

دراسة تحليلية لدور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني في ضوء النظريات الحديثة والدراسات التجريبية

إعداد

أ/ لما بنت عبدالرحمن الجثالان

محاضر بقسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود

مجلة الدراسات التربوية والانسانية . كلية التربية . جامعة دمنهور

المجلد السابع عشر - العدد الثاني (أبريل) ، لسنة 2025م

دراسة تحليلية لدور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني في ضوء النظريات الحديثة والدراسات التجريبية

أ/ لما بنت عبدالرحمن الجثلان¹

المستخلص:

هدفت الدراسة تحليل دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني في ضوء النظريات الحديثة والدراسات التجريبية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب التحليل الوثائقي، واشتملت الدراسة على إطار عام ثم ثلاثة محاور، تناول المحور الأول الإطار المفاهيمي للتنمر الإلكتروني كما تعكسه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة، وعرض المحور الثاني أبرز النظرية المفسرة للتنمر الإلكتروني، بينما وضح المحور الثالث دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني من خلال المعلمين والأقران، وحدد المحور الرابع أبرز متطلبات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ما يلي: يُعد تحسين مناخ المدرسة أحد هذه طرق الوقاية من التنمر الإلكتروني، ومن أبرز البرامج التي تسهم في تحقيق ذلك برنامج "الدعم الإيجابي للسلوك (BPIS)" كما يمكن للمدرسة أن تُعزز السلوك الإيجابي لدى الطلاب من خلال تطبيق برنامج "SWPBIS"، علاوة على ذلك، فإن تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية (SEL) يُعد أداة فعالة في الوقاية من التنمر، من جانب آخر، فإن تدريب الطلاب على المرونة النفسية يُمكنهم من التعامل مع الضغوط والآثار السلبية الناجمة عن التنمر. كما أن لدور الأقران والمعلمين أهمية مركزية في التصدي للتنمر. فالأقران يتواجدون غالباً أثناء وقوع التنمر، أما المعلمون، فبإمكانهم الحد من التنمر من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب وتبني استجابات مناسبة عند وقوع الحوادث، ومن الأساليب الفعالة كذلك العدالة التصالحية، التي تركز على بناء علاقات صحية وحل النزاعات عبر الإصغاء والتفاهم.

الكلمات المفتاحية: المدرسة، التنمر الإلكتروني، المرونة النفسية، السلوك الإيجابي.

¹ محاضر بقسم الطفولة المبكرة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

البريد الإلكتروني: Laljathlan@ksu.edu.sa

An analytical study of the role of schools in preventing cyberbullying in light of modern theories and experimental studies.

Lama Abdulrahman Aljathlan

Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University, KSA.

Email: Laljathlan@ksu.edu.sa

Abstract:

The study aimed to analyze the role of the school in preventing cyberbullying in light of modern theories and experimental studies. To achieve this goal, the descriptive approach was used using the documentary analysis method. The study included a general framework and then three axes. The first axis dealt with the conceptual framework of cyberbullying as reflected in educational literature and previous studies. The second axis presented the most prominent theory explaining cyberbullying, while the third axis clarified the role of the school in preventing cyberbullying through teachers and peers. The fourth axis identified the most prominent requirements for activating the role of the school in preventing cyberbullying. The most prominent results of the study are the following: Improving the school climate is one of these methods of preventing cyberbullying. One of the most prominent programs that contribute to achieving this is the "Positive Behavior Support" (BPIS) program. Schools can also promote positive behavior among students by implementing the "SWPBIS" program. Furthermore, teaching social and emotional skills (SEL) is an effective tool in bullying prevention. Furthermore, training students in psychological resilience enables them to cope with the stress and negative effects of bullying. The role of peers and teachers is also central in addressing bullying. Peers are often present during bullying incidents, while teachers can reduce bullying by fostering positive relationships between students and adopting appropriate responses when incidents occur. Another effective method is restorative justice, which focuses on building healthy relationships and resolving conflicts through listening and understanding.

Keywords: school, cyberbullying, psychological resilience, positive behavior.

مقدمة:

يُعد التنمر في المدارس مشكلة منتشرة في جميع أنحاء العالم، وله آثار سلبية على المدى القصير والطويل على الطالب. ففي عام 1983، أقدم ثلاثة مراقبين في النرويج على الانتحار بسبب تعرضهم للتنمر شديد من زملائهم (Olweus and Limber, 2010) ونتيجة لذلك، أطلقت وزارة التعليم النرويجية حملة وطنية لمكافحة التنمر في المدارس (Olweus and Limber, 2010) ووفقًا لمسح TALIS الصادر عن منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية عام 2018، والذي شمل 17 دولة عضوًا في الاتحاد الأوروبي، فإن التنمر الجسدي وغير الجسدي - باستثناء التنمر الإلكتروني - يحدث أسبوعيًا في المدارس. وقد سجلت فنلندا أعلى معدل بنسبة 29.4٪، تلتها إنجلترا بنسبة 29٪، على الرغم من أن إنجلترا أقرت قانون التعليم والتفتيش لعام 2006، والذي "ينص على ضرورة أن تتضمن المدارس الحكومية تدابير تشجع على السلوك الجيد وتمنع جميع أشكال التنمر بين التلاميذ، ويجب أن تكون هذه التدابير جزءًا من سياسة السلوك المدرسي وأن يتم إبلاغ جميع الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية وأولياء الأمور بها". غالبًا ما يكون رد فعل المدرسة على التنمر هو العقاب، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى عدم فعالية هذا الأسلوب في معالجة المشكلة. فقد أظهرت نتائج (Swearer et al., 2008) أن الرد بالعقوبة على التنمر غالبًا ما يؤدي إلى تفاقم السلوكيات السلبية بدلاً من الحد منها. وتمثل المدرسة بيئة مثالية للبدء بالتدخلات الوقائية، كونها مجتمعًا مصغرًا داخل المجتمع الكبير. إن تدخل إدارة المدرسة للحد من التنمر يمكن أن يساهم في جعل البيئة المدرسية أكثر أمانًا وصحة، ويعزز العلاقات الإيجابية بين الطلاب. تهدف هذه الورقة إلى مناقشة التنمر، من حيث تعريفه وأشكاله وأسبابه وآثاره على الفرد، بالإضافة إلى استعراض البرامج والأساليب التي يمكن للمدرسة من خلالها تعزيز العلاقات الإيجابية والحد من التنمر.

وتتعدد أشكال التنمر، منها التنمر الجسدي، والذي يتضمن استخدام القوة الجسدية والاعتداء المباشر، مثل الضرب والدفع. أما التنمر اللفظي أو الكتابي، فيشمل السخرية، التهديدات، أو الإيذاءات المسيئة. ويُعد التنمر العلاقي أحد أخطر الأشكال، إذ يسعى فيه المتنمر إلى الإضرار بسمعة الضحية وعلاقاته الاجتماعية من خلال نشر الشائعات الكاذبة وعزله عن الآخرين. ومن صور التنمر أيضًا: إتلاف ممتلكات الضحية بقصد الإيذاء (Gladden et al., 2014).

ويتأثر سلوك التمر بعوامل ومتغيرات عدة تساهم في زيادة حدته أو تضائله؛ ومن أهمها ما يتعرض له الأبناء من خلال عمليات التنشئة الأسرية، والتي من المفترض أن توفر لهم فرص النماء الصحي والنفسي والاجتماعي، وتحدد اتجاهاتهم وأدوارهم، وتضبط أفعالهم مع ما يوافق الأطر العامة في المجتمع، إلا أن فشل عملية التنشئة الأسرية، وتبني الآباء لأنماط غير سليمة قد يكون سبباً في ظهور بعض الانحرافات السلوكية لديهم؛ حيث أثبتت دراسة Turns & Sibley (2018)، ودراسة الصوفي والمالكي (2012)، أن معظم المتمررين يتعرضون لأنماط تنشئة والدية سيئة؛ كالتعنيف، والحرمان، والقسوة، وينتمون لأسر مفككة يسودها الصراع وضعف العلاقات الاجتماعية، وتفتقر إلى التسامح والتواصل الإيجابي.

وهنا زاد التربويون من الدعوة إلى الاستخدام الصحيح والرصد للشبكات الاجتماعية لقدرتها التفاعلية على نشر التمر الإلكتروني في العملية التعليمية، ومظاهر الخوف والرغبة لدى المتعلم من التمر الإلكتروني. وبالتالي، ساهم التعليم الإلكتروني في زيادة التمر الإلكتروني من التمر المباشر، بعد حدوث التمر وجهاً لوجه، أصبح التمر عن بعد عبر الرسائل النصية والصور ومقاطع الفيديو عبر البريد الإلكتروني والهواتف المحمولة التي تنتشر بشكل مخيف وسريع من خلال مشاركة الطلاب لصور متداولة أو مقطع فيديو وبالتالي حصلت على الكثير من المشاهدات من الآخرين. ولقد أشار دورن وبيكنو (Duran & Picino, 2015) إلى تعرض الطلاب للتسلط الإلكتروني عبر الهاتف المحمول بنسبة 57.2% بينما تعرض 27.4% للتمر الإلكتروني عبر الإنترنت.

مشكلة الدراسة:

يُعد التمر في المدرسة من أخطر المشكلات السلوكية وأكثرها شيوعاً، لما له من آثار سلبية على الأفراد والمجتمعات. ويحدث التمر عندما يكون الفرد "معرضاً، بشكل متكرر على مدى فترة زمنية، لتصرفات سلبية من قبل طالب أو أكثر" (Olweus, 1993). أما (Hazler, 1996) فقد عرّف التمر بأنه سلوك ضار متكرر يتضمن عدواناً جسدياً أو عاطفياً، أو إقصاء اجتماعي. وقد يمارس التمر فرد أو مجموعة من الأفراد. ويُعتبر السلوك تتمرّاً إذا توفرت فيه ثلاثة عناصر أساسية: أولاً، أن يكون الفعل عدوانياً أو ضاراً. ثانياً، أن يتكرر على فترات زمنية معينة. ثالثاً، وجود تفاوت في القوة أو النفوذ بين المتمر والمضحية (Olweus, 2012).

وتشير العديد من الدراسات إلى وجود آثار نفسية متعددة على ضحايا التنمر . ففي دراسة أجراها (Arslan et al., 2020)، أظهرت النتائج أن المراهقين الذين تعرضوا للتنمر يعانون من ضعف التوجهات النفسية الإيجابية، وتراجع في الرفاهية الذاتية، وزيادة في المشكلات السلوكية . وأوضح (Eastman et al., 2018) أن ضحايا التنمر يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية، وقد تتجلى في التغيب المستمر عن المدرسة، انخفاض الأداء الأكاديمي، الشعور بالوحدة، وازدياد في الأفكار الانتحارية (Beale, 2001; Roberts & Coursol, 1996). كما توصل (Van Geel et al., 2014) إلى وجود علاقة قوية بين التعرض للتنمر ومحاولات الانتحار بين المراهقين . وأشار (Arslan et al., 2012) إلى أن ضحايا التنمر من المراهقين يعانون من أعراض جسدية مثل آلام المعدة والصداع، وأعراض نفسية كالشعور بالوحدة والتوتر . أما من حيث الآثار طويلة الأمد، فقد ذكر (Corney and Merell, 2001) أن بعض ضحايا التنمر قاموا بأعمال انتقامية مثل قتل المتتمرين السابقين . كما أوضح (Olweus, 1993) أن الأفراد الذين تعرضوا للتنمر في مرحلة الطفولة يصبحون أكثر عرضة للاكتئاب وانخفاض الثقة بالنفس عند بلوغهم سن الثالثة والعشرين، مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر . وتوضح هذه الآثار السلبية العميقة مدى خطورة مشكلة التنمر .

وفي ضوء تزايد التنمر الإلكتروني بوجه عام وبين المتعلمين بوجه خاص، وكذلك تزايد المخاطر المرتبة عليه فإن مشكلة الدراسة تتحدد في الحاجة لبيان ملامح دور المدرسة في الوقاية منه وتحديد متطلبات تفعيله، وهذا ما تستهدفه الدراسة من خلال محاولتها الإجابة عن الأسئلة الآتية.

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار المفاهيمي للتنمر الإلكتروني كما تعكسه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة؟
2. ما أبرز النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني؟
3. ما ملامح دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني من خلال المعلمين والأقران؟
4. ما متطلبات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة تحقيق ما يلي:

1. عرض الإطار المفاهيمي للتنمر الإلكتروني كما تعكسه الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.
2. الكشف عن أبرز النظريات المفسرة للتنمر الإلكتروني.

3. بيان ملامح دور المدرسة في الوقاية من التمر الإلكتروني من خلال المعلمين والأقران.
4. تحديد متطلبات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من التمر الإلكتروني.
- أهمية الدراسة:** تتحدد الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة من خلال ما يلي:
 1. إثراء الأدبيات التربوية حول موضوع التمر الإلكتروني وأبرز مخاطره.
 2. خطورة التمر الإلكتروني وما يترتب عليه من آثار سلبية مما يتطلب مزيد من الدراسات حوله.
 3. تزايد صور التمر الإلكتروني بوجه عام وبين طلاب المدارس بوجه خاص مما يتطلب العمل على تفعيل دور المدرسة في الوقاية منه.
 4. يمكن للدراسة أن تفيد المعلمين بتحديد ملامح دورهم في الوقاية من التمر الإلكتروني وكيفية تفعيله.
 5. يمكن للدراسة أن تفيد الطلاب بتحديد ملامح دورهم في الوقاية من التمر الإلكتروني وكيفية تفعيله.
 6. يمكن للدراسة أن تفيد الإدارة المدرسة بتحديد ملامح دور المدرسة في الوقاية من التمر الإلكتروني ومتطلبات تفعيله.
 7. يمكن للدراسة أن تفيد الباحثين المهتمين بالمجال بتوجيههم لإجراء دراسات أخرى ذات صلة بموضوعها.
- منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب التحليل الوثائقي لمناسبتها لطبيعتها وتحقيق أهدافها.
- حدود الدراسة:** اقتصرَت الدراسة على موضوع التمر الإلكتروني من حيث ملامحه وتحديد دور المدرسة من خلال المعلمين والأقران في الوقاية منه وبيان متطلبات تفعيل هذا الدور.
- مصطلحات الدراسة:**

1. مفهوم الدور:

يُعرّف الدور بأنه: "مجموعة الأعمال والنشاطات التي يمارسها القائمون على عمليات التعلم استناداً إلى المهام الموكلة إليهم، وما يتعلق بها من مسؤوليات يتم استقصاؤها من برامج الإعداد المهني، واللوائح للوظائف التي يشغلونها" (القداح، 2011).

ويقصد بالدور في هذه الدراسة: الجهود والأساليب التي تقوم بها المدرسة من خلال المعلمين والأقران لوقاية المتعلمين من التمر الإلكتروني عن طريق الاستعانة بكافة الطرق والاستراتيجيات التربوية المبتكرة المناسبة للمرحلة التعليمية التي ينتمي لها المتعلم.

2. مفهوم التمر الإلكتروني:

يقصد بالتمر الإلكتروني "اعتداء إلكتروني ممنهج يتم من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة، مقصود، مبيت النية، متكرر، غير مباشر، يتضمن اختلال التوازن في القوة النفسية والإلكترونية بين المتتمر والضحية، ويقصد به إلحاق الأذى، والضرر، والإهانة، والإذلال للضحية" (حسين، 2016، 59).

ويُعرف التمر الإلكتروني إجرائياً بأنه: السلوك العدواني الذي يمارس لفظياً، أو كتابياً ضد الآخرين من خلال التطبيقات الإلكترونية، وكذلك الألعاب الإلكترونية التي تتوفر فيها خاصية التواصل مع أفراد آخرين على الهاتف المحمول، ويكون بشكل متعمد من شخص، أو عدة أشخاص، ويؤثر بهن اجتماعياً وأكاديمياً ونفسياً.

المحور الأول: الإطار المفاهيمي للتمر الإلكتروني:

أولاً: مفهوم التمر الإلكتروني:

يُعد التمر الإلكتروني أحد أكثر أنواع التمر شيوعاً بين الشباب. ويُعرّف مفهوماً بأنه "إلحاق الأذى بشكل متعمد ومتكرر من خلال أجهزة الحاسوب، والهواتف المحمولة، وغيرها من الوسائل الإلكترونية. (Hinduja & Patchin, 2015) "كما عرفه (Smith et al., 2008) بأنه فعل عدواني متعمد يرتكبه شخص أو مجموعة باستخدام الوسائل الإلكترونية، ويؤجّه عادةً إلى ضحية تجد صعوبة في الدفاع عن نفسها. ويتميز التمر الإلكتروني عن التمر التقليدي بسمتين أساسيتين: المهارة التقنية العالية للمتتمر، وقدرته على إخفاء هويته. وقد أشار (Yabarra and Mitchell, 2004) إلى أن المتتمرين عبر الإنترنت غالباً ما يعتبرون أنفسهم أكثر مهارة في استخدام الإنترنت مقارنة بغيرهم. كما أوضح (Vandebosch and Van Cleemput, 2008) أن المتتمر الإلكتروني يستطيع أن يتخفى خلف هوية مجهولة.

ثانياً: أسباب التمر: يمكن إجمال الأسباب العامة التي تقف وراء سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين فيما يلي:

1. الأسباب الشخصية: هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفاً طائشاً أو سلوكاً يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل كما أنه يكون السبب في عدم إدراك ممارسي التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يتنمر عليه يستحق ذلك كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشراً على قلقهم أو عدم سعادتهم في بيوتهم أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل وبعض المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر (Alkinson, 2002, 66).

2. الأسباب النفسية: وهذه مبنية أساساً على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب، فعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة عندما يكون مثلاً مهملاً ولا يجد اهتماماً به وبشخصيته وبقدراته وميوله فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يجعله يمارس سلوك التنمر سواء على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته من خلال ممارسة سلوك التنمر (Wright, 2006, 414).

3. الأسباب الاجتماعية: وتشمل كل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني والمجتمع المحلي وجماعة الأقران ووسائل الإعلام فضلاً عن بيئة المدرسة. ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب والتدليل الذي قد يبلغ حد ترك الحبل على الغارب، كذلك غياب الأب عن الأسرة أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء (محمد، 2016)، فإذا كانت الجماعات التي يعيش فيها الطفل خارج المدرسة يمارس فيها العنف والتنمر وتدعو إلى العنف والتنمر كان الطفل داخل المدرسة ممارساً للتنمر بين أقرانه.

كذلك أن تدنى مستوى دخل الأسرة وأمية الآباء والأمهات وظروف الحرمان من العوامل الاجتماعية المؤدية للتنمر، ووسائل الإعلام التي تنتج بأشكال تجارية بغض النظر عن نتائجها والطرق التي تنفذ فيها، وأفلام السينما تستثير خيال الطفل وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها الطفل خصوصاً ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف.

4. الأسباب المدرسية:

وتشمل السياسة المدرسية، وإدارة المدرسة، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة بل يتعدى تلك الحدود الظاهرة من السمع والطاعة إلى حد الكراهية وينتشر شيئا فشيئا" ليكون رأيا عام ضده بين صفوف الطلاب وإدارة المدرسة ومن المحتمل أن يصل إلى حد التتمر سواء المضاد سواء المباشر أو غير المباشر (الشهري، 2013، 43).

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، وأسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباط مما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر (القرعان، 2004، 5).

وتؤدي جماعة الرفاق أدوارا متعددة على إثارة السلوك التمرى أو تعزيزه فقد تقوى بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران ومن أجل كسب الشعبية وهذا يظهر جلليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تؤدي دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للطفل (الزعبي، 2001، 76).

ثالثاً: مخاطر التنمر الإلكتروني:

تكمّن خطورة التنمر الإلكتروني في أن الضحية لا تستطيع الهروب منه سواء في المدرسة أو في المنزل. (Raskauskas, 2009) وغالباً ما يُمارس من قبل ضحايا التنمر التقليدي الذين لا يستطيعون الرد وجهاً لوجه، فيلجؤون إلى الانتقام باستخدام الوسائل الإلكترونية (Yabarra & Mitchell, 2004; Smith et al., 2008) وفي دراسة أجراها (Vandebosch and Van Cleemput, 2008)، عندما سُئل الطلاب عن سبب ممارستهم للتنمر الإلكتروني، أفادت الغالبية بأنهم يفعلون ذلك انتقاماً ممن تنمر عليهم في الواقع. ومن المثير للاهتمام، أن دراسة (Slonje et al., 2012) أظهرت أن 70% من المتنمرين التقليديين شعروا بالندم على أفعالهم، بينما عبّر فقط 42% من المتنمرين الإلكترونيين عن الندم ذاته. ويُظهر هذا أن المتنمرين عبر الإنترنت أقل تعاطفاً، وربما يُعزى ذلك إلى غياب التواصل المباشر، بالإضافة إلى كون بعضهم ضحايا سابقين للتنمر التقليدي.

وقد أشار (Olweus, 2012) إلى أن الآثار السلبية الناتجة عن التنمر الإلكتروني تتشابه مع آثار التنمر التقليدي، ومنها: الاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات، والأفكار الانتحارية، والقلق، والمشكلات النفسية الجسدية مثل الصداع واضطرابات النوم. ومن الجدير بالذكر أن من الصعب تحديد ما إذا كانت هذه المشكلات ناجمة عن التنمر الإلكتروني فقط، إذ أن معظم ضحايا التنمر الإلكتروني يكونون قد تعرضوا أيضًا للتنمر التقليدي. وفي دراسة أجراها (Raskauskas, 2009) حول التنمر الإلكتروني والتقليدي وعلاقتهما بأعراض الاكتئاب، تم استطلاع آراء 1530 طالبًا في نيوزيلندا تتراوح أعمارهم بين 11 و18 عامًا. وقد أظهرت النتائج أن 43% منهم تعرضوا للتنمر النصي مرة واحدة على الأقل، و23% تعرضوا له أكثر من مرة. وأفادت الدراسة أن غالبية ضحايا التنمر النصي كانوا أيضًا ضحايا للتنمر التقليدي، وأن هؤلاء الذين تعرضوا لكلا النوعين أظهروا مستويات أعلى من الاكتئاب. وتؤكد هذه الدراسة أن الآثار تكون أشد حين يتعرض الفرد للتنمر التقليدي والإلكتروني معًا.

وأشار (Olweus, 2012) إلى أن انتشار التنمر الإلكتروني لا يزال منخفضًا نسبيًا. وقد وجد (Waasdorp and Bradshaw, 2015) أن التنمر اللفظي هو الأكثر شيوعًا بنسبة 88%، يليه التنمر العلاقي بنسبة 53%، ثم التنمر الجسدي بنسبة 38%، في حين بلغ التنمر الإلكتروني 27% فقط. إلا أنه من المحتمل أن تكون نسبة التنمر الإلكتروني قد ارتفعت في عام 2020 بسبب التعلم عن بُعد واعتماد الطلاب بشكل أكبر على الأجهزة الإلكترونية ووسائل التواصل. ووفقًا لدراسة (Li, 2006)، فإن الذكور من الضحايا كانوا أقل ميلاً للإبلاغ عن التنمر الإلكتروني للبالغين، مما قد يُفسر أيضًا انخفاض معدل رصده.

وتُظهر هذه الآثار السلبية المتعددة للتنمر الإلكتروني أهمية تدخل المدرسة بوصفها جهة وقائية، والتأكيد على ضرورة اتخاذ تدابير شاملة للحد من هذا النوع من التنمر.

المحور الثاني: أبرز النظريات المفسره للتنمر الالكتروني

هناك نظريات عديدة حاولت تفسير سلوك التنمر ومنها:

- نظرية التحليل النفسي: والتي تفترض أن عدوان الفرد على الآخرين هو تنفريغ طبيعي لطاقه، ويفسر سلوك التنمر وفقا لهذه النظرية بأن المتنمر يسقط مايعانية من داخل الأسرة أو البيئة المدرسية على شخصية الضحية ناتجة عن أساليب التعامل غيرسوية مع الفرد (الدسوقي، 2016).

● النظرية السلوكية: ترى النظرية السلوكية أن المتتمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل الزملاء والأصدقاء وإحراز الدعم من قبل الزملاء يمثل تعزيزا بحد ذاته وهذا يدفعه للقيام بسلوكات التتمر والاعتداء على الأفراد والمحيطين به من الزملاء، ومع عدم وجود عقاب من الأسرة أو من المدرسة وإنما يترك يمارس أفكاره واعتداء الجسمس (العنيري، 2018).

● نظرية التعلم الاجتماعي: يعتبر باندورا هو المؤسس الحقيقي لنظرية التعلم الاجتماعي، ويؤكد باندورا أن معظم السلوك التتمري متعلم من خلال الملاحظة والتقليد، وهناك ثلاثة مصادر يتعلم منها بالملاحظة هذا السلوك وهي: التأثير الاسري، وتأثير الاقران، وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون، وأن الاطفال والمراهقين يتعلمون السلوك التتمري عن طريق تقليد سلوك الكبار، وبذلك ترى هذه النظرية ان اساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة تلعب دورا في اكتساب التتمر من خلال الملاحظة والتقليد للنماذج الاجتماعية المتاحة في البيئة المحيطة في الأسرة ووسط الأقران في المدرسة (العمار، 2017).

كما تنطلق نظرية التعلم الاجتماعي من افتراض رئيس مفاده أن الإنسان كائن اجتماعي يعيش ضمن مجموعات من الأفراد يتفاعل معها ويؤثر ويتأثر فيها، وبذلك فهو يلاحظ سلوكيات وعادات واتجاهات الأفراد الآخرين ويعمل على تعلمها من خلال الملاحظة والتقليد. حيث يعتبر هؤلاء الآخرين بمثابة نماذج (Models) يتم الاقتداء بسلوكياتهم (مصطفى وسند، 2013، 110).

وانطلاقاً من هذه النظرية نجد أن الفرد قد يكون اكتسب السلوك العدواني المتمثل بالتتمر من خلال الإطار الاجتماعي، أي أن التتمر قد يكون نتيجة نموذج تعرض له الفرد ثم قلده فهناك الكثير من الدراسات التي تؤكد على أن بعض الأفراد كانوا ضحايا ومتتمرين في نفس الوقت ومنها ما ورد في دراسة الرفاعي (2018)، وقد يكون الدافع لممارسة السلوك التتمري الاستعدادات الفردية لدى المتتمر أي اختلال القوة بينه وبين الضحية، ولحتمية التفاعل المستمر بين الأفراد والتأثيرات المتبادلة ممكن أن يؤدي ذلك إلى انتشار ظاهرة التتمر الإلكتروني واكتسابها بشكل أوسع؛ نتيجة الجمهور العريض المشاهد لسلوك التتمري على مختلف التطبيقات الإلكترونية التي تتيح خاصية التواصل مع الآخرين، ومن مختلف الفئات الاجتماعية والعمرية ومن جميع أنحاء العالم، ففي السابق كانت وسائل الإعلام من أهم المؤثرات التي تساهم في

تشكيل سلوك الأفراد وتكسبهم مجموعة من المعارف إلى جانب مختلف عوامل التنشئة الاجتماعية والتمثلة في البيت والمدرسة والأصدقاء، ولكن في وقتنا الحالي ومع مواكبة التكنولوجيا الحديثة أصبحت التطبيقات الإلكترونية ذات تأثير واضح في تحديد سلوك الأفراد، كما أن ردة فعل المجتمع تساهم في التعزيز أو القضاء على ممارسة الأنماط السلوكية ذات التأثير السلبي كالتمر الإلكتروني، ومن هنا تظهر لنا الآثار السلبية لتلك الظاهرة تستدعي دراسة واقعها ووضع مقترحات لمواجهتها والحد منها.

• النظرية التاريخية الثقافية: وترى هذه النظرية أن التمر يحدث في سياقات اجتماعية ثقافية، وأن اللغة دورا مهما في ثقافة المتمم، فما يلاقيه المتمم من سياقات مشجعة ومعززة تدفعه لممارسة التمر كما تؤدي الثقافة دورا فعالا ومهما في تطوير سلوك المتممين وخاصة إذا توفرت البيئة الخصبة المشجعة لمثل هذه السلوكيات (القطامي والصرايرة، 2009).

• نظرية التفاعلية الرمزية: تؤكد النظرية التفاعلية الرمزية على أن الحياة الاجتماعية التي نعيشها ما هي إلا حصيلة التفاعلات التي تقوم بين البشر، والمؤسسات والنظم، وبقية الكائنات الحية والميتة. وهذه التفاعلات تكون ناجمة عن الرموز التي كونها الأفراد نحو الآخرين بعد التفاعل معهم (الحسن، 2015، 79).

أي أن الإنسان يقوم بصياغة وتشكيل الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه من خلال عملية التفاعل الاجتماعي، وعن طريق استخدام الرموز مثل اللغة. ويهتم أصحاب التفاعلية الرمزية بدراسة التفاعل بين الأشخاص والجماعات، مع التركيز على دراسة اتجاهات الأشخاص، والمعاني التي يعطيها الناس لسلوكهم، وسلوك الآخرين (لطفی والزيات، 2001، 126).

كما تذهب التفاعلية الرمزية إلى أن ظواهر المجتمع ليس لها وجود خارج نطاق وعي الأفراد أو مداركهم. فالتفاعلية الرمزية تتضمن بعض القضايا الرئيسية التي تكشف عن قدرة الإنسان على تحسين ذاته وبناء شخصيته، بالإضافة إلى قدرته على تشكيل وصياغة وتغيير الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه من خلال عملية التفاعل بين الأشخاص والجماعات داخل المجتمع الإنساني (لطفی والزيات، 2001، 123).

ويمكن أن تساهم هذه النظرية في التمر الإلكتروني حيث إن هذه النظرية تجسد العلاقة التفاعلية بين المتمم والضحية عبر الألعاب الإلكترونية وكذلك التطبيقات الإلكترونية التي

أسهمت بطريقة أو بأخرى في زيادة التفاعل بين الأفراد باختلاف ثقافتهم وعاداتهم من خلال رموز قد تكون سلبية تتمثل بأشكال مختلفة من التتمر الإلكتروني، ومن ثم تساعد التفاعلية الرمزية في تحديد الآثار السلبية لسلوك التتمر من خلال وعي وإدراك المتعلمين بالآثار السلبية المترتبة على ممارسة هذا السلوك والعمل على تعديلها.

المحور الثالث: دور المدرسة في الوقاية من التتمر الإلكتروني:

يمكن تحديد دور المدرسة في الوقاية من التتمر الإلكتروني من خلال المعلمين والأقران على النحو التالي:

أولاً: دور المعلم في الوقاية من التتمر الإلكتروني

عند الحديث عن دور المدرسة في الوقاية من التتمر، لا يمكن إغفال أهمية دور المعلم. فقد أوضح (Novick and Isaacs, 2010) أنه كلما زادت درجة دعم المعلم للطلاب، زادت احتمالية نجاحهم في منع التتمر. في المقابل، أظهرت دراسة (Craig and Pepler, 1998) أن المعلمين تدخلوا في 4% فقط من حالات التتمر في ساحات المدرسة. أما في دراسة (Atlas and Pepler, 1998)، فقد بلغت نسبة التدخل في الفصل الدراسي 18% فقط. وتشير هذه الأرقام المنخفضة إلى أن دور المعلمين في التدخل أقل فعالية مما هو متوقع.

ويرجع ذلك جزئياً إلى أن التتمر غالباً ما يحدث في أماكن لا يتواجد فيها المعلمون، مثل الملاعب والمقاصف. كما أشار (Oliver and Candappa, 2007) إلى أن الطلاب يترددون في إبلاغ المعلمين عن تعرضهم للتتمر، وتزداد هذه الترددات كلما تقدموا في العمر. وقد أوضح (Bradshaw et al., 2007) أن أحد أسباب ضعف فاعلية المعلمين هو اختلاف نظرتهم للتتمر مقارنة بنظرة الطلاب.

وفي دراسة (Hektner and Swenson, 2012)، تم فحص معتقدات المعلمين حول التتمر من خلال مشاركة 340 طالباً و66 معلماً. أظهرت النتائج أن المعلمين الذين يرون التتمر كسلوك طبيعي أقل استعداداً للتدخل، وكان ذلك مرتبطاً بزيادة نسب التتمر بين الطلاب. وأكد (Veenstra et al., 2014) أن استجابة المعلمين للتتمر - كما يراها الطلاب - تؤثر في احتمالية استمرار التتمر أو توقفه. ومن اللافت أن كثيراً من المعلمين لا يعرفون كيفية التعامل المناسب مع حالات التتمر. (Veenstra et al., 2014) وأوضح (Espelage and

(Swearer, 2003) أن فشل المعلمين في تعزيز الاحترام بين الطلاب قد يشجع التنمر بشكل غير مباشر.

وبناءً على ما سبق، فإن دور المعلمين في الوقاية من التنمر لا يقتصر على التدخل المباشر، بل يمتد إلى تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، وخلق بيئة مدرسية تحترم القيم الاجتماعية.

أولاً: دور الأقران في مكافحة التنمر الإلكتروني:

يُعد دور الأقران محورياً في ظاهرة التنمر، إذ تُظهر الدراسات الكندية أن الأقران يكونون حاضرين في 85% من حالات التنمر. (Craig et al., 2000) كما أفادت دراسة Oliver (2007) أن الطلاب يميلون بشكل كبير إلى إخبار زملائهم عن تعرضهم للتنمر، أكثر من إبلاغهم للبالغين. وتؤكد العديد من الأدلة أن للأقران دوراً مؤثراً في الوقاية من التنمر. (Kärnä et al., 2011)

ووفقاً لـ (Lodge and Frydenberg, 2005)، عبّر الأقران عن مشاعر الغضب عند مشاهدة حالات التنمر اللفظي تجاه الآخرين، كما أبدوا دعمهم للضحايا. ومع ذلك، غالباً ما يكتفون بالمراقبة السلبية دون تدخل. ومن الأسباب المحتملة لامتناعهم عن التدخل: الخوف من أن يكونوا الضحية التالية، وانعدام الثقة، وعدم امتلاكهم استراتيجيات تدخل فعالة. وأظهرت النتائج أن الأقران الذين تم تدريبهم على أساليب فعالة للتعامل مع التنمر كانوا أكثر استعداداً لمساندة الضحية، وأقل ميلاً لدعم المتنمر.

وفي هذا السياق، يُعد برنامج "KiVa" أحد أبرز البرامج المعتمدة على دور الأقران في دعم ضحايا التنمر. وقد تم تطويره في فنلندا عام 2006، وتم تطبيقه لاحقاً في إيطاليا. وفي دراسة تقييمية لـ (Nocentini and Menesini, 2016) على عينة مكونة من 2042 طالباً في الصفين الرابع والسادس، أظهرت النتائج أن برنامج KiVa أدى إلى انخفاض في التنمر والإيذاء، وزيادة في مشاعر التعاطف بين الطلاب. وكانت الفعالية أكثر وضوحاً بين طلاب الصف الرابع، ما يدعم ما ذكره (Lodge and Frydenberg, 2005) من أن نجاح البرامج التدخلية يزداد كلما طُبِّقت في مراحل التعليم المبكرة.

المحور الرابع: متطلبات تفعيل دور المدرسة في الوقاية من التنمر الإلكتروني:

تتعدد المتطلبات التي يمكن من خلالها تفعيل دور المدرسة في الوقاية من التنمر، ومن أبرزها ما يلي:

أولاً: تحسين مناخ المدرسة كوسيلة للحد من التنمر

تبرز أهمية تحسين مناخ المدرسة كوسيلة فعالة في الوقاية من التنمر. ويُعرّف مناخ المدرسة بأنه "جودة وتكرار التفاعلات بين البالغين والطلاب في المدرسة (Kuperminc et al., 1997). وقد أكد (Bradshaw, 2013) وجود علاقة بين ضعف مناخ المدرسة وارتفاع معدلات التنمر، إلى جانب النتائج السلبية الأخرى على الطلاب. إن سلوكيات الطلاب الإيجابية وإدارة السلوك بفعالية لا تحسن مناخ المدرسة فحسب، بل تسهم أيضاً في تقليل حالات التنمر (Wang et al., 2013) وقد أوضح (Wang et al.) أن جودة العلاقة بين الطلاب والمعلمين والمواقف الراضية للتنمر تمثل عناصر جوهرية في بناء مناخ مدرسي إيجابي.

وفي دراسة أجراها (Kasen et al., 2004)، تبين أن الطلاب في المدارس ذات المناخ السلبي، والتي لا يُحسن فيها المعلمون فرض النظام، أظهروا سلوكيات سلبية أكثر. أما (Bradshaw, 2013)، فقد ناقش برنامج "التدخلات والدعم الإيجابي للسلوك (BPIS)"، والذي يهدف إلى تحسين مناخ المدرسة وإدارة السلوك. يُعد هذا البرنامج نموذجاً وقائياً غير منهجي، ويتميز بقدرته على التكيف مع ثقافة كل مدرسة، وقد تم تطبيقه في أكثر من 20,000 مدرسة. في هذا البرنامج، تقوم المدارس بوضع مجموعة من السلوكيات الإيجابية مثل "كن محترماً، ومسؤولاً، ومستعداً للتعلم"، وتُدرس هذه القيم لجميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. كما يتم ابتكار نظام مكافآت للطلاب الذين يظهرون سلوكيات إيجابية (مثل قسائم تشجيعية). وقد أظهرت النتائج تحسناً ملحوظاً في المؤشرات الاجتماعية لدى الطلاب (Bradshaw, 2013). ومن خلال هذا البرنامج، يمكن للمدرسة أن تعزز العلاقات الإيجابية بين الطلاب، مثل التعاون والتسامح. ومع ذلك، يُؤخذ على البرنامج عدم توضيحه لآليات قياس النتائج أو أسس نظام المكافآت.

ثانياً: دعم السلوك الإيجابي من خلال برنامج SWPBIS

تُعد برامج دعم السلوك الإيجابي من بين أبرز الممارسات المدرسية في الوقاية من التنمر. ويُعتبر برنامج "الدعم الإيجابي للسلوك على مستوى المدرسة بأكملها (SWPBIS)"

خارطة طريق نحو بناء ثقافة اجتماعية إيجابية داخل المدرسة، مع دعم السلوكيات الإيجابية وتحقيق بيئة تعليمية فعالة لجميع الطلاب. (Flannery & Kato, 2016) ووفقاً لـ (Bradshaw et al., 2010)، يُعد برنامج SWPBIS إستراتيجية وقائية شاملة، قابلة للتطبيق في مختلف المستويات التعليمية، ويهدف إلى تعديل بيئة المدرسة عبر الحد من السلوكيات المزعجة، من خلال تطبيق مبادئ التعلم السلوكي والاجتماعي والتنظيمي.

وقد طُبّق البرنامج في أكثر من 9,000 مدرسة عبر سبع خطوات رئيسية:

1. تشكيل فريق عمل مدرسي يتلقى تدريبات سنوية، ويقوم بتنفيذ الخطط وتدريب الموظفين.
 2. تعيين مدرب خارجي لدعم السلوك.
 3. تحديد ونشر ثلاث إلى خمس توقعات سلوكية إيجابية في المدرسة.
 4. تعليم الطلاب هذه التوقعات السلوكية.
 5. إنشاء نظام مكافآت للطلاب الذين يظهرون السلوكيات المتوقعة.
 6. وضع نظام للتعامل مع المخالفات السلوكية.
 7. تطوير نظام رسمي لجمع وتحليل البيانات لاستخدامها في اتخاذ القرار.
- وقد أظهرت النتائج أن المدارس التي طبقت هذا البرنامج سجلت انخفاضاً ملحوظاً ومستداماً في السلوكيات التخريبية. ومن هذا المنطلق، يمكن القول إن هذا البرنامج يوفر للمدارس وسيلة فعالة لدعم السلوكيات الإيجابية لدى الطلاب، وبالتالي المساهمة في الحد من ظاهرة التمر.

ثالثاً: التعليم الاجتماعي العاطفي (SEL) كعامل وقائي

يمكن للمدرسة أن تحمي طلابها من التمر من خلال تعليمهم المهارات الاجتماعية والعاطفية، وتعزيز قدرتهم على التكيف مع الضغوط والعقبات، وذلك عبر برامج التعليم الاجتماعي العاطفي (SEL). ويُعرّف التعليم الاجتماعي العاطفي بأنه "تنمية منهجية لمجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية الأساسية التي تساعد الأطفال على التعامل بفعالية مع تحديات الحياة والازدهار في بيئاتهم التعليمية والاجتماعية، (Ragozzino & Utne O'Brien, 2009)". (2009) وعلى الرغم من أن SEL ليس حلاً مستقلاً للوقاية من التمر، إلا أنه عنصر حاسم في تدخلات الوقاية المدرسية. (Farrington & Ttofi, 2009)

توفر برامج SEL إطاراً منهجياً لتعليم الطلاب مواقف إيجابية تسهم في الوقاية من التنمر. وقد بينَ (Yeager et al., 2015) أن البرامج التي تُدرّس مهارات اجتماعية أساسية كالتعاطف واحترام وجهات النظر المختلفة أثبتت فعاليتها، لا سيما في المراحل الابتدائية. ومن ضمن هذه البرامج "برنامج خطوات الاحترام"، الذي يسعى لتقليل التنمر في المدارس بطرق متعددة، منها رفع وعي الموظفين واستجابتهم، وتعزيز المسؤولية الاجتماعية، وتعليم الطلاب المهارات الاجتماعية والعاطفية.

يتضمن البرنامج دليلاً إرشادياً للمدرسة وتدريباً للموظفين على تعليم الطلاب كيفية بناء علاقات اجتماعية إيجابية، إدارة مشاعرهم، والإبلاغ عن حالات التنمر. كما تساعد الدروس على تحديد أشكال التنمر، وتشجيع العلاقات الإيجابية، وتدريب الطلاب على مهارات الصداقة، والتعاطف، وتنظيم المشاعر. (Frey et al., 2005)

وقد أظهرت نتائج دراسة (Brown et al., 2011) التي قيمت تطبيق البرنامج في مدارس بولاية كاليفورنيا، وجود آثار إيجابية على مناخ المدرسة وانخفاض في معدلات التنمر الجسدي والتنمر بشكل عام. وفي دراسة أخرى لـ (Smith and Low, 2013)، تم التأكيد على أهمية برامج SEL التي تستهدف الأفراد وتأثير الأقران في ظاهرة التنمر. فالقدرات المكتسبة من خلال هذه البرامج توجه الطلاب نحو تفاعل إيجابي، وتساعد في تطوير مهارات حل المشكلات، وتزودهم باستراتيجيات فعالة لمواجهة التحديات الاجتماعية.

كما أن تعزيز الكفاءة الاجتماعية يقلل من تعرض الطلاب للتنمر، ويحد من آثاره السلبية. ووفقاً لتقييم (Hallam, 2009) لبرنامج "الجوانب الاجتماعية والعاطفية للتعلم" (SEAL)، الذي يهدف إلى بناء المهارات الاجتماعية والسلوكية لطلاب المرحلة الابتدائية، فقد أظهرت البيانات المستخلصة من 172 مدرسة أن 90% من العاملين أكدوا نجاح البرنامج. واتفق جميع المديرين المشاركين على فاعليته. كما أفاد 82% من المعلمين أن البرنامج عزز قدرة الطلاب على التحكم في مشاعر مثل الغضب، بينما رأى 48% من المعلمين و74% من غير المعلمين أن البرنامج ساعد في الحد من التنمر. كما أشارت المقابلات إلى أن البرنامج ساعد المعلمين على فهم الجوانب الاجتماعية والعاطفية للتعلم وتعزيز فهمهم لطلابهم.

رابعاً: تنمية المرونة النفسية كحماية داخلية ضد التنمر

يمكن للمدارس أيضاً أن تُمكن طلابها من مواجهة آثار التنمر من خلال تعليمهم مهارات المرونة النفسية، وهي أحد العوامل الوقائية التي تعزز الكفاءة الداخلية للفرد. يُنظر إلى التنمر على أنه سبب لمشكلات صحية ونفسية، ما يدفع المختصين للتركيز على الحد من عوامل الخطر وتحديد أوجه الضعف في حياة الأفراد والعمل على تعزيزها (Garbarino, 2001).

وتُعرّف المرونة النفسية بأنها "القدرة على النهوض مجدداً والتكيف بنجاح في مواجهة الشدائد، وتنمية الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية على الرغم من التعرض لضغوط شديدة أو لضغوط الحياة اليومية". (Henderson & Milstein, 2003) وهي ليست سمة ثابتة في جميع الأفراد، بل تُعد مورداً داخلياً. (Baltes et al., 2006) وتنقسم المرونة إلى نوعين:

1. الموارد الداخلية، مثل تقدير الذات، الكفاءة الذاتية، وضبط النفس (Ogunmakin & Akomolafe, 2013; Raskauskas & Huynh, 2015).

2. الموارد الخارجية، مثل الدعم الاجتماعي، والعلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، والانتماء، والبيئات الداعمة. (Baruth & Carroll, 2002; Richardson, 2002)

وبدلاً من التركيز على التنمر وعوامل الخطر التي تجعل الفرد أكثر عرضة له، يقترح بعض الباحثين نهجاً بديلاً يتمثل في التركيز على نقاط القوة والشخصية لدى الطالب (Antonovsky, 1996) وفي دراسة طويلة لـ (Sapouna and Wolke, 2013)، استهدفت عينة من 3136 مراهقاً تتراوح أعمارهم بين 13 و14 عاماً، لفحص العوامل الفردية والأسرية والاجتماعية التي تتنبأ بانخفاض مستويات الاكتئاب والسلوك الإجرامي بعد التعرض للتنمر. وقد أظهرت النتائج أن المراهقين الذين يتمتعون بمرونة سلوكية أظهروا مستويات منخفضة من الاكتئاب والسلوك الإجرامي، على الرغم من تعرضهم للتنمر. إلا أن الدراسة اقتصرت على هذين العاملين فقط، ما يفتح الباب لاحتمال تأثير التنمر على جوانب أخرى مثل التحصيل الأكاديمي أو القلق.

كما أجرى (Hinduja and Patchin, 2017) دراسة على 1204 شاباً أمريكياً تتراوح أعمارهم بين 12 و17 عاماً، لاستكشاف العلاقة بين المرونة النفسية والتعرض للتنمر، وقياس ما إذا كان المراهقون ذوو المرونة العالية يتأثرون أقل من غيرهم. وقد أظهرت النتائج أن المرونة

عامل وقائي فعال، إما يمنع التتمر أو يخفف من آثاره. وأوضح (Kumpfer, 2002) أن المراهقين المرين هم "أولئك الذين يجدون بيئات داعمة تسمح بالنمو الإيجابي حتى في ظروف عالية الخطورة".

تعليم المرونة، والمهارات الاجتماعية والعاطفية، يحمي الطلاب من التتمر الإلكتروني، الذي غالبًا ما يحدث خارج نطاق تحكم المدرسة. وتمتد فائدة هذه المهارات لتشمل الحياة داخل المدرسة وخارجها، لأنها تستهدف بناء الشخصية والقدرات الداخلية للفرد.

خامساً: برنامج توجيه الأقران كوسيلة لدعم ضحايا التتمر

يُعد توجيه الأقران وسيلة فعالة للحد من التتمر ودعم ضحاياه، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المرونة النفسية، إذ تشير الأبحاث إلى أن وجود علاقات إيجابية بين الأقران يعد من العوامل الحامية التي تخفف من الآثار السلبية للظروف الخطرة. (Waaktaar et al., 2004) وتوجيه الأقران هو لقاء منظم بين طالبين، أحدهما أكبر سناً يُدعى "المرشد"، والآخر أصغر سناً يُدعى "المتدرب". وتقوم هذه الفكرة على افتراض أن المرشد غالباً ما يكون قد مر بتجارب مماثلة لما يعيشه المتدرب. (Roach, 2014)

ويهدف البرنامج إلى توفير الدعم الاجتماعي والإرشاد والمساعدة الأكاديمية عند الحاجة. ويُتوقع أن تنعكس نتائجه بشكل إيجابي على الجوانب الاجتماعية والعاطفية والأكاديمية للمتدرب. (Roach, 2014) وتكمن قيمة هذا البرنامج في قدرته على تعزيز مجتمع تعاوني قائم على الثقة المتبادلة، والحوار، والبحث في مشكلات المتدرب. (Catanzaro, 2011) كما يُكسب البرنامج الطالب المتدرب شعوراً بالأمان، وحقه في التعلم داخل بيئة مدرسية خالية من الخوف. (Cowie & Smith, 2010) ويُلاحظ أن الطلاب يستجيبون بشكل أكبر لأقرانهم، خاصةً عندما يكون المرشد أكبر سناً ببضع سنوات. (Roach, 2014) ويؤكد (Harris, 1998) أن كثيراً من الأطفال يرغبون في محاكاة من هم أكبر منهم سناً.

وفي دراسة لـ (Roach) على برنامج توجيه الأقران استهدف طلاباً تعرضوا للتتمر، تراوحت أعمارهم بين 9 و12 عاماً، شمل البرنامج 372 طالباً، بينما شكّل 1249 طالباً مجموعة ضابطة من 22 مدرسة في إنجلترا. وقد أفاد الطلاب المتدربون بمستويات أعلى من الرضا عن الحياة وانخفاض في الشعور بالتتمر، كما سجلت المجموعة المستهدفة درجات أعلى

من الرضا المدرسي مقارنة بالمجموعة الضابطة. إلا أن المفارقة كانت في أن بعض الطلاب المرشدين أنفسهم تعرضوا للتنمر أكثر من غيرهم.

وقد أشار (Vreeman and Carrol, 2007) إلى أن أكثر البرامج فعالية في الحد من التنمر هي تلك التي تستهدف المتتمرين وبيئة المدرسة. ويعني ذلك أن ضحايا التنمر بحاجة إلى تدخلات لمعالجة الآثار النفسية وتنمية المرونة؛ في حين يتطلب تقليل التنمر تركيزاً أكبر على المتتمرين وبيئة المدرسة ككل.

سادساً: العدالة التصالحية كنهج بديل للوقاية من التنمر

تُعد العدالة التصالحية أحد الأساليب الحديثة للحد من التنمر في المدارس، إذ تقوم على مبدأ أن العلاقات الاجتماعية هي الأساس لتنظيم حياة الأفراد داخل المجتمع (Morrison, 2002). وقد أوضح (Braithwaite, 1989) أن للعدالة التصالحية ميزتين رئيسيتين: الأولى، أن الإدماج الاجتماعي الناجح يتطلب دعم المجتمع لكل من الجاني والضحية؛ والثانية، أن هناك حاجة للمواجهة بين الطرفين في بيئة داعمة تُمكن من الاعتراف بالخطأ والعمل على إصلاحه.

وقد أكد (Cameron and Thorseborne, 2001) أن العدالة التصالحية أثبتت فعاليتها في البيئة المدرسية، خصوصاً في الحد من التنمر. وتُعد العدالة التصالحية في هذا السياق آلية لحل النزاعات، حيث تسمح بتبادل المشاعر والتعبير عن الأذى بطريقة آمنة وبناءة (Morrison, 2002).

ومن بين البرامج المستندة إلى هذا النهج: "برنامج المواطنة المسؤولة"، والذي يستند إلى عدة مبادئ تصالحية تشمل بناء المجتمع، وحل النزاعات، والحفاظ على العلاقات الصحية بين الطلاب. وقد تم تطوير هذا البرنامج ل يستهدف طلاب المرحلة الابتدائية كاستراتيجية تدخل مبكر. ووفقاً لـ (Morrison, 2002)، يركز البرنامج على توفير بيئة آمنة تُتيح للطلاب التعبير عن ذاتهم، ومشكلاتهم، واهتماماتهم المدرسية، كما يركز على جذب اهتمام الطلاب من خلال أنشطة تفاعلية، وتعزيز الانتماء إلى المجتمع المدرسي، وتعليم مهارات حل النزاعات بطريقة تُعزز الوعي بالمشاعر المصاحبة لها وطرق إدارتها.

كما يعتمد البرنامج على مبدأ "التعلم من الأقران"، مما يُساهم في بناء ثقافة مناهضة للتنمر داخل المدرسة. وفي هذا السياق، درس (Wong et al., 2011) فعالية "النهج

التصاليحي الشامل على مستوى المدرسة (RWsA) "باستخدام منهج شبه تجريبي. ويتميز هذا النهج بأنه لا يركز على العقوبة قصيرة المدى، بل يهدف إلى بناء بيئة مدرسية إيجابية طويلة الأمد.

واستناداً إلى مفهوم العدالة التصالحية، يعمل RWsA على إصلاح العلاقات المتضررة، وتحديد المسؤولية، وتعزيز المساءلة بطريقة داعمة. (Johnstone, 2002) وقد أشار Wong (2011) إلى أن النهج التصاليحي يتطلب إشراك جميع أطراف المجتمع المدرسي، بما في ذلك المعلمين، الضحية، الجاني، الشهود، وأولياء الأمور. وتسهم هذه المشاركة في بناء "دوائر تصالحية"، وتُرسخ بيئة تعليمية إيجابية، وتعالج العوامل الخطرة المرتبطة بالتنمر، وتُعزز ثقافة مناهضة له.

وأظهرت نتائج الدراسة، عند مقارنة المدارس التي طُبّق فيها النهج مع مدارس المجموعة الضابطة، أن RWsA أدى إلى انخفاض ملحوظ في تقارير التنمر، وزيادة في تقدير الذات لدى الطلاب. ومع ذلك، فإن الباحثين لا يزالون غير متأكدين من التأثيرات طويلة المدى لهذا النهج، خصوصاً أن الدراسة اقتصرَت على فترة 15 شهراً فقط.

سابعاً: سياسات عدم التسامح مطلقاً: فعالية محدودة وآثار جانبية

في المقابل، تعتمد بعض المدارس نهج "عدم التسامح مطلقاً" (Zero-Tolerance)، حيث تقوم على مبدأ أن أي سلوك عنيف أو مخالف يجب أن يُواجه بإجراءات حازمة مثل الطرد أو الإيقاف، حتى في الجرائم غير العنيفة. (Borgwald & Theixos, 2013) وتستند هذه السياسات إلى مبرر مفاده أن المؤسسات التعليمية لا يجب أن تتسامح مع أي شكل من أشكال الاعتداء.

إلا أن الدراسة التي أجراها (Borgwald and Theixos, 2013) أظهرت أن النهج العقابي في التعامل مع التنمر من خلال سياسات عدم التسامح مطلقاً لا يُعد فعالاً، بل إنه قد يكون ضاراً وغير عادل. وفي التحليل الشامل (الميتا-تحليل) الذي أجراه (Smith et al., 2004)، وتم فيه استعراض عدة دراسات طويلة، تبين أن هذه السياسات لا تسهم بشكل كبير في تقليل التنمر، إذ أن 86% من النتائج لم تُظهر أي فائدة لها، و14% فقط أشارت إلى فائدة محدودة.

وقد أوضحت الإحصائيات أن الطرد أو الإيقاف لا يُعالج جذور المشكلة، بل قد يُفاقمها من خلال تهमيش الطلاب المتتمرين دون منحهم فرصة للإصلاح. وبدلاً من طرد الطالب من المدرسة، يمكن تبني برامج تركز على تحسين مناخ المدرسة، وتدريب الشهود على كيفية التدخل الإيجابي، وتعليم مهارات حل النزاعات وبناء العلاقات.

تُشير النتائج إلى أن العدالة التصالحية تُعد بديلاً واعدًا، لأنها تعالج أبعاد المشكلة بطريقة شمولية، من خلال إصلاح العلاقات، وتطوير المهارات الشخصية، وتعزيز بيئة داعمة. وبهذا، فهي تُعيد الضحية والمتتمر على حد سواء، وتسهم في تنمية مرونة الطلاب، ومهاراتهم الاجتماعية والعاطفية، بما ينعكس على سلوكهم داخل وخارج المدرسة.

الخاتمة:

يُعد التتمر سلوكًا سلبيًا منتشرًا عالميًا بين الطلاب، ويُشكل مشكلة سلوكية لها آثار نفسية واجتماعية خطيرة. ومع ذلك، يمكن للمدرسة أن تلعب دورًا حاسمًا في الوقاية من التتمر والحد من انتشاره. وقد عرض هذا البحث عددًا من الطرق التي تمكّن المدرسة من معالجة التتمر التقليدي والإلكتروني على حد سواء، نظرًا لتشابه آثارهما على الضحية.

يُعد تحسين مناخ المدرسة أحد هذه الطرق، ومن أبرز البرامج التي تسهم في تحقيق ذلك برنامج "الدعم الإيجابي للسلوك" (BPIS). كما يمكن للمدرسة أن تُعزز السلوك الإيجابي لدى الطلاب من خلال تطبيق برنامج "SWPBIS"، والذي أثبت نجاحه في الحد من السلوكيات التخريبية. علاوة على ذلك، فإن تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية (SEL) يُعد أداة فعالة في الوقاية من التتمر، وهو ما أكدته تطبيق منهج "الجوانب الاجتماعية والعاطفية للتعلم" (SEAL).

من جانب آخر، فإن تدريب الطلاب على المرونة النفسية يُمكنهم من التعامل مع الضغوط والآثار السلبية الناجمة عن التتمر. ويُعد برنامج التوجيه الزميلي أداة دعم مهمة لضحايا التتمر، لكنه لا يحد من التتمر إلا إذا اقترن بتدخلات تشمل البيئة المدرسية بأكملها.

كما أن لدور الأقران والمعلمين أهمية مركزية في التصدي للتتمر. فالأقران يتواجدون غالبًا أثناء وقوع التتمر، وقد أثبت برنامج "KiVa" فعالية الأقران في دعم الضحايا. أما المعلمون، فبإمكانهم الحد من التتمر من خلال تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب وتبني استجابات مناسبة عند وقوع الحوادث. لكن ضعف تدخل المعلمين أحيانًا يعكس نقصًا في المعرفة أو الإدراك الكامل لطبيعة المشكلة.

ومن الأساليب الفعالة كذلك العدالة التصالحية، التي تركّز على بناء علاقات صحية وحل النزاعات عبر الإصغاء والتفاهم. وقد أظهرت البرامج المستندة إلى هذا النهج، مثل "RWsA"، أثرًا إيجابيًا في خفض مستويات التنمر وتعزيز احترام الذات لدى الطلاب. في المقابل، فإن سياسات "عدم التسامح مطلقًا" ثبت أنها غير فعالة، بل أحيانًا تؤدي إلى عواقب غير مرغوبة، مثل التهميش والعقاب غير العادل.

بناءً على ما سبق، يوصي الباحث بتوسيع دور المعلمين في الوقاية من التنمر، وتطوير استراتيجياتهم التربوية، وتدريبهم على فهم الديناميكيات الاجتماعية بين الطلاب، بما يضمن بيئة مدرسية آمنة تعزز من العلاقات الاجتماعية الإيجابية وتحد من جميع أشكال التنمر.

المراجع:

- الحسن، إحسان محمد. (2015). النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة (ط3). دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.
- حسين، رمضان عاشور. (2016). البنية العاملة لمقياس التتمير الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. القاهرة، المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية، العدد (4)، 40-85.
- الدسوقي، مجدي. (2016). مقياس السلوك التتميري للأطفال والمراهقين، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، تغريد حميد. (2018). درجة ممارسة وتعرض طلبة المرحلة المتوسطة في مدارس دولة الكويت للتتمير الإلكتروني وأثر متغير الجنس. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 26(4)، 111 - 145.
- الزغبى، أحمد محمود. (2001). الأمراض النفسية والمشكلات السلوكية والدراسية عند الأطفال، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان.
- الشهري، علي عبد الرحمن. (2013). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.
- الصوفي، أسامة حميد حسين، والمالكي، فاطمة هاشم قاسم. (2012). التتمير عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، ع35، ص146-188.
- العمار، أمل. (2016). التتمير الإلكتروني وعلاقته بإدمان الإنترنت في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية لدى طلاب وطالبات التعليم التطبيقي بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية، 17(3)، 223-250.
- العنبري، منصور. (2018). التتمير المدرسي لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، جامعة الزاوية ليبيا، ع (26)، (1).
- القداح، محمد إبراهيم. (2011). درجة إدراك القائمين على عمليات التعلم في الأردن لأدوارهم الجديدة في القرن الحادي والعشرين وممارستهم لها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. جامعة اليرموك: عمادة البحث العلمي. 7(1). 77-95.
- القرعان، أحمد خليل. (2004). الطفولة المبكرة، خصائصها، مشاكلها، حلولها، دار الإسراء للنشر والتوزيع، عمان.
- القطامي، نايفة، والصريرة، منى. (2009). الطفل المتميز، عمان، دار المسيرة للنشر، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 12(1)، 179-197.
- لطفی، طلعت إبراهيم، والزيات، كمال عبد الحميد. (2001). النظرية المعاصرة في علم الاجتماع. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- محمد، جاجان جمعة. (2016). سمات الشخصية وعلاقتها بكشف الذات لدى المراهقين، كلية التربية الأساسية، جامعة دهوك، إقليم كردستان - العراق، مجلة جامعة زاخو، المجلد: 4 (B)، العدد: 1، ص 134-151.
- مصطفى، علي، وسند، فتحي. (2013). نظريات النمو وتطبيقاتها. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.

- Alkinson, M. and Hornby, G. Mental. (2002). *Health Hand Book for Schools*, (London: Routledge Foelmer).
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18.
- Arslan, G., Allen, K., & Tanhan, A. (2020). School Bullying, Mental Health, and Wellbeing in Adolescents: Mediating Impact of Positive Psychological Orientations. *Child Indicators Research, Child Indicators Research*. doi:10.1007/s12187-020-09780-2.
- Arslan, S., Hallett, V., Akkas, E., & Akkas, O. A. (2012). Bullying and victimization among Turkish children and adolescents: examining prevalence and associated health symptoms. *European Journal of Pediatrics*, 171(10), 1549–1557. <https://doi.org/10.1007/s00431-012-1782-9>
- Atlas, R. S., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86 –99. doi:10.1080/00220679809597580.
- Baltes, P. B., Lindenberger, U., & Staudinger, U. M. (2006). Life span theory in developmental psychology. *Wiley Online Library*.
- Baruth, K. E., & Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The baruth protective factors inventory. *The Journal of Individual Psychology*.
- Beale, A. (2001). Bullybusters: Using drama co empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4, 300–306.
- Borgwald, K. and Theixos, H., 2013. Bullying the bully: Why zero-tolerance policies get a failing grade. *Social Influence*, 8(2-3), pp.149-160.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361–382.
- Bradshaw, P. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory Into Practice*, 52(4), 288-295.
- Bradshaw, P., Mitchell, M., & Leaf, P. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal Of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148.
- Braithwaite, J.B. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Brown, E., Low, S., Smith, B., & Haggerty, K. (2011). Outcomes From a School-Randomized Controlled Trial of Steps to Respect: A Bullying Prevention Program. *School Psychology Review*, 40(3), 423– 443.
- Cameron, L. & Thorsborne, M. 2001, "Restorative justice and school discipline: Mutually exclusive?" in J. Braithwaite & H. Strang (eds.), *Restorative Justice and Civil Society*, Cambridge University Press, Cambridge, 180–94.

- Catanzaro, M., (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: a literature review. *Pastoral Care in Education*, 29(2), pp.83-101.
- Cowie, H. & Smith, P. K. (2010) *Peer support as a means of improving school safety and reducing bullying and violence*, in: B. Doll, W. Pfohl & J. Yoon (Eds) *Handbook of youth prevention science*. Abingdon, Routledge. 177–193.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59. doi:10.1177/082957359801300205.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Duran, M., & Pecino, R. (2015). Cyberbullying through mobile phone and the Internet in dating relationship among youth people. *Media Education Research Journal*, 44 (22), 159-167.
- Eastman, M., Foshee, V., Ennett, S., Sotres-Alvarez, D., Reyes, H. L. M., Faris, R., & North, K. (2018). Profiles of internalizing and externalizing symptoms associated with bullying victimization. *Journal of Adolescence*, 65, 101–110. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.03.007>
- Espelage, D., & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here. *School Psychology Review*, 32, 365-384.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(1). doi: 10.4073/csr.2009.6.
- Flannery, K. & McGrath Kato, M. (2016). Implementation of SWPBIS in high school: Why is it different? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(1), pp.69-79.
- Frey, K., Hirschstein, M., Snell, J., Edstrom, L., MacKenzie, E., & Broderick, C. (2005). Reducing Playground Bullying and Supporting Beliefs: An Experimental Trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology*, 41(3), 479-491. doi: 10.1037/0012-1649.41.3.479.
- Garbarino, J. (2001). An ecological perspective on the effects of violence on children. *Journal of Community Psychology*, 29(3), 361–378.
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., & Lumpkin, C. (2014). *Bullying Surveillance among Youths:: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements* (1st ed.).
- Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Review of Education*, 35(3), pp.313-330.
- Hazler, R.J. (1996). Breaking the cycle of violence: interventions for bullying and victimization. Washington, DC: *Accelerated Development*.

- Hektner, J. & Swenson, C. (2012). Links from Teacher Beliefs to Peer Victimization and Bystander Intervention. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), pp.516-536.
- Henderson, N. & Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin press.
- Hinduja, S. & Patchin, J. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, pp.51-62.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2015b). Measuring cyberbullying: Implications for research. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 69–74.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. 1995, “Why violence prevention programs don’t work—and what does?” *Educational Leadership*, 52 (5), 63–8.
- Johnstone, G. (2002). *Restorative justice: Ideas, values, debates*. Cullompton, UK: Willan.
- Joronen, K., Konu, A., Rankin, H., & Astedt- Kurki, P. (2011). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 27(1).
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grade 4–6. *Child Development*, 82, 311–330. doi:10.1111/j1467-8624.2010.01557.
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. pp. 187–210. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Konu, A. I. and Rimpela , M. (2002) Well-being in Schools—a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79–87.
- Kumpfer, K. L. (2002). Factors and processes contributing to resilience. *Resilience and development*. Springer 179–224.
- 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, 76–88.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools. *School Psychology International*, 27(2), pp.157-170.
- Lodge, J. & Frydenberg, E. (2005). The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory Into Practice*, 44(4), pp.329-336.
- Morrison, B., (2002). *Bullying and Victimization in Schools: A Restorative Justice Approach*. Australian Institute of Criminology.

- Nocentini, A. & Menesini, E. (2016). KiVa Anti-Bullying Program in Italy: Evidence of Effectiveness in a Randomized Control Trial. *Prevention Science*, 17(8), pp.1012-1023.
- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30, 283–296. doi:10.1080/01443410903573123
- OECD (2019). T, TALIS 2018 results: teachers and school leaders as lifelong learners: volume 1, 2019, pp102-103; TALIS 2018 Tables, Chapter 3, Tables 42 and 45.
- Ogunmakin, A. O. & Akomolafe, M. J. (2013). Academic self-efficacy, locus of control and academic performance of secondary school students in Ondo state, Nigeria. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(11), 570.
- Oliver, C. and Candappa, M. (2007). Bullying and the politics of ‘telling’. *Oxford Review of Education*, 33(1), pp.71-86.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon?. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), pp.520-538.
- Ragozzino, K. & Utne O’Brien, M. (2009). *Social and emotional learning and bullying prevention* [Issue Brief]. Retrieved from http://casel.org/downloads/2009_bullyingbrief.pdf
- Raskauskas, J., & Huynh, A. (2015). The process of coping with cyberbullying: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 118–125.
- Raskauskas, J., (2009). Text-Bullying: Associations With Traditional Bullying and Depression Among New Zealand Adolescents. *Journal of School Violence*, 9(1), pp.74-97.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321.
- Roach, G. (2014). A Helping Hand? A Study into an England-wide Peer Mentoring Program to Address Bullying Behavior. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), pp.210-223.
- Roberts, W. & Coursol, D. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing, and intimidation in school setting. *Elementary School Guidance and Counseling*, 30, 204-212.
- Sapouna, M. & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997–1006.
- Slonje, R., Smith, P. and Frisén, A. (2012). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), pp.26-32.
- Smith, B. & Low, S. (2013). The Role of Social-Emotional Learning In Bullying Prevention Efforts. *Theory Into Practice*, 52(4), pp.280-287.

- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33(4), 547–560.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, pp.376–385
- Suckling, A., & Temple, C. (2002). *Bullying: A whole-school approach*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Love, K. B., & Kingsbury, W. (2008). School-wide approaches to intervention for school aggression and bullying. In B. Doll & J. A. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services*, pp.187–212. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Turns, B. A., & Sibley, D. S. (2018). Does Maternal Spanking Lead To Bullying Behaviors at School? A Longitudinal Study. *Journal of Child & Family Studies*, 27 (9), 2824-2832.
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology & Behavior*, 11, 499–503
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. and Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), pp.1135-1143.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78–88.
- Waaktaar, T., Christie, H., Borge, A. and Torgersen, S. (2004). How Can Young People's Resilience be Enhanced? Experiences from a Clinical Intervention Project. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(2), pp.167-183.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. doi: 10.1080/00405841.2013.829735
- Wong, D., Cheng, C., Ngan, R. and Ma, S., 2011. Program Effectiveness of a Restorative Whole-School Approach for Tackling School Bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862
- Wright, J. & Fitzpatrick, K. Social Capital and Adolescent Violent Behavior: Social Forces, 2006.. 84(3), 410 – 421.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level metaanalysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36–51.