

Doi: 10.34120/0085-034-135-001

فاعلية العلاج بالواقع في خفض سلوك التمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة

تهاني عيد المطيري

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

د. نورية مشاري الخرايفي

د. غادة خالد عيد

كلية التربية - جامعة الكويت

دولة الكويت

الملخص

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع في خفض سلوك التمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. تم اتباع المنهج شبه التجريبي الذي يعد من أنسب المناهج اتساقاً مع مشكلة الدراسة وأهدافها، تكونت عينة الدراسة من (30) طالبة تراوحت أعمارهن بين (13-15) سنة، تم اختيارهن بناءً على الحصول على درجة انحراف معياري واحد أعلى من المتوسط، وهي (101,734) فما فوق في استبانة سلوك التمر. قسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، اشتملت كل مجموعة على (15) طالبة. قبل البدء في الجلسات الإرشادية طبقت استبانة سلوك التمر (قياس قبلي) لاختيار عينة الدراسة. تكون البرنامج الإرشادي من (12) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع على مدى ستة أسابيع، بعد الانتهاء من الجلسات طبقت الاستبانة مرة أخرى على المجموعتين لمعرفة فاعلية البرنامج في خفض سلوك التمر (قياس بعدي). تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية والدلالة الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي والبعدي. أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك التمر ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية.

المصطلحات الأساسية: سلوك التمر، الاستقواء، الاستئساد، البلطجة، التسلط، الترهيب، العدوان، العلاج بالواقع، نظرية الاختيار، اضطراب التصرف (المسلوك).

مقدمة

من المعروف أن التنمر كأحد أشكال السلوك العدواني ظاهرة قديمة قدم البشرية منذ أن عزم أحد إبني آدم قتل أخيه، قال تعالى: ﴿لَئِنْ بَسَطْتَ إِلَيَّ يَدَكَ لِتَقْتُلَنِي مَا أَنَا بِبَاسٍ يَدِي إِلَيْكَ لَأَقْتُلَنَّكَ﴾ إِنِّي أَخَافُ اللَّهَ رَبَّ الْعَالَمِينَ⁽¹⁾، لكنه أصبح واضحاً في الوقت الحاضر نظراً لانتشار وسائل الإعلام والتقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، وأيضاً بفعل مشاهدة الأفلام وتقمص الأبناء الشخصيات التي يرونها، ويكفي الاستشهاد بمقولة الطبيب النفسي ستيفن بانا: "إذا كان السجن هو جامعة الجريمة، فإن التلفاز هو المدرسة الإعدادية لانحراف الأحداث" (أبو الديار، 2012).

وفي هذا البحث تُدق أجراس الإنذار للتحذير من انتشار هذه الظاهرة في الكويت مشيرةً إلى أسبابها، فلمن تدق الأجراس؟ تدق الأجراس للأسرة؛ البيئة الأولى الحاضنة للنشء، والتي تسبب انشغال الوالدين فيها عن أبنائهم بوقوع الأطفال فريسة لألعاب الفيديو العنيفة وبرامج التلفاز تُربّيه على العنف وأن البقاء للأقوى. تُدق الأجراس لوسائل الإعلام: بأن تراعي قيم الإسلام التي تحت على المحبة والاحترام، وتمنع كل ما من شأنه أن ينشر العنف والتنمر بين الشباب، وتحرص على انتقاء البرامج الهادفة التي تفيد الجميع. تُدق الأجراس محذرةً الأبناء من رفاق السوء: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "الْمَرْءُ عَلَى دِينِ خَلِيلِهِ فَلْيَنْظُرْ أَحَدُكُمْ مَنْ يُخَالِلُ"، (رواه أحمد والترمذي). فهؤلاء رفاق السوء هم شياطين الإنس، وتدمير الآخرين باتباع أسوأ الأخلاق هدفهم. تُدق الأجراس محذرة من غياب القدوة السليمة مما أديا إلى أن يتخذ الأبناء أبطال أفلام العنف قدوتهم، فساد منطق البقاء للأقوى لديهم.

إن نظرة واحدة على الصحف ووسائل الإعلام تعكس خطورة المشكلة، وتفشي التنمر والعنف في المجتمع، فنقلًا عن جريدة الراي العدد (A0-13625) الصادر بتاريخ 20 / أكتوبر / 2016، "شهدت كلية التربية الأساسية شجاراً أسفر

(1) المائدة، الآية 28.

عن إصابة أربع طالبات، نتيجة حذف بعض بزجاجات العطر، وقام رجل الأمن بالكلية بالتدخل برش المياه للتفريق بين المتشاجرات، فانفض الشجار ونقلت المصابات إلى المستشفى لتلقي العلاج" (أحمد ونايف، 2016). وهذا قليل من كثير، حيث أصبح الجميع يتناقل حوادث العنف عبر وسائل التواصل الاجتماعي التي تنتشر كسرعة البرق، وصار الفرد يسمع بها في المدارس والمعاهد بل والكليات الجامعية، ولذلك كان من أكبر المحفزات لدراسة هذا الموضوع حمايةً لمستقبل الطلبة والطالبات مستنيرين بمبادئ الدين الإسلامي التي تحث على تحريم الاعتداء والإستقواء البدني واللفظي، قال تعالى: ﴿وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ﴾⁽²⁾.

من هنا تتضح أهمية الحد من التنمر الذي يعتبر أحد معوقات نجاح العملية التعليمية، وحماية للأجيال الجديدة من عواقبه الوخيمة التي قد تصل بالضحية إلى درجة الانتحار أو ترك المدرسة أو السجن للمتنمر، ولذلك كان للإرشاد النفسي في المدارس أهمية قصوى من خلال بناء البرامج العلاجية لمواجهة هذه المشكلة، والتخفيف من الآثار المترتبة عليها، تم إعداد برنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع لوليام جلاسر William Glasser بهدف خفض سلوك التنمر لدى بعض طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت. ويرجع السبب في اختيار هذا الأسلوب إلى وجود أرضية مشتركة بينه وبين تعاليم الإسلام، التي تنادي بحرية الاختيار (العوفي، 2014).

مشكلة الدراسة

المدرسة هي البيئة الحاضنة للنشء، وهي تلي الأسرة في أهمية التنشئة، ولها دور فعال في تقديم أفراد صالحين للمجتمع، كما تسهم في بناء شخصية الطالب، لذلك كان لابد من الاهتمام به وتهيئة مناخ تعليمي آمن له. وتفشى في السنوات الأخيرة سلوك أقل ما يقال عنه أنه مدمر للفرد والمجتمع وهو سلوك التنمر، فلم يعد حدثاً عابراً يُرى في الشارع بل وصل إلى المؤسسات التعليمية، فالتنمر سلوك

(2) المائدة، الآية 87.

غير سوي يقوم به طالب بشكل مقصود ومتكرر لإلحاق الأذى بطالب آخر ضعيف، ويأخذ عدة أشكال منها التنمر الجسمي، اللفظي، الاجتماعي، النفسي، والإلكتروني. أشار (Hillsbarg & Spak, 2006) إلى أن عواقب التنمر وخيمة على الضحية إذ تجعله فريسة للوحدة والاكتهاب وسوء التوافق الاجتماعي والنفسي، وندرة الأصدقاء لشعوره بأنه غير مرغوب فيه، كما يفرض الذهاب للمدرسة باعتبارها بيئة مهددة للأمن النفسي، ويسيطر عليه الخوف المرضي منها، بالإضافة إلى الشعور بالنقص، وتدني مفهوم الذات. وتتجاوز الآثار السلبية للتنمر الضحية لتشمل المُتنمر نفسه فقد يتعرض للحرمان والطرده من المدرسة، إضافة إلى سوء التوافق الاجتماعي (Wong, 2009).

نكرت الدكتورة منيرة القطان مراقبة الخدمة النفسية في وزارة التربية من خلال حديثها لصحيفة الراي العدد رقم (A0-13783) الصادر بتاريخ 27/ مارس/ 2017 أن ظاهرة العنف المدرسي انتشرت بشكل مخيف بحسب الإحصائيات، وهذا يرجع لأسباب مختلفة منها انشغال الوالدين عن الأبناء، والوسائل الإلكترونية المحرصة على العنف والمؤثرة على خلايا المخ، وقلة النوم والسهر، وتناول الأطعمة غير الصحية خارج المنزل التي تحتوي على مواد حافظة تساعد على العنف، وقالت بأن الحل الأمثل هو تقليل استخدام الأجهزة الإلكترونية التي بها الكثير من ألعاب العنف والسلاح (التركي، 2017). ومن هنا يثور تساؤلان تدور حولهما مشكلة الدراسة.

الأول: ما أشكال التنمر الأكثر انتشاراً بين أفراد العينة؟

الثاني: هل برنامج الإرشاد بالواقع فعال في خفض سلوك التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة في دولة الكويت؟

فروض الدراسة

- 1 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبانة سلوك التنمر لصالح القياس البعدي.

- 2 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على استبانة سلوك التنمر.
- 3 - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي على استبانة سلوك التنمر لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة النظرية والتطبيقية

تبرز أهمية الدراسة في كونها تحتوي على برنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع لخفض سلوك التنمر، فمن خلال البحث عن دراسات في هذا المجال وجد أن مشكلة التنمر المدرسي - كما أشرنا سابقاً - لم تلق الاهتمام الكافي في العالم العربي رغم خطورتها، حيث قلة الدراسات العربية التجريبية واقتصارها على التعرف على الظاهرة وأسباب انتشارها دون القيام ببرامج إرشادية لعلاجها، بعكس الدراسات الأجنبية التي تزخر بالبرامج العلاجية لهذه المشكلة.

من المؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في التخفيف من سلوك التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة، الأمر الذي قد يسهم في خلق جو دراسي آمن وتحسن الأداء الأكاديمي، وتعزيز القيم والاحترام المتبادل بين الطالبات، والمساعدة في إنشاء جيل متكامل نفسياً وأخلاقياً قادر على خدمة وطنه وتطوره، كذلك تساعد المعلمة في خلق مناخ يساعد على العطاء والإبداع، كما أن لعلاج مشكلة التنمر انعكاسات إيجابية على الإدارة المدرسية وعلى الطالبات فقد يسهم في خفض عدد الضحايا، و من ثم تقليص دائرة المشكلات المدرسية.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي قائم على أسلوب العلاج بالواقع لخفض سلوك التنمر.

- إكساب الطالبات المتنمات مهارات وسلوكيات جديدة تساعدن على فهم أنفسهن والتعامل مع الآخرين، من خلال تطبيق جلسات إرشادية قائمة على العلاج بالواقع.
- حماية الطالبات من وقوعهن ضحايا للتنمر.

مصطلحات الدراسة

1 - العلاج بالواقع (Reality Therapy): يعرف جلاسر (Glasser, 2002) العلاج بالواقع أنه أسلوب إرشادي يستخدم لخلق عادات ذات معنى، وإبدال السلوك غير المسؤول آخر مسؤول، وذلك من خلال التركيز على حوار عقلائي ومنطقي بين المرشد والمسترشد بهدف مساعدة المسترشد على الوعي بسلوكه غير المسؤول، وإصدار حكم تقييمي، وبناء خطط لتغييره، يتم خلالها تعلم مهارات تساعد في الوصول إلى السعادة.

يعرف الرشيد (2014: 16) العلاج بالواقع: "بأنه تلك العملية التي يقوم فيها المرشد النفسي بتقديم المساعدة إلى المسترشد بحيث يتمكن المسترشد من المواجهة الايجابية للواقع والتكيف معه وإشباع الحاجات في إطاره وفق مفاهيم المسؤولية والواقعية والصواب".

ويعرف الخالدي (2008: 70) العلاج بالواقع بأنه: "اتجاه إيجابي نحو المسترشدين وتوجه علاجي تعليمي له أساليبه وأدواته مختلفة، وتهدف إلى تقييم ما يقوم به المسترشد إذا كان يرغب بتغيير سلوكه الحالي غير الفعال، ويعتمد على عقد الاجتماعات مع المسترشد لأن يقوم بجهد فعال لتنفيذ المخططات التي تم الاتفاق عليها".

أما تعريف العلاج بالواقع وفق مقاصد هذه الدراسة: أسلوب إرشادي عقلائي مباشر، يستخدم لتدريب المسترشد على تقييم سلوكه غير المسؤول، وبناء خطط لإشباع حاجاته النفسية والفسولوجية بشكل واقعي ومسؤول وصائب، من أجل تحقيق التوافق مع نفسه، ومع الآخرين.

2 - التنمر المدرسي (School Bullying): عرّف الدسوقي التنمر (2016): بأنه: سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر لإلحاق الأذى بفرد آخر (الضحية أو المتنمر عليه)، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسدية أو نفسية أو اجتماعية بهدف إيذائه أو مضايقته أو عزله عن المجموعة واستبعاده من الأنشطة الجماعية، ويشترط لحدوث هذا السلوك عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية (علاقة قوة غير متماثلة) تتمثل في صعوبة الدفاع عن النفس.

يعرّفه الصبيحين والقضاة (2013: 10) على أنه: "سلوك مقصود به إلحاق الأذى الجسدي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي، ويحدث من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة".

أما تعريف (Horwood, Waylen, Herrick, Williams & Wolke, 2005) للتنمر المدرسي فهو: سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضاً مكرراً لسلوكيات سلبية من طلبة آخرين، مع نية الإيذاء، ويتضمن عادة عدم توازن في القوة، وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب، أو لفظياً كالتنابز بالألقاب، أو عاطفياً كالاستبعاد (النبد) الاجتماعي، أو يكون إساءة في المعاملة.

تعريف التنمر المدرسي وفق مقاصد هذه الدراسة: سلوك سلبي مُتعلّم، يصدر من شخص قوي ضد شخص ضعيف، بصفة مستمرة، متضمناً أشكالاً مختلفة من الإيذاء (الجسدي، اللفظي، النفسي، الاجتماعي، الإلكتروني)، دون إحساس بالذنب بهدف السيطرة وإذلال الطرف الآخر.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: طبقت الدراسة على (30) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة.
- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدرستي أم الهيمان / أمية بنت قيس في منطقة الأحمدية التعليمية في دولة الكويت.

- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي - 2017 2018.

الإطار النظري

ينقسم الإطار النظري إلى محورين، سلوك التنمر، وأسلوب العلاج بالواقع.

سلوك التنمر:

سلوك التنمر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى:

- 1 - التنمر وصراع الأقران: تتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يلي:

- القوة: ففي سلوك التنمر يشترط عدم توازن القوة بين المُتنمر والضحية. أما في صراع الأقران فمن الممكن أن يحدث بين شخصين متساويين في القوة.

- النية: التنمر سلوك إرادي يقوم به المتنمر متعمداً لإلحاق الأذى بالضحية. أما صراع الأقران فقد يحدث فجأة نتيجة موقف معين، وبالتالي ينتفي فيه معيار القصد والنية.

- التعاطف: لا يتعاطف المتنمر مع ضحاياه، ولا يشعر بالندم بعد تنمره عليهم. أما صراع الأقران فقد يصاحبه شعور بالندم وربما تعاطف بين الشخصين المتصارعين.

- الهدف: يهدف المتنمر إلى إبراز قوته، وفرض السيطرة على الضحية. بعكس صراع الأقران حيث لا يهدف المتصارعان إلى إبراز القوة أو سيطرة أحدهما على الآخر.

- التكرار: يتكرر حدوث سلوك التنمر نتيجة تهديد المتنمر بعدوان تالي. أما صراع الأقران فليس بالضرورة أن يتكرر (أبو الديار، 2012).

2 - التنمر والعدوان: العدوان مصطلح أكثر عمومية من التنمر، فهو سلوك غير مرغوب فيه يقوم به الفرد نحو ذاته أو نحو شخص آخر، سواء كان لفظياً أو جسماً، مباشراً أو غير مباشر، ويترتب عليه إلحاق الأذى بنفسه أو بالآخرين، والقوة متساوية في العدوان. أما التنمر فهو أقل في الدرجة والشدة من العدوان باعتباره أحد أشكاله، وخطورته تكمن في تكراره، بخلاف السلوك العدواني فقد يؤدي موقف واحد إلى جريمة، ولهذا يمكن القول أن كل تنمر يعد عدواناً وليس العكس (أبو الديار، 2012؛ الصبحيين والقضاة، 2013).

3 - التنمر والعنف: يختلف التنمر عن العنف، فالعنف هو نوع من أنواع العدوان ظاهر وواضح، يستخدم فيه أعلى درجة ممكنة من القوة كالسلاح والوعيد الشديد، أما التنمر فهو أخف في الشدة والممارسة، من حيث اشتماله على عنف جسدي خفيف، وعنفاً لفظياً ونفسياً كبيرين، وهذا السلوك موجود في المدارس، وفي حال إهماله وعدم التدخل المبكر والالتفات لآثاره على الضحايا سينتهي إلى العنف بمعناه الشامل، ومن هنا يمكن القول أن التنمر يقود إلى العنف (أبو الديار، 2012).

أنواع التنمر:

1 - التنمر الجسدي Physical Bullying: يشمل أي سلوك يقصد به إيذاء الفرد جسدياً، كالضرب الشديد، أو العرقلة، أو القرص، أو العض، أو البصق، أو اللطم، أو الركل، أو شد الشعر أو تخريب الممتلكات الشخصية للمُتنمر عليه (أبو الديار، 2012).

2 - التنمر اللفظي Verbal Bullying: أي هجوم لفظي أو تهديد أو سخرية للتقليل من شأن الآخرين وانتقادهم انتقاداً قاسياً، والتشهير بهم، والابتزاز، والتنازع بالألقاب، والسب والشتم، والتهديد (أبو الديار، 2012).

3 - التنمر الاجتماعي Social Bullying: يشار إليه كعدوان غير مباشر، مثل: إقصاء الآخرين من ممارسة بعض الأنشطة، ونقد تصرفاتهم نقداً قاسياً أو رفض صداقتهم، أو نشر شائعات عنهم (الصباحين والقضاة، 2013).

4 - التنمر الانفعالي Emotional Bullying: يسعى المتنمر فيه إلى التقليل من شأن الضحية، وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويعد من أكثر أنواع التنمر إضراراً، من خلال التجاهل، وإبعاد الضحية عن الأقران، والتحديق بعدوانية، والعبوس، والضحك بصوت منخفض لمضايقة الضحية وتدميرها نفسياً (أبو الديار، 2012).

5 - التنمر الإلكتروني Cyber Bullying: سلوك متكرر يقوم به الفرد متعمداً؛ باستغلال وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات الحديثة بهدف إيذاء فرد ما وإلحاق الضرر به (الشناوي، 2014).

تعددت الدراسات التي اهتمت بالتعرف على أنواع التنمر من حيث انتشارها، ووجد اتفاق معظمها على أن التنمر اللفظي أكثر الأنواع انتشاراً. كدراسة شطبيبي (2014) التي توصلت إلى أن أكثر أنواع التنمر انتشاراً بين الذكور والإناث في مرحلة التعليم المتوسط هو التنمر اللفظي يليه الجسدي، كما أشار جرادات (2008) إلى أن التنمر اللفظي وبالذات المناداة بالألقاب سيئة (التناوب بالألقاب) هو الأكثر انتشاراً بين الجنسين. وتوصلت دراسة أجراها (Lannotti, Nansel & Wang, 2009) إلى أن أشكال التنمر المدرسي المنتشرة بين مراهقين أمريكيين مرتبة تنازلياً من حيث انتشارها كالتالي: اللفظي، ثم الاجتماعي، ثم الجسدي، ثم الإلكتروني.

وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التنمر بينت الكثير من الدراسات تفوق الذكور على الإناث منها دراسة: (العباسي، 2016؛ عبد الجواد وحسين، 2015؛ صبيحات والعتوم، 2013؛ البهاص، 2012؛ الصباحين والقضاة، 2011؛ العازمي، 2011؛ جرادات، 2008؛ Erdoddu, 2016). وقد أرجع الباحثون العرب ذلك إلى طبيعة الجسم الذي يتسم بالقوة والتنشئة الاجتماعية التي تشجع

الذكور على الظهور بقوة، بخلاف الإناث اللاتي يتطلب منهن أن يتسم سلوكهن بالحياء والأدب.

أما عن تأثير متغير العمر على سلوك التنمر، فقد توصل البهاص (2012) إلى وجود تأثير لمتغير الفئة العمرية على سلوك التنمر، أي كلما تقدم العمر ازداد التنمر؛ يستوي في ذلك الذكور والإناث، وهذا يدل على أن المتنمر يختار ضحاياه ممن يصغرونه في السن. أيضاً توصل جرادات (2008) إلى نتيجة مشابهة لنتائج دراسة البهاص بالإضافة إلى أن التنمر لدى الذكور يقل بشكل منتظم كلما انتقلوا إلى مرحلة دراسية أعلى وذلك لارتفاع الوعي لديهم، ولاعتقادهم في بداية المراهقة أن العدوان مؤشر على قوتهم ونيل القبول الاجتماعي وكسب أصدقاء، بخلاف الإناث فإن التنمر يبقى ثابتاً في الصفوف الثلاثة الأولى (السابع، الثامن، التاسع) ثم يرتفع بشكل ملحوظ في الصف العاشر لازدياد الرغبة في حب الظهور.

النظريات المفسرة للتنمر:

نظرية التحليل النفسي: يرى سيجموند فرويد Sigmund Freud مؤسس نظرية التحليل النفسي أن القوى المحركة لسلوك الإنسان هي غريزة الموت وغريزة الحياة، ويفترض أن العدوان تعبير عن غريزة الموت الفطرية عند الإنسان، التي يولد مزوداً بها، حيث يسعى إلى تدمير ذاته أو إيذاء الآخرين تصريفاً لطاقة العدوان التي بداخله، وكما يتعلم الفرد طرق التعبير عنها، من منطلق أنه لا يمكن إيقاف السلوك العدواني أو التقليل منه عن طريق الضوابط الاجتماعية أو تجنب الإحباط، ولكن ما يمكنه القيام به هو تحويل العدوان وتوجيهه نحو أهداف إيجابية بناءة بدلاً من الأهداف الهدامة (الصباحين والقضاة، 2013).

نظرية التعلم الاجتماعي: يرى السلوكيون الجدد وأشهرهم باندورا Bandura أن التنمر سلوك متعلم كأبي سلوك آخر، يتعلمه الطفل عن طريق ملاحظة ومشاهدة النماذج العدوانية للأشخاص المحيطين به كالوالدين، والمعلمين، والأقران، بالإضافة إلى وسائل الإعلام بكافة أنواعها، ثم يقوم بتقليدها، كما يلعب التعزيز دوراً في اكتساب الطفل السلوك التنمري، فإذا تمت معاقبته على السلوك

الذي قام بتقليده فإن هذا من شأنه أن يقلل من احتمالية تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يستمر بتقليده (الصباحين والقضاة، 2013).

نظرية الإحباط والعدوان: أشهر علماء هذه النظرية دولارد وميلر وسيرز Miller & Dollard & Sears، وينصب اهتمامهم على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني. اعتمدت هذه النظرية على افتراض يقوم على وجود ارتباط بين الإحباط (كمثير) والعدوان (كاستجابة) (الدسوقي، 2016)، معنى ذلك أن العدوان يرجع إلى حالة الإحباط التي يعاني منها الفرد، فالإنسان عندما يعترضه عائق يحول دون تحقيق هدفه تتشكل لديه حالة إحباط تدفعه إلى القيام بالسلوك العدواني، ثم تقل شدة هذا الدافع وتسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ، وتبعاً لهذا التحليل فإن الفرد المحبط بدرجة كبيرة يشعر بالغضب والظلم مما يهيئه للعدوان على الغير (الصباحين والقضاة، 2013).

النظرية المعرفية: يُرجع عالم النفس آرون بيك Aaron Beck سلوك التمر إلى وجود بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكير المتتمر، لذلك نجده يميل إلى التفكير الخاطئ والاعتقاد بأن لدى الآخرين نوايا عدوانية تجاهه، لذلك لديه اتجاهات قوية نحو العنف، كما أن تفكيره لا يتسم بالنضج المعرفي (أبو الديار، 2012).

أسباب سلوك التمر

يمكن تصنيف الأسباب التي تقف وراء سلوك التمر لدى المراهقين كما يلي:

أسباب نفسية: كالشعور بالإحباط نتيجة إهماله مما يولد لديه شعور بالغضب والتوتر، أو نتيجة لظروف الحرمان والكبت النفسي الواقع عليه في الأسرة (الدسوقي، 2016؛ الصباحين والقضاة، 2013). وأشارت شطبيبي (2014) إلى تعدد دوافع التمر لدى الطلبة والطالبات وأهمها الدوافع النفسية وعلى رأسها تأكيد الذات، يليها الرغبة في فرض الزعامة أو السيطرة داخل إطار جماعة الأقران بهدف إذلال الآخرين وإخضاعهم له، إضافة إلى الغيرة من الأقران.

أسباب شخصية: كالرغبة في الضحك والمتعة عند الشعور بالملل، أو عدم وعي المتنمر بوجود خطأ في سلوكه، أو لاعتقاده أن الضحية تستحق ذلك، أو يمكن أن يكون نتيجة وقوعه ضحية للتنمر سابقاً، فتحويل إلى متنمر، أو أنه يرجع لسمات الشخصية والرغبة في إبراز قوته، والحصول على شعبية كبيرة عند أقرانه (الصباحين والقضاة، 2013). وجاء في دراسة (Kepenekci & Cinkir, 2006) أن السبب الأساسي للتنمر هو الرغبة في إظهار القوة.

أسباب أسرية: منها التذبذب في المعاملة الوالدية ما بين التدليل المفرط والعقاب الشديد، واستخدام الأساليب السلبية في التربية كالقسوة، والعقاب البدني، والافتقار للدفع والحنان من الوالدين. وقد أكدت نتائج دراسة عبد الجواد وحسين (2015) أنه يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كالإهمال والقسوة والرفض والتسلط والحماية الزائدة، وأيضاً من الأسباب الأسرية ضعف الرقابة الوالدية، وإهمال تربية وتوجيه الأبناء، والمشاكل الأسرية كالطلاق، والخلافات المستمرة بين الوالدين، وغياب الأب، بالإضافة إلى الاقتداء بنماذج في الأسرة تمارس العدوان والتنمر بمختلف أشكاله (الدسوقي، 2016؛ الصباحين والقضاة، 2013).

أسباب مدرسية: منها ضعف شخصية المعلم، وعدم إلمامه بالمادة العلمية، أو اتباعه للأسلوب الدكتاتوري في تعامله. حيث أشار (Erdogdu, 2016) إلى أن السلوكيات الاستبدادية للمعلمين يعتبر من ضمن المنبئات الأساسية للتنمر. كذلك المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة: المتمثل في نقص الرقابة، واكتظاظ الفصول بالطلبة، وعدم وضوح اللوائح المدرسية، وأيضاً وجود خلل في السياسة التربوية المتبعة في المدرسة مثل الاعتماد على العقاب فقط كوسيلة لإيقاف التنمر وفصل المتنمر، أو التهاون وترك المتنمرات تتماذى لدرجة تصعب فيها السيطرة عليها، بالإضافة إلى عدم تفعيل دور الأخصائي النفسي وتضييق الدائرة عليه في متابعة المشكلات السلوكية، وقلة التواصل بين المدرسة وأولياء أمور الطلبة (الصباحين والقضاة، 2013).

أسباب مرتبطة بوسائل الإعلام: طغت النظرة المادية في الوقت الحاضر على حيادية وسائل الإعلام، فطغى عليها عرض برامج تلفزيونية بغرض التكسب التجاري دون الاهتمام بمضمونها، وأفلام ومسلسلات يغلب عليها طابع العنف، تغرس فكرة الانتصار والبقاء للأقوى، بالإضافة إلى الألعاب الإلكترونية المحرصة على العنف، إذ أن مشاهدة المراهق لما يُعرض يستثير خياله ويدفعه إلى تقمص الشخصيات التي رآها، فيقوم بممارسة ما يشاهده من تنمر على الآخرين، مما أسهم في انتشار سلوك العنف والتنمر (الصباحين والقضاة، 2013).

العلاج الواقعي

نظرة جلاسر للنفس البشرية:

ينظر جلاسر Glasser للإنسان نظرة إيجابية، ويفترض بأنه عقلاني، فيرى أن كل شخص قادر على توجيه حياته، والحصول على ما يريد، فهو يثق بقدرة الإنسان على الاختيار وأنه بإمكانه أن يعيش حياة مسؤولة وناجحة إذا اعتمد على قراراته أكثر من اعتماده على مواقفه (أبو أسعد وعربيات، 2015). ويرى أن السلوك الإنساني هادف ينبع من داخل الفرد، فعلى الرغم من تأثير العالم الخارجي على قراراته إلا أنه لم يولد كلوح فارغ ينتظر أن يحفز للحياة من الخارج، وإنما يولد مزوداً بخمس حاجات تعد دوافع للسلوك هي:

أولاً - حاجات البقاء Survival: تتمثل في الحاجات البيولوجية، المرتبطة بالبقاء، منها الحاجة إلى التنفس والطعام والماء والنوم والإخراج والجنس والسكن والنقود والأمن، بالإضافة إلى الاستعداد للأحداث غير المتوقعة، وعدم المخاطرة، والاهتمام بالصحة.

ثانياً - الحاجة إلى الحب والانتماء Love & Belonging: هي حاجة الفرد إلى أن يحب ويكون محبوباً من الآخرين في الوقت نفسه، وأيضاً حاجة إلى الانتماء إلى جماعة يرتبط بشكل جيد معها بعلاقات مرضية ويكون عضواً فيها له حقوق وعليه واجبات، وهي أساس إشباع الحاجات الأخرى.

ثالثاً - الحاجة إلى القوة Power: تتمثل في حاجة الفرد إلى الإحساس بقيمة ذاته واحترامها، والتقدير ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم بصور مختلفة سواء كان بالقوة الجسمية، أو بالمال، أو بالسلطة، أو بالشهادة العلمية وغيرها كثير.

رابعاً - الحاجة إلى الحرية Freedom: هي حاجة الفرد إلى التحرر من القيود، وتشمل حرية الحركة والتنقل، وحرية اختيار نوع الحياة، وحرية التفكير والاعتقاد والتعبير... إلخ.

خامساً - الحاجة إلى الترفيه Fun : يتضمن كل سلوك يقوم به الفرد لإشباع حاجته للمتعة، وذلك من خلال ممارسة هواية أو أنشطة معينة بأوقات الفراغ، أو اللعب أو الضحك، أو مشاهدة الأفلام، أو الاستماع إلى الموسيقى، إلخ (الرشيدى، 2014، الرشيدى، 2002، Glasser, 1999).

المفاهيم الأساسية في العلاج الواقعي

- 1 - مفهوم المسؤولية Responsibility: تعني قدرة الفرد على تلبية حاجاته بطريقة لا تحرم الآخرين من إشباع حاجاتهم، والمعالج الواقعي يجعل المسؤولية بمثابة الصحة النفسية (الزيود، 2008).
- 2 - مفهوم الواقع Reality: يشير الرشيدى (2014) إلى أن الواقع يعني الخبرات الحقيقية في الحاضر بعيداً عن المثالية أو الخيال والأحلام، ويتضمن السلوك ونتائجه، وتقبل الواقع وعدم إنكاره بالقيام بسلوكيات غير مسؤولة.
- 3 - مفهوم الصواب والخطأ Right & Wrong: يعتقد جلاسر أن هناك معيار أخلاقي مقبول ومتفق عليه يُقاس به السلوك، حيث يعتبر السلوك صحيحاً إذا كان يفي بهذا المعيار، وخاطئ إذا لم يَفِ بهذا المعيار (الخوaja، 2009).
- 4 - مفهوم الاندماج Assimilation: يرتبط مفهوم الاندماج بالعلاقات الودية الحميمة بين فردين أو أكثر، وتبدأ أشكاله منذ ولادة الإنسان، إذ يبدأ بالاندماج مع والديه ثم الأصدقاء ثم زملاء العمل ثم الزوج ثم الأبناء فالأحفاد (الخطيب، 2016).

المسلمات النظرية للعلاج الواقعي

- 1 - السلوك يأتي تلبية لحاجات داخلية لدى الإنسان وليس مثيرات خارجية، حيث يرى جلاسر أن حاجات الإنسان الخمس التي يولد مزوداً بها هي القوى التي تدفعه إلى القيام بسلوك معين.
- 2 - الإنسان هو الذي يختار سلوكه الذي يهدف لإشباع حاجاته، ويستطيع السيطرة عليه.
- 3 - المرض النفسي هو اختيار سلوكي غير سليم؛ حيث يرى جلاسر أن كل مشكلة نفسية تفسر عجز صاحبها عن إشباع حاجاته بطريقة مسؤولة فسلك سلوكاً غير واقعي وغير مسؤول في محاولة فاشلة لتحقيق هذا الإشباع، فأصبح يعاني من سوء التكيف.
- 4 - مكونات السلوك: يرى جلاسر أن السلوك الكلي للإنسان يتكون من أربعة مكونات "مترابطة"؛ وهي: الأفعال والتفكير والمشاعر والوظائف الفسيولوجية. كل عنصر يرافق دائماً المكونات الثلاثة الأخرى، فالأفعال والتفكير طوعيان في الغالب؛ أما المشاعر والوظائف الفسيولوجية غير طوعية ولا يمكن تغييرها إلا بتغيير طريقة تصرفنا وفكرنا (Glasser, 1999). فإذا اختار الفرد القيام بسلوك إيجابي فإن ذلك سينعكس على باقي مكونات السلوك ليصبح في وضع نفسي أفضل، والعكس صحيح (الرشيدي، 2014).
- 5 - السلوك يرتبط بمجموعة من الصور الذهنية: يفترض جلاسر وجود عالم نوعي في عقل الإنسان، أُطلقَ عليه ألبوم للصور يضم جميع حاجاته ورغباته (الرشيدي، 2014).

أهداف العلاج الواقعي

الانتقال بالمسترشد من حالة الغفلة إلى حالة الوعي بسلوكه، يتمكن بعدها من تغيير السلوك غير المتوافق لديه وإشباع حاجاته بطرق مسؤولة ومرضي عنها، كذلك يهدف إلى مساعدة المسترشد في تحقيق الهوية الناجحة التي يمكن التوصل إليها بتغيير سلوك انهماك الذات واللامسؤول إلى سلوك مسؤول يمكن

الفرد من إشباع حاجاته دون أن يضر أحداً، وأيضاً يهدف العلاج بالواقع لمساعدة المسترشد على تقييم سلوكياته ثم وضع خطة علاجية والالتزام بتنفيذها، بالإضافة إلى مساعدته على الاندماج والاتصال مع الآخرين لخلق علاقات مُرضية (الخطيب، 2016).

تطبيقات العلاج الواقعي

نظرية العلاج بالواقع لها صفة العمومية، أي أنه يمكن تطبيقها بشكل فردي أو جمعي، على مختلف الاضطرابات النفسية، والثقافات، والأعمار، لذلك استخدمت بشكل واسع في مجالات عدة منها: تعديل السلوك، والإرشاد الأسري وإرشاد الأزواج، وفي العمل الاجتماعي، والإدارة المؤسسية، المستشفيات العامة والعقلية، ومع مسيئي استعمال العقاقير (أبو أسعد وعربيات، 2015). كما أثبتت فاعليتها في المجال التربوي، حيث يمكن للمرشد المدرسي استخدامها في علاج مشكلات الطلبة السلوكية والتربوية مثل: حالات التأخر الدراسي واضطراب العلاقات، والخجل والقلق الاجتماعي، والعدوان واضطراب العادات وغيرها من المشكلات (الخطيب، 2016). فقد أظهرت دراسات كثيرة إسهامات العلاج بالواقع في المجال التربوي لعلاج كثير من المشكلات منها:

- التخفيف من السلوك العدواني: كدراسة القحطاني (2014). إذ توصلت إلى فعالية البرنامج في تخفيف السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت بوجود فروق دالة إحصائية بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية، وأيضاً دراسة لحسن (2014) في جمهورية مصر العربية التي أثبتت من خلالها فاعلية العلاج بالواقع في خفض حدة السلوك العدواني بأنواعه (العدوان نحو الذات، العدوان نحو الآخرين، العدوان نحو الممتلكات) لدى عينة من المراهقين في المرحلة الإعدادية.

- التأخر الدراسي: أشارت عيسوي في دراستها (2014) التي أجرتها على عينة من الطالبات في جمهورية مصر العربية إلى فاعلية العلاج بالواقع في تحسين إدارة

الذات للطلّابات المراهقات المتأخّرات دراسياً وتحسين أدائهنّ الدراسي من خلال تعليمهنّ وسائل لإشباع حاجتهنّ التعليمية.

● الضغوط المدرسية: في دراسة قامت بها القط (2009) أثبت فيها فعالية العلاج بالواقع في التخفيف من الضغوط النفسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية من مدرسة المنيل بإدارة مصر القديمة التعليمية.

ولا يقتصر دور العلاج بالواقع في علاج المشكلات التربوية فحسب، بل تعداه إلى تحقيق أهداف نمائية في جوانب معينة للطلبة على سبيل المثال:

- تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة من مختلف الأعمار؛ كدراسة قامت بها عبد الحميد (٢٠١٢) في جمهورية مصر العربية. أسفرت عن فاعلية العلاج بالواقع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المراهقات. ودراسة المياحي (٢٠١٠) توصلت إلى نتيجة مفادها أن البرنامج الإرشادي المبني على أسلوب العلاج بالواقع كان فعالاً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب التعليم الأساسي بسلطنة عمان.
- تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين؛ كدراسة إسماعيل (٢٠٠٧) في جمهورية مصر العربية التي أظهرت فاعلية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين من كلا الجنسين.

منهج وأجراءات الدراسة

تم اتباع المنهج شبه التجريبي و يعد من أنسب المناهج اتساقاً مع مشكلة الدراسة وأهدافها.

متغيرات الدراسة

- 1 - المتغير المستقل: البرنامج الإرشادي القائم على أسلوب العلاج بالواقع.
- 2 - المتغير التابع: سلوك التّمنر.

أدوات الدراسة

- 1 - سجلات الطالبات لدى قسم الخدمة الاجتماعية بالمدرسة.
- 2 - مقابلات شخصية أُجريت مع الأخصائيات الاجتماعيات والنفسيات.
- 3 - استبانة لقياس سلوك التنمر.

خطوات إعداد استبانة سلوك التنمر:

- 1 - الاطلاع على العديد من الدراسات والمقاييس التي تناولت سلوك التنمر.
- 2 - الاطلاع على معايير تشخيص سلوك التنمر في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات النفسية (DSM5).
- 3 - تحديد مفهوم سلوك التنمر كما سبق ذكره، مع تحديد المظاهر السلوكية المصاحبة لكل نوع من أنواع التنمر.
- 4 - صياغة بنود الاستبانة بأسلوب واضح ودقيق وموجز ومناسب لعمر الطالبات، مع الحرص على تنوع البنود بحيث تجمع بين العبارات الإيجابية والسلبية.
- 5 - تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (74) بند موزعة على خمسة أبعاد هي: (التنمر الجسدي، اللفظي، الاجتماعي، النفسي، الإلكتروني). وضعت على تدرج ثلاثي طبقاً لطريقة ليكرت (Likert)، بحيث تكون الاستجابة لكل عبارة بإحدى الإجابات التالية (كثيراً، أحياناً، أبداً).
- 6 - تم عرض الصورة الأولية للاستبانة على خمسة محكمين من حملة شهادة الدكتوراه في علم النفس والقياس والتقويم، وذلك للتحقق من مدى ملائمة كل فقرة للبعد التي تندرج تحته، ومدى وضوح العبارات وسلامتها من الناحية اللغوية. وبناءً عليها ألغيت بعض البنود وأعيد صياغة البعض الآخر، وبذلك أصبحت الاستبانة المعدلة مكونة من (63) فقرة موزعة على خمسة أبعاد.

العينة الاستطلاعية:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (130) طالبة من طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية.

الخصائص السيكومترية للاستبانة:

أولاً - الصدق:

تم التأكد من صدق الاستبانة من خلال ما يلي:

- 1 - صدق المحتوى من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين كما سبق الإشارة.
- 2 - صدق المقارنة الطرفية، حيث تم إيجاد قيمة (ت) لمعرفة الصدق التمييزي للأداة.

جدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية (م)، والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين

المجموعات	ن	(م)	(ع)	اختبار "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الثالث الأعلى	43	103,232	10,040	18,098	57,018	0,001	دالة
الثالث الأدنى	43	73,069	4,317				

يتضح من جدول رقم (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين الحسابيين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الثالث الأعلى (103,232)، والانحراف المعياري (10,040)، أما مجموعة الثالث الأدنى فقد بلغ متوسطها الحسابي (73,069)، وانحرافها المعياري (4,317)، وبلغت قيمة "ت" (18,098)، وهي دالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,001، ويعتبر ذلك مؤشراً على صدق الأداة.

ثانياً - الثبات:

- 1 - الاتساق الداخلي وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي ينتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون و تراوحت معاملات ارتباط البنود في أبعاد الاستبانة الخمسة بين (0,743-0,177)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، وبناءً عليه يمكن القول بأن الاستبانة تتصف بالاتساق الداخلي.
- 2 - معامل كرونباخ ألفا للاستبانة؛ حيث تم حساب تقدير الثبات للاستبانة على العينة الاستطلاعية بحساب معامل كرونباخ ألفا لفقرات كل بُعد على حدة وللمجموع، كما يتضح في الجدول التالي.

جدول رقم (2)

قيم الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا

القيم ألفا	عدد البنود	الأبعاد
0,755	9	1 - التنمر الجسدي
0,740	12	2 - التنمر اللفظي
0,768	18	3 - التنمر الاجتماعي
0,653	9	4 - التنمر النفسي
0,707	15	5 - التنمر الإلكتروني
0,921	63	المجموع

يتضح من جدول رقم (2) أن جميع أبعاد الاستبانة لها معاملات ثبات مناسبة، فقد تراوحت قيم معامل ألفا ما بين (0,653-0,768)، وبلغ معامل الثبات العام (0,921)، أي أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات، مما يدل على صلاحيتها للتطبيق.

وقد تم حذف بعض الفقرات بحسب توصيات السادة المحكمين ونتائج الدراسة على العينة الاستطلاعية، لذا أصبحت الصورة النهائية للاستبانة مكونة من (54) فقرة موزعة على خمسة أبعاد، كل بعد يقيس شكلاً من أشكال التنمر.

عينة الدراسة

طبقت الاستبانة على (61) طالبة تم ترشيحهن من قبل الأخصائية النفسية ممن لوحظ وجود بعض سلوكيات التمر عليهن، واختيرت (30) طالبة ممن حصلن على درجة أعلى من المتوسط بانحراف معياري واحد، وتراوحت أعمارهن ما بين (13-15 سنة)، لديهن سلوك تنمري، تم اختيارهن من مدرستين في محافظة الأحمدية التعليمية بدولة الكويت، من كل مدرسة (15) طالبة.

المدرسة الأولى: أم الهيمان المتوسطة بنات، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: تجريبية وعددهن (6)، وضابطة وعددهن (6).

المدرسة الثانية: أمية بنت قيس المتوسطة بنات، وتم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين: تجريبية وعددهن (9)، وضابطة وعددهن (9).

وبهذا يكون مجموع عينة الدراسة (15) طالبة مجموعة تجريبية، و(15) طالبة مجموعة ضابطة. وتم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية فقط.

برنامج العلاج بالواقع

تم اعتماد العلاج بالواقع Reality Therapy لوليام جلاس William Glasser، أسلوباً علاجياً لأفراد المجموعة التجريبية، وهو عملية إرشادية تعليمية، يتم من خلالها مساعدة المسترشد على الوعي بسلوكه وتقييمه وبناء خطط لإشباع حاجاته بشكل واقعي ومسؤول وصائب من أجل تحقيق سيطرة فاعلة على حياته، ويكون ذلك من خلال اتباع الإجراءات الأربع في العلاج بالواقع (WDEP).

المعينات والوسائل المستخدمة في الجلسات الإرشادية: سبورة وأقلام، جهاز العرض العلوي، برنامج Key Note، مقاطع فيديو، بطاقات، أوراق عمل، تمرينات جماعية، قصص، مواقف.

المبادئ المستخدمة في الإرشاد بالواقع: الاندماج، التساؤل، رفض الأعداء والتبريرات، التقبل غير المشروط، تجنب العقاب وتأكيد تحمل النتائج، المثابرة وعدم الاستسلام، التركيز على السلوك وليس الموقف، مناقشة الأفعال وليس

الأسباب، النمذجة، التعزيز، التفسير، تقييم السلوك، التخطيط للسلوك المسؤول، الالتزام، لعب الأدوار.

الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج الإرشادي: اشتمل البرنامج على (12) جلسة، تم إجراؤها خلال (6) أسابيع، بواقع جلستين في الأسبوع. ففي مدرسة أم الهيمان المتوسطة بنات طبق البرنامج من تاريخ 5 / مارس - 11 / أبريل / 2017م، وفي مدرسة أمية بنت قيس المتوسطة بنات من تاريخ 7 / مارس - 13 / أبريل / 2017م.

تحكيم البرنامج: تم عرضه على ثلاثة محكمين وذلك لإبداء الرأي والملاحظات حوله، من حيث ملاءمته للهدف الذي وضع من أجله، ومناسبة عدد جلساته وتسلسلها، والإجراءات المتبعة في كل جلسة، وتم إجراء التعديلات على البرنامج التي تمثلت في تغيير ترتيب الجلستين الثالثة والرابعة.

خطوات تطبيق البرنامج

الخطوة الأولى: مرحلة اكتشاف الرغبات (Wants).

الخطوة الثانية: مرحلة الأفعال والسلوكيات (Doing).

الخطوة الثالثة: مرحلة التقييم (Evaluation).

الخطوة الرابعة: التخطيط للسلوك المسؤول (Planning).

الجلسات الإرشادية: تكونت الجلسات الإرشادية القائمة على أسلوب العلاج بالواقع من (12) جلسة بواقع جلستين في الأسبوع، وفيما يلي عرض تلخيصي للجلسات:

الجلسة الأولى: هدفت إلى التعرف على قواعد وأخلاقيات العمل في الإرشاد الجمعي، ومواعيد الجلسات الإرشادية من حيث الزمان والمكان، ومدة كل جلسة، مع التعرف على توقعات كل طالبة من البرنامج الإرشادي.

الجلسة الثانية: هدفت إلى التعريب أهداف البرنامج الإرشادي وأهميته، مع

تشجيعهن على المشاركة في مناقشة موضوع التنمر (مفهومه، أنواعه، أسبابه، والآثار السلبية المترتبة عليه).

الجلسة الثالثة: هدفت إلى استكشاف الحاجات والرغبات غير المشبعة لدى كل طالبة، مع التركيز على مفهوم الاندماج باعتباره مطلباً أساسياً في إشباع حاجات الفرد.

الجلسة الرابعة: هدفت إلى التعرف على قاعدة المفاهيم الثلاثة للعلاج بالواقع (3Rs) وهي: المسؤولية Responsibility، الواقع Reality، الصواب والخطأ Right & Wrong، ومساعدة كل طالبة على إدراك معنى المسؤولية، وربطها بعدة مواقف في الحياة اليومية، مع التدريب على إشباع الحاجات بطريقة مسؤولة.

الجلستان الخامسة والسادسة: اعتبرت جلسة ممتدة، تم من خلالها شرح مكونات السلوك الكلي (تفكير، أفعال، مشاعر، وظائف فسيولوجية) تمهيداً لإحداث تغيير سلوكي، وتشجيع كل طالبة على اختيار السلوك المناسب لإشباع حاجاتها بطريقة مسؤولة ومقبولة.

الجلسة السابعة: هدفت إلى التعرف على مهارة اتخاذ القرار، واكتساب مهارات اجتماعية مثل: التعاطف، احترام مشاعر الآخرين وذلك من خلال تطبيق لعب الأدوار عن أشكال التنمر.

الجلسة الثامنة: هدفت إلى شرح مفهوم الواقع وأهميته في اختيار سلوك مسؤول، وإدراك النتائج المترتبة على السلوك المسؤول والسلوك غير المسؤول، بالإضافة إلى اكتساب مهارة التواصل الفعال.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى التعرف على مفهومي الصواب والخطأ، والتدريب على التقييم الذاتي لسلوك التنمر وإبداله سلوكاً مسؤولاً.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى التعرف على مفهوم الاستقلالية وأهميته لها كطالبة، واقتراح بدائل لاتخاذ القرارات المناسبة لسلوك التنمر بكافة أنواعه، والتعرف على معنى التخطيط وأهميته.

الجلسة الحادية عشر: طُلبَ من كل طالبة أن تفكر في وضع خطة واقعية، قابلة للتنفيذ تهدف إلى حماية نفسها مستقبلاً من التصرف بأسلوب غير مسؤول، وذلك بعد أن تم شرح عناصر الخطة الجيدة.

الجلسة الثانية عشر: ختام البرنامج الإرشادي، قامت كل طالبة بعرض خطتها المستقبلية التي هدفت إلى تغيير سلوك التنمر وإبداله السلوك المسؤول.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالتكافؤ التجريبي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على استبانة سلوك التنمر.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستبانة الخمسة والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التنمر اللفظي	التجريبية الضابطة	15 15	2,253 2,173	1,195 1,271	926	28	362	غير دالة
التنمر الاجتماعي	التجريبية الضابطة	15 15	1,862 1,887	1,293 1,158	290	28	774	غير دالة
التنمر النفسي	التجريبية الضابطة	15 15	1,940 1,911	1,287 1,249	302	28	765	غير دالة
التنمر الإلكتروني	التجريبية الضابطة	15 15	1,555 1,577	1,365 1,173	213	28	833	غير دالة

تابع / جدول رقم (3)
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها بين
المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لأبعاد الاستبانة الخمسة
والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة	مستوى الدالة
التمنر الجسمي	التجريبية الضابطة	15 15	2,447 2,152	,332 ,219	2,873	24,240	,008	دالة
الدرجة الكلية	التجريبية الضابطة	30	1,955 1,909	,174 ,118	,839	24,673	,408	غير دالة

يتضح من جدول رقم (3) أن متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة متقاربة في الأبعاد والدرجة الكلية، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على استبانة سلوك التمنر في الأبعاد التالية (التمنر اللفظي، الاجتماعي، النفسي، الإلكتروني) وفي الدرجة الكلية، مما يعني أن هناك تكافؤ في مستوى الدرجات بين المجموعتين، وهذا يقود إلى قبول الفرض الصفري الأول القائل بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس القبلي على استبانة سلوك التمنر، ورفض الفرض الصفري في بُعد التمنر الجسمي، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبُعدي على استبانة سلوك التمنر لصالح القياس البُعدي.

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستبانة الخمسة والدرجة الكلية

البعد	القياس	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة	مستوى الدالة
التنمر اللفظي	قبلي بعدي	15	253 1,560	195 202	9,903	14	,000	دالة
التنمر الاجتماعي	قبلي بعدي	15	1,862 1,395	293 161	4,971	14	,000	دالة
التنمر النفسي	قبلي بعدي	15	1,940 1,400	287 204	7,062	14	,000	دالة
التنمر الإلكتروني	قبلي بعدي	15	1,555 1,227	365 155	3,735	14	,002	دالة
التنمر الجسدي	قبلي بعدي	15	2,447 1,485	332 294	8,947	14	,000	دالة
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	15	1,955 1,401	174 128	9,423	14	,000	دالة

يتضح من جدول رقم (4) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,001 بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على استبانة سلوك التنمر في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصالح القياس البعدي. وهذا يقود إلى قبول الفرض الموجه الأول، ذلك يعني أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية قد انخفض على أبعاد استبانة سلوك التنمر وكذلك متوسط الدرجة الكلية، وذلك بعد تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على أسلوب العلاج بالواقع، ويرجع ذلك الانخفاض لخضوعهن لبرنامج العلاج بالواقع مما يؤكد أثره الفعال في خفض سلوك التنمر لديهن. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (القحطاني، 2014؛ حسن، 2014؛ عيسوي، 2014؛ الطخيس، 2014؛ القط، 2009؛ الجميلي، 2007؛ Vahidiborji & Jadidi, 2017) التي أكدت جميعها فاعلية

العلاج بالواقع في المجال التربوي في علاج أنواع متعددة من المشكلات، وهذا يعني أن البرنامج الإرشادي حقق أهدافه في خفض سلوك التنمر لدى طالبات المجموعة التجريبية. وتجدر الإشارة أن هناك دراسات أخرى طبقت برامج إرشادية مختلفة لخفض سلوك التنمر خلاف أسلوب العلاج بالواقع ونجحت فيها، من هذه الدراسات دراسة كل من: (أبو الديار، 2015؛ أبو الديار، 2011؛ إسماعيل، 2010؛ Gokkaya, 2017؛ Madukwe et al. 2016؛ Alabi & Lami, 2015؛ Yahya & Mustaffa, 2012) التي أكدت جميعها على فاعلية برامجهم في خفض سلوك التنمر، مما يدل على أن الإرشاد النفسي بعموميته ذو فائدة كبرى في هذا السياق.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على استبانة سلوك التنمر.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد الاستبانة الخمسة والدرجة الكلية

البعد	القياس	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التنمر اللفظي	قبلي بعدي	15	2,173 2,113	271, 203	664,	14	518,	غير دالة
التنمر الاجتماعي	قبلي بعدي	15	1,887 1,762	158, 197	981,	14	068,	غير دالة
التنمر النفسي	قبلي بعدي	15	1,911 1,785	249, 250	753,	14	101,	غير دالة
التنمر الإلكتروني	قبلي بعدي	15	1,577 1,538	173, 180	691,	14	501,	غير دالة
التنمر الجسدي	قبلي بعدي	15	2,152 2,209	219, 252	764,	14	458,	غير دالة

تابع / جدول رقم (5)
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها
للمجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبُعدي لأبعاد الاستبانة الخمسة والدرجة
الكلية

البعد	القياس	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	قبلي بعدي	15	1,909 1,839	,118 ,120	1,622	14	,127	غير دالة

يتضح من جدول رقم (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين
متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبُعدي على
استبانة سلوك التمر في الأبعاد وفي الدرجة الكلية، وهذا يقود إلى قبول الفرض
الصفري الثاني، فقد جاءت قيم ت عند مستوى دلالة أكبر من 0,05 وهي قيم
غير دالة إحصائياً. ويُمكن عزو ذلك إلى أن المجموعة الضابطة لم تخضع لبرنامج
العلاج بالواقع.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة
التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البُعدي على استبانة سلوك التمر
لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم (6)
المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها بين
المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البُعدي لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة	مستوى الدلالة
التمر اللفظي	التجريبية الضابطة	15 15	1,560 2,113	,202 ,203	7,467	28,000	,000	دالة

تابع / جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع)، وقيمة "ت" ودلالاتها بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لأبعاد الاستبانة والدرجة الكلية

البعد	المجموعة	ن	(م)	(ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدالة	مستوى الدلالة
التنمر الاجتماعي	التجريبية	15	1,395	1,161	5,561	26,909	,000	دالة
	الضابطة	15	1,762	1,197				
التنمر النفسي	التجريبية	15	1,400	1,204	4,614	26,955	,000	دالة
	الضابطة	15	1,785	1,250				
التنمر الإلكتروني	التجريبية	15	1,227	1,155	5,052	27,412	,000	دالة
	الضابطة	15	1,538	1,180				
الدرجة الكلية	التجريبية	15	1,401	1,128	9,636	27,889	,000	دالة
	الضابطة	15	1,839	1,120				

يتضح من جدول رقم (6) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند مستوى دلالة 0,001 في القياس البعدي على استبانة سلوك التنمر في الأبعاد وفي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً عليه تم قبول الفرض الثالث.

نظراً لوجود فروق دالة بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبعد التنمر الجسمي فقد تم استبعاد اختبار (ت) لبعد التنمر الجسمي في القياس البعدي، والقيام بضبط هذا الفرق إحصائياً باستخدام تحليل التباين المصاحب (Analysis of Covariance) أو ما يُسمى بتحليل التباين (ANCOVA).

جدول رقم (7)

تحليل التباين (ANCOVA) لدرجات طالبات المجموعة التجريبية على بعد التنمر الجسدي في القياس البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
النموذج المعدل	148,310	3	49,437	10,403	,000
القياس القبلي	3,095	1	3,095	,651	,427
المجموعة	,332	1	,332	27,799	,000
التفاعل (المجموعة × القياس القبلي)	,139	1	,139	,029	,865
الخطأ	123,557	26	4,752	—	—
المجموع	4640,000	30			
المجموع المعدل	271,867	29		—	—

يتضح من جدول رقم (7) أن قيمة ف تساوي (27,799) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد التنمر الجسدي بعد عزل أثر القياس القبلي، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (,000) وهذا يقود إلى رفض الفرض الصفري، ويؤكد وجود فروق دالة إحصائياً في القياس البعدي بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في بُعد التنمر الجسدي.

في ضوء هذه النتيجة يتضح أن الفروق بين المجموعتين جاء لصالح المجموعة التجريبية في بعد التنمر الجسدي في القياس البعدي بعد عزل أثر القياس القبلي، كما يتضح أن التفاعل بين المجموعة والقياس القبلي غير دال إحصائياً (ف = ,029)، مستوى الدلالة = (,865)، مما يشير إلى تحقق تجانس خط الانحدار بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، حيث يمكن استخدام تحليل التباين. وفي ضوء المتوسطات المعدلة للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة يتضح أن الفروق بين المجموعتين جاءت لصالح المجموعة التجريبية كما يبينها جدول رقم (8) التالي.

جدول رقم (8)

المتوسطات المعدلة والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على بعد التنمر الجسدي

المجموعة	ن	(م)	(ع)
التجريبية	15	9,866	1,726
الضابطة	15	14,266	2,463
المجموع	30	12,066	3,061

ويعزى انخفاض سلوك التنمر لدى المجموعة التجريبية إلى فاعلية البرنامج الإرشادي، إذ يتميز أسلوب العلاج بالواقع بالاعتماد على الإرشاد القصير واهتمامه بالسلوك باعتباره أنه يمكن السيطرة عليه وتغييره. يشير الخواجا (2009) إلى اعتقاد جلاسر بأن سبب المشكلات النفسية التي يعاني منها الفرد هو القيام بسلوك غير مسؤول نتيجة عجزه عن إشباع حاجاته بطريقة واقعية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى الفهم الواضح للإجراءات الأربعة نحو التغيير للأفضل المتمثلة في (WDEP) وقدرة الطالبات على تطبيقه، حيث تم شرحها في أربع مراحل متعاقبة في جلسات متسلسلة.

حجم التأثير: تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بطريقتين: أولها: طريقة كوهن، حيث بلغ (3,518) وهو يدل على حجم تأثير مرتفع. أما الطريقة الثانية لحساب حجم التأثير فهي مربع إيتا Eta squared وبلغت (,768)، ذلك يعني أن 76,8٪ من تباين المتغير التابع يرجع للمتغير المستقل، مما يدل على أن حجم التأثير مرتفع. ومعنى ذلك أن سلوك التنمر انخفض في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة في القياس البعدي.

المقترحات والتوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، يتبين أن سلوك التنمر بأشكاله المختلفة مكتسب يمكن معالجته وتعديله، كما يظهر أهمية البرامج

الإرشادية بصفة عامة، والعلاج الواقعي بصفة خاصة، ومدى مساهمته الفاعلة في تعديل سلوك الطالبات، وفيما يلي بعض المقترحات والتوصيات:

- 1 - تقديم برامج إرشادية وورش عمل وندوات للأخصائيات النفسيات والاجتماعيات بجميع المدارس للتعريف بخطورة سلوك التمر وأثاره السلبية على الطالبات والبيئة التعليمية ككل.
- 2 - التعاون بين وزارة التربية وجامعة الكويت ممثلة في قسم علم النفس التربوي من خلال الاستعانة بخبرات الأساتذة المختصين لعقد دورات تدريبية للأخصائيات النفسيات والاجتماعيات للتوعية بسلوك التمر وكيفية التعامل معه وتبصيرهم بطرق علاجه وتعديله من خلال مختلف النظريات الإرشادية.
- 3 - تفعيل دور الأخصائية النفسية والاجتماعية في جميع المدارس بمختلف المراحل، وعدم إشغالها بمهام إدارية أخرى تلهيها عن القيام بدورها الأساسي.
- 4 - عمل برامج تدريبية للمعلمات لتعريفهن بخطورة سلوك التمر وطرق التعامل مع الطالبة المتنمرة داخل الفصل حفاظاً على بيئة تعليمية صحيحة وصحية.
- 5 - تقديم برامج إرشادية للطالبات للتوعية بمشكلة التمر، وكيفية التصرف عند تعرضهن للتمر، علاوة على التوعية بخطورة أن تكون الطالبة متنمرة وأضرار ذلك عليها من جميع الجوانب.
- 6 - عمل برنامج وطني كويتي يكون هدفه مواجهة مشكلة (التمر في المدارس) وعلاجها ويعمم على مدارس الكويت، ويشارك فيه بالتصميم والتدريب أساتذة علم النفس وأساتذة علم النفس التربوي والأخصائيات النفسيات والاجتماعيات والمعلمين ومدراء المدارس وكل من له صلة بالمجال التربوي.

The Effect of a Reality Therapy Counseling Program in Reducing Bullying Behavior among Intermediate School Female Students

Tahani E. Al-Meteri

College of Education - Kuwait University
Kuwait

Dr. Nuria M. El-Kherafi

College of Education - Kuwait University
Kuwait

Dr. Ghada Kh. Eid

Abstract

This study aims to explore the effectiveness of a Counseling Program based on Reality Therapy Method to reduce bullying behavior among a sample of middle school students in Kuwait. The researchers applied the quasi-experimental approach. The study sample consisted of 30 female students aged between 13-15 years. They were selected based on obtaining one standard deviation above the average of 101.734 in the Bullying Behavior Inventory. The sample was divided into two groups: Experimental and Control. Each group consists of 15 students. The Counseling Program was not applied to them before starting the counseling sessions, a Questionnaire of bullying behavior was applied to choose the study sample. The Counseling Program consisted of 12 sessions-two sessions per week-over a period of six weeks. After the sessions were completed, the questionnaire was applied again to both groups to identify the effectiveness of the program in reducing bullying behavior. Arithmetic averages, standard deviations, and T-Test value were calculated to find the differences between the statistical averages and the statistical significance between the experimental and control groups; pre- and post treatment. Results indicated the effectiveness of the Counseling Program in reducing the bullying behavior reflected in the presence of significant differences between the two groups in favor of the experimental group.

Keywords: Bullying Behavior, Authoritarianism, Intimidation, Aggression, Reality Therapy, Choice Theory, Conduct Disorder.

المراجع

- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف وعربيات، أحمد عبد الحليم (2015). نظريات الإرشاد النفسي والتربوي (ط 3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- أبو الديار، مسعد (2011). فاعلية برنامج إرشادي لتقدير الذات في خفض سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب الانتباه المصحوب بفرط النشاط. مجلة مركز البحوث والدراسات النفسية، 6(8)، 1-65.
- أبو الديار، مسعد (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج (ط. 2). الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- أبو الديار، مسعد (2015). فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التنمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الاجتماعية، 43(1)، 1-39.
- أحمد، عزيز و نايف، فراس (2016، 20 أكتوبر). إصابة أربع طالبات في معركة استخدم فيها السلاح الفواح. صحيفة الراي، ص. 40.
- إسماعيل، حنان محمد (2007). فاعلية العلاج بالواقع في تحسين مفهوم الذات لدى المراهقين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة بنها، كلية التربية، جمهورية مصر العربية.
- البهاص، سيد أحمد (2012). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية - إكلينيكية). مجلة كلية التربية بجامعة بنها، 23 (92)، 347-395.
- التركي، علي (2017، 27 مارس). إلحاد في ثانوية. صحيفة الراي، ص 20.
- جرادات، عبدالكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 4(2)، 109-124.

الجميل، علي عليج خضر (2007). أثر العلاج الواقعي في خفض قلق الامتحان لدى طلاب كلية التربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل. 5(2)، 205-225.

حسن، أميرة عبد الحافظ (2014). فاعلية العلاج بالواقع في خفض حدة السلوك العدواني لدى عينة من المراهقين في المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، القاهرة.

الخالدي، عطالله فؤاد (2008). الإرشاد والعلاج النفسي (النظرية والتطبيق). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخطيب، صالح (2016). الإرشاد النفسي في المدرسة: أسسه ونظرياته وتطبيقاته (ط 2). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخوaja، عبد الفتاح محمد (2009). الإرشاد النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق (ط 2). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الدسوقي، مجدي محمد (2016). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. جمهورية مصر العربية: مكتبة الأنجلو المصرية.

الرشدي، بشير (2002). نظرية الاختيار وتطبيقاتها في علم النفس: رؤية تحليلية لنظرية وليم جلاسر المعاصرة (ط 2). الكويت: إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

الرشدي، بشير (2014). الإرشاد النفسي وفق نظرية العلاج الواقعي (ط. 4). الكويت: إنجاز العالمية للنشر والتوزيع.

الزبيد، نادر فهمي (2008). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. (ط 2). عمان: دار الفكر.

شطبي، فاطمة الزهراء (2014). واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. مركز البصيرة للبحوث والاستشارات والخدمات التعليمية، (11)، 71-104.

- الشناوي، أمينة (2014). الكفاءة السيكمترية لمقياس التنمر الإلكتروني (الضحية - المتنمر). *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية - شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية، كلية الآداب- جامعة المنوفية، (نوفمبر)، 1-50.*
- الصباحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (2011). أشكال سلوك الاستقواء السائدة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس البادية الشمالية الأردنية. *مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (146)، 155-192.*
- الصباحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه - أسبابه - علاجه.* الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- صبيحات، شيراز و العتوم، عدنان (2013). أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 10(1)، 163-187.*
- الطخيس، إبراهيم سعد (2014). فعالية برنامج إرشادي واقعي في خفض قلق المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.
- العازمي، أمينة طلق (2011). دراسة لسلوك التنمر (مشاغبة الأقران) وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية والنفسية لدى عينات من التلاميذ والتلميذات بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت. رسالة ماجستير. جامعة الكويت، الكويت.
- العباسي، غسق غازي (2016). سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، (50)، 88-117.*
- عبد الجواد، وفاء محمد وحسين، رمضان عاشور (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي، (42)، 1-43.*

عبد الحميد، ندى نصر الدين (2012). فاعلية أسلوب الإرشاد الواقعي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى عينة من المراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، (31)، 369-395.

العوفي، ياسر (23 نوفمبر 2014). نظرية الاختيار (جلاسرو). استرجع في تاريخ <http://dr-saleh-aljarallah.mam9.com/t577-topic> من 2017 يونيو،

عيسوي، أزهار محمد (2014). العلاقة بين ممارسة العلاج الواقعي وتحسين إدارة الذات للطالبات المراهقات المتأخرات دراسياً. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، (36)، 4403-4454.

القحطاني، هيفاء محمد (2014). فعالية العلاج الواقعي في التخفيف من السلوك العدواني لدى طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. (رسالة ماجستير). جامعة الكويت، الكويت.

القط، جيهان سيد بيومي (2009). استخدام العلاج الواقعي في خدمة الفرد لتخفيف الضغوط المدرسية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*، (26)، 1493-1517.

المياحي، سليمان (2010). فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على نظرية العلاج بالواقع في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. رسالة ماجستير. جامعة نزوى، عمان.

Alabi, Y. L., & Lami, M. M. (2015). Efficacy of Client-Centred and Rational-Emotive Behaviour Therapies in Reducing Bullying Behavior among In-School Adolescents in Ilorin. *Nigeria International Journal of Instruction*, 8(1), 61-74.

Erdogdu, M. Y. (2016). Parental Attitude and Teacher Behaviors in Predicting School Bullying. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 35-43.

Glasser, W. (2002). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. New York: Harper Collins Publishers.

Gökkaya, F. (2017). Peer Bullying in Schools: A Cognitive Behavioral Intervention Program. *Child and Adolescent Mental Health*, 167-182.

- Hillsbarg, C. & Spak, H. (2006). Youth adult literature as the centerpiece of an anti - bullying program in middle School. *Middle School Journal*, 38(2), 23-28.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. *Investigative Ophthalmology and Visual Science*, 46(4), 1177-1181.
- Kepenekci, Y. K., & Çinkir, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30(2), 193-204.
- Madukwe, A., Echeme, J., Njoku, J., Annorzie, H., Omagamre, U. & Nwifo, I. (2016). Effectiveness of Reality Therapy in the Treatment of Bullying among Adolescents in Owerri North, Imo State, Nigeria. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(4), 1-8.
- Olweus, D. (1997). Bully/Victim Problems in School: Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Vahidiborji, G. & Jadidi, M. (2017). The Study of Effectiveness of Reality Therapy on Adjustment of Female Adolescent with Anxiety. *Journal of Psychology and Clinical Psychiatry*, 7(1), 1-4.
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375.
- Wong, J.S. (2009). No Bullies allowed: Understanding peer Victimization, the impact on delinquency and the effectiveness of prevention programs. PHD. Padre RAND Graduate School.
- Yahya, N., & Mustaffa, M. S. (2012). Application Of Rational Emotive Behavior Therapy In Addressing The Problems Of Bullying In The School: A Case Study. *Journal of Educational Psychology & Counseling*, 6, 123-128.

