مجلة الجامعة الإسلامية

للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

العدد الثالث عشر - الجزء الأول

شعبان 1444 هـ - مارس 2023 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخةالورقية :

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية :

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

الموقع الإلكتروني للمجلة :

https://journals.iu.edu.sa/ESS

البريد الإلكتروني للمجلة :

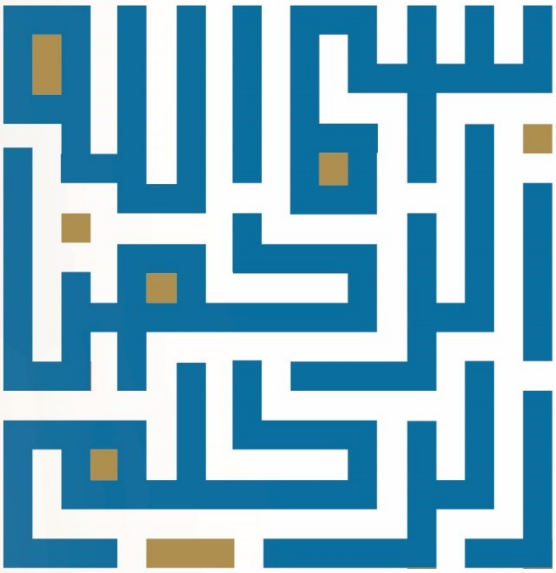
ترسل البحوث باسم رئيس تحرير المجلة

iujournal4@iu.edu.sa

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

البحوث المنشورة في المجلة تعبرعن آراء الباحثـين ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

- أن يتسم البحث بالأصالة والجدية والإبتكار والإضافة المعرفية في التخصص.
- لم يسبق للباحث نشر بحثه.
- أن لا يكون مستلاً من رسالة علمية (ماجستير/دكتوراة) أو بحوث سبق نشرها للباحث.
- أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.
- أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.
- أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث المقدم (25%) .
- أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.
- لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.
- أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السادس، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.
- أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث ، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة ، وصلب البحث ، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات ، وثبت المصادر والمراجع ، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.
- يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.
- يرسل الباحث بحثه إلى المجلة إلكترونيًا ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) ويرفق تعهدًا خطيًا بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.
- المجلة لا تفرض رسوما للنشر.

الهيئة الاستشارية :

معالـي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي
رئيس جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سـعيد بن عمر آل عمر
رئيس جامعة الحدود الشمالية سابقاً

معالي د : حسـام بن عبدالوهاب زمان
رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب سابقاً

أ. د : سـليمان بن محمد البلوشي
عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس سابقاً

أ. د : خالـد بن حامد الحازمي
أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سـعيد بن فالح المغامسي
أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : عبداللـه بن ناصر الوليعي
أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي
أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية سابقاً

هيئة التحرير :

رئيس التحرير :

أ.د : عبدالرحمن بن علي الجهني

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

مدير التحرير :

أ.د : محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية

أعضاء التحرير :

معالي أ.د : راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د : عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

أ.د : عبدالعزيز بن سليمان السلومي

أستاذ التاريخ الإسلامي بالجامعة الاسلامية سابقاً

أ.د : عبدالله بن علي التمام

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الاسلامية

أ.د : محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د : علي بن حسن الأحمدي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الاسلامية

د : رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الاسلامية

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

المنسق العلمي :

أ. محمد بن سعد الشال

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فهرس المحتويات : ❋

م	عنوان البحث	الصفحة
1	فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف د. محمد بن حوال العتيبي	11
2	دور طلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة في نشر قيم التعايش والتسامح مع غير المسلمين في ضوء التقدم التقني المعاصر أ. د. محمد بن سليم الله الرحيلي	63
3	واقع مشاركة معلمي المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة إربد للقيادات التربوية في صنع القرار الإداري ومقترحات للتطوير د. ميساء بنت محمد بني خلف	123
4	اللياقة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع وفقاً لبعض المتغيرات الديموغرافية من وجهة نظرهم د. عهود بنت ربيع بن محسن الرحيلي	167
5	مسؤولية الأسرة المسلمة في تنشئة الطفل ثقافيا د. عادل بن عيد بن ناحي الهدباني الجهني	201
6	أثر التوجه الريادي في تحقيق الميزة التنافسية بجامعة الملك سعود د. عمير بن سفر الغامدي	247
7	الدور التربوي لمكتبات الأطفال التابعة لمكتبة الملك عبد العزيز العامة بالرياض د. نورة بنت محمد بن عبد العزيز المطرودي	291
8	القيادة الأخلاقية لدى مديري الإدارات وعلاقتها بالسعادة الوظيفية للعاملين بجامعة تبوك د. خليفه بن حماد البلوي	333
9	A systematic review of the efficacy of e-learning Tools in Teaching Arabic to non-native speakers in some previous studies in the field Dr. Hussain Eidhah Alsaiari	375
10	المسؤولية الأخلاقية والمهنية لدى أطباء الأندلس - دراسة تاريخية حضارية د. مها بنت مفرح بن مانع آل محمود	399

❋ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف

The Efficiency of Behavioral Dialectical Guidance in Reducing School Bullying among Secondary School Students

إعداد

د. محمد بن حوال العتيبي

أستاذ علم النفس المشارك

بجامعة شقراء

Dr. Mohammad Hawwal Alotaibi

Associate Professor of Psychology

At Shaqra University

DOI: 10.36046/2162-000-013-021

المستخلص

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف ممن يعانون من مستوى تنمر مرتفع، ممن تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة بمتوسط (١٧ ,١) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,)، وقام الباحث بإعداد مقياس التنمر المدرسي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسَيْن القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية لصالح متوسط درجات القياس البعدي، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المعد في الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد السلوكي الجدلي، التنمر المدرسي.

Abstract

This study aimed to find out the effectiveness of dialectical behavioral guidance in reducing school bullying behavior among secondary school students in Afif Governorate. The study sample consisted of (40) secondary school students in Afif Governorate who demonstrated a high level of bullying, aged between (15-19) years with an average of (1.17) years and a standard deviation of (0.52). The researcher prepared a school bullying scale, and the results of the study showed a statistically significant difference between the average scores of the experimental group and the average scores of the control group in the post-measurement on the school bullying scale used in the current study in the direction of the average scores of the experimental group. It also showed that there is a statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the pre- and post-measurements on the school bullying scale used in the current study in favor of the average scores of the post-measurement, and that there is no statistically significant difference between the average scores of the experimental group in the post and follow up measurements (conducted a month after the end of the counseling sessions) on the school bullying scale used in the study.

Keywords: dialectical behavioral guidance, school bullying.

المقدمة

يؤكد كثير من علماء التربية على أنَّ مرحلة المراهقة تُعد من أخطر مراحل النمو عند الإنسان، وأكثرها تعقيدًا؛ لما يحدث فيها من طفرة في مظاهر النمو المختلفة؛ الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية، ولما يتعرض المراهق فيها من صراعات متعددة؛ صراع بين الاستقلال عن الأسرة والاعتماد عليها، وصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، وصراع بين طموحات المراهقة الزائدة (السعي إلى الكمال) وبين تقصيره الواضح في التزاماته، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين التقاليد الاجتماعية، والصراع الديني بين ما تعلمه من شعائر ومبادئ ومسلَّمات وهو صغير، وبين التفكير الناقد الجديد، وفلسفته الخاصة للحياة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه– بما له من آراء وأفكار– والجيل السابق (أبو زيد، ٢٠٢١).

ولمرحلة المراهقة 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، من خلال تنمية مفهوم الذات لديهم، ومساعدتهم على التكيف الإيجابي، وبعقلانية لحل المشكلات التي تواجههم (الشلاش، ٢٠٢٠).

عند تعرض الطلاب لأي من المشكلات أو الانحرافات الشخصية أو السلوكية أو النمائية، يسبب مشكلة تؤرق جميع المهتمين بشئونهم سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع، فقد أشار كل من Pellegrini & Long (2002) بأن سلوك التنمر يزداد مع الانتقال إلى المرحلة الثانوية؛ حيث يكون سلوك التنمر طريقًا ممهدًا من خلاله يدير المراهقون علاقاتهم مع أقرانهم، فالمتنمرون يتخذون من التنمر وسيلة للسيادة والسيطرة على الآخرين، ومتنمري هذه المرحلة الدراسية غالبًا ما يستهدفون الضحايا يريدون بذلك إظهار قوتهم.

فقد توصلت دراسة Ziraki & Hassan (2017) إلى أن نسبة انتشار ظاهرة سلوك التنمر بين طلاب هذه المرحلة تزيد على (٨٠٪)، وفي استطلاع للرأي نفَّذه Adair & Others (2000) شمل (٢٠٦٦) طالبا؛ حيث قدم الباحثون قائمة بالسلوكيات التي تندرج ضمن سلوكيات التنمر، توصلت نتائج هذا الاستطلاع إلى أن حوالي (٧٥٪) من الطلاب كانوا ضحايا لسلوك التنمر، وبلغت نسبة الطلاب الذين يمارسون أنواعًا مختلفة من سلوكيات التنمر تجاه أقرانهم (٤٥٪).

وينتعش التنمر المدرسي في ثقافة السرية؛ لذا فهو مشكلة خفية؛ لأن ضحاياه لا يبوحون بمشكلاتهم لذويهم، اعتقادا منهم أن الحل في الكتمان، لأنَّ كشف المتنمر أمام المدرسة يزيد الأمر تعقيداً، ويجعل المتنمر يستنفر جُلَّ طاقته؛ انتقامًا من الضحية، ونظرًا لأن بعض الطلاب في المدرسة لديهم القدرة على إخفاء مشاعرهم، فإنَّ الفرصة لا تسنح لذويهم للاطلاع على المشكلة إلا حينما يبدأ ابنهم فجأة في إظهار تذمره، وعدم رغبته في الذهاب إلى المدرسة، أو عندما يتظاهر ويحاول بكل الطرق تحاشي الذهاب إليها (أبو الفتوح، ٢٠٠٦)، ويمكن القول بأن فقدان الأمن داخل المدرسة هو أولى الآثار المترتبة على تفشي ظاهرة سلوك التنمر بين الطلاب في المدرسة، فالمدرسة بالنسبة للطلاب ضحايا التنمر هي مكان غير آمن، لا يشعرون فيه بالسعادة، وأكدت نتائج العديد من الدراسات التي أجريت على مستوى العالم أنَّ هناك علاقة قوية بين ممارسة سلوك التنمر أثناء سنوات الدراسة، وبين كون الفرد خارجاً عن القانون بعد ذلك؛ إذ يقوم المتنمر بعد بلوغه مرحلة الشباب بمشكلات إجرامية، ففي دراسة أجراها Banks (1997) كان هناك (٦٠٪) من الطلاب المتنمرين في سن التاسعة أصبح كل منهم خارجًا عن القانون في سن الرابعة والعشرين.

لذا تتضح خطورة التنمر المدرسي، ويتأكَّد تأثيره السلبي على الأفراد والمجتمع بشكل عام؛ إذ إنَّ فيه إيذاءً نفسيًّا وجسديًّا واجتماعيًّا، لذلك من المهم البحث عن أساليب علاجية لخفضه وخصوصًا لدى المراهقين الذين يُعدّون من أكثر الفئات التي تعاني من انتشار هذه الظاهرة؛ نظرًا للتحولات الجسمية والفكرية والنفسية والعاطفية لديهم، لذا حاول الباحث التوصل لإيجاد برنامجًا إرشاديًا يتناسب مع خصائص العينة وطبيعة التنمر المدرسي، فما كان إلا الإرشاد السلوكي الجدلي لأنه من الأساليب الحديثة والمداخل التنموية المستخدمة مع المراهقين والشباب، فلسفته تقوم على تعليم الفرد مهارات إدارة وتنظيم الانفعالات المؤلمة ليس عن طريق التخلص منها بل من خلال ملاحظتها ووصفها وفهم الهدف منها والتعبير عنها بالحوار والمناقشة، مما يساعد على الحد من الانفعالات السلبية وزيادة الانفعالات الإيجابية، بل وتحمل المواقف الضاغطة وتحسين العلاقات البينشخصية وخفض السلوكيات المشكلة لأنه يعتمد على فنيات سلوكية ومعرفية وفنيات القبول واليقظة العقلية (Budak, 2019; Feigenbaum, 2019)، من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج قائم على الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

مشكلة الدراسة:

لاحظ الباحث أثناء وجوده في التدريب الميداني لمدارس المرحلة الثانوية مع طلابه أن تبعات التعرض للتنمر من قِبل الأقران في المدرسة يمكن أن يكوِّن خبرة قاسية لأي طالب، فضحايا التنمر هم طلاب لا يشعرون بالسعادة، ويعانون من الخوف والقلق والوحدة النفسية، وتقدير الذات المنخفض، ومن المحتمل أن يحاول الضحايا تجنب المدرسة، وتجنب التفاعل الاجتماعي للهروب من تنمر زملائهم، فالطلاب الضحايا غالبا ما يخافون المدرسة، ويعتبرونها مكانًا غير آمن وغير سعيد، وقد يشعر بعض الضحايا بالألم حتى أنهم قد يقدم البعض منهم على الانتحار، وأجريت دراسة استطلاعية، وسؤال مفتوح لطلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى أنَّ التنمر المدرسي له أثر بالغ وطويل المدى على كل من المتنمِّر والضحية، فالطالب الضحية الذي يتعرض للتنمر بصورة حادة ومستمرة يتولد لديه شعور قوي بالتعاسة واليأس من الحياة، وتصبح استجابة الخوف استجابة راسخة في حياته اليومية، بل قد تتفاقم هذه الاستجابة لتصل عند الضحية إلى درجة الهروب من الأماكن التي من المحتمل أن يُوجَد فيها الطالب المتنمر، فيتغيب عن المدرسة ويحرم نفسه من كافة الأنشطة الاجتماعية، فيشعر بالكآبة ويفقد تقديره لذاته ويشعر بأنه إنسان بلا قيمة، تنتابه مشاعر الدونية فيحتقر ذاته، وفي بعض الأحيان يشعر بأنه يستحق العقاب، فيصبح أسيرًا للقلق والاكتئاب والتوتر والوحدة النفسية، وقد تلازمه أمراضًا سيكوسوماتية (نفسجسمية) كآلام المعدة والأمعاء، وربما يتطور الأمر ليصل إلى درجة الانتحار، ويتأثر المتنمر أيضًا بسلوكه هذا، فالطالب المتنمر يصبح راشدًا متنمرًا، ثم ينجب أطفالًا متنمرين، وبهذا تتوارث ظاهرة التنمر جيلًا وراء جيل، لتصبح ثقافة سائدة في المجتمع، وأكد على ذلك ما توصلت إليه دراسة (Jacqueline,2002).

ودعم ذلك أيضا ما يشهده الواقع من انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب المراهقين، وخصوصًا بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وأصبح يشكل جزءًا من الممارسات التي تشاهد في المدارس بشكل عام، لذلك من المهم معالجة هذه الظاهرة وخفض سلوك التنمر لدى الطلاب من خلال اتباع برامج إرشادية، تحقق فاعلية في الحد من انتشار العنف والعدوانية بين الطلاب، وهذا ما توصلت إليه دراسة (الشلاش، 2020).

وأكدت دراسة كل من (علوان، ٢٠١٦؛ أبو زيد وآخرون، ٢٠٢٠؛ الحبشي، ٢٠٢١) على ارتفاع نسبة المتنمرين المراهقين بالمملكة العربية السعودية بأنواعه المختلفة، وذلك بممارسة الأذى

الجسدي أو اللفظي أو النفسي على الطلاب الآخرين، مما أثر سلبًا على الطلاب، فمنهم من أصبح يهرب من المدرسة، ومنهم أصبح انعزاليًا، يتحاشى الاختلاط بالطلاب؛ خوفًا من تنمرهم عليهم، وهذا بدوره يؤدي إلى مشكلات مستقبلية أخطر على المجتمع لوجود خلل ناتج عن التنمر والعنف والعدوانية.

وهناك اتفاق عام بين العديد من الباحثين على أن الطلاب ضحايا التنمر في كل الأعمار يعيشون اعتلالات جسدية عديدة، ومشكلات انفعالية ووجدانية خطيرة، كما أنهم يتَّسمون بتقدير الذات المنخفض، ويعانون من صعوبات في التعلم، أما الطلاب المتنمرون، فهم طلاب ينتظرهم الانحراف والتشرد، فهم عادة ما يتسربون من المدرسة، فلا يُكملون دراستهم، وسرعان ما يفقدون شعبيتهم بين أقرانهم، وعندما يصل المتنمر إلى سن المرحلة الثانوية، فإنه يبدأ في ممارسة سلوكيات التنمر بأقرانه في المدرسة، ويزداد سلوكه عدوانيةً أكثر، كما توصلت بعض الدراسات التتبعية إلى أن المتنمر عندما يصل إلى مرحلة الرشد، فإنه يتحول إلى مجرم ويكون في حاجة ماسة إلى رعاية نفسية خاصة (Harris & Petrie,2002).

وأشارت نتائج دراسة Engle et al (2013) أن الارشاد السلوكي الجدلي يستخدم مع طلاب للمساعدة على بناء حياة تستحق العيش أثناء تواجدهم في البيئة التعليمية مما دفع الباحث للبحث عن تبني توجه حديث، لخفض سلوك التنمر المدرسي، لدى طلاب المرحلة الثانوية، يقوم على الارشاد السلوكي الجدلي باستخدام فنيات، مثل: اليقظة العقلية وتحمل الضغوط والفعالية البينشخصية والجدلية والتقبل، بهدف تنمية توجيه الانتباه للخبرة الراهنة، والوعي بالأحداث اليومية، وتبني موقف قائم على الحوار والجدل والمنطق والعقل، للتخلص من مركزية الأفكار؛ وصولًا للاستبصار، ونقاط تعلم جديدة.

أسئلة الدراسة:

مما تقدم تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي:

- ما فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟

– ما استمرارية فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف؟

أهداف الدراسة:

– التحقق من فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

– التحقق من استمرارية التأثير بعد فترة المتابعة.

– إعداد مقياس لقياس سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

فروض الدراسة:

حاولت الدراسة الحالية التحقق من صحة الفروض التالية:

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه المجموعة التجريبية.

– يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه القياس البعدي.

– لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية.

أهمية الدراسة:

– الاهتمام بفئة المراهقين وخصوصًا طلاب المرحلة الثانوية، وكذلك في تناولها لسلوك التنمر المدرسي؛ حيث تعد ظاهرة التنمر المدرسي من بين الصور السلوكية السلبية التي تطرحها المؤسسات التربوية عبر العالم، وذلك لما تسببه من تبعات مؤثرة على الصعيد الصحي والنفسي والسلوكي والاجتماعي والاقتصادي.

- الاهتمام بالإرشاد السلوكي الجدلي، كونه يجمع بين الأساليب المعرفية السلوكية المعيارية لتنظيم الانفعالات والتقييم الواقعي لمفاهيم مثل: تحمل الضيق، والتقبل، والتفكير العقلاني للتقليل من حدة سلوك التنمر بين طلاب المرحلة الثانوية، الأمر الذي قد يساعد طلاب المرحلة الثانوية في خفض سلوك التنمر لديهم، ويحسِّن من أسلوبهم في التعامل مع الآخرين، بالتركيز على الأمور التي أدت إلى ممارستهم لهذا السلوك.

- لفت أنظار الوالدين والمختصين والعاملين في مجال التربية والتعليم والإرشاد النفسي، إلى توفير البيئة التربوية والإرشادية، التي تعتمد على العلاج الجدلي السلوكي، للحد من سلوك التنمر لدى الطلاب وتحسين سلوكهم داخل المدرسة.

- تقديم مقياس لقياس مستوى سلوك التنمر لدى الطلاب الذي يمكن أن يستفيد منه المسؤولون والمرشدون النفسيون في المدارس، لقياس مستوى هذا السلوك لدى الطلاب.

- الاستفادة من البرنامج الإرشادي المعد في هذه الدراسة وتطبيقه على عينات أخرى، وفتح آفاق جديدة لدراسات وبحوث على متغيرات مختلفة.

محددات الدراسة:

المحددات الموضوعية: التعرف على فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المحددات البشرية: شملت الدراسة المجموعتين التجريبية والضابطة محل الدراسة. عينة من طلاب المرحلة الثانوية الذين يمارسون سلوك التنمر على الآخرين، تكونت من (٤٠) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في هذه الدراسة، تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة، بمتوسط (١, ١٧) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,) وتم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وقوامها (٢٠) طالبًا لا يتلقون أي تدخل إرشادي، والثانية تجريبية، وقوامها (٢٠) طالبًا يتلقون الجلسات الإرشادية المقدمة في هذه الدراسة،

المحددات المكانية: اقتصرت المحددات المكانية لهذه الدراسة على مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمنية: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٣هـ.

مصطلحات الدراسة:

الإرشاد السلوكي الجدلي (Behavioural Dialectal Guidance):

عرَّفه أبو زيد (٢٠١٧) بأنه مدخل علاجي، وضعته مارت لينهان (١٩٩٣)، يستند إلى النظرية الحيوية الاجتماعية، ويهدف إلى مساعدة العميل على خفض أو تعديل الانفعالات المتطرفة أو الحادة، وكذلك خفض السلوكيات السلبية المرتبطة بالانفعالات، وزيادة ثقته في انفعالاته وأفكاره وسلوكياته، وذلك من خلال الإستراتيجيات التي تضمن مدىً كبيرًا من الفنيات، واستخدام أساليب العلاج الفردي والعلاج الجماعي، والتدريب على حل الأزمات، وبناء البيئة، كما ينتمي هذا المدخل للإرشاد السلوكي المعرفي، ويعد منهجًا متكاملًا في عملية الإرشاد.

ويعرف الإرشاد السلوكي الجدلي إجرائيًا بأنه: نمط إرشادي سلوكي يعتمد على خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الذي يظهر بصور تنمر متنوعة منها الجسدية واللفظية والعلائقية، وذلك من خلال تقديم برنامج إرشادي لهم، والتركيز على السلوكيات التي تؤثر على سلوكه في مناشط الحياة المختلفة، وقد تكوَّن البرنامج من (٢١) جلسة، اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأهداف، ويستغرق زمن كل جلسة (ساعة واحدة)، واشتمل البرنامج على عدد من الفنيات كالمحاضرات والنقاشات الجماعية، والواجبات المنزلية، واليقظة العقلية، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية.

التنمر المدرسي (School Bullying):

عرفه (٢٠١٧) Fineran بأنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الطلاب في سن المدرسة، ينطوي على خلل حقيقي أو متصور في القوة، ويتكرر السلوك أو يُحتمَل أن يتكرر بمرور الوقت، ويشمل التنمر إجراءات مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات.

ويعرف التنمر إجرائيًا بأنه: ممارسة طلاب المرحلة الثانوية لسلوكيات عدوانية تجاه زملائهم بالمدرسة، إما أن تكون جسدية أو لفظية أو علائقية (اجتماعية)، والتي ينتج عنها تأثير سلبي على كلا الطرفين الطالب المتنمِّر (في أن ذلك ممكن أن يتطور إلى مرحلة الإجرام إذا لم يعالج)، والطالب المتنمَّر عليه مثل (العزلة، الهروب من المدرسة، عدم الثقة بالنفس وغيره من الآثار السلبية)، ويقاس التنمر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر المعد في هذه الدراسة.

المرحلة الثانوية (Secondary Level):

جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في منظومة التربية حيث يحتل موقعه بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددا هائلا من الطلاب إلى جانب التكوين المهني من جهة ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية، ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهو يتزامن مع فترة حرجة وهي فترة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي والجسمي (بلحاح، ٢٠١١).

ويعرف المرحلة الثانوية إجرائيا بأنهم الطلبة الملتحقون بالمدارس الحكومية الثانوية بمحافظة عفيف للعام الدراسي ١٤٤٣ هـ والذي يشكلون مجتمع الدراسة الحالية.

الإطار النظري:

تتزامن بداية المراهقة مع دخول الطلاب للمدرسة الثانوية، ويكون الانتقال سببًا للحيرة والارتباك دائمًا، وفي معظم الحالات يواجه الأفراد انتقالين رئيسين معًا، هما: الدخول في البلوغ، والبداية في مدرسة جديدة، ويقوم العديد من الطلاب بتكوين مجموعة أقران بشكل مفاجئ، ويجدون أنفسهم في نظام مدرسة مختلفة، وبعد أن كان الطلاب هم الأقدم في المدرسة، يجدون أنفسهم فجأة، الأصغر سناً، والأصغر حجماً، والأقل قوة في هذا المكان الجديد (Keith & Others,2004).

فالمراهقة ليست مجرد مرحلة من مراحل النمو، بل هي ذروة المراحل التي يتقدم عندها النمو، فينطلق في الطريق إلى الرشد، كذلك ليست المراهقة هي الميلاد الجديد بالمعنى البدني، ذلك أن المراهقة تنطوي فعلاً على كل مظاهر الميلاد، ولكنها لا تكون بذلك ميلاداً جديداً، إنها في واقع الأمر ميلاد الكائن البشري، ميلاده النفسي، وميلاده الحق كذاتٍ فريدة تعي لأول مرة وجودها المليء في عالم اكتملت له أبعاده، ومن المعلوم أن المرحلة الثانوية تقابل مرحلة المراهقة الوسطى (١٥- ١٧ سنة)، وفيها تتضح كل المظاهر المميزة لمرحلة المراهقة بصفة عامة، ويؤدي الانتقال من المرحلة المتوسطة (مرحلة المراهقة المبكرة) إلى المرحلة الثانوية (مرحلة المراهقة الوسطى) إلى اطِّراد الشعور بالنضج والاستقلال.

والتعليم الثانوي دعامة أساسية ترتكز عليها العملية التربوية في تحقيق أهدافها، فهو يُعد من أهم المراحل التعليمية بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع، وينبغي أن تكون الوظيفة

الحقيقية للتعليم الثانوي هي إعداد الطلاب للحياة كمواطنين في مجتمع عصري، بما في ذلك إعدادهم للجامعة، على أساس أنه إذا كانت الفرصة تتاح لبعض الطلاب للالتحاق بالجامعة، فإنها لا تتاح للبعض الآخر من الطلاب، ومن ثم ينبغي إعداد الطلاب لمواجهة الحياة متسلحين بالخبرات التي تجعل منهم مواطنين منتجين (إسماعيل، ١٩٩٩).

وعلى الرغم من أهمية المرحلة الثانوية ودورها المهم في إعداد الطلاب للانتقال الى التعليم الجامعي، ودخول معترك الحياة، تشير نتائج العديد من الدراسات الى أن بيئة المدرسة الثانوية بيئة غير آمنة، مليئة بظاهرة التنمر المدرسي، الأمر الذي يعيق المدرسة عن القيام بدورها المطلوب منها، ويجعل مناخها صعب التحمل.

فطلاب المرحلة الثانوية يتنمرون على زملائهم الآخرين في المدرسة؛ لأنهم لا يتوافقون معهم، ويختار المتنمرون الذكور ضحاياهم بناءً على ضعفهم الجسمي، ومزاجهم السهل إثارته، وكذلك ماهية ملابسهم ونوعية أصدقائهم، أما المتنمرات الإناث فيخترن ضحاياهن بناءً على سهولة انفعالاتهنَّ وتحصيلهنَّ الأكاديمي، وعلى مظهرهنَّ الخارجي (Harris & Petrie,2002).

ويعد التنمر Bullying سلوكًا مقصودًا ومتكررًا، غير مرغوب فيه، ويتضمن اختلالًا حقيقيًّا أو مُتَصَوَّرًا في القوة، وقد يتخذ تنمر المراهقين عدة أشكال: جسدية ولفظية وعلائقية أو اجتماعية، ويتضمن التنمر الجسدي (الضرب والدفع والركل والعض واللكم) ويحتوي التنمر اللفظي على سبيل المثال (المناداة بالأسماء غير المرغوبة والسب والسخرية والمضايقة)، بينما يشير التنمر العلائقي إلى شكل غير مباشر من التنمر مثل الاستبعاد الجماعي ونشر الشائعات، ويُعَدُّ Olweus (1978) رائدًا وأبًا مؤسسًا للبحث في مشاكل التنمر؛ حيث بدأ أول دراسة علمية عن مشاكل التنمر في العالم، وتُظهِر البحوث الناشئة حول انتشار التنمر نمطًا مستمرًا من التنمر بين المراهقين، والذي يشمل الجسمي، ونشر الشائعات والتنمر عبر الإنترنت (Schott & Weiss, 2016).

وقد كانت البداية الأولى لمصطلح التنمر المدرسي بين الأطفال والمراهقين لم تكن كذلك، فقد تنبَّه Olweus في عام (١٩٧٢) إلى وجود ظاهرة غريبة بين طلاب المدارس، أطلق عليها آنذاك مصطلح الصعلكة Mobbing قاصدًا بها إزعاج الآخرين والتحرش بهم، وظل هذا المصطلح شائعًا في البلدان الإسكندنافية (السويد، الدنمارك، والنرويج...) حتى عام (١٩٧٨) حينما تغير هذا

المصطلح على يدَي Olweus أيضًا، وأصبح سلوك التنمر Bullying بين الطلاب، ليكون هذا المصطلح أعم وأشمل من سابقه (Dorothy& Susan,2003).

وتشير التقديرات إلى أنَّ ما لا يقل عن (٢٤٦) مليون طالب وطالبة يعانون من أشكال معينة من التنمر المدرسي كل عام، ويشكلون حوالي (٢٠٪) من الطلاب العالميين (UNESCO, 2017). ويميل التنمر إلى أن يكون في أسوأ حالاته مع بداية المرحلة الثانوية، ويتناقص التنمر ككل مع تقدم الطلاب في السن، ويصبح التنمر الجسمي المباشر أقل، وتزداد الأساليب اللفظية وغير اللفظية المباشرة، وغير المباشرة، وإذا استمر التنمر حتى سن المراهقة الأكبر سنًّا، فقد يصبح أكثر حدة وخطورة، ويمكن أن يتصاعد أحيانًا إلى نشاط إجرامي (أبو زيد، ٢٠٢١).

هذا ويشتمل سلوك التنمر المدرسي على عناصر رئيسة هي: الإيذاء المتكرر –لأكثر من مرة– للآخرين عن طريق جرح المشاعر من خلال الكلمات أو من خلال الهجوم الجسدي عليهم، ويصدر من خلال طالب واحد أو مجموعة من الطلاب تجاه طالب واحد أو أكثر، ويحدث التنمر في فناء المدرسة أو في الطرقات المؤدية من وإلى المدرسة، وأخيراً فالتنمر مباراة غير عادلة؛ لأن المتنمِّر يكون فيها إما أقوى جسدياً من الضحية أو يمتلك مهارة لغوية فائقة (Hazler,1996).

وتم تعريفه بأنه التكرار المستمر للظلم والاضطهاد الجسدي والنفسي الموجه إلى شخص قليل الحيلة والقوة، من قِبَل شخص أو مجموعة من الأشخاص الأكثر قوة؛ فالتنمر من الممكن أن يكون تنمرًا خبيثًا Malign Bullying، وذلك عندما يستمتع المتنمر، ويتلذذ بتنمره للآخرين (Rigby,1996).

وفي الصدد نفسه، تم تعريف التنمر المدرسي بأنه سلوك عدواني غير مرغوب فيه بين الطلاب في سن المدرسة ينطوي على خلل حقيقي أو متصوَّر في القوة، ويتكرر السلوك أو يحتمل أن يتكرر بمرور الوقت، ويشمل التنمر إجراءات مثل توجيه التهديدات ونشر الشائعات (Fineran,2017).

وتوجد عدة **أشكال للتنمر** استعرضها عدد من الباحثين (سكران وعلوان، ٢٠١٦؛ عبد الفتاح، ٢٠١٩؛ الشلاش، ٢٠٢٠) وتم إيجازها في التالي: التنمر البدني: يتضمن 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.

والتنمر اللفظي: وهو تهديد عن طريق السخرية والاستهزاء، والتقليل من شأن الآخرين والانتقاد القاسي، والابتزاز والاتهامات الكاذبة والشائعات، والتنابز بالألقاب المرتبطة بالطبقة الاجتماعية والعرق والدين والجنس، ويمارس المتنمر ذلك بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية. والتنمر الانفعالي: يتمثل في التقليل من شأن الضحية، ودرجة إحساسها بذاتها، كما يتضح في العبوس والضحك بصوت منخفض، واستخدام لغة الجسد العدوانية والازدراء والعزلة. والتنمر العنصري: هذا النوع يكون بدافع الكراهية والتحيز تجاه فرد أو مجموعة، ويشمل السخرية والاستهزاء من عِرق أو سلالة محددة أو من دين محدد، وقد يكون هناك تحيز لجنس محدد من الآخر. وأخيرًا التنمر الإلكتروني: هو السلوك المتكرر الذي يسبب إيذاءً لشخص آخر جنسيًا أو لفظيًا أو اجتماعيًا أو جسديًا، 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.

وتوجد عدة أسباب وعوامل تساعد على تفشي ظاهرة التنمر المدرسي، ذكرها مجموعة من الباحثين (أبو الفضل، ٢٠١٧؛ أحمد وعبده، ٢٠١٧؛ القرني، ٢٠١٦؛ غريب، ٢٠١٧) هي ما يلي:

أولًا: أسباب فردية: ترجع للسمات الشخصية للطالب الذي يقوم بالتنمر مثل: الغيرة وسرعة الغضب، الرغبة في السيطرة، وإظهار القوة، وحب الاستعراض ولفت الانتباه، وضعف الثقة بالنفس، والافتقار للأمن والرضا النفسي.

فالسمة الرئيسة للطلاب المتنمِّرون على زملائهم هي ميلهم الشديد للعدوان تجاه أقرانهم، فالميل إلى العدوان هو السبب النفسي الرئيس لما يمارسه الطلاب من سلوكيات عدوانية تجاه زملائهم في المدرسة (Roland & Thormod,2001). كما أن مفهوم الذات Self - Concept وتقدير الذات Self- Esteem هما العاملان الرئيسان في سلوك التنمر المدرسي، ففقدان الفرد لتقديره لذاته يصنفه إما متنمِّرًا أو ضحية للتنمر (O'moore & Kirkham,2001).

ثانيًا: أسباب أسرية: ترجع للمناخ الأسري، ونمط التنشئة الاجتماعية التي يتربى عليه الطالب مثل: مناخ العنف الأسري، نمط التسلط، ونمط التساهل، كلاهما يؤدي إلى التنمر وضعف الثقة

بالنفس، وعدم الاتفاق على أسلوب التربية بين الوالدين والنمط اللامبالي يُظهر التنمر، وعدم وجود عقاب فوري على الأخطاء يعزز من سلوك التنمر.

فالنماذج العدوانية في المنزل، وضعف الرقابة الوالدية تسهم بشكل كبير في كون الطالب متنمرًا على أقرانه في المدرسة، فالمنازل التي يتفشى فيها العقاب البدني، والتسلط الأبوي، والإساءة في المعاملة بوجه عام، تنتج أطفالاً عدوانيين بطبعهم، متنمّرين على زملائهم، يتعلمون أن العنف هو الوسيلة المثلى للبقاء. فأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الأسرية بوجه عام لها بالغ الأثر في سلوك التنمر، فالطلاب المتنمرون، والضحايا يعانون بصورة متكررة أنواعاً مختلفة من القسوة والعقاب والإهمال، فالمتنمّرون يفتقدون الدفء الوالدي، أما الضحايا فهم أبناء يعيشون في ظل حماية زائدة (Stevens et al.,2002).

ثالثًا: أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية: منها قلة وجود قواعد مدرسية صارمة للتعامل مع حالات التنمر يزيد من التنمر المدرسي، وضعف وعي المعلمين والمرشدين الطلابيين والإداريين بمظاهر التنمر المدرسي، وقلة الأنشطة الطلابية وعدم ممارسة الطلاب لأنشطة تشغل عقلهم وتفكيرهم وأوقات فراغهم مما يزيد من التنمر.

فزيادة عزلة المدرسة، وعدم اهتمامها بظاهرة التنمر يؤدى إلى زيادة احتمالية حدوث سلوك التنمر بين الطلاب ومعلميهم، فكلما زادت حدة مشاجرات الطلاب مع معلميهم، وكانت العلاقة التي تجمع الطلاب بالمدرسة علاقة سلبية، زادت احتمالية تفشي ظاهرة التنمر في المدرسة (Nabuzoka,2003).

وتوجد عدة نظريات فسرت ظاهرة التنمر، ذكرها مجموعة من الباحثين (علاونة، ٢٠٠٤؛ القرعان، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، ٢٠١٧؛ الشلاش، ٢٠٢٠؛ أبو زيد، ٢٠٢١) وفق الآتي:

أولًا: النظرية السلوكية: يمكن تفسير التنمر من منظور سلوكي على أنه سلوك مكتسب، فالتنمر سلوكيات عدوانية يتعلمها الفرد من أجل أن يصل إلى شيء ما، ويعتقد السلوكيُّون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية التي تُتعلم من خلال نتائجها، فالكثير من علماء علم النفس الاجتماعي يرون أن سلوكيات العنف والعدوان والإساءة سلوكيات متعلَّمة، وأوضحوا ذلك في تفسيرهم للتعريف الإجرائي للعنف، وتعلم العنف بالملاحظة، فمن التعريف الإجرائي للعنف

يفترض "سكنر" أنَّ الإنسان يتعلم السلوك من الثواب والعقاب، وأنَّه يميل إلى تكرار السلوك الذي يُثاب عليه، ويُقلِع عن السلوك الذي يُعاقَب عليه، وأن ما ينطبق على أي سلوك ينطبق على السلوك العنيف (Haga et all., 2018).

وهناك ما يسمي بتعلم العنف بالملاحظة، حيث يرى أصحاب هذا الرأي أنَّ الإنسان يتعلم الكثير من سلوكه من خلال مشاهدة هذا السلوك لدى غيره، ويسجل ما يشاهده في عقله على شكل أحداث حسية واستجابات رمزية يستخدمها بعد ذلك في المواقف المتشابهة، فالسلوك العدواني مُتعلَّم، شأنه شأن بقية أنواع السلوك الأخرى، وأن البشر لا يولدون مزوَّدين بالكثير من الاستجابات العدوانية، ذلك أن هذه الاستجابات تُكتسب بنفس الطريقة التي يكتسب بها معظم أشكال السلوك الأخرى (Bandura,1983).

ثانيًا: نظرية التحليل النفسي: يمكن تفسير التنمر من منظور سيكوديناميي في كون أن السلوك العدواني والتنمري ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت؛ حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء تجاه نفسه أو تجاه الآخرين؛ حيث إنَّ الفرد يولد بدافع عدواني.

ومن ناحية أخرى، فالأنا الأعلى وهو الذي يضطلع بسلطة الوظيفة الوالدية، وأهدافها بل وأساليبها، ليس مجرد وصيّ على نفوذ الوالدين، بل إنه وريث هذا النفوذ بالفعل، إنَّ عملية تحول الوظيفة الوالدية إلى الأنا الأعلى للطفل عملية أساسها ما يسمى "التقمص"، ويعنى بهذا أنْ يصبح الأنا على شاكلة أنا آخر؛ بحيث يتصرف الأنا الأول، من بعض الوجوه، بنفس الطريقة التي يسلك بها الأنا الثاني، فيحاكيه أو كأنَّه يتمثَّله في نفسه. ومن هنا فالطالب المتنمِّر يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صنيعة أب وأم يمارسون عليه ألوانا من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة تحتوي نماذجَ عدوانية، أبٌ يمارس العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته، وبالتالي فالطفل يتوحَّد مع أبيه باعتباره معتدًى عليه، ويكون سلوكه التنمُّري توحداً مع نموذج والده، تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين.

ثالثًا: نظرية التعلم الاجتماعي: تفترض هذه النظرية أن الأفراد يكسبون العدوان والتنمر وغيرها من سلوكيات العنف عن طريق ملاحظة ذلك في والديهم وأصدقائهم والنماذج التلفزيونية، وبالتالي يقومون بتقليدها؛ فالتعلم يكون نتيجة التفاعل الاجتماعي، وتفترض نظرية التعلم

الاجتماعي أن الأشخاص يتعلمون كيف يسيئون إلى الآخرين بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط السلوك الأخرى، وأن عملية التعلم تتم داخل الأسرة والطفل يكتسب سلوكه من خلال المحاكاة والإثابة للقيام بسلوك معين أو التشجيع بشكل مباشر، ويتعلم كيف يكون عدوانياً من خلال ملاحظة السلوك العدواني في أسرته ومن خلال المجتمع الذي يعيش فيه (العطـار، ٢٠٠٠).

رابعًا: النظرية الفسيولوجية: تفترض أن سلوك التنمر يشيع أكثر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي، أو ينشأ عن هرمون التستوستيرون. ومن ناحية أخرى، فالمستويات المتنوعة للنضج والبلوغ هي أمور دالة لسلوك التنمر، فالبلوغ مرحلة صعبة بالنسبة للضحايا، نظراً لكونهم أضعف جسديا من أقرانهم، فيكونون بذلك وليمة شهية للمتنمرين، بمعنى أن الصفات الوراثية تلعب دوراً هاماً في سلوك التنمر، فبعض الطلاب في سن المراهقة تحديداً تبدو عليهم علامات الرجولة والقوة الجسدية، بينما بعضهم الآخر ذو جسد هزيل، بل ومن الممكن أن يكون مصابا بإحدى الإعاقات أو المشكلات الجسدية، وبالتالي تلعب هذه العوامل البيولوجية دوراً هاماً في التنمر؛ إذ تجعل فريقا من الطلاب يمتازون بالقوة البدنية، وفريقا آخر يعاني من ضعف البنيان الجسدي (Keith et al.,2004).

خامسًا: نظرية الإحباط/ العدوان: تفترض أن التنمر يؤدي إلى سلوك العدوان، ويستثير في الإنسان الدافع إلى إيذاء الآخرين، وهذا الدافع يبدأ في الزوال بمجرد إلحاق الأذى، وهذا ما يسمى بالتنفيس أو التفريغ، والإحباط بسبب الغضب، والشعور بالظلم؛ مما يجعل الفرد مستعدًا للتنمر.

سادسًا: النظرية الإنسانية: تفسر هذه النظرية أسباب التنمر، والمتمثلة في عدم إشباع الاحتياجات البيولوجية للفرد من مأكل ومشرب واحتياجات أساسية، وقد يؤدي ذلك إلى عدم الشعور بالأمن، وبالتالي يلجأ إلى التعبير عن سلوكياته بأساليب تتسم بالعدوانية مثل التنمر.

سابعًا: النظرية البيولوجية: تفسر التنمر على أنه نتاج لأسباب داخلية وجسمية، وقد تكون في منطقة الفص الجبهي في المخ، وهذه المنطقة هي المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني عند الأفراد، وثبت أنَّ استئصال بعض التوصيلات العصبية عن المخ يؤدي إلى انخفاض التوتر والغضب والميول العدوانية.

وتكمن أهمية دراسة التنمر وفق ما عرضه مجموعة من الباحثين (حسن، ٢٠١٥؛ عبد الرحيم، ٢٠١٧؛ أبو الحديد، ٢٠١٧؛ سكران وعلوان، ٢٠١٦؛ عبد الفتاح؛ ٢٠١٩) ولخصها الباحث في الآتي: فك اللبس والغموض الذي يحيط بظاهرة التنمر المدرسي، فالبعض يتعامل مع الظاهرة على أنها شكل من أشكال العنف والاستقواء الذي يحدث بين الطلاب، وينظر له البعض على أنه أمر عادي، ولا ضرر منه، والآثار النفسية والأكاديمية قصيرة المدى لضحايا التنمر: انخفاض مستوى التحصيل والتركيز بصفة عامة لدى (ضحية التنمر). الهروب من المدرسة وعدم الرغبة في الذهاب إليها. زيادة معدلات القلق والتوتر لدى الطالب (الضحية). ضعف المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس. ظهور بعض الميول الانتحارية. الآثار الاجتماعية بعيدة المدى الناتجة عن التنمر: وتتضمن: توليد شخصيات مجتمعية سلبية لا تستطيع رفع الظلم عنها. غياب قيمة العدل والمساواة بين الطلاب والمراهقين. توليد شخصيات أقرب للجريمة في المستقبل. زيادة العنف المجتمعي. ضغط وسائل الإعلام والأهالي على المدارس والإدارات التعليمية، فللطالب الحق في أن يعيش في أمان في بيئته المدرسية، وألا يتعرض لوضع مشروع قانون يجرم التنمر ويوضح مظاهره والإجراءات العقابية تجاه تلك المظاهر.

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية التركيز على مشكلة التنمر في المرحلة المراهقة، والبحث في أساليب لعلاجها، والحد منها، كدراسة كل من (عبد اللطيف، ٢٠١٦؛ علوان، ٢٠١٦؛ عبده، ٢٠١٧؛ الحبشي، ٢٠٢١)، حيث أشارت إلى أن التنمر يشكل خطرًا مدمرًا على الأشخاص، وله أثاره السلبية، ويسهم في انخفاض الانفعالية والشعور بالاطمئنان لديهم، كما أن ضحاياه تعاني من الوحدة وسوء التوافق الاجتماعي، وقصور العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، وفقدان الأمن النفسي، وتدني مفهوم الذات، ونظرًا لما ينتج عن سلوك التنمر من مشكلات اجتماعية ونفسية ودراسية؛ فإنه يجب التدخل لمنع التنمر، وإزالة آثار هذا السلوك.

ويُعد الارشاد السلوكي الجدلي نوعًا من العلاجات النفسية الحديثة والفعالة طورته مارت لينهان (Linehan, 1993) ويستند إلى العلاج المعرفي السلوكي (Cognitive Behavioral Therapy [CBT]) إلا أنَّ قواعده تختلف، فالهدف من الإرشاد السلوكي الجدلي هو مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم، من خلال الاعتراف بها وقبولها وتعلم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم الضارة، ويستخدم أساسًا لعلاج المشكلات المرتبطة باضطراب الشخصية

الحدِّية، مثل: تكرار الأذى الذاتي، ومحاولة الانتحار، وتعاطي الكحول، ومشاكل تناول الطعام مثل الإفراط فيه، والعلاقات غير المستقرة أو التصرف بشكل مدمر (عبد الله والشركسي، ٢٠١٩).

والإرشاد السلوكي الجدلي ليس أحد أشكال الإرشاد النفسي فقط، لكنه أيضًا فلسفة حياتية كاملة، في منتهى العمق ومنتهى الأصالة، والسر في ذلك يكمن في كلمة (الجدَلي أو الجدَل – بفتح الدال– ومعناه الحرفي هو المحاورة، بمعنى تبادل الحجج والجدال بين طرفين؛ دفاعًا عن وجهة نظر معينة، والأصول الفلسفية لكلمة (جدل) ترجع لهيجل وكارل ماركس في رؤيتهما للعالم على أنه مكون من مادة في حالة حركة دائمة، حركة تصاعدية متطورة (Coyle & Trevor, 2016). ويتلقى المرضى في الإرشاد السلوكي الجدلي مجموعة من المهارات كحلقات يتعلم من خلالها مجموعة من المهارات المهمة، وهي: اليقظة العقلية، والفاعلية بين الشخصية، وتنظيم الانفعالات، وتحمل التوتر (عبد المغني، ٢٠٢٠).

وقد أكدت العديد من الدراسات على فعالية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العديد من المشاكل والاضطرابات النفسية، ومنها دراسة كل من (أبو عيطة والشمايلة، ٢٠١٧؛ الشافعي، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠؛ البلوي، ٢٠٢٠؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١)، والتي أشارت إلى أنَّ الإرشاد السلوكي الجدلي يُطبَّق على اضطرابات من مستويات متنوعة الشدة، ويركز على استقرار المسترشد، وتحقيق السيطرة، وخفض السلوكيات التي تهدد حياته، وتنمية المهارات السلوكية الفعالة (مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية) وخفض الأنماط السلوكية الخطيرة مثل التنمر.

ويمثل الإرشاد السلوكي الجدلي نوعًا من الإرشاد النفسي، ينتمي للإرشاد السلوكي المعرفي، ويعتمد على فكرة الجدلية؛ حيث إحداث التوازن بين التقبل، والرغبة في التغيير، مسلطًا الضوء على التناقضات في حياة الفرد، ومحاولة التوفيق بينها، مع التغلب على كل ما يشوِّه البناء المعرفي، ويعوق الفرد عن تحقيق التغير الإيجابي في حياته الشخصية، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية مستخدمًا في ذلك تكنيكات وفنيات، يتم التدريب عليها، بما يشجع الطلاب على الاقتناع المنطقي بضرورة تحمل الأزمات والضغوط، ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل معها (الشافعي، ٢٠١٨)، وفقًا لذلك، فإنه يمكن أن يسهم هذا النوع من خفض مشكلة التنمر لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، ولذلك تم تسليط الضوء في هذا المحور على بعض الجوانب المتعلقة به للتعرف على آلية توظيفه في إعداد برنامج إرشادي يهدف إلى خفض التنمر عند المراهقين، وخصوصًا بالمرحلة الثانوية.

ومن ناحية أخرى، يتمثل الهدف الأساسي للإرشاد السلوكي الجدلي في بناء حياة تستحق العيش؛ بحيث يطور المرضى أسسًا وأهدافًا ذات مغزى، ومحفزة للحياة، ومن أجل تفعيل الأهداف والغايات التي تشكل جزءًا من تسهيل حصول المرضى على نوعية حياة مقبولة (عبد الله والشركسي، ٢٠١٩)، ومن الأهداف التي ينبغي أن يسعى إليها البرنامج القائم على الإرشاد السلوكي الجدلي ما يلي: تعزيز قدرات الطلاب، واكتساب المهارات السلوكية الجيدة، وزيادة دوافعهم في تحسين المهارات الحياتية، واستخدام المهارات لدعم وتعميم المهارات السلوكية الجديدة للطلاب في بيئتهم الطبيعية، وبناء بيئة تساعد على إدارة الضغوط بشكل مناسب لتعزيز السلوكيات الفعالة، وتعزيز قدرات المرشدين، ودافعيتهم في تقديم الإرشاد السلوكي الجدلي (Friedman, 2015).

كما حددت مارت لينهان رائدة العلاج السلوكي الجدلي Linehan (1993) **أهداف الإرشاد السلوكي الجدلي** في النقاط التالية:

الحد من السلوكيات عالية الخطورة كالأفكار السلبية وغيرها، والحد من سلوكيات واستجابات الطلاب التي تؤثر سلبيًا على سير عملية الإرشاد ثم محوها، واكتساب المهارات السلوكية (كمهارات تنظيم الانفعال، العلاقات الفعالة، وتجاوز المحنة، وإدارة الذات)، فضلًا عن عدد من القدرات الأساسية كاليقظة الذهنية لزيادة الوعي باللحظة الراهنة بدون حكم، والحد من استجابات كرب ما بعد الصدمة المتعلقة بالأحداث الصدمية السابقة، وزيادة احترام الذات، وتحقيق الأهداف الأخرى للمسترشدين.

ويركز الإرشاد السلوكي الجدلي على ثلاثة أسس هي الإرشاد المعرفي السلوكي، التبرير والتقبل، الجدلية، ويمكن إيضاحها كما يلي: الإرشاد المعرفي السلوكي: يعد نمطًا إرشاديًا معرفيًا سلوكيًا؛ حيث يعتمد في الأسس النظرية على الإرشاد المعرفي السلوكي، فهو معرفي نظرًا لاعتماده على أساليب معرفية في تعديل البناء المعرفي، والتغلب على أخطاء وانحرافات أساليب الفرد في التفكير، وذلك باستخدام طرق جدلية إقناعية، تساعد على تحسين رؤية وتوجيهات الفرد نحو الموضوعات الحياتية المختلفة، كما أنه إرشاد سلوكي نظرًا لاستخدامه أساليب وفنيات سلوكية كالتدريب على المهارات والتدعيم والتعزيز والنمذجة. التقبل: يُعَدُّ التقبل نقطة محورية في الإرشاد السلوكي الجدلي، فقد أوضحت لينهان (١٩٩٣) أنه عندما ينسج المرشد تأكيدًا على التقبل بجانب تأكيد مماثل على التغيير يكون المسترشد أكثر ميلًا للتعاون، وأقل ميلًا للغضب والانسحاب، فيركز التقبل على

التدريب على فهم الأمور التي يجب تقبلها، والأمور التي يمكن تغيرها، وللتقبل مستويات هي الانتباه الدائم للمسترشد، وهذا يعني الاحترام لما يقوله أو يشعر به أو يفعله، وكذلك مساعدته على استعادة الثقة من خلال افتراض أن سلوكه له مدلول واضح. الجدلية: يقصد بها الاستبصار العقلي والوعي المنطقي بحقائق الأمور الحياتية وفهم المتناقضات، واستخدام طرق متزنة في تحليل المشكلات، والكشف عن الأدلة العقلية، وإمكانية التوصل لمدركات منطقية موضوعية، بما يساعد على تحقيق التوافق والاستقرار الانفعالي (حسن، ٢٠١٦؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١).

وهناك مجموعة من المبادئ والافتراضات للإرشاد السلوكي الجدلي، أشار لها مجموعة من الباحثين (أبو عيطة والشمالية، ٢٠١٧؛ أحمد، ٢٠٢٠؛ Harned, Korslund & Linehan, 2014; Chugani, Fuhrman, Abebe, Talis & Miller, 2020) لخصها الباحث وفق الآتي: أن الطلاب يريدون التحسن، ولهذا لابد أن يسعوا إلى تحقيق ذلك. ويحتاجون إلى التحسين والمحاولة بجدية، وأن يكونوا أكثر تحفيزًا للتغيير، وذلك يتم من خلال مساعدة المعالج لزيادة جهودهم، فقد لا يكون العميل سببًا في كل مشاكله، ولكن عليه حلها بأي طريقة، بمحاولة تغيير استجاباته السلوكية وتعديل بيئته من أجل تغيير الحياة، ومن ثم فالعميل بحاجة للمساعدة، ولكن عليه تحمل مسؤولية الإرشاد بالمشاركة مع المرشد، بل قد يقع عليه الجزء الأكبر من عملية الإرشاد، فيجب على الطلاب تعلم سلوكيات جديدة في كل الأحوال ذات الصلة، وعلى المرشد التشجيع وتقديم المساعدة. ولا يمكن أن يفشل الطلاب في الإرشاد ما دام هناك دافعية ورغبة وتعزيز كافٍ من المرشد من أجل تحقيق التحسن، فالمرشد القائم على عملية الإرشاد لمواجهة الاضطرابات المفرطة يكون في حاجة للدعم.

ويندرج الإرشاد السلوكي الجدلي تحت مجموعة من المراحل أشار لها كلٌّ من (الشافعي، ٢٠١٨؛ محروم والخوالدة، ٢٠٢١؛ Dimeff& Linehan, 2001; Akinyemi, 2016; Cusumano, Laura, 2017; Nichols, 2017) المرحلة المبدئية أو التمهيدية والتي تعرف بمرحلة ما قبل الإرشاد، وفيها يحرص المرشد على ضبط سلوكيات المسترشد والوصول به إلى مرحلة الاستقرار أثناء العملية الإرشادية؛ حيث يتم تدريبه على التكيف مع الإرشاد، والالتزام بأهدافه من خلال مناقشة توقعاته وأفكاره حول عملية الإرشاد. وأما المرحلة الثانية فتشمل التركيز على السلوكيات التي تؤثر على جودة حياة المسترشد كمشاعر اليأس والاكتئاب والفراغ، والعمل على تدريب المسترشد على خبرات تسهم في خفض مشكلته؛ حيث يتم تعليمه مهارات جديدة كمهارات (اليقظة العقلية– الفعالية

البينشخصية– تحمل الضغوط– التنظيم الانفعالي– التفكير المنطقي– إدارة الذات). فيما تهدف المرحلة الثالثة إلى تحقيق احترام الذات والاستقلالية مع تقييم المسترشد لذاته، والوصول إلى فهم أفضل لنفسه وللآخرين، وإيجاد السعادة.

وقد عُرفت عدة فنيات للإرشاد السلوكي الجدلي أشار لها مجموعة من الباحثين (الشافعي، ٢٠١٨؛ أحمد، ٢٠٢٠

(Loeffler, 2016; Wright, 2016; Schmidt Rooney, 2017; Safavi, 2018, Chugani 2016;) اليقظة العقلية: تهدف إلى تنمية أسلوب حياة العميل بالاعتماد على اليقظة العقلية؛ مما يساعده على التخلص من اندفاعاته، وتحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبيه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية، وما يمر به من خبرات خارجية. أما فيما يتعلق بالتنظيم الانفعالي فيدرب المسترشد على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، وتميز الأحداث التي تزيد من الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الأحكام السريعة طبقًا للانفعالات الإيجابية أو السلبية، وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية، وفيما يتعلق بتحمل الضغوط فإنها تعني تدريب المسترشد على مزيد من الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط والانفعالات السلبية، وذلك بتدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية التي يعجز سريعًا عن تغييرها، وتندرج تحت تلك المهارة عدة مهارات: كتهدئة الذات، وتحسين اللحظة، وتقييم الإيجابيات والسلبيات، وتقوم الفعالية البينشخصية على أساس تدريب المسترشدين على فهم احتياجاتهم الشخصية، وتحقيق التوازن بينها، وإقامة علاقات اجتماعية وإدارتها بكفاءة بالتدريب على حل المشكلات، ومواجهة التوقعات السلبية عن الذات والآخرين وتقدير الذات، وفيما يُقصد بالجدلية تعريف المسترشد بأن الأفكار التي تبدو متناقضة ظاهريًا يمكن تحقيق الترابط بينها.

الدراسات السابقة:

إطلع الباحث على عدد من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة وسيعرض هذه الدراسات من الأقدم إلى الأحدث على النحو التالي:

جاءت **دراسة Marco, García-Palacios & Botella (2013)** للتعرف على مدى فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض سلوك العناد لدى عينة من المراهقين، وتمثلت العينة في (٤٨)

مراهقًا وتم تقسيمهم بالتساوي لمجموعة تجريبة وأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالية إحصائية بين المجموعة التحريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبة.

وهدفت **دراسة Tomlinson (2015)** إلى معرفة أثر فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العدوان والغضب والسلوك العدائي، وذلك لدي عينة قوامها (٣٤) مراهقًا ممن لديهم سلوك عدواني وحصلوا على درجات مرتفعة على قائمة الغضب، ولديهم مجموعة سلوكيات اضطراب المزاج، وزعت العينة إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية وضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فعالية للإرشاد السلوكي الجدلي في خفض مستوي كل من العدوان والغضب والعدائية.

وهدفت **دراسة الشمايلة (٢٠١٦)** اختبار فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض السلوك الاندفاعي التخريبي لدى الأطفال، وتمثلت العينة من (٢٩) طالبة من طالبات الصف العاشر، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج االإرشادي في خفض السلوك الاندفاعي والتخريبي لدى طلبة المدارس.

وفي نفس السياق جاءت **دراسة عبد اللطيف (٢٠١٦)** للتحقق من فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف التنمر لدى عينة من المراهقين الصم، واستخدم –لتحقيق هذا الهدف– المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٣٠) مراهقًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي (تجريبية وضابطة، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض التنمر لدى عينة الدراسة من المجموعة التجريبية.

وجاءت **دراسة Elices et al (2017)** للبحث عن مدى فاعلية الإرشاد الجدلي السلوكي في تحسين التنظيم الانفعالي واليقظة العقلية لخفض الأعراض الاكتئابية لدى الطلاب، وتكونت العينة من (٧٥) طالبا، وجاءت النتائج تؤكد على وجود فروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية مما يؤكد فعالية التدخل الإرشادي.

وهدفت **دراسة Hasan & Chaudhary (2017)** تقييم لفاعلية الإرشاد الجدلي لسوكي في خفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من المكتئبين، وتمثلت العينة في (١٠) من الذكور والإناث، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالية إحصائية في القياس القبلي والبعدي لبرنامج الإرشاد الجدلي السلوكي في الحد من الأفكار الانتحارية وذلك بعد تطبيق البرنامج.

وفي نفس الصدد هدفت **دراسة Ziraki & Hassan (2017)** التعرف على مدى فاعلية الإرشاد الجدلي اللسوكي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المتمرين، وتمثلت العينة في (٢٤) متنمرًا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبة والمجموعة الضابطة في التنظيم الانفعالي لدى المتنمرين في اتجاه المجموعة التجريبية في القياس البعدي واستمرارية فاعلية التدخل الإرشادي.

حاولت **دراسة الشافعي (٢٠١٨)** معرفة فاعلية برنامج ارشادي سلوكي جدلي في خفض الحساسية الانفعالية، وتمثلت العينة من (١٠) طلاب الجامعة، وتوصلت النتائج إلى إثبات فعالية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي الحساسية الانفعالية السلبية، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في فعالية البرنامج الإرشادي المستخدم، كما استمرت فعالية البرنامج الإرشادي في فترة المتابعة.

كما هدفت **دراسة Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum (2018)** إلى الكشف عن فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي لخفض إيذاء الذات، وذلك لدى عينة قوامها (٧٧) مرهقًا، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض إيذاء الذات لدى المراهقين.

وهدفت **دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)** إلى بيان أثر برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي، وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت العينة من (٧٠) طالبًا من الصف الأول المتوسط، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي في مقياس التنمر المدرسي، واختبار الأفكار اللاعقلانية ككل لصالح التطبيق البعدي.

وجاءت **دراسة الشلاش (٢٠٢٠)** لمعرفة مدى 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، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وقد تم تحديد عينة للدراسة مكونة من (٥٠) طالبًا من المرحلة الثانوية، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مفهوم الذات ومقياس خفض السلوك التنمري، 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.

وهدفت **دراسة أحمد (٢٠٢٠)** إلى بناء برنامج إرشادي جدلي، وتعرف فاعليته في خفض اجترار الذات بِبُعدَيه (اجترار الحزن، واجترار الغضب) لدى طلاب الجامعة، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتكونت عينته من (١٠) طلاب من طلاب جامعة عين شمس، طبق عليهم مقياس اجترار الذات، وتوصلت النتائج إلى إثبات فاعلية برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض اجترار الذات.

وهدفت **دراسة البلوي (٢٠٢٠)** إلى إعداد برنامج إرشادي مستندًا للعلاج السلوكي الجدلي، والتحقق من فاعليته في خفض بعض أعراض الشخصية الحدية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية، واعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وتم تطبيق البرنامج على عينة مكونة من ثلاث طالبات من جامعة تبوك مصابات باضطراب الشخصية الحدية، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثير كبير للبرنامج في خفض بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية (سوء الاستقرار الانفعالي، اضطراب الهوية، العلاقات السلبية مع الآخرين، الاندفاعية، وإيذاء الذات.

وكشفت **دراسة أحمد (٢٠٢٠)** عن فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات، والكشف عن أثره في تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديهن، وتكونت العينة من (١٤) طالبة بالصف الثاني الثانوي، وأشارت نتائج الدراسة أثر البرنامج الإرشادي من خلال وجود فرق دال إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائيًا في القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي في اتجاه القياس البعدي، وعدم وجود فرق دال إحصائية بين القياس البعدي والتبعي على مقياس اضطراب شره الأكل العصبي.

أما **دراسة عبد المغني (٢٠٢٠)** هدفت لمعرفة مدى فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من ذوي اضطراب ثنائي القطب، وتكونت العينة من (١٠)

طالب كمجموعة تجريبية وأخرى ضابطة، وتوصلت النتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الارشادي المستخدم في خفض الأفكار الانتحارية لدى العينة التجريبية.

وهدفت **دراسة البليطي (٢٠٢١)** إلى التعرف علي فاعلية العلاج السلوكي الجدلي في خفض السلوك الفوضوي لدي طلبة المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (١٠) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات افراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي علي مقياس السلوك الفوضوي في اتجاه القياس البعدي مما يشير الي فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض السلوك الفوضوي.

وتناولت **دراسة أبوعلي (٢٠٢٢)** فعالية كلٍ من برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي وبرنامج الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (٢٤) طالبًا وأمهاتهم، وأشارت نتائج الدراسة إلي فعالية واستمرارية البرنامجي في خفض الجنوح الكامن لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية , والإرشادالسلوكي الجدلي له تأثير أكثر من الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وهدفت **دراسة محروم (٢٠٢٢)** إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج السلوكي الجدلي في خفض الاندفاعية لدى مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، وتكونت العينة من (٣٠) شخص مصاب بإضطراب الشخصية الحدية في الأردن , وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا تعزى إلى المجموعة التجريبية في القياس البعدي لأبعاد مقياسالاندفاعية تبعًا لمتغير المجموعة وكانتالفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية على مقياس الاندفاعية في القياسين البعدي والتتبعي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتبين من استعراض الدراسات السابقة وعددها (١٨) دراسة أجريت تلك الدراسات في الفترة من (٢٠١٣) إلى (٢٠٢٢).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة Marco, García-Palacios & Botella (2013)، ودراسة Tomlinson (2015)، ودراسة الشمايلة (٢٠١٦)، ودراسة عبد اللطيف (٢٠١٦)، ودراسة

Elices et al (2017)، ودراسة Hasan & Chaudhary (2017)، ودراسة Ziraki & Hassan (2017)، ودراسة Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum ((2018، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة عبد المغني (٢٠٢٠)، ودراسة البليطي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو علي (٢٠٢٢)، ودراسة محرم (٢٠٢٢)، في التعرف على فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي، في حين إختلفت الدراسة الحالية مع دراسة البلوي (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠) في عينة الدراسة. وكذلك دراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)، ودراسة البليطي (٢٠٢٠)، ودراسة أبو علي (٢٠٢٢) كانت عينة الدراسة من طلاب المرحلة الإعدادية في حين كانت عينة الدراسة الحالية من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف،

وعليه استفاد الباحث من هذه الدراسات في جميع الخطوات المنهجية للدراسة الحالية؛ بداية من صياغة العنوان وصياغة المشكلة وعرض الإطار النظري وصياغة الفروض والخطوات الإجرائية للبحث سواء في اختيار المنهج والعينة وتصميم الأدوات للقياس وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، لكونه المنهج المناسب لطبيعة الدراسة الحالية ومن أنسب أنواع المناهج لمثل هذا النوع من الدراسات القائمة على إعداد وبناء البرامج والذي يعرف بأنه تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع والظاهرة (عدس، وآخرون، ٢٠٢٠)، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة) مستخدمًا تكنيكات القياس القبلي والبعدي والتتبعي لاختبار فاعلية البرنامج التدريبي القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف بالمملكة العربية السعودية وعددهم (٤١٩) طالبًا.

عينة الدراسة:

للدراسة الحالية عينتان، الأولى استطلاعية، والثانية عينة تطبيق.

العينة الاستطلاعية: تكونت هذه العينة (٢٥) طالبًا بالمرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة.

عينة التطبيق: تكونت من (٦٠) طالبًا من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف، ممن حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في هذه الدراسة، تتراوح أعمارهم بين (١٥ – ١٩) سنة، بمتوسط (١٧ ,١) سنة وانحراف معياري (٥٢ ,) حيث قام الباحث باختيارهم بطريقة العينة العشوائية القصدية، وتم استبعاد (١٥) طالبًا نظرًا لاختلاف سنهم عن العمر المحدد للتكافؤ، ثم استبعاد (٥) لعدم رغبتهم في الاستمرار في جلسات البرنامج لبعد منازلهم عن مكان تطبيق الجلسات، وبذلك قام الباحث بالتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة في متغيرات سلوك التنمر المدرسي، والعمر الزمني وتمثلت العينة النهائية من (٤٠) طالبًا تم توزيعهم إلى مجموعتين: الأولى ضابطة وقوامها (٢٠) طالبًا لا يتلقون أي تدخل إرشادي، والثانية تجريبية، وقوامها (٢٠) طالبًا يتلقون الجلسات الإرشادية المقدمة في هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل الإرشاد السلوكي الجدلي.

المتغير التابع سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أدوات الدّراسة:

أولًا: مقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحث).

هدف المقياس: قياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من عمر (١٥ – ١٩) سنة، وتم إعداد هذا المقياس ليناسب خصائص المرحلة العمرية والبيئة التي تم التطبيق عليها.

خطوات بناء المقياس:

١– إعداد الصورة الأولية للمقياس:

الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت ظاهرة التنمر المدرسي لدى فئات عدة، والاطلاع على ما توفر لدى الباحث لبعض المقاييس الخاصة مثل مقياس Alwan, (Imad Abdo. (2016)، Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdul-Sattar. (2017)، وإبراهيم (٢٠١٧)، Abu Zeid, Nima Nadi. (2021)، ثم أُعد مقياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث تكون المقياس من (٤٠) مفردة، موزعة على أربعة أبعاد، هي: البعد الأول: التنمر البدني ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (١، ٢، ٩، ١٠، ١٧، ١٨، ٢٥، ٢٦، ٣٣، ٣٤). البعد الثاني: التنمر اللفظي ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (٣، ٤، ١١، ١٢، ١٩، ٢٠، ٢٧، ٢٨، ٣٥، ٣٦). البعد الثالث: التنمر الانفعالي ويتكون من (١٠) عبارات وتحمل الأرقام التالية (٥، ٦، ١٣، ١٤، ٢١، ٢٢، ٢٩، ٣٠، ٣٧، ٣٨). البعد الرابع: التنمر العنصري ويتكون من (١٠) مفردات وتحمل الأرقام التالية (٧، ٨، ١٥، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٣١، ٣٢، ٣٩، ٤٠) موزعة وفقًا لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد بحيث يكون: دائمًا (٥ درجات) وغالبًا (٤درجات) وأحيانًا (٣ درجات) ونادراً (درجتان)، وأبدًا (درجة واحدة) وبذلك تتراوح درجات المفحوصين على المقياس بين (٤٠ – ٢٠٠) درجة. وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء التدرج السابق على الأرقام (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

٢– الخصائص السيكومترية للمقياس:

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لمقياس التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف من خلال تطبيقه على (٢٥) طالبًا من أفراد العينة الاستطلاعية، وتم حساب معاملات الارتباط للاتساق الداخلي للمقياس على النحو التالي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات مفردات المقياس، والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس؛ حتى لا تؤثر في قيمة معامل الارتباط الناتج، ويوضح الجدول (١) معاملات ارتباط درجات الأبعاد المكونة للمقياس بالدرجة الكلية للمقياس على النحو التالي:

جدول (١) بيان بمعاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليهالمقياس التنمر المدرسي بالدرجة الكلية للمقياس

المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٢	٠,٠١	١١	٠,٧٥	٠,٠١	٢١	٠,٨١	٠,٠١	٣١	٠,٨١	٠,٠١
٢	٠,٧٨	٠,٠١	١٢	٠,٧٣	٠,٠١	٢٢	٠,٨٠	٠,٠١	٣٢	٠,٧٧	٠,٠١
٣	٠,٧٨	٠,٠١	١٣	٠,٧١	٠,٠١	٢٣	٠,٧٩	٠,٠١	٣٣	٠,٧٢	٠,٠١
٤	٠,٩٥	٠,٠١	١٤	٠,٨٢	٠,٠١	٢٤	٠,٧١	٠,٠١	٣٤	٠,٧١	٠,٠١
٥	٠,٨٨	٠,٠١	١٥	٠,٩١	٠,٠١	٢٥	٠,٨٥	٠,٠١	٣٥	٠,٧٩	٠,٠١
٦	٠,٧٣	٠,٠١	١٦	٠,٨٤	٠,٠١	٢٦	٠,٨١	٠,٠١	٣٦	٠,٧٩	٠,٠١
٧	٠,٨٤	٠,٠١	١٧	٠,٧٩	٠,٠١	٢٧	٠,٧٤	٠,٠١	٣٧	٠,٧٤	٠,٠١
٨	٠,٨٦	٠,٠١	١٨	٠,٧٦	٠,٠١	٢٨	٠,٨٢	٠,٠١	٣٨	٠,٧٩	٠,٠١
٩	٠,٧٧	٠,٠١	١٩	٠,٧٣	٠,٠١	٢٩	٠,٨٨	٠,٠١	٣٩	٠,٨٨	٠,٠١
١٠	٠,٨٩	٠,٠١	٢٠	٠,٨٨	٠,٠١	٣٠	٠,٩١	٠,٠١	٤٠	٠,٩١	٠,٠١

يلاحظ من جدول (١) أن معاملات ارتباط مفردات المقياس بدرجة كل بعد من أبعاد مقياس التنمر المدرسي، وجميعها دال احصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١)، ثم تم حساب معاملات ارتباط درجات مفردات أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لكل بُعد مع حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية لكل بعد، والجدول (٢) يوضح معاملات ارتباط درجات مفردات الأبعاد بالدرجة الكلية للبعد كما يلي:

جدول (٢) بيان بمعاملات ارتباط درجات مفردات الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

البعد الأول			البعد الثاني			البعد الثالث			البعد الرابع			البعد الخامس		
المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة	المفردة	الارتباط	الدلالة
١	٠,٨٤	٠,٠١	١	٠,٨٨	٠,٠١	١	٠,٧٦	٠,٠١	١	٠,٧٤	٠,٠١	١	٠,٨٦	٠,٠١
٢	٠,٧٢	٠,٠١	٢	٠,٨١	٠,٠١	٢	٠,٨٥	٠,٠١	٢	٠,٧٨	٠,٠١	٢	٠,٧٦	٠,٠١
٣	٠,٧٠	٠,٠١	٣	٠,٧٢	٠,٠١	٣	٠,٨٤	٠,٠١	٣	٠,٨٢	٠,٠١	٣	٠,٨٤	٠,٠١
٤	٠,٨١	٠,٠١	٤	٠,٧١	٠,٠١	٤	٠,٧٤	٠,٠١	٤	٠,٨١	٠,٠١	٤	٠,٧٥	٠,٠١
٥	٠,٧١	٠,٠١	٥	٠,٧٢	٠,٠١	٥	٠,٨٣	٠,٠١	٥	٠,٧٧	٠,٠١	٥	٠,٨٤	٠,٠١
٦	٠,٧٧	٠,٠١	٦	٠,٩٢	٠,٠١				٦	٠,٧٦	٠,٠١			
٧	٠,٧٦	٠,٠١	٧	٠,٨١	٠,٠١				٧	٠,٨٦	٠,٠١			
٨	٠,٩١	٠,٠١	٨	٠,٧٧	٠,٠١				٨	٠,٧٧	٠,٠١			
٩			٩											
١٠			١٠											

هذا ويلاحظ من الجدول (٢) أن جميع معاملات ارتباط درجات المفردات التي يتكون منها المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١).

صدق المقياس:

صـدق المحـكمين:

قام الباحث بعرض المقياس على (١٠) من أساتذة علم النفس ببعض الجامعات السعودية، وطُلب منهم إبداء الرأي حول مدى انتماء الأبعاد للظاهرة موضوع القياس (التنمر المدرسي)، ومدى انتماء المفردات لكل بعد من هذه الأبعاد، كما طُلب منهم إضافة أو حذف ما يرونه من أبعاد أو مواقف، وقد انتهى صدق المحكمين بحصول جميع مفردات المقياس على نسبة اتفاق لم تقِل عن (٩٠٪) لجميع الأبعاد والمفردات مع تعديلات طفيفة في بعض الكلمات التي لا تخلُّ بالمقياس مطلقاً.

ويوضح الجدول (٣) نسب اتفاق المحكِّمين على مفردات المقياس على النحو التالي:

جدول (٣) نسب اتفاق المحكِّمين على عبارات مقياس التنمر المدرسي:

رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق	رقم المفردة	نسبة الاتفاق
١	٩٠٪	١١	١٠٠٪	٢١	١٠٠٪	٣١	١٠٠٪
٢	٩٠٪	١٢	١٠٠٪	٢٢	١٠٠٪	٣٢	١٠٠٪
٣	١٠٠٪	١٣	١٠٠٪	٢٣	١٠٠٪	٣٣	١٠٠٪
٤	١٠٠٪	١٤	٩٠٪	٢٤	١٠٠٪	٣٤	١٠٠٪
٥	٩٠٪	١٥	٩٠٪	٢٥	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪
٦	١٠٠٪	١٦	٩٠٪	٢٦	١٠٠٪	٣٦	١٠٠٪
٧	١٠٠٪	١٧	١٠٠٪	٢٧	١٠٠٪	٣٧	١٠٠٪
٨	٩٠٪	١٨	١٠٠٪	٢٨	٩٠٪	٣٨	٩٠٪
٩	٩٠٪	١٩	١٠٠٪	٢٩	٩٠٪	٣٩	٩٠٪
١٠	٩٠٪	٢٠	١٠٠٪	٣٠	١٠٠٪	٤٠	٩٠٪

يتضح من الجدول (٣) أن جميع المفردات التي تضمنها المقياس قد حصلت على نسبة اتفاق لا تقل عن (٩٠٪) من قِبل المحكمين (خبراء المجال)، مما دفع الباحث للإبقاء على جميع العبارات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية الطفيفة التي أشار إليها بعض المحكمين. وفي الصدد نفسه،

عرض الباحث المقياس على عينة الاستطلاع المكونة من (٢٠) طالباً بالمرحلة الثانوية، وتحقق من وضوح تعليمات المقياس لهم، وأنهم قادرون على فهم المطلوب منه تماماً.

❋ صدق المقارنة الطرفية: تم التحقق من صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة عفيف على أفراد العينة الاستطلاعية (٢٥) طالبًا، وتم تحديد الطلاب الحاصلين على الإرباعي لأعلى والإرباعي الأدنى على المقياس، والذين يمثلون مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي، وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإرباعي الأعلى والأدنى على الدرجة الكلية للمقياس بلغت (٤٦,٢٣) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى القدرة التمييزية للمقياس.

حساب ثبات المقياس:

إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمني قدره أسبوعان:

تم تطبيق المقياس على أفراد العينة الاستطلاعية، ومن ثم أعيد تطبيق القائمة مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان بين التطبيقين، وكان معامل ثبات المقياس هو ٠,٨٩٥ وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١).

التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية باتباع الخطوات المعروفة في ذلك؛ حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات نصفي المقياس (المفردات الفردية والمفردات الزوجية)، فوُجد أن معامل الارتباط هو ٠,٧٨٤ وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١)، تلا ذلك حساب معامل ثبات القائمة ويساوي = (٢ × معامل الارتباط) / (١+ معامل الارتباط) = وهو دالّ إحصائيًا عند مستوى (α = ٠,٠١) مما يؤكد أن المقياس في صورته النهائية يتمتع بمعاملات صدق وثبات عالية.

معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث معامل ألفا لكرونباخ لحساب ثبات مقياس التنمر المدرسي وأبعاده، ويوضح جدول (٤) قيم معامل الثبات للمقياس لدى عينة التقنين (٢٥) طالبًا، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) معاملات ثبات مقياس التنمر المدرسي وأبعاده باستخدام معامل ألفا لكرونباخ لدى (ن=٢٥)

مقياس التنمر المدرسي وأبعاده	عدد المفردات	معامل ألفا لكرونباخ
التنمر البدني	١٠	٠,٧٦
التنمر اللفظي	١٠	٠,٧٠
التنمر الانفعالي	١٠	٠,٨٠
التنمر العنصري	١٠	٠,٨٢
الدرجة الكلية	٤٠	٠,٨٩

يتضح من جدول (٤) أن مقياس التنمر المدرسي وأبعاده، وأيضًا كل بُعد من الأبعاد الأربعة الخاصة بالمقياس ثابتة حيث بلغ معامل ارتباط ألفا (٠,٨٩)، مما يعكس تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصورة النهائية للمقياس:

بلغ عدد مفردات المقياس (٤٠) مفردة وله (٤) أبعاد وكل مفردة لها (٥) استجابات، ولذا الحدود الفاصلة للتشخيص هي؛ منخفض ٤٠ – ٩٣، ومتوسط ٩٤- ١٤٧، ومرتفع ١٤٨ – ٢٠٠.

ثانيا: برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب امرحلة الثانوية

❋ مصادر إعداد البرنامج: قام الباحث في إعداد البرنامج القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بالاعتماد على المصادر التالية:

الإطار النظري الذي تم من خلاله جمع الأدبيات حول فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

تم الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة كدراسة عبدالفتاح (٢٠١٩)، ودراسة عبدالرحيم (٢٠١٧)، ودراسة الشلاش (٢٠٢٠) التي تناولت البرامج التي تساعد على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

البرنامج في صورته الأولية: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبعد الاطلاع على برامج تدريبية في هذا الموضوع، تم تصميم جلسات البرنامج بما يتوافق مع أبعاد مقياس التنمر الذي أعده الباحث في هذه الدراسة، واشتمل البرنامج في صورته الأولية على (٢١) جلسة تدريبية فردية وجماعية لجميع عينة الدراسة، لكل جلسة أهداف محددة وزمن محدد يعكس بدقة تحديد الأهداف، اشتمل البرنامج على إستراتيجيات وفنيات مستخدمة في كل جلسة، وبعد ذلك قام الباحث بعرض البرنامج على عدد من المحكمين بعد تصميم استمارة تحكيم، وقد قام المحكمون بتحكيم جلسات البرنامج وفق أهدافه؛ حيث قام الباحث بإعداد الصورة الأولية للبرنامج، وتم توزيعه على (١١) من المحكمين في مجال علم النفس، وتم تعديل ملاحظات المحكمين الواردة حول البرنامج.

البرنامج في صورته النهائية: قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية،؛ وذلك بعد الاستفادة من ملاحظات المحكمين، وقد تكوَّن البرنامج من (21) جلسة، اشتملت كل جلسة على مجموعة من الأهداف، ويستغرق زمن كل جلسة (ساعة واحدة)، واشتمل البرنامج على عدد من الأنشطة كالمحاضرات والنقاشات الجماعية، والواجبات المنزلية، واليقظة العقلية، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية، وقد أصبحت جلسات البرنامج في صورته النهائية وفق الجدول التالي:

جدول (٥) يوضح عدد الجلسات والأهداف والأساليب والفنيات والزمن المستخدم ونوع الجلسات في برنامج الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية:

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
١	جلسة تمهيدية	المحاضرة، والمناقشة والحوار، الواجبات المنزلية.	٤٥ دقيقة (جماعية)
٢-٤	تعريف الطلاب بأبعاد التنمر المدرسي	المحاضرة، والمناقشة والحوار. الواجبات المنزلية.	٥٠دقيقة (جماعية)
٥-٧	تفريغ الطاقة الجسمية للتخلص من التنمر الجسمي	المناقشة والحوار، اليقظة العقلية، الواجب المنزلي.	٤٠ دقيقة (جماعية)

رقم الجلسة	موضوع الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	زمن الجلسة
٨-١٠	التدريب على التحكم في الألفاظ للتخلص من التنمر اللفظي.	المناقشة والحوار، والجدلية، وتحمل الغموض، واليقظة العقلية، الواجب المنزلي.	٥٠ دقيقة (فردية)
١١-١٥	التدريب على إدارة الانفعال والوعي بها تحكمًا في التنمر الانفعالي.	المناقشة والحوار، الفعالية البينشخصية، واليقظة العقلية، والواجب المنزلي.	٤٠ دقيقة (فردية وجماعية)
١٦-٢٠	التوعية بأهمية الحس الإنساني المشترك والبعد عن العنصرية القبلية.	المناقشة والحوار، واليقظة العقلية، والتقبل، والفعالية البينشخصية، والواجبات المنزلية	٥٠ دقيقة (جماعية)
٢١	مراجعة على ما تم التدريب عليه	الفنيات حسب الحاجة	٦٠ دقيقة (جماعية)

من الجدول (٥) يتضح أن جلسات البرنامج تتكون من (٢١) جلسة، ويتضمن جلسات جماعية وأخرى فردية، حسب طبيعة الهدف الذي تتناوله كل جلسة، وتراوحت مدة الجلسات بين (٤٠ – ٦٠) دقيقة.

❋ أهداف البرنامج: التحقق من فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الأهداف الإجرائية:

- توعية الطلاب بماهية التنمر المدرسي، والإرشاد السلوكي الجدلي.
- أشكال التنمر المدرسي، والتعامل معها.
- تفريغ الطاقة الجسمية للتخلص من التنمر الجسمي.
- التدريب على التحكم في الألفاظ للتخلص من التنمر اللفظي.
- التدريب على إدارة الانفعال، والوعي بها، للتحكم في التنمر الانفعالي.
- التوعية بأهمية الحس الإنساني المشترك، والبعد عن العنصرية القبلية.

الأسس التي يقوم عليها البرنامج: يقوم البرنامج الحالي على مجموعة من الأسس هي:

أسس عامة: وتتمثل في احترام حق كل فرد في التعبير عن رأيه بحرية، واحترام حقه في خضوعه للإرشاد، ومراعاة الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والدينية في إعداد البرنامج وتقديمه.

أسس فلسفية: تم مراعاة الأسس التي يقوم عليها الإرشاد السلوكي الجدلي، وهذا النوع الإرشادي ينطلق من العلاج المعرفي السلوكي.

الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج الإرشادي:

المحاضرة: وهي أسلوب يساعد فيه المرشدُ المسترشدَ على معرفة ذاته وفهمها، ومعرفة القدرات والاستعدادات، وفهم الانفعالات ودوافع السلوك، والعوامل المؤثرة فيه ومعرفة مصادر المشكلات، والتعرف على طرق حلها (زهران، ٢٠٠٥).

المناقشات الجماعية: وتتمثل في تبادل الآراء والتحاور الجماعي حول موضوع الجلسة؛ حيث يؤدي إلى تغيير الأفكار الخطأ لأعضاء البرنامج وتعزيز التواصل بين أعضاء البرنامج (العتيبي، ٢٠١٤).

اليقظة العقلية: تهدف إلى تنمية أسلوب حياة العميل بالاعتماد على اليقظة العقلية؛ مما يساعده على التخلص من اندفاعاته وتحسين مزاجه الشخصي، فيتم تدريبيه على الوعي بمدركاته وأفكاره الداخلية، وما يمر به من خبرات خارجية. التنظيم الانفعالي: فيها يُدرَّب المسترشد على فهم الطبيعة التكيفية للانفعالات، وتمييز الأحداث التي تزيد من الاستثارة الانفعالية، وفهم الاستجابات السلوكية لبعض الخبرات الانفعالية، وتهدف تلك الفنية إلى تنمية القدرة على عدم إصدار الاحكام السريعة، طبقًا للانفعالات الإيجابية أو السلبية، وتقليل القابلية السريعة للتأثر والمعاناة العاطفية.

تحمل الضغوط: تدريب المسترشد على مزيد من الطرق الفعالة لمواجهة الضغوط والانفعالات السلبية، وذلك بتدريبه على عدم انتقاد ظروفه الحياتية التي يعجز سريعًا عن تغييرها، وتندرج تحت تلك المهارة عدة مهارات كتهدئة الذات وتحسين اللحظة وتقييم الإيجابيات والسلبيات.

الفعالية البينشخصية: تقوم على أساس تدريب المسترشدين على فهم احتياجاتهم الشخصية، وتحقيق التوازن بينها، وإقامة علاقات اجتماعية وإدارتها بكفاءة بالتدريب على حل المشكلات، ومواجهة التوقعات السلبية عن الذات والآخرين، وتقدير الذات (زهران، ٢٠٠٥).

الجدلية: تعريف المسترشد بأن الأفكار التي تبدو متناقضة ظاهريًا يمكن تحقيق الترابط بينها (زهران، ٢٠٠٥).

الواجبات المنزلية: تعمل الواجبات المنزلية على ربط أعضاء المجموعة التجريبية بالموضوعات السابقة، وتعد بمثابة التهيئة لموضوعات الجلسة الحالية (الحبشي، ٢٠٠٦).

الأسلوب التدريبي المستخدم في البرنامج التدريبي: قام الباحث باستخدام أسلوب الإرشاد الجماعي في جلسات البرنامج القائم على فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث يعني هذا الإرشاد الجماعي بأنه إرشاد عدد من الطلاب (محل الدراسة) الذين يحسن أن تتشابه مشكلاتهم واضطراباتهم معًا في جماعات صغيرة، ويعد هذا الأسلوب من الإرشاد الجماعي من أفضل الأساليب المستخدمة (زهران، ٢٠٠٥).

عدد جلسات البرنامج التدريبي: استغرق تنفيذ البرنامج (٨) أسابيع تم خلالها تنفيذ (٨) جلسات، بواقع جلسة واحدة كل أسبوع.

زمن جلسات البرنامج التدريبي: حدَّد الباحث الزمن الفعلي لكل جلسة من جلسات البرنامج؛ بحيث تكون ساعة واحدة.

محتوى الجلسات للبرنامج التدريبي: يبدأ الباحث كل جلسة من جلسات البرنامج بالترحيب بالأعضاء، ثم يحدد موضوع الجلسة، ويستعرض بشكل شامل مضمونها باستخدام الفنيات المخصصة لكل جلسة من جلسات البرنامج، وفي نهاية كل جلسة يعمل ملخصًا لكامل الجلسة، ثم يقوم الباحث بتكليف الطلاب ببعض الواجبات المنزلية، واستخدم الباحث أسلوب المحاضرة والمناقشات الجماعية، ولعب الأدوار والتعزيز والنمذجة، وكان الباحث يشجع الطلاب على الحضور والالتزام في أداء الواجبات المنزلية المكلفين بها، وكان يحرص على بث روح الفرح والدعابة في جميع جلسات البرنامج التدريبي، وفي نهاية البرنامج يقوم بتطبيق مقياس التنمر بصورة بعدية، ثم أخْذ رأي الطلاب في البرنامج ومدى استفادتهم منه، وما هي أبرز الإيجابيات والسلبيات التي واجهتهم أثناء تطبيق البرنامج التدريبي عليهم، وبعد مُضِي مايقارب الشهر تقريبًا من انتهاء البرنامج تم إعادة تطبيق مقياس التنمر بصورته البعدية عليهم مرة أخرى؛ للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج.

تقييم البرنامج التدريبي ومتابعته: وهي مرحلة فاعلية البرنامج في فاعلية استخدام الإرشاد السلوكي الجدلي في التخفيف من سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ وذلك من خلال إجراء القياس البعدي لمقياس التنمر على الطلاب بعد استكمال جميع جلسات البرنامج التدريبي للتأكد من استمرارية فاعلية البرنامج وعدم حدوث أي لبس أو خلل في المعلومات والأفكار المقدمة لأفراد المجموعة التجريبية.

إجراءات الدراسة:

الاطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلق بمتغيرات الدراسة، وصياغة الفروض، وإعداد مقياس التنمر المدرسي وحساب الخصائص السيكومترية له، وإعداد البرنامج المناسب للعينة.

تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة الأساسية، للإجابة على فروض الدراسة والتحقق من صحة فروضها، ثم تصحيحه وتفريغ البيانات التي تم الحصول عليها، ثم تم تطبيق البرنامج بعد تكافؤ المجموعة التجريبية والضابطة، وغجراء القياس القبلي والبعدي والتتبعي، وتفريغ النتائج ومعالجتها إحصائيًا.

مناقشة وتفسير النتائج وفقًا لخصائص العينة والإطار النظري والدراسات السابقة وتعليقات الطلاب قبل الجلسات وأثنائها وبعد الانتهاء من التطبيق.

تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءًا على النتائج التي تم التوصل إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استعان الباحث بمجموعة من الأساليب الإحصائية من خلال حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS للتحقق من فروض الدراسة وهي:

١- اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي.

٢-معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

٣-معامل ثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات فقرات وأبعاد المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بعد استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للدرجات الخام لعينة التطبيق على مقياس التنمر المدرسي:

الفرض الأول للدراسة والذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية،

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٦) كما يلي:

جدول (٦): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي:

مجموعات الدراسة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٢٠	٠٦٥,٧	١٦,٦٦	١٩	-١٨,٣٥	٠,٠١
الضابطة	٢٠	١٧٢,٨	١٥,٨٦			

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات المجموعة التجريبية (حيث انخفضت درجات المجموعة التجريبة على مقياس التنمر المدرسي) وهذا يعني تحقق الفرض الأول للدراسة.

الفرض الثاني للدراسة، والذي نص على: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية في اتجاه متوسط درجات القياس البعدي، وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٧) كما يلي:

جدول (٧): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
القبلي	٢٠	١٧٤,٢٠	١٥,٤٢	١٩	-١٦,٠٥	٠,٠١
البعدي	٢٠	٠٦٥,٧	١٦,٦٦			

يتضح من الجدول (٧) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وهذا يعني تحقق الفرض الثاني للدراسة.

الفرض الثالث للدراسة والذي نص على: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي (بعد شهر من انتهاء الجلسات الإرشادية) على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية... وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار "ت" t-test وهو ما يمكن توضيحه في الجدول (٨) كما يلي:

جدول (٨): نتائج اختبار "ت" t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات القياس البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على مقياس التنمر المدرسي:

نوع القياس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
البعدي	٢٠	٦٥,٥٥	١٦,٦٦	١٩	-٠,٣٢٥	غير دالة
التتبعي	٢٠	٦٦,٦٠	١٦,٧٠			

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية، وهذا يعني تحقق الفرض الثالث للدراسة.

بالرجوع للجداول (٦، ٧، ٨) يتضح فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ومن ثم فإنَّ البرنامج له تأثير إيجابي على سلوك التنمر المدرسي، بل ثبتت فعاليته أي استمرارية تأثيره ما بعد فترة المتابعة على عينة الدراسة التجريبية، وبذلك قد تم التحقق من صحة جميع فروض الدراسة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أظهرت فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية، بل وفي تحسين كثير من السلوكيات المرغوبة لدى الأفراد، فقد أظهرت نتائج دراسة كل من Tomlinson (2015)، ودراسة الشافعي (٢٠١٨)، Haga, Aas, Groholt, Tormoen & Mehlum, 2018، ودراسة عبد الله والشركسي (٢٠١٩)، ودراسة أحمد (٢٠٢٠)، ودراسة البلوي (٢٠٢٠)، ودراسة ا البليطي (٢٠٢١)، ودراسة محروم (٢٠٢٢)، ودراسة ابوعلي (٢٠٢٢) وجميعها تؤكد على أن الإرشاد السلوكي الجدلي من التوجهات الإرشادية المفيدة في تحسين كثير من المتغيرات الإيجابية في الشخصية، وأيضًا يمكن التخلص من الشعور بالتوتر والضيق، وخفض التوتر المصاحب للتنمر المدرسي، وزيادة

الوعي بالأفكار والاتجاهات المحفزة للتنمر والتعامل معها بهدوء وتروي، وخاصة عندما يتم ممارستها كتكليفات يومية للمتدربين؛ حتى تُصبح جزءًا من البنية المعرفية في أولوياتهم اليومية عن طريق استخدام العديد من الفنيات مثل؛ اليقظة العقلية بكل فنياتها وتدريباتها (التأمل، والمسح الجسدي، والتنفس لمدة ثلاث دقائق، والمشي بتأمل)، وتحمل الضغوط، والفعالية البينشخصية، والجدلية، والتقبل.

ويرى الباحث أن التغيرات التي طرأت على عينة الدراسة، وانخفاض السلوكيات العدائية من المتنمِّر للضحية داخل المدرسة ترجع **لعدة تفسيرات منها:**

– النزعة الدينية للتسامح والعفو والصفح الراسخة في قلوب وعقول طلاب المرحلة الثانوية، نتيجة التنشئة الاجتماعية الجيدة، ورغبتهم في التعايش بسلم وسلام مع أقرانهم؛ مما جعلتهم يميلون للنقاش والحوار، والتيقظ لأضرار الاعتداء على زملائهم وأولاد عمومتهم، وما كانوا يقومون به من تصرفات عدائية ما هي إلا نتاج ضغوط وعوامل طارئة.

– ما تربى عليه الطلاب من مشاعر المودة والرحمة والاحترام المتبادل بينهم داخل المدارس، وما يجدونه من قدوة صالحة داخل المدارس من سلوكيات بين المعلمين وقياداتهم وطلابهم جعلهم يقتنعون بما ناقشوه مع الباحث أثناء الجلسات والتدريب على الحوار والجدل المفيد المثمر، المثار حول التنمر وأسبابه وكيفية التخلص منه.

– استثمار الباحث داخل جلساته، وخاصة جلسات التأمل والتيقظ والوعي لما تقوم به المدرسة من أنشطة صفية أو لاصفية، وما يترتب عليها من حالة الإشباع النفسي والاجتماعي وتفريغ الطاقة الزائدة لدى الطلاب في أنشطة ومهام مفيدة للفرد والمجتمع المدرسي، ومنها: كظم الغيظ عند التعرض لأي موقف، والتحمل، وامتلاك قدر من الحكمة في التعامل مع مصادر الضغط، فقال حالة (ف) إنني كنت أنظر لهذه الأنشطة على أنها مضيعة للوقت، وكنت أفرغ طاقاتي في سب زميل محدد باستمرار، وأحيانًا ضربه؛ لأنَّ شكل ملابسه أجمل من ملابسي، ويتفاخر كثيرًا بها، في حين جسمي أقوى من جسمه، فكنت أستغل قوتي الجسمية في تفريغ الغيظ بضربه، ولكن بعد عدة جلسات من الحوار والمناقشة، والتركيز على فوائد هذه الأنشطة المدرسية، وجدت أنني على

خطأ، وديننا الحنيف يمنعنا من فعل هذه السلوكيات، وأصبحت أستفيد من قوتي الجسمية في ممارسة الرياضة، ومساعدة زملائي الأضعف مني عندما يطلبون مني المساعدة.

ولذا، فإنَّ ممارسة التأمل تساعد على تفعيل الوعي بالمشاعر والانتباه إليها لحظة انبثاقها كجزء أساسي في الذكاء الشعوري والعاطفي، فتمكِّنك من التعامل الصحيح مع المشاعر، وتحويلها لمشاعر إيجابية ذات قيمة ومعنى، هو أبرز خصائص الوعي الذات، ويمكن تنمية ذلك من خلال ممارسة التأمل بنمطيه، الأول يتضمن وضعيات التأمل الخاصة بالتهدئة، مثل تتبُّع التنفس وضبطه؛ والثاني يُشير للبصيرة النافذة، ويشمل الممارسات التأملية التي تُنمي الوعي عبر الانتباه الواعي إلى الأشياء، فالغاية من التأمل أعم وأشمل من أن يكون مقرونًا بهدف واحد، ويشمل تأثيرُه جوانب حياة الفرد كافة؛ والغاية منه إكساب العقل هدوءًا وصفاءً يمكِّنه من الإحاطة بالأشياء إحاطةً كلِّية، ومن اكتشاف الروابط فيما بينها، بحيث يتمكَّن من الكشف عن نفسه كجزء من الجشطلت المحيط، فيستطيع الفرد القيام بدوره كجزء متصل بمحيطه دون تناقُض أو صراع داخلي، ويدعم ذلك ما أشار إليه(Kimmes et al ,2017) أن نشاط المخ الكهربائي أمر ممكن، فقد تبيَّن أن حالة من التبدل في نشاط أجزاء المخ تبدو واضحة كلما بدأ الفرد في التأمل، فقد لوحظ أثناء التأمل أن الجزء الأمامي من المخ ينشط مع البدء بالتأمل، في حين الجزء الخلفي من المخ يحدث له انخفاض تدريجي في نشاطه، ويشكل الجزء الخلفي المنطقة المسؤولة عن الإحساس بالزمان والمكان، ويساعده على التخلص من ظروف الزمان والمكان التي قد تعوق تفكيره.

– رغبة الحالات في التخلص من المصاحبات النفسية والفسيولوجية للعنف والتنمر المدرسي، فالتنمر يشكل خطرًا مدمرًا عليه وعلى من حوله، ويسهم في انخفاض الانفعالية، والشعور بالاطمئنان لديهم؛ مما خلق لديهم الدافع لمواصلة الجلسات، والمداومة على ممارسة التعليمات التي تحاور معهم فيها الباحث في المنزل؛ لينسحب أثر التدريب على سلوكهم وتحصيلهم الدراسي بل وتعاملهم مع أسرهم وأقاربهم بهدوء وتروٍّ واتزان، ويتفق ذلك مع نتائج دراسة كل من عبد اللطيف (٢٠١٦)، ودراسة عبد الفتاح (٢٠١٩)، ودراسة الشلاش (٢٠٢٠) ويقول حالة (م) أنني منذ عرفت باب المدرسة وكنت أقوم بالتفاخر بعائلتي بين زملائي من الأسر البسيطة، وأجد نفسي عندما يبكي طالب أمامي ويتذلل لي لأعطيه بعض مما أملك، بل وعندما أفعل ذلك أفشي سره أمام جميع الزملاء، أما بعد ما تم مناقشاتنا حول كيفية تفعيل الفعالية البينشخصية والحس الإنساني المشترك،

فأدركت أن قوتي وقيمتي ليست بأبي –من يكون– أو عمي أو خالي، الأهم ماذا أكون أمام رب العالمين، وكيفية جبر خاطر الضعيف؛ لأننا لا نختار عائلتنا أو مظهرنا، ولذا فنية الفعالية البينشخصية والتقبل والقدوة الحسنة والمناقشات الجماعية والفردية جاءت بثمارها على سلوكي مع زملائي في المدرسة وخارج المدرسة.

– قد يعود ذلك أيضًا إلى طبيعة الإرشاد السلوكي الجدلي والفلسفة التي يقوم عليها؛ لأنه نهج حياة، لأنه ينطلق من الجدلية لإحداث التوازن بين التقبل والرغبة في التغيير، مسلطًا الضوء على التناقضات في حياة الفرد ومحاولة التوفيق بينها، مع التغلب على كل ما يشوّه البناء المعرفي، ويعوق الفرد عن تحقيق التغير الإيجابي في حياته الشخصية، والتركيز على تحسين المهارات الحياتية مستخدمًا في ذلك تكنيكات وفنيات يتم التدريب عليها بما يشجع الطلاب على الاقتناع المنطقي بضرورة تحمّل الأزمات والضغوط ومحاولة تغيير طريقة تفكيرهم في التعامل؛ لذا فهو يهدف إلى: مساعدة الأفراد الذين يعانون بشدة من إدارة انفعالاتهم من خلال الاعتراف بها وقبولها وتعلم تنظيمها؛ ليصبحوا أكثر قدرة على تغيير سلوكياتهم الضارة، ويعلمهم مهارات تنظيم المشاعر والفعالية الذاتية، ويستخدم في التعامل مع المشكلات المرتبطة بأشكال التنمر والتحدي المعارض، ويتضح ذلك عندما وظف الباحث الجلسات الأولى من البرنامج لتوعية الطلاب بماهية التنمر المدرسي والإرشاد السلوكي الجدلي وفلسفته وكيفية توظيفه في تفكيك كثير من صراعاتهم ومشكلاتهم؛ نتيجة مرورهم بمرحلة حاسمة من حياتهم، وهي المراهقة المتوسطة، وكيفية التعامل مع أزمة الهوية وصولًا للاستقرار والتوازن في انفعالاتهم وسلوكهم مع ذواتهم والعالم المحيط بهم.

– تفعيل المناقشة والحوار بشكل مستمر في جميع الجلسات؛ مما أعطى فرصة لتبادل الآراء، وتغيير البنية المعرفية، ودحض الأفكار السلبية، والتحلي بالسلوكيات المرغوبة.

– بالإضافة إلى أن خصائص العينة وتجانسها إلى حد كبير؛ من حيث العمر الزمني لهم والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، ونوعية المدارس الحكومية، وتقارب ثقافة أبناء المحافظة الواحدة، والتعامل مع الذكور دون الإناث؛ كل هذه العوامل الديموجرافية وتكافؤ العينة ساعد على ممارسة وتنفيذ التعليمات المتعلقة بكل من اليقظة العقلية، وتحمل الضغوط والجدلية، والتقبل وتفعيل جميع خطوات البرنامج بدقة؛ لأن طالب المرحلة الثانوية ما أحوجه لمن يستمع إليه ويعطي لرأيه قيمة أثناء

التحدث!، ومجرد استقطاع وقت ممن هم أكبر سنًا للجلوس معه هذا أمر يُشعره بالأهمية، والتقاء الأجيال في المناقشات الجاده الهادفة.

– ممارسة الواجبات والتكليفات اليومية، ومتابعة ذلك في جداول النشاط، وعمل تقييم في بداية كل جلسة لما تم إنجازه، وما تم الاستفادة منه في نهاية كل جلسة بسؤال الحالات؛ ماهى المهارات التي تم اكتسابها؟ وما هى الأفكار التي تم تعديلها؟

فضلًا عن الإرشادات المقدمة من خلال البرنامج الإرشادي التي ساهمت في منع وجود انتكاسة لدى أفراد المجموعة التجريبية بعد انتهاء البرنامج، واستمرار أثره خلال فترة المتابعة، فالهدف هو تعديل البنية المعرفية للطلاب، والتعامل مع الأفكار اللاعقلانية بهدوء وتروٍّ؛ وصولًا لحالة من السكينة والهدوء والتروّي في الانفعالات والكلمات والتصرفات مع من حولهم.

مما سبق، يمكن القول إنَّ التنمر المدرسي أحد الظواهر السيكولوجية التي يجدر دراستها؛ نظرًا لتزايدها وانتشارها في العقود الأخيرة داخل المدارس؛ حيث تُخَلِّف وراءها العديد من الآثار السلبية على كافة المستويات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والاقتصادية على المتنمر والضحية والأسرة والمجتمع ككل، وهذا السلوك قائم، ولن ينتهي، ولكنه يختلف من حيث الدرجة والشدة من مدرسة لأخرى؛ نتيجة اختلاف سيكولوجية الطالب والعوامل المؤثرة والداعمة لتجسيد التنمر وتنشيطه، ومن ثم على جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية التكاتف لمواجهة ومناهضة هذه الظاهرة القديمة بمضمونها، والحديثة بأشكالها؛ لأن جميع الأديان مناهضة لهذا السلوك العدائي، والإرشاد السلوكي الجدلي هو توجه يُعد نهجًا للحياة، ونمطًا إرشاديًا معرفيًا سلوكيًا؛ نظرًا لاعتماده على أساليب معرفية في تعديل البناء المعرفي، ومراقبة الذات للتغلب على أخطاء وانحرافات أساليب الفرد في التفكير، وذلك باستخدام طرق جدلية إقناعية تساعد على تحسين رؤية وتوجيهات الفرد نحو الموضوعات الحياتية المختلفة.

توصيات الدراسة:

- عمل مسابقات علمية بين الطلاب لعرض نماذج إيجابية في المجتمع وكيفية تخلصها من التنمر المدرسي (التعلم بالأنموذج).

- تفعيل دور الأخصائي الاجتماعي والنفسي بالمدارس وتدعيمه للحوار كقدوة لجميع الطلاب، وتدريبهم على مراقبة الذات والتأمل لمعرفة الأسباب الكامنة وراء مشاكلهم السلوكية والمادية والأكاديمية وصولًا لخفض أسباب التنمر المدرسي لديهم.

- حث الطلاب للاشتراك في الأنشطة الطلابية الصفية واللاصفية في المدرسة لنشر الوعي النفسي بالآثار المترتبة على التنمر المدرسي بجميع أشكاله سواء على الفرد أو على المجتمع ككل.

- ضرورة تضافر جهود كافة مؤسسات المجتمع من أجل نشر ثقافة الحوار الصحي بين طلاب المرحلة الثانوية لتعديل الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بممارسة التنمر المدرسي.

- عقد دورات تثقيفية للمعلمين عن كيفية فتح باب الحوار والمناقشات المفيدة مع طلابهم لتعديل البنية المعرفية لديهم.

- توعية أولياء الأمور بأهمية حث أبنائهم على المشاركة الفعالة في التطوع لخدمة المجتمع لتوعية من في عمرهم حول دور الإرشاد الجدلي السلوكي ودوره في تعديل سلوكهم العدائي تجاه ذواتهم والعالم المحيط بهم.

مقترحات الدراسة:

- التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية.

- فعالية برنامج إرشادي جدلي سلوكي في التخفيف من بعض أعراض الاضطرابات السيكوسوماتية لدى عينة من أمهات الطلاب المتنمرين.

- التنمر المدرسي كدالة للتفاعل بين أساليب المعاملة الوالدية والحساسية الانفعالية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

نمذجة العلاقات السببية للتنمر المدرسي والتعصب الفكري والهشاشة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، إيمان يونس. (٢٠١٧). بناء مقياس التنمر المصور لدى طفل الروضة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، الجامعة المستنصرية، العراق*، ١ (٥٥)، ٦٤٨-٦٧٧.

أبو الحديد، فاطمة علي. (٢٠١٧). المسؤولية الاجتماعية للمرشدة الطلابية في مواجهة مشكلة التنمر المدرسي: دارسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية بالدمام. *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، القاهرة*، ٥ (٨)، ١٩٤-١٦٨.

أبو زيد، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في خفض صعوبات التنظيم الانفعالي لدى الطالبات ذوات اضطراب الشخصية الحدية أثره على أعراض هذا الاضطراب. *مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، مصر*، ٥١ (١)، ٢١٣-٢٥٥.

أبو زيد، ثناء سعيد، الزهراني، بدرية ضيف الله، الحسابي، ريم رحومة. (٢٠٢٠). الاضطرابات الانفعالية والسلوكية لدى الأطفال والمراهقين وعلاقتها بجائحة فيروس كورونا المستجد: دراسة وصفية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر*، ٢٠ (٤)، ٧٥-١٢٢.

أبو زيد، نعمة نادي. (٢٠٢١). فعالية الذات وعلاقتها بمستوى التنمر لدى طلاب التعلم الثانوي الفني المتقدم. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر* ١ (٥٣)، ٢٧-٦٤.

أبو علي، حاتم محمد. (٢٠٢٢). *فعالية كلٍ من برنامج الإرشاد الجدلي السلوكي وبرنامج الإرشاد الأسري في خفض الجنوح الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية*، (رسالة دكتوراة)، كلية التربية، قسم الصحة النفسية، جامعة كفر الشيخ.

أبو عيطة، سهام، والشمالية، آلاء. (٢٠١٧). فاعلية الإرشاد الجمعي المستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١٣ (٤)، ٤٣٣-٤٤٨.

أبو الفتوح، محمد كمال. (٢٠٠٦). *دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بسلوك المشاغبة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (رسالة ماجستير)، كليه تربيه، قسم الصحة النفسية، جامعة بنها.

أبو الفضل، محفوظ عبد الستار. (٢٠١٧). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في تنمية الذكاء الانفعالي وأثره على مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي للمعاقين سمعيًا. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ٦ (١٨)، ١-٩٠.

أحمد، رحاب يحيى. (٢٠٢٠) فعالية العلاج السلوكي الجدلي في تحسين التنظيم الانفعالي لدى المراهقات وأثره على تخفيف اضطراب شره الأكل العصبي لديهن، *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها، مصر، ٣١ (١٢١)، ١٠٤- ١٦٤.

أحمد، عاصم عبد المجيد، عبده، إبراهيم محمد. (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية: دارسة تنبئوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، القاهرة*، ٢ (٣٦)، ٤٥١-٤٧٦.

أحمد، معتز محمد. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج إرشادي سلوكي جدلي في خفض حدة اجترار الذات لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٤ (٤٤)، ١١٣-١٨٨.

إسماعيل، سعيد. (١٩٩٩). *مستقبل التعليم قبل الجامعي، كراسات استراتيجية* (ط١). مؤسسة الأهرام للدراسات والنشر.

بلحاح، فروحة. (٢٠١١). *التوافق النفسي الإجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*. (رسالة ماجستير). جامعة مولود معمري تيزي-وزو. الجزائر.

البلوي، خولة سعد. (٢٠٢٠). فاعلية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض بعض أعراض اضطراب الشخصية الحدية لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ٣ (١٨٥)، ١١٣٩-١٢٠٢.

البليطي، أسماء مسعود. (٢٠٢١) فاعلية العلاج الجدلي السلوكي في خفض السلوك الفوضوي لدي طلبة المرحلة الإعدادية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٠)، ١٦٥- ٢١٠.

الحبشي، محمد. (٢٠٠٦). *أثر استخدام بعض فنيات العلاج السلوكي المعرفي في تحسين الكفاءة الذاتية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة المنصورة، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

الحبشي، نجلاء محمود (٢٠٢١). الاضطرابات السلوكية وعلاقتها بالتعرض للتنمر الإلكتروني كضحية لطلاب المرحلة الثانوية بمدينة الباحة بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر* ٢٢ (٦)، ٤١٨-٤٤٣.

حسن، دعاء الصاوي. (٢٠١٦). *فاعلية كل من العلاج الجدلي السلوكي والعلاج بالتعقل في تخفيف أعراض اضطراب الشخصية الحديثة وأثر كل منهما في تحسين التوافق الزواجي لدى عينة من معلمات التعليم الأساسي المتزوجات*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة سوهاج، جمهورية مصر العربية.

حسن، رمضان علي (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية ببورسعيد*، ١ (١٧)، ١-٤٠.

زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٥). *التوجيه والإرشاد النفسي* (ط٤). عالم الكتب للتوزيع والنشر.

سكران، السيد عبد الدايم، علوان، عماد عبده (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة بجامعة الزقازيق*، ١ (٦)، ١-٦٠.

الشافعي، نهلة فرج. (٢٠١٨). فعالية الإرشاد السلوكي الجدلي في خفض الحساسية الانفعالية السلبية لدى طلاب الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر*، ٤ (١٠٤)، ١٦٧- ٢١٠.

الشمايلة، آلاء محمد. (٢٠١٦). *فاعلية الإرشاد الجمعي المستند للعلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية والسلوك التخريبي لدى طالبات الصف العاشر*. (رسالة ماجستير)، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية.

الشلاش، عمر سليمان. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج معرفي سلوكي في تنمية مفهوم الذات وأثره على خفض سلوك التنمر لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (٤)، ١٠٤-١٣٤.

عبد الرحيم، محمد عباس. (٢٠١٧). دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مصر*، ١ (٨٥)، ٢٨٣-٣٦٥.

عبد الفتاح، يسرا محمد. (٢٠١٩). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، ٢ (٤٣)، ١١٧-١٦٨.

عبد اللطيف، شيرين ممدوح. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج إرشادي لخفض التنمر لدى عينة من المراهقين الصم*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عين شمس، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.

عبد الله، أحمد عمرو، الشركسي، أحمد صابر. (٢٠١٩). العلاج الجدلي السلوكي بين النظرية والتطبيق. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٢٩)، ١٢٦-١٤٤.

عبد المغني، محمد مصطفي. (٢٠٢٠). *برنامج للعلاج السلوكي الديناميكي لخفض الأفكار الانتحارية لدى عينة من الشباب ذوي الاضطراب الوجداني ثنائي القطب*. (رسالة دكتوراة)، قسم الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عبده، أسماء أحمد. (٢٠١٧). الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين. *مجلة البحث العلمي في التربية بمصر*، ١٨ (٦)، ١٨٨-١٨٩.

العتيبي، ضيف الله حمدان. (٢٠١٤). *فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الضغوط النفسية لدى نزلاء السجون*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

عدس، عبد الرحمن، وعبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد. (٢٠٢٠). *البحث العلمي: مفهومه وأداوته وأساليبه (ط١)*. دار الفكر.

العطار، سهير. (٢٠٠٠). *جرائم عنف الآباء ضد الأبناء (تحليل سوسيولوجي)*. (بحث مقدم) المؤتمر العلمي السنوي، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، إبريل ٢٠٠٠م.

علاونة، شفيق فلاح. (٢٠٠٤). *سيكولوجية التطور الإنساني من الطفولة إلى الرشد* (ط١). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

علوان، عماد عبده. (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المرهقين بمدينة أبها. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر*، ١٦٨ (١)، ٤٣٩-٤٧٣.

غريب، ندا نصر. (٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس، مصر*، ٤ (١٨)، ٤٨-٦٨.

القرعان، أحمد خليل. (٢٠٠٤). *الطفولة المتأخرة (خصائصها، مشاكلها، حلولها)* (ط١). دار الإسراء للنشر والتوزيع.

القرني، محسن. (٢٠١٦). *برنامج الأمان الأسري الوطني* (ط١). الأمانة العامة للجنة الطفولة بالمملكة العربية السعودية

محروم، مريم حسني. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إرشادي مستند إلى العلاج الجدلي السلوكي في خفض الاندفاعية لدي مضطربي الشخصية الحدية في الأردن، *مجلة جرش للبحوث والدراسات*، جامعة جرش، ٢٣ (١) , ١٤٢٣- ١٤٦١.

محروم، مريم حسني، والخوالدة، صالح سالم. (٢٠٢١). العلاج الجدلي السلوكي: مدخل علاجي واعد. *مجلة علوم الإنسان والمجتمع، الجزائر*، ١٠ (٢)، ٣٦٧-٤٠٩.

ترجمة المراجع العربية:

Aadas, Abdul R ahaman. (2020). Scientific Research: Concepts, Instruments, and Methods. Dar Alfiker. Jordan.

Abd al-Rahim, Muhammad Abbas. (2017). The role of technical secondary school principals in Sharkia Governorate in facing school bullying from the teachers' point of view. Arab Studies in Education and Psychology, Egypt, 1 (85) , 283-365.

Abdel Fattah, Yousra Mohamed (2019). A cognitive behavioral program to reduce school bullying and some irrational thoughts among middle school students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 2 (43) , 117-168.

Abdel Latif, Sherine Mamdouh. (2016). The effectiveness of a counseling program to reduce bullying among a sample of deaf adolescents. Unpublished Master Thesis. Ain Shams University, Faculty of Education, Arab Republic of Egypt.

Abdel-Mughni, Mohamed Mostafa. (2020). A program of dialectical behavioral therapy to reduce suicidal thoughts in a sample of youth with bipolar affective disorder. PhD Thesis, Department of Mental Health and Psychological Counseling, Faculty of Education, Ain Shams University.

Abdo, Asma Ahmed. (2017). Psychological security and its relationship to bullying among adolescents. Journal of Scientific Research in Education in Egypt, 18 (6) , 188-189.

Abdullah, Ahmed Amr; Al-Sharkasi, Ahmed Saber. (2019). Dialectical behavioral therapy between theory and practice. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies, 11 (29) , 126-144.

Aboul Fotouh, Muhammad Kamal. (2006). A study of some variables related to the riotous behavior of secondary school students. Master's thesis, Faculty of Education, Department of Mental Health, Benha University.

Abu Aita, Siham; and North, Alaa. (2017). The effectiveness of group counseling based on dialectical behavioral therapy in reducing impulsivity and disruptive behavior among tenth grade female students. The Jordanian Journal of Educational Sciences, 13 (4) , 433-448.

Abu Al-Fadl, Mahfouz Abdul-Sattar. (2017). The effectiveness of a selective counseling program in developing emotional intelligence and its impact on the level of school bullying for students of the second stage of basic education for the hearing impaired. Journal of Special Education at Zagazig University, 6 (18) , 1-90.

Abu Al-Hadid, Fatima Ali. (2017). The social responsibility of the student counselor in facing the problem of school bullying: a field study on secondary school students in Dammam. The Arab Journal of Educational and Human Sciences Studies and Research, Cairo, 5 (8) , 194-168.

Abu Zayd, Thana and Saeed; Al-Zahrani, Badriya and Dhaifullah; Al-Hesabi, Reem Rahouma (2020). Emotional and behavioral disorders in children and adolescents and their relationship to the emerging corona virus pandemic: a descriptive study in light of some demographic variables. Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, Egypt, 20 (4) , 75-122.

Abu Zeid, Ahmed. (2017). The effectiveness of mental alertness training as a dialectical behavioral approach in reducing the difficulties of emotional regulation among students with borderline personality disorder, its impact on the symptoms of this disorder. Psychological Counseling Journal, Ain Shams University, Egypt, 51 (1) , 213-255.

Abu Zeid, Nima Nadi. (2021). Self-efficacy and its relationship to the level of bullying among students of advanced technical secondary education. Journal of Studies in Social Work and Human Sciences, Egypt 1 (53) , 27-64.

Ahmed, Asim Abdel Meguid; Abdo, Ibrahim Muhammad. (2017). School bullying and its relationship to moral intelligence among middle school students: a predictive study. Arab Studies in Education and Psychology, Cairo, 2 (36) , 451-476.

Ahmed, Moataz Mohamed. (2020). The effectiveness of a dialectical behavioral counseling program in reducing self-rumination among a sample of university students. Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, 4 (44) , 113-188.

Ahmed, Rehab Yahya. (2020) The effectiveness of dialectical behavioral therapy in improving emotional regulation in adolescent girls and its impact on alleviating their bulimia nervosa, Journal of the Faculty of Education, Benha University, Egypt, 31 (121) , 104-164.

Al-Attar, Suhair. (2000). Crimes of parental violence against children (a sociological analysis). A working paper submitted to the annual scientific conference, Institute of Higher Studies for Childhood, Ain Shams University, April 2000.

Alawneh, Shafiq Falah. (2004). The psychology of human development from childhood to adulthood. Amman: Dar Al Masira for publishing, distribution and printing.

Al-Balawi, Khawla Saad. (2020). The effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing some symptoms of borderline personality disorder among a sample of undergraduate students. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 3 (185) , 1139-1202.

Al-Baliti, Asma Masoud. (2021) The Effectiveness of Dialectical Behavioral Therapy in Reducing Chaotic Behavior among Middle School Students, Egyptian Journal of Psychological Studies, 31 (110) , 165-210.

Al-Habashi, Muhammad. (2006). The effect of using some cognitive behavioral therapy techniques on improving self-efficacy among secondary school students. Unpublished doctoral thesis, Mansoura University, Faculty of Education, Arab Republic of Egypt.

Al-Habashi, Naglaa Mahmoud (2021). Behavioral disorders and their relationship to cyberbullying as a victim of secondary school students in Al-Baha city, Saudi Arabia, in light of the Corona pandemic. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Egypt 22 (6) , 418-443.

Al-Otaibi, guest of God Hamdan. (2014). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program to reduce psychological stress among prison inmates. Unpublished PhD thesis, College of Social Sciences, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Qarni, Mohsen. (2016). National Family Safety Program. Riyadh: The General Secretariat of the Childhood Committee in the Kingdom of Saudi Arabia

Al-Quraan, Ahmed Khalil. (2004). Late childhood (its characteristics, problems, solutions). Amman: Dar Al-Israa for Publishing and Distribution.

Al-Sakran, M. Abdel-Dayem; Alwan, Imad Abdo (2016). The global construction of the phenomenon of school bullying as an integrative concept, its prevalence and justifications among students of public education in the city of Abha. Journal of Special Education at Zagazig University, 1 (6) , 1-60.

Al-Shamayleh, Alaa Muhammad. (2016). The effectiveness of group counseling based on dialectical behavioral therapy in reducing impulsivity and destructive behavior among tenth grade female students. (Master Thesis) , Faculty of Graduate Studies, The Hashemite University, Jordan.

Al-Shalash, Omar Suleiman. (2020). The effectiveness of a cognitive-behavioral program in developing self-concept and its impact on reducing bullying behavior among a sample of secondary school students. Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 28 (4) , 104-134.

Alwan, Imad Abdo. (2016). Forms of bullying in light of some demographic variables among stressed students in Abha city. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, 168 (1) , 439-473.

Bilhah, Farouha. (2011). Pyschological Social Equilibrium and its Relation to Learning Motivation among Adolescents at Secondary Level Schools. (M. A. Thesis). Université Mouloud Mammeri de Tizi-Ouzou. Algeria.

Demerdash, Sabri. (1986). Science teaching methods. Cairo: Dar Al Maaref Library for publishing, printing and distribution.

El Shafei, Nahla Farag. (2018). The effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing negative emotional sensitivity among university students. Arab Studies in Education and Psychology, Egypt, 4 (104) , 167-210.

Gharib, Nada Nasr. (2017). The relationship between school bullying among middle school students and some personality characteristics and family relationships. Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University, Egypt, 4 (18) , 48-68.

Hassan, Doaa Al-Sawy. (2016). The effectiveness of dialectical behavioral therapy and reasoning therapy in relieving symptoms of modern personality disorder and the effect of each on

improving marital adjustment among a sample of married basic education teachers. Unpublished PhD thesis, Sohag University, Arab Republic of Egypt.
Hassan, Ramadan Ali (2015). School bullying and its relationship to achievement motivation among middle school students. Journal of the College of Education in Port Said, 1 (17) , 1-40.
Ibrahim, Iman Younes. (2017). Building a scale depicting bullying for a kindergarten child. Journal of Educational and Psychological Research, Al-Mustansiriya University, Iraq, 1 (55) , 648-677.
Ismail, Saeed. (1999). The future of pre-university education, strategic views. Cairo: Al-Ahram Institute for Studies and Publishing.
Mhroum, Maryam Hosni. (2022). The Effectiveness of a Counseling Program Based on Dialectical Behavioral Therapy in Reducing Impulsivity in Borderline Personality Disorders in Jordan, Jerash Journal for Research and Studies, Jerash University, 23 (1) , 1423-1461.
Mhroom, Maryam Hosni; Al-Khawaldeh, Saleh Salem. (2021). Dialectical behavioral therapy: a promising therapeutic approach. Journal of Human Sciences and Society, Algeria, 10 (2) , 367-409.
Zahran, Hamed Abdel Salam. (2005). Psychological Guidance and Counseling (4th ed.). Riyadh: World of Books for Distribution and Publishing.

المراجع الأجنبية:

Adair, V. (2000). Ask your mother not to make yummy sandwiches: Bullying in New Zealand Secondary school. *New Zealand Journal Of Educational Studies, 2* (35) , 207-228. https://doi.org/10.1090/105316X.2000.145768/
Akinyemi, S. (2016). *A multiple single case design study of dialectical behaviour therapy skills groups for bulimia nervosa: are they associated with an increase in mindfulness and acceptance?* DAI-C 77/07, Dissertation Abstracts International. DAI-C 77/07,
Bandura, A. (1983). Psychological mechanisms of aggression. *In R. Geen& E. Donnerstein (Eds) , Aggression: Theoretical and empirical reviews,* Vol. 1. Theoretical and methodological issues (pp. 1–40). New York: Academic Press. https://onlinelibrary. wiley. com/doi/abs/10.1002/1098-2337
Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. ERIC Digest. Washington U. S. Department of Education and Justice. https://eric. ed. gov/?id=ED407154
Budak, A. M. Ü., & Kocabaş, E. Ö. (2019). Dialectical behavior therapy and skill training: Areas of use and importance in preventive mental health. Current Approaches in Psychiatry-١٩٢.(٢) ١١, .٢٠٤
Chaudhary, N., & Hasan, S. (2017). Treatment outcomes of dialectical behavior therapy on the level of suicide severity and distress tolerance in suicidal patients. International Journal of Scientific and Engineering Research, 8 (9) , 462- 467.
Chugani, C. (2016). *Dialectical Behavior Therapy in College Counseling Centers: Practical Applications and Theoretical Considerations*. DAI-B 77/07 (E) , Dissertation Abstracts International. DAI-B 77/07 (E) ,
Chugani, C.; Fuhrman, B.; Abebe, K.; Talis, J.; Miller, E. (2020). Wellness and resilience for college and beyond: protocol for a quasi-experimental pilot study investigating a dialectical behaviour therapy skill-infused college course. *BMJ Open; London. 10* (6) , DOI:10.1136/bmjopen-2020-036833.
Coyle, N. (2016). *Relationships between Dialectical Behavior Therapy, psychiatric emergency room visits, and suicide attempts: A secondary analysis*. MAI 56/02M (E) , Masters Abstracts International. MAI 56/02M (E) ,
Cusumano, L. (2017). *The Integration of a Spiritually Informed Component with Radically Open-Dialectical Behavior Therapy for Anorexia Nervosa: The Clinical Value of a Catholic*

Approach to Humble Self-Surrender (Humility) and Responsible Love (Temperance). DAI-B 79/07 (E) , Dissertation Abstracts International.

Dimeff , L., & Linehan , M. (2001). Dialectical behavior therapy in a nutshell. *Journal of California Psychologist, 34* (2) , 10-13. https://www. mcleanhospital. org/sites/default/files/shared/BPDWebinar

Dorothy, L., & Susan,M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from where ? *School Psychology Review. 3 (*32) , 365-384. DOI:10.1080/02796015.2003.12086206

Elices, Matilde; Soler, Joaquim; Feliu-Soler, Albert; Carmona, Cristina; Pascual, Juan C.; García-Palacios, Azucena; Tiana, Thais; and Álvarez, Enric. (2017) , Combining emotion regulation and mindfulness skills for preventing depression relapse: a randomized-controlled study. Borderline Personal Disorder Emotional Dysregulation. 2017; 4: 13.

Engle, E., Gadischkie, S., Roy, N., & Nunziato, D. (2013). Dialectical behavior therapy for a college population: Applications at Sarah Lawrence College and beyond. Journal of college student psychotherapy, 27 (1) , 11-30. https://psycnet. apa. org/record/2013-01336-004

Roland, E., & Thormod, I. (2001). Aggression and bullying." Aggressive Behavior. Official *Journal of the International Society for Research on Aggression, 27* (6) , 446-462. https://onlinelibrary. wiley. com/doi/abs/10.1002/ab.1029

Feigenbaum, J (2008). Dialectical behaviour therapy. Psychiatry, 7 (3) , 112-116.

Fineran, S. (2017). *Bullying in adolescence*. Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc.

Friedman, H. S (2015). *Encyclopedia of mental health*. NY: Academic Press.

Haga, E., Aas, E., Groholt, B., Tormoen, A. & Mehlum, L. (2018). Cost-effectiveness of dialectical behaviour therapy vs. enhanced usual care in the treatment of adolescents with self-harm. *Child & Adolescent Psychiatry & Mental Health, 12* (1) ,12-22.

Harned. M., Korslund. K. & Linehan, M. (2014). A pilot randomized controlled trial of dialectical behavior therapy with and without the dialectical behavior therapy prolonged exposure protocol for suicidal and self-injuring women with borderline personality disorder and PTSD. *Behaviour research and therapy,2* (55) 7-17.

Harris, S., & Petrie, G. (2002*). Bullying , the bullies , the victimization , the bystanders*. ,Md. Rowman and Littlefield Publisher, E-book ISB No: 0585471509.

Hazler, R. (1996). Bystanders: An Overlooked factor in peer on peer abuse. *Journal for the Professional Counselor*, 11 (2) , 11-21. https://www. researchgate. net/profile/Richard-Hazler/publication/284072166_Bystanders_An_overlooked_factor_in_peer_on_peer_abuse/links/5696d0b608ae1c427903e63e/Bystanders-An-overlooked-factor-in-peer-on-peer-abuse. pdf

Keith, S., Mark , C., & Ginny , S. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and How to manage it* ?. NY: Paul Champman Publishing.

Kimmes, J., Seibert, G., Jaurequi, M., & Fincham, F (2017). The association between trait mindfulness and cardiovascular reactivity during marital conflict. *Mindfulness, 3* (4) , 21-45. https://psycnet. apa. org/record/2017-51438-001

Linehan, M. (1993). *Dialectical behavior therapy for treatment of borderline personality disorder: implications for the treatment of substance abuse*. NIDA research monograph, 137, 102-102. https://pubmed. ncbi. nlm. nih. gov/8289922/

Loeffler, J. (2016). *Dialectical behavior therapy adapted for suicidal and multiprobe adolescents: A literature review*. DAI-B 77/10 (E) , Dissertation Abstracts International. DAI-B 77/10 (E) ,

Jacqueline, M. (2002). *Peer abuse (bullying) and its impact on Adolescent, especially in relation to depression*. Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of PhilosoMyers, D. G. (2000): Living with hearing loss. New Haven CT and LondonYala. University Press.

Marco, J. H., García-Palacios, A. and Botella, C. (2013) Dialectical Behavioural Therapy for Oppositional Defiant Disorder in Adolescents: A Case Series. Psicothema, 25, 158-163.

Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Educational Psychology, 23* (3) , 307-312. https://doi. org/10.1080/0144341032000060147

Nichols, S. (2017). *The Relationship Between Childhood Trauma on Borderline Personality Disorder Among Adults and the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy Compared to Mentalization-Based Therapy in Treating Borderline Personality Disorder*. MAI 56/04M (E) , Masters Abstracts International. https://scholarworks. calstate. edu/concern/theses/x920fz721?locale=de

Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. UK: Hemisphere Press

O'moore, M., & Kirkham,C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggression Behavior, 27* (4) , 269-283. https://doi. org/10.1002/ab.1010

Pellegrini, A., & Long, J. (2002). A longitudinal Study of bullying, Dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20* (2) , 259-280. https://doi. org/10.1348/026151002166442

Rigby, K. (1996). *Bullying in School: and what to do about it*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Safavi, S. (2018). Six-*Week Treatment Program for Overcoming Bulimia Nervosa Using Dialectical Behavior Therapy Treatment*. DAI-B 79/08 (E) , Dissertation Abstracts International.

Schmidt R. (2017). *Examining Parent Pretreatment Expectancies and Preferences in Dialectical Behavior Therapy with Adolescents*. DAI-B 78/09 (E) , Dissertation Abstracts International.

Schott, E., & Weiss, E. (2016). Adolescent bullying. In E. Schott & E. Weiss (Eds.) , Transformative social work practice. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. https://sk. sagepub. com/books/transformative-social-work-practice

Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., and Van Oost, P. (2002). Relationship of the Family Environment to Children's Involvement in Bully/Victim Problems at School. J. *Youth Adolescence 31* (6) , 419–428. https://link. springer. com/article/10.1023/A:1020207003027

UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status*. NY: UN Publications. https://healtheducationresources. unesco. org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-report

Tomlinson , M. (2015). The impact of dialectical behavior therapy on aggression, anger, and hostility in a forensic psychiatric population, Master of science, The University of Westerm Ontario, London, Ontario.

Wright, P. (2016). *Effects of graduate training in dialectical behavior therapy: Changes in skill acquisition.* DAI-B 78/01 (E) , Dissertation Abstracts International. DOI: 10.5430/jha. v5n2p55

Ziraki F. & Hassan T. (2017). Investigating the Effectiveness of Dialectical Behavior Therapy in Clinical Symptoms, Anger Control and Emotional Regulation of Bully Children. International Journal of Clinical Medicine, 8, 277- 292.

الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH

Journal of Islamic University

for Educational and Social Sciences

Refereed Periodic Scientific Journal