

نمذجة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتنمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

إعداد

د. ميمي السيد أحمد إسماعيل

أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية العلوم والآداب بسراة عبيدة- جامعة الملك خالد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

د. إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه

أستاذ مساعد علم النفس التربوي
كلية التربية للبنات بأبها - جامعة الملك خالد
مدرس علم النفس التربوي
كلية التربية- جامعة الزقازيق

الناشر

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة

جمهورية مصر العربية

يناير ٢٠١٨ م

^١ هذا البحث تم دعمه من خلال البرنامج البحثي العام بعمادة البحث العلمي - جامعة الملك خالد - المملكة العربية السعودية برقم: ٣٨-١٥٢-١٠٢-١٠٢-٣٨ G.R.P.

نمذجة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتنمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية الملخص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن تأثير كل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتنمر، والتوصل لأفضل نموذج لتحليل المسار يوضح مسارات العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتنمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. تكونت العينة النهائية من (٢٤٧) طالبة من طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي بمدينة أبها بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. أسفرت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً للدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية على الدرجة الكلية للتنمر، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً للدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتنمر، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً للأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات على كل من التنمر الجسدي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر بالامتلاكات، وعدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف والأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخرين على كل من التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر بالامتلاكات، ووجود تأثير موجب دال إحصائياً للأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات على التنمر اللفظي، ووجود تأثير سالب دال إحصائياً لموضع الضبط على كل من التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر بالامتلاكات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الأفكار اللاعقلانية، موضع الضبط، التنمر

Modeling causal relationships between irrational beliefs, locus of control, and bullying among secondary school female students in Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Enas Mohamed Khreba

Dr. Mimi Al-Said Ismael

Abstract

The recent research aimed to explore the effect of the total score of both irrational beliefs and locus of control on bullying, and finding the best path analysis model that clarifies the paths of causal correlations between irrational beliefs, locus of control and bullying among secondary stage female students in Saudi Arabia. The final sample consisted of (247) students drawn randomly from 1st, 2nd, and 3rd secondary stage female students in Asser area (Abha) in Saudi Arabia – academic year (1437-1438). Results showed that there is: no statistically significant effect of total score of irrational beliefs on bullying, statistically significant negative effect of total score of locus of control on bullying, no statistically significant effect of irrational beliefs related to self on body bullying, social bullying, and properties bullying, no statistically significant effect of irrational beliefs related to both others and circumstances on body bullying, verbal bullying, social bullying, and properties bullying, statistically significant positive effect of irrational beliefs related to self on verbal bullying, statistically significant negative effect of locus of control on body bullying, verbal bullying, social bullying, and properties bullying among secondary stage female students in Saudi Arabia.

Key words:

irrational beliefs - locus of control - bullying

نمذجة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتنمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية

إعداد

د. إيناس محمد صفوت مصطفى خريبه د. ميمى السيد أحمد إسماعيل

المقدمة:

لقد شغلت قضية العدوان ذهن رجال الدين والفلاسفة وعلماء النفس والاجتماع وعلماء البيولوجيا، فقلما نجد فيلسوفاً أو عالماً في المجالات المختلفة لم يهتم بقضية العدوان. ويعتبر العدوان عند الأطفال الصغار استجابة طبيعية الهدف منها إيذاء شخص آخر، حيث نلاحظه غالباً على شكل غضب وصراخ ومشاجرات تعبر عن حاجة الطفل إلى حماية أمنه أو سعادته أو فرديته، أو محاولة لتذليل العقبات التي تواجهه أو تقف في سبيل تحقيق رغباته (دحلان، ٢٠٠٣: ٢-٣).

ويبين براون (Brown, 2010: 2-3) أن التنمر أحد أشكال العدوان، وهو يحدث عندما يستغل شخص ما سلطته بشكل سلبي لإكراه شخص آخر على فعل أمر ما بقصد تخويفه، وقد نطن أن مثل هذه الأعمال لا يمكن أن تصدر من طفل لكن في الحقيقة يحدث التنمر في جميع الأعمار بما في ذلك مرحلة الطفولة، وقد نطن أن العنف يتعلق فقط بالعنف الجسدي كالضرب واللكم والركل الذي هو بالتأكيد جزء من عنف الطفولة لكن هناك أشكالاً أقل وضوحاً منها مثل مضايقة طفل آخر بالسخرية والملاحظات اللاذعة حول مظهره أو إعاقته أو التهامس عليه، وهذا يعني أن التنمر يمكن أن يحدث في المدارس وأنه يشكل حالة من العدوان

يمكن أن يكون تأثيرها كبيرًا على شخصية المتتمر، والطفل الضحية قد يصل به الأمر إلى حد رفض الذهاب إلى المدرسة والتسرب منها.

ويعتبر التتمر المدرسي (School Bullying) بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواءً كان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على المتتمر أو على ضحية التتمر أو على البيئة المدرسية بأكملها (Smith, 2004: 98).

ويؤثر التتمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أن العدوان الجسدي الذي يمارسه المتتمرين في المدارس يلحق الضرر بالطلبة على اختلاف مستوياتهم التعليمية، حيث إنه يشعر الطالب (ضحية التتمر) بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يتعرض للفصل من المدرسة، وكذلك قد يظهر قصورًا في الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلاً في أعمال إجرامية خطيرة (Quiroz, et al., 2006: 5-6).

ولقد حظي سلوك التتمر باهتمام كبير من قبل الباحثين المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، ولهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن سلوك التتمر ما هو إلا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس والتي تمارس من قبل أحدهم (المتتمر) ضد آخر (الضحية) قليل الحيلة الذي لا يقوى على المواجهة أو المجابهة أو الدفاع عن نفسه (Hodges & Perry, 1996: 24).

كما يمكن أن يكون التتمر اليوم أكثر تطورًا من خلال الوسائل الحديثة كالإنترنت مثل: إرسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو الهاتف الخليوي أو نشر مختلف الإشاعات (Dickerson, 2016: 52-53).

وفي بيئة التتمر المدرسي غالبًا ما يكون ضحية التتمر طالبًا وحيدًا يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم قائد، لكن هناك نسبة من الضحايا تتراوح ما بين (٢٠% - ٤٠%) أفادوا بأنهم تعرضوا للتتمر من قبل طلاب منفردين (Barton, 2003).

ويرى ما وآخرون (Ma, et al., 2001) أن التتمر يؤثر على خمسة ملايين تلميذ في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة بنسبة (١٠% : ١٥%) من جميع الأطفال في العالم، حيث يتعرض الأفراد للتتمر في المجالات المختلفة "الجسمية أو اللفظية أو النفسية" وأن ٢٥% من الأطفال أفروا بأنهم ضحايا للتتمر.

ويبدو أن للتتمر طبيعة خفية إذ أن حالات التتمر التي تحدث في المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، ومن الأسباب التي تدفع الطلاب الضحايا إلى كتمان حوادث التتمر وعدم الإعلان عنها: خوفهم من حدوث عقوبات أو إساءات مستقبلية من الطلاب المتمتمرين، واعتقاد الضحايا بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للتتمر، واعتقادهم بأن المتمتمرين سيحبهم ويقدرهم إذا أبقوا الأمر سريًا، كما أنهم لا يرغبون أن يكون والديهم قلقين عليهم (أبو غزال، ٢٠٠٩: ٨٩).

وتذكر إحصائيات المعهد القومي للأطفال والتنمية البشرية في الولايات المتحدة أن أكثر من مليون تلميذ قد تورطوا في ممارسة سلوك التتمر سواء كانوا متمتمرين أو ضحايا، كما أن أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون من المدارس خوفًا من تتمر الآخرين، كما أن ثلث الأطفال من سن (١١-١٨) سنة قد واجهوا بعضًا من أشكال التتمر أثناء وجودهم في المدرسة (Hillsberg & Spak, 2006).

فالتتمر هو سلوك عدواني متكرر يهدف إلى الإضرار بشخص آخر عمدًا سواءً جسديًا أو نفسيًا، ويتميز التتمر بتصرف فردي من أجل اكتساب السلطة على حساب شخص آخر، ويتضمن قدرًا كبيرًا من العدوان الجسدي مثل الدفع، ورمي الأشياء، والصفع، والركل، والضرب، وشد الشعر، والعض. (Brown, 2010: 2) وينتشر التتمر عند الذكور والإناث إلا أنه أكثر انتشارًا عند الذكور، حيث إن الذكور أكثر قيامًا بالاعتداءات الجسمية من الإناث وهم أكثر عرضه للتحويل إلى متتمرين أو ضحايا (قطامي، والصرايرة، ٢٠٠٩: ١٦).

وتشير بعض الأبحاث إلى أن العديد من الطلاب المتتمرين في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا لتتمر الآخرين، فهم يستقون على من هم أصغر منهم سنًا وحجمًا ويكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سنًا وحجمًا، كما أنهم أحيانًا يكونوا متتمرين في المدرسة وضحايا في البيت (Wolke, et al., 2001)، وأن لدى الطلاب الضحايا تقديرًا متدنيًا للذات إذ ينظرون لأنفسهم كفاشلين وغير جذابين وغير أذكىاء وغير مهمين، ونتيجة لهذا الاتجاه السلبي فإنهم يلومون أنفسهم على تعرضهم للتتمر (Carney & Merrell, 2001: 365).

ويذكر كلا من ألويس وسو (Olweus & Sue, 1999: 8) أن التتمر يظهر عندما يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة)، بمعنى آخر أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام الطلاب الذين يتسببون في مضايقتهم، أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبًا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية فإن ذلك لا يسمى تتمرًا.

وتوصلت دراسة يانج (Yang, 2006) إلى أن نسبة المتتمرين في مدارس كوريا الجنوبية ١٢%، ونسبة الضحايا ٥,٣%، ونسبة الضحايا المتتمرين ٧,٢%. وأكدت دراسة ليانج وآخرين (Liang, et al., 2007) أن التتمر يمثل مشكلة خطيرة في جنوب إفريقيا وأنه مؤشر لسلوك خطير، وأن (٣٦,٣%) من الطلبة اشتركوا في

التمتر، وكان توزيعهم كالتالي: ٨,٢% متتمرين، ١٩,٣% ضحايا، ٨,٧% ضحايا متتمرين، والأطفال الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات وأما الصغار فكانوا ضحايا، وأظهر المتتمرون عنفاً أكثر، وسلوكيات لا اجتماعية ووقعوا في مختلف الأخطار مثل التدخين وحمل السلاح وكان لديهم أفكار انتحارية.

وتوصلت دراسة بالدري وفارينجتون (Baldry & Farrington, 2000) إلى أن التمر يظهر في مرحلة مبكرة ويتطور تدريجياً ليصل إلى الجنوح وأن الطلبة المتتمرين متسلطين وغالباً ما يختلفون مع آبائهم.

وأثبت ستفنيز وآخرون (Stevens, et al., 2002) أن الطلبة المتتمرين ينتمون إلى أسر أقل ترابطاً وأكثر تعقيداً وأقل تنظيمًا، أما الضحايا فكانوا أكثر تنظيمًا في حياتهم الأسرية وكانوا من أكثر المجموعات التي تعاني من الغضب والتعصب والعدوان في البيت.

وقد توصلت دراسة أحمد وبريثويت (Ahmed & Braithwaite, 2004) إلى أن الطلبة المتتمرين يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة بالمقارنة مع الطلبة العاديين الذين لم يشاركوا في سلوك التمر، أما ضحايا التمر فينتمون إلى أسر يسودها التفكك.

ومنذ أن طور ألبرت إليس Albert Ellis نظريته في "العلاج العقلي الانفعالي" توالت الأبحاث والدراسات التي تناولت الأفكار اللاعقلانية Irrational Beliefs، وهذه النظرية وإن كانت نظرية في الشخصية فهي أيضاً طريقة في الإرشاد والعلاج النفسي، وتعتمد هذه النظرية على أساس أن الأحداث الإنسانية تنتج من عوامل خارجة عن إرادة الإنسان ولكن لدى الإنسان القدرة على اتخاذ الإجراءات التي من شأنها أن تعدل وتضبط سلوكه وحياته المستقبلية (أبو شعر، ٢٠٠٧: ٢).

ويذكر إليس أن مثل هذه الأفكار اللاعقلانية تكاد تكون عامة، وعندما يتم تقبلها وتدعيمها تؤدي إلى الاضطراب النفسي أو إلى العصاب، لأنه لا يمكن التعايش معها بسلام؛ فالشخص المضطرب غير سعيد لأنه غير قادر على التخلص من أفكار مثل "ينبغي، أو يتحتم أو من المفروض" لأنه بمجرد أن يعتقد الفرد في هذا الوهم الذي تتضمنه هذه الحتميات فإنه يصبح مستهدفًا للكبت، والعدوانية، والدفاعية، والشعور بالألم وعدم الكفاءة ويصبح غير سعيد (عبد العزيز، ٢٠٠١: ٤٠-٤١).

وقد ظهر مفهوم موضع الضبط Locus of Control في منتصف الخمسينات، وظهرت العديد من التطبيقات العملية له في المجالات التربوية والنفسية والإرشادية، وما زال محل اهتمام الكثير من الباحثين في المجال النفسي والتربوي وقد ارتبط بالعديد من المتغيرات التربوية والنفسية والاجتماعية منها الأفكار اللاعقلانية والتتم (Miller, 2005: 14)، حيث أظهرت نتائج بحث المقدم (١٩٩٤) أن الطلبة ذوي الأفكار اللاعقلانية أعلى من ذوي الأفكار العقلانية في وجهة الضبط الخارجي، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ذوي الأفكار اللاعقلانية في وجهة الضبط.

ويرى بعض الباحثين أن مفهوم موضع الضبط تطور في ظل الثقافة الغربية؛ حيث تعتبر القدرة على ضبط الشخصية أفضل الطرق لمواجهة المواقف لأن الفرد يرجع سلوكياته وفقاً لموضع الضبط لديه، متأثراً في ذلك بمتغيرات ثقافية أو موقفية باعتبار أن الثقافة الغربية تعطي الفرد قيمة عالية في الحرية الشخصية (Marks, 1998: 251).

ولقد أجريت العديد من الدراسات المختلفة على التتم وعلاقتها بكل من الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط وقد اتفقت في مجملها على وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين التتم والأفكار اللاعقلانية وبين التتم وموضع الضبط، وتميز ذوي الضبط الداخلي بسمات إيجابية مقارنة بذوي موضع الضبط

الخارجي الذين لديهم اضطرابات نفسية ولديهم شعور بالتشاؤم نحو المستقبل ومن ثم أكثر عرضة لسلوك التتمر (Angelova, 2016: 248-249).

كما توصل فيجاوياشري وجاجدرشاندر (Vijayashree & Jagdrchchandra, 2011)، إلى أن ذوي الضبط الداخلي أكثر قدرة على اكتساب الثقة بالنفس، وتأكيد الذات من ذوي الضبط الخارجي، وأن ذوي الضبط الداخلي يعبرون عن مشاعرهم بصراحة، ولديهم القدرة على مواجهة الآخرين ومن ثم أقل عرضه لسلوك التتمر.

وأوضحت دراسة شيري (Cherry, 2014) أن الأفراد ذوي موضع الضبط الخارجي يؤمنون بالصدف والحظ ويتأثرون بالظروف الخارجية، كما يشعرون بالعجز واليأس في مواجهة المواقف الصعبة مما يؤدي إلى حدوث التتمر.

وتوصلت أيضاً دراسة سيديا (١٩٨٦) إلى أن ذوي موضع الضبط الخارجي يتميزون بسمات الانطواء والعصابية والذهانية وسوء التكيف واضطرابات الشخصية وتبدو هذه الخصائص بارزة في ممارسي سلوك التتمر.

وتوصلت دراسة بلعسة (٢٠١٢) إلى وجود اختلافات دالة إحصائياً بين منخفضي ومتوسطي ومرتفعي السلوكيات العدوانية في متوسط درجة الأفكار اللاعقلانية، أي أنه كلما زادت درجة العدوانية عند المراهقين كلما زاد ميلهم للأفكار اللاعقلانية.

ونظراً لندرة البحوث والدراسات التي تناولت العلاقات بين هذه المتغيرات (الأفكار اللاعقلانية ووجهة الضبط والتتمر) مجتمعة - في حدود علم الباحثان - لذا حاول البحث الحالي الوصول إلى نموذج يوضح العلاقات السببية بين هذه المتغيرات.

مشكلة البحث:

إن اختلاف التوجهات في دراسة الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والنتمر أدى إلى اختلاف العلاقات السببية بين هذه المتغيرات وأبعاد كل منها؛ وهو ما دعى الباحثان إلى السعي إلى اكتشاف نموذج بنائي يوضح العلاقات السببية بين كل من الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والنتمر حيث حاولت العديد من الدراسات مثل (Osterman, et al., 1999؛ Haye, 2005؛ Aciene & Cepukiene, 2008؛ Fives, et al., 2011؛ وبلعسلة، ٢٠١٢؛ القحطاني، ٢٠١٢؛ Birtle & Bosca, 2013؛ Benjamin, 2015؛ Beck, 2017؛ وعسيري، ٢٠١٧) دراسة العلاقات بين الأفكار اللاعقلانية والنتمر من جهة أو وجهة الضبط والنتمر من جهة أخرى، وعلى الرغم من تعدد المحاولات لاكتشاف العلاقات بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والنتمر إلا أنه لا يزال المجال في حاجة إلى التعمق والدراسة في معرفة طبيعة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والنتمر وفهم معناها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

وتتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

١- هل يوجد تأثير جوهري لكل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للنتمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢- هل يمكن نمذجة العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والنتمر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- ١- الكشف عن تأثير كل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتمتع لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- ٢- التوصل لأفضل نموذج لتحليل المسار يوضح مسارات العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتمتع لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي في:

- ١- ندرة بحث العلاقات المتبادلة بين متغيرات البحث الحالي بصورة مجتمعة - في حدود علم الباحثين - مما دفع الباحثان إلى دراسة مشكلة البحث.
- ٢- يعتبر مقدمة لنمذجة العلاقات بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتمتع خاصة في البيئة العربية، وذلك من خلال الكشف عن طبيعة البنية المفاهيمية لتلك المتغيرات في ضوء دراسة التأثيرات المتبادلة بينهم، مما يزيد من فهمنا لطبيعة كل منها ومدى استقلاليتها وارتباطها.
- ٣- إعداد مقياس مقنن لقياس التمتع لدى طلبة المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى مقياس آخر لقياس الأفكار اللاعقلانية، وثالث لقياس موضع الضبط لدى طلبة المرحلة الثانوية.

مصطلحات البحث:

١- التمتع: (Bullying)

عرف دوجريور (Dogruer, 2015: 15-16) التمتع بأنه سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل مكرر لسلوكيات أو أفعال سلبية من طالب أو طلبة

آخرين بقصد إيذائه، ويتضمن عادة عدم توازن في القوى وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب أو لفظياً كالنتابز بالألقاب أو عاطفياً كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة.

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه سلوك متعمد ومتكرر ضد طالبة أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الاجتماعي (الإذلال) أو إتلاف الممتلكات ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة على مقياس التتمر المستخدم في الدراسة.

ويعرف التتمر الجسدي بأنه إيذاء الآخرين عن طريق استخدام العنف الجسدي مثل الضرب والركل والدفح.

ويعرف التتمر اللفظي بأنه إيذاء الآخرين عن طريق إطلاق الأسماء السيئة على الآخرين والتوبيخ والسخرية منهم.

ويعرف التتمر الاجتماعي بأنه إيذاء الآخرين عن طريق تجاهلهم أو تحريض غيرهم على إهمالهم أو معاملتهم بشكل سيء.

أما التتمر بالممتلكات فيعرف بأنه إيذاء الآخرين عن طريق تحطيم ممتلكاتهم أو سرقتها أو إخفائها عمدًا.

٢- موضع الضبط: (Locus of control)

يعبر مفهوم موضع الضبط عن إدراك الفرد لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث في حياته، وهل هي مسؤولية داخلية، أم أنها مسؤولية خارجية تخرج عن نطاق الفرد (زيدان، ١٩٩٦: ٢٣١).

ويعرف في الدراسة الحالية بأنه درجة أداء الطالبات على مقياس موضع

الضبط الداخلي - الخارجي، وهو نوعان:

أ- الضبط الداخلي: ويعرف بأنه عزو الفرد لنجاحه أو فشله لذاته.

ب- الضبط الخارجي: ويعرف بأنه عزو الفرد لنجاحه أو فشله للآخرين أو

للظروف الخارجية أو للصدفة.

٣ - الأفكار اللاعقلانية: (Irrational Beliefs)

يعرف إليس (١٩٧٣) الأفكار اللاعقلانية بأنها تلك الأفكار السلبية الخاطئة غير المنطقية وغير الواقعية، والتي تتسم بعدم الموضوعية والتأثر بالأهواء الشخصية المبنية على توقعات وتعميمات خاطئة ومبنية على مزيج من الظن والمبالغة (الشرييني، ٢٠٠٥: ٥٤٠)

وتعرفها الباحثتان بأنها عمليات تفكير غير واقعية يبنهاها الفرد فيما يخص ذاته والآخريين والظروف المحيطة به؛ حيث من الضروري أن يكون الفرد كفاءً كي يحظى باستحسان الآخريين الذين يعتمد عليهم وينزعج كثيرًا عندما تحل بهم أي متاعب، ويرتبك عند توقع حدوث المصائب التي يكون قليل الحيلة حيالها والتي تؤثر في حاضره ومستقبله، ومن ثم يحاول تجنب المشكلات حيث يرى أن لكل مشكلة حل واحد فقط صحيح، كما أنه يرى وجوب الكمالية لديه ولدى الآخريين، مما يؤدي إلى وجود مشاعر وسلوكيات سلبية لديه. وتنقسم الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار لاعقلانية متعلقة بالذات وأفكار لاعقلانية متعلقة بالآخريين وأفكار لاعقلانية متعلقة بالظروف.

وتعرف الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات بأنها أفكار غير منطقية متعلقة بذات الفرد ويبنهاها بصورة حتمية، مثل الكمالية، والوجوبية، واللوم المستمر للذات. وتعرف الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخريين بأنها أفكار غير منطقية يبنهاها الفرد عن الآخريين، مثل توقع السلوك المثالي من الآخريين، وإلزامهم بتقديم العون، والانفعالات المبالغ فيها كرد فعل لسلوك الآخريين.

أما الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف فتعرف بأنها أفكار غير منطقية يبنهاها الفرد وتخص الظروف المحيطة به حيث تكون هي التي تتحكم في انفعالاته.

أدبيات البحث والإطار النظري:

١- التنمر:

يعتبر مصطلح التنمر جديدًا في أدبيات التربية وعلم النفس وعند العاملين في المجال التربوي، ويختلف مصطلح Bullying عن مصطلح العنف Violence الذي يستعمل فيه السلاح والتهديد بكل أنواعه، ومصطلح العدوان Aggression الذي يشار إليه بأنه هجوم على الآخرين، وقد يكون في الغالب وليس في جميع الأحوال استجابة للمعارضة أو للتعبير عن إرادة القوة فوق الآخرين، أو يكون ذلك انعكاسًا أو اسقاطًا للدافع للموت (العيسوي، ٢٠٠٠: ٨٤)، أما التنمر فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفًا جسديًا خفيًا وعنفًا لفظيًا كبيرًا ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والزملاء، وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل (بطرس، ٢٠١٢: ٣٩٣).

ويعرف التنمر بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الأول متممر؛ والمتمتمون يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه، فهم يمارسون عدوانًا علنيًا وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين، ويتميزون بمزاج حاد والاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ويسمى الآخر الضحية؛ والضحايا هم الأفراد الذين يعززون سلوك التنمر لدى الأفراد المتمتمين مادياً وعاطفياً لعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو إعطائهم مصروفهم كله أو جزءاً منه (Olweus, 1993: 152)، (Nansel, et al., 2001). كما يعرف التنمر بأنه عدوان متكرر سواءً بصورة

لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين (Smith, et al., 2008: 2).

وعرفه بابلر وكراج (Pepler & Craig, 2000) بأنه شكل من أشكال العدوان ولا يوجد فيه توازن للقوى بين المتمتر والضحية، ودائمًا ما يكون المتمتر أقوى من الضحية، والتتمر قد يكون لفظيًا أو بدنيًا أو نفسيًا، وقد يكون مباشرًا أو غير مباشر. وعرفه الخولي (٢٠٠٤) بأنه سلوك يقوم في جوهره على الإساءة التي يوجهها شخص أو أكثر تجاه شخص آخر بشكل متكرر سواءً كانت تلك الإساءة نفسية (لفظية، غير لفظية) أو جسمية بهدف إيذاء الضحية. كما وصفه كيروز وآخرون (Quiroz, et al., 2006: 3) بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين.

وعرف موسى وفرحان (٢٠١٣: ٣٦) التلميذ المتمتر بأنه الذي يضايق، أو يخيف، أو يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

كما أكد سوليفان وكلييري (Sullivan & Cleary , 2004: 23) على أن سلوك التتمر يعكس في مضمونة سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية عن طريق شخص أو أكثر ضد شخص آخر أقل منه قوة على مدار مدة طويلة من الزمن، ويحدث التتمر في المدرسة أو في الأنشطة المختلفة عندما يستخدم طالب أو مجموعة طلاب قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتمترين إما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المادية، أو المستوى الاجتماعي، أو المهارات التكنولوجية، وقد يكون أساسها أن لديهم رابطة تحميهم مثل الأسرة.

ويقدم وايتيد ودوبير (Whitted & Dupper, 2005: 168) تعريفًا للتممر المدرسي بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتمر والضحية، وينكرر مع مرور الوقت، وللتتمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، والإهانات اللفظية، وتهديدات غير لفظية، كما تشمل أيضًا استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل تهديدية.

ويرى ستوري وسلابي (Storey & Slaby, 2008: 4) أن التتمر المدرسي يحدث بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضًا مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشمل على: التتمر الجسدي مثل الإيذاء، والذفع، والضرب ... وغيرها، والتتمر اللفظي مثل إطلاق الأسماء السيئة على الآخرين والتوبيخ والسخرية، والتتمر غير المباشر مثل التجاهل أو جلب أشخاص لإيذاء شخص ما واختلاق الأكاذيب ... وغيرها. ويضيف "بيركينز وبيرينا (Perkins & Berrena, 2002) إلى الأشكال السابقة التتمر النفسي مثل التخويف والاستبعاد الاجتماعي ونشر الإشاعات.

وقد قام بانشين وهندوجا (Patchin & Hinduja, 2006: 150) بتقسيم التتمر إلى أربعة محاور رئيسة هي:

١. جسدي: هو أكثر أشكال التتمر وضوحاً ويتضمن: الذفع، والضرب، وسرقة الممتلكات الخاصة، والاصطدام بالضحية).
٢. انفعالي ويتضمن: السخرية من الضحية، والتهديد، والشائم، والاستبعاد من الأقران، والتحدث بقصص مزيفة.
٣. جنسي ويتضمن: التعليقات المخجلة على الآخرين، والتحرش الجنسي.
٤. عنصري ويتضمن: التلميحات، والقذف أو السب للآخرين بصورة متعمدة في وضعهم الاجتماعي.

كما قسمت خوج (٢٠١٢: ١٨٩) التتمر المدرسي إلى:

١. سلوك مباشر: يعتمد على مواجهة مباشرة بين كل من المتمتر والضحية إذ يتضمن هذا الشكل المواقف التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، أو تهديده من قبيل السخرية، والاستهزاء، والتقليل أو التحقير من الشأن، والتعليقات البذيئة، وإهانة مشاعر الضحية، ورفض التعامل معه.

٢. سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراؤه والوقوف على أشكاله من خلال (كتابة التعليقات الشخصية عن الضحية بغرض جعله منبذاً بين زملائه، ونشر الشائعات، والنظرات والإيماءات الوقحة).

ويعرض تشان (Chan, 2006) مجموعة من النماذج النمطية في

التمتر المدرسي كالتالي:

النموذج الأول: التتمر المدرسي الفردي هذا النمط موجود بكثرة في المدارس وهو حالة متمتر يقوم بإيذاء فرد أو مجموعة من الأفراد. النموذج الثاني: التتمر المدرسي الجماعي غير المتجانس عندما يقوم أكثر من متمتر بالتتمر المدرسي على الضحية، وهو نوع حديث من التتمر المدرسي.

النموذج الثالث: التتمر المدرسي الجماعي المتجانس وهذا النمط يتضمن مجموعة من التلاميذ المتمترين من نفس العائلة يمارسون التتمر المدرسي على فرد أو مجموعة من الأفراد.

وأشارت إيليني (Eleni, 2014: 268-269) إلى أن خصائص المتمتر

هي:

١. تعمد الأذى (فالمتمتر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الارتياح).

٢. القوة بسبب (العمر، الحجم، الجنس).

٣. يميل أن يكون مغرور وقوي ومقبول من أقرانه.

٤. يرغب في السيطرة على الآخرين باستخدام العنف.
 ٥. الفترة والشدة (استمرار التتمر ومعاودته على فترات طويلة).
- ويمكن تصنيف السلوك العدواني بأنه تتمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

١. التتمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسدياً أو لفظياً بشكل غير مباشر.
 ٢. التتمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقياً أو معنوياً، وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية.
 ٣. التتمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة، وخلال فترات ممتدة من الوقت.
- (القحطاني، ٢٠١٢: ١١٨)
- وقد أكد نانسيل وآخرون (Nansel, et al., 2001: 2095-2096) أن المتتمرين أكثر احتمالاً لأن يتورطوا بمشكلات أخرى مثل شرب الكحول والتدخين ويظهرون انجازاً مدرسياً ضعيفاً.
- كما أكد اتكنسون وهورنباي (Atkinson & Hornby, 2005: 187) أن سلوك التتمر يعتمد على دور العوامل الفردية إذ يوجد عدة دوافع للتتمر، فهو سلوك طائش غير مراعى لحقوق الآخرين ومشاعرهم أو هو عمل يقوم به الطالب عند شعوره بالملل والضجر، فبعض الطلاب المتتمرين يعتقدون أن سلوك التتمر هو شيء عادي لأنهم لا يدركون مدى إيذائهم للآخرين، أو لأنهم يرون أن الضحية تستحق ما حدث لها، كما أن خصائص الضحية كالمزاجية، والخجل وضعف المهارات الاجتماعية وعدم وجود أصدقاء قد تجعل من الطفل الضحية عرضة لسلوك التتمر.

مما سبق يمكن القول أن التتمر اللفظي يعد أكثر أنواع التتمر انتشاراً، وذلك لسهولة خروج الألفاظ، وأن التتمر منتشر في المدارس لدى كل من البنين والبنات، وأن ظاهرة التتمر المدرسي تستوجب تعاوناً من الجميع؛ الأهالي والمعلمين والتلاميذ؛ فالتتمر المدرسي منتشر كمشكلة عامة في البلدان المتقدمة وفي جميع

الطبقات والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، وكذلك في مجتمعات نامية أخرى، وللتتم تأثيرات بعيدة المدى على التلاميذ المتفرجين والمتتمرين والضحايا وعلى المجتمع ككل.

٢- الأفكار اللاعقلانية:

يشير التطور التاريخي إلى أن ألبرت إليس (Albert Ellis) من أوائل المهتمين بوصف مفهوم الأفكار اللاعقلانية Irrational Beliefs حيث طرح نظرية السلوك العقلاني الانفعالي عام (١٩٥٥)؛ وبالرغم من الإشارات المبكرة إلى هذا المفهوم منذ القدم على يد الفلاسفة اليونانيين والرومانيين حيث رأوا أن الأحداث لا تسبب اضطراباً للناس وإنما نظرتهم للأحداث هي التي تسبب لهم الإزعاج (Ellis & Dryden, 1997: 1-2)، إلا أن يعزى الفضل للعالم إليس في إدخال مفهوم الأفكار اللاعقلانية بشكل علمي إلى التراث النفسي حيث إنه أول من وصف وفسر هذا المفهوم إجرائياً لاعتباره مكوناً مهماً من مكونات الشخصية (أغبارية، ٢٠٠٨: ٢).

والأساس الذي تقوم عليه النظرية العقلانية الانفعالية هو أن الإنسان حيوان عقلاي ولاعقلاني بصورة فريدة، وأن الاضطرابات النفسية والانفعالية هي نتاج تفكير الإنسان بطريقة لاعقلانية، وأن التفكير والانفعال في رأي إليس ليسا وظيفتين مستقلتين إذ أن الانفعال يصاحب التفكير، والانفعال في الواقع هو تفكير متميز ذاتي شخصي وغير عقلاي، ويرى إليس أن التفكير اللاعقلاني يرجع في نشأته إلى التعلم المبكر الذي يتلقاه الطفل من والديه ومن البيئة التي يعيش فيها والذي يتضمن جوانب لاعقلانية (الريحاني، ١٩٨٥: ٧٩).

ويقدم إليس Ellis (١٩٦٢) تفسيراً للانفعالات سوء التكيفية؛ فهو يعتقد أنها تنشأ عن تقبل المعتقدات اللاعقلانية والقااهرة للذات - مثل أنه من المهم أن تكون محبوباً من الآخرين، وأن تكون كفاءً، وأن تحقق كل شيء، وأن تسهب

التفكير في المشكلات المتوقعة، وأن تتجنب المسؤوليات الصعبة، وأن تعتمد على الآخرين، وأن تنزعج لمشاكلهم، وأنه يوجد حل واحد مناسب لكل مشكلة، وأن بعض الأشخاص أشرار ويجب معاقبتهم، وأن الناس ليس لديهم سيطرة على مستقبلهم أو تعاستهم (Watson, et al., 1990: 412).

وهذه المعتقدات اللاعقلانية يتم التعبير عنها عادة باستخدام صيغة الوجوبية والأوامر، ولو تبنى الناس معتقدات صارمة يكونوا عرضة للمرور بخبرة الاضطرابات الانفعالية؛ أما المعتقدات التي لا يتم التعبير عنها كأوامر ولكن كتفضيلات يتم تقبلها على أنها عقلانية وتؤدي إلى مستويات أكثر تكيفاً من الانفعالات والسلوك المناسب (Civitci, 2000: 93).

ولقد ميزت نظرية إليس بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية؛ فالأفكار اللاعقلانية هي معارف تقييمية لدى الشخص وتكون ذات طبيعة تفضيلية (أي نسبية)، ويتم التعبير عنها في صورة رغبات، أو تفضيلات، أو إعجاب، أو عدم إعجاب، أو حزن، أو اهتمام، أو ندم، أو ضيق، وهذه الأفكار عقلانية من ناحيتين؛ الأولى أنها مرنة، والثانية أنها لا تعيق تحقيق الأهداف، وتختلف الأفكار اللاعقلانية عن الأفكار العقلانية في جانبين؛ الأول أنها تميل إلى أن تكون جازمة ويتم التعبير عنها في صورة "يجب، أو ينبغي، أو يتحتم، وما إلى ذلك"، الثاني هو أنها تؤدي إلى مشاعر سلبية تتداخل مع تحقيق الأهداف، مثل القلق، والشعور بالذنب، والغضب والكآبة؛ ومن ثم فالأفكار العقلانية والصحية ينتج عنها سلوكيات فعالة، أما الأفكار غير العقلانية وغير الصحية فتؤدي لسلوكيات غير فعالة مثل الانسحاب، والتسويق، وتعاطي الخمر والمخدرات (Ellis & Dryden, 1997: 5-6).

ويفترض إليس في هذه النظرية أن الأحداث لا تؤدي مباشرة إلى النتائج الانفعالية والسلوكية، وإنما معتقدات الفرد حول هذه الأحداث هي التي تمثل السبب الرئيسي لمشاعره وانفعالاته وسلوكه، ومعتقدات الفرد إما أن تكون عقلانية أو غير

عقلانية؛ فالمعتقدات العقلانية هي التي تساعد الناس على الشعور بالاستقرار، أما المعتقدات غير العقلانية فهي تؤدي إلى الاضطراب الوظيفي، والتمسك بالمعتقدات اللاعقلانية يؤدي إلى ظهور بعض المشاعر السلبية، مثل القلق والاكتئاب والغضب والخوف والتجنب والانزواء بعيداً عن العالم، فالناس يدركون الأحداث من منطلق معتقداتهم والطرق التي يتبعونها في التفكير، وتتحدد استجاباتهم وفقاً لمدى معقولية هذه المعتقدات أو عدم معقوليتها؛ فإذا كانت المعتقدات تتصف بعدم العقلانية كانت العواقب غير مرغوب فيها وتعكس حالة من الاضطراب الوظيفي، أما إذا كانت عقلانية فمن المتوقع أن تكون النواتج إيجابية مصحوبة بحالة من الرضا (الحميدي، ٢٠١٤: ٥٦).

فطبقاً لنموذج A.B.C. لإليس فإن الانفعالات والمشاعر لا تسببها الأحداث أو الأعمال حتى السيئة منها، لكنها تحدث نتيجة للأفكار التي لدينا عن تلك الأعمال، فيرى إليس أنه حين يحدث للفرد عواقب انفعالية مضطربة مثل (غضب، عدوان، قلق، اكتئاب) فإن (A) يعد حدثاً نشطاً أو خبرة محركاً لها دلالة (C) وعلى ذلك فإن (A) قد يبدو أنه السبب في إحداث النتيجة الانفعالية، ولكن إليس يرى أن العاقبة الانفعالية المضطربة ليست ناتجة مباشرة عن الحدث المحرك ولكن يسببها إلى حد كبير نظام معتقدات الفرد غير العقلانية (B) وحين يقوم المعالج العقلاني بمناقشة ودحض تلك المعتقدات اللاعقلانية (D) فإن العواقب الانفعالية المضطربة سوف تختفي ويتمتع الفرد بالصحة النفسية (مالكي، والرشيدي، ٢٠١٢: ٢٢٥).

وقد حدد إليس (١٩٩٤) إحدى عشرة فكرة للاعقلانية اعتبرها هي المسؤولة عن غالبية ما يصيب الأفراد من اضطرابات ومشكلات نفسية، وهي:
١- من الضروري أن يكون الشخص محبوباً ومقبولاً اجتماعياً من المحيطين به.

- ٢- يجب أن يكون الفرد على درجة كبيرة من الكفاية والإنجاز لدرجة الكمال حتى يكون ذا أهمية وقيمة.
 - ٣- بعض الناس يتصفون بالشر والنذالة والجبن، لذا يجب تأنيبهم ولومهم ومعاقبتهم.
 - ٤- إنه لمصيبة كبيرة أن تسير الأمور على عكس ما يريده الفرد.
 - ٥- تظهر التعاسة عند الفرد بفعل العوامل الخارجية والتي ليس بمقدوره السيطرة عليها.
 - ٦- تستدعي الأشياء الخطيرة أو المخيفة ظهور الهم الكبير والانشغال الدائم في التفكير، وينبغي أن يتوقع الفرد احتمال حدوثها دائماً وأن يكون على أهبة الاستعداد لمواجهتها والتعامل معها.
 - ٧- من الأسهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسئوليات بدلاً من أن نواجهها.
 - ٨- يجب أن يعتمد الفرد على الآخرين، ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه.
 - ٩- تقرر الخبرات والأحداث الماضية السلوك الحاضر، ولا يمكن تجاهل أو محو تأثير الماضي.
 - ١٠- ينبغي أن يحزن الفرد لما يصيب الآخرين من اضطرابات ومشكلات.
 - ١١- هناك دائماً حل كامل وصحيح يجب التوصل إليه لكل مشكلة، وإلا ستكون النتائج خطيرة. (الحميدي، ٢٠١٤، ب: ١٤٩-١٥٠).
- ويصنف إليس المعتقدات اللاعقلانية المؤدية إلى مشاعر غير سارة وهزيمة للذات إلى ثلاث مجموعات: ١- "يجب أن أكون كفاءً تماماً وناجحاً وأن أحظى باستحسان الناس واحترامهم"، ٢- "يجب أن يعاملني الناس دوماً بطيبة واحترام وأمانة"، و ٣- "الظروف المحيطة بي يجب أن تكون مريحة، وسهلة، ولا تسبب

مشاكل"؛ وهذا التصنيف يعكس معتقدات الفرد عن نفسه والآخرين والظروف المحيطة (Civitci, 2000: 93). وهذا هو التصنيف الذي تتبناه الدراسة الحالية، حيث تتناول الباحثتان الأفكار اللاعقلانية من حيث الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بكل من الذات، والآخرين، والظروف.

ويتصف ذوي الأفكار اللاعقلانية ببعض السمات نتلخص في: التعميم الزائد؛ فدائمًا ما يعمم الفرد النتائج التي لا تعتمد على التفكير الدقيق والتي عادة ما تقوم على الملاحظة الفردية والتقدير الذاتي، والفضاعة؛ أي الرغبة الملحة في تحقيق المطالب مما يؤدي إلى الانفعالية الزائدة وعدم القدرة على حل أي مشكلة بشكل عقلائي، وأخطاء العزو؛ فيميل الفرد إلى أن ينسب أفعاله الخاطئة إلى الآخرين مما يؤثر على إدراكه للأحداث الخارجية وحالته الانفعالية وسلوكه، واللاتجريب؛ فتكرار الأفكار اللاعقلانية ليس مستمدًا من الخبرة التجريبية للفرد حيث الدقة والصدق مما يساعد على الضغوط الخارجية والداخلية له، والسلبية؛ حيث يعتقد اللاعقلانيون أن سبب تعاستهم هو ظروف خارجة عن إرادتهم مثل الحظ وليس بإمكانهم التغلب عليه لأن الظروف أقوى منهم، والإنهزامية؛ حيث يتجنب الفرد صعوبات الحياة بدلاً من مواجهتها، والاتكالية؛ حيث يعتمد الفرد على الآخرين وخصوصًا الأقوياء لأن هذا ما يجلب له الراحة في أمور حياته، والعجز؛ حيث لا يستطيع الشخص اللاعقلاني التخلص من أحزان الماضي ومحو أثارها، وضيق الأفق؛ حيث يمتلك اللاعقلانيون حلولاً جاهزة لأنهم يرون أنه يوجد حل نموذجي لكل مشكلة وإن لم يصلوا إلى حل تحدث الكارثة كما يعتقدون، وعدم التسامح؛ حيث يرون أن العقاب الصارم هو الوسيلة الوحيدة لتصحيح الأخطاء مع عدم القدرة على نسيان الإساءة حتى وإن كان الخطأ بسيطاً، وشدة الحساسية؛ حيث إن الأفكار السوداوية عن المخاطر التي من المحتمل أن يقعوا فيها لا تفارق مثل هؤلاء الأفراد ويرون أن الفشل سوف يلاحق أعمالهم، والإصرار على القبول التام؛ حيث يرون أن الآخرين

يجب أن يحبهم بشكل مطلق ويكونوا راضين عنهم دائماً بغض النظر عما يفعلونه (عسيري، ٢٠١٧: ١١-١٢).

مما سبق يتضح أن مفهوم الأفكار اللاعقلانية يتسم بالوجوبية والحتمية والسلبية واللامنطقية، مما يؤدي إلى حدوث مشاكل سلوكية للفرد على المستوى الشخصي وفي تفاعله مع الآخرين أيضاً، ومن ثم قد يؤثر ذلك سلباً ليس على الشخص اللاعقلاني فقط ولكن على المحيطين به أيضاً.

٣- موضع الضبط:

يعد موضع الضبط من بين أحدث وأهم المتغيرات السيكولوجية التي تفسر السلوك الإنساني في علم النفس الاجتماعي، حيث يساعد على فهم سلوك الأفراد والتنبؤ به، وبالتالي يلعب دوراً هاماً في حياة الفرد النفسية والاجتماعية (Cobb-Clark, 2014: 2).

ويعود الفضل في نشأة مفهوم موضع الضبط إلى العالم روتير Rotier حيث تحدث عنه بشكل نظري متكامل من خلال صياغته لنظرية التعلم الاجتماعي في منتصف الخمسينات ثم قام كل من فارس Phares وجيمس James بتطويره ليحتل مكانه هامة في بحوث علم النفس الاجتماعي (Goyzman, 2010: 128). ويعرف موضع الضبط على أنه توقع يحدد رؤية الفرد للعوامل المسببة للنتائج السلوكية (Nunn & Nunn, 1993: 637).

وذكر كل من بن زاهي، وبن الزين (٢٠١٢: ٢٥) أن موضع الضبط يعني إدراك الفرد للعلاقة بين سلوكه وما يرتبط به من نتائج.

وترى الباحثتان أن هذه التعريفات تشير إلى أن موضع الضبط هو كيفية إدراك الفرد للعوامل الأكثر تحكماً في النتائج الهامة في حياته سواء الإيجابية منها أو السلبية، كما أنه سمة شخصية تساعد الفرد على أن ينظر إلى إنجازاته ونتائجه، وهو مرهون بما يتخذه من قرارات في ضوء ما لديه من قدرات.

ويرى الخثعمي (٢٠٠٨: ٢٧) أن موضع الضبط يعد بعداً من أبعاد الشخصية، ويؤثر في العديد من أنواع السلوك، ويتيح للفرد التحكم والسيطرة في أموره الخاصة والعامة ويسمح له بأن يتمتع بحياته دون ضغوط، ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة والعيش فيها.

ويعرفه جريمس وآخرون (Grimes, et al., 2004: 1) بأنه أحد أبعاد الشخصية، حيث إن اعتقاد الفرد بأنه يستطيع التحكم في أموره الخاصة والعامة يسمح له بالاستمرار على قيد الحياة دون قهر ويتمتع بحياته ومن ثم يمكنه التوافق مع البيئة التي يعيش فيها.

ويميز كلا من فان ليو (Van Liew, 2013: 1171)، ومانشندير (Manichander, 2014: 84) بين فئتين من الأفراد:

- فئة الأفراد ذوي الضبط الداخلي وهم الذين يفسرون نتائج أعمالهم وإنجازاتهم الناجحة منها والفاشلة كنتيجة منطقية لذواتهم وقدراتهم الخاصة.

- أما الفئة الثانية، فهم الأفراد ذوي الضبط الخارجي وهم الذين يفسرون عادة النتائج السلبية والإيجابية التي تحدث في حياتهم كنتيجة للعوامل والظروف الخارجية كالحظ والصدفة والسلطة التي يصعب السيطرة عليها.

وقد أشارت ماركس (Marks, 1998: 251) إلى أن موضع الضبط ينقسم إلى نوعين: الأفراد ذوي الضبط الداخلي وهم أكثر قابلية لتغيير سلوكهم بعد أي تعزيز سواء كان إيجابياً أو سلبياً مقارنة بالأفراد ذوي الضبط الخارجي وهم لا يغيرون سلوكهم وذلك لاعتقادهم بعدم تأثر السلوك بهذه التعزيزات، ولكي يحدث تغيير للسلوك لذوي الضبط الداخلي يجب أن يكون التعزيز ذا قيمة لدى الفرد، ويرتبط تغيير السلوك بمقدار زيادة أو نقص تلك التعزيزات.

فقد بين ميلر (15: 2005، Miller) أن الأفراد المنضبطين داخلياً أقل قلقاً، وأكثر تكيفاً، وأكثر تحملاً، وأكثر مقاومة للأمراض النفسية، كما أنهم أقل عدوانية ويتمتعون بصحة جسمية جيدة بشكل يفوق نظائرهم المنضبطين خارجياً، كما أن الأفراد المنضبطين داخلياً يرون أنفسهم منجزين ومسيطرين على المواقف ومتحكمين بها واجتماعيين ومستقلين وفعالين وحازمين وعمليين ويقاومون المواقف الغامضة ويقدرون أنفسهم بدرجة عالية مقارنة بالمنضبطين خارجياً، أما الأفراد المنضبطين خارجياً هم الذين يدركون النتائج أو المترتبات الإيجابية والسلبية التي تحدث لهم في حياتهم كنتيجة لظروف وعوامل ومؤثرات خارجية لا ترتبط بذواتهم، ويصعب السيطرة عليها كالصدفة والحظ.

ولقد وضع روتر بعض الخصائص العامة للأفراد الذين يصنفون على أنهم مرتفعون أو منخفضون في الضبط الداخلي - الخارجي؛ فدوي الضبط الداخلي يتصفون بكونهم أكثر اهتماماً بقدراتهم وفشلهم، ويضعون قيمة كبيرة للمهارات، وأكثر حذراً وانتباهاً لنواحي البيئة المختلفة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي، كما أنهم يتخذون خطوات جادة تتميز بالفعالية والتمكن لتحسين أحوال البيئة، أما الأفراد الذين لديهم ضبط خارجي فيكون لديهم درجة قليلة بالإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة، وتكون لديهم سلبية عامة وقلة في المشاركة والإنتاج (129: 2010، Goyzman).

من خلال العرض السابق يتضح أن مفهوم موضع الضبط ظهر ضمن مجالات نظرية التعلم الاجتماعي؛ حيث يرتبط بمدى زيادة أو نقص التوقعات التي تتبع التعزيزات، وذلك يعتمد على خصائص الفرد الثابتة نسبياً ومحددات السلوك التي ترتبط بطبيعة التعزيز وبطبيعة المواقف التي يمر بها الفرد؛ لذا يجب تقوية موضع الضبط داخلياً ليسعد الفرد والمجتمع الذي يعيش فيه.

الدراسات السابقة:

سوف يتم عرض البحوث والدراسات السابقة في محورين؛ الأول يتناول تأثير الأفكار اللاعقلانية على التنمر، والمحور الثاني يتناول تأثير موضع الضبط على التنمر.

المحور الأول: بحوث ودراسات تناولت تأثير الأفكار اللاعقلانية على التنمر:

هدفت دراسة سوليفان وجيسلن (2001) Sullivan & Geaslin إلى بحث علاقة العدوان بكل من النرجسية، وتقدير الذات، والأفكار اللاعقلانية لدى عينة مكونة من (٢٣٥) من طلبة الجامعة. أظهرت النتائج الارتباط السلبي بين تقدير الذات والعدوان. كما ارتبط العدوان بالأفكار اللاعقلانية والنرجسية إيجابياً. أظهرت النتائج إمكانية كل من النرجسية وتقدير الذات -وليس الأفكار اللاعقلانية- التنبؤ بالعدوان؛ أي أن الأفكار اللاعقلانية لا يمكنها التنبؤ بالعدوان.

وتناولت دراسة الأنصاري، ومرسي (٢٠٠٧) التعرف على علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى عينة البحث من أطفال مرحلة الطفولة المتأخرة، والكشف عن مدى اختلاف السلوك العدواني باختلاف التفاعل بين الأفكار اللاعقلانية ونوع الأطفال. تكونت عينة البحث من (١٢٠) تلميذاً وتلميذة بالمرحلة الابتدائية يمثلون مرحلة الطفولة المتأخرة (٩ - ١٢ سنة)، تم تقسيمهم إلى مجموعتين من الذكور والإناث بالتساوي. تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة. أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية وكل من العدوان اللفظي والعدوان البدني والعدوان غير المباشر والمجموع الكلي للعدوان.

وبحثت دراسة فايفز وآخرين (2011) Fives, et al. إمكانية تنبؤ كل من الغضب، والعدائية، والأفكار اللاعقلانية بالعدوان الجسدي واللفظي وغير المباشر،

وتقدير الأقران للعدوان. تكونت العينة من (١٣٥) طالبًا وطالبة بالمرحلة الثانوية أتموا استبانات البحث. أظهرت النتائج أن كلاً من النوع، والغضب، والأفكار اللاعقلانية أمكنها التنبؤ بالعدوان الجسدي والعدوان غير المباشر. واتضح قدرة الغضب على التنبؤ بالعدوان اللفظي. وتبين أن الذكور كانوا أعلى في مستوى العدوان الجسدي مقارنة بالإناث بناء على تقريرهم الذاتي وتقرير أقرانهم عنهم.

بينما هدفت دراسة مالكي، والرشيدي (٢٠١٢) إلى بحث علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدواني لدى (١٢٠) من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة حائل بالسعودية، تم تطبيق أدوات الدراسة عليهم. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة بين الأفكار اللاعقلانية وكل من الغضب والعدوان اللفظي والعدوان البدني والعداوة والسلوك العدواني لدى عينة البحث، كما تمايزت البنية العاملية للأفكار اللاعقلانية، حيث تكونت أربعة عوامل: اشتمل العامل الأول على سبعة أفكار وأمکن تسميته (الماضي يؤثر على الحاضر ولا بد من الاعتماد على الأقوياء ومحاربة الشر)، والثاني فكرتين وأمکن تسميته (الرجل مكانته أهم من المرأة والظروف الخارجية تتحكم بالفرد)، والثالث فكرتين وأمکن تسميته (من الضروري أن يكون الشخص محبوبًا وله قيمة)، والرابع فكرتين وأمکن تسميته (لا بد من إيجاد الحلول المثالية والأشياء المخيفة لا بد من التفكير فيها).

وهدف دراسة بلعسله (٢٠١٢) إلى التعرف على العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية وبين السلوك العدواني لدى المراهقين، وكذلك الكشف عن الفروق بين الجنسين من حيث درجة تبنيهم للأفكار اللاعقلانية وما قد يترتب عليها من ظهور للسلوك العدواني، ومعرفة مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية الداعمة للسلوك العدواني بين المراهقين المتدربين. تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) تلميذًا من الصفين الثاني والثالث بالمستوى المتوسط بولاية الجزائر. تم تطبيق أدوات الدراسة على العينة. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني، ووجود فروق دالة إحصائيًا في متوسط درجة تبني الأفكار

اللاعقلانية بين التلاميذ منخفضي ومتوسطي ومرتفعي العدوان؛ كلما زادت درجة العدوانية عند المراهقين زاد ميلهم للأفكار اللاعقلانية. كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تبني الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان لصالح الذكور.

وبحثت دراسة بيرلا وبوسكا (2013) Birle & Bosca العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتمتر. وتم تناول التمر من وجهة نظر كل من المتمتر والضحية. تكونت العينة من (١٦٠) طالبًا وطالبة تتراوح أعمارهم بين ١٢ و ١٧ سنة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والتمتر.

وأوضحت دراسة عسيري (٢٠١٧) التعرف على مستوى الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة بخميس مشيط. تكونت عينة البحث من (٣٢٧) طالبًا بالمرحلة المتوسطة بخميس مشيط. توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الأفكار اللاعقلانية والسلوك العدواني لدى أفراد العينة، ووجود درجة مرتفعة في مستوى الأفكار اللاعقلانية لديهم فيما يتعلق بطلب الاستحسان وأفكار اللوم القاسي للذات وللآخرين وتجنب المشكلات، ووجود درجة متوسطة وأقل من المتوسطة في انتشار الأفكار اللاعقلانية فيما يتعلق بأفكار ابتغاء الكمال الشخصي.

المحور الثاني: بحوث ودراسات تناولت تأثير موضع الضبط على التمر:

هدفت دراسة أفنجس ورانسر (1997) Avtgis & Rancer إلى بحث العلاقة بين الجدلية، والعدوان اللفظي، وموضع الضبط. تكونت عينة البحث من (٢١٠) طالبًا وطالبة بالجامعة طبقت عليهم مقاييس البحث. أوضحت النتائج أن ذوي موضع الضبط الخارجي كانوا ذوي مستويات أكبر من العدوان اللفظي مقارنة

بذوي موضع الضبط الداخلي. كذلك ارتبط موضع الضبط الخارجي إيجابياً بالعدوان اللفظي. كما ارتبط موضع الضبط الداخلي سلبياً بالميل نحو تجنب الجدل. بينما هدفت دراسة هولوران وآخرين (Holloran, et al. (1999 إلى بحث العلاقات بين العدوان المقرر من قبل المعلم و ٣ أنماط من موضع الضبط (الداخلي، الآخر القوي، وغير المعروف) لخبرة النجاح والفشل. بالنسبة للإناث ارتبط السلوك العدواني إيجابياً بموضع الضبط الداخلي وغير المعروف. على النقيض، لم يرتبط سلوك الذكور العدواني بموضع الضبط الداخلي وارتبط سلبياً بموضع الضبط الخارجي.

أما دراسة أوسترمان وآخرين (Osterman, et al. (1999 فقد بحثت علاقة موضع الضبط بالعدوان (الجسدي، واللفظي، وغير المباشر) لدى الجنسين. وتكونت العينة من (٧٢٢) مراهقاً ومراهقة، تراوحت أعمارهم بين (١١ و ١٥) سنة من فنلندة وإيطاليا طبقت عليهم أدوات البحث. بالنسبة للذكور، ارتبطت جميع أنواع العدوان ارتباطاً دالاً بموضع الضبط الخارجي. بالنسبة للإناث، ولم توجد ارتباطات دالة بين العدوان وموضع الضبط. بالنسبة للعينة ككل ارتبط موضع الضبط الخارجي ارتباطاً دالاً بجميع أنواع العدوان، ولكن بشكل أكبر في العدوان الجسدي مقارنة بالعدوان غير المباشر.

وقد هدفت دراسة الزامل (٢٠٠٠) إلى التعرف على سمة وجهة الضبط لدى أفراد العينة، والكشف عن الفروق فيها بين أفراد العينة، وكذلك التعرف على العلاقة بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى أفراد العينة. تكون مجتمع الدراسة من الطلاب المنتظمين بالصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي بمجمع الملك سعود بالرياض والأحداث الجانحين في دار الملاحظة الاجتماعية بالرياض. تم تطبيق مقياس أدوات البحث. توصلت الدراسة إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يتسمون بوجهة الضبط الداخلي والأحداث الجانحون يتسمون بوجهة الضبط الخارجي، وتبين وجود فروق دالة إحصائية في وجهة الضبط بين طلاب المرحلة

الثانوية والأحداث الجانحون لصالح طلاب المرحلة الثانوية، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المسؤولية الاجتماعية ووجهة الضبط لدى أفراد العينة.

وهدف دراسة هايها (2005) Haye إلى بحث العلاقة بين ممارسة التتمر (من عدمه) وموضع الضبط وكذلك بحث التأثيرات الوسيطة لفقدان الأمل على هذه العلاقة. وتكونت العينة من (٤٩٦) طالباً وطالبة بالمدرسة المتوسطة. وأظهرت النتائج أن المتتمرين كان لديهم مستوى مرتفع من الضبط الخارجي مقارنة بغير المتتمرين. ولم يظهر أي تأثير للمتغير الوسيط فقدان الأمل.

أما دراسة يعقوب، وجميعان (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين مركز الضبط والجنس بالسلوك العدوانى، والوصول إلى أسس يمكن الاعتماد عليها في الحد من السلوك العدوانى عند الأطفال. تكونت العينة من (٣٢٠) طالباً وطالبة بالصف العاشر الأساسى. توصلت النتائج إلى وجود ارتباط إيجابى بين مركز الضبط ومستوى العدوان؛ كلما ارتفع مستوى مركز الضبط الخارجى زاد مستوى العدوان.

بينما هدفت دراسة أتيك (2006) Atik إلى تحديد مدى انتشار التتمر بين طلبة المرحلة المتوسطة وبحث دور موضع الضبط، وتقدير الذات، وأسلوب المعاملة الوالدية، والوحدة، والتحصيل الأكاديمى في التنبؤ بممارسة التتمر. تكونت العينة من (٧٤٢) طالباً وطالبة بالصفوف السادس والسابع والثامن. أظهرت النتائج أن التتمر اللفظى كان أكثر أنواع التتمر انتشاراً. كذلك أوضحت النتائج أن المتتمرين كانوا ذوي موضع ضبط خارجى.

وتناولت دراسة أسين وكيبوكين (2008) Aciene & Cepukiene العلاقات بين التتمر وموضع الضبط لدى المراهقين من عمر (١٦) إلى عمر (١٨) سنة. بلغ عدد المشاركين (١٨٥) بالمرحلة الثانوية من الذكور والإناث. تم

قياس موضع الضبط والتتم من خلال مقاييس تقرير ذاتي. تكون مقياس التتم من مقياسين أساسيين - مقياس خبرة التتم (ويقيس كيف يرى المتمر/الضحية تتمر الآخرين) ومقياس التتم (ويقيس الجوانب المختلفة لسلوك المتمرين) والذي ينقسم إلى مقياسين فرعيين هما - التتم الجسمي والتتم الانفعالي. توصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من خبرة التتم وسلوك التتم حيث كان الذكور أكثر عرضة للتتم من قبل الآخرين، كما أنهم يمارسون التتم ضد الآخرين بشكل أكبر. كما توصلت النتائج إلى وجود فروق في التتم بين المراهقين من ذوي موضع الضبط الداخلي وموضع الضبط الخارجي - حيث ذوو موضع الضبط الخارجي كان لديهم خبرة أكبر في التعرض للتتم من قبل الآخرين وممارسة التتم مقارنة بهؤلاء من ذوي موضع الضبط الداخلي. كما ارتبط موضع الضبط الخارجي بكل من التتم الجسمي والانفعالي مما يعني أن المراهقين ذوي موضع الضبط الخارجي كانوا مسيئين للآخرين جسمياً وانفعالياً مقارنة بالمراهقين ذوي موضع الضبط الداخلي؛ أي أن موضع الضبط الخارجي يرتبط بسلوك التتم الجسدي والانفعالي، وكذلك يرتبط بالوقوع ضحية.

وسعت دراسة ديمنج ولوخمان (2008) Deming & Lochman إلى الكشف عن طبيعة ارتباط كل من الغضب وموضع الضبط والاندفاعية بالعدوان. تكونت عينة البحث من (٢٤٢) تلميذاً بالصفين الرابع والخامس. تم تعبئة عدة استبانات من قبل: المعلمين (مستوى السلوكيات العدوانية التفاعلية والاستباقية)، والوالدين (مستوى الاندفاعية لدى المفحوصين)، والمفحوصين أنفسهم (مستوى موضع الضبط والعدوان). أظهرت النتائج أن الغضب والاندفاعية ارتبطا بالعدوان إيجابياً. كذلك ارتبط موضع الضبط الداخلي للنجاح سلبياً بالعدوان.

وقد هدفت دراسة بريت وآخرون (2010) Breet, et al. إلى بحث العلاقة بين إدراك المراهق لموضع الضبط لديه والعدوان لديه. تكونت العينة من (٤٤٠) طالباً بالصفوف (٩، ١٠، ١١) أتموا أدوات البحث. بعد إجراء المعالجات

الإحصائية تم تمييز ثلاثة مصطلحات؛ العدوان الجسدي، واللفظي، وغير المباشر. أوضحت النتائج أن موضع الضبط له تأثير دال إحصائياً على العدوان اللفظي والعدوان غير المباشر. كذلك تبين أن ذوي التحكم الداخلي كانوا أقل عدوانية جسدية ولفظية وغير مباشرة مقارنة بذوي التحكم الخارجي.

أما دراسة ريدلنج (2010) Ridling فقد بحثت العلاقة بين موضع الضبط والعدوان لدى المرضى العقليين. تكونت العينة من (٤٤) مفحوصاً، تم تقسيمهم طبقاً لتاريخ سلوكهم العدوانية. أوضحت النتائج عدم وجود ارتباط دال إحصائياً بين موضع الضبط والعدوان.

وبحثت دراسة أتيك وجونيري (2013) Atik & Guneri دور عوامل العمر والنوع وموضع الضبط وتقدير الذات والوحدة وأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي في تمييز الطلبة المشتركين في عملية التمر (المتنمر، الضحية، والمتنمر/الضحية) عن هؤلاء غير المشتركين في عملية التمر. تكونت العينة من (٧٤٢) طالباً وطالبة بالمدرسة المتوسطة بتركيا. أوضحت نتائج تحليل الانحدار أن المستوى المرتفع من موضع الضبط الخارجي والعمر الأكبر وقلة الحزم/الإشراف وكون الطالب ذكراً يزيد من احتمالية أن يكون متنمراً؛ وأن مستوى مرتفع من موضع الضبط الخارجي ودرجة مرتفعة من الوحدة وتقبل/اشتراك أقل يزيد من احتمالية أن يكون الطالب ضحية؛ وأن درجة مرتفعة من الوحدة ومن الحكم الذاتي النفسي ودرجات أقل في كل من تقبل/اشتراك، الحزم/الإشراف، والتحصيل الدراسي تزيد من احتمالية أن يكون الطالب متنمر/ضحية.

وهدف دراسة ابن كرو (٢٠١٥) إلى التنبؤ بالسلوك العدوانية للتلميذ نحو المعلم في ضوء معرفة طبيعة مركز التحكم لديه ودرجة شعوره بالاعتماد تجاه السلطة المدرسية بصفة عامة. تكونت عينة الدراسة من (٤١١) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بالصفين الثاني والثالث. أثبتت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية

متعددة بين كل المتغيرات الثلاثة، حيث ثبت أنه كلما كانت درجة الشعور بالاعديل لدى التلميذ مرتفعة وكان مركز الضبط لديه خارجياً كلما كان ذلك التلميذ أكثر عدوانية. كما أظهرت النتائج وجود اختلاف دال في درجات السلوك العدواني بين التلاميذ ذوي مركز الضبط الداخلي الذين يشعرون بالاعديل، بينما لم تظهر اختلافات تعزى للجنس بين متغيرات الدراسة.

وسعت دراسة بنجامين (2015) Benjamin إلى بحث العلاقة بين موضع الضبط الخاص بالعمل والتتمر في مكان العمل. تكونت العينة من (٢٤١) مشاركاً. توصلت النتائج إلى وجود تأثير دال لموضع الضبط الخاص بالعمل على التتمر في مكان العمل، وأن الموظفين ذوي موضع الضبط الخارجي لديهم تتمر مرتفع في مجال العمل أكثر من الموظفين ذوي موضع الضبط الداخلي.

أما دراسة تشوي وتشان (2015) Chui & Chan فقد هدفت إلى بحث تأثير الضبط الذاتي على التتمر وضحايا التتمر لدى المراهقين. تكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (١٠ و ١٧) عاماً. تم قياس كل من سلوك التتمر وضحايا التتمر والضبط الذاتي باستخدام مقاييس تقرير ذاتي. توصلت النتائج إلى وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين كل من التتمر وضحايا التتمر من ناحية ومستوى الضبط الذاتي لدى المفحوصين من ناحية أخرى، وأن المستوى المنخفض من الضبط الذاتي له تأثير دال إحصائياً على سلوك التتمر لديهم.

أما دراسة بيك (2017) Beck فقد هدفت إلى بحث العلاقة بين موضع الضبط والتتمر وفعالية الذات. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) طالباً وطالبة جامعيين تتجاوز أعمارهم الثامنة عشر ممن تعرضوا لعملية التتمر مسبقاً. بعد تطبيق أدوات البحث عليهم، توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي بين التعرض لفترات طويلة من التتمر بالمرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية ووجود ضبط خارجي لديهم في الوقت الحالي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من عرض الدراسات السابقة تنوع أهداف الدراسات حيث هدف بعضها إلى دراسة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والتتمر أو السلوك العدواني مثل دراسة كل من (Sullivan & Geaslin (2001)، والأنصاري ومرسي (٢٠٠٧)، و(2011) Fives, et al.، ومالكي والرشيدي (٢٠١٢)، وبلعسة (٢٠١٢)، و(2013) Birle & Bosca، وعسيري (٢٠١٧). بينما تناولت دراسات أخرى العلاقة بين موضع الضبط والتتمر أو السلوك العدواني مثل دراسة كل من Avtgis (1997) & Rancer، و(1999) Holloran, et al.، و(1999) Osterman, et al.، والزامل (٢٠٠٠)، و(2005) Haye، ويعقوب وجميعان (٢٠٠٥)، و(2006) Atik، و(2008) Aciene & Cepukiene، و Deming & (2008) Lochman، و(2010) Breet, et al.، و(2010) Ridling، و Atik (2013) Guneri &، وابن كرو (٢٠١٥)، و(2015) Benjamin، و Chui & (2015) Chan، و(2017) Beck.

وتنوعت العينات التي تناولتها البحوث والدراسات السابقة حيث تناول بعضها المرحلة الجامعية مثل دراسة كل من (Avtgis & Rancer (1997)، و(2001) Sullivan & Geaslin، و(2017) Beck. وطبقت معظم الدراسات على طلبة المرحلة الثانوية مثل دراسة كل من (1999) Osterman, et al.، والزامل (٢٠٠٠) والذي قام بالتطبيق أيضاً على الجانحين، و Aciene & (2008) Cepukiene، و(2010) Breet, et al.، و(2011) Fives, et al.، ومالكي والرشيدي (٢٠١٢)، أما كل من (2013) Birle & Bosca، و Chui & (2015) Chan فقد طبقوا دراستهم على طلبة كل من المرحلتين المتوسطة والثانوية. كذلك تم تطبيق بعض الدراسات على المرحلة المتوسطة مثل دراسة كل

من بلعسلة (٢٠١٢)، و (Atik & Guneri (2013)، و (Haye (2005)، ويعقوب وجميعان (٢٠٠٥)، و (Atik (2006)، وعسيري (٢٠١٧). كما تناولت بعض الدراسات تلاميذ المرحلة الابتدائية مثل دراسة كل من الأنصاري ومرسي (٢٠٠٧)، و (Deming & Lochman (2008). أما (Ridling (2010) فقد قام بالتطبيق على المرضى العقليين، وقام كل من (Holloran, et al. (1999، وابن كرو (٢٠١٥) بالتطبيق على المعلمين، وقام (Benjamin (2015) بالتطبيق على العاملين.

وبالنسبة للنتائج التي توصلت إليها هذه البحوث والدراسات فقد توصل البعض إلى وجود ارتباط بين التتمر أو السلوك العدواني والأفكار اللاعقلانية مثل دراسة كل من (Sullivan & Geaslin (2001، والأنصاري ومرسي (٢٠٠٧)، و (Fives, et al. (2011، ومالكي والرشيدي (٢٠١٢)، وبلعسلة (٢٠١٢)، و (Birle & Bosca (2013)، وعسيري (٢٠١٧). وتوصلت بعض الدراسات إلى عدم وجود ارتباط بين التتمر أو السلوك العدواني وموضع الضبط مثل دراسة كل من (Ridling (2010، و (Osterman, et al. (1999 (لدى الإناث)، بينما توصل البعض الآخر إلى وجود ارتباط بين التتمر أو السلوك العدواني وموضع الضبط وبوجه خاص موضع الضبط الخارجي مثل دراسة كل من (Avtgis & Rancer (1997، و (Holloran, et al. (1999، و (Osterman, et al. (1999 (لدى الذكور والعينة ككل)، والزامل (٢٠٠٠)، و (Haye (2005)، ويعقوب وجميعان (٢٠٠٥)، و (Atik (2006)، و (Aciene & Cepukiene (2008)، و (Deming & Lochman (2008)، و (Breet, et al. (2010، و (Atik & Guneri (2013)، وابن كرو (٢٠١٥)، و (Benjamin (2015)، و (Chui & Chan (2015)، و (Beck (2017).

وبناء على ما تم عرضه من إطار نظري وبحوث ودراسات سابقة، تم تحديد الفروض التالية:

١. يوجد تأثير لكل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتمتع لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

٢. يتوافر نموذج يوضح مسارات العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتمتع لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث:

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي السببي، نظرًا لأنه تم دراسة العلاقات السببية بين متغيرات البحث كما هي موجودة في الواقع التعليمي في الوقت الحاضر، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المسار Path analysis لاختبار التأثيرات المتبادلة بين متغيرات البحث التي تضمنتها فروض البحث.

ثانياً: عينة البحث:

بعد أن قامت الباحثتان بإعداد أدوات الدراسة تم تطبيقها على عينة استطلاعية اختيرت بطريقة عشوائية بسيطة من طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي بمدينة أبها بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧ م وتكونت من (٨٠) طالبة، واستخدمت درجات هذه العينة في التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة، أما العينة النهائية فتكونت من (٢٤٧) طالبة من طالبات الصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي بمدينة أبها بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨ هـ تتراوح معدلاتهن الدراسية من ٨٢% - ١٠٠%، موزعين وفقاً للمدرسة إلى (٤٠) الثانوية الثامنة، (٥٧) الثانوية الرابعة، (٤٩) الأندلس الأهلية، (١٨) طلائع

المستقبل العالمية، (٨٣) الثانوية الأولى بمدينة سلطان، ووفقاً للصف إلى (٩٦) صف أول، (٩٠) صف ثاني، (٦١) صف ثالث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من طالبات الصف الأول والثاني والثالث الثانوي بمدينة أبها بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ، وقد استخدمت درجات هذه العينة في التحقق من فروض البحث الحالي.

ثالثاً: أدوات البحث:

أ- مقياس التمر "إعداد الباحثان":

بعد اطلاع الباحثان على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقياس التمر منها (Quiroz, et al., 2006; Story & Slaby, 2008; Eleni, 2014; Dogruer, 2015) تم إعداد مقياس التمر لدى طالبات المرحلة الثانوية، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: التمر الجسدي، والتمر اللفظي، والتمر الاجتماعي، والتمر بالامتلاكات. وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عدد (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتم حذف وتعديل بعض العبارات وفقاً لأرائهم حتى أصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على (٢٨) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: التمر الجسدي (٧) عبارات من (٧-١)، والتمر اللفظي (٧) عبارات من (٨-١٤)، والتمر الاجتماعي (٧) عبارات من (١٥-٢١)، والتمر بالامتلاكات (٧) عبارات من (٢٢-٢٨)، وهي من نوع التقرير الذاتي وجميعها عبارات إيجابية يجب عنها الأفراد في ضوء مقياس رباعي التدرج (كبيرة جداً، كبيرة، قليلة جداً، قليلة)، وتعطى الدرجات (٤، ٣، ٢، ١)، وتشير الدرجة الأعلى (١١٢) إلى ارتفاع في درجة التمر بينما تشير الدرجة الأدنى (٢٨) إلى انخفاض في درجة التمر.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من الطالبات بالمدارس الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية بهدف وصف بعض

السلوكيات التي تمارستها الطالبات عمدًا لإيذاء زميلاتهن بلغ عددها (٨٠) طالبة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٩٢، ٠,٩٤٣) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، كما تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها. وكانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية هي (٠,٦٩٥، ٠,٥٥٥، ٠,٦٤٦، ٠,٧٩٧، ٠,٧٩٩، ٠,٦٨٦)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١). ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية هي (٠,٨٠٦، ٠,٨٣٤، ٠,٨٧٩، ٠,٨٩٣)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (١): معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية

لمقياس التمر (ن=٨٠)

الأبعاد	التمر الجسدي	التمر اللفظي	التمر الاجتماعي	التمر بالامتلاكات
التمر الجسدي				
التمر اللفظي	**٠,٦٩٥			
التمر الاجتماعي	**٠,٥٥٥	**٠,٧٩٧		

الأبعاد	التمر الجسدي	التمر اللفظي	التمر الاجتماعي	التمر بالامتلاكات
التمر بالامتلاكات	**٠,٦٤٦	**٠,٧٩٩	**٠,٦٨٦	
المقياس ككل	**٠,٨٠٦	**٠,٨٣٤	**٠,٨٧٩	**٠,٨٩٣

** دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: صدق مقياس التمر:

١- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد الذي تنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق بين فقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لأرائهم.

٢- الصدق العاملي لمقياس التمر:

تحققت الباحثتان من الصدق العاملي لمقياس التمر باستخدام التحليل العاملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) والتي أسفرت عن تشعب جميع الأبعاد الفرعية بعامل كامن واحد بجذر كامن (٣,١٠) ويفسر (٧٧,٤١) من التباين الكلي، وكانت تشعبات الأبعاد بالعامل الواحد على الترتيب: (٠,٨١٦، ٠,٩٤٠، ٠,٨٦٦، ٠,٨٩٣)، وهي معاملات صدق مرتفعة، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات. ويتضح ذلك من جدول (٢):

جدول (٢) نتائج التحليل العاملي لأبعاد مقياس التمر

الأبعاد	التشبع على العامل الكامن
١	٠,٨١٦
٢	٠,٩٤٠
٣	٠,٨٦٦
٤	٠,٨٩٣

ثالثاً: ثبات مقياس التتمر:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حدة فكانت القيم على الترتيب هي: (٠,٩٤٦، ٠,٩٤٥، ٠,٩٤٤، ٠,٩٤٥) وجميعها قيم مرتفعة جداً مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٩٤٤) بطريقة حذف المفردة.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثتان من تمتع مقياس التتمر بدرجة مرتفعة جداً من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية والذي يتكون من (٢٨) عبارة.

ب- مقياس الأفكار اللاعقلانية "إعداد الباحثتان":

بعد اطلاع الباحثتان على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقياس الأفكار اللاعقلانية منها (الشربيني، ٢٠٠٥، Boyacioglu & Kucuk, 2011، مالكي والرشيدي، ٢٠١٢، Al-Heeti, et al., 2012)، تم إعداد مقياس الأفكار اللاعقلانية، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢١) عبارة. قد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عدد (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتم حذف وتعديل بعض العبارات وفقاً لآرائهم حتى أصبح المقياس في صورته النهائية

يشتمل على (١٨) عبارة موزعة على الأبعاد الثلاثة هي: الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات من (١-٦)، والأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخرين عبارات من (٧-١٢)، الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف من (١٣-١٨)، وهي من نوع التقرير الذاتي وجميعها إيجابية يجب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثلاثي التدرج (أوافق ، أوافق إلى حد ما، لا أوافق)، وتعطى الدرجات (٣ ، ٢ ، ١) للعبارات، وتشير الدرجة الأعلى (٥٤) إلى ارتفاع درجة الأفكار اللاعقلانية بينما تشير الدرجة الأدنى (١٨) إلى انخفاض درجة الأفكار اللاعقلانية.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات المدارس الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية بهدف الكشف عن الأفكار السلبية الخاطئة غير الموضوعية لديهن بلغ عددها (٨٠) طالبة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على البعد الفرعي الذي تنتمي إليه العبارة وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٢٤٥ ، ٠,٧٦٣) وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

- تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها. وكانت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية هي (٠,١٢٧ ، ٠,٠٧٠ ، ٠,٣٣٩)، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية هي (٠,٥١٣ ، ٠,٦٧٩ ، ٠,٨٠١)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٣): معاملات الارتباط البينية للأبعاد، ومعاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية (ن=٨٠)

الأبعاد	الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات	الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف	الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخرين
الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات			
الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف	٠,١٢٧		
الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخرين	٠,٠٧٢	**٠,٣٣٩	
المقياس ككل	**٠,٥١٣	**٠,٦٧٩	**٠,٨٠١

** دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١).

ثانياً: صدق مقياس الأفكار اللاعقلانية:

٢- الصدق الظاهري:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهرياً من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد الذي تنتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للأبعاد التي يتكون منها المقياس وكانت نسب الاتفاق لفقرات المقياس مرتفعة، وتم حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وفقاً لآرائهم.

٣- الصدق العملي لمقياس الأفكار اللاعقلانية:

تحققت الباحثتان من الصدق العملي لمقياس الأفكار اللاعقلانية باستخدام التحليل العملي باستخدام طريقة تحليل المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) والتي أسفرت عن تشعب جميع الأبعاد الفرعية بعامل كامن واحد بجذر كامن (١,٩٩) ويفسر (٤٦,٣٠) من التباين الكلي، وكانت تشعبات الأبعاد بالعامل الواحد على الترتيب: (٠,٧٦٨ ، ٠,٧٩٩ ، ٠,٤٠٠)، وهي معاملات صدق مرتفعة، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات. ويتضح ذلك من جدول (٤):

جدول (٤) نتائج التحليل العملي لأبعاد مقياس الأفكار اللاعقلانية

الأبعاد	التشعب على العامل الكامن
١	٠,٤٠٠
٢	٠,٧٩٩
٣	٠,٧٦٨

ثالثاً: ثبات مقياس الأفكار اللاعقلانية:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ لعبارات كل بعد على حدة فكانت على الترتيب هي: (٠,٧٣ ، ٠,٧٢ ، ٠,٧١) وجميعها قيم مرتفعة جداً مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات، وكانت قيمة معامل ألفا للمقياس ككل (٠,٧١) بطريقة حذف المفردة.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثتان من تمتع مقياس الأفكار اللاعقلانية بدرجة مرتفعة جداً من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، وتتكون الصورة النهائية لمقياس الأفكار اللاعقلانية من (١٨) عبارة.

ج- مقياس موضع الضبط "إعداد الباحثتان":

بعد اطلاع الباحثتان على الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مقاييس موضع الضبط منها (Marks, 1998؛ البراق، ٢٠٠٨؛ Vijayashree & Jagdrchchandra, 2011؛ ابن كرو، ٢٠١٥)، تم إعداد مقياس موضع الضبط، وقد اشتمل هذا المقياس في صورته الأولية على (٢٤) عبارة. وقد تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، وتم حذف وتعديل بعض العبارات وفقاً لآرائهم ليصبح المقياس في صورته النهائية يشتمل على (٢٠) عبارة تقيس بعدين هما الضبط الداخلي وتقيسه العبارات من رقم (١) إلى (١٠)، والضبط الخارجي وتقيسه العبارات من رقم (١١) إلى (٢٠)، وهذه العبارات من نوع التقرير الذاتي بحيث يجب عنها الأفراد في ضوء مقياس ثنائي (نعم ، لا)، وتعطى الدرجات (٢، ١) للاستجابات المتعلقة بموضع الضبط الداخلي، وتم عكس التصحيح في عبارات موضع الضبط الخارجي بحيث تشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع موضع الضبط الداخلي، لتصبح الدرجة القصوى (٤٠)

إشارة إلى ارتفاع الضبط الداخلي بينما تشير الدرجة الأدنى (٢٠) إلى انخفاض درجة موضع الضبط الداخلي.

وقد تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على عينة من طالبات المدارس الثانوية بمدينة أبها بالمملكة العربية السعودية بهدف التعرف على مدى إدراك الطالبات لمصدر المسؤولية عن النتائج والأحداث في حياتهن بلغ عددها (٨٠) طالبة، وتم تصحيح استجابات المفحوصين، والتأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

أولاً: الاتساق الداخلي: وتم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق:
- حساب معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٣٠٣ ، ٠,٥٧٩) وهي جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

ثانيًا: الصدق الظاهري لمقياس موضع الضبط:

يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهريًا من حيث وضوح وسلامة صياغتها في ضوء البعد الذي ينتمي إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية بهدف التحقق من وضوح بنوده ومناسبتها أو عدم مناسبتها للمقياس وكانت نسب الاتفاق بينهم مرتفعة، وتم حذف وتعديل صياغة بعض العبارات وفقًا لآرائهم.

ثالثًا: ثبات مقياس موضع الضبط:

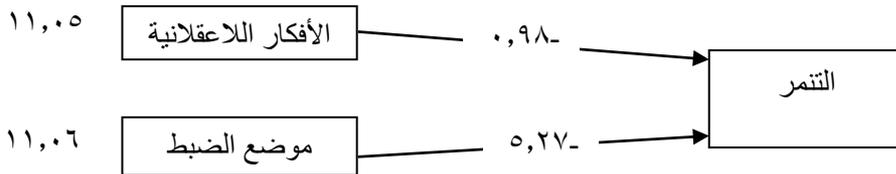
تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل يساوي (٠,٥٦) وهو معامل ثبات مرتفع مما يؤكد تمتع جميع العبارات بدرجة مرتفعة من الثبات.

من جميع الإجراءات السابقة تأكدت الباحثتان من تمتع مقياس موضع الضبط بدرجة مرتفعة جداً من الصدق والثبات على العينة الاستطلاعية للدراسة الحالية، وتتكون الصورة النهائية لمقياس موضع الضبط من (٢٠) عبارة.

نتائج البحث ومناقشتها:

قبل التحقق من صحة الفروض ومناقشتها قامت الباحثتان باختبار اعتدالية توزيع البيانات وذلك عن طريق حساب معامل الالتواء والتفطح لدرجات عينة البحث باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS، وأظهرت النتائج اعتدالية توزيع البيانات مما دفع الباحثتين لاستخدام الإحصاء البارامترى في التحقق من فروض البحث.

الفرض الأول: ينص الفرض الأول على أنه "يوجد تأثير لكل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتمتع لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل المسار لدراسة تأثير كل من الدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية والدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتمتع، والشكل التالي يوضح النتائج:



شكل (١) نموذج تحليل المسار للعلاقات السببية بين الدرجات الكلية لكل من الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتمتع

يتضح من الشكل رقم (١) ما يلي:

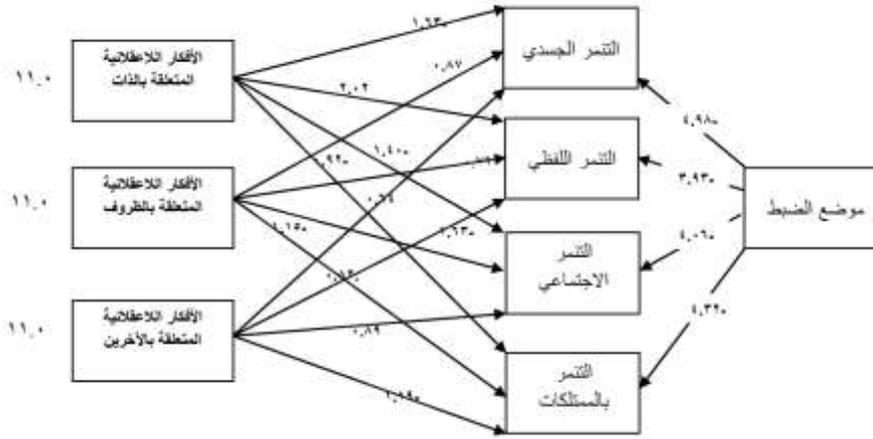
لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للدرجة الكلية للأفكار اللاعقلانية على الدرجة الكلية للتمتر لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Sullivan & Geaslin (2001)، والأنصاري ومرسي (٢٠٠٧)، و (Fives, et al. (2011)، وبلعسلة (٢٠١٢)، ومالكي والرشيدي (٢٠١٢)، و (Birle & Bosca (2013)، وعسيري (٢٠١٧) حيث توصلت إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين الأفكار اللاعقلانية والتمتر. وترجع الباحثتان هذه النتيجة إلى أنه ربما يرجع ذلك إلى تأثير عوامل أخرى على التمر لم يتم دراستها في البحث الحالي؛ فسلوك التمر كما يشير Pepler & Craig (2000) يتأثر بعدة عوامل منها طبيعة الضحية من حيث ضعفها الذي يدفع ويشجع المتتمر على القيام بسلوكه بعيدًا عن اعتقاده أو امتلاكه لفكرة لاعقلانية، وقد يرجع سلوك التمر إلى عوامل أسرية كما أكد ستفنيز وآخرون (Stevens, et al., 2002) على أن الطلبة المتتمرين ينتمون إلى أسر أقل ترابطًا وأكثر تعقيدًا وأقل تنظيمًا، كما توصلت دراسة أحمد وبريثوايت (Ahmed & Braithwaite, 2004) إلى أن الطلبة المتتمرين يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة بالمقارنة مع الطلبة العاديين الذين لم يشاركوا في سلوك التمر، أما ضحايا التمر فينتمون إلى أسر يسودها التفكك، ومن ثم فامتلاك الطالبات للأفكار اللاعقلانية من عدمه قد لا يؤثر على ممارستهن لسلوك التمر.

كما أظهرت النتائج بالشكل رقم (١) وجود تأثير سالب دال إحصائيًا للدرجة الكلية لموضع الضبط على الدرجة الكلية للتمتر، أي أنه كلما قلت درجة موضع الضبط الداخلي زادت درجة التمر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (Avtgis & Rancer (1997)، و (Holloran, et al. (1999)، و (Osterman, et al. (1999)، والزامل (٢٠٠٠)، و (Haye (2005)، و Atik

Deming & Lochman و (2006)، و (2008) Aciene & Cepukiene، و (2008) Breet, et al. (2010)، و (2013) Atik & Guneri، و ابن كرو (2015)، و (2015) Benjamin، و (2015) Chui & Chan، و Beck (2017) حيث توصلت إلى وجود علاقة بين موضع الضبط والتتم، بينما تختلف مع ما توصلت إليه دراسة (2010) Ridling حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة بين موضع الضبط والتتم.

وقد يرجع ذلك إلى أن منخفضات موضع الضبط الداخلي يعشن أكثر قلقاً وأكثر اكتئاباً وأقل رضا عن الحياة وأقل اهتماماً بصحتهن الجسمية وأكثر تشككاً وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهن وأقل تبصراً للأمور، كما أنهن لا يستطعن ضبط سلوكهن بل يعتمدن على الحظ والصدفة، كما أنهن غير متكيفات ويفسرن مسئولية فشلهن وفقاً للقوى الخارجية والآخرين والأقوى مما يجعلهن أكثر تنمرًا، وقد يرجع ذلك أيضًا إلى أن ذوات الضبط الداخلي المنخفض لديهن شخصية محبطة تشعر دائماً بالعجز والدونية تجاه ما يدور حولها في البيئة سواءً كانت بيئة اجتماعية أو تعليمية ويشعرن بعدم السيطرة ويتصرفن في ظل عوامل الحظ والصدفة والاعتقاد بقوى خارجية تسيّر أمورهن ولا يستطعن السيطرة على هذه القوى مما يشعرهن بالإحباط الذي يؤدي عادة إلى التتم بأشكاله المختلفة. كما أن المراهقة تعتقد أنه يجب أن تكون شجاعة وقوية حتى يحترمها الأخرى ويخفن منها، ومن ثم تحاول فرض قوتها وسيطرتها من خلال تنمرها على زميلاتها وإحداث الوقيعة بينهن.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني على أنه "يتوافر نموذج لتحليل المسار يوضح مسارات العلاقات السببية بين الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط والتتم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". وللتحقق من هذا الفرض تم حساب تحليل المسار لدراسة تأثير كل من أبعاد الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط على أبعاد التتم، والشكل التالي يوضح النتائج:



شكل (٢) يوضح نموذج تحليل المسار للعلاقات السببية بين أبعاد الأفكار اللاعقلانية وموضع الضبط وأبعاد التمرن

يتضح من الشكل رقم (٢) ما يلي:

لا يوجد تأثير دال إحصائيًا للأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات على كل من التمرن الجسدي، والتمرن الاجتماعي، والتمرن بالمتنكات، ولا يوجد تأثير دال إحصائيًا لكل من الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالظروف والأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالآخرين على كل من التمرن الجسدي، والتمرن اللفظي، والتمرن الاجتماعي، والتمرن بالمتنكات.

وتفسر الباحثتان هذه النتائج بأنه ربما يرجع ذلك إلى تأثير عوامل أخرى على أبعاد التمرن (الجسدي واللفظي والاجتماعي والتمرن بالمتنكات) لم يتعرض لها البحث الحالي؛ فسلوك التمرن يتأثر بعدة عوامل مثل ضعف الضحية من حيث أنها عادة ما تكون أقل في القوة أو الحجم أو المستوى الاجتماعي والاقتصادي مقارنة بالمتتمر مما يدفع ويشجع المتتمر على القيام بسلوكه بغض النظر عن امتلاكه لأفكار لاعقلانية متعلقة بذاته أو بالآخرين أو بالظروف المحيطة به، ومن ثم

فامتلاك الطالبات للأفكار اللاعقلانية من عدمه قد لا يؤثر على ممارستهن لسلوك التتمر.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير موجب دال إحصائيًا للأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات على التتمر اللفظي، وقد يرجع ذلك إلى أنه من خلال الأفكار اللاعقلانية المتعلقة بالذات تسعى الطالبات للكمال وحمية تحقيق أهدافهن دون مراعاة لأقرانهن وقد يصل الأمر إلى التتمر عليهن بصورة لفظية لأن ذلك يزيد من شعورهن بذواتهن بالقدرة على السيطرة على الأخريات. كما قد يرجع إلى عدم توافق الطالبات ذوات التفكير اللاعقلاني مع الواقع واضطراب تفكيرهن حيث ينعكس ذلك على سلوكهن؛ فالمرحلة الثانوية من المراحل المهمة التي يكون فيها الطالبات في سن المراهقة، فسلوك الطالبات في تلك المرحلة يتوقف على الطريقة التي يفكرن بها، وبقدر ما يتكون لدى الطالبات في هذه المرحلة من أفكار لاعقلانية بقدر ما يعانين من اضطرابات سلوكية تدفعهن للتتمر اللفظي لأن هذا النوع من التتمر قد يكون الأسهل والأكثر على الطالبات ممارسته وفقًا لطبيعتهن الأنثوية حيث أكد كل من (2006) Atik ويطرس (٢٠١٢) على أن التتمر اللفظي هو أكثر أنواع التتمر انتشارًا.

وتبين وجود تأثير سالب دال إحصائيًا لموضع الضبط على كل من التتمر الجسدي، والتتمر اللفظي، والتتمر الاجتماعي، والتتمر بالممتلكات، أي أنه كلما قلت درجة موضع الضبط الداخلي زادت درجة كل من التتمر الجسدي، والتتمر اللفظي، والتتمر الاجتماعي، والتتمر بالممتلكات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات كل من: (1997) Avtgis & Rancer، و (Holloran, et al. (1999)، و (1999) Osterman, et al.، والزامل (٢٠٠٠)، و (2005) Haye، و (2006) Atik، و (2008) Aciene & Cepukiene، و (Deming & Lochman (2008)، و (2010) Breet, et al.، و (2013) Atik & Guneri،

وابن كرو (٢٠١٥)، و Benjamin (2015)، و Chui & Chan (2015)، و Beck (2017)، حيث توصلت إلى وجود علاقة بين موضع الضبط والتمتر، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة Ridling (2010) حيث توصلت إلى عدم وجود علاقة بين موضع الضبط والتمتر.

وقد يرجع ذلك إلى أن منخفضات موضع الضبط الداخلي يشعرون بالعجز عند مواجهة الظروف الصعبة، كما أنهم يعانون من سوء التكيف مع الأخريات مما قد يؤدي إلى ممارستهم للتمتر الجسدي كرد فعل لأي موقف أو سلوك تصدره الضحية بدلاً من التكيف مع المواقف والتعامل معها بموضوعية؛ حيث تقوم الطالبة المتمرة بإيذاء الضحية جسدياً محاولة منها لإظهار قوتها وتعويض فقدانها للثقة بنفسها حيث تكون الطالبة المتمرة أقوى من الضحية جسدياً أو حجماً أو سناً أو اجتماعياً، كما أن ذوات الضبط الخارجي تقديرهن لذواتهن منخفض ومن ثم تعمل ممارستهم للتمتر الجسدي على تحسين صورتهم عن ذواتهم، أيضاً قد يرجع ذلك إلى أن الطالبات منخفضات موضع الضبط الداخلي يظهرن مفهوماً سلبياً عن ذواتهم، كما أنهم أعلى قلقاً وأقل طموحاً وتكيفاً وتوافقاً من الناحيتين النفسية والاجتماعية مما يرفع من مستوى التمر الاجتماعي لديهن. كما أنهم يلجأن لمواجهة المواقف من خلال عزوها للظروف والعوامل الخارجية، وبالتالي فهن يتعاملن مع أقرانهن من هذا المنطلق حيث يعبرن عن غضبهن من خلال إسقاط مشاعر الغضب لديهن على من هن أضعف منهن فيوجهن لهن اللوم والسب وإطلاق الأسماء السيئة عليهن بدلاً من مواجهة أنفسهن بأوجه القصور لديهن، مما يرفع من مستوى التمر اللفظي لديهن.

التوصيات والبحوث المقترحة:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تم تقديم التوصيات التالية:
- ١- التأكيد في المقررات أو البرامج الدراسية بالمرحلة الجامعية على الأفكار العقلانية لدى طالبات الجامعة.

- ٢- الاهتمام بتحسين موضع الضبط الداخلي لدى الطالبات من خلال تحفيزهن على إنجاز أهدافهن لتحقيق ذواتهن.
- ٣- توعية طالبات الجامعة بمظاهر التمر وطرق التعامل مع المتغيرات.
- ٤- إعداد برامج إرشادية لتحسين الأفكار العقلانية لدى طالبات الجامعة.
- ٥- إعداد برامج إرشادية لتحفيز الطالبات على تحمل مسؤولية أفعالهن والسيطرة على ذواتهن.
- ٦- إعداد برامج إرشادية للحد من ظاهرة التمر.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن كرو، فياض (٢٠١٥). العلاقة بين مركز التحكم والشعور باللاعدل والعدوانية. مجلة دراسات نفسية وتربوية - جامعة قاصدي مرباح - الجزائر، ع ١٥، ص ص ١٠١-١١٦.
- أبو شعر، عبد الفتاح (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، الجامعة الإسلامية بفلسطين، ص ص ١-١٦٧.
- أبو غزال، معاوية (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج ٥، ع ٢، ص ص ٨٩-١١٣.
- أغبارية، تهاني وجيه (٢٠٠٨). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية ومستوى الضغط النفسي ومركز الضبط لدى عينة من معلمي التربية الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الأنصاري، سامية لطفي؛ ومرسي، جليلة عبد المنعم (٢٠٠٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدواني في ضوء أساليب المعاملة الوالدية في مرحلة الطفولة المتأخرة. دراسات الطفولة، مج ١٠، ع ٣٦، ص ص ٢٥ - ٦١.
- البراق، فطوم محمد (٢٠٠٨). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعات بالمدينة المنورة. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية وعلم النفس، جامعة طيبة، المدينة المنورة.

بطرس، حافظ (٢٠١٢). تعديل وبناء الأطفال. ط ٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

بلعسلة، فتيحة (٢٠١٢). تأثير الأفكار اللاعقلانية الداعمة للعدوان على ظهور السلوك العدوانى عند المراهقين المتمدرسين. مجلة الباحث - المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة - الجزائر، ع ٦، ص ص ٦٦-٨٩.

بن زاهي، منصور؛ وبن الزين، نبيلة (٢٠١٢). مركز الضبط (الداخلي / الخارجي) في المجال الدراسي: المفهوم و طرق القياس. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع ٧، ص ص ٢٣-٣٤.

الحميدي، حسن عبد الله (٢٠١٤ أ). تطور الأفكار اللاعقلانية بمرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة لدى المراهقين الكويتيين. مجلة العلوم الاجتماعية - الكويت، مج ٤٢، ع ٢، ص ص ٤٩-٨٢.

الحميدي، حسن عبد الله (٢٠١٤ ب). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والرضا عن الحياة لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة التربوية - الكويت، مج ٢٨، ع ١١٠، ص ص ١٤١-١٧٦.

الخنعمي، صالح بن سفير (٢٠٠٨). وجهة الضبط والاندفاعية لدى المتعاطين وغير المتعاطين للهيروين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المراحل الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٣، ع ٤، ص ص ١٨٧-٢١٨.

الخولي، هشام (٢٠٠٤). التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من خلال بعض أساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من المراهقين. ورقة عمل مقدمة في

المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد. مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ص ص ٣٣٣-٣٨٠.

دحلان، أحمد محمد عبد الهادي (٢٠٠٣). العلاقة بين مشاهدة بعض برامج التفاز والسلوك العدواني لدى الأطفال بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الريحاني، سليمان (١٩٨٥). تطوير اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية. دراسات-العلوم الإنسانية-الأردن، مج ١٢، ع ١١، ص ص ٧٧-٩٥.

الزامل، عبد العزيز محمد (٢٠٠٠). المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بوجهة الضبط لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية والأحداث الجانحين بدار الملاحظة الاجتماعية بالرياض. دراسة مقدمة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في العلوم الاجتماعية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

زيدان، الشناوي عبدالمنعم (١٩٩٦). علاقة موضع الضبط بالدافع للإنجاز لدى طلبة وطالبات الجامعة. مجلة جرش للبحوث والدراسات، مج ٢، ع ١، ص ص ٢٢٠-٢٤٥.

سيديا، عبد الرحمن محمد (١٩٨٦). العلاقة بين مصدر الضبط ومفهوم الذات لدى الطالب الجامعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشرييني، زكريا أحمد (٢٠٠٥). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها: دراسة على عينة من طالبات الجامعة. دراسات نفسية، مج ١٥، ع ٤، ص ص ٥٣١-٥٦٧.

عبد العزيز، مفتاح (٢٠٠١). علم النفس العلاجي - اتجاهات حديثة. ط ١، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

- عسيري، حسن علي جابر (٢٠١٧). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالسلوك العدوانى لدى طلاب المرحلة المتوسطة فى خميس مشيط. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٠). تفسير ظاهرة العدوان. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مج ١٩، ع ٢١٤، ص ص ٨٢-٩٧.
- القحطاني، نورة سعد (٢٠١٢). التتمر المدرسي وبرامج التدخل. ميادين، ع ٢١١، ص ص ١١٤-١٢٥.
- قطامي، نايفة؛ والصريرة، منى (٢٠٠٩). الطفل المتمتم. ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- مالكي، حمزة؛ والرشيدي، شباب (٢٠١٢). علاقة الأفكار اللاعقلانية بالسلوك العدوانى لدى طلاب الثانوي. دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)، ع ٧٧، ص ص ٢١٩-٢٧٦.
- المقدم، نور الهدى (١٩٩٤). علاقة الأفكار اللاعقلانية بوجهة الضبط وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب الجامعة. مجلة بحوث كلية الآداب جامعة المنوفية، ع ٢٠، ص ص ٢٠٥-٢٢٩.
- موسى، على؛ وفرحان، محمد (٢٠١٣). سلوك التتمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه - أساليبه - علاجه). ط ١، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- يعقوب، نافذ نايف رشيد؛ وجميعان، إبراهيم فالح (٢٠٠٥). علاقة مركز الضبط بالسلوك العدوانى. مجلة البحوث التربوية - كلية المعلمين فى الباحة - السعودية، ع ٥، ص ص ١١١-١٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aciene, R. & Cepukiene, V. (2008). The relationships between bullying and locus of control among students at the age of 16-18 years. Special Education, 1 (18): 8-14.
- Ahmed, E. & Braithwaite, V. (2004). Bullying and victimization: Cause for concern for families and schools. Social Psychology of Education, 7: 35-54.
- Al-Heeti, K. N. M.; Hamid, A. A. M. & Alghorani, M. A. (2012). The irrational beliefs inventory: Psychometric properties and cross-cultural validation of its Arabic version. Psychological Reports: Mental & Physical Health, 111 (1): 47-63.
- Angelova, N. V. (2016). Locus of control and its relationship with some social-demographic factors. Psychological Thought, 9 (2): 248-258.
- Atik, G. (2006). The role of locus of control, self-esteem, parenting style, loneliness, and academic achievement in predicting bullying among middle school students. A thesis submitted to the graduate school of social sciences of Middle East Technical University.
- Atik, G., & Guneri, O. Y. (2013). Bullying and victimization: Predictive role of individual, parental, and academic factors. School Psychology International, 34 (6): 658-673.
- Atkinson, M. & Hornby, G. (2005). Mental Health Handbook for Schools. Taylor & Francis e-library.
- Avtgis, T. A. & Rancer, A. S. (1997). Argumentativeness and verbal aggressiveness as a function of locus of control. Communication Research Reports, 14 (4): 441-450.

-
- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies and Delinquent: Personal characteristics and parenting styles. Journal of Community Applied Social Psychology, 10: 17-31.
- Barton, L. (2003). Inclusive education and teacher education. Institute of Education, University of London.
- Beck, V. (2017). An exploratory look at locus of control, bullying, and self-efficacy. Honors Theses. 18. http://digitalcommons.northgeorgia.edu/honors_theses/18
- Benjamin, O. A. (2015). Work locus of control and workplace bullying: The moderating effect of work centrality. Journal of Economics and Development Studies, 3 (1): 213-230.
- Birle, D., & Bosca, S. (2013). The relationship between bullying and irrational beliefs in a sample of Romanian students. Romanian Journal of School Psychology, 6 (11): 126-133.
- Boyacioglu, N. & Kucuk, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish School Adolescents. The Journal of School Nursing, 27 (6): 447-454.
- Breet, L.; Myburgh, C. & Poggenpoel, M. (2010). The relationship between the perception of own locus of control and aggression of adolescent boys. South African Journal of Education, 30: 511-526.
- Brown, J. R. (2010). Trajectories of parents' experiences in discovering, reporting and living with the aftermath of middle school bullying. Submitted to the Faculty of the University Graduate School in Partial

- Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the School of Social Work, Indiana University, 1-241.
- Carney, A. & Merrell, K. (2001). Bullying in Schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. School Psychology International, 21: 364-382.
- Chan, J. H. F. (2006). Systemic patterns in bullying and victimization. School Psychology International, 27(3): 352-369.
- Cherry, K. (2014). Theories of motivation. Retrieved from <http://psychology.about.com/od/psychologytopics/tp/theories-of-motivation.htm>.
- Chui, W. H., & Chan, H. C. O. (2015). Self-control, school bullying perpetration, and victimization among Macanese adolescents. J. Child Fam. Stud., 24: 1751 - 1761.
- Civitci, A. (2000). Relationship between irrational beliefs and life satisfaction in early adolescents. Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 37: 91-109.
- Cobb-Clark, D. (2014). Locus of control and the labor market. Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, 5: 1-38.
- Deming, A. M. & Lochman, J. E. (2008). The relation of locus of control, anger, and impulsivity to boys' aggressive behavior. Behavioral Disorders, 33 (2): 108-119.
- Dickerson, D. (2016). Cyberbullies on campus. University of Toledo Law Review, 37:51-74.

-
- Dogruer, N. (2015). Bullying scale development for higher education students: North Cyprus case. Ph.D. submitted to the institute of graduate studies and research in partial fulfillment of the requirement of the degree of doctoral of philosophy in educational science, Eastern Mediterranean University, Gazimagusa, North Cyprus.
- Eleni, P. (2014). School bullying: the phenomenon, the prevention and the intervention. Social and Behavioral Sciences, 152: 268-271.
- Ellis, A., & Dryden, W. (1997). The practice of Rational Emotive Behavior Therapy. 2nd ed., Springer Publishing Company.
- Fives, C. J.; Kong, G.; Fuller, J. R. & DiGiuseppe, R. (2011). Anger, aggression, and irrational beliefs in adolescents. Cog. Ther. Res., 35: 199-208.
- Goyzman, J. (2010). The influence of locus of control and stress on performance. ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=ucjlm:128-144.
- Grimes, B. R.; Babcock, J.; Rudd, M. K.; Chadwick, B. & Willard, H. F. (2004). Assembly and characterization of heterochromatin and euchromatin on human artificial chromosomes. Genome biology, 5(11): 1-13.
- Haye, K. M. (2005). An exploratory look at the relationship between bully/victim status, locus of control, and hopelessness: A moderator model. ETD collection for University of Nebraska – Lincoln. AAI3201769.

<http://digitalcommons.uni.edu/dissertations/AAI3201769>

- Hillsberg, C. & Spak, H. (2006): Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. Middle School Journal, 38(2): 23-28.
- Hodges, E. V. & Perry, D. E. (1996). Victims of peer abuse: an overview. Journal of Emotional and Behavior Problems: 23-28.
- Holloran, E. C.; Dumas, D. M.; John, R. S. & Margolin, G. (1999). The relationship between aggression in children and locus of control beliefs. The Journal of Genetic Psychology, 160(1): 5-21.
- Liang, H., Flisher, A. J., & Lombard, C. J. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school students. Child Abuse Neglect, 31: 161-171.
- Ma, X.; Stewin, L. L. & Mah, D. L. (2001). Bullying school: nature, effects and remedies. Research Papers in Education, 16(3): 247-270.
- Manichander, T. (2014). Locus of control and Performance: Widening applicabilities. PARIPEX – Indian Journal of Research, 3(2): 84-86.
- Marks, L. I. (1998). Deconstructing locus of control: Implications for practitioners. Journal of Counseling & Development, 76(3): 251-260.
- Miller, J. (2005). The impact of locus of control on minority students. A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree in Guidance and Counseling: 1-52.

-
- Nansel, T.; Overpeck, M.; Pilla, R.; Ruan, J.; Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment, Journal of the American Medical Association, 285: 2094-2100.
- Nunn, G. D. & Nunn, S. J. (1993). Locus of control and school performance: Some implications for teachers. Education, 113: 636-641.
- Olweus, D. & Sue, L. (1999). Bullying prevention program. Blue prints for violence prevention.
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do? Cambridge, MA: black well publishers.
- Osterman, K.; Bjorkqvist, K.; Lagerspetz, K. M. J.; Charpentier, S.; Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1999). Locus of control and three types of aggression. Aggressive Behavior, 25: 61-65.
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyber bullying. Youth Violence and Juvenile Justice, 4(2): 148-169.
- Pepler, D. & Craig, W. (2000). Making a difference in bullying. New York: La Marsh Center for Research on Violence and Conflict Resolutions.
- Perkins, D. & Berrena, E. (2002). Bullying: What parent can do about it. Agricultural Research and Cooperative Extension. The Pennsylvania State University: College of Agricultural Sciences.

- Quiroz, H.; Arnette, J. & Stephens, R. (2006). Bullying in schools fighting the bully battle. Erlbaum: National School Safety Center, NJ.
- Ridling, B. L. (2010). Insight and locus of control as related to aggression in individuals with severe mental illness (SMI). The McNair Scholars Research Journal, 2: 1-15.
- Smith, P. K. (2004). Bullying recent development. Child and Adolescent Mental Health, 9(3): 98-103.
- Smith, P., Smith, C., Osborn, R., Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: progress and limitations. Educational Psychology in Practice, 24(1): 1-12.
- Stevens, V.; Van Oots, P. & De Bourdeauhij, I. (2002). The effects of an anti-bullying intervention on peer attitude and behavior. Journal of Adolescence, 23: 21-34.
- Storey, K. & Slaby, R. (2008). Eyes on bullying what can you do? Education Development Centre, USA.
- Sullivan, B. F. & Geaslin, D. L. (2001). The role of narcissism, self-esteem, and irrational beliefs in predicting aggression. Journal of Social Behavior and Personality, 16(1): 53-68.
- Sullivan, K. & Cleary, M. (2004). Bullying in Secondary Schools: What it looks like aii! How to Manage it?. New York: Sage Publishing.
- Van Liew, J. R. (2013). Locus of Control. In: Gellman M. D., & Terner J. R. (Eds), Encyclopedia of Behavioral Medicine: 1005-1228.
- Vijayashree, L. & Jagdrchchandra, M. V. (2011). Locus of control and job satisfaction: PSV employees. Serbian Journal of Management, 6(2): 143-203.

- Watson, C. G., Vassar, P., Plemel, D., Herder, J., & Manfold, V. (1990). A factor analysis of Ellis' irrational beliefs. Journal of Clinical Psychology, 46(4): 412-415.
- Whitted, K. S. & Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. Children and Schools, 2(3): 167-175.
- Wolke, d; Woods, S.; Stanford, K. & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary of school children in England and Germany: prevalence and school factors. British Journal of Psychology, 92(6): 673-696.
- Yang, S. (2006). Bulling and victimizations behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychology, 45(1): 69-77.