التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

د. دينا صلاح عوض
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية. جامعة المنصورة

المقدمة:

لقد شغلت قضية العدوان الإنسان منذ فجر التاريخ، وكانت موضوعا شغل بال رجال الدين والفلاسفة وعلماء البيولولوجيا والأنثروبولوجيا وعلماء النفس والاجتماع والسياسيين، وسلوك التنمر كأحد أشكال السلوك العدواني ، فقد بدأ الاهتمام بدراسته في السبعينيات من القرن الماضي، إذ أجريت العديد من الأبحاث على التنمر في استراليا وأوروبا والولايات المتحدة الأمريكية التي أكدت أن معدلات أعمال التنمر بين الشباب بمختلف الفئات بشكل عام وتلاميذ المدارس بشكل خاص تراوحت بين ٢% إلى ١٩% (Yang et al, 2006).

والتنمر المدرسي (School Bullying) بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية من المشكلات التي لها آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية، إلا أن المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بهذه الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائيا إلى أن جاء أولويس (Olweus) عام ١٩٩١ ووجه الأنظار إلى خطورة هذه الظاهرة وهذا المصطلح الجديد (خوج، ٢٠١٢، ١٩٠).

ويرى سميث (Smith,2004) أن تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب منها الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة وإلى وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها.

إن الأطفال الذين يواجهون أقرانهم بالعنف والمضايقات تظهر لديهم نزعة عدائية تجاه المجتمع والنظم ويمارسون القسوة تجاه الآخرين في فترة الشباب، ويكون لذلك تأثيرات نفسية وصحية وتربوية واجتماعية خطيرة على الأطفال تتمثل في ارتفاع نسب

تعرضهم للاكتئاب والقلق وعدم القدرة على السيطرة على النفس أثناء الغضب أو سلوك تدمير الذات واحتمال الإصابة ببعض الأمراض مجهولة الأسباب (سليم، ٢٠١١، ١٠٦).

وعلى صعيد المدرسة يؤكد بدويل (Bedwell,1997) أن التنمر يؤدي إلى مظاهر سلوكية خطيرة تتمثل في محاولة حمل الأسلحة بهدف اللعب والتباهي أو تهديد الأطفال الآخرين، مما يؤدي إلى تغيب الأطفال الضحايا عن المدرسة لعدم شعورهم بالأمان فضلا عن ضعف تحصيلهم الدراسي بسبب القلق والخوف وضعف التقدير الذاتي.

ويؤكد سمورتي وآخرون (Smortiet al,2006) أن التنمر المدرسي يعد شكلا من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يوميا في علاقات الأقران في البيئة المدرسية يقوم على السيطرة والتحكم والهيمنة والإذعان بين طرفين أحدهما يقوم بالاعتداء وهو المتنمر والآخر المعتدى عليه وهو الضحية يسبق ذلك نية وقصد متعمد تعكسه ثقافة التلاميذ باعتبارها سلوكا ثابتا لتلك الثقافة التي تعاملت مع مفهوم التنمر بوصفه مصطلحا خاصا للعنف المدرسي.

ويؤكد كيروز وآخرون (Quiroz et al,2006) أن التنمر المدرسي شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين، يحدث أثناء ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية، حيث يستخدم طالب أو مجموعة من الطلاب قوتهم في إيذاء طالب أو طلاب مجموعة أخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين إما قوة جسدية أو العمر الزمني أو المستوى الاجتماعي أو المهارات التكنولوجية، وقد يكون أساسها وجود رابطة تحميهم مثل الأسرة.

ويرى الصوفي والمالكي (٢٠١٢، ١٤٩) أن التنمر كظاهرة سلوكية سلبية قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة الوالدية المبكرة للأبناء منذ الطفولة أو ضغط جماعات الأقران أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، كما أن جزء من المسئولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للطلاب وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم.

ويرى أبو غزالة (٢٠١٠) أن ظاهرة التنمر المدرسي تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال الوالدين وإهمال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم في هذا الشأن بسبب نقص خبرة بعضهم وضعف درايتهم بخفايا هذه القضية في المدارس بالإضافة إلى أنها ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيدا عن أعين هؤلاء الإختصاصيين وأن هناك تشابه بعض جوانب السلوك التنمري مع بعض أعراض السلوك

العدواني ، كما أن كثيرا من الآباء والمعلمين لا يعرفون السبب الحقيقي وراء ظاهرة التنمر.

ويؤكد نيومان وآخرون (Newman et al,2006) أن سلوك الطفل ينمو من خلال ملاحظته لسلوك أفراد أسرته، وكذلك تحفيزه وإثابته من أجل زيادة دافعيته أو عقابه عليه، فإذا كان الأب يمارس التنمر في أسرته، فمن الطبيعي أن يقلد الطفل هذا السلوك، كما أن الآباء قد يرون في طفلهم المسيطر على غيره والمتنمر عليه دليل على شخصية قوية في المستقبل، ومن ثم تشجيعه على ذلك مما يزيد من تكراره لفعل هذا السلوك الخاطئ.

إن شخصية الأبوين وأسلوب تربيتهما لهما علاقة كبيرة بخصائص شخصية الأبناء، حيث قد تؤدي بعض العوامل الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية إلى جعل الأبناء عرضة للتنمر، فالأب ذو السلوك العدواني في التنشئة لا يتقبل طفله غالبا ولا يستحسنه، وبالتالي لا يعطيه العطف، ويميل إلى استخدام العقاب البدني الشديد في التنشئة الاجتماعية للأبناء، ويؤكد قطامي والصرايرة (٢٠٠٩، ٧٢) ذلك حيث يرون أن العوامل الأسرية تؤدي إلى جعل الأطفال عرضة للتنمر، فبعض ضحايا التنمر يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص والحماية ورعاية أبنائها، مما لا يساعد في تطوير المهارات الاجتماعية.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات الأجنبية التي بحثت ظاهرة التنمر المدرسي والخصائص النفسية والاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ المتنمرين وضحاياهم، إلا أن الدراسات العربية بعامة والدراسات المصرية خاصة لم تعط هذه الظاهرة الاهتمام الكافي، لذا يعد البحث الحالي محاولة متواضعة من الباحثة لسد جزء من العجز في الدراسات العربية في مجال السلوك العدواني وخاصة سلوك التنمر للتلاميذ وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.

مشكلة البحث:

تعد مشكلة التنمر المدرسي من المشكلات الخطيرة التي بات العالم كله يشتكي منها ويعاني من آثارها، فهي تهدد الأمن المدرسي بأسره، وبالرغم من ذلك فلا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية سواء من حيث انتشار هذه المشكلة أو إحصاءات حول مدى ممارسة التنمر في المدارس، وعلى صعيد آخر فإن التراث السيكولوجي الغربي قد أعطى هذه المشكلة اهتماما كبيرا في كافة المجالات (خوج، ٢٠١٢، ٢٠١).

لقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية وأصبح انتشار ظاهرة التنمر فيها أمرا أثبتته العديد من الدراسات على مستوى

العالم، ففي دراسة لكيرني (Kerrney, 2006) أجريت في نيوزيلندا أظهرت نتائجها أن حوالي ٦٣% من الطلاب تعرضوا لشكل أو لآخر من ممارسات التنمر، كما كشفت دراسة مسحية قام بها إيرلنج (Erling, 2006) في النرويج على عينة من تلاميذ المرحلة المتوسطة بلغ قوامها (٢٠٨٨) تلميذا أن التلاميذ الذين يمارسون التنمر أو ضحاياهم قد حصلوا على درجات أعلى في مقياس الأفكار الانتحارية.

كما أكدت دراسة لينج وآخرون (Liang et al, 2007) أن التنمر في مدارس جنوب إفريقيا يمثل مشكلة خطيرة وأن هناك (٣٦,٣ %) من الطلبة اشتركوا في التنمر منهم (٨,٣ %) متنمرين، (١٩,٣ %) ضحايا، (٨,٧ %) كانوا ضحايا ومتنمرين في ذات الوقت، وقد أظهر المتنمرون عنفا أكثر وسلوكيات لا اجتماعية ويمارسون التدخين وحمل السلاح ولديهم أفكار انتحارية، وقد توصلت دراسة آدامسكي وريان (Adamski & Rayan, 2008) التي أجريت في ولاية إلينوى بالولايات المتحدة أن أكثر من ٥٠% من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمر.

وقد أظهرت نتائج دراسة قام بها مينتون (Minton, 2010) في أيرلندا أن حوالي (٣٥ %) من تلاميذ المرحلة الابتدائية يتعرضون لمشكلات التنمر مقابل (٣٦,٤ %) من تلاميذ المرحلة المتوسطة، كما توصلت دراسة كوى (Coy, 2011) بعنوان التنمر في المدارس أنه يهرب يوميا حوالي ١٦٠,٠٠٠ طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم.

وقد تؤدي بعض العوامل الأسرية وأساليب المعاملة الوالدية إلى جعل الأبناء عرضة للتنمر، حيث إن بعض التلاميذ ضحايا التنمر قد يأتون من بيوت تبالغ في الخوف والحرص ورعاية أبنائها وبالتالي لا يتم تطوير المهارات الاجتماعية واستراتيجيات التعامل عندما يكونوا في موقف استفزازي، فبعض الأسر قد يُنشئ أولاده على التسلط والقوة والقسوة دون الاهتمام برغباته وميوله، وقد يستخدم الوالدان العقاب البدني والتهديد والسيطرة والاستبداد والحماية الزائدة، مما يجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم وبالتالي يشعرون بالقلق وعدم الاستقرار في مجموعات الأقران (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ١٥٢).

ومن كل مما سبق تحاول الدراسة الحالية بحث العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ

المرحلة الإعدادية؟

٢- ما مستوى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٣- هل توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٤- هل توجد فروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

٥- هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على أشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- الكشف عن مستوى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٣- الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعامة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٤- الكشف عن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة.

٥- التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة.

أهمية البحث:

يكتسب هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله والذي هدف التعرف على أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويمكن توضيح أهمية البحث فيما يلي:

١- المساهمة في توسيع المعرفة حول الأساليب التي يتبعها الآباء والأمهات في تربية أطفالهم وتنشئتهم وأثرها في نموهم واتزانهم الإنفعالي.

٢- إبراز الأساليب الخاطئة للآباء والأمهات وآثارها المتضمنة في التنشئة الاجتماعية ومدى انعكاسها على سلوك الأبناء وانفعالاتهم وتوافقهم الاجتماعي مع البيئة الداخلية والخارجية وسلوكهم التنمري في المدرسة.

٣- ترجع أهمية البحث الحالي إلى أهمية الموضوع الذي يتناوله وهو التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقة ذلك بأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من حيث حداثته من ناحية وانتشاره بين التلاميذ في المراحل الدراسية من ناحية أخرى.

٤- البحث الحالي إضافة تربوية في مجال

علم النفس والصحة النفسية حيث يقدم مقياسا لقياس التنمر المدرسي لدى التلاميذ ومقياسا آخر لقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهذا يفتح المجال أمام الباحثين لدراسته من جوانب مختلفة ومتغيرات أخرى.

٥- تزويد المربين من آباء وأمهات ومعلمين والقائمين على تربية الأطفال ورعايتهم بالأساليب السوية في التنشئة السليمة للأطفال والتي تتيح لهم الفرصة في تحقيق التوازن الانفعالي والوقاية من السلوك التنمري.

مصطلحات البحث:

التنمر المدرسي: School Bullying

ويعرف التنمر المدرسي في البحث الحالي بأنه: سلوك متكرر يصدر من تلميذ ضد تلميذ آخر أضعف منه لإيذائه جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو نفسيا لسبب من الأسباب أو بدون سبب، داخل المدرسة أو خارجها.

ويعرف التنمر المدرسي إجرائيا بأنه: الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس التنمر المدرسي والذي يشمل الأبعاد التالية (التنمر الجسدي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر للممتلكات).

أساليب المعاملة الوالدية: Parenting Styles

يعرف الصنعاني (٢٠٠٩، ١٧) أساليب المعاملة الوالدية على أنها: الطرق أو الأساليب أو السلوكيات الصحيحة أو الخاطئة، الإيجابية أو السلبية، التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم، وذلك بهدف تربيتهم وتنشئتهم في مواقف الحياة المختلفة.

وتعرف أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس أساليب المعاملة الوالدية والتي تتحدد في الأساليب التالية (التسلط، الرفض، القسوة، التفرقة في المعاملة، الإهمال، الحماية الزائدة).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: التنمر المدرسي School Bullying

لقد عرف الإنسان التنمر منذ القدم، إلا أن هذا لم يخضع للدراسة العلمية المنظمة، إلا منذ سبعينيات القرن الماضي على اعتبار أن التنمر أحد أشكال السلوك العدواني، ومن هنا كانت بداية ظهور مفهوم التنمر (Bullying Concept) لدى تلاميذ المدارس، حتى أن بعض الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملاءمة لنشأة وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية (بهنساوي وحسن، ٢٠١٥، ١٤).

وفي دراسة قام بها سولبيرج وأولويس (Solberg & Olweus, 2003) لمعرفة مدى

انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، حيث طبقت الدراسة مقياس التنمر على عينة بلغ قوامها (٥١٧١) من تلاميذ الصف الخامس حتى الصف التاسع، وأسفرت النتائج أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي وانخفاض دافعية الانجاز أكثر من غير الضحايا أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكبر وسلوكيات غير اجتماعية وانخفاض دافعية الانجاز.

وقد قام كونولي وأمور (Connoly & O'moore, 2003) بدراسة العلاقات الأسرية والشخصية لدى التلاميذ المتنمرين الذين تتراوح أعمارهم بين (٦-١٦) سنة على عينة تكونت من (٢٨٨) تلميذا تم تصنيفهم إلى (١١٥) متنمرا و(١١٣) غير متنمرا، وأظهرت نتائج الدراسة أن التلاميذ المتنمرين يعانون من حرمان عاطفي في حين أن التلاميذ غير المتنمرين علاقاتهم الأسرية إيجابية.

كما أجرى كل من فوكس وبولتون (Fox & Boulton, 2005) دراسة عن العلاقة بين المهارات الاجتماعية والتنمر على عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلتين الابتدائية والإعدادية بلغ قوامها (٣٣٠) تلميذ وتلميذة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة سالبة بين التنمر بالمهارات الاجتماعية وأن معظم التلاميذ ضحايا التنمر في البيئة المدرسية يعانون مشكلات في المهارات الاجتماعية.

وقد قامت اسبينوزا (Espinoza, 2006) بدراسة عن أثر التنمر في الأداء المدرسي، طبقت الدراسة على عينة بلغ قوامها (٥٠٠) تلميذ وتلميذة بالصف الأول الثانوي ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٥-١٨) سنة وينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك (٦ %) من التلاميذ أسيء إليهم بدنيا وانفعاليا من قِبَل أقرانهم ومعلميهم، وأن من أهم المتغيرات المرتبطة بالأداء المدرسي كانت الثقة بالنفس وتقدير الذات والمناخ المدرسي والحالة الاقتصادية والاجتماعية.

وهدفت دراسة فرايسيين وآخرون (Frisen et al,2007) إلى معرفة أسباب التنمر وكيفية إيقاف التنمر عند المتنمرين، وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طالبا بالمدرسة الثانوية متوسط عمرهم (١٧) عاما تقريبا، وأسفرت النتائج أن الطلاب يقومون بالتنمر عندما يكون الطلاب الضحايا مختلفون عنهم ويظهرون بشكل مختلف وسمات مختلفة ولديهم انخفاض في مستوى تقدير الذات، ويمكن وقف هذا التنمر بحدوث تغيرات في سلوك الضحايا وأن يقفوا في وجه الطلاب

المتنمرين بقوة.

وقام كلباتريك وكيريس (Kilpatric & Kerres, 2009) بدارسة هدفت إلى معرفة تصورات التلاميذ لأهمية وتكرار الدعم الاجتماعي للتلاميذ الذين تم تصنيفهم على أنهم يتنمرون أو ضحايا أو ضحايا/متنمرون لعينة بلغت (٤٩٩) من تلاميذ الصف السادس حتى الثامن في مدرسة متوسطة بريف أسبانيا، وأسفرت نتائج الدراسة أن هناك (١٢%) من التلاميذ كانوا متنمرين، (١٦%) كانوا ضحايا، (١٣%) كانوا ضحايا/متنمرين، كما توصلت الدراسة إلى أن التنمر الشفوي اللفظي المباشر وغير المباشر هو الأكثر شيوعا كان المهاجمة والتهديد بالسلاح.

وقد أجرت خوج (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية على عينة بلغ قوامها (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، وأظهرت أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي.

وقام كل من بهنساوي وحسن (٢٠١٥) بدارسة العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية على عينة تكونت من (٣٣٤) تلميذًا وتلميذة بمحافظة بني سويف، وتوصلت النتائج إلى اختلاف أشكال التنمر بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما توصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة دالة إحصائيا وسالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، وأن هناك فروقا دالة إحصائيا بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي.

مفهوم التنمر المدرسي:

تعددت تعريفات «التنمر Builying» نظرا إلى تعدد معانيه وثراء محتواه، ولهذا اختلفت الرؤى والاتجاهات التي تناول من خلالها الباحثون هذا السلوك، فقد عرفه «رجبي» (Rigby, 1999) بأنه: تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ، والسخرية والتهديد بالضرب من قبل شخص ما يعرف بالمتنمر تجاه شخص آخر ضحية بهدف السيطرة والهيمنة عليه.

وقد عرف هيوبنر (Huebner, 2002) التنمر بأنه: طريقة للسيطرة على الشخص الآخر وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة

بين شخصين مختلفين في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما أو إحراجه وقهره.

كما عرف سوليفان وكليري (Sullivan & Cleary, 2004) التنمر بأنه سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أو أكثر على مدار مدة طويلة من الزمن، وهذه الأفعال السلبية تعكس سلوكا إيذائيا مبنيا على عدم توازن القوى في ميزان العلاقة بين كل من المتنمر والضحية.

وعرف بيرماستر (Burmaster, 2007) التنمر المدرسي بأنه سلوك عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ويتكرر مع مرور الوقت، وللتنمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي والإهانات اللفظية والتهديدات غير اللفظية، والرسائل التهديدية.

كما عرف سميث وآخرون (Smith et al, 2008) التنمر بأنه: عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين، في حين أن خوج (٢٠١٢) عرفت التنمر المدرسي بأنه: مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة تصدر من شخص متنمر تجاه آخر ضحية يقع عليها فعل العداء الذي يأتي في صورة أفعال سلبية جسدية أو نفسية (لفظية وغير لفظية) بهدف الحصول على النفوذ والهيمنة والسيطرة.

وقد عرف الصبحيين والقضاة (٢٠١٣) الاستقواء أو التنمر بأنه: سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي، ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، كما عرف بهنساوي وحسن (٢٠١٥) التنمر المدرسي بأنه: ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو جنسيا من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص، وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها والحصول على مكتسبات غير شرعية منها.

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التنمر المدرسي بأنه: سلوك متكرر يصدر من تليمذ ضد تلميذ آخر أضعف منه لإيذائه جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو نفسيا لسبب من الأسباب أو بدون سبب داخل المدرسة أو خارجها.

أنماط التنمر المدرسي:

عادة يحدث التنمر بعيدا عن الكبار، فقد يكون في ملعب المدرسة وأثناء الحصص في الفصل أو في دورات المياه وفي المداخل، وقد يحدث في أماكن انتظار الباصات، أو في الطريق إلى المدرسة أو إلى البيت.

ويقسم كرابيرينو (Crabarino, 2003) التنمر إلى الأنماط الخمسة التالية:

- التنمر الجسمي Bullying Physical:

مثل الضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة اليد والقرص والعض.

- التنمر اللفظي Bullying Verbal:

ويشمل التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة.

- التنمر في العلاقة الشخصية Bullying Relational:

ويتمثل في الإقصاء، الإبعاد، الصد، الأكاذيب والإشاعات المغرضة.

- التنمر الإلكتروني Bullying Cyber :

ويقصد به الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة.

- التنمر الجنسي Bullying Sexual:

ويتمثل في سلوك الملامسة غير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام.

ويقسم عبد العظيم (٢٠٠٥) سلوك التنمر إلى النوعين التاليين:

- تنمر مباشر: ويقصد به المواجهة المباشرة بين كل من المتنمر والضحية، حيث يتم مضايقة الضحية أو تهديده من قبيل السخرية والاستهزاء والتقليل أو التحقير من الشأن، وإهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه أو مخالطته.
- تنمر غير مباشر: وهو الذي يصعب ملاحظته، ولكن يمكن استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال نشر الشائعات الخبيثة وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية، فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة.

وترى خوج (٢٠١٢) أن التنمر المدرسي ينقسم إلى الأنماط التالية:

- التنمر الجسدي: من أكثر أشكال التنمر المعروفة ويتضمن الضرب والدفع والبصق وإتلاف ممتلكات الغير والمزاح بطريقة مبالغ فيها.
- التنمر اللفظي: يتضمن إطلاق أسماء على الآخرين والسخرية والتوبيخ والاستخفاف بالمحيطين.
- التنمر النفسي: مثل جرح مشاعر الآخرين ونشر الإشاعات وإضافة الآخرين وإغاظتهم.
- التنمر الاجتماعي: ويتمثل في عزل شخص عن مجموعة الرفاق، مراقبة سلوك الآخرين ومضايقتهم، وحرمان الزملاء من المشاركة في الأنشطة المختلفة.
- التنمر الجنسي: مثل نشر إشاعات جنسية عن شخص ما، أو شتم الآخرين بألفاظ جنسية وكذلك التحرش الجنسي.

أسباب انتشار التنمر المدرسي:

لم يكن استخدام القوة بين الأقران سلوكا

جديدا في المدارس، على الرغم من أنه سلوك بشري طبيعي وغريزي بين الناس في كل المجتمعات الإنسانية، يمكن مواجهته وتقويمه، إلا أن المشكلة القائمة الآن تكمن في انتشار التنمر المدرسي وتحوله إلى سلوك مرضي ينذر بخطورة شديدة بالإضافة إلى عدم المواجهة التربوية الحاسمة التي تسيطر عليه وتحد من انتشار وتقلل من آثاره، وعليه يمكن تحديد أسباب التنمر المدرسي فيما يلي:

- **أسباب شخصية:**

يرى الكينسون وهورنبي (Alkinson,M. & Hornby,g. 2002) أن التنمر المدرسي قد يرجع للأسباب الشخصية التالية:

- قد يصدر سلوك التنمر عن تلميذ عند شعوره بالملل.
- عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد الآخرين.
- شعور التلاميذ المتنمرين بنوع من القلق وعدم سعادتهم في داخل الأسرة.
- الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر.

- **أسباب نفسية:**

يؤكد رايت وفيتزباتريك (Wright & Fitzpatrick, 2006) أن الغرائز والعواطف قد تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء، وأن الفرد يشعر بانفعال خاص عند إدراكه لذلك وأن يسلك نحوه سلوكا خاصًا، فعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة ولا يكون هناك اهتماما به وبشخصيته ويصبح التعلم غاية يراد الوصول إليها وعدم الاهتمام بقدراته وميوله يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته.

- **أسباب اجتماعية:**

يذكر العنزي (٢٠٠٤) أن الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمجتمع المحلي وجماعة الأقران ووسائل الإعلام، فضلا عن بيئة المدرسة قد تؤدي إلى التنمر فغياب الأب عن الأسرة، ومشاكل الطلاق بين الزوجين والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة، فالتلميذ في بيئته خارج المدرسة يتأثر بالأسرة والمجتمع والإعلام، ويضيف الصبحيين والقضاة (٢٠١٣) أن الظروف الاجتماعية مثل تدني دخل الأسرة وأمية الآباء والأمهات، وظروف الحرمان والقهر النفسي والإحباط من العوامل الهامة التي قد تدفع بالتلميذ إلى ممارسة سلوك التنمر داخل

المدرسة، حيث أنه يكون غير متوافق مع محيطه الخارجي.

- **أسباب مدرسية:**

يرى القرعان (٢٠٠٤) أن المناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالتلاميذ وأسلوب تدريس غير الفعال كل هذه عوامل قد تؤدي إلى الاحباط، مما يدفع التلاميذ للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر يضاف إلى ذلك دور جماعة الرفاق التي قد تؤدي أدورا متعددة على إثارة السلوك التنمري أو تعزيزه.

نظريات تفسير التنمر:

لقد تباينت النظريات في تفسير سلوك التنمر، وسوف تستعرض الباحثة بعض هذه النظريات بنوع من الإيجاز فيما يلي:

١- النظرية السلوكية:

يرى سليمان والبلاوي (٢٠١٠، ١٢٨) أن النظرية السلوكية مرت بمرحلتين في تفسير السلوك العدواني، المرحلة الأولى قامت على نظرية (الإحباط- العدوان) ومن روادها دولارد وميلر، أما المرحلة الثانية قامت على نظريةالتعلم الاجتماعي والتي من روادها باندورا، ويمكن توضيح هاتين النظريتين فيما يلي:

أ- نظرية (الإحباط – العدوان):

ترى هذه النظرية أن العدوان عادة ما يكون نتيجة الإحباط، وأن تعرض الفرد للإحباط وخبرات فشل متكررة يؤدي إلى العدوان، إذ تقدم هذه النظرية العدوان تعديلا للوضع الغريزي، وعليه تستبدل الغرائز بالدوافع كعوامل داخلية محددة للعدوان، والتي تعتبر استجابات ذات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية، فالإحباط يحث دافع العدوان الذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، فالتلاميذ المحبطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من الوالدين أو الفشل المستمر في المدرسة، فمن المتوقع أن يظهروا سلوك التنمر (القمش والمعايطة، ٢٠١٢، ٢٠٧).

ب- نظرية التعلم الاجتماعي:

تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنمذجة أو القدوة أو الخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في السلوك والتأمل الذي يقوم به التلميذ في استجابته للمثير، فهذه النظرية لا تعتمد اعتمادا كليا على التعزيز، وإنما ترى أن سلوك الفرد يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء، فالتنمر هو حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواء كان الأب أو الأخ الأكبر أو المعلم أو الرفيق (الصوفي والمالكي، ٢٠١٢، ١٥٩).

فالنظرية السلوكية ترى أن المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل

الزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه ، مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، وفي نفس الوقت فإن حصول المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزا في حد ذاته، وهذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمرية (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ٨٦).

٢- النظرية المعرفية:

تعزى النظرية المعرفية سلوك التنمر إلى فشل المتنمر في الفهم وتدني القدرة على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية بالإضافة إلى ظهور مظاهر معرفية لديه مثل الفشل في المعالجة الذهنية وفي الانتباه والتركيز، والفشل في النجاح والإنجاز، والفشل في استخدام قدرات التعلم والاسترجاع والمتابعة وعمليات التنظيم الذهني، وعدم امتلاك مهارات المذاكرة، فضلا عن الفشل في إجراء المفردات المناسبة لأسباب النجاح والفشل (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ٨٧).

٣- النظرية التاريخية الثقافية:

تؤكد النظرية التاريخية الثقافية أن التنمر يحدث في سياقات اجتماعية ثقافية، وأن للغة دور هام في ثقافة المتنمر، فما يلاقيه المتنمرين سياقات مشجعة ومعززة تدفعه لممارسة التنمر، وتشير كذلك إلى أن الأحداث التاريخية المتناقلة والمعارك والسياقات الاجتماعية التاريخية تجعل المتنمر يبحث عن دور مشابه للأفراد في ذلك المجتمع (قطامي والصرايرة، ٢٠٠٩، ٨٨).

ثانيًا: أساليب المعاملة الوالدية:

حظيت أساليب المعاملة الوالدية باهتمام كبير من علماء النفس والباحثين في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية، باعتبارها إحدى عمليات التنشئة الاجتماعية المحددة للنمو النفسي والاجتماعي والعقلي للفرد، حيث تتأثر شخصيته بعوامل متعددة سواء أكانت بيئية أم نفسية أم بيولوجية إضافة إلى الضغوط والأزمات التي يمر بها الفرد (الشيخ، ٢٠١٠، ٢).

إن استخدام الآباء والأمهات للأساليب السيئة من العوامل المؤثرة على صحة الأبناء النفسية ومن مظاهر هذه الأساليب القسوة والتساهل الشديد والحماية الزائدة والإهمال، مما يؤثر على شخصية التلاميذ وصحتهم النفسية، ويعرضهم لبعض المشاكل المختلفة كضعف الانتباه والنشاط الزائد وسلوك التنمر (عباس، ٢٠٠٥، ٢٠٤).

ورغم اهتمام أغلب الدراسات بأساليب المعاملة الوالدية وتنوع متغيراتها، فإنها لم تنل القدر الكافي من الدراسة والبحث مع متغير التنمر الذي يتعرض في مرحلة المراهقة المبكرة ما بين (١٢-١٥) سنة، أي ما يقابل المرحلة الإعدادية من التعليم، وهذا يؤثر بطبيعة الحال في حياة وسلوك التلاميذ في مراحل النمو الأخرى.

فقد هدفت دراسة الغصون (١٩٩٢) معرفة علاقة السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) طفلا من مدارس رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين السلوك العدواني لدى الأطفال والقسوة في المعاملة والتفرقة والتذبذب، وأن الأطفال الذين كانت أساليب تنشئتهم سليمة كانوا أقل عدوانا مقارنة بغيرهم من الأطفال الأكثر عدوانا، وأن الذكور أكثر عدوانا من الإناث.

وقد أجرى جيري ودانا (Gerie & Dana, 1993) دراسة هدفت معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والاضطرابات السلولية لدى الأطفال على عينة بلغ قوامها (٤٢) طفلا تتراوح أعمارهم بين (٨-١٦) سنة، وأسفرت نتائج الدراسة أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة، والتي ترتبط بعلاقة موجبة مع كل من القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لدى الأطفال.

وقام عويدات (١٩٩٧) بدراسة استهدفت معرفة أثر التنشئة الأسرية على الانحرافات السلوكية عند تلاميذ المرحلة الإعدادية من الذكور في الأردن، وتم تحديد أنماط التنشئة الأسرية بنمطين هما، النمط الديمقراطي – التسلطي، والنمط التقبلي– النبذي، وتم تحديد الانحرافات السلوكية في أربعة أشكال هي، المشكلات السلوكية والغياب والتأخر والإجراءات التأديبية، وجاءت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنوع التنشئة الأسرية، حيث تقل المشكلات عند أبناء الوالدين الديمقراطيين، وترتفع عندما يكون الأب متسلطا والأم ديمقراطية.

كما استهدفت دراسة شين (Chen, 1997) العلاقة بين السلوك الاجتماعي وأساليب المعاملة الوالدية لأطفال الرياض في تايوان، وتكونت عينة الدراسة من (١٧١) من الآباء والأمهات وتوصلت الدراسة إلى أن الدفء الوالدي والسيطرة وحسن الإدارة لها تأثير إيجابي في كفاية الأطفال الاجتماعية في الرياض، كما أن هناك علاقة سلبية بين الأسلوب التسلطي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وقد هدفت دراسة بوفولة (٢٠٠٤) بيان أثر التربية الأسرية في انحراف الأحداث، ومقارنة ثلاثة أساليب من التربية الأسرية هي القسوة والتدليل والاعتدال، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من الأحداث إحداهما منحرفة والأخرى غير منحرفة بلغت كل منهما (٧٧) فردا، وأسفرت النتائج عن أن أحداث المنحرفين يمرون بتربية أسرية يسودها القسوة أو التدليل في حين أن أحداث غير المنحرفين يمرون بتربية أسرية معتدلة.

استهدفت دراسة شعيبي (٢٠٠٩) الكشف عن العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية واتخاذ الأبناء للقرارات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية من مستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة بمدينة مكة المكرمة، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية للأب والأم وبعض متغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية ومجالات اتخاذ الأبناء لقراراتهم.

وقد أجرى عتروس (٢٠١٠) دراسة هدفت التعرف على أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة من وجهة نظر آبائهم وأمهاتهم، وقد شملت العينة (١٦٨) أسرة، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، في حين توجد فروق بينهما في المشكلات السلوكية: العدوان والعناد لصالح الذكور.

وقامت العشرى (٢٠١١) بدراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المتفوقين دراسيا، والتعرف على أثر أساليب المعاملة الوالدية في تنمية الذكاء الوجداني للأبناء، وتكونت العينة من (٢٩٦) من طلاب الثانوية العامة من الجنسين والتخصص العلمي والأدبي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة دالة بين الدرجة الكلية للذكاء الانفعالي والدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية، وأن هناك فروقا بين ذوي المعدلات الأدنى والأعلى تحصيلا في إدراك أساليب المعاملة الوالدية للوالدين معا لصالح الطلاب ذوي التحصيل المنخفض لأبعاد الحرمان والرفض والتدخل الزائد.

كما أجرى الغداني (٢٠١٤) دراسة استهدفت العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وقد طبقت الدراسة على عينة ممن تتراوح أعمارهم من (١٢-١٧) عاما بلغ قوامها (٤٧) من الأبناء المضطربين كلاميا من المستشفيات والمدارس الحكومية والخاصة، وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة سلبية ضعيفة بين أنواع أساليب المعاملة الوالدية والاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطربين كلاميا.

مفهوم المعاملة الوالدية:

- يعرف العتابي (٢٠٠١) المعاملة الوالدية بأنها: الأساليب السلوكية التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم وتؤثر في نموهم العقلي والانفعالي والاجتماعي.

– وتعرف شعيبي (٢٠٠٩) المعاملة الوالدية بأنها: الطرق والإجراءات التي يتبعها الوالدان في تفاعهم مع أبنائهم بغرض تنشئتهم اجتماعيا.

– كما يعرف الصنعاني (٢٠٠٩) المعاملة الوالدية بأنها: الطرق أو الأساليب أو السلوكيات الصحيحة أو الخاطئة، الإيجابية أو السلبية، التي يمارسها الوالدان مع أبنائهم، وذلك بهدف تربيتهم وتنشئتهم في مواقف الحياة المختلفة.

– ويعرف عتروس (٢٠١٠) المعاملة الوالدية بأنها: مجموعة العمليات التي يقوم بها الوالدان بقصد أو بدون قصد في تربية أبنائهم، من خلال توجيهاتهم لهم وأوامرهم ونواهيهم في مواقف مختلفة بغية تدريبهم على التقاليد والعادات الاجتماعية أو توجيههم للاستجابات المقبولة من قبل المجتمع.

– ويعرف الشيخ (٢٠١٠) المعاملة الوالدية بأنها: الأساليب والطرق التي يتبعها الآباء والأمهات في تعاملهم مع أبنائهم لغرض تنشئتهم اجتماعيا.

وتعرف الباحثة أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة بأنها: الطرق والإجراءات التي يستخدمها الوالدان في تنشئة وتربية أبنائهم، والتي يعبر عنها الأبناء من خلال إجاباتهم على المقياس، والتي تعني الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ على مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة والتي تتحدد في الأساليب التالية: التسلط –الرفض– القسوة– التفرقة في المعاملة– الإهمال– الحماية الزائدة.

ويرى الغداني (٢٠١٤) أن أساليب المعاملة الوالدية تتحدد في اتجاهين أساسيين ومختلفين أحدهما سوى ويبعث على الأمن والاستقرار ويتحدد من خلال أساليب التقبل والاهتمام والتسامح والتوازن في أسلوب التنشئة، والآخر غير سوى ويبعث على الإضطراب النفسي ويتحدد في أساليب الرفض والقسوة والعقاب والتفرقة وغيرها، وعلى الرغم من اختلاف هذين الاتجاهين، إلا أنهما يؤكدان على مضمون واحد وهو أن المعاملة الوالدية تعبر عن أشكال التعامل المختلفة المتبعة من قبل الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة الاجتماعية وإدراك الأبناء لهذا التعامل وما يعنيه بالنسبة لهم، وسوف تشير الباحثة إلى هذه الأساليب للمعاملة الوالدية في ضوء ما تحويه الدراسة الحالية فيما يلي:

١– التسلط Authoritarianism:

يتمثل هذا الأسلوب من إساءة المعاملة الوالدية في فرض قدر كبير من السيطرة والصرامة والقسوة ونقص عاطفة الحب والدفء، حيث يفرض الوالدان رأيهما على الأبناء وعدم إعطائهم الفرصة في التصرف

في أمورهم والوقوف الدائم أمـــام رغبـــاتهم، ووضع القواعد الصارمة التي تحدد سلوكهم.

٢- الرفض Rejecting:

ويعني الرفض الـــصريح والـــدائم مـــن الوالـــدين لاســـتجابة الأبنـــاء والـــسخرية لمتطلباتهم، وتجنب معاملاتهم وتأنيبهم علـــى أخطاء بسيطة بطريقة تشعرهم بـــأنهم غيـــر محبوبين ولا مرغوبين من الوالدين.

٣- القسوة Cruelty:

في هذا الأسلوب يشعر الأبناء تجاه أحـــد الوالدين أو كلاهما بالقـــسوة فـــي التعامـــل، واستخدام أســـلوب التهديـــد أو الحرمـــان أو الضرب لأتفه الأسباب، حيث يلجأ الوالـــدان إلى هذا الأسلوب لخوفهم الشديد وقلقهم على أبنائهم، وذلك يؤدي إلى فقدان الأبناء الثقة في أنفسهم وخلق شخصية ضعيفة لا تقوى علـــى المنافسة.

٤- التفرقـــــة فـــــي المعاملـــــة Discrimination:

ويعني هذا الأسلوب أن الوالدين يهتمـــان بأحد الأبناء أكثر من إخوته، بحيث يميزانـــه في المعاملة بحجة أنه الأفضل مـــن إخوتـــه سواء من الناحية العلميـــة أو مـــن الناحيـــة الجسمية أو الاجتماعية، وقـــد يكـــون هنـــاك تذبذب في المعاملة بعدم اتباع الوالدين أسلوبا ثابتا في التعامل مع الأبناء وعدم الاتساق بين الوالدين في المعاملة.

٥- الإهمال Neglecting:

يعني هذا الأسلوب أن يكون الوالدان غير مهتمين بتشجيع الأبناء على السلوك الصحيح أو محاسبته على السلوك الخاطىء، ويتـــرك للأبناء حرية التصرف كيفمـــا يـــشاؤون دون التدخل في شؤونهم الخاصة، ويميل الوالـــدان إلى عدم الإكتراث والاهتمام بحاجات أبنائهم، ولا يناقشان مشاكلهم بأسلوب يسوده الـــدفء والمحبة.

٦- الحماية الزائدة Over Protection:

ويتمثل هذا الأسلوب في حرص الوالدين على حماية الأبناء والتدخل في شؤونهما إلى درجة أنهما يقومـــان نيابـــة عـــنهم بإنجـــاز الواجبات والمسؤوليات التي يستطيعون القيام بها، وهذا الأسلوب يؤدي بالأبناء إلى الشعور بالهشاشة والضعف عن مواجهة أي موقـــف جديد، ويكون شخصية مترددة في سلوكها.

النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية:

تعددت النظريات النفسية المفسرة لـــدور الوالدين في تكوين وبناء شخـــصية الأبنـــاء، واختلفت وجهات نظر العلماء في هذا الـــشأن باختلاف المدارس التي ينتمون إليها، إلا أنهم اتفقوا جميعا على الدور الذي يقومون به فـــي تكوين وبناء شخصية الأبناء، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

١- نظرية التحليل النفسي Analysis Theory:

تؤكد نظرية التحليل النفسي على الدور الذي تلعبه أساليب المعاملة الوالدية والعوامل النفسية في نمو الهو والأنا والأنا الأعلى، وما يحدث من أخطاء يقوم بها الوالدان، تؤدي إلى فشل التنشئة في حياة الطفل، وهذا النمو الخاطئ يضعف قدرة الطفل على التحكم في دوافعه، ومن ثم تعجز الأنا والأنا الأعلى على أن تسيطر على النزعات الانفعالية من خلال أسلوب العقاب (الرشدان، ٢٠٠٣، ٢٥٣).

ويرى أصحاب نظرية التحليل النفسي وعلى رأسهم فرويد أن التفاعل بين الآباء وأطفالهم هو العنصر الأساسي في نمو شخصياتهم، وأن السنوات الأولى من حياة الفرد لها أهمية خاصة كونها أكثر الفترات مرونة، حيث يتم فيها تشكيل شخصية الفرد وإكسابه العادات والاتجاهات السوية، وأن الاضطرابات السلوكية التي تظهر في فترة المراهقة غالبا ما تعود إلى أساليب التربية الخاطئة التي يتعرض لها الأبناء في فترة الطفولة المبكرة، التي تتحدد فيها معالم الشخصية في أثناء التنشئة الاجتماعية (آل سعيد، ٢٠٠١).

٢- نظرية النمو النفسي والاجتماعي Psychosocial DeveloPment Theory:

صاغ هذه النظرية أريكسون (Erikson) وهي تعتبر أكثر شمولا واتساعا في رؤيتها حول إمكانية الاتجاه بالنمو السليم لدى الفرد في السياق الاجتماعي والتراث الثقافي للأسرة، وقد حدد أريكسون مراحل نمو شخصية الفرد في ثمان مراحل، وفي كل مرحلة قد يواجه الفرد أزمة أو صراع يتطلب أن يعدل من سلوكه حتى يتوافق مع البيئة المحيطة، وهذا يتأثر بأساليب المعاملة الوالدية والعوامل البيئية الأخرى (الهميمي، ٢٠٠٧).

ويرى أريكسون أن الفرد يتعلم خلال هذه المراحل الثمان المتلاحقة أنماط وأساليب ومعايير اجتماعية تسهم بدرجة كبيرة في عملية التنشئة الاجتماعية، وأنه يجب تحديد الظروف البيئية التي تساعد الطفل على نمو الصفات الإيجابية وغيرها من الصفات الحسنة وحمايته من الصفات السيئة والتي تؤثر سلبا في نمو شخصيته (الغداني، ٢٠١٤).

٣- النظرية السلوكية Behaviorism Theory:

يرى أصحاب هذه النظرية أن عملية التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تشكيل الطفل الذي يولد بطبيعة فطرية واجتماعية قابلة للتشكيل، فهم يؤكدون على أهمية دور

الأساليب الخاصة بالمعاملة الوالدية في تشكيل السلوك وصياغة الشخصية سواء الصورة السوية منها أو غير السوية، وعلى أهمية الخبرة الخارجية والسلوك الظاهر والفعل ورد الفعل.

ووفقا للنظرية السلوكية يتعلم الأبناء بناء على قواعد الأساليب السلوكية المقبولة اجتماعيا من الوالدين، فما يعزز منها يثبت عند الأبناء وما يتم العقاب عليه يزول، وبذلك تطبع شخصية الأبناء بالشكل المطلوب، وعليه فإن الطفل يتعلم السلوك العدواني من الوالدين والمحيطين عندما يحصل على مكاسب ومعززات مادية أو اجتماعية لأول مرة فإن عوقب عليه كف عنه، أما إذا كوفيء عليه يقوم بتكراره في المواقف المشابهة، والمكافأة على العملية العدوانية تشجعه على الاعتداء، وعلى ضوء ذلك فالنظرية السلوكية تدخل في إطار اكتساب السلوك من خلال أساليب المعاملة الوالدية مع الأخذ في الاعتبار المواقف السليمة والمقبولة والمناسبة ونظم المجتمع (الشيخ، ٢٠١٠).

٤- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory:

يرى بندورا (Bendora) أن أساليب المعاملة الوالدية تمثل أهمية كبيرة في حياة الطفل الذي يكتسب السلوك من خلال التقليد أو التوحد مع الوالدين والكبار والمحيطين به نتيجة محاكاته لأنماط السلوك الذي يقوم الوالدان بتعليمه له بطريقة مباشرة، والوالدان هما المسؤولان عن عملية انتقال الطفل من الاتكالية إلى الاستقلالية (حواشين وآخرون، ٢٠٠٤).

ويشير الشيخ إلى أن التوحد يعد وسيلة لاكتساب وتقليد السلوك المرغوب بتقمص الطفل شخصية أحد والديه وتوحده مع جنسه، حيث إنه يطمح أن يكون مثله، وبذلك فإن ما يتبعه الوالدان من أساليب يكون عامل مؤثر قوي في كل ما يتعلمه الطفل، فالتعلم وفقا لهذه النظرية يعتمد على التدعيم الذي يتحقق عن طريق المكافآت التي يقدمها الآباء لأطفالهم نتيجة لاستجاباتهم المقبولة، والتقليد الذي ينمو عن طريق المحاولة والخطأ، وذلك عن طريق تقليد الطفل بسلوك الأبوين، فيحصل على المكافأة أو التدعيم، كما أن الطفل يتعلم عن طريق ملاحظة سلوك الغير وكيفية تصرفهم، وعندما يقوم بالسلوك المناسب نتيجة ملاحظته فإنه يحصل على التدعيم (النيال، ٢٠٠٢).

٥- نظرية الذات Self Theory:

من أبرز رواد هذه النظرية كارل روجرز Carl Rogeres الذي أقام نظريته في الذات على أساس فكرة المجال عند الجشطلت في تفسير السلوك، والتي مفادها أن لكل فرد مجالا ظاهريا يتضمن تعريفه للأحداث كما

تظهر له، فسلوك الفرد يظهر تبعا لظروف مجاله، كما يمكن التنبؤ بسلوكه من خلال معرفة هذا المجال، وبالتالي فإن ما يحدد السلوك هو المجال الذي يدركه الفرد وليس المجال كما هو في الواقع، لذا فإن معرفة المثير لا تكفي للتنبؤ بالسلوك (الصنعاني، ٢٠٠٩).

ووفقا لهذه النظرية، فإن ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الأبناء يكون له أثر كبير في تكوين ذواتهم، إما بصورة موجبة أو بصورة سالبة، حيث إن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الفرد وبيئته، والوالدان هم الأفراد الأهم في هذه البيئة.

فروض الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة ومتغيراتها ونتائج الدراسات السابقة، تم صياغة الفروض التالية:

الفرض الأول: يوجد اختلاف في ترتيب أشكال التنمر المدرسي بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الفرض الثاني: يوجد اختلاف في ترتيب أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الفرض الثالث: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الفرض الرابع: توجد فروض دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

الفرض الخامس: يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

إجراءات الدراسة ونتائجها:

أولا: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه الإحصائي نظرا لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة في محاولة التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الإعدادية وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لديهم.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٦٦٨) تلميذا من تلاميذ الصفين الثاني والثالث بالمرحلة الإعدادية من مدارس البنين التابعة لإدارتي شرق وغرب مدينة المنصورة تم اختيارها بطريقة عشوائية بواقع أربع مدارس اثنين تابعة لإدارة شرق أحدهما داخل مدينة المنصورة والأخرى خارجها، ومدرستين تابعتين لإدارة غرب المنصورة أحدهما داخل مدينة المنصورة والأخرى خارجها، ويوضح ذلك جدول (١) التالي:

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقا للإدارة التعليمية والمدارس

الإدارة التعليمية	المدرسة	عدد التلاميذ		الإجمالي
		الصف الثاني	الصف الثالث	
إدارة شرق	المنصورة ع. بنين	٨٤	٧٨	١٦٢
	أويش الحجر الإعدادية	٨٩	٨٣	١٧٢
إدارة غرب	ابن لقمان ع. بنين	٨٧	٧٧	١٦٤
	ميت الصارم الإعدادية	٩١	٧٩	١٧٠
الإجمالي		٣٥١	٣١٧	٦٦٨

ثالثا: أدوات الدراسة

١- مقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحثة):

بعد الإطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذو العلاقة بالتنمر المدرسي، وكذلك الإطلاع على بعض مقاييس التنمر المدرسي مثل مقياس (Robyn, 2004) & (stewin, 2009) & (Claby, 2008) & (Sehir & Fulya, 2010) & (James, 2010) & (Mah, 2011) & (Kepenekci ciniker, 2012) & خوج (٢٠١٢)، موسى وفرحان (٢٠١٣)، بهنساوي وحسن (٢٠١٤)، تم صياغة (٤٧) مفردة عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية وعددهم (١١) للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تم تعديل بعض العبارات واستبعد (٨) منها وبذلك أصبح عدد العبارات (٣٩) مفردة، وتكون الاستجابة عنها حسب مقياس ليكرت الثلاثي حيث يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائما- أحيانا- نادرا) تأخذ التقديرات (٣، ٢، ١) على التوالي، وتدل الدرجة المرتفعة على درجة تنمر مرتفع والعكس صحيح، وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من (١-١١٧) درجة موزعة على أربعة أبعاد هي: التنمر الجسدي -التنمر اللفظي- التنمر الاجتماعي- التنمر للمتلكات.

-صدق المقياس:

(أ) صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس وعددها (٣٩) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقياس (٢١٧) تلميذًا ، وكانت قيمة اختبار (Kaiser-Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test) تساوي (٠,٨) وهي قيمة جيدة جدًا[1]، مما يدل على أن حجم العينة كافي لإجراء التحليل العاملي، ويوضح الجدول الآتي ما أسفر عنه التحليل

(١) وفقًا لمحكات كيزر (كايزر) يعتبر أن قيم هذا المؤشر التي تتراوح من (٠,٥) إلى (٠,٧) لا بأس بها، والقيم التي تتراوح من (٠,٧) إلى (٠,٨) جيدة، والقيم التي تتراوح من (٠,٨) إلى (٠,٩) جيدة جدًا، والقيم التي تتعدى (٠,٩) ممتازة أو رائعة (في: أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢: ٨٩).

العاملي:

جدول (٢) قيم تشبعات مفردات مقياس التنمر المدرسي

على العوامل الأربعة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل

رقم المفرد	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
٩	٠,٧٥٣	-٠,٢٤٣	-٠,٥٤٦	-٠,١٦٩
١٣	٠,٧٥٠	-٠,٢٨٩	-٠,٤٦٥	-٠,١٦٣
١٧	٠,٧٣٢	-٠,٢٩٧	-٠,٤٧٦	-٠,١٥٨
٢٩	٠,٧٠١	-٠,١٤١	-٠,٤٢٥	-٠,١٣٢
٢١	٠,٧٠٠	-٠,٢٨٦	-٠,٣٢٨	-٠,١٧٦
٢٥	٠,٦٨٩	-٠,٢٣١	-٠,٤٤٧	-٠,١٨٠
٣٧	٠,٦٧٦	-٠,٢٤٣	-٠,٥١٢	-٠,١٨٨
١	٠,٦٧٣	-٠,١٦٨	-٠,٣٠٥	-٠,١٣٢
٥	٠,٦٦٩	-٠,١٥	-٠,٣٤٨	-٠,١٢٢
٣٣	٠,٤٦٨	٠,٤٥	٠,٢٣٧	-٠,٠٧٩
٦	٠,٣٦٩	٠,٧٣٥	-٠,٠١٥	٠,٢٠٠
٢	٠,٣٦٦	٠,٧٣٤	٠,٠٢٦	٠,٢١٢
٣٤	٠,٥٨٣	٠,٧٢٠	٠,٠٨٤	٠,١٨١
٣٨	٠,٢٦١	٠,٦٨٨	٠,١٥١	٠,٠٣٦
٣٠	٠,٢٥٢	٠,٦٢٧	٠,١٢٥	٠,٠٢٠
١٠	٠,٥١٦	٠,٦٢٠	٠,٠٦٧	٠,١٠٢
١٨	٠,٤٣	٠,٥٩٥	-٠,١٣٣	٠,١٠٦
١٤	٠,٣٠٥	٠,٤٩٢	٠,٢٦٤	٠,٠٩٢
٢٢	٠,٣٥٢	٠,٤٨٨	٠,٠٧١	٠,١٣٣
٢٦	٠,٣٦٤	٠,٤٦٨	٠,١٠٤	٠,٠٩٤
١١	٠,٣٧٣	-٠,١٠٣	٠,٧١٥	-٠,٥٤٤
١٥	٠,٢٩٦	-٠,١٣٨	٠,٧١٣	-٠,٤٧٤

رقم المفرد	العوامل			
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع
١٩	٠,٣٣٧	٠,١٤٣-	٠,٧٠٠	٠,٥٥٨-
٢٣	٠,٣٢٣	٠,١٩٠-	٠,٦٥٨	٠,٥٣٩-
٢٧	٠,٤٠٩	٠,٠٩٥-	٠,٦١٦	٠,٤٩١-
٣٥	٠,٢١٩	٠,١٠٨-	٠,٤٧١	٠,٣٧١-
٣٩	٠,٤٥٠	٠,٢٣٧	٠,٤٦٨	٠,٠٧٩-
٣١	٠,٣٧٥	٠,٣٩٠-	٠,٤٤٩	٠,٤٢٥
٧	٠,٣٣٤	٠,٠٨٨	٠,٤٣٢	٠,٠١٥
٣	٠,١١٠-	٠,٢٢٦-	٠,٤١٥	٠,٠١٤
٤	٠,٤٨٩	٠,٤٧٣-	٠,٢٦٢	٠,٥٦٣
٨	٠,٤٤٩	٠,٣٩٠-	٠,٣٧٤	٠,٥١٠
١٢	٠,٣٧٣	٠,٣٢٦-	٠,٤٢٣	٠,٥٠٥
٢٠	٠,٤٥٥	٠,٤٤٩-	٠,٢٢٩	٠,٤٨٠
٢٤	٠,٢٧٧	٠,٤١٠-	٠,٤٢٢	٠,٤٦٢
١٦	٠,٣٦٠	٠,٤٩٤-	٠,٢٤٠	٠,٤٤٢
٢٨	٠,١٥١-	٠,٠٦٨	٠,٢٥٧	٠,٤٠٦
٣٢	٠,١٦٩	٠,٠٥٩	٠,٢٧٤	٠,٣٥٧
٣٦	٠,١٥١	٠,١٩٤	٠,٢٨٧	٠,٣٠٨
الجذر الكامن	**٨,٩١٤**	**٦,٣٤٤**	**٥,٥٣٣**	**٣,٧٧**
نسبة التباين	**٢٢,٨٥٦**	**١٦,٢٦٥**	**١٤,١٨٦**	**٩,٦٦٧**

يتضح من نتائج جدول (٢) السابق أن التحليل العاملي قد أسفر عن وجود أربعة عوامل تشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠,٣)[*] تتضح فيما يأتي:

العامل الأول:

بلغ جذره الكامل (٨,٩١٤) واستوعب (٢٢,٨٥٦ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد

(*) يرى **هير وآخرون** (Hair et al, 1998) أنه عند التركيز على القيمة أو الفائدة العلمية؛ فإن التشبع (٠,٣٠) ينبغي أن يمثل الحد الأدنى (إذ يقابل ٩% أو ١٠% تقريبًا من التباين الذي يفسره العامل في الفقرة). (في: أمحمد بوزيان تيغزة، ٢٠١٢: ٧٧).

تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٩-١٣-١٧-٢٩-٢١-٢٥-٣٧-١-٥-٣٣)، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التنمر الجسدي**.

العامل الثاني:

بلغ جذره الكامن (٦,٣٤٤) واستوعب (١٦,٢٦٥ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٦-٢-٣٤-٣٨-٣٠-١٠-١٨-١٤-٢٢-٢٦) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التنمر اللفظي**.

العامل الثالث:

بلغ جذره الكامن (٥,٥٣٣) واستوعب (١٤,١٨٦ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (١١-١٥-١٩-٢٣-٢٧-٣٩-٣١-٧-٣) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التنمر الاجتماعي**.

العامل الرابع:

بلغ جذره الكامن (٣,٧٧) واستوعب (٩,٦٦٧ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (٩) مفردات هي أرقام: (٤-٨-١٢-٢٠-٢٤-١٦-٢٨-٣٢-٣٦) وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التنمر للممتلكات**.

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس التنمر المدرسي وكل بعد من أبعاده ومدى الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط لسبيرمان ويوضح ذلك جدول (٣) التالي:

جدول (٣) قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي ومستوى الدلالة

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التنمر الجسدي	١٠	٠,٨١٤	٠,٠١
٢	التنمر اللفظي	١٠	٠,٨٣٩	٠,٠١
٣	التنمر الاجتماعي	١٠	٠,٧٨٦	٠,٠١
٤	التنمر للمتلكات	٩	٠,٧٧٣	٠,٠١

يتضح من جدول (٣) السابق أن قيم معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ للأبعاد الأربعة لمقياس التنمر المدرسي، ولذا يعتبر المقياس صادقا ومناسبا للاستخدام في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

تم حساب ثبات درجة مقياس التنمر المدرسي باستخدام معامل الفاكرونباخ، ويبين ذلك جدول (٤) التالي:

جدول (٤) قيم معاملات الفاكرونباخ لأبعاد مقياس التنمر المدرسي والمقياس كاملا

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	التنمر الجسدي	١٠	٠,٨٥٤
٢	التنمر اللفظي	١٠	٠,٨٧١
٣	التنمر الاجتماعي	١٠	٠,٨٣٣
٤	التنمر للمتلكات	٩	٠,٨٢٥
٥	المقياس كاملا	٣٩	٠,٨٩٣

يتضح من جدول (٤) السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التنمر المدرسي يتراوح بين ٠,٨٢٥ و٠,٨٧١ في حين أنه بلغ ٠,٨٩٣ للمقياس كاملا وهي قيم مرتفعة ، ولذا فإن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويكون مناسبا للاستخدام في الدراسة الحالية.

٢- مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة (إعداد الباحثة):

بعض الإطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي والدراسات السابقة ذو العلاقة بأساليب المعاملة الوالدية وبعض مقاييس أساليب المعاملة الوالدية مثل مقياس (Gerie & Dana, 1993) & (Chen, 1997)، العتابي (٢٠٠١)، الشيخ (٢٠١٠)، عتروس (٢٠١٠)، البلوى (٢٠١١)، الصوفي والمالكي (٢٠١٢)، الغداني (٢٠١٤)، تم صياغة (٦٥) مفردة عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس التربوي وعددهم (١١) للتأكد من الصدق الظاهري للأداة، وفي ضوء آرائهم ومقترحاتهم وملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات واستبعاد (٥) منها، وبذلك أصبح عدد العبارات (٦٠) مفردة وتكون الاستجابة عنها حسب مقياس ليكرت الثلاثي، حيث يوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (دائما- أحيانا- نادرا) تأخذ التقديرات (٣، ٢، ١) على التوالي وتدل الدرجة المرتفعة على أساليب معاملة خاطئة مرتفعة والعكس صحيح وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من (١- ١٨٠) درجة موزعة على ستة أبعاد هي: التسلط- الرفض- القسوة- التفرقة في المعاملة- الإهمال- الحماية الزائدة.

- صدق المقياس:

أ- صدق التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis:

تم إجراء التحليل العـــاملي الاستكـــشافي لمفردات المقياس وعددها (٦٠) مفردة لتحديد أبعاده الفرعية، وكانت عينة تقنين المقيـــاس (٢١٧) تلميذًا وتلميذة ، وكانت قيمة اختبـــار (Kaiser- Meyer- Olkin Measure of Sampling Adequacy) أو (KMO Test) تساوي (٠,٧٨٩) وهي لا بأس بها، مما يدل على أن حجم العينة كافي لإجـــراء التحليـــل العاملي، ويوضح جدول (٥) الآتي ما أســـفر عنه التحليل العاملي:

جدول (٥) قيم تشبعات مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على العوامل الستة والجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل

رقم المفردة	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٧	٠,٧٧٤	-٠,٠٣١	-٠,٣٤٩	٠,٠٣١	-٠,٢٤٩	-٠,٠٦
١٣	٠,٧٦٥	٠,٠٩٢	-٠,٣٠٧	٠,٠٩٤	٠,٠٥	٠,٢٨
١٩	٠,٧٦٢	٠,١١	-٠,٤٣	٠,٠٠٤	-٠,٠٦٢	٠,١٩٤
٢٥	٠,٧٤٥	-٠,١٠٤	-٠,٣٠٩	٠,٠٢٢	-٠,٢٩٤	-٠,٠٨١
١	٠,٧٤٤	٠,٠٤	-٠,٣٨٧	-٠,٠٨٩	-٠,١٥٩	٠,٠٥٤
٤٩	٠,٧٠٣	-٠,٠٥١	-٠,٣٧٤	٠,١٣٩	-٠,٠٧٥	-٠,٠٠٥
٤٣	٠,٦٦٩	-٠,٠٤٨	-٠,٣٥٣	-٠,١٤٣	-٠,٠٩٧	-٠,٠٢٩
٥٥	٠,٦٥٥	-٠,٠٠٨	-٠,٢٢٣	٠,٢٩٥	٠,٢٤٥	٠,١٣
٣١	٠,٦٤٨	٠,٠٠٩	-٠,٤٠٥	٠,١٦	-٠,١٠٩	-٠,٢٨٣
٣٧	٠,٦٣٦	٠,٠٤١	-٠,١٨٩	٠,٣٢١	٠,٢٥٧	٠,٠٦٧
٥٠	-٠,١٧٣	٠,٩٣٣	-٠,١١٦	٠,١١٩	٠,٠١٣	-٠,١٠٤
٥٦	-٠,١٨٥	٠,٩٢٩	-٠,١٢٥	٠,٠٩١	-٠,٠٠١	-٠,٠٧٥
٣٨	-٠,١٤٧	٠,٩٢١	-٠,١٤٣	٠,١٦١	-٠,٠٣٢	-٠,٠٧٧
٤٤	-٠,١٨٣	٠,٩١٧	-٠,١٢٩	٠,١٤	-٠,٠٣١	-٠,٠٧٨
٣٢	-٠,١٣١	٠,٩١٥	-٠,١٠٥	٠,١٣٣	٠,٠١٩	-٠,٠٩٦
٢	-٠,١٧٢	٠,٩٠٧	-٠,١٠٩	٠,١١٩	٠,٠٣٨	-٠,٠٧
٨	-٠,١٢٧	٠,٨٨٦	-٠,١٣٨	٠,٢٢٩	٠,٠٣	-٠,١٣٨
٢٠	-٠,١٢٣	٠,٨٨	٠,١٣٩	٠,١٨٨	٠,٠٥٧	-٠,١١٩

رقم المفردة	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
١٤	٠,٢٠٦-	٠,٨٧٨	٠,٠٧٨-	٠,١٥٦	٠,٠٢٧-	٠,٠٤٩-
٢٦	٠,٢٦٣-	٠,٦٩	٠,١٠٦-	٠,١٨٦-	٠,١٢٤	٠,١٨٥
٣	٠,٥٠٨	٠,٢١٧	٠,٧١٦	٠,٠٩٢-	٠,٠٥٨	٠,٠٥٩
٩	٠,٤٨٥	٠,٢٥١	٠,٦٧٨	٠,١٦٦-	٠,٠٦٩-	٠,٠٨٩
٢١	٠,٥٤٥	٠,٢٦٥	٠,٥٧٧	٠,٢٠٦-	٠,١٦-	٠,١٥٣-
١٥	٠,٤٠٤	٠,٢٩٨	٠,٥٤٢	٠,٢١٣-	٠,٢٣٦-	٠,٠١٦-
٣٣	٠,٤٨٧	٠,٣٤٥	٠,٥٢	٠,٠٧١-	٠,٠٧٢-	٠,٠٠١-
٢٧	٠,٣٦	٠,٤١٥	٠,٤٩٤	٠,٢٤٢-	٠,٠٠١-	٠,٠٣٣-
٤٥	٠,٢٥٧	٠,١٧	٠,٤٩	٠,٣٠١-	٠,٢١٣-	٠,٠٤١
٣٩	٠,٣١٩	٠,٣٢٤	٠,٣٧٨	٠,٢٠٩	٠,٠٣٧-	٠,٣٠٤
٥١	٠,٣٢٤	٠,٢٢٧	٠,٣٦٦	٠,٢	٠,٠٨٤-	٠,٣٢٢
٥٧	٠,٣٢٤	٠,٠٨٥	٠,٣٣٦	٠,١-	٠,١٤٧-	٠,٠٦٢-
٣٤	٠,٠٢٩	٠,١٦	٠,١٦٨-	٠,٦٥٢	٠,٤١	٠,٣٢٧
٤٠	٠,١٤٧	٠,٢١٤	٠,١٤٧-	٠,٦٤	٠,٤٨٦	٠,٤١٧-
٤٦	٠,٥٥٥	٠,١١	٠,٠٦٦	٠,٥٩٩	٠,٢٦-	٠,١٩-
٥٢	٠,٠٨٦	٠,٣٤٥-	٠,٠٨٦	٠,٥٩٤	٠,٠٢٣-	٠,٢٤٣
٥٨	٠,٥٨٩	٠,١١٤	٠,٠٥٤	٠,٥٩٣	٠,٠٠٢-	٠,١٨٤-
٤	٠,٥٠٢	٠,١	٠,١٠٧-	٠,٥٨٥	٠,٠٤٤-	٠,١٥٤-
١٠	٠,٤٣-	٠,١١٧	٠,٢٩١	٠,٥٣٨	٠,١١٨-	٠,٣١٩
١٦	٠,٤٣-	٠,١٧٧	٠,٢٩١-	٠,٥٣٨	٠,١١٨-	٠,٣١٩
٢٢	٠,٣٢١	٠,١٦٣-	٠,٠١٩	٠,٥٧٣	٠,٠٦٩	٠,٠٢١-
٢٨	٠,٤١٤	٠,٣٩٤-	٠,١٨٧-	٠,٤٨٤	٠,١٤٦-	٠,٢٢٧
١٧	٠,٢٥٩	٠,٠٤٤-	٠,١٩٨	٠,٣٩٧	٠,٧٠٦	٠,١٢٧
١١	٠,٣٠١	٠,٠٩٤-	٠,١٦٦	٠,٤٣	٠,٧٠٢	٠,٠٩٣
٥	٠,٢٥٥	٠,٠١٤	٠,٠٨١	٠,٢١٣	٠,٥٧٢	٠,٢٥٢

رقم المفردة	العوامل					
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس
٢٣	٠,٢٥٥	٠,٠١٤	٠,٠٨١	٠,٢١٣	٠,٥٧٢	٠,٢٥٢
٢٩	٠,٢	٠,١٣٣	-٠,٠٤٧	-٠,٥٦٧	٠,٥٧١	-٠,٣٧١
٣٥	٠,١٩٨	٠,١٢٦	-٠,٠٨٢	-٠,٥٦	٠,٥٦٦	-٠,٣٤١
٤١	-٠,٠٢٤	-٠,٠٦٨	٠,١٨١	٠,١٨٧	٠,٤٢١	٠,٣٦٥
٤٧	-٠,١١٤	٠,١٧	٠,٠٥٦	-٠,١١٩	٠,٤٠٨	٠,٣٢٢
٥٣	٠,٣٠٤	٠,٢٨١	٠,١٦٢	-٠,١٣٧	٠,٣٤	٠,٢٦٥
٥٩	٠,١١٣	-٠,١٠٥	-٠,٠٨	-٠,١٩٨	٠,٣١٨	٠,٢٨٤
٦٠	-٠,٣٨٤	-٠,٠٨٣	٠,١٢٨	-٠,٢٥	٠,٢٥	٠,٦٨٨
٤٨	٠,٣٧	-٠,١٣٣	-٠,٠٩٦	٠,٣٩٣	٠,١٨	٠,٥٠٧
٥٤	٠,٣٨٣	-٠,١٧٦	-٠,٠٧٨	٠,٤٥٥	٠,٢٧٥	٠,٥
٦	٠,٤١٤	-٠,١٣	-٠,١٣٢	٠,١٩٣	٠,١٥	٠,٤٦٤
١٢	-٠,٥٧	٠,١٣٤	-٠,٠٦٥	-٠,١٨	٠,٢٢	٠,٤٥٣
١٨	٠,٤٠١	٠,٣	-٠,٣٠٥	-٠,٣٦٨	-٠,٠٥٥	٠,٤٠٩
٢٤	-٠,٠٩٢	-٠,٠٧٦	-٠,١٩	-٠,١١٢	٠,٣٤	٠,٣٥١
٣٠	-٠,١٨٥	٠,١٢٦	-٠,٠٤١	-٠,١	٠,١٧٥	٠,٣٥
٣٦	-٠,٠٤٧	-٠,٠١٧	-٠,٠٣٥	-٠,٠٤٢	٠,٢٦٥	٠,٣٤٦
٤٢	٠,١٢٨	٠,١٢٢	٠,١٥٢	٠,٠٨٤	٠,٢٢٣	٠,٣٣٢
الجذر الكامن	١٠,٤٣٩	٩,٩٦١	٥,٨٨٨	٤,٠٦٣	٣,٨٨٥	٣,٣٦٥
نسبة التباين	١٧,٣٩٨	١٦,٦٠٢	٩,٨١٣	٦,٧٧١	٦,٤٧٤	٥,٦٠٨

يتضح من نتائج جدول (٥) السابق أنا التحليل العاملي قد أسفر عن وجود ستة عوامل تشبُع المفردات عليها أكبر من (± ٠,٣) تتضح فيما يأتي:

العامل الأول:

بلغ جذره الكامن (١٠,٤٣٩) واستوعب (١٧,٣٩٨ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام:

(٧-١٣-١٩-٢٥-١-٤٩-٤٣-٥٥-٣١-٣٧) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التسلط.**

العامل الثاني:

بلغ جذره الكامن (٩,٩٦١) واستوعب (١٦,٦٠٢ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٥٠-٥٦-٣٨-٤٤-٣٢-٢-٨-٢٠-١٤-٢٦) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **الرفض.**

العامل الثالث:

بلغ جذره الكامن (٥,٨٨٨) واستوعب (٩,٨١٣ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٣-٩-٢١-١٥-٣٣-٢٧-٤٥-٣٩-٥١-٥٧) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **القسوة.**

العامل الرابع:

بلغ جذره الكامن (٤,٠٦٣) واستوعب (٦,٧٧١ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٣٤-٤٠-٤٦-٥٢-٥٨-٤-١٠-١٦-٢٢-٢٨) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **التفرقة في المعاملة.**

العامل الخامس:

بلغ جذره الكامن (٣,٨٨٥) واستوعب (٦,٤٧٤ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (١٧-١١-٥-٢٣-٢٩-٣٥-٤١-٤٧-٥٣-٥٩) ، وفي ضوء التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **الإهمال.**

العامل السادس:

بلغ جذره الكامن (٣,٣٦٥) واستوعب (٥,٦٠٨ %) من النسبة الكلية للتباين، وقد تشبع بهذا العامل (١٠) مفردات هي أرقام: (٦٠-٤٨-٥٤-٦-١٢-١٨-٢٤-٣٠-٣٦-٤٢) ، وفي ضوء أعلى التشبعات لمفردات هذا العامل والتي تدور حول: **الحماية الزائدة.**

(ب) صدق الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وكل بعد من أبعاده ومدى الارتباط بين بعضها البعض، وذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط لسبيرمان ويوضح ذلك جدول (٦) التالي:

جدول (٦)

قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة ومستوى الدلالة

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	التسلط	١٠	٠,٨٧١	٠,٠١
٢	الرفض	١٠	٠,٧٨٦	٠,٠١
٣	القسوة	١٠	٠,٨١٤	٠,٠١
٤	التفرقة في المعاملة	١٠	٠,٨٣١	٠,٠١
٥	الإهمال	١٠	٠,٧٩٤	٠,٠١
٦	الحماية الزائدة	١٠	٠,٨٤٥	٠,٠١

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معاملات الإرتباط للأبعاد الستة لمقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة جاءت مرتفعة ودالة عند مستوى (٠,٠١)، ولذا يعتبر المقياس صادقا ومناسبا للاستخدام في الدراسة الحالية.

- ثبات المقياس:

تم حساب درجة مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة باستخدام معامل ألفا كرونباج ويبين ذلك جدول (٧) التالي:

جدول (٧) قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة والمقياس كاملا

م	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	التسلط	١٠	٠,٨٦٧
٢	الرفض	١٠	٠,٨٣٨
٣	القسوة	١٠	٠,٨٧٣
٤	التفرقة في المعاملة	١٠	٠,٨٢٢
٥	الإهمال	١٠	٠,٨٠٧
٦	الحماية الزائدة	١٠	٠,٨٥١
٧	المقياس كاملا	٦٠	٠,٨٩٧

يتضح من جدول (٧) السابق أن معامل ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد أساليب المعاملة

الوالدية الخاطئة يتراوح بين (٠,٨٠٧) و(٠,٨٦٧) في حين أنه بلغ (٠,٨٩٧) للمقياس كاملا وهي قيم مرتفعة، ولذلك فإن مقياس أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويكون مناسبًا للاستخدام في هذه الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة:

١- نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على: يوجد اختلاف في ترتيب أشكال التنمر المدرسي بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري ونسبة التوافر، لكل شكل من أشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويتضح ذلك من خلال جدول (٨) التالي:

جدول (٨) المتوسط والانحراف المعياري ونسبة التوافر لأشكال التنمر المدرسي

أشكال التنمر	المتوسط	الانحراف المعياري	نسبة التوافر	الترتيب
التنمر الجسدي	١٤,٢٣	٤,٧٨٢	%٣٥,٥٨	٢
التنمر اللفظي	١٤,٣٨	٤,٩٠١	%٣٩,٩٥	١
التنمر الاجتماعي	١٣,٨٤	٤,٦٥٦	%٣٣,٦	٣
التنمر للممتلكات	١١,٩٨	٤,٠٩٣	%٣٠,٢٨	٤

من جدول (٨) السابق يتضح أن التنمر اللفظي جاء في المرتبة الأولى لأشكال التنمر عند تلاميذ المرحلة الإعدادية بنسبة توافر (٣٩,٩٥ %) يتلوه التنمر الجسدي في المرتبة الثانية بنسبة توافر (٣٥,٥٨ %)، وجاء التنمر الاجتماعي في المرتبة الثالثة بنسبة توافر (٣٣,٦ %) وجاء في المرتبة الأخيرة التنمر للمتلكات بنسبة توافر (٣٠,٢٨ %)، ويمكن إرجاع هذه النتيجة كون أن التنمر اللفظي يأتي في المرتبة الأولى من بين أشكال التنمر الأخرى حيث إنه لا يتطلب قوة جسمية كما في الأشكال الأخرى للتنمر، فمن السهل على التلميذ إطلاق الألقاب والألفاظ على الآخرين، فالكلام يمكن أن يتناقله التلميذ يوميا ويسهل عليه نقله أو تقليده، وكون أن التنمر الجسدي يأتي في الترتيب بعد التنمر اللفظي، حيث إن التلاميذ المتنمرون يمارسون الدفع أو الضرب أو الركل أو الإلقاء على الأرض، وتتفق الدراسة الحالية فيما يتعلق بترتيب أشكال التنمر مع دراسات (Pateraki, 2006) & (Wei et al, 2011) & (Seals & roumg, 2013)، (بهنساوي وحسن، ٢٠١٤) حيث يأتي التنمر اللفظي في المرتبة الأولى، بينما يأتي التنمر الجسدي في المرتبة الثانية، يتلوه التنمر الاجتماعي في المرتبة الثالثة، كما تتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية جزئيا

مع دراسة (Yang, 2006) والتي توصلت إلى أن التنمر اللفظي بين التلاميذ يأتي في المرتبة الأولى للتنمر، بينما احتل التنمر الجسدي المرتبة الأخيرة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Wolke et al,2002) & (Ireland, 2004)& (الصبحيين ٢٠٠٧) & (Janna et al, 2011)، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى اختلاف الخصائص الديمغرافية والثقافية لدى أفراد العينة، ومن الجدير بالذكر الإشارة إلى أنه من الصعب فصل أشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية فقد يوجد اشتراك بين نوعين أو أكثر من أشكال التنمر، فمثلا في التنمر الجسدي، قد يستخدم فيه المتنمر التنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي.

٢- نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على: يوجد اختلاف في ترتيب أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة بين تلاميذ المرحلة الإعدادية.

لاختبار هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط والانحراف المعياري لكل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة الستة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويتضح ذلك من جدول (٩) التالي:

جدول (٩) المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة

أساليب المعاملة الوالدية	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
التسلط	١٤,٧٣	٤,٠٦٠	٢
الرفض	١٣,٥٤	٣,٥٩	٦
القسوة	١٤,٢٣	٣,٩٧٩	٣
التفرقة في المعاملة	١٣,٦٨	٤,١٢٦	٤
الإهمال	١٣,٦٠	٣,٨٢٨	٥
الحماية الزائدة	١٧,٢٩	٤,٨٣٥	١

يتضح من جدول (٩) السابق أن ترتيب تلاميذ المرحلة الإعدادية لأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة جاء أسلوب الحماية الزائدة في المرتبة الأولى بمتوسط (١٧,٢٩) وفي المرتبة الثانية أسلوب التسلط بمتوسط (١٤,٧٣) يتلوه أسلوب القسوة في المرتبة الثالثة بمتوسط (١٤,٢٣)، ثم أسلوب التفرقة في المعاملة وأسلوب الإهمال وأسلوب الرفض في المرتبة الرابعة، والخامسة والسادسة بمتوسطات (١٣,٦٨)، (١٣,٦٠)، (١٣,٥٤) على التوالي.

وتفسر الباحثة ذلك بأن أسلوب الحماية

الزائدة والتدليل الذي جاء في المرتبة الأولى كأسلوب شائع يمارسه الوالدان مع أبنائهم بدافع الحب والخوف على أبنائهم، حيث يتسامحون مع أبنائهم في أمور ينبغي أن يضعوا له حد، كما أنهم يتغاضون عن أخطاء يرتكبها الأبناء يكون لها عواقب وخيمة على سلوكهم مستقبلا، ويعزى اتباع الآباء لهذا الأسلوب أكثر من غيره لأنه يتضمن الحرص والعناية الفائقة والاهتمام الزائد بالأبناء، وهذا الأسلوب قد يستخدمه الوالدان دون الوعي بآثاره السلبية المترتبة عليه اعتقادا منهما أنهما يقدمان للأبناء الرعاية اللازمة.

وفيما يتعلق بأسلوب التسلط الذي جاء في المرتبة الثانية كأسلوب يمارسه الوالدان مع الأبناء، قد يعزى ذلك إلى رغبة الوالدين إجبار الأبناء على اتباع التعليمات الصارمة باستمرار والتدخل في شئونهم الخاصة اعتقادا بأنهم ما زالوا صغيرين ولا يعرفون ما يضرهم وما ينفعهم، وهم في حاجة إلى من يساعدهم ويأخذ بيدهم، وهي نية حسنة من الآباء، إلا أنه لا يمكن من خلالها تبرير هذا الأسلوب الخاطئ من أساليب المعاملة الوالدية الذي من شأنه أن يؤدي إلى ضعف التقدم الاجتماعي للأبناء والانطواء والخضوع وفقدان الثقة بالنفس والاعتماد على الوالدين.

أما أسلوب القسوة فقد احتل المرتبة الثالثة من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، حيث يمارس بعض الآباء هذا الأسلوب مع الأبناء وذلك باستخدام العقاب البدني أو التهديدية أو إثارة بعض الألم النفسي كالنقد والسخرية والحرمان من بعض الامتيازات التي، وتعزى الباحثة ميل الوالدين إلى معاملة أبنائهم بطريقة صارمة وقاسية وخاصة فيما يتعلق بحاجاتهم الاجتماعية والشخصية والمدرسية والمنزلية، وقد يكون ذلك بسبب ألا يظهرا ضعفهما بأنهما غير قادرين على تحمل المسؤولية تجاه أبناءهم.

وفيما يتعلق بأساليب التفرقة في المعاملة والإهمال والرفض من الوالدين نحو الأبناء، يرى الأبناء أن الآباء يعاملونهم بطريقة تختلف عن معاملة إخوتهم حيث يهتمون بمشكلات إخوتهم أكثر منهم ولا يتقبلان مناقشاتهم ويقومان بنصرة إخوتهم عند الخلاف بينهم وأنهما مشغولان طوال الوقت عنهم ولا يقدمان لهم النصائح التي يحتاجونها في حياتهم وأن الآباء يعتبروا الأبناء مصدر إزعاج لهم ولا يتفهمان مشكلاتهم وهمومهم كما يشعر الأبناء أنهم مهمشون من قبل الوالدين ولا يعيرانهم اهتماما أو تشجيعا، وقد يرجع ذلك إلى ضغوط الحياة وقسوة الظروف الاجتماعية التي يمر بها الآباء بالإضافة إلى عدم علمهم ودرايتهم بقواعد التربية الصحيحة.

٣- نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على: توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة معامل الارتباط البسيط لبيرسون، وذلك لحساب مصفوفة معاملات الارتباط بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ويبين جدول (١٠) التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها.

جدول (١٠) مصفوفة معاملات بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة

معاملات الارتباط	التسلط	الرفض	القسوة	التفرقة في المعاملة	الإهمال	الحماية الزائدة	الدرجة الكلية للأساليب
التنمر الجسدي	**٠,٤٨٥	**٠,٤٥٧	**٠,٣٧٩	**٠,٤٨٤	**٠,٤٨٥	**٠,٢٨٦	**٠,٥٠٣
التنمر اللفظي	**٠,٤٦٧	**٠,٤٤٦	**٠,٣٥٩	**٠,٤٥٥	**٠,٤٨٦	**٠,٢٨٣	**٠,٤٨٧
التنمر الاجتماعي	**٠,٤٧٤	**٠,٤٣٠	**٠,٤٢١	**٠,٤٥٩	**٠,٥٠٨	**٠,٢٦٣	**٠,٤٩٨
التنمر للمتلكات	**٠,٤٦٣	**٠,٥٠٤	**٠,٤٩٧	**٠,٥٢٠	**٠,٥٦٨	**٠,٣١٢	**٠,٥٥٩
الدرجة الكلية للتنمر	**٠,٥٠٤	٠,٤٨٧	**٠,٤٣٧	**٠,٥٠٩	**٠,٥٤٢	**٠,٣٠٤	**٠,٥٤٢

** تعني أن معامل الارتباط دال عند (٠,٠١).

يتضح من جدول (١٠) السابق وجود ارتباط موجب بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث جاءت جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد المقياسين والمقياسين ككل موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، ومن ثم نقبل الفرض الثالث والذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويمكن مناقشة نتائج جدول (١٠) في ضوء كل أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة والتنمر المدرسي لتلاميذ المدارس الإعدادية على النحو التالي:

- أسلوب التسلط:

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد أسلوب التسلط وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط مساوية (٠,٤٨٥، ٠,٤٦٧، ٠,٤٧٤، ٠,٤٦٣) لأبعاد التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٥٠٤) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أنه

كلما مارس الآباء أسلوب التسلط مع الأبناء يزداد سلوك الأبناء التنمري، وممارسة الآباء لأسلوب التسلط مع الأبناء قد يعزى إلى أن الآباء قد يكونوا مدفوعين بالخوف الشديد والقلق على أبنائهم متصورين أن هؤلاء الأبناء في هذه المرحلة العمرية عاجزين عن إدراك مصلحتهم، وبذلك يتدخلون في شؤونهم الخاصة كتحديد صداقتهم وميولهم الدراسية، وهذا التسلط الوالدي قد يؤدي إلى السلبية والخضوع وعدم الشعور بالكفاءة والاعتماد على الآخرين بما يؤدي إلى سلوك التنمر المدرسي.

- **أسلوب الرفض:**

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد أسلوب الرفض وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط مساوية (٠,٤٥٧، ٠,٤٤٦، ٠,٤٣٠، ٠,٥٠٤) لأبعاد التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٤٨٧) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويشير ذلك إلى أنه كلما زاد رفض الوالدين ونبذهم لأبنائهم يزداد سلوكهم التنمري، وعدم استجابة الآباء لاحتياجات الأبناء والسخرية لمتطلباتهم أو تجنب معاملتهم أو تأنيبهم على أخطاء بسيطة قد يعزى إلى ضغوط الحياة وقسوة الظروف الاجتماعية أو الخلافات الأسرية.

- **أسلوب القسوة:**

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد أسلوب القسوة وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط مساوية (٠,٣٧٩، ٠,٣٥٩، ٠,٤٢١، ٠,٤٩٧) لأبعاد التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٤٣٧) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى كلما مارس الآباء أسلوب القسوة مع الأبناء يزداد سلوكهم التنمري، ويعزى ذلك إلى أن سلوك الفرد يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء والتنمر هو حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواء كان أبا أو أما، حيث تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على الدور الذي تلعبه الملاحظة والنماذج أو القدوة أو الخبرات المتنوعة وعمليات التحكم في سلوك الفرد.

- **التفرقة في المعاملة:**

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد أسلوب التفرقة في المعاملة وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معلومات الارتباط مساوية (٠,٤٨٤، ٠,٤٥٥، ٠,٤٥٩، ٠,٥٢٠) لأبعاد التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٥٠٩) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أنه كلما مارس الآباء التفرقة

في المعاملة بين الأبناء يزداد سلوكهم التنمري، وقد يعزى ذلك إلى أن الآباء ليس لديهم الوعي والإدراك بخطورة استخدام أسلوب التفرقة وعواقبه الوخيمة في تربية أبنائهم فضلا على ما يسببه ذلك من آثار نفسية كبيرة، والذي ينعكس على سلوكهم في تعاملهم مع الآخرين.

- **الإهمال:**

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد الإهمال وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط مساوية (٠,٤٨٥، ٠,٤٨٦، ٠,٥٠٨، ٠,٥٦٨)، لأبعاد التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٥٤٢) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، ويشير ذلك إلى أنه كلما أهمل الآباء الأبناء يزداد سلوكهم التنمري، وقد يعزى ذلك إلى أن عدم إشباع الآباء لاحتياجات الأبناء من الأمن والاستقرار والحب والتقبل أو اللعب وممارسة الهوايات المختلفة، ونقص الرعاية، قد يؤدي إلى شعور الأبناء بعدم الأمان والشعور بالوحدة أو الشعور العدائي والتمرد وعدم القدرة على تبادل المشاعر والتعامل مع الآخرين بالإنفعال مما يؤدي إلى التنمر.

- **الحماية الزائدة:**

يوجد علاقة ارتباطية موجبة بين بعد الحماية الزائدة وأبعاد التنمر المدرسي والمقياس كاملا، حيث جاءت قيم معاملات الارتباط مساوية (٠,٢٨٦، ٠,٢٨٣، ٠,٢٦٣، ٠,٣١٢) لأبعاد التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الاجتماعي والتنمر للمتلكات على التوالي، (٠,٣٠٤) للمقياس كاملا عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويشير ذلك إلى أنه كلما مارس الآباء أسلوب الحماية الزائدة في تعاملهم مع الأبناء يزداد سلوكهم التنمري، وقد يعزى ذلك إلى أن الحماية الزائدة من الاتجاهات السلبية في التربية، حيث إنها خليط من عدة مفاهيم غير واضحة التي قد يظن البعض أنها من الاتجاهات السوية والإيجابية والتي تتمثل في الشفقة والمحبة الزائدة، والتعاطف الشديد والقلق المبالغ فيه والخوف المفرط كل ذلك يؤدي بالأبناء إلى الاعتماد على الغير والاتكالية وضعف الثقة بالنفس، وقد يؤدي ذلك إلى سلوك التنمر.

٤- نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على: توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

لاختبار هذا الفرض استخدمت الباحثة ختبار (ت) للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية لدى

تلاميذ المرحلة الإعدادية ويتضح ذلك من خلال جدول (١١) التالي:

جدول (١١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

أساليب المعاملة الوالدية	مستوى التنمر	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التسلط	مرتفع	١٣٣	٢٠,٢٧	٥,٩١٥	٨,٧٦٤	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٤,٣١	٣,٧٥٥			
الرفض	مرتفع	١٣٣	١٨,٦٧	٣,٤٨٨	٩,٢٤٩	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٣,١٥	٣,٢٩			
القسوة	مرتفع	١٣٣	١٨,٣٣	٢,٩٤٤	٦,٤٠٥	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٣,٩٢	٣,٨٧٥			
التفرقة في المعاملة	مرتفع	١٣٣	١٩,٦٧	٤,٦٨٢	٩,٤٣٣	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٣,٢٢	٣,٧١٠			
الإهمال	مرتفع	١٣٣	٢٠,٠٩	٥,٨٠٦	١١,٤١	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٣,١١	٣,١٣٧			
الحماية الزائدة	مرتفع	١٣٣	٢٠,٤٥	٤,١٦٢	٣,٩٥٤	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	١٧,٠٦	٤,٨٠٣			
الدرجة الكلية للأساليب الوالدية	مرتفع	١٣٣	١١٧,٤٨	١٨,٦٧٥	٩,٦٢٧	٤٦٦	٠,٠١
	منخفض	٣٣٥	٨٤,٧٧	١٨,٨٣٣			

من جدول (١١) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لصالح مرتفعي التنمر، حيث جاء المتوسط الأكبر مساويا (٢٠,٢٧، ١٨,٦٧، ١٨,٣٣، ١٩,٦٧، ٢٠,٠٩، ٢٠,٤٥) لأساليب التسلط والرفض والقسوة والتفرقة في المعاملة والإهمال والحماية الزائدة على التوالي، وقد بلغ المتوسط الأكبر للدرجة الكلية للأساليب الوالدية (١١٧,٤٨)، وقد جاءت قيم (ت) مساوية (٨,٧٦٤، ٩,٢٤٩، ٦,٤٠٥، ٩,٤٣٣، ١١,٤١٠، ٣,٩٥٤، ٩,٦٢٧) لأساليب المعاملة الوالدية والمقياس كاملا وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومن ثم نقبل الفرض الرابع الذي ينص على أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في

أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ويستدل مما سبق أن التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية يزداد مع تصاعد أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة من تسلط ورفض وقسوة وتفرقة في المعاملة بين الأبناء وكذلك الحماية الزائدة والإهمال، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة سميث وآخرون (Smith et al,1999)، دراسة كونولي وأومور (Connolly & O'moore, 2003)، ودراسة عتروس (٢٠١٠)، ودراسة الشيخ (٢٠١٠)، ودراسة الصوفي والمالكي (٢٠١٢) والتي أجمعت على أن سلوك الفرد يتشكل بفعل تأثير الكبار وخاصة الآباء والتنمر هو حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواء كان أبا أو أما أو الأخ الأكبر أو المعلم ويتبنى هذا النموذج بالنيابة ما يسمى بالمنمذج وهو الطفل، وبما أن الأطفال على تماس دائم مع والديهم، فيتعلمون السلوك عن طريق ملاحظة النماذج عن والديهم ويحصلون على نماذج السلوك التي يقلدونها من خلالهم.

إن إجراء التلميذ المتنمر درجة النجومية بين زملائه تجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن حصول المتنمر على ما يريد يمثل تعزيزا بحد ذاته، وهذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمرية في الاعتداء على الزملاء المحيطين به، وخاصة إن لم يواجه عقابا من الأسرة أو المدرسة، وإنما يترك يمارس أفكاره وتنمره الجسدي واللفظي والاجتماعي وعلى الممتلكات.

إن التلاميذ المتنمرين قد يكون لديهم إحساس منخفض بالذات عن التلاميذ العاديين يرجع إلى أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، مما يدفع بهم إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة، ذلك تعويضا عما يعانون منه من اضطرابات في سمات شخصياتهم وشعورهم بالقلق بصورة أكبر من العاديين أو بسبب مشكلات أسرية لديهم، فهذا من شأنه أن يؤدي إلى انخفاض قدرة هؤلاء التلاميذ المتنمرين عن أقرانهم العاديين في قدرتهم على التعبير بتلقائية وصدق عما يشعرون به من حالات انفعالية، وكذلك لديهم قصور في فهم واستقبال انفعالات الآخرين وليس لديهم القدرة على إخفاء الملامح الحقيقية للانفعالات أو التحكم فيها.

٥- نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على: يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

للتحقق من هذا الفرض، استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد Multiple Regression بطريقة الخطوات المتتالية أو طريقة التحليل المتتابع Stepwise Analysis، وجاءت النتائج

كما هو مبين في الجداول (١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦) التالية، ويمكن توضيح انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمتغيرات مستقلة منبئة لأشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كمتغيرات تابعة على النحو التالي:

(أ) التنمر الجسدي:

يوضح جدول (١٢) تحليل انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمنبئات للمتغير التابع التنمر الجسدي.

جدول (١٢) تحليل انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على التنمر الجسدي

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	Beta بيتا	R^2	ثابت الإنحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنبئ الأول	التسلط	٠,٥٧٢	٠,٠٤٨	٠,٤٨٦	٠,٢٣٦	٥,٨٠٣	١١,٩٨	٠,٠١
المنبئ الثاني	التسلط	٠,٣٤٤	٠,٠٦٢	٠,٢٩٢	٠,٢٨٢	٤,٢٥١	٥,٥١٤	٠,٠١
	الإهمال	٠,٣٦١	٠,٠٦٦	٠,٢٨٩			٥,٤٤٥	٠,٠١
المنبئ الثالث	التسلط	٠,٢٣٦	٠,٠٧٦	٠,٢٠١	٠,٢٩١	٤,١٤٦	٣,١٠٢	٠,٠١
	الإهمال	٠,٢٩٥	٠,٠٧١	٠,٢٣٦			٤,١٤٠	٠,٠١
	التفرقة في المعاملة	٠,١٨٩	٠,٠٧٨	٠,١٦٤			٢,٤٤٣	٠,٠٥
المنبئ الرابع	التسلط	٠,٣٣٤	٠,٠٨١	٠,٢٨٣	٠,٣٠٧	٤,٤٩	٤,١٠٣	٠,٠١
	الإهمال	٠,٣٧٨	٠,٠٧٥	٠,٣٠٣			٥,٠٣٤	٠,٠١
	التفرقة في المعاملة	٠,٢٥٦	٠,٠٨	٠,٢٢١			٣,٢١٥	٠,٠١
	القسوة	٠,٢٦٩	٠,٠٨٤	٠,٢٢٤			٣,٢١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٢) السابق أنه يمكن التنبؤ بالتنمر الجسدي من خلال أربعة من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهي: التسلط- الإهمال- التفرقة في المعاملة- القسوة ، ويمثل التسلط المنبئ الأول حيث أن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لهذه الأساليب في التنمر الجسدي، حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، (٠,٠١) وبناء عليه يمكن التنبؤ بالتنمر الجسدي من خلال أسلوب التسلط الذي يسهم بمقدار (٢٣,٦ %) من التباين الكلي للتنمر المدرسي، ومن ثم يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالتنمر الجسدي من خلال أسلوب التسلط على النحو التالي:

التنمر الجسدي = ثابت الانحدار + (قيمة بيتا × التسلط).

التنمر الجسدي= ٥,٨٠٣+ (٠,٤٨٦×

التسلط).

(ب) التنمر اللفظي:

يوضح جدول (١٣) تحليل أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمنبئات للمتغير التابع التنمر اللفظي.

جدول (١٣) تحليل انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على التنمر اللفظي

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	Beta بيتا	R^2	ثابت الإنحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنبئ الأول	الإهمال	٠,٦٢٢	٠,٠٥٢	٠,٤٨٦	٠,٢٣٦	٥,٩١١	١٢,٠٠٥	٠,٠١
المنبئ الثاني	الإهمال	٠,٤٠٣	٠,٠٦٨	٠,٣١٥	٠,٢٧٣	٤,٣٣٥	٥,٩٢١	٠,٠١
	التسلط	٠,٣٠٩	٠,٠٦٤	٠,٢٥٦			٤,٨٢٤	٠,٠١
المنبئ الثالث	الإهمال	٠,٤٩٨	٠,٠٧٥	٠,٣٨٩	٠,٢٨٥	٤,٦٨٧	٦,٦١٩	٠,٠١
	التسلط	٠,٤٢٩	٠,٠٧٥	٠,٣٥٥			٥,٦٣٦	٠,٠١
	القسوة	٠,٢٣٩	٠,٠٨٤	٠,١٩٤			٢,٨٦٤	٠,٠١
المنبئ الرابع	الإهمال	٠,٤٤٩	٠,٠٧٧	٠,٣٥١	٠,٢٩٥	٤,٦٥٣	٥,٨٠٢	٠,٠١
	التسلط	٠,٣٤١	٠,٠٨٣	٠,٢٨٣			٤,٠٩١	٠,٠١
	القسوة	٠,٢٩٦	٠,٠٨٦	٠,٢٨٣			٣,٤٣١	٠,٠١
	التفرقة في المعاملة	٠,٢٠٤	٠,٠٨٢	٠,١٧٢			٢,٤٧٩	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٣) السابق أنه يمكن التنبؤ بالتنمر اللفظي من خلال أربعة من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهي: الإهمال- التسلط- القسوة- التفرقة في المعاملة، ويمثل الإهمال المنبئ الأول حيث أن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لهذه الأساليب في التنمر اللفظي، حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١)، وبناء عليه يمكن التنبؤ بالتنمر اللفظي من خلال أسلوب الإهمال الذي يسهم بمقدار (٢٣,٦ %) من التباين الكلي للتنمر المدرسي، ومن ثم يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالتنمر اللفظي من خلال أسلوب الإهمال على النحو التالي:

التنمر اللفظي= ثابت الإنحدار+ (قيمة بيتا × الإهمال).

التنمر اللفظي = ٥,٩١١+ (٠,٤٨٦ × الإهمال).

(ج) التنمر الاجتماعي:

يوضح جدول (١٤) تحليل أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمنبئات للمتغير التابع التنمر الاجتماعي.

جدول (١٤) تحليل إنحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على التنمر الإجتماعي

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	Beta بيتا	R^2	ثابت الإنحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنبئ الأول	الإهمال	٠,٦١٨	٠,٠٤٩	٠,٥٠٨	٠,٢٥٨	٥,٤٣٣	١٢,٧٤٢	٠,٠١
المنبئ الثاني	الإهمال	٠,٤٢	٠,٠٦٤	٠,٣٤٦	٠,٢٩١	٤,٠١١	٦,٥٨٨	٠,٠١
	التسلط	٠,٢٧٩	٠,٠٦	٠,٢٤٣			٤,٦٤١	٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) السابق إنه يمكن التنبؤ بالتنمر الاجتماعي من خلال أسلوبين من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهما: الإهمال والتسلط، ويمثل الإهمال المنبئ الأول، حيث أن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لهذين الأسلوبين في التنمر الاجتماعي، حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبناء عليه يمكن التنبؤ بالتنمر الاجتماعي من خلال أسلوب الإهمال الذي يسهم بمقدار (٢٥,٨ %) من التباين الكلي للتنمر المدرسي، ومن ثم يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالتنمر الاجتماعي من خلال أسلوب الإهمال على النحو التالي:

التنمر الاجتماعي= ثابت الانحدار+ (قيمة بيتا × الإهمال).

التنمر الاجتماعي= ٥,٤٣٣+ (٠,٥٠٨ × الإهمال).

(د) التنمر للممتلكات:

يوضح جدول (١٥) تحليل إنحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمنبئات للمتغير التابع التنمر للمتلكات.

جدول (١٥) تحليل انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على التنمر للممتلكات

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	Beta بيتا	R^2	ثابت الإنحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنبئ الأول	الإهمال	٠,٦٠٨	٠,٠٤١	٠,٥٦٨	٠,٣٢٣	٣,٧١٢	١٤,٩٠٤	٠,٠١
المنبئ الثاني	الإهمال	٠,٤٢٨	٠,٠٥٦	٠,٤٠١	٠,٣٥٢	٢,٨٩	٧,٦٩٦	٠,٠١
	التفرقة في المعاملة	٠,٢٣٨	٠,٠٥٢	٠,٢٤			٤,٦١٣	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) السابق أنه يمكن التنبؤ بالتنمر للممتلكات من خلال أسلوبين من أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وهما: الإهمال والتفرقة في المعاملة الوالدية، ويمثل الإهمال المنبئ الأول، حيث إن هناك تأثيرا دالا إحصائيا لهذين الأسلوبين في التنمر للممتلكات، حيث جاءت قيم (ت) دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبناء عليه يمكن التنبؤ بالتنمر للممتلكات من خلال أسلوب الإهمال الذي يسهم بمقدار (٣٢,٣ %) من التباين الكلي للتنمر المدرسي، ومن ثم يمكن صياغة معادلة للتنبؤ بالتنمر للممتلكات من

خلال أسلوب الإهمال على النحو التالي:

التنمر للممتلكات= ثابت الإنحدار + (قيمة بيتا × الإهمال).

التنمر للممتلكات= ٣,٧١٢ + (٠,٥٦٨ × الإهمال).

(هـ) التنمر المدرسي:

يوضح جدول (١٦) تحليل أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة كمنبئات للمتغير التابع التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

جدول (١٦) تحليل انحدار أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على التنمر المدرسي

المنبئات	المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار (B)	الخطأ المعياري (S.R)	Beta بيتا	R^2	ثابت الإنحدار	قيمة ت	مستوى الدلالة
المنبئ الأول	الإهمال	٢,٤٠٥	٠,١٨١	٠,٥٢٤	٠,٢٧٥	٢١,٩٣٥	١٣,٢٩	٠,٠١
المنبئ الثاني	الإهمال	١,٥٩٧	٠,٢٣٧	٠,٣٤٨	٠,٣١٣	١٦,١٢٩	٦,٧٤١	٠,٠١
	التسلط	١,١٤	٠,٢٣	٠,٢٦٤			٥,١٠٥	٠,٠١
المنبئ الثالث	الإهمال	١,٣٧٤	٠,٢٥٥	٠,٣٠٠	٠,٣٢١	١٥,٧٦٧	٥,٣٨٥	٠,٠١
	التسلط	٠,٧٨١	٠,٢٧٣	٠,١٨١			٢,٨٦٤	٠,٠١
	التفرقة في المعاملة	٠,٦٣٥	٠,٢٧٨	٠,١٤٩			٢,٢٨١	٠,٠٥

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

– المنبئ الأول:

يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال أسلوب إهمال الآباء للأبناء، بمعنى أن أسلوب الإهمال يسهم بمقدار (٢٧,٥ %) في تفسير التباين الكلي للتنمر المدرسي، ويمكن صياغة ذلك في معادلة التنبؤ التالية:

التنمر المدرسي= ٢١,٩٣٥ + (٠,٥٢٤ × الإهمال)

– المنبئ الثاني:

يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال أسلوبي إهمال وتسلط الوالدين للأبناء، بمعنى أن أسلوبي الإهمال والتسلط يسهمان بمقدار (٣١,٣ %) في تفسير التباين الكلي للتنمر المدرسي، ويمكن صياغة ذلك في معادلة التنبؤ التالية.

التنمر المدرسي= ١٦,١٢٩+ (٠,٣٤٨ × الإهمال) + (٠,٢٦٤ × التسلط).

– المنبئ الثالث:

يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من خلال أساليب المعاملة

الوالدية للأبناء (الاهمال- التسلط- التفرقة في المعاملة) بمعنى أن أساليب الإهمال والتسلط والتفرقة في المعاملة تسهم بمقدار (٣٢,١ %) في تفسير التباين الكلي للتنمر المدرسي، ويمكن صياغة ذلك في معادلة التنبؤ التالية:

التنمر المدرسي = ١٥,٧٦٧ + (٠,٣٠٠ × الإهمال) + (٠,١٨١ × التسلط) + (٠,١٤٩ × التفرقة في المعاملة).

وبذلك نقبل الفرض الخامس جزئيا والذي ينص على: يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح مما سبق أن أهم أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية هو أسلوب إهمال الوالدين إشباع حاجات الأبناء، فقد فسر هذا الأسلوب ما قيمته (٢٧,٥ %) من التباين في التنمر المدرسي، ثم أسلوب التسلط وقد فسر هذا الأسلوب ما قيمته (٣,٨%) من التباين في التنمر المدرسي ، ثم أسلوب التفرقة في المعاملة وفسر هذا الأسلوب ما قيمته (٠,٨ %) من التباين في التنمر المدرسي، وهذا يؤكد أهمية الدور الذي يقوم به الآباء من الاهتمام بالأبناء ورعايتهم ومدى قدرتهم على توفير بيئة نفسية صالحة للاستقرار الانفعالي وبناء شخصيات تتسم بقدر عال من الاستقلالية والنضج الانفعالي والثقة بالنفس، مما يساعدهم على تقبل ذواتهم والقدرة على التحكم في انفعالاتهم ومواجهة المواقف الانفعالية، وعدم التدخل في شؤونهم الخاصة وإصدار الأوامر والنصح الزائد دون مراعاة لقدراتهم وإمكاناتهم ومعرفة ميولهم الشخصية وتشجيعها، وعلى الآباء أن يكون لديهم الوعي والإدراك بخطورة استخدام أسلوب التفرقة في المعاملة بين الأبناء، وما ينجم عن ذلك من آثار نفسية خطيرة تنعكس في تعاملهم مع الآخرين.

الخاتمة والتوصيات:

يمكن إبراز أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فيما يلي:

-أبانت نتائج الدراسة أن أشكال التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية جاءت مرتبة على النحو التالي: التنمر اللفظي – التنمر الجسدي- التنمر الاجتماعي- التنمر للممتلكات.

– أظهرت نتائج الدراسة أن أبرز أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة جاءت مرتبة على النحو التالي: الحماية الزائدة – التسلط- القسوة- التفرقة في المعاملة- الإهمال- الرفض.

– يوجد ارتباط موجب بين أشكال التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بمعنى كلما مارس الآباء أساليب معاملة خاطئة مع الأبناء

يزداد سلوك الأبناء التنمري.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي التنمر من التلاميذ في أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة لصالح التلاميذ مرتفعي التنمر بمعنى أن التلاميذ مرتفعي التنمر المدرسي يمارس الآباء معهم أساليب معاملة خاطئة بدرجة أكبر من التلاميذ منخفضي التنمر المدرسي.

– يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بدرجة كبيرة من خلال أسلوب الإهمال كأحد أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة حيث إنه يأتي في مقدمة منبئات التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، يأتي بعد ذلك أسلوب التسلط، ثم أسلوب التفرقة في المعاملة بدرجة أقل على التوالي كمنبئين للتنمر المدرسي.

وفي ضوء هذه النتائج توصي الباحثة بما يلي:

١– إعداد برامج توعية للآباء بأساليب التربية الصحيحة للأبناء ومدى تاثير أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة على نمو الأبناء عقليا ونفسيا واجتماعيا.

٢– توعية الآباء من خلال وسائل الإعلام المكتوبة والمسموعة والمرئية بأن أساليب المعاملة الخاطئة مع الأبناء وخاصة أساليب الإهمال والتسلط والتفرقة في المعاملة تلعب دورا هاما في سلوك الأبناء العدواني الذي يؤدي بهم إلى أن يكونوا أفراد متنمرين.

٣– إعداد دليل للمعلمين يساعدهم على كيفية اكتشاف التلاميذ المتنمرين وإيجاد السبل التي تساعد على درء تنمر هؤلاء التلاميذ، مع خلق أجواء مدرسية تمنع وقوع أعمال التنمر.

٤– العمل على تهيئة المناخ المدرسي المناسب من جانب إدارة المدرسة والمعلمين، الذي لا يسمح بالتنمر داخل المدرسة وتطبيق اللوائح والقوانين والأنظمة التي تمنع سلوك التلاميذ التنمري بكل حزم وصرامة.

٥– زيادة التواصل والتعاون بين المدرسة والبيت في مواجهة ظاهرة التنمر وحماية ووقاية التلاميذ من مشكلات التنمر وأخطاره.

البحوث المقترحة:

١– إجراء دراسة للكشف عن العلاقة بين أسلوبي الإهمال والتسلط في المعاملة الوالدية والتنمر مع عمل مقياس خاص يتضمن هذين الأسلوبين.

٢– بناء برنامج إرشادي للوالدين والمعلمين في التعامل مع ظاهرة التنمر لدى التلاميذ.

٣– دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي لدى التلاميذ في مراحل تعليمية مختلفة والإنجاز الأكاديمي والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية.

المراجع

المراجع العربية:

١- أبو غزالة، معاوية محمود (٢٠١٠): السلوك التنمري من وجهة نظر الطلبة المتنمرين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد (٧) عدد (٢)، ٢٧٥- ٣٠٦.

٢- آل سعيد، منيرة عبد الرحمن (٢٠٠١): الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية كما تدركها الأمهات وعلاقتها بالسلوك الاجتماعي لطفل الروضة بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

٣- البلوى، لافي ناصر عودة (٢٠١١): أثر أساليب المعاملة الوالدية على الأحداث المنحرفين، دراسة ميدانية في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

٤- بهنساوي، أحمد فكري وحسن، رمضان علي (٢٠١٥): التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، العدد السابع عشر، يناير.

٥- بوفولة، بوخميس (٢٠٠٤): التربية الاسرية وأثرها في انحراف الأحداث، رسالة ماجستير، قسم علم الاجتماع، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

٦- حواشين، مفيد وآخرون (٢٠٠٤): خصائص واحتياجات الطفولة، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، عمان.

٧- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢): التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (١٣) العدد (٤) ديسمبر، ١٨٨-٢١٨.

٨- الرشدان، عبد الله (٢٠٠٣): التربية والتنشئة الاجتماعية، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٩- سليم، عبد العزيز إبراهيم (٢٠١١): المشكلات النفسية والسلوكية لدى الأطفال، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٠- سليمان، عبد الرحمن سيد والبلاوي، إيهاب (٢٠١٠): الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دار الزهراء، الرياض.

١١- شعيبي، إنعام أحمد عابد (٢٠٠٩): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها باتخاذ الأبناء لقراراتهم في المرحلة الثانية، رسالة ماجستير، كلية التربية

للاقتصاد المنزلي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

١٢- الشهري، علي عبد الرحمن (٢٠٠٣): العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

١٣- الشيخ، محمد الشيخ حميدة (٢٠١٠): أساليب المعاملة لوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط الحركي الزائد لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية الجفرة بالجماهيرية الليبية، رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

١٤- الصبحيين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان (٢٠١٣): سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومة – أسبابه- علاجه)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٥- الصنعاني، عبده سعيد محمد (٢٠٠٩): العلاقة بين الإغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، جامعة تعز، اليمن.

١٦- الصوفي، أسامة حميد حسن والمالكي، فاطمة هاشم قاسم (٢٠١٢): التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (٣٥)، ١٤٦- ١٨٨.

١٧- عباس، سوسن (٢٠٠٥): اتجاهات الأبناء نحو أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين الكويتيين، مجلة دراسات نفسية مجلد (٥)، جزأ (٢).

١٨- عبد العظيم، طه (٢٠٠٥): سيكولوجية العنف: المفهوم- النظرية- العلاج، المملكة العربية السعودية، الرياض، الدار الصولتية للنشر والتوزيع.

١٩- العتابي، عبد الله مجيد حميد (٢٠٠١): أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بمركز الضبط لدى طلبة المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

٢٠- عتروس، نبيل (٢٠١٠): أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة التواصل، عدد (٢٦)، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر.

٢١- العشري، ولاء عبد المنعم (٢٠١١): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى المتفوقين دراسيا «دراسة سيكولوجية

مقارنة» رسالة دكتوراه، كلية الآداب، جامعة المنيا.

٢٢- العنزي، فريج (٢٠٠٤): العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، مجلة التربية، العدد (٧٣).

٢٣- عويدات، عبد الله (١٩٩٧): أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر / الذكور في الأردن، مجلة دراسات، مجلد (٢٤)، العدد (١)، الأردن.

٢٤- الغداني، ناصر راشد (٢٠١٤): أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي لدى الأطفال المضطرين كلاميا بمحافظة مسقط، رسالة ماجستير، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، مسقط، سلطنة عمان.

٢٥- الغصون، منيرة (١٩٩٢): السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة وعلاقته بأساليب التنشئة الوالدية والذكاء بمدينة الرياض، رسالة الخليج العربي، ١٣، (٤٥).

٢٦- القرعان، أحمد خليل (٢٠٠٤): الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان.

٢٧- قطامي، نايفة والصرايرة، منى (٢٠٠٩): الطفل المتنمر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

٢٨- القمش، مصطفى نوري والمعايطة، خليل عبد الرحمن (٢٠١٣): الاضطرابات السلوكية والانفعالية، الطبعة الرابعة، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٢٩- النيال، مايسة أحمد (٢٠٠٢): التنشئة الاجتماعية، مبحث في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية.

٣٠- الهيمي، بدر عبد الله سعيد (٢٠٠٧): بعض أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز والتفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، رسالة ماجستير، جامعة الدول العربية، القاهرة.

المراجع الأجنبية:

(1) Adamski, R. & Rayan, G. (2006): Bullying and Victimization at School: The role of mothers, British Journal of Educational Psycholog y, 78 (1), 109-125.

(2) Alkinson, M. & Hornby, G. (2002): Mental Health Hand Book for Schools, London, Routledge Foelmer.

(3) Bidwell, N. (1997): The Nature and

(12) Frisen, A, Jonsson, A.& Person, C. (2007): Adolescenl's Percption of bullyin: who is the Victimz who is the bully, what can be done to Stop bullying, Educational Aspcets of the Second Decade of Human Life, 42 (168), 749-813.
(13) Gerie & Dana (1993): Family interactions and child Psyco Pathologie, child development, new Orleans.
(14) Kerrney, P. (2006): Does bullying Cause emotional Problems? A Prospective Study on Young Teenagers, British Medical Journal,323 (73/1), 1-13.
(15) Kilpatrick, M. & Kerres, M (2009): Perception of the frequency and Important of Social Support by Student Classified as Avictims, Bullies, Bully/ Victim in an urban School, School Psychology, 32, (3). 427-489.
(16) Liang, H., Fisher, A. & Lombard, C. (2007): Bullying Violence and Risk Behavior in South Africa School Student (Eric Document Reproductian Service, 30 (3), 172-191.
(17) Minton, T.(2010): Bulling and Psychiatric Symplons among elementary School- age Children, Child Abuse and Neglect, 22 (4),705-717.
(18) Newman, E., Carlson, A.& Horme, I. (2006): Bullying and Victimizations behaviors in boys and girls at South Korean Rrimary Schools, Journal of American Academy of Child & Adolescent Psy chiatry, 45 (1), 7-69.
(19) QuiroZ, H, Arnette J. & Stephens, R. (2006): Bullying in School Fighting the Bully Battle, Eribaum: National Safty Center, NJ.
Prevalence of Bullyimg in Elementry School Asummery of Master's Thesis from:www.Ssta.Ca improvement, 97-06-hyml.
(4) Burmaster, E. (2007): Bullying Prevntion Policy guidelines, aquality education for every Child, Medison, Wisconsin Department of Public Instruction.
(5) Chen, J. (1997): Parental goals, Parenting Practices and Preschoolers socially Competent behaviors in Taiwan, Doctoral Dissertation university of Wisconsin -Madison.
(6) Connoly, I & O'Moore. (2003): Personality and Family Reiation of children who bully, Personality & Individual Differences, 35 (3), 559-567.
(7) Coy, J. (2011): The role of Social skills and Life Satis Faction in Prodicting bullying among middle School Students Elementary Educational Online 9 (3), 1159-1173.
(8) Crabarino, S. (2003): Personality and Family Relation of Children who bully, Personality Differences, 35 (3), 559- 567.
(9) Erling, A. (2006): Bullying: Description and analysis of Phenomenon Electronic Journal of Researeh in Educational Psychology, 4 (9), 151-170.
(10) Espinoza, E. (2006): The Impact of Peer abuse (buiiying) on School Performance Electronic Journal of Research in Eduction in Psychology, 4 (9), 221-238.
(11) Fox, L& Boulton, J. (2005): The Social Skills Problem of Victims of bullying self, Peer and teacher Perception, British Journal of Educational Psychology, 75 (2), 319-328.

(20) Smit, P.K. (2004): Bullying, Recent development Child and Adolescent Mental Health, 9 (3), 98-103.
(21) Smith, P., Smith, C. Osborn, R. & Samara, M. (2008): A Content analysis of School anti- bullying Policies: Progress and limitations, Educalional Psychology in Practice, 24 (1) , 1-12.
(22) Smorti, A., Ortega, J & ortege, R. (2006): Discrepant story Task (DST), An instrument used to explore narrative Strategies in bullying, Electoronic Journal of Research in Educational Psychology, 9 (2), 397-426.
(23) Solberg, M., & Olweus, D. (2003): Prevalence Estmation of School Bullying with the Oleus Bully/Victim (9) Questionaire, Aggreessive Behavior, 29, 239-268.
(24) Sullivan, K & Cleary, M. (2004): Bullying in Secondany Schools: What it looks like aiitl How to Manage it? New York, Sage Publishing.
(25) Wright, J. & Fitzpatrick, K. (2006): Sociacapital and Adole scent Violent Behdvior, Social Force, 84 (3), 410-421.
(26) Yang, S. et al (2006): Bulling and Vicitimization behaviors in boys and girls at South Korean schools, Journal of American Academy of child & Adolescent Psychology 45 (1) 69-77.