مجلة الطفولة والتربية – العدد الثامن والأربعون – الجزء الثاني – السنة الثالثة عشرة – يناير ٢٠٢١

[٥]

برنامج إرشادي للحد من أعراض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم

د. منى محمد إبراهيم هبد

مدرس علم نفس الطفل

كلية الطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد

برنامج إرشادي للحد من أعراض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم

د. منى محمد إبراهيم هبد*

مستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي للحد من أعراض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم في العام الدراسي (٢٠٢٠– ٢٠٢١ م). واتبعت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي. وقد تم تحديد عينة الدراسة مكونة من (١٠) أطفال من نفس المرحلة، بمدرسة التيمورية ببورسعيد، وللوصول إلى أهداف الدراسة طبقت الباحثة مقياس: سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة (من إعداد الباحثة)، ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة (من إعداد الباحثة)، وبرنامج إرشادي للحد من سلوك التنمر وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة (إعداد الباحثة)، وتم تطبيق المقاييس قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي، ومن ثم تم جمع البيانات الخاصة بالبحث وتحليلها إحصائيا، توصلت النتائج إلى أنه يوجد تنوع في أعراض سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لنوع وطبيعة كل مصدر لسلوك التنمر المحدد إجرائياً.(الاجتماعي– اللفظي– الجسمي– الانفعالي)، كما توصلت إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي".، وعدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس

* مدرس علم نفس الطفل– كلية الطفولة المبكرة– جامعة بورسعيد.

الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة. كما وجدت فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس سلوك التنمر الشائعة– لصالح القياس البعدي. ولم يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة. كما أوضحت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة، ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر الشائعة لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة. وفى ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات للحد من ظاهرة التنمر ورفع مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، وذلك باستخدام البرامج والإستراتيجيات المتنوعة والمختلفة.

الكلمات المفتاحية: مرحلة الطفولة المبكرة– سلوك التنمر – الكفاءة الاجتماعية.

Abstract:

The present research aimed at investigating the effectiveness of a counseling program to reduce common symptoms of bullying behavior of children in early childhood and enhance their social competence in the academic year (2020- 2021). The researcher followed the descriptive and semi experimental approach. Sample of the research consisted of (10) children at the same stage. Instruments of the research were common symptoms of bullying behavior of children in early childhood scale (prepared by the researcher) and a counseling program to reduce common symptoms of bullying behavior of children in early childhood and enhance their social competence (prepared by the researcher). Results of the study revealed that there was a variety of bullying behavior symptoms of children in early childhood according to type and form every bullying behavior (social- verbal- physical- emotional). Also results revealed that there is a statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0,05$) ranks in the mean scores of the experimental group participants after and before receiving the counseling program on the scale of social competence in favor of the post administration, there is no a statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0,05$) ranks in the mean scores of the experimental group participants after receiving the counseling program and the mean scores in the follow- up administration on the scale of social competence of the early childhood children, there is a statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0,05$) ranks in the mean scores of the early childhood children after receiving the counseling program and their score before receiving the counseling program on the common symptoms of bullying behavior of children in early childhood scale in favor of the post administration, and there is no a statistically significant difference at the level ($\alpha \leq 0,05$) ranks in the mean scores of the experimental group participants after receiving the counseling program and the mean scores in the follow- up administration on the on the common symptoms of bullying behavior of the early childhood children. Results proved the relationship between mean scores of the children in the early childhood in the social competence scale and their scores in the common symptoms of bullying behavior scale. In the light of the results, some recommendations and suggestions regarding reducing were presented bullying behavior and increasing social competence of children in early childhood were represented .

Keywords: bullying behavior- early childhood- social competence.

مقدمة البحث:

تعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة والأساسية في بناء الشخصية الإنسانية، حيث توضع في هذه المرحلة اللبنات الأساسية للبناء الإنساني والتي من شأنها المساعدة في استواء هذا البناء وتقديمه للمجتمع في صورة أفضل.

ويعد الالتحاق بالتعليم الرسمي قبل المدرسي خطوة تنموية حاسمة في حياة العديد من الأطفال بشكل رئيسي. وقد تكون مرحلة ما قبل المدرسة هي السياق الأول خارج البيئة المنزلية حيث يمكن اكتشاف وتقييم صعوبات الأطفال في التفاعلات الاجتماعية مع أقرانهم من قبل البالغين والمهنيين. كما أنها تساعد الطفل على التكيف مع مجتمعه بشكل أفضل بما يسمى بعملية الضبط الاجتماعي، الذي يساعده على استواء تنشئته الاجتماعية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه. ويمكن أن يكون لجماعة الأقران في الروضة دور واضح في تنمية الجوانب الاجتماعية في شخصية الطفل، فوجود الطفل في أسرته لا يكفي لتربيته اجتماعيا وانفعالياً، ولا غنى للنمو الاجتماعي عن التعرض للنماذج العديدة المختلفة المتمثلة في أطفال الروضة (عبد الحميد، ٢٠٠٨).

وقد لوحظ في الآونة الأخيرة ظهور بعض السلوكيات السلبية بين الأطفال في رياض الأطفال، وتمثلت في سلوك التنمر والإيذاء لدى بعض الأطفال لبعض، ولم يهتم القائمون عن تربية النشء بالنظر إلى هذه المشكلة، لاعتقادهم أنه نوع من أنواع العدوان، يظهر ثم يختفى فجأة، وأن هذا السلوك سلوكاً عادياً مبرراً عند الأطفال في هذه المرحلة، كذلك لم نجد الكثير من الباحثين اهتم بدراسة المشكلة، تبريراً منهم أن وجود هذه المشكلة لم تظهر بوضوح عند الأطفال في هذه المرحلة، ولعدم قدرة الأطفال التعبير عنها، أو لعدم توافر المعايير المستخدمة للتمييز بين هذا النوع من السلوك العدواني وغيره من أشكال العدوان الموجه نحو الأقران. في حين أظهرت نتائج دراسات وبحوث غربية قليلة، بحثت في مظاهر وتطور المشكلة في سنوات الطفولة المبكرة مثل دراسة كلا من (Alsaker, 2004; Alsakser and Valkanover, 2012; Kochenderfer and Ladd, 1996; Monks et al., 2002;Hanish et al., 2004;Perren et al., 2009). إلى أن هناك ارتباط بين

سلوك التنمر لدى الأطفال وتوافقهم النفسي والاجتماعي وبدت في (القلق، والخوف، والشعور بالوحدة النفسية، والنفور الاجتماعي.

وأشارت دراسة كلاً من هيلزبيرج وسباك إلى أنه تبين من الدراسات والإحصاءات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية أن (١٦٠٠٠٠٠) طالبا يهربون من المدارس خوفاً من التنمر الذى يتعرضون له من زملائهم، وأن ثلث طلاب هذه المدارس فيمن تتراوح أعمارهم ما بين (١١– ١٨) عاما، قد واجهوا أشكال من التنمر داخل المدرسة. ومن ثم نجد أن السلوك التنمر يشكل خطراً مدمراً على الطلاب وخاصة في المراحل المبكرة من حياتهم، وله أثاره السلبية في تدهور الحالة النفسية، وفقدان الأمن النفسي وتدنى مفهوم الذات والشعور بعدم الأمان، وسوء التوافق الاجتماعي وكذلك في إقامة العلاقات الاجتماعية الإيجابية (حبيب, ٢٠١٨). وأشارت Capper إلى أنه إذا لم يتم معاجلة التنمر في المدرسة فسيؤدي ذلك إلى أشكال خطيرة من إساءة المعاملة والعنف في المدرسة نظراً إلى أنه في كثير من الأحيان يتردد المشرفون في التدخل لوقف التنمر بين الأطفال، كما يتردد الأطفال في إبلاغ المعلمين والإداريين لاعتقادهم بأن الإدارة لن تفعل شيئاً للتدخل لوقف التنمر، وقد يؤدي عدم التدخل من قبل مشرفي المدرسة إلى انتشار ثقافة الإساءة اللفظية والانفعالية والشعور بالخوف وسيادة مشاعر التوتر والتعرض للفشل الدراسي لدى الأطفال ضحايا التنمر(Capper et al., 2009).

مشكلة الدراسة:

أصبحت ظاهرة التنمر في تزايد مستمر، وأصبح لها أثر سلبى على كل من المتنمر والمتنمر عليه، فأصبح ضحايا التنمر يعانون من الانعزال الاجتماعي والرفض والاضطهاد والأداء الأكاديمي المنخفض، كذلك يعانى المتنمر من عدم ثقته في نفسه وتطوير لأنماط سلوكه اللاجتماعى (الصبيحين, والقضاه, ٢٠١٣, ص ص ٣– ١٣)

وتشير أرقام الدراسات التي اهتمت بدراسة مشكلة التنمر، إلى أن نصف الأطفال تقريباً تعرضوا في مرحلة ما من حياتهم المدرسية إلى التنمر من أطفال آخرين، وغالبا ما يخفى الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل والخزي،

فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف (Alsaker, 1993; Monks et al., 2002; Monks et al., 2005).

وقد أشارت النتائج التي أجريت على طلاب مرحلة التعليم الأساسي إلى أن عدد الأطفال الذين يتعرضون للتخويف أو ضحايا التنمر ٢٠.٤٪ من الأطفال، وان نسبة ١٤.٦٪ من الأطفال سن (٢- ٥) سنوات تعرضوا للتنمر الجسدي في حياتهم، وأن الأدوار التي يقوم بها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أقل استقرارًا مما هي عليه بين الأطفال الأكبر سنًا، لذلك قد يكون الطفل الذي يعد ضحية اليوم يصبح متنمرًا في وقت لاحق من العام (حبيب, ٢٠١٨).

اختلف الباحثون حول مهارات الكفاءة الاجتماعية للأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر حيث ان المتنمرين يعانون نقصاً في المهارات الاجتماعية إذ انهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية بأسلوب سليم وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين (Sutton & Smith, 1999, p: 99) وأن الأفراد المتنمرين يعالجون المعلومات الاجتماعية معالجة مشوهة، إذ يعاني المتنمرون تدنياً في القدرة الاجتماعية، ويميلون إلى اختيار حل عدواني في تفاعلاتهم مع الأشخاص الأخرى (Monks et al., 2005, p: 4).

ففي دراسة Cohen and Mendez (2009) تبين أن الأطفال الذين لم يكتسبوا مهارات الكفاءة الاجتماعية أثناء تنشئتهم اتسمت علاقتهم مع أقرانهم بسمات مزعجة مختلفة مثل فرط النشاط وعدم القدرة على التركيز، ومستويات أعلى من العدوانية، وتدنى بكثير من العلاقات الاجتماعية والإنجاز الأكاديمي. ويعتبر نمو لغة الأطفال ومهارات القراءة والكتابة والتعلم مرتبطة بتعلم المهارات الاجتماعية والعاطفية لديهم. أي أن عندما يكتسب الأطفال مهارات اجتماعية وعاطفية بدءًا من مرحلة ما قبل المدرسة، فهذا يحسن في تعلمهم والنجاح الأكاديمي في المستقبل.

وبالرغم من أهمية المشكلة وانتشارها إلا أنه، قد جاء الاهتمام بدراسة التنمر في منطقتنا العربية متأخرا، كما اتجهت معظم الدراسات إلى تشخيص الظاهرة فقط وليس التدخل بالعلاج للحد من هذه المشكلة، ومن هذه الدراسات دراسة (سكران، وعلوان، ٢٠١٦;البهاص، ٢٠١٢; خوج، ٢٠١٢; حسن، ٢٠١٥; عبد الرحيم،

٢٠١٧; عبد العال، ٢٠١٦; إسماعيل، ٢٠١٠; غريب، ٢٠١٧; أحمد، وعبده، ٢٠١٧).

في حين أشارت بعض الدراسات مثل دراسة كلا من (الشلاش،٢٠١٩; سالم, ٢٠١٢; طنوس, ٢٠١٤; حبيب, ٢٠١٨; عبد الفتاح, ٢٠١٩ ,.Kraag et al Durlak et al., 2007; 2006;.

إلى أن برامج التدخل المبكر القائمة على فنيات واستراتيجيات تعديل السلوك أثبتت فاعليتها في خفض سلوك التنمر في فئات عمرية مختلفة، وأحدثت تحسن في المهارات الاجتماعية والانفعالية لديهم، وتعلمهم مهارات حل المشكلات أدى إلى حدوث انخفاض في ارتكاب التنمر حتى لو لم يكن ذلك هو النتيجة المقصودة للتدخل، وأن التشخيص المبكر للمشكلات السلوكية وسرعة اكتشافها والقضاء عليها في مرحلة مبكرة يقلل من تأثيرها السلبي على نمو الأطفال اجتماعيا وعاطفيًا، ويعزز تكيفهم الناجح في المدرسة. كما يمنع تصعيدها في السنوات اللاحقة. وقد وضعت Kyriakesإطار عمل لتحسين البيئة الاجتماعية والتعليمية تعتمد على إستراتيجيات التدريس وطرق التقييم، وقد تنبأت بأن نتائج التدخل تسهم في خفض التنمر المباشر وغير المباشر، كما أن تحسين العوامل المدرسية وطرق التدريس والتقييم بالمدرسة تسهم بدورها في خفض التنمر (Kyriakides et al., 2014)

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتقدم برنامج إرشادي للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة للحد من سلوك التنمر وتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم، من خلال استخدام إستراتيجيات وفنيات متنوعة وأنشطة، تساعدهم في بناء المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي بطرق إيجابية في المواقف التربوية والحياتية، من خلال بيئة تعليمية آمنة خالية من التنمر، تتكافئ فيها الفرص لجميع الأطفال ليحيوا حياة اجتماعية ونفسية سليمة.

مما تقدم تتلخص مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:

- ما أهم مظاهر التنمر الأكثر شيوعاً لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟
- ما فاعلية برنامج إرشادي للحد من سلوك التنمر وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لدي أطفال مرحلة الطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

يتمثل الهدف العام للدراسة في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم باستخدام برنامج للكفاءة الاجتماعية. ويمكن أن يتمثل الهدف العام إلى أهداف فرعية على النحو التالي: –

- التعرف على أهم أعراض التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- التحقق من فاعلية برنامج إرشادي للحد من سلوك التنمر وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- التحقق من استمرارية فاعلية برنامج إرشادي للحد من سلوك التنمر وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية في:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث تناولها لظاهرة خطيرة ومنتشرة بين الأطفال (التنمر) وما ينتج عنه من آثار سلبية على الجوانب الاجتماعية والنفسية والانفعالية والأكاديمية.
- تقدم الدراسة تراثاً نظرياً يوضح تعريف سلوك التنمر ومحكات تشخيصية، وأدوات تقييمه في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية في:

- تقديم برنامج تدريبي إرشادي لمرحلة الطفولة المبكرة لخفض سلوك التنمر لدى الأطفال وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم، حيث ندرة البحوث والدراسات العربية التي قدمت برامج إرشادية لمواجهة سلوك التنمر بصفة عامة وسلوك التنمر عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة.
- تدريب الأطفال على مجموعة من المهارات الاجتماعية والأنشطة تساعدهم في خفض السلوك التنمر وتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم.
- تقديم أدوات تشخيصية للكشف عن أعراض ومظاهر التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة بمجموعة من المحددات وهي:

- أجريت الدراسة على عينة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة الملتحقين بروضة مدرسة التيمورية بمحافظة بورسعيد في سن (٥– ٦) سنوات.
- خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي٢٠٢٠– ٢٠٢١م
- وتتحدد نتائج هذه الدراسة بدلالات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة في الدراسة والتي قامت الباحثة بإعدادها وتطويرها. وتمثلت بأداة مقياس أعراض التنمر الشائعة للأطفال بواسطة المعلمة وتكون من (٣٦) فقرة موزعة على أربعة محاور في ضوء متغيرات الدراسة (الاجتماعي– اللفظي– الجسدي– الانفعالي) ومقياس الكفاءة الاجتماعية للأطفال وتكون من (٣٠) عبارة تعكس سلوك الطفل الاجتماعي في المواقف الاجتماعية المختلفة.
- كما تحددت بالبرنامج الإرشادي المقدم للأطفال.

التعريف بالمصطلحات مفاهيمياً وإجرائياً:

تضمنت الدراسة عدة تعريفات:

برنامج إرشادي: Counseling Program:

تعرف الباحثة البرنامج إجرائيا بأنه برنامج معد استنادا للنظرية السلوكية، بهدف تدريب أطفال مرحلة الطفولة المبكرة من خلال استخدام مجموعة من الفنيات والأساليب الإرشادية تمثلت في المناقشة والحوار والنمذجة ولعب الدور والتعزيز. وبعض المهارات والانشطة لتعديل سلوك الأطفال المتنمرين داخل الروضة، وتعزيز الكفاءة الاجتماعية لديهم والتغلب على حالة التنمر.

الكفاءة الاجتماعية: Social Competence:

هو مصطلح يغطى مجموعة متنوعة من العوامل الداخلية والسلوكيات الخارجية التي تؤثر على صورة ونوعية التفاعل الاجتماعي للطفل. وتتضمن الكفاءة مستوى عالياً من النجاح في التفاعل الاجتماعي كما يحدث في سياقات الحياة اليومية، وتشمل مظاهر النمو المختلفة للفرد.

ويعرفها (المغازي، ٢٠٠٤, ٤٧٩– ٤٨٠) بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الأفراد وبيئتهم لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.

التعريف الإجرائي: –

هي مجموعة المهارات الاجتماعية التي ينميها البرنامج الإرشادي المراد تطبيقه في هذه الدراسة والتي تأمل الباحثة أن تمكن الأطفال من خلاله التفاعل والتدريب على المهارات المختلفة وبطرق متنوعة وأساليب سليمة لتعديل سلوك التنمر لديهم وللحفاظ على علاقات إيجابية مع أصدقائهم.

التنمر Bullying:

يعرف (Huebner, 2002, p54) التنمر بانه طريقة للسيطرة على الشخص الآخر.

وهو عبارة عن مضايقة جسدية، أو لفظية بين شخصين مختلفين في القوة، ليستخدم فيها الشخص القوى طرقاً جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما أو إحراجه وقهره.

التعريف الإجرائي:

تعرفه الباحثة: إنه سلسلة من الأفعال تهدف إلى إلحاق الأذى من طفل إلى طفل آخر، ويحدث ذلك في سياق اختلال توازن القوى بين الأطفال ويحدث بدون سبب، ويرتكبها الطفل لكسب أو تأكيد قوة أكبر، وتتكرر مع الوقت. ويمكن أن يكون سلوك التنمر جسدي، (دفع) لفظي (استدعاء إثم)، اجتماعي (استبعاد) أو انفعالي (غضب– كره).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سوف تتناول الباحثة الإطار النظري والدراسات السابقة من خلال محورين: –

المحور الأول: سلوك التنمر:

تعريف التنمر:

يعرف سكران، وعلوان (٢٠١٦, ص ٩) التنمر بأنه "سلوك عدائي فطري كامن تؤدى البيئة المحيطة بالطفل وتنشئته الاجتماعية دوراً كبيراً في ظهوره وتقويته واستمراره، ويدعم من خلال الثواب والعقاب وعوامل الإحباط وتوفير النماذج والتعزيزات من الذات والآخرون وله مبرراته لدى المتنمر (القرني, ٢٠١٦, ص ٢٠).

وقد أشار Olweus et al. (1999, P: 11) إلى ثلاثة معايير لتعريف التنمر "(١) يعتبر سلوكًا عدوانيًا من" الإضرار المتعمد "(٢) يتم تنفيذه مرارًا وتكرارًا مع مرور الوقت (٣) يتم في علاقة شخصية تتميز بعدم توازن القوى "). وأن سلوك التنمر يحدث غالبًا دون استفزاز ظاهر Olweus et al (1999, p: 31) شكل معين من أشكال العدوان يحدث من قبل شخص قوى أو مجموعات من الأفراد تجاه ضحية أضعف، وهو نمط تفاعل مستقر نسبيًا بين طرفين، يعززه أصدقاء آخرين. وعرفه(Salmivalli et al., 1998) . بأنها أفعال متعمدة وتتم بصفة متكررة وطوال الوقت وقد تكون هذه الأفعال السلبية: شتائم أو إغاظة أو تهديد وسخرية، وقد تكون احتكاك جسدي كالضرب والركل والدفع، أو تعبيرات مثل: التكشير بالوجه والإشارات غير اللائقة، بقصد عزله من المجموعة (خوج، ٢٠١٢, ص ١٧).

يرى أيضاً Roseth and Pellegrini (2010) أن التنمر شكل من أشكال العدوان يتصرف من قبل مرتكب أقوى أو مجموعات من الجناة تجاه ضحية أضعف. ولا يعتبر العدوان بين طرفين يتمتعان بنفس القوة بمثابة تنمر، وهو نمط تفاعل مستقر نسبيًا بين طرفين، يعززه الأصدقاء، وأن ٨٥٪ من الأقران الموجودون بحلقات التنمر، فهم يقومون في كثير من الأحيان بدورً داعم في تعزيز بعض المتنمرين على الاعتداء على بعض الضحايا، ولكن ليس جميع الضحايا. وقد حدد (أبو الديار, ٢٠١٢, ص ١٦) العديد من العناصر التي تميز سلوك التنمر عن غيره من

السلوكيات العدوانية: – سلوك متعلم من الإقران، سلوك منتظم ومرتب، متكرر ومقصود ومتعمد ويستمر فترة من الوقت، يقع من خلال فرد واحد أو مجموعة من الأفراد، وعدم توازن القوى بين المتنمر والضحية، يجعل الضحية تشعر بالأذى والألم النفسي والجسدي، ويقع كل من المتنمر والضحية في خطر المشاكل الاجتماعية والوجدانية والنفسية التي ربما تستمر في مرحلة البلوغ (Prinstein et al., 2001, p: 480).

وبالنظر للتعريفات السابقة نجدها رصدت التنمر كظاهرة سلوكية عدائية تنطوي على عنف بين فرد قوى وآخر ضعيف بدون مبرر ولفترات قصيرة، كما ركزت على أشكال التنمر التي تمثلت في: التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر الانفعالي.

أشكال وصور التنمر:

هناك عدة صور للتنمر يمكن عرضها كما يلى:

- التنمر البدني:Physical Bulling ويتضمن إيذاء الفرد جسديا، واهم أشكاله تدمير الممتلكات الشخصية والبصق والعض والضرب، وفى معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى نفسي للضحية، لأن ذلك يؤدى إلى التعاطف معه.
- **التنمر اللفظي** Verbal Bulling: وهو تهديد عن طريق السخرية والاستهزاء والتقليل من شان الآخرين، والشائعات، والتنابز بالألقاب المرتبطة بالطبقة الاجتماعية، والابتزاز، ويمارس المتنمر ذلك بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية حيث يتعمد فعله أمام مجموعة الأصدقاء.
- **التنمر الانفعالي:Emotional Bulling**: ويتمثل في التقليل من شأن الضحية وإحساسها بالذنب، كما يتضح في العبوس والضحك بصوت منخفض والازدراء والعزلة، وهذا النوع من التنمر له أضرار كبيرة، ويحدث أذى انفعالي لا يلاحظه المعلمون والكبار (حسين،٢٠٠٧; Storch & Masia- Warner, 2004; McKenney et al., 2006; Fox & Boulton, 2003).

وتشير (إسماعيل, ٢٠١٠) إلى أن التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو

الكترونية يعد من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر، أو على البيئة المدرسية بأكملها، ويعتبر سلوك التنمر بين طلاب المدارس من المشكلات الشائعة في دول العالم. (اسماعيل، ٢٠١٠, ص: ٤٨٨).

كيف يعرف أطفال ما قبل المدرسة مصطلح "التنمر:

أشارت العديد من الدراسات عن الاختلافات في التعاريف التي قدمها التلاميذ من مختلف الأعمار. ففي دراسة Monks et al. (2005) أظهرت إلى أن هناك فروق بين الأطفال في فهمهم لمصطلحات مثل التنمر، فلم يستطيع الأطفال أثناء الطفولة المبكرة، تحديد صورة واضحة للتنمر، وذلك لأنهم لا يولون اهتمامًا كبيرًا للخصائص المحددة لسلوك التنمر مثل التكرار واختلال توازن القوى والنية كما يفعل الأطفال الأكبر سناً.

وأن الأطفال الأكبر سنا (٨) سنوات، استطاعوا التمييز بسهولة بين السيناريوهات العدوانية وغير العدائية، في حين أن الأطفال الأكبر سنا (١٤) سنة، كانوا قادرين على التمييز الدقيق بين أنواع العدوان: الإقصاء البدني واللفظي والاجتماعي.

وفى دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩) كشفت عن تصورات الأطفال عن أسباب التنمر تمثلت في وجود أفكار غير منطقية لدى المتنمرين مثل: القوة والسيطرة على الأقران وإخافة من حوله.

كما بين Monks et al. (2005) في دراسته عن تصورات الأطفال عن التنمر في سن (٦– ٧) سنوات، أن الأطفال في المراحل العمرية الاولى يفتقرون إلى التطور في العلاقات الاجتماعية، وأن سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يميل إلى أن يكون بسيط وواضح نسبياً، ولن يتكرر بالضرورة، وأن التنمر يحدث بانتظام مرة واحدة كل ٧ دقائق تقريبًا ولفترة قصيرة، لذلك ملاحظة التنمر أسهل عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة مقارنة بالأطفال الأكبر سناً والمراهقين. وفى دراسة مونك وسميث (٢٠٠٥)، قدموا الأطفال في عمر ٨ سنوات تعريفا للتنمر يوضح خصائص مختلفة للتنمر تجسد في عدم توازن القوة بين الأطراف والتكرار، وهو ما يميزه عن العنف (Monks et al., 2005).

سلوك التنمر في أطفال ما قبل المدرسة:

تشير الدراسات في التعليم قبل المدرسي لدراسة التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة بالذات. إلى أن الأطفال في سن ما قبل المدرسة يمكن أن يكونوا مرتكبي وضحايا عدوان الأقران المباشر وغير المباشر وأن الأطفال في هذا العمر قادرون على عرض أشكال مختلفة من التنمر مثل الإقصاء اللفظي والجسدي والاجتماعي، وانتشار الشائعات (Alsaker, Gutzwiller- Helfenfinger, 2010; Crick et al., 2006; Malti et al., 2010; Monks et al., 2002; Olweus at al., 1999) وبينت الدراسات أن معدلات الانتشار وتوزيع الأدوار في أطفال ما قبل المدرسة كان على النحو التالي: المتنمر ٢٥.٠ ٪، الضحية ٢٢.١ ٪، المدافع ١٦.٣ ٪، و٤٧٪ لم يشاركوا في التنمر (Perren et al., 2009; Monks et al., 2005).

على النقيض من ذلك، بالنسبة للتلاميذ الأكبر سنا، تراوحت النسب المئوية بين ١٠ ٪ من التلاميذ كضحايا، وحوالي ٧– ١٥ ٪ من التلاميذ الذين يتعرضون للتخويف، و٦– ١٠ ٪ من التلاميذ كضحية تنمر (Roseth & Pellegrini, 2010) وكشفت الدراسات أن التنمر اللفظي متكرر نسبيًا لدى أطفال ما قبل المدرسة على الرغم من أن مظاهر العدوان اللفظي خلال سنوات ما قبل المدرسة تشبه من نواح كثيرة مظاهر الأطفال في سن المدرسة، إلا أنهم يميلون إلى القيام بطرق بسيطة نسبية ومباشرة تنطوي عادةً على موقف أو استفزاز حالي، أي إخبار أحد الأقران بأنه لن يكون صديقًا لزميل له إلا إذا أعطى له في المقابل (ألوان) على سبيل المثال، على النقيض من ذلك فإن الأطفال الأكبر سناً أكثر براعة في استخدام أشكال أكثر تعقيدًا ودقة من العدوان اللفظي الذي قد يعكس استجابة لموقف قد حدث في الماضي، أي استبعاد الضحية عن قصد، لأن الضحية لم يدعوه إلى حفلة مع الأصدقاء في الشهر الماضي (Crick et al., 1999)على عكس العدوان الجسدي، الذي تبين أنه يبلغ ذروته عند حوالي ٣٠ شهرًا من العمر وينخفض بعد ذلك فقد أظهرت الدراسات المستعرضة للعدوان غير المباشر أن الأطفال الأكبر سناً يستخدمونه أكثر من الشباب والأطفال (Broidy et al., 2003; Cote & Miners, 2006).

تقييم سلوك التنمر في أطفال ما قبل المدرسة:

غالبًا ما يكون تقييم التنمر في أطفال ما قبل المدرسة عملية صعبة للباحثين بشكل رئيسي في هذه السن المبكرة، وذلك بسبب القيود التي تكمن وراء تنفيذ بعض تقنيات القياس المعروفة، والتي تعتبر مناسبة بين أطفال المدارس الأكبر سنًا، فالبحوث المتعلقة بالتنمر والتي استخدمت لتقدير التنمر في الفئات العمرية الأكبر سناً، استندت إلى استبيانات تقرير الذات والزملاء وتقرير المعلم. في حين أن هذه الأدوات لم تكن مناسبة في تقييم التنمر في رياض الأطفال، اذ لم يستطع الأطفال تحديد الأطفال الذين وقعوا ضحية عندما سئلوا مباشرة (Alsaker & Valkanover, 2012; Kochenderfer & Ladd, 1996)

وعادةًما تواجه المعلمات داخل الروضة وفى مرحلة ما قبل المدرسة صعوبات في التمييز بين التنمر والعدوان وهن يعلمن الأطفال مسببي التنمر (Alsaker, 2004) وفي دراسة Alsaker and Nägele (2008) أشارت إلى أن أطفال ما قبل المدرسة يستطيعون تقديم معلومات صحيحة فيما يتعلق بأدوار المشاركين في التنمر وكذلك الضحية عند استخدام الأساليب المناسبة للقياس، عندما طلب الباحثون من كل طفل تحديد أطفال قاموا بتخويف الآخرين وتحديد السلوكيات العدوانية. التي فعلها المتنمرين وذلك من خلال عرض صور لجميع الأطفال في الفصل.

ولتشخيص التنمر بدقة في السنوات الأولى، ينبغي مراعاة جوانب معينة من أنماط تفاعل الأطفال. على سبيل المثال، فقد تبين أن طبيعة عدوان الأطفال خلال الطفولة المبكرة تختلف عن طبيعته في الطفولة المتوسطة والمراهقة، لا سيما فيما يتعلق بدور الضحية. على وجه الخصوص، فلا يميل معظم الضحايا إلى الوقوع ضحية متكررة على مدار فترات زمنية طويلة، بل لفترات زمنية قصيرة (Monks et al., 2002; Rosen at al., 2017) وقد يرتبط هذا بعدم الاستقرار في المهارات الاجتماعية الذي يميز أطفال هذه المرحلة، مما يدفع البعض إلى القول بأن مصطلح "العدوان غير المبرر" قد يكون أكثر ملاءمة لوصف "التنمر" في السنوات الأولى، فالأطفال هم ضحايا العدوان غير المبرر من قبل الآخرين عندما يتعرضون للهجوم جسديًا أو لفظيًا أو نفسيًا دون وجود سبب أو دافع مبرر للفعل (Monks et al., 2005).

دور الأسرة في سلوك التنمر عند الأطفال:

تشير الدراسات إلى دور التنشئة الاجتماعية وما يتبع فيها من أساليب تنشئة خاطئة مع الأطفال تتبعها الأسرة، كالحماية المفرطة أو تسلط الوالدين أو الحماية الزائدة والتدليل الزائد كانت سبباً لأن يصبحوا أطفالهم ضحايا للتنمر، لا سيما عند الأولاد وأن التنمر من قِبل الأقران يرتبط بالأبوة والأمومة غير المتسقة أو العدوانية أو المسيئة، أو العنف الأسري (Espelage et al., 2000; Veenstra et al., 2005; Perren et al., 2009).

الفروق بين الجنسين في سلوك التنمر:

كشفت الدراسات الى أن التنمر بين الأطفال في سن ما قبل المدرسة، إختلف عند البنات عن البنين فأظهرت البنات عدوان لفظي أكثر من الأولاد، وأن الأولاد يظهروا عدوانًا بدنيًا أكثر من الفتيات (Ostrov & Keating, 2004; Tippett & Walke, 2015).

وقد ثبت أيضًا أن البنات أكثر عدوانية مع أقرانهن من الأولاد، في حين أن الأولاد أكثر عدوانية جسديًا تجاه أقرانهم من الذكور أكثر من الفتيات (Ostrov & Keating, 2004; Long & Pellegrini, 2003)، وأن مظاهر سلوك التنمر خلال مرحلة الطفولة المبكرة تختلف عن مظاهره في مرحلة الطفولة المتوسطة والمراهقة، لا سيما في دور الضحية.

فقد لوحظ أن معظم ضحايا التنمر لا يميلوا إلى الوقوع ضحية بشكل مستمر، على مدار فترات زمنية طويلة خلال الطفولة المبكرة، ولكن يتعرضون للإيذاء لفترات زمنية قصيرة فقط (Kochenderfer and Ladd, 1996; Monks et al., 2005).

ويرتبط هذا بعدم الاستقرار في المهارات الاجتماعية التي تميز هذه المرحلة، مما دفع البعض إلى القول بأن مصطلح "العدوان غير المبرر" قد يكون أكثر ملاءمة لوصف سلوك التنمر في السنوات الأولى، فالأطفال هم ضحايا العدوان غير المبرر من قبل الآخرين عندما يتعرضون للعدوان الجسدي أو اللفظي أو النفسي، دون وجود سبب أو دافع مبرر للفعل

دور البرامج الإرشادية في مشكلة التنمر:

على الرغم من أن مشكلة التنمر من المشاكل الخطيرة التي تهدد الأمن الاجتماعي والنفسي والتربوي، إلا أن الاهتمام بها على مستوى المجتمعات العربية لا يعد الأمثل، في حين أن التراث السيكولوجي الغربي أعطت اهتماما كبير للمشكلة، كما ركزت البرامج على الجانب النظري والوصفي للمشكلة، ولم تركز على أدوات التشخيص وقياس درجة التنمر وانتشاره بين طلاب المدارس بصفة عامة، وفى مرحلة رياض الأطفال بصفة خاصة.

وقد بينت الدراسات التي استخدمت برامج التدخل المبكر للوقاية من سلوك التنمر، أنها ساعدت في خفض سلوك التنمر في المتوسط، بنسبة ٢٠– ٢٣ ٪ لدى الطلاب كما انخفض السلوك العدواني لدى الطلبة بنسبة ١٧– ٢٠ ٪، وكان لبرامج الوقاية تأثير أكبر على سلوك التنمر للأطفال الأكبر سناً (١١ عامًا أو أكبر) من الأطفال الصغار (Farrington & Ttofi, 2009)

وبالرغم من أهمية التدخل المبكر وفى مراحل متقدمة من المشكلة إلا إنه لا يوجد حتى الآن سوى برنامج واحد مناسب (برنامج Be- Prox) لمنع سلوك التنمر لأطفال ما قبل المدرسة، وقد صمم لعلاج التنمر والعدوان بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. وتنمية مهارات معلمات مرحلة ما قبل المدرسة في علاج مشاكل التنمر. واستخدم البرنامج فنيات المناقشة الجماعية والدعم المتبادل والتعاون بين الاستشاريين والمعلمين وبين المعلمين وأولياء الأمور، ووفر البرنامج معلومات قيمة يمكن أن يسترشد بها بالجوانب المتعلقة بالوقاية من التنمر (Alsaker, 2004; Tippett & Walke, 2015)

المحور الثاني: الكفاءة الاجتماعية Social competence:

مفهوم الكفاءة الاجتماعية: Social Competence:

تعتبر الكفاءة الاجتماعية من الموضوعات التي تلقى اهتمام من قبل علماء التربية وعلماء النفس حيث إنها ترتبط بالمهارات والتقبل الاجتماعي. لعل من أهم أولويات المجتمعات تحقيق الرعاية الاجتماعية والتربوية للأطفال وتوفير تنشئة اجتماعية واعية وقادرة على الأخذ بيد الأطفال نحو النمو السليم والمتكامل. ويؤكد

(المغازي، ٢٠٠٤, ص: ٤٧٠) أن الكفاءة الاجتماعية تعتبر إحدى سمات الشخصية ومن أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي حيث تعتبر مظهر من مظاهر القوة الاجتماعية للفرد فالقوة الاجتماعية تمثل من الناحية النفسية دافعا داخليا للإنسان يكمن في الرغبة في حفظ الذات وتأكيدها عن طريق التأثير والسيطرة على الآخرين فهذه القوة تعطي لمن يمتلكها مكاسب وامتيازات اجتماعية.

يشير مفهوم الكفاءة الاجتماعية إلى مجموعة متنوعة من العوامل الداخلية والسلوكيات الخارجية التي تؤثر على مظاهر التفاعل الاجتماعي، وتتضمن الكفاءة مستوى عالياً من النجاح في التفاعل الاجتماعي، كما يحدث في مواقف الحياة اليومية. وتمكن الكفاءة الاجتماعية الأطفال من التفاعل مع أقرانهم بطرق وأساليب متنوعة، والحفاظ على علاقات إيجابية مع أقرانهم والبالغين، وكلاهما له أهمية حاسمة لتحقيق النجاح في المدرسة وخارجها (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019) ويؤكد (الحسانين،٢٠٠٣, ص: ١٩٥) على أن المهارات الاجتماعية تؤدي دوراً كبيراً في مختلف المواقف الاجتماعية التي يتفاعل خلالها الفرد مع الآخرين. كما تشير إلى أن امتلاك الشخص المهارات والسلوكيات تسمح له بالتفاعل الناجح في مجموعة متنوعة من المواقف الاجتماعية والحفاظ على العلاقات الاجتماعية الهادفة (Rantanen et al., 2012 فالمصطلح له تطبيقات واسعة ويشمل العديد من عوامل النمو المعقدة، مما يجعل معظم التعريفات المختصرة بسيطة على سبيل المثال.

وكثيرا ما تستخدم مصطلحات المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية بالتبادل، ولكن تم تصور الكفاءة الاجتماعية على أنها بُعد أوسع يشمل ليس فقط المهارات الاجتماعية ولكن أيضًا العوامل العصبية والنفسية والبيئية التي تساعد وتعوق تنمية المهارات الاجتماعية والتطبيق (المغازي، ٢٠٠٤, ص: ٤٣٠) وغالبا لا يتم اختبار الكفاءة الاجتماعية من قبل الطفل ولكن غالبًا ما يتم الحكم عليها من قِبل الآخرين: الزملاء والمدرسين والآباء.

وتحدد الكفاءة الاجتماعية بطبيعة العلاقات المتبادلة بين الأفراد من حيث مدى اتصافها بالدفء والعلاقات الودية، ووسيلة للحكم على مدى التوافق الشخصي

والاجتماعي للفرد، وتعد مؤشراً جيدا للصحة النفسية والتقبل والتفاعل الإيجابي (يوسف, ٢٠١٤, ص ١٥٠).

وقد عرف (المغازي، ٢٠٠٤, ص ص ٤٧٩– ٤٨٠) الكفاءة الاجتماعية بأنها الإحساس بالارتياح في المواقف الاجتماعية وبذل الجهد لتحقيق الرضا في العلاقات الاجتماعية والشعور بالثقة تجاه السلوك الاجتماعي وتحقيق التوازن المستمر بين الفرد وبيئته لإشباع الحاجات الشخصية والاجتماعية للفرد.

أما محمد عبد الرحمن فقد عرف الكفاءة الاجتماعية بأنها قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف. (محمد، وعبد الفتاح, ٢٠٠٥, ص ٢٠٣). وتحدث (فرج، ٢٠٠٣, ص ص ٥٢– ٥٣) عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والكفاءة الاجتماعية بقوله بأن الكفاءة الاجتماعية مرادفة للمهارات الاجتماعية.

أهمية الكفاءة الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة:

يمر تطور الكفاءة الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة بأربعة مراحل هي مرحلة الرضاعة، مرحلة بداية الممشى، مرحلة نهاية الممشى، مرحلة ما قبل المدرسة، وفى مرحلة بداية الممشى حيث السنى الثانية، تكون التفاعلات الاجتماعية للأطفال الصغار ذات بناء متكامل ومتداخل، فيستطيع ممارسة ألعاب الجري ومطاردة الآخرين، والاستقبال(Semrud- clikemanm, 2007)، ولمرحلة الممشى أهمية خاصة بالنسبة للطفل لتطوير قدراته حيث يتم تشكيل صداقات الطفل واستقرارها، والتي هي بداية العلاقة العاطفية بين الأقران من عرفات وتشير الأدلة التجريبية إلى أن الصداقة بين الأقران يمكن أن توفر الدعم الاجتماعي والعاطفي للأطفال الصغار(Ramos et al., 2013) ويمثل اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة في كثير من الأحيان مدخلاً للتعلم والتعبير عن السلوك الاجتماعي، ويمكن تصور الكفاءة الاجتماعية للطفل في سن ما قبل المدرسة بين أقرانه في نفس العمر وفقًا لما يحدث أثناء تفاعل الأطفال بينهم أو التعاون الإيجابي، وكذلك كيفية حلهم للصراعات الشخصية. وغالبًا ما يعتبر الأطفال الصغار معلميهم قدوة، ولما لهم

تـــأثير كبيـــر علـــيهم، يمكـــنهم جعـــل الأطفـــال إمـــا يحبـــون المدرســـة أو يكرهونها (Alzahrani, Alharbi & Alodwani, 2019; Saracho, 2016).

وأشار (Morris et al. 2013) في دراسته إلى أنه لضمان تحصيلاً أكاديمياً ناجحاً للأطفال، فإن ذلك يلزمه إعداد اجتماعيا إيجابيًا، وأكد (Denham et al., 2012) على أهمية توفير خبرات ناجحة في سنوات الدراسة المبكرة لتحسين مهارات الأطفال الاجتماعية، وتكيفهم فيما يتعلق بالتعلم، الأكاديمي، لضمان مستقبل أكاديمي أفضل في المراحل التالية.

القصور في المهارات الاجتماعية:

حددت عدد كبير من البحوث في الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال الصغار أن العواقب السلبية المرتبطة بعجز الكفاءة الاجتماعية يؤثر على الأطفال تأثيرا كبيراً وواضحاً، ففي دراسة (جولمان، ٢٠٠٠: ١٧٨– ١٧٩) أوضحت أن هناك واحد من كل عشرة أطفال يعاني من مشكلة أو أكثر في المهارات الاجتماعية وقد يكون عدم الكفاءة الاجتماعية أو العجز الاجتماعي أكثر إيلاما ووضوحا عندما يقترب الطفل من مجموعة من الأطفال بهدف الانضمام إليهم ويتم رفضه، لحظة أن يكون المرء محبوبا أو مكروها من الآخرين ينتمي إليهم أو لا ينتمي. وذكر (Camodeca et al., 2002, p: 123) أن المتنمرين والضحايا أظهروا كفاءة اجتماعية أقل من الأطفال الذين لا يشاركون مباشرة في حادثة التنمر. وخلصوا أنه قد يكون من الضروري إتاحة المعرفة الاجتماعية للأطفال إلا أن المتنمرون والضحايا لا يطبقونها بنجاح.

ويؤكد (حسيب، ٢٠٠١: ١٢٤) على الارتباط الواضح بين القصور في المهارات الاجتماعية لدى الاطفال والعديد من الاضطرابات الوجدانية وخصوصا الاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية والتحصيل الأكاديمي. وقد ذكر Denham et al. (2012) أن قدرة الأطفال على تكيفهم مع المدرسة ونجاحهم الأكاديمي تتوقف على النمو الاجتماعي والعاطفي السليم، وأن الأطفال الذين يعانون من مشاعر سلبية لا يستطيعون دائمًا التركيز في التعلم الأكاديمي، أما الأطفال الذين اتسموا بالمشاعر الإيجابية كانوا أكثر قدرة على التركيز والتعلم بسهولة أكبر (Denham et al.,

مجلة الطفولة والتربية – العدد الخامس والأربعون – الجزء الثاني – السنة الثالثة عشرة – يناير ٢٠٢١

(2012. ومن ثم، فإن الأطفال الذين لهم تجربة وعلاقات وتفاعلات أكثر إيجابية، لديهم إنجاز وتعلم أكاديمي أقوى وأي قصور في تعلم المهارات الاجتماعية يؤثر على نمو وجميع شخصية الطفل. ويرى (أبو هاشم وحسن، ٢٠٠٤) أن القصور في المهارات الاجتماعية وراء العديد من الاضطرابات السلوكية والنفسية.

برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية:

تهدف برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية إلى تنمية اكتساب المهارات الاجتماعية.، وتسهيل أداء المهارات الاجتماعية، وخفض السلوك المشكلة، تسهيل تعميم المهارات الاجتماعية والمحافظة عليها وتبنى برامج التدخل لتنمية الكفاءة الاجتماعية على افتراض أن الطفل الذي يواجه قبولاً متدنياً من الأقران لا يمتلك المهارات الاجتماعية لتطوير علاقات إيجابية مع الأقران والمحافظة عليها، وأن تلك المهارات يتم اكتسابها، بشكل أساسي، عن طريق التعلم. وأن تعلم مفهوم المهارة الاجتماعية، وترجمته إلى فعل، ومراقبة الأداء؛ هو هدف هذه البرامج التي لا تركز فقط على إحداث تغييرات سلوكية، وإنما أيضاً على تعلم معرفي (Choi & Kim, 2003) وأشارت نتائج دراسات سابقة في فئات ومراحل عمرية مختلفة، كدراسة (أبو حسونة، ٢٠٠٤; السعايدة، ٢٠٠٤) أهمية التدخل المبكر وإكساب الطلبة مهارات اجتماعية مقبولة ومن ثم الكفاءة الاجتماعية لديهم.

تعقيب:

مما سبق يتضح أن الكفاءة أشمل وأعم من المهارة وبخاصة عندما ينظر إلى الكفاءة في شكلها الكامن والذي يعني أنها مجموعة المهارات والمعارف التي تلتزم لأداء أي عمل من الأعمال، والكفاءة الاجتماعية هي مجموعة من المهارات تكون في مجملها السمة الكلية، وهي جزء من الكفاءة الكلية للشخصية فإذا ما أضفنا إليها المهارات الأكاديمية والمهارات الجسمية والنفسية أصبحت لدينا شخصية متكاملة. وأن سلوك التنمر ينبع من الطفولة معتمداً على التربية والتنشئة الاجتماعية، وأن المتنمر يقوم بتقليد ما يراه ويتعلمه من الأشخاص المقربون له في سلوكياتهم، وهو دائما يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية وصعوبة في التكيف الاجتماعي. وأن الأطفال بحاجة دائمة إلى تعلم مهارات مختلفة داخل وخارج المدرسة من خلال

ابائهم، ومعلميهم وأقرانهم، من أجل تطوير كفاءاتهم الاجتماعية والعاطفية، ومن ثم تكوين روابط وعلاقات اجتماعية إيجابية مع أقرانهم، وقدرتهم على التحكم في سلوكهم الشاذ، ونجاح أكاديمي وتعلم إيجابي في المستقبل.

فروض الدراسة:

في ضوء العرض السابق، وما تم استخلاصه من التراث النظري ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، يمكن أن تتمثل فروض الدراسة فيما يلي:

- تتنوع أعراض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لنوع وطبيعة كل مصدر لسلوك التنمر المحدد إجرائياً.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي."
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة– لصالح القياس التبعي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس سلوك التنمر الشائعة– لصالح القياس البعدي.
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة– لصالح القياس التبعي.
- توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال الطفولة المبكرة، ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر الشائعة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلي وصفاً لمنهجية ومجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة، وطرق التحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية التي تم استخدامها للتوصل إلى النتائج.

المنهج المستخدم:

تستخدم الدراسة الحالية: –

- المنهج الوصفي، بكونه يهتم بتحديد الوضع الحالي للظاهرة المدروسة ووصفها وجمع الحقائق والملاحظات عنها كما توجد بالواقع.
- المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وقياس قبلي وبعدى وتتبعي، والذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

عينة الدراسة:

- تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل من الذكور، والإناث من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة سن (٥– ٦) سنوات الذين طبق عليهم مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة. ومقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- العينة الاساسية وتتكون من (١٠) من الأطفال الذين صنفوا أن لديهم مستوى مرتفعاً على: مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة، وكذلك حصولهم على درجة منخفضة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

أدوات الدراسة: استخدمت الباحثة لإجراء هذه الدراسة والوصول لأهدافها الأدوات التالية: –

أولا: مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة: – قامت الباحثة بتصميم المقياس لقياس (السلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة) بعد الرجوع إلى بعض الدراسات العربية والأجنبية في هذا الموضوع على النحو التالي: –

- الاطلاع على الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت مفهوم التنمر مثل دراسة (البقمي، ٢٠٠٩; عبد العال، ٢٠١٦; عبد الفتاح، ٢٠١٩; الشلاش، ٢٠١٩; جرايسي، ٢٠١٢).
- تحديد الهدف من المقياس والذي تمثل في قياس أعراض التنمر الشائعة لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة.
- تحديد جميع بنود المقياس بعد الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والتي تمثلت في عبارات تضمنت على (السلوك الاجتماعي، اللفظي، الانفعالي، الجسدي) الذي يمكن أن يصدر من الطفل. كما تم مراعاة الأمور التالية عند بناء المقياس:
- صياغة الفقرات بلغة علمية سليمة.
- صياغة الفقرات بحيث يظهر من خلالها درجة ملاحظة المعلمات سلوك التنمر لدى الأطفال.
- صياغة العبارات بطريقة واضحة تحدد المطلوب بدقة.

تحديد الصورة الأولية للمقياس:

تكونت الصورة الأولية من (٥٠) بند تشتمل على عبارات تصف أنواع مختلفة من سلوك التنمر عند الطفل.

وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس وبلغ عددهم (٨) محكمين, وذلك للتعرف على مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه.

وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين من ٩٠ الى ١٠٠% وتم حذف بعض من العبارة غير المناسبة، حتى أصبحت على الصورة النهائية لها وتتكون من (٣٦) عبارة، ويوجد أمام كل عبارة اختياران هي (يوجد- لا يوجد)، ويطلب من المعلمة اختيار استجابة واحدة من الاستجابتين، ويكون تقدير الاستجابات على النحو التالي (٢- ١) وتدل الدرجة المرتفعة على وجود درجة تنمر مرتفع عند الطفل والعكس صحيح.

الخصائص السيكو مترية للمقاييس المستخدمة: –

أولاً: حساب الصدق والثبات لمقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

صدق المحتوي Content Validity:

للتأكد من صدق المحتوي تم عرض مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في صورته الأولية علي عدد من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال علم نفس الطفل، والصحة النفسية، وذلك للتعرف علي آرائهم في المقياس من حيث دقة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، وسلامة المضمون، وانتماء العبارات المتضمنة في كل بعد له، وكفاية العبارات الواردة في كل بعد لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة، وملائمة المحاور، وسلامة المضمون ودقة الصياغة والعرض لكل عبارة، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها علي صياغة بعض العبارات، وبذلك يكون قد خضع لصدق المحتوي.

صدق الاتساق الداخلي:

لحساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تم تطبيقه على عينة استطلاعية بلغ عددهم (٣٠) وبعد رصد النتائج تمت معالجتها إحصائيا وحساب معامل الارتباط بيرسون بين (المحاور– والدرجة الكلية) للمقياس وكانت جميعها دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي لعبارات المقياس ويسمح للباحثة باستخدامها في بحثها الحالي، وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

معاملات الارتباط لأدوات الدراسة ن = (٣٠)

المحاور	العبارات	معامل الارتباط
التنمر الاجتماعي	٤– ٦– ٩– ١٠– ١١– ١٣– ١٤– ١٧– ١٨– ١٩– ٢٢– ٢٦– ٢٧– ٢٩– ٣١	٠.٧٦٧**
التنمراللفظى	١– ٢– ٣– ٧– ٨– ١٢– ١٦– ٣٠	٠.٧٥٢**
التنمرالجسدى	٢١– ٢٣– ٢٤– ٢٥– ٢٨– ٣٢	٠.٧١٩**
التنمر الانفعالى	٥– ١٥– ٢٠– ٣٣– ٣٤– ٣٥– ٣٦	٠.٧٢٩**

** دالة عند مستوي (٠.٠١).

ثانياً: حساب ثبات مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرةReliability:

قامت الباحثة بحساب معاملات الثبات للمقياس باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha cronbach والتجزئة النصفية، Split- Half وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

معاملات الثبات لمحاور أدوات الدراسة ن = (٣٠)

محاور	عدد العبارات	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
			معامل سبيرمان	معامل جتمان
التنمرالاجتماعى	١٥	٠.٨٦٠**	٠.٨٥٨**	٠.٨٦٦**
التنمراللفظى	٨	٠.٨٦٢**	٠.٨٥٦**	٠.٨٦٣**
التنمر الجسدي	٦	٠.٨٦٢**	٠.٨٥٥**	٠.٨٦١**
التنمر الانفعالي	٧	٠.٨٦٤**	٠.٨٥٦**	٠.٨٦٣**
(ككل)	٣٦	٠.٨٦٢**	٠.٨٥٦**	٠.٨٦٣**

يتضح من جدول (٢) أن قيم معاملات ثبات (ألفا– التجزئة النصفية) التي تشمل معامل سبيرمان، ومعامل جتمان) للأبعاد والمقياس ككل دالة عند مستوي (٠.٠١) مما يؤكد ثبات مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة وصلاحيتها للتطبيق في البحث الحالي.

ثانيا: مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة

يهدف إلى تحديد درجة الكفاءة الاجتماعية في الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتكون من (٣٠) بندا، حيث تختار المعلمة إجابة واحدة من ثالثة بدائل على مقياس متدرج (نعم– أحيانا– نادراً)، وتقابل (٣– ٢– ١) درجة.

ثانياً: حساب الصدق والثبات لمقياس مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة

حساب صدق مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

اعتمدت الدراسة الحالية في التحقق من صدق الاختبار validity على طريقتين:

صدق المحتوي (Content Validity):

للتأكد من صدق المحتوي تم عرض مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة في صورته الأولية علي عدد من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس في مجال علم نفس الطفل، والصحة النفسية، وذلك للتعرف علي آرائهم في الاختبار من حيث دقة الصياغة اللغوية لمفرداته وسلامة المضمون، وانتماء العبارات المتضمنة في كل بعد له، وكفاية العبارات الواردة في كل بعد لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة، وملائمة المحاور، وسلامة المضمون ودقة الصياغة والعرض لكل عبارة، ومناسبة التقدير الذي وضع لكل عبارة.

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المشار إليها علي صياغة بعض العبارات، وبذلك يكون قد خضع لصدق المحتوي وبذلك أصبح مكون من (٣٠) مفردة.

صدق الاتساق الداخلي:

تعتمد هذه الطريقة على الاتساق في أداء الأطفال على فقرات المقياس، وعندما يكون متجانساً فإن كل فقرة فيه تقيس نفس العوامل العامة التي يقيسها المقياس.

ويتم حساب الصدق بطريقة معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مؤشر والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٧٧٠**	١١	٠.٧٥١**	٢١	٠.٧٠٨**
٢	٠.٧٩٩**	١٢	٠.٧٣١**	٢٢	٠.٧٢٢**
٣	٠.٧٧١**	١٣	٠.٧٠٠**	٢٣	٠.٧٣٨**
٤	٠.٧٧١**	١٤	٠.٧٦٦**	٢٤	٠.٥٩٩**
٥	٠.٧٧١**	١٥	٠.٧٨١**	٢٥	٠.٥٩٣**
٦	٠.٧٢١**	١٦	٠.٧٦٢**	٢٦	٠.٥٩٣**
٧	٠.٧٧٢**	١٧	٠.٦٧٢**	٢٧	٠.٨٨٤**
٨	٠.٧١٧**	١٨	٠.٦٩٩**	٢٨	٠.٧٦٢**
٩	٠.١٧١**	١٩	٠.٦٤١**	٢٩	٠.٧٨٤**
١٠	٠.٧٢٧**	٢٠	٠.٧٨٦**	٣٠	٠.٧٠٨**

*** دالة عند مستوي (٠.٠٥)، ** دالة عند مستوي (٠.٠١).**

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية (ككل) هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوي ٠.٠٥، وعند مستوي ٠.٠١ وتأسيساً على ما سبق فإن هذه النتائج تدل على أن المؤشرات تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي للمقياس ببنوده.

ثانياً: اختبار ثبات مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة:

لحساب ثبات المقياس تم التطبيق على عينة قوامها (٥) تتوافر فيها نفس شروط عينة الدراسة وبعد التطبيق تم حساب الثبات بطريقة:

أ- حساب معامل ألفا (حساب الثبات الكلي للمقياس): - تم حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام معامل الفا ل كرونباخ Alpha Cronbach وهو نموذج الاتساق الداخلي المؤسس علي معدل الارتباط البيني بين العبارات والذي يستخدم لحساب معامل الثبات الكلي للمقياس عن طريق حساب معامل ألفا ل كرونباخ وذلك من خلال رصد درجات العينة الاستطلاعية لمؤشر كل محور، وهى كانت كما يلي:

جدول (٤)

معامل الفا ل كرونباخ Alpha Cronbach

المفردة	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Cronbach's Alpha
١	٠.٢٠٥	٠.٧٣٤	
٢	٠.٣٤٨	٠.٧٣٢	
٣	٠.٣٤١	٠.٧٣١	
٤	٠.٢٩٣	٠.٧٣٢	
٥	٠.٣٥٢	٠.٧٣٣	
٦	٠.٣٠٤	٠.٧٣٢	
٧	٠.٣٩٧	٠.٧٣٠	
٨	٠.٤٠٤	٠.٧٢٩	
٩	٠.٣٤١	٠.٧٣١	
١٠	٠.٣٥٥	٠.٧٣١	
١١	٠.٣٤٧	٠.٧٢٩	
١٢	٠.٣٧٦	٠.٧٢٦	
١٣	٠.٤١١	٠.٧٢٨	
١٤	٠.٤١٠	٠.٧٢٧	
١٥	٠.٥٨٩	٠.٧٢٢	
١٦	٠.٦٥٧	٠.٧٢١	**0.728**
١٧	٠.٦٠٢	٠.٧٢٢	
١٨	٠.٥٦٤	٠.٧٢٢	
١٩	٠.٥٣١	٠.٧٢٣	
٢٠	٠.٥٣٢	٠.٧٢٦	
٢١	٠.٤٢٩	٠.٧٢٨	
٢٢	٠.٥١٧	٠.٧٢٦	
٢٣	٠.٥٠٣	٠.٧٢٥	
٢٤	٠.٤٥٣	٠.٧٢٧	
٢٥	٠.٤٦١	٠.٧٢٦	
٢٦	٠.٥٣١	٠.٧٢٤	
٢٧	٠.٤١٥	٠.٧٢٨	
٢٨	٠.٥١٨	٠.٧٢٤	
٢٩	٠.٤٢٥	٠.٧٤٨	
٣٠	٠.٥٣٨	٠.٧٣٤	

باستقراء الجدول السابق يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل مؤشر هي معاملات ارتباط طردية قوية، وهي دالة عند مستوي ٠.٠١ مما يؤكد على أن المؤشرات تتمتع بدرجة عالية من الثبات وأن معامل الثبات الكلي للمقياس يساوي (٠.٧٢٨) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب- حساب ثبات المقياس Reliability باستخدام التجزئة النصفية Split- Half:

حيث تتمثل هذه الطريقة في تطبيق المقياس مرة واحدة ثم يجزأ إلى نصفين متكافئين ويتم حساب معامل الارتباط بين درجات هذين النصفين وبعد ذلك يتم التنبؤ بمعامل ثبات المقياس.

جدول (٥)

معامل الثبات الكلي باستخدام التجزئة النصفية Split- Half لسبيرمان/ براون، وجتمان

سبيرمان/براون		جوتمان
في حالة تساوي نصفي الاختبار Equal Length	في حالة عدم تساوي نصفي الاختبار Unequal Length	
٠.٧٥٣	٠.٧٥٥	٠.٧٥٥

يتضح أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية لسبيرمان/ براوان يساوي (٠.٧٥٣) وذلك في حالة تساوي نصفي الاختبار Equal Length ، وفي حالة عدم تساوي نصفي الاختبار Unequal Length ، فضلا عن أن معامل الثبات الكلي للمقياس بطريقة التجزئة النصفية ل جوتمان فيساوي (٠.٧٥٥) مما يشير إلى ارتفاع معامل الثبات الكلي. وتأسيساً على ما سبق أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٣٠) عبارة.ملحق(١) المقياس في صورته النهائية.

ثالثاً البرنامج الإرشادي:

خطوات إعداد البرنامج:

سارت عملية إعداد البرنامج الإرشادي وفق الخطوات التالية:

الاطلاع على البرامج التي اهتمت بمشكلة التنمر عند الكبار بصفة عامة وعند الأطفال بصفة خاصة مثل دراسة كلا من (Cook et al., 2010; Alsaker,

2004; Alsaker, 2012; Gini, 2006; Farrington & Ttofi, 2009; .Gregus et al., 2017)

أهداف البرنامج:

الهدف العام من البرنامج:

هدف إلى تعزيز نمو مهارات اجتماعية وانفعالية، تعد أساسية وهامة للأطفال ومن شأنها مساعدتهم على تحقيق النجاح في علاقاتهم الاجتماعية مع الأقران ومن ثم خفض سلوك التنمر لديهم، ويستفيد من هذا البرنامج أطفال المدارس من مرحلة الروضة بصفة عامة (Frey et al., 2000)

الأهداف الخاصة للبرنامج وتتمثل في:

الأهداف الخاصة للبرنامج وتتمثل في:

بعد دارسة البرنامج يرجى:

- أن يعرف معنى التنمر
- أن يميز بين أنواع التنمر
- ان يفرق بين سلوك القوى وسلوك المتنمر.
- أن يميز بين السلوك الإيجابي والسلوك السلبي
- أن يتعلم الطفل السلوك الإيجابي في المواقف المختلفة.
- أن يحترم الطفل أراء الآخرين.
- أن يتحكم الطفل في انفعالاته.
- أن يحترم الطفل العمل في جماعة.
- أن يقدر الطفل مشاعر الآخرين.
- أن يسيطر الطفل على غضبه.
- أن يتعاون الطفل مع الآخرين.
- أن يتعاطف الطفل مع الآخرين.
- أن ينتظر دوره في اللعب.
- أن يعبر عن أفكاره بحرية.

- أن يستأذن عند طلب الأشياء.
- ان يبتسم في المواقف المناسبة.
- أن يكتسب طرق جديدة في حل المشكلات
- أن يكتسب مهارة حل المشكلات بسلوب فعال بعيد عن العنف.
- أن ينمى ثقته بذاته.

– أهمية البرنامج:

في اهتمامه بعينة من الأطفال المتنمرين في مرحلة الطفولة المبكرة عمر (٥-٦) سنوات، والذين يعانون من أعراض لسلوك التنمر (الاجتماعي- اللفظي- الانفعالي- الجسدي) وكذلك قصور في مهارات الكفاءة الاجتماعية مع أقرانهم.

– الأسس التي يستند عليها البرنامج:

- **الأسس العامة:**

تركز أهداف البرامج على تنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال المتنمرين والتي يجب أن يكتسبها الأطفال لكي يتغلبوا على القصور في مهارات التفاعل الاجتماعي ومن ثم أعراض سلوك التنمر لديهم.

- **الأسس التربوية:**

يستند البرنامج الإرشادي على النظرية السلوكية، وأن يتعلم الفرد السلوك السوي من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن الاستفادة عن طريق السلوك السوي المتوافق عليه والتخلص من السلوك غير السوي من خلال تدريب الأطفال على مهارات الكفاءة الاجتماعية اللازمة للتواصل مع الحرين.

- **الأسس النفسية:**

إتاحة الفرصة الكافية لجميع الأطفال للمشاركة كل حسب قدراته وإمكانياته/ الحرص على اشتراك الأطفال في الأنشطة الجماعية/ أن يراعي التدرج والانتقال من السهل إلى الصعب/ مناسبة البرنامج لقدرات الأطفال المتنمرين الجسمية والعقلية/ توفير الوقت الكافي والمناسب للأطفال/ التنوع في تقديم أنشطة البرنامج/ استخدام المعززات/ مراعاة الفروق الفردية.

- الإستراتيجيات والفنيات المستخدمة في البرنامج:

يستخدم البرنامج عددا متنوعاً من الإستراتيجيات والفنيات التي تخدم أهداف البرنامج ومن هذه الإستراتيجيات: (الحوار والمناقشة- التمثيل ولعب الأدوار- القصة- التعزيز- النمذجة).

- الوسائل المستخدمة في البرنامج:

لوحات وصور- قصص- أوراق عمل وأقلام ملونة- قص ولصق- أطواق

مدة ومحتوى البرنامج: يستغرق البرنامج الإرشادي شهرين يتم من خلالها تنفيذ (١٦) جلسة، بواقع جلستين في الاسبوع، مدة الجلسة (٣٠- ٤٥) دقيقه، في الفترة من٢٠٢٠/٩/٢٠م الى ٢٠٢٠/١١/٢٢م.،وقد وضعت الأهداف بحيث تعمل على توعية أعضاء المجموعة بمخاطر سلوك التنمر ونتائجه لكل الإطراق المشاركة، وقد وضع لكل جلسة اهداف وأساليب لتحقيق هذه الأهداف، وقد جعلت الجلسة الأولى بنائية،هدفت إلى بناء علاقة إرشادية جيدة بين الباحثة والمجموعة الإرشادية، في حين ركزت الجلسات (الاربعة عشر) الأخرى على التدريب على مهارات اجتماعية وانفعالية وسلوكية للتخلص من سلوك التنمر وإكسابهم مهارات اجتماعية جديدة تساعد على زيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم،أما الجلسة الأخيرة (السادسة عشر) فكانت جلسة ختامية للبرنامج هدفت لمراجعة سريعة لما تم في الجلسات السابقة والتعرف على مدى مناسبة البرنامج لهم، وتم تقييم المشاركين في البرنامج بتطبيق المقياسيين تطبيقاً بعدياً.

أساليب تقييم البرنامج:

سيتم تقييم البرنامج الإرشادي من خلال القياس القبلي والمرحلي والبعدي والتبعي، من فترة من٢٠٢٠/٣/٢٠م الى ٢٠٢٠/٦/٢٢م. والمقارنة بين نتائج مجموعة أفراد المجموعة التجريبية، ويتخذ تقييم البرنامج في مراحل:

١- **التقييم التكويني المستمر**: وذلك أثناء تطبيق البرنامج الإرشادي بعد كل جلسة من جلسات البرنامج من خلال أسئلة في ختام كل جلسة لمعرفة ما تحقق من أهداف.

٢- **التقييم النهائي**: ويكون في نهاية البرنامج الإرشادي من خلال تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة على الأطفال، ومقارنة

النتائج القبلية والبعدية لعينة الدراسة، ثم تحديد مدى التحسن في مستوى سلوك التنمر لديهم بعد تطبيق البرنامج، والمقارنة بين نتائج القياس التتبع ونتائج القياس البعدي على المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة: تمت إجراءات الدراسة على النحو التالي:

- الاطلاع على الأدبيات المرتبطة بمتغيرات الدراسة والاستفادة منها في بناء الأدوات والبرنامج.
- تحديد المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، شبه التجريبي.
- إعداد الأدوات وصياغتها بأسلوب واضح ومفهوم، وعرضها على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية للتأكد من أن الفقرات تقيس لما وضعت له.
- تصميم مقياس سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة.
- تصميم مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة.
- إجراء التعديلات اللازمة والوصول بالقائمة إلى الصورة النهائية في ضوء آراء المحكمين.
- إعداد مبدئي للبرنامج الذى يهدف الى الحد من سلوك التنمر لدى الأطفال، وزيادة الكفاءة الاجتماعية لديهم.
- عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين لتحديد مدى مناسبتها للتطبيق، وتعديلها وفق نتائج التحكيم.
- إجراء الدراسة الاستطلاعية وحساب الخصائص السيكومترية للمقاييس.
- تطبيق مقياس سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بواسطة المعلمة على الأطفال من (٥– ٦) سنوات.
- تطبيق مقياس الكفاءة الاجتماعية على الأطفال.
- تطبيق البرنامج الإرشادي.
- تطبيق المقاييس تطبيقاً بعدياً.
- تطبيق مقياس السلوك التنمر والكفاءة الاجتماعية للأطفال على العينة (تتبعي) بعد مرور شهر من التطبيق البعدي.
- تصحيح المقاييس وإجراء المعالجات الإحصائية.
- الخروج بالنتائج وتفسيرها.
- تقديم مقترحات وتوصيات البحث.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم إجراء المعالجات الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي Spss الإصدار الحادي والعشرون. وحيث أن حجم عينة الدراسة الحالية من النوع الصغير (ن=١٠) تم استخدام أساليب إحصائية تعد الأنسب لطبيعة متغيرات البحث، وحجم العينة لاستخلاص النتائج واختبار صحة الفروض وتمثلت هذه الأساليب في:

- المتوسط الحسابي: بهدف مقارنة المتوسطات الحسابية.
- الانحراف المعياري: لمعرفة مدى التشتت المطلق للقيم حول أوساطها.
- معادلة سبيرمان– براونBrown- Spearman
- اختبار مان وتينىWhitney-Mann، وذلك لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج الإرشادي.
- اختبار ويلكوكسن كأسلوب إحصائي لبارامتر للمقارنة بين–
- معامل ألفا كرونباخ Alpha- Coronbach بغية التحقق من ثبات المقاييس.–
- معادلة كوهين لحجم التأثير.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

أولا: عرض نتائج الإحصاء الوصفي المتعلق بالفرض الاول الذى ينص على أنه: "تتنوع أعراض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة تبعاً لنوع وطبيعة كل محور لسلوك التنمر المحدد إجرائياً.

وللتأكد من هذا الفرض قامت الباحثة بإعداد قائمة لبعض أعراض سلوك التنمر لدى الأطفال، وقامت بتوزيعها على معلمات مرحلة الطفولة المبكرة، لبحث أكثر الأعراض السلوكية انتشارا لسلوك التنمر بين أطفال هذه المرحلة.

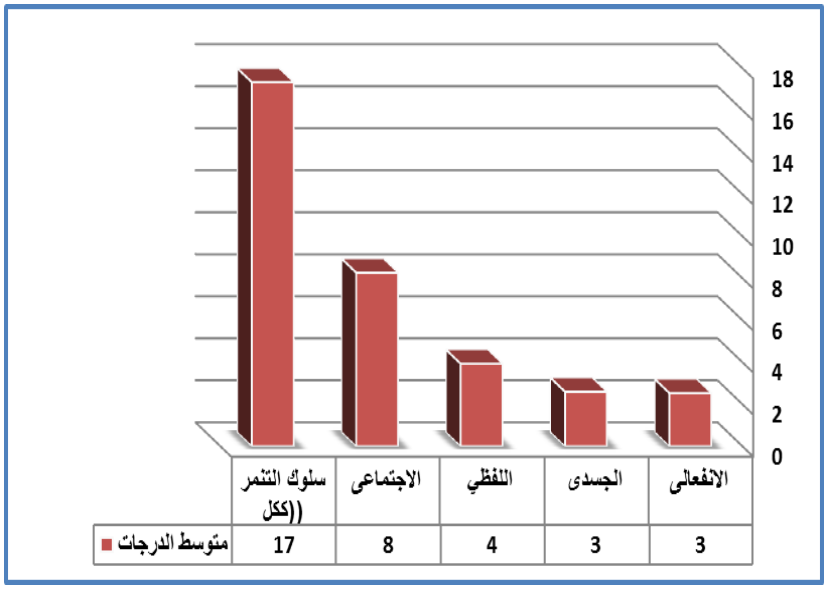
وبعد تفريغ إجابات المعلمات، حصلت الباحثة على قائمة من الأعراض الشائعة لدى الأطفال في هذه المرحلة من خلال المعلمات، والبالغ عددها (٣٦) عرض مقسمة الى:أربع محاور تتضمن (التنمر الانفعالي– التنمر الجسدي– التنمر اللفظي– التنمر الاجتماعي) وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة بتطبيق مقياس سلوك التنمر الشائعة لدي أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على عينة قوامها (٣٠) طفل وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦)

درجات عينة البحث من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة

العينة	التنمر الانفعالي	التنمر الجسدي	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	سلوك التنمر (ككل)	النسبة المئوية للتنمر
١	١	١	٢	٣	٧	١٩.٤٤
٢	٤	٣	٦	٧	٢٠	٥٥.٥٦
٣	٢	٢	٠	٧	١١	٣٠.٥٦
٤	٢	٤	٤	٨	١٨	٥٠.٠٠
٥	٤	٢	٥	٩	٢٠	٥٥.٥٦
٦	٧	٣	٣	٦	١٩	٥٢.٧٨
٧	٢	٤	٥	٨	١٩	٥٢.٧٨
٨	٦	٤	٧	١٠	٢٧	٧٥.٠٠
٩	٢	٣	٤	٩	١٨	٥٠.٠٠
١٠	٢	١	٤	٢	٩	٢٥.٠٠
١١	٤	٤	١	٦	١٥	٤١.٦٧
١٢	٤	٣	٨	١٣	٢٨	٧٧.٧٨
١٣	١	٠	١	٥	٧	١٩.٤٤
١٤	٢	٤	٥	٨	١٩	٥٢.٧٨
١٥	١	٠	٣	١٠	١٤	٣٨.٨٩
١٦	١	٠	٤	١٠	١٥	٤١.٦٧
١٧	٢	٣	٦	٦	١٧	٤٧.٢٢
١٨	١	١	١	١٢	١٥	٤١.٦٧
١٩	٥	٣	٧	١٢	٢٧	٧٥.٠٠
٢٠	٢	٤	٥	٧	١٨	٥٠.٠٠
٢١	١	١	٤	٩	١٥	٤١.٦٧
٢٢	٣	٣	٣	٩	١٨	٥٠.٠٠
٢٣	٢	٤	١	٧	١٤	٣٨.٨٩
٢٤	٢	١	٣	١٠	١٦	٤٤.٤٤
٢٥	٢	٤	٤	٩	١٩	٥٢.٧٨
٢٦	٣	٣	٧	١٣	٢٦	٧٢.٢٢
٢٧	١	٣	١	٩	١٤	٣٨.٨٩
٢٨	٣	٣	٥	٧	١٨	٥٠.٠٠
٢٩	٢	٣	٤	١٠	١٩	٥٢.٧٨
٣٠	٢	٤	٥	٧	١٨	٥٠.٠٠
	٣	٣	٤	٨	١٧	٤٨.١٥

تشير نتائج الجدول السابق إلي تفاوت نسب سلوك التنمر الشائعة لدي أطفال الطفولة المبكرة ما بين منخفض، ومتوسط، ومرتفع كما هو موضح بالشكل البياني:



شكل (١)

متوسط درجات عينة البحث من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة

ويتضح من الجدول السابق (٦)، من خلال تحليل فقرات كل محور من محاور المقياس أن هناك تفاوت في نسب الأعرض الشائعة لسلوك التنمر لدى أطفال المرحلة، حيث كانت الأعراض الأكثر شيوعا لسلوك التنمر هو (التنمر الاجتماعي) يليه (التنمر اللفظي) وتساوت أعراض كلا من (التنمر الجسدي– التنمر الانفعالي)، وتفسر الباحثة النتائج التي توصلت إليها بصدد هذا الفرض في اختلاف أعراض سلوك التنمر، وتنوعها لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة وأن التنمر الاجتماعي كان له الشيوع الأكبر بين افراد هذه المرحلة، وترى بأنها نتيجة طبيعية لأن ما يقوم به الطفل المتنمر يتم بطريقة خفية لا يلاحظه فيها أحد، وينكر القيام به أو يدعى أنه لا يقصد، أو التجاهل أو فرض رأيه أو المقاطعة، واتفقت نتائج هذا الفرض مع دراسة (الصبيحين، والقضاة, ٢٠١٣)، في انتشار التنمر الاجتماعي لدى اطفال المرحلة، وترجع الباحثة هذه النتائج إلى اختلاف أساليب التنشئة الاجتماعية والمؤثرات البيئية التي يتعرض لها الأطفال وفى مرحلة مبكرة، والتي لها الأثر الأكبر

في تشكيل شخصية الطفل النفسية والاجتماعية، فعن طريق أنوع التربية والضغوط والمطالب التي يعيش فيها الطفل تتحدد شخصية الطفل سواء كانت سوية أو غير سوية، فالوالدان اللذان لا يشبعان حاجات الطفل من حب ورعاية واهتمام وكذلك يفرطان في حماية أطفالهما وتدليلهم فهم يساهمون بشكل وبآخر في خلل في نمو الكفاءة الاجتماعية لديهم (زهران،٢٠٠٢) كما تعد العلاقة بين المعلمة والطفل جزءًا مهمًا أيضا ولها دور مهم في تنمية مهارات الطفل الاجتماعية فقد أوضحت دراسة Breeman et al. (2015)، أن المعلمين الذين يتمتعون بخصائص الصدق والصبر والمرونة والإنصاف كان لهم تأثير كبير على شخصية طلابهم، ويرى Graves and Howes (2011) أن غالبية الأطفال الذين يقيمون علاقة إيجابية مع المعلمين هم الذين يشعرون بهم ويستمعون إليهم، ويستمتع الأطفال شخصيًا بالتفاعل مع المعلمين الطيبين والصبورين، وأن لهم تأثير قوي على التطور الاجتماعي والعاطفي للطلاب وخاصة الأطفال الصغار، وجاء(التنمر اللفظي) في المرتبة الثانية حيث يكون فيه التنمر على شكل كلمات نابية والفاظ أو شتائم ويعتبر ملازماً للتنمر الاجتماعي الذى به جانب لفظي بشكل كبير حيث التجاهل ببعض الكلمات ولو بشكل غير مباشر، أو التهديد والمضايقة بكلمات، وأما كلاً من (التنمر الجسمي والتنمر الانفعالي) جاء ترتيبهم متأخراً، ويعود ذلك إلى خطورة هذا الشكل من التنمر، وخاصة في هذه المرحلة لما يسببا من أذى نفسي وجسدي للطفل المتنمر عليه ويبدو ظاهراً للجميع، كما يترتب عليه عقاباً ومساءلة من المحيطين بالطفل، وبالرغم من خصوصية نتائج الدراسة الحالية التي تتسم بسمة وخصائص عينتها فإن نتائج هذ الفرض تتسق أيضاً مع الاتجاه العام السائد في الدراسات العربية والأجنبية في مجال خصائص النمو العام للطفل بصفة عامة والنمو الاجتماعي بصفة خاصة، مثل دراسة (أبو هاشم, وحسن, ٢٠٠٤, ص ٢١; Cohen & Mendez, 2009).

هذا وقد أضافت نتائج هذا الفرض مزيدا من الإيضاح عن أعراض التنمر الشائعة بين أطفال مرحلة الطفولة المبكرة حيث لم تتناول الدراسات السابقة هذا المتغير بالرغم من أهميته، وتعتبر الباحثة هذه النتيجة إضافة جديدة تسهم بها هذه الدراسة في هذا المجال. وقد قامت الباحثة بحساب الرباعي الأعلى للعينة المختارة ليتم تطبيق البرنامج الإرشادي عليهم كما يلي:

جدول (٧)

درجات عينة البحث المختارة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة مرتبة من الأعلى فالأقل.

العينة	التنمر الانفعالى	التنمر الجسدى	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعى	سلوك التنمر (ككل)	النسبة المئوية للتنمر
١٢	٤	٣	٨	١٣	٢٨	٧٧.٧٨
٨	٦	٤	٧	١٠	٢٧	٧٥.٠٠
١٩	٥	٣	٧	١٢	٢٧	٧٥.٠٠
٢٦	٣	٣	٧	١٣	٢٦	٧٢.٢٢
٢	٤	٣	٦	٧	٢٠	٥٥.٥٦
٥	٤	٢	٥	٩	٢٠	٥٥.٥٦
٦	٧	٣	٣	٦	١٩	٥٢.٧٨
٧	٢	٤	٥	٨	١٩	٥٢.٧٨
١٤	٢	٤	٥	٨	١٩	٥٢.٧٨
٢٥	٢	٤	٤	٩	١٩	٥٢.٧٨

عرض نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

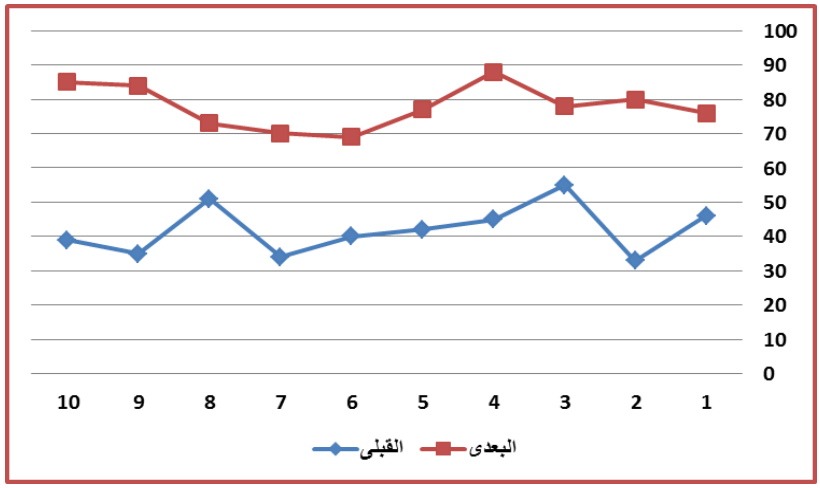
للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص علي: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي، قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	٤٢.٠٠	٧.٣١
البعدي	٧٨.٠٠	٦.٣٥

النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (٢)

الدرجات القبلية والبعدية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٩)

قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي " z "	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير=rprb)
السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٣*	٠.٠٠٥	١.٠٠ قوي جداً
الموجبة	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

*** عند مستوي ٠.٠٠٥**

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، لصالح الأداء البعدي، وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$)بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي. ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء إلي تأثير البرنامج الإرشادي. الذي استهدف تنمية الكفاءة الاجتماعية، وتقدم نتيجة الدراسة الحالية دعماً إضافياً لفاعلية برامج التدخل في تنمية المهارات الاجتماعية. فالدراسات السابقة حول البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة الاجتماعية والمهارات الاجتماعية، أظهرت إسهام تلك البرامج في تعديل السلوك الاجتماعي، واكتساب المتدربين مهارات اجتماعية وتعميمها في المواقف المختلفة، وزيادة القبول من قبل الأقران، وخفض معدل السلوك الاجتماعي العدائي Elliot et al., (2001) ويمكن تفسير زيادة معدل السلوك المقبول اجتماعيا لدى أفراد المجموعة التجريبية إلى أن البرنامج قدم خبرة مباشرة ومنظمة لأفراد تبين مسبقاً أنهم بحاجة إلى مثل هذه الخبرات في مجالات محددة، وتميزت بالجدة وغير المألوفة قياساً بما يتلقاه الأطفال من التعليم الأكاديمي، حيث حمل البرنامج حداثة في الموضوعات، وفي طريقة التقديم في الوقت نفسه. كما كان للإستراتيجيات التي

استخدمتها الباحثة والفنيات التي اعتمدها البرنامج دورها في توفير فرصة للأطفال للمشاركة والانغماس في المهمات والأنشطة، والمواقف التي تضمنها البرنامج والتي كانت على درجة عالية من الجاذبية وملائمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة. فكان لاستخدام أساليب التعزيز المختلفة أثراً واضحاً في خفض حدة السلوكيات الاجتماعية السلبية، حيث تم الجمع بين التعزيز المادي والتعزيز المعنوي بالإضافة إلى استخدام أساليب الترغيب واستخدام عبارات أثرت في طريقة التعامل داخل النشاط مع أقرانه ومن ثم زيادة تقبله للآخرين ودعم دوره كعضو مهم ومقبول داخل الجماعة وبدون إيذاء أو جرح مشاعر للآخرين. كما ساعدت إستراتيجية المناقشة الجماعية على تشجيع الأطفال على الحديث عن مشاعرهم ووجهة نظرهم في جو يتسم بالحرية والثقة، كما حثت الباحثة كل طفل على المشاركة ودعمت بعبارات التشجيع للاشتراك في المناقشة، والتعبير عن أراءهم وانفسهم بكل حرية، كما لم تفضل متحدث على آخر، وأشاعت جواً من الاحترام المتبادل، مما أكسبهم روح التعاون ونمى العديد من المهارات الاجتماعية لديهم، كانتظار الدور عند أداء النشاط، ومساعدة أقرانه في النشاط، والاستئذان عند طلب الأدوات، وكان لفنية القصة الأثر المهم في إكساب المجموعة مهارات الكفاءة الاجتماعية من التعاون ومشاركة ومساعدة للآخرين من خلال ما قدمته من نماذج للشخصيات المحببة للأطفال في التعامل الإيجابي في المواقف الاجتماعية المختلفة. بالإضافة لممارسة بعض المسابقات والأنشطة المختلفة مثل الأغاني والأنشطة الحركية التي شجعت الأطفال كثيرا على المشاركة. وكان لاستخدام فنية لعب الأدوار كأحد أساليب التعليم والتدريب وتمثيل السلوك الحقيقي في موقف مصطنع، وممارسة الأدوار في جو آمن وغير ضاغط للتدريب على المهارة بعيداً عن السخرية، تحفيز الأطفال على المشاركة والإيجابية والمبادأة مساهمة في خلق علاقات اجتماعية إيجابية بينهم، كذلك تدريبهم على تنمية بعض سمات الشخصية مثل تحمل المسئولية، والتعاون، والتخلي عن الفردية والأنانية، والمبادأة، ومهارات الاتصال والتواصل، والاستماع، والتفاعل الاجتماعي، والعمل بروح الفريق وهذا بدوره أدى إلى تمكين الأطفال من حل مشكلات التعامل مع الأقران؛ مما أسهم في تحقيق الكفاءة الاجتماعية لديهم.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كلا من (السعايدة, ٢٠٠٤; DeRosier, 2004; Anderson- Butcher et al., 2003)واشارت جميعها الى التحسن في مستوى المهارات والكفاءة الاجتماعية وانخفاض مستوى السلوك العدائي وحققوا تحسناً في قبولهم من قبل الأقران، وفي تقدير الذات، وفي الكفاية الذاتية. واتفقت نتائج الدراسة كذلك مع دراسة كلا من (حبيب, ٢٠١٨; اسماعيل, ٢٠١٠; Twemlow et al., 2001; Alzahrani et al., 2019)في فاعلية البرامج الإرشادية في تنمية الجوانب الاجتماعية وتعديل السلوكيات السلبية من خلال توظيف بعض الأساليب والفنيات مثل: القصة والنمذجة والمناقشة الجماعية والحوار ولعب الأدوار.

وبالرغم من أن نتيجة المقياس توضح أن الاختلاف بين متوسط أداء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير البرنامج الإرشادي ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الزواج المرتبطة Matched- Pairs Rank biserial correlation لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. ويمكن حسابه من المعادلة:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1} - 1$$

بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = (١.٠٠) وهذا يعني أن ١٠٠% من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلى تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الارشادي قد يكون له أثر كبير في زيادة الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

الفرض الثالث

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة– لصالح القياس التتبعي قامت

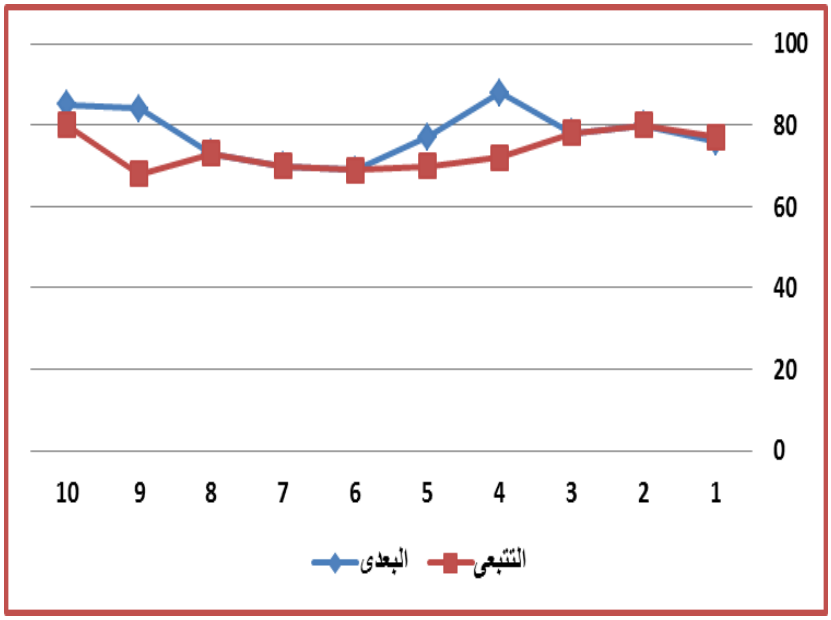
الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة،والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٠)

المتوسطات والإنحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية

نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
التتبعي	٧٣.٧٠	٤.٦٤
البعدي	٧٨.٠٠	٦.٣٥

النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك ثبات في أداء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة البعدي والتتبعي ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الأطفال في التطبيقين التتبعي والبعدي.



شكل (٣)

الدرجات البعدية والتتبعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١١)

قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي " z "	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير=rprb)
السالبة	٣.٥٠	١٤.٠٠	١.٧٦١	٠.٠٧٨	- - - - - لانها غير دالة إحصائياً
الموجبة	١.٠٠	١.٠٠			

*** عند مستوي ٠.٠٥**

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيقين التتبعي والبعدي علي مقياس الكفاءة الاجتماعية.

وبالتالي يمكن للباحثة رفض الفرض والذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة– لصالح القياس البعدي، وقبول الفرض البديل الذي ينص علي " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة ويمكن للباحثة أن تعزي عدم التباين في الأداء إلي أن هذه نتيجة طبيعية في ضوء

ما تضمنه البرنامج من فنيات تتناسب وخصائص الأطفال في هذه المرحلة، وأن الاستقرار في هذ النمو تؤكد فاعلية البرنامج في تحقيق الهدف الذى وضع لأجله وهو رفع الكفاءة الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

وهذه النتائج اتفقت مع وأكدته دراسات عديدة منها دراسة (ابو حسونة, ٢٠٠٤; السعايدة, ٢٠٠٤; أبو غالي, ٢٠١٤; Choi & Kim 2003; DeRosier, 2004; Denham et al., 2012; Alzahrani et al., 2019).

الفرض الرابع:

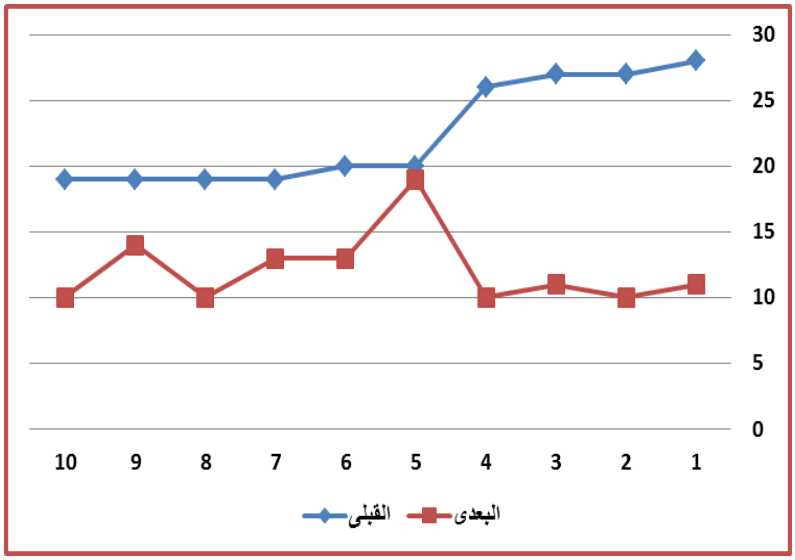
للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص علي: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٢)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
القبلي	٢٢.٤٠	٤.٠٠
البعدي	١٢.١٠	٢.٨٤

النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعديا ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الاطفال في التطبيقين القبلي والبعدي.



شكل (٤)

الدرجات القبلية والبعدية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٣)

قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي " z "	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير=rprb)
السالبة	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٠٩*	٠.٠٠٥	١.٠٠ قوي جداً
الموجبة	٥.٥٠	٥٥.٠٠			

* عند مستوي ٠.٠٠٥

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيقين القبلي والبعدي علي مقياس سلوك التنمر الشائعة– لصالح الأداء البعدي.

وبالتالي يمكن للباحثة قبول الفرض والذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم قبل البرنامج على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى اطفال مرحلة الطفولة المبكرة– لصالح القياس البعدي.

ويمكن للباحثة أن تعزي التباين في الأداء إلي تأثير البرنامج الإرشادي وما وفرته الباحثة من بيئة تميزت بالدفء الاجتماعي والتعاون والمشاركة بين جميع أعضاء الفريق، وتعزيز أعمالهم وكذلك مشاركتهم في فرحتهم عند إنجازهم وضيقهم اذ أخفقوا.

كما أن البرنامج قدم خبرة جديدة ومنظمة وغير مألوفة قياساً بما يتلقاه الأطفال من تعليم أكاديمي، وفى طريقة التقديم في الوقت نفسه واعتماده على إستراتيجيات وفنيات تعطى للأطفال فرصة للمشاركة والانغماس في المهمات والأنشطة التي كانت على درجة عالية من الجاذبية وملائمة للخصائص النمائية لعينة الدراسة، وعملت على التفريغ الانفعالي وسمحت لهم بالتعبير عن مشاكلهم ونقل القلق إلى الأدوات بدلا من أقرانهم، والعمل الجماعي بث روح المنافسة والمشاركة، وساعد على تعديل سلوكياتهم وتعليمهم السلوكيات الصحيحة. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسات عديدة منها: دراسة (حبيب, ٢٠١٨; صالح, ٢٠١٧; عبد الفتاح, ٢٠١٩; علي, ٢٠١٨ ; Olweus, 2005; Shore, 2005; Bauer et al., 2007).

وبالرغم من أن نتيجة الاختبار توضح أن الاختلاف بين متوسط آدا أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيق القبلي والبعدي اختلافا معنويا أي لا يرجع للصدفة، فهو لا يخبرنا بالكثير عن قوة تأثير البرنامج الإرشادي ولذلك نقوم بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب الأزواج المرتبطةMatched- Pairs Rank biserial

correlation لمعرفة حجم التأثير المتغير المستقل على المتغير التابع. ويمكن حسابه من المعادلة:

$$r_{prb} = \frac{4(T1)}{n(n+1} - 1$$

بلغت قوة العلاقة عند استخدام معامل الارتباط الثنائي للرتب = (١.٠٠) وهذا يعني أن ١٠٠% من الحالات يمكن أن يعزي التباين في الأداء إلي تأثير المعالجة باستخدام البرنامج الارشادي قد يكون له أثر كبير في خفض سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

الفرض الخامس:

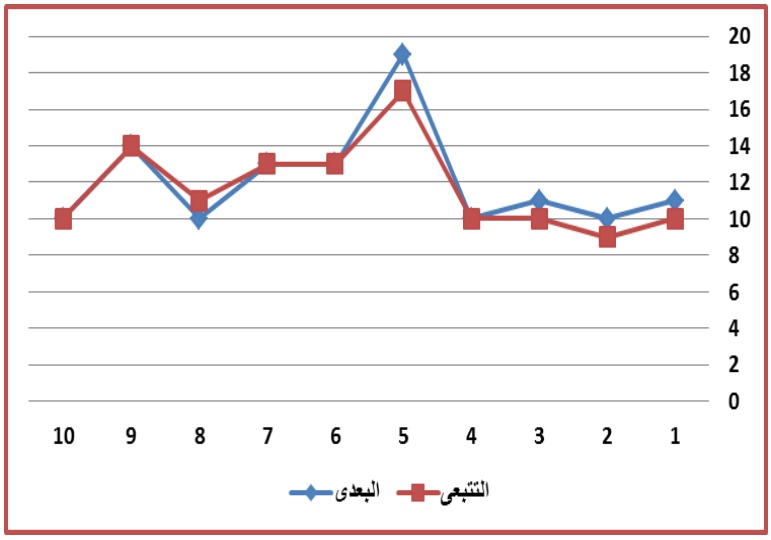
للتحقق من صحة الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص علي: "يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة– لصالح القياس التتبعي قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة

نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعياري
التتبعي	١١.٧٠	٢.٤٩
البعدي	١٢.١٠	٢.٨٤

النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك ثبات في أداء أطفال مرحلة الطفولة المبكرة البعدي والتتبعي ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء الاطفال في التطبيقين التتبعي والبعدي.



شكل (٥)

الدرجات البعدية والتتبعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس سلوك التنمر الشائعة

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test الذي يسمي اختبار الرتب الإشاري وهو من الاختبارات اللابارامترية التي تستخدم كبديل لاختبار (ت) للعينتين المرتبطتين من البيانات وذلك في حالة عدم تحقيق شروط استخدام اختبار ت للقيم المرتبطة وذلك لصغر حجم العينة. والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (١٥)

قيمة " z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة

رتب الإشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي " z "	مستوي الدلالة	معامل الارتباط الثنائي للرتب (حجم التأثير=rprb)
السالبة	٣.١٣	١٢.٥٠	١.٤١٤	٠.١٥٧	- - - - - لانها غير دالة إحصائياً
الموجبة	٢.٥٠	٢.٥٠			

* عند مستوي ٠.٠٠٥

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "z" دالة عند مستوي (٠.٠٠٥)؛ مما يدل علي عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي

رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة في التطبيقين التتبعي والبعدي علي مقياس سلوك التنمر الشائعة– وبالتالي يمكن للباحثة رفض الفرض والذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة– لصالح القياس البعدي، وقبول الفرض البديل الذي ينص علي " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة بعد تلقى البرنامج الإرشادي وبين درجاتهم التبعية على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة.

ويمكن للباحثة أن تعزي عدم التباين في الأداء إلي تأثير فاعلية البرنامج في خفض سلوك التنمر لدى عينة الدراسة من أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ويدل على نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه حيث روعي اختيار فئة العينة التجريبية، وكذلك اختيار المكان والزمان بما يتناسب مع طبيعة وظروف العينة بما يتيح لهم الاستمرار في ممارسة أنشطة البرنامج،واعتماده على النشاط الجمعي الذى سمح التفاعل الإيجابي للطفل مع أقرانه، وكذلك إلى مضمون الجلسات التي اعتمدت على النظريات المختلفة، وكذلك أدى ترتيب الجلسات ترتيباً منطقياً إلى تفعيل المهارات الإيجابية ومحو السلوك السلبى، واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة كلا من (حبيب, ٢٠١٨; صالح, ٢٠١٧; الشلاش,٢٠١٩; علي, ٢٠١٨ ,Olweus, 2005; Shore, 2005; Bauer et al., 2007) في استقرار فاعلية البرنامج وامتداد أثره لدى افراد العينة بعد انتهاء البرنامج.

الفرض السادس:

للتحقق من صحة الفرض السادس من فروض البحث والذي ينص علي: "توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية، ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ودرجاتهم على

مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (١٦)

يوضح قيمة "ر" ودلالتها الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث

مقياس	مقياس الكفاءة الاجتماعية	سلوك التنمر الشائعة
مقياس الكفاءة الاجتماعية		٠.٤٢٥*
مقياس سلوك التنمر الشائعة		

تشير نتائج الجدول السابق إلى وجود علاقة ارتباطية دالة سالبة عند مستوي ٠.٠١ بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية، لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة، حيث بلغت قيمة "ر" (٠.٤٢٥) وهي دالة عند مستوي ٠.٠٠١.

ويمكن للباحثة قبول الفرض السادس من فروض البحث والذي ينص علي: "توجد علاقة ارتباطية بين درجات أطفال مرحلة الطفولة المبكرة على مقياس الكفاءة الاجتماعية لأطفال مرحلة الطفولة المبكرة، ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر الشائعة لدى اطفال مرحلة الطفولة المبكرة. ويمكن للباحثة القول بأن كل ما قل سلوك التنمر عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة كل ما زادت الكفاءة الاجتماعية لديهم، وكل ما زاد سلوك التنمر عند أطفال مرحلة الطفولة المبكرة كل ما قلت الكفاءة الاجتماعية لديهم ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (حبيب, ٢٠١٨; صالح, ٢٠١٧; عبد الفتاح، ٢٠١٩; علي، ٢٠١٨; Olweus, 2005; Shore, 2005; Bauer et al., 2007;).

ويمكن للمعلمات انتهاز الفرصة لتطوير مهارات الأطفال الاجتماعية لما لهم من أثر مهم ودور فعال في حياة الأطفال، بتطوير علاقاتهم مع الأطفال من خلال استخدام الإستراتيجيات والأنشطة المختلفة داخل الروضة، ومن ثم تغيير سلوكياتهم وضمان نجاحهم في الحياة الاجتماعية والأكاديمية.

التوصيات والبحوث المقترحة:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة لتدريبهم على التعامل مع التنمر لدى أطفال الطفولة المبكرة
- التأكيد على أهمية إكساب الطفل بعض المفاهيم والعيادات السلوكية المناسبة والمساعدة على تحقيق النمو الاجتماعي لدى الطفل في (الاتصال والتواصل والمسؤولية الاجتماعية..)
- تصميم برامج إرشادية لخفض سلوك التنمر لدى فئات عمرية في مراحل مختلفة.
- تصميم برامج تدريبية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة بهدف اكتشاف سلوك التنمر لدى الاطفال وطرق التعامل معها.
- دراسة المشكلات النفسية المرتبطة بالتعرض للتنمر لدى عينات من مراحل عمرية مختلفة.

المراجع:

- أبو الديار, مسعد. (٢٠١٢). التنمر لدى ذوى صعوبات التعلم: مظاهره، أسبابه، وعلاجه (ط ٣). الكويت: سلسلة اصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.
- أبو حسونة، نشأت محمود. (٢٠٠٤). أثر برنامج تدريبي للمهارات الاجتماعية في تحسين مفهوم الذات والكفاءة الاجتماعية والتحصيل لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو غالي, عطاف محمود. (٢٠١٤). فاعلية برنامج تدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية لدى التلميذات المساء إليهن في مرحلة الطفولة المتأخرة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية, ١٠(٣), ٢٧٥- ٢٩١.
- أبو هاشم، السيد محمد, وحسن، فاطمة حلمي. (٢٠٠٤). سيكولوجية المهارات، (ط١). القاهرة: زهراء الشرق.
- أحمد، عاصم عبد المجيد، وعبده، ابراهيم محمد سعد. (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء، الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دراسة تنبؤيه. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٦), ٤٥١- ٤٧٥.
- إسماعيل، هالة خير سناري. (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. دراسات تربوية واجتماعية, جامعة حلوان, ١٦(٢), ١٣٧- ١٧٠.
- البقمي، فوزية. (٢٠٠٩). ظاهرة العنف المدرسي بين طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الملك سعود.
- البهاص، سيد. (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر. مجلة كلية التربية, جامعة بنها، (٩٢), ٣٤٩- ٣٩١.
- جرايسي، طرب عيسى. (٢٠١٢). سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي الدراسي لدى الطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- جولمان.(٢٠٠٠).الذكاء العاطفي.ترجمة ليلى الجبالي,العدد ٢٦,الكويت,عالم المعرفة.
- حبيب, أمل عبد المنعم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة لاجتماعية وخفض سلوك التنمر المدرسي لدى المتنمرين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية, جامعة بنها, (٢), ١- ٤٧.
- الحسانين، محمد محمد. (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية كدالة لكل من الجنس والاكتئاب وبعض المتغيرات النفسية الاخرى. دراسات

نفسية, ١٣(١), ٥٥- ٧٤.

- حسن، رمضان علي. (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادي. مجلة كلية التربية, جامعة بورسعيد, (١٧), ١- ٤٠.
- حسيب, عبدالمنعم عبدالله. (٢٠٠١). المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لطلاب الجامعة المتفوقين والعاديين والمتأخرين دراسيا. مجلة علم النفس, ٤ (٥٩), ١٢٧- ١٣٦.
- حسين، طه عبد العظيم. (٢٠٠٧). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- خوج، حنان أسعد. (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣(٤), ١٥٣- ٢١٠.
- زهران،حامد.(٢٠٠٠). علم النفس الاجتماعي. ط٦.القاهرة: عالم الكتب
- سالم, أميمة عبد العزيز. (٢٠١٢). فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الاطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- السعايدة، ناجي منور. (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي صعوبات التعلم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
- سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده. (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة، مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية بكلية التربية جامعة الزقازيق, (١٦), ٧٧- ٩٣.
- الشلاش, عمر بن سليمان. (٢٠١٩). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة, ٨(١٠), ٦٣- ٧٩.
- صالح، إيمان عبد الوهاب محمود. (٢٠١٧). العلاقة بين التفكير العقلاني/ اللاعقلاني والضغوط النفسية لدى طلبة المعهد العالي للخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (٨٨), ١٦٥- ١٨٩.
- الصبيحين, علي موسي, والقضاة, محمد فرحان. (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين (مفهومه- اسبابه- علاجه). الرياض: جامعة نايف التربية للعلوم الأمنية.

- طنوس، فراس جورج. (٢٠١٤). أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية. مجلة جامعة القدس المفتوحة، ٢(٧), ١٤٧- ١٨١.
- عبد الحميد, أشرف محمد. (٢٠٠٨). فعالية برنامج تدريبي باستخدام الأنشطة اللاصفية في تنمية الكفاءة الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية, (١٩), ١٨٣- ٢٥٠.
- عبد الرحيم، محمد عباس محمد. (٢٠١٧). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٨٥), ٢٨٣- ٣٦٥.
- عبد العال، محرم فؤاد عبد الحاكم. (٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الحكومية والخاصة. دراسات تربوية واجتماعية، ٢٢(٣), ٦٦٥- ٧٠٨.
- عبد الفتاح, يسرا محمد سيد. (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية, جامعة عين شمس, ٤٣(٤), ١١٧- ١٦٨.
- علي, شامية جمال سيد. (٢٠١٨). فاعلية التدخل المهني للخدمة الاجتماعية باستخدام مهارة تأكيد الذات في التخفيف من سلوك التنمر لدى أطفال المؤسسات الإيوائية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية, جامعة الفيوم, (١٣), ٤٨٣- ٥٢٤.
- غريب، ندا نصر الدين خليل. (٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(٤), ٤٨- ٦٨.
- فرج، ظريف شوقي محمد. (٢٠٠٣). المهارات الاجتماعية والاتصالية. القاهرة: دار غريب.
- القرني، محسن. (٢٠١٦). برنامج الأمان الأسري الوطني. الأمانة العامة للجنة الطفولة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- محمد, لطفي، وعبد الفتاح, منى. (٢٠٠٥). فعالية برنامج ترويجي حركة اجتماعي مقترح على تنمية المهارات الاجتماعية وخفض الشعور بالخجل لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية. مجلة دراسات في التعليم

الجامعي, جامعة عين شمس, (٩), ٢٢٥- ٣١٠.
- المغازي، إبراهيم محمد. (٢٠٠٤). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية. دراسات نفسية, ٣(١٤), ٣٠٧- ٣٢٢.
- يوسف, سليمان عبد الواحد. (٢٠١٤). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس, ٤٧(١), ١٤٥- ١٨٦.
- Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences?. Enfance, 46(3), 241- 260.
- Alsaker, F. (2012). Mutig gegen mobbing in kindergarten und schule. Huber.
- Alsaker, F. D. (2004). 15 Bernese programme against victimisation in kindergarten and elementary school. Bullying in schools: How successful can interventions be?, 289.
- Alsaker, F. D., & Nägele, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. An international perspective on understanding and addressing bullying, 1, 230- 252.
- Alsaker, F. D., & Valkanover, S. (2012). The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school. New directions for youth development, 2012(133), 15- 28.
- Alsaker, F., & Gutzwiller- Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully- victims, and bullies in kindergarten.
- Alzahrani, M., Alharbi, M., & Alodwani, A. (2019). The Effect of Social- Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. International

Education Studies, 12(12), 141- 149.

- Anderson- Butcher, D., Newsome, W. S., & Nay, S. (2003). Social skills intervention during elementary school recess: A visual analysis. Children & Schools, 25(3), 135- 146.
- Bauer, N. S., Lozano, P., & Rivara, F. P. (2007). The effectiveness of the Olweus Bullying Prevention Program in public middle schools: A controlled trial. Journal of Adolescent Health, 40(3), 266- 274.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A.,... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. Journal of school psychology, 53(1), 87- 103.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A.,... & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six- site, cross-national study. Developmental psychology, 39(2), 222.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Terwogt, M. M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school, age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. Social Development, 11(3), 332- 345.
- Capper, C. A., & Frattura, E. M. (2008). Meeting the needs of students of all abilities: How leaders go beyond inclusion. Corwin Press.
- Choi, D. H., & Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive- social learning model. Early Childhood Education

Journal, 31(1), 41- 46.

- Cohen, J. S., & Mendez, J. L. (2009). Emotion regulation, language ability, and the stability of preschool children's peer play behavior. Early Education and Development, 20(6), 1016- 1037.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta- analytic investigation. School psychology quarterly, 25(2), 65.
- Cote, S., & Miners, C. T. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance. Administrative science quarterly, 51(1), 1- 28.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. Developmental psychology, 35(2), 376.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., & Werner, N. E. (2006). A longitudinal study of relational aggression, physical aggression, and children's social–psychological adjustment. Journal of abnormal child psychology, 34(2), 127- 138.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Thayer, S. K., Mincic, M. S., Sirotkin, Y. S., & Zinsser, K. (2012). Observing preschoolers' social-emotional behavior: Structure, foundations, and prediction of early school success. The Journal of genetic psychology, 173(3), 246- 278.
- DeRosier, M. E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school- based social skills group intervention. Journal of Clinical Child and Adolescent

Psychology, 33(1), 196- 201.

- Durlak, J. A., Taylor, R. D., Kawashima, K., Pachan, M. K., DuPre, E. P., Celio, C. I.,... & Weissberg, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. American journal of community psychology, 39(3-4), 269- 286.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. Exceptionality, 9(1- 2), 19- 32.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. Journal of counseling & development, 78(3), 326-333.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School, based programs to reduce bullying and victimization. Campbell systematic reviews, 5(1), i- 148.
- Fox, C., & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. Educational Research, 45(3), 231- 247.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step: Preventing aggression by promoting social competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 8(2), 102- 112.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong?. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 32(6), 528- 539.
- Graves Jr, S. L., & Howes, C. (2011). Ethnic differences in social- emotional development in preschool: The impact of teacher child relationships and classroom quality.

School Psychology Quarterly, 26(3), 202.

- Gregus, S. J., Rodriguez, J. H., Pastrana, F. A., Craig, J. T., McQuillin, S. D., & Cavell, T. A. (2017). Teacher self- efficacy and intentions to use antibullying practices as predictors of children's peer victimization. School psychology review, 46(3), 304- 319.
- Hanish, L. D., Kochenderfer- Ladd, B., Fabes, R. A., Martin, C. L., & Denning, D. (2004). Bullying among young children: The influence of peers and teachers. Bullying in American schools: A social- ecological perspective on prevention and intervention, 141.
- Huebner, A., & Morgan, E. (2002). Adolescent bullying.
- Kochenderfer, B. J., & Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of children's school adjustment difficulties. Child Development, 67, 1293- 1305.
- Kraag, G., Zeegers, M. P., Kok, G., Hosman, C., & Abu- Saad, H. H. (2006). School programs targeting stress management in children and adolescents: A meta- analysis. Journal of school psychology, 44(6), 449- 472.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., Papastylianou, D., & Papadatou- Pastou, M. (2014). Improving the school learning environment to reduce bullying: An experimental study. Scandinavian Journal of Educational Research, 58(4), 453- 478.
- Long, J. D., & Pellegrini, A. D. (2003). Studying change in dominance and bullying with linear mixed models. School Psychology Review, 32(3), 401- 417.
- Malti, T., Gasser, L., & Gutzwiller- Helfenfinger, E. (2010). Children's interpretive understanding, moral judgments, and emotion attributions: Relations to social behaviour. British Journal of Developmental Psychology, 28(2), 275- 292.

- **McKenney, K. S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychosocial adjustment: The experiences of Canadian immigrant youth.**
- **Monks, C. P., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2005). Psychological correlates of peer victimisation in preschool: Social cognitive skills, executive function and attachment profiles. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 31(6), 571- 588.**
- **Monks, C., Ortega Ruiz, R., & Torrado Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 28(6), 458- 476.**
- **Morris, P., Millenky, M., Raver, C. C., & Jones, S. M. (2013). Does a preschool social and emotional learning intervention pay off for classroom instruction and children's behavior and academic skills? Evidence from the foundations of learning project. Early Education & Development, 24(7), 1020- 1042.**
- **Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. Psychology, Crime & Law, 11(4), 389- 402.**
- **Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.**
- **Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. Social development, 13(2), 255- 277.**
- **Perren, S., Stadelmann, S., & von Klitzing, K. (2009). Child and family characteristics as risk factors for**

peer victimization in kindergarten. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 31(1), 13- 32.

- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social- psychological adjustment of aggressors and victims. Journal of clinical child psychology, 30(4), 479- 491.
- Ramos, R., Freire, C., Julvez, J., Fernández, M. F., García-Esteban, R., Torrent, M.,... & Olea, N. (2013). Association of ADHD symptoms and social competence with cognitive status in preschoolers. European child & adolescent psychiatry, 22(3), 153- 164.
- Rantanen, K., Eriksson, K., & Nieminen, P. (2012). Social competence in children with epilepsy—a review. Epilepsy & Behavior, 24(3), 295- 303.
- Rosen, L. H., Beron, K. J., & Underwood, M. K. (2017). Social victimization trajectories from middle childhood through late adolescence. Social Development, 26(2), 227- 247.
- Roseth, C. J., & Pellegrini, A. D. (2010). Methods for assessing bullying and victimization in schools and other settings: Some empirical comparisons and recommendations. Preventing and treating bullying and victimization, 161- 186.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two- year follow- up. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 24(3), 205- 218.
- Saracho, O. N. (2017). Bullying: young children's roles, social status, and prevention programmes. Early child development and care, 187(1), 68- 79.
- Semrud- Clikeman, M. (2007). Social competence in children. In

Social competence in children (pp. 1- 9). Springer, Boston, MA.

- **Shore, K. (2005). The ABC's ofbullying prevention: A bullying prevention program. Retrieved June, 21, 2007.**
- **Storch, E. A., & Masia- Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. Journal of adolescence, 27(3), 351- 362.**
- **Sutton, J., & Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 25(2), 97- 111.**
- **Tippett, N., & Wolke, D. (2015). Aggression between siblings: Associations with the home environment and peer bullying. Aggressive behavior, 41(1), 14- 24.**
- **Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R., & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. American Journal of Psychiatry, 158(5), 808- 810.**
- **Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. Developmental psychology, 41(4), 672.**