البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها

د .السيد عبد الدايم عبد السلام سكران
أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الزقازيق
أستاذ مشارك علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الملك خالد

د . عماد عبده محمد علوان
أستاذ مساعد التربية الخاصة
رئيس قسم التربية الخاصة
وكيل كلية التربية
جامعة الملك خالد

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرف على البناء العاملي لظاهرة التنمر كمفهوم تكاملي، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى المتنمرين والفروق في درجتها والتي قد ترجع إلى (المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنه، عدد الأصدقاء أكبر من سنه، عدد الأصدقاء أصغر من سنه، مكان الصداقة)، ولتحقيق تلك الأهداف قام الباحثان بجمع الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي ضوئها تم إعداد أداة لقياس التنمر، واختيار عينة من طلاب التعليم العام بمراحله الثلاثة (٣٥٣) طالبا، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم تحليل البيانات، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

١- ظاهرة التنمر ظاهرة أحادية البعد.
٢- توجد مبررات لظاهرة التنمر، يقتنع بها المتنمر.
٣- أعلى نسبة انتشار للتنمر بالمرحلة المتوسطة، ولكن ليس بأعلى درجة.
٤- لا توجد فروق في درجة التنمر ترجع إلى بعض المتغيرات (المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل السن، عدد الأصدقاء أكبر منه، عدد الأصدقاء أصغر منه، مكان تواجد الأصدقاء).

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، المفهوم التكاملي، طلاب التعليم العام.

r rr
r
rd d
d d

r

The goal of current research to identify the factorial structure of the phenomenon of bullying as a concept integrative, and the ratio spread and justification to the bullies and the differences in the degree of which may return to (the school stage, the school average, the number of friends such as age, number of friends greater than one year, the number of friends is smaller than a year, place of friendship), To achieve these objectives the researchers collected the theoretical framework and previous studies, and in the light of which have been prepared tool for measuring bullying, choosing a sample of the general education students of the three stages (353) students, and using appropriate statistical methods data were analyzed, it was reached following results:

1. The phenomenon of bullying one-dimensional phenomenon.
2. There are a some of justifications for the phenomenon of bullying, convinced the bully.
3. The highest prevalence of bullying in middle school, but not the highest degree.
4. There are no differences in the degree of bullying due to some variables (school stage, the school average, the number of friends such as age, greater than the number of friends, number of friends younger than him, the whereabouts of friends).

rd school bullying, Integrative Concept, public education students

مقدمة:

توفير بيئة مدرسية مناسبة لعملية التعليم والتعلم، هدف يسعى إليه الباحثون في مجال التربية وعلم النفس، حيث تقدم نتائج بحوثهم إطارًا نظريًا للمسئولين التربويين والمعلمين والمرشدين، يكون عاملاً مساعدًا لتقديم التوجيه والإرشاد بصورة فردية، أو جماعية حسب طبيعة الظاهرة مصدر المشكلة.

وقد ازدادت – في الآونة الأخيرة – المشكلات المتصلة بظاهرة العنف، وربما يكون للتغيرات المتسارعة في الحياة وجوانبها المختلفة، الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، ووسائلها التقليدية والتكنولوجية، وتناقضاتها المتعددة، أثرًا بالغًا في نمو تلك الظاهرة وصعوبة التحكم فيها.

ومن الظواهر، والتي يرى الكثيرون أنها متصلة بالعنف، ما يعرف بظاهرة التنمر Bullying، وقد أشارت خوج (٢٠١٢، ص ١٩١) إلى ارتباط تلك الظاهرة بالبيئة المدرسية، بوصفها المكان الأكثر مناسبة وصلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك.

والتنمر يحدث في كل المدارس بصرف النظر عن حجم المدرسة، أو مرتبة المجتمع (Migiiaccio & Raskauskas, 2013).

وترى إسماعيل (٢٠١٠أ) أن التنمر المدرسي School Bullying بما يحمله من عنف تجاه الآخرون، من المشكلات التي لها آثارها السلبية سواء على القائم بالتنمر، أو على ضحيته، أو على المتفرجين على تلك السلوكيات، أو على البيئة المدرسية بأكملها (ص ١٣٩).

ويؤكد على ذلك البهاص (٢٠١٢، ص ٣٥١) حين أشار إلى أن التنمر مشكلة سلوكية تظهر بين الأطفال والمراهقين على حد سواء وفي كل المجتمعات، ويترتب عليها العديد من الآثار السلبية على المستويين النفسي والاجتماعي لكل من الشخص المتنمِّر وأيضا الشخص المتنمَّر به، أو ما يسمى بضحية التنمر Bullying Victim.

وقد وجد أوبرنان Brennan (2007) أن نسبة ٢٣٪ من الطلبة في الصفوف من الرابع حتى الثاني عشر، قد تعرضوا للتنمر خلال شهر.

والتنمر لدى الأطفال، للأسف، مشكلة عامة ومستمرة؛ فنسبة ٢٧٪ من الأطفال يقعون في التنمر، والتدخلات المدرسية لمواجهته، والتي تعتمد على العمل من خلال المناهج، وكذلك السياسات المدرسية العامة، قد حققت بعض النجاحات، ولكن هناك أشخاص معينين يقاومون التغير بشكل كبير (Sutton, Smith & Swettenham, 1999, p.117).

وللتنمر عدة صور مختلفة، التنمر الجسدي Physical bullying، والتنمر اللفظي Verbal bullying، والتنمر النفسي Psychological bullying، أضرار الممتلكات Damage to property، والتنمر التقني Technological bullying/ Cyberbullying (Migiiaccio & Raskauskas, 2013).

ويقول بابارو (Babarro, 2014) لقياس التنمر يجب تحليل البروفيل الرئيس للظاهرة، وكذلك المحيط الاجتماعي الذي تحدث فيه.

ويقول بوند وتوليت وبوتل وباتون Bond, Wolef, Tollit, Butte, and Patton (2007) يحدث التنمر في كل المدارس، وقياس التنمر المدرسي معقد؛ لأن كل تعريفات التنمر وطرق قياسه متباينة.

مشكلة البحث:

تناولت غالبية الدراسات التي اطلع عليها الباحثان، التنمر من حيث مظاهره، أو بمعنى آخر الشكل الظاهري للتنمر، دون محاولة التعرف على مضمون التنمر في ضوء التعريفات المختلفة التي أوردها الباحثون في ذلك الإطار، ولذلك اتجه الباحثان إلى مضمون تعريفات عدة مدارس مختلفة للتنمر، وتم صياغة مجموعة من العبارات تجسد كل من تلك التعريفات، لنحصل على صورة متكاملة للتنمر، حيث أن كل مدرسة تنظر له من زاوية تختلف عن نظيرتها، وبالتالي ابتعد الباحثان عن مجرد سرد لأشكال التنمر، والتركيز على مضمونه الأساسي، أو النظرة التكاملية له.

وبالتالي لزم الأمر التعرف على المكونات العاملية لهذا المفهوم، والمبررات التي يسردها المتنمرون لسلوكهم هذا، وبالتالي كانت صياغة أسئلة المشكلة على النحو التالي:

(١) ما البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي لدى طلاب التعليم العام؟.
(٢) ما نسبة انتشار ظاهرة التنمر المدرسي بين طلاب التعليم العام؟.
(٣) ما مبررات الطلاب المتنمرين لممارسة ظاهرة التنمر؟.
(٤) هل تختلف درجة الطالب على مقياس التنمر في ضوء بعض المتغيرات (المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنه، عدد الأصدقاء أكبر من سنه، عدد الأصدقاء أصغر من سنه، مكان الصداقة)؟.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:
(١) التعرف على البناء العاملي لظاهرة التنمر كمفهوم تكاملي.
(٢) التعرف على نسبة انتشار ظاهرة التنمر المدرسي.
(٣) التعرف على مبررات الطلاب المتنمرين لهذا السلوك.
(٤) تفسير ظاهرة التنمر في ضوء المرحلة التعليمية، وبعض المتغيرات الأخرى.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث الحالي من منطلق النظرة الجديدة لظاهرة التنمر، حيث تناولها الباحثان من حيث المضمون وليس الشكل، من خلال النظرة التكاملية. وبالتالي يتم تقديم إطار نظري جديد، قد يسهم في برامج التوجيه والإرشاد المدرسي.

مصطلحات البحث:

التنمر Bullying:

عرف جوكيوم (Joaquim, (2014 التنمر بأنه: "الإيذاء الجسدي واللفظي والنفسي، والذي يحدث بين الطلاب في البيئة المدرسية" (P. 81).

وعرفه همفيل وتوليت وكوتيفسكي Hemphill, Tollit and Kotevski (2012) التنمر التقليدي، بأنه: "الأفعال العدوانية / السلبية المتعمدة الموجهة بشكل متكرر (من قبل فرد، أو أكثر) تجاه الضحايا على مر الزمن" (p. 100).

وفي اتجاه موازٍ للتعريفين السابقين صيغت العديد من التعريفات التي تناولت التنمر، وكان تركيزها على الأفعال المتكررة من المتنمرين وتصنيفها، وقد

اتخذ الباحثان نهجا آخر، حيث ركزا على طبيعة ونشأة التنمر والعوامل المساعدة عليه ومبرراته – في ضوء وجهات نظر المدارس المختلفة – وتوصلا إلى التعريف التالي: "التنمر سلوك عدائي فطرى كامن تؤدي البيئة المحيطة بالطفل وتنشئته الاجتماعية دورًا في ظهوره وتقويته واستمراره، ويدعم من خلال الثواب والعقاب، وعوامل الإحباط وتوفر النماذج والتعزيز من الذات والآخرون، وله مبرراته لدى المتنمر".

المفهوم التكاملي Integrative Concept: "هو عملية التوليف بين وجهات النظر المختلفة حول ذات المفهوم بحيث تظهر بصورة متناسقة ومتكاملة".

الإطار النظري:

في عام ١٩٨٠م تم تصنيف العنف بين الزملاء في المدارس على أنه أكبر تهديد للنمو العقلي والاجتماعي للأطفال والمراهقين (Rigby, 2001). واعتبر فوكس وبولتن Fox and Boulton (2003) البحوث التي قام بها أوليوس Olweus، في مجال التنمر (Bullying) بالفتح العلمي، وقد وصف "أوليوس" التنمر بأنه: "سلوك شخصي عنيف قائم على مبدأ المبادرة وليس مبدأ ردة الفعل".

وبشكل واضح، التنمر في المدارس ليس ظاهرة جديدة إنما مؤخرًا بدأ يجذب الباحثين في مجال التربية وعلم النفس (Fox & Boulton, 2003). السبب في هذه الجاذبية ربما تكون نتائج التنمر الضارة والتي تتراوح بين الآثار قصيرة المدى والآثار طويلة المدى. بناء على تومبسون وأرورا وشارب Thompson, Arora and Sharp (2002) التنمر له علاقة بانخفاض مستوى الثقة بالنفس، وضعف التركيز، والهروب من المدرسة، والإحباط، وحتى الميول الانتحارية. وضحايا التنمر ربما يصابون أيضًا ببعض المشكلات الصحية؛ مثل: المغص، والصداع الدائم (Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996). ومن الآثار طويلة المدى أيضًا ما يسمى باضطراب ما بعد الصدمة (Post Traumatic Stress Disorder).

والبحوث المتعلقة بالتنمر، حددت بعض الخصائص المتعلقة بكل من الجاني والضحية. على سبيل المثال يتميز الجاني غالبًا بقوة جسمانية أكبر من أقرانه

وعنف أكثر (Rigby, 1996). بينما الضحية غالبًا أقل قوة بدنية وأقل ثقة بنفسه (Slee & Rigby, 1993). وبما أن الخصائص البدنية مستحيلة التغيير، أو يصعب التحكم بها، ركز الباحثون على الخصائص الأخرى التي قد تجعل بعض الأطفال، أو المراهقين في خطر كونهم ضحايا، أو جناة.

مفهوم التنمر ونسبة انتشاره وخصائص المتنمرين:

بناء على ما قاله تومبسون وآخرون Thompson, et al. (2002) يعد "هينمان" (Heinemann, 1973) أول من وجه النظر حول ظاهرة التنمر، وأطلق عليها لفظ «Mobbling». بشكل أساسي وصف "هينمان" كيف أن مجموعة من الطلاب تتعرض للإزعاج المستمر من قبل أحد الطلاب في نفس المجموعة؛ مما يؤدي إلى الإخلال بالتوازن داخلها، ويؤدي أخيرًا إلى هجوم المجموعة على هذا الطالب، وبعد الهجوم تستعيد المجموعة توازنها. الغضب ثم الشعور بالارتياح هما الشعوران الأساسيان اللذان شعر بهما أعضاء المجموعة.

بخلاف وجهة نظر "هينمان" الذي يرى التنمر ردة فعل، يرى تومبسون Thompson (2004) أن وجهة نظر أوليوس Olweus تشرح عدد كبير من سلوكيات التنمر، كما يفترض أوليوس Olweus أن هناك دائمًا حافز معين وأن التنمر ليس دائمًا يحدث بسبب الشعور بالغضب والعداء؛ بل أن هذا السلوك قد يهدف إلى الحصول على جائزة معينة خصوصًا جائزة شعورية.

وعرف أوليوس Olweus (1991) التنمر بأنه: "تعرض شخص ما بشكل مستمر وعلى مدى فترة زمنية طويلة لسلوكيات سلبية من شخص، أو مجموعة من الأشخاص، وهو سلوك عنيف يحدث بشكل دائم".

ويرى تاتيوم Tattum (1993) أن التنمر ظاهرة أكثر تعقيدًا. وقد تم تصنيف التنمر إلى خمسة أقسام: بدني، لفظي، بالإشارات (الإيماءات)، السيطرة، والعزل (التجاهل). وتتحدث الإحصاءات على أن حوالي ٢٣٪ من الأطفال يتعرضون للتنمر، أو أنهم متنمرين أنفسهم بشكل دائم. كما تتحدث الإحصاءات على أن حوالي ٣٠٪ من الطلاب قد تعرضوا للتنمر في فترة معينة (Newman, Holden, & Delvile, 2005).

ويقول أيسنبرج وألسما Eisenberg and Aalsma(2005) أن التنمر البدني يقل تدريجيًا مع العمر بينما يظل التنمر اللفظي على نفس الوتيرة، وأن التنمر يزداد خلال المرحلة الابتدائية ويصل لقمته خلال المرحلة المتوسطة ثم ينخفض تدريجيًا خلال المرحلة الثانوية، واتفق معهما كل من (Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Olweus, 1991).

هناك أيضاً فروق بين الجنسين فيما يخص التنمر. الأولاد أكثر تعرضًا للتنمر سواء كانوا جناة، أو ضحايا (Olweus, 1993). بينما تغيير تعريف التنمر ليضم العنف غير المباشر مثل سلوكيات الهمز واللمز، أو التجاهل يقلل الفوارق بين الذكور والإناث (Newman et al., 2005).

وتحدث نيومان وآخرون (Newman et al., 2005) عن احتمالية أن يكون للوقت الذي يتعرض فيه الطفل للتنمر تأثير على عواقبه. مثلا عندما يتعرض الشخص للتنمر في المرحلة الثانوية تكون عواقبه أكبر. العديد من الملاحظات سجلت أيضًا على الأداء الأكاديمي على الطفل ضحية التنمر.

فيما يخص التكيف الاجتماعي، وجد سمث وآخرون Smith et al. (2004) أن ضحايا التنمر لديهم شعور سلبي ناحية أنفسهم مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر كما وجدوا أن مستوى الثقة بالنفس منخفض وعادة ما يكونون وحيدين وقلقين. ويتفق ذلك مع الدراسة التي قام بها ترت ودانكان Tritt and Duncan, (1997) والتي هدفت لدراسة التنمر لدى الراشدين الصغار وعلاقته بتقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية، حيث أوضحت النتائج أن الراشدين سواء كانوا متنمرين، أو ضحايا للتنمر لديهم شعور أعلي بالوحدة النفسية أكثر من الذين لم يتورطوا من قبل في مواقف التنمر.

وأجريت دراسة في إحدى المدارس الإنجليزية الابتدائية بهدف معرفة الآثار الصحية للتنمر. وجدت الدراسة أن الأطفال الذين يتعرضون للتنمر لوحظ عليهم أعراض صحية مثل المغص والصداع الدائمين (Williams et al., 1996). الأخطر من ذلك أن دراسة طويلة المدى أجريت بواسطة ريجباي 1999) Rigby)، خلصت إلى أن الأطفال الذين يتعرضون للتنمر في مرحلة مبكرة (الابتدائية)

تستمر التأثيرات الصحية عليهم حتى المرحلة الثانوية. نيومان وآخرون (Newman et al., 2005) لاحظوا أن هؤلاء الذين يتعرضون للتنمر في المرحلة الثانوية توجد لديهم أعراض الضغط العصبي في المرحلة الجامعية.

خصائص الأطفال المتنمرين:

حددها ريجباي (Rigby (1996 في أن هؤلاء الأطفال يتسمون بأنهم: أضخم وأقوى من الأطفال ممن هم في عمرهم، وقساة، وعديمي المبالاة، ولديهم نقص في الشعور بالأسى نحو الآخرون، ولا يتعاونون مع الآخرون، ومستوى الثقة بأنفسهم عادي. بينما يتصف الأطفال ضحايا التنمر بأن لديهم: ضعف في المهارات الاجتماعية، ولديهم مشكلة في البناء والمحافظة على العلاقات مع الآخرون. وأشارت دراسة أخرى أن ضحايا التنمر غالبًا ما يتسمون بالتردد وعدم الحسم (Schwartz et al., 1999).

وقد قام بيري وآخرون (Bery et al., 1990) فيما ورد في دراسة فوكس وبولتون (Fox and Boulton, 2003) قاموا بقياس الطريقة التي يتعامل بها الطلاب عندما يتعرضون للتنمر. وتوصلوا إلى أن ضحايا التنمر يكافئون المتنمر بإظهار الخوف والتوتر، ولا يميلون للانتقام؛ مما يحفز المتنمر لإعادة سلوكه. وأشار بيرس (Pierce (1990 أن ضحايا التنمر أيضًا سريعي البكاء مما يحفز المتنمر.

دور العوامل الاجتماعية والبيئية:

هناك عدد من العوامل الاجتماعية والبيئية التي تسهم في حفز المتنمر، أهمها:

أ) **البيئة المنزلية:**

من الملاحظ أن التنمر شائع أكثر في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. لكن هل يعني ذلك أن المنزل والعائلة لهما دور في الطريقة التي يتصرف بها الطفل؟ هل طريقة التربية لها أثر دائم على سلوكياته اللاحقة؟.

من المتفق عليه بشكل واسع أن تأثير العائلة وخصوصًا الأب والأم على نمو شخصية الأطفال هو أمر في غاية الأهمية. فيرى رجباي (Rigby (1996 أنه فقط في السنوات الأخيرة بدأ المختصين في دراسة كيف يمكن أن تؤثر الخلفية العائلية على العلاقات بين الزملاء في المدرسة. والأمر الآخر المهم هو أن قلة التركيز على

أثر البيئة المنزلية على انخراط الأطفال في سلوك التنمر قد يؤدي إلى استمرار هذه السلوكيات (Stevens et al., 2002).

يفترض أوليوس (Olweus, 1978) أن هناك خصائص شخصية معينة والتي دائمًا تحدث نتيجة تجارب منزلية والتي تجعل بعض الأطفال أكثر قابلية لأن يكونوا متنمرين، أو ضحايا للتنمر. أوليوس Olweus ذكر أربع عناصر لها علاقة بطريقة التنشئة، أو عوامل أخرى أثناء الطفولة تؤدي لنمو السلوك العدواني. العامل الأول هو طريقة التعامل مع الطفل من قبل الوالدين وخاصة الأم، وإذا افتقرت هذه الطريقة إلى الدفء والشعور بالعاطفة فهناك احتمالية كبيرة أن يصبح الطفل عنيفًا وعدوانيًا تجاه الآخرون. العامل الثاني هو إلى أي مدى تتساهل الأم مع السلوكيات العنيفة التي تصدر من الطفل. على سبيل المثال، إذا غابت الحدود الواضحة فيما يخص السلوكيات العنيفة تجاه الزملاء والإخوان وحتى البالغين، فمستوى السلوكيات العنيفة يكون قابلا اكثر للنمو. العامل الثالث هو العقاب البدني والعامل الرابع هو مزاج الطفل. فالأطفال أصحاب المزاج السيء لديهم قابلية أكثر ليصبحوا أولاد عنيفين.

راندال (Randall (1996 لاحظ ان هناك مراحل، خلال مرحلة ما قبل المدرسة، تنمو فيها السلوكيات العنيفة ومراحل اخرى تنخفض فيها هذه السلوكيات كمرحلة طبيعية من مراحل النمو. عندما يدخل الطفل المدرسة ولديه سلوكيات عنيفة فإن ذلك يعني أن هناك خطأ قد حصل لسبب، أو لآخر ذو علاقة باعتقادات الوالدين.

بناء على راندال (Randall (1996 يقترح بومرند (Baumrind (1971 أن طريقة التنشئة الوالدية يمكن أن تأخذ اتجاهين رئيسين. الاتجاه الأول هو الدفء العاطفي والمسؤولية والاتجاه الثاني هو التحكم. التفاعل بين هذين الاتجاهين ينتج عنه أربع أنماط للتنشئة الوالدية هي:

(١) أسلوب التنشئة السلطوي الذي يتميز بدفء كبير وتحكم كبير.
(٢) أسلوب التنشئة التسلطي الذي يتميز بضعف العاطفة والتحكم الكبير.
(٣) المتساهل الذي يتميز بالعاطفة الكبيرة والتحكم الضعيف
(٤) اللامبالي الذي يتميز بالعاطفة الكبيرة والتحكم الضعيف

ويعلق راندال على ذلك بقوله أن هذه الأربعة أنماط من انماط التنشئة الوالدية تؤدي إلى أنواع كثيرة من سلوكيات الأطفال. فمثلاً، تسلط الوالدين، وتساهلهم وعدم لامبالاتهم، يكون لدى أطفالهم قابلية أكبر ليصبحوا عدوانيين. شارب Sharp (1995) ذكر أن ثومبسون وآخرون Thompson, Arora, & Sharp, (2002)، يرون أهمية تعليم الأطفال قيادة أنشطتهم بأنفسهم من خلال ضوابطهم الداخلية، يجعلهم عندما ينخرطون في خلاف مع زملاءهم، يتصرفون بطريقة تخرجهم من هذا الخلاف. في المقابل العائلات التي تبدوا مترابطة جدًا، تميل عادة لتقديم الحماية الزائدة للأطفال. وكنتيجة لذلك، الأطفال في تلك الأسر ربما يفشلون في تعلم طريقة التعامل مع الآخرون بطريقة فعالة (Rigby, 1996).

العديد من الباحثين ركزوا على وجهة نظر الأطفال ضحايا التنمر، الأطفال المتنمرين والأطفال الذين يكونون متنمرين وضحايا التنمر في نفس الوقت. يلخص ستيفنس وآخرون Stevens, Van Oost, & De Bourdeaudhuij, (2001) نتائج البحوث بقوله أن هناك العديد من الفروقات الجوهرية بين وجهات نظر كل فئة. فالأطفال المتنمرين يرون أن عائلاتهم أقل تجانسًا وأكثر عدائية والروابط فيها ضعيفة، وهناك عدم توازن في القوى بين الأم والأب لصالح الأب وبين المتنمرين وأشقائهم لصالح المتنمرين، وهناك أيضًا ضعف في أساليب التواصل خصوصًا في عائلات الأطفال المتنمرين (Rigby, 1994).

بورز وسميث وبنيى Bowers, Smith & Binney (1994) كما ذكر ستيفينس وآخرون Stevens, et al., (2001) وجدوا أن ضحايا التنمر يرون أن عائلاتهم تتميز بمستوى عالي من الانسجام ومستوى منخفض من النقاش. يرى رجباي (Rigby, 1996) أن العلاقات بين الأمهات وبناتهن ضحايا التنمر تكون عادة سلبية. فيما يخص الأطفال الذين يكونون متنمرين وضحايا تنمر في نفس الوقت، فإن عائلاتهم تمارس مستوى منخفض من الرقابة عليهم كما أن دفء العلاقات فيها منخفض في المقابل هناك حماية زائدة وأحيانًا هجران (Schwartz et al., 1997). وبصفة عامة يرى سميث وآخرون Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou (2004) أن عائلات هؤلاء الأطفال ليس لديهم أساليب تنشئة ثابتة.

(ب) دور الزملاء في المدرسة

العنصر الثاني الذي يساهم في ارتفاع مستوى العنف بين الطلاب في المدرسة هو دور الزملاء. ثومبسون وآخرون Thompson,et al. (2002) لاحظوا أن الطفل المتنمر سيجد صعوبة للبدء في سلوك التنمر والمداومة عليه بدون التشجيع والدعم من بقية الزملاء. هذه الملاحظة تلفت النظر إلى أهمية الدور الذي يلعبه الزملاء كعنصر مؤثر في سلوكيات بعضهم البعض

في بعض الحالات حتى حين يأتي الأطفال من بيئة منزلية يعاملون فيها باحترام وهم مشهورين بين زملاءهم، ربما يميلون للتنمر على الآخرون. ويذكر رجباي (Rigby, 1994) : "عندما يتعرض الطالب بشكل متكرر للضغوط من زملائه الذين لديهم حب للسيطرة، ينظر للتنمر ليس كسلوك شاذ بل كاستجابة توافقية. التفاعل وقتها يكون ذو علاقة بشكل أقل بالاستعداد للعنف عند الطفل وبشكل أكبر بخصائص المجموعة التي ينتمي إليها" (p. 80).

من وجهة نظر اوليوس (Olweus, 1993) ثلاث عوامل ممكن أن تسهم في شرح لماذا بعض الطلاب من الذين لا يتوقع منهم ان يكونوا متنمرين؛ لأنهم يتميزون بخصائص معينة كونهم لطفاء وغير عنيفين، يصبحون كذلك. العامل الأول هو "العدوى الاجتماعية" والتي يميل فيها بعض الطلاب الذين ليس لديهم مكانة بين زملاءهم ويريدون فرض أنفسهم، بتقليد شخصية عنيفة. العامل الثاني هو أنه عندما يكافأ هذا السلوك العنيف من خلال تشجيع الزملاء فإن الضبط الداخلي عند الطفل يضعف ولا تكون لديه ممانعة للسلوك العداوني. العامل الثالث كما هو معروف جيدًا في علم النفس هو أن أي شعور بالمسؤولية يضعف عندما يشارك العديد من الناس في سلوك سيء مما يؤدي إلى ضعف الشعور بالذنب بعد الحادثة.

ينخرط بعض الأطفال في التنمر كطريقة لحماية الذات، بحسب سولفيان، كليري وسولفيان Sullivan, Cleary and Sullivan (2004) يصفون هؤلاء الأطفال بالمساعدين الذين كانوا هم بأنفسهم ضحايا للتنمر لكن تمت ترقيتهم من قبل المتنمر، وكنتيجة لذلك، يشعرون بالامتنان ويشعرون بالسعادة عندما يدعمون المتنمر.

(٥) دور البيئة المدرسية

العامل الثالث الذي يسهم في زيادة العنف بين الزملاء في المدرسة هي المدرسة بنفسها. على كل حال كون دور المدرسة واسع، سيكون التركيز على دور المعلمين. لقد قيل أن المدرسة بطريقة ما يمكن أن تلام عندما يتعلق الأمر بالتنمر. يصنع المعلمون بيئة يقوم فيها بعض الطلاب بالسيطرة على زملائهم وتحويلهم لسجناء في الصف (Randall, 1996). يقول رجباي (Rigby, 1996): "المبادئ التي تطورت مع الوقت والتي تكون مستقلة بشكل كبير عن تأثير المعلمين، التوجهات، التوقعات، والأمور الاعتيادية التي ترتبط بسلوك الطلاب في المدرسة والتي تكون متفاوتة بشكل كبير بين بيئة مدرسية وأخرى، يمكن أن تتغير بشكل جذري مع الوقت" (p. 80).

أوضح لي (2000) Lee أن المبادئ والمناخ المسيطر في مدرسة ما، عوامل مهمة في تقرير ما إذا كان التنمر سيواجه بشكل فعال، أولا. وعلى كل حال من المتفق عليه أن المعلمين والتربويين مسؤولون عن صنع هذا المناخ (Randall, 1996; Rigby, 1996). صفات المعلم وحماسه، ومشاعره نحو المواد التي يدرسها ونحو طلابه أمور مهمه لنمو أخلاقيات الطلاب ونمو قدراتهم العقلية والاجتماعية. لكن السؤال المهم هنا هو ما هو المناخ التعليمي الذي يساعد على نشأة سلوك التنمر وبقائه؟.

أوضح Wearmouth, Richmond, Glynn and Berryman, (2004) أن الملل يعد أحد الأسباب المحتملة للسلوكيات السيئة في الصف بما فيها التنمر. ويرى رجباي (Rigby, 2002) أن هناك عدد كبير من الأطفال الذين يرون أن المواد الدراسية غير مناسبة لأسباب عدة منها أن محتوى هذه المواد سهل ولا يمثل أي تحد لهم. في بعض الحالات يكون المحتوى جيدًا لكن طريقة التدريس غير مناسبة؛ لأن المعلمين ليس لديهم الدافعية لشد انتباه الطلاب مما يؤدي إلى عدم انخراطهم في الدرس والانشغال بأشياء أخرى.

سلوك المعلمين هو سبب محتمل آخر للتنمر. كما سبق ذكره، يميل الطلاب لتقليد السلوك الذي سبق وكوفئ عنه. لهذا السبب عندما يتبنى المعلم أسلوب تسلطي بشكل دائم، هو في الواقع، يقدم للطلاب نموذجًا لكيفية التسلط على الآخرون والسيطرة عليهم. والذي قد يتبناه بعض الطلاب، والأسوأ من ذلك هو أن بعض المعلمين بشكل متعمد يقودون الطلاب للتنمر على الآخرون (Rigby, 1996).

المنافسة كجزء من المناخ التعليمي ربما في بعض الأحيان تؤدي دورًا مؤذيًا في المدارس كما يقول ويرموث وآخرون Wearmouth, Richmond, Glynn, & Berryman, (2004). الطلاب الذين لا يحققون النجاح في أنشطة المدرسة المختلفة، ربما يصبح لديهم شعور بكونهم فاشلين وربما لن ينجحوا في عمل أي شيء داخل المدرسة بشكل جيد. خسارة الثقة بالنفس ربما تقود هؤلاء الطلاب ليصبحوا هدف للإساءات من زملائهم (Rigby, 1996). في المقابل، الطلاب الناجحون ربما يحاولون الاستعراض والتباهي على حساب الطلاب الآخرون من أصحاب القدرات الأقل.

من خلال العرض السابق لوجهات النظر المختلفة حول نشأة التنمر وأسبابه وخصائص المتنمرين، يمكن تلخيص ذلك كله من خلال عرض موجز لأهم النظريات المفسرة للتنمر، والتي تتضمن كل وجهات النظر السابقة، ومنها:

نظرية التعلق Attachment Theory

تعزو هذه النظرية التنمر إلى الاضطرابات التي تحدث للطفل نتيجة سوء العلاقة التي تربطه بمن يرعاه. إذ يرى أصحاب تلك النظرية أن الأطفال الذين يتلقون معاملة والدية متسلطة وغير مستقرة، تنمو لديهم أحاسيس ومشاعر عدم الأمان، وهذا يولد لديهم الشعور بعدم احترام الذات وتقديرها، وعدم تقدير واحترام للآخرون، كما تظهر عليهم الكثير من المشكلات والاضطرابات الشخصية، ويتولد لديهم صراعات تجاه الأطفال الآخرون الذين يعيشون حياة مستقرة، وكما يبدو عليهم معارضة شديدة لتصرفات الآخرون، والعدوانية، بهدف جذب الانتباه، وقد يستخدمون التنمر كوسيلة لحل الصراعات، أو التحكم في البيئة. (Kenny& Barton, 2003, 371-389).

وقد أشارت العادلي (٢٠١٠) إلى بعض النظريات المفسرة للتنمر، نلخصها في:

نظرية التحليل النفسي Psychoanalytic Theory

يوجد توجهان داخل مدرسة التحليل النفسي، يقود التيار الأول فرويد حيث يرى أن الاعتداء على الغير هو سلوك فطري، بينما يقود التيار الآخر هورني حيث يراه دافعا مكتسبا يحاول به الانسان حماية أمنه، فالطفل الذي يعاني من القلق وعدم الأمن يحاول مواجهة شعوره بالعزلة، فيتحول إلى عدواني بغرض الانتقام

ممن أساء له، أو يستخدم التهديد من أجل إرغام الآخرون على حبه، أو تحقيق القوة والسيطرة على الآخرون.

النظرية السلوكية Behavioral Theory

يرى أصحاب تلك النظرية أن السلوك متعلم ويمكن اكتسابه وفقا لمبادئ وقوانين التعلم، فالفرد الذي لديه شعور بالإحباط لفشله في تحقيق أهدافه ومواجهة مشكلاته يشعر بالغضب والقلق، ومن هنا ينشأ التنمر. كما يلعب الثواب والعقاب دورا في اكتساب سلوك التنمر، فإذا لقى الطفل التشجيع والإثابة على سلوك التنمر فإنه يميل إلى تكراره.

نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

الإنسان كائن اجتماعي يتأثر باتجاهات وسلوكيات الآخرون، ويلاحظ ويقلد استجاباتهم. ومن هنا فسلوك التنمر سلوكا اجتماعيا يكتسب من خلال ملاحظة نماذج للتنمر لدى الوالدين والإخوة، أو المعلمين، أو الرفاق حتى النماذج التليفزيونية، ويرى بندورا أن الدافعية لها دور أساس في السلوك، وهذا يؤكد أن التنمر يمكن أن يكتسب من زيادة الدافعية المرتبطة به مثل التشجيع والثواب.

النظرية المعرفية السلوكية Behavioral Cognitive Theory

وتقون على أساس التفاعل بين الانفعال والتفكير والسلوك، فعندما يسلك الفرد فإنه يفكر وينفعل، وأن الاضطرابات الانفعالية تكون نتيجة الأفكار والاعتقادات الخاطئة اللاعقلانية التي تكتسب من خلال التنشئة الخاطئة، كذلك الاعتقاد بأن العدوان يزيد من تقدير الفرد لذاته.

النظرية الأسرية Family Theory

يرى أصحاب تلك النظرية بأن البيئة الأسرية مسئولة بدرجة كبيرة عن العنف والميول العدوانية نتيجة عوامل التنشئة الاجتماعية الخاطئة. فالتعرض المبكر للعدوان تساعد على تقبل مشروعية إيذاء الآخرون، وكذلك استخدام الآباء للعقاب الجسدي والقسوة في تنشئة الأطفال، والرفض الوالدي والتنافر وعدم الانسجام بين الوالدين، وكثرة المشاحنات والخصومات، وتنشئة الذكور على أنهم الأفضل ويجب أن يتمتعوا بالقوة والهيمنة على الإناث، وكذلك استخدام أساليب التخويف. كل ذلك يكون مبررا لسلوك التنمر.

من الملاحظ في النظريات السابقة، وحدة المصدر، فجميعها تقدم تفسيرا للتنمر، يرتبط بمصدر ما من المصادر التي تؤصل لهذا السلوك، ونجد غالبية تلك النظريات ترى أنه سلوكا مكتسبا، فيما عدا فرويد الذي يري فطرية هذا السلوك. ونرى أيضا أن التنشئة والمعاملة الوالدية للأطفال تكاد تكون عاملا مشتركا، وقد تكون هي المصدر الأساسي لاضطرابات سلوك الأطفال وجنوحهم عن السواء ووقوعهم فريسة للتنمر.

دراسات سابقة:

أولا: دراسات تناولت الآثار السلبية للتنمر ومعدل انتشاره

دراسة اسبينوزا (Espinoza, 2006) استهدفت التعرف على تأثير التنمر على أداء طلاب المدارس، تكونت العينة من طلاب الصف الأول الثانوي (٥٠٠) طالبا، من طبقات اجتماعية مختلفة. وأظهرت النتائج أن حوالي٦٪ من أفراد العينة قد تعرضوا لإساءات بدنية ولفظية من زملائهم و معلميهم. كما أظهرت الدراسة أن الأداء المدرسي ارتبط بالعديد من المتغيرات منها تقدير الذات، المناخ المدرسي، والعلاقات داخل الفصل الدراسي، والحالة الاقتصادية والاجتماعية للطالب.

أما دراسة الحربي (٢٠١١) استهدفت محاولة توفير بيانات ومعلومات عن نسب انتشار ظاهرة الاستقواء بين طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. والبحث عن مقدار واتجاه العلاقة الارتباطية بين الاستقواء وتقدير الذات، وفحص العلاقة بين عدد الأصدقاء وظهور الاستقواء، بمعنى هل هو يظهر مع الشخص الذي له مجموعة أصدقاء عددها قليل أم عددها كبير. وهذا متغير يفسر الاستقواء من منظور نفس – اجتماعي. وتكونت عينة البحث من (١٧١) طالبا و(٢١٤) طالبة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. واستخدم استبانة لقياس الاستقواء من إعداد الباحث، واستبانة تقدير الذات من إعداد إبراهيم وعبد الحميد. وباستخدام التكرارات والنسب المئوية والنسبة الحرجة وتحليل التباين ذو التصميم العاملي (٢×٢) ومعامل ارتباط بيرسون توصل البحث للنتائج الآتية: (١) توجد ظاهرة الاستقواء في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة بين الطلاب بنسبة ٢،١٥٪ وبين الطالبات بنسبة١٥،٤٪. (٢) مستوى الاستقواء لدى طلاب المرحلة الثانوية أعلى من مستوى استقواء الطالبات. (٣) عدد الأصدقاء

لا تأثير له في الاستقواء- حدوثا، أو منعا. (٤) لا يوجد تأثير للتفاعل بين النوع ومجموعات الأصدقاء في الاستقواء. (٥) توجد علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والاستقواء ومكوناته.

واستهدفت دراسة همفيل وتولت وكوتفسكي Hemphill, et al. (2012)، وصف معدلات انتشار التنمر (غير التكنولوجي [التقليدية]، والتسلط عبر الإنترنت والعدوان العلائقي) والمشاغبة (التقليدية، وجها لوجه، والتسلط عبر الإنترنت) لدى عينة من ما يقرب من ٨٠٠ طالب بالصف التاسع في ولاية فيكتوريا، أستراليا، تم متابعتها في الصفوف ١٠ و ١١.، جمعت البيانات من الصفوف ٩-١١ وتم وصفها وتحليلها. وأظهرت النتائج أن الشكل الأكثر شيوعا من التنمر في الصفوف من ٩-١١ وهو العدوان العلائقي، بنسبة انتشار تصل إلى ٧٢٪ من الأولاد و ٦٥٪ من الفتيات في الصف التاسع. وكانت معدلات ارتكاب التنمر التقليدي، والعدوان العلائقي أعلى في الأولاد أكثر من البنات، في حين أن معدلات المشاغبة التقليدية، والتسلط عبر الإنترنت في الصفوف ٩ و ١٠ كانت أعلى في الفتيات أكثر من الفتيان. عبر الزمن، الفروق بين الجنسين في الإيذاء تخفيضها. ارتفعت معدلات ارتكاب التنمر التقليدي في البنين والبنات من الصف التاسع إلى الصف ١١، في حين انخفضت معدلات العدوان العلائقي مع مرور الوقت للبنين والبنات.

ثانيا: المراحل النمائية والعوامل المساعدة على نشأة وتطور التنمر

استهدفت دراسة خوج (٢٠١٢) التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. وشملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي: إعداد الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية: إعداد السمادوني وتعديل الجمعة ١٩٩٦، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار «ت» لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي

في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.

فيما استهدفت دراسة جوكيوم Joaquim (2014) التعرف على المرحلة النمائية التي يبدأ عندها طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية في التفكير في التنمر، وما فاعلية مشكلة التنمر في قياس المراحل النمائية المعرفية للطلاب. تكونت العينة من ٢٥٣ من طلاب المدارس العليا والمتوسطة بالضواحي، تم استخدام درجات نموذج راش لمطابقة المرحلة النمائية لكل طالب مع مشكلة التنمر لديه، ومطابقة صعوبة المفردة لعبارات مشكلة التنمر لدى الطالب، كما استخدم تحليل راش أيضا لتقدير صدق وثبات مشكلة التنمر. وتوصلت الدراسة إلى أنا مشكلة التنمر كانت أداة مفيدة لتقدير المرحلة النمائية المعرفية للطلاب.

في حين استهدفت دراسة بابارو Babarro (2014) بناء أداة تستطيع الجمع بين تحليل البروفيل الرئيس لظاهرة التنمر وكذلك المحيط الاجتماعي الذي تحدث فيه، فبجانب المعلومات الفردية تستطيع تمثيل البناء الكلي للفصول الدراسة. شملت الدراسة عينة كبيرة مؤلفة من ١١٥٦١ طالبا (متوسط العمر = ١١,١٢ سنة، والفتيات = ٤٩,٢٪) من ١٠٨ مدارس أكملت مقياس للجانب الاجتماعي في المدرسة Sociescuela عن طريق تقارير الأقران. النتائج: أسفر التحليل العاملي عن خمسة عوامل: المشاغبة، القبول، الموالاة للسلوك الاجتماعي، والانسحاب، والعدوانية. وأظهرت النتائج أن الأولاد أكثر مشاغبة وعدوانية من الفتيات. نتائج التي تم الحصول عليها تمكننا من: (أ) تقييم سلسلة من البروفيلات الفردية المسهمة في الاندماج في التنمر، وكذلك الحالات السيكومترية لها. (ب) وضعها في خريطة اجتماعية لكل حجرة دراسية.

بينما استهدفت دراسة فرانكز وروانا وبرونلي Franks, Rawana and Brownlee (2014) فحص العلاقة بين القوة لدى الشباب وخبرات التنمر، اعتمادا على إطار مفاهيمي مؤسس على القوة. تكونت العينة من ٢٦٣ (١١٢ من الذكور، ١٥١ من الإناث) بالصف السابع من أونتاريو وكندا. استجابت العينة لعبارات للتقرير الذاتي عن خبرات التنمر والمشاغبة، ومجموعة كبيرة من

نقاط القوة الشخصية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين نقاط القوة لدى الشباب وخبرات التنمر والمشاغبة. ومع ذلك، وجدت بعض نقاط القوة تنبئ بارتفاع معدل التنمر والمشاغبة، وعلى العكس وجدت نقاط قوة تؤدي إلى توقع انخفاض معدل التنمر والمشاغبة.

ثالثا: دراسات تناولت عملية قياس التنمر

استهدفت دراسة بوند وتوليت وبوتل وباتون Bond, et al. (2007) مقارنة مقياس GBS مع استبانة للعلاقات بين الأصدقاء PRQ من حيث قدرة كل منها على التنبؤ بالتنمر وتقدير نسبة انتشاره، للحكم على صدق مقياس GBS. حيث تم مقارنة الصورة المختصرة لمقياس جيتهاوس للتنمر (١٢ عبارة) ومجموعة من العبارات من استبانة العلاقات بين الأقران، وتكونت العينة من طلاب الصف الثامن بإقليم فكتوريا واستراليا، وتشير النتائج إلى أنه كان انتشار التنمر باستخدام GBS و PRQ بنسبة ٥٧٪ و ٦١٪ على التوالي. وكانت نسبة الاتفاق عالية. وأشارت النتائج أن GBS أداة جيدة وموثوق بها ويمكن الاعتماد عليها، كصورة مختصرة، لقياس وقوع التنمر في المدارس.

بينما استهدفت دراسة باندیوبادهیاي وكورنيل وكونولد Bandyopadhyay, Cornell and Konold (2009) التحقق من مدى صدق مقياس المناخ المدرسي للتنمر الذي أعده كورنيل وشيراز Cornell & Sheras, (2003) في قياس المناخات الثلاثة (١) انتشار المضايقة والتنمر (٢) الاتجاهات العدائية (٣) الاستعداد لطلب المساعدة، وذلك من خلال قسمين لإجراءات الدراسة: (١) تطبيق المقياس على ٢١١١ طالبا من أربع مدارس للمرحلة المتوسطة (الإعدادية) وتم إجراء التحليل العاملي والاستكشافي، والذي أثبت حسن مطابقة مكونات المقياس للبيانات. (٢) استخدام تحليل الانحدار للتنبؤ بالصعوبات المدرسية من خلال القياسات الثلاثة، من خلال بيانات جمعت من ٧٣١٨ طالبا ينتمون لـ ٢٩١ مدرسة عليا حكومية بولاية فرجينيا، وأشارت النتائج إلى أن المقياس بمكوناته الثلاثة منبئ قوي بالاضطرابات المدرسية.

رابعا: دراسات تناولت فهم المعلمين للتنمر ومواجهته

استهدفت دراسة كوريل ونيلسون-هويت وسويلر Coryl, Neilsen-Hewett and Sweller (2013) فحص فهم معلمي الطفولة المبكرة والاتجاهات نحو التنمر،

وبحث عما إذا كانت السياسات لمواجهة التنمر تستخدم ضمن الخدمات في الطفولة المبكرة. تكونت العينة من (١٨٨) معلم لمرحلة الطفولة المبكرة في ولاية كوينزلاند واستراليا، استجابوا لاستبانة أون لاين تتضمن إدراكات المعلمين لقدرة الأطفال من ٤-٥ سنوات قادرين على التنمر، ومدى ثقة هؤلاء المعلمين في سياسات وإجراءات مواجهة التنمر. وأسفرت النتائج على أن ٩٣٪ من المعلمين عينة الدراسة يرون أن الأطفال الصغار قادرين على التنمر، ولديهم الثقة في تحديد حالات التنمر وإدارتها.

فيما استهدفت دراسة كوبر وآخرون Cooper et.al. (2011) توضيح الأنواع والمصادر، وتكرار التنمر التي واجهتها طالبات السنة النهائية بالتمريض. شملت العينة (٦٣٦) طالبة، كل منهن تعرضت، على الأقل، لحالة تنمر واحدة تعرضت لها خلال الدراسة، أو العمل السريري. واستخدم مقياس التنمر (BNEQ) وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة سلوكيات من بين (١٢٠) سلوكا للتنمر كانت الأكثر تعرضا لهن، وهي: (أ) الواجبات والمهام ومسؤوليات العمل، وتوزيع المسئوليات كانت تستخدم للعقاب بدلا من الأغراض التعليمية، (ب) يتم العقاب من خلال إعطاء الدرجات المنخفضة، (ج) أعباء العمل، أو المواعيد النهائية غير واقعية. استندت الردود على تصورات الطالبات وبالتالي فإنه من غير المعروف ما إذا كان السلوك حدث فعلا، أو ما إذا كانت الدرجات وأعباء العمل التي أعطيت إلى حد ما كان ينظر من قبلهن بأنها عقابية. وفي كلتا الحالتين، ومع تصورات الطالبات بأن الكلية مصدرًا لسلوك التنمر، هي مصدر قلق نظرا للتأثير السلبي المحتمل على صحة الطالبة وأدائها الأكاديمي.

بينما استهدفت دراسة كوبر ونيكيرسون Cooper and Nickerson (2013) فحص تاريخ الوالدين مع التنمر في ضوء الاندماج العام مع التنمر وأنماط خبرة التنمر النوعية ومستوى ألمهم المرتبط بخبراتهم ومتى حدث التنمر، وتقدير وجهات نظرهم الحالية ومستوى مخاوفهم واستراتيجياتهم لمواجهة التنمر. تكونت العينة من ٢٦٠ من الوالدين من المدارس الحكومية استجابوا لمقياس أون لاين. وأشارت النتائج إلى أن ٩٠،٣٪ من الوالدين رأو، أو شاركوا في التنمر أثناء شبابهم. قليل أشار إلى اندماجهم كمتنمر، ولكن أعداد مماثلة من المشاركين أفاد أنه وقع ضحية للتنمر، أو يتصرف باعتباره من المارة. وأشارت النتائج إلى أن تاريخ الوالدين في التنمر ينبئ بآرائهم حول التنمر ومستوى مخاوفهم واستراتيجياتهم لمواجهته.

خامسا: دراسات تناولت إمكانية مواجهة التنمر

استهدفت دراسة بالدري وفارينجتون Baldry and Farrington (2007) التعرف على أثر التنشئة الوالدية على كون الأبناء متنمرين، أو ضحايا للتنمر، أو بهما معًا من خلال ملاحظة أساليب الآباء وخصائصهم الشخصية. تكونت عينة الدراسة من (١١٣) أنثى، وعدد (١٢٥) ذكرًا، حيث تراوحت أعمار أفراد العينة من ١١-١٤ عام وجميعهم من طلاب المرحلة المتوسطة. أظهرت النتائج أن طريقة التنشئة الوالدية التي يكون فيها الوالدين متسلطين تؤدي بأبنائهم إلى أن يكونوا متنمرين وضحايا للتنمر في نفس الوقت.

استهدفت دراسة إسماعيل (٢٠١٠ب) التحقق من فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال، كما تم تطبيق مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه (إعداد: الباحثة) استمارة جمع بيانات عن الطفل ذي التنمر المدرسي (إعداد: الباحثة) برنامج العلاج بالقراءة لخفض التنمر المدرسي لدى الأطفال (إعداد: الباحثة) حيث تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة قوامها (١٦) طفلاً من أطفال الصف الخامس والسادس الابتدائي، يتراوح عمرهم الزمنى ما بين (١١-١٢,٧) سنة، حيث تم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، ومن أهم النتائج: (١) لا توجد فروق دالة إحصائيا بين رتب درجات أطفال المجموعة الضابطة فى القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية. (٢) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية لصالح القياس البعدي. (٣) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية ورتب درجات أطفال المجموعة الضابطة على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وأبعاده الفرعية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية. (٤) توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى القياسين البعدي (بعد البرنامج مباشرة) والتتبعى (بعد ستة أشهر من انتهاء البرنامج) على مقياس تقدير المعلم لسلوكيات التنمر المدرسي لدى تلاميذه وبعض أبعاده الفرعية لصالح القياس التتبعى.

أما دراسة ماجيكو وراسكوسكاس Migiiaccio and Raskauskas (2013) استهدفت توضيح إمكانية التدخل للحد من التنمر في الفصول الدراسية عن طريق مناقشته من خلال استخدام الفيديو. تكونت العينة من (٨١) طالبا في الصفوف من ٤ إلى ٦ استجابو لاختبارات قبلية وبعدية تتعلق بالمعلومات حول التنمر ومدى الاستجابة لها. وأشارت النتائج أن الطلاب قد إزدات معرفتهم بالتنمر واتجاهاتهم نحو الضحية وانسب أساليب وطرق المساعدة، وذلك بعد المناقشة من خلال عرض الفيديو. كما تشير الى أن عملية التدخل عن طريق الفيديو والمناقشة، يمكن أن تساعد في بناء الوعي والمعرفة المفيدة في الوقاية من التنمر.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال تحليل ونقد الدراسات السابقة توصل الباحثان إلى النقاط التالية:

أولا: الموضوع والأهداف

تنوعت موضوعات الدراسات السابقة وأهدافها، فنجد دراسات ركزت على الأثار السلبية الناتجة عن ظاهرة التنمر وبعض العوامل المرتبطة بها، مثل دراسة أسبينوزا، Espinoza, (2006)؛ الحربي (٢٠١١)؛ وهمفيل وآخرون Hemphill, et al. (2012). ودراسات ركزت على المراحل النمائية والعوامل المساعدة على نشأة وتطور بالتنمر مثل دراسة خوج (٢٠١٢)، ودراسة جوكيوم Joaquim, (2014)؛ ودراسة بابارو Babarro, (2014)، ودراسة فرانكز وآخرون Franks, et al. (2014). ودراسات تناولت قياس التنمر مثل دراسة بوند وآخرون Bond, et al. (2007)، ودراسة باندیوبادهياي وآخرون Bandyopadhyay, et al. (2009). ودراسات تناولت مدى فهم المعلمين للتنمر ومواجهته مثل دراسة كوريل وآخرون Coryl, et al. (2013)، ودراسة كوبر ونيكيرسون Cooper and Nickerson (2013)، ودراسات تناولت إمكانية مواجهة التنمر مثل دراسة بالدري وفارينجتون Baldry and Farrington (2007)، ودراسة هالة إسماعيل (٢٠١٠ب)، ودراسة ماجيكو وراسكوسكاس Migiiaccio and Raskauskas (2013). وقد اتفقت أهداف الدراسات مع موضوعاتها، وقد استفاد الباحثان من هنا –بجانب الإطار النظري- التحديد الدقيق لمشكلة البحث، وتساؤلاتها، وكيفية إعداد أداة البحث الحالي من خلال التعريف التكاملي لظاهرة التنمر.

ثانيا: العينة

اختلفت الدراسات من حيث العينات سواء من حيث العمر والوظيفة، أو الحجم، حسب الهدف من الدراسة فتراوحت ما بين ١١٥٦١ إلى ١٦، من المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بجانب المعلمين والوالدين، وكانت أغلب الدراسات تركز على المرحلة المتوسطة (الإعدادية) ومن هنا استفاد الباحثان في تحديد العينة الحالية، من حيث الحجم والمرحلة.

ثالثا: الأدوات

تنوعت أدوات الدراسات السابقة، بحسب أهدافها، وما يهم الباحث هو كيفية قياس التنمر، فنجد دراسات اتخذت من الملاحظة كوسيلة لدراسة ارتباط التنشئة الاجتماعية بالتنمر مثل دراسة بالدري وفارينجتون Baldry and Farrington (2007) أو الاستبانة والتي اعتمدت عليها غالبية الدراسات، كما كانت هناك وسائل مختلفة لوضع عبارات المقياس المستخدم فهناك من ركز على نوع التنمر (جسدى، لفظي، علائقي،.....) وهناك من نظر إليه من زاوية المعاملة مع الأقران، ومن خلال وصف المناخ المدرسي من حيث انتشار التنمر والاتجاهات العدائية والاستعداد لطلب المساعدة، وهناك من اعتمد على ذكريات الوالدين مع التنمر، وهناك من عمل على التعرف على التنمر من خلال دمجه بالمحيط الاجتماعي، وكان معظم أدوات قياس التنمر المدرسي المستخدمة في الدراسات السابقة، مقاييس متعددة الأبعاد، فيما عدا الصور المختصرة. ومن هنا استفاد الباحثان في تحديد الطريقة المناسبة لقياس التنمر.

رابعا: النتائج

تنوعت نتائج الدراسات السابقة، وقد تناول الباحث منها ما هو متصل بالبحث الحالي، كما يلي:

لم يجد الباحثان أي دراسة سابقة هدفت إلى التعرف على ما إذا كان التنمر أحادي البعد أم لا، ومن هنا اشتق الباحثان الفرض الأول: «التنمر المدرسي لدى طلاب التعليم العام، ظاهرة أحادية البعد».

أشارت نتائج الدراسات إلى تفاوت نسبة انتشار ظاهرة التنمر، فدراسة أسبينوزا Espinoza, (2006) وجدت نسبة ضحايا التنمر بالمرحلة الثانوية ٦٪، ولم تشر إلى نسبة المتنمرين. ودراسة الحربي (٢٠١١) توصلت إلى نسبة انتشار للتنمر بلغت ١٥،٢٪ بالمرحلة الثانوية. بينما همفيل وآخرون Hemphill, et al. (2012) فقد توصلوا إلى نسبة انتشار للتنمر في الصفوف من ٩-١١ بلغت ٧٢٪ للبنين، ٦٥٪ للبنات. وتوصل بوند وآخرون Bond, et al. (2007) إلى نسبتين للتنمر بالمرحلة الثانوية (٥٧٪، ٦١٪) بمقياسين مختلفين. ورأي كوبر ونيكيرسون Cooper and Nickerson (2013) وجود نسبة ٩٠،٣٪ من الوالدين شاركوا، أو لاحظوا ظاهرة التنمر. وقد ورد في الإطار النظري نسبة التنمر تقترب من ٢٣٪، ومن هنا اشتق الباحثان الفرض الثاني والذي ينص على: "نسبة انتشار التنمر بين طلاب التعليم العام تقل عن ٢٥٪."

ولم يجد الباحثان –في حدود علمهما- أية دراسة اهتمت بمبررات المتنمرين للقيام بهذا السلوك، ومن هنا صاغ الباحثان الفرض الثالث، على النحو التالي: "لا توجد مبررات محددة لدى الطلاب المتنمرين لممارسة ظاهرة التنمر".

توصلت دراسة الحربي (٢٠١١) إلى عدم وجود فروق في التنمر في ضوء عدد الأصدقاء، ولكن لم يرى الباحث أي متغيرات أخرى وردت في الدراسات السابقة سوى النوع وهو ليس متضمنا في البحث الحالي، ومن هناك صاغ الباحثان الفرض الرابع والذي ينص على: "لا تختلف درجة الطالب على مقياس التنمر في ضوء بعض المتغيرات(المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنه، عدد الأصدقاء أكبر من سنه، عدد الأصدقاء أصغر من سنه، مكان الصداقة)".

فروض البحث:

(١) التنمر المدرسي لدى طلاب التعليم العام، ظاهرة أحادية البعد.

(٢) نسبة انتشار التنمر بين طلاب التعليم العام تقل عن ٢٥٪.

(٣) لا توجد مبررات محددة لدى الطلاب المتنمرين لممارسة ظاهرة التنمر.

(٤) لا تختلف درجة الطالب على مقياس التنمر في ضوء بعض المتغيرات(المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنه، عدد الأصدقاء أكبر من سنه، عدد الأصدقاء أصغر من سنه، مكان الصداقة).

إجراءات البحث:

أولا: **المنهج**، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، فهو الأقرب لطبيعة البحث وإجراءاته.

ثانيا: **المجتمع الأصل**، شمل المجتمع الأصل جميع طلاب التعليم العام (البنين) بمدينة أبها

ثالثا: **العينة**، شملت عينة البحث (٥٣٩) طالبًا، (١٨٦) طالبا كعينة لتقنين أداة البحث، (٣٥٣) طالبا كعينة لاختبار صحة الفروض، وتوزيع العينة كان على النحو التالي:

جدول (١)

توزيع عينة البحث في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية

المتغيرات	تصنيفها	عينة التقنين	العينة النهائية
المرحلة	الابتدائية	٣٧	٧٦
	المتوسطة (الإعدادية)	٥٢	٩٨
	الثانوية	٩٧	١٧٩
المعدل	باق	٩	١٦
	مقبول	٩	٢١
	جيد	٣	٦٥
	جيد جدا	٥٠	٨٨
	ممتاز	٨٦	١٦٣
عدد الأصدقاء في مثل السن	٥	٥٤	١٠٢
	٥-١٠	٤٩	٨٨
	أكثر من ١٠	٨٣	١٦٣
عدد الأصدقاء أكبر من السن	٥	١١١	٢٠٦
	٥-١٠	٣٤	٦٧
	أكثر من ١٠	٤١	٨٠
عدد الأصدقاء أصغر من السن	٥	١١٩	٢١٤
	٥-١٠	٣٦	٨٠
	أكثر من ١٠	٣١	٥٩
معظم الأصدقاء من	نفس المدرسة	٨٣	١٦٤
	نفس الحي	٥١	٨٥
	خارج المدرسة والحي	٥٢	١٠٤

يتضح من الجدول السابق أن معظم الاستجابات الصحيحة بالنسبة للمرحلة كانت من المرحلة الثانوية، ويرجع ذلك إلى أن استجابات الطلاب كانت على الأوراق المخصصة للتصحيح الآلي، وطلبة الثانوي تدربوا عليها بشكل أفضل استعدادا لاختبارات القدرات، والتي تتم بنظام التصحيح الآلي.

وكان المعدل «جيد جدا» فأكثر هي الأغلب، وكان الأصدقاء في مثل السن ومن نفس المدرسة هم الأكثر.

رابعا: **أداة البحث**، من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة، وخصوصا فيما يتعلق بطبيعة التنمر ورؤية بعض النظريات حول تفسير الظاهرة وأسباب حدوثها، قام الباحثان بصياغة (٤٦) عبارة، بحيث تمثل وجهة نظر جميع النظريات التي اعتمد عليها البحث، وتم تقنين أداة البحث على النحو التالي:

أولا: **الثبات**

بعد تطبيق المقياس على عينة التقنين (١٨٦) طالبا، استخدم الباحثان معادلات جتمان للثبات، نظرا لأنها أشمل لكل جوانب أي مقياس، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢)

معاملات ثبات مقياس التنمر

معادلات جتمان	معامل الثبات
١	٠,٩١٧
٢	٠,٩٤٠
٣	٠,٩٣٧
٤	٠,٨٣٩
٥	٠,٩٢٦
٦	٠,٩٦٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمقياس التنمر ممتازة، ولمعرفة ثبات العبارات، قام الباحثان بحساب معامل الثبات للمقياس في حالة حذف العبارة، فإذا ارتفع الثبات دل على الأثر السلبي لها على ثبات المقياس، ويجب حذفها، والعكس صحيح، والنتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣)

خصائص المقياس في حالة حذف العبارة

العبارات	المتوسط في حالة حذف العبارة	التباين في حالة حذف العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية بدون العبارة	نسبة التباين المفسر	معامل الثبات في حالة حذف العبارة
١	٨٦,٧٨	٧٤٨,٤٨٣	٠,٤٩١	٠,٦٢١	٠,٩٣٦
٢	٨٦,٧٥	٧٦٣,٨٩٨	٠,٢٦٩	٠,٤٥٧	٠,٩٣٧
٣	٨٦,٦٢	٧٤٦,٥٨٣	٠,٥١٦	٠,٥٤٩	٠,٩٣٦
٤	٨٦,٨٨	٧٤٨,٣١٠	٠,٤٩٢	٠,٥٨٩	٠,٩٣٦
٥	٨٦,٢٥	٧٣٩,٣٢٥	٠,٥٣٤	٠,٥٩٤	٠,٩٣٥
٦	٨٥,٢٨	٧٧٥,٩٢١	٠,٠٤٨	٠,٣٧٢	٠,٩٣٩
٧	٨٧,١١	٧٥٥,٥٤٩	٠,٤٦٥	٠,٥١٣	٠,٩٣٦
٨	٨٦,٧٤	٧٥٧,٨٩٢	٠,٣٣٢	٠,٥١٨	٠,٩٣٧
٩	٨٦,٩٠	٧٥٧,٢٣٤	٠,٣٩٩	٠,٦٥٠	٠,٩٣٦
١٠	٨٦,٩٥	٧٦١,٥٧٥	٠,٣٤٨	٠,٥٠٥	٠,٩٣٧
١١	٨٥,٧٤	٧٥٤,٧٤٦	٠,٣٠٩	٠,٤١٨	٠,٩٣٧
١٢	٨٧,١٠	٧٥٤,٦٠٧	٠,٥٢٢	٠,٦١٠	٠,٩٣٦
١٣	٨٦,٨١	٧٤٧,٣١٤	٠,٥٤٢	٠,٥٦٣	٠,٩٣٥
١٤	٨٦,٧٤	٧٤١,٠٣٦	٠,٥٦٥	٠,٥٩٢	٠,٩٣٥
١٥	٨٦,٩٩	٧٤٤,٣٨٩	٠,٥٩٦	٠,٦٧١	٠,٩٣٥
١٦	٨٦,٩٦	٧٤٠,٠٥٨	٠,٦٥٠	٠,٧١٥	٠,٩٣٥
١٧	٨٦,٩٥	٧٤١,٢٧٣	٠,٦٤٠	٠,٦٩٥	٠,٩٣٥
١٨	٨٦,٨٩	٧٤٢,٦٢٦	٠,٥٨٤	٠,٦١٦	٠,٩٣٥
١٩	٨٦,٨٩	٧٤٤,٩٠١	٠,٥٧٨	٠,٦٣٠	٠,٩٣٥
٢٠	٨٦,٩٨	٧٤٨,٩٠٢	٠,٥٥٥	٠,٧٢٦	٠,٩٣٥
٢١	٨٦,٥٥	٧٤٦,٠٣٣	٠,٥١٥	٠,٥٢٨	٠,٩٣٦
٢٢	٨٦,٨٩	٧٥٢,٢٥٢	٠,٤٥٥	٠,٥٤٦	٠,٩٣٦
٢٣	٨٧,١١	٧٥٦,٨٣٢	٠,٤٦٤	٠,٦٠٦	٠,٩٣٦
٢٤	٨٦,٥٢	٧٤١,٨١٩	٠,٥٦٨	٠,٦١٣	٠,٩٣٥
٢٥	٨٦,٠٩	٧٣٩,٤٦٧	٠,٤٧٤	٠,٥٣٣	٠,٩٣٦
٢٦	٨٦,٢٣	٧٣٤,٤٥٧	٠,٦٥٤	٠,٦١٥	٠,٩٣٤
٢٧	٨٦,٤٧	٧٣٤,٨١٣	٠,٥٩١	٠,٥٨٥	٠,٩٣٥
٢٨	٨٦,٩٩	٧٥١,٧١٣	٠,٤٧٩	٠,٦٤٥	٠,٩٣٦
٢٩	٨٦,٢٧	٧٤٧,١٦٢	٠,٤٠٨	٠,٤٧٤	٠,٩٣٧

العبارات	المتوسط في حالة حذف العبارة	التباين في حالة حذف العبارة	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية بدون العبارة	نسبة التباين المفسر	معامل الثبات في حالة حذف العبارة
٣٠	٨٦,٨١	٧٤١,٩٠٥	٠,٥٩٤	٠,٧٠١	٠,٩٣٥
٣١	٨٦,٨١	٧٤٦,٥٣٢	٠,٥١٦	٠,٦٤٥	٠,٩٣٦
٣٢	٨٧,٠١	٧٥٤,٣١٩	٠,٤٧٨	٠,٦٩٤	٠,٩٣٦
٣٣	٨٧,٠٨	٧٥٢,٩٧٨	٠,٥٠٧	٠,٧٥٢	٠,٩٣٦
٣٤	٨٦,٩٥	٧٤٠,٩٥٤	٠,٦٥١	٠,٧٥٩	٠,٩٣٥
٣٥	٨٦,٣٢	٧٤٤,٦٥٢	٠,٥٤٣	٠,٥٩٤	٠,٩٣٥
٣٦	٨٦,٩١	٧٤٩,٤٣٠	٠,٥٢٨	٠,٦٦٢	٠,٩٣٦
٣٧	٨٦,٨٤	٧٣٨,٢٣٣	٠,٦٦٩	٠,٧١٦	٠,٩٣٤
٣٨	٨٦,٦١	٧٤٦,٧٤٧	٠,٥١٢	٠,٦٠٨	٠,٩٣٦
٣٩	٨٦,٥٩	٧٤٣,٨٦٦	٠,٥٤٧	٠,٥٨٨	٠,٩٣٥
٤٠	٨٦,٧٥	٧٤٥,٠٥٥	٠,٥٨٣	٠,٦٤٢	٠,٩٣٥
٤١	٨٦,٨٨	٧٦١,١٩٠	٠,٣٥٨	٠,٤٦٤	٠,٩٣٧
٤٢	٨٦,٦٥	٧٥٠,٩٦٤	٠,٤٣٨	٠,٥٦٣	٠,٩٣٦
٤٣	٨٦,٨٦	٧٥٨,٧٧٠	٠,٣٢٨	٠,٥٧٩	٠,٩٣٧
٤٤	٨٦,٤٨	٧٤٢,٥٥٤	٠,٤٩٥	٠,٥٥٦	٠,٩٣٦
٤٥	٨٦,٠١	٧٤٨,٨١١	٠,٣٨٨	٠,٥٠٦	٠,٩٣٧
٤٦	٨٥,١٥	٧٦٢,٩٦٨	٠,٢٠٤	٠,٤٥٦	٠,٩٣٨

يتضح من الجدول السابق، ارتفاع معامل ثبات المقياس (ألفا =٠,٩٣٧) بحذف العبارة (٦) ليصبح (٠,٩٣٩) وبحذف العبارة (٤٦) ليصبح (٠,٩٣٨) كما وجد انخفاض التباين المفسر عن بقية العبارات، وارتفاع نسبة تباين المقياس في حالة حذف كل منها

ثانيا: الصدق

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في صورته الأولية على (١٢) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الملك خالد، على أن يتكرموا ببيان:

- مدى مناسبة العبارة للتعبير عن التنمر.
- مدى صحة صياغة العبارة.
- هل هناك عبارات يمكن إضافتها.

وكانت نسب الاتفاق على مناسبة جميع العبارات لظاهرة التنمر، لا تقل عن ٧٦٪، وأعيد صياغة بعض العبارات، وتصحيح بعض الأخطاء اللغوية.

صدق العبارات:

من جدول خصائص المقياس في حالة حذف العبارة، اعتبر الباحثان أن معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة المقياس بدون العبارة، كمحك صدق للعبارة، وقد لاحظ الباحثان أن أقل معامل ارتباط كان للعبارتين ٦، ٤٦ وهما ٠،٣٧٢، ٠،٤٥٦ على التوالي، ولكنهما ذو دلالة إحصائية.

الصدق العاملي:

قام الباحثان، بعد تطبيق المقياس على عينة التقنين، بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية: Principal Component Analysis للبيانات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٤)

اختبارات مناسبة البيانات للتحليل العاملي

الاختبار		القيمة والدلالة
كايزر-ماير-أولكن لمناسبة العينة KMO		٠,٨٤٨
بارتلت	مربع كا	٤٤٠٥
	درجات الحرية	١٠٣٥
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق، أن قيمة اختبار KMO تشير إلى مناسبة جيدة للعينة لتحليل البيانات باستخدام التحليل العاملي.

كما تشير دلالة اختبار بارتلت إلى إمكانية الحصول على عوامل من التحليل العاملي، وذلك لأن مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات لا تنطبق على مصفوفة الوحدة، أي أنه توجد ارتباطات بين المتغيرات (العبارات) وبالتالي الحصول على عوامل أمر متوقع.

جدول (٥)

العوامل المستنتجة وقيمها الذاتية والتباين المفسر

العوامل	القيم الذاتية الأولية			العوامل المستخلصة بقيم ذاتية أكبر من الواحد		
	القيمة	نسبة التباين	النسبة التجميعية	القيمة	نسبة التباين	النسبة التجميعية
١	١٣,١١٦	٢٨,٥١٣	٢٨,٥١٣	١٣,١١٦	٢٨,٥١٣	٢٨,٥١٣
٢	٣,٠٠٧	٦,٥٣٦	٣٥,٠٤٩	٣,٠٠٧	٦,٥٣٦	٣٥,٠٤٩
٣	٢,٤٨٣	٥,٣٩٧	٤٠,٤٤٦	٢,٤٨٣	٥,٣٩٧	٤٠,٤٤٦
٤	٢,١٤٩	٤,٦٧٢	٤٥,١١٨	٢,١٤٩	٤,٦٧٢	٤٥,١١٨
٥	١,٧١٧	٣,٧٣٣	٤٨,٨٥١	١,٧١٧	٣,٧٣٣	٤٨,٨٥١
٦	١,٣٣٤	٢,٨٩٩	٥١,٧٥٠	١,٣٣٤	٢,٨٩٩	٥١,٧٥٠
٧	١,٢٨٩	٢,٨٠١	٥٤,٥٥٢	١,٢٨٩	٢,٨٠١	٥٤,٥٥٢
٨	١,١٧٧	٢,٥٥٩	٥٧,١١١	١,١٧٧	٢,٥٥٩	٥٧,١١١
٩	١,١٤٤	٢,٤٨٨	٥٩,٥٩٨	١,١٤٤	٢,٤٨٨	٥٩,٥٩٨
١٠	١,١٣٨	٢,٤٧٣	٦٢,٠٧١	١,١٣٨	٢,٤٧٣	٦٢,٠٧١
١١	١,٠٣٤	٢,٢٤٨	٦٤,٣٢٠	١,٠٣٤	٢,٢٤٨	٦٤,٣٢٠
١٢	١,٠١٧	٢,٢١١	٦٦,٥٣٠	١,٠١٧	٢,٢١١	٦٦,٥٣٠

ملاحظة، تم حذف العوامل التي تقل قيمتها الذاتية عن الواحد الصحيح- من الجدول- وهي العوامل من ١٣-٤٦، لغرض التنسيق.

يتضح من الجدول السابق، وجود (١٢) عاملا مستخلصا تزيد قيمهم الذاتية عن الواحد الصحيح، فسرت ٦٦,٥٣٪ من التباين الكلي، والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على العوامل

جدول (٦)

تشبعات العبارات على العوامل المستخلصة

العبارات	العوامل المستخلصة											
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٣٧	٠,٧٢١											
٣٤	٠,٧٠٧			-٠,٤٠٨								
١٦	٠,٦٨٧											
١٧	٠,٦٨٤											
٢٦	٠,٦٦٨											
١٨	٠,٦٣٨										-٠,٣٠٩	
١٥	٠,٦٣٣											
٣٠	٠,٦٢٣		٠,٣٨٩									
٤٠	٠,٦٢٠											
١٤	٠,٦١٧											
١٩	٠,٦١٠		-٠,٣١٣									
٢٧	٠,٦٠٣	-٠,٣٤٧										
٢٤	٠,٥٩٦											

العبارات	العوامل المستخلصة											
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٢٠	٠,٥٩٠	٠,٣٨٩								٠,٣٩٠		
٣٦	٠,٥٨٣	٠,٣١٥		-٠,٣٦١								
٣٩	٠,٥٧٥				٠,٤٣١							
١٣	٠,٥٧٣									٠,٤٤٥		
٥	٠,٥٧٠											
١٢	٠,٥٦٩											
٣٥	٠,٥٥٩	-٠,٣٢٦										
٣١	٠,٥٥٩				٠,٤٦٠							
٣٣	٠,٥٥٤	٠,٣٢٥	٠,٣٤٥	٠,٣٣١								
٤	٠,٥٥٣		٠,٣٩٤									
٢١	٠,٥٤٧											
٣	٠,٥٤٤		٠,٣٣٩									
٣٨	٠,٥٣٢					٠,٤٠٦						

العبارات	العوامل المستخلصة											
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
١	٠,٥٢٢				٠,٥٠٢							
٢٣	٠,٥٢٠	٠,٣٧٢										
٣٢	٠,٥١٧		٠,٤١٧			٠,٣٤٣						
٢٨	٠,٥١٣		٠,٣٦٨									
٧	٠,٥١٣	٠,٣٢٥										
٤٤	٠,٥١٠	٠,٣٨٠										
٢٢	٠,٤٨٣			٠,٣٢٢	٠,٣١٢							
٢٥	٠,٤٨٢						٠,٣٤٠					
٤٢	٠,٤٤٠		٠,٣٣٤	٠,٣٦٧								
٢٩	٠,٤٣٨						٠,٣٣٣		٠,٣٩٠			
١٠	٠,٣٨٥	٠,٣٧٦										٠,٣٧٢
٤٦		٠,٥٩٢										
٤٥	٠,٣٨٨	٠,٥٧٤										

العبارات	العوامل المستخلصة											
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
٤٣	٠,٣٥٩	٠,٤٥٦	٠,٣٤٧					٠,٣٢٣				
٢	٠,٣٠٠		٠,٣٦٧						٠,٣٢٤			
٩	٠,٤١١	٠,٣٠٤		٠,٥٤٠							٠,٣٦٦	
٦			٠,٣٧٨	٠,٥٢٨								
١١	٠,٣٢٠					٠,٦٤٣						
٤١	٠,٣٩١	٠,٣٤٨					٠,٤٥١					
٨	٠,٣٤٥			٠,٣٧٦				٠,٣٤٥				٠,٣٩٦

يتضح من الجدول السابق، تشبع العبارات على عامل عام، ما عدا العبارتين ٦، ٤٦، وهذا يتفق مع نتائج حساب الثبات، وبالتالي يتم استبعاد العبارتين ليصبح المقياس، مكونا من (٤٤) عبارة، تنتمي لبعد واحد.

الاتساق الداخلي للمقياس:

قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، بعد حذف العبارتين ٦، ٤٦ ، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (٧)

معاملات ارتباط العبارات مع الدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط××	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٥	١٢	٠,٥٦٩	٢٣	٠,٥٩٣	٣٤	٠,٥٦٥
٢	٠,٣١٧	١٣	٠,٦٠٥	٢٤	٠,٥٠٩	٣٥	٠,٥٦٨
٣	٠,٥٤٧	١٤	٠,٦٢٦	٢٥	٠,٦٧١	٣٦	٠,٧٠٢
٤	٠,٥٣٧	١٥	٠,٦٩٧	٢٦	٠,٦١٢	٣٧	٠,٥٣٩
٥	٠,٥٦٩	١٦	٠,٦٧٠	٢٧	٠,٥١١	٣٨	٠,٥٧٦
٦	٠,٥٠٧	١٧	٠,٦٢٨	٢٨	٠,٤٥٣	٣٩	٠,٦١٠
٧	٠,٣٧٢	١٨	٠,٦٠٨	٢٩	٠,٦٢١	٤٠	٠,٣٩٢
٨	٠,٤٢٥	١٩	٠,٥٨٧	٣٠	٠,٥٥٠	٤١	٠,٤٦٣
٩	٠,٣٩٣	٢٠	٠,٥٤٤	٣١	٠,٥٠٨	٤٢	٠,٣٧٧
١٠	٠,٣٤٨	٢١	٠,٤٨٥	٣٢	٠,٥٣٩	٤٣	٠,٥٢١
١١	٠,٥٥١	٢٢	٠,٥٠٦	٣٣	٠,٦٨٤	٤٤	٠,٤٠٨

×× دال عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع العبارات ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس بمستوى دلالة ٠,٠١، وهذا يدل على أن تلك العبارات تقيس ما يهدف إليه المقياس.

والعبارتين التي تم حذفهما بناء على الثبات والصدق العاملي، فكان ارتباطهما على النحو التالي:

العبارة (٦) ارتبطت بالدرجة الكلية للمقياس بمعامل ارتباط قيمته ٠,٠٣٩ وهو غير دال، بينما كان معامل الارتباط للعبارة (٤٦) = ٠,١٩٥ وهو دال عند مستوى ٠,٠١، ويلاحظ أن قيمته أقل بكثير من قيم معاملات الارتباط الأخرى، رغم دلالته.

مما سبق اطمأن الباحث إلى مناسبة المقياس لعينة البحث

النتائج:

تم تطبيق الأداة على العينة النهائية، وبعد جمع البيانات وتحليل الفروض، تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار صحة الفروض، وكانت النتائج على النحو التالي:

أولا: نتائج اختبار صحة الفرض الأول، والذي ينص على: «التنمر المدرسي لدى طلاب التعليم العام، ظاهرة أحادية البعد».

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي، بطريقة المكونات الأساسية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨)

نتائج اختبارات مناسبة البيانات للتحليل العاملي

اختبار كايزر-ماير-أولكن لملاءمة العينة		٠,٨٨١
اختبار بارتلت للكروية	مربع كا	٤٣٩٣,٥٥
	درجات الحرية	٩٤٦
	مستوى الدلالة	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول السابق أن اختبار كايزر ماير أولكن كانت قيمته ٠،٨٨١، وهي تعني مناسبة العينة بصورة جيدة للتحليل العاملي، كما تشير دلالة اختبار بارتلت إلى وجود ارتباطات بين المتغيرات مما يشير إلى إمكانية الحصول على عوامل مستخلصة من التحليل العاملي (مصفوفة الارتباطات بين المتغيرات تختلف عن مصفوفة الوحدة).

جدول (٩)

القيمة الذاتية والتباين المفسر للعوامل المستخلصة

العوامل	القيمة الذاتية لجميع العوامل			القيمة الذاتية للعوامل المستخلصة		
	القيمة الذاتية	نسبة التباين	النسبة التجميعية	القيمة الذاتية	نسبة التباين	النسبة التجميعية
١	١٤,٢١١	٣٢,٢٩٧	٣٢,٢٩٧	١٤,٢١١	٣٢,٢٩٧	٣٢,٢٩٧
٢	٣,٠٠٤	٦,٨٢٧	٣٩,١٢٤	٣,٠٠٤	٦,٨٢٧	٣٩,١٢٤
٣	٢,٠٩١	٤,٧٥٢	٤٣,٨٧٦	٢,٠٩١	٤,٧٥٢	٤٣,٨٧٦
٤	١,٧٤٠	٣,٩٥٥	٤٧,٨٣٢	١,٧٤٠	٣,٩٥٥	٤٧,٨٣٢
٥	١,٦١٤	٣,٦٦٧	٥١,٤٩٩	١,٦١٤	٣,٦٦٧	٥١,٤٩٩
٦	١,٣٧٩	٣,١٣٥	٥٤,٦٣٤	١,٣٧٩	٣,١٣٥	٥٤,٦٣٤
٧	١,٣١٣	٢,٩٨٤	٥٧,٦١٨	١,٣١٣	٢,٩٨٤	٥٧,٦١٨
٨	١,١٩٦	٢,٧١٨	٦٠,٣٣٦	١,١٩٦	٢,٧١٨	٦٠,٣٣٦
٩	١,٠٩٠	٢,٤٧٧	٦٢,٨١٣	١,٠٩٠	٢,٤٧٧	٦٢,٨١٣
١٠	١,٠٤٨	٢,٣٨٢	٦٥,١٩٥	١,٠٤٨	٢,٣٨٢	٦٥,١٩٥
١١	١,٠١٠	٢,٢٩٦	٦٧,٤٩٢	١,٠١٠	٢,٢٩٦	٦٧,٤٩٢

ملاحظة: تم حذف العوامل التي تقل قيمتها الذاتية عن الواحد الصحيح -من الجدول- لغرض التنسيق.

يتضح من الجدول السابق وجود (١١) عامل فسرت ٦٧،٤٩٪ من التباين الكلي.

جدول (١٠)
مصفوفة العوامل

المتغيرات	العوامل										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٤٣	٠,٧٥٨			-٠,٣٠٣							
٣٧	٠,٧٣١						-٠,٣٧٩				
٣٦	٠,٧٠٥			-٠,٣٠٦							
١٨	٠,٧٠١										-٠,٣٠٢
١٦	٠,٧٠١										
١٧	٠,٦٨٠								-٠,٣٠٧		
١٣	٠,٦٧٣										
١٢	٠,٦٦٢										٠,٣١٦
٢٨	٠,٦٤١		-٠,٣٦٢								
١٤	٠,٦٣٢										
١٩	٠,٦٢١							٠,٣٢٥			

المتغيرات	العوامل										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٣٠	٠,٦١٩		-٠,٣١٦								
٤	٠,٦١٩						-٠,٣١١				
٣٢	٠,٦١٩		-٠,٤٧٧								
٣٨	٠,٦١٥									٠,٣٧٧	
٢٩	٠,٥٨٩										
٢٠	٠,٥٨٩	-٠,٤٧٤									
٢٣	٠,٥٩٤	-٠,٣٩٠									
٣٣	٠,٥٩٢		-٠,٤٤٠								
٥	٠,٥٩١										٠,٣١٠
٣١	٠,٥٨٢				٠,٤٣٤						
٢٦	٠,٥٨٢	٠,٣٨٨									
١٥	٠,٥٧٧					-٠,٣٦٦					

المتغيرات	العوامل										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٧	٠,٥٥٦	-٠,٣٣٦	٠,٣٠١								
٤٠	٠,٥٥٣			٠,٣٢٦				-٠,٤١٧			
٣٩	٠,٥٤٣				-٠,٣٧٧						
٢٤	٠,٥٣٨										
٢١	٠,٥٣٣	٠,٣٠٨									
١٠	٠,٥٠٤	-٠,٤٠٠									
٣	٠,٥٠٤		٠,٣٨١			٠,٣٢٨					
٣٥	٠,٥٠٢			٠,٤٢٧							
٢٧	٠,٥٠١	٠,٤٨٨									
١	٠,٤٩٩				-٠,٣٧١						
٨	٠,٤٩٨				٠,٤١٧						٠,٣٦١
٤٢	٠,٤٩٤			٠,٤٠٦		٠,٤٣٢					

المتغيرات	العوامل										
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
٢٥	٠,٤٣٦	٠,٤١١									
٤٤	٠,٤٣٣	٠,٣٨٩									
٤٣	٠,٤٢٨	-٠,٣٠٨									
٤١	٠,٤١٨	-٠,٣٠٧	-٠,٣٣٧								
٤٥	٠,٣٢٩	٠,٥٦٦									
٢٢	٠,٤٨٦	-٠,٥١١									
٩	٠,٣٨٧	-٠,٤١٤						٠,٣٣٦			
٢	٠,٣٨٥		٠,٤٣٧								
١١	٠,٣٨٩								٠,٤١٠		

يتضح من الجدول السابق وجود عامل عام تشبعت عليه جميع العوامل، وقد فسر هذا العامل ما قيمته ٣٢،٢٩٪ من التباين الكلي، وقد أكتفي بهذا الحل العاملي، والذي يشير إلى أن ظاهرة التنمر المدرسي ظاهرة أحادية البعد، وهذا يثبت صحة الفرض الصفري، ويرفض صحة الفرض البديل.

ولم يجد الباحثان –في حدود علمهما- أي دراسة تناولت البناء العاملي لظاهرة التنمر، وظهور عامل واحد يؤكد صحة فكرة التكامل بين وجهات النظر

حول التنمر واستخلاص مفهوم واحد، وتشير جميع العبارات، والتي تشبعت على العامل العام، إلى أن ظاهرة التنمر، هي ظاهرة تعكس الواقع الذي نشأ فيه الطفل، واستخدم مجموعة من ميكانيزمات الدفاع، أو الحيل الدفاعية التي تبرر أمامه انتهاج هذا السلوك، وبمعنى آخر أن المتنمر هو أسير سلوك خارج عن سيطرته يعكس حياة مضطربة، يحاول أن يعيد توازنها بالشكل الذي يراه هو، ويقدم مبررات لنفسه والآخرون لعلها تؤكد تقديره لذاته وجلب احترام وحب الآخرون.

ثانيا: نتائج اختبار صحة الفرض الثاني، والذي ينص على: » نسبة انتشار التنمر بين طلاب التعليم العام تقل عن ٢٥٪. ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب نقطة قطع لتحديد الدرجة التي يتم احتساب التنمر بناء عليها:

المدى = أعلى استجابة – أقل استجابة على العبارة = ٥-١=٤

طول الفئة = المدى / عدد الفئات = ٤ / ٥=٠،٨

جدول (١١)

حدود فئات الاستجابة على مقياس التنمر

بدرجة ضعيفة جدا	بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جدا
١-١،٨	١،٨-٢،٦	٢،٦-٣،٤	٣،٤-٤،٢	٤،٢-٥

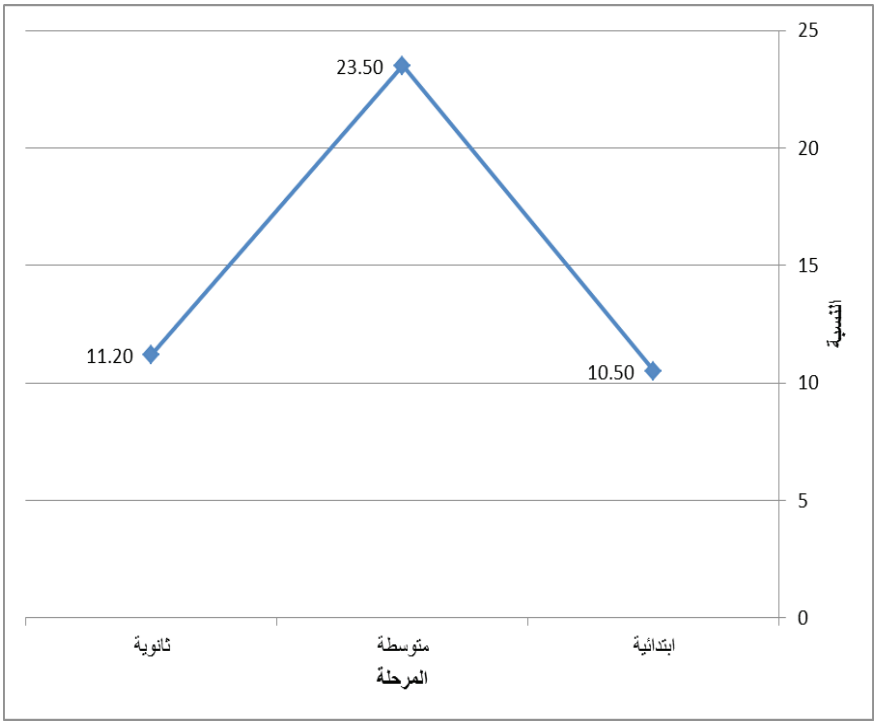
وتم اختيار (٢،٦) لتكون نقطة القطع لوصف الطالب بالتنمر، وتم ترميز من يحصل على متوسط ٢،٦ فأكثر بالرمز (١) وما عداه بالرمز (٢) وتم حساب نسبة المتنمرين بالنسبة للعدد الكلي للطلاب، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢)

نسب المتنمرين في مراحل التعليم العام

المرحلة	العدد الكلي	المتنمرين	النسبة
الابتدائية	٧٦	٨	١٠،٥٪
المتوسطة	٩٨	٢٣	٢٣،٥٪
الثانوية	١٩٧	٢٠	١١،٢٪
المجموع	٣٥٣	٥١	١٤،٤٪

والشكل البياني التالي، يوضح تلك النسبة واختلافها



شكل (١) نسب التنمر في ضوء المرحلة الدراسية

يتضح من الجدول السابق والرسم البياني، أن أعلى نسبة للمتنمرين موجودة بالمرحلة المتوسطة (٢٣،٥٪) وتتقارب بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية (١٠،٥، ١١،٢٪) على الترتيب، وأن متوسط تلك النسب قد بلغ ١٤،٤٪ وهو أقل من ٢٥٪ وهذا يعني قبول الفرض الصفري ورفض الفرض البديل.

وقد اقتربت نتائج البحث الحالي من نتائج بعض الدراسات السابقة، فدراسة أسبينوزا Espinoza, (2006) وجدت نسبة ضحايا التنمر بالمرحلة الثانوية ٦٪، ولم تشر إلى نسبة المتنمرين. ودراسة الحربي (٢٠١١) توصلت إلى نسبة انتشار للتنمر بلغت ١٥،٢٪ بالمرحلة الثانوية. بينما وجد تفاوت كبير مع نتائج بعض الدراسات الأخرى، فنجد همفيل وآخرون Hemphill, et al. (2012)

قد توصلوا إلى نسبة انتشار للتنمر في الصفوف من ٩-١١ بلغت ٧٢٪ للبنين، ٦٥٪ للبنات. وتوصل بوند وآخرون Bond, et al. (2007) إلى نسبتين للتنمر بالمرحلة الثانوية (٥٧٪، ٦١٪) بمقياسين مختلفين. ورأي كوبر ونيكيرسون Cooper and Nickerson (2013) وجود نسبة ٩٠،٣٪ من الوالدين شاركوا، أو لاحظوا ظاهرة التنمر.

ويقول أيسنبرج وألسما Eisenberg & Aalsma (2005) أن التنمر يزداد خلال المرحلة الابتدائية ويصل لقمته خلال المرحلة المتوسطة ثم ينخفض تدريجيًا خلال المرحلة الثانوية، واتفق معهما كل من (Olweus, 1991; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004).

وقد ورد في الإطار النظري نسبة التنمر تقترب من ٢٣٪، وهى تقريبا نفس النسبة التي توصل إليها الباحثان الحاليان بالنسبة للمرحلة المتوسطة. وهذا يشير إلى أن الظاهرة موجودة، واختلاف النسب قد يرجع إلى الفكرة التي قامت عليها عملية قياس التنمر، فغالبية الأدوات بنيت على توجهات مختلفة، وفي هذا البحث حاول الباحثان تكامل وجهات النظر، مع تحديد وجهة نظر خاصة في بناء أداة القياس.

ثالثا: نتائج اختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على: "لا توجد مبررات محددة لدى الطلاب المتنمرين لممارسة ظاهرة التنمر"، ولاختبار صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة بنقطة قطع (٣،٤) وهي التي تمثل بداية الفئة "كبيرة جدا"، على استجابات المتنمرين فقط، وذلك لضمان وضوح المبرر الكامن وراء عملية التنمر، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣)

نتائج اختبار "ت" للفروق بين استجابات العينة على عبارات مقياس التنمر ونقطة القطع

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١	أحس بوجود طاقة داخلي تدفعني لإيذاء الآخرون	٣,٢٥	١,٤٦٨	-٠,٧٠٦	٠,٤٨٣	١٧
٢	أحس أنني في عزلة	٢,٦٥	١,٦٢٣	-٣,٣١٤	٠,٠٠٢	٣٧
٣	أعتدي على الآخرون للانتقام لإساءة معاملتي	٣,٤٥	١,٤٧٤	٠,٢٤٧	٠,٨٠٦	٦
٤	أمارس العدوان لأرغم الآخرون على حبي واحترامي	٣,١٤	١,٤٩٧	-١,٢٥٣	٠,٢١٦	٢١
٥	أرغب في تحقيق قوة وسيطرة على الآخرون	٣,٧٣	١,٣٩	١,٦٨	٠,١	٣
٦	أميل دائما للتنافس مع الآخرون	٢,٦٧	١,٧١	-٣,٠٧	٠,٠٠٣	٣٤
٧	أعتدى على الآخرون لأنني محبط من عدم تحقيق أهدافي	٢,٧١	١,٥١	٣,٢٧	٠,٠٠٢	٣٣
٨	الكثير من الناس يشجعوني على إيذاء الآخرون	٢,٢٩	١,٤	٥,٦٢	٠,٠٠٠	٤٣
٩	كنت أتعرض للإيذاء من أفراد أسرتي	٢,٣١	١١,٤٩	٥,٢١	٠,٠٠٠	٤٢
١٠	الأطفال في الحي والمدرسة كانوا يضربونني وأنا صغير	٣,٤٧	١,٥٢	٠,٣٣	٠,٧٤	٥
١١	أرى المعلمين يضربون الطلاب بشدة	٢,٦٧	١,٤٢	٣,٦٨	٠,٠٠١	٣٥
١٢	أتلقى المدح من الأسرة، عندما كنت أعتدي على أحد	٣,٣١	١,٥٢	٠,٤١	٠,٦٩	١٣
١٣	أحس بارتفاع تقديري لذاتي عندما أتمكن من إيذاء الآخرون	٣,١٢	١,٥٧	١,٢٨	٠,٢١	٢٣
١٤	كنت أشعر بالسعادة عندما أرى شخص يعتدي على الآخرون ويهزمهم	٣,٠٦	١,٥٨	١,٥٤	٠,١٢٩	٢٤
١٥	أنا أقلد والدي عندما كان يضربني، أو يضرب إخوتي	٣,٣٣	١,٤١	٠,٣٤	٠,٧٣٧	١٠
١٦	أنا أقلد أخي في ضربه لزملائه	٣,٢	١,٥١	٠,٩٦	٠,٣٤	١٩

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
١٧	رؤيتي لنجاح الآخرون في الإيذاء شجعني على نفس السلوك	٣,٠٦	١,٤٩	١,٦٤	٠,١٠٨	٢٥
١٨	إيذاء الآخرون وسيلة مهمة لحل المشكلات	٣,٢٧	١,٣٩	٠,٦٥	٠,٥٢١	١٥
١٩	ما أقوم به من ضرب لزملائي هو حق مشروع لي	٢,٢٩	١,٥٣	٥,١٧	٠,٠٠٠	٤٤
٢٠	أعاني من معاملة سلبية من أسرتي	٣,٢٩	١,٤٦	٠,٥٢	٠,٦٠٧	١٤
٢١	أحس أن زملائي يخافون مني	٢,٥٧	١,٥٩	٣,٧٣	٠,٠٠٠	٣٨
٢٢	توجد درجة كبيرة من التنافر داخل أسرتي	٢,٥٣	١,٤٩	٤,١٨	٠,٠٠٠	٣٩
٢٣	الكبير والصغير في الأسرة يضربونني	٣,٣٧	١,٤٦	٠,١٤	٠,٨٩٣	٩
٢٤	التخويف وسيلة هامة لحل أي مشكلة	٣,٨٢	١,٣٤	٢,٢٦	٠,٠٢٨	٢
٢٥	شجعني والدى على أن تكون لدى الهيمنة والسيطرة بعكس أخواتي البنات	٣,٨٦	١,٢٢	٢,٧٢	٠,٠٠٩	١
٢٦	أفضل دائما أن تكون لي القوة والهيمنة على كل من حولي	٣,٥٥	١,٢٧	٠,٨٤	٠,٤٠٦	٤
٢٧	أشعر بأنني أسد ينتظر الفريسة لينقض عليها	٢,٧٣	١,٥١	٣,١٩	٠,٠٠٢	٣٢
٢٨	أشعر بالضيق إذا انتهى اليوم دون أن أعتدى على أحد ولو بمجرد استهزاء	٣,٣٩	١,٣	٠,٠٤	٠,٩٦٦	٨
٢٩	عندما أخرج من البيت أستعد لمواجهة زملائي أكثر مما أستعد لدروسي	٣,٠٦	١,٤٣	١,٧	٠,٠٩٦	٢٦
٣٠	إذا لم أجد من أذيه بيدى، أو لساني، أوجه نظراتي القوية نحو من أقابله	٣,٠٦	١,٥٤	١,٥٨	٠,١٢٠	٢٧
٣١	أشعر في الطريق أن لدى دافع شديد للانتقام ممن أقابلهم	٢,٧٥	١,٥١	٥,١	٠,٠٠٣	٣١
٣٢	أعتدي دائما على من أرى أنه أضعف مني	٢,٨٦	١,٦٣	٢,٣٦	٠,٠٢٢	٣٠
٣٣	أستهزئ من الآخرون لأنهم أقل وأضعف مني	٢,٩٨	١,٥٤	١,٩٤	٠,٠٥٨	٢٨

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الترتيب
٣٤	أكثر من الشائعات لتحقيق نصر على زملائي	٣,٣٣	١,٣٥	٠,٣٥	٠,٧٢٦	١١
٣٥	أقوم بمجادلة زملائي ولا أرضي إلا باستسلامهم لرأيي	٢,٩٤	١,٥٣	٢,١٤	٠,٠٣٧	٢٩
٣٦	عندما أريد أذية شخص أطلق عليه مجموعة من الأكاذيب	٣,١٦	١,٣٨	١,٢٦	٠,٢١٣	٢٠
٣٧	إذا قابلت من هو أضعف مني أقوم بالتحديق فيه بنظري لأخيفه	٣,١٤	١,٣	١,٤٥	٠,١٥٤	٢٢
٣٨	أكثر من القهقهة عندما أريد أن يحس من أمامي أني أسخر منه	٣,٣٣	١,٤	٠,٣٤	٠,٧٣٤	١٢
٣٩	أحب أن أحفظ مجموعة من الألقاب السيئة لأتنابز بها عند الضرورة	٢,٦٧	١,٥١	٣,٤٨	٠,٠٠١	٣٦
٤٠	استعرض قوتي العضلية والجسمية لإخافة الآخرون مني	٢,٤٥	١,٣٦	٤,٩٨	٠,٠٠٠	٤١
٤١	أشعر أنني ضحية لإيذاء سابق من الآخرون	٣,٢٤	١,٥٤	٠,٧٦	٠,٤٥٠	١٨
٤٢	أشعر أنه يتوجب على الانتقام من الآخرون بسبب الظلم الذي تعرضت له في حياتي	٢,٥٣	١,٦٤	٣,٧٩	٠,٠٠٠	٤٠
٤٣	أشعر أن أسرتي ضعيفة أمام إيذاء الآخرون لنا	٣,٤١	١,٥٦	٠,٠٥	٠,٩٥٧	٧
٤٤	أمارس العنف مع الآخرون لتحقيق الأمن لنفسي وأسرتي	٣,٢٧	١,٤٦	٠,٦٢	٠,٥٤١	١٦

يتضح من الجدول السابق أن هناك عدد من العبارات التي تحمل مبررا، أو سببا للتنمر، قد بلغت نقطة القطع، أو وقعت في حدودها، وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وتم ترتيب تلك العبارات على النحو التالي:

جدول (١٤)

قائمة مبررات التنمر لدى عينة البحث حسب ترتيبها

م	العبارات (المبررات)
١	شجعني والدى على أن تكون لدى الهيمنة والسيطرة بعكس أخواتي البنات
٢	التخويف وسيلة هامة لحل أي مشكلة
٣	أرغب في تحقيق قوة وسيطرة على الآخرون
٤	أفضل دائما أن تكون لي القوة والهيمنة على كل من حولي
٥	الأطفال في الحي والمدرسة كانوا يضربونني وأنا صغير
٦	أعتدي على الآخرون للانتقام لإساءة معاملتي
٧	أشعر أن أسرتي ضعيفة أمام إيذاء الآخرون لنا
٨	أشعر بالضيق إذا انتهى اليوم دون أن أعتدى على أحد ولو بمجرد استهزاء
٩	الكبير والصغير في الأسرة يضربونني
١٠	أنا أقلد والدي عندما كان يضربني، أو يضرب إخوتي
١١	أكثر من الشائعات لتحقيق نصر على زملائي
١٢	أكثر من القهقهة عندما أريد أن يحس من أمامي أني أسخر منه
١٣	أتلقى المدح من الأسرة، عندما كنت أعتدي على أحد
١٤	أعاني من معاملة سلبية من أسرتي
١٥	إيذاء الآخرون وسيلة مهمة لحل المشكلات
١٦	أمارس العنف مع الآخرون لتحقيق الأمن لنفسي وأسرتي
١٧	أحس بوجود طاقة داخلي تدفعني لإيذاء الآخرون
١٨	أشعر أنني ضحية لإيذاء سابق من الآخرون
١٩	أنا أقلد أخي في ضربه لزملائه
٢٠	عندما أريد أذية شخص أطلق عليه مجموعة من الأكاذيب
٢١	أمارس العدوان لأرغم الآخرون على حبي واحترامي
٢٢	إذا قابلت من هو أضعف مني أقوم بالتحديق فيه بنظري لأخيفه
٢٣	أحس بارتفاع تقديري لذاتي عندما أتمكن من إيذاء الآخرون

م	العبارات (المبررات)
٢٤	كنت أشعر بالسعادة عندما أرى شخص يعتدي على الآخرون ويهزمهم
٢٥	رؤيتي لنجاح الآخرون في الإيذاء شجعني على نفس السلوك
٢٦	عندما أخرج من البيت أستعد لمواجهة زملائي أكثر مما أستعد لدروسي
٢٧	إذا لم أجد من أذيه بيدي، أو لساني، أوجه نظراتي القوية نحو من أقابله
٢٨	أستهزئ من الآخرون لأنهم أقل وأضعف مني

يتضح من الجدول السابق، وجود (٢٨) مبررًا قد بلغ حد الكفاية، أي مبررات قوية من وجهة نظر استجابات الطلاب، وكان على رأس هذه المبررات: » شجعني والدى على أن تكون لدى الهيمنة والسيطرة بعكس أخواتي البنات» وهذا يعكس النظرة الاجتماعية لتفسير التنمر، ودور الأسرة في ذلك، فإذا كان أكثر الطلاب أعطوا هذا المبرر أعلى استجابة، فهذا يؤكد أن العادات والتقاليد السيئة، والتي للأسف، مازالت منتشرة بين الكثير من الأسر والعائلات، تؤدي دور في ترسيخ سلوك التنمر لدى الأولاد الذكور. وحتى عادات تفضيل المواليد الذكور على الإناث، والإفصاح عنه أمام الأبناء يجعل الولد يتخذ ذلك مبررا لإثبات رجولته وهيمنته وأنه فعلا يستحق الثقة ليكون أقوى من إخوته البنات وله حق السيطرة عليهن.

رابعا: نتائج اختبار صحة الفرض الرابع، والذي ينص على: »لا تختلف درجة الطالب على مقياس التنمر في ضوء بعض المتغيرات(المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنه، عدد الأصدقاء أكبر من سنه، عدد الأصدقاء أصغر من سنه، مكان الصداقة)».

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار كروسكال – واليس Kruskal-Wallis، نظرا لصغر حجم المجموعات الفرعية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٥)

نتائج اختبار كروسكال-واليس للفروق في درجة التنمر في ضوء بعض المتغيرات

المتغيرات	مستوى المتغير	العدد	متوسط الرتب	مربع كا	الدلالة
المرحلة	ابتدائية	٨	٢٠,٨٨	٣,٥٨	٠,١٦٧
	متوسطة	٢٣	٢٣,٦٥		
	ثانوية	٢٠	٣٠,٧٥		
المعدل الدراسي	باق	٣	٢٥,١٧	٤,٣٧	٠,٣٥٨
	مقبول	١٠	١٧,٩٥		
	جيد	١٤	٢٦,٧٥		
	جيد جدا	١٣	٢٧,٢٧		
	ممتاز	١١	٣١,٠٩		
عدد الأصدقاء في مثل سنه	خمسة	١٤	٢٨,٦١	٢,٨٣	٠,٢٤٣
	٥-١٠	١١	١٩,٤١		
	أكثر من ١٠	٢٦	٢٧,٣٨		
عدد الأصدقاء أكبر منه	خمسة	٢٩	٢٦,٦٤	٠,١٣	٠,٩٣٥
	٥-١٠	٨	٢٥,٥٦		
	أكثر من ١٠	١٤	٢٤,٩٣		
عدد الأصدقاء أصغر منه	خمسة	٣٠	٢٤,٦٧	٠,٥٩	٠,٧٤٥
	٥-١٠	١٠	٢٧,٨٥		
	أكثر من ١٠	١١	٢٧,٩٥		
مكان الأصدقاء	نفس المدرسة	١٧	٢٤,٣٥	٠,٧٣	٠,٦٩٤
	من الحي	٢٠	٢٥,٤٥		
	خارج الحي والمدرسة	١٤	٢٨,٧٩		

يتضح من الجدول السابق أن درجة الطالب المتنمر، على مقياس التنمر، لا تتأثر ببعض المتغيرات (المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل السن، عدد الأصدقاء أكبر منه، عدد الأصدقاء أصغر منه، مكان تواجد الأصدقاء). وهذا يؤكد أن التنمر ظاهرة ترتبط بجانب وراثي مدعوم ببيئة مناسبة، فحماية

الـذات إذا لم تتخـذ الطريـق المناسـب والوسـائل المقبولـة اجتماعيـا، وذلك في ضـوء وجود مؤثرات ما، فسـوف تتسـم بأشـكال مختلفة من سـوء التوافق، يؤدي بالنهاية بالفرد إلى مظهر من المظاهر السلبية للسلوك ومنها التنمر.

ملخص النتائج:

(١) ظاهرة التنمر ظاهرة أحادية البعد.

(٢) توجد مبررات لظاهرة التنمر، يقتنع بها المتنمر.

(٣) أعلى نسبة انتشار للتنمر بالمرحلة المتوسطة، ولكن ليس بأعلى درجة.

(٤) لا توجد فروق في درجة التنمر ترجع إلى بعض المتغيرات (المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل السن، عدد الأصدقاء أكبر منه، عدد الأصدقاء أصغر منه، مكان تواجد الأصدقاء).

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصل إليها الباحثان، يمكن التوصية بما يلي:

(١) البحث عن وسائل فعالة في القضاء على العادات السيئة الموروثة، مثل تفضيل الذكور على الإنسان، وعصر الفتوات.

(٢) ضـرورة تدريب المعلمين علـى مواجهة حالات التنمر باسـتراتيجيات ترتبط بالمناهج الدراسية، أو سياسات التعليم.

(٣) اسـتخدام وسـائل الإعـلام المختلفـة في توعية الشـباب المقدمين علـى الزواج، والآباء والأمهات، بطرق التنشئة الاجتماعية السليمة.

(٤) تقديم نماذج لحالات التنمر وأضرارها ومساوئها في وسائل الإعلام المختلفة كعامل مثير للبحث عن طرق علمية قائمة على الدليل لمواجهة تلك الظاهرة.

(٥) تضـمين ظاهـرة التنمر وكيفية مواجهتهـا – من وجهة نظر الدين- في كتب التربية الدينية بالمدارس.

(٦) التركيز على المرحلة المتوسطة في مواجهة تلك الظاهرة، حيث أثبتت غالبية الدراسات أنا تحظى بأعلى نسبة للتنمر.

البحوث والدراسات المستقبلية:

(١) اهتمت هذه الدراسة بدراسة ظاهرة التنمر بين الذكور فقط وسيكون من المناسب دراسة هذه الظاهرة بين الإناث لمعرفة البناء العاملي لها وما إذا كان هناك فروق بين الذكور والإناث

(٢) اهتمت هذه الدراسة بظاهرة التنمر المدرسي، أو التقليدي إلا أن التوجهات الحديثة بدأت بالاهتمام بما يسمى التنمر الإلكتروني وخصوصًا مع التوسع الكبير والمتسارع في استخدام التكنولوجيا، ومع الغياب شبه التام لدراسة التنمر الإلكتروني سواء في الوطن العربي بشكل عام، أو في المملكة العربية السعودية بشكل خاص، فإنه سيكون من المفيد جدًا دراسة مدى انتشار التنمر الإلكتروني ومقارنته بالتنمر التقليدي ومعرفة أيهما يشكل التهديد الأكبر للنمو النفسي والاجتماعي لطلاب المدارس.

(٣) تناولت هذه الدراسة البناء العاملي لظاهرة التنمر في مدارس التعليم العام بمدينة أبها ونسبة انتشارها إلا أنها لم تتطرق لوجهة نظر المعلمين حيالها والطرق التي يمكن إتباعها للتقليل من آثارها السلبية.

(٤) سيكون من المفيد إجراء دراسات مشابهه في المحافظات البعيدة عن مدينة أبها حيث تتميز بأنماط مختلفة من السلوك نتيجة قوة الانتماء لمفهوم القبيلة وزيادة نسبة التعصب القبلي وسيطرة العادات الموروثة على سلوك الشباب وما ينتج عن ذلك وجود أنماط من التنمر قد لا توجد في المدن الكبيرة.

المراجع

إسماعيل، هالة خير سناوي (٢٠١٠أ). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر**، ١٦ (٢)، ١٣٧-١٧٠.

إسماعيل، هالة خير سناوي (٢٠١٠ب) فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، (٦٦)، ٤٨٧-٥٣٢.

البهاص، سيد أحمد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفس لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية – اكلينيكية)، **مجلة كية التربية، جامعة بنها**،مصر، (٩٢)، ٢٤٩-٢٩٥.

الحربي، نايف محمد (٢٠١١). الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات في ضوء النوع وعدد الأصدقاء لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. **مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. مصر**. (١٤٦)، ٤٥-٨٧.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤ (١٣)، ٦٨- ٩٨.

العادلي،راهبة عباس (٢٠١٠).اضطراب تنافس الأشقاء وعلاقته بالغضب والتنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة، **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ٩ (١)، ٢٣٥-٣٣٥.

Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders, 2, 183–204.* doi:10.1080/15564880701263155.

Bandyopadhyay, S., Cornell,D. G. & Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, 38 (3), 338–355

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4 (1, Pt. 2), 1-103. doi: 10. 1037/ h0030372

Bond, L., Tollit, M., Butler, H. & Patton, G. (2007). A comparison of the gatehouse bullying scale and the peer relations questionnaire for students in secondary school. *Journal of School Health d February*, 77(2), 75-79.

Bowers L, Smith PK, Binney V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims, and bully/ victims in middle childhood. *J Soc Pers Relat 11,215– 232*.

Cooper, J., Walker, J., Askew, R. Robinson, J. & McNair, M. (2011). Students' perceptions of bullying behaviours by nursing faculty. *Issues in Educational Research*, 21(1), 1-21.

Cooper, L. A. & Nickerson, A, B. (2013). parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying. *Journal of Child & Family Studies* 22, 526–540.

Eezeddine, A.(2005) Social cognitive and behavioural attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology, 26,* 329–346.

Eisenber, M. E., & Aalsma,M. C. (2005). Bullying and peer victimization. position paper of the society for adolescence medicine. *Journal of Adolescent Health, 36, 88-91.*

Espinoza, E. (2006). The impact of peer abuse (bullying) on school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4 (9), 221-238.

Fox, C. L. &Boulton, M. J. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) program for victims of bullying. *Educational Research, 45(3),231-247*

Franks, J., Rawana, E. & Brownlee, K. (2013).The relationship between strengths in youth and bullying experiences at school. *Educational & Child Psychology*, 30 (4), 44-58

Hemphill, S. A., Tollit, M. & Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. *Pastoral Care in Education* Vol. 30, No. 2, pp. 99–112.

Javier Martin Babarro, J. M. (2014). Assessment and detection of peer-bullying through analysis of the group context. *Psicothema* 26 (3), 357-363

Joaquim. C. J. (2014).Developmental stage of performance in reasoning about school bullying. *Behavioral Development Bulletn*,19(2), 81-99

Kenny, M., & Barton, C. (2003). Attachment theory and research: Contributions for understanding late adolescent and young adult development. Handbook of adult development (pp. 371-389). New York: NY US, Kluwer

Lee, V. E. (2000). Using hierarchical linear modeling to study social contexts: The case of school effects. *Educational Psychologist*, *35*, 125-141.

Migiiaccio, T. & Raskauskas, J. (2013). Small-scale bullying prevention discussion video for classrooms: A preliminary evaluation. *Children & Schools*, 35 (2), 71-81

Newman, M. L., Holden, G.W., & Delvile, Y. (2005). Isolation and the stress of being bullied. *Journal of Adolescence, 28,343-357.*

Ola Goryl. O., Neilsen-Hewett C. & Sweller, N. (2013).Teacher education, teaching experience and bullying policies: Links with early childhood teachers' perceptions and attitudes to bullying. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38 (2), 32-40

Olweus, D. (1973) Personality and aggression. In J. K. Cole and D. D. Jensen (Eds.), Nebraska symposium on motivation 1972. Lincoln, Neb., University of Nebraska Press.

Olweus, D. (1978). Aggression in the schools: Bullies and whipping boys. Washington, DC: Hemisphere.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), The development and treatment of childhood aggression (pp. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell.

Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. Bergen, Norway: University of Bergen, Research Center for Health Promotion (HEMIL).

Olweus, D., Limber, S., & Mihalic, S. F. (1999). Blueprints for violence prevention*: Vol. 9.Bullying prevention program.* Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence.

Pierce, S. (1990). The behavioral attributes of victimized children. Unpublished Master's Thesis, Florida Atlantic University, Boca Raton.

Randall, P. E. (1996). *A community approach to bullying*. Stoke –on-Trent:Trentham Books.

Rigby, K. (1994) School bullies. *Independent Teacher*, 10, (2), 8-9.

Rigby K. (1996). Technical manual for the peer relations questionnaire. point lonsdale, Victoria. The professional Reading Guide.

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

Rigby, K. (2002). *New perspectives in bullying*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.

Schwartz, D., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, *68*(4), 665-675.

Schwartz, D., McFadyen-Ketchum, S., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1999). Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *27*, 191-201.

Sharp S, (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology, 12(2), 81–8.*

Slee, P.T. & Rigby, K. (1993) Australian school children's self-appraisal of interpersonal relations: the bullying experience. *Child Psychiatry and Human Development, 23, 272-283.*

Smith, D. Schneider,B. H. Smith,P. K. & Ananiadou,.K.(2004). The effectiveness of whole-school anti -bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33, 547-560.*

Smith, P. K., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.),*Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York: Guilford

Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation process of the Flemish antibullying intervention and relation with program effectiveness. *Journal of School Psychology*, 39, 303–317. doi:10.1016/S0022-4405(01)00073-5

Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (2004). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Sutton, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development, 8 (1), 117-127*

Tatum, D. (Ed).(1993) *Understanding and managing bullying*. London: Heineman

Thompson, B. (2002). What future quantitative social science research could look like: Confidence intervals for effect sizes. *Educational Researcher*, 31, 25–32. doi:10.3102/0013189X031003025.

Thompson, D., Arora, T., & Sharp, S. (2002). Bullying: Effective strategies for long term improvement. London: Routledge/ Falmer. *Psychology, 26, 329-346.*Toblin, R.L., Schwartz,D. Hopmeyer, A. &Abou-

Thompson, D., R. Whitney & P. K. Smith. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning, 9: 103-106*.

Tritt, C., & Duncan, R.D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education & Development, 36(1), 35-45.*

Wearmouth, J., Richmond, R., Glynn, T., & Berryman, M. (2004). *Understanding pupil behavior in Schools. A diversity of approaches*. London: David Fulton.

Williams, K., Chambers, M., Logan, S. & Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal,313: 17 – 19.*

المرونة النفسية والعصابية والشفقة بالذات والأساليب الوجدانية لدى طلاب قسم التربية الخاصة: « العلاقات والتدخل »

د/ السيد كامل الشربيني منصور
أستاذ الصحة النفسية المساعد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية بالعريش-جامعة قناة السويس