3)عمان:دار المسيرة
5. أبو الديار، مسعد نجاح (2010). التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل
6. أبو الفتوح، محمد كمال (2011). سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية. ط1،الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع
7. أبو جادو، صالح محمد علي (2000) .علم النفس التربوي.عمان: دار المسيرة، ط2.
8. أبو حماد، ناصر الدين (2008).تعديل السلوك الإنساني.(ط1)عمان: دار جدارا للنشر والتوزيع
9. أبو زيتون، جمال ومقدادي، يوسف (2012).الأمن النفسي لدى الطلبة المعاقين بصريا في ضوء بعض المتغيرات .مجلة جامعة دمشق، 28(3).
10. ابو زيتون، موسى سليمان صالح (2004).فاعلية التدريب على تأكيد الذات في خفض درجة الانقياد لضغوطات جماعة الرفاق وتنمية مهارات تأكيد الذات . مذكرة لنيل الدكتوراه .كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية لدراسات العليا
11. أبو عمرة، عبد المجيد عواد مرزوق (2012).الأمن النفسي وعلاقته بمستوى الطموح والتحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة .مذكرة لنيل درجة الماجيستير.كلية التربية، جامعة الأزهر غزة
12. أبو غزال، معاوية محمود (2009) .الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي.المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م (5)، ع 2الأردن
13. أبو معلا، طالب (2006). المهارات الاجتماعية وفعالية الذات وعلاقتها بالاتجاه نحو مهنة التمريض لطلبة كليات التمريض في قطاع غزة.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين
14. أبو يوسف، محمد جدوع (2008) .فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الإرشادية لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة.كلية التربية .الجامعة الإسلامية .

15. احمد محمد العرافي (1434).أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات .مذكرة لنيل درجة الماجيستير .كلية التربية، جامعة أم القرى
16. أدعيس، احمد والكساب علي (2011). درجة امتلاك طلبة معلم صف في الجامعات الأردنية للمهارات الاجتماعية من وجهة نظرهم. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية .11 (1) الأردن
17. أزهار يحيى قاسم واحمد عامر سلطان (2008).الأمن النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات في ضوء القران الكريم .مجلة أبحاث كلية التربية، 8(1).
18. إسماعيل، هالة خير سناري (2010). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المدرسة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية، (16) (2)، القاهرة.
19. إقبال، بنت احمد عطار (2009).العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 1(13).
20. أقراع، إياد محمد نادي (2005).الشعور بالأمن النفسي وتأثره ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية .مذكرة ماجيستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.
21. باشماخ زهور عبد الله (2001). الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين اسريا والمقبولين أسريا بمنطقة مكة المكرمة . رسالة ماجستير، جامعة أم القرى.
22. بدر، فائقة محمد (2006).وجهة الضبط وتوكيد الذات: دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها .دراسات عربية في علم النفس،5(1)
23. بدر، فائقة محمد (2007).الأمن النفسي وتقدير الذات وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى الطلاب السعوديين والمغتربين بالمرحلة الابتدائية .دراسات عربية في علم النفس، (6)،2
24. بطرس، حافظ بطرس (2016).تعديل وبناء سلوك الأطفال .ط3،عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع
25. بن جديد، فهد بن سعد (2016).الغضب وعلاقته بتاكيد الذات لدى طلاب الثانوية العامة .مذكرة لنيل الماجيستير .كلية العلوم الاجتماعية والادارية، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.
26. بن زروال رانية، يوسفي حدة (2019).مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية –دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين .مجلة دراسات نفسية وتربوية (12)2
27. البنا، إسعاد عبد العظيم محمد (2008).سمات الشخصية وأساليب المعاملة الوالدية المدركة لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة، مجلة بحوث التربية النوعية، العدد (11) مصر

28. تلاحمه، احمد ضرار محمد (2006).الدعم الاجتماعي واستراتيجيات التكيف لدى الأطفال المعرضين للخطر في الأردن. مذكرة لنيل درجة الماجيستير، كلية التربية، جامعة اليرموك.
29. تلي، عبد الرحمان (2012) .تحقيق الذات من خلال مناهج علوم الطبيعة والحياة في ضوء المقاربة بالكفاءات حسب أراء الأساتذة .رسالة دكتوراه .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر
30. الجبوري، على محمد كاظم (2016).تعديل السلوك .(ط1)الأردن: دار المنهجية للنشر والتوزيع41
31. جرادات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(2).
32. جلال كايد ضمرة وآخرون (2007).تعديل السلوك (ط1) الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع
33. جلال، سعد (1977) .المرجع في علم النفس.القاهرة: دار المعارف.
34. جميل الطهراوي (2007).الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي، مجلة كلية التربية الجامعة الإسلامية، 15(2)
35. جودت عزت عبد الهادي وسعيد حسني العزة (2005) .تعديل السلوك الإنساني ط1،عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع
36. حجازي، خالد رجب شعبان وغادة عودة (2013).التنشئة السياسية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى طلبة المدارس الثانوية .مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 21(3).
37. حجازي، فتياني أبو المكارم (2000). مدى فاعلية برنامج إرشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، مصر
38. الحربي، بدر بن فيحان (2014).الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالأمن النفسي لدى طلاب جامعة القصيم.مذكرة لنيل الماجيستير .كلية التربية، جامعة ام القرى.
39. حسن، زينب سليم متولي (1998).دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسي لدى أطفال ما قبل المدرسة .رسالة ماجستير غير منشورة .معهد الدراسات العليا للطفولة .جامعة عين شمس .
40. حسن، محمود شمال (2001). سيكولوجية الفرد والمجتمع بيروت: دار الآفاق العربية.
41. حسن ،عزت عبد الحميد محمد (2011).الاحصاء النفسي والتربوي.مصر :دار الفكر العربي.
42. حسين، حوراء سعدون (2017).علاقة الاستقواء بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلاب المرحلة المتوسطة .رسالة ماجيستير .كلية التربية، جامعة المستنصرية

43. حسين، طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي.مصر: دار الجامعة الجديدة.
44. الحلاق، اقبال (2007)توكيد الذات واثره في التكيف الاجتماعي –مذكرة ماجيستير، جامعة دمشق.
45. الحلو، رمضان سعيد (2012).فاعلية تطبيق برنامج إرشادي في فنيات العقل والجسم لزيادة التوكيدية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة .مذكرة لنيل الماجيستير .كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة
46. حميد، اميرة مزهر (2012). أثر أسلوبين إرشاديين في خفض السلوك الاستقوائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد .
47. الحواجري، احمد محمد (2003) .مدى فعالية برنامج إرشادي مقترح للتخفيف من أثار الصدمة النفسية لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسي في محافظة غزة .رسالة ماجيستير .كلية التربية . الجامعة الإسلامية غزة.
48. الخالدي، امل ابراهيم حسون (2002).أثر برنامج إرشادي في تأكيد الذات وخفض قلق المستقبل لدى طالبات كلية التربية للبنات.رسالة ماجيستير .كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.
49. الخرجي، عبد الواحد بن عبد العزيز (2010).فاعلية المرشد الطلابي في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية .مذكرة لنيل الماجيستير .كلية الدراسات العليا، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية
50. الخضري جهاد (2003).الأمن النفسي لدى العاملين بمراكز الإسعاف بمحافظات غزة وعلاقته ببعض سمات الشخصية ومتغيرات أخرى .رسالة ماجيستير .كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة .
51. الخطيب، جمال (2003).تعديل السلوك الإنساني .(ط1)الكويت: دار حنين للباعة والنشر.
52. الخفاجي، ادهم رجب محمود (2014).أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي .رسالة ما جيستير .كلية التربية الأساسية،الجامعة المستنصرية.
53. الخوالدة، محمد خلف (2011) .فاعلية التدريب لتوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء .مذكرة لنيل درجة الماجيستير .كلية الدراسات العليا .الجامعة الاردنية .
54. الخوالدة، محمد خلف (2013).فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء .دراسات العلوم التربوية، 41.
55. خوج، حنان اسعد (2012). التنمر وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية . كلية الرتبية، جامعة الملك عبد العزيز .

56. الخولي، هشام (2004). التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس
57. خويطر، وفاء (2010).الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة)وعلاقتهما ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة
58. الداهري، صالح حسن أحمد، وهيب مجيد الكبيسي (1999). علم النفس العام، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
59. داود، عبد الباري محمد (2004).الصحة النفسية للطفل .(ط1).القاهرة: ايتراك للنشر
60. داود، عزيز حنا، أنور حسين عبد الرحمن (1990) .مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد- العراق
61. الددا، مروان سليمان سالم (2008).فعالية برنامج مقترح لزيادة الكفاءة الاجتماعية للطلاب الخجولين في مرحلة التعليم الأساسي .رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية
62. الدسوقي، مجدي محمد (2016).مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. ط1، دار جوانا، القاهرة
63. دوينار، عبد الفتاح (1993).النمو النفسي للطفل، د.ط.مؤسسة الشباب الجامعية الاسكندرية، مصر
64. رفه، سمر بنت سعود عبد العزيز (2013).مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى .رسالة ما جيستير .كلية التربية .جامعة أم القرى
65. الروسان، فاروق (2000).تعديل وبناء السلوك الإنساني .(ط1)الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر
66. الزريقات، إبراهيم عبد الله فرج (2007).تعديل سلوك الأطفال والمراهقين المفاهيم والتطبيقات .ط1، الأردن: دارالفكر للنشر والتوزيع.
67. زقوت، ماجدة محمد (2011).هوية الذات وعلاقتها بالتوكيدية والوحدة النفسية لدى مجهولي النسب .رسالة ماجيستير .كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية
68. زقول، سهاد حسين عبد الهادي (2015) .واقع استخدام إستراتيجيتي لعب الأدوار والسرد القصصي في تنمية مفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة المرحلة الأساسية .رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير .كلية التربية بجامعة الأزهر .غزة

69. زهران، حامد عبد السلام (1989). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي . دراسات تربوية، 4 .
70. زينب سليم متولي حسن (1998).دراسة بعض المتغيرات المرتبطة بالأمن النفسي لدى أطفال ما قبل المدرسة .رسالة ماجستير غير منشورة .معهد الدراسات العليا للطفولة .جامعة عين شمس.
71. ساندي، مان، بول سيجر، جوني وينبرج (2010). المراهق المزعج، ط1، ترجمة قسم الترجمة، القاهرة: دار الفاروق
72. ستور، أنتوني (1975). العدوان البشري. ترجمة محمد احمد عالي، وإلهامي عبد الظاهر عفيفي، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
73. سليم، منيب خضر (2002).الأمن النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية والمتغيرات الديمغرافية لدى طلبة الصف الحادي عشر في مدارس محافظات غزة .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية، جامعة عين شمس
74. سليم، موسى رشاد علي عبد العزيز والدسوقي مديحة منصور (2011).علم النفس بين المفهوم والقياس (ط1)،القاهرة: مكتبة عالم الكتب
75. سوالمية، فريدة (2007) .مساهمة في دراسة العوامل النفسية والاجتماعية لعمل الأطفال، دراسة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة قسنطينة.
76. السويطي، عبد الناصر (2012).العنف الأسري الموجه نحو الأبناء وعلاقته بالشعور بالأمن لدى عينة من طلبة الصف التاسع في مدينة الخليل .مجلة الأزهر،14(1).
77. الشحري، أمينة بنت مستهيل بن سعيد مشرح (2013).الأمن النفسي وعلاقته بكفاءة الأداء لدى أخصائي قواعد البيانات في مدارس محافظة ظفار .مذكرة ماجيستير .كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى .
78. الشربيجي، نبيلة عياش (2002).المشكلات النفسية للأطفال .ط1،مطبعة العمرانية للاوفست.
79. الشريف، محمد موسى (2003).الأمن النفسي .(ط2).المملكة العربية السعودية: دار الأندلس الخضراء
80. شريفة بنت قاسم بن صديق ال هاشم (2013).تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارسمحافظة مسقط .رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير، كلية العلوم والاداب، جامعة نزوي
81. الشريفين، منار سعيد بني مصطفى واحمد عبد الله (2013).الشعور بالوحدة النفسية والأمن النفسي والعلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك . المجلة الأردنية، 9(2)

82. شلتز، دوان، (1984) نظريات الشخصية، ترجمة حمد الكريولي وعبد الرحمن القيسي، مطبعة جامعة بغداد– العراق
83. الشمري، أحلام جبار عبد الله (2003) السلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد– العراق
84. الشناوي، محمد محروس (1996).العملية الإرشادية .(ط1)القاهرة: دار غريب
85. الشهري، عبد الله بن محمد علي (2009).إساءة المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي .رسالة ماجيستير .كلية التربية، جامعة أم القرى
86. شوقي، طريف (2003). المهارات الاجتماعية والاتصالية . دراسات وبحوث نفسية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة
87. صاحي، علي محمد (2013).التنمر وعلاقته بالتسهيل الاجتماعي لدى طلاب المرحلة المتوسطة .رسالة ما جيستير .كلية التربية، الجامعة المستنصرية
88. صبحي عبد اللطيف المعروف(2005) .نظريات الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي .ط1، الأردن: دار الوراق للنشر
89. الصبحيين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان(2007).سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين .(ط1).الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
90. صلاح الدين محمود علام (2010)علم النفس التربوي، ط1،دار الفكر، عمان
91. الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2013). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض السلوك الفوضوي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية .دراسة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه .كلية التربية، جامعة أم القرى .
92. الضلاعين، انس صالح (2011).فاعلية برنامج توجيه جمعي لتحسين مهارتي توكيد الذات وحل النزاعات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك. مذكرة لنيل الماجيستير، جامعة مؤتة.
93. ضواميط، ريما سليم (2012). التنمر المدرسي ظاهرة تزداد انتشاراً. مجلة الجيش،العدد 324
94. طريف شوقي فرج (1988).توكيد الذات.القاهرة: دار غريب .
95. طه عبد العظيم حسين (2004).الإرشاد النفسي .ط1.الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
96. طه، فرج عبد القادر، وآخرون (1993) .موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار سعاد الصباح، الكويت.
97. الطهراوي، جميل (2007).الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات في محافظات غزة وعلاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الإسرائيلي .مجلة كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 15(2)

98. عباس، فردوس خيضر (2015).السلوك التوكيدي وعلاقته بالتكيف الاجتماعي المدرسي لدى طالبات المرحلة الإعدادية .مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العدد 23
99. عبد العال، تحية محمد أحمد (2006).القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد السادس عشر، العدد (68) .
100. عبد العظيم، حسين محمد (1987).مهارات توكيد الذات، القاهرة: دار الجيل .
101. عتروس، نبيل (2013) .فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف بعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة .مذكرة لنيل الدكتوراه.جامعة الحاج لخضر .كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
102. العتيبي، ضيف الله بن حمدان (2014) .فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون .دراسة لنيل درجة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية
103. العربي، قوري ذهبية (2011) .العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى تلميذ التعليم الثانوي .رسالة ماجيستير .جامعة تيزي وزو.
104. عطار، اقبال بنت احمد (2009) .العنف وعلاقته بتوكيد الذات والامن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات. مجلة الاداب والعلوم الانسانية، 1(13)
105. عقل، وفاء على سليمان (2009).الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا .رسالة ماجيستير .كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة
106. عقيل نجم عبد خلاف السعدي (2016).الحرمان العاطفي والأمن النفسي وعلاقتهما بالتعلق المتجنب .رسالة دكتوراه .كلية التربية .جامعة المستنصرية
107. علام، صلاح الدين محمود (2010).علم النفس التربوي، ط1،دار الفكر، عمان.
108. علام، منتصر علام محمد (2004).مقارنة فعالية برنامجين للإرشاد التوكيدي والإرشاد العقلاني الانفعالي في تعديل مفهوم الذات .رسالة مكملة للحصول على الدكتوراه،معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس
109. علي، انتصار حيدر (2011). تأثير برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب معهد الفنون الجميلة. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية الجامعة المستنصرية.
110. عودت والخليلي، خليل يوسف (1988). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية.عمان: دار الفكر للتوزيع والنشر.
111. العيسوي، عبد الرحمان (1993) .مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفيزيولوجية والنفسية .د.ط. بيروت: دار العلوم العربية

112. غماري فوزية (2012). ظاهرة المضايقة بين الأقران وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر .مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10(4)

113. فرج، طريف شوقي (1998). توكيد الذات مدخل تنمية الكفاءة الشخصية. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع

114. الفسفوس، عدنان احمد (2006).أساليب تعديل السلوك الإنساني (السلسلة الإرشادية رقم2)ط1.فلسطين.المكتبة الالكترونية أطفال الخليج.

115. الفلوجي، محسن محمد حسن (2010).الأمن النفسي وعلاقته بالسمات الشخصية وأداء بعض المهارات الأساسية للاعبين الشباب بكرة القدم .رسالة ماجيستير. كلية التربية الرياضية، جامعة بابل

116. القحطاني، نورة بنت سعد (2009). ظاهرة التنمر لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الرياض

117. القذافي، رمضان محمد (1996).التوجيه والإرشاد النفسي .ط1.المكتب الجامع الحديث–مصر

118. قرني، عزت (2001).الذات ونظرية الفعل .القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع

119. القريني، سعد بن ناصر (2004) .علاقة الضبط الأسري باتجاه طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض– السعود

120. قطامي، نايف (1989) .طرق دراسة الطفل .(ط1)عمان: دار الشروق

121. قطامي، نايفة وصرايرة منى (2009).الطفل المتنمر .ط1،دار المسيرة، عمان

122. القطان، سامية (1986).دراسة مقارنة للاتزان الانفعالي ومستوى التوكيدية لدى طلبة وطالبات المرحلة الثانوية والجامعية، مجلة كلية التربية، العدد 10

123. الكعبي، مهدي على دويغر (2012).فاعلية برنامجيين إرشاديين انتقائي وإعلامي نفسي في تعديل السلوك العدواني لدى طلاب كلية التربية الرياضية في جامعة بابل .مذكرة لنيل درجة الدكتوراه .كلية التربية الرياضية –جامعة بابل

124. مجذوب، فاروق (1992) . دينامية المجال العدواني عند الإنسان , مجلة الثقافة النفسية، م (3)، ع (9)،القاهرة: دار النهضة العربية

125. محمد، سالم ناجح سليمان (2010).الامن النفسي وتقدير الذات في علاقتهما ببعض الاتجاهات التعصبية لدى الشباب الجامعي .رسالة ماجيستير .كلية الاداب، جامعة الزقازيق .

126. مرسي، كمال إبراهيم (1985) .سيكولوجية العدوان، مجلة العلوم الاجتماعية، 13(2) جامعة الكويت– الكويت

127. المطيري، عبد المحسن بن عمار (2006) .العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الاجتماعية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض- السعودية
128. المقداد، قيس، وبطاينة، أسامة، والجراح، عبد الناصر (2011). مستوى المهارات الاجتماعية لدى الأطفال العاديين والأطفال ذوي صعوبات التعلم. المجلة الاردنية للعلوم التربوية، العدد(3)، الأردن
129. مكلفين، روبرت، رتشارد غروس (2002). مدخل إلى علم النفس الاجتماعي.عمان: دار وائل للنشر.
130. ملحم، سامي محمد (2010) .مشكلات طفل الروضة.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر، ط2.
131. المنعمي، أنور راجح مسعود (2013).فعالية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الأمن النفسي لدى المراهقين ذوي الظروف الخاصة .مذكرة لنيل الماجيستير .جامعة الملك عبد العزيز
132. مهندس، ميساء بنت يوسف بكر (2006).أساليب المعاملة الوالدية والشعور بالأمن النفسي والقلق لدى عينات من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة .مذكرة ماجيستير .كلية التربية، جامعة أم القرى
133. المياحي، سليمان بن خلفان بن أحمد (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الاساسي، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة نزوى- كلية العلوم والآداب
134. نعمة مهنى عبد العليم جاد الكريم (2010).الاساءة البدنية وعلاقتها بكل من توكيد الذات ووجهة الضبط لدى الطفل العامل .رسالة مقدمة لنيل درجة الماجيستير في الآداب –كلية الادب – جامعة عين شمس .
135. الوصيفي، عوض الديب محمود (2012) .دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز ثقافة التواصل لدى طلبته وسبل تطويره في ضوء الفكر التربوي الإسلامي .رسالة ماجيستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .
136. يعقوب، نايف نافذ رشيد، وآخرون (2002) مركز الضبط وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف العاشر الأساس في مدينة اربد، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، 1(31).
137. يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد (1998) .فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على التصارع السلوكي لتشخيص وتعديل السلوكيات البيئية الخاطئة الأكثر شيوعا لدى أطفال ما قبل المدرسة .عمل مقدم في المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق .

المراجع باللغة الأجنبية:

1. Cook, C.R., et al (2010): **predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence**, A Meta-Analytic Investigation, School psychology Quarterly, 25(2)
2. Corvo, K. Delara, E. (2010): **Towards in integrated theory of relational violence, Is bullying a risk factor for domestic violence ?** Aggression and violence Behavior, 15(3)
3. Fox, C. & Boulton, M.J. (2005): **The social skills problems of victims of bullying, self**, peer and teacher perceptions, British Journal of Educational psychology(75) .
4. Fox, C. & Boulton, M.J. (2005): **The social skills problems of victims of bullying, self**, peer and teacher perceptions, British Journal of Educational psychology(75) .
5. Friedman, R. M. et, al (1982): Social skills with in A day Treatment program for Emotionally Disturbed Adolescents, **Journal of child and youth services**, Vol. 5, No. 3
6. Furlong, m. & chung, A. & Bates, m. & Morrison, R. (1995): **Who are the victims of school violence? A comparison of student non – victims and multi- victims**, Education and Treatment of children.
7. Gelles, R. J. Strause, M. A. (1989) Physical Violence in American Families, Risk Factor and Adaption to Violence, New Brunswick, N.Y. U.S.A.
8. Gelles, R. J. Strause, M. A. (1989) Physical Violence in American Families, Risk Factor and Adaption to Violence, New Brunswick, N.Y. U.S.A.
9. -Gilbert,s.(1999).study finds bullies and victims are more a like than different both group likely to be suffering from depression.retrived 2019/01/04from http://www.sfgate.com

10. Judith, Y. and Malcolm, W. (1997**): Children who are targets of bullying**: A victim pattern. Journal of Interpersonal Violence, Vol.12, No
11. Loranz, Konrad , (1971) An Aggression, London, Methuem, U.K.
12. Lovoie, Richard (1999): **The teacher's Role in Developing social skills**, Teacher's Guide, http://www.Idonline.org
13. Nansel, T. R., Over peck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Orton, B. & Scheldt, P.(2001): **Bullying behaviors among U.S. youth**: Prevalence and association with psychosocial adjustment. Journal of the American Medical Association, (285) .
14. Olweus, D. (1995): Bullying or peer abuse in school, fact and intervention, Current Directions Psychological science,(4).
15. Olweus, D. (1997): Annotation Bullying at school basic fact and Effects of a school based intervention program, journal of child psychology and psychiatry and Akied disciplines, (35) .
16. Olweus, D. (2001): Peer harassment, A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in school, The plight of the vulnerable and victimized , New York: Guilford Press
17. -Rigby .K (2002),New Perspective son bullying London Jessica Kingsley Publisher
18. Rigby, K. (2003): **Stop the bullying**, This revised edition first published, by Australian Council for Educational Research Ltd,19 Prospect Hill Road, Camber well, Melbourne, Victoria, 3124
19. Riggio, R. C. & et, al (1990): Social skills and self-esteem **Journal of personality and individual Differences**
20. Robert ,w (2006) Bullying from Both sides: strategic intervention for working with Bullies and victims , USA: corwin press
21. -samuel kirk/james et autre(2013) تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ترجمة اماني 'محمود وليد 'محمود، ط1،دار الفكر، عمان .

22. -Sarazen, J. A. (2002). Bullies and their victims: Identification and interventions A Research paper. University of Wisconsin
23. Smith, C. A. (2004). Raising courageous kids bullying facts. Extension Specialist in Kansas state University research and extension
24. Smith, P. K. and Shu, S. (2000): What good school can do about bullying, findings from a survey in English school after a decade of research and action. Childhood, 7,
25. Smith, P.K. and Sharb,S. (1994): **School bullying**: Insights and perspectives. London, Rout ledge .
26. Smith, P.K. and Sharb,S. (1994): **School bullying**: Insights and perspectives. London, Rout ledge.
27. Sullivan, Keith and Cleary, Mark (2004): Bulling in Secondary Schools, What it looks like and How to Manage it? , New York: Sage publishing

الملاحق

الملحق رقم 1

جمهوريـــه الجزائريـــه الديمقراطيـــه الشعبيـــه
وزارة التربيـــــــة الوطنيـــة

مديريـــة التربيـــة لولايـــة باتنـــة
مصلحة التكوين والتفتيـــش
الرقم: 9 ك ب /2019/0.7

مديـــر التربيـــة
إلـــــى السيدات و السادة:
مديري الابتدائيات لدائرة باتنة
تحت إشراف المفتش الإداري

الموضـــوع: الموافقة على إجراء دراسة ميدانية

المرجـــع: إرسالية نيابة العمادة لما بعد التدرج كلية العلوم الانسانية والاجتماعية المؤرخة في 2019/02/07.

بنـــاء علـــى المراسلـــة المشـــار إليهـــا فـــي المرجـــع أعـــلاه،

أعلمكم بموافقتي على الترخيص للطالبة: رانية بن زروال فرع علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا تخصص ارشاد وتوجيه بإجراء دراسة ميدانية بمؤسستكم لانجاز مشروع الدكتوراه حول موضوع " فعالية استراتجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي) و هذا ابتداء من 2019/02/17 إلى غاية نهاية المهمة.

ملاحظة: - احترام النظام الداخلي للمؤسسة.

باتنـــة في : 2019/02/11

عن مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التكوين و التفتيش
بوكرات نصر الدين

الملحق رقم 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة -باتنة 01-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة لما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية
الرقم: 2019/059

Ministère de l'Enseignement Supérieure
Et de La Recherche Scientifique
Université – BATNA 01-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales
Vice doyen de post-graduation et de la recherche scientifique et des relations extérieures

باتنة في: 2019/02/07

ترخـــيص

لإجراء تربص ميداني

يسر نائب العميد المكلف بالدراسات العليا و البحث العلمي و العلاقات الخارجية أن يرخص

للطالبة: **رانية بن زروال** فرع :**علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا** تخصص **ارشاد و توجيه** المسجلة في السنة الرابعة دكتوراه ل م د لإجراء تربص ميداني (**زيارة ميدانية**) بالمؤسسات التابعة لمديرية التربية لولاية باتنة.

وذلك في إطار اتمام أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: " فعالية استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات و الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي".

نائب العميد للدراسات العليا

الملحق رقم 3

استمارة المستوى الاجتماعي الاقتصادي والثقافي للأسرة

إعداد: أ.د.بشير معمرية

الاسم واللقب (اختياري).....العمر .....الجنس .....

المستوى الدراسي .....المهنة

تعليمات الإجراء

ملاحظة: تعليمات الإجراء تتغير تبعا للهدف من البحث وموضوعه

تحتوي الأوراق التالية على بعض الأسئلة والعبارات التي تدور حول الوضع الاجتماعي الاقتصادي والثقافي لأسرتك، ونحن نريد معرفتها من أجل استعمالها في البحث الذي نقوم به

اقرأ كل سؤال أو عبارة جيدا، وأجب حسب الوضع الاجتماعي الاقتصادي والثقافي لأسرتك بالضبط، وكلما أجبت بصدق وجدية، فانك ستساهم في إنجاح هذا البحث

وطريقة الإجابة هي أن تضع علامة أمام الإجابة أو الاختيار الذي يتفق مع وضعية أسرتك

أجب عن كل الأسئلة والعبارات ولا تترك أي منها دون إجابة

تأكد بأن المعلومات التي تدلي بها في هذه الاستمارة، لن يطلع عليها أحد، وتستعمل فقط في مجال البحث العلمي

وشكرا على تعاونك

الباحث

أولا: مستوى المهنة أو الوظيفة

1-وظيفة أو مهنة الأب

ما هي وظيفة الأب أو ماذا يعمل حاليا .....وإذا كان متوفيا أو أحيل على التقاعد أو توقف عن العمل اذكر آخر وظيفة له .....

2-وظيفة أو مهنة الأم

ما هي وظيفة الأم أو ماذا تعمل حاليا .....وإذا كانت متوفية أو أحينت على التقاعد أو توقفت عن العمل أذكر آخر وظيفة لها .....

ثانيا: الدخل والحالة الاقتصادية للأسرة

1-أذكر الراتب الشهري للأب وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام المبلغ الصحيح

1. لاشيء (.....)
2. بين 15000-20000دج (.....)
3. بين 21000-25000(.....)
4. بين 26000-30000(.....)
5. بين 31000-350000(.....)
6. 36000-40000(.....)
7. بين 45000-فأكثر (.....)

ب)الراتب الشهري للأم

أذكر الراتب الشهري للام، وذلك بوضع علامة بين (×) القوسين أمام المبلغ الصحيح

1-لاشيء (.....)

2-بين 15000-20000دج (.....)

3- بين 21000-25000 دج(.....)

4-بين 26000- 30000 دج(.....)

5-بين 31000-35000 دج(.....)

6-بين 36000-40000 دج(.....)

7- بين 45000-فأكثر (.....)

2)الدخل الشهري للأسرة من مصادر أخرى

أ)الدخل الشهري للأب

اذكر الدخل الشهري للأب من مصادر أخرى، كالتجارة، إيجار أراضي أو مباني او سيارات مصانع إنتاج، رواتب الأبناء المقيمين مع الأسرة ومنح مختلفة وغيرها

1. لاشيء (.....)
2. بين 20000-40000 دج(.....)
3. بين50000-70000 دج(.....)
4. بين80000-100000 دج (.....)
5. بين110000-130000دج(.....)
6. بين140000- 160000 دج(.....)
7. أكثر من 160000 دج(.....)

ب)الدخل الشهري للأم

أذكر الدخل الشهري للام من مصادر أخرى، كالتجارة، إيجار أراضي أو مباني أو سيارات مصانع إنتاج، رواتب الأبناء المقيمين مع الأسرة ومنح مختلفة وغيرها

1. لاشيء(.....)
2. بين 20000-40000دج(.....)
3. بين50000-70000دج(.....)
4. بين80000-100000دج(.....)
5. بين110000-130000 دج(.....)
6. بين140000-160000 دج(.....)
7. أكثر من 16000 دج(.....)

ثالثا: الممتلكات المادية الخاصة بالأسرة

1)الممتلكات المادية الإنتاجية للأسرة التي تدر دخلا شهرا أو سنويا

أ)العقارات

أذكر عدد العقارات التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين امام العدد الحقيقي للعقارات

أ)البناءات (غير التي يسكنها)

1. لاشيء(.....)
2. بناء واحد (.....)
3. بناءان (.....)
4. ثلاثة بناءات (.....)
5. أكثر من ثلاثة بناءات (.....)

ب)الأراضي الزراعية (ثمار وخضروات)

1. لاشيء(.....)
2. من 01هكتار إلى 5هكتارات (.....)
3. من 6الى 10هكتارات(.....)
4. من11الى 15هكتارا(.....)
5. من16الى20هكتارا(.....)
6. أكثر من 20هكتار(.....)

2)الحيوانات

أ)الأبقار

أذكر عدد الأبقار التي تملكها الأسرة التي تعيش معها وذلك بوضع علامة (×)بين القوسين أمام العدد الحقيقي للأبقار

1. لاشيء(.....)
2. من 1الى 3بقرات (.....)
3. من 4الى 6بقرات(.....)
4. من 7الى 9بقرات(.....)
5. من 10الى 12بقرة(.....)
6. أكثر من 12 بقرة (.....)

ب)الأغنام

أذكر عدد الأغنام التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للأغنام

1. لاشيء(.....)
2. من 1الى 5نعاج(.....)
3. من 6الى10نعاج(.....)
4. من11الى 15نعجة(.....)
5. من16نعجة إلى 20نعجة (.....)

6. أكثر من 20نعجة (.....)

ج)الماعز

أذكر عدد الماعز التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للماعز

1. لاشيء(.....)
2. من 1الى 5عنزات(.....)
3. من 6الى 10عنزات (.....)
4. من 11الى 15عنزة(.....)
5. من 16الى 20عنزة (.....)
6. أكثر من 20عنزة(.....)

د)الإبل

أذكر عدد الإبل التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للإبل

1. لاشيء(.....)
2. من 1الى 5 جمال ونوق(.....)
3. من 6الى 10جمال ونوق(.....)
4. من 11الى 15جملا وناقة (.....)
5. من 16الى 20جملاوناقة (.....)
6. أكثر من 20جملا وناقة (.....)

ه)الدواجن

أذكر عدد الدواجن التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للدواجن (الدجاج والبض والأرانب)يحسب دخلها بالدينار الجزائري كل نصف سنة

1. لاشيء(.....)
2. بين 20000الى 40000دج(.....)
3. بين 5000الى 80000دج(.....)
4. بين 90000الى 130000دج(.....)
5. بين 140000الى 200000دج(.....)
6. أكثر من 200000دج(.....)

2)الممتلكات المادية الاستهلاكية للأسرة كمؤشر على مكانته الاجتماعية والاقتصادية

أ) السيارات

أذكر عدد السيارات التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للسيارات

1. لاشيء(.....)
2. سيارة واحدة (.....)
3. سيارتان (.....)
4. ثلاثة سيارات (.....)
5. أكثر من ثلاثة سيارات (.....)

ب)أجهزة التلفزيون

اذكر عدد أجهزة التلفيزيون التي تملكها الأسرة التي تعيش معها وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين امام العدد الحقيقي للسيارات

1. لاشيء (.....)
2. يوجد جهاز واحد (.....)
3. يوجد جهازان (.....)
4. يوجد ثلاثة أجهزة (.....)
5. يوجد أكثر من ثلاثة أجهزة (.....)

ج)أجهزة الإعلام الآلي

أذكر عدد أجهزة التلفزيون التي تملكها الأسرة التي تعيش معها وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي لأجهزة التلفزيون

1. لاشيء(.....)
2. يوجد جهاز واحد (.....)
3. يوجد جهازان(.....)
4. يوجد ثلاثة أجهزة (.....)
5. يوجد أكثر من ثلاثة أجهزة(.....)

د)أجهزة الفيديو

أذكر عدد أجهزة الفيديو التي تملكها الأسرة التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي لأجهزة الفيديو

1. لاشيء(.....)
2. يوجد جهاز واحد (.....)
3. يوجد جهازان (.....)
4. يوجد ثلاثة أجهزة (.....)
5. يوجد أكثر من ثلاثة أجهزة (.....)

ه)أجهزة منزلية

هل توجد الأدوات التالية لدى أسرتك التي تعيش معها ؟

1. غسالة ملابس نعم(.....) لا(.....)
2. غسالة أواني الأكل نعم (.....) لا (.....)
3. مكنسة كهربائية نعم (.....) لا (.....)
4. مكيفات نعم (.....) لا (.....)
5. تدفئة مركزية نعم (.....) لا (.....)
6. كاميرا فيديو نعم (.....) لا (.....)
7. أجهزة العاب الكترونية نعم (.....) لا (.....)
8. تحف ثمينة نعم (.....) لا (.....)

و) الانترنت

هل تسدد الأسرة باستمرار حقوق الاشتراك في شبكة المعلومات الدولية (enternet)؟

نعم(.....) لا(.....)

ز)خدم في البيت

هل يوجد خدم في بيت الأسرة التي تعيش معها (طباخون، ومنظفو المنزل، ومربو أطفال، ومتعهدو حدائق وغيره)

1. لاشيء (.....)
2. يوجد خادم واحد (.....)
3. يوجد خادمان (.....)
4. يوجد ثلاثة خدم (.....)
5. يوجد أكثر من ثلاثة خدم (.....)

ح)سائق خاص للأسرة

هل يوجد سائق خاص للأسرة التي تعيش معها ؟ نعم (.....)**لا** (.....)

ط)حوض سباحة

هل يوجد حوض سباحة خاص للأسرة التي تعيش معها نعم (....)لا (.....)

رابعا: مستوى الحي السكني ونوع السكن وحجم الأسرة

1)مستوى الحي السكني

أذكر مستوى الحي السكني الذي تقطن فيه أسرتك التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العبارة الصحيحة

1. مستوى الحي السكني راق جدا (.....)
2. مستوى الحي السكني راق (.....)
3. مستوى الحي السكني راق بدرجة متوسطة (.....)
4. مستوى الحي السكني راق بدرجة أقل من المتوسط (.....)
5. مستوى الحي السكني راق تماما(.....)

2)نوع السكن

أذكر نوع السكن الذي تقطنه أسرتك التي تعيش معها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العبارة الصحيحة

1. السكن في فيلا (.....)
2. السكن في منزل ملك للأسرة (.....)
3. السكن في شقة عمارة (.....)
4. السكن في شقة أقارب (.....)
5. السكن في منزل بالإيجار (.....)

3)**عدد حجرات السكن**

أذكر عدد الحجرات بالسكن الذي تقطنه الأسرة التي تعيش فيها، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للحجرات

1. من 2الى 3حجرات (.....)
2. من 4ال 6حجرات (.....)

3. من 7الى 9حجرات (.....)
4. أكثر من 9حجرا ت(.....)

4)عدد أفراد الأسرة

أذكر عدد أفراد أسرتك الذين يعيشون معك في نفس السكن، وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للأفراد

1. من 2الى3افراد (.....)
2. من 4الى 6افراد (.....)
3. من 7الى 9افراد (.....)
4. أكثر من 9افراد (.....)

خامسا: المستوى التعليمي للوالدين

1)مستوى تعليم الأب

أذكر مستوى تعليم الأب وذلك بوضع علامة (×) بين القوسين أمام المستوى التعليمي الحقيقي

1. أمي (.....)
2. يقرأ ويكتب (.....)
3. مستوى ابتدائي (.....)
4. مستو متوسط (.....)
5. مستوى ثانوي(.....)
6. مستوى جامعي (.....)

سادسا: الممتلكات الثقافية الخاصة الأسرة

1)الجرائد

1. هل تشتري أسرتك جرائد ؟ نعم (.....) لا (.....)
2. إذا كانت الإجابة بنعم، فكم عدد الجرائد التي تشتريها الأسرة ؟

-جريدة واحدة (.....)

-جريدتان (.....)

-أكثر من جريدتين (.....)

2) المجلات

1. هل تشتري أسرتك مجلات ؟ نعم (.....)لا (.....)
2. إذا كانت الإجابة بنعم، فكم عدد المجلات التي تشتريها الأسرة ؟

-مجلة واحدة (.....)

-مجلتان (.....)

-أكثر من مجلتين (.....)

3)الكتب (غير المدرسية)

1-هل تمتلك الأسرة مكتبة في المنزل ؟ نعم (.....)لا(.....)

2-إذا كانت الإجابة بنعم، أذكر عدد الكتب التي تملكها الأسرة، وذلك بوع علامة (×) بين القوسين أمام العدد الحقيقي للكتب:

1. من 1الى 10 كتب (.....)
2. من 11 كتابا إلى 30كتابا (.....)
3. من 31 كتابا إلى 50 كتابا (.....)
4. من 51كتابا إلى 100كتابا (.....)
5. أكثر من 100كتاب (.....)

4)إتقان اللغات الأجنبية

كم من لغة أجنبية يجيدها أفراد الأسرة ؟

1. لاشيء(.....)
2. لغة واحدة (.....)
3. لغتان (.....)
4. ثلاث لغات (.....)
5. أكثر من ثلاث لغات (.....)

سابعا: قضاء أوقات الفراغ والعطلات

1)هل يقضي أفراد أسرتك وقت فراغهم في ممارسة الأنشطة الثقافية ؟

نعم (.....)لا(.....)

2-إذا كانت الإجابة بنعم، أذكر الأنشطة الثقافية التي يفضلون قضاء أوقات فراغهم في ممارستها، وذلك بوضع علامة بين القوسين أمام الأنشطة الثقافية التي يمارسونها فعلا

1)في المشاهدة

1. أداء العاب مسلية (.....)
2. مشاهدة الفيديو (.....)
3. مشاهدة التلفزيون (.....)

2)في القراءة

1. قراءة القصص والروايات (.....)
2. قصص كتب أخرى (.....)
3. قراءة الجرائد (....)
4. قراءة المجلات (....)

3)في المناقشات

1. مناقشة قضايا اجتماعية (.....)
2. مناقشة قضايا ثقافية (.....)
3. مناقشة برامج التلفزيون (.....)

4)قضاء العطلات

أذكر أين تقضي أسرتك التي تعيش فيها أيام العطل السنوية

1. في مكان الإقامة السكنية للأسرة التي تقيم معها (.....)
2. داخل نفس الولاية التي تقطن فيها الأسرة التي تقيم معها (.....)
3. داخل الوطن (.... 4)خارج الوطن (.....)

والاستمارة مفتوحة أمام الزملاء والزميلات الأفاضل للتطوير والتعديل سواء في عدد الأبعاد الأساسية أو في مضامينها الفرعية، لتواكب التغيرات التي حدثت، اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا في المجتمع الجزائري، وفي الحضر وفي الريف وفي السهوب وفي الصحراء

الملحق رقم 4

طلب تحكيم مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي في صورته الأولية

في إطار التحضير لمذكرة نيل شهادة الدكتوراه تخصص إرشاد نفسي وتطبيقاته تقوم الباحثة بدراسة عنوانها "فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي".

لذلك أضع بين يديك هذا المقياس بهدف تقديم ملاحظاتك العلمية والموضوعية من إعداد الطالبة الباحثة: بن زروال رانية

البيانات الشخصية الخاصة بالدكتور(ة)المحكم (ة):

الاسم واللقب:.....

التخصص:.....

المؤهل العلمي:.....

جامعة:.....

شكرا لتعاونك تقبل مني فائق التقدير والاحترام

1-خطوات بناء المقياس:

لقد تم بناء مقياس التنمر من خلال الاطلاع على الإطار النظري من كتب ودراسات للتعرف على التنمر وكل ما يتعلق به

- كذلك تم الاطلاع على عدة مقاييس من بينها:
- مقياس السلوك الاستقوائي للدكتورة أميرة مزهر حميد 2013
- مقياس ضحايا التنمر المدرسي ل د.هالة خير سناري إسماعيل 2010
- مقياس تنمر الأشقاء ل د.راهبة عباس العادلي
- مقياس الوقوع ضحية لمعاوية أبو غزال 2009.

2-الغرض من المقياس:

الغرض من المقياس هو التعرف على ضحايا التنمر المدرسي والمتمثلين في تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي وذلك من خلال إجابتهم على المقياس.

3-وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأولية من 32 بند موزعة حسب بعض أشكال التنمر الثلاثة وهي **(الجسمي، اللفظي، الاجتماعي)**والبدائل هي: **حدث لي دائما –لم يحدث لي –حدث لي أحيانا** .ويتم تصحيح المقياس كما يلي: حدث لي دائما =2،حدث لي أحيانا =1، لم يحدث لي =0

فإذا تراوحت درجة التلميذ على المقياس من 44-64 دلت على أن التلميذ تعرض للاستقواء بدرجة كبيرة جدا وأصبح من ضحايا التنمر /الاستقواء أما إذا تحصل على درجة تراوحت مابين 0-22 يعني

أن التلميذ تعرض للاستقواء بدرجة قليلة أما في المجال 22-56 نقول أن التلميذ تعرض للتنمر بدرجة متوسطة

4-التعريف الإجرائي للوقوع ضحية للتنمر /الاستقواء

هو تعرض الفرد إلى سلوكات متعمدة ومتكررة تتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الاجتماعي من قبل فرد آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى **(ابو غزال، 93،2009)**

إجرائيا: يقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس الوقوع ضحية للاستقواء المدرسي المستخدم في الدراسة .

5-<u>أبعاد المقياس وتعريفها</u>: يتكون المقياس من 3 أبعاد:

أ-بعد الوقوع ضحية للتنمر الجسدي: يقصد بالوقوع ضحية للتنمر الجسدي هو تعرض الضحية المتكرر إلى الضرب والدفع والرفس والعض **(علي الصبحين ومحمد القضاة، 11،2013)**

ب-بعد الوقوع ضحية للتنمر اللفظي: يقصد بالوقوع ضحية للتنمر اللفظي هو تعرض الفرد المتكرر للسب والشتم واللعن والتهديد أو الإشاعات الكاذبة أو إعطاء مسميات أو ألقاب**(علي الصبحين ومحمد القضاة، 11،2013)**

ج-بعد الوقوع ضحية للتنمر الاجتماعي: يقصد بالوقوع ضحية للتنمر الاجتماعي هو تعرض الفرد للإقصاء والرفض للصداقة من طرف الأصدقاء **(علي الصبحين ومحمد القضاة، 11،2013)**

الجنس: **المستوى الدراسي: .....**

السن: **ابتدائية .....ولاية .....**

عزيزي التلميذ (ة)

بين يديك مجموعة من العبارات اقرا كل عبارة بدقة ووضح مدى انطباقها عليك بوضع علامة * أمام العبارة التي تعبر عن تعرضك لذلك السلوك

تؤكد الباحثة أن هده المعلومات لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي

الرقم	أبعاد المقياس	حدث لي دائما	حدث لي أحيانا	لم يحدث لي		
	بعد الوقوع ضحية للاستقواء الجسدي				**مناسب**	**غير مناسب**
1	**يتم دفعي من طرف احد زملائي .....**					
2	**أتعرض للضرب أثناء اللعب في ساحة المدرسة بدون مبرر .....**					
3	**يصطدم بي بعض زملائي كلما رأوني أمامهم .....**					
4	**يحب بعض زملائي شد شعري بقوة .....**					
5	**يستعمل بعض زملائي الوسائل الموجودة بالقسم لقذفي بها .....**					
6	**يسرق زملائي أدواتي مني بقوة .....**					
7	**أتعرض للمضايقة من طرف زملائي كلما مررت من أمامهم .....**					
8	**يحب أحد زملائي عضي بقوة .....**					
9	**أتعرض للصفع من قبل أصدقائي كلما مررت من أمامهم .....**					
10	**يحب أحد زملائي عضي بقوة .....**					
11	**يسيطر على احد زملائي بقوة جسمه .....**					

	بعد الوقوع ضحية للاستقواء اللفظي					
1	يطلق علي بعض زملائي ألقاب لا أحبها					
2	يسخر بعض زملائي من علاماتي المدرسية					
3	كشف بعض زملائي سرا من أسراري عمدا للسخرية مني					
4	نشر بعض زملائي إشاعات كاذبة عني					
5	يشتمني بعض زملائي بدون سبب					
6	يوجه زملائي انتقادات قاسية لي أمام المعلمة					
7	يهددني حد زملائي بالضرب بعد خروجنا من القسم					
8	يسخر بعض زملائي من ثيابي التي أرتديها					
9	يتكلم بعض زملائي معي بصوت مرتفع قصد اخافتي					
10	يصرخ في وجهي بعض زملائي في القسم عندما لا أقوم بما يريدون					
11	يلقبني بعض زملائي بأحد أسماء الحيوانات					
	بعد الوقوع ضحية للتنمر الاجتماعي					
1	يتجاهلني زملائي في المدرسة عند الحديث معهم					
2	يحرض بعض زملائي أحدهم لسرقة أغراضي علنا					
3	يجمع بعض زملائي في القسم الأوساخ ويضعها فوق طاولتي					
4	يحث أحدهم مجموعة من زملائي لتشكيل عصابة ضدي					
5	يظهر بعض زملائي في المدرسة علامات العبوس في وجهي					

	.....					
6	يمنعني زملائي من ممارسة بعض الأنشطة معهم					
7	يرى بعض زملائي إلي باحتقار					
8	يقوم بعض زملائي في القسم بتوجيه نظرات حادة إلي					
9	تقوم مجموعة من زملائي بتحريض زملائي في القسم لمضايقتي					
10	يفرق بعض زملائي دفاتري ويبعثرها على الارض ليضحك الجميع					
11	يحرض بعض زملائي في القسم أصدقائي لكي لا يتكلمو معي					

الملحق رقم 5

قائمة بأسماء المحكمين لمقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل الحالي
أ.د راجية بن علي	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.د احمد عبد الحكيم بن بعطوش	علم الاجتماع	جامعة باتنة
د.وسيلة عامر	علم النفس المدرسي	جامعة بسكرة
د.عمار الفريحات	علم النفس	جامعة البلقاء التطبيقية
أ.د توفيق برغوتي	علم النفس الاجتماعي	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة-الاغواط
أ . ديوسفي حدة	إرشاد نفسي	جامعة باتنة
د.عبد الحق بحاش	القياس في علم النفس والتربية	جامعة البليدة 2علي لونيسي
أ.دهلايلي ياسمينة	علم النفس الاجتماعي	جامعة باتنة
أ.د ختاش محمد	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.د.بعزي سمية	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.دعبد المالك مكفس	علوم التربية	جامعة المسيلة

الملحق رقم 6

مقياس الوقوع ضحية للتنمر المدرسي في صورته النهائية

الاسم واللقب: **مدرسة:** ..... **ولاية**..... **القسم:**

العمر: **معيد: نعم** ☐ **لا** ☐

عزيزي التلميذ (ة) بين يديك مجموعة من العبارات اقرأ كل عبارة بتأني وضع علامة x في الخانات المناسبة .

مثال: يزعجني أصدقائي في القسم دائما ☐ **أحيانا** ☐ **أبدا** ☐

عزيزي التلميذ إجابتك لن يراه احد إلا أنا لأنني سأستعملها في دراستي مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل إجابتك تعني انك تعرضت لذلك الموقف فقط .

الرقم	العبارة	دائما	احيانا	ابدا
1	يتجاهلني زملائي في المدرسة عند الحديث معهم			
2	يرمي بعض زملائي دفاتري ويبعثرها على الأرض ليضحك الجميع			
3	يسخر بعض زملائي من ثيابي			
4	يحرض بعض زملائي في القسم أصدقائي لكي لا يتكلموا معي			
5	يهددني أحد زملائي بالضرب بعد خروجنا من القسم			
6	يحث أحدهم مجموعة من زملائي لتشكيل عصابة ضدي			
7	بعض زملائي يكلمني بصوت مرتفع قصد إخافتي			
8	بعض زملائي يصرخون في وجهي عندما لا أقوم بما يريدون			
9	يصطدم بي بعض زملائي عمدا كلما رأوني أمامهم			
10	يقوم بعض زملائي بشد شعري بقوة			
11	يلوي بعض زملائي ذراعي كلما رأوني			
12	يسلب مني زملائي أدواتي بقوة			
13	يظهر بعض زملائي في المدرسة علامات الغضب في وجهي			
14	يمنعني زملائي من لعب الكرة معهم			
15	ينظر بعض زملائي إلي باحتقار			
16	نشر بعض زملائي إشاعات كاذبة عني			
17	يكشف بعض زملائي سرا من أسراري عمدا للسخرية مني			
18	يحرض بعض زملائي أحدهم لسرقة أغراضي علنا			
19	يسبني بعض زملائي بدون سبب			
20	يوجه زملائي انتقادات قاسية لي أمام تلاميذ المدرسة			
21	يصفعني أحد من زملائي ليغضبني			
22	يحب أحد زملائي عضي بقوة			
23	يشدني احد زملائي من أذني ليضحك البقية			

24	يطلق علي بعض زملائي ألقاب أكرهها			
25	يسخر بعض زملائي من علاماتي المدرسية			
26	يرفضني زملائي كلما أردت أن اعمل معهم نشاط جماعي			
27	اجلس في فناء القسم وحيدا لأن زملائي لا يتركونني اجلس معهم			
28	أصدقائي دائما يسخرون من الواجبات التي أنجزها			
29	يدفعني احد زملائي بقوة			
30	أتعرض للضرب أثناء اللعب من طرف زملائي في ساحة المدرسة بدون مبرر			

الملحق رقم 7

طلب تحكيم مقياس مهارة توكيد الذات في صورته الأولية

في إطار التحضير لمذكرة نيل شهادة الدكتوراه تخصص إرشاد نفسي وتطبيقاته تقوم الباحثة بدراسة عنوانها 'فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي.

لذلك أضع بين يديك هذا المقياس بهدف تقديم ملاحظاتك العلمية والموضوعية من إعداد الطالبة الباحثة: بن زروال رانية

<u>البيانات الشخصية الخاصة بالدكتور(ة)المحكم (ة):</u>

الاسم واللقب: .....

التخصص: .....

المؤهل العلمي: .....

جامعة: .....

شكرا لتعاونك تقبل مني فائق التقدير والاحترام

:-خطوات بناء المقياس

لقد تم بناء مقياس توكيد الذات من خلال الاطلاع على الإطار النظري من كتب ودراسات للتعرف على توكيد الذات وكل ما يتعلق به

- كذلك تم الاطلاع على عدة مقاييس من بينها:
- مقياس توكيد الذات لراتوس
- مقياس توكيد الذات لأنس الضلاعين 2011
- الصورة المعربة من مقياس دونالد وكادوكان لتوكيد الذات
- مقياس توكيد الذات لأمل إبراهيم الخالدي 2002

2-الغرض من المقياس:

الغرض من المقياس هو قياس مهارة توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لمعرفة مدى تحقيق استراتيجيات تعديل السلوك فعاليتها في تنمية هذه المهارة مع العلم ان العينة تلاميذ التعليم الابتدائي 4-5 ابتدائي

3-وصف المقياس:

يتكون المقياس في صورته الأولية من 30 بند موزعة موجبة وسالبة على ثلاثة أبعاد وهي **(بعد التذمر للتخلص من الظلم (البند السالب 7)- بعد المجادلة او المناقشة العامة(1) -بعد التعبير عن الذات دون حساسية (البنود السالبة:2-3-4-5)**والبدائل هي: **نعم -أحيانا -لا** ويتم تصحيح المقياس كما يلي: نعم =2،أحيانا =1، لا =0

فإذا تراوحت درجة التلميذ على المقياس من 40-60 دلت على ان التلميذ مؤكد لذاته بدرجة كبيرة جدا أما إذا تحصل على درجة تراوحت مابين 0-20 يعني أن التلميذ مؤكد لذاته بدرجة قليلة أما في المجال 20-40نقول أن التلميذ مؤكد لذاته بدرجة متوسطة

4-تعريف مهارة توكيد الذات: هي الاستجابة التي يعبر فيها الفرد عن مشاعره ورغباته على نحو لا يضيع فيه حقوقه ولا يعتدي على الآخرين **(موسى ابو زيتون،69،2004)**

5-أبعاد المقياس وتعريفها: يتكون المقياس من 3 أبعاد:

أ-**بعد التذمر للتخلص من الظلم:** ويقصد بهذا البعد قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه **(انس الضلاعين، 58،2011)**

ب-بعد التعبير عن الذات دون حساسية: ويقصد به قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية كما هي تجاه الآخرين **(انس الضلاعين، 58،2011)**

-**بعد:المجادلة او المناقشة العامة:** ويقصد به قدرة الفرد على رفض طلبات الآخرين او المجادلة في تقديمها والوقوف على السبب **(انس الضلاعين، 58،2011)**

.....

المقياس

الجنس أنثى ☐ ذكر ☐

مدرسة: .....ولاية ....

العمر: معيد: نعم ☐ لا ☐

عزيزي التلميذ (ة)

بين يديك مجموعة من العبارات اقرأ كل عبارة بدقة وأجب بنعم أو لا أو أحيانا

عزيزي التلميذ إجابتك لن يراه احد إلا أنا لأنني سأستعملها في دراستي مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل إجابتك تعني تصرفك اتجاه المواقف

الرقم	أبعاد المقياس	نعم	احيانا	لا		
	بعد التذمر للتخلص من الظلم				**مناسب**	**غير مناسب**
1	**أعبر عن غضبي من زميلي الذي لم يرد إلي كراسي .....**					
2	**إذا جلس بجانبي تلميذان في الصف ويتحدثان بصوت عالي اطلب منهما التزام الصمت لاستمع للمعلمة .....**					
3	**اعبر عن غضبي من الوجبة السيئة التي تقدم لنا في مدرستنا .....**					
4	**أعلم المعلم اذا تعرضت لمضايقة من تلاميذ مدرستي .....**					
5	**اعبر عن غضبي من زميلي اذا تحدث عني بسوء .....**					
6	**أعبر عن استيائي من زميلي الذي يزعجني بزياراته المتكررة الغير مبررة للمنزل**					
7	**اخفي انزعاجي من زميلي إذا جلس في مكاني .....**					
8	**أجد صعوبة في أن أطلب من زميلي أن يلعب بهدوء عندما يلعب معي بعنف .....**					
9	**أخبر معلمتي إذا تعرضت للمضايقة من زملائي في القسم .....**					
10	**أظهر لزميلي غضبي إذا ضبطه يسرق مني شيئا .....**					

	بعد التعبير عن الذات دون حساسية					
1	أشكر دائما زملائي في القسم عندما يقدمون لي شيئا					
2	أهنئ زميلي عندما يتحصل على علامات جيدة في الامتحان					
3	أجد صعوبة في التعبير لمعلمتي بالشكر عند مدحها لي					
4	أجد صعوبة في التعبير عن غضبي من أحد زملائي					
5	أرفض أن أواجه زميلي وجها لوجه عندما أريد منه شيئا					
6	أعبر عن فرحتي لزملائي اذا طلبوا مني مشاركتهم في اللعب					
7	افهم زميلي الذي يسخر من ملابسي أن المظهر ليس كل شيء بل الأخلاق					
8	أعتذر من زملائي إذا أخطأت بحقهم					
9	.....					
10	ليس لدي مشكلة في شكر زميلي الذي ساعدني					
	بعد الرفض والمعارضة					
1	أجد صعوبة في أن أعرض فكرتي عندما لا تعجبني فكرة زميلي					
2	ارفض أوامر زملائي في ضرب أحد التلاميذ					
3	أسأل زميلي عن السبب عندما يطلب مني عمل شيء ما					
4	أرفض طلب زملائي في الذهاب لمكان أنا لا أريد الذهاب إليه					
5	أعارض زملائي في تكوين فريق ضد أحد الزملاء					
6	ارفض أن أعمل شيئا سيئا لمعلمتي تحريضا من زملائي					

7	ارفض أوامر زملائي في ضرب أحد الزملاء					
8	أصارح زميلي بانشغالي بأمر ما عندما يطلب مني خدمة ما					
9	أذهب دائما مع زملائي إلى أي مكان يريدونه حتى وان لم يعجبني ذلك المكان					
10	أجد صعوبة في رفض طلبات زملائي حتى ولو كنت مشغولا					

الملحق رقم 8

قائمة بأسماء المحكمين لمقياس

مهارة توكيد الذات

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل الحالي
أ.دراجية بن علي	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.د.احمد عبد الحكيم بن بعطوش	علم الاجتماع	جامعة باتنة
د.وسيلة عامر	علم النفس المدرسي	جامعة بسكرة
د.عمار الفريحات	علم النفس	جامعة البلقاء التطبيقية
أ.توفيق برغوتي	علم النفس الاجتماعي	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة-الاغواط
د. يوسفي حدة	إرشاد نفسي	جامعة باتنة
د. عبد الحق بحاش	القياس في علم النفس والتربية	جامعة البليدة 2علي لونيسي
أ.دهلايلي ياسمينة	علم النفس الاجتماعي	جامعة باتنة
أ.د ختاش محمد	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.د.بعزي سمية	علوم التربية	جامعة باتنة
أ.دعبد المالك مكفس	علوم التربية	جامعة المسيلة

الملحق رقم 9

مقياس توكيد الذات في صورته النهائية

اللقب والاسم: **مدرسة: .....** **العمر:**

معيد: نعم ☐ لا ☐ **القسم:**

عزيزي التلميذ (ة) : بين يديك مجموعة من العبارات اقرأ كل عبارة بدقة وأجب بنعم أو لا أو أحيانا وإجابتك لن يراه احد إلا أنا لأنني سأستعملها في دراستي مع العلم

انه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة بل إجابتك تعني طريقة تصرفك اتجاه الموقف

الرقم	البند	دائما	أحيانا	أبدا
1	أعبر عن غضبي من زميلي الذي لم يرد إلي كراسي			
2	إذا جلس بجانبي تلميذان في الصف ويتحدثان بصوت عالي اطلب منهما التزام الصمت لاستمع للمعلمة			
3	اعبر عن غضبي من الوجبة السيئة التي تقدم لنا في مدرستنا			
4	أعلم المعلم اذا تعرضت لمضايقة من تلاميذ مدرستي			
5	أشكر دائما زملائي في القسم عندما يقدمون لي شيئا			
6	أهنئ زميلي عندما يتحصل على علامات جيدة في الامتحان			
7	أجد صعوبة في التعبير لمعلمتي بالشكر عند مدحها لي			
8	أجد صعوبة في أن أعرض فكرتي عندما لا تعجبني فكرة زميلي			
9	ارفض أوامر زملائي في ضرب أحد التلاميذ			
10	أسأل زميلي عن السبب عندما يطلب مني عمل شيء ما			
11	أرفض طلب زملائي في الذهاب لمكان أنا لا أريد الذهاب إليه			
12	اعبر عن غضبي من زميلي اذا تحدث عني بسوء			
13	أعبر عن استيائي من زميلي الذي يزعجني بزياراته المتكررة الغير مبررة للمنزل			
14	اخفي انزعاجي من زميلي إذا جلس في مكاني			
15	أعبر عن فرحتي لزملائي إذا طلبوا مني مشاركتهم في اللعب			
16	افهم زميلي الذي يسخر من ملابسي أن المظهر ليس كل شيء بل الأخلاق			

17	أعارض زملائي في تكوين فريق ضد أحد الزملاء			
18	ارفض أن أعمل شيئا سيئا لمعلمتي تحريضا من زملائي			
19	ارفض أوامر زملائي في ضرب أحد الزملاء			
20	أصارح زميلي بانشغالي بأمر ما عندما يطلب مني خدمة ما			
21	أذهب دائما مع زملائي الى أي مكان يريدونه حتى وان لم يعجبني ذلك المكان			
22	أجد صعوبة في رفض طلبات زملائي حتى ولو كنت مشغولا			
23	أعتذر من زميلي إذا أخطأت بحقه			
24	أهنيء زميلي عندما يتحصل على علامات جيدة في الامتحان			
25	ليس لدي مشكلة في شكر زميلي الذي ساعدني			
26	أجد صعوبة في أن أطلب من زميلي أن يلعب بهدوء عندما يلعب معي بعنف			
27	أخبر معلمتي اذا تعرضت للمضايقة من زملائي في القسم			
28	أظهر لزميلي غضبي اذا ضبطه يسرق مني شيئا			

الملحق رقم 10

مقياس الأمن النفسي للأطفال والمراهقين إعداد د.عقيل بن ساسي

عزيزي التلميذ،عزيزتي التلميذة: نضع بين يديك مجموعة من العبارات، بعد قراءتها تجيب عليها واحدة تلو الأخرى بوضع علامة *في الخانة التي تنطبق عليك .

واعلم انه لا توجد إجابة صحية وأخرى خاطئة، بل إجابتك ستكون مساهمة في انجاز هذه الدراسة وفيما يلي مثال يوضح لك كيفية الإجابة

مثال توضيحي: بعد قراءة العبارة: بعد الخروج من المدرسة مساء أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي

إذا كانت تنطبق عليك في كل الأوقات فان إجابتك تكون كالأتي:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
بعد الخروج من المدرسة مساءا أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي	*		

أما إذا كانت تنطبق عليك في بعض الأوقات فان إجابتك تكون كالأتي:

العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
بعد الخروج من المدرسة مساءا أفضل مشاهدة التلفاز على اللعب مع أصدقائي		*	

بيانات شخصية:

الجنس: ذكر ☐ **أنثى** ☐ **المستوى:** **السن:**

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
1	أشعر بأنني محبوب من الآخرين			
2	يحسدني أصدقائي على كل شيء			
3	أتوتر عند الكلام أمام الآخرين			
4	أشعر بأني أعيش في أسرة سعيدة			
5	أشعر بحب أساتذتي			
6	أحب أسرتي ويحبونني			
7	أشعر بأن زملائي يكرهونني			
8	يحترم الناس رأيي			

9	أرغب في التعاون مع الآخرين			
10	أحترم ما يقوله والداي			
11	أحب التعاون مع رفقائي			
12	أكره لوم الآخرين لي			
13	أتعامل مع زملائي بكل راحة وسرور			
14	أشعر بحب ولداي لي			
15	أشعر بأن أصدقائي يسخرون مني			
16	أحس بإهمال والداي			
17	أرغب في اللعب مع أصدقائي في الحي			
18	ينتظرني أصدقائي للعب معهم			
19	عند مقابلتي أشخاص لأول مرة أشعر بعدم اهتمامهم بي			
20	أتشاجر مع والدي			
21	أشعر بحب المؤسسة التي ادرس بها			
22	أشعر بأن والداي يكرهاني			
23	أشعر بالافتخار بنفسي			
24	أميل إلى الجلوس وحدي			
25	أتكلم بصراحة عن مشاعري			
26	أكره الجلوس مع الغرباء			
27	أشعر بالطمأنينة في حياتي			

تأكد من انك أجبت عن جميع العبارات وشكرا على حسن تعاونك

ملحق 11

صورة اولية للجلسات

الصورة الأولية –إعداد الباحثة: بن زروال رانية

بيانات أساسية خاصة بالأستاذ المحكم:

الاسم واللقب: ..... المؤهل العلمي: .....

التخصص الدقيق: ..... مكان العمل الحالي: .....

أستاذي أستاذتي الكريم(ة): تحية طيبة وبعد

يسرني أن أضع بين أ يديكم هذا البرنامج الذي أعدته الباحثة في إطار إعدادها لرسالة الدكتوراه- تخصص إرشاد نفسي وتطبيقاته – المعنونة ب فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي-وذلك بغرض إبداء أرائكم وملاحظاتكم فيما يتعلق بفقراته وأهدافه وفنياته وعدد جلساته ومدى ملائمة الفنيات المقترحة للأهداف المسطرة للبرنامج، وقبل عرض البرنامج رأت الباحثة أن تقدم تعريفا موجزا للمفاهيم المستخدمة في الدراسة .

أ- ضحايا التنمر المدرسي: يقصد بتلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في هذه الدراسة هم التلاميذ الذين تعرضوا للاستقواء والتنمر اللفظي والجسدي والاجتماعي من طرف أقرانهم الأكثر منهم قوة بصفة مستمرة ومكررة.

ب- مهارة توكيد الذات: يقصد بمهارة توكيد الذات قدرة الفرد على الاحتجاج والتذمر أو إصدار الشكوى في أي موقف يشعر أن له الحق فيه بطريقة سلمية بعيدا عن العنف، واستطاعة الفرد التعبير عن مشاعره الايجابية والسلبية ورفض طلبات الآخرين والمجادلة في تقديمها

ج- الشعور بالآمن النفسي: "هو الشعور بالطمأنينة النفسية أو الانفعالية لدى الفرد،وحالة يكون فيها إشباع الحاجات مضموناً وغير معرض للخطر ومحرك للفرد في تحقيق أمنه

1-التعريف بالبرنامج:

يعد البرنامج الحالي مجموعة من الجلسات الحاملة في مضمونها أنشطة ومعارف علمية نسعى من خلالها إلى تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي. استنادا باستراتيجيات وفنيات تعديل السلوك ذات المنحى السلوكي العرفي ومن بين هذه الفنيات الحديث الداخلي الايجابي والتفريغ الانفعالي ولعب الدور والمناقشة ....الخ.

3-الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

- يراعي البرنامج الحالي الفئة العمرية الموجه إليها البرنامج بحيث الأنشطة التي يحتويها والفنيات تتلاءم مع المرحلة العمرية 'الطفولة" لأن البرنامج الذي يصلح مع الأطفال لا يصلح مع المراهقين وذلك لاختلاف العمر والخصائص النمائية
- أخذت الباحثة بعين الاعتبار نوع المشكلة "التنمر"بأنها مشكلة خفية لها آثار وخيمة على الطفل فسعت إلى اقتراح برنامج واقعي يمكن تطبيقه وتعميم الفائدة منه ومراعاته للإمكانات المتاحة.
- من بين أسس البرامج الإرشادية محاولة المرشد توثيق العلاقة مع المسترشد وهذا ما سعت الباحثة إلى تحقيقه لضمان نجاح البرنامج .
- من بين الأسس كذلك أن تفكيرنا يحدد سلوكنا بحيث أن ما نقوله لأنفسنا "الحديث الداخلي"عبارة عن أوامر خفية تحرك انفعالاتنا وسلوكنا .
- تكوين أفراد يمكنهم التعايش في مجتمعهم ومواجهة المشكلات التي تعيق توافقهم من خلال إمداد الأطفال بمعلومات واضحة عن المتنمر وكيفية مواجهته من خلال تنمية توكيد الذات لديهم من أجل ردع المتنمر ومواجهته مع الأخذ بعين الاعتبار مراعاة الفروق الفردية وتحقيق التجانس بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة .

4-أهداف البرنامج:

أ-هدف رئيسي: يسعى البرنامج إلى إكساب ضحايا التنمر المدرسي مهارة توكيد الذات وزيادة شعورهم بالآمن النفسي

ب-الأهداف الفرعية:

- تقديم معلومات عن الضحية والمتنمر .
- التعرف على الأفكار السلبية التي تراودهم واستبدالها عن طريق فنية الحديث الداخلي الايجابي.
- تنمية أسلوب الحديث الايجابي الذاتي لدى الأطفال
- تنمية توكيد الذات عن طريق الرفض التوكيدي
- تنمية توكيد الذات عن طريق التدرب على مهارة الاتصال البصري واستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة
- تنمية توكيد الذات عن طريق التعبير عن رأيهم بشجاعة

5- مصادر بناء البرنامج:

تم إعداد البرنامج من خلال الاطلاع على بعض البرامج التي أدرجت كدراسات سابقة كدراسة موسى سليمان أبو زيتون 2004 الذي سعى من خلالها إلى وضح برنامج التدريب على تأكيد الذات لتطوير مهاراتهم في التعبير بصراحة ووضوح عن رغباتهم واهتماماتهم وأفكارهم، ودراسة جميل محمود الصمادي ودراسة انس صالح الضلاعين 2011 .و الإطار النظري الذي ألقى الضوء على

المتغيرين ضحايا التنمر وتوكيد الذات وتم اشتقاق الإطار العام للبرنامج من استراتيجيات تعديل السلوك والتي تضم 3اتجاهات الاتجاه السلوكي والسلوكي المعرفي والمعرفي حيث تم انتقاء بعض الاستراتيجيات من كل اتجاه .

6-المنهج الإرشادي: إنمائي لأننا بهدف تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي أما الأسلوب الإرشادي فكان جماعي وذلك لأن برامج التدخل الإرشادية الجمعية أكثر فائدة من البرامج الفردية خصوصا للأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة وبداية المراهقة باعتبار أن الرفاق يؤثرون بقوة في الأطفال في هذه المرحلة .فالإرشاد الجمعي يعزز إمكانية أن الأطفال سوف يجربون ويقلدون سلوكيات جديدة يمارسها الأقران

7-الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- **المحاضرة:** فنية مهمة وضرورية للإرشاد المعرفي السلوكي، ويطلق عليها مصطلح التوجيه المباشر ويتمثل المضمون التطبيقي لهذه الفنية في تقديم معلومات لأعضاء المجموعة الإرشادية عن المتنمر وخصائصه بالإضافة إلى توضيح مفهوم مهارة توكيد الذات وفنية الحديث الايجابي وأهميتها .

- **أسلوب المناقشة:** من خلال هذه الفنية يتم تبادل الرأي والتحاور حول موضوع كل جلسة وتوضيح النقاط الغامضة والرد على الأسئلة وحل المشكلة وتشجيعهم على المشاركة والتفاعل الايجابي بالإضافة إلى تعزيز التواصل والتفاعل بين أفراد المجموعة التجريبية والباحثة، وتعديل الأفكار الخاطئة .وتصحيح طريقة الاستجابات للمواقف .

- **لعب الدور:** الغرض من هذه الفنية في هذا البرنامج التخلص من العوائق والتعبير عن الأفكار والمشاعر التي لا يعي بها في الغالب وذلك عن طريق قيامه بتمثيل أدوار أشخاص ومواقف أو يمثل جزءا من ادوار حياته.

- **النمذجة:** تعتبر النمذجة من أهم الأساليب الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات التي من الممكن أن تكسب الفرد السلوك من خلال عرض نماذج من خلال قصص أو نماذج حية أو رمزية

- **الحديث الذاتي الايجابي:** يقدم لنفسه الدعم النفسي عن طريق الحديث الايجابي مع الذات، حيث يمكن للفرد أن يحدث نفسه بأنه يمتلك مهارات وقدرات للتعامل مع المشكلات، وان لديه القدرة على استخدامها بفعالية، مما يدعم قدرته على التعامل مع المشكلات المختلفة

- **التفريغ الانفعالي:** هو إخراج المشاعر المكبوتة التي يجدون صعوبة في الحديث عنها ويتم إخراجها من قبل الباحثة بطريقة مهنية ومدروسة وموجهة وفي بيئة آمنة .بحيث تتيح هذه الفرصة للأطفال سرد ما يواجهونه من مواقف من طرف المتنمر والحديث عن المشاعر والاستجابات التي وردت بعد وقوعها .

-حل المشكلات: تعتبر فنية فعالة في التعامل مع المواقف التي تواجه الفرد وتهدف هذه الفنية إلى تنمية مهارات حل المشكلة لدى الأطفال حتى يتمكنوا من التعامل مع المشكلات التي تعترضهم خاصة من قبل المتنمر وإيجاد الحلول اللازمة لها

- التعزيز: قامت الباحثة بتطبيق فنية التعزيز لكل سلوك وتفكير واستجابة تتوافق مع الموقف .

- القصة: استخدمت الباحثة أسلوب القصة بهدف إيصال المعنى والمغزى للأطفال باعتبارهم يحبون أسلوب القصص لأخذ العبرة بنجاح

وتعتبر القصة من الأساليب التربوية الحديثة وأفضلها في تنمية شخصية الطفل منذ مراحله الأولى لما تمتاز به من جاذبية فائقة وأسلوب شيق (سهاد زقول، 2015،23)

- اللعب: قامت الباحثة بمشاركة الأطفال ببعض النشاطات التي كان الهدف منها تنمية مختلف المهارات التي تجعل الضحية يتخلص من مختلف المشكلات لتجعل منه طفلا ناجحا في علاقاته مع الطرف الآخر، حيث طلبت الباحثة من الأطفال القيام بمجموعة من الأنشطة الترفيهية ومجموعة من الألعاب الرياضية حيث قاموا بتنفيذها في جو من الارتياح والسعادة والضحك وأظهروا قدرة على المشاركة والتفاعل مع زملائهم.

رقم الجلسة	موضوعها	الفنيات	أهدافها	الزمن
الأولى /..../.../...	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	محاضرة –مناقشة	بناء الألفة وتوثيق التعارف بين الباحثة والأطفال لكسر الحاجز النفسي والشعور بالطمأنينة – تعريفهم بالبرنامج– تزويدهم بأهداف البرنامج والمدة التي يستغرقها – الاتفاق على مواعيد الجلسات وأماكنها– محاولة كسب ثقة الأطفال(ضحايا) لتهيئتهم للبرنامج.	**60د**
الثانية /../	معرفة الذات	تفريغ انفعالي، مناقشة، اللعب	–مساعدة كل طفل على معرفة ذاته أكثر – مساعدة الأطفال على معرفة بعضه البعض أكثر لكسر الحاجز بينهم وتتعرف الباحثة عليهم في نفس الوقت مما يجعل الأطفال	**60د**

			يحسون بالأمن النفسي وهم مع بعضهم البعض لأن ذلك سيساعد في استمرارية البرنامج -خلق جو مفعم بالحيوية والنشاط والمرح والبهجة لدى الأطفال من خلال لعب لعبة البر والبحر، زيادة تركيز الأطفال	
الثالثة	الطفل الضحية والمستقوي	محاضرة، تفريغ انفعالي، مناقشة، فنية الإرشاد بالقصة	تسعى الباحثة من خلال هذه الجلسة أن تجعل الضحية يتحدث عن نفسه تلقائيا من خلال تعبيرهم عن الصور، وبهذا تصل الباحثة في نهاية الجلسة بالطفل إلى مرحلة فهم ومعرفة المستقوي الذي يسعى للاستقواء عليه بالاستناد كذلك إلى قصة الأسد والقرد والنمر.	**60د**
الرابعة	نقاط القوة لدى الضحية	نمذجة، مناقشة	تسعى الباحثة من خلال هذه الجلسة إلى معرفة نقاط قوة الأطفال الضحايا وجعلهم أكثر استبصارا بنقاط قوتهم وتشجيعهم على استخدامها لرفع توكيدهم لذواتهم مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم.	**60د**
الخامسة	التعبير عن المشاعر	تفريغ انفعالي، الل عب، مناقشة، تعزيز	تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على مهارة التعبير عما يصادفوه في حياتهم من مضايقات لان ذلك يزيد من فرصة تراكم المشكلة مستقبلا، وتقديم نصائح بضرورة البوح لأوليائهم أو شخص يثقون فيه (الأخ الأكبر أو	**90د**

			العم أو الخال) بكل ما يواجهونه مما ينعكس على شعورهم بالأمن النفسي	
السادسة	الحديث الايجابي الذاتي 1	محاضرة، لعب دور، حديث ايجابي ذاتي .تعزيز	تسعى الباحثة من هذه الجلسة أن تعرف الأطفال بفنية الحديث الايجابي الذاتي والتدرب عليها لممارستها في حياتهم اليومية لما لها من أهمية في تحسين توكيدهم لذواتهم ومساعدتهم في مواجهة كل ما يعترضهم وزيادة شعورهم بالأمن النفسي لان قول كلام ايجابي لأنفسهم يجعلهم كذلك يحسون بالراحة والطمأنينة	60د
السابعة	**الحديث الايجابي 2**	مناقشة، لعب الدور .تعزيز .حديث ايجابي ذاتي	تسعى الباحثة إلى أن تجعل الأطفال يتعرفون أكثر على ما يقولونه من أفكار غير مناسبة سلبية عند مواجهة المواقف ومساعدتهم على ممارسة الحديث الايجابي مع الذات لان ذلك سينعكس عليه بالإيجاب ويزيد من إحساسهم بالأمن النفسي	60د
الثامنة	الاتصال اللفظي والغير لفظي	مناقشة، تعزيز	هدف الجلسة هو التعرف على دور وأهمية الاتصال اللفظي والغير لفظي في إيجاد سلوك مؤكد للذات	60د
التاسعة	التدرب على المواجهة والرفض التوكيدي	مناقشة، حل المشكلات، الحديث الذاتي الايجابي .تفريغ انفعالي	تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على قول لا عندما يطلب منهم عمل شيء وهم لا يريدونه .	90د

العاشرة	الاستجابة التوكيدية والعدوانية	محاضرة، مناقشة، نمذجة، لعب الدور،حل المشكلات	تسعى الباحثة إلى أن يتعرف الأطفال على مفهوم مهارة توكيد الذات . -التمييز بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني . -التعرف على الاستجابات الغير توكيدية	60د
الحادية عشر	التدرب على السلوك التوكيدي	مناقشة، الحديث الايجابي الداخلي، تعزيز	تسعى الباحثة إلى زيادة وعي الأطفال بالسلوكيات التوكيدية، تدريب الأطفال على الاستجابات المؤكدة للذات لتنمية مهارة توكيد الذات لديهم	
الثانية عشر	تنمية توكيد الذات عن طريق أسلوب الاسطوانة المشروخة	نموذج، مناقشة، محاضرة	تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع المستقوي لرفع توكيد الذات لديهم باستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة	90د
الثالثة عشر	ختامية		إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مهارة توكيد الذات ومقياس الشعور بالأمن النفسي واسترجاع أهم ما تم تناوله في الجلسات	60د

ملحق رقم 12

قائمة بأسماء المحكمين للبرنامج الإرشادي وتخصصاتهم

اسم المحكم	التخصص	مكان العمل الحالي
أ.دراجية بن علي	علوم التربية	جامعة باتنة
د.عزوز كتفي	علوم التربية	جامعة المسيلة
د.وسيلة عامر	علم النفس المدرسي	جامعة بسكرة
د.عمار الفريحات	علم النفس	جامعة البلقاء التطبيقية
د.توفيق برغوتي	علم النفس الاجتماعي	مركز البحث في العلوم الإسلامية والحضارة-الاغواط
د.يوسفي حدة	إرشاد نفسي	جامعة باتنة
د.سامية شينار	علم النفس العيادي	جامعة باتنة
د.عز الدين بشقة	علم النفس الاجتماعي	جامعة باتنة

ملحق رقم 13

تفاصيل الجلسات

الجلسة الأولى:

-**عنوان الجلسة:** التمهيدية

أهداف الجلسة: بناء الألفة وتوثيق التعارف بين الباحثة والأطفال لكسر الحاجز النفسي والشعور بالطمأنينة.

- تعريفهم بالبرنامج.
- تزويدهم بأهداف البرنامج والمدة التي يستغرقها.
- الاتفاق على مواعيد الجلسات وأماكنها.
- محاولة كسب ثقة الأطفال(ضحايا) لتهيئتهم للبرنامج.(كل هدف تحت بعضاه)

- **الاستراتيجة:** محاضرة، مناقشة. -**الزمن:** 60د -**الوسائل المستخدمة:** سبورة، جهاز عرض الشفافيات وحاسوب، قطع شيكولاطة، حافظات،مقياس توكيد الذات والأمن النفسي.

-**الإجراءات:** رحبت الباحثة بالأطفال (الضحايا)، ثم قامت بتوزيع قطع الشيكولاطة عليهم، ثم قدمت نفسها وطلبت منهم أن يعرف كل واحد بنفسه، ثم شرعت بالحديث معهم محاولة كسب ثقتهم موضحة لهم أهداف البرنامج وفي الأخير وزعت لهم حافظات كهدية ليضعوا فيها كل ما يخص البرنامج وتحتوي الحافظة على مجموعة أوراق بيضاء وملونة، وطلبت منهم أن يعبروا عن رأيهم في البرنامج وإبداء موافقتهم بالمشاركة في البرنامج والتزامهم بالحضور.

وبعدها وزعت عليهم مقياس توكيد الذات والأمن النفسي .وشكرتهم على الحضور واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الثانية:

-**عنوان الجلسة:** معرفة الذات

-**أهداف الجلسة:** -مساعدة كل طفل على معرفة ذاته أكثر

– مساعدة الأطفال على معرفة بعضه البعض أكثر لكسر الحاجز بينهم وتتعرف الباحثة عليهم في نفس الوقت مما يجعل الأطفال يحسون بالأمن النفسي وهم مع بعضهم البعض لأن ذلك سيساعد في استمرارية البرنامج

-خلق جو مفعم بالحيوية والنشاط والمرح والبهجة لدى الأطفال من خلال لعب لعبة البر والبحر، زيادة تركيز الأطفال .

-**الاستراتيجيات:** تفريغ انفعالي، مناقشة، اللعب

الوسائل: سبورة، نسخة من التمارين لكل طفل 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)

-**الزمن:** 60د

-**الإجراءات:** رحبت الباحثة بالأطفال، وأول نشاط كان عبارة عن لعب لعبة البر والبحر(انظر الملحق رقم 14) التي تسعى الباحثة من خلالها رفع حيوية ونشاط الأطفال بحيث قامت برسم دائرة على الأرض بحيث يمثل البحر داخلها والبر خارجها بعد ذلك تطلب من الأطفال الالتفاف من حول الدائرة وعند سماعهم كلمة بحر يقفزوا داخلها وعند سماعهم كلمة بر يقفزوا خارجها، وهنا قامت الباحثة بالعمل على تشتيت تركيز الأطفال ما بين البر والبحر والطفل الذي لا يكون مركزا يخرج من اللعبة. تركت الأطفال يرتاحون قليلا ثم وزعت تمرين على الأطفال وهو كالآتي:

التمرين2: هدفه مساعدة الأطفال في التعرف على بعضهم البعض بشكل اكبر لأن ذلك سيزيد من قدرتهم على التواصل

يجيب الأطفال على الأسئلة فرديا ومن ثم فتح مجال للمناقشة الجماعية:

- من هو الشخص المحبب لديك وترغب في البقاء بجانبه معظم أوقات حياتك ؟
- ما هو أفضل يوم مر في حياتك ؟
- ما هو الشيء الذي يسبب لك القلق والتوتر ويشغل بالك هذه الأيام ؟
- إذا كانت لديك الآن بعض النقود ماذا ستفعل بها ؟
- هل تشارك زملائك داخل المدرسة في مختلف الأنشطة ؟
- الشيء الذي يحبه أصدقائي وأهلي في شخصيتي ؟
- ماذا تتمنى أن تحقق في حياتك ؟
- الشخص الذي تحسه يشبهك كثيرا ؟
- ما هي الصفة التي لا تعجبك في شخصيتك ؟

*بعد الانتهاء من الإجابة طلبت الباحثة من كل طفل أن يقرأ الإجابات وطرحت بعض الأسئلة وهي:

- كيف كان شعورك وأنت تجيب على التمرين؟
- هل كان التمرين كافيا للإجابة عن بعض الأسئلة التي كنت ترغب بالإجابة عنها ؟
- في نهاية الجلسة شكرتهم على الحضور واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة ووزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)(انظر الملحق رقم15)ويختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة وسجلت ذلك في كراسها الخاص(انظر الملحق رقم 16)

الجلسة الثالثة:

عنوانها: الطفل الضحية والمستقوي

أهداف الجلسة: سعت الباحثة من خلال هذه الجلسة أن تجعل الضحية يتحدث عن نفسه تلقائيا من خلال تعبيرهم عن الصور، وبهذا وصلت الباحثة في نهاية الجلسة بالطفل إلى مرحلة فهم ومعرفة المستقوي الذي يسعى للاستقواء عليه بالاستناد كذلك إلى قصة الأسد والقرد والنمر.

الفنيات: محاضرة، تفريغ انفعالي، مناقشة . فنية الإرشاد بالقصة

الوسائل: حلوى، ملصقات ورقية، أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي،) سبورة **الزمن: 60د**

إجراءات الجلسة: رحبت الباحثة بالأطفال، وزعت على الأطفال الحلوى لكسب ثقتهم وتحسيسهم بالراحة والفرح، ثم قامت الباحثة بتعليق ملصقات ورقية تعبر عن ظاهرة الوقوع ضحية التنمر– تطلب منهم أن يعبروا عن هذه الصور(انظر الملحق رقم17) وتقوم بمساعدتهم بتقديها معلومات حول المتنمر والضحية وطرحت أسئلة مختلفة (ماذا تلاحظ؟.بماذا يشعر حسب رأيك هذا الطفل الذي يتعرض لهذه المضايقات، حسب رأيك لماذا لضحية لا يخبر والديه بما يعانيه من مضايقات، لماذا المتنمر يستهدف الضحية ؟لماذا الضحية لا يستطيع صد المتنمر وبهذا يبدأ الضحية يتحدث عن نفسه تلقائيا)

بعدها انتقلت الباحثة إلى سرد قصة القرد والنمر والأسد (انظر الملحق رقم18)وهدف القصة هو استيعاب الطفل الضحية أن الطفل المتنمر يحب التنمر على الآخر ليس لأنه ضعيف يتم الاستقواء عليه وبالتالي تنمية الثقة لديه، وفي حصص أخرى سنتعلم كيف نجعله يتفادى التنمر عليه.

بعدها تطلب من الأطفال استنتاج ما فهموه من القصة . وفي الأخير قامت الباحثة بتلخيص ومناقشة ما دار في الجلسة جماعيا .وتوزع عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وسجلت ذلك في كراسها الخاص(تقييم الجلسة)، تودعهم وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

الجلسة الرابعة:

عنوانها: نقاط القوة لدى الضحية .

أهدافها: تسعى الباحثة من خلال هذه الجلسة إلى معرفة نقاط قوة الأطفال الضحايا وجعلهم أكثر استبصارا بنقاط قوتهم وتشجيعهم على استخدامها لرفع توكيدهم لذواتهم مما ينعكس على ثقتهم بأنفسهم.

الفنيات: نمذجة، مناقشة

الوسائل: سبورة، آلة عرض، جهاز كمبيوتر .نسخة للتمرين لكل طفل .مطويات ملخصة لقواعد اللغة العربية . 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي

الزمن: 60د

إجراءات الجلسة: رحبت الباحثة بالأطفال وشكرتهم على الحضور وزعت عليهم هدايا (حاملة الحافظات) ثم قدمت الباحثة فيديو كنموذج لطفل يرسم جيدا ولكن يبدو له أن رسوماته ليست جيدة ولا يريها لأحد أبدا حتى طلب زميلاه بتقديمها للمعلم فرفض ذلك لأنه يرى أنها ليست جيدة غير أن رسومات زميلته أحسن منه فقام زميلاه بتقديمها للمعلم بدون رضاه فتفاجأ أن المعلم وزملائه أعجبتهم رسوماته كلها فشجعه المعلم على استغلال موهبته جيدا لأنه حقا موهوب ومنذ ذلك أصبح الجميع يقدره ويحترمه لأن لديه موهبة ويرسم رسومات رائعة .

يتم مناقشة الفيديو مع الأطفال، ثم توزع عليهم الباحثة تمرين وهو كالآتي:

أذكر مواهبك وقدراتك والأشياء التي تستطيع فعلها أحسن من الآخرين
– – – – – –

بعد إجابة الأطفال على الجدول تعرفت الباحثة على مواهب وميولات الأطفال ثم حاولت أن تشجعهم في تنمية مواهبهم وممارستها فمن يتقن الرسم يرسم رسومات ويريها للمعلمة ومن يتقن لعب الكرة يدخل في فريق لعب الكرة ويبهرهم بلعب الكرة ومن لديه موهبة التمثيل المسرحي يسجل في دار الثقافة ...الخ

في نهاية الجلسة شكرتهم على الحضور ووزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وسجلت الباحثة ذلك في كراسها الخاص

واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة بعد توزيعها هدايا تتمثل في مطويات ملخصة لقواعد اللغة العربية .

الجلسة الخامسة:

عنوانها: التعبير عن المشاعر

أهدافها: تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على مهارة التعبير عما يصادفوه في حياتهم من مضايقات لان ذلك يزيد من فرصة تراكم المشكلة مستقبلا، وتقديم نصائح بضرورة البوح لأوليائهم أو شخص يثقون فيه (الأخ الأكبر أو العم أو الخال) بكل ما يواجهونه مما ينعكس على شعورهم بالأمن النفسي.

–**الاستراتيجيات:** تفريغ انفعالي، مناقشة، تعزيز،..... – **الوسائل:** قصاصات ملونة، بطاقات استحسان، سبورة، 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي –**الزمن: 60د**

الإجراءات:

رحبت الباحثة بالأطفال ثم ذكرتهم بما دار في الجلسة السابقة وناقشته جماعيا ووزعت عليهم قصاصات ملونة وطلبت منهم أن يكتبوا عليها الأمور التي صادفوها وسببت لهم الإزعاج من طرف أحد زملائهم في المدرسة، قامت بجمع القصاصات وقامت بقراءتها وكتابتها على السبورة وناقشت ذلك مع الأطفال، وطلبت منهم محاولة اقتراح حلول للمشكلات المطروحة وناقشتها مع الأطفال وطلبت منهم استخدام نقاط القوة لديهم في معالجة مشكلاتهم ومشكلات زملائهم، عززت كل طفل قدم حلا مقنعا وذلك ببطاقة استحسان مكتوب فيها (أحسنت أو ممتاز أو جيد)، في الأخير تنصح الأطفال بضرورة

البوح لأوليائهم أو احد الأقارب بكل ما يصادفونه من مضايقات من طرف الأقران وذلك بهدف تدخل الوالدين لتقديم المساعدة اللازمة لان ذلك سيجعلهم يتخلصون من المشكلة ويحسون بالأمن النفسي .

بعد ذلك أخرجت الباحثة الأطفال للفناء وقامت بتنظيم مسابقة الجري وذلك بهدف تنشيطهم ورفع الحيوية لديهم وبث روح المرح والترفيه ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الإحباط واليأس والحزن والكآبة وجعل البرنامج أكثر تشويقا لضمان استمرار يته .

في الأخير توزع عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وتسجل الباحثة ذلك في كراسها الخاص.

الجلسة السادسة:

عنوانها: الحديث الايجابي الذاتي 1

أهدافها: تسعى الباحثة من هذه الجلسة أن تعرف الأطفال بفنية الحديث الايجابي الذاتي والتدرب عليها لممارستها في حياتهم اليومية لما لها من أهمية في تحسين توكيدهم لذواتهم ومساعدتهم في مواجهة كل ما يعترضهم وزيادة شعورهم بالأمن النفسي لان قول كلام ايجابي لأنفسهم يجعلهم كذلك يحسون بالراحة والطمأنينة .

الاستراتيجيات: محاضرة، لعب دور، حديث ايجابي ذاتي .تعزيز

الوسائل: سبورة، بطاقات استحسان، 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي .**الزمن: 60د**

إجراءات الجلسة: ترحب الباحثة بالأطفال ثم تفتح مجال لمناقشة ما دار في الجلسة السابقة تقوم الباحثة بتقديم محاضرة بسيطة عن الحديث الذاتي الايجابي ثم تقوم الباحثة بتقسيم الأطفال مثنى مثنى ثم تطلب منهم أن يلعبوا بعض الأدوار بعد أن تكون قد لعبتهم أولا:

تمرين: تحدث أنت وزميلك بحيث الأول يخاطب زميله بسخرية من شكل انفه والثاني يستخدم فنية الحديث الايجابي ولكن بصوت مرتفع ليسمعه أصدقائه

تعزز الباحثة الأطفال ببطاقة استحسان طبعا للأطفال الذين قاموا بالفنية على أحسن وجه .

ثم تقدم لهم الموقف التالي:

- مثل أنت وزميلك دور شخصان بحيث الأول يقوم بمناداتك بلقب أو كنية لا تحبها . والثاني يستخدم فنية الحديث الايجابي الذاتي .
- يتبادل الثنائيان فمن كان في التمرين الأول المتحدث يرجع في التمرين الثاني هو من يقوم بالفنية
- تعزز من قام بالدور على أكمل وجه.
- في الأخير توزع عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وتسجل الباحثة ذلك في كراسها الخاص .

الجلسة السابعة:

عنوانها: الحديث الايجابي 2

أهدافها: تسعى الباحثة إلى أن تجعل الأطفال يتعرفون أكثر على ما يقولونه من أفكار غير مناسبة سلبية عند مواجهة المواقف ومساعدتهم على ممارسة الحديث الايجابي مع الذات لان ذلك سينعكس عليه بالإيجاب ويزيد من إحساسهم بالأمن النفسي .

الاستراتيجيات: مناقشة، لعب الدور .تعزيز .حديث ايجابي ذاتي، واجب منزلي – **الوسائل:** سبورة، بطاقات استحسان، مرآة 3، أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي، –**الزمن: 60د**

الإجراءات:

رحبت الباحثة بالأطفال وقامت بمناقشة جماعية لتذكيرهم بحيثيات الجلسة السابقة، ثم قامت بتوزيع قطع الحلوى على الأطفال، وبدأت الباحثة بكتابة مجموعة من المواقف وهي كالآتي:

–يتجه نحوك زميلك ويقول لك يجب أن تذهب معي إلى مكان ما(هنا إذا فكر الطفل بسلبية ستقول: يجب أن أخضع له فهو أقوى مني إن رفضت سيضربني، أما الايجابي: أنا حر أستطيع أن أرفض أي طلب أو أقبل)

- يأمرك زميلك بعدم قراءة نص القراءة عندما تطلب منك المعلمة لأنك لا تجيد القراءة بشكل جيد وصوتك مزعج (أن فكر الطفل وقال أنا صوتي جميل واعرف القراءة لان أختي درستني جيدا)
- شكل شعرك غريب وغير جميل
- انفك ليس جميل .
- بعد كتابة المواقف تطلب منهم أن يقدموا لها طريقة حديثهم الداخلي بحيث يلعبوا الدور اثنين اثنين .

عززت كل من شارك في إبداء طريقة حديثه بايجابية بتقديم بطاقات استحسان

* ثم عرفتهم على طريقة النظر في المرآة بحيث نصحتهم بقول كل ما هو ايجابي للذات وقامت الباحثة بلعب الدور أولا ثم طلبت منهم أن يقوم بها كل طفل على حدا ومن بين هذه العبارات: أنا جميل، أنا قوي، أنا انفي شكله جيد، الله خلقني في أحسن صورة فالحمد لله، الحمد لله أنني أرى فهناك من لا يرى، أنا صوتي رائع عكس ما قاله زميلي، لون بشرتي اسمر رائع خلقة ربي، شعري مجعد ولكن جميل، كل من يسخر من شكلي أو جسمي يحس بالنقص والغيرة تقتله .....أنا لدي موهبة لا يمتلكها هو (لعب كرة أو رسم أو)، وقدمت بطاقات استحسان (جيد،حسن، ممتاز) ولخصت الباحثة ما تم إجرائه في الجلسة.

وقدمت لهم **واجب منزلي** المتمثل في: فكر أنت وزميلك في موضوعين للحوار م ويتم إجراء الحوار في الجلسة القادمة .شرح الباحثة المطلوب منهم جيدا وتشكرهم على الحضور وتتفق معهم على موعد الجلسة القادمة .

في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)اختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وسجلت الباحثة ذلك في كراسها الخاص.

الجلسة الثامنة:

عنوانها: الاتصال اللفظي والغير لفظي

أهدافها: هدف الجلسة هو التعرف على دور وأهمية الاتصال اللفظي والغير لفظي في إيجاد سلوك مؤكد للذات

الاستراتيجيات: مناقشة، تعزيز

الوسائل: سبورة، قطع الشيكولاطة،3 أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي، بطاقة استحسان **الزمن: 60د**

الإجراءات: رحبت الباحثة بالأطفال ووزعت عليهم قطع الشيكولاطة، قامت بمناقشة حيثيات الجلسة السابقة وسألتهم إن حضروا ما طلب منهم الحصة السابقة، ثم انطلقت في الجلسة بتقسيم الأطفال مثنى مثنى وطلبت من كل اثنين أن يجلسا بشكل معارض أي ظهر الأول مقابل ظهر الثاني، ثم طلبت منهما أن يتحدثا في الموضوع الذي تم تحضيره من قبلهم لمدة 3 دقائق، وبعد ذلك طلبت منهما أن يعودا كما كانا سابقا وهكذا حتى يقوموا كل الأعضاء بالتمرين وبعدها تطرح الباحثة عليهم أسئلة ويتم مناقشتها جماعيا .

- كيف شعرت وأنت تتحدث مع زميلك ؟
- ما هي النواقص التي شعرت بأنك بحاجة إليها أثناء الحديث ؟
- هل كنت ترغب باستمرار بالحديث ولماذا ؟
- ما رأيك بالاتصال البصري أثناء الحديث؟

*انتقلت الباحثة إلى تمرين آخر بحيث طلبت منهم أن يجلسا كما في الأول ولكن يجب أن يتقابلا وجها لوجه ويتحاوران في موضوع آخر الذي تم تحضيره من قبل حسب طلب الباحثة في الجلسة السابقة، وفي نفس الوقت الباحثة تقوم بتقديم نصائح قبل البدا في المحادثة وهي كالتالي:

- انظر في عيني الشخص الذي يحدثك خاصة المتنمر.
- عندما تكون تمشي امشي بثقة وارفع رأسك نحو الأعلى واخرج صدرك لتظهر بأنك واثق من نفسك مما يجعل المتنمر يخاف منك
- شتم المتنمر أو الصراخ عليه سيجعله يزيد من إزعاجك
- اعتمد على مصافحة يد أصدقائك ورفعها إلى الأعلى والى الأمام نوعا ما .

- لا ترفع صوتك على المتنمر وأنت تطلب منه أن يتوقف قد يدفعه الصوت العالي للاستمرار في اغاضتك حتى يحصل على رد فعل أقوى .ولكن اجعل صوتك معتدل
- كما اتفقنا سابقا إبلاغ شخص تثق فيه الوالدين أو الأخ الأكبر أو غيره...ليساعدك في إيجاد حل .
- احترام المتكلم حتى ينهي كلامه ولا نقاطعه أبدا وعندما نرد على المتكلم نرد بكلام لائق ومحترم ومقنع وبصوت معتدل واتصال بصري مستمر ولا ننسى شكل الجسم لا يجب أن يكون جسمك على هيئة منكمشة، بعد الانتهاء من النصائح تبدأ المحادثة بين كل طفلين حتى تنتهي كل المجموعة مع تقديم الملاحظات من طرف الباحثة .ويعزز كل من قام بالحوار على أكمل وجه ببطاقة استحسان .
- في الأخير طرحت السؤال التالي: ما هو إحساسك عندما لعبت دور فرد قادر على الاتصال البصري مع الشخص الذي يحدثك؟
- في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وتسجل الباحثة ذلك في كراسها الخاص

الجلسة التاسعة:

عنوانها: التدرب على المواجهة والرفض التوكيدي

أهدافها: تسعى الباحثة إلى تدريب الأطفال على قول لا عندما يطلب منهم عمل شيء وهم لا يريدونه.

الاستراتيجيات: مناقشة، حل المشكلات، الحديث الذاتي الايجابي .تفريغ انفعالي

الوسائل: سبورة، نسخة من المواقف لكل طفل، 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي

الزمن:90د

إجراءات الجلسة:

رحبت الباحثة بالأطفال ووزعت عليهم أوراق A4 ملونة باعتبار الأطفال يحبونها، ثم قامت بمناقشة جماعية لتذكيرهم بحيثيات الجلسة السابقة ثم قدمت لهم المواقف التالية:

أولا: * إذا تعرضت لهذه المواقف اكتب طريقة تصرفك بحيث أدخل فنية الحديث الذاتي الايجابي وفنيات الاتصال

- في ساحة المدرسة مر عليك زملائك وقام أحدهم بالسخرية من لباسك
- قام احد زملائك بدعوتك إلى مساعدته في تخريب أدوات إحدى الزميلات
- عند خروجك من المدرسة طلب منك زميلك الذهاب معه إلى الدكان فذهبت معه، اشترى زميلك ما يريد بحيث لم يتبقى معه نقود، طلب منك إقراضه بعض المال (أنت تريد قول لا)
- يرفع احدهم يده عليك محاولة منه ضربك .

تمنح للأطفال وقت للإجابة ومن ثم تفتح مجال لمناقشة جماعية حول ما تم كتابته .

ثانيا: اكتب بعض المواقف التي تعرضت لها من طرف زملائك وطريقة استجابتك ؟ بعد انتهائهم من الإجابة تفتح مجال لمناقشة الأجوبة .

أخرجت الأطفال للفناء وقامت بتقسيمهم إلى مجموعتين تقوم المجموعة الأولى بإمساك الحبل من إحدى طرفيه وتقوم المجموعة الثانية بإمساك الحبل من الطرف الآخر، ويتم عقد مبارزة بين المجموعتين بشد الحبل حيث أن المجموعة التي تستطيع السيطرة وإرغام المجموعة الأخرى على تجاوز الخط المحدد في المنتصف تكون المجموعة الفائزة وهكذا .

وذلك بهدف تنشيطهم ورفع الحيوية والنشاط وبث روح المرح والترفيه لديهم ومساعدتهم على التخلص من مشاعر الإحباط واليأس والحزن والكآبة.

في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وتسجل الباحثة ذلك في كراسها الخاص

الجلسة العاشرة:

عنوانها: الاستجابة التوكيدية والعدوانية.

أهدافها: تسعى الباحثة إلى أن يتعرف الأطفال على مفهوم مهارة توكيد الذات .

- التمييز بين السلوك التوكيدي والسلوك العدواني.
- التعرف على الاستجابات الغير توكيدية.

الاستراتيجيات: محاضرة، مناقشة، نمذجة، لعب الدور،حل المشكلات

الوسائل: سبورة، بطاقات استحسان، 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي

الزمن:60د

الإجراءات:

رحبت الباحثة بالأطفال وشكرتهم على الحضور وقامت معهم بمناقشة الجلسة السابقة ثم شرعت بمحاضرة بسيطة عن مهارة توكيد الذات على انه التعبير بوضوح وبساطة عن حاجاتك وآرائك دون أن تهدد أو تعاقب الآخرين، وهو أيضا يعني أن توصل للآخرين هذه المشاعر والأفكار بطريقة مناسبة وهو أيضا الدفاع عن حقوقي وأفكاري ومشاعري بدون أن أتعدى على حقوق الآخرين وأفكارهم، موضحة أن هناك سلوكات مؤكدة وغير مؤكدة وهناك سلوكات عدوانية ولا يجب الخلط بينهم فالسلوك التوكيدي أن تعبر بوضوح وبساطة عن حاجاتك وآرائك دون أن تهدد أو تعاقب الآخرين أما السلوك الغير توكيدي هو أن تستجيب للمواقف بأن لا تفعل أي شيء والعدواني هو أن تقوم برد فعل غير مناسب للموقف ثم تقدم مثال ونموذج للتوضيح وهو كالتالي:

- آخاك الأكبر منك اشترى منك مسجل، وقام بتشغيل هذا الجهاز بصوت عال حتى يجربه، واستمر ذلك لمدة طويلة نسبيا وبما أن لديك واجب الدراسة على امتحان يوم غد، كان لابد من القيام بسلوك إذا تصرفت بسلوك عدواني فستكون كالأتي:

- يحدث عاصفة من الشجار يطلب من خلالها أن يطفئ الجهاز أو يخفض الصوت .

أما التصرف بتوكيدية: سيقول أنا اقدر رغبتك في محاولة تجريب كفاءة المسجلة ولكن لدي واجب الاستعداد للامتحان غدا وليس هناك طريقة يمكنني من خلالها الدراسة بوجود هذا الصوت العالي أو التصرف بطريقة غير توكيدية: يذهب إلى أقصى مكان في المنزل بعيدا عن الفوضى، تخريب المسجل خفية، فصل التيار الكهربائي المهم يتفادى مواجهة أخيه.

يقوم الأطفال بلعب الدور.

ثم قدمت لهم **التمرين التالي:** إذا كنت في القسم وقام زميلك الذي ورائك بضرب الكرسي الخاص بك بقدمه ليغضبك

*اكتب الاستجابات التي ستتصرف بها مع هذا الزميل ؟

تترك الباحثة مجال للأطفال للإجابة ثم تفتح مجال لمناقشة الإجابات مع الأطفال.

*نعتك احد زملائك بكنية لا تعجبك

*عندما يأخذ احدهم غرضا ما منك دون أن يستأذن أو يطلب .

اكتب في جدول استجاباتك التوكيدية والغير توكيدية والعدوانية التي ستتصرفها .

الاستجابات العدوانية	الغير توكيدية	التوكيدية

في نهاية الجلسة عززت من شارك بفعالية في الجلسة ببطاقة استحسان، وفي الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وتسجل الباحثة ذلك في كراسها الخاص وشكرت الأطفال على حضورهم واتفقت معهم على موعد الجلسة القادمة

الجلسة الحادية عشر:

عنوانها: التدرب على السلوك التوكيدي

أهدافها:تسعى الباحثة إلى زيادة وعي الأطفال بالسلوكيات التوكيدية

تدريب الأطفال على الاستجابات المؤكدة للذات لتنمية مهارة توكيد الذات لديهم

استراتيجياتها: مناقشة، الحديث الايجابي الداخلي، تعزيز.

الزمن: 60د

الوسائل: نسخ المواقف لكل طفل .قصاصات ملونة، ساعة اليد . 3اشكال لوجوه(حزين، سعيد، عادي)،سبورة

إجراءاتها: رحبت الباحثة بالأطفال، قامت بمناقشة محتوى الجلسات السابقة ثم قامت بتوزيع قصاصات تشرح المواقف وهي كالآتي:

1. الموقف الأول:

-أثناء مغادرتك المدرسة ذاهبا إلى المنزل دعاك أحد زملائك إلى منزله وأنت لا تريد الذهاب ولكن محرج وخائف منه أن يغضب أو يضربك كالمعتاد

- وزعت الباحثة على الأطفال قصاصات ملونة وطلب منهم كتابة طريقة التصرف معه ولكن هذه المرة يجب أن نختار استجابة توكيدية فقط موظفا كل من فنية الحديث الايجابي الذاتي وفنيات الاتصال وكل ما تم التطرق إليه من نصائح وأفكار في الجلسات السابقة

عند الانتهاء من تسجيل الأطفال للاستجابات فتحت مجال للمناقشة بحيث كل طفل يقدم استجابته التي يستجيب بها مع الموقف .

-وزعت الباحثة القصاصة الثانية التي تحوي موقف آخر ويتمثل في:

***الموقف الثاني: احد زملائك أصر عليك في إحضار نقود من أبوك وتقديمها له وإلا سيقول لزملائك بأن لا يلعبوا معك ويضربوك .**

تخيل انك تعرضت لهذا الموقف اكتب السلوكيات التوكيدية التي ستتصرفها مع زميلك موظفا ما تعلمته من الجلسات السابقة.

فتحت مجال لمناقشة إجابات الأطفال وعززت كل من تصرف بتوكيدية مع المواقف بهدية تتمثل في ساعة اليد.

-في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة وسجلت ذلك في كراسها الخاص.

الجلسة الثانية عشر:

عنوانها: تنمية توكيد الذات عن طريق أسلوب الاسطوانة المشروخة

أهدافها: تدريب الأطفال على كيفية التعامل مع المستقوي لرفع توكيد الذات لديهم باستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة .

الفنيات: نموذج، مناقشة، محاضرة، واجب منزلي

الأدوات المستخدمة: سبورة، نسخة لكل طفل من التمرين،

الزمن: 90د

الإجراءات: رحبت الباحثة بالأطفال وشكرتهم على الحضور ثم قامت بمناقشة حيثيات الجلسة السابقة، ودربتهم على كيفية التعامل مع المستقوي باستخدام الاسطوانة المشروخة بتقديمها أولا مثال وهو كالآتي:

يمثل الحوار التالي بين الأم والطفل نموذج ومثال لاستخدام أسلوب الاسطوانة المشروخة:

الطفل: هل يمكن مشاهدة التلفاز الآن؟

الأم: لا، ليس حتى تنتهي من الواجبات المطلوبة منك .

الطفل: ولكن برنامج الكرتون بدأ الآن.

الأم: أنا أعرف أنك تحب مشاهدة الكرتون ولكن ليس حتى تنهي الواجبات المطلوبة منك .

الطفل: أنت لا تسمحين لي بمشاهدة ما أريده أبدا.

الأم: أنا أدرك مدى رغبتك في مشاهدة التلفاز ولكن ليس قبل أن تنهي الواجبات المطلوبة منك .

بعد تقديم الباحثة النموذج وتقوم بلعب دور الأم والطفل تفتح مجال لمناقشة الحوار وذلك بتقديمها توضيحات حول أسلوب الاسطوانة المشروخة بأنه يعني أن يقوم الفرد بترديد نفس الجواب بصيغ مختلفة وبنبرة صوت ثابتة بدون انزعاج لكي لا تشجع الآخر على الاستمرار في تأكيد طلبه .

وبعدها تطلب من الأطفال ملاحظة الحوار جيدا ومناقشة ما فهموه من الحوار

مواضيع التمرين: إليك المواضيع التالية مثل أنت وزميلك الموقف بحوار يتميز باستجابات توكيدية معتمدين على أسلوب الاسطوانة المشروخة.

1-أعطني كراسة الرياضيات لنقل الواجب الذي كلفنا به المعلم (وأنت تعلم أن زميلك من عادته انه لا يرجع لك كراستك حتى الصباح وأنت بحاجة لحل التمرين)

2-دعنا نذهب بعد المدرسة لمتابعة مجريات مباراة كرة القدم النهائية في المجمع الرياضي (وأنت لم تخبر والديك بذلك وتخاف أن ينشغل بالهما عليك)

***تخيل عزيزي التلميذ أن صديقك يخاطبك وأنت تقوم بالرد عليه بالرفض: -**

أكمل الفراغ: التلميذ أ:اريدك أن تذهب معي إلى محل الحلويات لاشتري الكعك

التلميذ ب:.....

التلميذ أ:قلت لك يجب أن تذهب معي

التلميذ ب: .....

التلميذ أ: فلتذهب معي وإلا سأجعلك تندم .

التلميذ ب:.....

قدمت الباحثة واجب منزلي للأطفال ويتمثل في: اكتب فقرة تتحدث فيها عن بعض المواقف المزعجة التي تعرضت لها وكيفية التعامل معها موظفا ما تعلمته من الجلسات السابقة، وبعض النصائح لأصدقائك في البرنامج .

في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية الجلسة .وسجلت الباحثة ذلك في كراسها الخاص

الجلسة الثالثة عشر: الجلسة الختامية

أهدافها:- إجراء القياس البعدي بتطبيق مقياس مهارة توكيد الذات ومقياس الشعور بالأمن النفسي واسترجاع أهم ما تم تناوله في الجلسات .

الفنيات: مناقشة.

الأدوات: سبورة الزمن: 60د

الإجراءات: رحبت الباحثة بالأطفال، قامت بمناقشة جماعية للواجب المنزلي، بعد الانتهاء من المناقشة طبقت مقياس الشعور بالأمن النفسي ومهارة توكيد الذات بعدها قامت الباحثة بتوزيع شهادات تقديرية على الأطفال

-في الأخير وزعت عليهم 3أشكال لوجوه (فرح، حزين، عادي)يختار منها الطفل حسب حالته في نهاية البرنامج وسجلت ذلك في كراسها الخاص

ملحق رقم 14:

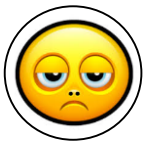
لعبة البر والبحر

إجراءات اللعبة: ترسم الباحثة دائرة على الأرض بحيث يمثل البحر' داخلها 'والبر 'خارجها'بعد ذلك تطلب من الأطفال الالتفاف من حول الدائرة وعند سماعهم كلمة 'بحر' يقفزوا داخلها وعند سماعهم كلمة 'بر'يقفزوا خارجها وهنا قام الباحث بالعمل على تشتيت تركيز الأطفال مابين البر والبحر والتلميذ الذي لا يكون مركزا يخرج من اللعبة.

ملحق رقم 15:

يمثل أشكال الوجوه التي تعبر عن حالة الطفل

فرح



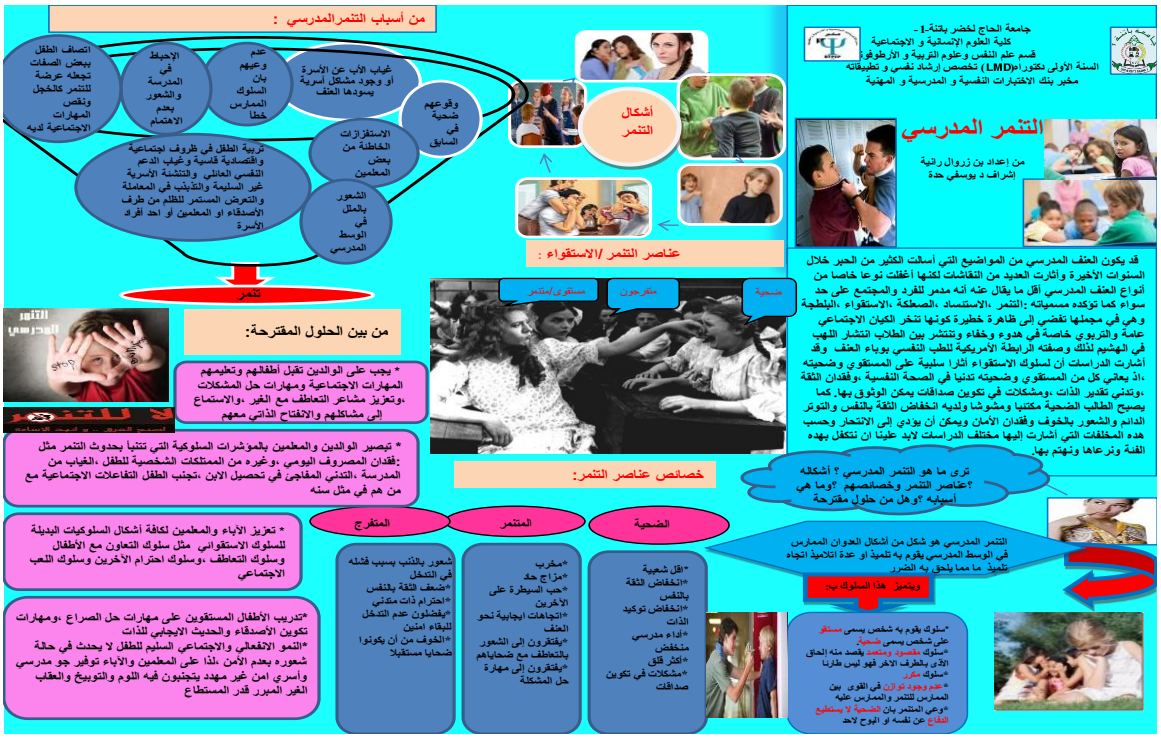
حزين

عادي

ملحق رقم 16:يمثل حالة الأطفال طيلة جلسات البرنامج

الجلسات / اعضاء البرنامج	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	الخامسة	السادسة	السابعة	الثامنة	التاسعة	العاشرة	الحادية عشر	الاثنا عشر	الثالثة عشر
1													
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9													
10													
11													
12													
13													
14													

ملحق رقم 17
صور الجلسة الثالثة



ملحق رقم18:

قصة القرد والأسد والنمر

نص القصة:

يحكى أن النمر دائما يزعج القرد ويضايقه ويتنمر عليه كلما رآه فانزعج منه القرد فاشتكى إلى الأسد قائلا له :مرحبا أيها الأسد

رد عليه قائلا مرحبا

القرد :الست أنت ملك الغابة

الأسد : بلا

القرد :أن النمر يضايقني كلما راني فل تتحدث معه بأن يتوقف عن مضايقتي

الأسد :سأتحدث معه

ذهب الأسد إلى النمر قائلا له لماذا تزعج القرد دائما

رد عليه النمر قائلا :لا يعجبني رأسه كلما أراه انزعج منه فأتنمر عليه

رد عليه الأسد :هذا لا يصح

ذهب الأسد إلى القرد قال له :لقد عرفت سبب تنمر النمر عليك

قال القرد :ما هو يا ملك الغابة

قال الأسد: النمر لا يعجبه رأسك لذلك يتنمر عليك

قال القرد :رأسي!!!!!!

قال الأسد :نعم ،ما رأيك أن تضع قبعة جميلة فوق رأسك لكي.

رد عليه القرد :نعم فكرة رائعة

وضع القرد قبعة جميلة فوق رأسه كحيلة

مرة من المرات التقى النمر مع القرد فسخر منه وحاول الاستقواء عليه

فانزعج القرد فاشتكى مرة أخرى للأسد فذهب الأسد

للنمر

قال له لماذا أزعجت القرد

رد عليه النمر :لم يعجبني شكله

فانزعج منه الأسد قال لها النمر سأقول لك الحقيقة القرد لا يعجبني لأنه عندما يراني يظهر عليه الخوف ويتصرف بطريقة تشعرني بأنه غير قادر على الدفاع عن نفسه ولهذا أتعمد مضايقته.

ملحق رقم 19

بعض صور البرنامج