مجلة دراسات في الأرطفونيا وعلم النفس العصبي ISSN 2353-0340
المجلد : 10 العدد : 02 السنة : 2025 ص ص 07- 28

بناء وتقنين مقياس موقفي للتنمُر في السياق التربوي– التعليمي المصري: دراسة في البنية العاملية والفروق النوعية والثقافية والتعليمية

Constructing and standardizing an attitude scale for bullying in the Egyptian educational context: A study of factor structure, gender differences, cultural and educational factors

إعـداد

الدكتورة/ عبير السيد عزب الزغبي

دكتوراه علم النفس التربوي (التربية الخاصة) – كلية التربية – جامعة السويس – مصر

abirelzeghbi@gmail.com

تاريخ الارسال : 2025-11-02	تاريخ القبول : 12 -2025-12	تاريخ النشر : 2025-12-20	المؤلف المرسل : عبير الزغبي

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف البنية العاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين في السياق التربوي–التعليمي المصري، وكذلك التعرف على الفروق في مستويات التنمر بين المراهقين وفقًا لمتغيرات الجنس، والثقافة، والمرحلة التعليمية .ولتحقيق هذه الأهداف، قامت الباحثة بإعداد مقياس للتنمر المدرسي لدى المراهقين وتطبيقه على عينة أساسية بلغت (600) طالب وطالبة من المدارس الإعدادية والثانوية، موزعين على مناطق ريفية وحضرية في مصر. واعتمدت الدراسة على مجموعة من الأساليب الإحصائية البارامترية، شملت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة، بالإضافة إلى التحليلين العاملي الاستكشافي والتوكيدي باستخدام برنامج AMOS V26 للتحقق من فرضيات الدراسة. وقد كشفت النتائج أن التنمر المدرسي بين المراهقين المصريين يُعد بُنية عامة كامنة تتفرع منها أربعة أبعاد ظاهرية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التنمر تبعًا لمتغيرات الجنس أو الثقافة أو المرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي – المراهقة – البنية العاملية – الثقافة.

Abstract:

The current study aimed to identify the factor structure of school bullying among adolescents in the Egyptian educational context, and to identify differences in school bullying among these adolescents according to gender, culture, and educational stage. To achieve these objectives, the researcher developed a school bullying scale for adolescents and applied it to a primary sample of (600) male and female adolescent students from some preparatory and secondary schools in both rural and urban Egypt. Parametric statistical methods such as means, standard deviations, t-tests, and exploratory and confirmatory factor analysis using AMOS V26 software were used to verify the study hypotheses. The study concluded that school bullying

among Egyptian adolescents is a general underlying factor around which the four observed factors are organized. The results also indicated no statistically significant differences in school bullying among Egyptian adolescents based on gender, culture, or educational level.
Key Words: School Bullying - Adolescence - The Factorial structure - Cultural.

مقدمة:

يُعَدّ السلوك التنمري Bullying Behavior ظاهرة قديمة في المجتمعات الإنسانية، مارسها الأفراد عبر العصور بوسائل وأساليب متنوعة، الأمر الذي جعله محط اهتمام واسع لدى المتخصصين في قضايا الطفولة والمراهقة والمشكلات الاجتماعية والتربوية في مختلف الدول، سواء المتقدمة أو النامية. ويُنظر إلى التنمر المدرسي School Bullying بوصفه ظاهرة عالمية ومشكلة تعليمية متفاقمة، نظرًا لانتشاره المتزايد بين الأطفال والمراهقين على حد سواء، وظهوره في جميع المدارس حول العالم، مع ارتفاع معدلاته خلال مرحلة المراهقة، وهي مرحلة حاسمة في تطور الفرد ونموه الشخصي والاجتماعي (الخولي، 2004، 336؛ البهاص، 2012، 351؛ خفاجة، 2020، 370؛ طوهري، 2024، 549؛ العازمي والحديبي ومحمد، 2025، 75).

ويُعرّف التنمر بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني المتكرر الذي يتعرض فيه فرد لسلوك سلبي يسبب له الألم، نتيجة وجود عدم توازن في القوة بين الطرفين؛ إذ يُطلق على المعتدي "المتنمر"، وعلى الطرف المتعرض للسلوك "الضحية". ويُقسَّم المشاركون في التنمر عادة إلى: متنمرين، ضحايا، ومزدوجين (المتنمر/الضحية) .(Limber, Kowalski, Agatston, & Huynh, 2016) ويؤكد سمورتي وزملاؤه (Smorti, Ortega, & Ortega, 2006) أن التنمر المدرسي تفاعل عدواني متكرر وغير متكافئ في علاقات الأقران، يقوم على نموذج اجتماعي–معرفي تُهيمن عليه ديناميات السيطرة والإخضاع، مدفوعًا بثقافة الأقران، كما تدعمه نتائج دراسات حديثة (Wang et al., 2023; Stahel, Moody, & Darbellay, 2024; Moody & Stahel, 2025).

وتشير عبد العزيز (2017) إلى أن التنمر سلوك عدواني متكرر وغير متوازن يستند إلى النموذج الاجتماعي–المعرفي ذاته، وقد اكتسب اهتمامًا عالميًا متزايدًا بفعل ارتفاع الوعي بأهمية توفير بيئة مدرسية خالية من العنف، تعزز النمو النفسي والاجتماعي السليم للمتعلمين.

وتتخذ ممارسات التنمر صورًا عدة، فقد تكون جسدية كالركل والدفع، أو لفظية كالسخرية ونشر الشائعات، أو اجتماعية–انفعالية كالنبذ والضحك والتحديق، أو إلكترونية عبر الرسائل النصية والبريد الإلكتروني والمنصات الرقمية، وهي أشكال شائعة لدى طلاب المدارس (Dogruer & Yaratan, 2014).

ويؤدي التنمر إلى آثار نفسية واجتماعية سلبية لكل من المتنمر والضحية، كما يمتد تأثيره ليشمل البيئة المدرسية ككل، حيث يسهم في ظهور اضطرابات سلوكية كالعدوان والفوضى وضعف التوافق الاجتماعي وتدنّي المهارات الاجتماعية (Black & Jackson, 2007; Scholte et al., 2007). أما الضحايا، فيعانون غالبًا من ضعف التكيف النفسي والاجتماعي، وانخفاض التحصيل الدراسي، وتدني مفهوم الذات، والقلق، وفقدان الثقة بالنفس (مليكة، 1990؛ Ericson, 2001؛ Akiba, 2004؛ Fox & Boulton, 2005؛ Jantzer, Hoover, & Narloch, 2006؛ Wong, 2009؛ Lund & Frisen, 2011؛ سايحي، 2018؛ عبد الفتاح، 2019؛ المطيري والخرافي وعيد، 2020).

وتُعد مرحلة المراهقة (Adolescence) مرحلة شديدة الحساسية، تتسم بتقلبات انفعالية ونفسية قد تتضمن الغضب والعنف والعدوان، مما يجعل المراهقين أكثر عرضة لممارسة التنمر أو الوقوع ضحايا له، ليس فقط بسبب طبيعة المرحلة، بل أيضًا نتيجة الاضطرابات الانفعالية والخلل في التوازن النفسي الداخلي (Csikszentmihalyi, 2016).

من هذا المنطلق، تبرز أهمية دراسة المراهقة نظرًا لما تحمله من تغيّرات بيولوجية ونفسية وانفعالية تُضعف التوافق الذاتي والاجتماعي، وتزيد من احتمالية ظهور مشكلات سلوكية مثل التنمر. وفي هذا الإطار جاءت هذه الدراسة للكشف عن البنية العاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين، وتحليل انعكاساته على البيئة التعليمية.

مشكلة الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تتناول اكتشاف طبيعة البنية العاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين بالمدارس الإعدادية والثانوية بكل من ريف وحضر مصر، ونظرًا لاستمرار الحاجة إلى فهمٍ أعمق للعوامل المكوِّنة لهذه الظاهرة، برزت مشكلة الدراسة الحالية التي تقتضي الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما طبيعة البنية العاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين بالبيئة المصرية؟.
2. هل توجد فروق دالة إحصائيًا في التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا لنوع الجنس؟.
3. هل توجد فروق دالة إحصائياً في التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا للثقافة؟.
4. هل توجد فروق دالة إحصائياً في التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا للمرحلة التعليمية؟.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على البنية العاملية للتنمر المدرسي لدى لدى المراهقين المصريين بالثقافتين الريفية والحضرية، إضافة إلى الكشف عن الفروق في التنمر المدرسي بينهم تبعًا لكل من: نوع الجنس، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة:

1. أهمية الكشف عن البنية العاملية للتنمر المدرسي باعتباره مشكلة مجتمعية عالمية متعددة الأبعاد والتأثيرات ليس فقط على الضحية وأنما على المتنمر ذاته والمجتمع ككل.
2. أهمية سيكومترية من خلال بناء مقياس- يضاف إلى المكتبة العربية– لتقدير التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين من الجنسين بالمرحلتين الإعدادية والثانوية.
3. الأهمية التطبيقية؛ حيث يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة الاخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمعلمين المتعاملين مع المراهقين المتنمرين وضحايا التنمر في إعداد برامج إرشادية وقائية وعلاجية لخفض التنمر المدرسي لديهم.

مصطلحات الدراسة:

1. التنمر المدرسي School Bullying:

يقصد به "حالة من الأفعال السلبية تصدر من شخص قوي ضد شخص ضعيف، متضمة أشكالاً مختلفة من الإيذاء (اللفظي، وغير اللفظي، والمادي، ونحو الذات)، دون إحساس بالذنب بهدف السيطرة وإذلال الطرف الآخر تتكرر على مر الزمن وتنطوى على تفاوت في القوة بين المتنمر وضحيته".

وتُعرِّفه الباحثة إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنه "الدرجة التي يحصل عليها المراهق/ المراهقة في الأداء على مقياس التمر المدرسي لدى المراهقين إعداد/ الباحثة".

2. المراهقة Adolescents:

قدم يوسُف (2011، 71) تعريفًا للمراهقة ينص على أنها "القنطرة التي يعبر عليها الفرد من طفولته بكل ما فيها من صعوبات واعتمادية إلى رشده بكل ما فيه من قدرات واستقلالية"، وتنقسم إلى:

أ. المراهقة المبكرة: من عمر 12 – 13 – 14 سنة ويقابلها المرحلة الإعدادية.

ب. المراهقة المتوسطة: من عمر 15 – 16 – 17 سنة ويقابلها المرحلة الثانوية.

ج. المراهقة المتأخرة: من عمر 18 – 19 – 20 – 21 – 22 سنة ويقابلها المرحلة الجامعية.

ويقصد بالمراهقون فى في المقياس الحالي "الطلاب والطالبات الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12 – 17) سنة ويدرسون بالمرحلتين التعليميتين الإعدادية، والثانوية ببعض المدارس الإعدادية والثانوية بكل من ريف وحضر مصر، ومن ثم فهم يقعون في المرحلتين الفرعيتين للمراهقة (المبكرة، والمتوسطة)".

3. البنية العاملية The Factor Structure:

هو شكل من أشكال صدق البناء Construct validity يتم الوصول إليه من خلال التحليل العاملي Factor analysis. والتحليل العاملي يعرفه حسن (2011، 455) بأنه "عبارة عن طريقة تستخدم فى تحليل البيانات متعددة المتغيرات ودراسة العلاقات القائمة بين المتغيرات واختزالها فى عدد أقل من العوامل التى يمكن أن تفسر العلاقات بين تلك المتغيرات أو الظاهرة موضع الاهتمام.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

1. تتوافر بنية عاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين بالبيئة المصرية من خلال أربع عوامل.
2. لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا لنوع الجنس (ذكور- إناث).
3. لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا للثقافة (ريف– حضر).
4. لا توجد فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تبعًا للمرحلة التعليمية (الإعدادية– الثانوية).

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستخدمةً الأسلوبين العاملي والمقارن، لما لهما من ملاءمة واضحة لأهداف الدراسة الحالية.

ثانياً: عينة الدراسة:

أ. **عينة الخصائص السيكومترية:** تتكون من (200) طالبًا وطالبة من المراهقين ببعض المدارس الإعدادية، والثانوية في ريف وحضر مصر، وذلك للتحقق من صدق المحكمين، والصدق التلازمى (المحك)، المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي)، والثبات، والاتساق الداخلي للمقياس.

ب. **العينة الأساسية:** وتكونت هذه العينة من (600) طالبًا وطالبة من المراهقين ببعض المدارس الإعدادية، والثانوية بكل من ريف وحضر مصر، منهم (330 ذكور، 270 إناث)، و(311 بالحضر، 289 بالريف)، و(318 بالمرحلة الإعدادية، 282 بالمرحلة الثانوية). والجدول التالي يوضح بيانات العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (1) بيانات عينة الدراسة الأساسية تبعًا لنوع الجنس، والجنسية، والمرحلة التعليمية

المتغير	التصنيف	العدد	العدد الكلى
نوع الجنس	ذكور	330	600
	إناث	270	
الثقافة	حضر	311	600
	ريف	289	
المرحلة التعليمية	الإعدادية	318	600
	الثانوية	282	

ثالثًا: أداة الدراسة:

- **مقياس التنمر المدرسي لدى المراهقين (إعداد/ الباحثة):**

يهدف المقياس الحالي إلى قياس التنمر المدرسي لدى المراهقين بالمرحليتين الإعدادية، والثانوية، وذلك استنادًا إلى بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة وكذا بعض المقاييس التي تناولت التنمر المدرسي وقياسه مثل: (Austin & Joseph, 1996؛ وأبو غزال، 2009؛ وأبو الديار، 2011؛ وخوج، 2012؛ والبهاص، 2013؛ والصبيحيين والقضاة، 2013؛ Dogruer & Yaratan, 2014؛ ويوسُف، 2014؛ والجهني، 2015؛ وأحمد، 2018؛ ورزق، 2019؛ وخفاجة، 2020؛ وبشاوي وبن جخدل، 2024؛ Sun & Zhao, 2025؛ وقاسم وعامر، 2025؛ Al-Ketbi, 2025).

ويتكون المقياس في صورته النهائية (ملحق 2) من (40) مفردة موزعة على أربع (4) أبعاد رئيسة هي: (التنمر اللفظي، والتنمر غير اللفظي، والتنمر المادي، والتنمر نحو الذات). ويشتمل كل بعد من الأبعاد السابقة على (10) مفردات، وأمام كل مفردة خمس استجابات هي: (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، وأبدًا). وتقدر بإعطاء الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) المقابلة للاستجابات على الترتيب، وبذلك تتراوح درجات المقياس ما بين (40 – 200) درجة؛ حيث تدل الدرجة المرتفعة على ارتفاع مستوى التنمر المدرسي، في حين تدل الدرجة المنخفضة على انخفاض مستواها لدى المراهقين. والجدول التالي يوضح الصورة النهائية للمقياس:

جدول (2) أبعاد مقياس التنمر المدرسي وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد

أبعاد التنمر المدرسي	أرقام المفردات	المجموع
التنمر اللفظي	1، 5، 9، 13، 17، 21، 25، 29، 33، 37	10
التنمر غير اللفظي	2، 6، 10، 14، 18، 22، 26، 30، 34، 38	10
التنمر المادي	3، 7، 11، 15، 19، 23، 27، 31، 35، 39	10
التنمر نحو الذات	4، 8، 12، 16، 20، 24، 28، 32, 36، 40	10
المجموع		**40**

الخصائص السيكومترية للمقياس:

- **صدق المقياس:**

تم التحقق من صدق المقياس من خلال ما يلي:

1. **صدق المحكّمين:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والصحة النفسية، بلغ عددهم (10) محكمين (ملحق 1)، وقد أجمعوا بنسبة تراوحت

بين (90–100%) على صلاحية مضمون العبارات، كما جرى تعديل بعض البنود وفقًا لملاحظاتهم وتوصياتهم.

2. **الصدق التلازمي (المحك)**: تم التحقق من صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي (صدق المحك)، حيث جرى حساب معامل الارتباط بين المقياس الحالي ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين إعداد الدسوقي (2016)، وذلك بعد تطبيقهما على عينة الخصائص السيكومترية. وقد بلغ معامل الارتباط بين المقياسين (0.83)، وهو معامل مرتفع ودال إحصائيًا عند مستوى (0.01).

3. **الصدق التمييزي (المقارنات الطرفية)**: تم التحقق من صدق المقياس وفقًا للطريقة التي أشار إليها أبو علام (2003، 427)، وذلك باستخدام محك خارجي هو مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين إعداد الدسوقي (2016). وجرى أولًا تحديد أعلى (27٪) وأدنى (27٪) من مفردات عينة الخصائص السيكومترية على المحك الخارجي، ثم تطبيق المقياس الحالي للتنمر المدرسي على هاتين المجموعتين. وبعد ترتيب درجات أفراد العينة ترتيبًا تصاعديًا على المقياس الحالي، حُسبت متوسطات درجات المجموعتين الطرفيتين (أعلى 27٪ = 54 طالبًا وطالبة، وأدنى 27٪ = 54 طالبًا وطالبة)، ثم تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة لفحص دلالة الفروق بين متوسطي الدرجات. وقد بلغت قيمة "ت" المحسوبة (6.539)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، مما يدل على قدرة المقياس الحالي على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الأداء، ويُعد ذلك مؤشرًا قويًا على صدقه.

- **ثبات المقياس:**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيم الثبات لكل من التنمر اللفظي، والتنمر غير اللفظي، والتنمر المادي، والتنمر نحو الذات، والدرجة الكلية على التوالي: (0.790، 0.806، 0.881، 0.890، 0.816)، وهي جميعها قيم مرتفعة وتُعد مؤشرًا على ثبات مناسب للمقياس.

- **الاتساق الداخلي للمقياس:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس من خلال قياس تجانس المقياس (Test Homogeneity) وفق ما أشار إليه خطاب (2008، 135–136)، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، إضافةً إلى حساب معامل الارتباط بين درجات كل بعد والدرجة الكلية، وذلك على أفراد عينة الخصائص السيكومترية. ويوضح الجدولان التاليان نتائج معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط	رقم المفردة	معاملات الارتباط
1	0.874	9	0.904	17	0.690	25	878	33	0.810
2	0.662	10	0.567	18	0.657	26	0.858	34	0.884
3	0.825	11	0.536	19	0.848	27	0.895	35	0.845
4	0.769	12	0.926	20	0.691	28	0.759	36	0.887
5	0.512	13	0.724	21	0.611	29	0.698	37	0.889
6	0.792	14	0.884	22	0.480	30	0.796	38	0.485
7	0.754	15	0.837	23	0.931	31	0.783	39	0.559
8	0.602	16	0.892	24	0.816	32	0.597	40	0.668

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

جدول (4) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي

رقم البعد	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
1	التنمر اللفظي	0.897
2	التنمر غير اللفظي	0.935
3	التنمر المادي	0.854
4	التنمر نحو الذات	0.920

*هذه القيم دالة عند مستوى (0.01)

ومما سبق يتضح من الجدولين (3)، (4) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على تجانس المقياس وبالتالي صدقه.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

1. **نتائج الفرض الأول وتفسيرها:**

ينص الفرض الأول على "**توافر بنية عاملية للتنمر المدرسي لدى المراهقين بالبيئة المصرية من خلال أربع عوامل**". ولاختبار هذا الفرض تم استخدام التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة الفاريماكس Varimax، وبعد ذلك استخدم الباحثة التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج AMOS V26، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5) قيم التشبعات والجذر الكامن ونسبة التباين والتباين الكلى للمقياس بعد التدوير

رقم المفردة	العامل			
	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	العامل الرابع
1	0.850			
31	0.832			
38	0.810			
19	0.804			
28	0.756			
22	0.731			
32	0.699			
16	0.608			
24	0.602			
27	0.526			
11		0.803		
33		0.718		
12		0.701		
40		0.635		
35		0.615		
13		0.610		
23		0.603		
25		0.598		
17		0.547		
37		0.528		
10			0.820	
36			0.790	
6			0.768	
7			0.723	
8			0.711	
5			0.697	
30			0.650	
26			0.630	
20			0.584	
9			0.525	
21				0.818
15				0.811
18				0.793
34				0.750
29				0.697
4				0.650
3				0.630
2				0.584
39				0.525
14				0.513
الجذر الكامن	4.960	3.955	3.064	2.892
نسبة التباين	25.118	21.896	17.962	11.907
التباين الكلى	76.883			

يتبين من جدول (5) أن مفردات المقياس قد تشبعت على أربعة عوامل رئيسة، فسرت مجتمعة نسبة بلغت (76.883%) من إجمالي التباين. فقد حمل العامل الأول على (10) مفردات جاءت تشبعاتها بين (0.526–0.850)، وهي تشبعات جوهرية تعكس قياس بُعد التنمر اللفظي. كما تشبع العامل الثاني بـ(10) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (0.528–0.803)، وجميعها تشبعات جوهرية تقيس بُعد التنمر غير اللفظي.

أما العامل الثالث فارتبط بـ(10) مفردات أيضًا، بتشبعات تراوحت بين (0.525–0.820)، مما يشير إلى قياس بُعد التنمر المادي. وفيما يتعلق بالعامل الرابع، فقد حمل (10) مفردات تراوحت تشبعاتها بين (0.513–0.818)، وهي تشبعات جوهرية تمثل بُعد التنمر نحو الذات. وبناءً على ذلك، يؤكد التحليل العاملي الاستكشافي سلامة النموذج الرباعي للمقياس لدى أفراد عينة الدراسة

أ. التحليل العاملي التوكيدى Confirmatory Factor Analysis:

بعد إجراء التحليل الاستكشافي تم إجراء التحليل التوكيدي؛ باستخدام برنامج AMOS V26، واختبار النموذج العاملي الرباعي الهرمي من الدرجة الثانية كما بالجدول التالي.

جدول (6) مؤشرات حسن المطابقة للنموذج ن= (600)

م	مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر	المدى المثالي للمؤشر
1	الاختبار الاحصائي كا^2 X^2 مستوى دلالة كا^2	1.423 0.236	أن تكون قيمة كا^2 غير دالة احصائياً
2	نسبة كا^2 X^2 / df	0.965	(1) إلى (5)
3	مؤشر حسن المطابقة GFI	0.854	(صفر) إلى (1)
4	مؤشر حسن المطابقة المصحح AGFI	0.887	(صفر) إلى (1)
5	جذر متوسط مربعات البواقي RMSR	0.029	(صفر) إلى (0.1)
6	جذر متوسط خطأ الاقتراب RMSEA	0.047	(صفر) إلى (0.1)
7	مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج ECVI مؤشر الصدق الزائف المتوقع للنموذج المشبع	0.849 0.799	أن تكون قيمة المؤشر للنموذج الحالي أقل من نظيرتها للنموذج المشبع
8	مؤشر المطابقة المعياري NFI	0.852	(صفر) إلى (1)
9	مؤشر المطابقة المقارن CFI	0.936	(صفر) إلى (1)
	مؤشر المطابقة التزايدي IFI	0.974	(صفر) إلى (1)
	مؤشر توكر لويس TLI	0.850	(صفر) إلى (1)
12	مؤشر المطابقة النسبي RFI	0.902	(صفر) إلى (1)

يتضح من جدول (6) أن النموذج المفترض للمقياس ينسجم بدرجة عالية مع بيانات أفراد عينة الدراسة، حيث أظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي تشبّع بنود المقياس على أربعة عوامل رئيسة، وذلك استنادًا إلى مجموعة من مؤشرات جودة المطابقة التي يتم في ضوئها قبول أو رفض النموذج.

فقد بلغت النسبة بين كاي تربيع ودرجات الحرية $\chi^2/df = 0.965$، وهي قيمة أقل من (2)، مما يشير إلى مطابقة تامة للنموذج المفترض مع البيانات. ويُعد هذا المؤشر من أهم الأدلة على جودة ملاءمة النموذج.

كما أظهرت بقية المؤشرات الدالة على جودة المطابقة قيمًا مرتفعة، وهي:

- مؤشر حسن المطابقة0.854 = (GFI)
- مؤشر حسن المطابقة المعدل0.887 = (AGFI)
- المطابقة المعياري0.852 = (NFI)
- المطابقة المقارن0.936 = (CFI)
- المطابقة التزايدي0.974 = (IFI)
- مؤشر توكر–لويس0.850 = (TLI)

وتُعد هذه القيم قريبة من الحد الأعلى الممكن (1)، مما يدل على جودة مطابقة قوية بين النموذج وبيانات العينة، وهو ما يُعد مؤشرًا مهمًا على الصدق البنائي للمقياس.

أما مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي — (RMSEA) وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة — فقد بلغ في هذه الدراسة (0.047)، وهي قيمة أقل من (0.05)، مما يشير إلى أن النموذج يطابق البيانات بدرجة ممتازة .وبشكل عام، تُعد القيم بين (0.05 – 0.08) مؤشرًا على ملاءمة جيدة، وما دون (0.05) مؤشرًا على ملاءمة ممتازة، (حسن، 2016، ص ص 369–371).

وبناءً على ما سبق، تؤكد النتائج أن النموذج الرباعي من الرتبة الثانية هو الأنسب، حيث يتكون بناء التنمر المدرسي من أربعة عوامل من الدرجة الأولى تفسرها بُنية عامة من الدرجة الثانية (العامل العام للتنمر المدرسي)، مما يعزز الاتساق مع نتائج التحليل العاملي الاستكشافي ويدعم الهيكل البنائي للمقياس في البيئة العربية.

ويعرض الجدول التالي تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة على العامل الكامن العام للمقياس.

جدول (7) تشبعات العوامل الفرعية المشاهدة بالعامل الكامن العام للدافعية الأخلاقية مقرونة بقيم (ت) والخطأ المعياري لتقدير التشبع والدلالة الإحصائية للتشبع

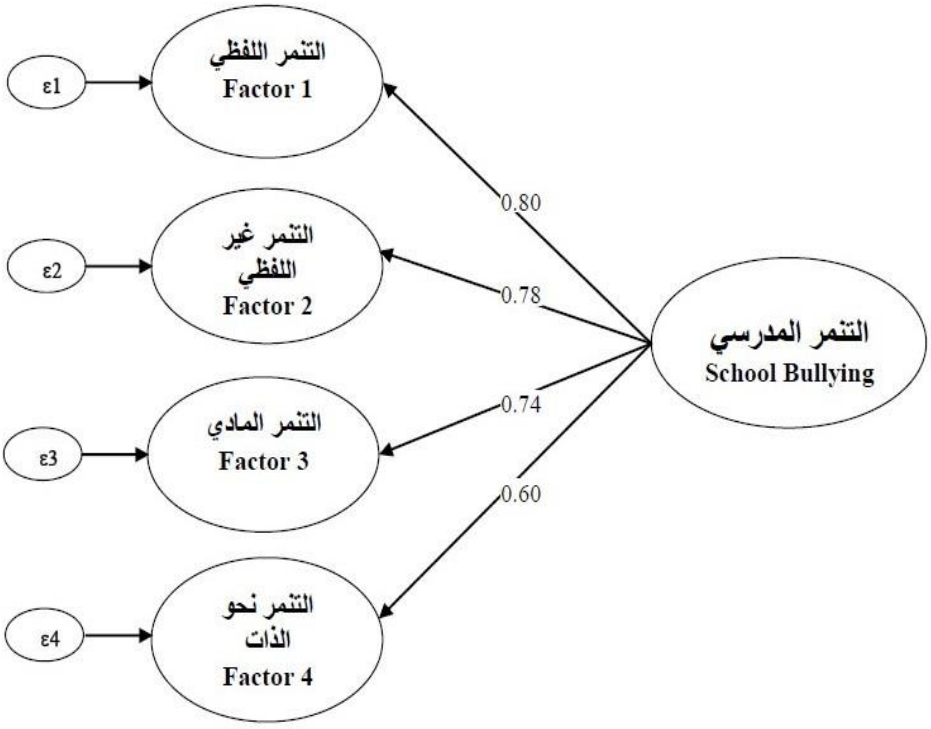
م	العوامل المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن	الخطأ المعيارى لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
1	التنمر اللفظي	0.806	0.031	12.391	0.01
2	التنمر غير اللفظي	0.789	0.029	11.489	0.01
3	التنمر المادي	0.742	0.026	11.190	0.01
4	التنمر نحو الذات	0.608	0.025	10.517	0.01

يتضح من جدول (7) أن جميع التشبّعات (معاملات الصدق) الخاصة بالعوامل الفرعية على العامل الكامن من الدرجة الثانية)التنمر المدرسي (كانت دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة(0.01) ، وجاءت قيمها في الحدود المقبولة سيكومتريًا. فقد بلغت التشبعات:

- 0.806لعامل *التنمر اللفظي*
- 0.789لعامل *التنمر غير اللفظي*
- 0.742لعامل *التنمر المادي*
- 0.608لعامل *التنمر نحو الذات*

وتمثل هذه القيم مستوى جيدًا من الارتباط بين العوامل الفرعية والعامل العام، مما يشير إلى صدق معامل البناء لجميع الأبعاد المكوِّنة لمقياس التنمر المدرسي، ويعزز ملاءمة النموذج البنائي للمقياس.

ويعرض الشكل التالي النموذج المفترض للتنمر المدرسي كما تم اختباره باستخدام برنامج AMOS V26، متضمنًا العلاقات بين العوامل الفرعية والعامل الكامن العام للمقياس:



شكل (1) النموذج العاملي الهرمي للتنمر المدرسي

مما سبق يتضح أن التحليل العاملي بنوعيه الاستكشافي والتوكيدي قد قدّم دليلًا قويًا على صدق البناء التحتي (الكامن) لمقياس التنمر المدرسي؛ إذ تبين أن المقياس يتكون من عامل عام واحد ينتظم حوله الأبعاد الفرعية الأربعة المكوّنة له. وبذلك يتحقق الفرض الأول للدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التحليل العاملي الاستكشافي كشف عن وجود أربعة عوامل مستقلة تمثل الأبعاد الأساسية للمقياس، ثم جاء التحليل العاملي التوكيدي ليؤكد هذا البناء من خلال إظهار وجود عامل كامن عام تتجمع حوله هذه الأبعاد الأربعة، بما يعزز الاتساق البنائي للمقياس ويثبت ملاءمته للاستخدام في البيئة العربية.

2. نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على "**عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين العرب تبعًا لنوع الجنس (ذكور– إناث)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للتنمر المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا لنوع الجنس (ذكور– إناث) كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعًا لنوع الجنس (ذكور– إناث) في التنمر المدرسي.

التنمر المدرسي	نوع الجنس	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنمر اللفظي	ذكور	330	20.730	7.296	598	1.602	غير دالة
	إناث	270	21.703	7.538			
التنمر غير اللفظي	ذكور	330	20.912	7.531	598	1.359	غير دالة
	إناث	270	21.755	7.598			
التنمر المادي	ذكور	330	20.993	7.687	598	1.502	غير دالة
	إناث	270	21.937	7.607			
التنمر نحو الذات	ذكور	330	21.106	7.471	598	1.234	غير دالة
	إناث	270	21.863	7.474			
الدرجة الكلية	ذكور	330	83.742	29.097	598	1.454	غير دالة
	إناث	270	87.259	29.912			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنمر المدرسي لدى المراهقين العرب تُعزى إلى نوع الجنس؛ إذ كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي (0.01؛ 0.05) في كل أبعاد المقياس ودرجته الكلية. ويشير ذلك إلى أن الذكور والإناث من المراهقين العرب لا يختلفون في مستوى التنمر المدرسي، وهو ما يؤكد تحقق الفرض الثاني للدراسة الحالية.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة، مثل دراسات: البهاص (2012)، وعلي وعبد الشافي والحديبي (2015)، والدهان وزيدان ورشدي، والأبيض ومحمد وعبد السلام وآخرين (2017)، والقطاوي (2017)، التي أجمعت على عدم وجود فروق بين الجنسين في التنمر المدرسي. بينما تختلف النتائج الحالية مع دراسة طلب وسليمان (2019) التي أشارت إلى وجود فروق لصالح الذكور.

ويمكن تفسير التقارب الكبير في مستوى التنمر المدرسي بين الجنسين في عينة الدارسة في ضوء طبيعة التنشئة الاجتماعية الحديثة في المجتمعات العربية، حيث يتجه الوالدان في الوقت الراهن إلى اتباع أساليب تنشئة متشابهة لكلا الجنسين دون تمييز يُذكر. كما أن تغيّر الأدوار الاجتماعية وتزايد فرص التفاعل المتكافئ بين الذكور والإناث في المدرسة والمجتمع، قد أسهما في تقليص الفروق التقليدية بين الجنسين في ممارسة التنمر المدرسي، مما جعل ممارسته تظهر بشكل متقارب لدى أفراد العينة الحالية دون فروق جوهرية.

3. نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على "**عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين العرب تبعًا للثقافة (ريف– حضر)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للتنمر المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا للثقافة (ريف– حضر)، ويتضح ذلك بالجدول التالى:

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعًا للثقافة (مصرية –كويتية) في التنمر المدرسي.

التنمر المدرسي	الثقافة	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنمر اللفظي	حضر	311	20.823	7.388	598	1.183	غير دالة
	ريف	289	21.539	7.440			
التنمر غير اللفظي	حضر	311	21.016	7.631	598	0.925	غير دالة
	ريف	289	21.588	7.498			
التنمر المادي	حضر	311	21.102	7.793	598	1.047	غير دالة
	ريف	289	21.757	7.511			
التنمر نحو الذات	حضر	311	21.221	7.565	598	0.764	غير دالة
	ريف	289	21.688	7.383			
الدرجة الكلية	حضر	311	84.164	29.446	598	1	غير دالة
	ريف	289	86.574	29.545			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تُعزى إلى الثقافة (مكان الإقامة: ريف/حضر)؛ إذ كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05) في جميع أبعاد المقياس ودرجته الكلية. ويشير ذلك إلى أن المراهقين في البيئتين الريفية والحضرية لا يختلفون في مستوى التنمر المدرسي، مما يؤكد تحقق الفرض الثالث للدراسة الحالية.

وعلى الرغم من ندرة الدراسات السابقة –في حدود اطلاع الباحثة– التي تناولت الفروق في التنمر المدرسي تبعًا للثقافة في البيئة المصرية، وبالتالي عدم إمكانية المقارنة المباشرة بين النتائج الحالية ودراسات أخرى مؤيدة أو معارضة، إلا أنه يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة عينة الدراسة وتشابه خصائصها الديموغرافية والاجتماعية، سواء كان أفرادها من الريف أو الحضر. كما يمكن تفسير النتيجة في ضوء تشابه العوامل الثقافية والأنماط الحياتية والاهتمامات والأنشطة التعليمية بين المراهقين في البيئتين، إلى جانب وحدة النظام التعليمي المصري الذي يوفر بيئة مدرسية متقاربة في مضمونها وتنظيمها وقواعدها.

وقد يكون هذا التشابه البنيوي والثقافي هو ما أدى إلى تقارب مستويات التنمر المدرسي لدى أفراد العينة بغض النظر عن اختلاف مكان الإقامة، إذ لم تُظهر النتائج أي فروق جوهرية بين المراهقين الريفيين والحضريين في ممارسة أو التعرض لسلوكيات التنمر المدرسي.

4. نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على "**عدم وجود فروق دالة إحصائيًا فى التنمر المدرسي لدى المراهقين العرب تبعًا للمرحلة التعليمية (الإعدادية– الثانوية)**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" للتنمر المدرسي لدى أفراد عينة الدراسة تبعًا للمرحلة التعليمية (الإعدادية– الثانوية) ويتضح ذلك بالجدول التالى:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة تبعًا للمرحلة التعليمية (الإعدادية– الثانوية) في التنمر المدرسي.

التنمر المدرسي	المرحلة التعليمية	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التنمر اللفظي	الإعدادية	318	20.713	7.345	598	1.596	غير دالة
	الثانوية	282	21.680	7.475			
التنمر غير اللفظي	الإعدادية	318	20.902	7.587	598	1.339	غير دالة
	الثانوية	282	21.730	7.532			
التنمر المادي	الإعدادية	318	20.987	7.747	598	1.465	غير دالة
	الثانوية	282	21.904	7.543			
التنمر نحو الذات	الإعدادية	318	21.103	7.526	598	1.193	غير دالة
	الثانوية	282	21.833	7.413			
الدرجة الكلية	الإعدادية	318	83.707	29.289	598	1.428	غير دالة
	الثانوية	282	87.148	29.669			

* قيمة "ت" الجدولية عند مستوى (0.01) = 2.576؛ وعند مستوى (0.05) = 1.960 لدلالة الطرفين.

يتضح من جدول (10) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى التنمر المدرسي لدى المراهقين المصريين تُعزى إلى المرحلة التعليمية؛ إذ كانت قيمة "ت" غير دالة عند مستويي دلالة (0.01؛ 0.05) عبر أبعاد المقياس ودرجته الكلية. ويشير ذلك إلى أن المراهقين في المرحلتين الإعدادية والثانوية لا يختلفون في مستوى التنمر المدرسي باختلاف المرحلة التعليمية، وهو ما يؤكد تحقق الفرض الرابع للدراسة الحالية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا: علي وعبد الشافي والحديبي (2015)، وسكران وعلوان (2016)، اللتان أشارتا إلى عدم وجود فروق في التنمر المدرسي وفقًا للمرحلة العمرية أو

التعليمية. بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسات أخرى مثل: جرادات (2008)، والبهاص (2012)، والدهان وزيدان ورشدي، والأبيض ومحمد وعبد السلام وآخرين (2017)، والقطاوي (2017)، وطلب وسليمان (2019)، والتي أفادت بوجود فروق في التنمر المدرسي تُعزى إلى المرحلة العمرية أو التعليمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن العمر الزمني لم يعد عاملًا حاسمًا في ظهور سلوكيات التنمر المدرسي لدى المراهقين؛ فالتنمر قد يظهر في أي مرحلة فرعية من مراحل المراهقة، سواء الإعدادية أو الثانوية. كما يمكن تفسيرها بالاستناد إلى الملاحظات الميدانية التي رصدتها الباحثة أثناء زياراتها للمدارس الإعدادية والثانوية، واستماعها لآراء المعلمين، حيث تبين أن المراهقين في كلتا المرحلتين يمارسون سلوكيات التنمر لدرجة متقاربة. ويعزز ذلك أن أفراد العينة من المرحلتين الإعدادية والثانوية لا يختلفون في مكونات التنمر الأربع :التنمر اللفظي، والتنمر غير اللفظي، والتنمر المادي، والتنمر نحو الذات، بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي ينتمي إليها المراهق.

توصيات تربوية مقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والبحوث كما يلي:

1. يجب على القائمين على العملية التعليمية بنظم التعليم العربية خاصة في مرحلة التعليم ما قبل الجامعي تدريب المعلمين على مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي من خلال استراتيجيات ترتبط بالسياسة التعليمية، او ترتبط بالمناهج والمواد الدراسية.
2. يجب على وسائل الإعلام العربية إلقاء الضوء على ظاهرة التنمر المدرسي باعتبارها مشكلة سلوكية تظهر لدى المراهقين ويترتب عليها العديد من الآثار السلبية على المستويين النفسي والاجتماعي لكل من الشخص المتنمر وضحيته؛ وذلك من خلال تقديم نماذج لحالات التنمر وأضرارها ومساوئها.
3. التوصية بعقد ندوات لكل من المعلمين والمتعلمين يتم فيها تبصيرهم بأهمية وخطورة ظاهرة التنمر المدرسي وآليات التصدي لها، من أجل تحقيق توافقهم النفسي وجودة الحياة النفسية.

بحوث مقترحة:

لما كان تعميم نتائج الدراسة الحالية لا يمكن إلا في ضوء محدداتها، وطبيعة وخصائص عينتها المختارة؛ فإن الباحثة توجه نظر الباحثين في البيئة المصرية والعربية نحو الاهتمام بهذا المجال، واستكمالًا للبحث، تقترح إجراء البحوث التالية:

1. التنمر النفسي لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية: دراسة فارقة.
2. أثر تنشيط المناعة النفسية في خفض التنمر المدرسي لدى عينة من المراهقين.
3. التنمر المدرسي لدى عينات متباينة التحصيل الدراسي من المراهقين: دراسة مقارنة.

المراجـع:

أبو الديار، مُسعد نجاح. (2011). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو علام، رجاء محمود. (2003). *التحليل الاحصائى للبيانات باستخدام برنامج SPSS*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

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

أحمد، عبد العاطي عبد الكريم. (2018). الإسهام النسبي لبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في سلوك التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 97*، 275–315.

البهاص، سيد أحمد. (2012). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية – اكلينيكية). *مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 23*(92)، 1، 349–395.

البهاص، سيد أحمد. (2013). *مقياس التنمر/ الضحية، كراسة التعليمات*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الجهني، رجاء عبيد. (2015). تنمية الكفاءة الوالدية لخفض أعراض التنمر لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *رسالة ماجستير*، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

الخولي، هشام عبد الرحمن. (2004). التنبؤ بسلوك المشاغبة / الضحية من بعض أساليب المعاملة الوالدية السلبية لدى عينة من المراهقين. *المؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي جامعة عين شمس "الشباب من أجل مستقبل أفضل: الإرشاد النفسي وتحديات التنمية"*، خلال الفترة من 25–27 ديسمبر، 1، 333–380.

الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع.

الدهان، منى حسن، وزيدان، السيد عبد القادر؛ ورشدي، سلوى أحمد؛ والأبيض، أمينة محمد؛ ومحمد، عبد الرحمن شوقي؛ وعبد السلام، إسلام مختار؛ وآخرين. (2017). دراسة التنمر لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعيًا والأطفال المعاقين عقليًا: دراسة ميدانية، *مجلة علم النفس، 30*، 115، 87–108.

الصبيحيين، علي موسى، والقضاة، ومحمد فرحان. (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)*. الرياض: منشورات جامعة نايف للعلوم الأمنية.

العازمي، غزلان خالد؛ والحديبي، مصطفى عبد المحسن؛ ومحمد، نورا محمد. (2025). إيذاء الذات غير الانتحاري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالبيئة الكويتية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 41*(2)، 2، 72-104.

القطاوي، سحر منصور. (2017). التنمر المدرسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية (دراسة سيكومترية – إكلينيكية). *دراسات عربية في علم النفس، 16*(2)، 405–453.

المطيري، تهاني عيد، والخرافي، نورية مشاري، وعيد، غادة خالد. (2020). فاعلية العلاج بالواقع في خفض سلوك التنمر لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 34*(135)، 1، 17–55.

بشاوي، فتيحة؛ وبن جخدل، سعد الحاج. (2024). علاقة اضطراب نقص الانتباه المصحوب بفرط النشاط (ADHD) بحدوث التنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 8*(1)، 91-115.

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

حسن، عزت عبد الحميد. (2011). *الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربى.

حسن، عزت عبد الحميد. (2016). الإحصاء المتقدم للعلوم التربوية والنفسية والإجتماعية: تطبيقات باستخدام برنامج ليزرل LISREL 8.8. القاهرة: دار الفكر العربى.

خطاب، علي ماهر. (2008). *القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* (ط 7). القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

خفاجة، مي السيد. (2020). الفروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، 62*، 1، 369–401.

خوج، حنان أسعد. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، 13*(4)، 187–218.

رزق، السيد عبد المقصود. (2019). استخدام نموذج التركيز على المهام في خدمة الجماعة لتخفيف سلوك تنمر طلاب المرحلة الإعدادية بالمجتمع الريفي. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 47*، 1، 262–300.

سايحي، سليمة. (2018). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، وطرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 6*، 73–99.

سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده. (2016). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، 4*(16)، 1، 1–60.

سناري، هالة خير. (2010 أ). بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر فى المدرسة الابتدائية. *دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، 16*(2)، 137–170.

سناري، هالة خير. (2010 ب). فعالية العلاج بالقراءة فى خفض التنمر المدرسي لدى الأطفال. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، 20*(66)، 487–532.

طلب، أحمد علي، وسليمان، عمرو محمد. (2019). ضحاسا التنمر المرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 68*، 2609–2667.

طوهري، منيرة هادي. (2024). أثر التنمر الدراسي على التحصيل الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 8*(39)، 547-576.

عبد العزيز، منى عبد العزيز. (2017). برنامج تعديل السلوك لخفض حدة التَنَمُّرِ لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

عبد الفتاح، يسرا محمد. (2019). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الافكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، 43*، 4، 117–168.

علي، عماد أحمد؛ وعبد الشافي، وفاء؛ والحديبي، مصطفى عبد المحسن. (2015). الاضطرابات اللغوية كمنبيء للتنمر المدرسي لذوي الاضطرابات النمائية الذهنية. *مجلة كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، 31*(4)، 197–260.

قاسم، فاطمة فتحي؛ وعامر، عبد الناصر السيد. (2025). البنية العاملية لمقياس التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والمناخ المدرسي لدى المراهقين باستخدام منهجية الطرق المختلطة. *المجلة العربية للقياس والتقويم، 6*(11)، 3، 92-149.

محمد، مهره حمير. (2013). التنمر لدي طلبه المدارس في دوله الإمارات العربية المتحدة. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الشارقة، الإمارات.

مليكة، لويس كامل. (1990). *قراءات في علم النفس الاجتماعي في الوطن العربي*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2011). *مبادىء علم النفس العام*. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

يوسُف، سُليمان عبد الواحد. (2014). الكفاءة الاجتماعية الانفعالية مدخل لخفض التنمر المدرسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية بالمرحلة الإعدادية في ضوء نظرية التعلم القائم على المخ الإنساني. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، *47*، 1، 145–186.

Akiba, M. (2004). Nature and correlates of ljime- Bullying in Japanese middle school. *International Journal of Education Research*, 41 (3), 216-236.

Al-Ketbi, A. (2025). Development of a comprehensive school anti-bullying logic model in Abu Dhabi: A multi-method participatory approach. Frontiers in Public Health.

Austin, S. and Joseph, S. (1996) . Assessment of bully/ victim problems in 8 to 11 year olds. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 447-456.

Black, S. & Jackson, E. (2007). Using bullying incident density to evaluate the olweus bullying. *School Psychology International*, 28 (5), 623-638.

Csiksentmihaly, M. (2016). Adolescence. Encyclopedia Britannica Retrieved December 8. from:http//www.google.com.

Dogruer, N. & Yaratan, H. (2014). Developing a bullying scale for use with university students. *Social Behavior and Personality*, 42 (Suppl.), 81-92.

Ericson, N. (2001). Addressing the problem of juvenile bullying, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, June. Washington.

Fox, C. L. & Boulton, M. J. (2005). The social skills problem of victims of bullying self, peer and teacher perception. *British Journal of Educational Psychology*, 75 (2), 313-328.

Jantzer, A., Hoover, J., & Narloch, R. (2006). The relationship between school, A ged bullying and trust, shyness and quality of friendships in young adulthood: A preliminary research note, School. *Psychology International*, 27 (2), 146-156.

Limber, S., Kowalski, R. M., Agatston, P., & Huynh, H. (2016). Bullying and children with disabilities. *Contemporary Perspectives on Research on Bullying in Early Childhood Education*, 129-155.

Lunde, C. & Frisen, A. (2011). On being victimized by peers in the advent of adolescence: Prospective relationships to objectified body consciousness. *Body Image*, 8 (4), 309-314.

Moody, Z., & Stahel, T. (2025). School bullying: Children and adolescent norms, cultures and identity development. Frontiers in Education, 10.

Scholte, R.m Engelsm R., Overbeek, G., Kemp, R., & Haselager, G. (2007). Stability in bullying and Victimization and its association with social adjustment in

childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35 (2), 217-228.

Smorti, A., Orttega, J., & Orttega, R. (2006). Discrepant story task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 397-426.

Stahel, T., Moody, Z., & Darbellay, F. (2024). Bullying in adolescence: Social influence and student relationships. Contemporary School Psychology. https://doi.org/10.1007/s40688-024-00517-4.

Sun, X., & Zhao, H. (2025). The impact of anti-bullying laws on children's social-behavioral skills. Frontiers in Psychology, 16, 1550736.

Wang, Y.-J., Wang, P., Fan, C.-Y., & Chen, J.-K. (2023). Effect of school bullying on students' peer cooperation: The mediating role of school belonging and the moderating role of teacher and parent support. *Children, 11*(1), 11. https://doi.org/10.3390/children11010011.

Wong, J. C. (2009). No Bullies allowed: Understanding peer Victimization the impacts on delinquency and the effectiveness of prevention programs, Ph.D. Padre RAND Graduate School.