

سلوك التنمر المدرسي

"طبيعته وتفسيره والوقاية التربوية والنفسية"

أ. د. الفرحاتي السيد محمود *

د. أمانى زكريا صموئيل **

مقدمة

التنمر ليس مجرد مشكلة ثنائية بين المتنمر والضحية ولكنه سلوك مؤسف أو غير ملائم في العلاقات الإنسانية، يحدث في سياق اجتماعي أيكولوجي مثل سياق الأسرة والمدرسة والحي والمجتمع والنادي والشارع...

ومنذ أكثر من أربعين عاماً كان يُنظر لسلوك التنمر كونه سلوكاً عدوانياً مقصوداً، يقوم به مجموعة أو فرد بشكل متكرر ضد ضحية لا تستطيع الدفاع عن نفسها بسهولة. وتمت دراسة سلوك التنمر على نطاق واسع في تخصصات متنوعة خلال العقود القليلة الماضية (Salmivalli, 2010)، ويحدث المزيد والمزيد من تعبيرات العنف والضييق في المدارس ومعسكرات الشباب (Horsthemke, 2009) حتى في شكل مذبحة، كما حدث في النرويج (يوليو 2011) وفنلندا (نوفمبر 2007). وفي فنلندا استحوذ سلوك التنمر المدرسي على اهتمام متزايد منذ مذبحة عام 2007، وتم التوصل إلى أن سلوك التنمر أحد العوامل الأساسية لهذه الأحداث. وتوجد اختلافات في انتشار سلوك التنمر داخل الدول، حيث يقع بين 54% - 8 من الأطفال في سن المدرسة ضحايا لسلوك التنمر وفقاً للدراسات الدولية (von Marees & Petermann, 2010).

وسلوك التنمر سلوك واضح في مدارسنا وإن ذوي سلوك التنمر معرضون لممارسات جانحة ومعادية للمجتمع في وقت لاحق في حياتهم (Rigby, 2002)، ولديهم ميول عدوانية

* أستاذ علم النفس التربوي والإيجابي، المركز القومي للامتحانات والتقييم التربوي، مصر.

** دكتوراه في الصحة النفسية، كلية التربية - جامعة عين شمس، مصر.

وعدم تعاطف مع الضحايا، وتوجّه للسيطرة على الآخرين وارتياح أو إشباع من تبعية subordination الآخرين لهم (O'Brennan, Bradshaw & Sawyer, 2009)، ويتعرضون لمشكلات سلوكية مع الأقران واضطرابات صحية (Wolke, et al, 2001) وضعف التكيف النفسي والاجتماعي وانخفاض في التحصيل الدراسي (Nansel, et. al, 2001).

ويجب أن نعي بشكل أفضل العمليات النفسية التي تقف خلف سلوك التنمر في سن مبكرة؛ لمنع حدوثه في مرحلة الطفولة أو المراهقة اللاحقة لاسيما وأن قرابة 10-14% من الأطفال في السن المبكرة يتنمرون على الآخرين وقد يقعون ضحايا أيضاً (متنمر وضحية في الوقت ذاته)، وقرابة 4-17% من الأطفال مُتنمرون Bullies على الآخرين لكنهم لا يقعون ضحية (Jansen, et. al., 2012).

والمتنمرون لهم عديد من الأصدقاء مثل زملائهم العاديين وقد يكون وضعهم مثيراً للجدل في فصولهم، حيث نجدهم أكثر عرضة للرفض لكنهم أيضاً أكثر عرضة لأن يكونوا أكثر شهرة. بيد أن المتنمرين مندمجون بشكل جيد مع أقرانهم في سن مبكرة، وأن ضحايا التنمر مُهمشون في العادة (Vlachou, et. al, 2011).

والطفل المتنمر يُخيف أو يُهدد أو يُؤذي مستهدفين ليس لديهم نفس درجة القوة التي يتمتع بها، ويُجبرهم على ما يريده بنبرته الصوتية القوية والتهديد والوعيد وبحركات جسم دالة. وعادةً ما يستغلون خوف الضحية في السيطرة عليه وجعله يشعر بالعجز (Bauman & Del Rio, 2006). ويقع سلوك التنمر عادة في المدرسة أو في الفصل أو في مكان التقاء الأطفال، مثل ساحة المدرسة وأماكن البيع والشراء أو بالقرب من دورات المياه أو في ممرات منعزلة أو في غرف تبديل الملابس. وقد يقع سلوك التنمر خارج المدرسة في طريق عودة الطفل للمنزل أو في الملاعب أو في المواصلات العامة.

وتوجد علاقة بين مستوى سلوك التنمر واستجابات المعلمين غير الملائمة (Bauman & Del Rio, 2006)، والعلاقات الضعيفة أو السيئة بين المعلم والتلميذ (Bacchini, et. al., 2009)، وقلة دعم المعلمين ونقص المشاركة في الأنشطة المدرسية (Barboza, et. al., 2009)، وسياق المدرسة السلبي أو الفوضوي أو غير المنصف أو الذي يشجع على فلسفة الانتماء للشُّللية والعُصبة وتكوين التكتلات (Unnever & Cornell, 2004)، ومشاهدة الأطفال سلوك تنمر من أحد أفراد الأسرة مثل مشاهدتهم لأب يستقوي على الأم أو على أطفال أشقاء أو يقوم بسلوك اندفاع قهري والتصرف دون تفكير (الفرحاتي السيد، 2009).

116 :)، ونظرة الأطفال للمدرسة كونها مكاناً أو سياقاً لتفريغ طاقاتهم السلبية المتراكمة في المنزل، ويرافق ذلك ضعف قدرة المعلمين على مواجهة أو التعامل مع هذه المشكلة (Ilyin, 2014).

ويمكن لأي طفل أن يصبح في عداد ضحايا التنمر وفق سمات مؤهلة لديه كأن يكون ضعيفاً جسدياً، وفي كثير من الأحيان ذا سلوك متهور أو مندفع أو يعاني فرط النشاط وذا رهاب مدرسي أو ضعيف المهارات الاجتماعية (مثل أطفال المنازل أو المفاتيح)، ومن لديه صعوبات التعلم أو من لديه ضعف في القدرات العقلية أو الذكاء (الفرحاتي السيد، 2009).

ماهية سلوك التنمر المدرسي

التنمر المدرسي سلوك يحدث إما داخل المدرسة أو خارجها. وقد يحدث في أي مكان تقريباً في المدرسة أو حولها، رغم أنه قد يحدث غالباً أثناء فترات الراحة المدرسية في الممرات والحمامات والحافلات المدرسية وأثناء انتظار الحافلات، وفي الفصول التي تتطلب عملاً جماعياً و/ أو أنشطة ما بعد المدرسة.

وسلوك التنمر المدرسي أحياناً يتعلق بمتعلمين يهددون أو يؤذون أو يخوفون متعلماً، بدافع كسب ولاء المتفرجين الذين يريدون تجنب أن يصبحوا هم ضحايا تالين. ويتضمن سلوك التنمر نية الأذى في ضوء وجود عدم توازن في القوة بين المعتدي والضحية ويحدث بشكل متكرر. وتوجد ثلاثة معايير تميز سلوك التنمر عن غيره من حالات سوء السلوك الأخرى:

1- ضرر مُتعمد يهدف إلى إيذاء شخص آخر جسدياً أو نفسياً.

2- سلوك مُتكرر على مدى فترة طويلة من الزمن.

3- سلوك يحدث في إطار علاقة شخصية تتميز بعدم توازن أو تكافؤ القوى أو عدم قدرة الضحية على الدفاع عن نفسه (Olweus, 1993)؛ وبالتالي يتعرض التلميذ لسلوك تنمر عندما يكون هدفاً متكرراً لأفعال مُتعمدة من قبل أحد التلاميذ أو أكثر، يمتلكون قوة لفظية أو جسمية أو اجتماعية أو نفسية أكبر.

وهو تفاعل دينامي بين الجاني والضحية حيث يستمر اختلال توازن القوة الحقيقي أو المُدرك بين المتنمرين والضحايا، وهنا تزداد قوة المتنمر وتقل قوة الضحية ويصعب على الضحية الاستجابة أو التعامل مع المشكلة (Swearer & Hymel, 2015).

وسلوك التنمر عنف يقوم به شخص أو مجموعة ضد شخص غير قادر على الدفاع عن نفسه في مواقف حقيقية، وبرغبة واعية من المتنمر في الإيذاء أو التخويف أو إخضاعه للضغط (Ilyin, 2014)، أو فعل عدواني مقصود يقوم به مجموعة أو فرد بشكل مُتكرّر ضد ضحية لا يمكنه الدفاع عن نفسه، وقد يكون بسبب اختلال القوة بين المتنمر Bully والضحية Victim والتي قد تتمثل في (ضعفه عنه أو صغره أو أنه أقل شعبيةً منه وأكثر مهارةً اجتماعية أو لفظية من الضحايا، أو تمتعه بمكانة أو سلطة اجتماعية أعلى منه) (Olweus, 1993)، وقد يكون هذا الفعل "ضرب أو عنف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته، أو رفض الشخص وإبعاده عن المجموعة" (Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003).

والتنمر سلوك هدفه إيذاء جسدي أو لفظي أو اجتماعي متكرر لمن تكون قوته متفوقة على من ليس لديهم قوة "وهو الضحية"، بهدف إلحاق ضرر به وتحقيق رضا شخصي مزعوم. وسلوك التنمر يختلف عن سلوك العدوان ولكي يكون سلوك العدوان تنمرًا يجب أن يكون حقيقيًا لا يكون فيه توازن مُدرك أو حقيقي بين المتنمر والضحية، ويصدر من أطفال لديهم قوة جسمية أكبر أو أقوى أو أكثر مهارة اجتماعية أو لفظية، ولديهم مكانة اجتماعية أعلى من المستهدفين بين مجموعاتهم.. ولا يُعدُّ الصراع بين اثنين لهما نفس القدرات الجسمية والعقلية تنمرًا (Fergusson, et.al, 2014) وسلوك التنمر سلوك فرعي من سلوك العدوان، حيث يقوم فرد أو مجموعة من الأفراد بشكل متكرر بمهاجمة و/ أو إذلال و/ أو استبعاد شخص ضعيف نسبيًا (Salmivalli, 2010).

وذو سلوك التنمر والمتنمر قد يتسمون بنمط شخصية وعمليات تفكير تقف خلف سلوك التنمر. مثل الاتجاهات المختلة وظيفيًا، ومعارف الفرد المشوهة، وانخفاض مستويات التعاطف مع الآخرين، وتفضيل سلوك التنمر كونه بالنسبة إليه سلوكًا وظيفيًا يتعلق بفوائد كثيرة لمن يقوم بالتنمر (Van Noorden, et.al, 2016)، والشعور بالثقة في استخدام سلوك العنف وتوقع حدوث نتائج إيجابية من ممارسة سلوك التنمر، ويعتبرون سلوك التنمر طريقة مقبولة للتصرف للحصول على ميزات شخصية أو اجتماعية (Toblin, et. al, 2005)، على سبيل المثال فإن الكفاءة الاجتماعية قد تكون سلوكًا مقبولًا اجتماعيًا ويرتبط بكون الآخرين محبوبين. وأن الأطفال الذين يحققون أهدافهم إما عن طريق استخدام استراتيجيات اجتماعية أو قسرية يمكن اعتبارهم ذوي كفاءة اجتماعية. وأن

عديداً من المتنمرين يُطلق عليهم المتحكمين الاستراتيجيين؛ لأنهم يستخدمون استراتيجيات اجتماعية وقسرية للحصول على ما يريدون (Rodkin, et. al, 2015).

عوامل تعقيد مفهوم التنمر

- 1- أطفال متنمرون يتمتعون بقوة أكبر من الضحايا وقد يستمدون قوتهم من ميزة جسمية مثل حجمهم وصحتهم. أو من ميزة اجتماعية مثل دورهم الاجتماعي السلطوي (مثل المعلم مقارنة بالتلميذ)، أو من وضع اجتماعي مرتفع في مجموعة الأقران (مثل تلميذ ذي شعبية مقابل تلميذ يشعر أنه منبوذ)، ومن ميزة أعداد المجموعة التي ينتمي إليها الطفل (مثل مجموعة أطفال يتنمرون بطفل أعزل أو وحيد)، وقد يكون من ميزة قوة النظام (مثل: مجموعات عرقية أو أقليات جنسية، حرمان اقتصادي، إعاقة)، وقد يكون من ميزة معرفة نقاط ضعف الشخص (مثل المظهر الجسمي، والسمنة، ومشكلة التعلم والوضع الأسري وخصائص الشخصية والتوجه الجنسي) واستخدام تلك المعرفة للتسبب في مضايقته وإلحاق الأذى به.
- 2- تكرار التنمر ينمي القوة: إن الطفل الذي يتنمر يزيد في القوة والطفل الذي يقع ضحية يفقد القوة. والمتنمرون عادةً ما يكونون أكبر سناً وأعلى في القوة الجسمية وأكثر مهارة اجتماعية أو لفظية من الضحايا، وأكثر مواجهةً أو استيعاباً من الناحية النفسية وقد يكون لديهم مكانة اجتماعية أعلى.
- 3- المتنمرون لديهم رغبة أو مقصد أو نية شخصية للتحكم في الآخرين.. ولا يهتمون بالعدالة أو التعاطف أو التأثير بمشاعر وانفعال الضحية، وهم في العادة نتاج سياق يتسم بسوء المعاملة أو الإهمال ويسعون لتحقيق مآربهم في تأكيد قوتهم على الآخرين (Rigby, 2011).
- 4- المتنمرون متمركزون حول أنفسهم ولديهم رغبة في إظهار قدراتهم ونياتهم وعدوانيتهم غير الهادفة والتي ليس لها معنى في محيطهم، ويستمتعون بمخالفتهم للآخرين، وفي الوقت نفسه يعطيهم التنمر المتعة في إيذاء الآخرين.
- 5- التنمر عنف جسدي أو نفسي لشخص آخر، وإخضاعه من خلال تلقيه باسم لا يحبه أو نشر إشاعات عنه أو إطلاق النار عليه أو رفضه من قبل الآخرين (Kon, 2006:15).

تصنيف الأطفال المتنمرين: يُصنّف الأطفال المتنمرون إلى:

- 1- مُحَرِّض Proactive غير مسيطر على نفسه لديه مشاعر تدفعه للتنمر ولا يتعاطف مع الضحايا.
- 2- متنمر تفاعلي Reactive انفعالي ومندفع، ويرى تهديدات الآخرين غير حقيقية وغير مقصودة، ويدركها كاستفزات، ولدى من يقوم بسلوك تنمر أفكار تدفعهم للتنمر، مثل: يجب أن أظهر مسيطراً على الجميع، وعلى الجميع أن يخشاني لكي تراني البنات بشكل أفضل (Toblin, et. al, 2005).

تصنيف الضحايا: يُصنّف الضحايا إلى:

- 1- ضحايا سلبيون Passive Victims ينسحبون ويهربون للمحافظة على أمنهم، وهم عُرضة للانتحار ونسبتهم تصل إلى (25%) من الضحايا.... هذا النوع أكثر شيوعاً، وهم ضحايا مذعنون ومُتذللون وحساسون وقلقون ولديهم تقدير ذات منخفض، وأضعف جسمياً ولديهم اتجاه أنهم لن يتفاعلوا إذا تعرضوا للهجوم. وهذا النوع من الضحايا، قد يكون لهُنَّ أمهاتُ مفرطاتُ في الحماية يحمينهم من الخبرات السلبية ولا يعطينهم الفرصة للدفاع عن أنفسهن وتحمل مسؤولية قراراتهم. وينظر إليه المعلمون على أنه عامل يزيد من خطر تعرُّض الطفل للتنمر
- 2- ضحايا استفزازيون Proactive Victims يستفزون الآخرين ويلومونهم ويعاندونهم ويردون على سلوك التنمر، وقد يجلب التلميذ معه سلاحاً للمدرسة، وهم في خطر دائم عليهم وعلى الآخرين، ولديهم ميل للتحويل إلى ضحايا متنمرين Bully Victims ويعانون مشكلاتٍ نفسيَّةٍ أو اجتماعيَّةٍ أو اكتئاباً أكثر من غيرهم.

بعض أعراض التنمر على المستهدفين الضحايا:

- قد يرتبط سلوك التنمر بانفعالات سلبية، مثل الاكتئاب والقلق والغضب وتدني تقدير الذات وتحكم أقل في الذات (Haynie, et. al, 2001) وصعوبات شخصية، مثل رفض الأقران وتدني قبول الأقران وقلة الأصدقاء أو عدم وجود أصدقاء (Hawker & Boulton, 2000) وانخفاض السلوك الاجتماعي الإيجابي (Card, et. al, 2007).
- من المرجح أن يصبح الأطفال الذين يعانون انفعالاتٍ سلبيةٍ ضحايا إذا واجهوا أيضاً صعوباتٍ في التعامل مع الآخرين (Hodges & Perry, 1999).
- ينخرطون في سلوكيات غير قانونية (مثل حمل سلاح، استخدام الكحول والمخدرات غير

- القانونية، والقتال والكذب على الآباء) بسبب أعمال التنمر الخالصة أو غير المُبرّرة.
- يظهر لديهم مزيد من العجز في حل المشكلات وإلقاء اللوم الخارجي ومزيد من الأعمال العدوانية
 - يُظهرون اتجاهات داعمة لسلوك الانتقام (O'Brennan, Bradshaw, & Sawyer, 2009).
 - وجود علامات تحذيرية قد تظهر على ضحايا التنمر، مثل (انخفاض مفاجئ في الاهتمام بالمدرسة (يريد البقاء في المنزل) - فقدان الاهتمام المفاجئ بالأنشطة المدرسية المفضلة - انخفاض مفاجئ في جودة العمل المدرسي - يريد من والده اصطحابه إلى المدرسة بدلاً من ركوب الحافلة - يبدو سعيداً في عطلات نهاية الأسبوع، لكنه غير سعيد أو مشغول أو متوتر أول أيام الذهاب للمدرسة الأسبوعي - فجأة يفضل صحبة الكبار - كثرة الأمراض مثل الصداع وآلام المعدة - مشاكل النوم مثل الكوابيس والأرق - العودة إلى المنزل مع وجود خدوش وكدمات وملابس ممزقة غير مبررة - يتحدث عن تجنب مناطق معينة في المدرسة أو الحي - فجأة يصبح سريع الانفعال أو غاضباً ويبدأ في التنمر على الآخرين (مثل الأشقاء والأطفال في الحي) - البحث عن الأصدقاء الخطأ في الأماكن الخطأ (مثل متعاطي المخدرات والعصابات وما إلى ذلك) - يتحدث عن الشعور بالحزن أو القلق أو الاكتئاب أو نوبات الهلع - يريد البقاء في المنزل في عطلات نهاية الأسبوع - يتحدث عن الانتحار).
 - يجب على الآباء والمعلمين البقاء يقظين والبحث عن هذه العلامات التحذيرية ومحاولة علاج المشاكل بسرعة. ويجب أن يشعر المتعلمون بالأمان في المدرسة ويمكن للآباء وغيرهم من الكبار مساعدة المتعلمين ضحايا التنمر.
 - يمكن للأطفال غير التوكيديين تشجيع ذوي سلوك التنمر المحتملين بسبب خصائصهم التي تشجعهم على ممارسة سلوك التنمر، من خلال اختيار ضحايا يمكن إخضاعهم والهيمنة عليهم وغير واثقين من أنفسهم ويشعرون بضعف حيلتهم وضعيفي الجسم ومنبوذين من أقرانهم (Hodges & Perry, 1999). ويستطيع ذوو سلوك التنمر الإشارة إلى قوتهم لبقية المجموعة دون خوف المواجهة أو فقد المودة مع أقرانهم الآخرين (Van der Plog, et. al, 2015).
 - يؤدي وجود أصدقاء حامين إلى توسُّط العلاقة بين عوامل الخطر والإيذاء؛ وبالتالي فإن الأطفال الخجولين والقلقين لديهم احتمالية أكبر للوقوع ضحية إذا كان لديهم أصدقاء

ضعاف جسمياً و/ أو أنهم غير محبوبين أو منبوذين من أقرانهم مقارنةً بأطفال لديهم أصدقاء أقوياء و/ أو أنهم محبوبون من قبل الآخرين (Hodges, Malone, & Perry, 1997)، ومع ذلك رغم أن الأطفال الضحايا يمكنهم الاستفادة من وجود أصدقاء أقوياء ويمكنهم حمايتهم من المتنمرين، فإنه في الواقع يميل الأطفال الضحايا إلى التسكع مع أقرانهم الضحايا الآخرين (Sentse, et.al, 2013).

- عديد من الأطفال الذين يقعون ضحايا لتنمر أقرانهم نجدهم يقعون أيضاً ضحايا في سياقات أخرى بما في ذلك منازلهم. في المقابل وجدت دراسات أن الضحايا ينظرون إلى بيئتهم المنزلية على أنها إيجابية إلى حد ما ولكنها أيضاً مفرطة في الحماية. وأظهر تحليل بعدي أجراه (Lereya, Samara, and Wolke, 2013)، دعماً للحماية المفرطة وسوء المعاملة/ الإهمال في الأسرة، في أن الأول أكثر ارتباطاً بكونه ضحيةً خاصةً في حين أن الأخير ارتبط بشكل أكبر بحالات التنمر - الضحية (أي الذي يتنمر ثم يدرك أنه ضحية أو مظلوم).

أشكال ووظائف سلوك التنمر المدرسي

يتخذ التنمر أشكالاً عديدة تتراوح من تشويه الأسماء إلى نشر شائعات خبيثة وإرسال صور محرجة عبر الإنترنت، وهجمات جسدية تُعد بمثابة استجابة استباقية تعمل على تخويف الأقران.

ويمكن تصنيف سلوكيات التنمر: إما سلوك تنمر مباشر، مثل: هجوم مفتوح نسبياً مثل: العدوان الجسدي (الضرب، والرُّكل، والدفع، والخنق)، وسلوك تنمر غير مباشر قد يصعب اكتشافه وهو شكل أو أكثر من أشكال عدوان العلاقة، مثل: العزلة الاجتماعية، ونشر الشائعات، والإضرار بسمعة شخص ما، وإيماءات فاحشة خلف ظهر شخص ما والطعن في الظهر والاستبعاد من المجموعة؛ بهدف إلحاق ضرر بالسمعة الاجتماعية أو تفريغ وضعه الاجتماعي مع إخفاء هويّة الجاني (Crick & Grotpeter, 1995).

وفقاً لدراسة (Wong, Cheng, Ngan, & Ma, 2010)، يتعرض 56٪ من التلاميذ للتنمر اللفظي، و29٪ للإقصاء أو الاستبعاد، و28٪ تعرضوا للتنمر الجسدي و22٪ تعرضوا للابتزاز. والتنمر الجسدي أكثر وضوحاً. وقد يتضمن التنمر اللفظي تلاعباً ذكياً سلبياً بالألفاظ والسيطرة والرفض وسلوكيات إقصائية أخرى وسياسات عضوية إقصائية

والتعامل بألفاظ إقصائية ومبتزة، إضافةً إلى تهديد الإضرار بالسمعة (James, et al, 2011).

ومن أشكال ووظائف سلوك التنمر ما يلي:

- 1- **التنمر الجسدي:** قوة جسمية ظاهرة مثل الضرب والدفع والركل والصفع والخنق أو الإيقاع أرضاً أو السَّحْب أو إجباره على فعل شيء، والبصق واللَّكْم، ولهجة أو قوة الصوت عند مناداة الأسماء، والإضرار بالملكات مما يؤدي إلى إصابات جسميّة مثل تعرض كتب أو ملابس أو أمتعة شخصية أخرى للتلف أو السرقة أو الإخفاء. وفي بعض الحالات استخدام السلاح، مثل السكاكين (Maltseva, 2006) وقد يستمر التنمر الجسدي لفترة طويلة مما يسبب تجارب مؤلمة للضحايا.
- 2- **التنمر اللفظي:** عدوان لفظي مثل التلقب بأسماء سيئة أو إعطاء تسمية عرقيّة أو تشويه الأسماء، والإغظة أو المضايقة الخبيثة والتهديد بالكلام مما يسبب ضغوطاً انفعالية تقلل من تقدير الفرد لذاته، وتوجد عدة أنواع من الإساءة اللفظية:
 - رفض التواصل مع الضحية أو تجاهل الضحية بشكل مقصود من قِبَل جزء من مجموعة أو المجموعة كلها وطرده أو عزله. وغالباً يرافق ذلك شعارات مُدَلّة على السبورة أو في أماكن عامة وإهانات همس قد يسمعها الضحية. ومن ثَمَّ رفض التعامل معه وعدم اللعب معه وعدم دعوته إلى حفلات مثل أعياد الميلاد، إلخ.
 - إطلاق ألقاب وإهانة وجرح وسخرية أمام الأطفال الآخرين.. يُستخدم هذا النوع من التنمر ضد ضحايا يتمتعون بأداء أكاديمي مرتفع أو منخفض.
 - الاستبعاد أو الإقصاء الاجتماعي: الإضرار بعلاقات الأقران أو المكانة الاجتماعية، مثل تجاهل وجود الضحايا ورفض المجموعة، ونشر شائعات مؤذية، واستبعاد الضحايا من جماعة الصداقة أو الأسرة المدرسية أو تهديد الآخرين بعدم اللعب مع الضحايا، وتوزيع رسائل أو صور مؤذية أو محرّجة (Monks & Smith, 2006).
- 3- **الابتزاز:** طلب المال أو ممتلكات أو أخذ أشياء والتصرف فيها وعدم إرجاعها أو إتلافها. ويُسمى بالعنف الاقتصادي Economic violence؛ أي استخدام الأموال للسيطرة على طفلٍ آخر. وإذا لم يُعطها فوراً يتبع ذلك تهديدات. على سبيل المثال، في وجبات الإفطار المدرسية يمكن انتزاع المال أو إجبار الضحية على سرقة ممتلكات، ويُستخدم هذا الشكل فقط لإلقاء اللوم على الضحية.

4- التنمر الإلكتروني: استخدام الإنترنت والأجهزة الرقمية ووسائط التواصل الاجتماعي ومواقع الويب لمضايقة شخص آخر أو نشر إشاعات. في أستراليا - مثلاً - تعرض ما بين (10-20٪) من الأطفال والشباب للتنمر الإلكتروني (Joint Select Committee on Cyber-Safety, 2011).

وقد يتخذ سلوك التنمر الإلكتروني أشكالاً متعددة، مثل: إرسال رسائل تهديد أو صور مؤذية أو مُهددة لحساب البريد الإلكتروني لشخص ما أو لهاتفه المحمول، ونشر شائعات مكتوبة ورسائل مؤذية أو مهددة على مواقع الشبكات الاجتماعية أو صفحات الويب؛ من أجل الإضرار بسمعة الهدف وعلاقاته وسرقة معلومات حساب شخص لاقتحام حساباته؛ لإرسال رسائل ضارة والتقاط صور غير دقيقة للشخص ونشرها عبر الإنترنت، أو تعميم صور أو رسائل موحية جنسياً عن شخص ما. وقد يكون من الصعب جداً على الكبار اكتشاف هذا النوع من التنمر أو تعقبه، وما يقرب من نصف الضحايا لا يعرفون هوية الجاني. حيث غالباً ما ينطوي التنمر الإلكتروني على استخدام رسائل فورية وغرف الدردشة والبريد الإلكتروني (Olweus & Limber, 2010).

- 5- تنمر كامن أو غير ظاهر: وهو ليس أقل خطورة؛ فقد يتعرض الأطفال لصدمة نفسية متفاوتة الخطورة مع عواقب سلبية محتملة.
- 6- تنمر عرقي، حيث يتم التنمر على الشخص لأنه من جنس أو جنسية أو ثقافة مختلفة. وتنمر جنسي حيث يتعرض شخص ما للتنمر بسبب ميوله الجنسية.

شيوع سلوك التنمر

يُعدُّ سلوك التنمر من القضايا الرئيسية التي تواجه مدارسنا وتؤثر على السياق المدرسي وعلى قدرة الأطفال أو التلاميذ على التعلم (Torchia, 2014). ووجدت دراسة مسحية على 15.000 تلميذ وتلميذة من الصف السادس إلى العاشر، أن قرابة 20٪ منهم مارسوا سلوك تنمر مرة واحدة على الأقل أسبوعياً، وذكر 17٪ منهم أنهم ضحايا لمرة واحدة على الأقل في الأسبوع. وأفاد 30 ٪ منهم أنهم اشتركوا في سلوك التنمر والتخويف (Yerger & Gehret, 2011). وأجرى أولويوس Olweus - وهو من أوائل باحثي سلوك التنمر - دراساتٍ في

مدارس نرويجية وسويدية على أكثر من 150 ألف تلميذ تتراوح أعمارهم بين (8 - 16) عاماً، أظهرت أن ما يقرب من 9٪ من التلاميذ ضحايا، ويوجد تلميذ واحد من كل سبعة تلاميذ تقريباً يشاركون بانتظام في سلوك التنمر/ الضحية (Olweus, 1993: 13).

وأظهر استطلاع آخر في المملكة المتحدة على (10,020) شخص تتراوح أعمارهم بين (10-20) عاماً، تعرّض شخص من كل شخصين لسلوك التنمر في مرحلة ما من حياتهم. وأفاد 63٪ من العيّنة أنهم شاركوا في سلوك تنمر. ولم يخبر 37٪ عن تعرّضهم لأي سلوك تنمر (The Annual Bullying Survey, 2017).

وأجرت منظمة الصحة العالمية WHO مسحاً عالمياً عن صحة التلاميذ في المدارس في شمال أفريقيا على أكثر من 13,000 تلميذ في المرحلة الإعدادية بين عامي (-2006 2008)، أظهر أن ثلث التلاميذ في المغرب وتونس وليبيا أفادوا بأنهم تعرضوا لسلوكيات تنمر في الشهر الماضي. وبلغ معدل التنمر في مصر 60.3٪.

(Abdirahman, Fleming & Jacobsen, 2012).

وأجرت شركة Microsoft دراسة عن سلوك التنمر عبر الإنترنت في جمهورية مصر العربية، أظهرت أن 27٪ من الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (8-17) عاماً في مصر تعرضوا لسلوك تنمر عبر الإنترنت مقارنةً بمتوسط قدره 37٪ لـ (25) دولة، وأن 63٪ منهم تعرضوا للتخويف دون اتصال بالإنترنت (Microsoft Corporation, 2012) وأن قرابة (20-25٪) من الشباب يشاركون بشكل مباشر في التنمر أو الضحية أو كليهما (Nansel, 2096: 2001 et. al)، وتشير دراسات واسعة النطاق أجريت في دول غربية أن (4-9٪) من الشباب يشاركون أحياناً في سلوكيات تنمر. وأن (9-25٪) من الأطفال في سن المدرسة يتعرضون لسلوك التنمر (Lodge & Baxter, 2013: 95-96).

ووفقاً لتقرير مؤشرات الجريمة والسلامة المدرسية عام 2008، فإن 24٪ من المدارس الابتدائية أبلغت عن حوادث تنمر يومية أو أسبوعية، وربما يكون تكرار سلوك التنمر أكبر من ذلك بكثير؛ نظراً لأن الكبار يفشلون في الاستجابة بشكل مناسب للتنمر (Pepler & Craig, 2000).

وفي عام 2007، أفاد 32٪ من تلاميذ تتراوح أعمارهم بين (12-18) عاماً أنهم تعرضوا للتنمر خلال العام الماضي، وأن 63٪ من هؤلاء التلاميذ تعرضوا للتنمر مرة أو مرتين خلال العام. وأن (21٪) تعرضوا للتنمر مرة أو مرتين في الشهر. وأن (10٪)

تعرضوا للتنمر مرة أو مرتين في الأسبوع و(7٪) تعرضوا للتنمر كل يوم تقريباً (الفرحاتي السيد، 2009).

وأفادت دراسة حول انتشار سلوك التنمر في أستراليا أن تلميذاً واحداً من كل أربعة تلاميذ في عينة مكونة من 20.832 تلميذاً أسترالياً تتراوح أعمارهم بين (8 - 14 عاماً) أبلغ عن تعرضه للتنمر كل أسبوع أو أكثر. ووجدت بيانات دراسة طويلة لأطفال أستراليين أن ما يقرب من 1 من كل 3 طلاب أعمارهم بين (10-11) عاماً تعرضوا للتنمر، وأن التنمر الجسدي هو الشكل الأكثر شيوعاً (Lodge & Baxter, 2013).

وأظهرت دراسة استقصائية أجريت في قرابة ٤٠ دولة، أن المدارس الابتدائية في أستراليا كانت من بين المدارس التي سجلت أعلى نسبة من حالات التنمر في العالم (Mullis,et.al, 2008)، وأظهرت دراسة أخرى أن تلميذاً واحداً من كل ستة تلاميذ ممن تتراوح أعمارهم بين (7-17) عاماً تعرضوا للتخويف مرة واحدة على الأقل في الأسبوع (Lodge & Baxter, 2014).

وسلوك التنمر يمهد الطريق للأطفال الذين يجذبون إلى طريق الانحراف والإجرام، إلى الحد الذي تتحمل فيه المدارس مسؤولية توفير بيئة آمنة للأطفال يتعلمون فيها المساهمة بشكل منتج في المجتمع. وأن الاحتواء الفعال لمشكلة سلوك التنمر أصبح يمثل أولوية عالية.

حقائق عن التنمر : تتمثل فيما يلي:

الحقيقة الأولى

التنمر هو أكثر من مجرد مضايقة وهو سلوك إيذاء جسدي أو نفسي أو تهديد أو ضرب أو محاولة قتل أو تحرش جنسي. وأن الشكل الأكثر شيوعاً لسلوك التنمر لدى الذكور المضايقة ثم الإيذاء الجسدي. أما الإناث فإن العلاقات الاجتماعية والنمذجة الأشكال البارزة، وأن من يميلون للتنمر لديهم مشكلات سلوكية واكتئاب وعدوان وانحراف.. والتنمر نقطة انطلاق لسلوكيات إجرامية تزيد من خطر احتكاك الأفراد بالشرطة عندما يصبحون كباراً أكثر من النصف، وقد يتعرضون لسلوكيات اكتئاب عندما يكبرون بنسبة 30٪.

الحقيقة الثانية

يمكن لأي فرد أن يصبح متنمراً وأنه سلوك مُتعلّم يتأثر بسياق الأسرة ونمط التنشئة.

والمتنمرين بحاجة للشعور أنهم أقوىاء وقد يتعزز لديهم ذلك عن طريق سلوك التنمر. ويبدأ سلوك التنمر في السنة الثانية من العمر وبازدياد العمر يصبح التنمر مشكلة خطيرة ويصبح التدخل أمراً صعباً. وأن (25٪) من المتنمرين يُظهرون بعد الثلاثين من العمر سلوكيات إجرامية ومخالفات للقانون أكثر من غيرهم. ينشأ التنمر من تعقيد علاقات الأطفال مع أفراد الأسرة والأقران والمجتمع والثقافة.. والمتنمرين يحتاجون إلى تدخل أكبر لعلاج سلوك التنمر، وقد يعانون مشكلات في الصحة العقلية تتطلب تدخلاً متخصصاً.

الحقيقة الثالثة

يمكن لأي شخص أن يصبح ضحية حيث وجد أن الأطفال ذوي الحالات المرضية وذوي الإعاقة، وذوي الحماية الزائدة من أسرهم، والأطفال المسيطر عليهم في البيت ويذعنون لطلبات المتنمرين وضعيفي المهارات الاجتماعية، ويستخدمون الصراخ والبكاء وعدم الدفاع عن أنفسهم - أكثر عرضة لأن يكونوا ضحايا (بين، 2005). وتتفاوت قدرات الأطفال الضحايا للاستجابة، فمنهم من يشعر بالخوف أو الوحدة ومنهم من يطور سلوكيات تُجنبه كثيراً من الأماكن التي يوجد فيها مستقوون؛ فقد لا يذهب إلى دورات المياه رغم حاجته إليها أو يتغيب عن بعض الحصص الأخيرة في برنامج المدرسة.

وعلى الأسرة ملاحظة التغيرات التي تحصل مع الطفل والانتباه إليها، مثل الغياب غير المُبرَّر وعدم الرغبة في الذهاب للمدرسة، وتغيير الطريق للمدرسة وطلب مصروف زيادة، والتمارض وتمزيق الملابس والاعتداء على الآخرين الأصغر منه أو الحديث عن الأفكار الانتحارية.

الحقيقة الرابعة

التنمر ليس مشكلة حديثة ويجب الاهتمام بهذه الظاهرة والتوعية من مخاطرها ووضع قوانين لحماية الطفولة، مثل قانون "معاملة الطفل ومنع الإساءة إليه" الذي أقره الكونجرس الأمريكي عام 1973، وأن التصدي للمشكلة يتم فقط عندما يُعترف بها وتتخذ الخطوات لمنعها، وأن تجاهل المشكلة فهو لا يجعلها تختفي. ومن المهم عدم التلقيب المستمر للأطفال بالتنمر؛ لأن ذلك قد يعوق المعالجة الفعالة والمبكرة لخطر التنمر المدرسي من حدوث نتائج

سلبية ومدمرة لاحقة... والتنمر سلوك قمعي مُتعمد ضد شخص آخر يتسبب في ضرر جسدي أو نفسي ويتكرر عادةً مع مرور الوقت.

الحقيقة الخامسة

يؤثر التنمر على المتنمر والضحية حيث قد يعانيان مشكلات خطيرةً وآلاماً وأعراضاً جسميّةً وصداًعاً وآلاماً في المعدة وضغطاً نفسياً وأعراضاً سيكسوماتية. وأن المتفرجين الذين يشاهدون أطفالاً يتعرضون للتنمر ويخافون من التعبير عن معارضتهم لهذا السلوك لخوفهم من ملاقة نفس المصير، يشعرون بالتوتر والخوف والغياب عن المدرسة والانسحاب منها .

الحقيقة السادسة

التنمر مشكلة خطيرة والأطفال الضحايا والمتنمرون بحاجة إلى التدخل ومنع الخطر. وأن المتفرجون عُرضة إلى ضعف الثقة بالنفس ونقص تقدير الذات وإحساس بالذنب في حالة الفشل في التصرف ولا يعرفون كيف يتصرفون، ويشعرون أنهم لكي يكونوا في أمان "يجب ألا يفعلوا أي شيء" ويمكن أن يطوروا مشاعر ضعف أو تجنب أو ترك المدرسة، وأن المتنمرين والضحايا هم في خطر حقيقي.

الحقيقة السابعة

قد لا يكمن حلّ لسلوك التنمر في تدريب الضحية على "الدفاع عن النفس"، ولكن في إبعاد التنمر عن مناخ المدرسة وفق قوانين وأنظمة وعدم السماح للتلاميذ بالتنمر في المدرسة، وتعليم الآباء والأبناء والمعلمين مهارات مناسبة لمواجهة سلوك التنمر من خلال إشراف دقيق في الاستراحات وساحات المدرسة. وزيادة التواصل بين المدرسة والبيت وعمل ورش عمل للوقاية من سلوك التنمر. فالطفل الذي يتعرض للعنف الأسري عُرضة للتنمر والتجنّي عليه في المدرسة.

الحقيقة الثامنة

تعاون الأطراف كافة: والدّين ومعلمين ومجتمع محليّ، وقد وضعت مؤسسات أمريكية خطّاً شملت مجالات أساسية، مثل الملاحظة في سياق المدرسة وضبط السلوك الصّفي، وعمل برامج وقاية وتدخل وتطوير العاملين، وتحسين التواصل بين الأطراف جميعاً وتوعية المجتمع والبيئة المحيطة.

الحقيقة التاسعة

يمكن مساعدة الأطفال المعرضين لسلوك التنمر. ويجب فهم الإشارات الدالة على سلوك التنمر من خلال مشاعر الضيق والتوتر وتدني التحصيل الدراسي والتعبير عن العنف، من خلال الرسم والغضب غير المُبرَّر وتعاطي الكحول والمُخدِّرات والوصول للأدوات الحادة والسلاح. يجب تعاون الأطراف جميعاً في مساعدة الضحايا ووقف التنمر وبناء برامج مساعدة لهم (بين، 2005).

الحقيقة العاشرة

لا يتم التعليم الجيد إلا في بيئة يتوافر فيها الأمن النفسي وداعمة للتعلُّم وخالية من العنف أو فرص تكوين الشَّلَلِيَّة، وتتميز بمعايير واضحة وإجرائيَّة ومطبقة في التعليم والتعلم والتقويم. ويبرز دور المدرسة في حماية التلاميذ من سلوك التنمر من خلال برامج توعية ووقاية وتحصين.

وفي أمريكا يوجد ما يُسمى بقواعد ضد التنمر anti bullying rules، من خلالها يتم تصميم برامج للتوعية، تتضمن محاضراتٍ وورش عملٍ ومجلاتٍ حائطٍ وتوضيحاتٍ للحقوق والواجبات، واحترام الجميع على اختلاف قدراتهم وثقافتهم وخلفيتهم الاقتصادية والاجتماعية، وتعليمهم طرق المناقشة والحوار ومهارات فَضُّ النزاعات والتفاوض، وتنمية مهارات القيادة والتواصل.

ومن المهم تأمل الدوافع الاجتماعية التي تقف خلف سلوك التنمر. حيث إن سلوك التنمر قد يكون سلوكاً وسيلياً لتأسيس مركز مهيمن داخل مجموعة الأقران والحفاظ عليه (Juvonen, et al, 2003). وسلوك التنمر ليس فقط سلوكاً استباقياً أو وسيلياً، ولكنه أيضاً يتأثر بدوافع هيمنة اجتماعية. وتشير نظرية الجاذبية Attraction Theory إلى أن الأفراد ينجذبون إلى آخرين لديهم شخصيات يحبونها ومُثل وقيم يعتنقونها وثقافة مماثلة لهم. فمثلاً، فإن المراهقين في سنٍّ يشعرون فيها بالحاجة إلى البدء في الانفصال عن والديهم والشعور بأنهم كبار؛ ومن ثَمَّ ينجذبون إلى أقران لديهم شخصيات مستقلة ومتمردة وعدوانية وأقل انجذاباً إلى أقران طمعيين ويفكرون بانصياع ومسايرة؛ لأن هذه الخصائص من وجهة نظرهم أكثر ارتباطاً بالطفولة (Bukowski, et.al, 2000). فمثلاً قد تحدث مثليَّة جنسيَّة عندما ترى الأفراد أقراناً آخرين لديهم سلوك مماثل

من نفس الجنس أو العرق. حيث إنه باستخدام تحليل النَّمذجة الخُطية للكشف عن تأثير الأقران لإحداث سلوك تنمر، أشارت النتائج إلى أن الأقران لهم تأثير كبير على سلوك التنمر، وأن التلاميذ ذكوراً أم إناثاً ينجذبون لأخرين لديهم تكرارات مماثلة من سلوكيات التنمر (Espelage & Swearer, 2003).

والمتنمرون لا يفتقرون بالضرورة إلى المهارات الاجتماعية أو تنظيم انفعالاتهم، بل يتصفون أيضاً بالكر ونقص التعاطف. ويلجئون إلى استراتيجيات هيمنة على سلوك الأقران وتوجيههم وفق رغباتهم ومقاصدهم (Lodge & Baxter, 2014)، وترتفع درجات سلوك التنمر عندما يتم التركيز على أهمية تأثيرهم وقيمة وتأثير تحكمهم والدهشة من شجاعتهم. وهم لا يسعون للسيطرة فحسب بل يتمتعون أيضاً بمكانة اجتماعية مرتفعة، وفي بداية المدرسة الابتدائية نجد أطفالاً ذوي سلوك تنمر مشهورين وذوي مكانة بين أقرانهم (Rodkin, et. al. 2015).

تأثيرات المدرسة في سلوك التنمر

تُظهر دراسات أن المناخ المدرسي يقوم بدور مهم في حدوث سلوك التنمر. حيث أظهرت دراسة أن مزيداً من سلوك التنمر يحدث في مدارس ذات بيئة تعليم وتعلم سيئة، يكافح فيها التلاميذ في العمل المدرسي أو يواجهون صعوبة في التعامل مع الصراعات وبها علاقات ضعيفة بين الأطفال والمعلمين (Cohn & Canter, 2003).

ويحدث سلوك تنمر أقل في مدارس ذات مناخ إيجابي وتشجع على مشاركة الوالدين وتعزز الانضباط الإيجابي وتُقدّر قيم الآخرين وبها معايير أكاديمية وسلوكية إيجابية (Ma, 2002)، وتعزيز قيم التسامح وثقافة مدرسية متناغمة كوسيلة لمواجهة سلوك التنمر في المدرسة.

وتؤثر مُدركات التلاميذ حول مدرستهم على سلوكياتهم واتجاهاتهم، حيث أظهرت دراسة (Kuperminc, et. al, 1997) أن التلاميذ الذين لديهم مدركات إيجابية عن مدارسهم أقل عرضة للمشاركة في سلوكيات عدوانية. ومناخ المدرسة لا يؤثر على التلاميذ أثناء وجودهم في المدرسة فحسب، بل له تأثير طویل المدى على سلوكياتهم وإنجازاتهم في الحياة.

من المرجح أن يتم ترشيح الأطفال ذوي سلوك التنمر كمسؤولين عن "بدء التنمر" و"إزعاج"

أو مضايقة الآخرين. وليس من المستغرب أن يشعروا بالوحدة في المدرسة (Rigby, 1995)، ويواجهون مستويات مرتفعة من المتاعب اليومية فيما يتعلق بالعمل المدرسي، ويعبرون عن عدم رضاهم الشديد عن المدرسة ويشعرون بالابتعاد عن المجتمع المدرسي.

وفي هذا الشأن أظهر تحقيق أجراه (Kasen, Cohen & Brook, 1998)، أن بيئة المدرسة التي تساعد على تحقيق أهداف التلاميذ وتسهم في نجاحهم الأكاديمي، تساعد في منع الانقطاع عن الدراسة وامتلاك سلوكيات مخالفة بعد مرور سبع سنوات في حياتهم. وبشكل عام، فإن بيئة المدرسة تؤثر بشكل جوهري على تعزيز سلوك التمر أو منعه (Smith, Pepler & Rigby, 2004).

وفي دراسة أجراها (Skrzypiec, 2008) في أستراليا شملت قرابة 1,400 تلميذ في الصفين: الثامن والتاسع، أظهرت أن قرابة ثلث التلاميذ الذين تعرضوا لسلوك تنمر يعانون صعوبة في التركيز في الفصول الدراسية بسبب خوفهم من سلوك التنمر. وتناولت دراسة أخرى أجراها (Konishi, 2010) في المدارس الكندية علاقة سلوك التنمر في المدارس والإنجاز الأكاديمي وأجريت على 28,000 تلميذ ذوي عمر (15) سنة تقريباً، أظهرت النتائج أن التحصيل الدراسي للطلاب انخفض عند حدوث سلوك التنمر وازداد عندما كانت هناك علاقات قوية بين الأطفال أو التلاميذ ومعلميهم.

وأن التلاميذ الذين لديهم انفعالات غير مستقرة وأداء مدرسي غير مرضٍ وعلاقات ضعيفة مع أفراد أسرهم ومعلميهم وزملائهم، أكثر عرضة للاشتراك في سلوك تنمر مع أقرانهم (Wong, et. al, 2008)، وأن أولئك الذين يتعرضون لتنشئة أسرية تفضل العنف وبها صراع أسري هي بيئة تدعم وتكون بدايات سلوك التنمر لدى الأطفال (Espelage, Holt & Lee, 2011; Henkel, 2003). وتعرض التلاميذ لقيم عنيفة من خلال النشأة وفي سياق عنيف يتسم بحوارات وألفاظ عنيفة، يرتبط بسلوك التنمر في المدرسة (Olweus, 1993; Rigby, 2007)، والتعرض لرسائل عنيفة من وسائل الإعلام يجعلهم أكثر عرضة لممارسة أو الاشتراك في سلوك تنمر (Zimmerman, et. al, 2005) والتواصل المتكرر مع أقران منحرفين (Haynie, et al 2001)، وقد يسبب البعض توجيه مسار غضبهم ويتسمون بالتهور ومن ثم يصبحون بدورهم ذوي سلوك تنمر (Lam & Liu, 2007)؛ ومن ثم فإن الطريقة التي تستجيب بها المدارس لسلوك التنمر في المدرسة مناسبة.

وأفاد الأطفال الضحايا أنهم غير سعداء في المدرسة ويواجهون مشكلة في الأداء

المدرسي. إضافةً إلى ذلك يعبرون عن ثقة قليلة في أن المعلمين في مدرستهم سيتدخلون لوقف سلوك التنمر. في الواقع يعتقد الضحايا أن المدرسة ليست مكاناً آمناً لهم

استراتيجيات تفسير التنمر المدرسي (١) التنمر سلوك مؤذٍ

لكل طفل الحق في أن يكون آمناً لا يمارس ولا يشترك في ممارسات تنمر، ويؤثر التنمر على المتنمر والضحية، وعلى المتفرج والذين يعرفون حدوث سلوك التنمر أو يتوقعون حدوثه.

وتشير بيانات منظمة الصحة العالمية إلى أن نسبة كبيرة من الأطفال في أي مجتمع يشاركون في عملية التنمر، إما متنمرين أو ضحايا. وفي كلتا الحالتين فإنهم معرضون لخطر متعلق بالسلوك المعادي للمجتمع وتعاطي المخدرات (Farrington, 1993)، وخطر الإصابة بالقلق والاكتئاب والشكاوى الجسمية والأمراض السيكوسوماتية (Olweus, 1993). وعلى الدولة أن تضمن من خلال تشريعاتها أن يكون لكل طفل متطلبات أساسية لازمة لنموه الجسدي والعقلي والمعنوي والاجتماعي والصحي والسياسي والمدني.. في بيئة حرة وكريمة. وعند وضع أو صياغة تشريعات يجب اعتبار مصالح الطفل أولوية أولى. ويحق لجميع الأطفال الحصول على تعليم يعزز مهاراتهم الحياتية وتنمية مواهبهم وصقل توجهاتهم الإيجابية في حياتهم الحاضرة والقادمة.

ولاحظ مُعداً هذه الورقة وجود إشكالية في علاقات الأطفال بأقرانهم في مرحلة رياض الأطفال والمرحلة الابتدائية حيث تظهر سلوكيات تنمر وانطواء ووحدة وسرقة وكذب، وتوجد فروق كبيرة في حدوث هذه السلوكيات بين الفئات العمرية. بالنسبة إلى بعض الأطفال تقل خلال فترة زمنية قد تزيد أو تقل عن ثلاث سنوات، وبالنسبة إلى أطفال آخرين قد تزيد هذه المشكلات كماً وكيفاً، ولأطفال آخرين لم يحدث تغيير لهم. وتشير الاستنتاجات إلى أن ظهور مشكلات في العلاقة مع الأقران في سن مبكرة يمكن علاجها، من خلال تأكيد شعور الطفل بالسلامة النفسية والاجتماعية والجسمية، وتقوم بيئة التعلم الآمنة بدور مهم في نموهم حيث يمكن للطفل تجربة الاستمتاع بالتعلم والاندماج في مجموعة تعلم آمنة.

وتقع مسؤولية وقاية الأطفال من التنمر (كفاعل وضحية ومتفرج) على عاتق الآباء

والمعلمين وغيرهم من الموجودين في مواقع المسؤولية عن الأطفال. ومن عوامل وقاية الأطفال من ممارسة سلوك التنمر:

- تثقيف الأطفال لضمان اتجاهات إيجابية وتجنب استخدام قوتهم أو مضايقة الآخرين، وهذه الوظيفة هي مسؤولية كل من هم على اتصال بالأطفال.
- إعداد الطفل لحياة مسئولة في المجتمع وبروح من التفاهم والسلام والتسامح والمساواة والصداقة بين جميع الجماعات والمجموعات والكيانات الوطنية والدينية.

٢) المخالفات الجنائية لسلوك التنمر المدرسي

يوجد دليل قوي على وجود صلة جوهرية بين الأطفال الذين يتنمرون وارتكابهم سلوكيات جانحة فيما بعد في حياتهم. ويُعدُّ سلوك التنمر مؤشراً مهماً لنمو الطفل ليكون مجرمًا بعد ست سنوات في المتوسط في الحياة.

أي يتحول سلوك التنمر إلى نوع من الانحراف أو السلوك المضاد للمجتمع، والذي يعني الخروج على قوانين المجتمع والتصادم مع الآخرين ومع القوانين الاجتماعية والأعراف العامة، وتكرار ذلك يتحول إلى شخصية سيكوباتية تمارس سلوكيات مضادة للمجتمع مثل ممارسة سلوك التنمر على الآخرين والعنف الذي يبرره بمبررات واهية تبعد عنه وخز الضمير (الفرحاتي السيد، 2009) وأن تكرار تعرض التلاميذ إلى أحد أنواع سلوكيات التنمر والمضايقة المستمرة قد يؤثر على توازن شخصية التلميذ ويوجد فرداً يحاول التنمر بكل من يصادفه، ويتشكل لديه ميل إلى ممارسة العنف وتبني سلوك الانتقام لكي تكون منهجاً في التعامل.

وأكد الباحثون (Farrington, et.al, 2012) على قوة العلاقة بين سلوك التنمر المدرسي والإهانة والاكتئاب في وقت لاحق. وأن التنمر يُسهم في أن يكون الأطفال المتنمرون نصفهم على الأقل يمارس سلوكيات خطيرة، وفي وقت لاحق يصبحون مجرمين أو يمارسون سلوكيات جانحة ويصابون بالاكتئاب المتأخر بنسبة 30٪.

وقدمت دراسةً طويلةً في نيوزيلندا على مدار ثلاثين عاماً، دليلاً على وجود علاقة بين سلوك التنمر في الطفولة والجرائم العنيفة والاعتقال أو الإدانة في مرحلة البلوغ، بغض النظر عن آثار سلوك الطفولة واختلال جوانب معرفية أخرى (Fergusson, et.al, 2014). وفي دراسة طويلة في أستراليا على (650) مراهقاً تعرضوا لسلوك التنمر

في سن (17-16) عاماً وجد نصفهم تقريباً مشتركين في سلوك غير عنيف ولكن مُعادٍ للمجتمع، وربعهم تقريباً مشتركين في سلوكٍ عنيفٍ مُعادٍ للمجتمع في سن (19 - 20 سنة) (Hemphill, Tollit, & Herrenkohl, 2014). ودراسة طويلة حول الشباب والجريمة على قرابة (4,300) شاب في أسكتلندا أظهرت أن أولئك الذين شاركوا في سلوك التنمر في المراهقة المبكرة، تعرضوا لخطرٍ متزايدٍ من العنف في فترة المراهقة اللاحقة 17 عاماً (McVie, 2014)؛ ومن ثَمَّ فإن الأطفال الذين يتنمرون أكثر عرضة للجوء إلى العنف كوسيلة للتعامل مع المشكلات ويمارسون سلوكيات معادية للمجتمع، مثل السرقة وتعاطي المخدرات أو الكحول ومعارضة أو مقاومة القانون والأعراف المجتمعية.

هل كنت تعلم؟ الأطفال الذين يمارسون سلوك التنمر أكثر عرضة لما يلي:

- أداء ضعيف في المدرسة
- اللجوء إلى العنف كوسيلة للتعامل مع المشكلات
- إتلاف الممتلكات أو السرقة
- تعاطي المخدرات أو الكحول. ويواجهون مشاكل مع القانون.

٣) التنمر اختلال في العلاقات الاجتماعية

التنمر اختلال في العلاقات لأن العلاقات أساس الصحة والهناء مدى الحياة. واختلال العلاقات قد يمتد إلى المضايقة في العمل وحدثت إساءة زوجية. وحددت (Farrington, 1993) أنه قد ينجم الآباء والأمهات المتنمرون أطفالاً يتعرضون للتنمر من أقرانهم. وتُظهر بحوث طويلة أن الأطفال الذين كثيراً ما يتنمرون أو يتعرضون للتنمر أو التخويف من قبل أقرانهم، يأتون من بيئة أسرية تمارس سلوك التنمر (Pepler, et al, 2005) ، وهؤلاء الأطفال يعانون مشكلاتٍ ويحتاجون إلى دعم لتمكينهم من الخروج من هذه العلاقات المختلة وظيفياً (Pepler & Craig, 2000)، وثمة تكاليف شخصية واجتماعية مرتفعة للأطفال الذين يقعون ضحية على أيدي أقرانهم:

- 1- قد ينسحبون من تفاعلات الأقران ومعرضون لخطر أن يصبحوا قلقين اجتماعياً، ويترددون في المشاركة في أنشطة اجتماعية ورفض الذهاب إلى المدرسة من أجل حماية أنفسهم من التنمر المدرسي (Rigby, 2011).
- 2- قد يكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء. وبمجرد أن يدرك الأقران أن طفلاً ما

ضحية فإنهم يترددون في التدخل خوفاً من تعرضهم للإيذاء. ويبتعدون عن الطفل الضحية وقد ينضمون إلى المتنمرين ليصبحوا أكثر قبولاً من قبل من هم لديهم القوة.

إذا تكرر وقوع الأطفال ضحايا يزيد شعورهم بالوحدة داخل مجموعات أقرانهم، ويفتقرون إلى تفاعلات اجتماعية تُعدُّ حيويةً لنموهم الصحي وتأكيد قدرتهم على عمل علاقاتٍ سويةٍ، ويمكن لأثار هذه الخبرات المؤلمة أن تستمر مدى الحياة وقد تُضعف قدراتهم الاجتماعية الضرورية للمشاركة الاجتماعية الصحية، وتكرار ذلك يتعرضون لما يُسمَّى بالعجز الاجتماعي (social helplessness)؛ ومن ثم فإنهم يحتاجون إلى فهم أن سلوك التنمر خطأ وأن يقوموا بتقدير الآخرين وتقدير ما بهم من سمات والتعاطف معهم والتواصل معهم.

٤) التنمر ظاهرة اجتماعية ثقافية

يُعدُّ سلوك التنمر ظاهرةً اجتماعيةً ثقافيةً مثل الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية. وقد يُنظر إلى المجتمع على أنه أبوي نتيجة معتقدات أن الذكور يجب أن يتمتعوا بقوة أكبر وأن يكونوا هم المهيمنين. وأشارت دراسات عديدة إلى أن الذكور أكثر عرضةً للشروع في ممارسات التنمر مقارنةً بالإناث (Smith & Sharp, 1994)، على سبيل المثال في دراسة شملت قرابة 38,000 طفل (Rigby, 1997) كانت نسبة الإناث اللائي يُزعم أنهم يتعرضون للتخويف من قبل الذكور 23٪، وأن نسبة الذكور الذين يبلغون عن تعرضهم للتخويف من قبل الإناث 3.4٪.

وقد يتعرض الأطفال لخطر سلوك التنمر المدرسي من وجود المدرسة في أحياء شعبية أو غير آمنة (Chaux, Molano, & Podlesky, 2009)، والفقر (Bradshaw, et.al, 2009)، والتعرض للتلفزيون العنيف وألعاب الفيديو جيم (Ferguson, et. al., 2009)، واندماج أفراد الأسرة في عصابات وتكتلات، وضعف الرقابة الأبوية وبيئة أسرية سلبية، وصراع والدي وعنف أسري وانخفاض التواصل والوالدي، والافتقار إلى دعم الوالدين الانفعالي وأبوة سلطوية وانضباط غير مناسب وإساءة معاملة الوالدين (Ferguson, et. al, 2009).

ومن ثمَّ يمكن أن يكون للمنظور الاجتماعي الثقافي آثار واضحة على طريقة تعامل المدرسة مع سلوك التنمر. ويجب توجيه الانتباه نحو إمكانية تأثير المناهج المدرسية على

الأطفال بغرض قبول واحترام الفروق الاجتماعية والثقافية، وأن يتناول المنهج المدرسي صراحةً قضايا متعلقة بالفروق في الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية أو الاقتصادية، وأن تتعامل المناهج الدراسية بشكلٍ غير مباشرٍ مع سلوك التمر عبر التعلم التعاوني والتفكير الناقد.

وفي هذا الشأن تساعدنا نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory على فهم سبب تنمر الأطفال، وأن الأطفال لديهم حاجة أساسية للحصول على نظرة إيجابية لأنفسهم (Tajfel & Turner, 1979) ووفقاً لهذه النظرية فإن التلاميذ الذين ينتمون ليسوا أشراراً بطبيعتهم، ولكن لديهم حاجة إلى تعزيز هويتهم الاجتماعية من خلال الانتماء إلى مجموعة؛ مما يؤثر على سلوكهم حيث يتعين عليهم التصرف وفقاً لمعايير هذه المجموعة. وفقاً لـ (Ojala & Nesdale, 2004)، فإن إدراك الأطفال لتهديدات المجموعة الخارجية يؤثر على سلوكياتهم. والمجموعة الداخلية مجموعة اجتماعية يتعرف إليها الأطفال أو التلاميذ، بينما المجموعة الخارجية مجموعة اجتماعية لا يتماثلون معها ويمكن تصنيفها وفق العرق أو الدين أو النوع الاجتماعي أو العمر أو التوجه الجنسي أو غير ذلك. ومن ثمَّ وجود عقلية تتبع كلمة "نحن" ضد عقلية تتبع كلمة "هم"، وقد تؤدي إلى التمييز والتحيز بسبب خوفهم من مجموعات خارجية واعتبار ذلك تهديداً لمجموعتهم.

٥) سلوك التمر مسئولية الجميع

يحدث سلوك التمر في جميع السياقات حيث يجتمع الأفراد للعمل واللعب. والمدرسة مؤسسة تتمتع بقوة اجتماعية كبيرة في حياة الأطفال، وتقوم بدور قيادي في معالجة مشاكل سلوك التمر ودعم الأنظمة التي يعيش فيها الأطفال مثل المنزل والنادي ومراكز الترفيه، والحي من خلال دعم العلاج والوقاية من سلوك التمر، وتركز التدخلات على دعم التفاعلات الإيجابية وكف أو قمع سلوك التمر وتشجيع التعاطف؛ ومن ثمَّ الحاجة إلى علاقات إيجابية بين الأفراد المهمين في حياة الطفل والطفل ذاته - مثل المعلمين وأولياء الأمور - لدعم أو تحصين أو علاج الأطفال ذوي ممارسات التمر أو ضحايا التمر.

ويجب أن يتحمل الأفراد المهمون في حياة الطفل مسئولية تهيئة بيئات إيجابية، تعزز قدرة الأطفال على إقامة علاقات صحية وتقليل السياقات التي تشجع على إحداث تفاعلات سلبية، من خلال بناء خبرات الأطفال الاجتماعية بطرق تحمي وتدعم قدراتهم

في إقامة علاقات جيدة وتقلل من احتمال حدوث سلوك التنمر. وأن الأفراد المهمين في حياة الطفل يجب أن يكونوا قدوة للأطفال لاسيما في كَفِّ استخدام قوتهم معهم والتعامل اللطيف معهم.

ويظهر بوضوح دور الأفراد المُهمِّين في حياة الطفل في منع أو الوقاية من سلوك التنمر، والتدريب على عمل علاقات إيجابية بين الأطفال بعضهم البعض وبينهم وبين الكبار. على سبيل المثال، ارتبط التزام مديري المدارس بتخصيص وقت وموارد لأنشطة متعلقة بسلوك التنمر بتحسين وخفض المشكلات الاجتماعية والنفسية المؤدية إلى سلوك التنمر (Olweus, 2004).

ويُعد المعلمون عوامل رئيسة لتبني وتنفيذ الوقاية من سلوك التنمر، حيث شعر المعلمون الذين شاركوا في برنامج الوقاية من التنمر بمزيدٍ من الثقة في التعامل مع مشاكل التنمر، ولديهم اتجاه داعم، وإدراك بأهمية قيمة العمل مع أولياء الأمور للوقاية وعلاج سلوك التنمر (Alsaker, 2004)، وأن المحادثات مع أولياء أمور الأطفال ذوي سلوك التنمر عنصرٌ أساسي في خفض ممارسات تنمر الأطفال (Olweus, 2004). وتبرز أهمية المشاركة المجتمعية وتعاون المنظمات غير الحكومية ووزارة التعليم ومن يتعامل مع الأطفال للتشاور؛ لكفِّ أو مواجهة ممارسات التنمر من خلال نشر التفاهم والوقاية من سلوك التنمر؛ مما يقلل من الحواجز أمام وصول الأطفال والمراهقين المعرضين للخطر..

٦ سلوك التنمر دالة في الفروق الفردية

إن الأطفال الذين يرهبون الآخرين مرارًا وتكرارًا في المدرسة قليلو أو منعدمو التعاطف مع الآخرين وقد يميلون إلى الذهان (psychoticism) (Slee & Rigby 1993)، ويميل الأطفال المستهدفون لضحايا التنمر المدرسي في كثيرٍ من الأحيان إلى الانطواء وتدني تقدير الذات والافتقار إلى المهارات الاجتماعية، لا سيَّما في مجال التوكيدية والدفاع عن حقهم والمبادرة السلوكية (Rigby, 2002). وقد يرتبط سلوك التنمر بسمات غير انفعالية قاسية وميول مختلة عقلياً (Fanti & Kimonis, 2012)، وسمات شخصية معادية للمجتمع (Ferguson, et.. al, 2009)، وقابلية التعرض لضغط الأقران (Monks & Smith, 2006) والقلق والاكتئاب (Ferguson et al., 2009) ولدى طلاب يستتكرون الذكاء الاجتماعي والوضع الاجتماعي لأقرانهم (Vaillancourt, et al, 2003).

وتم ربط التعرض لسلوك التنمر بسوء الصحة الجسمية وضعف التكيف المدرسي، بما في ذلك الشعور بعدم الأمان والتغيب عن العمل والأداء الضعيف، وفي بعض الحالات التسرب من المدارس (Card, Isaacs, & Hodges, 2007) والشعور بالوحدة والانسحاب (Kaltiala-Heino, et.al, 1999) والقلق والتجنب الاجتماعي (Craig, 1998) والتفكير في الانتحار (Bonanno & Hymel, 2006) والانحراف والعدوان (Hanish & Guerra, 2000)، وأن الضحايا أيضاً أقل محبوبية (well liked (Spriggs, et.al, 2007) وأقل قبولا وأكثر رفضاً من قبل أقرانهم (Veenstra, et.. al, 2007).

ومن المحتمل أن يؤثر السياق على مدى توظيف هذه العوامل كعوامل مساهمة في اندماج الأطفال في سلوك التنمر. وقد يقوم الشباب المتنمر المضطرب سلوكياً باستئساد الآخرين بسبب خاصية الاستعداد لديه والتي ترتبط باضطراب السلوك. وقد يستمر الشباب الذين "يكافئون" على سلوك التنمر (مثل: تمتعهم بشعبية بسبب سلوك التنمر، وأخذ الحق أو تعزيز وسائل الإعلام لهم) في تكرار سلوك التنمر.

وقد يبدو الشباب الخجول أكثر عرضة للخطر وجاذبية لسلوك التنمر، فالشخص الذي يتعرض لسلوك تنمر مبتدئ قد يتطور لديه سلوك خجل وانسحاب وربما قلق نتيجة لمثل هذه المعاملة. ومن ثم فإن فهمنا لسيكولوجية التنمر يشبه إلى حد كبير لغز "الدجاجة أو البيضة".

ومن المعترف به بشكل عام أن التأثيرات الجينية تتفاعل مع الظروف الاجتماعية غير السوية والتي قد يتعرض لها الأطفال، حيث قد تؤدي الحياة الأسرية المختلة وظيفياً التي لا يشعر فيها الأطفال بالحب و/ أو يشعرون بفرط السيطرة عليهم إلى جعلهم يتصرفون بسلوك تنمر في المدرسة (Rigby, 1994)؛ خاصة إذا كانت روح المدرسة لا تُنبئ أو تكف أو تتعامل مع سلوك التنمر.

ويذكر (Milsom & Gallo, 2006) أن معظم التنمر يحدث في المدرسة الإعدادية وفي سنوات المراهقة المبكرة. ومع ذلك يؤكد (Sampson, 2002) أن المدارس الابتدائية تشهد أعلى مستويات حوادث التنمر تليها المدارس المتوسطة وأدنى المستويات في المدارس الثانوية. يتفق كلاهما على أن التنمر أكثر شيوعاً لدى الأطفال الأصغر سناً في المدارس الابتدائية والمتوسطة بدلاً من المدرسة الثانوية. وارتفعت نسبة الملاحظين أو المتفرجين بشكل تدريجي ووصلت ذروتها في سن الـ 16 بنسبة 91.1٪، وفقاً لمسح عالمي لصحة

الأطفال أو التلاميذ في المدارس (GSHS) تم إجراؤه في مصر وليبيا والمغرب وتونس على عينة من 13,000 تلميذ، حيث زاد الإيذاء مع تقدم العمر في مصر حتى سن الـ 16 عامًا ولكنه لم يزد في البلدان الثلاثة الأخرى. لا تتطابق هذه النتائج مع نتائج موجودة في بحوث أخرى من جميع أنحاء العالم والتي تؤكد غالبًا أن التنمر يتناقص مع تقدم العمر. ومع ذلك تؤكد نتائج GSHS من مصر نتائج تقرير الحكومة المصرية، الذي ذكر أن التنمر والعدوان في مصر يزدادان مع تقدم العمر (Abdirahman, Fleming & Jacobsen, 2012).

هذا الاكتشاف المثير للاهتمام يحتاج بالتأكيد إلى مزيد من البحث؛ لفهم سبب زيادة معدل الإيذاء والعدوانية مع تقدم الأطفال أو التلاميذ في مصر في العمر. بغض النظر عما إذا كان التنمر يزيد أو ينقص حسب العمر، أظهرت نتائج الأبحاث أن سلوكيات التنمر لدى الأطفال تبدأ في الظهور في سن مبكرة جدًا بدايةً من سن أربع سنوات عندما يبدأون في تهديد أو تخويف أطفال آخرين (كيف يتطور التنمر المبكر؟)، ومع ذلك فقد تم تجاهل التنمر في المدارس الابتدائية على نطاق واسع. أكثر أنواع التنمر شيوعًا في المدرسة الابتدائية التنمر الجسدي واللفظي والعلاقي. ومع ذلك، وجد أن التنمر الجسدي أكثر شيوعًا من أنواع التنمر الأخرى خلال الأعمار الأصغر (Gillies-Rezo & Bosacki 2003).

قد يشترك الأطفال في سن مبكرة في التنمر الذي يمكن أن يكون مدمرًا؛ حيث أن له آثارًا على زيادة هذه السلوكيات في المستقبل (Levine & Tamburrino, 2014). إن عدم التركيز على التنمر في سن مبكرة واعتبار هذه الأفعال طفولية فقط، قد يفسر سبب ازدياد التنمر في مصر مع تقدم العمر. وفقًا لذلك يجب تحديد التنمر في المدرسة الابتدائية ومنعه؛ من أجل تجنب السلوكيات الأكثر عدوانية في المدارس الإعدادية والثانوية. وقد ينتمي الأفراد الذين يختلفون في سمات الشخصية إلى مجموعة اجتماعية ثقافية، ويسعون بشكل جمعي إلى فرضها على من يعتبرونهم مختلفين عنهم أو غرباء عن ثقافتهم وعاداتهم الاجتماعية. ومن ثم، فإن إدراك دور الفروق الفردية في جعل سلوك التنمر ممكنًا يسهم في قيام مدارس بتقديم برامج تساعد الأطفال الضعفاء في الدفاع عن أنفسهم بشكل أكثر فعالية، من خلال تطوير مهارات اجتماعية أفضل وتعلم كيفية التصرف بشكل أكثر توكيدية وإدارة الغضب لمساعدة الأطفال المعرضين لسلوك التنمر.

أجرى المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنايئة في مصر دراسةً حول العنف في المدارس وعلاقته بالوضع الاجتماعي والاقتصادي للطلاب؛ أظهرت النتائج أن 69٪ من طلاب المدارس الابتدائية والثانوية أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر من قِبَل طلاب آخرين، وأن المدارس التي تضم طلاباً من خلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة وبيئات منزلية متنوعة شهدت مستويات أعلى من العدوانية (Abdirahman, Fleming & Jacobsen, 2012).

٧) سلوك التنمر نتاج تأثيرات والدية مختلفة وظيفياً

لا يمكن إنكار أن الأسرة نظام اجتماعي يندمج فيه الطفل. واهتمت بحوث كثيرة بالأساليب الوالدية ونوعية العلاقات بين الآباء والأطفال وأداء الأسرة كعوامل مهمة تتعلق بزيادة احتمالية سلوك تنمر الأطفال. ومن العوامل الأسرية التي تسهم في سلوك تنمر الأطفال:

- رفض أحد الوالدين أو كليهما الطفل أو النظر إليه بشكل سلبي.
- وجود نقص في الرعاية والدعم الانفعالي الذي تقدمه الأسرة.
- غالباً يوجد ارتباط ضعيف بين الوالدين والطفل.
- التنافر واللاتناغم الوالدي والصراع الحالي.
- العقاب الجسدي القاسي يُستخدم لإكراه الطفل والسيطرة عليه.
- إن تربية الوالدين غير متسقة وتعتمد على الحالة المزاجية للوالدين وليس على سلوك الطفل.
- انعزال الأسرة اجتماعياً وافتقارها إلى الدعم الخارجي.
- من المرجح أن يأتي المتنمرون من بيئات أسرية تتميز بقدر منخفض من التماسك والتنظيم والانضباط والسلام الأسري والاجتماعي، ومن أسر تكون فيها ممارسات تربية الأطفال ذات طبيعة استبدادية وتتسم بالقسوة والعقاب.
- فضلاً عن أسر بها آباء وأمّهات يعملون لساعات طويلة لكسب مزيد من المال، وهذا يسمح بوقت أقل لمخاطبة الأطفال لفظياً والاستثمار في التنشئة الاجتماعية لأطفالهم. وفي كثير من الأحيان يأتي ذوو سلوك التنمر من أسر ذات أسلوب تربية استبدادي (باستخدام وسائل التأديب الجسمية) (Yerger & Gehret, 2011)، وفي كثير من الأحيان عندما يتعرض الطفل لسلوكيات سلبية في سياق الأسرة تتكرر هذه السلوكيات في سياقات أخرى خارج السياق الأسري.

وليس كل المتتمرين يأتون من منازل وأسر غير سعيدة، فقد يأتون من بيئات أسرية تتسم بالحب والقبول والرعاية (Ball, et. al., 2008) وأن خصائص الطفل هي التي تجعل بعض الأطفال أكثر عرضةً لسلوك التتمر من غيرهم. وأشار (Olweus, 1993) إلى أن الطفل ذي الحالة المزاجية (سمة شخصية فطرية) قد يفسر تطور نمط رد الفعل العدواني لبعض الأطفال؛ مما يعني أن الأطفال الذين يكونون متهورين بطبيعتهم ومضطربي المزاج قد يكونون أكثر عرضةً لاستخدام العنف كطريقة لحل المشكلات، إذا لم يتم تعليمهم أو إرشادهم وتوجيههم من قبل آبائهم ومعلميهم.

ولا ينبغي التفاوضي عن دور الأقران في دعم سلوك التتمر؛ لأن الأقران يضطلعون بأدوار مهمة بما في ذلك مشاركتهم في سلوك التتمر، وهم يُعدون جمهوراً أو ملاحظين لسلوك التتمر؛ وكذلك عاملاً من عوامل التدخل (Salmivalli & Voeten, 2004).

وأن الأطفال الذين ينتمون إلى أسر تستخدم أساليب استبدادية بدلاً من أساليب ديمقراطية أكثر عرضةً لممارسة سلوك التتمر على أقرانهم (Espelage & Swearer, 2010)، وقد يكون المتتمرون قد تعرضوا لأساليب ضبط والدي غير متسقة وإهمال و/أو عدائية أثناء نشأتهم، عكس ذلك فإن الأطفال الذين ينظرون إلى والديهم على أنهم موثوق بهم لاسيما دعم استقلالهم واعتمادهم على ذاتهم وحرية اتخاذ القرار وتحمل تبعات قراراتهم، أقل عرضةً للمشاركة في ممارسة سلوك التتمر في المدرسة (Rican, Klicperova & Koucka, 1993).

وأن الخصائص الأبوية سيئة التكيف والنمط الأبوي الاستبدادي وعلاقات الأقران قد تزيد من فرص مشاركة الأطفال في سلوك التتمر، ويرتبط النمط الأبوي المتسامح والميسر للأطفال بمستويات أقل من سلوك التتمر. في المقابل ارتبط الأسلوب الأبوي الحازم سلبياً باندماج الأطفال في سلوك التتمر (Baldry, 2003).

كما أن الآباء الذين تحدثوا مع أطفالهم والتقوا بأصدقائهم أو بمعظمهم لديهم أطفال لديهم احتمالات أقل لسلوك التتمر. وأن الآباء الذين شعروا بالغضب من أطفالهم أو شعروا أن أطفالهم يضايقونهم لديهم أطفال لديهم احتمالات أعلى لسلوك التتمر. وأن الصحة العقلية للأهات دون المستوى الأمثل ارتبطت بمشاركة مرتفعة في سلوك التتمر (Bosworth, et. al, 1999).

وتوجد علاقة بين جودة تعلق الأطفال بآبائهم والسلوكيات المشككة والصعوبات

الانفعالية. وأن النمط الوالدي الاستبدادي (مثل العقاب القاسي وغير المتسق) عكس النمط الوالدي الحازم (الديمقراطي)، حيث أنها عوامل مهمة في التنبؤ بسلوك التمر لدى الأطفال والمراهقين. وأن الأسلوب الأبوي المتساهل والحماية الوالدية المفرطة عامل منبئ بتمر الأقران على طفلهم ... فضلاً عن أن الأطفال ذوي التعلق غير الآمن أكثر عرضة لإظهار سمات معادية للمجتمع وسمات غير انفعالية. وأن الأطفال الذين لديهم تعلق آمن يُظهرون مستويات منخفضة من سلوك التمر (الفرحاتي السيد، 19 : 2009).

وذو سلوك التمر أكثر عرضة لخبرة أساليب التهذيب الوالدي المسيئة و/ أو المهمة و/ أو العدائية أثناء نموهم. عكس ذلك فإن الأطفال الذين يرون أن والديهم يتمتعون بالسلطة لاسيما دعم استقلالهم وحريتهم ومسئوليتهم، أقل عرضة للمشاركة في سلوك التمر في المدرسة (Rican, Klicperova, & Koucka, 1993)، وأن الأطفال الذين لديهم والدان لا يشعران وتُرفض احتياجاتهم أكثر عرضة لإظهار سمات معادية للمجتمع (مثل عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين)، ومن المرجح أن يشعر الأطفال ذوو سلوك التمر بأن لديهم علاقات غير آمنة مع والديهم (Williams & Kennedy, 2012).

وتتعلم الأطفال سلوكياتهم من خلال النمذجة، فالأطفال الذين يمارسون سلوك تتمر أكثر عرضة لإدراك أسرتهم كونها أقل اهتماماً بمشاكلهم واحتياجاتهم (Rican, 1995)، وتوجد علاقة بين طلاق الوالدين (Hodges, et. al., 1997) والضغط الوالدية (Fite, et., 2008)، وأن الأطفال الذين يعيشون في منازل بها عنف بين والديهم معرضون بشكل أكبر لأن يُظهروا سلوكيات عنيفة وعدوانية وتتمر خارج المنزل (Hong & Espelage, 2012). وقدمت نظرية التعلم الاجتماعي social learning theory لباندورا (1986)، أساساً لدراسات كيف يمكن أن تكون العروض العدوانية في سلوك الوالدين بمثابة نموذج للأطفال ذوي سلوك التمر.

في دراسة استقصائية طولية لمدة 24 عاماً للمراهقين وُجد (Farrington, 1993) أن المراهقين المتتمرين لا يميلون فقط إلى أن يصبحوا متتمرين كباراً، بل يميلون أيضاً إلى إنجاب أطفال متتمرين.

في حين أن أبحاثاً وثقت الآثار السلبية لعقاب الوالدين والعدوانية على سلوك التمر، وأبحاث أخرى وثقت الحماية التي توفرها أساليب تربية الأطفال للوالدين. ولاحظ (Rican, 1993 & Klicperova) أن الأطفال الذين اعتبروا والديهم موثوقين - لاسيما

دعم استقلالهم - أقل عرضةً لممارسة سلوك التندر. وأن استخدام الوالدين لعدم الموافقة على الجريمة مع تقدير الذات مرتفع لمن قام بسلوك التندر، يرتبط بسلوك أقل تنمرًا لدى الأطفال.

وبرزت أهمية العلاقات الإيجابية بين الوالدين والطفل في دراسات عديدة، منها: أن الأطفال الذين تصوروا أن والديهم لديهم اتجاهات إيجابية تجاههم أقل عرضةً للمشاركة في سلوك التندر (Rigby, 2002; Rican, Klicperova, & Koucka, 1993).

واستناداً إلى نظرية التعلق لبولبي (1973) فإن الأطفال المتعلقين بشكل آمن بوالديهم أقل عرضة لسلوك التندر على الآخرين. فضلاً عن أن ذوي سلوك التندر يميلون أكثر من غيرهم إلى إدراك أن عائلاتهم أقل تماسكاً وأقل اهتماماً بمشاكل واحتياجات بعضهم البعض (Rican, 1995).

وقد يكون سلوك آباء الأطفال ذوي سلوك التندر سلوكاً انفعالياً متهوراً عند ملاحظة سلوك تنمر أطفالهم. وكثيراً ما يكون لدى الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين في المدرسة آباء يعلمونهم كيفية الانتقام والرد عند الهجوم عليهم (Demaray & Malecki, 2003).

هل كنت تعلم؟ "إن التعرض لإساءة معاملة الأطفال والعنف المنزلي مرتبط بزيادة خطر تنمر الأطفال - ويرتبط استخدام العقاب الجسدي بالعدوان الجسدي عند الأطفال، وخاصة الأولاد.

وتتضمن الأبعاد الرئيسية لأساليب الوالدين ما يلي:

- ضعف التواصل بين الوالدين والطفل وضعف المراقبة الوالدية والتي تزيد من خطر تنمر الأطفال.. في المقابل يرتبط تواصل الوالدين الفعال بتفاعلات الأبوين والأقران (على شكل آباء يجتمعون مع أصدقاء أطفالهم) بانخفاض خطر تعرض الأطفال للتندر على الآخرين (Shetgiri., Lin & Flores, 2012).
- الدعم والمشاركة، حيث يرتبط دعم الوالدين والمشاركة الأكاديمية للوالدين بمستويات أقل من السلوك العدواني لدى الأطفال.
- الأطفال الذين ينظرون إلى والديهم على أنهم لديهم اتجاهات إيجابية نحوهم أقل عرضةً للمشاركة في سلوك التندر، وعلى العكس من ذلك ترتبط مشاعر الوالدين بأن طفلهم يزعجهم كثيراً بزيادة سلوك التندر؛ وكذلك غضب الوالدين تجاه طفلهم (Shetgiri., Lin & Flores, 2012).

- تؤثر العلاقات بين الوالدين والطفل بقوة على جودة حياة الأطفال الانفعالية أو ما يُسمى بهنائهم الانفعالي، وعلى قدراتهم الأساسية في التعامل مع المشكلات ومواجهة التحديات وتشكيل مهاراتهم في المستقبل وتكوين علاقات مستقبلية (Lerner & Castellino, 2002)، ومن المرجح أن يُظهر الأطفال ذوو الوالدين أو مقدمي الرعاية الذين لا يشعرون بالحساسية ويرفضون احتياجاتهم (مثل عدم الاهتمام بمشاعر الآخرين) والخصائص القاسية أو غير الانفعالية، سلوكًا تنمريًا (Fite., Greening & Stoppelbein, 2008).

- أن الأطفال الذين يدركون أن متنمرين على أقرانهم أكثر عرضةً لأن يكون لديهم علاقات غير آمنة مع آبائهم أو أولياء أمورهم، ويكونون آباء أقل في الحساسية الانفعالية وتقديم الدعم المناسب لاحتياجات أطفالهم وتفضيلاتهم.

- من الثابت أن الأطفال يتعلمون السلوكيات من خلال الملاحظة ونمذجة الأدوات، وأن الأطفال المتنمرين أكثر عرضةً من غيرهم لأن ينظروا إلى أسرهم على أنهم أقل اهتمامًا بمشاكل واحتياجات بعضهم البعض (Rican, 1995).

وقد تم ربط الطلاق الأبوي والضغط الوالدية (Fite., Greening & Stoppelbein, 2008) وسوء معاملة الأطفال (Cullerton-Sen, et. al, 2008) بالتنمر على الأطفال. حيث تعرض الأطفال الذين يعيشون في منازل بها عنف بين والديهم لخطر أكبر لأن يُظهروا سلوكيات عنيفة وتنمرًا خارج المنزل (Hong, & Espelage, 2012). وتشير بحوث أخرى إلى أن مستوى العدوان الجسدي لدى إخوة الأطفال هو الشكل الأكثر شيوعًا للعنف الأسري والذي يؤثر على سلوك التنمر (Ensor, et. al, 2010).

قد يتحول آباء الأطفال الذين يتعرضون للتنمر إلى ردود فعل انفعالية عند ملاحظة سلوك تنمر أطفالهم وقد يهددون بالتقاضي ضد المدرسة (Crothers & Kolbert, 2008)، وأن الأطفال الذين يستنكرون الآخرين في المدرسة كثيرًا ما يكون لهم آباء يعلمونهم كيفية الانتقام والرد عند الهجوم (Demaray & Malecki, 2003)؛ لذلك يجب على الوالدين التركيز على سلوك التنمر من خلال تجنب مصطلح التحقير، حيث إن بعض الآباء يتفاعلون بشكلٍ عدائيٍّ مع أولادهم.

فالأطفال الذين يقعون ضحايا من قبل أقرانهم يأتون من منازل تستخدم أساليب تأديبية مهيمنة ومهيمنة، مع مستويات مرتفعة من العداء والرفض (Rican, Klicperova, & Koucka, 1993; Finnegan, Hodges, & Perry, 1998; Shields & Cicchetti, 2001).

وتبين أن الأطفال الضحايا لديهم علاقات غير آمنة (Troy & Sroufe, 1987) وعلاقات غير مرغوبة مع أفراد الأسرة الآخرين (Komiya, 1986)، وعلى نقيض ذلك فإن الأطفال الضحايا كانوا مختلفين عن الآخرين في تصور أسرهم على أنها متماسكة للغاية. باختصار، تدعم الأبحاث التجريبية حول التنمر وممارسات تربية الأطفال من قبل الوالدين وجهة النظر الأساسية القائلة بأن العنف في المنزل "يُولد" العنف في المدرسة. ومن ثم فإن تدريب الوالدين جزءٌ مهمٌ من كَفِّ سلوكيات التنمر. حيث تختلف مشاركة الوالدين في برامج مواجهة التنمر في المدرسة. وتركز العديد من الجهود على زيادة الوعي بما في ذلك دعوة أولياء الأمور إلى يوم مؤتمر مدرسي لمواجهة التنمر. واستخدام النشرة الإخبارية المدرسية للتواصل مع أولياء الأمور حول التنمر وسياسات المدرسة والأنشطة والمهارات الأخرى التي يتم تدريسها للتلاميذ (Cross et al., 2010; Frey et al., 2005). ويمكن أيضاً استشارة أولياء الأمور وإشراكهم عند إنشاء برامج وسياسة مواجهة التنمر في المدرسة. تتضمن أساليب أخرى الاجتماع مع آباء الضحايا والمتنمرين عند وقوع الحوادث كوسيلة لزيادة المشاركة؛ حيث إن تدريب الوالدين مُكوّن رئيسٌ لجهود منع سلوك التنمر والإيذاء في المدارس. ورغم ذلك فإن نقص مشاركة الوالدين وتشوّه اتجاهات ومعتقدات الوالدين التي تقي أو تعالج سلوك تنمر أطفالهم، لا تزال تشكل عقبات رئيسة للعديد من جهود التواصل بين المنزل والمدرسة.

٨) سلوك التنمر استجابة لضغوط الأقران

يقضي الأطفال الشباب معظم يومهم في التفاعل مع أقرانهم في المدارس والأحياء من خلال وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة. ويسهم الانتماء لأقران ذوي سلوك تنمر في زيادة ارتكابهم لسلوك التنمر (Ferguson, et. al, 2009). ويتأثر التلاميذ بأقرانهم الذين تربطهم بهم علاقة وثيقة وعادةً ما يتم تشكيل مجموعات أقران داخل المدرسة على أساس مصالح مشتركة ويقدمون دعماً لبعضهم البعض، وقد تشكل هذه المجموعات تهديداً للآخرين. وقد يكون الدافع التعصب أو الرغبة في تحقيق منفعة على حساب شخص آخر أو آخرين. الأهم من ذلك أن سلوك التنمر سلوك جمعي وليس سلوك فرد لديه دوافع فردية مثل الحقد الشخصي. واعتمدت الدراسات المبكرة لسلوك التنمر مصطلح "المهاجمة" Mobbing أو الحشد،

الذي يشير إلى أن الأطفال يتعرضون للتخويف من قبل حشد أو غوغاء (Olweus, 1993). وتفسر نظرية الهيمنة Dominance theory سلوك التنمر من خلال أن التلاميذ يقومون بعمل تسلسل هرمي وفق السيطرة أو الهيمنة (Espelage & Swearer, 2003)، ويُعدُّ الانتقال من المدرسة الابتدائية إلى الإعدادية مرحلةً يحتاج فيها الأطفال أو التلاميذ إلى ترسيخ هيمنة العلاقات، ويمكن اعتبار سلوك التنمر أحد طرق الشعور بالهيمنة على الآخرين.

وأجرى (Pellegrini & Long, 2002) دراسة حول نظرية الهيمنة وعلاقتها بسلوك التنمر، أظهرت أن سلوك التنمر كان يُمارَس بشكل متكررٍ من قبل أفراد أو استهدفوا أفراداً آخرين لإثبات هيمنتهم. ونظراً لأدوار النوع الاجتماعي (ذكور - إناث) يُتوقع من المصريين عادةً تعليم أبنائهم الذكورة؛ لذلك يكبر هؤلاء الأطفال مع الحاجة إلى الشعور بالهيمنة على الآخرين (Harney, 2014). لسوء الحظ يؤدي هذا إلى العديد من حالات التنمر؛ خاصةً في المرحلة الانتقالية والمراهقة المبكرة كما هو موضح بالنظرية. وأظهرت الدراسات أن اثنين إلى أربعة من الأقران في المتوسط يوجدون في 85٪ إلى 88٪ من حوادث التنمر (Pepler, et al., 2010)، ومع ذلك يستجيبون غالباً بطرق تشجع سلوك التنمر بدلاً من تثبيطه.

ولسوء الحظ مع تقدم العمر أصبح المتفرجون أكثر سلبيةً في استجاباتهم وأقل دفاعاً عن الضحايا. وأن الذين يدافعون عن الضحايا لديهم تعاطف أكبر وكفاءة اجتماعية أكبر، وعادة ما يكونون أعلى في الوضع الاجتماعي (لهم شعبية) ويحظون بإعجاب أفضل (Caravita, DiBlasio, & Salmivalli, 2009) ليس فقط من قبل الضحايا الذين يدافعون عنهم، ولكن أيضاً من قبل مجموعة الأقران (Sainio, et al., 2011).

قد يضيف الوضع الاجتماعي المرتفع الثقة في قدرة الفرد على التدخل والحد من المخاوف بشأن الانتقام. من المرجح أكثر أن يدافع عن الضحايا إذا شعروا بالغضب (Harney, 2014)، وهو غضب تعاطفي Empathic Anger لدى البالغين. ويجب على المدارس أن تكون على دراية بأدوار المجموعات في المدرسة أو الشَّلَّيَّة والعمل معهم. تم استنباط عدة طرق للعمل مع مجموعات الأطفال الذين تعرضوا للتخويف أو يُشتبه في قيامهم بتنمر الآخرين، إحداها "مقاربة اللوم" No Blame Approach وتتضمن اجتماعاً لمدرس أو مستشار مع أطفال تم تحديدهم للقيام بتخويف شخص ما بصحبة بعض الأطفال الآخرين.

يصف المعلم للمجموعة معاناة الضحية، ومن المتوقع أن تفكر المجموعة في طرق يمكن بها تحسين الوضع. من المتوقع أن يمارس "غير المتنمرين" في المجموعة ضغطاً إيجابياً من قبل الأقران؛ أي التأثير على "المتنمرين" للعمل بشكل أفضل تجاه الضحية (Maines & Robinson 1992).

وتوجد طريقة بديلة تُستخدم عادة مع الأطفال الأكبر سناً تُسمى "طريقة الاهتمام المشترك" (shared concern Pikas, 2002)، تنطوي على العمل في البداية مع أفراد يُشتبه في كونهم في المجموعة التي يتم فيها التنمر على شخص ما. هدف المعلم هنا هو توصيل اهتمامه بالضحية ودعوة (ومن ثم مراقبة) العمل الفردي المسئول - وبذلك يقلل من تأثير المجموعة على تصرفات كل فرد.

٩) سلوك التنمر دالة في نظرية النمو Developmental theory

تعتمد بعض تفسيرات التنمر على فهم نمو الطفل، حيث يبدأ سلوك التنمر في الطفولة المبكرة عندما يبدأ الأطفال في تأكيد Assert أنفسهم على حساب الآخرين وإثبات هيمنتهم الاجتماعية. ويقومون بذلك من خلال تهديد أولئك الأقل قوةً منهم لتخويفهم. ومع نمو الأطفال يصبح التنمر اللفظي أكثر شيوعاً من التنمر الجسدي.

وتوجد ثلاث عمليات نفسية تتعلق بسلوك التنمر في مرحلة الطفولة المبكرة.

1- قد يكون لدى الضحايا ضعف في نظرية العقل Theory Of Mind أو قدرة محدودة على أخذ منظور شخص آخر. من ناحية أخرى أظهرت الأبحاث أن الأطفال الذين يصعب إدارتهم أو التعامل معهم لديهم ضعف في نظرية العقل، ويميلون إلى التصرف بشكل سلبي تجاه أقرانهم (حيث يُظهرون سلوكاً أكثر إهانةً وتحكماً أثناء اللعب) (Gasser & Keller, 2009)؛ أي أن الأطفال قد يتنمرون على الآخرين لأنهم لا يفهمون بشكل كافٍ الرؤى العقلية لأقرانهم ولا يفهمون اتجاههم. ومن ناحية أخرى أظهرت نتائج الأبحاث أن المتنمرين لديهم مهارات عقلية سليمة، ويمكنهم في الواقع استخدام هذه المهارات للتأثير في الآخرين والتحكم فيهم لأنهم يفهمون ما يفكر فيه أقرانهم (Hughes, Cutting, & Dunn, 2001).

2- قد يميل ضحايا التنمر إلى تفسير نيات أقرانهم على أنها عدائية (Camodeca, et. al, 2003)، وترتبط "صفات نية العداء" بالاستجابة للعوان (Arsenio, et.al, 2003).

2009؛ ومن ثَمَّ تميّز ضحايا المتنمرين الذين يمارسون التنمر عندما يستجيبون للعداء المُدرَك من سلوك الأقران، أو صد التهديدات الاجتماعية المُدرَكة. في المقابل فإن المتنمرين الذين ينظرون لأنفسهم كونهم ضحايا ومظلومين، قد يكونون أقل ميلاً لإدراك العداء في سلوك أقرانهم.

3- قد يميل المتنمرون (لا يعتبرون أنفسهم ضحايا التنمر) إلى توقع انفعالات إيجابية بعد إيذاء الآخرين، والتي تُسمى "مشاعر الضحية السعيدة" أو المشاعر السعيدة تجاه الضحية وترتبط بالعدوان المسبق أو النشاط. ومن ثَمَّ يركز المتنمرون على مكاسبهم الخاصة وتحقيق أهدافهم بدلاً من مشاعر الضحية (Arsenio et al., 2009)، في المقابل قد لا يتسم مَنْ يعتبرون أنفسهم ضحايا التنمر بمشاعر الضحية السعيدة لأنهم هم أنفسهم ضحايا؛ وبالتالي قد يكونون أكثر ميلاً للتعاطف مع الضحية (Menesini, et. al, 2003).

١٠ سلوك التنمر دالة في نظرية الضغط العام General Strain Theory

تم تطوير نظرية الضغط العام بواسطة عالم الاجتماع روبرت أجنيو (2001)، وتقتصر أن الضغط قد يسبب انفعالات سلبية مثل الغضب أو الاكتئاب أو القلق؛ مما قد يُسهم في حدوث سلوكيات عدوانية. وفقاً لهذه النظرية فإن الانفعالات السلبية هي نتيجة للمعاملة غير العادلة. وأن الأفراد الذين يتعرضون للضغوط لديهم احتمالية أكبر للتصرف بطريقة غير سوية والانخراط في أفعال تنمر (Agnew, 1992)، وأن ذوي سلوك التنمر هم من تمت معاملتهم بشكل سلبي وتعرضوا للإساءة الانفعالية والجسمية ولبئية غير جيدة أُرهِقَتهم وجعلتهم يعانون ضغوطاً كبيرة. وأشار (Olweus, 1993) إلى أن الشباب الذين تعرضوا لسوء المعاملة والرفض من قبل آبائهم وأقرانهم ومعلميهم أكثر عرضةً لأن يصبحوا ذوي سلوك تنمر.

لسوء الحظ، فإن معظم المعلمين في المدارس المصرية مثقلون بالعمل مما قد يؤدي بهم إلى معاملة الأطفال بشكل غير عادل. وأن الدراسة في المدارس المصرية تعتمد عادةً على الحفظ ونمطية التفكير وقوْلُبة الشخصية والتقليد الأعمى ولا توجد مساحة كبيرة للإبداع؛ مما يضعهم تحت ضغط وتوتر شديدين (الفرحاتي السيد، 2009). لذلك ووفقاً لهذه النظرية، فإن تعريض الأطفال أو التلاميذ للتوتر أو سوء المعاملة يؤدي إلى مشاعر سلبية؛ مما يخلق حلقة مستمرة من سلوك التنمر مع عواقب سلبية على كل من المتنمر والضحية.

وقد تسبب أزمات الحياة حالةً من عدم التوازن في الحياة العقلية والاجتماعية و/أو الجسمية. وعند التحدث عن المواجهة فإننا قد نشير عادةً إلى تجنب شيء سيئ أو التكيف معه أو استيعابه أو احتوائه.

وفهم الفرد للمعاناة يدعم مواجهته لها أو تكيفه معها، وإذا كانت الضحية تتفهم ولا تلوم نفسها يمكنها المواجهة أو التكيف، حيث إن الاتجاه الإيجابي يعزز عملية المعافاة وتكوين الإرادة (Lyubomirsky, 2001).

ويقدم (Ayalon, 1995) نظرية المواجهة والتي تشير أن لكل فرد طريقته الخاصة في المواجهة، والتي تشمل عاداته واستعداداته أثناء مواجهة تحديات الحياة. وتتكون هذه النظرية من ستة أبعاد، هي المعتقدات والقيم، والانفعالات، والتفاعل الاجتماعي، والتخيل، والمعرفة، والبعد الفسيولوجي.. لدى كل فرد هذه الأبعاد كلها ويستخدمها كمزيج فريد وشخصي في عملية المواجهة.

(١٠-١) الطرق المعرفية لمواجهة سلوك التنمر

إن إحدى طرق المواجهة الطبيعية هي الدفاع عن النفس الذي يتطلب الشجاعة والثقة بالنفس، وهي سمات من المرجح أن يكفها سلوك التنمر على المدى الطويل من الضحية عاجلاً أم آجلاً. وفي النهاية قد لا يعرف الضحية كيف يملك الشجاعة للدفاع بعد الآن. ويقول أحد الضحايا إنه "مرات عديدة كنت على وشك البكاء، وفي النهاية عندما تمكنت من دفع نفسي للتحدث والمواجهة بشكل علني أصبح الآخرون، لاسيما ذوي سلوك التنمر مندهشين بكيف تكونت لدي الشجاعة للدفاع عن نفسي فجأة".

ويقول أحد الضحايا: "لقد غيرت المدرسة وواصلت حياتي". وبعض الضحايا قادرون على كف عقولهم للسير في طريق الانتقام والكراهية، وأن يسامحوا ذوي سلوك التنمر على أمل أن يلاحظوا في النهاية سوء سلوكهم (Ojanen, 2007).

"سامحت المتنمرين الذين قاموا بتخويفي طوال تسع سنوات... ولم أعد أحمل هذا العبء المعرفي".

(١٠-٢) الطرق الاجتماعية لمواجهة سلوك التنمر

طرق المواجهة الاجتماعية هي وسائل مهمة في بنية التكوين للتلميذ أو الطفل، مثل الانتماء إلى مجموعة أو مجتمع، والتكيف مع دور أو مهمة معينة وقبول الدعم. ويستخدم ضحايا التنمر أسرهم وأصدقاءهم كطرق للتكيف الاجتماعي. وفقاً لبحث

حول سلوك التنمر حتى القليل من علاقات الأقران الإيجابية تحمي الطفل من الآثار طويلة المدى لسلوك التنمر (Salmivalli, 1999)، ويُنظر إلى الأسرة والأصدقاء على أنهم مصدر أمن اجتماعي ضد التعرض لسلوك التنمر من الأقران.

حقيقة تُوظف العلاقات الاجتماعية لدعم المواجهة في كل مراحل حياة الفرد، فمثلاً فإن تكوين الأسرة عامل مهم في التكيف والمواجهة، ويوفر الزوج والأطفال للضحية القبول والحب الذي يشفي الجراح. إضافةً إلى ذلك فإن دعم الزوج في العلاقة الحميمة يعمل كإجراءٍ واقٍ ضد التوتر والقلق.

حيث تقول إحدى ضحايا العنف: "رغم ذلك حياتي جيدة.. لدي زوج رائع ووظيفة أحلم بها، وأصدقاء حميمون يفهمون حقاً وسيولد ابني البكر في الصيف المقبل".

(٣-١٠) الطرق الانفعالية لمواجهة سلوك التنمر

يتضح الغضب بأشكاله المختلفة بقوة في كتابات وألفاظ ضحايا سلوك التنمر، حيث إن الشعور بالكراهية والغضب هو نتيجة لسلوك التنمر، وقد يكون أيضاً وسيلة لحماية النفس من مزيدٍ من المشاعر غير السارة.

وأن المواجهة بفكرة الانتقام يخفف من مشاعر الفرد نسبياً، لكن لا ينبغي لأحد أن يدرك أن وسيلة الانتقام والكراهية وسيلة نافعة على الدوام.

من الطبيعي أن تريد الانتقام إذا تعرض الفرد لسوء المعاملة. وفقاً للبيانات قد تكون أفكار الانتقام قاسية جداً:

"... وهذا الشعور بالكراهية لا يزول أبداً. كل أنواع خطط الانتقام الغريبة تشغل ذهني في كثيرٍ من الأحيان - كيفية إيذائهم أو إيذاء أسرهم - وبشكل دائم تماماً. حتى يشعروا بنفس الشعور، حتى ولو قليلاً، الشعور بأنني ما زلت في سن الـ 41".

تُعدُّ حوادث إطلاق النار في المدارس في فنلندا مثلاً على الانتقام والكراهية، حيث كشفت الأبحاث حول مجازر مدارس في جميع أنحاء العالم أن 90٪ من القتلة كانوا ضحايا لسلوك التنمر في المدرسة (Verlinden, Hersen, & Thomas, 2000) وأن سلوك التنمر ليس السبب الوحيد لهذه الأحداث المروعة، لكنه يمكن أن يكون أحد العوامل التي تقود الطريق نحو المذابح (Punamäki et al, 2011).

الكراهية والغضب مشاعر قوية مرتبطة بمرحلة رد الفعل للأزمة، وتتضمن هذه المرحلة

مشاعر كراهية وذنب وخوف وحزن. حيث تبدأ مرحلة رد الفعل عندما يتعين على المرء مواجهة الموقف؛ وبالتالي قد يستخدم آلية دفاع أكثر تقليدية أو بدائية.

(١٠-٤) الطرق الإبداعية لمواجهة سلوك التنمر

يمثل دور الخيال باعتباره قوة دفع في الحياة الداخلية للأفراد، والأحلام والحُـدس أساليب تكيف إبداعية. يُستخدم الخيال لتجنب حقائق غير سارة أو إيجاد حلول جديدة. وإن الهويات الفنية وأحلام اليقظة من أساليب التكيف الإبداعية للضحايا. وتساعد الهويات الفنية على توجيه قلقهم في الأعمال الفنية؛ وبالتالي فإن صدماتهم نوع من مستودعات خارجية في عمل فني ساعدت في مواجهة سلوك التنمر (Sarid & Huss, 2010)، غالباً ما تُستخدم طرق التكيف الإبداعية في مرحلة معالجة الصدمة (Saarim 2000). "وبسبب سلوك التنمر يطور الفرد عالماً داخلياً قوياً، وإن التعبير الفني هوايتي التي أصبحت شغفي وقوة حياتي".

(١٠-٥) الطرق الفسيولوجية لمواجهة سلوك التنمر

يعتمد البعد المادي للتكيف على فكرة أن السلوك البشري يمكن تفسيره بالمشيرات والدوافع وردود الفعل، والتأمل، والتكيف، والتعزيز (Ayalon, 1995)، وفقاً للبيانات كان لضحايا سلوك التنمر أيضاً أساليب مواجهة فسيولوجية مثل الرياضة والأدوية النفسية: - في الوقت الحاضر، أشعر بالاكْتئاب بين الحين والآخر، ولحسن الحظ، إنه خفيف ويمكن علاجه بالأدوية.

- "لقد وُصِفَت لي الأدوية النفسية التي جعلت مزاجي مستقرًا".

(١٠-٦) الطرق الروحية لمواجهة سلوك التنمر

قال أحد الكُتّاب إنه نجا بمساعدة قناعاته الروحية، وذكر آخر أن الروحانية ساعدت في عملية الشفاء أيضاً. ومن ثَمَّ فإن الإيمان بالقوى المتسامية يعطي الأمل والقوة للمُضي قُدُماً (Ayalon, 1995)، ولقد تحسن تقديري لذاتي وساعدني الله في المواقف الصعبة وأخيراً أستطيع أن أقول إنني سعيد. وتوجد مراحل مهمة لمواجهة الأحداث الصادمة: مرحلة الصدمة، ومرحلة رد الفعل، ومرحلة المعالجة ومرحلة اتخاذ اتجاه جديد.

وقد يمثل سلوك التنمر صدمة فعلية حيث قد تبدأ عملية المواجهة من المرحلة الثانية وهي مرحلة التفاعل أو رد الفعل، وعادةً ما تثير انفعالاتٍ قويةً مثل الغضب والخوف

عندما يكون موقف خطير. في هذه المرحلة يميل الناس إلى إيجاد معنى لما حدث. وفي مرحلة معالجة الصدمة يبدأ ضحية سلوك التمر في تحليل الموقف وشيئاً فشيئاً يقبله.. وإن غرض هذه المرحلة التعامل مع مشاعر سلبية يمكن تعزيزها، على سبيل المثال، من خلال القراءة والكتابة (Saari, 2000).

المرحلة الأخيرة هي إيجاد اتجاه جديد حيث تبدأ الضحية في التعافي ورؤية الحياة دون ألم ناجم عن سلوك التمر. ويُعد التسامح جزءاً من هذه المرحلة. ويمكن أن يحدث التكيف عندما لا يشغل أو لا يستحوذ سلوك التمر على عقل الفرد ولا يتسبب التفكير فيه في قلق وخوف، بدلاً من ذلك يمكن أن يُنظر إلى تلك المرحلة بهدوء كونها جزءاً من الذات وتجربة مر بها الفرد (Saari, 2000; Cullberg, 1991).

والمواجهة ليست مجرد قصة نجاح متفائلة ولكنها قد تتضمن مشاعر الضعف واليأس بين الحين والآخر. يساعد الأمل والاعتقاد في التغيير والاتجاه الصادق والواثق تجاه المستقبل في المُضي قُدماً. تتضمن المواجهة ميّزات مثل العثور على هويّة الفرد، والتحرر من الذنب، وتقوية تقدير الذات، ومن ناحية أخرى يتسم بالتمسك والقبول والاستسلام (Ojuri, 2004).

يسرد (Lyubomirsky, 2001) دراسات عديدة تُظهر رفاة أكبر نسبياً لدى الأشخاص الذين يستمدون معنى إيجابياً من الأحداث السلبية، ويستخدمون مواقف إيجابية (دعابة وروحانية، إلخ) للتعامل مع الشدائد ويستخدمون مقارنة اجتماعية في طرق التكيف. وتحدث أيضاً (Larsen et al. 2003) عن أنه بدلاً من القضاء على السلبية يجب على الناس التركيز على إبراز الإيجابي الذي نفهمه كاتجاه إيجابي تجاه أحداث الحياة.

ماذا يمكن أن تفعله المدارس لمواجهة سلوك التمر؟

(أ) مواجهة سلوك التمر المدرسي

التمر في المدرسة عملية معقدة من التفاعلات الاجتماعية تشمل متتمرين وضحايا وأقراناً ومعلمين وأباء ومدرسةً وبيئاتٍ أسرية. وتشير مراجعة برامج التدخل الخاصة بسلوك التمر المدرسي إلى أن التدخل قد يستهدف مستوى الطالب، على سبيل المثال تعليم الضحايا مهارات توكيد الذات والتعامل مع مشاعرهم السلبية الناشئة عن سلوك التمر، ومساعدة ذوي سلوك التمر على تطوير التعاطف مع الضحايا، وتشكيل مجموعة دعم تضم الضحايا والمتفرجين أو المشاهدين (Smith, et. al, 2004).

في التوجيه المدرسي يوجد ثلاثة مناهج رئيسة في التعامل مع مشاكل التلاميذ بما في ذلك سلوك التمر في المدرسة، هي: 1- توجيه علاجي، 2- توجيه وقائي، 3- توجيه تنموي. حيث يركز التوجيه العلاجي على تقديم تدخلات لتلاميذ يعانون صعوبات انفعالية أو نفسية أو سلوكية. في حالة سلوك التمر في المدرسة يركز نهج التوجيه العلاجي على مستوى التلميذ كضحية وكمتممر.. والتوجيه الوقائي هو نهج استباقي يؤكد على توقع سلوك التمر وتعزيز وعي الأطفال أو التلاميذ بعواقب التخويف والإيذاء، وأن يمتلك ويمارس مهارات واستراتيجيات مواجهة أو التعامل مع سلوك التمر.

ويُعدُّ منحى التوجيه التنموي نهجاً إيجابياً لتيسير التنمية الشخصية للتلاميذ، بما في ذلك تكوينهم الشخصي والاجتماعي والأخلاقي. تنمية مَقَوِّمات التنمية الشخصية مثل معرفة الذات ومسئولية الذات والعلاقات الشخصية، وفق منهج إرشادي على مستوى الفصل وضمن برامج التعليم على مستوى المدرسة. ويسهم التوجيه التنموي بشكل أكبر في التنمية الشاملة للتلاميذ، ويُعدُّ أحد أكثر التدابير فعالية في تعزيز النمو الصحي للطلاب ومنع جنوح الأحداث (Hui, 2000).

ويحتاج مديرو المدارس والمعلمون إلى العمل على منع سلوك التمر وتوفير بيئة آمنة للتعلم وتقوية العلاقات بين الأطفال أو التلاميذ والمعلمين. فمثلاً، تستهدف بعض التدخلات على مستوى الفصل الدراسي تعزيز وعي الأطفال أو التلاميذ بقواعد للتعامل مع سلوك التمر. وتدخلات أخرى على مستوى المدرسة مثل وضع سياسة مناهضة لسلوك التمر في المدرسة بأكملها (Smith et al, 2004)، وتدخل وفق الأقران مثل تحسين مهارات التواصل وتعاطف التلاميذ ووساطة الأقران لبعضهم البعض لحل النزاعات وعمل مجموعات تعاونية، وإنشاء جماعة أصدقاء تدعم الأطفال أو التلاميذ المعرضين لخطر الإيذاء (Mishna, 2008). وتهدف تدخلات المدرسة بأكملها عادةً أعضاء المجتمع المدرسي، بمن في ذلك التلاميذ (متنمرين وضحايا ومتفرجين) وأولياء الأمور والعاملين والمعلمين والمجتمع؛ لتعزيز معرفتهم واستجاباتهم لسلوك التمر.

وبرامج التدخل في الفصل والمدرسة تُعدُّ منحى وقائياً لسلوك التمر، تهدف إلى التدريب على المهارات الاجتماعية وزيادة فاعلية الذات. وأظهرت مراجعة حول فعالية التدخلات القائمة على مواجهة سلوك التمر، أنه لا يمكن تقليل حدوث سلوك التمر من خلال تنفيذ منحى واحد (Vreeman & Carroll, 2007)، وأن التدخل المدرسي أكثر فاعلية

عندما يتم دمج مداخل مواجهة سلوك التنمر في المناهج الدراسية العادية (Mishna, 2008).

تتناول الإرشادات التنموية بناء مُناخ مدرسي إيجابي ومجتمع موجّه نحو التوجيه حيث يتم احترام حقوق كل فرد وتقديرها. وفي دراسة وُجد أن ما يقرب من 90% من المستجيبين شهدوا تنمرًا لفظيًا في نصف العام الماضي، وقرابة 70٪ من المستجيبين تعرضوا للتنمر الجسدي في الفترة نفسها (Wong, et. al, 2008)، ومع ذلك لم يتم تطوير برامج أو إرشادات تتناول مشكلة التنمر في المدرسة حتى وقت قريب من قبل الحكومة والممارسين المحليين.

وتهتم استراتيجيات المواجهة القائمة على التلميذ أو الطفل بتوجيه اللوم. واتخذت المدارس تدابير مثل سحب الامتيازات ومقابلة أولياء الأمور، وتعليق الدراسة، وطرد ذوي سلوك التنمر لردع الأطفال أو التلاميذ عن سلوك التنمر، وتُعد هذه الاستراتيجيات عقابية وقد تؤدي إلى تفاقم علاقة المتنمر بالضحية أو حتى تكثيف المشكلة (Mishna, 2008)، وهذا المنحى علاجي للغاية ولا يرقى إلى تعليم المتنمرين والضحايا مهارات التعامل مع النزاعات وتسوية المفاوضات.

منحى آخر يهدف إلى علاج عوامل الخطر التي تُسهم في سلوك التنمر يعتمد على إشراك جميع الأشخاص في المدرسة، ويقوم على أربعة أساليب مفيدة، هي: (1) تشجيع الضحايا على قول الحقيقة وتطوير شخصية قوية، (2) تربية ذوي سلوك التنمر الذين يفتقرون إلى المهارات الاجتماعية، (3) فضح ذوي سلوك التنمر والذين ينوون إلحاق أذى أو تسببوا في أذى بطريقة تكاملية، (4) تعزيز بيئة سلمية باستخدام ممارسات تصالحية وتفاوضية (wong, 2004: 546)، ويركز مثل هذا المنحى على الوقاية من المشكلة.

إن كفاءة مُكوّنات مجتمع المدرسة، لاسيما مُكوّن المعلم وما يتسم به من قدوة وحكمة تربوية في الفصل الدراسي وخارجه، لها نتائج مهمة للتلاميذ. ويجب أن تعمل جميع شرائح مجتمع المدرسة معًا للوقاية أو علاج سلوك التنمر المدرسي. وهذا يعني أهمية قيامهم باستمرار بتقييم نطاق سلوك التنمر في مدرستهم، والتوصل إلى طرق موائمة للاستجابة له بفعالية. وأن تتبنّى المدرسة نهجًا للوقاية من سلوك التنمر يناسب ظروفها واحتياجاتها، وفق إرشادات كثيرة، منها (Batsche & Knoff, 1994):
- إجراء تقييم شامل على مستوى المدرسة للكشف عن سلوك التنمر. واستخدام طرق

متعددة لجمع المعلومات، مثل: استطلاع العاملين وتيسير عمل المجموعات البؤرية الخاصة بالتلاميذ وأولياء الأمور حول سلوك التمر المدرسي، وتحليل حالات إحالات التأديب لمعرفة ما إذا كانت سلوكيات التمر المدرسي واضحة ومعرفة أسبابها، ومراقبة وتسجيل سلوكيات التمر في أماكن المدرسة مثل الكافتيريا والملاعب.. إلخ. وتُجمع هذه المعلومات لتحديد أنماط سلوك التمر (مثل أين ومتى يحدث التمر بشكل متكرر).

- وضع تعريف لسلوك التمر المدرسي مناسب لمدرستك ومتى يجب على المعلمين التدخل لمنع حدوثه. حيث تنخفض معدلات التمر بشكل كبير عندما يكون لدى العاملين والمعلمين القدرة على تحديد علامات سلوك التمر المدرسي، والتدخل الفوري كلما لاحظوا سلوكاً غير محترم أو مؤذياً.

- تجميع قواعد مناسبة يمكن للمعلمين فرضها على ذوي سلوك التمر. وأن تتضمن عواقب قد تحدث نتيجة لأفعال تنمر بسيطة (مثل إغاضة خفيفة)، وعواقب أكثر خطورة (مثل إلحاق أذى جسيمي ومضايقة الضحية لأسابيع) والتدريب على استخدام قائمة النتائج لضمان النزاهة عند التدخل مع المتتمرين.

- وضع سياسة الاتصال بأولياء أمور الطفل ذي سلوك التمر. في اجتماع أولياء الأمور يجب على العاملين في المدرسة تجنيد ولي أمر الطفل للعمل معهم ومساعدتهم على وقف أو الوقاية أو التحصين ضد سلوك التمر. إذا كان الوالد ينكر وجود مشكلة أو يرفض التعاون لإنهاء سلوك التمر للطفل، يجب إخبار الوالد بوضوح أن المدرسة ستراقب سلوك الطفل عن قرب وستتخذ خطوات تأديبية مناسبة في حالة وقوع سلوكيات تنمر في المستقبل.... ومن ثمَّ عندما تلاحظ وجود طالب يخرط في نمط واضح من سلوك التمر فمُ بترتيب لقاء مع والدي الطفل. في هذا اللقاء شارك معه المعلومات التي تشير إلى أن الطفل يستنكر التلاميذ الآخرين. وظف مساعدتهم لوقف سلوك التمر الخاص بالطفل. (ربما تريد أن يحضر الطفل ذلك اللقاء؛ حتى يفهم بوضوح أن المدرسة تراقب سلوكه المتتمر وستفرض عليه عواقب سلبية إذا استمر).

- أخبر التلميذ أنك ستضع ملصقاً إيجابياً على لوحة الشرف في المدرسة كل يوم لا تتلقى فيه تقارير من معلمين آخرين أو من تلاميذ ولا تلاحظ مباشرة سلوك تنمر من جانبه أو "سلوكاً غير لطيف". أخبر التلميذ أنه إذا تمكن من جمع عدد معين من الملصقات في غضون عدد معين من الأيام (على سبيل المثال 4 ملصقات على مدار

5 أيام) للسلوكيات الجيدة، يمكن للطفل أو للتلميذ استردادها للحصول على جائزة أو امتياز.

- مراقبة جهود الوقاية من التنمر في المدرسة بشكل مستمر لمعرفة ما إذا كانت قد قلّت - حقيقة - من حجم سلوك التنمر لدى التلاميذ والأطفال، وحسّنت السياق الانفعالي المُثمر في المدرسة. يمكن للمدرسة استخدام أساليب المراقبة نفسها لتتّبع التقدم المُحرز في الوقاية من التنمر، كما تم استخدامها للمرة الأولى لتقييم خطورة مشكلة للتنمر الأولية (مثل مجموعات التركيز أو البؤرية ودراسات استقصائية وملاحظة مباشرة وتتّبع إحالات التأديب)، ومشاركة هذه النتائج بشكل دوري في شكل "تقرير" شهري أو أسبوعي مع المعلمين وأولياء الأمور والتلاميذ؛ لبناء دافع لدى مجتمع المدرسة للوقاية من سلوك التنمر المدرسي.

(ب) التصدي للتنمر من منظور إيجابي

يركز التطوير الإيجابي للشباب على تطوير نقاط القوة والسمات الإيجابية وخصائص الشخصية، وتواصلهم الاجتماعي وقدرتهم على رعاية المجتمع والمساهمة فيه من خلال برنامج مخطط. وإن تحقيق المهام التنموية يزيد من الهناء النفسي والاجتماعي للمراهقين ويحقق الهناء المجتمعي. وتتشابه أهداف التطوير الإيجابي كثيراً مع أهداف التوجيه التنموي، فكلتاهما مقاربتان إيجابيتان لتيسير تنمية الشخص بالكامل من خلال منهج توجيه منظم ومخطط، وتؤكد كل منهما على أهمية التركيز على تطوير الكفاءة. هذا المنحى ليس "مدفوعاً" بمشكلة أو توتر أو اضطراب، ولكنه يبحث عمّا في الفرد ذي سلوك التنمر أو الضحية من إيجابيات وتوظيفها في مواجهة سلوك التنمر.

وحدد (Catalano, et. al, 1998) خمسة عشر من العناصر الأساسية لبرامج التنمية الإيجابية للشباب، تعزز العلاقات بين الأشخاص، مثل الترابط والاعتراف بالسلوك الإيجابي وتعزيز المشاركة الاجتماعية الإيجابية والمعايير الاجتماعية الإيجابية. وهي بُنى تعزز الكفاءة الانفعالية والأخلاقية والاجتماعية والسلوكية، وتُسهم في بناء نقاط القوة لدى المراهقين وتُوظّف في مواجهة التنمر وأشكالٍ أخرى من عنف المدرسة.

ومن مزايا المنظور الإيجابي في معالجة ومواجهة سلوك التنمر:

أولاً: يُبنى المنظور الإيجابي للشباب على الكفاءات والقدرات وتوظيف المهارات الاجتماعية المناسبة ومهارات إدارة الانفعالات والقدرة على فهم مشاعر الآخرين وتقدير

الآخرين ومسامحتهم. إضافةً إلى ذلك مساعدة التلاميذ على استكشاف الاتجاهات والمهارات المناسبة لمواجهة المواقف العنيفة، وتعلُّم رؤية الأشياء من وجهات نظر الآخرين، وتأمّل الطرق المناسبة للاستجابة. ومن خلال تعزيز الكفاءة الأخلاقية والاجتماعية والسلوكية للطلاب يمكن منع أو كَفّ سلوك التنمر.

ثانيًا: دمج عناصر مواجهة سلوك التنمر في مناهج التعليم وأنشطته. يُعد تعزيز معرفة التلاميذ بشأن سلوك التنمر والطرق الإيجابية للتعامل معه من خلال مناقشات وأنشطة الفصل الدراسي أكثر فاعليةً كاستراتيجية تدخل (Mishna, 2008)، ويمكن تزويد الأطفال أو التلاميذ بالمعرفة والمهارات اللازمة لتعزيز بيئة تعليمية إيجابية وملائمة ثقافيًا. وإن العمل الجماعي والأنشطة التي تعزز مهارات الأطفال أو التلاميذ الشخصية قد تقلل من إيذاء الأطفال أو التلاميذ الضعفاء، وتعزز بيئة الفصل الدراسي المسالمة والمحبة (Wong, et. al, 2008).

ثالثًا: يساعد بناء موارد الأطفال أو التلاميذ ونقاط قوتهم في بناء العلاقات الشخصية والترابط وبناء روح إيجابي في المدرسة؛ مما يؤدي إلى ثقافة مدرسية أكثر تناغمًا. ومن طرق مواجهة سلوك التنمر المدرسي الإيجابية تعزيز قيمة التسامح؛ لأنه مفهوم روحي ورد فعل خلقي للنزاعات والشعور بالظلم، وهو الاستعاضة عن المشاعر السلبية بمشاعر إيجابية وتعديل أنماط تفكير المتنمر (Enright, 1998).

وفي التسامح يصبح الضحية أقل دافعًا لإلحاق أذى ودافعًا أكبر لعمل أشياء إيجابية لإفادة ذوي سلوك التنمر (McCullough, 2001). والتسامح ليس تبريرًا لجرائم ظالمة أو التغاضي عنها أو تبريرها، بدلاً من ذلك فإن التسامح استراتيجية تقلل التوتر الناتج عن انتهاك حقوق الآخرين. وقد يلجأ الضحية إلى التسامح والتخلي عن الانتقام وتسامح عاطفي يعمل على إحلال المشاعر الإيجابية محل السلبية (Worthington, 2006).

ويُعد التسامح منحىً تنمويًا وتدخلاً إرشادياً وقائياً للأطفال اعتبروا أنفسهم تعرضوا للأذى واختاروا عدم مسامحة الجناة.. وأشارت النتائج إلى أن أولئك الذين حصلوا على برامج تسامح تفوقوا على نظرائهم في موقف التسامح وفهم مفاهيم التسامح والرفاهية النفسية. على وجه التحديد تعلم هؤلاء الأطفال أو التلاميذ التعاطف كاستراتيجية أساسية للتسامح، وأشاروا إلى مزيدٍ من الثقة لتطبيق التسامح كاستراتيجية في التعامل مع الجرائم في المستقبل (Hui & Ho, 2004; Hui & Chau, 2009).

إن غياب التسامح لا يُسهم في بناء دعائم انفعالية تشجع الفرد على التعامل مع الموقف. ويمكن تقديم التسامح كاستراتيجية لمساعدة التلاميذ على الاستجابة لسلوك التنمر. قد يتضمن التدخل تسامح الضحايا كعنصر لمساعدتهم على مواجهة الانفعالات السلبية؛ سيكون لهذا فائدة ردع الضحايا عن التحول إلى متتمرين.

وإن إدخال التسامح كمنحى تنموي له فوائد عديدة
أولاً: يُعدُّ التسامح مورد ليس فقط للضحايا والمعرضين لخطر العنف المدرسي ولكن أيضاً لجميع الأطفال أو التلاميذ. إن استراتيجيات مثل التعاطف وإعادة التفكير لن تفيد الضحايا فحسب، بل تفيد أيضاً المتتمرين المحتملين والمتفرجين في استجاباتهم لسلوك التنمر والاتجاهات غير العادلة. والتسامح اختيار وقرار، وإن تعليم الأطفال الشباب التسامح الاستراتيجي مبكراً للتعامل مع صراع الأشخاص يزيد من كفاءتهم السلوكية والعاطفية. ثانياً: قد يُعدُّ تعليم التسامح قيمةً واستراتيجيةً للتكيف وأن يكون التلاميذ أقل ميلاً إلى الانتقام في النزاعات الشخصية، وأكثر إيجابيةً واستباقيةً في السعي وراء الانسجام والتناغم؛ ومن ثمَّ فإن دمج التسامح كمنهج إرشادي يستهدف مجتمع المدرسة بالكامل يساعد في تعزيز مناخ مدرسي أكثر رعايةً وتسامحاً واستجابةً.

(ج) الدعم الاجتماعي للمعلمين

تم العثور على الدعم الاجتماعي ليكون عاملاً وسياًفاً مهماً لمواجهة سلوك التنمر، ويوجد نقص في الدعم الاجتماعي في تدخلات مواجهة سلوك التنمر. أظهرت الدراسات البحثية أن رضا الأطفال أو التلاميذ عن المدرسة مرتبط بالعلاقات الداعمة بين المعلم والأطفال أو التلاميذ ودعم المعلم والمناخ المدرسي الراعي والداعم (Kilpatrick & Kerres, 2009 ; Daniels et al, 2006)، وأن دعم المعلم عامل واثق ضد التفكير الانتحاري لدى الأطفال أو التلاميذ (Sun & Hui, 2007)، وكان بمثابة عامل تنبؤ مهم لرضا الأطفال أو التلاميذ المدرسي المدرك (Hui & Sun, 2010).

ويقوم بدور الوسيط في العلاقة بين الإيذاء وسوء التكيف المدرسي (Kilpatrick & Kerres, 2006)، ومع ذلك لا يعتبر جميع المعلمين التنمر أمراً خطيراً أو يعرفون كيفية التدخل ومنع التنمر، أو لديهم ثقة في إدارة سلوك التخريب والبلطجة والاستقواء (Atlas & Pepler, 1998).

ومع ذلك فإن مجرد وضع القواعد أو إجراء مناقشة لمرة واحدة في الفصل الدراسي أو على مستوى المدرسة الكاملة ليس كافياً. حيث إن إشراك المعلمين في تقديم برامج إرشادية تعالج التنمر له فوائد أخرى. يمكن للمدرسين دمج موضوعات مواجهة سلوك التنمر في برامج التوجيه التنموي المدرسي وبرامج تعليم القيم، بحيث يمكن تقديم اللاعنف والتسامح كرسالة متسقة لجميع الأطفال أو التلاميذ وتسلط الضوء عليها على أنها أخلاقيات المدرسة.

وتشجع العلاقات الداعمة بين المعلم والتلاميذ والتلاميذ بعضهم البعض، سواء أكانوا ضحايا أم مارة على طلب المساعدة. قد يعزز المعلمون اتجاهات مثل القبول والاحترام والتسامح وربط أهميتها بالعلاقات بين الأفراد والسلام الاجتماعي. على مستوى التلميذ قد يقدم المعلمون دعماً للمتنامين والضحايا وأقران المتنامين والضحايا في التعامل مع التنمر والصراعات. ويُعد إشراك المعلمين بشكل منتظم أكثر شمولاً لمنع سلوك التنمر. ومن منطلق أن إيذاء الأقران مُحدّد مهم يؤدي إلى عدم الرضا عن المدرسة. وأن صراعات الأقران تقلل من إعجاب الأطفال أو التلاميذ بمدارسهم (Ladd, et. al, 1996)، فإن الجهود المستمرة والدعم الاجتماعي من المعلمين وثيق الصلة ببناء فصل دراسي ومناخ مدرسي إيجابي ورعاية.

(د) دعم الأقران

يُقدّر التلاميذ وجود أقران لهم للاستماع إلى خبرتهم عند تعرضهم لسلوك التنمر، حيث إن التدخلات التي تتبع سلوك التنمر من خلال الأقران مثل استشارات الأقران ووساطة الأقران، لها نتائج إيجابية تُسهم بشكل كبير في تحسين مناخ المدرسة (Mishna, 2008)، ويجب تحديد الأطفال أو التلاميذ مستشاري الأقران الذين يتمتعون بمهارات استماع جيدة وجديرين بالثقة، والمحافظة على السرية وتقديم المشورة بشأن حل المشكلات المتعلقة بسلوك التنمر (Boulton, & Trueman, 2007)، واستخدام استشارات الأقران بشكل متزايد في المدارس كشكل من أشكال دعم الأقران لتسهيل تكيّف الأطفال أو التلاميذ وتعلمهم.

وتدريب الأقران على مهارات الاستماع النشط والتعاطف وحل المشكلات؛ لتعزيز معرفتهم بطبيعة سلوك التنمر ومشاعر وانفعالات الضحايا واحتياجات وعقليات ذوي سلوك التنمر، والأساليب المناسبة لتقليل سلوك التنمر.

ومع ذلك فإن دعم الكبار مثل المعلمين والإخصائيين الاجتماعيين أمر ضروري؛ وكذلك تجاوز الأقران كمستشارين لأقرانهم الآخرين في المجتمع المدرسي، حيث لا يستخدم جميع الأطفال استشارات الأقران بسبب الخوف من وصمة العار (Boulton & Trueman, 2007). وأكدت أبحاث وممارسات التوجيه المدرسي أهمية وجود نهج تعليمي كامل لتيسير نمو الأطفال أو التلاميذ في إطار نهج المدرسة بأكملها، ولجميع الأطفال أو التلاميذ وليس فقط الأطفال أو التلاميذ المعرضين للخطر وهي مسئولية جميع المعلمين وليس فقط موظفي التوجيه والإرشاد. ويمكن تقديم التوجيه على مستوى التلميذ والفصول الدراسية والمدرسة بأكملها.

وفي هذا الشأن يُعد تطوير منهج منظم ومخطط ودمج موضوعات التوجيه في المناهج الدراسية الرسمية وغير الرسمية للمدرسة، من العناصر الأساسية في هذا الإطار. ويتطلب هذا النهج أن يكون لدى المدرسة أهداف ونظام إدارة وتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور والمهنيين، وينمي ذلك الروح الإيجابية للمدرسة (Hui, 2010).

ويجب أن يتم غرس ثقافة مدرسية متناغمة كنهج شامل للمدرسة، بدايةً من مستوى الطالب ومستوى الفصل إلى مستوى البرنامج على مستوى المدرسة. ويحتاج هذا المسعى إلى دعم على مستوى المدرسة بأكملها.

أولاً: دمج سياسة المدرسة التي تشدد على اللاعنف وتفضل التسامح في سياسة التوجيه بالمدرسة، وأن يوجد إجماع واتساق بين جميع العاملين في استجاباتهم لسلوك التنمر وإيذاء الأقران وتعزيز اللاعنف. ويجب توصيل هذه السياسة للأطفال والتلاميذ وأولياء الأمور.

ثانياً: ترسيخ قيم اللاعنف من خلال قيم مدرسية والتربية الأخلاقية، بما يعزز ترابط الأطفال أو التلاميذ وتقريرهم لمصيرهم ونمو إيجابية التلاميذ وتوجههم الإيجابي نحو التعلم، ودمج مفاهيم مثل الاحترام والتسامح والإنسانية والعدالة في أنشطة تدريس المواد الأكاديمية، من منطلق أن تدريس القيم يجب أن يكون مستمراً ومتكاملاً في المناهج الدراسية.

ثالثاً: على مستوى الإدارة: الحاجة إلى التعامل مع سلوك التنمر من منظور نظام المدرسة بالكامل من خلال التعاون مع المهنيين، مثل علماء النفس في المدرسة والمستشارين والإخصائيين الاجتماعيين في قضايا مثل تحديد الأطفال أو التلاميذ المعرضين لخطر

التنمر والإيذاء وتقديم التدخل في الوقت المناسب، على سبيل المثال من المعلمين والمهنيين العمل بالتعاون.

رابعاً: يقوم المعلمون بدورٍ مهمٍّ للغاية في تعزيز القيم، من خلال التدريس في الفصول الدراسية وتقديم برامج التوجيه في مثل برامج التنمية الإيجابية وتعزيز القيم الخلقية لمواجهة التنمر، وتعليم التسامح.

أخيراً، إن مشاركة المجتمع المدرسي بأكمله والأطفال أو التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين والإداريين والمهنيين في ممارسة ودعم سياسة المدرسة هذه، أمر وثيق الصلة ببناء ثقافة مدرسية أكثر أماناً ورعايةً واستجابةً وتناغمًا.

على سبيل المثال، برنامج المدارس والعائلات الصديقة (Cross et. Al, 2003) برنامج تنمر قائم على المدرسة لتلاميذ التعليم الابتدائي ويوفر استراتيجيات تعليم عام وفق نموذج المدارس الداعمة للصحة؛ من أجل: زيادة فهم سلوك التنمر والوعي به، وزيادة التواصل بشأن سلوك التنمر، ودعم استجابات التكيف لسلوك التنمر. ودعم الأقران والبالغين للطلاب الذين يتعرضون لسلوك التنمر. وتشجيع الأقران والكبار على كَفِّ سلوك التنمر

وتستهدف تدخلات الوقاية الانتقائية الأفراد أو مجموعة أفراد يكونون خطراً، تطوير سلوكيات التنمر أو المشاكل المرتبطة به. وتستهدف تدخلات الوقاية الانتقائية عوامل خطر بيولوجية أو نفسية أو اجتماعية تكون أكثر بروزاً لدى الفئات المعرضة للخطر أكثر منها لدى المجتمع السكاني الأوسع (Pepler, et al, 2010).

إجرائياً، تستهدف البرامج الانتقائية في المدارس أطفالاً تم تحديدهم بالفعل على أنهم ذوو سلوك تنمر ويحتاجون طرقاً مفيدة للتدخل. على سبيل المثال، يتطلب منهج التركيز المشترك (Shared Concern Pikas, 1989) أن يعمل الممارس على مشكلة المتنمرين "المشتبه بهم" كأفراد أولاً ثم في مجموعة. في حين أن هذا النهج نادراً ما تم تقييمه، فقد تم الإبلاغ في أستراليا عن نتائج إيجابية مع 15 حالة تم تناولها في 17 مدرسة (Rigby & Griffiths, 2010) وبرنامج آخر يتضمن طريقة مجموعة الدعم Support Group Method، حيث يتم تطوير مسؤولية مشتركة بين المتنمرين والأقران الذين اجتمعوا للمساعدة في حل المشكلة. في هذا يقوم الممارس بدور تيسيري ونجح بمعدل 80٪ نجاح (Young & Holdorf, 2003).

(هـ) منع السلوكيات السلبية

يتخذ سلوك التمر أشكالا عديدة: جسمية ولفظية وتؤدي إلى آثار ضارة على المستهدفين، ويظهر ذلك في اضطرابات نفسية ومستوى أكاديمي منخفض وغياب من المدرسة (Joseph, 2002:82). وسلوك التمر في المدرسة عادةً ما يكون مشكلة كامنة، حيث قد يكون المعلمون غير مدركين لمدى انتشار سلوك التمر في المدرسة وقد لا يدركون مدى خطورته، يجب على المعلمين:

- (1) تقييم سلوك التمر في فصولهم،
- (2) التأكد من أن مجتمع الفصل يدرك طبيعة سلوك التمر ولماذا هو ضار،
- (3) مواجهة أي طفل أو تلميذ يقوم بسلوك تنمر بحزم وعدل وإنصاف.

ويمكن اتباع ما يلي من توجيهات:

- عمل مسح بسيط حول سلوك التمر المدرسي. والطلب من الأطفال إجابة أسئلة استبيان بسيط قد يتضمن أسئلة من قبيل "أين يحدث التمر في المدرسة؟"، و"كم مرة تعرضت للتمر هذا العام؟".
- التأكد من أن الفصل يفهم "سلوك التمر المدرسي" وقد لا يعرف الأطفال متى يعبر سلوكهم عن تنمر واضح.
- يوجد هدفان يُسهمان في السيطرة على سلوك التمر: عمل توقعات للسلوك المناسب وبناء فهم مشترك للسلوكيات التي تعد "تنمرًا"، ولتحقيق هذه الأهداف يمكن عمل اجتماع في الفصل حيث يتوصل التلاميذ إلى قواعد للسلوكيات المناسبة. والتي يجب أن يكون عددها محدودًا ومحددًا (لا يزيد على 4 - 3)، وتُصاغ بعبارات إيجابية (تحديد ما يجب على التلاميذ فعله بدلاً من ما يجب عليهم تجنبه)، مثل:
 - أ- يعامل الآخرين بلطف واحترام.
 - ب- جعل الجميع يشعرون أنهم مُرحَّب بهم .
 - ج- مساعدة الآخرين الذين يتعرضون لسلوك تنمر.
- عمل تعريف مناسب ومتفق عليه لسلوك التمر، من خلال جعلهم يتعرفون إلى سلوكيات "تنمر": اكتب هذه السلوكيات على السبورة. إذا كان التلاميذ يركزون فقط على أمثلة التمر المباشر عليك تذكيرهم بعدم التغاضي عن التمر غير المباشر (مثل الحديث عن

الآخرين أو الاشتراك في شللية). أخبر الفصل أنه عندما ترى أمثلة لسلوك بلطجة أو تنمر، يجب التدخل لجعل الفصل مكاناً آمناً وودوداً للتعليم.

– واجه التلاميذ ذوي سلوك التنمر بأسلوب حازم ولكن عادل ومنصف في الوقت نفسه. وعندما يوصل المعلم أن سلوكيات التنمر المدرسي لن يتم التسامح معها، يتدخل بسرعة وثبات كلما لاحظ سلوك تنمر أو بلطجة من التلاميذ. ومن ثم يرسل هذا المعلم رسالة واضحة للتلاميذ أن سلوك التنمر أو البلطجة لن يتم التسامح معه.

– غالباً ما يكون المتنمرون ماهرين في شرح المواقف التي يكتشف فيها الكبار سلوك تنمر. عندما يواجهون قد يقولون على سبيل المثال: "كنت أمزح فقط" أو "لم يحدث شيء"، حتى عندما تشير الأدلة بوضوح إلى عكس ذلك يمكنك تجنب النزاعات مع التلاميذ من خلال تبني قاعدة متعلقة بتقييم سوء السلوك.

– أخبر فصلك أنه يسيء إليك أو يزعجك عندما تشاهد أنواعاً معينة من سلوكيات التلاميذ المؤذية (على سبيل المثال، إغاضة أو تلقيب التلاميذ بأسماء مسيئة)؛ أكد أنه عندما ترى حدوث مثل هذا السلوك سوف تتدخل.

– إذا شاهدت ما يُشبهه في تنمره، عليك الاقتراب فوراً من الطفل ووصف السلوك السلبي الذي شاهدته، وشرح سبب كون هذا السلوك انتهاكاً لتوقعات الفصل الدراسي وفرض عقاب (مثل: تحذير، اعتذار للضحية، مهلة قصيرة، فقدان شرف)؛ اجعل المحادثة مكرزة على سلوك التنمر الملاحظ ولا تدع الفتوة تجذب الضحية إلى المناقشة.

– إذا استمر سلوك التنمر رغم المراقبة والتدخل، افرض عواقب وخيمة (مثل فقدان المؤقت لامتيازات اللعب).

فيما يلي بعض النصائح الإضافية التي يجب مراعاتها عند مواجهة التلاميذ الذين يستأسدون:

– عندما تواجه تلميذاً ذي سلوك تنمر قم منفرداً – كلما أمكن ذلك – بمناقشته وهذه المناقشة الخاصة تسهم في كَفِّ سلوكه المتنمر.

– إذا كان يجب عليك الاتصال بالتلميذ المتنمر في الأماكن العامة، قم بذلك باختصار، ورتب لإجراء مناقشة خاصة مع التلميذ في وقت لاحقٍ لمناقشة حادثة البلطجة بتفصيل أكبر.

- يجب أن يتذكر ذوو سلوك التنمر أن العلاقة بين المتنمر والضحية قسرية بطبيعتها، وأن المتنمر يتمتع بشكل مستمر بسلطة غير عادلة على الضحية. وتميل استراتيجيات علاج صراع التلاميذ مثل وساطة الأقران إلى أن تكون غير فعالة في مواقف التنمر، حيث يستخدم المتنمر دائماً ميزة قوته في تخويف الضحية.
- أن أسلوب التأديب الأكثر عقلانية الذي يمكن للمعلمين استخدامه مع المتنمرين هو التأكد من معرفتهم بعناية بالعواقب الوخيمة لكل سلوك تنمر عند تقديم تبعات التنمر.

ج- منع التلاميذ من أن يصبحوا "أهدافاً لسلوك التنمر"

الأطفال الذين يتعرضون للتخويف المزمن غالباً ما يكونون غير راضين تماماً عن المدرسة ويعانون تدني تقدير الذات، وغالباً ما يجدون أنفسهم مرفوضين اجتماعياً من قبل زملائهم في الفصل نتيجة التنمر.

من المحتمل أن يرى المعلمون وجود تكلفة "خفية" لسلوك التنمر: حيث يقع التلاميذ ضحية، وأن تحصيلهم غالباً ما يكون منخفضاً ويجب اتخاذ خطوات لضمان سلامة الضحية. وأن الضحايا غالباً ما يكونون أضعف جسدياً أو أقل قوة من المتنمر. قد يلومون أنفسهم، ويعتقدون أن البالغين لا يمكنهم مساعدتهم على التعامل مع المتنمر. عندما يتدخل الكبار لمساعدة الضحية يجب عليهم قبل كل شيء اتخاذ ترتيبات لازمة للحفاظ على الضحية في مأمن من هجمات البلطجة المستقبلية.

- فكّر في هذه الأفكار كوسيلة لفهم مدى خطورة تأثير الضحايا بالبلطجة في مدرستك أو صفك، ومساعدة هؤلاء الضحايا على البقاء في أمان في المدرسة.

- قد يتردد بعض الضحايا في التقدم. اطلب من الأطفال إكمال استبيان يسألهم عما إذا كانوا يتعرضون للتخويف، وما إذا كانوا قد شهدوا سلوك تنمر، وأين ومتى حدث هذا السلوك الذي مروا به أو لاحظوه. تصرف وفق ملاحظات التلاميذ من خلال اتخاذ خطوات مثل زيادة الإشراف في المواقع التي تحدث فيها بلطجة لجعلها آمنة لجميع التلاميذ.

- حدّد أو أنشئ "غرفة آمنة" مزودة بالكبار أو المسؤولين خلال اليوم الذي يُرجح فيه استهداف التلميذ لسلوك التنمر؛ قم بإرشاد وتوجيه التلميذ إلى غرفة آمنة.

- فحص الجدول اليومي للضحية. بالنسبة إلى أية أنشطة يُحتمل أن يكون فيها إشراف المسؤولين ضعيفاً، قم إما باتخاذ ترتيبات لازمة لزيادة الإشراف أو تعديل جدول

الطفل للقضاء على هذه "النقاط العمياء" الخاضعة للرقابة.

- مساعدة الضحية لتطوير اتصالات إيجابية مع الآخرين. عند اختيار الضحية يحرص المتنمر على اختيار من ليس لديه أصدقاء أو لديه أصدقاء قليلون وغير مؤثرين. إذا كان للطفل صديق واحد مهم على الأقل في المدرسة، فمن المحتمل أن يتعرض للتحذير - ويكون عادةً أكثر قدرةً على التعامل مع آثار التنمر عندما يحدث ذلك. هدف المعلم، إذن تعزيز المكانة الاجتماعية للضحية مع زملائه وغيرهم من التلاميذ والكبار في المدرسة. نظرًا لأن الأشخاص في المجتمع المدرسي يطورون علاقاتٍ أكثرَ إيجابيةً مع التلميذ الضحية، فقد يكونون على استعدادٍ للتدخل لمنع تعرضه للتحذير. وفيما يلي أفكار قد تعزز الروابط الإيجابية بين الضحية وغيرهم من التلاميذ أو البالغين:

- تدريب الأطفال غير المؤهلين اجتماعيًا على المهارات الاجتماعية، مثل كيفية دعوة زميل في الفصل للعب معه، أو طلب إذن من مجموعة من الأطفال للانضمام إلى نشاط اللعب.

- إقران التلاميذ بشكل عشوائي للتعلّم التفاعلي أو أنشطة ترفيهية. تمنح هذه الأزواج الأطفال فرصة للتعرف إلى بعضهم البعض ويمكنهم "إطلاق" صداقات.

- تغيير مخطط الجلوس بشكلٍ دوريٍّ لتعزيز علاقات جديدة.

- إذا تلقى طفل خدمات تعليمية خاصّة قابلة للانسحاب حاول تجنب جدولة هذه الخدمات خلال وقت الفراغ. خلاف ذلك يفقد الطفل فرصًا قيّمة للتفاعل مع أقرانه وإقامة أو تعزيز العلاقات الاجتماعية.

- تعليم مهارات توكيد الذات. بعد تعرض الضحية للتحذير أو الأذى مرارًا وتكرارًا قد يجد صعوبةً في صدّ أو مواجهة موقف التنمر. أحد تفسيرات قوة أو هيمنة المتنمر على الضحية أنه قد عرف نقاط ضعف التلميذ الضحية. إذا بدأت الضحية بعد ذلك في مقاومة التعرض للتحذير، يتم تشجيع المتنمر على مهاجمة الضحية بإصرار (مثل: من خلال إغاضة أو نبذ اجتماعي أو ضرر جسدي)؛ حتى يتم غمر الضحية وهزيمته مرة أخرى. عند النقطة التي أصبحت فيها هذه الأمراض مزمنةً يمكن ترسيخ البلطجة بحيث تزيد أهمية التدخل الحاسم في تحرير الضحية من هذه العلاقة المسيئة.

- عندما يقترب المتنمر من أول محاولة للسيطرة على ضحية محتملة، ومع ذلك لا يزال لدى التلميذ المستهدف مجال للمناورة وقد ينجح في صد المتنمر باستخدام مهارات

توكيد الذات الأساسية. هدف المتنمر عند استهداف التلميذ استغلال الضعف (الضحية) المُفترض من أجل تحقيق الهيمنة عليه. إذا حافظت الضحية المحتملة على رباطة جأشها ووقفت بشكل حازم واستمرت في التصرف بشكل مناسب حتى عند الاستفزاز، سيجد المتنمر أن الضحية المُفترضة ليست ضعيفة كما كان يعتقد.

بعض قواعد توكيد الذات البسيطة التي يمكنك تعليمها للتلاميذ هي:

- الرد على التهكم والإهانات أو الإغاضات برداً لطيف ("أوه". "هذا هو رأيك" "ربما")

- لا تدع المتسللين يرون أنهم أزعجوك.

- ابتعد عن موقف التنمر إذا بدأت تغضب بشدة.

- قُلْ "لا" بحزم وبصوت مرتفع إذا كنت لا ترغب في القيام بشيء يخبرك به أحدهم.

- قف بشكل مستقيم وانظر إلى ذلك الشخص في العين عندما تقول ذلك.

- رفض السماح للآخرين بالتحدث إليك في القيام بشيء تندم عليه حتى لو تجرؤوا

عليك!

- الإبلاغ عن حوادث البلطجة للبالغين.

- تأكد أن تلاميذك لا يخلطون بين توكيد الذات والعدوان الجسدي أو اللفظي. في

حين أن الضحية الأضعف ستندم على الأرجح على مهاجمة المتنمر بقوة، إلا أنه قد يكون

ناجحاً بمجرد الوقوف بحزم ضد المتنمر. وحتى إذا لم تكن الضحية المحتملة ناجحة

تماماً عند استخدام مهارات توكيد الذات أثناء موقف معين، فقد يظل ذلك التلميذ قادراً

على منع التنمر من أن يصبح مزماً من خلال إظهار المتنمر أنه ليس علامة سهلة.

د- تحويل المتفرجين إلى وكلاء منع الفتوة.

يوجد اعتقاد خطأً حول "المتفرجون" أو المارة: أنهم عادةً ما يظلون محايدين أو

لا يحاولون دعم الضحية عندما يرون أو يشاهدون سلوك تنمر. وإن الحقيقة أنهم من

يلاحظون سلوك التنمر وأكثر عُرضةً لمساعدة الضحية! وتوجد إرشادات مناسبة تُمكن

المتفرج للقيام بدور نشط في منع حدوث سلوك التنمر والإبلاغ عنه عند حدوثه، مثل:

(1) توعية المتفرجين أن سلوكهم قد يشجع أو يثبط التنمر، (2) تعليمهم مهارات تدخل

عندما يلاحظون سلوكيات تنمر، (2) محاسبة المتفرجين عن سلوكهم في مواقف التنمر،

(4) تنظيم أنشطة مدرسية وصفية تشجع المتفرجين على تطوير علاقات إيجابية مع

الضحايا المحتملين.

وفيما يلي أفكار للعمل مع التلاميذ المتفرجين لمواقف التنمر في المدرسة:

- تدريب التلميذ على لعب دور نشط. وتعليم المتفرجين أو الذين يشاهدون (ينبغي عليهم) التدخل لدعم الضحية عندما يشاهدون التنمر. ضع في اعتبارك خطوات إجرائية لتدريب التلاميذ على أن يكونوا عناصر استباقية للوقاية من سلوك التنمر:
 - 1- قَدِّم مصطلح "سلوك التنمر" واطلب من المجموعة التوصل إلى تعريفات له وكتابتها على السبورة. لخص مساهمات التلاميذ للوصول إلى تعريف موحد متفق عليه لسلوك التنمر (مثال: "سلوك التنمر هو سلوك يضر شخصاً أو مجموعة أشخاص آخرين عن قصد، باستخدام كلمات أو ضرر مادي و ضرر في الممتلكات").
 - 2- أخبر التلاميذ أن سلوك التنمر يضر بالمدرسة بأكملها وأن الجميع يتحمل مسؤولية المساعدة في منعه. اطلب من المجموعة تبادل الأفكار التي يمكن أن يتبعها الفصل بأكمله لمنع حدوث سلوك التنمر.
 - 3- اكتب هذه القواعد على السبورة. ثم كَتِّف هذه الأفكار في مجموعة أخيرة لقواعد السلوك (ويجب أن يكون مجموع القواعد النهائية لا يزيد على (3-4) قواعد بحيث يسهل تذكرها).
- أيضاً، إن أمكن، حدّد كل قاعدة كإجراء أو سلوك (مثل "عامل الآخرين بلطف واحترام")، بدلاً من أن تكون عبارة "لا" (مثل "لا تصحّ أو تُهِنْ الآخرين")، وقد تكون نماذج قواعد "مواجهة سلوك التنمر":
 - تعامل مع الآخرين بلطف واحترام.
 - اجعل الجميع يشعرون بالترحيب والشمولية
 - ساعد الآخرين الذين يتعرضون للتخويف أو الانتقاء.
- 4- قم بدعوة الأفراد في مدرستك "كبار موثوق بهم" (مثل مدير المدرسة - مستشار المدرسة - إخصائي علم النفس بالمدرسة - إخصائي اجتماعي - طبيب المدرسة) كزوار لفصلك، وأخبر التلاميذ أن هؤلاء الزوار هم من العاملين الموثوق بهم والذين يمكنهم الحديث معهم بأمان وإبلاغهم عن حوادث التنمر. اسمح لكل زائر بعدة دقائق لتقديم نفسه أو إخبار التلاميذ عن كيفية الاتصال بهم؛ للإبلاغ عن سلوكيات التنمر أو غيرها من القضايا ذات الاهتمام.
- 5- أخبر التلاميذ أنه عندما يشاهدون سلوك تنمر، يجب ألا يشجعوا ذلك مطلقاً أو

الانضمام إليه (ذكرهم أن المتفرجين الذين يتنمرون أو يساعدون المتنمر يُعدّون مسؤولين عن التنمر مثل المتسللين أنفسهم!)، بدلاً من ذلك يحتاج المتفرجون إلى اتخاذ إجراءات لوقف سلوك المتنمر:

- في حالات التنمر المباشر: يجب على المتفرج أن يشعر بالأمان في مواجهة الفتوة، وأن يذكر بحزم قواعد الفصول الدراسية لمعاملة الآخرين وإبلاغ الفتوة بالتوقف عن اختيار الضحية. إذا كان أحد المارة لا يشعر بالأمان في مواجهة الفتوة، فيجب على التلميذ إخبار شخص بالغ عن البلطجة في أقرب وقت ممكن.
- في حالات سلوك المتنمر غير المباشر التي يرتكبها فرد أو مجموعة (مثل القيل والقال الخبيثة)، يجب ألا يشارك المتفرج بالبلطجة بأي شكل من الأشكال. إذا كان ذلك ممكناً يجب أن يشير المتفرج أيضاً إلى أن الفرد أو المجموعة يشاركون في سلوك البلطجة. إذا استمر التنمر يجب على التلميذ إخبار شخص بالغ عن البلطجة في أقرب وقت ممكن.

اجعل المجموعة تفكر في طرقٍ إيجابيةٍ أخرى يمكن للطفل أو للتلميذ أن يستجيب لها إذا شاهد البلطجة وسرد تلك الأفكار على السبورة. (نصيحة: قد ترغب في جعل التلاميذ يأخذون أفضل هذه الاقتراحات وتحويلها إلى ملصقات ملونة ليطمئن عرضها في الفصل الدراسي).

يحتاج المتفرجون من التلاميذ إلى فهم أنهم مسئولون عن تصرفاتهم عندما يشهدون حادثة تنمر. على وجه الخصوص، يجب أن يعلم المتفرجون أنهم سيواجهون عواقب سلبية إذا قرروا الانضمام إلى شخصٍ يستأسد ضحيةً أو إغاضة الضحية، أو ابتهاج الفتوة أو الضحك على حادثة التنمر أو المشاركة بطريقةٍ أخرى في التنمر (ساعد التلاميذ على الوضع في اعتبارهم أن المتفرجين يجب أن يقفوا جنباً إلى جنب مع الضحية، بعبارة مثل "تذكّر! لا ينبغي أن يصبح المتفرجون أبداً مضطربين").

كلما شاهدت أنت أو شخص بالغ آخر أن أحد المارة يشارك في التنمر، حدّد موعداً لعقد مؤتمر خاص مع هذا التلميذ. تحدث عن حادثة البلطجة وشرح كيف كانت أفعال المشاهد (مثال: الانضمام إلى الفتوة في استدعاء أسماء الضحايا) مؤذية. شارك خيبة أملك من أن التلميذ المتفرج لم يحاول مساعدة الضحية وأشار إلى الطرق التي كان يمكن أن يقوم بها. افرض نتيجةً تأديبيةً تتطابق إلى حدٍّ ما مع سوء تصرف المارة.

بناء "روابط الرعاية" بين المارة والضحايا المحتملين. عندما يعرف المارة بالفعل ويكون لديهم موقف إيجابي تجاه التلميذ الذي يتم اختياره من قِبَل الفتوة، فمن الأرجح أن يحاولوا مساعدة الضحية بدلاً من دعم الفتوة. فيما يلي بعض الأفكار التي يمكن للمدرسين استخدامها لبناء روابط رعاية بين المارة والضحايا المحتملين:

عندما ينتقل التلاميذ إلى فصل دراسي أو مدرسة مختلفة في منتصف العام قد يكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء في بيئة جديدة؛ وبالتالي يكونون علامة سهلة على الفتوات. لمساعدة هؤلاء التلاميذ على نقل العلاقات لتنمية العلاقات بسرعة أكبر، قُم بإنشاء "لجنة ترحيب" للأطفال الذين تتمثل مهمتهم في توجيه الطفل الجديد إلى المدرسة وتزويده برفقة اجتماعية خلال الأيام القليلة الأولى. على سبيل المثال، يمكن للجنة الترحيب اصطحاب الطفل في جولة بالمدرسة، وإظهار التلميذ حيث يتم تخزين المواد واللوازم التعليمية، ومعاينة جدول الفصول الدراسية، وإظهار إجراءات الفصل الشائعة مثل الانتقال بين الأنشطة، وتشمل وصول ألعاب جديدة إلى الملعب. على الرغم من أن توجيه لجنة الترحيب هذه سوف يستمر على الأقل بضعة أيام فقط، فإنه ينبغي أن يُمنح التلميذ الجديد بدايةً في بناء صداقات الأقران التي يمكن أن تحمي الأطفال من هجمات البلطجة.

غالبًا ما يختار الأطفال الأكبر سنًا الأطفال الأصغر سنًا كأهداف للتنمر. إحدى الاستراتيجيات الفعالة "لتنشيط" التلاميذ المتفرجين للتدخل كلما شاهدوا الأطفال الصغار يتعرضون للتحذيف، هي تعزيز العلاقات الإيجابية بين التلاميذ الأكبر سنًا والأصغر سنًا. قد تفكر في تخصيص التلاميذ للفصول الدراسية الأصغر سنًا للعمل كمدرسين للمعلمين أو مدرسين نظراء.

أو يمكنك تدريب التلاميذ الأكبر سنًا على أن يكونوا "مساعدين للملعب"، وتنظيم ألعاب تحكيمية وغيرها من الأنشطة الخارجية. أو قد يقوم صفك بأكمله "بتبني" فصل دراسي آخر من الأطفال الصغار والمشاركة معهم في أنشطة مختلفة. إن الدرس الأكبر الذي يجب تذكره هو أنه في أي وقت يمكنك فيه ترتيب موقف تعليمي أو اجتماعي يتفاعل فيه التلاميذ الأكبر سنًا بطريقة إيجابية مع الأطفال الأصغر سنًا تحت إشراف البالغين، فإنك تُنشئ روابط بين تلك الفئات العمرية وتعطي التلاميذ الأكبر سنًا سببًا في الرغبة في حماية نظرائهم الأصغر سنًا من البلطجة.

هـ - تحويل المدارس من أماكن تنمر إلى أماكن آمنة

المتنمرين يهاجمون الذين يرون أنهم ضعفاء، وقد يحدث سلوك التنمر في حالة ما يوجد مكان أو موقع يستطيع فيه المتنمر استغلال الضحية وإيذاها، مثل: ممر مهجور ودورات المياه وهذه أماكن قد يحدث فيها سلوك التنمر، وغالباً ما تكون مهجورة أو سيئة الإشراف. وإنه عندما يكون المسؤولون حاضرين ومجهزين لملاحظة هذه المؤشرات، فإنهم يتدخلون بسرعة عندما يشاهدون سلوك تنمر ويقدمون عواقب عادلة ومناسبة على المتنمر بسبب سوء تصرفه أو سلوكه؛ ومن ثمَّ يقلُّ معدل التنمر في هذه المواقع أو الأماكن. ويمكن للمعلم العمل مع غيره من العاملين في المدرسة بتحديد المكان الذي يحدث فيه في الغالب سلوك تنمر في المدرسة، وتوفير مستويات متزايدة من إشراف المسؤولين في تلك الأماكن.

ويلاحظ مُحلِّلو الجريمة أن حفنةً صغيرةً من المواقع في المجتمع غالباً ما تكون جاذبةً مثل المغناطيس من أجل الجريمة، مع الإبلاغ عن حوادث إجرامية متعددة للشرطة (Schmerler, et. al, 1998). في المدارس أيضاً تميل مواقع قليلة فقط إلى وقوع عديد من حوادث التنمر.

ومن الأفكار التي يمكن للمعلمين استخدامها لاكتشاف مواقع تنمر داخل المدرسة وحولها هي:

- الذهاب في جولة سيراً على الأقدام في المدرسة مع فصلك. اطلب من التلاميذ تحديد المناطق "الآمنة" و"غير الآمنة" بالمدرسة وأوقات اليوم الأكثر أماناً أو الأقل أماناً، والأسباب التي تجعلهم آمنين أو غير آمنين. سجل تعليقات التلاميذ.
- أو قُم بتوزيع خرائط المناطق الداخلية للمدرسة واطلب من التلاميذ التلوين باللون الأحمر على الأماكن الأقل أماناً والأماكن الأكثر أماناً باللون الأزرق (ضع في اعتبارك أن تطلب من معلمين آخرين أداء أنشطة مشابهة مع فصولهم الدراسية ومقارنة نتائجك بالنتائج لمعرفة ما إذا كانت هناك أنماط مشتركة أو متباينة) وشارك هذه النتائج مع أعضاء آخرين في فريق التدريس ومدير المدرسة.
- أعطِ التلاميذ خرائط شوارع الحي المحيط بمدرستك (للتيسير على التلاميذ للتفسير، حدد بوضوح المعالم المعروفة مثل المتاجر أو مطاعم الوجبات السريعة على الخرائط). اطلب من الفصل تحديد أي مواقع في الحي من المحتمل أن يحدث فيه سلوكيات تنمر أو غيرها من السلوكيات غير الآمنة على الخريطة).

- اطلب من أعضاء الفصل تحديد الأماكن في الحي التي تميل إلى أن تكون أكثر أماناً وتمييزها على الخريطة أيضاً. عندما يشارك التلاميذ نتائج النشاط معك، سجل تعليقاتهم فيما يتعلق بكلٍّ من المواقع غير الآمنة والأمنة. شارك هذه النتائج مع أعضاء آخرين في فريق التدريس ومدير المدرسة.
- **ملاحظة:** قد ترغب أيضاً في مشاركة المعلومات التي تجمعها في مواقع الأحياء غير الآمنة مع موظف موارد المدرسة أو ممثلٍ من قسم الشرطة المحلي. ادعوه لزيارة فصلك لإعطاء طلابك نصائح حول كيفية الحفاظ على سلامتهم عند الانتقال من وإلى المدرسة أو الخروج منها.
- بعد تحديد المواقع في مدرستك وحولها حيث يميل التمر إلى الحدوث، يمكنك اتخاذ خطوات بسيطة وفعالة لجعل هذه المواقع أقل "ملاءمةً" للتمر، منها:
- قد تكون أكثر الطرق فعاليةً لخفض التمر زيادةً مستوى ملاحظة الكبار أو المسؤولين في الممرات والسلالم، وغيرها من الأماكن التي يتم فيها الإبلاغ عن البلطجة بشكلٍ متكرر - وخلال الوقت (الأوقات) التي يكون فيها حدوثها على الأرجح.
- يمكنك أيضاً اختيار إلحاق التلاميذ الأكبر سناً والموثوق بهم لملاحظة ومراقبة المواقع المحددة. ويجب أن يتلقى ملاحظو أو مراقبو الكبار والتلاميذ تدريباتٍ حول سلوكيات التمر التي يجب البحث عنها وكيفية التدخل بفعالية مع المتتمرين.
- يمكن للبالغين التدخل بشكلٍ أكثرَ فاعليةً في مواقف التمر عندما يعرفون أسماء الأطفال المشاركين والفصول الدراسية المخصصة لهم.
- افصل بين التلاميذ الأكبر سناً والأصغر سناً عندما يكونون في ظروف أقل إشرافاً (مثل: ملعب)؛ لمنع الأطفال الأكبر سناً من إيذاء الأطفال الأصغر سناً.
- تدريب العاملين على التدخل فوراً عندما يرون ممارسات تنمر أو يُشتبه في حدوث سلوكيات تنمر تحدث في مناطقهم. اعمل مع هؤلاء الموظفين لتصميم استراتيجيات تدخل محددة من المحتمل أن تكون فعالة (مثل عمل قواعد في الجلوس في الكافيتريا).
- زيادة "المراقبة الطبيعية" لمناطق في المدرسة (مثل: الممرات) لا تخضع للإشراف لفتراتٍ طويلة، عن طريق نقل بعض أنشطة الفصل أو المجموعة الصغيرة إلى هذه المواقع. على سبيل المثال، يمكن التلاميذ إكمال نشاط تعليمي على نظام المتر من خلال قياس طول المدخل بالأمطار. مع تحرك حركة المرور العامة بشكل متكرر (وشكل غير متوقع)

- عبر منطقة مهجورة مسبقاً، سيجد المتسللون فرصاً أقل لالتقاط ضحايا محتملين.
- قم بتغيير تخطيط الفصل الدراسي أو إعادة ترتيب المقاعد للتخلص من أية "مناطق عمياء" أو مخفية. بحيث يمكنك مراقبة محادثات التلاميذ وسلوكهم.
- اجعل الفصول الدراسية "تتبنى" مساحات عامة في مدرستك (مثل الممرات)، من خلال الموافقة على المساعدة في الحفاظ على نظافة تلك المساحة ووضع ملصقات تقدم رسائل إيجابية (مثال: الترحيب بالزائرين، تذكير التلاميذ بسلوكيات إيجابية مناسبة، إعطاء مؤشرات حول كيفية الرد بحزم على سلوك التمر والتمنر نفسه).

ملاحظات مهمة للمشرف على أماكن ممارسات سلوك التمر:

- التحقق من رغبة الطفل في تجنب مناطق معينة في المدرسة وفي أوقات معينة. وزيادة الإشراف على مناطق عالية الخطورة ومراقبتها عن كثب لاسيما تفاعلات الطفل مع أقرانهم.
- تشجيع الطفل على التحدث إلى شخص كبير ومهم في بيئة المدرسة - مثل المعلم أو الإخصائي - لمعرفة آخر مُستجدات سوء المعاملة، وعند الحديث مع الطفل يجب الاسترشاد بما يلي:
- ابق هادئاً، وكن حساساً لحقيقة أن طفلك قد يشعر بالحرج والخجل.
- اكتشف ما حدث ومن شارك، ومتى وأين حدث، واحتفظ بسجل لهذه المعلومات.
- عبر عن ثقتك بأنك أنت ومن في المدرسة والطفل تكونون قادرين على إيجاد حل.
- اطلب من طفلك أن يعبر عن أفكاره ومشاعره حول ما حدث. وفسر له أن المتتمرين يسعون إلى الإيذاء والسيطرة. لذلك يجب ألا تؤكد لهم أو تعرفهم أنه قد تتأذى من سلوكهم.
- دَعِ الطفل يعرف أنه من الطبيعي أن يشعر بالأذى والخوف والغضب.
- لا تخبر طفلك أن ينتقم. هذا مخالف للقواعد والانتقام في كثير من الأحيان يجعل التمر أسوأ وأكثر استمراراً.
- لا تخبر طفلك أن يتجاهل المتتمر. في معظم الأحيان لا يُجدي التجاهل.
- علم طفلك أن يكون حازماً ولكن ليس عدوانياً.

- أشركِ طفلك في الأنشطة داخل وخارج المدرسة، وفي أنشطة يستمتع بها وتزيد من فرص تكوين صداقات مرتفعة الجودة.
- راقب مكان طفلك وصداقاته. وانتبه لعلامات الاكتئاب والقلق لدى طفلك ولا تتردد في طلب المشورة المهنية، لا تستسلم.

استراتيجيات مواجهة سلوك التنمر في المدارس:

- فرض قوانين مواجهة سلوك التنمر.
- توضيح أن سلوك التنمر غير مقبول على الإطلاق.
- عقد يوم مؤتمر مدرسي أو مُنتدَى مُخصَّص لمشاكل سلوك التنمر المدرسي.
- زيادة إشراف الكبار في فناء المدرسة والقاعات والمراحيض...
- التأكيد على عواقب وأضرار وخطورة سلوك التنمر على الآخرين.
- فرض عواقب متسقة وفورية لسلوكيات التنمر المدرسي.
- تحسين الاتصال بين مديري المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والمتعلمين.
- مساعدة ذوي سلوك التنمر في السيطرة على الغضب وتنمية التعاطف.
- تشجيع العلاقات الإيجابية بين الأقران.
- تقديم أنشطة لاصفية متنوعة تستهوي مجموعة من الاهتمامات.
- الأخذ في الاعتبار الأسباب المحتملة مثل المشاكل الطبية والنفسية والنمائية والأسرية، إلخ.

المراجع

- بين، أَلين (2005)، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، الدمام، الصف الخالي من المستقيين : أكثر من مائة فكرة واستراتيجية لمعلمي الصفوف من الروضة للثاني المتوسط: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الفرحاتي السيد محمود (2009)، القضايا التربوية والاجتماعية للعجز المتعلم، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- Abdirahman, H, Fleming, L.C. & Jacobsen, K.H. (2012). Parental involvement and bullying among middle school students in North Africa. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 19(3), 1-7.
 - Agnew, R. (1992), Foundation for a general strain theory of crime and delinquency. *Criminology* 30, 47-88.
 - Alsaker, F. D. (2004). Bernese programme against victimization in kindergarten and elementary school. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds) *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289-306). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
 - Arsenio W. F., Adams E., & Gold J. (2009). Social information processing, moral reasoning, and emotion attributions: Relations with adolescents' reactive and proactive aggression. *Child Development*, 80, 1739 –1755.
 - Atlas, R. S and Pepler, D. J (1998) "Observations of bullying in the classroom," *Journal of Educational Research*, vol. 92, no. 2, pp. 86–99.
 - Ayalon, O. (1995). *Selviydyn! Yhteisön tuki ja selviytyminen [RESCUE! Community Oriented Preventive Education]*. (K. Absetz, Trans.). Jyväskylä: Gummerus.
 - Bacchini, E., Esposito, G., & Affuso, G. (2009). School experience and school bullying.. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 19, 17–32.
 - Baldry, A. C. (2003) "Bullying in schools and exposure to domestic violence," *Child Abuse and Neglect*, vol. 27, no. 7, pp. 713 – 732, 2003.
 - Ball, H. A., Arseneault, L., Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 104 – 112.
 - Barboza, G.E., Schiamberg, L.B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L.A & Heraux, C. G. (2009) Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121.
 - Batsche, G.M., & Knoff, H.M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 22, 165 - 174.
 - Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219 – 231.
 - Bonanno, R., & Hymel, S. (2006, July). Exposure to school violence: The impact of

- bullying on witnesses. Paper presented at the biennial meeting of the International Society for the Study of Behavior Development, Melbourne, Australia.
- Bosworth, K., Espelage, D. L. & Simon, T. R. (1999) Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence* 19 (3) 341 – 362.
 - Boulton, M. J. Trueman, M. (2007) “Secondary school pupils’ views of their school peer counseling for bullying service,” *Counselling and Psychotherapy Research*, vol. 7, no. 3, pp. 188 – 195, 2007.
 - Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O’Brennan, L. M. (2009). A social disorganization perspective on bullying-related attitudes and behaviors: The influence of school context. *American Journal of Community Psychology*, 43, 204 – 220.
 - Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same- and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147-154.
 - Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Meerum Terwogt, M. (2003). Links between social information processing in middle childhood and involvement in bullying. *Aggressive Behavior*, 29, 116 – 127.
 - Caravita, S., DiBlasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140 – 163.
 - Card, N. A., Isaacs, J., & Hodges, E. V. E. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and intervention. In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339 – 366). New York, NY: Haworth Press.
 - Catalano, R. F. Berglund, M. L. M. L. Ryan, M. L. Lonczak, H. S. and. Hawkins, J. D. (1998) “Positive youth development in the United States: research findings on evaluations of positive youth development programs,” 1998, <http://aspe.hhs.gov/hsp/PositiveYouthDev99/index.htm#toc>.
 - Chaux, E., Molano, A., & Podlesky, P. (2009). Socio-economic, sociopolitical and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520 – 529.
 - Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–130.
 - Crick, N. R. & Grotpeter, J. K. (1995) “Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment,” *Child Development*, vol. 66, no. 3, pp. 710 – 722.
 - Cross, D., Monks, H., Hall, M., Shaw, T., Pintabona, Y., Erceg, E., et al. (2010). Three-year results of the Friendly Schools whole-of-school intervention on children’s bullying behaviour. *British Educational Research Journal*, 37 (1), 1–25.
 - Crothers, L. M., & Kolbert, J. B. (2008). Tackling a problematic behavior management

issue: Teachers' intervention in childhood bullying problems. *Intervention in School and Clinic* 43, 132–139.

- Cullberg, J. (1991). *Tasapainon järkkyyssä – psykoanalyttinen ja sosiaalipsykiatrinen tutkielma* [Kris och utveckling, The crisis and development]. (M. Rutanen, Trans.). Helsinki: Otava.
- Cullerton-Sen, C., Cassidy, A. R., Murray-Close, D., Cicchetti, D., Crick, N. R., & Rogosch, F. A. (2008). Childhood maltreatment and the development of relational and physical aggression: The importance of a gender-informed approach. *Child Development*, 79, 1736 – 1751.
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohan, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73 (5), 173-180.
- Danielsen, A, O. Samdal, J. Hetland, & Wold, B. (2009) “School-related social support and students’ perceived life satisfaction,” *Journal of Educational Research*, vol. 102, no. 4, pp. 303 – 318.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as bully, bully/victim in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471– 489.
- Enright, R. D (1998) “The process model of forgiveness,” in *Dimensions of Forgiveness: Psychological Research & Theological Perspectives*, E. L. Worthington, Ed., pp. 139–164, Templeton Foundation Press, Philadelphia, Pa, USA.
- Ensor, R., Marks, A., Jacobs, L., & Hughes, C (2010) Trajectories of antisocial behaviour towards siblings predict antisocial behaviour towards peers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 1208 – 1216.
- Espelage, D. L., Holt, M. K & Henkel, R. R (2003) “Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence,” *Child Development*, vol. 74, no. 1, pp. 205 – 220.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365 - 383.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 61–72). New York, NY: Routledge.
- Fanti, K. A., & Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22, 617– 631.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and Justice*. 17, 381- 458.
- Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012) School bullying,

- depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies. Stockholm: Swedish National Council for Crime Prevention..
- Ferguson, C. J., San Miguel, C., & Hartley, R. D. (2009). A multivariate analysis of youth violence and aggression: The influence of family, peers, depression, and media violence. *The Journal of Pediatrics*, 155, 904 – 908
 - Fergusson, D. M., Boden, J. M., & Horwood, L. J. (2014) Bullying in childhood, externalizing behaviors, and adult offending: Evidence from a 30-year study. *Journal of School Violence*, 13(1), 146 –164.
 - Fite, P. J., Greening, L., & Stoppelbein, L. (2008). Relation between parenting stress and psychopathic traits among children. *Behavioral Sciences and the Law*, 26, 239 – 248.
 - Frey, K., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479 – 491.
 - Gasser L., & Keller M. (2009). Are the competent the morally good? Perspective taking and moral motivation of children involved in bullying. *Social Development*, 18, 798 – 816.
 - Gillies - Rezo, S., & Bosacki, S. (2003). Invisible bruises: Kindergartners' perceptions of bullying. *International Journal of Children's Spirituality*, 8 (2), 163.
 - Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2000). Predictors of peer victimization among urban youth. *Social Development*, 9, 521–543.
 - Harney, E. (2014). Gender Roles of Men and Women. Retrieved November 14, 2018, from: <http://eharneyegypt.weebly.com/1/post/2014/09/gender-roles-of-men-and-women.html>
 - Hawker D. S. J. & Boulton, M. J (2000)“Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, vol. 41, no. 4, pp. 441– 455, 2000.
 - Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simmons - Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of youth at risk. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29 – 49.
 - Hemphill, S. A., Tollit, M., & Herrenkohl, T. I. (2014). Protective factors against the impact of school bullying perpetration and victimisation on young adult internalising and externalising problems. *Journal of School Violence*, 13 (1), 125 – 145.
 - Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677 – 685.
 - Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33, 1032 – 1039.

- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological systems analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (4), 311 – 322.
- Horsthemke, K. (2009). Rethinking humane education. *Ethics and Education*, 4(2), 201 – 214.
- Hughes C., Cutting A. L., & Dunn J. (2001). Acting nasty in the face of failure? Longitudinal observations of “hard to manage” children playing a rigged competitive game with a friend. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 403 – 416.
- Hui, E. K. P and Chau, T. S (2009)“The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships,” *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 37, no. 2, pp. 141–156.
- Hui, E. K. P and Ho, D. K. Y. (2004)“Forgiveness in the context of developmental guidance: implementation and evaluation,” *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 32, no. 4, pp. 477 – 492.
- Hui, E. K. P and. Sun R. C. F (2010) “Chinese children’s perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors,” *Educational Psychology*, vol. 30, no. 2, pp. 155 – 172, 2010.
- Hui, E. K. P (2010) “Guiding students for positive development,” in *Learning and Development of Asian Students: What the 21st Century Teachers Need to Think About*, L. F. Zhang, J. Biggs, and D. Watkins, Eds., pp. 221–244, Pearson Education South Asia, Singapore
- Hui, E. K. P (2000) “Guidance as a whole school approach in Hong Kong: from remediation to student development,” *International Journal for the Advancement of Counselling*, vol. 22, no. 1, pp. 69 –82, 2000.
- Ilyin, E. P (2014) *The psychology of aggressive behavior*. St. Petersburg: Peter.
- Jansen P. W., Verlinden M., Domisse van Berkel A., Mieloo C., van der Ende J., Veenstra R., & Tiemeier H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter? *BMC Public Health*, 12.
- Joint Select Committee on Cyber-Safety. (2011). High-wire act: Cybersafety and the young: Interim report. Canberra: Parliament of the Commonwealth of Australia. Retrieved from <www.aph.gov.au/parliamentary_business/committees/house_of_representatives_committees?url=jssc/report.htm
- Joseph, A (2002) . *School Bullying Prevention Activities : Teacher s and Principals Puerceptions and Practices* .Ph.d, university of Toledo, Proquest.
- Juvonen, S. G & Schuster, M. A (2003) “Bullying among young adolescents: the Strong, the weak, and the troubled,” *Pediatrics*, vol. 112, no. 6 I, pp. 1231–1237.
- Kaltiala - Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A., & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish School survey. *British Medical*

Journal, 319, 348 – 351.

- Kasen. S., Cohen. P., & Brook. J. S. (1998). Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13, 49 - 72.
- Kilpatrick Demaray, M & Kerres Malecki, C (2006) "A review of the use of social support in anti - bullying programs," *Journal of School Violence*, vol. 5, no. 3, pp. 51 – 70.
- Kon, I. S (2006) What is bullying and how to deal with it. *Family and School*, 11, 15 -18.
- Konishi, C. (2010), "Do school bullying and student teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis", *Canadian Journal of School Psychology*, 25 (1), Thousand Oaks, sage Publications.
- Kuperminc. G. P., Leadbeater, B. J., Emmons. C. & Blatt. S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science* 1(2). 76 - 88.
- Ladd, G. W. Kochenderfer, B. J and Coleman, C. C (1996) "Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment," *Child Development*, vol. 67, no. 3, pp. 1103 – 1118.
- Lam, D. O. B. & Liu, A. W. H (2007) "The path through bullying-A process model from the inside story of bullies in Hong Kong secondary schools," *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 24, no. 1, pp. 53 – 75, 2007.
- Lee, C. H (2011) "An ecological systems approach to bullying behaviors among middle school students in the United States," *Journal of Interpersonal Violence*, vol. 26, no. 8, pp. 1664 – 1693, 2011.
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37, 1091 – 1108.
- Lerner, R. M., & Castellino, D. R. (2002). Contemporary developmental theory and adolescence: Developmental systems and applied developmental science. *Journal of Adolescent Health*, 31, 122 – 135.
- Levine, E., & Tamburrino, M. (2014). Bullying among young children: Strategies for prevention. *Early Childhood Education Journal*, 42(4), 271 – 278.
- Lodge, J., & Baxter, J. (2013) Children's experiences of unfriendly behaviours. In Australian Institute of Family Studies. (2013). *The Longitudinal Study of Australian Children Annual Statistical Report 2012* (pp. 93 –111). Melbourne: AIFS.
- Lodge, J., & Baxter, J. (2014, August). Under-reporting or unaware? Parent and teacher reports of children's bullying experiences. Presented at the 13th Australian Institute of Family Studies Conference, Melbourne..
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56 (3), 239 - 249.
- Ma. X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims

- and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63 – 89.
- Maines, B. & Robinson, G. 1992, *Michael's Story: The "No Blame" Approach*, Lane Duck Publishing, Bristol.
 - Maltseva, O. A. (2009) Prevention of violence and aggression among adolescents and how to overcome it. *Tyumen State University*, 7, 51 - 54.
 - McCullough, M. E (2001) "Forgiveness: who does it and how do they do it?" *Current Directions in Psychological Science*, vol. 10, no. 6, pp. 194 – 197
 - McVie, S. (2014). The impact of bullying perpetration and victimization on later violence and psychological distress: A study of resilience amongst a Scottish youth cohort. *Journal of School Violence*, 13 (1), 1 – 39.
 - Menesini E., Sánchez V., Fonzi A., Ortega R., Costabile A., & Lo Feudo G. (2003). Moral emotions and bullying: A cross-national comparison of differences between bullies, victims and outsiders. *Aggressive Behavior*, 29, 515 – 530.
 - Microsoft Corporation. (2012). *Online Bullying Among Youth 8-17 Years Old – Egypt*. Cross - Tab Marketing Services & Telecommunications Research Group for Microsoft Corporation.
 - Milsom, A., & Gallo, L. L. (2006). Bullying in middle schools: Prevention and intervention. *Middle School Journal*, 37(3), 12–19.
 - Mishna, F (2008) "An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs," *Brief Treatment and Crisis Intervention*, vol. 8, no. 4, pp. 327 – 341.
 - Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801– 821.
 - Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the fourth and eighth grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
 - Nansel T. R., Overpeck M., Pilla R. S., Ruan W. J., Simons Morton B., & Scheidt P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *The Journal of the American Medical Association*, 285, 2094 – 2100.
 - O'Brennan, L., Bradshaw, C., & Sawyer, A. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, 46, 100 –115.
 - Ojala, K. & Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British journal of developmental psychology*, 22, 19 - 35.
 - Ojanen, M. (2007). *Positiivinen psykologia [Positive psychology]*. Helsinki: Edita.
 - Ojuri, A. (2004). *Väkivalta naisen elämän varjona [Violence as the shadow of a woman's life]*. (Acta Universitatis Lapponiensis, No. 77.) Rovaniemi: Lapland University Press.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2004). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13 - 36). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 120 –129.
- Ortega, R., Del-Rey, R., & Mora-Merchán, J. (2004). SAVE model: An anti - bullying intervention in Spain, in P Smith, D Pepler & K Rigby (eds), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 167-186.
- Palladino, B., Nocentini, A., & Menesini, E. (2015). Evidence-based intervention against bullying and cyberbullying: Evaluation of the Notrap! program in two independent trials. *Aggressive Behavior*, 194 – 206. Early online.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259 - 280.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. *Making a difference in bullying* (2000). LaMarsh Research Report # 60. York University, Toronto, ON.
- Pepler, D., Craig, W., & O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469 – 479). New York, NY: Routledge.
- Pepler, D., Craig, W., Jiang, D., & Connolly, J. (2005) Girls' delinquency: Developmental pathways and associated factors. Paper presented at the Biennial conference of the Society for Research in Child Development, Atlanta, Georgia.
- Pikas, A. 2002, "New developments of Shared Concern Method", *School Psychology International*, vol. 23, pp. 307 - 26.
- Punamäki, R.- L., Tirri, K., Nokelainen, P., & Marttunen, M. (2011). *Koulusurmat. Yhteiskunnalliset ja psykologiset taustat ja ehkäisy* [School massacres. Societal and psychological backgrounds and prevention]. Retrieved from <http://www.acadsci.fi/kannanottoja/koulusurmat.pdf>
- Rican, P. (1995). Sociometric status of the school bullies and their Behaviour, 29, 239 – 268.
- Rican, P., Klicperova, M., & Koucka, J. (1993). Families of bullies and Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and their victims: A children's view. *Studia Psychologica*, 35, 261–266.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica 419 – 428.

- Rigby, K. (2011). The Method of Shared Concern: A positive approach (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: The to bullying in schools. Melbourne: Australian Council for Educational relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. Research. Journal of Emotional Abuse, 2, 95 – 121.
- Rigby, K. 1994, "Psycho-social functioning in families of Australian adolescent schoolchildren involved in bully/victim problems", Journal of Family Therapy, vol. 16, no. 2, pp. 173 - 89.
- Rigby, K. 1997, Manual for the Peer Relations Questionnaire, The Professional Reading Guide, PRQ, Point Lonsdale, Victoria.
- Rigby, K., & Griffiths, C. (2010). Applying the Method of Shared Concern in Australian schools: An evaluative study. Canberra: Department of Education, Employment and Workplace Relations
- Rodkin P. C., Espelage D. L., & Hanish L. D. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. American Psychologist, 70, 311 – 321.
- Saari, S. (2000). Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen [Like a bolt from the blue. Crises and coping]. Helsinki: Otava.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. International Journal of Behavioral Development, 35, 144– 151.
- Salmivalli, C. (1999). Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä [Bullying at school as a group phenomenon]. Tampere: Tammer - Paino.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. Aggression and Violent Behavior, 15, 112–120
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. International Journal of Behavioral Development, 28, 246 – 258. H
- Sampson, R. (2002) Bullying in school. Problem - oriented guides for police; Problem specific guides series, 12, U.S Department of Justice. Retrieved from <http://www.cops.usdoj.gov>
- Sarid, O., & Huss, E. (2010). Trauma and acute stress disorder: A comparison between cognitive behavioural intervention and art therapy. The Arts in Psychotherapy, 37, 8 -12.
- Schmerler, K., Perkins, M., Phillips, S., Rinehart, T., & Townsend, M.. (1998). COPS problemsolving tips: A guide to reducing crime and disorder through problem-solving relationships.
- Sentse, M., Dijkstra, J. K., Salmivalli, C., & Cillessen, A. H. N. (2013). The dynamics of friendships and victimization in adolescence: A longitudinal social network perspective. Aggressive Behavior, 39, 229 – 238.
- Shetgiri, R., Lin, H., & Flores, G. (2012). Trends in risk and protective in referrals for bullying. Educational Psychology in Practice, 19 (4).

- Skrzypiec, G. (2008), *Living and Learning at School*, document presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education.
- Slee, P.T. & Rigby, K. 1993, "The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully/victim behaviour in Australian school boys", *Personality and Individual Differences*, vol. 14, pp. 371-73.
- Smith, K., Pepler, D., & Rigby, K. (2004), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 99-123.
- Smith, P.K. & Sharp, S. (eds) 1994, *School Bullying: Insights and Perspectives*, Routledge, London.
- Spriggs, A. L., Iannotti, R. J., Nansel, T. R., & Haynie, D. L. (2007). Adolescent bullying involvement and perceived family, peer and school relations: Commonalities and differences across race/ethnicity. *Journal of Adolescent Health*, 41, 283–293.
- Sun R. C. F. & Hui, E. K. P. (2007) "Building social support for adolescents with suicidal ideation: implications for school guidance and counselling," *British Journal of Guidance and Counselling*, vol. 35, no. 3, pp. 299 – 316.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social - ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70, 344 – 353.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations*. Monterey, CA: Brooks Cole, 33 -47.
- The Annual Bullying Survey (2017). Ditch the label. Retrieved from <https://www.ditchthelabel.org/wp-content/uploads/2017/07/The-Annual-Bullying-Survey-2017-1>.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). in *Australian schools: An evaluative study*. Canberra: Department of Social-cognitive and behavioural attributes of aggressive victims Education, Employment and Workplace Relations of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (3).
- Torchia, Toni J orange. (2014). *The Relationship Between Social Skills, Bullying And victimization*. Ms, state university of New yorkm Proquest.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2004). Middle school victims of bullying: Who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30, 373 –388.
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school - based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157 – 176
- Van der Plog, R., Steglich, C., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). The intensity of victimization: Associations with children's psychosocial well-being and social standing in the classroom. *PloS ONE*. doi:10.1371/journal.pone.0141490.
- Van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the frequency and severity of bullying and victimization in the association with empathy. *Social Development*, 25, 176 – 192.