مجلة بحوث
كليـــــــــــــة الآداب

سلسلة إصدارات خاصة
(٩٦)

الذكاء الانفعالى ومفهوم الذات وعلاقته بسلوك التنمر

لدى طلبة المرحلة المتوسطة فى مدينة الرياض

إعـــــداد
د/ سلطان بن موسى العويضة
أستاذ علم النفس -- جامعة الملك سعود

العدد السادس والتسعون — يوليو ٢٠١٠
Web site:http : // Art.menofia . edu. eg *** E. mail : arts @ mailer . menofia . edu. eg

الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات وعلاقته بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

سلطان بن موسى العويضة

أستاذ علم النفس – جامعة الملك سعود

ينتشر سلوك التنمر Bullying بين الأطفال في المدارس الأساسية والمتوسطة، حيث يقومون بإيذاء بعضهم البعض من خلال مجموعة من السلوكيات التي تتصف بتهديد زملائهم او السخرية منهم، او الاستيلاء على حقوقهم وممتلكاتهم.

وتؤكد الأبحاث مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة الطفل وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضه للتنمر، وتشير الأرقام إلى تعرض نصف الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمر، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف. ويتصف الأطفال الذين يمارسون التنمر بمجموعة من الخصائص الشخصية والسلوكية منها السعي إلى إثبات الذات، ويتمتعون بقوة جسدية تفوق ضحاياهم، ويواجهون صعوبة في تطبيق القوانين، يظهرون قوتهم أمام الآخرين. ولعل مجموعة الصفات هذه تشير إلى انخفاض مستويات الذكاء الانفعالي لدى الأطفال المتنمرين، والذكاء الانفعالي هو قدرة الفرد على إدراك انفعالاته وفهم ومعرفة انفعال الآخرين بحيث يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات. حيث نجد هذه الخصائص متدنية لدى الأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر(قطامي،الصرايرة،٢٠٠٩).

وبشكل عام نجد أن الدراسات التي تناولت التنمر قليلة إلى حد كبير وخصوصا في البيئات العربية، وان ما توفر منها كان على شكل دراسات وصفية هدفت إلى التعرف على نسبة انتشار تلك الظاهرة بين طلبة المدارس الأساسية مثل دراسة(Yang; Skim; Skim; Shini & Yoon, 2006) ، ودراسة (Seals & young, 2003)، كما أن هناك دراسات ركزت على ان الطالب قد يتحول لضحية للتنمر اعتمادا على مفهومه لذاته وتطوره الاجتماعي (Sheras, 2002), كما وُجد في دراسة ان ٦٠% من ضحايا التنمر لاموا انفسهم عندما كانوا ضحية للتنمر (Bosacki; Dane & Marini, 2007) , فالكثير من الطلاب يعتقدون ان تعرضهم

للتنمر من قبل المتنمرين هو خطؤهم, وان الاطفال الذين تعرضوا للتنمر في صغرهم عادة ما يتعرضون مجدداً للتنمر ككبار (Limber &Nation, 1995).

والذكاء الانفعالي من المتغيرات الاساسية التي تدفع الافراد الى التعاطف مع الاخرين، والاحساس بآلامهم، لذا يعد أحد المتغيرات المفسرة لسلوك التنمر لدى الطلبة، وخصوصا، وأن مرحلة المدرسة المتوسطة تعد من المراحل المهمة التي يتطور فيها الذكاء الانفعالي، وبالوقت ذاته نجد أن الدراسات التي اهتمت بتناول سلوك التنمر في ضوء متغيرات الذكاء الانفعالي قليلة الى حد كبير.لذا جاءت فكرة الدراسة الحالية والتي تهدف إلى الربط بين سلوك التنمر من جهة، والذكاء الانفعالي وتقدير الذات من ناحية اخرى.

مفهوم التنمر Bullying:

تفتقر الكلمة الانجليزية (Bullying) إلى قريباتها اللغوية العربية إلا أن هناك إجماع أن التنمر تصرف إما يكون جسديا أو لفظيا أو عاطفيا ويكون ضد شخص أخر. كما أن هناك اتفاق على أنه يتميز بمظهرين عن سلوك العدوان هما: عدم التوازن في القوة بين المتنمر وضحيته - والتكرار إذ انه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق عدد المتنمرين (Smith,2000).

ويختلف الباحثون في دراسة التنمر من حيث نظرتهم إلى مفهوم التنمر إذ تعرفه "كولوروسو" Coloroso بأنه نشاط إرادي واع ومتعمد يقصد به الإيذاء أو التسبب بالخوف والرعب من خلال التهديد بالاعتداء. وترى انه لا بد من توافر أربعة عناصر في سلوك التنمر بغض النظر عن الجنس والعمر وهي :

١- عدم التوازن في القوة, فالمتنمر أما أن يكون اكبر أو اقوي أو في وضع أفضل من وضع الضحية.

٢- النية في الإيذاء فالمتنمر يعرف انه يتسبب بالألم النفسي أو الجسدي للضحية ويجد متعة في ذلك.

٣- التهديد بعدوان تال وأن العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.

٤- دوام الرعب فسبب التنمر هو الغطرسة والازدراء والاحتقار وليس الغضب (Smith,2004).

في حين يرى "ميلور" (Mellor, 1997) أن التنمر عنف طويل المدى – يكون جسديا او نفسيا – يقوم به فرد او مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه .

وفي دراسة "هوروود وايلن وهريك و وليامز و وولك" ((Horwood;Waylen;Herrick, Williams & Wolke, 2005) عرف التنمر بأنه: سلوك يحدث عندما يتعرض طالب بشكل متكرر لأفعال سلبية من طلبة آخرين بقصد إيذائه, ويتضمن عادة عدم التوازن في القوة وهو إما أن يكون جسديا كالضرب أو لفظيا كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة.

كما يعرف التنمر بأنه محاولة للشعور بالقوة, لذا فان استراتيجياته فعالة لتحقيق هذا الغرض, كما يرى بان المتنمر يتبع نمطا متكررا من التهديدات الجسدية والنفسية على الضحية وان إتباع سلوك التنمر هو للسيطرة على شخص آخر (Sarazen, 2002).

ويعرف "هويبتير" (Huebner, 2002) التنمر بأنه طريقة للسيطرة على الشخص الآخر, وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة, يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره. ويتضمن التنمر ما يلي:

- ضربا,دفعا,أو أي شكل من أشكال الاعتداء الجسدي.
- عنفا, دعوة شخص باسم معين غير اسمه الحقيقي, النبذ المعتمد لشخص ما عن المجموعة.
- إشاعات, أكاذيب,إيقاع شخص ما عمدا غي مشاكل.

- سرقة الأشياء من شخص ما.
- إجبار شخص ما لعمل شيء لا يريد عملة.
- المضايقة أو التحرش الجنسي.

يعرف سلوك التنمر بأنه إلحاق بعض الأطفال أذى معنوياً أو جسدياً بأطفال آخرين، ومن زاوية أخرى يعرف بسيطرة فرد أو مجموعة على فرد أو مجموعة أخرى بهدف ممارسة السلطة والسيادة عليه وقد يتضمن إيذاء لفظياً أو جسدياً (Glew, et al., 2000)

ويأخذ التنمر أشكالاً متعددة منها: الاعتداء بشد الشعر والملابس أو بالضرب أو بالابتزاز أو بالسرقة أو بإخفاء الممتلكات أو بإجبار الآخرين على خدمتهم أو تهديدهم بالإيذاء الجسدي أو بإطلاق أسماء مثيرة للضحك أو باختلاق قصص لإيقاعهم في المشاكل أو بالطلب من الآخرين عدم مصادقتهم أو بمضايقتهم بتعليقات ساخرة من (اللون، الشكل، الوزن، الملابس، الكلام) أو لا يشاركونهم في أنشطتهم أو يطلقون عليهم النكات أو بتخويفهم أو بنشر الإشاعات حولهم أو قد ينبذونهم اجتماعياً (Nansel, et al., 2003).

وللتنمر – كظاهرة سلوكية سلبية – أسباب عدة ومتنوعة؛ منها: خلل في أساليب التنشئة الوالديه المبكرة للأبناء منذ الطفولة، وضغط جماعات الأقران والتأثيرات السلبية لوسائل الإعلام كما إن جزءاً من المسؤولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للطلاب وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم بشكل يتيح لهم التصرف بشكل فعال وملائم اجتماعياً وكفء ومنضبط اذ يبدأ هذا النمط السلوكي بالتشكل في سن الثانية من عمر الطفل، وكلما كبر أصبح تغيير سلوكه أكثر صعوبة، وهكذا يمكن تصنيف الأسباب التي تسهم في اكتساب الاستقواء إلى نوعين (عوامل بيئية، عوامل ذاتية)..(Wolke, et al. 2001)

وتعد البيئة المدرسية سبباً رئيساً في نشوء أو نمو سلوكيات الاستقواء حيث وجد إن بيئة المدارس الأقل عنفاً هي التي يوجد فيها قوانين واضحة للسلوك ويشترك فيها المعلمون والطلاب مع الإدارة المدرسية في صنع القرارات، كما أن المدارس

كبيرة العدد مزدحمة الفصول تكـــون مهيـــأة لأن يكـــون فيهـــا نســـبة أعلـــى مـــن العنف.(Nansel, et al. 2003)

مفهوم الذات:

اختلف الباحثون في دراسة موضوع الذات, ورغم اختلافهم, فقد ركزت تعريفاتهم على أن الذات هي النواة التي تقوم عليها الشخصية كوحدة مركزية ديناميكية, توفر المعنى لادراك الفرد لنفسه من النواحي الجسمية والعقلية والنفسية (Purkey, 1988)، لأنها مركز الإسناد في هويته التي تتبلور من خلال خبرات تفاعل مع السياق الاجتماعي الحضاري الذي يعيش فيه، ويعتقد الباحثون أن هناك نظاماً للذات Self - System يشكل بناء المعرفة بها أو التمثيل المعرفي للذات وما يرتبط به من انفعالات ، وأن مفهوم الذات Self-Concept جزء رئيسي من هذا النظام (شحاته،٢٠٠٤). وقد قام عديد الباحثين بإيراد الكثير من التعريفات لهذا المفهوم, وفيما يلي البعض منها:

مفهوم الذات هو مجموعة الصفات التي يقدّم بها الفرد نفسه أي أي صورة الفرد عـــن نفسه كما يراها والتي تنتظم لتشمل كلا من خصاله النوعية وسماته العامة وقدم ابـــن سينا (المتوفى ١٠٣٦ م) نموذجاً تصورياً لقوى النفس ووظائفها يكاد يطابق أحـــدث تصور لمفهوم الذات(المرجع نفسه).

تذكر (بهادر, ١٩٨٣) أن مفهوم الذات هو ما يستجيب به الفرد عادة عن سؤال من أنا؟ بما يتضمنه هذا السؤال من تفاصيل واسعة كمكانة الفرد ووضعه الاجتماعي, ودوره بين المجموعات التي يعيش فيها او ينتمي اليها, وانطباعاته الخاصة عن مظهره العام وشكله, وعما يحبه ويكرهه من تصرفات واساليب تعامله مع الاخرين.

وعرف (زهران,١٩٧٨) مفهوم الذات بوصفه تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته.

اما (يعقوب, ١٩٨٨) فعرف مفهوم الذات على انه مصطلح سيكولوجي يعبر به عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الافكار والمشاعر عند الفرد, والتي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية, ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته, كما ويشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية.

ويعرف (الروسان, ١٩٩٥) مفهوم الذات على انه تكوين معرفي منظم ومتعلم ذو ثبات نسبي, مادته المدركات الشعورية لكل من الاتجاهات والمشاعر والمعلومات والمهارات والمظهر الخارجي ومدى التقبل الاجتماعي للفرد وهو موجه للسلوك.

ويرى (Jersild, 1993) ان مفهوم الذات يعد مفهوما افتراضيا شاملا يتضمن جميع الافكار والمشاعر عن الفرد التي تعبر عن خصائص جسمه, وعقله, وشخصيته, ويمثل ذلك معتقداته, وقيمه, وقناعاته كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية.

كما يعرف (Felker, 1974) مفهوم الذات بانه التصور الكلي للافكار التي يحملها الفرد عن نفسه, وهو مجموعة فريدة من الادراكات والافكار والاتجاهات التي يملكها عن نفسه, وهي تختلف بدرجات متفاوتة عن فكرة الاخرين عنه.

ان مفهوم الذات يتكون نتيجة تفاعل العديد من العوامل ومن اهمها:

- نظرة الفرد الخاصة لنفسه:

ان مفهوم الفرد عن ذاته يتاثر بنظرته الخاصة تجاه نفسه, وبما يكون قد كون من اتجاهات سلبية او ايجابية تجاه ذاته الجسمية, والمتمثلة في الصورة المرئية والمحددة له والتي تعكس كيانه المدرك للاخرين, وبما كونه من اتجاهات نحو ذاته الاجتماعية وذاته الاكاديمية وما حققه من نجاح وفشل من خلال تفاعله في الحياة الدراسية (بهادر, ١٩٨٣).

- **نظرة الاخرين للفرد :**

وهو ما تحمله نظرة الاخرين من تقدير وحب واحترام او العكس بالرفض والاهمال, مما يؤثر على قدرة الفرد في مواجهة المشاكل وتكيف الفرد مع نفسه.

ويعتبر (جبالي, ١٩٨٩) ان الخبرة التي يكتسبها الفرد في المواقف المختلفة باختلاف البيئات التي يتواجد فيها تساعده على تبلور شخصيته فالذات كصفة متكاملة تنمو مع الخبرة المكتسبة من التفاعل الاجتماعي, فالفرد يشعر بذاته من خلال انطباعاته عن المواقف السلوكية التي يتفاعل بها مع الاخرين. ويرى (المليجي, ١٩٧٢) ان نمو

مفهوم الذات جزئيا يكون من خبرات الفرد الشخصية في اختبار الواقع, لكنه يتأثر بدرجة بالغة بالتقييمات التي يتلقاها من الاشخاص ذوي الاهمية والذين يرتبط بهم وجدانياً في حياته وبتفسيراته لاستجاباتهم له.

بعض العوامل المؤثرة في مفهوم الذات:

يرى (زهران, ١٩٨٣) ان هناك عدة عوامل تؤثر في مفهوم الذات لدى الافراد:

- **التأثيرات الجسمية:**

تؤثر صورة الجسم في بناء مفاهيم معينة عن الذات, فالعيوب والعاهات مثلا تنمي مشاعر النقص احيانا, وتحول دون امكانية القيام ببعض الاعمال, وصورة الجسم لدى الطفل تتأثر بخصائص الموضوع كالحجم, وسرعة الحركة, والقياس العضلي, لكن هذه الخصائص تعتمد على معايير اجتماعية مثل نظرة الاخرين له, والتقييم الدائم بين السيء والجيد, كما ان للقدرة العضلية اثراً واضحا في تقييم الفرد لذاته.

- **التأثيرات الاجتماعية:**

تلعب المعايير الاجتماعية دوراً مهما بالنسبة لمفهوم الذات, حيث ظهرت اهميتها في الدراسات التي قام بها (سكورد وجورادك) فقد وجد انه بالنسبة للرجال فان الحجم الكبير للجسم يؤدي الى الرضى عن الذات. اما بالنسبة للنساء فقد تبين انه كلما كان الجسم اصغر الى حد ما من المعتاد فان ذلك يؤدي الى مشاعر الرضى والراحة, ان للدور الاجتماعي تأثير على مفهوم الذات, حيث تنمو الذات من خلال التفاعل الاجتماعي, وذلك خلال وضعه في سلسلة من الادوار الاجتماعية اثناء تحرك الفرد في اطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه, فانه يتعلم ان يرى نفسه كما يراه رفاقه في المواقف الاجتماعية المختلفة. اظهرت دراسة (كومبس) ان التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناجحة تعزز الفكرة السليمة الجيدة عن الذات, وان مفهوم الذات الموجب يعني نجاح الفرد بالتفاعل **الاجتماعي**.

- **جماعة الرفاق:**

تؤثر جماعة الرفاق على مفهوم الذات لدى الفرد, فنظرة الاقران لفرد وتقديرهم له يحددان الى حد ما فكرته عن نفسه, فهذه التقييمات العاكسة اذا كانت مقبولة فانها تؤدي الى استحسان الفرد لنفسه, واذا كانت غير مقبولة فانه ينتقص من نفسه وينمي

مفهوما سلبيا عن ذاته, بمعنى ان الطرق التي يستجيب بها الزملاء نحوه, والاسس التي يقبلونه او ينبذونه في ضوئها تنمي مفاهيمه عن ذاته (سرحان, ١٩٩٦).

قد شهدت السنوات الأخيرة من القرن العشرين تحولات مهمة في مجال بحوث الذكاء والقدرات العقلية، صاحبها ظهور نظريات مغايرة للنظرة أحادية البعد للذكاء البشرى باعتباره عاملاً عاماً يفسر القدرات البشرية المختلفة ومعظم ألوان السلوك المؤدية إلى التفوق والموهبة والنجاح في الحياة بشكل عام، فكانت نظرية الذكاءات المتعددة *Theory of multiple Intelligences*، ومن ثم النظريات التي صاحبتها وتلتها كنظرية "الذكاء الانفعالي" *Emotional Intelligence*، وما تلي ذلك من تصورات نظرية تبرهن **على وجود علاقة إيجابية بين كل من الجانب الانفعالي والجانب المعرفي** يظهر تأثيرها على الشخصية الإنسانية بأكملها في تكاملها وتخيلاتها ونظرتها وتعاملها مع العالم.

وقد تعددت تعريفات الذكاء الانفعالي في ظل غموض عام ما زال يحيط بهذا المفهوم، ويمكن تناول أهم التعريفات على النحو التالي:-

تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990)

الذكاء الانفعالي مجموعة من المهارات تمكن الفرد من :

- التقدير والتعبير الدقيق عن الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- التنظيم الفعال للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.
- توظيف واستخدام الانفعالات لإثارة دافعية الذات للتخطيط وإنجاز الأهداف.

ثم قام الباحثان (Mayer & Salovey, 1993) بتعديل التعريف السابق بهدف تحديد أبعاد محددة للذكاء الانفعالي ووضع أداه لقياسه،ويعرفان الذكاء الانفعالي في هذا الصدد على أنه :"القدرة على تقييم الانفعالات والاستجابة لها والتمكن من :

- التفكير الدقيق فيها.
- فهم الانفعالات، والمعرفة الانفعالية بشكل عام.
- التنظيم الفعال للانفعالات، بهدف ترقية التطور العقلي والانفعالي.

وفي إطار هذا التعريف وضعا أداه لقياس الذكاء الانفعالي أطلقا عليها اسم مقياس الذكاء الانفعالي متعدد المتغيرات The Multifactor Emotional Intelligence Scale يحوي أربعة محاور هي:-

١. التعرف على الانفعالات وتحديدها Identifying Emotions

وتتمثل في القدرة على إدراك الحالة الانفعالية للذات وللآخرين من خلال بعض المؤشرات السلوكية.

٢. توظيف أو استخدام الانفعالات Using Emotions

وتتمثل في القدرة على تخليق أو توليد الانفعالات، ومعرفة المبررات التي تكمن وراءها.

٣. فهم الانفعالات Understanding Emotions

وتتمثل في القدرة على فهم الانفعالات المركبة، ومعرفة ما يعرف بسلسلة الانفعالات وكيفية تغير الانفعالات من موقف إلى آخر.

٤. إدارة الانفعالات Managing Emotion

وتتمثل في القدرة التي تسمح للفرد على ضبط الانفعالات الذاتية وللآخرين.

- تعريف دانيال جولمان (Goleman, 1995):-

يعرف جولمان الذكاء الانفعالي: بأنه مجموعة من المهارات التي تمكن الفرد من الحياة بصورة أكثر فعالية، ويتضمن الوعي الذاتي والتحكم في الاندفاعات، والمثابرة والحماس والدافعية الذاتية والتعاطف واللياقة الاجتماعية. ويعرف الذكاء الانفعالي في موضع آخر بأنه " القدرة على إدراك الفرد لمشاعره واستخدام هذه المشاعر لاتخاذ القرارات الصائبة في الحياة، والقدرة على التعامل مع الضغوط والتحكم في الدوافع والانفعالات، والقدرة على إثارة الحماس في النفس والمحافظة على روح الأمل والتفاؤل متى فشل الإنسان في تحقيق أهدافه، والقدرة على التعاطف مع الآخرين ومعرفة ما يدور داخلهم مع القدرة على تكوين علاقات اجتماعية تقوم على التعامل مع مشاعر الآخرين وإقناعهم وقيادتهم.

- تعريف ماير وسالوفي وكارسو (Mayer, Salovey & Caruse, 2000) والذي ينص على أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على معالجة المعلومات الانفعالية، خاصة كما يتم تضمنها في إدراك واستيعاب وفهم وإدارة الانفعالات،وفي إطار هذا التعريف

طرح (Salovey & Stuyter, 2000) تصوراً للمكونات الأساسية للذكاء الانفعالي تتوزع على أربعة محاور أساسية تمثل أبعاد الذكاء الانفعالي وهى :

١. الإدراك والتقييم والتعبير الانفعالي perception/ appraisal and expression of emotion، ويندرج تحت هذا البعد القدرات التالية :

- القدرة على معرفة الانفعالات الذاتية المرتبطة بالحالة البدنية، وبالمشاعر والتفكير.
- القدرة على معرفة انفعالات الآخرين من خلال سلوكهم وأحاديثهم والمظهر الخارجي.
- القدرة على التعبير الدقيق عن الانفعالات، والتعبير عن الحاجات المرتبطة بهذه الانفعالات.
- القدرة على التمييز الدقيق بين الانفعالات المختلفة.

٢. التيسير الانفعالي للتفكير Emotional facilitation of thinking بمعنى تأثير انفعالات الفرد بشكل إيجابي على التفكير، ويندرج تحت هذا البعد :

- توجيه الفرد للانتباه للمعلومات المهمة.
- مساعدة الفرد على حسن تقويم الانفعالات وتذكرها.
- إبعاد الفرد عن التشاؤم وتقريبه من التفاؤل وتشجيعه على الالتفات لوجهات النظر المتعددة أثناء التصدي لأي حدث أو موضوع.
- حل المشكلات بصورة فعالة ودقيقة في إطار تسهيل الاستدلال العقلي والابتكار.

٣. فهم وتحليل الانفعالات والتوظيف الإيجابي للمعلومات الانفعالية : Understanding and analyzing emotions; employing emotional knowledge ، ويندرج تحت هذا البعد :

- القدرة على تسمية وتصنيف الانفعالات وإدراك العلاقة بين الانفعالات والكلمات الدالة عليها.
- القدرة على تفسير المعاني المتضمنة في الانفعالات وإدراك العلاقات بينها، مثل الحزن أو الأسى يصاحب عادة الخسارة أو الفقد.

- القدرة على فهم الانفعالات المركبة، مثل أن الرهبة انفعال مكون من الخوف والاندهاش.
- القدرة على إدراك إمكانية التحول أو تبدل الانفعالات، كأن يتحول الغضب إلى رضا ، أو الغضب إلى الشعور بالخزي أو العار.

٤. التنظيم الدقيق للانفعالات لترقية النمو العقلي والانفعالي Reflective regulation of emotion to promote emotional and intellectual growth ويتضمن هذا البعد:

- القدرة على الانفتاح على الانفعالات وتقبل الانفعالات السارة وغير السارة.
- القدرة على الاندماج أو الابتعاد عن الانفعالات بناء على مدى فائدتها.
- القدرة على رقابة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين.
- القدرة على إدارة الانفعالات سواء الذاتية أو الخاصة بالآخرين، وذلك بتعديل الانفعالات السلبية، وتدعيم الانفعالات الإيجابية دون كبت أو تضخيم.

الدراسات السابقة:

بسبب قلة الدراسات عن الطفل المتنمر وعلاقته بالذكاء الانفعالي استرشد الباحث بدراسات ذات صلة بتقدير الذات ومتغيرات نفسية اخرى، فقد اجرى يانغ وكيم (Yang, Kim, Kim, Shin & Yoon 2006) دراسة بحثت في مدى انتشار التنمر عند ألطلبة الذكور و الإناث في مدارس كوريا الجنوبية الأساسية وكونت عينة الدراسة من ١٣٤٤ طالب وطالبة في الصف الرابع الأساسي. أتم الطلبة المشاركون في الدراسة استبانه حول التنمر, والإحباط،والقلق،وصوره الجسد, وتقدير الذات.كما أتم الأهل استبانه حول الصحة العامة.أشارت نتائج الدراسة إلى انتشار التنمر بين الطلبة، حيث شكل المتنمرون ما نسبته ١٢% وشكل الضحايا ما نسبته ٥,٣% في حين شكل الضحايا المتنمرون ٧,٢%.

كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذكور أكثر تعرضا للتحول إلى متنمرين وضحايا متنمرين. وأشارت النتائج لارتباط التنمر بارتفاع الإحباط والقلق وتدني تقدير الذات.

وقام سيلز ويونغ (seals & young, 2003) بدراسة بحثا فيها درجة انتشار التنمر في المدرسة وعلاقته بالمتغيرات التالية : الجنس والانتماء العرقي وتقدير الذات والإحباط. وقد تكونت عينة الدراسة من٤٥٤ طالب من طلبة الصفوف السابع والثامن أي طلاب في مرحلة المراهقة. وقد صنف الباحثان الطلبة إلى ٣ مجموعات: المتنمرين والضحايا والعاديين (غير المتنمرين وغير الضحايا) أشارت نتائج الدراسة لغياب الفروق بين المجموعات في تقدير الذات والانتماء العرقي، ووجود فروق بينها تعود لاختلاف الجنس حيث كان الذكور أكثر مساهمة في الاشتراك بسلوك التنمر من الإناث.كما أشارت النتائج إلى أن المتنمرين والضحايا قد حصلوا على درجات أعلى على مقياس الإحباط بالمقارنة بمجموعة العادين.

وبحث ايرلاند (Ireland, 2003) العلاقة بين تقدير الذات والسلوك التنمري بين السجناء الراشدين. تكونت عينة الدراسة من ٢٨٥ ذكرا و٢١٧ أنثى إذ أكملوا استفتاء بقيس درجة تقدير الذات. أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين المجموعات الأربع في تقدير الذات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعود إلى لاختلاف الجنس حيث كانت درجات الذكور أعلى بكثير من درجات الإناث.

وفي دراسة أخرى قام بها اومور وكيركهام(O'Moore & Kirkham, 2001) بحثا فيها العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا المتنمرين, وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من ١٣١١٢ طالبا منهم ٧٣١٣ طالبة و٥٧٩٩ طالبا تتراوح أعمارهم بين ٨ و١٨ سنة, وقد صنف الباحثان الطلبة إلى طلبة متنمرين وضحايا وضحايا متنمرين وعاديين. وأظهرت النتائج أن كلا من الأطفال والمراهقين الضحايا والمتنمرين يمتلكون تقدير الذات اقل من أقرانهم في نفس العمر والذين لا يصنفون ضمن فئة المتنمرين والضحايا. كما أشارت النتائج إلى أن جميع الضحايا الأطفال منهم والمراهقين كانوا اقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطرابا وقلقا من مجموعة الأطفال والمراهقين غير الضحايا، وتوصلت الدراسة إلى أن الطلبة الضحايا والمتنمرين كانوا أكثر المجموعات ولجميع الأعمار انخفاضا في تقدير الذات.

وأجرى سالمون وسميث (Salmon et al, 1998) دراسة بحثا فيها تقدير الذات والقلق والإحباط لدى الأطفال المتنمرين وضحاياهم والعاديين. وقد تكونت عينة

الدراسة من طلبة الصفوف الثامن إلى الحادي عشر في ثلاث مدارس ثانوية مختلطة تتراوح أعمارهم ما بين ١٢و١٧ سنة بلغ عددهم ٩٠٤ طالبا وطالبة.

أشارت نتائج الدراسة إلى انه لا توجد علاقة ذات دلالة بين التعرض للتنمر وممارسته من جهة وتقدير الذات من جهة أخرى. كما أشارت إلى وجود علاقة بين التعرض للتنمر والقلق والكذب, ووجود علاقة دالة بين ممارسة التنمر ضد الآخرين والقلق والكذب والإحباط.

وقام تريت ودانكان (Tritt & Duncan,1997) بدراسة بحثا فيها تقدير الذات والشعور بالوحدة لدى الطلبة المتنمرين والضحايا والعاديين. وتكونت عينة الدراسة من ٨٦ طالبا و١٢٠ طالبة من الذين تطوعوا للمشاركة في الدراسة وكان اغلبهم من الأمريكان البيض والأفارقة, وقد صنف الطلبة في الدراسة إلى ثلاث فئات:

- فئة الطلبة المتنمرين, وقد بلغ عددهم ١٩ طالبا و٦ طالبات.
- فئة الطلبة الضحايا, وقد بلغ عددهم ٨ طلاب و١٣ طالبة.
- فئة الطلبة العاديين, وقد بلغ عددهم ٥٩ طالباً و١٠١ طالبة.

وتراوحت أعمار العينة من ١٨الي ٢٢ سنة ومن التخصصات المختلفة. وقد أشارت نتائج تحليل التباين إلى انه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث في تقدير الذات. كما أشارت إلى وجود فروق بينها في الشعور بالوحدة، حيث تبين أن الطلبة الضحايا والمتنمرين أكثر شعورا بالوحدة من العاديين.

ولم تظهر فروق بين مجموعتي الضحايا والمتنمرين في الشعور بالوحدة, كما أشارت النتائج إلى ضعف العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات وقوة العلاقة بين سلوك التنمر والشعور بالوحدة.

من خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة التي بحثت في تقدير الذات لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم نجد أنها متناقضة. إذ أن بعض الدراسات أشارت إلى تقدير الذات لدى الطلبة ضحايا التنمر اقل مما هو عند الطلبة المتنمرين، في حين وجدت دراسات أخرى أن المتنمرين يمتلكون تقدير ذات اقل مما هو لدى ضحايا التنمر لذلك نرى أن تناقض هذه نتائج يعود إلى أشكال متعددة من سلوك التنمر.

وبالنسبة لمتغير الجنس فقد حصل الذكور على تقدير ذات أعلى من الإناث.

وقام كوكياينن وساليمفال ولاغرسبتز وتامينن وفوراس وماكي وبوسكيبارتا (Kaukiainen, Salmivall, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki & Poskiparta,2002) بدراسة بحثت في العلاقة بين مشكلات الضحايا المتنمرين والذكاء الاجتماعي وصعوبات التعلم ومفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف الخامس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم من ١١الي ١٢ سنة, وقد بلغ عددهم (٧٩) طالبا و(٦٢) طالبة. أشارت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ينتشر عند الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم في حين لم يرتبط التعرض للاعتداء بصعوبات في التعلم, اذ وجد ان الضحايا يملكون مستويات متدنية من الذكاء الاجتماعي, وتدني مفهوم الذات. ولا يعانون من صعوبات في التعلم إذ أن مهارات التعلم لديهم جيدة.

مشكلة الدراسة:

بدأ الاهتمام بدراسة سلوك التنمر في سبعينيات القرن الماضي، وقد ازدادت الدراسات الأجنبية فيه بعد ذلك ووضعت البرامج الوقائية المتعددة للتخلص من هذا السلوك في العديد من الدول المتقدمة(Olweus,2001). تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات وعلاقته بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة الآتية:

- ما هي أشكال سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
- ما هي مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
- ما مستوى تقدير الذات لدى لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.
- هل يوجد هناك علاقة ذات بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟
- هل يوجد هناك علاقة ذات بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث إنها تلقي الضوء على واحدة من الظـواهر الحيوية والتي بدأت تنتشر في مدارس التعليم العام إلا وهي سلوك التنمر، إلى جانـب ذلك فان الدراسة الحالية تهدف إلى الربط مابين سـلوك التنمـر والـذكاء الانفعـالي والتقدير الذات، حيث نجد الدراسات السابقة حول هذا الموضوع قليلـة ممـا يعطـي أهمية لهذه الدراسة في المجال النظري.

كما تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها تفتح مجالا أمام بحوث مستقبلية تهتم بدراسة التدريب على الذكاء الانفعالي وتقدير الذات في التخفيف من سلوك التنمر لدى الطلبة، كذلك فانه من المتوقع إن تستفيد عدد من الجهات من نتائج الدراسـة الحاليـة ولعل من أبرزهم المعلمين والمرشدين، والإداريين في المجال التربوي، والأهالي، لما لمتغيرات الدراسة من تأثير واضح على الأداء الأكاديمي للطلبة.

حدود الدراسة:

- تقتصر الدراسة الحالية على طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الريـاض في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠.
- تقتصر الدراسة الحالية على طلبة الصـفوف الاول، والثـاني، والثالـث المتوسط في مدارس مدينة الرياض.

تعريف المصطلحات:

١- سلوك التنمر :

*نظريا: سيطرة فرد أو مجموعة على فرد أو مجموعة أخـرى بهـدف ممارسة السلطة والسيادة عليه وقد يتضمن إيذاء لفظياً أو جسديا .(Glew G, et al. 2000)

* إجرائيا: هو العلامة التي يحصل عليها الطالب في مقياس سلوك التنمر الذي سوف يتم بناءة لقياس سلوك التنمر.

٢- الذكاء الانفعالي:

* نظرياً : هو نسق من القدرات اللامعرفية، بل مجموعة من الإمكانيـات والمهارات الانفعالية والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد ليتكيف مـع متطلبات البيئة المحيطة(الشحروري،٢٠٠٧).

* إجرائيا:هو العلامة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الذكاء الانفعالي ل بار اون.

مفهوم الذات: مصطلح سيكولوجي يعبر به عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الافكار والمشاعر عند الفرد, والتي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية, ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته, كما ويشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية(يعقوب، ١٩٩٨).

اجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصفوف الاول،، والثاني، والثالث المتوسط في مدارس مدينة الرياض, والمسجلين في الفصل الدراسي الاول من السنة الدراسية ٢٠٠٩\٢٠١٠.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة تقدر نسبتها بـ (٥%) من إجمالي حجم المجتمع من خلال السحب العشوائي وذلك بإعطاء أرقام لاسماء المدارس والصفوف وقد تم سحب العينة بشكل عشوائي، والذي بلغ عددهم (٦٨٠) طالب وطالبة والمنتظمين في الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٩ – ٢٠١٠.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات الآتية:

١- مقياس الذكاء الانفعالي لبار اون (2000):

استخدم هذا المقياس في دراسة الجندي (٢٠٠٦) بعد ترجمته من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية ودراسة الشحروري (٢٠٠٧). وهو مصمم لقياس الذكاء الانفعالي لطلبة من أعمار ٧-١٨ سنة.

يتضمن مقياس بار – اون لقياس الذكاء الانفعالي في صورته الأصلية (٦٠) فقرة, ٣٨ فقرة منها لقياس أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة (وهو ما تم استخدامه في الدراسة الحالية).

وهي: البعد بين الشخصي، وبعد بين الأشخاص، بعد التكيف، وبعد إدارة الضغوط.

لاستخراج دلالات صدق وثبات المقياس في صورته الأصلية تم تطبيقه على عينة كبيرة من الأطفال والمراهقين الذين اختيروا من مواقع متنوعة للمتكلمين باللغة الانجليزية في الولايات المتحدة وكندا. فيما يتعلق بثبات المقياس في صورته الأصلية، استخرج معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث طبق على عينة مكونة من (٦٠) طالباً وطالبة من الأطفال والمراهقين، منهم (٢٧) من الذكور و(٣٣) من الإناث كان معدل العمر لديهم (١٥. ١٣) سنة وتم استخراج مؤشرات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني، وقد تراوحت معاملات الثبات بهذه الطريقة بين ٠,٧٧ إلى ٠,٨٩. كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة كرونباخ الفا وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٢ إلى ٠,٩٠ (الجندي، ٢٠٠٦؛الشحروري,٢٠٠٧).

الخصائص السيكومترية لمقياس بار اون للذكاء الانفعالي ٢٠٠٠ :- صدق المحتوى:

أ- عرضت الجندي (٢٠٠٦) فقرات المقياس على عدد من المختصين في اللغة الانجليزية، ثم أعيدت ترجمتها من العربية إلى الانجليزية من قبل مختصين آخرين، وتمت مراجعة الترجمة العربية لفقرات المقياس في صورته الأولية في ضوء المطابقة بين الصياغة الأولى والثانية لترجمة الفقرات.

ب- تم عرض المقياس بصورته الأولية على لجنة تحكيم مكونة من أساتذة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا وجامعة البتراء، حيث طلب من لجنة التحكيم الحكم على مدى ارتباط الفقرة بالبعد الذي وضعت له. ونتيجة لما أشار إليه المحكمون تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات (فقرة ٥٦, ٥٥, ٣٦, ٢٦, ٢٠, ١٩, ٦) وبقي تجميع الفقرات حسب البعد الذي تقيسه على ما هو عليه دون تغيير. وبهذا الإجراء أصبح عدد الفقرات (٦٠) فقرة موزعة على الأبعاد كالاتي :

البعد الأول : بين الشخصي (٦) فقرات.

البعد الثاني : بين الأشخاص (١٠) فقرة.

البعد الثالث : التكيف (١٠) فقرة.

البعد الرابع : إدارة الضغوط (١٢) فقرات.

٢- صدق البناء

لدعم صدق البناء للمقياس قامت مطر (٢٠٠٤) بإجراء تحليل عاملي، بهدف تحليل العوامل التي شكلت مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي، بالإضافة إلى تحديد معاملات الارتباط الموجودة بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على البعد الفرعي من جهة والدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى، كذلك تم تحديد تشبعات الفقرات على العوامل المختلفة المكونة للمقياس بعد إجراء التدوير المتعامد. وقد أظهرت النتائج بعد إجراء التدوير المتعامد وتحديد العوامل بأربعة عوامل رئيسة لأغراض الدراسة الحالية، وان المقياس قد فسر (٣٧,٤٩) من نسبة التباين الكلي.

ثبات المقياس :

فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم التحقق منه كالاتي :

معامل الثبات بطريقة الإعادة :

قامت (الجندي، ٢٠٠٦) باستخراج معامل الثبات بطريقة الإعادة حيث تم اختيار عينة مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة من مدارس الكلية العلمية الإسلامية، ومن طلبة الصف الأول الثانوي العلمي، وطبق عليهم المقياس للمرة الأولى بتاريخ ٢٠٠٥\٤\٢٠، ثم أعيد تطبيق المقياس للمرة الثانية على العينة نفسها بعد (١٥) يوما. وتم استخرج معاملات الثبات للأبعاد المختلفة عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون (pearson) بين التطبيقين الأول والثاني.

تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٨٤ إلى ٠,٩٥ باستثناء الانطباع الايجابي الذي بلغ معامل ثباته ٠,٦٥ وجميع هذه المعاملات تعتبر مقبولة.

كما تم حساب معامل الاتساق الداخلي لنفس العينة باستخدام كرونباخ الفا وقد تراوحت معاملات الثبات بين ٠,٧٤ و ٠,٨٦ باستثناء الانطباع الايجابي الذي بلغ معامل ثباته ٠,٥٣.

ويفسر تدني الانطباع الايجابي بارتباطه بالحالة النفسية اللحظية للمستجيب

مقياس التنمر:

استخدم هذا المقياس في دراسة الصرايرة (٢٠٠٩) بعد الموافقة عليه من لجنة التحكيم. وهو مصمم لطلبة من أعمار ١١-١٦ سنة، والذي يتكون من (٤٠) فقرة

موزعة على ثلاثة أبعاد (جسدي، لفظي، عاطفي) وقد تضمنت الاستبانة (١٢) فقرة تصف سلوكيات وأفعال المتنمرين و١٢ فقرة أخرى تصف ضحايا سلوك التنمر.

صدق الأداة :

قامت الصراريره(٢٠٠٩) بالتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والإرشاد والصحة النفسية من جامعتي مؤتة وعمان العربية، حيث طلب منهم تحكيم الأداة من حيث وضوحها ومناسبة الفقرات للبعد الذي تنتمي له ووضوح اللغة. سوف يتم اعتماد نسبة اتفاق ٨٠% فأكثر للإبقاء على الفقرة أو حذفها.

وقد قامت الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء آراء لجنة التحكيم واقتراحاتهم مع الاحتفاظ بالمعنى الأصلي للفقرة.

ثبات الأداة:

قامت الصرايره (٢٠٠٩) بالتحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على (٣٠) طالب وطالبة ممن تنطبق عليهم خصائص مجتمع الدراسة ، وبعد مضي أسبوعان أعيد التطبيق مرة أخرى، وتم حساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين كمؤشر لثبات الأداة.

إجراءات الدراسة:

سوف يتبع الباحث الإجراءات التالية في بلوغ أهداف الدراسة الحالية:

١- استخدام مقياس بار – اون للذكاء الانفعالي المترجم من اللغة الانجليزية الى العربية.

٢- استخدام مقياس الطفل المتنمر الذي استخدم بدراسة الصرايرة (٢٠٠٧) بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، والدراسة الاستطلاعية.

٣- التحقق من صدق الأداة وثباتها.

٤- اختيار عينة الدراسة، بعد إجراء حصر دقيق لمجتمع لدراسة

٥- الحصول على الموافقات من الجهات المعنية من اجل تسهيل عملية جمع البيانات.

٦- توزيع أداة الدراسة على عينة الدراسة مع الإرشاد الشخصي لكل طالب.

٧- إدخال البيانات إلى الحاسوب تمهيدا لتحليلها.

متغيرات الدراسة:

تشمل الدراسة الحالية على مجموعة من المتغيرات وهي :

المتغير المستقل :

١- الذكاء الانفعالي وتتراوح درجة المفحوص عليها (٦٠-٣٥٠)

المتغيرات التابعة:

٢- سلوك التنمر.

٣- الجنس وله مستويان (ذكور، إناث)

٤- الصف الدراسي وله مستويان (خامس، سادس).

المعالجة الإحصائية:

سيتبع الباحث المعالجة الإحصائية للإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٢- اختبار "ز" لتحليل الاختلاف الدال بين معاملات الارتباط.

نتائج الدراسة

السؤال الأول:

- ما هي أشكال سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مقياس سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية ويبين جدول (١) ذلك.

جدول (١) متوسطات درجات طلبة المرحلة المتوسطة بالرياض علي مقياس سلوك التنمر .

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	حدث أن قمت بسرقة ممتلكات احد زملائي في المدرسة	2.92	0.35	١
2	أتعمد انتقاد احد زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا	2.87	0.42	٢
11	ينشر زملائي الشائعات عني	2.79	0.50	٣
14	يهددني بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين,قلم,عصا,....الخ	2.79	0.50	٤
22	سبق وان قمت بتهديد احد زملائي في المدرسة أو الصف بأدوات مثل سكين, قلم,عصا....الخ	2.77	0.55	٥
1	يهددني أو ويضربني بعض زملائي في المدرسة	2.75	0.47	٦
3	أطلق الشائعات حول بعض زملائي	2.75	0.54	٧
24	يجبرني بعض زملائي في المدرسة على عمل شيء لا أريد عمله	2.75	0.47	٨
7	ينتقدني بعض زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا	2.70	0.52	٩
10	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن لون بشرتي أو شكلي, أو وزني أو طولي, أو طريقة كلامي أو لبسي.....الخ	2.64	0.56	١٠
21	أقوم بإجبار احد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه	2.64	0.62	١١
13	أطلق دائما النكات الاستهزائية على احد زملائي في المدرسة	2.63	0.64	١٢
6	سبق وان قاطعت بعض زملائي أو حرضت الآخرين على عدم مصادقتهم	2.62	0.59	١٣
8	يتجاهلني بعض زملائي في المدرسة ولا يتحدثون معي	2.62	0.58	١٤
12	يطلق زملائي في المدرسة نكات علي تجعل الآخرين يضحكون مني	2.62	0.64	١٥
20	أتعمد عدم مشاركة احد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية	2.61	0.65	١٦
15	أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على زميلي بسبب (وزنه، طوله، لونه، بشرته،شكله,طريقة كلامه,ولبسه,علاماته,وضعة الاقتصادي)	2.58	0.64	١٧
17	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي	2.55	0.65	١٨
19	أتجاهل احد زملائي في المدرسة ولا أتحدث معه	2.55	0.69	١٩
16	أطلق على بعض زملائي في المدرسة بعض الأسماء والألقاب النابية	2.47	0.73	٢٠
23	يطلق علي بعض زملائي في المدرسة أسماءً أو ألقابا نابية	2.43	0.68	٢١
5	لا يشاركني بعض زملائي في الأنشطة الصفية	2.40	0.63	٢٢
4	سبق وان قمت بضرب أو تهديد أو دفع احد زملائي في المدرسة	2.39	0.70	٢٣
18	حدث وان قام احد زملائي في المدرسة بسرقة ممتلكاتي الخاصة	2.17	0.73	٢٤

يتضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التنمر تراوحت مابين (٢,١٧-٢,٩٢)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٩) والتي تنص على " حدث أن قمت بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة" وان أدنى متوسط حسابي كان للفقرة (١٨) والتي تنص على " حدث وان قام احد زملائي في المدرسة بسرقة ممتلكاتي الخاصة"، وبشكل عام نلاحظ إن جميع الفقرات كان أعلى من الدرجة

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
9	حدث أن قمت بسرقة ممتلكات احد زملائي في المدرسة	2.92	0.35	١
2	أتعمد انتقاد احد زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا	2.87	0.42	٢
11	ينشر زملائي الشائعات عني	2.79	0.50	٣
14	يهددني بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين,قلم,عصا,....الخ	2.79	0.50	٤
22	سبق وان قمت بتهديد احد زملائي في المدرسة أو الصف بأدوات مثل سكين, قلم,عصا....الخ	2.77	0.55	٥
1	يهددني أو ويضربني بعض زملائي في المدرسة	2.75	0.47	٦
3	أطلق الشائعات حول بعض زملائي	2.75	0.54	٧
24	يجبرني بعض زملائي في المدرسة على عمل شيء لا أريد عمله	2.75	0.47	٨
7	ينتقدني بعض زملائي في المدرسة أمام الآخرين نقدا قاسيا	2.70	0.52	٩
10	يضايقني زملائي بتعليقات ساخرة عن لون بشرتي أو شكلي, أو وزني أو طولي, أو طريقة كلامي أو لبسي.....الخ	2.64	0.56	١٠
21	أقوم بإجبار احد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه	2.64	0.62	١١
13	أطلق دائما النكات الاستهزائية على احد زملائي في المدرسة	2.63	0.64	١٢
6	سبق وان قاطعت بعض زملائي أو حرضت الآخرين على عدم مصادقتهم	2.62	0.59	١٣
8	يتجاهلني بعض زملائي في المدرسة ولا يتحدثون معي	2.62	0.58	١٤
12	يطلق زملائي في المدرسة نكات علي تجعل الآخرين يضحكون مني	2.62	0.64	١٥
20	أتعمد عدم مشاركة احد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية	2.61	0.65	١٦
15	أقوم بإطلاق تعليقات ساخرة على زميلي بسبب (وزنه، طوله، لونه، بشرته،شكله,طريقة كلامه,ولبسه,علاماته,وضعة الاقتصادي)	2.58	0.64	١٧
17	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي	2.55	0.65	١٨
19	أتجاهل احد زملائي في المدرسة ولا أتحدث معه	2.55	0.69	١٩
16	أطلق على بعض زملائي في المدرسة بعض الأسماء والألقاب النابية	2.47	0.73	٢٠
23	يطلق علي بعض زملائي في المدرسة أسماءً أو ألقابا نابية	2.43	0.68	٢١
5	لا يشاركني بعض زملائي في الأنشطة الصفية	2.40	0.63	٢٢
4	سبق وان قمت بضرب أو تهديد أو دفع احد زملائي في المدرسة	2.39	0.70	٢٣
18	حدث وان قام احد زملائي في المدرسة بسرقة ممتلكاتي الخاصة	2.17	0.73	٢٤

يتضح من الجدول (١) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقياس التنمر تراوحت مابين (٢,١٧-٢,٩٢)، وأن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة (٩) والتي تنص على " حدث أن قمت بسرقة ممتلكات احد زملائي في المدرسة" وان أدنى متوسط حسابي كان للفقرة (١٨) والتي تنص على " حدث وان قام احد زملائي في المدرسة بسرقة ممتلكاتي الخاصة"، وبشكل عام نلاحظ إن جميع الفقرات كان أعلى من الدرجة

(٢,١٠) مما يشير إلى وجود مظاهر وأشكال كثيرة ومتعددة لسلوك التنمر لدى طلبة طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض.

السؤال الثاني:

ما هي مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار التالي: -

- أقل من الدرجة ٧٦ مستوى منخفض
- الدرجة ٧٧- ١١٤ متوسط
- أعلى من ١١٤ مرتفع

ويبين الجدول (٢) مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

جدول (٢) مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة الابتدائي بمدارس منطقة البعنة.

الفئة	المتوسط	التكرار	النسبة المئوية
منخفض	69.97	98	14.41
متوسط	92.18	480	70.59
مرتفع	125.86	102	15.00
المجموع	93.96	680	100.00

من الجدول (٢) يتضح أن مستوى ١٤,٤١% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم منخفض، وان ٧٠,٥٩% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي متوسط، وان ١٥% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم مرتفع.

السؤال الثالث:

ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار التالي: -

- أقل من الدرجة ٧٦ مستوى منخفض

- الدرجة ٧٧- ١١٤ متوسط

- أعلى من ١١٤ مرتفع

ويبين الجدول (٣) تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

جدول (٣) مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

المجال	المتوسط*	الانحراف المعياري	الترتيب
العدوانية	١٠,٥٢	١,٨٥	١
النشاط	٨,٧٨	١,٨٥	٢
الجسم والصحة	٧,٧٨	١,٧٩	٣
القدرة العقلية	٧,٦٥	١,٦٥	٤
الثقة بالنفس	٧,٥٠	١,٨٦	٥
الاتزان العاطفي	٦,٧٨	١,٣٠	٦
الاتجاه نحو الجماعة	٦,٥٢	١,٨٩	٧
القيمة الاجتماعية	٦,٢٣	١,٢٥	٨

* القيمة القصوى للمتوسط = ١٢

يتضح من الجدول (٣) بان المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض تراوحت ما بين (٦,٢٣-١٠,٥٢) حيث ان اعلى متوسط حسابي كان لمجال العدوانية، في حين ان ادنى متوسط حسابي كان لمجال القيمة الاجتماعية. وبشكل عام نلاحظ جميع المجالات كانت ضمن المستوى المتوسط، باستثناء مجالي النشاط والعدوانية الذي كانوا ضمن المستوى المرتفع.

السؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي

- الدرجة ٧٧- ١١٤ متوسط

- أعلى من ١١٤ مرتفع

ويبين الجدول (٣) تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

جدول (٣) مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

المجال	المتوسط*	الانحراف المعياري	الترتيب
العدوانية	١٠,٥٢	١,٨٥	١
النشاط	٨,٧٨	١,٨٥	٢
الجسم والصحة	٧,٧٨	١,٧٩	٣
القدرة العقلية	٧,٦٥	١,٦٥	٤
الثقة بالنفس	٧,٥٠	١,٨٦	٥
الاتزان العاطفي	٦,٧٨	١,٣٠	٦
الاتجاه نحو الجماعة	٦,٥٢	١,٨٩	٧
القيمة الاجتماعية	٦,٢٣	١,٢٥	٨

* القيمة القصوى للمتوسط = ١٢

يتضح من الجدول (٣) بان المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض تراوحت ما بين (٦,٢٣-١٠,٥٢) حيث ان اعلى متوسط جسابي كان لمجال العدوانية، في حين ان ادنى متوسط حسابي كان لمجال القيمة الاجتماعية. وبشكل عام نلاحظ جميع المجالات كانت ضمن المستوى المتوسط، باستثناء مجالي النشاط والعدوانية الذي كانوا ضمن المستوى المرتفع.

السؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي

يتضح من الجدول (٥) أن معامل ارتباط بيرسون بين تقدير الذات وسلوك التنمر كان دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١، للابعاد (العدوانية، والنشاط، والجسم والصحة، والثقة بالنفس)، (٠,٦٦، ٠,٥٢، ٠,٤٠، ٠,٥٥) بالترتيب. مما يشير لأن الزيادة في مستوى سلوك التنمر يرتبط بشكل ايجابي في مفهوم الذات ضمن ابعاد العدوانية، والنشاط، الجسم والصحة، الثقة بالنفس) لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. اما ابعاد (القدرة العقلية، القيمة الاجتماعية، الاتزان العاطفي، الاتجاه نحو الجماعة) فقد كانت دالة احصائيا وبشكل عكسي، حيث كانت معاملات الارتباط (-٠,٣٠، -٠,٤٥، -٠,٥٨، -٠,٦٦) وهذا يشير الى أن الزيادة في مستوى سلوك التنمر يسهم في انخفاض في مستوى القدرة العقلية، القيمة الاجتماعية، الاتزان العاطفي، الاتجاه نحو الجماعة.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية للتعرف إلى أشكال سلوك التنمر لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض، إلى جانب تحديد مستويات تقدير الذات، والذكاء الانفعالي وعلاقتها بسلوك التنمر لدى طلبة المدارس المتوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما هي أشكال سلوك التنمر لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض؟

يتضح أن ظاهرة التنمر لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض موجودة وبشكل كبير, حيث وجد أشكال عديدة يمارسها الطلاب المتنمرين على الطلاب العاديين أو الضحايا, حيث نرى من خلال النتائج أن أكثر أشكال التنمر انتشارا لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض هي التنمر الذي يعود على التعدي على ممتلكات الآخرين ويليه اللفظي والكلامي ويليه الجسدي.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة يانغ وكيم وشن ويون (yang, kim, kim, shin & yoon, 2006) والتي أشارت الى انتشار التنمر بين الطلبة, حيث شكل المتنمرون نسبة ١٢% وشكل الضحايا نسبة ٥,٣% في حين شكل الضحايا المتنمرون نسبة ٧,٢%. مما يؤكد على أن البيئة المدرسية تساعد على نشوء التنمر وذلك يعود على كبر المدرسة وعدم اتخاذ القرارات الحاسمة وتوعية الطلبة على الحد من هذا السلوك, بالإضافة وكما نعلم أن التنمر يحدث بعيدا عن أنظار المعلمين لذلك

نرى أن ظاهرة التنمر منتشرة في المدارس الابتدائية في قرية البعنة في محافظة عكا لان عدم التناوب المستمر من المعلمين في الصفوف والساحات والمرافق بين الصفوف يزيد من ظاهرة التنمر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما هي مستويات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض؟

يتضح من النتائج أن مستوى ١٤,٤١% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم منخفض، وأن ٧٠,٥٩% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي متوسط، وان ١٥% من أفراد عينة الدراسة مستوى الذكاء الانفعالي لديهم مرتفع. وهذا يشير الى أن أعلى نسبة من الطلبة في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض يتمتعون بمستوى متوسط في الذكاء الانفعالي. ولم يحصل الباحث على دراسات سابقة تناولت توزيع مستويات الذكاء الانفعالي، لذا فان الباحث يعلل هذه النتيجة بكون نسب توزيع الطلبة على الذكاء الانفعالي قريبة من التوزيع الطبيعي، وهذا يقودنا الى الاستنتاج بان الذكاء الانفعالي كغيره من الصفات والخصائص النفسية تخضع في توزيعها للمنحنى السوي.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

أشارت النتائج الى أن المتوسطات الحسابية لتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض تراوحت ما بين (٦,٢٣-١٠,٥٢) حيث أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال العدوانية، في حين أن أدنى متوسط حسابي كان لمجال القيمة الاجتماعية. وبشكل عام نلاحظ جميع المجالات كانت ضمن المستوى المتوسط، باستثناء مجالي النشاط والعدوانية الذين كانا ضمن المستوى المرتفع. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما أشار اليه ومور وكيركهام(O'Moore & Kirkham, 2001).

ويعلل الباحث هذه النتيجة بأن سلوك التنمر يرافقه سلوكات عدوانية وبالاغلب ما يكون القبول الاجتماعي لممارسيه ضعيفا بين اقرانهم واصدقائهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات دلالة بين سلوك التنمر والذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

حيث اشارت النتائج بان معامل ارتباط بيرسون بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر كان دال احصائيا عند مستوى ٠,٠١، للابعاد (بين شخصي، بين الاشخاص، التكيف، ادارة الضغوط، والدرجة الكلية) والذي بلغت معاملات الارتباط لهم (-٠,٣٢، -٠,٣٥، -٠,٤٠، -٠,٣٨، -٠,٤١) بالترتيب. مما يشير بان الزيادة في مستوى سلوك التنمر يرتبط بشكل عكسي مع الذكاء الانفعالي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع ما توصل اليه كوكياينن وساليمفال ولاغرسبتز وتامينن وفوراس وماكي وبوسكيبارتا (Kaukiainen, Salmivall, Lagerspetz, Tamminen, Vauras, Maki & Poskiparta,2002) والذين اشاروا الى ان الذكاء الاجتماعي اقل لدى المتنمرين مقارنة بالعاديين، الا ان الباحث يعلل ذلك من خلال ان الذكاء الانفعالي يرتبط بقدرة الطلبة على الوعي بذاتهم، الى جانب الوعي بالعلاقات الاجتماعية، والقدرة على التكيف الايجابي، وهنا نجد ان الافراد الذين يمارسون التنمر بحق زملائهم لا ليسوا على وعي بذواتهم ولا باهمية علاقاتهم مع الاخرين، بل هم على العمس ياخذون هذه العلاقات مجالاً للاستهزاء والسخرية من الاخر.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل هناك علاقة ذات بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض؟

اشارت النتائج بان معامل ارتباط بيرسون بين تقدير الذات وسلوك التنمر كان دال احصائيا طردياً عند مستوى ٠,٠١، للابعاد (العدوانية، والنشاط، والجسم والصحة، والثقة بالنفس)، (٠,٦٦، ٠,٥٢، ٠,٤٠، ٠,٥٥) بالترتيب. مما يشير بان الزيادة في مستوى سلوك التنمر يرتبط بشكل ايجابي في مفهوم الذات ضمن ابعاد العدوانية، والنشاط، الجسم والصحة، الثقة بالنفس) لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. اما ابعاد (القدرة العقلية، القيمة الاجتماعية، الاتزان العاطفي، الاتجاه نحو الجماعة) فقد كانت دالة احصائيا وبشكل عكسي، حيث كانت معاملات الارتباط (-

٠,٣٠، -٠,٤٥، -٠,٥٨، -٠,٦٦) وهذا يشير الى أن الزيادة في مستوى سلوك التنمر يسهم في انخفاض في مستوى القدرة العقلية، القيمة الاجتماعية، الاتزان العاطفي، الاتجاه نحو الجماعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة اومور وكيركهام(O'Moore & Kirkham, 2001)، ودراسة تريت ودانكان (Tritt & Duncan,1997)، والذين اشاروا الى ان سلوك التنمر ارتبط بمفهوم ذات اقل. ويعلل الباحث هذه النتيجة بان سلوك التنمر هو سلوك تعويضي للرفع من تقدير الذات لدى الافراد الذين يمارسون التنمر بحق زملائهم الطلبة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصل اليها الباحث في الدراسة الحالية فانه يقترح:-

١- إجراء دراسة اخرى حول سلوك التنمر وعلاقته باساليب التنشئة الاجتماعية.

٢- إعداد برنامج علاجي لتنمية المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي لدى الطلبة المتنمرين والحد من سلوك التنمر.

٣- إجراء دراسة تبحث في سلوك التنمر وعلاقته بالتوافق النفسي والاجتماعي.

المراجع

الشحروري، مها (٢٠٠٧) **أثر الألعاب الالكترونية على العمليات المعرفية والذكاء الانفعالي لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن،** رسالة دكتوراه غير منشورة، عمان الأردن.

القطامي،نايفة و الصرايره، منى(٢٠٠٩)،الطفل المتنمر، دار الميسرة،عمان.

بهادر, سعدية. (١٩٨٣). من أنا؟ البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجه لاطفال الرياض بين النظرية والتطبيق. مؤسسة الكويت للتقدم العلمي, الكويت.

جبالي, صفية محمود ويوسف. (١٩٨٩). **العلاقة بين اساليب الوالدين في التنشئة الاجتماعية ومفهوم الذات عند طلبة الثاني الاعدادي.** رسالة ماجستير, جامعة اليرموك.

الروسان, ايوب حمدان محمود. (١٩٩٥). اثر العقاب البدني والنفسي على مفهوم الذات لدى طلبة الصفين الخامس والسادس الاساسيين في مدارس لواء بني كنانة. رسالة ماجستير, الجامعة الاردنية.

زهران, حامد عبد السلام. (١٩٨٣). علم النفس المعاصر. طبعة ٢, دار النهضة العربية, القاهرة, مصر.

السرحان, عبير. (١٩٩٦). العلاقة بين مفهوم الذات ومركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية. رسالة ماجستير غير منشورة, جامعة النجاح الوطنية, نابلس, فلسطين.

شحاته، عبد المنعم (٢٠٠٤). الهوية الاجتماعية. (٣٣٩-٣٦٧)في: عبد الحليم محمود السيد وطريف شوقي وعبد المنعم شحاته.علم النفس الاجتماعي المعاصر.القاهرة: ايتراك.

يعقوب, علي سليم. (١٩٨٨). اثر التحصيل الاكاديمي والجنس في مركز الضبط ومفهوم الذات. رسالة ماجستير, جامعة اليرموك.

المليجي, حلمي. (١٩٧٢). علم النفس المعاصر. طبعة ٢, دار النهضة العربية, القاهرة, مصر.

Bar-On, R. (1997). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence. Toronto, Canada.

Bosacki, S.L, Dane, A.V., and Marini, Z.A. (2007). Peer relationships and internalization problems in adolescent: Mediating role of Self-esteem emotional and behavioral difficulties

Felker, D. (1974). Building positive self- concept. Burgess publishing company, Minnapolis, Minnesota, New York

Glew G, et al. (2000). Bullying: Children hurting children. Pediatrics in Review, 21(6): 183–189

Goleman، R. (1995). Cognitive development، Annual review of psychology, 29: 297-332.

Horwood, j.waylen, Herrick, d.williams, c. & wolke, d.(2005). Common visual defects and peer victimization in children, 46(4): 1177-1181.

Huebner, a. (2002).adolescent bullying. Human development. Posted april 2002.

Ireland, J.l.(2003). Social self-esteem and self-reported bullying behavior among adult prisoners. Aggressive behavior, 28:184-197.

Kaukiainen, a.Salmivalli, C. lagerspetz,K.tamminen, m. Vauras, m.maki, H & poskiparta,E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept:connections to bully-victim problems.scandinavian journal of psychology,43:269-278.

Limber, S. P., & Nation, M.M. (1998). Bullying among children and youth, Juvenile Justice Bulletin. The website:
http://ojjdp.ncjrs.org//jjbulletin/9804/bullying2.html

Mayer، D.J، Salovey، P، & Caruse، D. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, Intelligenc, 27 (4): 267 – 298

Mayer، J.D. & Salovey، P.(1993) the intelligence of emotional intelligence, Intelligenc, 17:433-442

Mellor, a. (1997). Bullying in Scottish secondary school. (On-line) Available at:
http://www.scre.ac.uk./spotlight/spotlight23.html
Retrieved on 2004/08/24.

Nansel T, et al. (2003). Relationships between bullying and violence among U.S. youth. Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 157: 348–353.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. Educational leadership. V 60, Number 6.

O'moore,a,m,m & kirkham c. (2001).self-esteem and its relationship to bullying behavior.aggressive behavior,27:269-283.

Purkey, W. (1998). An overview of self- concept theory for counselors. ERIC clearinghouse on counseling and personal services, New York. Dissertation abstract

salmon G. James,A. & smith,D. (1998). Bullying in school: self reported anxiety, depression, and self-esteem in secondary school children. British medical Journal,317: 924-925.

sarazen, j,a. (2002). Bullies and their victims: Identification and Interventions. A research paper. University of Wisconsin- stout.

Seals, d. & young, J. (2003). Bullying in victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. Adolescence, 38(2): 735-747.

Sheras, P. (2002). Characteristics, Environmental factors, and interventios for bullies/ victims. Your child: Bully or Victim? Understanding and ending school yard tyranny. A Research Paper, University of Wisconsin-Stout.

Smith, k.(2000). Bulling and harassment in school and the rights of children. Children & society, 14: 294-303.

Tritt, C. & Duncan,D.,(1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. Journal of humanistic education & development, 36(1):35-45.

Wolke D, et al. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. Archives of Disease in Childhood, 85: 197–201.

Yang, Skim, Skim, Shini. & yoon, J. (2006). Bullying and victimization behaviors in boys and girls at South Korean primary schools. Journal of American academy of child & adolescent psychiatry.45 (1).69-77.