المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتنمر والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية

د/ أحمد كمال عبد الوهاب البهنساوي

أستاذ علم النفس المساعد- كلية الآداب – جامعة أسيوط

الملخص

هدفت الدراسة للتعرف على مدى صلاحية المقاييس المستخدمة في الدراسة في البيئة المصرية بعد تعريبها، وكذلك التعرف على مدى وجود فروق باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على متغيرات المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والتنمر والقلق الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، هذا فضلاً عن التحقق من مدى إمكانية التنبؤ بالتنمر والقلق الاجتماعي من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية، اجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها ٣١٥ (١٥٥ من الذكور، ١٦٠ من الإناث)، ومحل الإقامة (١٨٤ من الريف، ١٣١ من الحضر)، وتراوحت أعمارهم بين ١٥ : ٢٠ عامًا بمتوسط عمري قدره ١٧.٢٤ عامًا وانحراف معياري ٠.٩٣ عامًا، أظهرت النتائج عن تمتع المقاييس المستخدمة في الدراسة بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة المصرية، وكما كشفت النتائج عن وجود فروق متباينة وفقًا للاختلاف على متغيري النوع (ذكور، إناث)، ومحل الإقامة (ريف، حضر)، والتفاعل بينهم على المناخ المدرسي وأبعاده الفرعية (السلبي والإيجابي)، والتنمر/الإيذاء، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية وفقًا للاختلاف حسب متغيري النوع ومحل الإقامة على المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي، وكما أظهرت النتائج أنَّه يمكن التنبؤ بالتنمر/الإيذاء من خلال بعدي المناخ السلبي وهما العدوانية والإيذاء وكذلك بعد المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين كأحد أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها، كما يمكن التنبؤ بالقلق الاجتماعي وأبعاده من خلال المناخ السلبي – كبعد رئيسي من مقياس المناخ المدرسي – وبعض أبعاده الفرعية ويشمل (الإيذاء، الفوضوية، اللامبالاة وخمول المعلم)، وكذلك من خلال بعدي المناخ الإيجابي- كبعد رئيسي من مقياس المناخ المدرسي – وهما (شبكة الأقران الاجتماعية والتوافق المعياري)، وبعض أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها وتشمل (المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة، أهمية المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة، أهمية المساندة الاجتماعية للآباء).

الكلمات المفتاحية: المناخ المدرسي، المساندة الاجتماعية، التنمر، القلق الاجتماعي، طلاب المرحلة الثانوية.

School climate and social support as predictors of bullying and social anxiety in a sample of secondary stage students

Dr. Ahmed Kamal Abdel Wahab El-Bahnasawy

Associate Professor, Faculty of Arts, Assiut University

Abstract

The current study seeks to validate the administrated instruments in the study on The Egyptian setting, in addition to investigating differences attributed to gender (males/females), residence (rural/urban) and interaction between them on variables of school climate, social support, bullying and social anxiety among students of secondary stage. It also examines the predictability of bullying and social anxiety from school climate and social support. Sample of the study consisted of ٣١٥ (١٥٥ males/١٦٠ females; ١٨٤ from rural areas/١٣١ from urban areas) with age range ١٥-٢٠ (M= ١٧.٢٤; SD= ٠.٩٣). Study results show varying differences attributed to gender (males/females), residence (rural/urban) and interaction between them on school climate and its sub-dimensions (positive and negative) and bullying/victimization. In addition, no significant differences were detected attributed to gender (males/females), residence (rural/urban) on social anxiety and social support. The two dimensions of negative climate (aggression and victimization) and dimension of social support of close friends predicted bullying/victimization. Negative climate- as a major dimension of school climate- and some of its sub-dimensions (victimization, disruptiveness, teacher apathy), the major dimension of positive climate (peer social network and normative adjustment in addition to some of social support dimensions and its importance (social support of close friends, importance of social support in school, importance of social support for school mates, importance of social support for parents) predicted social anxiety and its dimensions.

Keywords: school climate, social support, bullying, social anxiety, secondary stage students

مقدمة

يعد المناخ المدرسي الإيجابي من المتغيرات ذات التأثير القوي على سلوكيات الطالب وأدائه الأكاديمي (Brand, Felner, Shim Seitsinger & Dumas, ٢٠٠٣)، كما يعد المناخ المدرسي الإيجابي مكونًا دفاعيًا ضد السلوكيات المنحرفة لدى الطلاب مثل تعاطي المخدرات والسلوك العدواني والتنمر (Hawkins, Catalano, Kosterman, Abbott & Hill, ١٩٩٩). ولسوء الحظ فإنَّ غالبية الأدبيات تناولت المناخ المدرسي والتنمر لدى طلاب المدارس المتوسطة، كما يوجد عددُ قليلُ من الأبحاث التي تناولت بالدراسة العلاقة بين إدراك الطلاب للمناخ المدرسي والسلوك الإدماني والتنمر لدى طلاب الثانوية(witt, ٢٠١٥). فالمناخ المدرسي مكونُ متعددُ الأبعاد والذي ينقسم إلى مكونات شخصية وأكاديمية وتنظيمية، وتختلف أبعاده أيضًا وفقًا لمكونات المقياس الذي يستخدمه الباحث في قياس المناخ المدرسي ولكنَّها في الغالب تشمل (العلاقة بين المعلمين والطلاب وبين المعلمين وبعضهم، والنظام، والسلامة والانضباط وفقًا للمبادئ والمعايير المدرسية، والمشاركة الأكاديمية ومصادر التعليم المدرسية والتواصل المدرسي (المشاركة في الأنشطة المدرسية ومشاركة الوالدين والمجتمع (Holfeld & Leadbeater, ٢٠١٧).

كما أنَّ المناخ المدرسي من الأمور المهمة والأساسية التي تؤثر في سلوك الطلاب وأخلاقهم، وتقدمهم في التعليم بشكل جيد، وكذلك للمناخ المدرسي دورٌ كبيرٌ ومهمٌ في توفير جو ملائم للتعليم والتعلم مما يؤثر على الصحة النفسية للطلاب بشكل إيجابي وسلبي على حد سواء، وذلك باعتباره قوة لها آثارها في خلق جو من المشكلات أو الحد منها لدى الطلاب (محرم عبد العال، ثريا لاشين، رمضان حسين، ٢٠١٦). ولكل مدرسة طابعها وشخصيتها التي تسمى الخصائص الداخلية التي تميز إحدى المدارس عن غيرها والتي تؤثر في سلوك الأفراد باسم المناخ التنظيمي (أحمد إبراهيم، ١٩٩٨، ١١).

ولكون المدرسة مؤسسة رسمية مهمة في عملية التربية والتنشئة وعنصر مهم للطلاب في تكوين العلاقات الاجتماعية والانتماء للجماعة والأصدقاء فنجد الفرد في حاجة متزايدة للمساندة الاجتماعية من أجل نجاح العلاقات الاجتماعية واستمرارها بشكل جيد، وبهذا فإنَّ المساندة الاجتماعية تعبر عن الدعم الذي يحصل عليه الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية بالأفراد والجماعات التي ينتمي إليها (Lin, ١٩٧٩, ١٠٩). وللمساندة الاجتماعية أهميتها النفسية والاجتماعية والصحية المتعددة؛ والتي تشمل إشباع حاجات الانتماء والإندماج والاحترام والتقدير وزيادة تقدير الذات، والثقة بالنفس، وخفض حدة القلق والتوتر والاكتئاب وخفض حدة الضغوط الخارجية بسبب توفر المساندة والدعم، بالإضافة إلى منح الفرد القدرة

على التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، وتقديم التقييم الإيجابي، والتحقق من صحة الأفكار والآراء الشخصية، وكذلك من خلال المساندة الاجتماعية يتم خفض مشاعر الوحدة وتنمية المشاعر الإيجابية، وتقوية إرادة وعزيمة الفرد على تحمل أحداث الحياة الصعبة (رياض ملكوش، خولة يحيى، ١٩٩٥؛ عفاف حداد، عبد الله الزيتاوي، ٢٠٠٢؛ Stages, Long, Mason, Krishnon & Riges, ٢٠٠٧). ويمكن للفرد أن يحصل على المساندة الاجتماعية من مصادر متعددة، وأكثر مصادر المساندة الاجتماعية شيوعًا لدى المراهقين هو الذي يتم من خلال الأقران (الأصدقاء وزملاء الدراسة) والمعلمين والآباء (Bailey, ٢٠٠٨).

كما يعد التنمر مشكلة مدرسية في جميع أنحاء العالم وهو من الموضوعات المهمة للبحث لأنَّه يرتبط بنتائج سلبية عديدة من الناحية الاجتماعية والنفسية والأكاديمية (Rigby, ٢٠٠١; Swearer, Grills, Haye, & Cary, ٢٠٠٤, ٧١; Ryan, ٢٠٠٩) وقد وجد أنَّ نسبة المدارس التي يحدث بها تنمر بشكل يومي أو أسبوعي بلغ (٤٣%) للمدارس الابتدائية (٢٢%) للمدارس الإعدادية، (٢٢%) للمدارس الثانوية (Nolle, Guerino, Dinkes & Chandler, ٢٠٠٧)، ويشير التراث البحثي إلى أنَّ التنمر يرتبط بالنتائج الأكاديمية للضحايا مثل عدم الحضور والتسرب المدرسي والتصورات السلبية عن البيئة المدرسية، كما يرتبط التنمر بالضغوط النفسية لدى الطلاب مثل: التهميش الاجتماعي والعزلة، فضلاً عن المشكلات الداخلية مثل الحزن والقلق وتدني تقدير الذات التي تستمر حتى التعليم الثانوي (Bandyopadhyay, ٢٠١١).

كما يتضح أن فترة المراهقة تكون العلاقات الاجتماعية بين الأقران ذات أهمية كبيرة وذات تأثير كبير في كافة مجالات النمو النفسية والاجتماعية والتربوية مثل تقدير الذات والتكيف العاطفي ...إلخ، ولكن لسوء الحظ نجد بعض المراهقين يصبحوا ضحية للتنمر من جهة الأقران مما يعرضهم لمشكلات متزايدة من الناحية العاطفية والسلوكية، فقد أثبتت الدراسات العلاقة القوية بين إيذاء الأقران أو تنمر الأقران والآثار السلبية الناتجة عن ذلك (Bailey, ٢٠٠٨). وفي هذا الصدد يُعَّرف التنمر بأنَّه مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها واحد أو أكثر من الأفراد بقصد إلحاق الأذى بشخص آخر من الناحية الجسدية أو النفسية (Vernberg, Jacobs & Hershberger, ١٩٩٩, ٣٨٦). ويشمل التنمر الإيذاء الصريح (المادي) أو الإيذاء في العلاقات وسمعة الشخص ضحية التنمر، ويشمل التنمر الصريح إلحاق الأذى للضحية، مثل اللكم، والضرب، والخدش، والقرص، والتهديدات اللفظية، ويشمل التنمر في العلاقات أو السمعة إلحاق الأذى المتعمد بتقدير الذات لدى شخص آخر أو مكانته

الاجتماعية أو علاقاته الوثيقة بالآخرين من خلال الاستبعاد الاجتماعي أو الشائعات السلبية أو التلاعب بالصداقة (Coleman & Byrd, ٢٠٠٣, ٣٠١).

وترى كل من وفاء عبد الجواد، رمضان حسين (٢٠١٥) أنَّ التنمر لا يضر فقط بالمتنمرين وضحاياهم، بل يؤثر سلبًا على نفسية الطلاب، والمناخ المدرسي العام، وبشكل غير مباشر على قدرة الطلاب على التعلم بأقصى طاقاتهم وقدراتهم، وعلاوةً على ذلك فلا يمكن تجاهل العلاقة التي قد تنشأ بين سلوك التنمر والسلوك الإجرامي، فالآثار النفسية التي يتركها التنمر غالبًا ما تستمر وتدوم لسنوات طويلة بالنسبة للمتنمرين، أو ضحاياهم، وقد تتحول إلى سلوك إجرامي في مرحلة الرشد. كما يعاني ضحايا التنمر على المدى القريب والبعيد من صعوبات في التكيف النفسي والاجتماعي وانخفاض تقدير الذات وارتفاع مستوى القلق والاكتئاب والتفكير الإنتحاري وسلوك التجنب والإنسحاب الاجتماعي (Hawker & Boulton, ٢٠٠٠). كما يتعرض المتنمرون على المدى القريب والبعيد لزيادة السلوك العدواني والعدائية وعدم التعاون (Fitzpatrick, Dulin & Piko, ٢٠١٠). كما تشير الدراسات إلى أنَّ المتنمرين أكثر احتمالًا بخمس مرات بسبب كثرة ما يتعرضوا له من مشكلات وعن مما قد أن ينتهي بهم المطاف في محكمة الأحداث وأن يتم إدانتهم بجرائم أو يصبحوا آباء لأطفال عدوانيين للغاية (Meyer– Adams & Conner, ٢٠٠٨).

ومن المشكلات التي قد تكون سببًا في حدوث التنمر أو قد تكون نتاجًا لحدوث التنمر بين الطلاب ألا وهو القلق الاجتماعي والذي يعد نواة عصاب القلق الذي يعتبر مصدر ومحور كافة الأعصبة كما يرى فرويد Freud، وكما يعد المحور الرئيسي ليس في الأمراض النفسية فقط بل في أفعال الناس السوية والغير سوية (محمد عيد، ٢٠٠٠، ٣٤٩). والقلق الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية انتشارًا على مستوى العالم بعد الاكتئاب وإدمان الكحوليات، وهو حالة من التهيب والخوف من المواقف الاجتماعية التي يتعرض لها الفرد بسبب قصوره في المهارات الاجتماعية، بصورة تجعله أكثر قلقًا في المواقف الاجتماعية التي يشعر فيها بالخزي والإستياء (فتحية عبد العال، ٢٠٠٦، ٦٤).

وقد وصف كامبل (٢٠١٣) Campbell العلاقة بين القلق الاجتماعي وكل من الشعور بالوحدة وإيذاء الأقران أو التعرض للتنمر؛ على أنَّها ذات طبيعة سلبية ومعقدة ومتعددة الاتجاهات، وفي بعض الأحيان يعد القلق الاجتماعي نقطة ضعف شخصية تؤهل الفرد ليكون ضحية للتنمر والتعرض للإيذاء، وفي حالات أخرى قد يؤدي التعرض للإيذاء من جهة الأقران إلى زيادة القلق الاجتماعي.

ويرتبط القلق الاجتماعي إيجابيًا بخبرات الأقران السلبية؛ حيث يرى الطلاب الذين يعانون من القلق الاجتماعي بأنَّهم يعانون من رفض الأقران (الأصدقاء وزملاء المدرسة) واستبعاد الأقران وجاذبية عاطفية أقل (La Greca & Lopez, ١٩٩٨). ونظرًا إلى أنَّ القلق الاجتماعي يرتبط بالتثبيط السلوكي والانسحاب الاجتماعي؛ لذا يصعب تحديد ما إذا كان القلق الاجتماعي ناتجًا عن تفاعلات الأقران السلبية، أم أنَّ القلق الاجتماعي يسبق المواجهة الاجتماعية السلبية (Campbell, ٢٠١٣). وتشير معظم الدراسات إلى أنَّ القلق الاجتماعي ناتج عن التعرض للأوضاع والظروف الاجتماعية السلبية مثل التنمر والتعرض للإيذاء أو يكون الفرد ضحية للتنمر (Huber, ٢٠١٦). كما توجد علاقة ارتباط إيجابية بين القلق الاجتماعي والتعرض للتنمر (ضحايا التنمر) لدى المراهقين (Siegel, La Greca & Harrison, ٢٠٠٩). كما وُجد أنَّ الطلاب الذين تعرضوا للتنمر الجسدي أو العلاقات أو السمعة كانوا أكثر عرضة للمشكلات العاطفية الاجتماعية في المستقبل وصعوبة في التكيف النفسي (Storch, Brassard & Masia-Warner, ٢٠٠٣). كما توصل كل من هوكر وبولتون (٢٠٠٠) Hawker & Boulton إلى أنَّ التعرض للتنمر أكثر ارتباطًا بالقلق العام والاكتئاب من القلق الاجتماعي على وجه التحديد؛ وهذا يشير إلى أنَّ التعرض المتكرر للتنمر يؤثر على الصحة النفسية بوجه عام للفرد.

مشكلة الدراسة

تكمن مشكلة الدراسة من خلال ما أشار أوبرل وزملاؤه Oberle, Guhn, Gadermann, Thomson & Schonert-Reichl (٢٠١٨) وهو أنَّ تواجد الطلاب في بيئة مدرسية ذات مناخ مدرسي إيجابي يؤثر بالإيجاب على صحتهم النفسية في الوقت الحاضر والمستقبل. كما تشير الأبحاث إلى أنَّ المناخ المدرسي مكون متعدد الأبعاد له أهميته في العملية التعليمية للطالب وتكيفه النفسي (Brand, Felner, Shim, Seitsinger & Dumas, ٢٠٠٣). وقد توصلت دراسة صولي إيمان (٢٠١٤) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي الإيجابي والصحة النفسية لدى طلاب المدارس. كما توصلت دراسة إيهاب حسنين (٢٠١٤) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي بكل من تقدير الذات والتوجه المهني، كما توجد علاقة ارتباط سالبة بين المناخ المدرسي والسلوك العدواني. ومن المظاهر المهمة من حيث الدراسة في المناخ المدرسي التنمر أو البلطجة والاستفزاز الذي يحدث بين الطلاب داخل المدرسة، تؤثر بشكل كبير على نوعية التفاعلات بين الطلاب وعلى العديد من النواحي التربوية والنفسية للطلاب (Bandyopadhyay, ٢٠١١).

وتشير الدراسات إلى قدرة المساندة الاجتماعية في تقليل المعاناة النفسية لدى الفرد(Oxman & Hull,١٩٩٧). كما قد يكون للمساندة الاجتماعية تأثير فعال ومهم على الاضطرابات النفسية (Henderson,١٩٨٤). كما تشير الدراسات إلى أنَّ المساندة الاجتماعية والتي تتمثل في وجود علاقات إيجابية بين الأقران في المدرسة، يسهم في تقليل الشعور بالوحدة ويزيد من الثقة بالنفس والكفاءة الذاتية لدى الطلاب ضحايا التنمر (Bailey, ٢٠٠٨). وتشير الأبحاث الحديثة أنَّ أسباب التنمر معقدة ويحاول الباحث معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، كما تشير الأبحاث إلى أنَّ المناخ المدرسي ممكنٌ أن يكون له تأثير قوي على خبرات الطلاب بمدارسهم (Smith, ٢٠١٢). كما أنَّ كل من المتنمر والضحية (المتنمر به) أكثر عرضة للاكتئاب والمشكلات الأكاديمية، والاتجاه نحو الانتحار (Farina, ٢٠١٤). وضحايا التنمر أكثر عرضة لتطور أعراض القلق والاكتئاب والشعور بالرفض والوحدة.(Unnever & Cornell, ٢٠٠٣)

وتعزز التفاعلات الاجتماعية السلبية بين الأقران المخاوف الاجتماعية والقلق مما يؤدي إلى المزيد من الانسحاب الاجتماعي (Rubin & Burgess, ٢٠٠١; Siegel, La Greca, & Harrison, ٢٠٠٩). كما أشار كل من Maltais, Duchesne, Ratelle & Feng (٢٠١٧) إلى أنَّه لم يتم دراسة مدى مساهمة المناخ المدرسي أو المناخ البيئي للتعلم على أعراض القلق لدى طلاب المرحة المتوسطة من التعليم. وأيضًا ما أشار إليه (De Pedro, ٢٠١٢) أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يعزز النتائج الاجتماعية والعاطفية والنفسية والأكاديمية الإيجابية لدى الطلاب.

كما عزز إحساس الباحث بمشكلة الدراسة ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر وضحايا التنمر (الإيذاء) بصفة عامة ولدى طلاب الثانوية بصفة خاصة، فلم يجد الباحث سوى دراسة كل من (٢٠١٢) De Pedro التي أجريت على طلاب الثانوية العسكرية وغير العسكرية ودراسة (٢٠١٣) ,Reyes-Portillo، ودراسة كل من (٢٠١٨) Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel & Miller، كما أن هذه الدراسات تم إجراؤها في بيئات أجنبية.

كذلك ندرة الدراسات التي حاولت معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية بالتنمر والتعرض للتنمر بصفة عامة ولدى طلاب الثانوية العامة بصفة خاصة، فلم يجد الباحث سوى دراسة (٢٠٠٨) Bailey والتي حاولت معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وضحايا التنمر، ودراسة (٢٠١٢) Landoll التي حاولت فقط معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى طلاب الثانوية، كما توجد دراسة واحدة حاولت معرفة العلاقة بين

المساندة الاجتماعية وسلوكيات التنمر وهي دراسة (٢٠١٣) Autry ولكن كانت لدى عينة من طلاب الجامعة، كما تم إجراؤهم أيضًا في بيئات أجنبية وليست عربية، وذلك في حدود اطلاع الباحث، لذا لا توجد دراسة عربية أو أجنبية حاولت معرفة دور كل من المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية كمنبئات بالتنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي لدى طلاب الثانوية ومعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والتنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي في ضوء متغيري النوع (ذكور/ إناث) ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، لدى عينة من طلاب الثانوية، وذلك في حدود اطلاع الباحث.

مما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الاقامة (ريف/ حضر) على المناخ المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

٢- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الاقامة (ريف/ حضر) على المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

٣- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الاقامة (ريف/ حضر) على التنمر/ الايذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

٤- هل توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الاقامة (ريف/ حضر) على القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

٥- هل يمكن التنبؤ بالتنمر/ الإيذاء من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

٦- هل يمكن التنبؤ بالقلق الاجتماعي من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية؟.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١-توفير أدوات تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة العربية على طلاب الثانوية يمكن الاعتماد عليها في قياس ما تهدف إلى قياسه، وهي مقياس المناخ المدرسي ومقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها ومقياس التنمر/ الضحية (الإيذاء)، ومقياس القلق الاجتماعي.

٢-الكشف عن دور المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها كمتغيرات منبئة بالتنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٣-معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية على مقياس المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها والتنمر/ الإيذاء (ضحايا التنمر) والقلق الاجتماعي في ضوء متغيري النوع (ذكور/ إناث) ومحل الإقامة (ريف/حضر)، لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة

تتبلور الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية للدراسة

١- أهمية المناخ المدرسي الإيجابي والمساندة الاجتماعية على صحة الطلاب النفسية والاجتماعية والأداء الأكاديمي، وكذلك أهمية دراسة ظاهرة التنمر المدرسي والقلق الاجتماعي لما لهم من نتائج سلبية على الصحة النفسية للطالب، وأيضًا محاولة معرفة دور كل من المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها كمتغيرات منبئة بالتنمر والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٢- ندرة الدراسات التي تناولت بالدراسة مفهوم المناخ المدرسي والتنمر والمساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي بصفة عامة ولدى طلاب الثانوية وخصوصًا في البيئة العربية بصفةٍ خاصة، وعدم وجود دراسة عربية أو أجنبية حاولت دراسة دور كل من المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها كمتغيرات منبئة بالقلق الاجتماعي والتنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٣- ندرة الدراسات سواء كانت العربية أو الأجنبية التي حاولت التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية على متغيرات الدراسة في ضوء متغيري النوع (ذكور/إناث) ومحل الإقامة (ريف/حضر)، وذلك في حدود اطلاع الباحث.

٤- المساهمة في إثراء مكتبة علم النفس بالبيئة العربية بدراسة جمعت بين متغيرات في غاية الأهمية بالنسبة للطالب والعملية التعليمية وأحد المشكلات السلوكية وجانب من الجوانب الاجتماعية وأحد الاضطرابات النفسية، وهذه المفاهيم هي مفهوم المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها والتنمر والقلق الاجتماعي.

٥- جذب أنظار الباحثين نحو دراسة المناخ المدرسي والتمر وعلاقتة بمتغيرات أخرى.

ب ــ الأهمية التطبيقية للدراسة

١- المساهمة في توفير أدوات عالمية تتمتع بخصائص سيكومترية بالبيئة العربية وهي مقياس المناخ المدرسي ومقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها ومقياس التنمر/ ضحايا التنمر ومقياس القلق الاجتماعي، يمكن الاعتماد عليها في قياس ما تهدف إلى قياسه.

٢- المساهمة في زيادة التوعية المجتمعية بأهمية المناخ المدرسي الإيجابي والمساندة الاجتماعية لما لهما من آثار إيجابية على حياة الطالب النفسية والاجتماعية والأكاديمية.
٣- زيادة الوعي والتثقيف المجتمعي بالآثار السلبية لكل من سلوك التنمر على الشخص المتنمر والضحية على المدى القريب ومستقبلا.

الإطار النظري الدراسة

أولاً: المناخ المدرسي

المناخ المدرسي هو جودة ونوعية التفاعلات بين الراشدين والطلاب في المدرسة (Emmons, ١٩٩٣). ويعرف كوهين (٢٠١٤) Cohen المناخ المدرسي الإيجابي بأنَّه المبادئ التي تدعم السلامة والاحترام وتقدير الذات لدى جميع أعضاء المدرسة مثل المعلمين والطلاب والموظفين الذين يشكلون النموذج الاجتماعي لطلابهم. كما يعرف المناخ المدرسي بأنَّه جودة وطبيعة التفاعلات بين الطلاب والراشدين داخل المجتمع المدرسي Mitchell, (Bradshaw & Leaf, ٢٠١٠). فالمناخ المدرسي هو انعكاس للمبادئ والخبرات والقيم والتوقعات وأسلوب التدريس وهيكل القيادة المدرسية (Holfeld Leadbeater, ٢٠١٧).

وتُعَّرف كل من سميرة شند، طه ربيع، وسام الزحلان (٢٠١٥) المناخ المدرسي بأنه البيئة النفسية الناتجة عن تفاعل مجموعة من العلاقات الإنسانية السائدة داخل المدرسة من حيث إدراك الطلاب للإدارة المدرسية، وعلاقة الطلاب بزملائهم، وعلاقتهم بالمعلمين، وتوافر التجهيزات والأنشطة التي تؤثر على سلوكياتهم وأدائهم الأكاديمي. كما يعرف إيهاب طعيمة (٢٠١٠، ١٠) المناخ المدرسي بأنَّه مجموعة العلاقات والتفاعلات الاجتماعية والنفسية والأكاديمية التي تسود بين الأفراد الموجودين داخل المدرسة ومدى مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية ومدى توافر التجهيزات والمباني والأدوات المدرسية. ويرى دورمان (٢٠٠٨) Dorman أنَّ المناخ المدرسي هو مدى تمسك الطالب بالمدرسة ودعم المعلم ومستوى مشاركة الوالدين والمشاركة الإدارية والتعاون بين أعضاء المدرسة والشعور بالمساواة وعدم التمييز. والمناخ المدرسي كما يشير إليه هوي ومسكل Hoy & Miskel, (٢٠٠٥, ١٨٥) بأنه مجموعة من الخصائص التي تميز مدرسة عن الأخرى والتي تؤثر على كل عضو بداخلها على حدة.

مما سبق من تعريفات حول مفهوم المناخ المدرسي؛ أمكن للباحث تعريف المناخ المدرسي بأنَّه "المبادئ والقيم الأساسية السائدة داخل المدرسة وطبيعة العلاقات من حيث كونها إيجابية أو سلبية والتي تحدث بين كل أعضاء المدرسة والتي تؤثر على سلوك أفرادها نفسيًا وأكاديميًا واجتماعيًا، وبدنيًا أي من حيث السلامة، ومدى صلاحية البيئة للتعلم من حيث

الأدوات التعليمية والإنشاءات، ومدى مشاركة الطلاب في الأنشطة، ومشاركة الوالدين والمجتمع من أجل النهوض بمستوى الطلاب والمدرسة"، كما يعرف الباحث المناخ المدرسي إجرائيا بأنَّه "الدرجة التي يحصل عليها طالب الثانوية أحد أفراد عينة الدراسة على مقياس المناخ المدرسي المستخدم في هذه الدراسة".

أهمية المناخ المدرسي

تشير الأبحاث إلى أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط عكسيًا بالعدوان والعنف في المدارس، وأنَّ سلوكيات التنمر أكثر انتشارًا في البيئات المدرسية والتي تجعل شعور الطالب المتنمر بالارتباط بالمدرسة والتعلق بها منخفضًا (witt, ٢٠١٥). ويرى جندرون ويليامز وغيرا(Gendron, Williams & Guerra ٢٠١١) أنَّه عندما يرى الطلاب أنَّ مدرستهم لا يسودها مناخ الود والمحبة وغير عادلة وغير داعمة، فيصبحوا أقل إتباعًا للقواعد أو المبادئ والنظام المدرسي مما يزيد من سلوكيات التنمر التي تكون نتيجة لوجود ضعف الروابط بين الطلاب والمدرسة. وعلى النقيض من ذلك نجد أنَّ البيئات الأكاديمية التي تزرع وتعزز ثقافة الترابط المدرسي؛ حيث يشعر من خلالها الطالب أنَّ الراشدين بالمدرسة يهتمون بجودة التعليم وكذلك رفاهيتهم النفسية والجسدية هذا ينعكس إيجابيًا بزيادة التعلق والترابط بين الطالب والمدرسة وعكسيًا بالسلوكيات العدوانية والتنمر (Sukkyung et al, ٢٠٠٨).

وأيضًا للمناخ المدرسي الإيجابي آثار إيجابية على الطالب من الناحية العاطفية والسلوكية والأكاديمية والعلاقات الاجتماعية، والصحة العامة (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, ٢٠٠٩). كما تعزز السلامة والأمان المدرسي والنمو الصحي لدى الطلاب من خلال المناخ الإيجابي؛ كما ترتبط العلاقات الإيجابية للطلاب مع الأقران والراشدين والنتائج الإيجابية الأكاديمية والسلوكية والعاطفية بالمناخ المدرسي الإيجابي(Cohen & Geier, ٢٠١٠).

بالإضافة إلى أن العلاقات الاجتماعية الإيجابية داخل المدرسة تعزز مفهوم الأمان المدرسي وتحد من السلوكيات غير الاجتماعية، كما أنَّ مشاركة الطلاب في صنع القرار المدرسي يزيد من الترابط المدرسي والذي ينبئ بالصحة النفسية ونتائج السلوك الإيجابي والأكاديمي(Kutsyuruba, Klinger & Hussain, ٢٠١٥). كما تظهر أهمية المناخ المدرسي من خلال تأثيره الكبير والإيجابي على الصحة العقلية والبدنية للطلاب، كما يمكنه التخفيف من الآثار السلبية الناتجة عن مستوى الحالة الاجتماعية والاقتصادية، وضعف مستوى السلامة المدرسية يهدد سلامة الطلاب والمشاركة المدرسية والإنجاز الأكاديمي، كما ترتبط العلاقات الإيجابية بين الطلاب وبعضهم وبين الطلاب والمعلمين بالمشكلات السلوكية

المتدنية أو السلبية، ومشكلات الصحة النفسية وتحسين احترام الذات والمشاركة المدرسية والإنجاز الأكاديمي.(Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, ٢٠١٣)

مكونات المناخ المدرسي الإيجابي

يتفق العلماء على أنَّ المناخ المدرسي مفهوم متعدد الأبعاد، ولا يوجد اتفاق حول الأبعاد المكونة لهذا المفهوم (Wang & Degol, ٢٠١٦) ويمكن عرض مكونات المناخ المدرسي الإيجابي كما يلي:

١- **المكون الأول:** الأمان والشعور به داخل البيئة المدرسية؛ حيث وصفت العديد من الأبحاث ومدى تأثير دور الأمان المدرسي في المساهمة في المناخ المدرسي الجيد (Palladino, ٢٠١٥) فالبيئة المدرسية الآمنة هي بيئة خالية من التحرش والإيذاء، فغالبًا ما يهتم العاملون بالمدارس بالمحافظة على الأمن والسلامة داخل المدرسة ووضع السياسات والمبادئ الوقائية المتعلقة بالتنمر(Rose, Espelage & Monda-Amaya, ٢٠٠٩). كما يحقق الإنضباط داخل المدرسة وانخفاض معدلات الإيذاء وتعزيز مشاعر السلامة والآمان الجسدي بين الطلاب (Butcher & Manning, ٢٠٠٥; Gottfredson, Gottfredson, Payne & Gottfredson, ٢٠٠٥). وتطبيق المعايير السلوكية التي تعزز من البيئة الآمنة جسديًا وأيضًا يحقق ذلك الآمان الاجتماعي والعاطفي لدى الطلاب (Cohen, Pickeral & McCloskey, ٢٠٠٨). وقد يمتد مفهوم السلامة إلى ما هو أبعد من السلامة الجسدية والعاطفية إلى السلامة الفكرية والتي تعد في غاية الأهمية بالنسبة للطالب والتي من خلالها يشعر الطالب بالراحة الكافية في التعبير عن أفكاره وطلب المساعدة والاستماع له عندما يتحدث(Butcher & Manning, ٢٠٠٥). كما تشير الأبحاث إلى وجود مستويات مختلفة من الأمان في البيئة التعليمية، وإنَّ الشعور بالأمان في جميع المجالات (البدنية، والعاطفية والفكرية) يعد شرطًا أساسيًا للتعلم (Palladino, ٢٠١٥).

٢- **المكون الثاني:** التعليم والتعلم: فالتعليم والتعلم هو البناء الثاني والأساسي للمناخ المدرسي الإيجابي؛ حيث يتم من خلاله توفير التعلم الجيد للطلاب من الناحية الأكاديمية والعاطفية والاجتماعية بما يتناسب مع نموهم واحتياجاتهم (Cohen, ٢٠٠٦). فالمدرسة بطبيعتها بيئة تعليمية وأبعاد التعليم والتعلم تتكون من العديد من المكونات بما فيها سلوك المعلم والفصول الدراسية والإدارة والمناهج الدراسية(Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, ٢٠٠٩) كما تتضمن المعايير والأهداف والقيم المحددة بشكل واضح، ومن المهم أيضًا في هذا السياق المساعدة في تشكيل بيئة تعلم تعزز من التحصيل الأكاديمي للطلاب (Butcher & Manning, ٢٠٠٥). وأيضًا تعزيز أساليب التعلم الجيدة والفعالة ولا تقتصر الأهداف على

التحصيل المعرفي فقط بل يجب أن تشمل النـــواحي العاطفيـــة والاجتماعيـــة (Palladino, ٢٠١٥).

٣- المكون الثالث: العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب والمعلمـــين وبـــين الطـــلاب والأقران: حيث تعد العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب والأقـــران مـــن المصادر الرئيسة في تنمية قدرات الطلاب ولما لها من دور فعال في تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي، كما أنَّ العلاقات الاجتماعية الإيجابية بين المعلمين والطلاب وبين الطلاب والأقران تزيد من الشعور بالإلتزام تجاه المجتمع المدرسي.(Wilson, ٢٠٠٤)

ثانيا: المساندة الاجتماعية

العلاقات الاجتماعية قد تتضمن دعمًا اجتماعيًا عاطفيًا أو معلوماتيًا أو واقعيًا وملموسًا وماديًا من أشخاص مهمين في حياة الفرد وأفراد العائلة والأصدقاء. والمساندة الاجتماعية هي مفهوم متعدد الأوجه يتضمن التفاعلات الاجتماعية وتوفير الدعم ومـــدى كفايتـــه (Canty-Mitchell & Zimet, ٢٠٠٠, ٣٩) وتُعَّرف المساندة الاجتماعية بأنَّها الشعور بالحب والقيمة والتقدير والإنتماء إلى جماعة اجتماعية (Cobb,١٩٧٦)، كما تُعَّرف المســـاندة الاجتماعيـــة بأنَّها الانتماء لجماعة اجتماعية ومشاركة المصالح والأهتمامات والقيم والمعتقدات والشـــعور بالتقـــدير والاحتـــرام (Pearson, ١٩٨٦). وتُعَّـــرف مـــاليكي وديمـــاراي (Malecki & Demaray, ٢٠٠٢, ٢) المساندة الاجتماعية بأنها إدراك الفرد للدعم العـــام أو الســـلوكيات الداعمة المحددة (المتاحة أو التي تم تفعيلها) من خلال الأشخاص في تفاعلاتهم الاجتماعيـــة، بما يعزز من أدائهم أو يجنبهم بعض النتائج السلبية. فالمساندة الاجتماعية بوجـــه عـــام هـــي علاقة تربط الفرد بغيره من الأفراد من أجل تعزيز الجانب العاطفي أو رفع الكفاءة الانفعالية وتقديم الإرشادات والعون وتزويده بالمعلومات التي تعود عليه وعلى أدائه بالنفع (Caplan & Killilea, ١٩٧٦). كما يُعَّرف المساندة الاجتماعية بأنَّه مدى إدراك الفرد للمســـاندة الفعليـــة سواء كانت مادية أو تعبيرات عاطفية التي يدركها الفرد على المستوى الفعلي والواقعي والتي يوفرها الشركاء الحميميون والأصدقاء.(Cobb, ١٩٧٦)

نتيجة لما سبق من تعريفات حول مفهوم المساندة الاجتماعية يُعَّرف الباحث المساندة الاجتماعية بأنَّها "كل أنواع المساعدات التي يحصل عليها الفرد سواءً كانت مادية أو معلوماتية أو إرشادية أو عاطفية وتقييمًا من الأفراد المحيطين أو من مؤسسات المجتمع، والتي تعود بالنفع على الفرد متلقي المساندة من الناحية المادية والاجتماعية والنفسية"، ويُعَّرف الباحث المساندة الاجتماعية إجرائيًا بأنهًا "الدرجة التي يحصل عليها الطالب بمرحلة

التعليم الثانوي أحد أفراد عينة الدراسة على مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة".

أنواع المساندة الاجتماعية ومصادرها

للمساندة الاجتماعية وظائف ومهام متعددة مثل تحقيق التكافل الاجتماعي والتعلق والحماسة وتوفير المعونة المادية (Weinert, ١٩٨٧). ونعرض فيما يلي لبعض أنواع المساندة الاجتماعية ومصادرها؛ وذلك كما يالي:

١- **المساندة الاجتماعية Social Support:** هو الدعم الذي يدركه الفرد ويكون مرتبط بخبرات ذات قيمة ويتسم بالاحترام وبالمساعدة والانتماء.

٢- **المساندة العاطفية Emotional Support:** هو الدعم الذي ينبع من الاهتمام المتزايد والتقدير والمساعدة الأخلاقية.

٣- **دعم المعلومات Information Support:** هذا النوع يشمل تقديم المعلومات أو المشورة والنصيحة أو التوجيهات المتعلقة بالصحة والحياة اليومية Isaksson, Lexell & (Skar, ٢٠٠٧).

٤- **دعم المجتمع Community Support:** هو أحد الوسائل التي يتم من خلالها حل بعض المشكلات النفسية والتي تتم من خلال التواصل مع الجيران ودعم الأقارب والأصدقاء.(Sanders, Lim & Sohn, ٢٠٠٨)

٥- **دعم الأسرة Family Support:** هو الدعم الذي يتم من خلال المحافظة على التواصل مع أفراد الأسرة والأصدقاء المقربين (Hughes, Andel, Small, Borenstein & Mortimer, ٢٠٠٨). وأيضًا من أنواع ومصادر المساندة الاجتماعية أيضًا كما يعرض كل من روزين ناصر، محمد صوالحة (٢٠٠٩) ما يلي:

أ- **المساندة المادية:** يشتمل على المساعدات المباشرة، وغير المباشرة والخدمات والقروض والسلع التي تساعد الفرد على مواجهة مواقف الحياة المختلفة؛ والتي يحصل عليها الفرد من مصادر المساندة الاجتماعية المحيطة.

ب- **تشجيع الأخرين:** هو الدعم المتعلق بشعور الفرد بالتقدير والثناء والمدح من الأشخاص المحيطين به.

ج- **دعم التقييم:** يشير إلى التغذية الراجعة التي يحصل عليها الفرد من أفراد أسرته وأصدقائه حول أفعاله وأفكاره ومشاعره، والتي يعتقد بأهميتها في تعديل سلوكه وقراراته ونظرته للأمور وتفسيره لها لما فيه صالحه وسعادته.

أهمية المساندة الاجتماعية

تظهر أهمية المساندة الاجتماعية لدى الأفراد من خلال النقاط التالية:

١- المساندة الاجتماعية يخفف التوتر والضغوط الداخلية الناتجة عن تعرض المراهق أو الطفل للعنف أو التنمر(Davidson & Demaray, ٢٠٠٧) .

٢- المساندة الاجتماعية يخفف من التوتر الناتج عن انخفاض المستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى المراهقين (Malecki & Demaray, ٢٠٠٦).

٣- يخفف من أعراض ما بعد الصدمة (Rosario, Salzinger, Feldman, & Ng-Mak, ٢٠٠٨).

٤- يخفف من ضغوط الحياة والاكتئاب (Cheng, ١٩٩٧).

٥- يرتبط إيجابيًا بالتكيف النفسي والاجتماعي والأكاديمي (Demaray & Malecki, ٢٠٠٢; Chu, Saucier & Hafner, ٢٠١٠) ويوجد نموذجين يوضحان أهمية المساندة الاجتماعية وارتباطه بالنتائج الإيجابية لدى الأطفال والكبار هما:

١- نموذج التأثير الرئيسي The Main Effect Model: يشير إلى أنَّ المساندة الاجتماعية لجميع الأفراد، بغض النظر عن مستوى الضغوط أو التوتر، ووفقًا لهذا النموذج فإنَّ وجود علاقات داعمة وقوية وإدراك الفرد لوجود الدعم وإتاحته إذا لزم الأمر يرتبط إيجابيًا بمشاعر الاستقرار والإنتماء والخبرات الإيجابية؛ حيث تتيح شبكة الدعم الكبيرة زيادة إمكانية الوصول إلى الموارد أو المصادر الداعمة والمعلومات والأمن والصحة البدنية، كما يقترح ذلك النموذج أنَّ نقص شبكة العلاقات الداعمة يؤدي إلى آثار سلبية وربما يكون هو ضغطًا في حد ذاته، كما قد يشعر الأفراد الذين يحصلون على دعم اجتماعي منخفض بالعزل الاجتماعي مما يؤدي إلى الشعور بالعزلة والرفض وانخفاض الثقة بالنفس.

٢- نموذج تخفيف الضغوط The Stress-Buffering Model: يقترح هذا النموذج أنَّ وجود علاقات داعمة وقوية ربما تمنع السلوكيات والاستجابات أو النتائج السلبية للأحداث الضاغطة، ووفقًا لهذا النموذج تعد المساندة الاجتماعية مفيدة فقط للأفراد الذين يعانون من التوتر والضغوط، لأنَّه يحميهم من الآثار والنتائج الضارة والسلبية للضغوط، كما يقترح هذا النموذج طريقتين لتخفيف الآثار الناتجة عن الضغوط هي:

أ- قد ينظر الأفراد الذين لديهم علاقات داعمة في البداية إلى الحدث على أنَّه أقل إرهاقًا وضغطًا؛ لأنهم يدركون من خلال العلاقات الداعمة أنَّ لديهم القدرة على مواجهة المشكلة أو الحدث.

ب- يسمح الوصول إلى مصادر وعلاقات داعمة قوية للأفراد بالاستفادة من المزيد من المصادر حتى يتمكنوا من مواجهة المشكلة وحلها بشكل أفضل، كما قد تؤدي المساندة الاجتماعية إلى تقليل التوتر والضغوط من خلال توفير الحل أو تقليل الأهمية المدركة للمشكلة أو تشتيت الفرد عن المشكلة .(Cohen et al, ٢٠٠٠)

ثالثا: التنمر

في مستهل الحديث عن التنمر يجب أنْ نميز بين التنمر والسلوك العدواني، فالتنمر ينطوي على سلوك عدواني وليس كل سلوك عدواني يعد تنمرًا (Farrington & Ttofi, ٢٠١٠). ومن الجدير بالذكر أنَّ تعريفات التنمر كثيرة ومع ذلك لا يوجد تعريف متفق عليه عالميا لمفهوم التنمر(Rigby, Smith & Pepler, ٢٠٠٤, ٥). وكما يشير ريان أنَّ معظم الباحثين يعرفون التنمر على أنَّه أحد أنواع السلوك العدواني الذي يتميز بقصد الضرر وتكرار الهجمات وإساءة استخدام السلطة على ضحية أضعف أو شخص ضعيف (Ryan, ٢٠٠٩). كما يعرف أنَّه سلوك عدواني متكرر ضد الضحية أو شخص لا يستطيع حماية نفسه من أفعال الشخص المتنمر(Salmivalli, Garandeau & Veenstra, ٢٠١٢). ويعرف كو (٢٠٠٧) Koo التنمر بأنَّه سلوك مقصود يهدف إلى إلحاق الترهيب أو الأذى أو الضرر بالآخرين وخاصة تجاه شخص آخر يعتبر أضعف من المتنمر في القوة أو المركز أو المكانة ...إلخ. والتنمر هو استخدام الفرد لقوته أو مكانته ووضعة الاجتماعي في الحاق الأذى بشخص آخر أو تهديده أو إذلاله (Olweus & Limber, ٢٠٠٠).

وتحدد وزارة التعليم الأمريكية ١٩٩٨ the U.S. Department of Education التنمر على النحو التالي: (أحداث أو كلمات أو سلوك متعمد ومتكرر ضد شخص مثل استدعاء الاسم أو تسمية الشخص باسم آخر للسخرية، أو التهديد، والضحية أو الشخص المتنمر به لا يقوم بمثل هذه السلوكيات السلبية، ولكي يوصف السلوك على أنَّه تنمر يجب أن يوجد خلل في القوة الحقيقية أو المدركة بين المتنمر والضحية، وقد يكون التنمر جسديًا أو لفظيًا أو عاطفيًا أو جنسيًا (Farina, ٢٠١٤).

مما سبق من تعريفات ويُعَّرف الباحث التنمر بأنَّه "مجموعة من السلوكيات الاستفزازية المتكررة التي تصدر من شخص أو مجموعة من الأشخاص مستغلين قوتهم البدنية أو مكانتهم الاجتماعية تجاه شخص آخر أضعف بهدف إلحاق الأذى به من الناحية البدنية كالضرب أو العاطفية كالتهديد والترويع أو اللفظية كالسب والشتم والكلمات البذيئة أو الأضرار بسمعته والتقليل من قيمته الاجتماعية"، كما يُعَّرف الباحث التنمر إجرائيا بأنَّه

"الدرجة التي يحصل عليها طالب الثانوية أحد أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمر/ الضحية (الإيذاء) المستخدم في هذه الدراسة".

الأثار السلبية للتنمر داخل المدرسة

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، ومدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل تؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد نتيجة تعرضه للتنمر، وتشير الإحصائيات إلى تعرض ٥٠% من الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالبًا ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف؛ ولمساعدة الطفل على مواجهة التنمر في مدرسته يجب على الأهل والمعلمين أن يدركوا طبيعة مشكلة التنمر، لينجحوا في مواجهتها وحلها (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢).

كما يؤدي العنف داخل المدرسة إلى جو من الخوف بين الطلاب والمعلمين والذي يؤثر سلبيًا على المهمة التعليمية للمدرسة، هذا العنف الناتج عن التنمر والمضايقة والسخرية وعدم تدخل المعلم؛ إنما يدل على المناخ المدرسي السلبي؛ وبالعكس فحينما يكون المناح المدرسي إيجابيًا يؤدي إلى زيادة مفهوم الأمان داخل المدرسة (Anderson, ١٩٩٨, ٥٦). وتشير الأبحاث إلى أنَّ المتنمر خلال فترة البلوغ والمراهقة يصبح أكثر عرضة لمشكلات خطيرة مثل الجنوح وتعاطي المخدرات والتغيب من المدرسة والتسرب من المدرسة والشعور بالوحدة وفقدان الأصدقاء (Kaiser & Rasminsky, ٢٠٠٣; Roberts & Coursol, ١٩٩٦).

وتؤكد المصادر الصحية أنَّ ٢٥% من الطلاب في الولايات المتحدة يتعرضون للتنمر كل عام (witt, ٢٠١٥). كما يوجد حوالي (١٦٠٠٠٠) طالب لا يخرجون من منازلهم كل يوم خوفًا من التعرض للتنمر (Nansel et al, ٢٠٠١). كما تشير الأبحاث إلى أن الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢– ١٨) عامًا كانوا أكثر خوفًا من التعرض للأذى أثناء ذهابهم إلى المدرسة أكثر من الخوف من المدرسة، بالإضافة إلى ذلك نجد أنَّ الاتجاه المتنامي للتنمر عبر الإنترنت أصبح يغزو طلاب المدارس عبر الهواتف وأجهزة الكمبيوتر، مما جعل من الصعب مكافحة التنمر، ووفقا لتقرير مركز السيطرة على الأمراض The Centers For Disease Control, ٢٠١٢ أنَّ هناك زيادة في حوادث التنمر عبر الإنترنت بنسبة ٥٠% خلال السنوات القليلة الماضية وتؤثر هذه المشكلة على حياة حوالي ٢١% من طلاب المدارس (witt, ٢٠١٥).

وأيضًا يؤدي سلوك التنمر المدرسي إلى ارتفاع معدلات القلق الاجتماعي، وانخفاض مستوى تقبل الذات، وتقبل الآخرين، وفقدانه لعدم القدرة على الدفاع عن نفسه، وذلك بالنسبة

للطفل ضحية التنمر، كما يظهر لدى كل من المتنمر والضحية تدني في تقدير ذواتهم، والعديد من السلوكيات المضادة للمجتمع، ويعاني الضحية من قصور في التفاعل الاجتماعي، وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، والرغبة في الإنتحار، وقصور في تلقي المساندة الاجتماعية من الآخرين (وفاء عبد الجواد، رمضان حسين، ٢٠١٥).

أنواع التنمر

تشمل سلوكيات التنمر ما يلي: (فعل غير مبرر، وينظر إلى المتنمرين على أنَّهم أقوى من الضحية، وسلوك التنمر يتسم بالعدوانية التي تتسبب في إلحاق الأذى بشخص آخر عمدًا وهو فعل يتم بشكل متكرر مع مرور الوقت، ويحدث داخل السياقات الاجتماعية التي تتميز بعدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية مثل العمر أو القوة البدنية أو المكانة الاجتماعية كما يمكن أن يحدث التنمر أثناء التفاعلات المباشرة عبر الإنترنت أو الهواتف المحمولة، أو من خلال اليوميات المكتوبة (Levy et al, ٢٠١٢). وتحدد وفاء عبد الجواد، رمضان حسين (٢٠١٥) أنواع التنمر المدرسي كما يلي:

١- **التنمر الجسدي:** يتضمن سلوكيات الطفل المتنمر المتمثلة في الضرب باليد، والركل بالقدم وإتلاف ممتلكات الآخرين، وتتبع الزملاء بهدف شن هجوم، والسيطرة، واستعراض القوة الجسمية بهدف تخويف الضحية.

٢- **التنمر الفظي:** يتضمن سلوكيات الطفل المتنمر اللفظية غير اللائقة كالسب، والتهديد والوعيد، والسخرية، ونشر الشائعات، والتنابز بالألقاب، وإذلال الآخرين.

٣- **التنمر الاجتماعي:** يتضمن ممارسة الطفل المتنمر الخاطئة كإقصاء بعض الزملاء من المشاركة في الأنشطة المدرسية رغمًا عنهم، ونشر الشائعات التي تمس السمعة الاجتماعية، والسيطرة والحقد على الآخرين.

٤- **التنمر الالكتروني:** يتضمن تصرفات الطفل المتنمر الخاطئة نتيجة سوء استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة كالمحمول، والإنترنت، وتوجيه رسائل فاضحة لتهديد أقرانه عبر البريد الالكتروني، وتصويرهم رغمًا عنهم في مواقف تسبب الحرج وتسجيل المكالمات الجنسية وابتزاز الزملاء.

٤- **التنمر الجنسي:** يتضمن التحرش الجنسي باليد أو بواسطة الهاتف المحمول أو مواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك والتعليقات الجنسية عن الزملاء، وإطلاق التسميات الجنسية البذيئة، ونشر الشائعات الجنسية.

ويرى طه عبد العظيم (٢٠٠٧) أنَّ التنمر المدرسي يمكن تقسيمه إلى تنمر مباشر، وغير مباشر، والتنمر المباشر يظهر من خلال المواجهة المباشرة بين الشخص المتنمر

والضحية، ويسهل ملاحظته، أما التنمر غير المباشر فيصعب ملاحظته ويمكن استنتاجه من خلال ملاحظة أشكاله من نشر للشائعات، وكتابة التعليقات الشخصية على الضحية لجعله منبوذًا اجتماعيًا، واستخدم لغة الجسد بطريقة سافرة من نظرات وإيماءات توحي بالسخرية والاستهزاء.

رابعا: القلق الاجتماعي

ينظر إلى القلق الاجتماعي على أنَّه سلسة متصلة تبدأ من السلوكيات البسيطة المثبطة للتفاعلات الاجتماعية والخجل، ثم المخاوف الاجتماعية المتوسطة، ثم الانسحاب الاجتماعي الشديد (Heisner, Turner & Beidel, ٢٠٠٣) وقد تساوى في الأدبيات البحثية كل من مفهوم القلق الاجتماعي مع التثبيط السلوكي والانسحاب الاجتماعي، والخجل لأنّهم يشتركون جميعًا في عنصر التجنب الاجتماعي (Huber, ٢٠١٦). ويعرف القلق الاجتماعي أحد أنواع القلق الذي يتميز بالخوف الشديد والمستمر من التفاعلات الاجتماعية والتحدث أمام العامة (Martin & Antony, ٢٠٠٠). فالقلق الاجتماعي هو النزعة السلوكية نحو الانسحاب والكبت داخل التفاعلات الاجتماعية، والتي تنطوي على الخوف الشديد والصراع الداخلي(Rubin, Coplan & Bowker, ٢٠٠٩) ويعرف أحمد عكاشة (٢٠٠٣، ١٦١) القلق الاجتماعي بأنَّه الخوف من الوقوع محل أنظار الآخرين، مما يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية. كما يعرفه سامر رضوان (٢٠٠١، ٤٨) بأنَّه الخوف من المجهول وتجنب المواقف التي يفترض فيها الفرد أن يتعامل أو يتفاعل مع الآخرين، ويكون معرضًا نتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم، والسمة الأساسية المميزة للقلق الاجتماعي تتمثل في الخوف غير الواقعي من التقييم السلبي للسلوك من جهة الآخرين.

ومما سبق من تعريفات حول مفهوم القلق الاجتماعي يعرف الباحث القلق الاجتماعي بأنَّه "أحد أنواع القلق الذي يتضمن الخوف من التواجد داخل المواقف الاجتماعية ومواجهة الجمهور، والقلق غير المبرر من التقييم السلبي للفرد من جهة الأخرين، مما يجعل الفرد ينطوي وينسحب من التفاعلات الاجتماعية"، كما يعرف الباحث القلق الاجتماعي إجرائيًا بأنه "الدرجة التي يحصل عليها الطالب بالتعليم الثانوي أحد أفراد عينة الدراسة على مقياس القلق الاجتماعي المستخدم في هذه الدراسة".

مظاهر القلق الاجتماعي

يشعر الأفراد الذين يعانون من القلق الاجتماعي بالارتباك في المواقف الاجتماعية وخوف من أن يحكم عليهم الآخرون بأنهم ضعفاء وقد يخافون من التحدث أمام الآخرين، ويدرك الكبار ذوي القلق الاجتماعي بأن الخوف زائد وغير معقول (حسان المالح، ١٩٩٥،

٢). وللقلق الاجتماعي مجموعة من المظاهر الفسيولوجية والسلوكية والمعرفية والتي يمكــن حصرها في النقاط التالية:

١- مظاهر سلوكية: تشمل الهروب من المواقف الاجتماعية وقلة التحدث في وجود الغرباء والخوف من أن يكون الفرد محل ملاحظة الآخرين.

٢- مظاهر فسيولوجية: تشمل ظهور أعراض جسدية مثل: (زيادة نبضات وضربات القلب والتعرق ومشاكل بالمعدة وجفاف الفم والارتعاش اللاإرادي وسوء التنفس).

٣- المظاهر المعرفية: أفكار مستمرة حول تقييم الفرد لذاته وتقييم الآخريين له (زينب الخفاجي وزينب الشناوي، ٢٠٠٩، ٨).

أنواع القلق الاجتماعي

ينقسم القلق الاجتماعي إلى نوعين هما:

١- القلق الاجتماعي العام: وهو القلق من كافة العلاقات والمواقف الاجتماعية عمومًا.

٢- القلق الاجتماعي غير العام: القلق من بعض المواقف الاجتماعية فقط مثل إلقاء خطبة أمام جمهور.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنَّ القلق الاجتماعي العام هو الأكثر شيوعًا وشدة، وتكون نتائجه خطيرة وتؤدي إلى قصور وعجز رئيسي في حياة الفرد، ومشكلات في الوظائف الاجتماعية والتربوية والمهنية والأكاديمية (عادل البنا، ٢٠٠٢، ١٩).

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والتراث البحثي ذات الصلة بطبيعة وأهداف الدراسة، وجد ندرة شديدة في الدراسات السابقة التي حاولت معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها بالتنمر والقلق الاجتماعي خصوصًا لدى طلاب المرحلة الثانوية، لذا أمكن تصنيف الدراسات السابقة إلى محورين، المحور الأول: الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر والقلق الاجتماعي، والمحور الثاني: الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتنمر/ والإيذاء والقلق الاجتماعي، ويمكن عرض كل محور كما يلي:-

المحور الأول: الدراسات التي تناولت المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر والقلق الاجتماعي

فهدفت دراسة دوغلاس (٢٠٠٩) Douglass معرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتنمر من خلال المناخ المدرسي بالمدارس الإعدادية، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٢) من المعلمين والأخصائيين وطلاب الصف السابع وأولياء الأمور، واستخدمت الدراسة مقياس لمعرفة التصورات المحتملة حول العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، وأظهرت النتائج عدم إمكانية

التنبؤ بالتنمر من خلال المناخ المدرسي، حيث لا يمكن افتراض أنَّ المدرسة التي ينظر إليها المعلمون والأخصائيون والطلاب وأولياء الأمور على أنَّها ذات مناخ مدرسي إيجابي لا يوجد بها تنمر أقل من المدرسة ذات المناخ السلبي.

كما استهدفت دراسة دي بيدرو De Pedro (٢٠١٢) معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي الداعم بالناحية الاجتماعية والعاطفية والنفسية والأكاديمية والتعرض للتنمر لدى عينة من طلاب الثانوية العسكرية وغير العسكرية بالولايات المتحدة الأمريكية، حيث تكونت العينة من (١٤٩٤٣) من طلاب الثانوية العسكرية وغير العسكرية بثمانية مناطق بالولايات المتحدة واستخدم في هذه الدراسة مقياس الصحة النفسية ومقياس الضحية أي التعرض للتنمر، ومن نتائج الدراسة أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط إيجابيًا بالسعادة ويحد من معدلات الاكتئاب والتفكير بالانتحار والإيذاء لدى جميع الطلاب العسكريين وغير العسكريين، كما توصلت الدراسة إلى أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط إيجابيًا بالصحة النفسية والمجالات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية وسلبيًا مع التفكير الانتحاري وسلوكيات التنمر والإيذاء والعنف لدى عينة الدراسة من الطلاب العسكريين وغير العسكريين.

بينما سعت دراسة رييس- بورتيو Reyes-Portillo (٢٠١٣) إلى معرفة العلاقة الارتباطية بين المناخ المدرسي والتنمر، ومعرفة العلاقة بين المستوى الاجتماعي والاقتصادي للمدرسة بتقارير الطلاب عن التنمر والإيذاء أو الضحية وغيرهم ممن يتعرضون للإيذاء داخل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٦٠٣) من طلاب الصف الثالث حتى الثاني عشر من التعليم، ومن جنسيات وعرقيات مختلفة، ومن نتائج هذه الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي السلبي وكل من التنمر والإيذاء أو الضحية، والتعرض للتخويف والتهديد.

كما أجرى كل من محرم عبد العال وثريا لاشين ورمضان حسين (٢٠١٦) دراسة كان الهدف منها هو معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر، لدى عينة من تلاميذ المدارس الإعدادية (الحكومية- الخاصة)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) تلميذ وتلميذة نصفهم بالتعليم الحكومي والنصف الآخر بالتعليم الخاص، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط سلبية بين المناخ المدرسي وأبعاده الفرعية ومقياس التنمر وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالتعليم الحكومي والخاص، مما يعطي مؤشر بأنَّ وجود مناخ مدرسي سلبي يؤدي إلى التنمر والعكس.

وسعت دراسة جاين وزملائه Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel & Miller (٢٠١٨) إلى معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي وسلوك الإيذاء الجسدي

في العلاقات الاجتماعية بين المراهقين بالمدارس العامة بولاية كاليفورنيا بأمريكا، وتكونت العينة من (١١٢٣٧٨) من الطلاب والطالبات بالمدارس العامة من خلال بيانات مسحية أمكن جمعها من تلاميذ الصف التاسع حتى الحادي عشر بواقع (٤٨% ذكور، ٥٢% إناث) من أفراد العينة، والتي جمعت بياناتهم خلال العام الدراسي (٢٠١١- ٢٠١٢) وتراوحت أعمار العينة بين (١٤- ١٧) عامًا، وأظهرت النتائج أنَّ نسبة ١١% من الطلاب يعانون من الإيذاء الجسدي خلال علاقاتهم مع الآخرين، وكما توجد علاقة ارتباط سلبي بين التعلق بالمدرسة والمشاركة الاجتماعية والأمن المتصور وعلاقات الرعاية والاهتمام من جهة الراشدين بالتعرض للإيذاء البدني في المدرسة، كما توجد علاقة ارتباط إيجابي بين العنف وضحايا التنمر وزيادة الإيذاء خلال العلاقات الاجتماعية، وكما توجد علاقة ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي الجيد بالإيذاء الجسدي والتنمر.

بينما هدفت دراسة هولفيلد ويدبيتر (٢٠١٧) Holfeld & Leadbeater إلى معرفة العلاقة بين المناخ المدرسي الإيجابي والتعرض للتنمر عبر الإنترنت (السيبراني) خارج نطاق المدرسة، لدى عينة من التلاميذ ٢٦٠٥ (١٩٦٧ الصف الخامس، ٦٣٨ الصف السادس)، واستخدمت الدراسة مقياس الضحية للتنمر عبر الإنترنت، وأسفرت الدراسة أنَّ التلاميذ الذي لديهم خبرات أو ينتمون إلى مناخ مدرسي إيجابي تعرضوا للتنمر عبر الإنترنت.

وحاول الدريدج وماكيسني (٢٠١٨) Aldridge & McChesney من خلال دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي النفسي والاجتماعي بالصحة النفسية والسعادة لدى المراهقين دراسة طولية، اشتملت على تحليل الدراسات والأبحاث التي حاولت فهم هذه العلاقة ولتعزيز نتائجها، حيث أمكن الرجوع إلى (٤٨) دراسة في الفترة من ٢٠٠٠ إلى ٢٠١٧ وأظهرت النتائج أنَّ هناك علاقه ارتباطية بين المناخ المدرسي بالصحة النفسية والسعادة النفسية.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتنمر/ والإيذاء (ضحايا التنمر) والقلق الاجتماعي.

أجرى جرلاس (٢٠٠٣) Grills دراسة هدفت لمعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية بالتعرض للتنمر من جهة الأقران (الضحية) والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الصف السادس والثامن من التعليم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) تلميذ وتلميذة بالصف السادس، و(٧٧) تلميذ وتلميذة بالصف الثامن، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباط سلبية

بين المساندة الاجتماعية بإيذاء الأقران والقلق الاجتماعي لدى الطلاب، كما أسفرت الدراسة إلى أن المساندة الاجتماعية تعد وسيطًا بين إيذاء الأقران والقلق الاجتماعي لدى الطلاب.

واستهدفت دراسة بيلي (٢٠٠٨) Bailey معرفة المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين والقلق الاجتماعي والتعرض للتنمر لدى عينة من المراهقين، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٣٣) طالبًا بالصفوف الدراسية من الصف (١٠- ١٢)، واستخدمت الدراسة مقياس ضحايا التنمر والقلق الاجتماعي للمراهقين والمساندة الاجتماعية للأطفال والمراهقين، وتوصلت الدراسة إلى أنَّ المساندة الاجتماعية يؤثر في العلاقة بين التعرض للتنمر (الضحية) والقلق الاجتماعي باختلاف نوعية الإيذاء ونوعية المساندة الاجتماعية المدرك.

بينما هدفت دراسة لاندولا (٢٠١٢) Landoll لمعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدرك بالقلق الاجتماعي والاكتئاب والتنمر عبر الإنترنت والتنمر التقليدي والقلق لدى عينة من طلاب الثانوية، حيث بلغت عينة الدراسة (١٠٤٥) طالب وطالبة بالمدارس الثانوية من أصل أفريقي وأسباني وآسيوي وكاريبي من السود والبيض، وتراوحت أعمارهم بين (١٣- ١٩) عامًا، واستخدمت الدراسة مقياس المساندة الاجتماعي المدرك ومقياس القلق الاجتماعي لدى المراهقين واستبيان التنمر عبر الإنترنت ومقياس السيطرة على التنمر التقليدي ومقياس القلق المختصر للأطفال ومقياس الاكتئاب، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط سلبي بين السيطرة على التنمر التقليدي والتنمر عبر الإنترنت وأعراض الاكتئاب، كما يمكن التنبؤ من خلال السيطرة على التنمر التقليدي وعبر الإنترنت بانخفاض أعراض الاكتئاب، كما توجد علاقة ارتباط سلبي بين المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي بما يشير إلى مساهمة المساندة الاجتماعية المدرك في خفض حدة القلق الاجتماعي.

وسعت دراسة أوتري (٢٠١٣) Autry إلى معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركة بالتنمر وضحايا التنمر النفسي عبر الإنترنت والصحة النفسية لدي عينة من طلاب الجامعة؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالب وطالبة جامعية، واستخدمت الدراسة مقياس التنمر (المتنمر/الضحية)، ومقياس المساندة الاجتماعية المدركة ومقياس التوتر والضيق النفسي ومقياس ضحايا التنمر عبر الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين التنمر وضحايا التنمر عبر الإنترنت بالاكتئاب والقلق والتوتر، ووجود علاقة ارتباط عكسية بين المساندة الاجتماعية المدركه بالتنمر وضحايا التنمر عبر الإنترنت.

وأجرى هوبر (٢٠١٦) Huber دراسة كان الهدف منها هو معرفة العلاقة الارتباطية بين المساندة الاجتماعية بالقلق الاجتماعي والتعرض للتنمر (ضحايا التنمر) ومفهوم الذات لدى عينة من طلاب المدارس (الإعدادية)، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٤٠) تلميذ

وتلميذة بالمدارس الإعدادية، واستخدمت الدراسة مقياس القلق الاجتماعي لدى المراهقين ومقياس ضحايا التنمر ومقياس المساندة الاجتماعية للأطفال والمراهقين، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط إيجابي بين التعرض للتنمر والقلق الاجتماعي، وكما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباط دالة بين المساندة الاجتماعية من جهة الأقران والوالدين والتعرض للتنمر والقلق الاجتماعي.

واستهدفت دراسة دوريو (٢٠١٧) Dorio لمعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية المدركه من قبل (زميل الدراسة والوالدين)، والتعرض للتنمر من جهة الأقران (الضحية) وأعراض الاكتئاب لدى عينة من طلاب المدارس الإعدادية، حيث بلغت عينة الدراسة (٨٤٧) من طلبة المدارس الإعدادية، واستخدمت الدراسة مقياس المساندة الاجتماعية المدركه ومقياس ضحايا التنمر ومقياس الاكتئاب، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سلبي بين المساندة الاجتماعية المدركة من قبل (زميل الدراسة والوالدين) بالتعرض للتنمر وأعراض الاكتئاب.

بينما هدفت دراسة سينتيل (٢٠١٧) Saintil إلى معرفة العلاقة بين الخبرات المبكرة للتعرض للتنمر والسعادة أو الرفاه النفسي لاحقًا وأثر المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الخبرات المبكرة للتعرض للتنمر من الأقران والرفاه النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين؛ حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٨) من طلاب الجامعة الموهوبين و(٦٨) من طلاب الجامعة غير الموهوبين وتراوحت أعمارهم ما بين (١٨-٣٣)عامًا، واستخدم في هذه الدراسة مقياس المساندة الاجتماعية للأطفال والمراهقين ومقياس الخبرات المبكرة لضحايا التنمر ومقياس الرفاه النفسي، وأظهرت الدراسة أنَّ المساندة الاجتماعية من المعلمين والأصدقاء يتوسط العلاقة بين الخبرات المبكرة للتعرض للتنمر والرفاه النفسي، كما أشارت النتائج إلى أنَّ الطلاب الموهوبين كان لديهم خبرات مبكرة عن التعرض للتنمر مقارنة بغير الموهوبين.

وهدفت دراسة أوبرل وزملائه Oberle, Guhn, Gadermann, Thomson & Schonert-Reichl (٢٠١٨) إلى معرفة العلاقة بين الخبرات الاجتماعية للمراهقين **بالمدرسة مثل (**الانتماء إلى مجموعة من الأقران، وإيذاء الأقران، والعلاقات الداعمة مع الراشدين بالمدرسة، علاقته بالتفاؤل على المستوى الفردي وعلى مستوى المدرسة)، لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والسابع؛ حيث تكونت العينة من (٤٠٠٠) تلميذ وتلميذة، واستخدمت الدراسة أداة مصممة لتقييم العلاقات الداعمة للطلاب والرفاه النفسي، والمرونة، وأشارت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباط إيجابي بين دعم الكبار بالمدرسة والتفاؤل،

ووجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي الإيجابي والتي تشمل المساندة الاجتماعية من الكبار بالمدرسة والإنتماء لمجموعة من الأقران بالتفاؤل، كما تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي الإيجابي والصحة النفسية الإيجابية لدى الطلاب في غياب السلوك السلبي المتمثل في إيذاء الأقران.

تعقيب عام على الدراسات السابقة

بناءً على ما تقدم من عرض للتراث البحثي والدراسات السابقة أمكن للباحث التعقيب على الدراسات السابقة لكى يتضح موضع الدراسة الحالية مقارنة بالدراسات السابقة ومـــدى حداثة موضوع الدراسة، يتم صياغة فروض الدراسة، وذلك كما يلي:

١- ندرة الدراسات التي تناولت مفهوم المناخ المدرسي بمتغيرات الدراسة وهي التنمر وضحايا التنمر (الإيذاء) بصفة عامة، ولدى طلاب الثانوية بصفة خاصة، فلم يجد الباحث سوى دراسة كل من(٢٠١٢) De Pedro التي أجريت على طلاب الثانوية العسكرية وغير العسكرية ودراسة (٢٠١٣) Reyes-Portillo)، ودراسة جاين وزملائه (Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel & Miller, ٢٠١٨)، كما أنَّ هذه الدراسات تم إجراؤها في بيئات أجنبية.

٢- كذلك ندرة الدراسات التي حاولت معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية بالتنمر والتعرض للتنمر بصفة عامة ولدى طلاب الثانوية العامة بصفة خاصة، فلم يجد الباحث سوى ثلاثة دراسات، الدراسة الأولى دراسة بيلي (Bailey, ٢٠٠٨) والتي حاولت معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وضحايا التنمر وليس التنمر والقلق الاجتماعي، والدراسة الثانية دراسة لاندولا (٢٠١٢) Landoll التي حاولت فقط معرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى طلاب الثانوية والدراسة الثالثة وهي دراسة أوتري (٢٠١٣) Autry والتي سعت لمعرفة العلاقة بين المساندة الاجتماعية وسلوكيات التنمر وأُجريت على عينة من طلاب الجامعة، كما تم إجرائهم أيضا في بيئات أجنبية وليست عربية، وذلك في حدود اطلاع الباحث.

٣- كما توجد ندرة في الدراسات التي تناولت الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والتنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي بصفة عامة ولدى طلاب الثانوية بصفة خاصة.

٤- لذا يتضح أهمية الدراسة الحالية في سد الثغرة البحثية المتعلقة بموضوع الدراسة حيث لا توجد دراسة عربية أو أجنبية حاولت معرفة دور المناخ المدرســـي والمســـاندة الاجتماعيـــة كمتغيرات وسيطة بين التنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي لدى طلاب الثانوية، وكذلك معرفـــة

الفروق ذات الدلالة الاحصائية في ضوء متغيري النوع (ذكور/ إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر) على المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والتنمر/ الإيذاء والقلق الاجتماعي لـــدى عينة من طلاب الثانوية.

فروض الدراسة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وعرضها والتعقيب عليها، أمكن للباحث صياغة الفروض كما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر) على المناخ المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٢- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر) على المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٣- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر) على التنمر/ الإيذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٤- توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائيةٍ باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر) على القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٥- يمكن التنبؤ بالتنمر/ الإيذاء من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

٦- يمكن التنبؤ بالقلق الاجتماعي من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية.

منهجية وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي والمقارن)، لمناسبته لأهداف الدراسة؛ حيث يقوم هذا المنهج بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع بوصفها وصفًا دقيقًا، ويعد المنهج الوصفي من أكثر المناهج استخدامًا في الدراسات التربوية والنفسية والاجتماعية.

عينة الدراسة

أمكن تطبيق أدوات الدراسة بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة وكذلك التحقق من فروض الدراسة على عينة بلغ قوامها ٣١٥ من طلاب المرحلة الثانوية العامة وتوزعت عينة الدراسة وفق لعدد من المتغيرات وهي النوع (١٥٥ ذكور، ١٦٠ إناث)، ومحل الإقامة (١٨٤ ريف، ١٣١ حضر)، نوع المدرسة (٢٦٧ مدرسة حكومية

٤٨ مدرسة خاصة)، التخصص العلمي (١٦٨ أدبي، ١٤٧ علمي)، وتراوحت أعمارهم بين ١٥ : ٢٠ عامًا بمتوسط عمري قدره ١٧.٢٤ عامًا وانحراف معياري ٠.٩٣ عامًا.

أدوات الدراسة

أمكن للباحث ترجمة أربعة أدوات لقياس متغيرات الدراسة الحالية، وبعد الترجمة والاطمئنان إلي صياغة البنود ومراجعة الترجمة من قبل متخصصين في اللغة الانجليزية وعلم النفس أمكن تطبيق أدوات الدراسة على العينة الحالية بغرض التحقق من الخصائص السيكومترية لدى عينة الدراسة من طلاب الثانوية، وكذلك التحقق من فروض الدراسة، ويمكن عرض كل أداة بشكل تفصيلي كما يلي:-

١- مقياس المناخ المدرسي The School-Wide Climate Scale(SCS)

أعد مقياس المناخ المدرسي ديل ري وأورتيجا وكازاس Del Rey, Ortega & Casas (٢٠١٧)، ويتكون المقياس من ٥٠ بندًا تقيس المناخ المدرسي العام، وبنود المقياس موزعة على (٨) أبعاد فرعية هي: البعد الأول: إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية Positive Interpersonal Management وهو يقيم إدارة العلاقات الاجتماعية بين المعلمين وبينهم وبين أسر الطلاب وكذلك بين الطلاب أنفسهم، ويتكون هذا البعد من (١١) بندًا هي: (١، ٤، ٧، ١٠، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٣٦، ٤١)، البعد الثاني: الإيذاء Victimization فهذا البعد يقيم إدراك الطلاب للتعرض للعنف والسلوكيات السلبية من الآخرين، ويتكون هذا البعد من ستة بنود هي: (٢، ٦، ١١، ١٥، ١٩، ٢٢)، البعد الثالث: الفوضوية Disruptiveness وهذا البعد يقيس السلوكيات السلبية من جهة الطلاب والتي تعرقل وتعوق أداء المعلم والعملية التعليمية داخل الفصل، ويتكون هذا البعد من ستة بنود هي: (٣، ٨، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢٤)، البعد الرابع: شبكة الأقران الاجتماعية Peer social network وهذا البعد يقيس نقاط القوة لدى الطالب في علاقاته وتفاعلاته الاجتماعية مع الأقران من حيث التطور الشخصي والعاطفي الاجتماعي، ويتكون هذا البعد من (٩) بنود هي: (٥، ١٢، ١٧، ٢٦، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٢، ٤٦)، البعد الخامس: العداون Aggression ويقيس هذا البعد السلوكيات العدائية للأقران، ويتكون هذا البعد من (٤) بنود هي: (٣٠، ٣٥، ٤٤، ٤٩)، البعد السادس: التوافق المعياري Normative adjustment وهذا البعد يقيس مدى احترام الطالب لقواعد ومبادئ الفصل والمدرسة ومدى التزامه لتلك المبادئ، ويتكون هذا البعد من (٥) بنود هي: (٩، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٥)، البعد السابع: عدم الانضباط Indiscipline وهذا البعد يقيس سلوكيات الطلاب التي تدل على عدم انضباطهم والتزامهم وعدم تعايشهم السلمى داخل الفصل والمدرسة ويتكون هذا البعد من (٤) بنود هي: (٣١،

٣٧، ٤٣، ٤٧)، البعد الثامن: لا مبالاة وخمول المعلم Teacher apathy ويقيس هذا البعد سلوكيات المعلمين التي تتميز بعدم الاهتمام والظلم الإداري، وعدم الاتساق في إدارة العلاقات بين الاشخاص، ويتكون ذلك البعد من (٥) بنود هي: (٢٣، ٣٢، ٤٠، ٤٨، ٥٠).

ويتم الإجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة المتاحة أمام كل بند وهي (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) والتي تصحح كما يلي (٤، ٣، ٢، ١، ٠) على التوالي، ويتسم المقياس بخصائص سيكومترية جيدة في البيئة الأجنبية حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي للأبعاد بالدرجة الكلية حيث بلغت على التوالي (٠,٧٥، ٠.٨١، ٠.٧٩، ٠.٧٧، ٠.٧٨، ٠.٧٢، ٠.٧١، ٠.٧٤)، كما يتميز المقياس بمعاملات ارتباط مرتفعة بين الأبعاد وبعضها، وفي دراسة أخرى بواسطة Munoz, Casas, Del Rey, Ortega-Ruiz, Cerda & Pérez (٢٠١٨). أمكن التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس على عينة من الطلاب التشيليين والأسبان حيث بلغ حجم العينة (٢٤٤٧) فكان عدد الطلاب التشيليين (١١٦٩) طالب وطالبة بالصف الثالث والرابع والخامس والسادس الابتدائي بواقع (٥٠.٢% ذكور، ٤٩.٨% إناث) وتراوحت أعمار هذه العينة بين (٨- ١١) عامًا، وتكونت العينة الأسبانية من (١٢٧٨) طالب وطالبة بالصف الخامس والسادس من التعليم الابتدائي بواقع (٥٠.٦% ذكور، ٤٩.٤% إناث) وتراوحت أعمار هذه العينة بين (٩- ١٢) عامًا، كما بلغ معامل الاتساق الداخلي للعينة التشيلية للمقياس ككل (٠.٨٩) كما كان معامل الاتساق الداخلي للأبعاد الفرعية للعينة التشيلية كما يلي: ٠.٨٨ لإدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية، ٠.٨٣ للضحية أو الاحتيال من جهة الاخرين، ٠.٧٩ للسلوك الفوضوي، ٠.٨٤ للعلاقات الاجتماعية مع الأقران ٠.٨٦ للعدوانية، ٠.٨١ للانضباط أو التكيف المعياري، ٠.٧٤ لعدم الانضباط ٠.٧٢ لا مبالاة المعلم وهي قيم جيدة لأنَّها فوق ٠.٧٠ وهي تشبه القيم التي تم الحصول عليها من العينة الأسبانية (Del Rey et al., ٢٠١٧).

وللتحقق من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية أمكن استخدام عدة طرق للتاكد من الصدق والثبات حيث أمكن حساب الصدق العاملي الاستكشافي على درجات الأبعاد الثمانية باستخدام طريقة المكونات الرئيسية لهولتينج بالاعتماد على التدوير المائل بطريقة الأوبلمين وأظهرت المصفوفة العاملية لمكونات المقياس عن ظهور بعدين رئيسيين وبفحص الأبعاد يمكن إدراج بعدين رئيسيين تتدرج أسفل منهم الأبعاد الثمانية للمقياس ويمكن توضيح المصفوفة العاملية كما يلي في جدول (١).

جدول (١) المصفوفة العاملية بعد التدوير بطريقة الأوبلمين لمقياس المناخ المدرسي لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية

رقم البعد الفرعي	المتغيرات	العامل الأول	العامل الثاني	التشبعات
٥	العداون	٠.٨٠٤		٠.٦٤٩
٧	عدم الانضباط	٠.٨٠٤		٠.٥٨١
٢	الإيذاء	٠.٧٧٤		٠.٦١٣
٨	لا مبالاة وخمول المعلم	٠.٧١١		٠.٥٩٦
٣	الفوضوية	٠.٦٠٩		٠.٤٠٨
١	إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية		٠.٩٠٢	٠.٧٤٢
٤	شبكة الأقران الاجتماعية		٠.٨٣٠	٠.٧٢٦
٦	التوافق المعياري		٠.٧١٧	٠.٦٦١
الجذر الكامن		٣.٥٩٠	١.٣٨٧	٤.٩٧٧
النسبة المئوية للتباين		٤٤.٨٧٦	١٧.٣٣٢	%٦٢.٢٠٨
التباين العاملي		%٧٢.١٤	%٢٧.٨٦	%١٠٠

يتضح من خلال الصورة العاملية بعد التدوير لمقياس المناخ المدرسي أنَّ المصفوفة العاملية للأبعاد الفرعية لمقياس المناخ المدرسي تفسر ٦٢% من التباين في المصفوفة وهي نسبة جيدة، وكما أوضحت المصفوفة أنَّ الأبعاد الثمانية للمقياس تنحصر في بعدين رئيسيين وهما بعد المناخ المدرسي السلبي ويشمل خمسة أبعاد وهي (العداون، عدم الانضباط، الإيذاء، لا مبالاة وخمول المعلم، الفوضوية)، والبعد الثاني وهو المناخ المدرسي الإيجابي ويشمل (إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية، شبكة الأقران الاجتماعية، التوافق المعياري). وبهذا يمكن الوثوق في المقياس الحالي من ناحية جانب الصدق.

كما أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي بين بين الأبعاد الفرعية ببعدي المقياس الرئيسيين حيث بلغت معاملات الارتباط (٠.٧٥٦، ٠.٧٠٤، ٠.٧٢٥، ٠.٦٤٤، ٠.٧٣٨) بين البعد الأول المناخ المدرسي السلبي بالأبعاد الخمسة الفرعية وهي (الإيذاء، الفوضوية، العداون، عدم الإنضباط، لا مبالاة وخمول المعلم) علي التوالي، وكما بلغت معاملات الارتباط (٠.٨٨٧، ٠.٨٤٦، ٠.٧٥٢) بين البعد الثاني المناخ المدرسي الإيجابي بالأبعاد الثلاثة

الفرعية وهي (إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية، شبكة الأقران الاجتماعية، التوافق المعياري) علي التوالي وهي معاملات اتساق داخلي جيدة للمقياس مما يعطي مؤشرًا جيدًا لمدى صلاحية المقياس في البيئة المصرية.

كما أمكن حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية بين الفقرات الفردية والزوجية على الأبعاد الرئيسية والفرعية وأمكن تصحيح أثر طول المقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية لبعد المناخ المدرسي السلبي (٠.٨٥١) وللأبعاد الفرعية الخمسة المتفرعه منه (٠.٧٧١، ٠.٧٧٧، ٠.٨٤٣، ٠.٦٧٣، ٠.٧١٤) وهي الإيذاء، الفوضوية، العداون، عدم الإنضباط، لا مبالاة وخمول المعلم علي التوالي. وكما بلغت معاملات الارتباط لبعد المناخ المدرسي الإيجابي (٠.٨٦٠) وللأبعاد الفرعية الثلاثه المتفرعه منه (٠.٧٩٧، ٠.٦٩٢، ٠.٦٨١) وهي إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية، شبكة الأقران الاجتماعية، التوافق المعياري علي التوالي. كما أمكن حساب معامل ألفاكرونباخ للبعدين الرئيسيين والأبعاد الفرعية الثمانية وأظهرت معاملات ألفاكرونباخ معاملات جيدة حيث بلغت لبعد المناخ المدرسي السلبي (٠.٨٨٠) وللأبعاد الفرعية الخمسة المتفرعه منه (٠.٧٦٤، ٠.٧٤٨، ٠.٧١٣، ٠.٦٦٧، ٠.٦٧٤) وهي الإيذاء، الفوضوية، العداون، عدم الإنضباط، لا مبالاة وخمول المعلم علي التوالي. وكما بلغت معاملات الارتباط لبعد المناخ المدرسي الإيجابي (٠.٨٦١) وللأبعاد الفرعية الثلاثه المتفرعه منه (٠.٧٩٨، ٠.٦٨٣، ٠.٦٩٥) وهي إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية، شبكة الأقران الاجتماعية، التوافق المعياري علي التوالي.

٢- مقياس المساندة الاجتماعية لدى الأطفال والمراهقين The Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS)

أعد مقياس المساندة الاجتماعية للأطفال والمراهقين مالكي وديماراي وإليوت (Malecki, Demaray & Elliott, ٢٠٠٠) بهدف قياس مدى إدراك الأطفال والمراهقين للدعم الاجتماعي الذي يحصلون عليه في حياتهم من مصادر الدعم التالية (الآباء، المعلمين، زملاء الدراسة، الأصدقاء المقربين، المدرسة) وأيضا مدى أهميته بالنسبة لهم، ويتكون المقياس من (٦٠) بندًا مقسمة إلى خمسة أبعاد وكل بعد يتكون من (١٢) بندًا، وهذه البنود في كل بعد تشمل أربعة أنواع من الدعم هي: (الدعم المعلوماتي أو الإرشادي، ودعم التقييم، والدعم الفعلي، والدعم العاطفي، وأبعاد المقياس كما يلي: البعد الأول: وهو المساندة الاجتماعية للآباء وأهميته ويشمل البنود من (١- ١٢)، البعد الثاني: وهو المساندة الاجتماعية للمعلمين وأهميته ويشمل البنود من (١٣- ٢٤)، البعد الثالث: وهو المساندة الاجتماعية

لزملاء الدراسة وأهميته ويشمل البنود من (٢٥- ٣٦)، البعد الرابع: وهو المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين وأهميته ويشمل البنود من (٣٧- ٤٨)، البعد الخامس: وهو المساندة الاجتماعية في المدرسة (الأشخاص في المدرسة) وأهميته ويشمل البنود من (٤٩- ٦٠).

ويتم الإجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الستة المتاحة أمام كل بند وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، نادرًا جدًا، أبدًا) والذي يصحح كما يلي (٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، كما يحدد الفرد مدى أهمية البند بالنسبة له واهتمامه بما يعرضه البند من خلال اختيار أحد البدائل الثلاثة المتاحة أمام كل بند وهي: (مهم جدًا، مهم، غير مهم) والذي يصحح كما يلي (٣، ٢، ١) على التوالي، أي أنَّ المقياس أيضًا يقيس مدى أهمية المساندة الاجتماعية للطفل على الأبعاد الخمسة والدرجة الكلية للمقياس، وكان معامل الاتساق الداخلي للمقياس بالنسبة للدعم الاجتماعي (٠.٩٦) ولأهمية الدعم (٠.٩٦)، وتراوحت معاملات صدق المقياس من خلال النسب المئوية بالنسبة للدعم الاجتماعي بين (٠.٩١- ٠.٩٦) للمقاييس الفرعية وبالنسبة لأهمية الدعم تراوحت بين (٠.٨٨- ٠.٩٦) للمقاييس الفرعية، وبلغ معامل ثبات المقياس عن طريق إعادة التطبيق بين (٠.٤٩- ٠.٧٤) للمقاييس الفرعية بالنسبة للدعم الاجتماعي أما بالنسبة لأهمية المساندة الاجتماعية فتراوحت بين (٠.٧٠- ٠.٨٤) للمقاييس الفرعية وبالنسبة للمقياس ككل المساندة الاجتماعية وأهمية المساندة الاجتماعية فكانت كما يلي على التوالي (٠.٦٢: ٠.٧٨).

وفي الدراسة الحالية أمكن التأكد من الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) لمقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها حيث أمكن حساب الاتساق الداخلي بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس حيث بلغت معاملات الارتباط (٠.٧٨٣، ٠.٨١٩، ٠.٨٥٦، ٠.٧٩٠، ٠.٨٤٣) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت معاملات الارتباط (٠.٦٧٨، ٠.٧٩٣، ٠.٧٧٨، ٠.٧١٩، ٠.٧٥٧) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لأهمية المساندة الاجتماعية على التوالي. كما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية للفقرات الفردية والزوجية حيث أمكن حساب معامل الارتباط بين نصفي الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وأمكن تصحيح أثر الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغت معاملات ثبات التجزئة النصفية (٠.٩١٩، ٠.٨٩٦، ٠.٨٩٧، ٠.٩٤٣، ٠.٩٢٨) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت معاملات ثبات التجزئة النصفية (٠.٨٦٤، ٠.٨٢١، ٠.٨٥٩، ٠.٨٨٢، ٠.٨٥٦،

٠.٩٤٠) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما أمكن حساب معامل ألفاكرونباخ للمساندة الاجتماعية وأبعادها حيث بلغت (٠.٩١١، ٠.٨٨٤، ٠.٨٩١، ٠.٩١٦، ٠.٩٠٨، ٠.٩٦٥) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت معاملات ألفاكرونباخ لأهمية المساندة الاجتماعية (٠.٨٢٨، ٠.٨٠٠، ٠.٨٣٤، ٠.٨٧٥، ٠.٨٤٩، ٠.٩٣٢) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لأهمية المساندة الاجتماعية على التوالي.

٣- مقياس التنمر/ الإيذاء Bully Victimization Scale (BVS)

أعد رينولدز مقياس التنمر/ الإيذاء (٢٠٠٣) Reynolds لقياس سلوكيات التنمر والشعور بالإيذاء أو الضحية (المتنمر به) خلال الشهر الماضي داخل المدرسة أو خارجها، وذلك لدى طلاب المدارس من الصف (٣- ١٢)، ويتكون المقياس من (٤٦) بندًا مقسمة إلى بعدين أو صورتين هما: البعد الأول: وهو التنمر Bully ويشمل ٢٣ بندًا تقيس سلوكيات الشخص الذي يمارس العنف والتنمر بالآخرين ويشمل البنود التالية (٣، ٦، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٦)، والبعد الثاني: الإيذاء Victimizationويتكون من (٢٣) بندًا هي: (١، ٢، ٤، ٥، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤٢، ٤٥).

ويتم الاجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الأربعة المتاحة أمام كل بند وهي (حدث مرات كثيرة، حدث ثلاث أو أربع مرات، حدث مرة أو مرتين، لم يحدث أبدًا) والتي تصحح كما يلي على التوالي (٣، ٢، ١، ٠)، وليس للمقياس درجة كلية إنما لكل بعد أو صورة درجته الخاصة به لأنَّ البعدين أو الصورتين عكس بعضهم، وقد تكونت عينة الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات) النهائية للمقياس من (٢٠٠٠) طالب بالصف الثالث حتى الثاني عشر من التعليم والمستمدة من العينة (٢٤٠٥)، وأظهرت النتائج أنَّ المقياس يتمتع بصدق داخلي مرتفع حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ لكل بعد على حده (٠.٩٣)، كما يتمتع المقياس بصدق محتوى مرتفع، كما توجد علاقة ارتباط معتدل بين المقياس وقائمة بيك للغضب وارتباط قوي بين المقياس وقائمة بيك لسلوكيات الشباب التخريبية.

وفي الدراسة الحالية أمكن التأكد من صلاحية (الصدق والثبات) للمقياس الحالي لدى عينة الدراسة بإجراء صدق الاتساق الداخلي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات

والدرجة الكلية للبعد الأول التنمر بين (٠.٤٣٠: ٠.٧٧٦)، وتراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للبعد الثاني الإيذاء بين (٠.٣٣٤ : ٠.٧٥٤) وهي قيم جيدة تعبر عن ثبات مقبول للمقياس. كما بلغت معاملات ثبات الفأكرونباخ ٠.٩٤١ لبعد التنمر، ٠.٩٣٣ الإيذاء. كما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية حيث بلغت معاملات الثبات بعد تصحيح أثر الطول بمعادلة سبيرمان براون (٠.٩٥٧، ٠.٩٤٦) لبعدي التنمر والضحية أو الشعور بالإيذاء. كما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية وتم تصحيح أثر الطول باستخدام معادلة سبيرمان براون (٠.٩٥٧، ٠.٩٤٦) وهي قيم مرتفعة للثبات مما يعطي مؤشرًا مرتفعًا للوثوق في المقياس ومدى كفاءتة في البيئة المصرية.

٤- مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين (Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A

أعد مقياس القلق الاجتماعي للمراهقين Social Anxiety Scale for Adolescents (SAS-A) لاجريكا ولوبيز (١٩٩٨) La Greca & Lopez؛ حيث يتكون المقياس من (١٨) بندًا تقيس القلق الاجتماعي للمراهقين بالإضافة إلى (٤) بنود تعتبر حشوًا بالمقياس لأنَّها لا تقيس القلق الاجتماعي وإنَّما تقيس التفضيلات الاجتماعية والهوايات الشخصية مثل البند الذي ينص على (أنا أحب القراءة)، والبند الذي ينص على (أنا أحب أن أفعل الأشياء بنفسي) وتشمل البنود (٢، ٧، ١١، ١٦)، وتنقسم بنود المقياس الـ (١٨) إلى ثلاثة أبعاد هي: البعد الأول: وهو الخوف من التقييم السلبي Fear of Negative Evaluation (FNE)، وهذا البعد يتكون من (٨) بنود تعكس الخوف من التقييم السلبي من جهة الأقران والآخرين ويشمل البنود (٣، ٦، ٨، ٩، ١٢، ١٤، ١٧، ١٨)، والبعد الثاني: هو التجنب الاجتماعي والكربSocial Avoidance and Distress-new وهذا البعد يعكس التوتر والقلق والخوف من المواقف الاجتماعية الجديدة أو الأشخاص والأقران غير المألوفين، ويتكون هذا البعد من (٦) بنود هي (١، ٤، ٥، ١٠، ١٣، ١٥)، البعد الثالث: هو التجنب الاجتماعي والكرب العام (Social Avoidance and Distress– General (SAD–G ويعكس القلق والتوتر والانزعاج العام أو المنتشر وعدم الراحة والكبت أو التثبيط ويتكون ذلك البعد من (٤) بنود هي: (١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢).

ويتم الإجابة على بنود المقياس من خلال اختيار أحد البدائل الخمسة المتاحة أمام كل بند وهي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) والتي تصحح كما يلي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين (١٨– ٩٠) درجة وتشير الدرجة أعلى من (٥٠) على المقياس ككل إلى أنَّ الفرد يعاني من قلق اجتماعي سريري بين عينات المراهقين.

كما يتميز المقياس بصدق بنائي جيد ومعاملات ارتباط كبيرة بين درجات المقياس ومقياس رفض الأقران، والتصورات الذاتية للقبول الاجتماعي، وجودة الصداقة وذلك لدى عينة من المراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (١٥– ١٨) عامًا، كما يتميز المقياس بوجود اتساق داخلي جيد حيث بلغ معامل ألفاكرونباخ للبعد الأول: الخوف من التقييم السلبي (٠.٩١) وللبعد الثاني: التجنب الاجتماعي والكرب من المواقف الجديدة (٠.٨٣)، والبعد الثالث: التجنب الاجتماعي والكرب العام (٠.٧٦)، وبلغ معامل الفاكرونباخ في دراسة Patel (٢٠٠٧) للدرجة الكلية للمقياس (٠.٨٧).

وللتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس أمكن استخدام عدة طرق لحساب الصدق والثبات فقد أمكن حساب صدق الاتساق الداخلي باستخدام معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة بالبعد ودرجة البعد حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٥٥: ٠.٦٧٤) للبعد الأول الخوف من التقييم السلبي كما ارتبط البعد الأول بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل ارتباط بلغ (٠.٨٩٦). وكما تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٩ : ٠.٧٠٣) للبعد الثاني التجنب الاجتماعي والكرب من المواقف الجديدة كما ارتبط البعد الثاني بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل ارتباط بلغ (٠.٨٢١). وكما تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٦٣٥: ٠.٧٥٢) للبعد الثالث التجنب الاجتماعي والكرب العام كما ارتبط البعد الثالث بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل ارتباط بلغ (٠.٧٣٧)، وتعبر هذه القيم عن معاملات ثبات جيدة يمكن من خلالها الاطمئنان إلى صلاحية المقياس لدى عينة الدراسة الحالية. كما أمكن حساب ثبات التجزئة النصفية بين العبارات الفردية والزوجية وأمكن تصحيح أثر طول المقياس باستخدام معادلة سبيرمان براون حيث بلغت معاملات الثبات (٠.٧٧٤، ٠.٦٤٣، ٠.٧٠٩، ٠.٨٦٥) للأبعاد الفرعية وهي الخوف من التقييم السلبي، التجنب الاجتماعي والكرب من المواقف الجديدة التجنب الاجتماعي والكرب العام، والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي على التوالي. كما أمكن حساب ثبات ألفاكرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية حيث بلغت معاملات ألفاكرونباخ (٠.٧٤٠، ٠.٦٩٢، ٠.٧١٣، ٠.٨٤٠) للأبعاد الفرعية وهي الخوف من التقييم السلبي التجنب الاجتماعي والكرب من المواقف الجديدة، التجنب الاجتماعي والكرب العام، والدرجة الكلية لمقياس القلق الاجتماعي على التوالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على أنَّه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، والتفاعل بينهم على المناخ المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة الفرض الأول أمكن استخدام تحليل

التباين الثنائي (٢*٢) لمعرفة مدى وجود فروق باختلاف متغير النوع ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على المناخ المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ويمكن توضيح نتائج الفرض الأول من خلال جدول (٢).

جدول (٢) تحليل التباين الثنائي لاختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على المناخ المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٣١٥)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الإيذاء	النوع (ذكور*إناث)	١٢٩.٧٦٨	٢	٦٤.٨٨٤	٢.٤٣١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١١٨.٠٤٨	١	١١٨.٠٤٨	٤.٤٢٣	٠.٠٥
	النوع * محل الإقامة	٢٤.١٩٠	١	٢٤.١٩٠	٠.٩٠٦	غ د
	الخطأ	٨٢٧٣.٣٠٢	٣١٠	٢٦.٦٨٨		
	المجموع	٢٥٣١٨.٠٠٠	٣١٥			
الفوضوية	النوع (ذكور*إناث)	٢٨٢.١٩٤	٢	١٤١.٠٩٧	٥.٨٨٩	٠.٠٥
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١٣٤.٣٥٨	١	١٣٤.٣٥٨	٥.٦٠٨	٠.٠٥
	النوع * محل الإقامة	١٧.٣٢٠	١	١٧.٣٢٠	٠.٧٢٣	غ د
	الخطأ	٧٤٢٧.١٣٣	٣١٠	٢٣.٩٥٨		
	المجموع	٥٧٣٩٤.٠٠٠	٣١٥			
العداون	النوع (ذكور*إناث)	٣٦٤.٣٣٥	٢	١٨٢.١٦٧	١٢.٧٢٩	٠
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٤٣.٥١٢	١	٤٣.٥١٢	٣.٠٤١	غ د
	النوع * محل الإقامة	١٩.٣٧٩	١	١٩.٣٧٩	١.٣٥٤	غ د
	الخطأ	٤٤٣٦.٣٣١	٣١٠	١٤.٣١١		
	المجموع	١٢٧٩١.٠٠٠	٣١٥			
عدم الانضباط	النوع (ذكور*إناث)	٥.٧٩٩	٢	٢.٨٩٩	٠.٣٠٦	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١١٠.٦٩٨	١	١١٠.٦٩٨	١١.٦٧٢	٠.٠٠١
	النوع * محل الإقامة	٦٩.٨٥٨	١	٦٩.٨٥٨	٧.٣٦٦	٠.٠١
	الخطأ	٢٩٤٠.٠٦٢	٣١٠	٩.٤٨٤		
	المجموع	٢١٦٠٨.٠٠٠	٣١٥			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
لا مبالاة وخمول المعلم	النوع (ذكور*إناث)	١٢٢.٩٦٤	٢	٦١.٤٨٢	٣.٥	٠.٠٥
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٨١.٤٤٥	١	٨١.٤٤٥	٤.٦٣٦	٠.٠٥
	النوع * محل الإقامة	٤٦.٨٥٨	١	٤٦.٨٥٨	٢.٦٦٧	غ د
	الخطأ	٥٤٤٦.١٢٩	٣١٠	١٧.٥٦٨		
	المجموع	٣٣٢٤٤.٠٠٠	٣١٥			
المناخ السلبي	النوع (ذكور*إناث)	٣١٣٣.٨١٠	٢	١٥٦٦.٩٠٥	٦.١٧٦	٠.٠١
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٢٨٥١.٤٣٦	١	٢٨٥١.٤٣٦	١١.٢٣٩	٠.٠٠١
	النوع * محل الإقامة	٨٦٢.٤٤٨	١	٨٦٢.٤٤٨	٣.٣٩٩	غ د
	الخطأ	٧٨٦٥٢.٣٧٩	٣١٠	٢٥٣.٧١٧		
	المجموع	٥٧٩١٩٦.٠٠٠	٣١٥			
إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية	النوع (ذكور*إناث)	٥٦٦.٦٨٣	٢	٢٨٣.٣٤٢	٥.٥٨٥	٠.٠١
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٣٥٣.٥٦٨	١	٣٥٣.٥٦٨	٦.٩٦٩	٠.٠١
	النوع * محل الإقامة	١٥٧.٣١٤	١	١٥٧.٣١٤	٣.١٠١	غ د
	الخطأ	١٥٧٢٦.٧٠٧	٣١٠	٥٠.٧٣١		
	المجموع	٢٨٨٥٣١.٠٠٠	٣١٥			
شبكة الأقران الاجتماعية	النوع (ذكور*إناث)	١٥٥.٨٨٥	٢	٧٧.٩٤٣	٢.٧٤٦	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٥٤.٦٣٨	١	٥٤.٦٣٨	١.٩٢٥	غ د
	النوع * محل الإقامة	٦٠.٤١١	١	٦٠.٤١١	٢.١٢٩	غ د
	الخطأ	٨٧٩٧.٩٦٩	٣١٠	٢٨.٣٨١		
	المجموع	٢١٦٨٧١.٠٠٠	٣١٥			
التوافق المعياري	النوع (ذكور*إناث)	١٩.١٢١	٢	٩.٥٦٠	٠.٨٢٢	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٩٦.٧٢١	١	٩٦.٧٢١	٨.٣١٦	٠.٠١
	النوع * محل الإقامة	٣٨.٩٧٧	١	٣٨.٩٧٧	٣.٣٥١	غ د
	الخطأ	٣٦٠٥.٣٣٩	٣١٠	١١.٦٣٠		
	المجموع	٧٦٣٣١.٠٠٠	٣١٥			
المناخ الإيجابي	النوع (ذكور*إناث)	١٥١٨.٧٢٤	٢	٧٥٩.٣٦٢	٤.٢٨٧	٠.٠٥
	محل الإقامة	١٢٩٨.١٤٧	١	١٢٩٨.١٤٧	٧.٣٢٨	٠.٠١

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	(ريف*حضر)					
	النوع * محل الإقامة	٧٠٥.٣٢٩	١	٧٠٥.٣٢٩	٣.٩٨٢	٠.٠٥
	الخطأ	٥٤٩١٥.٢٩٣	٣١٠	١٧٧.١٤٦		
	المجموع	١٦١٢٢٣٧.٠٠٠	٣١٥			

يتضح من خلال الجدول السابق أن هناك تبايناً بخصوص الفروق وفقًا لاختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على المناخ المدرسي وأبعاده الفرعية. ووفقًا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) كانت هناك فروق جوهرية على بعض المتغيرات حيث بلغت قيمة ف (٥.٨٨٩، ١٢.٧٢٩، ٣.٥، ٦.١٧٦، ٥.٥٨٥، ٤.٢٨٧) لمتغيرات الفوضوية والعداون واللا مبالاة وخمول المعلم والمناخ السلبي وإدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية والمناخ الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها دال عند مستوى دلالة يتراوح بين ٠.٠٥ إلى ٠.٠٠١ وللتعرف على اتجاه الفروق وفقًا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) أمكن مراجعة المتوسطات الحسابية على المتغيرات السابقة وتشير النتائج إلى اتجاه الفروق نحو الذكور مقارنة بالإناث، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على بعض المتغيرات وفق لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) حيث بلغت قيمة ف (٢.٤٣١، ٠.٣٠٦، ٢.٧٤٦، ٠.٨٢٢) لمتغيرات الإيذاء وعدم الإنضباط وشبكة الأقران الاجتماعية والتوافق المعياري على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

كما أظهرت النتائج وفقًا لاختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر) أنَّ هناك فروقًا جوهرية على بعض المتغيرات حيث بلغت قيمة ف (٤.٤٢٣، ٥.٦٠٨، ١١.٦٧٢، ٤.٦٣٦، ١١.٢٣٩، ٦.٩٦٩، ٨.٣١٦، ٧.٣٢٨) لمتغيرات الإيذاء والفوضوية وعدم الإنضباط واللامبالاة وخمول المعلم والمناخ السلبي وإدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية والتوافق المعياري والمناخ الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها دال عند مستوى دلالة يتراوح بين ٠.٠٥ إلى ٠.٠٠١ وللتعرف على اتجاه الفروق وفق لاختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر) أمكن مراجعة المتوسطات الحسابية على المتغيرات السابقة وتشير النتائج إلى اتجاه الفروق تجاه الطلاب في الحضر على متغيرات الإيذاء والفوضوية وعدم الإنضباط واللا مبالاة وخمول المعلم والمناخ السلبي والتوافق المعياري ماعدا بعدي إدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية والمناخ الإيجابي كانت الفروق في اتجاه مجموعة الريف وبهذا يتضح أنَّ المناخ الإيجابي أكثر في الريف مقارنة بالحضر.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق على بعض المتغيرات وفقًا لاختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر) حيث بلغت قيمة ف (٣.٠٤١، ١.٩٢٥) لمتغيري العداون وشبكة الأقران الاجتماعية على التوالي وهي قيم غير دال إحصائيًا.

كما أوضحت هناك فروق جوهرية وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر) على متغيري عدم الإنضباط والمناخ الإيجابي على التوالي حيث بلغت قيمة ف (٧.٣٦٦، ٣.٩٨٢) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٥ على التوالي وللتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات الفرعية أمكن تتبعها باستخدام اختبار LSD تبين أنَّ هناك فروقًا في اتجاه الذكور الريف والحضر وإناث الحضر عند مقارنتهم بإناث الريف على بعد عدم الإنضباط. كما كانت الفروق على بعد المناخ الإيجابي في اتجاه مجموعة الذكور الريف والحضر والإناث الريف في مقابل الإناث الحضر. كما أظهرت النتائج وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع ومحل الإقامة عدم وجود فروق جوهرية على باقي المتغيرات الخاصة بالمناخ المدرسي حيث بلغت قيمة ف (٠.٩٠٦، ٠.٧٢٣، ١.٣٥٤، ٢.٦٦٧، ٣.٣٩٩، ٣.١٠١، ٢.١٢٩، ٣.٣٥١) لمتغيرات الإيذاء والفوضوية والعداون واللامبالاة وخمول المعلم والمناخ السلبي وإدارة العلاقات البينشخصية الإيجابية وشبكة الأقران الاجتماعية والتوافق المعياري والمناخ الإيجابي على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

أظهرت نتيجة الفرض الأول أنَّ هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)؛ حيث كانت معظم أبعاد المناخ المدرسي في اتجاه الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد المتبقية من مقياس المناخ المدرسي؛ ونظرًا إلى الندرة الشديدة في الدراسات التي تناولت الفروق في المناخ المدرسي وفق لمتغير النوع؛ نجد هذه النتيجة في مجملها تتعارض مع ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٥) witt وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي وفقا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) حيث كانت الفروق في اتجاه الإناث، كما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro (٢٠١٣) وهو وجود فروق في المناخ المدرسي وأبعاده الفرعية في ضوء متغير النوع وفي اتجاه الإناث.

كما جاءت نتيجة الفرض الأول تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المناخ المدرسي في معظم الأبعاد والدرجة الكلية وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/ حضر) حيث كانت الفروق في اتجاه عينة الريف وعدم وجود فروق في بعدي العداون وشبكة الأقران الاجتماعية؛ وهذه النتيجة في مجملها تتعارض مع ما توصل إليه الباحثان من دراسات وهي

دراسة واحدة وهي دراسة (٢٠١٥) witt التي توصلت إلى عدم وجود فروق في المناخ المدرسي وفقًا لمتغير محل الاقامة (ريف/ حضر).

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على أنَّه"توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، والتفاعل بينهم على المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة الفرض الثاني أمكن استخدام تحليل التباين الثنائي (٢*٢) لمعرفة مدى وجود فروق باختلاف متغير النوع ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ويمكن توضيح نتائج الفرض الثاني من خلال جدول (٣).

جدول (٣) تحليل التباين الثنائي لاختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على المساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٣١٥)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المساندة الاجتماعية للآباء	النوع (ذكور*إناث)	٢٠٠.٧١٣	٢	١٠٠.٣٥٧	٠.٨٢٩	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٤٥٣	١	٠.٤٥٣	٠.٠٠٤	غ د
	النوع * محل الإقامة	٢.٤٣٨	١	٢.٤٣٨	٠.٠٢	غ د
	الخطأ	٣٧٥٠٦.٨٣٧	٣١٠	١٢٠.٩٩٠		
	المجموع	٩٤٥٤٨٠.٠٠٠	٣١٥			
المساندة الاجتماعية للمعلمين	النوع (ذكور*إناث)	٢٥٣.٩٧٨	٢	١٢٦.٩٨٩	١.٠١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١٦٨.٩٨٩	١	١٦٨.٩٨٩	١.٣٤٤	غ د
	النوع * محل الإقامة	٠.٠١٦	١	٠.٠١٦	٠	غ د
	الخطأ	٣٨٩٧٢.٣٣١	٣١٠	١٢٥.٧١٧		
	المجموع	٩٠٢٠٢٠.٠٠٠	٣١٥			
المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة	النوع (ذكور*إناث)	١٢٥.٥٣١	٢	٦٢.٧٦٦	٠.٥٢١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١١٤.٢٢٢	١	١١٤.٢٢٢	٠.٩٤٩	غ د
	النوع * محل الإقامة	٧.٨٥٣	١	٧.٨٥٣	٠.٠٦٥	غ د
	الخطأ	٣٧٣٢٠.٤٠٩	٣١٠	١٢٠.٣٨٨		
	المجموع	٨٩٥٤٨٧.٠٠٠	٣١٥			
المساندة	النوع (ذكور*إناث)	٣٩٢.٨٩٠	٢	١٩٦.٤٤٥	١.٢٣	غ د

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الاجتماعية للأصدقاء المقربين	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٠٠٣	١	٠.٠٠٣	٠	غ د
	النوع * محل الإقامة	٧٧.٧٠٦	١	٧٧.٧٠٦	٠.٤٨٧	غ د
	الخطأ	٤٩٥٠٢.٣٨٦	٣١٠	١٥٩.٦٨٥		
	المجموع	١٠٨٦٣٨٦.٠٠٠	٣١٥			
المساندة الاجتماعية للمدرسة	النوع (ذكور*إناث)	١٣٣.٥٨٩	٢	٦٦.٧٩٤	٠.٤٧	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١٢.١٤٨	١	١٢.١٤٨	٠.٠٨٥	غ د
	النوع * محل الإقامة	٠.٦٤٩	١	٦٤٩.	٠.٠٠٥	غ د
	الخطأ	٤٤٠٩٥.٩٠٣	٣١٠	١٤٢.٢٤٥		
	المجموع	٨٢٢١٧٤.٠٠٠	٣١٥			
الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية	النوع (ذكور*إناث)	٤١٦٨.٦٩٦	٢	٢٠٨٤.٣٤٨	٠.٩٣٤	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٧٠٥.٠٣٥	١	٧٠٥.٠٣٥	٠.٣١٦	غ د
	النوع * محل الإقامة	٢٨.٩٦٩	١	٢٨.٩٦٩	٠.٠١٣	غ د
	الخطأ	٦٩١٤٣٧.٤١٢	٣١٠	٢٢٣٠.٤٤٣		
	المجموع	٢٢٨٦٠٠٠٠٠	٣١٥			
أهمية المساندة الاجتماعية للآباء	النوع (ذكور*إناث)	٨٦.٨٨٦	٢	٤٣.٤٤٣	٢.٠١١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٠٣١	١	٠٣١.	٠.٠٠١	غ د
	النوع * محل الإقامة	٢٠.٤٥٤	١	٢٠.٤٥٤	٠.٩٤٧	غ د
	الخطأ	٦٦٩٦.٩٥٣	٣١٠	٢١.٦٠٣		
	المجموع	٢٧٣٨٢٥.٠٠٠	٣١٥			
أهمية المساندة الاجتماعية للمعلمين	النوع (ذكور*إناث)	٨٩.١٧٢	٢	٤٤.٥٨٦	٢.٠٤٤	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٥٤٤	١	٠.٥٤٤	٠.٠٢٥	غ د
	النوع * محل الإقامة	٤٨.٦٤٦	١	٤٨.٦٤٦	٢.٢٣	غ د
	الخطأ	٦٧٦٢.٧٧٢	٣١٠	٢١.٨١٥		
	المجموع	٢٣٨٤١٢.٠٠٠	٣١٥			
أهمية المساندة الاجتماعية	النوع (ذكور*إناث)	٢٩٧.٥٢٢	٢	١٤٨.٧٦١	٥.١٥١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١.٣٢٧	١	١.٣٢٧	٠.٠٤٦	غ د

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
لزملاء الدراسة	النوع * محل الإقامة	٥.٢٦٧	١	٥.٢٦٧	٠.١٨٢	غ د
	الخطأ	٨٩٥٢.٩٢٣	٣١٠	٢٨.٨٨٠		
	المجموع	٢٣٨٦٧٣.٠٠٠	٣١٥			
أهمية المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين	النوع (ذكور*إناث)	٣١.٩٤٦	٢	١٥.٩٧٣	٠.٥٥٨	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٥٥٦	١	٥٥٦.	٠.٠١٩	غ د
	النوع * محل الإقامة	٧١.٠٨٧	١	٧١.٠٨٧	٢.٤٨٢	غ د
	الخطأ	٨٨٧٨.٠٢٠	٣١٠	٢٨.٦٣٩		
	المجموع	٢٧٩٠٩٤.٠٠٠	٣١٥			
أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة	النوع (ذكور*إناث)	١٥٣.٤٨٣	٢	٧٦.٧٤١	٢.٨٢	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٧.٠٥٣	١	٧.٠٥٣	٠.٢٥٩	غ د
	النوع * محل الإقامة	٩٢.٣٨٣	١	٩٢.٣٨٣	٣.٣٩٥	غ د
	الخطأ	٨٤٣٦.٦٤٠	٣١٠	٢٧.٢١٥		
	المجموع	٢١٩١٥٧.٠٠٠	٣١٥			
الدرجة الكلية لأهمية المساندة الاجتماعية	النوع (ذكور*إناث)	١٠٧٣.٩٤٥	٢	٥٣٦.٩٧٢	١.٥٠٦	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٢.٧٩٣	١	٢.٧٩٣	٠.٠٠٨	غ د
	النوع * محل الإقامة	١٠١٣.٤٨٤	١	١٠١٣.٤٨٤	٢.٨٤٣	غ د
	الخطأ	١١٠٥١٢.٤٤٣	٣١٠	٣٥٦.٤٩٢		
	المجموع	٦١٤١٣٢٧.٠٠٠	٣١٥			

يتضح من خلال الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق جوهرية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على المساندة الاجتماعية وأهميتها. ووفقًا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) بلغت قيمة ف (٠.٨٢٩، ١.٠١، ٠.٥٢١، ١.٢٣، ٠.٤٧، ٠.٩٣٤) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت قيمة ف (٢.٠١١، ٢.٠٤٤، ٥.١٥١، ٠.٥٥٨، ٢.٨٢، ١.٥٠٦) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

وبالنسبة للاختلاف وفق لمتغير محل الإقامة (ريف/حضر) بلغت قيمة ف (٠.٠٠٤، ١.٣٤٤، ٠.٩٤٩، ٠.٠٠٠، ٠.٠٨٥، ٠.٣١٦) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت قيمة ف (٠.٠٠١، ٠.٠٢٥، ٠.٠٤٦، ٠.٠١٩، ٠.٢٥٩، ٠.٠٠٨) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

وبالنسبة للاختلاف وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/إناث)، محل الإقامة (ريف/حضر) بلغت قيمة ف (٠.٠٠٢، ٠.٠٠٠، ٠.٠٦٥، ٠.٤٨٧، ٠.٠٠٥، ٠.٠١٣) للمساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي. كما بلغت قيمة ف (٠.٩٤٧، ٢.٢٣، ٠.١٨٢، ٢.٤٨٢، ٣.٣٩٥، ٢.٨٤٣) لأهمية المساندة الاجتماعية للآباء والمعلمين وزملاء الدراسة والأصدقاء المقربين والمدرسة والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

لقد توصلت نتيجة الفرض الثاني إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية ومدى أهمية واهتمام الطالب بالمساندة الاجتماعية في كل من الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية، وفقا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) ومحل الإقامة (ريف/ حضر) وأيضًا التفاعل بينهم، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج الدراسات السابقة التي حاولت معرفة الفروق في المساندة الاجتماعية والاهتمام بالمساندة الاجتماعية وفقًا لمتغيري النوع ومحل الإقامة، حيث نجد نتيجة الفرض الثالث تعزز ما أسفرت عنه دراسة كل من إيناس الدسوقي ومصطفى جبريل (٢٠١١) التي كان من ضمن أهدافها معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المساندة الاجتماعية وفق متغير النوع (ذكور/ إناث)، وذلك لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي؛ حيث كان من نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير النوع على أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس.

في حين تتعارض نتيجة الفرض الثالث مع دراسة عفاف دانيال (٢٠١٢) التي كان من ضمن أهدافها معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المساندة الاجتماعية لدى عينة من طلاب الصف الاول الثانوي وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع على مقياس المساندة الاجتماعية وفي اتجاه عينة الإناث. وايضا تتعارض نتيجة الفرض الثاني مع ما توصلت إليه دراسة شريف دراوشة (٢٠١٢) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية وفقًا

لمتغير النوع (ذكور/ إناث) وفي اتجاه عينة الإناث. ويشير (٢٠٠١) Dunn إلى وجود فروق في المساندة الاجتماعية من جهة الأصدقاء بالمدرسة الثانوية وفي اتجاه الإناث. كما يشير(٢٠١٧) Dorio إلى وجود فروق في المساندة الاجتماعية المدركة بين الذكور والإناث وفي اتجاه الإناث. ويشير (٢٠١٦) Huber إلى وجود فروق في المساندة الاجتماعية وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) وفي اتجاه الإناث، كما أنَّ الإناث أكثر أهتمامًا بالدعم الاجتماعي من جهة الوالدين وزملاء الدراسة والمعلمون من الذكور.

ونظرًا إلى عدم وجود دراسة بالبيئة العربية أو الاجنبية حاولت معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في المساندة الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للفرض في ضوء متغير محل الإقامة؛ وذلك في حدود اطلاع الباحث يمكن تفسير وإرجاع نتيجة الفرض الثاني فيما يخص عدم وجود فروق في المساندة الاجتماعية وأهميتها بالنسبة للفرد وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/ حضر)؛ إلى أنَّ المساندة الاجتماعية ومدى إدراك الشخص لها ولأنواعها المختلفة والتي ينالها من الأشخاص المحيطين به سواءً في المدرسة أو خارج المدرسة ومدى اهتمامه بهذه المساندة لا يختلف باختلاف مكان السكن أو محل الإقامة لأنَّ الفرد يهتم بالمساندة الاجتماعية أيًا ما كان كما أنَّ طرق تقديم المساندة الاجتماعية تعد واحدة ويمكن إدراكها سواءً كان الفرد يعيش في الريف أو الحضر، فهي تعد من الدروع الواقية للفرد في مواجهة الأزمات وضغوط الحياة وتحسن من جودة الحياة كما تؤثر إيجابيًا على الصحة النفسية لدى الفرد.

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على أنَّه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، والتفاعل بينهم على التنمر والإيذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة الفرض الثالث أمكن استخدام تحليل التباين الثنائي (٢*٢) لمعرفة مدى وجود فروق باختلاف متغيري النوع ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على التنمر والإيذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ويمكن توضيح نتائج الفرض الثالث من خلال جدول (٤).

جدول (٤) تحليل التباين الثنائي لاختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على التنمر والإيذاء **لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٣١٥)**

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التنمر	النوع (ذكور*إناث)	٤٣٥٣.٨١٠	٢	٢١٧٦.٩٠٥	٨.٧٩٧	٠.٠٠١
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٥٢٣.٤٩٨	١	٥٢٣.٤٩٨	٢.١١٥	غ د
	النوع * محل الإقامة	١٠١٨.١٩٦	١	١٠١٨.١٩٦	٤.١١٤	٠.٠٥
	الخطأ	٧٦٧١٦.٦١٦	٣١٠	٢٤٧.٤٧٣		
	المجموع	١٩٨٦٣٩.٠٠٠	٣١٥			
الإيذاء	النوع (ذكور*إناث)	٣٧٨٨.٩٨٣	٢	١٨٩٤.٤٩٢	٧.٦٦٧	٠.٠٠١
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٧٠.٨٦١	١	٧٠.٨٦١	٠.٢٨٧	غ د
	النوع * محل الإقامة	١٤٩٢.٢٠٤	١	١٤٩٢.٢٠٤	٦.٠٣٩	٠.٠٥
	الخطأ	٧٦٦٠٢.٩٦٠	٣١٠	٢٤٧.١٠٦		
	المجموع	٢٢٥٨٢٣.٠٠٠	٣١٥			

يتضح من خلال الجدول السابق أنَّ هناك فروقًا وفقًا لاختلاف متغير النوع (ذكور/ إناث) على بعدي التنمر والضحية أو الإيذاء حيث بلغت قيمة ف (٨.٧٩٧، ٧.٦٦٧) لبعدي التنمر الضحية أو الإيذاء على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ وبمراجعة المتوسطات الحسابية للذكور والإناث على بعدي التنمر والضحية أو الإيذاء تبين أن الفروق كانت في اتجاه مجموعة الذكور مقارنة بالإناث على بعدي التنمر والضحية أو الإيذاء. كما أشارت النتائج أنَّه لا يوجد هناك فروق وفقًا لاختلاف متغير محل الإقامة (ريف/حضر) حيث بلغت قيمة ف (٢.١١٥، ٠.٢٨٧) لبعدي التنمر والضحية أو الإيذاء على التوالي وهي قيم غير دالة. كما كشفت النتائج عن وجود فروق وفق للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/ إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على بعدي التنمر والضحية أو الإيذاء حيث بلغت قيمة ف (٤.١١٤، ٦.٠٣٦) وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ وللتعرف على اتجاه الفروق بين المجموعات الفرعية أمكن تتبعها باستخدام اختبار LSD حيث أظهرت النتائج أنَّ هناك فروقًا في اتجاه مجموعة الذكور الريف والحضر والإناث الريف في مقابل الإناث الحضر على بعد التنمر وكذلك بالنسبة لبعد الإيذاء.

جاءت نتيجة الفرض الثالث تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) حيث كانت الفروق في اتجاه الذكور في كل من التنمر والإيذاء، وهذه النتيجة يمكن مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة التي حاولت معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية في التنمر والإيذاء في ضوء متغير النوع؛ حيث نجدها تعزز ما توصلت إليه دراسة كل من(٢٠١٠) Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel والتي توصلت إلى أنَّ الذكور أكثر عرضة للتنمر والعدوان مقارنة بالإناث، كما تشير معظم الدراسات أنَّ الذكور أكثر إنخراطًا في سلوكيات التنمر عن الإناث (Bauman, ٢٠٠٨). كما تؤكد نتيجة الفرض الثالث ما توصلت إليه دراسة (Dorio, ٢٠١٧) وهو أنَّ الذكور أكثر ممارسة لسلوك التنمر والتعرض للتنمر مقارنة بالاناث. وأيضًا تؤكد نتيجة الفرض الثالث ما توصلت إليه دراسة كل من وفاء عبد الجواد، رمضان حسين (٢٠١٥) وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس التنمر المدرسي وفقًا لمتغير النوع وفي اتجاه الذكور.

في حين تتعاض نتيجة الفرض الثالث مع ما أسفرت عنه دراسة (Summers ٢٠٠٨) وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في سلوكيات التنمر والتعرض للتنمر أو الإيذاء، وكذلك دراسة (٢٠١٥) witt التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر بين الذكور والإناث. كما توصل (٢٠١٥) Lane إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في نوعية التنمر حيث يمارس الذكور التنمر الجسدي والمباشر بينما الإناث تمارس سلوكيات التنمر غير المباشر والنفسي، وعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر. وتشير أيضًا بعض الدراسات إلى أنَّ الإناث أكثر عرضة للتنمر وخصوصًا فيما يخص تشوية السمعة والتنمر فيما يخص العلاقات الاجتماعية وتشويهها عن الذكور (Bauman, ٢٠٠٨). كما توصلت دراسة إلى أنَّ الإناث أكثر عرضة للتنمر من الذكور، والتنمر يظهر لدى الإناث أكثر لدى طلاب التعليم الإعدادي (Farina, ٢٠١٤).

كما كان من نتائج الفرض الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من التنمر والتعرض للتنمر وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/ حضر)؛ وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٥) witt وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر في ضوء متغير محل الإقامة (ريف/ حضر). في حين تتعارض نتيجة الفرض الثالث مع ما توصلت إليه دراسة كل من وفاء عبد الجواد، رمضان حسين (٢٠١٥) وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدرجة الكلية والأبعاد الخاصة بمقياس التنمر المدرسي وفقًا لمتغير محل الإقامة وفي اتجاه عينة الحضر.

وأيضا أسفرت نتيجة الفرض الثالث عن وجود فروق وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/ إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على بعدي التنمر والإيذاء؛ حيث كانت الفروق في اتجاه عينة الذكور الريف والحضر معًا على بعدي التنمر والإيذاء وهذه النتيجة تعزز ما أسفرت عنه دراسة كل من Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel (٢٠١٠) (Bauman, ٢٠٠٨), (٢٠١٧) Dorio ودراسة كل من وفاء عبد الجواد، رمضان حسين (٢٠١٥) وهو وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كل من الدرجة الكلية والأبعاد لمقياس التنمر المدرسي وفقًا لمتغير النوع وفي اتجاه الذكور. كما أظهرت نتيجة التفاعل بين متغيري النوع ومحل الإقامة أنَّ إناث الريف أكثر ممارسة لسلوك التنمر والإيذاء من إناث الحضر.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على أنَّه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/ حضر)، والتفاعل بينهم على القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية" وللتحقق من صحة الفرض الرابع أمكن استخدام تحليل التباين الثنائي (٢*٢) لمعرفة مدى وجود فروق باختلاف متغير النوع ومحل الإقامة والتفاعل بينهم على القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية ويمكن توضيح نتائج الفرض الرابع من خلال جدول (٥).

جدول (٥) تحليل التباين الثنائي لاختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن= ٣١٥)

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الخوف من التقييم السلبي	النوع (ذكور*إناث)	١٩٦.٨٥٩	٢	٩٨.٤٣	٢.٨١٨	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٨.٣٣٤	١	٨.٣٣٤	٠.٢٣٩	غ د
	النوع * محل الإقامة	٣٨.١٤٣	١	٣٨.١٤٣	١.٠٩٢	غ د
	الخطأ	١٠٨٢٨.٧١	٣١٠	٣٤.٩٣١		
	المجموع	٢٠١٢٧٩	٣١٥			
التجنب الاجتماعي والكرب	النوع (ذكور*إناث)	٤٧.٥٤٥	٢	٢٣.٧٧٢	١.١٩١	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٩٥.١٩	١	٩٥.١٩	٤.٧٧	٠.٠٥
	النوع * محل الإقامة	٧.٩١٨	١	٧.٩١٨	٠.٣٩٧	غ د
	الخطأ	٦١٨٦.٧٧٤	٣١٠	١٩.٩٥٧		

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
	المجموع	١٤٠٦٨٧	٣١٥			
التجنب الاجتماعي والكرب العام	النوع (ذكور*إناث)	٣.٩٠١	٢	١.٩٥١	٠.١٥٣	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	٠.٣٣٧	١	٠.٣٣٧	٠.٠٢٦	غ د
	النوع * محل الإقامة	٠.٢٦٩	١	٠.٢٦٩	٠.٠٢١	غ د
	الخطأ	٣٩٥٠.٣٢	٣١٠	١٢.٧٤٣		
	المجموع	٤٦٠٨٧	٣١٥			
القلق الاجتماعي ككل	النوع (ذكور*إناث)	٦٣.٣٣٦	٢	٣١.٦٦٨	٠.٢٣٣	غ د
	محل الإقامة (ريف*حضر)	١٧٤.٨٨٤	١	١٧٤.٨٨٤	١.٢٨٧	غ د
	النوع * محل الإقامة	٩٠.٤١٨	١	٩٠.٤١٨	٠.٦٦٥	غ د
	الخطأ	٤٢١٣٣.٩٤	٣١٠	١٣٥.٩١٦		
	المجموع	١٠٥٨٣٧٥	٣١٥			

يتضح من خلال الجدول السابق أنَّه لا توجد فروق جوهرية باختلاف متغيري النوع (ذكور/إناث)، ومحل الإقامة (ريف/حضر)، والتفاعل بينهم على القلق الاجتماعي وأبعاده الفرعية. ووفقًا لاختلاف متغير النوع (ذكور/إناث) بلغت قيمة ف (٢.٨١٨، ١.١٩١، ٠.١٥٣، ٠.٢٣٣) على التوالي لمتغيرات الخوف من التقييم السلبي، التجنب الاجتماعي والكرب، التجنب الاجتماعي والكرب العام والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا. وبالنسبة للاختلاف وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/حضر) بلغت قيمة ف (٠.٢٣٩، ٤.٧٧، ٠.٠٢٦، ١.٢٨٧) على التوالي لمتغيرات الخوف من التقييم السلبي، التجنب الاجتماعي والكرب، التجنب الاجتماعي والكرب العام والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا. وبالنسبة للاختلاف وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع (ذكور/إناث)، محل الإقامة (ريف/حضر) بلغت قيمة ف (١.٠٩٢، ٠.٣٩٧، ٠.٠٢١، ٠.٦٦٥) لمتغيرات الخوف من التقييم السلبي، التجنب الاجتماعي والكرب، التجنب الاجتماعي والكرب العام والدرجة الكلية للقلق الاجتماعي على التوالي وهي قيم جميعها غير دال إحصائيًا.

جاءت نتيجة الفرض الرابع تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي وفقًا لمتغيري النوع (ذكور/ إناث) ومحل الإقامة (ريف/ حضر) والتفاعل بينهم، فهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه دراسة سامي العزاوي (٢٠٠٧) التي توصلت إلى عدم

وجود فروق دالة إحصائيًا بين الأطفال المهجرين في القلق الاجتماعي تعزى إلى متغير النوع، وكذلك تدعم النتيجة الحالية دراسة سيد الهباص (٢٠١٠) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير النوع (ذكور/ إناث)، كما تعزز نتيجة هذا الفرض ما توصلت إلية دراسة عائشة العازمي (٢٠١٦) التي كان من ضمن أهدافها معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث)، على مقياس القلق الاجتماعي، لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بالكويت ومن نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث).

في حين تتعارض نتيجة هذا الفرض مع دراسة حياة البنا (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي في ضوء متغير النوع (ذكور/ إناث) حيث كانت الفروق في اتجاه الإناث ولكن لدى عينة من طلبة الجامعة، كما تتعارض نتيجة الفرض الرابع مع ما توصلت إليه دراسة فتحية عبد العال (٢٠٠٦) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي وفقًا لمتغير النوع (ذكور/ إناث) حيث كانت الفروق في اتجاه عينة الإناث. ونظرًا إلى عدم وجود دراسة تناولت الفروق ذات الدلالة الإحصائية في القلق الاجتماعي وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/ حضر)، وذلك في حدود اطلاع الباحث لذا يمكن تفسير وإرجاع ما أسفر عنه الفرض الرابع وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القلق الاجتماعي وفقًا لمتغير محل الإقامة (ريف/ حضر)، إلى أنَّ القلق الاجتماعي يعد أحد سمات الشخصية غير السوية أو المضطربة والتي لا تختلف أعراض تشخيصها ومظاهرها باختلاف الثقافات مثلها مثل باقي الاضطرابات والأمراض النفسية، أي أنَّها مشكلة تكمن في الفرد ذاته الذي لديه قلق اجتماعي ولا دخل لمحل الإقامة في التأثير عليها.

نتائج الفرض الخامس والذي ينص على أنَّه "**يمكن التنبؤ بالتنمر/ الإيذاء من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية** " وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام تحليل الإنحدار المتعدد باستخد طريقة الإنحدار التدريجي Stepwes، ويهدف استخدام هذا الأسلوب للوقوف على مدى قدرة متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها على التنبؤ بالتنمر/ الإيذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية كما هو موضح بشكل (٦) كما يلي.

جدول (٦) نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها، المتغير التابع: التنمر/ الإيذاء لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٣١٥)

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
التنمر	العداون	٠.٥٤٥	٠.٢٩٧	٤٣.٩٠٠***	١.٣٥٠	٠.٣٢٧	٥.٥٧٣***	١٨.٧٩٥
	الإيذاء				٠.٦٩١	٠.٢٢١	٣.٧٩٦***	
	أهمية المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين				-٠.٣٩٢	-٠.١٢٩	٢.٥٤٤**	
الإيذاء	الإيذاء	٠.٥٥١	٠.٣٠٤	٤٥.٣٠٩***	٠.٩١٠	٠.٢٩٣	٤.٩٢٤***	١٩.٠٧٦
	العداون				١.٠٣٦	٠.٢٥٢	٤.٣٢٤***	
	أهمية المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين				٠.١٦٧	٠.١٣٠	٢.٤٧٥**	

* دال عند ٠.٠٥، ** دال عند ٠.٠١، *** دال عند ٠.٠٠١

تم الاقتصار فقط على المتغيرات الدالة، وتم حذف المتغيرات الغير دالة من الجدول

يتبين من خلال جدول (٦) أنَّ هناك ثلاثة أبعاد لديهم القدرة على التنبؤ ببعد التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية وهم بعدي العداون والإيذاء كأحد أبعاد المناخ السلبي المتفرع من مقياس المناخ المدرسي، وبعد أهمية المساندة الاجتماعية للأصدقاء للمقربين كأحد أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها حيث بلغت قيمة ف (٤٣.٩٠٠) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة ت (٥.٥٧٣، ٣.٧٩٦، ٢.٥٤٤) لمتغيرات العداون والإيذاء والمساندة الاجتماعية للأصدقاء للمقربين وكانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٠٠١، ٠.٠١ على التوالي كما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرات ٣٠%.

كذلك أمكن التنبؤ ببعد الإيذاء من خلال بعدي العداون والإيذاء كأحد أبعاد المناخ السلبي المتفرع من مقياس المناخ المدرسي، وبعد أهمية المساندة الاجتماعية للأصدقاء

للمقربين كأحد أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية وأهميتها حيث بلغت قيمة ف (٤٥.٣٠٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة ت (٤.٩٢٤، ٤.٣٢٤، ٢.٤٧٥) لمتغيرات الإيذاء والعداون والمساندة الاجتماعية للأصدقاء للمقربين وكانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، ٠.٠٠١، ٠.٠١ على التوالي كما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرات ٣٠%.

جاءت نتيجة الفرض الخامس تشير إلى إمكانية التنبؤء بالتنمر من خلال المناخ المدرسي لدى عينة الدراسة من طلاب المرحلة الثانوية؛ ولمناقشة هذه النتيجة نجدها تعزز ما توصلت إليه دراسة(٢٠١٢) De Pedro وهو أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط إيجابيًا بالصحة النفسية والمجالات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية وسلبيًا مع التفكير الانتحاري وسلوكيات التنمر والعنف لدى عينة الدراسة من الطلاب العسكريين وغير العسكريين. كما تؤكد هذه النتيجة ما أسفرت عنه دراسة (٢٠١٣) Reyes-Portillo وهو وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي السلبي وكل من التنمر والإيذاء، والتعرض للتخويف والتهديد، لدى عينة من الصف الثالث حتى الثاني عشر من التعليم. وبالمثل تؤكد هذه النتيجة على ما توصلت إليه دراسة كل من محرم عبد العال وثريا لاشين ورمضان حسين (٢٠١٦) وهو وجود علاقة ارتباط عكسية بين المناخ المدرسي وأبعاده الفرعية ومقياس التنمر وأبعاده الفرعية لدى عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بالتعليم الحكومي والخاص. كما تعزز هذه النتيجة ما أسفرت عنه دراسة كل من Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel & Miller (٢٠١٨) وهو وجود علاقة ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي الجيد والإيذاء الجسدي والتنمر، لدى عينة من طلاب الصف التاسع حتى الحادي عشر من التعليم. وأيضًا تؤكد هذه النتيجة على ما توصلت إليه ودراسة كل من Oberle, Guhn, Gadermann, Thomson & Schonert-Reichl (٢٠١٨) وهو وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي الإيجابي والصحة النفسية الإيجابية لدى الطلاب في غياب السلوك السلبي المتمثل في إيذاء الأقران، لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع والسابع.

في حين تتعارض نتيجة هذا الفرض مع دراسة (٢٠٠٩) Douglass التي توصلت إلى عدم إمكانية التنبؤ بالتنمر من خلال المناخ المدرسي، حيث لا يمكن إفتراض أنَّ المدرسة التي ينظر إليها المعلمون والأخصائيون والطلاب وأولياء الأمور على أنَّها ذات مناخ مدرسي إيجابي يوجد بها تنمر أقل من المدرسة ذات المناخ السلبي لدى طلاب الإعدادية. كما أظهرت نتيجة الفرض الخامس مدى إمكانية التنبؤ بالتنمر من خلال المساندة الاجتماعية، فهذه النتيجة

تؤكد ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٣) Autry وهو وجود علاقة ارتباط عكسية بين الدعم الاجتماعي المدرك وسلوكيات التنمر لدى طلاب الجامعة.

وأيضًا أسفرت نتيجة الفرض الخامس عن مدى إمكانية التنبؤ بالإيذاء من خلال المناخ المدرسي، وهذا يعزز ما أسفرت عنه دراسة (٢٠١٢) De Pedro التي كان من ضمن نتائجها أنَّ المناخ المدرسي يرتبط إيجابيًا بالسعادة ويحد من معدلات الاكتئاب والتفكير بالانتحار والإيذاء، لدى جميع الطلاب الثانوية العسكريين وغير العسكريين، كما تعزز هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (٢٠١٣) Reyes-Portillo وهو وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي السلبي وكل من التنمر والإيذاء، والتعرض للتخويف والتهديد، لدى عينة من الصف الثالث حتى الثاني عشر من التعليم، كما تعزز هذه النتيجة ما أسفرت عنه دراسة كل من(٢٠١٨) Jain, Cohen, Paglisotti, Subramanyam, Chopel & Miller وهو وجود علاقة ارتباط سلبي بين المناخ المدرسي الجيد والايذاء الجسدي والتنمر، لدى عينة من طلاب الصف التاسع حتى الحادي عشر من التعليم. كما تتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من (٢٠١٧) Holfeld & Leadbeater وهو أنَّ التلاميذ الذين ينتمون إلى مناخ مدرسي إيجابي تعرضوا للتنمر عبر الإنترنت، وذلك لدى عينة من تلاميذ الصف الخامس.

كما أسفر الفرض الخامس عن إمكانية التنبؤ بالإيذاء من خلال المساندة الاجتماعية وأهميتها، وهذا تعزز ما أسفرت عنه دراسة (٢٠١٣) Autry وهو وجود علاقة ارتباط عكسية بين الدعم الاجتماعي المدرك والإيذاء (ضحايا التنمر) لدى طلاب الجامعة، كما تؤكد هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة (٢٠٠٣) Grills وهو وجود علاقة ارتباط سلبية بين المساندة الاجتماعية وإيذاء الأقران (ضحايا التنمر) لدى الطلاب، وأيضًا دراسة Bailey (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنَّ المساندة الاجتماعية تؤثر في العلاقة بين التعرض للتنمر (الضحية) والقلق الاجتماعي باختلاف نوعية الإيذاء ونوعية الدعم الاجتماعي المدرك، لدى عينة من الطلاب بالصفوف الدراسية من الصف (١٠- ١٢)، ودراسة (٢٠١٧) Dorio التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سلبي بين المساندة الاجتماعية المدرك من جهة زميل الدراسة والوالدين والتعرض للتنمر وأعراض الاكتئاب، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من التعليم، ودراسة (٢٠١٧) Saintil التي توصلت إلى أنَّ المساندة الاجتماعية من المعلمين والأصدقاء يتوسط العلاقة بين الخبرات المبكرة للتعرض للتنمر (الإيذاء) والرفاه النفسي، لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين. في حين تتعارض هذه النتيجة مع دراسة (٢٠١٦) Huber والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين المساندة

الاجتماعية من جهة الأقران والوالدين والتعرض للتنمر (الإيذاء)، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية من التعليم.

نتائج الفرض السادس والذي ينص على أنَّه "**يمكن التنبؤ بالقلق الاجتماعي من خلال متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية** " وللتحقق من صحة الفرض أمكن استخدام تحليل الانحدار المتعدد باستخدام طريقة الانحدار التدريجي Stepwes، ويهدف استخدام هذا الأسلوب للوقوف على مدى قدرة متغيري المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها على التنبؤ بالقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية كما هو موضح بشكل (٧) كما يلي.

جدول (٧) نتائج تحليل الانحدار متعدد المتغيرات المنبئة: المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية وأهميتها، المتغير التابع: القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية (ن=٣١٥)

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
الخوف من التقييم السلبي	المناخ السلبي	٠.٤٧١	٠.٢٢٢	***١٧.٦١٨	٠.١٣١	٠.٣٦٦	***٦.٣٦٦	١٩.٩٠٧
	المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين				٠.١١٤	٠.٢٤٢	***٤.٣٤٧	
	أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة				٠.٢٣٣	٠.٢٠٦	***٣.٤٤٩	
	التوافق المعياري				٠.٢٦٣	٠.١٥٣	**٢.٦٠٦	
	أهمية المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة				٠.١٤٧	٠.١٣٥	*٢.٢٣٢	

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
التجنب الاجتماعي والكرب	الفوضوية	٠.٣٥٤	٠.١٢٥	***١١.٠٩٩	٠.١٤٣	٠.١٦٠	**٢.٦٢٨	١٥.٨٩٣
	التوافق المعياري				٠.٣١٦	٠.٢٤٣	***٤.٠٤٠	
	المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين				٠.٠٦٤	٠.١٨٠	**٣.٠٨٢	
	لا مبالاة وخمول المعلم				٠.١٩٧	٠.١٨٧	**٢.٩٥٨	
التجنب الاجتماعي والكرب العام	الإيذاء	٠.٤٩٨	٠.٢٤٨	***٢٠.٤٣٥	٠.٢٣٥	٠.٣٤٦	***٥.٩٤٨	١١.٥٩٦
	شبكة الأقران الاجتماعية				٠.١٢٩	٠.١٩٥	**٣.١١٩	
	التوافق المعياري				٠.٢٠٢	٠.١٩٧	**٣.٠٩٤	
	لا مبالاة وخمول المعلم				٠.١٢٠	٠.١٤٥	*٢.٥٤٠	
	أهمية المساندة الاجتماعية للآباء				٠.٠٩٠	٠.١١٨	*٢.٢٥٦	
القلق الاجتماعي	الإيذاء	٠.٥٠٢	٠.٢٥٢	***٢٠.٨١٥	٠.٥٢٠	٠.٢٣٤	***٣.٧٢٧	٤٥.٧٦٦
	لا مبالاة وخمول المعلم				٠.٥٢٤	٠.١٩٣	***٣.٢١٦	
	المساندة الاجتماعية للأصدقاء				٠.٢٠١	٠.٢١٨	***٣.٨٩٦	

المتغير التابع	المنبئات	معامل الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R	قيمة "ف"	معامل الانحدار(B)	قيمة بيتا (Beta)	قيمة "ت"	القيمة الثابتة
	المقربين							
	لتوافق المعياري				٠.٦٧٣	٠.٢٠١	***٣.٥٤٨	
	الفوضوية				٠.٢٨٩	٠.١٢٥	*٢.١٠٠	

* دال عند ٠.٠٥، ** دال عند ٠.٠١، *** دال عند ٠.٠٠١

تم الاقتصار فقط على المتغيرات الدالة، وتم حذف المتغيرات الغير دالة من الجدول

يتبين من خلال جدول (٧) أنَّ هناك خمسة أبعاد يمكنها التنبؤ ببعد الخوف من التقييم السلبي كأحد أبعاد القلق الاجتماعي والأبعاد التي يمكن التنبؤ بالخوف من التقييم السلبي هي (المناخ السلبي، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة، التوافق المعياري، أهمية المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة) حيث بلغت قيمة ف (١٧.٦١٨) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة (٦.٣٦٦، ٤.٣٤٧، ٣.٤٤٩، ٢.٦٠٦، ٢.٢٣٢) لمتغيرات المناخ السلبي، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة، التوافق المعياري، أهمية المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة وهي قيم دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ لمتغيرات المناخ السلبي، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، أهمية المساندة الاجتماعية في المدرسة، وعند مستوى دلالة متغير التوافق المعياري، وعند مستوى دلالة ٠.٠٥ لمتغير أهمية المساندة الاجتماعية لزملاء الدراسة كما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرات ٢٢% للتنبؤ بالخوف من التقييم السلبي.

كما نجد أن هناك أربعة أبعاد يمكنها التنبؤ ببعد التجنب الاجتماعي والكرب كأحد أبعاد القلق الاجتماعي والأبعاد التي يمكن التنبؤ بالتجنب الاجتماعي والكرب هي (الفوضوية، التوافق المعياري، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، لا مبالاة وخمول المعلم) حيث بلغت قيمة ف (١١.٠٩٩) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة ت (٦.٣٦٦، ٤.٣٤٧، ٣.٤٤٩، ٢.٦٠٦، ٢.٢٣٢) لمتغيرات الفوضوية، التوافق المعياري، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، لا مبالاة وخمول المعلم وهي قيم جميعها دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ لمتغيرات الفوضوية، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، لا مبالاة وخمول المعلم ماعدا بعد التوافق المعياري كانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وكما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرات ١٢% للتنبؤ بالتجنب الاجتماعي والكرب.

كما نجد أنَّ هناك أربعة أبعاد يمكنها التنبؤ ببعد التجنب الاجتماعي والكرب العام كأحد أبعاد القلق الاجتماعي، والأبعاد التي يمكن التنبؤ بالتجنب الاجتماعي والكرب العام هي (الإيذاء، شبكة الأقران الاجتماعية، التوافق المعياري، لا مبالاة وخمول المعلم، أهمية المساندة الاجتماعية للآباء) حيث بلغت قيمة ف (٢٠.٤٣٥) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة ت (٣.١١٩، ٣.٠٩٤، ٢.٥٤٠، ٢.٢٥٦) لمتغيرات الإيذاء، شبكة الأقران الاجتماعية دال عند ٠.٠١، ولمتغيري لا مبالاة وخمول المعلم، أهمية المساندة الاجتماعية للآباء كانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ على التوالي، وكما بلغت نسبة الإسهام للمتغيرات الأربعة ٢٥% للتنبؤ بالتجنب الاجتماعي والكرب العام.

كما نجد أنَّ هناك خمسة أبعاد يمكنها التنبؤ بالقلق الاجتماعي وهي (الإيذاء، لا مبالاة وخمول المعلم، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، التوافق المعياري، الفوضوية) حيث بلغت قيمة ف (٢٠.٨١٥) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١، وبلغت قيمة ت (٣.٧٢٧، ٣.٢١٦، ٣.٨٩٦، ٣.٥٤٨، ٢.١٠٠) لمتغيرات الإيذاء، لا مبالاة وخمول المعلم، المساندة الاجتماعية للأصدقاء المقربين، التوافق المعياري، الفوضوية وقد كانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٠١ على التوالي لجميع القيم ماعدا بعد الفوضوية فقد كانت قيمة ت دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥.

بالنظر إلى نتيجة الفرض السادس نجد هناك إمكانية كبيرة للتنبؤ بالقلق الاجتماعي من خلال المناخ المدرسي، وهذه النتيجة تعزز ما توصلت إليه دراسة De Pedro (٢٠١٢) حيث كان من نتائجها أنَّ المناخ المدرسي الإيجابي يرتبط إيجابيًا بالصحة النفسية والمجالات الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية وسلبيًا مع التفكير الانتحاري لدى عينة الدراسة من الطلاب العسكريين وغير العسكريين، وأيضًا دراسة كل من Aldridge & McChesney (٢٠١٨) والتي أسفرت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي والصحة النفسية والرفاه النفسي أو السعادة، وكذلك دراسة كل من Oberle, Guhn, Gadermann, Thomson & Schonert-Reichl (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المناخ المدرسي الإيجابي والصحة النفسية الإيجابية لدى الطلاب.

كما أظهر الفرض السادس مدى إمكانية التنبؤ بالقلق الاجتماعي من خلال المساندة الاجتماعية وأهميتها، وهذه النتيجة تؤكد على ما توصلت إليه دراسة Grills (٢٠٠٣) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سلبية بين المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي لدى الطلاب، وأيضًا دراسة Bailey (٢٠٠٨) التي توصلت إلى أنَّ المساندة الاجتماعية ترتبط سلبيا بالقلق الاجتماعي وتؤثر في العلاقة بين التعرض للتنمر (الضحية) والقلق الاجتماعي

باختلاف نوعية الإيذاء ونوعية المساندة الاجتماعية المدركة، لدى عينة من الطلاب بالصفوف الدراسية من الصف (١٠- ١٢)، ودراسة (٢٠١٢) Landoll التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط سلبي بين المساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي بما يشير إلى مساهمة المساندة الاجتماعية المدركة في خفض حدة القلق الاجتماعي، لدى عينة من طلاب الثانوية من جنسيات مختلفة، ودراسة كل من Oberle, Guhn, Gadermann, Thomson & Schonert-Reichl (٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين المساندة الاجتماعية من جهة الكبار بالمدرسة والتفاؤل. وكذلك دراسة (٢٠١٧) Saintil التي توصلت إلى أنَّ المساندة الاجتماعية من المعلمين والأصدقاء تتوسط العلاقة بين الخبرات المبكرة للتعرض للتنمر والرفاه النفسي، لدى عينة من طلاب الجامعة الموهوبين وغير الموهوبين بينما تتعارض هذه الجزئية من نتيجة الفرض السادس مع دراسة (٢٠١٦) Huber والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباط بين المساندة الاجتماعية من جهة الأقران والوالدين والقلق الاجتماعي، وذلك لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية من التعليم.

التوصيات والمقترحات البحثية للدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن بلورة عدد من التوصيات والمقترحات البحثية، وذلك كما يلي:

١- إجراء المزيد من الدراسات العربية حول متغيرات المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية والقلق الاجتماعي والتنمر وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية الأخرى.

٢- إجراء المزيد من الدراسات والبرامج التي تهتم بخفض مستوى التنمر والقلق الاجتماعي لدى الطلاب.

٣- زيادة الوعي التثقيفي والمجتمعي لدور المناخ المدرسي والمساندة الاجتماعية على الصحة النفسية والاجتماعية والجانب الأكاديمي للطلاب.

٤- تنمية الوعي الإداري داخل المدرسة بأهمية مشاركة الطلاب وأسرهم في تحسين المناخ المدرسي.

المراجع

أحمد إبراهيم أحمد. (١٩٩٨). **تحديث الإدارة التعليمية**. الإسكندرية: مكتبة المعارف الحديثة.

أحمد عكاشة. (٢٠٠٣). **الطب النفسي المعاصر**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

إيناس عبد القادر الدسوقي ومصطفى السعيد جبريل. (٢٠١١). السلوك التعاوني والمساندة الاجتماعية وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالمنصورة**. ١(٧٥). ٢٢٠- ٢٥٦.

إيهاب حامد حسنين. (٢٠١٤). المناخ المدرسي وعلاقته بتقدير الذات والسلوك العدواني والتوجه نحو المستقبل لدى طلاب التعليم الفني من الجنسين دراسة (إمبريقية- إكلينيكية). **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

إيهاب فارس محمد السيد طعيمة. (٢٠١٠). المناخ الدراسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسيين. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**. معهد الدراسات العليا. جامعة القاهرة.

حامد عبد السلام زهران. (٢٠١٠). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. الطبعة الثالثة. القاهرة: عالم الكتب.

حسان المالح. (١٩٩٥). الاضطرابات النفسية الشائعة وعلاجها، دمشق، دار الأشراقات.

حياة البنا (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي وعلاقته بالتفكير السلبي التلقائي لدى طلاب من جامعة الكويت. **مجلة دراسات نفسية**. ١٦(٢). ٢٩١- ٣١١.

رجب السيد إبراهيم طلبة. (٢٠٠٨). دراسة مقارنة بين المناخ المدرسي في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة وأثره على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية بمحافظة المنوفية. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

روزين نايف منصور ناصر، محمد أحمد الصالح صوالحة. (٢٠٠٩). مستوى الضغوط النفسية ومستوى الدعم الاجتماعي لدى المسنين في دور الرعاية الاجتماعية في مدينة النصرة. **رسالة ماجستير(غير منشورة)**. جامعة اليرموك- كلية التربية، الاردن.

رياض ملكوش، خولة يحيى. (١٩٩٥). الضغوط النفسية والدعم الاجتماعي لدى آباء وأمهات الأطفال المعاقين في مدينة عمان. **دراسات- العلوم الإنسانية**. ٢٢(٥)، ٢٣٢٩- ٢٣٤٨.

زينب الخفاجي وزينب الشاوي. (٢٠٠٩). أثر التربية العملية في خفض القلق الاجتماعي لدى طلبة جامعة البصرة. **مجلة الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية**. (٦٩). ١- ١٨.

سامر رضوان. (٢٠٠١). القلق الاجتماعي: دراسة ميدانية لتقنين مقياس القلق الاجتماعي على عينات سورية. **مجلة مركز البحوث التربوية**. (١٩). ٤٧- ٧٧.

سامي العزاوي. (٢٠١٠). القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتهما بممارسة الألعاب الرياضية لدى طالبات جامعة ديالي. **الكتاب السنوي لمركز أبحاث الطفولة والأمومة**، المجلد الثاني. الجزء الثاني. ١٢- ٣٦.

سامي ملحم. (٢٠٠١). **الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان. دار المسيرة.

سميرة محمد إبراهيم شند، طه ربيع طه، وسام سمير محمود الزحلان. (٢٠١٥). الخصائص السيكومترية لمقياس المناخ المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة الإرشاد النفسي**. (٤٣). ٤٣٣- ٤٦٠.

السيد السعداوي إسماعيل رمضان. (١٩٩٨). الأنشطة المدرسية وعلاقتها بالقيم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. **رسالة دكتوراه (غير منشورة)**. معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس.

شريف عمر دراوشة. (٢٠١٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالقلق لدى الطلبة. **رسالة ماجستير (غير منشورة)**. جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، الأردن.

صولي إيمان. (٢٠١٤). المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والثانوي. رسالة **ماجستير (غير منشورة)**. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

طه عبد العظيم (٢٠٠٧). **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

عادل البنا. (٢٠٠٢). مخاوف الاتصال الشفهي وعلاقته بالقلق الاجتماعي وأساليب التعلم لدى عينةمن طلاب اللغة الانجليزية بكلية التربية، **مجلة مستقبل التربية العربية**. ٨ (٢٧). ٩- ٨٩.

عائشة ديحان قصاب العازمي. (٢٠١٦). استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالقلق الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت. **مجلة التربية**. ٣ (١٦٩)، ٥٣٠- ٥٧٥.

عبد الله بن طه الصافي. (٢٠٠١). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة أبها. **مجلة رسالة الخليج العربي**. ٢٢ (٧٩). ٦١-٩٠.

عفاف حداد، عبد الله الزيتاوي. (٢٠٠٢). العلاقة بين الدعم الاجتماعي والاكتئاب لدى طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة المنارة للبحوث والدراسات**. ٨ (٣). ٩- ٣٩.

عفاف عبد الفادي دانيال. (٢٠١٢). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية دراسة ارتباطية مقارنة. **مجلة دراسات عربية**. ١١ (١). ١٥٣- ٢٠٢.

علاء علي حجازي (٢٠١٣). القلق الاجتماعي وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة المرحلة الإعدادية بالمدارس الحكومية بمحافظة غزة. **رسالة ماجستير(غير منشورة).** الجامعة الإسلامية- غزة.

فتحية عبد العال. (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية. **مجلة كلية التربية.** جامعة بنها. (٦٨). ٤٥- ٩٢.

محرم فؤاد عبد الحكم عبد العال، ثريا يوسف لاشين، رمضان عاشور حسين. (٢٠١٦). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الحكومية - الخاصة). **دراسات تربوية واجتماعية** – مصر. ٢٢(٣). ٦٦٥- ٧٠٨.

محمد إبراهيم عيد (٢٠٠٠). دراسة للمظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب. **مجلة كلية التربية " التربية وعلم النفس**". ٤ (٢٤). ٣- ٧٩.

مسعد نجاح أبو الديار (٢٠١٢). **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج.** الكويت: دار الكتاب الحديث.

وفاء محمد عبد الجواد، رمضان عاشور حسين. (٢٠١٥). المناخ الأسري و علاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. **مجلة الإرشاد النفسي. (٤٢).** ١- ٤٣.

Aldridge, J. M & McChesney, K. (٢٠١٨). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. International **Journal of Educational Research** . ٨٨, ١٢١–١٤٥.

American Psychiatric Association.(٢٠٠٤): **Diagnostic and statistical manual of mental disorders (fourth-edition,text revision**). Washington .DC. author

Anderson, D.C. (١٩٩٨). Curriculum, culture, and community: The challenge of school violence. In M. Tonry & M.H. Moore (Eds.), **Youth violence.** Chicago, IL: University of Chicago Press.

Autry, A. L. (٢٠١٣). **Cyber bullying and social support in a college population**. M. A. The University of Mississippi.

Bailey, L. D. (٢٠٠٨). Peer victimization and psychosocial outcomes in adolescents: role of social support and disclosure. **Ph.D**. University of Miami.

Bandyopadhyay, S. (٢٠١١). School climate and the assessment of bullying. **Ph. D.** University of Virginia.

Bauman, S. (٢٠٠٨). The association between gender, age, and acculturation, and depression and over and relational victimization among Mexican American elementary students**. Journal of Early Adolescence**, ٢٨, ٥٢٨-٥٥٤.

Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (٢٠٠٣). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. **Journal of Educational Psychology**, ٩٥, ٥٧٠–٥٨٨.

Butcher, K. T., & Manning, M. (٢٠٠٥). Creating Safe Schools. The Clearing House: **A Journal of Educational Strategies**, Issues, and Ideas, ٧٩ (١), ٥٥-٦٠.

Campbell, M. (٢٠١٣). Loneliness, social anxiety and bullying victimization in young people. A literature review. **Psychology and Education**, ٥٠, ١-١٠.
Canty-Mitchell, J., & Zimet, G. (٢٠٠٠). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. **American Journal of Community Psychology**, ٢٨, ٣٩١–٤٠٠.
Caplan, G. & Killilea, M. (١٩٧٦). (Eds.), **Support system s and mutual help: M ultidisciplinary explorations**. Grune and Stratton, New York.
Cheng, C. (١٩٩٧). Role of perceived social support on depression in Chinese adolescents: A prospective study examining the buffering model. **Journal of Applied Social Psychology,** ٢٧(٩), ٨٠٠-٨٢٠.
Chu, P.S., Saucier, D.A., & Hafner, E. (٢٠١٠). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. **Journal of Social and Clinical Psychology,** ٢٩ (٦), ٦٢٤-٦٤٥.
Cobb, S. (١٩٧٦). Social support as a moderator of life stress. **Psychosomatic Medicine,** ٣٨ (٥), ٣٠٠-٣١٤.
Cohen, J. (٢٠٠٦). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. **Harvard Educational Review,** ٧٦ (٢), ٢٠١-٢٣٧.
Cohen, J. (٢٠١٤). Effective bully prevention efforts and school climate reform. In M. Masiello & D. Schroeder (Eds.), **A public health approach to bullying prevention** (pp. ٢٣–٥٦). Washington, DC: American Public Health Association.
Cohen, J., & Geier, V. K. (٢٠١٠). **School climate research summary**: January ٢٠١٠. New York. NY: Center for Social and Emotional Education.
Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (٢٠٠٩). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record,** ١١١ (١), ١٨٠–٢١٣.
Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M. (٢٠٠٨). The challenge of assessing school climate. **Educational Leadership**, ٦٦ (٤), ٧٧- ١٠٨.
Cohen, S., Underwood, L.G., & Gottlieb, B.H. (٢٠٠٠). **Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientists**. New York: Oxford University Press.
Coleman, P. K. & Byrd, C. P. (٢٠٠٣). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. **Journal of Youth and Adolescents**, ٣٢, ٣٠١-٣١٤.
Davidson, L.M., & Demaray, M.K. (٢٠٠٧). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. **School Psychology Review,** ٣٦ (٣), ٣٨٣-٤٠٥.
De Pedro, K. M. T. (٢٠١٢). The role of school climate in the mental health and victimization of students in military-connected schools. **Ph. D**. University of Southern California.
Del Rey, R., Ortega, R., & Casas, J. A. (٢٠١٧). Desarrollo y validación de la escala de convivencia escolar (ECE). **Universitas Psychologica**, ١٦ (١), ١–١١.
Demaray, M.K., & Malecki, C.K. (٢٠٠٢). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. **School Psychology Quarterly**, ١٧, ٢١٣-٢٤١.
Dorio, N. (٢٠١٧). Do rumination and social support mediate the association of victimization and depression symptoms?. **M. A**. Northern Illinois University.
Dorman, J. P. (٢٠٠٨). Determinants of classroom environment in Queensland secondary schools: A multilevel reanalysis. Educational Research and Evaluation: **An International Journal on Theory and Practice**. ١٤, ٤٢٩-٤٤٤.
Douglass, K. (٢٠٠٩). A study of the relationship between group perception of school climate and incidences of bullying at the junior high/middle school level**. M.S.** University of southern Maine.

Dunn, A. R. (٢٠٠١). Relationships among school violence factors, school climate, school anxiety and learning outcomes in a middle school population. **Ph.D**. University of southern California.

Emmons, C. L. (١٩٩٣). School development in an inner city: An analysis of factors selected from Comer's program using latent variable structural equations modeling**. Dissertation Abstracts International**, ٥٤, ١٢٨٧- ١٣٠٦.

Farina, K. A. (٢٠١٤). School climate and school sector: utilizing a mixed methods approach to examine bullying and fear among students**. ph. D**. university of Delaware.

Farrington, D., & Ttofi, M. (٢٠١٠). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. **Campbell Systematic Reviews**, ٦ (١٠), ٤٠-٤٧.

Fitzpatrick, K.M., Dulin, A., & Piko, B. (٢٠١٠). Bullying and depressive symptomatology among low-income African-American Youth. **Journal of Youth and Adolescence,** ٣٩, ٦٣٤-٦٤٥.

Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (٢٠١١). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, selfesteem, and school climate. **Journal of School Violence**, ١٠(٢), ١٥٠-١٦٤.

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A., & Gottfredson, N. C. (٢٠٠٥). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. **Journal Of Research In Crime & Delinquency,** ٤٢ (٤), ٤١٢-٤٤٤.

Grills, A. E. (٢٠٠٣). Long-Term Relations among Peer Victimization and Internalizing Symptoms in Children Amie Elizabeth Grills. **Ph. D.** Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University.

Hawker, D.S. J, & Boulton, M.J. (٢٠٠٠). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, ٤١ (٤), ٤٤١-٤٥٥.

Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (١٩٩٩). Preventing adolescent health risk behaviors by strengthening protection during childhood. **Archives of Pediatric Adolescent Medicine**, ١٥٣, ٢٢٦–٢٣٤.

Heisner, N. A, Turner, S.M, & Beidel, D.C. (٢٠٠٣). Shyness: relationship to social phobia and other psychiatric disorders. **Behavior Research and Therapy**, ٤١, ٢٠٩-٢٢١.

Henderson, A. (١٩٨٤) . Interpreting the evidence on Social Support. **Social Psychiatry.** ١٩. ٤٩-٥٢.

Holfeld , B & Leadbeater , B. J. (٢٠١٧) . Concurrent and longitudinal associations between early adolescents' experiences of school climate and cyber victimization**. Computers in Human Behavior,** ٧٦, ٣٢١- ٣٢٨.

Hoy, W., &Miskel, C. (٢٠٠٥). **Education administration: Theory, research, and practice** (٧ th Ed.). New York: McGraw-Hill.

Huber, L. (٢٠١٦). The role of social support and self-concept in victimization and social anxiety in adolescence. **Ph.D**. Northern Illinois University.

Hughes, T. E, Andel, R., Small, B. J., Borenstein, A. R., & Mortimer, J. A. (٢٠٠٨). The association between social resources and cognitive change in older adults: Evidence from the Charlotte County Healthy Ageing Study. **Journal of Gerontology,** ٦٣ (٤), ٢٤١-٢٤٤.

Jain, S., Cohen, A. K, Paglisotti, T., Subramanyam, M. A., Chopel, A & Miller, A. (٢٠١٨). School climate and physical adolescent relationship abuse: Differences by sex, socioeconomic status, and bullying. **Journal of Adolescence,** ٦٦, ٧١–٨٢.

Kaiser, B., & Raminsky, J.S. (٢٠٠٣). Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively. Boston, MA: Pearson.

Koo, H. (٢٠٠٧). A time line of the evolution of school bullying in differing social contexts. **Asia Pacific Education Review**, ٨ (١), ١٠٧-١١٦.
Kutsyuruba, B., Klinger, D., & Hussain, A. (٢٠١٥). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. **Review of Education**, ٣ (٢), ١٠٣–١٣٥.
La Greca, A. M. & Lopez, N. (١٩٩٨). Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships. **Journal of Abnormal Child Psychology**, ٢٦, ٨٣-٩٤.
Landoll, R. R. (٢٠١٢). The new frontier of peer victimization: prospective associations between adolescents' on-line peer victimization and internalizing symptoms. **Ph. D**. University of Miami.
Lane, V. A. (٢٠١٥). The relationship between the experiences of bullying and the perception of the harm of bullying in middle schools. **Ph.D**. Capella University.
Lazaro, L., Marcos, T., & Valdes, M. (١٩٩٥). Affective Disorders, social support, and health status in: geriatric patients in a general hospital. **General Hospital Psychiatry.** ١٧ (٤), ٢٩٩-٣٠٤.
Levy, N., Cortesi, S., Gasser, U., Crowley, E., Beaton, M., Casey, J., & Nolan, C. (٢٠١٢). Bullying in a networked era: A literature review. Cambridge, **MA**: Berkman Center Research Publication.
Lin, N. (١٩٧٩). Social support, stressful life events and illness: A model and an empirical test. **Journal of Health and Social Behavior**. ٢٠, ١٠٨-١١٩.
Malecki, C. K. & Demaray, M. K. (٢٠٠٢). Measuring perceived social support: Development of the Child and Adolescent Social Support Scale (CASSS). **Psychology in the Schools**, ٣٩, ١-١٨.
Malecki, C. K., Demaray, M. K., & Elliott, S. N. (٢٠٠٠). **The Child and Adolescent Social Support Scale.** DeKalb, IL: Northern Illinois University.
Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (٢٠٠٦). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. **School Psychology Quarterly**, ٢١(٤), ٣٧٥-٣٩٥.
Maltais, C., Duchesne, S., Ratelle, C. F & Feng, B. (٢٠١٧). Learning climate, academic competence, and anxiety during the transition to middle school: Parental attachment as a protective factor. **Revue européenne de psychologie appliquée**, ٦٧, ١٠٣–١١٢
Martin, M & Antony. (٢٠٠٠)Implicit Associations and Social Anxiety, **cognitive behavior therapy,** ٣٦ (١), ٤٣-٥١.
Meyer-Adams, N. & Conner, B.T. (٢٠٠٨). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. **Children & Schools,** ٣٠ (٤), ٢١١-٢٢١.
Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (٢٠١٠). Student and teacher perceptions of school climate: A multilevel exploration of patterns of discrepancy. **Journal of School Health**, ٨٠ (٦), ٢٧١- ٢٧٩.
Muñoz, P. E., Casas, J.A., Del Rey, R., Ortega-Ruiz, .R., Cerda, G & Pérez C. (٢٠١٨). Validation and cross-cultural robustness of the School-wide Climate Scale(SCS) across Spanish and Chilean students. **Studies in Educational Evaluation.** ٥٦, ١٨٢–١٨٨.
Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (٢٠٠١). Bullying behaviors among U. S. youth: Prevalence and association with psychological adjustment. **Journal of the American Medical Association**, ٢٨٥ (١٦), ٢٠٩٠-٢١٠٠.
Nolle, K., Guerino, P., Dinkes, R., & Chandler, K. (٢٠٠٧). **Crime, violence, discipline, and safety in U.S. public schools: Findings from the school survey on crime and safety**, ٢٠٠٥-٠٦ (NCES ٢٠٠٧-٣٦١). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC.
Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K & Schonert-Reichl, K. A. (٢٠١٨). Positive mental health and supportive school environments: A population level

longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence. **Social Science & Medicine**. ٢١٤, ١٥٤- ١٦١.
Olweus, D. & Limber, S. (٢٠٠٠). **Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program.** Golden, CO: Venture Publishing and Denver, CO: C & M Press.
Oxman, E., & Hull, G. (١٩٩٧). Social support, depression, and activities of daily living in older heart surgery patients. **Journal of Gerontology**. ٥٢.(١), ١-١٤.
Palladino, S. L. (٢٠١٥). Does Student Status Affect Perceptions of School Climate and Bullying**?. Ph. D**. University of New York.
Patel, N. M. (٢٠٠٧). Social information processing and social anxiety among adolescents**. Ph. D.** Alliant international university.
Pearson, J.E. (١٩٨٦). The definition and measurement of social support**. Journal of Counseling and Development**, ٦٤ (٦), ٣٩٠-٣٩٥.
Petric, K. (٢٠١٤). The relationship Between School Climate and student Bulling. **teach journal of Christian education**. ٨ (١), ٣٣- ٥٥.
Reyes-Portillo, J. (٢٠١٣). The impact of school neighborhood disadvantage on bullying: examining the role of school climate**. Ph.D**. The State University of New Jersey.
Reynolds, W. (٢٠٠٣). **Reynolds Bully Victimization Scale. San Antonio**, TX. The Psychological Corporation: A Harcourt Assessment Company.
Rigby, K. (٢٠٠١). **Health consequences of bullying and its prevention in schools.** In J. Juvonen& S. Graham (Eds.), Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized (pp. ٣١٠-٣٣١). New York: The Guilford Press.
Rigby, K., Smith, P. K., & Pepler, D. (٢٠٠٤). Working to prevent school bullying: Key issues. In P. K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), **Bullying in schools: How successful can interventions be**? (pp. ١-١٢). New York: Cambridge University Press.
Roberts, B., Dunkle, R . , & Haug, M. (١٩٩٤). Physical, psychological, and social resources as moderators of the relationship of stress to mental health of the very old. **Journal of Gerontology**. ٤٩, ٣٥-٤٣.
Roberts, W.B., & Coursol, D.H. (١٩٩٦). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school settings. **Elementary School Guidance and Counseling**, ٣٠, ٢٠٤-٢١٣.
Rosario, M., Salzinger, S., Feldman, R.S., & Ng-Mak, D.S. (٢٠٠٨). Intervening processes between youths' exposure to community violence and internalizing symptoms over time: The roles of social support and coping. **Journal of Community Psychology.** Special Issue: Advances in understanding youth violence, ٣٦ (٨), ١٠٠٨-١٠٢٥.
Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (٢٠٠٩). Bullying and victimization rates among students in general and special education: A comparative analysis**. Educational Psychology**, ٢٩, ٧٦١– ٧٧٦.
Rubin, K. H. & Burgess, K. B. (٢٠٠١). Social withdrawal and anxiety. In M.W. Vasey & M. R. Dadds (Eds.), **The developmental psychopathology of anxiety.** (pp. ٤٠٧-٤٣٤). Oxford, UK: Oxford University Press.
Rubin, K. H., Coplan, R. J., & Bowker, J. C. (٢٠٠٩). Social withdrawal in childhood. **Annual Review of Psychology**, ٦٠, ١٤١- ١٦٦.
Ryan, W. (٢٠٠٩). Links between School Climate and Bullying: A Study of Two Tribes Schools. **Ph. D**. Faculty of Education. University of Ottawa.
Saintil, M. (٢٠١٧). Long-term effects of peer victimization: examining the link among early experiences with victimization, social support, and current well-being in honors college students. **Ph. D**. Florida state University.

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (٢٠١٢). KiVa antibullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (Eds.). **Peer relationships and adjustment at School Charlotte**. NC: Information Age Pub.

Sanders, A.E., Lim, S., & Sohn, W. (٢٠٠٨). Resilience to urban poverty: Theoretical and empirical considerations for population health. **American Journal of Public Health**, ٩٨ (٦), ١١٠١-١١٠٨.

Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (٢٠٠٩). Peer victimization and social anxiety in adolescence and reciprocal relationships. **Journal of Youth and Adolescence,** ٣٨, ١٠٩٦-١١٠٩.

Smith, D. (٢٠١٢). Improving school climate to reduce bullying. **Education Canada,** ٥٢ (٣), ٣٩-٤٢.

Stages, S., Long, S, Mason, G, Krishnon, S & Riges, S. (٢٠٠٧). Intimate partner violence social support and employment in the post welfare reformera. **Journal of interpersonal violence**. ٢٢ (٣). ٣٤٥- ٣٦٧.

Storch, E. A, Brassard, M. R., & Masia-Warner, C. I. (٢٠٠٣). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. **Journal Child Study,** ٣٣, ١-١٨.

Sukkyung, Y., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., Tanigawa, D., & Green, J. (٢٠٠٨). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. **Psychology in the Schools**, ٤٥ (٥), ٤٤٦-٤٦٠.

Summers, K. H. (٢٠٠٨). The Relationship Among Bullying Participant Roles, Social Support, and School Climate. **Ph. D**. Northern Illinois University.

Swearer, S. M., Grills, A. E., Haye, K. M., & Gary, P. T. (٢٠٠٤). **Internalizing problems in students involved in bullying and victimization: Implications for intervention**. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention (pp. ٦٣-٨٣). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Swearer, S.M., Espelage, D.L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (٢٠١٠). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. **Educational Researchers**, ٣٩, ٣٨-٤٧.

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (٢٠١٣). A review of school climate research. **Review of Educational Research**, ٨٣ (٣), ٣٥٧–٣٨٥.

Unnever, J.D., & Cornell, D.G. (٢٠٠٣). Bullying, self-control, and ADHD. **Journal of Interpersonal Violence**, ١٨, ١٢٩-١٤٧.

Vernberg, E. M., Jacobs, A. K., & Hershberger, S. L. (١٩٩٩). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. **Journal of Clinical Child Psychology,** ٢٨, ٣٨٦-٣٩٥.

Wang, M., & Degol, J. L. (٢٠١٦). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. **Educational Psychology Review,** ٢٨ (٢), ٣١٥–٣٥٢.

Weinert, C. (١٩٨٧). A social support measure: PRQ٨٥. **Nursing Research**. ٣٦, ٢٧٣-٢٧٧.

Wilson, D. (٢٠٠٤). The interface of school climate and school connectedness and relationships with aggression and victimization. **The Journal of School Health** ٧٤ (٧), ٢٩٣-٢٩٩.

witt, E. (٢٠١٥). The correlation between college freshmen's perceptions of school climate and instances of high school bullying. **doctor of education**. indiana university of pennsylvania.