[١]

برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين تقدير الذات لدي أطفال الروضة ضحايا التنمر

أ.م.د. سهير كامل توني
أستاذ مساعد علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنيا

أ.م.د. وفاء رشاد راوي
أستاذ مساعد علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنيا

برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين تقدير الذات لدي أطفال الروضة ضحايا التنمر

أ.م.د. سهير كامل توني*، أ.م.د. وفاء رشاد راوي**

مستخلص:

هدف البحث الحالى إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر. واشتملت عينة البحث على (٨) أطفال من الأطفال ضحايا التنمر تتراوح أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات بمتوسط حسابي (٦٦.٧٥) شهر وانحراف معياري (٢.٨٢)، طبق عليهم الأدوات المستخدمة في البحث والتي تمثلت في مقياس تشخيص ضحايا التنمر لطفل الروضة (إعداد الباحثتان)، ومقياس تقدير الذات لأطفال الروضة (إعداد الباحثتان)، والبرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي (إعداد الباحثتان)

وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى تقدير الذات لصالح القياس البعدى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين البعدى والتتبعى لتقدير الذات مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج.

وبناءاً عليه توصل البحث إلى بعض التوصيات والبحوث المقترحة كان من أهمها العمل على الحد من ظاهرة التنمر في الروضات والمدارس حتى لا يتفاقم تأثيرها على الأطفال سواء المتنمرين أو ضحاياهم.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي انتقائي تكاملي- تقدير الذات- الأطفال ضحايا التنمر.

* أستاذ مساعد علم نفس الطفل- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا.

** أستاذ مساعد علم نفس الطفل- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا.

Abstract:

The aim of the current research is to identify the effect of an integrative selective counseling program for improving self-esteem of kindergarten children who are victims of bullying. The research sample included (8) male and female children who are victims of bullying with an age ranged from (5-6) years old. The tools used in the research were applied on the sample. These tools consisted of the scale for diagnosing children who are victims of bullying (prepared by the two researchers), the scale of self-esteem for kindergarten children (prepared by the two researchers), and the integrative selective counseling program (prepared by the two researchers).

The research has concluded the following results:

- There are statistically significant differences between the mean values of the main sample in the pre and post measurements of the level of self-esteem in favor of the post-measurement.
- There are no statistically significant differences between the mean values of the main sample in the post and follow-up measurements of self-esteem, which indicates the continuity of the program's impact.

Accordingly, the research has come to a set of recommendations and proposed research. The most important of these recommendations is to work on reducing the phenomenon of bullying in kindergartens and schools so as not to exacerbate its impact on children, whether bullies or their victims.

Keywords: An Integrative Selective Counseling Program- Self-Esteem- Children Who are Victims of Bullying.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل حياة الإنسان؛ كونها تمثل الأساس الذي يُعتمد عليه في بناء شخصية الطفل، ففي السنوات الأولى من حياته داخل الأسرة يكتسب الطفل العادات واللغة وأساليب التفكير وتتحدد ملامح شخصيته في المستقبل. وتأتي الروضة لتكمل دور الأسرة بما يحدث فيها من خبرات ومواقف تؤدي إلى تكوين قيمه واتجاهاته وسلوكياته وتؤثر في بناء شخصيته، ورغم ذلك لا تخلو هذه المرحلة من بعض الاضطرابات السلوكية التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية للطفل.

ويعد التنمر كأحد الاضطرابات السلوكية ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات المتقدمة والنامية منذ زمن بعيد، فهو أحد أشكال السلوك العدواني الذي يبدأ في عمر مبكر من الطفولة ويؤثر على تفاعلات الطفل الاجتماعية.

وبحسب تقرير للمجلس القومي للطفولة والأمومة ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونيسف) (٢٠١٨) نجد أن واحد من كل ثلاثة أطفال حول العالم، يتعرض للتنمر، وأن ٢٤٦ مليون طفل يتعرضون للعنف المدرسي سنوياً.

وينتشر التنمر بين الأطفال داخل الروضات والمدارس في مصر والعالم بأسره، نظراً لطبيعة الفترات الطويلة التي يقضيها الأطفال داخل الروضة أو المدرسة، ويتسبب التنمر في العديد من المشكلات للطفل والأسرة والبيئة التعليمية، فيقف عائقاً أمام تحقيق الأهداف؛ إذ أن التعلم بصورته المستهدفة لا يمكن أن يحدث في بيئة تعليمية تختلط بالتوتر والشعور بالقلق ولا يتوافر فيها الأمن النفسي للأطفال (Dickerson, D. ,2008:5).

والتنمر هو أحد أشكال العنف الذي يمارسه طفل أو مجموعة من الأطفال ضد طفل أخر أو إزعاجه بطريقة متعمدة ومتكررة، وقد يأخذ التنمر أشكالًا متعددة كنشر الإشاعات، أو التهديد، أو مهاجمة الطفل المُتنمَّر عليه بدنيًا أو لفظيًا، أو عزل طفلٍ ما بقصد الإيذاء أو حركات وأفعال أخرى تحدث بشكل غير ملحوظ.

وللتنمر آثار سلبية على الصحة النفسية للطفل سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر، وقد بين كلا من (Storey, et al, 2008)(Robyn, 2004) (إبراهيم

الصاوي، ٢٠١٩) أن التنمر مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال، إذ يؤثر في البناء النفسي والاجتماعي له؛ فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، ضعف تقدير الذات، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية بل والغياب من المدرسة.

وقد أشار دراسة كلاً من (Perren, S. , 2000)، (Perren, &Alsaker, 2006) و(مروة الشناوي، ٢٠١٨) (إبراهيم الصاوي، ٢٠١٩) أن ظاهرة التنمر ليست قاصرة فقط علي المراحل التعليمية العليا، بل أصبحت منتشرة في مرحلة رياض الأطفال، حيث يُظهر الأطفال بعض السلوكيات مثل (العض– الضرب– إلحاق الضرر ببعضهم البعض– استخدام أسلوب الإغاظة أو الاستبعاد)، وأن التنمر اللفظي هو الأكثر انتشار بين الأطفال وأقلها هو التنمر النفسي العاطفي.

وقد أظهرت دراسة (Copeland, et al., 2013) أن الطفل الضحية (المتنمر عليه) في سن ٥–٦ سنوات يعاني من انخفاض تقدير الذات، والشعور بالاكتئاب، والقلق، الوحدة والانطواء.

وأضافت (حنان خوج، ٢٠١٢: ١٩١) إلى ذلك معاناة الطفل ضحية التنمر من تدني تقدير الذات، والحزن، وشعوره بعدم المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات، والعزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء أو عدم وجودهم على الإطلاق. ويؤثر التنمر في المدرسة علي البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع؛ إذ نجد ضحية المتنمر محروم من المشاركة ومرفوض اجتماعياً، ويشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح وينسحب من المشاركات المدرسية (Georgiou, S., 2008, 115).

وهو ما أكدته دراسة معهد الصحة القومية الأمريكية (American Medical Association, 2002) أن التنمر يترك آثاراً نفسية على المدى الطويل والمدى القصير على حد سواء عند أولئك الذين يستأسدون وأولئك الذين يتعرضون لهم (الضحايا)، فالضحايا يشعرون بالوحدة، ويعانون من المتاعب الاجتماعية والعاطفية، وصعوبة تكوين صداقات، والعلاقات السيئة مع الزملاء، وغالباً ما يعانون من الذل والهوان، وانعدام الأمن، وفقدان الأمان، وأنها قد تتطور إلى الخوف من الذهاب إلى المدرسة، وترافق هذه التأثيرات الكثيرة للتنمر هؤلاء الضحايا في مرحلة البلوغ، ومن

أخطر آثاره على الضحايا وصولهم إلى مرحلة الاكتئاب وغيرها من مشاكل الصحة العقلية، بما في ذلك الفصام، وفي حالات نادرة، قد يؤدي إلى الانتحار. وقد أكدت أيضاً دراسات كلاً من (عبد الكريم جرادات، ٢٠٠٨)، (Zdemir, & Stattin, 2011)، (أسماء محمد، ٢٠١٤)، (هدى السيد، ٢٠١٨)، (سهام زيدان، ٢٠٢١) أن لمشكلة التنمر آثار سلبية على المتنمر وضحيته، إذ يعاني كلاهما من تدني الصحة النفسية، وفقدان الثقة وتدني في تقدير الذات ومشكلات تكوين صدقات يمكن الوثوق بها، كما يعاني الضحية من القلق والاكتئاب، وقد تؤثر مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة وقد تدوم هذه الآثار لمدة طويلة، كما يتصف الأطفال ضحايا التنمر بالإذعان، والضعف، والحذر، والحساسية الزائدة، والهدوء، وقلة الشعبية، وضعف المهارات الاجتماعية، والافتقار إلى المهارات التوكيدية وتقدير ذات منخفض، وضعف توكيد الذات، ويفتقدون مهارات الاتصال مع الآخرين للدفاع عن أنفسهم.

ويحتل موضوع تقدير الذات Self– esteem مركزًا هامًا في نظريات الشخصية، كما يعتبر من العوامل الهامة التي تؤثر تأثيرًا كبيرًا على السلوك. فالسلوك هو حصيلة خبرات الفرد الاجتماعية، وهو إحساس الفرد بذاته. فقد ذكرت (Margert Meed) أن إحساس الفرد بذاته هو نتيجة لسلوك الآخرين نحوه، فالذات ظاهرة اجتماعية ونتاج اجتماعي لا تنشأ إلا في ظروف اجتماعية وحيث توجد اتصالات اجتماعية. وترى أنه يمكن أن تنشأ عدة ذوات تمثل كل منها مجموعة من الاستجابات مستقلة بدرجة أو بأخرى ومكتسبة من مختلف الجماعات الاجتماعية.

ويختلف تقدير الفرد لذاته في المواقف المختلفة تبعًا لتغير مفهومه عن ذاته من خلال علاقاته الاجتماعية بالآخرين، والفرد يميل إلى مقارنة نفسه بمن حوله إذا احتاج تقديراً لذاته. فقد يقدر ذاته بدرجة عالية إذا كانت هذه العلاقة إيجابية، ويقدر ذاته بشكل سالب إذا كان تقدير الآخرين له سالبًا في هذا الموقف (رشيدة قطب، ٢٠٠٠، ٢٠٦).

وتنشأ الحاجة إلى تقدير الذات نتيجة لخبرات الطفل بإشباع أو إحباط حاجته إلى الاعتبار الإيجابي من الآخرين، فإذا ما اكتسب الطفل اعتباراً معيناً من الآخرين استدمجه في بنية ذاته (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٣، ٢١٠).

ويتشكل تقدير الذات منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة من خلال محددات معينة يكتسب الفرد من خلالها بصورة تدريجية فكرته عن نفسه وتقديره لها، فخبرات الطفولة وأسلوب التنشئة الاجتماعية وأسلوب الثواب والعقاب واتجاهات الوالدين وتوقعاتهم وثقافتهم ومستواهم الاقتصادي الاجتماعي، والخبرات الحياتية لها دور هام في إدراك الفرد لذاته وفي نمو وتكوين تقدير الذات لدى الأطفال، وهو ما أكدته (أمل عبد العال، ٢٠١٨، ١١٧) أن تقدير الذات المرتفع لدى الطفل يحقق التوافق النفسي في المجتمع والكفاءة الشخصية والثقة بالنفس لدى الطفل، كما أنه سمة متغيرة تكون دائماً خاضعة للتأثيرات الداخلية والخارجية، وهذا ما أكدت عليه دراستي (Martin, Randal, Jane, Karen & Mark, 2009)، (Erkan, & Ertugrul, 2016).

ولهذا فقد أكدت العديد من الدراسات مثل دراسات (أسماء محمد، ٢٠١٤)، (فيصل الزهراني، ٢٠١٧)، (هدى السيد، ٢٠١٨)، على أهمية تنمية تقدير الذات من خلال استخدام برامج مختلفة.

ومن البرامج الإرشادية الحديثة التي لها دور كبير في التأثير على متغيرات كثيرة، هو الارشاد الانتقائي التكاملي، والذي يعتبر اتجاه حديث نسبياً ظهر على يد " فريدريك ثورن"، حيث يعرف بأنه " نموذج يحاول أن يكامل بين مجموعة من الاستراتيجيات والأطر النظرية والممارسات التي تنتمي إلى بعض مداخل الإرشاد النفسي ونظرياته كالمدخل الجشطالتي والإرشاد القصصي والإرشاد السلوكي والإرشاد المتمركز حول العميل، بهدف استخدامها وتوظيفها مع العميل للحصول على أفضل النتائج الممكنة لمشكلته وبأقل تكلفة محتملة" (Nortje, E., 2016).

فاستخدام هذا النوع من الإرشاد يتيح للمرشد فرصاً أكبر لتحديد ما يناسب المسترشد من أساليب وفنيات تتناسب وطبيعة مشكلته، وتحقق هدف العملية الإرشادية. وهو ما أكدته العديد من الدراسات التي استخدمت الإرشاد الانتقائي لتنمية العديد من المتغيرات والتغلب على مشكلات الأطفال السلوكية والنفسية مثل دراسات، (أحمد عمر، ٢٠١٠)، (Conoley W. C., et al, 2015)، Goodman-Scott,

(Nortje, E. , 2016)، (E., & Lambert, S., 2015)، (يحيى عوض، ٢٠١٦)، (Sylvie P. Demers , 2016)،(سحر عبود، ٢٠١٨)، (هدى السيد، ٢٠١٨)، (سحر عبود، ٢٠١٩)، (محمود الخولي، ٢٠٢٠)، وجميعها أثبتت فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في التغلب على بعض مشكلات الأطفال.

مشكلة البحث:

يعد التنمر من أسوء الظواهر المنتشرة بصورة كبيرة في المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها، نتيجة تزايد أعداد الطلاب في المدارس؛ مما يجعل من الصعب التحكم والسيطرة على سلوك التنمر، حيث تظهر آثاره فى السلوكيات غير المقبولة من المعتدى على الضحية، حيث يعنفه ويتنمر عليه بدنياً ونفسياً واجتماعياً ولفظياً، ليصبح نمط من أنماط العنف النفسي والمعنوي الذي يوجه رسالة سلبية للأطفال ضحايا التنمر بأنهم عديمو القيمة، أو غير مرغوب فيهم، أو غير محبوبين، أو مهددون من قبل أطفال آخرين إذا لم يلبوا لهم احتياجاتهم أو يصبحوا تابعين لهم بشكل مهين، وهو ما يؤثر سلباً على أدائهم ويفقدهم الثقة بأنفسهم وبالآخرين، فيصبح المتنمر عليه دائم العزلة ومكتئباً ومشوشاً مما يؤثر على تقديره لذاته سلباً.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات تأثير العدوان والتنمر على تقدير الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر مثل دراسات كلاً من(Hines, 2011)، (شايع مجلي، 2013)، (عادل طنوس، محمد الخوالدة، ٢٠١٤)، (الطيب حسن، ٢٠١٦)، (مجذوب قمر، ٢٠١٧)، (عبد الرقيب الشميري، ٢٠٢١)، (سهام زيدان، ٢٠٢١)، التي أكدت على وجود علاقة ارتباطية سالبة بين تقدير الذات والتنمر أو السلوك العدواني بجميع أبعاده لدى الأطفال.

ونتيجة لما يحدثه التنمر من تأثيرات سلبية في سلوك الفرد، فقد أتجه الكثير من الباحثين لدراسته والتعرف على تأثيراته المختلفة، كما اتجهت دراسات أخري لبناء خطط وبرامج علاجية للحد من سلوك التنمر مثل دراسة (مروة الشناوي، ٢٠١٨)، ودراسة (إبراهيم الصاوي، ٢٠١٩)، غير أن الدراسات والأبحاث السابقة بحسب علم الباحثتان لم تتطرق إلى بناء برامج علاجية للحد من التأثيرات السلبية لسلوك التنمر على ضحاياه إلا نادرا، مثل دراسة (اسماء محمد، ٢٠١٤) التي هدفت إلى تمكين

قدرات الأطفال ضحايا التنمر، ودراسة (ادهم الخفاجي، ٢٠١٥) التي هدفت إلى تنمية المهارات الاجتماعية للاطفال ضحايا التنمر، ودراسة (هدى السيد، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج ارشادي انتقائي لتوكيد الذات لدي عينة من الأطفال ضحايا التنمر تتراوح أعمارهم ما بين(١٣–١٥) سنة، ودراسة (أسماء سالم، ٢٠٢٠) والتي هدفت إلي إعداد برنامج لتعديل سلوك الطفل المتنمر والضحية في مرحلة ما قبل المدرسة. وهذا كان دافعا للقيام بالبحث الحالي.

وبالنظر لجميع التدخلات الإرشادية فإن الإرشاد الانتقائي التكاملي يعد منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية إرشادية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في تناول جانب من جوانب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية. (هالة إسماعيل، ٢٠١٤).

وهناك العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية الارشاد الانتقائي التكاملي مع الكثير من المتغيرات مثل دراسة (حنان المجولي، ٢٠١٥) التي استخدمت برنامج للتدخل المبكر باستخدام التوجه الانتقائي التكاملي لتحسين اضطراب السيكلوثيميا لدى أطفال الروضة منخفضي تنظيم الذات، ودراسة (سحر عبود، ٢٠١٨) التي كشفت عن فاعلية البرنامج الإنتقائي التكاملي في تنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودراسة (هدى السيد، ٢٠١٨) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال، ودراسة (سحر عبود، ٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض بعض المشكلات السلوكية المصاحبة للنشاط الزائد لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية، ودراسة (محمود الخولي، ٢٠٢٠) التي أثبتت فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وجميعها أثبتت فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في التغلب على بعض مشكلات الأطفال.

ومن خلال العرض السابق تتضح مشكلة البحث والدافع للقيام به كون التنمر ظاهرة واسعة الانتشار، ولها الكثير من الاضرار النفسية التي تلحق بالأطفال ضحايا التنمر نتيجة نقص المهارات الاجتماعية لديهم والتي تجعلهم أكثر عرضة

للمشاغبة أو التنمر فتؤدي إلى انخفاض تقدير الذات لديهم، وعليه ينبغي مساعدة هؤلاء الضحايا من الاطفال عن طريق إعداد البرامج الإرشادية المناسبة والتي تعمل على تنمية تقديرهم لذواتهم، وتكسبهم الثقة في أنفسهم مما يجعلهم قادرين على التعامل مع مواقف التنمر.

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث في الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

- ما أثر برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية التالية:

- ما الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر؟
- ما الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على أثر برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلى:-

الأهمية النظرية:

١- تناول البحث الحالي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، التي تشكل المرحلة الاستثمارية من التنمية البشرية والأساس القوي للاستعداد في النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية.

٢- يعتبر التنمر سلوك مكتسب من البيئة التي يوجد فيها الطفل، وهو سلوك خطر على جميع الأطراف المشاركين فيه، ومن ثم فإن التدخل المبكر ونشر الوعي ضروريان ومهمان للحد من سلوك التنمر وآثاره.

٣- تسليط الضوء على ضحايا التنمر التنمر والاهتمام بهم خصوصا أنها من الدراسات غير المتداولة؛ إذا لم تتطرق الدراسات والأبحاث السابقة إلى برامج تأهيل ضحايا التنمر.

٤- تناول البحث الحالي لمفهوم تقدير الذات والذي يعد الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني. ولذلك فإن أهمية مفهوم تقدير الذات ودراسته من المسلمات التي لا تقبل الجدل.

٥- استخدام البحث الحالي للإرشاد الانتقائي التكاملي والذي يوصف بأنه إرشاد العصر والأنسب لمعالجة مشكلات العصر، حيث يعد منهجا شاملاً مميزاً في ثوبه الجديد المتكامل الناضج، والتيار الإرشادي المرن والمنفتح والقابل لكل إضافة ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث الحالي في:

١- البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي المعد والذي يهدف إلى تحسين تقدير الذات لدي الأطفال ضحايا التنمر وإمكانية استخدامه وتعميمه على الأطفال المماثلين لعينة البحث.

٢- الأداة التي تم إعدادها لتحديد ضحايا التنمر، والتي يمكن أن تفيد القائمين على تربية الطفل من معلمين ومعلمات وأولياء أمور واخصائيين نفسين والباحثين في مجال تربية الطفل.

٣- الأداة التي تم إعدادها لقياس مستوى تقدير الذات لأطفال الروضة، والتي يمكن أن تفيد القائمين على تربية الطفل من معلمين ومعلمات وأولياء أمور واخصائيين نفسين والباحثين في مجال تربية الطفل.

٤- مساعدة المعلمة والأخصائيين في التعرف على الأطفال المعرضين لخطر التنمر (الضحايا) حيث أنهم أصعب في ملاحظتهم من المتنمرين؛ لذا يجب توضيح الإشارات الدالة عليهم وسماتهم لتيسير مساعدتهم وفهم مشاعرهم.

محددات البحث:

١) محددات بشرية:

أجري البحث على عينة عددها (١٧٤) طفلاً من أطفال الروضة، تم توزيعهم على:

- أ- العينة الاستطلاعية: وتكونت من (١١٤) طفلاً من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم ما بين (٤: ٦) سنوات.
- ب- العينة الأساسية: تكونت العينة الأساسية (٦٠) طفلة وطفلة من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات بمتوسط عمري (٦٦.٩٨) شهر وانحراف معياري (٤.٤٥)، وقد طبق عليهم مقياس ضحايا التنمر لطفل الروضة ومقياس تقدير الذات لطفل الروضة، وقد تم تحديد الأطفال ضحايا التنمر ولديهم ضعف في تقدير الذات وبلغ عددهم (١٢) طفلاً وطفلة، بمتوسط حسابي (٦٦.٥) وانحراف معياري (٢.٥٤)(٣ ذكورا و ٩ إناث) استبعد منهم (٤) أطفال نتيجة عدم التزامهم بالحضور للروضة، وتبقى منهم (٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات بمتوسط حسابي (٦٦.٧٥) شهر وانحراف معياري (٢.٨٢)، طبق عليهم البرنامج المقترح.

٢) محددات زمنية:

تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢ م.

٣) محددات مكانية:

تم تطبيق أدوات البحث الاستطلاعية والأساسية في روضة مدرسة شلبي الابتدائية بمدينة المنيا.

أدوات البحث: اعتمدت البحث على الأدوات التالية:

١- مقياس ضحايا التنمر لأطفال الروضة (إعداد الباحثتان).

٢- مقياس تقدير الذات لطفل الروضة (إعداد الباحثتان).

٣- برنامج ارشادي انتقائي تكاملي (إعداد الباحثتان).

مصطلحات البحث:

برنامج إرشادي انتقائي تكاملي:

تعرف (سميرة شند، ٢٠٠٨، ٢٠٨) الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه هو منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها، وتتضمن عدداً من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية علاجية معينة، ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقا لمنهج تكاملي.

يعرف إجرائيا في البحث الحالي: بأنه برنامج يضم مجموعة من الفنيات والاستراتيجيات المستمدة من بعض النظريات النفسية الإرشادية المخططة والمنظمة، والتي يتضمن بعض الألعاب والأنشطة التي يمارسها الأطفال ضحايا التنمر في مرحلة ما قبل المدرسة؛ بهدف تحسين تقدير الذات لديهم. وقد صمم البرنامج الإرشادي عن طريق انتقاء فنيات تعديل السلوك من خلال مجموعة من النظريات الإرشادية (التحليل النفسي، السلوكية، التعلم الاجتماعي، والإرشاد المتمركز حول العميل).

تقدير الذات:

يعرفه كل من (سعيد شويل وفتحي نصر، ٢٠١٢) بأنه هو تقييم الفرد لنفسه، وإدراكه للنواحي الإيجابية والسلبية فيها، ويمثل تقدير الذات المرتفع شعور الفرد بالقدرة على خوض المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد دافعيته، وقدرته علي مواجهة الإحباط، ودون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يمثل تقدير الذات المنخفض شعور الفرد بالفشل والإحباط قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقدان الأمل مسبقا، ويؤثر تقدير الذات علي سلوك الفرد في الوقت الراهن كما يؤثر علي الفاعلية النفسية والاجتماعية.

ويعرف إجرائيا: بأنه جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الطفل عن نفسه، وتعبر عن خصائصه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية والتي تعكس درجة احترام الطفل لذاته والقيمة التي يعطيها لها كما يدركها هو ويحس بها الأخرون تجاهه، وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطفل علي مقياس تقدير الذات لطفل الروضة.

الأطفال ضحايا التنمر:

تعرف (هدى السيد، ٢٠١٨، ٦٨) ضحايا التنمر بأنهم أولئك الأطفال المستقبلين للأفعال السلبية التي يمارسها عليهم المتنمرين، ويتسمون ببعض الصفات الجسمية التي تجعلهم عرضة للتنمر مثل قصر القامة، السمنة، لون البشرة، كما أنهم يفتقرون إلي المهارات الاجتماعية التي تساعدهم في الدفاع عن أنفسهم مثل توكيد الذات، وعدم الثقة بالنفس وانخفاض في تقدير الذات.

ويعرف إجرائيا: بأنه هو الطفل الذي يتم التنمر عليه من قبل طفل أخر أو مجموعة أطفال أخرين وذلك في صورة (قول أشياء سيئة ومؤلمة أو السخرية منه أو إطلاق أسماء مؤذية عليه، أو يتم تجاهله أو استبعاده تمامًا من مجموعة أصدقائه أو ضربه أو ركله أو دفعه أو الكذب عليه أو نشر شائعات كاذبة عنه تحاول جعل الأطفال الآخرين لا يحبونه) علي أن يتم ذلك بشكل متكرر، ويصعب عليه الدفاع عن نفسه، ولا يعد ضحية عندما تتم الإثارة بطريقة ودية ومرحة، أو عندما يتجادل أو يتنازعان طفلان من نفس القوة.

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بها:

أولاً: الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يعتبر الإرشاد الانتقائي منهجاً شاملاً ومميزاً في ثوبه الجديد المتكامل الناضج، والتيار الإرشادي المرن والمنفتح والقابل لكل إضافة، ولكل إسهام جاد في الإرشاد النفسي، ولاجتهادات علمية وبحثية ناضجة، يقوم بها كل باحث عن التكامل والانتقاء من بين بدائل متعددة؛ ليكون نظاماً متناسقاً يسمح بانتقاء ودمج الأساليب والفنيات الإرشادية المتعددة والمستمدة من خلفيات وأطر نظرية متعددة ومتنوعة، وفق أسس ومعايير محددة؛ لتحقيق أفضل النتائج للأهداف المتوقعة.

ويصف (س.باترسون، ١٩٩٠، ٥٧٤) الإرشاد الانتقائي التكاملي بأنه إرشاد العصر، فهو يعتبر فترة الخمسينيات عقد الوجدان أو الانفعالات والمشاعر والعلاج المتمركز حول العميل، كما يعتبر الستينيات عقد السلوكية (العلاج السلوكي) والسبعينيات عقد المعرفة (العلاج المعرفي) ويبدو أن الثمانينيات ستكون عقد الانتقائية والعلاج الانتقائي.

وهذا الاتجاه يعد نوعا من الإرشاد القائم على الانتقاء من مختلف النظريات يتضمن التعامل مع الشخص كله جسمه وعقله وانفعالاته وروحه ومحيطه، وقد بدء في عام ١٩٥٠م على يد فريدريك ثورن ثم محاولات دولارد وميلر وفي عام ١٩٦٥م، وقدم لازاروس محاولة انتقائية لعلاج الادمان، وهكذا بحلول عام ١٩٧٥م أصبح حوالي ٥٠% من العلماء انتقائيين.

ويري (محمد عيد، ٢٠٠٥، ١٩) أن أول من سلك مصطلح الانتقائية هو لازاروس الذي يري أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب، بل عليه أن ينتقي أي فنية مشتقة من أي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي.

كما يري كل من (صلاح الدين العمرية، ٢٠٠٥، ١٧٢)، (O'Brien & Houston, 2007)(Lapworth, et al, 2001) أن "فريدريك ثورن "رائد الاتجاه الانتقائي التكاملي للإرشاد حاول أن يأخذ في اعتباره العديد من الرؤى للأداء الإنساني، فينتقي من المناحى السيكوديناميةوالمناحي المتمركزة حول الفرد، والمناحي السلوكية، والعلاج الأسري، والعلاج الجشطلتي، وعلم نفس الذات التحليلي... وغيرها. ما يتماشى وطبيعة الظاهرة وأسبابها، وطبيعة الفرد وتكوينه.

ويشير (Nortje, E, 2016) إلى أنه "نموذج يحاول أن يكامل بين مجموعة من الاستراتيجيات والأطر النظرية والممارسات التي تنتمي إلى بعض مداخل الإرشاد النفسي ونظرياته كالمدخل الجشطالتي والإرشاد القصصي والإرشاد السلوكي والإرشاد المتمركز حول العميل، بهدف استخدامها وتوظيفها مع العميل للحصول على أفضل النتائج الممكنة لمشكلته وبأقل تكلفة محتملة".

المبادئ والمفاهيم الأساسية للإرشاد الانتقائي التكاملي:

يلخص (محمود عقل، ٢٠٠٠، ١٤٣) أهم المبادئ الرئيسية التي تنطلق منها الانتقائية متعددة الوسائل كما جاء بها لازاروس فيما يلي:

١- يرى أنصار هذه النظرية أن السلوك الإنساني يتأثر بعوامل وراثية وبيولوجية وبيئية، تتمثل في العلاقات الشخصية مع الآخرين، وفي الظروف البيئية الثقافية والاجتماعية المحيطة به وفي عملية التعلم من خلال الآخرين.

٢- أن الاضطراب النفسي أو الشخصية غير المتكيفة ترجع إلى تعلم غير مناسب وإدراك لنماذج سلوكية غير سوية، وإلى نقص في المعلومات أو الخبرات أو خطأ فيها، أو تصارع بينها تجعل ذاكرة الفرد عاجزة عن إمداده بطرق التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، ويظهر الاضطراب في استجابات انهزامية غير توافقية.

٣- يفترض أنصار هذه النظرية أن المضطربين نفسيًا يعانون من مشكلات متعددة ومحددة، وأنه يتطلب التعامل مع كل مشكلة أو عرض بأساليب علاجية ثبتت فاعليتها بغض النظر عن انتماءات هذه الأساليب إلى النظريات المختلفة، بمعنى استخدام الطرق الفاعلة الصادقة من كل المدارس بما يستجيب لحاجات المسترشد ويمكنه من حل مشكلاته.

٤- تفترض هذه النظرية أن كل مريض يعتبر فريدًا من نوعه، فقد تصلح طريقة علاجية لشخص ما، ولا تصلح لشخص آخر يعاني من نفس المشكلة، وذلك لتفرده وتميزه في خصائصه وأسباب اضطرابه، لذلك يتبع هذا الأسلوب العلاجي عند تشخيص الاضطراب وعلاجه أسلوب تقييم الشخصية باستخدام المقابلة ووسائل القياس الأخرى تبعًا لجوانب رئيسية سبعة، وقد جمعت هذه الجوانب السبعة في الحروف التالية. BASIC-ID

وهذه الجوانب هي:

أ- **السلوك Behavior**: ويشمل سلوك الفرد الظاهر ممثلًا في انفعالاته واستجاباته وعاداته.

ب- **الوجدان Affect**: ويشمل انفعالات الفرد ومشاعره وحالته المزاجية، من غضب وقلق ومشاعر ذنب.. الخ.

ج- **الإحساس Sensation**: ويشمل الأحاسيس العضوية والنفسية مثل التعرق والدوخة وخفقان القلب والخجل والتوتر.

د- **التخيل Imagery**: ويشمل تخيلات الفرد وتوقعاته والاتجاهات السلبية عن الذات التي تسبب اضطرابه، ومن ذلك تخيلات الموت والاضطهاد من قبل الآخرين، وتخيلات الخطر الداهم وتخيلات أنه مكروه ومظلوم.

هـ- **المعرفة Cognition:** وتشمل الآراء والمعتقدات التي يؤمن بها الفرد، ومن ذلك المعتقدات الخاطئة أو الاعتقاد بالدونية والعجز والفشل.

و- **العلاقات الشخصية Interpersonal Relationship:** وتشمل أنماط العلاقة مع أفراد الأسرة والزملاء والآخرين، ويعتقد لازاروس أن هذا البعد يترك أثراً واضحًا على الأبعاد الأخرى.

ز- **العقاقير والنواحي البيولوجية Drugs:** تشمل العقاقير التي يتناولها المسترشد والمشكلات الصحية البيولوجية التي يعاني منها مثل السمنة أو فقدان الشهية.

ح- تفترض هذه النظرية أنه يجب ترتيب الأبعاد السبعة السابقة حسب حالة المسترشد.

ط- تكشف لنا هذه الطريقة عن المشكلة المحورية والمقدمات أو السوابق التي أدت إليها والنواتج أو اللواحق المترتبة عليها.

أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي:

يحدد (محمد الشناوي، ١٩٩٤، ٢٦٥) أهداف الإرشاد الانتقائي التكاملي فيما يلي:

١- تغيير السلوك إلى سلوك إيجابي فاعل.
٢- تغيير المشاعر إلى مشاعر إيجابية.
٣- تغيير الأحاسيس السلبية إلى إيجابية.
٤- تغيير الصور العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.
٥- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية.
٦- تصحيح الأفكار الخاطئة.
٧- إكساب المسترشد المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.
٨- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.

ويذهب صالح أبو عباة وعبد المجيد نيازي (٢٠٠١، ٩٤) إلي أنه لو طبقنا أسلوب (لازاروس) في تصور المشكلة والذي يعتمد الحروف الأولى من الكلمة المركبة BASIC-ID

فيمكن إعطاء مثال لذلك بالتالي:

- ففي الجانب السلوك (B) يمكن للمرشد أن يستخدم أساليب الانطفاء، والغمر، والتخلص التدريجي من المخاوف، والتعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي، والعقاب.
- وفي الجانب الوجداني(A) يستخدم المرشد أسلوب التنفيس أو التفريغ الانفعالي.
- وفي جانب الإحساس(S) يستخدم المرشد الاسترخاء، والتدريبات البدنية، والتغذيةالراجعة الحيوية لتحرير المسترشد من التوتر.
- وفي جانب التخيل (I) يمكن للمرشد استخدام أسلوب تغيير صورة الذات وذلك من خلال استخدامه لأسلوب تصور أو تخيل المواجهة الإيجابية للمواقف والضغوط.
- وفي الجانب المعرفي (C) يستخدم المرشد أسلوب زيادة الوعي والإدراك والفهم للذات، وذلك من خلال مساعدة المسترشد لإدراك الأحداث السابقة وعلاقتها بالسلوكيات الحالية.
- وفي مجال العلاقات الشخصية (I) يستخدم المرشد أسلوب النمذجة.
- وفي مجال العقاقير (D) يقوم المرشد باستخدام أسلوب التمرينات الرياضية والتغذية والإقلاع عن تعاطي المواد الضارة.

ثانياً: تقدير الذات:

مفهوم الذات:

لقد احتلت الذات مكانة بارزة في نظريات الشخصية وتعددت الآراء واختلفت التيارات التي تناولت فكرة الذات. وقد اهتم علماء النفس بالبحث في مدلولها وماهيتها، وكانت لهم في تحديد مفهومها ومدلولها أبحاث متعددة أدت إلى وجود مدارس متعددة، حاولت كل منها أن تصبغ هذا المفهوم في إطار الفلسفة التي تتبناها ونوع البحوث التي أجرتها (رشيدة قطب، ٢٠٠٠، ٢٠٥).

وتعتبر الذات مرآة الآخر فمن خلال تعاملنا مع الآخرين نرى أنفسناً من خلالهم، فيشعر الشخص بذاته ويقدرها، وأكدت على ذلك العديد من النظريات النفسية التى قامت بتفسير سلوكيات الإنسان وخاصة نظرية الذات ل (كارل روجرز Rogers،

ماسلو (على أن الذات هى كينونة الفرد وتعتبر جوهر الشخصية وتنظم حولها كل الخبرات، وقد أكد (حامد زهران، ٢٠٠٥، ٢٦) على أن الذات هى كينونة الشخص، وأنها تنمو وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكى، وتتكون بنية الذات نتيجة التفاعل والتعامل مع البيئة وتشمل الذات المدركة، والذات المثالية، والذات الاجتماعية، وتصبح المركز الذى تنظم حوله كل الخبرات.

والشعور بالذات وتقديرها أمر طبيعي في الإنسان، ولولاه لما تبين أحد وجود نفسه الذاتي الذي يتصف بها عمن سواه من أفراد نوعه، وقد يشتد هذا الشعور بالذات فيبدو في شكل زائد من الثقة بالنفس، أو قد يضعف فيبدو في مشاعر النقص والإحساس بعدم الكفاءة.

ويعتبر تقدير الذات أحد الأبعاد الهامة في تشكيل الشخصية، حيث يؤثر تقدير الفرد لنفسه في تحديد سلوكه، ومن ثم في تكوين سمات شخصيته والجوانب الانفعالية لهذه الشخصية، حيث تري كل من (أسماء السرسي وأماني عبد المقصود، ٢٠٠٠، ١٥٥) و(أحمد مبارك وأخرون، ٢٠١٣) أن تقدير الذات يشكل حاجة نفسية مهمة صنفها "ماسلو" في نظريته هرم الحاجات ضمن الحاجات العليا المهمة بعد الحاجات الفردية الأساسية والحاجة للانتماء، وإن إشباع الحاجة إلي تقدير الذات يؤدي إلي شعور الفرد بقيمته وثقته بذاته، بينما عجز الفرد عن إشباع هذه الحاجة قد يؤدي إلى الإحساس بالإحباط والضعف والدونية وانخفاض مستوي أدائه ونشاطه.

مفهوم تقدير الذات:

لقد تعددت وتنوعت تعريفات ومفاهيم تقدير الذات بتنوع وتعدد النظريات التي تناولته، فجاءت بعض التعريفات كالتالي:

عرف محمد غيث (٢٠٠٦، ٢٤) تقدير الذات بأنه تصور الطفل عن نفسه من عدة جوانب، تشمل الجوانب، الاجتماعية والانفعالية والجسمية.

تعريف (Smith, & Mackie, 2007, 107) لتقدير الذات بأنها " هو ما نعتقده عن أنفسنا. تقدير الذات هو التقييم الإيجابي أو السلبي للذات وكيف نشعر حيالها.

ويعرفها (جمال أبو شنب، ٢٠٠٩، ٢٧٦) هو الصورة التي يتصور الفرد فيها نفسه، والتي تتضمن مجموعة من العوامل منها: المظهر، الاخلاق، الشخصية، مهارات إقامة العلاقات، قيمة العمل، الوعي الاجتماعي، التجاذب الجنسي والوعي.

والتعريف الاكثر انتشاراً لتقدير الذات هو التعريف الذي جاء بدراسة (نادية أوشن، ٢٠١٥، ٧٧)، والذي وضعه (Nathanel Brandon) وتبناه المجلس القومي الامريكي لتقدير الذات حيث يعرفه بأنه" خبرة الفرد في أن يكون قادراً على إدارة ومعالجة تحديات والشعور بأنه جدير بالسعادة".

نظريات تقدير الذات:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث: نشأتها، ونموها، وأثرها على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه.

نظرية روزنبرج Rosenberg (١٩٦٥):

أهتم (Rosenberg, M. ,1979) بدراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وبصفة خاصة تقييم المراهقين لذواتهم، وأهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة، وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلاً، والمنهج الذي استخدمه "روزنبرج" هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك. حيث اعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكونّ اتجاهًا نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات. ولكنه عاد فيما بعد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى، فقد أكد على أن تقدير الذات هو "التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه"، وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض.

نظرية كوبر سميث Cooper –Smilh (١٩٧٦):

ركز في دراسته على تقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كّلا من عمليات تقييم الذات وردود الأفعال والاستجابات

الدفاعية، وذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين: التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقديره لذاته، التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية (علاء الدين كفافي، ١٩٨٩، ١٠٤).

ويميز Cooper- Smilh بين نوعين من تقدير الذات: تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم والطموحات، والدفاعات (غادة الخضير، ١٩٩٩).

نظرية زيلر Zelar (١٩٦٩):

تفترض أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد؛ لذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات– إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي. ويصف "Zelar" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته. وتقدير الذات –طبقًا "Zelar" – مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افتراض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (علاء الدين كفافي، ١٩٨٩، ١٠٤–١٠٥).

ثالثاً: أطفال الروضة ضحايا التنمر:

يعد التنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد، وهي موجودة في المجتمعات المتقدمة الصناعية وكذلك المجتمعات النامية، ويبدأ سلوك التنمر في عمر مبكر من الطفولة حتى أن بعضهم يراه يبدأ في عمر السنتين حيث

يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للتنمر، ويبدأ تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى الذروة في المرحلة الإبتدائية والإعدادية ثم يبدأ بالهبوط في المرحلة الثانوية، وقلما يكون في المرحلة الجامعية (Dickerson, 2008).

ويعد أولويز (Olweus,1993) من أولئك الذين درسوا التنمر عام (١٩٧٨) في النرويج، ويرى أن التنمر هو عندما يقوم طفل أو فرد ما بشكل مستمر وفي معظم الأوقات بسلوك سلبي يسبب الألم للضحية، ومن الممكن أن يكون جسدياً أو لفظياً أو عاطفياً أو نفسياً، ويعتبر شكل من أشكال العدوان.

وقد عرّف (Olweus, 1993) الضحايا بأنهم أولئك الذين يستمرون في التعرض لعدوان الآخرين بمرور الوقت. ومن المحتمل أن تتصف الضحية بما يلي: الخجل والخوف والقلق، ولديهم انخفاض في مستوى احترام الذات، ومعزول اجتماعيا، وضعيف جسديا وعاطفيًا، وما يُعرف عن الضحايا أقل مما يُعرف عن المتنمرين.

وعرف كل من (Sciarra,2004) (Wright, 2004) ضحايا التنمر بأنهم هم أولئك الأطفال الذين يكافئون المتنمرين مادياً أو عاطفياً عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، أو إعطاءهم جزء من مصروفهم أو كله للمتنمرين، ويذعنون لطلباتهم بسهولة، ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة، ولا يستخدمون المرح، ولا يدخلون ولا ينضمون في جماعات اجتماعية أو صفية.

وقد أوضح كل من (Pareen &Alsaker,, 2006) بأن ضحية التنمر وفقا لتقديرات المعلمين هو ذلك الطفل الذي تم التنمر عليه مرة أو عدة مرات أسبوعيا، وهو نادراً لم يتنمر على الأطفال الاخرين، ويحدد كضحية للتنمر وفقا لترشيحات الأقران بواحد انحراف معياري فوق المتوسط، ويرشح كمتنمر إذا كان أقل من المتوسط وفقا لترشيحات الأقران.

كما تعرف (أمل فوزي، ٢٠١٠، ٣٤) الضحية بأنه الشخص الذي يقوم المشاغب بممارسة أفعاله السلبية عليه، ويتصف الضحية بمجموعة من الصفات تجعل المتنمر يستغلها في إهانته والأذلال منه مثل ضعف الجسم ولون البشرة وشكل الأسنان وقصر القامة.

ويعرفه كل من (علي الصبحيين ومحمد القضاة، ٢٠١٣، ١٢) أنه سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي، ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه طرف ضعيف، ولا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة التنمر للراشدين من حوله، وهذا هو سرّ التنمر على الضحية.

وعرف (عبد الله العتيبي وآخرون، ٢٠١٥، ٢٢) ضحية التنمر بأنه هو الشخص الذي يتعرض للتنمر والإيذاء من قبل شخص أو مجموعة من الأشخاص.

وقد ذكرت (Cole, J., et al, 2006) أن هناك مجموعة من العلامات التحذيرية التى قد تشير إلى أن طفلك قد وقع ضحية للتنمر في المدرسة أو في المنزل أو في الحي أو في أي مكان آخر، إذا ظهرت على طفلك أي من هذه العلامات، فهو بحاجة إلى مساعدتك:

- يتردد في الذهاب إلى المدرسة.
- يشكو من الشعور بالمرض. كثيرا ما يزور مكتب ممرضة المدرسة.
- إظهار الانخفاض المفاجئ في الدرجات.
- يعود إلى المنزل جائعًا (لأن المتنمرين سرقوا طعامه).
- يصل إلى المنزل بشكل متكرر مع ملابس أو ممتلكات مدمرة أو مفقودة.
- يعاني من كوابيس وتبول لا إرادي وصعوبة في النوم.
- يتصرف بخوف عند مقابلة أشخاص جدد أو تجربة أشياء جديدة أو استكشاف أماكن جديدة.
- يرفض مغادرة المنزل.
- ينتظر العودة إلى المنزل لاستخدام الحمام.
- يتصرف بتوتر عندما يقترب طفل آخر.
- إظهار الغضب أو الاستياء المتزايد بدون سبب واضح.
- يدلي بملاحظات حول الشعور بالوحدة.
- لديه صعوبة في تكوين صداقات.
- يتردد في الدفاع عن نفسه عندما يضايقه أو ينتقده الآخرون.
- يظهر تغييراً جذرياً في أسلوب ارتداء الملابس.

- لديه علامات جسدية– كدمات، جروح، وما إلى ذلك– التي قد يكون سببها الآخرين.

أشكال التنمر:

ذكر كلاً من (Wolke, et al, 2001)، (Storey, & Slaby, 2008)، (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢) عدة أشكال للتنمر يمكن عرضها كما يلي:

١- **التنمر الجسمي:** كالضرب أو الصفع، أو القرص، أو الرفس أو الإيقاع أرضاً، أو السحب، أو إجباره على فعل شيء.

٢- **التنمر اللفظي:** السب والشتم واللعن، أو الإثارة، أو التهديد، أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو إعطاء تسمية عرقية.

٣- **التنمر الجنسي:** استخدام أسماء جنسية وينادى بها، أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة.

٤- **التنمر العاطفي والنفسي:** المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.

٥- **التنمر في العلاقات الاجتماعية:** منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن أخرين.

٦- **التنمر على الممتلكات:** أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها بدلا عنهم أو عدم إرجاعها أو إتلافها.

تصنيف الأطفال ضحايا التنمر:

قام كل من (Wolke, et al,2001)، (Rigby, 2001)، (Sarzen, 2002) بتقسيم ضحايا التنمر كالآتي:

١- **الضحايا السلبيون (Passive Victims):** وهم الذين لا يقاومون وينسحبون ويهربون للمحافظة على آمنهم من مرافق المدرسة أو الساحة المدرسية، وهم عرضة للانتحار ونسبتهم تصل إلى (٢٥%) من الضحايا.

٢- **الضحايا الاستفزازيون (Proactive Victims):** وهم أولئك المجادلون والمزعجون والذين يستفزون الآخرين ويلومونهم ويعاندونهم ويردون على التنمر، وقد يجلب الطالب معه سلاحاً للمدرسة، وهم في خطر دائم عليهم وعلى

الآخرين، ولديهم الميل للتحول إلى ضحايا/متنمرين(Victims/ Bully) وهم كذلك يعانون من مشكلات نفسية أو اجتماعية أو اكتئاب أكثر من غيرهم، والضحايا بشكل عام لديهم مشكلات في التكيف والاكتئاب أو القلق أو تقدير الذات أو العزلة أو الشعور بالوحدة أو الانتحار أو مشكلات مع الجنس الآخر في المستقبل وخاصة ما يسمى بالضحية المتنمر Victim/ Bully.

الأطفال ضحايا التنمر:

توصلت بعض الدراسات مثل دراسات كلاً من (أيفلين فيلد،٢٠٠٥)، (Arseneault, et al, 2006)، (Levinson, 2006)، (نايفة قطامي ومني الصرايرة، ٢٠٠٩) (Perren, et al., 2012) إلى بعض السمات للأطفال ضحايا التنمر تمثلت في الآتي:

- سهولة إيقاع الأذى بهم، ويظهرون ضيقهم بمنتهى الوضوح.
- يعانون من القلق، وهم أكثر حذراً، وخاضعون.
- أكثر هدوءاً من غيرهم من الأطفال، ويتسمون بالخجل في الوقت الذي يعاني فيه البعض الآخر من الافتقار إلى الكفاءة الاجتماعية.
- تبدو ملامح وجوههم وكأنها شاشة تلفاز لتكشف عن إحساسهم بالخوف والغضب والألم والعجز.
- لديهم مشكلات سلوكية تكيفية ومدرسية في عمر مبكر.
- يستخدم الذكور منهم التنمر المباشر أكثر من الإناث.
- هم أكثر طاعة (Submissive) ولديهم مهارات قيادية قليلة.
- أكثر انسحابية وأقل تعاونية وأقل اجتماعية، ويعانون بشكل دائم من قلة الأصدقاء في اللعب.
- يتسمون بشدة الحساسية، وسرعة البكاء.
- لديهم سلوكيات غير ناضجة.
- يعانون من تدني في تقدير الذات.
- يفشلون في إيجاد أصدقاء، وينقصهم الوعي الاجتماعي ومهارات التفاعل.
- يظهرون الحذر والخضوع ويفتقرون إلي الحزم.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي رتب أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي على مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بينمتوسطي رتبأفراد المجموعة التجريبية في القياس البعدي والقياس التتبعي على مقياس تقدير الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.

منهجية البحث وأدواتها:

إجراءات البحث:

أولا: منهجية البحث:

استخدمت الباحثتان في البحث الحالي التصميم التجريبي ذو المجموعة الواحدة ذات القياسات (القبلي- البعدي- التتبعي)، حيث يمر الطفل بثلاث حالات قياس، القياس القبلي لمقياس تقدير الذات لأطفال ضحايا التنمر، ويسبق تقديم البرنامج، والقياس البعدي للمقياس ويحسب الفرق بين الاستجابتين علي أنه أثر المتغير المستقل، ثم القياس التتبعي بعد مرور شهر من تطبيق القياس البعدي وقد استخدمت الباحثتان هذا النموذج من التصميم التجريبي نظرا لصعوبة الحصول علي مجموعتين متماثلتين من العينة نظرا لعدم توافر العدد الكافي، خاصة أنها عينة خاصة من الأطفال ضحايا التنمر الذين يعانون من تقدير ذات منخفض.

ثانياً: خطوات البحث:

تم إتباع الخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة في متغيرات البحث الحالي (الارشاد الانتقائي التكاملي- تقدير الذات- الاطفال ضحايا التنمر).

٢- إعداد الأدوات الثلاث الخاصة بالبحث الحالي (البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي- مقياس تقدير الذات للأطفال- مقياس الاطفال ضحايا التنمر).

٣- تطبيق الدراسة الاستطلاعية لحساب الصدق والثبات لأدوات البحث.

٤- اختيار عينة البحث الأساسية وحساب اعتداليتها طبقاً لمقياسي(تقدير الذات للاطفال- الاطفال ضحايا التنمر).

٥- تطبيق الأدوات على عينة البحث الأساسية.

٦- معالجة البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

٧- الخروج بتوصيات البحث والبحوث المقترحة.

ثالثاً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

تكون المجتمع الأصلي للبحث الحالي من أطفال الروضة بروضات مدينة المنيا بلغ عددهم (١٧٤) طفلاً من أطفال الروضة، وتم توزيعهم كالتالي:

أ- العينة الاستطلاعية:

وتكونت من (١١٤) طفلاً و طفلة من أطفال الروضة تراوحت أعمارهم ما بين (٤: ٦) سنوات بمتوسط حسابي (٦٦.٧) شهر وانحراف معياري (٤.٥٩).

ب- العينة الأساسية: لقد مر اختيار عينة هذا البحث بعدة مراحل فيما يلي:

- تم تطبيق مقياس ضحايا التنمر علي أطفال الروضة وقد بلغ عددهم (٦٠) طفلاً وطفلة الملتحقين بالمستوى الثاني (KG2). ومن دون العينة الاستطلاعية تراوحت أعمارهم ما بين (٥: ٦) سنوات بمتوسط عمري (٦٦.٩٨) شهر وانحراف معياري (٤.٤٥)، وقد تم حصر الأطفال الذين حصلوا علي مستوي أعلي من المتوسط علي المقياس.
- تطبيق مقياس تقدير الذات لدي طفل الروضة علي العينة التي تم التوصل إليها، وبعد حصر الأطفال الذين حصلوا علي درجة أقل من المتوسط علي مقياس تقدير الذات للأطفال، أصبح العدد النهائي لعينة البحث (١٢) طفل وطفلة بمتوسط حسابي (٦٦.٥) وانحراف معياري (٢.٥٤) (٣ ذكور، ٩ إناث) وتم استبعاد (٤) أطفال لعدم التزامهم بحضور جلسات البرنامج وكثرة غيابهم، لذلك أصبح العدد النهائي لعينة البحث (٨) أطفال(٢ ذكور و٦ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (٥- ٦) سنوات بمتوسط حسابي (٦٦.٧٥) شهر وانحراف معياري (٢.٨٢)، طبق عليهم البرنامج المقترح.

أدوات جمع البيانات:

أولاً: مقياس تقدير الذات لدي طفل الروضة (إعداد الباحثتان) ملحق (١):

أ- الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس إلي قياس تقدير الذات لدي طفل الروضة من خلال استجابات المعلمات علي العبارات المحددة لكل بعد.

ب- وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٣٥ عبارة تعبر عن خصائص الطفل الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية و الأخلاقية والتي تعكس درجة احترام الطفل لذاته والقيمة التي يعطيها لها كما يدركها هو ويحس بها الأخرون تجاهه، وقد تكونت عبارات المقياس من (٢٢)عبارة موجبة و(١٤)عبارة سالبة موزعين كالأتي العبارات الموجبة (١،٢،٥،٧،٨،٩،١٠،١١،١٣،١٤،١٥،١٨،١٩،٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٧،٣٠،٣٤) والعبارات السالبة (٣،٤،٦،١٢،١٦،١٧،٢٥،٢٦،٢٨،٢٩،٣١،٣٢،٣٣،٣٥).

ج- مبررات إعداد المقياس:

من خلال استعراض الكتابات والمقاييس التي تناولت تقدير الذات لدي طفل الروضة وجد علي حد علم الباحثتان بأنه لا يوجد مقياس لأطفال الروضة، وحيث أنهم ذا طبيعية خاصة تختلف عن المراحل الأخري.

وقد تم الاطلاع علي المقاييس المعدة لتقدير الذات والاستفادة منها في إعداد مقياس البحث الحالي ومنها:

- مقياس تقدير الذات للأطفال (فاروق موسي ومحمد دسوقي، ١٩٩١).
- قائمة تقدير الذات للاطفال (عبد اللطيف خليفة، ٢٠٠٧).
- مقياس تقدير الذات (Harter, 2012).

د- مفتاح تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ليكرت الرباعي (دائما- أحيانا- نادرا- أبدا) للاستجابة علي عبارات المقياس، حيث تعطي الاستجابة دائما (أربع درجات)، والاستجابة أحيانا (ثلاثة درجات) ونادرا (درجتان) وأبدا (درجة واحدة)، ويتم عكس التصحيح في

حالة العبارات السالبة، وأقصي درجة يتم الحصول عليها في هذا المقياس (١٤٠) درجة وأدني درجة (٣٥)، ونحسب درجة الطفل في هذا المقياس من مجموع درجات العبارات التي يحصل عليها في اتجاه تقدير الذات المرتفع.

هـ- تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس فردياً بمعرفة المعلمة من خلال معرفتها وملاحظتها للطفل، ولا يوجد زمن محدد لتطبيق المقياس.

و- المعاملات العلمية للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية للمقياس علي النحو التالي:

١- الصدق:

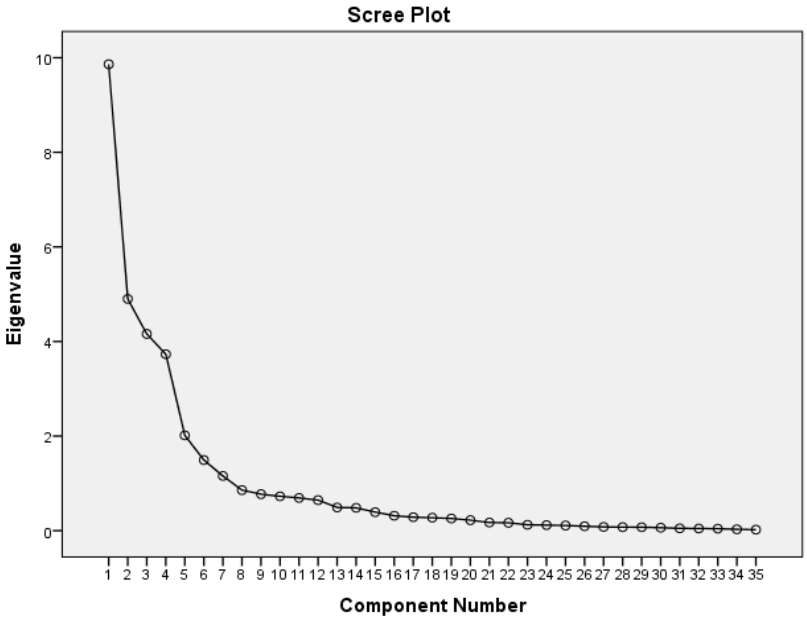
أ- الصدق العاملى لمقياس تقدير الذات لطفل الروضة:

تم استخدام التحليل العاملى كأسلوب أمثل لتحديد العوامل التى تشكل المقياس، وتحديد تشبع العبارات بها، وللوصول إلى البناء العاملي البسيط تم تحليل مصفوفة معاملات الارتباطات باستخدام طريقة المكونات الأساسية principal components ومحك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يوقف استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى spss لعينة قدرها (ن=١١٤)

وقد تم التحقق من شرط توافق العينة من خلال قيمة (اختبار كايزر -ماير - أولكن)،(KMO) والذي يجب أن لا يقل عن (٥.) حسب محك كايزر، وفي هذا البحث نجد أن قيمته تساوي (,٧٩١) وهي أكبر من (,٥) بمعنى أنه دال.

وقد أفرزت نتائج التحليل العاملى (٩) عوامل بعد تفحصها تبين وجود ٤ من العوامل التى تشبعت بأقل من ٣ متغيرات، وتم حذفها، وبالتالى تبقى لدينا خمسة عوامل.

ونتيجة لذلك تم استخلاص (٥) عوامل ويتضح هذا فى التمثيل البيانى للعوامل:



شكل (١)

التمثيل البيانى للجذر الكامن للعوامل

جدول (١)

الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمى التى يسهم بها العوامل الخمسة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	٦.١٠٢	١٧.٤٣٣	١٧.٤٣٣
٢	٥.٥٦٣	١٥.٨٩٥	٣٣.٣٢٩
٣	٥.٣١٠	١٥.١٧٣	٤٨.٥٠١
٤	٤.٧٢٧	١٣.٥٠٤	٦٢.٠٠٥
٥	٢.٩٦٥	٨.٤٧١	٧٠.٤٧٦

وبعد حذف التشبعات الأقل من (,٣) كما اقترح جيلفورد، أخذت العوامل نسبة مئوية مقدارها (٧٠,٤٧%) من الحجم الكلي لتباين العوامل كما يتضح من الجدول السابق، ولتحديد هوية العامل يشترط أن يتشبع عليه ثلاث فقرات دالة على الأقل. والجداول التالية تبين عرضاً للعوامل المستخلصة قبل التدوير وبعد التدوير.

جدول (٢)

مصفوفة العوامل قبل التدوير لمقياس تقدير الذات لطفل الروضة بعد حذف التشبعات الأقل من ٣, ن =(١١٤)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
١	٠.٥٨٢		٠.٥٠٦		
٢	٠.٥٧٩	-٠.٤١٤	٠.٥٩٥		
٣	٠.٥٤٦	-٠.٣٦١	٠.٥٨٢		
٤	٠.٦١١	-٠.٤٢٥	٠.٥٩٦		
٥	٠.٥٨٨	-٠.٣٨٥	٠.٥٣٥		
٦	٠.٤٧٢	-٠.٣٧٠	٠.٥٢٢		
٧	٠.٥٦٢	-٠.٤٣٠	٠.٥٤٩		
٨	٠.٧٣٠				
٩	٠.٦٦١		-٠.٤٧١		
١٠	٠.٦٤٦	-٠.٣٤٨	-٠.٥٠٣		
١١	٠.٦٦٦	-٠.٤٢٢	-٠.٤٨٦		
١٢	٠.٦٣٣	-٠.٣٠٠	-٠.٥١٢		
١٣	٠.٦٥٣	-٠.٣٠٥	-٠.٤١٨		
١٤	٠.٦٤٦	-٠.٣٢٨	-٠.٥٢٠		
١٥	٠.٤٧٢	٠.٥٦٢		٠.٤٤٢	
١٦	٠.٣٦١	٠.٦١٤		٠.٥٢٤	
١٧	٠.٣٧٢	٠.٥٧٠		٠.٥٧٢	
١٨	٠.٣٣٩	٠.٥٩٣		٠.٥٠١	
١٩		٠.٥٥٨		٠.٤٩٣	
٢٠	٠.٥٥١	-٠.٣٢٢	-٠.٥٢١		
٢١	٠.٣٩٢	٠.٥٦٤			
٢٢	٠.٦٤٩	٠.٣٧٦			
٢٣	٠.٦٣٧	٠.٣٤٤		-٠.٤٩٤	
٢٤	٠.٥٥٧	٠.٣٤٩		-٠.٦٥٧	
٢٥	٠.٥٥٩			-٠.٥٤٦	
٢٦	٠.٤٩٧	٠.٣٥٩		-٠.٦٠٣	
٢٧	٠.٤٩٨	٠.٣٦٦		-٠.٥٣٧	
٢٨	٠.٥٣٩			-٠.٤٣٩	
٢٩	٠.٤٢٨				٠.٤٨٨
٣٠	٠.٤٣١	٠.٤١٧			٠.٤٤٨
٣١					٠.٥٢٠
٣٢					٠.٤٩٥
٣٣	٠.٤٤٣	٠.٣٩٣			٠.٣٣٥
٣٤	٠.٥١٩				٠.٥٧٨
٣٥	٠.٤٢٢				٠.٤٩٦

جدول (٣)

مصفوفة العوامل بعد التدوير وحذف العبارات أقل من ٠.٣ وتحديد العامل الهدفي لمقياس تقدير الذات لطفل الروضة (ن=١١٤)

م	العبارة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس	الاشتراكيات
١١	يقبل علي تعلم الخبرات الجديدة بحماس	٠.٩٢٢					٠.٦٣٤
١٤	لديه قدرة علي إيجاد حلول للمواقف الصعبة التي تواجهه	٠.٨٩٨					٠.٨٦٣
١٠	يتكلم عن إنجازاته، والأشياء التي يستطيع فعلها	٠.٨٩٣					٠.٧٧٧
١٢	يفشل في انجاز ما يطلب منه من أعمال	٠.٨٥٨					٠.٩٢٢
٩	تتطور قدراته ومهاراته بشكل أسرع	٠.٨٥٥					٠.٧٩٢
١٣	ذا سلوك قيادي	٠.٨٤٥					٠.٦٥٥
٢٠	لديه فكرة جيدة عن نفسه	٠.٨٤١					٠.٨٢٢
٨	ذكي/ ذكية	٠.٦٥٢					٠.٦٢٥
٤	يرى نفسه بأنه ضعيف جسميا		٠.٩٤٠				٠.٧٧٥
٢	يتمتع بطاقة جسمية عالية		٠.٩١٠				٠.٨٢٧
٧	مهندم في ملابسه		٠.٨٨٦				٠.٨٩١
٥	يتقبل شكله كما هو		٠.٨٦٤				٠.٧٧٣
٣	يخجل من وزنه أو طوله		٠.٨٦٢				٠.٧٦٢
٦	يقوم بالمهام التي تتطلب قدرة جسمية بشكل بطيء		٠.٨٠٢				٠.٨٣٧
١	نشيط في عمل الأشياء		٠.٧٣٧				٠.٧٧٠
٢٤	سريع الاندماج مع الآخرين			٠.٩٣٧			٠.٨١٥
٢٧	يحب نفسه والآخرين			٠.٨٧٤			٠.٨٣٧
٢٥	يفضل اللعب بمفرده			٠.٨٤٠			٠.٧٧٠
٢٣	يفضل المشاركة في النشاطات الجماعية			٠.٨٣٢			٠.٦٦٥
٢٦	يبتعد زملائه عن مصاحبته			٠.٨١٣			٠.٧٢٢
٢٨	يري بأن الآخرين لا يقدّرونه			٠.٨٣٢			٠.٦٧٧
٢٢	محبوب من جميع زملائه			٠.٦٦٢			٠.٦٣٢
١٧	يخجل عند الحديث مع أشخاص لا يعرفهم				٠.٩٠٩		٠.٧٧٧
١٦	يلوم الآخرين علي فشله				٠.٨٩٤		٠.٨٩٥
١٨	لديه القدرة علي التعبير عن مشاعره				٠.٨٧٣		٠.٧٤٥
١٥	لديه القدرة علي السيطرة علي مشاعره				٠.٨٤٤		٠.٧٧٣
١٩	هادئ/ هادية				٠.٨٠٦		٠.٦٨٨
٢١	يتأثر بالآخرين حوله				٠.٨٠١		٠.٥٩١
٣٤	يساعد زملائه في الفصل					٠.٧٤٠	٠.٤٥٨
٢٩	يسخر من زملائه					٠.٦١٥	٠.٥٨٢
٣٥	يلقي بفشله علي الآخرين					٠.٦١٤	٠.٣٩٠
٣٠	يحترم زملائه في الفصل					٠.٦٠٧	٠.٣٥٧
٣٢	يستولي على ممتلكات زملائه بالقوة					٠.٥٧٠	٠.٤٧٥
٣١	يكذب لتحقيق أهدافه					٠.٥٦٥	٠.٦٥٠
٣٣	يفشي أسرار الأخرين					٠.٥٠٦	٠.٤٤٤
	الجذر الكامن	٦.١٠٢	٥.٥٦٣	٥.٣١	٤.٧٢٧	٢.٩٦٥	
	التباين	١٧.٤٣٢	١٥.٨٩٥	١٥.١٧٣	١٣.٥٠٤	٨.٤٧١	

يتضح من الجدول السابق أن:

- تشبعات العبارات على العامل الأول تراوحت بين (٠.٦٥٢- ٠.٩٢٢) وضم ٨عبارات (بنود) وقد تم تسمية هذا العامل (البعد العقلى).
- تشبعات العبارات على العامل الثانى تراوحت بين (٠.٧٣٧- ٠.٩٤٠) وضم ٧عبارات (بنود) وتم تسمية هذا العامل (البعد الجسمي)
- تشبعات العبارات على العامل الثالث تراوحت بين (٠.٦٦٢- ٠.٩٣٧) وضم ٧عبارات (بنود) وقد تم تسمية هذا العامل (البعد الاجتماعى).
- تشبعات العبارات على العامل الرابع تراوحت بين (٠.٨٠١- ٠.٩٠٩) وضم ٦عبارات (بنود) وتم تسمية هذا العامل (البعد الانفعالى).
- تشبعات العبارات على العامل الخامس تراوحت بين (٠.٥٠٦- ٠.٧٤٠) وضم ٧عبارات (بنود) وتم تسمية هذا العامل (البعد الأخلاقى).

ب- الاتساق الداخلى (كمؤشر للصدق):

١- صدق الاتساق الداخلى لمقياس تقدير الذات لطفل الروضة:

لحساب الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر للصدق تم تطبيقه على عينة قوامها (١١٤) طفلاً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للبحث، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول (٤)، (٥)، (٦) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات لطفل الروضة والدرجة الكلية

(ن= ١١٤)

رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
١	٠.٥٦٣**	١٠	٠.٥٧٧**	١٩	٠.٣٩٨**	٢٨	٠.٥٢٩**
٢	٠.٥٣٤**	١١	٠.٥٩٤**	٢٠	٠.٥٠١**	٢٩	٠.٤٣٩**
٣	٠.٥٠٩**	١٢	٠.٥٨١**	٢١	٠.٤٧٦**	٣٠	٠.٤٨٤**
٤	٠.٥٦٣**	١٣	٠.٥٩٥**	٢٢	٠.٦٦٢**	٣١	٠.٣٠٧**
٥	٠.٥٤٤**	١٤	٠.٥٩٠**	٢٣	٠.٦٤٠**	٣٢	٠.٣٤٨**
٦	٠.٤٣٤**	١٥	٠.٥٥٨**	٢٤	٠.٥٥٣**	٣٣	٠.٤٩٠**
٧	٠.٥١٢**	١٦	٠.٤٦٨**	٢٥	٠.٥٤٤**	٣٤	٠.٥٤٧**
٨	٠.٧٠٣**	١٧	٠.٤٧٨**	٢٦	٠.٥٠٨**	٣٥	٠.٤٥١**
٩	٠.٥٩٨**	١٨	٠.٤٤٠**	٢٧	٠.٥٠٠**		

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.١٥٩ وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٠٨
* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لها ما بين (٠.٣٠٧: ٠.٧٠٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، وهذا يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس تقدير الذات لطفل الروضة والبعد الذى تنتمى إليه (ن=١١٤)

البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
البعد الأول	١١	,٩٣٧**	١٤	.٩١١**	١٠	.٩١٧**
	١٢	.٨٧٣**	٩	.٨٨٦**	١٣	.٨٦٦
	٢٠	.٨٣٩ **	٨	.٧٣٩**		
البعد الثانى	٤	.٩٦٢ **	٢	.٩٢٩ **	٧	.٩٠٥ **
	٥	.٨٨٩ **	٣	.٨٧٨ **	٦	.٨١٧ **
	١	.٧٦٨ **				
البعد الثالث	٢٤	.٩٤٠ **	٢٧	.٨٦٩ **	٢٥	.٨٦٤ **
	٢٣	.٨٧٨ **	٢٦	.٨١١ **	٢٨	.٧٨١ **
	٢٢	.٧٥٠ **				
البعد الرابع	١٧	.٩١٩ **	١٦	.٩٠٤ **	١٨	.٨٨٠ **
	١٥	.٨٧٠ **	١٩	.٨١٩ **	٢١	.٨١٣ **
البعد الخامس	٣٤	.٧٤٦ **	٢٩	.٥٩٩ **	٣٥	.٦٦٩ **
	٣٠	.٧٠٨ **	٣٢	.٥٩٤ **	٣١	.٥٥٢ **
	٣٣	.٦٣٨ **				

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠,٣٢٥ وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٥٠

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ما بين (٠,٥٥٢: ٠,٩٦٢) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

جدول (٦)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس تقدير الذات والدرجة الكلية (ن=١١٤)

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول	٠.٤٠٣**
البعد الثانى	٠.٤٠١**
البعد الثالث	٠.٥٠٤**
البعد الرابع	٠.٣٩٧**
البعد الخامس	٠.٨١٢**

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.٣٢٥ وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٥٠

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من جدول ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ما بين (٠,٣٩٧: ٠,٨١٢) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١، مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

٢- حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثتان باستخدام معامل ألفا وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (١١٤) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

معامل ثبات ألفا لكرونباخ لمقياس تقدير الذات لطفل الروضة (ن = ١١٤)

مقياس تقدير الذات	معامل ثبات الفا
البعد الأول	٠.٨٩١**
البعد الثانى	٠.٨٧٥**
البعد الثالث	٠.٨٤١**
البعد الرابع	٠.٨٦٩**
البعد الخامس	٠.٨٠٤**
الدرجة الكلية	٠.٩١٨**

يتضح من الجدول السابق(٧) أن معاملات ألفا لكرونباخ للدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٠.٨٠٤، ٠.٩١٨) وهو قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس ضحايا التنمر لطفل الروضة: (إعداد الباحثتان) ملحق (٢):

أ- الهدف من إعداد المقياس:

الهدف من المقياس هو تشخيص الأطفال ضحايا التنمر في مرحلة الروضة.

ب- وصف المقياس:

يتكون المقياس من ٢١ سؤال ويستفسر كل سؤال عن سلوكًا مختلفًا يعبر عن وقوع الطفل ضحية للتنمر، ويطلب من المفحوص تحديد معدل تكرار حدوث هذا السلوك خلال الشهرين الماضيين. على سبيل المثال:

- هل تم ضُربك أو رُكلك أو دفعك؟
- لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخمسون – الجزء الثاني – السنة الرابعة عشرة – أبريل ٢٠٢٢

- حدث مرة أو مرتين فقطخلال الشهرين الماضيين.
- حدث ٢ أو ٣ مرات في الشهر
- حدث مرة في الأسبوع
- حدث عدة مرات في الأسبوع.

ويختار الفاحص إجابة لكل عبارة من العبارات ال٢١ علي مقياس ليكرت المكون من خمس فئات والذي يعكس تكرار السلوكيات (لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين– يحدث مرة أو مرتين خلال الشهرين– يحدث مرتين أوثلاثة خلال شهر– يحدث مرة واحدة في الأسبوع– يحدث عدة مرات في الأسبوع).

ج– مبررات إعداد المقياس:

من خلال استعراض الكتابات والمقاييس التي تناولت ظاهرة التنمر لدي طفل الروضة وجد علي حد علم الباحثتان بأنه لا يوجد مقياس للكشف عن أطفال الروضة ضحايا التنمر، فمعظم المقاييس تم إعدادها لقياس سلوك التنمر عند الأطفال، وقد تم الاطلاع علي المقاييس المعدة لقياس التنمر والاستفادة منها في إعداد مقياس البحث الحالي ومنها:

- مقياس التنمر للأطفال الروضة (إعداد غادة فرغل جابر، ٢٠١٢).
- مقياس Olweus (١٩٩٦) أولويوس التنمر/ الضحية.

د– مفتاح تصحيح المقياس:

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، والذي يعكس تكرار السلوكيات لم يحدث لي ذلك خلال الشهرين الماضيين (درجة واحدة) يحدث مرة أو مرتين خلال الشهرين (درجتان)، يحدث مرة أو مرتين خلال شهر (ثلاث درجات)، يحدث مرة واحدة في الأسبوع (أربع درجات) يحدث عدة مرات في الأسبوع (خمس درجات) ونحسب درجة الفرد في هذا المقياس من مجموع درجات العبارات التي يحصل عليها باعتباره ضحية للتنمر، وأقصي درجة يتم الحصول عليها في هذا المقياس (٩٩) درجة وأدني درجة (٢١) درجة في اتجاه ضحايا التنمر.

هـ– تطبيق المقياس:

يتم تطبيق المقياس فرديا بمعرفة المعلمة أو الأم، والتي تقوما بإجراء حوار مع الطفل عن التنمر وتعرفه ما هو التنمر وما هي أشكاله، وهل تعرض للتنمر من

قبل زملائه من قبل أم لا؟ من ثم تقوم بقراءة الأسئلة علي الطفل وتسجيل استجاباته، ولا يوجد زمن محدد لتطبيق المقياس.

و – المعاملات العلمية للمقياس:

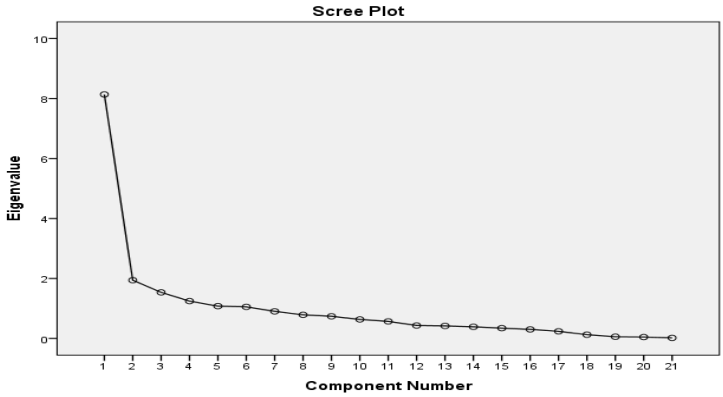
قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية للمقياس علي النحو التالي:

١ – الصدق:

أ– الصدق العاملى لمقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة:

تم استخدام التحليل العاملى كأسلوب أمثل لتحديد العوامل التى تشكل المقياس، وتحديد تشبع العبارات بها، وللوصول إلى البناء العاملي البسيط تم تحليل مصفوفة معاملات الارتباطات باستخدام طريقة المكونات الأساسية principal components ومحك كايزر لتحديد عدد العوامل المستخلصة وهو محك يوقف استخلاص العوامل التي يقل جذرها الكامن عن الواحد الصحيح، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائى spss لعينة قدرها (ن=١١٤).

وقد تم التحقق من شرط توافق العينة من خلال قيمة (اختبار كايزر- ماير - أولكن)،(KMO) والذي يجب أن لا يقل عن (٠.٥) حسب محك كايزر، وفي هذه الدراسة نجد أن قيمته تساوي (٠.٨٢٢) وهي أكبر من (٠.٥) بمعنى أنه دال. وقد أفرزت نتائج التحليل العاملى (٥) عوامل بعد تفحصها تبين وجود ٢ من العوامل التى تشبعت بأقل من ٣ متغيرات، وتم حذفها، وبالتالى تبقى لدينا ثلاثة عوامل. ونتيجة لذلك تم استخلاص عدد (٣) عوامل ويتضح هذا فى التمثيل البيانى للعوامل:



شكل (٢)

التمثيل البيانى للجذر الكامن للعوامل

جدول(٨)

الجذر الكامن ونسبة التباين التراكمى التى يسهم بها العوامل الثلاثة

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	نسبة التباين التراكمية
١	٤.٣٢٢	٢٠.٥٨٠	٢٠.٥٨٠
٢	٤.٠٣٣	١٩.٢٠٦	٣٩.٧٨٩
٣	٣.٢٥٩	١٥.٥١٩	٥٥.٣٠٥

وبعد حذف التشبعات الأقل من (٣) كما اقترح جيلفورد، أخذت العوامل نسبة مئوية مقدارها (٥٥.٣%) من الحجم الكلي لتباين العوامل كما يتضح من الجدول السابق، ولتحديد هوية العامل يشترط أن يتشبع عليه ثلاث فقرات دالة على الأقل. والجداول التالية تبين عرضاً للعوامل المستخلصة قبل التدوير وبعد التدوير.

جدول (٩)

مصفوفة العوامل قبل التدوير لمقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة بعد حذف التشبعات الأقل من ٣. ن =(١١٤)

رقم العبارة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
١	٠.٥٢٥		
٢	٠.٤٧٣		٠.٣٦٨
٣	٠.٦١٤		
٤	٠.٦٢٦		
٥	٠.٦٢٢	٠.٣٨١	٠.٤٧٨
٦	٠.٤٧٥		
٧	٠.٦٢٤		
٨	٠.٤٧١		-٠.٣٥٧
٩	٠.٣٢٨		٠.٤١٦
١٠	٠.٧٤١		-٠.٣٩٢
١١	٠.٥٨٦		
١٢	٠.٧٦١		
١٣	٠.٤٤٣	-٠.٤٥٤	
١٤	٠.٧٥٠		
١٥	٠.٧٧٧		
١٦	٠.٧٢١	-٠.٥١٦	
١٧	٠.٦١٨	-٠.٦١٦	
١٨	٠.٧٣٢		-٠.٤١٠
١٩	٠.٧١٥		
٢٠	٠.٦١٣	-٠.٤٩٥	
٢١	٠.٦١٢	٠.٣٣٤	٠.٤٦٠

جدول (١٠)

مصفوفة العوامل بعد التدوير وحذف العبارات أقل من ٣. وتحديد العامل الهدفي لمقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة (ن=١١٤)

م	العبارة	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	الاشتراكيات
١٨	كم مرة حاولت المعلمات أو البالغون الآخرون في المدرسة وضع حد عندما يتعرض طفل للتنمر في الروضة؟	٠.٨٤٩			٠.٣٢٠
٢٠	هل اتصل أي شخص بالغ بالمنزل بالروضة لمحاولة منع تعرضك للتنمر في الروضة خلال الشهرين الماضيين؟	٠.٨٣٨			٠.٣٦٧
١٣	في أي صف كان الطفل أو الأطفال الذين يتنمرون عليك؟	٠.٦٥٥			٠.٤٤٣
٢١	عندما ترى طفل في عمرك يتعرض للتنمر في الروضة، ماذا تشعر أو تعتقد؟	٠.٦٠٧			٠.٣٩٤
٣	كم مرة تعرضت للتنمر في الروضة خلال الشهرين الماضيين؟	٠.٥٥٢	٠.٣٥٦		٠.٧٦١
٢	كم عدد أصدقائك الجيدين (الكويسين) في الفصل؟؟	٠.٥٣٢			٠.٣٨٦
١٩	كم مرة حاول أطفال آخرون وضع حد عندما يتعرض طفل للتنمر في الروضة؟	٠.٥١٧			٠.٤١٣
١	هل تحب الروضة؟	٠.٤٠٥	٠.٣٣٨	٠.٣٣٩	٠.٣٤٥
١٧	هل أخبرت أحدا أنك تعرضت للتنمر خلال الشهرين الماضيين؟		٠.٨٥٧		٠.٣١٥
١٠	هل تعرضت للتنمر بالاستهزاء من شكلك أو جسمك أو لونك.		٠.٨٣٥		٠.٧٧٣
١٦	أين تم التنمر عليك؟		٠.٧٦٢		٠.٣٩٢
٧	هل قام أحد الأطفال بروى أكاذيب أو نشر شائعات كاذبة عنك وحاولوا جعل الآخرين يكرهونك؟	٠.٣٦٣	٠.٦٥٧		٠.٦٢٥
٤	هل أطلقت القاب عليك، تم السخرية منك أو إزعاجك بطريقة مؤلمة؟	٠.٤٣٠	٠.٦٤٤		٠.٤٧٠
١١	هل تعرضت للتنمر بألقاب أو تعليقات أو إيماءات ذات معنى جنسي؟		٠.٦٣٥		٠.٦٣٧
٥	هل قام أطفال آخرون بتركك خارج اللعب عن قصد، واستبعدوك من مجموعة أصدقائهم وتجاهلوك تمامًا؟			٠.٨٣٠	٠.٦٦٤
٦	هل تم ضَربك أو رَكلك أو دفعك أو حشرك أو حبسك في الداخل؟			٠.٧٩٣	٠.٧٩٠
٩	هل تم تهديدك أو إجبارك على القيام بأشياء لم ترغب في القيام بها؟			٠.٥٥٨	٠.٧٧٢
٨	هل اخذت منك قلوسك (نقودك) وتم إتلاف ممتلكاتك؟			٠.٥٥٥	٠.٧٨١
١٢	لقد تعرضت للتنمر بطريقة أخرى	٠.٤٨٧	٠.٣٠٢	٠.٥٤٥	٠.٥٥٠
١٤	هل تم التنمر عليك من قبل أولاد أو بنات؟	٠.٤٥٨		٠.٥٠٧	٠.٦٢٨
١٥	كم عدد الأطفال الذين قاموا بالتنمر عليك؟		٠.٣٢١	٠.٤٢٢	٠.٦٩٨
	الجذر الكامن	٤.٣٢٢	٤.٠٣٣	٣.٢٥٩	
	التباين	٢٠.٥٨٠	١٩.٢٠٦	١٥.٥١٩	

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات العبارات على العامل الأول تراوحت بين (٠.٤٤٩-٠.٣٣٨) وضم ٨ عبارات (بنود) وقد تم تسمية هذا العامل (ضحايا التنمر داخل الروضة).

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات العبارات على العامل الثانى تراوحت بين (٨٥٧.، ٣٦٣.) وضم ٦ عبارات (بنود) وتم تسمية هذا العامل (ضحايا التنمر اللفظى).

يتضح من الجدول السابق أن تشبعات العبارات على العامل الثالث تراوحت بين (٨٣٠.، ٣٠٢.) وضم ٧ عبارات (بنود) وقد تم تسمية هذا العامل (ضحايا التنمر الجسدى).

ب- الاتساق الداخلى كمؤشر للصدق لمقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم تطبيقه على عينة قوامها (١١٤) طفلاً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأساسية للبحث، حيث تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس والجداول (١١)، (١٢)، (١٣) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (١١)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة والدرجة الكلية (ن=١١٤)

رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
١	٠.٥٨٢**	٩	٠.٣٦٣**	١٧	٠.٥٦٩**
٢	٠.٤٨٧**	١٠	٠.٦٨٩**	١٨	٠.٦٨٠**
٣	٠.٦٣٤**	١١	٠.٥٦٠**	١٩	٠.٦٦١**
٤	٠.٦٠٤**	١٢	٠.٧٠٩**	٢٠	٠.٥٩٤**
٥	٠.٥٦٢**	١٣	٠.٤١٢**	٢١	٠.٥٥٥**
٦	٠.٤٩٤**	١٤	٠.٧٤٩**		
٧	٠.٥٩٢**	١٥	٠.٧٧٣**		
٨	٠.٤٨٣**	١٦	٠.٦٩١**		

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٠.١٥٩ وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٠٨

* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية لها ما بين (٠.٤١٢: ٠.٧٧٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١).

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات مقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة والبعد الذى تنتمى إليه (ن= ١١٤)

البعد	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط	رقم العبارة	معامل الإرتباط
البعد الأول	١٨	٠.٨٢٤**	٢٠	٠.٨٥٤**	١٣	٠.٦٦٠**
	٢١	٠.٦٠٠**	٣	٠.٦٧٤**	٢	٠.٦٢٩
	١٩	٠.٦٥٦**	١	٠.٦٠٦**		
البعد الثانى	١٧	٠.٨١٠**	١٠	٠.٨٣٧**	١٦	٠.٨٠٥**
	٧	٠.٨٤٦**	٤	٠.٨١٤**	١١	٠.٦٠٢**
البعد الثالث	٥	٠.٨١٣**	٦	٠.٧٨٣**	٩	٠.٥٠٥**
	٨	٠.٥٩٥**	١٢	٠.٧٩٥**	١٤	٠.٧٥٨**
	١٥	٠.٥٧٥**				

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣٢٥, وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٥٠
* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه ما بين (٠.٥٠٥: ٠.٨٥٤) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد مقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة والدرجة الكلية (ن= ١١٤)

البعد	معامل الارتباط
البعد الأول	٠.٧٥٤**
البعد الثانى	٠.٨١٢**
البعد الثالث	٠.٨٤٢**

(ر) الجدولية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣٢٥, وعند مستوى دلالة (٠.٠١) = ٠.٢٥٠
* دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) **دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية له ما بين (٧٥٤.: ٨٤٢.) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على صدق الاتساق الداخلى للمقياس.

٢- حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ:

لحساب ثبات المقياس قامت الباحثتان باستخدام معامل ألفا لكرونباخ وذلك بتطبيقها على عينة قوامها (١١٤) طفل من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأساسية، والجدول (١٤) يوضح ذلك.

جدول (١٤)

معامل ثبات ألفا لكرونباخ مقياس ضحايا التنمر لدي طفل الروضة (ن = ١١٤)

مقياس التنمر	معامل ثبات الفا
البعد الأول	٠.٨٤٤**
البعد الثانى	٠.٨٥٠**
البعد الثالث	٠.٨٢٣**
الدرجة الكلية	٠.٨٣٦**

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن معاملات ألفا للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٨٢٣.، ٨٥٠.) وهى قيم مرتفعة مما يدل على ثبات المقياس.

ثالثاً: برنامج ارشادي انتقائي تكاملي لتحسين تقدير الذات لدي أطفال الروضة ضحايا التنمر (إعداد الباحثتان). ملحق(٣):

مقدمة للبرنامج.

يعد التنمر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد في المجتمعات المتقدمة والنامية، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة تدريجياً ويستمر حتى يصل إلى أقصى درجاته في مرحلة المراهقة، حيث يعد سلوك التنمر أكثر أشكال العنف رواجاً على المستوى العالمي، ويتسبب في العديد من المشكلات للأفراد والأسر والبيئات التعليمية، وهذا يعني أن سلوك التنمر يقف عائقاً أمام تحقيق الأهداف؛ إذ أن التعلم بصورته المستهدفة لا يمكن أن يحدث في بيئة تعليمية لا يتوافر فيها الأمن النفسي للأطفال بحمايتهم من العنف والشعور بالقلق (Dickerson, D. ,2008:5).

وللتنمر تأثير سلبي على الأداء لأولئك الذين يقعون ضحايا التنمر من خلال خلق جو من القلق والخوف وانعدام الأمن المعرقل لعملية التعلم، فقد أتجه الكثير من الباحثين لدراسته والتعرف على تأثيراته المختلفة، وقد أظهرت دراسة (عبد الكريم جرادات، ٢٠٠٨)، (Zdemir, & Stattin, 2011) دراسة أسماء محمد (٢٠١٤) ودراسة (هدى السيد، ٢٠١٨) أن لمشكلة التنمر آثار سلبية على المتنمر وضحيته، إذ يعاني كلاهما من تدنِ الصحة النفسية، وفقدان الثقة وتدنِ في تقدير الذات ومشكلات تكوين صداقات يمكن الوثوق بها، كما يعاني الضحية من القلق والاكتئاب، وقد تؤثر مشاعر الضحية على معظم أدائه في البيت والمدرسة، وقد تدوم هذه الآثار لمدة طويلة، كما يتصف الأطفال ضحايا التنمر بالإذعان، والضعف، والحذر، والحساسية الزائدة، والهدوء، وقلة الشعبية، وضعف المهارات الاجتماعية، والافتقار إلى المهارات التوكيدية وتقدير ذات منخفض، وضعف توكيد الذات، ويفتقدون مهارات الاتصال مع الأخرين للدفاع عن أنفسهم.

وبالنظر لجميع التدخلات الإرشادية فإن الإرشاد الانتقائي التكاملي يعد منظومة ذات طابع خاص متسق الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية إرشادية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في تناول جانب من جوانب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية (هالة إسماعيل، ٢٠١٤).

إن الإرشاد بالاتجاه الانتقائي التكاملي التوفيقي متعدد الأبعاد، والوسائل هو الصورة الإرشادية الحديثة الفعالة التي تحقق المرونة، والاتزان، والشمول، وتقوم على التنظيم، والتنوع، والاختيار بأسلوب متلاحم، ومنسجم، ومتسق.

الهدف العام من البرنامج:

يهدف البرنامج الحالي إلي تنمية تقدير الذات لدي الأطفال ضحايا التنمر متدني تقدير الذات من خلال برنامج ارشادي انتقائي تكاملي.

تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج:

يأتى تحديد الأهداف السلوكية للبرنامج كمرحلة لاحقة لمرحلة تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وفيها يتم تحديد السلوك النهائى المتوقع من الطفل أن

يظهره بعد انتهاء عملية التعلم، وقد قامت الباحثتان بعرض الأهداف السلوكية فى كل جلسة من جلسات البرنامج على حده.

الفئة المستهدفة منه:

أطفال الروضة ضحايا التنمر الذين يعانون من تقدير ذات متدني الذين تتراوح أعمارهم ما بين (٥-٦).

الفلسفة القائم عليها البرنامج:

تقوم فلسفة البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي علي أن العلاج السلوكي لا ينبغي أن يقتصر على نظرية التعلم فحسب، بل عليه أن ينتقي أي فنية مشتقة من أي نسق علاجي لخدمة الموقف العلاجي.

والانتقائية لم تعد مجرد نظرية إرشادية، بل أنها أصبحت اتجاهاً من الاتجاهات الرئيسية للإرشاد النفسي يضم العديد من النظريات، والتي جاءت اعتماداً على فكرة أنه لا يوجد اتجاهاً إرشادياً، أو نظرية إرشادية واحدة قادرة بمفردها على التعامل بنفس الدرجة من الكفاءة، والفعالية مع الجوانب المتعددة لمشكلات المسترشدين، وشخصياتهم.

فالانتقائية منظومة ذات طابع متسق من الفنيات الإرشادية والعلاجية، تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية علاجية خاصة بها، إلا أن انتقاء هذه الفنيات يتم بشكل تكاملي بحيث تسهم كل منها في علاج جانب من جوانب اضطراب شخصية العميل، ويتم انتقاء هذه الفنيات لتشكيل منظومة تكاملية بالرجوع إلى تشخيص دقيق لحالة العميل؛ لتحديد أفضل الفنيات؛ ومدى ملائمتها للخطة العلاجية، ولطبيعة الاضطراب، أو المشكلة السلوكية.

الفنيات المستخدمة فى البرنامج:

تضمن البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من فنيات الإرشاد النفسي تتضح فيما يلى:-

١- الحوار والمناقشة.
٢- التعزيز.
٣- التنفيس الانفعالي.
٤- التغذية الراجعة.
٥- الإنصات.
٦- التداعي الحر.
٧- الاسترخاء.
٨- التخيل.

٩- التعاون.
١٠- عكس المشاعر.
١١- لعب الدور.
١٢- الغناء.
١٣- العصف الذهني.
١٤- اللعب التمثيلي.
١٥- العمل الجماعي.
١٦- السرد القصصي.
١٧- اللعب الحركي.

الوسائل والأدوات المستخدمة فى البرنامج:

تم الاستعانة بمجموعة من الوسائل التعليمية والأدوات المساعدة فى ضوء أهداف البرنامج المقترح والمحتوى بحيث تجذب انتباه الأطفال، وتشجعهم على ممارسة أنشطة البرنامج وتتكامل مع طرق تقديم البرنامج لتحقيق أهدافه.

وقد تم مراعاة اختيار الأدوات والوسائل المعينة والمناسبة للأنشطة، وقد روعت فى ذلك شروط اختيار الوسيلة من حيث مناسبتها لخصائص نمو الأطفال ومدى تحقيقها للهدف ومناسبتها للمكان ومراعاة حجمها وألوانها، مع مراعاة استخدام خامات البيئة غير المكلفة فى أغلب الأحيان وهذه أمثلة لتلك الأدوات والخامات: قصص مصورة، مجلات، صور متنوعة، مسجل صوت، اقلام ماركر، ورق ملون، ألوان، أقلام ملونة، ورق أبيض، مادة لاصقة... ألخ.

أساليب التقويم:

استخدم فى البرنامج الحالى أساليب التقويم التالية:

١- **التقويم القبلى:** ويتضمن إجراءات تطبيق مقياسي ضحايا التنمر لطفل الروضة وتقدير الذات على أطفال رياض الأطفال لاختيار العينة (وهم أطفال الروضة ضحايا التنمر الذين يعانون من تقدير ذات متدني).

٢- **التقويم المصاحب:** وهو تقويم الطفل بشكل متلازم ومستمر مع تقديم الأنشطة والجلسات الإرشادية منذ بداية البرنامج وحتى نهايته، حيث يتم من خلاله الحصول على تغذية مرتدة تؤدى إلى التعديل المستمر للبرنامج، ويتم ذلك بشكل يومى أثناء أو بعد تقديم النشاط من خلال:

- النقاش الذى تثيره المعلمة مع الأطفال من خلال ملاحظتها للأطفال أثناء تقديم النشاط وبعده.

- التعزيز الإيجابى للأطفال عقب أداء كل نشاط سواء كان تعزيز معنوى بالتشجيع (بالتصفيق) أو تعزيز مادى (الحلوى والبالونات).

٣- **التقويم البعدى:** ويتضمن إجراءات تطبيق مقياس تقدير الذات لطفل الروضة على أطفال المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج المقترح وذلك بهدف مقارنة نتائج التطبيق القبلى والبعدى لمجموعة البحث، ومن ثم التعرف على أثر البرنامج الإرشادي الانتقائي التكاملي في تحسين تقدير الذات لدي أطفال الروضة ضحايا التنمر.

عرض الصورة المبدئية للبرنامج على السادة المحكمين.

تم عرض البرنامج فى صورته المبدئية علي مجموعة من المحكمين المختصين فى تربية الطفل وعلم النفس وذلك للتحقق من:-

١- مناسبة الأهداف العامة للبرنامج.

٢- مناسبة الأهداف السلوكية للأهداف العامة.

٣- ملائمة محتوى البرنامج للأطفال.

٤- مناسبة الفنيات الإرشادية المستخدمة فى البرنامج.

٥- مناسبة المواد والوسائل التعليمية المستخدمة فى البرنامج.

٦- مدى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وبالإضافة إلى العناصر السابقة طلب من السادة المحكمين إبداء آرائهم بالتعديل أو الحذف والإضافة على كل بنود البرنامج.

وتتلخص أهم نتائج التحكيم فيما يلى:-

- أتفق المحكمون على مناسبة الأهداف العامة للبرنامج.
- أتفق المحكمون على مناسبة الأهداف السلوكية لكل نشاط مع الاشارة إلى تعديل بعض الأهداف وذلك بتحديدها وقد تم إجراء التعديل.
- أتفق المحكمون على مناسبة الفنيات الارشادية المستخدمة لتحقيق الأهداف السلوكية للأنشطة.
- أجمع المحكمون على مناسبة الوسائل المستخدمة والمواد لتحقيق الأهداف السلوكية للأنشطة.
- أتفق المحكمون على صلاحية البرنامج للتطبيق.

جدول (١٥)

خريطة تفصيلية لبرنامج تقدير الذات لدي الأطفال ضحايا التنمر

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	المدة الزمنية	أهداف الجلسة	الفنيات الإرشادية المستخدمة في الجلسة
الجلسة الأولي	التعارف وبناء العلاقة الإرشادية	٤٥ دقيقة	– أن يتعرف أعضاء المجموعة الإرشادية (الأطفال ضحايا التنمر) على الباحثة (المرشدة أو المعلمة)، وعلى بعضهم البعض؛ وذلك لبناء العلاقة الإرشادية. – أن يتعرف أفراد المجموعة الإرشادية بماهية البرنامج، وأهدافه والمهام المنوطة بهم وأدوراهم في البرنامج.	المناقشة والحوار– التعزيز– التغذية الراجعة– الإنصات.
الجلسة الثانية	ارسم نفسك	٤٥ دقيقة	– أن يتقبل الطفل نفسه كما هي. – أن يعبر الطفل عن نفسه بحرية. – أن يعزز ثقة الطفل بنفسه.	التنفيس الانفعالي– التداعي الحر– التعزيز– المناقشة والحوار.
الجلسة الثالثة	لو كنت بطلاً	٤٥ دقيقة	– أن يتدرب الطفل علي الاسترخاء. – أن يتيح الطفل فرصة التعبير بحرية عن مشاعره وأفكاره. – أن يتخيل الطفل نفسه بطلاً. – أن يشارك في النشاط بفاعلية.	الاسترخاء– الحوار والمناقشة– التعزيز– التخيل– التغذية الراجعة.
الجلسة الرابعة	أصدقائي	٤٥دقيقة	– أن نساعد الطفل علي توطيد علاقاته الاجتماعية بينه وبين أقرانه. – أن نشجع الطفل علي احترام بعضهم البعض. – أن يعبر عما بداخله من مشاعر سواء إيجابية أو سلبية خاصة بأصدقائه.	المناقشة والحوار– التداعي الحر– التعزيز– التعاون– عكس المشاعر.
الجلسة الخامسة	ساعي البريد (بطاقة صديقي العزيز)	٤٥ دقيقة	– أن نشجع الطفل علي الاحترام والتعزيز الايجابي بينه وبين أقرانه. – أن يعبر الطفل عما بداخله من مشاعر تجاه أصدقائه وزملائه في الفصل.	المناقشة والحوار– التداعي الحر– لعب الدور–التعزيز– النمذجة.
الجلسة السادسة	شجرة في مهب الريح	٤٥دقيقة	– أن ندرب الطفل علي الاسترخاء. – أن يقلد الطفل الشجرة أثناء هبوب الرياح. – أن نتيح للطفل للتعبير عما يشعر به.	التعزيز– لعب الدور– التخيل– الاسترخاء– التنفيس الانفعالي.
الجلسة السابعة والثامنة	رياض الانفعالات	٤٥دقيقة	– أن يميز الطفل بين الانفعالات المختلفة. – أن يمثل الطفل الانفعالات المختلفة. – أن يفسر الطفل الانفعالات المختلفة.	التنفيس الانفعالي– اللعب التمثيلي– الحوار والمناقشة– التداعي الحر– الغناء.
الجلسة التاسعة والعاشرة	اللعب بالدمي	٤٥دقيقة	– أن يكتشف الطفل سبب كل انفعال. – أن نتيح للطفل الفرصة للتعبير عن مشاعرهم بطريقة أمنة دون الحكم عليهم. – أن يمثل الطفل الانفعالات المختلفة.	اللعب– التعزيز– التنفيس الانفعالي– التداعي الحر– العصف الذهني.
الجلسة الحادية عشر	لعب حركي (أعمل زي/ قلدني)	٤٥دقيقة	- أن يندمج الطفل مع زملائه في الفصل. – أن ينمي الطفل ثقته بنفسه. – أن يبدأ الطفل في فهم العالم من وجهة نظر الأخرين. – أن ينمي لدي الطفل قدرته على التركيز.	النمذجة– التعزيز– التنفيس الانفعالي– الحوار والمناقشة.
الجلسة الثانية عشر	أنا أستطيع	٤٥ دقيقة	– أن يعبر الطفل عن ذاته بحرية. – أن يتقبل الطفل ذاته. – أن ينمي لدي الطفل ثقته بنفسه.	التداعي الحر– اللعب الفني– التعزيز– التنفيس الانفعالي.

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	المدة الزمنية	أهداف الجلسة	الفنيات الإرشادية المستخدمة في الجلسة
الجلسة الثالثة عشر	أنا بشعر بأيه	٤٥ دقيقة	– أن يدرك المشاعر من وجهة نظر الأخرين. – أن يشارك زملائه في النشاط. – أن يحترم مشاعر الأخرين.	اللعب التمثيلي– الحوار والمناقشة– التعزيز– العمل الجماعي– اللعب الحركي.
الجلسة الرابعة عشر	أنا موهوب	٤٥دقيقة	– أن يعبر الطفل عن ذاته بحرية. – أن يتقبل الطفل ذاته. – أن ينمي لدي الطفل ثقته بنفسه.	التداعي الحر– اللعب الفني– التعزيز– التنفيس الانفعالي.
الجلسة الخامسة عشر	المربع السحري	٤٥دقيقة	– أن يتقبل الطفل ذاته كما هي. – أن يحب الطفل ذاته كما هي. – أن ينمي لدي الطفل ثقته بنفسه.	الحوار والمناقشة– التعاون– التعزيز– التنفيس الانفعالي
الجلسة السادسة عشر	لعبة الأقنعة	٤٥دقيقة	– أن يتحوار الطفل مع زملائه. – أن يلعب مع زملائه لعبة الأقنعة. – أن ينمي لدي الطفل ثقته بنفسه والاخرين. – أن يتقبل الطفل ذاته والأخرين.	لعب الدور– التنفيس الانفعالي– الحوار والمناقشة– التعاون– التعزيز
الجلسة السابعة عشر	أخاف ولكن	٤٥دقيقة	– أن يعبر الطفل عن مخاوفه. – أن يحاول الطفل السيطرة مخاوفه. – أن يتخيل الطفل عواقب مخاوفه. – أن ينمي ثقة الطفل بنفسه.	التخيل– العصف الذهني– التنفيس الانفعالي– المناقشة والحوار
الجلسة الثلمنة عشر	لعبة الأسئلة	٤٥دقيقة	– أن يلعب الطفل مع زملائه لعبة الأسئلة – أن يعبر الطفل عن وجهه نظره. – يعبر الطفل عما بداخله من مشاكل.	المناقشة والحوار– التداعي الحر– الانصات– التنفيس الانفعالي
الجلسة التاسعة عشر	قصة كلمات تشجيع	٤٥دقيقة	– أن يبث في نفس الطفل الثقة. – ان يتدرب الطفل علي تغيير أهدافه وخططه. – أن يستمع الطفل إلي القصة باهتمام.	المناقشة والحوار–الانصات– التنفيس الانفعالي– التعزيز
الجلسة العشرون	قصة لا للتنمر	٤٥دقيقة	– أن يتقبل الطفل ذاته كما هي. – أن لا يسمح الطفل لأحد بالتنمر عليه. – أن ينصت الطفل إلي المعلمة في أثناء سرد القصة.	المناقشة والحوار– السرد القصصي– الإنصات– اللعب التمثيلي

عرض نتائج البحث الأساسية وتفسيرها:

نتائج الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى لتقدير الذات لصالح القياس البعدى".

ولاختبار صحة الفرض الأول، قامت الباحثتان باستخدام اختبار ويلكوكسون اللامعلمى للتعرف على الفروق بين مجموعتين مرتبطتين.

جدول (١٦)

الفروق بين متوسطى رتب المجموعة عينة الدراسة الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس لتقدير الذات لطفل الروضة (ن =٨)

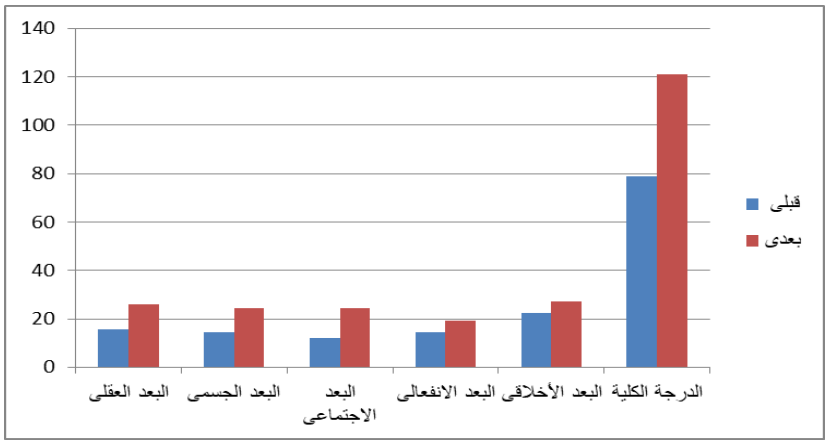
المتغيرات	متوسط الدرجات		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	حجم التأثير	مستوى الدلالة
	قبلي	بعدي							
البعد العقلى	١٥.٧٥	٢٥.٨٧	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٢	,٨٩	٠.٠١
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨	–	–			
البعد الجسمى	١٤.٥٠	٢٤.٣٧	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٢	,٨٩	٠.٠١
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨					
البعد الاجتماعى	١١.٨٧	٢٤.٥٠	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٥٣	,٨٩	٠.٠١
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨					
البعد الانفعالى	١٤.٣٧	١٩.٢٥	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٥٥	,٩٠	,٠١
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨	–				
البعد الأخلاقى	٢٢.٢٥	٢٧.١٢	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٣٨	,٨٤	,٠٢
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨					
الدرجة الكلية	٧٨.٧٥	١٢١.١	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢,٥٢	,٨٩	,٠١
			الرتب الموجبة	٨	٤,٥٠	٣٦			
			التساوى	٠	–	–			
			المجموع	٨					

Z الجدولية عند مستوى دلالة ,٠١ = ٢.٨ Z الجدولية عند مستوى دلالة ,٠٥ = ١.٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z دالة عند مستوى (٠.٠١، ٠.٠٥) كما يتضح أن قيمة zالمحسوبة أكبر من قيمة z الجدولية، ولذلك تم قبول الفرض بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى لمستوى تقدير الذات لصالح القياس البعدى.

وقد تم حساب حجم التأثير للتأكد من أن الفروق حقيقية وترجع إلى تأثير البرنامج دون غيره من المتغيرات الدخيلة:

حيث تراوح حجم التأثير للبرنامج (٠.٩٠، ٠.٨٤) مما يدل على حجم تأثير كبير للبرنامج وذلك وفقا لمعيار (Cohen,1988)، حيث تشير (٠.١) إلى تأثير ضئيل، وتشير(٠.٣) إلى تأثير متوسط، وتشير(٠.٥) إلى تأثير كبير.



شكل (٣)

رسم بيانى يوضح الفروق بين متوسطات العينة الأساسية فى القياسين القبلى والبعدى لمقياس تقدير الذات بأبعاده

وترجع الباحثتان نتيجة هذا الفرض إلى أن أنشطة البرنامج المقدم ساهمت في تقديم المساندة والدعم للأطفال ضحايا التنمر للتغلب على ما يشعرون به من مشاعر سلبية نتيجة تعرضهم للتنمر، حيث ان الأطفال ضحايا التنمر من الصعب عليهم إقامة صداقات، ويميلون إلى الوحدة والانعزال، ويعانون نفسيًا واجتماعيًا إذ يقل لديهم الإحساس بالسعادة والتقدير الذاتي، ويزداد الشعور بالقلق وعدم الأمان، كما أنهم يعانون من الإحباط والدونية والشعور بالنقص واحتقار الذات، ويتصورون أنهم بلا قيمه وإنهم غير أكفاء ويفقدون الثقة في ذواتهم، مما يخفض من تقدير الذات لديهم، وهو ما يتفق مع دراسة كلاً من (منى الصرايرة ٢٠٠٧)،(Gana, et al, 2013)، (عادل طنوس، ومحمد الخوالدة، ٢٠١٤).، (عبد الرقيب الشمبري، ٢٠٢١)، (سهام زيدان، ٢٠٢١) حيث أكدت جميعها على وجود انخفاض مستوى تقدير الذات لدى الاطفال ضحايا التنمر، وأنه يجب مساعدتهم لمواجهه طرق التنمر المتنوعة وزيادة

الثقة بالنفس ليرتفع لديهم مستوى تقدير الذات بطريقة جيدة. وهو ما حاولت الباحثتان التغلب عليه، حيث هدفت جلسات برنامج البحث الحالي إلى إتاحة فرص التعبير عن المشاعر السلبية التي يشعرون بها والأفكار اللاعقلانية واستبدالها بمشاعر إيجابية وافكار إيجابية تسهم في رفع مستوى تقدير الذات لديهم وإتاحة فرص تكوين علاقات اجتماعية ايجابية ليتغلب الطفل على وحدته وانعزاليته ويتمكن من إقامة علاقات اجتماعية فاعلة. وهو ما أكدت عليه دراسة (Bernard, & Ellis, 2006) التي أثبتت تأثير برنامج ارشاد جمعي استند إلى النظرية العقلانية الانفعالية في تعديل الأفكار اللاعقلانية لدى الأطفال ضحايا التنمر.

وقد ساهمت أيضاً انشطة البرنامج في تنمية شعور الاطفال بالأمن والانتماء، الذي جاء نتيجة قوة التواصل والارتباط الوجداني بالآخرين والاعتراف بوجودهم، هذا الاعتراف بوسعه أن يؤدي إلى تقبل الفرد لذاته مما يؤدي إلى التحسن في الاتجاهات نحو تقدير الطفل لذاته وقدراته الذاتية، وهو ما يظهر في النتائج الخاصة بالتطبيق البعدي، ومن الممكن أن نرجعه أيضاً لأسباب عديدة منها علي سبيل المثال الثقة التي يكتسبها الطفل من خلال التفاعلات المتبادلة بينه وبين زملائه، والإحساس باهتمام الآخرين، حيث كان هؤلاء الاطفال ينظرون للعالم على أنه يرفضهم وليس لهم مكان فيه، مما أدي إلى تدنى مفهومهم لذواتهم وإحساسهم بالنبذ والرفض. وهو ما أكدته دراسة (أدهم الخفاجي، ٢٠١٥) حيث أكدت على فاعلية البرنامج الارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر.

كما ترجع الباحثتان فاعلية البرنامج الارشادي الانتقائي التكاملي في تحسين تقدير الذات للأطفال ضحايا التنمر إلى ما تضمنه البرنامج من فنيات واستراتيجيات متعددة تنتمي لمدارس علاجية مختلفة لتتناسب وجميع جوانب المشكلة، حيث ساهمت هذه الفنيات بشكل تكاملي في مساعدة هؤلاء الأطفال، فقد استهدف البرنامج تنمية بعض الجوانب السلوكية التي تؤثر على تقدير الذات، إلى جانب بعض الجوانب المعرفية حيث قد يكون وقوع الاطفال ضحايا للتنمر هو نتيجة معتقدات وأفكار سلبية خاطئة، تحتاج لفنيات معرفية لتعديلها وإحلال أفكار إيجابية محلها (طه عبد العظيم، ٢٠٠٩، ١٨٦)، فتزداد قدرتهم على مواجهة المواقف العدائية التي يتعرضون لها من الأطفال المتنمرين، كما استخدم البرنامج فنيتي التنفيس الانفعالي

والاسترخاء التي ساعدتا الاطفال على تفريغ المشاعر المؤلمة خلال جلسات البرنامج والتخلص من الشعور بالقلق والتوتر والخوف المرتبط بمواقف التعرض للتنمر وهو ما أكدته نتائج دراسة (نجلاء ابراهيم، ٢٠١٨) حيث استخدمت برنامج في الإثراء النفسي لتخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدي ضحايا التنمر من أطفال الروضة واثبتت فاعليته، وأشارت إلى أن الاسترخاء والتنفيس الانفعالي يتيح الفرصة للطفل لاستخدام الحوار مع الذات فينمو وعي الطفل واستبصاره بطريقة الحوار الذي يدور بداخله وينتج عنه أفكار سلبية تؤثر على تفاعلاته الاجتماعية وتزيد من ضعفه، كما يحسن الاسترخاء من قدرة الطفل على ضبط ذاته من خلال ما يحدثه الاسترخاء من تهدئة للجهاز العصبي والعضلي، فيتعلم كيف يبدل أفكاره وسلوكياته السلبية بأفكار وسلوكيات إيجابية، وهو ما أكدته دراسة (Wadman et al, 2011) والتي ذكرت أن الإدراك الهادئ للمواقف لا يأتي إلا من خلال جهاز عصبي هادئ والاسترخاء هو أحد الاستراتيجيات التي تعيد الاتزان.

وأيضاً فنية الحوار التي تساعد في تنمية وعي الطفل بالحوار الذي يدور بداخله ويسبب له العديد من المشكلات، كما تساعده أيضا في التدريب على استخدام الحوار الاجتماعي مع الآخرين، وهو ما ينعكس على علاقاته الاجتماعية، ويتفق هذا مع دراسة (KIM, 2006) التي أثبتت تأثير العلاج الواقعي في الوقاية من وقوع الأطفال ضحايا للتنمر وتحسين مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم. كما أن استخدام البرنامج أيضاً فنيتي لعب الدور وعكس المشاعر والتي من خلالهما استطاع الأطفال القيام بدور المتنمر والضحية أكسبهم ثقة بأنفسهم وهم يواجهون المتنمر ويعكسون مشاعرهم في الموقف التمثيلي وأيضاً تم من خلالهما استخدام فنيات استراتيجيات التعامل مع مواقف التنمر وهو ما هيأ لهم الظروف المناسبة والأنشطة والأحداث التي تحول دون وقوعهم ضحايا للتنمر، بالإضافة إلى مساعدتهم على تقديم أنفسهم بشكل إيجابي للآخرين والتعبير عن مشاعرهم بحريه، وغيرها الكثير من الفنيات التي ساعدت الأطفال في التغلب على مشاعر الشعور بالنقص والدونية وعدم الثقة بالنفس وهو ما أدي في النهاية إلى الفروق في تقدير الذات التي جاءت بهذا الفرض.

وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسات عديدة منها دراسة (أحمد عمر، ٢٠١٠) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي انتقائي تكاملي في رفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة لابتدائية، ودراسة (هدى السيد، ٢٠١٨) التي أكدت نتائجها فاعلية فاعلية برنامج إرشادي إنتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر، ودراسة (محمود الخولي، ٢٠٢٠) التي أكدت على فاعلية الارشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمّر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، ودراسة (أسماء محمد، ٢٠١٤) التي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج إرشادي في تمكين ضحايا التنمّر المدرسي، ودراسة (حنان أبو العلا، ٢٠١٧)، التي أثبتت فاعلية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى الطلبة، كما اتفقت نتيجة هذا الفرض جزئياً مع دراسات آخرى استخدمت الارشاد الانتقائي التكاملي مع متغيرات آخرى لتثبت فاعليته ومنها دراسة (احمد عمر، ٢٠١٠) التي أكدت فاعلية برنامج تدريبي انتقائي تكاملي في خفض حدة أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ورفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، ودراسة (حنان المجولي، ٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية برنامج للتدخل المبكر باستخدام التوجه الانتقائي التكاملي لتحسين اضطراب السيكلوثيميا لدى أطفال الروضة منخفضي تنظيم الذات، ودراسة (سحر عبود، ٢٠١٨) التي أكدت على فاعلية برنامج إنتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. ودراسة (سحر عبود، ٢٠١٩) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض بعض المشكلات السلوكية المصاحبة للنشاط الزائد لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية، كما اتفقت جزئياً أيضاً مع دراسة (نجلاء ابراهيم، ٢٠١٨) التي أثبتت فعالية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدى ضحايا التنمر من أطفال الروضة الذات، ودراسة (صبحي الكفوري وآخرون، ٢٠٢٠) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادى إنتقائى لتحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال المتأخرين لغوياً، وأخيراً دراسة (أيمن عبد الله، ٢٠٢١) التي أثبتت فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين مستوى التقبل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ العاديين في فصول الدمج.

نتائج الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين البعدي والتتبعي لتقدير الذات". ولاختبار صحة الفرض الثاني، قامت الباحثة باستخدام اختبار ويلكوكسون اللامعلمى للتعرف على الفروق بين مجموعتين مرتبطتين.

- **ملحوظة:** تم إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

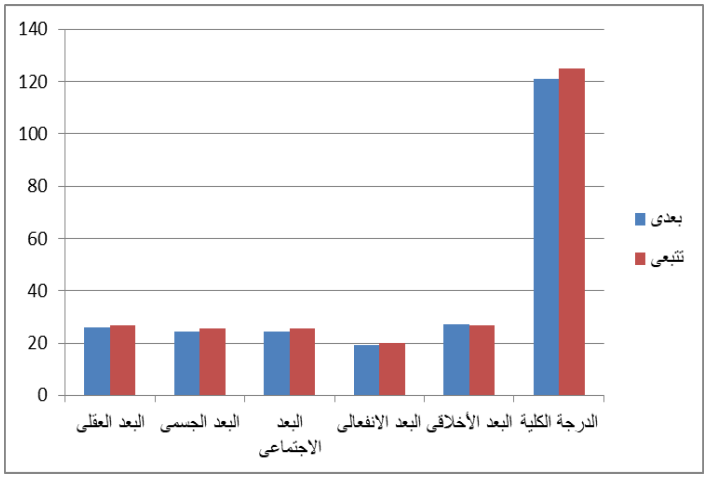
جدول (١٧)

الفروق بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين البعدى والتتبعى لتقدير الذات (ن =٨)

المتغيرات	متوسط الدرجات		الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
	بعدى	تتبعى						
البعد العقلى	٢٥.٨٧	٢٦.٧٥	الرتب السالبة	٣	٣.٥٠	١٠.٥٠	٠.٥٩٥	غير دالة
			الرتب الموجبة	٤	٤.٣٨	١٧.٥٠		
			التساوى	١	–	–		
			المجموع	٨	–	–		
البعد الجسمى	٢٤.٣٧	٢٥.٧٥	الرتب السالبة	١	٣	٣.٠٠	١.٥٩٠	غير دالة
			الرتب الموجبة	٥	٣.٦٠	١٨.٠٠		
			التساوى	٢	–	–		
			المجموع	٨				
البعد الاجتماعى	٢٤.٥٠	٢٥.٦٣	الرتب السالبة	١	٢	٢.٠٠	١.٨٠٧	غير دالة
			الرتب الموجبة	٥	٣.٨٠	١٩.٠٠		
			التساوى	٢	–	–		
			المجموع	٨				
البعد الانفعالى	١٩.٢٥	١٩.٨٨	الرتب السالبة	٣	٤.٥٠	١٣.٥٠	٠.٦٣٩	غير دالة
			الرتب الموجبة	٥	٤.٥٠	٢٢.٥٠		
			التساوى	٠	–	–		
			المجموع	٨	–			
البعد الأخلاقى	٢٧.١٢	٢٦.٨٨	الرتب السالبة	٢	٢.٢٥	٤.٥٠	,٨١٦	غير دالة
			الرتب الموجبة	١	١.٥٠	١.٥٠		
			التساوى	٥	–	–		
			المجموع	٨				
الدرجة الكلية	١٢١.١	١٢٤.٨	الرتب السالبة	٣	٢.٥٠	٨.٥٠	١.١٠٣	غير دالة
			الرتب الموجبة	٤	٥.١٣	٢٠.٥٠		
			التساوى	١	–			
			المجموع	٨				

Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢.٨ Z الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١.٩

يتضح من الجدول السابق أن قيمة Z غير دالة، ولذلك تم قبول الفرض بأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى رتب عينة الدراسة الأساسية فى القياسين البعدى والتتبعى لتقدير الذات مما يدل على استمرارية تأثير البرنامج.



شكل (٤)

رسم بيانى يوضح الفروق بين متوسطات العينة الأساسية فى القياسين البعدى والتتبعى لمقياس تقدير الذات

وهذه النتيجة توضح استمرار أثر البرنامج بعد فترة من تطبيقه، فقد اهتمت الباحثتان بقياس المتابعة لمعرفة مدى فاعلية البرنامج المستخدم والفنيات المستخدمة في تحسين تقدير الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر، ومدى استمرار أثره بعد فترة زمنية من القياس البعدي، وقد أكدت النتائج أن أثر البرنامج ما زال مستمراً، حيث استمر تقدير أفراد العينة لذواتهم، نتيجة تعديل خبراتهم الداخلية التي انعكست على تغيير معاملاتهم للآخرين وكذلك تغيير سلوكهم داخل الوسط الموجودين فيه مما أدى إلي شعورهم بتقدير أفراد الأسرة والأصدقاء والمجتمع لهم.

كما أن عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي على مقياس تقدير الذات، كان من أحد أسبابه التفاعل الذي حدث بين القائمين على تطبيق البرنامج والأطفال أثناء جلسات البرنامج والذي كان أساسه جو يتسم بالتعاطف الوجداني

والاعتبار الايجابي من قبلِهم، مما يشعر الطفل بالحرية في إبداء مشاعره، مما أدى إلي زيادة الثقة بالنفس وتحسن ملحوظ في تقدير الذات.

كما يعود تفسير هذه النتيجة إلى اهتمام وتعاون أفراد المجموعة التدريبية خلال جلسات البرنامج والأنشطه والالعاب التي اعتمدت عليها الباحثتان في البرنامج، حيث كانت من الأنشطة المحببة التي تجذب الأطفال مما جعلها تثبت في مخيلته لفترة، إذا أتاح البرنامج الفرصة للأطفال لممارسة المواقف الاجتماعية ومواقف التنمر ممارسة فعلية والتفاعل معها تفاعلاً مباشراً، مما جعلهم أكثر قدرة وكفاءة في تغليب لغة الحوار والمناقشة الجادة، وحسن التعامل مع مواقف التنمر التي يتعرضون لها.

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء فنيات البرنامج الارشادي المستخدم، فهي ما أدت إلى فاعلية البرنامج وهي أيضاً التي أدت إلى استمرار التحسن بعد الانتهاء من البرنامج، وخصوصاً وأن هذه الفنيات تناولت جميع جوانب شخصية الطفل الانفعالية والمعرفية والاجتماعية وأيضاً السلوكية، فقد ركزت هذه الفنيات على تعديل الأفكار السلبية والخاطئة وكيفية حل المشكلة والتفكير في العواقب وعدم التسرع في اتخاذ القرار، كما ركزت على تنمية استراتيجيات مواجهة المتنمر والدفاع عن حقوقهم بدلاً من المواجهة السلبية ليصبح أكثر شجاعة وثقة في التعامل مع المتنمر، وذلك من خلال فنيات لعب الدور أو السرد القصصي والتغذية الراجعة المستخدمة في البرنامج، وساهمت أيضاً في تدريب الطفل الضحية على الاسترخاء والتنفيس عن انفعالاته، كما حسنت من مهارات الاتصال والتفاعل الايجابي مع الآخرين، وكذلك تدريبهم على التعبير عن مشاعرهم حيال مواقف التنمر التي يتعرضون لها والتي تسبب لهم القلق والاحساس بالدونية وعدم التقبل، وذلك من خلال التنفيس الانفعالي عن هذه المشاعر والتحدث عنها من خلال فنية التداعي الحر. كما ساهمت هذه الفنيات في زيادة وعي الأطفال المشاركين بذاتهم والتعرف على نقاط قوتهم وتخلصهم من مشاعر النقص والدونية وزيادة ثقتهم بأنفسهم، كما أن تشجيع الأطفال على المشاركة في الأنشطة الجماعية ساعد على اكتسابهم مهارات التعاون والتفاعل الايجابي مما زاد لديهم الثقة بالنفس وتقليل الخوف من مواجهة المواقف، بالإضافة إلى أن اشتراك الأطفال في الأنشطة الجماعية كان معززاً لإتقان

مهارات التعامل الايجابي والمواجهة مما عزز من تبني هذه المهارات والسلوكيات أثناء التفاعلات اليومية لمواجهة سلوك التنمر، وهو ما ساعد على بقاء أثر البرنامج واستمرار فاعليته بعد انتهاء التطبيق، كما كان لبعض الفنيات المستخدمة دوراً آخر تمثل في تثبيت ما تعلموه واستمرار أثره منها فنيتي التعزيز والتغذية الراجعة.

ويتفق هذا التفسير مع نتائج دراسات عديدة منها دراسة (أسماء سالم، وآخرون، ٢٠٢٠) التي أثبتت فاعلية برنامج سلوكي في تعديل سلوك الأطفال ضحايا التنمر وبقاء أثر البرنامج بعد فترة من التطبيق، ودراسة (نجلاء ابراهيم، ٢٠١٨) التي استمرارية أثر برنامج قائم على الإثراء النفسي في تخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدي ضحايا التنمر من أطفال الروضة بعد شهرين من التطبيق البعدي، ودراسة (صبحي الكفوري وآخرون، ٢٠٢٠)التي أكدت استمرارية فعالية برنامج إرشادى إنتقائى لتحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال المتأخرين لغوياً، وأيضاً دراسة (أيمن عبد الله، ٢٠٢١) التي أثبتت استمرارية فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين مستوى التقبل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ العاديين في فصول الدمج.

التوصيات:

يمكن اقتراح بعض التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي.

١- العمل على الحد من ظاهرة التنمر في الروضات والمدارس حتى لا يتفاقم تأثيرها على الأطفال سواء المتنمرين أو ضحاياهم.

٢- على الأسرة أن تبذل جهدها في توعية أطفالها بظاهرة التنمر وكيفية مواجهته والتصدي له بطريقة سليمة لا تؤثر علي صحتهم النفسية وتقديرهم لذواتهم، نظراً لما تلعبه الأسرة من دور فعال في تنمية تقدير الذات الإيجابي لدى الأطفال في المراحل العمرية المختلفة.

٣- تقديم المساندة الاجتماعية للأطفال ضحايا التنمر لزيادة تقديرهم لذواتهم من ثَم زيادة توافقهم النفسي والاجتماعي.

٤- ضرورة تفعيل الأنشطة اللاصفية التي تُزيد من تفاعل الطفل مع الآخرين ومن ثَم زيادة تقديرهم لذواتهم.

٥- تقديم برامج تدريبية للأطفال ضحايا التنمر لتُعزز النقاط الإيجابية لديهم مما يزيد من تقديرهم لذواتهم.

البحوث المقترحة:

- برنامج إرشادي لتنمية الشعور بالامن النفسى والأمان وأثره في خفض الشعور بالنقص لدى الاطفال ضحايا التنمر.
- برنامج بالعلاج بالفن لتحسين التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأطفال الضحايا/ المتنمرين.
- فعالية برنامج إرشادي لزيادة الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال ضحايا التنمر.
- أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأطفال ضحايا التنمر.

المراجع:

- إبراهيم زكي أحمد الصاوي (٢٠١٩). برنامج أنشطة حركية مقترح للحد من سلوك التنمر لدي الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة مرسي مطروح، مجلة الطفولة والتربية، ٣٧ (١٥)، ١٤٥-١٩٨.
- أحمد أحمد متولي عمر (٢٠١٠). فاعلية برنامج تدريبي انتقائي تكاملي في خفض حدة أعراض اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط ورفع مستوى تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر السنوي الخامس عشر- الإرشاد الأسري وتنمية المجتمع نحو آفاق إرشادية رحبة، جامعة عين شمس- مركز الارشاد النفسي، ١٥ (١)، ٢٦٩ - ٣٣٤.
- أحمد محمد مبارك، محمد المغربي وأحمد اللوغاني (٢٠١٣). التعلم بين النظرية والتطبيق، الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.
- أدهم رجب الخفاجي (٢٠١٥). أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي. رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية. كلية التربية الأساسية، العراق. بغداد.
- أسماء السرسي وامانى عبد المقصود (٢٠٠٠). دراسة الحاجات النفسية لدي الأطفال في مراحل تعليمية متباينة، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٢٤(٤).
- أسماء عبد المحسن محمد (٢٠١٤). أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدي عينة من طلبة الصف السادس الإبتدائي، مجلة كلية التربية للبنات، جامعة عين شمس، ٢٥(١)،٧٠-٨٣.
- أسماء عبد الرحمن عبد السلام سالم (٢٠٢٠). فاغلية برنامج لتعديل سلوك الطفل المتنمر والضحية في مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه، كلية البنات للأداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس
- أمال محمد فوزي(٢٠١٠). سلوك المشاغبة وعلاقته بفاعلية الذات الميكانيكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- أمل عوض عبد العال عبد العال (٢٠١٨). دور بناء تقدير الذات لدى طفل الروضة في تفاعلاته الاجتماعية. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة المنصورة، ٥(١)، ١١٢- ١٤٤.
- إيفلين إم فيلد (٢٠٠٥). حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير.

- أيمن محمود عبد الله (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لتحسين مستوى التقبل الاجتماعي لدى عينة من التلاميذ المعاقين عقليا القابلين للتعلم والعاديين في فصول الدمج. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- جمال محمد أبو شنب (٢٠٠٩). العلاقات الانسانية دراسة في مهارات الاتصال والتعامل. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- حامد عبد السلام زهران (٢٠٠٥). التوجيه والإرشاد النفسي، ط (٣)، القاهرة :عالم الكتب.
- حنان أسعد خوج (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤)، ١٨٧-٢١٨.
- حنان شوقي المجولي (٢٠١٥). برنامج للتدخل المبكر باستخدام التوجه الانتقائي التكاملي لتحسين اضطراب السيكلوثيميا لدى أطفال الروضة منخفضي تنظيم الذات. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٥(٨٩)، ١٨٣-٢٥٤.
- حنان فوزي أبو العلا)٢٠١٧). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى التنمر الإلكتروني لدى عينة من المراهقين:(دراسة وصفية-ارشادية)، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٦(٣٣)، ٥٢٧-٥٦٣.
- رشيدة عبد الرؤوف (٢٠٠٠). آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء، القاهرة: دار طيبة للنشر والتوزيع والتجهيزات العلمية.
- سحر عبد الغني عبود (٢٠١٨). برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لخفض بعض المشكلات السلوكية المصاحبة للنشاط الزائد لدى عينة من أطفال المرحلة الإبتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥٩)، ١-٦٨.
- سحر عبد الغني عبود (٢٠١٩). برنامج إنتقائي تكاملي لتنمية السلوك الإيثاري وأثره على تنمية الأمن النفسي لدى أطفال الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٥٣)، ١- ٩١.
- سعيد أحمد شويل وفتحي مهدي محمد نصر(٢٠١٢). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المرونة النفسية الإيجابية في بعض المتغيرات النفسية لدي عينة من الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣(٣)، ١٧٨٣-١٨١٧.
- سميرة محمد شند (٢٠٠٥). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية المهارات الاجتماعية في تحسين تقدير الذات لدي عينة من طلبة كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس،

٣(١١)، ٣١١- ٣٨١.
- سهام بدر الدين زيدان (٢٠٢١). التنمر وأثره على تقدير الذات لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية وتعبيرهم عنه بالرسوم. المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن، جمعية إمسيا التربية عن طريق الفن،، (٢٥)، ٤٦- ٧٥.
- شايع عبد الله مجلي (٢٠١٣). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي بمدينة صعدة. مجلة جامعة دمشق، ٢٩(١)، ٥٩-١٠٤.
- صالح أبو عباة وعبد المجيد نيازي (٢٠٠١). الإرشاد النفسي والاجتماعي. الرياض: مكتبة العبيكان.
- صبحي عبد الفتاح الكفوري، هبه حسن أيو زيد، فريدة عبد الغنيم السماحي (٢٠٢٠). فعالية برنامج إرشادى إنتقائى لتحسين التواصل الاجتماعى لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢٠(١)، ٥٨٥-٦١٠.
- صلاح الدين العمرية (٢٠٠٥).الصحة النفسية والإرشاد النفسي. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- طه عبدالعظيم حسين (٢٠٠٩). إستراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي. عمَّان: الأردن، دار الفكر للنشر.
- الطيب السنوسي حسن (٢٠١٦). تقدير الذات وعلاقته بالقلق لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة السودان. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة السلام، ١٧(١). ٢٠-٢٩.
- عادل جورج طنوس، ومحمد خلف الخوالدة (٢٠١٤). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، ٤١(٤)، ٤٢١- ٤٤٤.
- عبد الرقيب عبده الشميري (٢٠٢١). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى أطفال الفئات المهمشة " الأخدام" بمدينة إب. المجلة العلمية التربوية والصحة النفسية، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، ٣(١)، ١٩-٧٤.
- عبد الكريم جرادات (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية انتشاره والعوامل المرتبطة به، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٤ (٢)،١٠٩-١٢٤.
- عبد اللطيف محمد خليفة (٢٠٠٧).قائمة تقدير الذات للأطفال، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- عبدالله بن محمد العتيبي، يوسف بن عبد الرحمن الحمود، فاطمة بنت علي الخويطر، هند بنت عبدالله الثميري، يسري بنت سالم اليافعي،

نهي بنت طارق بصراوي وفاطمة بنت حسن الشهري (٢٠١٥). الحد من التنمر بين الطلبة بالمدارس (حقيبة متدرب)، البرنامج الوطني للوقاية من التنمر في المدارس، اللجنة الوطنية للطفولة: السعودية.

- عبد المطلب أمين القريطي (٢٠٠٣). في الصحة النفسية، دار الفكر العربي، الأردن.
- علاء الدين أحمد كفافي (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي. دراسة في عملية تقدير الذات. المجلة العربية العلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، ٩ (٣٥)، ١٠٠-١٢٩.
- علي موسي الصبحيين ومحمد فرحان القضاة (٢٠١٣). سلوك التنمر لدي الأطفال والمراهقين (مفهومه- أسبابه- علاجه)، الرياض: جامعة الملك نايف للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث.
- غادة عبدالله الخضير (١٩٩٩). فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات الأعراض الاكتئابية، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة الملك سعود، السعودية.
- غادة فرغل جابر (٢٠١٣). أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الانتباه والإدراك والتذكر على خفض سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنيا.
- فاروق عبد الفتاح موسي ومحمد أحمد دسوقي (١٩٩١). اختبار تقدير الذات للأطفال، ط (٤)، القاهرة، دار النهضة المصرية.
- فيصل صالح الزهراني (٢٠١٧). فعالية برنامج ارشادي انتقائي تكاملي في تحسين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٤٩)، ٢٦٠-٣٣٣.
- مجذوب أحمد قمر (٢٠١٧). تقدير الذات وعلاقتة بالاتجاهات التعصبية لدى عينة كلية التربية بجامعة دنقلا السودان. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، (١٢)، ٤٣-٦٠.
- المجلس القومي للطفولة والأمومة ومنظمة يونيسف- مصر (٢٠١٨). التنمر وأطفالنا، القاهرة: مطابع الأهرام.
- محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٥). مقدمة في الإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد عاطف غيث (٢٠٠٦). قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- محمود سعيد الخولي (٢٠٢٠). فاعلية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التنمّر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٤)، ٣٤٥-٣٩٢.
- محمود عطا عقل (٢٠٠٠). الإرشاد النفسي والتربوي. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- مروة محمود الشناوي (٢٠١٨). مسرح العرائس كأسلوب للحد من التنمر في مرحلة رياض الأطفال، مجلة الطفولة والتربية، ع (٣٣)، الجزء الأول، السنة (١٠)، ٣٨٧-٤٤٦.
- مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج، ط (٢)، الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
- منى محمود الصرايرة (٢٠٠٧). الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة. رسالة دكتوراة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- نادية أوشن (٢٠١٥). التوجيه الجامعي وعلاقته بتقدير الذات وقلق المستقبل المهني للطلاب في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، باتنة، الجزائر.
- نايفة قطامي ومني الصرايرة (٢٠٠٩). الطفل المتنمر، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- نجلاء محمد إبراهيم (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تخفيف اضطراب القلق ونقص تقدير الذات لدى ضحايا التنمر من أطفال الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة، ٤(٤)، ١٨٩- ٢٤٥.
- هالة خير إسماعيل (٢٠١٤). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدي طالبات الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٨٢(٢)، ٢١١-٢٧٧.
- هدي جمال محمد السيد (٢٠١٨). فاعلية برنامج انتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدي عينة من الأطفال ضحايا التنمر، مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، ٨٠ (٢١)، ٦٥-٨٠.
- يحيى علي عوض (٢٠١٦). برنامج إرشادي انتقائي لخفض أعراض اضطراب مابعد الصدمة لدى الأطفال. رسالة دكتوراة، كلية التربية،

جامعة عين شمس.

- American Medical Association (2002). Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, Chicago: American Medical Association.
- Arseneault,L.,Walsh, E.,Trzesniewski, K., Newcombe, R.,Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. Pediatrics, 118(1), 130–138. https://doi. org/10.1542/peds.2005-2388.
- Bernard, M.& Ellis, A. (2006). Rational Emotive Behavioral Approaches to Childhood Disorders: Theory, Practice and Research, Section (I), Publisher Springer US, pp:1-481.
- Conoley, C. W., Plumb, E. W., Hawley, K. J., Spaventa-Vancil, K. Z., & Hernández, R. J. (2015). Integrating Positive Psychology Into Family Therapy: Positive Family Therapy. The Counseling Psychologist, 43(5), 703–733. https://doi.org/10.1177/ 0011000015575392.
- Copeland, W.E., Wolke, D., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. JAMA psychiatry, 70 (4), 419–426.
- Nortje, E. (2016). Psychotherapists' Experiences of using the Sequentially Planned Integrative Counseling for Children Model. Master Thesis, College of Humanities, University of Free-State.
- Goodman-Scott, E., & Lambert, S. F. (2015). Professional counseling for children with sensory processing disorder. The Professional Counselor, 5(2), 273-292. doi: 10.15241/ egs.5.2.273.
- Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. British Journal of

Educational Psychology, 78(1), 109–125.

- Harter, S. (2012). The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nded.). New York: Guilford.
- Cole, J.C., Cornell, D.G., & Sheras, P.L. (2006). Identification of School Bullies by Survey Methods. Professional school counseling, 9, 305-313.
- Kim, O. (2006). Problem solving with reality therapy. http://www.reality Therapycentral.com.
- Lapworth, P., Sills,.C & Fish, S. (2001). Integration in Counseling and Psychotherapy: Developing a Personal Approach. London: Sage Publications.
- Levinson, M. (2006). Anger Management and Violence Prevention: A Holistic Solution, ETC: A Review of General Semantics. 63(2), 187-199.
- O'Brien, Maja & Houston, Gaei (2007). Integrative Therapy: A Practitioners Guide. 2nd., London: Sage Publications.
- Olweus, A. D. (1993). Bullying at School: What We Know and What We Can Do? Cambridge, MA: Black Well Publishers.
- Olweus, A. D. (1996). The Olweus Bully/Victim Questionnaire, British Journal of Educational Psychology, DO- 10.1037/t09634-000.
- Perren, S. & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47(1):45-57.
- Perren, S., (2000). Kindergarten children involved in bullying: Social behavior, peer relationships, and social status. Doctoral Dissertation, Department of Psychology, University of Berne.
- Perren, S., Forrester-Knauss, C., & Alsaker, F. D. (2012). Self- and theroriented social skills: Differential

associations with children's mental health and bullying roles. Journal for educational research online, 4(1), 99-123.

- Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention. (In). Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. Guilford Press. 310-331.
- Robyn, C. (2004). SMS bullying, (Bullying & Violence). Youth Studies Australia, 23 (2). 243- 267.
- Rogers. C.R. (1951). Client centered therapy. Boston: Hougton-Mifflin.
- Rosenberg, M. (1979). Conceiving the self. New York: Basic Books.
- Sarzen, J. (2002). Bullies and their Victims: Identification and Intervention. Master Thesis, University of Wisconsin-Stout.
- Sciarra, D. (2004). School Counseling Foundation and Contemporary Issues, London: Thomson Brooks/Cole.
- Smith, E. R., & Mackie, D. M. (2007). Social Psychology. New York: Psychology Press.
- Storey, R, K., Slaby, Adler, J. M. Minotti, & R. Katz. (2008). Eyes on Bullying: A toolkit to prevent bullying in children's lives. Retrieved from www.eyesonbullying.org/pdfs/toolkit.pdf
- Sylvie P. Demers (2016). Child Massage Integrated Therapy: A Preliminary Intervention Manual for Psychological Trauma Treatment. Doctoral Dissertation, University of Pennsylvania
- Wadman, R.; Durkin, K.; Conti-Ramsden, G. (2011). Social stress in young people with specific language impairment. Journal of Adolescence. 34(3): 421–431.
- Wolke D, Woods S, Stanford K, Schulz H. (2001). Bullying and victimization of primary school children

in England and Germany: prevalence and school factors. British Journal of Psychology, 92(4):673-96. doi: 10.1348/ 000712601162419. PMID: 11762868.

- Wright, J. (2004). Preventing Classroom Bullying: What Teacher Can Do? Retrieved October 20, from http://www. interventioncentral.org
- Zdemir, M., &Stattin, H., (2011). Bullies, victims, and bully-victims: a longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experienceson youth well-being, Journal of Aggerssion, Conflict and Peace Research,3 2, 97-102. DOI 10.1108/ 17596591111132918.