مقارنة بين خصائص رسوم التلاميذ المتنمرين وغير المتنمرين في المرحلة الابتدائية

أ.د. حازم سلطان البكري

الباحثة حوراء صالح الساعدي

كلية التربية/ جامعة الكوفة

المقدمة:

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على خصائص رسوم التلاميذ المتنمرين في المرحلة الابتدائية ومقارنتها بخصائص رسوم أقرانهم الأسوياء.

تألف مجتمع البحث من تلاميذ مرحلة السادس الابتدائي (الذكور) التابعين لمديرية تربية محافظة النجف الأشرف ممن هم بعمر (١٢) سنة، والبالغ عددهم (١١٢٢) تلميذا، وتزعوا على (٢٦١) مدرسة، وقد تم تحديد عينة البحث بطريقة قصدية بواقع (٧٠) تلميذاً من المتنمرين و(٧٠) تلميذاً من الأسوياء وفقاً لمقياس التنمر المعد في الدراسة الحالية.

ولغرض تحقيق أهداف الدراسة فقد اعتمد الباحثان مقياس التنمر (الدسوقي:٢٠١٦) والمتكون من (٤٠) فقرة، بعد تعديله وبما يتناسب مع خصوصية الدراسة الحالية، ومن ثم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين لبيان رأيهم، وقد تم تعديل فقراته ليصبح عددها (٣٢) فقرة حصلت باستخدام معادلة (Cooper) على نسبة صدق (٩١,٩٦%) فيما بينهم، أما ثبات المقياس فقد قام أحد الباحثين بإعادته بعد مرور أسبوعين، حيث بلغ باستخدام معادلة (Scoot) (٩٤%). أما لتحليل رسوم التلاميذ فقد قام الباحثان ببناء أداة التحليل والمتكونة من (١١٩) فقرة بعد استخراج صدقها والبالغ باستخدام معادلة (Cooper) (٨٩%)، أما ثباتها فقد استخدم الباحثان أسلوبين في تحقيق ذلك وهما:

١. الاتساق بين المحللين. ٢. الاتساق عبر الزمن.

وقد تراوحت نسبة الثبات ما بين (٩٧,٧%) و(٩٨,٨%). وقد قام الباحثان بتحليل رسوم المجموعتين من خلال مقارنتها باستخدام معادلة (كا)^2.

الفصل الأول:

أولاً: مشكلة البحث وأهميته:

تعد مرحلة الطفولة من المراحل المهمة في حياة الإنسان، كونها (غالباً) الأساس في نشأته وبناء شخصيته المستقبلية، لذا فقد حظيت هذه المرحلة بجميع تصنيفاتها العمرية المبكرة والمتقدمة باهتمام واسع وعلى كل الأصعدة سواء الدينية والتربوية والنفسية. وقد يعتقد البعض ان الأطفال ونتيجة لبراءتهم لا يتعرضون للضغوط النفسية كما هو الحال عند الكبار، إلا ان الحقيقة تختلف عن ذلك، فهم جزء يتأثر بالمحيطين به من أسرة ومدرسة ومجتمع. (اسماعيل: ٢٠١١، ص١٠٣). وقد أفرزت التطورات التكنولوجية والانفتاح الواسع في عصرنا الحالي وتعقيدات الحياة جملة من المشكلات وفي جميع المجالات ،ولم تكن الطفولة بمنأى عن هذه المشكلات وفي مجالات متعددة، ومن هذه المجالات ما يتعلق بسلوكيات الأطفال وعلاقاتهم مع بعضهم البعض، والتي تكون إيجابية في بعض الأحيان وسلبية في أحيان أخرى، ومن بين هذه السلوكيات ما يعرف (بالتنمر)، وهو سلوك خطير تكمن خطورته فيما يلحقه من يتصف بهذا السلوك من أذى بأقرانه الأسوياء، والذي قد يصل أحياناً حد الانتحار. (أبو الديار: ٢٠١٢، ص٢١).

نشأ هذا السلوك في الغرب وبدأ يغزو مدارسنا بفعل تأثير العولمة والغزو الإعلامي الغربي. (إبراهيم: ٢٠١٨، مصدر الكتروني).

وتشير بعض الدراسات إلى ان التنمر يبلغ ذروته في مرحلة السادس الابتدائي (الدسوقي: ٢٠١٦، ص١٧)، في حين تشير بعض المصادر إلى ان هذا السلوك يكون أكثر انتشارا بين الأطفال والشباب، كون هاتين الفئتين من اكثر فئات المجتمع ميلاً للمحاكاة والتقليد، وهنا تكمن الخطورة، إذ ان هاتين المرحلتين العمريتين تمثل عمادة تقدم المجتمعات وثروتها المستقبلية. (أبو الديار: ٢٠١٢: ص١٩).

لقد أولت الدول المتقدمة اهتماماً واسعاً للحد من هذا السلوك، ففي أسبانيا طرح مشروع (لنتعلم معا بروح التضامن والأخوة)، وفي الاتحاد الأوربي طرح المشروع التعاوني للتخلص من التنمر، أما في اليابان فقد

أعدو دليلاً خاصاً بالسيطرة على الأزمات تم تزويد المدارس به، وعلى نفس الصعيد فقد انطلقت حمله توعوية ضد التنمر في أمريكا،

ومن الملاحظة ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع التنمر مقارنة بالدراسات الأجنبية المتعددة والتي بحثت في هذا السلوك والخصائص النفسية والاجتماعية والأكاديمية للطلبة المتنمرين وضحاياهم. (قطامي وصرايرة: ٢٠٠٩، ص١٥-٢٧).

الأمر الذي يحتم علينا كباحثين الاهتمام بهذه الظاهرة بغية الوصول إلى الحلول الناجعة لها وبما يضمن دفع ضرر عن المتنمرين وضحاياهم على حد سواء.

ولا يخفى على المختصين في هذا المجال ان العملية الإصلاحية في أي مجال تتطلب التشخيص (وهو الأهم) والعلاج. وعلى الرغم من انتشار مشاكل التنمر في مدارسنا فقد لاحظ الباحثان (من خلال عمل أحدهما في مجالي التعليم والإدارة في المدارس الابتدائية) ان التعامل في تشخيص هذه الظاهرة يعتمد على الراي الشخصي من قبل المعلمين والإدارات وبشكل لا يستند إلى دراسة علمية سيما وان غالبية المقاييس المستخدمة في تشخيص التنمر (وان استخدمت) تعتمد على استبيان راي المتنمر عن نفسه في سلوكيات لا تحمل غير الصفات السلبية والتي من المؤكد انه لا يعترف بها على نفسه.

وهذا ما دفع الباحثان للتفكير في إمكانية إيجاد حل في تشخيص المتنمرين بأسلوب فني ومن خلال خصائص الرسم لديهم تجنباً للتزييف والتظليل الذي قد يحصل في الإجابة على فقرات المقاييس كون الفن بشكل عام والرسم (بشكل خاص) يعتبر وسيلة من وسائل التعبير عن الشخصية. من خلال ما تقدم يمكن تحديد أهمية البحث بما يأتي:-

١. تأتي هذه الدراسة تلبية لما تدعو اليه الدول المتقدمة في البحث في هذا السلوك وايجاد الحلول المناسبة له على صعيدي التشخيص والعلاج.

٢.قد تساعد هذه الدراسة متخذي القرار والمؤسسات التعليمية وأولياء الأمور في تشخيص التلاميذ المتنمرين ومحاولة إيجاد الحلول الناجعة للحد من هذه الظاهرة بما يضمن سلامتهم وسلامة أقرانهم من الأسوياء.

٣.قد تساعد هذه الدراسة معلمي التربية الفنية في المدارس الابتدائي وذلك برفدهم بالمعلومات التي تجعلهم يمارسون دورهم الحقيقي في توظيف الفن بشكل عام والرسم بشكل خاص في خدمة المجتمع وذلك من خلال تشخيص السلوك (وان كان سلبياً) كهدف من أهداف الفن في التعبير عن الذات والكشف عن الانفعالات النفسية.

ثانياً: هدف البحث : يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١.خصائص رسوم التلاميذ المتنمرين في المرحلة الابتدائية.

٢.مقارنة خصائص رسوم التلاميذ المتنمرين مع أقرانهم الأسوياء، ولغرض التحقق من هذا الهدف فقد قام الباحثان بصياغته بصيغة فرضية العدم الآتية:

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين خصائص رسوم التلاميذ المتنمرين وأقرانهم الأسوياء عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثالثاً: حدود البحث: يقتصر البحث الحالي:

على تلاميذ المرحلة الابتدائية من الذكور للصف السادس الابتدائي بعمر (١٢) سنة، الدراسة الصباحية التابعين لمديرية تربية محافظة النجف الأشرف للعام الدراسية (٢٠١٩-٢٠٢٠م).

رابعاً: تحديد المصطلحات:

أولاً: الخصائص (اصطلاحاً):

عرفها (صليبا): " الخصائص جمع خاصية، والخاصية صفة لا تنفك عن الشيء وتميزه عن غيره، ومجموع الخواص يتكون الكيف". (صليبا: ١٩٨٣، ص٧٩).

في حين عرفها (الزبيدي) "بأنها التخصيص ضد التعميم وهو التفرد بالشيء مما لا تشاركه فيه، ويقال اختص فلان لأمر وتخصص له". (الزبيدي: ب ت، ص٥٥) .

أما (الغيلاني) فقد عرفها: "الخصيصة، الصفة التي تميز الشيء وتحدده ". (الغيلاني: ب ت، ص٣٥٠).

وقد أفاد الباحثان من التعريفات المذكور آنفاً في بناء تعريفهما الإجرائي وبما يتناسب مع خصوصية الدراسة الحالية وكما يلي:

(هي الصفات التي تتميز بها رسوم تلاميذ الصف السادس الابتدائي بعمر (١٢) سنة).

ثانياً: رسوم الأطفال (اصطلاحاً):

عرفها (جودي): " هي رسوم ابتكارية اصليه يمر الطفل فيها بمراحل متعددة وتختلف بدايتها عن نهايتها، وتخضع لعمليات عقلية متطورة، وإدراكات حسية تعكس نموهم الفني والعقلي، وتفصح عما يدور داخل عقل الطفل وذاته ". (جودي: ١٩٩٧، ص٤٩).

أما (حسن) فقد عرفها بانها: " كل الإنتاج التشكيلي سواء ملون او غير ملون، فلم تعد كلمة رسوم تقتصر على الرسوم الخطية فقط ذات البعدين، والتي لا تمتلي بالألوان او الظلال وانما تشمل كل تعبيرات الاطفال على المسطحات المختلفة ". (حسن: ١٩٩٩، ص٩٦-٩٧).

ولخصوصية البحث فقد أفاد الباحثان من التعريفات المذكورة آنفاً في تحديد تعريفهما الإجرائي بما يأتي: (هي تلك الآثار التي يتركها تلاميذ الصف السادس الإبتدائي بعمر (١٢) سنة على الورق بإستخدام الألوان الخشبية، أو المائية، أو الباستيل، أو أقلام الجاف، لتصوير مفردات أو موضوعات مستمدة من عالمهم الخاص أو بيئتهم المحيطة).

ثالثاً: التنمر (اصطلاحاً):

عرفه (Schulz): "يقصد به الهجوم البدني أو اللفظي أو الايمائي الصريح تجاه الضحايا بحيث يكون مشتملاً على التهديد والتعامل الجسدي المعتمد على القوة البدنية وتعبيرات الوجه والكلمات الايمائية التي

تحمل معاني تسبب الضيق والالم للضحايا الذين لا يعتبرون محرضين أو مثيرين للآخرين لفعل هذا السلوك معهم ". (Schulz: 2002, p3).

أما (هيوبنر) فقد عرفه: "انه طريقة للسيطرة على الشخص الآخر، وهو مضايقه جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما واحراجه وقهره ". (قطامي والصرايرة: ٢٠٠٩، ص٣٦).

وقد أفاد الباحثان من التعريفات المذكورة آنفاً في بناء تعريفهما الإجرائي للتنمر بأنه:(هو مجموعة من السلوكيات المتكررة والتي تصدر من قبل تلميذ قوي ضد تلميذ آخر أقل قوة بهدف إلحاق الأذى به، وتتخذ هذه السلوكيات أشكالاً مختلفة قد تكون جسدية، أو لفظية، أو إيمائية).

الفصل الثاني:

المبحث الأول : نبذة عن رسوم الأطفال – مراحل التعبير الفني لدى الأطفال:

نبذة عن رسوم الأطفال:

بدأ الاهتمام بدراسة رسوم الأطفال في مطلع القرن الماضي، إذ لم يكن قبل هذا التاريخ اهتماماً بهذا الموضوع، اعتماداً على ما كانت عليه النظرة السائدة بالنسبة للطفل كعامل لا قيمة له في عملية التعليم (خميس: ١٩٦٥، ص٤٥)، حيث كان للمدارس أسلوبين في تعليم الرسم للأطفال، الأسلوب الأول هو أسلوب الأمشق، والقائم على رسم المعلم للأشكال على السبورة، ثم يقوم التلاميذ بنقل ما يرسمه المعلم، أما الأسلوب الثاني فهو أسلوب تلقين قواعد المنظور والظل والضوء، والقصد من الأسلوبين هو إكساب الطفل مهارات تساعده في نقل الطبيعة نقلاً مباشراً في رسومه، أما نتائج الجودة فكانت تقاس بمدى دقتها ونقلها ومحاكاتها للأشياء المرسومة، متخذه من معايير الكبار أساساً في تقويم رسوم الأطفال. (البسيوني: ١٩٦٥، ص٦٣).

وفي مطلع القرن الماضي تغيرت هذه النظرة، فبعد أن كان الاهتمام بالرسم وليس بالطفل الذي يقوم به، توجه الاهتمام إلى الطفل ذاته، حيث أصبحت اتجاهاته وميوله من العوامل التي لا يمكن التغاضي عنها وتجاهلها في عملية التعليم. (خميس: ١٩٦٥، ص٤٥).

وقد أُجريت دراسات عديدة في هذا المجال، ظهرت على أساسها آراء مختلفة حول ماهية تلك الرسوم، فمنهم من عّد الرسوم الحرة شكلاً من أشكال اللعب، (شعابث: ٢٠٠٣، ص١١)، إذ يرى (فروبل) أن " اللعب هو اسمى تعبير عن التطور الإنساني لدى الطفل، وذلك لأنه وحدة التعبير الحر عما هو موجود بروح الطفل، وهو أنقى إنتاج للطفل وأكثره روحية، وهو في نفس الوقت نمط أو نسخة للحياة الإنسانية بجميع المراحل وفي جميع العلاقات". (ريد: ١٩٧٥، ص١٩٦).

أما (البسيوني) فيرى أن "فن الطفل أحد مظاهر اللعب". (البسيوني: ١٩٦٥، ص٤٢). ومع ذلك فلا يمكن اعتبار فن الطفل مظهر من مظاهر اللعب، كون اللعب نشاط سطحي يسيطر بشكل نسبي على الأفكار، وهدفه التسلية، في حين الفن نشاط يسيطر على الأفكار بشكل كلي، ويتعدى هدفه إلى خلق أشكال قابلة للإدراك الحسي. (عبد العزيز: ١٩٧٠، ص٣٨٨)، (Vialo: 1984، p:25-26) فضلاً عن إن اللعب نشاط قابل للنمو، وقد يتحول إلى احد جوانب النشاط الفني، إذ يرى (ريد) إن اللعب "نشاط غير مقرر قادر على أن يصير نشاطاً فنياً... في اللحظة التي يتوجه فيها إلى مستمع أو مشاهد... فاللعب شكل من أشكال الفن ". (ريد: ١٩٧٥، ص٣٩٨-٣٩٩). ويرى (الهيتي) أن جميع الآراء تتفق على إن رسوم الأطفال تعد لغة تعبيرية صورية متممة للغة اللفظية، لتكون اكثر إقناعاً من الكلمة، محاولاً خلالها أيصال أفكاره وانفعالاته التي يصعب على لغته اللفظية إيصالها للآخرين، وهو أكثر أقناعاً من الكلمة في كثير من الأحيان (الهيتي: ١٩٨٨، ص١٢٠)، كما إن لفن الأطفال طابعاً خاصاً مميزاً عن فن الكبار أذ إن رسوم الأطفال في أنحاء العالم تتشابه وان اختلفت الموضوعات التي يعبرون عنها.(الحيلة: ١٩٩٨، ص٣٩).

لقد رافق اهتمام الباحثين والتربويين برسوم الأطفال اهتماماً من بعض الأسر العربية بشكل لم يشهد له مثيل من قبل، إدراكاً منهم لقيمته، ذلك لإن آثاره ستنعكس سلباً أو إيجاباً على شخصية الطفل مستقبلاً وعلى وضعه النفسي. (جودي: ٢٠٠٥، ص٣). إن للتعبير الفني لرسوم الأطفال علاقة وثيقة بالعوامل البيئية والاجتماعية والجسمية والعقلية والحسية، مما يجعله كوسيلة لقياس الذكاء والتعرف على خفايا الشخصية والكشف عن مكنوناتها واستعداداتها، واعتمادها كأداة للتشخص والعلاج النفسي. (القريطي: ١٩٩٥، ص١٧)، (ابو ريان: ١٩٨٦، ص ٥٥).

١. مراحل التعبير الفني لدى الأطفال: لمراحل التعبير الفني عند الأطفال تطوراً مرتبطاً بنموه الجسمي والعقلي والاجتماعي وتتميز كل مرحلة من هذه المراحل بخصائص تختلف عن المرحلة السابقة أو اللاحقة لها، وتتداخل هذه المراحل فيما بينها إذ يصعب الفصل بين مرحلة وأخرى أحياناً، كما يصعب التمييز بين نهاية مرحلة وبداية المرحلة التي تليها، وذلك كون عملية النمو هي عملية متداخلة ومتصلة، وان كل مرحلة تتأثر بما قبلها وتؤثر بما بعدها. (صالح: ب ت، ص٦٥).

لذلك فان الباحثين والمهتمين بمراحل التعبير الفني للأطفال وضعوا عدة تصنيفات لها، وقد اختلفوا فيما بينهم في تسميتها وتحديد بداية كل مرحلة منها ونهايتها، واختار الباحثان نموذجاً من هذه التصنيفات:

تصنيف هربت ريد: (H.Read, 1957)

١. مرحلة التخطيط أو الشخبطة من (٢ – ٤) سنوات: في هذه المرحلة يعبث الطفل بالأقلام بلا هدف مجرد حركات عضلية صادرة من الكتف ثم يتركز عنده الانتباه وتصبح الشخبطة بهدف، ثم يعبث بالأقلام للتقليد، وبعدها يحاول أن يرسم أنواع مختلفة من الخطوط، حيث ينتقل الطفل تدريجياً من التخطيط العشوائي الى التخطيط الدائري، ولا نجد استخداما تعبيرياً للألوان وانما يستخدمها الطفل للاستمتاع.

٢. مرحلة الخط في سن ٤ سنوات: في هذه المرحلة يكون شكل الأنسان أحد الموضوعات القريبة لخيال الطفل، فيرسم دائرة تعبر عن الرأس، نقاط تعبر عن العيون، و وخطوط مستقيمة تعبر عن الأطراف، ولا يقدم تركيباً كاملاً للجسم في هذه المرحلة.

٣. مرحلة الرمزية الوصفية من (٥ – ٦) سنوات: وتسمى أيضاً بمرحلة إدراك الأشكال، ففي هذه المرحلة يدرك الطفل العلاقة بين الرسم والواقع، ويعبر في رسومه عما يريد إبلاغه للآخرين، ويميل الطفل في هذه المرحلة إلى رسم نمط محبوب واحد، ويستخدم الألوان لاستمتاعه بقيمة اللون، وتظهر في رسوم هذه المرحلة المبالغة والحذف، والرسوم الإنسانية في هذه المرحلة تظهر بشكل غير واضح ورمزي، مع تركيز قليل على أجزاء الشكل ليعبر عن ما بداخلة حتى وأن اتخذت أشكال مغايرة وتعارضت مع الواقع .

٤. مرحلة الواقعية الوصفية من (٧ – ٨) سنوات : في هذه المرحلة يدرك الطفل فيها العالم الخارجي، ويفهم ما حوله، ويعبر من خلال الرسم عن شتى انفعالاته، ويكون له رأي بالمبالغة والحذف والإضافة، وينمو لديه الإحساس باللون ويدرك معناه وعلاقته بالمحيط الخارجي، ويربط استخدام اللون بانفعالاته، ويرسم ما يعرفه لا ما يراه، ويستخدم خط الأرض للإحساس بالمسافات.

٥. مرحلة الواقعية البصرية من (٩ – ١٠) سنوات: ينتقل الطفل في هذه المرحلة من الرسم المستوحى من الذاكرة والخيال إلى رسم الطبيعة والبيئة المحيطة به، ويميل إلى النسخ، كما أنه يفرق في هذه المرحلة بين الحجوم والأشكال، وبين الجنسين ويستخدم الألوان المطابقة للطبيعة في بعض الأحيان، وفقاً لانفعالاته الخاصة في أحيان أخرى.

٦. مرحلة الكبت من (١١ – ١٤) سنة: وهي مرحلة التطور الطبيعي للطفل ويصبح فيها بطيء ومتعب ويصاب بخيبة أمل حيث يقل إنتاجه في هذه الفترة، ذلك لعدم رغبته على محاكاة الأشكال من ناحية اللون والحجم، ويختار الطفل في هذه المرحلة القدوة في الرسم، ويبدأ بمقارنة أعماله مع أعمال فنانين كبار محاولاً تقليدهم.

٧. مرحلة الانتعاش الفني (أوائل المراهقة): يزدهر الرسم في هذه المرحلة ويصبح نشاط فني ذي موهبة، وموضوع الرسم فيها يكون واضحاً، أما موقفاً وإما جزء من قصة، ويبدأ ظهور التأكيد على التفاصيل، وإظهار ما يفرق بين الجنسين، والاهتمام بالتلوين والشكل والخطوط. (محمد: ٢٠١٦، ص٣٤-٣٨)، (الحيلة: ١٩٩٨، ص٣٥)،(ريد: ١٩٧٥، ص ٢١٤-٢١٧).

المبحث الثاني: التنمر- التنمر المدرسي - أشكاله – أسبابه :

مفهوم التنمر (Bullying): التنمر، البلطجة، الاستئساد، الاستقواء، أسماء مختلفة لسلوك سلبي مفاده "انه سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر عمداً، جسدياً أو نفسياً ويهدف إلى اكتساب السلطة على حساب شخص آخر" وقد يتخذ عدة أشكال كالإساءات بالألفاظ أو الأقصاء المتعمد من النشاطات الاجتماعية أو الإساءة الجسدية، والدوافع وراء ذلك متعدد قد تكون بدافع الغيرة، أو من أجل لفت الانتباه، أو لإعطاء نكرة على أنهم (أي المتنمرون) أقوياء، أو ردة فعل كونهم تعرضوا المثل هذه الأفعال. (طلال: ٢٠١٩، ص٨٢).

ويصنّف التنمر تصنيفات عدة، فقد يقسم الى تنمر مباشر وغير مباشر، وقد يصنف بما يسمى بالعدوان الاجتماعي متمثلاً بتهديد الضحية بالعزلة من خلال عدة أساليب، كنشر الشائعات عن الضحية، وعدم الاختلاط بها، ونقد أسلوبه أو ملابسه أو عوقه أو عرقه أو دينه. (الدسوقي: ٢٠١٦، ص١٤)، (Wolke: 2001,p3).

لقد تنوعت أشكال وصور التنمر بشكل عام عبر العصور إلا انه أكثره شيوعاً كان العنف الجسدي والأذلال والقتل والاستبعاد و(الرق)، والأهداف من وراءه متعددة كأن تكون من أجل المال أو السلطة أو الحقد والغيظ. أما على المستوى التربوي فقد زاد الاهتمام بهذه الظاهرة في عقد السبعينيات في القرن الماضي، وقد أخذت جزأ كبيراً من قبل الباحثين في بعض الدول الأوربية وقاموا بوضع برامج وقائية للتخلص من هذا السلوك على أثر انتحار ثلاثة تلاميذ بسبب اضطهادهم وترويعهم من بعض أقرانهم في

المدرسة. (ابو الديار: ٢٠١٢، ص١٨-٢١). ويتميز التنمر عن غيره من المصطلحات بأربعة عناصر لابد من توفرها في سلوك التلميذ المتنمر عن غيره وهي كالاتي:

١. عدم وجود توازن أو تقارب بالقوة، فالمتنمر عادةً ما يكون اكبر واقوى من الضحية.

٢. النية في الإيذاء، فالمتنمر يعرف بأنه سيسبب الألم النفسي والجسدي للضحية ويجد المتعة في ذلك.

٣. التهديد والتوعد للضحية بعدوان تالي وان العدوان الحالي ليس بالعدوان الأخير.

٤. دوام ترعيب الضحية فسبب التنمر هو الغطرسة والاستقواء وليس دافع الغضب. (صوفي: ٢٠١٨، ص٢٥).

وتعد هذه العناصر بمثابة معيار للتمييز بين التنمر والمصطلحات الأخرى والتي يعتقد البعض بأنها لا تختلف عنه، كمصطلح (صراع الأقران)، في حين إن هناك اختلافا واسعاً بين المصطلحين، فشرط وجود الفارق في القوة والحجم غير متوفر في صراع الأقران، كما إن الصراع قد يحصل نتيجة لموقف معين، وبشكل غير قصدي ملحوقاً بالندم أحياناً بعد زوال السبب وربما التعاطف بين الطرفين، وقد يفتقر إلى هدف فرض هيمنة احدهم على الأخر.

أما العدوان فهو يحمل الجانبين السلبي والإيجابي، فالسلبي يتمثل بالاعتداء على الآخرين وهو قد يحمل في هذه الحالة معنى التنمر، أما العدوان الإيجابي فيدخل في مجال الدفاع عن النفس واسترداد الحقوق. (الدسوقي: ٢٠١٦، ص١٦-١٩)، (بهنساوي وحسن: ٢٠١٥، ص٢٠). وهذا ما تأكده الآية الكريمة ((فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ)). (سورة البقرة: الآية ١٩٤).

وللتنمر أنواع متعددة سواء داخل أو خارج المدرسة وهي كالآتي:

١. التنمر الجسدي : ويقصد به إيذاء الفرد جسدياً وهو أحد أنواع التنمر الأكثر انتشارا، ويأخذ أشكالا مختلفة كالصفع أو الضرب، أو الركل، أو القرص أو الإيقاع أرضاً، أو السحب، أو الإجبار على فعل أشياء، أو الهجوم على الضحية وتحطيم ممتلكاته. (الدسوقي: ٢٠١٦، ص٢٠).

٢.التنمر اللفظي: وهو من أشهر أنواع التنمر وخاصة لدى الذكور، ويتمثل بتهديد الضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد الأذى والسخرية والتقليل من شأنها والتشهير بها كما يتضمن أيضاً استخدام الكلمات لإذلال الضحية بهدف التأثير على تقدير الذات لديها أو إيذاء مشاعرها من خلال المضايقة، والسب واللعن والشتم والتعنيف والإثارة وإطلاق الإشاعات الكاذبة واختراع ألقاب مسميات لينادي بها الضحية من ألقاب عرقية أو طبقية أو مبنية على أساس الجنس أو الدين. (المساعيد: ٢٠١٧، ص١٢).

٣.التنمر الجنسي: ويكون بالتلميح بأسلوب غير مرغوب فيه مثل الصور، والنكات أو بنشر الشائعات ذات الطبيعة الجنسية، واطلاق كلمات بذيئة على الضحية، وقد يصل هذا النوع من التنمر إلى اللمس والاحتكاك البدني، أو التهديد بالممارسة وزرع الخوف لديه وإجباره على الانخراط في سلوك جنسي. (الصبحيين والقضاة: ٢٠١٣، ص١١).

ومن الملاحظ (وبالأخص في مجتمعاتنا العربية) إن هذا النوع ليس ذو دلالة مقارنة ببقية الأنواع ولأسباب عديدة، منها التحفظ على التصريح به من قبل أدارات المدارس وأولياء الأمور والمتنمرين والضحايا، وقد يكون هذا السبب هو السبب الرئيسي في عدم أدراجه أحياناً في مقاييس التنمر.

٤.التنمر الإلكتروني: مع التطور التكنولوجي أمتد التنمر إلى الأنترنت وذلك من خلال العمل على إيقاع الأذى على الطرف الأخر(الضحية) باستخدام الأجهزة الإلكترونية المرتبطة بالإنترنت وبرامج السوشيال ميديا عن طريق البريد الإلكتروني والرسائل النصية أو في مواقع التواصل الاجتماعي الأخرى، وذلك من خلال الأجهزة: كالحاسوب المحمول والأجهزة اللوحية والهواتف النقالة، ويتخذ أشكال متنوعة، كالمكالمات الهاتفية البذيئة، والابتزاز، والتهديد، والتعليقات القاسية، ونشر الشائعات المزيفة والمغرضة التي لا يمكن صدها لسرعة انتشارها على المواقع.(Slonje& Smith:2008, p147).

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النوع من التنمر قليل جداً مقارنتاً ببقية الأنواع وفقاً لبعض الدراسات، (أبو الديار: ٢٠١٢، ص٦٠). فضلاً عن عدم وجوده في مدارسنا الابتدائية كونها لا تستخدم خدمة الأنترنيت في نظامها التعليمي

٥. التنمر العاطفي والنفسي: يستخدم المتنمر في هذا النوع أسلوب التخويف والتهديد والمضايقات مع ضحاياه بقصد أذلالها والتقليل من شأنها، ومنعها من ممارسة بعض الأنشطة، أو بالرفض لصداقتهم، وتخويف الأخرين من بناء علاقات الصداقة معهم، وهذا ما يجعله واحداً من أكثر أنواع التنمر ضرراً لما يحدثه من تأثير خطير في نفسية الضحية، سيما وأنه لا يمكن ملاحظته أحياناً من قبل الأخرين كالمعلمين وأولياء الأمور. (قطامي وصرايرة: ٢٠٠٩، ص١٩).

٦. التنمر على الممتلكات: ويتمثل بأخذ الأشياء من الآخرين والتصرف فيها بدون إذن وإتلافها أحياناً أو عدم إرجاعها. (صوفي: ٢٠١٨، ص٣٢).

وعموماً فقد يصف المتنمر بنوع واحد أو أكثر من الأنواع المذكورة آنفاً.

أساليب تحديد المتنمرين: ويمكن تحديد التلاميذ المتنمرين من خلال ما يأتي:

١. الاستناد إلى ملاحظات المرشد النفسي في المدرسة.

٢. سجلات الإرشاد التربوي/ سجل المقابلات الفردية.

٣. الاستعانة بملاحظات مربي الصفوف.

٤. تطبيق مقياس التنمر السلوكي. (الصبحيين والقضاة: ١٠١٣، ص١٥-١٦).

أسباب التنمر المدرسي: هناك أسباب وعوامل متعددة تؤدي إلى إظهار هذا السلوك أو تساعد في زيادته صنفت إلى عدة أنواع كأن تكون عوامل سيكولوجية أو اجتماعية أو ثقافية أو شخصية أو أسرية أو مدرسية. (صوفي: ٢٠١٨، ص٢٨-٣٠).

وقد تتداخل هذه العوامل والأسباب مع بعضها، فعلى سبيل المثال نلاحظ العنف الأسري يقابله العنف المدرسي وكذلك (الإهمال والضغوط النفسية الغيرة التفرقة في المعاملة والإحباط والمحاكاة للأخرين)، ذلك كون المدرسة جزء من المجتمع تؤثر وتتأثر به فالعنف خارج المدرسة ينتقل إلى داخل المدرسة وبالعكس. (دخان: ٢٠١٥، ص٢٠-٢١).

وعموماً يمكن تحديد أسباب التنمر المدرسي بما يأتي:

١. قلة الأشراف والمتابعة من قبل أولياء الأمور والمدرسة على التلاميذ.

٢. التهاون والاستسلام: يتهاون بعض الآباء والأمهات في التعامل مع سلوك الطفل البغيض والمتمثل بالبكاء والتذمر والصراخ للحصول على ما يرغب به، من ما ينمي هذا السلوك العنيف لدى الطفل للحصول على كل ما يرغب به .

٣. تقليد السلوك العدواني: ويتم ذلك من خلال مشاهدة الطفل لشخصية عدوانية في الأفلام والمسلسلات والبرامج التلفزيونية والألعاب الإلكترونية وبالتالي يحاول تطبيقها على الأخرين من خلال تمثيل دور البطل.

٤. الأسلوب التربوي الخاطئ القائم على العقاب البدني: وهذا ما قد يشجع على استخدامه مع الطفل الأصغر منه سناً.

٥. الأقران المؤذون: تساهم الإهانات الكثيرة التي يتلقاها الطفل من زملائه المتنمرين بتوليد شعور الغضب لديه فيلجا إلى الانضمام إليهم ليتقي شرهم.

٦. توقع العداء: ويكون وفق مبدأ (خير وسيلة للدفاع هي الهجوم) فيقوم بالهجوم وفقاً لهذا الافتراض الذي لا وجود له.

٧. قلة الضوابط والقوانين الحازمة التي تمنع هذه الظاهرة سواء في المدارس أو خارجها أو مجرد التساهل فيها. (مصلح: ٢٠١٨، ص٨٦٤-٨٦٥)، (اليافعي: ٢٠١٨، ص١٩-٢٠).

أما بالنسبة للدراسات السابقة: فقد اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة، واختارا منها ما له علاقه مباشرة بالدراسة الحالية، وقد تنوعت من حيث ما تهدف اليه:

١. ففي مجال الرسم منها ما هدف إلى استخدام الرسومات الأسرية العصرية، ورسومات الشكل البشري، للمقارنة بين المعتدين جنسياً والأسوياء من الأطفال والمراهقين كدراسة (Miller)،-Miller: 1995,P,6 (113). في حين هدفت دراسة (شعابث) إلى التعرف على العلاقة بين رسوم الأطفال وذكائهم وبمستوياته المختلفة. (شعابث: ٢٠٠٢، ص١-١٥٤)، أما دراسة (اسد)، فقد هدفت إلى التعرف على الخصائص

النفسية في رسوم أطفال التوحد(أسد: ٢٠١٤، ص٤-١٤١)، وذهبت دراسة (عمران) إلى التعرف على اثر الضغوط النفسية في خصائص رسوم المراهقين(عمران: ٢٠٢٠، ص٤-١٣٦)، أما في مجال التنمر فقد تنوعت الدراسات في أهدافها فمنها من هدفت الى التمييز بين رسوم الأطفال والمراهقين، المعتدين جنسياً والأسوياء عن طريق رسم الأسرة العصرية ورسم الشكل البشري كدراسة (Miller)، في حين ذهبت دراسة (Olweus) إلى التعرف على مشاكل التنمر وضحاياه ووضع برنامج لمعالجتها(Olweus:1997,p 495-510)،أما دراسة (Kristiansen & Smith)، فقد هدفت إلى استخدام استراتيجيات المواجهة من قبل الأطفال الدنماركيين الذين تم تصنيفهم على أنهم متنمرين (Kristiansen & Smith 2003,P,479-228)، في حين ذهبت دراسة (الصوفي والمالكي:٢٠١٢، ص١٤٦-١٧٥)، إلى قياس مستوى التنمر لدى الأطفال والعلاقة بين التنمر والمعاملة الوالدية، وقد ذهبت دراسة (حسن)، إلى التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والقدرات الحركية لدى التلاميذ(حسن: ٢٠١٧، ص٣-١٠)، ولم يجد الباحثان من الدراسات السابقة ما هدف إلى التعرف على خصائص رسوم المتنمرين من الأطفال (التلاميذ)، وهذا ما سيذهبان إليه كونه موضوع لم يبحث من قبل. وقد افاد الباحثان من الدراسات السابقة في جوانب عديدة كبناء الاداة واختيار العينة والوسائل الاحصائية.

الفصل الثالث:

١. مجتمع البحث: تألف مجتمع البحث من تلاميذ مرحلة السادس الابتدائي ممن هم في سن (١٢)، التابعين لمديرية تربية محافظة النجف الأشرف والبالغ عددهم (١١٢٢) تلميذاً، توزعوا على (٢٦١) مدرسة في عموم المحافظة.

٢. عينة البحث: بناء على تقديمات مديرية تربية المحافظة فقد تم اختيار (١٠) مدارس وبشكل عشوائي روعي فيه التنويع في مواقعها الجغرافية للمحافظة، وباستخدام مقياس التنمر المعدل تم حصر عينة البحث بطريقة قصدية، حيث بلغ عددها (١٤٠) تلميذاً، وبواقع (٧٠) تلميذاً ممن اتصفوا بأكثر من

(٥٠%) من صفات التنمر و(٧٠) تلميذاً من غير المتنمرين والذين لم يتعرضوا للتنمر كضحايا، وقد بلغت نسبة العينة اكثر من (١٢%) من المجتمع الأصلي.

٣. منهج البحث: اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في البحث الحالي.

٤. أدوات البحث:

أولاً: مقياس التنمر: اعتمد الباحثان مقياس (الدسوقي: ٢٠١٦) المصمم لقياس التنمر عند الأطفال والمراهقين، والمتكون من (٤٠) فقرة مصممة بصيغة استبيان موجه للمفحوصين (التلاميذ)، وقد قام الباحثان بتعديل صيغة هذه الفقرات وجعلها موجهه للمشرفين على التلاميذ بدلاً من توجيهها للتلاميذ أنفسهم، وذلك تحاشياً للتظليل الذي قد يحصل من توجيهه اليهم، كون جميع فقراته تحمل صفات سلبية يحتمل وبشكل كبير عدم الاعتراف بها من قبل التلاميذ، ويعتبر أسلوب التشخيص من قبل المشرفين من الأساليب المعروفة في تشخيص التنمر، وقد اعتمد الباحثان في تشخيص التلاميذ المتنمرين وغير المتنمرين على لجنة متكونه من مدير المدرسة، ومعاونه، وأحد المعلمين القدماء ممن لهم خدمة لا تقل عن (٣) سنوات في المدرسة، وقد روعي استبعاد التلاميذ الذين لم تحصل عليهم نسبة اتفاق (١٠٠%) بين أعضاء هذه اللجنة.

أ. صدق مقياس التنمر المعدل: يقصد بالصدق أنه " الاستدلالات الخاصة التي نخرج بها درجات المقياس من حيث مناسبتها وفائدتها. ولذلك يشير الصدق إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في قياس ما يدعى قياسه". (حسن: ٢٠١٩، ص٢٢). ولغرض تحقيق ذلك فقد قام الباحثان بعرض صيغة المقياس المعدل مع نسخة من مقياس (الدسوقي: ٢٠١٦) على مجموعة من السادة المحكمين* لاستبيان آرائهم حول فقراته، وبناءً على هذه الآراء تم تعديل وحذف ودمج بعض الفقرات ليصبح عددها (٣٢) فقرة ثم تم عرضها عليهم، وباستخدام معادلة (Cooper) تم حساب معامل الاتفاق بين السادة المحكمين وتبين أنه (٩١,٩٦%)، وهي نسبة عالية يمكن الركون اليها.

ب. ثبات مقياس التنمر المعدل: يقصد بالثبات أن أداة البحث الثابتة هي التي تعطي النتائج نفسها أو مقاربة لبعضها إذا أعيد تطبيقها على أفراد عينة البحث أنفسهم. (عزمي والعبد: ١٩٩٣، ص٣٠) ويتأثر الثبات بخبرة القائم بالتحليل ومهاراته، ونوع الخاصية ومدى وضوح قواعد التحليل ونوع البيانات المحللة. (Holeste: 1969,p 134). ولغرض تحقيق ذلك فقد قام الباحثان وبعد تحديد عينة البحث وتشخيصهم من قبل لجنة المشرفين بتحديد (١٥) تلميذاً، وبطريقة عشوائية، وقد مثلت نسبتهم أكثر من(١٠%) من العينة، ومن ثم إعادة عرضهم على المشرفين بعد مرور أسبوعين من التشخيص الأول، ومن خلال حساب العلاقة ما بين التشخيصين وباستخدام معادلة (Scoot) تبين ان معامل الثبات قد بلغ (٩٤%) وهو معامل ثبات عالي ويمكن اعتماده ذلك ان الثبات كلما زاد عن (٠,٨٠%) كان مفضلاً. (حسن: ٢٠١٩، ص٢٦). وبذلك اتخذ مقياس التنمر المعدل صيغته النهائية وكما موضح في ملحق (١).

ثانياً: أداة تحليل الرسوم: لعدم وجود أداة جاهزة لتحليل رسوم التلاميذ وبما يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية فقد قام الباحثان ببناء أداة البحث بالاعتماد على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد اشتملت هذه الأداة في صيغتها الأولية على (١١) خاصية رئيسية وتفرعت منها (٤٢) خاصية ثانوية، ثم تفرعت منها (٥٩) خاصية فرعية، وقد تفرعت هذه الخصائص إلى فرعية أدق بلغ عددها (٣٦) وبذلك اصبح عدد الخصائص الإجمالي في الصيغة الأولية للأداة (١٠٥) فقرة.

أ. صدق الأداة: تم عرض أداة البحث على عدد من السادة المحكمين*في مجال التربية الفنية والفنون التشكيلية والبالغ عددهم (٧) وذلك من خلال المقابلات المباشرة وغير المباشرة لاستطلاع آرائهم حول فقراتها والإفادة من ملاحظاتهم والعمل بها، ثم قام الباحثان بتعديل الأداة وعرضها عليهم بصيغة استفتاء وبعد جمع الاستمارات وتفريغها في استمارة واحدة وباستخدام معادلة (Cooper) تم استخراج نسبة الاتفاق بين المحكمين وقد بلغت (٨٩%) وهي نسبة يمكن الركون اليها في حساب صدق الأداة.

ب. ثبات الأداة: لتحقيق موضوعية التحليل الذي يميز تحليل المحتوى لابد من ان تكون مجالات الأداة معرفة ومحددة بشكل دقيق، مما يساعد المحللون من استخدامها بالشكل الصحيح للوصول إلى نتائج دقيقة يمكن من خلالها حساب ثبات الأداة. ويتم استخراج ثبات الأداة بطريقتين هما:

١. الاتساق بين المحللين: ويقصد به ان يتوصل المحللون إلى النتائج نفسها عند تحليلهم للمحتوى على أساس اتباعهم لنفس الخطوات والإجراءات والقواعد في التحليل.

٢. الاتساق عبر الزمن: ويقصد به ان يحصل الباحث على نفس النتائج بعد إعادة التحليل لنفس المحتوى بعد مرور مدة زمنية.(Berilson: 1952,p 519)

وقد قام أحد الباحثين باستخراج الثبات عن طريق استخدام الأسلوبين معاً، وذلك بتحليل (١٥) نموذجاً تم سحبهم بطريقة عشوائية من عينة البحث، مثلت نسبتهم أكثر من (١٠%) من حجم العينة، والاستعانة بمحلِلَين* لتحليل هذه النماذج بعد تدريبهما وتعريفهما بإجراءات التحليل، وكيفية استخدام الأداة، ثم قام الباحثان بتحليل نفس النماذج بعد مرور أسبوعين، وباستخدام معادلة (Scoot) ظهر ان نسبة الاتفاق بين المحلل الأول وأحد الباحثان بلغ (٩٧,٨%)، وبين المحلل الثاني وأحد الباحثان قد بلغت (٩٧,٧%)، وبين المحلِلَين قد بلغت (٩٧,٧%)، وبين احد الباحثين ونفسه عبر الزمن قد بلغت (٩٨,٧%)، وهي نسب ثبات يمكن الاعتماد عليها، كونها نسبة ثبات عالية يمكن اعتمادها. (الخفاجي والعتابي:٢٠١٥، ص١٠٤).

جدول (١) يبين معامل الاتفاق بين أحد الباحثين ونفسه والمحللين

ت	نوع الثبات	نسبة الاتفاق
١	الباحث والمحلل الأول	%٩٧,٨
٢	الباحث والمحلل الثاني	%٩٧,٧
٣	المحلل الأول والمحلل الثاني	%٩٧,٧
٤	الباحث مع نفسه	%٩٨,٧

وبذلك اتخذت اداة البحث صيغتها النهائية والمتكونة من (١١) خاصية رئيسية، و(٤٥) خاصية ثانوية، و(٦٩) خاصية فرعية أولى، و(٤٣) خاصية فرعية ثانية وبعدد إجمالي بلغ (١١٩) فقرة. وكما سيرد عرضها في الفصل الرابع.

٥. تطبيق الأداة على عينة البحث:

قام الباحثان بالتنسيق مع إدارات المدارس للإفادة من امتحانات نصف السنة للعام الدراسي (٢٠١٩-٢٠٢٠)، وبتاريخ (٢٠١٩/٢/١٦) في جمع رسومات عينة البحث بعد الاتفاق معها على إعطاء التلاميذ الحرية في اختيار موضوع الرسم والألوان المستخدمة، وبعد الانتهاء من الامتحانات تم جمع الرسومات وتحليلها وفقاً لأداة التحليل المعدة لهذا الغرض، وسيرد الباحثان على عرضها في الفصل الرابع.

٦. الوسائل الإحصائية:

أ. معادلة (Cooper): لحساب الصدق

$$Pa = \frac{Ag}{Ag+Dg} \times 100$$

حيث إن:

Pa = نسبة الاتفاق.

Ag = عدد المتفقين.

Dg = عدد غير المتفقين. (Cooper: 1963 ،p 27).

ب. معادلة (Scoot): واستخدمت لحساب الثبات.

$$T_i = \frac{Po - Pe}{1 - Pe}$$

حيث إن:

T_i = معامل الثبات.

Po = النسبة الأولى (المتفقين).

Pe = النسبة الثانية (المختلفين).

(Holsti:1969,p 140)

ت.معادلة (كا)^2: لدلالة الفروق بيت التكرارات.

$$\text{كا}^2 = \frac{(\text{ت}_1 - \text{ت}_2)^2}{\text{ت}_1}$$

حيث إن:

(ت١) التكرار الأول

(ت٢) التكرار الثاني. (السيد: ١٩٧٩، ص٥٠٠)

ث.النسبة المئوية: استخدمت في استخراج العينة ومستوى التكرارات.

الفصل الرابع:

أولاً: نتائج البحث:

لغرض تحقيق الهدف الأول للدراسة الحالية فقد قام الباحثان بتحليل رسوم التلاميذ المتنمرين والبالغ عددهم (٧٠) تلميذاً لإيجاد خصائص الرسم لديهم وتكراراتها واستخراج النسب المئوية لهذه التكرارات كما مبين في الجدول (٢).

اما لتحقيق الهدف الثاني فقد قام الباحثان بتحليل رسوم التلاميذ الأسوياء وإحصاء تكراراتها واستخراج النسب المئوية لهذه التكرارات ومقارنتها مع التلاميذ المتنمرين باستخدام مربع (كا)* وكما مبين في الجدول (٢).

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لخصائص رسوم التلاميذ المتنمرين والأسوياء

الخصائص			التكرارات في رسوم التلاميذ		النسب المئوية		قيمة(كا) المحسوبة	مستوى الدلالة ٠,٠٥
الرئيسية	الثانوية – فرعية (١) – فرعية (٢)		متنمرين	أسوياء	متنمرين	أسوياء		
الخط	اتجاه الخط	عمودي	٥٨	٦٠	٨٢,٨٥	٨٥,٧١	٠,٠٤	غير دالة
		أفقي	٦٣	٥٩	٩٠	٨٤,٢٨	٠,١٨	غير دالة
		مائل	٦٣	٤١	٩٠	٥٨,٥٧	٦,٦٤	دالة
	شكل الخط	حاد – أفقي	٥٩	٥٨	٨٤,٢٨	٨٢,٨٥	٠,٠١	غير دالة
		حاد – عمودي	٥٦	٦٠	٨٠	٨٥,٧١	٠,١٩	غير دالة
		حاد – متنوع	٦	٢	٨,٥٧	٢,٨٥	٢,٨٥	غير دالة
		لين – منحني	٥٧	٦٥	٨١,٤٢	٩٢,٨٥	٠,٧٤	غير دالة
		لين – متموج	٣٦	٥٣	٥١,٤٢	٧٥,٧١	٤,٦٣	دالة
		لين – متنوع	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
	سمك الخط	سميك	٦١	١٢	٨٧,١٤	١٧,١٤	٤٦,٩٨	دالة
		متوسط	١٩	٤٦	٢٧,١٤	٦٥,٧١	١٦,٠٢	دالة
		دقيق	١٠	١٩	١٤,٢٨	٢٧,١٤	٣,٩٩	دالة
	الأدوات المستخدمة في الرسم	قلم رصاص فقط	٣	٥	٤,٢٨	٧,١٤	٠,٧١	غير دالة
		ألوان خشبية	٤٨	٦١	٦٨,٥٧	٨٧,١٤	٢,٢١	غير دالة
		ألوان مائية	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
		متنوع	٣٢	٩	٤٥,٧١	١٢,٨٥	١٨,٤٣	دالة
الشكل	نوع الشكل	هندسي	٥	٣	٧,١٤	٤,٢٨	٠,٧١	غير دالة
		واقعي	٥٤	٦٦	٧٧,١٤	٩٤,٢٨	١,٧١	غير دالة

		التحرف كلي	١٤	٣	٢٠	٤,٢٨	١٠,١٦	دالة
		التحرف جزئي	٢١	٢٨	٣٠	٤٠	١,٤٢	غير دالة
		متنوع	٥	٠	٧,١٤	٠	٧,١٤	دالة
	النسب الطبيعية للأشكال	علاقة الأشكال مع بعضها	منسجمة	٥٤	٦٧	٧٧,١٤	٩٥,٧١	١,٩٩	غير دالة
			غير منسجمة	١٤	١	٢٠	١,٤٢	١٦,٠٩	دالة
		علاقة الشكل مع الأرضية	الشكل منسجم مع الأرضية	٤٧	٥٩	٦٧,١٤	٨٤,٢٨	١,٩٤	غير دالة
			الشكل غير منسجم مع الأرضية	١٥	٣	٢١,٤٢	٤,٢٨	١١,٤٢	دالة
	رسم الأشكال الإنسانية	تعبيرات الوجوه الإنسانية	مسرورة	٩	١٧	١٢,٨٥	٢٤,٢٨	٣,٥١	غير دالة
			غاضبة	١٥	١	٢١,٤٢	١,٤٢	١٧,٥	دالة
			اعتيادية	٧	٢	١٠	٢,٨٥	٣,٩٦	دالة
			متنوع	٧	٠	١٠	٠	١٠	دالة
		نوع الجنس المرسوم	الجنس نفسه	٢٦	١٧	٣٧,١٤	٢٤,٢٨	٢,٦٩	غير دالة
			الجنس الآخر	٨	٣	١١,٤٢	٤,٢٨	٣,٢٤	غير دالة
			متنوع	١	٠	١,٤٢	٠	١,٤٢	غير دالة
			لا يوجد	٣٩	٥١	٥٥,٧١	٧٢,٨٥	٢,٢٨	غير دالة
		عدد الأشخاص	أقل من ثلاثة	٢٢	١٧	٣١,٤٢	٢٤,٢٨	٠,٩١	غير دالة
			أكثر من ثلاثة	٩	٢	١٢,٨٥	٢,٨٥	٦,٣٦	دالة
			لا يوجد	٣٩	٥١	٥٥,٧١	٧٢,٨٥	٢,٢٨	غير دالة
		وضعية رسم الأشخاص	أمامي	٢٧	١٧	٣٨,٥٧	٢٤,٢٨	٣,٢٤	غير دالة
			خلفي	٣	٠	٤,٢٨	٠	٤,٢٨	دالة
			جانبي	٧	٣	١٠	٤,٢٨	٢,٢٨	غير دالة

		متنوع	٠	٠	٠	٠	٠	غير دالة
الشكل	حركة	عنيفة	١٦	٠	٢٢,٨٥	٠	٢٢,٨٥	دالة
		متحرك اعتيادية	١٥	١٩	٢١,٤٢	٢٧,١٤	٠,٦٧	غير دالة
		متنوعة	١	٠	١,٤٢	٠	١,٤٢	غير دالة
		ساكن	٧	١	١٠	١,٤٢	٦,٤٢	دالة
		متنوع	٤	١	٥,٧١	١,٤٢	٢,٥٧	غير دالة
	تفاصيل الشكل	وفيرة	٣١	٣٦	٤٤,٢٨	٥١,٤٢	٠,٥٣	غير دالة
		اعتيادية	١٥	٢٣	٢١,٤٢	٣٢,٨٥	٢,٤٠	غير دالة
		شحيحة	٢٤	١٢	٣٤,٢٨	١٧,١٤	٥,٧١	دالة
	الأشكال غير الإنسانية	حيواني أليف	٩	١٨	١٢,٨٥	٢٥,٧١	٤,٢٨	دالة
		حيواني مفترس	٩	٢	١٢,٨٥	٢,٨٥	٦,٣٦	دالة
		نباتي مثمر	٢٣	٤٥	٣٢,٨٥	٦٤,٢٨	١٠,١٦	دالة
		نباتي غير مثمر	١٦	١٧	٢٢,٨٥	٢٤,٢٨	٠,٠٤	غير دالة
		أدوات جارحة سكين	٥	٠	٧,١٤	٠	٧,١٤	دالة
		أدوات جارحة مسدس	٣	٠	٤,٢٨	٠	٤,٢٨	دالة
		أدوات جارحة أخرى	٣	٠	٤,٢٨	٠	٤,٢٨	دالة
	تنظيم الأشكال على سطح اللوحة	تملئ الأشكال اغلب جوانب اللوحة	٤٧	٥٥	٦٧,١٤	٧٨,٥٧	٠,٨٩	غير دالة
		رسم الأشكال على يمين اللوحة	٤	٠	٥,٧١	٠	٥,٧١	دالة
		رسم الأشكال على يسار اللوحة	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
		رسم الأشكال على جانبي اللوحة	٠	٠	٠	٠	٠	غير دالة
		رسم الأشكال في وسط اللوحة	١٦	١٣	٢٢,٨٥	١٨,٥٧	٠,٤٤	غير دالة
		رسم الأشكال في النصف الأسفل من اللوحة	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
		رسم الأشكال في النصف الاعلى من	٠	٢	٠	٢,٨٥	٢,٨٥	غير دالة

		اللوحة						
اللون	هوية اللون	باردة	معتمة	٤٩	٧	٧٠	١٠	٤٥	دالة
			فاتحة	١٤	٥٩	٢٠	٨٤,٢٨	٣٩,٦٢	دالة
		حارة	معتمة	٥٧	١٣	٨١,٤٢	١٨,٥٧	٣٩,٥١	دالة
			فاتحة	٥٢	٩	٧٤,٢٨	١٢,٨٥	٤٣,٣٠	دالة
		حيادية		١٠	١١	١٤,٢٨	١٥,٧١	٠,٠٦	غير دالة
		غير مشبع		١٩	٢٤	٢٧,١٤	٣٤,٢٨	٠,٨٣	غير دالة
	تلوين الموضوع	تلوين الأرضية فقط		٤	١	٥,٧١	١,٤٢	٢,٥٧	غير دالة
		تلوين الشكل فقط	تجاوز اللون للحدود الخارجية للشكل	٥٧	١٠	٨١,٤٢	١٤,٢٨	٤٧,١٠	دالة
			عدم تجاوز اللون للحدود الخارجية للشكل	٩	٥٦	١٢,٨٥	٨٠	٤٨,٥٤	دالة
		تلوين الشكل والأرضية		٤٠	٤٨	٥٧,١٤	٦٨,٥٧	١,٠٣	غير دالة
		إهمال تلوين الشكل والأرضية		٤	٣	٥,٧١	٤,٢٨	٠,٢٠	غير دالة
التعبير عن البعد الثالث(المنظور)	منظور لوني			٢٨	١٤	٤٠	٢٠	٦,٦٦	دالة
	منظور تراكبي			١٣	١٥	١٨,٥٧	٢١,٤٢	٠,٢٠	غير دالة
	منظور بتدرج الحجوم			٢٦	٢٩	٣٧,١٤	٤١,٤٢	٠,٢٣	غير دالة
	منظور خطي		تحت مستوى النظر	٦	٢	٨,٥٧	٢,٨٥	٢,٨٥	غير دالة
			بمستوى النظر	٥١	٥٩	٧٢,٨٥	٨٤,٢٨	٠,٨٣	غير دالة
			فوق مستوى النظر	١٩	٧	٢٧,١٤	١٠	٧,٩١	دالة
	استخدام أكثر من خط أرض		خط أرض أفقي	٤٠	٢٥	٥٧,١٤	٣٥,٧١	٤,٩٤	دالة
			خط أرض متموج	١١	١٥	١٥,٧١	٢١,٤٢	٠,٨٧	غير دالة
			متنوع	١	٠	١,٤٢	٠	١,٤٢	غير دالة

	عدم استخدام المنظور		٦	١٠	٨,٥٧	٤١,٢٨	١,٤٢	غير دالة
الظل والضوء	الظل	حاد	٧	٠	١٠	٠	١٠	دالة
		متدرج	٣	٢	٤,٢٨	٢,٨٥	٠,٢٨	غير دالة
		غير موجود	٦١	٦٧	٨٧,١٤	٩٥,٧١	٠,٤٠	غير دالة
	الضوء	منبعث من الداخل	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
		منبعث من الخارج	٢٦	٣٣	٣٧,١٤	٤٧,١٤	١,١٨	غير دالة
		عدم وجود ضوء	٤٢	٣٧	٦٠	٥٢,٨٥	٠,٤٥	غير دالة
المضمون		اجتماعي	١٠	٤	١٤,٢٨	٥,٧١	٣,٦٧	غير دالة
		أسري	١٢	١٣	١٧,١٤	١٨,٥٧	٠,٠٥	غير دالة
		مدرسي	١	٢	١,٤٢	٢,٨٥	٠,٤٧	غير دالة
		متنوع	٤٧	٤٩	٦٧,١٤	٧٠	٠,٠٥	غير دالة
الغرضية		بالتكبير	٣٦	٣٥	٥١,٤٢	٥٠	٠,٠٢	غير دالة
		بالتصغير	١٨	١٢	٢٥,٧١	١٧,١٤	١,٧١	غير دالة
		بالاستطالة	١١	١٣	١٥,٧١	١٨,٥٧	٠,٢٣	غير دالة
		بالإضافة	٦	٧	٨,٥٧	١٠	٠,١٠	غير دالة
		باستخدام الكتابة	٥	١٢	٧,١٤	١٧,١٤	٤,١١	دالة
		بالحذف	١٤	١١	٢٠	١٥,٧١	٠,٥١	غير دالة
		متنوع	٢	٠	٢,٨٥	٠	٢,٨٥	غير دالة
التكرار	شكل	رتيب	٢٩	١٣	٤١,٤٢	١٨,٥٧	٨,٧٠	دالة
		مرن	٣٧	٥٢	٥٢,٨٥	٧٤,٢٨	٣,٦١	غير دالة
	اللون	رتيب	٣٤	١٤	٤٨,٥٧	٢٠	١١,٩٠	دالة
		مرن	٣٤	٤٩	٤٨,٥٧	٧٠	٣,٨٧	دالة
	متنوع		٠	٠	٠	٠	٠	غير دالة
		وحدات اللوحة	٥٢	٥٨	٧٤,٢٨	٨٢,٨٥	٠,٤٦	غير دالة

التماثل	الشكل	داخل وحدات اللوحة	٦١	٦٦	٨٧,١٤	٩٤,٢٨	٠,٢٨	غير دالة
		متنوع	١	٠	١,٤٢	٠	١,٤٢	غير دالة
	اللون	وحدات اللوحة	٤٥	٥٢	٦٤,٢٨	٧٤,٢٨	٠,٧٢	غير دالة
		داخل وحدات اللوحة	٥٩	٦٠	٨٤,٢٨	٨٥,٧١	٠,٠١	غير دالة
		متنوع	٠	٠	٠	٠	٠	غير دالة
	متنوع		٠	٠	٠	٠	٠	غير دالة
الشفافية	توجد		٩	٩	١٢,٨٥	١٢,٨٥	٠	غير دالة
	لا توجد		٦١	٦٠	٨٧,١٤	٨٥,٧١	٠,٠١	غير دالة
السيادة	لون		٥٨	٤٠	٨٢,٨٥	٥٧,١٤	٤,٧٢	دالة
	شكل		٤١	٥٢	٥٨,٥٧	٧٤,٢٨	١,٨٥	غير دالة
	خط		٦٤	٥٥	٩١,٤٢	٧٨,٥٧	٠,٩٧	غير دالة
	بلا		١	٠	١,٤٢	٠	٠,٤٢	غير دالة

يتضح من خلال ملاحظة الجدول (٢) إن هناك بعض الخصائص التي تميز بها التلاميذ المتنمرين عن أقرانهم الأسوياء، بظهور (٤٠) خاصية وذلك من خلال مقارنتهم بمربع (كا)^2 عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ثانياً: الاستنتاجات: من خلال النتائج التي توصلت اليها الباحثان في الدراسة الحالية فقد استنتجا ان رسوم التلاميذ المتنمرين قد تميزت عن رسوم الأسوياء بـ(٤٠) خاصية وفيما يلي عرض لهذه الخصائص وبحسب قوة ظهورها:

١. اللون– تلوين الموضوع– عدم تجاوز اللون للحدود الخارجية للشكل.

٢. اللون– تلوين الموضوع– تلوين الشكل فقط– تجاوز اللون للحدود الخارجية للشكل.

٣. الخط– سمك الخط– سميك.

٤. اللون– هوية اللون– باردة– معتمة.

٥. اللون– هوية اللون– حارة– فاتحة.

٦. اللون- هوية اللون- باردة- فاتحة.

٧. اللون-هوية اللون- حارة- معتمة.

٨. الشكل- حركة الأشكال-متحرك- عنيفة.

٩. الخط- الأدوات المستخدمة في الرسم-متنوع.

١٠. الشكل- رسم الاشكال الإنسانية- تعبيرات الوجوه الإنسانية-غاضبة.

١١. الشكل- النسب الطبيعية للأشكال- علاقة الأشكال مع بعضها- غير منسجمة.

١٢. الخط- سمك الخط- متوسط.

١٣. التكرار- اللون- رتيب.

١٤. الشكل- النسب الطبيعية للأشكال-علاقة الشكل مع الأرضية- الشكل غير منسجم مع الأرضية.

١٥. الشكل-الأشكال غير الإنسانية- نباتي-مثمر. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

١٦. الشكل- رسم الأشكال الإنسانية- تعبيرات الوجوه الإنسانية- متنوع.

١٧. الشكل- نوع الشكل- محرف- كلي.

١٨. الظل والضوء- الظل- حاد. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

١٩. التكرار- الشكل- رتيب.

٢٠. التعبير عن البعد الثالث (المنظور)- منظور خطي- فوق مستوى النظر.

٢١. الشكل- نوع الشكل- متنوع.

٢٢. الشكل- الأشكال غير الإنسانية- أدوات جارحة- سكين. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة).

٢٣. التعبير عن البعد الثالث (المنظور)-منظور لوني.

٢٤. الخط- اتجاه الخط - مائل.

٢٥. الشكل- حركة الأشكال- ساكن.

٢٦. الشكل- رسم الأشكال الإنسانية- عدد الأشخاص- أكثر من ثلاثة.

٢٧. الشكل– الأشكال غير الإنسانية– حيواني– مفترس. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

٢٨. الشكل– تفاصيل الشكل– شحيحة.

٢٩. الشكل– تنظيم الأشكال على سطح اللوحة– رسم الأشكال على يمين اللوحة. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

٣٠. التعبير عن البعد الثالث (المنظور)– استخدام أكثر من خط أرض– خط أرض أُفقي.

٣١. السيادة– اللون.

٣٢. الخط– شكل الخط، لين– متموج.

٣٣. الشكل– رسم الأشكال الإنسانية– وضعية رسم الأشخاص– خلفي.

٣٤. الشكل– الأشكال غير الإنسانية– أدوات جارحة– مسدس. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

٣٥. الشكل– الأشكال غير الإنسانية– أدوات جارحة– أُخرى. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

٣٦. الشكل– الأشكال غير الإنسانية– حيواني– أليف. (نفس قوة ظهور الخاصية السابقة)

٣٧. الغرضية– باستخدام الكتابة.

٣٨. الخط– سمك الخط– دقيق.

٣٩. الشكل– رسم الأشكال الإنسانية– تعبيرات الوجوه الإنسانية– اعتيادية.

٤٠. التكرار– اللون– مرن.

ثالثاً: التوصيات: في ضوء ما تقدم يوصي الباحثان بما يأتي:

١. استخدام أداة البحث في تشخيص المتنمرين في مرحلة السادس الابتدائي.

٢. اعتماد أداة البحث كأداة للتشخيص في مجال الطب النفسي.

٣. ضرورة إيجاد الحلول الناجعة للحد من سلوك التنمر في مدارسنا لما لهذا السلوك من خطورة على المتنمرين وضحاياهم على حد سواء.

رابعاً: المقترحات: يقترح الباحثان القيام بالدراسات الآتية:

١. مظاهر التنمر في رسوم طلبة التربية الفنية.
٢. بناء مقياس صوري للتنمر لتلاميذ الصف الأول في المرحلة الابتدائية.
٣. دراسة مقارنة بين رسوم المتنمرين والعدوانيين في مرحلة السادس الابتدائي.

الهوامش:

* أ.د. عارف وحيد إبراهيم، جامعة بابل– كلية الفنون الجميلة، تشكيلي/ رسم. والأستاذة نور شاكر محمود، ماجستير تربية فنية.

* قيمة (كا) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (١) هي (٣,٨٤) في جميع المقارنات.

*أسماء السادة المحكمين لمقياس التنمر:

١. أ. عباس نوح الموسوي/جامعة الكوفة –كلية التربية/ علم النفس التربوي.
١. أ.د. حيدر حسن اليعقوبي/جامعة كربلاء– كلية التربية– علم النفس التربوي.
٢. أ.د. فاضل محسن الميالي/جامعة الكوفة–كلية التربية–علم النفس.
٣. أ.م.د. أسيل مهدي نجم الجامعة المستنصرية– كلية الآداب– علم النفس التربوي.
٤. أ.م.د. علي جراد يوسف/ جامعة الكوفة –كلية التربية–مناهج وطرائق تدريس/علوم تربوية.
٥. م.د. علي سعد كاظم/الجامعة المستنصرية– كلية الآداب–علم النفس التربوي.
٦. م.د. حنان يوسف موسى/الجامعة المستنصرية– كلية الآداب–علم النفس التربوي.

** أسماء السادة المحكمين لأداة التحليل:

١. أ.د. عارف وحيد ابراهيم/جامعة بابل– كلية الفنون الجميلة–فنون تشكيلية/ رسم.
٢. أ.د. صالح أحمد الفهداوي/جامعة بغداد– كلية الفنون الجميلة–مناهج وطرائق تدريس التربية الفنية.
٣.أ.د. ماجد نافع الكناني/جامعة بغداد–كلية الفنون الجميلة–مناهج وطرائق تدريس التربية الفنية.
٤. أ.د. عاد محمود حمادي/ جامعة ديالى– كلية الفنون الجميلة–تربية تشكيلية.
٥. أ.د. سهاد عبد المنعم شعابث/جامعة بابل– كلية الفنون الجميلة–تربية تشكيلية.
٦. أ.د. عبد الكريم الدباج/جامعة الكوفة– كلية التربية –تربية تشكيلية.
٧. م.د. علي أمين سامي /جامعة الكوفة– كلية التربية –تشكيلي/ رسم

المصادر والمراجع:

- المعاجم :

١-الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، ج١، ط١، دار الكويت، الكويت، ٢٠٠٤.

٢-صليبا، جميل : المعجم الفلسفي، ج١، ج٢، ط١، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ١٩٨٣.

٣-الغيلاني، عبد الله: الصحاح للغة والعلوم، دار الحضارة العربية، بيروت، ب ت.

- الكتب :

٤-أبو الديار، مسعد: سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج، ط٢، الكويت، ٢٠١٢.

٥-أبو ريان، محمد علي: فلسفة الجمال ونشأت الفنون الجميلة، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، ١٩٨٦.

٦-اسماعيل، محمد صادق: تطوير التعلم الأساسي كمدخل لإصلاح التعليم العربي، ط١، العربي للنشر والتوزيع، القاهرة،٢٠١١.

٧-البسيوني، محمود: طرائق تعليم الفنون لدور المعلمين والمعلمات، دار المعارف، مصر، ١٩٦٥.

٨-جودي، محمد حسين: تعليم الفن للأطفال، ط١، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٧.

٩-حسن، علي صلاح عبد المحسن: الإحصاء التربوية باستخدام برنامج spss، جامعة أسيوط، كلية التربية، دار ماستر للطباعة، ٢٠١٩.

١٠- حسن، مصطفى محمد عبد العزيز: سيكولوجيا التعبير الفني عند الاطفال، ط٢، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، ١٩٩٩.

١١- الحيلة، محمد محمود: التربية الفنية وأساليب تدريسها، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ١٩٩٨.

١٢- الخفاجي، رائد إدريس محمود وعبد الله مجيد حميد العتابي : الوسائل الإحصائية في البحوث التربوية والنفسية (مفهومها، أهميتها، تطبيقاتها باستخدام الحقيبة الإحصائية SPSS)، ط١، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، ٢٠١٥.

١٣- خميس، حمدي: طرق تدريس الفنون لدار المعلمين والمعلمات العامة، ط٤، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت، لبنان، ١٩٦٥.

١٤- الدسوقي، مجدي محمد: مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٦.

١٥- ريد، هيربرت : تربية الذوق الفني، تر: يوسف ميخائيل اسعد، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٧٥.

١٦- السيد، فؤاد البهي:علم النفس الاحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، دار الفكر العربي للطبع والنشر، جامعة عين الشمس، مصر، ١٩٧٩.

١٧- صالح، احمد زكي: علم النفس التربوي، ط٢، مكتبة النهضة العربية ، ب ت.

١٨- الصبحيين، علي موسى ومحمد فرحان القضاة: سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه- أسبابه- علاجه)، ط١، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ٢٠١٣.

١٩- عبد العزيز، أنور: بحث في علم الجمال، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، ١٩٧٠.

٢٠- عزمي، زكي أحمد وعاطف عدلي العبد: الأسلوب الإحصائي واستخدامه في بحوث الرأي العام والإعلام، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، ١٩٩٣.

٢١- القريطي، عبد المطلب أمين: مدخل الى سيكولوجية رسوم الأطفال، ط١، دار المعارف، مصر، ١٩٩٥.

٢٢- قطامي، نايفة ومنى الصرايرة: الطفل المتنمر، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ٢٠٠٩.

٢٣- الهيتي، هادي نعمان: ثقافة الأطفال، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، ١٩٨٨.

- الرسائل الجامعية:

٢٤-أسد، حيدر عبد الكريم محمود: الخصائص النفسية في رسوم أطفال التوحد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، ٢٠١٤.

٢٥-دخان، أياد عمر سلمان: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، كلية العلوم التربوية والنفسية، ٢٠١٥.

٢٦-شعابث، سهاد عبد المنعم عبد المحسن: خصائص رسوم الأطفال وعلاقتها بالذكاء، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، ٢٠٠٢.

٢٧-صوفي، فاطمة زهراء: المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الثانوي بسعيدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة سعيدة، الجزائر، ٢٠١٨.

٢٨-عمران، صادق: اثر الضغوط النفسية في خصائص رسم المراهقين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بابل، كلية الفنون الجميلة، ٢٠٢٠.

٢٩-محمد، بله الشيخ: التعبيرات الفنية التشكيلية لدى الأطفال من سن (١١-١٤)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، كلية الآداب واللغات الأجنبية، ٢٠١٦.

٣٠-المساعيد، دينا زياد سليم: سبل مواجهة تنمر الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس البادية الشمالية الشرقية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية، ٢٠١٧.

الدوريات والمجلات:

٣١-بهنساوي، أحمد فكري، رمضان علي حسن: التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، جامعة بور سعيد، مجلة كلية التربية، العدد ١٧، ٢٠١٥.

٣٢-حسن، دانية سلمان: التنمر المدرسي وعلاقته ببعض القدرات الحركية، مجلة الرياضة المعاصرة، العدد٤، المجلد ١٦، ٢٠١٧.

٣٣-الصوفي، أسامة حميد حسين وفاطمة هاشم المالكي: التنمر لدى الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، كلية التربية المفتوحة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد٣٥، ٢٠١٢.

٣٤-طلال، صبا علي: البنية العاملية لمقياس التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بغداد، جامعة بغداد، كلية التربية، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد٣، المجلد ٥٨، ٢٠١٩.

٣٥-مصلح، عبد علي: ظاهرة التنمر في المدارس أسبابها وطرق علاجها، مجلة كلية التربية الأساسية، مجلد٢٤، عدد١٠١، ٢٠١٨.

٣٦-اليافعي، أماني: التنمر في المدارس، ٩٩٩ مجلة الثقافة الاجتماعية والأمنية، العدد ٥٧٤، أبوظبي، ٢٠١٨.

- المواقع الإلكترونية:

37- إبراهيم، محمد: ما هو التنمر المدرسي؟ أسبابه وعلاجه، ٢٠١٧. https://www.facebook.com/profile.php?id=100028461669332

- المراجع الاجنبية:

38- Cooper, jand : measurement and analysis, 5thed, halt Rinehart and winton ,new york ,1963.

39- Holeste : Content analysis for social sciences and humanities, Adison – Wesely, London, 1969.

40- Kristiansen,s & smith; the use of coping starting by Danish children classed as a bullies, victims Bully victim and not involved in Response to Different(Hypothetical)Types of Bullying Scandinavian Journal of Psychology, 44, 2003.

41- Miller, Lyle Curtis: Kinetic Family and Human Figure Drawings of Child and Adolescent Sexual Offenders, unpublished dissertation PhD, Andrews University,1995.

42- Olweus, D; Bully/ Victim Problemsin School: Facts and intervention. European Journal of Psychology of Eduction,12,(4), 1997.

43- Schulz, A; Bullying, School Psychology Revew,23,(2), 2002.

44- Slonje, Ribert & Peter K. Smith: Personality and Social Sciences Cyberbullying: Another main type of bullying? Goldsmiths College, University of London, Scandinavian Journal of Psychology, 49, 2008.

45- Vialo, W: child art.2nd London, Univevsty of London, pras 1, 1984.

46- Wolke, Dieter: University of Hertfordshire, British Journal of Psychology, 92, 2001.

ملحق (١) المقياس بصيغته النهائية

ت	العبارات	تنطبق	لا تنطبق	ت	العبارات	تنطبق	لا تنطبق
١	يسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة			١٨	يهدد الآخرين ويتوعدهم بالإيذاء والضرب		
٢	يشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهما			١٩	يطلق الإشاعات والأكاذيب على بعض التلاميذ		
٣	يبتعد عمداً عن أحد التلاميذ			٢٠	يتعمد نقد زملائه والسخرية منهم دون سبب		
٤	ينظر الى التلاميذ باستهزاء ليشعرهم بالغضب			٢١	يحصل على ما يريد من الآخرين بالقوة		

٥	يشعر بالسعادة حين يوجه إهانة للآخرين			٢٢	يضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائه في اللعب		
٧	يحب السيطرة على الآخرين			٢٣	يعرقل الاخرين بقدميه أثناء مرورهم		
٨	يرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة			٢٤	يقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين		
٩	يتعمد تهديد زملائه			٢٥	يسعى الى إفساد أنشطة زملائه		
١٠	يطلب من زملائه عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها			٢٦	يستفز زملائه عند الحديث معهم ويتعمد أغاضتهم		
١١	يفرض رأيه على الآخرين بالقوة ويجبرهم على فعل أشياء لا يريدونها			٢٧	يقوم بعمل مقابل في زملائه ويدعي ان زميل آخر هو الذي فعل ذلك		
١٢	يتجاهل مشاعر الآخرين			٢٨	يفتعل سبب وهمي للتشاجر مع الآخرين		
١٣	يشعر بالارتياح حين يرى الخوف في عيون الآخرين			٢٩	يضايق التلاميذ الأصغر منه سناً		
١٤	يتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين			٣٠	يقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات زملائه		
١٥	ينظر الى الآخرين بنظرات غاضبة لتخويفهم			٣١	يرفض إرجاع الأشياء التي استعارها من زملائه		
١٦	يقوم بابتزاز الآخرين			٣٢	يتعمد أخذ الأشياء من زملائه وإخفاؤها		
١٧	يتعمد ضرب الآخرين دون سبب						