

تاريخ الإرسال (2019-03-02)، تاريخ قبول النشر (2019-04-17)

د. عمر بن سليمان الشلاش

اسم الباحث:

قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة
شقراء - المملكة العربية السعودية

1 اسم الجامعة والبلد:

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

Oma_sha@hotmail.com

فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي بمدرسة الأمير سعود الفيصل الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (1439-1440)، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وقد تم تحديد عينة للدراسة مكونة من (50) طالباً من المرحلة الثانوية وللوصول إلى أهداف الدراسة طبق الباحث مقياس مفهوم الذات (من إعداد الباحث)، ومقياس التنمر (من إعداد الباحث)، وبرنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وخفض السلوك التنمري (إعداد الباحث)، وتم تطبيق المقاييس قبل وبعد تطبيق البرنامج، ومن ثم تم جمع البيانات الخاصة بالبحث وتحليلها إحصائياً، وتم التوصل إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التنمر لصالح التطبيق البعدي. كما كشفت النتائج عن بقاء تأثير البرنامج المعرفي السلوكي الذي استمر لمدة شهرين في تنمية مفهوم الذات وخفض سلوك التنمر لدى الطلاب حيث تبين ذلك في القياس التتبعي، وفي ضوء النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات للحد من ظاهرة التنمر؛ وذلك باستخدام البرامج والاستراتيجيات المختلفة.

كلمات مفتاحية: مفهوم الذات، سلوك التنمر، برنامج معرفي سلوكي، طلبة المرحلة الثانوية.

The effectiveness of a behavioral cognitive program on developing self-concept and its impact on reducing bullying behavior on a sample of secondary students

Abstract:

The aim of the research was to uncover the effectiveness of cognitive behavioral program in the development of the self concept and its effect on reducing the behavior of bullying in a sample of the third grade secondary students at Prince Saud Al Faisal secondary school in Riyadh in Saudi Arabia for the academic year 1439-1440. The sample of the study was composed of (50) students from the secondary stage and to reach the objectives of the study. The researcher applied the measure of the self concept (by the researcher), the scale of the bullying (by the researcher), the behavioral cognitive program in the development of the self concept and the developmental behavior reduction researcher), The results were applied before and after the application of the program. Thus, data were collected and analyzed statistically. Statistical differences were found at the level of (0.01) between the average scores of the experimental group in the tribal and remote application of the self-concept criterion for the post application. A statistically significant function at the mean level (0.01) between the average scores of the experimental group in the tribal and remote application of the bulge scale for the benefit of the post application. The results also revealed that the impact of the two-month behavioral cognitive program continued to develop self-concept and reduce bullying behavior among students. This was shown in the follow-up measurement, and in the light of the results a set of recommendations and proposals were presented to reduce bullying, using different programs and strategies.

Keywords: Self-concept, bullying behavior, behavioral cognitive program, secondary students.

المقدمة:

مرحلة المراهقة لها خصائص مختلفة عن أي مرحلة في حياة الإنسان لأنها تمثل فترة من التوترات النفسية والضغوط والتقلبات التي تحتاج إلى توجيه وإرشاد وتوعية، وذلك لتحقيق التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي مع الآخرين وذلك من خلال تنمية مفهوم الذات لديهم ومساعدتهم على التكيف الإيجابي وب عقلانية لحل المشكلات التي تواجههم، ومن أهم تلك المشكلات التي يعاني منها المراهق التمر، الذي يعد أكثر أشكال العنف انتشاراً، وله آثاره السلبية على المراهق، وعلى تعلمه، وعلى المناخ العام الذي يعيش فيه؛ حيث يعد التمر للمراهقين مشكلة متنامية في العالم، فهو يحدث في الريف، والمدن، وبصورة خاصة عند المراهقين، حيث أنهم أكثر عرضة لمشكلات التمر.

وقد أشار كل من هيلزبيرج وسباك (Hillsberg & Spack, 2006) إلى أنه تبين من الدراسات والاحصاءات التي تمت في الولايات المتحدة الأمريكية أن (1600000) طالباً يهربون من المدارس خوفاً من التمر الذي يتعرضون له من زملائهم، وأن ثلث طلاب هذه المدارس تتراوح أعمارهم ما بين (11-18) عاماً، وقد واجهوا أشكال من التمر داخل المدرسة، وبالتالي فإن التمر يشكل خطراً مدمراً على الأشخاص، وله آثاره السلبية ويسهم في انخفاض الانفعالية والشعور بالاطمئنان لديهم، كما أن ضحايا التمر تعاني من الوحدة وسوء التوافق الاجتماعي وقصور العلاقات الاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الأمن النفسي، وتدني مفهوم الذات.

كما أشارت دراسة علي (2018) إلى وجود علاقة عكسية بين مفهوم الذات والسلوك العدواني، أي عندما يزيد مفهوم الذات تنخفض السلوكيات العدوانية لدى المعاقين حركياً.

ونظراً لما ينتج عن سلوك التمر من مشكلات اجتماعية ونفسية ودراسية، فإنه يجب التدخل لمنع التمر وإزالة آثار هذا السلوك، ولهذا يعد المنهج المعرفي السلوكي من أكثر المناهج فاعلية في مساعدة المراهقين حيث يعتبر منهجاً مشتقاً من نظرية العلاج المعرفي السلوكي، كما يعد أحد أشكال التدخل للحد من السلوكيات المشوهة وغير المقبولة، وذلك من خلال التركيز على مجالات المعرفة والسلوك وتحليل عمليات التفكير اللا تكيفي، وتحديد انماط التفكير الخاطئة وتعديلها بأنماط أخرى أكثر عقلانية (طنوس، 2014).

وفي هذا السياق أجريت العديد من الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية والتدريبية لخفض سلوك المشاغبة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة كدراسة سالم (2012)، وبيلي وسكوت (Beale & Scott, 2001)، وإبراهيم (2006) وأثبتت نتائجها فاعلية البرامج التدريبية والإرشادية المعدة في خفض سلوك التمر أو المشاغبة.

كما أن هناك بعض الدراسات التي تناولت البرامج الإرشادية القائمة على فنيات تعديل السلوك في خفض السلوك التمرى والتي أثبتت فاعليتها، كدراسة عبد العزيز (2017) التي أثبتت فاعلية البرنامج الإرشادي القائم على فنيات تعديل السلوك في خفض حدة السلوك التمرى وبقاء أثره لمدة شهر ونصف لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة طنوس (2014) في الكشف عن فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم للحد من السلوكيات التخريبية والتي أظهرت نتائجها فاعلية البرنامج في تحسين الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم والحد من السلوكيات التخريبية وأصبحوا يظهرون السلوكيات الإيجابية.

مشكلة البحث:

نابع احساس الباحث بالمشكلة من ملاحظته لشيوع سلوك العنف والعدوان، والسلوك التدمري بين الطلاب، وبصورة خاصة المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية، بشكل أصبح جزءاً من حياتهم، ولقد أكدت العديد من الدراسات والأبحاث كدراسة عبده (2017)، ودراسة علوان (2016)، ودراسة حبيب (2018) على أهمية البرامج التدريبية والإرشادية والمعرفية للمراهقين من خلال توصياتهم للحد من السلوكيات العدوانية وذلك لكونها في مرحلة فارقة في حياتهم.

كما أوضحت دراسة الصميلي (2009) أن الحاجات الإرشادية في شتى المراحل العمرية، خاصة فترة المراهقة تلعب دوراً فعالاً وبالغ التأثير في السلوك الصادر من الفرد، وذلك يتطلب تصميم البرامج الخاصة بدراساتها وصولاً إلى أفضل الأساليب في تناولها، من أجل إشباع الحاجات الإرشادية والمعرفية للطلاب.

كما أن هناك بعض الدراسات التي كشفت وجود علاقة بين مفهوم الذات والسلوكيات العدوانية أو التمر كدراسة علي (2018)، ودراسة جرابسي (2012) حيث أثبتت هذه الدراسات وجود علاقة عكسية بين السلوك العدواني أو التدمري ومفهوم الذات، إضافةً إلى دراسة خوج (2012) التي أشارت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية دالة بين التمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية.

ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- 1- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في مفهوم الذات؟
- 2- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج المعرفي السلوكي في السلوك التدمري؟
- 3- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي في السلوك التدمري؟
- 4- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسيين البعدي والتتبعي في مفهوم الذات؟

فرضية الدراسة: ترتبط بالأسئلة الفرضيات الآتية:

- 1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات لصالح التطبيق البعدي.
- 2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التمر لصالح التطبيق البعدي.

3- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في مقياس السلوك التمرلي بين القياسين البعدي والتتبعي.

4- لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات بين القياسين البعدي والتتبعي.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1- التعرف على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية.

2- الكشف على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في خفض السلوك التمرلي لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية.

3- التعرف على استمرارية فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في خفض السلوك التمرلي لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية.

4- التعرف على استمرارية فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي المقترح في تنمية مفهوم الذات لدى عينة من الطلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

1- استمدت الدراسة أهميتها من منطلق تناولها لمتغيرات نفسية مهمة (مفهوم الذات، التمر)، فهي متغيرات مطروحة مؤخرًا على المستوى الدولي والإقليمي، والتي تؤدي إلى اهتزاز الوعي والأمن النفسي للمراهقين.

2- كما تتناول الدراسة مرحلة هامة وهي مرحلة المراهقة، فهي مرحلة حيوية يتخللها العديد من التغيرات السلوكية والاجتماعية والنفسية.

3- بالإضافة إلى الأهمية السيكومترية للدراسة، وذلك من خلال بناء مجموعة من الأدوات (مقياس التمر، مفهوم الذات)، مما يثري المكتبة البحثية.

4- كما تتضح أهمية الدراسة أيضا في محاولة تسليط الضوء على ظاهرة سلوكية خطيرة (التمر)، وذلك لإضافة المزيد من الأبحاث والدراسات التي تعني بهذه الظاهرة إلى التراث العلمي النفسي.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرَت الدراسة على التعرف على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مفهوم الذات وفي خفض سلوك التمر لدى طلبة المرحلة الثانوية.

- **الحدود البشرية:** تم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب الصف الثالث الثانوي.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيق هذه الدراسة في مدرسة الأمير سعود الفيصل الثانوية بالرياض.

- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة الميدانية في الفصل الدراسي الأول خلال العام 1439 / 1440.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: مفهوم الذات Self – Concept:

عرفه مواموتيدا (Mwamwenda, 1991) بأنه: "الطريقة التي يدرك بها الشخص ذاته، وتكون هذه الطريقة سلبية أو إيجابية وفقاً لمدى إدراكه لنفسه كشخص منفصل عن الآخرين، وما يعتقده في إدراك الآخرين له" (الفيلكاوي، 2014: 248).

كما يعرفه السبيعي (2003: 80) بأنه: "التقدير الكلي الذي يظهره الفرد لخلفيته وأهوائه وقدراته ومشاعره واتجاهاته، وكل ما يتشكل ويتجمع كقوة موجهة للسلوك ويكون نتيجة للتفاعلات الاجتماعية".
- ويعرف الباحث مفهوم الذات إجرائياً بأنه: إدراك المراهق لذاته الجسمية، وذاته العقلية، وذاته الانفعالية، وذاته الاجتماعية، ويتبين ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق في المقياس المعد لذلك.

ثانياً: مفهوم التنمر Bullying:

وقد كثرت تعريفات التنمر؛ نظراً للكثرة في معانيه، والثراء في محتواه، ولهذا اختلفت الاتجاهات والرؤى التي تناولها الباحثون لهذا السلوك العدواني، فقواميس اللغة العربية تشير إلى أن كلمتي تنمر أو استئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bulling، وكلمة استئساد مأخوذة من كلمة "أسد" (مفرج، 2008: 5).

أ. التعريف الاصطلاحي للسلوك التنمري

يعد ألويز (Olweus) من أوائل من عرّفوا التنمر بطريقة علمية مبنية على تجارب بحثية، فقد عرّفه بأنه: شكل من أشكال العنف المنتشرة جداً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرف المقصود به الضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. كما قد يستخدم المتنمر أفعالاً مباشرة على الآخرين، والتنمر المباشر هو العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل (نشر الشائعات)، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضاراً جداً على الفرد مثله مثل التنمر المباشر (Olweus, 1993: 9).

كما أشار هورود (Horwood, w, 2005) بأنه: سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً متكرراً لسلوكيات أو ممارسات عدائية من طلاب آخرين، بغرض إيذائه، ويكون عادة عدم توازن في القوة، وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب، أو عاطفياً كاستنزاف المشاعر، أو النبذ الاجتماعي، أو الإساءة في المعاملة. وبالتالي فهو سلوك عدواني شديد للمراهقين، يؤدي إلى الكثير من الأضرار، ليس على الضحية فقط، وإنما يترك آثاراً نفسية سلبية على المتنمر نفسه، ولذلك يتحتم تهيئة بيئة خالية من التنمر وأشكاله (عبد، 2017: 189)، وتشارك بعض المفاهيم بمصطلح التنمر ومنها (العنف، والعدوانية، والاستقواء).

- ويعرف التنمر إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: سلوك عنيف يتبين على المراهق، سواء أكان سلوكاً لفظياً، أو انفعالياً، أو بدنياً ويمكن قياس ذلك من خلال الدرجة التي يحصل عليها المراهق في المقياس الخاص بذلك.

ثالثاً: مفهوم البرنامج:

يعرفه زهران (1998: 499) بأنه: "برنامج مخطط ومنظم في ضوء أسس علمية لتقديم الخدمات التدريبية المباشرة وغير المباشرة فردياً وجماعياً لجميع من تضمهم الجماعة أو المؤسسة بهدف مساعدتهم في تحقيق النمو السوي والقيام بالاختبار الواعي المتعلق لتحقيق التوافق النفسي داخل الجماعة وخارجها".

- البرنامج المعرفي السلوكي:

ويعرفه طنوس (2014: 181) بأنه: "مجموعة النشاطات المعتمدة على فنيات واستراتيجيات العلاج المعرفي السلوكي التي يقوم بها المشارك بهدف تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى الأفراد عينة الدراسة".

- المفهوم الإجرائي للبرنامج المعرفي السلوكي:

ويرى الباحث أنه خطة تعليمية، تتضمن مجموعة من المعارف والخبرات والأساليب، والأنشطة المصممة بطريقة منظمة ومتراكبة، تهدف إلى تنمية معارف ومهارات واتجاهات المتدربين، باعتماد مبدأي التدريب بمساعدة المدرب والتدريب الذاتي، وهو يهدف في هذه الدراسة إلى تنمية مفهوم الذات للتخفيف من حدة سلوك التمر لدى أفراد العينة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

❖ مفهوم الذات:

يذكر زهران مكونات مفهوم الذات كما يلي:

1. مفهوم الذات الاجتماعي: تتمثل في التصورات والمدرجات المحددة للصورة، والتي يعتقد أن باقي المجتمع يتصورونها عن الفرد، ويمثلها بتفاعله الاجتماعي مع الآخرين.

2. مفهوم الذات المدركة: ويشير إلى التصورات والمدرجات التي تحدد خصائص الذات، كما تنعكس إجرائياً في وصف الشخص لنفسه كما يتخيلها هو.

3. مفهوم الذات المثالي: ويشير إلى التصورات التي تحدد الصورة المثالية، والتي يريد الشخص أن يكون عليها.

4. مفهوم جديد هو مفهوم الذات الخاص: ويختص بالذات الخاصة، وهو الشعور السري أو الشخصي جداً من خبرات الذات والتي يخجل الفرد من البوح بها، فتصبح خبرة مهددة، وإذا لم تظهر محتوياته، وتُكشف للمعالج النفسي وتُناقش وتُوضع خطة لعلاجها؛ فإنها تكون بمثابة عاهة نفسية مستديمة (زهران، 2001: 257).

• أنواع مفهوم الذات: هناك نوعان لمفهوم الذات هما:

أولاً: مفهوم الذات الإيجابي:

فنمو مفهوم الذات الإيجابي لدى الطفل يعتمد على تلقي الطفل التقدير الموجب غير المشروط، ويعني إظهار التقبل للطفل بغض النظر عن سلوكه. فالآباء الذين يظهرون الحب والتقدير للمراهق حتى إذا لم يحصل على درجات عالية في الدراسة؛ يظهرون بذلك اعتباراً موجباً غير مشروط فإنه سينمو لديه مفهوم موجب للذات، ويشعر بتقبله لذاته حتى عندما يفعل أشياء مخيبة لآمال الآخرين، وترتبط الخبرات الإيجابية بعد إنجاز الأهداف الحياتية بإدراك الذات، فتمكن الشخص من الاهتمام بذاته ومن الأداء الناجح (Hattie, 1992: 120).

ثانيًا: مفهوم الذات السلبي

وهو تعبير الشخص عن نفسه أو الآخرين بشكل سلبي نتيجة تكوين أفكار سلبية عن نفسه أو من خلال نظرة الآخرين السلبية له، وتتصف تصرفاته بالخروج عن اللباقة وفقدانه للذكاء الاجتماعي (علي، 2018: 24).

• العوامل المؤثرة في مفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات مفهومًا متشابهًا من عمليات وعوامل ذاتية متعددة تقف خلف هوية الفرد وسلوكه الفريد في المواقف المختلفة، كما أن هناك عوامل اجتماعية وبيئية تلعب دورًا هامًا وفعالًا في تشكيل مفهوم الفرد عن ذاته، تدفعه إلى التصرف والسلوك في اتجاه معين دون سواه، ومن هذه العوامل ما يلي:

أولًا: العوامل الذاتية، وتنقسم إلى:

1. **القدرات العقلية:** يؤثر الذكاء على إدراك الفرد لذاته وإدراكه لاتجاهات الآخرين له، كما تؤثر على إدراك الفرد لقدراته تلك الفرص المتاحة أمامه والعوامل التي تواجهه. (زيدان، 1996: 12).
2. **الخصائص الجسمية:** وتشكل أهمية كبرى لدى المراهق بالنسبة لصورته وفكرته عن ذاته، كما تبدو في نظر الآخرين، فالتغيرات الجسمية التي تحدث له في فترة المراهقة ترتبط بدرجة كبيرة بالخبرات التي تساعده على إدراك ذاته الجسمية Physical Self وتؤكد له أهمية القوة الجسمية (صالح، 1972).
3. **الدافع:** فمفهوم الذات يتأثر بالدافع الداخلي لتأكيد الذات، ومستوى الطموح، ومستويات النجاح والفشل. فالأداء الناجح عمومًا يرفع توقعات فاعلية الذات، أما الأداء الضعيف الذي يترتب عليه الإخفاق فإنه يخفض هذه التوقعات (الرشدي، 1995).

ثانيًا: العوامل الاجتماعية

فنمو وتكون مفهوم الذات يتأثر بالخبرات التي يمر بها الفرد والحالة الانفعالية المصاحبة لها. فينمو مفهوم الذات من خلال الخبرات الجزئية التي يمر بها الفرد، ويترتب عليها نمو التنظيمات السلوكية المختلفة، ونمو مفهوم عام عن الذات ككل، ومن بين هذه العوامل ما يلي:

أ. **الخبرات المدرسية:** حيث يكتشف الطفل أو المراهق في المدرسة أنه إما أن يكون سريعًا أو متوسطًا أو بطيئًا في الفهم بمقارنة نفسه بالآخرين؛ وذلك نظرًا لما يعطيه معظم المدرسين في كثير من المدارس من الأهمية الكبيرة للتحصيل المعرفي الذي يمكن التلميذ من تعلم المفاهيم الأكاديمية أكثر من المظاهر الأخرى التي تتعلق بحياته وبشخصيته (السبيعي، 2003: 85).

ب. **الخبرات الأسرية:** فمفهوم الذات يتأثر إلى حد كبير بالخصائص أو المميزات التي تنسب إلى الأسرة، فالطفل الذي ينشأ في أسرة تحيطه بالعناية والتقبل، فإنها ترفع من قدراته واهتماماته ومهاراته وميوله، بينما قد يتسبب الوالدان في أن يدرك الطفل نفسه باعتباره شخصًا غيبًا أو غير موثوق به، وذلك إذا اتبعا أساليب خاطئة في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة (الفيلكاوي، 2014: 238).

ج. **الأدوار الاجتماعية:** فتصور الفرد لذاته من خلال الأدوار الاجتماعية التي يمر بها يعد من العوامل الهامة التي تساهم في تكوين الذات لديه، فكل مجتمع يضع للفرد مجموعة من الأدوار التي يقوم بها خلال مراحل حياته المختلفة. فلكل فرد دور في أسرته، وخارج الأسرة، لذا فإن على الفرد أن يشغل بعض الأدوار المعينة كالقيام بالدور المهني ليلعب دورًا هامًا في حياته، وجميع هذه الأدوار التي يمر بها تؤثر في مفهومه عن ذاته. (أبو زيد، 1987).

❖ التنمر:

أشكال وصور التنمر:

هناك عدة أشكال للتنمر يمكن عرضها كما يلي:

1. **التنمر البدني Physical Bullying:** ويتضمن إيذاء الفرد جسديًا، وأهم أشكاله تدمير الممتلكات الشخصية والبصق والخدش والعض واللطم والضرب العنيف، وفي معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى نفسي للضحية؛ لأن ذلك يؤدي إلى التعاطف معه.
2. **التنمر اللفظي Verbal Bullying:** وهو تهديد عن طريق السخرية والاستهزاء، والتقليل من شأن الآخرين، والانتقاد القاسي، والابتزاز، والاتهامات الكاذبة، والشائعات والتناوب بالألقاب المرتبطة بالطبقة الاجتماعية والعرق والدين والجنس، ويمارس المتنمر ذلك بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية حيث يعتمد فعله أمام مجموعة من الأصدقاء (Litz, 2005: 29).
3. **التنمر الجنسي Sexual Bullying:** ويتضمن التلميح برسائل غير مقبولة مثل (الصور، والتهكمات، والبدء بالشائعات الجنسية)، ومن الممكن أن يشمل التنمر الجنسي على سلوكيات الاحتكاك بدنيًا مثل جذب انتباه مجموعات خاصة، أو إجبار شخص ما على الانخراط في سلوكيات جنسية، وقد يمثل التنمر الجنسي تعبيرًا عن التشاحن بين الجنسين للبحث عن الهوية الجنسية المرغوب فيها (UN, 2003).
4. **التنمر الانفعالي Emotional Bullying:** ويتمثل في التقليل من شأن الضحية، ودرجة إحساسها بذاتها، كما يتضح في العبوس والضحك بصوت منخفض واستخدام لغة الجسد العدوانية والازدراء والعزلة، وهذا النوع من التنمر له أضرار كبيرة ويحدث أذىً انفعاليًا لا يلاحظه المعلمون والكبار، ويعتبر التنمر الانفعالي شكل من أشكال الهيمنة الاجتماعية التي تمارس لإيذاء الآخرين، والتأثير على تقبلهم بين أقرانهم (Litz, 2005: 29).
5. **التنمر العنصري Racial Bullying:** وهذا النوع يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه فرد أو مجموعة، ويشمل السخرية والاستهزاء من عرق أو سلالة محددة أو من دين محدد وقد يكون هناك تحيز لجنس محدد من الآخر، فالضحايا لا يشعرون بأنهم عرضة للهجوم فقط بل يرون -أيضاً- أن عرقهم وجنسهم يكون مستهدفًا، ويختلف التنمر العنصري من مجتمع لآخر (حسين، 2007).

6. **التنمر الشبكي Cyber Bulling**: وهو السلوك المتكرر الذي يسبب إيذاءً لشخص آخر جنسياً أو لفظياً أو اجتماعياً أو جسدياً، والقائم بالفعل شخص أو عدة أشخاص وذلك بالفعل أو القول للسيطرة على الضحية وإذلالها والوصول إلى مكتسبات غير شرعية عن طريق الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي (العمار، 2016: 227).

نظريات التنمر:

- أ- **النظرية السلوكية**: تفسر التنمر على أنه سلوك مكتسب، فالتنمر سلوكيات عدوانية يتعلمها الطفل من أجل أن يصل إلى شيء ما، ويعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية التي تتعلم من خلال نتائجها.
- ب- **نظرية التحليل النفسي**: يرى فرويد صاحب هذه النظرية أن السلوك العدواني والتنمري ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت، حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين حيث إن الطفل يولد بدافع عدواني. (القرعان، 2004).
- ت- **نظرية التعلم الاجتماعي**: وترى بأن الأطفال يكتسبون العدوان والتنمر وغيرهما من سلوكيات العنف عن طريق ملاحظة ذلك في والديهم وأصدقائهم والنماذج التلفزيونية وبالتالي يقومون بتقليدها.
- ث- **النظرية الفسيولوجية**: وترى بأن سلوك التنمر يشيع أكثر عند الأطفال الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغية)، ويعتقد فريق آخر أنه ينشأ عن هرمون التستوستيرون، حيث أكدت الدراسات أنه كلما ازدادت نسبة هذا الهرمون في الدم كلما ازدادت نسبة التنمر والعنف (علاونة، 2004: 306).
- ج- **نظرية الإحباط/العدوان**: وترى بأن التنمر يؤدي إلى سلوك العدوان، ويستثير في الإنسان الدافع إلى إيذاء الآخرين، وهذا الدافع يبدأ في الزوال بمجرد إلحاق الأذى، وهذا ما يسمى بالتفيس أو التفريغ والإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم مما يجعل الفرد مستعداً للتنمر.
- ح- **النظرية الإنسانية**: تفسر هذه النظرية أسباب التنمر والتمثلة في عدم إشباع الاحتياجات البيولوجية للطفل من مأكلاً ومشرباً واحتياجات أساسية، وقد يؤدي ذلك إلى عدم الشعور بالأمن وبالتالي يلجأ إلى التعبير عن سلوكياته بأساليب تنتمس بالعدوانية مثل التنمر. (إبراهيم، 2017: 694).
- خ- **النظرية البيولوجية**: وتفسر التنمر على أنه نتاج لأسباب داخلية وجسمية، قد تكون في منطقة الفص الجبهي في المخ، وهذه المنطقة هي المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الأطفال، وثبت أن استئصال بعض التوصيلات العصبية عن المخ يؤدي إلى انخفاض التوتر والغضب والميول العدوانية (القرعان، 2004).
- ومن خلال ما سبق يتضح لنا عدة تعريفات للتنمر ولسلوك التنمر والأسباب التي أدت إلى سلوك التنمر والنظريات التي تطرقت لسلوك التنمر بوجه عام؛ كما يتضح بأن مشكلة التنمر تنتشر بشكل كبير، وتتعدد أسبابها، ولكن يمكننا أن نصل إلى علاج لها بعدة طرق ومنها تنمية مفهوم الذات.

❖ **البرنامج:**

والبرنامج يتضمن أربعة عناصر هي:

المدخلات: وتمثل المكونات المحركة للنظام بما تتضمنه من إمكانيات بشرية ومادية ومعلومات وأنواع الخبرة والمعرفة، إضافة إلى الواقع المحيط بالنظام من ظروف وتغيرات عليه أن يتكيف معها.

العمليات: وتتضمن الخطوات والاستراتيجيات والأساليب التي يتم استخدامها في تنفيذ البرنامج لتحقيق أهدافه.

المخرجات: وهي تتضمن النتائج التي تحققت من تطبيق البرنامج ويمثلها في البرنامج الحالي تنمية مفهوم الذات لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية (المراهقين) الذين لديهم قدر من سلوك الانتماء.

التغذية الراجعة: وتتضمن إما التوصية باعتماد البرنامج المستخدم وتطبيقه على نطاق واسع أو تعديله وتطويره من خلال مراجعة كل خطوة من خطوات إعداده (عبد المجيد، 2011: 145-146).

الدراسات السابقة:

❖ دراسات ميدانية تناولت مفهوم الذات

دراسة علي (2018) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى المعاقين حركياً وبلغت عينة الدراسة (100) معاق حركياً، واستخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات والسلوك العدواني وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين مفهوم الذات والسلوك العدواني.

ودراسة سعيد ونجم (2018) التي هدفت إلى تصميم برنامج إرشادي معرفي لتنمية الدافعية للتعلم ومفهوم الذات الأكاديمية وطُبقت الدراسة على طالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية وتكونت عينة الدراسة من (24) طالبة مقسمين لعينتين ضابطة وتجريبية كلا منهما (12) طالبة وأستخدم الباحثان مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ومقياس دافعية التعلم وإثبتت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي في رفع مستوى الدافعية للتعلم ومفهوم الذات لدى الطالبات.

وأعد الباشا (2017) دراسة هدفت إلى التعرف على التقبل الاجتماعي ومفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى عينة من التلاميذ المراهقين الموهوبين، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (203)، أعمارهم (12-15) عاماً، ويتجاوز ذكائهم (130) درجة، وتم استخدام اختبار القدرة العقلية، وبطاقة ملاحظة الموهوب، ومقياس التوافق النفسي، ومقياس مفهوم الذات. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مفهوم الذات والتوافق النفسي لدى عينة الدراسة، ووجود فروق دالة بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مفهوم الذات لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث من الموهوبين في التوافق النفسي.

وقدمت الفيلكاوي (2014) دراسة هدفت الكشف عن القصور في مفهوم الذات لدى المراهقين، ومحاولة تنمية مفهوم الذات لديهم من خلال برنامج إرشادي عقلاني انفعالي؛ وتكونت عينة الدراسة من (20) مراهقة) كما استخدمت الباحثة مقياس مفهوم الذات والبرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مفهوم الذات لدى عينة الدراسة.

في حين قدمت أورجليز (orgiles, m, 2012) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي لأبناء المطلقين وبين مفهوم الذات الدراسي والقلق الاجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (342) من الذكور والإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (14-18) سنة، وقد أختيروا من (15) مدرسة، بخمس مناطق في إسبانيا، واستخدموا استبيان مفهوم الذات ومقياس القلق الاجتماعي للمراهقين، وقد أوضحت النتائج عن وجود علاقة بين إنجاز أبناء المطلقين، وبين كل من مفهوم الذات والقلق الاجتماعي.

❖ دراسات ميدانية تناولت مفهوم التنمر:

حيث أجرت حبيب (2018) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج قائم على الإثراء النفسي لتحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التنمر لدى الطلاب المتميزين ذوي صعوبات التعلم وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة وطالبة بالمرحلة الابتدائية، وكانت الأدوات اختبار الذكاء المصور واختبار الفهم القرائي، اختبار بندر جشطلت البصري الحركي، مقياس وكسلر، مقياس التنمر المدرسي والكفاءة الاجتماعية، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى الطلاب.

وهدفت دراسة عبده (2017) محاولة إثراء البناء المعرفي النظري الخاص بالأمن النفسي، وتحاول فهم طبيعة علاقة الأمن النفسي بالتنمر المدرسي لدى المراهقين، فضلاً عن بحث اختلاف هذه المتغيرات باختلاف النوع، والتعرف على الفروق التي تتجلى بين المراهقين في مقياس الأمن النفسي والتنمر المدرسي، تكونت عينة الدراسة من (100) (50 من الذكور، و50 من الإناث) من المراهقين وتم تطبيق مقياس للأمن النفسي، والتنمر. وكان من أهم نتائج الدراسة وجود علاقة سالبة دالة إحصائية بين الأمن النفسي والتنمر المدرسي. وعدم وجود فروق بين درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس التنمر لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة عبد العزيز (2017) إلى استخدام فنيات العلاج السلوكي في خفض حدة السلوك التنمري لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية، تكونت عين الدراسة من (20) طالب وطالبة مقسمين على (10) مجموعة تجريبية، (10) مجموعة ضابطة، وأستخدم الباحثان مقياس التنمر ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي، برنامج قائم على فنيات تعديل السلوك، وقد بينت النتائج فاعلية البرنامج في خفض حدة السلوك التنمري لدى الطلاب وبقاء التأثير لمدة شهر ونصف.

وأجرى كونيشي (konishi, 2009) دراسة بعنوان "التنمر والضغط في مرحلة المراهقة المبكرة" دور المواجهة والدعم الاجتماعي، وذلك على عينة مكونة من (312) للصفوف (5-7)، وقد أكملوا الاستبانة التي تقيس وتقيّم مستويات الضغوط "المشاجرات اليومية"، وأحداث الضغوط المختلفة، واستراتيجيات المواجهة (النشطة، والمتجنبة، والإلهاء، والسعي وراء المساعدة) ودعم النظراء والأسرة والمعلمين الاجتماعي وعلاقته بالتنمر. وأسفرت نتائج الدراسة عن ارتباط الضغوط ارتباطاً إيجابياً بالتنمر الذي يبلغ عنه ذاتياً، وليس التنمر الذي يقيمه النظراء، وتبين وجود علاقة

إيجابية بين الدعم الأسري وانخفاض التنمر، كما تبين وجود تأثير فعال للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض السلوك التنمري.

أما دراسة كونرز (2009, Conners) فاستهدفت الكشف عن فعالية دعم أولياء الأمور والمعلمين في خفض مستوى الاكتئاب لدى أربع مجموعات من الأطفال المشاركين في التنمر (الضحية، والتنمر، والضحية/ المتنمر، العاديون)، وتكونت عينة الدراسة من (977) طالباً من الصفوف (5، 9، 11). وطبقت استبانة التنمر والدعم الأسري، والاكتئاب. أسفرت النتائج إلى أن الأطفال المتنمرين مقارنة بالمجموعات الأخرى حصلوا على درجات مرتفعة على اختبار الاكتئاب ودرجات منخفضة على مقياس الدعم الأسري قبل البرنامج، في حين تحسنت درجاتهم على مقياس الدعم الأسري بعد البرنامج وانخفضت درجاتهم على اختبار الاكتئاب مما يدل على فعالية البرنامج.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين ما يأتي:

1- بالنسبة لمتغير مفهوم الذات: تناولت الدراسات السابقة مفهوم الذات وعلاقته بمتغيرات كثيرة منها السلوك العدواني كدراسة علي (2018)، والإنجاز الأكاديمي والقلق الاجتماعي كدراسة أورجليز (2012, m, orgiles)، والنقيل الاجتماعي والتوافق النفسي كدراسة الباشا (2017)، ودراسات تناولت فاعلية البرامج في تنمية مفهوم الذات كدراسة الفيلكاوي (2014)، ودراسة سعيد ونجم (2018)، أما متغير التنمر: فقد تم تناوله مع الأمن النفسي كدراسة عبده (2017)، ودراسات تناولت دور استراتيجيات المواجهة والدعم الاجتماعي ودعم أولياء الأمور في خفض السلوك التنمري لدى المتنمرين كدراسة كونيوشي (2009, konishi)، ودراسة كونرز (2009, Conners) ودراسات تناولت فاعلية البرامج في خفض سلوك التنمر كدراسة عبد العزيز (2017)، ودراسة حبيب (2018).

2- تنوعت الدراسات السابقة في اختيار العينة من ميادين مختلفة سواء المراهقين الجانحين أو طلاب المراحل من (5 - 7) أو المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الجامعية والبعض أنفق مع الدراسة الحالية في اختيار عينة من المراهقين وتم استخدام اختبارات أو مقاييس مُعدة سلفاً كدراسة الباشا (2017)، ودراسة الفيلكاوي (2014)، ودراسة أورجليز (2012, m, orgiles)، ودراسة عبده (2017)، ودراسة كونيوشي (2009, konishi)، والبعض الآخر اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج شبه التجريبي كدراسة الفيلكاوي (2014)، و عبد العزيز (2017)، وانفقت دراسة علي (2018) من حيث تناولها لمفهوم الذات والتنمر واختيار عينتها من المراهقين.

3- تشابهت أغلب الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي الارتباطي كدراسة عبده (2017)، وأورجليز (orgiles, m, 2012)، وعلي (2018)، وكذلك دراسة سعيد ونجم (2018)، وحبيب (2018)، وكونرز (2009, conners) وكونيوشي (2009, konishi).

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية الواحدة وقياس قبلي وبعدي وتتبعي؛ لمناسبته لعينة وطبيعة فروض الدراسة.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً بالصف الثالث الثانوي بمدرسة الأمير سعود الفيصل الثانوية بالرياض، وكانت عينة الدراسة (ذكور)، وتم اختيارهم بعد توزيع مقياس التنمر بشكل استطلاعي على الطلاب لتحديد الطلاب الأكثر عدوانية وتتمراً، كما أن متوسط أعمارهم 17 سنة و3 شهور بانحراف معياري 1.7.

أدوات الدراسة: بعد مراجعة الأدبيات وأساليب البحث العلمي والنظري والدراسات الميدانية ذات الصلة بموضوع الدراسة تم تصميم أدوات الدراسة، وهي كالتالي:

أولاً: مقياس مفهوم الذات

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث كدراسة جراسي (2012)، وعلي، (2018)، والفيلكاوي (2014)، وزيد (2008)، والسبيعي (2003) قام الباحث ببناء مقياس لمفهوم الذات وذلك ليتناسب مع مجتمع الدراسة والعينة التي تم اختيارها، ولقد احتوى المقياس في صورته النهائية على جزئين هما: الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية، والجزء الثاني: فقرات المقياس، وتتكون من (32) عبارة؛ لقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم لقياس هذا المقياس، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ويصحح بالترتيب بالدرجات (5 - 4 - 3 - 2 - 1) للعبارة الإيجابية والعكس للعبارة السلبية، ليصبح أقل درجة على المقياس (32)، وأعلى درجة (160).

قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق، والثبات) كالاتي:

أولاً: صدق المقياس: اعتمد الباحث في هذا البحث على صدق المحكمين للتأكيد على صدق المحتوى، وكذلك حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وفيما يلي توضيح لذلك:

1- **صدق المحكمين:** قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين(*) في مجال علم النفس والصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس، والعبارة لكل بعد، وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وبناءً على آراءهم قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استبق الباحث على جميع العبارات لأنها حصلت على اتفاق أكثر من 80% من السادة المحكمين، ولكن قد تم إجراء صياغة بعض عبارات المقياس التي أشار إليها السادة المحكمون، فقد أصبح المقياس في صورته النهائية بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكون من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد لكل بعد ثمان عبارات.

* . المحكمين د. عمرو محمد سليمان - كلية التربية - جامعة الملك خالد
د. محمد عبدالجواد محمود عبدالجواد - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء..
د. أحمد محمد الدبور - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء.
د. ريهام محمد محي الدين سيد بيومي - أستاذ علم النفس المساعد - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجناية.

2- صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس مفهوم الذات للمراهقين خلال تطبيق

المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (30) طالبًا كما يلي:

حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد:

جدول (1): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للبعد

العبرة	معامل الارتباط بين العبرة والدرجة الكلية للبعد	الدالة	العبرة	معامل الارتباط بين العبرة والدرجة الكلية للبعد	الدالة
1	**0.762	0.01	17	**0.527	0.01
2	**0.609	0.01	18	**0.855	0.01
3	**0.713	0.01	19	**0.588	0.01
4	**0.500	0.01	20	**0.572	0.01
5	**0.681	0.01	21	**0.679	0.01
6	**0.679	0.01	22	**0.591	0.01
7	**0.731	0.01	23	**0.599	0.01
8	**0.743	0.01	24	**0.738	0.01
9	**0.701	0.01	25	**0.670	0.01
10	**0.513	0.01	26	**0.495	0.01
11	**0.493	0.01	27	**0.741	0.01
12	**0.498	0.01	28	**0.873	0.01
13	**0.866	0.01	29	**0.562	0.01
14	**0.791	0.01	30	**0.580	0.01
15	**0.835	0.01	31	**0.785	0.01
16	**0.492	0.01	32	**0.798	0.01

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (1) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه تراوحت ما بين

(0.492)، (0.873) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى 0.01.

حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مفهوم ذات جسدي	**0.845	0.01

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مفهوم ذات عقلي	0.788**	0.01
مفهوم ذات انفعالي	0.837**	0.01
مفهوم ذات اجتماعي	0.902**	0.01

الجدولين رقم (1)، (2) يشيران أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (0.01)؛ مما يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، ويشير أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق (معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق) على عينة قوامها (30) طالباً من الصف الثالث الثانوي، بمدرسة الأمير سعود الفيصل، وكانت النتائج كما يلي:

1- معامل ألفا كرونباخ: يوضح جدول (3) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وتراوحت ما بين (0.840-0.681)، بينما قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل كانت 0.780.

2- التجزئة النصفية: كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (3): قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس مفهوم الذات وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية
مفهوم ذات جسمي	8	0.840	0.840
مفهوم ذات عقلي	8	0.753	0.760
مفهوم ذات انفعالي	8	0.681	0.702
مفهوم ذات اجتماعي	8	0.728	0.730
المقياس ككل	32	0.780	0.785

يتضح من الجدول (3) أن هذه القيم تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات لقياس مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

3- إعادة التطبيق: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على (30 طالباً) من طلاب الصف الثالث الثانوي، في العام الدراسي 1439-1440، ثم أعاد الباحث تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني يبلغ أسبوعين عن التطبيق الأول للمقياس، ثم تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.861) وهي قيمة تشير إلى أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات.

ثانيًا: مقياس التنمر للمراهقين

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، كدراسة جرابيسي (2012)، وعبد العزيز (2017)، والعمار (2016) قام الباحث ببناء مقياس للتنمر احتوى -في صورته النهائية- على جزئين هما: الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية، والجزء الثاني: فقرات المقياس، وتتكون من (21) عبارة في صورته النهائية؛ لقياس التنمر لدى طلبة المرحلة الثانوية، واستخدم مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً) ويصحح بالترتيب بالدرجات (5- 4 - 3 - 2 - 1)، ليصبح أقل درجة على المقياس (21)، وأعلى درجة (105).

وقد قام الباحث بالتحقق من توافر الخصائص السيكومترية (الصدق، والثبات) للمقياس كالاتي:

أولاً: صدق المقياس: صدق المحكمين: قام الباحث بعرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المتخصصين(*) في مجال علم النفس والصحة النفسية؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملائمة الأبعاد لظاهرة موضع القياس، والعبارات لكل بعد، وما قد يوجد بها من تداخل أو تكرار، وبناءً على آراءهم قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين، وقد استقر الباحث على العبارات التي اتفق على صلاحيتها السادة المحكمين بنسبة 80% فأكثر، وفيما يتعلق بأبعاد المقياس، وقد تم إجراء تعديل صياغة بعض عبارات المقياس التي أشار إليها السادة المحكمون: (أغار من زملائي في الصف) إلى (أغار من بعض الطلاب في مجموعتي)، (أنادي زملائي بأسماء مستعارة) إلى (أنادي زملائي بأسماء غير لائقة) ليصبح المقياس في صورته النهائية وبعد إجراء تعديلات السادة المحكمين مكوناً من (21) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: (الأول: 8 عبارات، والثاني: 7 عبارات، والثالث: 6 عبارات)

1- **صدق الاتساق الداخلي للمقياس:** تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنمر لدى طلبة المرحلة الثانوية خلال التطبيق الذي تم للمقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (30) طالباً وطالبة كما يلي:

- حساب معاملات الارتباط بين عبارات المقياس والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (4): معاملات الارتباط بين عبارات مقياس التنمر والدرجة الكلية للبعد

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد الخاص بها	مستوى الدلالة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد الخاص بها	مستوى الدلالة
1	**0.731	0.01	12	**0.762	0.01
2	**0.691	0.01	13	**0.738	0.01
3	**0.489	0.01	14	**0.688	0.01

*. المحكمين د. عمرو محمد سليمان - كلية التربية - جامعة الملك خالد
د. محمد عبدالجواد محمود عبدالجواد - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء..
د. أحمد محمد الدبور - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء..
د. ريهام محمد محي الدين سيد بيومي - أستاذ علم النفس المساعد - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد الخاص بها	مستوى الدلالة	العبارة	معامل ارتباط العبارة بالبعد الخاص بها	مستوى الدلالة
4	**0.891	0.01	15	**0.853	0.01
5	**0.679	0.01	16	**0.731	0.01
6	**0.589	0.01	17	**0.876	0.01
7	**0.865	0.01	18	**0.768	0.01
8	**0.658	0.01	19	**0.637	0.01
9	**0.671	0.01	20	**0.772	0.01
10	**0.589	0.01	21	**0.659	0.01
11	**0.691	0.01			

دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من الجدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه تراوحت ما بين

(0.489) و(0.891) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01.

- حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (5): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر للمراهقين والدرجة الكلية للمقياس

أبعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تنمر لفظي	0.802**	0.01
تنمر بدني	0.815**	0.01
تنمر انفعالي	0.845**	0.01

يتضح من الجدولين (4)، (5) أن معاملات الارتباطات بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس كلها دالة عند مستوى (0.01)؛ وهذا يدل على ترابط وتماسك العبارات والأبعاد والدرجة الكلية، مما يدل على أن المقياس يتمتع باتساق داخلي.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات المقياس بعدة طرق (معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية، وإعادة التطبيق) على عينة قوامها (30) طالباً من الصف الثالث الثانوي، بمدرسة الأمير سعود الفيصل بالرياض، وكانت النتائج كما يلي:

1- **معامل ألفا كرونباخ:** يوضح الجدول (6) معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس وتراوح ما بين (0.831 ، 0.755) ، بينما قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل كانت 0.825.

2- **التجزئة النصفية:** كما تم حساب معامل ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، ثم تم استخدام معادلة سبيرمان للفقرات الزوجية، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات:

جدول (6) قيم معامل الثبات لكل بعد من أبعاد مقياس التنمر وللمقياس ككل

الأبعاد	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	معامل التجزئة النصفية (سبيرمان - براون)
تنمر لفظي	7	0.831	0.835
تنمر بدني	8	0.755	0.765
تنمر انفعالي	6	0.729	0.872
المقياس ككل	21	0.825	0.860

ويوضح جدول (6) بأن القيم تدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات لقياس الثبات التمر لدى طلبة المرحلة الثانوية، ومن ثم ثبات المقياس ككل، ويتضح من الجدول أن القيم مناسبة يمكن الوثوق بها وتدل على صلاحية المقياس للتطبيق.

3- **إعادة التطبيق:** تم حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق Test-retest، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عدد (30) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي في العام الدراسي 1439-1440، ثم أعاد الباحث تطبيق المقياس على نفس العينة بفاصل زمني أسبوعين عن التطبيق الأول للمقياس، ثم قام الباحث بحساب معامل

ثبات المقياس باستخدام معامل الارتباط لبيرسون، وقد بلغ معامل الارتباط بين التطبيقين (0.782) وهي قيمة تدل على أن المقياس يتسم بدرجة عالية من الثبات.

ثالثاً: البرنامج (المعرفي السلوكي)

تسير خطة إعداد البرنامج وفقاً لتحديد عدد من العناصر هي: أهداف البرنامج، ومحتوى البرنامج، والأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج، والوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج، وتقييم البرنامج، والجدول الزمني للبرنامج.

أ. **أهداف البرنامج:** يهدف إلى خفض السلوك التمرري لدى طلبة المرحلة الثانوية المتصفين بسلوك التمر.

■ **الأهداف الإجرائية للبرنامج:**

1. أن يعرف الطالب مفهوم الذات وأهميتها وسماتها وأشكالها وكيفية اكتسابها.
2. أن يتحكم الطالب في انفعالاته.
3. أن يسيطر الطالب على سلوكه في مواقف الصدام مع الآخرين.
4. أن يستخدم الطالب مفهوم الذات بأبعاده للتخفيف من التمر.
5. أن يستنتج الطالب السلوكيات غير المرغوب فيها.
6. أن يستنتج الطالب السلوكيات المرغوب فيها.
7. أن يعظم الطالب من قيمة العمل الجماعي.
8. أن يحترم الطالب آراء الآخرين واختلافهم.

ب. الوسائل والأدوات المستخدمة في البرنامج

1. أجهزة كمبيوتر.
2. جهاز عرض Data show.
3. السبورة الورقية.
4. أوراق عمل وأقلام ملونة.
5. استمارة تقييم الجلسة واستمارة تقييم البرنامج.
6. لوحات، وصور.
7. مقياس مفهوم الذات.
8. مقياس التمر.

ت. محتوى البرنامج: وفي سبيل إعداد محتوى مناسب للبرنامج قام الباحث بالخطوات التالية:

- 1- مسح الأدبيات والمراجع والدوريات في التراث السيكلوجي وعلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية وبخاصة الدراسات التي تناولت برامج تدريبية المتعلقة بـ: (مفهوم الذات، التمر) كدراسة حبيب (2018)، والفيلكاوي (2014)، والبجاري (2010)، وإلياس (2012)، وهدف الباحث من هذا الاطلاع إلى التعرف على مكونات البرنامج وتحديد الخطوات التي يجب اتباعها عند بنائه وكذلك الاستفادة منها في تحديد الخطوات وتصميم البرنامج.
- 2- توزيع الأنشطة التي حددها الباحث في ضوء الدراسات السابقة على جلسات البرنامج.
- 3- إعداد مجموعة من أوراق العمل الخاصة بكافة الجلسات بواقع ورقة عمل واحدة لكل طالب في كل جلسة مسجل بها النشاط ومجموعة من الخطوات لتدريب الطلاب على كيفية تنفيذ النشاط مستخدمًا إحدى الفنيات.
- 4- إعداد مجموعة أوراق للأنشطة المنزلية التي يُكلف بها الطلاب للتعرف من خلالها على مستوى مفهوم الذات لدى الطلاب بعد كل جلسة.
- 5- وضع تصور زمني مبدئي للجلسات على حسب محتواها والأنشطة الموجودة بها.
- 6- عرض البرنامج المعرفي السلوكي في صورته النهائية وأوراق العمل وأوراق النشاط المنزلية على مجموعة من المحكمين المتخصصين¹ في المجال لإبداء الرأي فيما يلي:
 - أ- محتوى البرنامج عمومًا ومحتوى كل جلسة.
 - ب- الأساليب والفنيات والأنشطة المصاحبة والوسائل المستخدمة.
 - ج- مدى ملائمة محتوى البرنامج لطلاب الصف الأول الإعدادي.
 - د- مدى ملائمة مدة البرنامج لتنفيذ محتواه، ومدى ملائمة المدة الزمنية للجلسة لمحتواه.
 - هـ- أساليب تقييم الجلسات والبرنامج بأكمله.

ثم تم إعداد الصورة النهائية للبرنامج والتي تكونت من (12) جلسة كالتالي:

يتضمن البرنامج (12) جلسة تدريبية، مدة كل جلسة (45) دقيقة، تبدأ بجلسة تمهيدية وتتضمن التعرف على الطلاب والترحيب بهم، وتوضيح هدف البرنامج وأهميته، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات. ثم عشر جلسات يقوم فيها الباحث بإكساب الطلاب مفهوم الذات؛ وذلك من خلال تعريفهم بالمفاهيم الأساسية عن الذات وتنمية المشاعر الإيجابية لدى الطلاب، وكذلك تنمية ثقافة العفو وقبول الآخر وعدم رد الإساءة بمثالها، ومعرفة طبيعة الحياة والضغوط والمشكلات وكيفية التحكم في الانفعالات وغيرها من خطوات تعرف من الجلسات.

¹ المحكمون د. عمرو محمد سليمان - كلية التربية - جامعة الملك خالد

د. محمد عبدالجواد محمود عبدالجواد - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء..

د. أحمد محمد الدبور - كلية التربية قسم علم النفس - جامعة شقراء.

د. ريهام محمد محي الدين سيد بيومي - أستاذ علم النفس المساعد - المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

وفي نهاية البرنامج

تم تقييم البرنامج في جلسة ختامية مستقلة، من خلال استمارات تقييم توزع على الطلاب لإبداء رأيهم من حيث: أهداف البرنامج، ومحتواه، والأساليب والوسائل والفنيات المستخدمة، والمدة الزمنية للبرنامج ككل، ونواحي القوة والضعف فيه، ويتم التقييم النهائي للبرنامج والتطبيق البعدي لأدوات الدراسة، وتم تنفيذ الجلسات خلال (6) أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع، وقد استخدم الباحث فنيات متعددة من أجل تحقيق هدف البرنامج، وتتمثل تلك الفنيات في (المحاضرة، والتعزيز، والحوار، ولعب الأدوار، وإعادة البناء المعرفي، والاسترخاء، والنمذجة، والتساؤل، والتركيز على السلوك والتحكم فيه).

تقويم البرنامج:

تم الاعتماد على نوعين من التقييم:

1. **التقييم البنائي:** يتم أثناء تنفيذ البرنامج، وذلك من خلال طرح الأسئلة والمناقشة والاستماع إلى الإيجابيات، وتعديلها إذا كانت خاطئة، وتعزيزها إذا كانت صحيحة، ومن خلال إعطاء تكليفات في نهاية كل جلسة ومراجعتها للتأكد من تحقيق أهداف الجلسة، بالإضافة إلى الواجبات المنزلية التي يكلف بها الطلاب في المنزل للتدريب على المهارة والتي يتم مراجعتها في الجلسة المقبلة وكذلك من خلال استمارة تقييم الجلسة.
2. **التقييم النهائي:** يتم بعد الانتهاء من البرنامج تطبيق مقياس مفهوم الذات وعلاقته بالانتمار، ومقارنة النتائج القبلية والبعدية لعينة الدراسة، ثم تحديد مدى التحسن في مستوى حدة سلوك الانتمار لديهم بعد تطبيق البرنامج وكذلك باستمارة تقييم البرنامج.

جدول (7) مخطط جلسات البرنامج الإرشادي والفنيات المستخدمة

عنوان الجلسة المقترح	أهداف الجلسة	المدة الزمنية للجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسة الأولى التمهيدية	في نهاية هذه الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن: التعارف المباشر بين الباحث وأفراد المجموعة. التعريف بطبيعة البرنامج والأهداف التي يسعى لتحقيقها. التعرف على أهمية مفهوم الذات وضرورتها.	45 دقيقة	الحوار المناقشة التعزيز المادي والمعنوي.
الجلسة الثانية مفهوم الذات الجسمي	التعرّف مفهوم الذات الجسمي. التعرّف آثار مفهوم الذات. يتعلم حسن المتابعة والاستماع إلي القصص الطيبة التي تصور المعني. يستنتج مفهوم المشكلة، ومكونات الذات.	45 دقيقة	العصف الذهني القصة القصيرة
الجلسة الثالثة	في نهاية هذه الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على أن:	45	الكرسي الخالي

عنوان الجلسة المقترح	أهداف الجلسة	المدة الزمنية للجلسة	الفنيات المستخدمة
استراتيجيات توكيد الذات	يتعرف على العلاقة الأبوية.	دقيقة	التعزيز المادي والمعنوي
الجلسة الرابعة أهمية التسامح مع الذات	يتعرف على أهمية التسامح مع الذات. يستنبط مكونات التسامح مع الذات. يقيم نفسه من وجهة نظره في استخدامه للتسامح مع الذات.	45 دقيقة	المناقشة والحوار العصف الذهني. النمذجة. لعب الدور
الجلسة الخامسة تقبل الذات	يُعرّف المفاهيم الأخلاقية الحميدة. يكتسب التفاعل الإيجابي. يتقبل ذاته. يستنتج الآثار الإيجابية لتقبل الذات.	45 دقيقة	القصة. المناقشة والحوار. لعب الدور.
الجلسة السادسة ضبط الذات	يُعرّف مفهوم ضبط الذات. يتبنى المشاعر الإيجابية لديه. يستنتج أهمية ضبط الذات. يميز سمات الأفراد ذوي ضبط الذات المرتفع.	45 دقيقة	التعزيز المادي والمعنوي. المناقشة والحوار. القصة
الجلسة السابعة تقدير الذات	يُعرّف مفهوم تقدير الذات. يتعرف على أهمية تقدير الذات. يستنتج صفات الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذات عالية.	45 دقيقة	المناقشة والحوار. التعزيز، والتغذية الراجعة. لعب الدور.
الجلسة الثامنة التفاهم والتقدير	في نهاية هذه الجلسة ينبغي أن يكون التلميذ قادراً على: يُعرّف مفهوم التفاهم والتقدير. يميز أهمية التفاهم والتقدير. يستنتج سمات الأفراد ذوي التفاهم والتقدير المرتفع.	45 دقيقة	الحوار المناقشة النمذجة لعب الدور القصة المحاضرات القصيرة
الجلسة التاسعة قبول الآخر	يُعرّف مفهوم قبول الآخر. يتعرف على أهمية قبول الآخر. يربط قيمة مفهوم الذات بقبول الآخر. يستنتج سمات الأشخاص الذين يتمتعون بقبول الآخر.	45 دقيقة	الحوار والمناقشة لعب الدور. القصة
الجلسة العاشرة قيمة كظم الغيظ والتحكم في الانفعالات	يتدرب على كيفية التعامل مع المواقف الانفعالية. يترسخ لديه مبدأ التحكم في النفس عند الغضب. يتعرف على الآثار الإيجابية للتحكم في النفس عند الغضب.	45 دقيقة	القصة. النمذجة. الحوار والمناقشة
الجلسة الحادية عشر تنمية المشاعر الإيجابية نحو الآخرين	يظهر مشاعر إيجابية نحو الآخرين. يترسخ لديه ثقافة الاعتذار وقبول الآخر. يدرك قيمة التفاهم مع الآخرين للتخفيف من حدة التنمر.	45 دقيقة	الحوار والمناقشة. لعب الدور. التعزيز المادي والمعنوي.

عنوان الجلسة المقترح	أهداف الجلسة	المدة الزمنية للجلسة	الفنيات المستخدمة
الجلسة الثانية عشر (الختامية) لقاء مفتوح	التقييم الختامي للبرنامج والحصول على نتائج التطبيق البعدي. معرفة مدى استفادة الطلاب من البرنامج وجلساته. توديع الطلاب وترك الباب مفتوحاً للتواصل بينهم وبين الباحث. إنهاء جلسات البرنامج بحفلة بسيطة متواضعة.	45 دقيقة	التعزيز المادي والمعنوي. الألعاب التربوية. المسابقات.
إجمالي عدد جلسات البرنامج			12

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق المحتوى (التجانس الداخلي) للمقياس.
2. معامل ألفا كرونباخ: لحساب الثبات وصلاحيّة الاداة ويعتبر من أشهر معاملات الثبات حيث يعتمد على حساب الارتباط الداخلي للإجابة على العبارات.
3. معامل التجزئة النصفية باستخدام معادلة (سبيرمان براون) للتأكد من صلاحية المقياس وثباته.
4. اختبار إعادة التطبيق: للتأكد من صلاحية المقياس وثباته.
5. المتوسط الحسابي (Mean): وهو إحدى مقاييس النزعة المركزية.
6. الانحراف المعياري: وهو أحد المقاييس المهمة لمعرفة مدى تشتت وتباعد القيم عن وسطها الحسابي، كما أنه يفيد في ترتيب المتوسطات عند تساوي بعضها، حيث تعطى الرتبة الأفضل للفقرة التي انحرافها المعياري أقل.
7. اختبار Paired – Sample T-Test لقياس دلالات الفروق بين مجموعتين غير مستقلتين.

عرض النتائج ومناقشتها

- اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات لصالح التطبيق البعدي".
ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" لمتوسطين غير مستقلين؛ وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (8) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطلاب قبل دراسة البرنامج الإرشادي المعرفي السلوكي

وبعده، وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الجسمي	القبلي	50	10.72	15.64	0.671	49	18.341	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	26.36		5.927				

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقات (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدالة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات العقلي	القبلي	50	12.10	14.22	0.707	49	12.568	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	26.32		7.821				
مفهوم الذات الانفعالي	القبلي	50	6.38	17.92	0.923	49	14.735	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	24.30		8.876				
مفهوم الذات الاجتماعي	القبلي	50	10.22	16.46	0.708	49	16.928	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	26.68		7.067				
الأبعاد ككل	القبلي	50	39.42	64.24	0.928	49	16.685	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	103.7		27.648				

ويتضح من الجدول (8) ما يلي:

- ارتفاع متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي، عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل)، كما اتضح أن قيمة "ت" هي دالة إحصائية عند مستوى (0.01) حيث أن قيمة الدلالة أقل من مستوى المعنوية (0.01)؛ وهذا يعني وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل) لصالح التطبيق البعدي.

وهذا ما يشير إلى أنه قد حدث نمو واضح ودال في أبعاد مفهوم الذات كلاً على حدة وككل؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح. مما يعني قبول الفرض الأول من فروض البحث والإجابة على التساؤل الأول.

• اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التنمر لصالح التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" لمتوسطين غير مستقلتين. وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (9) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطلاب قبل دراسة البرنامج التدريبي وبعده، وقيمة "ت"

ومستوى دلالتها بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس التنمر

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تنمر لفظي	القبلي	50	31.86	16.10	1.830	49	23.701	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	15.76		5.161				

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تنمر بدني	القبلي	50	38.46	19.42	1.373	49	35.524	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	19.04		2.990				
تنمر انفعالي	القبلي	50	27.54	10.32	1.876	49	19.931	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	17.22		1.941				
الأبعاد ككل	القبلي	50	97.86	45.84	3.482	49	27.789	0.000	دالة عند (0.01)
	البعدي	50	52.02		9.529				

يتضح من الجدول (9) ما يلي:

- انخفاض متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي في (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل).
- كما اتضح أن قيمة "ت" دالة إحصائية عند مستوى (0.01) حيث أن قيمة الدلالة أقل من مستوى المعنوية (0.01)؛ وهذا يعني وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكلاً من (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل) لصالح التطبيق البعدي.
- وهذا ما يشير إلى أنه قد حدث نمو واضح ودال في أبعاد مقياس التمر كلاً على حدة وككل؛ وذلك نتيجة لاستخدام البرنامج التدريبي المقترح؛ مما يعني قبول الفرض الثاني من فروض البحث والإجابة على التساؤل الثاني.
- اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على: " لا توجد فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات طُلاب المجموعة التجريبية في مقياس السلوك التمر بين القياسين البعدي والتتبعي". واختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" لمتوسطين غير مستقلتين. وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (10) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطلاب في القياسين البعدي والتتبعي، وقيمة "ت" ومستوى

دلالتها بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس التمر

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
تنمر لفظي	البعدي	50	15.76	0.120	5.161	49	1.950	0.057	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	15.88		5.298				
تنمر بدني	البعدي	50	19.04	0.0400	2.990	49	0.704	0.485	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	19.00		2.955				
تنمر انفعالي	البعدي	50	17.22	0.0200	1.941	49	0.330	0.743	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	17.24		1.944				
	البعدي	50	52.02	0.100	9.529	49	0.819	0.417	غير دالة

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدالة	مستوى الدلالة
الأبعاد ككل	التتبعي	50	52.12		9.644				عند (0.05)

يتضح من الجدول (10) ما يلي:

- تساوي متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي مع متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي في (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل).
 - كما اتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) حيث أن قيمة الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)؛ وهذا يعني عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي لكل من (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل).
 - وهذا ما يشير إلى استمرار تأثير البرنامج في خفض السلوك التمر لدى الطلاب بعد مرور شهرين من تنفيذه؛ مما يعني قبول الفرض الثالث من فروض البحث والإجابة على التساؤل الثالث.
 - اختبار صحة الفرض الرابع الذي ينص على: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مفهوم الذات بين القياسين البعدي والتتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار "ت" لمتوسطين غير مستقلتين. وقد جاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:
- جدول (11) يبين المتوسطات الحسابية ومتوسط الفرق بين درجات الطلاب في القياسين البعدي والتتبعي، وقيمة "ت" ومستوى دلالتها بين التطبيقين البعدي والتتبعي لمقياس مفهوم الذات

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الجسمي	البعدي	50	26.36	0.24	5.927	49	1.899	0.063	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	26.12		5.889				
مفهوم الذات العقلي	البعدي	50	26.32	0.32-	7.821	49	1.719	0.092	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	26.64		7.806				
مفهوم الذات الانفعالي	البعدي	50	24.30	0.08-	8.876	49	0.365	0.717	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	24.38		8.755				

الأبعاد	التطبيق	(ن)	المتوسط (م)	متوسط الفرق بين التطبيقين (ف)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية (دح)	ت المحسوبة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الاجتماعي	البعدي	50	26.68	0.26-	7.067	49	0.849	0.400	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	26.94		6.781				
الأبعاد ككل	البعدي	50	103.66	0.42-	27.648	49	1.155	0.254	غير دالة عند (0.05)
	التتبعي	50	104.08		27.307				

ويتضح من الجدول (11) ما يلي:

- تساوي متوسطات درجات الطلاب في التطبيق البعدي مع متوسط درجاتهم في التطبيق التتبعي في (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل).
- كما اتضح أن قيمة "ت" غير دالة إحصائية عند مستوى (0.05) حيث أن قيمة الدلالة أكبر من مستوى المعنوية (0.05)؛ وهذا يعني عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي لكلاً من (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل).
- وهذا ما يشير إلى أنه أستمّر تأثير البرنامج على في تنمية مفهوم الذات لدى الطلاب بعد مرور شهرين من تنفيذه مما يعني قبول الفرض الرابع من فروض البحث والإجابة على التساؤل الرابع.

مناقشة النتائج:

من خلال النتائج السابقة أتضح ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي للأبعاد (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل) لصالح التطبيق البعدي، مما يبين فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مفهوم الذات لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية.
- ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية في فاعلية البرامج التدريبية في تنمية مفهوم الذات دراسة كل من سعيد ونجم (2018)، والفيلكاوي (2014) حيث دلت كلها على فاعلية البرامج الإرشادية العقلانية الانفعالية والمعرفية في تنمية مفهوم الذات لدى فئة المراهقين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين القبلي والبعدي لكلاً من (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل) لصالح التطبيق البعدي، مما يدا على فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في خفض السلوك التمري لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية.

ومن الدراسات التي اتفقت مع الدراسة الحالية في فاعلية البرامج المختلفة في الحد من ظاهرة التمر دراسة حبيب (2018) التي أثبتت فاعلية البرنامج القائم على الإثراء النفسي في خفض سلوك التمر، ودراسة عبد العزيز (2017) التي دلت نتائجها على فاعلية البرنامج القائم على فنيات تعديل السلوك في خفض حدة سلوك التمر، وكذلك دراسة كينوشي (konishi, 2009) التي أكدت نتائجها على وجود تأثير فاعل للبرنامج المستخدم في الدراسة والقائم على المواجهة والدعم الاجتماعي في خفض السلوك التمر.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي لكلاً من (مفهوم الذات الجسمي، مفهوم الذات العقلي، مفهوم الذات الانفعالي، مفهوم الذات الاجتماعي، مفهوم الذات ككل).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في التطبيقين البعدي والتتبعي لكل من (التمر اللفظي، التمر البدني، التمر الانفعالي، التمر ككل).

ويدل ذلك على استمرارية تأثير فاعلية البرنامج المعرفي السلوكي في تنمية مفهوم الذات وخفض سلوك التمر لدى عينة الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية، ويدل هذا على نجاح البرنامج التدريبي المقترح في تحقيق أهدافه، ويمكن الاستفادة من البرنامج المستخدم من حيث الكم والكيف، وكذلك أسلوب السير بينها.

حيث روعي في هذا البرنامج عدة اعتبارات، ويأتي في مقدمتها فئة العينة التجريبية وهم (المراهقون) ممن يرغبون في الاستفادة من البرنامج وأنشطته، فإدراك المسترشد لمشكلته، والسعي لحلها يعد من أهم العوامل التي تساعد على نجاح البرنامج، وكذلك اختيار المكان والزمان وذلك بما يتناسب مع ظروف العينة التجريبية بما يتيح لهم الاستمرار في ممارسة أنشطة البرنامج، وقد يُفسر -أيضاً- نجاح البرنامج في اعتماده على الإرشاد الجمعي؛ إذ أن هذا النوع من الإرشاد يقلل من حدة تمركز المتلقي حول نفسه، ويوفر الفرصة لتحقيق ذاته، والثقة في نفسه وفي الآخرين، كما يصحح مفهومه عن ذاته وعن الآخرين.

كما ترجع نتائج فروض البحث وفاعلية البرنامج التدريبي إلى مضمون الجلسات الذي كان يعتمد على النظريات التي ترفع من مفهوم الذات وتساعد على خفض التمر، بالإضافة إلى الترتيب المنطقي لجلسات التدريب، وما له من أثر في تفعيل المهارات الإيجابية وزوال السلوك السلبي.

توصيات الدراسة:

1. تطبيق برامج تعليمية داخل المدارس للحد من انتشار ظاهرة التمر.
2. تضمين استراتيجيات وأنشطة تراعي خفض مستوى التمر للمراحل المختلفة.
3. عقد دورات تدريبية للمشرفين والتربويين بشكل عام لتدريبهم على التعامل مع التمر لدى فئة كالمراهقين بصورة خاصة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، إيمان يونس (2017). بناء مقياس التمر المصور لدى طفل الروضة. العراق، مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع55، 649.

- إبراهيم، نجاح عبد الشهيد (2006). مدى فعالية برنامج تدريبي في تحسين بعض جوانب سلوك المشاغبة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة عالم التربية، السنة السابعة، 20، 188 – 215.
- أبو زيد، إبراهيم أحمد (1987). سيكولوجية الذات والتوافق، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
- إلياس، إيمان طلحة (2012). تطبيق برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية، جامعة السودان: رسالة ماجستير، كلية الآداب.
- الباشا، إبراهيم أحمد سليمان (2017). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. مصر: مجلة كلية التربية ببورسعيد، ع21، 554.
- البجاري، أحمد يونس (2010). أثر برنامج إرشادي في تعديل مفهوم الذات لدى طلبة كلية التربية، جامعة الموصل: مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، 2 (11).
- جرايسي، طرب عيسى (2012). سلوك التمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي الدراسي لدى الطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن: كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.
- حبيب، أمل عبد المنعم محمد علي (2018). فاعلية برنامج قائم على الإثراء النفسي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وخفض سلوك التمر المدرسي لدى المتميزين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية جامعة المنوفية: مجلة كلية التربية، 33 (2)، 68-110.
- حسين، طه عبد العظيم (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- خوج، حنان أسعد (2012). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية: مجلة العلوم التربوية النفسية بالبحرين 13 (4)، 188.
- الرشيدي، بشير صالح (1995). التعامل مع الذات: نموذج في الإرشاد النفسي والصحة النفسية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام (2001). علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". القاهرة: عالم الكتب، 11، 257.
- زهران، حامد عبد السلام (1998). التوجيه والإرشاد النفسي، ط3، القاهرة: عالم الكتب، ج1، 499.
- زيد، دينا موفق (2008). مفهوم الذات وعلاقته بالتكيف الاجتماعي دراسة مقارنة لدى طلبة شهادة الثانوية العامة بفرعها العلمي والادبي، مشروع تخرج لنيل درجة الإجازة في الإرشاد النفسي، جامعة دمشق: كلية التربية، قسم الإرشاد النفسي.
- زيدان، عبد المنعم (1996). أثر الذكاء والتحصيل الدراسي على مفهوم الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، جامعة الزقازيق: مجلة كلية التربية، ع (26)، 12.
- سالم، أميمة عبد العزيز (2012). فعالية برنامج إرشادي في تعديل سلوك المشاغبة لدى عينة من الأطفال، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بنها: كلية التربية.

- السبيعي، هدى تركي (2003). أثر البيئة الفيزيائية للصف في مفهوم الذات والتحصيل نحو المدرسة. جامعة البحرين: كلية التربية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4 (2)، ص 71: 101.
- سعيد، سعيد نزار؛ ونجم، فيان سعيد (2018). تأثير منهج إرشادي معرفي في تنمية دافعية التعلم ومفهوم الذات الأكاديمية لطالبات المرحلة الثانية في كلية التربية الرياضية في جامعة صلاح الدين - العراق: أربيل. مجلة جامعة صلاح الدين، 22(1)، 237 - 259.
- صالح، أحمد زكي (1972). علم النفس التربوي. ط 13. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الصميلي، حسن بن إدريس عبده (2009). مشكلات المراهقين وحاجاتهم إلى الإرشاد دراسة مقارنة بين طلاب المرحلة المقيمين خارج المخيم بمنطقة جازان التعليمية. مصر: جامعة الأزهر، مجلة كلية التربية، 287.
- طنوس، فراس جورج (2014)، أثر برنامج معرفي سلوكي في تنمية الذكاء الانفعالي ودافعية التعلم لدى عينة من الطلبة ذوي السلوكيات التخريبية. مصر: مجلة جامعة القدس المفتوحة، 2 (7)، 174 - 181.
- عبد المجيد، أماني فرحات (2011). فعالية برنامج لتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال الموهوبين ذوي المشكلات السلوكية المدرسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمنهور، 145 - 146.
- عبد العزيز، منى عبد العزيز علي، (2017)، برنامج تعديل السلوك لخفض حدة التمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، 4.
- عبده، أسماء أحمد حامد (2017). الأمن النفسي وعلاقته بالانتمار لدى المراهقين. مصر: مجلة البحث العلمي في التربية، 18 (6)، 188-189.
- علاونة، شفيق فلاح (2004). سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد، عمان: دار المسيرة، 306.
- علوان، عماد عبده محمد (2016). أشكال التمر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها، جامعة الأزهر: مجلة كلية التربية، 168 (1).
- علي، فدوى عبد الباسط محمد (2018). مفهوم الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى المعاقين حركياً بمدينة العملاق بحري. رسالة ماجستير غير منشورة، السودان: جامعة النيلين، كلية الدراسات العليا، 5، 24.
- العمار، أمل يوسف عبدالله (2016): التمر الإلكتروني وعلاقته بإدمان الانترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت: مجلة البحث العلمي في التربية، 17، 227.
- الفيلكاوي، حليلة إبراهيم (2014). فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لتنمية مفهوم الذات لدى بعض المراهقات بدولة الكويت: جامعة السودان، مجلة العلوم النفسية، 15 (3)، 232 - 279.
- القرعان، أحمد خليل (2004). الطفولة المتأخرة (خصائصها، مشاكلها، حلولها). عمان: الأردن، دار الإسراء للنشر والتوزيع.

مفرح، إسماعيل (2008). الاستئساد أو التنمر، مفهوم وممارسة لدى الطلاب، وكيف نحد منه؟ السعودية: وزارة التربية والتعليم، منتدى التوجيه والإرشاد الطلاب، 5.

- A. Hattie. (1992): *Self – Concept Hillsdale, NJ: Erlbaum*, 120.
- Beale, A. & Scott, P. (2001): *Bully busters: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior, Professional School Counseling, Vol. (4), No. (4), 300-305.*
- Connors, n (2009). *Adults matter, protecting children from the negative impacts of bullying. Psychology in the schools, 46 (7).*
- Hillsberg, C.& Spak, H. (2006). *Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. Middle School Journal,38(2), 23-28.*
- Horwood, J., Waylen, A., herrich, D., Williams, C. & Wolke, D, (2005). *Common Visual Defects and Peep Victimization in Children, 46 (4).*
- Konishi, h (2009). *Investigating the comparability of a self-report measure of childhood bullying across countries, Canadian journal of school psychology, 24 (1).*
- Litz, E, (2005). *An analysis of bullying behaviors at E.B. Stanley middle school in Abingdon, virina, published doctoral dissertation, east tennesse state university, 29.*
- Mwamwenda, T. S. (1991): *Sex difference in self-concept among African adolescents perceptual and motor skills 44.*
- Olweus, d (1993). *Bullying at school. Oxford, UK: Blackwell publishing company.*
- Orgiles, M, Blair T. Johnson, Tania B. Huedo-Medina, José P. Espada (2012). *Self-concept and social anxiety as predictor variable of academic performance of Spanish adolescents with divorced parents. Electronic journal of research in educational psychology,10(1), no.20, 58.*
- UN Committee on the rights of the child (2003). *Adolescent health and development in the context of the convention on the rights of the child. United version, general comment no,4.33.*