المجلة العربية للقياس والتقويم

البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي لدى المراهقين باستخدام منهجية الطرق المختلطة

إعـــــــــداد

الأستاذة

فاطمة فتحي محمد قاسم

دكتوراة القياس والتقويم التربوي

مديرة أكاديمية المتفوقين التربوية- الأردن

Mfomtj@yahoo.com

الأستاذ الدكتور

عبد الناصر السيد عامر

أستاذ القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي ورئيس قسم علم النفس التربوي

كلية التربية- جامعة قناة السويس- مصر

abdenasser@yahoo.com

المخلص العربي:

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي لدى عينة من المراهقين من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، وتحديد نسبة حدوثه ، وكذلك الإسهام النسبي لأساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي للتنبؤ بالتنمر. وتم إدارة رابط إلكتروني لعينة مكونة من(251) طالباً وطالبة من محافظتي الإسماعيلية والشرقية بجمهورية مصر العربية، وتوزعت حسب الجنس إلى91 (36.3%) ذكر، و160 (63.7%) أنثى بمتوسط عمر 15.40 عاماً بانحراف معياري 1.67، وحسب المرحلة التعليمية إلى 108 (43%) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الإعدادية و143 (57%) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية. وباستخدام منهجية الطرق المختلطة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن التحليل العاملي الاستكشافي أنتج عاملين لمقياس التنمر المدرسي، بينما أثبت نموذج العوامل الأربعة ملائمة إحصائية جيدة مع البيانات، وبلغت نسبة التنمر المدرسي بين طلاب المرحلة الإعدادية (53.70%)، وفي المرحلة الثانوية (44.75%)، وبين الإناث (38.75%) ، وبين الذكور (57%)، وأن الذكور أكثر تنمراً من الإناث، ويوجد اسهام سالب دال إحصائياً من أسلوب المعاملة الوالدية الحزم ($\beta = -0.13$) وأسلوب الاستجابة ($\beta = -0.42$) بالتنمر المدرسي بينما يوجد اسهام موجب دال إحصائياً من الدعم الأسري ($\beta = 0.30$) والرفض الأسري ($\beta = 0.29$) بالتنمر، واسهام سالب دال إحصائياً من بعدي المناخ المدرسي العلاقة مع الأقران($\beta = -0.30$) ، ووضوح القواعد والإدارة الفعالة ($\beta = -0.25$) بالتنمر، ودعمت الدراسة الكيفية نتائج الدراسة الكمية فيما يخص دور العلاقة مع الأقران في المدرسة والحزم والرفض الأسري في علاقتهم بالتنمر المدرسي.

الكلمات المفتاحية: البنية العاملية، التنمر المدرسي، أساليب المعاملة الوالدية، المناخ المدرسي، منهجية الطرق المختلطة.

Factorial Structure of School Bullying Scale and its Relationship with Parenting Styles and School Climate for adolescents Using Mixed Methods methodology

Abstract:

The study aimed to explore the factorial structure of the school bullying scale among a sample of middle and high school students, and to determine the prevalence of bullying among them, as well as to study the relative contribution of parenting styles and school climate to predict school bullying. A mixed methods sequential explanatory design was employed. The first, quantitative phase involved the sample consists of 251 male and female students from the governorates of Ismailia and Sharkia (Egypt), distributed to 91 (36.3%) males and 160 (63.7%) females, mean age 15.40 years, with a SD= 1.67, and according to the stage 108 (43%) students in middle students and 143 (57%) students in the secondary stage. The second, qualitative phase involved case study which has the highest score on bullying scale. The study results indicated that The four factors model showed a good statistical fit with the data, and the percentage of bullying among middle school students (53.70 %), among secondary school students (44.75%), among females (38.75%), and among males (57%), and There is a statistically significant negative contribution from the parental treatment styles (firmness) (β=-0.13) and responsiveness (β=-0.42) to school bullying, while there is a statistically significant positive contribution from support (β=0.30) and rejection (β=0.29) to bullying, and a statistically significant negative contribution from the school climate dimensions relationship with peers (β=-0.30) and clarity of rules and effective management (β=-0.25) to bullying. The qualitative study supported the results of the quantitative study regarding the role of the relationship with peers at school, family firmness, and family rejection in their relationship to school bullying

Keywords: *factorial structure, school bullying, parenting styles, school climate, mixed methods* methodology.

مقدمة:

أصبحت قضية التنمر من أهم المشكلات التي تهدد سلامة وأمن المجتمعي المدرسي خاصة لدى الطلاب المراهقين في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي في كثير من الدول والثقافات المختلفة، واكتسبت قضية التنمر اهتمام على مستوى المنظمات والمؤسسات المحلية وللدولية؛ لأن لهاتأثيرات وعولقب سلبية على المظاهر السلوكية والمعرفية والانفعالية والشخصية وكل أوجه الحياة اليومية للمتنمر والضحية، وكذلك تسبب الكراهية نحو المدرسة، وينتج عنها العديد من مظاهر الخوف والرعب لدى الطلاب الضحايا ؛ نتيجة لانتشار مشكلة التنمر بين الطلاب والعواقب السلبية على حياة المتنمر والضحية، ولذلك فالتنمر مشكلة تحتاج إلى تسليط الضوء عليها لمحاولة قياسها بموضوعية، وفهم الأسباب التي تؤدي إليها؛ للحد من تأثيراتها السلبية في المجتمع بصفة عامة والمجتمع المدرسي بصفة خاصة حيث أشارت إحصائيات اليونسكو (2017) UNESCO إلى أن واحد من كل ثلاثة تلاميذ في المدرسة الابتدائية والإعدادية حول العالم مندمجين في التنمر المدرسي سواء متنمر، أو ضحية، أو مشاهد لهذه السلوكيات. وهي مشكلة عالمية ومعدل انتشارها في كل الدول تراوحت من 10% إلى 70%((Sidera et al., 2020).

والتنمر المدرسي عبارة عن سلوكيات عدوانية غير مرغوبة في المدرسة يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد بهدف إيذاء وإذلال شخص آخر (ضحية) غير قادر على الدفاع عن نفسه ويتعرض لهذه السلوكيات بصفة متكررة عبر الزمن (Olweus & Limber, 2010) وهو شكل من أشكال العدوان ويأخذ التنمر أشكالاً عديدة منها التنمر الجسدي مثل: الضرب، والركل أو اللكم، والبصق، والدفع والصفع، والشد من الشعر، والتنمر اللفظي مثل الإهانة، والشتائم، والاستهزاء، ومناداته بالألقاب غير المحببة، والتعنيف أمام الآخرين، والتنمر الاجتماعي يدور حول العلاقات والتفاعلات الشخصية، ويهدف إلى تشويه سمعة الطالب وعلاقاته بأصدقائه مثل التجاهل، والتهميش، الاستبعاد، ونشر الأكاذيب وغيرها في حين أضاف Gladden et al. (2014) شكلاً آخر من أشكال التنمر يتضمن تحطيم ممتلكات Damage of properties.

وفيما يخص البنية العاملية، فأثبتت بعض الدراسات أن بنية مفهوم التنمر المدرسي أحادية البعد(Boulton et al., 1999; McConville & Cornell, 2003) ، وتوصلت بعض للدراسات إلى أنه بناء مكون من أربعة عوامل (Carven, 2014; Crick & Grotpeter, 1995)، وتوصل Van Schoiack-Edsrom et al. (2002) إلى أن السلوكيات التنمرية هي بناء مكون من ثلاثة عوامل التنمر اللفظي، والجسدي، الاستبعاد أو التجاهل الاجتماعين ، وتوصل Dogruer & Yaratan (2014) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن السلوكيات التنمرية تتمحور في عاملين هما التنمر اللفظي، والتنمر الإنفعالي والعلاقات الاجتماعية، وهذا ما توصلت إليه دراسة Nelson et al. (2019) بأنه بناء مكون من عاملين الجسدي والمظاهر الاجتماعية، و توصل Gascón-Cánovas et al. (2017) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن بناء التنمر المدرسي للضحية يفسره عاملين السلوكيات التنمرية الجسدية والآخر السلوكيات التنمرية اللفظية والاجتماعية معًا, وإتساق داخلي ألفا قيمته 0.94، وفي مجتمع المراهقين في لبنان توصل Malaeb et al. (2020) إلى أن بنية مقياس الينوى للتنمر الإلكتروني تتمحور حول عاملين لسلوكيات المتنمر وسلوكيات الضحية, وفسر العاملين 73.63% من تباين مصفوفة الارتباطية، وتوصلوا إلى أن 50% من المراهقين ضحايا التنمر، تناولت الكثير من الدراسات قياس التنمر للمرتكب والضحية في مقياس واحد، ودعم التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي مصداقية نموذج العاملين أحدهما لمفردات المتنمر والآخر لمفردات الضحية (Fink et al., 2015; Coelho & Sousa, 2018).

ونالت قضية إحصاء نسبة انتشار التنمر في المدارس اهتمام الباحثين والآباء والمؤسسات التربوية لما لها عواقب وتأثيرات خطيرة في حياة الطلاب ، وعرض Craig et al. (2009) نتائج لمسح من 2005 إلى 2006 في 40 دولة معظمها من أوروبا بالإضافة إلى الولايات المتحدة وكندا ، وبلغ متوسط ارتكاب السلوكيات التنمرية 10.7% , وللضحية 12.6% , و3.6% متنمر وضحية معاً، , وتوصل تقرير صادر عن اليونسكو (2019) إلى أن نسبة

ضحايا التنمر في منطقة الشرق الأوسط 41.1% بينما التنمر الجسدي 42.8%، وفي شمال أفريقيا 42.2%، وفي أوروبا 25%، وفي أمريكا الشمالية 31.7%، وراجع Cook et al. (2010) الدراسات الكمية المنشورة التي تناولت قضية التنمر في الفترة الزمنية من عام 1999 حتى عام 2006، وبعد تطبيق محك الاستبعاد لإجراء ما وراء التحليل أصبحت عدد الدراسات (82) دراسة منها(45) في أوروبا، و(21) دراسة في الولايات المتحدة، و(16) في أماكن أخرى، وتوصلوا إلى أن متوسط نسب انتشار التنمر كانت 20% متنمراً، و23% ضحية، و8% متنمر والضحية معاً، وراجع Modecki et al. (2014) حوالي 80 دراسة تناولت نسب التنمر والضحية في المرحلة العمرية من(12) عاماً حتى (18) عاماً وتوصلوا إلى أن متوسط نسبة انتشار التنمر 35% للتنمر التقليدي، و15% للتنمر الالكتروني.

وفي المجتمع المصري توصل Abdirahman et al. (2013) إلى أن نسبة التنمر 60% بين تلاميذ المرحلة المتوسطة, وبين تلاميذ المرحلة الابتدائية توصل El- maghawry & El-shafei (2020) إلى أن نسبة التنمر بين الذكور 54.9% ولدى الإناث 45.1%.

والتنمر قضية معقدة تتفاعل في حدوثها عوامل عديدة من أهمها المناخ أو البيئة المدرسية التي يسودها علاقة طيبة بين المعلمين والطلاب، وعلاقة دافئة ومحترمة بين الطلاب بأقرانهم، ووضوح القواعد والتعليمات وسياسات إدارة المدرسة ضد السلوكيات التنمرية، وأيضا تؤثر على حدوثها طبيعة العلاقات الأسرية بين أفراد الأسرة خاصة بين الوالدين والأبناء، واستخدام أساليب والدية مثل العقاب والرفض والديكتاتورية في إعطاء الأوامر وتنفيذها دون مناقشة، وأيضاً العلاقات المتوترة بين الوالدين ينعكس سلبياً على سلوكهم داخل وخارج المنزل.

وتأثير أساليب المعاملة الوالدية على حياة الأفراد هو مثال واضح لتأثير نظرية السيطرة أو النمذجة الاجتماعية، فالتلاميذ الذين يظهرون سلوكيات تنمرية من المحتمل أنهم يعيشون في علاقات أسرية متوترة ومتصارعة (Barboza et al., 2009; Low & Espelage, 2013)، وأشار التراث البحثي في مجال التنمر إلى وجود علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والتنمر في المجتمع المدرسي، وبخاصة الأسلوب التسلطي حيث يدفع أسلوب معاملة الوالدين

التسلطي إلى تنمية مشاعر سلبية، وسلوكيات عدوانية لدى أبنائهم مما ينعكس على سلوكهم مع الآخرين، وتوصلت عديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطية موجبة وتنبؤية بين التنمر والأسلوب التسلطي والتصارعي، والرفض الأسرى، بمعني كلما مارست الأسرة الأسلوب التسلطي الرافض أدى ذلك إلى تولد المشاعر السلبية، بمعنى معامل ارتباط وتأثير مباشر موجب بينما ممارسة أساليب المعاملة الديموقراطية مثل الاستجابة، والمساندة العائلية، والمشاركة، والتسامح، وأسلوب الحزم والدفء يؤدي إلى انخفاض السلوكيات التنمرية بمعنى علاقة ارتباطية وتأثير مباشر سالب، وهذا ما أكدته دراسات مثل (Adefunke, 2015; BibouNakou et al., 2013; Currie et al., 2012; Georgiou, 2017; Jantz et al., 2015; Mann et al., 2014; Ortiz et al., 2015; Xu et al., 2020; Wang et al., 2009; حسون, 2018 ; الخولي, 2004 ; الصبان, 2018 ; عبد الكريم, 2018)

والمناخ المدرسي يعكس إدراكات وخبرات الطلاب للحياة المدرسية متضمنة المعايير، والقيم، والعلاقات الشخصية، وطرق التدريس والتعلم، وممارسات القيادة والبناء التنظيمي(Cohen et al., 2015) ، ويشير المناخ المدرسي إلى جودة الحياة المدرسية متضمنة العلاقات بين الأقران، والعلاقات بين الأساتذة والطلاب، والعلاقات مع الإدارة والقيادة المدرسية. والمناخ المدرسي البناء والإيجابي يرتبط إيجابياً بنواتج التعلم الإيجابية كالتحصيل، والاتجاهات، والتوافق الأكاديمي، ويقلل من النواتج السلبية كالتنمر والعدوان بين المراهقين (Holfeld & Leadbeater, 2017) , وقضية التنمر يمكن تجنبها من خلال تقوية المناخ المدرسي الإيجابي الذي يتضمن العلاقات الاجتماعية، والجوانب الأخلاقية البناءة، والمعايير الواضحة، والسلوكيات الإيجابية (Cohen et al., 2015; Rudasill et al., 2018).

وفي هذا الشأن توصلت العديد من الدراسات إلى علاقة ارتباطية وتأثير موجب من المناخ المدرسي السيئ وغير البناء القائم على سوء معاملة الطلاب من قبل المعلمين والإدارة بالتنمر المدرسي, ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين المناخ المدرسي السوي الذي يتميز بقواعد شفافة عادلة، وعلاقات سوية دافئة مع المعلمين بسلوك التنمر، (Espelage et al., 2014;)

Košir et al., 2019; Markkanen et al, 2021; Wang et al., 2010; Yang et al., 2020 ; عبد العال وآخرون, 2016; السبيعي والغامدي, 2021). وأن امتلاك الطالب علاقات وطيدة ودافئة مع أصدقائه ومعلميه من أقوى المنبئات بحدوث التنمر (Chan & Wong, 2015; Karlsson et al., 2013; Liorent et al., 2021; Mann et al. 2015), في حين توصل Xu et al. (2020) إلى أن أي من العوامل المدرسية غير مرتبطة ارتباطًا دالًا إحصائيًا مع التنمر، وتوصل Cui & To (2020) إلى أن العلاقة بين الطالب والمعلم والأمان المدرسي يؤثر تأثيراً سالباً ضعيف ودالاً إحصائيًا على التنمر للمرتكب بينما العلاقة مع الأقران ليس لها تأثير على حدوث التنمر. ولدراسة ما وراء التحليل توصل Cook et al. (2010) إلى أن المناخ المدرسي السيئ منبئ بالاندماج في كل أشكال التنمر للمتنمر والضحية وكلاهما معًا.

وأشارت عديد من الدراسات إلى أن الذكور أكثر ممارسة للسلوكيات التنمرية من الإناث (على سبيل المثال: Carven, 2014; Coelho & Sousa, 2018; Kowalski et al., 2012; Zequinão et al., 2016، عبد الجواد وحسين، 2015; عبد العال وآخرون، 2016), وأن الذكور أكثر تنمراً جسدياً بينما الإناث أكثر تنمراً في العلاقات الاجتماعية ونشر الإشاعات (Kert et al. 2010; Pintado, 2010). وتوصل Currie et al. (2012) من خلال دراسته لظاهرة التنمر في ثلاث دول أوروبية (ألمانيا، بلجيكا، وأرمينيا) إلى أن انتشار العراك الجسدي لدى الذكور أكثر مرتين لدى الإناث وتوصل Košir et al. (2019) إلى أن الجنس من أكثر المتغيرات المنبئة بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولكن هذه النتائج ليست متسقة, ففي دراسة ما وراء التحليل لـــ Kljakovic & Hunt (2016) توصل إلى أن الجنس غير منبئ بسلوك التنمر والضحية، وهذا يتفق مع ما توصل إليه Markkanen et al (2021).

وبالنسبة لفروق العمر فإن العمر أقل تأثيراً على التنمر للمرتكب، وأن مستوى التنمر ينخفض بتقدم العمر (Currie et al., 2012; UNESCO, 2019)، وطلاب المدرسة المتوسطة أكثر تنمراً من طلاب المدارس العليا (Menesini & Salmivalli, 2017) .

والمتأمل للتراث البحثي في مجال التنمر فإن معظم الباحثين اعتمدوا على توظيف المنهجية البحثية الكمية للوصول إلى نتائج واستنتاجات كمية مع الاعتماد على أحجام عينات كبيرة وهذا ما أيدته المراجعة التي قام بها Powell et al. (2008) لـــ 75 دراسة أمبريقية كمية منشورة في الفترة من عام 2000 إلى عام 2004، وتوصل إلى أن سبعة دراسات فقط قامت بتوظيف المدخل الكيفي في دراسة التنمر، و(12) دراسة اعتمدت على التكامل بين المدخل الكمي والمدخل الكيفي في حين يرى Hong & Espelage (2012) أن المدخل الكمي له محددات في الفهم الشامل والعميق لظاهرة التنمر، وترى Torrance (2000) بأن ندرة استخدام البحث الكيفي في ظاهرة التنمر يثير الدهشة خاصة أنها تحدث في إطار الواقع الاجتماعي، والبحث الكيفي ضروري للوصول إلى فهم واضح وشامل لسلوك مجموعة من الأفراد وتفسير خبراتهم وسلوكهم في هذه العملية، وعليه فإن الدراسة الحالية وظفت منهجية الطرق المختلطة لإعطاء رؤية متكاملة وواضحة عن العوامل المساهمة في عملية التنمر من الناحية الكمية والكيفية معاً.

وعليه تتحدد أسئلة الدراسة على النحو التالي:

١. ما هي البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي لدى عينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) والمرحلة الثانوية؟.

٢. ما هي نسبة حدوث ظاهرة التنمر المدرسي لعينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية؟.

٣. هل للجنس والمرحلة الدراسية تأثير كلًا على حدة ومتفاعلين على التنمر المدرسي؟

٤. ما الإسهام النسبي لأساليب المعاملة الوالدية للتنبؤ بالتنمر المدرسي؟

٥. ما الإسهام النسبي لمكونات المناخ المدرسي للتنبؤ بالتنمر المدرسي؟

٦. الكشف عن أهم العوامل التي تؤثر على التنمر المدرسي من وجهة نظر حالة تقوم بسلوكيات تنمرية شديدة؟

أهداف الدراسة

تناولت الدراسة مفهوم التنمر بكل مظاهره بالإضافة إلى تناول العوامل المؤثرة عليه سواء الأسرية، أو المدرسية لمحاولة الوصول لفهم أعمق عن الطبيعة المعقدة للتنمر في المجتمع المدرسي في مرحلة المراهقة لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية لما يحدث في هذه المرحلة من تغيرات وتقلبات كبيرة في شخصية وانفعالات ومعارف الطالب، والدراسات السابقة تناولت دراسة تأثير العوامل المدرسية والأسرية كلٌ على حدة على التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، ولكن الدراسة الحالية حاولت تضمين تأثير هذه العوامل معًا لمعرفة أيهما أكثر تأثيراً في حدوث التنمر المدرسي، كما تعاملت الدراسات السابقة في نمذجة العلاقات بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي في ضوء تحليل الانحدار المتعدد، وهذا ما اتبعته الدراسة الحالية أيضاً، واستناداً لما سبق عرضه فإن الدراسة هدفت إلى:

أولًا: الدراسة الكمية: هدفت إلى الآتي:

1. الكشف عن البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي لدى عينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) والمرحلة الثانوية.
2. إحصاء نسبة حدوث ظاهرة التنمر المدرسي لعينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية.
3. دراسة تأثير الجنس والمرحلة التعليمية على حدة ومتفاعلين على التنمر المدرسي.
4. تحديد الإسهام النسبي لأساليب المعاملة الوالدية للتنبؤ بالتنمر المدرسي.
5. تحديد الإسهام النسبي لمكونات المناخ المدرسي للتنبؤ بالتنمر المدرسي.

ثانيًا: الدراسة الكيفية: هدفت إلى الآتي:

1. الكشف عن أهم العوامل التي تؤدي إلى حدوث التنمر بين الطلاب المراهقين في المدرسة من وجهة نظر دراسة الحالة الأكثر تطرفًا في درجات مقياس التنمر.

2. معرفة ما إذا كانت خبرات دراسة الحالة عن عملية التنمر تدعم نتائج الدراسة الكمية في دور العوامل المدرسية الأسرية في حدوث التنمر في المدرسة.

أهمية الدراسة

اكتسبت الدراسة أهميتها من خلال الإسهام بفهم أعمق وأشمل لظاهرة التنمر بين الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والثانوية في المجتمع المصري من خلال استخدام منهجية الطرق المختلطة فيما يخص دور العوامل المدرسية والأسرية ؛ التي يمكن أن تسهم في عملية التنمر المدرسي في ضوء التحليل الكمي والكيفي، وأمدتنا الدراسة بمقياس للتنمر المدرسي يتسم بشموليته لمعظم مظاهر التنمر المتضمنة في الدراسات السابقة، وتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من صدق وثبات، وكذلك أسهمت الدراسة في تحديد نسبة انتشار ظاهرة التنمر لدى المراهقين ؛ لتبصير القائمين في مجال التعليم المدرسي في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية بالوضع الحقيقي لهذه المشكلة وخطورتها، ومحاولة التعامل معها والتصدي لها، ويمكن أن تساعد نتائج الدراسة على توعية القائمين على العملية التعليمية بدور مكونات المناخ المدرسي في حدوث السلوكيات التنمرية بين الطلاب، ومعرفة أكثر هذه العوامل إسهاماً في حدوث التنمر مما يساعدهم على أمن وتوفير مناخ مدرسي ملائم للحد من حدوث هذه السلوكيات بين الطلاب. كما تفيد نتائج الدراسة في الكشف عن دور أساليب المعاملة الوالدية السوية واللاسوية في حدوث التنمر المدرسي مما يؤكد على أهمية إعطاء ندوات ودورات تدريبية لأولياء الأمور لتنمية استخدم أساليب التربية الأسرية البناءة التي يمكن أن تسهم في الحد من السلوكيات التنمرية لدى المراهقين.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

التنمر المدرسي School bullying: تم تقدير التنمر المدرسي من خلال ارتكابه مرة أو مرتين فأكثر للسلوكيات التنمرية الجسدية، واللفظية، والاجتماعية، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية آخر شهر من تطبيق مقياس التنمر من إعداد الباحث.

أساليب المعاملة الوالدية Parenting styles: تم تقدير أساليب المعاملة الوالدية من خلال مقياس يتضمن مظاهر لأسلوبي المعاملة اللاسوية كالعقاب والرفض، وأربعة أساليب للمعاملة السوية وهي الاستجابة والدعم، والدفء، والحزم.

المناخ المدرسي School climate: تم تقدير المناخ المدرسي من خلال مقياس من إعداد الباحث يتضمن مجموعة من الأبعاد تمثل الحياة المدرسية وهي حب المدرسة، والمظهر العام للمدرسة، والقيادة والإدارة، والعلاقة مع المدرسين، والعلاقة مع الأقران.

المرحلة الإعدادية أو المتوسطة Middle stage: هي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي في جمهورية مصر العربية، وتتضمن ثلاث سنوات دراسة تالية للمرحلة الابتدائية، وتبدأ من عمر (١٣) أو(١٤) عاماً.

المرحلة الثانوية Secondary (higher) stage: هي مرحلة دراسية تالية للمرحلة الإعدادية، وتتضمن ثلاث سنوات دراسية، وتبدأ من عمر (١٥) أو(١٦) عاماً.

منهج الطرق المختلطة Mixed methods research: هي منهجية بحثية تتضمن توظيف الطرق الكمية والكيفية معًا في دراسة واحدة لإعطاء فهم أفضل للمشكلة البحثية أو الظاهرة المراد دراستها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: نظراً للطبيعة المعقدة والمتعددة والمتفاعلة للعوامل المؤثرة في ظاهرة التنمر المدرسي فإن الدراسة انتهجت منهجية الطرق المختلطة باستخدام التصميم التسلسلي التفسيري Explanatory sequential design ، وفي هذا التصميم تجمع البيانات الكمية أولاً ثم متبوعة بجمع البيانات الكيفية لتفسير نتائج الدراسة الكمية، ويطلق عليه Creswell et al. (2018) بنموذج ذي المرحلتين Two–phase model حيث تتكون المرحلة الأولى من جمع البيانات الكمية ثم بعدها يتم جمع البيانات الكيفية للمساعدة في تفسير النتائج الكمية. والعبرة من هذا المدخل أن الدراسة الكمية ونتائجها تمدنا بصورة عامة للمشكلة البحثية أو الظاهرة ثم بتحليل متعمق من خلال البيانات الكيفية حيث تعطي رؤية أفضل لفهم وتفسير الصورة العامة للظاهرة

حيث يمكن اكتشاف عوامل أخرى تؤثر على الظاهرة لم تتضمنها الدراسة، وأيضاً الفائدة من هذا التكامل معرفة ما إذا كانت نتائج الدراسة الكمية تتفق أو تتعارض مع نتائج الدراسة الكيفية (عامر، 2024).

وفي ضوء المنهج الكمي تم استخدام منهج البحث المسحي الوصفي من خلال تطبيق رابط إلكتروني يتضمن مقاييس تم تطبيقها لعينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والثانوية لتحديد مستوى ونسبة مظاهر التنمر المدرسي، وكذلك تم استخدام منهج البحث الارتباطي للتنبؤ بالتنمر المدرسي من مكونات المناخ المدرسي، وأساليب المعاملة الوالدية من خلال تحليل الانحدار المتعدد، وفي ضوء المدخل الكيفي تم توظيف دراسة الحالة من خلال مقابلة فردية مع أحد الحالات الأكثر تنمراً من أفراد العينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية لمحاولة إعطاء رؤية تفسيرية وتأكيدية لنتائج الدراسة الكمية أو استكشاف عوامل أخرى يمكن أن يكون لها دور في حدوث عملية التنمر.

المشاركون:

أولًا: عينة الدراسة الكمية: تم تطبيق مقاييس الدراسة إلكترونيًا من خلال تطبيق Google forms على عينة من طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية بمحافظتي الإسماعيلية والشرقية بجمهورية مصر العربية، وتضمنت(251) طالباً وطالبة، ووزعت حسب الجنس إلى 91 (36.3%) ذكر, و160 (63.7%) أنثى، وتراوحت أعمارهم من (١١) عامًا إلى (١٨) عامًا بمتوسط 15.41 عامًا بانحراف معياري 1.68، ووزعت حسب المرحلة التعليمية إلى 108 (43%) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الإعدادية، و143 (57%) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وتراوح عدد أفراد الأسرة من فردين إلى تسعة أفراد بمتوسط 5.40 فرد، وانحراف معياري 1.08.

ثانيًا: عينة الدراسة الكيفية: تم انتقاء الحالة الأكثر تنمراً في عينة الدراسة الكمية لإجراء مقابلة كيفية معه، وذلك بعد أخذ موافقة والدته على إجراء هذه المقابلة.

أدوات الدراسة:

مقياس التنمر المدرسي: يمثل التنمر المدرسي المتغير التابع في الدراسة، تم تحديد الهدف من المقياس وهو قياس السلوكيات والأفعال التنمرية في المدرسة أو خارجها ولبناء مقياس التنمر المدرسي تم إجراء المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تم الاطلاع على العديد من المقاييس من الدراسات السابقة على سبيل المثال (Dogerurer & Yaratan, 2014; Greif & Furlong, 2006; Markkanen et al., 2021; Murray et al. 2019; Olweus, 1992)، وأيضاً بالإضافة إلى إجراء عديد من المقابلات مع خمسة معلمين في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية لمعرفة أهم السلوكيات والأفعال التنمرية في المجتمع المدرسي، وفي ضوء ذلك تم تحديد بنية المفهوم في ضوء أربعة أبعاد للتنمر المدرسي هي التنمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية وتحطيمها.

المرحلة الثانية: تم صياغة عدد من المفردات أو المظاهر الخاصة في كل بعد بعضها مُشتق من الدراسات السابقة، وبعضها مشتق من خلال النقاشات مع المدرسين في الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية، ووزعت المفردات الأولية للمقياس كالآتي: ثلاث مفردات لمظاهر التنمر الجسدي، وخمس مفردات لمظاهر التنمر اللفظي،و أربع مفردات لمظاهر التنمر الاجتماعي، ومفردتين لبعد الاستيلاء على المتعلقات الشخصية، وعليه تم صياغة (١٤) مفردة تعكس السلوكيات التنمرية التي يقوم بها الطالب مع زملائه آخر الشهر، وكانت تعليمات الاستجابة "ولا مرة" وتأخذ الدرجة (0)، ومرة واحدة ودرجتها (1)، ومن (٢) إلى (٣) وتأخذ الدرجة (2)، والاستجابة (٤) فأكثر وتأخذ الدرجة (3).

المرحلة الثالثة: تم عرض مفردات المقياس على خمسة معلمين خبراء في المرحلة الإعدادية والثانوية، وثلاثة أساتذة في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية للتحقق من صدق المحتوى حيث زادت نسبة الاتفاق بين المحكمين على مدى مناسبة المفردات لتضمينها للبعد ووضوح صياغتها من 80% فأكثر مع إجراء تعديلات لأربعة مفردات حيث تم تبسيط صياغتها لتتناسب مع مستوى فهم الطلاب وتم استبعاد كلمة تنمر من هذه المفردات نظراً

لحساسية موضوع التنمر، وعدم رغبة الطلاب تناول هذا الموضوع نظراً للإجراءات القانونية جراء القيام بهذا الفعل، ولذلك تم صياغة المفردات بحيث لا تتضمن لفظ التنمر أو المتنمر.

المرحلة الرابعة: تقدير الخصائص السيكومترية للمقياس (تم عرضه في فصل النتائج).

معايير تشخيص المتنمر: أشار Mikkelsen & Einarsen (2001) إلى أن الفرد يوصف أنه متنمر أو ضحية إذا ارتكب مرتين تصرفاً سيئاً خلال أسبوع، والدراسة الحالية تبنت تشخيص المتنمر بارتكاب السلوكيات التنمرية على الأقل مرة أو مرتين خلال الشهر الأخير قبل تطبيق المقياس.

مقياس أساليب المعاملة الوالدية: تمثل أساليب المعاملة الوالدية متغيرات مستقلة، وهي كل الممارسات والأنشطة التي يتبعها الوالدين في تربية أبنائهم في حياتهم، وقد تبني الباحث أبعاد أساليب المعاملة الوالدية المتضمنة في مقياس Hernández-Guzmán et al. (2013) المتضمن (٢٧) مفردة وتم تبني أبعاد الرفض، والدعم، والعقاب، والدفء، والاستجابة، وتم إضافة مفردة تمثل الحزم في التعامل مع الأبناء، وتم تصحيح المقياس وفقًا لمقياس ليكرت الرباعي, وتحقق مُعد المقياس من ثبات الأبعاد الخمسة باستخدام المعامل ألفا كرونباخ، وتراوحت من 0.61 لبعد الدفء إلى 0.89 لبعد الرفض، وبلغ الثبات للمقياس ككل 0.90، وأثبت نموذج العوامل الخمسة حسن مطابقة مع البيانات في ضوء التحليل العاملي التوكيدي.

ولبيانات البحث الحالي بلغ ثبات الاتساق الداخلي ألفا لبُعد الرفض المكون من ست مفردات مثل "يتجاهل والدي مشاعري" 0.80، بينما بلغت قيمة الثبات ألفا لبُعد المساندة والدعم المكون من خمس مفردات" "يستمع أبي لمشكلاتي رغم انشغاله في عمله" 0.83، وبلغت قيمة الثبات ألفا للبعد الثالث العقاب المكون من خمس مفردات مثل "يتشاجر والدي معي كثيراً" 0.70، وبلغت قيمة ثبات البعد الرابع الاستجابة المكون من ست مفردات مثل " يعطي والدي لي الحرية للتعبير عن رأي وتحقيق رغباتي" و "يستمع لي أبي دائمًا حتي لو كان مشغولًا" 0.85، وبلغت قيمة الثبات ألفا البعد الخامس الدفء المكون من ست مفردات" ، أشعر بمحبة وود أبي وأمي لي" 0.86، وتم تمثيل بعد الحزم بمفردة واحدة، وعليه فإن عدد مفردات المقياس (29) مفردة.

مقياس المناخ المدرسي (إعداد الباحث): تمثل مكونات المناخ المدرسي متغيرات مستقلة في الدراسة، ويشير المناخ المدرسي إلى جودة وخصائص الحياة المدرسية التي تتبناها المدرسة، ولبناء مقياس المناخ المدرسي تم إجراء المراحل الآتية:

المرحلة الأولى: تم تحديد بنية أبعاد مفهوم المناخ المدرسي من خلال الإطلاع على العديد من المقاييس في الدراسات السابقة منها مقياس المناخ المدرسي لـــ Aldridge & Alai (2013) حيث تكون المقياس من (٤٩) مفردة تقيس ستة أبعاد منها دعم المدرسين، والعلاقة بين الأقران، والتماسك المدرسي، ووضوح القواعد والتعليمات المدرسية المنظمة للسلوكيات بين الطلاب، وطلب المساعدة، وقائمة المناخ المدرسي الشامل لـــ Cohen et al. (2009) و La Salle et al. (2018)، وأيضاً بإجراء نقاشات مع مدرسين من المرحلة الإعدادية والثانوية، واتضح أن مكون العلاقة بين الطالب والمدرس من أهم مكونات المناخ المدرسي ولها تأثير كبير على إدراكات التلاميذ عن المناخ المدرسي، وكذلك العلاقة بين الطلاب وأقرانهم حيث يعتبر من أهم مكونات المناخ المدرسي، وفي ضوء ذلك تم التعبير عن المناخ المدرسي في ضوء خمسة أبعاد هي: الحب أو الاستمتاع بالمدرسة، وضوح القواعد والإدارة المدرسية، والعلاقة بين المدرس والطالب، والعلاقة بين الأقران (الطلاب)، والمظهر العام للمدرسة.

المرحلة الثانية: تم صياغة عدد من المفردات في كل بعد بعضها مُشتق من الدراسات السابقة، وبعضها من خلال النقاش مع المدرسين في الدراسات العليا بكلية التربية بالإسماعيلية، ووزعت كالآتي: ثلاث مفردات للارتياح وحب للمدرسة، وخمس مفردات لبعد العلاقة بين الطلاب والمدرسين، وخمس مفردات لبعد العلاقة مع الأقران أو الزملاء، وثمانِ مفردات للإدارة والقواعد المدرسية، وأربع مفردات للمظهر العام للمدرسة، وتم تصحيحها في ضوء مقياس ليكرت الرباعي وعليه تكون المقياس في صورته الأولية من (25) مفردة.

المرحلة الثالثة: تم عرض المفردات على خمسة معلمين خبراء في المرحلة الإعدادية والثانوية، وثلاثة أساتذة في مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية حيث كانت نسبة الاتفاق بين المحكمين على مدى مناسبة المفردات لتضمينها للبعد ووضوح الصياغة أكثر من 80% مع

إجراء تعديلات لثلاث مفردات في تبسيط صياغتها لتتناسب مع مستوى فهم الطلاب، واستبعاد ثلاث مفردات لأنها تتضمن تكرار لمحتوى بعض المفردات بالتالي أصبح المقياس مكون من (21) مفردة.

المرحلة الرابعة: الخصائص السيكومترية للمقياس: تم التحقق من الخصائص السيكومترية من خلال تقدير الآتي:

صدق البناء: تم التحقق من صدق البناء من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، ولكن قبل إجراء ذلك لابد من التحقق من مسلمات التحليل العاملي كالآتي:

١. الاعتدالية: تم تقدير مؤشري الالتواء والتفرطح، وتراوحت قيم الالتواء من 0.00 إلى – 0.67 بينما تراوحت قيم التفرطح من 0.60- إلى 1.60- وفي ضوء ما طرحه Field (2013) فإن توزيع بيانات المفردات تتسم بالاعتدالية حيث لم تزيد قيم الالتواء والتفرطح عن 2.00.

٢. التلازمية الخطية: تم التحقق منها من خلال تقدير معامل ارتباطية بيرسون بين المفردات، وتراوحت قيمها من 0.30 إلى 0.60 ، وعليه لم تزيد قيم معاملات الارتباطات بين المفردات عن 0.80 بالتالي لا توجد قضية الارتباطات المرتفعة بين المفردات.

٣. مناسبة معاملات الارتباط للتحليل العاملي، وتم تقديرها من خلال تقدير محك كايزر ماير أولكين، وبلغت قيمته 0.93 أي تخطت القيمة 0.50 بالتالي فإن معاملات الارتباطات مناسبة للتحليل.

٤. حجم العينة: بلغت حجم العينة (251) طالباً وطالبة، وبما أن عدد المفردات (21) بالتالي تم تمثيل المفردة بعشرة أفراد وهو حجم عينة مناسب لإجراء التحليل العاملي التوكيدي.

التحليل العاملي التوكيدي: تم التعامل مع بيانات المقياس كأنها رتبية تصنيفية وتم استخدام طريقة التقدير Weight least square mean of variance (WLSMV)، وفيما يلي مؤشرات حسن المطابقة للنماذج العاملية التي تم اختبارها وهي: نموذج العامل العام (أحادية البعد)، ونموذج الأبعاد الخمسة النظري المفترض:

الجدول (١): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج العاملية التوكيدية لأبعاد المناخ المدرسي.

النموذج	كاي تربيع	RMSEA	CFI	TLI	WRMR
العامل العام	812.10 (p=0.0)	0.113	0.91	0.90	1.54
نموذج العوامل الستة المفترض	371.58 (P=0.00)	0.065	0.97	0.96	1.25

يتضح من الجدول (١) أن نموذج العوامل الخمسة المفترض أكثر مطابقة مع بيانات العينة حيث كانت له أقل قيم لإحصاء كاي تربيع، ولمؤشر RMSEA. وأكبر قيم لمؤشري CFI وTLI، واقتربت قيمة مؤشر WRMR من الواحد الصحيح، وهذا مفاده ملائمة إحصائية جيدة جداً للبناء العاملي المفترض في ضوء الإطار النظري مع بيانات العينة. وفيما يلي التشبعات ودلالتها الإحصائية:

الجدول (٢): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناخ المدرسي بعوامله الخمسة.

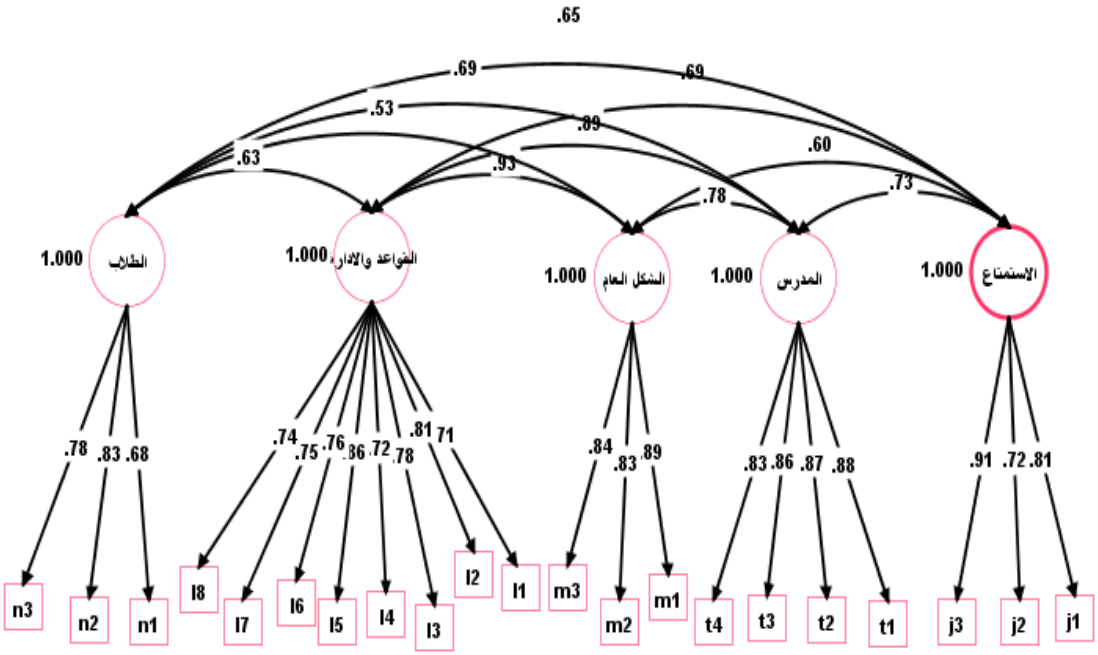
المفردة	حب المدرسة	العلاقة مع المدرسين	القواعد والإدارة	العلاقة مع الزملاء	المظهر العام
أستمتع بالذهاب إلى المدرسة.	0.81**				
أشعر بالراحة النفسية في المدرسة.	0.72**				
أشعر بأني ذات قيمة في المدرسة.	0.91**				
يهتم المدرسون بمشاكلنا ويتجاوبون معنا ويدعموننا.		0.87**			
يستمع لنا المدرسون ويهتمون برغباتنا واهتماماتنا.		0.87**			
أشعر بالثقة أثناء التعامل مع المدرسين.		0.86**			
يسود الحب والاحترام بين الطلاب والمدرسين.		0.83**			

المفردة	حب المدرسة	العلاقة مع المدرسين	القواعد والإدارة	العلاقة مع الزملاء	المظهر العام
قواعد الانضباط المدرسي واضحة.			0.71**		
تساعدني القواعد المدرسية بالشعور بالأمان.			0.81**		
تطبق اللوائح والقواعد المدرسية بالعدل بيننا دون تمييز.			0.78**		
القواعد المدرسية توضح لنا السلوكيات الخاطئة.			0.72**		
إدارة المدرسة تستجيب لطلباتنا المنطقية.			0.85**		
إدارة المدرسة قوية وحازمة.			0.76**		
تضع إدارة المدرسة قواعد معلنة لتيسير النظام المدرسي.			0.75**		
يستطيع المدرسون قيادة الطلاب.			0.74**		
أرتبط بعلاقات جيدة مع زملائي في المدرسة.				0.68**	
أتحدث مع زملائي بحرية وباحترام.				0.84**	
يساعدني ويدعمني زملائي عندما أكون في مشكلة.				0.78**	
المدرسة منظمة ومرتبة.					0.89**
الفصول نظيفة وجيدة التهوية.					0.83**

المفردة	حب المدرسة	العلاقة مع المدرسين	القواعد والإدارة	العلاقة مع الزملاء	المظهر العام
إمكانيات المدرسة مناسبة لممارسة الأنشطة المدرسية.					0.84**

** دالة عند مستوى دلالة إحصائية 0.01

يتضح من الجدول (٢) أن مفردات كل بعد تشبعت على العامل المحدد له، فقد تخطت قيمة التشبعات بالنسبة لبعد الحب أو التعلق بالمدرسة 0.70، وهذا يؤكد على انتماء هذه المفردات للبعد، وتخطت تشبعات مفردات بُعد العلاقة بين المدرسين والطلاب عن 0.80، وزادت تشبعات مفردات بُعد القواعد والإدارة المدرسية 0.70، وزادت تشبعات مفردات بُعد العلاقة بين الطلاب عن 0.68، وزادت تشبعات مفردات بُعد المظهر العام 0.80، وهذا يؤكد علي معامل صدق مرتفع لمفردات كل بعد على حدة، وهذه التشبعات دالة إحصائياً عند مستوي دلالة إحصائية 0.01، وهذا دليل على توفر صدق البناء لمقياس المناخ المدرسي. وفيما يلي شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي:



الشكل (١): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس المناخ المدرسي بتشبعاته المعيارية الدالة إحصائيًا.

ثبات الاتساق الداخلي لأبعاد المناخ المدرسي: تم تقدير ثبات الاتساق الداخلي ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس لبعد وبلغت لبعد حب المدرسة 0.79, ولبعد العلاقة مع المدرسين 0.87, ولبعد الإدارة والقواعد 0.87, ولبعد اللاقة مع الطلاب 0.71, ولبعد المظهر العام للمدرسة 0.84, وللمقياس ككل 0.94.

الإجراءات: تم إدارة مقاييس الدراسة إلكترونياً من خلال تطبيق Google forms للطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والثانوية في محافظتي الإسماعيلية والشرقية بجمهورية مصر العربية بداية شهر أبريل 2020 حتى شهر أكتوبر 2022 من خلال إرساله عبر مجموعات الطلاب على الواتساب وذلك من خلال متابعة المدرسين الذين يتولون التدريس لهم، واستغرق تطبيق المقاييس تقريباً عامين نظراً لإحجام كثير من الطلاب عن الاستجابة على مقياس التنمر المدرسي، وتم التنبيه عليهم بالضغط على البديل الذي يناسبه أمام كل مفردة من مفردات المقاييس؛ لقياس هذا السلوكيات التشاجرية بين الطلاب في الشهر الأخير من تطبيق مقاييس الدراسة. وتم التأكيد على الطلاب بالاستجابة بالموثوقية والشفافية، والمصداقية، وتم التنبيه عليهم عدم كتابة الاسم إلا عند رغبته بتدوينه كنوع من الراحة النفسية أثناء الاستجابة، وأيضاً طمأنتهم بأن البيانات لها صفة السرية، وتستخدم لأغراض البحث دون تضمين لأسماء الطلاب في نتائج الدراسة، وبعد استكمال عملية التطبيق تم تحويل ملف البيانات إلى ملف Excel ثم تحويله إلى ملف SPSS، وتم إجراء تكويد للبيانات الأساسية، أما فيما يخص إجراءات الدراسة الكيفية فبعد إتمام الدراسة الكمية تم اختيار أحد الطلاب الذي كانت درجاته مرتفعة في مقياس التنمر المدرسي وذلك بعد إبلاغ ولى الأمر لإجراء مقابلة معه حول عملية التنمر في المدرسة، وتمت المقابلة في المدرسة.

التحليل الإحصائي: تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS(28) حيث تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المائل بروماكس للكشف عن البنية

العاملية لمقياس المناخ المدرسي، وتم الاعتماد على عدة معايير لتحديد عدد العوامل منها الفحص البصري لشكل الانتشار Scree plot ، وقيمة الجذر الكامن أكبر من الواحد الصحيح مع التفسير المنطقي والنظري للعوامل الناتجة من التحليل، وتم اعتبار أن المفردة متشبعة على العامل إذا زادت قيمة التشبع عن 0.32 (Tabachnick & Fidell., 2007). وتم استخدام برنامج MPLUS (7) لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس التنمر المدرسي باستخدام طريقة التقدير الاحتمال الأقصى المناعية Maximum likelihood robust (MLR) لعدم توفر الاعتدالية لمفردات المقياس مع التدوير المائل Goemin، وذلك لتوقع وجود علاقات ارتباطية بين العوامل، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لتحليل مقياس التنمر المدرسي باستخدام برنامج MPLUS (7) باستخدام طريقة التقدير (WLSMV) لأنها تصلح للبيانات غير الاعتدالية، والرتبية التصنيفية، وأحجام العينات الصغيرة (Muthén & Muthén, 2012)، وتوظيف طريقة تقدير الاحتمال الأقصى للتحقق من نموذج المعادلة البنائية، وتم تقيم مطابقة النموذج في ضوء مؤشر المطابقة المقارن، ومؤشر توكر– لويس TLI (أكبر من 0.90)، ومؤشر RMSEA (0.08 فأقل)، وإحصاء كاي تربيع غير دال إحصائيًا عند 0.05 (Hu & Bentler, 1999)؛ وعامر، 2018. وتم إجراء التوزيعات التكرارية لتحديد عدد مرات حدوث مظاهر السلوكيات التنمرية بين الطلاب في ضوء متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية (إعدادية – ثانوية). تم توظيف تحليل التباين المتعدد لدراسة تأثير الجنس والمرحلة التعليمية على حدة ومتفاعلين على التنمر المدرسي, وتم إجراء معامل ارتباط بيرسون لدراسة العلاقة بين أبعاد المناخ المدرسي والتنمر، وبين أساليب المعاملة الوالدية والتنمر. تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الإدخال الإجباري Enter حيث يتم إدخال كل المتغيرات المستقلة في نموذج تحليل الانحدار بغض النظر عن ارتباطيتها أو عدم ارتباطيتها بالمتغير التابع لمعرفة مدى إسهام أساليب المعاملة الوالدية، ومكونات المناخ المدرسي، وبعض المتغيرات الأساسية على التنمر المدرسي بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، وتم التحقق من مسلمات تحليل الانحدار ومن أهمها الاعتدالية Normality، والارتباط الخطية المرتفعة

Multi–Collinearity من خلال معامل الارتباط بين كل زوج من المفردات، وتم التحقق من الاعتدالية من خلال تقدير قيمة مؤشري التفرطح والالتواء حيث إذا كانت قيمتهما تقع في المدى من 2.0 إلى 2.0– فإن بيانات المتغير يتوفر لها التوزيع الاعتدالى(Field, 2013).

نتائج الدراسة:

أولًا: نتائج الدراسة الكمية:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول: ما هي البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي لدى عينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية (المتوسطة) والمرحلة الثانوية؟ وللتحقق من ذلك تم تقدير صدق المفهوم أو البناء كالآتي:

التحليل العاملي الاستكشافي: وتم التحقق من مسلمات استخدامه كالآتي:

١. الاعتدالية: تم التحقق من الاعتدالية من خلال تقدير مؤشري الالتواء والتفرطح لبيانات مفردات مقياس السلوكيات التنمرية بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية، حيث اتضح أن قيم الالتواء لبيانات المفردات تراوحت في المدى من 1.85 إلى 4.60، وتراوحت قيم مؤشر التفرطح في المدى من 2.50 إلى 22.10، وعليه فإن توزيع بيانات مفردات المقياس لا تتمتع بالاعتدالية.

٢. التلازمية أو الاعتمادية الخطية: تم التحقق منها من خلال تقدير معاملات الارتباطات بين المفردات حيث تراوحت قيمتها من 0.25 إلى 0.57، وعليه لا توجد معاملات ارتباطية زادت عن 0.80، وعليه لا توجد قضية التلازمية الخطية.

٣. مناسبة معاملات الارتباطات للتحليل العاملي: تم التحقق من هذه المسلمة من خلال محك كايزر– ماير– أولكين حيث بلغت قيمته KMO= 0.91، وهي مناسبة جداً حيث زادت عن الحد الأدنى 0.50 (Hair et al., 2012)، وهذا مفاده أن معاملات الارتباطات مناسبة لاستخدامها في التحليل العاملى الاستكشافي.

وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي في برنامج MPLUS (7) باستخدام طريقة الاحتمال الأقصى المناعية (MLR) ، وطريقة التدوير المائل Geomin، وفيما يلي مؤشرات حسن المطابقة للبناء العاملي الممثل بعامل واحد، وللبناء العاملي الممثل بعاملين، وزاد الجذر الكامن لهما عن الواحد الصحيح:

الجدول (٣): مؤشرات حسن المطابقة للأبنية المفترضة لمفردات مقياس التنمر المدرسي (N=251)

البناء	كاي تربيع (P)	RMSEA	CFI	TLI	AIC
العامل الواحد	98.35 (p=0.051)	0.033	0.96	0.95	4996.11
العاملين	80.15 (p=0.084)	0.031	0.97	0.96	4947.05

يتضح من الجدول (٣) وجود ملائمة إحصائية في ضوء مؤشرات حسن المطابقة للنموذجين مع بيانات العينة، ولكن نموذج العاملين تفوق في ملائمته للبيانات على نموذج العامل الواحد حيث كانت له أقل قيمة لمؤشري RMSEA وAIC، وأكبر قيم لمؤشري CFI و TLI حيث زادت قيمتهما عن 0.96، وفيما يلي التشبعات والجذر الكامن والتباين المفسر لنموذج العاملين:

الجدول (٤): نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لنموذج العاملين لمقياس التنمر المدرسي.

م	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	الاشتراكيات
B1	أضربه أمام زملائه.	.52		.57
B2	أحاول أذيته بأي طريقة للتقليل من شأنه.	.71		.58
B3	أناديه بأسماء وألفاظ لا يحبها وتؤذي مشاعره (متخلف، غبي، فاشل، وغيرها)	.55		.61
B4	أتغامز عليه وأجعله أضحوكة وسط زملائه.	.38		.59
B5	أسبب له مشاكل مع زملائه باستمرار.	.61		.50
B6	أنظر إليه نظرات غاضبة لتخويفه.	.50		.39
B7	أحرض الآخرين على عدم التحدث معه.	.69		.61
B8	أحطم ممتلكاته وحاجاته الخاصة.		.96	.62
B9	استولي على أغراضه دون إذنه.		.50	.53
B10	أنشر الشائعات الكاذبة عنه.	.57		.70

م	المفردة	العامل الأول	العامل الثاني	الاشتراكيات
B11	أهدده وأحرض زملاءه عليه.	.75		.64
B12	أتعمد تجاهله واستبعاده من المشاركة معنا في أي نشاط.	.75		.33
B13	أدبر له المشاكل والمصائب مع زملائه .	.78		.58
B14	أغيظه وأثيره دو مبرر أو سبب.	.72		.50
	الجذر الكامن	6.67	1.04	
	التباين المفسر	47.68	7.46	

يتضح من الجدول (٤) أن مفردات التنمر في المجتمع المدرسي بين الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والثانوية تمحورت حول عاملين، حيث بلغ الجذر الكامن للعامل **الأول**6.67 ، بينما الجذر الكامن للعامل الثاني 1.04 ، وتشبعت مفردات التنمر اللفظي، والجسدي، والاجتماعي بالعامل الأول، بينما تشبعت المفردتين الخاصة بالاستيلاء على ممتلكات الآخرين وتحطيمها بالعامل الثاني، وهذا يتفق مع طرح (2014) .Gladden et al بإضافة نوع من التنمر خاص بالاستيلاء على ممتلكات الآخرين وتحطيمها، ويتضح أن معظم التباين المستخلص من مصفوفة الارتباطات بين المفردات تم تفسيره من خلال العامل **الأول** 47.68% ، بينما العامل الثاني **فسر** 7.46%، وعموماً فسر البناء **العاملي**55.13% من تباين مصفوفة الارتباطات لمفردات التنمر، وهذا يدل على فعالية بناء المقياس وشموليته لمظاهر التنمر المختلفة بين الطلاب، وهذا ما أكد عليه (2013) .Meyers et al بأن البناء للمقياس يكون فعال إذا زاد التباين المستخلص عن 50%. وفي ضوء نتائج التحليل العاملي فإن تشبعات معظم المفردات زادت عن 0.55، وهذا يعبر عن تشبع جيد أو ارتباط قوي بالعامل أو البناء التحتي للتنمر المدرسي مما يدل على قدرة تمييزية جيدة للمفردات، وذلك وفقًا للمعيار الذي تبناه (1992) Comery & Lee ، بينما زاد تشبع ثلاث مفردات عن 0.45 وهو يعبر عن معامل تشبع أو تمييز متوسط. وبالنسبة لقيم الشيوع (ثبات المفردات) فتجاوزت لمعظم **المفردات** 0.50 بمعني أن البناء التحتي فسر 25% من تباين كل المفردات ما عدا المفردة "أنظر إليه

نظرات غاضبة لتخويفه"، والمفردة "أتعمد تجاهله واستبعاده من المشاركة معنا في أي نشاط". بصفة عامة يتضح أن المفردات التي لها قوة تمييزية عالية في ضوء قيم التشبع هي على التوالي b2, b11, b12, b13, b14.

التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنمر: تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي في ضوء إستراتيجية مقارنة النماذج Model Comparison للنماذج الآتية:

-نموذج العامل العام: حيث تتشبع مفردات المقياس على عامل واحد وهو بناء يدل على أحادية البعد للمقياس.

- نموذج العاملين الناتج من التحليل العاملي الاستكشافي.

- نموذج العوامل الأربعة المشتق من الإطار النظري للمقياس.

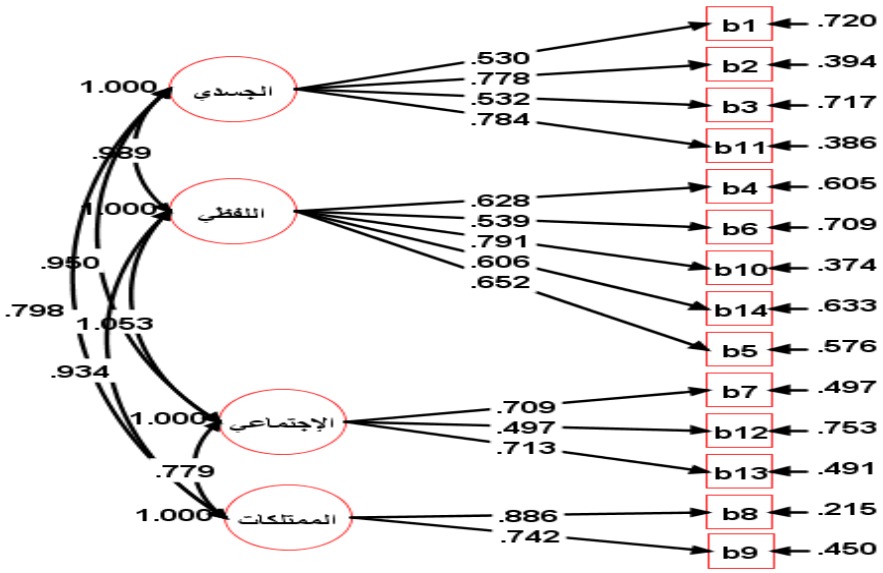
وبإجراء التحليل العاملي التوكيدي اتضح أن مؤشرات الملائمة الإحصائية كالآتي:

الجدول (٥): مؤشرات الملائمة الإحصائية للنماذج العاملية لمفردات مقياس التنمر المدرسي.

النموذج	كاي تربيع(P)	RMSEA	CFI	TLI	AIC
العامل الواحد	98.35 (p=0.051)	0.033	0.96	0.95	4996.11
نموذج العاملين	80.15 (p=0.084)	0.031	0.97	0.96	4947.05
نموذج العوامل الأربعة	76.31(p=0.31)	0.017	0.99	0.98	4944.28

يتضح من الجدول (٥) وجود ملائمة إحصائية للنماذج الثلاثة مع بيانات العينة في ضوء مؤشرات حسن المطابقة، ولكن نموذج العوامل الأربعة تفوق في ملائمته للبيانات على نموذج العامل الواحد، ونموذج العوامل الأربعة حيث كانت له أقل قيمة لمؤشري RMSEA وAIC، وأكبر قيم لمؤشري CFI و TLI(زادت قيمتهما عن 0.98) وقيم هذه المؤشرات تشير إلى مطابقة أو ملائمة إحصائية تقريباً شبه تامة مع بيانات عينة الدراسة.

وفيما يلي شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لنموذج العوامل الأربعة :



الشكل (2): شكل المسار لنموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنمر بمساراته المعيارية.

يتضح من الشكل (2) أن جميع التشبعات أو التأثيرات من العامل إلى المفردات المرتبطة به زادت في مجملها **عن** 0.50 ، وزادت قيم T المناظرة لكل تشبع عن 2.58 وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية 0.01، وهذا يؤكد على صدق المفردات المرتفع لمفردات التنمر المدرسي. وفي ضوء نتائج التحليل العاملي التوكيدي يمكن القبول بأحادية البعد لمظاهر التنمر المدرسي، واتضح هذا من خلال مؤشرات حسن المطابقة في الجدول(٥).

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني: ما هي نسبة حدوث ظاهرة التنمر المدرسي لعينة من الطلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية؟ وللتحقق من هذا تم تقدير نسبة التنمر بين طلاب المدارس في ضوء معيارين الأول حدوث أحد سلوكيات التنمر مرة واحدة، والثاني حدوثه مرتين فأكثر في آخر شهر من تطبيق مقاييس الدراسة، وفيما يلي النتائج:

الجدول (٦): نسبة انتشار السلوكيات التنمرية بين الطلاب في ضوء الجنس، والمرحلة التعليمة.

المعيار		المعيار		المعيار	
		مرة آخر شهر		مرتين فأكثر آخر شهر	
الفئة		العدد	%	العدد	%
الجنس	ذكور(91)	64	70.3%	52	57%
	إناث (160)	91	56.88%	62	38.75%
المرحلة	الإعدادية (108)	70	64.81%	58	53.70%

الثانوية (143)	85	59.44%	64	44.75%
الإجمالي (251)	155	61.75%	114	45.42

يتضح من الجدول (٦) في ضوء معيار ارتكاب السلوكيات التنمرية مرة واحدة في آخر شهر أن نسبة حدوث أو انتشار السلوكيات التنمرية لدى الطلاب الذكور (70.3%) أعلى من نسبتها لدى الإناث (56.88%)، بينما نسبتها لدى طلاب المرحلة الإعدادية (64.81%) أعلى من نسبتها لدي طلاب المرحلة الثانوية (59.4%)، وفي ضوء معيار ارتكاب السلوكيات التنمرية مرتين فأكثر، يتضح من الجدول أن نسبة حدوث السلوكيات التنمرية لدى الطلاب الذكور (57%) أعلى من نسبتها لدى الطالبات الإناث (38.75%)، وزادت نسبة حدوث السلوكيات التنمرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية(53.7%) عن نسبتها لدى طلاب المرحلة الثانوية (44.75%)، وعموماً بلغت نسبة حدوث التنمر المدرسي بين الطلاب المراهقين في مرحلتي التعليم الإعدادي(المتوسط) والتعليم الثانوي في ضوء معيار ارتكاب سلوك التنمر مرة واحدة آخر شهر 61.75%، بينما في ضوء معيار مرتين أو ثلاثة على الأقل آخر شهر 45.42%. وتم تقدير نسبة انتشار السلوكيات التنمرية اللفظية، الجسدية، الاجتماعية، والاستيلاء على متعلقات الآخرين كالآتي:

الجدول (٧): نسبة انتشار الأشكال المختلفة من السلوكيات التنمرية في ضوء الجنس.

مظهر التنمر		مرة واحدة آخر شهر	مرتين فأكثر آخر شهر
اللفظية	الذكور (91)	49.5%	36.3%
	الإناث (160)	45.6%	23.1%
الجسدية	الذكور(91)	49.5%	36.3%
	الإناث(160)	31.1%	15%
الاجتماعية	الذكور (90)	42.9%	34.1%
	الإناث (160)	33.8%	11.9%
تدمير ممتلكات	الذكور(91)	23.1%	16.5%
	الإناث (160)	11.9%	3.8%

يتضح من الجدول (٧) في ضوء معيار ارتكاب السلوك التنمري مرة واحدة شهرياً فإن السلوكيات التنمرية اللفظية والجسدية أكثر انتشاراً لدى الطلاب الذكور بينما السلوكيات التنمرية

اللفظية والاجتماعية أكثر انتشاراً لدى الطالبات الإناث في حين أن أقل السلوكيات التنمرية لدى الذكور والإناث هي الاستيلاء على المتعلقات الشخصية وتحطيمها وذلك في ضوء معيار مرة واحدة شهرياً بينما في ضوء معيار ارتكابها مرتين فأكثر يتضح أن السلوكيات التنمرية اللفظية والجسدية أكثر انتشاراً لدى الذكور والإناث.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث: هل للجنس والمرحلة الدراسية تأثير كلًا على حدة ومتفاعلين على التنمر المدرسي؟

وللتحقق من ذلك تم توظيف تحليل التباين المتعدد 2*2 , وفيما يلي النتائج:

الجدول (٨): نتائج تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمرحلة التعليمية على التنمر.

المصدر	مجموع المربعات	df	متوسط مجموع المربعات	F	P	حجم التأثير ايتا تربيع
المرحلة	.243	1	.243	.008	.930	.000
الجنس	544.264	1	544.264	17.487	<.001	.066
* المرحلة الجنس	9.783	1	9.783	.314	.576	.001
البواقي	7687.453	247	31.123			
الكلي	11143.000	251				

من الجدول(٨) بالنسبة للتأثُيرات الرئيسة يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.01 بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور حيث متوسط التنمر لدى الذكور 5.21 ولدى الإناث 2.53 وأسهم الجنس في تفسير 6.6% من تباين التنمر وهو حجم تأثير متوسط, بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين تلاميذ المرحلة الإعدادية وطلاب المرحلة الثانوية في التنمر, وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائيًا لتفاعل الجنس والمرحلة على التنمر المدرسي, وفيما يلي العرض البياني:

النتائج الخاصة بالسؤال الرابع: ما الإسهام النسبي لأساليب المعاملة الوالدية للتنبؤ بالتنمر المدرسي؟ ولتقدير الإسهام النسبي لأساليب المعاملة الوالدية على التنمر في المجتمع المدرسي

تم توظيف تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter،حيث اتضح أنه يمكن استخدام أساليب المعاملة الوالدية للتنبؤ بالتنمر من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي $F_{(6,250)} = 11.47,\ p = 0.00$، وإن هذه المتغيرات فسرت $R^2_{adjusted} = 20\%$ من تباين التنمر في المجتمع المدرسي لدى الطلاب المراهقين وفيما يلي معالم النموذج:

الجدول (٩): معالم تحليل الانحدار المتعدد لتأثير أساليب المعاملة الوالدية على التنمر المدرسي.

		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	T	p	Tolerance	VIF
التنمر	ثابت الانحدار	4.11	–	1.15	.25	–	–
	الرفض	.40	.29	2.8	.005	.31	3.23
	العقاب	.06	.04	.43	.67	.47	2.13
	الدعم	.43	.30	2.61	.010	.245	4.08
	الاستجابة	−.60	−.42	−3.48	.001	.22	4.61
	الدفء	.09	.07	.57	.57	.22	4.50
	الحزم	−.75	−.13	−2.05	.041	.86	1.16

يتضح من الجدول (٩) أن المتغيرات الداخلة في التحليل لا تعاني من قضية الاعتمادية الخطية أو الارتباطات المرتفعة لأن قيمة معامل توليرانس لم تقترب من الصفر، ولم تزد قيمة Variance inflation factor عن 10، ويتضح وجود تأثير سالب كبير ودال إحصائيًا من أسلوب المعاملة الوالدية الاستجابة على التنمر، وهذا مفاده أن زيادة وحدة معيارية من أسلوب الاستجابة الوالدية يقابلها نقصان التنمر بمقدار 0.42 وحدة معيارية، ويتضح وجود تأثير سالب ودال إحصائيًا من أسلوب الحزم الوالدي على التنمر بمعني كلما اتبع الوالدين أسلوب الحزم

مع الأبناء انخفضت السلوكيات التنمرية لديهم، ووجود تأثير موجب ودال إحصائياً من أسلوب الرفض على التنمر بمعنى كلما اتبعت الأسرة العقاب والحرمان مع أبنائها زادت السلوكيات التنمرية، ولكن النتيجة التي تستحق التأمل والوقوف عندها هي وجود تأثير موجب من دعم الوالدين لأبنائهم على التنمر بمعنى كلما كانت الأسرة داعمة ومكافئة ومشاركة لهم في مشاكلهم كلما زادت السلوكيات التنمرية، ويتضح من الجدول أن أساليب المعاملة الوالدية وهي العقاب والدفء ليس لهما إسهام في التنبؤ بسلوك التنمر بين الطلاب المراهقين، وفيما يلي معادلة الانحدار التنبؤية المعيارية:

$$\text{التنمر} = 0.29 \times \text{الرفض} - 0.42 \times \text{الاستجابة} + 0.30 \text{ الدعم} - 0.13 \times \text{الحزم}$$

النتائج الخاصة بالسؤال الخامس: ما الإسهام النسبي لمكونات المناخ المدرسي للتنبؤ بالتنمر المدرسي؟ ولتقدير الإسهام النسبي لمكونات المناخ المدرسي للتنبؤ بالتنمر المدرسي تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة Enter، واتضح أن هذه المتغيرات يمكن استخدامها للتنبؤ بالتنمر من خلال قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي $F_{(5,250)} = 5.00, p = 0.00$، وأن هذه المتغيرات فسرت $R^2_{adjusted} = 8.9\%$ من تباين التنمر في المجتمع المدرسي وفيما يلي معالم النموذج:

الجدول (١٠): معالم نموذج الانحدار المتعدد لتأثير مكونات المناخ المدرسي على التنمر المدرسي.

		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	T	p	Tolerance	VIF
التنمر	ثابت الانحدار	11.50	-	6.96	.00	-	-
	حب المدرسة	.07	.03	.43	.67	.57	1.75
	العلاقة مع المدرسين	.23	.14	1.40	.16	.33	3.0

		معاملات الانحدار اللامعيارية	معاملات الانحدار المعيارية	T	p	Tolerance	VIF
	الإدارة والقواعد	−.23	−.25	−2.08	.04	.25	4.0
	العلاقة مع الزملاء	−.78	−.30	−4.11	.00	.67	1.5
	مظهر المدرسة	.16	.08	.81	.42	.37	2.68

يتضح من الجدول (١٠) أن المتغيرات الداخلة في التحليل لا تعاني من قضية التلازمية الخطية لأن قيمة معامل توليرانس لم تقترب من الصفر وقيمة VIF لم تزد عن (١٠)، ويتضح وجود تأثير سالب دال إحصائيًا من بعد الإدارة والقواعد على التنمر وهذا يعني أن زيادة وحدة معيارية من وضوح القواعد والإدارة القوية الفعالة تقابلها نقصان 0.25 وحدة معيارية من التنمر المدرسي، ويتضح وجود تأثير سالب ودال إحصائيًا من مكون المناخ المدرسي العلاقة بين الزملاء والأقران على التنمر بمعني المناخ المدرسي الذي يسوده علاقات الحب والتفاعل والمودة بين الطلاب من شأنه أن يخفض السلوكيات التنمرية، ويتضح أن تأثير العلاقة بين الزملاء في المدرسة أقوى من تأثير وضوح القواعد والإدارة القوية في خفض سلوكيات التنمر المدرسي. وكذلك يتضح من الجدول عدم وجود تأثير دال إحصائيًا من حب المدرسة، والعلاقة مع المدرسين، والمظهر العام للمدرسة على حدوث السلوكيات التنمرية. وفيما يلي معادلة الانحدار المعيارية للتنبؤ بالتنمر من مكونات المناخ المدرسي:

$$\text{التنمر} = -0.25 \times \text{الإدارة والقواعد} - 0.30 \times \text{العلاقة مع الزملاء}$$

النتائج الخاصة بالسؤال السادس: ما هي أهم العوامل التي تؤثر على حدوث التنمر المدرسي من وجهة نظر حالة تقوم بسلوكيات تنمرية شديدة؟ لتحقيق ذلك تم إجراء مقابلة مع تلميذ بالصف الثالث الإعدادي وهو من ضمن أفراد العينة, وحصل على درجة (٢٣) على مقياس

التنمر المقياس وهي درجة مرتفعة نسبياً، وحيث تمت المقابلة في المدرسة في شهر أكتوبر عام 2022، وقد قام الباحث بإجراء المقابلة مع التلميذ، وفيما يلي نتائج المقابلة:

التمهيد للمقابلة: أهلاً بك كيف حالك؟ نحمد الله، عامل إيه في المدرسة؟ الحمد لله، وإيه أخبار المذاكرة؟ بذاكر بانتظام وبصورة جيدة، وماذا تريد بعد الإعدادية؟ طبعًا ثانوية عامة؟ لماذا؟ أنا أريد التحق بها بدلاً من الدبلومات لأنه تعليم أفضل, وبابا وماما عاوزين كده، وعاوز تدخل علمي ولا أدبي؟ طبعًا علمي علوم.

البيانات الأساسية : إسمي ع . أ . س، ذكر، 16 عام بالصف الثالث الإعدادي، طالب بمدرسة الفاروق عمر بمحافظة الإسماعيلية، وعدد أخواتي اثنين، وترتيبي في الأسرة الثالث، بابا دكتور في الجامعة وماما مدرسة.

محتوى المقابلة:

بداية المقابلة:

الباحث: أنا سعيد إنك اشتركت معي في تطبيق استبيانات ومقاييس عن مشكلات العنف والتنمر بين الطلاب في مدرستك، وأتمنى جمع بعض المعلومات عن عملية التنمر لعدد من الطلاب، وأتمنى أن تشاركني في جمع هذه المعلومات، وهذه البيانات لا أحد يستطيع الاطلاع عليها، وسوف تكون في سرية تامة فهل ترغب في الاشتراك معي في جمع بعض المعلومات؟

الحالة: تمام حضرتك معنديش أي مشكلة لأن هذا الموضوع منتشر بكثرة في مدرستنا. ولكن أريد سؤال حضرتك لماذا اخترتني أنا بالذات؟، اخترتك بطريقة عشوائية وكمان يمكن أن يشترك معك تلاميذ آخرون من مدارس أخرى.

متن المقابلة

سؤال: هل يعاملك والديك بمحبة واحترام؟ **أجابت الحالة** بالآتي:

١. كان زمان أبي يضربني ويعاقبني بشدة خاصة لما أقوم بعمل غلط، أشعر بالخوف وبزعل منه.

٢. عندما أريد أي حاجة يعملها لى بابا وماما.

٣. يعاقبني والدي لما أحصل على درجات منخفضة في الامتحان.

٤. أمي تزعق لي بشدة خاصة لو مطلعتش من الأوائل، وكانت شمتانة في، ساعتها زعلت وبكيت، عشان استهزأت مني.

سؤال: هل لديك أصدقاء؟ **أجابت الحالة** بالآتي:

١.لدي الكثير من الأصدقاء في المدرسة وفي الشارع، وعلاقتي طيبة وبعاملهم بود واحترام، ولكن أحياناً بتعصب عليهم، لما يضيقوني.

٢.أنا عنيف معاهم لما يتنمروا عليه، ويزعلوني ويضايقوني، ولكن أحياناً يتجاهلوني وهنا عاوز أنتقم منهم.

٣. كنت زعلان وغضبان عندما تنمروا علي، وأنا كنت بافتعل الخناقات والمشاكل معاهم وأضربهم في أوقات كثيرة.

سؤال: ما علاقتك بالمدرسة؟ **أجابت الحالة** بالآتي:

١. ليس لها أي دور ومفيش تعليم جيد كما يجب أن يكون وبأخذ دروس في كل المواد.

٢. لا أشعر فيها بالمودة والدفء مثل مدرستي في المرحلة الابتدائية.

٣. علاقتي بالمدرسين رسمية وليس بها مودة ومحبة ولا أشعر معهم بالأمن والحنان.

٤. أحياناً بعض المدرسين بيستهزءوا ببعض الطلاب، والطلاب بتقلدهم وممكن يعاقبونا دون مبرر.

٥. القواعد المدرسية مكتوبة وأحياناً التزم بها.

٦. لا توجد علاقة على الإطلاق مع مدير المدرسة.

سؤال: هل تلعب الألعاب الالكترونية؟ أجابت الحالة بالآتي:

١. نعم على التليفون وفي Playstation، وأشاهد ألعاب مثل: Roblex و Freefire وبابجي وألعاب بها عنف وضرب.

٢.أنا بحب الألعاب الإلكترونية جداً خاصة لعاب الضرب و العنف والقتل.

٣.هذه الألعاب تتضمن إثارة ومتعة كبيرة لي أنا شخصياً.

٤. أقلد هذه الألعاب في الحقيقة، واللى يزعلني أشتمه، وأضربه ضرباً عنيفاً.

الخاتمة: ملخص ما قالته الحالة:

١. ظاهرة التنمر كثيرة جداً خاصة أن طلاب الصف الثالث يتنمرون على طلاب الصف الأول والثاني الإعدادي، وطول النهار يتخانقوا مع بعض ويستهزوءا ببعض، ويعملوا مشاكل مع بعض، ويخبوا حاجات بعض، وينادوا بعض بألفاظ بذيئة.

٢. لو أي طالب عمل معايا شيء وحش بانتقم منه على طول، وأشعر بالارتياح لو أخذت حقي بالضرب من زميل لي تنمر على، ولا أتركه أبداً غير لما أخذ حقي.

لمعرفة ما إذا كانت نتائج دراسة الحالة تدعم ام تتعرض مع نتائج الدراسة الكمية تم تضمين ذلك في جزء المناقشة والتعليق.

المناقشة

هدفت الدراسة إلى بناء مقياس للتنمر المدرسي تضمن معظم السلوكيات التنمرية سواء اللفظية والاجتماعية والجسدية التي تضمنتها الدراسات السابقة، وتم إجراء تقويم سيكومتري لمفردات المقياس ومن أهمها صدق البناء، وتوصلت الدراسة في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي إلى أن بناء التنمر المدرسي يتكون من عاملين: الأول تشبع عليه كل مظاهر التنمر الجسدية واللفظية والاجتماعية، والثاني: تشبع عليه مفردتين تمثل الاعتداء على ممتلكات أو متعلقات زملائه، ولكن في ضوء التحليل العاملي التوكيدي أثبت نموذج العوامل الأربعة وهي التنمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والاستيلاء على الممتلكات ملائمة أو مطابقة إحصائية جيدة مع بيانات العينة، وهذا يتفق مع (Carven, 2014; Crick & Grotpeter, 1995) ولكن النتيجة التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار هي أنه يمكن القبول بأحادية البعد لسلوكيات التنمر المدرسي؛ حيث أثبت نموذج العامل الواحد ملائمة إحصائية جيدة مع البيانات، وهذا يتفق مع (McConville & Cornell, 2003; Van Schoiack- Edsrom et al., 2002) .

وفيما يخص نسبة انتشار التنمر المدرسي بين طلاب المراهقين في المرحلة الإعدادية والثانوية فقد اختلفت النسبة في ضوء متغيرات ديموغرافية عديدة واتضح أن نسبتها 61.74% بين طلاب المرحلتين في ضوء معيار ارتكاب سلوك تنمرى واحد شهرياً وهذه النسبة تتفق مع (Abdirahman et al., 2013) ، بينما نسبتها في ضوء معيار ارتكاب مرتين أو ثلاثة سلوكيات تنمرية فأكثر آخر شهر 45.42%، وهذه النسبة زادت عما توصلت إليه دراسات; (Craig et al., 2009; Cook et al., 2010; Modecki et al., 2014) , وتقترب مع ما توصل إليه (El- Maghawry & El-Shafei, 2020; UNESCO, 2019) ، أيضًا تتفق مع ما أقره التلميذ في دراسة الحالة بأن التنمر كثير جداً في المدرسة، وفي ضوء المتغيرات الأساسية وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التنمر لدى الذكور أعلى من نسبتها لدى الإناث، وهذا يرجع إلى أن الإناث لديها خوف وخجل من ارتكاب السلوكيات التنمرية مقارنة بالذكور، وتوصلت الدراسة إلى أن السلوكيات التنمرية اللفظية والاجتماعية أكثر انتشاراً لدى عينة الإناث بينما السلوكيات التنمرية اللفظية والجسدية أكثر انتشاراً لدى عينة الطلاب الذكور وهذا يتفق (Kert et al., 2010; Pintado, 2011).

وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث في السلوكيات التنمرية توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب الذكور والطالبات الإناث في التنمر المدرسي حيث إن الذكور أكثر تنمراً من الإناث وهذا يتفق مع دراسات (Coelho & Sousa, 2018; Košir et al.; 2019; Zequinão et al., 2016) ; **عبد الجواد وحسين،** 2015 ; عبد العال وآخرون، 2016), ويتعارض مع (Kljakovic & Hunt, 2016) ويمكن تفسير ذلك ؛ لأن البناء النفسي والجسمي والفسيولوجي لدى الإناث يختلف عنه لدى الذكور، ويستخدم المراهقون الذكور مظاهر العدوان والتنمر للتعبير عن قوتهم ويعتبرونها مصدراً للتفاخر أمام زملائهم ويعتبرونها مصدراً للقوة والتعبير عن آرائهم, وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في السلوكيات التنمرية في حين أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء معيار ارتكاب سلوك التنمر مرة واحدة

64.81% بينما لدى طلاب المرحلة الثانوية 59.40%، وهذا يتفق مع بعض الدراسات التي توصلت إلى أن التنمر يقل بتقدم العمر، وطلاب المرحلة المتوسطة (الإعدادية) أكثر تنمراً من طلاب المرحلة الثانوية (Menesini & Salmivalli, 2017; UNESCO, 2019) ، ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب المرحلة الثانوية أكثر نضجاً وتحكماً في انفعالاتهم وغضبهم وسلوكياتهم من أقرانهم في المرحلة الإعدادية لأنها مرحلة بداية المراهقة حيث تتضمن العديد التغييرات النفسية والجسمية الفسيولوجية والمعرفية بصورة سريعة ومتقلبة.

وبالنسبة لإسهام أو دور أساليب المعاملة الوالدية في حدوث التنمر، أظهرت نتائج تحليل الانحدار اتضح أن أسلوبي الاستجابة والحزم لهما تأثير سالب على التنمر بمعني كلما كانت الأسرة أكثر احتراماً ومودة وإعطاء حرية للأبناء للتعبير عن رغباتهم وميولهم، وأيضاً ثقة في أفعالهم وفي نفس الوقت حازمة حيث لا يسمح للأبناء بالخروج بدون إذن مسبق كلما كان الأبناء أقل ارتكاباً للسلوكيات التنمرية مع زملائهم في المدرسة، وهذا يتفق مع (Ortiz, et al., 2015; Xu et al., 2020; UNESCO, 2019 ; الصبان، 2017) , وهذا يتفق مع نتيجة الدراسة الحالة حيث أشار الطالب إلى أن والديه كانوا متساهلين معه إلى حدٍ ما" "عندما أريد حاجة يعملها لي بابا وماما"

وتوصلت الدراسة إلى أن اتباع الأسرة لأسلوب الرفض المتضمن النقد وتجاهل مشاعر الأبناء والمعاملة القاسية، ورؤية الأبناء بأنهم عديمو الفائدة كل هذا يؤدي إلى زيادة مستويات السلوكيات التنمرية لدى أبنائهم وهذا يتفق مع (Jantz et al., 2015; Mann et al., 2014; Wang et al. 2010) ; الصبان, 2018; عبد الكريم، 2018 . وأيضاً يتفق مع نتيجة الدراسة الكيفية لحالة الطالب حيث أشار " ماما كانت شمتانة فيّ لما أحصل على درجات منخفضة، وهل هذا يؤذيك ويؤثر على نفسيتك؟ نعم ساعتها زعلت وبكيت" . ولكن النتيجة التي تستحق الوقوف عندها هو أنه كلما كانت الأسرة داعمة لأبنائها ومشاركة لهم في مشاعرهم ومشاكلهم ومهتمة بهم عندما يكونون في مشكلة ما ويقدمون المساعدة لهم في دروسهم كلما زادت السلوكيات التنمرية وهذه نتيجة تتناقض مع نتائج الدراسات السابقة (Adefunke,

(2015; Currie et al., 2012; Low & Espelage, 2013, ولكن مظاهر هذا البعد يمكن أن يراها الطالب نوعاً من التساهل والتدليل الزائد والاستهتار حيث يمكن أن تدافع الأسرة عن أبنائهم وتحميهم في حالة ارتكاب أي خطأ أو مشكلة مع زملائهم، وهذا يدفعهم للقيام بسلوكيات العدوان والتنمر مع زملائهم غير مبالين بالآخرين لأنهم يضمنون حماية الوالدين لهم حتى لو كانوا مخطئين. واتضح أن عقاب الوالدين ليس لهم دور في عملية التنمر في ضوء الدراسة الكمية، وهذا يتعارض مع التحليل الكيفي لدراسة الحالة حيث كان لعقاب الوالد والتأنيب من الأم له دور كبير في حدوث عملية التنمر للطالب الحالة.

وتوصلت الدراسة إلى تأثير مباشر سالب ودال إحصائيًا من تطبيق القواعد والإدارة البناءة، والعلاقة مع الزملاء على التنمر بمعني كلما كانت المدرسة أكثر حزماً في تطبيق القواعد والمبادئ المنظمة للسلوكيات المدرسية وتطبيقها بشفافية على كل الطلاب كلما انخفضت السلوكيات التنمرية وهذا يتفق مع (Cui & To, 2020; Košir et al., 2019; Liorent et al., 2021 ; Waters & Mashburn, 2017; السبيعي والغامدي, 2020; Yang et al., 2020)، ويمكن تفسير دور وضوح القواعد والتعليمات المطبقة في حالة الخروج عن النظام المدرسي البناء للحد من السلوكيات التنمرية ولو بطريقة إجبارية وليس برغبة منه، وهذا يتفق مع مبدأ في النمو القيمي الأخلاقي وهو الإذعان للتعليمات خوفاً من العقاب، ولكن نتيجة دراسة الحالة أكدت على غياب تطبيق القواعد والتعليمات المدرسية " القواعد والتعليمات مكتوبة، وهل تلتزم بها؟ ساعات وساعات" وهذا يتفق مع نتائج الدراسة الكيفية حيث أشارت الحالة بأنه غير ملتزم بالقواعد المدرسية ولا تطبق في كثير من الأحيان.

يمكن تفسير الدور الكبير للعلاقة بين الأقران كما توصلت إليه الدراسة الكمية والكيفية في ضوء مدخل المحاكاة أو النمذجة الاجتماعية حيث يحاكي التلميذ أو الطالب أقرانه، وعليه فإن السلوكيات التنمرية التي يقوم بها الطالب تكون بمثابة آلية دفاعية يقوم بها الطالب للدفاع عن نفسه بالتالي يتحول الطالب الضحية إلى متنمر بدرجة قوية، وهذا يتفق ما توصل إليه عامر(2021) بأن السلوكيات الواقعة علي الضحية تسهم في تفسير 30.7% من تباين عملية

التنمر للمتنمر، وكلما تعرض الطلاب للسلوكيات التنمرية فهذا يجعلهم أكثر قابلية ليمارسوا سلوك التنمر بدرجة كبيرة، وهذا يتفق تماماً مع نتائج الدراسة الكيفية حيث قال التلميذ الحالة" ولكن أحياناً أتعصب عليهم، لماذا تتعصب من زملائك؟ لما يضيقوني أحياناً، هل أنت عنيف مع زملائك؟ أنا عنيف معاهم لما يتنمروا عليه، ويزعلوني ويضايقوني، ..... كنت زعلان وغضبان عندما تنمروا علي، وأنا كنت بافتعل الخناقات والمشاكل معاهم وأضربهم "

وأيضاً كلما تميزت العلاقات بين الطلاب بالحب والدفء والمساعدة والوقوف مع بعضهم عند وجود مشكلة ما لطالب كلما انخفضت السلوكيات التنمرية بينهم وهذه النتيجة تتفق مع (Brighi et al., 2012; Markkanen et al., 2021، عبد العال وآخرون، 2016), بينما توصلت الدراسة إلى أن العلاقة بين المدرسين والطلاب لا تؤثر في حدوث التنمر وهذا يتعارض مع(Karlsson et al., 2014; Wang et al. 2009) ، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الحالة، ولكن لماذا حدث هذا؟ قد يرجع هذا إلى أن العلاقة بين المعلم والطالب لم تعد بالعلاقة الوطيدة لأن الطالب في نظام التعليم المصري يعتمد بشكل أساسي على الدروس الخصوصية بالتالي لم يعط الطلاب لمعلم الفصل اهتماماً وتقديراً كافياً على أساس يوجد البديل له خارج المدرسة وأيضاً لم يلعب المعلم دوراً بارزاً في شخصية الطالب.

ولكن النتيجة التي أمدتنا بها الدراسة الكيفية للحالة هو الدور الكبير الذي تلعبه مشاهدة الألعاب الإلكترونية التي تستخدم العنف والقتل، وهذا يمكن أن يدفع الفرد إلى تقليد هذه النماذج والحركات المتضمنة في الألعاب على زملائه، وهذا ربما يكون سبب لانتشار السلوكيات التنمرية الجسدية بين طلاب المدارس في المرحلة الإعدادية والثانوية، أيضاً لا يجب إغفال الجوانب الشخصية والانفعالية حيث اتضح أن التلميذ الحالة كان يغضب بسرعة، عصبي، يشعر بالحزن ولكن دور العوامل الدينية لم يكن له تأثيراً واضحاً على حدوث عملية التنمر.

وبصفة عامة فإن المتغيرات الشخصية خاصة الجنس وأساليب المعاملة الوالدية أسهمت بأكبر قدر من تباين التنمر المدرسي في حين أسهمت مكونات المناخ المدرسي بقدر قليل نسبياً (8.7%) من تباين التنمر المدرسي, ويمكن تفسير ذلك أيضاً بأن كثير من أفراد العينة من

الصف الثالث الإعدادي والثانوي وهؤلاء الطلاب غير ملتزمين بالحضور إلى المدرسة نتيجة تلقي دروسهم في مراكز الدروس الخصوصية, وعليه فإن دور المناخ المدرسي محدود في حدوث السلوكيات التنمرية.

وبناء عليه فإن دور المعاملة الوالدية من أكثر العوامل التي تلعب دور في حدوث سلوكيات التنمر المدرسي وهذا يدل على أن ظاهرة التنمر المدرسي بين الطلاب ظاهرة معقدة مركبة تتضافر في حدوثها العديد من العوامل والمتغيرات الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية، والشخصية الانفعالية، وسائل التواصل الاجتماعي، والعوامل والمعتقدات الدينية، وغيرها.

محددات الدراسة

الدراسة الحالية تعاني من عدة محددات أهمها:

أولًا: معظم تطبيق مقاييس الدراسة كانت من خلال رابط إلكتروني مرسل للطلاب أو لمعلميهم، وهذه عينة غير عشوائية وغير ممثلة لمجتمع المرحلة الإعدادية والثانوية بطريقة عشوائية، وعليه فإن نتائج الدراسة الحالية غير قابلة للتعميم إلا إذا أجريت الدراسة بنفس متغيراتها على عينات أخرى مماثلة لعينة الدراسة الحالية من مجتمع طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية للتحقق من الصدق التعميمي Cross-Validation.

ثانياً: انتهجت الدراسة تصميم الدراسات المستعرضة، وهذه النوعية من الدراسات غير كافية لدراسة السببية بين متغيرات الدراسة؛ بالتالي فإن التراث البحثي بحاجة إلى دراسات طولية لمعرفة مدى استقرار السلوكيات التنمرية أو زيادتها عبر الزمن، كذلك الحاجة إلى الدراسات التجريبية وشبه التجريبية للتحقق من أثر المناخ المدرسي البناء، والمناخ الأسري الإيجابي على التنمر المدرسي.

ثالثًا: اعتمدت الدراسة على أساليب التقرير الذاتي حيث يمكن أن يلجأ الطلاب إلى الخداع أو التزييف لاستجاباتهم خاصة على مقياس التنمر المدرسي، وهذا يضع قيوداً على الاستنتاجات من هذه البيانات.

التوصيات التربوية المستفادة

في ضوء ما نتائج الدراسة يمكن طرح عدد من التطبيقات التربوية المستفادة كالآتي:

١. أمدتنا الدراسة بمقياس التنمر المدرسي حيث يتمتع بشموليته لمعظم مظاهر التنمر المدرسي وبخصائص سيكومترية جيدة من صدق البناء، وثبات الاتساق الداخلي.

٢. تؤكد نتائج الدراسة على ضرورة دعم وتنمية أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية الدافئة التي يسودها روح التفاهم والحب والتشجيع والحوار، وهذا من شأنه أن ينعكس إيجابياً على سلوكياتهم وأفعالهم الشخصية، وبدوره يؤدي إلى خفض السلوكيات التنمرية بشكل واضح.

٣. ضرورة الابتعاد عن أسلوب العقاب والمعاملة الصارمة للابناء لأنها تسهم في زيادة السلوكيات التنمرية لدى طلاب الإعدادية والثانوية.

٤. ضرورة ابتاع أسلوب الحزم في تربية الابناء لخفض السلوكيات التنمرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية الحازم.

٥. أهمية أن تتبع الإدارة المدرسية نظاماً واضحاً وصارماً فيما يخص تطبيق قواعد السلوك الجيد وهذه القواعد والتعليمات يجب أن تكون معلنة في المدرسة وتطبق بشفافية وعدل على كل الطلاب بغض النظر عن مستواهم الاجتماعي والاقتصادي والتحصيلي.

البحوث المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة والتراث البحثي في مجال التنمر المدرسي يمكن طرح التوصيات الآتية:

١. دراسة تأثير متغيرات الواقع الافتراضي مثل إدمان الهواتف الذكية على التنمر المدرسي والإلكتروني.

٢. استخدام منهجية الطرق المختلطة لدراسة التنمر المدرسي حيث تتضمن الجانب الكمي المدعوم بالتحليل الكيفي من خلال دراسات الحالة لبعض الأفراد المتنمرين للتعمق في الأسباب الحقيقية لحدوث عملية التنمر.

٣. إعادة الدرسة الحالية بمتغيراتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية لمعرفة تأثير العوامل الأسرية والمدرسية على التنمر المدرسي.

المراجع

حسون، سناء لطيف.(2018). التنمر وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية*، 28، 166-202.

الخولي، هشام عبد الرحمن. (2004). التنبؤ بسلوك المشاغبة/الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين. *المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، 333- 380.

السبيعي، منيرة نايف، والغامدي، نوال غرم. (2021). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 5، 117-140.

الصبان، عبير. (2018). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشري*،*3*، 58-94

عامر، عبد الناصر السيد. (2018). *نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية: الأسس والتطبيقات والقضايا (الجزء الأول)*. الرياض: دار جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية للنشر.

عامر، عبد الناصر السيد. (2021). التنمر الإلكتروني للمتنمر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما، ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة . *مجلة الدراسات والبحوث التربوية بالكويت*، *1*، 1- 29.

عامر، عبد الناصـــر الســـيد. (2024). *منهجيات البحث الكمية والكيفية والطرق المختلطة" التصـــميم والقياس والتحليل والكتابة العلمية(الجزء الثالث)*. متاح في الأمازون للنشـــر، الكتب العربية الرقمية: https://www.amazon.com/dp/B09K5MYLRF

عبد الجواد، وفاء محمد وحسين، رمضان عاشور.(2015). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الإرشاد النفسي*، 3، 1- 43.

عبد العال، محرم فؤاد، وسـالم، رمضـان عاشـور، ولاشـين، ثريا يوسـف. (2016). المناخ المدرســي وعلاقته بالتنمر المدرســي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية – الخاصـــة). *مجلة دراســـات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان- كلية التربية، 22*، 665- 708.

عبد الكريم، عبد العاطى. (2018). الاســهام النســبي لبعض المتغيرات النفســية والاجتماعية في التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* ، 97، 275-315.

Abdirahman H, Fleming, L., & Jacobsen, K. (2013). Parental involvement and bullying among middle school students in North Africa. *East Mediterr Health J, 19*, 227–33. https:// doi.org/10.26719/2013.19.3.227

Adefunke, E. S. (2015). Parenting styles, family type and peer pressure as determinants of bullying behavior among secondary school students in Southwest, Nigeria. *International conference on Adolescent Medicine & Child Psychology, Houston, USA*.

Aldridge, J., & Ala, I., K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating what's happening in this school (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16, 47–66.

Barboza, G. E. , Schiamberg , L. B. , Oehmke , J. , Korzeniewski , S. J., Post , L. A., & Heraux , C.G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective . *Journal of Youth and Adolescence, 38* , 101–121.

BibouNakou, I. I., Tsiantis, J. J., Assimopoulos, H. H., & Chatzilambou, P. P. (2013). Bullying/victimization from a family perspective: A qualitative study of secondary school students 'views. *European Journal of Psychology of Education, 28*, 53–71. https://doi.org/10.1007/s10212-011-0101-6

Boulton, M. J., Bucci, E., & Hawker, D. D. S. (1999). Swedish and English secondary school pupils' attitudes towards, and conceptions of, bullying: Concurrent links with bully/victim involvement. *Scandinavian Journal of Psychology, 40*, 277-284. doi: 10.1111/1467-9450.404127

Brighi, A., Guarini, A., Melotti, G., Galli, S., & Genta, M. L. (2012). Predictors of victimization across direct bullying, indirect bullying and cyber bullying. *Emotional and Behavioral Difficulties*, *17*, 375–388.

Carven, J. S. (2014). Measuring student's attitudes toward bullying. *Unpublished thesis, The Faculty of Humboldt State University.*

Chan, H. C., & Wong, D. S. W. (2015). Traditional school bullying and cyberbullying in Chinese societies: Prevalence and a review of the whole-school intervention approach. *Aggression and Violent Behavior, 23*, 98–108.

Coelho, V. A., & Sousa, V. (2018). Bullying and cyber bullying behaviors questionnaire: Validation of a short form. *International Journal of School & Educational Psychology,* DOI: 10.1080/21683603.2018.152228212.4.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, *111,* 180-213.

Cohen, J., Espelage, D. L., Berkowitz, M., Twemlow, S., & Comer, J. (2015). Rethinking effective bully and violence prevention efforts: Promoting healthy school climates, positive youth development, and preventing bully-victim bystander behavior. *International Journal of Violence and Schools, 15*, 2–40

Comery, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First course in factor analysis (2nd .ed)*. Hillsadale, NJ: Erbaum.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G. & Kim, T. E. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization: a cross-national and methodological analysis". In *S. R. Jimerson, S. M. Swearer, and D. L. Espelage (eds.), Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective (pp. 347-362),* New York & London: Routledge.

Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65–83.https://doi.org/10.1037/a0020149

Craig, W., Fisch, H. Y., Grinvald, H. F., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, B., Gaspar de Mato, M., Overpeck, M., Due, P., & Pickett. W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216-224.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710- 722.

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd. ed).* Thousand Oaks, CA: Sage.

Cui, K., & To, S. M. (2020): School climate, bystanders' responses, and bullying perpetration in the context of rural-to-urban migration in China, *Deviant Behavior*, DOI: 10.1080/01639625.2020.1752601

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., & Barnekow, V. (2012). Social determinants of health and well-being among young people: Health behavior in School-aged children (HBSC) study. *International report fom the 2009/2010 survey*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.

Dogerurer, M., & Yaratan, N. H. (2014). Development bullying scale for use with student. *Social Behavior and Personality, 42*, 81-92. http://dx.doi.org/10.2224/sbp.2014.42.0.S81

El- maghawry, H. A., & El-Shafei, D. (2020). Bullying among primary school students: Parental involvement and teachers perceptions. *Egyptian Journal of Occupational Medicine, 45*, 117-132.

Espelage, D. L., Low, S. K., & Jimerson, S. R. (2014). Understanding school climate, aggression, peer victimization, and bully perpetration: Contemporary science, practice, and policy. *School Psychology Quarterly, 29*, 233–237. Doi: 10.1037/spq0000090.

Field, A. (2013). Discovering statistics using SPSS (4th.ed). Sage Publications. Ltd.

Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimization experiences of children with special educational needs in mainstream schools: Development and validation of the bullying behavior and experience scale, *Research in Developmental Disabilities, 36*, 611–619. http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.048

Gascón-Cánovas, J. J, Russo de Leon, J. R, Fernandez A, C., & Heredia Calzado, J. M. (2017). Cultural adaptation to Spanish and assessment of an adolescent peer relationships tool for detecting school bullying: Preliminary study of the psychometric properties. *An Pediatric (Barc), 87*, 9-17. www.analesdepediatria.org.

Georgiou, S. (2017). Parenting styles and bullying at school: The mediating role of locus of control. *International Journal of school & Educational Psychology*.

Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Atlanta: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control, United States Department of Education.

Greif, J. L, & Furlong, M. J. (2006). The assessment of school bullying: Using theory to inform practice. *Journal of School Violence, 5*, 33-50. Doi: 10.1300/J202v05n03_04

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2012). *Multivariate data analysis* (6th.ed). London: Pearson.

Hernández-Guzmán, L., Montesinos, M. G., Bermúdez-Ornelas, G., Freyre, M. Á., & Alcázar-Olán, R. J. (2013). Parental practices scale for children. *Revista Colombiana de Psicología, 22*, 151–161.

Holfeld, B., & Leadbeater, B. J. (2017). Concurrent and longitudinal associations between early adolescents' experiences of school climate and cyber-victimization. *Computers in Human Behavior, 76,* 321–328

Hong, J. S. & Espelage, D. L. (2012b) A review of mixed methods research on bullying and peer victimization in school. *Educational Review, 64*:1, 115-126, DOI:10.1080/00131911.2011.598917

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6,* 1- 55.

Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Resch, F., & Kaess, M. (2015). Does parental monitoring moderate the relationship between bullying and adolescent non-suicidal self-injury and suicidal behavior? A community-based self-report study of adolescents in Germany. *BMC Public Health*. DOI 10.1186/s1288.

Karlsson, E., Stickley, A., Lindblad, F., & Ruchkin, V. (2013). Risk and protective factors for peer victimization: a 1-year follow-up study of urban American students. *European Child & Adolescent Psychiatry, 23*. DOI: 10.1007/s00787-013-0507-6.

Kert, A. S., Codding, R. S., Tyron, G. S., & Shiyko, M. (2010). Impact of the word "bully" on the reported rate of bullying behavior. *Psychology in the Schools, 47*, 193- 204. Retrieved from: http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1002/(ISSN)1520-6807

Košir, K., Klasinc, L., Špes, T., Pivec, T., Cankar, G. & Horvat, M. (2019). Predictors of self-reported and peer-reported victimization and bullying behavior in early adolescents: the role of school, classroom, and individual factors. *European Journal of Psychology of Education*. https://doi.org/10.1007/s10212-019-00430-y

Kljakovic, M., & Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimization in adolescence. *J. Adolescent., 49*, 134–145. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002.

Kowalski, R. M., Morgan, C. A., & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as a potential warning sign of bullying. *School Psychology International, 33*, 505-519. doi:10.1177/0143034312445244

La Salle, T. P., Mcintosh, K., & Eliason, B. M. (2018). *School climate survey suite administration manual*. Eugene, OR: OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and upports. University of Oregon.

Llorenta, V. J., Farringtonb, D. V., & Izabela Zycha, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica, 26,* 35–44

Low, S., & Espelage, D. (2013). Differentiating cyber bullying perpetration from non-physical bullying: Commonalities across race, individual, and family predictors. *Psychology of Violence,3* , 39–52. https://doi.org/10.1037/a0030308

Malaeb, D., Awad, E., Haddad, C., Salameh, P., Sacre, H., Akel, M., Soufia, M., Hallit, R., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Bullying victimization among Lebanese adolescents: The role of child abuse, internet addiction, social phobia and depression and validation of the Illinois Bully Scale. *BMC Pediatrics, 20*, 1-11. https://doi.org/10.1186/s12887-020-02413-1.

McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 179-187. Doi: 0.1177/10634266030110030501

Mann, M. J., Krstjansson, A. L., Sigfusdottir,I. D., & Smithd, M. L . (2015).The role of community, family, peer, and school factors in group bullying: Implications for school-based intervention. *Journal of School Health, 85*, 477-486.

Markkanen, N. & Välimaa, R. & Kannas, L. (2021). Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention, 3*, 24–33

McConville, D. W., & Cornell, D. G. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of Emotional*

and Behavioral Disorders, 11, 179-187. Doi: 0.1177/10634266030110030501

Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*, 240-253.

Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research. Design and interpretation (2nd.ed*). Thousand Oaks: Sage, CA

Mikkelsen, E. G, & Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work life: prevalence and health correlates. *Eur JWork Organ Psychol. ,10*, 393–413. doi:10.1080/13594320143000816.

Modecki, K., Minchin, J., Harbaugh, A., Guerra, N., & Runions, K. (2014). Bullying prevalence across context: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.

Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2012). *Mplus user's guide (7th.ed.)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.

Murray, A. L., Eisner, M., Ribeaud, D., Kaiser, D., McKenzie, K., & Murray, G. (2019). Validation of a brief self-report measure of adolescent bullying perpetration and victimization. *Assessment*. https://doi.org/10.1177/1073191119858406

Nelson, H. J., Burns, S. K.,, Kendall, G., & Schonert-Reichl, K. A. (2019). Preadolescent children's perception of power imbalance in bullying: A thematic analysis. *PLoS ONE, 14*. DOI: 10.1371/journal.pone.0211124

Olweus, D. (1992). *The Olweus bully/victim questionnaire*. Unpublished material. Bergen, Norway: Research Centre for Health Promotion.

Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American journal of Orthopsychiatry, 80*,1-24.

Ortiz, O. G., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect.*

Pintado, R. (2011). Perceptions of school climate and bullying in middle school. *Unpublished dissertation, university of south Florida.*

Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., & Daley. C. E. (2008). Mixed methods research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools, 45*, 291–308.

Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L. & Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review, 30*, 35–60. https://doi. org/10.1007/s10648-017-9401-y.

Sidera, F., Serrat, E., Collell, J., Perpiñà, G., Ortiz, R., & Rostan, C. (2020). Bullying in primary school children: The relationship between victimization and perception of being a victim. *Int. J. Environ. Res. Public Health, 17*, 40-95.

Tabachnick, B. G., & Fidel, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (4th Ed.). Boston: Allgn & Bacon.

Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education, 27*, 16–21.

UNESCO, UN. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

UNESCO, UN. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Pariase: UNESCO. Retrieved from UNESCO :dito_
existshttps://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483?
posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-cd7db641-398b-4338-b588-
81e8f64d9240.

Van Schoiack-Edstrom, L., Frey, K. S., & Beland, K. (2002). Changing adolescents' attitudes about relational and physical aggression: An early evaluation of a school-based intervention. *School Psychology Review, 31*, 201-216.

Wang, M. T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A probit regression analysis of the variation between middle school students' perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence, 20*, 274–286.

Waters, S., & Mashburn, N. (2017). An investigation of middle school teachers' perceptions on bullying. *Journal of Social Studies Education Research, 8*, 1–34.

Xu, S., Ren, J., Li, F., Wang, L. & Wang, S. (2020). School bullying among vocational school students in China: Prevalence and associations with personal, relational, and school factors. *Journal of Interpersonal Violence*,1–21. DOI:10.1177/0886260520907360.

Yang, J., Wang, X., & Lei, L. (2020). Perceived school climate and adolescents' bullying perpetration: A moderated mediation model of moral disengagement and peers' defending. *Children and Youth Services Review, 109*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104716

Zequinão, M. A., De Medeiros, P., Pereira, P., & Cardose, F. L. (2016). School bullying: A multifaceted phenomenon. *Educ. Pesqui., São Paulo, 42*, 181-198.