الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين.

د. محمد محمود بني يونس*

ملخـــص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين، مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين، وإيجاد الفروق بينهم في هذه الحالات الانفعالية من جهة، وإيجاد الفروق في هذه الحالات تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية لدى التلاميذ المتنمرين فقط من جهة ثانية.

ولتحقيق ذلك، طبق مقياس الحالات الانفعالية على عينة من التلاميذ المتنمرين من الصفوف (السابع، الثامن، التاسع، والعاشر الأساسي والأول الثانوي المهني) بلغت (١٤٩) تلميذاً، وعينة مكافئة من التلاميذ غير المتنمرين من الصفوف نفسها، بلغت(١٤٨) تلميذاً.

وبعد جمع البيانات، وتحليلها إحصائياً توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحالات الانفعالية الأربع (الخوف، الغضب، الحزن، السرور) بين التلاميذ المتنمرين، والتلاميذ غير المتنمرين.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحالة الانفعالية (الحزن) لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير مكان السكن.
- وجود فروق دالة إحصائياً في الحالات الانفعالية (الغضب، الخوف، السرور) لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير مكان السكن،، إذ كان مستوى الحالات الانفعالية الدالة لدى التلاميذ من سكان المدينة أعلى، مما لدى أقرانهم من سكان القرية.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحالات الانفعالية(الغضب، الخوف، الحزن) لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير الصف الدراسي.
- وجود فروق دالة إحصائيا في الحالة الانفعالية(السرور) لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير الصف الدراسي، حيث تبين وجود علاقة عكسية بين الصف الدراسي، ومستوى الشعور بالسرور، فكلما انخفض الصف الدراسي ازداد مستوى الشعور بالسرور.
- عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين الحالات الانفعالية (الخوف، الحزن، السرور) من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى التلاميذ المتنمرين.
- وجود ارتباط سلبي دال إحصائياً بين الحالة الانفعالية (الغضب) من جهة، ومعدل التحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى التلاميذ المتنمرين.
-

* كلية الآداب، الجامعة الأردنية، الأردن.

وأوصى الباحث بضرورة تقييم الحالات الانفعالية الايجابية والسلبية وتقويمها لدى التلاميذ كافة، وذلك من خلال تفعيل أدوار المرشدين في المدارس في ضبط ذلك، وتدريب المعلمين، وأولياء الأمور على أساليب التعامل السوية في تعديل الحالات الانفعالية لدى التلاميذ.

الكلمات الدالة:

- الحالات الانفعالية(الخوف، الحزن، الغضب، السرور).
- التنمر
- تلاميذ الصفوف(السابع، الثامن، التاسع، العاشر الأساسي، والأول الثانوي المهني).
- متغيرات ديموغرافية(مكان السكن، الصف، التحصيل الدراسي).

١- مقدمة:

يعد سلوك التنمر من السلوكات غير السوية المنتشرة في المدارس بدرجات مختلفة. وتعد هذه السلوكات عبر نمائية، وعبر ثقافية أيضاً، أي أنها تظهر في المراحل النمائية كافة، لكنها تبرز بوضوح في مرحلة المراهقة المبكرة، من(١٠-١٣ سنة)، ومرحلة المراهقة المتوسطة(١٤-١٨سنه)، كما أن ظهورها لا يقتصر على ثقافة معينة، إنما تظهر في الثقافات كلها، بدرجات، ونسب، وأساليب مختلفة. ويمكن لمثل هذا السلوك الجمعي غير السوي أن لا يقتصر ظهوره على تلاميذ المدارس، إنما يظهر لدى طلبة الجامعات، ولدى العاملين في المؤسسات، لكن ظهوره يكون بصور، وأشكال مختلفة (أبو جادو، ٢٠٠٤). ولقد انتشر هذا السلوك في مدارسنا، وأصبح من السلوكات التي تعوّق تطوير العملية التعليمية- التعلمية، لأنه يؤدي إلى استنزاف الجهود، والإمكانات التربوية المتاحة. ومع التزايد المستمر في البرامج التوعوية، والتثقيفية، والإرشادية داخل المدارس للوقاية من مخاطر هذا السلوك المضاد للمجتمع، ما يزال منتشراً في مدارسنا، مما ترتب عليه كثرة الغيابات، والتهرب من المدارس، وانتشار العنف بأنواعه المختلفة بين الطلبة.ونظراً لأهمية المدرسة، بوصفها المؤسسة الاجتماعية المكملة لدور الأسرة، ومكان قضاء الطالب ساعات طويلة فيها، بوصفها المحور الأساسي في العملية التعليمية-التعلمية، وانسجاماً مع التوجهات التربوية الحديثة الهادفة لبناء بيئة مدرسية آمنة قائمة على الود، والاحترام، والثقة المتبادلة بين الطلبة أنفسهم من جهة، وإدارة المدرسة، ومعلميها، وممتلكاتها من جهة ثانية، تأتي هذه الدراسة، لتسليط الضوء على هذا السلوك غير المرغوب فيه، من خلال الكشف عن المكون الانفعالي له لدى عينة من المتنمرين(غير الأسوياء)، مقارنة بغير المتنمرين (الأسوياء)، تمهيداً لإعداد بروفيل انفعالي خاص بهذا السلوك.

٢- مشكلة الدراسة:

أصبح سلوك التنمر، أو ما يسمى بسلوك الاستقواء، أو الاستئساد (**Bullying**) من السلوكات الشائعة في مدارسنا. وتشير الدراسات الأجنبية، والعربية والمحلية، إلى انتشار هذا السلوك، وتفاقمه لدى طلبة مدارس مرحلتي التعليم الأساسي، والثانوي، وبنسب تراوحت بين (٨%-٢٠%) (عويدات وحمدي، ١٩٩٧، الصباحين، ٢٠٠٧، الصرايرة، ٢٠٠٧).

ونظراً لخطورة هذا السلوك، وانعكاساته السلبية على المدرسة برمتها من جهة، والمجتمع بأسره من جهة ثانية، تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن المكون الانفعالي لهذا السلوك، بوصفه أحد المكونات الأساسية له، وهمزة الوصل بين السلوكي من جهة، تمهيداً لإعداد بروفيل انفعالي خاص بسلوك التنمر، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الآتي: " ما الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين، مقارنة بغير المتنمرين؟"

٣-أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين، مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين وإيجاد الفروق بينهم في هذه الحالات الانفعالية من جهة، وإيجاد الفروق في هذه الحالات تبعاً لبعض المتغيرات الديموغرافية لدى التلاميذ المتنمرين فقط من جهة ثانية، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

٣-١- ما الحالات الانفعالية المميزة لدى أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتنمرين والتلاميذ غير المتنمرين)؟

٣-٢- هل هناك فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع(الخوف، الحزن، الغضب، السرور) لدى أفراد عينة الدراسة ككل(التلاميذ المتنمرين والتلاميذ غير المتنمرين) ؟

٣-٣- هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير مكان السكن؟

٣-٤- هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

٣-٥- هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي؟

٤-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها تحاول وصف، وتفسير سلوك التنمر من منظور انفعالي، انطلاقاً من أن هذا السلوك غير السوي نتاج تفاعل خليط من المكونات الذاتية (البيولوجية والسيكولوجية) من جهة، والمكونات الموضوعية(المادية، والاجتماعية) من جهة ثانية.

وبعبارة أخرى، يعد هذا السلوك نتاج معرفة مشوهة، وغير عقلانية، وغير واقعية، وغير منطقية، يعبر عنها بانفعالات غير معتدلة، تفضي بالمحصلة إلى ممارسة هذا السلوك.

وتتلخص أهمية هذه الدراسة، في أنها تفيد في بناء قاعدة معلومات علمية عن الخصائص الانفعالية المميزة للمتنمرين، يفيد منها من القائمون على التربية والتعليم، وذوو الاختصاص ممن لهم صلة مباشرة بالطلبة، وذلك بإعداد برامج تقييمية، وتقويمية لهذه الشريحة من الطلبة، بقصد الحد من انتشار هذا السلوك في مدارسنا.

وعلاوة على ذلك، تفيد هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي في هذا المجال، وربما تكون فاتحة لسلسلة دراسات لاحقة في المستقبل تتناول تشخيص هذا السلوك من جوانبه كافة، وتعديله في ضوء المنحى البيوسيكو اجتماعي.

٥-التعريفات النظرية، و الإجرائية لمتغيرات الدراسة:

التنمر: وردت تعريفات نظرية عديدة لسلوك التنمر في الأدبيات السيكولوجية، تختلف في شكلها اللغوي، لكن مضامينها متشابهة، وتركز بمجملها على أن: التنمر هو سلوك فردي، أو جمعي غير سوي تتم فيه ممارسة السلطة، والسيادة بين طرفين، الأول يسمى مُستقوي (**Bully**) الثاني يسمى ضحية (**Victim**)، ويتضمن إلحاق الأذى الجسدي، والنفسي، والاجتماعي، والجنسي، واللفظي المباشر أو غير المباشر بالمعتدى عليهم باستخدام أساليب، ووسائل عديدة ومتنوعة (**Roberts, 2006**).

أما إجرائياً، فالتلاميذ المتميزون هم فئة التلاميذ الذين أكدت سجلات التقارير الدورية للمرشدين في المدارس، أنهم ينتمون إلى هذه الشريحة من التلاميذ وذلك عن طريق اعتماد ثلاثة معايير هي: معيار تكرار سلوك التنمر لأكثر من ثلاث مرات، ومعيار الشدة، كالشدة المتوسطة فأكثر، ومعيار المدة، لفصل دراسي واحد فأكثر، في حين أن التلاميذ غير المتنمرين هم الذين لا سوابق لهم في ممارسة سلوك التنمر، وغير واردة أسماؤهم في سجلات المرشدين.

الحالات الانفعالية: هي مجموعتين من الحالات الانفعالية، هما: الحالات الانفعالية السارة أو الإيجابية، كحالة السرور، و الحالات الانفعالية غير السارة، أو السلبية، كحالات الخوف، والغضب، والحزن. وتوجد هذه الحالات الانفعالية لدى جميع الأفراد لكنها تتفاوت في درجات ظهورها، وتأثيرها، وأساليب التعبير عنها لديهم، إذ تؤثر إيجابياً، أو سلبياً في تنظيم سلوكاتهم (بني يونس، ٢٠٠٩).

أما إجرائياً، فهي الدرجة التي يحصل عليها المستجيب على فقرات المقياس المعتمّد في هذه الدراسة.

تلاميذ الصفوف (السابع وحتى العاشر الأساسي، والصف الأول الثانوي المهني)، هم فئة التلاميذ الذين ينتمون إلى مرحلة المراهقة المبكرة، والمراهقة المتوسطة، الذين ينتشر لديهم سلوك التنمر، ويدرسون في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية.

المتغيرات الديمغرافية: وتشتمل على متغيرات، كالصف، ومكان السكن، والتحصيل الدراسي.

٦- حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على عينة من التلاميذ المتنمرين (غير الأسوياء)، وعينة مكافئة من التلاميذ غير المتنمرين من المدارس والصفوف نفسها، وذلك بالاستئناس بآراء المرشدين وسجلاتهم الإرشادية، إضافة إلى أداة الدراسة المعتمدة في هذه الدراسة.

٧- الإطار النظري:

تعد مسألة النمو الإنساني في مظاهر النمو كافة من المسائل الهامة في علم النفس، فهي بمثابة سلسلة متصلة، وديناميكية، ومتطورة، بدءاً من المرحلة الجنينية، وحتى مرحلة الرشد المتأخرة، التي تأخذ أشكالاً، وصوراً عديدة، ومتنوعة (بني يونس، ٢٠٠٤). وتعد مرحلة المراهقة (Adolescence) من المراحل النمائية التي تشهد تغيرات شكلية، وجوهرية في المظاهر النمائية كافة (أبو جادو، 2004). ووفقاً لآراء يونج، و كيم، و شين، و يون (Yang, Kim, Shin,Yoon, 2006) تُعد مرحلة المراهقة همزة وصل بين مرحلتي الطفولة، والرشد، وتُصنف إلى ثلاث مراحل نمائية فرعية، هي: مرحلة المراهقة المبكرة، و تمتد بين (١١– ١٣) سنة، ومرحلة المراهقة المتوسطة، وتمتد بين (١٤–١٨) سنة، ومرحلة المراهقة المتأخرة، وتمتد بين (١٩–٢٣) سنة.

وبحسب آراء سبريج (Sprage, 2004) الواردة في أبو جادو (٢٠٠٤)، تتميز مرحلة المراهقة بأنها مرحلة تكتنفها العواصف، والتوتر، والشد، والأزمات النفسية، وتسودها المعاناه، والإحباط، والصراع، والمشكلات، وصعوبات التوافق، الأمر الذي يؤدي إلى تخبط المراهق فيها بين محنة، وأخرى في أثناء

محاولته تحديد هويته، وتأكيد ذاته بين المحيطين به، ولا سيما في البيت أو المدرسة، أي إنها مرحلة عاصفة، ومضطربة في مظاهر النمو كافة، وهي مرحلة الارتباك والقلق. وخلافاً لذلك، يُشير أرنيت (Arnett,١٩٩٩) إلى أن نحو (٨٠%) من المراهقين يشعرون بالسعادة، وأنهم قادرون على التكيف (Sonjag, 1999 Francoise, 2006). وبحسب رأي ستانلي (Stanley) الوارد في أبو جادو (٢٠٠٤) الذي نشر أول كتاب عن سيكولوجية المراهقة يتضمن نظرية لتفسير ذلك، فقد أشار إلى أن التغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق، تُسبب لديه تغيرات نفسية كبيرة تتمثل في شدة الانفعالات، وتقلباتها، أي إنها عنيفة، ومتهورة لا تتناسب مع شدة مثيراتها بحيث لا يتمكن المراهق غالباً من ضبط المظاهر الخارجية المصاحبة لها، فضلاً عن عدم وجود ثبات انفعالي لديه، إذ يظهر التذبذب الانفعالي لديه، وتقلب سلوكاته، وتأرجحها بين سلوك الطفل تارة، وسلوك الكبار تارة أخرى، لذا يطلق على المراهق في مرحلة المراهقة المتوسطة الشخص الهامشي (Marginal man). علاوة على وجود التناقض الانفعالي، وثنائية المشاعر نحو الذات، أو المحيطين به، فتتذبذب انفعالاته بين الحب والكره، وبين الخوف، والشجاعة، وما إلى ذلك من مظاهر سلوكية متطرفة (أبو جادو، ٢٠٠٤). وتسهم حميمية العلاقات الأسرية بنتاجات تطورية محببة، بينما تسهم الممارسات العدوانية تجاه المراهقين في التنبؤ بوجود انفعالات غير مرغوب فيها. ووفقاً لرأي أرنيت (Arnett, 1999)، تصنف الانفعالات لدى المراهقين في ثلاث فئات رئيسة وهي: حالات البهجة، والفرح، فالمراهقون الذين يشعرون بالدفء و الود، والتعاطف يتمتعون بمزايا إضافية تجعلهم أكثر سعادة، وقبولاً من أنفسهم، ومن الآخرين، وحالات الكبح، إذ يعد الخوف أحد أقوى الانفعالات الإنسانية السلبية الذي يتمثل في الخوف من الأشياء والظواهر الطبيعية كالأفعى، والعواصف، والخوف من الأشياء ذات العلاقة بالذات، كالخوف من الرسوب في المدرسة، والخوف من العلاقات الاجتماعية، كالخوف من الوحدة، أو من الجنس الآخر، والخوف من المجهول، كالخوف من الظواهر الخارقة للطبيعة، وأخيراً الحالات العدوانية التي توصف بمشاعر الحقد، و الضغينة، والعديد من حالات الغضب، والكره، والاحتقار، والغيرة التي تنتج عنها سلوكات عدوانية عنيفة تؤدي إلى حدوث أضرار شديدة للأفراد، أو الممتلكات.

ويشير إيليان (Elean, 2007) في كتابه الانفعالات، والمشاعر إلى إرتباط الحالات الانفعالية لدى المراهقين بطبيعة التواصل البينشخصي داخل أسرهم من جهة، وداخل المدرسة من جهة ثانية، الذي يحدد بدوره مضمون، وخصائص الحالات الانفعالية. وبحسب رأيه تتميز هذه المرحلة بالحساسية الانفعالية المرتفعه جداً، والتهيج الانفعالي أيضاً. وأشارت دراسة كل من نيموف وبونوماريفا (Nemov & Ponomareva, 2001)، الواردة في إيليان (Elean, 2007)، التي هدفت إلى الكشف عن دينامية التغير في الحالات الانفعالية الأساسية (الحزن، الغضب، الخوف، السرور) لدى عينة من تلاميذ المدارس للصفوف (الخامس حتى الحادي عشر)، إلى سيادة ظهور حالة السرور على كافه الحالات الانفعالية الثلاث الأخرى في المراحل النمائية كافة، إذ احتل ظهور حالة السرور الترتيب الأول، تلتها حالة الغضب في الترتيب الثاني، ثم حالة الخوف في الترتيب الثالث، وأخيراً حالة الحزن في الترتيب الرابع. بينت الدراسة أن دينامية التغير في الحالات الانفعالية (السرور، الحزن، الغضب)، واحدة في مراحل النمو كافة، لكنها تظهر بوضوح أكثر في عمر (١٢-١٣) سنة، أي في فترة البلوغ الجنسي، وانخفاض مستوى حالة الخوف في هذه الفترة الزمنية.

وفي دراسة كوفاليف (Kovalev, 1996) المشار إليها في إيليان (Elean, 2007) التي هدفت إلى تعرف الدينامية النمائية للصفات الانفعالية للشخصية لدى عينة من تلاميذ الصفوف من (الخامس حتى الحادي عشر)، تبين أن سرعة الغضب احتلت الترتيب الأول، تلتها الحساسية/ أو سرعة الانفعال، أو سرعة التأثر بالضيم في المرتبة الثانية، وأخيراً الثأر، او الإنتقام في المرتبة الثالثة في المراحل النمائية كافة، وأشارت هذه الدراسة إلى أن سرعة الغضب كانت لدى التلاميذ في عمر (١٣) سنة، أما الحساسية لدى التلاميذ في عمر (١٢) سنة، والانتقام لدى التلاميذ في عمر (١٤– ١٥) سنة.

ومن المؤسسات الاجتماعية الهامة، وأحد الأطراف الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي يقضي فيها الإنسان المتعلم ردحاً من الزمن، يصل إلى (١٤) عاماً، من عمر (٤ سنوات حتى ١٨ سنة)، وتتشكل فيها أهم المظاهر النمائية، كمتطلبات أساسية للتكيف مع تحديات الحياة، ومتطلباتها، تأتي المدرسة بوصفها الحلقة المركزية كهمزة وصل بين ماضي الإنسان المتعلم، ومستقبله(بني يونس، ٢٠٠٤). وتقوم المدرسة بدور تكميلي مع الأسرة من جهة، ومؤسسات المجتمع المدني من جهة ثانية في تشكيل شخصية المتعلم، وتطويرها من كافة الجوانب المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والاجتماعية، التي ويفضي في المحصلة إلى بناء شخصية متوازنة كوحدة واحدة متكاملة. وتؤثر التنشئة الاجتماعية وبخاصة طبيعة سلوكات الأسرة، ونوع العلاقات القائمة بين أفرادها في سلوكات الأبناء، إذ إن الأسرة المتنمرة تمارس السلوك العدواني، وتعمل على تعزيزه، كما أن أنماط التعلق السائد فيها تكون غير آمنة الأمر الذي يؤدي إلى انتقال أثر ذلك إلى الأبناء،مما يزيد خطورة عدم الكفاءة الاجتماعية لديهم، وصعوبة تشكيل العلاقات البينشخصية، وهذا يجعلهم أكثر عرضة لممارسة التنمر(Marini,etal,2006). وكما ورد في بني يونس (٢٠٠٩)، ينظر إلى الشخصية من منظور شمولي، وتكاملي بوصفها نظام بيوسيكو بيئياً مفتوحاً (Open Bio–Psychoinvernmental System). وتبعاً لذلك، فإن شخصية المتعلم هي نتاج تفاعل دائم بين العوامل الذاتية (البيولوجية، والنفسية) من جهة، والعوامل الموضوعية (المادية، والاجتماعية) من جهة ثانية. وعلى هذا الأساس، تعد المدرسة أحد العوامل الموضوعية الأساسية في تشكيل شخصية المتعلم، وتنميتها. وحتى يتسنى للمدرسة القيام بدورها المنوط بها في تشكيل شخصية المتعلمين، وتطويرها، يتطلب بناء بيئة مادية، واجتماعية آمنة، ومستقرة في المدرسة. ومع توفر الحد الأدنى من متطلبات هذه البيئة في مدارسنا، إلا أننا نشهد ظهور سلوكات غير سوية، وهذه بالطبع تعبير عن تفاعلات نفسية، واجتماعية غير معتدلة بين أطراف العملية التعليمية– التعليمية داخل مدارسنا، لعلّ من أبرزها، انتشار سلوك التنمر أو الاستقواء، أو الاستئساد بين التلاميذ أنفسهم من جهة، والتلاميذ، وإدارة المدرسة، ومعلميها، وممتلكاتها من جهة ثانية، إذ أصبح هذا السلوك يطفو على السطح، ويظهر للعيان، وأصبحنا كأولياء أمور، وتربويين نكتوي بلهيبه. إن حدوث مثل هذه التفاعلات اللولبية، أو العنكبوتية والناجمة عن اقترانات متتالية، ومتكررة غير الشرطية، والشرطية بين أطراف العملية التعليمية–التعلمية داخل المدرسة،أفرزت مخرجات سلوكية غير منسجمة تماماً مع مدخلات التفاعل، ومن بين هذه المخرجات السلوكية، انتشار عدوى التنمر بين التلاميذ.

لقد وردت تعريفات عديدة لمفهوم التنمر في الأدبيات السيكولوجية لعل من ابرزها، وأحدثها ما أشار ألويز (Olweus,1993) الوارد في روبرتز(Roberts,2006)، إلى أن سلوك التنمر هو سلوك هادف، ومتكرر وناجم عن عدم التوازن في القوى بين طرفي النزاع، وهما المتنمر الذي يلحق الأذى بالضحية التي لا يصدر عنها أي رد فعل للدفاع عن النفس. أما كانيتسونا (Kanetsuna,2006) فقد عرفه على أنه سلوك عدواني متكرر يقوم به شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص باستخدام قوتهم من خلال الاضطهاد، والتهديد لشخص أو أشخاص آخرين. وأما هوروود (Horwood, 2005)، فقد عرف التنمر بأنه سلوك متكرر، يتمثل في قيام طالب، أو أكثر بإلحاق الأذى الجسدي، كالضرب، أو اللفظي كالتنابز بالألقاب، أو العاطفي كالنبذ الاجتماعي، أو الإساءة في معاملة أقرانه من الطلبة.وعرفت كولوروسو (coloroso)، الواردة في (Smith,2004) سلوك التنمر، بأنه سلوك إرادي، ومتعمد، ينوي فيه المتنمر الإساءة، وإلحاق الأذى بالضحية من خلال التخويف المتكرر، والتهديد بالاعتداء عليها مما يسبب الألم النفسي والجسدي لها، ويستمتع في ممارسة ذلك.وقد عرف سولبيرغ وألويز (Solberg and Olweus,2003) سلوك التنمر، بأنه يتمثل في إلحاق مختلف أنواع الأذى، والإساءة النفسية، واللفظية، والتحرش الجنسي بالضحية باستخدام التهديد بالسلاح، أو الابتزاز، أو الضرب من شخص، أو عصابة من الأشخاص.

يتضح مما سبق، أن سلوك التنمر هو سلوك فردي صادر عن طالب واحد، أوجمعي صادر عن مجموعة من الطلبة المتنمرين، وهو سلوك غير سوي قائم على التفاعل بين طرفين غير متكافئين في القوة البدنية يمثل الطرف الأول فئة المتنمرين وهو الطرف الفاعل، والمؤثر سلباً في الطرف الثاني وهو فئة الضحايا، الفئة المنفعلة، والمتأثرة بنواتج الأذى، والإساءة الجسدية، والنفسية والاجتماعية المتكررة، والهادفة، والمتعمدة الصادرة عن فئة المتنمرين. ويشتمل سلوك التنمر على ثلاث مجموعات رئيسة من الطلبة، إذ تمثل المجموعة الاولى المتنمرين الذين يقومون بالاستقواء على غيرهم من أقرانهم الطلبة من خلال الإساءة الجسدية، والنفسية، والاجتماعية المباشرة، أو غير المباشرة وبصورة منظمة، وإرادية وهادفة، ومتكررة، وتتميز هذه الفئة، بوجود اتجاهات إيجابية لديها نحو العنف، وأنها تميل إلى العدوانية، والسيطرة في تفاعلاتها، وتواصلها مع الآخرين.

.(Pellegrin and Blatchford,2000,Kristensen and smith,2003)

ويشير ديلفابرو (Delfabbro, 2006) إلى إن سلوك التنمر يوجد لدى كل من الذكور، والإناث، لكن الذكور أكثر ميلاً لممارسة أشكاله المختلفة الجسدية منها، والنفسية، والاجتماعية في حين أن الإناث يملن إلى استخدام التنمر غير الجسدي، كالتنابز بالألقاب، والإقصاء من جماعة الأقران. أما المجموعة الثانية، وهي فئة ضحايا التنمر المستهدفة من المتنمرين بالاعتداء عليهم جسدياً، أو نفسياً، أو اجتماعياً، فقد تتسم بحساسيتها المعرفية، والانفعالية المرتفعة، وافتقارها إلى الكفاءة الاجتماعية، الأمر الذي يمهد السبيل لأن تكون فريسة سهلة لايقاع الاذى بها(Elliot,1993). على حين تمثل المجموعة الثالثة شريحة الطلبة الذين يتعرضون للتنمر المنتظم، والمتكرر من الأقران، وفي الوقت نفسه تمارس التنمر على غيرها بنقل أثر عدوى التنمر من خلال النمذجة إلى أقرانهم، فهم يعرضون أنموذجاً عدائياً لأنهم يستخدمون التنمر بصورة تفاعلية كلاسيكية للتفريغ الانفعالي، وليس كوسيلة لإيذاء الآخرين (Marini, 2006). وأشار كل من هولف كريتنسين

وسميث، فرويد وفرويد (Holf, 2007, Kritensen & Smith, 2003 Fried & Fried, 1996) إلى ثلاثة أشكال رئيسة للتنمر، تتمثل في التنمر الجسدي الذي يتضمن الركل، والدفع العنيف، والاستيلاء على أموال الضحية، وتخريب أغراضها، وتغيير مكانها، والتنمر اللفظي، الذي يشتمل على استخدام الكلمات النابية، كالسخرية، والاستهزاء، وأخيراً التنمر غير المباشر، ويتضمن الإبعاد، ونشر الشائعات، والأكاذيب عن الضحية. وهناك نوع رابع، وهو التنمر عن طريق الإنترنت، من خلال إرسال رسائل الكترونية وقحة، ومخيفة تستهدف ضحايا التنمر.

وتأسيساً على ما سبق، يتسم التلاميذ المتنمرون بجملة من السمات، لعل من أبرزها: الهجومية، والاندفاعية، وإظهار نوبات الغضب الحادة عند الإحباط، والمقاتلة، واستخدام الشجار لحل الخلافات، وتجاهل حقوق الآخرين، ورغباتهم، وتهديدهم بإلحاق الأذى بهم، ويتحدثون بنبرة صوتية سلبية، ويغيظون بها الآخرين، ويحرجوهم، ويطالبون بالاستجابة الفورية لرغباتهم(شيفر وملمان، ٢٠٠١). وتشير مجموعة الطب النفسي المتقدمة(Group of the Advancement of Psychiatry) الواردة في (شيفر وملمان، ٢٠٠١) إلى جملة من سمات المتنمرين، منها: أنهم يميلون للمعارضة، وإيقاع الأذى اللفظي، والجسمي، والإغاظة، ويجدون صعوبة في تقبل النقد أو الإحباط.وأشار بيرسون (Persson, 2005) إلى وجود نوايا أكثر عدائية، و أقل شعوراً بالذنب تجاه الآخرين لدى المتنمرين، ويفتقرون لمهارات التكيف لضبط انفعالاتهم، وينظرون الى الوسط المحيط بهم على أنه مهدد، ومكان عدائي، ويبررون ممارساتهم للتنمر بسبب حكمهم غير الملائم على نوايا الآخرين. وبحسب آراء هوسيمان، وإرون، ودوبو (Huesmann, Eron, Dobow, 2002)، يعاني المتنمرين من نقص في مهارات التواصل، والذكاء، ويواجهون صعوبات في التعلم، مما يؤدي إلى إحباطهم، وبالتالي يميلون إلى التنمر للتعويض عن عدم المشاركة، فيتنمرون على أنماط السلوك المدرسي المقبول. أما أسباب سلوك التنمر بوصفه أسلوباً لحل المشكلات لدى المتنمرون وأشارت الرابطة الأمريكية للطب النفسي (APA, 2000) إلى العديد من العوامل التي تساهم في جعل التلاميذ متنمرين (Klimger, Hamilton & Comtrell, 2000). ومن بين هذه العوامل، أشار كل من تشن وروبين (Chen & Rubin, 1994) إلى طبيعة أنماط التعلق السائدة داخل الأسرة، إذ أشار إلى وجود علاقة إرتباطية ايجابية بين العلاقات الأسرية الفاترة غير المشبعة وجدانياً من جهة، وسلوك التنمر لدى أطفالهم من جهة ثانية. وأشار فريسر (Fraser, ١٩٩٦) إلى أن الأسرة التي تعمل على تعزيز سلوكات التنمر داخل البيت، تشجع أطفالها على ممارسته في الأماكن الاجتماعية الأخرى. ووجد كل من مازفسكي وفاريل (Mazefsky & Farrell, 2005) أن أطفال الأسرة المتساهلة، والأسرة التي تمارس العقاب الصارم مع أبنائها قد تزيد من تنمر أطفالها. وبحسب رأي مختار(١٩٩٩) يؤثر انفصال الوالدين، والحياة المنزلية التي يسودها شجار دائم بين الأبوين في ظهور التنمر لدى أطفالهم. ووجد فريسر (Fraser, 1996) أن العائلات التي تفتقر الحاجات الأساسية كالمسكن، والملبس، والغذاء، والرعاية الصحية الملائمة تزيد من سلوك التنمر لدى أطفالها. وأشار أبوعيد (٢٠٠٤) إلى عدم وفاء المُدرس بالوعود التي أعطاها للتلميذ، والاهتمام بطفل معين، وإهمال الآخرين تزيد من سلوك التنمر لدى التلاميذ، كما أن غضب المعلم، وهياجه على التلميذ، والتشديد في تعليمات الانضباط المدرسي، وتقييد الحرية داخل حجرة الصف، واستخدام المعلم للعقاب كأسلوب للتعامل مع التلاميذ، وتكليفهم بواجبات تفوق قدراتهم، ولا تنسجم مع ميولهم ورغباتهم، وعدد التلاميذ في الصف، تؤدي إلى شعور التلاميذ بالاحباط، وبالتالي ممارسة

ريـــو، وفكينـــر، أشـــارت إلـــى أن المتنمـــرين يتميـــزون بارتفـــاع تركيـــز هرمـــون تستوستيرون(Testosterone) لديهم، ووجود ارتباط ايجابي بين درجة حرارة الجو من جهة، والتنمر من جهة ثانية (Vierikko, Pulkkinen, Karri &Veken, 2003).لقد ظهرت نظريات عديدة، حاولت تفسير سلوك العدوان، كما ورد في أبو سنينة (٢٠٠٦) بوصفه سلوكاً غير سوي ينتج عن تفاعل خليط من المكونات الذاتية(البيولوجية والسيكولوجية) من جهة والمكونات الموضوعية (المادية والاجتماعية) من جهة ثانية، إذ ركزت كل نظرية في تفسيرها على أحد مكونات هذا السلوك. ومن هذه النظريات:النظرية البيولوجية(الوراثية– العصبية الكميائية)(Biological Theory)، والنظرية الأثيولوجية (Ethological Theory)، والنظرية السيكودينامية (Psychodinamic Theory)، ونظرية سمات الشخصية (Personality Trait Theory)، ونظرية التعلم الاستجابي والاجرائي (Conditional & Unconditional learning Theory) ونظرية الاحباط – العدوان (Frustration– Aggression Theory)، ونظرية التعلم الاجتماعي (Social learning theory)، ونظرية معالجة المعلومات (The Information Processing Theory). ونظراً لأن سلوك التنمر هو سلوك عدواني، فإنه يمكن الافادة من هذه النظريات المفسرة للسلوك العدواني في تفسير التنمر.

تركز النظرية البيولوجية في تفسيرها لسلوك التنمر على وجود علاقة بين هذا السلوك من جهة، وشذوذ الكروموسومات، و الاضطرابات العصبية الهرمونية من جهة ثانية، إذ وَجد كل من فيركو، بولكينين، كابريو وفكين (VieriKKo, Pulkkinen, Kaprio & Veken, 2003) أن الارتباط في سلوك التنمر بين التوائم المتطابقة أعلى منه بين التوائم غير المتطابقة. كما وَجد كل من أروماكي، ليندمان، واريكسون (Aromri, Lindman & Eriksson, 1999) علاقة ارتباطية إيجابية (أو طردية) بين سلوك التنمر من جهة، وتركيز هرمون تستوستيرون (Testosterone) من جهة ثانية. أما النظرية الأثيولوجية لصاحبها لورنز (Lorenz) المشار إليها في حسين (٢٠٠٠)، وترى أن التنمر لدى الحيوانات يساعدها على كسب قوتها، والدفاع عن أرضها، وحماية صغارها، ووجود ضوابط داخلية لتنظيمه. ويعتقد أنصار النظرية السيكودينامية، أن التنمر يعود إلى دوافع نفسية تكمن في اللاشعور، وهو عبارة عن طاقة غريزية (Goldstein, 1994). وقد ذهب أصحاب هذه النظرية في تحديد مفهوم التنمر إلى أنه مجموعة من المشاعر، و الدوافع التي تتضمن عناصر التدمير، والتخريب نتيجة الميل الطبيعي للاعتداء، و التشاجر (مختار، ١٩٩٩)، أما نظرية سمات الشخصية، فقد فسرت سلوك التنمر بانه سمة من سمات الشخصية الناتجة عن مصدرين، هما: مصدر ذاتي أو داخلي، والثاني مصدر موضوعي، أو خارجي ويتميز المتنمرون بسمات شخصية معينة، كالهجومية، والمشاكسة، وسرعة الانفعال، والغضب، وتجاهل الحقوق والواجبات (Goldstein, 1994). وترى نظرية التعلم الاستجابي، أو البافلوفي، أن سلوك التنمر محكوم بمدخلاته في حين ترى نظرية التعلم الاجرائي أن سلوك التنمر محكوم بنواتجه (الزاغة، ٢٠٠١). ويعتقد أصحاب نظرية الإحباط – العدوان، أن سلوك التنمر ناتج عن: الإحباط– الغضب– التنمر (Berkowit, 1993). وترى نظرية التعلم الاجتماعي بأن سلوك التنمر هو سلوك مكتسب مُتعلم، يعتمد على الإثارة، والتقليد، و النمذجة، والتعزيز (Hess & Hagenb, 2005). ويرى هوسمان (Huesmann, 2002) أحد رواد نظرية معالجة المعلومات، أن سلوك التنمر يقع تحت سيطرة المخططات، أو النسق المعرفي، أو التصويري

(Schema) المخزنة في الذاكرة التي يتعلمها الطفل في مرحلة نموه المبكرة في أثناء اتصاله مع الأبوين، و الوسط المحيط به (Keltikangas– Garvinen, 2001). وعلاوة على هذه النظريات هناك نظريات أخرى عديدة يمكن الافادة منها في تفسير سلوك التنمر، كما ورد في حداد، الحمداني، جبر (٢٠٠٢)، ومنها: نظريات العدوى القائمة على نظرية التحليل النفسي، التي ترى أن سلوك التنمر هو سلوك جمعي غير واع وغير منطقي، وغير عقلاني، وغير واقعي تتم فيه سيطرة اللاوعي على الوعي في شخصية المتنمر، مما يدفعه لممارسة سلوكات مخالفة تماماً لسلوكاته الخاصة، ومعايير الوسط الموجود فيه. وبحسب هذه النظرية ينشأ سلوك التنمر عن حدوث عمليات نفسية عديدة لدى المتنمر، منها: تقبل الايحاء، والعدوى الاجتماعية، إذ يوحي ضحايا التنمر للمتنمرين برسائل يدركونها بصورة مغلوطة، تفضي إلى ضرورة ايقاع الأذى بهم، وانتشار هذه الإساءة على نطاق واسع لتشمل أكبر عدد من المتنمرين. أما نظرية التقارب فترى أن سلوك التنمر هو سلوك جمعي ناتج عن وجود قواسم مشتركة بين المتنمرين تدفعهم لممارسة هذا السلوك كونهم ينتمون إلى فئة عمرية متجانسة تؤدي إلى تأثير اجتماعي متبادل يأخذ شكل الامتثال الحقيقي، أو ما يسمى بالتذويت (Internalisation)، أي اتفاق المسايره العلنية مع السرية، وشكل الانصياع، أو المطاوعة (Compliance)، أي عدم اتفاق المسايرة العلنية مع المسايرة السرية.

أما أنصار نظرية المعايير المنبثقة فيعتقدون بأن سلوك التنمر ليس بالضرورة سلوك غير سوي، إنما هو سلوك سوي ويعزى ذلك بحسب رأيهم إلى وقوع ظلم على فئه التلاميذ المتنمرين من الأسرة، أو المدرسة وبالتالي يقومون بممارسة هذا السلوك للدفاع عن أنفسهم بهدف إزالة هذا الظلم. أما أنصار نظرية الحثالة (Riffraff Theory)، فيرون بأن المتنمرين هم فئة خارجة على القانون، ومتمردين، وأصحاب سوابق، ويستحقون العقاب. وبحسب رأي براون (Brown)، كما ورد في حداد، الحمداني، جبر (٢٠٠٢)، يختلف المتنمرون في درجة مشاركتهم في سلوك التنمر، إذ يصنفون إلى عدة فئات، منها: فئة الخارجين عن القانون (The lawless)، وهم في الغالب مندفعون، وأصحاب سوابق في المخالفات السلوكية، وغير مبالين بنواتج سلوكاتهم، ولا يحتاجون إلى الكثير من الاستفزاز ليبدؤوا بالتنمر، ونسبتهم قليلة. أما فئة المتقبلين للإيحاء (The suggestible) فهي فئة سريعة الانفعال، وفي الغالب غير مبادرة للتنمر، ولا يحتاج أفرادها إلى دفعة صغيرة لكي يقتفوا أثر المتنمرين. أما فئة الحذرين (The Cautions) فهي الفئة الراغبة فعلاً بممارسة سلوك التنمر، لكن أفرادها لا يبادرون إلى ذلك خوفاً من العقوبات غير أنهم يسارعون إلى المشاركة في سلوك التنمر، ويمارسونه لأغراضهم الشخصية عندما تصبح الظروف مهيأة لذلك. أما فئة المنساقين (TheYielders)، فهي الفئة التي يسهل إقناع أفرادها بما يمارسه الآخرون، فينساقون إلى القيام بمثله، وينخرطون بالممارسة،حتى لايكونوا مهمشين. أما فئة المشجعين (The supportive) فهي الفئة التي لا يمكن أن يسوقها جمع المتنمرين لكنها لا تعارض التنمر، فأفرادها يفضلون البقاء متفرجين، يقومون بتشجيع التنمر لكنهم لايتسمون بالتنمر، ولا يتصدون لمقاومته في الوقت نفسه.

وأخيراً فئة المقاومين (The ressister)، ونسبتهم قليلة، وهي الفئة الرافضة لسلوك التنمر قولاًوفعلاً، ويدفعون ضريبة إزاء مواقفهم المعادية لسلوك التنمر، وهذه الفئة من التلاميذ، تستحق التشجيع لرفع نسبتها في المدارس ولكي تستمر في عملها كأحد أساليب الحد من نسبة انتشار سلوك

التنمر ويمكن تفسير سلوك التنمر من منظور الدوافع الاجتماعية مثل: دوافع الانتماء، والسيطرة، والتملك، والمغامرة، والاستقلالية، إذ تسود هذه الدوافع بوضوح لدى المراهقين (بني يونس، ٢٠٠٩). ويمكن تفسير سلوك التنمر في ضوء مفاهيم نظرية نفسية عديدة، ومن هذه المفاهيم: مفهوم اللاتفرد (eindividuation) أي أن المتنمر عند ممارسته لسلوك التنمر يفقد الوعي بذاته، وبحسب هذا المفهوم فإن المتنمرين ينتمون إلى فئة الأفراد ذوي الوعي بالذات المعلنة، أو وعي الذات العام (public– self awareness) الذين ينتمون إلى الوسط المحيط بهم أولاً، أي يركزون على الاهتمام بترك انطباع إيجابي لدى المحيطين بهم، أكثر من الاهتمام بأنفسهم، وينطبق عليهم مفهوم: (نحن، يليه أنا) (حداد، الحمداني، جبر، ٢٠٠٢).ويفسر سلوك التنمر بالاعتماد على نظرية التنافر المعرفي (Cognitive Dissonance) لفستنجر (Festinger) المشار إليها في الحمداني، حداد، العتوم، البياتي، جبر(٢٠٠٣)، والتي تعبر عن: إننا نعاني من التوتر لدى وجود درجة من التنافر بين السلوك، والاتجاه، أي يمكن أن تتغير اتجاهاتنا عندما تتنافر، أو تتعارض عناصر فيها مع عناصر مؤيدة لوجهة النظر الشخصية، فيؤدي ذلك الوضع إلى اختلال في التوازن، أو الاتساق المعرفي يسفر عن تحول في الاتجاهات لصالح العناصر الأولى الأمر الذي يفضي إلى الخروج عن المألوف فضلاً عن أن المتنمرين يتسمون بالانبساطية، لذا فهم أقل قدرة على تعلم الضوابط الاجتماعية وتطبيقها.

٨– الدراسات السابقة:

من خلال مطالعة الدراسات ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية لم يتمكن الباحث من الحصول على دراسات ذات صلة مباشرة بمتغيرات هذه الدراسة، باستثناء دراستين أجنبيتين تتقبلان مباشرة بها وقد أشير إليهما في الإطار النظري، أما بقية الدراسات، فقسم منها تناول نسبة انتشار سلوك التنمر لدى فئات عمرية مختلفة، وقسم آخر تناول علاقة هذا السلوك ببعض المتغيرات النفسية، والديمغرافية.

٨–١– الدراسات العربية:

هدفت دراسة عواد (٢٠٠٩) إلى دراسة أثر كل من العدوانية، والغضب، والاكتئاب في سلوك الاستقواء، وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي، والفاعلية الذاتية لدى عينة بلغت (٢٢٥) طالباً وطالبة من الصفين الثامن والتاسع في مدينة الزرقاء بالأردن، وأشارت النتائج إلى أن متغير العدوانية، والغضب هما المتغيران اللذان فسرا التباين في سلوك الاستقواء، وكان لهما أثر في الاستقواء اللفظي، وفي الاستقواء الاجتماعي، ولم تظهر فروق في الاستقواء وأبعاده تعزى للمستوى الاقتصادي، كما تبين وجود فروق في درجات السلوك اللا اجتماعي لصالح المستقوين.

- وفي دراسة جرادات (٢٠٠٨) التي هدفت إلى دراسة نسبة انتشار سلوك الاستقواء، والعوامل المرتبطة به لدى عينة بلغت (٦٥٦) طالباً وطالبة في الصفوف من السابع حتى العاشر الأساسي بمدينة إربد بالأردن أشارت النتائج إلى أن (١٨.٩%) من الطلبة صنفوا على أنهم مستقوون، وأن الذكور قاموا بالاستقواء على الأقران بصورة أكبر من الإناث، كما تبين أن تقدير الذات

لدى الطلبة المستقوين أعلى من الضحايا، وأن العلاقات الأسرية التي تسود لديهم أسوء من تلك التي تسود لدى أسر الطلبة غير المتنمرين.

- وقامت الصباحين (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى تعرف إلى أثر برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى عينة بلغت (٢١) طالباً وطالبة كمجموعة تجريبية من الصف السابع ولغاية الصف العاشر من مدرستين في محافظة إربد بالأردن، وأشارت النتائج إلى أن نسبة المستقوين في المدارس بلغت (٩.٧%) وأن الاستقواء ينتشر بين الذكور بصورة أكثر من الإناث.

٨ – ٢– الدراسات الأجنبية:

- وأجرى كل من سارة، وإلينير (Sarah & Eleaner,2005) دراسة هدفت إلى دراسة العلاقات بين سلوك الاستقواء، ومستوى الاستفزاز، والمشكلات السلوكية، لدى عينة بلغت (٢٤٢) طالباً وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن المستقوين كانوا الأعلى في استخدام الاستقواء المباشر، وغير المباشر في العلاقات المدرسية، وكانوا أعلى نسبة من مستوى الاستفزاز.

وهدفت دراسة ايرلند وآرتشر (Ireland & Archer,2004) بحث العلاقة بين مقاييس العدوان، ومقاييس الاستقواء من جهة، وعلاقة الاستقواء بالغضب، و العدوانية من جهة أخرى، على عينة من الطلبة الجانحين بلغت (٢٩١) طالباً، تراوحت أعمارهم بين (٧– ١٦) سنة، وأظهرت النتائج أن (٢٠%) منهم كانوا من فئة المستقوين بشكل كامل، وأكدت نتائج الدراسة وجود ارتباط ايجابي بين سلوك الاستقواء، والسلوك العدواني، و الغضب.

- وفي دراسة سيلز ويونج (Seals & Young, 2003) التي هدفت إلى دراسة سلوك الاستقواء عند عينة بلغت (٤٥٤) طالباً وطالبة من الصفين السابع والثامن، وعلاقته بالجنس، والصف الدراسي، واحترام الذات، والاكتئاب، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢٤%) من الطلبة كانوا منخرطين بسلوك الاستقواء، وأن الذكور أكثر استقواء من الإناث، وأن طلبة الصف السابع أكثر استقواء من طلبة الصف الثامن.

- وفي دراسة ولك، سارة، ستانفورد وشولتز (Wolke, Sarah, Stanford & Schults, 2002) التي هدفت إلى دراسة مستوى انتشار سلوك الاستقواء ونسبة انتشاره، وأشكاله لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في مدارس بريطانيا وألمانيا أشارت النتائج إلى تشابه أشكال الاستقواء في البلدين إذ كان الاستقواء اللفظي الأكثر انتشاراً، يليه أخذ الممتلكات، ثم الخداع، والتهديد، الابتزاز، وآخرها الضرب.

- وأجرى كل من ألافسن وفايمرو (Olafsen & Viemro, 2000) دراسة هدفت إلى تعرف مدى انتشار سلوك الاستقواء بين طلاب المرحلة الأساسية، لدى عينة بلغت (٥١٠) من الطلاب والطالبات وأظهرت النتائج أن الذكور أكثر نسبة من الإناث في الاستقواء.وفي ضوء الاستعراض السابق للدراسات السابقة، تتضح بجلاء أصالة الدراسة الحالية نظراً لأنها تناولت ولأول مرة طيفاً من الحالات الانفعالية السارة، وغير السارة لدى المتنمرين مقارنة بغير المتنمرين، في حين ركزت الدراسات الأجنبية، والعربية، والمحلية على نسبة انتشار سلوك التنمر، وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية، والمتغيرات الديمغرافية.

٩-الطريقة و الإجراءات:

٩ – ١- المنهج المعتمد في الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، وللإجابة عن أسئلتها، اعتمد المنهج الوصفي– الارتباطي، لأنه الأنسب لذلك.

٩- ٢- أفراد عينة الدراسة:

اختيرت عينة متاحة، بلغت (٢٩٧) تلميذاً منهم (١٤٩) تلميذاً متنمراً، وعينة مكافئة لها من التلاميذ غير المتنمرين، بلغت (١٤٨) تلميذاً، للصفوف (السابع، الثامن، التاسع، العاشر الأساسي، والأول الثانوي المهني)، من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة عمان الثانية*، للفصل الثاني، من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م، والجدول (١، ٢، ٣) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة من التلاميذ المتنمرين تبعا لمتغيرين: مكان السكن† (مدينة، قرية)، والصف الدراسي من السابع وحتى الأول الثانوي المهني، وتبعا لمتغير (التنمر وغير التنمر).

الجدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة من التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير مكان السكن

مكان السكن	التكرار	النسبة المئوية ٪
مدينة	١٠٣	٦٩.١
ريف	٤٦	٣٠.٩
المجموع	١٤٩	١٠٠

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة من التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير الصف الدراسي

الصف الدراسي	التكرار	النسبة المئوية ٪
السابع	٤٦	٢٩.٥
الثامن	٣٦	٢٤.٧
التاسع	٣١	٢١.٢
العاشر	٢٤	١٦.٤
الأول الثانوي المهنى	١٢	٨.٢
المجموع	١٤٩	١٠٠

* مديرية التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩: اشتملت على ثلاثة ألوية، وهي لواء الجامعة، ولواء ناعور، ولواء وادي السير.

† مكان السكن: – تلاميذ المدينة، وهم ممن يسكنون في لواء الجامعة/ عمان، أما تلاميذ الريف، هم ممن يسكنون في قرى وادي السير، وناعور، ويدرسون في مدارسها.

جدول (٣)
يبين توزيع أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتنمرون وغير المتنمرين)

التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
متنمر	١٤٩	٥٠.٢
غير متنمر	١٤٨	٤٩.٨
المجموع	٢٩٧	١٠٠.٠

أما متوسط التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتنمرين، فقد بلغ (٧٤.٢٣) بانحراف معياري (١١.٣٨).

٩- ٣- أداة الدراسة:

للكشف عن الحالات الانفعالية السارة (كالسرور مثلاً)، وغير السارة (كالخوف، والغضب، والحزن)، استخدام مقياس الحالات الانفعالية، الذي أعده روبين (Robbin)، والوارد في إيليان (Elean،2007)، وهو يتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة في صورته الأصلية. ويتألف المقياس من (٤٦) موقفا حياتيا، ويعبر عن حالتي الخوف، والغضب بـ (١٢) فقرة لكل حالة وعن حالتي السرور، والحزن ب، (١١) فقرة لكل حالة، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (٠ – ١٨٤)، في حين تراوحت الدرجة الكلية لحالتي الخوف، والغضب بين (٠ – ٤٨) لكل حالة، بينما الدرجة الكلية لحالتي السرور، والحزن تراوحت بين (٠– ٤٤) لكل حالة. ولتطبيقه، استخرجت معاملات الصدق، والثبات، وقد ترجم إلى اللغة العربية، أجريت له الترجمة العكسية* للتحقق من تطابق صدق الترجمة. ثم عرض المقياس على اثنين من المختصين في اللغة العربية للتحقق من سلامة الصياغة اللغوية **، ثم عرض على عينة من تلاميذ المدرسة، بلغ عددهم (٤٠) طالباً وطالبة للتحقق من وضوح العبارات لهم. بعد ذلك عرض القياس بصورته المعّربة النهائية على خمسة من المحكمين*** من ذوي الاختصاص في علم النفس، والارشاد النفسي، والقياس والتقويم للتحقق من صدق محتواه له، وقد أُخذ بملاحظات المحكمين الشكلية والجوهرية، وضمنت في المقياس، وبلغت نسبة اتفاق المحكمين (٨٠% فأكثر). وللتحقق من صدق البناء، أو المفهوم للمقياس، حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية له، والجدول (٤) يبين ذلك.

* د. سامر المصري، دكتوراه الفلسفة في اللغة الروسية وآدابها، و د. سعود الحديدي، دكتوراه الفلسفة في علم النفس، خريج الجامعات الروسية.

** أ.د. محمود مغالسة، أستاذ اللغة العربية وآدابها، و د. حمدي منصور، أستاذ اللغة العربية وآدابها المشارك.

*** أ.د. يوسف أبو حميدان، أستاذ علم النفس التطبيقي،، د. فوزي طعيمة، أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك، د. أروى العامري، أستاذ علم النفس الإكلينيكي المشارك، د. اشرف القضاة، أستاذ علم النفس الإكلينيكي المساعد، د. فلاح التميمي، استشاري الطب النفسي.

الجدول (٤)

معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الحالات الانفعالية

الحالة الانفعالية	معامل الارتباط	الدلالة
السرور	-٠.٦٥**	٠.٠١
الحزن	٠.٥٥**	٠.٠١
الخوف	٠.٥٨**	٠.٠١
الغضب	٠.٦٠**	٠.٠١

نلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات صدق البناء، أو المفهوم (Construct validity)

لحساب معاملات الثبات، حُسبت معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ الفا على عينة بلغت (٣٠) تلميذاً وتلميذة من خارج العينة الأصلية.، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول(٥)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي لمقياس الحالات الانفعالية

الحالة الانفعالية	معامل الثبات
السرور	٠.٨١
الحزن	٠.٧٧
الخوف	٠.٨٣
الغضب	٠.٧٩

من الجدول (٥) يتضح أن معاملات الثبات تراوحت بين ٠.٧٧-٠.٨٣) وهذا يشير إلى أن المقياس يتمتع بدلالات ثبات مناسبة ويفي بأغراض الدراسة الحالية

٩ – ٤ – إجراءات تطبيق الدراسة:

اشتملت الدراسة على الخطوات التنفيذية الآتية:

٩-٤-١- قام الباحث بزيارة مدير التربية والتعليم لمنطقة عمان الثانية في مكتبه في شهر نيسان، ٢٠٠٩، للموافقة على تسهيل مهمة البحث.

٩-٤-٢- قام مدير التربية والتعليم باستدعاء رئيس قسم الإرشاد التربوي في المديرية للتنسيق معه على إجراءات تنفيذ الدراسة.

٩-٤-٣- قام رئيس قسم الإرشاد التربوي في المديرية بتحديد المدارس التي ينتشر فيها سلوك التنمر، من خلال السجلات الموجودة لديه من جهة، والسجلات الموجودة لدى المرشدين التربويين في الميدان.

٩-٤-٤- بعد تعيين المدارس التي فيها متنمرون، قام رئيس قسم الإرشاد التربوي في المديرية، بتوزيع مقياس الحالات الانفعالية على المرشدين التربويين في هذه المدارس، وطلب

منهم تطبيقه على التلاميذ المتنمرين من جهة، وعلى عينة مكافئة لهم من التلاميذ غير المتنمرين.

٩–٤–٥– استغرق تطبيق المقياس شهراً.

٩–٤–٦– استلم الباحث البيانات من رئيس قسم الإرشاد التربوي في المديرية.

٩–٤–٧– فرزت أجوبة أفراد العينة ككل، للتحقق من استيفائها لشروط الإدخال، وقد تبين وجود عدد من الأجوبة غير مستوفية للشروط كافة، بلغ عددها (٦٦) استبانة منها (٤٣) استبانة عائدة للتلاميذ المتنمرين، و (٢٣) استبانة عائدة للتلاميذ غير المتنمرين، وبلغ العدد المتبقي من الاستبانات (١٠٦) تلاميذ متنمرين، و (١٢٥) تلميذاً غير متنمر.

٩–٤–٨– أُدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجتها إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة

٩ – ٥ – المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لترتيب الحالات الانفعالية الأربع تنازلياً وفقاً لذلك. وللإجابة عن السؤالين الثاني، والثالث من أسئلة الدراسة، أُجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين. وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، استخدم تحليل التباين الأحادي، وأجري اختبار شافيه للمقارنات البعدية. وللإجابة عن السؤال الخامس والأخير من أسئلة الدراسة الحالية تحسب معامل ارتباط بيرسون.

١٠– نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين، مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين، وإيجاد الفروق بينهم في هذه الخصائص تبعاً لبعض المتغيرات الديمغرافية من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة متاحة بلغت (٢٩٧) تلميذاً، منهم (١٤٩) تلميذاً متنمراً، و(١٤٨) تلميذاً غير متنمر، وطبق عليهم مقياس الحالات الانفعالية. وبعد جمع البيانات، وتحليلها، توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١٠– ١– النتائج المتعلقة بالأسئلة:

١٠ – ١– ١– النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الحالات الانفعالية المميزة لدى أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتنمرون وغير المتنمرين)؟

وللإجابة عن هذا السؤال طبق مقياس الحالات الانفعالية، وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل حالة من الحالات الانفعالية، ورتبت وفقاً لذلك ترتيباً تنازلياً، والجدول (٦) يبين نتائج ذلك.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدى عينة التلاميذ المتنمرين وغير المتنمرين

أفراد عينة الدراسة	الحالات الانفعالية	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التلاميذ المتنمرون ن= ١٠٦	الخوف	٢.٤٧	٠.٤٢
	الحزن	٢.٥٣	٠.٣٤
	الغضب	٢.٧٤	٠.٤٢
	السرور	٣.٤١	٠.٤٣
التلاميذ غير المتنمرين ن = ١٢٥	الخوف	٢.٣٨	٠.٣٨
	الحزن	٢.٥١	٠.٣٥
	الغضب	٢.٦٥	٠.٤٨
	السرور	٣.٤١	٠.٤٤

يتضح من الجدول (٦) أن الحالة الانفعالية السائدة عند أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتميزون والتلاميذ غير المتميزين) كانت حالة السرور، إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٣.٤١) لدى كل من التلاميذ المتنمرين وغير المتنمرين، واحتلت الترتيب الأول، تلتها حالة الغضب التي احتلت الترتيب الثاني إذ بلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٧٤) لدى التلاميذ المتنمرين، و (٢.٦٥) لدى التلاميذ غير المتنمرين، أما حالة الحزن فقد احتلت الترتيب الثالث، وبلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٥٣) لدى التلاميذ المتنمرين، و (٢.٥١) لدى التلاميذ غير المتنمرين، أما حالة الخوف، فقد احتلت الترتيب الرابع والأخير، وبلغ المتوسط الحسابي لها (٢.٤٧) لدى التلاميذ المتنمرين، و (٢.٣٨) لدى التلاميذ غير المتنمرين. وبشكل عام، فإن حالة السرور هي أبرز مظاهر الحالات الانفعالية عند أفراد عينة الدراسة ككل، وفي الوقت نفسه، فإن الفروق في المتوسطات الحسابية بين حالة السرور، وباقي الحالات الانفعالية الثلاث الأخرى قليلة، وبالتالي لا تعطيها صفة الشيوع المطلق على الحالات الانفعالية الثلاث الأخرى.

١٠ – ١– ٢– النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع (الخوف، الحزن، الغضب، السرور) لدى أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتنمرون، والتلاميذ غير المتنمرين) ؟ وللإجابة عن هذا السؤال أُجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (٧) يبين نتائج ذلك.

جدول (٧)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدى أفراد عينة الدراسة ككل (التلاميذ المتنمرون، والتلاميذ غير المتنمرين)

الحالات الانفعالية	التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
	المتنمرون	٢.٤٧	٠.٤٢		
الخوف	غير المتنمرين	٢.٣٨	٠.٣٨	١.٧٤	٠.٠٨
	المتنمرون	٢.٥٣	٠.٣٤		
الحزن	غير المتنمرين	٢.٥١	٠.٣٥	٠.٦٣	٠.٥٣
	المتنمرون	٢.٧٤	٠.٤٢		
الغضب	غير المتنمرين	٢.٦٥	٠.٤٨	١.٥٩	٠.١١
	المتنمرون	٣.٤١	٠.٤٣		
السرور	غير المتنمرين	٣.٤١	٠.٤٤	-٠.٠٧	٠.٩٤

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع (الخوف، الغضب، الحزن، السرور) بين التلاميذ المتنمرين، والتلاميذ غير المتنمرين.

١٠-١- ٣- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال، أُجري اختبار (ت) لعينتين مستقلتين والجدول (٨) يبين نتائج ذلك.

جدول (٨)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير مكان السكن

الحالات الانفعالية	مكان السكن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
	مدينة	٢.٦٠	٠.٤١	٢.٤٣	٠.٠٢
الخوف	قرية	٢.٤١	٠.٤٢	٢.٤٤	٠.٠٢
	مدينة	٢.٥٨	٠.٣٣	٠.٩٢	٠.٣٦
الحزن	قرية	٢.٥٢	٠.٣٤	٠.٩٣	٠.٣٥
	مدينة	٢.٨٩	٠.٣٥	٢.٧٣	٠.٠١
الغضب	قرية	٢.٦٨	٠.٤٣	٢.٩٧	٠.٠٠
	مدينة	٣.٥٣	٠.٣٣	٢.١٤	٠.٠٣
السرور	قرية	٣.٣٦	٠.٤٦	٢.٤٦	٠.٠٢

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالة الانفعالية (الحزن) لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير السكن، في حين تبين من الجدول نفسه وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الثلاث (الخوف، الغضب، السرور) لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير السكن إذ كان مستوى الحالات الانفعالية الدالة لدى التلاميذ من سكان المدينة، أعلى مما لدى أقرانهم من سكان القرية.

١٠-١- ٤- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل هناك فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية الأربع لدى التلاميذ المتنمرين، تبعاً لمتغير الصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدم تحليل التباين الأحادي والجدول (٩) يبين نتائج ذلك.

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للاختلاف في الحالات الانفعالية، تبعا لمتغير الصف الدراسي

الحالات الانفعالية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخوف	بين المجموعات	٠.٣٥	٤	٠.٠٩	٠.٤٨	٠.٧٥
	داخل المجموعات	٢٣.٣٦	١٢٧	٠.١٨		
	المجموع	٢٣.٧١	١٣١			
الحزن	بين المجموعات	٠.١٩	٤	٠.٠٥	٠.٤٠	٠.٨١
	داخل المجموعات	١٣.٥٩	١١٦	٠.١٢		
	المجموع	١٣.٧٨	١٢٠			
الغضب	بين المجموعات	٠.٣٣	٤	٠.٠٨	٠.٤٨	٠.٧٥
	داخل المجموعات	٢٠.٥٦	١١٩	٠.١٧		
	المجموع	٢٠.٨٩	١٢٣			
السرور	بين المجموعات	٢.٨١	٤	٠.٧٠	٤.١٣	٠.٠٠
	داخل المجموعات	٢٠.٧٩	١٢٢	٠.١٧		
	المجموع	٢٣.٦١	١٢٦			

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالات الانفعالية (الغضب، الخوف، الحزن) لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير الصف الدراسي، في حين ظهرت فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في الحالة الانفعالية (السرور) لديهم تبعاً لمتغير الصف الدراسي.

ومن أجل تحديد موقع الفروق الدالة، أُجري اختبار شافيه للمقارنات البعدية، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية

الصف الدراسي	سابع	ثامن	تاسع	عاشر	حادي عشر
سابع		-٠.٠٩	٠.٣٣*	٠.٠٢	-٠.٠٦
ثامن			٠.٤٣*	٠.١١	٠.٠٣
تاسع				-٠.٣١	-٠.٣٩*
عاشر					-٠.٠٨
حادي عشر					

يتضح من الجدول (١٠) أن الاختلاف كان بين تلاميذ الصف السابع والتاسع، إذ يبدى التلاميذ المتنمرون في الصف السابع مستوى أعلى من السرور، كما تبين وجود فروق دالة بين التلاميذ المتنمرين في الصف الثامن والتاسع، إذ أبدى التلاميذ المتنمرون مستوى أعلى من التنمر في الصف الثامن.

أما الاختلاف في مستوى السرور بين طلبة الصف العاشر، والحادي عشر، والأول الثانوي المهني، فقد كان أعلى لدى تلاميذ الصف العاشر، وهذا من شأنه أن يشير إلى أنه كلما انخفض الصف الدراسي كان مستوى الشعور بانفعال السرور أعلى، أي إن هناك علاقة ارتباطيه سلبية (أو عكسية) بين مستوى الصف الدراسي من جهة، ومستوى الشعور بالسرور من جهة ثانية لدى التلاميذ المتنمرين.

١٠– ١– ٥ – النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل هناك علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الحالات الانفعالية الأربع، و التحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتنمرين؟

للإجابة عن هذا السؤال، حسب معامل ارتباط بيرسون بين الحالات الانفعالية ومتغير التحصيل الدراسي، والجدول (١١) يبين نتائج ذلك.

جدول (١١)

معامل ارتباط بيرسون بين الحالات الانفعالية، والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتنمرين

الحالة الانفعالية	معامل الارتباط	الدلالة
الخوف	-٠.١٥	٠.١٠
الحزن	-٠.١١	٠.٢٧
الغضب	-٠.٢٥	٠.٠١
السرور	٠.٠٠	٠.٩٨

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود ارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الحالات الانفعالية (الخوف، الحزن، السرور) من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة ثانية، في

حين تبين وجود ارتباط سلبي(أو عكسي) دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين الحالة الانفعالية (الغضب) من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة ثانية لدى التلاميذ المتنمرين.

١٠ – ٢– مناقشة نتائج الدراسة:

١٠ – ٢– ١– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول إلى أن حالة السرور كانت أبرز مظاهر الحالات الانفعالية الأربع عند أفراد عينة الدراسة ككل. وتعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب لعل أبرزها: انتماء المتنمرين إلى مرحلة انتقالية، هي مرحلة المراهقة، وهي حلقة وصل بين مرحلة الطفولة والرشد، وتتميز مرحلة المراهقة بحدوث تغيرات جذرية فيها شكلاً، ومضموناً،وأول هذه التغيرات يتمثل في النمو الجسدي، إذ تطرأ تغيرات على وزن المراهق، وطوله،وعضلاته، فضلاً عن حدوث تغيرات جنسية أساسية، وثانوية تتضمن البلوغ الجنسي مرافق ظهور الصفات الجنسية الثانوية، كالتغير في نبرة الصوت،وظهور الشعر على الوجه، الأمر الذي يزيد من تقدير المراهق لذاته، والذي ينعكس بدوره على ازدياد استجابته لهذه التغيرات بالشعور بمزيد من السرور. فضلاً عن ذلك، يستمتع المتنمرون عند إلحاقهم الأذى بأقرانهم من التلاميذ الضحايا، فيحصلون على الشعور بالسيطرة، أو التحكم بهم.

وتنسجم هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتائج الدراسة التي توصل إليها كل من إيليان وبونوماريفا (Elean& Ponomareva,2001)، الواردة في ايليان(Elean,2007) والمشار إليها في الإطار النظري لهذه الدراسة.

١٠ – ٢– ٢ – مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الحالات الانفعالية الأربع(الخوف، الغضب، الحزن، والسرور) بين التلاميذ المتنمرين، والتلاميذ غير المتنمرين. وربما تعزى هذه النتيجة باعتبار أفراد عينة الدراسة ككل ينتمون إلى المرحلة النمائية نفسها، والتي تتضمن قواسم مشتركة بينهم، فضلاً عن أن نسبة انتشار سلوك التنمر في مدارسنا لا تتجاوز(٢٠%)، وبالتالي فإن دينامية التغير في هذه الحالات الانفعالية الأربع تبقى متشابهة إلى حد كبير لدى كل من المتنمرين وغير المتنمرين. وتتفق نتيجة هذه الدراسة، مع نتيجة الدراسة التي قام بها كل من إيليان وبونوماريفا(Elean& Ponomareva,2001) المشار اليها في ايليان(Elean,2007). وعلاوة على ذلك، تتسم الحالات الانفعالية السارة، وغير السارة لدى المراهقين بالتذبذب، والتأرجح، والتوقد (Arnett,1999).

١٠–٢–٣– مناقشة نتائج السؤال الثالث: أشارت النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى وجود فروق دالة إحصائياً في ثلاث حالات انفعالية، وهي (الخوف، الغضب، والسرور) لدى التلاميذ المتنمرين تبعاً لمتغير مكان السكن، حيث كانت لدى تلاميذ سكان المدينة أعلى. ويمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى تعريف مفهوم سلوك التنمر المشار إليه في متن هذه الدراسة، الذي عدّ سلوك التنمر نتاج تفاعل عوامل ذاتية، وموضوعية. وتشمل العوامل الموضوعية عوامل البيئة المادية، أي المحيط الفيزيائي الذي يعيش فيه المراهق المتنمر، أي مكان السكن الدائم، وعوامل البيئة الاجتماعية. وعند الكشف عن الفروق بين بيئة المدينة، وبيئة القرية، وجدت فروق جوهرية ذات دلالة

معنوية، من حيث الشكل والمضمون، أي فروق في البناء التحتي المتمثل في الإمكانات المادية المتاحة، وطبيعة البنية السكانية، والعلاقات الاجتماعية القائمة بين أفرادها، وطبيعة البناء الفوقي المتمثل في منظومة المثل العليا السائدة في المدينة. فهذه العناصر المكونة للبيئة المادية والاجتماعية في المدينة، تعبر عن طيف واسع غير متجانس في تركيبه، وتوليفة متنوعة تعمل كبواعث أو مفاتيح خارجية تؤدي إلى التنوع في ظهور حالات انفعالية سارة، كالشعور بالسرور، وحالات انفعالية غير سارة، كالشعور بالخوف، والغضب(بني يونس، ٢٠٠٨). وفضلاً عن ذلك فإن الشعور بكل من الخوف والغضب والسرور لدى التلاميذ المتنمرين من سكان المدينة مسبب، ومشروط، أي إن ظهور الحالات الانفعالية محكوم بشروط موضوعية من بينها: كثرة مصادر الترفيه، وقلة عدد أفراد الأسرة، ودخلها الشهري، ومستواها التعليمي، والاجتماعي، وازدحام الحركة، والاكتظاظ السكاني، فهذه بعض الشروط من منظومة شروط موضوعية كبيرة تمهد السبيل لظهور مثل هذه الحالات الانفعالية لديهم.

وعلاوة على ذلك، ربما تعود هذه النتيجة إلى أن نسبة عدد أفراد التلاميذ من سكان المدينة أعلى من نسبة عدد أفراد التلاميذ من سكان القرية، وهذه النتيجة منسجمة مع ما أشار إليه كل من (Fraser,1996) (Matefsky&Farrell,2005).

١٠– ٢– ٤– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لدى التلاميذ المتنمرين في ثلاث حالات انفعالية، هي الخوف، الحزن، الغضب، تبعاً لمتغير الصف الدراسي، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً لديهم في الحالة الانفعالية (السرور) تبعاً لهذا المتغير. وربما تعود هذه النتيجة إلى سببين: الأول يرتبط بأن النسبة الأعلى من التلاميذ المتنمرين كانت من تلاميذ الصفين السابع، والثامن الأساسي، وهذا السبب مرتبط ببداية البلوغ الجنسي، والنمو الجسدي، الذي ينعكس إيجاباً على سيكولوجية المراهق، وذلك بازدياد مستوى الشعور بالسرور لديه.وهذه النتيجة منسجمة تماماً مع نتائج دراسة ايليان وبونوماريفا المشار إليها سابقاً.

١٠– ٢– ٥– مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: أشارت نتائج هذا السؤال إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الحالات الانفعالية (الحزن، الخوف، السرور) من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة ثانية، في حين أشارت إلى وجود ارتباط سلبي (أوعكسي) دال إحصائياً بين حالة الغضب من جهة، والتحصيل الدراسي من جهة ثانية. وهذه النتيجة منطقية لانسجامها مع نظرية إحباط – غضب – عدوان، فالتلاميذ المتنمرين يعانون الإحباط المتمثل في فشلهم المتكرر في التحصيل الدراسي، الذي بدوره يسبب الشعور بالغضب لديهم، وهو بمثابة الشرارة الأولى لتوليد التنمر(Hess&Hagenb,2005). وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصل إليه كوفاليف (Kovalev,1996) والمشار إليه في إيليان (Elean,2007)، إذ أشارت إلى أن سرعة الغضب تمثل الترتيب الأول، وتظهر بدرجة أعلى لدى التلاميذ في عمر (١٣ سنة)، وهي النسبة الأعلى من عدد المتنمرين في هذه الدراسة، تليها سرعة الانفعال في عمر(١٢ سنة)، وأخيراً الانتقام أو الثأر التي تأتي في الترتيب الثالث، وتظهر في عمر(١٤–١٥) سنة.

١١-التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١١-١- العمل على تأمين بيئة مدرسية وأسرية آمنة تكون بمثابة بواعث معززة للحالات الانفعالية السارة لدى التلاميذ، وكابحة للحالات الانفعالية غير السارة من خلال تفعيل أدوار أطراف العملية التعليمية- التعلمية كافة، بعقد ورش عمل للتلاميذ، والمرشدين، والمعلمين، وأولياء الامور لزيادة التجاذب القائم على الود المتبادل بين الأطراف كافة، والتقليل من التنافر بينهم.

١١-٢- إعداد بروفيل معرفي- انفعالي – سلوكي للتلاميذ المتنمرين للاستئناس به كإطار مرجعي في اتباع أساليب التعامل الفاعلة، والإيجابية، والنشطة بهدف تعديل سلوك التنمر لدى التلاميذ.

١١-٣- إجراء دراسة شاملة، ومعمقة على عينة واسعة من التلاميذ، وتضمينها متغيرات نفسية أخرى.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبو سنينة، ختام عبد الجليل.(٢٠٠٦). *نسبة انتشار السلوك العدواني وعلاقته بجنس الطالب وصفه وحجم الصف لدى عينة من طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لعمان الثالثة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- أبوجادو، صالح محمد. (٢٠٠٤).*علم النفس التطوري–الطفولة والمراهقة*، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.

- أبوعيد، مجاهد حسن. (٢٠٠٤). *أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- بني يونس، محمد. (٢٠٠٤). *سيكولوجية الطفولة المبكرة، نحو الاستثمار الأمثل في تربية الطفولة*. الأردن، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- بني يونس، محمد. (٢٠٠٩). *سيكولوجيا الدافعية والانفعالات*. (ط٢)، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- جرادات، عبد الكريم. (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، جامعة اليرموك، اربد، الأردن، ٤.

- حسن، محمد بيومي. (٢٠٠٠). *دراسات معاصرة في سيكولوجية الطفولة والمراهقة*. (ط١)، القاهرة: مكتبة زهرة الشرق، مصر.

- روبرت، مكلفين، رتشارد غروس. (٢٠٠٢). *مدخل إلى علم النفس الاجتماعي*. (ياسمين حداد، وموفق الحمداني وفارس حلمي، مترجم)، الأردن، عمان: دار وائل للنشر.

- الزاغة، أماني. (٢٠٠١). *فعالية أسلوبي العزل وكلفة الاستجابة على السلوك العدواني لدى طلبة الصفوف الأساسية*. رسالة ماجستير عير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- شيفر، شارلز وملمان، هوارد. (٢٠٠١). *مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها*. (نزيه حمدي ونسيمه داوود، مترجم)، (ط٢)، الأردن، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

- الصباحين، علي. (٢٠٠٧). التنمر. *جريدة إيلاف الالكترونية*، ٢١١٦.

- الصرايرة، منى. (٢٠٠٧). *الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

- عواد، محمد مصطفى ذيب. (٢٠٠٩). *أثر كل من العدائية والغضب والاكتئاب في سلوك الاستقواء لدى الطلبة المراهقين في مدينة الزرقاء وعلاقته بالسلوك الاجتماعي المدرسي والفاعلية الذاتية لديهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- عويدات، عبدالله، وحمدي، نزيه. (١٩٩٧). المشكلات السلوكية لدى طلاب الصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن والعوامل المرتبطة بها. *مجلة دراسات*، الجامعة الأردنية، ٢٤ (٢).

- مختار، وفيق صفوت. (١٩٩٩). *مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب والعلاج*. (ط١)، القاهرة: دار العلم والثقافة.

- هيو هوليكان، توني كاسيدي، امار شرشار، جولى هارود، غيليان بيني، روب شارب، مالكوم والي وتوني وسيتربوري.(٢٠٠٣). *علم النفس التطبيقي*. (موفق الحمداني وياسمين حداد، وفارس حلمي، و فوزي داوود، وعدنان العتوم، وخليل البياتي، مترجم) الأردن، عمان: منشورات الجامعة الأردنية.

المراجع الأجنبية:

-American psychiatric Association, (2000*).Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders,(4th ed)*. Washington: DC author.

-Arnett,J.J, (1999). *Adolescent storm and stress*, reconsidered American psychologist ,54.

-Aromaki. A.s., Lindman, R.E. and Eriksson, C.J.P, (1999). *Testosterone, aggressiveness,and Antisocial Personality*. Aggressive behavior ,25.

-Berrowitz, L, (1993). *Aggression* , New York; McGraw –Hill Inc.

-Blatchford, P., Edmonds, S., and Martin, C., (2003)Class size, pupil attentiveness and peep relations, *British Journal of Educational Psychology*, 73.

-Chen,X., and Ruben, K.H,(1994). *Family conditions,parental acceptance, and social competence and aggression in chinese children*, Social Development,3.

-Delfabbro,P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Mezer,J., and Hammarstrom, A,(2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian Secondary school students: Prevalence and Psychological profiles. *British Journal of educational Psychology* ,76.

-Elean,E,P,(2007) , Emotions and Feeling , Moscow, Russia,Peter press.

-Elliot ,S. & Gresham, F (1993) *Social Skills Interventions for Children ,Journal of Behavior Modification* ,3.

-Fraser,M.W, (1996). *Aggressive behavior in childhood and early adolescence:An Ecological-developmental Perspective on youth violence*, social work, 41.

-Fried, s., and Fried, P,(1996). *Bullies and victims; Helping your child through the school-yard battlefield*, New-York M.Evans Company , INC.

-Goldstein, A.p, (1994). The *Ecology of Aggression*. New York: Plenam Press.

-Hess, N.H., and Hagenb,E.H,(2005). Sex *differences in indirect aggression psychological evidence from Young adults*.

-Horwood,J., Waylen, A.,herrich, D., Williams, C.&Wolke, D,(2005).*Common Visual Defects and Peep Victimization in Children* ,46 (4).

-Huesmann,L.R., Eron, L.D., and Dubow, E.F,(2002). *Childhood predictors of adult criminality*; Are all resk factors reflected in childhood aggressiveness? Criminal Rehavior and mental Healtrh,12

-Ireland,J., and Archer,J.(2004) *Association between measures of Aggression and bullying among juvenile and young offenders, Aggressive Behavior*, 30.

-Kanetsuna ,T.,Smith ,P.K., and Morita,Y,(2006). *Coping with Bulling at school; Children's Recommended Strategies and Attitudes to school*-based Interventions in England and Japan, Aggressive behavior, 32.

-Keltirangas-Javinen, L,(2001). *Aggressive-behavior and social problem-solving strategies*: A review of the finding of a seven- year, Evaluation and Human Behavior.

-Kristensen, s., and smith, p.(2003) The use of coping strategies by Danish children classed as a bullies, victim, (hypothetical) types of bullyings, *Scandinavian Journal at psychology* ,44.

-Marini,Z., Dane, A., Bosacki, s, and YIC-Cura,(2006). *Direct and Indirect* bully- victims: Differential psychosocial risk factors associated with adolescents involved in bulling and victimization, Aggressive behavior,32.

-Mazef sky, C.A., and Farrell, A.D. (2005). The Role of witnessing Violence, Peer Provocation, Famify Support, and Parenting Practices in the Aggressive Behavior of Rural Adolescents. *Journal of child and Family studies*, 14.

-Olafsen, R., and viemro, V, (2000) *Bully/Victim Problem and Coping with Stress in School among 10-to- 12 year old pupils in Dland*, Finland, Aggressive behavior, 26.

-Olweus,D.(1993). Bullying at school: *What we Know and What we Can do*? Cambridge,MA: Black well publishers.

-Pellegrin,A., and Batchford, P,(2000). *The Child at School; Interactions with Peers and Teachers*, London; Arnold a member of the Holder Headling group.

-Person, G.E.R, (2005). Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers peer interactions, *International Journal of Behavioral Development*, 29.

-Roberts,Walter. B,JR.(2006).Bulling From Both Sides; *Strategic Intervention for working with Bullies and Victims* United States of America Corwin Press.

-Sarah, W. and Fleanor, E,(2005). The Association between Bullying behavior arousal levels and behavior problem, *Journal of adolescence*, 28,(3).

-Seals, D. & Young, J, (2003). *Bullying in Victimization; Prevalence and Relationship to Gender, Grade level, Ethnicity, Self-esteam and Depression*, Adolescence,38 (152).

-Smith,P.K.,Talamelli,L,Cowie,H,Naylor,P,and Chauhan,P,(2004). *Raising courageous Kids*: Bullying facts, Extension specialist in kansas state University, research and Extension, 74.

-Solberg, M., and Olweus ,D.(2003).Prevalence Estimation of School Bullying with the olweus bully/victim,(a) Questionnaire, Aggressive behavior, 29.

Sonja,P.,&Francoise, D,A.(2006*). Social behavior and peer relation-ship of victims and bully/victim and bullies in Kindergarten, Journal of child psychology & psychiatry*,47.

-Vierikko, E.,pullinem, L., Kaprio, J., and Viken, R,(2003). *Sex Differences in Genetic and Environmental effects on Aggression Behavior*, 29.

-Wolk,D., Sarah, W., Stanford, K., and schults, (2002).Bullying and victimization of Primary School Children in England and German; Prevalence and school factors *, British Journal of psychology*, 92.

-Yang, Kim, J, Kim, S,Shin, I& Yoon,J (2006), Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary Schools*, Journal of American Academy* Of Child & Adolescent psychiatry, 45(1).

« وصل البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١١/١/٥ وصدرت الموافقة على نشره ٢٠١١/٦/٢١ »