التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية

إعداد

احمد فكري بهنساوي
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية جامعة بني سويف

رمضان علي حسن
مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية جامعة بني سويف

الملخص

هدف البحث إلي دراسة التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، وتكونت عينة البحث من (٢٤٣) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية بمحافظة بني سويف، واستخدم البحث مقياس دافعية الإنجاز إعداد "عبدالتواب أبو العلا"(٢٠٠٦)، ومقياس التنمر المدرسي إعداد "الباحثان"، وتوصلت نتائج البحث إلي اختلاف اشكال التنمر بين تلاميذ المرحلة الاعدادية، كما توصلت النتائج إلي وجود علاقة دالة احصائيا وسالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، كما توصلت إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي، وأيضا توصلت إلي أنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

Abstract

The research sought to study the school bullying and its relationshiop with the achievement motivation in the prep stage puplis. The research sample community was comprised of (٢٤٣) male and female prep stage pupils in the Beni – Suef governorate. The research used the achievement motivation scale prepared by " Abdul Tawab Abu Alila (٢٠٠٦) and the school bullying scale prepared by the two reseaerchers. The research concluded that there were different types of bullying between the prep stage pupils, there were statistically significant and negative differences between the prep stage pupils, there were statistically significant differences between pupils with high achievement motivation and the pupils with low achievement motivation, furthermore the findings came to that it was possible to predict the school bullying through the achievement motivation.

مقدمة:

إن المؤسسات التعليمية تقوم بتعليم الطلبة المهارات وتوسيع قاعدة معلوماتهم ومعارفهم، وتجعلهم اكثر قدرة على مواجهة حل المشكلات التعليمية في الجانب الدراسي وحياتهم المستقبلية، فهي تسعى الى النمو المتكامل في النواحي العقلية والجسمية والاجتماعية الى اقصى حد لتمكنهم الافادة من قدراتهم واستعداداتهم، وتعمل التربية الى تزويد الطلبة بأفكار واساليب عقلية جديدة تمكنهم من زيادة رغبتهم ودافعيتهم للتعلم، وتوفير الطرق والاساليب المبتكرة والمناسبة لإعداد أجيال تتحلى بالعقل والابداع وتبتعد عن الاساليب التقليدية والتلقينية التي لا تفرز اجيالاً قادرة على التصدي لمشكلاتها المتوقعة، كما تعمل المؤسسات التربوية علي الحد من المشكلات والاضطرابات السلوكية التي تواجه التلاميذ والتي من بينها التنمر المدرسي الذي أصبح مشكلة تعاني منها كل مدرسة وأسرة تقريبا.

فالدافع هو الشيء الذي بدونه لا يحدث التعلم، وتمد بعض الدوافع السلوك بالطاقة أكثر ما تمده به غيرها، وكثيراً ما يمنح المدرسون تلاميذهم جوائز تسهم في زيادة دافعيتهم للتعلم، وتعد دافعية الإنجاز من الشروط الاساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم في اي مجال من مجالاته المتعددة، سواء في تعلم اساليب التفكير وطرائقه أو تكوين الاتجاهات او تحصيل المعارف والمعلومات لذا يلاحظ أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في عدد من المواقف دون أخري، وأن أهتماماته قد تكون واضحة في عدد من المواقف وغير واضحة في مواقف أخري، ذلك يرجع الى مستوى دافعيته (أنور الشرقاوي، ١٩٩١، ٢٥٣).

كما أن دافعية الإنجاز من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلم فتقوم بتوجيه إنتباهه الى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة وبشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية عظيمة من الوجهة التربوية لكونها أحد الاهداف التربوية ذاتها وأن استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية (محمد الحيلة، ٢٠٠٠).

وتمثل دافعية الإنجاز عاملاً هاماً يتفاعل مع قدرات التلميذ لتؤثر في السلوك الأدائي الذي يبديه التلميذ في الصف وهي تمثل القوة التي تحرك وتستثير التلميذ لكي يؤدي العمل المدرسي، أي قوة الحماس أو الرغبة للقيام بمهام الدرس وهذه القوة تنعكس على كثافة الجهد الذي يبذله التلميذ أو على درجة مثابرته واستمراره في الأداء العملي وعلى مده تقدمه لأفضل ما عنده من قدرات ومهام ومهارات في الدرس (أنور الشرقاوي، ١٩٩٢، ٤٥).

ويعد التنمر المدرسي School Bullying بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو اجتماعية، أو جنسية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية أو علي المجتمع ككل، إذ يؤثر التنمر المدرسي في

البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك يلاحظ أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالتلاميذ في أي مستوى تعليمي، كما أنه يجعل التلميذ (ضحية التنمر) مرفوض وغير مرغوب فيه، بإلاضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الانشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفا من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلا في أعمال إجرامية خطيرة.

ويعود تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب، منها كما يرى (Smith, ٢٠٠٤) الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة مما أدى بهم إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه، وإلى وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفه، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها. ولقد خطت الدراسات العلمية والتربوية على الصعيد المحلي والعربي في السنوات الأخيرة الماضية خطوات متقدمة نحو الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، حيث كشفت دراسة الدوسري عن أن التنمر متمثلاً في الاعتداء على الآخرين أو على ممتلكاتهم قد احتل النسبة الأعلى لدى طلاب منطقة الرياض بنسبة (٣٥.٢%) (سعيد الدوسري، ٢٠٠٣).

كما كشفت دراسة "نورة القحطاني" (٢٠٠٨) بعنوان التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية عن أن نسبة الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية تصل إلى (٣١.٥%)، وكشفت الدراسة عن العديد من العوامل المسببة لانتشار التنمر المدرسي وأشكاله بين الجنسين، وخصائص كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه، والآثار السلبية على أطراف العلاقة، كما أوصت الدراسة بتبني برنامج دان ألويس لمنع التنمر في المدارس (Program Prevention Bulying Olwues)، وتطبيقه على مستوى المدارس بالمملكة العربية السعودية والفصول والمستوى الفردي أيضًا لمواجهة هذه الظاهرة والتقليل من آثارها على المتورطين فيها.

مشكلة البحث:

التنمر المدرسي ظاهرة بات العالم كله يشتكي منها ويعاني من آثارها، ويبحث المهتمون فيه بالعملية التربوية وبنشأة الأجيال سبل علاجها لخطورتها، وذلك منذ وقت طويل، وتلقى تلك الظاهرة اهتماما غير عادي من المهتمين بقضايا ومشكلات التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم، حيث أن هذه المشكلة تعتبر سبب هام ومؤثر في تعثر الكثير من الطلاب دراسيا، وقد تدفع بالبعض إلى كُره الدراسة وتركها نهائيا، ألا وهي ظاهرة العنف الشديد في المدارس بين الطلاب والذي بلغ حدا من التوحش لدرجة أن العالم تعامل معه باسم توصيفي جديد وسماه "ظاهرة التنمر" كدلالة على تحول

السلوك الإنساني لسلوك مشابه للسلوك الحيواني في التعامل في الغابة، حيث لا بقاء لضعيف ولا احتكام إلا للغة القوة الوحشية دون مراعاة لخلق قويم أو لسلوك فاضل، ولا ينفصل مجتمعنا العربي والإسلامي الآن ولا نستطيع أيضا عزله عن المجتمع العالمي في ظل هذا التقارب الشديد بين الأفكار والمشكلات التي سرعان ما تجوب الكرة الأرضية في دقائق معدودة، وأصبح ما يعانيه الغرب بالذات من مشكلات سلوكية وتربوية ينتقل بالضرورة إلى كل مكان في وقت قصير وتأثير بالغ، وخاصة إن لم ينتبه المربون في الأسر والمدارس على ما تحمله تلك الظواهر السلبية من تداعيات.

لقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية، وأصبح انتشار ظاهرة التنمر فيها أمرًا أثبتته العديد من الدراسات على مستوى العالم، ففي دراسة لكوي (Coy, ٢٠١١) بعنوان التنمر في المدارس كشفت نتائجها أنه يهرب يوميًا حوالي (١٦٠.٠٠٠) طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم. كما كشفت دراسة مسحية لإيرلينغ (Erling, ٢٠٠٦) بعنوان التنمر أعراض كئيبة وأفكار انتحارية، أجريت على (٢٠٨٨) تلميذًا نرويجيًا في المستوى الثامن عن أن الطلبة ممن يمارسون التنمر وكذلك ضحاياهم قد حصلوا على درجات أعلى بدرجة ملفتة للنظر في مقياس الأفكار الانتحارية.

وفي دراسة كيرني (Kerrney , ٢٠٠٦) أجريت في نيوزلندا، اتضح أن حوالي ٦٣% من الطلاب قد تعرضوا لشكل أو لآخر من ممارسات التنمر، كما أشارت دراسة أدامسكي وريان (Rayan, Adamski & ٢٠٠٨) التي أجريت في ولاية إلينوي بالولايات المتحدة إلى أن أكثر من ٥٠% من الطلاب قد تعرضوا لحالات التنمر، وفي إيرلندا أوضحت دراسة لمينتون (Minton, ٢٠١٠) أن تعرض الطلاب لمشكلات التنمر بنسبة ٣٥% من طلاب المرحلة الابتدائية و(٣٦.٤%) من طلاب المرحلة المتوسطة.

وأكدت دراسة لينغ واخرون (Liang, et al., ٢٠٠٧) أن التنمر مشكلة خطيرة في جنوب إفريقيا وأنه مؤشر على سلوك خطر، وأن (٣٦٠٣%) من الطلبة في كيب تاون اشتركوا في التنمر، وكان توزيعهم كالتالي " ٨.٢ % كانوا متنمرين، ١٩.٣ % كانوا ضحايا، ٨.٧ % كانوا ضحايا/متنمرين"، والأطفال الكبار منهم كانوا مرتكبين للاعتداءات، وأما الصغار فكانوا ضحايا، وأظهر المتنمرون عنفاً أكثر، وسلوكيات لا اجتماعية ووقعوا في الخطر والتدخين وحمل السلاح ولديهم أفكار انتحارية.

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية علي التلاميذ سواء كان متنمرا أو ضحية (Black & Jackson, ٢٠٠٧). وقد بين (Storey & Slaby, ٢٠٠٨, ٤٤) أن التنمر مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة علي الاطفال فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر يلاحظ أنه يعاني العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية، والقلق، وقصور في تقدير الذات والغياب من المدرسة ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل.....وغيرها، أم المتنمر فيعاني من القلق وتدني تقدير الذات والحزن ويشعرهم بعدم

المساندة من قبل الاخرين ولوم شديد للذات والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقصور في المهارات الاجتماعية وقلة عدد الاصدقاء أو عدم وجود أصدقاء علي الاطلاق.

كما توصلت (هالة إسماعيل، ٢٠١٠ أ) في دراسة أهتمت بدراسة المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر في المرحلة الابتدائية إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة عند مستوى (٠,٠١) بين ضحايا التنمر ومتغيرات الدراسة (حالة وسمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية)، وعند مستوى (٠,٠٥) بين ضحايا التنمر المدرسي والأمن النفسي المنخفض، كما توصلت (هالة إسماعيل، ٢٠١٠ب) إلي فعالية العلاج بالقراءة في خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال في المدارس.

إن هذه المشكلة تنمو وتستمر بخفية تامة في ظل إهمال الوالدين، وإهمال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسيين الذين غاب دورهم كلياً في هذا الشأن، وهذا الغياب له مبررات أخري أهمها قلة خبرة بعض الاختصاصيين الاجتماعيين ودرايتهم بخفايا هذه القضية في المدارس، ولأنها ظاهرة تمارس بحذر شديد بعيداً عن أعين هؤلاء الاختصاصيين، وهي ممارسة قد تمتدُّ إلى خارج أسوار المدرسة؛ بالإضافة إلي ذلك تشابه بعض جوانب السلوك التنمري مع بعض أعراض السلوك العدواني، مما يجعل المقربين للطفل يصفونه بأنه عنيف أو غليظ التصرف، أو أناني، كما أن كثيراً من الآباء والمعلمين لا يعرفون السبب الحقيقي وراء ظاهرة التنمر (معاوية أبو غزالة، ٢٠١٠).

ولذلك أشار كل من (Adams & Conner, ٢٠٠٨) إلي أن السلوك العدواني من الممكن أن يؤدي إلى سلوك تنمري لدى الطلاب، وإن اختلف التفسير الدقيق وراء سلوك التنمر هل هو وراثي؟ أي هل للجينات دور فيه؟ أم هل هو ناتج عن سلوك أخر كالسلوك العدواني؟ ولكن من المؤكد لدى عديد من الباحثين أن هناك عاملاً مهماً وراء هذا السلوك كالتنشئة الاجتماعية ومعاملة الآباء، وانخفاض دافعية الإنجاز، وانخفاض الامن النفسي والاجتماعي. حيث يؤكد "نيومان" وآخرون (Newman, et al.,٢٠٠٦) أن سلوك الطفل ينمو من خلال ملاحظته لسلوك أفراد أسرته، وكذلك تحفيزه وإثابته من أجل زيادة دافعيته أو عقابه عليه فإذا كان الأب مثلاً يمارس التنمر في أسرته، فأمر طبيعي أن يقّلد الطفل هذا السلوك، كما أن الآباء يرون في طفلهم المسيطر على غيره والمتنمر عليهم، بأن ذلك دليل على شخصية قوية في المستقبل، ومن ثم تشجيعه علي ذلك مما يزيد من دافعيته لفعل هذا السلوك وهذا خطأ.

فيما يرى "مسعد ابوالديار" (٢٠١٢، ٣٦) أن أهم السمات التي تجمع الطلاب الذين يمارسون التنمر على زملائهم، عدم وجود دافعية للانجاز وللتعلم والدراسة، بالإضافة إلى انتشار السلوكيات الخاطئة بينهم، مثل التدخين، والغياب، والتأخر الصباحي، إضافة الى العصبية التي تدفعهم الى المشاحنات والمشاجرة مع بعض الطلبة.

وتمثل دافعية الإنجاز أحد الجوانب الهامة في نظام الدوافع الإنسانية، وقد برزت في السنوات الأخيرة كأحد المعالم المميزة للدراسة والبحث في ديناميات الشخصية والسلوك، ويرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز إلى الفريد أدلر إذ رأى أن الحاجة للإنجاز عبارة عن ميل الفرد للتغلب على العقبات، وممارسة القوى والكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك (عبداللطيف خليفة ١٩٩٥: ٧٩)

وهناك شبه إجماع لدى علماء النفس بشكل عام على أنه لا بد من وجود دافع لكي يحدث التعلم الإنساني؛ ففي حالة عدم وجود دافع لن يكون هناك سلوك ومن ثم لن يحدث التعلم، لذلك تشير بعض الدراسات التربوية إلى أن الطلبة في المرحلة الدراسية المتوسطة هم غالباً عرضة للنقص في الحوافز ودافعية الإنجاز ومن ثم الإنجاز الاكاديمي (Alspaugh, ٢٠١١). فمعظم طلبة المرحلة الأساسية في سن المراهقة؛ وهم في هذه السن يعيشون فترة من التوتر النفسي العاصف، والعديد منهم ما أن يصل المرحلةالدراسية المتوسطة حتى يأخذ بالنظر إلى المدرسة كمكان ممل وغير مهم بالنسبة لهم (Gentry, ٢٠١٣). ويزيد من هذا الشعور السلبي تجاه المدرسة ما يواجه الطلبة من تغيير في البيئة التعليمية بعد المرحلة الأساسية الدنيا والمتوسطة؛ فينتج عن ذلك كله تدني في دافعيتهم إلى التعلم، وربما يصاحب ذلك أيضاً ظهور بعض الاضطرابات السلوكية مثل التنمر، السلوك العدواني، العناد (Eccles, ٢٠١٠).

ويمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- ما اشكال التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٢- هل توجد علاقة بين دافعية الإنجاز والتنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية ؟

٣- هل توجد فروق بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية ؟

٤- هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف علي أشكال التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية.

٢- الكشف عن العلاقة بين دافعية الإنجاز والتنمر المدرسي لدي تلاميذ.

٣- الكشف عن الفروق في التنمر المدرسي والذي يرجع إلي دافعية الإنجاز(مرتفع – منخفض).

٤- التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

أهمية البحث:

١- يعد موضوع دافعية الإنجاز من أكثر الموضوعات أهمية في علم النفس لأنه يهتم بدراسة القوى الداخلية المحركة للسلوك كما أن دافعية الإنجاز تسهم في تحسين التحصيل والتعلم ويزيد من فهم الطالب لنفسه وهدفه، ويزيد من مثابرته وتخطيطه وحماسه واندماجه في المواقف التعليمية وينقله من

حالة التلقي السلبي إلى الاندماج الايجابي في التعلم، كما أن دافعية الإنجاز تزيد من قدرة المتعلم علي التفكير والوصول إلي حلول مبتكرة للمشكلات التي تواجهه.

٢- حاجة المربين وأولياء الأمور، ومن يتعاملون مع هؤلاء التلاميذ ملحة، إلى تعرف خصائص شخصيتهم، وما يرافقها من انفعالات مختلفة، حيث يمكنهم التعامل معهم بوعي، ومساعدتهم على تجاوز مشكلاتهم النفسية، وانفعالاتهم الطارئة، وردود فعلهم المختلفة... وعلى هذا الأساس، فإن الهدف الأساس من التعرض لقضية التنمر لدى الطفل والمراهق، هو إثارة الانتباه لهذه الظاهرة التي لم تعد مجرد حديث عابر يتم سماعه في الشارع، بل وصلت مداها إلى المؤسسات التعليمية.

مصطلحات البحث:

دافعية الإنجاز: دافعية الإنجاز هي الرغبة المستمرة للنجاح، وإنجاز الأعمال الصعبة، والتغلب على العقبات بكفاءة وبأقل قدرة ممكن من الوقت والجهد وبأفضل مستوى من الأداء، ويقاس ذلك بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص في مقياس الدافعية للإنجاز والتي تدل على (الطموح، والثقة بالنفس، والتوجه للمستقبل، والمثابرة، وتحمل المسئولية). وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على مقياس دافعية الإنجاز المستخدم في البحث الحالي.

التنمر المدرسي: التنمر هو إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمرٍ على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر (Jaana, et al., ٢٠٠٦). والطفل المتنمر هو الذي يضايق، أو يخيف،أو يهدد، او يؤذي الآخرين الذين لايتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها،وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة،ويجبرهم على فعل مايريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد (علي موسي، محمد فرحان، ٢٠١٣، ٣٦).

ويعرف التنمر في البحث الحالي بأنه ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسديا أو لفظيا أو أجتماعيا، أو جنسيا من قِبل شخص وأحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها. ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ علي مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

اولاً: دافعية الإنجاز:

يشير مصطلح الدافعية **Motivation** إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل تحقيق حاجاته، وإعادة الاتزان عندما يختل، وللدوافع ثلاث وظائف أساسية في السلوك هي: تحريك وتنشيط السلوك، وتوجيه السلوك، والمحافظة على استمرارية السلوك إلى حين إشباع الحاجة، وهناك سؤال كان ولا يزال محور اهتمام، ليس علماء النفس فحسب، بل كل البشر أيضاً وهو

"ما الذي يسبب السلوك ؟" أو "ما الذي يدعو طفلاً إلى التصرف بالطريقة التي يتصرف بها ؟". وينظر إلى الدوافع عادة على أنها المحركات التي تقف وراء سلوك الإنسان والحيوان على حد سواء، فهناك أكثر من سبب وأحد وراء كل سلوك، هذه الأسباب ترتبط بحالة الكائن الحي الداخلية وقت حدوث السلوك من جهة، وبمثيرات البيئة الخارجية من جهة أخري، بمعنى أننا لا نستطيع أن نتنبأ بما يمكن أن يقوم به الفرد في كل موقف من المواقف إذا عرفنا منبهات البيئة وحدها، وأثرها على الجهاز العصبي، بل لابد أن نعرف شيئا عن حالته الداخلية، كأن نعرف حاجاته وميوله واتجاهاته، وما يكمن بنفسه من رغبات، وما يسعى إلى تحقيقه من أهداف، هذه العوامل مجتمعة هي ما تسمى (بالدوافع).

مفهوم الدافعية:

يشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة للوصول إلى هدف معين، وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية، أو رغبات داخلية، أما الحاجة (Need) فهي حالة تنشأ لدى الكائن الحي لتحقيق الشروط البيولوجية أو السيكولوجية اللازمة المؤدية لحفظ بقاء الفرد، أما الهدف (Goal) فهو ما يرغب الفرد في الحصول عليه، ويؤدي في الوقت نفسه إلى إشباع الدافع (يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢، ١٩٥).

وتعرف الدافعية على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها العادية أو المعنوية (النفسية) بالنسبة له، وبذلك يمكن تحديد العوامل التي تدفع الفرد إلى التقدم في تحصيله (يوسف قطامي، نايفة قطامي، ٢٠٠٠، ٢٢). كما تعرف الدافعية أيضاً بأنها شروط تسهل وتوجد، وتساعد على استمرار النمط السلوكي إلى أن تتحقق الاستجابات. وتعرف أيضاً على أنها عملية أو سلسلة من العمليات، تعمل على إثارة السلوك الموجه نحو هدف؛ وصيانته والمحافظة عليه، وإيقافه في نهاية المطاف(Research, ٢٠١٢, ٢٢).

دافعية الإنجاز:

إن دور التربية لم يعد يقتصر على توفير التعليم الجيد الذي ينمي قدرات الأفراد ويكسبهم المهارات المختلفة التي تساعدهم على العمل ومواجهة التغيرات السريعة التي تحدث في المجتمع، بل يشمل أيضاً الاهتمام بما يسمى بالدوافع؛ فأي سلوك يصدر عن الفرد لا يحدث عفوياً وإنما يحدث استجابةً لما يوجد لديه من دوافع؛ فالفرد المدفوع هو الذي يملك إرادة قوية للتغلب على ما يواجهه من صعاب، ويصر بإلحاح على أداء الأعمال الصعبة، ويكافح من أجل النجاح وبلوغ معايير الامتياز.

وتأتي دافعية الإنجاز Achievement Motivation في مقدمة هذه الدوافع من حيث تأثيرها في حياة الإنسان والمجتمع؛ لما ترتبط به من تحقيق الفرد لذاته من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يحققه من أهداف، وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل (هشام إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣).

فدافعية الإنجاز تستثير رغبة الطلاب للإقبال على تعلم موضوع الدرس والانتباه له والاهتمام به طوال الدرس والانخراط في ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة به والانشغال بها بعد انتهاء الدرس، وهذا ينعكس بدوره على مدى تقدم ورقي المجتمع فيما بعد، فالفرد المنجز صنيعة مجتمعه كما أن المجتمع المتطور ثمار أفراده المنجزين (إيناس قطب غريب، ٢٠٠٣). ويؤكد ذلك "ماكليلاند" McClelland في دراسته بأن ٨٣% من الطلاب الجامعيين مرتفعي دافعية الإنجاز للإنجاز يتميزون بالمخاطرة والقدرة على اتخاذ القرار والنجاح في إدارة الأعمال وأي مهام أخري تُسند إليهم، وذلك بالمقارنة بذوي دافعية الإنجاز المنخفضة للإنجاز، فالفرد عندما يرغب في تعلم شيئاً ما نجده يقبل عليه بطريقة أكثر فعالية عنها في حالة عدم رغبته في تعلم هذا الشيء (عبد الحميد محمد، ١٩٩٧).

ويتمثل دافع الإنجاز في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها مكليلاند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان- تتميز بالطموح، والاستمتاع في مواقف المنافسة، والرغبة الجامحة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلّها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جداً (يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢، ١٩٧).

ويعتبر دافع الإنجاز من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخري، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح، وتقاس دافعية الإنجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها اختبار تفهم الموضوع (T A T) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب، كما يمكن قياس دافعية الإنجاز من خلال المواد المكتوبة (كالمقالات والكتب) دون حاجة إلى صورة غامضة كما في حالة احتبار (T A T) (فلاح شفيق،٢٠٠٤، ٧٥).

إن دافعية الإنجاز للتعلم حالة متميزة من دافعية الإنجاز العامة، وتشير إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والإقبال عليه بنشاط موجه، والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم، وعلى الرغم من ذلك فإن مهمة توفير دافعية الإنجاز نحو التعلم وزيادة تحقيق الإنجاز لا تلقى على عاتق المدرسة فقط، وإنما هي مهمة يشترك فيها كل من المدرسة والمنزل معاً وبعض المؤسسات الاجتماعية الأخري، فدافعية الإنجاز على علاقة وثيقة بممارسات التنشئة الاجتماعية، فقد أشارت نتائج الدراسات أن الأطفال الذين يتميزون بدافعية مرتفعة للتحصيل كانت أمهاتهم يؤكدن على أهمية استقلالية الطفل في البيت، أما من تميزوا بدافعية للتحصيل منخفضة فقد وجد أن أمهاتهم لم يقمن بتشجيع الاستقلالية عندهم (يوسف قطامي، عبدالرحمن عدس، ٢٠٠٢، ١٩٩).

إن الأفراد الذين يوجد لديهم دافع مرتفع للانجاز يعملون بجدية أكبر من غيرهم، ويحققون نجاحات أكثر في حياتهم، وفي مواقف متعددة من الحياة، وعند مقارنة هؤلاء الأفراد بمن هم في مستواهم من القدرة العقلية ولكنهم يتمتعون بدافعية منخفضة للانجاز وجد أن المجموعة الأولى تسجل علامات أفضل في اختبار السرعة في انجاز المهمات الحسابية واللفظية، وفي حل المشكلات، ويحصلون على علامات مدرسية وجامعية أفضل، كما أنهم يحققون تقدماً أكثر وضوحاً في المجتمع، والمرتفعون في دافع الإنجاز واقعيون في انتهاز الفرص بعكس المنخفضين في دافع الإنجاز الذين إما أن يقبلوا بواقع بسيط، أو أن يطمحوا بواقع أكبر بكثير من قدرتهم على تحقيقه (Santrock, ٢٠٠٣, ٤٥).

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة، فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة، ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة، كذلك فإن ذوي دافعية الإنجاز العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جداً لعدم توفر عنصر التحدي فيها، كما يتجنبون المهام الصعبة جداً، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها، ومن الخصائص الأخري المميزة لذوي دافعية الإنجاز المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي، ولا يرغبون في ممارسة العمل الذي تتساوى فيها كافة رواتب الموظفين (فلاح شفيق، ٢٠٠٤، ٨٥).

ويرى(Ryan & Deci, ٢٠٠٩) أن إثارة دافعية الإنجاز لدى الطلبة تجعل عملية تعّلمهم أكثر فاعلية، وعملية تفاعلهم المدرسي والصفي أكثر إيجابية، وتزيد من حماسهم للاشتراك في مواقف التعّلم الصفية، ودافعية الإنجاز للتعلم الصفي لها أهمية في زيادة انتباه الطالب، وزيادة وقت اندماجه في الأنشطة التعليمية وتركيز عزوه في نجاحه وفشله إلى عوامل داخلية(Time Engagement) وسيطرته على العوامل المؤثرة في انجاز مهمة التعلم، ويسهم ذلك في زيادة جهده وسيطرته علي خبرات التعلم ويزيد دافعيته.

وهكذا يتضح أن نجاح الكثير من الطلاب أو فشلهم إنما يرجع إلى اختلاف دوافعهم، فإذا توافر لدى الطالب الدافع القوي للانجاز ساعده ذلك على النجاح والتفوق، أما في حالة عدم توافر الدافع أو ضعفه ينتج الفشل في كثير من الأحيان، إلا أن الأمر لا يقف عند هذا الحد بل يتعداه إلى كيفية استثارة دافعية الطلاب ليشاركوا عن قصد وبنشاط في عملية التعلم، فكل عمل تربوي يقوم به المتعلم لابد أن يكون قائماً على أهداف محددة يتبناها المتعلم أثناء التعلم، وهذه الأهداف تجعل المتعلم يبذل

جهداً أكبر، وتزيد من إصراره ومثابرته، وتساعده على الاستمرار في أداء المهام (مسعد ربيع عبد الله، ٢٠٠٣).

بالإضافة إلى ذلك، فالأهداف التي يتبناها الطلاب أثناء التعلم تؤثر على اعتقاداتهم وتصوراتهم لأسباب أدائهم سواء كان هذا الأداء إيجابياً أو سلبياً، كما تؤثر على إنجازاتهم في مواقف التعلم، وهذا ما تشير إليه الدراسات بأهداف الإنجاز Achievement Goals أو توجهات الهدف Goal Orientations والتي حظيت باهتمام العديد من الباحثين لتحديد الأنماط المختلفة لها، والشروط التي تعمل على تكونها، وعلاقتها بالمتغيرات المختلفة (ماجدة بباوي، ٢٠٠٨).

وقد أجرى (Wan, et al., ٢٠٠١) دراسة في بكين هدفت إلى مقارنة واستقصاء السمات السلوكية لدى أطفال ليس لديهم أشقاء وأطفال آخرون لهم أشقاء وبيان أثر ذلك على دافعية الإنجاز، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٧) منهم (٤٤٤) طفلا لديهم أشقاء و(٤٧٣) طفلا ليس لديهم أشقاء وتم اختيار المشاركين بشكل عشوائي، ثم تم الطلب من (٢٩) معلما وثلاثة مدراء القيام بتدريج السمات السلوكية التي يعتقد بأنها مهمة لدى الأطفال المشاركين، وتم التوصل إلى (٣٠) سمة سلوكية وضعت داخل استبانة وطلب من المعلمين تقييم السمات السلوكية للأطفال المشاركين وفقا لهذه الاستبانة؛ بحيث يكون التقييم وفقا لمقياس خماسي متدرج، وقد أظهرت النتائج تفوق الأطفال الذين ليس لديهم أشقاء على الأطفال الذين لديهم أشقاء في دافعية الإنجاز، ولم تظهر أي اختلافات بين الفئتين في مهارات التواصل الشخصي والاتجاهات نحو العمل اليدوي ولكن اختلافات الجنس كانت واضحة فقد تلقت الإناث وبشكل منتظم تقييمات أعلى فيما يتعلق بدافعية الإنجاز ومهارات التواصل الشخصي.

وقام (Siry, ١٩٩٠) بدراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين مستوى الطموح لدى مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز وبين قدرتهم على حل المشكلات، وقد افترض "Siry " أن الأفراد ذوي الدفعية العالية للإنجاز يمتازون بطموح عال وقوي للتوصل إلى حل، وأن هذا الطموح يتمثل بمحاولاتهم الجادة ومثابرتهم الدائمة من أجل ذلك، وقد كشفت نتائج الدراسة عن أن الطلبة ذوي مستوى الطموح العالي للإنجاز كان أداؤهم عالياً في حل المشكلات، وبفارق دال إحصائياً عن زملائهم منخفضي الطموح للإنجاز، كما وجد أن مستوى الطموح أفراد الدراسة كان يتذبذب خلال العمل على مهمة حل المشكلات، والذي يزيد بعد أي أداء ناجح، ويقل بعد أي أداء غير ناجح، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى الطموح للإنجاز.

وقام "عبدالله الصافي" (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الطلبة الناجحين والفاشلين، وعلاقته بدافعية الإنجاز على عينة مكونة من(١٨٠) طالبا من المتفوقين والمتأخرين بالفرعين الأدبي والعلمي، وقد طبق الباحث مقياس عزو النجاح والفشل، واختبار الدافع الإنجاز .وأشارت نتائج الدراسة

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز(المتفوقين دراسيا)في جوانب القدرة والجهد في المواد الدراسية لصالح الطلاب مرتفعي دافعيةالإنجاز، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة بين الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز(المتأخرين دراسيا)في جوانب عزو الفشل، ووجدت علاقة دالة إحصائيا بين جوانب عزو النجاح(القدرة، والجهد، والمواد الدراسية، والاختبار، ودافعية الإنجاز) في حين لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عزو النجاح إلى كل من المزاج والحظ العام، وأخيرا توجد علاقة دالة إحصائية بين جوانب عزو الفشل ودافعية الإنجاز.

أبعاد دافعية الإنجاز:

١ – الطموح: التطلُع إلى النجاح والتفوق عن طريق وضع أهداف صعبه وليست مستحيلة بحيث يمكن تحقيقها.

٢ – الثقة بالنفس: تدل على شعوره تجاه نفسه وقدراته ودرجة الوعي بالذات والقدرة علي أداء الاعمال التي تسند إليه على نحو جيد منظم.

٣– التوجه للمستقبل: القدرة على تحمل الصعوبات التى تواجههُ عند القيام بالعمل مكرساً الجهد و الوقت فى سبيل الوصول إلي الهدف وتحقيقه.

٤ – المثابرة: الإقبال على العمل وبذل الجهد للوصول إلى الهدف.

٥ – تحمل المسئولية: قدرة الفرد على تحمل ما يُسند إلية من أعمال وحرصه على الالتزام بهذهِ الأعمال.

النظريات المفسرة دافعية الإنجاز:

يوجد العديد من النظريات التي اهتمت بتفسير دافعية الإنجاز، والتي كان لكل منه اتجاه خاص في تفسير دافعية الإنجاز، فقد ذهبت النظرية السلوكية إلى افتراض أن السلوك المدفوع هو السلوك الذي يتبع بمعزز، وأن تعزيزه يضمن تكرار حدوثه واستمراره حتى يتحقق الهدف المرتبط بإحرازه في حين ذهبت النظرية التحليلية إلى ربط دافعية الإنجاز بمبدأ السعادة التي يحققها الفرد جراء حصوله على ما هدف إليه(Albert, ٢٠١١, ٣٧) . أما النظرية الإنسانية كما وضحها (Good & Brophy, ٢٠١٢, ٦٢) فقد افترضت أن الفرد مدفوع بهدف تحقيق ذاته وصيانتها، ويظهر ذلك في استغلال أقصى طاقاته، وأن الفرد يحقق ذاته عادة في إظهار قدراته الإبداعية في المواقف التي يتفاعل معها؛ لذلك فالفرد مدفوع لأن يحقق ذاته باستغلال أقصى طاقة لتعّلمه وهي تظهر في الأداء الإبداعي في التعلم، وأن أي فرد له الحق في ذلك. وتفترض النظرية المعرفية أن الفرد مدفوع في أداءاته المختلفة بهدف الحصول على التوازن المعرفي، وأن طبيعة دافعية الإنجاز التي تسود أداءاته، وتفاعله مع المواقف والخبرات المختلفة هي دافعية يسعى فيها الفرد إلى الحصول على إجابة عن سؤال محير أو حل لمشكلة مستعصية، أو اكتشاف لشيء جديد، وأن الفرد يبقى في حالة قلق حتى يتحقق له ذلك فيحقق بذلك ما يسمى التوازن،

لذلك يكاد يكون مفهوم حاجة التوازن المعرفي يرادف مفهوم دافعية الإنجاز (Goetz, et al., ٢٠٠٩, ٧١).

مما سبق يتضح أن الانسان يتميز عن باقي المخلوقات الأخري حيث إن لديه نزعة فطرية نحو التفوق وبلوغ الكمال، وهذا يتضح بصورة جلية لدى أصحاب ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة ببذل الجهد من أجل تحقيق الهدف، وتحقيق الذات، والخوف من الفشل، والسعي نحو التفوق على الآخرين، وحب المنافسة و المخاطرة والتحدي، وتوقع الأهداف الإيجابية، ووضع أهداف متوسطة الصعوبة.

ثانياً: التنمر المدرسي:

رغم توافر كثير من الأدلة العلمية على أن الإنسان عرف التنمر منذ القدم، فإن هذه المعرفة لم تخضع للدراسة العلمية المنظمة في علم النفس ولا سيما علم النفس التربوي، إلا منذ سبعينيات القرن الماضي، ولما كان التنمر أحد أشكال السلوك العدواني بوصف العدوان مشكلة قديمة قدم نشأة حياة الإنسان على الأرض.

وكانت بداية ظهور مفهوم التنمر **Bullying Concept** لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشأة وممارسة هذا السلوك؛ والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية، والاجتماعية، والانفعالية، والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر و الضحية؛ على الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائياً، إلى أن جاء "أولويس" **Olweus** وبالتحديد في عام (١٩٩١) ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة، وهذا المصطلح الجديد لذي بدأت تتناقله أفكار، وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساسٍ تنظيري له (مسعد أبوالديار، ٢٠١٢، ٣٧).

ويعد التنمر المدرسي **School Bullying** بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء أكان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على ضحية التنمر أو على البيئة المدرسية بأكمله؛ إذ يؤثر التنمر المدرسي في البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذلك نجد أن العدوان الجسمي مع هؤلاء المتنمرين في المدارس يلحق الضرر بالطلاب في أي مستوى تعليمي، كما أنه يعرض الطالب (ضحية التنمر)بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالاضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الانشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفا من المتنمرين، أما بالنسبة للمتنمر فإنه قد

يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما أنه قد ينخرط مستقبلا في أعمال إجرامية خطيرة(Stephens, ٢٠٠٦).

ومن الخطأ بحث الظاهرة حول كونها فقط مشكلة للضحية الواقع عليه الضرر فحسب ، فللمشكلة صورتان مؤثرتان تأثيرا شديدا على المجتمعات، فالصورة الأولى؛ وهي الأَولى بالطبع بالاهتمام وبالعلاج وإيجاد سبل الحل وهي صورة الضحية التي يقع عليها الفعل الإكراهي المؤلم، لكن الصورة الأخري وهي صورة الطفل أو مجموعة الطلاب المتنمرين الذين يتخذون صورة العنف سلوكا ثابتا في تعاملاتهم، إنها صورة ضحية أخري من نوع مغاير ووجوده أشد خطرا على المجتمع من الصورة الأولى، فكلاهما ضحية، وكلاهما يحتاج للعلاج النفسي والسلوكي، وكلاهما لابد من تخليصه من ذلك الضرر، وخاصة أنهما معا يشكلان عنصري بناء الأمة المستقبلي، فالمعتدِي والمعتدَى عليه عضوان أساسيان في كل المجتمعات، وإذا أهملنا الطفل المعتدِي ولم نقومه تربويا وسلوكيا سيتعرض أطفالا آخرين للوقوع في نفس المشكلة، وسيساهم هذا في زيادة تلك الظاهرة بصورة أكبر في المجتمع، ذلك مع ضرورة صب كل اهتمامنا على الطفل الضحية الذي وقع تحت إهمال الكثيرين.

ووفقا للدراسة التي أعدها المركز القومي لصحة الاطفال والتنمية البشرية (National Institute of Child Health and Human Developmen) فقد اتضح أن أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس في الولايات المتحدة الامريكية متورطون في التنمر سواء كانوا ضحايا أو متنمرين، كما أن أكثر من مائة وستون ألف تلميذ يهربون من المدارس يوميا خوفا من تنمر الآخرين، كما أن الاطفال من سن ١١– ١٨ سنة قد واجهوا شكلا من أشكال التنمر في أثناء وجودهم بالمدرسة (Hillsberg & Spak, ٢٠٠٦).

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Kilpatric & Kerres, ٢٠٠٩) والتي هدفت إلي دراسة تصورات التلاميذ لأهمية وتكرار الدعم الاجتماعي للتلاميذ الذين صنفوا على أنهم متنمرون أو ضحايا أو ضحايا متنمرون، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩٩) تلميذا من تلاميذ الصف السادس وحتى الثامن في مدرسة متوسطة في الريف الأسباني، قسم التلاميذ إلى ضحايا ومتنمريين وضحايا / متنمريين وغير منغمسين في التنمر،طبق عليهم مقياس (Elliot, ٢٠٠٠) للدعم الاجتماعي الذي يقيس تصوراتهم وإدراكاتهم للدعم الاجتماعي المقدم من قبل الوالدين والمعلمين والزملاء والأصدقاء، وأشارت النتائج إلى أن (١٢%) منهم كانوا متنمريين، و(١٦%) كانوا ضحايا، و (١٣%) كانوا ضحايا / متنمريين، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة في كل من تكرار الدعم وأهمية الدعم الاجتماعي من المصادر المختلفة، كما وجدت الدراسة أن التنمر الشفوي اللفظي المباشر وغير المباشر هو الأكثر شيوعا مثل " الشتم والسخرية والكلام البذيء والغيبة" والتنمر الأقل شيوعاً كان " المهاجمة و التهديد بالسلاح أو استخدام السلاح في الإيذاء علي الترتيب"، كما أشارت النتائج إلي أن

نصف العينة تعرضت إلى تنمر على الممتلكات والأشياء التي تخصها، وكانت مجموعة المتنمريين هي الأكثر تنمرا، وأما الضحايا فقد كانوا من الأولاد أكثر منهم من البنات، وأن درجة تنمر الأولاد أكثر قليلاً من البنات، وأم البنات فقد ملن إلي التنمر غير المباشر أكثر من الأولاد، كما أكدت الدراسة بأنه ليس هناك اختلاف في المستويات الدراسية لكي يكون الطالب ضحية، وأن الصف السادس أكثر الصفوف مشاركة في عملية التنمر.

وفي دراسة قام بها (Solberg & Olweus, ٢٠٠٣) لتقدير مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، تكونت عينة الدراسة من تلاميذ من الصف الخامس وحتى الصف التاسع بلغ عددهم (٥١٧١) تلميذا وتلميذة، منهم (٢٥٤٤) من الإناث، و (٢٦٢٧) من الذكور، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر والذي تكون من ٣٦ سؤالاً، بالإضافة إلى ترشيحات الأقران، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الإنجاز، بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة في التنمر، ولدى مقارنة الذكور والإناث أظهرت النتائج تعرض الإناث للتنمر أكثر من الذكور.

من السابق يتضح أنتشار التنمر لدي الذكور بصورة أكبر من الأناث، كما أن التنمر اللفظي يعد أكثر أنواع التنمر أنتشارا؛ وذلك لسهولة خروج الالفاظ، كما أتضح أيضا أنخفاض دافعية الإنجاز لدي المتمنرون والضحايا علي حد سواء وذلك ما أكدت عليه دراسة (Solberg & Olweus, ٢٠٠٣)

مفهوم التنمر:

عرف (Olweus, ٢٠٠٥) التنمر المدرسي بأنه أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسمي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسمي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته.

وعرف "علي موسي، ومحمد فرحان" (٢٠١٣، ٣٦) الطفل المتنمر هو الذي يضايق، أو يخيف،أو يهدد، أو يؤذي الآخرين الذين لايتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة، ويجبرهم على فعل مايريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

ويمكن تعريف التنمر المدرسي بأنه ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسديا أو أو لفظيا أو أجتماعيا، أو جنسيا من قِبل شخص وأحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وإذلالها والحصول علي مكتسبات غير شرعية منها.

أسباب انتشار التنمر:

لم يكن استخدام القوة بين الأقران سلوكا جديدا في المدارس، بل يمكن القول بأنه سلوك بشري طبيعي وغريزي بين الناس في كل المجتمعات الإنسانية، ويمكن مواجهته وتقويمه، لكن المشكلة القائمة الآن تكمن في أمرين، أولهما انتشاره وتحوله إلى سلوك مرضي ينذر بخطورة شديدة، وثانيهما عدم مواجهته المواجهة التربوية الحاسمة التي تسيطر عليه وتحد من انتشاره وتقلل من آثاره، ولهذا كان لابد من بحث وتحديد الأسباب التي أدت إلى انتشاره ذلك الانتشار السريع والمريب فكان منها:

- **الألعاب الاليكترونية العنيفة:**

اعتاد كثير من الأبناء على قضاء الساعات الطوال في ممارسة ألعاب اليكترونية عنيفة وفاسدة على أجهزة الحاسب أو الهواتف المحمولة، وهي التي تقوم فكرتها الأساسية والوحيدة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي، ودون قلق من الأهل على المستقبل النفسي لهؤلاء الأبناء الذين يعتبرون الحياة استكمالا لهذه المباريات، فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم فيمارسون بها حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهذا مكمن خطر شديد وينبغي على الأسرة بشكل خاص عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والحد من وجودها، وكذلك على الدولة بشكل عام أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم فلابد وأن تحاربها كما تحارب دخول المخدرات تماما لشدة خطورتها (معاوية أبو غزالة، ٢٠٠٩).

- **انتشار أفلام العنف:**

بتحليل ما يراه الأطفال والبالغون من أفلام وُجد أن مشاهد العنف في الأفلام قد زادت بصورة مخيفة وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء وأفلام القتل الهمجي دون رادع أو حساب ولا عقاب قد تزايدت أيضا بصورة لابد من التصدي لها، فيستهين الطفل أو الشاب بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك كما أوحى إليه الفيلم هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده، فيرتدون الأقنعة (الماسكات) على الوجوه تقليدا لهؤلاء "الأبطال "، ويسعون لشراء ملابس تشبه ملابسهم ويجعلون من صورهم صورا شخصية لحساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، ويحتفظون بصور عديدة لهم في غرفهم، ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس أو الجامعات(Bulach, et al, ٢٠٠٢: ١١).

- **أفلام الكارتون العنيفة:**

لم تقتصر أفلام العنف على الأفلام الحقيقية التي يمثلها ممثلون بل وصلت لمستوى أفلام الكارتون التي يقضي الطفل أمامها معظم وقته، ويظن الأهل أن أبناءهم في مأمن حيث لا يشاهدون إلا تلك القنوات، والحق أنها اخطر في توصيل تلك الرسالة العنيفة حيث يتقبل الطفل الصغير الأفكار بصورة أسرع من الكبار، وحيث تعتمد أفلام الكارتون على القدرة الخارقة الزائدة والتخييلية عن العمل البشري في تجسيد أثر القوة في التعامل بين أبطال الفيلم فمصطلحات استخدام السحر وإبادة الخصوم بحركة وأحدة واستخدام مقويات ومنشطات والاستعانة بأصحاب القوة الأكبر في المعارك، كل هذه منتشر وبقوة في تلك الأفلام الكارتونية والتي تساهم في إيجاد بيئة فاسدة يتربى خلالها الطفل على استخدام العنف كوسيلة وحيدة لنيل الحقوق أو لبسط السيطرة(Lipson, ٢٠٠١, ٦٢.).

- **الخلل التربوي في بعض الأسر:**

تنشغل بعض الأسر عن متابعة أبنائها سلوكيا وتعتبر أن مقياس أدائها لوظيفتها تجاه أبنائها هو تلبية احتياجاتهم المادية من مسكن وملبس ومأكل وأن يدخلوهم أفضل المدارس ويعينوهم في مجال الدراسة والتفوق ويلبون حاجاتهم من المال أو النزهة وغيره من المتطلبات المادية فقط، ويتناسون أن الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل أو الشاب هو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة وتربيتهم التربية الحسنة، وقد يحدث هذا نتيجة انشغال الأب أو الأم أو انشغالهما معا عن أبنائهما مع إلقاء التبعة على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت، وربما قد نجد سببا لانحراف الابن أو تشوهه نفسيا نتيجة الخطأ التربوي الواقع من أبويه (نايفة قطامي، منى الصرايرة، ٢٠٠٩، ٣٦).

- **انتشار قنوات المصارعة:**

لوحظ في الفترة المؤخرة تزايد كبير في قنوات المصارعة الحرة العنيفة جداً التي تستخدم فيها كل الوسائل الغير عادية في الصراع، والتي غالبا ما تنتهي بسيلان دماء أحد المتصارعين أو كليهما في منظر شديد التخلف والعدوانية لتعيد إلى الأذهان مناظر حلبات الصراع التي كانت تقام في المسارح الرومانية في العصور الوسطى التي كانت تنتهي دائما بمقتل أحد المتصارعين من العبيد كوسيلة من وسائل الترفيه البربرية وتقديمهم كطقوس دموية متوحشة لتسبب سعادة مقيتة لهؤلاء المتابعين، والغريب أن جمهورا كبيرا من المتابعين لهذه القنوات من الفتيات في ملاحظة غريبة حول هذه الرياضة التي ظلت فترة كبيرة هواية خاصة من هوايات الذكور لا الاناث، مما أثر كثيرا على السلوك العام للفتيات المتابعات والذي أدى لظهور ظاهرة سميت " بالبويات "، وهن الفتيات المتشبهات بالرجال في سلوكهن وتعاملهن وبالتالي تكونت بذرة لنمو التنمر داخل الأوساط الطلابية للفتيات في المدارس(Bulach, et al, ٢٠٠٢: ١١).

- **العنف الأسري والمجتمعي:**

يُطبع كل إنسان وخاصة في مطلع حياته على ما شاهده من تصرفات داخل بيئته الصغيرة كالأسرة وكذلك على ما يشاهده يوميا من تصرفات مجتمعية، فمن شاهد أفعالا أو ردود أفعال تتسم بالعنف بين والديه، أو من عاش بنفسه عنفا يمارسه أحد أفراد الأسرة عليه هو شخصيا أو على أي أحد من المتعاملين مع الأسرة كالخدم والمربيات والسائقين ، أو من شاهد عنفا مجتمعيا وخاصة في البلاد التي ضعفت فيها القبضة الأمنية نتيجة الثورات وغيرها فانتشرت البلطجة كوسيلة مضمونة لنيل الحقوق أو للاعتداء على الحقوق دون خشية عقاب رادع أو محاسبة فاعلة ، فلابد عليه أن يتأثر بما شاهده، وربما يمارسه فعليا إذا سنحت له الفرصة لذلك، وهكذا يجني المجتمع على أبنائه، وأيضا هكذا يساهم الأبوان في إفساد سلوك أبنائهما بدفعهم بصورة عملية في اتباع ذات النهج الذي شاهدوه ، وهكذا تجني أسر على أبناء اسر غيرها لا خطا لهم ولا ذنب سوى أن الله لم يمنحهم السطوة العائلية أو الإمكانيات المادية أو لم يمنح أبناءهم القوة البدنية التي يدافعون بها عن أنفسهم في مواجهة ذلك التنمر ، أو ربما رباهم آباؤهم على معان سامية مثل كراهية الظلم والظالمين عند القدرة عليه (Strøm, et al., ٢٠١٣).

لذا لابد على الأهل أن يراجعوا أنفسهم جيدا وأن ينتبهوا لأبنائهم ولسلوكياتهم في المدارس أو النوادي وفي كل التجمعات حتى لا يمارس أبناؤهم ذلك السبيل المشين، وكذلك يجب على المربين في المدارس أن يرصدوا تلك الظاهرة ويتابعوها متابعة فعالة وواقعية وصحيحة وواعية حتى يمكنهم اتخاذ الحلول لها في الجانبين، جانب المعتدي وجانب المعتدى عليه، وكذلك يجب على الأسر أن تتابع أبناءها إن وجدوا عليهم علامات مثل عدم الرغبة في الذهاب للمدارس أو تأخر مفاجئ في مستواهم الدراسي أو وجود آلام أو جروح أو إصابات في أجسامهم أو أي انكسار في شخصياتهم أو انزواء نفسي وميل للعزلة حتى في المنزل، فيجب عليهم طمأنة أبنائهم وسؤالهم والاستفسار منهم حول أسباب ذلك باللطف واللين حتى يتبينوا حقيقة تلك الأسباب، فقد يكون أبناؤهم قد تعرضوا للقمع المدرسي أو التنمر من قبل أقرانهم، والأهل غافلون لا يشعرون بذلك، بل قد يهاجم الأهل أبناءهم الضحايا ويتهمونهم بأنهم لا يقومون بواجباتهم الدراسية أو أنهم مدللون لا يتحملون المسئولية، فتكون الآلام مضاعفة على أبنائهم، فيجب عليهم القيام بواجباتهم ولا يُقصِرون متابعة أبنائهم دراسيا فقط على السؤال عن درجاتهم في الامتحانات السنوية أو الدورية.

خصائص التنمر:

في بيئة التنمر المدرسي غالبًا ما يكون ضحية التنمر طالبًا وحيدًا يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم "قائد سلبي"؛ لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح مابين (٢٠% – ٤٠%) أفادوا بانهم تعرضوا للتنمر من قبل طلاب منفردين.

ويمكن تصنيف السلوك العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

١- التنمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسديًا أو لفظيًا أو بشكل غير مباشر.

٢- التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة، وخلال فترات ممتدة من الوقت.

٣- التنمر يحدث داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيًا أو معنويًا؛ وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التاثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين والضحية. (Juvonen,et al., ٢٠٠٣,)ويتميز التنمر عن العدوان بصفات منها :أنه سلوك موجع ومتكرر والضحايا لا أحد يدافع عنهم، ومن الصعب على المتنمرين أن يتعلموا مهارات وسلوكيات اجتماعية جديدة بمفردهم، والمتنمرون والضحايا في مواقف غير متوازنة (Wolke, et al., ٢٠٠٢) والتنمر يختلف عن النزاع أو العدوان في أنه في التنمر هناك مشاعر مؤلمة لشخص(الضحية) ومريحة للآخر(المتنمر) والقوة متساوية في النزاع أوالعدوان أو قريبة من ذلك، لكنها في التنمر غير متوازنة فهي بين طرف قوي وآخر ضعيف ومن هنا تأتي الحاجة الماسة لتدخل الكبار(Sarzen, ٢٠٠٢) .

خصائص المتنمر (الجاني):

١) القوة (بسبب العمر، الحجم، والجنس).

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

٣) الفترة والشدة (استمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة)، ودرجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

وهناك علاقة بين التنمر المدرسي والسلوك العدواني وهذا ما أكدت عليه دراسة ايرلند وارشر (Ireland & Archer, ٢٠٠٤) والتي هدفت إلي دراسة العلاقة بين مقاييس العدوان والتنمر بني التلاميذ الذكور الجانحين، من خلال التقارير الذاتية وقائمة سلوك الشخص المباشر وغير المباشر، وكذلك استبانة حول العدوان ومقياس الغضب والعدائية، وتكونت العينة من (٢٩١) تلميذا أغلبهم من عمر(٧ – ١٦) سنة، وأشارت النتائج إلى أن (٣٣%) منهم صنفوا علي أنهم ضحايا / متنمرون (Bully/ Victims)، وإن (١٢%) ضحايا بشكل كامل، وإن (٢٠%) هم متنمرون بشكل كامل، وأن (٣٥%) منهم غير منغمسني في التنمر .كما أكدت الدراسة على وجود ارتباط ايجابي بين التنمر وسلوك العدوان .وأظهر الضحايا / المتنمرون استجابة عدوانية عالية علي ضحاياهم في التنمر الاجتماعي واللفظي والجسمي، كما كانوا أكثر غضباً وعدوانيةً من المجموعات الأخري.

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف

تجاه ضحاياهم. كما يتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين، أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني، ولكنهم يشاركون فيه، ويقدمون الدعم والتشجيع للمتنمر، وموافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرًا.

خصائص المتنمر عليه (الضحية):

للضحية بالمقابل في موقف التنمر خصائص هي:

١) قابلية السقوط (فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها، ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).

٢) غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحيانًا لا تذكر الضحية المتنمر عليها خوفًا من انتقام المتنمر).

كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقديرًا منخفضًا للذات، وعددًا قليلاً من الأصدقاء، وإحساسًا بالفشل، وسلبية وقلقًا وضعفًا وفقدان ثقة بالنفس. ومعظمهم أضعف جسديًا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين، ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسيًا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم (Ballard, ١٩٩٩: ٤٠).

ودرس (White, ٢٠٠٧)الخصائص التي تميز المتنمرون(Bullies) ، وكذلك الضحايا في المدرسة الأساسية من خلال قائمة من الخصائص الشائعة عند المتنمرن، مكونة من (٧٠) خاصية طورها الباحثون في جامعة أوهايو، حيث وجد أن خصائص المتنمرن هي السيطرة، وحدة المزاج، وقلة التعاطف مع الآخرين، وأن هناك (١٩) خاصية اشتركوا بها. أم االضحايا(Victims) فكانت خصائصهم هي :قلة المهارات الاجتماعية، ولوم الذات على حل المشكلات التي تحصل معهم، والخوف من المدرسة وأنهم اشرتكوا في (٢١) خاصية، كما أكدت الدراسة أن المتنمرن يعانون من مشكلات عائلية أكثر من الأطفال الآخرين، وأن آباءهم مشغولون عنهم وأن العائلة تتخذ قرارات نيابة عنهم في كثير من الأمور، وأن الذكور أكثر تنمرا من الإناث خاصة في التنمر المدرسي المباشر(الضرب والصفع والركل) وأن الإناث أكثر في التنمر المدرسيغير المباشر(التجاهل والسخرية والاستهزاء والإقصاء من المجموعة).

أنماط التنمر:

١) التنمر الجسمي Bulling Physical: الضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة اليد والخنق والقرص والعض.

٢) التنمر في العلاقة الشخصية Bulling Relational: مثل الإقصاء، الإبعاد، الصد، الأكاذيب والإشاعات المغرضة.

٣) التنمر اللفظي Bulling Verbal: ويشمل التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة.

٤) التنمر الجنسيBulling Sexual: ويتمثل في سلوك الملامسة غير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام.

٥) التنمر الإلكترونيBulling Cyberbullying: هو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخري (Crabarino, ٢٠٠٣).

ويعرض جون (John, ٢٠٠٦) مجموعة من النماذج النمطية في التنمر المدرسي كالتالي:

النموذج الأول: التنمر المدرسي الفردي (Serial Bullying) وهو في حالة متنمر أو معتدٍ وأحد يقوم بإيذاء فرد أو مجموعة من الأفراد وهذا النمط موجود بكثرة في المدارس.

النموذج الثاني: التنمر المدرسي الجماعي غير المتجانس(Multiple Victimization)عندما يقوم أكثر من متنمر أو معتد بالتنمر المدرسي على الضحية، وهو نوع حديث من التنمر المدرسي.

النموذج الثالث: التنمر المدرسي الجماعي المتجانس (The Familial Pattern) وهذا النمط يتضمن مجموعة من الأطفال المتنمرن من نفس العائلة يمارسون التنمر المدرسي على فرد أو مجموعة من الأفراد.

ولكي يصنف الوضع بأنه تنمر لابد أن 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 الجسمية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرًا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمر(Olweus, ٢٠٠٥) .

وعادة يحدث التنمر بعيدًا عن الكبار كما في (ملعب المدرسة، أثناء الحصص، في الحمامات ودورات المياه، في المداخل، في أماكن انتظار الباصات وداخل الحافلات، في الطريق للمدرسة أو إلى البيت).

آثار التنمر:

يشمل التنمر في المدارس الضحايا، والمتنمرين أنفسهم، والتلاميذ الموجودين أثناء موقف التنمر؛ وكل هذه المجموعات الثلاث تتأثر بموقف التنمر ويمكن توضيحها فيما يلي:

أولاً: آثار نفسية وسلوكية وجسدية قصيرة وطويلة المدى على الضحايا.

ثانيا: آثار التنمر طويلة المدى على المتنمرين حيث يشكل معتادو التنمر على الآخرين في المدارس في سنوات حياتهم الأولى أربعة أضعاف من ينتكسون ويرتكبون جرائم خطيرة نسبيًا حسب سجلات الإجرام الرسمية، وذلك مقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين. لذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار من يحتمل أن يصبح متنمرًا أو أن يمارس التنمر ضد الغير، لوقف سيره في هذا المسلك غير الاجتماعي وإعادة توجيهه للتصرف على النحو المقبول اجتماعيًا.

ثالثًا: آثار التنمر على الموجودين أثناء حدوث التنمر حيث يمكن أن يتأثر التلاميذ بالتنمر إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع من المشكلات الصحية والنفسية للفرد إلى تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل(Banks, ١٩٩٧, ٣) .

من خلال ما سبق يمكن القول إن ظاهرة التنمر المدرسي تستوجب تعاوناً من الجميع الأهالي والمعلمين والتلاميذ؛ فالتنمر المدرسي منتشر كمشكلة عامة في البلدان المتقدمة وفي جميع الطبقات والمستويات الاقتصادية والاجتماعية، ولا ينحرص في بلد أو دين أو عرق معين فهو في بلدان كالسويد والولايات المتحدة واليابان واستراليا وكوريا، وكذلك في مجتمعات نامية أخري، وللتنمر تأثيرات بعيدة المدى على التلاميذ المتفرجين والمتنمريين والضحايا والمجتمع لاحقاً.

فروض البحث:

من خلال الاطلاع علي الاطار النظري والدراسات السابقة يمكن تحديد فروض البحث فيما يلي:

١- يوجد اختلاف في أشكال التنمر بين تلاميذ المرحلة الاعدادية.

٢- توجد علاقة دالة وسالبة بين دافعية الإنجاز والتنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي دافعية الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.

٤- يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية..

منهج البحث:

استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يتناسب وطبيعة البحث.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من "٢٤٣" تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الاعدادية بمحافظة بني سويف والمسجلين في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤، منهم "١٤٠" من الذكور تلميذا تراوحت أعمارهم ما بين " ١٥- ١٦" سنة بمتوسط عمري "١٥.٥" سنة و"١٠٣" من الإناث تراوحت أعمارهن ما بين "١٥ -١٦ " سنة بمتوسط عمري "١٥.٥" سنة.

أدوات البحث:

١-مقياس دافعية الإنجاز:

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بدافعية الإنجاز، والإطلاع على العديد من مقاييس دافعية الإنجاز مثل مقياس "نايفة القطامي، يوسف القطامي" (١٩٩٦)، (Dermitazec, et al., ٢٠١٢;) تم صياغة " ٦٥ " مفردة، عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، وعددهم "٩" للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة المفردات لقياس دافعية الإنجاز، وإجراء ما يرونه مناسبا من إعادة صياغة أو دمج أو إضافة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، عدلت بعض المفردات، واستبعدت عدد "٥" منها أنها لم تحصل علي موافقة عدد "٧" محكمين، وبذلك أصبح عدد المفردات "٦٠" مفردة، تتم الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت الخماسي " تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي إطلاقا" وبالقيم التالية " ٥، ٤، ٣، ٢، ١" وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ١ – ٣٠٠ درجة، والعبارات موزعة علي الابعاد الاربعة كالتالي:

جدول(١) توزيع ارقام المفردات علي مقياس دافعية الإنجاز

م	أبعاد دافعية الإنجاز	أرقام المفردات
١	الطموح	من ١ إلي ١٢
٢	الثقة بالنفس	من ١٣إلي ٢٤
٣	التوجه للمستقبل	من ٢٥ إلي ٣٦
٤	المثابرة	من ٣٧ إلي ٤٨
٥	تحمل المسئولية	من ٤٩ إلي ٦٠

صدق وثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض، وتحقق الباحثان من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول(٢) الاتساق الداخلي لأبعاد دافعية الإنجاز

أبعاد دافعية الإنجاز	الطموح	الثقة بالنفس	التوجه للمستقبل	المثابرة	تحمل المسئولية
معامل الارتباط بالدرجة الكلية	**٠.٨٢	**٠.٦٦	**٠.٧١	**٠.٧٣	**٠.٧٦

يتضح من من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك علي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك في كل بعد من أبعاده، ولذا يعتبر المقياس صادقا مناسبا للاستخدام في

البحث الحالي. كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ ويوضح ذلك الجدول التالي

جدول (٣) معاملات ثبات ابعاد مقياس دافعية الإنجاز بطريقة الفا كرونباخ

أبعاد دافعية الإنجاز	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الطموح	٠.٨٨
الثقة بالنفس	٠.٨٣
التوجه للمستقبل	٠.٨٤
المثابرة	٠.٨٢
تحمل المسئولية	٠.٨٥

يتضح من من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس دافعية الانجاز جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

٢- مقياس التنمر المدرسي:

بعد الاطلاع على الأدبيات والتراث السيكولوجي ذي العلاقة بالتنمر المدرسي، والإطلاع على العديد من مقاييس التنمر المدرسي مثل مقياس (olweus, ١٩٩٣; Beane, ٢٠٠٩; Stewin & Mah, ٢٠١١; Kepenekci & Cinkir, ٢٠١٢) ؛ علي موسي، محمد فرحان (٢٠١٣) تم صياغة " ٥٢ " مفردة، عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في الإرشاد وعلم النفس التربوي والصحة النفسية، وعددهم "٩" للتأكد من الصدق الظاهري للأداة وطلب منهم الحكم على مدى ملاءمة العبارات لقياس التنمر المدرسي، وإجراء ما يرونه مناسبا من إعادة صياغة أو دمج أو إضافة، وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم، عدلت بعض العبارات، واستبعدت عدد "٧" منها أنها لم تحصل علي موافقة عدد "٧" محكمين، وبذلك أصبح عدد العبارات "٤٨" مفردة، تتم الإجابة عنها حسب مقياس ليكرت الخماسي " تنطبق علي تماما، تنطبق علي كثيرا، تنطبق علي أحيانا، تنطبق علي نادرا، لا تنطبق علي إطلاقا" وبالقيم التالية " ٥، ٤، ٣، ٢، ١" وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ١ – ٢٤٠ درجة، والعبارات موزعة علي الابعاد الاربعة كالتالي:

جدول(٤) توزيع ارقام العبارات علي مقياس التنمر المدرسي

م	أبعاد التنمر المدرسي	أرقام العبارات
١	التنمر الجسمي	من ١ إلي ١٢
٢	التنمر اللفظي	من ١٣إلي ٢٤
٣	التنمر الاجتماعي	من ٢٥ إلي ٣٦
٤	التنمر الجنسي	من ٣٧ إلي ٤٨

صدق وثبات المقياس:

قام الباحثان بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس وكل بعد من أبعاده ومدي الارتباط بين الابعاد وبعضها البعض، وتحقق الباحثان من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط سبيرمان ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول(٥) الاتساق الداخلي لأبعاد التنمر المدرسي

أبعاد التنمر المدرسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التنمر اللفظي	٠.٧٨**
التنمر الجسمي	٠.٧٦**
التنمر الاجتماعي	٠.٧٩**
التنمر الجنسي	٠.٧٧**

يتضح من من الجدول السابق أن معاملات الارتباط جاءت مرتفعة ويدل ذلك علي قوة التماسك الداخلي للمقياس، وكذلك في كل بعد من أبعاد، ولذا يعتبر المقياس صادقا مناسبا للاستخدام في البحث الحالي. كما قام الباحثان بالتحقق من ثبات المقياس وكل بعد من ابعاده باستخدام طريقة الفا كرونباخ ويوضح ذلك الجدول التالي

جدول (٦) معاملات ثبات ابعاد مقياس التنمر المدرسي بطريقة الفا كرونباخ

أبعاد التنمر المدرسي	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
التنمر اللفظي	٠.٨٨
التنمر الجسمي	٠.٨٩
التنمر الاجتماعي	٠.٨٧
التنمر الجنسي	٠.٨٧

يتضح من من الجدول السابق أن معاملات الثبات لمقياس التنمر المدرسي جاءت مرتفعة، ولذا يعتبر المقياس مناسبا للاستخدام في البحث الحالي.

الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحثان في الدراسة الحالية اختبار "ت" للعينات غير المرتبطة وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي ومعامل الارتباط، وتمت جميع المعالجات الأحصائية باستخدام البرنامج (SPSS (V١٩ الأحصائي.

نتائج البحث وتفسيرها:

نتائج السؤال الاول: والذي ينص على " ما أشكال التنمر المدرسي السائدة لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية"، فقد أظهرت نتائج البحث أن أشكال التنمر السائد لدي التلاميذ المرحلة الاعداية عينة الدراسة جاء في مقدمتها التنمر اللفظي بنسبة "٤٠% "، يليه التنمر الجسمي بنسبة " ٢٨% "، ثم التنمر الاجتماعي بنسبة " ٢٢ % "، ويأتي في المرتبة الاخيرة التنمر الجنسي بنسبة "١٠%"، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلي أسباب عديدة من شأنها ان تزيد من إحتمالية " التنمر اللفظي" أكثر من غيره من أشكال التنمر، إذ من السهل إطلاق الألقاب والألفاظ علي الاخرين، فهو كلام يمكن أن يتناقله التلميذ يوميا، ويسهل عليه نقله أو تقليده أو ابتكاره وذلك يزيد من أنتشاره بين التلاميذ، ومما يساعد علي شيوع هذا الشكل من التنمر هو أن لايتطلب قوة جسمية كما في الاشكال الاخري، لذا يسهل تداوله بين التلاميذ ممن يفتقرون للقوة الجسمية القوية، في حين يتطلب التنمر الجسمي الذي يتطلب قوة جسدية وذهنية أكبر في المرتبة الثانية، حيث إن الطلبة المتنمرن يمارسون الدفع أو الضرب أو الركل أو الإلقاء أرضاً حيث لايمتلك المتنمر القدرة على ضبط نفسه في توجيه هذا الإيذاء الجسمي للضحية، ويرغب بالشعور بالقوة والسيطرة والطلبة في هذا العمر في بداية مرحلة المراهقة حيث إن الشعور بالقوة والسيطرة ذو أهمية كبيرة عند الطلبة،

ثم التنمر الاجتماعي في المرتبة الثالثة، والذي تمثل في منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الانشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن الآخرين.

وأخيرا جاء في المرتبة الرابعة والاخيرة التنمر الجنسي الأقل تكراراً ويعود ذلك إلى خطورة هذا الشكل من التنمر على كل من الضحية والمتنمر بنفس الوقت، ولأن التنمر فيه مرة وأحدة يسبب الأذى النفسي والجسمي ويترك آثاراً مدمرة على الصحة النفسية للفرد كما يعود إلى أن هذا السلوك مرفوض بشكل أكثر من غيره لأسباب دينية، وصحية، واجتماعية كما يترتب عليه مساءلة، ومتابعة حثيثة، وكذلك يجري التستر علية إن حدث، وتتفق الدراسة الحالية في ترتيب هذا الشكل مع دراسة (Kepenekci &Cinkir, ٢٠١٢; Shore, ٢٠١٣) .

وذكرت نيشينا (Nishina, ٢٠٠٤) أن المدارس عادة تهتم بمعالجة التنمر الجسمي لاعتقاده أن تأثيره أكبر علي رفاهية التلاميذ، وذلك يقلل من احتمالية ظهوره إذا ما تم مقارنته بالتنمر اللفظي، علي الرغم من آثار التنمر اللفظي أسوء علي التكيف النفسي علي المدي البعيد. واتفقت الدراسة الحالية فيما يتعلق بترتيب أشكال التنمر مع دراسات ; (Wei, et al, ٢٠١١ ;(Pateraki, ٢٠٠٦ ;(Seals & Young, ٢٠١٣; Wang, et al, ٢٠١٣)، إذ يحل التنمر اللفظي في المرتبة الاولي، بينما يقع التنمر الجسمي في المرتبة الثانية، ويأتي التنمر الاجتماعي في المرتبة الثالثة، واتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئيا ودراسة (Yang , ٢٠٠٦) والتي توصلت إلي أن التنمر اللفظي هو الاكثر شيوعا

بين التلاميذ عينة الدراسة، في حين يأتي التنمر الجسمي في المرتبة الاخيرة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Jaana, et al., ٢٠١١) التي أظهرت أن التنمر الجسمي هو الاكثر أنتشارا، يليه التنمر اللفظي ثم التنمر الاجتماعي، ويمكن إرجاع ذلك إلي أختلاف الخصائص الديمغرافية والثقافية لدي أفراد العينة. كما تختلف نتائج تلك الدراسة مع نتائج دراسة علي موسي(٢٠٠٧)؛ (Wolke, et al., ٢٠٠٢; Ireland & Archer, ٢٠٠٤) التي ترى فيه الشكل السائد هو التنمر الاجتماعي يليه التنمر اللفظي ثم التنمر الجسمي.

وتجدر الإشارة إلى أن تقسيم هذه الأشكال وفصلها بهذا الشكل أمر صعب وقلما يوجد فقد يوجد اشتراك في شكلين أو أكثر من أشكال التنمر كالتنمر اللفظي والجسمي مثلاً أو اللفظي والاجتماعي كما أن شكل التنمر الجسمي يستخدم فيه المتنمر الجانبين اللفظي وغير اللفظي وهذا ما أشار إليه (علي موسي، ٢٠٠٧) ويتفق الباحث معه في ذلك.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص علي " توجد علاقة ذات دلالة إحصائية سالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وذلك كما هو مبين بالجدول رقم (٧).

جدول (٧) معاملات الارتباط بين دافعية الإنجاز والتنمر المدرسي

البعد	تنمر لفظي	تنمر جسدي	تنمر اجتماعي	تنمر جنسي	الدرجة الكلية
الطموح	-٠.٣٨١**	-٠.٣٧٨**	-٠.٣٦٤**	-٠.٣٤٤**	-٠.٥٨٧**
الثقة بالنفس	-٠.٣٦٠**	-٠.٣٥١**	-٠.٣٤٤**	-٠.٣٣٥**	-٠.٥١٦**
التوجه للمستقبل	-٠.٣٥٤**	-٠.٣٤٢**	-٠.٣٤١**	-٠.٣٣٩**	-٠.٤٤٠**
المثابرة	-٠.٣٥٢**	-٠.٣٤٨**	-٠.٣٣٩**	-٠.٣٣١**	-٠.٤٨١**
تحمل المسئولية	-٠.٣٢٥**	-٠.٣١٨**	-٠.٣١١**	-٠.٣٠٢**	-٠.٣٤١**
الدرجة الكلية	-٠.٣٥٦**	٠.٣٤١**	-٠.٣٢٩**	-٠.٣٢٠**	-٠.٥٧٠**

** دالة عند مستوي ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة عند مستوي " ٠.١ " بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، حيث توصلت الدراسة إلي وجود علاقة دالة إحصائيا سالبة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز

وتظهر نتائج الدراسة ارتباط التنمر المدرسي بدافعية الإنجازعكسياً، أي كلما انخفضت دافعية الإنجاز ازداد التنمر المدرسي، وكلما ازداد دافعية الإنجاز انخفض التنمر المدرسي، وتتفق تلك النتيجة

مع نتائج دراسة (Nishina, ٢٠٠٤) والتي توصلت إلي أن دافعية الإنجاز المنخفضة في كثير من الاحيان تكون دافعا لممارسة سلوك التنمر المدرسي إذ يلجأ الطالب للتحرش بأقرانه خفية لخلق طبقية اجتماعية تحدد مكانته في الجماعة التي ينتمي اليها، على اعتبار أن الانتماء (Social Stratification) لمجموعة ما والحصول على قبول الاخرين فيها هو مطلب أساسي لتحقيق دافعية الإنجاز المرتفعة للفرد، والتنمر المدرسي بطبيعته الخفية يكون وسيلة جيدة في نظر المتنمر لتحقيق أهدافه بالقبول الاجتماعي.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (Romn, et al.,٢٠١٢) والتي هدفت إلي دراسة مدى التنمر في المدارس أمريكا اللاتينية وأثره على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ المدارس الابتدائية، وقد تم تحليل الخصائص الاجتماعية والديموغرافية للتلاميذ وربطها مع التنمر المدرسي، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٢٢٣) تلميذا من تلاميذ الصف السادس من (١٦) دولة بأمريكا الاتينية من ضمنها المكسيك، وتوصلت الدراسة إلي أن التنمر مشكلة خطيرة في جميع أنحاء أمريكا اللاتينية، كما توصلت إلي أنخفاض دافعية الإنجاز والتي ترتب عليها انخفاض في التحصيل الاكاديمي خاصة في القراءة والرياضيات لدي التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر، كما توصلت الدراسة إلي أنتشار التنمر الجسمي واللفظي لدي التلاميذ عينة الدراسة.

كما توصلت دراسة (Sullivan, et al., ٢٠١٢) إلي أن المتنمرون لا يحصلون على التقدير من المجتمع لبناء مفهوم ذات إيجابية ودافعية إنجاز مرتفعة من خلال المنافسة الاجتماعية الحسنة والأداء الاكاديمي الجيد، وذلك يؤدي إلى خفض دافعيتهم، لذا يشكّل اولئك التلاميذ تقديرهم لذواتهم حول القوة والسلطة والتميّز الجسمي على الآخرين، ويتحوّل إيذاء الآخرين إلى طريقة لتوكيد ذواتهم وتعزيز مكانتهم المفقودة، وإلى التعويض عن الإحباط في نواحٍ أخري مثل انخفاض دافعية الإنجاز وتدني مفهوم الذات وغيرها.

وأكدت علي ذلك أيضا دراسة (Williams, ٢٠١٣) والتي هدفت إلي دراسة أثر التنمر المدرسي علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدي تلاميذ لها اختلافات عرقية تشمل (اسيوي، لاتيني) (أسود، أبيض)، واعتمدت الدراسة علي بيانات من دراسة طولية قام بها المجلس الوطني للتربية منذ عام ٢٠٠٢ وحتي عام ٢٠١٢ وتوصلت الدراسة إلي وجود أثر دال أحصائا للتنمر المدرسي علي دافعية الإنجاز، كما توصلت الدراسة إلي وجود علاقة عكسية بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، حيث كلما كان التنمر المدرسي مرتفع انخفضت دافعية الإنجاز والعكس. كما توصلت الدراسة إلي وجود عواقب ضارة وسلبية للتنمر المدرسي علي جميع التلاميذ عينة الدراسة.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي[١] ومنخفضي[٢] الأداء على مقياس دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي لصالح منخفضي دافعية الإنجاز" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدم اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة والجدول التالي يبين نتائج ذلك.

جدول (٨) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء على دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي

البعد	المجموعة	العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"
تنمر لفظي	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٨.٩١٢٠	٥.٧٤١٢٥	-٢٧.٧٥٢**
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٦.٤٤٦٢	٥.٦٤٢١٠	
تنمر جسدي	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٦.٨٤١٠	٦.٠٤٥٢٨	١٤.٤٠١**
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣١.١٦١١	٤.٢١٢٠٤	
تنمر اجتماعي	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٩.٧١٢٠	٦.٥٢٤١٣	-٦.٦١١**
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٨.٤٠٠٠	٥.٤١٥٦٠	
تنمر جنسي	منخفض الدافعية	١٣٠	٤٤.٣٥١٠	٥.١٨٩٤٢	٢.٨٨٠**
	مرتفع الدافعية	٦٣	٣٢.١٤٣٠	٤.٧١٢٣٠	
الدرجة الكلية	منخفض الدافعية	١٣٠	١٨٩.٨١٦٠	١٦.٢٣١٥٤	٣٤.٢٥**
	مرتفع الدافعية	٦٣	١٣٢.١٥٠٣	١٤.٢٣٥٦١	

** دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي ومنخفضي الأداء علي مقياس دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي، وهذه الفروق لصالح منخفضي دافعية الإنجاز، والذين بلغت قيمة متوسط درجاتهم "٤٨.٩١٢٠، ٤٦.٨٤١٠، ٤٩.٧١٢٠، ٤٤.٣٥١٠، ١٨٩.٨١٦٠ " للأبعاد (الطموح، الثقة بالنفس، التوجه للمستقبل، المثابرة، تحمل المسئولية، والدرجة الكلية) علي الترتيب وهو أكبر من متوسط درجات مرتفعي الأداء علي مقياس دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي والذي بلغت قيمته "٣٦.٤٤٦٢، ٣١.١٦١١، ٣٨.٤٠٠٠، ٣٢.١٤٣٠، ١٣٢.١٥٠٣" للابعاد (الطموح، الثقة بالنفس، التوجه للمستقبل، المثابرة، تحمل المسئولية، والدرجة الكلية) علي الترتيب وبهذا تحقق الفرض الثالث.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز المرتفعة غالباً ما يكونون مهتمين في ما يتعلمون، ويكونون أكثر فاعلية ونشاطاً في معالجة المعلومات، ويميلون إلى اختيار المهام التي يكون فيها جدة وتحدٍ لتحقيق تحصيل أكاديمي مرتفع؛ فدافعية الإنجاز تتضمن الاستمتاع بالتعلم المدرسي الذي

(١) مرتفعي دافعية الانجاز الذين حصلوا على درجة ٢٢٥ فأكثر (الارباعي الأعلى) في مقياس دافعية الانجاز.

(٢) منخفضي دافعية الانجاز الذين حصلوا على درجة ٧٥ فأقل (الارباعي الأدنى) في مقياس دافعية الانجاز.

يتصف بحب الاستطلاع والتوجه نحو الإتقان والمثابرة نحو تعلم المهمات التي تتسم بكل من الصعوبة والتحدي والجدة، وبالتالي يميلون إلي البعد عن ممارسة التنمر أو السلوكيات العدوانية تجاه الاخرين، كما يمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً، بأن الطلبة ذوي دافعية الإنجاز هم طلبة يركزون على التعّلم الفردي والذاتي، ويعزون نجاحهم وإنجازاتهم إلى قدراتهم وجهودهم، وبالتالي فهم يميلون إلى إتقان المهمات بأنفسهم دون مساعدة الآخرين، بالإضافة إلى ذلك، فإن الطلبة الذين لديهم دافع داخلي عالٍ للتعلم يتعلمون في المدرسة بفعالية أكبر، ويحققون تحصيلاً علمياً أعلى، وتتكون لديهم مواقف من الكفاءة أفضل، وتكون إصابتهم بالقلق الأكاديمي أقل.

ويمكن تفسير هذه النتيجة؛ بأن الطالب ذوي دافعية الإنجاز العالية يكون لديه درجة عالية من البحث عند التحدي، ويستمتع بعمله الأكاديمي، ويجعله أكثر تركيزاً وإثارة وحيوية، ويكون لديه رغبة في إتقان المهام التي يكون فيها جدة وتحدٍ، ليثابر ويبتكر في هذه المهام وليصل إلى مستوى مرتفع من الإنجاز الأكاديمي ويكون لديه دافعية عالية نحو التعلم.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Solberg &Olweus, ٢٠٠٣) والتي هدفت إلي دراسة مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية بيرغن في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، وأشارت النتائج إلى أن التلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي، وانخفاض دافعية الإنجاز، وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر وسلوكات غير اجتماعية، وانخفاض دافعية الإنجاز، بالمقارنة مع المجموعات غير المشاركة في التنمر.

وهذا ما أشارت إليه دراسة (White, ٢٠٠٧) والتي درس فيها الخصائص الشائعة التي تميزالمتنمرون والضحايا في المدرسة الاساسية، وتوصلت الدراسة إلي أنه من الخصائص الشائعة لدي كل من المتنمرين والضحايا هو انخفاض دافعية الإنجاز لديهم، حيث أنه كلما انخفضت دافعية الإنجاز زادت درجة التنمر المدرسي لدي التلاميذ والعكس أي كلما كانت دافعية الإنجاز مرتفعة كلما انخفض التنمر المدرسي لدي التلاميذ.

وهذا ما أكدت عليه دراسة (Kowalski, & Limber, ٢٠١٣) والتي هدفت إلي دراسة التنمر في المدرسة هل يؤثر علي التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز؟ وتكونت عينة الدرسة من (٩٣١) وتوصلت الدراسة إلي تأثر التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز بالتنمر المدرسي بصورة عكسية أي كلما زادت درجة التنمر أنفخضت دافعية الإنجاز وبالتالي التحصيل الدراسي لدي التلاميذ عينة الدراسة والعكس.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على" يمكن التنبؤ بدافعية الإنجاز في ضوء الأداء علي مقياس التنمر المدرسي" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي على النحو التالي:

جدول (٩) نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي حسب أهمية تأثير العوامل المستقلة (دافعية الإنجاز) على المتغير التابع (التنمر المدرسي)

العوامل المستقلة	R	R٢	نسبة المساهمة	B	Beta	قيمة ف	مستوى الدلالة
الطموح	٠.٩٦٥	٠.٩٣١	٠.٩٣١	-٠.١٧٩	-١.١١٥	٩.٨٤	دالة عند ٠.٠١
الثقة بالنفس	٠.٩٨٨	٠.٩٧٧	٠.٠٤٦	٠.٠٨٥	٠.٢٩١	٧.٥١	دالة عند ٠.٠١
التوجه للمستقبل	٠.٩٩١	٠.٩٨٢	٠.٠٠٥	٠.٠٣٣	٠.١٤٥	١٢.٩١	دالة عند ٠.٠١
المثابرة	٠.٩٩١	٠.٩٨٣	٠.٠٠١	٠.٠١٨	٠.٠٦٢	١٢.٥٦	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن أهم عامل من العوامل المستقلة والتي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي هو الطموح والذي فسر ما قيمته ٩٣.١% من التباين في التنمر المدرسي، وكان أقل عامل من العوامل المستقلة والتي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي هو المثابرة والذي فسر ما قيمته ٠.٣% من التباين في التنمر المدرسي، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ بالتنمر المدرسي من دافعية الإنجاز كالتالي:

التنمر المدرسي = ٢٣.٦٧ + ٠.١٧٩ الطموح + ٠.٠٨٥ الثقة بالنفس+ ٠.٠٣٣ التوجه للمستقبل +٠.٠١٨ المثابرة.

أما بالنسبة لمدى مساهمة أبعاد دافعية الإنجاز (الطموح، الثقة بالنفس، التوجه للمستقبل، المثابرة، تحمل المسئولية) مجتمعة ومنفردة في تفسير التباين في درجات الطلبة على مقياس التنمر المدرسي، فقد بينت نتائج الانحدار المتعدد أن نسبة ما تفسره أبعاد دافعية الإنجاز مجتمعة قد بلغ ٦٤.٥٠% وهذا يشير إلى أن أبعاد دافعية الإنجاز فسرت نسبة عالية من التباين في التنمر المدرسي في حين أن النسبة الباقية تفسرها عوامل أخري.

وأن نسبة ما يفسره بعدا الطموح، المثابرة ٦٠.٨% من التباين في درجات الطلبة على مقياس التنمر المدرسي، مما يشير إلى أهمية هذين البعدين في تنمر الطلبة، ويمكن تفسير تأثير هذين البعدين بأنهما يسهمان بدرجة كبيرة في اضطراب في قدرة الفرد على التفكير في المستقبل وبذل مزيد من الجهد والطاقة والمثابرة في سبيل تحقيق أهدافه، وكذلك التطلُع إلى النجاح والتفوق عن طريق وضع أهداف يمكن تحقيقها؛ مما يؤدي إلي ممارسة التنمر بشكل أقوي وأعنف، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (Sonja& Francoise, ٢٠٠٦)، كما اتضح من نتائج الدراسة أن بعد تحمل المسئولية لم يكن من العوامل المنبئة بالتنمر المدرسي.

من خلال هذه النتائج يتبين أن حجم وأنماط التنمر المدرسي بين التلاميذ في المرحلة الأساسية موجود بشكل ملحوظ، وهذا قد يعكس القصور في المتابعة والوعي لدي أولياء الأمور للتلاميذ ومشكلاتهم والتغيرات التي تحصل لهم، كما يعكس ثقافة المجتمع العربي والإسلامي التي ترى في التنمر شكلاً من أشكال السلوك العدواني ففيه الإيذاء للفرد وهو محرم من ناحية دينية، وقد يعكس إذا ما رجعنا إلى ماهية سلوك التنمر إلى أنه سلوك يحدث في الخفاء، حيث لا يخبر عنه الضحية، ويكون بعيداً عن أعين الكبار، ولا يعترف المتنمرون أنهم يقومون به، ويتم عادةً في أماكن لا يشاهدها أو يلاحظها أحد في الغالب، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع بعض نتائج دراسات (Wolke et al, ٢٠٠٢; Juvonen, et al., ٢٠٠٣; IreLand & Archer ,٢٠٠٤; Ponzo, ٢٠١٣) حيث إن ظاهرة التنمر ظاهرة واضحة المعالم خاصة في الولايات المتحدة والنرويج وبريطانيا واستراليا حيث أصبحت الظاهرة تزعج القادة التربويين في تلك الدول، وأصبح التلاميذ يحضرون الأسلحة للمدارس ويطلقون النار على بعضهم البعض ما حدا بالمناداة بمدارس خالية من العنف والسلاح والمخدرات والتنمر، وأصبح وجود برامج شاملة لمنع العنف والتنمر أشياء بديهية في المدارس، ويمكن القول أن المشكلات التي تحدث في المدارس في الغرب لن تظل بعيدة عن تلاميذنا إلى أمد بعيد في ظل العولمة ووسائل الاتصال والفضائيات والتكنولوجيا الحديثة.

توصيات البحث:

١- العمل على إيجاد الكثير من المواقف التي تبعد التنمر عن مناخ المدرسة من حيث الاهتمام بالقوانين والأنظمة وعدم السامح للطلبة بالتنمر في المدرسة.

٢- تعليم الآباء والأبناء والمعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع مشكلة التنمر من خلال الإشراف علي الطلبة في الاستراحات وساحات المدرسة.

٣- زيادة التواصل بين المدرسة والبيت وإنشاء العديد من المجالس وورش العمل للوقاية من أخطار التنمر.

البحوث المقترحة:

١- إجراء دراسة مقارنة بين تلاميذ المرحلة الابتدائية والمرحلة الاعدادية والمرحلة الثانوية في التنمر المدرسي.

٢- دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي.

٣- إجراء برامج تدريبية لتوعية معلمي المدارس بالتنمر وكيفية التعامل معه.

٤- إجراء برامج تدريبية لعلاج مشكلة التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية بصفة خاصة وجميع المراحل التعليمية بصفة عامة.

٥- عمل برنامج تدريبي في تنمية دافعية الإنجاز وأثره في التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. أنور محمد الشرقاوي (١٩٩١): التعلم نظريات وتطبيقات، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٢. أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٢): علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٣. إيناس قطب غريب (٢٠٠٣): التعزيز الخارجي وعلاقته بالدافعية الداخلية للدراسة لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

٤. عبدالتواب ابو العلا عوض(٢٠٠٦): أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة على مهارات سلوك حل المشكلة والتفكير الناقد والدافعية للإنجاز،رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية، جامعة بني سويف.

٥. عبدالحميد محمد عبدالحميد درويش (١٩٩٧): مكونات دافعية الإنجاز "دراسة ارتقائية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٦. عبد اللطيف محمد خليفة (١٩٩٥). الدافعية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٧. عبد الله الصافي (٢٠٠٠): عزو النجاح والفشل الدراسي وعلاقته بالدافعية الإنجازية، دراسة على عينة من طلاب الجامعة المتفوقين والمتأخرين دراسيا بمدينة أبها، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني ص ص ٨٠– ١٠٥.

٨. علي موسى الصبحين (٢٠٠٧). أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشاملية الغربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

٩. علي موسي الصبحيين، محمد فرحان القضاة(٢٠١٣): سلوك التنمر عند الاطفال والمراهقين" مفهومه، أسبابه، علاجه"، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض.

١٠. فلاح شفيق علاونة (٢٠٠٤): الدافعية وعلم النفس العام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

١١. ماجدة بباوي ميخائيل (٢٠٠٨): النموذج السببي للعلاقة بين أهداف الانجاز وقلق الاختبار والتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

١٢. محمد محمود الحيلة (٢٠٠٠): الدافعية: العامل المهمل في التصميم التعليمي، مجلة المعلم/الطالب، معهد التربية التابع للأونرو/اليونسكو – دائرة التربية والتعليم، عدد (٢)، فلسطين.

١٣. مسعد الرفاعي ابوالديار (٢٠١٢): سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق، الكويت، مكتبة الفلاح.
١٤. مسعد ربيع عبد الله (٢٠٠٣): الفروق بين الطلاب ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات الأهداف لدى عينة من طلاب كليات التربية بسلطنة عمان، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد ٢، السنة ١٨، ص ص ٩٩ – ١٣٣.
١٥. معاوية محمود أبو غزالة (٢٠٠٩): التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الإجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد (٥)، عدد (٢)، ص ص ٨٩ – ١١٣.
١٦. معاوية محمود أبو غزالة (٢٠١٠): السلوك التنمري من وجهة نظر الطلبة المتنمرن والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٧مجلد (٧)، عدد (٢)، ص ص ٢٧٥-٣٠٦.
١٧. نايفة قطامي، منى الصرايرة(٢٠٠٩): الطفل المتنمر، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
١٨. نايفة قطامي ويوسف قطامي(١٩٩٦): أثر الذكاء والدافعية للإنجاز على أسلوب تفكير حل المشكلات لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات تربوية، عدد (٢٣)، ص ص ٣-٢٥.
١٩. نورة سعد القحطاني (٢٠٠٨): التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية دراسة واقتراح برامج التدخل المضادة بمايتناسب مع البيئة المدرسية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
٢٠. هالة خير سناري اسماعيل (٢٠١٠أ): بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسى فى المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان.
٢١. هالة خير سناري اسماعيل (٢٠١٠ب). فاعلية العلاج بالفراءة في خفض التنمر لدي الاطفال، المجلة المصرية للدراسات النفسية العدد ٦٦، ص ص
٢٢. هشام إبراهيم أحمد (٢٠٠٣). فاعلية استخدام التعلم بالاكتشاف في تنمية دافعية الإنجاز لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، جامعة حلوان.
٢٣. يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس(٢٠٠٢). علم النفس العام، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
٢٤. يوسف قطامي، نايفة قطامي (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان.

ثانيا المراجع الاجنبية

٢٥. **Adams, N. & Conner, B. (٢٠٠٨). School Violence: Bullying Behaviors and the Psychosocial School Environment in Middle Schools. Children and Schools, ٣٠(٤), ٢١١- ٢٢٢.**

٢٦. **Adamski, R & Rayan, G. ((٢٠٠٨). Bullying and victimization at school: The role of mothers. British Journal of Educational Psychology, ٧٨(١), ١٠٩–١٢٥.**

٢٧. **Alberto, T. (٢٠١١). Applied Behavior Analysis for Teacher. New York: Wiley and Sons.**

٢٨. **Alspaugh, J. (٢٠١١). Achievement loss associated with the transition to middle and high school. Journal of Educational Research, ٩٢, (٤), ٢٠ – ٢٥.**

٢٩. **Banks, R. (١٩٩٧). Bullying in Schools. ERIC Digest, Washington, DC: U. S. Department of Education and Justice.**

٣٠. **Ballard, E. (١٩٩٩). Addressing the problem of Juvenile bullying, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, June Washington: The US Department of Justice ,Office of Juvenile Justice.**

٣١. **Beane, A. (٢٠٠٩). The Bully Free Classroom: Over ١٠٠ Tips and Strategies for Teachers K - ٨. (Minneapolis: Free Sprit Publishing).**

٣٢. **Black, S. & Jackson, E. (٢٠٠٧). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. School Psychology International, ٢٨(٥), ٦٢٣–٦٣٨.**

٣٣. **Bulach,T; Osborn, R., & Samara, M., (٢٠١٢) Bullying in Secondary Schools: What it looks like aiitl How to Manage it?. New York: Sage Publishing.**

٣٤. **Coy, J. (٢٠١١). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle school students. Elementary Education Online, ٩(٣), ١١٥٩-١١٧٣.**

٣٥. **Crabarino,S. (٢٠٠٣) "Personality and Family Relation of children who bully"Personality &Individual Differences.٣٥(٣).٥٥٩-٥٦٧**

٣٦. **Dermitazec,A , Emis , C , Myer, R (٢٠١٢) Cognitive , meta cognitive factor relationship between Achievement motivation and self efficiently , Journal of the Hellenic psychology society. ١١, (١), ٥٨-٧٩**

٣٧. Eccles, J. (٢٠١٠). Development during adolescence: The impact of stages – Environment fit on adolescents experiences in schools and families. American Psychologist, ٤, (٨), ٩٠ – ١٠١.

٣٨. Erling, A.(٢٠٠٦). Bullying: Description and analysis of phenomenon. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, ٤(٩), ١٥١-١٧٠.

٣٩. Gentry, M. (٢٠١٣). Gifted and No gifted middle school students: Are their attitudes towards school different as measured by the new effective instrument, my class activities ?. Journal of the Education of gifted, ٢٤ (١), ٧٤ – ٩٦.

٤٠. Goetz, E., Alexander, P., and Ash, M. (٢٠٠٩). Educational psychology. New York: U. S. A.

٤١. Good, T., Brophy, J. (٢٠١٢). Looking in Classroom Harper and Row, New York.

٤٢. Hillsberg & Spak, (٢٠٠٦) Bullying and psychiatric symptoms among school-age children".Child and Neglect.٢٢, (٤),٧٠٧-٧١٧.

٤٣. Ireland, J, and Archer, J; (٢٠٠٤). Association Between Measures of Aggression and Bullying Among Juvenile and Young Offenders. Aggressive Behavior.,٣٠,(٥), ٢٩ - ٤٢.

٤٤. Jaana, J; Cornell, D; Sheras, G. (٢٠١١). Identification of School Bullies by Survery Methods. Professional School Counseling, ٩ ,(٤), ٣٠٥ - ٣١٣. Retrieved October ٣٠, ٢٠٠٦, From EBSCO Host Master File Data Base.

٤٥. John, C. (٢٠٠٦). Systemic Patterns in Bullying and Victimization (Eric Document Reproduction Service No) EJ ٧٣٨٩١٢.

٤٦. Juvonen, J; Graham, S; and Shuster, M. (٢٠٠٣). Bullying Among Young Adolescent: The Strong, The Weak, and The Troubled. Pediatrics, ١١٢, (٦) ,١٢٣١ - ١٢٣٨. Retrieved October ٥, ٢٠٠٦, from EBSCO host Master File data base.

٤٧. Kepenekci, K & Cinkir, C. (٢٠١٢). Bullying Among Turkish High School Student. Child Abuse and Neglect, ٣٠ (٢),.١٩٣ - ٢٠٤. from EBSCO Host Master File Data Base.

٤٨. Kerryn, P. (٢٠٠٦). Does bullying cause emotional Problems? A Prospective Study on Young Teenagers. British Medical Journal, ٣٢٣(٧٣١١), ١-١٣.

٤٩. Kilpatrick, M & Kerres, M. (٢٠٠٣). Perception of the Frequency and Important of Social Support by Student Classified as A Victims, Bullies, Bully/ Victim in an Urban Middle School. School Psychology, ٣٢, (٣),

٤٧٢ - ٤٨٩. Retrieved October ٥, ٢٠٠٦, From EBSCO Host Master File Data Base.

٥٠. Kowalski R, & Limber S (٢٠١٣). Bullying At School: Does It Affect Academic Achievement? . The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine, ٥٣ (١) ٢٣٧- ٢٤٨.

٥١. Liang, H; Fisher, A & Lombard, C. (٢٠٠٧) Bullying, Violence, and Risk Behavior in South Africa School Student. (Eric Document Reproduction Service. ٣٠, (٣), ١٧٢- ١٩١

٥٢. Lipson, ٢٠٠١, ٦٢Bullying in schools fighting the bully Battle. Eribaum: National School Safety Center, NJ.

٥٣. Minton, T (٢٠١٠) Bulling and Psychiatric symptoms among elementary school – age children". Child Abuse and Neglect .٢٢, (٤),٧٠٥-٧١٧.

٥٤. Newman, E; Carlson, A & Horne, I (٢٠٠٦).Bulling and Victimizations behaviors in boys and girls at South Korean Primary Schools". Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry ٤٥(١)٦٩-٧

٥٥. Nishina, A. (٢٠٠٤). A Theoretical Review of Bullying: Can It Be Eliminated?. In C.E. Sanders& G.D. Phye (Eds.) Bullying: Implications for the classroom (pp.)

٥٦. Olweus, D. (١٩٩٣). Bullying at School: What We Know and What We Can Do? Cambridge, MA: Black Well Publishers.

٥٧. Olweus, D. (٢٠٠٥). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. Psychology, Crime and Law , ١١ , (٤), ٣٨٩ - ٤٠٢. Retrieved November, ١٢, ٢٠٠٦ From EBSCOhost MasterFile data base.

٥٨. Pateraki, L. (٢٠٠٦). Bullying Among Primary School Children in Athens Creece. Educational Psychology, ٢١, ١٦٧ – ١٧٥

٥٩. Ponzo, M. (٢٠١٣). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators Journal of Policy Modeling, ٣٥ (٦), ١٠٥٧-١٠٧٨.

٦٠. Mrcutrhan. Research, E .(٢٠١٢). Motivating students to learn, Berkley

٦١. Romn, Marcela; Murillo, F. Javier(٢٠١٢). Latin America: school bullying and academic achievement. Academic Journal, ١٠, (٤) , ٣٧- ٤٨.

٦٢. Ryan, R., & Deci, E. (٢٠٠٩). Intrinsic and extrinsic motivations classic definitions and new direction. Contemporary Educational psychology, ٣١, ١, ٥٤ – ٥٧.

٦٣. Santrock, J. (٢٠٠٣). Psychology, McGraw Hill, Boston.

٦٤. Sarzen, J. (٢٠٠٢). Bullies and their Victims: Identification and Intervention. UN Published Master Thesis, (University of Wisconsin - State).

٦٥. Seals, D., & Young, J. (٢٠١٣). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. Adolescence, ٣٨(١٥٢), ٧٣٥-٧٤

٦٦. Shore, K. (٢٠١٣). Bullying Prevention Program: The ABC of Bullying Prevention. Retrieved October ٥, ٢٠٠٦. from http//:www.education world. Comla - Curr/shore/٠٧٦.

٦٧. Siry, R. (١٩٩٠). The classroom Ratio of high – and low – aptitude students and its effect on achievement " . American Educationl Research Journal , ١٨ (٤), ٣١٧ – ٣٢٧.

٦٨. Smith, P. K. (٢٠٠٤). Bullying: Recent developments. Child and Adolescent Mental Health, ٩(٣), ٩٨-١٠٣.

٦٩. Solberg, M; Olweus, D. (٢٠٠٣). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim (٩) Questionnaire. Aggressive Behavior, ٢٩, ٢٣٩ - ٢٦٨. Retrieved October ٥, ٢٠٠٦, from EBSCO host Master file data base.

٧٠. Sonja, a. & Francoise, A. (٢٠٠٦). Social Behavior and Peer Relationship of Victims and Bully/ Victim, and Bullies in Kinergarten. Jouranal of Child Psychology & Psychiatry,٤(٧), ٤٥ - ٥٧.

٧١. Stephens, T. (٢٠٠٦). Personality and Family Relation of children who bully Personality &Individual Differences.٣٥(٣).٥٥٩-٥٦٧

٧٢. Stewin, L & Mah, D (٢٠١١). Bullying in School: Nature, Effects and Remedies. Research Paper in Education ..١٦(٣). ٢٤٧- ٢٧٠.

٧٣. Storey, K. & Slaby, R. (٢٠٠٨). Eyes on bullying what can you do?. Newton: Education Development Center.

٧٤. Strøm I, Thoresen S, Wentzel-Larsen T, & Dyb G (٢٠١٣). Violence, bullying and academic achievement: a study of ١٥-year-old adolescents and their school environment. Child abuse & neglect, ٣٧ (٤), ٢٤٣-٥١.

٧٥. Sullivan, K., Cleary, M., & Sullivan, G. (٢٠١٢). Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. ١١, (٣), ٢٥- ٣٦.

٧٦. Wan, E; Fan, L; & Jing, R (٢٠٠١)The effect meta cognitive Analysis and study skill of college students enrolled in critical reading ph .D thesis Zambia university.

٧٧. Wang, J. Ianotti, R., and Nansel, T. (٢٠١٣). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. Journal of Adolescent Health, ٤٥(٤), ٣٦٨–٣٧٥.

٧٨. Wei, H., Williams, J., Chen, J., and Chang. H. (٢٠١١). The Effects of Individual Characteristics, Teacher Practice, and School Organizational Factors on Students' Bullying: A Multilevel Analysis of Public Middle Schools in Taiwan. Children and Youth Services Review, ٣٢(١), ١٣٧-١٤٣.

٧٩. White Lock, K. (٢٠٠٧). Study Finds Characteristics that Identify Bullies and Victim. Reterived October ٥, ٢٠٠٦, from http//: www.eurekalert.Org./pub.php.

٨٠. Williams, L (٢٠١٣). The Impact of School Bullying on Racial/Ethnic Achievement. Journal of Policy Modeling. ٣٧ (٥), ٢٩٦-٣٠٨

٨١. Wolke, D ; Sarah, W ; Stanford, K & Schulzs (٢٠٠٢). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School Factors. British Journal of Psychology. ٩٢, (٦), ٦٧٣ - ٦٩٦, Retrieved October ٥, ٢٠٠٦, from EBSCO host Master File data base.

٨٢. Yang , S. (٢٠٠٦).".Bulling and Victimizations behaviors in boys and girls at South Korean Primary Schools". Journal of American Academy of Child & Adolescent Psychiatry ٤٥(١)٦٩-٧٧