187
المجلد 13 العدد 4 ديسمبر 2012

التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

د. حنان أسعد خوج
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

د. حنان أسعد خوج
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى 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.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، المهارات الاجتماعية، تلاميذ المرحلة الابتدائية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١١/٢/٢٧م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١١/١٢/٢٢م

School Bullying and its Relationship to Social Skills in Primary School Students in Jeddah, Saudi Arabia

Dr. Hanan A. Khouj
Faculty of Education
King Abdul Aziz University

Abstract

The present study aimed at identifying the relationship between school bullying and social skills in primary school pupils, and identifying the differences between high and low bullying in social skills, as well as identifying any of the social skills that can contribute to the prediction of school bullying among a sample study which included (243) pupils from the sixth primary grade, Saudi Arabia. The study tools included bullying school scale prepared by the researcher, and the scale of social skills prepared by Alsmaduni and modified by Al-Gomma (1996). Results showed that by using Pearson correlation coefficient, there was a negative relationship between school bullying and social skills. They also showed that by using (t) test, there was a significant differences in social skills between the high and low bullying students in favor of the latter ones. The results further revealed that by using multiple regression analysis, the predictors of bullying behavior were: social control emotional control, and social sensitivity.

Key words: school bullying, social skills, primary school students.

التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية

د. حنان أسعد خوج
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

المقدمة

كانت بداية ظهور مفهوم التنمر (Bullying Concept) لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية. وعلى الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود المازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائياً، إلى أن جاء "أولويس" (Olweus, 1991) ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة، وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار، وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساسٍ تنظيري له .

ويعد التنمر المدرسي (School Bullying) بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكملها. إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالطلاب في أي مستوى تعليمي، كما أنه يشعر الطالب (ضحية التنمر) بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفاً من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصوراً من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة (Quiroz, Arnette &

.(Stephens, 2006

لقد حظي سلوك التنمر باهتمام كبير من قبل الباحثين المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه، ومنطقه في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى، وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن "سلوك التنمر" ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث ين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد آخر "الضحية" قليل الحيلة، ولا يقوى على المواجهة أو المجابهة، أو الدفاع عن نفسه (Hodges & Perry, 1996)، وأن هذا السلوك الذي يوجه من المتنمر ضد آخر ضحية قد يأخذ أشكالاً متعددة: جسدية، أو انفعالية، أو لفظية، مباشرة، أو غير مباشر (Robyn, 2004).

ويعد التنمر المدرسي شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية، و يعتمد على (النموذج الاجتماعي – المعرفي) القائم على السيطرة، والتحكم، والهيمنة، والإذعان بين طرفين أحدهما متنمر وهو الذي يقوم بالاعتداء والآخر ضحية Victim وهو المعتدي عليه تسبقها نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة الأقران باعتبارها سلوكاً ثابتاً لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحاً خاصاً للعنف المدرسي، كما بينت نتائج دراسات بعض الباحثين في مجال العلاقات الاجتماعية بين الأقران في البيئة المدرسية .(Smorti, Ortega, & Ortega, 2006)

ووفقا للدراسة التي قام بها المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية (National Institute of Child Health and Human Developmen) فقد اتضح أن أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة متورطون في التنمر سواء كانوا ضحايا أو متنمرين، كما أن أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون يومياً من المدارس خوفاً من تنمر الآخرين، كما أن ثلث الأطفال ما بين ١١ – ١٨ سنة قد واجهوا بعض أشكال التنمر في أثناء وجودهم بالمدرسة (Hillsberg & Spak, 2006).

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء أكان متنمراً أو ضحية للتنمر (Black & Jackson, 2007)، وقد بين "ستوري وسلابي" (Storey & Slaby, 2008) أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الأطفال فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل الخوف، والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقدير الذات، والغياب من المدرسة، وانخفاض في التحصيل الدراسي..... وغيرها، أما ضحية التنمر فيعاني القلق، وتدني تقدير الذات، والحزن ويشعر بعدم

المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات، والعزلة، والانسحاب من المواقف الاجتماعية، وقصور في المهارات الاجتماعية، وقلة عدد الأصدقاء، أو عدم وجود أصدقاء على الإطلاق.

مفهوم التنمر المدرسي: تعددت تعريفات "التنمر" Bullying نظراً إلى تعدد معانيه، وثراء محتواه، ولهذا اختلفت الرؤى والاتجاهات التي تناول من خلالها الباحثون هذا السلوك. ففي استراليا اعتبر "رجبي" "Rigby" رائداً في مجال الأبحاث الخاصة بسلوك التنمر التي بدأت مسيرتها في عام (١٩٩١). وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بشأن هذا المفهوم، إلا أنه لا يوجد تعريف إجرائي محدد ومقبول، ومتفق عليه من قبل الباحثين والمهتمين بقضايا هذا المفهوم، الذي ذاع صيته مؤخراً في مجال الدراسات النفسية إذ جاء متغيراً بتغير صورته الاصطلاحية المتداولة. وعلى الرغم من كثرة التعريفات المقترحة لمفهوم التنمر إلا أنه يمكن التأكيد على أن معظم تلك التعريفات تشترك في سمة عامة تم من خلالها تناول التنمر بوصفه سلوكاً عدوانياً خاصاً (Benitez & Justicia, 2006). فقد عرف كل من "بانكس" (Banks, 1997)، و"رجبي" (Rigby, 1999) سلوك التنمر بأنه: تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات، والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ، والسخرية، والتهديد بالضرب من قبل شخص ما، يعرف بالمتنمر تجاه شخص آخر ضحية بهدف السيطرة والهيمنة عليه، واكتساب القوة التي لا تأتى إلا بجعل هذا الآخر ضحية.

كما يعرف التنمر على أنه شكل من أشكال العدوان، لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ودائماً ما يكون المتنمر أقوى من الضحية، والتنمر قد يكون لفظياً أو بدنياً أو نفسياً، وقد يكون مباشراً أو غير مباشر (Pepler & Cragi, 2000). أما سميث (Smith, Smith, Osborn & Samara, 2008) فقد عرفه بأنه عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين. واتفق العديد من الباحثين في تعريف "التنمر" بأنه شكل من أشكال الإساءة اللفظية والجسدية، والنفسية المتعمدة بصورة متكررة، ومقصودة تهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بالآخر (الضحية) (Atherinel & Martin, 2005). كما بين "الخوالي" (٢٠٠٤) أن التنمر سلوك يقوم في جوهره على الإساءة التي يوجهها شخص أو أكثر تجاه شخص آخر أقل قوة بشكل متكرر سواء أكانت تلك الإساءة جسمية، أم نفسية (لفظية، غير لفظية) بهدف إيذاء الضحية ومضايقته". كما أكد "سوليفان وكليري (Sullivan & Cleary, 2004) على أن سلوك التنمر يعكس في مضمونه سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر على مدار مدة طويلة من الزمن - يتتبع فيها المتنمر عن كثب أحوال الضحية - وهذه

الأفعال السلبية تعكس سلوكاً إيذائياً مبنياً على عدم توازن القوى في ميزان العلاقة بين كل من المتنمر والضحية".

ويعرف كذلك التنمر المدرسي بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضر بالآخرين، ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة، عندما يستخدم طالب أو مجموعة طلاب قوتهم في إيذا الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين إما قوة جسدية، أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المالية، أو المستوى الاجتماعي، أو المهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة (Quiroz, Arnette, & Stephens, 2006).

ويقدم "بيرماستر" (Burmaster, 2007) تعريفاً للتنمر المدرسي بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت، وللتنمر أشكالٌ عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، والإهانات اللفظية، وتهديدات غير لفظية، كما تشمل أيضاً استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحياناً رسائل تهديدية.

من التعريفات السابقة يتضح أن التنمر فعل أو سلوك تسبقه نية مبيتة، وقصد متعمد لإيقاع الأذى والضرر بآخر 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 (الضحية)، وبهذا يتضمن التنمر ثلاث خصائص أساسية هي: أنه ١- مقصود، فالمتنمر يتعمد إيذاء شخص ما، ٢- متكرر، أي أن المتنمر غالبا ما يستهدف إيذاء نفس الضحية لعدة مرات، ٣- عادة ما يحتوى على عدم توازن القوى أي أن المتنمر يختار الضحية الأقل منه قوة.

أنماط التنمر المدرسي: يحدث التنمر المدرسي بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضاً مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشتمل على التنمر الجسدي مثل الإيذاء، والدفع، والضرب، .... وغيرها، أو تنمر لفظي مثل إطلاق الأسماء على الآخرين، والتوبيخ، والسخرية، أو التنمر غير المباشر مثل التجاهل، أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما، واختلاق الأكاذيب ... وغيرها (Storey & Slaby, 2008). ويضيف "بيركينز وبيرينا" (Perkins & Berrena, 2002) إلى الأشكال السابقة التنمر النفسي مثل التخويف والاستبعاد الاجتماعي، ونشر الإشاعات.

كما قام "سميث" (Smith, 2001) بتقسيم التنمر إلى أربعة محاور رئيسة هي:

١- انفعالي: ويشتمل على: (التهديد، والشتائم، والسخرية من الضحية، والاستبعاد من الأقران، والإذلال، والتحدث وقصص مزيفة ومخزية).

٢- جسدي: ويتضمن (الدفع، والضرب، والاصطدام بالضحية، وسرقة الممتلكات الخاصة،

والأدوات المدرسية).

٣- جنسي: ويشتمل على (التعليقات Comments المخجلة على الآخرين، والتحرش الجنسي بهم).

٤- عنصري: ويتضمن (الإيماءات أو التلميحات، والقذف أو السب للآخرين بصورة متعمدة في نسبهم، ودياناتهم، ومكانتهم الاجتماعية (الوضع الاجتماعي).

كما قسم عبد العظيم (٢٠٠٥) سلوك التنمر إلى:

١- سلوك مباشر: يقتضي مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، إذ يتضمن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمر المواقف التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، أو تهديده من قبيل السخرية، والاستهزاء، والتقليل أو التحقير من الشأن، والإغاظة، والتعليقات البذيئة، وجرح وإهانة مشاعر الضحية، ورفض التعامل معه أو مخالطته، وكذا التنابز بالألقاب البذيئة.

٢- سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته، ولكن يمكن استقراؤه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال (نشر الشائعات الخبيثة، وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبوذاً بين زملائه، فضلاً عن النظرات، والإيماءات الوقحة).

كما يصنف البعض التنمر المدرسي إلى تنمر مباشر مثل: الضرب، والشتائم، والمداعبة المبالغ فيها، أو تنمر غير مباشر مثل: الرفض، والعزل، وكتابة رسائل تهديد مؤذية وإرسالها عن طريق البريد الالكتروني (Quiroz, et al., 2006).

من استعراض أشكال التنمر المدرسي سابقة الذكر، يتضح أن أشكال التنمر المدرسي لا تخرج عن التالي:

التنمر الجسدي: من أكثر أشكال التنمر المعروفة ويتضمن الضرب، والدفع، والبصق على الآخرين، وإتلاف ممتلكات الغير، والمزاح بطريقة مبالغ فيها .... وغيرها.

التنمر اللفظي: ويتضمن إطلاق أسماء على الآخرين، والسخرية، والتوبيخ والاستخفاف بالمحيطين للتقليل من مكانتهم ..... وغيرها.

التنمر النفسي: وذلك مثل جرح مشاعر الآخرين، نشر الإشاعات، وإخافة الآخرين، وإغاظة الآخرين .... وغيرها.

التنمر الاجتماعي: ومثل هذه السلوكيات تكون عبارة عن عزل شخص عن مجوعة الرفاق، مراقبة تصرفات الآخرين ومضايقتهم، والاستبعاد الاجتماعي، وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة المختلفة ..... وغيرها.

التنمر الجنسي: وذلك مثل التحرش الجنسي، أو نشر إشاعات جنسية عن شخص ما، أو شتم الآخرين بألفاظ جنسية ..... وغيرها.

المهارات الاجتماعية: يدخل السلوك الاجتماعي، والمهارات الاجتماعية في كل مظهر من مظاهر حياة الطفل أو المراهق، و يؤثر في تكيفه و سعادته في مراحل حياته اللاحقة. كما أن قدرته على تكوين علاقات اجتماعية، تحدد درجة شعبيته بين أقرانه ومعلميه و الراشدين المهمين في حياته. إن هذا السلوك، و هذه المهارات، ترتبط مباشرة بعدد من أشكال السلوك مثل تقديم المساعدة للآخرين، والتعاطف معهم، و حسن التواصل، و التعبير عن المشاعر. كما تؤثر فيها، لأن فقدان مثل هذه المهارات، يرتبط مباشرة بالانحراف الاجتماعي، و الانحراف عند الأحداث، والتسرب من المدرسة، كما يرتبط بمشكلات الصحة النفسية في مراحل الحياة اللاحقة.

كما أن للمهارات الاجتماعية أهمية كبيرة في حياة الناس اليوم، فالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية السريعة التي يمر بها المجتمع تتطلب من الأفراد أن يكونوا مزودين بالمهارات التي تمكنهم من التلاؤم والتكيف مع ظروف المجتمع، فهي ضرورية في جميع مواقف الحياة المختلفة، فقد نذكر الفرد بما يتصف به من سمات ومهارات واضحة في حياته، وكذلك قد نرتبط بفرد معين بسبب ما شاهدناه من تميزه في المهارات الاجتماعية والواضحة في حياته. حيث لا يمكن تصور أن يعيش الإنسان في كهف منعزل عن العالم، ولا يمكن تحقيق وجود إنساني سليم دون أن ندرك الوجود الاجتماعي بكل صوره، فالإنسان كائن اجتماعي مفطور على الحياة الاجتماعية، يحمل في أعماق نفسه غريزة حب الاجتماع والعيش ضمن الجماعة. (البلوي، ٢٠٠٤). ولقد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسة لنجاح الفرد أو فشله في المواقف المتنوعة، فهي التي تمكنه في حالة ارتفاعها من أداء الاستجابة المناسبة لموقف بفاعلية وفي المقابل فإن ضعفها يعد أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين. (السيد، فرج، ومحمود، ٢٠٠٣).

مفهوم المهارات الاجتماعية: يقصد بالمهارة خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدي بطريقة ملائمة وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، ومن معاني المهارة أيضاً الكفاءة والجودة في الأداء (أبو حطب وصادق، ١٩٩٢). أما كلمة اجتماعي Social فهي كل ما يتعلق بالعلاقات المتبادلة بين الأفراد أو الجماعات، في وجود العامل الاجتماعي إذ يؤثر السلوك حتى لو كان متعلقاً بفرد واحد أو بفرد آخر أو بجماعة سواء كان هذا الفرد أو هؤلاء الأفراد موجودين من الناحية المادية أو غير

موجودين، ويتميز مصطلح اجتماعي عن مصطلح ثقافي في أن الأول يرتبط بالعلاقة بين الأفراد، في حين يتعلق الثاني بالمعتقدات ومستويات السلوك والقيمة والمعرفة وباقي نواحي الثقافة .(بدوي، ١٩٨٢)

وهي مجموعة من الاستجابات التي تحقق قدراً من التفاعل الناتج مع البيئة سواء في المجتمع أو الأسرة أو في المدرسة أو مع الرفاق أو حتى مع الغرباء وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يقبلها المجتمع. (إبراهيم، ١٩٩٤)

ويصنف السيد وآخرون (٢٠٠٣) تعريفات المهارات الاجتماعية إلى الفئتين الآتيتين:

١- التعريفات ذات الطابع السلوكي: تستبعد هذه التعريفات العوامل المعرفية من تعريف المهارة بحيث تصبح قاصرة على الجوانب السلوكية التي يسهل ملاحظتها وقياسها، فالمهارات الاجتماعية في ضوء ذلك تعرف بأنها قدرة الفرد على إصدار السلوكيات التي تستجلب الاستحسان والدعم من الآخرين، وتجنب إصدار السلوكيات التي تثير معارضتهم وعقابهم، وتتضمن هذه السلوكيات:

- التعبير عن الذات (الآراء، المشاعر، والتقبل، والإطراء).
- تحسين صورة الآخر وتشجيعه (تثمين قيمة آرائه، مدحه).
- المهارات التوكيدية (التقدم بمطالب، وإظهار عدم الاتفاق، ورفض مطالب غير معقولة).
- المهارات الاتصالية (المحادثة، الإقناع).

٢- التعريفات ذات الطابع المعرفي: تركز هذه التعريفات على ضرورة الاهتمام بالجانب المعرفي إلى جانب الاهتمام بالجانب السلوكي، إذ إنّ العمليات المعرفية متضمنة في السلوك الاجتماعي وتعدّ جزءًا لا يتجزأ منه، فالمهارات الاجتماعية في ضوء ذلك هي سلسلة من السلوكيات تبدأ من الإدراك الدقيق للمهارة في العلاقات الشخصية وتتحرك نحو المعالجة المرنة لتوليد الاستجابات المحتملة البديلة وتقويمها ثم إصدار البديل المناسب. وتتضمن فئتين رئيسيتين من المهارات هما:

أ- مهارات الإرسال

وتتضمن مهارة الفرد في تقديم التدعيم للآخرين وحثهم على الاستمرار في التفاعل وتوضيح موقف الفرد وتفسير مبررات سلوكه بطريقة مفهومة للآخرين والإفصاح عن مشاعره حيالهم، وآرائهم إليه.

ب- مهارات الاستقبال

وتحتوي مهارات فرعية من قبيل طرح تساؤلات للحصول على معلومات دقيقة من الطرف

الآخر والإنصات والفهم الدقيق لما يقوله الآخر.

وبناء على ما استعرضه السيد وآخرون (٢٠٠٣) من تعريفات للمهارات الاجتماعية تم صياغة تعريف المهارات الاجتماعية على أنها قدرة الفرد على أن يعبر بصورة لفظية وغير لفظية عن مشاعره وآرائه وأفكاره للآخرين، وأن ينتبه ويدرك في الوقت نفسه للرسائل اللفظية وغير اللفظية الصادرة عنهم، ويفسرها على نحو يسهم في توجيه سلوكه حيالهم وأن يتصرف بصورة ملائمة في مواقف التفاعل الاجتماعي معهم ويتحكم في سلوكه اللفظي وغير اللفظي فيها، ويعدله كدالة لمتطلباتها على نحو يساعده على تحقيق أهدافه. وتعرفها البلوي (٢٠٠٤: ١٠٧) بأنها مجموعة السلوكيات التي تشير إلى مهارة الفرد في التخاطب بشكل لفظي أو غير لفظي من حيث التعبير بدقة عن مشاعره وتفسير مشاعر الآخرين، وإخفاء انفعالاته بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي، ومشاركته للآخرين في المواقف الاجتماعية وفهمه وإدراكه للمعايير المقبولة اجتماعيا، والتكيف مع الأفراد المحيطين به.

وتعرف المهارات الاجتماعية في هذه الدراسة إجرائيا بأنها الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقياس المهارات الاجتماعية الذي يتكون من الأبعاد التالية (السمادوني، ١٩٩١؛ الجمعة، ١٩٩٦).

أ. التعبير الانفعالي: عبارة عن مهارة في الإرسال غير اللفظي تشتمل على المهارة في إرسال الرسائل الانفعالية، ويعكس هذا البعد قدرة الفرد على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعر به من حالات انفعالية، كما تشتمل أيضا على التعبير غير اللفظي للاتجاهات والسيطرة وملامح التوجه الشخصي.

ب. الحساسية الانفعالية: عبارة عن مهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

ج. الضبط الانفعالي: عبارة عن القدرة على ضبط وتنظيم التعبيرات غير اللفظية والانفعالية، ويشتمل على القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات والقدرة على التحكم فيما يشعر به الفرد من انفعالات.

د. التعبير الاجتماعي: عبارة عن مهارة التعبير اللفظي والقدرة على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية.

هـ. الحساسية الاجتماعية: عبارة عن القدرة على الإنصات اللفظي والحساسية والوعي بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي والفهم الكامل لآداب السلوك الاجتماعي والاهتمام بالسلوك بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية.

و. الضبط الاجتماعي: عبارة عن مهارة أداء الدور وتحضير الذات اجتماعيا، أي أنه نوع من التمثيل الاجتماعي، وتعد هذه المهارة مهمة لتنظيم عملية الاتصال في التفاعل الاجتماعي.

في ضوء ما تم الحصول عليه من دراسات وبحوث سابقة مرتبطة بموضوع الدراسة فقد تم تقسيمها في محورين هما:

- دراسات اهتمت بالتنمر وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية.
- دراسات اهتمت بالتنمر وعلاقته ببعض المتغيرات غير الاجتماعية.

وفيما يلي عرض لدراسات كل محور.

أولاً: دراسات اهتمت بالتنمر وعلاقته ببعض المتغيرات الاجتماعية

قام "استورس وارنر" (Storch & Masia, 2003) بدراسة العلاقة بين التنمر وبين القلق الاجتماعي والسلوكيات الاجتماعية على عينة من المراهقين بلغت (٢٨٣) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٦) سنة من جنسيات مختلفة (أمريكية، أفريقية، أسيوية) وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين القلق الاجتماعي والتجنب الاجتماعي، وبين التنمر. كما قام "إريك وآخرون" (Eric, Maria & Carrie, 2003) بدراسة العلاقة بين التنمر والقلق الاجتماعي والوحدة النفسية لدى المراهقين لدى عينة من المراهقين بلغت (٣٨٣) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٦) عاماً من جنسيات مختلفة (أمريكية، وأفريقية، وأسيوية)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضحايا ونظرائهم من غير الضحايا في كل من متغيري القلق الاجتماعي والوحدة النفسية وذلك لصالح التلاميذ المراهقين من ضحايا سلوك التنمر، وأن الذكور كانوا أكثر وقوعاً لضحايا التنمر مقارنة بالإناث.

كما قام كل من "كليرفوكس وميشيل بولتون" (Fox & Michael, 2005) بدراسة عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والإعدادية التي بلغت (٣٣٠) تلميذا وتلميذة بمتوسط عمري قدره (١٠,٣) سنوات، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن معظم التلاميذ ضحايا التنمر في البيئة المدرسية يعانون مشكلات في المهارات الاجتماعية، كما توجد علاقة سالبة بين التنمر والمشكلات الخاصة بالمهارات الاجتماعية لدى هؤلاء الضحايا. كما بحث "كاماك" (Cammacj, 2005) تأثير الخبرات طويلة المدى لدى ضحايا التنمر في المدرسة الابتدائية على المراهقين بهدف تقييم العلاقة بين ضحية التنمر في المدرسة الابتدائية وتأثيرها في القلق الاجتماعي، و تقدير الذات،

على عينة من المراهقين بلغت (١٩٨) من الجنسين ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٤ – ١٩) عاماً، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن المراهقين الذين تعرضوا للتنمر في المرحلة الابتدائية كانوا ذوي مستوى أعلى من القلق الاجتماعي، وانخفاض تقدير الذات، وأن الإناث كن أكثر قلقاً من الناحية الاجتماعية، والتجنب الاجتماعي، وتقدير الذات من الذكور.

وأظهرت نتائج دراسة "ديلفابرو وآخرين" (Delfabro, et al., 2006) التي هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين التنمر وبين بعض المشكلات النفسية، والاجتماعية، إلى ارتفاع معدلات مستويات النفور الاجتماعي لدى الضحايا والمتنمرين من الأقران، وأن التلاميذ الذين يتعرضون لسلوك التنمر من قبل المدرسين كانوا أكثر عزوفاً عن العملية التعليمية، كما أظهر ضحايا التنمر مستويات أقل من تقبلهم لذاتهم وللآخرين. كذلك بحثت "ماكيني وآخرون" (McKenney, et al., 2006) العلاقة بين التنمر، وبين التوافق النفسي الاجتماعي لدى عينة من تلاميذ المدارس الثانوية في سن المراهقة بلغت حوالي (٥٠٦) شخصاً منهم (١٩٨) ذكوراً وإناثاً من تلاميذ المدرس الثانوية، وحوالي (٣٠٨) ذكور وإناث من طلاب الجامعة، وذلك بمتوسط عمري قدره (١٣,٩٤) سنة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن التلميذ الضحية الذي يتعرض للتنمر بصورة دائمة ومتكررة من قبل الأقران يزداد فقدانه للقوة وعدم القدرة على الدفاع عن نفسه، ومن ثمَّ يكون غير قادر على إخراج نفسه من علاقة التنمر الخاصة بالأقران لأنه يفتقد القدرة على تغيير الديناميات اللازمة لوضع نهاية لهذا السلوك العدواني.

ثانياً: دراسات اهتمت بالتنمر وعلاقته ببعض المتغيرات غير الاجتماعية

قام "سويرر وآخرون" (Swearer, Song, Cary, Eagle, & Mickelson, 2001) بدراسة هدفت إلى الوقوف على الفروق بين المتنمرين والضحايا بالنسبة للأمراض النفسية المتمثلة في القلق والاكتئاب على عينة بلغت (١٣٣) تلميذاً وتلميذة بالصف السادس الابتدائي ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٣) عاماً. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق بين المتنمرين ونظرائهم غير المشاركين في مواقف التنمر في متغيري القلق، والاكتئاب، كما يعاني المتنمرون من الاكتئاب بدرجة أكبر مما يعاني ضحية التنمر. وفي دراسة "كيرين" (Kerryn, 2001) التي هدفت الكشف عن العلاقة بين وقوع الفرد كضحية، وأعراض القلق والاكتئاب المصاحبة على عينة من تلاميذ المدارس بلغت (٢٦٨) تلميذًا ممن بلغ متوسط أعمارهم (١٣) عاماً ويدرسون في الصف الثامن وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ضحايا التنمر ونظرائهم من غير الضحايا في متغيري القلق والاكتئاب، كما أوضحت المقابلات الإكلينيكية وجود أعراض القلق المرتفع والاكتئاب الشديد لدى هؤلاء

الضحايا.

وقامت " راضي" (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر في المدرسة والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير الذات، والاكتئاب، والوحدة النفسية، وذلك على مجموعة من التلاميذ (٥٠٣) ذكوراً وإناثاً بالمدارس الابتدائية والمتوسطة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ ضحايا التنمر ومتوسط درجات نظرائهم غير الضحايا في كل من (تقدير الذات، والاكتئاب، والوحدة النفسية) وذلك لصالح غير الضحايا. وقام جريلز وأولندك (Grills & Ollendick, 2002) بدراسة هدفت بحث العلاقة بين وقوع التلميذ كضحية للتنمر داخل المدرسة وكل من متغيري القلق وقيمة الذات وذلك على عينة بلغت (٢٧٩) تلميذاً في الصف السادس ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١١-١٣) عاما ذكوراً وإناثاً وقد توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الضحايا الذكور، والضحايا الإناث على مقياس الوقوع كضحية للأقران وذلك لصالح الذكور، كما توجد أيضاً فروق في القلق بين ضحايا الذكور والإناث وذلك لصالح الضحايا الإناث.

وقامت "اسبينوزا" (Espinoza, 2006) بدراسة عن أثر التنمر في الأداء المدرسي، على عينة من تلاميذ المدارس بلغت (٥٠٠) تلميذ وتلميذة ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة بالصف الأول الثانوي، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢ – ١٨) سنة، وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن ٦٪ من التلاميذ الذين قد أُسِيْءَ إليهم بدنياً وانفعالياً من قبل أقرانهم ومعلميهم، وأن من أهم المتغيرات المرتبطة بالأداء المدرسي كانت (الثقة بالنفس، وتقدير الذات، والمناخ المدرسي، والفصل الدراسي، والحالة الاقتصادية والاجتماعية). كما قام "أمليدا وآخرون" (Almeida, Caureel, & Machado, 2006) بدراسة عن الخصائص المدركة لضحايا التنمر، وذلك على عينة بلغت (١٢٣٧) ذكوراً وإناثا من تلاميذ المدارس ممن تراوحت متوسطات أعمارهم (١٣,٣) سنة. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن احتمالات تزايد تعرض الضحايا للخطر كانت تزداد في سن المراهقة، وأن الذكور كانوا يتخذون اتجاهات نقدية نحو الضحايا مقارنة بالإناث، وأن الأقران المتنمرين كانوا أقل تعاطفاً مع ضحاياهم الذين قد تعرضوا للتنمر من جانبهم.

كما هدفت دراسة "فراسين وآخرون" (Frisen, Jonsson & Persson, 2007) معرفة لماذا يقوم المراهقون بالتنمر؟ وكيف يمكن ايقاف التنمر لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا بالمدرسة الثانوية، يبلغ متوسط عمرهم الزمني (١٧,١)، وانحراف معياري

(١,٢)، وبينت النتائج أنهم يقومون بالتنمر عندما تكون الضحايا مختلفة عنهم ويبدون بشكل مختلف وسمات مختلفة عنهم، وغالباً ما يكون لدى هؤلاء الضحايا انخفاض في مستوى تقدير الذات، كما ذكرت عينة الدراسة أنه من الممكن وقف التنمر بحدوث تغيرات في سلوكيات الضحية، وأن تقف الضحية في وجه المتنمر بقوة. وهدفت دراسة "جيورجيو" (Georgiou, 2008) اختبار مدى تأثير السمات الشخصية للأم في أطفالها سواء القائمون بالتنمر أو ضحايا التنمر في المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٢) طفلا بالمدرسة الابتدائية بمتوسط عمر زمني مقداره (١١,٥) سنة، وأمهاتهم، وتوصلت النتائج إلى أن هناك علاقة إيجابية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وتوافق أبنائهم الاجتماعي في المدرسة، وكذلك ارتفاع مستوى تحصيلهم، كما أن هناك علاقة سلبية بين أساليب المعاملة الوالدية السوية وقيام أبنائهم بالعدوان والتنمر والسلوك الفوضوي بالمدرسة، كما أن اتباع الأمهات لأسلوب الحماية الزائدة لأبنائهم جعل أبناءهم ضحية من ضحايا التنمر والعدوان من أطفال المدرسة، كما أن الأمهات اللائي يعانين من الاكتئاب يتنمر أطفالهم على الآخرين.

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره، وبالرغم من ذلك فلا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية، سواء من حيث انتشار هذه المشكلة أو إحصاءات حول ممارسة التنمر في المدارس أو حتى أدوات التشخيص العربية، وعلى صعيد آخر نجد التراث السيكولوجي الغربي قد أعطى هذه المشكلة اهتماماً كبيراً في كافة المجالات سواء عن طريق الإعلام، أو مواقع الإنترنت أو القيام بحملات توعية لنبذ التنمر المدرسي أو من حيث علاقة هذه المشكلة بمتغيرات أخرى أو آثارها، وأسبابها وانتشارها وتصميم العديد من البرامج التدخلية لخفضها والتعامل معها، ولم نجد ذلك على المستوى العربي. ويعد التنمر مشكلة كبيرة لأنه يؤذي التلاميذ جسدياً ونفسياً، كما أن وجود التنمر في الفصل الدراسي يعمل على إشاعة الفوضى ويعمل على عرقلة عملية التعلم وعدم الاستفادة من البرامج التعليمية (Scarpacia, 2006). كما أن من يقوم بالتنمر (المتنمر) ومن يقع عليه الفعل (الضحية) كلاهما يعاني مشكلة نفسية واجتماعية وغالباً ما نجد أهل ضحايا التنمر لا يعلمون شيئاً عما يلحق بأبنائهم في المدرسة، وهذا نتيجة قصور التواصل والتفاعل والحوار بين الطفل ووالديه نتيجة للتغيرات التي لحقت بهذا العصر (عمل الأم، واشتغال الأب بأكثر من عمل، والظروف الاقتصادية القاسية،

ووجود مربية في المنزل، وتعدد من يقوم برعاية الطفل (الجدة، والأقارب، والجيران، والمربية، والأم .... وغيرها)، وقضاء الأطفال لمعظم الوقت أمام الانترنت، أو الفضائيات وعدم حدوث تفاعل اجتماعي بين الوالدين والأطفال ..... وغيرها).

من هنا يعد التنمر مصطلحاً نوعياً خاصاً للعنف المدرسي، ففي استراليا بين "رجبي" (Rigby, 2002) أن ١٤٪ من تلاميذ المدارس كانوا ضحايا للتنمر المدرسي، وفي تقرير صادر عن "المركز القومي للإحصائيات التعليمية" NCES عن مشكلات ضحايا التنمر في المدارس في الولايات المتحدة، لوحظ أن ٨٪ من تلاميذ المدارس تم تضمينهم في مشكلات التنمر من قبل الأقران، وفي بحث لـ "بنتز وجستيك" (Benitez & Justicia, 2006) أكدا فيه على شيوع الظاهرة لدى التلاميذ. كما يلاحظ أن للتنمر المدرسي آثاراً على المتنمر عليه (ضحية التنمر)، إذ نجد أن ضحية التنمر تعاني الوحدة وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وقلة أو ندرة الأصدقاء، وقصوراً في العلاقات الاجتماعية، والخجل، مع تدني في تقدير الذات، والانسحاب الاجتماعي، كما تعاني الخوف من الذهاب إلى المدرسة، وقصوراً في المهارات الاجتماعية، وأحلام اليقظة، وتدني في مستوى التحصيل الأكاديمي. كل هذه الأمور من شأنها أن تعوق النمو السليم للطفل.(Ericson, 2001; Fox & Boulton, 2005; Jontzer, Hoover & Narloch, 2006).

ولا تقف آثار التنمر المدرسي على ضحية التنمر فقط ولكن غالباً ما يكون لدى المتنمر أيضاً العديد من السلوكيات العدوانية، والفوضوية، وسوء التوافق الاجتماعي، وسلوكيات مضادة للمجتمع، وعناد، وتعرضه للفصل من المدرسة ... وغيرها (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp & Haselager 2007). كما أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى الخصائص أو السمات التي تيسر لديهم المهارات الاجتماعية Social Skills، وليس لديهم روح الدعابة، كما تنعدم لديهم مهارات الأخذ والعطاء اليومي المرن (Fox & Boulton, 2003). ولهذا فإن الأشخاص الذين لديهم نقص في هذا الجانب قد ابتلوا في حياتهم بمشكلات أو اضطرابات سلوكية وانفعالية واجتماعية تعوق هؤلاء عن التوافق بجدية مع الآخرين – سواء من الناحية الأكاديمية، أو المهنية أو الشخصية (Fox & Boulton, 2005).

ومن كل ما سبق تحاول الدراسة الحالية بحث العلاقة بين المهارات الاجتماعية وبين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد علاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟
٢- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية؟
٣- هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال المهارات الاجتماعية؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك من خلال بحث الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى أي من المهارات الاجتماعية التي يمكن استخدامها في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو التنمر المدرسي من حيث حداثته من ناحية وانتشاره بين التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، ومن ثم تقدم هذه الدراسة إضافة تربوية في هذا المجال حيث تقدم مقياساً لقياس التنمر المدرسي، بما يفتح المجال أمام الباحثين لدراسته من جوانبه المختلفة، وعمل البرامج اللازمة للحد منه إذا تم التعرف إلى المتغيرات النفسية المرتبطة به.

مصطلحات الدراسة

التنمر المدرسي: مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة تصدر من شخص متنمر تجاه آخر ضحية يقع عليه فعل العداء الذي يأتي في صورة أفعال سلبية جسدية، أو نفسية (لفظية وغير لفظية) بهدف الحصول على النفوذ والهيمنة والسيطرة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

المهارات الاجتماعية: مجموعة من السلوكيات التي تعلمها الفرد من البيئة التي تمكنه من الحصول على التكيف مع المجتمع لتجنبه الاستجابات المؤدية إلى العقوبة أو النبذ من الآخرين كما تدفعه على إدراك حاجات ورغبات وانطباعات الآخرين بدقة. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلاميذ في المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

فروض الدراسة

قي ضوء ما سبق فإنه يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو الآتي:

١- توجد علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي.

٣- يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الإحصائي، وذلك لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة، التي تحاول التعرف إلى العلاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

مجتمع وعينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية تم اختيارها بصورة عشوائية من المدارس: المدرسة المائة وثمانية وعشرون والمدرسة المائة وتسعون، ومدرسة عقبة بن نافع، ومدرسة عبد الملك بن مروان، كان متوسط العمر الزمني للعينة ١١عاما و٤ شهور.

أدوات الدراسة

١- مقياس التنمر المدرسي: إعداد الباحثة:

مر إعداد هذا المقياس بالعديد من المراحل على النحو الآتي:

- الاطلاع على بعض الدراسات والكتابات التي تناولت هذا المفهوم مثل دراسة: (Robyn, 2004; Smorti, Ortega & Ortega, 2006; Storey & Slaby, 2008; Sehir & Fulya, 2010; James, 2010).

- في ضوء الخطوة السابقة تم إعداد الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٢٤) بندا موزعة على ٣ أبعاد بالتساوي وهي:

- التنمر الجسدي وعدد عباراته ٨ عبارات.
- التنمر اللفظي وعدد عباراته ٨ عبارات.
- التنمر الاجتماعي وعدد عباراته ٨ عبارات.

- عرض المقياس على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية وعلم النفس الذين بلغ عددهم (٥) محكمين، وذلك للتعرف إلى مدى مناسبة مفردات المقياس للهدف منه. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين السادة المحكمين من ٨٠ إلى ١٠٠٪، وفي هذه المرحلة تم حذف ست عبارات بواقع عبارتين من كل بعد ليصل عدد عبارات المقياس إلى ١٨ عبارة موزعة على ٣ أبعاد بواقع ٦ عبارات لكل بعد، وهذه العبارات من نوع ليكرت ثلاثي حيث يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات هي دائما-أحيانا-نادرا تأخذ التقديرات ٣-٢-١ وتدل الدرجة المرتفعة على درجة تنمر مرتفع والعكس صحيح.
- تطبيق المقياس في صورته السابقة على عينة الدراسة الاستطلاعية التي بلغ عددها ١٦٠ تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، بهدف تقدير الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات والاتساق الداخلي) للمقياس وذلك على النحو الآتي:

أولاً: صدق المقياس

١- الصدق العاملي

تم استخدام الصدق العاملي باستخدام طريقة المكونات الأساسية، وتدوير المحاور بطريقة الفاريماكس Varimax Rotation واستخدم محك كايزر، فقد تم الاعتماد على التشبعات الأعلى من أو مساوية لـ (٠,٣)، وأسفرت النتائج عن ثلاثة عوامل فسرت ٦١,٥٧٪ من التباين الكلى للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٢٢,٩٤ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٦,٠٣، وتم تسميته التنمر الجسدي، وفسر العامل الثاني ٢١,٩٨ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ٤,٦٦، وتم تسميته التنمر اللفظي، وفسر العامل الثالث ١٦,٦٥ من التباين الكلى، وكان الجذر الكامن لهذا العامل ١,٢٧، وتم تسميته التنمر الاجتماعي. ويوضح الجدول الآتي قيم تشبعات المفردات بعد التدوير.

الجدول رقم (١)

تشبعات المفردات على عوامل مقياس التنمر بعد التدوير

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠,٦٨٤		
٢	٠,٤٨٨		
٣	٠,٤٨٦		
٤	٠,٧٢٩		

تابع الجدول رقم (١)

العبارات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
٥	٠,٥٣١		
٦	٠,٤١٢		
٧		٠,٥٧٦	
٨		٠,٥٩٩	
٩		٠,٦١٧	
١٠		٠,٦٧٦	
١١		٠,٥٢٣	
١٢		٠,٤٤٤	
١٣			٠,٤٣٢
١٤			٠,٤٤٤
١٥			٠,٥٤١
١٦			٠,٥٠٤
١٧			٠,٦٦٥
١٨			٠,٦٤٧

٢- صدق المحك

بلغت قيمة معامل الارتباط بين مقياس التنمر المدرسي وبين مقياس السلوك العدواني للأطفال إعداد "أباظة" (١٩٩٩) (٠,٧٧) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

ثانياً: ثبات المقياس

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بطريقة سبيرمان براون وجتمان لتقدير معامل ثبات أبعاد المقياس، ويوضح الجدول الآتي نتائج ذلك.

الجدول رقم (٢)
معاملات ثبات أبعاد مقياس التنمر بطريقة ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية

الأبعاد	معامل ألفا	التجزئة النصفية	
		سبيرمان	جتمان
الجسدي	٠,٨٣	٠,٨٧	٠,٨٧
اللفظي	٠,٨٣	٠,٨٦	٠,٨٥
الاجتماعي	٠,٨٠	٠,٨٥	٠,٨٥

ثالثاً: الاتساق الداخلي

تم تقدير معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد كانت جميعها قيماً دالة عند ٠,٠١، إذ تراوحت هذه القيم بين ٠,٥٠ إلى ٠,٧١ للبعد الأول، و٠,٥٣ إلى ٠,٦٩ للبعد الثاني، و٠,٤٩ إلى ٠,٦٦ للبعد الثالث. كما تم تقدير معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميعها قيماً مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويوضح ذلك الجدول الآتي.

الجدول رقم (٣)
معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس التنمر

الأبعاد الأساسية	الدرجة الكلية للتنمر
الجسدي	٠,٨١
اللفظي	٠,٨٤
الاجتماعي	٠,٨٣

٢- مقياس المهارات الاجتماعية: إعداد السمادوني (١٩٩١) وتعديل الجمعة (١٩٩٦)

يتكون المقياس من (١٠٥) عبارات موزعة على ستة مقاييس فرعية تقيس مهارات التواصل الاجتماعي في مستويين هما المستوى الانفعالي والمستوى الاجتماعي ويقاس من خلالهما كل من التعبير والحساسية والضبط حيث يدل التعبير على المهارة التي يصل بها الأفراد معا، أما الحساسية فتعبر عن المهارة التي تؤول بها صيغ التواصل مع الآخرين، ويدل الضبط على المهارة التي بها يصبح الأفراد قادرين على تنظيم عملية التواصل في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وتتطلب الإجابة عن المقياس الاختيار من خمسة بدائل تتراوح من لا تنطبق علي إطلاقا إلى تنطبق علي تماما والتي تأخذ الدرجات ١ حتى ٥ على الترتيب في حالة العبارات الموجبة والعكس في حالة العبارات السالبة، وقد قام السمادوني (١٩٩١) بتعريب هذا المقياس وتقنينه في البيئة المصرية.

وقامت الجمعة (١٩٩٦) بتعديل بعض عبارات مقياس المهارات الاجتماعية بما يتناسب مع البيئة السعودية. وتم التحقق من ثبات الصورة المعدلة بعدة طرق منها الثبات بطريقة التجزئة النصفية: حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠,٦٩ و٠,٨٦ بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة سبيرمان – براون، كما كانت معاملات الثبات بطريقة جيتمان ٠,٧٤ للحساسية الانفعالية، ٠,٨٥ للتعبير الاجتماعي كما تم التحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وتبين أن قيم معاملات الثبات قد تراوحت بين ٠,٧١ و٠,٨٩.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية والدرجة الكلية، وتبين أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق.

وفي الدراسة الحالية تراوحت قيم معاملات الثبات بين ٠,٧٥ إلى ٠,٨٧ بالنسبة لمعاملات الثبات بطريقة سبيرمان-براون، كما تراوحت معاملات الثبات بطريقة جتمان بين ٠,٧٦ إلى ٠,٨٨.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين ٠,٥٧ إلى ٠,٧٩ وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ وهذا يدل على أن المقياس على درجة مناسبة من الصدق.

رابعاً: خطوات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة والتحقق من فروضها تم القيام بالعديد من الخطوات كما يأتي:

§ مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة.

§ إعداد أداتي الدراسة والتأكد من خصائصهما السيكومترية.

§ تطبيق أداتي الدراسة على عينة الدراسة.

§ جمع وتبويب البيانات وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة.

§ التوصل إلى نتائج البحث ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

خامساً: المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار صحة الفروض تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١- معامل ارتباط بيرسون.

٢- اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة.

٣- تحليل الانحدار المتعدد التدريجي.

سادساً: حدود الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المستخدمة التي اشتملت على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية بمتوسط عمر زمني ١١عاما و٤ شهور، كما تتحدد بالمقاييس المستخدمة فيها، وكذلك بالأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة.

نتائج الدراسة

أولاً: نتائج الفرض الأول

الذي ينص على: "توجد علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية."

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط لبيرسون، وهو ما يعرضه الجدول التالي:

الجدول رقم (٤)

معامل الارتباط بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية

	التنمر الجسدي	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	الدرجة الكلية
التعبير الانفعالي	-٠,٥٥	-٠,٦٣	-٠,٤٧	-٠,٦٠
الحساسية الانفعالية	-٠,٥١	-٠,٥٩	-٠,٤٣	-٠,٥٩
الضبط الانفعالي	-٠,٥٣	-٠,٥٥	-٠,٥٠	-٠,٦٩
التعبير الاجتماعي	-٠,٤٩	-٠,٤٦	-٠,٥٩	-٠,٦٣
الحساسية الاجتماعية	-٠,٥٠	-٠,٦١	-٠,٦٧	-٠,٦٦
الضبط الاجتماعي	-٠,٤٧	-٠,٥٣	-٠,٦٢	-٠,٧١
الدرجة الكلية	-٠,٥١	-٠,٥٠	-٠,٥٠	-٠,٨٥

** ر ≤ ٠,١٨ دالة عند مستوى ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التنمر المدرسي بأبعاده المختلفة والدرجة الكلية، وبين المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية.

٢- لاختبار صحة الفرض الثاني للدراسة الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية بجميع أبعادها (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية لصالح منخفضي التنمر"، تم استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول الآتي يبين نتائج ذلك.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية

الأبعاد	المجموعة	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	«ت»
التعبير الانفعالي	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٠,٤٦٩٧	٥,٦٤٣٩٩	**٢٢,٥٣
	منخفضي التنمر	١٣٦	٥٩,٥٧١٤	٥,٥٧٢٤٠	
الحساسية الانفعالية	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٣,٦٣٦٤	٤,٨٩٧٨٥	**١٦,٣٩
	منخفضي التنمر	١٣٦	٥٧,٧٨٥٧	٦,٠٢٨٩٣	
الضبط الانفعالي	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٨,٥٠٠٠	٥,٠٦٤٦٠	**١١,٥٣
	منخفضي التنمر	١٣٦	٥٨,٢١٤٣	٥,٧٧١٩٣	
التعبير الاجتماعي	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٨,٨١٨٢	٤,٧١١٩٦	**١٢,٧٩
	منخفضي التنمر	١٣٦	٥٨,٩٠٤٨	٥,٤١٨٨٦	
الحساسية الاجتماعي	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٧,٥٠٠٠	٥,٠٦٤٦٠	**١٥,١٠
	منخفضي التنمر	١٣٦	٦٠,٢١٤٣	٥,٧٧١٩٣	
الضبط الاجتماعي	مرتفعي التنمر	٦٤	٤٩,٨١٨٢	٤,٧١١٩٦	**١٥,٣٢
	منخفضي التنمر	١٣٦	٦١,٩٠٤٨	٥,٤١٨٨٦	
الدرجة الكلية	مرتفعي التنمر	٦٤	٢٧٨,٧٤٢٥	١٧,٠٠٥٥٣	**٢٧,٧٧
	منخفضي التنمر	١٣٦	٣٥٦,٥٩٥٤	١٩,١٤٥٦٢	

** دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية بجميع أبعادها (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح منخفضي التنمر المدرسي، والذين ارتفعت قيم متوسطات درجاتهم بصورة دالة عن متوسط التلاميذ مرتفعي التنمر المدرسي.

٣- لاختبار صحة الفرض الثالث للدراسة الذي ينص على: يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أبعاد المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي). تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي على النحو الآتي:

الجدول رقم (٦)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) في المتغير التابع (التنمر المدرسي)

المرتبة	العوامل المستقلة	R	R2	التغير في R2	B	Beta	«ف» ومستوى دلالتها
١	الضبط الاجتماعي	-٠,٥٩	٠,٣٥	٠,٣٦	٢,٦٦	٠,٣١	٧٨,٨٦ دالة عند ٠,٠١
٢	الضبط الانفعالي	-٠,٦٢	٠,٣٩	٠,٠٣١	١,٩٩	٠,٢٢	٤٦,٣٤ دالة عند ٠,٠١
٣	السياسة الاجتماعية	-٠,٦٣	٠,٤٠	٠,٠١٤	٠,٨٥	٠,٢٠	٣٣,٥٨ دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن أهم عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية هي كما يأتي:

أ- الضبط الاجتماعي

يتضح من الجدول السابق أهمية إسهام عامل الضبط الاجتماعي في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ فقد فسر هذا العامل ما قيمته (٣٦٪) من التباين في التنمر المدرسي.

ب- الضبط الانفعالي

يتضح من الجدول السابق أهمية إسهام عامل الضبط الانفعالي في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ إذ فسر هذا العامل ما قيمته (٣,١٪)من التباين في التنمر المدرسي.

ج- الحساسية الاجتماعية

يتضح من الجدول السابق أهمية إسهام عامل الحساسية الاجتماعية في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ؛ إذ فسر هذا العامل ما قيمته (١,٤٪) من التباين في التنمر المدرسي.

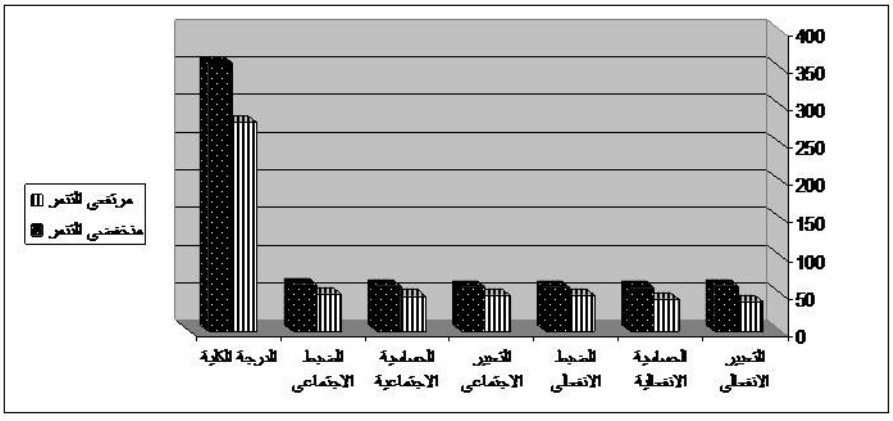
كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كالآتي:

التنمر المدرسي = ٤٤,٨٧ + ٢,٦٦ الضبط الاجتماعي + ١,٩٩ الضبط الانفعالي + ٠,٨٥ الحساسية الاجتماعية.

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

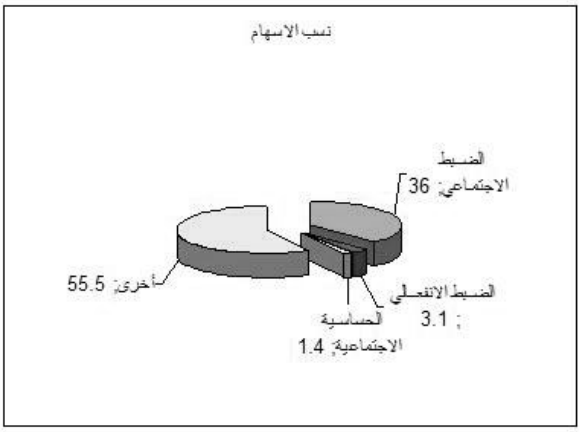
هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى العلاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال بحث الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف على أي من المهارات الاجتماعية التي يمكن أن

تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية بمتوسط عمر زمني ١١عاما و٤ شهور تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي: إعداد الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية: إعداد السمادوني وتعديل الجمعة (١٩٩٦) عليهم، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة، وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ بين التنمر المدرسي بأبعاده المختلفة (الجسدي، واللفظي والاجتماعي) والدرجة الكلية، وبين المهارات الاجتماعية بأبعادها المختلفة (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية بجميع أبعادها (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية، وهذه الفروق لصالح منخفضي التنمر المدرسي، والذين ارتفعت قيم متوسطات درجاتهم بصورة دالة عن متوسط التلاميذ مرتفعي التنمر المدرسي. كما يوضح الشكل الآتي قيم متوسطات المجموعتين: مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، التعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية.



الشكل رقم (١)
قيم متوسطات مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية (التعبير الانفعالي، والحساسية الانفعالية، والضبط الانفعالي، والتعبير الاجتماعي، والحساسية الاجتماعية والضبط الاجتماعي) والدرجة الكلية

كما بينت النتائج أن أهم عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كان عامل الضبط الاجتماعي فقد فسر هذا العامل ما قيمته (٣٦٪) من التباين في التنمر المدرسي، ثم الضبط الانفعالي، وفسر هذا العامل ما قيمته (٣,١٪) من التباين في التنمر المدرسي، ثم الحساسية الاجتماعية وفسر هذا العامل ما قيمته (١,٤٪) من التباين في التنمر المدرسي. ويوضح الشكل الآتي نسب إسهام هذه المهارات في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.



الشكل رقم (٢)
نسب إسهام بعض المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالتنمر المدرسي

وترجع هذه النتائج إلى أن التلاميذ المتنمرين لديهم احساس بالذات منخفض من التلاميذ العاديين (راضي، ٢٠٠١)، وهذا يدفع المتنمرين إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة (Frisen, Jonsson, Persson, 2007)، وذلك تعويضاً عما قد يعانون منه من اضطرابات في سمات شخصياتهم وشعورهم بالقلق أو الاكتئاب (Swearer, et al., 2001; Kerryn, 2001; Grills & Ollendick , 2002; Almeida et al., 2006; Espinoza, 2006) بصورة أكبر من العاديين أو بسبب مشكلات أسرية لديهم (Georgiou, 2008)، كل ذلك يؤدي إلى انخفاض هؤلاء التلاميذ المتنمرين عن أقرانهم العاديين في قدرتهم على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعرون به من حالات انفعالية، وانخفاض قدرتهم أيضا على التعبير غير اللفظي للاتجاهات والسيطرة وملامح التوجه الشخصي، كذلك لديهم قصور في فهم واستقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية، كما لديهم انخفاض في القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات او التحكم فيما

يشعرون به من انفعالات، وانخفاض قدرتهم على لفت أنظار الآخرين عند التحدث في المواقف الاجتماعية بصورة سوية، لعدم فهمهم آداب السلوك الاجتماعي والاهتمام به بالطريقة اللائقة في المواقف الاجتماعية المختلفة. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج العديد من الدراسات التي بينت قصورا في السلوكيات الاجتماعية لدى التلاميذ المتنمرين في المراحل الدراسية المختلفة (Storch, & Masia, 2003; Eric, Maria, & Carrie, L., 2003; Cammacj, 2005; Fox & Michael, Pepler, & Craig, 2005; McKenney, et al., 2006; Delfabro, et al., 2006).

التوصيات والبحوث المقترحة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم مجموعة التوصيات الآتية:

١- التعرف على الجوانب النفسية الأخرى: المعرفية وغير المعرفية المرتبطة بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة وتلاميذ المراحل الأخرى بصفة عامة.

٢- عمل برامج تدريبية للحد من التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- بحث أثر التنمر المدرسي في التحصيل الدراسي والدافعية للتعلم.

٤- بحث الفروق في التنمر المدرسي التي ترجع إلى كل من الجنس والعمر الزمني للتلاميذ.

٥- عمل برامج تدريبية لتوعية معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالتنمر المدرسي وكيفية التعامل معه.

المراجع

أباظة، أمال عبدالسميع (١٩٩٩). **مقياس السلوك العدواني للأطفال**. القاهرة: الأنجلو المصرية.

إبراهيم، سعد أحمد (١٩٩٤). **تعديل بعض خصائص السلوك الاجتماعي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم دراسة تجريبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية كفر الشيخ، جامعة طنطا.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٢). **علم النفس التربوي** (ط١٠). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بدوى، أحمد زكى (١٩٨٢). **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**. بيروت: مكتبة لبنان .

البلوي، خولة بنت سعد (٢٠٠٤). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمدينة تبوك**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.

الجمعة، موضي محمد عايد (١٩٩٦). **المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الخوالي، هشام (٢٠٠٤). **التنبؤ بسلوك المشاغبة/ الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص (٣٣٣-٣٨٠).

راضي، فوقية محمد (٢٠٠١). تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة، ١١(٢٩)، ١١٩-١٥١.

السمادوني، السيد إبراهيم (١٩٩١). **مقياس المهارات الاجتماعية**. كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

السيد، عبد الحليم محمود وفرج، طريف شوقي ومحمود، عبد المنعم شحاته (٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي المعاصر**. القاهرة: إيتراك للنشر والتوزيع.

عبدالعظيم، طه (٢٠٠٥). **سيكولوجية العنف، المفهوم، النظرية**، العلاج. المملكة العربية السعودية، الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

Almeida, A., Caureel, M., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of Victims according to their victimized and non victimized peers. **Electronic Journal of Researching Educational Psychology, 4**(9), 396-371.

Banks, R. (1997). **Bullying in Schools.** ERIC Digest, Washington, DC : U. S. Department of Education and Justice.

Benitez, L. & Justicia, F. (2006). Bullying: Description and analysis of phenomenon. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4**(9), 151-170.

Black, S. & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. **School Psychology International, 28**(5), 623–638.

Burmaster, E. (2007). **Bullying prevention policy guidelines, a quality education for every child.** Medison, Wisconsin: The Wisconsin Department of Public Instruction,.

Cammack, T. (2005). Long-term impact of elementary school bullying victimization on adolescents. **DAI-B, 65,** 09, 4819-4854.

Delfabro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzer, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying!victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychosocial profiles. **British Journal of Educational Psychology, 76**(1), 71-90.

Eric, A., Maria, R., & Carrie, L. (2003). The relationship of peer victimization to Social anxiety and loneliness in adolescence. **Child Study Journal, 33**(1), 1-18.

Ericson, N. (2001). **Addressing the problem of Juvenile bullying, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention,** June Washington: The US Department of Justice ,Office of Juvenile Justice.

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

Fox, L. & Boulton, J. (2003). Evaluating The effectiveness of asocial Skills Training (SST) Programme for Victims of Bullying. **Educational Research, 45**(3), 231-247.

Fox, L. & Boulton, J. (2005). The social skills problem of victims of bulling self, peer and teacher perception. **British Journal of Educational Psychology, 75**(2), 313-328.

Frisen, A., Jonsson, A., & Persson, C. (2007). Adolescent's perception of bullying: Who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying?. **Educational Aspects of the Second Decade of Human Life, 42**(168), 749-813.

Georgiou, S. (2008). Bullying and victimization at school: The role of mothers. **British Journal of Educational Psychology, 78**(1), 109–125.

Grills, A. F. & Ollendick, T. 1-1. (2002): Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. **Journal of €'linical Child and Adolescent Psychology, 3**(1), 59-68.

Hillsberg, C. & Spak, H. (2006): Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. **Middle School Journal, 38**(2), 23–28.

Hodges, T. & Perry, D. (1996). Victims of peer abuse: An overview. **Journal of Emotional and Behavioral Problems, 5,**(I), 25-29.

James, R. (2010). **Trajectories of parents' experiences in discovering, reporting, and living with the aftermath of middle school bullying.** Ph.D. Faculty of the University Graduate School: Indiana University.

Jantzer, A., Hoover, J., & Narloch, R. (2006). The relationship between school. A ged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note, **School, Psychology International, 27**(2), 146–156.

Katherinel, L. & Martin, H. (2005). A general semantics approach to school age bullying. **ETC: A Review of General Semantics, 62**(I), 4-17.

Kerryn, P. (2001). Does bullying cause emotional Problems? A Prospective Study on Young Teenagers. **British Medical Journal, 323**(7311), 1-13.

McKenney, S., Pepler, D., Craig, W., & Connolly, J. (2006). Peer victimization and psychological adjustment: the experiences of Canadian immigrant youth. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 4**(9), 239-264.

Olweus, D. (1991). **Bully/Victim problems among school children: basic fact and effects of a school based intervention program (PP4I 1-448).** In D. J. Pepler and K. H. Rubin (Eds): The development and treatment of children aggression Hi llsd ale, NJ: Eribaum.

Pepler, D. & Craig, W. (2000). **Making a difference in bullying**. New York: La Marsh Center for Research on violence and conflict Resolutions.

Perkins, D. & Berrena, E. (2002). **Bullying what parent can do about it, Agricultural Research and cooperative Extension.** The pennsylvanis State University: College of Agricultural Sciences.

Quiroz, H, Arnette, J., & Stephens, R. (2006). **Bullying in schools fighting the bully Battle.** Eribaum: National School Safety Center, NJ.

Rigby, K. (1999). Bullying among Australian School children. **The Canadian Journal of Psychiatry, 44**(9), 463-575.

Rigby, K. (2002). **New Perspectives on bullying.** London: Jessica Kingsley Publishers.

Robyn, C. (2004). SMS bullying, (Bullying & Violence). **Youth Studies Australia, 23**(2), 3-5.

Scarpacia, R. (2006). **Bullying: Effective strategies for its prevention.** Kappa Delta Pi Record: Finsburg Printing.

Scholte, R., Engels, R., Overbeek, G. De Kemp, R., & Haselager, G. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. **Journal of Abnormal Child Psychology, 35**(2), 217–228.

Sehir H. & Fulya C. (2010). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. **Elementary Education Online, 9**(3), 1159-1173

Smith, P., Smith, C., Osborn, R., & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations, **Educational psychology in Practice, 24**(1), 1 – 12.

Smith, S. (2001). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. **Mothering Magazine, 7**(12), 43-59.

Smorti, A., Ortega, J., & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9**(2), 397-426.

Storey, K. & Slaby, R. (2008). **Eyes on bullying what can you do?.** Newton: Education Development Center.

Stroch, A. & Masia, C. (2003). The relationship of Peer Victimization to Social anxiety & Loneliness in adolescent Females. **Child Study Journal, 33**(1), 1-17.

Sullivan, K. & Cleary, M. (2004). **Bullying in Secondary Schools: What it looks like aiitl How to Manage it?**. New York: Sage Publishing.

Swearer, S., Song, Y., Cary, P., Eagle, J., & Mickelson, W. (2001). **Psychological Correlates in bullying and Victimization: The relationship between depression,** anxiety, and bully/victim status. in: Geffener, R. a (Ed):Bullying behavior: Current Issues, Research, and Intervention. New York: The Haworth Press.