الإسهام النسبي لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديمياً بالجامعة.

إعداد

د/ ناير بن حجاج العنزي

أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد

قسم علم النفس ــ كلية التربية والآداب ــ جامعة الحدود الشمالية

الإسهام النسبي لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بالجامعة.

ناير بن حجاج العنزي.
قسم علم النفس، كلية التربية والآداب، جامعة الحدود الشمالية، المملكة العربية السعودية.
البريد الإلكتروني: Nhajjaj2021@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على نسبة انتشار سلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا، والكشف عن طبيعة العلاقة بين كلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي بسلوك التنمُّر، الكشف عن القدرة التنبؤية لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي بسلوك التنمُّر، والتعرُّف على أي المتغيرين (المُناخ الدراسي أو الدعم الاجتماعي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بسلوك التنمُّر، تكونت عينة الدراسة من (141) طالبًا و طالبةٍ، منهم (62) طالبًا، (79) طالبةً من الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية، والذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441/1442هـ، استخدم الباحث مقياس المُناخ الدراسي، ومقياس الدعم الاجتماعي المُدّرك، ومقياس تنمُّر الأقران متعدد الأبعاد، خلُصت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار سلوك التنمُّر بلغت 12.19%، وجود علاقة متوسطة وسالبة بين المُناخ الدراسي وسلوك التنمُّر، وجود علاقة متوسطة وسالبة بين الدعم الاجتماعي وسلوك التنمُّر، كما أشارت النتائج إلى أن المُناخ الدراسي فسر ما نسبته 15.2% من التباين في سلوك التنمُّر بينما فسر الدعم الاجتماعي ما نسبته 12.6%.

الكلمات المفتاحية: المُناخ الدراسي، دعم الأقران، دعم الوالدين، التنمُّر، الموهوبين أكاديميًا.

The Relative Contribution of both Academic Climate and Social Support in Predicting Bullying Behavior among Academically Gifted Students at the university.

Nayir Hajaj Al-Anazi
Department of Psychology, Education and Arts Faculty Northern Border University, Egypt.
Email: Nhajjaj2021@gmail.com

Abstract:

The current study aimed to identify the prevalence of bullying behavior among academically gifted students, reveal the nature of the relationship between academic climate, social support and bullying behavior among them, reveal the predictive power of both the academic climate and social support of bullying behavior, and define which of the two variables the academic climate and social support is more contributing to Predict bullying behavior. The study sample consisted of (141) students, including (62) gifted male students, and (79) gifted female students at the Northern Border University. They were chosen by intentional method during the second semester of the academic year 1441/1442. The researcher used three tools included, academic climate scale, perceived social support scale, and the multidimensional scale of peers bullying. The results indicated that the prevalence of bullying behavior amounted to 12.19%, there is A moderate, negative and significant correlation between the academic climate and the behavior of bullying, there is A moderate, negative and significant correlation between social support and bullying behavior, The results indicated also that the academic climate explained a rate of 15,2% of the variance in bullying behavior, while social support accounted for 12.6%.

Keywords: Academic Climate, Peer Support, Social Support, Bullying, Gifted Students.

المقدمة:

تُعدُّ المرحلة الجامعة مرحلة حاسمة للطلاب لما تحمله من تناقضات فهي تتضمن مرحلة المراهقة وبداية مرحلة الرشد. وتؤدي الجامعة دور كبير في بحث القضايا التي تؤثر على الطلاب من أجل بناء جيل مبدع قادر على التفاعل مع المجتمع، ومحافظ على صحته النفسية.

والطالب الموهوب يواجه بعض المشكلات داخل المؤسسة التعليمية، والتي تحول دون تقدمه ويعتبر سلوك التنمُّر واحدًا من أشكال الخلل في العلاقات المحيطة به سواء كانت دراسية أو أسرية أو مهنية (الكندري والزايد، 2019).

لهذا أصبح التنمُّر من المشكلات التربوية المنتشرة والمسببة للعديد من المشاكل السلوكيّة والانفعالية سواء على المتنمُّر أو الضحية وحتى المتفرجون (أبو غزال، 2009).

كما يعتبر سلوك التنمُّر من أكثر الظواهر السلوكية شيوعًا بين أوساط الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة (Wang et al.,2019). ويرتبط سلوك التنمُّر بمدى واسع من الآثار، والنواتج الصحية السلبية قصيرة المدى، وطويلة المدى كالقلق، والاكتئاب، والأفكار الانتحارية، والسلوكيات المنحرفة (أبو غزال، 2009؛ Arseneault,2018).

والمتنمُّر يقوم بسلوك التنمُّر عن قصد، وبشكل متكرر معتمدًا على اختلاف ميزان القوة بينه وبين الضحية من ناحية القوة الجسدية والنفسية (Olweus,1997).

ويأخذ سوك التنمُّر أشكالاً متعددة في المرحلة الجامعية منها؛ الجسدي، واللفظي، والتواصلي، والنفسي، والجنسي، والإلكتروني (السيد، 2020). ومن أسباب ودوافع سلوك التنمُّر في الجامعة لفت الانتباه، والسعي للانتماء، والغيرة من الطلاب الجامعيين، وامتداد التنمُّر المدرسي السابق.

وقد يكون الموهوبون هدفًا للمتنمّرين، وذلك بسبب بعض الخصائص الشَّخصية، والسلوكيَّة التي يتمتَّعون بها؛ فتميزهم وتفوقهم قد يكون سببًا في إثارة غيرة زملائهم. كما أنَّ تعاطفهم وحساسيتهم المفرطة وحرصهم على إرضاء من حولهم قد تكون سببًا ليكونوا ضحايا للمتنمّرين (الكندري والزايد،2019).

وأشارت العديد من الدراسات الأجنبية إلى نسب انتشار التنمُّر كدراسة رزاقيان، وغاني (Razzaghian & Ghani ,2014) التي كشفت أن نسبة سلوك التنمُّر بين طلبة الكليات الصحية بجامعة باكستان بلغت49.1%. ودراسة أحمد وصديق وجهانجير ورحيم (Ahmad, Siddique, Jahangir, &Rahim,2020) التي بيَّنت أن نسبة انتشار التنمُّر بين طلبة الكليات الصحية بجامعات ماليزيا 52%.

كما أظهرت بعض الدراسات التي طُبّقت على البيئة المحلية والعربية نسب انتشار التنمُّر بين طلبة الجامعة كدراسة مصطفي، وموسى، والشعراوي (2019) التي هدفت إلى الكشف عن معدل انتشار ظاهرة التنمُّر الإلكتروني، وتكوّنت العينة من (115) طالبًا وطالبةٍ بجامعة الملك خالد. وأظهرت وجود نسبة كبيرة من الطلبة تعرّضت لحالات من التنمُّر الإلكتروني، حيث تعرّض (16.5%) لعملية الاحتيال الإلكتروني، و(25%) لرسائل التهديد بتشويه الصورة. أمّا دراسة بسيوني، والحربي (2020) فقد هدفت إلى التعرُّف على مستوى انتشار ظاهرة التنمُّر الإلكتروني بين طالبات المرحلة الجامعية. وتكّونت العينة من (133) طالبةً من طالبات كلية

التربية بجامعة أم القرى. وبيّنت أن نسبة انتشار التنمُّر الإلكتروني تراوحت بين (المتوسط والمرتفع). وهدفت دراسة الغامدي، والحبشي (2020) إلى الكشف عن معدلات انتشار التنمُّر الإلكتروني بصورتيه المتنمُّر والضحية، وطُبّقت على (813) طالبًا وطالبةٍ بجامعة الباحة. وأشارت إلى أن جميع معدلات انتشار التنمُّر الإلكتروني مرتفعة وتراوحت بين (23.4% - 46.3%) لدى الطلبة. كما هدفت دراسة عامر (2021) إلى تحديد نسبة انتشار المتنمّرين بين طلاب الجامعة. وتكونت العينة من (381) طالبًا وطالبةٍ من طلاب جامعة قناة السويس بمصر. وأثبتت أن نسبة ممارسة السلوكيات التنمّرية على الضحية (47.3%) لطلاب البكالوريوس، و(39.2%) لطلاب الدراسات العليا.

ويلاحظ مما سبق وجود اهتمام بدراسة مشكلة التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة الجامعة العاديين، وندرة وجود دراسات ـ على حد معرفة الباحث ـ تناولت التنمُّر التقليدي لدى الطلبة الموهوبين بالمرحلة الجامعية على الرغم من أهمية مرحلة التعليم الجامعي التي تعدُّ تمهيدًا لمرحلة الرشد. في حين وجدت بعض الدراسات التي طُبّقت على الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العام كدراسة بيترسون، وراي (Peterson & Ray, 2006a) التي كشفت عن تعرض ما بين (33-36%) من الطلبة الموهوبين للتنمر أكثر من مرة على مدار العام الدراسي. ودراسة وانغ، وآخرون (Wang et al.,2009) التي بيَّنت أن التنمر اللفظي هو أكثر أشكال التنمر شيوعًا بين الطلبة الموهوبين. ودراسة أروين (Erwin (2015 التي أظهرت أن الطلبة الموهوبين وقعوا ضحية أقل بكثير من أقرانهم غير الموهوبين في جميع أشكال التنمر فيما عدا التنمُّر الجسدي. أمّا دراسة الكندري، والزايد (2019) فقد كشفت عن درجة تعرض الموهوبين أكاديميًا للتنمُّر، وطُبّقت على (210) طالبًا موهوبًا من طلبة الصف السادس وحتى العاشر في مراحل التعليم الأساسية في دولة الكويت. وتوصلت إلى أن (61%) من الطلبة أقرو بتعرضهم لسلوك التنمُّر.

ويعتبر المُناخ الدراسي من العوامل التي تؤثر في سلوك الطلاب الموهوبين وأخلاقهم وتقدمهم في مراحل التعليم. كما يؤدي المُناخ الدراسي دورًا كبيرًا في توفير جو مناسب للتعلُّم والتعليم؛ مما يؤثر في الصحة النفسية للطلبة إيجابًا أو سلبًا على حد سواء، وذلك باعتباره قوة لها أثارها، والتي تساعد على خلق جو من المشكلات أو الحد منها بين الطلبة (عبدالعال، ولاشين، وسالم، 2016).

وأثبتت بعض الدراسات وجود علاقة بين المُناخ الدراسي و سلوك التنمُّر عند الطلاب كدراسة ستيفانيك، وسترومير، وفان دي شوت، وسبيل (Stefanek, Strohmeier, van de Schoot & Spiel,2011) التي بينَّت وجود ارتباط دال إحصائيًا بين تعرض الطلبة للتنمُّر والمُناخ الدراسي الضعيف من خلال علاقة الطلبة بعضهم ببعض.

في حين هدفت دراسة عبدالعال، وآخرون (2016) إلى معرفة العلاقة بين المُناخ المدرسي والتنمُّر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية، وبلغت العينة (200) طالبًا وطالبةٍ بالصف الثاني الإعدادي بمصر. وأسفرت عن وجود علاقة سالبة بين المُناخ المدرسي والتنمُّر لدى الطلبة. أمّا دراسة صوفي (2018) فقد كشفت عن العلاقة بين المُناخ المدرسي والتنمُّر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية، وطبّقت على (108) طالبًا وطالبةٍ من ثانويات مدينة

سعيدة بالجزائر. وخلُصت إلى وجود علاقة ضعيفة بين المُناخ الدراسي والتنمُّر لدى طلبة المدرسة الثانوية بالجزائر.

كما أنّ للدعم الاجتماعي أهمية كبيرة في مواجهة الاضطرابات السلوكية والانفعالية لدى المتنمّرين (بدارنة، 2012). وتشير الدراسات إلى أن أعضاء هيئة التدريس والأقران يمثلون أبرز أنظمة الدعم الرئيسة في المرحلة الجامعية.(Mischel &Kitsantas,2019) وعليه تباينت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة الدعم الاجتماعي بالتنمُّر كدراسة بدارنة (2012) التي هدفت إلى بيان مصادر الدعم الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك التنمُّري لدى المراهقين، وتكوّنت العينة من (300) طالبًا وطالبةٍ من المرحلة الأساسية العليا والثانوية بالأردن. وكشفت عن وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمُّر والدعم الاجتماعي. كما أشارت دراسة أسكيسو(Eskisu,2014) إلى جود علاقة ذات دلالة إحصائية بين إدراك الطلبة للدعم الاجتماعي، والتعرض لسلوك التنمُّر.

وهدفت دراسة عبد الجواد، وحسين (2015) إلى التعرُّف على طبيعة العلاقة بين المُناخ الأسري والتنمُّر المدرسي، وتكوّنت العينة من (300) طالبًا بمحافظة الجيزة بمصر. وأسفرت عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين المُناخ المدرسي وسلوك التنمُّر عند الطلاب.

فيما كشفت دراسة بسيوني (2019) عن علاقة المُناخ الأسري بسلوك التنمُّر لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (340) طالبًا وطالبةٍ بمصر. وأسفرت عن وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمُّر والمُناخ الأسري. وبيّنت دراسة السيد (2020) المداخل التي يمكن من خلالها مواجهة ظاهرة التنمُّر الإلكتروني، وبلغت العينة (139) عضو هيئة تدريس. وتوصلّت إلى أن مداخل مواجهة ظاهرة التنمُّر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة في المنوفية تتمثل في الدعم الأسري ودعم الأقران والأمن النفسي. في حين أكدت دراسة تشانغ، وآخرون (Zhang et al.,2021) على أن دعم الأسرة المُدّرك ارتبط سلبيًا بشكل دال بسلوكيات التنمُّر، كما أنّه أكثر ارتباطًا بسلوكيات التنمُّر من دعم الأقران المُدّرك.

وعليه جاءت الدراسة الحالية للكشف عن الإسهام النسبي لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بالجامعة.

مشكلة الدراسة:

يعتبر سلوك التنمُّر من الظاهرات المؤثرة في حياة الكثير من الطلبة عبر مراحل التعلم المختلفة(McElearney, Roosmale-Cocq, Scott & Stephenson,2008) . حيث يعانون من ضعف واضح في الصحة النفسية والعقلية والجسدية والتي تؤثر تأثيرًا سلبيًا على تطورهم الاجتماعي والانفعالي والأكاديمي والنفسي (Bowes, Maughan, Caspi, Moffitt& Arseneault ,2010) .

كما تشير الأدبيات التربوية إلى أن الدعم الاجتماعي من الأقران والأساتذة والوالدين يؤدي دورًا مهمًا في خفض التأثيرات السلبية المرتبطة بالتنمُّر(Wang, Iannotti& Nansel ,2009) . وبالتالي فإن الدعم الاجتماعي يؤدي دورًا وقائيًا في منع تدهور الصحة العقلية والنفسية للمتنمّر وضحيته.

ومن ناحية أخرى يُعدُّ المُناخ الدراسي أو جودة البيئة الاجتماعية الدراسية التي تحدد المعايير والقيم والقواعد الدراسية من العوامل الوقائية الحاسمة لتخفيف التأثيرات السلبية للتنمُّر (Low & VanRyzin, 2014) . وكشفت العديد من الدراسات عن وجود علاقة بين المُناخ الدراسي والسلوكيات العدوانية مثل التنمُّر كدراسة وليامز، وكورنيل (Williams & Cornell,2006). ودراسة باندیوباديای، وكورنيل، وكونولد (Bandyopadhyay, Cornell& Konold,2009). كما أكّدت دراسة الزهراني (2020) على انتشار مشكلة التنمُّر المدرسي في المملكة العربية السعودية بنسبة مرتفعة نسبيًا على مستوى الأطر العالمية في ضوء القوى، والعوامل المؤثرة فيها.

ويلاحظ أن معظم الدراسات تناولت سلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين في مراحل التعليم العام كدراسة بيترسون، وراي (Peterson & Ray, 2006a)، ودراسة وانغ، وآخرون (Wang et al.,2009)، ودراسة أروين (Erwin (2015، ودراسة الكندري، والزايد (2019). مقابل دراسات أقل بكثير حول سلوك التنمُّر في التعليم الجامعي، وما تم في المرحلة الجامعة من دراسات ركّز على التنمُّر الإلكتروني لدى الطلبة العاديين كدراسة مصطفي، وآخرون (2019)، ودراسة بسيوني، والحربي (2020)، ودراسة السيد (2020)، ودراسة الغامدي، والحبشي (2020).

ولم يجد الباحث ـ على حد معرفته ـ دراسات تناولت سلوك التنمُّر لدى الطلاب الموهوبين أكاديميًا بالمرحلة الجامعية. فجاءت هذه الدراسة لتناول الإسهام النسبي لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بالجامعة.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما مدى انتشار سلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية؟
2. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمُّر وكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية؟
3. هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمُّر من خلال المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية؟
4. أيّ المتغيرين (المُناخ الدراسي أو الدعم الاجتماعي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. الكشف عن نسبة انتشار سلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.
2. الكشف عن طبيعة العلاقة بين كلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي بسلوك التنمُّر بين الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.
3. الكشف عن القدرة التنبؤية لكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.

4. التعرُّف على أيّ المتغيرين (المُناخ الدراسي أو الدعم الاجتماعي) أكثر إسهامًا في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.

أهمية الدراسة:

- دراسة سلوك التنمُّر كظاهرة أضحت واسعة الانتشار في معظم المؤسسات التعليمية والتي يجب أن يتصدى لها المجتمع في جميع فئاته، وذلك لما لأثارها السلبية على الصحة العقلية والجسدية، والنفسية لطلبة الجامعة.
- قد تفيد نتائج هذه الدراسة المعنيين بالبحث عن البرامج العلاجية لمواجهة سلوك التنمُّر في التعليم الجامعي، وذلك من خلال اثبات علاقتها بالمُناخ الدراسي أوالدعم الاجتماعي؛ مما يؤدي إلى بناء برامج تدخل مستندة إلى دعم الأقران، ودعم أعضاء هيئة التدريس للمتنمُّر، والضحية.
- تقدم الدراسة الحالية للمكتبة العربية أدوات مُعرَّبة تقيس سلوك التنمُّر، والمُناخ الدراسي، والدعم الاجتماعي المُدّرك لدى طلبة الجامعة، وتتسم هذه الأدوات بمعاملات صدق، وثبات مقبولة.

مصطلحات الدراسة:

المُناخ الدراسي Study Climate : يُعرَّف بأنه:" تصورات وإدراكات الطلبة عن القاعة الدراسية، وعضو هيئة التدريس، والبيئة الإدارية" (المحبوب، 1997، ص.50).

ويُعرَّف إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية من خلال إجابته على فقرات مقياس المُناخ الدراسي المستخدم في هذه الدراسة".

الدعم الاجتماعي المُدّرك Perceived Social Support: هو مدى إدراك الفرد لوجود سند، ومساعدة مادية، أو معنوية يتلقاها سواءً أكان من أفراد أسرته أو الأصدقاء أو الآخرين المهتمين في جميع المواقف(Zimet, Dahlem, Zimet& Farley,1988) .

ويُعرَّف إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية من خلال إجابته على فقرات مقياس الدعم الاجتماعي المُدّرك المستخدم في هذه الدراسة".

سلوك التنمُّرBullying behavior : يُعرَّف بأنه:" سلوك عدواني وعنيف غير مرغوب اجتماعيًا، متعمد ومتكرّر ضد موهوب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي، أو اللفظي، أو الاجتماعي، أو إتلاف الممتلكات، وينتج هذا السُّلوك عن عدم التكافؤ في القوى، وله أثار سلبية على المُعتدي، والمُعتدى عليه، والمتفرّج (الكندري والزايد، 2019، ص.134).

ويُعرَّف إجرائيًا بالدراسة الحالية بأنه: "الدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية من خلال إجابته على فقرات مقياس سلوك التنمُّر المستخدم في هذه الدراسة".

الموهوب أكاديميًا: Gifted Academically يُعرَّف إجرائيًا بأنه: "الطالب الموهوب أكاديميًا بناءً على معايير القبول المعتمدة، ومسجل رسميًا في أكاديمية الموهوبين بجامعة الحدود الشمالية".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً. سلوك التنمُّر:

يُعرَّف التنمُّر بأنه سلوك عدواني مقصود يؤدي إلى ضرر جسدي ونفسي نتيجة انعدام التوازن في القوة بين المتنمُّر وضحيته(Elghazally & Atallah, 2020) .

كما يُعرَّف بأنه الاستخدام المتكرر للقوة بأشكالها المختلفة عن قصد، وتعمُّد بهدف السيطرة والهيمنة على الآخرين (الشامي، 2020).

وتستند الدراسة الحالية إلى نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية كإطار نظري لها، إذ أن سلوك التنمُّر يقع في سياق مجموعة من الأقران. فالمتنمّرون يعانون من نقص في المهارات الاجتماعية؛ حيث إنهم لا يعالجون المعلومات الاجتماعية بأسلوب صحيح. وهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين. وليس لديهم المعرفة الكافية حول تصور الآخرين لهم.

ويرى بعض الباحثين أن سبب ظهور التنمُّر في المجتمع يعود إلى ارتباطات بين عوامل فردية وأسرية، ومدرسية، ومجتمعية، وثقافية. فالخصائص الفردية التي ترتبط بالتنمُّر تشمل النوع الاجتماعي والتوجه الجنسي والمشاعر الداخلية والخارجية والاكتئاب والقلق والمهارات الاجتماعية والسلوكيات العدوانية المختلفة (Doll, Song& Siemers,2004). بينما تشمل العوامل الأسرية المؤثرة في سلوك التنمُّر كالأساليب الوالدية والتماسك الأسري والتعرض للعنف والمستوى الاجتماعي والاقتصادي (Espelage, Bosworth& Simon,,2000). كما أن إدراكات الأساتذة، والعاملين داخل المؤسسات التعليمية، والمُناخ الدراسي قد يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على هذا السلوك (Doll et al.,2004).

واختلفت تفسيرات سلوك التنمُّر عند الطلبة الموهوبين بين بعض المنظرين في مجال تربية الموهوبين؛ حيث يرى بعضهم أن الطلبة الموهوبين أكثر عرضةً للتنمُّر من الطلبة العاديين . (Peterson & Ray,2006a)

في حين تشير اتجاهات أخرى إلى أن الطلبة الموهوبين لديهم صفات انفعالية تؤدي بهم إلى إحداث سلوك التنمُّر على الآخرين، كما أن سلوك المنافسة بين الموهوبين وبعضهم البعض قد يعزز أشكالاً من التنمُّر بينهم(Peterson &Ray,2006b) . وفي جانب آخر نجد أن الطلبة الموهوبين أكثر قبولًا اجتماعيًا، ويتمتعون بمفهوم ذات إيجابي مقارنة بالطلبة العاديين . (Cohen, Duncan& Cohen,1994) وهذا ما يعني أنهم أقل احتمالية لإظهار سلوك التنمُّر .(Bain &Bell,2004; Colangelo, Kelly & Schrepfer,1987)

ثانيًا . المُناخ الدراسي:

يُعرَّف المُناخ الدراسي بأنه" الاتجاهات، والقيم والمعتقدات المشتركة التي تُشكل التفاعلات بين الطلبة والأساتذة والهيئات الإدارية المعاونة، والتي تُؤسس لمعايير السلوكيات المقبولة داخل هذه المؤسسة(Bradshaw, Waasdorp, Debnam& Johnson,2014, 594) .

ويشتمل المُناخ الدراسي على جودة العلاقات بين المعلم والطالب، والطلبة فيما بينهم، والقواعد السلوكية، والانتماء، والأمان داخل المؤسسة (Zullig, Kooman, Patton& Ubbes,2010). كما يشير المُناخ الدراسي داخل قاعة المحاضرات إلى مجموع العمليات الجماعية التي تتم ضمن التفاعلات بين المعلم والطالب، والطالب وزميله (Zedan,2010). فالمُناخ الدراسي الإيجابي يعتبر عامل وقائي كونه مرتبط بدرجة حماية من العدوان وبإحداث مشاكل سلوكية أقل(Thapa, Cohen, Gufey & Higgins-D'Alessandro,2013) . مثل التنمر بشقيه المتنمُّر والضحية (Fink, Patalay, Sharpe &Wolpert,2018; Konishi, Miyazaki, Hymel & Waterhouse, 2017).

وقد أبرزت نتائج بعض الدراسات وجود ارتباط دال بين المُناخ الدراسي والتنمُّر فقد بيَّنت نتيجة دراسة رولاند، وجالواي (Roland & Galloway,2002) وجود علاقة قوية بين طرق إدارة القاعة الدراسية من قِبَل الأستاذ والبنية الاجتماعية لقاعة الدراسة والتنمُّر. كما أشارت دراسة يونياما، وريجبي (Yoneyama & Rigby,2006) إلى أن الطلبة الذين تعرضوا للتنمُّر أو تنمّروا على زملائهم يرون أن المُناخ الدراسي أقل إيجابية من الطلبة الآخرين.

ثالثًا . الدعم الاجتماعي:

تشير الأدبيات إلى أن الدعم الاجتماعي له تأثيرات مباشرة وغير مباشرة على الصحة العقلية. ويرتبط بتقدير ذات إيجابي (Colarossi& Eccles,2003).

ويفيد الدعم الاجتماعي كمؤشر منبىء بمستويات منخفضة من القلق والاكتئاب. ويعتبر عاملاً وقائيًا من الوقوع كضحية أثناء السلوكيات العدوانية (Holt & Espelage,2007). كما يُعدُّ دعم أعضاء هيئة التدريس والأقران أكثر العوامل الوقاية من التعرض للتنمُّر.

ولهذا يُعد هذا الدعم عامل وقائي من التأثيرات السلبية لسلوك التنمُّر (Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink & Birchmeier,2009). كما يظهر الطلبة مستويات عالية من جودة الحياة في حال كان الأساتذة داعمين ومساندين لهم (Rigby,2000).

فالدعم الاجتماعي من الأقران يؤثر في الصحة العقلية للطلبة بشكل إيجابي أو سلبي؛ فعند غيابه بالنسبة للضحايا يمكنه أن يزيد من التأثيرات السلبية الحادثة لهم حتى البلوغ (Rigby,2000). وهذا ما أوضحته دراسة نايلور، وكوي (Naylor & Cowie,1999) التي خلُصت إلى أن امتلاك نظام دعم أقران مرتفع يُحسّن بشكل دال المُناخ الدراسي؛ حيث يؤدي إلى تكوين بيئات تعلُّم يشعر فيها الطلبة بمدى عناية واهتمام المؤسسات التعليمية بهم. وهو ما يؤدي إلى تقليل سلوك التنمُّر. كما أنه يساعد الطلبة في التغلب على النواتج السلبية التي يعانون منها جراء التنمُّر.

كما يُعدُّ الدعم الوالدي أحد أبرز أنواع الدعم الاجتماعي الذي يساعد ضحايا التنمُّر (Hong & Espelage, 2012). حيث أثبتت الدراسات أن الأفراد الذين يشاركون والديهم تجارب

التنمُّر أقل عرضةً لتطور النواتج السلبية الناتجة عنه مقارنة مع أولئك الذين لا يخبرون والديهم عن التنمُّر الواقع عليهم(Georgiou & Stavrinides, 2013) .

وتشير الأدبيات إلى أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت الدعم الوالدي عند دراسة سلوك التنمُّر(Sawyer et al.,2011) . حيث ركّزت معظم الدراسات على أدوار الأساتذة في سلوك التنمُّر، فقد يكون مرد ذلك أن رد فعل، وتفاعل الوالدين اتجاه موقف التنمُّر قد يؤثر بشكل سلبي في الأبناء مما يؤدي إلى تطور النواتج السلبية للتنمُّر.

فروض الدراسة:

1. نسبة انتشار سلوك التنمُّر بين الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية منخفضة.
2. توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمُّر وكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية.
3. يمكن التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية من خلال المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي.
4. الدعم الاجتماعي أكثر إسهامًا من المُناخ الدراسي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

تمَّ اتِّباع المنهج الوصفي التنبؤي؛ بوصفه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والتحقق من فروضها.

مجتمع الدراسة وعيَنتها:

تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع الطلبة المصنفين ضمن فئة الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية، وأنهوا الفصل الدراسي الأول من برنامج السنة التحضيرية بنجاح للعام الجامعي 1441/1442هـ، وعددهم (141) طالبًا وطالبةٍ، منهم (62) طالبًا، (79) طالبةً من طلاب وطالبات جامعة الحدود الشمالية.

وطُبّقت أدوات الدراسة على المجتمع كاملاً لصغر حجمه وسهولة تطبيق الأدوات في الأسابيع الأولى من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 1441/1442هـ؛ للتَّحقُّق من صحَّة فروض الدراسة.

أدوات الدراسة:

أولاً. مقياس المُناخ الدراسي:

يهدف إلى قياس تصورات الطلبة عن بيئة التواصل الداعمة والتعاونية في قاعة الدراسة، وأعد هذا المقياس دواير، وآخرون (Dwyer et al.,2004)، ويتكون من (18) فقرة تنتمي لبُعد واحد، حيث يُطلب من المشاركين الإشارة إلى مستوى موافقتهم على كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج يتراوح من أوافق بشدة=1، أوافق=2، لم أقرر بعد=3، لا أوافق=4، لا أوافق بشدة=5. كما أشار مُعدُّو المقياس إلى أن معامل ثبات ألفا- كرونباخ بلغ (0.94) مما يدل على تمتعه بمعامل ثبات مرتفع وموجب. كما استخدم مُعدُّو المقياس التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من البنية العاملية للمقياس، حيث أشارت النتائج أن جميع فقرات المقياس تشبعت على عامل واحد، وفسرت ما نسبته 46% من التباين.

صدق المقياس: وتم التحقق من ذلك بالطرق التالية:

صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والقياس والتقويم التربوي بهدف إبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف المُعّد من أجله ومناسبة الفقرات للمقياس ولمستوى أفراد العينة، وكذلك دقة الصياغة اللغوية. وقد أجمع المختصون على ملائمة فقرات المقياس للهدف الذي وضعت من أجله.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المُناخ الدراسي، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وجدول (1) التالي يوضح ذلك:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس المناخ الدراسي (ن= 42).

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.588**	7	.688**	13	.650**
2	.615**	8	.803**	14	.712**
3	.645**	9	.589**	15	.751**
4	.588**	10	.731**	16	.614**
5	.617**	11	.555**	17	.617**
6	.563**	12	.675**	18	.681**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (1) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس المُناخ الدراسي ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، حيث بلغ هذا المعامل (0.763) وهي قيمة عالية؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانيًا ـ مقياس الدعم الاجتماعي المُدّرك:

يعتبر مقياس متعدد الأبعاد للدعم الاجتماعي المُدّرك (MSPSS) مقياس موجزًا للدعم الاجتماعي المصمم لقياس تصور المتلقي لمدى كفاية الدعم الذي يتلقاه، وأعد هذا المقياس زيميت، وآخرون (Zimet et al.,1988)، ويتكون من (12) فقرة تم تجميعها في ثلاثة عوامل: الأسرة والتي تقاس من خلال الفقرات (3، 4، 8، 11)، والأصدقاء والتي تقاس من خلال الفقرات (6، 7، 9، 12)، وأشخاص فعَّالين آخرين والتي تقاس من خلال الفقرات(1، 2، 5، 10). ويُطلب من المشاركين الإشارة إلى مستوى موافقتهم على كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت سباعي التدريج يتراوح من لا أوافق بشدة =1، لا أوافق=2، لا أوافق بشكل معتدل=3، محايد=4، موافق بشكل معتدل=5، موافق=6، موافق بشدة=7 . حيث تشير الدرجات الأعلى إلى دعم اجتماعي مُدّرك أعلى. كما أشار مُعدُّو المقياس إلى تمتعه بمعاملات ثبات مقبولة حيث كانت قيم معاملات ألفا- كرونباخ(0.87، 0.85، 0.91) للأبعاد الثلاثة على الترتيب، وبلغت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للمقياس الكلي(0.88).

كما استخدم مُعدُّو المقياس التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للتأكد من البنية العاملية للمقياس. وهو ما أسفر عن تمتع المقياس بمؤشرات حسن مطابقة جيّدة.

صدق المقياس: وتم التحقق من ذلك بالطرق التالية:

صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والقياس والتقويم التربوي بهدف إبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف المُعّد من أجله ومناسبة الفقرات للمقياس ولمستوى أفراد العينة، وكذلك دقة الصياغة اللغوية. وقد أجمع المختصون على ملائمة فقرات المقياس للهدف الذي وضعت من أجله.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الدعم الاجتماعي المُدّرك، وذلك بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية وجدول (2) التالي يوضح ذلك:

جدول(2)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس الدعم الاجتماعي المُدرَك (ن=42).

الأسرة		الأصدقاء		أشخاص آخرين	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
3	.770**	6	.883**	1	.844**
4	.884**	7	.833**	2	.807**
8	.834**	9	.483**	5	.829**
11	.883**	12	.775**	10	.680**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (2) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض، وكذلك بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (3) التالي يوضح ذلك:

جدول (3)

معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	الأسرة	الأصدقاء	أشخاص آخرين
الأسرة	-		
الأصدقاء	.556**	-	
أشخاص آخرين	.645**	.608**	-
الدرجة الكلية	.740**	.599**	.617**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (3) أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها البعض ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ، وجدول(4) التالي يوضح ذلك:

جدول (4)

معاملات الثبات لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي لمُدّرك والدرجة الكلية.

م	البُعد	معامل ألفا- كرونباخ للثبات
1	الأسرة	.834
2	الأصدقاء	.732
3	أشخاص آخرين	.806
4	الدرجة الكلية	.945

يتضح من جدول (4) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (.732 ، .945)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثالثًا. مقياس تنمر الأقران متعدد الأبعاد:

يستخدم هذا المقياس لتحديد ضحايا التنمر، وأُعِدَّ من قبل مينارد، وجوزيف Mynard (& Joseph,2000)، ويتكون من(16) فقرة موزعة على أربعة أبعاد؛ شملت الإيذاء العلائقي ويُقاس من خلال الفقرات(2، 6، 10، 14)، والإيذاء الجسدي العلني ويُقاس من خلال الفقرات (1، 5، 9، 13)، والإيذاء اللفظي ويُقاس من خلال الفقرات(3، 7، 11، 15)، والهجمات على الممتلكات ويُقاس من خلال الفقرات (4، 8، 12، 16). ويُطلب من المشاركين الإشارة إلى مستوى موافقتهم على كل فقرة باستخدام مقياس ليكرت ثلاثي التدريج يتراوح بين مطلقًا (0)، ومرة واحدة (1)، ومرتان أو أكثر(2). وأشار مُعَدا المقياس إلى تمتع المقياس بمعاملات ثبات مقبولة حيث كانت قيم معاملات ألفا- كرونباخ للأبعاد الأربعة على الترتيب (0.77، 0.85، 0.75، 0.73)، كما بلغت قيمة معامل ألفا- كرونباخ للمقياس الكلي (0.82)، واستخدم مُعَدا هذا المقياس التحليل العاملي الاستكشافي وأسفر عن أربعة عوامل فسرت مجتمعة ما نسبته 67% من التباين في التنمُّر.

صدق المقياس: وتم التحقق من ذلك بالطرق التالية:

صدق المحكمين: عُرض المقياس على مجموعة من ذوي الاختصاص في مجال علم النفس والقياس والتقويم التربوي بهدف إبداء الرأي حول صلاحية المقياس للهدف المُعّد من أجله ومناسبة الفقرات للمقياس ولمستوى أفراد العينة، وكذلك دقة الصياغة اللغوية. وقد أجمع المختصون على ملائمة فقرات المقياس للهدف الذي وضعت من أجله.

الاتساق الداخلي: تم حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه على مقياس سلوك التنمُّر، وجدول (5) التالي يوضح ذلك:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه في مقياس التنمُّر (ن= 42).

الإيذاء العلائقي		الإيذاء الجسدي العلني		الإيذاء اللفظي		الهجمات على الممتلكات	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
2	.635**	1	.608**	3	.710**	4	.712**
6	.535**	5	.513**	7	.675**	8	.647**
10	.701**	9	.502**	11	.634**	12	.657**
14	.523**	13	.657**	15	.661**	16	.649**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (5) أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأبعاد وبعضها البعض، وكذلك بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (6) التالي يوضح ذلك:

جدول (6)

معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس.

البُعد	الإيذاء العلائقي	الإيذاء الجسدي العلني	الإيذاء اللفظي	الهجمات على الممتلكات
الإيذاء العلائقي	-			
الإيذاء الجسدي العلني	.631**	-		
الإيذاء اللفظي	.676**	.618**	-	
الهجمات على الممتلكات	.565**	.623**	.554**	-
الدرجة الكلية	.750**	.699**	.745**	.711**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (6) أن معاملات الارتباط بين درجة البُعد والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد بعضها البعض إليه ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا- كرونباخ وذلك بالنسبة لأبعاد المقياس والدرجة الكلية، وجدول (7) التالي يوضح ذلك:

جدول (7)

معاملات الثبات لأبعاد المقياس، والدرجة الكلية.

م	البُعد	معامل ألفا كرونباخ للثبات
1	الإيذاء العلائقي	.766
2	الإيذاء الجسدي العلني	.786
3	الإيذاء اللفظي	.806
4	الهجمات على الممتلكات	.821
5	الدرجة الكلية	.935

يتضح من جدول (7) أن معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية تراوحت ما بين (.766 – .935)، وهي معاملات ثبات مرتفعة؛ مما يشير إلى ثبات المقياس.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن الفروض اعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية منها اختبار(ت) لمجموعة واحدة ومعامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد المتدرج، كما اعتمدت الدراسة على معامل الارتباط لحساب الاتساق الداخلي لفقرات المقاييس واختبار كرونباك ألفا Cronbach' s alpha لحساب ثبات المقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

إجابة الفرض الأول: والذي ينص على أن" نسبة انتشار سلوك التنمُّر بين الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية منخفضة".

وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) لمجموعة واحدة لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس التنمُّر، ثم تحديد المتوسط الفرضي في ضوء ما حدده مُعَّدا المقياس؛ حيث أشارا إلى أن من يحصل على (17) فما فوق يكون تعرض لسلوك التنمُّر، كما يتضح من الجدول (8) التالي:

جدول (8)

قيمة (ت) لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس التنمُّر.

عدد الفقرات	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة(ت)
16	17	3.901	6.213	13.099	25.035

يتضح من جدول (8) أن قيمة "ت" لمعرفة الفرق بين المتوسط الفرضي والمتوسط الفعلي لعينة الدراسة على مقياس سلوك التنمُّر بلغت (25.035) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى وجود فرق بين المتوسطين، ويُعزى هذا الفرق لصالح المتوسط الفرضي؛ حيث كانت قيمته أعلى من المتوسط الفعلي بفرق قدره (13.099)، وهذا يُعّد مؤشرًا على انخفاض مستوى سلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.

كما وجد أن نسبة الانتشار (12.19%)، وتشير هذه النسبة أيضًا إلى انخفاض مستوى سلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة.

ويرى الباحث أن انخفاض نسبة انتشار سلوك التنمُّر بين الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية يعود إلى طبيعة تطوّر وعي الطلبة واختلاف طريقة تفكيرهم وتعاملهم مع بعضهم البعض، كما أن البيئة الجامعية تؤدي دورًا بارزًا في انخفاض نسبة انتشار سلوك التنمُّر في أوساط التعليم الجامعي. كما يعزو هذه النتيجة إلى أن الخصائص الانفعالية والاجتماعية للطلبة الموهوبين تجعلهم يتمتعون بمفهوم ذات إيجابي عن أنفسهم وتقدير عالي لذواتهم، وهو ما يعني أنهم أقل احتمالية لإظهار سلوك التنمُّر (Bain &Bell,2004; Colangelo et al.,1987). وقد يعود إلى أن المُناخ الدراسي السائد بين الطلبة الموهوبين أكثر إيجابية بسبب ارتفاع متوسط درجاتهم عليه، حيث يؤدي إلى شعورهم بالتعاون والأمن والعلاقات الإيجابية، وهو ما ينعكس على انخفاض إدراكهم لسلوك التنمُّر بينهم. كما أن ارتفاع متوسط درجاتهم على مقياس الدعم الاجتماعي المُدّرك يمثل عاملاً وقائيًا من الوقوع كضحية أثناء السلوكيات العدوانية(Holt & Espelage,2007) .

فدعم الأقران يرتبط بتقدير ذات إيجابي، وهو ما يجعله عامل وقائي من التعرض للتنمر (Colarossi& Eccles,2003). وهذا ما أكّدته دراسة نايلور، وكوي (Naylor &Cowie,1999) التي أشارت إلى أن امتلاك نظام دعم أقران مرتفع يُحسّن بشكل دال المناخ الدراسي مما يؤدي إلى تكوين بيئات تعلُّم أمنة، وهو ما ينعكس إيجابيًا في تقليل سلوك التنمُّر بين الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتيجة دراسة أروين (Erwin,2015) التي أشارت إلى أن الطلبة الموهوبين وقعوا ضحية أقل بكثير من أقرانهم غير الموهوبين في جميع أشكال التنمُّر فيما عدا التنمُّر الجسدي.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة رزاقيان، وغاني (Razzaghian & Ghani 2014)، ودراسة مصطفي، وآخرون (2019)، ودراسة بسيوني، والحربي (2020)، ودراسة الغامدي، والحبشي (2020)، ودراسة أحمد، وآخرون(Ahmad et al.,2020) ، ودراسة عامر

(2021) التي أشارت جميعها إلى ارتفاع نسب انتشار سلوك التنمُّر بين الطلاب في المرحلة الجامعة.

كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكندري، والزايد (2019) التي أشارت إلى أن (61%) من الطلبة الموهوبين أكاديميًا في مراحل التعليم الأساسية في دولة الكويت أقرو بتعرضهم لسلوك التنمُّر. ودراسة الزهراني (2020) التي أشارت إلى انتشار مشكلة التنمُّر المدرسي في المملكة العربية السعودية بنسبة مرتفعة نسبيًا على مستوى الأطر العالمية في ضوء القوى، والعوامل المؤثرة فيها.

إجابة الفرض الثاني: والذي ينص على أنّه" توجد علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمُّر وكلٍ من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية". وللإجابة على هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين درجات عينة الدراسة على مقياس التنمُّر وكلٍ من مقياس الدعم الاجتماعي، ومقياس المُناخ الدراسي، كما يتضح من الجدول (9) التالي:

جدول (9)

معاملات الارتباط بين التنمر والمناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى عينة الدراسة (ن= 141).

	المناخ الدراسي	الدعم الاجتماعي
التنمر	0.379-**	0.340-**

**دال عند مستوى 0.01

يتضح من جدول (9) وجود علاقة سالبة بين كل من المُناخ الدراسي، والدعم الاجتماعي، و التنمُّر؛ حيث كانت قيمة معامل الارتباط بين المناخ الدراسي و التنمُّر(-0.379)، ومعامل الارتباط بين الدعم الاجتماعي والتنمُّر(-0.340)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 ؛ مما يشير إلى وجود علاقة عكسية بين المُناخ الدراسي والتنمُّر، وكذلك بين الدعم الاجتماعي والتنمُّر.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى مجموعة من العوامل التي أشار العديد من الباحثين إلى أهمية توافرها في المُناخ الدراسي لخفض سلوك التنمُّر بين الطلبة، والتي تشمل الأمان مثل (القواعد والمعايير، وإدراك الأمان في التعامل)، والعلاقات الإيجابية مثل (علاقات الأقران مع بعضهم البعض، وعلاقات الأساتذة، والطلبة)، والانتماء للمؤسسة التعليمية مثل(مشاعر الطلبة حول كلياتهم، والدعم الوالدي للنجاح الأكاديمي، وحماس الطلبة نحو الدراسة Zullig et al.,2010; Thapa et al.,2013).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ستيفانيك، وآخرون (Stefanek et al.,2011)، ودراسة عبدالعال، وآخرون(2016)، ودراسة صوفي(2018) التي أكّدت جميعها على وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين المُناخ الدراسي و سلوك التنمُّر لدى الطلبة.

وفي الجانب الآخر أشارت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين الدعم الاجتماعي والتنمُّر؛ وجاءت هذه النتيجة مؤيدة للإطار النظري؛ حيث أشارت أدبيات الدراسة في هذا المجال إلى أن

الدعم الاجتماعي يُمثّل آلية مواجهة فعَّالة يمكن تبنّيها داخل المؤسسات التعليمية لخفض سلوكيات التنمُّر؛ كما ويُعد عامل وقائي استباقي للوقوع كضحية للتنمُّر (Holt & Espelage,2007; Flaspohle et al.,2009) ، فجميع مصادر الدعم الاجتماعي كدعم الأقران والوالدين وأعضاء هيئة التدريس ترتبط بتوفير انفعالات إيجابية، ومشاعر غنية بالمؤازرة، والمساندة مما يؤدي إلى تقدير الذات، وحل المشكلات السلوكية، كما تؤدي إلى تكوين طمأنينة نفسية لدى الطلبة مما يُمكّنهُم من تبني أساليب إيجابية في التعامل مع المشكلات السلوكية التي يتعرضون لها، ومنها سلوكيات التنمُّر. وهذا متَّسِقٌ مع ما توصَّلت إليه دراسات كلٍ من:(Holt & Espelage,2007;Naylor& Cowie, 1999; Flaspohle et al.,2009 ; Zhang et al., 2021).

إجابة الفرض الثالث: والذي ينص على أنّه" يمكن التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية من خلال المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي ".

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة إمكانية التنبؤ بسلوك التنمُّر من خلال كل من المُناخ الدراسي والدعم الاجتماعي لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية، كما يتضح من الجدول (10) التالي:

جدول (10)

قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بسلوك التنمُّر من خلال المناخ الدراسي والدعم الاجتماعي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الانحدار	1374.291	2	687.146	23.528	0.01
البواقي	4030.319	138	29.205		
الكلي	5404.610	140			

يتضح من جدول (10) أن قيمة (ف) لمعرفة إمكانية التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من خلال المناخ الدراسي والدعم الاجتماعي بلغت (23.528)، وهي قيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01؛ مما يشير إلى إمكانية التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا في جامعة الحدود الشمالية.

إجابة الفرض الرابع: والذي ينص على أن" الدعم الاجتماعي أكثر إسهامًا من المُناخ الدراسي في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الحدود الشمالية".

للإجابة على هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر المتغيرين إسهامًا في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديمياً في جامعة الحدود الشمالية، كما يتضح من الجدول (11) التالي:

جدول (11)

نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لمعرفة أكثر المتغيرين إسهاماً في التنبؤ بسلوك التنمُّر.

المتغير المستقل	معامل الارتباط الجزئي (ر)	مربع معامل الارتباط	معامل التفسير (ر2 النموذج)	معامل الانحدار (b)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري β	قيمة (ت)
المناخ الدراسي	.397-	.158	.152	.177-	.035	.373	5.079**
الدعم الاجتماعي	.359-	.129	.126	.098-	.022	.333	4.524**
ثابت الانحدار= 21.766				** دال عند مستوى 0.01			

يتضح من جدول(11) أن المُناخ الدراسي هو أكثر المتغيرات المدروسة إسهامًا في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له(5.079)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.01، كما بلغ معامل الارتباط الجزئي(-0.397)، وبلغت قيمة معامل التفسير النهائي المصاحب لدخول المتغيرات إلى نموذج الانحدار $ر^2$ النموذج (0.152)، وهذا معناه أن المُناخ الدراسي يُسهم بنسبة (15.2%) في التنبؤ بسلوك التنمُّر، ونظرًا لأن العلاقة بين المُناخ الدراسي وسلوك التنمُّر علاقة عكسية فإن المناخ الدراسي يُسهم في انخفاض سلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين.

كما يتضح من جدول (11) أيضًا أن الدعم الاجتماعي يحتل المرتبة الثانية في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة؛ حيث كانت القيمة التنبؤية له (4.524)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01، كما بلغ معامل الارتباط الجزئي (-0.359)، وبلغت قيمة معامل التفسير $ر^2$ النموذج (0.126)، وهذا معناه أن الدعم الاجتماعي يُسهم بنسبة (12.6%) في التنبؤ بانخفاض سلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا.

وفي ضوء هذه النتائج يمكن كتابة معادلة الانحدار على النحو التالي:

سلوك التنمُّر= 21.766 + - 0.177× المناخ الدراسي + - 0.098 × الدعم الاجتماعي.

أشارت نتائج الدراسة في الفرضين الثالث، والرابع إلى القدرة التنبؤية للمُناخ الدراسي بخفض سلوك التنمُّر حيث أظهرت النتائج أن المُناخ الدراسي يُسهم بنسبة (15.2%) في التنبؤ بسلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا في الجامعة.

ويَعزُو الباحث هذه النتيجة إلى محددات البيئة الانفعالية الداعمة من علاقات بين الطلبة وبعضهم البعض والعلاقات بين الطلبة والأساتذة هذا فضلًا على الاستراتيجيات السائدة داخل قاعات الدراسة التي تستند إلى التعاون بدلًا من التنافسية، كما قد يُعزَى ذلك إلى وضوح السياسات المتعلقة بالتعامل بين الطلبة وبعضهم البعض والطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والتي تُساهم في سيادة جو من الاحترام وتقدير الذات، وهو ما أدى إلى خفض سلوكيات التنمُّر بين الطلبة.

وأمَّا بالنسبة لانخفاض النسبة المئوية للقدرة التنبؤية للمناخ الدراسي في خفض سلوك التنمُّر والتي بلغت (15.2%) فهذا يشير إلى أن هناك عوامل حاسمة أخرى مُفسرة للتباين في انخفاض سلوكيات التنمُّر مثل الانتماء للمؤسسة التعليمية والدعم الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية السائدة داخل المؤسسة التعليمية والسلوكيات الاجتماعية الإيجابية، والتي يجب أن تتوجه الدراسات المستقبلية إلى دراستها كعوامل وقائية للحد من سلوكيات التنمُّر في المؤسسات التعليمية. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ميشيل، وكيتسانتاس (Mischel & Kitsantas,2019).

كما أشارت النتائج إلى القدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بخفض سلوك التنمُّر حيث أظهرت النتائج أن الدعم الاجتماعي يُسهم بنسبة (12.6%) في التنبؤ بانخفاض سلوك التنمُّر لدى عينة الدراسة من الموهوبين أكاديميًا في الجامعة.

وأمَّا بالنسبة لانخفاض النسبة المئوية للقدرة التنبؤية للدعم الاجتماعي بخفض سلوك التنمُّر، والتي بلغت (12.6%) فهذا يُشير إلى أن هناك عوامل حاسمة أخرى مُفسرة للتباين في انخفاض سلوكيات التنمُّر مثل المُناخ الدراسي. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة بدارنة (2012)، ودراسة عبد الجواد، وحسين (2015)، ودراسة بسيوني (2019)، ودراسة تشانغ، وآخرون (Zhang et al.,2021)، والتي أكّدت جميعها على وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الدعم الاجتماعي وسلوك التنمُّر لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصّلت إليه الدراسة من نتائج، يُوْصَى بالآتي:

1. تشجيع القائمين على السياسات التعليمية على الاهتمام بمحددات البيئة الاجتماعية داخل القاعة الدراسية، والتي تشمل العلاقات بين الطلبة وبعضهم البعض والطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال تبني أساليب دعم، ووضع قواعد منظمة لهذه العلاقات داخل القاعة الدراسية مما يؤدي إلى خفض سلوكيات التنمُّر.
2. تشجيع المؤسسات القائمة على مواجهة التنمُّر من خلال تطوير واستخدام شبكات دعم الأقران بشكل فعّال كجزء من برامج مواجهة التنمُّر في مؤسسات التعليمية.
3. تعزيز دور الإرشاد الأكاديمي في جميع كليات الجامعة للوقاية من حدوث سلوكيات التنمُّر بين الطلبة.

المراجع:

- **المراجع العربية:**

بدارنة، ليلى خالد.(2012). مصادر الدعم الاجتماعي الاجتماعي وعلاقتها بالسلوك التنمّري لدى المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.

بسيوني، سوزان؛ الحربي، ملاك بنت علي.(2020). التنمُّر الإلكتروني وعلاقة بالوحدة النفسية لدى طالبات كلية التربية بجامعة أم القرى. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(12)، 124-144.

الزهراني، سناء عبدالكريم.(2020). جهود المملكة العربية السعودية لمواجهة مشكلة التنمُّر المدرسي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيه: دراسة مقارنة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(36)، 183-263.

السيد، سماح السيد محمد.(2020). مداخل مواجهة ظاهرة التنمُّر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة من وجهة نظر بعض خبراء التربية. مجلة كلية التربية، 31(121)، 179-254.

الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم.(2020). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية وسلوك التنمُّر لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. المجلة التربوية لتعليم الكبار، 2(1)، 1-42.

صوفي، فاطمة الزهراء. (2018). المُناخ المدراسي وعلاقته بالتنمُّر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بسعيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة مولاي الطاهر سعيدة، الجزائر.

عامر، عبدالناصر السيد.(2021). التنمُّر الإلكتروني للمُتنمّر وللضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة. مجلة الدراسات والبحوث التربوي،1(1)، 1-29.

عبدالجواد، وفاء محمد؛ حسين، رمضان عاشور.(2015). المُناخ الأسري وعلاقته بالتنمُّر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الإرشاد النفسي، 3(42)، 1-43.

عبدالعال، محرم فؤاد عبد الحالكم؛ لاشين، ثريا يوسف؛ سالم، رمضان عاشور حسين.(2016). المُناخ المدرسي وعلاقته بالتنمُّر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية – الخاصة). دراسات تربوية واجتماعية، 22(3)، 665-708.

الغامدي، رحمة بنت محمد صالح؛ الحبشي، نجلاء محمود محمد.(2020). التنمُّر الإلكتروني لدى طلبة جامعة الباحة في ضوء بعض المتغيرات: دراسة مسحية. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، 1(8)، 29- 55.

أبو غزال، معاوية.(2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 5(2)، 89-113.

الكندري، عذاري جعفر حسن؛ الزايد، صفية طه إبراهيم. (2019). درجة انتشار التنمُّر ضد الموهوبين أكاديمياً من وجهة نظرهم وحاجاتهم للإرشاد النفسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(24)، 131-149.

المحبوب، عبدالرحمن بن إبراهيم.(1997). المُناخ الأكاديمي كما يدركه الطلاب والطالبات في مستويات دراسية وتخصصات أكاديمية مختلفة في كلية التربية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 1(32)، 44-88.

مصطفى، محمد مصطفى عبدالرازق؛ موسى، مصطفى كمال رمضان؛ الشعراوي، صالح فؤاد.(2019). التنمُّر الإلكتروني لدى طلاب جامعة الملك خالد: دراسة سيكومترية / إكلينيكية . مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 42-82.

المراجع العربية المترجمة:

Abdel-Aal, M. , Lashin, S. & Salem, R. (2016). The school climate and its relationship to school bullying among a sample of middle school students (government - private). *Educational and Social Studies*, 22 (3), 665-708.

Abdel-Gawad, W. M. & Hussein, R. A. (2015). Family climate and its relationship to school bullying among primary school students. *Psychological Counseling Journal*, 3(42), 1-43.

Abu-Ghazal, M. (2009). Bullying and its relationship to loneliness and social support. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 89-113.

Abu-Ghazal, M. (2009). Bullying and its relationship to loneliness and social support. *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 5 (2), 89-113.

Amer, A.N. (2021). Electronic bullying of the bully and the victim: Psychometric characteristics and the relationship between them and the prevalence rate among university students. *Journal of Educational Studies and Research*, 1(1), 1-29.

Badarneh, L. K. (2012). Sources of social support and their relationship to bullying behavior in adolescents. Unpublished Master's Thesis, *College of Educational and Psychological Sciences*, Jordan.

Bassiouni, S. & Al-Harbi, M. A. (2020). Electronic bullying and its relationship to psychological loneliness among female students of the College of Education at Umm Al-Qura University. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(12), 124-144.

Al-Ghamdi, R. S.& Al-Habashi, N. M. (2020). Cyberbullying among Al-Baha University students in light of some variables: A survey. *Tabuk University Journal of Humanities and Social Sciences*, 1 (8), 29-55.

Al-Kandari, A.J.& Al-Zayed, S.I. (2019). The degree of prevalence of bullying against gifted academically from their point of view and their need for psychological counseling. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3 (24), 131-149.

Al-Mahbob, A. I. (1997). The academic climate as perceived by male and female students in different academic levels and specializations in the College of Education. *Journal of the Association of Arab Universities*, 1 (32), 44-88.

Mustafa, M., Musa, M.,Al-Shaarawi, S. (2019). Cyberbullying among King Khalid University students: a psychometric / clinical study. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 8 (28), 42-82.

Al-Sayed, S. M. (2020). Approaches to confront the phenomenon of cyber-bullying among university students from the viewpoint of some education experts. *Journal of the College of Education*, 31 (121), 179-254.

Al-Shami, H. M. (2020). Modeling the causal relationships between spiritual intelligence, psychological toughness and bullying behavior among students of the Faculty of Education at Al-Azhar University. *The Educational Journal of Adult Education*, 2 (1), 1-42.

Sophie, F. (2018). Academic climate and its relationship to school bullying among high school students in Saida. an unpublished master's thesis, Faculty of Social Sciences, Moulay Taher Saida University, Algeria.

Al-Zahrani, S. A. (2020). Efforts of the Kingdom of Saudi Arabia to confront

the problem of school bullying in the light of the forces and factors affecting it: a comparative study. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(36), 263-183.

- **المراجع الأجنبية:**

Ahmad,W., Siddique, M.S., Jahangir, R., &Rahim, R.(2020). Prevalence of bullying and perceived social support among students in Peshawar. *J Gandhara Med Dent Sci*, 7(1),40-45.

Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59, 405–421.

Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly*, 48, 167-178.

Bandyopadhyay, S., Cornell, D. G., & Konold, T. R. (2009). Validity of three school climate scales to assess bullying, aggressive attitudes, and help seeking. *School Psychology Review*, 38(3), 338-355.

Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: Evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*, 809–817.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal Of School Health*, 84(9), 593-604. doi:10.1111/josh.12186.

Cohen, R., Duncan, M., & Cohen, S. L. (1994). Classroom peer relations of children participating in a pull-out enrichment program. *Gifted Child Quarterly*, 38, 33–37. doi:10.1177/001698629403800105.

Colangelo, N., Kelly, K. R., & Schrepfer, R. M. (1987). A comparison of gifted, general, and special learning needs students on academic and social self-concept. *Journal of Counseling and Development*, 66, 73-77.

Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27 (1), 19-30.

Doll, B., Song, S., & Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support discourage bullying. In: L. Espelage & M. Swearer (Ed), Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention. (pp. 161-183). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dwyer, K., Bingham, S., Carlson, R., Prisbell, M., Cruz, A. & Fus, D. (2004). Communication and climate: Development of the connected classroom climate inventory. *Communication Research Reports*, 21, 264- 272.

Elghazally,N. & Atallah,A. (2020). Bullying among undergraduate medical students at Tanta University, Egypt: a cross-sectional study. *Libyan Journal of Medicine*, 15(1), 1816045, DOI: 10.1080/19932820.2020.1816045.

Erwin,J.(2015). Prevalence and Impact of Peer Victimization Among Gifted Adolescents. Unpublished Ph. Dissertation, University of California, Berkeley.

Eskisu,M.(2014). The Relationship between Bullying, Family Functions and Perceived Social Support Among High School Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 492 – 496.

Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2000). Examining the social context of bullying behaviors in early adolescence. *Journal of Counseling and Development*, 78, 326–333.

Fink, E., Patalay, P., Sharpe, H., & Wolpert, M. (2018) . Child-and school-level predictors of children's bullying behavior: A multilevel analysis in 648 primary schools. *Journal of educational psychology*, 110,17-26.

Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636-649. doi: 10.1002/pits.20404.

Georgiou, S., & Stavrinides, P. (2013) . Parenting at home and bullying at school. *Social Psychology of Education*, 16, 165–79.

Holt, M.K. & Espelage, D.L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal Youth Adolescence*, 36, 984-994.

Hong, J. S., & Espelage, D. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311–322. doi:10.1016/j .avb.2012.03.003.

Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S., & Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual efects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240–263.

Low, S., & VanRyzin, M. (2014). The moderating effects of school climate on bullying prevention efforts. *School Psychology Quarterly*, 29, 306-319. doi:http://dx.doi.org/10.1037/spq0000073.

McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J., & Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109–130. https://doi.org/10.1080/ 13575270701868694.

Mischel, M. & Kitsantas,A.(2019). Middle school students' perceptions of school climate, bullying prevalence, and social support and coping. *Social Psychology of Education*, 0(0), 1-22.

Mynard, H., & Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.

Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467-479.

Olweus, D. (1997). Bully/Victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention program. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170–190.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006a). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Gifted Child Quarterly*, 50, 252-269.

Peterson, J. S., & Ray, K. E. (2006b). Bullying and the gifted: Victims, perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, 50, 148-168.

Razzaghian, M. &Ghani, U. (2014). Effect of workplace bullying on turnover intention of faculty members: a case of private sector universities of Khyber Pakhtunkhwa, Pakistan. *Bus Econ Rev*,6(1),40-51.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.

Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44(3), 299-312.

Sawyer, J., Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2011). The missing voice: Parents' perspectives of bullying. *Children and Youth Services Review*, 33, 1795 –1803. doi:10.1016/j.childyouth.2011. 05.010.

Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R., & Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84. doi: 10.3233/DEV-2011-11073.

Thapa, A., Cohen, J., Gufey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. https://doi.org/10.3102/0034654313 483907.

Wang, C.; Musumari, P.M.; Techasrivichien, T.; Suguimoto, S.P.; Tateyama, Y.; Chan, C.; Ono-Kihara, M.; Kihara, M.; Nakayama, T. (2019). Overlap of Traditional Bullying and Cyberbullying and Correlates of Bullying among Taiwanese Adolescents: A Cross-Sectional Study. *BMC Public Health*, 19, 1–14.

Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. J. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368–375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021.

Williams, F. & Cornell, D. (2006). Student willingness to seek help for threats of violence. *Journal of School Violence*, 5, 35–49.

Yoneyama, S., & Rigby, K. (2006). Bully/Victim students & classroom climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88.

Zhang, M. Wang, Z. Ryan, J. Persram , Tracy, K. Y. Wong & Konishi,C. (2021). Perceived Social Support From Family and Peers: The Association With Bullying Behaviours. *Journal of Education and Development*, 5 (1), 17-29.

Zimet, G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G. & Farley, G.K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.

Zullig, K. J., Kooman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psycheducational Assessment*, 28(2), 139-152. doi: 10.1177/0734282909344205.