برنامج توكيدي لتمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية

الدكتور/ طه ربيع طه عدوي
مدرس الصحة النفسية والإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة عين شمس

مقدمة

تلقى ظاهرة التنمر اهتماما متزايدا من قِبل التربويين عامة والاختصاصيين النفسيين خاصة، وذلك للانتشار المتزايد لهذه الظاهرة أفقيا ورأسيا: فالتنمر شائع في المراحل الدراسية المختلفة، ويمارسه كلا النوعين ذكور وإناث، وغالبًا ما يكون الفرد متنمرا ومُتنَمرا به في نفس الوقت. وتأتي الأهمية الأكبر لهذه الظاهرة خصوصا في مرحلة الطفولة، حيث يتشكل بنيان الشخصية وتوضع اللبنات الأولى لما سيكون عليه السلوك المستقبلي. وقد خلصت دراسة ستافريندس بانايوتس وآخرين Panayiotis, S. et al., (٢٠١٠) إلى أن ما نسبته ٥,٤ % من الأطفال متورطون في سلوكيات تنمرية، و٧,٤ % ضحايا للتنمر، و ٤,٢ % من الأطفال متنمرون وضحايا في نفس الوقت. في حين توصلت جاميلا بلايك وآخرون

Blake, J., et al. (٢٠١٢) في دراسة طولية أن معدل انتشار نسبة ضحايا التنمر من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بلغ ٢٤,٥% في المدارس الابتدائية، و٣٤,١ % في المدارس المتوسطة. في حين توصلت دراسة جانسين بولين وآخرين Pauline, J. et al. (٢٠١٢) إلى أن ثلث الأطفال متورطون في سلوكيات تنمرية، معظمهم (١٧%) كمتنمرين، ونسبة أقل (١٣%) كمتنمرين وضحايا في نفس الوقت، ونسبة ٤% كضحايا فقط.

ويتبين مما سبق أن التنمر يشكل عائقا كبيرا وسببا رئيسا في "تنغيص" الحياة اليومية؛ فالتنمر قد يكون لفظيا أو جسديا أو اجتماعيا أو إلكترونيا. وتزداد المشكلة سوء حينما يكون حدوث التنمر في البيئة المدرسية. فالمدرسة باعتبارها ثاني أكثر وكالات التنشئة والتطبيع الاجتماعي تشكيلا لشخصية الفرد تشهد تفاعلا لا ينقطع بين أعضائها، سواء داخل أسوار المدرسة أو داخل الفصول أو حتى خارجها. وغالبا ما يتضمن هذا التفاعل احتكاكا بين أفراد المدرسة، وعدوانا متبادلا وأحاديا، دعما لكلا الطرفين.

وبالرغم من عدم الاتفاق على مرادف موضوعي لمصطلح Bullying، حيث يطلق بعض الباحثين عليه الاستقواء (معاوية أبو غزال، ٢٠٠٩؛ وفاء الدويري وعبد الكريم جرادات، ٢٠١٥)، في حين يطلق عليه بعض الباحثين الآخرين لفظ التنمر (نورة القحطاني، ٢٠١٣؛ هالة إسماعيل، ٢٠١٠)، إلا أنه لا خلاف حول تعريف وتحديد ماهية هذا المصطلح.

أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء برنامج توكيدي والتحقق من فاعليته في تمكين الأطفال ضحايا التنمر المدرسي.

أهمية الدراسة :-

تنطلق أهمية الدراسة من الموضوع الذي يتصدى له، فالتنمر له آثار سلبية على الصحة النفسية للأفراد، وهو ما ينعكس بدوره على العملية التربوية. كما أن الملاحظ ندرة الدراسات التي استهدفت ضحايا التنمر بهدف تقديم خدمات الإرشاد النفسي لهم.

مشكلة الدراسة:

التنمر ظاهرة منتشرة داخل المدارس، وانصب اهتمام أغلب الباحثين على دراسة التنمر وما يتعلق به من متغيرات نفسية واجتماعية، واهتمت الدراسات التدخلية بالمتنمرين وأهملت الضحايا. وبالتالي -وبحسب ما توصل إليه الباحث- فإن المكتبة العربية تفتقد لدراسات تجريبية تستهدف ضحايا التنمر. وانطلاقا من الميثاق الأخلاقي والمهني يتحتم تقديم العون لهذه الفئة من الأطفال خصوصا لما للتنمر الواقع عليهم من عواقب سلبية قد تؤدي للإنتحار والقلق الحاد والأعراض السيكوسوماتية (Rigby, K., 2001)، وانخفاض مفهوم الذات وتقدير الذات وأعراض الضغوط التالية للصدمة (Houbre, B. et al., 2006). وثمة دراسة عربية وحيدة مما أتيح للباحث الحصول عليه اهتمت بضحايا التنمر المدرسي وقدمت عونا لهم من خلال برنامج لتمكين هؤلاء الضحايا (أسماء محمد، ٢٠١٤). ومن ثم، فإن دراسة هذه الفئة من الأطفال يشكل أهمية كبيرة، كما أن تقديم العون لهم أمر له أهميته في تدعيم قدرتهم على توكيد ذواتهم، وتدريبهم على التعبير عن الذات، وتزويدهم بمهارات نوعية تؤهلهم للتعامل السوي مع أي مواقف تنمرية محتملة، وذلك للحد من التأثيرات السلبية التي يسببها التنمر في حياة هؤلاء الأطفال سواء على المستوى الشخصي أو الأكاديمي أو الاجتماعي.

مصطلحات الدراسة

١) **التدريب التوكيدي:** تذكر موسوعة الاضطرابات النفسية أنه أحد أشكال العلاج السلوكي، ويهدف لمعاونة الأفراد للدفاع عن أنفسهم، أو يقصد به -بالمعنى المعاصر- "تمكين الأفراد"، وهو يأتي كاستجابة متوازنة تتوسط السلبية والعدوان. وتعزز الاستجابات التوكيدية مفهومي العدالة والمساواة في التفاعل الإنساني، انطلاقا من إحساس إيجابي يعكس احتراما للذات والآخر (Pledge, D., 2002: 88).

٢) **التمكين Empowerment:** تذكر الموسوعة الدولية للتأهيل أن التمكين هو "الاستثمار في القوة" Invest with power، وذلك تأسيساً على أن كل فرد يستحق التقدير والاحترام، وضرورة توفير فرص متساوية أمام الجميع للاستغلال الأمثل للإمكانات وتوفير الدعم المجتمعي لذلك، وأن الناس عموما يبذلون أقصى جهدهم في النمو والتغير بطرق إيجابية، وأن الأفراد أحرار في صنع قراراتهم وفي إدارة حياتهم (Wehmeyer, Ml, Cho, H., 2010).

٣) **ضحايا التنمر المدرسي:** هم الأطفال الذين يتعرضون لمضايقات مستمرة ومتكررة، واعتداءات وتهديدات جسمية ولفظية من نظرائهم الأقوى بنية، وتحرش لا ينقطع من خلال الإغاظة وإطلاق أسماء سيئة، ونشر الإشاعات.

الإطار النظري :-

نستعرض فيما يلي مفهوم التمكين وضحايا التنمر وما يتعرضون له من استضعاف، ما يلقي الضوء على أهمية التدريب التوكيدي في إكساب الأفراد مهارات نوعية لإدارة والتعامل مع أي مواقف قد يتعرضون لها. حيث لا يوجد اتفاق عام بين الباحثين في التراث السيكولوجي حول ماهية التنمر، بيد أن كثيرين يرونه نوعا من السلوك العدواني (Swearer, S., & Espelage, D., 2012; Elliott, M., 2002).

وقد بدت الحاجة ملحة لوضع تعريف إجرائي محدد لمفهوم التنمر ومفهوم تحرش القرين وذلك مع بداية الحملة التي أطلقتها الحكومة النرويجية في العام ١٩٨٣ لمكافحة التنمر. وقد أُشير للتنمر في هذه الحملة بناء على استبانة تم تصميمها بأنه "تعرض الطلاب للتنمر أو الامتهان بشكل متكرر وعبر أوقات زمنية من خلال أفعال سلبية من قِبل طالب آخر أو أكثر". وبالتالي يصير الطالب هدفا للتنمر كما يشير دان أولويس.Olweus, D (٢٠١٠) عندما يقوم أحد الطلاب أو عدد منهم بالتالي:

- التفوه بأمور جارحة وبذيئة بغرض السخرية، أو إطلاق أسماء سيئة ومؤذية.
- تجاهل فرد أو إقصائه تماما من قِبل مجموعة من الأصدقاء عن عمد.
- الركل أو الضرب أو الدفع أو الحبس في حجرة.
- افتراء كذب أو نشر إشاعات مغرضة عن الفرد، ومحاولة إيصال ملاحظات بذيئة ومحاولة دفع الطلاب الآخرين كراهية شخص ما.

ولعل ذلك هو ما دفع اليكسا ميرفي.Murphy, A (١٦:٢٠٠٩) في كتابها الشهير "التصدي للتنمر" للدعوة إلى فهم سيكولوجية المتنمرين والضحايا، حيث أشارت أن التنمر هو مشكلة "كل العصور". وقدمت ميرفي تفصيلا فارقا بين "الصراع" و "التنمر"، فتذكر أن

الصراع يحدث عندما يختلف شخصان حول أمر ما، دائما ما يكون أمرًا عابرًا مثل سوء الفهم مثلا. أما "التنمر" فهو سلوك عدوان متكرر مع سبق الإصرار والتعمد بقصد إيقاع إيذاء نفسي أو بدني بشخص آخر.

ويخلص أرثر هورني وآخرون Horne, A., et al. (٢٠٠٤:٢٩٨) إلى العوامل المشتركة في هذا السلوك غير السوي، والتي تتمثل في **(أ)** أنه سلوك عدواني عمدي، **(ب)** اختلال ميزان القوة بين المتنمر والضحية، **(ج)** يحدث لأكثر من مرة واحدة. وينادي الباحثون بضرورة توعية التلاميذ والمدرسين وأولياء الأمور أن التنمر في صميمه "إساءة القوة" An abuse of Power، وأن هذا التنمر "وسيلي" أو "غائي"، أي أنه ليس عبثا إنما قد يكون سلوكا تعويضيا عن فقدان الحب المدرك من الوالدين أو حتى فقدان الأمن.

النظريات المفسرة للتنمر

أولا: نظرية تجهيز المعلومات :

طرح نيكي كريك وكينيث دودجي Crick, N. & Dodge, K. (١٩٩٦) تصورا يفسر التنمر انطلاقا من تطبيقات نظرية تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي. وتتضمن نظرية تجهيز المعلومات باختصار خطوات ست. يقوم الفرد في الخطوة الأولى بتشفير المعلومات الحسية التي يتلقاها "النظام"، وفي الخطوة الثانية يحاول الفرد إضفاء معنى أو تفسير لتلك المعلومات، وفي الخطوة الثالثة يحدث وضوح المعلومات ووضوح الهدف الموضوع، ويسعى الفرد في الخطوة الرابعة نحو أفكار للاستجابات الممكنة أو يطور استجابات من عنده، ويتحدد في الخطوة الخامسة مدى ملائمة أي من تلك الاستجابات، وأخيرا تصدر الاستجابة السلوكية في الخطوة السادسة. ويفترض كريك ودودجي أن التنمر يحدث نتيجة لحدوث تحيز أو تشوه في تجهيز المعلومات الاجتماعية في واحد أو أكثر من تلك المراحل.

ثانيا: نظرية العقل

في معرض رد جون سوتون وزملائه Sutton, J., et al (١٩٩٩)على طرح نيكي كريك وكينيث دودجي حول تفسير سلوك التنمر بأنه نتيجة لنقص الكفاية الاجتماعية، يزعم سوتون وزملاؤه أن بعض المتنمرين يعتقدون بالفعل بأن لديهم رؤية "فوقية" أو "متعالية" لعقولهم. ويتلخص إطار نظرية العقل هنا في "قدرة الأفراد على عزو الحالات النفسية لهم ولغيرهم لكي يتمكنوا من تفسير السلوك وبالتالي التنبؤ به". والتنمر، بناء على هذه الرؤية، مرده لمهارات "الرؤية الفوقية المتعالية"، انطلاقا من قدرة الفرد المتنمر على فهم الحالات النفسية للآخرين والتنبؤ بسلوكهم؛ حيث يوظف ذلك في "التلاعب" بعقول الآخرين. ويتجلى ذلك مثلا في نشر الإشاعات، أو إقصاء الضحايا من مجموعة اجتماعية.

خصائص ضحايا التنمر:-

أجريت العديد من الدراسات لتعرّف خصائص ضحايا التنمر، ويمكن إجمال هذه الخصائص كالتالي (Sanders, C., 2004: 18; Dake, J. et al., 2003):

- يعتقدون بعدم قدرتهم على التحكم في البيئة المحيطة.
- نقص في المهارات الاجتماعية الفعالة.
- مستوى متدني من المهارات البينشخصية.
- أقل شعبية من غيرهم.
- لديهم مخاوفهم كامنة من الإخفاق الشخصي.
- يعزون ما يتعرضون له من مشكلات لأنفسهم.
- يطلق عليهم تسميات تشير لنقص كفاءتهم.
- يشعرون بالعزلة الاجتماعية.
- أقل بدنيا وقوة من أقرانهم.
- محدودية مهاراتهم في تحقيق النجاح والقبول.
- نقص في قدرات التواصل حال التعرض لمواقف ضاغطة طارئة.
- مفهوم ذاتي منخفض.
- يمارسون أفعال تدميرية تجاه أنفسهم.
- يعتقدون أن الاخرين أكثر قدرة في التعامل مع المواقف.
- لديهم أشخاص من اسرهم يتدخلون في كل تفاصيل قراراتهم.

التمكين النفسي

يُعرف بعض الباحثين التمكين من منظور نفسي على أنه المفهوم الدافعي لكفاءة الذات self-efficacy، والتمكين من هذا المنظور ليس بعدا أحاديا إنما دافعية داخلية تتجلى في أربع نواحي معرفية تعكس توجه الفرد نحو دوره في العمل الموكول إليه، وهذه المكونات الأربعة كالتالي (Spreitzer, G., 1995: 1443):

- **المعنى:** وهو قيمة هدف العمل قياسا إلى معايير ومُثُل الفرد، ويتضمن المعنى التوفيق بين الدور المنوط به في العمل وبين القيم والمعتقدات والسلوك.
- **الكفاية:** وتعني إيمان الفرد بقدرته على أداء وإنجاز الأنشطة بمهارة.
- **التصميم الذاتي:**التصميم الذاتي هو إحساس الفرد بأنه يتمتع بالاختيار في المبادرة وتنظيم الأفعال. ويعكس تحديد الذات الاستقلالية في بدء واستمرار السلوك.
- **التأثير:** يعكس مدى تأثير الفرد في النواتج الاستراتيجية والإدارية والإجرائية، وهو عكس العجز المتعلم.

ويشير علاء كفافي وسهير سالم (٢٠٠٨: ٨٤٥) إلى أن التمكين يعني "مدى تحكم الفرد في مصادر القوة لديه" وذلك بغرض "تحقيق أقصى أداء ممكن".

دراسات سابقة

تناقش في البداية الدراسات الارتباطية التي تناولت التنمر والضحايا ومعدلات انتشاره في المدارس، ثم تعرج المناقشة نحو عرض الدراسات التي انتهجت منحى تدخلي في تمكين الضحايا وتقديم العون لهم.

فقد قام روبين سوليفان وجراي ستونر Sullivan, R. & Stoner, G.(٢٠١٢) بدراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق النمائية والجندرية لدى أطفال المرحلة الابتدائية في الإقرار بالتعرض للتنمر، وذلك استنادا إلى نتائج البحوث التي أوضحت أن البنات يختلفون في أسلوب العدوان وخبرة التعرض للإيذاء. وبالتالي تقيس الدراسة قدرة الأطفال على التفريق الصحيح بين أشكال العدوان وأشكال السلوك الاجتماعي الإيجابي. وبلغ عينة الدراسة ١٦٤ طفلا، تتراوح عمارهم من ٨-١٢ عاما. شاهد أفراد العينة عرضا كرتونيا مرئيا بعنوان "توقف عن التنمر الآن"، يشمل ١٢ لقطة من عروض كرتونية قصيرة تتراوح بين ثانيتين إلى دقيقتين، تحوي هذه العروض عدوانا صريحا أو عدوانا علائقيا أو سلوكيات اجتماعية إيجابية. ويتم توجيه سؤال للأطفال بعد مشاهدة ذلك فحواه: ماذا رأيت في هذا الكرتون؟ وتعرض عليه الإجابات التالية:

١. رأيت أطفالا يتعاملون بشكل لطيف تجاه بعضهم.
٢. رأيت طفلا يطلق تسميات بذيئة لطفل آخر، وبدء مشاجرة، أو دفع وضرب طفل آخر.
٣. رأيت طفلا يحاول بعاد طفلا آخر عن مجموعة أصدقائه.

وبيّنت النتائج أنه برغم من ظهور فوارق نمائية في قدرة الأطفال على تحديد ما هو عدواني وتحديد السلوك الإيجابي، لكن لم تؤيد أي دلائل وجود فروق جندرية في ذلك.

واستكشفت دراسة هولا كارتال Kartal, H (٢٠٠٨) معدلات انتشار التنمر بين تلاميذ المرحلة الابتدائية. وبلغت عينة الدراسة ١٠٨٦ تلميذا في المرحلة الابتدائية في الصف الرابع والخامس، طبق عليهم الباحث استبيان كولورادو للمناخ المدرسي (Garrity et al., 2000). وأظهرت النتائج اتفاقا مع البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المضمار؛ حيث كان أكثر أشكال التنمر انتشار هو التنمر اللفظي ويليه التنمر الجسدي، كما أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث، وأن أكثر الأماكن التي تشهد حالات التنمر والاعتداء هي ملعب المدرسة والفصل.

في حين هدفت دراسة كوكونوس كونستانتينوس وجورجيا بانايوتو Kokkinos, C.M.,Panayiotou, G.,(٢٠٠٧)إلى استجلاء أوجه الارتباط بين وجهة الضبط الوالدية وأساليب التربية وخبرات التنمر والوقوع ضحية له لدى أطفال المرحلة الابتدائية. وبلغت عينة الدراسة ١٨٦ طفلا (٨٧ ذكور، ٩٣ إناث، ولم يوضح ٦ النوع) تتراوح أعمارهم بين ٩-١٣

عاما؛ كما شملت عينة الدراسة ١٦٠ والدا (٥٠ أبا، ١١٠ أما) تتراوح أعمارهم بين ٢٨-٥٣. وطور الباحثان مقياسا لقياس التنمر وضحايا التنمر، هذا بالإضافة لتطبيق المقياس اليوناني لتقدير الذات العام (Makri-Botsari, 2001). وأظهرت النتائج أن سلوك الأطفال فسر جزئيا خصائص الوالدين، حيث فسرت المشاركة في التنمر قدرا قليلا من التباين في الممارسة الوالدية. كما بيّنت النتائج ارتباطا كبيرا بين خبرة التنمر والوقوع ضحية له؛ حيث مارس ما يقارب ٢٠ % من افراد العينة الدورين (متنمرين وضحايا).

واستكشفت دراسة مارك تشابل وآخرين (Chapel, M. et al., 2006) استمرارية التنمر أو الوقوع ضحية له أو الخضوع لكلا الدورين بداية من المرحلة الابتدائية وحتى المرحلة الجامعية. وبلغت عينة الدراسة ١١٩ طالبا جامعيا (٦٢ إناث، ٥٧ ذكور) في الصفوف الجامعية من الأول وحتى الرابع، وطبق عليهم الباحثون استبانة أولويس للتنمر والوقوع ضحية له (Olweus, 1996). وأظهرت النتائج أن عدد ١٨ من ٢٥ طالبا جامعيا ممن أظهروا سلوكيات تنمرية تعرضوا هم أنفسهم للإيذاء والتنمر في المرحلة الثانوية والابتدائية، في حين أن عدد ١٤ طالبا جامعيا من ٢٦ أظهروا سلوكيات تنمرية في المرحلة الثانوية واستمرت معهم حتى المرحلة الجامعية، وأخيرا فإن عدد ٥ تلاميذ كانوا ضحايا للتنمر في كل مراحلهم الدراسية.

وأجرت اندري كرستي ميزيل Christie-Mizell, C. A., (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى استكشاف الكيفية التي تُشكل بها العلاقة بين سوء التوافق بين الوالدين ومفهوم الطفل عن ذاته في المشاركة في سلوك تنمري لدى أطفال المرحلة الابتدائية والمتوسطة. واشتقت بيانات هذه الدراسة من دراسة مسحية قومية للشباب وأخرى للأطفال؛ حيث اشتمل المسح على أكثر ٨٣٠٠ طفلا، طبق عليهم النسخة المقننة من مفهوم الذات للأطفال، وقائمة المشكلات السلوكية. وأوضحت النتائج أن مفهوم الطفل عن ذاته يتوسط تأثير سوء التوافق بين الوالدين على سلوك التنمر. كما تؤكد النتائج رؤية منظور التفاعل الرمزي لنمو الذات لدى الطفل؛ حيث يستدخل الأطفال البيئة التي يوفرها الوالدان، وهو ما يفسح المجال لنم مفهوم الذات، ذاك الذي يوجه السلوك.

وأعد اناستاسيا هوندومادي ولينا باتركاي Houndoumadi, A., & Pateraki, L., (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرّف الفروق في الاتجاهات والمشاعر تجاه التنمر والمتنمرين ومدى وعي الوالدين والمعلمين بهذه الظاهرة. وبلغت عينة الدراسة ١٣١٢ تلميذا (٥١% إناث) في الصفوف من الثالث إلى السادس، تتراوح أعمارهم بين ٦-١١ عاما، وطبق عليهم الباحثان النسخة اليونانية المعدلة من مقياس اولويس (Olweus, 1993). وبيّنت النتائج. أقر ١٥% من المتنمرين أنه ليس هناك من شيء مميز حال مشاهدة حادثة تنمر، في حين أقر عدد أقل من المتنمرين مقارنة بالضحايا أن هذا لأمر لا يبعث على السرور. وزعم نصف أفراد العينة أنهم لا يعرفون ما إذا كان المعلمون على وعي بسلوكيات التنمر أم لا، كما أن الذكور أكثر تفهما لدوافع التنمر من الإناث.

ويتضح من العرض السابق شيوع هذه الظاهرة في المدارس، وأن مصاحبات التنمر تنعكس على المستويين الشخصي والأكاديمي للضحايا، وأنه لا فروق بين الذكور والإناث في ذلك فيصدر عن كليهما سلوكيات تنمرية غير أن الذكور أكثر من الإناث، وكيف يستمر هذا السلوك غير السوي مع نمو الإنسان وانتقاله من مرحلة نمائية ودراسية إلى أخرى وصولا إلى المرحلة الجامعية وما بعدها. كما يتبيّن مدى تأثير البيئة الوالدية سواء في انتهاج الطفل للتنمر أو استدخال سلوك خنوعي (التوحد مع المعتدي)، أو استدخال الدورين (المتنمر والضحية). وذلك ما دفع بعدد من الباحثين في اتجاه البحث عن أساليب وطرق إرشادية لتزويد ضحايا التنمر بالمهارات والمعارف اللازمة للتعامل مع المواقف المختلفة التي يتعرضون لها على نحو شبه يومي.

فقد هدفت دراسة أسماء محمد (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي. وبلغت عينة الدراسة ١٨ تلميذا عراقيا قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة (عدد كل مجموعة ٩ أفراد)، وطبقت عليهم مقياس تشخيص ضحايا التنمر (إعداد بوند وآخرين ومن تعريب الباحثة). وتبيّن من النتائج فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين قدرة ضحايا التنمر على التعامل مع ما يتعرضون له من سلوكيات إيذاء.

واهتمت دراسة جورج طنوس ومحمد الخوالدة (٢٠١٤) بالتحقق من فعالية برنامج توكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى ضحايا الاستقواء. وبلغت عينة الدراسة ٢٤ تلميذا في الصفوف من السادس إلى الثامن بإحدى المدارس الأردنية، قسموا بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة فعالية البرنامج التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى العينة المطبق عليها.

وهدفت دراسة ماري مكورماك McCormac, M., (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج وقائي تدخلي لخفض التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. ولجأت الباحثة إلى طلب العون من المرشدين في التعاون مع التلاميذ وهيئة التدريس والوالدين لتنفيذ البرنامج. وتركز الدراسة علي الإجابة على الأسئلة التالية:

١. إلى أي مدى يتكرر التنمر وأين يتكرر؟
٢. هل يعرف التلاميذ كيفية الاستجابة عند التعرض لحالات إيذاء؟
٣. هل يشعر التلاميذ الذين يبلغون عن حالات تعرضهم للاستقواء من قِبل آخرين يشعرون أن شكواهم يستمع لها وتؤخذ على محمل الجدية؟
٤. ما رأي المختصين في برامج التدخل الموجهة لخفض التنمر؟

استغرق تطبيق الدراسة ٤ سنوات. التحق بالبرنامج تلاميذ مدرسة ضاحية ميد اتلانتك، وبلغ عدد العينة النهائي ٢٩٩ طالبا. وبيّنت نتائج الدراسة فعالية البرنامج في خفض التنمر وزيادة وعي وإدراك التلاميذ باستماع من هم أكبر منهم (مدرسين، والدين) إلى تقاريرهم وشكواهم. وتبيّن أيضا انخفاض ضحايا التنمر من٣٤% قبل البرنامج إلى٢٨% بعد البرنامج.

وتمحور هدف دراسة تاين اريكسون وآخرين ,.Erikson et al (٢٠١٤) إلى تعرّف العلاقة بين التنمر والأداء المدرسي في مراحل لاحقة. واستقت نتائج البحث من مشروع بحثي شمل ١٠٩٠٧ طفلا، لتبلغ العينة النهائية المطابقة لمعايير البحث ٤٢٥٥ طفلا. ووظف الباحثون استبانات تقرير ذاتي تسأل الوالدين عن إلى أي مدى اشترك أطفالهم في أنشطة تنمرية أو كانوا عرضة لأن يكونوا ضحايا. وأظهرت النتائج تأثر معدل علامات التلاميذ الضحايا سلبا، وازدياد هذا التأثر بشكل حاد. كما بيّنت النتائج أن البيئة الأسرية وخصائص الطفل كالمستوى المتدنى من الصحة النفسية والمظهرالجسمي منبؤات بوقوعه ضحية للتنمر.

وتحققت دراسة كونستانتين وآخرين,.Constantine et al (٢٠١٣) من تأثير برنامج للتدخل الكلينيكي على التنمر والامتهان والاتجاهات نحو المدرسة لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. واشتمل البرنامج على ١١ جلسة مدة كلا منها ٩٠ دقيقة، بالتوازي مع عقد ورش عمل منظمة أسبوعيا داخل الفصول. وتمحور هدف البرنامج حول زيادة وعي التلاميذ بتأثير بالتنمر وتأثيراته، وزيادة التعاطف مع ضحاياه، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو التحصيل الأكاديمي والمدرسي. بلغت عينة الدراسة ٦٦٦ طالبا من ٢٠ مدرسة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وطبق عليهم مقاييس التنمر والامتهان (من إعداد Olweusk، ١٩٩٦). وتبين من نتائج الدراسة فعالية البرنامج التدخلي في خفض التنمر والامتهان بشكل دال، حيث انخفضت معدلات الامتهان لدى المجموعة التجريبية بمقدار ٥٥,٤% في التطبيق البعدي، في حين كان الانخفاض ٢٣,٣% لدى المجموعة الضابطة. وانخفضت معدلات التنمر بنسبة ٥٥,٦% لدى المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة بيتسي شرودر وآخرين Schroeder, B., et al, (٢٠١٢) إلى تطبيق برنامج اولويس للوقاية من التنمر في المدارس لإحداث تغير إيجابي في المناخ المدرسي قياسا إلى إدراك التلاميذ لقدرة مدرسيهم على التدخل للوقاية من التنمر، وهو برنامج امتد على مدار سنوات ثلاث. وبلغت عينة الدراسة ٥٦١٣٧ طالبا وأكثر من ٢٤٠٠ معلما في ١٠٧ مدرسة، طبق عليهم مقياس أولويس للتنمر (Olweus, 2007) وأظهرت نتائج الدراسة انخفاضا في السلوك التنمري لدى الأطفال، وتحسنا في إدراك الأطفال لاستجابة الراشدين لحالات التنمر، وكذا تغيرا في اتجاه التلاميذ نحو التنمر.

وتصف دراسة دراسة كاتجا جورونين وآخرينJoronen, K.. et al (٢٠١٢) تصميم وتنفيذ وتقييم برنامج درامي مستند للمدرسة في تعزيز العلاقات الاجتماعية وخفض التنمر لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفين الرابع والخامس. وبلغت عينة الدراسة ١٩٠ تلميذا، متوسط أعمارهم ١٠,٤، طبق عليهم مقياسا للعلاقات الاجتماعية داخل الفصل وسؤالين لقياس تعرضهم للتنمر. وبيّنت النتائج ان توظيف الدراما داخل الفصل يفيد في تحسين علاقات التلاميذ الاجتماعية داخل المدرسة، وقلل من التنمر بما نسبته ٢٠,٧%.

وهدفت دراسة بوني ليدبيتر وباويني سيخاواثاناكول (Leadbeater, B., & Sukhawathanakul, P., (٢٠١١)إلى التحقق من فعالية برنامج متعدد المكونات في

خفض الامتهان من قِبل القرين Peer victimization وتنمية المسئولية الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الصفوف من الأول للثالث، وذلك من خلال تقييم طولي لبرنامج WITS، وهو اختصار لكلمات ابتعد Walk away، تجاهل Ignore، أخرجه Take it out، اطلب العون Seek help. وبلغت عينة الدراسة ٨٣٠ تلميذا من ١١ مدرسة، تتراوح أعمارهم بين ٥-١٠ سنوات. طبق الباحثان صيغة معدلة من استبانة الخبرة الاجتماعية (SEQ; Crick & Grotpeter, 1996) لقياس الامتهان من قِبل القرين. وأوضحت النتائج فعالية البرنامج في خفض امتهان القرين، كما أسهم البرنامج في زيادة وعي مدرسي هؤلاء الأطفال بمسئوليتهم الاجتماعية في تقديم العون لهم وقت الحاجة.

وبحثت دراسة اليزابيث روك وآخرين ,.Rock, E. et al(٢٠٠٧) خصائص المتنمرين وتأثير التنمر على الضحايا، وذلك من خلال تقييم برنامج "التنمر مرفوض هنا"، وهو برنامج مدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية تغطي فيه خطط الدروس خصائص المتنمرين وضحاياهم، وأساليب التعامل مع التنمر، وحل المشكلة، والنظر بمنظور الآخر، والتعاطف. أكمل التلاميذ استبانات في بداية العام الدراسي وفي نهاية العام. بلغت عينة الدراسة ١٠٦ طالبا يدرسون في الصفوف من الثالث للخامس، وهي استبانات من وضع الباحثين تقيس نوع وتكرار سلوكيات التنمر سواء التي تعرضوا لها او التي مارسوها. بيّنت النتائج حدوث تغير دال في تكرار التنمر وما يصاحبه من سلوكيات، وشمل هذا التغير كل أنواع التنمر؛ حيث أبدى التلاميذ انخفاضا في سلوكيات التنمر وفي الخوف من التعرض له بعد البرنامج.

ويتضح من العرض السابق الاهتمام المتزايد بضحايا التنمر من حيث دراسة خصائص المتنمرين والضحايا، ومن حيث البرامج المقدمة للمتنمرين والضحايا. وبينت تلك الدراسات إلى مدى أصبحت الحاجة ماسة للتعاون بين المدرسة (بما تشمله من مدراء ومدرسين وأخصائيين وتلاميذ) والأسرة (خصوصا الوالدين) في معالجة ظاهرة التنمر. واستخلاصا مما سبق، يخلص الباحث إلى الفروض التالية:

فروض الدراسة

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب أفراد المجموعة الضابطة على مقياس ضحايا التنمر المدرسي في التطبيق البعدي للبرنامج في اتجاه المجموعة التجريبية.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب نفس أفراد المجموعة على مقياس ضحايا التنمر المدرسي في التطبيقين القبلي والبعدي للبرنامج في اتجاه التطبيق البعدي.
٣. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط رتب نفس أفراد المجموعة على مقياس ضحايا التنمر المدرسي في التطبيقين البعدي والتتبعي.

منهج الدراسة وإجراءاتها الميدانية

يتضمن هذا الجزء وصفا لطريقة الدراسة وإجراءاتها من حيث المنهج والعينة والأدوات.

١) منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي، حيث استهدفت التحقق من فاعلية برنامج قائم على التدريب التوكيدي في تمكين التلاميذ ضحايا التنمر في المرحلة الابتدائية. وقد عمد الباحث إلى تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

واستخدم الباحث التصميم التجريبي المختلط، أي الذي يجمع بين التصميم التجريبي من نوع بين المجموعات" (والذي يستخدم في المقارنات بين المجموعات غير المرتبطة، كالتجريبية والضابطة مثلا)، والتصميم التجريبي من نوع "داخل المجموعات"، أي التصميم ذو القياسات المتكررة لنفس المجموعة (والذي يستخدم في المقارنات بين المجموعات المرتبطة، أي يستخدم في المقارنات القبلية والبعدية لنفس المجموعة التجريبية).

٢) عينة الدراسة:

مرت إجراءات اشتقاق عينة البحث بالخطوات التالية:

١. تم تطبيق مقياس ضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على عينة من تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس بلغ عددهم ٢٠٠ طالب.

٢. تم اختيار ١٦ طالبا من أصل ٥٠ حصلوا على أعلى الدرجات كإرباعي اعلى، تتراوح أعمارهم بين ١٠-١٣ عاما (بمتوسط عمري ١١,١٧ عاما).

٣. تم تقسيم أفراد العينة بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية (٤ ذكور،٤ إناث) وضابطة (٦ ذكور، ٢ إناث).

٤. كما اشتملت عينة الدراسة على أمهات أفراد العينة التجريبية في الجلسات الأربع الأولى.

٥. وتمت مجانسة أفراد لضمان التكافؤ في متغيرات العمر الزمني والذكاء ودرجاتهم على مقياس ضحايا التنمر المدرسي. والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

قيمة (u) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس القبلي في متغيرات العمر والذكاء ودرجاتهم على مقياس ضحايا التنمر (ن= ١٦)

المتغير	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		uقيمة	مستوى الدلالة
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
العمر الزمني	٧.١٩	٥٧.٥٠	٩.٨١	٧٨.٥٠	– ١،٤٢٥	غير دالة
الذكاء	٩.٦٣	٧٧.٠٠	٧.٣٨	٥٩.٠٠	– ٠،٩٥٥	غير دالة
البعد الأول التنمر الجنسي	٨.٢٥	٦٦.٠٠	٨.٧٥	٧٠.٠٠	– ٠،٢١٧	غير دالة
البعد الثاني التنمر البينشخصي	٦.٣١	٥٠.٥٠	١٠.٦٩	٨٥.٥٠	– ١،٨٥٨	غير دالة
البعد الثالث التنمر الجسدي	٨.٦٣	٦٩.٠٠	٨.٣٨	٦٧.٠٠	– ٠،١٠٧	غير دالة
البعد الرابع التحرش اللفظي	٦.٨٨	٥٥.٠٠	١٠.١٣	٨١.٠٠	– ١،٣٩٠	غير دالة
الدرجة الكلية	٦.٨١	٥٤.٥٠	١٠.١٩	٨١.٥٠	– ١،٤٢٥	غير دالة

٣) أدوات الدراسة:

أ) **استمارة بيانات أولية (إعداد الباحث)**، وتشمل الاسم والسن والفصل ومستوى تعليم الأب ومستوى تعليم الأم.

ب)**مقياس ضحايا التنمر** (إعداد طه ربيع طه، ٢٠١٥)، ويتمتع القياس بدرجة صدق عاملي عالية أفرزت أربعة أبعاد فرعية (التنمر الجنسي، التنمر البينشخصي، التنمر الجسدي، التحرش اللفظي)، كما يتمتع بدرجة ثبات مرتفعة (٠,٩٢٢)

ت)**مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن** (تقنين عماد حسن، ٢٠١٤) تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام (أ) و (أب) و (ب)، يشمل كل منها ١٢ بندا، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمر ٥,٥–١١ سنة، كما تصلح للمتأخرين عقليا وكبار السن. ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي. والمقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات بناء على الدراسات التي أجريت عليه.

٤) البرنامج التوكيدي (إعداد الباحث).

قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي توكيدي لتمكين الأطفال ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. ويعتمد البرنامج على توظيف التدريب والإرشاد الجماعي بهدف إحداث تغيير في سلوك وأداء الأفراد من خلال عدة مراحل كالتالي:

- تدريب أفراد المجموعة على إجادة ملاحظة السلوك، وذلك من خلال تحديد المشكلة، في ضوء النظر إليها على أنها قابلة للحل؛ وهذا يستلزم حث الفرد وتشجيعه على استكشاف ذاته ومراقبتها.
- المشاركة الفعالة من جميع أعضاء المجموعة وتبادل تقديم الدعم والمساندة لأقرانهم، بهدف غرس قيم التعاون وتفعيل ما يتم التدريب عليه داخل الجلسة الواحدة وتنفيذ ذلك في البيئة الخارجية.
- تعزيز الثقة بالنفس وبالآخر، ورفع الكفاءة الاجتماعية لدى الأطفال، والوعي بالحقوق الإنسانية الأساسية، وتعزيز التغييرات الحادثة في سلوك الفرد؛ بحيث يمكن تعميمها إلى سياقات أخرى تمنع حدوث الانتكاس.

أولا: مصادر البرنامج

اعتمد الباحث في بناء محتوي البرنامج على العديد من المصادر، منها ما يلي:

- الإطار النظري للدراسة، وما يشمله من طرح ومناقشة لمفهوم التنمر والمتنمرين وضحاياهم.
- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت سيكولوجية التنمر والضحايا، وخصائص المتنمرين وضحاياهم، والدراسات التدخلية التي وظفت الفنيات الإرشادية المختلفة في تمكين الضحايا.
- بعض البرامج والكتابات الإرشادية والعلاجية التي تهدف إلى تمكين ضحايا التنمر، ومنها ما يلي:
- دليل التنمر في المدارس والذي يعرض مجموعة من البحوث والدراسات العالمية حول هذه القضية (Jimerson, S., 2010).
- كتاب الوقاية من التنمر وبرامج التدخل بتوظيف استراتيجيات واقعية (Swearer, S., & Espelage, D., 2012).
- كتاب معالجة التنمر (Murphy, A., 2009).
- كتاب الدليل العملي لمواجهة التنمر في المدارس (Elliott, M., & Kidscape , 2002).
- كتاب الدليل الشامل لطريقة جماعة الدعم فيما يخص التنمر (Robinson, G., &Maines, B., 2008).
- برنامج توكيدي مقدم لتلاميذ الصفين الرابع والخامس (Rotheram, M. et al., 1982).

ثانيا: الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج:

- مراعاة خصائص الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة، حيث يستعد الطفل في هذه السنوات ويتأهل نفسيا ولغويا واجتماعيا للولوج لمرحلة المراهقة، ثوران من بعد استقرار، ووعي ذاتي متنامي، وحساسية ناتجة عن البحث عن الاستقلال واستحقاق الذات.
- مراعاة أسس ومبادئ وخطوات التدريب التوكيدي في مرحلة الطفولة.

- تهيئة مناخ من الثقة، وتقدير قدرات وجوانب النجاح لدى كل فرد، وذلك لبلوغ علاقة إرشادية قوية.
- التهيئة المستمرة في بداية كل جلسة، وذلك لتحقيق أقصى استفادة من التدريبات والواجبات المنزلية.
- الاستفادة من الجلسات بطريقة فردية وجماعية عند التدريب على الفنيات الإرشادية، وذلك من خلال مساعدة الأفراد على التحسن في إطار جماعي، والشعور بمشاركة الآخرين نفس المعاناة والكرب، وإلقاء الضوء علي بعض النجاحات لبعض الأفراد.
- استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي، والتشجيع من جانب الباحث.
- مراعاة اشتمال البرنامج على أنشطة ترويحية، أو فترات انتقالية، للتخفيف من وطأة الضغط النفسي، والتخفيف عن أفراد العينة بما يتلاءم مع طبيعة الجلسات، وطبيعة الأفراد ودرجة تجاوبهم مع الباحث؛ وفي ذلك كسر لحاجز الريبة، ودعم لعلاقة الثقة والود علي مدار الجلسات.
- استخدام أسلوب الواجبات المنزلية، تارة للتأكد من نجاح التدريب داخل الجلسة وقيام الفرد بالمشاركة النشطة، وتارة لتحديد بداية الجلسة التالية ودرجة وشدة الأعراض المصاحبة للتعرض لمواقف تنمرية.

ثالثا: أهداف البرنامج:

يتمثل الهدف الإجرائي الرئيس للبرنامج في تمكين التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي، والعمل علي تدريبهم وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع ما يتعرضون له من مضايقات وتهديدات تؤثر على جودة حياتهم النفسية، وذلك من خلال برنامج التدريب التوكيدي. ويتمثل التحقق الإجرائي لهذا الهدف في انخفاض متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بدرجة دالة إحصائيا، وذلك على مقياس ضحايا التنمر المدرسي بعد تطبيق البرنامج؛ وكذلك في انخفاض رتب درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية عن درجاتهم في القياس القبلي على مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

رابعا: الأساليب والفنيات المستخدمة:

استخدم الباحث فنيات التربية النفسية، وفنية الأسطوانة المشروخة، وفنية استخدام "أنا" بدلا من "أنت"، واستخدام لغة الجسد التوكيدية، وفن قول "لا" بأسلوب رقيق، استخدام فنية D.E.S.O (وهي اختصار لـ صف Describe، عبر Express، حدد Specify، النواتج Outcome)، والتوكيد السلبي، والاستفسار التوكيدي، والارباك.

- **فنية التربية النفسية**

وتعني إمداد الأفراد بالمعارف والمعلومات اللازمة حول ما يعانون منه بهدف تمكينهم والتعامل مع حالتهم على أفضل نحو.

- **فنية الأسطوانة المشروخة The Brocken Record**

ويعني انتقاء جملة وتكراراها بكل بساطة أمام أي إلحاح، وذلك باختيار جملة واحدة فقط تعبر عن الرفض مهما كان قول أو فعل الطرف الآخر، على أن تقال هذه الجملة بكل هدوء وبشكل خالي من أي انفعالات، مع ضرورة عدم "الانتباه" بشدة للطرف الآخر كي لا يستمر في الحديث، والصمت كثيرا، والمثابرة في ترديد جملة "الأسطوانة المشروخة" أكثر من تكرار الطرف الآخر لطلبه.

- **استخدام "أنا" بدلا من "أنت"**

والهدف من هذا التدريب إيصال رسالة واضحة ومباشرة. وهذه الفنية من وضع توماس جوردن، وهي تُمكِّن المتحدث من أن يكون توكيديا دون إلقاء التهم على الآخرين جزافا، وهو ما يضع المستمعين غالبا في موقف "الدفاع". كما أن هذه الفنية تجعل الفرد على وعي "بالسلوك المشكِل"، وتدفعه لتحمل المسئولية تجاه أفكاره ومشاعره بدلا من عزوها لمصدر خارجي.

- **استخدام لغة جسد توكيدية**

وتتمثل في التواصل البصري، واعتدال الوقفة، وعدم إطالة النظر لأسفل، والحزم وعدم التردد أثناء الحديث.

- **قول "لا"**

ويأتي ذلك من خلال تعريف الأفراد بحقهم الإنساني الأصيل في قول "لا"، وأن كلمة "لا" لا تعني رفض الشخص الآخر إنما رفض أحد طلباته فقط. وأن يكون الرفض غير مصحوب باعتذار أو ثناء أو رجاء أو أي شكل آخر من أشكال التحايل، وذلك كله من خلال لغة توكيدية وبلا أدنى شعور بالذنب.

- **استخدام فنية D.E.S.O**

وتجدي هذه الفنية عند حاجة الفرد لطلب أمر ما من طرف آخر، حيث ينبغي أولا وضع توصيف للموقف قبل البدء في الطلب "ما الذي يجري هناك؟". ثم تأتي الخطوة الثانية بالتعبير عن عما يشعره الفرد تجاه الموقف. وثالثا بتحديد ما يرجو الفرد حدوثه. وأخيرا تبيان نتيجة استجابة الطرف الآخر لطلبك

- **التوكيد السلبي**

ويعني تقبل الفرد على نحو توكيدي الجوانب السلبية في نفسه، ومعالجة ما يراه من أخطاء (أي تقبل النقد على نحو بناء"، فجملة من قبيل "انت شخص أحمق" يمكن الرد عليها بـ "حسنا، لست اذكى شخص على ظهر هذا الكوكب"، وجملة مثل "أنت ترتكب الأخطاء دوما" يمكن الرد عليها بـ "عليّ أنا أعترف بذلك، فلست شخصا كاملا".

- **الاستفسار السلبي**

ويعني طلب مزيد من النقد وتقبله على نحو موضوعي، وهو ما يحصن الفرد تدريجيا من وطأة النقد الموجه له من الآخرين المهمين من حوله، وهو ما يقلل من استخدام الآخرين وتكرار تعليماتهم للفرد بما هو صواب وما هو خطأ وتشجيعهم على التعبير عما يريدونه.

- **الإرباك Fogging**

وهي مهارة توكيدية للتعامل مع النقد من خلال عدم إنكار النقد وعد الرد بنقد مضاد. وقد يتم استخدام هذه الفنية من خلال (أ) الموافقة جزئيا، أو (ب) الموافقة مع وضع احتمالات، أو (ج) الموافقة من حيث المبدأ.

- **النمذجة**

وذلك بنقل خبرات تعلم من خلال مشاهدة آخر وذلك بهدف إحداث تغير في السلوك.

- **لعب الدور**

حيث يقوم الأفراد بتجسيد ما يشعرون به ويدركونه من مشكلات من خلال أداء درامي، وذلك بهدف الاستبصار برؤى جديدة وتحقيق نوع من التنفيس الانفعالي.

خامسا: جلسات البرنامج

فيما يلي وصف مختصر للبرنامج التدريبي، ويوضح جدول (٢) الجلسات وأهدافها والفنيات المستخدمة ومدة كل جلسة، علما بأن تطبيق البرنامج شمل إشراك أمهات أطفال المجموعة التجريبية في الجلسات الأربع الأولى لتوعيتهن بأهداف البرنامج وضرورة مساعدة أطفالهن في اكتساب المهارات اللازمة لتمكينهم. وقد شمل البرنامج ١٥ جلسة تدريبية جماعية، بواقع جلستين أسبوعيا (عدا الأسبوع الخير شمل جلسة واحدة)، وذلك بمدرسة معهد الإمام أبو العزائم الابتدائية بجنوب الجيزة.

جدول (٢)

جلسات البرنامج التوكيدي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي من تلاميذ المرحلة الابتدائية

رقم الجلسة	أهداف الجلسة	الفنيات المستخدمة	مدة الجلسة	نوع الجلسة
الأولى	ـ تعارف أفراد المجموعة، وجمع بيانات. ومقدمة عن البرنامج والمفاهيم الأساسية	المحاضرة، التعزيز الإيجابي	ساعة	جماعي
الثانية	تعريف الأمهات بخصائص المتنمرين والضحايا	المحاضرة، التربية النفسية	ساعة	جماعي
الثالثة	توعية الأمهات بسيكولوجية ضحايا التنمر	المحاضرة، مشاهدة فيديو قصير، المناقشة	ساعة	جماعي
الرابعة	توعية الأمهات بالفنيات التي سيتدرب أطفالهن عليها	المحاضرة، والمناقشة	ساعة	جماعي
الخامسة	قول "لا" وعدم التحرج	التعزيز، لعب الدور، الاسطوانة المشروخة	ساعة	جماعي
السادسة	الطلب بدون تردد، غرس الثقة بالنفس	فنية D.E.S.O، النمذجة	ساعة	جماعي
السابعة	التدريب على استخدام لغة جسد توكيدية	النمذجة، لعب الدور	ساعة	جماعي
الثامنة	التدريب على بعض المهارات الاجتماعية	حل الصراع، مهارات التفاوض	ساعة	جماعي
التاسعة	إدارة النقد البناء وتقبله	التوكيد السلبي التغذية المرتجعة بالفيديو	ساعة	جماعي
العاشرة	التعبير عن الآراء	التعريض داخل الجلسات، النمذجة	ساعة	جماعي
الحادية عشرة	تدعيم السلوك التوكيدي المكتسب تقبل الذات	لعب الدور التدريب على المهارات الاجتماعية، الإرباك	ساعة	جماعي
الثانية عشرة	الدفاع عن الحقوق الشخصية	التوكيد السلبي، لعب الدور	ساعة	جماعي
الثالثة عشرة	توعية التلاميذ بضرورة التواصل مع المعلمين والإدارة	المحاضرة	ساعة	جماعي
الرابعة عشرة	تلخيص أهم جوانب البرنامج التطبيق البعدي	المحاضرة والمناقشة	ساعة	جماعي
الخامسة عشرة	تطبيق المتابعة ممارسة نشاط ترويحي	المناقشة الجماعية والثنائية والحوار التعزيز الإيجابي	ساعة	جماعي

نتائج البحث ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الفروض

أولاً: فيما يتعلق بالفرض الأول.

ينص هذا الفرض على أنه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية في اتجاه التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس التنمر قبل وبعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة، وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

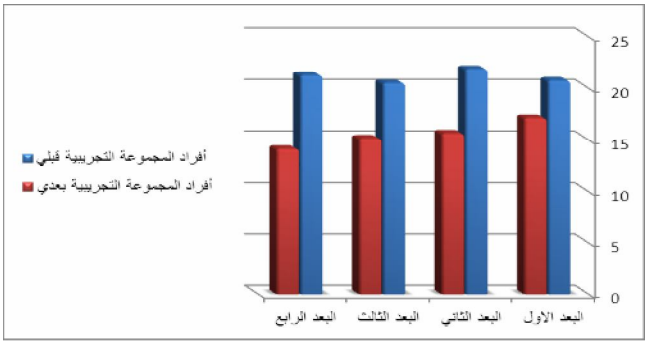
جدول(٣)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلى والبعدي على أبعاد مقياس التنمر، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعد الأول	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة المجموع	٦ صفر ٢ ٨	٥٠.٣ ٠٠.٠ - -	٠٠.٢١ ٠٠.٠ - -	- ٢،٢٣٢	دالة عند مستوى ٠،٠١
البعد الثاني	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة المجموع	٨ صفر صفر ٨	٥٠.٤ ٠٠.٠ - -	٠٠.٣٦ ٠٠.٠ - -	- ٢،٥٢٧	دالة عند مستوى ٠،٠١
البعد الثالث	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة المجموع	٧ صفر ١ ٨	٠٠.٤ ٠٠.٠ - -	٠٠.٢٨ ٠٠.٠ - -	- ٢،٣٧٥	دالة عند مستوى ٠،٠١
البعد الرابع	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة المجموع	٧ صفر ١ ٨	٠٠.٥ ٠٠.١ - -	٠٠.٣٥ ٠٠.١ - -	- ٢،٣٨٣	دالة عند مستوى ٠،٠١
الدرجة الكلية	الرتب السالبة الرتب الموجبة الرتب المتعادلة المجموع	٨ صفر صفر ٨	٥٠.٤ ٠٠.٠ - -	٠٠.٣٦ ٠٠.٠ - -	- ٢،٥٢٤	دالة عند مستوى ٠،٠١

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة z تتراوح ما بين (٢،٢٣٢)، (٢،٥٢٧) وتلك فروق دالة إحصائيا

عند مستوى ٠،٠١ وذلك في اتجاه القياس البعدي. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج خفض التنمر.



شكل (١)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على أبعاد مقياس التنمر، والدرجة الكلية

ويعزو التغير الحادث إلى فعالية البرنامج التدريبي التوكيدي في تزويد التلاميذ بالمهارات اللازمة لمواجهة مواقف المضايقات المختلفة التي يتعرضون لها على نحو يكاد يتكرر يوميا. فقد أسهم البرنامج في إحداث تعديل معرفي لصورة أفراد العينة عن ذواتهم، وغرس فيهم الثقة بالنفس المستمدة من إيمان حقيقي بتأصل حقوقهم الإنسانية في الرد والدفاع عن أنفسهم. وهذا التعديل المعرفي المكتسب من ممارسة التوكيدية داخل الجلسات مثّل المحرك الرئيس في دفع الأفراد في تفعيل ما يتدربون عليه وممارسته في الحياة الواقعية. ولعل ذلك يأتي من التعاقد التدريبي الذي ينص على ضرورة المشاركة التعاونية بين جميع أفراد العينة في المشاركة الفعالة أثناء وبين الجلسات، وفي تمثيل ظهير قوي مساند لبعضهم حال حدوث أو تعرض أي منهم لمواقف تنمرية خارج الجلسات.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه أسماء محمد (٢٠١٤) ودراسة جورج طنوس ومحمد الخوالدة (٢٠١٤) ودراسة ماري مكورماك McCormac, M., (٢٠١٤) من فعالية التدريب التوكيدي في خفض الإيذاء الذي يتعرض له الأفراد.

كما تدعم هذه النتيجة دراسة اليكس كونستانتين وآخرين Constantine, et al., (٢٠١٣) والتي بيّنت انخفاض معدل التعرض للامتهان والتنمر لدى أفراد المجموعة التجريبية

ثانياً: نتائج التحقق من الفرض الثاني.

ينص الفرض على " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج في أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية في اتجاه المجموعة التجريبية".

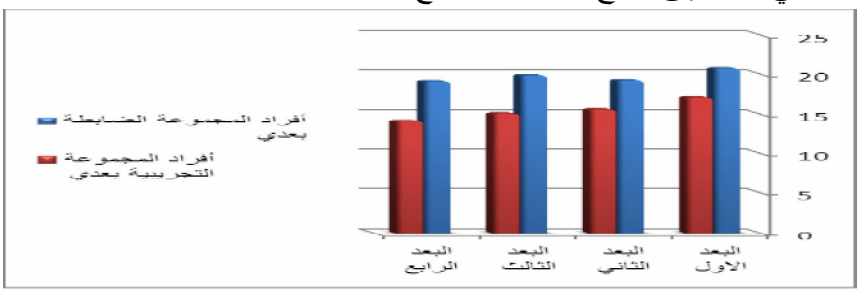
وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار مان ويتني Mann-Whitney U Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة على كل بعد من أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية له، بعد تطبيق البرنامج المستخدم في الدراسة. وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول (٤)

قيمة (u) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	u قيمة	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة للفروق
البعد الأول	تجريبية	٨	١٠.٨٨	٨٧.٠٠	٢،٠١٦ -	دالة عند مستوى ٠،٠١	في اتجاه المجموعة التجريبية
	ضابطة	٨	٦.١٣	٤٩.٠٠			
البعد الثاني	تجريبية	٨	١٠.٨١	٨٦.٥٠	١،٩٧٧ -	دالة عند مستوى ٠،٠٥	في اتجاه المجموعة التجريبية
	ضابطة	٨	٦.١٩	٤٩.٥٠			
البعد الثالث	تجريبية	٨	١١.٦٣	٩٣.٠٠	٢،٦٤٩ -	دالة عند مستوى ٠،٠١	في اتجاه المجموعة التجريبية
	ضابطة	٨	٥.٣٨	٤٣.٠٠			
البعد الرابع	تجريبية	٨	١١.٤٤	٩١.٥٠	٢،٤٨٨ -	دالة عند مستوى ٠،٠١	في اتجاه المجموعة التجريبية
	ضابطة	٨	٥.٥٦	٤٤.٥٠			
الدرجة الكلية	تجريبية	٨	١٢.٠٠	٩٦.٠٠	٢،٩٤٥ -	دالة عند مستوى ٠،٠١	في اتجاه المجموعة التجريبية
	ضابطة	٨	٥.٠٠	٤٠.٠٠			

تشير النتائج في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على في أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة u تتراوح ما بين (٢،٩٤٥)، (١،٩٧٧) وتلك فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠،٠١ وذلك في اتجاه المجموعة التجريبية. وهي تشير إلى نجاح وفاعلية البرنامج خفض التنمر.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي على أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية

إن التدريبات التي قُدمت لأفراد المجموعة التجريبية أكسبتهم عديد من المهارات للتعامل مع مواقف الحياة عامة ومع مواقف التهديد اللفظي والبدني خاصة. وأكثر أشكال التنمر تتركز في الاعتداء البدني، وقد تدرب أعضاء المجموعة التجريبية على كيفية صد أي عدوان من خلال فنيات التدريب على المهارات الاجتماعية، وقول "لا"، والتوكيد السلبي، والدفاع عن

حقوقهم، والجسارة الاجتماعية في إبلاغ المعلمين والإدارة بأي مضايقات أو محاولات للتضييق عليهم أو إطلاق تسميات إغاظة، أو الإرغام على الاستماع لكلام به إشارات جنسية، أو تداول إشاعات عنهم يطلقها أقرانهم.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد لا بأس به من الدراسات في هذا المجال مثل دراسة بيتسي شرودر وآخرين Schroeder, B. et al, (٢٠١٢) التي أظهرت وتحسنا في إدراك الأطفال لاستجابة الراشدين لحالات التنمر، وكذا تغيرا في اتجاه التلاميذ نحو التنمر. كما تتفق مع دراسة بوني ليدبيتر وباويني سيخاواثاناكول Leadbeater, B., & Sukhawathanakul, P. (٢٠١١) حيث ووضحت النتائج فعالية البرنامج في خفض امتهان القرين، كما أسهم البرنامج في زيادة وعي مدرسي هؤلاء الأطفال بمسئوليتهم الاجتماعية في تقديم العون لهم وقت الحاجة.

ثالثاً: نتائج تحقق الفرض الثالث.

وينص الفرض على " لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج ومتوسط رتب درجات أفراد المجموعة نفسها بعد فترة المتابعة في أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية للمقياس " .

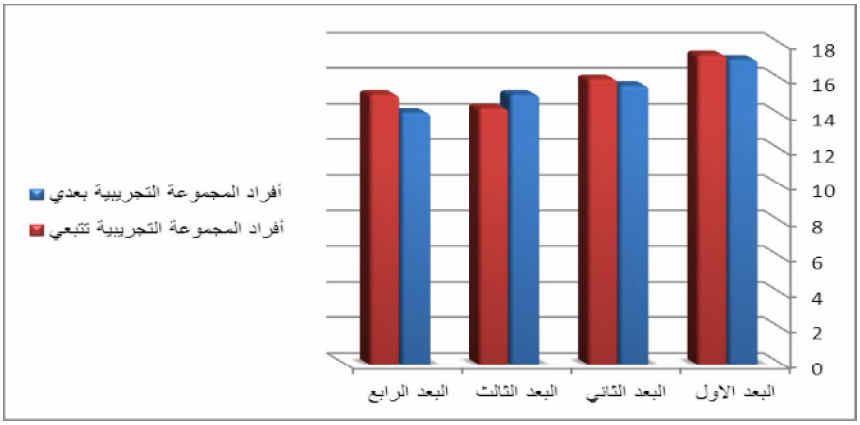
وللتحقق من صحة هذا الفرض، استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لتعرف وجهة ودلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على كل بعد من أبعاد مقياس التنمر . وفيما يلي جدول يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج بخصوص الفرض الحالي.

جدول(٥)

قيمة النسبة الحرجة (Z) لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي و التتبعي على أبعاد مقياس التنمر ، والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	نتائج القياس قبلي/ بعدي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z قيمة	مستوى الدلالة
البعد الأول	الرتب السالبة	٤	٣.٥٠	١٤.٠٠	٠،٠٠٠	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٤.٦٧	١٤.٠٠		
	الرتب المتعادلة	١	–	–		
	المجموع	٨	–	–		
البعد الثاني	الرتب السالبة	٣	٤.٣٣	١٣.٠٠	-٠،٧٢٢	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٥	٤.٦٠	٢٣.٠٠		
	الرتب المتعادلة	صفر	–	–		
	المجموع	٨	–	–		
البعد الثالث	الرتب السالبة	٦	٤.٦٧	٢٨.٠٠	-١،٥٠٨	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٢	٤.٠٠	٨.٠٠		
	الرتب المتعادلة	صفر	–	–		
	المجموع	٨	–	–		
البعد الرابع	الرتب السالبة	٢	١.٧٥	٣.٥٠	-١،٠٨٤	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٣.٨٣	١١.٥٠		
	الرتب المتعادلة	٣	–	–		
	المجموع	٨	–	–		
الدرجة الكلية	الرتب السالبة	٤	٣.٣٨	١٣.٥٠	-٠،٠٨٥	غير دالة إحصائياً
	الرتب الموجبة	٣	٤.٨٣	١٤.٥٠		
	الرتب المتعادلة	١	–	–		
	المجموع	٨	–	–		

تشير النتائج في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس التتبعي على أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية، حيث كانت قيمة z تتراوح ما بين (٠،٠٠٠)، (١،٥٠٨) وتلك فروق غير دالة إحصائيا. مما يؤكد بقاء أثر وفاعلية البرنامج خفض التنمر.



شكل (٣)

الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على أبعاد مقياس التنمر، والدرجة الكلية

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع ما توصلت إليه أسماء محمد (٢٠١٤) ودراسة جورج طنوس ومحمد الخوالدة (٢٠١٤) من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي.

إن فاعلية البرنامج واستمرار أثره في القياس التتبعي إنما يشير لحالة الوعي الذاتي التي بثتها التدريبات في وجدان التلاميذ أفراد العينة. فمعرفة الفرد بحقوقه ومسئولياته تزيد من قدرته على حسم أي تردد، ورفض ما لا يريد رفضه بلا أي شعور بالنقص أو الذنب. كما يخلق ذلك حالة من إدراك نقاط القوة والضعف لدى الفرد، ويكسبه ثقة واقعية متوازنة بالنفس.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقدم الباحث التوصيات التالية:

- ضرورة تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر وضحاياه في المجال العام (أماكن العمل وغيرها) والتركيز على دراسة الظاهرة بأبعادها بشكل خاص في البيئة المدرسية.
- ينبغي أن يمتد مجال الاهتمام بكل الأطراف المنخرطة في التنمر (المتنمرين والضحايا والمساندين للمتنمرين والمساندين للضحايا bystanders)، حيث أنه من الضروري تقديم الدعم النفسي والإرشادي لهم.
- يجب أن تشارك إدارات المدارس المختلفة في توفير بيئة تعلم آمنة، وتوعية التلاميذ بحقوقهم ومسئولياتهم، والاستماع لهم بشكل مستمر. ويتركز دور المدرسة في خفض حالات التنمر، ومنع حدوث حالات جديدة أو انضمام أعضاء جدد لفئة المتنمرين، وتدعيم العلاقات بين الأقران. وتساعد المدرسة أيضا من خلال وضع ميثاق أخلاقي على مستوى المدرسة ومستوى الصف للتلاميذ يحث على عدم التنمر بالآخرين ومساعدة الضحايا. وكذا من خلال ملصقات متنوعة تبين مخاطر التنمر وعواقبه.
- للمدرسين دور هائل في الحد من هذه الظاهرة، من خلال تقديم المثل والقدوة في معاونة التلاميذ وتفهمهم وتشجيعهم على التعبير بلا تحرج عما يسبب ضيقا او تهديدا مباشرا أو غير مباشر لهم. ويمكن أن يقوم المعلمون كذلك بعقد لقاءات دورية بالتلاميذ في غير أوقات الدرس لمناقشتهم فيما يتعرضون له، وخلق مناخ عام مضاد للتنمر ومحبذ لنشر روح التعاون والمحبة بين التلاميذ، وكذا عقد لقاءات دورية مع الوالدين إذا اقتضت الحاجة.
- العمل على عقد ورش عمل بشكل مستمر لأولياء الأمور لتوعيتهم بخطورة هذه الظاهرة، وضرورة ملاحظة سلوكيات أبنائهم (سواء متنمرين او ضحايا)، ومشاركة إدارة المدرسة في علاج هذه الظاهرة من توظيف أساليب والدية إيجابية في التربية، والإنصات لمخاوف أو أبنائهم، والتحقق منها، ومساعدتهم في التغلب عليها.
- ضرورة توعية الوالدين بتدعيم ومساندة أبنائهم ضحايا التنمر، وذلك من خلال استكشاف مواطن القوة لديهم والعمل على تشجيعهم، ومساعدة الطفل في بناء علاقات صداقة، وتدريبه على التعامل بهدوء وتعاون مع أقرانه داخل الصف، وحث الطفل على المشاركة في أنشطة رياضية تكسبه الثقة بالنفس ما سينعكس لاحقا في كيفية إدارته لمواقف التنمر وتحسين صورة ذاته.

المراجع

١.أسماء عبد الحسين محمد (٢٠١٤). **أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي.** مجلة كلية التربية للبنات، ٢٥، ١، ٧٠-٨٣.

٢.علاء الدين كفافي وسهير محمد سالم (٢٠٠٨). **الاتجاهات الحديثة في قياس التمكين النفسي.** المؤتمر الدولي السادس "تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة": رصد الواقع واستشراف المستقبل (١٦-١٧ يوليو ٢٠٠٨).

٣. عماد أحمد حسن (٢٠١٤). **اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة.** القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٤.معاوية أبو غزال (٢٠٠٩). **الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢،٥، ٨٩-١١٣،

٥.وفاء الدويري وعبد الكريم محمد جرادات (٢٠١٥). **البيئة الأسرية والاستقواء.** شئون اجتماعية، ١٢٦، ٣٢، ١٥١-١٧٤.

٦.نورة بنت سعد القحطاني (٢٠١٣). **التنمر المدرسي وبرامج التدخل.** المجلة العربية للعلوم الاجتماعية، ٣، ١، ٢٣٥-٢٥٠.

٧. هالة خير السناري إسماعيل (٢٠١٠). **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي.** دراسات تربوية واجتماعية، ١٦، ٢، ١٣٧-١٧٠.

1) Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes, and social competence. **Social Development**,10 (1), 59-73

2) Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. School psychology quarterly, 27(4), 210-222.

3) Chapell, M. S., Hasselman, S. L., Kitchin, T., & Lomon, S. N. (2006). Bullying in elementary school, high school, and college. **Adolescence**, 41(164), 633.

4) Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The Consequences of Interparental Discord and Child's Self-Concept. Family Process, 42(2), 237-251.

5) Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1996). Social information□processing mechanisms in reactive and proactive aggression. Child development, 67(3), 993-1002.

6) Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. Journal of School Health, 73(5), 173-180.

7) Elliott, Michele (ed) (2002). Bullying: A practical Guide to coping for Schools. 3 ed. Pearson Education: Kidscape.

8) Elliott, M. & Kidscape (Organisation) eds. (2002). Bullying: A practical guide to coping for schools. London: Pearson Education.

9) Eriksen, T. L. M., Nielsen, H. S., & Simonsen, M. (2014). Bullying in elementary school. Journal of Human Resources, 49(4), 839-871.

10) Espelage, D. L., Gutgsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). (2004). Bullying in American Schools: A social-ecological Perspective on Prevention and Intervention. London: Routledge.

11) Horne, A. M., Orpinas, P., Newman-Carlson, D., & Bartolomucci, C. L. (2004). Elementary School Bully Busters Program: Understanding Why Children Bully and What to Do About It. (in) Espelage, D. L., Gutgsell, E. W., & Swearer, S. M. (Eds.). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. London: Routledge. 297-326.

12) Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. European Journal of Psychology of Education, 21(2), 183-208.

13) Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R.& Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. BMC public health, 12(1), 494-503.

14) Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (eds) (2010). Handbook of bullying in schools: An international perspective. Routledge/Taylor & Francis

15) Joronen, K., Konu, A., Rankin, H. S., & Åstedt-Kurki, P. (2012). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. Health promotion international, 27(1), 5-14

16) Kartal, H. (2008). Bullying prevalence among elementary students. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi ((H.'ü. Journal of Education), 35(35), 207-217.

17) Kokkinos, C. M., & Panayiotou, G. (2007). Parental discipline practices and locus of control: Relationship to bullying and victimization experiences of elementary school students. Social Psychology of Education, 10(3), 281-301

18) Leadbeater, B., & Sukhawathanakul, P. (2011). Multicomponent programs for reducing peer victimization in early elementary school: A longitudinal evaluation of the WITS primary program. Journal of Community Psychology, 39(5), 606-620.

19) Mary McCormac (2014) Preventing and Responding to Bullying: An Elementary School's 4-Year Journey. Professional School Counseling, Vol. 18, No. 1, pp. 1-14.

20) Murphy, A. G. (2009). Dealing with bullying. New York: Infobase Publishing.

21) Olweus, D. (2010). Understanding and Researching Bullying: Some Critical Issues. (In) Jimerson, S. R., Swearer, S. M., & Espelage, D. L.Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective. Routledge: Taylor & Francis Group.

22) Panayiotis, S., Anna, P., Charalambos, T., & Chrysostomos, L. (2010). Prevalence of bullying among Cyprus elementary and high school students. International Journal of Violence and School, 11, 114-128.

23) Pledge, D. (2002). Assertiveness Training. (In) Thackery, E., & Harris, M. (Eds.The Gale Encyclopedia of Mental Disorders: AL (Vol. 1). Gale Group. Pp. 88-90.

24) Rigby, K. (2001). Health Consequences of Bullying and Its Prevention. (In). Juvonen, J., & Graham, S. (Eds.). (2001). Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized. Guilford Press. 310-331.

25) Rock, E. A., Hammond, M., & Rasmussen, S. (2007). School-wide bullying prevention program for elementary students. Journal of emotional abuse, 4(3-4), 225-239.

26) Robinson, G., & Maines, B. (2008). Bullying: A complete guide to the support group method. London: Sage.

27) Rotheram, M. J., Armstrong, M., & Booraem, C. (1982). Assertiveness training in fourth-and fifth-grade children. American Journal of Community Psychology,10(5), 567-582.

28) Sanders, J. (2004). What is Bullying? (in) Sanders, C. E. & Phye, G. (eds). Bullying: Implications for The Classroom. New York: Academic Press.

29) Schroeder, B. A., Messina, A., Schroeder, D., Good, K., Barto, S., Saylor, J., & Masiello, M. (2012). The implementation of a statewide bullying prevention program preliminary findings from the field and the importance of coalitions. Health promotion practice, 13(4), 489-495.

30) Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. Academy of Management Journal,38(5), 1442-1465.

31) Sullivan, R. B., & Stoner, G. (2012). Developmental and gender differences in elementary school children's recognition of bullying. Pastoral Care in Education, 30(2), 113-125.

32) Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Socially undesirable need not be incompetent: A response to Crick and Dodge. **Social development**, 8, 1, 132-134.

33) Swearer, S. M., & Espelage, D. L. (2012). **Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools.** Guilford Press.

34) Tsiantis, A. C. J., Beratis, I. N., Syngelaki, E. M., Stefanakou, A., Asimopoulos, C., Sideridis, G. D., & Tsiantis, J. (2013). The effects of a clinical prevention program on bullying, victimization, and attitudes toward school of elementary school students. **Behavioral Disorders**, 243-257.

35) Wehmeyer ML, Cho H. (2010). **Empowerment**. (In) JH Stone, M Blouin, (editors). **International Encyclopedia of Rehabilitation**. Available online: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/20/

(1) tadawi@qu.edu.qa