متغيرات التشوهات المعرفية كمنبئات بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية

د. صفاء محمد بحيرى*

الملخص

استهدفت الدراسة الحالية الى التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرات التشوهات المعرفية بأبعادها: (التمركز حول الذات - القاء اللوم على الآخرين - التهوين وتقليل خطأ التقدير - افتراض الاسوء) ، وسلوك التنمر بابعاده : (التنمر الاجتماعى - التنمر على الممتلكات - التنمر البدنى - التنمر اللفظى) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، والتعرف على ابعاد متغيرات التشوهات المعرفية المنبئة بسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية على عينة مكونة من (٨٠٠) تلميذا وتلميذة ، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين(١٢-١٥) سنة ، واستخدمت الدراسة الحالية :مقياس التشوهات المعرفية (تعريب الباحثة) ،مقياس سلوك التنمر (اعداد الباحثة). وكانت من أهم نتائج الدراسة : وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين التشوهات المعرفية وسلوك التنمر ، التشوهات المعرفية لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر ، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلة الاعدادية على جميع ابعاد مقياس التشوهات المعرفية فكانت لصالح البنات فى (التمركز حول الذات - القاء اللوم على الآخرين - افتراض الاسوء)، بينما كانت لصالح البنين فى بعد (تقليل خطأ التقدير) . كما اوضحت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات على جميع أبعاد مقياس التنمر ، جاءت الفروق لصالح البنين على أبعاد (التنمر على الممتلكات، التنمر اللفظى، التنمر البدنى) والدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت الفروق لصالح البنات على بعد التنمر الاجتماعى.

الكلمات المفتاحية : التشوهات المعرفية - سلوك التنمر.

Cognitive Distortions as Predictors of Involvement in Bulling Behavior in Preparatory Stage Students

Dr. Safaa Mohamed Behery

Abstract

The goal of the current Study was twofold: first, to identify the relationship between cognitive distortions with its four dimensions (self-centered (SC), blaming others (BO), minimizing / mislabeling (MM), assuming the worst (AW), and involvement in bullying behaviors with its four dimensions (social bullying, attack on property, physical bullying, verbal bullying), and second, to identify the dimensions of cognitive distortions that predict involvement in bullying behaviors. The participants of this study were 800 preparatory stage students; their age ranged from 12 to 15. Two instruments were administered: the cognitive distortions scale (translated by the researcher) and the bullying behaviors scale (prepared by researcher). The study has several findings. First, there was a signification positive relationship between cognitive distortions and bullying behaviors. In other words, cognitive distortions dimensions appeared to predict bullying behaviors. Second, there were significant differences between male and female students in all dimensions of the cognitive distortions scale. Females had significantly higher scores than males for all the dimensions of the cognitive distortions scale, with the exception of minimizing/mislabeling, while males had significantly higher scores than females for the summary and all of scale scores of bullying behaviors with the exception of social bulling.

Key Words : Bullying Behaviors (Social Bullying -Physical Bullying -Verbal Bullying) - Cognitive Distortions :(Self-Centered (SC)-Blaming Others (BO)-Minimizing / Mislabeling (M)

◆ استاذ العلوم التربوية والنفسية المساعد - ووكيل شئون التعليم والطلاب - كلية التربية الخاصة - جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا

المقدمة

تأخذ التفاعلات والعلاقات بين التلاميذ داخل المدرسة أشكالاً عدةٍ، بعضها يترك آثاراً ايجابية كالتعاون، والمودة، والتعاطف والايثار، والبعض الآخر يترك آثارا سلبية كالعدوان، والعنف، والضرب والإهانة، وتؤثر هذه الاثار فى جميع جوانب الشخصية حيث يعانى هؤلاء الطلاب من مشكلات نفسية واجتماعية وتشوهات معرفية.

يعد التنمر بين تلاميذ المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية ذات آثار سلبية على البيئة المدرسية عامة وعلى النمو المعرفى والانفعالى والاجتماعى للتلميذ، وحقه فى التعليم فى بيئة صفية آمنة. ففى استراليا يتعرض طالب من ستة طلاب فى المرحلة العمرية بين (٩ :١٧) عام للاعتداء مرة واحدة اسبوعيا على الاقل، اما فى المدارس الامريكية فهناك ما يقارب (٢.١) مليون طالب يمارسون التنمر،(٢.٧) مليون ضحايا التنمر،وفى المدارس جنوب افريقيا ٣٦.٢٪ من الطلبة يمارسون سلوك التنمر (Fisher, et al.,2007) .

و يعد سلوك التنمر أكثر أشكال العنف المدرسى شيوعاً وذلك ما اوضحته دراسة كل من(Shute , et al ., 2008; Frankova,2010 ; Migiiaccio, & Raskauskas,2013) حيث يدرك التلاميذ والمعلمين خبرات التنمر على انها جزء حتمى لا مفر منه فى خبرات المدرسة. كما أن لسلوك التنمر أضراراً مختلفة تلحق الأذى النفسي بالأفراد المتنمرين والمتنمر عليهم، حيث يعانون من المشكلات الاجتماعية مع زملائهم الطلبة ومعلميهم في المدرسة فضلا عن وجود مشكلات أكاديمية داخل غرفة الصف متمثلة في ضعف ا لإنجاز الدراسي الذي يؤدي إلى فشل ورسوب متكرر، وإن تدني التحصيل الدراسي يؤدي إلى تدني في تقديرهم لذواتهم، مما يتسبب في تشكيل مفهوم ذات سلبي نحو ذواتهم.

وتميل الأفكار التى تعكس التشوهات المعرفية للظهور لدى الفرد بسرعة وبشكل تلقائي في المواقف الضاغطة، ولا تخضع لسيطرة شعورية، ورغم ذلك تبدو للفرد على أنها أفكار منطقية ومعقولة وتتصل هذه الأفكار في منظومة التواصل البينشخصي للفرد فيظهر انخفاض تقدير الذات، ولوم الذات والتفسيرات السلبية (Shook, 2010). وهذا ما اكدته (Yavuzer,2015) بأن التشوهات المعرفية التى يعانى منها الفرد تتمثل فى استخدام مفاهيم سلبية حول الذات، وحول احترامها وتقديرها، والنظر الى نفسه على انه انسان غير كامل وليس له اى قيمة، وانه هو السبب الرئيسى للمشكلات التى يعانى منها على المستوى الفرى أو ٣صصدتلك التى تحدث للأفراد من حوله.

ويرى (Aquino and Reed ,2002) أن التشوه المعرفي يحدثٍ عندما يتعارض السلوك الفعلي مع القيم، وهذا يقود إلى الانزعاج؛ لأنه يكون سلوكاً مضللاً، لذلك لا بد من الاهتمام بالسلوك الأخلاقى، ولتقليل هذا الانزعاج يقوم الأشخاص بتعديل سلوكهم، ليكون قريباً من أهدافهم ومعتقداتهم. ويوضح (Ayal and Gino ,2011) أن الأفراد الذين يكون عملهم على خلاف معاييرهم القيمة، سوف يعدلوا من معتقداتهم حول عملهم لتخفيف التشوه المعرفي، وذلك من خلال التحرر الأخلاقي، وبالتالي يسلك سلوكاً غير مرغوب يرضي شخصيته، وهذا السلوك موضع شك لكن مباح بالنسبة له. ويتخذ السلوك الأنماط التالية: (سلوك لا أخلاقى - سلوك مشوه - سلوك مرتبط بمسبب خارجي).

وقد أشار (Beck,1995) فى نظريتة المعرفية الى الاسباب التى تؤدى الى التشوهات المعرفية وحددها بثلاثة عوامل تتمثل بما يحملة الفرد من نظره سلبية الى ذاته وقدراته، والى حياته الحالية والمستقبلية والتى تؤدى الى الشعور بالنقص، كما ان نظرته السلبية لما يمر به من خبرات يومية وما يقوم به الآخرون من سلوكيات والتى يعتقد انها موجه ضده وما يحمله من نظره سلبية للمستقبل.

والتشوهات المعرفية بناء يتضمن مكونات عدة هي: الشعور بالعجز، ولوم الذات، وانتقاد الذات وشعور الفرد بوجود خطر يضعف من قدرته المعرفية.
(Maruna& Mann, 2006) .

ووصفها (Covino,et al.,2011) بأنها بمثابة أخطاء معرفية تتكون لدى الفرد من خلال معالجتة للمعلومات بطريقة غير صحيحة ومبالغ فيها ، وتتضمن مجموعة من الأفكار التلقائية حول الذات والآخرين ، وحول الأحداث الخارجية ايضا التى يتم بناؤها من خلال معالجة المعلومات بطريقة غير فاعلة فى البيئة الخارجية.

وتوجد العديد من مكونات التشوهات المعرفية التى يؤكدها كل من (Mhaidat &Althabi,2016) وتتمثل فى الافراط فى التعميم فى المواقف المختلفة، الاستخدام المفرط لاستراتيجيات معالجة المعلومات وفلترتها فى العقل عدم الاستفادة من المواقف الحياتية الايجابية فى حياة الفرد ، المغالاة فى تقدير الامور السلبية ، إطلاق الاحكام السلبية على الاشياء والصفات والسمات المرتبطة بشخصية الفرد ، شخصنة التفكير.

مشكلة الدراسة

تتشر ظاهرة التنمر بنسبة كبيرة بين طلاب المدارس بصفة عامة ، فتشيرالاحصاءات العالمية الى ان ما يقرب من ٣٠٪ من الطلاب يتعرضون للتنمر (Corvo&Delara,2013) . ويذكر (Stewin & Mah,2010) ان التنمر يؤثر على خمسة ملايين تلميذ فى المرحلة الأساسية والمتوسطة فى أمريكا ، ويتعرض ما نسبته ١٠٪ : ١٥٪ من جميع الأطفال للتنمر ، وايضا يتعرض التلاميذ للتنمر فى المجالات المختلفة " الجسمية ، واللفظية ، والنفسية ، والجنسية ، وان ٢٥٪ من الأطفال اعترفو بأنهم ضحايا للتنمر.واشار (Idsoe et al.,2012) الى وجود نسبة تتراوح من ٢٠٪الى ٣٠٪ من أطفال المدارس تعرضوا للتنمر بشكل متكرر ، وان نسبة تتراوح من ١٠٪ الى ١٨٪ من التلاميذ ارتكبوا اعمال تتعلق بالتنمر . اما فى البلاد العربية فلم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام كاف من قبل المؤسسات التربوية من حيث تحديد نسبة انتشار التننمر بين المراحل الدراسية المختلفة. ولعدم توافر آلية فعالة للتبليغ ، وغياب الثقة ، وامكانية التصدى مع غيب الوعى بلآثار السلبية لممارسات سلوك التنمر ادى الى عدم توافر نسب فى البيئة المصرية . لذا قامت الباحثة بدراسة استطلاعية لمعرفة نسبه انتشار سلوك التنمر بين الطلاب (ن=٨٠٠) وكانت (20.04%) وايضا نسبة انتشار التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية فكانت النسبة (21.5%) ملحق (١) يوضح نسبة انتشار سلوك التنمر ، والتشوهات المعرفية لدى عينة الدراسة .

ومن ثم فان سلوك التنمر يمثل ظاهرة تحتاج الى اجراء دراسات فى مختلف البيئات ، وفى جميع المراحل العمرية وأنواع المراحل المدرسية (Caldwell,2013) ويمكن ان تسهم فيه التشوهات المعرفية، ففى دراسة كل من (Pinto,2001 ; Mobini, et al.,2006 ; Cate,2010 ; Oostermijer, et al., 2017; Cetin, et al.,2013; Koolen, et al.,2012 ، توصلت نتائج الدرسات الى انه يمكن التنبؤ بالعدوان والسلوك المضاد للمجتمع من خلال التشوهات المعرفية ، وتوجد علاقة بين التنمر والتشوهات المعرفية ، كما فى دراسة (Capuano,2007;Wallinias, et al.,2011; Chiang,et al., 2012 ; Gini &Pozzoil,2013) ، واستنادا على ما تقدم جاءت الدراسة الحالية للتعرف على امكانية التنبؤ بسلوك التنمر من خلال التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية بمحافظة الجيزة ، وحاولت الدراسة الحالية الاجابة على الاسئلة التالية:

١ - هل توجد علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية ، وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٢- هل يمكن التنبؤ بسلوك التنمر من خلال متغيرات التشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٣- هل توجد فروق فى التشوهات المعرفية بابعادها (التمركز حول الذات - إلقاء اللوم على الآخرين-التهوين "تقليل" خطأ التقدير - افترض الأسوأ) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير الجنس (بنين بنات)؟

٤ - هل توجد فروق فى سلوك التنمر بابعادة (الاجتماعى - الممتلكات العامة - اللفظى - البدنى) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير النوع (بنين بنات)؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن التشوهات المعرفية التى تسهم فى تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، وذلك من خلال الأهداف التالية:

١- الكشف عن العلاقة بين التشوهات المعرفية ، وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٢- الكشف عن امكانية التنبؤ بسلوك التنمر من خلال متغيرات التشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

٣- الكشف عن الفروق فى التشوهات المعرفية بابعادها (التمركز حول الذات - إلقاء اللوم على الآخرين - التهوين "تقليل" خطأ التقدير - افترض الأسوأ) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير الجنس (بنين بنات)؟

٤- الكشف عن الفروق فى سلوك التنمر بابعادة (الاجتماعى - الممتلكات العامة – اللفظى – البدنى) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير الجنس (بنين بنات)؟.

أهمية الدراسة

يمكن تلخيص أهمية الدراسة فيما يلى:

- تسعى هذه الدراسة الى التأكيد على أهمية الاكتشاف المبكر لسلوك التنمر ، ومن ثم توعية التلاميذ وآولياء أمورهم والمعلمين والقائمين على سير العملية التعليمية بأخطاره وتأثيراته المستقبلية.

- تسهم الدراسة فى اعداد مقياس لتقدير سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، وتعريب مقياس لتقدير التشوهات المعرفية مما يثرى التراث البحثى العربى.

- ما تقدمة نتائج الدراسة الحالية للقائمين على العملية التربوية ، والمرشدين النفسيين فى التعرف على التشوهات المعرفية وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية مما يساعدهم على توظيف هذه النتائج فى اعداد البرامج الارشادية والعلاجية المناسبة لعلاج مشكلة سلوك التنمر وما يسببها من تشوهات معرفية لدى الطلاب.

- القاء الضوء للقائمين على العملية التربوية على الفروق بين الذكور والاناث فى سلوكيات التنمر والتشوهات المعرفية .

مصطلحات الدراسة

أولاً : سلوك التنمر Bullying Behaviors

وهو عبارة اساءة استخدام القوة بصورة مستمرة بغرض السيطرة على الآخرين ، وهوسلوك ايذائى مبنى على عدم التوازن فى القوة ويتضمن الحاق الاذى بالآخرين ، ومنع بعض تلاميذ من ممارسة بعض الانشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم ، أو نشر شائعات عن الآخرين ،اخذ اشياء الآخرين والتصرف فيها ، وتدمير وإتلاف الممتلكات المادية للمدرسة ، ايذاء الفرد جسدياً ، والاذى والسخرية والتقليل من شأن الآخرين . **ويقدر بالدرجة** التى يحصل عليها الطالب فى مقياس سلوكيات التنمر من إعداد الباحثة ويتضمن أربعة أبعاد فرعية هى (التنمر الاجتماعى - التنمر على الممتلكتت الآخرين - التنمر البدنى - التنمر اللفظى).

ثانياً : التشوهات المعرفية Cognitive Distortions

يعرف باريجا وآخرون (Barriga, et al.,2001) التشوهات المعرفية بأنها طرق غير دقيقة لإعطاء أو منح معني للخبرات التي يمر بها الفرد. ويتضمن تمركز الفرد حول وجهات نظره الشخصية ، معتقداته، احتياجاته ، وان يلقى فيه الفرد اللوم على مصادر خارجية ، وتهوين الأفعال السلوكية المضادة للمجتمع ، والنظر لأسوأ سيناريو لأفعال الآخرين . ويقدر بالدرجة التى يحصل عليها التلميذ على مقياس التشوهات المعرفية الذى وضعه (Barriga, et al.,2001) وقامت الباحثة بترجمته وتعريبة . ويتضمن أربعة أبعاد فرعية هى: (التمركز حول الذات - إلقاء اللوم على الآخرين - التهوين (تقليل) خطأ التقدير - افترض الأسوأ).

الاطار النظرى

المتغير الأول : سلوكيات التنمر : Bullying Behaviors

يعد التنمر سلوك عدونى غير مرغوب فيه شائع حدوثه للاطفال فى المدرسة ، ويمكن حدوثه أثناء الانشطة المدرسية ، يمر به ٥٠٪ من الأطفال فى سن المدرسة ، كما يقوم ١٠٪ من الاطفال بالتنمر بشكل منظم ، وبشكل أكثر تحديداً فإن التنمر يتضمن المواقف التى يتم الإساءة فيها للطالب بشكل متكرر أو أن يقع كضحية بشكل متكرر من قبل أحد الطلبة او مجموعة من الطلاب (John & Sons ,2009) .

وردت تعريفات عديدة لسلوك التنمر فى الادبيات السيكولوجيه تختلف فى شكلها اللغوى لكن متشابه فى المضمون . وتركز على ان التنمر سلوك فردى أو جمعى غير سوى تتم فيه ممارسة السلطة والسيادة بين طرفين ، الأول يسمى متنمر Bully، الثانى يسمى ضحيه Victim ويتضمن إلحاق الأذى الجسدى ، والنفسى والاجتماعى والفظى المباشر او غير المباشر بالمعتدى عليهم (الضحايا) باستخدام اساليب ووسائل عديدة ومتنوعه .

يشير (Swearer et al ,2012) الى ان التنمر طبقاً لما ورد فى قاموس علم النفس الامريكى هو تهديد مستمر بوجه نحو الاخرين الأصغر والأضعف .

ويرى (Joaquim,2014) ان التنمر المدرسى هو الاستخدام المتكرر للقوة أو النفوذ لإحداث الضرر والتهديد والإزعاج للآخرين عن قصد وتعمد ، وقد يكون فى صورة جسدية أو لفظية أو نفسية.

اما Olweuse مؤسس الأبحاث حول التنمر المدرسى فيعرفه بانه " افعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ او اكثر تتضمن إلحاق الأذى بتلميذ آخر ، تتم بصورة متكررة وطول الوقت ، ويمكن ان تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثل التهديد ، التبويخ ، الإغاظة ، والشتائم ، ويمكن ان تكون بالاحتكاك الجسدى كالضرب ، والدفع والركل ، ويمكن ان يكون كذلك بدون استخدام الكلمات او التعرض الجسدى ولكن التكشير بالوجه او الاشارات غير اللائقة بقصد وتعمد عزلة من المجموعة او رفض الاستجابة لرغبته (Olweus & Limber , 2010) .

وترى (Ndlovu, , 2013) بأن التنمر هو" سلوك سلبى او فعل عدوانى يتم تكراره ، يتسم بعدم توازن فى القوة بين القائم بالتنمر والضحية ويسمى الايذاء البدنى ، أو السخرية او اطلاق المسميات المكروهة ويشمل كل من المتنمر الضحية . وهو عبارة عن إساءه منظمة القوى فى اتجاه العلاقات الخارجية يتضمن اى افعال ظالمة غير مقبولة أخلاقيا ، ولا يحدث بالصدفة ولكن يخطط له ويتم تكراراه عمداً وتتنوع أساليبه (Ken, 2011). وقد عرفه (Hemphill ,et al , 2012) بأنه "الافعال العدوانية / السلبية المتعمدة الموجهه بشكل متكرر من قبل فرد أو أكثر تجاه الآخرين الاقل قوة.

عرفت مدرسة اوهيو التنمر على انه تحرش وترهيب يظهر فى اى فعل مكتوب او لفظى او مرسوم او جسمى يقوم به طالب او مجموعة من الطلاب ضد طالب محدد او اكثر ، ويسبب له ايذاء جسديا او ترهيب او اهانة او يعرضه للخطر ويكون قائم على اساس العرق ، الجنس ، الثقافه ، الدين (Ohio Department , 2013) .

يتضح مما سبق ان سلوك التنمر هو سلوك فردى صادر عن فرد واحد او جمعي صادر عن مجموعة من الافراد المتنمرين وهو سلوك غير سوى قائم على التفاعل بين طرفين غير متكافئين فى القوة البدنية يمثل الطرف الأول فئة المتنمرين وهو الطرف الفاعل ، والمؤثر سلبا فى الطرف الثانى وهو فئه الضحية والمتأثر بنواتج الذى والإساءة الجسدية والنفسية والاجتماعية المتكررة والهادفة والمتعمدة الصادرة عن فئة المتنمرين . والتنمر ايضا هو : إغاظة أو دفع أو تهديا أو سلوك يصدر عن الفرد المتنمر تجاه الضحية ويوجد نوعين من التنمر هما :

أ- **التنمر المباشر :** وهو يمكن ان يكون لفظى مثل الشتائم والإهانة والإغاظة والتهديد او مادى مثل الضرب والضرر والآذى الجسدى بالضحية .

ب- **التنمر غير المباشر :** وهو أقل وضوحاً لكنه مؤلم بالنسبة للضحية ويسمى بالتنمر الأجتماعى فإنه يشمل الإجراءات الأجتماعية مثل العزله الاجتماعية (Madonna & Sharon, 2009)

وتوجد أنواع متعددة يتميز بها سلوك التنمر لدى التلاميذ منها :

التنمر اللفظى : Verbal Bullying

فيقصد به استخدام الكلمات لإذلال الضحية ، وايذاء مشاعره ومناداته بألقاب ، الشتم ، التهديد (Olweus,1993). ويعد من أشهر أنواع التنمر ويشمل (السخرية ، التقليل من شأن الاخرين ، التشهير ، الابتزاز ، الاتهامات الباطلة ، الاشاعات وإطلاق بعض اللفاظ البذيئة .ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثيرعلى تقدير الذات ومفهومها لدى الضحية حيث تتم ممارسته أمام مجموعة من الأقران(Litz,2005).

التنمر الجسمى :Physical Bullying

يقصد به إيذاء الضحية جسميا من خلال الضرب ، الدفع ، الرفس العض، اللكم وتحطيم الاشياء الخاصة به(Olweus,1993). ويعد التنمر الجسدى من اكثر انواع التنمر انتشارا إذ يسهل التعرف عليه وبأخذ أشكالاً مختلفة منها اللطم ، الضرب الشديد العض ، الركل ، الدفع . (Allan , 2008) وهو اوضح صوره السلوك التنمر .

التنمر الاجتماعي : Social Bullying

وهو من اكثر انماط التنمر صعوبة فى اكتشافه ، حيث يحاول المتنمر تدمير تقدير الضحية لذاتها من خلال التجاهل والاستبعاد ، والتوبيخ ، نشر الشائعات وكتابة التعليقات ، كما يشتمل على الايماءات العداوانية مثل : التحديق بالنظر ، العبس بالوجه ، السخرية بالصوت (Chris,2004) ، وعزل الضحية عن مجموعة الرفاق ، ومراقبة تصرفاته، ورفض صداقته او مشاركته فى ممارسة الانشطة المختلفة والتجاهل المتعمد . التأثر بالأخرين ليستبعدو ويرفضوا الطالب الضحية لكى يكون معزولا اجتماعيا ويتم ذلك من خلال الايماءات البذئية والإقصاء الاجتماعى (Olweus,1993) .

وتوجد عدة اساليب للتنمر الاكثر شيوعاً منه التنمر الجسمى ويظهر فى الضرب ، الركل ، والتنمر اللفظى من خلال الإغاظة وأطلاق مسميات كراهية والترهيب ، واستخدام الإشارات الساخرة والاستفزاز كما ان هناك من اساليب التنمر غير المباشر الاقصاء ، ونشر الشائعات والتهديد والتدخل فى الشئون الخاصة ، والضحك والاستهزاء ويصف بالتنمر النفسى (Ken , 2011) .

اكدت دراسة (Bramen, et al, 2010) ان التنمر الجسمى ينخفض مع تقدم العمر حيث وجدت ان الاشكال الآخرى من التنمر مثل اللفظى ، والاجتماعى تزداد بزيادة التفاعل الاجتماعى .

ويتسم المتنمرين بجمله من السمات لعل من ابرزها ، الهجومية والاندفاعية ، واظهار نوبات الغضب الحادة عند الاحباط ، والمقاتلة واستخدام الشجار لحل الخلافات وتجاهل حقوق الآخرين ورغباتهم وتهديدهم وإلحاق الأذى بهم ، ويتحدثون بنبرة صوتيه عالية حادة ، والاحراج ويطالبون بالاستجابة الفورية لرغابتهم . ويتصف المتنمر بان لديه شخصية استبدادية ومستوى عالى من الهيمنة والسيطرة وقد يكون الحرمان والاستياء دافعه للتسلط او اداة لإخفاء العار أو القلق أو تعزايز احترام الذات من خلال إهانة الآخرين والشعور بالسلطة وهناك عوامل اخرى مثل اضطراب الشخصية ، الإفراط فى استخدام القوة والعنف ، وليس بالضرورى ان ينطوى التنمر على الضعف الجسدى بل غالبا ما يعمل التنمر من خلال الإيذاء النفسى والإساءة اللفظية (Pellegrini,,2017) .

ويرى كل من (Stevens et al., 2012) (Smokouski and Kopasz , 2015) ان المتنمرين Bullies هم الذين يضايقون او يخيفون أو يهددون او يؤذون الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التى يتمتعون بها ، وهو يخيف غيره من التلاميذ فى المدرسة ، ويجبرهم على فعل ما يريد باستخدام التهديد او الصمت العالى .

ويشتمل سلوك التنمر على ثلاث مجموعات رئيسية من التلاميذ ، إذا تمثل المجموعة الأولى : المتنمرين الذين يقومون بالتنمر على غيرهم من أقرانهم الطلبة من خلال الإساءة الجسدية ، النفسية ، الاجتماعية المباشرة،وغير المباشرة وبصوره منتظمة وإرادية وهادفة ، ومتكررة ، وتتميز هذه الصفة بوجود اتجاهات إيجابية لديها نحو الضعف وانها تميل إلى العدوانية والسيطرة فى تفاعلاتها وتواصلها مع الآخرين (Pellegrini , 2017, Kristenen and Smith , 2013) . اما المجموعة الثانية: الضحايا Victim هم تلك المجموعة من التلاميذ المستهدفون من قبل المتنمرين سواء أكان ذلك بصوره مباشرة أو غير مباشرة وهم لا يكافئون التلاميذ المتنمرين ، ويزعنون لطلبات المتنمرين ومهاراتهم الاجتماعية قليلة وضعيفة ولا ينضمون لجماعات اجتماعية او صفية(Eslea et al., 2004) ، وفئه ضحايا التنمر المستهدفة من المتنمرين بالاعتداء عليهم جسديا او نفسيا او اجتماعيا ، فقد تتسم بحساسيتها المعرفية والانفعالية المرتفعة وافتقارها الى الكفاءة الاجتماعية ، مما يمهد لان تكون فريسة سهلة لإيقاع الأذى بها (Elliot, 2013) . اما المجموعة الثالثة : تمثل شريحة التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر المنتظم والمتكرر من الأقران ، وفى الوقت نفسه تمارس التنمر على غيرها فتنقل أثر العدوى التنمر من خلال النمذجة الى أقرانهم المتفرحون

ويشير (Monks et al. ,2009) الى ان المتنمرين يعانون من الوحدة النفسية ، والشعور بالأحباط كما يظهرون مستويان منخفضه من القلق ، يرى (Sokolb &Farrington , 2010) الى ان المتنمرين يفتقدون التعاطف Empathy مع ضحاياهم وان تقدير الذات لديهم يكون مرتفع .

المتغير الثانى :التشوهات المعرفية : Cognitive Distortions

تعود الجذور التاريخية لمفهوم التشوهات المعرفية إلى العصر اليوناني إلى المدارس الفلسفية في القرن الثامن عشر، عندما أشار (Kant) إلى أن الحقيقة لا يمكن معرفتها بشكل مباشر، ولكن يمكن الوصول إليها من خلال مجموعة من الروابط بين عدة متغيرات أو أحداها (Covino,2013).

واستنادا على هذه الأفكار انطلقت بعض النظريات المعرفية في تفسيرها للتشوهات المعرفية، حيث أشارت إلى أن الحقيقة يتم بناؤها من خلال مجموعة من الأحداث

والخبرات ومن خلال طريقة إدراك الأفراد للعالم بحيث تتطور تلك المعارف لتأخذ شكل وجهة نظر فردية وشخصية حول العالم (Leahy, 1996).

يرى (Beck,1967) في نظرية العلاج المعرفي أن الشخصية تتكون من مخططات أو أبنية معرفية تشتمل على المعلومات، والمعتقدات، والمفاهيم والافتراضات والصيغ الأساسية لدى الفرد، والتي يكتسبها من خلال مراحل النمو. ويرى بأن المزاج النفسي والمشاعر السلبية تكون نتاجاً لمعارف محرفة ولا عقلانية، وأن هذه الأبنية المعرفية تميز الاضطرابات الانفعالية، وتؤثر على إدراكات الفرد، والتفسيرات التي يقدمها للأشياء والذاكرة، ويتم إدراك الخبرات في ضوء علاقتها بالأبنية المعرفية للفرد. ومن المحتمل أن يتم تشويه تلك الخبرات حتى تتناسب مع هذه الأبنية.

وأرجع (Beck, 1995) التشوه المعرفي الى ثلاثة عوامل هي: نظرة الفرد السلبيه لذاته، حيث يقوم الفرد في عزو الاحداث السلبية من وإلى نفسه وقدراته، ونظرة الفرد السلبية للعالم، حيث ينظر إلى الآخرين بنظرة تشاؤميه، ونظرة الفرد السلبية للمستقبل، حيث ينظر الفرد للمستقبل على أنه غامض وسيئ ، و إن الافتراضات النظرية للنماذج المعرفية في التفكير تقترح بأن الأفكار المشوهة وغير السوية تؤثر على مزاج الأفراد وسلوكياتهم وعلاقاتهم مع الآخرين.

يعرف (Barriga, et al.,2001) التشوهات المعرفية بأنها طرق غير دقيقة لإعطاء أو منح معني للخبرات التي يمر بها الفرد.

ويعرّف (Torres, 2002) التشوهات المعرفية بأنها: نوع من الاضطرابات والمعتقدات الخاطئة التي يعاني منها الفرد، وتتضمن التشوهات الذاتية، والتقليل من شأن الآخرين، وتوجيه اللوم لهم، والتشوهات في طريقة التفكير، والتبرير. وتؤثر هذه المعتقدات على ادراك وتفسير الأفراد للخبرات حيث يقوم الفرد بتشويه بعض هذه الخبرات لتتلائم وبنائه المعرفي، وتؤدي الى تفكير الفرد بطريقة منحرفة وغير منطقيه، ويرى أن المشكلات التي تواجهه هي السبب في مشاعر الحزن واليأس ومن ثم يوجه الفرد غضبه نحو ذاته والمستقبل والآخرين ، وعندما يوجه غضبه نحو ذاته تكون النتيجة تشوه معرفي (Clark, 2002).

وأكد (Adam,et al., 2008) على أن التشوهات المعرفية ناشئة عن الشعور بالعجز الذي يمثل أحد التفسيرات حول تشوه المعتقدات التي يحملها الأفراد تجاه ذواتهم، وتؤدي بالفرد الى العديد من الاضطرابات النفسية ،مثل الاكتئاب والقلق.

ووصفها (Clemmer,2009) بأنها مثابة مصطلح يصف نمط تفكير الفرد التلقائى عن أحداث الحياة فى اطار سلبى تكون نتيجة العديد من المشاعر السلبية كالغضب والتدمير.

ويشير (Covin,et al.,2011) إلى أن التشوهات المعرفية تمثل مجموعة من المعارف المضطربة أو الصيغ التي تزيد من تشويه الفرد لما يحدث حوله من أحداث. ويعرفها (Dozois,et al., 2011) التشوهات االمعرفية بأنها مجموعة من الأخطاء المعرفية التي يمارسها الفرد فى مجالين من مجالات حياته أحدهما يرتبط بطبيعة علاقاته الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء والأسرة، والآخرى ترتبط بإنجازاته الشخصية كنجاحه أو فشلة فى مجال العمل.

ويعرّفها (Gini & Pozzoli, 2013) على أنّها وسائل متحيزة، أو مغلوطة لعزو المعنى في المواقف الحياتية اليومية، وتقوم التشوهات المعرفية بعدة وظائف في حياة الأفراد الذين يعانون منها، حيث أنّها تبعده عن لوم وجلد الذات، وحمل مفهوم سلبي عن الذات. وتؤدي التشوهات المعرفية بالفرد إلى تقديم تبريرات غير منطقية حول سلوكياته غير السوية . وينظر إليها (Covino, 2013) على أنها أخطاء في التفكير، وأساليب تفكير غير المنطقية وغير العقلانية التي تحدث نتيجة الأفكار السلبية التلقائية. إن التشوه المعرفي يؤثر في عملية معالجة المعلومات،إذ يقوم الفرد في تزييف المعلومات وتوجيهها نحو لوم

الذات والاخرين والعالم، واستمرار هذه التشوهات لدى الفرد ربما تؤثر على ذاته، ومدى تقديره لها. أما (Batmaz,et al., 2015) فيعرفون التشوهات المعرفية على أنّها: عملية عرفية لا تتكون من محتوى سوي للمعلومات، وتساهم في تحويل المعلومات الطبيعية والسوية والاتجاهات الطبيعية والأحداث البيئية إلى أفكار سلبية تلقائية. كما ترى (Yavuzer,2015) ان التشوهات المعرفية التى يعانى منها الفرد تتمثل فى استخدام مفاهيم سلبية حول الذات ، وحول احترامها وتقديرها والنظر الى ذاته على انه انسان ليس له قيمة ، وسلبى وانه السبب الرئيسى للمشكلات التى يعانى منها على المستوى الفردى أو التى تحدث حوله. ويعرفها (Usen et al., 2016) بأنها الافكار والمعتقدات السلبية التى تؤثر على إدراك الفرد للواقع.

وترى الباحثة أن التشوهات المعرفية هى أفكار خاطئة، يحملها الأفراد، وتؤثر على نموهم العقلي والانفعالي السوي، وتستدعي العمل على التخلص منها، أو تحديد مستوى انتشارها بين الافراد.

أبعاد التشوهات المعرفية

تشير (Torres, 2002) إلى أن التشوهات المعرفية تشتمل على العديد من المجالات، والتي يمكن دمجها في بعدين أساسيين هما:

أولا : بعد التشوهات الذاتية Narcissistic Distortions:

ويشتمل هذا البعد على توقعات الفرد الذاتية فيما يقوم به من أفعال وتصرفات، والتسرع في الاستنتاجات وعدم الاستناد إلى الأدلة والبراهين، والمبالغة والتضخيم لكل ما يقوم به الفرد من أفعال، وتبرير الفرد لكل ما يقوم به من أفعال وتصرفات، والحكم على الآخرين بناءا على ما يحمله الفرد من أفكار فإذا اتفقوا معه في ما يحمله من أفكار يكونوا أفراد جيدين، ويتمتعون بدرجات عالية من الذكاء والفطنة، وإذا اختلفوا معه فهم أغبياء.

ثانيا : بعد التشوهات المعادية للمجتمع Antisocial Distortions:

ويشتمل هذا البُعد على تعميم الفرد لأفكاره على كل ما يحدث معه من مواقف وأحداث بالاعتماد على أن هذه الأفكار هي الأفكار الصحيحة وأن أفكار الآخرين هي الأفكار الخاطئة، وأن ما يقوم به مِن أفعال لا يمكن أن تؤدي إلى عواقب سلبية، والتبرير الانفعالي لكل ما يحدث معه، مستندا على أن ما يشعر به هو نفس ما يشعر به الآخرين، وأن الأفراد الآخرين غير قادرين على مواجهة التحديات والمواقف كما يواجهها هو، وأن كل ما يحدث من مشكلات وصعوبات مصدرها الأفراد الآخرين.

بينما يشير(Coralijn,et al., 2008) إلى أن التشوهات المعرفية تتكون من الأبعاد التالية:

التشوهات الذاتية : Self-centered – لوم الآخرين : Blaming others – التضخيم / التقليلى : Minimizing/mislabeling– افتراض الأسوأ : Assuming the worst – الاستنتاجات غير المنطقية : Anomalous response – التعميم الإيجابي : Positive fillers .

ويرى (Barriga,et al., 2001) أن التشوهات المعرفية تنقسم إلى أربعة أنواع رئيسة، وهي:

أولا: التشوهات المعرفية الموجهة نحو الذات : هي تلك التشوهات المرتبطة باحتياجات الفرد وانفعالاته ورغباته وتصورات الفرد الذاتية بأنّ كل ما يحمله من مجموع تلك الإدراكات صحيحٌ دائما، وأنّ الآخرين لا يحملون أفكارا طبيعية.

ثانيا: لوم الآخرين: يعزو الفرد جميع الأحداث والسلوكيات غير السوية التي تظهر في حياته إلى مصادر خارجية، تتمثل في أنّ هناك شخصا آخر يجب لومه بأي حدث

غير مناسبٍ يظهر في حياته. وبالتالي فإنّ شعور الفرد بالتعاسة، أو الم ا زج السيئ يجب أن يكون ناتجاً من فردٍ آخر سبّب هذه التعاسة، أو المزاج السيئ.

ثالثاً: التقليل من شأن الآخرين أو من عواقب السلوكيات الذاتية: إن إيمان الفرد واعتقاده أن سلوكياته الذاتية التي يقوم بها والتي قد لا تكون مقبولة من الآخرين لا تؤدي إلى إيقاع الأذى على الآخرين، ويعد ذلك نوعٌ آخر من التشوهات المعرفية النابعة من إدراك الفرد المتحيز في أفكاره العقلية بأنّ ما يقوم به حتى لو لم يكن صحيحا لا يؤدي بالضرورة إلى إيقاع الأذى بالآخرين.

رابعا: حمل افتراضات مشوهة تقوم على أنّ كل ما يقوم به الفرد سيؤدي إلى عواقب سيئة: في هذه الحالة يؤمن الفرد بشكل خاطئ أن كل سلوك يقوم به حتى لو كانت نيته من هذا السلوك سليمة سوف يؤدي إلى عواقب سيئة،لا يمكن الهروب منها. كما أن هذا النوع من التشوهات المعرفية يبنى على استحالة القيام بخطوات، أو إجراءات ذاتية تحسن من الوضع السيئ في البيئة المحيطة.

وقد اعتمد الباحثة فى الدراسة الحالية الى تصنيف (Barriga,et al., 2001) .

فروض الدراسة

١ - توجد علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية ، وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٢- يمكن التنبؤ بسلوك التنمر من خلال متغيراتالتشوهات المعرفية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية؟

٣ - توجد فروق فى التشوهات المعرفية بابعادها (التمركز حول الذات - إلقاء اللوم على الآخرين- التهوين (تقليل) خطأ التقدير - افترض الأسوأ) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير الجنس (بنين بنات)؟

٤ - توجد فروق فى سلوك التنمر بابعادة (الاجتماعى - الممتلكات العامة – اللفظى – البدنى) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى الى متغير الجنس (بنين بنات)؟.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة فى الدراسة الحالية المنهج الوصفى الذى يدرس الفرق بين تلاميذ المرحلة الاعدادية فى سلوك التنمر والتشوهات المعرفية وذلك باختلاف الجنس .

اجراءات الدراسة

أولاً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثانى من المرحلة الاعدادية في المدارس الحكومية الواقعة ضمن ادارة السادس من اكتوبرالتعليمية للفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩ ، إذ بلغ عددهم (٤٨٦٤) تلميذ وتلميذة ، بواقع (٢٤٩٥) تلميذا و(٢٣٦٩) تلميذة. والجدول رقم (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقا للجنس والصف.

جدول (١) **توزيع أفراد مجتمع الدراسة**

الصف	بنين	بنات	الاجمالى
الأول	٢٧٨٩	٢٦٤٥	٥٤٣٤
الثانى	٢٤٩٥	٢٣٦٩	٤٨٦٤
الثالث	٢٤٠٤	١٢٥٣	٤٦٥٧

ثانيا : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٨٠٠) تلميذ وتلميذة ، بواقع (٤٠٠) تلميذا، و(٤٠٠) تلميذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ، إذ شكلوا ما نسبته (١٦٪) من مجتمع الدراسة، سحبوا من الصف الثانى الاعدادى. والجدول (٢) يوضح توزيع افراد عينةالدراسة وفقا للمدرسة والجنس

الجدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المدرسة والجنس

اسم المدرسة - الجنس	ذكور	اناث
٦ اكتوبر - الحى السابع	-	١٢٥
ام المؤمنين عائشة	-	١٥٠
ابو بكر الصديق	-	١٢٥
المستقبل	١٣٥	-
على ابن ابى طالب	١٣٠	-
احمد رضوان	١٣٥	-
المجموع	٤٠٠	٤٠٠

ثالثا : أدوات الدراسة

لأجل الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم تطبيق أداتين على عينة الدراسة للوصول إلى النتائج، لذلك استخدمت الباحثة أداتين، وهما: مقياس سلوك التنمر، ومقياس التشوهات المعرفية.

(١) مقياس سلوك التنمر اعداد الباحثة : ملحق (٢)

التعريف الاجرائى لسلوك التنمر: وهو عبارة اساءة استخدام القوة بصورة مستمرة بغرض السيطرة على الآخرين ، وهوسلوك ايذائى مبنى على عدم التوازن فى القوة ويتضمن الحاق الاذى بالآخرين ، ومنع بعض تلاميذ من ممارسة بعض الانشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم ، أو نشر شائعات عن الآخرين ،اخذ اشياء الآخرين والتصرف فيها ، وتدمير وإتلاف الممتلكات المادية للمدرسة ، ايذاء الفرد جسديا ، والاذى والسخرية والتقليل من شأن الآخرين . والإساءة الجسدية والنفسية والاجتماعية المتكررة والهادفة والمتعمدة الصادرة عن فئة المتنمرين .

هدف المقياس هو قياس سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية بابعادة الاربعة وهم التنمر(الجسدى - اللفظى - الاجتماعى - على الممتلكات الآخرين).

التنمر الاجتماعى : يهدف الحاق الاذى بالآخرين ، ومنع بعض الطلاب من ممارسة بعض الانشطة بقصد إقصائهم أو رفض صداقتهم ، أو نشر شائعات عن الآخرين.

التنمر البدنى : اى اتصال يقصد به ايذاء الفرد جسديا ويأخذ اشكال مختلفة منها الدفع للطم/ الضرب/ الركل/ البصق/ الهجوم على الضحية.

التنمر على ممتلكات الآخرين: يهدف الى تدمير الممتلكات المادية للزملاء فى المدرسة ، اخذ اشياء الآخرين والتصرف فيها ، أو عدم ارجاعها، أو اتلافها. وتدمير وإتلاف الممتلكات المادية للمدرسة من حائط ، كراسى ، ملاعب ،ابواب ،شبابيك ، مقاعد الدراسة

التنمر اللفظى: تهديد من المتنمر للضحية امام مجموعة من الأقران بقصد الاذى والسخرية والتقليل من شأن الآخرين ، وانتقاد الآخرين نقدا قاسيا والتشهير به ، واطلاق الشائعات الباطلة .

خطوات اعداد المقياس : تم اتخاذ الخطوات التالية في سبيل اعداد المقياس واشتقاق محاوره وعباراته والتحقق من صدقه وثباته من خلال المصادر التالية :

- مراجعة الاطر النظرية والدراسات السابقة التى تناولت سلوك التنمر، وذلك للإفادة في تحديد وصياغة مفردات المقياس.

تم استعراض المقاييس التى استخدمت لتقييم سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ومنها : مقياس Louis فى دراسة (yong,2003) ، مقياس تصورات التنمر المدرسى من إعداد (Taylor,2009) ، مقياس (Blakeney,2016) لقياس التنمر وضحايا التنمر ،مقياس ماريس وبيترمان(Marees, and Peterman, 2010) .

- تمت صياغة فقرات المقياس وروعي في هذه الفقرات أن تكون شاملة لأبعاد سلوك التنمر الأربعة.

- بلغ عدد الفقرات (٣٨) فقرة شملت الأبعاد السابقة وتوزعت على النحو التالى: سلوك التنمر الجسمي وعدد فقراته (٩) والتي تشكل الأرقام (١-٩) ، وسلوك التنمر اللفظي وعدد فقراته (١٠) وتحتل الأرقام (١٠ - ١٨)، وسلوك التنمر الاجتماعي وعدد فقراته (٩) وتشكل الأرقام (١٩ - ٢٧)، وسلوك التنمر ضد ممتلكات الغير وعدد فقراته (١٠) وتحتل الأرقام (٢٨- ٣٨).

لكل عبارة ثلاث اختيارات وهى : (كبيرة - متوسطة - صغيرة) ، وترتيب الدرجات (٣-٢-١) ، وبذلك تكون الدرجة الصغر والكبرى (٣٨ – ١١٤) درجة ، كلما ارتفعت درجة الطالب على المقياس دل ذلك ارتفاع مستوى سلوك التنمر ، والعكس صحيح.

الكفاءة السيكومترية لمقياس سلوك التنمر :

صدق المقياس:

لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلى وذلك على النحو التالى:

(أ) صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوي والصحة النفسية ، بلغ عددهم (١٠) محكمين ملحق (٣) قائمة بأسمائهم لأبداء الرأي فى بنود عبارات المقياس من حيث (مدى ملاءمة كل عبارة من العبارات للهدف التى وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة ، وانتمائها للمحور الذى تنتمى إليه)، حيث تم اعتماد العبارات التى اتفق عليها المحكمين بنسبة اتفاق ٨٠٪ فأكثر من حيث صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها ، وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين. بعد أخذ الملاحظات المتعددة من المحكمين من حذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو اى اقتراحات اخرى ، اصبح المقياس بصورته المعدلة يحتوى على (٣٨) عبارة ، ويوضح ملحق (٤) تعديلات هيئة المحكمين على مقياس سلوك التنمر ، تم إعداد المقياس في صورته النهائية مع التعليمات الخاصة للقائم بالتطبيق ، ملحق (٢) ، وجدول رقم (٣) يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٣)

نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس سلوك التنمر (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
1	10	%100	11	9	%90	21	10	%100	31	9	%90
2	8	%80	12	9	%90	22	10	%100	32	10	%100
3	9	%90	13	10	%100	23	9	%90	33	10	%100
4	9	%90	14	9	%90	24	10	%100	34	9	%90
5	10	%100	15	10	%100	25	9	%90	35	10	%100
6	10	%100	16	9	%90	26	10	%100	36	8	%80
7	8	%80	17	10	%100	27	9	%90	37	9	%90
8	10	%100	18	8	%80	28	10	%100	38	10	%100
9	9	%90	19	10	%100	29	9	%90			
10	9	%90	20	10	%90	30	9	%90			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين 80٪ : 100٪ لذا قد تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس دون حذف.

(ب) الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك Kaiser Normalization الذى وضعه Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (38) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (٢٠٠) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (5) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (60.811%) من التباين الكلى.

والجدول رقم (٤) يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (٤)

مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	قيم الشيوع
1			0.551			0.556
2	0.566					0.589
3	0.303	0.724				0.743
4				0.432		0.503
5	0.692					0.706
6				0.611		0.639
7		0.558				0.589
8			0.405			0.433
9	0.488					0.503
10				0.685	0.408	0.702
11	0.309	0.653				0.682
12			0.584			0.603
13	0.742					0.762
14			0.622			0.631
15		0.435				0.449
16			0.427			0.438
17				0.527		0.531
18	0.644					0.692
19			0.433			0.447
20		0.733	0.311			0.791
21				0.709		0.746
22	0.705					0.737
23				0.462		0.465
24		0.612				0.643
25			0.572			0.582
26	0.529					0.537
27				0.412		0.447
28		0.705				0.719
29			0.713			0.735
30	0.608					0.617
31			0.651			0.683
32		0.472				0.503
33			0.482			0.499
34		0.391				0.436
35				0.557		0.583
36		0.696			0.319	0.703
37	0.713	0.307				0.728
38				0.497		0.507
الجذر الكامن	6.574	6.138	5.102	3.475	1.819	-
نسبة التباين	17.300 %	16.153 %	13.426 %	9.145 %	4.787 %	-
نسبة التباين التراكمية	17.300 %	33.453 %	46.879 %	56.024 %	60.811 %	-

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن العامل الخامس تشبع عليه عبارتين فقط هما (10، 36) ولذا قد تم استبعاد هذا العامل لأنة لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر

Kaiser، إلا أنه لم يتم حذف العبارتين لأنهما تشبعا على العوامل الأخرى، وبذلك يصبح عدد العبارات النهائى للمقياس (38) عبارة متشبعة على أربعة عوامل تفسر (56.024%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا:-

جدول (٥)

درجات تشبع عبارات العوامل مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع
13	0.742	20	0.733	29	0.713	21	0.709
37	0.713	3	0.724	31	0.651	10	0.685
22	0.705	28	0.705	14	0.622	6	0.611
5	0.692	36	0.696	12	0.584	35	0.557
18	0.644	11	0.653	25	0.572	17	0.527
30	0.608	24	0.612	1	0.551	38	0.497
2	0.566	7	0.558	33	0.482	23	0.462
26	0.529	32	0.472	19	0.433	4	0.432
9	0.488	15	0.435	16	0.427	27	0.412
--	--	34	0.391	8	0.405	--	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.488 ، 0.742) وبلغ جذرها الكامن (6.574)، ويفسر هذا العامل (17.300٪) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التنمر الاجتماعى ".

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.391 ، 0.733) وبلغ جذرها الكامن (6.138)، ويفسر هذا العامل (16.153٪) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التنمر على الممتلكات ".

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.405، 0.713) وبلغ جذرها الكامن (5.102)، ويفسر هذا العامل (13.426٪) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التنمر اللفظي ".

يتضح من الجدول رقم (٥) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.412، 0.709) وبلغ جذرها الكامن (3.475)، ويفسر هذا العامل (9.145%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " التنمر البدنى ".

ثبات مقياس سلوك التنمر

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (40) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين.

جدول (٦)

معاملات الثبات لمقياس سلوك التنمر بطريقة ألفا – كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

الأبعـــــــــــاد	ألفا كرونباخ (ن=٢٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
التنمر الاجتماعى	0.822	0.829
التنمر على الممتلكات	0.785	0.796
التنمر اللفظى	0.817	0.823
التنمر البدنى	0.827	0.831
المقياس ككل	0.831	0.842

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس سلوك التنمر.

الاتساق الداخلى

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه.

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

التنمر الاجتماعى		التنمر على الممتلكات		التنمر اللفظى		التنمر البدنى	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	0.472	3	0.513	1	0.407	4	0.449
5	0.503	7	0.488	8	0.533	6	0.511
9	0.429	11	0.461	12	0.492	10	0.462
13	0.437	15	0.425	14	0.389	17	0.469
18	0.501	20	0.466	16	0.417	21	0.415
22	0.399	24	0.453	19	0.375	23	0.538
26	0.482	28	0.512	25	0.480	27	0.517
30	0.467	32	0.484	29	0.505	35	0.474
37	0.402	34	0.491	31	0.494	38	0.444
		36	0.416	33	0.437		

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.181 ، (0.05) = 0.138

يتضح من الجدول رقم (٧) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالى رقم (٨) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (٨)

الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس سلوك التنمر (ن = ٢٠٠)

الأبعـــــــــــاد	معاملات الارتباط
التنمر الاجتماعى	0.582
التنمر على الممتلكات	0.591
التنمر اللفظى	0.604
التنمر البدنى	0.577

يتضح من الجدول رقم (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثانيا :مقياس التشوهات المعرفية : ترجمة واعداد الباحثة ملحق (٥)

التعريف الاجرائى للتشوهات المعرفية هى: طرق غير دقيقة لإعطاء أو منح معني للخبرات التي يمر بها الفرد.وتتضمن : (التمركز حول الذات - لوم الآخرين- التهوين وخطأ التقدير - افتراض الاسوأ).

هدف المقياس : قياس التشوهات المعرفية لدى طلاب المرحلة الاعدادية بابعادة الاربعة وهى: (التمركز حول الذات - لوم الآخرين - التهوين وخطأ التقدير - افتراض الاسوأ)

صمم باريجا وهوتر استبيان "كيف أفكر (Barriga, & Potter,1999) لقياس التشوهات المعرفية الذاتية. وفقرات الاستبيان هي تقارير ذاتية تعكس "محورين رئيسين هما: التشوهات المعرفية Cognitive Olstortion ، والسلوكيات المضطربة Referent behaviors . "وسوف تكتفى الباحثة فى الدراسة الحالية على محور التشوهات المعرفية فقط "، بالنسبة لمحور التشوهات المعرفية فإن هناك أربع فئات من التشوهات المعرفية التي تقيسها عبارات الاستبيان وهما :

- **التمركز حول الذات (Self-Centered (SC** : والتي تعني تمركز الفرد حول وجهات نظره الشخصية، ومعتقداته، حاجاته، حقوقه، مشاعره وتوقعاته، وما إلى ذلك إلى درجة اللامبالاة وعدم احترام وجها ت نظر الآخرين أو القوانين .
- **لوم الآخرين (Blaming Others(BO** : وفيه يلقي الفرد اللوم على مصادر خارجية مثل الأفراد الآخرين أو سوء الحظ بدلا من الاعتراف بخطاه الشخصي، وبحيث يعزو السبب في الجرائم إلى خطأ الضحية فتكون هي الملامة.
- **والتهوين وخطأ التقدير Minimizing/Mislabeling** : يتم تهوين الأفعال السلوكية المضادة للمجتمع، وتوصف على أنها أفعال لم تسبب الأذى أو الضرر لأحد، بل أحيانا توصف بأنها أفعال مقبولة أو حتى موضع فخر، وأيضا يوصف الآخرون بمسميات غير إنسانية وغير لائقة.
- **افتراض الأسوأ (Assumhg the Worst(AW** : يتضمن نوايا عدائية للغير، والنظر لأسوأ سيناريو لأفعال الآخرين.

تصحيح مقياس التشوهات المعرفية : المقياس مصمم على طريقة ليكرت ؛ حيث تتراوح الدرجة على كل مفردة ما بين ١ = لا تنطبق ، و٥= تنطبق تماما. وتم تكويد هذه الدرجات بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أعلى من التشوهات المعرفية.

تكون مقياس التشوهات المعرفية بصورته النهائية من (٣٩) فقرة، كما هو مبين في الملحق(٦)

الكفاءة السيكومترية لمقياس التشوهات المعرفية

صدق المقياس: لحساب صدق المقياس تم استخدام صدق المحكمين، والاتساق الداخلى وذلك على النحو التالى:

(أ) صدق المحكمين

تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين فى مجال علم النفس التربوى والصحة النفسية، بلغ عددهم (١٠) محكمين لتحديد مدى ملاءمة كل عبارة من العبارات للهدف التى وضعت لقياسه، ومعرفة مدى وضوح أسلوب وصياغة كل عبارة، وقد تم الإبقاء على العبارات التى اتفق عليها ٨٠٪ من المحكمين من حيث صلاحيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة التى وضعت لقياسها. وقامت الباحثة بعمل التعديلات المطلوبة من قبل السادة المحكمين. بعد أخذ الملاحظات المتعددة من المحكمين من حذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة أو اى اقتراحات اخرى ، اصبح المقياس بصورته المعدلة يحتوى على (٣٩) عبارة،ويوضح ملحق (٨) تعديلات هيئة المحكمين على مقياس التشوهات المعرفية ، تم إعداد المقياس في صورته النهائية مع التعليمات الخاصة للقائم بالتطبيق،ملحق (٤)،وجدول التالى رقم(٩) يوضح معاملات الاتفاق بين المحكمين لعبارات المقياس.

جدول (٩)

نسبة اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التشوهات المعرفية (ن = ١٠)

رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق	رقم العبارة	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
1	10	%100	11	9	%90	21	9	%90	31	8	%80
2	8	%80	12	9	%90	22	9	%90	32	10	%100
3	10	%100	13	10	%100	23	10	%100	33	10	%100
4	9	%90	14	9	%90	24	9	%90	34	9	%90
5	10	%100	15	8	%80	25	10	%100	35	10	%100
6	10	%100	16	10	%100	26	9	%90	36	9	%90
7	9	%90	17	9	%90	27	8	%80	37	8	%80
8	9	%90	18	9	%90	28	10	%100	38	10	%100
9	8	%80	19	9	%90	29	9	%90	39	10	%100
10	10	%100	20	10	%100	30	9	%90	40	9	%90

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس تراوحت بين ٨٠٪ : ١٠٠٪ لذا تم الإبقاء على جميع عبارات المقياس دون حذف.

(ب) الصدق العاملى Factorial Validity

تم إجراء التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية Principal Component التى وضعها Hotelling باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) والاعتماد على محك Kaiser Normalization الذى وضعه Guttman وفى ضوء هذا المحك يقبل العامل الذى يساوى أو يزيد جذره عن الواحد الصحيح، كذلك يتم قبول العوامل التى تشبع بها ثلاثة بنود على الأقل بحيث لا يقل تشبع البند بالعامل عن (0.3) . وقد تم اختيار طريقة المكونات الأساسية باعتبارها من أكثر طرق التحليل العاملى دقة ومميزات، ومن أهمها إمكان استخلاص أقصى تباين لكل عامل، وبذلك تتلخص المصفوفة الارتباطيه للمتغيرات فى أقل عدد من العوامل.

وقد تم إجراء التحليل العاملى لعدد (٣٩) عبارة يمثلون عبارات المقياس. وقد بلغت عينة التحليل (200) فردا. وأسفرت نتائج التحليل العاملى لعبارات المقياس عن وجود (6) عوامل جذرها الكامن أكبر من الواحد الصحيح فسرت (64.559%) من التباين الكلى.

والجدول التالى يوضح مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل والنسبة التراكمية للتباين.

جدول (١٠)
مصفوفة العوامل الدالة إحصائيا وتشبعاتها بعد تدوير المحاور

العوامل / العبارات	الأول	الثانى	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	قيم الشيوع
1	0.643						0.651
2			0.629				0.662
3		0.569					0.585
4			0.311	0.617			0.677
5		0.541					0.554
6	0.456						0.561
7			0.534				0.549
8				0.513			0.562
9			0.535				0.553
10	0.471						0.498
11	0.309	0.631					0.680
12				0.585			0.604
13	0.685					0.311	0.702
14		0.496					0.515
15	0.583						0.597
16			0.590				0.608
17				0.602			0.633
18	0.603						0.631
19		0.502					0.517
20	0.412						0.459
21			0.607				0.618
22	0.303	0.601					0.626
23				0.610			0.648
24			0.489				0.518
25	0.611						0.646
26		0.501					0.547
27				0.541			0.585
28		0.666				0.402	0.694
29			0.496				0.529
30	0.309			0.579			0.581
31			0.512				0.544
32				0.577			0.593
33	0.622						0.642
34			0.609		0.405		0.646
35		0.482					0.503
36				0.546			0.571
37	0.521						0.555
38			0.498				0.589
39		0.614					0.646
الجذر الكامن	7.117	6.625	4.591	3.429	1.963	1.453	-
نسبة التباين	18.249 %	16.987 %	11.772 %	8.792 %	5.033 %	3.726 %	-
نسبة التباين التراكمية	18.249 %	35.236 %	47.008 %	55.800 %	60.833 %	64.559 %	-

- حذفت جميع التشبعات التى تقل عن 0.3.

يتضح من الجدول السابق رقم (١٠) أن العامل الخامس تشبع عليه عبارتين فقط رقم (34، 53) لذا سوف يتم استبعاد هذا العامل لأنة لم يتشبع عليه ثلاث عبارات على الأقل طبقا لمحك كايزر Kaiser، ولكن لن يتم حذف العبارتين لتشبعهما على العوامل الأخرى، كذلك نجد أن العامل السادس تشبع عليه ثلاث عبارات إلا أن تشبعات هذه العبارات ضعيفة لذا تم حذف هذا العامل مع الإبقاء على العبارات لتشبعها على العوامل الأربعة الأولى. وبذلك أصبح عدد العبارات (39) عبارة متشبعة على أربعة عوامل تفسر (55.800%) من التباين الكلى. وفيما يلى تفسير هذه العوامل سيكولوجيا بعد تدوير المحاور تدويرا متعامدا والجدول (١١) يوضح درجات تشبع عبارات المقياس على العوامل مرتبة ترتيبا تنازليا:-

جدول(١١)

درجات تشبع عبارات العوامل مرتبة ترتيبا تنازليا

رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع	رقم العبارة	درجة التشبع
13	0.685	28	0.666	2	0.629	4	0.617
1	0.643	11	0.631	34	0.609	23	0.610
33	0.622	39	0.614	21	0.607	17	0.602
25	0.611	22	0.601	16	0.590	12	0.585
18	0.603	3	0.569	9	0.535	30	0.579
15	0.583	5	0.541	7	0.534	32	0.577
37	0.521	19	0.502	31	0.512	36	0.546
10	0.471	26	0.501	38	0.498	27	0.541
6	0.456	14	0.496	29	0.496	8	0.513
20	0.412	35	0.482	24	0.489	--	--

يتضح من الجدول (١١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.397 ، 0.694) وبلغ جذرها الكامن (7.117)، ويفسر هذا العامل (18.249%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **التمركز حول الذات** ".

يتضح من الجدول (١١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.464 ، 0.666) وبلغ جذرها الكامن (6.625)، ويفسر هذا العامل (16.987%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم "**إلقاء اللوم على الآخرين**".

يتضح من الجدول (١١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.489، 0.629) وبلغ جذرها الكامن (4.591)، ويفسر هذا العامل (11.772%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **تقليل خطأ التقدير** ".

يتضح من الجدول (١١) أن تشبعات عبارات هذا العامل تراوحت بين (0.513 ، 0.617) وبلغ جذرها الكامن (3.429)، ويفسر هذا العامل (8.792%) من حجم التباين الكلى، ومن خلال ما تتضمنه هذه العبارات يمكن أن نطلق على هذا العامل اسم " **تفنراض الأسوأ** ".

ثبات مقياس التشوهات المعرفية

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ألفا لكرونباخ، وإعادة تطبيق المقياس على عينة قوامها (٤٠) فردا من نفس أفراد العينة الذين تم التطبيق الأول عليهم وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعين بين التطبيقين. وجدول التالى رقم (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الثبات لمقياس التشوهات المعرفية بطريقة ألفا - كرونباخ وإعادة تطبيق المقياس

الأبعـــــــــــاد	ألفا كرونباخ (ن = ٢٠٠)	إعادة التطبيق (ن = ٤٠)
التمركز حول الذات	0.811	0.823
إلقاء اللوم على الآخرين	0.786	0.805
تقليل خطأ التقدير	0.802	0.816
افتراض الأسوأ	0.814	0.817
المقياس ككل	0.827	0.831

يتضح من الجدول السابق رقم (١٢) أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، مما يجعلنا نثق فى ثبات مقياس التشوهات المعرفية.

(ج) الاتساق الداخلى

تم إيجاد التجانس الداخلى للمقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة على كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه والجدول (١٣) يوضح نتائج هذا الحساب.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه (ن = ٢٠٠)

التمركز حول الذات		إلقاء اللوم على الآخرين		تقليل خطأ التقدير		افتراض الأسوأ	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	0.395	3	0.514	2	0.502	4	0.513
6	0.505	5	0.447	7	0.490	8	0.409
10	0.419	11	0.544	9	0.371	12	0.455
13	0.427	14	0.538	16	0.403	17	0.472
15	0.482	19	0.405	21	0.502	23	0.425
18	0.485	22	0.513	24	0.472	27	0.503
20	0.394	26	0.512	29	0.399	30	0.417
25	0.478	28	0.487	31	0.528	32	0.433
33	0.424	35	0.388	34	0.480	36	0.485
37	0.465	39	0.508	38	0.429	--	--

مستوى الدلالة عند (0.01) = 0.181، (0.05) = 0.138

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

ثم تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٤) يوضح نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١٤)

الاتساق الداخلى لأبعاد مقياس التشوهات المعرفية (ن = 200)

الأبعـــــــــــاد	معاملات الارتباط
التمركز حول الذات	0.537
إلقاء اللوم على الآخرين	0.602
تقليل خطأ التقدير	0.537
افتراض الأسوأ	0.581

يتضح من الجدول (١٤) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01).

إجراءات الدراسة

(١) إعداد أدوات الدراسة استعداد للقيام بالدراسة الاستطلاعية.

(٢) إجراء الدراسة الاستطلاعية للتأكد من مدي ملائمة الأدوات المستخدمة في جمع البيانات.

(٣) التأكد من صدق الأدوات وثباتها.

تطبيق إجراءات الدراسة

(٤) تطبيق **مقياس سلوك التنمر ، ومقياس التشوهات المعرفية** علي عينة الدراسة الأساسية .

(٥) بعد إجراء التحليلات الإحصائية سيتم استخلاص نتائج الدراسة وتفسيرها فى ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة .

فروض الدراسة

الفرض الأول: ينص هذا الفرض على أنه " توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التنمر".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة (الطلاب/ الطالبات/ العينة الكلية) على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس التنمر، وذلك نظرا لوجود فروق بين الطلاب والطالبات كما أظهرت نتائج الفرضين السابقين.

أ- بالنسبة لعينة التلاميذ:

جدول (١٥)

معاملات الارتباط بين درجات الطلاب على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر (ن = ٤٠٠)

الأبعـــــــــــــــــــــاد	التنمر الاجتماعى	التنمر على الممتلكات	التنمر اللفظى	التنمر البدنى	الدرجة الكلية
التمركز حول الذات	0.139**	0.229**	0.146**	0.117*	0.303**
إلقاء اللوم على الآخرين	0.300**	0.021	0.164**	0.240**	0.357**
تقليل خطأ التقدير	0.271**	0.028	0.165**	0.155**	0.307**
افتراض الأسوأ	0.119*	0.109*	0.151**	0.114**	0.227**
الدرجة الكلية	0.333**	0.179**	0.269**	0.254**	0.504**

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (١٥) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على كل من:

- بعد التمركز حول الذات لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.

- بعد إلقاء اللوم على الآخرين لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التنمر على الممتلكات.
- بعد تقليل خطأ التقدير لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التنمر على الممتلكات.
- بعد افتراض الأسوأ لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.

ب- بالنسبة لعينة التلميذات:

جدول (١٦)

معاملات الارتباط بين درجات تلميذات على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهن على مقياس سلوك التنمر (ن = ٤٠٠)

الأبعـــــــــــــــــــــــاد	التنمر الاجتماعى	التنمر على الممتلكات	التنمر اللفظى	التنمر البدنى	الدرجة الكلية
التمركز حول الذات	0.138*	0.157**	0.144**	0.155**	0.290**
إلقاء اللوم على الآخرين	0.131**	0.113*	0.157**	0.246**	0.352**
تقليل خطأ التقدير	0.241**	0.091	0.119*	0.228**	0.346**
افتراض الأسوأ	0.039	0.117*	0.273**	0.189**	0.343**
الدرجة الكلية	0.199**	0.220**	0.310**	0.359**	0.591**

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (١٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات تلميذات على كل من:

- بعد التمركز حول الذات لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد إلقاء اللوم على الآخرين لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد تقليل خطأ التقدير لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التنمر على الممتلكات.
- بعد افتراض الأسوأ لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التنمر الاجتماعى.
- الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.

ج- بالنسبة للعينة الكلية:

جدول (١٧)

معاملات الارتباط بين درجات أفراد عينة الدراسة (تلاميذ تلميذات)

على مقياس التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس سلوك التنمر (ن = 800)

الأبعـــــــــــــــــــــــاد	التنمر الاجتماعى	التنمر على الممتلكات	التنمر اللفظى	التنمر البدنى	الدرجة الكلية
التمركز حول الذات	0.129**	0.165**	0.127**	0.107**	0.266**
إلقاء اللوم على الآخرين	0.215**	0.031	0.123**	0.180**	0.283**
تقليل خطأ التقدير	0.202**	0.092**	0.150**	0.216**	0.337**
افتراض الأسوأ	0.084*	0.093**	0.201**	0.130**	0.259**
الدرجة الكلية	0.281**	0.181**	0.277**	0.285**	0.522**

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (١٧) وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات أفراد عينة الدراسة (تلاميذ وتلميذات) على كل من:

- بعد التمركز حول الذات لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد إلقاء اللوم على الآخرين لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس، عدا بعد التنمر على الممتلكات.
- بعد تقليل خطأ التقدير لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- بعد افتراض الأسوأ لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.
- الدرجة الكلية لمقياس التشوهات المعرفية وجميع أبعاد مقياس سلوك التنمر والدرجة الكلية للمقياس.

بالنسبة للفرض الثانى : ينص الفرض على أنه " يمكن التنبؤ بسلوك التنمر من خلال التشوهات المعرفية لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ المرحلة الاعدادية"

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدم تحليل الانحدار المتعدد بطريقة إضافة وحذف المتغيرات تدريجياً Stepwise، حيث يتميز هذا الأسلوب بإمكانية إدراج أقوى المتغيرات تأثيراً على المتغير التابع فى الخطوة الأولى، وإدراج ثانى أقوى المتغيرات فى الخطوة الثانية، وهكذا حتى ينتهى من إدراج جميع ذات التأثير الدال على المتغير التابع، ولا يدرج المتغيرات الضعيفة أو التى تفسر كمية أو نسبة ضئيلة من التباين فى درجات المتغير التابع. ويلخص الجدول التالى رقم (١٨) نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بسلوك التنمر.

جدول (١٨)
نتائج تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بسلوك التنمر

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار B	الخطأ المعيارى لـ B	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة " ت "	قيمة " ف "	الارتباط المتعدد R	مربع الارتباط المتعدد R^2	مربع معامل الارتباط المتعدد المعدل
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	0.502	0.029	0.522	17.298**	0.299.226**	0.522	0.273	0.272
المقدار الثابت = 24.978								
الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية	0.453	0.033	0.471	13.610**	155.506**	0.530	0.281	0.279
تقليل خطأ التقدير	0.214	0.072	0.103	2.974**				
المقدار الثابت = 24.361								

** دال عند مستوى (0.01) * دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (١٨) ما يلى:

- أن الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية، وتقليل خطأ التقدير لهما قدرة تنبؤية بسلوك التنمر.
- أن قيمة " ف " وكذلك قيمة " ت " كانت جوهرية عند مستوى (0.01)، الأمر الذى يشير إلى دلالة تأثير المتغيرات المستقلة (التى دخلت فى نموذج الانحدار) فى المتغير التابع كما يشير إلى دلالة المعادلة التنبؤية.
- أسهم المتغيرات المستقلان بنسبة 28.1% فى تباين درجة سلوك التنمر، حيث أسهمت الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية بنسبة 27.3% فى تباين درجة سلوك التنمر، ثم جاء فى الترتيب الثانى متغير تقليل خطأ التقدير وأسهم بنسبة 0.8% ليصبح التباين 28.1%.
- يمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالى :
- درجة سلوك التنمر المتنبأ بها = 24.361+ (0.453 × الدرجة الكلية للتشوهات المعرفية) + (0.214× درجة تقليل خطأ التقدير)

بالنسبة للفرض الثالث: ينص الفرض على أنه " توجد فروق فى التشوهات المعرفية بأبعادها (التمركز حول الذات - إلقاء اللوم على الآخرين - التهوين (تقليل) خطأ التقدير - افترض الأسوأ) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى إلى متغير الجنس (بنين/ بنات) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

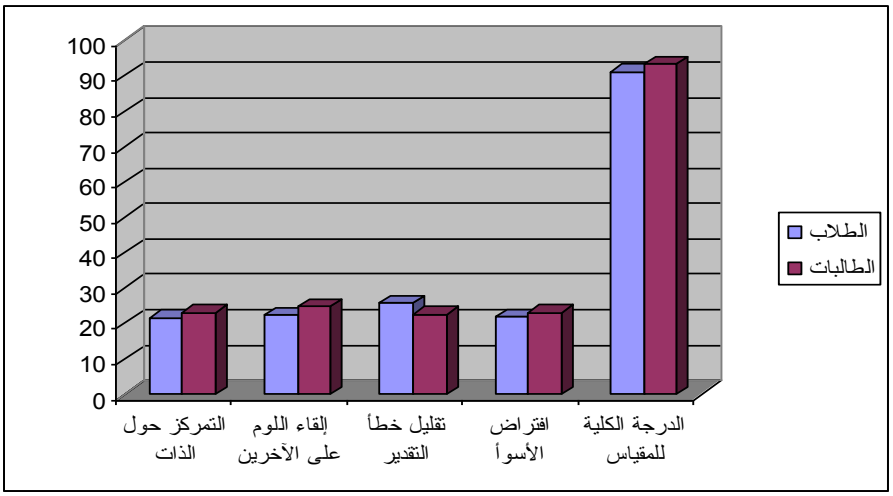
دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ وتلميذات على مقياس التشوهات المعرفية (ن = ٨٠٠)

الأبعـــــــــــــــــــــاد	بنين (ن = ٤٠٠)		بنات (ن = ٤٠٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التمركز حول الذات	21.46	4.619	23.14	4.741	5.084	0.01
إلقاء اللوم على الآخرين	22.38	2.665	24.67	4.216	9.182	0.01
تقليل خطأ التقدير	25.62	5.013	22.50	2.990	10.664	0.01
افتراض الأسوأ	21.72	4.435	23.04	4.610	4.142	0.01
الدرجة الكلية للمقياس	91.16	9.708	93.35	9.255	3.258	0.01

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 وعند (0.05) = 1.96

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات على جميع أبعاد مقياس التشوهات المعرفية والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01)، حيث جاءت الفروق لصالح البنات على أبعاد (التمركز حول الذات، إلقاء اللوم على الآخرين، افتراض الأسوأ) والدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت الفروق لصالح البنين على بعد تقليل خطأ التقدير.

ويوضح الشكل البيانى (١) الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياس التشوهات المعرفية.



شكل (١)

الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياس التشوهات المعرفية

بالنسبة للفرض الرابع : ينص الفرض على أنه " توجد فروق فى سلوك التنمر بأبعاده (الاجتماعى - الممتلكات العامة - اللفظى - البدنى) لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية تعزى إلى متغير الجنس (بنين/ بنات) "

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، والجدول (٢٠) يوضح ذلك.

جدول (٢٠)

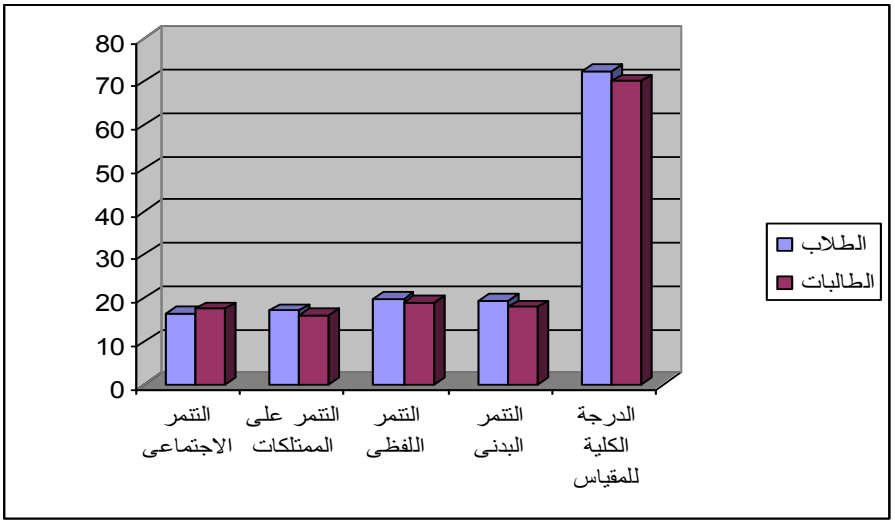
دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والطالبات على مقياس التنمر (ن = ٨٠٠)

الأبعـــــــــــــاد	البنين (ن = ٤٠٠)		البنات (ن = ٤٠٠)		قيمة " ت "	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التنمر الاجتماعى	16.46	5.016	17.45	4.296	2.983	0.01
التنمر على الممتلكات	17.09	4.271	15.98	4.297	3.664	0.01
التنمر اللفظى	19.65	4.621	18.83	5.075	2.397	0.05
التنمر البدنى	19.26	4.111	17.82	5.120	4.386	0.01
الدرجة الكلية للمقياس	72.46	9.363	70.07	8.817	3.713	0.01

مستوى الدلالة عند (0.01) = 2.58 وعند (0.05) = 1.96

يتضح من الجدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ وتلميذات على جميع أبعاد مقياس التنمر والدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0.01) عدا بعد التنمر اللفظى فهو دال عند مستوى (0.05)، حيث جاءت الفروق لصالح البنين على أبعاد (التنمر على الممتلكات، التنمر اللفظى، التنمر البدنى) والدرجة الكلية للمقياس، بينما كانت الفروق لصالح البنات على بعد التنمر الاجتماعى.

ويوضح الشكل البيانى (٢) الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياس سلوك التنمر.



شكل (٢)

الفروق بين متوسطات درجات البنين والبنات على مقياس سلوك التنمر

مناقشة نتائج الدراسة

كشفت نتائج الدراسة بوجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية وسلوك التنمر ، فتدل النتيجة على انه كلما ارتفع مستوى التشوهات المعرفية لدى الطلاب ارتفع مستوى التنمر ، يمكن تفسير النتيجة الى ما اشارت اليه النظرية المعرفية التى اكدت على ان ما يقوم به الفرد من سلوكيات سلبية تكون ناتجة عن وجود اخطاء عاجزة عن التكييف وتسيطر على الفرد مما

يترتب عليها وجود ابنية معرفية كامنة تصاحب هذه السلوكيات مما ينعكس على رغباته . وهذ ما اكدته دراسة كل من (Smeet et al.,2017) التى توصلت الى ان القاء اللوم على الآخرين وأفتراض الأسوء مرتبط بالتنمر ، ودراسة كل من (Wallinius et al.,2011) التى كشفت عن وجود علاقة بين التشوهات المعرفية والسلوك المضاد للمجتمع ، ودراسة (Gini&Pozzoli,2013) التى بينت نتائجها الى علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية وبعض تغيرات النفسية مثل التعرض للاساءة الجسدية والنفسية ، ودراسة (Chiang et al.,2012) الى اظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التشوهات المعرفية والسلوكيات العدوانية ،ودراسة (Cetin et al.,2013) التى دلت نتائجها الى وجود علاقة ارتباطية بين ارتفاع مستوى التشوهات المعرفية والتعرض للتنمر ، اما دراسة (Capuano,2007) اظهرت الى ان التشوهات المعرفية لها علاقة قوية بالاعتداء الجسدى ، وايضا توصلت نتائج دراسة (Oostermeijer et al.,2017) الى ان القاء اللوم على الآخرين وأفتراض الاسوء مرتبط بالعدوان.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Yavuzer,2015) بأن التشوهات المعرفية التى يعانى منها الفرد تتمثل فى استخدام مفاهيم سلبية حول الذات ، وحول احترامها وتقديرها ، والنظر الى نفسه على انه انسان غير كامل وليس له اى قيمة ، وانه هو السبب الرئيسى للمشكلات التى يعانى منها على المستوى الفرى أو ٣صصدتلك التى تحدث للأفراد من حوله.

وبالتالى ما يحمله الفرد من أفكار سلبية حول ذاته وحول البيئة المحيطة به وحول المستقبل من شأنه ان يؤدى الى ظهور العديد من المشكلات . " ويرى (Aquino and Reed ,2002) أن التشوه المعرفي يحدث عندما يتعارض السلوك الفعلي مع القيم، وهذا يقود إلى الانزعاج؛ لأنه يكون سلوكا مضللا، لذلك لا بد من الاهتمام بالأخلاق، ولتقليل هذا الانزعاج يقوم الأشخاص بتعديل سلوكهم، ليكون قريباً من أهدافهم ومعتقداتهم.

ويرى أصحاب النظريات السلوكية المعرفية أنّ الفرد يشعر بالإحباط والغضب نتيجة لاستخدامه عمليات معالجة معلومات غير سوية، كالتشوهات المعرفية في التفكير، مما يؤدي إلى عدم قدرته على التكيف مع المثيرات في البيئة المحيطة.وتؤدي التشوهات المعرفية إلى جعل الفرد يبرر سلوكاته غير السوية لاعتقاده بأنّه على صواب (Chiang ,et al., 2012).

يمكن التنبؤ بسلوك التنمر من خلال ابعاد التشوهات المعرفية ، وقد جاءت الدراسة متفقة مع نتائج دراسة كل من (Mobini,2006) التى اشارت نتائجها الى امكانية التنبؤ بالتنمر من خلال التشوهات المعرفية ، اما دراسة (Koolen et al.,2012) اظهرت امكانية التنبؤ بالعدوان عن طريق الخطأ فى اسناد اللوم على الآخرين ، ودراسة (Cetin et al.,2013) التى توصلت الى ان التشوهات المعرفية لها قدرة تنبؤية بسلوك التنمر، ودراسة (Oostermeijer et al.,2017) التى اوضحت نتائجها الى انه يمكن التنبؤ بالعدوان من خلال التشوهات المعرفية.

اما فيما يخص الفروق فى التشوهات المعرفية بين الطلاب(ذكور - اناث) ، فى ضوء الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع وجدت الباحثة ان النتائج الحالية اتفقت مع نتائج دراسة (Chiang et al.,2012) التى اوضحت نتائجها الى وجود فروق فى مستوى التشوهات المعرفية والسلوكيات العدوانية تعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث ، وان الاناث يعانين من مستويات مرتفعة من التشوهات المعرفية مقارنة بالذكور . بينما وجدت الباحثة ان هذه النتيجة لا تتفق مع دراسات كل من (Pinto,2001) التى اوضحت ان الذكور اكثر اضطرابا واظهار لانقسام فى التشوهات المعرفية.

فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Sullivan,2012) التى أظهرت ان البنات يعانين من التنمر الاجتماعى أكثر من البنين ، ودراسة (Gabel,2017) التى اظهرت ان البنات يتعرضن للتنمرالاجتماعى بينما يستخدم البنين التنمر البدنى، وايضا اوضحت نتائج دراسة

(Blakeney,2016) ان البنين أكثر أستخداماً من البنات للتنمر البدنى واللفظى ، ويرى (Nelson et al.,2015) الى ان البنين يميلون الى استخدام التنمر اللفظى والتنمر على ممتلكات الغير أكثر من البنات . اما دراسة (Alfred ,et al., 2015) ، كشفت على ان الاشكال الأكثر شيوعاً للتنمر كانت جسدية مثل التشاجر والضرب الشديد ، ثم لفظية مثل التهديد والمضايقة ، واجتماعية مثل اجباره على ترك اللعب مع المجموعة او الأقران ، والتجاهل ، وان الذكور هم الأكثر مشاركة فى التنمر .

من خلال ما توصلت اليه الدراسة الحالية من نتائج توصي الباحثة بما يلى :

- ضرورة الحد من ظاهرة التنمر فى المدرسة بأنواعها ، وذلك عن طريق تضمين المناهج لأساليب وطرق التعامل وأحترام الآخرين وتنمية المهارات الاجتماعية والتدريب على حل المشكلات.
- تفعيل دور المرشدين التربويين فى المدارس للحد من التشوهات المعرفية لدى الطلاب التى تؤدى الى سلوك التنمر.
- ضرورة تصميم برامج ارشادية ، وتدريب المعلمين والقائمين على رعاية الطلاب فى المدارس بكيفية التعامل مع مشكلة التنمر وطرق مواجهة الطلاب المتنمرين.
- وضع قواعد وقوانين تنظيمية للحد من ظاهرة التنمر .
- تقوية علاقات المعلمين بالطلاب بالمدرسة ليصبح المعلم مصدر حماية ودعم وتشجيع للطلاب بمختلف مستوياتهم التحصيلية .
- تعزيز العلاقات الايجابية والتعاونية بين الطلاب بعضهم البعض ، واشراك الطلاب فى انشطة جماعية ترفيهية ، مع تفعيل دور الأسرة لما لها من دورا هاما وكبيرا فى التربية وغرس القيم والأخلاق بين ابناءها وتخفيف حده التنمر.
- اجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بمتغير التشوهات المعرفية ودورها فى التأثير على سلوك الأفراد.
- اجراء دراسة تبحث العلاقة بين تطور التشوهات المعرفية على شرائح عمرية مختلفة من الطلاب.
- اجراء المزيد من الدراسات حول التشوهات المعرفية وبخاصة لدى المراهقين ومحاولة الكشف عن العوامل المسببة لها.

المراجع

1. Adam, T., Wharton, C., Quilter, L & Hirsch, T. (2008). The association between mental health and acute infectious illness among a national sample of (18-24) year-old college students. Journal American College Health, 56(6), 657-663.
2. Alfred C. ; Boyle, G. & Marraccini, M. (2015). The Nature and Prevalence of Bullying in Primary Schools of Nkayi South Circuit in Zimbabwe.British Journal of Education, Society & Behavioural Science..8.(1), PP. 1-8.
3. Allan L. Beane (2008): Protect your Child from Bullying Expert Advice to help your Child Gets Hurt Published by Jossey . Bass Awiley imprint
4. Aquino, K., & Reed, A. (2002). The Self-Importance of Moral Identity. Journal of personality and Social Psychology, 83 (6),1423-1440.
5. Ayal, S., & Gino, F. (2011). Honest Rationales for Dishonest Behavior. Washington,DC: American Psychological Association.
6. Barrault, S. & Varescon, I. (2013). Cognitive distortions, anxiety, and depression among regular and pathological gambling online poker players. *Cyberphsychology, Behavior, and Social Networking,16*(3), 183-191.
7. Barriga, A., Gibbs., J., Potter, G, & Liau, A (2001). How I think questionnaire manual, Champaign, IL: research press.
8. Barriga, A.Q., Gibbs, J.C.(1999). Measuring cognitive distortion in ntisocial youth: Development and preliminary validation of the How I Think" questionnaire. Aggressive Behavior,22,333-343.
9. Batmaz, S., Kocbiyik, S. & Yuncu, O. (2015). Turkish version of the cognitive distortions questionnaire: Psychometric properties. *Hindawi Publishing Corporation,* 1-9.
10. Bauer-Sanders, K. (2003). Students' perceptions of bullying phenomenon in a Native American elementary school. unpublished doctoral dissertation, University of South Dakota.
11. Beck, J. (1995). Cognitive therapy: Basics and beyond. New York: Guilford Press.

12. Bidwell, N., (1997). The Nature and Prevalence of Bullying in Elementary Schools. a Summary of Amasters Thesis .from: www.Ssta.sk.ca/research/school_improvement/97-06.hyml.
13. Blakeney,K.(2016): An Instrument to Measure Traditional and Cyber Bulling and Victimization Behavior in Overseas Middle Years Students. Capella University .3499676.
14. Bond, L.; Wolfe, S.; Tollit, M.; Butler, H.; & Patton, G. (2007). A comparison of the Gatehouse Bullying Scale and the Peer Relations Questionnaire for students in secondary school. Journal of School Health, 77(2), 75-79.
15. Caldwell, R. (2013). Assessment of students' and teachers' perceptions of bullying in the middle school environment. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
16. Capuano, A.M.(2007). Empathy and Cognitive Distortion: Examining Their Relationship with Aggression in Adolescents. A aster Thesis Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University.
17. Cate, A. (2010). Cognitive Distortions as A predictor of Antisocial Behavior in Children. Master Thesis, Utrecht University. Nether Land.
18. Çelik, Ç. & Odacı, H. (2013). The relationship between problematic internet use and interpersonal cognitive distortions and life satisfaction in university students. Children & Youth Services Review, 35(3), 505.
19. Cetin, B., Peker, A., Eroglu. Y. & Citemel, N. (2013). Interpersonal cognitive distortions as a predictor of cyber victimization and ullying: A preliminary report in adolescents. *International OnlineJournal of Educational Sciences, 3*(3), 1064-1080
20. Chiang, Y., Lin, S. & Liu, E. (2012). The effects of online discussion forum aggressive messages and cognitive distortion on users' negative affect and aggression. *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 11(2), 238-245.
21. Chris Lee (2004): Preventing Bullying in schools A Guide for Teachers and Other Professionals،Paul Chapman Publishing (P.C.P)

22. Christopher, M. & Amissah, R. (2014). Cognitive distortions and depression among undergraduate student. *Research on Humanitiesand Social Sciences, 4*(4), 69- 75.
23. Clark, L. (2002). Help for Emotions: Managing Anxiety, Anger, and Depression. 2 edition, USA: Parents Press.
24. Clemmer, K. (2009):Cognitive Distortions: Define, Discover & Disprove . (14- 7- 2009(The Center for Eating Disorders Blog: http://eatingdisorder.org.
25. Coralijn, N., Brugman, D and Koops, W .(2008). Measuring Self-Serving Cognitive Distortions with the "How I Think" Questionnaire. European Journal of Psychological Assessment, 24(3), 181–189.
26. Corvo, K. & Delara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence?. Aggression and Violence Behavior. 15 (3). p. 81- 190.
27. Covin, J., Dozois, D., Ogniewicz, A., & Seeds, P. (2011). Measuring cognitive errors: Initial development for the cognitive distortions scale (CDS). International Journal of Cognitive Therapy, 4, 297-322.
28. Covino, F. (2013). Cognitive distortions and gender as predictors of emotional intelligence. Dissertation Submitted to Northcentral University Graduate Faculty of the School of Psychology Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy.
29. Daphne, H.(2012). Relationships among Moral Reasoning, Empathy and Cognitive Distortions in Juvenile Offenders. A Thesis, University Van Amsterdam. Holland.
30. Dare, S. (2011). Changing perceptions of middle school students regarding bullying: The impact of student-centered interventions. Unpublished doctoral dissertation, Wilmington University.
31. Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzerm, J. & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: prevalence and psychological profiles. British Journal of Educational Psychology, 79(1), 71-90.

32. Dozois, J.,David A., Ogniewicz, M. Aritel, M, & Covin, R.(2011): Measuring Cognitive Errors : Initial Development of the Cognitive Distortions Scale (CD). International Journal of Cognitive Therapy, 4 (3), 297-322.
33. Elliot ,S. : (2013) Social Skills Interventions for Children, Journal of Behavior Modification ,3.
34. Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Moramerchan, J., Pereira, B. & Smith, P. (2004). Friendship and loneliness among bullies and victims: data from seven countries. Aggressive Behavior, 30(1),7183.
35. Flisher, A.; Liang, H., & Lombark, C. (2007). Bullying, violence, and risk behavior in South African school student, Child Abuse and Neglect, 31(2), 161-171.
36. Frankova, L., (2010) School Bullying From The View Point Of Moral Cognition Overview of Selected Findings Ceskosllovenska .Psychological. 2: 175189.
37. Gabel,E.(2017):The Prevalence and Impact of Bulling Behaviors on Middle and High School Students : Grade, Gender, and Ethnic Differences. The Chicago School of Professional Psychology.3287154
38. Gini, G. & Pozzoli, T. (2013). Develop metrics measuring self-serving cognitive distortions:A meta-analysis of the psychometric properties of the how I think questionnaire (HIT). *European Journal of Developmental Psychology, 10*(4), 510-517.
39. Hemphill, S. A., Tollit, M. & Kotevski, A. (2012). Rates of bullying perpetration and victimisation: a longitudinal study of secondary school students in Victoria, Australia. Pastoral Care in Education Vol. 30, No. 2, pp. 99–112.
40. Hillsberg , C . and Spark ,H .(2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti-bullying program in middle school. Middle school Journal, 38 (2), 23-28.
41. Idsoe,T. Dyregrove, A., & Idose, E.(2012: Bullying and PTSD Symptoms. Journal of Abnormal Child Psychology, Vol.40(6),PP.901-911.

42. Joaquim. C. J. (2014).Developmental stage of performance in reasoning about school bullying. Behavioral Development Bulletn,19(2), 81-99):
43. John W. & Sons، L. (2009): Social Experience and School Bullying، Journal of Community & Applied Social Psychological، J. Community Appl.Soc. Psychol. 19: 17- 32 (www. Interscience.wiley.com) .
44. Ken,R.(2011): Appositive Approach to Bulling in Schools Acer press, Australian council for Educational Research ITD.
45. Koolen,S.Poorthuis,A.,&Van Aken,M.a.(2012): Cognitions Distortions and Self-Regulatory Personality Traits Associated with Proactive and Reactive Aggression in Early Adolescence. Cognitive therapy and Research ,36(6),776-787.
46. Koydemir, S., & Demir, A. (2008). Shyness and Cognitions: An examination of Turkish university students. *The Journal of Psychology, 142*(6), 633–644.
47. Kristensen, S. and Smith, P. 2003. The Use of Coping Strategies by Danish Children Classed as Bullies, Victim, Bully/ Victim and not Involved in Response to Different (hypothetical) Types of Bullying, Scandinavian Journal of Psychology, 44(5): 479- 488.
48. Leahy, R. (1996). Cognitive therapy: Basic principles and applications. Baltimore, MD: Jason Aronson, Inc.
49. Madonna M. Marphy &Sharon L. Banas(2009) : Character Education Dealing with Bullying، Library of Congress Cataloging، in publication Data Murphy، AlexaGordon.
50. Mahidat,F.,& Altharbi,B.(2016): The Impact of Correcting Cognitive Distortions In Reducing Depression and the Sense of Insecurity among A sample of Female Refugee Adolescents, Contemporary Issues in Education Research. Fourth Quarten,9(4).P.159:167.
51. Maruna, S & Mann, R. (2006). A fundamental attribution error? Rethinking cognitive distortions. The British Psychological Society, 11(2), 155- 177.

52. Migiiaccio, T. & Raskauskas, J. (2013). Small-scale bullying prevention discussion video for classrooms: A preliminary evaluation. Children & Schools, 35 (2), 71-81.
53. Mobini, S., Pearce, M., Grant, A., Mills, J. & Yeomans, M.(2006). The relationship between cognitive distortions, impulsivity, and sensation seeking in a non-clinical population sample. Personality and Individual Differences, 40(6): 1153-1163.
54. Monks, C.; Smith, P.; Naylor, P. & Barter, C. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. Aggression and Violent Behavior. 14 (2), PP. 146-156.
55. National Center for Injury Prevention and Control (2014). The relationship between bullying and suicide: What we know and what it means for Schools. http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-suicidetranslation-final-a.pdf.
56. Nelson,H.J.,Kendall,G.E.,Burns,S.K.,&Schonert-Reichl,K.A.(2015):A protocol for the Design of an Instrument to Measure Preadolescent Children's Self-report of Cover Aggression and Bullying .BMJ Open,5,10.Retieved from https://doi.org/10.1136/bmjopen-2015009084
57. Ndlovu, M. (2013). School Bullying and its Effects on Victims: What goes on in Schools. Germany: LAP Lambert Academic Publishing.
58. Ohio Department of Education (2013): for parent of Young Children Under Standing Bullying in ohio Schools . Http://www.Ode.State.oh.Us.html.
59. Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. American Journal of Orthopsychiatry. 80 (1).
60. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishers, Oxford.
61. Oostermeijer,S.Smeets,K.C.,jansen,L.,Jambroes,T.,Rommelse,N.N .,ScheeperS,f.E.,&popma,A.(2017):The Role of Self-Serving Cognitive Distortions in Reactive and Proactive Aggression . criminal Behavior and Mental Health,27(5),395-408.

62. Ozdel, k., Taymur, I., Guriz, S., Tulaci, R., Kuru, E&Turkcapar, M .(2014). Measuring Cognitive Errors Using the Cognitive Distortions Scale (CDS): Psychometric Properties in Clinical and Non-Clinical Samples. Measuring Cognitive Errors Using CDS, 9(8), 1-7.
63. Pellegrini, A. D. (2017). Bullies and victims in school. A review call for research. Journal of Applied Developmental Psychology, 19, 165-176.
64. Pinto, D. (2001). Driving Anger, Articulated Distortion, Cognitive Deficiencies, and Aggression (Doctoral Dissertation, Hofstra University) Dissertation Abstract International, 62 (1),560-275.
65. Shook, C .(2010). The Relationship between Cognitive Distortions and Psychological and Behavioral Factors in a Sample of Individuals who are Average Weight, Overweight, and Obese, Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Psychology, Philadelphia College of Osteopathic Medicine.
66. Shute, J., Smith, P. K. & Swettenham, J. (2008). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. Social Development, 8 (1), 117-127.
67. Smith, C., (2004). Raising Courageous Kids: Bullying Facts. Extension Specialist in Kansas State University Research and Extension. www.Ksu .edu/parent/programs courage/bully facts.
68. Smokowski, P. & kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types effects family characteristics and intervention strategies. children & schools. 27 (2).
69. Sokol, I. & Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victims especial category?. Children and Youth Services Review. 32 (12), pp. 1758 - 1769.
70. Stevens,V. ; De Bourdeaudhuij, I. & Van, O. (2012). Relationship of the family environment to children's involvement in bully / victim problems at school. Journal of Youth and Adolescence. 31 (6), PP. 419 - 428.

71. Stewin , L .& Mah ,D .(2010). Bullying school : Nature ,Effects and Remedies . Research paper in Education . 16 ,(3), 247 – 276 .
72. Sullivan, R.(2012):Student, Peer, and Teacher Reports of Bullying: Examining the Correlations Between Multiple information and Accuracy by Type of Informant. University of Rhode Island.3503133.
73. Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B. & Frerichs, L.J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. Journal of School Psychology, 50(4), 503-520.
74. Taylor, J.(2009): Rural Middle School Students Perception of Bulling Auburn Alabama University . 3386232
75. Torres, C .(2002). Early Maladaptive Schemas and Cognitive Distortions In Psychopathy and Narcissism. A thesis submitted for the degree of Doctor of Psychology (Clinical) of the Australian National University.
76. Usen,S.,Eneh,G.& Udom,I.(2016): Cognitive Distortions As predication of In School Adolescents Depressive Symptoms and Academic Performance in South-South Nigeria J. Education and Practice, 7(17):P.23:28.
77. Wallinius; .;ohansson,P.;Larden,M.;and Dernerik ,M.(2011): Self-Serving Cognitive Distortions and antisocial Behavior among Adults and Adolescents Criminal Justice and Behavior > Vol.38,No.3,PP.286-301.
78. Yavuzer, Y.(2015): Investigating the Relationship Between Self Handicapping Tendencies, Self-Esteem and Cognitive Distortions Educational Sciences Theory & practice, 15(4) .879:890.
79. Young, D.(2003): Dose School Connectedness Predict Bulling? An Analysis of Perceptions among Public Middle School Students . Capella University 3112997.