



الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي

معاوية أبو غزال**

تاريخ قبوله 2009/3/31

تاريخ تسلم البحث 2008/7/22

Bullying as Related to Loneliness and Social Support.

Muawia Abu Ghazal, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Abstract: This study aimed at exploring the differences in the levels of loneliness and perceived social support among the bullying groups (uninvolved, bullies, victims, and bully-victims) and whether these differences are due to the bullying group, gender or the interaction between them. The sample consisted of 978 students (515 males, 463 females) from grade 7 to grade 10. Overall, 837 students were classified as uninvolved, 67 victims, 26 bullies and 48 bully-victims. The scales of bullying, victimization, loneliness and perceived social support were administered. Results showed that victims had a higher level of loneliness than did the uninvolved, bullies or bully-victims, and the bully group demonstrated a higher level of loneliness than did the uninvolved group. With regard to the global social support, uninvolved students demonstrated higher levels than did bullies. In addition, it was found that there were significant differences between the groups in the levels of social support (parental support, friend support, and teacher support). Significant differences were found in the level of parental social support between uninvolved students and bullies in favor of the uninvolved, and significant differences in the level of peer support between the uninvolved and victims in favor of the uninvolved. No significant differences were found in the level of social support presented from teachers among the bullying groups. (**Keywords:** Bullying, Victimization, Loneliness, Social Support).

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء (غير مشاركين، مستقوين، ضحايا، مستقوين ضحايا)، وفيما إذا كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات الاستقواء أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما. تألفت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة (463) انثاءً، و(515) ذكوراً من الصف السابع إلى الصف العاشر، تم تصنيفهم إلى (837) غير مشاركون و(67) ضحية و(26) مستقوياً و(48) مستقوياً - ضحية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقياس الاستقواء والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمستقوين والمستقوين الضحايا. وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المستقوين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المستقوين والمستقوين - الضحايا. أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الاستقواء في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقوين ولصالح غير المشاركين، وفروق دالة إحصائية في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين. ولم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين بين مجموعات الاستقواء. (الكلمات المفتاحية: الاستقواء، الوقوع ضحية، الشعور بالوحدة، الدعم الاجتماعي).

مقدمة

يُعد استقواء طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

يُعرف الاستقواء بأنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يُسمى الأول مستقوٍ والآخر ضحية، وقد يكون الاستقواء جسدياً أو لفظياً أو انفعالياً (Tattum and Lane, 1989; Olweus, 1993).

* خصّ بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/ جامعة اليرموك.

** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، 2009، إربد، الأردن.

ويبدو أن للاستقواء طبيعة خفية، إذ أن حالات الاستقواء التي تحدث في معظم المدارس يصعب إدراكها واكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحايا الاستقواء في المدارس- ذكوراً وإناثاً- ممن تتراوح أعمارهم بين 10-14 سنة لا يخبرون أحداً عما يحدث لهم (Smith and Shu, 2000)، ومن الأسباب التي تدفع الأطفال الضحايا إلى كتمان حوادث الاستقواء وعدم الإعلان عنها: خوفهم من حدوث عقوبات وإساءات مستقبلية من الأطفال المستقوين، واعتقاد الضحايا بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للاستقواء، واعتقادهم بأن المستقوي سيحبهم ويقدرهم إذا أبقوا الأمر سرياً، واعتقادهم بأن المعلمين لن يقوموا بما يجعل المستقوي يتوقف عن سلوكه. كما أنهم لا يرغبون أن يكون والدوهم قلقين عليهم، ويعتقدون أنه في حالة إخبار الوالدين أو المسؤولين في المدرسة فإن المستقوين سيكونون

أكثر سوءاً في تعاملهم معهم (Adair, Dixon, and Moore, 2000).

وللسلوك الاستقوائي أشكال متعددة هي (Bowker, 1980) :
الاستقواء الجسمي وهو أكثر أشكال الاستقواء وضوحاً، ويحدث عندما يتأذى الشخص جسدياً من الضرب، والرفس، والعض، واللكم، والخمش، والصفع وشد الشعر أو أي شكل من أشكال الهجوم الجسمي. أما الاستقواء غير الجسمي ويشير إليه "بالاستقواء الاجتماعي" فقد يكون لفظياً أو غير لفظي. ويتضمن الاستقواء اللفظي المكالمات التلفونية المسيئة، ونشر الإشاعات المزيفة أو الخبيثة واستخدام اللغة المسيئة، والوصف بألقاب معينة والسخرية أو التعليقات العرقية، والتعليقات القاسية والتخويف العام. أما الاستقواء غير اللفظي فقد يكون مباشراً أو غير مباشر. فالاستقواء المباشر غير اللفظي يصاحب عادة الاستقواء اللفظي والجسمي ويتضمن الإيماءات البذيئة والتعابير الوجهية المؤذية. ومن جهة أخرى يتضمن الاستقواء غير اللفظي وغير المباشر التجاهل المتعمد والاستثناء من النشاط.

أما اتلاف الممتلكات فيتضمن تمزيق الملابس، وإتلاف الكتب، وإفساد الممتلكات وسرقتها. ويعد الاستقواء الجنسي الشكل الأخير للاستقواء، ويتضمن استخدام أسماء جنسية وينادي بها، أو كلمات جنسية قذرة أو لمساً جنسياً أو التهديد بالممارسة الجنسية.

أكد عدد من الدراسات وجود فروق جنسية في شكل الاستقواء لدى طلبة المدارس ممن تتراوح أعمارهم بين 8-12 سنة، إذ يعد الذكور أكثر استخداماً وتعرضاً للاستقواء الجسمي، بينما تعد الإناث أكثر استخداماً وتعرضاً للاستقواء اللفظي ونشر الإشاعات والاستثناء من المجموعة (Olweus, 1978 ; Pateraki, and Houndoumadi, 2001). كما وأكدت دراسة عويديات وحمدي (1997) والتي استهدفت التعرف على المشكلات السلوكية لدى الطلبة الذكور في الصفوف الثامن والتاسع والعاشر أن من بين أكثر المشكلات السلوكية تكراراً لدى الذكور هي الشجار وضرب الآخرين، وفيما يتعلق بآماكن حدوث الاستقواء أكد شارب وسميث (Sharp and Smith, 1991) حدوث الاستقواء في المدرسة والآماكن المجاورة لها، وأن الملاعب هي الآماكن الأكثر شيوعاً لحالات الاستقواء، في حين أكد ويتني (Whitney, 1993) أن الممرات المؤدية إلى الغرف الصفية هي المكان الذي تكثر فيه حدوث حالات الاستقواء تليها الغرف الصفية. وأظهرت دراسة جرادات (2008) في الأردن التي هدفت إلى الكشف عن مدى انتشار سلوك الاستقواء والعوامل المرتبطة به لدى عينة من (556) طالباً وطالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر، أن الإناث يمارسن غالباً سلوك الاستقواء في غرفة الصف بينما يمارس الذكور سلوك الاستقواء، وهم في طريقهم للمنزل.

يصنف الأفراد المشاركون في سلوك الاستقواء إلى ثلاث فئات: المستقويين والضحايا والمستقويين/الضحايا. وفيما يلي وصف مختصر لكل فئة يتضمن أبرز سماتهم ومزاياهم.

المستقويون: يؤكد كارني وميرل (Carney and Merrell, 2001) أن معظم المستقويين من طلبة المدارس ذكوراً و إناثاً يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه فهم يمارسون عدواناً علنياً وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين. كما يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع، وعدم القدرة على تحمل الإحباط (Olweus, 1993). ويصعب عليهم معالجة المعلومات الاجتماعية بشكل واقعي، إذ يفسرون سلوك الآخرين كسلوك معادٍ (Dodge, 1991; McNamara, and McNamara, 1997). ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف وخصوصاً كوسائل لحل المشكلات أو للحصول على ما يريدون (Carney and Merrell, 2001; Glew, Rivara, and Feudtner, 2000). وعادة ما يحقق المستقويون مكاسب شخصية جراء سلوكهم العدواني مثل السجائر، والنقود، والهبة (Olweus, 1993). ويفتقرون إلى الشعور بالتعاطف مع ضحاياهم (Beale, 2001). والعديد من المستقويين لا يدركون مستوى عدوانهم (Nssc, 1995).

وقد وجد الباحثون أيضاً أن المستقويين أكثر احتمالاً لأن يتورطوا بمشكلات سلوكية أخرى مثل شرب الكحول والتدخين (Nansel et al., 2001). كما يفتقر الأطفال المستقويون - ذكوراً و إناثاً- ممن تتراوح أعمارهم بين 9-12 سنة إلى مهارات حل المشكلة، ويميلون نحو توجيه مشكلاتهم نحو الخارج كوسائل للتوافق (Andreou, 2001). كما يظهرون إنجازاً مدرسياً ضعيفاً، ويكشفون عن عدم محبتهم لبيئة المدرسة وتحديداً في مرحلة الطفولة المتوسطة (Nansel et al., 2001).

وأخيراً فإن القضية الجدلية الآن والمثيرة للنقاش في الأدب التربوي والنفسي هي فيما إذا كان المستقويون يعانون من تدني تقدير الذات. حيث يقترح بعض الباحثين أن المستقويين لديهم مستوى متوسط، أو أقل من المتوسط من عدم الأمن (Glew et al, 2000). وعلى العكس من ذلك كشفت نتائج دراسات أخرى في المدرسة الأساسية وما بعدها أن الأطفال المستقويين الذين تتراوح أعمارهم بين 8-18 سنة كشفوا عن درجات منخفضة في تقدير الذات الكلي مقارنة بالأطفال الذين لا يستقويون على غيرهم من الأطفال (O'Moore and Kirkham, 2001). وأظهرت دراسة جرادات (2008) عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المستقويين وغير المستقويين في تقدير الذات.

الضحايا: وهم الأطفال الذين يعززون سلوك الأطفال المستقويين مادياً أو عاطفياً بعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو إعطائهم مصروفهم كله أو بعضه للمستقويين وإذعانهم لطلبات المستقويين بسهولة (Sciara, 2004).

وقد ميز "أولويس" (Olweus, 1993) بين شكلين من الضحايا هما: الضحايا السليبيون أو المدعون والضحايا الاستقزازيون. يتميز الضحايا السليبيون بأنهم قلقون وغير آمنين ونظرتهم لذواتهم سلبية، ولديهم شعور بالخجل وعدم الجاذبية، والعزلة النسبية، وليس لديهم أصدقاء، ولديهم اتجاهات سلبية نحو

كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه، ويميلون إلى إزعاج الطلبة الآخرين، واستفزازهم (Carney and Merrell, 2001). ويصفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد "مصادفة" (Pellegrini, 1998). كما يتميز الطلبة المستقون/ الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 8-13 سنة بمستويات منخفضة من تقدير الذات وأكثر عصابية وصعوبات فعلية في قدرات حل المشكلة (Andreou, 2001; Mynard and Joseph, 1997). ولديهم نسبة مرتفعة من المشكلات السلوكية، وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية منخفضة، وأعراض اكتئابية وأداء مدرسي ضعيف (Haynie et al., 2001).

أما فيما يتعلق بأسباب السلوك الاستقواني، أكد اتكنسون وهورنباي (Atkinson and Hornby, 2002) على دور العوامل الفردية؛ إذ يوجد عدة دوافع للاستقواء. فهو ببساطة سلوك طائش غير مراعى لحقوق الآخرين ومشاعرهم أو هو عمل يقوم به الطفل عند شعوره بالملل والضجر. فبعض الأطفال المستقون يعتقدون أن السلوك الاستقواني هو شيء عادي كونهم لا يدركون مدى إيذائهم للآخرين، أو أن الضحية تستحق ما حدث لها. كما أن خصائص الضحية كالمزاجية، والخجل وضعف المهارات الاجتماعية وعدم وجود أصدقاء قد تجعل من الطفل الضحية عرضة للسلوك الاستقواني.

ويرى بيسج (Besag, 1998) أن الاستقواء شكل من السلوكيات المتعلمة اجتماعياً، تعد العوامل الأسرية مثل إهمال الرعاية والمستويات المرتفعة من العنف والنزاع الأسري، وانعدام الضوابط السلوكية، وقلة مراقبة سلوك الأطفال، والإشراف عليهم عوامل مؤثرة في السلوك الاستقواني.

وتؤكد الأبحاث أن عائلات الأطفال المستقون هي عائلات مفككة (Olweus, 1994). فأبائهم عدوانيون، ورافضون وغير مكثرئين بأطفالهم، كما أن صورة الأب في هذه البيوت ضعيفة، وتميل الأم إلى أن تكون معزولة وربما أنها تمتلك أسلوب تنشئة اجتماعية متساهلاً (Curtner- Smith 2000; Olweus, 1978). وقد يكون الآباء قد شرحوا لأبنائهم أن استخدام القوة وإنزال الآخرين هي سلوكيات وطرق مقبولة للتعامل مع الآخرين. وقد يكون التهذيب المستخدم مع هؤلاء الأطفال غير متنسق (Carney and Merrell, 2001). ويميل الوالدان إلى استخدام القوة لضبط سلوك أبنائهم (Pellegrini, 1998) وعقابهم جسدياً أو يأخذ شكل نوبات الغضب والهيجان الانفعالي، وعادة تأتي أشكال هذا العقاب بعد فترة زمنية طويلة من حدوث السلوك غير المقبول، أو يتم تجاهل سلوك الطفل كلياً، ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال أن السلوك العدواني هو وسيلة لتحقيق الغايات أو إشباع الحاجات.

أما عائلات الأطفال الضحايا فيرى سميث (Smith, 2000) أنها داعمة وحساسة ومحبة؛ لذا عندما يتعرض أطفال هذه العائلات إلى هجوم فعلى الأرجح أن يجدوا صعوبة في التوافق أو التكيف عند مواجهتهم للاعتداءات أو حينما يعاملون بطريقة غير عادلة.

العنف، والضعف الجسمي لدى الضحايا الذكور، وهم أهداف سهلة مناسبة للأطفال المستقون بسبب قلقهم وإذعانهم وشعورهم بعدم القيمة وعدم محاولتهم الرد على اعتداءات الأطفال المستقون.

أما الضحايا الاستفزازيون فيوصفون بإظهارهم نمطين من ردود الأفعال وهما: القلق والعدوان وأحياناً يوصفون بالحركة الزائدة (Olweus, 1993)، ويسلكون طرقاً مزعجة وتهيجية بسبب عدم قدرتهم على التركيز، وهذا ربما يثير الأطفال الآخرين ويحفزهم لإظهار ردود فعل سلبية تجاههم (Cassidy and Taylor, 2005). ويبدو أن كلا النوعين من الضحايا يعانون من ضعف في مهاراتهم الاجتماعية ومعالجتهم للمعلومات الاجتماعية (Smith, Shu and Madsen, 2001)، وهم صغار القامة، وضعاف وضئيلون مقارنة بالمستقون. لذا فهم لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم وحمايتهم من الإساءة (McNamara and McNamara, 1997). علاوة على ذلك ربما يكون لدى هؤلاء الأطفال قلق على أجسامهم إذ يخافون من الأذى، ولديهم اتجاهات سلبية نحو العنف، وهم كذلك غير ناجحين في الألعاب الرياضية وغيرها من النشاطات الجسمية (Olweus, 1993). وعندما يتعرضون لهجوم المستقون في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية يستجيب غالبيتهم بالبكاء والانسحاب. ويميل ضحايا الاستقواء أيضاً إلى الهدوء والحذر وعدم الأمن والحساسية الزائدة مقارنة بالأطفال الآخرين، ويمتازون بمهارات ضعيفة في الاتصال وحل المشكلة (Glew, Dodge and Coie, 2000). وهم يفتقرون إلى المهارات التوكيدية (Schwartz, Dodge and Coie, 1993). وبناءً على ذلك فهم مهجورون أو منبوذون من الأطفال الآخرين ولديهم عدد قليل من الأصدقاء أو ليس لديهم أصدقاء إطلاقاً، وعادة ما يوجدون وحدهم في الملاعب أو في أوقات تناول الطعام في المدرسة (Olweus, 1993).

ويبدو أن لدى هؤلاء الأطفال تقديراً متدنياً للذات (O'Moore and Kirkham, 2001)، إذ ينظرون إلى أنفسهم كفاشلين وغير جذابين وغير أنكياء وغير مهمين. ونتيجة لهذا الاتجاه السلبي فإنهم يلومون أنفسهم خطأً على تعرضهم للاستقواء (Carney and Merrell, 2001).

المستقون/ الضحايا Bully- Victims

تشير الأبحاث إلى أن العديد من الأطفال المستقون في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا لاستقواء الآخرين (Wolke et al., 2000). فهم يستقون على من هم أصغر منهم سناً وحجماً، و يكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سناً وحجماً. وهم أحياناً مستقون في المدرسة وضحايا في البيت. لذا يعد التعامل مع المستقوي الضحية أصعب من التعامل مع غيره من الأشكال؛ فهم يظهرون سلوكاً عدوانياً غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدي الحساسية. ولأنهم يميلون إلى الاستقواء دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء.

يوصف المستقون/ الضحايا بأنهم أكثر قلقاً وتقليباً انفعالياً وأقل شعبية و يسهل استفزازهم، ويستفزون الآخرين بشكل دائم.

فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين ومجموعات الاستقواء الأخرى ولصالح غير المشاركين، وأن الأطفال الضحايا أقرروا عن دعم اجتماعي كلي و دعم زملاء أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة ومجموعة المستقوين. وبناءً على هذه النتائج يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والمعلمين والزملاء والأصدقاء الحميمين والمدرسة كانت متنبئات دالة للوقوع ضحية للاستقواء.

أجرى "ستورج" و"براسارد" و"ماسيا-ويرنر" (Storch, Masia – Warner, and Brassard, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الوقوع ضحية الاستقواء العلاقتي والعلني (الظاهر) والقلق الاجتماعي، والشعور بالوحدة، والسلوك المساند للمجتمع من الرفاق. تألفت عينة الدراسة من (383) مراهقاً ومراهقة موزعين إلى (238) إناث و (145) ذكوراً من مستوى الصف التاسع والعاشر في مدرسة عليا. توصلت الدراسة إلى أن المراهقين تعرضوا للاستقواء العلني أكثر من المراهقات، بينما حظيت المراهقات بسلوكات مساندة للمجتمع من رفيقاتهن أكثر مما حظي به المراهقون. وقد دعمت النتائج كذلك الفرضية التي مفادها أن الوقوع ضحية للاستقواء العلني "الظاهر" والعلاقتي ارتبط إيجابياً بالخوف من التقييم السلبي والأعراض الجسمية والتجنب الاجتماعي والشعور بالوحدة. وأخيراً كشفت الدراسة أن السلوك المساند للمجتمع من قبل الرفاق لعب دور الوسيط بين آثار الوقوع ضحية الاستقواء العلني والعلاقتي من جهة والشعور بالوحدة من جهة أخرى.

وللتحقق مما إذا كان المستقوين الذين يمارسون الاستقواء على الآخرين و يقعون هم أنفسهم، ضحية للاستقواء يتميزون بأنماط تعلق ومستوى شعور بالوحدة، أجرى "إرلاند" و "بور" (Ireland and Power, 2004) دراسة على عينة تألفت من (220) مستقوي من السجناء في المملكة المتحدة (103) بلغ متوسط أعمارهم (31) سنة و (117) من المستقوين صغار السن متوسط أعمارهم (19) سنة. كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً ذات صلة بنمط التعلق التجنبي، إذ أقر المستقوين/ الضحايا عن درجات مرتفعة من التعلق التجنبي مقارنة بأصناف الاستقواء الأخرى (المستقوين، وغير المشاركين). كما كشفت نتائج الدراسة عن إقرار المستقوين/ الضحايا درجات مرتفعة من الوحدة الانفعالية مقارنة بأصناف الاستقواء الأخرى، كما تميز الأفراد غير المشاركين في السلوك الاستقوائي بدرجات منخفضة من الشعور بالوحدة.

وأجرى تريث ودونكان (Tritt and Duncan, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عما إذا كانت المشاركة في السلوك الاستقوائي في مرحلة الطفولة ترتبط بتقدير الذات والشعور بالوحدة لدى طلبة جامعيين. تألفت عينة الدراسة من (206) طالباً وطالبة (56) ذكوراً و (120) إناثاً في تخصص علم النفس. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الشعور بالوحدة بين المستقوين والضحايا وغير المشاركين، ووجود فروق دالة إحصائياً في الشعور

ويأتي الأطفال الضحايا عموماً من عائلات تبالغ في حماية أطفالها لكونها تدرك أن أطفالها قلقون غير آمنين ؛ ونتيجة لذلك يفشل الوالدان في تعليم أطفالهم المهارات المناسبة لحل الصراع (McNamara and McNamara, 1997). ويعتقد كثير من الباحثين أن ميل هذه العائلات لحماية أطفالها يكون سبباً في السلوك الاستقوائي ونتيجة له في الوقت نفسه (Olweus, 1993) . وأخيراً يأتي الأطفال المستقوين - الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال والديهم دائماً بعدم الاتساق (الحماية الزائدة والإهمال) وأحياناً بالإساءة (Bowers, Smith and Binney, 1994). كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية (Pellegrini, 1998) ويستخدمون استراتيجيات القوة و الحزم في ضبط سلوك أطفالهم (Pellegrini, 1998). ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطر ومعارٍ لا يمكن الوثوق به (Bowers et al., 1994).

كما أن لعوامل المجتمع المحلي دوراً في تحفيز السلوك الاستقوائي مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة (Atkinson and Hornby, 2002).

وقد بحثت علاقة السلوك الاستقوائي بمتغيرات عديدة كان من بينها الدعم الاجتماعي والشعور بالوحدة، وفيما يخص الدراسات التي تناولت علاقة السلوك الاستقوائي بالدعم الاجتماعي أجرى "فورلونج" و"جنگ" و "بتز" و "موريسون" (Furlong, Chung, Bates and Morrison, 1995) دراسة على (600) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة والعليا في ولاية كاليفورنيا، هدفت إلى التحقق من مظاهر بيئية متعددة للوقوع ضحية الاستقواء وتضمنت الدعم الاجتماعي المدرك من قبل المعلمين والرفاق والمدرسة عموماً. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الضحايا أدركوا إحساساً أقل بالانتماء في المدرسة، وإدراكاً أقل للدعم الاجتماعي المقدم من قبل معلميه وأقرانهم مقارنة بنظرائهم غير الضحايا.

وأجرى "ريجبي" (Rigby, 2000) دراسة هدفت إلى التحقق من مستويات الدعم المدرك من المعلمين والرفاق المفضلين والزملاء والوالدين وشعورهم بالسعادة لدى عينة من المراهقين بلغ عددهم (845) في جنوبي استراليا. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية منخفضة لكنها دالة إحصائياً بين الوقوع ضحية الاستقواء والدعم الاجتماعي من قبل الرفاق المفضلين وزملاء الصف، وعلاقة عكسية بين الوقوع ضحية ودعم المعلمين عند الإناث.

بينما هدفت دراسة "ديماري" و"مالكي" (Demaray and Malecki, 2003) إلى التعرف على تكرار الدعم الاجتماعي المقدم من قبل مصادر متعددة لدى عينة تألفت من (499) طالباً وطالبة من طلبة صفوف السادس والسابع والثامن (337) ذكور و (257) إناث تم تصنيفهم إلى ضحايا ومستقوين و مستقوين/ ضحايا وغير مشاركين في المدارس المتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود

الاجتماعية، إذ كشفت الدراسات المحلية التي تناولت موضوع الاستقواء عن انتشاره بدرجة كبيرة في مدارسنا (الصباحين، 2007)، وصلته الوثيقة بتدني تقدير الذات وضعف الانجاز الأكاديمي (جرادات، 2008) .

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول أن تطلع المرشدين النفسيين والمدرسين على صلة الاستقواء بمشاعر الوحدة والدعم الاجتماعي؛ لذا فهي تساهم في فهم السلوك الاستقوائي والوقوع ضحية الاستقواء والتنبيؤ بهما استناداً إلى متغيري الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، ومن ثم العمل على تطوير برامج إرشادية تستهدف تخفيض السلوك الاستقوائي من خلال تعزيزها للدعم الاجتماعي للطالب المستقوي والضحية والمستقوي الضحية وتخفيضها لمشاعر الوحدة لديهم. كما يمكن لنتائج الدراسة أن تزيد من تبصر الوالدين والمعلمين بأثر الدعم الاجتماعي الوالدي ودعم المعلمين ودعم الأصدقاء في تقوية السلوك الاستقوائي والوقوع ضحية الاستقواء أو إضعافهما.

التعريفات الإجرائية:

الاستقواء: سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الاستقواء المستخدم في الدراسة (ملحق 1).

المستقوي: وهو الطالب الذي يمارس بشكل مستمر الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات ضد طفل آخر أقل منه قوة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه. ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الاستقواء المستخدم في الدراسة.

الوقوع ضحية: تعرض الطالب إلى سلوكيات متعمدة ومتكررة تتضمن الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات من قبل طالب آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس بالدرجة على مقياس الوقوع الضحية المستخدم في الدراسة (ملحق 2).

الضحية: وهو الطالب الذي يتعرض بشكل مستمر للإيذاء الجسدي أو اللفظي أو الازلال أو اتلاف الممتلكات من قبل الطالب المستقوي. ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على مقياس الوقوع ضحية المستخدم في الدراسة.

المستقوي / الضحية : وهو الطالب الذي يمارس الاستقواء ويقع ضحية له في آن واحد، ويتم التعرف عليه بالدرجة التي يحصل عليها على كلا مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية الاستقواء.

الشعور بالوحدة: شعور نفسي مؤلم ناتج عن وجود خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للطالب، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الشعور بالوحدة المستخدم في الدراسة (ملحق 3).

الدعم الاجتماعي: شعور الطالب بأنه محبوب ومقبول وموضع تقدير واحترام ومنتم إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات

بالوحدة بين الضحايا وغير المشاركين وبين المستقوين وغير المشاركين، إذ أقر المستقوون والضحايا عن مستوى شعور بالوحدة أكثر من غير المشاركين، ولم توجد فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة بين المستقوين والضحايا.

يلاحظ من استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الاستقواء في البيئة الأردنية أن دراسة جراتات (2008) هدفت إلى المقارنة بين مجموعات الاستقواء على متغيرات تقدير الذات، والعلاقات الأسرية، والتحصيل الدراسي. ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء تجاهلها لطبقة المرحلة الأساسية إذ تناولت سجناء راشدين في دراسة أيرلاند وبور (Ireland and Power, 2004) والطلبة الجامعيين في دراسة تريث ودونكان (Tritt and Duncan, 1997). أما الدراسة الحالية فقد تناولت الشعور بالوحدة لدى طلبة الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر. كما يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت مستويات الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء عدم وضوح العلاقة بين الدعم الاجتماعي والسلوك الاستقوائي. كما وأن دراسة ديماري و مالكي (Demaray and Malecki, 2003) والتي تعد الدراسة الوحيدة التي تناولت العلاقة المباشرة بين الدعم الاجتماعي والاستقواء اقتصر على طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن فحسب ولم تتناول طلبة الصفين التاسع والعاشر. وبناء على ما تقدم تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تلقي الضوء على هذه العلاقة من خلال الكشف عن الفروق في مستوى الشعور بالوحدة ومستوى الدعم الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية المستقوين والضحايا والمستقوين الضحايا وغير المشاركين في الصفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

مشكلة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى محاولة الكشف عن علاقة السلوك الاستقوائي بالشعور بالوحدة، والدعم الاجتماعي لدى طلبة المدارس الأساسية، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- س1: ما مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟
- س2: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟
- س3: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟
- س4: هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي على المقياس ككل وكل بعد من أبعاده باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من كونها تبحث في ظاهرة ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، لها نتائج سلبية على العملية التربوية، وتكيف أبنائنا الطلبة و صحتهم النفسية وعلاقاتهم

متبادلة، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الدعم الاجتماعي المستخدم في الدراسة (ملحق 4).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (42982) طالباً وطالبة (21061) ذكوراً و(21921) إناثاً من طلبة الصفوف الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع، عاشر) من مديريات تربية إربد الأولى والثانية من المدارس الحكومية في محافظة إربد.

وتكونت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة من الصفوف الأساسية العليا (سابع، ثامن، تاسع، عاشر) (515) طالباً، و(463) طالبة، من مدارس مديريات تربية إربد الأولى والثانية. وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، فقد اختيرت شعبة من شعب كل مستوى دراسي من المستويات الصفية الأربعة من كل مدرسة بشكل عشوائي، إذ بلغ عدد الشعب التي اختيرت (24) شعبة، (12) منها ذكوراً و(12) إناثاً.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيري الجنس والصف

الصف	ذكور	إناث	المجموع
سابع	159	120	279
ثامن	94	67	161
تاسع	130	134	264
عاشر	132	142	274
المجموع	515	463	978

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة أربعة مقاييس هي:

أولاً: مقياس الاستقواء:

قام الباحث بتطوير مقياس لسلوك الاستقواء للأطفال والمراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل أوستين و جوزيف (Austin and Joseph, 1996)، ومقياس أولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) ومقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاق Peer-Victimization scale لمأينارد و جوزيف (Mynard and Joseph, 2000) وقائمة الأمن المدرسي للمراهقين (AISS) The Adolescent Index for School Safety الذي طوره كريس و رولين و بوتس (Kerbs, Rollin and Potts, 2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 25، 26، 28، 32، 33) وأضاف الفقرات التالية: (3، 4، 9، 16، 20، 23، 24، 27، 29، 30، 31، 34). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)، ومن الأمثلة على

فقرات المقياس: "اشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف 6 فقرات من ضمنها 4 فقرات تتعلق بالاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.92) وللمجال الاجتماعي (0.83) وللمجال الجسمي (0.87) وللمجال اللفظي (0.88) ولمجال الممتلكات (0.81) وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي يتكون منها، من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الاستقواء على مجموعة العوامل التي يتكون منها، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر بمجموعها (56.364%) من التباين كما هو موضح في جدول (2).

الجدول (2): نتائج التحليل العاملي لمقياس الاستقواء

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	11.167	28.783	28.783
2	2.585	6.662	35.446
3	1.663	4.287	39.733
4	1.445	3.723	43.456
5	1.432	3.690	47.147
6	1.291	3.327	50.473
7	1.156	2.978	53.452
8	1.130	2.913	56.364

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حُدث من خلال هذا الاختبار أربعة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 43.456% من التباين، وبغرض تسمية هذه المعاملات إلى مجالات تم الرجوع إلى محتوى الفقرات الأكثر تشبعاً في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات تشبع المجالات (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، والممتلكات) ملحق رقم (5)، فبالنسبة للمجال الاجتماعي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 2، 4، 8، 15، 17، 21، 22، 26، 28، 37)، وللمجال الجسمي كان أعلى تشبع للفقرات (3، 5، 18، 20، 24، 30، 32، 35، 36)، أما المجال اللفظي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (7، 9، 10، 11، 13، 25، 29، 38)، ومجال الممتلكات كان أعلى تشبع للفقرات (6، 14، 23، 27، 31، 34)،

خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الوقوع ضحية على مجموعة العوامل التي يتكون منها ، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر مجموعها (56.465%) من التباين كما هو موضح في جدول (3).

الجدول (3): نتائج التحليل العاملي لمقياس الوقوع ضحية

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	11.251	30.407	30.407
2	1.956	5.288	35.695
3	1.732	4.682	40.377
4	1.417	3.830	44.208
5	1.298	3.507	47.714
6	1.134	3.064	50.779
7	1.087	2.937	53.716
8	1.017	2.749	56.465

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل ملحق رقم (6)، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حددت من خلال هذا الاختبار أربعة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 44.208% من التباين، وبغرض تسمية المعاملات الى مجالات تم الرجوع الى محتوى الفقرات الأكثر تشبع في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات تشبع المجالات (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، الممتلكات)، فبالنسبة للمجال الاجتماعي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (2، 12، 15، 17، 21، 26، 30)، والمجال الجسمي كان أعلى تشبع للفقرات (11، 13، 25، 31، 34، 35، 36، 38)، أما المجال اللفظي فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 3، 4، 5، 10، 14، 20، 23، 24، 32)، والمجال الممتلكات كان أعلى تشبع للفقرات (22، 27، 28، 29، 37)، حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة وإذا تعارض معامل التشبع الأكبر مع محتوى الفقرة تحذف، ونظرا لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على العوامل الناتجة فقد تم حذفها من المقياس وهذه الفقرات هي (6، 7، 8، 18، 33)، كما تم حذف الفقرات التي تشبعت على عامل لا ينسجم مع المسمى الذي تم تحديده مثل الفقرات (9، 16، 19) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكون من 30 فقرة. ملحق رقم (2). ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (9).

ولتصنيف أفراد عينة الدراسة التي تم توزيع المقاييس عليها والبالغة (1006) طالب وطالبة إلى مجموعات الاستقواء (مستقوين، وضحايا، ومستقوين/ ضحايا، وغير مشاركين) تم تحديد علامات القطع للتفريق بين مجموعات الاستقواء حسب المعيار التالي:

1- مجموعة المستقوين: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الاستقواء $34 \times 3.5 = 119$

حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة، ونظرا لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على العوامل الناتجة فقد تم حذفها من المجال وهذه الفقرات هي (12، 16، 19، 32) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكون من (34) فقرة، ملحق رقم (1). ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (8).

ثانياً : مقياس الوقوع ضحية

قام الباحث بتطوير مقياس الوقوع ضحية للأطفال المراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل أوستين و جوزيف (Austin and Joseph, 1996)، ومقياس اولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire (Olweus, 1996) و مقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاق Peer Victimization Scale لمينارد و جوزيف (Mynard and Joseph, 2000) و قائمة الأمن المدرسي للمراهقين (The Adolescent Index for Safety School الذي طوره كريس و رولين و بوتس (Kerbs, Rollin, and Potts, 2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 17، 22، 24، 25، 26، 28، 30)، وأصاف الفقرات التالية: (5، 7، 9، 13، 16، 18، 19، 20، 21، 23، 27، 29). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "يحرّض أحد الطلبة زملائي علي". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إن طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف (6) فقرات من ضمنها (4) فقرات تتعلق بالوقوع ضحية للاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.93) وللمجال الاجتماعي (0.84) وللمجال الجسمي (0.88) وللمجال اللفظي (0.92) وللمجال الممتلكات (0.78)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من

التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مجموعة العوامل التي يتكون منها وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation). وبينت نتائج التحليل وجود (4) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1 ، وتفسر بمجموعها (61.613%) من التباين كما هو موضح في جدول (4).

الجدول (4): نتائج التحليل العاملي لمقياس الدعم الاجتماعي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	12.847	42.823	42.823
2	2.651	8.835	51.659
3	1.861	6.204	57.863
4	1.125	3.750	61.613

وبسبب تشبع بعض الفقرات في أكثر من عامل، استخدم اختبار فرز العوامل التي ينبغي توفرها، وقد حُدثت من خلال هذا الاختبار ثلاثة عوامل للتدوير تفسر مجتمعة 57.863% من التباين، وبغرض تسمية المعاملات الى مجالات تم الرجوع الى محتوى الفقرات الأكثر تشبعاً في كل معامل وتحديد مسمى المجال، حيث تضمنت معاملات التشبع المجالات (دعم والدي، دعم الزملاء، دعم معلمين) ملحق رقم (7)، فبالنسبة لمجال الدعم الأسري فقد كان أعلى تشبع للفقرات (1، 6، 9، 12، 16، 20، 23، 26، 27، 28)، ومجال دعم الزملاء كان أعلى تشبع للفقرات (2، 8، 11، 13، 15، 19، 22)، أما مجال دعم المعلمين فقد كان أعلى تشبع للفقرات (3، 4، 7، 10، 14، 18، 21، 24)، حيث تم اعتماد درجة تشبع أكثر من (0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وترجع الفقرة على المجال في حال تشبعها على أكثر من عامل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة، ونظراً لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على المجالات الثلاثة (دعم أسري، دعم زملاء، ودعم معلمين) فقد تم حذفها من المجال، وهذه الفقرات هي (5، 17، 25، 29، 30) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكوناً من 25 فقرة. ملحق رقم (3) ثم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (10).

رابعاً : مقياس الشعور بالوحدة:

تم تطوير مقياس الشعور بالوحدة للأطفال والمراهقين بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس المهمة بالشعور بالوحدة لدى الأطفال وهي: مقياس الشعور بالوحدة وعدم الرضا الاجتماعي Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire المطور من قبل آشور و هايميل و رنشاو (Asher, Hymel and Renshaw, 1984) ومقياس الشعور بالوحدة وعدم الرضا الاجتماعي لآشور و ويلر (Asher and Wheeler, 1985)، وقد اقتبس الباحث من هذين المقياسين الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4،

درجة على المقياس ككل)، وأقل من (2.5) على مقياس الوقوع ضحية $(30 \times 2.5 = 75)$ درجة على المقياس ككل).

1. مجموعة الضحايا: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الوقوع ضحية $(30 \times 3.5 = 105)$ ، وأقل من (2.5) على مقياس الاستقواء $(34 \times 2.5 = 85)$ درجة فأقل).
2. مجموعة المستقوين/ الضحايا: حصول الطالب على متوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الاستقواء (أي 119 فأكثر)، ومتوسط حسابي (3.5) فأكثر على مقياس الوقوع ضحية (أي 105 درجة فأكثر).
3. مجموعة غير المشاركين: حصول الطالب على متوسط حسابي (أقل من 2.5) على مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية كليهما.
4. مجموعة الطلبة التي حصلت على متوسط حسابي يتراوح بين (2.5 - 3.5) على المقياسين كليهما فقد تم حذفها، وبلغ عددهم (28) طالباً وطالبة ليصبح حجم العينة (978) طالباً وطالبة).

ثالثاً: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك

تم تطوير مقياس الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس وهي مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين الذي طوره مالكي و ديماري و إليوت و نولتن (Malecki, Demaray, Elliott and Nolten, 1999) ومقياس هارتر للدعم الاجتماعي للأطفال (Harter, 1985) . ومقياس الدعم الاجتماعي للطلبة Students Social Support Scale (SSSS) المطور من قبل نولتن (Nolten, 1994). وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، 24، 25)، وأضاف الفقرات التالية: (5، 8، 11). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (دعم الوالدين، دعم المعلمين، دعم الزملاء، دعم الأصدقاء)، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "يحبني والدي كما أنا". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف فقرتين ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (30) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.95) ولمجال الدعم الوالدي (0.89) ولمجال دعم الزملاء (0.91) ولمجال دعم المعلمين (0.82)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج

المعالجة الاحصائية:

- بغرض تحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن اسئلتها قام الباحث باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:
- 1- التكرارات لتوزيع مجموعات الاستقواء .
 - 2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاجابات العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.
 - 3- تحليل التباين الثنائي (ANOVA - Way - 2) والمتعدد (MANOVA) للكشف عن الفروق في اجابات العينة تبعا لمتغيرات الدراسة.
 - 4- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن مواقع الفروق تبعا للمتغيرات التي أظهرت وجود فروق عليها.
 - 5- التحليل العاملي (Factor Analysis) لأغراض استخراج معاملات التشيع للفقرات على المجالات بهدف الكشف عن صدق أدوات الدراسة.
 - 6- معاملات الارتباط (Correlation Coefficient) للكشف عن ارتباط فقرات المقاييس بالمجالات التي تنتمي اليها والمقياس ككل.

منهج الدراسة:

استخدم في الدراسة المنهج الوصفي في البحث، إذ حاولت الدراسة التعرف على مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء .

النتائج:

السؤال الأول : ما مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعات الاستقواء (ضحايا، مستقوين، مستقوين/ ضحايا، غير مشاركون)؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعا لمجموعات الاستقواء، جدول (5) يوضح ذلك:

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعا لمجموعات الاستقواء (N= 978)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	67	2.60	1.10
مستقو	26	2.20	0.93
مستقو . ضحية	48	1.72	0.77
غير مشاركون	837	1.61	0.66

6، 7، 9، 10، 12، 13، 14) وأضاف الفقرات التالية: (5، 8، 11) وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (16) فقرة، ومن الأمثلة على فقرات المقياس: "لا يوجد في المدرسة شخص يفهمني". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك ، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف ثلاث فقرات ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (14) فقرة، ملحق رقم (4)، وتمثل الدرجة المرتفعة على المقياس شعور أكثر بالوحدة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لمقياس الشعور بالوحدة من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبة توزعت على (212) طالباً و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وبلغ (0.87) وهي مؤشر مقبول للثبات.

إجراءات التطبيق:

بعد أن تم تحديد الشعب في كل مستوى صفي من خلال الاختيار العشوائي، قام الباحث بتوزيع مقاييس الدراسة على الطلبة داخل الغرف الصفية، ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حده. في بداية الأمر قدم الباحث نفسه للطلبة ووضح لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وما قد يترتب عليها من نتائج إيجابية ستساعد في فهم واقعهم التربوي والتعرف على مشاكلهم ومواجهتها، ثم أكد الباحث للطلبة طوعية المشاركة، وعدم كتابة أسماءهم على مقاييس الدراسة، وأن البيانات التي سيحصل عليها الباحث ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، لذا سيتم التعامل معها بسرية تامة. وطلب منهم التروي في إجاباتهم وعدم التسرع، بعد ذلك قام الباحث بقراءة التعليمات المتعلقة بمقياس الاستقواء، وبعد أن تأكد من إكمال جميع الطلبة الإجابة على مقياس الاستقواء، انتقل الباحث إلى مقياس الوقوع ضحية ثم إلى مقياس الشعور بالوحدة وأخيراً إلى مقياس الدعم الاجتماعي.

ولخشية الباحث من الأثر السلبي الذي قد تؤدي إليه كلمتي الاستقواء والضحية في موضوعية استجابات الطلبة فإنه لم يُشر إليهما عندما وضح لهم تعليمات المقاييس. ومن الجدير ذكره أن الباحث أكد على أن السلوكيات التي يتضمنها مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية ليست سلوكيات تحدث صدفة أو على سبيل المزاح، بل هي أفعال مقصودة ومستمرة ضد طالب بعينه خلال الثلاثين يوم الماضية.

وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم تصحيح استجابات الطلبة على جميع المقاييس بإعطاء التدريجات (تنطبق علي بدرجة كبيرة= 5 درجات، تنطبق علي بدرجة كبيرة= 4 درجات، تنطبق علي بدرجة متوسطة= 3 درجات، تنطبق علي بدرجة قليلة = 2 درجة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً = 1 درجة).

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمجموعات الاستقواء (N= 978)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	67	3.56	0.75
مستقو	26	3.36	0.56
مستقو - ضحية	48	3.60	0.59
غير مشارك	837	3.75	0.75

يظهر من جدول (6) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (3.36-3.75) كان أعلاها لمجموعة (غير مشارك)، بينما كان أدناها لمجموعة (مستقوي).

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة

باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمجموعات الاستقواء وجنس الطالب. والجدول (7) يوضح ذلك.

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمجموعات الاستقواء وجنس الطالب (N=978)

المجموعة	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	إناث		الكلية	
							العدد	متوسط الحسابي	العدد	متوسط الحسابي
ضحية	48	2.51	1.11	19	2.81	1.07	67	2.60	1.10	الانحراف المعياري
مستقو	17	2.15	0.86	9	2.31	1.10	26	2.20	0.93	الانحراف المعياري
مستقو - ضحية	37	1.80	0.80	11	1.46	0.62	48	1.72	0.77	الانحراف المعياري
غير مشارك	413	1.68	0.67	424	1.54	0.67	837	1.61	0.66	الانحراف المعياري
الكلية	515	1.78	0.75	463	1.61	0.76	978	1.70	0.764	الانحراف المعياري

ذات دلالة احصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2×4) والجدول (8) يبين ذلك.

يظهر من جدول (5) أن المتوسطات الحسابية على مقياس الشعور بالوحدة لمجموعات الاستقواء تراوحت بين (1.61-2.60) وكان أعلاها لمجموعة (ضحية)، بينما كان أدناها لمجموعة (غير مشارك).

السؤال الثاني: ما مستوى الدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء (ضحايا، مستقويين، مستقويين/ ضحايا، غير مشارك).

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمجموعات الاستقواء، جدول (6) يوضح ذلك:

يظهر من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة وفقاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية

الجدول (8): نتائج تحليل التباين الثنائي على مقياس الشعور بالوحدة تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما (N= 978)

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعات	63.903	3	21.301	41.58	0.00
الجنس	0.001	1	0.001	0.003	0.95
التفاعل بينهما	3.486	3	1.162	2.26	0.07
الخطأ	469.806	970	0.512		
المجموع	3418.755	978			

3. وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير المجموعة حيث بلغت قيمة F لمتغير المجموعة (41.58) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق الإحصائية تم تطبيق اختبار Scheffe على متغير المجموعة، جدول (9) يوضح ذلك.

يظهر من جدول (8) ما يلي:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الشعور بالوحدة تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما بلغت (2.26) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
2. عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير الجنس حيث بلغت قيمة F لمتغير الجنس (0.003) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

الجدول (9): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس الشعور بالوحدة على متغير المجموعة (N= 978)

المتغير	المتوسط الحسابي	ضحية	مستقو	مستقو ضحية	غير مشارك
ضحية	2.60			**0.8432	**0.9844
مستقوى	2.20				**0.5909
مستقو - ضحية	1.72	**0.8432-			
غير مشارك	1.61	**0.9844-	**0.5909		

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي

بأختلاف مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما؟ للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد مقياس الدعم الاجتماعي والمقياس ككل تبعاً لمجموعات الاستقواء و جنس الطالب، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي على مقياس الدعم الاجتماعي ككل تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما، وتطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على أبعاد مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء و جنس الطالب والتفاعل بينهما، الجداول (10-16) توضح ذلك:

1. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (ضحية، ومستقوى - ضحية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ضحية (2.60)، وبلغ لمجموعة مستقوى - ضحية (1.72).
2. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (ضحية، وغير مشارك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة ضحية (2.60) وبلغ لمجموعة غير مشارك (1.61).
3. مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير المجموعة كانت بين (مستقوى، وغير مشارك)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة مستقوى (2.20) وبلغ لمجموعة غير مشارك (1.61).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الدعم الاجتماعي ككل تبعاً لمجموعات الاستقواء و جنس الطالب (N= 978)

المجموعة	ذكور			إناث			المجموع	
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	48	3.70	0.76	19	3.22	0.59	3.56	0.75
مستقوى	17	3.23	0.51	9	3.61	0.61	3.36	0.56
مستقو - ضحية	37	3.59	0.57	11	3.65	0.70	3.60	0.59
غير مشارك	413	3.75	0.73	424	3.74	0.76	3.75	0.70
المجموع	515	3.72	0.72	463	3.71	0.68	978	3.72

دالة احصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 × 4) والجدول (11) يبين ذلك.

يظهر من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مستوى الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق الظاهرية

الجدول (11): تحليل التباين الثنائي على مقياس الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيرات مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما (N=978)

المتغير	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المجموعات	6.697	3	2.232	4.541	0.004
الجنس	0.007	1	0.007	0.13	0.90
التفاعل بينهما	3.784	3	1.251	2.56	0.05
الخطأ	476.81	970	0.491		
المجموع	14025.178	979			

3- وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات مجموعات

الأستقواء، حيث بلغت قيمة F (4.541) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق الإحصائية تم تطبيق اختبار Scheffe على متغير المجموعة، جدول (12) يوضح ذلك.

يظهر من جدول (11) ما يلي:

1- عدم وجود فروق دالة إحصائية على مقياس الدعم الاجتماعي تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس والمجموعة حيث بلغت قيمة F للتفاعل بينهما (2.56) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

2- عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مستويات متغير الجنس حيث بلغت قيمة F (0.13) وهي قيمة غير دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$).

الجدول (12): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لمقياس الدعم الاجتماعي على متغير المجموعة (N= 978)

المتغير	المتوسط الحسابي	ضحية	مستقو	مستقو ضحية	غير مشارك
ضحية	3.56	-	0.20	0.04-	-0.19
مستقو	3.36	0.20	-	0.24-	*0.39-
مستقو - ضحية	3.60	0.04-	0.24-	-	0.15-
غير مشارك	3.75	-0.19	*0.39-	0.15-	-

الحسابي لمجموعة مستقوي (3.36)، وبلغ لمجموعة غير المشاركين (3.75).

يظهر من الجدول (12) أن مصدر الفروق على الأداة ككل تبعاً لمتغير مجموعة كانت بين (غير المشاركين، ومستقوي) وكانت الفروق لصالح متغير مجموعة (غير المشاركين)، حيث بلغ المتوسط

الجدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدعم الوالدي، دعم الزملاء، دعم المعلمين، والمجال ككل تبعاً لمتغيري الجنس ومجموعات الاستقواء (N= 978)

المجال	مجموعة الاستقواء	الذكور		الإناث		المجموع الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدعم الوالدي	ضحية	3.83	1.00	3.35	1.01	3.70	1.02
	مستقو	3.31	0.56	3.79	1.03	3.47	0.77
	مستقو - ضحية	4.03	0.70	3.60	0.94	3.60	0.75
	غير مشارك	3.88	0.82	3.86	0.80	3.87	0.81
دعم الزملاء	المجموع	3.84	0.83	3.83	0.82	3.84	0.84
	ضحية	3.63	0.77	3.35	0.98	3.47	0.84
	مستقو	3.40	0.73	3.61	0.96	3.56	0.80
	مستقو - ضحية	3.76	0.84	4.00	0.86	3.88	0.86
دعم المعلمين	غير مشارك	3.81	0.81	4.29	0.82	3.90	0.82
	المجموع	3.77	0.81	3.97	0.84	3.86	0.83
	ضحية	3.55	0.90	2.88	0.89	3.36	0.94
	مستقو	2.95	0.63	3.33	1.06	3.08	0.81
	مستقو - ضحية	3.38	0.80	3.09	1.20	3.31	0.90
	غير مشارك	3.50	0.90	3.27	0.97	3.39	0.94
	المجموع	3.48	0.89	3.25	0.97	3.38	0.94

الجدول (14): مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الدعم الاجتماعي

المجال	الدعم الوالدي	دعم الزملاء	دعم المعلمين
الدعم الوالدي	-	**0.45	**0.59
دعم الزملاء	-	-	**0.48
دعم المعلمين	-	-	-

** معامل الارتباط دال احصائياً عند مستوى الدلالة ($0.01 \geq \alpha$)

يظهر من الجدول (14) أن معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الدعم الاجتماعي دالة احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.01$).

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغير مجموعات الاستقواء (ضحية، مستقوي، مستقوي/ ضحية، غير مشارك) ومتغير الجنس، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لتلك الفروق تم تطبيق تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للمجالات الدعم الأسري، دعم الزملاء، ودعم المعلمين تبعاً لمتغيري المجموعة والجنس والتفاعل بينهما، بعد حساب معاملات الارتباط بين المجالات الثلاثة، الجدولان (14 ، 15) يوضحان ذلك.

الجدول (15): تحليل التباين المتعدد (MANOVA) على مجالات الدعم الاجتماعي تبعاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس والتفاعل بينهما (N= 978)

المتغير	المجالات	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	دعم الوالدين	0.001	1	0.001	0.001	0.974
	دعم الزملاء	1.191	1	1.191	1.75	0.186
	دعم المعلمين	1.789	1	1.789	2.058	0.152
مجموعات الاستقواء	دعم الوالدين	8.16	3	2.721	4.005	0.008
	دعم الزملاء	12.812	3	4.271	6.291	0.00
	دعم المعلمين	3.401	3	1.13	1.30	0.272
التفاعل (الجنس* مجموعات الاستقواء)	دعم الوالدين	4.339	3	1.446	2.12	0.095
	دعم الزملاء	3.926	3	1.309	1.928	0.123
	دعم المعلمين	4.760	3	1.587	1.825	0.141
الخطأ	دعم الوالدين	658.990	970	0.679		
	دعم الزملاء	658.501	970	0.679		
	دعم المعلمين	843.376	970	0.869		
المجموع	دعم الوالدين	672.081	977			
	دعم الزملاء	681.559	977			
	دعم المعلمين	864.399	977			

- يظهر من الجدول (15) ما يلي:
1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لجميع مجالات الدعم الاجتماعي حيث كانت قيم F غير دالة إحصائياً.
 2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية على جميع مجالات الدعم الاجتماعي تبعاً للتفاعل بين متغيري الجنس ومجموعات الاستقواء.
 3. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجموعات الاستقواء لمجال (دعم المعلمين) حيث كانت قيمة F غير دالة إحصائياً.
 4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجموعات الاستقواء لمجالي دعم الوالدين ودعم الزملاء، حيث كانت قيم F (4.005) (6.291) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق تم تطبيق اختبار شيفية للمقارنات البعدية (Scheffe)، الجدول (16) يوضح ذلك.

الجدول (16): نتائج اختبار شيفية للمقارنات البعدية على مجالات الدعم الاجتماعي تبعا لمتغير مجموعات الاستقواء (N=978)

المجالات	(I) مجموعات الاستقواء	(J) مجموعات الاستقواء	الفرق بين المتوسطات الحسابية	الدلالة الإحصائية
دعم الوالدين	مستقو - ضحية	ضحية	-0.0935	0.948
		مستقوي	0.1289	0.938
		غير مشارك	-0.2706	0.181
	ضحية	مستقوي - ضحية	0.0935	0.948
		مستقوي	0.2225	0.714
		غير مشارك	-0.1771	0.414
	مستقو	مستقوي - ضحية	-0.1289	0.938
		ضحية	-0.2225	0.714
		غير مشارك	-0.3995*	0.116
	غير مشارك	مستقوي - ضحية	0.2706	0.181
		ضحية	0.1771	0.414
		مستقوي	-0.3995*	0.116
دعم الزملاء	مستقو - ضحية	ضحية	0.4106	0.15581
		مستقوي	0.3219	0.20063
		غير مشارك	-0.0130	0.12229
	ضحية	مستقوي - ضحية	-0.4106	0.15581
		مستقوي	0.0742	0.19037
		غير مشارك	-0.4249*	0.10461
	مستقو	مستقوي - ضحية	-0.3219	0.20063
		ضحية	-0.0742	0.19037
		غير مشارك	-0.3506	0.16408
	غير مشارك	مستقوي - ضحية	0.0130	0.12229
		ضحية	-0.4249*	0.10461
		مستقوي	-0.3506	0.16408

والمستقيين والمستقيين - الضحايا، وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى المستقيين كان أعلى منه لدى غير المشاركين. في حين لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائية بين المستقيين والمستقيين - الضحايا في مستوى الشعور بالوحدة.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة ستورج ورفاقه (Storch et al; 2003) التي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائية بين الوقوع ضحية الاستقواء والشعور بالوحدة لدى الضحايا من طلبة صفي التاسع والعاشر، واتفقت أيضاً مع دراسة ارلاندر وبور (Ireland and Power, 2004) التي اشارت إلى أن المستقيين الضحايا كشفوا عن درجات مرتفعة من الشعور بالوحدة مقارنة بغير المشاركين. واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة تربت ودونكان (Tritt and Duncan, 1997)، إذ كشفت عن أن المستقيين الضحايا لديهم مستوى مرتفع من الشعور بالوحدة مقارنة بغير المشاركين،

يظهر من جدول (16) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمجال دعم الوالدين تبعا لمجموعات الاستقواء بين غير المشاركين (3.87)، ومستقوي (3.47) لصالح مجموعة (غير المشاركين)
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) لمجال دعم الزملاء تبعا لمجموعات الاستقواء بين غير مشارك (3.90) وضحية (3.47) ولصالح المجموعة (غير مشارك).

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين

لابد من الارتقاء بتقدير الذات لديهم من أجل تخفيض احتمالات ممارستهم للسلوك الاستقوائي وتقليل تعرضهم للاستقواء من قبل أقرانهم.

أما فيما يخص الفروق بين المستقيين والضحايا في مستوى الشعور بالوحدة، والتي كانت أعلى لدى الضحايا، فيمكن تفسيرها من كون المستقيين - على العكس من الأطفال الضحايا - يتمتعون بمزايا تحصنهم ضد الشعور بالوحدة مثل الثقة المرتفعة بالذات وسهولة تشكيل الصداقات (Nansel et al., 2001).

أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين مجموعات الاستقواء، كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية فقط بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقيين، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي بين الطلبة غير المشاركين من جهة، والضحايا والمستقيين/ الضحايا من جهة أخرى، كما لم تظهر فروق دالة إحصائية بين المستقيين من جهة والضحايا والمستقيين من جهة أخرى.

ففيما يخص الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي بين غير المشاركين والمستقيين والتي كانت لصالح غير المشاركين، فقد اتفقت نتائج الدراسة جزئياً مع دراسة ديماري ومالكي (Demaray and Malecki, 2003)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين والمستقيين لصالح غير المشاركين لدى طلبة صفوف السادس والسابع والثامن. ويمكن تفسير هذه النتيجة من كون الأطفال المستقيين يأتون من عائلات مضطربة (Olweus, 1994) يتسلط فيها الآباء على أطفالهم، وهم آباء رافضون وغير مكثرين بهم، يكترون من العقاب الجسدي والهيجان الانفعالي وثورات الغضب (Roberts, 2000)، وبناءً على ذلك يمكن القول إن كل هذه السمات التي تتميز بها عائلات الأطفال المستقيين تجعل الدعم الاجتماعي الوالدي للأطفال المستقيين في حده الأدنى. وهذا ما أكدته أيضاً الدراسة الحالية إذ كشفت عن وجود فروق دالة إحصائية بين غير المشاركين والمستقيين في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي حيث كان مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي لدى غير المشاركين أعلى بشكل دال إحصائياً مما هو لدى المستقيين.

وتعد هذه النتيجة أهم نتائج الدراسة، إذ يمكن الاستفادة منها في فهم أسباب السلوك الاستقوائي في المدارس من خلال ربطه بالدعم الاجتماعي، ويترتب على هذا الفهم تضمينات تربوية وإرشادية تسمح للمرشدين النفسيين وعلماء النفس المدرسي من زيادة تبصرهم بأسباب مشكلة الاستقواء، وبالتالي تطوير برامج وقائية وعلاجية يمكن أن تحد من مشكلة الاستقواء، والتي تجعل من الدعم الاجتماعي ركيزة أساسية لها؛ لذا تقع على عاتق المدرسة مسؤولية خلق بيئة صافية آمنة خالية من التهديد والخوف تدعم المستقيين اجتماعياً من خلال تحسس مشاكلهم وتفهمهم وتعليمهم طرق مواجهة المشكلات ومساعدتهم على إنجاز أفضل ما لديهم برفع مستوى الفعالية الذاتية لديهم Self-efficacy، والتعامل

بينما اختلفت معها في النتيجة التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى الشعور بالوحدة بين المستقيين والضحايا.

ويمكن تفسير الفروق في مستوى الشعور بالوحدة بين غير المشاركين من جهة، والضحايا والمستقيين - الضحايا من جهة أخرى من كون الضحايا وخصوصاً السليبين منهم الذين تتراوح أعمارهم بين 8-18 سنة يتميزون بالقلق وعدم الشعور بالأمن والنظرة السلبية للذات (O'Moore and Krikham, 2000) والشعور بالخجل والحساسية الزائدة في عمر مبكر، اللذين يعيقان توكيد الأطفال لذواتهم وتشكيلهم للصداقات، وعدم المهارة في الألعاب الرياضية في المدرسة، (Olweus, 1993) أما الضحايا الاستقوائيون فيتميزون بالنمطية والقلق والحركة الزائدة والتهيجية وعدم القدرة على التركيز، مما يثير ردود فعل سلبية نحوهم من قبل أقرانهم، (Cassidy and Taylor, 2005). كما ويؤكد فرود (Frude, 1993) أن كلا النمطين من الضحايا السليبين والاستقوائيين يتميزون بضعف مهاراتهم الاجتماعية وضعف معالجتهم للمعلومات الاجتماعية. وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن هذه السمات المميزة للأطفال الضحايا تعزز الاتجاهات السلبية نحوهم ونبتهم من أقرانهم وبالتالي معاناتهم من مشاعر الوحدة.

إن لهذه النتائج تضمينات تربوية وإرشادية لابد للمعلمين والوالدين والمرشدين النفسيين من أخذها بالاعتبار عند تصديدهم لمشكلة الاستقواء، إذ تقتضي الضرورة تصميم برامج وقائية وعلاجية تستهدف تنمية مهارات توكيد الذات وحل المشكلات، ومهارات الاتصال لدى الأطفال الضحايا، إذ تلعب هذه المهارات دوراً حاسماً في وقاية الأطفال من احتمالات تعرضهم لاستقواء الآخرين. فمثل هذه المهارات تعزز التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال الضحايا وتحسن من نظرتهم لذواتهم وتقديرهم لها مما ينعكس بالضرورة إيجابياً في تخفيض مستوى شعورهم بالوحدة ومستوى شعورهم بالعجز.

وما يصدق على الأطفال الضحايا يصدق على المستقيين - الضحايا، إذ أكدت عدة دراسات والتي تناولت الأطفال المستقيين/الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 9-12 سنة وجود صفات تعرقل تفاعلهم الاجتماعي، وتعزز نظرة الآخرين السلبية نحوهم، وبالتالي تعزز شعورهم بالوحدة مثل: تدني تقدير الذات، وضعف في قدرات حل المشكلات (Andreou, 2001) وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية انفعالية ضعيفة (Haynie et al., 2001) والقلق والتقلب الانفعالي والحركة الزائدة وسهولة الاستقزاز والميل إلى ازعاج الآخرين في المدارس الابتدائية (Carney and Merrell, 2001). وبناءً على ذلك يمكن القول إن هذه السمات ستؤدي بالضرورة إلى ردود فعل سلبية نحوهم وعدم القبول الاجتماعي من قبل أقرانهم والمحصلة هي المزيد من مشاعر الوحدة.

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات حل المشكلة وضبط الذات وترقية الكفاية الاجتماعية الانفعالية والتي تتضمن: التعاطف والتعاون وضبط الغضب. كما أنه

يبدو تجعل من دعم الأصدقاء لهم في حده الأدنى بل يكاد يكون معدوماً.

وبناءً على ما تقدم يمكن القول إن دعم الوالدين يرتبط سلبياً بممارسة السلوك الاستقوائي بينما يرتبط دعم الأصدقاء سلبياً بالوقوع ضحية الاستقواء. ولذلك يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين للأطفال الضحايا رغم توافره لا يكفي لوقايتهم من التعرض للسلوك الاستقوائي. لذا تظهر الحاجة الماسة إلى تصميم برامج إرشادية تهدف إلى تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات تساعد في الدفاع عن أنفسهم مثل المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات توكيد الذات واستراتيجيات مناسبة للتوافق.

ويبدو أيضاً، أن دعم الأصدقاء الذي يحظى به الطلبة المستقوون لا يحد من سلوكهم الاستقوائي؛ لذا تظهر الحاجة الماسة إلى توفر الدعم الاجتماعي الوالدي لهم من خلال عقد الندوات والمحاضرات للآباء وأمهات الأطفال المستقوين، والتي تهدف إلى تعليمهم مهارات التنشئة الاجتماعية السليمة وتحفزهم لتوفير الدعم الاجتماعي لأطفالهم.

التوصيات

1. ضرورة تصميم برامج إرشادية تستهدف تدريب الأطفال الضحايا على المهارات الاجتماعية ومهارات الاتصال ومهارات توكيد الذات واستراتيجيات التوافق المناسبة، لتخفيض مشاعر الوحدة لديهم ومساعدتهم في الدفاع عن أنفسهم.
2. ضرورة توافر بيئة اسرية داعمة اجتماعياً للطفل المستقوي من خلال تفهم مشاعره ومشاكله و الاستماع اليه وتقبله كما هو، والتقليل من العنف الاسري والعقاب الجسدي؛ ان الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء لا يكفي لخفض السلوك الاستقوائي.
3. ضرورة توافر دعم اجتماعي مقدم من الزملاء للطلبة الضحايا في المدرسة وخلق بيئة صفية آمنة خالية من التهديد.

المصادر والمراجع

جرادات، عبد الكريم (2008). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 4، (2)، 109-124.

الصبيح، علي موسى (2007). أثر برنامج إرشاد جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك.

عويطات، عبد الله وحمد، نزيه (1997). المشكلات السلوكية لدى طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الذكور في الأردن والعوامل المرتبطة به، *دراسات العلوم التربوية*، 24، (2)، 298-315.

معهم بعدالة، وتقديم النصائح لهم وتقبلهم كما هم، وبالتعامل معهم كاشخاص لهم أهمية وقيمة ليست مشروطة بالانجاز الأكاديمي فقط. و تعد هذه الشروط من وجهة نظر عالم النفس الشهير كارل روجرز أكثر العوامل تهديداً لتقدير الذات لدى الطفل، وقد أطلق على هذه الشروط اسم الاعتبار الإيجابي المشروط.

وما يصدق على المدرسة يصدق على الأسرة، إذ يجب على الآباء والأمهات للحد من السلوك الاستقوائي عند أبنائهم توفير بيئة أسرية داعمة اجتماعياً للطفل من خلال التقليل من العنف الأسري، والتقليل من العقاب الجسدي لينمو أطفالهم محصنين ضد تطوير اعتقادات بأن السلوك العدواني وسيلة لإشباع الحاجات. كما يمكنهم توفير هذه البيئة الاسرية الداعمة من خلال تفهمهم لمشاعر ومشاكل أطفالهم والاستماع إليهم، وتقبل أطفالهم كما هم، ومساعدتهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وأشعارهم بأهمية أعمالهم وتصرفاتهم وظهار أخطائهم بلطف والافتخار بهم والاجابة عن تساؤلاتهم المحيرة. وليس من سبيل لتحقيق هذه الغايات إلا باستخدام النمط الديمقراطي في التنشئة الاجتماعية المتمثل بإتاحة الفرصة أمام الأطفال ليدركوا محبة والديهم لهم، والاستماع للأطفال عندما يعبرون عن آرائهم واحترام رغباتهم عندما تكون معقولة، واستخدام المنطق في التأديب بتوضيح أسباب منع وأسباب السماح لبعض السلوكات، وتوضيح عواقب السلوك على الطفل وأثر سلوك الطفل على الآخرين. وتعد هذه المعرفة بأثر سلوك الطفل على الآخرين الركيزة الأساسية للتعاطف، الذي بدوره يقلل من احتمالات ممارسة الأطفال للسلوك الاستقوائي. كما يجب على الآباء أن لا يتوقعوا من أطفالهم الكمال، فالأطفال يسيئون التصرف عندما يكونون خائفين وقلقين أو جوعاً أو متعبين. فلا يجب على الوالدين أن يسخطوا على الطفل عندما يكون سلوكه غير مثالي، ويجب عليهم أن يصبروا على أطفالهم ويتحملوا أخطاءهم التي تعد جزءاً من مسارهم النمائي.

أما فيما يخص الفروق في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من الزملاء بين غير المشاركين والضحايا، والتي كانت لصالح غير المشاركين فقد اتفقت نتائج الدراسة مع دراسة فورلونج وجنغ وبتز وموريسون (Furlong, Chung, Bates and Morrison, 1995) والتي تناولت طلاب وطالبات في المدارس المتوسطة، ودراسة ريجباي (Rigby, 2000) والتي تناولت عينة من الطلبة المراهقين والمراهقات، ودراسة ديماري ومالكي (Demaray and Malecki, 2003)، والتي تناولت الطلبة في صفوف السادس والسابع والثامن، إذ أشارت جميعها إلى وجود فروق دالة إحصائية في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين. إن هذه النتيجة لها ما يبررها في الأدب التربوي والنفسى الذي يشير إلى معاناة هؤلاء الأطفال والمراهقين من ضعف مهاراتهم الاجتماعية وافتقارهم إلى مهارات توكيد الذات وضعفهم في مهارات الاتصال والألعاب الرياضية، والنظرة السلبية للذات، والحذر والحساسية الزائدة التي تعيق تشكيلهم للصدقات. إن مثل هذه السمات على ما

- bully/victims in an urban middle school . *School Psychology Review*, 32, 471-489.
- Dodge, k. A. (1991). Emotion and social information Processing In J. Garber and K. A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp 159-181). New York: Cambridge University press.
- Farrington, D. (1993): Understanding and preventing bullying .In Tonry , M. and Morris , N. (eds) *Crim and Justice: An Annual Review of Research*, 17. Chicago: University of Chicago press.
- Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M. and Morrison, R.L (1995). Who are the victims of school violence? A Comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children*, 18, 282-299.
- Glew, G., Rivara , F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children; *Pediatrics in Review*, 21, 183-190
- Harter, S. (1985). *Manual for Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver.
- Irleland, J. and Power, C. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of Adult and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30, 298-312.
- Kaltiala – Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpali, A., and Rantanen, P. (2000). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Kerbs, J. J., Rollin, S.A. and Potts, I. (2001). *The Adolescent Index for School Safety Victimization Experiences*. Unpublished research survey.
- Kim, Y. Park, H. and Cho, U. (1997). *Bullies and victims*. Research report 29 Seoul: Conversation Plaza of Adolescents.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. and Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.
- Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliot, S. N. and Nolten, P. W. (1999), *The Child and Adolescent Social Support Scale*. Dekalb, IL: Northern Illionis University.
- McNamara, B. and McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, N Y : Barron's.
- Mynard, H. and Joseph, S. (1997). Bully victim problems and their association with Eysencks personality dimensions in 8 to 13 year- olds. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 51-54.
- Adair, V. A., Dixon, R. S. and Moore, D. W. (2000). Ask your mother not to make yummy Sandwiches: Bullying in New Zealand secondary school. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 35, 207-210.
- Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-ago children. *Educational Psychology*, 21, 59-66.
- Asher, S. R and Wheeler, V.A. (1985) . Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consult Clinic Psychology*, 4, 500-505.
- Asher, S. R. Hymel, S. and Renshaw, P.D.(1984) Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456-1464.
- Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: Routledgefoelmer.
- Austin, S. and Joseph, S. (1996) . Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447- 456.
- Beale, A.V. (2001) Bullybusteres: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300-306.
- Besag, V. (1989). *Bullies and victims in school* . Milton Keynes: The Open University Press.
- Boulton, M. (1995). Playground behavior and peer interaction patters of primary school boys calssified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Ecucational Psychology*, 65, 165-177.
- Bowers, L., Smith, P. K. and Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 251-232.
- Bowker, L. (1980). *Prison victimization*. New York, NY: Elesvier North Holland, Inc.
- Carney, A. G. and Merrell, K. W . (2001) . Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Cassidy, J. and Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.
- Curtner-Smith, M. E. (2000) . Mechanisms by wich family processes contribute to school – age boy's bullying. *Child Study Journal*, 30 , 169-187.
- Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and

- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68.
- Schwartz, D., Dodge, K. A. and Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic. Peer victimization in boys play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772
- Sharp, S. and Smith, P.K. (1991) Bullying in UK schools. The DES Sheffield bullying project. *Early child Development and Care*, 77, 47-55.
- Smith, P. k. (2000) . Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society*, 14, 294-303.
- Smith, P. and Sharp, S. (1999). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge
- Smith, P. K. and Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: findings from a survey in English school after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Storch, E., Masia-Warner, C. and Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child study Journal*, 33, 1-18.
- Tattum , D. and Lane, D. (1989). *Bullying in School*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Tritt, C. and Duncan, R. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, 1-10.
- Whitney, I. and Smith, P. K. (1993) . A survey of the nature and extent of bullying in Junior/ middle schools. *Educational Research*, 35, 3-25.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41,8,1002.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, k. M and Shulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and German: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology*, 92,673-696
- Mynard, H. and Joseph, S. (2000) . Development of the Multidimensional peer- victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26,169-178.
- Nairn, K. and Smith, A. (2002). Secondary students experiences of bullying at school and their suggestions for dealing with it. *Youth Studies Australia*, 21, 37-44.
- Nansel, T. R. , Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 2094-2100.
- National School Safety Center (NSSC). (1995). *School bullying and victimization*. Malibu, CA: Author.
- Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social Support Scale. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*. Washington. D.C: Hemisphere press.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can Do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171-1190.
- Olweus, D. (1995).Bullying or peer abuse in school: fact and intervention. *Current Directions Psychological science*, 4,196-200.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/ victim Questionnaire for Students*. Bergen, Norway: University of Bergen.
- O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001).Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27,269-283.
- Pateraki, L. and Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21. 167-175.
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school. A review call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176.

الملحق (1)

مقياس الاستقواء Bullying Scale

بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات مارستها عمداً خلال الثلاثين يوماً الماضية. يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماماً علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصادقية.

تنطبق علي بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	رفضت عمداً رغبة أحد الطلاب بمصادقتي (ع).					
2.	تجاهلت أحد الطلبة عمداً (ع).					
3.	قرصت أحد الطلبة وشددت شعره مسبباً له الألم والضييق (ج).					
4.	اتهمت أحد الطلبة بأعمال لم يرتكبها وجعلت الآخرين يكرهونه (ع).					
5.	اقتعلت أسباباً للتشاجر مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وضربته (ج).					
6.	قمت عمداً بإتلاف وتخريب أشياء تخص أحد الطلبة (م).					
7.	نظرت إلى أحد الطلبة عمداً نظرات سخرية واستهزاء (ل).					
8.	لم اختار أحد الطلبة للعب معي ومع أصدقائي (ع).					
9.	نظرت إلى أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفه أو تهديده (ل).					
10.	سببت أحد الطلبة بألفاظ بذيئة (ل).					
11.	أصدرت تعليقات مزعجة عن علامات أحد الطلبة، أو قدرته على القراءة أو الكتابة (ل).					
12.	أصدرت تعليقات مزعجة عن السمات الجسمية والمظهر العام لدى أحد الطلبة مثل طوله وزنه.... الخ (ل).					
13.	سرقنا أشياء خاصة بأحد الطلبة عمداً (م).					
14.	أشعلت الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات (ع).					
15.	طردت أحد الطلبة من المجموعة التي ألعب فيها أو التي أكون متواجداً معها (ع).					
16.	لويت زراع أحد الطلبة أو حشرته في مكان ضيق كزاوية الصف مثلاً أو تحت المقعد (ج).					
17.	هاجمت أحد الطلبة وضربته بأدوات مثل العصا، الكرسي، القلم.... الخ (ج).					
18.	نشرت الإشاعات والأكاذيب عن بعض الطلبة (ع).					
19.	ابتعدت عمداً عن أحد الطلبة (ع).					
20.	استخدمت القوة أو التهديد بالقوة ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده أو أي شيء يخصه (م).					
21.	صفعت أحد الطلبة وضربته بيدي (ج).					
22.	جعلت أحد الطلبة أضحوكة أمام الآخرين (ل).					
23.	حرّضت بعض الطلبة على طلاب آخرين (ع).					
24.	أخفيت عمداً أشياء خاصة بأحد الطلبة (م).					
25.	قاطعت عمداً أحد الطلبة أثناء حديثه (ع).					
26.	أطلقت على أحد الطلبة القاب بذيئة (ل).					
27.	دفعت أحد الطلبة وجلست في مكانه (ج).					
28.	احتلت على أحد الطلبة وأخذت نقوده (م).					
29.	ضربت أحد الطلبة بقدمي أو عرقلته عندما مر أمامي (ج).					
30.	رفضت إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من أحد الطلبة (م).					
31.	وقفت أمام أحد الطلبة وأخذت دوره بالقوة في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء... الخ (ج).					
32.	ألقيت أحد الطلبة على الأرض وجلست فوقه (ج).					
33.	لم أصغ عمداً إلى أحد الطلبة أثناء حديثه (ع).					
34.	كشفت عمداً الأسرار الشخصية لأحد الطلبة (ل).					

ج: استقواء جسيمي ل: استقواء لفظي ع: استقواء اجتماعي م: اتلاف ممتلكات

الملحق (2)

مقياس الوقوع ضحية

يبين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات حدثت معك عمداً خلال الثلاثين يوماً الماضية. يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص ووضع إشارة (✓) أمام العبارة وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماماً علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصادقية.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	سب علي أحد الطلبة بألفاظ بذيئة. (ل)					
2.	ابتعد عني أحد الطلبة عمداً. (ع)					
3.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن علاماتي المدرسية أو قدرتي على القراءة والكتابة. (ل)					
4.	تحدث معي أحد الطلبة بطرق تهديديه أو تخويفية. (ل)					
5.	نظر إلي أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفي أو تهديدي. (ل)					
6.	صرخ علي أحد الطلبة لتخويفي وإفزازي. (ل)					
7.	قرصني أحد الطلبة وشد شعري مسبباً لي الألم والضييق. (ج)					
8.	لم يصغ إلي أحد الطلبة عندما أتحدث. (ع)					
9.	ضربني أحد الطلبة بقدميه وعرقلني عندما مررت أمامه. (ج)					
10.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن سماتي الجسمية ومظهري العام مثل طولي أو وزني... الخ. (ل)					
11.	تجاهلني أحد الطلبة عمداً. (ع)					
12.	طردني أحد الطلبة من المجموعة التي يلعب فيها أو التي يكون متواجداً فيها. (ع)					
13.	كشف أحد الطلبة عمداً أسراري الشخصية. (ل)					
14.	منعني أحد الطلبة عمداً من الانضمام إلى جماعة أصدقائه. (ع)					
15.	احتال علي أحد الطلبة وأخذ نقودي أو أي شيء يخصني. (م)					
16.	نظر إلي أحد الطلبة نظرات سخرية واستهزاء. (ل)					
17.	أطلق علي أحد الطلبة ألقاباً بذيئة. (ل)					
18.	لوى أحد الطلبة زراعي أو حشرنني في مكان ضيق مثل زاوية الصف أو تحت المقعد مثلاً. (ج)					
19.	حرض أحد الطلبة زملائي علي. (ع)					
20.	رفض أحد الطلبة إرجاع الأشياء التي استلفها مني. (م)					
21.	استخدم أحد الطلبة القوة أو التهديد بالقوة لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني. (م)					
22.	سرق أحد الطلبة أشياء خاصة بي. (م)					
23.	اتهمني أحد الطلبة بأعمال لم أرتكبها وجعل الآخرين يكرهوني. (ع)					
24.	صفعني أحد الطلبة وضربني بيديه. (ج)					
25.	اصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن أفراد أسرتي. (ل)					
26.	افتعل أحد الطلبة أسباباً للتشاجر معي وضربي. (ج)					
27.	وقف أحد الطلبة أمامي وأخذ دوري في الطابور الصباحي أو في أماكن الشراء. (ج)					
28.	ألقاني أحد الطلبة أرضاً وجلس فوقني. (ج)					
29.	أخفى أحد الطلبة عمداً أشياء خاصة بي. (م)					
30.	هاجمني وضربني أحد الطلبة بأدوات مثل الكرسي، القلم، العصا... الخ. (ج)					

ل: الوقوع ضحية الاستقواء اللفظي

م: الوقوع ضحية الاستقواء على الممتلكات.

ج: الوقوع ضحية الاستقواء الجسيمي

ع: الوقوع ضحية الاستقواء الاجتماعي

الملحق (3)

مقياس الشعور بالوحدة

يبين يديك مجموعة من الفقرات تصف مشاعر وأحاسيس وخبرات تمر بها في المدرسة. نرجو منك قراءة كل فقرة بتمعن، وتقدير مدى انطباقها عليك بوضع إشارة (✓) في العمود المناسب آراء كل منها، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة وإنما هي تعبيرات عن مشاعرك وآرائك.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	أقضي معظم وقتي في المدرسة وحدي.					
2.	أشعر بالوحدة في المدرسة.					
3.	يصعب عليّ أن أجد أشخاصاً يحبونني في المدرسة.					
4.	ليس لدي صديق في غرفة الصف.					
5.	لا يوجد أحد أستطيع التحدث معه في المدرسة.					
6.	لا يوجد أحد في المدرسة أذهب إليه عندما أحتاج المساعدة.					
7.	يصعب عليّ تشكيل صداقات في المدرسة.					
8.	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع اللعب معه.					
9.	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع ممارسة نشاطات معه.					
10.	لا أستطيع الانسجام مع الآخرين في المدرسة.					
11.	أتمنى أن يكون في المدرسة شخص أشعر بأنه قريب مني.					
12.	لا أحد يعرفني جيداً في المدرسة.					
13.	لا يشاركني زملائي في المدرسة اهتماماتي وأفكاري.					
14.	لا يوجد في المدرسة شخص يفهمني.					

الملحق (4)

مقياس الدعم الاجتماعي

تشير الفقرات التالية إلى مشاعر وخبرات يشعر بها الفرد أثناء تفاعلاته الاجتماعية مع أصدقائه وزملائه ووالديه ومعلميه. ولكل فقره خمس إجابات: تنطبق عليّ بدرجة كبيرة جداً، تنطبق عليّ بدرجة كبيرة، تنطبق عليّ بدرجة متوسطة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة، تنطبق عليّ بدرجة قليلة جداً. يرجى قراءة الفقرات بدقه ووضع إشارة (✓) على الإجابة التي تعتقد أنها تنطبق عليك، علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة وإنما هي تعبيرات عن مشاعرك وآرائك.

تنطبق عليّ بدرجة

الرقم	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1.	يفهمني والداي جيداً. (و)					
2.	لدي زملاء أحبهم كما هم. (ز)					
3.	يساعدني معلمي عندما أتضايق وأنزعج. (م)					
4.	يساعدني معلمي عندما أواجه مشكلة ما. (م)					
5.	يريد والداي الاستماع فعلاً لمشاكلي. (و)					
6.	يساعدني معلمي على إنجاز أفضل ما لدي. (م)					
7.	لدي أصدقاء حميمون يفهموني فعلاً. (ز)					
8.	لا يهتم والداي فعلاً بمشاعري. (و)					
9.	يهتم معلمي بي. (م)					
10.	لدي أصدقاء حميمون أتحدث إليهم عما يزعجني. (ز)					
11.	يعاملني والداي كشخص له اعتبار أو أهمية. (و)					
12.	ينتبه زملائي إلى ما أقول. (ز)					
13.	لا يعاملني معلمي بعدالة. (م)					
14.	لدي أصدقاء حميمون أحب أن أقضي معهم بعضاً من وقتي. (ز)					
15.	يحبني والداي كما أنا. (و)					
16.	يهتم معلمي بي عندما أكون في حالة سيئة. (م)					
17.	لدي أصدقاء حميمون يستمعون فعلاً لما أقول. (ز)					
18.	يشعروني والدي بأهمية أعمالي وتصرفاتي. (و)					
19.	يعاملني معلمي كإنسان له أهمية واعتبار. (م)					
20.	ليس لدي صديق حميم يهتم بمشاعري. (ز)					
21.	يظهر لي والداي أخطائي بلطف. (و)					
22.	يقدم لي معلمي نصائح مفيدة. (م)					
23.	يساعدني والداي في اتخاذ القرارات الخاصة بي. (و)					
24.	يعبر والداي عن فخرهما بي. (و)					
25.	يساعدني والداي في الإجابة عن التساؤلات التي تحيرني. (و)					

ز: دعم الزملاء

م: دعم المعلمين

و: دعم الوالدين

الملحق (5)

نتائج التحليل العاملي لتوزيع جميع فقرات مقياس الاستقواء على مجالاته الأربعة (الاجتماعي، الجسمي، اللفظي، الممتلكات) (N=420)

الفقرة	معامل التشيع للمجال الاجتماعي	معامل التشيع للمجال الجسمي	معامل التشيع للمجال اللفظي	معامل التشيع لمجال إتلاف الممتلكات
1	0.46	0.22	0.32	0.28
2	0.45	0.09	0.04	0.41
3	0.01	0.49	0.24	0.07
4	0.44	0.01	0.42	0.04
5	0.06	0.51	0.10	0.10
6	0.08	0.18	0.24	0.42
7	0.04	0.21	0.43	0.30
8	0.45	0.11	0.02	0.11
9	0.02	0.26	0.58	0.10
10	0.16	0.05	0.56	0.22
11	0.30	0.06	0.55	0.08
12	0.09	0.08	0.11	0.16
13	0.28	0.08	0.57	0.26
14	0.35	0.28	0.35	0.40
15	0.53	0.07	0.28	0.03
16	0.04	0.20	0.06	0.10
17	0.66	0.06	0.13	0.19
18	0.03	0.58	0.01	0.21
19	0.10	0.02	0.12	0.02
20	0.14	0.50	0.22	0.17
21	0.51	0.29	0.23	0.24
22	0.52	0.23	0.18	0.31
23	0.26	0.01	0.14	0.44
24	0.17	0.56	0.11	0.08
25	0.10	0.14	0.64	0.08
26	0.51	0.11	0.26	0.09
27	0.14	0.16	0.31	0.58
28	0.53	0.001	0.08	0.23
29	0.07	0.42	0.64	0.02
30	0.10	0.44	0.23	0.42
31	0.001	0.11	0.34	0.62
32	0.21	0.50	0.19	0.44
33	0.15	0.01	0.20	0.04
34	0.003	0.001	0.29	0.63
35	0.13	0.63	0.25	0.13
36	0.12	0.49	0.14	0.35
37	0.57	0.41	0.04	0.11
38	0.10	0.23	0.58	0.31

الملحق (7)

نتائج التحليل العاملي لتوزيع جميع فقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مجالاته الثلاثة (الدعم الوالدي، دعم الزملاء، دعم معلمين) (N=420)

الفقرة	معامل التشبع لمجال الدعم الوالدي	معامل التشبع لمجال دعم الزملاء	معامل التشبع لمجال دعم معلمين	الفقرة	معامل التشبع لمجال الدعم الوالدي	معامل التشبع لمجال دعم الزملاء	معامل التشبع لمجال دعم معلمين
1	0.57	0.24	0.24	16	0.72	0.06	0.28
2	0.29	0.64	0.07	17	0.12	0.02	0.08
3	0.41	0.38	0.58	18	0.29	0.30	0.53
4	0.44	0.26	0.57	19	0.45	0.70	0.11
5	0.20	0.12	0.17	20	0.68	0.22	0.31
6	0.64	0.27	0.23	21	0.16	0.19	0.66
7	0.38	0.35	0.60	22	0.41	0.66	0.11
8	0.43	0.65	0.14	23	0.72	0.19	0.26
9	0.67	0.30	0.26	24	0.25	0.15	0.64
10	0.35	0.29	0.60	25	0.14	0.05	0.07
11	0.44	0.62	0.09	26	0.67	0.24	0.29
12	0.70	0.21	0.27	27	0.73	0.13	0.37
13	0.20	0.62	0.03	28	0.71	0.09	0.24
14	0.35	0.32	0.56	29	0.11	0.004	0.02
15	0.41	0.66	0.006	30	0.10	0.02	0.04

الملحق (8)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الاستقواء مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420).

المجال الاجتماعي			المجال الجسمي			المجال اللفظي			مجال الممتلكات		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.80	0.75	1	0.60	0.54	1	0.68	0.65	1	0.75	0.57
2	0.59	0.40	2	0.71	0.54	2	0.70	0.54	2	0.77	0.70
3	0.70	0.80	3	0.80	0.65	3	0.72	0.75	3	0.62	0.54
4	0.71	0.62	4	0.85	0.60	4	0.73	0.70	4	0.61	0.62
5	0.71	0.60	5	0.87	0.84	5	0.78	0.64	5	0.77	0.58
6	0.72	0.56	6	0.56	0.70	6	0.77	0.75	6	0.63	0.54
7	0.69	0.53	7	0.65	0.56	7	0.78	0.70			
8	0.76	0.62	8	0.82	0.75	8	0.75	0.69			
9	0.82	0.80	9	0.65	0.61						
10	0.80	0.75									
11	0.73	0.68									
الكلي			الكلي			الكلي			الكلي		
0.67			0.61			0.69			0.56		

الملحق (9)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الوقوع ضحية مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420)

المجال الاجتماعي			المجال الجسمي			المجال اللفظي			مجال الممتلكات		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.87	0.62	1	0.72	0.54	1	0.75	0.64	1	0.72	0.51
2	0.77	0.67	2	0.76	0.64	2	0.81	0.74	2	0.88	0.71
3	0.66	0.51	3	0.77	0.76	3	0.75	0.72	3	0.78	0.61
4	0.72	0.59	4	0.86	0.74	4	0.80	0.72	4	0.73	0.58
5	0.74	0.64	5	0.88	0.81	5	0.75	0.71	5	0.80	0.71
6	0.72	0.65	6	0.89	0.71	6	0.82	0.74			
7	0.78	0.60	7	0.71	0.81	7	0.76	0.84			
			8	0.82	0.87	8	0.68	0.52			
						9	0.76	0.74			
						10	0.78	0.72			
الكلي 0.59			الكلي 0.66			الكلي 0.67			الكلي 0.61		

الملحق (10)

معاملات ارتباط فقرات مقياس الدعم الاجتماعي مع المجال نفسه والمقياس ككل (ن = 420)

دعم والدي			دعم زملاء			دعم معلمين		
رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	ارتباط الفقرة بالمقياس
1	0.78	0.67	1	0.77	0.75	1	0.82	0.70
2	0.71	0.78	2	0.75	0.54	2	0.85	0.78
3	0.68	0.62	3	0.87	0.64	3	0.76	0.72
4	0.87	0.72	4	0.81	0.75	4	0.84	0.70
5	0.71	0.71	5	0.72	0.77	5	0.86	0.69
6	0.82	0.73	6	0.75	0.64	6	0.75	0.61
7	0.71	0.62	7	0.77	0.79	7	0.77	0.72
8	0.66	0.51				8	0.64	0.71
9	0.73	0.74						
10	0.77	0.63						
الكلي 0.72			الكلي 0.64			الكلي 0.67		

الملحق (11): معامل ارتباط فقرات مقياس الشعور بالوحدة مع المقياس ككل

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالمجال
1	0.61	8	0.62
2	0.58	9	0.66
3	0.74	10	0.55
4	0.76	11	0.49
5	0.66	12	0.79
6	0.71	13	0.56
7	0.73	14	0.58

