Al-Basirah Volume 14, No 2, pp. 192-229, December 2024
https://doi.org/10.22452/basirah.vol14no2.12

استكشاف عوامل التنمر على سلوك الطلاب في التعليم الأساسي بمدارس سلطنة عمان

Exploring The Factors of Bullying on Student Behavior in Basic Education Schools in Oman

Abdul Sallam Awadh Fahad Al Shanfari[1]
Mohamad Azrien Mohamed Adnan[2]
Muhammad Azhar Zailani[3]

الملخص

يعتبر التعليم ركيزة مهمة في تحقيق رقيها وتطورها؛ لذا اهتمت به الدول؛ فأنشأت المدارس والجامعات وأعدت المعلمين ذوي الكفاءات، ولن تحقق العملية التعليمية أهدافها إلا إذا خلت بيئتها من المشاكل السلوكية والتي يعتبر التنمر من أهمها وأخطرها؛ لكونه سريع الانتشار في الصفوف الدراسية؛ ولو لم يتم تقديم الحلول التربوية العاجلة لفشلت العملية التعليمية، وبما أننا نعيش عصر العولمة والتواصل الاجتماعي فقد أصبح وصول التنمر أكثر شيوعاً في العالم؛ حيث أصيبت بشررته مدارس سلطنة عمان. يهدف البحث إلى وصف الظاهرة ومعرفة أسبابها وتبعاتها السلبية، معرفة دور الجهات المعنية في السلطنة في مجاوزة المشكلة، معرفة مدى العلاقة الارتباطية بين التنمر وتصرفات الطلاب، مدى قدرة المنظور الإسلامي في تقديم الحلول الشرعية لمعالجة ظاهرة التنمر. استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي لوصف الظاهرة ودراسة متغيراتها وآثارها على البيئة التعليمية في سلطنة عمان، بالإضافة إلى المنهج التحليلي المقارن لإجراء مقارنة بين الظاهرة وعينتي الدراسة، وتحليل البيانات المستخلصة وتفسير المعلومات ذات الصلة. وقد عُرضت النتائج بأسلوب موضوعي يُبرز الأفكار المحورية للدراسة ويسهم في تقديم رؤية واضحة لمعالجة المشكلة.

الكلمات المفتاحية: التنمر، سلوك الطلاب، التعليم الأساسي

ABSTRACT

Education is considered a vital pillar in achieving progress and development. Therefore, countries have paid great attention to it by establishing schools and universities and preparing competent teachers. However, the educational process cannot achieve its goals unless its environment is free from behavioral problems, among which bullying stands out as one of the most significant and dangerous issues. This is due to its rapid spread in classrooms, and without urgent educational solutions, the educational process would fail. In the era of globalization and social media, bullying has become more widespread worldwide, affecting schools in the Sultanate of Oman. This research aims to describe the phenomenon, identify its causes and negative consequences, examine the role of relevant authorities in Oman in addressing the problem, explore the correlation between bullying and students' behavior, and assess the extent to which the Islamic perspective can offer legitimate solutions to address bullying. The researcher employed the descriptive correlational method to describe the phenomenon, study its variables, and analyze its impact on the educational environment in Oman. Additionally, the analytical comparative method was utilized to compare the phenomenon with the study samples, analyze the collected data, and interpret related information. The findings were presented objectively to highlight the central ideas of the study and provide a clear vision for addressing the problem.

Keywords: *Bullying, Student Behavior, Basic Education*

[1] PhD Candidate, Academy of Islamic Studies, Universiti Malaya. gad0011aa@gmail.com
[2] (Corresponding Author). Language Lecturer, Academy of Islamic Studies, Universiti Malaya. mdazrien@um.edu.my
[3] Lecturer, Faculty of Education, Universiti Malaya. azhar@um.edu.my.

المقدمة

لم يعد الاهتمام بالمشكلات الطلابية ترفاً تربوياً، إنما هناك حاجة ملحة وماسَّة لدراسة المشكلات الطلابية، والتكيّف النفسيّ والاجتماعيّ لدى الطلبة؛ حيث ظهرت العديد من المشكلات على كافَّة الأصعدة التعليمية والاجتماعية، ومنها المشكلات المتعلقة في السلوكيات غير المرغوبة للطلبة، التي تحدث عادة من غياب الرقابة المدرسية والأسرية.

ويعتبر التعليم الابتدائي الركيزة الأساسية للتعليم العام؛ حيث يلتحق التلميذ في حقول التعليم في سن السادسة من عمره، وهذه المرحلة مهمة جداً؛ كونَها تنمي المهارات الفكرية لدى التلاميذ، وتكسبهم القراءة الأولية، وكتابة الحروف الهجائية كتابة صحيحة.

إن العلاقات بين الوالدين تؤثر سلباً أو إيجاباً على نفسية الطفل؛ حيث تخلق الخلافات والنزاعات بينهما جواً مضطرباً لدى الأبناء، وتؤدي إلى ظهور أنماط سلوكية غير سوية لديهم.

ويذكر العمايرة أن معظم الأطفال في المدارس الابتدائية يمرون بمشكلات سلوكية، مبيناً أنها تتراوح بين السهولة والصعوبة في السيطرة عليها؛ حيث يفتقر البعض منها إلى دراسة وبحوث علمية وموضوعية لتقديم الحلول المناسبة، ولو لم يتم معالجتها لأثرت سلباً على ضبط النظام داخل الصف الدراسي، ولإعاقة عملية التعليم في حقول العلم والمعرفة؛ إذ يتأثر الآخرون بهذه السلوكيات ويلجأون إلى تقليدهم؛ ومن ثم تصبح هذه المشكلة أكثر تعقيداً[4]

ومن المشاكل المؤثرة سلباً على الطالب ومن حوله في البيئة التعليمية من زملاء ونظام مدرسي سلوكُ التنمر، فقد أصبح هذا السلوك ظاهرةً أكثر شيوعاً في ظل عصر العولمة، وهي من أخطر الظواهر الإنسانية المعاصرة في كل دول العالم المتقدم والنامي، ظهرت في نهايات القرن العشرين؛ ومما يزيد من خطورتها سرعة انتشارها، وزيادة معدلاتها؛ لذلك يعتبر سلوك التنمر من أهم المشكلات التي تعانى منها معظم المدارس في جميع أنحاء العالم؛ نظراً لأنها مشكلة ذائعة الانتشار في المدارس؛ حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة، فضلاً عن آثارها السلبية على المشاغبين والضحايا خاصة، وعلى الطلاب عامة[5].

لقد أصبح التنمر ظاهرة دولية تحدث في جميع المدارس، ويختلف معدل انتشارها من مدرسة لأخرى ومن مجتمع لآخر، فالدراسات التي أجريت في أستراليا، وإنجلترا، وكندا، وأمريكا وغيرها تشير إلى ذلك. وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من 10% إلى 15%، وأن معدلات ضحايا التنمر تختلف من بلد لآخر. وتشير الدراسات في أستراليا إلى أن كل تلميذ من بين ستة تلاميذ يتعرض لأعمال المشاغبة بطريقة أو بأخرى مرة على الأقل كلَّ أسبوع؛ ونظراً لنقص الدراسات والبحوث

---

[4] العمايرة، محمد حسن (2002)، مبادئ الإدارة المدرسية، عمان {الأردن}: دار المسيرة والتوزيع والطباعة، ص54.

[5] عمر، ماهر محمود، (2007). التعامل مع الصدمات النفسية: رؤية تحليلية للإجراءات الإرشادية التشخيصية والعلاجية لاضطرابات الضغوط التالية للصدمات. القاهرة: إصدارات أكاديمية متيشجان للدراسات النفسية، ص73.

عن المشاغبة في المدارس العربية، فإنه لا توجد إحصائيات عن التنمر بها[6]. وقد كشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية أن 13% من الصف السادس، و40% من الصف الثالث عادةً يمثلون ضحية لأطفال متنمرين، بينما 10 – 14% من هذه الصفوف هم أطفال متنمرون[7]

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها

سلوك التنمر يعدّ من أهم المؤشرات السلبية التي تظهر العلاقاتِ التفاعلية غير المتوازنة داخل البيئة المدرسية، والتي تؤثر وتنعكس نتائجها على مستوى الأداء المدرسي بشكل عام، ومستوى الأداء الطلابي بشكل خاص، خاصةً تلك الفئة من الطلاب الذي يمارسون سلوكيات غير مقبولة وعنيفة تجاه زملائهم ومعلميهم وبيئتهم المدرسية وممتلكاتها؛ مما يتسبب في سمعة سيئة وغير مقبولة للمدرسة وبيئتها التعليمية، إضافة إلى انعكاسها السيء على حياة المراهق المتنمر والمتنمر عليه، وتأثيرها على مختلف الأبعاد والخصائص النفسية لديهم؛ حيث يشير شايع[8] إلى أن المتنمرين عادة ما يتصفون بضعف العلاقات الاجتماعية، وعدم القدرة على التقمص العاطفي، ويشعرون بالوحدة النفسية، وعدم القبول من الآخرين؛ مما يجعلهم بحالة دائمة من الشك والافتراض بأن جميع من حولهم عدوانيون، ولديهم نوايا سيئة تجاههم؛ فيدفعهم هذا الشك لممارسة الاستقواء والتنمر عليهم، أما انعكاسه عليهم فعادة ما يتصفون بأنهم قلقون وحذرون غير متّزنين، يخافون من المشاركة مع الآخرين، من هنا يتضح أن التنمر يعتبر مؤشراً خطيراً على الأطفال والمراهقين على حدٍ سواء؛ لأن المتنمرين يعيقون تقدم عجلة النمو السليم، والتحصيل الدراسي لدى بقية التلاميذ، إلا أن المتنمر مهما وصل من العنف يمكن إصلاحه بوسيلة أو بأخرى. وعلى الرغم من قلة الدراسات في البلاد العربية والإسلامية حول موضوع التنمر المدرسي وكيفية تطوره، والأسباب المتعلقة بعلاجه، إلا أنه من الممكن الرجوع إلى الأبحاث الأجنبية في بعض الدول المتطورة، واستغلال هذه البحوث، وتسخيرها في دراستنا حول هذه الظاهرة[9]

ومما سبق يتضح بيان الإشكالية: أن لسلوك التنمر العديد من الآثار السلبية؛ لذلك هدفت الدِّراسة الحالية إلى التعرف على الآثار التي تنتج عن التنمر لدى طلاب المدارس في سلطنة عمان، والذي تسبب في قصور

---

[6] حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبدالعظيم (2010)، استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، القاهرة– دار الوفاء للنشر، ص62.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبدالعظيم (2010)، استراتجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، القاهرة– دار الوفاء للنشر.

[7] Orpinas, P., Home, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing the problem by Changing the School. School Psychology Review, 32(3), 431–444

[8] شايع، رنا محسن (2018). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية و الإنسانية .ع40، ص52.

[9] المصدر نفسه، ص55.

التحصيل الدراسي بين الطلاب. ويعتبر التنمر من الآفات داخل المدارس في سلطنة عمان؛ وبناءً على ما سبق يرى الباحث أنه لا بد من دراسة أكاديمية موضوعية؛ للحد من هذه الظاهرة، خصوصاً مرحلة التعليم الأساسي؛ كونَها تعتبر البداية التي ينطلق منها الطالب في العملية التعليمية. من خلال معرفتنا لمشكلة البحث هناك مجموعة من الأسئلة يسعى الباحث للإجابة عنها في هذه الدراسة، وأهم هذه الأسئلة تتمثل في الآتي:

"**استكشاف عوامل التنمر على سلوك الطلاب فى التعليم الأساسي بالمدارس سلطنة عمان**"

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما عوامل التنمر على سلوك الطلاب لدى التعليم الأساسي في مدارس سلطنة عمان؟
2- ما مستوى سلوك التنمر وأثر التنمر على سلوك الطلاب وتصرفاتهم لدى طلاب التعليم الأساسي في مدارس سلطنة عمان ؟

ثانيا: العوامل المؤثرة في التنمر لدى الأطفال

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم المراحل في عمر الإنسان، فهي تحدد الشخصية التي سوف يكون عليها الفرد، إلا أنها لا تخلو من العديد من المؤثرات التي تهدد الأطفال في مشاعرهم سلباً على الصحة النفسية، وقد تتجاوز إلى الأسرة والمجتمع لتشكل خطراً عليها، ويعدّ سلوك التنمر حامل العدوانية تجاه الآخرين، ومشكلة له آثار سلبية، سواء على المتنمر أو الضحية، وأيضاً على من حولهم؛ حيث يظهر الطفل المتنمر العديدَ من الاضطرابات السلوكية التي تؤدي إلى العدوانية والفوضوية، والعناد، وسلوكيات مضادة للمجتمع؛ مما يجعله يصنف بعدها بأنه متنمر. يميل الأطفال العدوانيون إلى الاعتقاد بأن العنف سوف يُكافَأ على استخدامه ضد الآخرين للحصول على ما يريد، وهم أكثر احتمالاً للاعتقاد بأن الانتقام يكون مقبولا "لا بأس من دفع الناس دفعة عنيفة عندما تكون ثائرا" [(10)].

سيدون الباحث جملة من العوامل التي تؤثر في سلوكيات الأطفال؛ من أجل أن يتجنبها البيت والمدرسة وكذا المجتمعات والدول، وهي تتمثل في الآتي:

ثقافة التسلط والتهاون لدى الآباء

يوجد كثير من التأثيرات على الأطفال، غير أن الوالدين لا يزالان يحتلان وضعاً مهماً، ولمعرفة أنماط الوالدين وصفاتهم فقد أجريت دراسات كثيرة، من أهمها بحوث ديان بومريند (1991)؛ فقد ركز هذا

(10) Egan, K. Monson, C. Perry, G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. Egan, S. K., Monson, T. C., & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. Developmental Psychology, 34(5), 996–1006. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.996

البحث المبكر على دراسة طولية اعتنت بإجرائها، واستندت في بحثها على الأطفال من بعض الدول، معظمهم من الأوروبيين والأمريكيين من الطبقة المتوسطة؛ وذلك من خلال التتبع والملاحظة للأطفال، ومقابلات أولياء الأمور؛ حيث توصلت إلى أربعة أنماط للوالدين على مستويات مرتفعة ومنخفضة. [11] وهي كالتالي:

الآباء المتسلطون

دفء عاطفي منخفض، وتحكم مرتفع، وهم يتوقعون من الأطفال أن يكونوا ناضجين، كما لو أنهم يتعاملون مع كبار السن، فهم يعتقدون أنهم سوف ينفذون ما يطلبونه بكل ما تحمله الكلمة الموجهة لهم بصيغة أمر "لقد قلت لك افعل كذا.. "، وعليها يكون الحديث فيه كثير من الانفعالات. وقد تكون العقوبات صارمة وشديدة من الآباء عندما يظن الأطفال أن الآباء يتحاملون عليهم، وليس هناك تبادل في المشاعر، عندها يحدث عند الأطفال صدمة تفقدهم الثقة في الذات، ويعتبرون هذا الأسلوب نوعاً من الإهانة، والخلاف في ذلك أن الآباء يحملون صفة المتسلطين، والوالدان يحبان أطفالهما، ولكنهما ليسا منفتحين تجاه مشاعرهما؛ هذا هو الفارق بين الآباء والأولاد.

الآباء السلطويون

يختلف هؤلاء الآباء أنهم يمتلكون دفئاً عاطفياً مرتفعاً، وتحكماً مرتفعاً أيضاً، وهم بعكس الآباء المتسلطين يضعون حدوداً واضحة، يعني الطريق واضح لا مجال للخطأ، ويفرضون قواعد محكمة، ويتوقعون سلوكاً ناضجاً، ومع ذلك تكون العلاقة مع الأطفال أكثر دفئا؛ فهم يستمعون إلى اهتمامات الأطفال كعلاقة تبادلية الاستماع والنصح التي يهتم بها الأطفال؛ إذا هناك حاجة مشتركة من جانب تفكير الآباء، ولا يتركون الأطفال لكي يقدروا الموقف، بالعكس يعرّفونهم أسباب القواعد، ويسمحون باتخاذ القرارات بطريقة أكثر ديموقراطية، هي الحاجة إلى التفرد وتقدير الذات، وبالنسبة للعقاب يوجد، ولكن أقل صرامة مع التوجيهات بصورة أكثر، وهم دائماً بجانب أطفالهم، ومساعدتهم في التفكير من خلال عواقب أفعالهم[12]

الآباء المتساهلون والمتهاونون

هنا نجد هؤلاء الآباء عندهم دفءٌ عاطفي مرتفع، وتحكم منخفض، إذا هم دافئون عاطفياً، ويكون لديهم عدد قليل من القواعد، أو حتى العقاب لأطفالهم، هؤلاء يشعرون أنهم يتعاملون مع أطفال غير مدركين ما يفعلونه، فيصبح مسار السلوك بعيداً عن النضج، والقاعدة تقول عندهم: "إنهم لا يزالون أطفالاً صغاراً". والآباء المتهاونون يحملون في داخلهم دفئاً عاطفياً منخفضاً، وتحكماً منخفضاً، هم بعيدون كل

(11) المصدر نفسه، ص82.

(12) Berger, K. S. (2006). Development through the lifespan. New York Worth. 67.

البعد عن التواصل بين الأولاد، لا اهتمام بالقواعد البسيطة أصلاً إذا كانت هناك قواعد، يبدون غير مهتمين، ولا يولون اهتماماً أو عناية بالتحكم في طريق التربية أو الرعاية لأطفالهم، تكثر التصرفات الفطرية من قبل الأطفال ولا يجدون أي توجيهٍ أو رادع يعدل السلوك؛ فيصبح الأطفال ما بين التمادي والتعدي على الغير. وهذا في طبيعة الحال يكسب الطفل ذاتاً فوضوية ليست مبنية على أسس.

علاقة الأبناء بأنماط الآباء السابقة

إن الآباء المتسلطين والسلطويين والمتساهلين يحبون جميعاً أطفالهم، يسعون بكل جهدهم لإسعادهم في هذه الحياة، وهم ببساطة لديهم أفكار مختلفة بالأسلوب الأمثل فيما يتعلق بأفضل الطرق التي يتوجب على الآباء اتخاذها في التربية؛ مما يترتب عليها فروق في الأطفال التي اقترن آباؤهم بهذه الأنماط الثلاثة. نجد في الأسرة الأوروبية والأمريكية من الطبقة المتوسطة ربما يحمل أطفالهم لآبائهم السلطويين قدراً كبيراً من الرضا عن أنفسهم، ويحسنون التعامل مع الآخرين بشكل جيد. في حين أنه من المحتمل بدرجة أكبر أن يشعر الأطفال أن آباءهم المتسلطين بنوع من الذنب أو الانقباض، ونجد أطفال الآباء المتساهلين ربما يكون لديهم مشكلات في التفاعل مع الأقران حيث أنهم اعتادوا على التسيب.

ولو نظرنا إلى الدرجة القصوى لكلٍ من هذه الأنماط لوجدنا أن الآباء الأكثر تحكماً يرتبط أبناؤهم بتقديرات دراسية أفضل للطلبة الآسيويين والأفريقيين. [13] والآباء الصارمون لهم قواعد وعواقب واضحة تتلاقى مع مستويات مرتفعة من الدفء والدعم العاطفي يبرزون في المجال الأكاديمي بمستوى أعلى، ونضج انفعالي أكبر باختلاف أقرانهم من الأطفال [14]. وربما قد يحصل من الآباء بسبب إساءة فهم أفعالهم النظر إلى مطالبتهم لأطفالهم بالطاعة على أنه تسلط، وهم غير مدركين أنها ثقافات المجتمع الذي يعيشون فيه يختلف تماماً عن منهج تربية الأطفال، خصوصاً عندما تكون الثقافات التي يحظى فيها كبار السن بمزيد من الاحترام، وأيضاً عندهم فلسفة الاهتمام بمركزية الجماعة دون الفرد. [15]

الهيمنة الاجتماعية وثقافة الأقران

الصداقات لها دور أساسي في حياة الطلبة، إلا أن الأطفال قد يقعون في معاناة بسبب العلاقات التي يكونها البعض. وخصائص هذه المعاناة والعقوبات الهجومُ أو الهروب، وعندما يكون هناك تشاجر أو جدل

(13) Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Rit ter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools.

(14) Jarrett, R. (1995), Growing up poor. The family experiences of so cially mobile youth in low-income African American neighbor hoods. Journal of Adolescent Research, 10, 111-135.

(15) Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain. New York: Cambridge Press.

Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 113–125

تبدأ الشائعات، ويحدث في الموقف بعض الاتفاقات التي تعزز صاحب البنية الجسدية القوية على الضعيف، فإن النتائج تكون وخيمة. كذلك تزيد من احتمالية اندفاع المقرون بقوة ثقافات الأقران.

الهيمنة الاجتماعية

لا بد من أجل معرفة المنظور الاجتماعي أو التطوري ومدى العلاقة بسلوك التنمر الذي يحدث في المجتمع، للحصول على هذا الاختلاف في مجال نظرة الهيمنة الاجتماعية ومعرفة مدى تفاعل المتنمرين والتي هي جزء من الطبيعة البشرية، ترى العديد من الدراسات المشتركة بين الثقافات إلى أن مضايقات الأقران أصبحت ظاهرة عالمية. وجدت أن الثقافات مترابطة ومتماثلة في الانسحاب الاجتماعي، والخضوع، الضعف البدني، وهذه أنماط الضحايا لسلوك التنمر لكونها هدفا لعدوان الأقران[16] إن نظرية الهيمنة الاجتماعية التي تسعى إلى تفسير التعامل العدواني بين الأقران والمجتمعات الكبيرة، وهذا يفسر حدوث عدوان الأقران؛ لأن الهيمنة الاجتماعية تنص على أن البشر يميلون إلى إنشاء تسلسل هرمي للهيمنة الاجتماعية، ويميل التسلسل الهرمي للعمليات التطورية إلى تفضيل الجهود فيه، يمكن أن تعمل على التقليل من النزاع داخل المجموعة، وعلاوة على ذلك، فإن المجموعات ذات التدرجات الهرمية الواضحة هي أكثر تنظيما، بالتالي فهي أكثر قدرة على مهاجمة المجموعات الأخرى للحصول على موارد إضافية أو الدفاع عن نفسها من الهجوم من الخارج، مما يزيد من احتمال بقاء الفرد على قيد الحياة، وبهذه الطريقة يشعر براحة أكبر عندما يتم تحديد التسلسلات الهرمية بوضوح[17]

إن الاعتماد على مفهوم الهيمنة الاجتماعية داخل المنظومة (تحديد المهام) وهذه الفكرة قد تصبح قاتلة لإنشاء تسلسل داخل مجموعات تضم الضحايا والمتنمرين، ومنها تبدأ المضايقات بين الأقران والأصدقاء لتشكل محور شرّ يتأثر به طلاب المدرسة الذين تربطهم علاقة مع هؤلاء، وقد يصل العدوان للمدرسة كحل داخل الصفوف، وبين الممرات، أو فصل معين، أو قد يصل إلى مجموعة من الأصدقاء الذين تربطهم علاقة زمنية طويلة، قد ينظر إلى الأطفال الخبراء اجتماعيا أو الإيجابيين اجتماعيا على أنهم قادة، ويحتلون مكانة عالية ضمن التسلسل الهرمي، وعالما أن المتحمين في المستوى الاستراتيجي الذين يستخدمون كلا المنهجين، قد يتمتعون بأفضل النتائج[18].

ويؤكد[19] أن المتنمرين من قادات العصابة يصبحون أكثر تفاعلا في العدوان الاجتماعي. وجدت دراسة أثنولوجي حديثة لطلاب المرحلة المتوسطة أن ضحية الأقران تساعد المعتدي على تحديد مكانه في التسلسل

---

(16) المصدر السابق، ص61.

(17) Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. New York: Cambridge University Press

(18) Cheryl E. Sanders Gary D. Phye.(2004). Bullying Implications for the Classroom. Elsevier Academic Press 525 B Street, Suite 1900, San Diego, California 92101-4495, USA 84 Theobald's Road, London WC1X 8RR, UK Includes bibliographical references (p.) and index. ISBN 0-12-617955-7 (alk. paper).

(19) Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J.

الهرمي[20] ويؤكد كاديجان أن الطلاب باستطاعتهم أن يظهروا وضعهم الاجتماعي عن طريق الاعتداء بنجاح على الطلاب الآخرين، من غير المرجح أن يصل المعتدون إلى المناصب العليا في التسلسل الهرمي الاجتماعي إن حاولوا لم ينجحوا في ذلك، في دراسة طلبت من المراهقين الإشارة إلى الطلاب داخل الفصول الذين وقعوا ضحية للتنمر وأيضاً الطلاب الذين تعرضوا إلى التخويف، وبعد ذلك قاموا بجمع البيانات النموذجية، وطلب من الطلاب إدراج أسماء الذين تعرضوا للتنمر أو التخويف، وجدوا أن المعتدين قد حققوا أهدافهم التي يتبعونها في سلوك التنمر، إلا أن الطلاب الذين وقعوا ضحية اعترضوا على أنهم تعرضوا للتخويف من قبل هؤلاء الأفراد، إلا أنه لم يتم التحقق من صحة تقارير الضحايا حول من قاموا بالتخويف[21]

ثقافات الأقران

درس علماء النفس مؤخراً الدور القوي لثقافة الأقران في نمو الأطفال. وثقافة الأقران هي جماعات من الطلبة وضعوا مجموعة من القواعد كشكل اللبس، وكيفية التحدث، وتصفيف الشعر[22] طبعاً هناك أصول تحددها الجماعة على مستوى الأنشطة الرياضية ونوعها والموسيقى. مع ذلك أيضاً نوع الطلبة التي تفضلها أو لا تفضلها الجماعة. وتلتزم الجماعة التي قد ينتمي لها أي فرد في الآتي:

1- الملابس: لا تستطيع لبس الحذاء الرياضي مثلاً إلا يوم الاثنين فقط، أو نوع الحجاب بما اتفقت عليه الجماعة، مع تحديد أيام الأسبوع كجدول فعلي إذا حدثت حفلة في المدرسة هناك نظام في نوع اللباس، والشكل، والألوان.
2- زيارة بعض الأصدقاء: يتم التنسيق المسبق قبل الخروج على أن يتناسب الوقت مع الجميع، ولا يحق لأحد منهم تبديل المنهج المتفق على هـ، وهذا التناغم من قبل المجموعة يسمى اتفاقات الأقران، وتصبح الواحدة من الفتيات ملزمة بهذه الأوامر دون عصيان، وكأن الجميع في ثكنة عسكرية ذات أنظمة وقائد[23]

Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 398–419). New York: Guilford Press.

(20) Cadigan, R. J. (2003). Scrubs: An ethnographic study of peer culture and harassment among sixth graders in an urban middle school. Doctoral dissertation, University of California, 2002. Dissertation Abstracts International, 63, 2597.

(21) Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2000, March). Dynamics of interpersonal aggression in the school context: Who aggresses against whom? In J. Juvonen & A. Nishina (Chairs), Harassment across diverse contexts. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Adolescence: Chicago

(22) Anita Woolfolk. (2013a). Educational Psychology; Pubishing by Pearson, Lnc,pp.213-218.

(23) Talbot, M. (2002, February 24). Girls just want to be mean. The New York Times Magazine, pp. 24-29+.

تعتبر ثقافات الأقران التي ينتمي لها أفراد المجموعة. عندما تخالف فتاة أو فتى القواعد المتبعة من قبل الأفراد قد يوجه إليهم بعض الأسئلة، مثلاً، لماذا ترتدي اليوم الحذاء الرياضي؟ هل نسيت أن اليوم هو يوم الثلاثاء؟ وعليهم أن يتقيدوا مع المجموعة، ويعلق انتماء هذه الفتاة المتمردة عدة مرات، ولا يسمح لها بالجلوس معهم وقت الغداء، أو إبعادها عن حفلات أو التجمعات بينهم.

ولكي نفهم سلطة الأقران لا بد من النظر إلى المواقف التي تتعارض فيها قيم واهتمامات الآباء مع قيم واهتمامات الأقران، فإن مَن له التأثير يكون هو المسيطر. عندما ننظر في هذه المقارنات نجد أن الأقران يفوزون عادة. وليس من الواجب أن تكون ثقافات الأقران بالضرورة قاسية أو سيئة، فمعايير بعض الجماعات تكون إيجابية، وتهتم وتدعم التحصيل الدراسي داخل المدرسة، وتضع معايير أخلاقية في كيفية التعامل مع الآخرين، فثقافات الأقران تكون أكثر قوة وتأثيراً على مظهر التواصل الاجتماعي، كما أن الآباء والمعلمين لا يزال لهم تأثير في أمور الأخلاق، واختيار بعض المهن، والدين[24]

وإلى جانب ذلك فإن الأشخاص الذين ينتمون إلى جماعات الأقران أو كانوا مستبعدين منها، فإن علاقات الأقران تلعب دوراً سلبيا أو إيجابياً مهمّاً في النمو الشخصي والاجتماعي على حد سواء، فجماعات الأقران تؤثر في دافعية أعضائها، وتحصيلهم في المدرسة[25] وفي إحدى الدراسات أظهر تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين لم يكن لهم أصدقاء في مستوى تحصيلهم العلمي والسلوك الاجتماعي أقلّ من الجانب الإيجابي، واضطرابا انفعاليا أكثر، في حين أن التلاميذ الذين لديهم صديق واحد على الأقل أظهروا مستويات إيجابية أكثر[26]

تعد خصائص الأصدقاء بمثابة استقرار دائم بين الأقران، وهي في حد ذاتها من الأمور المهمة. فمثل وجود العلاقات المستمرة والمعززة مع الأصدقاء الذين لديهم القدرة والمهارة الاجتماعية ناضجة يعكس إيجابيا على أفراد المجموعة، خاصة في الأوقات الصعبة، مثل، طلاق الوالدين، أو الانتقال إلى مدرسة جديدة، أو تغيير بيت آخر، خصوصاً إذا كان المكان بعيداً. [27]

---

[24] Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do; parents matter less than you think and peers mat ter more. New York: Free Press

[25] Ryan, A. (2001). The peer group as a context for development of young adolescents' motivation and achievement. Child Devel opment, 32, 1135-1150

[26] المصدر نفسه، ص1137.

[27] Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the lifespan. Current Directions in Psychological Science, 8, 76-79.

عدوانية الأقران

يعدّ العدوان استجابة طبيعية لدى صغار الأطفال، فهو بكل بساطة ودون تعقيد يظهر عندما يحتاج الفرد إلى حماية آمنة، أو سعادته، أو فرديته، ويمكن تعريف العدوان بأنه السلوك الذي يؤدي إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير، وقد يكون الأذى نفسياً مثل الإهانة، وتقليل القيمة الذاتية على النحو المعروف.

توجد أشكال متعددة للعدوانية، والشكل الأكثر شيوعاً هو العدوانية الوسيلية، أو التنمر الوسيلي، وهو في غاية الأمر يحقق أمراً أو يميزه، مثل الدخول إلى الصف قبل الآخرين، انتزاع لعبة من طفل آخر، والقصد هو الحصول على ما تريد دون إلحاق الأذى بالطفل الآخر، لكن لا يخلو من حدوث الأذى عند اتخاذ هذا الإجراء. وهناك نوع ثانٍ من العدوانية العدائية حيث يعتمد على إنزال الأذى دون تردد، والعدوانية العدائية ممكن أن تأخذ شكلاً من أشكال العدوانية المنفتحة، ويصنف هذا النوع بالتهديد والإيذاء البدني. والعدوانية العلاقية تتضمن التهديد أو الإضرار بالعلاقات الاجتماعية. والبنين أكثر احتمالاً في استخدام العدوانية المنفتحة، والبنات أكثر احتمالاً في استخدام العدوانية العلاقية[28] ولا ينبغي الخلط بين العدوانية والدفاع عن النفس من تعدي على الغير. وكما أوضحت هيلين بي (1981) أن الطفل ربما يقول: هذه لعبتي؛ فهذا يدل على التأكيد، ولكن لما يستخدم الضرب على الطفل الآخر من أجل أخذ اللعبة؛ فهذا يدل على العدوانية. [29]

فالأطفال الذين يعيشون ويترعرعون في منازل نمطها العقاب الشديد والعنف الأسري يحتمل بدرجة كبيرة أن يستخدموا العدوانية لحل مشاكلهم الخاصة (**Patterson.1997**). والمجتمع الأمريكي توجد في معظم منازلهم برامج تلفزيونية تبث صور العنف، فحوالي 82 % من برامج التلفاز في الولايات المتحدة الأمريكية تحتوي على بعض العنف على الأقل، مع المقارنة بالبرامج الخاصة بالأطفال، وقد أظهرت الدراسات أن 32 حالة من العنف تحدث كل ساعة داخل برامج الأطفال الكاريكاتورية، وفيها ما يزيد عن 75% من مشاهد العنف في البرامج الأخرى، ليس هناك اهتمام بالرقابة على هذه المشاهد العنيفة [30]

ونظراً إلى أن الأطفال يقضون معظم وقتهم في مشاهدة التلفاز أكثر من الوقت الذي يقضونه في أي أنشطة أخرى بخلاف النوم، فإن التأثير المرجح للعنف في هذه البرامج يجلب خطراً حقيقياً (**Timmer,1988**)؛ إذ أن الطفل المتنمر أو العدواني متمركز حول الذات يجد صعوبة في تقبل النقد

---

[28] Berk, L. E. (2005). Infants, children, and adolescents (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon

[29] Anita Woolfolk. (2013a). Educational Psychology; Pubishing by Pearson, Lnc,pp.213-218.

[30] Mediascope. (1996). National television violence study: Executive summary 1994-1995. Studio City, CA: Author.

أو الإحباط، والأطفال الأقل ذكاء وجد أنهم أكثر ميلاً للعدوان، ربما تكون الطرق المستخدمة في حل الصراع أكثر صعوبة لتعليمهم.

إن معظم الأطفال من عمر 3 إلى 7 سنوات يحرزون تقدماً في تجاه زيادة ضبط العدوان، في حين نجد أن الطفل صاحب السنتين في حل الخلاف أو النزاعات يضرب الآخر، في حين طفل الأربع سنوات يميل للمجادلة مع الآخر، وفى عمر 8 إلى 9 سنوات يصبح الطفل في وضع منظم وانضباط بشكل جيد، مع أن المشاجرات تحدث في هذا العمر وتكون قصيرة، وعندما يستخدم الطفل الكبير المشاجرات بصورة متكررة والقيام بأفعال عدوانية مع التنمر فإن على الآباء أن يتدخلوا بكل جدية؛ من أجل تعديل هذا السلوك بالتنسيق مع الأخصائيين بأسرع وقت ممكن لكبح هذا العدوان (مشكلات المراهقة).

الأسرة والمجتمع

الأسرة هي الدرع الأول لشخصيات الأطفال، النمو الأول يكون مسؤولا عنه الآباء داخل البيت، والرباط العاطفي بين أفراد الأسرة، وتقوي العلاقات التبادلية في مجالات التربية، وينظر إلى الأسرة على أن لها الدور البارز لصقل المواهب لدى الأطفال، وتكون العلاقات والأنشطة المباشرة للشخص في نظام متجانس مصغر. بالنسبة للطفل، ربما تكون الأسرة المباشرة أو الأصدقاء أو المعلمون، أو أنشطة اللعب، أو حتى المدرسة تأخذ جانب تبادل مصغر. وهنا نجد أن الطفل يؤثر في أبويه، والعكس صحيح، الأبوان يؤثران فيه، بمعنى أن التفاعل بين أفراد الأسرة أو المدرسة تكون جميع العلاقات تبادلية، فالمعلم يؤثر في الوالدين، وكذلك هما يؤثران على المعلم، وبعدها تؤثر التفاعلات في الطفل، عندما يذكر النظام الخارجي فهو المواقف الاجتماعية التي تؤثر على الطفل، من الصحبة، والمؤسسة الدينية التي تنتسب إليها الأسرة، نها القيم الاجتماعية البارزة، القوانين العرفية التي تحكم المجتمع، والتقاليد التي يتعارف عليها الناس داخل دائرة المجتمع المحلي عند خروج الأطفال إليه[31]

وقد خلصت دراسة ستيليونز (**Stelions**)، إلى نتائج مهمة وهي أن الأمهات المكتئبات يدفعن نسبة سلوكيات الضحية لأنهن لا يستطعن مساندة الطفل للتصدي المتكرر من قبل المتنمرين داخل المدرسة وغيرها من قبل الأطفال الآخرين، وذلك أيضاً مع وجود هذه الحالة للأمهات فإن آباء هؤلاء الأطفال يظهرون سلوكيات أكثر عدائية تجاه أولادهم، مثل التسلط، وعدم الاهتمام، والتردد (الخولي 2004).

[31] Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teach ers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

العوامل المؤثرة في التنمر لدى الطلاب

سيدون الباحث في هذه المبحث عن العوامل المؤثرة في التنمر لدى الطلاب؛ حتى يمكن أن يتجنبها مجتمع البيئة الأسرية وكذلك مجتمع البيئة التعليمية، وهي تتمثل في الآتي:

المناخ المدرسي

يعد المناخ المدرسي من أهم العوامل لسلوك التنمر على انتشاره أو التقليل منه، لقد أدرك المعلمون وبشكل واضح أهمية المناخ المدرسي، وكيف يؤثر ذلك على مشاعر الطلاب، سواء على مستوى التحصيل الدراسي أو الشعور بالاطمئنان داخل المدرسة، ومدى استعداد الطلبة للمشاركة في الأنشطة بكل حيوية، أو شعورهم بالآخرين بتقدير أنفسهم؛ لذلك على المعلمين ومديري المدارس أن يدركوا هذه الحقيقة التي بدأت تظهر بصورة سريعة داخل المداس، والسعي لمعرفة الأسباب والحدّ منها حتى لا يقع فيها مزيد من الضحايا من الطلبة، وإن من أسباب المساعدة على سلوك التنمر السكوت على مستوى الضوضاء في الممرات، ومنها أيضاً العبث بالهيكل العام للمدرسة، ولا تتخذ المدرسة والإدارة أي نوع من الانضباط الفعلي المستخدم لتعزيز السلوك السوي.

فخلو المناخ المدرسي من التنمر وأسبابه مهم جداً، ويؤكد المجلس الوطني للمناخ المدرسي[32] أن المناخ يؤثر على معاير القيم والتوقعات التي تدعم الأشخاص الذين يشعرون بالأمان الاجتماعي والعاطفي، حتى الجوانب النفسية والجسدية، ومن المرجح عندما يسود هذا الأمان سيعمل الأشخاص الذين يشاركون في المدرسة على مستوى فئات الطلاب أنهم سوف يحترمون أعضاءهم داخل المجتمع المدرسي. نموذج قائم على المشاركة واحترام الآخرين[33]

إن ثقافة المناخ المدرسي تؤثر الثقافة المدرسية بشكل ملحوظ على السلوكيات الخطرة للشباب داخل البيئة المدرسية، وعلى سبيل المثال، نجد أن كلاين وكورنيل وكوندلد (2012) يذكران أن المناخ المدرسي كان الأكثر حضوراً وتبايناً في السلوكيات الخطرة لدى الشباب تصل إلى 66 %. بناء على ذلك ترتبط ثقافة المدرسة والمناخ يحدثان مشكلة اجتماعية أخرى مثل التنمر. [34] عندما تتحقق الثقافة المدرسية الإيجابية والمناخ يشعر الطلاب بالأمان ووجود الدعم، ويدرك المعلمون أيضاً احتياجات طلابهم، ومدى إيجابية دخولهم في النزاعات الاجتماعية مثل التنمر، ويشجعون الطلاب على الدفاع عن بعضهم البعض. بالتالي فإن المناخ المدرسي الإيجابي مرتبط بشكل واضح بالسلوك التنمر الأقل. وترتب على ذلك أن العكس

---

[32] National; School Climate Council. NSCC (2009). The School Climate Challenge: Narrowing The gap between School Climate Research.

[33] المصدر نفسه، ص61.

[34] المصدر نفسه، ص75.

صحيح، فمجرد زيادة معدلات التنمر يرتبط مناخ المدرسة بالسلبي. وعلى سبيل المثال إذا لم يهتم المعلمون بشكاوى الطلاب بشأن التنمر المتكرر فمن المرجح أن يشعر هؤلاء الطلاب بعدم الاهتمام من قبل الداعم داخل المدرسة، وهذا يستدعي من المتنمرين محاكاة سلوك المعلمين للتسلط على زملائهم، وقد يؤثر هذا الانخراط سلبا على مناخ المدرسة، بالمقارنة مع الطلاب غير المشاركين في ديناميكية التنمر، فإن هؤلاء الطلاب الذين شاركوا بشكل كبير في التنمر أو الضحايا ينظرون إلى المدرسة على أنها أقل أمانا[35] لا تتأثر سلوكيات التنموية بالثقافة المدرسية فقط، ولكن وجودها يؤثر أيضاً على مناخها العام. إن السعي لتغيير معدلات سلوك التنمر تكون فعالة بدون تغييرات أساسية في الثقافة المدرسية، ومن هنا لا يمكن إجراء أي تغييرات بهذا الحجم إلا عندما يكون المسؤولون داخل المدرسة ومدير المدرسة على استعداد لتعزيز النهج والبرامج لحل مشكلات، وإذا ما تم تطبيق المناهج الناجحة للتدخلات المناهضة لمنع التنمر التي تم تنفيذها في بعض المدارس.

تساهل الأيادي العاملة في الحقول التعليمية

إن الدور الأول الذي يعتبر أكثر أهمية من المدارس هو التعليم، ولكن قد يؤدي إلى ضعف التلاميذ عندما تكون هناك مشكلات تتعلق بالعدوانية والعنف داخل المدرسة أو التوافق الاجتماعي، والأيادي العاملة في الحقول التعليمية وعلى وجه الخصوص المعلمون هم الأكثر تواجداً مع التلاميذ في حياتهم لساعات عدة أسبوعياً، وللمعلمين دور مهم يمكن أن يقوموا به في النمو الاجتماعي للتلاميذ، بذلك يقدمون أفضل مصادر العون للذين يواجهون مشكلات الانفعال، أو الضحايا الأقل قدرة في الاعتماد على أنفسهم، خصوصاً عندما تكون حياة التلميذ داخل المنزل مشوشة، أو يسودها الاضطهاد، فإنهم يحتاجون إلى الاهتمام والرعاية، ونظام مدرسي مستقر، وهم يحتاجون إلى معلمين يصنعون حدوداً واضحة، أو يفرضون قواعد صارمة على التنمر العدواني، ومعالجة ظاهرة العنف بصورة سريعة حتى لا تنتشر بين التلاميذ، والأخذ بيد الضحايا، ويظهرون اهتمامهم الحقيقي، وهذا يساعد الضحية على استعادة مكانته داخل المدرسة وثقته بنفسه. وعندما يطلب الباحثون من الطلبة أن يقدموا وصفا "للمعلم الجيد" فإن أوصافهم تتركز حول ثلاث خصائص؛ بمعنى أوضح فإن المعلمين الجيدين لديهم علاقات إيجابية مع التلاميذ.

1- المعلمون الجيدون يصنعون الفارق في العلاقات الإيجابية التي تربط الطلاب بالمدرسة، والمعلم، والتحصيل الدراسي.
2- يمكن من خلالهم الحفاظ على نظام الصف المدرسي، ويمارسون سلطتهم دون أن يكونوا جامدين أو قاسين.

---

[35] Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. Journal of Youth and Adolescence, 42, 206–219. doi:10.1007/s10964-012-9843-y.

3- المعلمون الجيدون يكونون محفزين حيث يجعلون التعليم متعةً، وتمون العلاقة بين الطلاب جيدة، وإرسال الرسائل الإيجابية لرفع همم الطلاب لاحترام الآخرين داخل المدرسة[36] وبما أن المدرسة تتغير من الأفضل إلى الأسوأ بحسب سلوك الطلاب السلبي؛ فإن المدرسة تعد مكاناً خاصاً وفريداً، بحيث يجتمع فيه هذا العدد الكبير من التلاميذ وأعمارهم قريبة من بعض؛ مما يعطي مؤشراً لحدوث بعض المشاغبات والمشاحنات، وقد يتطور إلى العنف المدرسي، معتقدات قائمة على أن الضعيف لا بد أن يخضع للقوي، وإذا لم يقم المعلمون والأيادي العاملة في الحقول التعليمية بواجبهم، وبما تضمنته القواعد والقوانين الصارمة تسيطر على سلوك الطلاب غير المرغوب فيه، فإن المتنمرين سيتوسع نفوذهم، ليس على زملائهم فقد، بل حتى على الإداريين والمعلمين أنفسهم.

لقد قدمت إيفرتسون[37] أربعة أمثلة قواعد تعليمية يجب أن تقوم القوى العاملة في الحقول التعليمية بها، بحيث تضمن لهم سلامة البيئة التعليمية مما يغير مسارها، وهذه القواعد تتمثل في الآتي:

- قم باحترام جميع الناس، وكن مهذبا معهم. وهذا يفرض تفسيراً واضحاً "أن تكون مهذبا" بما في ذلك عدم الضرب، أو المشاجرة، أو المضايقة المستمرة. ومن أمثلة السلوك المهذب انتظر دورك بأن تقول "شكرا" لمن قدم لك المساعدة، وعدم الإيذاء اللفظي.
- كن متأهباً ومستعداً. وتقضي هذه القاعدة على أهمية العمل الجماعي داخل الصف المدرسي.
- استمع بهدوء أثناء تحدث الآخرين. وهذا ينطبق على المعلمين والطلبة التبادل بالاحترام، وسواء في نقاشات مفتوحة أو المجموعات صغيرة.
- كن مطيعا للقواعد المدرسية. وهذا لا بد أن يطبق على كل الطلاب دون محاباة بين أحد.
- فإذا لم تقم القوى العاملة في الحقول التربوية بما تضمنته هذه القواعد فإنها ستصبح عاملاً مساعداً في تفلت الطلاب، وغياب الرقابة التأديبية لكل ما يعكر صفو العملية التعليمية، بل ستزداد حلقات التنمر لتشمل كل فصل من فصول المدرسة.

تشجيع المعلم لثقافة التنمر

عندما يصبح المعلم مشجعا لسلوك التنمر داخل المدرسة فإن نسبة معدل العنف يرتفع مستواها بصورة سريعة، فقد حدد حسين[38] بعض أنماط وسلوك المعلم المشجع داخل المدارس:

---

[36] Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teach ers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

[37] Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Erlbaum

[38] حسين، طه عبد العظيم (2007)، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الإسكندرية- دار الجامعة الجديدة، ص99.

- المعلم المتسلط: يميل إلى سلوك المستبد الذي يشابه إلى حد ما سلوك تنمر الطلاب الذي يبنى على نموذج السلطة الخاصة بالتنمر، معتقداً أن العدوان والغضب، والقوانين الصارمة والتهديدات ستخمد هذا السلوك.
- المعلم النرجسي: يستخدم أسلوبا مغايرا عن المتسلط، وقد يكون شبيها بالتنمر اللفظي، فهو يجيد أساليب السخرية والتعليقات المرجة والتي فيها بعد يستخدمها مع الطلاب داخل حجرة الدِّراسة.
- المعلم النشط المشاعب: يستخدم الجانب النفسي من الكراهية (تقليل من الجانب الإيجابي عند التلميذ المتميز)، ويعمل على وضع أحد الطلاب كبش فداء، بل بالفعل يجعل شخصا ما ضحية.
- المعلم غير المبالي: هذا النوع من المعلمين لا يحسن الاتقان الوظيفي للعمل وهو في الأساس ليس لديه رضا على الوظيفة، وهو يشبه إلى حد قريب المعلم النرجسي، فيعمد إلى استخدام السخرية كأسلوب للسيطرة.
- المعلم المتساهل: وهذا النوع لا يصلح أن يكون ضابطا للجودة التربوية والتعليمية فهو يسمح بحدوث التنمر من خلال اللامبالاة، وتنقص هذا المعلم الملاحظة وعدم الانتباه إلى سلوك الطلاب الإيجابي أو السلبي.

من خلال هذه الأنماط فإن الطالب لا يجد الرغبة للذهاب إلى المدرسة، وذلك عندما يرى أن المدرسة ليست مكانا آمنا له. ويرى لوند وفرسن[39] أن الطفل ضحية التنمر قد يرفض الذهاب إلى المدرسة باعتبارها بيئة مهددة لأمنه النفسي، والشعور بالدونية، وتكون المدرسة مقلقة، وفى نفس الوقت تشكل له تهديدا وخوفاً؛ ومن هنا يجب أن يعتقد المسؤولون والقائمون على المدارس حجم مشكلات التنمر، وما تحدثه من عواقب جسدية ونفسية على الطلاب وتدني مستوى التحصيل الدراسي لديهم، مثلما تؤثر تصورات الطلاب والآباء والمعلمين عن جوانب التنمر، وما هي أهمية الإدراك عند مديري المدارس عندما يتعلق الأمر بمعالجة قضية التنمر؟ وربما قد ينظر مديرو المدارس بالتنمر على أنه أمر يجب أن يمر على الأطفال في هذه المرحلة من العمر، ولا يحملها على محمل الجد[40]

لقد ذكر[41] أنه من المفترض من مديري المدارس أن تكون تصوراتهم عن التنمر كبيرة ومختلفة عن المعلمين، ولقد وضعوا في الدِّراسة وسائل اكتشاف الخلافات وآثارها على معالجة التنمر بفعالية وهو الغرض الأساسي من الدِّراسة، والتركيز على سياسات التعليم المنهجي.

(39) Lund, C., Frisen, A. (2011). On being victimized by peers the advent of adolescence: Prospective relationships to objectified body consciousness. Body Image, 8, (4), 309-314.
(40) Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERIC Digest
(41) Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. International Journal Of Education Policy and Leadership, 7(5), 1-12.

وبعد أخذ آراء المعلمين والإداريين والمسؤولين على إكمال مسح التنمر، فقد تم انتهاء تقيم تصورات للتنمر على أربعة مجالات:

1- دور التربويين.
2- التنمر في مناهج المدرسة.
3- منع التنمر وتطويره المهني.
4- الكفاءة الذاتية.

ويرى الباحث أن العامل الأساسي لوقف سلوك التنمر هو المعلم، فالضحية يعتبر المعلم مصدراً مساعداً له، ولكي لا يقع في اضطراب نفسي مثل القلق والخوف والاكتئاب والانطواء والهروب من الصف أو ترك المدرسة، ومن أجل ذلك لا بد من الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين في المدرسة من معرفة شخصيات المعلمين ونمط تفكيرهم وأسلوب التدريب وكيفية التعامل مع الطلاب أثناء الدرس.

انخفاض رعاية المعلمين للطلبة

إن الدور الأساسي الذي يقدمه المعلم هو التعليم وهذا يعتبر الأكثر أهمية، ولكن عندما ينخفض مستوى التلاميذ للتحصيل الدراسي فإن ذلك يتعلق بمشكلة قد تكون اجتماعية أو بالنمو الشخصي أو داخل المدرسة أو هناك جماعات تقوم بإيذاء الطلبة، وهم أيضاً الراشدون الأساسيون في المدرسة لحياة الاطلاب لساعات عديدة، وهم أفضل مصدر عون للتلاميذ الذين يواجهون مشكلات نفسية أو انفعالية والتي تحدث بين التلاميذ، أيضاً عندما تكون الحياة المنزلية مضطربة تؤثر بدورها على الطلاب فإنه يحتاج إلى رعاية أو يصل إلى من يثق فيه فالمعلم يكون هذا الصدر الحاضن، إن الطلاب يحتاجون إلى معلمين يصنعون الفارق بوضع الحدود الواضحة من أجل أن يفرضوا قواعد صارمة لكي يكافح العنف والتنمر العدواني في المدرسة.

المعلم الجيد يتمركز حول ثلاث خصائص:

- العلاقات الإيجابية مع الطلاب.
- يمكنهم الحفاظ على نظام الصف المدرسي ويمارس سلطته دون أن يكون جامداً في التعامل، تبادل الاحترام، يرفع تقرير الذات عند الطلاب.
- المعلم الجيد يكون محفزاً للتعليم، ولتوطيد العلاقة بين الطلاب داخل الفصل الدراسي[42] وقد ذكر بيدرو توجيرا (2005) أن طلبة إحدى المدارس الثانوية أخبروا بأنهم يبحثون عن ثلاثة أشياء في المعلم، وهي تتمثل في الآتي:

[42] Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teach ers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook for

1- يبحثون عن أناس يهتمون بالطلبة في إبداء الآراء وحل المشاكل الخارجية والداخلية في والمنزل.

2- يحترم الطلبة المعلمين الصارمين، ويحملون طلبتهم المسئولية.

3- يحبون المعلمين الذين يعلمونهم شيئا جديدا في الأمور الحياتية أو التعليمية.

إن للمعلمين تأثرات ومعتقدات حول تفاعلهم مع طلابهم حسب تصوراتهم وأفكارهم تجاه سلوك الطلاب[43] فنجد هناك معتقدات حول أسباب التنمر من المرجح أن تؤثر على ما يشعرون به حيال حدوث التنمر داخل الفصول المدرسية، وهل هذا سوف يتيح لهم التدخل في نوبات التنمر بين الطلاب أم لا[44]

وقد يتخذ المعلمون وجهه نظر حول السلوك الإشكالي للطلاب إما يعزوها إلى عوامل قد يسيطر عليها المعلمون (المصدر سبب داخلي) أو عوامل خارجة عن سيطرة المعلمين (مصدر خارجي) [45]

وعليه ما أردنا أن نعرف تصورات المعلمين والأفراد حول المواقف الإشكالية وتحديدا إذا ما كانوا سيتدخلون أم لا، ومن المرجح أنه لا بد من استخدام نظرية[46] لإلقاء المزيد من الضوء على ما إذا كان المعلمون سوف يتدخلون في سلسلة التنمر بمقدار الشدة والمثابرة فيما لو حدث في الصف الخاص بهم، إن المعلمين الذين يعزون التنمر إلى المصادر الخارجية يكون التأثير على عوامل غير معروفه عندهم، لا يمكن التأثير عليها بسرعة ويصبح اعتقادهم حول تدخلهم لا يحدث فرقا كبيرا، وليس لديهم تأثير كبير على التنمر، ولذلك يصبح تعاملهم مع التنمر ليس مسؤولياتهم[47] وبالعكس تماماً، فإن المدرسين الذين يميلون إلى أن التنمر عوامله داخلية يكونون أكثر إدراكاً للمشكلة على أنها قابلة للعلاج، ويشعرون بالمسؤولية، وأكثر التزاما لمنع التنمر.

ومن أهم خصائص المعلم التي قد تكون مرتبطة بالتنمر والتي لم تحظ إلا باهتمام قليل جدا هي ما يحمله التاريخ الشخصي للمعلمين تجاه التنمر والعنف والقوة وهذا يعطي إشارة للمعلمين الذين كان لديهم تاريخ من التنمر على الآخرين، فقد تعلموا أن العنف والقوة والإيذاء هي طريقة استراتيجية وفعالة

---

(43) Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional, and behavioural response to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. British Educational Research Journal, 28, 111-138. doi:10.1080/01411920120109784

(44) Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its success management. Educational Psychology, 15, 457-471. doi:10.1080/0144341950150408

(45) Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help giving. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 186-200. doi:10.1037/0022-3514.39.2.186

(46) Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help giving. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 186-200. doi:10.1037/0022-3514.39.2.186

(47) Van Hattum, M. (1997). Pesten. Een onderzoek naar de beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen [Bullying. Teachers' and students' experiences, visions, and behavior]. Doctoral dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands.

فإن المعلمين الذين لديهم تاريخ شخصي من التعرض إلى الإيذاء وهذا يرجع إلى تعرضهم للتنمر أكثر وعيا للطبيعة المخفية للتنمر من أنواع التسلط التي تحدث لطلابهم، فإن من المتوقع انخفاض معدل الإيذاء في الفصول الدراسية وإن المعلمين الذين تعرضوا للإيذاء أكثر معرفه بخفايا التنمر من المعلمين الذين لم يقعوا ضحية[48]

عدم إدراك المعلمين للتنمر وسماته

أفاد كل من بومان وديل ريو[49] أن التدريب في مجال التعليم يجب أن يبدأ بتعريف واضح لكل أنواع العنف والتسلط أثناء إعدادهم لوظائفهم. يعرف التنمر داخل المدرسة بصورة عامة على أنه سلوك منهجي ومتعمد موجه نحو الطلاب الذين يجدون صعوبة في الدفاع عن أنفسهم ومن خلال ذلك نجد أن جميع الدراسات السابقة تقريبا ركزت على التعريفات عن التنمر للمعلمين مدارس الابتدائية لإلقاء الضوء على الأشكال المختلفة التي يمكن أن تظهر فيها التنمر، وأن المدرسين أقل احتمالا لإدراك أشكال التنمر غير المباشر (مثل النميمة) من الأشكال المباشرة (مثل الضرب والركل) وقد قام الباحث في (2014) في سلطنة عمان بعمل عدة محاضرات للمدارس عن التنمر، وإن جميع المعلمات تقريبا لا يعرفن معنى التنمر لا اصطلاحا ولا أسبابه، ولا الآثار التي يخلفها التنمر على الطالب الضحية.

إلا أن دراسة بومان وديل ريو[50] هي الأقرب لتحقيق الغاية من فهم معلمي المدارس الابتدائية عن أنواع التسلط والتنمر، وقد تحقق هؤلاء الباحثون في (83) معلماً متدرباً، وقد خلصوا إلى أن غالبية المتدربين من المعلمين لم يكن لديهم فهم واضح عن تعريف التنمر؛ لذا من المفترض أن يحصل المعلمون على المعلومات التي تخص التسلط إما من خلال مراقبة سلوك المتنمر مباشرة، أو من خلال تلقي معلومات من الآخرين مثل، الطلاب الآخرين أو الطلاب المتفرجين، أو أولياء الأمور، وهذا عادة ما يحدث بصورة عامة[51]

إذا لا بد من ذكر ذلك للحصول على المعلومات من الطلاب الذين شاركوا في عملية التنمر أمر في غاية الصعوبة أيضاً، وسبب هذا التردد أنهم يشعرون بالخجل، أو يخافون الانتقام المحتمل من المتنمرين، أو قد ترد شهاداتهم على أنها غير موثوقة[52] في حين عندما يتصور المعلمين أنهم مدركين لحقيقة التنمر التي تحدث

(48) Beau Oldenburg (2017). Bullying in schools: The role of teachers and classmates. ICS-dissertation, Groningen.

(49) Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. School Psychology International, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019.

(50) Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. School Psychology International, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019.

(51) Beau Oldenburg (2017). Bullying in schools: The role of teachers and classmates. ICS-dissertation, Groningen.

(52) Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying

داخل الفصل تماما يدرك الطلاب تصور المعلم حول هذه العملية. على سبيل المثال وجد كل من كريج وهندرسن وميرفي[53] أنه عندما يعتقد المعلمون أنهم على دراية كاملة بالتسلط الذي يحدثه في الفصل، ومنها يعتقد طلابهم أن المعلمين لم يكونوا على دراية بجزء صغير فقط من جميع حوادث التنمر، وإذا ما نظر المعلمون إلى الطلاب الذين وقعوا كضحايا فمن المرجح تدخلهم من أجل مساعدتهم وتتبع مصادر التنمر.

لا بد أن يدرك المعلمون أن الطلاب من الأطفال والشباب يعتبرون خبراء في التنمر، لأنه لا بد أن يكونوا إما متنمرين أو ضحايا أو متفرجين، وبما أن التنمر نشاط خفي، غالبا ما يكون مخفيا عن البالغين والمعلمين والمسؤولين عن الإشراف في المدرسة، إذاً فهم يعرفون مكان حدوثه، ووقت حدوثه، وماذا يحدث فيها، ومن المتنمر ومن الضحية، لذلك على المعلمين التقرب من الطلاب والتعرف على مشاكل المتنمر، ومحاوله منعه بين الطلاب، ومن هذا التقارب يستطيع من خلاله معرفة الأماكن الأكثر شيوعا للتنمر والتي تعتبر هذه المناطق غير خاضعة للإشراف نسبيا مثل الممرات، ومناطق الخزائن، وغرف الطعام، وغرف صالات الرياضة، وفناء المدرسة. وللحصول على معلومات أكثر دقة مطالبة أحد الطلاب تعيين إشارة إلى المواقع الدقيقة التي تتم فيها عمليات التنمر[54]

ويمكن التعامل مع هذه المهمة بعده طرق: ذكرها كل من ديبار ووندي (2014) في كيفية منع التنمر بمشاركة الطلاب كدور أساسي في هذه المهمة.

1- بعد مسح مناخ المدرسة يمكن إلحاق نشاط رسم الخرائط ويقوم به أغلب الطلاب.
2- يمكن تحديد مجموعة تمثيلية (اختيار الفصل الخامس مثلا)، وجعل هذه المجموعة الانتقائية من الأطفال والشباب معا تكمل مواقف التنمر من خلال رسم الخرائط.
3- يمكن أن تدار من قبل طلاب آخرين من أعضاء مجموعة المدرسة ومسح الطلاب لإتمام عملية رسم الخرائط.
4- وتكون التعليمات على هذا النحو:

- يمكن لكل طفل وشاب وضع علامة على النقاط الساخنة الأكثر مشاهدة وحدوث التنمر في المدرسة.

on teacher intervention. Educational Psychology, 30, 283-296. doi:10.1080/01443410903573123

(53) Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. School Psychology International, 21, 5-20. doi:10.1177/014034300211001

(54)Debra J., & Wendy Craig.(2014).Bullying Prevention and Intervention in the school Environment: factsheets and tools. Fact sheet has been developed by PREVNet, www.prevnet.ca

- يمكن وضع دائرة صغيرة أو نقطة لاصقة من قبل الأطفال أو الشباب حيث تعرضوا إلى التنمر، وأيضاً الإشارة إلى أي منطقة على خريطة المدرسة تشعرك بالقلق من احتمال حدوث التنمر فيها.
- أما مع الشباب كبار السن، فمن الممكن تحديد النقاط الساخنة بدقة وبمزيد من المعلومات وهذا يختلف مع صغار السن، ويمكن لكبار السن من الشباب الإشارة ليس إلى مكان حدوث التنمر، ولكن عندما يحدث ذلك.

المعلمون وإساءة التعامل مع الطلاب

من الأمور التي تؤكد على العناية بالتلاميذ هو الاهتمام بمصالحهم وتدخل في حالات الإساءة التي يتعرضون لها. لم تحدد دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية من أجل الحصول على معلومات دقيقة عن عدد الأطفال الذين يتعرضون إلى الإيذاء. ذكرت الدراسات عددا هائلا من الطلاب وأنهم من ضمن الحالات التي تمر يوما دون تسجيل تقرير عنها، ففي بعضها يصل إلى ما يقارب من 2455 حاله تكاد تكون يوميا من يساء معاملته أو يهمل[55]

ليس المتنمرين الوحيدين من يسيئون معاملة الأطفال، فإنه ربما بعض الأقارب من داخل المنزل، فعلى المعلمين خصوصاً المختصين مثل مدير المدرسة والأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي وحتى مربي الصف إذا اشتبهوا بحالة من الإيذاء تظهر على التلميذ لا بد منهم من التدخل في الحالة ومعرفة مصدر هذا الإيذاء. ففي الولايات المتحدة الأمريكية يموت أربعة أطفال على الأقل يوميا من الإيذاء أو الإهمال وهذا يحدث في كثير من الحالات بسبب عدم تدخل أي إنسان بالغ مباشرة[56]

ومن جانب آخر فإن معتقدات المعلمين من المحتمل أن تؤثر على التعامل مع التنمر بين الطلاب على انتشار التنمر داخل غرف الصف، ومن الضروري الاهتمام بتقديرات المعلمين، ومدى قدرتهم ومؤهلاتهم للوصل إلى نتائج معينة عند دراسة سلوكهم، وهنا لا بد من دلالة على اعتقاد المعلمين في قدراتهم على كيفية التعامل مع التنمر بين الطلاب، وكيف ستكون عملية التدخل في غرفة الصف وكيف سيتم ذلك، وإذا ما أردنا من تقليل التنمر بشكل فعال فلا يكفي اعتقادهم بأنه هو المؤثر على التنمر، ولكن لا بد أيضاً من الشعور بالثقة بشأن قدراتهم على القيام بذلك[57]

---

(55) Children's Defense Fund. (2005). Child poverty. Available online at http://www.childrensdefense.org/familyincome/childpoverty/default.aspx

(56) نفس المصدر، ص65.

(57) Boulton, M. (1997). Teachers' view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. British Journal of Educational Psychology, 67, 223-233. doi:10.1111/j.2044- 8279.1997.tb01239.x

عندما لا يدرك المعلم أنه غير قادر على التعامل مع التنمر من أجل مواجهة العنف قد يفشل، لكونه هو المسؤول عن الصف، ويرجع ذلك إلى سببين:

الأول: هو عدم قدرتهم المهارية، ونقص الخبرة الكافية، وبالتالي فهم غير قادرين على التدخل بشكل فعال، وهذا يصور أن المعلمين لا يتميزون بالقدرة الذاتية التي تعكس قدراتهم الفعلية.

والسبب الثاني ما يحدث من فشل المعلمين من تحقيق الكيفية الإيجابية للتعامل مع التنمر بين طلابهم بشكل فعال هو أن معتقداتهم السلبية تمنعهم من التدخل بصورة مطلقة، لذلك فإن المعلمين الذين يعتقدون أنهم غير قادرين على التعامل مع التنمر يعتبرون أقل عرضة للتدخل[58] وهذا يؤدي إلى ارتفاع معدل التنمر داخل المدارس.

أضف إلى ذلك بمجرد أن المدرسين الذين يدركون أنهم قادرين على التعامل مع التنمر بين طلابهم هم أكثر عرضة للتدخل في مثل هذه الحالات عندما يعلمون إلى أن التنمر أسبابه داخلية بقدر أكبر من الذين ينسبون التنمر إلى أسباب خارجية، ويفترض أن العلاقة السلبية بين المصدر الداخلي وأسبابه ومعدل الإيذاء في الفصل الدراسي يمثل القوة للمعلمين الذين أدركوا أنهم قادرين على التعامل مع التنمر[59]

إن المعلمين هم سببٌ في مساعده الأطفال المتنمرين في تغيير سلوكيات التنمر أو تزايدها. يميل الأطفال المتنمرون إلى أن يكونوا أكثر اندفاعاً وعدوانية من مشكلة الامتثال للقواعد أو السلطة التي يمتلكها المربون، كما أنهم يميلون إلى عدم التعاطف مع الآخرين. وللحصول على خصائص المتنمر عن كثب يمكن الاستعانة بالمتنمرين في الاتجاهات لحل هذه الصراعات. ومن الأهمية يمكن الحصول من هؤلاء الأطفال الذين يتصرفون مثل المتنمرين؛ لأن التنمر قد يكون له تأثير سلبي، ليس على الصحة، بل على التنمر وعلى المجتمع المدرسي بأكمله[60]

دوافع التنمر عند الطلاب

لكل شيء وله دوافع وأسباب أو موجبات، سواءً كان ذلك في الجانب الإيجابي أو السلبي، وفي هذا المبحث سيدون الباحث مجموعة من الدوافع لدى طلاب المدارس في التنمر، وهي تتمثل في الآتي:

(58) Woods, S & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. Journal of School Psychology.42.135-155.

(59) Beau Oldenburg (2017). Bullying in schools: The role of teachers and classmates. ICS-dissertation, Groningen.

(60) Cross, D. (2009). Cyber bullying information for staff in schools. Retrieved 30 August 2014 from http://www.det.nsw.edu.au.

دوافع الهيمنة والاستحواذ

يركز SDT على مجموعة التسلسلات الهرمية الاجتماعية، غير أن نظرية الهيمنة تركز على التسلسل الهرمي الاجتماعي الفردي، "الغلبة للقوي" من أجل ذلك فإن جميع المجتمعات تتكون من ترتيبات اجتماعية قائمة على أساس جماعي، على سبيل المثال الذكور لديهم قوة أكبر من الإناث فهناك فارق العمر مثلا، فالبالغين لديهم قوة أكثر من الأطفال، أما الهرم الفردي فهو قائم على القمع والظلم والتميز، وتقوم هذه المجموعات بقمع المجموعات الأقل منها قوة والتي ليس لديهم تشكيل هرم اجتماعي متين

إن استخدام الهيمنة كسلطة للدوافع العنف فإن هذا السلوك يغذي المتنمر للحصول على متعة التخويف، والإذلال للوصول إلى غايته، إن نظرية الهيمنة الاجتماعية ونظرية الهيمنة توفر نظرة ثاقبة للديناميكية التنمر أو العنف، إلى أن الشباب يستأسد بعضهم البعض في محاولاتهم لكسب جماعة على المستوى الفردي للحصول على الهيمنة الاجتماعية، ويعدها الحفاظ على وضعهم الاجتماعي من خلال التنمر المستمر، مما ينجم عنه ارتكاب سلوك التنمر، للسيطرة على الموقف وضمان استمرار الهيمنة. ويقول[61]

التنمر عملية جماعية قائمة على المجموعات النظيرة إذا كان يمكن أن يثبت الهيمنة. على سبيل المثال، إذا كان زملاء الدِّراسة يحترمون ويدعمون داخل الفصل الدراسي، وعلاوة على ذلك إذا أصبح المتنمر له أتباع معجبين، وهو المتحكم بإصدار التعاليم لأعضاء الفصول الدراسية فإنه في هذه الحالة سوف يستخدم المجموعة المتنمر بصورة مستمرة كوسيلة لقمع أعضاء مجموعة أقل قوة الفصل.

وإذا ما أردنا تحديد المتنمرين "الديناميكية" نرى أن الشباب يستخدمون الكاريزما والمهارة لإذلال زملاء الدِّراسة أقل قوة كوسيلة لاكتساب مكانة اجتماعية فيها تؤسس الهيمنة.

دوافع الإذلال والاستبعاد

إن الإذلال يؤدي إلى نتائج سلبية على الضحية، ومن أسبابها الهيمنة، وإذا ما أردنا أن نفهم الإذلال "حالة من الانتقاص المتمادي المباشر" وحتى نتعرف على هذا السلوك، يحدث عندما يكشف الفرد الأقوى علنا جوانب القصور في الضحية. [62]

إن من الطبيعي أن آثار الإذلال بشكل مستمر يؤدي إلى انخفاض القدرة الذاتية للفرد، مما يجعله يفقد كثيرا من الأمور الإيجابية، إذ الإهانة تعتبر عائقا كبيرا للتنمية البشرية والتصور الاجتماعي للفرد.

---

(61) Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112–120. doi:10.1016/j. avb.2009.08.007.

(62) Jackson, M.A. (1999). Distinguishing shame and humiliation (Doctora Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database (UMI Number 9968089).

Lindner, E. G. (2001b). Humiliation and the human condition: Mapping a minefield. Human Rights Review, 2(2), 46–63. doi:10.1007/s12142-001-1023-5.

يقول ليندنر[63] نظرية الإذلال تعالج هذه الظاهرة على نطاق عالمي على سبيل المثال عندما تعيش أمة من الأمم فترة من الإهانة فإنها قد تنصّب فردا مهما كان حاله، المهم يرجع لها الهيمنة، وكما يعتبرها ليندنز القنبلة النووية للعواطف، ولا بد من حقوق الإنسان والاعتراف بأن جميع الأشخاص يستحقون الكرامة، وبمجرد إهانة شخص أو التعرض له معنويا أو أخلاقيا يعتبر خطأ. ففي نظرية ليندنز في الإذلال: هناك خطوط لا يمكن لأي شخص التعدي عليها، والتقدير لذات الآخرين أساس الاحترام بين الأفراد، لتصبح العلاقات الشخصية بين المجتمع متماسكة[64]

والإذلال الاستبعادي يشكل صدمة كبيرة؛ إذ يقوم على طرد الضحايا تماما إما بالنفي، وهذا يحدث في عالم العنف، أو التنمر ويحدث هذا بشكل من الإهانة والذل، وعند الفتيات تتفرد إحداهن بالسيطرة وفي نفس الوقت ملكة الصف، وإذا ما وقعت بعد ذلك في شر أعمالها تجاهلها جميع من في الصف تماما، وتجنب مناقشتها واستبعادها، ربما تغادر المدرسة بسبب الذل والإهانة الذين لحقا بها، أو أسوأ الحالات القصوى قد تصل إلى الانتحار.

وبالمقابلات النوعية على بعض الطلاب والمدرسين نجد أن تجارب الإهانة والإذلال في عالم التنمر أدى إلى الانحراف الأخلاقي، وإلى تعاطي المخدرات، ومشاكل الحضور، والتسرب من المدرسة، والأفكار الانتحارية[65]

علامات التنمر ودلائله

للتنمر دلالات وعلامات متعددة تميزه عن غيره، البعض منها تظهر في شخصية المتنمر أو المتنمر عليه، والبعض منها علامات ودلالات لها تبعاتها السلبية على من حولهم في المجتمع أو الصف الدراسي، وهي تتمثل في الآتي:

- **الدلالة الأولى:**

إن التأسد أو التنمر لا يترتب عليه المضايقة والازعاج فقط، بل فيه إيذاء بدني أو عاطفي، أو تهديد، أو ضرب، وحتى محاولة الانضمام إلى عصابات أو تحرش جنسي، والأكثر شيوعا بين الأولاد هو المضايقة، وبعده الإيذاء الجسدي، وبالنسبة للبنات فإن العلاقات الاجتماعية والنبذ للأخريات هي الشكل الأبرز، ويؤكد أوليز[66] على أن التنمر يختلف في صراعاته في عدم التوازن ما بين الضحية والمستقوي.

---

(63) Lindner's,2001a,2006((

(64) Paul R Smokowski , (2015). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. University of North Carolina at Chapel Hill.

(65) Frey, N. & Fisher, D. (2008). The under-appreciated role of humiliation in the middle school. Middle School Journal, January 4–12. Retrieved from http://www.fisherandfrey.com_/

(66) Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford, UK: Black Well Publishing Company

- **الدلالة الثانية:**

من الممكن أن يصبح أي شخص متنمرا، وهذا يعطي دلالة أن المتنمر يتعلم من البيئة الاجتماعية التي حوله، فهناك الأسرة، ونموذج التعايش، ونمط التنشئة، والتجانس فيها. فالمتنمرون ينتابهم الإحساس إلى الحاجة بأن يكونوا هم الأقوياء، وتبرز هذه الحاجة للتنمر على الآخرين من الضعفاء. ويبدأ سلوك التنمر في السنة الثانية من العمر، ومع مرور الوقت وتقدم الأولاد في العمر تصبح مشكلة خطيرة، ويصبح التدخل أمرا صعبا، وإن (25 %) من الأطفال المتنمرين أظهروا بعد سن الثلاثين سلوكيات إجرامية، ومخالفات قانونية تتعدى غيرهم من الأطفال.

ومن العوامل المؤثرة في سلوك التأسد قلة الإشراف داخل المدرسة، وقلة خبرة الضحية في الدفاع عن نفسها، وكثرة العقاب البدني للأطفال في البيت، فمن المفترض أن يتعلم الطفل سلوك التنمر خصوصاً عندما تتوفر له البيئة والأقران الذين يساعدونه في الهجوم على الضعفاء من الأطفال، وعندما تتكلم عن التنمر فإن أفضل وسيلة للدفاع هي الهجوم فهي تدفعه كي يكسب الثقة[67].

- **الدلالة الثالثة:**

من المرجح أن يكون أي شخص ضحية، فهناك عدة صفات تمكّن من أن يصبح الشخص أكثر عرضة ليكون ضحية، وهي الأطفال ذوو الحالات المرضية والإعاقات، والأطفال الذين يتمتعون بحماية زائدة من الأسرة، وكذلك الأطفال المسيطرون على من هم داخل البيت، الإذعان لطلبات المتنمرين (الأطفال الذين يسمعون الكلام)، وضعف مهارتهم الاجتماعية، والذين ليس لهم إلا الصراخ والبكاء، ولا يدافعون عن أنفسهم أو حتى الاستعانة بأكبر منهم سنا، وفى حالة عدم انضمامهم إلى المجموعة أو جماعات أخرى بين تتفاوت قدرات الأطفال الضحايا على الاستجابة، فمنهم من يسيطر عليه الخوف أو الوحدة، ومنهم من يستخدم أسلوبا سلوكيا يتجنب فيه الأماكن التي يكثر فيها المتنمرون، فقد لا يذهب إلى دورات المياه رغم الحاجة إليها، أو التغيب عن حضور الحصص الأخيرة من الجدول المدرسي.

يمكن من خلال تقسيم الضحايا على هذا النحو: الضحايا السلبيون (**Passive victims**)، وهم الذين لا يقاومون، ولا ينسحبون، ودائما يتجنبون هربا من المرافق المدرسية أو الساحة المدرسية، وهم عرضة للانتحار، ونسبتهم قد تصل إلى (25 %) من الضحايا.

الضحايا الاستفزازيون (**Proactive victims**)، هم المجادلون والمزعجون، الذين يستفزون الآخرين، أو يعاندون المتنمرين، أو قد يجلب معه سلاحا للمدرسة، وهو دائما عرضة للخطر بسبب هذه التصرفات، ولديهم ميول للتحول إلى ضحايا متنمرين (**Bully victims**)، وعندهم مشكلات

(67) Beane, J.A. 2005. A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann.

نفسية أو اجتماعية أكثر من غيرهم، والضحايا بشكل عام يعانون من العزلة، والخوف، والاكتئاب، وعدم تقدير الذات، والقلق من المستقبل، والشعور بالوحدة، والتفكير بالانتحار.

- **الدلالة الرابعة:**

من المعروف أن التنمر ليس مشكلة حديثة، ولكن الحديث هو الاهتمام بهذه الظاهرة التي صارت مقلقة من أجل حماية الأطفال، ومساعدة المتنمرين، ووضع القوانين. وهناك قانون (معامل الطفل منع الإساءة إليه) الذي أقره الكونغرس الأمريكي سنة 1997م.

- **الدلالة الخامسة:**

في هذه الدلالة لا بد من معرفة أن التنمر يؤثر على المجتمع؛ حيث إن المتنمر والضحية يعانيان من مشكلات عدة وخطيرة، منها الخوف، والاكتئاب، وقد يكون مصاحبا بعض الآلام في الجسم، وتعرض أشخاص جدد من الأطفال إلى التنمر[68] والمتفرجون الذين حدث التنمر أمامهم ينتابهم شعور بالخوف على ملاقاتهم نفس المصير إذا ما قاموا بالاعتراض أو التبليغ عن الحادثة، ومثل هذه المواقف كافية بجعله يشعر بالخوف والتنمر، والغياب عن المدرسة، والانسحاب منها.

- **الدلالة السادسة:**

يعتبر التنمر من المشكلات الخطيرة على الضحايا، والمتنمرين، والمجتمع داخل المدرسة، ولا بد من التدخل لمنع هذه الظاهرة، أما المتفرجون فهم مصدومون، ولا يعرفون كيف يتصرفون حيال هذا الموقف، وهم عرضة إلى عدم الثقة بالنفس، والإحساس بالضعف، والدونية، وبالذنب في حالة فشله في التصرف تجاه العدوانية التي حدثت أمامه، يتوقعون أنهم في أمان إذا لم يتدخلوا بأي تصرف قد يزعج المتنمرين، وقد تتطور المشاعر إلى ترك المدرسة، أكدت دِراسة لينغ وفيشر ولامير [69] أن التنمر مشكلة خطيرة في جنوب أفريقيا، أعطت مؤشرا خطيرا 36,6 % من الطلبة شاركوا في عملية التنمر، منهم المتنمرون، وضحايا المتنمرين، وأن الضحايا من الأطفال الصغار، وأن الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات، وتشير الدراسة أيضاً إلى أن الضحية يمكن أن يتحول إلى متنمر، وهو ما يسمى[70] وهذا هو الخطر الذي يضمن استمرار زيادة عدد المتنمرين.

- **الدلالة السابعة:**

---

(68) Beane, J.A. 2005. A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann.

(69) Frey, N. & Fisher, D. (2008). The under-appreciated role of humiliation in the middle school. Middle School Journal, January 4–12. Retrieved from http://www.fisherandfrey.com_/

(70) Beane, A. (1999). The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K - 8. (Minneapolis : Free Sprit Publishing).

لا بد من العمل من أجل وضع الحلول لمشكلة التنمر، تدريب الضحية على "فنون الدفاع عن النفس"، ولكن هذا لا يكمن في حل مشكلة التنمر، ولكن لا بد من إيجاد الكثير من المواقف التي تجعل المتنمر يخضع لمناخ المدرسة، منها الاهتمام بالقوانين والأنظمة، وعدم السماح للطلبة بالتنمر داخل المدرسة، وتعليم الآباء والأبناء والمعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مشكلة التنمر من خلال عمل جدول إشرافي على الطلبة في ساحات المدرسة والاستراحات، وأيضاً التواصل المستمر مع "الطلبة الذين تعرضوا للتنمر" بين المدرسة والبيت، وتثقيف الطلبة من خلال ورش العمل على مدى خطر التنمر، وما يترتب عليه من مشاكل نفسية وصحية[71]

- **الدلالة الثامنة:**

الخطة الشاملة تعطي أفضل النتائج: ينبغي من ذلك تعاون كل أطراف المجتمع من الوالدين والمعلمين، ومن أجل أن يتعلم الطفل في المدرسة بصورة سليمة وأمانة، وعندما يشعر الطفل بالخوف أو الخطر فإن رغبة التعليم تكون معدومة، لذلك الأدوار التي تقدمها المدرسة والبيت والمجتمع المحلي شاملة في عدة مجالات أساسية مثل مراقبة الأجواء الدراسية، ومراقبة ضبط السلوك الصفي، والسياسات في التعامل مع المتنمر أو حادثة التنمر، أن شكل التخطيط والبرامج الوقاية والتدخل من قبل القيادة، تطوير المعلمين والأخصائيين ومراقبة النقل، وتوعية المجتمع، وتحسين حلقة التواصل بين كل هذه الأطراف جميعا.

- **الدلالة التاسعة:**

يمكن مساعدة الأطفال الذين تعرضوا للتنمر: الضحايا لا يستطيعوا الإفصاح عن التنمر "بسبب الخوف، وتكرر التنمر عليهم" فعليه لا بد من فهم الإشارات الدالة عليهم من خلال مشاعر التوتر والتردد، وتدني التحصيل الدراسي، والتعبير عن العنف من خلال الرسم والغضب غير المبرر، والابتعاد عن الأقران، والوصول إلى الأدوات الحادة والسلاح، فعندما نطبق تحسين التواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي، يمكن مساعدة الضحايا، ومنع هؤلاء المتنمرين من خلال البرامج والقوانين[72].

- **الدلالة العاشرة:**

المدارس مسؤولة عن حماية الطلاب: إن الفعالية بين الطلبة والتعليم لا تتم إلا عندما يتوفر الأمن النفسي، وهذا لا يحدث إلا في بيئة مدرسية داعمة للنمو والتعليم، وخالية من العنف والتنمر، ومن هنا يتضح دور المدرسة في إيجاد الجو المناسب للطلبة الخالي من المضايقات التي تهدد حياتهم، ولا يتم ذلك إلا عندما تقوم المدرسة بالأدوار الأساسية والاستراتيجيات لمنع هذه الظاهرة، ففيها تطبق القوانين ضد المتنمرين ببعض

(71) Baldry, A. (2003). Cognitive Behavior Training Peer Group Intervention (Peer Counseling and Mediation) School Environmental Strategies. Retrieved. January 30, 2007. from http://www.ibs.colorado.edu.

(72) Beane, J.A. 2005. A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann.

البرامج التوعوية، وتشتمل على المحاضرات وورش العمل، "تخصيص بعض الحصص من برامج المدرسة يقوم المعلمون بسرد بعض القصص عن الثقة والتخلص من الخوف"، ورفع القدرة الإدراكية، وتنمية المهارات القيادية، وزيادة الإشراف، والتواصل مع الأهل.

مجتمع وعينة الدِّراسة

يتكون مجتمع الدِّراسة من تلاميذ التعليم الأساسي بسلطنة عمان في المراحل الدراسية المختلفة (الابتدائية "1-6"، الإعدادية "7-9"، الثانوية "10-12").

وقد تم توزيع (300) استبانة على عينة الدِّراسة، وتم استرجاع ما مجمله (272) استبانة، ووجد أن هناك 261 استبانة صالحة للتحليل الإحصائي، ووجد أن هناك 11 استمارة غير صالحة للتحليل؛ لعدم وجود إجابات على بعض الأسئلة، أو لتكرار الإجابات على نفس الأسئلة. وبلغت نسبة استرجاع الاستبانات 90.7 %، والتي خضعت جميعها للتحليل الإحصائي.

المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة

توضح الجداول التالية المتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدِّراسة (العمر، الجنس، المرحلة الدراسية، الحالة الاجتماعية للوالدين).

جدول رقم **1**.Error! No text of specified style in document. توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية – متغير العمر

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
العمر	أقل من 11 سنة	26	%10
	من 11- 13 سنة	41	%15.7
	من 14 – 16 سنة	142	%54.4
	أكبر من 16 سنة	52	%19.9
المجموع		261	%100

يشير هذا الجدول إلى أن أكثر من نصف العينة تتراوح أعمارهم ما بين (من 14 – 16 سنة) بواقع 142 فرد وبنسبة 54.4%، يليهم من تبلغ أعمارهم (أكبر من 16 سنة) بواقع 52 فردا، وبنسبة 19.9%،

ثم من تتراوح أعمارهم ما بين (من 11 – 13 سنة) بواقع 41 فردا، وبنسبة 15.7%، وأخيراً من تبلغ أعمارهم (أقل من 11 سنة) بواقع 26 فردا، وبنسبة 10%.

جدول رقم .Error! No text of specified style in document**2** توزيع أفراد العينة وفقا للمتغيرات الديموغرافية – متغير الجنس

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	106	%40.6
	أنثى	155	%59.4
المجموع		261	%100

يبين جدول رقم 4.2 أن عدد الإناث كان الأعلى بين عينة الدِّراسة بواقع 155 أنثى، وبنسبة 59.4%، وبلغ عدد الذكور 106 ذكر بنسبة 40.6%.

جدول رقم .Error! No text of specified style in document**3** توزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية–متغير المرحلة الدراسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
المرحلة الدراسية	الابتدائية (1-6)	48	%18.4
	الإعدادية (7-9)	123	%47.1
	الثانوية (10-12)	90	%34.5
المجموع		261	%100

يبرز جدول رقم 4.3 أن عدد التلاميذ بالمرحلة الإعدادية (7-9) بلغ 123 تلميذ بنسبة 47.1%، يليهم تلاميذ المرحلة الثانوية (10-12) بواقع 90 فرد وبنسبة 34.5%، وأخيراً تلاميذ المرحلة الابتدائية (1-6) بواقع 48 فرد وبنسبة 18.4%.

جدول رقم .Error! No text of specified style in document.**4** توزيع أفراد العينة وفقًا للمتغيرات الديموغرافية–متغير الحالة الاجتماعية للوالدين

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الحالة الاجتماعية للوالدين	متزوجان	218	%83.6
	مطلقان	10	%3.8
	غير ذلك	33	%12.6
المجموع		261	%100

يُظهر جدول رقم 4.4 أن أكثر من ثلثي العينة والديهم متزوجان بواقع 218 فرد وبنسبة 83.6% من إجمالي العينة، كما أن هناك 33 فرد بنسبة 12.6% كانت الحالة الاجتماعية للوالدين (غير ذلك: أي ليسوا متزوجين أو مطلقين)، وأخيراً هناك 10 أفراد بنسبة 3.8% كانت الحالة الاجتماعية لوالديهم مطلقين.

صدق أداة الدِّراسة وثباتها:

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة تم عرض الأداة مع أهداف الدِّراسة وفروضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في بعض الكليات ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة (ملحق رقم (2)، وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالبعد الذي تنتمي إليه، ودرجة وضوح كل فقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، ودرجة ملاءمة تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله. وقد تم مراعاة الأخذ بجميع ملاحظات المحكمين، وتنفيذ وتعديل الاستمارة وفقاً لها؛ لتخرج الاستبانة في صورتها النهائية كما في الملحق رقم (1).

الثبات والصدق الذاتي والبنائي لأداة الدِّراسة

من أجل البرهنة على أن الاستبانة تقيس العوامل المراد قياسها والتحقق من صدقها قام الباحث بإجراء اختبارات الثبات والصدق؛ لمعرفة مدى ثبات وصدق الاستبانة. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

ثبات الاستبانة

قام الباحث بإجراء اختبار ((**Cronbach Alpha** لغرض تقييم تماسك المقياس. وتبلغ القيمة المقبولة لـ **Cronbach Alpha** (0.70) وفقاً لـ **Al-Romeedy** (2019). فهذه القيمة تعد مقبولة في البحوث المتعلقة بالعلوم الإنسانية. والجدول رقم 4.7 يوضح قيمة معامل كرونباخ ألفا لمتغيرات البحث.

جدول رقم .Error! No text of specified style in document.**5** معاملات الثبات الداخلي للاستبانة الكلية وأبعادها

المتغير	عدد فقرات المتغير	معامل الثبات
العوامل السلوكية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	15	0.704
العوامل النفسية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	12	0.766
العوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه).	10	0.720
العوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر).	4	0.733
العوامل الصحية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	2	0.796
العوامل الأسرية والمدرسية المؤدية للتنمر(إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	3	0.752
دور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة.	5	0712
الاستبانة الكلية	72	0.761

تدل مؤشرات كرونباخ ألفا في **الجدول** رقم 4.7 على تمتع أداة البحث بصورة عامة بمعامل ثبات مرتفع، وبقدرتها على تحقيق أهداف الدِّراسة، وبالتالي إمكانية الاعتماد على النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الاستبانة نتيجة تطبيقها؛ حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (0.761)، وتراوحت قيم ألفا لأبعاد الدِّراسة بين (0.712) في حدها الأدنى، و(0.866) في حدها الأعلى، وهي قيم أعلى من المعدل القياسي للدراسات الإنسانية والاجتماعية.

وبشيء من التفصيل؛ بلغت قيمة معامل الثبات للعوامل السلوكية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه) 0.704، بينما بلغت قيمته للعوامل النفسية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه) 0.766، وبلغت قيمته للعوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه) 0.720، كما بلغت قيمته للعوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر) 0.733، وبلغت قيمته للعوامل الصحية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه) 0.796، وبلغت قيمته للعوامل الأسرية والمدرسية المؤدية للتنمر(إذا كان التلميذ متنمراً عليه) من وجهة نظر التلميذ 0.752، وأخيراً بلغت قيمته لدور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة 0.712.

الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة

وهو ما تمثله العلاقة بين الصدق والثبات؛ حيث تم حساب الصدق الذاتي من خلال حساب الجذر التربيعي لمعامل كرونباخ ألفا. ويوضح الجدول التالي الصدق الذاتي لأبعاد المقياس؛ حيث أظهرت نتيجة الجدول أن قيم الصدق الذاتي كانت مرتفعة.

جدول رقم **6**.Error! No text of specified style in document. الصدق الذاتي للاستبانة الكلية وأبعادها

المتغير	عدد فقرات المتغير	معامل الثبات
العوامل السلوكية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	15	0.839
العوامل النفسية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	12	0.875
العوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه).	10	0.849
العوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر).	4	0.856
العوامل الصحية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	2	0.892
العوامل الأسرية والمدرسية المؤدية للتنمر(إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	3	0.867
دور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة.	5	0.844

الاستبانة الكلية	72	0.872

المصدر: من مخرجات برنامج (spss)

الصدق البنائي

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول التالي ذلك:

جدول رقم .Error! No text of specified style in document**7** معامل ارتباط كل محور من محاور المقياس مع الدرجة الكلية للاستبانة

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	العوامل السلوكية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	0.601	0.000
2	العوامل النفسية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه).	0.750	0.000
3	العوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه).	0.522	0.000
4	العوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر).	0.622	0.000
7	العوامل الصحية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	0.793	0.000
8	العوامل الأسرية والمدرسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه).	0.651	0.000
9	دور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة.	0.696	0.000

المصدر: من مخرجات برنامج (spss)

تبين نتائج الجدول رقم 4.9 أن معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة (العوامل السلوكية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه)، والعوامل النفسية المؤدية للتنمر (التلميذ المتنمر عليه)، والعوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه)، والعوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر)، والعوامل الأسرية والمدرسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ متنمراً عليه)، ودور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة، والمقياس الكلي للاستبانة كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى

الدلالة المعنوية (0.01)، وهو ما يشير إلى صدق الاستبانة ومحاورها ومقدرتها على تحقيق الهدف الذي صممت من أجله.

التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي:

1- لدراسة العلاقات بين العوامل الكامنة والمؤشرات التي تمثله والعوامل فيما بينها. وكذلك لتقديم أدلة الصدق البنائي للمقياس.

2- **اختبار "ت"**: لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدِّراسة، ويتم استخدامه في حالة تحديد الفروق بين عينتين مستقلتين. وتم أستخدامه في تحليل الأنحدار.

3- **اختبار التباين الأحادي** : لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدِّراسة، ويتم استخدامه في حالة تحديد الفروق بين أكثر من عينتين مستقلتين.

4- **اختبار معامل ارتباط بيرسون:** وذلك لمعرفة العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع.

5- **تحليل الانحدار المتعدد:** وذلك لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغير التابع.

مناقشة التحليل الوصفي

أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل السلوكية المؤدية إلى التنمر (التلميذ المتنمر عليه) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت منخفضة جداً.

ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب في المدرسة يتعاملون مع زملائهم بطريقة جيدة من خلال التعاون مع بعضهم البعض في الصف، والتعامل كأنهم إخوة من حيث الوقوف في الطابور بانتظام، ولا يحدث بينهم تعارك ولا نزال، ويحافظون على شعور زملائهم فلا توجد مشاكل داخل الصف.

1- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل النفسية المؤدية إلى التنمر (التلميذ متنمر عليه) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت منخفضة.

2- ترجع هذه النتيجة إلى أن الطلاب لا يقومون بضرب بعضهم بعضاً أثناء الحصة، ولا يشعر الزملاء بالخوف والارتباك من بعضهم البعض، وهناك توافق بين الطلاب في التعامل، ويتجنب الطلاب الضحك على زملائهم لشعورهم بأنهم إخوة في المدرسة، وهذا يرجع إلى البيئة التي يتم فيها توعية الطلاب بأهمية التعامل بطريقة فيها تعامل جيد.

3- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل البيئية المدرسية المؤدية لتصرفات التنمر داخل المدرسة (التلميذ المتنمر عليه) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت منخفضة جداً.

4- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل النفسية المؤدية للتنمر (إذا كان التلميذ هو المتنمر) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت منخفضة جداً؛ وذلك وفقاً للمتوسط الحسابي العام للاستجابات البالغ (1.06).

5- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل الصحية المؤدية إلى التنمر (إذا كان التلميذ المتنمر عليه) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت منخفضة جداً؛ وذلك وفقاً للمتوسط الحسابي العام للاستجابات البالغ (1.11).

6- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى العوامل الأسرية والمدرسية المؤدية إلى التنمر (إذا كان التلميذ المتنمر عليه) لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت متوسطة؛ وذلك وفقاً للمتوسط الحسابي العام للاستجابات البالغ (2.66).

7- أشارت نتائج الدِّراسة إلى أن مستوى دور التلميذ في التعامل مع العوامل المؤدية للتنمر في المدرسة لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان قد كانت متوسطة؛ وذلك وفقاً للمتوسط الحسابي العام للاستجابات البالغ (2.72).

التوصيات

ومن خلال نتائج التحليل الإحصائي لأفراد العينة حول علاقة أثر سلوك التنمر بتصرفات الطلاب داخل المدرسة يقدم الباحث التوصيات التالية:

- تركيز المعلمين والأخصائيين بإعداد البرامج للتعرف على مؤشرات العنف والأماكن التي يكثر فيها الاعتداء على الضحايا.
- تمكين الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين من مهارات التعامل مع سلوك التنمر، ورفع قدرة الضحايا للإخبار عن حالات التنمر التي تقع عليهم وعلى الآخرين.
- ضرورة إعداد برامج توعوية حول تخفيف العلاقات بين أفراد الأسرة والمراهق مبنية على أسس متينة قائمة على الحب والاحترام المتبادل.
- اهتمام الأسرة بأبنائهم، وغرس القيم الدينية والموروثات والعادات والتقاليد الأخلاقية؛ من أجل تمكين المراهق ذاتياً داخل المدرسة والمجتمع.
- الاهتمام بالمشكلات الشخصية للطلبة التي تعوقهم عن الدِّراسة للتعرف على أسباب ضعف التحصيل الدراسي لديهم.
- إجراء دراسة أكاديمية حول التنمر الأسري والبيئي في سلطنة عمان ومعرفة علاقته بالتنمر المدرسي.

المراجع والمصادر:

العمايرة، محمد حسن (2002). مبادئ الإدارة المدرسية . عمان {الأردن} : دار المسيرة والتوزيع و الطباعة ، 2002 .

الخولي، هشام (2004)، التنبؤ بسلوك المشاغبة الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدين لدى عينة من المراهقين، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

مظلوم، مصطفى (2011). الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية.جامعة بنها، كلية التربية ، 17_7/18.

عمر، ماهر محمود (2007). التعامل مع الصدمات النفسية : رؤية تحليلية للإجراءات الإرشادية التشخيصية والعلاجية لاضطرابات الضغوطالتالية للصدمات. القاهرة: إصداراتأكاديمية متيشجان للدراسات النفسية .

حسين، طة عبد العظيم وحسين، سلامة عبدالعظيم (2010)، استراتجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، القاهرة- دار الوفاء للنشر.

حسين، طه عبد العظيم (2007)، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، الإسكندرية- دار الجامعة الجديدة.

شايع، رنا محسن(2018). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى المرحلة المتوسطة . مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية و الإنسانية . ع40، 2018 .

Orpinas, P., Home, A. M., & Staniszewski, D. (2003). School Bullying: Changing the problem by Changing the School. *School Psychology Review, 32*(3), 431–444.

Egan, K. Monson, C. Perry, G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. Egan, S. K., Monson, T. C., & Perry, D. G. (1998). Social-cognitive influences on change in aggression over time. Developmental Psychology, 34(5), 996–1006. https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.5.996

Berger, K. S. (2006). Development through the lifespan. New York Worth.

Hoffman, M. L. (2001). A comprehensive theory of prosocial moral development. In A. Bohart & D. Stipek & (Eds.), Constructive and destructive behavior (pp. 61-86). Washington, DC: Ameri can Psychological Association.

Glasgow, K. L., Dornbusch, S. M., Troyer, L., Steinberg, L., & Rit ter, P. L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools.

Jarrett, R. (1995), Growing up poor. The family experiences of so cially mobile youth in low-income African American neighbor hoods. Journal of Adolescent Research, 10, 111-135.

Nucci, L. P. (2001). Education in the moral domain. New York: Cambridge Press.

Schwartz, D., Farver, J. M., Chang, L., & Lee-Shin, Y. (2002). Victimization in South Korean children's peer groups. Journal of Abnormal Child Psychology, 30, 113–125

Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and oppression. New York: Cambridge University Press

Cheryl E. Sanders Gary D. Phye.(2004). Bullying Implications for the Classroom. Elsevier Academic Press 525 B Street, Suite 1900, San Diego, California 92101-4495, USA 84 Theobald's Road, London WC1X 8RR, UK Includes bibliographical references (p.) and index. ISBN 0-12-617955-7 (alk. paper).

Salmivalli, C. (2001). Group view on victimization: Empirical findings and their implications. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), Peer harassment in School: The plight of the vulnerable and victimized (pp. 398–419). New York: Guilford Press.

Cadigan, R. J. (2003). Scrubs: An ethnographic study of peer culture and harassment among sixth graders in an urban middle school. Doctoral dissertation, University of California, 2002. Dissertation Abstracts International, 63, 2597.

Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2000, March). Dynamics of interpersonal aggression in the school context: Who aggresses against whom? In J. Juvonen & A. Nishina (Chairs), Harassment across diverse contexts. Symposium presented at the biennial meeting of the Society for Research in Adolescence: Chicago

Anita Woolfolk. (2013a). Educational Psychology; Pubishing by Pearson, Lnc,pp.213-218.

Talbot, M. (2002, February 24). Girls just want to be mean. The New York Times Magazine, pp. 24-29+.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do; parents matter less than you think and peers mat ter more. New York: Free Press

Ryan, A. (2001). The peer group as a context for development of young adolescents' motivation and achievement. Child Devel opment, 32, 1135-1150.

Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjust ment. Journal of Educational Psychology, 96, 195-203.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1999). Friendships and adaptation across the lifespan. Current Directions in Psychological Science, 8, 76-79.

Berk, L. E. (2005). Infants, children, and adolescents (5th ed.) Boston: Allyn and Bacon

Patterson, G. R. (1997). Performance models for parenting: A social interactional perspective. In J. Crusec & L. Kuczynski (Eds.),

Mediascope. (1996). National television violence study: Executive summary 1994-1995. Studio City, CA: Author.

Timmer, S. G., Eccles, J., & O'Brien, K. (1988). How children use time. In F. Juster & F. Stafford (Eds.), Time, goods, and well being. Ann Arbor, MI: Institute for Social Research, University of Michigan.

Woolfolk Hoy, A., & Weinstein, C. S. (2006). Students' and teach ers' perspectives about classroom management. In C. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

National; School Climate Council. NSCC (2009). The School Climate Challenge: Narrowing The gap between School Climate Research.

Paul R Smokowski , (2015). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. University of North Carolina at Chapel Hill.

Lee, C. H., & Song, J. (2012). Functions of parental involvement and

effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. Journal of Interpersonal Violence, 27, 2437–2464. doi: 10.1177/0886260511433508.

Goldweber, A., Waasdorp, T. E., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining associations between race, urbanicity, and patterns of bullying involvement. Journal of Youth and Adolescence, 42, 206–219. doi:10.1007/s10964-012-9843-y.

Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. Aggression and Violent Behavior, 19, 532–544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004.

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Lund, C., Frisen, A. (2011). On being victimized by peers the advent of adolescence: Prospective relationships to objectified body consciousness. Body Image, 8, (4), 309-314.

Banks, R. (1997). Bullying in schools. ERIC Digest.

Kennedy, T. D., Russom, A. G., & Kevorkian, M. M. (2012). Teacher and administrator perceptions of bullying in schools. International Journal Of Education Policy and Leadership, 7(5), 1-12.

Poulou, M., & Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional, and behavioural response to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. British Educational Research Journal, 28, 111-138. doi:10.1080/01411920120109784

Miller, A. (1995). Teachers' attributions of causality, control and responsibility in respect of difficult pupil behaviour and its success management. Educational Psychology, 15, 457-471. doi:10.1080/0144341950150408

Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior: An analysis of judgements of help giving. Journal of Personality and Social Psychology, 39, 186-200. doi:10.1037/0022-3514.39.2.186

Van Hattum, M. (1997). Pesten. Een onderzoek naar de beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen [Bullying. Teachers' and students' experiences, visions, and behavior]. Doctoral dissertation, University of Amsterdam, Amsterdam, the Netherlands.

Veenstra, R., Lindenberg, S., Zijlstra, B. J. H., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dual perspective theory. Child Development, 78, 1843-1854. doi:10.1111/j.1467-8624.2007.01102.x

Beau Oldenburg (2017). Bullying in schools: The role of teachers and classmates. ICS-dissertation, Groningen.

Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. School Psychology International, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019.

Olweus, D. (1993). Bullying at school. Oxford, UK: Black Well Publishing Company.

Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., & Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. International Journal of Mental Health Promotion, 16, 2-52. doi:10.1080/14623730.2013.857823

Beau Oldenburg (2017). Bullying in schools: The role of teachers and classmates. ICS-dissertation, Groningen.

Cross, D. (2009). Cyber bullying information for staff in schools. Retrieved 30 August 2014 from http://www.det.nsw.edu.au.

Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. Educational Psychology, 30, 283-296. doi:10.1080/01443410903573123

Craig, W., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. School Psychology International, 21, 5-20. doi:10.1177/014034300211001

Debra J., & Wendy Craig.(2014).Bullying Prevention and Intervention in the school Environment: factsheets and tools. Fact sheet has been developed by PREVNet, www.prevnet.ca

Children's Defense Fund. (2005). Child poverty. Available online at http://www.childrensdefense.org/familyincome/childpoverty/default.aspx..

Boulton, M. (1997). Teachers' view on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. British Journal of Educational Psychology, 67, 223-233. doi:10.1111/j.2044- 8279.1997.tb01239.x

Woods, S & Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. Journal of School Psychology.42.135-155.

Pelligrini, A. D., & Long, J. D. (2004). Part of the solution and part of the problem: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school to secondary school. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), Bullying in American schools: A social–ecological perspective on prevention and intervention (pp. 107–117). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112–120. doi:10.1016/j. avb.2009.08.007.

Jackson, M.A. (1999). Distinguishing shame and humiliation (Doctora Dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertation and Thesis Database (UMI Number 9968089).

Lindner, E. G. (2001b). Humiliation and the human condition: Mapping a minefield. Human Rights Review, 2(2), 46–63. doi:10.1007/s12142-001-1023-5.

Lindner, E. G. (2006). Making enemies: Humiliation and international conflict. Westport, CT: Praeger Security International.

Frey, N. & Fisher, D. (2008). The under-appreciated role of humiliation in the middle school. Middle School Journal, January 4–12. Retrieved from http://www.fisherandfrey.com/_ admin/_filemanager/File/Humiliation%281%29.pdf

Beane, J.A. 2005. A reason to teach: Creating classrooms of dignity and hope. Portsmouth, NH: Heinemann.

of Adolescent Health, 41(1), 14.

Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology, 92,673 - 696,

Smith, P. K., Ananiadou, H., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. The Canadian Journal of Psychiatry, 48(9), 591-599.

Beane, A. (1999). The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers K - 8. (Minneapolis : Free Sprit Publishing).

Baldry, A. (2003). Cognitive Behavior Training Peer Group Intervention (Peer Counseling and Mediation) School Environmental Strategies. Retrieved. January 30, 2007. from http://www.ibs.colorado.edu.