أساليب معالجة الهوية والتنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

عادل سيد عبادي*

مستخلص الدراسة

التنمر المدرسي سلوك غير مبرر يتعمد الضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد، وقد هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال أساليب الهوية، والتعرف على الفروق بين الجنسين في كل من التنمر المدرسي وأساليب الهوية، وطبيعة الفروق في أساليب الهوية والتنمر المدرسي بين المتنمرين وضحايا التنمر. تمثلت أدوات الدراسة في كل من مقياس التنمر المدرسي من إعداد: الباحث، وقائمة أساليب الهوية من إعداد: Berzonsky, Soenens, Luyckx , Smits, & Papini (2013) وتعريب الباحث، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٣ طالباً وطالبة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي وأساليب الهوية، كما أسفرت النتائج عن إمكانية التنبؤ بشكل دال إحصائياً بالتنمر المدرسي بمعلومية أساليب الهوية، وهذا يشير إلى أن أساليب الهوية تمثل أحد المداخل المفسرة للتنمر المدرسي، حيث تم في ضوء مناقشة هذه النتائج وضع بعض المقترحات والتوصيات التي أوضحت الفائدة العلمية والتطبيقية للدراسة الحالية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

الكلمات المفتاحية: التنمر، المتنمرين، ضحايا التنمر، أساليب الهوية، المرحلة الثانوية.

* مدرس الصحة النفسية بكلية التربية –جامعة أسوان

مقدمة:

يثبت لنا الواقع أن مجتمعنا الحديث يعيش الكثير من التغيرات المتعاقبة في كافة مناحي الحياة، وتعد البيئة المدرسية مؤسسة تترجم لنا ما يحدث من سلوك، وينعكس ذلك السلوك فيما يقوم به الطلاب بشكل مباشر وغير مباشر، فمشكلات الطلاب هي مرآة لما يحدث في المجتمع من مشكلات، وبناء عليه تستأثر بيئة الطلاب باهتمام الكثير من المربين وعلماء النفس نظراً لما تذخر به من تجمعات للطلاب تحمل في طياتها العديد من الإيجابيات وبعض المظاهر السلبية في السلوك التي تمثل مشكلات حقيقية انتشرت كعدوى في المجتمع المدرسي، ومن أكثر المظاهر التي بدت تلاحظ حديثاً من أشكال السلوك السلبي سلوك التنمر Bullying Behavior.

والتنمر أحد أكثر أشكال السلوك التي تظهر بصورة مستمرة داخل المدرسة، فهو يتضمن التحرش والتهديد والنبذ الاجتماعي والاعتداء الجسدي على الضحية، وقد يحدث باعتداء شخص على شخص أو جماعة على شخص أو جماعة على جماعة (Jacobs, 2008, 261)، فهو سلوك موجه نحو أفراد بعينهم يتقاربون مع المتنمر من حيث العمر والاشتراك معه في المكان (Conn, 2004, 24).

وقد كان ينظر سابقاً إلى التنمر في السياق المدرسي على أنه يمثل شكلاً طبيعياً من عملية النمو، حيث كان يعتقد أن له تأثير محدود على الطفل، وكان يتم توجيه ضحايا التنمر إلى العودة للمواجهة أو تجاهله، ومع البحث في هذا المجال فقد خلصت النتائج إلى أن التنمر يمثل شكل خطير من أشكال العدوان، وينتج عنه خبرات سلبية تنعكس على المتنمر والضحية(Jacobs, 2008, 295).

وتعد مرحلة المراهقة فترة عواصف وتوتر وشدة تغلب عليها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق وصعوبات التوافق (زهران، ٢٠٠١)، فمرحلة المراهقة بمثابة الولادة الثانية التي يمر الفرد فيها بالعديد من التغيرات الجسمية والنفسية والانفعالية التي تعصف بحياته، ويتعرض الفرد في تلك المرحلة للعديد من المشكلات التي تتعلق بإدراك المراهق لذاته والتأرجح في تقدير الذات التي تنعكس بطريقة أو بأخرى على نظرة المراهق لذاته وهويته (Longe, 2011, 52-53).

وتمثل أساليب الهوية Identity Styles نموذجاً للمعالجة يفسر كيفية اختلاف الأفراد في معالجة واستكشاف معلومات الهوية ذات الصلة، وتشتمل أساليب الهوية على الأسلوب المعلوماتي ويتمثل في القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والأسلوب المعياري ويرتكز على مراعات توقعات الاخرين عند اتخاذ القرارات وحل المشكلات، والأسلوب المشتت–المتجنب القائم على التسويف وتجنب اتخاذ القرارات(Berzonsky, 1990)

لذا فان الدراسة الحالية تهتم بدراسة أساليب الهوية والتنمر المدرسي لدى الطلاب لتحديد نوع أسلوب الهوية المستخدم من قبل المتنمرين والضحايا، وذلك على وجه الخصوص في مرحلة المراهقة، نظراً للتغيرات الطارئة والعارضة والمستمرة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى محاولة الكشف عن الدور ونسب المساهمة الذي يمكن أن تؤديه أساليب الهوية في حدوث التنمر المدرسي.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة الدراسة الحالية من خلال ما لاحظه الباحث أثناء الإشراف على طلاب المعلمين بالدبلوم المهنية بالتدريب الميداني بقيام بعض الطلاب بالمرحلة الثانوية بتعمد إلحاق الأذى والاستخفاف بزملائهم في المدرسة، ومناداتهم بأسماء تعمل على إلحاق الأذى النفسي بهم دون مراعاة لمشاعرهم، وفى المقابل يعانى الطلاب الذين تعرضوا لهذا السلوك إلى عدد من المشكلات من أهمها العزلة والتغيب عن المدرسة، وبالبحث في التراث السيكولوجي وأدبيات البحث، تبين للباحث أن ذلك السلوك يعرف بسلوك التنمر المدرسي الذي يظهر بشكل وثيق في بيئة المدرسة، حيث التفاعل المباشر بين الطلاب وزملائهم .(Nicol, 2002, 1079)

وتزداد حدة مشكلة التنمر المدرسي بدخول الطلاب مرحلة المراهقة خاصة في المرحلة الأولى منها، ففضلاً عن مشكلة التنمر المدرسي، فإن المراهقة تعد فترة التعقد في حياة الأفراد حيث الضغوط الاجتماعية، والتجرد من الروابط الأسرية، والعثور على مركز في الحياة المهنية للجماعة، وتحقيق التوافق الجنسى، فتكون بذلك فترة محفوفة بالمخاطر مفعمة

بالمشكلات، وينعكس ذلك بشكل مباشر على المراهق في عملية تشكيل الهوية (جرادات، ٢٠٠٨؛ مرسي، ٢٠٠٢).

وتمثل أساليب الهوية الإطار المرجعي الذي يمد المراهق بالمعلومات عن العلاقات الشخصية، ويحدد أسلوب حل المشكلات، واتخاذ القرارات، فهي العملية التي تحكم وتنظم الاستراتيجيات الاجتماعية والمعرفية التي تستخدم في بناء وإعادة البناء والمحافظة على الإحساس بالهوية الشخصية (Berzonsky , 2011a, 55).

ووفقا لما سبق يحاول الباحث تحديد أسلوب الهوية المستخدم من قبل الطلاب المتنمرين وضحايا التنمر، وإمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي، ولذلك تتبلور مشكلة الدراسة في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الفرق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما الفرق بين الذكور والإناث في أساليب الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما الفرق بين المتنمرين وضحايا التنمر في أساليب الهوية لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

٤- ما القدرة التنبؤية لأساليب الهوية بالتنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى محاولة التعرف على:

١- الفروق بين الجنسين في التنمر المدرسي.

٢- الفروق بين الجنسين في أساليب الهوية.

٣- طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب الهوية لدي المتنمرين وضحايا التنمر.

٤- إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي بمعلومية أساليب الهوية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من إضافة تراث نظري للمكتبة العربية حول متغيرات البحث المتمثلة في التنمر المدرسي وأساليب الهوية.

وتبدو الأهمية التطبيقية للدارسة بما يقدمه الباحث في الجانب الوقائي للمراهقين والقائمين على التعامل معهم، حيث تكشف ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج عن الفروق بين

الجنسين في التنمر المدرسي وأساليب الهوية والعوامل المؤثرة في التنمر المدرسي التي تعد بمثابة منبئ له، الأمر الذي يسهم في زيادة فعالية البرامج الإرشادية لعلاج هذه المشكلة.

مصطلحات الدراسة

التنمر المدرسي:

نظراً لتداخل المصطلح مع مصطلحات شبيهة كالعدوان والعنف يحاول الباحث في الدراسة الحالية أن يعرفه إجرائيا بأنه سلوك يتكرر باستمرار ويكون موجهاً نحو شخصا محدد ومقصود (الضحية) بهدف استغلاله جسدياً أو انفعالياً أو اجتماعياً، ويترتب عليه بعض النتائج السلبية سواء للمتنمر أو ضحية التنمر، ويحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على اختبار المتنمر واختبار الضحية.

أساليب الهوية:

نظراً لتعدد المصطلحات والمفاهيم التي وصفت الهوية ورتبها يحاول الباحث في الدراسة الحالية أن يعرفها بأنها "أساليب معالجة الهوية التي يستخدمها الأفراد لصقل هويتهم، وأهدافهم والغرض منها، وقيمهم، والتعامل مع صراعات الهوية والقرارات، وتتضمن أسلوب الهوية المعلوماتي، والمعياري، والمتجنب–المشتت وتحدد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على قائمة أساليب الهوية في هذه الدراسة

الإطار النظري:

١- التنمر المدرسي:

نالت مشكلة التنمر اهتمام الباحثين على مدار الربع الأخير من القرن العشرين، فالمرور بخبرة التنمر يعد شيء يصادفه الأطفال في شكل أو أخر أثناء مرحلة المدرسة، فالأطفال والمراهقين بطبعهم يرفضون أن يطلق عليهم أسماء أو أن يتم تهديدهم أو أن يتم رفضهم أو التعرض للإهمال من قبل أقرانهم أو في المدرسة أو في المنزل أو في بيئتهم بشكل عام(Miller, 2010, 11).

ويقصد بالتنمر وفق موسوعة علم النفس التربوي على أنه سلوك سلبي هادف وثابت وموجهة نحو شخصا أخر، أو الإصرار على سوء استخدام القوة الذي يرتكب من قبل

الأطفال والمراهقين ضد أقرانهم الأكثر ضعفاً (Salkind, 2008, 119)، وتعرفه موسوعة علم النفس بأنه سلوك عدائي يتكرر باستمرار تجاه الضحية التي تكون ضعيفة القوة ويتم استغلالها جسدياً وانفعالياً (Strickland, 2001, 102).

وقد أشارت معظم الكتابات والدراسات الأمبريقية في هذا المجال على أن التنمر عدوان بين الأقران يتضمن ثلاث عناصر: التعمد والتكرار مع الوقت وعدم وجود توازن بين المتنمر والضحية (Furlong, Soliz, Simental, & Greif, 2004, 296)، ويترتب على سلوك التنمر بعض النتائج السلبية سواء للمتنمر أو الضحية للتنمر منها ظهور علامات الاكتئاب والقلق، انخفاض تقدير الذات، وظهور بعض الأعراض الجسمية مثل الصداع والإعياء وفقدان الشهية، والغياب من المدرسة، ووجود العدائية داخل الفصل، وقد ينتهي ذلك بالانتحار (Teel, 2009, 65).

وقد يندرج تحت أشكال التنمر التي يمكن ملاحظتها العدوان الجسدي الذي يمكن أن يتسبب في إصابات جسدية شديدة، كذلك من أشكال التنمر اللفظي النعت بأسماء أو التهديد بالاعتداء أو الإثارة العدائية، كذلك يمكن أن يظهر التنمر في العزل الاجتماعي للضحية أو تدمير علاقتها الاجتماعية بالآخرين من خلال تغيير اتجاه مجموعة الأصدقاء نحو الضحية، ويظهر ذلك السلوك في لغة الجسد السلبية مثل الاستدارة في وجه أو التحديق إليه أو طوى العين، كذلك قد يتضمن كتابة تعليقات على الأشياء تكون مسيئة للضحية (Salkind, 2008, 120).

وكذلك هناك من صنف التنمر إلى مباشر وغير مباشر، حيث يضمن التنمر المباشر أشكال السلوك الذي يمكن ملاحظته بوضوح في إلحاق الأذى والضرر بالأشخاص الآخرين مثل الضرب أو الركل أو العقاب أو سرقة الأشياء، وإظهار مستوى مرتفع من السلوك القاسي والتخويف، في حين يتضمن الشكل الخفي أو غير المباشر إطلاق الأسماء المثيرة للسخرية والإغاظة وتوجيه التهديدات والعدوان الاجتماعي، كذلك فهناك شكل مستحدث للتنمر يطلق عليه التنمر الإلكتروني الذي يشمل إرسال رسائل إليكترونية بالتهديد (Daniels & Bradley, 2011, 30-31).

وقد قسمت عدد من الدراسات المنخرطين في سلوك التنمر إلى ضحايا، ومتنمرين، ومتنمر/ضحية، ومحايدون، ويتصف المتنمرين بأنهم أقوى نفسياً ولديهم مكانة عالية بين زملائهم والعدوان والنشاط الزائد وارتفاع تقدير الذات ، في حين أن ضحايا التنمر يعانون من الضغوط الانفعالية والتهميش الاجتماعي من قبل الزملاء والتقييم السلبي للذات وميول اكتئابيه والشعور بالدونية والميل نحو الانسحاب وانخفاض مفهوم الذات، والقلق، وانخفاض الضبط الذاتي، وتقدير الذات المنخفض، والوحدة النفسية، أما المتنمر/الضحية فقد كانت أكثر المجموعات الواقعة في المشكلات، فقد اظهروا مستوى مرتفع من المشكلات المدرسية والتواصل والعلاقات مع الآخرين (Chui & Chan , 2013; Juvonen, Graham, & Schuster, 2003; Pateraki & Houndoumadi, 2001; Solbergn & Olweusn, 2003؛ ؛ البهاص، ٢٠١٢).

فعندما يقوم المتنمر باستغلال الضحية يرى أن ذلك يمثل عملية توازن في القوى، ويظهر الاختلاف في حدة الانفعال، فالضحية يكون حزين ومستاء، في حين أن المتنمر يكون هادئ ومتحكم، ويلوم الضحية على ما حدث، وتنخفض عنده درجة القلق والإحساس بمشاعر الضحية (Miller & Beane, 2010, 367). ويمثل انخفاض المستوى الدراسي والإحباط في الدراسة والبيئة التعليمية والمنطقة الجغرافية والجنس والمهارات الاجتماعية منبئات بسلوك التنمر (القداح وعربيات، ٢٠١٣؛ خوج، ٢٠١١).

وقد فسرت عدد من النظريات سلوك التنمر، فالبعض أرجعها إلى أن المتنمر يقوم بهذا الفعل لممارسة السلطة على الآخرين والشعور بالقوة ولكسب المزيد من السلطة بين الأقران، في حين ينظر البعض للتنمر على أنه راجع لنظرية التعلم الاجتماعي داخل الأسرة أو خارجها، حيث ينظر للتنمر على انه رد فعل لكونه قد وقع ضحية للتنمر من قبل أطفال آخرين، أو كرد فعل ليتحدى البيئة المنزلية التي تمارس الضغوط عليه، فيقوم بالتنمر على من هم اضعف منه في القوة كشكل للانتقام أو كوسيلة لكسب الإحساس بالقدرة، أو قد يقوم الفرد بالانسحاب والوقع ضحية للتنمر، أيضا ينظر للتنمر على أنه سلوك تم تعزيزه راجع إلى الحاجة للإحساس بالقوة التي يتم الحصول عليه من خلال إظهار القوة للآخرين وذلك

يعزز السلوك السلبي لديه (Fundukian & Wilson, 2008, 185-186; Jacobs, 2008, 297).

ويظهر الاختلاف بين التنمر والعدوان في أن المتنمرين يهاجموا ضحاياهم للحصول على بعض الحماس، وإيقاع الألم على شخص محدد (فعل مقصود)، ولكسب القوة الاجتماعية، وذلك يتم على أشخاص بعينهم أي يحدث بصورة مقصودة، ويتشابهون مع العدوان وربما بدرجة أكبر في افتقارهم بأخذ منظور الآخرين، والحكم الخلقي وعدم الإحساس بالندم أو الحزن لما يسببوه من ألم تجاه الأخرين (Saklofske & Zeidner, 2009, 4).

وقد أوضحت بعض الدراسات نسب انتشار التنمر، حيث بلغت نسبة من انخرط في سلوك التنمر بالولايات المتحدة ٢٩,٩ % من الطلاب ما بين المتوسط إلى المتكرر، ونسبة ١٣% متنمرين و١٠,٦% قد تعرضوا للتنمر، كذلك فقد كان الذكور أكثر من الإناث في الميل إلى سلوك التنمر، من جهة أخرى فقد كان معدل تكرار التنمر في الصفوف العليا من التعليم بدرجة أكبر (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001).

ووفقاً لما سبق نجد أن التنمر يمثل أحد أشكال العدوان الذي يظهر في إلحاق الضرر بشخص ما، ولكن يختلف عنه في قيام المتنمر بتحديد شخص بعينه بشكل متعمد دون الآخرين لإلحاق الأذى به أي أن العدوان يمثل جانب فطرى، في حين أن التنمر يبحث على الشخص الضعيف فقط لوجود عدم توازن في القوة بينه وبين الضحية، فالمتنمر يقوم بسلوك التنمر بشكل متكرر ومتعمد دون توقف، كذلك يقوم المتنمر بالتنمر دون الإحساس بالمعاناة التي تعانيها الضحية نتيجة لسلوكه، وقد يحدث التنمر بدافع الغيرة أو عدم الثقة أو سوء الفهم، وسوف يستمر التنمر إذا تابعة الضحية الاستسلام للمتنمر، بالإضافة إلى أن الضحية لا تعلم أنها موضع مراقبة ومقصودة من قبل المتنمر.

٢- أساليب الهوية

الهوية مفهوم واسع الانتشار وفقا لكل ثقافة. فهو بشكل عام يشير إلى الشخصية ككل أو شخصية الفرد أو المجموعة، فهو يمثل الالتزام بالقيم والأهداف المرتبطة بخصائص

معينة، وتتنوع أشكال الهوية منها الهوية العنصرية أو العرقية، وهوية المجموعة والهوية الاجتماعية والدينية والمهنية والجنسية وهوية الدور الجنسي، والهوية الثقافية والمادية والجسدية، والموسيقية والرياضية والأكاديمية، وهكذا، ومن بين هذه الأنواع يتم التركيز على هوية الأنا، وتمثل مرحلة المراهقة الوقت الأبرز لتعريف الهوية، فالهوية تمثل عملية تحديد المعنى، والأهداف، وتوجهات الفرد الداخلية، فهي الجوهر الفريد للذات الذي يحافظ على بعض الشعور بالتشابه والاستمرارية مع ماضي الفرد، والراحة ضمن إطار ثقافة الفرد الحالية (Darity, 2008, 551-552, 556).

وقد ارتبط مفهوم هوية الأنا إلى حد كبير بالأعمال التي قام بها Erikson، فالشعور بالهوية يوفر القدرة على مواجهة الذات بوصفها شيئا له الاستمرارية والتشابه ويقوم الفرد بأداء السلوك وفقا لذلك، فهو يمثل تحديد الفرد لمن يكونه بحيث يكون المستقبل المتوقع امتدادا واستمرار لخبرات الماضي، أو أن تكون خبرات الماضي متصلة بما يتوقعه من مستقبل اتصلا ذا معنى (مرسي، ٢٠٠٢؛ Hitlin & Lancianese, 2009)

وقد قام Erikson بأعداد نموذج عن نمو الهوية أطلق عليه نظرية نمو الهوية أو ما يعرف بنظرية النمو النفسي الاجتماعي، حيث تمثل أفكاره في هذه النظرية امتدادا لفكر Freud، إلا أنه اختلف معه في أن الأفراد يعملون بفاعلية نحو التوافق مع البيئة أثناء مواجهة الضغوط بدلا من أن يصبحوا خاضعين سلبيين للدوافع البيولوجية، كذلك فإن الأنا أبعد من كونه محكوم بمتطلبات الأنا الأعلى والهو فهو يمثل تفاعل مع الحقائق الاجتماعية (Shaffer, 2008, 41).

ويرى Erikson أن الأفراد يواجهون ثماني أزمات عامة أطلق عليها مراحل النمو النفسي الاجتماعي، وكل مرحلة لها متطلبات بيولوجية واجتماعية تنعكس على حالة الفرد النفسية، ولا تنتهي هذه المراحل بنهاية مرحلة المراهقة مثلما حدد Freud، كذلك يرى Erikson أهمية التركيز على التفاعل بين الطفل وبيئته المحيطة ومثيرات البيئة الاجتماعية التي تشكل الهوية، ويرى أن الفرد ليس قادر على حل مشكلاته بصفة دورية وينتج عن هذا مواجهة العديد من المشكلات في نهاية المرحلة، كذلك فأن مشكلات المراهقة والبلوغ مختلفة تماما عن ما واجه الفرد من قبل، وتبدأ هذه المراحل منذ الميلاد بمرحلة الثقة في مقابل عدم

الثقة، وتنتهي بمرحلة أواخر العمر المتمثلة في التكامل في مقابل اليأس (Gault, 2005, 25; Shaffer , 2009, 44-45)

وامتدادا لأعمال Erikson، فقد قام Marcia بافتراض أنه يحدث عدم التجانس في تشكيل الهوية أثناء نمو الفرد، وقد أرجع ذلك إلى عملية نمو الهوية، فهي تنتج عن بعدين رئيسيين يتمثلان في الاستكشاف والالتزام، ويقصد بالاستكشاف درجة الفرد التي ينخرط فيها بالبحث الذاتي عن القيم والمعتقدات والأهداف وتطبيق ما تم اكتشافه في الأدوار الاجتماعية والتخطيط والمعتقدات، ويشير الالتزام إلى التمسك المحدد بمجموعة الاقتناعات والأهداف والقيم، ووفقا لهذين البعدين فقد حدد Marcia أربع رتب للهوية: تحقيق الهوية (مرتفع في الاستكشاف والالتزام)، تعليق الهوية (منخفض في الالتزام، ومرتفع في الاستكشاف)، وانغلاق الهوية (مرتفع في الالتزام، ومنخفض في الاستكشاف)، تشتت الهوية (منخفض في الالتزام والاستكشاف(Berzonsky , 2011b, 1364; Busacca, 2003, 22).

وبالنظر إلى النموذج الذي أسسه Marcia نجد أن هذا النموذج يركز على نواتج ومخرجات عملية تشكيل الهوية، بمعنى أن نموذج Marcia يصف الهوية باعتبارها: نواتج وخصائص دائمة وثابتة أكثر من ارتباطها بفعاليته وأنشطته في الحياة، ونتيجة لذلك تم تطوير نماذج مفسرة تركز على عملية تشكيل الهوية ذاتها، أهمها نموذج أساليب الهوية Identity Styles، حيث يؤكد هذا النموذج على ضرورة فهم نمو الهوية من خلال المنظور المعرفي الاجتماعي، وبناء عليه تم وضع نموذج التوجه بالعمليات الذي يؤكد على أن هناك دور للفرد يقوم من خلاله بمعالجة ما يتم اكتشافه(Schwartz & Montgomery, 2002; Stacy, 2011).

فنمو وتشكيل الهوية يعد جوهر عملية النمو لدى المراهقين، حيث يظهر الاختلاف فيما بينهم في الأنماط المعرفية والاجتماعية من حيث البحث والمعالجة، وحفظ وتشفير المعلومات. واعتماد المراهق أحد تلك الأساليب يمكن أن يؤثر في التوافق واندماجه في المجتمع (Crocetti, Erentaitė, & Žukauski, 2014)، ويقصد بأساليب الهوية

العمليات التي يستخدمها الفرد للتعامل مع صراعات الهوية والقرارات وحل المشكلات(Berzonsky, 2011b, 1364).

فنموذج Berzonsky لأساليب الهوية هو أحد النماذج الخاصة بمكونات الهوية، حيث يركز على العمليات المعرفية–الاجتماعية من خلال كيفية بناء الأشخاص وتقييمهم وانتقائهم لبناء هويتهم واتخاذ القرارات بشأن حياتهم، فهو يركز على الفروق الشخصية بين الأفراد في المعالجة المعرفية للاستكشاف هويتهم، وذلك من خلال ثلاث أساليب للهوية (Schwartz, Luyckx, & Crocetti, 2014, 541; Soenens & Vansteenkiste, 2011, 395).

ويتمثل الأسلوب الأول في نمط الشخصية المعلوماتي An information identity style: حيث يقضى المراهقون وفق ذلك الأسلوب الكثير من الوقت يفكرون حول أنفسهم، ويبحثون ويقيمون المعلومات بفاعلية، كثيري الشك حول وجهات النظر الشخصية، وقادرون على احتمال الشك، ومهتمون بفهم وتعلم الأشياء الجديدة حول أنفسهم. كذلك فإنهم يرون أنهم يلعبون دوراً أساسياً في طبيعة شخصياتهم وما سوف يصبحون عليه في المستقبل، ويميلون إلى التفكير العقلاني حول القيم والأفكار المختلفة عن ذواتهم، فهم يتسمون بقيمهم الذاتية ومعرفتهم بأنفسهم وتقييمهم لذاتهم (Berzonsky, 2011b, 1364-1365).

ويتمثل الأسلوب الثاني للهوية في أسلوب الهوية المعياري: وهو نوع الأفراد الذي يوجه ذاته نحو التعامل مع المواقف الضاغطة من خلال المعايير الاجتماعية للآخرين وذوي الأهمية في حياته عند اتخاذه للقرارات الشخصية، وبذلك يدافعون بقوة عن وجهات نظرهم في مواجهة المعلومات المتناقضة، فهم لديهم نمط غالب من الأساليب المعرفية، وهم في حاجة إلى المساندة الاجتماعية لمواجهة الضغوط. في حين يتمثل الأسلوب الثالث في أسلوب الهوية المشتت–المتجنب: حيث يتميز الأفراد بأنهم يستخدمون الوسائل التي تركز على المشاعر مثل التسويف وخفض التوترات والأمنيات والاختيارات الشخصية. ويكون التركيز على التخلص من الضغوط والتأثيرات السليبة أهم من الحل الفعلي للمشكلات، هذا

النوع يفشل في الوصول إلى القرارات القوية والمدعومة، بدلا من ذلك فإنهم يميلون إلى للتوافق مع معاييرهم الشخصية وفقا لمتطلباتها الموقفيه (Berzonsky, 2011b, 1365; Schwartz, Luyckx, & Crocetti, 2014, 541; Soenens & Vansteenkiste, 2011, 595).

وقد خلصت العديد من الدراسات إلى أن أساليب الهوية يمكن أن تمثل منبئ للعديد من المظاهرة السلوكية والانفعالية، فقد مثل الأسلوب المعلوماتي منبئ لانخفاض التوجه نحو الجمود وتبنى فكرة الجسم المثالي، وارتفاع التوجه نحو تنظيم الذات والمسئولية، وارتفاع تقدير الذات، وتنظيم الذات الانفعالية، في حين أن الأسلوب المتجنب مثل منبئ لانخفاض التوجه نحو الجمود، وتنظيم الأكل الصحي، وتنظيم الذات والمسئولية، ومنبئ سلبي نحو تقدير الذات، وتنظيم الذات الانفعالية، كذلك فقد مثل الأسلوب المعياري منبئ لزيادة التوجه نحو الجمود والتوجه الذاتي، وارتفاع تقدير الذات وتبنى فكرة الجسم المثالي، وتنظيم الذات الانفعالية (Duriez, Luyckx, Soenens, & Berzonsky, 2012; Firoozabadi, Bagheri, & Bermas, 2014; Jenaabadi & Dehbashi, 2014; Verstuyf , Petegem, Vansteenkiste, Soenens, & Boone, 2014; Zahed-Babelan, Barghi, & Abolghasemi, 2013).

في حين خلصت بعض الدراسات الأخرى إلى أن أساليب الهوية يمكن أن تمثل منبئ لبعض الاضطرابات، فقد مثل الأسلوب المعلوماتي منبئ إيجابي في حب الاستطلاع وأساليب المواجهة الاستباقية، في حين أن الأسلوب المتجنب مثل منبئ نحو اضطراب التواصل والنشاط الذائد، كذلك فقد تنبئ الأسلوب المعلوماتي والمعياري إيجابياً بالذكاء الانفعالي، في حين تنبئ الأسلوب المعلوماتي والمعياري والمشتت بالإضافة إلى الذكاء الخلقي بالعديد من المشكلات النفسية (الاضطرابات الجسمية، والقلق، والاكتئاب، واضطراب النوم، والخلل في الوظائف الاجتماعية لدى الطالبات(Adams, Munro, Doherty-Poirer, & Edwards, 2001; Faramarzi, Jahanian, Zarbakhsh, Salehi, & Pasha, 2014).

دراسات سابقة

أولاً: دراسات تناولت التنمر المدرسي:

هدفت دراسة جرادات (٢٠٠٨) إلى معرفة سلوك التنمر من حيث انتشاره والعوامل المرتبطة به، وتكونت عينة الدراسة من ٦٥٦ طالب وطالبة في الصفوف من السابع للعاشر، طبق عليهم مقياس التنمر والوقوع ضحية للتنمر والعلاقات الأسرية وتقدير الذات، وخلصت نتائج الدراسة مدى انتشار التنمر بين طلبة المدارس، فقد صنف ١٨,٩% على أنهم متنمرين، و١٠,٢% على أنهم ضحايا، ١,٥% على أنهم متنمرين–ضحايا، و٦٩,٤% على أنهم محايدون. وتبين أن مناداة بألقاب سيئة أكثر شكل من أشكال التنمر استخدمه المتنمرون وتعرض له ضحايا وأن الذكور استقووا على أقرانهم أكثر بشكل دال إحصائيا مما فعلت الإناث. كما أنهم وقعوا ضحايا للتنمر أكثر مما وقعت الإناث. وظهرت أيضاً فروق بين الجنسين في مواقع التنمر. فقد كان الموقع المفضل الأول المفضل للتنمر بالنسبة للذكور الطريق إلى البيت، في حين كان بالنسبة للإناث غرفة الصف. وتم التوصل إلى أن طلبة الصفين السابع والثامن وقعوا ضحايا للتنمر أكثر مما وقع طلبة الصفين التاسع والعاشر، من ناحية أخرى تبين أن تقدير الذات لدى كل الطلبة المحايدين والمتنمرين أعلى بشكل دال إحصائيا مما هو لدى الضحايا.

كما قام Wang, Iannotti & Nansel (2009) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين أربعة أشكال للتنمر المدرسي والخصائص الاجتماعية والديموغرافية والمساندة الوالدية والأصدقاء، وقد تمثلت عينة الدراسة من ٧١٨٢ طالبا من المستوى السادس للعاشر، وقد تم استخدام مقياس التنمر–الضحية، وخلصت النتائج إلى أن ٢٠,٨ % تعرضوا للتنمر الجسدي و٥٣,٦% تعرضوا للتنمر اللفظي و٥١,٤% للتنمر الاجتماعي و١٣,٦% للتنمر الإليكتروني، كذلك فقد كان الذكور أكثر من الإناث في التنمر الجسدي واللفظي، في حين كان الإناث أكثر من الذكور في التنمر الإليكتروني، أيضا فقد كان الإناث أكثر من الذكور في الوقوع كضحايا للتنمر الإليكتروني.

وهدفت دراسة العويضة (٢٠١٠) إلى التعرف على أشكال سلوك التنمر لدى طلبة المدارس المتوسطة في مدينة الرياض وتحديد مستوى تقدير الذات والذكاء الانفعالي

وعلاقتهما بسلوك التنمر، والعلاقة بين تقدير الذات والتنمر، وقد بلغت عينة الدراسة ٦٨٠ طالب وطالبة تم استخراجهم بنسبة تمثل ٥% من مجتمع الأصل، وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الذكاء الانفعالي، مقياس التنمر، وأشارت النتائج بأن معامل ارتباط بيرسون بين تقدير الذات وسلوك التنمر كان دال إحصائيا طرديا للأبعاد (العدوانية، والنشاط، والجسم والصحة، والثقة بالنفس).

في حين هدفت دراسة بكري (٢٠١٠) إلى التعرف على الفروق بين الذكاء الانفعالي وسلوك التنمر لدي المرحلة الابتدائية ومتغيرات الجنس والصف ومستوى الذكاء الانفعالي، وشملت عينة ٢٣٨ طالب وطالبة، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى وجود أشكال ومظاهر كثيرة لسلوك التنمر في الابتدائي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدي الطلبة تعزي لمتغير الجنس والمستوي الدراسي

وهدفت دراسة Harel-Fisch et al (2011) إلى فحص العلاقة بين خبرات المدرسة السلبية والانخراط في سلوك التنمر على عينة بلغت ١٩٧,٥٠٢ طالب وطالبة من ٤٠ دولة بأوروبا، وقد انتهت الدراسة إلى أن التعرض للخبرات المدرسية السلبية يرتبط بشكل مباشر مع سلوك التنمر ويؤدى للانخراط بشكل مباشر في سلوك التنمر.

كذلك هدفت دراسة القداح وعربيات (٢٠١٣) إلى الوقوف على القدرة التنبؤية للبيئة التعلمية في ظهور حالات التنمر لدى طلاب المدارس الخاصة، واختلافها باختلاف متغيرات موقع المدرسة، والجنس، ونوع الدراسة (مختلطة–غير مختلطة). وتكونت عينة الدراسة من ١٥٩٧ طالباً وطالبة، وقد طور الباحثان أداتين لجمع البيانات إحداهما خاصة بالبيئة التعلمية، والثانية بظاهرة التنمر. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين البيئة التعلمية والتنمر تشير إلى قدرة تنبؤيه متوسطة للبيئة التعلمية يستدل بها على تلك الظاهرة، كما أظهرت علاقة بين كل من متغيرات المنطقة والجنس، ونوع الدراسة وظاهرة التنمر بدرجات متفاوتة.

وعلى الصعيد ذاته هدفت دراسة Goldweber, Waasdorp & Bradshaw (2013) إلى فحص العلاقة بين أشكال سلوك التنمر ومفهومي الأمن والانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك على عينة تمثلت من ١٠,٢٥٤ طالبا وطالبة من المرحلة المتوسطة

و ٢٥٠٩ طالبا وطالبة من المرحلة الثانوية، وقد خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط بين التنمر وكلا من مفهوم الأمن والانتماء.

ثانياً: دراسات تناولت أساليب الهوية:

هدفت دراسة Adams, Munro, Doherty-Poirer & Edwards (2001) إلى فحص العلاقة بين أساليب الهوية والسلوك اللاتوافقى، وقد تمثلت عينة الدراسة من ٢٠٠١ طالباً وطالبة، وتم استخدام التقارير الذاتية التي تتضمن قائمة أساليب الهوية، وقد خلصت النتائج أن المراهقين الذين تهربوا من تشكيل هويتهم من خلال أسلوب الهوية المشتت/ المتجنب كانوا أكثر عرضة لإظهار اضطراب التواصل والنشاط الذائد، في المقابل فان المراهقين الذين أسسوا الالتزام عبر الأجيال المتلاحقة من خلال أسلوب الهوية المعياري أو ذوى أسلوب الهوية المعلوماتي كانوا أقل عرضة لإظهار اضطراب المسلك والنشاط الذائد، كذلك فقد وجدت فروق طفيفة في الفروق بين الجنسين

وهدفت دراسة Soenens, Duriez & Goossens (2005) إلى فحص العلاقة بين أساليب الهوية وعدد من المتغيرات المعرفية والاجتماعية والاتجاهات (التقمص، والتعصب، والانحياز). وقد بلغ حجم العينة ٣٩٣ مراهقاً، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق بين متغيرين وبين أساليب الهوية، فقد وجد ارتباط بين استراتيجيات مواجهة الضغوط الغير توافقية وانخفاض التحيز والتقمص مع أسلوب الهوية المعلوماتي وأسلوب الهوية المعياري من جهة وأسلوب الهوية المتجنب/المشتت من جهة أخرى.

كذلك هدفت دراسة Phillips & Pittman (2007) إلى دراسة العلاقة بين أساليب الهوية وبين الاتجاهات نحو الجنوح والتوقعات التعليمية والتفاؤل/ الفاعلية، وذلك على عينة تمثلت من ٢٦٢ مراهقاً، من طلاب المدرسة الثانوية، وقد تم استخدام قائمة أساليب الهوية من إعداد Berzonsky (1989)، وقد تم إجراء تحليل التباين بين أساليب الهوية والمتغيرات النفسية، وقد أشارت النتائج إلى أن المشاركين ذوى الأسلوب المشتت والمتجنب لديهم توجهات نحو انخفاض تقدير الذات ومستوى مرتفع من الاتجاه نحو العنف بالمقارنة مع أسلوب المعياري والمعلوماتي، كذلك فقد كان هناك ارتباط بين أسلوب الهوية المشتت/المتجنب وزيادة العجز المتعلم وانخفاض التفاؤل/ الفاعلية بالمقارنة مع أسلوب

المعياري والمعلوماتي، أسلوب المعياري والمعلوماتي لم يمثلا متغيرات مستقلة، كذلك فقد أشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر ميلاً نحو أسلوب المشتت/ المتجنب في حين كان الإناث أكثر ميلاً نحو الأسلوب المعلوماتي.

وفى نفس الاتجاه هدفت دراسة Hejazi, Shahraray & Farsinej (2009) إلى فحص التأثير الوسيط لفاعلية الذات على العلاقة بين أساليب الهوية والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة تمثلت من ٤٠٠ طالب وطالبة، وقد تم استخدام قائمة أساليب الهوية من إعداد Berzonsky (1989) ومقياس الفاعلية، وقد تم إجراء تحليل الانحدار لتحليل البيانات، وفى العموم فقد كانت النتائج تشير إلى أن أسلوب الهوية المعلوماتي ذوى تأثير إيجابي مباشر على التحصيل الأكاديمي، في حين أن أسلوب الهوية المشتت/المتجنب كان ذو تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي، كذلك فقد كان أسلوب المعلوماتي والمعياري ذو تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي من خلال فاعلية الذات الأكاديمية.

في حين هدفت دراسة Jorgensen (2009) إلى مقارنة أساليب الهوية بين اضطراب الشخصية الحدية والعاديين، حيث تمثلت عينة الدراسة من ٦٦ من ذوى اضطراب الشخصية الحدية و٦٥ من الطلاب طبق عليهم قائمة أساليب الهوية من إعداد Berzonsky، واضطراب الشخصية الحدية، وقد أشارت النتائج إلى أن متوسط درجات أسلوب الهوية المتجنب/المشتت كان أعلى لدى ذوى اضطراب الشخصية الحدية، حيث بلغ ٥٩% حيث كان أكثر من نصف ذوى اضطراب الشخصية الحدية (٥٩%) أعلى في أسلوب الهوية المشتت/المتجنب، في حين بلغت النسبة لدى الطلبة العاديين الذين يمثلون المجموعة الضابطة ١٢% . كذلك فقد كان أسلوب الهوية المتجنب والمعياري أعلى بدرجة دالة إحصائيا لدى المجموعة الضابطة وذلك بالمقارنة مع ذو اضطراب الشخصية الحدية. بالإضافة لذلك فقد كانت درجة الالتزام لدى ذوي اضطراب الشخصية الحدية منخفض بالمقارنة المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة Beaumont & Seaton (2011) إلى دراسة أنماط العلاقات بين أساليب معالجة الهوية وأساليب مواجهة الضغوط، وذلك على عينة تمثلت من ٤٤٩ طالباً وطالبة، وقد استخدمت قائمة أساليب الهوية ومقياس أساليب مواجهة الضغوط، وقد أشارت

النتائج إلى وجود ارتباط إيجابي بين الأسلوب المتجنب – المشتت وأسلوب الإنكار، والانسحاب، وتعاطي مواد والأسلوب الفكاهي، في حين كانت هناك علاقة إيجابية بين الأسلوب المعلوماتي والمعياري مع أساليب المواجهة الفعالة، والتخطيط، وضبط النفس، والبحث عن المساندة الاجتماعية، والتحول إلى التدين. ومع ذلك كان الأسلوب المعلوماتي الأكثر ارتباطاً مع كل أساليب المواجهة ماعدا أسلوب التحول إلى التدين. كذلك كان الأسلوب المعلوماتي الوحيد المرتبط إيجابياً بأسلوب التقبل والتفسير الإيجابي.

كما قام Smits, Doumen, Luyckx & Durie (2011) بفحص العلاقة بين دور التقمص في العلاقة بين أساليب الهوية والسلوك البينشخصى (السلوك قبل الاجتماعي، والتوجه نحو مساعدة الآخرين، والعدوان الجسدي وفى العلاقات)، وذلك على عينة تمثلت من ٣٤١ مراهقاً، وقد أشارت النتائج إلى أن التوجه المعلوماتي قد ارتبط بالسلوك التوافقي بين الأشخاص، في حين كان أسلوب التجنب/ المشتت والأسلوب المعياري مرتبطين بأشكال السلوك اللاتوافقى، كذلك فقد لعب التقمص دور بين أسلوب التوجه المعلوماتي والسلوك بينشخصى، وبين أسلوب الهوية المتجنب/المشتت والسلوك بينشخصى..

وهدفت دراسة Imtiaz & Pakistan (2012) إلى فحص العلاقة بين التعلق بالوالدين وأساليب الهوية، وذلك على عينة تمثلت من ٢٥٢ مراهقاً، وتمثلت أوات الدراسة من قائمة أساليب الهوية إعداد (Berzonsky et al, 2011)، وقد أشارت النتائج إلى صدق وثبات أداة القياس لأساليب الهوية، كذلك فقد كان هناك علاقة إيجابية بين التعلق بالوالدين وأسلوب الهوية المعلوماتي والمعياري، وهناك ارتباط سلبي مع أسلوب الهوية المتجنب/ المشتت. وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين، فقد وجد فروق بين الجنسين، حيث كان الإناث أعلى من الذكور في التعلق بالوالدين، كذلك فقد كان الإناث أعلى من الذكور في أسلوب الهوية المعلوماتي والمعياري والمتجنب/المشتت. وبالإضافة لذلك فقد وجد تأثير وسيط للجنس على المساندة النفسية لأسلوب الهوية المعلوماتي.

كذلك هدفت دراسة Courey & Pare (2013) إلى استكشاف تأثير أساليب الهوية على العلاقة بين التحكم الذاتي والجنوح، وقد تم استخدام مقياس الجنوح للأطفال والمراهقين، وذلك على عينة تمثلت من ١٢٦١ طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن

التحكم الذاتي مرتبط مع الأساليب الثلاثة للهوية، وكذلك فقد كانت أساليب الهوية تمثل متغير وسيط بين الضبط الذاتي والجنوح. كذلك فقد مثل التحكم الذاتي متغير وسيط للتبوء بالأنواع المختلفة للجنوح، أيضا فقد كان هناك تأثير تفاعلي لأساليب الهوية والتحكم في الذات في تعاطى المخدرات والكحل، في حين لم يوجد ذلك التأثير في القيام بأنشطة إجرامية ضد الأشخاص والممتلكات.

ثانياً: دراسات تناولت الهوية والتنمر المدرسي:

هدفت دراسة Juvonen, Graham & Schuster (2003) إلى معرفة كيفية تأثير التنمر على الحالة النفسية العامة Well-Being والتوافق لدى المراهقين، وقد بلغ حجم العينة ١٩٨٥ طالباً، وتم قياس التنمر من خلال التقارير الذاتية، وقد خلصت النتائج إلى أن المتنمرين كانوا مرتفعين في مستوى الحالة النفسية ويتمتعون بمكانة اجتماعية عالية، في حين أن ضحايا التنمر كانوا مرتفعين في الضغوط الانفعالية ومهمشين اجتماعياً، كذلك فقد كان الوقوع بين متنمر/ ضحية أكثر المجموعات تعرضاً للمشكلات السلوكية والمدرسية والتواصل مع أقرانهم.

وقد هدفت دراسة Leach (2003) إلى إجراء دراسة مسحية لمجموعة من الدراسات لفحص دور المدرسة والمعايير الثقافية لمجموعة الأقران في بناء الهوية الجنسية للذكور والإناث داخل سياق التنمر المدرسي، وقد خلصت الدراسة إلى أن تعرض الإناث للاستغلال في المدارس أظهر أن ثقافة المدرسة ومجموعة الأقران تؤدى إلى تعلم التلاميذ إلى قبول الاستغلال والعنف الجنسي كجزء من المشهد داخل المدرسة والمجتمع، كذلك فان التلاميذ قد تعلموا أنماط للسلوك الجنسي يمكن أن تظل معهم خلال مرحلة المراهقة، منه ما هو غير متوافق مع المجتمع.

وكذلك هدفت دراسة Gini (2007) إلى فحص التوجه نحو مجموعة التنمر داخل المدرسة وفق نظرية نمو الهوية الاجتماعية، وقد بلغ حجم العينة ٣١٤ طالباً وطالبة، وقد أظهرت النتائج أن الطلاب فضلوا مجموعتهم من خلال توجيه اللوم للمجموعات الأخرى، كذلك فقد كان هناك تفاعل بين الدور الذي يؤديه الطلاب داخل المجموعة وهدف المجموعة

يتوقف على كون الطلاب خارج المجموعة أو داخلها، بالإضافة إلى أن الطلاب فضلوا مجموعاتهم عندما كانت مجموعتهم مجموعة ضحايا.

وعلى الصعيد ذاته هدفت دراسة Hoof, Raaijmakers, Beek, Hale & Aleva, (2008) إلى فحص العلاقات الوسيطة بين سلوك التنمر، وضحايا التنمر، والهوية الشخصية، الخصائص الأسرية على أعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة، وتمثلت العينة من ١٩٤ طالباً، وقد خلصت الدراسة إلى أن الهوية الشخصية تمثل متغير وسيط بين الوقوع ضحية للتنمر والاكتئاب، كذلك فإن الوقوع كضحية للتنمر من قبل الأقران ينتج عن الخلل في الهوية الشخصية.

وكذلك هدفت دراسة Cassidy (2009) إلى تحديد إلى فحص العلاقة بين الهوية الاجتماعية، والسياق الأسرى والمدرسي، وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٤١ طالباً وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن ضحايا التنمر أظهروا مستوى مرتفع من الضغوط النفسية، وانخفاض مستوى تقدير الذات، وسلوك غير سوى، ومستوى منخفض من دعم الوالدين والمعلمين، ومستوى منخفض من نمط حل المشكلات، ومستوى منخفض من الهوية الاجتماعية المدركة، كذلك فقد مثل الجنس، والسياق الأسرى، والهوية الاجتماعية، ونمط حل المشكلات منبئ قوى للوقوع كضحايا للتنمر.

في حين هدفت دراسة Duffy & Nesdale (2009) إلى فحص تأثير مجموعة الأقران على التنمر داخل سياق نظرية الهوية الاجتماعية، وقد تمثلت العينة من ٣٥١ طالباً، وقد خلصت النتائج إلى الأفراد داخل المجموعة متشابهون في سلوك التنمر، بالإضافة إلى أن التنمر كان بدرجة أكبر عندما تم إقراره وفق معايير المجموعة.

كذلك هدفت دراسة Tsang, Hui & Law (2011) إلى معرفة وتحديد الدور الذي يلعبه الأفراد المتواجدون (المتفرجون) أثناء موقف التنمر، وقد تم تطبيق الدراسة على عدد من مدارس المرحلة الثانوية، وخلصت الدراسة إلى أن الخصائص النفسية والهوية الإيجابية وفعالية الذات والتوجه الذاتي يعكس كيفية تأثير المتواجدين في موقف التنمر.

تعليق على الدراسات السابقة في إطار المحاور التي تناولتها الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية وأوجه الاستفادة منها، يمكن استخلاص جملة النقاط التالية:

١. هناك عدة أشكال للتنمر، أكثرها انتشاراً التنمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، كذلك وجود فروق بين الجنسين في التنمر (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009؛ ؛ جرادات، ٢٠٠٨؛ بكري، ٢٠١٠)، لذلك عملت الدراسة الحالية على بناء مقياس جديد لتحديد اشكال التنمر، بالإضافة إلى دراسة الفروق بين الجنسين في التنمر المدرسي سواء للمتنمر أو ضحية التنمر.

٢. تمثل البيئة المدرسية أكثر الأماكن لإنتشار سلوك التنمر (Harel-Fisch et al., 2011؛ القداح وعربيات، ٢٠١٣)، لذلك يتم تطبيق الدراسة الحالية على طلاب المدارس.

٣. تفسر أساليب الهوية العديد من المشكلات والاضطراب النفسية من خلال ارتباطها بصورة مباشرة، أو بصورة غير مباشرة ككونها متغير وسيط (Hejazi, Shahraray , & Farsinej, 2009; Jorgensen, 2009 ; Phillips & Pittman, 2007; Smits, Doumen, Luyckx, & Durie, 2011)، وتقوم الدراسة الحالية بدراسة العلاقة بين أساليب الهوية والتنمر المدرسي.

٤. تأثر أساليب الهوية على العديد من المتغيرات الإيجابية لدى الفرد سواء بصورة مباشرة، أو بصورة غير مباشرة ككونه متغير وسيط (Hejazi, Shahraray , & Farsinej, 2009; Soenens , Duriez, & Goossens, 2005)، وفي حين أخر تمثل أساليب الهوية منبئ لبعض المشكلات والاضطرابات مثل الجنوح (Courey & Pare, 2013)، لذلك تقوم الرداسة الحالية بدراسة احتمالية قيام الفرد بسلوك التنمر أو الوقوع ضحية له من خلال أساليب الموية.

٥. وجود فروق بين الجنسين في أساليب الهوية (Imtiaz & Pakistan, 2012)، لذلك تقوم الدراسة الحالية بدراسة الفروق بين الجنسين في أساليب الهوية.

٦. ركزت عدد من الدراسات على نظرية الهوية الاجتماعية كأحد التفسيرات للتنمر المدرسي (Cassidy, 2009; Gini, 2007; Leach, 2003; Tsang, Hui & Law, 2011)، وهذا الهدف النهائي للدراسة، حيث تحاول الدارسة الحالية تفسير سلوك التنمر من أساليب الهوية.

فروض الدراسة

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب الهوية لصالح الذكور.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب الهوية بين المتنمرين وضحايا التنمر في اتجاه المتنمرين.

٤- يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي بمعلومية أساليب الهوية لدى الطلاب.

إجراءات الدراسة:

١. منهج الدراسة:

استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي

٢. عينة الدراسة:

اشتملت الدراسة على عينة قوامها ٢٨٣ طالبا وطالبة من طلاب الصف الثاني والثالث الثانوي، استخدمت على النحو التالي:

أ- **عينة التقنين:**

بلغ قوام عينة التقنين ١٣٠ طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية بمدرسة أحمد طه حسين بهدف التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة من طلاب الصف الثاني والثالث.

ب- العينة الأساسية:

بعد التحقق من كفاءة أدوات الدراسة السيكومترية، قام الباحث بتطبيقها على عدد من الطلاب بمدرسة أحمد طه حسين الثانوية ومدرسة محمد صالح حرب الثانوية وقد اشتملت العينة على ١٥٣ طالباً وطالبة، بمتوسط عمري ١٦,٤ وانحراف معياري ٠,٩٤، بعد استبعاد حالات عدم الجدية في الأداء على المقاييس.

٣. أدوات الدراسة:

أ. مقياس التنمر المدرسي (إعداد الباحث)

١) وصف المقياس

قام الباحث بإعداد مقياس التنمر المدرسي لطلاب المرحلة الثانوية؛ بهدف الحصول على أداة سيكومترية تتناسب مع أفراد العينة وأهداف الدراسة وطبعتها، حيث تم ترجمة ما أسفر عنه الاستقراء لمصطلحات الدراسة الحالية –التنمر المدرسي– إلى أهداف وعبارات إجرائية قابلة للقياس، حيث تمت صياغة فقرات المقياس في صورته الأولية إلى صورتين بما يتناسب وطبيعة أهداف الدراسة الحالية، حيث تتمثل الصورة الأولى في قياس المتنمر والصورة الثانية في قياس الضحية، وتتكون كل صورة من صور المقياس من١٩ عبارة لها خمس بدائل: تبدأ بغير موافق بشدة– غير موافق– لا أدرى– موافق– موافق بشدة، على أن تكون درجات كل فقرة على الترتيب من ١ إلى ٥.

٢) كفاءة مقياس التنمر المدرسي:

أولاً: الثبات:

- **ثبات ألفا كرونباخ:**

قام الباحث بحساب ثبات ألفا للمقياس بعد تطبيقه على أفراد الدراسة الاستطلاعية (ن= ١٣٠)، كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١)

معامل ثبات ألفا في مقياس التنمر

الأبعاد	*المجموع الكلى للمقياس*
مقياس المتنمر	٠,٨٨
مقياس الضحية	٠,٨٦

يتضح من جدول (١) أن معامل ثبات المقياس مرتفع، مما يشير إلى درجة عالية من الثبات للمقياس ككل.

- **ثبات التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" على العينة البالغ عددها ١٣٠ طفلاً ٠,٨٨ على مقياس المتنمر و٠,٨٩ على مقياس الضحية وهي قيم في حد ذاتها مقبولة إحصائياً، ولكن نظراً لأن هذه القيم هي واقعياً ثبات نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيم باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت بعد التصحيح ٠,٨٢ على مقياس المتنمر، و٠,٨٢ على مقياس الضحية وهي قيم مقبولة احصائياً.

ثانياً: صدق المقياس:

- **الصدق العاملي:**

تم إجراء التحليل العاملي Factorial Analysis لمقياس التنمر المدرسي بعد تطبيقه على عينة تكونت من ١٣٠ طالباً وطالبة من أفراد عينة التقنين، وقد أجرى التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المستخلص من البيانات الأولية باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principle Component وتم إجراء التدوير لعوامل المصفوفة الناتجة عن طريقة المكونات الأساسية باستخدام طريقة Varimax وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية المعروفة بـ SPSS V. 22.0، كما هو موضح بجدول (٢) وجدول (٣)

جدول(٢)

المصفوفة العاملية لمقياس المتنمر بعد التدوير

رقم العبارة	الأبعاد				الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١			٠,٧٢		٠,٥٤
٢		٠,٧٧			٠,٦٢
٣			٠,٥٦		٠,٤٧
٤		٠,٦٨			٠,٥١
٥	٠,٧٢				٠,٦٢
٦			٠,٦٧		٠,٦٩
٧			٠,٦٤		٠,٤٨
٨			٠,٧٣		٠,٥٨
٩	٠,٧٢				٠,٦٥
١٠			٠,٨٧		٠,٨٠
١١	٠,٧٠				٠,٦١
١٢		٠,٧٦			٠,٦٧
١٣	٠,٨٢				٠,٧٠
١٤		٠,٧٨			٠,٧٠
١٥		٠,٥٣			٠,٣٨
١٦			٠,٥٧		٠,٧٢
١٧				٠,٧٤	٠,٧٧
١٨			٠,٦٦		٠,٦٠

تابع جدول(٢)

المصفوفة العاملية لمقياس المتنمر بعد التدوير

رقم العبارة	الأبعاد				الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١٩	٠,٧٧				٠,٦٠
الجذر الكامن	٦,٤٢	٢,٥٨	١,٦٦	١,٠٥	نسبة التباين الكلى
نسبة التباين العاملي	٣٣,٧٩	١٣,٥٨	٨,٧٣	٥,٥٤	٦٦,١٨

وفى ضوء التحليل العاملي تم حذف التشبعات الأقل من ٠,٣ كما أمكن استخلاص ثلاث عوامل رئيسية للمقياس، تم تسميتها وفقاً لما تشير له العبارات إلى ثلاث أبعاد على الترتيب البعد الجسدي، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي، وتم حذف البعد الرابع لوجود تشبع عبارة واحدة فقط ليصبح المقياس ١٩ عبارة كما يوضح جدول (٣).

جدول(٣)

المصفوفة العاملية لمقياس الضحية بعد التدوير

رقم العبارة	الأبعاد				الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
١			٠,٧٢		٠,٦٩
٢		٠,٧٦			٠,٦٦
٣			٠,٥٨		٠,٦٥
٤		٠,٧٠			٠,٥٨
٥	٠,٥٧				٠,٦١
٦			٠,٧٣		٠,٧٥
٧			٠,٧٥		٠,٧٢

تابع جدول(٣)

المصفوفة العاملية لمقياس الضحية بعد التدوير

رقم العبارة	الأبعاد				الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
٨			٠,٦٦		٠,٦٤
٩	٠,٦٩				٠,٦٢
١٠			٠,٧١		٠,٦٨
١١	٠,٧٦				٠,٨٠
١٢		٠,٥٢			٠,٦٠
١٣	٠,٧٦				٠,٧٣
١٤		٠,٨٢			٠,٨٠
١٥				٠,٧٧	٠,٦٣
١٦			٠,٤٣		٠,٥٢
١٧				٠,٥٩	٠,٦٢
١٨			٠,٥٠		٠,٥٩
١٩	٠,٦٠				٠,٦٧
الجذر الكامن	٩,٠٩	١,٣٣	١,١١	١,٠٥	نسبة التباين الكلى
نسبة التباين العاملي	٤٧,٨٣	٦,٩٩	٥,٨٤	٥,٥٣	٦١,٦٣

وفى ضوء التحليل العاملي تم حذف التشبعات الأقل من ٠,٣، كما أمكن استخلاص ثلاث عوامل رئيسية للمقياس، تم تسميتها وفقاً لما تشير له العبارات إلى ثلاث أبعاد على الترتيب البعد الجسدي، والبعد النفسي، والبعد الاجتماعي، وتم حذف البعد الرابع لوجود تشبع عبارتين فقط ليصبح المقياس ١٧ عبارة، كما هو موضح بجدول (٣).

ثالثاً: الاتساق الداخلي للمقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد مقياس المتنمر والدرجة الكلية لنفس البعد، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وحساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (٤).

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والمجموع الكلى لمقياس المتنمر

العبارة	*البعد الجسدي*	*العبارة*	*البعد النفسي*	*العبارة*	*البعد الاجتماعي*
١	٠,٥١**	٦	٠,٦٠**	١٢	٠,٥٨**
٢	٠,٦٩**	٧	٠,٦٢**	١٣	٠,٦١**
٣	٠,٦٦**	٨	٠,٦٧**	١٤	٠,٥٠**
٤	٠,٧٢**	٩	٠,٦٩**	١٥	٠,٤٩**
٥	٠,٦٧**	١٠	٠,٦٤**	١٦	٠,٦٦**
		١١	٠,٥٦**	١٧	٠,٦٦**
				١٨	٠,٧٠**
				١٩	٠,٦٢**
المجموع	٠,٨٧**		٠,٨٩**		٠,٩٢**

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يوضح جدول (٤) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١، كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الضحية والدرجة الكلية لنفس البعد، بالإضافة لذلك تم حساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يوضح جدول (٥).

جدول (٥)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والمجموع الكلى لمقياس الضحية

العبارة	*البعد الجسدي*	*العبارة*	*البعد النفسي*	*العبارة*	*البعد الاجتماعي*
١	**٠,٧٦	٦	**٠,٦٧	١٠	**٠,٧٦
٢	**٠,٧٩	٧	**٠,٧٦	١١	**٠,٧٢
٣	**٠٨٢	٨	**٠,٧٤	١٢	**٠,٧٨
٤	**٠,٧٦	٩	**٠,٦٩	١٣	**٠,٨١
٥	**٠,٧٤			١٤	**٠,٨٠
				١٥	**٠,٧٩
				١٦	**٠,٦٩
				١٧	**٠,٧٣
المجموع	**٠,٩٤		**٠,٨٨		**٠,٩٧

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يوضح جدول (٥) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١

ب. *قائمة أساليب الهوية: تعريب الباحث، من إعداد* Berzonsky, Soenens, Luyckx . Smits, & Papini (2013)

تمثل قائمة أساليب الهوية الحالية تطوراً للأعمال التي قام بها Berzonsky منذ عام ١٩٨٩، حيث قام بمحاولة إعداد أول قائمة لتحديد أساليب الهوية (ISI-1)، وقد تلي ذلك عدد من الإصدارات الخاصة بقائمة أساليب الهوية، إلى أن أنتهي إلى إعداد القائمة الحالية (ISI-5) لقياس أساليب الهوية.

١) وصف القائمة:

تتكون قائمة أساليب الهوية من ثلاث أساليب للهوية تمثل في مجموعها ٢٧ عبارة، يتمثل الأول في أسلوب الهوية المعلوماتي ويتكون من ٩ عبارات، ويتمثل الأسلوب الثاني للهوية في أسلوب الهوية المعياري ويتكون من ٩ عبارات، في حين يتمثل الأسلوب الثالث في أسلوب الهوية المشتت–المتجنب ويتكون من ٩ عبارات. ويجيب عنها الأفراد في قائمة

خماسية التدريج وفقاً لأسلوب Likert تبدأ من "ليس على الإطلاق مثلي" وتنتهي بي "كثيراً مثلي" وقد قام الباحث بتعريب القائمة وعرض الترجمة والنسخة الأجنبية على أعضاء من هيئة التدريس المتخصصين في اللغة الإنجليزية، وعلم النفس والصحة النفسية، واللغة العربية، وتم تعديل بعض البنود وفقاً لذلك ثم تم إعادة ترجمتها مرة أخرى إلى اللغة الإنجليزية من قبل متخصصي اللغة الإنجليزية.

٢) كفاءة القائمة:

أولاً: ثبات القائمة:

- **ثبات ألفا كرونباخ:**

قام معد القائمة بإجراء ثبات إعادة التطبيق باستخدام ألفا لأساليب الهوية الثلاثة المتمثلة في أسلوب الهوية المعلوماتي، والأسلوب أسلوب الهوية المعياري، وأسلوب الهوية المشتت–المتجنب وقد كانت على التوالي ٠,٨٢، و٠,٧٨، و٠,٨٩ وفى المجموع الكلى للقائمة ٠,٧٤ وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات ألفا للقائمة بعد تطبيقها على أفراد الدراسة الاستطلاعية المكونة من١٣٠ طالباً وطالبة، كما هو موضح بجدول (٦)، وهي قيم مقبولة احصائياً، وتمثل قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس.

جدول (٦)

معامل ثبات ألفا في التطبيق الأول والثاني لقائمة أساليب الهوية

الأبعاد	*أسلوب الهوية المعلوماتي*	*أسلوب الهوية المعياري*	*أسلوب الهوية المشتت–المتجنب*	*المجموع*
أساليب الهوية	٠,٥٩	٠,٦١	٠,٥٨	٠,٧٢

- **ثبات التجزئة النصفية:**

تم حساب ثبات التجزئة النصفية بحساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بمعادلة "سبيرمان براون" على العينة البالغ عددها ١٣٠ طفلاً ٠,٦٦ وهي قيمة في حد ذاتها مقبولة إحصائياً، ولكن نظراً لأن هذه القيمة هي واقعياً ثبات

نصف الاختبار لذلك تم تصحيح القيمة باستخدام معادلة "جتمان" حيث بلغت بعد التصحيح ٠,٧٠ وهي قيمة مقبولة احصائياً.

ثانياً: صدق القائمة

- **الصدق العاملي:**

أجرى معد قائمة أساليب الهوية التحليل العاملي الاستكشافي على عينة تمثلت من ٤٠٣ طالباً وطالبة بطريقة المكونات الأساسية، وقد أسفر عن ثلاثة أبعاد رئيسة للمقياس تشبعت عليها جميع العبارات، وقد أجرى الباحث في هذه الدراسة الحالية التحليل العاملي التوكيدي بطريقة المكونات الأساسية من الدرجة الأولي مع التدوير المتعامد بطريقة Varimaxلقائمة أساليب الهوية؛ حيث تم إجراء التحليل العاملي للاستجابات على بنود القائمة بعد تطبيقه علي عينة بلغ عددها ١٣٠ طالباً وطالبة بهدف التعرف علي مدي صدق البنود في قياس ما وضعت لقياسه وبالتالي صدق القائمة، وقد أسفر هذا التحليل عن تشبعات دالة لجميع بنود المقياس موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل أساليب الهوية، وهي جميعاً دالة حيث أنها أعلي من محك "جيلفورد"، حيث استغرقت أكثر من ٦١,٨٪ من نسب التباين الكلي.

ثالثاً: الاتساق الداخلي للقائمة:

تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد قائمة أساليب الهوية والدرجة الكلية لنفس البعد، وحساب معاملات الارتباط بين مجموع كل بعد والدرجة الكلية، وقد كانت جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ كما يوضح جدول (٧).

جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والمجموع الكلى لمقياس المتنمر

العبارة	*البعد الجسدي*	*العبارة*	*البعد النفسي*	*العبارة*	*البعد الاجتماعي*
١	**٠,٥٧	١٠	**٠,٤٥	١٩	**٠,٥٠
٢	**٠,٥٥	١١	**٠,٥٠	٢٠	**٠,٥١
٣	**٠٤٨	١٢	**٠,٥٧	٢١	**٠,٤٩
٤	**٠,٥٨	١٣	**٠,٥٣	٢٢	**٠,٤٧

تابع جدول (٧)

معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية والمجموع الكلى لمقياس المتنمر

العبارة	*البعد الجسدي*	*العبارة*	*البعد النفسي*	*العبارة*	*البعد الاجتماعي*
٥	**٠,٥٤	١٤	**٠,٥٤	٢٣	**٠,٥٣
٦	**٠,٤٩	١٥	**٠,٥٠	٢٤	**٠,٤٨
٧	**٠,٤٨	١٦	**٠,٥٤	٢٥	**٠,٥٠
٨	**٠,٥٤	١٧	**٠,٤٧	٢٦	**٠,٥٦
٩	**٠,٤٤	١٨	**٠,٥٢	٢٧	**٠,٥٢
المجموع	**٠,٨٠		**٠,٧٩		**٠,٧١

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يوضح جدول (٧) أن جميع العبارات دالة عند مستوى ٠,٠١

نتائج الدراسة

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

ينص الفرض الأول علي انه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في التنمر المدرسي لصالح الذكور".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب فروق متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياسي المتنمر والضحية باستخدام اختبار "ت" كما هو موضح بجدول (٨) وجدول (٩).

جدول (٨)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس المتنمرين

الأبعاد	*ذكور*			*إناث*			*قيمة ت*
	ن	*م*	*ع*	*ن*	*م*	*ع*	
جسدي	٤٨	٢٣,١٠	١,٩٠	٤٣	٢٠,٢١	٢,٦٠	**٦,١١
نفسي		٢٢,٠٨	١,٨٢		١٩,٤٩	٢,١٠	**٦,٣٢
اجتماعي		٣٣,٨٣	٢,٣٥		٣٣,٨٨	٢,١٥	*٢,٢١
المجموع		٧٨,٠٢	٣,٩٢		٧٣,٥٨	٣,٦٣	**٥,٥٨

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٨) وجود فروق عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في مقياس المتنمر لصالح المتوسط الأعلى المتمثل في الذكور؛ فيما عدا البعد الاجتماعي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين عند مستوي ٠,٠١ وقد كانت دلالة الفروق في اتجاه المتوسط الأكبر المتمثل في الإناث.

جدول (٩)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر

الأبعاد	ذكور			إناث			قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
جسدي	٢٨	٢٢,٠٤	١,٤٥	٣٤	٢٢,٠٥	١,٦٣	٠,٠٦
نفسي		١٧,٧١	١,٧٨		١٧,٢٦	١,٥٢	١,٠٧
اجتماعي		٣٨,٦٤	٢,١٩		٣٧,٧٦	٢,٥٦	١,١٤
المجموع		٧٨,٢١	٢,٧٥		٧٧,٠٩	٣,٠١	١,٥٢

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (٩) عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس الضحية.

ولقد جاء في سياق هذه النتائج ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات ذات الصلة التي تناولت متغير النوع، حيث أسفرت نتائج دراسة (جرادات، ٢٠٠٨؛ Demaray & Malecki, 2003; Pateraki & Houndoumadi, 2001) أن الذكور قد انخرطوا في التنمر الجسدي والنفسي وتجاه الآخرين ودرجة التنمر ككل بشكل دال أكثر من الإناث، في حين أشارت بعض الدراسات إلى أن الإناث أكثر من الذكور في التنمر الاجتماعي (Pateraki & Houndoumadi, 2001)، بينما أشارت دراسة بكري (٢٠١٠) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في التنمر.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الذكور يقضون الكثير من الوقت في الأنشطة التي تتطلب منهم التفاعل الجسدي بشكل مباشر مثل ممارسة الرياضة والألعاب المختلفة، وهذا يستدعى تفاعلاً مباشرا مع الأقران، فالذكور يميلون بدرجة أكبر من الإناث في إثبات قدراتهم خاصة الجسدية أمام الآخرين، فهم يعتقدون أنهم سوف يهاجمون من الآخرين إذا ظهر منهم سلوك الضعف، كذلك قد يريد بعض الذكور الانضمام إلى جماعة ما وفى المقابل قد

يفعلون أي شيء يطلب منهم للحصول على تقدير هذه الجماعة ومنها الانخراط في المشاجرات، ومن هنا يترسخ لديهم سلوك التنمر على الآخرين، كذلك فان طبيعة الثقافة السائدة داخل مجتمعنا تفرض على الذكور أن يكونون أكثر قوة، وأن يثبتوا أنفسهم في المواقف التي يمرون بها، ومن هنا فان على الذكور أن يمارسوا فرض السيطرة على الآخرين ويظهر ذلك بصورة أكبر داخل مجموعات الأصدقاء (الشلل).

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في البعد الاجتماعي إلى أن شجارات الذكور كثيراً ما تنتهي بانتهاء الموقف، وتميل في كثير من الأحيان إلى الاحتكاك الجسدي. لكن الإناث يستمرون في حمل الضغينة ضد زميلاتهن، فالإناث يملون إلى الحديث عن المواقف المحرجة لزميلاتهن وغير اللائقة للانتقام منهن، فالإناث لا يقمن بالشجار الجسدي في الغالب وإنما يقمن بإطلاق الألفاظ والشائعات، فالثقافة السائدة تفرض على الإناث عدم بالقيام بمثل تلك السلوكيات حيث أن العنف يؤثر سلبياً على سمعتهن، ولكن يتجه الإناث إلى شكل أخر من التنمر يسمى بالتنمر الاجتماعي، وهو أحد أشكال التنمر غير المباشر.

كذلك يظهر جدول (٩) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الوقوع كضحية للتنمر، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أبوغزال، ٢٠١٠؛ بكري، ٢٠١٠)، حيث خلصا إلى أنه لا توجد فروق لدى الطلاب في الوقوع كضحايا للتنمر تعزى لمتغير الجنس، في حين اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (جرادات، ٢٠٠٨؛ Demaray & Malecki, 2003) التي أشارت إلى أن الذكور أكثر من الإناث في الوقوع كضحايا للتنمر، ودراسة (Solbergn & Olweusn, 2003) التي خلصت إلى أن الإناث أكثر من الذكور في الوقوع كضحايا للتنمر.

ويمكن تفسير ذلك إلى أن الذكور والإناث لديهم نفس سمات الضحية اللافتة للنظر، فالطلاب في مرحلة المراهقة يميلون إلى استعراض ما لديهم من مميزات، كذلك فتكرار وقوع الطالب ضحية سواء من الذكور أو الإناث يؤدى إلى الشعور بانخفاض تقدير الذات والاكتئاب، وتكون تلك المشاعر موجودة عند المراهقين بشكل كبير لطبيعة المرحلة.

٢- نتائج الفرض الثاني وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني علي انه " توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث في أساليب الهوية لصالح الذكور ".

وللتحقق من صحة الفرض تم حساب فروق متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس أساليب الهوية باستخدام اختبار "ت" كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على قائمة أساليب الهوية

الأبعاد	ذكور			إناث			قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
مشتت/ متجنب	٥٢	٢٧,٦٩	٣,٨٨	٥٣	٣٢,٠٤	٦,٦٢	٣,٨٩**
معلوماتي		٣٤,٩٠	٤,٧٩		٣٥,٨٩	٥,٠٠	١,٤١
معياري		٣٣,٥٨	٦,٦٧		٣٨,٢٦	٧,٦٢	٣,٩٢**
المجموع		٩٦,١٧	٩,٤٦		١٠٦,١٩	١٠,٥٧	٥,٥١**

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١٠) وجود فروق عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث على مقياس أساليب الهوية، فيما عدا الأسلوب المعلوماتي، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين عند مستوي ٠,٠١ وقد كانت دلالة الفروق في اتجاه المتوسط الأكبر المتمثل في الإناث.

وتتفق النتائج الحالية مع عدد من الدراسات التي خلصت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أساليب الهوية، حيث أشارت دراسة كلا من (Bosch & Card, 2012; Soenens, Berzonsky , & Vansteenkiste, 2005) إلى أن الإناث أكثر من الذكور في الأسلوب المعياري، ودراسة (Bosch & Card, 2012) التي أشارت إلى عدم وجود فروق في الأسلوب المعلوماتي، ودراسة (Khodarahimi & Cothran,

2009) التي خلصت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعياري في اتجاه الإناث وعد وجود فروق في الأسلوب المعلوماتي.

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسات (Crocetti, Cherubini, & Palmonari, 2011; Ghorbani, Binti, & Sakineh, 2012; Yazdanpoor, Hassanzadeh, & Doos, 2013) التي خلصت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث، كذلك تختلف الدراسة الحالية مع دراسة (Berzonsky, 2008) التي توصلت إلى أن الذكور أكثر من الإناث في الأسلوب المشتت/ المتجنب، بينما الإناث أكثر من الذكور في الأسلوب المعلوماتي.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعلوماتي، إلى طبيعة النمو في مرحلة المراهقة، حيث يبحث المراهق عن ذاته ويحاول تقييم المواقف التي يتفاعل معها، فكلاهما يمران بمرحلة استكشاف الهوية ويبحثان عن تشكيل هويتهم، فهم يحاولون في تلك المرحلة التوصل إلى نسق من المعلومات يتم اكتسابه من المحيطين بهم.

ويمكن تفسير وجود فروق بين الذكور والإناث في الأسلوب المعياري القيود الأسرية المفروضة عليهم من قبل الأسرة، فيتبنين منحى سليبا في معالجة المعلومات الجديدة، ويميلون في المقابل إلى تقبل التوقعات والأهداف المرسومة من قبل والديهم، فبحكم الأدوار الأسرية فان الإناث أكثر من الذكور التزاماً بما تفرضه الأسرة من قيود.

وهذا ما أشار إليه (Schwartz, Luyckx, & Crocetti, 2014, 541) أن المراهقين ذو الأسلوب المعياري لديهم التزام صارم من قبل أشكال السلطة، كذلك فان الإناث أكثر من الذكور في أسلوب الهوية التجنبى/ المشتت وهذا قد يرجع إلى أن الإناث يتجنبن الانخراط أو مناقشة القضايا التي تتعلق بهويتهم الذاتية، وتجنب حل المشكلات الشخصية دون مساعدة، وفى المقابل يلجأن إلى الأسرة لمواجهة المواقف والمتغيرات التي يمرون بها، وغالبا ما يحدد سلوكهم عوامل خارجية أو عوامل موقفيه.

٣- نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث علي انه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في أساليب الهوية بين المتنمرين وضحايا التنمر في اتجاه المتنمرين".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لدلالة الفروق على أبعاد قائمة أساليب الهوية الثلاثة والدرجة الكلية، كما هو موضح بجدول (١١).

جدول (١١)

دلالة الفروق بين متوسطات درجات المتنمرين والضحايا في أساليب الهوية

أساليب الهوية	المتنمر			ضحايا التنمر			قيمة ت
	ن	م	ع	ن	م	ع	
الأسلوب المشتت	٩١	٢٩,٧١	٥,٦٤	٦٢	٢٧,٥٥	٤,٤٨	**٢,٦٤
الأسلوب المعلوماتي		٣٥,٨١	٤,٧٠		٣٥,٨٥	٤,٨٩	٠,٠٥
الأسلوب المعياري		٣٥,٠٥	٧,٩٠		٢٩,٢٢	٦,٥١	**٤,٨٠
المجموع		١٠٠,٥٨	١١,٩٣		٩٢,٦٣	١٠,١٧	**٤,٢٩

** دالة عند ٠,٠١ * دال عند ٠,٠٥

يتضح من جدول (١١) أنه توجد فورق ذات دلالة إحصائية على أسلوب الهوية المشتت والمعياري والدرجة الكلية لأساليب الهوية بين المتنمرين وضحايا التنمر في اتجاه المتنمرين ذوي المتوسط الأعلى، في حين أنه لا توجد فورق بين المتنمرين وضحايا التنمر في الأسلوب المعلوماتي.

ويمكن تفسير توجه المتنمرين للأسلوب المعياري بدرجة أكبر من الضحايا إلى تأثير الصارم للمعايير التي تربوا عليها والتزمت في الالتزام بما لديهم من معايير وقيم بطريقة سلبية، فهذا يشير إلى مستوى منخفض من الانفتاح على الخبرات الجديدة. وعلى الرغم من ذلك فان هؤلاء الطلاب يبحثون عن المساندة الاجتماعية باستمرار ولا يحصلون عليها (أبوغزال، ٢٠٠٩). فالمتنمرين ينقصهم التقمص الوجداني والإحساس بالضحية، أي أنهم لا يستطيعون أن يضعون أنفسهم في موقف الضحية ومحاولة تغيير أفكارهم (Almeida, Caurcel , & Machado, 2006).

كذلك فقد كان توجه المتنمرين للأسلوب التجنبى المشتت بدرجة أكبر من الضحايا وهذا قد يرجع إلى أن المتنمرين غالباً ما يحدد سلوكهم عوامل خارجية أو عوامل موقفيه، فهم لديهم انخفاض في المهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة النفسية (أبوغزال، ٢٠٠٩؛ خوج، ٢٠١١)، وهذا يتفق مع ما خلصت إليه دراسة كلا من (Adams, Munro, Doherty-Poirer, & Edwards, 2001; Jorgensen, 2009 ; Phillips & Pittman, 2007; Smits, Doumen, Luyckx, & Durie, 2011) إلى أن ذوي الأسلوب المشتت/ المتجنب لديهم توجهات نحو العنف والسلوك اللاتوافقى مثل نقص التواصل والحالة الانفعالية المضطربة والنشاط الذائد واضطراب الشخصية الحدية.

٤- نتائج الفرض الرابع وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على انه " يمكن التنبؤ بدرجة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من درجاتهم في قائمة أساليب الهوية.

ولاختبار صحة الفرض الرابع تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي وقائمة أساليب الهوية، لدى الطلاب عينة بلغ عددهم ١٣٠ طفلاً لحساب تحليل الانحدار كما هو موضح بجداول (١٢) و(١٣).

جدول (١٢)

تحليل التباين لانحدار متغير أساليب الهوية على المتنمرين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر	معامل التحديد ر٢
الانحدار	٣٣١٢,٤١	١,٠٠	٣٣١٢,٤١	٢٢,٧٩	٠,٠١	٠,٢٠**	٠,٤٥
البواقي	١٢٩٣٤,١٢	٨٩,٠٠	١٤٥,٣٣				
المجموع	١٦٢٤٦,٥٣	٩٠,٠٠					

جدول (١٣)

تحليل التباين لانحدار متغير أساليب الهوية على ضحايا التنمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة	ر	معامل التحديد ر٢
الانحدار	٢٢٢٦,٢٠	١,٠٠	٢٢٢٦,٢٠	١٨,١٤	٠,٠١	٠,٢١**	٠,٤٦
البواقي	٨٢٢٢,٧٨	٦٧,٠٠	١٢٢,٧٣				
المجموع	١٠٤٤٨,٩٩	٦٨,٠٠					

يتضح من جدول (١٢) وجود تأثير دال عند مستوى ٠,٠١ لأساليب الهوية على المتنمرين، مما يعنى قوة أساليب الهوية كمتغير مستقل في تفسير التباين الكلى للمتنمرين كمتغير تابع، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر= ٠,٢٠، كما بلغت قيمة معامل التحديد ر٢= ٠,٤٥، مما يعد مؤشراً على تفسير أساليب الهوية لـ ٤٥% من التباين الكلى في المتنمرين لدى المشاركين، والجدول (١٣) يوضح تحليل الانحدار لمتغير أساليب الهوية على المتنمرين.

كذلك يتضح من جدول (١٣) وجود تأثير دال عند مستوى ٠,٠١ لأساليب الهوية على ضحايا التنمر، مما يعنى قوة أساليب الهوية كمتغير مستقل في تفسير التباين الكلى لضحايا التنمر كمتغير تابع، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ر= ٠,٢١، كما بلغت قيمة معامل التحديد ر٢= ٠,٤٦، مما يعد مؤشراً على تفسير أساليب الهوية لـ٤٦% من التباين الكلى في ضحايا التنمر لدى المشاركين، والجدول (١٤) يوضح تحليل الانحدار لمتغير أساليب الهوية على ضحايا التنمر.

جدول (١٤)

تحليل الانحدار لمتغير أساليب الهوية على المتنمرين

مصدر التباين	*معامل الانحدار*	*الخطأ المعياري*	*معامل بيتا*	*قيمة ت*	*مستوى الدلالة*
الثابت	٩١,٣١	٣,٣٦		٢٧,١٥	٠,٠١
أساليب الهوية	٠,١٦	٠,٠٣	٠,٤٥	٤,٧٧	

ومن الجدول (١٤) يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات المتنمرين من درجات أساليب الهوية في الصورة التالية

المتنمرين= ٠,١٦ (درجة أساليب الهوية) – ٩١,٣١

جدول (١٥)

تحليل الانحدار لمتغير أساليب الهوية على ضحايا التنمر

مصدر التباين	*معامل الانحدار*	*الخطأ المعياري*	*معامل بيتا*	*قيمة ت*	*مستوى الدلالة*
الثابت	٩٤,٨٢	٣,٦٨		٢٥,٧٦	٠,٠١
أساليب الهوية	٠,١٨	٠,٠٤	٠,٤٦	٤,٢٦	

ومن الجدول (١٥) يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تعين على التنبؤ بدرجات ضحايا التنمر من درجات أساليب الهوية في الصورة التالية

ضحايا التنمر= ٠,١٨ (درجة أساليب الهوية) – ٩٤,٨٢

وبناء على ما سبق تؤكد نتائج الفرض الحالي إمكانية التنبؤ بالتنمر المدرسي بدلالة أساليب الهوية، وهذا يساير الدراسات التي أشارت إلى أن أساليب الهوية يمكن أن تفسر

العديد من المشكلات والاضطرابات النفسية مثل السلوك اللاتوافقى، واستراتيجيات مواجهة الضغوط الغير توافقية، والنشاط الذائد، والمشكلات السلوكية وإعاقة الذات (Adams, Munro, Doherty-Poirer, & Edwards, 2001; Berzonsky & Ferrari, 2009; Smits, Doumen, Luyckx, & Durie, 2011; Soenens , Duriez, & Goossens, 2005)، كذلك يمكن أن تمثل أساليب الهوية منبئ للوقوع في الجنوح (Courey & Pare, 2013).

وبذلك فإن نتيجة الفرض تشير إلى أن المعالجة المعرفية الاجتماعية لدى الطلاب لاستكشاف هويتهم يمكن أن تمثل منبئ لقيام بعضهم باستخدام أساليب لمعالجة الهوية قد تؤدى إلى الوقوع في سلوك التنمر، فاعتماد المراهق أحد أساليب الهوية يمكن أن يؤثر بشكل أو بآخر على توافقه واندماجه وحله لصراعات الهوية. ومن هنا فان أساليب الهوية يمكن أن تمثل مدخلاً في تفسير العديد من المشكلات التي يتعرض لها الفرد وهذا يتوقف على تبنى الفرد لأحد هذه الأساليب، وبناء عليه فانه يمكن التدخل لعلاج العديد من المشكلات في ضوء أساليب الهوية التي يتبنها الفرد.

وبحساب حجم التأثير لتحليل الانحدار البسيط لمقياس المتنمر ومقياس الضحية (حسن، ٢٠١١، ٢٧٩)، وجد أن حجم التأثير أصغر من ٠,٥٠، وهو حجم تأثير ليس بمرتفع، وهذا يؤكد وجود عوامل أخري تحتاج للمزيد من البحث لها تأثير على التنمر المدرسي.

مقترحات وتوصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية التي حاولت معالجة المتغيرات المستقلة والتابعة يمكن وضع بعض المقترحات والتوصيات التالية:

١- توجيه اهتمام المربين إلى ضرورة الاهتمام بالنواحي التنموية لأساليب الهوية.
٢- دراسة بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تفسر التنمر المدرسي.
٣- عمل برامج إرشادية لعلاج مشكلة التنمر المدرسي في ضوء أساليب الهوية.
٤- عمل دراسة مقارنة بين المراحل الدراسية في التنمر المدرسي.

المراجع

أبوغزال، معاوية. (٢٠٠٩). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. *المجلة الاردنية في العلوم التربية*، ٥ (٢)، ٨٩-١١٤.

أبوغزال، معاوية. (٢٠١٠). أسباب السلوك الاستقوائى من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٧ (٢)، ٢٧٥-٣٠٦.

بكري، محمد حسن مصطفى. (٢٠١٠). الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا. *رسالة ماجستير*. كلية الدراسات التربوية، جامعة عمان.

البهاص، سيد أحمد أحمد. (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى تلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومتية – اكلانيكية). *مجلة كلية التربية ببنها*، ٩٢ ، ٣٤٩- ٣٩٥.

جرادات، عبد الكريم. (٢٠٠٨). الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية، إنشاءه والعوامل المرتبطة به. *المجلة الاردنية في العلوم والتربية*، ٢ (٣)، ١٠٩-١٢٤.

حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١١). *الإحصاء النفسى والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربى.

خوج، حنان أسعد. (٢٠١١). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جده بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)، ١٨٧- ٢١٨.

زهران، حامد. (٢٠٠١). *علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)*. ط٥. القاهرة: عالم الكتب.

العويضة، سلطان بن موسى. (٢٠١٠). الذكاء الإنفعالي ومفهوم الذات وعلاقته بسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. *مجلة بحوث كلية الآداب*، ٩٦، ١-٣١.

القداح، محمد وعربيات، بشير. (٢٠١٣). القدرة التنبؤية للبيئة التعلمية فى ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا فى المدارس الخاصة فى عمان. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، ٢٧(٤)، ٧٩٥-٨١٨.

مرسي، أبوبكر مرسي محمد. (٢٠٠٢). *أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

Adams, G. , Munro, B., Doherty-Poirer, M., & Edwards, J. (2001). Diffuse-avoidance, normative, and informational identity styles: Using identity theory to predict maladjustment. *Identity: An International Journal of Theor, 1*(4), 307–320.

Almeida, A., Caurcel , M., & Machado, J. (2006). Perceived characteristics of victims according to their victimized and nonvictimized peers. *Journal of Research in Education Psychology, 9*(4), 371-396.

Beaumont, S., & Seaton , C. (2011). Patterns of Coping Associated With Identity Processing Styles . *Identity: An International Journal of Theory and Research, 11*(4), 348-361.

Berzonsky , M., & Ferrari, R. (2009). A diffuse-avoidant identity processing style: Strategic avoidance or self confusion? *Identity: An International Journal of Theory and Research, 9*, 145-158.

Berzonsky, M. (1989). Identity style: Conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research, 4*, 268–282.

Berzonsky, M. D. (1990). Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation. In G. J. Neimeyer & R. A. Neimeyer (Eds.), *Advances in personal construct psychology* (155–186). Greenwich, CT: JAI Press.

Berzonsky, M. (2008). Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences, 44*, 643–653.

Berzonsky, M. (2011a). A Social-Cognitive Perspective on Identity Construction. In S. J. Schwartz , K. Luyckx , & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of Identity Theory and Research* (55-76). New York: Springer.

Berzonsky, M. (2011b). Identity Processes. In L. J. Roger, *Encyclopedia of Adolescence* (1363-1369). New York: Springer.

Berzonsky, M., Soenens, B., Luyckx , K., Smits, I., & Papini, D. (2013). Development and Validation of the Revised Identity Style Inventory (ISI-5): Factor Structure, Reliability, and Validity. *Psychological Assessment, 25*(3), 893–904 .

Bosch, A., & Card, A. (2012). A meta-analytic review of Berzonsky's Identity Style Inventory (ISI). *Journal of Adolescence, 35*, 333–343.

Busacca, L. (2003). Identity styles and career development during adolescence. *Doctor of Philosophy,* Graduate School of Education, Kent State University.

Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: the role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education, 12*(1), 63-76.

Chui, W., & Chan, H. (2013). Association between self-control and school bullying behaviors among Macanese. *ChildAbuse&Neglect, 37*, 237–242.

Conn, K. (2004). *Bullying and harassment : a legal guide for educators.* Alexandria, VA: ASCD.

Courey , M., & Pare, P. (2013). A Closer Look at the Relationship between Low Self-Control and Delinquency: The Effects of Identity Styles. *Crime & Delinquency, In press*, 1-29.

Crocetti , E., Cherubini, E., & Palmonari, A. (2011). Social support and identity styles in adolescence. *Psicologia Clinica Dello Sviluppo, 15*, 353–377.

Crocetti, E., Erentaitė, R., & Žukauski, R. (2014). Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 43*(11), 1818-1828.

Daniels, J., & Bradley, M. (2011). *Preventing Lethal School Violence (Advancing Responsible Adolescent Development).* New York: Springer.

Darity, W. (2008). *International Encyclopedia of the Social Sciences* (2 ed.). Detroit: Macmillan Reference.

Demaray, M., & Malecki, K. (2003). Perception of the Frequency and Important of Social Support by Student Classified as A Victims, Bullies, Bully/ Victim in an Urban Middle School. *School Psychology, 32*(3), 471 - 489.

Duffy, A. L., & Nesdale, D. (2009). Peer groups, social identity, and children's bullying behavior. *Social Development, 18*(1), 121–139.

Duriez, B., Luyckx, K., Soenens, B., & Berzonsky, M. (2012). A Process-Content Approach to Adolescent Identity Formation: Examining Longitudinal Associations Between Identity Styles and Goal Pursuits. *Journal of Personality, 80*(1), 135-161.

Faramarzi, M., Jahanian, K., Zarbakhsh, M., Salehi, S., & Pasha, H. (2014). The Role of Moral Intelligence and Identity Styles in Prediction of Mental Health Problems in Healthcare Students. *Health, 6*, 664-672.

Firoozabadi, A., Bagheri, F., & Bermas, H. (2014). The relationship between identity styles with emotional self-regulation styles and target-based orientation in high school students. *Bull. Env. Pharmacol. Life Sci, 3*, 226-232.

Fundukian, L., & Wilson, J. (2008). *The Gale encyclopedia of mental health* (2 ed.). Detroit: Gale.

Furlong, M., Soliz, A., Simental, J., & Greif, J. (2004). Bullying and Abuse on School Campuses. In C. D. Spielberger, *Encyclopedia of Applied Psychology* (295-300). San Diego: Elsevier Academic Press.

Gault, G. (2005). Identity Style, Acculturation Strategies and Employment Status of Formally Educated Foreign-Born African Women in the United faculty of the. *Doctor of Philosophy*. Virginia Polytechnic Institute and State University.

Ghorbani , A., Binti , H., & Sakineh, A. (2012). Identity Styles, Mental Health and Socio-economic Status of Iranian Late Adolescents . *Jomenia Asian Social Science, 8*(13), 269-279.

Gini, G. (2007). Who is blameworthy? Social identity and inter-group bullying. *School Psychology International, 28(1),* 77–89.

Goldweber, A., Waasdorp, T., & Bradshaw, C. (2013). Examining the link between forms of bullying behaviors and perceptions of safety and belonging among secondary school students. *Journal of School Psychology, 51*, 469–485.

Harel-Fisch, Y., Walsh, S., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Molcho, M., Due, P., & Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: Negative school perceptions and involvement in school bullying:. *Journal of Adolescence, 34*, 639–652.

Hejazi, E., Shahraray , M., & Farsinej, M. (2009). Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self-efficacy. *Soc Psychol Educ, 12*, 123–135.

Hitlin, S., & Lancianese, D. (2009). identity Development. In D. Carr, *Encyclopedia of the Life Course and Human Development* (249-252). Detroit: Macmillan .

Hoof, A., Raaijmakers, Q., Beek, Y., Hale, W., & Aleva, L. (2008). A Multi-mediation Model on the Relations of Bullying, Victimization, Identity, and Family with Adolescent Depressive Symptoms. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(7), 772-782.

Imtiaz , S., & Pakistan, I. (2012). Parental Attachment and Identity Styles among Adolescents: Moderating Role of Gender. *Journal of Psychological Research, 27*(2), 241-264.

Jacobs, A. (2008). Components of Evidence-Based Interventions for Bullying and Peer Victimization. In R. Steele, D. Elkin, & M. C. Roberts, *Handbook of Evidence-Based Therapies for Children and Adolescents* (261-279). New York: springer.

Jenaabadi , H., & Dehbashi, A. (2014). Investigating the Role of Identity Styles in Predicting Responsibility and Academic Self-regulation of Third Grade Male High School Students in Zahedan. *International J. Soc. Sci. & Education, 4*(4), 969-977.

Jorgensen, C. (2009). identity style in patients with borderline personality disorder And normal controls. *Joumal of Personality Disorders, 23*(2), 101-112.

Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: the strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, *112*(6), 1231 -1237.

Khodarahimi, S., & Cothran, D. (2009). gender differences in identity processing style and Islamic religiosity in an Iranian undergraduate university sample. *Interdisciplinary Journal of Research on Religion*, *5*(5), 2-13.

Leach, F. (2003). Learning to be violent: The role of the school in developing adolescent gendered behaviour. *Compare*, 33, 385–400.

Longe, J. (2011). *Gale encyclopedia of children's health: infancy through adolescence* (2 ed.). Detroit: Gale.

Miller , T., & Beane, A. (2010). Loss of the Safety Signal in Childhood and Adolescent Trauma. In T. W. Miller, *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan Springer* (367-376). New York: springer.

Miller, T. (2010). Life Stress and Transitions in the Life Span. In T. Miller, *Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan* (3-17). New York: Springer.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association With Psychosocial Adjustment. *JAMA, 285*(16), 2094–2100.

Nicol, R. (2002). Practice in Non-medical Settings. In M. Rutter, E. Taylor, & 4 (Ed.), *Child and Adolescent Psychiatry* (1077-1089). Malden: Oxford, Blackwell Scienc.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying Among Primary School Children in Athens Greece. *Educational Psychology, 21*(2), 167 - 175.

Phillips, T., & Pittman, J. (2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence, 30*, 1021–1034.

Saklofske, D., & Zeidner, M. (2009). *Treating Child and Adolescent Aggression Through Bibliotherapy*. New York: Springer.

Salkind, N. (2008). *Encyclopedia of educational psychology*. California: Sage Publications.

Schwartz, S., Luyckx, K., & Crocetti, E. (2014). What Have We Learned Since Schwartz (2001)? A Reappraisal of the Field of Identity Development. In K. McLean , & M. Syed, *The Oxford Handbook of Identity Development* (539-560). Oxford University Press.

Schwartz, S., & Montgomery, M. (2002). Similarities or differences in identity development? The impact of acculturation and gender on identity process and outcome. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 359-372.

Shaffer, D. (2008). *Social and Personality Development.* Boston, Massachusetts: Cengage Learning.

Shaffer, D. (2009). *Developmental Psychology : Childhood and Adolescence.* Belmont, California: Wadsworth Publishing.

Smits, I., Doumen, S., Luyckx, K., & Durie, B. (2011). Identity Styles and Interpersonal Behavior in Emerging Adulthood: The Intervening Role of Empathy. *Social Development, 20*, 664-684.

Soenens , B., Duriez, B., & Goossens, L. (2005). social-cognitive correlates in late adolescence. *Journal of Adolescence , 28*, 107–125.

Soenens , B., & Vansteenkiste, M. (2011). When Is Identity Congruent with the Self? A Self-Determination Theory Perspective. In S. J. Schwartz , K. Luyckx, & V. L. Vignoles, *Handbook of Identity Theory and Research* (381-402). New York: Springer.

Soenens, B., Berzonsky , D., & Vansteenkiste, B. (2005). Identity styles and causality orientations: In search of the motivational underpinnings of the identity exploration process. *European Journal of Personality, 19*, 427–442.

Solbergn , M., & Olweusn, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239 - 268.

Stacy, S. (2011). Identity Styles. In S. Goldstein , & J. A. Naglieri, *Encyclopedia of Child Behavior and Development* (782-785). New York: Springer.

Strickland, B. (2001). *The Gale encyclopedia of psychology* (2 ed.). Ohio: Gale Group.

Tsang, S., Hui, E., & Law, B. (2011). Bystander position taking in school bullying: the role of positive identity, self-efficacy, and self-determination. *the Scientific World Journal*, 11, 2278–2286.

Teel, S. (2009). *Defending and Parenting Children Who Learn Differently: Lessons from Edison's Mother*. Westport: R&L Education.

Verstuyf , J., Petegem, S., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Boone, L. (2014). The Body Perfect Ideal and Eating Regulation Goals: Investigating the Role of Adolescents' Identity Styles. *J Youth Adolescence, 43*, 284–297.

Wang, J., Iannotti, R., & Nansel, T. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational, and Cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*, 368–375.

Yazdanpoor, M., Hassanzadeh, R., & Doos, Y. (2013). Comparing Fear of Success, Loneliness, and Identity Styles in Collegiate Boys and Girls. *Journal of psychology & behavioral studies, 1*(1), 32-39.

Zahed-Babelan, A., Barghi, S., & Abolghasemi, A. (2013). Relationship between identity styles and self esteem. *8*, 2294-2297.