المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 2، 2009، 89-113

الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي

معاوية أبو غزال**

تاريخ تسلم البحث 2008/7/22 تاريخ قبوله 2009/3/31

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء (غير مشاركين، مستقوين، ضحايا، مستقوين ضحايا)، وفيما إذا كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات الاستقواء أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما. تألفت عينة الدراسة من (978) طالباً وطالبة (463 اناثاً، و515 ذكوراً) من الصف السابع إلى الصف العاشر، تم تصنيفهم إلى (837) غير مشارك و(67) ضحية و(26) مستقوياً و(48) مستقوياً - ضحية. طبق على أفراد عينة الدراسة مقاييس الاستقواء والوقوع ضحية والشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك. كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمستقوين والمستقوين الضحايا. وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المستقوين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق بين المستقوين والمستقوين - الضحايا. أما فيما يتعلق بالفروق في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي، فقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الدعم الإجتماعي لدى الطلبة غير المشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين مجموعات الاستقواء في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة غير المشاركين والطلبة المستقوين ولصالح غير المشاركين، وفروق دالة إحصائياً في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين. ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي المقدم من المعلمين بين مجموعات الاستقواء. (**الكلمات المفتاحية**: الاستقواء، الوقوع ضحية، الشعور بالوحدة، الدعم الاجتماعي).

Bullying as Related to Loneliness and Social Support.

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

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

مقدمة

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

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

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

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

** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

المستقوون/ الضحايا Bully- Victims

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

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

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

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

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

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

ويأتي الأطفال الضحايا عموما من عائلات تبالغ في حماية أطفالها لكونها تدرك أن أطفالها قلقون غير آمنين ؛ ونتيجة لذلك يفشل الوالدان في تعليم أطفالهم المهارات المناسبة لحل الصراع (McNamara and McNamara, 1997). ويعتقد كثير من الباحثين أن ميل هذه العائلات لحماية أطفالها يكون سبباً في السلوك الاستقوائي ونتيجة له في الوقت نفسه(Olweus, 1993) .

وأخيراً يأتي الأطفال المستقوون ـ الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال والديهم دائماً بعدم الاتساق (الحماية الزائدة والإهمال) وأحياناً بالإساءة (Bowers, Smith and Binney, 1994). كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية (Pellegrini, 1998) ويستخدمون استراتيجيات القوة و الحزم في ضبط سلوك أطفالهم (Pellegrini, 1998).ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطر ومعادٍ لا يمكن الوثوق به (Bowers et al., 1994).

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

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

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

بينما هدفت دراسة "ديماري" و"مالكي" (Demaray and Malecki, 2003) إلى التعرف على تكرار الدعم الاجتماعي المقدم من قبل مصادر متعددة لدى عينة تألفت من (499) طالباً وطالبة من طلبة صفوف السادس والسابع والثامن (337) ذكور و (257) إناث تم تصنيفهم الى ضحايا ومستقوين و مستقوين/ ضحايا و غير مشاركين في المدارس المتوسطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي الكلي بين غير المشاركين ومجموعات الاستقواء الأخرى ولصالح غير المشاركين، وأن الأطفال الضحايا أقروا عن دعم اجتماعي كلي و دعم زملاء أقل مقارنة بالمجموعة الضابطة ومجموعة المستقوين. وبناءاً على هذه النتائج يبدو أن الدعم الاجتماعي المقدم من الوالدين والمعلمين والزملاء والأصدقاء الحميمين والمدرسة كانت متنبئات دالة للوقوع ضحيةً للإستقواء.

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

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

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

بالوحـدة بـين الضـحايا وغيـر المشـاركين وبـين المسـتقوين وغيـر المشـاركين، إذ أقـر المسـتقوون والضـحايا عـن مسـتوى شـعور بالوحدة أكثر من غير المشاركين، ولم توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى الشعور بالوحدة بين المستقوين والضحايا.

يلاحظ من استعراض الأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الاستقواء في البيئة الأردنية أن دراسة جرادات (2008) هدفت إلى المقارنـة بـين مجموعـات الاسـتقواء علـى متغيـرات تقـدير الـذات، والعلاقـات الأسـرية، والتحصـيل الدراسـي. ويلاحـظ مـن اسـتعراض الدراسـات السـابقة التـي تناولـت الشـعور بالوحـدة لـدى مجموعـات الاسـتقواء تجاهلهـا لطلبـة المرحلـة الأساسـية إذ تناولـت سـجناء راشـدين في دراسـة أرلانـد وبـور (Irleland and Power, 2004) والطلبة الجامعيين في دراسة تريت ودونكان (Tritt and Duncan, 1997). أمـا الدراسـة الحاليـة فقـد تناولـت الشـعور بالوحـدة لـدى طلبـة الصـفوف السـابع والثـامن والتاسـع والعاشـر . كمـا يلاحـظ مـن خـلال اسـتعراض الدراسـات السـابقة التـي تناولـت مسـتويات الـدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء عدم وضوح العلاقة بين الدعم الاجتماعي والسلوك الاستقوائي. كما وأن دراسة ديماري و مالكي (Demaray and Malecki, 2003) والتي تعد الدراسة الوحيدة التـي تناولـت العلاقـة المباشـرة بـين الـدعم الاجتمـاعي والاسـتقواء اقتصرت على طلبة الصفوف السادس والسابع والثامن فحسب ولم تتنـاول طلبـة الصـفين التاسـع والعاشـر.وبنـاءً علـى مـا تقـدم تظهـر الحاجـة الماسـة لإجـراء دراسـة تلقـي الضـوء علـى هـذه العلاقـة مـن خـلال الكشـف عـن الفـروق فـي مسـتوى الشـعور بالوحـدة ومسـتوى الـدعم الاجتمـاعي لـدى طلبـة المرحلـة الأساسـية المسـتقوين والضـحايا والمسـتقوين الضـحايا وغيـر المشـاركين فـي الصـفوف السابع والثامن والتاسع والعاشر.

مشكلة الدراسة:

هـدفت الدراسـة إلـى محاولـة الكشـف عـن علاقـة السـلوك الاسـتقوائي بالشـعور بالوحـدة ، والـدعم الاجتمـاعي لـدى طلبـة المدارس الأساسية، وبالتحديد فإن الدراسة تهدف إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

س1: مـا مسـتوى الشـعور بالوحـدة لـدى مجموعـات الاسـتقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟

س2: مـا مسـتوى الـدعم الاجتمـاعي لـدى مجموعـات الاسـتقواء (مستقوي، ضحية، مستقوي/ ضحية، غير مشارك)؟

س3: هـل يختلـف مسـتوى الشـعور بالوحـدة بـاختلاف مجموعـات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

س4: هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي على المقياس ككل وكل بعـد مـن أبعـاده بـاختلاف مجموعـات الاسـتقواء وجـنس الطالـب والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تنبثـق أهميـة الدراسـة مـن كونهـا تبحـث فـي ظـاهرة ومشـكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة في مجتمعنا، لها نتائج سلبية على العملية التربوية ، وتكيف أبنائنا الطلبة و صحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعيـة، إذ كشـفت الدراسـات المحليـة التـي تناولـت موضـوع الاسـتقواء عـن انتشـاره بدرجـة كبيـرة فـي مدارسـنا (الصـبحيين، 2007)، وصـلته الوثيقـة بتـدني تقـدير الـذات وضـعف الانجـاز الأكاديمي (جرادات،2008) .

كما تكمن أهمية الدراسة في أنها تحاول أن تطلع المرشدين النفسيين والمدرسين على صلة الاستقواء بمشاعر الوحدة والدعم الاجتماعي؛ لذا فهي تساهم في فهم السلوك الاستقوائي والوقوع ضحية الاستقواء والتنبؤ بهما استناداً إلى متغيري الشعور بالوحدة والـدعم الاجتمـاعي، ومـن ثـم العمـل علـى تطـوير بـرامج إرشـادية تسـتهدف تخفيـض السـلوك الاسـتقوائي مـن خـلال تعزيزهـا للـدعم الاجتمـاعي للطالـب المسـتقوي والضـحية والمسـتقوي الضـحية وتخفيضها لمشاعر الوحدة لديهم. كما يمكن لنتائج الدراسة أن تزيد من تبصر الوالدين والمعلمين بأثر الدعم الاجتماعي الوالدي ودعـم المعلمـين ودعـم الأصـدقاء فـي تقويـة السـلوك الاسـتقوائي والوقوع ضحية الاستقواء أو إضعافهما.

التعريفات الإجرائية:

الاسـتقواء: سـلوك متعمـد ومتكـرر ضـد طالـب أو أكثـر يتضـمن الايذاء الجسمي أو اللفظي أو الاذلال أو اتلاف الممتلكات ينتج عن عـدم التكـافؤ فـي القـوى، ويقـاس فـي هـذه الدراسـة بالدرجـة علـى مقياس الاستقواء المستخدم في الدراسة (ملحق 1).

المسـتقوي: وهـو الطالـب الـذي يمـارس بشـكل مسـتمر الايـذاء الجسـمي أو اللفظـي أو الاذلال أو اتـلاف الممتلكـات ضـد طفـل آخـر أقـل منـه قـوة ولا يسـتطيع الـدفاع عـن نفسـه.ويـتم التعـرف عليـه بالدرجـة التـي يحصـل عليهـا علـى مقيـاس الاسـتقواء المسـتخدم فـي الدراسة.

الوقـوع ضـحية: تعـرض الطالـب إلـى سـلوكات متعمـدة ومتكـررة تتضـمن الايـذاء الجسـمي أو اللفظـي أو الاذلال أو اتـلاف الممتلكـات من قبل طالب آخر أو أكثر ينتج عن عدم التكافؤ في القوى، ويقاس بالدرجة على مقياس الوقوع الضحية المستخدم في الدراسة (ملحق 2).

الضـحية: وهـو الطالـب الـذي يتعـرض بشـكل مسـتمر للايـذاء الجسمي أو اللفظي أو الاذلال أو اتلاف الممتلكات من قبل الطالب المسـتقوي .ويـتم التعـرف عليـه بالدرجـة التـي يحصـل عليهـا علـى مقياس الوقوع ضحية المستخدم في الدراسة.

المستقوي / الضحية : وهو الطالب الذي يمارس الاستقواء ويقع ضـحية لـه فـي آن واحـد، ويـتم التعـرف عليـه بالدرجـة التـي يحصـل عليها على كلا مقياسي الاستقواء والوقوع ضحية الاستقواء.

الشـعور بالوحـدة: شـعور نفسـي مؤلـم نـاتج عـن وجـود خلـل فـي شبكة العلاقات الاجتماعية للطالب، ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة على مقياس الشعور بالوحدة المستخدم في الدراسة (ملحق 3).

الـدعم الاجتمـاعي: شـعور الطالـب بأنـه محبـوب ومقبـول وموضـع تقدير واحترام ومنتم إلى شبكة اجتماعية توفر لأعضائها التزامات

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

مجتمع الدراسة وعينتها:

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

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

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

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

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة أربعة مقاييس هي:

أولاً: مقياس الاستقواء:

قام الباحث بتطوير مقياس لسلوك الاستقواء للأطفال والمراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهتمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل اوستين و جوزيف(Austin and Joseph,1996)، ومقياس اولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire ، (Olweus, 1996) ومقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاق Peer-Victimization scale لمايناردو و جوزيف (Mynard and joseph, 2000) و قائمة الأمن المدرسي للمراهقين (AISS) The Adolescent Index for , School Safetyالذي طوره كربس و رولين و بوتس(Kerbs, Rollin and Potts, 2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 5، 6، 7، 8، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 17، 18، 19، 21، 22، 25، 26، 28، 32، 33) وأضاف الفقرات التالية: (3، 4، 9، 16، 20، 23، 24، 27، 29، 30، 31، 34). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)،ومن الأمثلة على فقرات المقياس:"اشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك ، إذ طلب منهم بيان مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق(0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لآراء المحكمين تم حذف 6 فقرات من ضمنها 4 فقرات تتعلق بالاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.92) وللمجال الاجتماعي (0.83) وللمجال الجسمي (0.87) وللمجال اللفظي (0.88) ولمجال الممتلكات (0.81) وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي يتكون منها، من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الاستقواء على مجموعة العوامل التي يتكون منها، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1، وتفسر بمجموعها (56.364%) من التباين كما هو موضح في جدول (2).

الجدول (2): نتائج التحليل العاملي لمقياس الاستقواء

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

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

حيث تـم اعتمـاد درجـة تشـبع أكثـر مـن (0.40) للاحتفـاظ بـالفقرة، وتـرجح الفقـرة علـى المجـال فـي حـال تشـبعها علـى أكثـر مـن عامـل بالاعتماد على التشبع الأكبر ومحتوى الفقرة، ونظرا لانخفاض قيمة التشبع لبعض الفقرات على العوامل الناتجة فقد تم حذفها من المجال وهذه الفقرات هي (12، 16، 19، 32) وبذلك يكون المقياس بصورته النهائية مكون من (34) فقرة، ملحق رقم (1). ثم تم حساب معامل الارتباط بين فقرات المقياس ومجالاته والمقياس ككل ملحق رقم (8).

ثانياً : مقياس الوقوع ضحية

قام الباحث بتطوير مقياس الوقوع ضحية للأطفال المراهقين بعد إطلاعه على عدد من المقاييس المهتمة بسلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية وهي: مقياس السلوك الاستقوائي-Bullying Behaviour Scale و مقياس الوقوع ضحية الرفاق Peer-Victimization Scale المطورين من قبل اوستين و جوزيف (Austin and Joseph,1996)، ومقياس اولويس المعدل للاستقواء و الوقوع ضحية الاستقواء Revised Olweus Bullying/Victim Questionnaire ، (Olweus,1996) و مقياس الوقوع ضحية استقواء الرفاقPeer Victimization Scale لمايناردو جوزيف (Mynard and joseph, 2000) و قائمة الأمن المدرسي للمراهقين (AISS) The Adolescent Index for , School Safety الذي طوره كربس و رولين و بوتس(Kerbs,Rollin,andPotts,2001) وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 8، 10، 11، 12، 14، 15، 17، 22، 24، 25، 26، 28، 30)، وأضاف الفقرات التالية: (5، 7، 9، 13، 16، 18، 19، 20، 21، 23، 27، 29). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (44) فقرة موزعة على أشكال الاستقواء الخمسة وهي (الجسمي، واللفظي والاجتماعي والجنسي والاستقواء على الممتلكات)، ومن الأمثلة على فقرات المقياس:"يحرَض أحد الطلبة زملائي علي". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه ،ومدى وضوح الفقرات،ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف (6) فقرات من ضمنها (4) فقرات تتعلق بالوقوع ضحية للاستقواء الجنسي ليصبح المقياس مكون من (38) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.93) وللمجال الاجتماعلي (0.84) وللمجال الجسمي (0.88) وللمجال اللفظي (0.92) ولمجال الممتلكات (0.78)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الوقوع ضحية على مجموعة العوامل التي يتكون منها ، وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation)، وبينت نتائج التحليل وجود (8) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1، وتفسر بمجموعها (56.465%) من التباين كما هو موضح في جدول (3).

الجدول (3): نتائج التحليل العاملي لمقياس الوقوع ضحية

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

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

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

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

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

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

ثالثاً: مقياس الدعم الاجتماعي المدرك

تم تطوير مقياس الدعم الاجتماعي المدرك للأطفال والمراهقين بعد إطلاع الباحث على عدد من المقاييس وهي مقياس الدعم الاجتماعي للأطفال والمراهقين الذي طوره مالكي و ديماري و إليوت و نولتن (Malecki, Demaray, Elliott and Nolten, 1999) و مقياس هارتر للدعم الاجتماعي للأطفال (Harter, 1985) . ومقياس الدعم الاجتماعي للطلبة Students Social Support Scale (SSSS) المطور من قبل نولتن (Nolten , 1994). وقد اقتبس الباحث من هذه المقاييس الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 22، 23، 24، 25)، وأضاف الفقرات التالية: (5، 8، 11). وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (32) فقرة موزعة على أربعة أبعاد هي (دعم الوالدين،دعم المعلمين ، دعم الزملاء ، دعم الأصدقاء) ، ومن الأمثلة على فقرات المقياس :" يحبني والداي كما أنا ". وللتحقق من الصدق الظاهري قام الباحث بعرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك ، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه ،ومدى وضوح الفقرات،ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة ، واعتمد الباحث نسبة اتفاق(0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقاً لأراء المحكمين تم حذف فقرتين ليصبح المقياس بصورته النهائية مكون من (30) فقرة، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.95) ولمجال الدعم الوالدي (0.89) ولمجال دعم الزملاء (0.91) ولمجال دعم المعلمين (0.82)، وهي مؤشرات عالية للثبات، وتم تطبيق التحليل العاملي للكشف عن العوامل التي تفرزها نتائج التحليل من خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبةً توزعت على (212) طالب و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج مؤشرات التشبع لفقرات مقياس الدعم الاجتماعي على مجموعة العوامل التي يتكون منها وأجري التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation). وبينت نتائج التحليل وجود (4) عوامل، كان الجذر الكامن (Eigen value) لكل منها > 1، وتفسر بمجموعها (61.613%) من التباين كما هو موضح في جدول (4).

الجدول (4): نتائج التحليل العاملي لمقياس الدعم الاجتماعي

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

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

رابعاً : مقياس الشعور بالوحدة:

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

6، 7، 9، 10، 12، 13، 14) وأضـاف الفقـرات التاليـة: (5، 8، 11) وقـد تكـون المقيـاس بصـورته الأوليـة مـن (16) فقـرة، ومـن الأمثلـة علـى فقـرات المقيـاس:"لا يوجـد فـي المدرسـة شـخص يفهمنـي". وللتحقـق مـن الصـدق الظـاهري قـام الباحـث بعـرض المقياس على (5) محكمين من المختصين في علم النفس التربوي بجامعة اليرموك ، إذ طلب منهم بيان مدى إنتماء الفقرة للبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الفقرات،ومدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومـدى مناسـبة المقيـاس لعينـة الدراسـة ، واعتمـد الباحـث نسبة اتفاق(0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءً على هذا المعيار ووفقـاً لأراء المحكمـين تـم حـذف ثـلاث فقـرات ليصـبح المقيـاس بصـورته النهائيـة مكـون مـن (14) فقـرة، ملحـق رقـم (4)، وتمثـل الدرجة المرتفعة على المقياس شعور أكثر بالوحدة، وقد تم إيجاد معامـل الثبـات بطريقـة كرونبـاخ ألفـا لمقيـاس الشـعور بالوحـدة مـن خلال عينة استطلاعية مكونة من (420) طالباً وطالبةً توزعت على (212) طالباً و(208) طالبةً من الصفوف السابع وحتى العاشر من خارج أفراد عينة الدراسة، وبلغ (0.87) وهي مؤشر مقبول للثبات.

إجراءات التطبيق:

بعـد أن تـم تحديـد الشـعب فـي كـل مسـتوى صـفي مـن خـلال الاختيار العشوائي، قام الباحث بتوزيع مقاييس الدراسة على الطلبة داخل الغرف الصفية، ثم قام بتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس على حـده. في بداية الأمر قـدم الباحث نفسـه للطلبة ووضـح لهـم أهـداف الدراسـة وأهميتهـا، ومـا قـد يترتـب عليهـا مـن نتـائج إيجابيـة ستسـاعد فـي فهـم واقعهـم التربـوي والتعـرف علـى مشـاكلهم ومواجهتها، ثـم أكـد الباحث للطلبة طوعية المشاركة، وعـدم كتابة أسماءهم على مقاييس الدراسة، وأن البيانات التي سيحصل عليها الباحث ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، لذا سيتم التعامل معها بسرية تامة. وطلب منهم التروي في إجاباتهم وعدم التسرع، بعد ذلك قام الباحث بقراءة التعليمات المتعلقة بمقياس الاستقواء، وبعـد أن تأكـد مـن إكمـال جميـع الطلبـة الإجابـة علـى مقيـاس الاستقواء، انتقل الباحث إلى مقياس الوقوع ضحية ثم إلى مقياس الشعور بالوحدة وأخيراً إلى مقياس الدعم الاجتماعي.

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

وبعد الانتهاء من جمع البيانات تم تصحيح استجابات الطلبة على جميـع المقـاييس بإعطـاء التـدريجات (تنطبـق علـي بدرجـة كبيـرة=5 درجـات، تنطبـق علـي بدرجـة كبيـرة=4 درجـات، تنطبـق علـي بدرجـة متوسـطة=3 درجـات، تنطبـق علـي بدرجـة قليلـة =2 درجة، تنطبق علي بدرجة قليلة جداً =1 درجة).

المعالجة الاحصائية:

بغـرض تحقيـق أهـداف الادراسـة والاجابـة عـن اسـئلتها قـام الباحث باستخدام الأساليب الاحصائية التالية:

1- التكرارات لتوزيع مجموعات الاستقواء.
2- المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاجابـات العينـة تبعا لمتغيرات الدراسة.
3- تحليـل التبـاين الثنـائي (2 – Way- ANOVA) والمتعـدد (MANOVA) للكشـف عـن الفـروق فـي اجابـات العينـة تبعـا لمتغيرات الدراسة.
4- اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية للكشف عن مواقع الفروق تبعا للمتغيرات التي أظهرت وجود فروق عليها.
5- التحليـل العـاملي (Factor Aanalysis) لأغـراض اسـتخراج معـاملات التشـبع للفقـرات علـى المجـالات بهـدف الكشـف عـن صدق أدوات الدراسة.
6- معـاملات الارتبـاط (Correlation Coeffecient) للكشـف عـن ارتباط فقرات المقاييس بالمجالات التي تنتمي اليها والمقياس ككل.

منهج الدراسة:

اسـتخدم فـي الدراسـة المنهج الوصـفي فـي البحـث، إذ حاولـت الدراسة التعرف على مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي لدى مجموعات الاستقواء.

النتائج:

السـؤال الأول : مـا مسـتوى الشـعور بالوحـدة لـدى مجموعـات الاسـتقواء (ضـحايا، مسـتقوين، مسـتقوين/ ضـحايا، غير مشارك)؟

للإجابـة عـن السـؤال الأول تـم حسـاب المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات العينـة علـى مقيـاس الشـعور بالوحدة تبعاً لمجموعات الاستقواء، جدول (5) يوضح ذلك:

الجـدول (5): المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات العينـة علـى مقيـاس الشـعور بالوحـدة تبعـاً لمجموعـات الاستقواء (N= 978)

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

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

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

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

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

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

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

السؤال الثالث: هل يختلف مستوى الشعور بالوحدة باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

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

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

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

يظهر من جدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات الأداء على مقياس الشعور بالوحدة وفقاً لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة احصائية فقد تم تطبيق تحليل التباين الثنائي (2 ×4) والجدول (8) يبين ذلك.

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

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

يظهر من جدول (8) ما يلي:

1. عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا علـى مقيـاس الشـعور بالوحـدة تعزى إلى التفاعـل بين متغيـري الجنس والمجموعـة حيث بلغت قيمـة F للتفاعـل بينهمـا بلغـت (2.26) وهـي قيمـة غيـر دالـة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
2. عـدم وجـود فـروق دالـة إحصـائيا بـين مسـتويات متغيـر الجـنس حيث بلغت قيمـة F لمتغيـر الجـنس (0.003) وهـي قيمـة غيـر دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).
3. وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات متغير المجموعة حيث بلغت قيمـة F لمتغير المجموعـة (41.58) وهـي قيمـة دالـة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفـروق الإحصـائية تـم تطبيـق اختبـار Scheffe علـى متغيـر المجموعة، جدول (9) يوضح ذلك.

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

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

يظهر من الجدول (9) ما يلي:

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

السؤال الرابع : هل يختلف مستوى الدعم الاجتماعي باختلاف مجموعات الاستقواء وجنس الطالب والتفاعل بينهما؟

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

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

المجموعة	ذكور			إناث			المجموع		
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضحية	48	3.70	0.76	19	3.22	0.59	67	3.56	0.75
مستقو	17	3.23	0.51	9	3.61	0.61	26	3.36	0.56
مستقو ـ ضحية	37	3.59	0.57	11	3.65	0.70	48	3.60	0.59
غير مشارك	413	3.75	0.73	424	3.74	0.76	837	3.75	0.70
المجموع	**515**	**3.72**	**0.72**	**463**	**3.71**	**0.68**	**978**	**3.72**	**0.70**

يظهر من جدول (10) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية في مستوى الدعم الاجتماعي تبعا لمتغيري مجموعات الاستقواء والجنس، ولمعرفة فيما اذا كانت هذه الفروق الظاهرية دالـة احصـائيا فقـد تـم تطبيـق تحليـل التبـاين الثنـائي (2 ×4) والجدول (11) يبين ذلك.

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

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

يظهر من جدول (11) ما يلي:

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

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

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

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

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

يظهر من الجدول (12) أن مصدر الفروق على الأداة ككل تبعا لمتغير مجموعة كانت بين (غير المشاركين، ومستقوى) وكانت الفروق لصالح متغير مجموعة (غير المشاركين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة مستقوي (3.36)، وبلغ لمجموعة غير المشاركين (3.75).

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

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

يظهر من الجدول (13) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسـابية لمجـالات الـدعم الاجتمـاعي تبعـا لمتغيـر مجموعـات الاسـتقواء (ضـحية، مسـتقوي، مسـتقوي/ ضـحية، غيـر مشـارك) ومتغيـر الجـنس، وللكشـف عـن الدلالـة الإحصـائية لتلـك الفـروق تـم تطبيـق تحليـل التبـاين المتعـدد **(MANOVA)** للمجـالات الـدعم الأسـري، دعـم الـزملاء، ودعـم المعلمـين تبعـا لمتغيـري المجموعـة والجـنس والتفاعـل بينهمـا، بعـد حسـاب معـاملات الارتبـاط بـين المجالات الثلاثة، الجدولان (14 ، 15) يوضحان ذلك.

الجـدول (14): مصـفوفة معـاملات الارتبـاط بـين مجـالات مقيـاس الدعم الاجتماعي

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

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

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

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

المتغير	المجالات	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المجموعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	دعم الوالدين	0.001	1	0.001	0.001	0.974
(قيمة هوتلنج = 0.007) وبدلالة احصائية (0.097)	دعم الزملاء	1.191	1	1.191	1.75	0.186
	دعم المعلمين	1.789	1	1.789	2.058	0.152
مجموعات الاستقواء	دعم الوالدين	8.16	3	2.721	4.005	0.008
(قيمة هوتلنج = 0.028) وبدلالة احصائية (0.001)	دعم الزملاء	12.812	3	4.271	6.291	0.00
	دعم المعلمين	3.401	3	1.13	1.30	0.272
التفاعل (الجنس* مجموعات الاستقواء)	دعم الوالدين	4.339	3	1.446	2.12	0.095
(قيمة هوتلنج = 0.01) وبدلالة احصائية (0.23)	دعم الزملاء	3.926	3	1.309	1.928	0.123
	دعم المعلمين	4.760	3	1.587	1.825	0.141
الخطأ	دعم الوالدين	658.990	970	0.679		
	دعم الزملاء	658.501	970	0.679		
	دعم المعلمين	843.376	970	0.869		
المجموع	دعم الوالدين	672.081	977			
	دعم الزملاء	681.559	977			
	دعم المعلمين	864.399	977			

يظهر من الجدول (15) ما يلي:

1. عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لمتغيـر الجـنس لجميـع مجـالات الـدعم الاجتمـاعي حيـث كانـت قـيم F غيـر دالـة إحصائيا.
2. عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية بـين المتوسـطات الحسـابية علـى جميـع مجـالات الـدعم الاجتمـاعي تبعـا للتفاعـل بين متغيري الجنس ومجموعات الاستقواء.
3. عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية لمتغيـر مجموعـات الاستقواء لمجال (دعم المعلمين) حيث كانت قيمة F غير دالة إحصائيا.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير مجموعات الاستقواء لمجـالي دعـم الوالـدين ودعـم الـزملاء، حيـث كانـت قـيم F (4.005) (6.291) على التوالي، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، وللكشف عن مواقع الفروق تـم تطبيق اختبار شيفية للمقارنـات البعديـة (Scheffe)، الجـدول (16) يوضح ذلك.

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

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

يظهر من جدول (16) ما يلي:

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

مناقشة النتائج:

كشفت نتائج الدراسةأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات غير المشاركين والمستقوين والمستقوين ـ الضحايا، وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى المستقوين كان أعلى منه لدى غير المشاركين. في حين لم تكشف الدراسة عن فروق دالة إحصائياً بين المستقوين والمستقوين ـ الضحايا في مستوى الشعور بالوحدة.

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

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

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

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

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

ومن هنا تبرز الحاجة الماسة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على مهارات حل المشكلة وضبط الذات وترقية الكفاية الاجتماعية الانفعالية والتي تتضمن: التعاطف والتعاون وضبط الغضب. كما أنه لابد من الارتقاء بتقدير الذات لديهم من أجل تخفيض احتمالات ممارستهم للسلوك الاستقوائي وتقليل تعرضهم للاستقواء من قبل أقرانهم.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

التوصيات

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

المصادر والمراجع

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

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

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

bully/victims in an urban middle school . *School Psychology Review,32*, 471-489.

Dodge, k. A. (1991). Emotion and social information Processing In J. Garber and K. A. Dodge (Eds), *The development of emotion regulation and dysregulation* (pp 159-181).New York: Cambridge University press.

Farrington, D. (1993): Understanding and preventing bullying .In Tonry , M. and Morris , N. (eds) Crim and Justice: *An Annual Review of Research, 17*. Chicago: University of Chicago press.

Furlong, M. J., Chung, A., Bates, M. and Morrison, R.L (1995). Who are the victims of school violence? A Comparison of student non-victims and multi-victims. *Education and Treatment of Children, 18*, 282-299.

Glew, G., Rivara , F. and Feudtner, C. (2000). Bullying: Children hurting children; *Pediatrics in Review, 21*,183-190

Harter, S. (1985). *Manual for Social Support Scale for Children*. Denver: University of Denver.

Irleland, J. and Power, C. (2004). Attachment, emotional loneliness, and bullying behavior: A study of Adult and young offenders. *Aggressive Behavior, 30*, 298-312.

Kaltiala – Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpali, A., and Rantanen, P. (2000). Bullying, depression, and suicidal ideation in finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal, 319*, 348-351.

Kerbs, J. J., Rollin, S.A. and Potts, I. (2001). *The Adolescent Index for School Safety Victimization Eperiences*.. Unpublished research survey.

Kim, Y. Park, H. and Cho, U. (1997*). Bullies and victims*. Research report 29 Seoul: Conversation Plaza of Adolescents.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. and Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior, 27*, 102-110.

Malecki, C. K., Demaray, M. K., Elliot, S. N. and Nolten, P. W. (1999), *The Child and Adolescent Social Support Scale*. Dekalb, IL: Northern Illionis University.

McNamara, B. and McNamara, F. (1997). *Keys to dealing with bullies*. Hauppauge, N Y : Barron's.

Mynard, H. and Joseph, S. (1997).Bully victim problems and their association with Eysencks personality dimensions in 8 to 13 year- olds. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 51-54.

Adair, V. A., Dixon, R. S. and Moore, D. W. (2000). Ask your mother not to make yummy Sandwiches: Bullying in New Zealand secondary school. *New Zealand Journal of Educational Studies, 35*, 207-210.

Andreou, E. (2001). Bully/Victim problems and their association with coping behavior in conflictual peer interactions among school-ago children. *Educational Psychology, 21*,59-66.

Asher, S. R and Wheeler, V.A. (1985) . Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consult Clinic Psychology, 4*, 500-505.

Asher, S. R. Hymel, S. and Renshaw, P.D.(1984) Loneliness in children. *Child Development, 55, 1456-1464.*

Atkinson, M. and Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: Routledgefoelmer.

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

Beale, A.V. (2001) Bullybusteres: Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling, 4*, 300-306.

Besag, V. (1989).*Bullies and victims in school* . Milton Keynes: The Open University Press.

Boulton, M. (1995). Playground behavior and peer interaction patters of primary school boys calssified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Ecucational Psychology, 65*,165-177.

Bowers, L., Smith, P. K. and Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*, 251-232.

Bowker, L. (1980). *Prison victimization*. New York, NY: Elesvier North Holland, Inc.

Carney, A. G. and Merrell, K. W . (2001) . Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing and international problem. *School Psychology International, 22*,364-382.

Cassidy, J. and Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development, 63*, 350-365.

Curtner-Smith, M. E. (2000) . Mechanisms by wich family processes contribute to school – age boy's bullying. *Child Study Journal, 30* , 169-187.

Demaray, M. K. and Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well- being . *Journal of Adolescence, 23*, 57-68.

Schwartz, D., Dodge, K. A. and Coie, J. D. (1993).The emergence of chronic. Peer victimization in boys play groups. *Child Development, 64*, 1755-1772

Sharp, S. and Smith, P.K. (1991) Bullying in UK schools. The DES Sheffield bullying project. *Early child Development and Care*, 77, 47-55.

Smith, P. k. (2000) . Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children and Society, 14*, 294-303.

Smith, P. and Sharp, S. (1999). *School bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge

Smith, P. K. and Shu, S. (2000). What good school can do about bullying: findings from a survey in English school after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193-212.

Storch, E., Masia-Warner, C. and Brassard, M. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child study Journal, 33*, 1-18.

Tattum , D. and Lane, D. (1989). *Bullying in School*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Tritt, C. and Duncan, R. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development, 36*, 1-10.

Whitney, I. and Smith, P. K. (1993) . A survey of the nature and extent of bullying in Junior/ middle schools. *Educational Research, 35,* 3-25.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L. and karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41,8,1002.*

Wolke, D., Woods, S., Stanford, k. M and Shulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and German: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*,673-696

Mynard, H. and Joseph, S. (2000) . Development of the Multidimensional peer- victimization scale. *Aggressive Behavior, 26*.169-178.

Nairn, K. and Smith, A. (2002). Secondary students experiences of bullying at school and their suggestions for dealing with it. *Youth Studies Australia, 21*, 37-44.

Nansel, T. R. , Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. and Scheidt, P. (2001) Bullying behavior among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association,* 2094-2100.

National School Safety Center (NSSC). (1995). *School bullying and victimization*. Malibu, CA: Author.

Nolten, P. W. (1994). Conceptualization and measurement of social support: The development of the student social Support Scale. Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin-Madison.

Olweus, D. (1978). *Aggression in the school. Bullies and whipping boys*. Washington. D.C: Hemisphere press.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what* we can Do. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 35*, 1171-1190.

Olweus, D. (1995).Bullying or peer abuse in school: fact and intervention. *Current Directions Psychological science, 4*,196-200.

Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/ victim Questionnaire for Students. Bergen, Norway*: University of Bergen.

O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001).Self–esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*,269-283.

Pateraki, L. and Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology, 21*. 167-175.

Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school. A review call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology, 19*, 165-176.

الملحق (1)

مقيـــاس الاستقواء Bullying Scale

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

تنطبق علي بدرجة

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

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

الملحق (2)

مقياس الوقوع ضحية

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

تنطبق عليّ بدرجة

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

ج: الوقوع ضحية الاستقواء الجسمي **ل: الوقوع ضحية الاستقواء اللفظي**

ع: الوقوع ضحية الاستقواء الاجتماعي **م: الوقوع ضحية الاستقواء على الممتلكات.**

الملحق (3)

مقياس الشعور بالوحدة

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

تنطبق عليّ بدرجة

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

الملحق (4)

مقياس الدعم الاجتماعي

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

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

و: دعم الوالدين **م:دعم المعلمين** **ز: دعم الزملاء**

الملحق (5)

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

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

الملحق (7)

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

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

الملحق (8)

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

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

الملحق (9)

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

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

الملحق (10)

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

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

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

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