



التنمر لدى الأطفال
أ.د. زينة علي صالح
جامعة القادسية/ كلية الآداب/ علم النفس
Zena.al-rheem@qu.edu.iq
الباحثة: تبارك حسين جاهل
جامعة القادسية/ كلية الآداب/ علم النفس
art.psy.mas.23.07@qu.edu.iq

الملخص:

تهدف الدراسة الحالية الى تسليط الضوء على مشكلة التنمر والتعرف على أسبابها واثاره النفسية والاجتماعية ومساعدة التلاميذ للتخلص منه ومساعدة الاسرة على التعرف عليه وتفاديه بأحسن صورة. ويعد التنمر ظاهرة عامة يمارسها التلاميذ بأساليب متعددة ومتنوعة وهو موجود لدى أفراد الجنس البشري بأشكال مختلفة ودرجات متفاوتة، ويظهر عندما تتوافر له الظروف المناسبة، تعددت المدارس والنظريات المفسرة الظاهرة التنمر، حيث وقفت على تفسير العوامل المؤدية إلى حدوثه فقامت تلك المدارس بوضع تفسيرات متباينة لتلك الظاهرة، وذلك حسب اختصاصها وحسب مفاهيمها. وعليه جاءت هذه الورقة البحثية لتفسير ظاهرة التنمر باعتبارها أصبحت تفرض نفسها في الأوان الأخير، نتيجة لتزايد انتشارها بين التلاميذ وفي مختلف مجتمعات العالم، بما في ذلك المجتمعات العربية، وخطورة اثارها على الفرد والمجتمع وذلك للوصول الى نظرة شاملة وتكاملية لهذه الظاهرة. تم اختيار عينة البحث بطريقة العشوائية مؤلفة من (700) تلميذاً وتلميذة من المدارس الابتدائية في محافظة القادسية للعام الدراسي (2024-2025) في الصفوف (الرابع - السادس) تراوحت أعمارهم بين (10-12) سنوات مقسمة الى (334) ذكور (366) اناث، ينتمون الى ست مدارس، 3مدارس للذكور، 3مدارس للإناث، وبعد الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة قامت الباحثة ببناء مقياس التنمر والذي يتكون من 24 فقرة. توصلت نتائج البحث الحالي الى ان التنمر يظهر بشكل عام بين التلاميذ والتلميذات، ويوجد فرق وفق متغير الجنس لصالح الذكور، وبناءً على نتائج التي خرج بها البحث تم وضع توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنمر، الأطفال.

Bullying Among Children

Prof. Dr. Zeina Ali Saleh
Al-Qadisiyah University/College of Arts/Psychology
Zena.al-rheem@qu.edu.iq
Researcher: Tabarak Hussein Jahel
Al-Qadisiyah University/College of Arts/Psychology
art.psy.mas.23.07@qu.edu.iq

Abstract. The current study aims to shed light on the problem of bullying, identify its causes and psychological and social effects, help students overcome it, and assist families in identifying and avoiding it as effectively as possible. Bullying is a general phenomenon practiced by students in a variety of ways. It exists among all members of the human race in various forms and to varying degrees, and appears when the appropriate conditions are met. Various schools and theories have interpreted the phenomenon of bullying, each attempting to explain the factors leading to its occurrence. These schools have developed varying interpretations of this phenomenon, depending on their specialization and conceptualization. Accordingly, this research paper aims to explain the phenomenon of bullying, considering its recent rise as a result of its increasing



prevalence among students and in various societies around the world, including Arab societies, and the seriousness of its effects on individuals and society. This paper aims to arrive at a comprehensive and integrated view of this phenomenon. The research sample was randomly selected from 700 male and female students from primary schools in Al-Qadisiyah Governorate for the 2024-2025 academic year, in grades 4-6. Their ages ranged between 10-12 years, and they were divided into 357 males and 336 females, belonging to six schools: 3 schools for boys and 3 schools for girls. After reviewing the literature and previous studies, the researcher constructed a bullying scale consisting of 24 items. The results of the current research concluded that bullying generally appears among male and female students, with a gender difference in favor of males. Based on the research findings, recommendations and proposals were developed.

Keywords: Bullying, Children.

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث Research Problem :-

حظي موضوع التنمر على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، خاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، لهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر ما هو الا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد اخر قليل الحيلة لا يقوى على المواجهة أو المجابهة أو المدافعة عن نفسه (السيد، ٢٠٢١: ٣) وان هذا التنمر قد يأخذ أشكال متعددة مثل السلوك العدواني والعنف (التنمر الجسدي - التنمر اللفظي - التنمر الانفعالي - التنمر الاجتماعي -التنمر العنصري) وغيره من أشكال العنف التي يلقاها فرد ما ضعيف من فرد آخر أقوى منه، ويكون السبب في ذلك فقدان الرعاية في البيت وفقدان الثقة بالنفس والعنف الشديد المتوفر في المدرسة والذي يساعد على وجود أطفال متنمرين، وآخرين ضحايا. فالتنمر موجود في بيئة المدارس منذ مرحلة الحضانه، حيث تتطور طرقه وأساليب تنفيذه تبعاً للمرحلة الدراسية التي تليها (زيدان، ٢٠٢١: ٤٧)

وقد كانت بداية ظهور مفهوم التنمر لدى تلاميذ المدارس ناتجا عن البيئة المدرسية، بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، إضافة إلى الأسباب النفسية والاجتماعية والأسرية المحيطة بالطالب، والتي عادة ما تترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والانفعالية، الاجتماعية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية (حورية، أمنة، ٢٠٢٢: ٢٤)

كما ويعتبر سلوك التنمر (الاستقواء) من المشاكل التي تحدث في الخفاء والتي تؤثر سلباً على أبنائنا الأطفال، حيث يؤثر على التلميذ نفسه في جميع المجالات وعلى زملائه ومن ثم على النظام المدرسي بشكل عام، وقد أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعاً في عصر العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات، الأمر الذي يحتم علينا كمختصين وباحثين ومعلمين ومربين وأولياء أمور أن نهتم بهذه الظاهرة، إذ للتنمر تأثيرات سلبية سواء على المتنمر أو على الضحية أو على البيئة المدرسية (خوج، 2012: 190) ويعود السبب في ذلك إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للطالب وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم بشكل يتيح لهم التعرف بشكل فعال وملائم. وإن عدم وضوح القواعد المدرسية التي يجب أن يتبعها الاطفال والتذبذب فيها يؤدي إلى زيادة نسبة الأفعال العنيفة بين الطلبة (الهاجري، ٢٠٢٢: ٢٩٦). تتلخص مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال: ما صورة الذات لدى الأطفال المتنمرين والضحايا في ضوء اختبار رسم الشجرة؟

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:



أن الدراسة الحالية تعطينا مؤشرا على مدى تمتع الأطفال بالصحة النفسية وكيفية توافقيهم. الاختبار اداة مهمة يمكن ان يستفيد منه الباحثون والمختصون الآخرون في دراستهم على الاطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. يمكن ان تساعد نتائج البحث فيما بعد المرشدين والمسؤولين في المؤسسات الاجتماعية والتربوية للتعرف على الدلالات النفسية لدى الأطفال وما يحتاجونه من خدمة وبرامج ارشادية مهمة. يسهم البحث في تعزيز الأدب النفسي العراقي والعربي، كونه من الدراسات القليلة التي تناولت صورة الذات لدى الأطفال المتنمرين والضحايا باستخدام أدوات إسقاطية. التأكيد على أهمية الصحة النفسية المدرسية. تعزيز وعي أولياء الأمور والمعلمين بمشكلة التنمر وآثارها. إمكانية استثمار النتائج في البحوث المستقبلية.

أهداف البحث:

تعرف دلالة مؤشرات رسم الشجرة لدى المتنمرين.
تعرف دلالة مؤشرات رسم الشجرة لدى الضحايا.
الفروق في اختبار رسم الشجرة وفقاً لمتغيري الجنس والمرحلة لدى المتنمرين.
حدود البحث:
يتحدد البحث الحالي: بالأطفال المتواجدين في المدارس الابتدائية (الرابع ابتدائي/ السادس ابتدائي) في محافظة القادسية لعام (2024-2025).

تحديد المصطلحات:

عرفه باندورا (Bandura 1978) بأنه سلوك يتصف بالعدوان والتمرد على العادات والأنظمة، ويرافقه رغبة في العنف والتحدي للآخرين، والانحياز للذات، وروح الأنانية من دون الاكتراث بحقوق الآخرين ومشاعرهم، والارتياح بفرض الرأي والتسيد عليهم (Bandura, 1978, 23). ويعرف (Kowalski et al. 2020) التنمر بأنه سلوك عدواني متعمد ومتكرر عبر الزمن، يتضمن اختلالاً في توازن القوة أو السلطة بين المتنمر والضحية (Kowalski et al., 2020, p. 15).

كما ويعرفه (Espelage & Hong 2022) بأنه شكل من أشكال العدوان بين الأقران، يعتمد فيه شخص أو أكثر إلحاق الأذى بشكل متكرر بفرد آخر يُنظر إليه على أنه أقل قوة (Espelage & Hong, 2022, p. 4).

وقد اعتمدت الباحثة تعريف باندورا (Bandura 1978) تعريفاً نظرياً في مقياس التنمر، والضحايا بوصفه صاحب النظرية المتنبأ.

التعريف الاجرائي: الدرجة الكلية التي حصل عليها المفحوص (تلاميذ المدارس الابتدائية) من خلال اجابته على فقرات مقياس التنمر والضحايا المعد من قبل الباحثة.

الفصل الثاني: الإطار النظري

مقدمة عن التنمر:

حظي موضوع التنمر على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس، خاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، لهذا اختلفت الرؤى وتعددت بشأن هذا السلوك، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر ما هو الا وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد اخر قليل الحيلة لا يقوى على المواجهة أو المجابهة أو المدافعة عن نفسه (السيد، ٢٠٢١ : ٣)

وقد كانت بداية ظهور مفهوم التنمر لدى تلاميذ المدارس ناتجا عن البيئة المدرسية، بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة وممارسة هذا السلوك، إضافة إلى الأسباب النفسية والاجتماعية والأسرية المحيطة



بالطالب، والتي عادة ما تترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والانفعالية، الاجتماعية والأكاديمية التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية (حورية، آمنة، ٢٠٢٢: ٢٤) **أشكال التنمر:**

تنوّعت الدراسات العربية والأجنبية في تصنيف أشكال التنمر، ومن أبرزها:

التنمر الجسدي: (Physical Bullying)

وهو شكل مباشر من الاعتداء يتضمن الإيذاء البدني مثل الضرب، الدفع، الركل، أو تخريب الممتلكات، ويعد من أكثر أشكال التنمر وضوحًا وخطورة. (Olweus, 1993, p. 10) حيث أظهرت دراسة على طلاب المدارس وجود ارتباط مباشر بين حجم المتنمر ومقدار الضرر إذا كان المتنمر أقوى جسديًا، كان احتمال ظهور علامات واضحة على الضحية أكبر (Verywell Mind, 2021, p. 1)

التنمر اللفظي: (Verbal Bullying)

يعرّف على أنه مجموع الألفاظ الجارحة التي تُستخدم بقصد الإيذاء أو السيطرة، مثل الشتائم، التهديد، السخرية، واستخدام ألقاب مسيئة، ويتميّز بأنه سلوك متكرر يستهدف اضعاف نفسية الضحية (Verywell Mind, 7.7 years ago, p. 1).

أظهرت دراسة عالمية شملت 167,286 طالبًا أن 66.36% من حالات التنمر كانت لفظية، ما يجعلها أكثر أشكال التنمر شيوعًا. إذ يعتبر التنمر اللفظي هو الأكثر تأثيرًا على الصحة النفسية للفتيات، مقارنة بالتنمر الجسدي الذي يكون أشد على الفتيان. ويسبب اضطرابات نفسية وجسدية، مثل القلق، الاكتئاب، الصداع، الأرق، وحتى مشاكل في الشهية والنمو عند الأطفال (Nurlia & Suardiman, 2020; Ayu et al., 2022)

التنمر الاجتماعي: (Social/Relational Bullying)

يستهدف إقصاء الضحية من المجموعة، ونشر الشائعات، أو التحريض ضدها، وهو شكل غير مباشر لكنه مؤثر نفسيًا بدرجة كبيرة. (Espelage & Hong, 2022, p. 23)

4. التنمر الإلكتروني: (Cyberbullying)

يتم عبر وسائل التواصل الاجتماعي، الرسائل النصية، أو الألعاب الإلكترونية، ويشمل التهديد، نشر الصور المسيئة، التنمر اللفظي عبر الإنترنت. (Kowalski et al., 2020, p. 45)

5. التنمر الجنسي: (Sexual Bullying)

يتضمن تعليقات جنسية غير مرغوب بها، أو الإشارات والإيماءات الجنسية، أو التحرش الجسدي، وقد يأخذ أحيانًا شكلًا إلكترونيًا أو شفهيًا. (Espelage & Hong, 2022, p. 24)

6. التنمر التمييزي (العنصري): (Prejudicial Bullying)

يُبنى على التمييز بسبب العرق، الدين، الجنسية، التوجه الجنسي أو الإعاقة، حيث يتعرض الطفل للتنمر بسبب هويته أو خلفيته الثقافية (Olweus, 1993, p. 12) وقد يشمل هذا النوع من التنمر كل هذه الأشكال معًا، وأحيانًا يصل هذا التنمر إلى القتل (البخشة، ٢٠٢٣: ٢٢٤).

الخصائص النفسية للأطفال المتنمرين

يتميز الأطفال المتنمرون بمجموعة من الخصائص النفسية، منها:

1. العدوانية وضعف ضبط النفس:

يتمثل المتنمر بسلوك عدواني متكرر، يعجز عن ضبط انفعالاته، مما يؤدي أحيانًا إلى اعتداءات جسدية أو لفظية متكررة على زملائه واختلال ملموس في توازن القوى حيث يستغل قوته (جسدية أو اجتماعية أو سيكولوجية) لتسلط على الأضعف ولمنعهم من الدفاع عن أنفسهم (StatPearls, 2023, p. 1)

2. انخفاض التعاطف:

يفتقر المتنمرون إلى القدرة على التعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم، مما يجعلهم غير مبالين بالألم الذي يسببونه للضحايا وغالبًا ما يسجل المتنمرون درجات أقل على مقياس التعاطف الانفعالي مقارنة



بالآخرين، خاصة عند المتتمرين الإناث حيث أظهروا انخفاضاً ملحوظاً *Jolliffe & Farrington (2006:p542)*

3. الاتجاهات الإيجابية نحو العنف:
يتبنى المتتمرون اتجاهات إيجابية نحو العنف، ويعتبرونه وسيلة مشروعة لحل المشكلات وتحقيق الأهداف كما ويميل المتتمرون إلى تبرير أفعالهم والإفلات من تحمل المسؤولية، عبر اللوم على البيئة أو الضحية، وهو ما يعزز تكرار سلوكهم العدواني. (*StatPearls, 2023, p. 1*)
4. الحاجة الى الانتباه والتقدير:
يسعى الأطفال المتتمرين إلى جذب الانتباه والحصول على التقدير من الآخرين، ويرون في التتمر وسيلة لتحقيق ذلك والوصول الى السلطة والمكانة داخل الجماعة، ويستخدمون التتمر لتحقيق هذه الهيمنة (*StatPearls, 2023, p. 1*)
كما ويرتبط التتمر بالبحث عن الشعبية والانتماء داخل البيئة الصفية، خصوصاً عبر الانخراط في سلوكيات عدوانية للحصول على اعتراف أو احترام زملاء المجموعة (*Sijtsema et al., 2009, p. 57-58*)
5. نرجسية سطحية مع تقدير ذاتي هش:
يظهر لدى بعض المتتمرين نرجسية ظاهرة، لكنها تغطي على ضعف داخلي في تقدير الذات والاعتماد على التتمر كوسيلة لتعويض الأزمات النفسية. أظهرت مراجعات تحليلية أن المتتمرين يميلون للانبطاح، ويمتلكون مستويات مرتفعة من النرجسية والعدوان المزمّن (*Owens et al., 2013, pp. 45-46*)
6. صوبات في العلاقات الاجتماعية:
يواجه المتتمرون صعوبات في إقامة علاقات اجتماعية إيجابية، ويميلون إلى الانضمام إلى مجموعات تشجع على العدوان والتتمر، وغالباً ما يعاني المتتمرون من قصور في مهارات حل النزاع والتواصل الصحي، مما يعزز تحول التوترات نحو سلوك تنمري (*Cañabate et al., 2020, p. 7*)

الخصائص النفسية للأطفال ضحايا التتمر

- يتميز الأطفال ضحايا التتمر بمجموعة من الخصائص النفسية، منها:
1. انخفاض احترام الذات وثقة النفس:
يؤدي التعرض للتتمر إلى انخفاض تقدير الذات وقبول ذاتهم، مما يؤثر في الصحة النفسية للضحايا، ويستخدمون أحياناً السخرية الذاتية كآلية دفاعية. (*Wikipedia, 2025, para. 3*)
 2. الانسحاب الاجتماعي:
يميل ضحايا التتمر إلى الانسحاب من المواقف الاجتماعية وتجنب التفاعل مع الآخرين، مما يؤدي إلى العزلة والوحدة ويتسم الضحايا بالخجل الاجتماعي والتوتر، حتى في حالات التتمر الإلكتروني، مما قد يؤدي إلى أعراض شبيهة باضطراب ما بعد الصدمة. (*Verywell Family, 2019, para. 2*)
 3. اضطرابات جسدية نتيجة الضغط النفسي:
غالباً ما يعانون من أعراض جسدية مثل الصداع، الأرق، واضطرابات في النوم وفقدان الشهية او الافراط في تناول الطعام نتيجة الاستجابة المزمنة للضغط النفسي (*Verywell Family, 2019, para. 5*).
 4. انخفاض التحصيل الدراسي :
يرتبط التعرض للتتمر بانخفاض التحصيل الدراسي والتغيب عن المدرسة، مما يؤثر في المستقبل التعليمي والمهني للضحايا، وتراجع ملحوظ في التحصيل الدراسي. (*Wikipedia, 2025, para. 6*)
 5. الاكتئاب والقلق:
يعاني ضحايا التتمر من ارتفاع مستويات الاكتئاب والقلق، وقد تستمر هذه الأعراض إلى مرحلة البلوغ والرشد او قد يستمر لديهم اكتئاب مزمن، اضطرابات العلاقة الاجتماعية، وصعوبات في الثقة بالآخرين حتى مراحل متقدمة من العمر (*Verywell Family, 2019, para. 3*)
 6. نظرية التعلم الاجتماعي:



يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد هو سلوك متعلم يتعلمه الإنسان من البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها، وتؤكد هذه النظرية على التعلم نتيجة للتفاعل القائم بين الشخص والمحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ومن أهم رواد النظرية باندورا (Banddara) حيث يؤكد على أن خبرات التعلم الاجتماعي تلعب دوراً هاماً في نمو سلوك الشخص؛ فالأنماط السلوكية الجديدة تكتسب حين يشاهد الطفل سلوك من يعتنون به ويرعونه.

كما يؤكد باندورا (Banddara) على أن السلوك العدواني يتم تعلمه من خلال مشاهدته النماذج السلوكية وملاحظتها، ومن ثم يقوم بمحاكاة وتقليد هذا السلوك وعليه فالعنف عند باندورا هو سلوك متعلم، يتعلمه الفرد من طرق مشاهدة غيره ومن ثم تسجيل هذه المشاهدات والأنماط السلوكية على شكل استجابة رمزية يستخدمها في تقليد السلوك الذي يلاحظه (خزل، ٢٠٢٣: ٤٨).

وبذلك يرى باندورا Banddara أن معظم السلوك الإنساني متعلم من خلال عملية التعلم بالملاحظة، وذلك بمتابعة نموذج معين ملاحظته، ومن خلالها يقوم الطفل بتخزين هذه النماذج السلوكية المضطربة، والاحتفاظ بها في الذاكرة، فإذا ما حصل تعزيز أو تشجيع تحول ذلك إلى سلوك عدواني أو تنمر (عز الدين، 2010: 54).

كما حدد باندورا (Banddara) ثلاثة معايير لتحديد سلوكيات التنمر وهي (خصائص التنمر نفسه) كالتنمر الجسدي، وشدة السلوك، وخصائص الشخص المتنمر (عمره، جنسه، سلوكه في الماضي)، وخصائص الضحية، كما أكد على أهمية العمليات المعرفية في تعلم أنماط السلوك العدواني. وينقسم دعاة التعلم إلى فئتين؛ الفئة الأولى ترجع نشأة العدوان إلى أثر الثواب والعقاب والإحباط على سلوك الفرد، وخاصة في طفولته المبكرة، وخلال المراحل الأولى للتنشئة الاجتماعية والفئة الثانية ترجع نشأة العدوان إلى التقليد وما يتطلبه هذا التقليد من وجود النموذج المناسب (خزل، ٢٠٢٣: ٤٨).

المبادئ الأساسية لنظرية التعلم بالنمذجة:

إن نظرية باندورا توضح ثلاث عمليات أساسية للتعلم بالنمذجة هي: -

العمليات الابدالية: - يشير هذا المبدأ إلى أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن جماعات يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر بها، بحيث يكتسب الكثير من الخبرات والنتائج المترتبة عليه، وهو ما يطلق عليه اسم التعلم من خلال المحاكاة النمذجة. فالخبرات التي يتم تعلمها من خلال الممارسة والتجربة المباشرة يمكن تعلمها على نحو بدلي يتمثل في ملاحظة سلوك الآخرين والنتائج المترتبة على هذا السلوك فعلى سبيل المثال، قد يتعلم الفرد سلوك الخوف من بعض الأشياء دون أن يكون له فيها أي خبرة أو تجربة مباشرة وإنما يكتسبها من خلال ملاحظة الآخرين.

وهي تلك العملية التي يحدث فيها التعلم من دون أن يخوض الفرد المتعلم الخبرة المباشرة وإنما من خلال ملاحظته لسلوك الآخرين (Bandura, 1986, p:280).

العمليات المعرفية: - يشير هذا المبدأ إلى دور العمليات الداخلية كالاستدلال، والتمثيل الرمزي، والتوقع والاعتقاد الذي يتوسط بين المثير والاستجابة. فالإنسان ارادي لا يستجيب على نحو الي إلى المواقف والمثيرات التي يواجهها وإنما يقوم بمعالجة هذه المعلومات وتفسيرها واعطائها المعاني الخاصة والتي في ضوئها يتحدد سلوك الفرد نحو المثيرات المختلفة. إن التمثيل الرمزي القائم على الاستدلال من الأحداث الخارجية ضروري لتفسير التنوع الكبير لعمل الإنسان وهذه العمليات المعرفية هامة في التعلم الإنساني عامة (هولاند، 1986: ص 148).

عمليات التنظيم الذاتي: - يشير هذا المبدأ إلى أن الأفراد قادرون على تنظيم سلوكهم في ضوء النتائج التي يتوقعونها عند القيام بمثل هذا السلوك، فوفقاً لهذا المبدأ فإن الأفراد قادرون على إعادة تنظيم السلوك وتنويعه وفقاً للتوقعات والنتائج التي يحدونها. (الزغول، 2012: 116-117)

يستطيع الأشخاص تنظيم سلوكهم إلى حد كبير عن طريق تصور النتائج التي قد يولدونها بأنفسهم وعلى رأي باندورا فإن الحوافز المنظمة ذاتياً تزيد من الأداء من خلال وظيفتها الدافعية، فالفرد يدفع نفسه لصرف مجهوداً للوصول إلى أداء معين كان قد وضعه لنفسه (عبد الهادي، 2000: ص 257).

شروط التعلم بالملاحظة:



هناك جوانب رئيسة يجب توافرها لحدوث التعلم من خلال الملاحظة ويرى باندورا أن عملية التعلم بالملاحظة تنطوي على أربع عمليات إجرائية فرعية مترابطة تفسر الموقف التعليمي الكامل إذ أن عدم توافرها أحدها ربما يؤدي إلى حدوث خلل في هذا النوع من التعلم وهي كالآتي: -
الانتباه والاهتمام: حتى يتم التعلم بفاعلية يجب على المتعلم أن ينتبه جيدا للنموذج وقبل عملية التقليد فإنه يجب عليه مشاهدة ما يعرضه النموذج بعناية ودقة، إذ إن الانتباه هو الشرط الأساسي والأول في عملية التعلم (العلوان 2009: ص 250).

فالإنسان لا ينتبه لكل الحوادث التي تحصل في الحياة وفقا لما قاله باندورا " Bandura إن هناك على الأقل متغيران رئيسيان يؤثران على عملية الانتباه الأول يرتبط بخصائص النموذج والثاني يرتبط بخصائص الفرد الملاحظ ". (أبو رياش وعبد الحق، 2007: ص 270).
فإن مجرد وجود نماذج تعرض أنماطاً سلوكية ليس كافياً لحدوث التعلم بالملاحظة ما لم يتم الانتباه لما تعرضه مثل هذه النماذج من أنماط سلوكية، فالانتباه يعد عملية مدخلة أولية لحدوث التعلم إذ أن من خلاله يتولد لدى الفرد الاهتمام وحب الاستطلاع ويتيح له إجراء المعالجات المعرفية اللاحقة. (الزغول 2003: ص 136).

الاحتفاظ والاستبقاء: من أجل محاكاة سلوك النموذج يتوجب عليك تذكر سلوك النموذج ويتطلب ذلك تحويل حركات النموذج إلى رموز وبمعنى آخر تمثل حركات النموذج ذهنياً والاحتفاظ بها في الذاكرة (أبو غزال، 2007: ص 122) ويتطلب التعلم بالملاحظة توفر قدرات لدى الملاحظ تتمثل في القدرة على التمثيل الرمزي للأنماط السلوكية وتخزينها على نحو لفظي أو حركي أو تعبير في الذاكرة فعدم توفر مثل هذه القدرة تجعل ملاحظة سلوك النماذج عديمة النفع، وهكذا فلكي يتم الاحتفاظ بالمدخلات الحسية لابد من ترميزها على نحو معين بحيث يسهل عملية تخزينها واسترجاعها لاحقاً. (الزغول، 2003: ص 136) فبعد الانتباه يجب على المتعلم تذكر الأشياء التي عرضها النموذج فالتعلمين يميلون إلى تذكر المعلومات التي عملوا على ترميزها في الذاكرة بأكثر من طريقة بشكل أفضل والتي عادة ما تأخذ الشكلين (التخيل) البصري واللفظي (العلوان 2009: ص 250).

الإنتاج أو الأداء الحركي: تتطلب العملية الثالثة للنمذجة من تحويل الرموز إلى سلوك صريح. ويعتمد ذلك على طبيعة الأداء الذي سيقوم به الملاحظ وهنا لابد من أداء الحركات واستلام التغذية الراجعة لتصحيحها لتعديل المهارات وصلها (Bandura, 1969,p27) فبالإضافة إلى الانتباه والاحتفاظ يجب أن يكون لدى المتعلم القدرة البدنية على أداء السلوك الذي تم نمذجته فإذا لم تتوفر لديه القدرة على أداء السلوك الذي تم ملاحظته فإن إعادة الإنتاج الحركي لم يحدث بشكل واضح وعادة ما تكون مرحلة الأداء فعالة إذا طلبنا من المتعلمين تقليد السلوك المرغوب مباشرة بعد من النموذج (العلوان 2009: ص 250) مشاهدته إذا فالهدف النهائي من عملية اكتساب السلوك والتعلم هو أن يتمكن الفرد من تأدية السلوك عند الحاجة. ولا يكفي أن يحصل المتعلم على فكرة. السلوك فحسب أو يخزن هذه الفكرة وإنما من الضروري أن يتمكن من أداء ما تم ملاحظته واستلام تغذية مرتدة لتصحيحها من أجل تعديل السلوك وصله (الجوفي 2002: ص 35).

عمليات الدافعية: إن وظيفة التعزيز في نظرية التعلم بالنمذجة تقوم بدور الدافع لتحويل التعلم إلى أداء، فما يتعلمه الفرد بالملاحظة يظل كامناً حتى يتوفر له دواعي استعماله وتوظيفه. (غباري وآخرون، 2008: ص 138) ويجب أن يكون لدى المتعلم دافعية لإظهار السلوكيات التي تمت نمذجتها فبعض المتعلمين قد يكونون متحمسين لإظهار السلوكيات التي شاهدوها وتذكروها والبعض الآخر قد لا يكون لديه أي دافع لإظهار شيء مما عرضه النموذج، لهذا لابد من تهيئة ظروف بيئية حسية تساعد على إظهار السلوكيات بالملاحظة من قبل المتعلم فثمة ظرف ملائم لاكتساب سلوك معين لشخص ما عندما يجري تعزيز سلوكه ويكافأ عليه وعلى النقيض من ذلك ملاحظة شخص آخر تجري معاقبته مما يؤدي الكبت السلوكي، وهكذا فإن عوامل الدافعية الرئيسية يجري حدوثها بفعل المكافأة أو العقاب. فلا بد من توفر الظروف المناسبة حتى يتمكن الفرد من أداء الاستجابة المكتسبة، ومن هذه الظروف وجود دوافع كافية حيث الدافع الملائم يقود إلى الأداء المناسب فضل عن أنه يؤثر في عملية الاحتفاظ والتذكر والتدوين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن التعلم لمثل هذه الأنماط لا يتطلب الدافعية فقط وإنما تنفيذ هذا التعلم في أداء ظاهر كذلك، ويتوقف



الدافع على عدد من العوامل منها النتائج التعزيزية أو العقابية المترتبة على سلوك النماذج وهذا ما يطلق عليه التعزيز أو العقاب البديل (الزغلول، 2003: ص 137)

حدد باندورا ثلاثة نماذج أساسية للتعليم القائم على الملاحظة:

نموذج حي، يتضمن فرداً فعلياً يُظهر سلوكاً أو يتصرف به.
نموذج رمزي، يتضمن شخصيات حقيقية أو خيالية تعرض سلوكيات في الكتب، أو الأفلام، أو البرامج التلفزيونية، أو الوسائط عبر الإنترنت.
نموذج تعليمي لفظي يتضمن أوصافاً وتفسيرات للسلوك.
كما نرى، لا يتطلب التعلم القائم على الملاحظة بالضرورة مشاهدة شخص آخر للمشاركة في نشاط ما. يمكن أن تؤدي التعليمات السمعية الشفهية، مثل الاستماع إلى بودكاست إلى التعلم ويمكننا أيضاً التعلم من خلال القراءة أو الاستماع أو مشاهدة تصرفات الشخصيات في الكتب والأفلام.
وهكذا طبقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يمكن للمرء بسهولة أن يصنع طفلاً شديد العدوانية وذلك بمجرد أن يتعرف على نماذج عدوانية ناجحة بنتائجها وتكافئ الفرد المعتدي باستمرار على سلوكه العدواني. وتفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك التنمري لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة، ولكن أيضاً بوجود التعزيز، وأن تعلم السلوك التنمري عملية يغلب عليها الجزء أو المكافأة التي تلعب دوراً مهماً في اختيار الاستجابة للتنمر وتعزيزها، حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط وقد يكون التعزيز خارجي مادي مثل إشباع السلوك التنمري لدفاع محيط أو مكافأة محسوبة (آدم، 2021: ٦٧).

وفي ضوء نظرية التعلم وباعتبار التنمر شكل من أشكال العدوان فقد تطرق باندورا " إلى العوامل التي تساهم في استمرار السلوك العدواني وهي كالآتي:
التدعيم المباشر الخارجي الذي تمثل في امتداح الأسرة والوالدين والمجتمع للسلوك العدواني الصادر من الفرد.

تعزيزات الذات أن يرى المعتدي " الجاني " أن سلوكه يجلب له نفعاً يحقق له مصلحة ولأفراد عائلته.
التدعيم البديل والمتمثل في رؤية الفرد للمكاسب المادية التي تحصل عليها المعتدي ويرى أنها تخلصه من الأضرار المحتملة، فيحاول هذا الفرد تقليد المعتدي في عدوانه.
التحرر من عقاب الذات يتمثل هذا النوع من العوامل بأنه يجرّد المعتدي عليه " الضحية " نفسه من الإنسانية وينفع ذاته ويعتقد بأن الضحية يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به (الدسوقي، ٢٠١٦: ٣٢)
والباحثة تميل الى وجهة نظر التعلم الاجتماعي لأنها تقدم إطاراً نظرياً قوياً لفهم كيفية اكتساب سلوك التنمر من خلال الملاحظة والتقليد. من خلال التحكم في النماذج الاجتماعية وتقليل التعزيز السلبي للسلوك العدواني، كما ويمكن الحد من انتشار التنمر في المدارس والمجتمعات، حيث ان معظم السلوك الإنساني يتم تعلمه عن طريق الملاحظة من خلال مشاهدة سلوكيات الوالدين وسلوكيات الاقران والمشاهد التلفزيونية التي تنسم بالعنف.

إجراءات البحث

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي في دراسة التنمر لدى الاطفال، كونه منهجاً مناسباً في التعرف على مدى العلاقة وقوتها بين متغيرين أو أكثر من خلال استعمال وسائل إحصائية ارتباطية.

مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المدارس الابتدائية في محافظة الديوانية والبالغ عددهم 700 تلميذ وتلميذة، بعدها قامت الباحثة بسحب عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة والتي بلغت (700) تلميذاً بواقع (334) من الذكور و (366) من الاناث.



اداءات البحث:

اولاً: مقياس التنمر:

اتخذت الباحثة إجراءات لبناء مقياس التنمر Bullying على وفق نظرية البرت باندورا Bandura (1978)، إذ ان الباحثة تبنت تعريف البرت باندورا Bandura (1978)، بوصفه تعريفاً نظرياً للتنمر في البحث الحالي.

- المجموعتين المتطرفتين Contrasted Groups :-

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس مقياس التنمر، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية بالطريقة الطبقيّة ذات التوزيع التناسبي، وبلغت عينة التحليل (700) طالباً وطالبة، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على مقياس التنمر، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاءً بأدنى درجة التي تراوحت من (32) درجة الى (16) درجة، وتم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس مقياس التنمر وسميت بالمجموعة العليا (189 استمارة) وتراوحت درجاتها بين (32) الى (24) درجة، واختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (189 استمارة أيضاً) وتراوحت درجاتها بين (21) الى (16) درجة.

وهكذا فإن نسبة 27% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز، حينما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحني التوزيع الاعتدالي (الزوبعي وآخرون، 1981، ص74).

ومن أجل حساب القوة التمييزية للبديلين (أ-ب) لمقياس التنمر (التنمر/الضحية) كان لابد من استخراج تكراراتهما الخاصة في المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم تطبيق اختبار مربع كاي للفرق بين البيانات الاسمية لعينتين مستقلتين للتكرارات (1-2)، وقد عدت قيمة مربع كاي تربيع للفرق بين اجابات المجموعتين العليا والدنيا مؤشراً على صلاحية الفقرة لقياس ما وضع من أجله، ومقارنة قيمة مربع كاي تربيع المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، كذلك تم الحكم على مدى تمييز الفقرة في ضوء استخراج فاي المحسوبة، وللحكم على الدلالة الاحصائية لمعامل فاي قامت الباحثة باستخدام اختبار (Z)، وظهر أن جميع قيم معاملات فاي دلالة إحصائية كون قيمها المحسوبة أعلى من قيمة (Z) الحرجة البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التنمر

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة كا 2		قيمة فاي المحسوبة	القيمة الجدولية Z	مستوى دلالة 0.05
	البديل ارفض	البديل موافق	البديل ارفض	البديل موافق	المحسوبة	الجدولية			
	0	189	13	176	13.463 _a		0.189	3.66	دالة احصائية
	0	189	145	44	235.23 ₆		0.789	15.33	دالة احصائية
	0	189	149	40	245.94 ₈		0.807	15.68	دالة احصائية
	12	177	111	78	118.11 ₈		0.559	10.86	دالة احصائية
	45	144	81	108	15.429		0.202	3.92	دالة احصائية
	49	140	180	9	190.11 ₃		0.709	13.78	دالة احصائية
	82	107	172	17	97.212		0.507	9.85	دالة احصائية



دالة احصائية	7.791	0.401		60.723	99	90	168	21	
دالة احصائية	9.28	0.478		86.258	57	132	147	42	
دالة احصائية	7.04	0.362		49.657	168	21	107	82	
دالة احصائية	6.160	0.318		37.955	180	9	134	53	
دالة احصائية	9.22	0.474		85.053	41	148	128	59	

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

تمثل الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية Immediate Criterion Measures من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات (Lindauist , 1957: p. 286). التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية. (Anastasi , 1976 : p. 154) وقد استعمل معامل ارتباط بوينت بايسيرال لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة عند اختبارها وفق مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (698) عند قيمة حرجة (0.088)، وجدول (1) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس التمر في حين يبين الجدول (2) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

جدول (2)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط
1	0.257	4	0.563	7	0.472	10	0.408
2	0.402	5	0.178	8	0.409	11	0.317
3	0.310	6	0.619	9	0.449	12	0.420

مؤشرات صدق الاختبار

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء الاختبار لكونه يشير الى قدرة الاختبار على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980 ، ص 360) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية:

الصدق الظاهري: Face Validity يشير ايبيل (Ebel) إلى ان أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel,1972:55)

وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة.

مؤشرات الثبات:

تم استعمال معادلة (كودر ريتشاردسون 20): إذ تكون هذه الطريقة صالحة للاختبارات التحصيلية والموقفية والتي يتم الاجابة عليها بنعم أو لا، علماً أن هذه الطريقة تعطينا أقل درجة ممكنة من الثبات مقايسة بالطرائق الأخرى مثل اعادة الاختبار والتجزئة النصفية (Weiner & Stewart, 1984, p. 61) وبلغ ثبات مقياس التمر وفق طريقة كودر ريتشاردسون (0.708)، وتعد هذه الدرجة مقبولة عند مقارنتها بمعيار ليكرت في الثبات، الذي يرى أن درجة الثبات المقبولة تتراوح بين (0.62-0.93) درجة.



أصبح مقياس التنمر بصيغته النهائية يتضمن من (12) فقرة، يتم الإجابة عنها وفق بدليين هما (نعم- كلا)، إذ يعطى للبديل نعم (2درجة) والبديل كلا (1 درجة).

ثانياً : مقياس الضحية:

اتخذت الباحثة إجراءات لبناء مقياس الضحية على وفق نظرية البرت باندورا Bandura (1978) ، وضح باندورا في نظريته التعلم الاجتماعي كيف يصبح الطفل ضحية للتنمر من خلال النمذجة السلبية والخبرات السابقة فالضحية يتعلم الاستسلام أو الانسحاب نتيجة تعرضه لسلوك عدواني متكرر دون تدخل أو دعم، مما يُعزز لديه مشاعر العجز والانفصال الاجتماعي وقد استخدم باندورا هذا المصطلح لتفسير كيف يُبرر المتنمرون سلوكهم، بينما يُظهر الضحايا انخفاضاً في الكفاءة الذاتية وتوقعات سلبية للنتائج، مما يُضعف قدرتهم على المقاومة أو الدفاع عن أنفسهم (Bussey, 2023: 296–298)

- المجموعتين المتطرفتين. Contrasted Groups

لحساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات مقياس الضحية ، قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية بالطريقة الطباقية ذات التوزيع التناسبي، وبلغت عينة التحليل (700) طالباً وطالبة، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين وحساب الدرجة الكلية لكل استمارة على مقياس الضحية، تم ترتيب الدرجات تنازلياً ابتداءً من أعلى درجة وانتهاءً بأدنى درجة التي تراوحت من (26) درجة الى (16) درجة ، وتم اختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لمقياس مقياس الضحية وسميت بالمجموعة العليا (189 استمارة) وتراوحت درجاتها بين (26) الى (21) درجة، واختيار نسبة (27%) من الاستمارات الحاصلة على أدنى الدرجات وسميت بالمجموعة الدنيا (189 استمارة أيضاً) وتراوحت درجاتها بين (19) الى (16) درجة.

وهكذا فإن نسبة 27% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في تحليل الفقرات ، وذلك لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتمايز ، حينما يكون توزيع الدرجات على المقياس على صورة منحني التوزيع الاعتدالي (الزوبعي وآخرون ، 1981 ، ص74) .

ومن أجل حساب القوة التمييزية للبديلين (أ-ب) لمقياس الضحية كان لابد من استخراج تكراراتهما الخاصة في المجموعة العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، ومن ثم تطبيق اختبار مربع كاي للفرق بين البيانات الاسمية لعينتين مستقلتين للتكرارات (1-2)، وقد عدت قمية مربع كاي تربيع للفرق بين اجابات المجموعتين العليا والدنيا مؤشرا على صلاحية الفقرة لقياس ما وضع من أجله، ومقارنة قيمة مربع كاي تربيع المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3.84) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (1)، كذلك تم الحكم على مدى تمييز الفقرة في ضوء استخراج فاي المحسوبة ، وللحكم على الدلالة الاحصائية لمعامل فاي قام الباحث باستخدام اختبار (Z)، وظهر أن جميع قيم معاملات فاي دلالة إحصائية كون قيمها المحسوبة أعلى من قيمة (Z) الحرجة البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05). وجدول (3) يوضح ذلك:

وجدول (3) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الضحية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		قيمة كا 2		قيمة فاي المحسوبة	القيمة الجدولية Z	مستوى دلالة 0.05
	البديل ارف	البديل موافق	البديل ارفض	البديل موافق	المحسوبة	الجدولية			
	62	127	162	27	109.578		0.538	10.46	دالة احصائية



دالة احصائية	2.65	0.136	7.033	72	117	48	141	
دالة احصائية	8.44	0.435	71.395	48	141	130	59	
دالة احصائية	8.88	0.457	79.012	35	154	120	69	
دالة احصائية	5.389	0.277	29.052	17	172	59	130	
دالة احصائية	4.83	0.249	23.360	167	22	189	0	
دالة احصائية	9.78	0.503	95.681	19	170	109	80	
دالة احصائية	7.19	0.370	51.739	22	167	85	104	
دالة احصائية	12.39	0.638	153.62	26	163	146	43	
دالة احصائية	2.65	0.141	7.032	73	116	47	142	
دالة احصائية	11.71	0.603	137.33	26	163	139	50	
دالة احصائية	2.67	0.137	7.132	0	189	7	182	

ب / علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس (الاتساق الداخلي)

تمثل الدرجة الكلية للمقياس بمثابة قياسات محكية آنية Immediate Criterion Measures من خلال ارتباطها بدرجة الأفراد على الفقرات ومن ثم فإن ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية وفي ضوء هذا المؤشر يتم الإبقاء على الفقرات (Lindauist , 1957: p. 286) التي تكون معاملات ارتباط درجاتها بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية. (Anastasi , 1976 : p. 154) وقد استعمل معامل ارتباط بوينت بايسيرال لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من الدرجة الكلية، وأظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة عند اختبارها وفق مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (698) عند قيمة حرجة (0.088)، وجدول (3) يوضح معاملات ارتباط بيرسون بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الضحية في حين يبين الجدول (4) علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس :

جدول (4)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط	ت	درجة معامل الارتباط
1	0.522	4	0.383	7	0.451	10	0.125
2	0.139	5	0.223	8	0.370	11	0.533
3	0.418	6	0.150	9	0.582	12	0.189

مؤشرات صدق الاختبار

يعد الصدق من الخصائص اللازمة في بناء الاختبار لكونه يشير الى قدرة الاختبار على قياس الخاصية التي وضع من اجل قياسها (فرج، 1980 ، ص 360) واستخرج للمقياس الحالي المؤشرات الآتية:

الصدق الظاهري: Face Validity يشير ايبيل (Ebel) إلى ان أفضل طريقة للتحقق من الصدق الظاهري تتمثل في عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين للحكم على صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها (Ebel,1972:55)



وتحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي وذلك عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء بشأن صلاحية المقياس وملائمته لمجتمع الدراسة

مؤشرات الثبات:

تم استعمال معادلة (كودر ريتشاردسون 20): إذ تكون هذه الطريقة صالحة للاختبارات التحصيلية والموقفية والتي يتم الاجابة عليها بنعم أو لا ، علما أن هذه الطريقة تعطينا أقل درجة ممكنة من الثبات مقايسة بالطرائق الأخرى مثل اعادة الاختبار والتجزئة النصفية (Weiner & Stewart, 1984, p.61) وبلغ ثبات مقياس مقياس الضحية وفق طريقة كودر ريتشاردسون (0.706)، وتعد هذه الدرجة مقبولة عند مقارنتها بمقياس ليكرت في الثبات، الذي يرى أن درجة الثبات المقبولة تتراوح بين (0.62-0.93) درجة. أصبح مقياس الضحية بصيغته النهائية يتضمن من (12) فقرة، يتم الإجابة عنها وفق بدلين هما (نعم- كلا)، إذ يعطى للبدل نعم (2 درجة) والبدل كلا (1 درجة).

المصادر:

أبو رياش، حسين، وعبد الحق، زهرية. (2007). علم النفس التربوي للطالب الجامعي والمعلم الممارس. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو غزال، معاوية محمود (٢٠٠٩)، التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد (٥)، عدد ٢.

الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*. دار العلوم – دار جوانا.

الزغلول، عماد عبد الرحيم. (2012). مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي.

السيد، عبد الهادي. (2021): علم النفس المعرفي الأسس والمحاو. مكتبة الانجلو المصرية، مصر.

العتيبي، فيصل عبد الله خالد محمد. (2018). التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلبة المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية

العلوان، أحمد فلاح. (2009). علم النفس التربوي: تطوير المتعلمين. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الهاجري، نوف محمد (2022)، سلوك التنمر لدى الأطفال، المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنصورة، المجلد الثامن، العدد ٤، جامعة المنصورة

حورية، بوزائد ، و آمنة ، المهدي (٢٠٢٢) ، التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطة صلاح الدين الأيوبي بمدينة رقان، رسالة ماجستير ، جامعة أحمد دارية أدرار، مدينة رقان، الجزائر

خزل، ميادة. عبد. الله و علي، إخلاص. جواد، (2023). ظاهرة التنمر: أسبابها، أنماطها، نظرياتها، أساليب معالجتها، مجلة تسنيم الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية والقانونية، 38-57 , (1)2.

خوج، حنان أسعد (٢٠١٢): التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية لمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية " مجلة العلوم التربوية والنفسية، عدد ديسمبر، جامعة الملك عبد العزيز

عبد الهادي، جودت عزت. (2000). علم النفس التربوي. الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر.

عز الدين، خالد. (2010). السلوك العدواني عند الأطفال. دار أسامة.

غباري، ثائر، وآخرون. (2008). *علم النفس العام*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فرج، صفوت، 1980، القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

Anstasi, A. (1976): Psychological testing Macmillan, New York

Amidos, J., Huda, A., Saragih, M., & Simamora, M. (2021). Verbal bullying related to self-esteem on adolescents. Nursing Care, 5(1), 16–22.

Bandura, A. (1978). Introduction of social learning theory. Livingston Press.



- Cañabate, M., et al. (2020). Social skills and bullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6199.
- Durlak, J. A., et al. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2022). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools* (2nd ed.). Routledge.
- Hamidsyukrie, H., Ilyas, M., Masyhuri, & Handayani, N. (2022). Verbal bullying and its effects on social relations of high school students in Mataram Municipality. In *Proceedings of ACCESS 2021* (pp. 118–130).
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & Agatston, P. W. (2020). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Lindquist, E. F. (1957). Statistical analysis in educational research, Boston, Mifflin. No. 3, p.p. 69–76.
- Leff, S. S., et al. (2010). Development of a school-based bullying prevention program. *Behavior Modification*, 34(4), 470–491.
- Nurlia, & Suardiman. (2020). Forms and effects of verbal bullying: Perceptions of junior high school students in Indonesia. ResearchGate.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. xx–xx). Routledge.
- Owens, L., et al. (2013). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Personality and Individual Differences*.
- Salim Obeid, S. D. S. (2022). *Bullying and its treatments in contemporary Arab theatrical text* (Master's thesis, University of Babylon).
- Sijtsema, J. J., et al. (2009). Bully status goals: Direct aggression and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57–67.
- StatPearls. (2023). Identifying and addressing bullying. In NCBI Bookshelf. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK565600>
- Verywell Family. (2019, June 26). Being bullied may increase mental health issues. <https://www.verywellfamily.com/bullying-mental-health-issues-4690905>
- Verywell Mind. (2021). What is physical bullying? <https://www.verywellmind.com/what-is-physical-bullying-460628>