

## البحث السادس :

”الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم”

### إعداد :

د/ عبد العاطي عبد الكريم محمد أحمد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية العلوم والآداب بالرس جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية





psychological and social factors (socio-economic level, academic intrinsic motivation, psychological adjustment, and parenting styles ) to the bullying behavior among high school students, and investigating whether there were statistically significant differences between males and females in the bullying level. Sample of the study consisted of 395 of high school graders (193 males, mean age was 16.86, and SD was 1.26, and 202 females with a mean age of 16.69 and SD of 1.68). The study used the following instruments: The Bullying Behavior Scale, the Questionnaire of Socio-economic Level, the Academic Intrinsic Motivation Scale, the Psychological Adjustment Scale, and the Parenting Styles Scale. The study used correlations, t-test, simple linear regression in the statistical processing of data. Findings of the study revealed a statistically significant negative correlation at the level of (0.05) between socio-economic level and bullying among males. There were no statistically significant correlations found between bullying and the variables of learning enjoyment, effort, persistence, and the total score of academic intrinsic motivation, and neglect style in the males sample. There was a statistically significant negative correlation at the level of (0.05) between bullying and the psychological adjustment, and the permissive style in the males sample. There was a statistically significant positive correlation at the level of (0.05) between bullying and the authoritarian style among males. There was no statistically significant correlation between bullying and socio-economic level, learning enjoyment, persistence, psychological adjustment, the permissive style, the neglect style and the authoritarian style among females. There was a statistically significant negative correlation at the level of (0.01) between bullying and effort and the total score of academic intrinsic motivation among females sample. Results showed that bullying among males can be predicted by the socio-economic level, learning enjoyment, and the authoritarian style. Findings revealed the predictability of bullying among females by learning enjoyment, effort, persistence, and the total score of academic intrinsic motivation. Findings revealed, also, statistically significant differences at the level of (0.01) in the rates of practicing bullying behavior between males and females in favor of males.

**Key words: Bullying, Socio-Economic Level, Academic Intrinsic Motivation, Psychological Aadjustment, Parenting Styles.**

• مقدمة :

يعد طلاب المرحلة الثانوية مجتمعاً خاصاً يمر بفترة مليئة بالتحديات الكبرى والمخاطر والتحولات الاجتماعية والنمائية (Zhou, 2015, P.1). وقد ظهر العنف عبر السنوات كأحد التحديات الصحية التي تؤثر على المراهقين والشباب. وتحدد التنمر Bullying على أنه الصورة الأكثر شيوعاً للعنف في مستواه الأدنى بالمدارس، وأنه قادر على التنبؤ بصور أكثر خطورة للسلوك العنيف (Boyle, 2015, P.1). إن السلوكيات المرتبطة بالتنمر يمكن ملاحظتها منذ عمر مبكر جداً في حياة الطفل، إلا أن هذه السلوكيات لا تسمى بالتنمر إلا عندما يصل الأطفال إلى مستوى معين من الوعي والفهم. إن كثيراً من طرق

الحد من سلوك التنمر تعتمد على وعي الأطفال بأن ما يفعلونه يسمى تنمراً وأنه ليس طريقة مقبولة للسلوك (Sheehan & Jordan, 2003, P.359).

لقد كان التنمر جزءاً من الثقافة المدرسية لفترة طويلة، ولم يتم تطبيق أية بحوث علمية حول ظاهرة التنمر حتى عام ١٩٨٠، باستثناء بعض الإشارات البسيطة في الكتابات الأكاديمية، ويرجع السبب في ذلك إلى صعوبة تحديد الباحثين لمفهوم التنمر، وإلى الطريقة التي ظهر بها التنمر باعتباره جزءاً من الحياة الاجتماعية داخل المدارس. إضافة إلى أن استحالة المعالجة التجريبية أوحى المحاكاة لعملية التنمر من قبل الباحثين ضاعفت من صعوبة تطبيق بحوث في هذا المجال. ولكن حدث انفجار بحثي خلال العقد الماضي حول ظاهرة التنمر، إلا أن بعض المدارس لا تفضل التعامل مع قضايا التنمر بطريقة صريحة جداً (Thompson, et al., 2005, P.1).

وبالرغم من أن كثيراً من الراشدين يروون قصصاً عن تعرضهم للتنمر أوقيامهم بسلوك التنمر في سنواتهم الأولى من الدراسة، إلا أن هذا النمط من السلوك كان ينظر إليه حتى وقت قريب باعتباره أمراً طبيعياً في الحياة، ومجرد جزء من عملية نمو الفرد. ثم بدأت تطفو على السطح قصص السلوك المخيف والمضايقات المتكررة والسلوك العنيف. ومن ثم أصبحت قضية الاعتداء على الأقران وتعرضهم للأذى موضوعاً حيوياً في الولايات المتحدة خلال الأعوام القليلة الماضية. كما أن حوادث العنف في وسائل الإعلام سلطت الضوء على خطورة هذه المشكلة في المدارس. وعند مراجعة ٣٧ حادثة إطلاق نار بمدارس الولايات المتحدة، توصلت الجهات المعنية بالتحقيق في تلك الجرائم إلى أن ثلاثة أرباع مرتكبي تلك الجرائم شعروا بالاضطهاد، أو تعرضوا للتهديد أو كانوا من ضحايا التنمر بواسطة أشخاص آخرين يوماً ما في حياتهم (Manees, 2007, P.1).

ويعد التنمر مشكلة مدرسية تحدث عبر مختلف أنحاء العالم. وهو يمثل ظاهرة اجتماعية خطيرة ترتبط بالأطفال والمراهقين، وقد لاقت هذه الظاهرة قدراً كبيراً من الوعي العام والأكاديمي من قبل المؤسسات ومراكز البحوث، في محاولة لحماية الأطفال من العنف. وترتب على ذلك تحديد عدد من الخصائص المميزة لكل من المتنمر والضحية والمتنمر/الضحية، كما نتج عن هذا الاهتمام البحثي تطوير تصنيف مفصل للأنماط المختلفة لسلوك المتنمرين وضحايا التنمر. ولعل ما يميز التنمر عن أشكال العنف والعدوان المعتادة هو الطبيعة المتكررة للتنمر والذي يغذيه الصمت والضعف من قبل الضحايا (Bibou-Nakou, et al., 2012, P. 126).

ويعد التنمر نمطاً من الصراع بين الأقران، وهو عبارة عن التعرض المتكرر عبر الزمن لأعمال سلبية، تستهدف إلحاق الأذى مع عدم توازن القوة بين المشاركين

في عملية التنمر. ويمكن أن يكون التنمر جسدياً أو نفسياً، ويشمل التنمر الجسدي الدفع والضرب والأعمال العدوانية، كما أنه قد يتضمن إتلاف ممتلكات الغير. ويأتي التنمر النفسي في صورة السخرية ونشر الشائعات والمناداة على أسماء الآخرين بطريقة غير لائقة والتهديد أو التخويف. كما قد يتضمن التنمر تعليقات أو إشارات جنسية غير لائقة. وهناك أماكن معينة يشيع فيها حدوث التنمر وهي ملعب المدرسة (بنسبة ٦٠ ٪)، وفي الطريق من المدرسة إلى المنزل ومن المنزل إلى المدرسة (بنسبة ١٧ ٪)، وفي دهات وممرات المدرسة (بنسبة ١٠ ٪) وداخل حجرات الدراسة (بنسبة ٩ ٪) (Manees, 2007, P.1).

وهناك العديد من العوامل ذات العلاقة بالتنمر، والتي يمكن أن تعززه أو تحد من انتشاره، فمثلاً الأسرة لها دور كبير في سلوكيات الطلاب داخل المدارس. ويعد الوالدان أهم الأشخاص في حياة الطفل، وهما مسئولان عن كثير من عمليات نمو الطفل وتطوره كفرد من أفراد المجتمع. ويطور الأبناء قيمهم ومعتقداتهم الخاصة حول أنفسهم وحول الآخرين، كما يطورون أنماط سلوكهم بناءً على ملاحظاتهم وخبراتهم داخل الأسر التي ينتمون إليها. وغالباً ما يتم دراسة أساليب المعاملة الوالدية في سياق علاقتها بنتائج السلوك في حياة الأبناء مثل التوافق النفسي والاجتماعي، والأداء الأكاديمي، والمشكلات التي يتعرضون لها داخلياً وخارجياً. ومن أهم تصنيفات أساليب المعاملة الوالدية تقسيمها إلى الأسلوب التسلطي والأسلوب المتسامح وأسلوب النبذ والإهمال وعدم المبالاة (Quarles, 2012, P. 1). وهناك العديد من العوامل التي تؤثر في تنشئة الطفل ومعاملته داخل الأسرة كالوضع الاجتماعي - الاقتصادي للأسرة والمستوى التعليمي للوالدين، وطبيعة العلاقة بينهما، وترتيب الطفل بين أخوته وجنس الطفل، واتجاهات الوالدين نحوه وعمل الأم (محرز، ٢٠١٢، ص ٢٨٨).

كما تلعب الدافعية الأكاديمية الذاتية دوراً في الحد من سلوك التنمر فطلاب المدارس الذين ينخرطون في أنشطة عدوانية صريحة يتميزون بالإهمال وعدم التركيز على المهام - بشكل متكرر - وتشنت الانتباه داخل حجرة الدراسة. وفي المدارس المتوسطة يلاحظ أن الأطفال المصنفين من قبل أقرانهم بأنهم عدوانيون، يصنفهم المعلمون أيضاً بأن لديهم دافعية منخفضة، وينقصهم الاهتمام بالأنشطة المدرسية والمهام الأكاديمية، ويقومون بسلوكيات مشتتة وأقل تركيزاً على المهام التي يؤديونها عند مقارنتهم بأقرانهم الأقل عدوانية. كما يمكن للسلوك العدواني التنبؤ بالصعوبات التعليمية وانخفاض مستوى الدافعية وضعف التوافق النفسي، والتسرب من التعليم (Hudley, 2007, P.3). وتشير دراسة (Crick & Jennifer, 1995, P. 710) إلى أن الأشخاص العدوانيين لديهم صعوبات خطيرة في التوافق النفسي، حيث يكونون أكثر رفضاً، ويعانون من الشعور بالوحدة والاكئاب والعزلة مقارنة بأقرانهم العاديين.

### • مشكلة الدراسة :

التنمر سلوك عدواني غير مرغوب فيه لدى طلاب المدارس يتضمن عدم توازن في القوة سواء كان حقيقيا أو مدركا، ويكون هذا السلوك متكررا أو يحتمل تكراره عبر الزمن. ويتضمن التنمر أفعالا مثل التهديد ونشر الشائعات والهجوم على شخص ما جسديا أو لفظيا وطرد شخص ما من المجموعة بشكل متعمد (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.4). ومن ثم فهو يمثل ظاهرة تحتاج إلى إجراء دراسات متعمقة في مختلف البيئات. وترتبط ظاهرة التنمر بالعديد من المشكلات الأكاديمية والتربوية والصحية والوجدانية والنفسية والاجتماعية، مما يجعلها ظاهرة جديرة بالبحث والدراسة. كما تحظى المرحلة الثانوية بأهمية خاصة لأنها تمثل جزءا مهما من مرحلة المراهقة يتحدد في ضوءها السلوك المتوقع للطلاب في المستقبل ومدى قدرته على التوافق مع البيئة والمجتمع الذين ينتمي إليهما، ومن ثم يكون تحديد مشكلات ومعوقات هذه المرحلة أمرا مهما للمربين والمعلمين والآباء على السواء. وظاهرة التنمر - على أهميتها وخطورتها - لم تحظ بدراسات وافية في البيئة العربية، وهناك قلة نسبية في البحوث التي تناولت هذه الظاهرة في الوطن العربي، خاصة الدراسات التي تهتم بتحديد العوامل والأسباب المسؤولة عن ممارسة الطلاب والطالبات لسلوك التنمر.

ويعد التنمر مشكلة معروفة في أرجاء الكرة الأرضية. وقد لوحظ سلوك التنمر بالبيئة المدرسية في جميع المراحل العمرية وأنواع المراحل الدراسية (Caldwell, 2013, P.1). ويمكن أن تكون تأثيرات التنمر مدمرة وتسهم في حدوث مشكلات ذهنية (Allen, 2012, P.1). كما يرتبط التنمر بالعديد من المشكلات الجسدية والاجتماعية (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125; & Allen, 2012, P.1) والمشكلات الوجدانية الحادة لكل من المتنمرين والضحايا على حد سواء (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125). وقد وثقت بعض الدراسات النتائج قصيرة المدى والنتائج طويلة المدى لسلوك التنمر في المشكلات الاجتماعية والوجدانية والصحة العقلية سواء بالنسبة للضحية أو مرتكب أعمال التنمر (Bradshaw, et al., 2007, P.362).

ويمثل التنمر عامل خطورة يؤدي إلى مشكلات سلوكية لاحقة تشمل العنف وتحول ضحايا التنمر إلى أشخاص انطوائيين يعانون من مشكلات وجدانية مثل الاكتئاب والقلق والتفكير في الانتحار والشعور بالوحدة والعزلة ورفض المدرسة.

كما يعاني الكثير من ضحايا التنمر من مشكلات صحية مثل الصداع وآلام المعدة وصعوبات النوم، كما أن هؤلاء الضحايا يكونون عرضة للقيام بسلوكيات جانحة مما يعرضهم للإحالة إلى تقييم الطبيب النفسي (Alikasifoglu, et al., 2007, P.125). كما تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين التنمر والإقدام

على الانتحار ( National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.4).

ويحدث التنمر في جميع المدارس، إلا أن قياسه في المدارس أمر معقد بسبب تنوع تعريفاته وطرق قياسه (Bond, et al., 2007, P. 75). وبالرغم من أن معدلات انتشار ظاهرة التنمر تعتمد على الكيفية التي تقاس بها فإن الباحثين يتفقون على أن التنمر يمثل مشكلة خطيرة بدرجة كافية بحيث ينبغي أن يتصدى لها المربون والمجتمعات (Allen, 2012, P.1). وهناك صور مباشرة للتنمر تتضمن الاعتداء الجسدي والاعتداء اللفظي، وصور غير مباشرة تشمل سلوكيات مثل عزل أحد الأفراد عن جماعة الأقران ونشر الشائعات حول أحد الأقران (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

وقد حدد الباحثون العديد من العوامل المسؤولة عن التنمر مثل قلق الطلاب وعزلتهم عن أقرانهم. وتشمل العوامل أيضا تعرض الآباء للاكتئاب والصراع وكذلك استخدام الآباء لأساليب والدية تسلطية في التعامل مع الطلاب داخل البيت (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

ويتضح مما سبق ما يلي:

« يمثل سلوك التنمر تحدياً أمام المدارس بكافة أنواعها، ويُصعب من قدرة المعلمين والمربين على القيام بأدوارهم التربوية المنوطة بهم.

« يعمل سلوك التنمر على إيجاد بيئة مغذية للعنف.

« هناك مخاطر صحية واجتماعية ونفسية وعقلية تهدد المتنمرين والضحايا على حد سواء.

« تتعدد العوامل والمتغيرات المسؤولة عن ظهور سلوك التنمر حسب المرحلة التعليمية والبيئة الاجتماعية التي توجد بها المدرسة، ومن ثم فإن هناك حاجة لاستكشاف تلك العوامل والمتغيرات في كل بيئة على حدة.

« إعداد برامج وقائية أو علاجية لمواجهة التنمر يستلزم تحديد العوامل والأسباب المسؤولة عن ظهوره ونموه.

ومن ثم فإن الدراسة الحالية تمثل محاولة لاستكشاف أهم العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بسلوك التنمر حتى تصبح أساساً لبناء برامج وقائية وعلاجية فعالة لسلوك التنمر في المدارس.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

« هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدفاعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور؟

◀ هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث؟

◀ هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور؟

◀ هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث؟

◀ هل توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التنمر؟

#### • أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

◀ تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد أهم العوامل والمتغيرات النفسية والاجتماعية المرتبطة بظاهرة التنمر في مرحلة مهمة من مراحل نمو الطلاب، وذلك من أجل تبصير المربين والمعلمين والآباء بها، وتحديد أهم الجهود والبرامج المطلوبة للوقاية أو الحد من هذه الظاهرة وعلاجها قدر المستطاع.

◀ تعمل الدراسة الحالية على توفير أدوات جديدة ومقننة لقياس ظاهرة التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية التي ترتبط بها أو تسهم في حدوثها.

#### • هدف الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد مدى وجود علاقة ارتباطية بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وتحديد مدى إمكانية التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي وأساليب المعاملة الوالدية) لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، وتحديد مدى وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التنمر.

#### • التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :

##### • التنمر:

يعرف التنمر في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "قيام الطالب - بشكل متكرر - بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية، مثل

المناداة على اسم الطالب بطريقة مستفزة أو قول مزحة ساخرة عنه، أو تهديده أو دفعه أو ضربه أو الشجار معه أو نشر شائعات عنه أو أخذ متعلقاته أو تحطيمها أو طرده من المجموعة أو التصرف معه بطريقة تؤدي لإيذائه".

• **المستوى الاجتماعي - الاقتصادي:**

يعرف المستوى الاجتماعي - الاقتصادي في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "الحالة الاجتماعية للوالدين ومستوى تعليمهم وعدد أفراد الأسرة ونوعية المسكن، والظروف الاقتصادية ومستوى دخل أسرة الطالب أو الطالبة".

• **الدافعية الأكاديمية الذاتية:**

تعرف الدافعية الأكاديمية الذاتية في الدراسة الحالية بأنها: "رغبة الطلاب في أداء الأعمال الأكاديمية التي يكلفون بها، وتتمثل في الوقت والجهد الذي يكرسه الطلاب لأداء المهام والأنشطة الأكاديمية، والمثابرة عند أداء مهام التعلم والتعامل الفعال مع العقبات والعوائق التي يواجهونها خلال العملية التعليمية وشعورهم بالمتعة والسعادة سواء عند أداء مهام التعلم أو عند إنجازها".

• **الاستمتاع بالتعلم:**

يعرف الاستمتاع بالتعلم في الدراسة الحالية بأنه "شعور المتعلم بحالة من المتعة أثناء أداء الأعمال والأنشطة التعليمية، وإحساسه بالسعادة عند إنجاز المهام التعليمية والواجبات المدرسية، وتحقيق الأهداف واكتساب المعارف والمعلومات، وتعلم كل ما هو جديد في المقرر الدراسي".

• **الجهد:**

يعرف الجهد في الدراسة الحالية بأنه "ما يبذله الطالب من عمل مستمر ومتقن من أجل التعلم وتحقيق الأهداف، والتركيز على أداء المهام بجد وإتقان مع عدم الاستسلام للتعب والإرهاق".

• **المثابرة:**

تعرف المثابرة في الدراسة الحالية بأنها "صبر المتعلم عند أداء المهام مهما كانت صعوبتها وتعقيداتها، ومواصلة العمل في جميع الظروف، ومقاومة الشعور بالملل، واستمرار العمل تحت مختلف الضغوط".

• **التوافق النفسي:**

يعرف التوافق النفسي في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "مجموعة من المعتقدات والسلوكيات التي يستخدمها الفرد في محاولة لتحقيق التوافق والتكيف مع الذات، ومع البيئة المحيطة به سواء كانت طبيعية أو اجتماعية، مع إحداث التغييرات الملائمة للتكيف مع الظروف الأسرية والبيئية المتغيرة، بطريقة تعمل على تحقيق التوازن النفسي له، والتغلب على المشاعر السلبية والمواقف الصعبة التي يمر بها".

• أساليب المعاملة الوالدية:

تعرف أساليب المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية بأنها: "الطرق التي يتبعها الوالدان في تنشئة أبنائهم ومراقبة سلوكياتهم وتصرفاتهم، وكيفية التعامل مع القرارات التي يتخذها الأبناء، ومع اهتماماتهم ورغباتهم كما يدركها الأبناء".

• الأسلوب المتسامح:

يعرف الأسلوب المتسامح في الدراسة الحالية بأنه "استخدام الآباء لأساليب التعزيز بدلا من العقاب، ومحاولة إقناع الأبناء بالشرح والتوضيح بدلا من فرض الرأي، مع فتح قنوات الحوار مع الأبناء بشكل مستمر، واحترام حرية الأبناء في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم مع تحملهم المسؤولية عن قراراتهم".

• أسلوب النبذ والإهمال:

يعرف أسلوب النبذ والإهمال في الدراسة الحالية بأنه: "ترك الأبناء دون توجيه أو تشجيع على أنماط السلوك المناسب، وعدم إجراء حوار معهم حول مشكلاتهم واهتماماتهم، مع عدم تقديم مكافآت على السلوك الجيد أو محاسبتهم على السلوك غير المرغوب فيه".

• الأسلوب التسلطي:

يعرف الأسلوب التسلطي في الدراسة الحالية بأنه "القسوة في التعامل مع الأبناء دون الاهتمام باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم الخاصة، وعدم إفساح المجال لهم للتعبير عن رأيهم بحرية، وفرض القرارات المتعلقة بهم دون محاولة إقناعهم أو المناقشة معهم، مع التهديد باستخدام أساليب العقاب، أو تعريض الأبناء لأشكال من الإيذاء البدني أو النفسي أو الحرمان في حالة عدم الامتثال لآراء الوالدين".

• الإطار النظري :

يعد التنمر ظاهرة قديمة ليست مرتبطة بأي عمر أو جنس أو نوع أو عقيدة دينية أو دولة معينة. وتتراوح نتائج التنمر بين شعور الضحايا بكراهية المدرسة إلى محاولة ضحايا التنمر التخلص من حياتهم أو من حياة من يقومون بتعذيبهم للهروب من تعرضهم المتكرر للتنمر. وهناك تحد يتعلق بتحليل الاتجاهات النمائية للتنمر ومدى انتشار سلوك التنمر بين الطلاب، ويرجع ذلك إلى التباين بين نتائج البحوث الخاصة بالتنمر. ويرتبط ذلك بمجموعة من العوامل وهي: العامل الأول - التباين في التحديد الدقيق للسلوك الذي يطلق عليه تنمر، وتوضيح الفرق بين أنشطة اللعب العنيفة والمتهورة بين الأصدقاء والأفعال العدوانية بقصد الإيذاء. ويتناول العامل الثاني التباين في تحديد حدة واستمرارية سلوك التنمر. ويتعرض كل الطلاب تقريبا في فترة من حياتهم الدراسية لسلوك التنمر. ويتعلق العامل الثالث بطريقة جمع البيانات الخاصة بالتنمر، حيث تختلف النتائج باختلاف الأشخاص المشاركين في الدراسة كالآباء والطلاب والمعلمين (Bauer-Sanders, 2003, P.23).

ويعد التنمر شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً في العلاقات الموجودة بالبيئة المدرسية. ويعتمد التنمر على النموذج الاجتماعي المعرفي القائم على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء، والآخر ضحية وهو المعتدي عليه تسبقه نية وقصد متعمد تعكس ثقافة الأقران باعتباره سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً بالعنف المدرسي (خوج، ٢٠١٢، ص ١٩١).

#### • تعريف التنمر:

« يعرف التنمر بأنه عبارة عن استخدام الشخص لقوته أو مكانته الاجتماعية من أجل إصابة شخص آخر أو تهديده أو تحقيره. ويمكن أن يكون التنمر جسدياً أو لفظياً أو اجتماعياً. ولا يعد تنمرًا عندما تحدث مشاجرة أو جدل بين شخصين يمتلكان نفس القوة (Williams & Cornell, 2006, P. 40).

« كما يعرف التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان التي يكون فيها عدم توازن للقوة بين المعتدي والضحية. ويكون المتنمرون دائماً أكثر قوة من الضحية. ويمكن أن يكون العدوان في صورة جسدية أو لفظية أو نفسية (Schumacher, 2007, P.1).

« كما يعرف التنمر بأنه "فعل أو سلوك تسبقه نية مبيتة وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بشخص آخر يمثل ضحية بهدف إخضاعه قسراً أو جبراً في إطار علاقة غير متكافئة ينجم عنها أضرار جسمية ونفسية (لفظية - غير لفظية) وجنسية بطريقة متعمدة في مواقف تقتضي القوة والسيطرة على هذا الآخر أي الضحية (خوج، ٢٠١٢، ص ١٩٣).

« كما يعرف التنمر بأنه "عدوان متكرر موجه نحو شخص ما غير قادر على الدفاع عن نفسه" (Beran & Stewart, 2008, P.242).

« ويعرف التنمر بأنه "سلوك عدواني فطري كامن تؤدي البيئة المحيطة بالطفل وتنشئته الاجتماعية دوراً في ظهوره وتقويته واستمراره، ويدعم من خلال الثواب والعقاب وعوامل الإحباط، وتوافر النماذج والتعزيزات من الذات والآخرين، ووجود مبررات لدى المتنمر (سكران وعلوان، ٢٠١٦، ص ٨).

« ويعرف الباحث التنمر في الدراسة الحالية بأنه عبارة عن "قيام الطالب - بشكل متكرر - بمضايقة واحد أو أكثر من الطلاب أو مهاجمته بطريقة لفظية أو جسدية، مثل المناداة على اسم الطالب بطريقة مستفزة أو قول مزحة ساخرة عنه، أو تهديده أو دفعه أو ضربه أو الشجار معه أو نشر شائعات عنه أو أخذ متعلقاته أو تحطيمها أو طرده من المجموعة أو التصرف معه بطريقة تؤدي لإيذائه".

وتشير الدراسات إلى أن خبرات التنمر ترتبط بعدد من مشكلات التوافق السلوكي والوجداني والجسدي. إن المراهقين الذين يمارسون التنمر مع

الأخرين يميلون إلى إظهار أنماط من السلوك الجانح، ويكون أداؤهم الدراسي ضعيفا، ويكونون أكثر عرضة للتسرب من المدرسة، كما يميل بعضهم إلى حمل أسلحة إلى المدرسة. ويميل ضحايا التنمر إلى الشعور بالاكتئاب والقلق وانخفاض مستوى تقدير الذات، والعزلة وضعف مستوى الأداء الدراسي والتفكير في الانتحار، ومحاولة الانتحار (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P.7).

ويحدث التنمر عندما يتعرض أحد الطلاب - بشكل متكرر ولفترة زمنية ممتدة - لتصرفات سلبية من جانب أحد الطلاب أو مجموعة من الطلاب نتيجة لعدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية. ويمثل التنمر عائقا أمام التعلم الناجح للطلاب، ويمكن أن يؤدي في النهاية إلى الشعور بالاكتئاب والتحقير وفقدان الشعور بالأمان وانخفاض مستوى تقدير الذات. ويسود التنمر في جميع مستويات المراحل الدراسية، ويصل إلى الذروة خلال المرحلة الابتدائية ثم يتراجع خلال المرحلة الثانوية. وتشير التقارير إلى أن ١٥ ٪ من الطلاب يكونون متنمرين أو ضحايا للتنمر بشكل متكرر، وهذه الحوادث تقع بشكل يومي. وقد تفاقمت مخاطر ظاهرة التنمر مع التقدم التكنولوجي الحالي، حيث ظهر التنمر الإلكتروني عبر الانترنت، والذي أتاح إمكانية حدوث التنمر في كل مكان بالعالم. والذي يجعل مشكلة التنمر أكثر تعقيدا أن معظم الطلاب - سواء كانوا ضحايا أو شهودا على التنمر - لا يخبرون الآباء أو المعلمين بحوادث التنمر (Khia, 2012, P. 2).

وتذكر دير Dare (٢٠١١) أن مشكلة التنمر شائعة الانتشار في المدارس، وأن تطبيق برامج علاجية للتنمر يمثل إحدى الطرق التي تساعد على تجنب عواقب التنمر الخطيرة. ويمكن لهذه البرامج أن تساعد على تقليل الأمثلة المستقبلية للعنف، والتي يمكن أن تكون كارثية في بعض الحالات. ويمكن أن تقلل تلك البرامج من إمكانية تحول المتنمرين إلى مجرمين في المستقبل (Dare, 2011, P.4).

#### • خصائص المتنمرين :

يتسم الأشخاص المتنمرون بأنهم أضخم وأقوى من أقرانهم، وأكثر قسوة وعديمي المبالاة، ولديهم نقص في الشعور بالتعاطف نحو الآخرين، ولا يتعاونون مع غيرهم ومستوى الثقة بأنفسهم عادي. ويتصف ضحايا التنمر بضعف المهارات الاجتماعية لديهم، ووجود صعوبة في تكوين علاقات مع الآخرين والمحافظة على تلك العلاقات، والتردد وعدم الحسم (سكران وعلوان، ٢٠١٦، ص ١١).

#### • أشكال التنمر:

تشير (Dare, 2011, P.2) إلى أن التنمر يمكن أن يتخذ صوراً كثيرة؛ فيمكن أن يكون التنمر طويل المدى أو قصير المدى، ويمكن أن يكون فردياً أو جماعياً

ويمكن أن يكون وجهاً لوجه أو من وراء ظهر الضحية، ويمكن أن يكون جسدياً أو لفظياً، ويمكن أن يحدث من الذكور أو الإناث، ويمكن أن يكون مباشراً أو غير مباشر. وقد يؤدي التنمر إلى حدوث حالات غياب متكررة من المدرسة، وإلى الشعور بالقلق والعجز عن التركيز، والحزن والانسحاب، وضعف مستوى الأداء الأكاديمي وتجنب المشاركة الاجتماعية.

وتتنوع أنماط التنمر، حيث يشمل الأشكال التالية:

- ◀ العدوان الجسدي (مثل الضرب والدفع والقرص).
- ◀ العدوان اللفظي (مثل السخرية والاستهزاء بالآخرين والمناداة على أسمائهم بطريقة غير لائقة).
- ◀ العدوان النفسي "مثل الاستبعاد الاجتماعي، ونشر الشائعات، والتلاعب بالآخرين والتهديد" (Khat, 2012, P. 2).

#### • العوامل المسؤولة عن التنمر:

يرى سكران وعلوان (٢٠١٦، ص ص ١١-١٦) أن هناك عدة عوامل تقف وراء التنمر تشمل:

- ◀ البيئة المنزلية: حيث تؤثر العائلة خاصة الأب والأم في نمو شخصية الطفل وفي علاقته بالزملاء، وهناك عناصر أسرية مسؤولة عن التنمر مثل:
  - ✓ طريقة التعامل مع الطفل من قبل الوالدين خاصة الأم، فإذا افتقرت الطريقة للدِّفء والشعور بالعاطفة فهناك احتمالية كبيرة لأن يصبح الطفل عنيفاً وعدوانياً تجاه الآخرين.
  - ✓ مدى تساهل الأم مع السلوكيات العنيفة التي تصدر من الطفل.
  - ✓ العقاب البدني الذي يمارس ضد الطفل.
  - ✓ مزاج الطفل، فالطفل حاد المزاج يميل إلى أن يكون شخصاً عنيفاً.
- ◀ دور الزملاء في المدرسة: حيث يجد الطلاب صعوبة في بدء سلوك التنمر والمداومة عليه دون تشجيع ودعم من الزملاء الآخرين.
- ◀ دور البيئة المدرسية: حيث يساعد شعور الطلاب بالملل من الدراسة وعدم ملائمة المواد الدراسية لهم، وطريقة تعامل المعلمين معهم على انتشار سلوك التنمر بينهم.

#### • الشخصيات المشاركة في التنمر:

تم تصنيف الشخصيات المشاركة في التنمر على النحو التالي:

- ◀ الضحية: وهو الشخص الذي يتعرض للتنمر بشكل متكرر.
- ◀ المتنمر: وهو الشخص الذي يمارس التنمر والإيذاء ضد الآخرين.

كما يوجد أشخاص آخرون داخل الصف الدراسي يعانون من مشكلات مرتبطة بالتنمر، وهم يشاهدون بشكل مستمر حوادث التنمر، ومن خلال سلوكهم في هذه المواقف يتخذون موقفاً تجاه ما يحدث. ولهذا السلوك أثره في

حوادث الاعتداء والتنمر. وبعض الطلاب والمراهقين ينخرطون باهتمام في حوادث التنمر، فحين يبدأ شخص ما في ممارسة التنمر يقوم أشخاص آخرون بدور المساعدين للمتنمر. وحتى إذا لم يقيم المشاركون بمهاجمة الضحية فإنهم يقدمون تغذية راجعة للشخص المتنمر. فعلى سبيل المثال هم يأتون لرؤية ما يحدث، ومن ثم تكوين جمهور للمتنمر وتحريضه عن طريق الضحك أو تقديم إشارات التشجيع. ويطلق على هؤلاء الطلاب "المعززين". وهناك عدد من الطلاب يميلون إلى الوقوف بعيدا ولا يقفون إلى جانب أي طرف، ويطلق عليهم الدخلاء. وبالرغم من عدم مشاركة هؤلاء الطلاب في عملية التنمر فإنهم يشجعونه عن طريق صمتهم على ما يحدث. وأخيرا فإن هناك طلابا يكون سلوكهم مضادا للتنمر، ويعملون على التخفيف عن الضحية، ويقفون إلى جانبه، ويحاولون جعل الآخرين يتوقفون عن التنمر ويطلق عليهم "المدافعون" (Salmivalli, 1999, P.453-454)

• الفروق بين الصفوف الدراسية في التنمر:

يشير Bauer-Sanders (٢٠٠٣) إلى أن معدل الطلاب الذين يذكرون تعرضهم للتنمر يتناقص مع العمر وزيادة مستويات النضج. كما أن الطلاب الصغار يتعرضون للتنمر أكثر من الطلاب الأكبر سنا بنسبة تصل إلى ٥٠% خاصة في المرحلة المتوسطة. ويعزى تناقص معدلات التعرض للتنمر مع زيادة عمر الطالب إلى النضج الجسمي ونمو استراتيجيات مسايرة الآخرين أو التوافق الثقالي مع نمو الطلاب في العمر (Bauer-Sanders, 2003, P.26-27).

• الفروق بين الجنسين في التنمر:

عند الحديث عن علاقة جنس الطالب بالتنمر يتضح أن التنمر يؤثر في كل من الطلاب الذكور والطلقات الإناث على حد سواء. وينخرط الذكور - بشكل عام - في التنمر الجسدي، في حين تستخدم الإناث الطرق النفسية للتنمر. إلا أن النضج يجعل الذكور والإناث على حد سواء يميلون إلى استخدام أشكال غير جسدية للتنمر، واستخدام أشكال من التنمر النفسي غير ملحوظة اجتماعيا (Khat, 2012, P.2). ويشير سكران وعلوان (٢٠١٦، ص ١٠) إلى أن الأولاد أكثر تعرضا للتنمر من البنات سواء كانوا متنمرين أو ضحايا للتنمر.

وتواجه الفتيات أشكالا غير مباشرة من التنمر أكثر مما يواجهه الذكور كما تتعرض الفتيات لصور خفية من التنمر مثل الاستبعاد المتعمد من المجموعات والتشهير ونشر شائعات كاذبة وافتراءات والتعامل السلبي مع العلاقات. ويتعرض الذكور لأشكال التنمر المباشرة أكثر مما تتعرض له الإناث مثل العدوان الجسدي واللفظي المباشر. ويعد الذكور هم المسؤولين عن معظم أحداث التنمر التي تتعرض لها ٦٠% من الإناث و٨٠% من الذكور (Bauer-Sanders, 2003, P. 28).

ويشير Schumacher (٢٠٠٧) إلى أن التنمر يحدث بشكل متكرر لدى كل من الذكور والإناث على السواء. وبينما يتعرض الذكور والإناث للتنمر من

الآخرين عن طريق السخرية من طريقة مشيتهم أو مظهرهم فإن الذكور أكثر عرضة للضرب أو الصفع أو الدفع. وأما المراهقات الإناث فإنهن أكثر عرضة للشائعات والتعليقات الجنسية، كما أن الفتيات أكثر ميلاً للنميمة أو تشجيع الآخرين على رفض أو طرد إحدى الفتيات من المجموعة ( Schumacher, 2007, P. 6 ).

#### • الدافعية الأكاديمية الذاتية:

تعد الدافعية الأكاديمية الذاتية عاملاً مهماً للطلاب، فكثير من الطلاب يثابرون من أجل تحقيق النجاح في دراستهم. ويجد كثير من الطلاب أن مستوى دافعيتهم غير كاف لمساعدتهم على تنفيذ المهام الأكاديمية. وتعرف الدافعية الذاتية بأنها عبارة عن (١) المشاركة في نشاط ما رغبة في حب الاستطلاع، أي الحاجة لمعرفة شيء ما (٢) الرغبة في الانخراط بنشاط ما من أجل المشاركة في مهمة ما وإتمامها (٣) الرغبة في المساهمة. وتتطلب الدافعية الذاتية كثيراً من المثابرة والجهد الذين يحددهما الطالب. ويضع الطالب الذي يتمتع بدافعية ذاتية أهدافاً مثل هدف التعلم وهدف الإنجاز، وهدف التمكن أي الرغبة في فهم الموضوعات بشكل تام، وهو يرتبط ارتباطاً موجباً باستراتيجيات التعلم الفعالة والاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة واختيار المهام الصعبة في مقابل المهام البسيطة (Shia, 1998, P.2).

وتلعب الدافعية دوراً رئيساً في الأعمال الأكاديمية للطلاب وفي تحصيلهم. وهي تنعكس في اختيارات الطلاب لمهام التعلم وفي الوقت والجهد الذي يكرسونه لتلك المهام، وفي مثابرتهم عند أداء مهام التعلم، وفي مسابرتهم للتحديات والمعوقات التي يواجهونها في عملية التعلم. وقد أظهرت البحوث أن أهداف الإنجاز للطلاب واهتمامهم بالمقررات الدراسية، وتوقعاتهم للنجاح ترتبط ارتباطاً موجباً بدرجاتهم التي يحصلون عليها في المقررات الدراسية المختلفة (Peklaj & Levpušček, 2006, P. 148).

ويرتبط أهم مكونات الدافعية بسؤال يوجهه الطالب لنفسه "هل أريد أن أقوم بهذا النشاط ولماذا؟ ويتعلق ذلك بكل من الدافعية الذاتية والدافعية الخارجية.

وينخرط الطلاب المدفوعون ذاتياً في أي نشاط حباً في النشاط لذاته، لأنهم يجدون أن العمل في أداء المهام ممتع. ويتعلم الطلاب لأن لديهم حب استطلاع لمعرفة المحتوى ورغبة في التعلم، ويشعرون بالتحدي عند ممارسة أنشطة التعلم. وترتبط الدافعية الأكاديمية الذاتية ارتباطاً إيجابياً بتحصيل الطلاب وإنجازهم التعليمي وتصوراتهم الذاتية لكفاياتهم (Peklaj & Levpušček, 2006, P. 148).

#### • التوافق النفسي:

يعرف التوافق النفسي بأنه قدرة الشخص على تقبل الأمور التي يدركها بما في ذلك ذاته، ثم العمل من بعد ذلك على تبنيها في تنظيم شخصيته (سلامي

٢٠١٢، ص ٥٢). ويعرف التوافق النفسي بأنه "الأداء الوظيفي الأمثل، والشعور بجودة الحياة والقدرة على التكيف. كما يتضمن التوافق النفسي إحساس الفرد بقدرته على ضبط سلوكه والسيطرة على البيئة، والتحكم في أفكاره (Adelowo, 2015, P. 8). كما يعرف التوافق النفسي بأنه "عملية دينامية مستمرة يحاول فيها الفرد تعديل سلوكه في بيئته الطبيعية والاجتماعية، وتقبل ما لا يمكن تعديله فيهما ليتحقق التوازن النسبي بينه وبين نفسه وبينه وبين البيئة المحيطة به، وذلك لإشباع حاجاته البيولوجية والنفسية والاجتماعية، مما يؤدي إلى تغييب الأمراض النفسية والتوترات والصراعات (العصيمي، ٢٠١٠، ص ٥٣).

#### • خصائص التوافق النفسي:

« التكامل: يعني التعامل مع مختلف مواقف الحياة اليومية والتحديات والصراعات التي تواجه الفرد، والتي ينبغي حلها ومواجهتها من خلال جميع جوانب الشخصية لإزالة التوتر الناتج عن هذه المواقف.

« الوظيفية: تعني الاتزان الوظيفي للذات والاستقرار النفسي للشخصية والتكيف مع البيئة الخارجية بكل أنواعها من أجل تكوين شخصية سوية وخالية من الاضطرابات والصراعات والشعور بالأمن النفسي.

« الفاعلية: يقصد بها تنمية الاستعدادات والقدرات لنمو الذات إلى أقصى حد ممكن، مع اعتراف الفرد بواقع وجود إمكاناته وقدراته على حل الإحباط بأسلوب معتدل وفعال.

« الاقتصادية: أي الاقتصاد في مقدار الطاقة التي يستهلكها الجهاز النفسي في حل صراعاته ومواجهة الصعوبات الدائمة والأخطار التي تعترضه في الحياة.

« الصحة والسواء: تعد الصحة النفسية والسواء من أهم سمات الشخصية المتوافقة نفسياً (مقراني، ٢٠١٥، ص ص ٤٣ - ٤٤).

#### • أساليب المعاملة الوالدية:

تعد أساليب المعاملة الوالدية أحد أهم العوامل التي تحدد التوافق النفسي للطفل وهي الأساليب التي يتبعها الآباء في تنشئة أبنائهم وتربيتهم وإعدادهم للحياة الاجتماعية المستقبلية (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣١). ولأساليب المعاملة الوالدية أثر كبير في تنشئة الأبناء، وفي تكوين شخصياتهم وأساليب تفكيرهم حيث يظل الكثير من هذه الآثار كامناً ليظهر فيما بعد في مراحل نمو لاحقة فإذا ساد المعاملة أسلوب القبول والحب انعكست بالإيجاب، والعكس صحيح، وهو ما يلاحظ في وقوع كثير من المراهقين في الاضطرابات النفسية والإدمان وغيرها (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٤).

وأساليب المعاملة الوالدية عبارة عن الوسائل وطرق التعامل سواء كانت تعبيرات لفظية أو حركية أو أفعال من جانب الآباء والأمهات تجاه الأبناء في المواقف المختلفة، والهدف منها تنشئة الأبناء بالطريقة التي يراها الآباء والأمهات صحيحة. ويختلف إدراك الأبناء لها، فمنها ما يكون إيجابياً ومنها ما

يكون سلبياً، والذي ينعكس بدوره على سلوك الأبناء وشخصياتهم وتوافقهم النفسي (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٢٠). كما تعرف أساليب المعاملة الوالدية بأنها "مجموعة السلوكيات التي يمارسها الآباء والأمهات مع أبنائهم في مختلف المواقف خلال تربيتهم وتنشئتهم (محرز، ٢٠٠٥، ص ٢٩٤).

وهناك العديد من أساليب المعاملة الوالدية منها:

◀ **أسلوب التسامح:** هو أسلوب يسمح للأبناء بالمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بحياتهم. وهو أسلوب مرتبط إيجابياً بالقدرة على التفكير الإبداعي باعتباره يفسح المجال أمام الطلاقة والمرونة والأصالة (البليهي، ٢٠٠٨، ص ٣٢).

◀ **أسلوب التسلط:** يقصد به المبالغة في الشدة دون الاهتمام بحاجات ورغبات الطفل وفرض الطاعة المعتمدة على أساليب قسرية كالتهديد والعقاب الجسمي أكثر من أساليب الشرح والتفسير لتنظيم سلوك الطفل، وفرض القيود المشددة على الطفل والتحكم الزائد. كما يطلب الآباء من الطفل أن يسلك وفقاً لمعايير قد لا تتناسب مع عمره أو نموه، وتقابل رغبات ومطالب الطفل بكلمة (لا). ومن مظاهر التسلط على الأبناء تحديد طريقة تناولهم الطعام ونومهم واستذكارهم وتحديد نوعيات أصدقائهم، وتحديد نوعية ملابسهم، وأنشطتهم وغيرها (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣٧).

◀ **أسلوب النبذ والإهمال:** يتمثل هذا الأسلوب في انسحاب الآباء أو اتخاذهم لمواقف تتصف بالسلبية واللامبالاة تجاه سلوك الأبناء بحيث لا يnehون عن الخطأ ولا يشجعون على صواب أو يثيبون عليه. ويأتي هذا النمط على صورتين: الأولى تكون في اللامبالاة بالطفل حيث لا يشعب الوالدان حاجاته الفسيولوجية والنفسية الضرورية كالأكل والحنان والعطف، والثانية عدم الإثابة على السلوك المرغوب فيه وتشجيعه وعدم المحاسبة على السلوك غير المرغوب فيه. ويترتب على هذا الاتجاه عادة شخصية قلقة مترددة تتخبط في سلوكها بلا قواعد أو حدود فاصلة بين حقوقها وواجباتها وبين الصواب والخطأ (سلامي، ٢٠١٢، ص ٣٧).

#### • الدراسات السابقة:

تسلط البحوث الحالية الضوء على التنمر في المدارس، وتقدم معلومات حول الاستراتيجيات التي يمكن للآباء والمعلمين ومديري المدارس إدماجها في المدرسة من أجل تغيير ثقافة المدرسة وتقليل التنمر (Caldwell, 2013, P.9). وقد ازدهرت بحوث التنمر خلال العقدين الماضيين، إلا أن الدراسات لم تبدأ إلا منذ وقت قريب في استكشاف تعرض الطلاب للتنمر من قبل المعلمين (Marraccini, 2013, P.11).

وتنوعت البحوث السابقة في تناولها لسلوك التنمر بين التأصيل النظري لهذه الظاهرة وتحديد أسبابها والعوامل المسؤولة عن ظهورها، والكشف عن مدى

انتشارها في مجتمعات معينة، وتحديد الفروق بين الذكور والإناث، وتأثير ممارسة التنمر أو التعرض له في التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو المدرسة.

ويمكن إيجاز أهم التوجهات البحثية لظاهرة التنمر في الجوانب التالية:

« اهتمت بعض الدراسات بالتنمر وأشكاله المتنوعة التي يتعرض لها الطلاب فقد أشارت دراسة (Alzahrani, 2012) إلى انتشار ظاهرة التنمر ببعض كليات الطب بالمملكة العربية السعودية على الرغم من عدم إثارة هذه القضية كثيراً. وتوصلت نتائج هذه الدراسة التي أجريت في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وشارك فيها ٥٤٢ طالباً بالسنتين الخامسة والسادسة بكلية الطب إلى أن ٢٨ % أي ما يزيد على ربع عدد المشاركين أشاروا إلى تعرضهم لشكل من أشكال التنمر. وأشارت دراسة (Ahmer, et al., 2008, P.1) إلى أن العنف والتنمر يمثلان ظاهرة منتشرة ولا يواجهها فقط طلاب كليات الطب ولكن يتعرض لها الأطباء والاستشاريون في باكستان. وتناولت دراسة سكران وعلوان (٢٠١٦) البناء العاملي لظاهرة التنمر، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى المتنمرين، والفروق في درجتها والتي قد ترجع إلى (المرحلة الدراسية - المعدل الدراسي - عدد الأصدقاء - مكان الصداقة). تكونت عينة الدراسة من (٣٥٣) طالباً بالمراحل الدراسية الثلاث بالتعليم العام. وتوصلت الدراسة إلى أن ظاهرة التنمر أحادية البعد، وتوجد مبررات لظاهرة التنمر يقتنع بها المتنمر وأن أعلى نسبة انتشار للتنمر تقع بالمرحلة المتوسطة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة التنمر ترجع إلى متغيرات المرحلة الدراسية، أو المعدل الدراسي أو عدد الأصدقاء أو مكان تواجد الأصدقاء.

« اهتمت بعض الدراسات بأهم المظاهر السلوكية لدى طلاب المدارس المتوسطة والثانوية (Alikasifoglu, et al., 2007; Kauppi & Pörhölä, 2012). وقد هدفت دراسة (Alikasifoglu, et al., 2007) إلى التعرف على سلوك التنمر وعلاقته بالصحة والسلوكيات التي تعرض الصحة للخطر. وطبقت الدراسة على طلاب المدارس الثانوية في اسطنبول بتركيا. وتوصلت الدراسة إلى أن ٥٩,٤ % من أفراد العينة لم يمارسوا سلوك التنمر أو يكونوا من ضحاياه، بينما كان ٢٢ % من المشاركين ضحايا للتنمر، و٩,٤ % كانوا ضحايا ومتنمرين في نفس الوقت، و٩,٢ % كانوا متنمرين فقط.

« تناولت بعض الدراسات الآثار الأكاديمية والتربوية الناجمة عن سلوك التنمر (Boyle, 2015) أو الآثار الصحية مثل قلة النوم، حيث هدفت دراسة (Zhou, 2015) إلى تحديد ما إذا كان الانخراط في التنمر - سواء كمتنمر أو ضحية أو متنمر وضحية في نفس الوقت - مرتبطاً بارتفاع مستوى المخاطرة بالنسبة لضعف جودة النوم لدى طلاب المرحلة الثانوية في الصين وتوصلت الدراسة إلى وجود تأثيرات قوية للتنمر بأشكاله المختلفة في انخفاض جودة النوم لدى الطلاب. كما تناولت بعض الدراسات الآثار

الوجدانية الخطيرة التي قد تقود إلى الانتحار ( Espelage & Holt, 2012 ; Undheim, 2013; Sinyor, et al., 2014). وهناك علاقة بين سلوك التمر والإقدام على الانتحار، وقد كان التركيز على هذه العلاقة مفيدا لأنه:

✓ ساعد على رفع درجة الوعي حول الأضرار الخطيرة التي يحدثها التمر لدى جميع الشباب المنخرطين في سلوك التمر.  
 ✓ تسليط الضوء على الخطر المحدق بالشباب الأكثر عرضة للتمر (الشباب الذي يعاني من الإعاقات - الشباب الذي يعاني من صعوبات التعلم).

✓ تشجيع الحوار بشأن مشكلة التمر والانتحار وتعزيز المشاركة حول منعها محليا وعلى المستوى القومي (National Center for Injury Prevention and Control, 2014, P. 4).

◀ تناولت بعض الدراسات تصورات ومفاهيم الطلاب حول التمر ( Bieber, 2013)، وركزت دراسات أخرى على المقارنة بين تصورات كل من الطلاب والمعلمين حول سلوك التمر (Bradshaw, et al., 2007; Caldwell, 2013). وتناولت دراسة (Allen, 2012) الكيفية التي يفهم بها الطلاب والمعلمون خصائص التمر وصوره ووظائفه في محيط المدرسة الثانوية.

◀ اهتمت عينة من الدراسات السابقة بالمقارنة بين بعض الأدوات المستخدمة في قياس ظاهرة التمر. حيث هدفت دراسة (Bond, et al., 2007) إلى مقارنة مقياس جيت هاوس Gatehouse للتمر بمقياس علاقات الأقران. وتم تطبيق الدراسة على ٢٤٦٣ طالبا بالمدارس الثانوية في منطقة فيكتوريا بأستراليا. كما اهتمت بعض الدراسات بالتعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التمر، فقد هدفت دراسة خوج (٢٠١٢) إلى تحديد الفروق في المهارات الاجتماعية بين مرتفعي ومنخفضي التمر المدرسي، والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتمر المدرسي لدى تلاميذ وتلميذات الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. تكونت عينة الدراسة من ٢٤٣ تلميذا وتلميذة. واستخدمت الدراسة مقياس التمر المدرسي ومقياس المهارات الاجتماعية. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية عكسية ودالة إحصائيا بين التمر المدرسي والمهارات الاجتماعية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التمر المدرسي. كما أشارت النتائج إلى أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتمر المدرسي على الترتيب: الضبط الاجتماعي ثم الضبط الانفعالي ثم الحساسية الاجتماعية.

◀ ركزت مجموعة من الدراسات على البرامج الوقائية والعلاجية لمقاومة ظاهرة التمر في المدارس مثل دراسات كل من: (Beran & Shapiro, 2005; Merrell, et al., 2008; Raskauskas & Modell, 2011; Seaman, 2012).

وهدفت دراسة (Couch & Wang, 2014) إلى التعرف على أثر استخدام برنامج وقائي لتقليل التنمر. وقد تضمن هذا البرنامج قراءة قصص أو كتب مرتبطة بالمشكلات التي يواجهها الطلاب واستخدام الموضوعات المقدمة كأداة للمناقشة من أجل المساعدة في تعزيز تغير السلوك. واستخدمت الدراسة فصلين من فصول الصف الثالث الابتدائي تم توزيعهما على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود تغير إيجابي ولكنه محدود بالنسبة لتلاميذ المجموعة الضابطة. وتناولت دراسة (Boyle, 2015) أثر التنمر في التحصيل الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة. واستخدمت الدراسة برنامج Olweus للوقاية من التنمر. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام هذا البرنامج الوقائي كان له أثر إيجابي في النجاح الأكاديمي والتقليل من عدد مرات المخالفات السلوكية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

« تناولت بعض البحوث السابقة المتعلقة بالتنمر الجوانب القانونية لسلوك التنمر، وكلفة سلوك التنمر بالنسبة للمؤسسة والمجتمع. وقد ركزت البحوث على خصائص كل من المتنمرين وضحاياهم والنتائج النفسية المترتبة على التنمر، والآثار الأولية وكذلك الآثار طويلة المدى التي تترتب على تعرض الفرد للتنمر. كما ركزت بعض الدراسات على الجوانب المعرفية للتنمر والنتائج التي تنعكس على الأفراد نتيجة تعرضهم للتنمر. ويظهر التنمر من خلال عمليات وجدانية ومعرفية أيضا (Sheehan & Jordan, 2003, P.359).

« حدد الباحثون العديد من العوامل المسؤولة عن التنمر مثل:

- ✓ قلق الطلاب وعزلتهم عن أقرانهم.
- ✓ استخدام الآباء لأساليب والدية تسلطية في التعامل مع الطلاب داخل البيت.
- ✓ تعرض الآباء للاكتئاب والصراع (Beran & Shapiro, 2005, P.701).

#### • فروض الدراسة :

تسعى الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفروض التالية:

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.

« لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث.

« لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.

« لا يمكن التنبؤ بسلوك التمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث. « لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر.

#### • منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الارتباطي في تحديد الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في ظهور وانتشار سلوك التمر.

#### • مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من الذكور والإناث.

#### • العينة :

تكونت عينة الدراسة من ٣٩٥ من طلاب المرحلة الثانوية بالصفوف الأول والثاني والثالث بمنطقة القصيم (١٩٣ ذكرا متوسط أعمارهم ١٦,٨٦ عاما بانحراف معياري قدره ١,٢٦، و٢٠٢ أنثى، متوسط أعمارهن ١٦,٦٩ عاما بانحراف معياري قدره ١,٦٨).

#### • أدوات الدراسة :

استخدمت الدراسة الأدوات التالية:

« أولا: مقياس سلوك التمر لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية (إعداد الباحث الحالي).

#### • هدف المقياس :

يهدف هذا المقياس إلى قياس سلوك التمر لدى المتتمرين من الذكور والإناث في المرحلة الثانوية.

#### • وصف المقياس :

تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٠) عبارة لقياس سلوك التمر، وتم حذف عبارتين بناء على آراء بعض المحكمين، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٣٨) عبارة لقياس سلوك التمر لدى الطلاب والطالبات.

#### • صدق المقياس :

#### • صدق المحكمين :

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (٧ من أساتذة علم النفس)، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف عبارتين وتعديل صياغة بعض العبارات، وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية عبارات المقياس بين ٧١.٤٣% و ١٠٠%.

#### • صدق العبارات :

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٦٢) طالبا وطالبة، والجدول (١) يوضح معاملات الارتباط:

جدول(١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس سلوك التمر

العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٧٢٦	٠,٠١	٢٠	٠,٦٦٠	٠,٠١
٢	٠,٩٤٠	٠,٠١	٢١	٠,٣٨٦	٠,٠١
٣	٠,٩٤٠	٠,٠١	٢٢	٠,٢٧٩	٠,٠٥
٤	٠,٢٧٩	٠,٠٥	٢٣	٠,٤٩١	٠,٠١
٥	٠,٨٤٦	٠,٠١	٢٤	٠,٣٦٦	٠,٠١
٦	٠,٦٦٠	٠,٠١	٢٥	٠,٤٩١	٠,٠١
٧	٠,٩٠٤	٠,٠١	٢٦	٠,٦٦٠	٠,٠١
٨	٠,٧٢٦	٠,٠١	٢٧	٠,٦٣٢	٠,٠١
٩	٠,٨٦٤	٠,٠١	٢٨	٠,٨٤٤	٠,٠١
١٠	٠,٨٣٧	٠,٠١	٢٩	٠,٣٦٦	٠,٠١
١١	٠,٤٩١	٠,٠١	٣٠	٠,٣٦٦	٠,٠١
١٢	٠,٢٧٩	٠,٠٥	٣١	٠,٤٩١	٠,٠١
١٣	٠,٨٤٤	٠,٠١	٣٢	٠,٩٠٤	٠,٠١
١٤	٠,٦٦٠	٠,٠١	٣٣	٠,٤٩١	٠,٠١
١٥	٠,٩٤٠	٠,٠١	٣٤	٠,٣٨٦	٠,٠١
١٦	٠,٣٦٨	٠,٠١	٣٥	٠,٦٦٠	٠,٠١
١٧	٠,٣٦٦	٠,٠١	٣٦	٠,٤٩١	٠,٠١
١٨	٠,٢٨٧	٠,٠٥	٣٧	٠,٧٢٦	٠,٠١
١٩	٠,٤٩١	٠,٠١	٣٨	٠,٦٦٠	٠,٠١

يتضح من الجدول(١) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٢٧٩ و ٠,٩٤٠، وهي قيم دالة إحصائياً عند (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

#### • ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباك ومعامل جتمان للتجزئة النصفية، كما هو موضح في جدول(٢).

جدول(٢) معاملات الثبات لمقياس سلوك التمر

الأسلوب الإحصائي	معامل سبيرمان براون	معامل ألفا	معامل جتمان للتجزئة النصفية
قيمة معامل الثبات	٠,٧٦٨	٠,٧٦٨	٠,٧٦٨

#### • ثانياً: استبيان المستوى الاجتماعي - الاقتصادي (إعداد الباحث الحالي) :

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على المستوى الاجتماعي والاقتصادي لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية. ويتناول الاستبيان عدد أفراد الأسرة، والحالة الاجتماعية للوالدين (يقيمان معا - مطلقان - أحدهما متوفى - كلاهما متوفى)، وكذلك المستوى التعليمي للوالدين ومستوى الدخل الشهري للأسرة ونوع السكن.

#### • صدق الاستبيان:

تم عرض الاستبيان على مجموعة من أساتذة علم النفس والتربية (عدد ٧) لتحديد مدى ملائمة بنود الاستبيان للعينة المستهدفة، ومدى تغطية بنوده لجوانب المستوى الاجتماعي والاقتصادي. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بنود الاستبيان بين (٨٥.٧% و ١٠٠%) على جميع البنود.

• ثبات الاستبيان:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وذلك بعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية عددها (٦٢) طالبا وطالبة، ثم إعادة التطبيق مرة أخرى بفاصل زمني قدره أسبوعان، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٧٦٣). وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

• ثالثاً : مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية (إعداد الباحث الحالي):

• هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى الطلاب والطالبات المشاركين في الدراسة.

• وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته الأولية من ٦٠ عبارة لقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية، وفي ضوء آراء المحكمين تم استبعاد ١٦ عبارة، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤٤ عبارة تقيس ثلاثة أبعاد على النحو التالي:

« الاستمتاع بالتعلم: ويعرّف بأنه "شعور المتعلم بحالة من المتعة أثناء أداء الأعمال والأنشطة التعليمية، وإحساسه بالسعادة عند إنجاز المهام التعليمية والواجبات المدرسية، وتحقيق الأهداف واكتساب المعارف والمعلومات، وتعلم كل ما هو جديد في المقرر الدراسي". وتقيسه العبارات أرقام (٣ - ٥ - ٧ - ١٠ - ١٢ - ١٥ - ١٩ - ٢٠ - ٢٢ - ٢٤ - ٢٧ - ٣١).

« الجهد: ويعرف بأنه "ما يبذله الطالب من عمل مستمر ومتقن من أجل التعلم وتحقيق الأهداف، والتركيز على أداء المهام بجد وإتقان، مع عدم الاستسلام للتعب والإرهاق". وتقيسه العبارات أرقام (١ - ٢ - ٦ - ٨ - ١١ - ١٣ - ٢١ - ٢٥ - ٣٤ - ٣٥ - ٣٦ - ٣٨ - ٣٩ - ٤١ - ٤٢ - ٤٣).

« المثابرة: وتعرف بأنها "صبر المتعلم عند أداء المهام مهما كانت صعوبتها وتعقيداتها، ومواصلة العمل في جميع الظروف، ومقاومة الشعور بالملل واستمرار العمل تحت مختلف الضغوط". وتقيسه العبارات أرقام (٤ - ٩ - ١٤ - ١٦ - ١٧ - ١٨ - ٢٣ - ٢٦ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٧ - ٤٠ - ٤٤).

• صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧)، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف ١٦ عبارة (بسبب طول المقياس، وكذلك لعدم ملائمة صياغة بعض العبارات). وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية عبارات المقياس بين ٥٧,١٤ % و ١٠٠.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وجاءت النتائج كما يلي:

جدول(٣)معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

معامل الارتباط	البعد
٠.٦٨٠ ❖❖	الاستمتاع بالتعلم
٠.٦٤٧ ❖❖	الجهد
٠.٧٥٥ ❖❖	المتابعة

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق ملائمة.

#### • الثبات:

تم حساب الثبات باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية لكل بعد من أبعاد المقياس، كما هو موضح في جدول (٤).

جدول(٤)معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية

معامل الارتباط	البعد
٠.٦٩٧ ❖❖	الاستمتاع بالتعلم
٠.٦٤٤ ❖❖	الجهد
٠.٨٢٤ ❖❖	المتابعة

❖❖ دالة عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس الدافعية الأكاديمية الذاتية دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات ملائمة.

#### • رابعاً: مقياس التوافق النفسي (إعداد الباحث الحالي):

تكون المقياس في صورته الأولى من (٤٦) عبارة، وبناءً على آراء المحكمين تم استبعاد (٣) عبارات لعدم حصولها على نسبة اتفاق ملائمة بين المحكمين. وبعد تطبيق الدراسة الاستطلاعية، تم حذف ٧ عبارات لعدم حصولها على معاملات ارتباط دالة إحصائية في علاقتها بالدرجة الكلية، وتكونت الصورة النهائية للمقياس من ٣٦ عبارة تقيس التوافق النفسي لدى الطلاب والطالبات.

#### • صدق المقياس:

#### • صدق المحكمين:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧)، وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض العبارات، كما حذفت ٣ عبارات لعدم حصولها على نسبة اتفاق ملائمة بين المحكمين. وتراوحت نسب الاتفاق بين المحكمين على بقية العبارات بين ٧١,٤٢% و ١٠٠%.

#### • صدق المفردات:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وقد تم حذف ٧ عبارات لعدم حصولها على معاملات ارتباط دالة إحصائية

بالدرجة الكلية. والجدول (٥) يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس التوافق النفسي

العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠,٣٧٦	٠,٠١	١٩	٠,٣٠٦	٠,٠٥
٢	٠,٣٢٩	٠,٠١	٢٠	٠,٧١٧	٠,٠١
٣	٠,٧٠٤	٠,٠١	٢١	٠,٤٨١	٠,٠١
٤	٠,٤٥٤	٠,٠١	٢٢	٠,٨٠٥	٠,٠١
٥	٠,٣٢٩	٠,٠١	٢٣	٠,٢٩٣	٠,٠٥
٦	٠,٣٧٦	٠,٠١	٢٤	٠,٣٣٢	٠,٠١
٧	٠,٧٠٤	٠,٠١	٢٥	٠,٢٩٣	٠,٠٥
٨	٠,٨٨٤	٠,٠١	٢٦	٠,٣٣٢	٠,٠١
٩	٠,٣٧٦	٠,٠١	٢٧	٠,٤٥٨	٠,٠١
١٠	٠,٣٢٩	٠,٠١	٢٨	٠,٦٧٩	٠,٠١
١١	٠,٤٥٤	٠,٠١	٢٩	٠,٤٩٦	٠,٠١
١٢	٠,٤٠٥	٠,٠١	٣٠	٠,٢٩٣	٠,٠٥
١٣	٠,٢٧٤	٠,٠٥	٣١	٠,٣٤٧	٠,٠١
١٤	٠,٧١٣	٠,٠١	٣٢	٠,٦٦٢	٠,٠١
١٥	٠,٣٠٦	٠,٠٥	٣٣	٠,٦٧٩	٠,٠١
١٦	٠,٧١٣	٠,٠١	٣٤	٠,٧١٧	٠,٠١
١٧	٠,٥٠٣	٠,٠١	٣٥	٠,٥٣٩	٠,٠١
١٨	٠,٣٩١	٠,٠١	٣٦	٠,٦٧٩	٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٠,٢٧٤ و ٠,٨٨٤، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

#### • ثبات المقياس:

تم حساب الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباك، وبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٧٤٤).

#### • خامساً: مقياس أساليب المعاملة الوالدية (إعداد الباحث الحالي):

#### • هدف المقياس:

يهدف المقياس إلى تحديد أسلوب المعاملة الوالدية السائد داخل الأسرة التي ينتمي إليها الطالب أو الطالبة.

#### • وصف المقياس:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٥٢) عبارة تقيس أساليب المعاملة الوالدية موزعة على ثلاثة أساليب للمعاملة الوالدية على النحو التالي:

« الأسلوب المتسامح: يعني الأسلوب المتسامح "استخدام الآباء لأساليب التعزيز بدلاً من العقاب، ومحاولة إقناع الأبناء بالشرح والتوضيح بدلاً من فرض الرأي، مع فتح قنوات الحوار مع الأبناء بشكل مستمر، واحترام حرية الأبناء في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم، مع تحملهم المسؤولية عن قراراتهم". وتقسيه العبارات أرقام: (١- ٤ - ٦ - ١٧ - ٢٣ - ٢٥ - ٢٧ - ٢٩ - ٣١ - ٣٣ - ٣٥ - ٣٧ - ٣٩ - ٤١ - ٤٤ - ٤٦ - ٤٨ - ٥٠).

◀ **أسلوب النبذ والإهمال:** يعني أسلوب النبذ والإهمال "ترك الأبناء دون توجيه أو تشجيع على أنماط السلوك المناسب، وعدم إجراء حوار معهم حول مشكلاتهم واهتماماتهم، مع عدم تقديم مكافآت على السلوك الجيد أو محاسبتهم على السلوك غير المرغوب فيه". وتقيسه العبارات أرقام: (٢ - ٧ - ١٠ - ١٣ - ١٤ - ١٦ - ١٩ - ٢١ - ٢٢ - ٢٦ - ٣٠ - ٣٨ - ٤٢ - ٤٣ - ٤٥ - ٤٧ - ٤٩ - ٥١ - ٥٢).

◀ **الأسلوب التسلطي:** يعني الأسلوب التسلطي "القسوة في التعامل مع الأبناء دون الاهتمام باحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم الخاصة، وعدم إفساح المجال لهم للتعبير عن رأيهم بحرية، وفرض القرارات المتعلقة بهم دون محاولة إقناعهم أو المناقشة معهم، مع التهديد باستخدام أساليب العقاب، أو تعريض الأبناء لأشكال من الإيذاء البدني أو النفسي أو الحرمان في حالة عدم الامتثال لأراء الوالدين". وتقيسه العبارات أرقام: (٣ - ٥ - ٨ - ٩ - ١١ - ١٢ - ١٥ - ١٨ - ٢٠ - ٢٤ - ٢٨ - ٣٢ - ٣٤ - ٣٦ - ٤٠).

• **صدق المقياس:**

• **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين (عددهم ٧)، وتراوحت نسب الاتفاق بين آراء المحكمين على عبارات المقياس بين ٧١.٤٢% و ١٠٠%. وتم حذف عبارتين وتعديل صياغة بعض العبارات بناءً على آراء المحكمين.

• **صدق العبارات:**

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية

الأسلوب التسلطي			أسلوب النبذ والإهمال			الأسلوب المتسامح		
مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	العبارة	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	العبارة	مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	العبارة
٠.٠١	٠.٧٠٧	٣	٠.٠١	٠.٧٢٣	٢	٠.٠١	٠.٤٥٥	١
٠.٠١	٠.٦٦١	٥	٠.٠١	٠.٧٦٥	٧	٠.٠١	٠.٤٤٨	٤
٠.٠١	٠.٦٥٦	٨	٠.٠١	٠.٦١٧	١٠	٠.٠١	٠.٩٣٧	٦
٠.٠١	٠.٤٤٠	٩	٠.٠١	٠.٦٨٧	١٣	٠.٠١	٠.٤٣٧	١٧
٠.٠١	٠.٤٣٧	١١	٠.٠١	٠.٧٣٠	١٤	٠.٠١	٠.٤٤٠	٢٣
٠.٠٥	٠.٢٥٦	١٢	٠.٠١	٠.٧٤٣	١٦	٠.٠١	٠.٤٠١	٢٥
٠.٠١	٠.٩٦١	١٥	٠.٠١	٠.٧٣٠	١٩	٠.٠١	٠.٩٣٧	٢٧
٠.٠١	٠.٧٠٧	١٨	٠.٠١	٠.٤٥٣	٢١	٠.٠١	٠.٨٨٤	٢٩
٠.٠١	٠.٦٤٠	٢٠	٠.٠١	٠.٨٠١	٢٢	٠.٠١	٠.٨٧٨	٣١
٠.٠١	٠.٣٩٢	٢٤	٠.٠١	٠.٥٦٧	٢٦	٠.٠١	٠.٤٤٠	٣٣
٠.٠١	٠.٤٤٠	٢٨	٠.٠١	٠.٤٥٤	٣٠	٠.٠١	٠.٤٠١	٣٥
٠.٠١	٠.٤٥١	٣٢	٠.٠١	٠.٤٠٥	٣٨	٠.٠١	٠.٤٠٥	٣٧
٠.٠٥	٠.٢٩٨	٣٤	٠.٠٥	٠.٣١١	٤٢	٠.٠١	٠.٣٨٧	٣٩
٠.٠١	٠.٦٠٠	٣٦	٠.٠١	٠.٩٣٢	٤٣	٠.٠١	٠.٧١٣	٤١
٠.٠١	٠.٤٣٧	٤٠	٠.٠٥	٠.٣٠٦	٤٥	٠.٠١	٠.٦٧٩	٤٤
			٠.٠١	٠.٧١٣	٤٧	٠.٠١	٠.٤٢٨	٤٦
			٠.٠١	٠.٥٠٣	٤٩	٠.٠١	٠.٥٠٣	٤٨
			٠.٠١	٠.٣٩١	٥١	٠.٠١	٠.٣٩١	٥٠
			٠.٠١	٠.٤٤٨	٥٢			

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد، وذلك في جدول (٦).

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين ٢٥٦,٠ و ٩٦١,٠، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) و (٠,٠١) مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات صدق جيدة للمفردات.

• **الوثبات:**

تم حساب الوثبات باستخدام معامل جتمان للتجزئة النصفية، كما هو موضح في جدول (٧).

جدول (٧) معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الولدية

العدد	معامل الارتباط
الأسلوب المتسامح	٠,٦٣٩ ❖❖
أسلوب النبذ والإهمال	٠,٦١٢ ❖❖
الأسلوب التسلطي	٠,٥٧٦ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات جتمان للتجزئة النصفية لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الولدية دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى تمتع المقياس بمعاملات وثبات ملائمة.

• **الأساليب الإحصائية:**

استخدمت الدراسة كلاً من معاملات الارتباط، واختبار (ت)، وتحليل الانحدار الخطي البسيط في معالجة البيانات إحصائياً.

• **نتائج الدراسة :**

أسفر التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة عن النتائج التالية:

• **نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الأول:**

نص الفرض الأول على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التنمر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور. ولا اختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة معاملات ارتباط بيرسون كما هو ما موضح في جدول (٨):

جدول (٨) معاملات الارتباط بين سلوك التنمر والمتغيرات الأخرى (عينة الذكور)

مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	التنمر المتغير
٠,٠٥	- ٠,١٦١	المستوى الاجتماعي - الاقتصادي
غير دالة	٠,٠٠٢	الاستمتاع بالتعلم
غير دالة	- ٠,٠٠٦	الجهد
غير دالة	- ٠,٠٣٣	المتابعة
غير دالة	- ٠,٠١٨	الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية
٠,٠٥	- ٠,١٤٩	التوافق النفسي
٠,٠٥	- ٠,١٥٦	الأسلوب المتسامح
غير دالة	٠,٠٧٣	أسلوب النبذ والإهمال
٠,٠١	٠,١٩٠	الأسلوب التسلطي

- يتضح من الجدول (٨) ما يلي:
- ◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاستمتاع بالتعلم والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الجهد والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المثابرة والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين التوافق النفسي والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين الأسلوب المتسامح والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب النبذ والإهمال والتنمر لدى عينة الذكور.
  - ◀ وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين الأسلوب التسلطي والتنمر لدى عينة الذكور.

تتعارض نتائج جدول (٨) في مجملها مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن ٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتنمر. كما تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (البهاص، ٢٠١٢) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الأمن النفسي والتنمر، كما تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل، ٢٠١٠، ص ١٤٢) من أن انتشار التنمر في الحياة المدرسية يؤدي إلى انتشار القلق والوحدة والعزلة النفسية والخوف، ما يعني ضعف مستوى التوافق النفسي لدى الطالب، وهو ما أظهرته نتائج الدراسة من وجود علاقة عكسية بين التوافق النفسي وممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

ويفسر الباحث هذه النتائج على النحو التالي:

- ◀ هناك ارتباط عكسي بين ممارسة سلوك التنمر من قبل طلاب المرحلة الثانوية وبين ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الطالب، حيث تتيح الأسرة المتوافقة اجتماعياً، والمترابطة بين عناصرها والقادرة على إشباع حاجات الأبناء الأساسية من التعليم والصحة والترفيه المعتدل بيئة أسرية يسودها الحوار، وتتحقق مطالب الأبناء بطريقة متوازنة فتختفي نوازع العدوان، وتتلاشي دواعي السلوك العنيف بين أبنائها.

◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدافعية الأكاديمية الذاتية بمكوناتها الثلاثة (الاستمتاع بالتعلم – الجهد – المثابرة)، ربما يرجع إلى طبيعة المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسة (أي المرحلة الثانوية)، حيث يكون تأثير الدافعية الأكاديمية أكثر وضوحاً في الجوانب التعليمية والأكاديمية خاصة لدى الطلاب الذكور، مع وجود أسباب نفسية ووجدانية قد تكون سبباً في ميل بعض الطلاب إلى ممارسة سلوك التندر.

◀◀ ترجع العلاقة الارتباطية العكسية بين مستوى التوافق النفسي وممارسة الطلاب لسلوك التندر إلى أن نوازع سلوك التندر تنمو في ظل القلق والتوتر والشعور بالخوف والعزلة، وتضعف هذه النوازع عند تنامي الشعور بالتوافق النفسي لدى الطلاب.

◀◀ ارتباط سلوك التندر بالأسلوب التسلطي داخل الأسرة هو ارتباط طردي لأن القسوة وفرض السيطرة في التعامل مع الأبناء يغذي دوافع العدوان والتسلط على الآخرين لدى الأبناء، في حين يؤدي التسامح والتفاهم والحوار المتوازن بين الآباء والأمهات وأبنائهم إلى تناقص دوافع العنف والتندر لدى الأبناء.

• نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على ما يلي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سلوك التندر وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي – الاقتصادي، والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث". ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة معاملات ارتباط بيرسون، كما هو ما موضح في جدول (٩).

جدول (٩) معاملات الارتباط بين التندر والمتغيرات الأخرى (عينة الإناث)

مستوى الدلالة	قيمة معامل الارتباط	التندر المتغير
غير دالة	٠,٠٧٩	المستوى الاجتماعي – الاقتصادي
غير دالة	٠,١٢٨	الاستمتاع بالتعلم
٠,٠١	٠,٢١٧	الجهد
غير دالة	٠,١٢٠	المثابرة
٠,٠٥	٠,١٦٤	الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية
غير دالة	٠,١٠٦	التوافق النفسي
غير دالة	٠,١٢٨	الأسلوب المتسامح
غير دالة	٠,٠٩٥	أسلوب التنبذ والإهمال
غير دالة	٠,٠٨١	الأسلوب التسلطي

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المستوى الاجتماعي – الاقتصادي والتندر لدى عينة الإناث.

◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الاستمتاع بالتعلم والتندر لدى عينة الإناث.

◀◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين الجهد والتندر لدى عينة الإناث.

- ◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المثابرة والتنمر لدى عينة الإناث.
- ◀◀ وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتنمر لدى عينة الإناث.
- ◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التوافق النفسي والتنمر لدى عينة الإناث.
- ◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب المتسامح والتنمر لدى عينة الإناث.
- ◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب النبذ والإهمال والتنمر لدى عينة الإناث.
- ◀◀ عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الأسلوب التسلطي والتنمر لدى عينة الإناث.

تتفق هذه النتائج في جملتها مع بعض نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥) والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين دافعية الإنجاز والتنمر. كما تتعارض مع بعض نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين المثابرة والتنمر. وتتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (البهاص، ٢٠١٢) من وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الأمن النفسي والتنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (إسماعيل، ٢٠١٠، ص ١٤٢) من أن انتشار التنمر في الحياة المدرسية يؤدي إلى انتشار القلق والوحدة والعزلة النفسية والخوف، وهو ما يعني ضعف مستوى التوافق النفسي لدى الطالب. كما تتعارض هذه النتائج مع نتائج دراسة (Espelage, et al., 2001)، والتي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر وكل من الاندفاعية والغضب والاكْتئاب. كما تتعارض هذه النتائج في معظمها مع نتائج عينة الذكور في الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتائج إجمالاً في ضوء اختلاف دوافع وعوامل سلوك التنمر لدى كل من الذكور والإناث، نظراً لاختلاف طبيعة المؤثرات في سلوك الجنسين، ففي حين يرتبط المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع ارتباطاً عكسياً بالتنمر لدى الذكور يلاحظ عدم ارتباطه بسلوك التنمر لدى عينة الإناث.. وهكذا.

#### • نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الثالث:

نص الفرض الثالث علي ما يلي: " لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الذكور.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يلي:

جدول (١٠) دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا" (عينة الذكور)

الدلالة	قيمة (F)	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	نموذج
a.٠٠٢٢	٢.٢٢٥	٣١٩٨.٩٣٩	٩	٢٨٧٩٠.٤٤٩	الانحدار
		١٤٣٧.٦١١	١٨٣	٢٦٣٠٨٢.٨٣٦	المتبقي
			١٩٢	٢٩١٨٧٢.٢٨٥	المجموع

يشير الجدول (١٠) إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع "سلوك التنمر" ومجموعة المتغيرات المنبئة المتجمعة: (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاستمتاع بالتعلم، والجهد، والمثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتوافق النفسي والأسلوب المتسامح، وأسلوب النبذ والإهمال والأسلوب التسلطي) عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج والمتغير التابع، حيث إن قيمة (F) تساوي ٢.٢٢٥، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كل الميول الانحدارية الجزئية أي قيم (B)=٠، يُرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول (١١) تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع "عينة الذكور"

الدلالة	قيمة (t)	القيم اللامعيارية		المتغير	النموذج
		القيم المعيارية بيتا (Beta)	الخطأ المعياري		
٠,٠٠٠	٤,٧٠٩		٢٢,٣٨٨	١٠٥,٤٢٤	القيمة الثابتة
٠,٠٤٥	٢,٠١٦ -	٠,١٤٤ -	٠,٤٦٠	٠,٩٢٧ -	المستوى الاجتماعي - الاقتصادي
٠,٦٣٠	٠,٤٨٢	٠,١٢٥	٠,٩٧٨	٠,٤٧١	الاستمتاع بالتعلم
٠,٦٢١	٠,٤٩٦	٠,١٤٧	١,١٢٤	٠,٥٥٧	الجهد
٠,٧١٨	٠,٣٦٢	٠,١٢٣	٠,٩٩٠	٠,٣٥٨	المثابرة
٠,٦٧٥	٠,٤٢٠ -	٠,٣١٢ -	٠,٩٢٤	٠,٣٨٨ -	الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية
٠,٢٦٣	١,١٢٢ -	٠,٠٩٤ -	٠,٠٦٦	٠,٠٧٤ -	التوافق النفسي
٠,١٧٥	١,٣٦١ -	٠,١١٣ -	٠,٠٩٧	٠,١٣٢ -	الأسلوب المتسامح
٠,٣١٧	١,٠٠٣	٠,٠٧٢	٠,١٥٤	٠,١٥٥	أسلوب النبذ والإهمال
٠,٠٠٦	٢,٧٧٦ -	٠,١٩٩ -	٠,٠٧٢	٠,٢٠٠ -	الأسلوب التسلطي

يتضح من الجدول (١١) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "سلوك التنمر" لدى عينة الذكور. وتشير النتائج إلى ما يلي:

« أن للمستوى الاجتماعي - الاقتصادي قدرة تنبؤية بالتنمر لدى أفراد العينة حيث إن (β= 0,144-) و (t=2,016-) و (P<0.05) أي أن أي نقص في المستوى الاجتماعي - الاقتصادي يقابله زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة المستوى الاقتصادي والخلفية العرقية التي ينتمي إليها الطلاب على التنبؤ بالتنمر.

ويمكن تفسير ذلك بأن ارتفاع المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الطالب يؤدي إلى انخفاض ميل الطالب إلى السلوكيات العدوانية والشاذة، حيث تتيح الأسرة المتوافقة اجتماعياً، والمترابطة بين عناصرها، والقدرة على إشباع حاجات الأبناء الأساسية من التعليم والصحة والترفيه المعتدل بيئة أسرية يسودها الحوار، وتحقق مطالب الأبناء بطريقة متوازنة فتختفي نوازع العدوان، وتتلشى دواعي السلوك العنيف بين أبنائها.

« أن الاستمتاع بالتعلم ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $(\beta = .125)$  و  $(t = .482)$  و  $(P = 0.630)$  حيث إن أي زيادة في الاستمتاع بالتعلم لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الاستمتاع بالتعلم على التنبؤ بالتنمر.

« أن الجهد ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $(\beta = 0.147)$  و  $(t = .496)$  و  $(P = 0.621)$  أي أن أي زيادة في الجهد لا يقابله نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "المثابرة" ليست لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $(\beta = 0.123)$  و  $(t = 0.362)$  و  $(P = 0.718)$  أي أن أي زيادة في المثابرة لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من انخفاض درجات المثابرة.

« أن "الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية" ليست لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $(\beta = 0.312)$  و  $(t = -0.420)$  و  $(P = 0.675)$  أي أن أي زيادة في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر. كما تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتنمر من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء طبيعة المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسة (أي المرحلة الثانوية)، حيث يكون تأثير الدافعية الأكاديمية أكثر وضوحاً في الجوانب التعليمية والأكاديمية خاصة لدى الطلاب الذكور، مع وجود أسباب نفسية ووجدانية قد تكون سبباً في ميل بعض الطلاب إلى ممارسة سلوك التنمر.

« أن "التوافق النفسي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن  $(\beta = -0.094)$  و  $(t = -1.122)$  و  $(P = 0.263)$  أي أن زيادة درجة التوافق النفسي لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك

التنمر. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة التوافق النفسي لدى الطلاب على التنبؤ بالتنمر.

« أن "الأسلوب المتسامح" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة حيث إن ( $\beta = 0.113$ -) و ( $t = 1.361$ -) و ( $P = 0.175$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب المتسامح لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "أسلوب النبذ والإهمال" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.72$ ) و ( $t = 1.003$ ) و ( $P = 0.317$ ) أي أن زيادة درجة أسلوب النبذ والإهمال لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

« أن "للأسلوب التسلطي" قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.199$ -) و ( $t = 2.776$ -) و ( $P < 0.01$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب التسلطي يقابلها زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر. ويمكن تفسير ذلك بأن الأسلوب التسلطي هو الأسلوب الأكثر تأثيراً في ميل الطلاب لممارسة السلوك العدواني، نظراً لما يتضمنه من قسوة في التعامل مع الأبناء، وكبت لرغباتهم، وتضييق على حرياتهم، فينعكس ذلك على ميلهم لتعويض ذلك من خلال استخدام "الإزاحة" كحيلة دفاعية، حيث يوجهون عدوانهم إلى زملائهم بالمدرسة كرد فعل للإحباط الناتج عن الضغوط النفسية المترتبة على المعاملة القاسية من الأسرة.

• نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الرابع:

نص الفرض الرابع علي ما يلي: "لا يمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلومية بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي والدافعية الأكاديمية الذاتية، والتوافق النفسي، وأساليب المعاملة الوالدية) لدى عينة الإناث.

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة أسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يلي:

جدول (١٢) دلالة العلاقة الإجمالية للنموذج من خلال جدول "أنوفا" (عينة الإناث)

نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة
الانحدار	٤٥٠٧.٤٨١	٩	٥٠٠.٨٢١	٢.٣٤٥	٠.٠٠١٦
المتبقى	٤١٠٠٨.٩٩٩	١٩٢	٢١٣.٥٨٩		
المجموع	٤٥٥١٦.٤٨٠	٢٠١			

يوضح جدول (١٢) العلاقة الإجمالية من خلال جدول "أنوفا" بين المتغير التابع "التنمر" ومجموعة المتغيرات المنبئة المتجمعة: (المستوى الاجتماعي - الاقتصادي، والاستمتاع بالتعلم، والجهد، والمثابرة، والدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية والتوافق النفسي والأسلوب المتسامح، وأسلوب النبذ والإهمال والأسلوب التسلطي) عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات النموذج

والمتغير التابع، حيث إن قيمة (ف) تساوي (٢.٣٤٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وبالتالي فإن الفرض الصفري القائل بأن "كل الميول الانحدارية الجزئية أي قيم (B) = ٠ يُرفض، أي يقبل الفرض البديل الذي يشير إلى وجود ما لا يقل عن ميل واحد انحداري ليس مساوياً للصفر.

جدول (١٣) تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج و"المتغير التابع" (عينة الإناث)

النموذج	المتغير	القيم اللامعيارية		قيمة (t)	الدلالة
		B	الخطأ المعياري		
	القيمة الثالثة	٧٤,٥٧٥	١١,١١١	٦,٧١٢	٠,٠٠٠
	المستوى الاجتماعي - الاقتصادي	٠,٣١٦	٠,١٧٧	١,٧٨١	٠,٠٧٧
	الاستمتاع بالتعلم	٣,٠٣٧-	١,٢٧٣	٢,٣٨٦-	٠,٠١٨
	الجهد	٣,٢٢٦-	١,١٨٠	٢,٧٣٣-	٠,٠٠٧
	الثابرة	٣,٠٧٣-	١,٣٠٠	٢,٣٦٤-	٠,٠١٩
	الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية	٢,٩٤٩	١,٢٢٩	٢,٤٠٠	٠,٠١٧
	التوافق النفسي	٠,٠٠٤-	٠,٠٦٧	٠,٠٥٦-	٠,٩٥٥
	الأسلوب المتسامح	٠,٠٤٣-	٠,٠٨٠	٠,٥٣٤	٠,٥٩٤
	أسلوب النبذ والإهمال	٠,٠٢٩	٠,١٠٠	٠,٢٨٧	٠,٧٧٥
	الأسلوب التسلطي	٠,٠٤٥	٠,٠٩٩	٠,٤٥٠	٠,٦٥٣

يتضح من الجدول (١٣) دلالة المتغيرات المنبئة بالمتغير التابع من خلال تقييم العلاقات الفردية بين كل متغير من متغيرات النموذج، والمتغير التابع للدراسة "سلوك التنمر" لدى عينة الدراسة. وتشير النتائج إلى ما يلي:  
 « أن المستوى الاجتماعي - الاقتصادي ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن (B= 0.132) و (t=1.781) و (P=0.077) أي أن أي نقص في المستوى الاجتماعي - الاقتصادي لا يقابله بالضرورة زيادة في معدلات ممارسة الطلاب لسلوك التنمر.

تعارض هذه النتيجة مع نتائج عينة الذكور بالدراسة الحالية، والتي أظهرت قدرة المستوى الاجتماعي - الاقتصادي على التنبؤ بسلوك التنمر لدى الطلاب. كما تتعارض مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة المستوى الاقتصادي والخلفية العرقية التي ينتمي إليها الطلاب على التنبؤ بالتنمر. ويمكن تفسير ذلك في ضوء اختلاف التأثيرات العائلية والاجتماعية في السلوك بين الذكور والإناث، حيث تميل طبيعة الفتيات إلى البعد عن السلوكيات العدوانية بصرف النظر عن الظروف الاجتماعية والاقتصادية التي تعيشها الفتاة.

« أن للاستمتاع بالتعلم قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن (B= 1.998) و (t=2.386) و (P<0.05) أي أن أي زيادة في الاستمتاع بالتعلم يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

« أن للجهد قدرة تنبؤية بسلوك التنمر لدى أفراد العينة، حيث إن (B= 1.770) و (t=2.733) و (P<0.01) أي أن أي زيادة في الجهد يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التنمر.

« أن "للمثابرة" قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $(\beta = 2.349-)$  و  $(t=2.346-)$  و  $(P<0.05)$  أي أن أي زيادة في المثابرة يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالتمر المدرسي من انخفاض درجات المثابرة.

« أن "لدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية" قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن  $(\beta = 5.170)$  و  $(t=2.400)$  و  $(P<0.05)$  أي أن أي زيادة في الدرجة الكلية للدافعية الأكاديمية الذاتية يقابلها نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة الدافعية الأكاديمية لدى الطلاب على التنبؤ بالتمر. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥)، والتي أشارت إلى إمكانية التنبؤ بالتمر من دافعية الإنجاز لدى الطلاب.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التأثيرات الإيجابية للدافعية الأكاديمية الذاتية بأبعادها المختلفة، حيث تعمل الدافعية الأكاديمية المرتفعة على تحسين سلوك المتعلمات بشكل عام، وتوجيه طاقتهن نحو الدراسة والتحصيل والتركيز على المهام الأكاديمية والبعد عن السلوكيات المشتتة. وهو ما قد ينعكس في بعض الحالات على البعد عن السلوكيات الخاطئة ومنها التمر نظرا لانشغال الطالبة بمهام التعلم.

« أن "التوافق النفسي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة حيث إن  $(\beta = 0.006-)$  و  $(t=0.056-)$  و  $(P=0.955)$  أي أن زيادة درجة التوافق النفسي لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج عينة الذكور، والتي أشارت إلى عدم قدرة "التوافق النفسي" على التنبؤ بسلوك التمر، لكنها تتعارض مع نتائج دراسة (Venzor, 2011)، والتي أشارت إلى قدرة التوافق النفسي لدى الطلاب على التنبؤ بالتمر.

« أن "الأسلوب المتسامح" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة حيث إن  $(\beta = 0.043-)$  و  $(t=0.534-)$  و  $(P=0.594)$  أي أن زيادة درجة الأسلوب المتسامح لا يقابلها بالضرورة نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة عينة الطلاب، والتي أشارت إلى عدم قدرة الأسلوب المتسامح على التنبؤ بسلوك التمر.

« أن "أسلوب النبذ والإهمال" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.34$ ) و ( $t=0.287$ ) و ( $P=0.775$ ) أي أن زيادة درجة أسلوب النبذ والإهمال لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر.

« تتفق هذه النتيجة مع نتائج عينة الطلاب، والتي أشارت إلى عدم قدرة "أسلوب النبذ والإهمال" على التنبؤ بسلوك التمر.

« أن "الأسلوب التسلطي" ليست له قدرة تنبؤية بسلوك التمر لدى أفراد العينة، حيث إن ( $\beta = 0.053$ ) و ( $t=0.450$ ) و ( $P=0.653$ ) أي أن زيادة درجة الأسلوب التسلطي لا يقابلها بالضرورة زيادة أو نقص في معدلات ممارسة الطالبات لسلوك التمر، ومن ثم فلا يمكن التنبؤ بمستوى التمر من درجة الأسلوب التسلطي في المعاملة الوالدية. تتعارض هذه النتيجة مع نتائج عينة الطلاب، والتي أشارت إلى قدرة الأسلوب التسلطي على التنبؤ بسلوك التمر.

• نتائج الدراسة الخاصة بالفرض الخامس:

نص الفرض الخامس على ما يلي: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة اختبار النسبة التائية (t-test)، كما يلي:

جدول (١٤) اختبار النسبة التائية (t-test) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التمر

الانحراف المعياري	المتوسط	درجة الحرية	الدلالة	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة (ف)
الذكور ٣٨,٩٩	الذكور ٨٠,٨١	٣٩٣	٠,٠١	٨,٥٨٠	٠,٠١	٢٧٤
الإناث ١٥,٠٥	الإناث ٥٥,٥١					

يتضح من الجدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات عينة الذكور وعينة الإناث في مقياس سلوك التمر، حيث بلغت قيمة (ف) ٢٧٤، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، كما بلغت قيمة (ت) ٨,٥٨٠، وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). كما يتضح من الجدول أن هذه الفروق لصالح عينة الذكور، حيث بلغ متوسط درجات عينة الذكور (٨٠,٨١)، بانحراف معياري قدره (٣٨,٩٩)، بينما بلغت قيمة متوسط درجات عينة الإناث (٥٥,٥١) بانحراف معياري قدره (١٥,٠٥).

تتفق هذه النتيجة في جملتها مع ما توصلت إليه دراسة سكران وعلوان (٢٠١٦) من أن الذكور أكثر ممارسة للتمر سواء كمتنمرين أو كضحايا أيضا، وما توصلت إليه دراسة (Bauer-Sanders, 2003)، ودراسة (Schumacher, 2007) من أن الذكور أكثر تعرضا للتمر وممارسة له أيضا. كما تتفق مع نتائج دراسة (Reynolds, et al., 2014)، والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في ممارسة سلوك التمر لصالح الذكور، ونتائج

دراسة (عبد الجواد وحسين، ٢٠١٥)، والتي توصلت إلى تفوق الذكور على الإناث في ممارسة سلوك التنمر. وتتعارض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wilcox, 2005)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في التنمر بين الجنسين. كما تتعارض مع نتائج دراسة (Urbanski, 2007)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التنمر ترجع إلى جنس الطلاب.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بالخصائص المميزة للمراهقين والمراهقات خلال المرحلة الثانوية، حيث تميل الإناث إلى الانضباط والالتزام بحكم توقعات المجتمع منها، فتقل ممارستها لأشكال التنمر الجسدية واللفظية، خاصة في المجتمعات المتدينة والمحافظه، في حين يظل الذكور أكثر نشاطا وميلا للعنف نحو الآخرين نظرا لتأثير جماعة الأقران بدرجة أكبر في سلوكهم.

#### • توصيات الدراسة :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يقدم الباحث التوصيات التالية:

« الاهتمام بالكشف المبكر عن سلوك التنمر لدى الطلاب والطالبات في مختلف مراحل الدراسة.

« ضرورة إيجاد السبل والوسائل التي تساعد على الحد من ممارسة سلوك التنمر داخل المدارس.

« عدم استخدام وسائل عقابية قاسية داخل المدرسة، لأن ذلك قد يعزز من دوافع ممارسة الطلاب والطالبات لسلوك التنمر.

« حث الآباء والأمهات على الاهتمام بأبنائهم، وتجنب أساليب المعاملة الوالدية التسلطية، وكذلك تجنب استخدام أسلوب النبذ والإهمال لأن هذين الأسلوبين من شأنهما توفير بيئة حاضنة للسلوك العنيف بين الطلاب والطالبات.

« العمل على تنمية الدافعية الذاتية لدى الطلاب والطالبات، حيث ينخرطون في أنشطة التعلم، ويتعدون عن الأساليب الخاطئة في التعامل مع بعضهم البعض.

« العمل على توفير المناخ النفسي الجيد سواء داخل المدرسة أو في محيط الأسرة.

« العمل المستمر على تحسين البيئة الاجتماعية والاقتصادية لجميع الطلاب والطالبات في كل المراحل الدراسية.

« الاهتمام بإدارة أسلوب الحوار الهادئ والمرن مع الطلاب والطالبات من قبل المعلمين والمعلمات بالمدرسة، ومن قبل الآباء والأمهات في محيط الأسرة.

#### • بحوث ودراسات مقترحة :

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بإجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- « دراسة الفروق في سلوك التنمر بين الطلاب والطالبات في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة." »
- « دراسة للعوامل التعليمية والمدرسية المساهمة في سلوك التنمر." »
- « دراسة لتأثير المناخ المدرسي في سلوك التنمر." »
- « دراسة للفروق بين المتنمرين وضحايا التنمر في التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز." »
- « دراسة للعلاقة بين التفكك الأسري وممارسة الأبناء لسلوك التنمر." »
- « دراسة للفروق بين طلاب الريف والحضر في ممارسة سلوك التنمر." »

#### • المراجع:

- إسماعيل، هالة خير (٢٠١٠). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مصر، ١٦(٢)، ١٣٧-١٧٠.
- البليهي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٨) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة بريدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- البهاص، سيد أحمد (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية - إكلينيكية. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) ٢٣(٩٢)، ٣٤٧ - ٣٩٥.
- بهنساوي، أحمد فكري، وحسن، رمضان علي (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية ببورسعيد، مصر، ١٧، ١ - ٢٠.
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، ١٣(٤)، ١٨٧ - ٢١٨.
- سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي، ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. مجلة التربية الخاصة، جامعة الزقازيق، ١٦، ١-٦٠.
- سلامي، سعيده (٢٠١٢). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى الطفل الأصم: دراسة ميدانية بمدرسة ابن سينا لصغار الصم بالبويرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، معهد العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
- عبد الجواد، وفاء محمد وحسين، رمضان عاشور (٢٠١٥). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، مصر، ٤٢، ١ - ٤٣.
- العصيمي، سلطان عائض (٢٠١٠). إدمان الانترنت وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- محرز، نجاح رمضان (٢٠٠٥). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتوافق الطفل الاجتماعي والشخصي في رياض الأطفال. مجلة جامعة دمشق، ١٢(١)، ٢٨٥ - ٣٢٤.
- مقراني، كريمة (٢٠١٥). علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالتوافق النفسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بثانوية "أمزيل أمحمد" بحيزر البويرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أكلي محند أولحاج، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجزائر.

- Adelowo, A. (2015). African psychology: The psychological adjustment of African women living in New Zealand. *Papers on Social Representations*, 24(6.1, 6.21).
- Ahmer, S.; Yousafzai, A.; Bhutto, N.; Alam, S.; Sarangzai, K. ; & Iqbal, A. (2008). bullying of medical students in Pakistan: A cross-sectional questionnaire survey. *PLoS ONE*, 3 (12): e3889, PP.1-4.
- Alikasifoglu, M.; Erginoz, E.; & Ercan, O. (2007). Bullying behaviors and psychosocial health: Results from a cross-sectional survey among high school students in Istanbul, Turkey. *Eur J Pediatr* (166), 1253-1260.
- Allen, K. (2012). Students' and staff members' understanding of the features, forms, and functions of bullying in a high school setting. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, New York.
- Alzahrani, H. (2012). Bullying among medical students in a Saudi medical school. *BMC Research Notes*, 5, 335.
- Bauer-Sanders, K. (2003). Students' perceptions of bullying phenomenon in a Native American elementary school. unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.
- Beran, T. & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an anti-bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 700-717.
- Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 242-244.
- Bibou-Nakou, I.; Tsiantis, J.; Assimopoulos, H.; Chatzilambou, P.; & Giannakopoulou, D. (2012). School factors related to bullying: A qualitative study of early adolescent students. *Social Psychology of Education*, 15(2), 125-145.
- Bieber, K. (2013). Do students understand what researchers mean by bullying? Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Bond, L.; Wolfe, S.; 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*, 77(2), 75-79.
- Boyle, G. (2015). The effects of bullying on academic achievement in middle school students. unpublished doctoral dissertation, School of Education, Union University
- Bradshaw, C.; Sawyer, A.; & O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between

- students and school staff. *School Psychology Review*, 36 (3), 361-382.
- Caldwell, R. (2013). Assessment of students' and teachers' perceptions of bullying in the middle school environment. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
  - Couch, L. & Wang, C. (2014). Bibliotherapy for reducing bullying among elementary school students. American Psychological Association Convention Presentation, Topic: 82 Violence/Aggression.
  - Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710-722.
  - Dare, S. (2011). Changing perceptions of middle school students regarding bullying: The impact of student-centered interventions. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University.
  - Espelage, D. & Holt, M. (2012). Suicidal ideation and school bullying experiences after controlling for depression and delinquency. *Journal of Adolescent Health*, 53, S27-S31.
  - Espelage, D.; Bosworth, K.; & Simon, T. (2001). Short-term stability and prospective correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, 16(4), 411-426.
  - Hudley, C., Graham, S., & Taylor, A. (2007). Reducing aggressive behavior and increasing motivation in school: The evolution of an intervention to strengthen school adjustment. *Educational Psychologist*, 42(4), 251-260.
  - Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), PP. 396-413.
  - Khiat, H. (2012). Unveiling the intricacies of bullying: Students' perspectives in a polytechnic in Singapore. *Asian Journal of Criminology*, 7(1), 1-22.
  - Maneese, A. (2007.) Student attitudes and shame dynamics before and after a bullying prevention program. unpublished doctoral dissertation, George Fox University.
  - Marraccini, M. (2013). College students' perceptions of professor bullying. Unpublished Master's thesis, University of Rhode Island.
  - Merrell, K.; Isava, D.; Gueldner, B.; & Ross, S. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-

analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26-42.

- National Center for Injury Prevention and Control (2014). The relationship between bullying and suicide: What we know and what it means for schools. <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-suicide-translation-final-a.pdf>.
- Peklaj, C., & Levpušček, M. (2006). Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. Paper presented at 31st Annual ATEE Conference, Association of Teacher Education in Europe, 147-161.
- Quarles, V. (2012). A study of parenting authority styles and self-esteem: Implications for families. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Raskauskas, J. & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67.
- Reynolds, W.; Phillips, Z.; & Craven, J. (2014). Bullying and Suicidality in middle school students. American Psychological Association, Convention Presentation, Topic: 77 Suicides.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence*, 22(4), 453-459.
- Schumacher, P. (2007). To what extent will a sixty-second video on bullying produced by high school students increase students' awareness of bullying and change their attitudes to reduce acceptance of bullying in a high school environment? Unpublished doctoral dissertation, Kutztown University of Pennsylvania.
- Seaman, M. (2012). Beyond anti-bullying programs: Learn how to foster empathy within your curriculum to increase the emotional intelligence of middle schoolers. *The Education Digest*, 24-28.
- Sheehan, M & Jordan, P. (2003). Bullying, emotions and the learning organization. In: Einarsen, S.; Hoel, H; Zapf, D; & Cooper, C. (eds.) *Bullying and emotional abuse in the workplace*. Taylor & Francis e-Library.
- Shia, R. (1998). Academic intrinsic and extrinsic motivation and metacognition. Assessing academic intrinsic motivation: A look at student goals and personal strategy. Unpublished Senior Thesis, Wheeling, WV: Wheeling Jesuit University.

- Sinyor, M.; Schaffer, A.; Cheung, A. (2014). An observational study of bullying as a contributing factor in youth suicide in Toronto. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(12), 632-638.
- Thompson, D.; Arora, T.; & Sharp, S. (2005). *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. Taylor and Francis e-Library.
- Undheim, A. (2013). Involvement in bullying as predictor of suicidal ideation among 12- to 15-year-old Norwegian adolescents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 22, 357–365.
- Urbanski, J. (2007). *The relationship between school connectedness and bullying victimization in secondary students*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida.
- Venzor, E. (2011). *Does teacher bullying predict poorer adjustment outcomes in students?* Unpublished Master's thesis, the University of Texas at Arlington.
- Wilcox, C. (2005). *Needs assessment and development of a bullying prevention program for elementary school students*. unpublished doctoral dissertation, the State University of New Jersey.
- Williams, F., & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence in middle school. *Journal of School Violence*, 5(4), 35-49.
- Zhou, Y.; GU, L.; Lu, C.; Deng, J., He, Y.; & Huang, J. (2015) Bullying as a risk for poor sleep quality among high school students in China. *PLoS ONE* 10(3), 1-14.

