جامعة محمد الصديق بن يحي -جيجل-

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

الموضوع:

سلوك التنمّر وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية

- دراسة ميدانية بثانوية عبد الحميد ابن باديس بتاسوست – جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

- بوغابة شهلة
- بيطاط أميرة

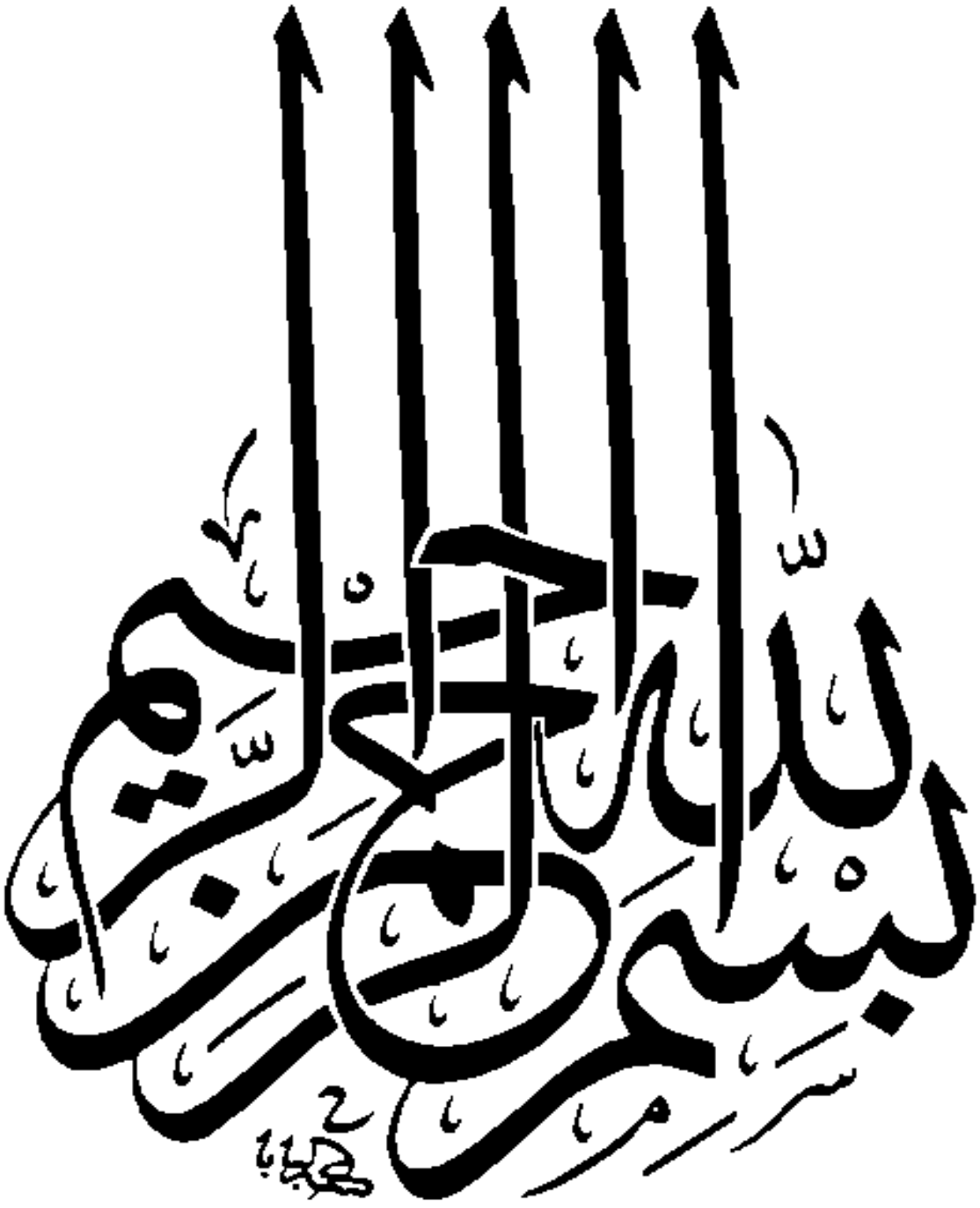
إشراف الأستاذة:

د/ بشتة حنان

أعضاء لجنة المناقشة:

.....	جامعة جيجل	رئـيسا
أ.د. بشتة حنان	جامعة جيجل	مشرفا ومقررا
.....	جامعة جيجل	مناقشـا

السنة الجامعية: 2021/2020



* شكر وعرفان *

أتوجه بالشكر لله على ما أعطاني أيّاه من نعم وقدرة وصبر وتوفيق لإنجاز هذا العمل؛

والصلاة والسلام على ختام الأنبياء شفيع الأمة يوم القيامة؛

كما لا يفوتني التوجه بخالص الشكر والامتنان وفائق الاحترام والتقدير للأستاذة المشرفة"بشتة حنان" على إرشاداتها السديدة ودعمها وصبرها طوال فترة إنجاز هذا العمل؛

أتوجه بشكري أيضا إلى الأستاذ" قماح حمزة" على صبره وعطائه اللّامتناهي، ودعمه لي ولكلّ الطلبة؛

أشكر طاقم ثانوية عبد الحميد بن باديس بتاسوست وأخص بالذكر السيد المدير" بلقنبور مُحَمَّد"؛

إلى أعضاء لجنة المناقشة؛ إلى كلّ أساتذة الكلية، وطاقمها الإداري؛

وإلى كل من علمني حرفا طيلة مساري الدراسي.

* شهلة أميرة *

إهداء :

الحمد لله حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، سبحانك لا نحصي ثناءا عليك أنه كما أثنيت على نفسك خلقا فأبدعت وأعطيت فأفضت، فلا حصر لنعمك ولا فيض لعطائك، ثم:

أخص بإهدائي إلى:

*من أخذ منه وأعطاني وانقص منه وكمّلني إلى من لم يكن يوما مجرّد رجل إلى النبع الذي لا ينضب من ارتوائي والقلب الذي لا يتعب من احتوائي إلى كنز الدنيا جدي.

*إلى من أنجبني وحماني وكان درعي ووقاني وتحمل عنائي إلى أبي الغالي.

*إلى التي رأتني بقلبها قبل عينيها إلى الظل الذي آوي إليه إلى التي رافقتني بدعواتها إلى نبض روحي لؤلؤة حياتي أمي رحمها الله ، وإلى أمي الثانية التي كانت السند طوال حياتي.

*إلى بقايا أمي وأبي أجنحتي التي كلما أسقط ينتشلوني سندي الذي لا يميل إلى إخوتي: ابتسام، أحمد، جيهان، ياسين، ميمي، رمزي، ديمة.

*إلى عماتي الغاليات: نوارة وابنتها شيماء وأولادها يوسف وموسى، جميلة، زليخة وأولادها.

*إلى الوردة التي تنمو بقلبي وتتورّد بفيض الطمأنينة لروحي، إلى من عانقني بالحب والدعاء وطني، إلى سندي وتاج رأسي إلى من يكون كل هؤلاء وأكثر جنتي: يزيد.

*إلى من ساعدتني وأعانتني في إنجاز هذه المذكرة: ابنة خالي الحبيبة "هدى".

*إلى من وجدتهن في طريقي نجوم وخير صحبة: بسمة، أميرة، جميلة، ليلى،مسعودة.

*إلى أختي قبل أن تكون رفيقتي في العمل ذرة قلبي المكنونة: أميرة.

وأخيرا لكل من آمن بي وشكرا.

شهلة بوغابة

إهداء :

الحمد لله حقّ حمده والشّكر له على جزيل نعمائه وعطائه، البّر الجواد، الكريم المتفضل على عباده بالنعم والآلاء أحمده حمدا يستجلب النعم، وأشكره شكرا يدفع النقم:

إلى رمز العطاء والوفاء، ومنبع الجود والكرم، الذي ضحّى بمتاع الدنيا ليمتعني، وحرم نفسه ليكرمني، إلى الرجولة المكتملة والأبوة المقدسة إلى قرة عيني أبي حفظه الله وأطال في عمره في طاعاته.

إلى إنسانة الروح وأميرة القلب إلى من حبّبتني في حسن الأخلاق وسربلتني بالعطاء إلى أمي الحبيبة حفظها الله ورعاها وأطال في عمرها.

إلى هدية أمي وأبي أكتافي فبهم كانت قوتي: إيمان، روميساء، ياسر، سيف الدين، سلسبيل.

إلى براعم عائلتنا أبناء أختي الكتاكيت: أنس، أيمن.

إلى سندي وسرّ سعادتي: زوجي الحبيب حسين وابنتنا تسنيم.

إلى صحبتي الصالحة: بسمة، ليلى وأخص بالذكر زميلتي في المذكرة وصديقتي الحبيبة "شهلة".

وإلى كلّ من ساندني في مسيرتي الدراسية من قريب ومن بعيد لكم كل الشكر والاحترام.

بيطاط أميرة

الفهرس

الفهرس

الموضوع	الصفحة
البسملة	
شكر وعرفان	
إهداء	
قائمة الجداول والأشكال	
مقدمة	أ–ب–ج
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة	05
2- أهمية الدراسة	09
3- أهداف الدراسة	09
4- أسباب اختيار الدراسة	10
5- مصطلحات الدراسة إجرائيا	10
6- فرضيات الدراسة	12
7- الدراسات السابقة والتعقيب عليها	13
الفصل الثاني: سلوك التنمّر	
تمهيد	25
❖ **أولا: التنمّر**	26
1- تعريف التنمّر	26
2- تاريخ التنمّر ودرجات انتشاره في مؤسسات التعليم	28
3- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري	32
4- خصائص التنمّر	35
5- خصائص المتنمّر والمتنمّر عليه	37
6- طبيعة التنمّر	39
7- أنماط التنمّر	40
8- أسباب التنمّر	41

9- النظريات المفسرة للتنمّر والتعقيب عليها	44
10- آثار السلوك التنمّري	51
11- العلاقة التّنمر بالانتحار	54
12- الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمّر المدرسي	54
❖ **ثانيا: مرحلة المراهقة**	60
1- تعريف المراهقة	60
2- مطالب نمو المراهق	61
خلاصة الفصل	63
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	65
1- مفهوم الذات	66
2- مفهوم تقدير الذات	67
3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات	69
4- أهمية تقدير الذات	71
5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات	72
6- مكونات تقدير الذات	73
7- أبعاد تقدير الذات	74
8- مستويات تقدير الذات	76
9- النظريات المفسرة لتقدير الذات والتعقيب عليها	79
10- قياس تقدير الذات	84
خلاصة الفصل	86
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	88
1- الدراسة الاستطلاعية	89
2- الدراسة الأساسية	93
3- مجالات الدراسة	93
4- المنهج المستخدم في الدراسة	94
5- أدوات جمع البيانات	95
6- عينة الدراسة الأساسية	96
7- أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة	97

8- تنفيذ الدراسة	98
خلاصة الفصل	99
الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	101
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية	102
2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة	111
3- نتائج الدراسة	114
4- الاقتراحات	115
خلاصة الفصل	117
قائمة المراجع	119
الملاحق	
ملخص	

قائمة الأشكال و الجداول

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يبين أنواع المضايقة بين الأقران.	35
02	يبين خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس.	90
03	يبين خصائص العينة الاستطلاعية من حيث السن.	91
04	يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمّر.	102
05	يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعا لمتغير سلوك التنمّر حسب السن	104
06	يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الوقوع ضحية.	106
07	يوضح الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات.	108
08	يبين العلاقة بين الوقوع ضحية وتقدير الذات.	109
09	يبين العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات.	112

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح هرم الحاجات لماسلو.	48
02	شكل يوضح مكونات تقدير الذات.	74
03	شكل يوضح أبعاد تقدير الذات عند شافيلسون وآخرون (1976).	75

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق
01	قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان
02	الاستبيان
03	ترخيص الدراسة الميدانية
04	ثبات الاستبيان
05	الملحق رقم 05
06	الملحق رقم 06
07	الملحق رقم 07
08	الملحق رقم 08
09	الملحق رقم 09
10	الملحق رقم 10

مقدمة

مقدمة

يعد سلوك التنمّر من المشكلات السلوكية الخطيرة التي اجتازت المدارس في الآونة الأخيرة والتي تظهر بين الأطفال والمراهقين على السواء في كل المجتمعات، وتتسبب في إحداث العديد من الآثار السلبية في كافة الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية والشخصية والأكاديمية للتلاميذ، كما تؤثر على كل من الشخص المتنمّر والمتنمّر به أيضا أو ما يسمى (ضحية التنمّر)، وتحمل هذه المشكلة في ثناياها سلبيات يتعرض لها نسبة كبيرة من التلاميذ في شتى أنحاء العالم دون استثناء فتترتب عنها آثار جانبية على هؤلاء التلاميذ خاصة المراهقين منهم، هذه المرحلة التي تعتبر من أخطر المراحل العمرية التي يمر بها الطفل.

ومن بين هذه المشكلات المترتبة على سلوك التنمّر مشكل انخفاض مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمّر.

إذ يعتبر تقدير الذات من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، فمنذ سنوات عديدة والباحثون مهتمون بدراسة النظريات المرتبطة بالذات والشعور بها، كما أنها من أهم الخبرات السيكولوجية للتلاميذ، فالإنسان يغير من أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل من دور مختلف، وتظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدراته الشخصية والخبرات المتعددة بصورة إيجابية أو سلبية.

لذا نجدها كمشكلة تتصدر البحوث والدراسات الحديثة في مجال علم النفس نظرا لخطورتها على التلاميذ داخل المدرسة، والتي من الممكن أن تتسبّب في ميل الكثير من ضحايا التنمّر للانتحار وفقدان الثقة بالنفس وغيرها من الآثار السلبية الأخرى....

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، لتسليط الضوء على طبيعة العلاقة الموجودة بين سلوك التنمّر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.

ونظرا لأهمية الموضوع، وسعيا لتحقيق أهدافه تم تناول الدراسة في جانبين أساسيين هما:

أولا: الجانب النظري واشتمل على ثلاثة فصول:

الفصل التمهيدي: إشكالية الدراسة، فرضياتها، أهميتها وأهدافها، تحديد المصطلحات، والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: تناولنا فيه مفهوم التنمّر وبعض المفاهيم المرتبطة به وتاريخه ومدى انتشاره في المدارس وتحدثنا عن خصائصه وطبيعته، كما تطرقنا إلى أنماطه وأسبابه والآثار المترتبة عنه والنظريات المفسرة له، بالإضافة إلى علاقة التنمّر بالانتحار، وختمنا بالحلول المقترحة للحد منه. كما خصّصنا الحديث عن مرحلة المراهقة ومطالب نمو المراهق.

أما الفصل الثالث: تناولنا فيه مفهوم الذات، وتقدير الذات والفرق بينهما، بالإضافة إلى أهمية تقدير الذات والنظريات المفسرة لها والعوامل المؤثرة فيها، كما تطرقنا إلى مكوناتها وأبعادها ومستوياتها وقياساتها.

ثانيا: الجانب الميداني وتم تناوله في فصلين:

أما الفصل الرابع: تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، مجالات الدراسة، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات، عينة الدراسة، أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تنفيذ الدراسة.

أما الفصل الخامس: فقد ضم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية، وعرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة، إضافة إلى بعض الاقترحات، وقد ختمنا بالخاتمة التي جاءت كحوصلة نهائية، مع إبراز قائمة المراجع، وقائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.

تمهيد:

1-إشكالية الدراسة.

2-أهمية الدراسة.

3-أهداف الدراسة.

4-أسباب الدراسة.

5-مصطلحات الدراسة إجرائيا.

6-فرضيات الدراسة.

7-الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

خلاصة الفصل.

1- إشكالية الدراسة:

يعتبر سلوك التنمر من المشكلات السلوكية الخطيرة المنتشرة بين أفراد المجتمعات، حيث تتزايد حالات التنمر في عصرنا الحالي نوعا وأسلوبا، لاسيما مع زيادة العنف الأسري، والعنف ضد الأطفال الذي يسجل معدلات عالية في جميع أنحاء العالم. ويعرف التنمر على "أنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوة يسمى الأول المتنمر ويسمى الثاني الضحية، وقد يكون التنمر جسديا لفظيا أو انفعاليا".(معاوية أبو غزال،2008،ص89).

ويعد سلوك التنمر لدى تلاميذ المدارس من الظواهر التي قد تؤدي إلى مشاكل تربوية ونفسية واجتماعية بالغة الخطورة وذات نتائج سلبية تنعكس على طبيعة البيئة المدرسية و خصوصا في المرحلة الثانوية، التي تعتبر من أهم مراحل التعليم وأصعبها خاصة من الناحية السلوكية والنفسية للتلميذ المراهق،

فالمتعلم من خلالها يعيش فترة المراهقة التي تعد مرحلة حرجة بسبب التغيرات التي تطرأ عليه مما قد تؤدي الى اختلال سلوكات التلاميذ واكتسابهم سلوكات عدوانية مختلفة قد تتسبب في توترات بين التلاميذ والتنمر على بعضهم البعض، مما قد يؤثر على توافقهم الدراسي وتكيفهم ينتج عنه تدني تقديرهم لذاتهم وفقدان الثقة بنفسهم خاصة أن كثير من الدراسات أثبت أن العنف والتعرض للخطر والتهديد يؤثر على التحصيل الدراسي للمعنفين والمتنمر عليهم.

فقد كشفت كثير من هذه الدراسات عن ضرر سلوك التنمر عندما يتعرض له التلاميذ كدراسة جرادات(2008) التي أشارت نتائجها الى وجود سلوك التنمر بين تلاميذ المدارس الذين تراوحت أعمارهم بين(15-18) سنة، و تنوعت تلك السلوكات بين الأذى الجسمي، والهجوم اللفظي وإتلاف الممتلكات، والاستحواذ عليها وأن الذكور أكثر استخداما للتنمر الجسمي من الإناث، حيث يلجأ المتنمر

إلى الضرب والشجار وأكثر ما يحدث ذلك في المدرسة والأماكن الملحقة بها والمجاورة لها كالملاعب، في حين يظهر التنمر عند الإناث باستخدام الألفاظ البذيئة، ونشر الإشاعات واستثناء الضحايا من المجموعة.

وقد يكون لسلوك التنمر أضرار مختلفة تلحق الأذى النفسي بالتلاميذ المتنمرين والمتنمر عليهم، حيث يعانون من المشكلات الإجتماعية مع زملائهم التلاميذ، والعاملين في المؤسسات التعليمية فضلا عن وجود مشكلات أكاديمية داخل غرفة الصف متمثلة في ضعف الإنجاز الدراسي الذي يؤدي إلى فشل ورسوب متكرر، مما قد يؤدي إلى تدني تقديرهم لذواتهم، و تشكيل مفهوم ذات سلبي نحو ذواتهم. فينظرون إلى أنفسهم على أنهم تلاميذ فاشلين وغير جذابين، وغير أذكياء وغير مهمين، ويكونون اتجاه سلبي نحو ذواتهم و يلومون أنفسهم خطأ على تعرضهم للتنمر.

ولاشك أن تقدير الذات ودرجته تلعب دورا مهما يدفع التلميذ في المدرسة إلى توظيف إمكاناته وتوجيهها، نحو حقيقة واقعية ترتبط بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات. وعليه فإن تقدير التلميذ لذاته يشعره بالأمن والثقة، وأن عجز التلميذ في تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته، يشعره بالنقص والدونية وخيبة أمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

فقد بينت دراسة الباحث" روزهاي " (1983) أن التقدير السلبي للذات يعتبر عائقا أمام التلميذ لأن نجاح أي نشاط يقوم به يتوقف بدرجة كبيرة على ثقته في إمكاناته وقدراته، وبمجرد شعوره بالضعف يصبح حاجز يمنعه من المبادرة .

كما يشير " olweus" (1992) أن الضحايا المزمنين لتنمر يعانون من تدني تقدير الذات، وليس من المفاجئ أن يتدنى تقديرهم لذواتهم لدرجة أنهم يقولون أن الانتحار هو الوسيلة الوحيدة المتاحة ليتخطو معاناتهم.

ويضيف " Smith & Brain" (2007) أن ضحايا التنمر يعانون آثار وتبعات كبيرة لهذا السلوك سواءا كان تنمرا جسديا أو لفظيا أو نفسيا أو انفعاليا، فغالبا ما يتغيب هؤلاء عن الدراسة، ويعانون صعوبات في التركيز في الأقسام، بالإضافة إلى التدني في تقدير الذات وأن سقوطهم ضحايا يمكن أن يؤدي بهم إلى الاكتئاب، ويقول "Farrington"(1993) يمكن ذلك بعد تعرضهم لسنوات عديدة من السلوك التنمّري.

ووجدت دراسة أخرى "Farrington" (1993) أن الضحايا المراهقين عندما يصبحون راشدين يكونون أكثر احتمالا لأن ينجبوا أطفالا يصبحون بدورهم ضحايا مقارنة مع هؤلاء المراهقين الذين لم يتعرضوا للتنمر ويضيف كذلك أن ضحايا التنمر يعانون التدني في تقدير الذات.

.(Rana Sampson, 2002,p13)

كما أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى الخصائص التي تيسر لهم المهارات الاجتماعية " Social Skills" وليس لديهم روح الدعابة، كما تنعدم لديهم مهارات الأخذ والعطاء اليومي المرن.

كما أثبتت بحوث أخرى بإيرلندا أن الأفراد سواء كانوا أفراد أو مراهقين الذين يتعرضون للسلوك التعسفي يكونون معرضين لخطر الأمراض المتعلقة بالضغط النفسي والتي يمكن أن تؤدي في بعض الأحيان إلى الانتحار، وفي عام (2001) أصدرت المخابرات الأمريكية تقريرا يقضي أن التنمر لعب دورا مهما في إطلاق النار في العديد من المدارس، وينبغي بدل المجهود للقضاء على هذا السلوك العدواني، وقد وجدوا أنه هناك رابط قوي بين التنمر والانتحار، حيث أن التنمر يؤدي إلى العديد من حالات الانتحار من كل عام، لقد أحصى ما بين (15الى 25) شخص ينتحرون سنويا في بريطانيا وحدها لأنهم يتعرضون للمضايقات ولا يخفى على أحد أن تقدير الذات هو عامل من العوامل المهمة في

تكوين الشخصية السوية وما يرتبط بها من نجاح في مجال العلاقات الاجتماعية وصولا إلى التوافق الشخصي الاجتماعي للفرد.(نورة بنت سعد القحطاني،2012، ص12).

وعلى ضوء ماسبق يمكن طرح التساؤل الرئيسي التالي:

" هل توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟

والذي تندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير السن لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الوقوع ضحية وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية؟

2- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

- معرفة العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى المراهقين.
- حساسية المرحلة الثانوية للتلاميذ في هذا المستوى وما تتميز به من خصائص واستعدادات(نفسية، اجتماعية، سلوكية وانفعالية) تتطلب اهتمام وعناية خاصة باعتبارها مرحلة انتقالية في حياة التلميذ المراهق.
- توفير بعض المعلومات عن طبيعة مشكلة التنمر وتبيان دور مختلف العوامل المؤثرة فيها، ومحاولة إيجاد وتوضيح السبل التي تساعد المراهقين تجنب سوء التوافق في مرحلة عمرية حرجة مثل مرحلة المراهقة، وكذلك من أجل التخفيف عن حدة الشعور بسوء تقدير الذات.
- تفيد الدراسة في إبراز دور تقدير الذات في تطور ونمو ظاهرة التنمر عند التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية.

3- أهداف الدراسة:

- معرفة العلاقة الموجودة بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق الموجودة في سلوك التنمّر تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) والسن لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق الموجودة في الوقوع ضحية للتنمر تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- معرفة الفروق الموجودة في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.

- معرفة طبيعة العلاقة الموجودة بين تقدير الذات والوقوع ضحية للتنمر .

4- أسباب اختيار الدراسة:

إن اختيار أي موضوع للدراسة والبحث يعود أساسا إلى مجموعة من الأسباب ومبررات تتمثل في:

- كون هذا الموضوع يدخل ضمن تخصصنا علم النفس التربوي.
- إضافة دراسة جديدة لإثراء المكتبة الجامعية بالنظر إلى قلة الدراسات الأكاديمية التي تناولت المتغيرين في جامعة جيجل.
- محاولة الوصول إلى الأسباب التي أدت بتفشي ظاهرة التنمر لدى فئة المراهقين التي تعتبر فئة حساسة في المجتمع.

5- مصطلحات الدراسة إجرائيا:

تعتبر هذه الخطوة أولية في أي بحث علمي حيث يجدر إعطاء شرح وضبط للمفاهيم والمتغيرات كمفتاح دخول الباحث تفاديا للغموض، لذا حاولنا تحديد المفاهيم الأساسية المتناولة للموضوع والتي هي كالآتي:

5-1- التعريف الإجرائي للذات:

الذات هي الصورة التي يكونها التلميذ عن نفسه وخصائصه وسمات شخصيته واتجاهاته نحو نفسه.

5-2- التعريف الإجرائي لتقدير الذات:

تقدير الذات هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ بعد إجابته على فقرات المحور المستخدم في هذه الدراسة.

5-3- التعريف الإجرائي للتنمر:

التنمّر هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات محاور (التنمر والوقوع ضحية التنمر) المستخدمة في هذه الدراسة.

5-3- التعريف الاجرائي للمراهقة:

هي المرحلة التي تفصل الطفولة عن الرشد والتي تتميز بتحولات جسمية ونفسية كثيرة.

وتختص بها حالات الدراسة والتي تتراوح أعمارهم ما بين (13إلى 18) سنة.

5-4- التعريف الاجرائي للمرحلة الثانوية:

هي المرحلة التي سجل التلاميذ فيها أسمائهم في المستوى الأول والثاني والثالث ثانوي، بفروعه العلمي والأدبي في سن 14 حتى سن18، إذ تكون مدتها 3 سنوات وتنتهي بحصول التلاميذ على شهادة التعليم الثانوي أو الباكلوريا (Bac).

6- فرضيات الدراسة:

6-1-الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة إرتباطية بين سلوك التنمر عند التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية وتقدير الذات لديهم.

6-2-الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير السن لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية للتنمر تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.
- توجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين الوقوع ضحية للتنمر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.

7-الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

تعتبر الدراسات السابقة عنصر ضروري في أي دراسة حيث تسهل للباحث تكوين خلفية نظرية عن موضوعه، كما تمكنه من الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسات والتي توجه مسار بحثه، كما تساعده على صياغة فرضياته، وفي هذا العنصر سوف نقوم بعرض بعض الدراسات المرتبطة بموضوعنا والتي قمنا بتصنيفها حسب المتغيرات الرئيسية للدراسة وحسب كونها دراسات عربية أو أجنبية، ثم نبين جوانب الإتفاق والإختلاف بينها، ثم نوضح الفجوة العلمية من خلال التعرف على إختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، وأخيرا جوانب الإستفادة من الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية.

7-1- الدراسات العربية التي تناولت سلوك التنمّر:

- **دراسة شطيبي وبوطاف (2014):** بعنوان "واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر" هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر خلال توضيح دوافعه ومصادره وأشكال ممارسته والنتائج المترتبة عليه، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة طبقت على عينة عشوائية مكونة من (120) تلميذ وتلميذة، من مستويات مختلفة من مرحلة التعليم المتوسط، وخلصت نتائج هذه الدراسة إلى أن سلوكات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة كبيرة، وأنها تتسبب في مشكلات سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة، كما أنها مصدر للمخاوف والقلق والضياع للطاقات وعامل رئيسي في خلق تلاميذ آخرين متنمرين.(شطبي وبوطاف، 2014، ص71).
- **دراسة عمر جعجع (2017):** جاءت بعنوان "إستكشاف واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط"، حيث طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات في القسم الثاني من مقياس السلوك التنمّري" لمسعد أبو الديار" على عينة عشوائية قوامها (254) تلميذ وتلميذة، من

مختلف المتوسطات المتواجدة على مستوى تراب دائرة حمام الضلعة، وتوصلت نتائجها إلى انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا، و أن الفروق في التعرض للتنمر كان ضعيفا، وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية والجنس ذات دلالة في العلاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر. (جعجع، 2017، ص83).

- **دراسة هناء شريفي مارس (2018):** جاءت هذه الدراسة تحت عنوان "ظاهرة الإستقواء في المدرسة الجزائرية"، حيث سعت هذه الورقة البحثية إلى فهم ظاهرة السلوك الإستقوائي بشكل عام لدى المراهقين المتنمرين، والكشف عن سبب انتشار للإستقواء في مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على أشكال الإستقواء السائدة فضلا عن التعرف على تأثير عاملي الجنس والتحصيل الدراسي في انتشار الظاهرة في الوسط المدرسي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (200) تلميذ من التعليم المتوسط (الإناث80) و(الذكور120) تم اختيارهم وفق الطريقة العرضية والقصديّة من ولاية الجزائر العاصمة تراوحت أعمارهم بين(11 و15) سنة، وهم تلاميذ من الأقسام الأولى والثانية والثالثة من التعليم المتوسط، ولم تعتمد هذه الدراسة على المستوى الرابع كون تلاميذه بصدد تحضير شهادة التعليم المتوسط وتمثلت المتوسطات في اكمالية ابن خلدون ولالة خديجة، واكمالية هارون الراشد، واستخدمت الباحثة استبانة التنمر (الإستقواء) المدرسي، لعلي موسى السجين وفرحات القضاة(2013)، و أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تواجد الإستقواء في المدرسة الجزائرية، وهي نوع من أنواع العنف المشاع في المدار بين الأقران، والعلاقة بين التحصيل والإستقواء، وضرورة توفير إرشاد جماعي للضحايا، كما يمكن للمؤسسة الأكاديمية تطوير سياسات ضد الإستقواء، والعمل على مناقشتها مع العاملين وتعزيز تطبيقها بحيث يتم تقصي أي موقف أو اتهام بالإستقواء بالسرعة اللازمة. (هناء شريفي، 2018، ص10).
- **دراسة أبو عرار (2010):** بعنوان "سلوك التنمر وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الإجتماعي"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على علاقة سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في منطقة بئر

السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الإجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (315) تلميذ وتلميذة تم إختيارهم بطريقة عشوائية من منطقة بئر السبع للعام الدراسي 2009/2010 م، حيث كشفت نتائج الدراسة أن نمط الضبط التربوي جاء في المرتبة الأولى و المرتبة الثانية النمط النسبي وفي المرتبة الثالثة جاء النمط التسلطي وفي المرتبة الرابعة جاء نمط الإهمال بينما جاء نمط الحماية الزائدة في المرتبة الأخيرة و أن سلوك التنمر جاء بدرجة متدنية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الجسدي واللفظي والكلي، كما توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية دالة إحصائيا بين الضبط التربوي وكل من التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الكلي.

- **دراسة خوج (2012):** بعنوان "التنمر وعلاقته بالمهارات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمّر المدرسي لدى عينة الدراسة التي إشتملت على (243) تلميذ أو تلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بمدينة جدة، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر المدرسي، وبينت النتائج أيضا بأن عوامل المهارات الإجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي جاءت على الترتيب التالي: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحساسية الاجتماعية.
- **دراسة أحمد وعبده (2016):** بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في الذكاء الأخلاقي، والتعرف على المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي إشتملت على (252) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية في القاهرة،

وشملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي ومقياس الذكاء الأخلاقي وباستخدام معامل الارتباط بيرسون، واختبار"ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات غير المرتبطة وتحليل الانحدار المتعدد التدريجي، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي، وبينت النتائج أيضا أن إبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب التالي: ضبط الذات، ثم العطف، ثم الاحترام ثم التسامح.

7-2- الدراسات الأجنبية التي تناولت سلوك التنمر:

- **دراسة فراييسن وبيرسون (Frisen, jonsson & persson, 2007):** بعنوان "مستوى سلوك التنمر عند المراهقين في المدارس الثانوية وأسبابه وطرق علاجه"، هدفت هذه الدراسة غلى معرفة لماذا يقوم المراهقون بالتنمر؟ وكيف يمكن ايقاف التنمر لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (119) تلميذ وتلميذة بالمدرسة الثانوية في غوتيبورغ في السويد، بلغ متوسط عمرهم الزمني (17.1)، وبينت النتائج أن ما نسبته (39%) منهم تعرضوا للتنمر خلال سنواتهم الدراسية، و أنهم يقومون بالتنمر عندما تكون الضحايا مختلفة عنهم ويبدون مختلفون ويمتلكون سمات مختلفة عنهم، وغالبا ما يكون لدى هؤلاء الضحايا إنخفاض في مستوى تقدير الذات، كما ذكرت عينة الدراسة أنه من الممكن وقف التنمر بحدوث تغيرات في سلوكيات الضحية، و أن تقف الضحية في وجه المتنمر بقوة.
- **دراسة وولك و آخرين (Wolke etsl,2001):** بعنوان "سلوك التنمر ومدى إنتشاره لدى تلاميذ المرحلة الأساسية"، هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إنتشار سلوك التنمر في المدرسة الأساسية في كل من إنجلترا وألمانيا، على عينة مكونة من (1072) تلميذا تراوحت أعمارهم بين (6-8) سنوات، وتم استخدام المقابلات المعيارية وكذلك مقياس أوليز لسلوك التنمر، و أشارت النتائج أن متوسط

الذكور أكثر من الإناث في التعرض للتنمر في كلا البلدين، وأن معظم السلوك يحصل في ساحة المدرسة أو الصف، كما أظهرت الدراسة أن سلوك التنمر يحدث أكثر في الصفوف الأساسية مقارنة بالصفوف العليا، كما أن التنمر انتشر في الريف أكثر من المدن في انكلترا.

- **دراسة بالدري وفرينجتون (1999) Baldry & Frrangton:** بعنوان "سلوك التنمر أنواعه ومدى إنتشاره في المدارس الأساسية"، هدفت الدراسة إلى تقصي انتشار ظاهرة المتنمرين والضحايا وأنواع التنمّر و آثاره، أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (238) مكونة من (113) تلميذ و (125) تلميذة، تتراوح أعمارهم بين (11–14) سنة من مدرسة متوسطة في عاصمة روما، وقد تضمنت نتائج الدراسة أن أكثر من النصف عانوا من هذه الظاهرة و أن الأولاد يتنمرون أكثر من البنات، كما أشارت أن ممارسة التنمر ذات تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكون لديه احترام الذات متدني وميل كبير للعزلة عن رفقائه.(غسق غازي العباسي، 2016).

7–3– الدراسات العربية التي تناولت تقدير الذات:

- **دراسة محمد حمود (2000):** بعنوان " مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية"، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات والفروق في فهم الذات حسب الصف، بالإضافة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي من إعداد "كوبر سميث جلبرتس"، طبق على عينة متكونة من (600) تلميذ وتلميذة في مرحلة التعليم الإبتدائي، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن هناك فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث وأنه توجد علاقة دالة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي للتلاميذ والتلميذات.

- **دراسة محمد فتحي عكاشة (1990):** بعنوان "تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لمجموعة من الأطفال من مدينة صنعاء".

أجريت هذه الدراسة على (197) طفل تتراوح أعمارهم بين (9-12) سنة من أطفال مدينة صنعاء بالجمهورية العربية اليمنية في العام الدراسي(1990)، وقد اعتمدت الدراسة على مقياس "لويزك" لتقدير الذات وتوصلت إلى أن لنوع الرعاية التي يعيش في كنفها الطفل دور هام في تقدير ذاته، كما كشفت عن وجود تأثير واضح لحرمان الطفل من أحد الوالدين على تقديره لذاته، ويزداد هذا التأثير لفقدان كلا الوالدين.

- **دراسة وفاء محمد مهني حسين (2014):** بعنوان "قلق المستقبل وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من أطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين قلق المستقبل وتقدير الذات، وقد طبقت على عينة متكونة من (60) طفلا يعاني من اضطراب الكلام تتراوح أعمارهم ما بين (10-12) سنة، إذ تم استخدام مقياس قلق المتقبل ومقياس تقدير الذات من إعدادها، وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وتقدير الذات لدى عينة من أطفال ذوي اضطرابات النطق والكلام.(باحمد جويدة، 2015، ص79).

7-4- الدراسات الأجنبية التي تناولت تقدير الذات:

- **دراسة بلاك كلامك كونستانس (1996) Black, Klamk Constance:** بعنوان "تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات"، هدفت الدراسة إلى البحث عن العلاقة بين تقدير الذات ومتغيرات النوع والحالة الإجتماعية والإقتصادية، الأصل العرقي، الخصائص أو مميزات العائلة والتحصيل الدراسي، وقد أجريت هذه الدراسة على (90) تلميذ من تلاميذ المدرسة أغلبهم من اللون الأبيض 54% ومن

اللون الأسود حوالي 18% وآخرين 15%، وإستخدمت إستبيان تقدير الذات الذي طوره كل من دبوا Duboi، فغنر Fegner، فيليبس Phillips و لييز Lease (1995)، واستخدمت أيضا المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن تقدير الذات عادة ما يكون له اتجاهات متعددة تمثل العائلة القوة الدافعة لتنمية تقدير الذات الأكاديمي كما توصلت أيضا إلى أنه لا توجد فروق في تقدير الذات بين الإناث والذكور.(عيسى أنور أحمد، 2015، ص93).

- **دراسة سولومون وسيرز Solomone,Serres (1999):** بعنوان "تأثير سلوك الآباء العدواني اللفظي على تقدير ذات الأبناء والتحصيل الدراسي".

هدفت الدراسة إلى تمييز تأثيرات العدوان اللفظي من العدوان البدني ودراسة ما إذا كان عدوان الآباء اللفظي له تأثيره السلبي على تقدير التلاميذ وإنجازاتهم العلمية والدراسية. تكونت عينة الدراسة من تلاميذ وصل عددهم إلى (144) تلميذا تراوحت جنسيتهم ما بين الفرنسية والكندية، حيث تم إختيارهم من أربع مدارس عامة من الطبقة المتوسطة، وقد تم إختيار التلاميذ من الصف الخامس إبتدائي.

وإستخدم الباحث في هذه الدراسة مقياس منظور فهم الذات عند الأطفال لهارتر(1989) وتمت ترجمته إلى الفرنسية. وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ الذين يعتبرون أبويهم لديهم عدوان لفظي منخفض وهؤلاء الذين يعتبرون أبويهم لذيهم عدوان لفظي مرتفع في الذات والتحصيل الدراسي.

- **دراسة بلكيلاني (2008):** بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بقلق المستقبل لدى الجالية العربية المقيمة بمدينة أسلو بالنرويج".

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين تقدير الذات وقلق المستقبل، تكونت عينة الدراسة من (110) من المقيمين في مدينة أسلوفي في النرويج من الجالية العربية، منهم 60 من الذكور و 50 من الإناث، وطبق على أفراد العينة مقياس الذات وقلق المستقبل من إعداد الباحث وقد توصلت هذه الدراسة

إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين تقدير الذات وقلق المستقبل و أن العلاقة بينهما علاقة تبادلية، كما أشارت النتائج إلى أن أفراد العينة يشعرون بقلق المستقبل ولذيهم تقدير عالي لذواتهم، كما توصلت كذلك إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الأفراد من ذوي التقدير العالي للذات وقلق المتسقبل كما توجد علاقة إرتباطية عكسية بين الأفراد من ذوي التقدير المنخفض للذات وقلق المستقبل.(الحربي تهاني محمد، 2014، ص75).

7-5- الدراسات العربية التي تناولت كل من التنمر وتقدير الذات:

- **دراسة منى محمود الصرايرة (2007):** بعنوان "الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين التلاميذ المتنمّرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين التلاميذ المتنمّرين وضحاياهم العاديين في مرحلة المراهقة.

كما هدفت الدراسة إلى إستكمال البيانات الكمية على صعيد نوعي، من خلال دراسة حالات تقتل التلاميذ المتنمرين وضحاياهم ذكورا و إناثا وقد تكونت عينة الدراسة من (302) تلميذ وتلميذة، منهم (158) تلميذا و (144) تلميذة صنفوا إلى ثلاثة فئات: فئة التلاميذ والتلميذات المتنمّرين وفئة التلاميذ والتلميذات الضحايا، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أيضا وجود فروق نوعية بين التلاميذ المتنمرين وضحاياهم في التحصيل الدراسي، وأيضا وجود فروق نوعية في العلاقات الإجتماعية تعزى لفئة التلميذ (المتنمر، الضحية، العادي) ولصالح التلاميذ الضحايا.

➢ **دراسة طرب عيسى جرايسي (2012)** : بعنوان "سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ"، هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم تقدير الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ، تكونت عينة الدراسة من (367) تلميذ وتلميذة، منهم (159) تلميذ و(208) تلميذة، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2010/2011)وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة، وشكلوا ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي، ولغايات الإجابة عن أسئلة الدراسة طبق مقياس سلوك التنمّر، ومقياس مفهوم تقدير الذات اللذان أعدهما الباحث بعد التحقق من دلالات صدق البناء لهما، واستخراج معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (ألفاكرونباخ).

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لسلوك التنمّر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بلغ (1.52) وجاء في درجة منخفضة، وأن المتوسط الحسابي لمفهوم تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في منطقة الناصرة بلغ (3.18)، كما توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية عكسية بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

7-6- الدراسات الأجنبية التي تناولت كل من سلوك التنمر وتقدير الذات:

➢ **دراسة كوكينوس وبانايوتو (2004):** بعنوان "السلوك التنمري والسلوك الفوضوي واضطراب السلوك وعلاقته بكل من تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي".

بحثت هذه الدراسة في العلاقة بين السلوك التنمّري والسلوك الفوضوي واضطراب السلوك وتقدير الذات والتحصيل الأكاديمي، تألفت عينة الدراسة من (202) تلميذ وتلميذة من المدارس المتوسطة في قبرص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تقدير الذات منخفض يتنبأ بسلوك التنمّر.(رنا محسن شايع، 2018، ص371).

➢ **دراسة هوبري، تاركينو، لان فرانشي(Houbre, Tarquinio and Lanfranchi,2010):**

دراسة بعنوان " تقدير الذات وعلاقته بالتنمّر المدرسي لدى التلاميذ في المدارس الأمريكية" هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة التعبير عن مفهوم الذات وعن إستراتيجيات التوافق المستخدمة من قبل التلاميذ ضحايا التنمّر. تكونت عينة الدراسة من (524) تلميذ وتلميذة تم إختيارهم عشوائيا من مجموعة من المدارس المتوسطة في نيويورك.

إستخدمت الدراسة مقياسين تم تطويرهما من قبل الباحثين في عملية جمع البيانات. أشارت النتائج إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين مستوى انخفاض تقدير الذات وبين التعرض إلى سلوكات التنمّر من قبل التلاميذ الآخرين.

7-7- التعقيب على الدراسات:

من خلال العرض السابق يتضح أن المحور الأول اهتم بالدراسات التي تناولت سلوك التنمّر وعلاقته ببعض المتغيرات، كما اهتم المحور الثاني بتقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات، في حين اهتم المحور الثالث بالدراسات التي تناولت سلوك التنمّر وعلاقته بتقدير الذات.

كانت أغلب عينات الدراسة عبارة عن تلاميذ المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، حيث ركزت معظم هذه الدراسات السابقة التي تم عرضها على تلاميذ المرحلة المتوسطة كدراسة شطيبي (2014) ودراسة عمر (2017) ودراسة هناء (2017)، وأيضا دراستي أبو عرار (2010) ودراسة أحمد (2016)، على غرار دراسة خوخ (2012)، ودراسة ووك (2001)، ودراسة محمد (2000) وغيرها التي اشتملت عينتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية، بينما نجد واحدة فقط من بين الدراسات السابقة إعتمدت في إختيارها لعينتها على تلاميذ المرحلة الثانوية كما هو الحال في دراسة فرايسن (2007). وهو ما يتفق مع دراستنا الحالية.

ومثلما تم الإعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة كانت بعض الدراسات التي تناولت سلوك التنمّر وتقدير الذات ومجموعة من المتغيرات الأخرى قد إعتمدت على المنهج الوصفي أو إحدى تطبيقاته سواء تعلق الأمر بالعينة (ذكور و إناث) كما هو الحال في دراسة شطيبي **(2014)** ودراسة بلاك كلامك **(1996)**، وعليه فهذه الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي وهذا من أجل وصف الظاهرة ثم تحليلها وتفسيرها بناءا على ما تم التأكد منه ميدانيا.

أما بالنسبة لأدوات جمع البيانات فقد اعتمدت معظم هذه الدراسات على المقاييس المتعلقة بكل من المتغيرات المدروسة كمقياس قلق المستقبل ومقياس تقدير الذات ومقياس سلوك التنمر بحيث تم استخدام في كل من دراسة عمر (2017) ودراسة خوخ (2012)، دراسة ووك (2001)، ودراسة أحمد (2016) نفس الأداة وهي مقايس السلوك التنمّري أو مقياس التنمّر المدرسي.

ومجمل القول أن هذه الدراسات قد أفادتنا في التعرف على موضوع صياغة الفروض وإتباع المنهج المناسب، كما أعطتنا لمحة عن الأدوات التي سوف نستخدمها في جمع البيانات وفي اختيار العينة، والدراسة الحالية ركزت على معرفة طبيعة العلاقة بين سلوك التنمّر وتقدير الذات عند التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية.

الفصل الثاني: سلوك التنمّر.

تمهيد:

أولا: التنمّر.

1- تعريف التنمّر.
2- تاريخ التنمّر ومدى انتشاره في المدارس.
3- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري.
4- خصائص التنمر.
5- خصائص المتنمر والمتنمر عليه.
6- طبيعة التنمر.
7- أنماط التنمّر.
8- أسباب التنمّر.
9- النظريات المفسرة للتنمّر.
10- آثار السلوك التنمّري.
11- علاقة التنمّر بالانتحار.
12- الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر.

ثانيا: مرحلة المراهقة.

1- تعريف المراهقة.
2- مطالب نمو المراهق.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

تعد ظاهرة التنمر من أكثر المشكلات المنتشرة في مؤسسات التعليم و التي تحدث في الخفاء، و تترك أثارا سلبية عند التلاميذ سواءًا كانوا متنمرين أو ضحايا خاصة في مرحلة المراهقة، وذلك كون المراهق في هذه المرحلة عرضة لتغيرات عديدة نتيجة ضغوطات وتوترات نفسية، فالتنمر عبارة عن سلوك عدواني يأخد أشكالا مختلفة، فقد يكون لفظيا أو جسديا أو نفسيا أو يكون في شكل سخرية وإبتزاز، ونتيجة لما يحدثه هذا السلوك من تأثيرات سلبية مختلفة نفسية واجتماعية واضطرابات شديدة، حظي هذا الأخير في البلدان الغربية والعربية بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله وأنواعه والفئات المشاركة فيه والعوامل المؤثرة فيه، وخلصت إلى بناء برامج علاجية للحد أو الخفض من سلوك التنمّر في أوساط التلاميذ المراهقين، وهذا ما سنعرضه بالتفصيل في هذا الفصل.

أولا: التنمّر.

1- تعريف التنمّر:

- **لغة:**

من تَنَمَّرَ ، يَتَنَمَّرُ، تَنَمُّرًا، فهو متنمر والمفعول متنمر له.

و تَنَمَّرَ الشخص: نَمِرَ، غضب وساء خلقه، وصار كالنّمر الغاضب.

- **اصطلاحا:**

هو ايقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية، من قبل تلميذ متنمر على تلميذ آخر أضعف منه أو أصغر منه، أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر، والتلميذ المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤدي الآخرين الذين يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية وإستخدام التهديد.(الصبحين والقضاة، 2013، ص36).

ويعرف "Olweus " (1995) النرويجي الذي يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التنمّر في المدارس المتنمّر به أو الضحية في السياق العام التالي: "التلميذ المتنمّر به يكون ضحية عندما يتعرض أو تتعرض، بصورة متكررة أو طول الوقت لأفعال سالبة من جانب تلميذ واحد أو أكثر من تلميذ، ويشير إلى أن معنى التعبير "أفعال سالبة" يجب أن يحدد أكثر، فيقول: " أنه فعل سالب عندما يحاول تلميذ ما متعمدا أن يلحق الأذى بتلميذ آخر". والأفعال السالبة يمكن أن تكون بالكلمات مثلا: بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون الأفعال السالبة بدون إستخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكثير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الإستجابة لرغبته".

ويلفت " Olweus " (1995) النظر إلى أن التنمّر يمكن أن يقوم به تلميذ واحد أو جماعة وقد يكون هدف التنمّر تلميذا واحدا "الضحية" أو جماعة في إطار التحرش المدرسي. ويضيف "أنه يجب التأكيد على أن المصطلح لا يستخدم أو يجب أن لا يستخدم عندما يكون التلميذين متساويين في القوة البدنية والنفسية وهما يتشاجران أو يتقاتلان".

ويؤكد على "أنه من أجل استخدام مصطلح التنمّر، يجب أن يكون هناك عدم توازن قوة (علاقة قوة لا تماثلية) بين التلميذ الضحية والتلميذ أو التلاميذ الذين يتحرشون به". ويعرف التنمّر في المدرسة بأنه "العنف العقلي أو الجسدي طويل الأمد الذي يمارسه تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ آخر غير قادر على الدفاع عن نفسه في ذلك الوضع الواقعي".

ويتفق " Rigby " أحد الرواد الباحثين في مجال التنمّر في المدارس مع "Olweus " في أن التنمّر: ظلم أو إضطهاد متكرر يكون جسميا أو نفسيا لشخص أقل قوة من جانب تلميذ أكثر قوة أو مجموعة من التلاميذ، ويختلف الظلم الذي يحدث في التنمّر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمّر ناتج عن عدم توازن في القوة بين المتنمّر و الضحية، بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الإضطهاد. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص22-23).

من خلال كل هذه التعريفات والآراء نستنتج بأن التلاميذ الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام التلاميذ الذين يتسببون في مضايقتهم أما حينما ينشأ خلاف بين تلميذين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمّرا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاج بين الأصدقاء، غير أن المزاج الثقيل المتكرر، مع سوء النية وإستقراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والإعتراض لدى التلميذ الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمّر.

2-تاريخ التنمّر ودرجات انتشاره في مؤسسات التعليم :

2-1- التطور التاريخي لظاهرة التنمّر:

لقد شغلت قضية العدوان الإنسان منذ فجر التاريخ، حيث شغل بال رجال الدين والفلاسفة وعلماء البيولوجيا والأنثربوبوجيا وعلماء النفس والسياسيين، وقلما نجد فيلسوف او عالم في مجالات مختلفة لم يهتم بقضية العدوان، كما أن اهتمام الباحثين بالعدوان تزايد مع نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، بعد أن خرج مجال البحث في ظاهرة العدوان على الأطر الفلسفية والإصلاحية والقضائية إلى مجال البحث العلمي. (قطامي وصرايرة،2009، ص15).

والتنمر كأحد أشكال السلوك العدواني أعتبر هو الآخر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات، منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشري حيث يمارسونه بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وعلى الرغم من أن السلوك التنمري (bullying behavior) موجودة في المجتمعات البشرية منذ القدم، إلا أن البحث في هذا الموضوع حديثا نسبيا، ويعد السلوك تنمرا عندما يشمل هجوما نفسيا ولفظيا وبدنيا وغير مستثار على الضحية (victim) ، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي السنتين تقريبا، حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم أولي للتنمر، ينمو تدريجيا ويستمر حتى يصل إلى الذروة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويستمر خلال المرحلة الإعدادية و المرحلة الثانوية، إلا أنه قلما يوجد في المرحلة الجامعية باستثناء السخرية. (الدسوقي، 2016، ص5).

كانت بداية ظهور مفهوم التنمر (bullying concept) لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين السلوك والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشاط وممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والإجتماعية والإنفعالية والأكاديمية، التي

تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية، على الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية إرتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين المهتمين بالعلاقات الإجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوا العلاقات الاجتماعية بمحمل الجد، واعتبروا أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة، التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائيا، إلى أن جاء ألويس (olweus) وبالتحديد عام 1991م ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده ووضع أساس تنظيري له.(بهنساوي، علي حسن، 2015، ص14).

2-2- حجم ودرجة انتشار التنمر في المدارس:

إن ظاهرة التنمر في المدارس قد أضحت مسألة يعترف بأنها شكل من أشكال العدوانية، التي قد تؤدي إلى عواقب نفسية بعيدة المدى لكلا الجانبين المتنمر والضحية (المعتدي عليه)، وإستجابة لهذه المسألة فقد أعادت الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال (AAP) النظر في وثائقها الموضوعية حول عنف الشباب، بحيث شملت ولأول مرة معلومات عن كيفية التعرف على التنمر وكيفية التعامل معه، كما أن هناك رابط قوي بين التنمر والانتحار، حيث يؤدي التنمر إلى العديد من حالات الانتحار كل عام، وقدر ما بين (15- 25%) من الأطفال ينتحر سنويا في بريطانيا وحدها، ولأنهم يتعرضون للمضايقات تم إصدار قانون مكافحة التنمر عند الأطفال عام (2003) لمساعدة الأطفال الذين كانوا ضحايا هذا النوع من التنمر عن طريق بحث ونشر مهارات التأقلم. (قطامي والصرايرة، 2009، ص11).

وانتشرت هذه الظاهرة على صعيد كبير، فقد أشارت دراسة أمريكية إلى أن (16%) من تلاميذ المدارس يتعرضون لأشكال مختلفة من سلوكيات التنمر، كما أشارت الدراسة أيضا إلى أنه ينتشر بصورة كبيرة في الصفوف الأولى من المرحلة الثانوية في أستراليا، حيث تعرض (50%) من التلاميذ

الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (15– 17) سنة للتنمر، كما أن التنمر لا ينحصر في دين أو ثقافة أو مجموعة عرقية معينة، بل موجود في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ففي اليابان (15%) وفي استراليا واسبانيا (17%) وفي الدول الإسكندفانية (15%) و(20%) في انكلترا وكندا. (أسماء عبد المحسنين، 2014، ص72).

أشارت نتائج بحوث ألويس (Alweus, 1991) إلى أن الذكور هم أكثر مشاركة في التنمر مقارنة مع الإناث، وأن (69%) من الإناث يكن ضحايا للتنمر ما بين الصف السابع والتاسع، وأن من (15–20%) يتنمر عليهن الذكور والإناث معا، وأن بنسبة أكثر من (80%) الضحايا الذكور يتنمر عليهم من الذكور، ويرى أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث المتنمرات التنمر الغير مباشر مثل التجاهل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية والاستثناء من المجموعة (الإقصاء) والتنمر اللفظي (توجيه الشتائم والسب). (سايحي سليمة، 2019، ص84).

كما أشارت الإحصائيات أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12–18) سنة قد تعرضوا بنسبة ما يقارب (1.2) مليون حالة عنف وتنمر في المدرسة خلال سنة (1998)، ففي دراسة باتريسيا (Patricia) تشير إلى الوضع الذي تعيشه المدرسة الأمريكية في السنوات الأخيرة من خلال الأرقام التالية: (حويتي أحمد،2006، ص28–29).

- (18%) من تلاميذ الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل مدارسهم.
- (18%) من التلاميذ صرحوا أنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب إلى المدرسة أو العودة منها.
- (40%) من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأن أدواتهم المدرسية قد سرقت خلال السنة الدراسية (1993).

- (18%) من تلاميذ الصف الثامن صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد بالسلاح خلال السنة الدراسية (1993).

ويتعرض أيضا ما نسبته (10%-15%) من جميع الأطفال في العالم للإستقواء، أو أفراد يتعرضون للإستقواء في المجالات المختلفة الجسمية أو النفسية أو اللفظية أو الجنسية.(الصبحين والقضاة،2013، ص12).

وقد كشف "المجلس الوطني للتعليم الثانوي" عن أرقام مروعة حول تنامي العنف بالمؤسسات التربوية في سنة (2011)، حيث جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة، باعتبار (60%) من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدائية وذلك بالاعتداء على ما يقارب (5) آلاف أستاذ منها (200) حالة، صدرت عن تلاميذ الصف الابتدائي مع تسجيل (20) ألف حالة عنف بين التلاميذ من مجموع (8) ملايين تلميذ، كما أحصت وزارة التربية الوطنية خلال سنة (2007م) ما يعادل (764) ألف حالة عنف، منها أزيد من (45) ألف حالة عنف بدني (مادي)، وحوالي (3) ألف حالة سرقة و(20) ألف حال عنف جنسي وما يعادل (9) آلاف حالة ضرب بين التلاميذ.(بوطورة كمال، 2017، ص155).

وفق إحصائيات الدرك الوطني (2015م) من خلال القضايا المعالجة من طرف وحدات الدرك الوطني، في مناطق إقليم وإختصاص الدرك الوطني (المناطق الريفية، والشبه الحضرية)، فإن ظاهرة العنف في المدارس أخذت أبعاد في المجتمع الجزائري، أين تم إحصاء (99) قضية في مجال العنف داخل المؤسسات التربوية، رغم انخفاض في عدد القضايا المعالجة مقارنة بسنة (2014م)، فإنه تم تسجيل انخفاض قدره (26%) في عدد القضايا المعالجة، كما يشير أيضا الدرك الوطني من خلال نفس الإحصائيات إلى أن الشريحة العمرية ما بين (18و30) سنة هي الفئة الأكثر ارتكابا للعنف، في

المؤسسات التربوية لمختلف الأطوار التعليمية بنسبة (32%) (المعلمين، العمال، مسؤولين)، تليها شريحة المتمدرسين التي تقل أعمارهم عن (18) سنة بنسبة قدرها (30%)، وهذه الفئة الأخيرة هي الأكثر استهدافا بالعنف في جميع الأطوار التعليمية بنسبة تصل إلى (62%). (شريفي هناء، 2018، ص1026).

3- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري:

إن مصطلح التنمر يتداخل مع مفاهيم مصطلحات عدة، الأمر الذي قد يجعل من الصعب التمييز بينها، ومن بين هذه المفاهيم نجد العدوان والعنف والمشاغبة والمضايقة، فقد اختلفت تعريفات هذه المصطلحات تبعا لاختلاف آراء الدارسين والمهتمين في هذا المجال، وتبعا لاختلاف الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها وسنعرض فيما يلي مفهوم كل مصطلح:

3-1- العدوان: عرفه باندروا (1973):على أنه "سلوك يحدث نتائج مؤديه أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا، وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدوانيا"، وعليه حدد ثلاث معايير يتم في ضوءها الحكم على السلوك العدواني بأنه عدوان وهي:

- المعيار الأول: خصائص السلوك ذاته إهانة، ضرب، تخريب.
- المعيار الثاني: شدة السلوك.
- المعيار الثالث: خصائص كل من الشخص المعتدي والمتعدي عليه.(القمش مصطفى،2007، ص203).

وعليه فالتنمر درجة هينة من العدوان، فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسديا، وقد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشرا، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الآخر.(أبو الديار، 2012، ص30).

وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر ويحدث بانتظام وفترة من الوقت، وعادة ما يتضمن عدم التوازن في القوة فالتنمر نمط من العدوان.

3-2- العنف: يشير بومان (Bouman،2008): إلى أن سلوك التنمر يؤدي إلى العنف إلا أنه يختلف تماما عن العنف، فالعنف يأخذ صورا متعددة منها: حمل السلاح والتخريب والإيذاء الجسمي الشديد كالقتل والسرقة والإكراه وغيرها، مما لا يمكن من سلوك التنمر فضلا عن ذلك فإن سلوك التنمر يتوفر فيه النية المبنية للإيذاء والتكرار والاستقرار وعدم التوازن في القوة، بين المتنمر والمتنمر عليه (الضحية) وكلها شروط أساسية لتحديد ماهية التنمر. (مظلوم مصطفى،2007، ص87).

يشير زايد وآخرون (2002) إلى أن العلاقة بين العنف والعدوان تكون من خلال مسارين، المسار الأول:شدة الفعل والمسار الثاني: عامل الظهور والعنف يكون واضحيا وظاهرا، ولكن العدوان لا يشترط أن يكون ظاهرا ففي بعض الأحيان يكون خفيا، وبالتالي فإن كل عنف يعد عدوانا ولكن كل عدوان لا يعد عنفا بالضرورة. (الصوفي، وقاسم المالكي، 2012، ص157).

قد يتداخل مفهوم العنف والعدوان تداخلا كبيرا، فالعنف هو صورة من صور العدوان بين الأفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة، ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين الجماعات، وللعدوان منافذ كثيرة وغالبا ما يتعرض للتحويل.

3-3- المشاغبة: هناك من عرف المشاغبة على أنها تنمر يشمل جميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد الآخر (الضحية) قليل الحيلة ولا يقوى على المواجهة، إن هذا السلوك يأخذ أشكالا متعددة جسدية وانفعالية ولفظية ومباشرة وغير مباشرة. (خوج حنان،2012، ص13).

ومن أهم مميزات سلوك المشاغبة:

- سلوك لا يمكن التنبؤ به.
- لا يتقيد بالنوع أو الطبقة أو الجنس أو الاختلافات الطبيعية الأخرى.
- يكون في أسوء حالاته أثناء المراهقة المبكرة.
- التكرار المستمر لإيذاء الآخرين عن طريق إيذاء مشاعرهم ببعض الكلمات والعبارات وتكرار الهجمات الجسدية على الآخرين.
- يتم من قبل فرد واحد أو مجموعة أفراد.

3-4- المضايقة: تعرف المضايقة على أنها تعرض التلميذ لكلام مسيء وجارح أو سخرية من طرف تلميذ آخر أو مجموعة تلاميذ، وقد يتعدى ذلك إلى الضرب المبرح أو الركل أو التهديد أو الحبس داخل غرفة، ولا يمكن أن تعتبر هذه التصرفات مضايقات إلا إذا حدثت باستمرار، وتقدر على التلميذ وصعب عليه الدفاع عن نفسه، والمضايقة اللفظية والمعنوية تتمثل في تعرض التلميذ للسخرية والتسمية بأسماء جارحة أو التهديد أو التهميش أو الرفض أو العزل المتعمد، وتكون المضايقة بسبب العرق أو الأصل أو إزاء العلاقات العاطفية مع الجنس الآخر. (غماري فوزية،2012، ص38).

والجدول رقم (01) يبين أنواع المضايقة بين الأقران:

	المضايقة المباشرة	المضايقة غير مباشرة
المضايقة اللفظية	السخرية، استثارة الآخر بكلام غير لائق، التّنابز بالألقاب.	نشر وترويج الإشاعات.
المضايقة الجسدية	الضرب، الركل، الصفع، تحطيم أو سرقة أملاك الآخرين.	إقناع صديق ودفعة للاعتداء على أحدهم لصالح المعتدي.
المضايقة غير اللفظية وغير الجسدية	التهديد، إشارات وإيماءات بذيئة وجارحة.	عزل البعض عن المجموعة والتلاعب بالصدقات وتهديد عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.

(عماري فوزية، 2012، ص38).

4- خصائص التنمّر:

في بيئة التنمّر المدرسي غالبا ما يكون ضحية التنمّر تلميذا وحيدا يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من التلاميذ يتزعمهم قائد سلبي"، لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح ما بين (20-40%)، أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمّر من قبل تلاميذ منفردين وبناءً على ذلك يصنف السلوك العدواني بأنه تنمّر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

– التنمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسديا أو لفظيا أو بشكل غير مباشر.

– التنمّر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت.

– التنمّر يحدث داخل إطار علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيا أو معنويا، وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع المراهقين ذوي التأثير الكبير على أقرانهم فتظل بين المتنمّرين والضحية.

كما يمكن أن يضاف إلى ذلك أن سلوك التنمّر غالبا ما يحدث دون أن يكون هناك استفزاز واضح. ويرى كل من "Atlas Peplee" أن هناك معيارا آخر مهما وهو لابد من توفر النية والقصد لإيذاء الضحية.

ومما هو جدير بالذكر ويحسن الإشارة إليه في هذا المجال توضيح خصائص صراعات الرفاق التي لا يميزها كثير من الباحثين والآباء عن خصائص التنمّر، والتي نقوم باستعراضها فيما يلي:

- حرية التعبير: حيث أن الرفاق لا يصبرون على مواقفهم.
- الرغبة في التواصل: الرفاق يقدمون مبررات لاختلافهم.
- العلاقة بينهم لها تقديرها: الرفاق يعتذرون.
- خيار التفاوض: الرفاق يساومون ويتفاوضون للحصول على حاجاتهم.
- خيار التحرر: فالرفاق يمكن أن يغيروا الموضوع ويغادروا.

ومما هو شائع ومعروف عن التنمّر في المدارس والذي أثبتت الدراسات عدم صحته:

– الاعتقاد بأن التنمّر هو جزء من نمو التلاميذ الاجتماعي، وجميعهم يجتازونه.

– أن الإيذاء يساعد الضحية على أن يصبح أكثر خشونة.

– إعتقاد الكثيرين أن المتنمّرين ضعاف، وغير آمنين داخليا، وأنهم يتصرفون بخشونة من الخارج لتغطية مشاعرهم الحقيقية. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص26–27).

وإستنادا إلى هذه الخصائص، يمكن اعتبار التنمّر المدرسي شكلا من أشكال الإساءة "إساءة الأنداد". وما يجعل التنمّر المدرسي مختلفا عن أشكال الإساءة أو العنف الأخرى مثل العنف ضد الأطفال والعنف المنزلي، هو البيئة التي يحدث فيها ذلك العنف وأيضا طبيعة وشكل العلاقة بين أطراف الإعتداء وأيضا نية الإعتداء وإيذاء الضحية.

5– خصائص المتنمّر والمتنمّر عليه:

حدد " Weinhold " خصائص المتنمّر والمتنمّر عليه فيما يلي:

- تعمّد الأذى: فالمتنمّر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عندما تظهر الضحية عدم الارتياح.
- الفترة والشدة: فالمتنمّر يستمر لفترة طويلة، ودرجة التنمّر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.
- قوة المتنمّر: يتمتع المتنمّر بالقوة بسبب العمر، الحجم، والنوع.
- قابلية السقوط عند الضحية: الضحية سريعة الانخداع ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية.
- غياب الدعم: فالضحية تشعر بالعزلة والضعف و أحيانا لا يذكر الضحية المتنمّر عليه.

ويمكن تفصيل خصائص المتنمّر والمتنمّر عليه كل على حدى على النحو التالي:

5-1- خصائص المتنمّر:

يميل المتنمّرين إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم. كما يتميز المتنمّر بأنه محاط بمتنمّرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني ولكنهم يشاركون فيه، ويقدموا الدعم والتشجيع للمتنمّر، فمواقفهم ترفع من إحساس المتنمّر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمّر مستمرا.

5-2- خصائص الضحية:

يتصف الضحايا بأن لديهم تقدير ذات منخفض، وعدد قليل من الأصدقاء وإحساس بالفشل، وسلبية وقلق وضعف وفقدان ثقة بالنفس.

معظمهم أضعف جسديا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمّرين.

ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال. يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدراتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والشعورية لديهم.

5-3- خصائص المتنمّر/الضحية:

تشير الأبحاث إلى أن العديد من الأطفال المتنمّرين في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا التنمّر، فهم يتنمّرون على من هم أصغر منهم سنا وحجما، ويكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سنا وحجما، وهم أحيانا متنمّرون في المدرسة وضحايا في البيت. لذا يعد التعامل مع المتنمّر الضحية أصعب من التعامل مع غيره من الأشكال، فهم يظهرون سلوكا عدوانيا غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدو الحساسية. ولأنهم يميلون إلى التنمّر دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء. يوصف المتنمّرون/الضحايا بأنهم أكثر قلقا وتقلبا وانفعاليا وأقل شعبية ويسهل استفزازهم، ويستفزون الآخرين بشكل دائم كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه، ويميلون إلى إزعاج التلاميذ الآخرين، واستفزازهم. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص 27-30).

6- طبيعة التنمّر:

يوضح " أورتيجا " (1997) أن المخطط الاجتماعي للسيطرة / الخضوع جزء من عملية التطبيع الاجتماعي، ويجب أن يأتي منسجما في إطار التبادلية الاجتماعية التي تسمح لاثنين من المشاركين في أمر ما، أن يمارسا ضبطا على تصرفاتهما، وعلى تصرفات أقرانهما بالمدرسة، على التوالي، ويتيح هذا الأمر خبر باتقان توزيع القوة الاجتماعية في جانبيهما: جانب الفرص (imposing) وجانب الطاعة (obeying) ويتغيب على المشاركين في مخطط السيطرة والخضوع، أن يتجاوزا خبرة تكافؤ الفرص في سبيل تنفيذ نقيض سلوك كليهما، وتوضح الخبرة العملية بالتبادلية في هذا النمط، أن التفاوض هو المسار الأفضل معقولية لتحقيق الاتفاق الاجتماعي. ولكن أحيانا ما يحدث لأسباب متعددة، أن يتشكل نظام علاقات جماعات الرفاق وفق مخطط السيطرة/ الخضوع، الذي يتضمن معتقدات غير عادلة، تكون فيها السلطة يمارسها البعض، والطاعة المفروضة على البعض الآخر، قواعد غير مرنة، ويجعل عدم النضج

الشخصي من مقاومة هذه القواعد أمرا صعبا وفي ظل العزلة عن الآخرين، تتخذ هذه القواعد صورا متعددة فيما يتعلق بإدعاء السلطة والتحكم والحفاظ عليهما. وفي الصورة الشائعة يكون أحد الأفراد متحكما ويكون الآخر متحكما فيه، أي يمارس الواحد إساءة استخدام السلطة بصورة أو أخرى، ولكن على الآخر أن يستسلم للقواعد التي لم تتولد نتيجة اتفاق أو تشاركية، والتي تكون واضحة الضرر، وهذا ما يسمى بالتنمّر (Bullying). (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص 23-24).

7- أنماط التنمّر:

يحدث التنمّر بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضا مختلفة في شدة الإيذاء فهي تشتمل على التنمّر الجسدي، التنمّر اللفظي، الجنسي، التنمّر النفسي والعنصري.

- **التنمّر الجسدي:** من أكثر أشكال التنمّر المعروفة ويتضمّن (الضرب والدفع والبصق على الآخرين وإتلاف ممتلكات الغير، والمزاح بطريقة مبالغ فيها وغيرها).
- **التنمّر اللفظي:** يتضمّن (إطلاق الأسماء على الآخرين والسخرية والتوبيخ والإيماءات والتلميحات والقذف والسب للآخرين بصورة متعمدة (نسبهم وديانتهم ومكانتهم الاجتماعية، الاستخفاف بهم للتقليل من مكانتهم).
- **التنمّر النفسي:** حيث يضيف "بيركينز وبيرينا" إلى الأشكال السابقة التنمّر النفسي مثل التخويف والاستبعاد الاجتماعي ونشر الاشاعات.

كما قام "سميث" بإضافة أنواع أخرى من التنمّر وهي:

- **التنمّر الانفعالي:** يشمل على التهديد والشتائم والسخرية من الضحية والاستبعاد عن الأقران والإذلال واختلاف قصص مزيفة ومخزية).

- **التنمّر الجنسي:** ويشمل على (اللمس الغير لائق والتعليقات المخجلة على الآخرين والتحرش الجنسي بهم).

كما قسم علماء آخرون سلوك التنمّر إلى:

- **سلوك مباشر:** يقتضي مواجهة مباشرة بين كل من المتنمّر والضحية إذ يتضمّن هذا الشكل من أشكال سلوك التنمّر التي من خلالها يتم مضايقة الضحية أو تهديده من باب السخرية والاستهزاء والتقليل والتحفيز من الشأن والإغاظة والتعليقات البذيئة وجرح وإهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه أو مخالطته وكذلك التّنابز بالألقاب البذيئة.
- **سلوك غير مباشر:** يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراءه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال (نشر إشاعات خبيثة، وكتابة التعليقات الشخصية عن الضحية وإرسالها عن طريق البريد الإلكتروني بغرض جعله منبوذا بين زملائه. فضلا عن النظريات والإيماءات الوقحة). (حنان خوج، 2012، ص 194).

8- أسباب التنمّر:

عادة ما تعود أسباب ظهور التنمّر في المدارس إلى التغيرات التي حدثت في المجتمعات الإنسانية، والمرتبطة أساسا بظهور العنف والتّمييز بكل أنواعه، واختلال العلاقات الأسرية في المجتمع، وتأثير الإعلام على المراهقين في المراحل المتوسطة والثانوية، وكثرة المهاجرين الفقراء الذين يسكنون الأحياء الفقيرة وعدم قدرة أهل هؤلاء التلاميذ المتنمّرين على ضبط سلوكهم، وعموما يمكن تلخيص أهم الأسباب التي أدت إلى انتشار ظاهرة التنمّر في النقاط التالية: (الرواشدة، 2009، ص35).

8-1- الأسباب الاجتماعية:

في كثير من الأحيان، ينحدر المتنمّرون من المتوسطات الفقيرة ومن العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة، أو ما يسمى أحزمة الفق، وتعاني من مشاكل اقتصادية، في ظل وضع سوسيولوجي يتسم باتساع الهوة والفوارق بين الطبقات الاجتماعية، وعادة ما يكون المتنمّرون، وخصوصا القادة منهم، ذوي شخصيات قوية ومن الشخصيات السيكوباثية المضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع في إمكانية تحوله خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهدد استقرار المجتمع حيث غالبا ما يؤسس المتنمّرون عصابات إجرامية أو ينضمّون إلى عصابات إجرامية قائمة.

8-2- الأسباب الأسرية:

تميل الأسر في المجتمعات المعاصرة إلى تلبية الاحتياجات المادية للأبناء من مسكن وملبس ومأكل وتعليم جيد وترفيه، مقابل إهمال الدور الأهم الواجب عليهم بالنسبة للطفل أو المراهق، ألا وهو المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات السيئة والتربية الحسنة، وقد يحدث هذا نتيجة اشتغال الأب أو الأم أو هما معا عن تربية أبنائهما ومتابعتهم مع إلقاء المسؤولية على غيرهم من المدرسين أو المربيات في البيوت، وإلى جانب الإهمال، يعتبر العنف الأسري من أهم أسباب التنمّر، فالتلميذ الذي ينشأ في جو أسري يطبعه العنف سواء بين الزوجين أو اتجاه الأبناء أو الخدم لابد أن يتأثر بما شاهده أو ما مورس عليه، وهكذا فإن التلميذ الذي يتعرض للعنف في الأسرة، يميل إلى ممارسة العنف والتنمّر على التلاميذ الأضعف منه في المدرسة. (جودت، 2005، ص31).

8-3- الأسباب المرتبطة بالحياة المدرسية:

ارتقى العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة، وصلت حد الاعتداء اللفظي والجسدي على المدرسين من طرف التلاميذ وأولياء أمورهم حيث اندثرت حدود الاحترام الواجب بين التلميذ ومعلمه، مما أدى إلى تراجع هيبة المعلمين وتأثيرهم على التلاميذ، الأمر الذي يشجع بعضهم على التسلط والتنمّر على البعض الآخر، تماما كما يقع في المجتمعات عندما تتراجع هيبة الدولة والمؤسسات، إلى جانب ذلك يمكن أن يؤدي التدريس بالطرق التقليدية التي تعتمد مركزية المدرّس كمصدر وحيد للمعرفة وكمالك للسلطة المطلقة داخل الفصل، إلى دفع هذا الأخير إلى اعتماد العنف والإقصاء كمنهج لحل المشكلات داخل الفصل، مما يخلق بيئة مناسبة لنمو ظاهرة التنمّر، هذا بالإضافة إلى غياب الأنشطة الموازية داخل المدارس، واختزال الحياة المدرسية في الأنشطة الرسمية التي تمارس داخل الفصل في إطار تنزيل البرامج الدراسية. (الرواشدة، 2009، ص51-52).

8-4- الأسباب المرتبطة بالألعاب الالكترونية:

تعتمد الألعاب الالكترونية عادة مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي، لذلك نجد المراهقين المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعتبرون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية، امتداد لهذه الألعاب فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهنا تكمن خطورة ترك الأبناء يدمنون ألعاب العنف، لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والسعي للحد من وجودها، كما ينبغي على الدولة أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم، وإلى جانب الألعاب الالكترونية نجد ما عرض في التلفاز من أفلام العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة، ولا يخفى على أحد خطورة هذا الأمر

وخصوصا إذا استحضرنا ميل التلميذ إلى تصديق هذه الأمور وميله الفكري إلى التقليد وإعادة الإنتاج.(الرواشد، 2009، ص53).

9- النظريات المفسرة للتنمّر والتعقيب عليها:

9-1- نظرية التعلق: (Attahment Theory):

يعتبر "Bowlby" و" Ainswortth " و" Sroufe " من أهم العلماء المدافعين عن هذه النظرية التي استطاعت أن تقدم أحد التغيرات القوية لسلوكيات التنمّر والوقوع كضحية لهذه السلوكيات، وتعتمد هذه النظرية على نوع العلاقة التي تربط الطفل بمن يرعاه وخاصة الأم خلال فترة الطفولة، والنتائج البعيدة المدى المترتبة على هذا النوع من العلاقات، إذ وجد الباحثون "Bowlby" & " Ainswortth " & Sroufe " أن الأطفال ممن يتعرضون إلى استراتيجيات أبوية غير ثابتة أو متسلطة ينحون إلى تنمية مشاعر وأحاسيس ارتباط غير آمنة، وهو ما يؤدي بهم إلى الإيمان بمجموعة من المعتقدات التي تشمل عدم التقدير النفسي للذات، وقلة الاحترام، وعدم تقدير قيمة الآخرين، إضافة إلى الكثير من التعقيدات في مجال العلاقات الشخصية التي لا يمكن التنبؤ بها. وتؤدي هذه الاعتقادات إلى ظهور مشاعر غير آمنة لديهم، فعادة يبدؤون الصراعات الاجتماعية، ويبدؤون الصراع لجذب الانتباه أو التقرب من الآخرين في محاولة للسيطرة على الموقف وغالبا ما يستخدم الأطفال ذو العلاقات غير الآمنة التنمّر كوسيلة لحل الصراع والتحكم في بيئتهم. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص13).

9-2- نظرية الإحباط-العدوان (Frustration aggression theory)؛

لقد أكد كل من دولارد وميلر (Dellerd. Miller) أن العنف و العدوان بجميع أشكاله اللفظية والجسدية ما هو إلا استجابة فطرية للإحباط حيث تتناسب طرديا شدة العدوان كلما زاد الإحباط، وعليه

فالرغبة في السلوك التنمّري والعنف تختلف بكمية الإحباط التي يعانيها التلميذ، إن الشعور بالضيق وإعاقة إشباع الرغبات البيولوجية أو النفسية تثير لدى التلميذ الإحباط، مما يولد لديه سلوكا عدوانيا وبالتالي فإن سلوك العدوان هذا ما كان ليحدث لو لم يكن هناك شعور بالإحباط. (مغار عبد الوهاب، 2015، ص519).

وتعد نظرية الإحباط–العدوان تعديلا للوضع الغريزي، وتبعا لهذه النظرية تستبدل الغرائز بالدوافع كعوامل داخلية محددة للعدوان، والتي تعتبر استجابات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية، فالإحباط يعد دافع من دوافع العدوان ، وتبعا لهذا التحليل فإن التلاميذ المحيطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من الوالدين أو الفشل المستمر في المدرسة أو نقص العمل يتوقع أن يظهروا استياء وعدائية. (الصوفي، وقاسم المالكي، 2012، ص 158).

9-3- نظرية التعلم الاجتماعي (Sociam lesrningtheory)

من أهم روادها باندورا (Bandurx) و ولترز(Waltres) و باترسون (Patterson) تعرف هذه النظرية بأسماء كثيرة منها: نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد والمحاكاة أو التعلم بالنمذجة، وتصنف هذه النظرية بوصفها حلقة وصل بين النظرية المعرفية والنظرية السلوكية.

ترى هذه النظرية بأن التلاميذ يتعلمون سلوك التنمّر عن طريق ملاحظة نماذج السلوك العدواني عند والديهم ومدرسيهم ورفقائهم وحتى النماذج التلفزيونية، ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب التلميذ على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده مرة أخرى، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات التلميذ السابقة لعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في الاكتساب العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط. (الصبحين، القضاة، 2013، ص 51).

لقد بين باندورا العوامل التي تساعد على استقرار السلوك العدواني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي وهي على النحو التالي:

- التدعيم المباشر الخارجي: المتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك التلميذ العدواني.
- تعزيز الذات: إذ يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعا ويحقق له مصلحة أو لأفراد أسرته.
- التدعيم البديل: المتمثل برؤية التلميذ للمكاسب المادية التي تحصل عليها المعتدي، وتخلصه من الأضرار المحتملة فيحاول هذا التلميذ تقليد المعتدي في عدوانه.
- التحرر من عقاب الذات: بأن يجرد المعتدي عليه من الإنسانية وينفع ذاته، بأن المعتدي عليه يستحق الاعتداء عليه وإلحاق الأذى به.

وهكذا يتضح أن سلوك التنمّر يتعلمه التلميذ من خلال نماذج أسرية، ومن خلال الأقران ومن الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، فالتلميذ في أسرته يرى نماذج عدوانية كثيرة ويتعلم من أقرانه أعمال العنف والعدوان والتنمّر، ومن ثم يمكن القول بأن التنمّر هو حالة نمذجة لسلوك نماذج متنمّر سواء كان الأب أو الأخ أو المعلم ، أو الرفاق.(الدسوقي، 2016، ص32).

9-4- نظرية التحليل النفسي لسغموند فرويد(S.Freud):

يعد سيغموند فرويد مؤسسا ورائدا لمدرسة التحليل النفسي، يرى بأن السلوك ناتج عن التناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في أية مناسبة، وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو

تنمّر، أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمّر فيرى أدلر (Adler) أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في اللاشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي. (غسق غازي العباسي، 2016، ص94).

ويفسر السلوك التنمري في ضوء هذه النظرية بأن التلميذ المتنمّر يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صنيعة والدين يسلطان عليه أدوات من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة لها نموذجا عدائيا أب يمارس العنف والإساءة تجاه أبناءه وزوجته، وبالتالي فإن التلميذ يتواجد مع أبيه ويكون سلوكه التنمّري ماهو إلا تواجدا مع نموذج والذي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين. (الدسوقي، 2016، ص30).

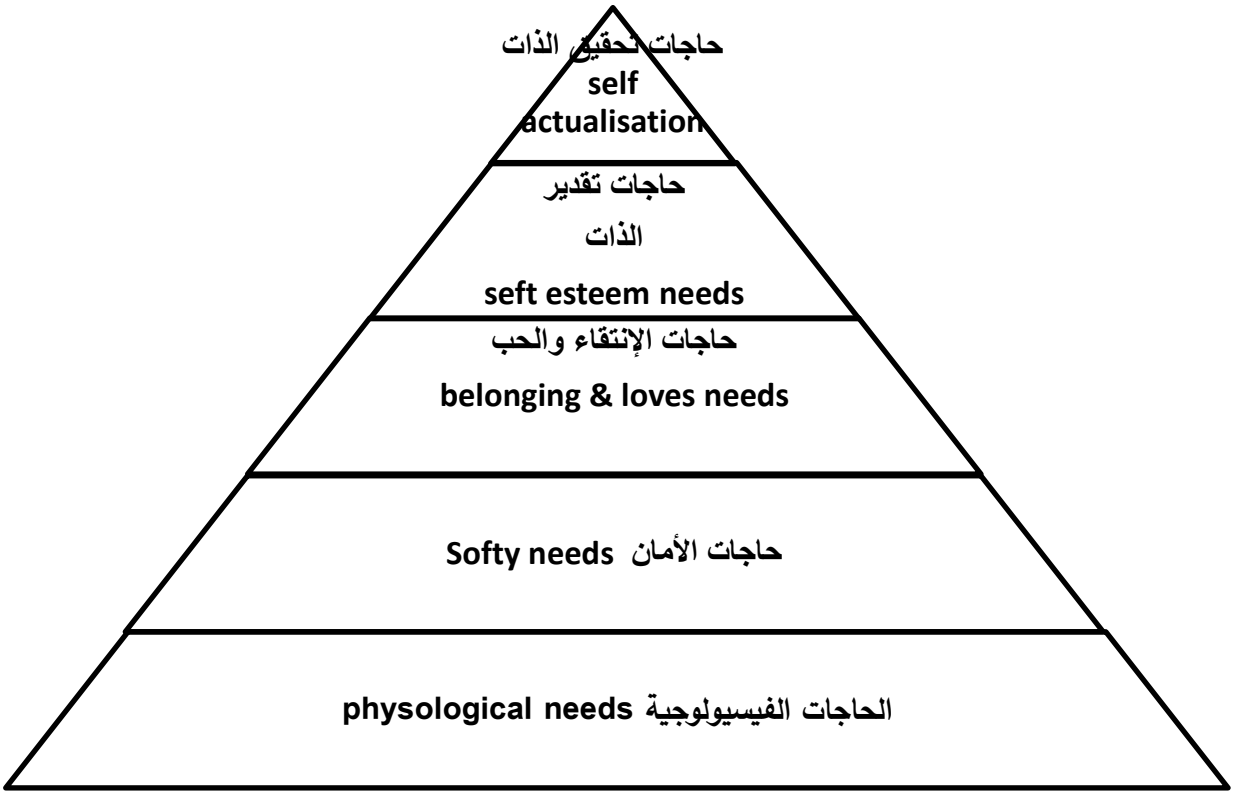
إلا أن فرويد (Freud) وبعد مراحل متعددة لتفسير السلوك العدواني، انتهى به المقام إلى صياغة فرض جديد مفاده، أن غريزة العدوان لا تتبع غريزة الجنس، إنما تتبع غريزة الموت، وعليه فقد اعتبر الهدف الأول للعدوان هو تدمير الذات، ولا تصبح هذه غريزة موجهة نحو الموضوعات الخارجية إلا بعد تحررها من نظام الذات تحت تأثير اللبيدو النرجسي.

9-5- نظرية هرم الحاجات لماسلو (Maslou Horarchy Need Theory):

يرى "ماسلو" في نظريته حول الحاجات الأساسية للإنسان لتحقيق التكيف الاجتماعي أن البيئة التي ينشأ فيها التلاميذ لابد وأن يتوافر فيها خمسة أنواع من الضروريات، وذلك لينشؤوا نشأة صحية، ويتكيفوا اجتماعيا بصورة سليمة عندما ينضجون وهذه الأشياء الضرورية تتمثل أولا في: الضروريات والحاجات الفسيولوجية، وثانيا: الأمان من التهديدات الجسدية والنفسية، وثالثا: الحاجات الاجتماعية الأساسية مثل مشاعر الحب والقبول من قبل الآخرين، ورابعا: الحاجات التي تساعد على احترام الذات والنجاح وخامسا: تحقيق الذات والوصول إلى الغايات. ولو لم يشعر التلاميذ بهذا الأمان الجسدي

والنفسي والثقافي، فسوف تتعرض قدراتهم على التعلم لخطر شديد. فالمناخ المدرسي الآمن يشعر التلاميذ فيه بالاطمئنان بحيث يوجهون اهتمامهم إلى العملية التعليمية، بدلا من البحث عن الأمان.

ويعتقد "ماسلو" أنه بإمكان التلاميذ أن يحققوا قدراتهم الكامنة إذا ما تم الوفاء بالحاجات الخمس الضرورية السابقة، أما عدم الوفاء بها فمن المحتمل أن يؤدي بالتلميذ إلى العزلة عن الآخرين، أو السخرية منه، أو عدم المبالاة به، والشكل رقم(01) يوضح الترتيب الهرمي لهذه الحاجات.



الشكل رقم (01): يوضح هرم الحاجات لماسلو.

ويرى "مالسو" أن الحاجة لتقبل وتقدير الذات تتمثل في عنصرين، أولهما: تقويم ثابت ايجابي للذات، وثانيهما: تقدير لذوات الآخرين وتحقيق هذه الحاجة يؤدي إلى الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية الاجتماعية، أما عدم إشباع الحاجة لتقبل الذات فيؤدي إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس.

واستنادا على نظرية الحاجات لماسو فإن فرض القوة في الأسرة والمدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدية يفقد التلميذ تقبله لذاته مما يشعره بالدونية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران، الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمّر لإعادة الثقة في نفسه ولتحقيق احترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يلقى منهم القبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص ص 16-18).

9-6- نظرية التفاعل الرمزي Symbolic interaction theory:

وتعنى النظرية التفاعلية الرمزية بالتفسير الذاتي ودوافع الفرد المشارك في موقف تعلمي واجتماعي لتفسير نوعية تعلمه الاجتماعي، ومن أكثر البارزين في المجال النظري لهذا التفسير " George Herbart" الذي يرى أن كل شخص لديه رؤية لنفسه، والمبنية على توقعاته في كيف يراه الآخرين. بمعنى أن التلميذ يتعرف على صورة ذاته من خلال تفاعله مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم، أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها نفسه، والتلاميذ عندما يعبرون عن أنفسهم بطريقة معينة فإنهم يحاولون السيطرة على الطريقة التي يستجيب فيها الآخرون لهم، وهكذا يؤثرون في فهم الموقف بما يحقق مصالحهم.

وبذلك نستنتج أن التلميذ المتنمّر الذي يرى قبول واستحسان أفراد أسرته لتصرفه العنيف العدواني المرتبط بجنسه فإنما يرى نفسه ويتصورها من خلال تصور أسرته له.

وتؤثر جماعة الرفاق والأقران تأثيرا كبيرا في تشكيل صورة المتنمّر عن ذاته. حيث يعتمد تقديره لذاته واحترامها على ما يعتبره ويقره الأقران ويستحسنوه من تصرفات عنيفة يقوم بها على الضحية وبقدر ما تكون علاقاته بأقرانه مشبعة له بقدر ما يلقى منهم تقبلا، وبقدر ما يزداد تقديره لذاته. وهذا الاستحسان

والإقرار من جانب الأقران والرفاق على تصرفه غير المقبول اجتماعيا، تدريجيا سيشكل جزء من رؤيته لنفسه ولذاته وسيحاول التكيف مع ذلك بقدر استطاعته. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص 20).

9-7- التعقيب على النظريات المفسرة للتنمّر:

من خلال ما سبق من النظريات المفسرة لظاهرة التنمّر ترى الباحثتين أن ما احتوته هذه النظريات من تحليلات وتفسيرات لهذا السلوك كانت جد صائبة، حيث أنها اتسمت بالارتباط والتكامل، وتطرقت إلى مختلف العوامل المرتبطة بتكوين شخصية التلميذ ابتداءً من مرحلة الطفولة وما انطوت عليه نظرية التعلق "لبولبي" من تفسيرات جادة حول أهمية العلاقة الأولى للطفل مع من يرعاه في تحديد أنماط سلوكه المستقبلية.

ولا نهمل ما جاءت به نظرية الإحباط –العدوان- إذ فسرت التنمّر على أنه استجابة فطرية للإحباط فهو الذي يحث دوافع العدوان، وهذا عكس ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي "لباندورا" التي فسرت التنمّر على أنه سلوك متعلم، أي مكتسب من خلال ملاحظة نماذج ومبادئ معينة يتعلمها المتنمّر من الأشخاص المحيطين به أو البيئة التي يعيش فيها. أما نظرية التحليل النفسي لفرويد ترى أن سلوك التنمّر هو نتاج التناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم و التصدي لهم كي لا ينجحوا، وتأتي نظرية الحاجات "لماسو" لتوضيح أن السلوك تحركه مجموعة من الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية والنفسية، وصولا إلى المهارات الاجتماعية المعرفية وأهميتها عند التلميذ المراهق، والتي تحدد قدرتهم على المعالجة والتفكير في المواقف الاجتماعية حسب نظرية مهارات العقل، وأخيرا ما جاءت به نظرية التفاعل الرمزي والتي تركز على أنه من خلال تفاعل التلميذ مع الآخرين ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له، يخلق التلميذ صورة لذاته أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها نفسه.

فسلوك التنمّر هو نتاج تداخل مجموعة من العوامل النفسية والحاجات الاجتماعية والمهارات المعرفية ومختلف استعدادات التلميذ المراهق للتعامل مع الصراعات والضغوطات الحياتية.

10- آثار السلوك التنمّري:

يعد سلوك التنمّر بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتنمّر أو على الضحية أو على المتفرجين أو على البيئة المدرسية بأكملها، كل هذه المجموعات الثلاث تتأثر بموقف التنمّر إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وكل طرف من الأطراف الثلاثة يعاني من عواقب قد تكون طويلة المدى وقد تكون قصيرة المدى والتي تتمثل فيما يلي:

10-1- أثر التنمّر على الضحية (المتنمّر عليه):

- **أثر التنمّر قصير المدى على الضحايا:**

إن آثار التنمّر مؤلمة ومهينة وقد تتسبب للضحايا بحالة من البؤس والضيق والارتباك، يفقد هؤلاء التلاميذ احترامهم ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، بالإضافة إلى ذلك قد يتعرض الضحايا للإصابة البدنية، ويتأثر تركيزهم وانتباههم في العملية التعليمة وربما يرفضون حتى الذهاب إلى المدرسة كي يتجنبوا التعرض للتنمّر، ومع الوجود الدائم للتهديد بالتنمّر يشعر هؤلاء التلاميذ بالقلق والافتقار إلى الأمان، كما يجدون صعوبة في تكوين صداقات مع من هم في مثل سنهم، ولا يستطيعون تكوين المهارات الاستقلالية، حيث يكونوا أكثر عرضة للاستغلال وقد تنقصهم مهارات الذات، والعديد من ضحايا التنمّر تظهر لديهم أعراض بدنية نفسية مثل: الصداع وآلام البطن، وفي بعض الأحيان يصل إلى الحط من قدر أنفسهم بمستوى متدني للغاية. (العتيري، 2018، ص15).

- **أثر التنمّر طويل المدى على الضحايا:**

إن التنمّر المتواصل طوال سنوات المدرسة قد يسبب أيضا تأثيرات سلبية طويلة الأمد، على الضحايا تمتد إلى السنوات بعد مرحلة المدرسة، فضحايا التنمّر يبدون في أولى سنوات حياتهم أكثر ميلا للاكتئاب ومن التقليل من قدر أنفسهم مقارنة بأقرانهم الذين يتعرضون للتنمّر أثناء مرحلة الدراسة، لذلك يبدو من الضروري إيقاف التنمّر المدرسي حتى يمكن منع أو التقليل من العواقب السلبية والطويلة الأمد. (العتيري، 2018، ص 16).

أيضا من الأضرار الطويلة المدى للضحية كرهه للمدرسة وعدم الرغبة في الذهاب إليها، وضعف التحصيل المدرسي وعدم الثقة في النفس، ويكون ناقما على المجتمع، ولديه الرغبة في الانتقام بأي طريقة كانت تصل إلى سلوكيات تقود إلى الإجرام والتطرف والسرقة لتأمين المال ولحماية نفسه من السلوك العدواني، بحيث يدفعها تجنبا للضرب. (البنسهاوي، 2015، ص22-23).

يؤثر التنمّر على الضحية أيضا حيث يقوم هؤلاء الضحايا بالتعارض حتى لا يذهبوا إلى المدرسة، كما أنهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الصف بالتفكير في كيفية تجنب التنمّر، وبما أن التنمّر يترك آثار سلبية في شخصية الضحية، لدرجة أن أصدقاء الضحية يحاولون أن لا يقيموا علاقة معه، حيث يعاني الضحية من عواقب طويلة المدى كالتماسك بالأفكار السلبية عن النفس والإخفاق في العمل والتشاؤم المفرط، والقلق الاجتماعي والعزلة وتزايد الرغبة في الانتحار.(عباس عبد الرحيم، 2017، ص311).

10-2- آثار التنمّر على المتنمّر:

يفشل عادة المتنمّر في التكيف والتوافق والتواؤم مع محيطه الاجتماعي وانفعالاته وعواطفه، كما أن أسلوبه في الاتصال مع الآخرين غالبا لا ينجح، وهو يعاني من ضعف العاطفة نظرا لأنه اعتاد على

تحقيق أهدافه وانتزاع احتياجاته بالقوة رغما عن الآخرين، ولم يتعلم كيف يبني الصداقات مع غيره أو الاهتمام بحاجات الآخرين، عندما تواجهه مشكلة ولم يتحمل المسؤولية سابقا كما أنه لم يتعلم كيفية تحقيق رغباته.(القرى غولي، 2008، ص2448).

يؤثر التنمّر على المتنمّر أيضا من خلال:

- الإدمان على المخدرات والخمور.
- الدخول في عراك وتخريب الممتلكات وترك المدرسة.
- التورط في أعمال إجرامية ومخالفات.
- يكون معتديا معنفا في علاقته مع زوجته وأولاده مستقبلا.

(سايحي سليمة، 2019، ص89).

في حين يرى حسين (2007) أن التنمّر له آثار مادية إيجابية، حيث يستخدمه الفرد في تفريغ الصراعات والتوترات الداخلية، أو لحل الصراعات وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه المشروعة، فالتنمّر المتمثل في العدوان الإيجابي يمكن أن يدفع التلميذ إلى حشد كل طاقاته لتخطي العقبات، كذلك الإحباطات التي تقف في طريق إشباعه لحاجاته وأهدافه، كما يمكن للعدوان أن يدفع التلميذ إلى تعديل بيئته الاجتماعية والمادية سعيا وراء التوافق بينهما.(منذر مرقة رشا، 2013، ص28).

10-3- أثر التنمّر على المتفرّجين:

أثناء حدوث التنمّر يمكن ان يتأثر التلاميذ المتفرجين به إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع من المشكلات الصحية والنفسية للتلميذ إلى تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية وتبني ثقافة التنمّر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل.(أبو الديار، 2009، ص29).

إن نسبة ما يقارب من (70% إلى 80%) من التلاميذ الذين ليسوا بمتنمّرين أو من ضحاياهم، فالمتفرجين أيضا معرضون لأن يتأثروا بالتنمّر فمشاهدتهم لزملائهم بالفصل وهم يتعرضون للسخرية من قبل الرفاق الآخرين أو الضرب يزيد من مستوى القلق لديهم يوميا، علاوة على ذلك فإنه إذا لم تتدخل هيئة المدرسة في وقف سلوكيات التنمّر هذه، فإنه يتم خلق مناخ مدرسي تنبت فيه قيم العدوانية، ما يكسب فيه المتنمّرون أوضاعا ومكانة اجتماعية، وهو ما يؤدي إلى انتشار ثقافة التنمّر بوجه عام في المجتمع.(العتيري، 2018، ص16).

11- العلاقة التّنمر بالانتحار:

غالبا ما ترتبط العلاقة بين التنمّر والانتحار، ولكن ثبت أن العديد من المتنمّرين لا يفكرون في الانتحار ولا يسلكون سلوكيات انتحارية، فالتلاميذ الضحايا الذين حاولوا الانتحار لم يكن التنمّر هو السبب المباشر والوحيد، بل هناك تداخل بعض الأمور الأخرى لتلك منها: الاكتئاب، المشاكل في البيت والصدمات.

هناك جماعات محددة مؤهلة لأن يكون خطر الانتحار لديها مرتفع نوعا ما منها الهنود الأمريكيين، السود والمتحولون جنسيا، ويتضاعف هذا الخطر عندما لا يلقى هؤلاء التلاميذ الدعم من أوليائهم والأقران والمدارس فالتنمّر يزيد من سوء الوضعية.(ranasmpson,2002, p16).

12- الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمّر المدرسي:

12-1- دور الأسرة في مواجهة التنمّر:

إن الأسرة هي المسؤولة عن تكوين نمط الشخصية، وهي الإطار العام الذي يغطي جميع الأدوار الاجتماعية المختلفة كما أنها الأساس الذي يحيط باستجابات الفرد المختلفة اتجاه الأشخاص المحيطين

به، وهي المسؤولة عن تكوين أخلاقيات التلميذ المراهق بوجه عام، إلا أن وظيفة الأسرة فقدت وللأسف في أيامنا هذه الكثير من خصائصها ودورها الريادي والتربوي الهام، إذ أن بعض الأسر قد تقوم بأدوار وممارسات عديدة أثناء تربيتها لأولادها كأفعال الرهيب، أو بث القلق والخوف في نفوسهم أو معاقبتهم أو عدم إشباع حاجاتهم العاطفية، وبعض الأسر تقوم بسوء معاملة ابنها من خلال إشعاره بأنه لا قيمة له أو أنه غير محبوب فيه، أو سبه أو شتمه أو إهانته وهذا قد يحط من قيمته وثقته بنفسه والشعور بالخوف والإحباط، مما قد يميت فضيلة التعاطف مع الآخرين وسوء التوافق معهم، وبالتالي يمارس سلوكات عدوانية اتجاههم، كما نجد أيضا ان هناك ممن يعتبر أن مثل هذا السلوك إيجابي حميد من أبنائهم، وقدراتهم على السيطرة على الآخرين، مما يحقق لهم تميزا مستقبليا في أي مكان أو أي عمل سيكونون فيه، وقد لا يرحبون بأي تدخل تربوي لتعديله أو اتخاذ الإجراءات اللازمة نحوه، تصل بهم إلى حد استخدام قدراتهم وإمكاناتهم لمواجهة أي قائم على العملية التربوية من اتخاذ أي وسيلة توجيهية أو عقابية تربوية لردع هؤلاء الأبناء ولا يحق لأحد أن يتدخل في تقويمه .(حسون سناء، 2018، ص175).

من أجل أن يكون التدخل الأسري فعالا في مواجهة هذه السلوكيات يجب أولا التروي وعدم العجلة في الحكم على سلوك إبنهم ووصفه بالتنمّر، قبل أن تتضح الرؤية وتتم دراسته من جميع الجوانب، واستشارة جميع المدخلين في حياته من أجل بحث الصعوبات التي يمكن أن يواجهها ابنهم، كانخفاض تحصيله الدراسي الذي يمكن أن يكون وراء سلوكه العدواني، وفي حالة ثبوت تنمّره على الآخرين يجب مناقشته بهدوء وتعقل واستفساره حول الأسباب التي تجعله يسلك هذا المنحى تجاه أقرانه، وتوضيح مدى خطورة هذا السلوك وآثاره المدمرة على الضحية وفي جميع الأحوال يجب تفادي وصفه بالمعتدي أو المتنمّر أو أي نعت فادح أمام زملائه، لأن ذلك يمكن أن يأتي بنتائج عكسية وخيمة، كما يجب على الآباء عدم اختلاق الأعذار لأبنائهم وتبرير أفعالهم أمام المعلمين والزملاء، من جهة أخرى سعي التحكيم فيما يشاهده أبنائهم في التلفاز وتذكيرهم بوجوب احترام مشاعر الآخرين، بمناسبة عرض أشخاص مشاهد

للآخرين وهم يتعرضون لمواقف مضحكة أو محرجة وإقناعهم أن هذه الأمور غير مسلية، وشرح شعور الآخرين إذا ما كانوا ضحايا لمثل هذه التصرفات، أما في حالة إذا ما كان الابن ضحية للتنمّر فيجب على الوالدين إبلاغ الإدارة والشروع في تعليمه مهارات تأكيد الذات ومساعداته على تقدير ذاته، من خلال تقدير مساهماته وانجازاته، وفي حال كان منعزلا اجتماعيا بالمدرسة فيجب إشراكه بنشاطات اجتماعية تسمح له بالاندماج مع الآخرين وبناء ثقته بنفسه.(سايحي سليمة، 2019، ص90-91).

ويكمن دور الأسرة في مواجهة ظاهرة التنمّر المدرسي والحد منها من خلال المقترحات التالية:

- رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.
- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجاته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.
- استقرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.
- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات والندوات التي تقيمها المدرسة.
- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم.(عبد العزيز سعيد، 2004، ص285).

12-2- دور الإدارة المدرسية في مواجهة التنمّر:

تلعب المدرسة دورا أساسيا لا يقل أهمية عن دور الأسرة، في التصدي ومجابهة السلوك التنمّري، إذ تمثل العقل المدبر لتوجيه الأنشطة والعمليات الإدارية، من تخطيط وتنظيم وتوجيه ورقابة داخل

المدرسة، والتي تمكنها من تحقيق أهدافها بأقل جهد وأقصر وقت ممكن، من خلال وضع البرامج والخطط المناسبة واللازمة لمحاربة ظاهرة التنمّر، والحد من مظاهرها داخل البيئة المدرسية، وهذا بهدف إعداد جيل متعلم وواع يساهم في بناء وتطور المجتمع، ويواكب التقدم العلمي والتكنولوجي السريع الذي تشهده المجتمعات المتقدمة، ويتمثل هذا الدور في التقليل من انتشار ظاهرة التنمّر في البيئة المدرسية من خلال:

- إجراء مسح شامل على التلاميذ في المدرسة لمعرفة مدى حجم مشكلة التنمّر في المدرسة.
- تشجيع الآباء على المشاركة والإسهام بدور فعال في العملية التعليمية والمساندة في الأنشطة والمشروعات المدرسية واستقبال الآباء الذين يبلغون عن التنمّر والإصغاء لهم واتخاذ الإجراءات الملائمة لدراسة هذه البلاغات وحلها على مستوى المدرسة.
- زيادة الإتمام بالأنشطة المدرسية والأنشطة داخل الصف والتي تستهدف تحسين تقدير الذات ورفع من مستوى فعالية الذات وذلك من خلال التركيز على المواهب الخاصة بالتلاميذ والاهتمامات والقدرات الخاصة لديهم.
- توفير مناخ مدرسي آمن وايجابي لكل تلاميذ المدرسة.
- تدعيم التواصل والتفاعل المباشر بين الآباء والمدرسة للتأكد من أن التلاميذ يعيشون في بيئة مدرسية آمنة.
- عقد مؤتمرات وندوات واجتماعات أو نشرات دورية خاصة في المدرسة لدراسة ومناقشة مشكلة التنمّر والآثار المترتبة على الضحايا من جراء سلوكيات التنمّر، وإجراء أبحاث ودراسات عن أسباب حدوث السلوك التنمّري وطرق مواجهتها.
- زيادة المراقبة والإشراف على سلوك التنمّر من قبل المعلمين داخل المدرسة وخاصة الأماكن التي يحدث فيها التنمّر.

- تعزيز السلوكات الإيجابية والاجتماعية التي تصدر عن التلاميذ في المدرسة.
- وضع قواعد واجراءات عقابية محددة وواضحة ضد التلاميذ المتنمّرين، ويتمثل ذلك في الحرمان المؤقت والإبعاد وسحب المعززات عن التنمّر.
- إجراء وتطبيق الاختبارات النفسية على التلاميذ، وذلك لتحديدها إذا كان هناك تنمّر أو لا يوجد.
- إجراء حوارات ومناقشات جادة مع التلاميذ المتنمّرين وضحايا التنمّر على حدى لأن مواجهة التلميذ المتنمّر أمام أقرانه قد يؤدي إلى زيادة التنمّر.(عطاري والموسى، 2015، ص75).

12-3- دور المرشد التربوي في الحد من ظاهرة التنمّر:

يعد المرشد التربوي في المدرسة ركيزة أساسية في التعامل مع التلاميذ، وتقديم الخدمات الإرشادية لهم ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعترضهم، كما أن تواصله مع أولياء الأمور من خلال عقد الاجتماعات الدورية والزيارات الميدانية يعتبر وسيلة يمكن استغلالها في الحد من السلوك التنمّري، ومن الأساليب التي يمكن للمرشد التربوي اتخاذها للحد من السلوك التنمّري ما يلي:

- إعداد برامج تربوية لتدريب التلاميذ على المهارات السلوكية الإيجابية كتقدير الذات ومهارات الاتصال الفعالة التي تتحكم في إدارة الغضب عند التلاميذ والحوار البناء.
- تعزيز البناء الديني والقيمي عند التلاميذ وغرس روح التسامح والمحبة واحترام مشاعر الآخرين والتعايش معهم.
- تفعيل الأنشطة المدرسية غير المنهجية من المسابقات الرياضية والثقافية والفنية والرحلات للحد من السلوك التنمّري.
- عقد لقاءات مع المعلمين وأولياء الأمور حول الطرق والأساليب الواجب اتباعها مع التلاميذ المتنمّرين والتركيز على التعزيز الإيجابي معهم.

- اكتساب التلاميذ مهارات الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ من خلال ممارسة بعض الهوايات والأنشطة والألعاب المفيدة.
- إجراء دراسات وأبحاث تساهم في التعريف بالتنمّر وكيفية التصدي له، والحد منه للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور.
- استخدام الوسائل العلمية وتقنيات التعلم المتوفرة في المدرسة للحد من السلوك التنمّري.
- تفعيل برامج الإذاعة المدرسية للتعريف بأضرار التنمّر وكيفية التصدي له,
- استخدام المسرح المدرسي لتوضيح الآثار الناجمة عن ممارسات التنمّر وما يعانيه التلميذ الضّحية أمام التلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور وتضمنه حوارات تهدف إلى الحد من السلوك التنمّري عند التلاميذ.(الزبون، الزغلول، 2016، ص20).

12-4- دور المعلّم في الحد من التنمّر:

يؤدي المعلم دورا بارزا في الحد من التنمّر بين التلاميذ، من خلال زرع المحبة والألفة بينهم وتقديم نموذج أخلاقي رفيع، والبعد عن اللجوء للضرب والسب والشتم وغيرها من السلوكات غير المقبولة لذا على المعلم اتخاذ العديد من الأساليب للحد من السلوك التنمّري أو الاستقوائي وذلك من خلال:

- تعريف التلاميذ بأهم القواعد والقوانين الصفية مثل: الانضباط والتقيد بمثل هذه القواعد والقوانين والتأكد من فهمها.
- تعزيز التلاميذ الذين يتقيدون بهذه القوانين والتعليمات من خلال استخدام أنواع وأشكال التعزيز المختلفة.
- السماح بمدى معقول من الحركة داخل القسم وعدم حريتهم في الحركة نهائيا.
- المراقبة والمتابعة المستمرة من قبل المدرس بحيث يشعر التلميذ أن المعلم متواجد دائما.

- اهتمام المعلمين بظاهرة التنمّر وعدم الاستهانة بها من خلال تزويد التلاميذ بالمعلومات اللازمة عن التنمّر، ومناقشة ذلك من خلال منهج دراسي معد والاستفادة من وسائل التكنولوجيا لعرض بعض الأفلام المتعلقة بمشكلة التنمّر وتوضيح أن هذا السلوك مرفوض.
- يجب أن يدرب المعلمون على ضرورة اتخاذ إجراء قوي يلاحظ ويشاهد سلوكا تنمّريا كي يعرف التلميذ المتنمّر بأنه لا مكان لمثل هذا السلوك في المدرسة.
- العناية بالأنشطة التربوية كالرسم والكتابة والمسرح المدرسي ولعب الدور وذلك لفهم عملية الاستقواء ومعرفة ما يشعر به كل من التلميذ المتنمّر والمتنمّر عليه والمتفرجون من حدوث التنمّر.(الزغلول والزبون، 2016، ص20-21).

ثانيا: مرحلة المراهقة:

حيث أن الدراسة الحالية تتم في مرحلة الثانوية وهي المرحلة العمرية من (16 إلى 18) سنة والتي تقابل مرحلة المراهقة ووفقا لما يرى علماء النفس والإجتماع، فإن هذا العمر ذو أهمية خاصة ودقة فريدة، لأنها مرحلة نمو سريع في تطور المراهق البدني، النفسي والاجتماعي، فقد تحدث التغيرات الجسدية نوعا من الخوف لدى المراهق، وقد يؤثر نضوج بعض الرغبات الجسدية على السلوك بطريقة أو بأخرى. ولهذا ارتأت الباحثتين أن تتطرقا إلى هذه المرحلة بشيء من التفسير والشرح لتوضيح مدى أهمية وحساسية هذه المرحلة بالنسبة للمراهق.

1- تعريف المراهقة:

تعرف المراهقة بأنها "الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج وتمتد مرحلة المراهقة من سن (12-21) من العمر، وتعتبر من المراحل العمرية التي تتميز بالاضطراب والقلق، نظرا لما يكتشف المراهق من مظاهر النمو المختلفة، ولعل النمو الجسمي سبقها جميعا، ففي حين يكتمل المراهق

في سن الخامسة عشر من حيث نموه الجسمي، نراه مازال في طور النمو من الناحية العقلية. ومن الناحية الانفعالية فهو قلق ومضطرب لأنه لا يدري كيف يتصرف في عالم الكبار وعالم يجهله تماما بالإضافة على أن هناك حاجات جسدية وجنسية مستجدة لا يدري كيف يحقق إشباعها. ومن الناحية الاجتماعية نجده حائرا مرتبكا لا يحسن التصرف مع جماعة الراشدين وعلى الرغم من وجود اتفاق عام على أن مرحلة المراهقة هي مرحلة "أزمة" تتمثل في التوتر الانفعالي الشديد الذي مصدره التغيرات الجسمية والسيكولوجية التي تحدث في هذه المرحلة، إلا أن هذا التفسير البيولوجي الحتمي للأزمة موضع شك والأصح أن توضع في الاعتبار نتائج بحوث علماء الاجتماع الأنتربولوجي التي أكدت أن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع ومن حضارة إلى حضارة، وأن المراهق يعكس أزمته في المجال الأول ظروفا اجتماعية وحضارية معينة لا ظروفا بيولوجية ونفسية، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه فقط، وإنما تكون لاستجابة البيئة. أي المجتمع والحضارة التي يعيش فيها لا التغيرات التي تطرأ عليه. " ومعنى ذلك أن تفسير الأزمة يجب أن نبحث عنه في ظل الظروف الثقافية التي تحيط بالمراهق."

2- مطالب نمو المراهق:

وتحقيق هذه الحاجات والمطالب يؤدي إلى النجاح والنمو والتكيف السوي، في حين أن الفشل في إشباعها يؤدي إلى سوء التكيف الاجتماعي مع الآخرين في البيئة الاجتماعية المحيطة به. ولقد تم تحديد مطالب نمو المراهق في عشرة مطالب للتلاميذ والتلميذات في المرحلة الثانوية، وتتمثل في:

- أن يتقبل التلميذ تكوينه الجسمي وأن يتمكن من استخدامه بكفاية.
- أن ينمي مهاراته العقلية ويكوّن أفكارًا تمثل حياته كمواطن.
- أن يكتسب مجموعة من القيم الخلقية تكون له دليلا في سلوكه.

- أن يقوم بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه.
- أن يكوّن المراهق علاقات جديدة أكثر نضجا مع أقرانه.
- أن يصل إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الأبوين وغيرهم من الكبار.
- أن يقوم بفعل يتحمل فيه مسؤوليته الاجتماعية. (نورة بنت سعد القحطاني، 2012، ص 21-22).

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق عرضه في هذا الفصل عن سلوك التنمّر أنه سلوك عدواني، يقوم به تلميذ أو مجموعة تلاميذ، وهو سلوك يسبقه قصد ونية مضمرة في إيذاء وإيلام الآخرين ويكون بصفة مستمرة ومتكررة لفترة من الزمن، على إختلاف أنماط السلوك التنمّري من نفسي إلى لفظي أو جسدي أو انفعالي، وهذا التعدد أعطى مساحة إضافية للتنمّر، ولهذا اختلفت الرؤى والتعريفات وأسباب هذا السلوك، لما يخلفه من أضرار سلبية على المتنمّر نفسه وعلى ضحيته وعلى البيئة المدرسية ككل كالانتحار والهروب من المدرسة وعدم الشعور بالأمان والاستقرار والخوف، وكل هذا يفرض اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لضبطه أو التخفيف منه خاصة لدى فئة المراهقين.

الفصل الثالث: تقدير الذات.

تمهيد.

1-مفهوم الذات.

2-مفهوم تقدير الذات.

3-الفرق بين الذات وتقدير الذات.

4-أهمية تقدير الذات.

5-العوامل المؤثرة في تقدير الذات.

6-مكونات تقدير الذات.

7-أبعاد تقدير الذات.

8-مستويات تقدير الذات.

9-النظريات المفسرة لتقدير الذات.

10- قياس تقدير الذات.

خلاصة الفصل.

تمهيد :

يعد تقدير الذات من الموضوعات النفسية التي اهتم بها المختصون في مجال علم النفس اهتماما بالغا لما له من أهمية كبيرة في دراسة الشخصية الإنسانية، فقد أكدت العديد من البحوث والدراسات العلمية والتطبيقية أن التصوّر الذي يكونه الفرد عن ذاته يؤثر تأثيرا واضحا على سلوكه واتجاهاته، وتقدير الذات يحدث عن طريق الاتجاه الذي يقوم به الفرد المتعلم (التلميذ) ذاته ويسعى إلى تحقيقه والوصول إلى تقدير ذات إيجابي ومرتفع، يجعله يتمتع بالتوازن النفسي والتوافق مع بيئته.

وقبل التطرق في هذا الفصل إلى تقدير الذات وجب علينا أولا التطرق إلى مفهوم الذات باعتبارها حجر الزاوية في الشخصية في إدراكنا لأنفسنا جسميا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا بالآخرين، لنصل إلى مفهوم تقدير الذات، أبعادها مستوياتها، مكوناتها والعوامل المؤثرة فيها، كما تطرقنا أيضا إلى أهم النظريات المفسرة لها وكيفية قياسها.

1- مفهوم الذات:

يعتبر مفهوم الذات من أقدم وأهم المفاهيم في الاعتبارات النفسية والفلسفية لفهم الطبيعة الإنسانية، فلقد كان مركز الاهتمام في بدايات دراسة الذات، ينصب على العمليات التي بواسطتها يكتسب التلاميذ المعرفة بخصوص فهم كيفية تعريف التلاميذ لتلك الخصائص أو السجايا الخاصة بسلوكهم وخبراتهم التي يعترونها تعكس هواياتهم.

وهو يتشكل عبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب التلميذ من خلالها بصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وخبرات وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتعميمها وخبرات إدراكية واجتماعية.(سعيد، 1998، ص173).

تعرف(Self) الذات بأنها "الشعور بكينونة التلميذ والوعي بها"، ولهذه الكلمة في علم النفس معنيان:

الأول: الذات كموضوع (Self-object) ويشير إلى فكرة التلميذ عن نفسه.

الثاني: الذات كعملية (Self-process) بمعنى أن الذات تتكون من مجموعة نشطة وفاعلة من العمليات كالتفكير، والإدراك والتذكير.(همشري عمر أحمد، 2003، ص219).

ينظر "ميد" (1934) إلى الذات على أنها "شيء مدرك ويؤكد أن ذات التلميذ تستجيب لشعور معين ولاتجاهات معينة مثلما يستجيب الآخرون له".(مؤمن صالح، 2007، ص20).

كما يشير مفهوم الذات إلى تلك المجموعات الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا في أي لحظة من الزمن، أو هو ذلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ من خبرتنا

بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا. (عبد الرحمان سليمان، 1998، ص06).

ويعرف "موريفي" (1947) الذات على أنها "مدركات التلميذ ومفاهيمه فيما يتعلق بوجوده الكلي أو كيانه، أي التلميذ كما يدرك نفسه وفي رأيه أن الأنا عبارة عن جهاز من الأنشطة المعتادة التي تدعم الذات أو تحميها عن طريق استخدام ميكانيزمات معينة مثل التبرير، والتقمص والتعويض".(ظاهر، 2004، ص23).

وتمثل الذات عند أدلر (1935) "نظاما شخصيا وذاتيا للغاية يفسر خبرات الكائن الحي ويعطيها معناها بالإضافة إلى هذا فالذات تبحث عن الجوانب التي تساعد على تحقيق أسلوب الشخص الفريد في الحياة ".(دويدار، 1999، ص108).

يعرفه الحربي بأنه:"مجموعة الصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها وتتشكل من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به ".(الحربي 2003، ص12).

أما "Good" فيعرف مفهوم الذات لنفسه "كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره، يتمتع بقدرات إنسانية محدودة وبمواصفات جسمية خاصة، وبمستوى محدد من الآراء ويقوم بدور معين في الحياة ".(جابر وآخرون، 1989، ص299).

2- مفهوم تقدير الذات: Self-Esteem:

تقدير الذات عبارة عن أحكام ذاتية عن الأهمية الذاتية معبرا عنها باتجاهات التلميذ نحو نفسه فهي الأحكام الواعية أو الشعورية المتعلقة بأهمية الفرد وتميزه.(شريم، 2009، ص243).

يعرف "كوبر سميث" تقدير الذات بأنه" تقييم يضعه التلميذ لنفسه وبنفسه، ويعمل على الحفاظ عليه، ويتضمن هذا التقييم اتجاهات التلميذ الإيجابية والسلبية نحو ذاته، وهو مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها عندما يواجه العالم المحيط به، وذلك فيما يتعلق بتوقعات الفشل والنجاح، والقبول وقوة الشخصية ".(عبد الله محمد، 2010، ص243).

ويشير "روزنبرغ" (Resenberg) أن تقدير الذات "مفهوم يعكس اتجاه التلميذ نحو نفسه، وإن التلميذ يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها، والذات إحدى هذه الموضوعات، إن الاتجاه نحوها يختلف عن جميع الموضوعات الأخرى ويرى أن تقييم الذات العالي لدى التلميذ يعني شعوره بأهمية نفسه واحترامه لذاته في صورتها التي هي عليها ".(أبو مغلي سميح وآخرون، 2002، ص108).

ويعرفه "هارتر"(1993) بأن تقدير الذات هو "النظرة الشاملة والتقدير العام اللذان يتخذهما التلميذ المراهق ليصدر حكما شخصيا اتجاه نفسه ".(عبد العزيز حنان، 2013، ص28).

في حين يعرفه كل من "إبراهيم وعبد الحميد" (1994):"بأنه التقييم الوجداني للتلميذ لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، ويعتبر حكما شخصيا له على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين، يعبر عنه من خلال اتجاهاته نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته، كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة ".(إبراهيم وعبد الحميد 1994، ص38-58).

أما "الخالدي" (2000) فعرفه بأنه "نظرة التلميذ واتجاهاته نحو ذاته ومدى تقدير هذه الجوانب المختلفة كالدور والمركز الأسري والمهني وبقية الأدوار التي يمارسها في مجال العلاقة بالواقع، وتشكل توظيفا أو تعديلا في علاقته بذاته".(صالح علي عبد الرحيم، 2004، ص110).

إن التّعاريف السابقة لتقدير الذات تشير في مجملها إلى أن تقدير الذات هو تقييم ذاتي لخصائص التلميذ كما يدركها هو، كما أنه يعيش درجة احترامه لنفسه والقيمة الذاتية له، إضافة إلى الرؤية التي يحملها عن قيمة ذاته.

أو يمكن القول أن تقدير الذات هو حكم التلميذ عن ذاته والتقييم الذي يصنعه لنفسه، وهو حكم يصدره على درجة كفاءته الشخصية أو جدارته. فهو خبرة ذاتية يكتسبها التلميذ وينقلها إلى الآخرين، باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة.

3- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات:

إن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات هي علاقة تكاملية فهما وجهان لعملة واحدة، فإذا كان مفهوم الذات بمعناه العام يشير إلى إدراك التلميذ لذاته من خلال احتكاكه ومردوده بالخبرات، والتي تتأثر بصفة خاصة بالتعزيزات التي تصدر عن الأشخاص المحيطين به فإن تقدير الذات يعني حكم التلميذ على ذاته في جوانب شخصيته المتعددة، ووصفها بالحسن أو القبيح أو الإيجاب أو السلب مقارنة بالآخرين، ويرجع هذا الحكم إلى الفكرة التي كونها التلميذ عن نفسه.(عبد ربه علي شعبان، 2010، ص32).

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات وإن مفهوم الذات تتضمن فهم موضوعي أو معرفي للذات بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس.(الفحل، 2004، ص51).

وقد قدم كوبر سميث تعريفا للتفرقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات تم إيجازه فيما يلي:

أن مفهوم الذات يشمل التلميذ وآراؤه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه، ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول والرفض، ويشير إلى

معتقدات التلميذ اتجاه ذاته، أي أنه الحكم على مدى صلاحيتة ويعبر عنه بالسلوك الظاهر.(عبد الحفيظ، 1982، ص07).

وهناك ارتباط وثيق بين كلا المصطلحين حيث أن الكثير من الأبحاث والدراسات اعتبرت أن المفهومين متكاملين، ويعتبر مفهوم الذات القاعدة والأساس من أجل الانطلاق نحو مفهوم تقدير الذات ويعتر من العوامل المهمة التي تمارس تأثيرا كبيرا على السلوك باعتبار أن مفهوم الذات هو النواة التي تقوم عليها الشخصية والتي توفر معنى إدراك التلميذ لنفسه من النواحي الجسمية و العقلية والاجتماعية.

أما تقدير الذات فهو مدى ثقة التلميذ في نفسه واحترام الذات واعتماده عليها وهذه الثقة هي إيمانه بأهدافه وقدراته وإمكانياته بحجمها الحقيقي، فتقدير الذات هي مجموعة من القيم والأفكار والمشاعر التي يملكها التلميذ عن نفسه، أي كيف ينظر لنفسه وكيف يشعر اتجاهها.(محمد حسين القحطاني، 2011، ص107).

وذكر عبد الرحمان صالح الأزرق أن العلاقة بين مفهوم الذات وتقدير الذات هي علاقة تكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة فإذا كان مفهوم الذات يشير إلى الفكرة التي يكونها التلميذ عن نفسه بما تتضمنه من مشاعر نحو ذاته الجسمية، العقلية، الوجدانية، الاجتماعية، والأخلاقية من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله معهم، فإن تقدير الذات يشير إلى عنصر التقييم، أي حكم التلميذ على ذاته في مختلف جوانب شخصيته، ووصفها بالحسن أو القبح، بالإيجاب أو السلب، بالرفعة أو الدونية مقارنة بالآخرين، حيث تكون الفكرة التي كوّنها عن نفسه هي مصدر هذا الحكم.(الأزرق، 2000، ص119).

4- أهمية تقدير الذات:

تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه التلميذ لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته نحو الآخرين ونحو نفسه، ما جعل العديد من المنظرين في مجال الصحة النفسية إلى تأكيد أهمية تقدير الذات في حياة التلاميذ، وكان "فروم"" أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير التلميذ لنفسه ومشاعره نحو الآخرين وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب.(فادية كمال حمامة، 2010، ص81).

كما يبدو أن هناك ارتباط بين القدرة على ضبط الذات على نحو مباشر أو غير مباشر، فالمراهق القادر على توجيه نشاطاته وتعبيراته الانفعالية يشعر بالكفاية الذاتية على نحو أعلى من غيره. ومن ناحية أخرى فإن المراهق الذي يوجه سلوكه بطرق مناسبة ومقبولة اجتماعيا من المحتمل أن يلقى قبولا وتقديرا اجتماعيا من الآخرين. كما أن هناك مشاعر قوية للضبط الذاتي.

ليس من الضروري لنا أن نعرف المزيد عن أنفسنا، ليس علينا أن نكون بائسين لرغبتنا في توسيع قدرتنا على البهجة فكلما ارتفع تقديرنا لذاتنا، كان من الأفضل لنا أن نتأقلم مع صعاب الحياة، وكلما كنا أكثر مرونة كلما قاومنا الضغط على اليأس والهزيمة وكلما ارتفع تقديرنا لذاتنا كلما كان من المرجع أن نكون مبدعين في عملنا، مما يعني أنه كلما زاد النجاح الذي نطمح إليه كلما ارتفع تقديرنا لذاتنا وكذا أصبحنا نميل إلى معاملة الآخرين باحترام لأنهم يصبحون لا ينظرون إلينا نظرة تهذيب ولا نشعر معهم كأنهم غرباء، فاحترام الذات هو أساس احترام الآخرين، تكمن أهمية احترام الذات الصحي في كونه أساس القدرة على الاستجابة النشطة لحياة وعمل المراهقين، هو أيضا أساس سكون الروح الذي يجعل الإستمتاع بالحياة.(رغدة شريم، 2009، ص214).

5- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

5-1- العوامل الذاتية: تشمل كل من:

- **القدرة العقلية:**

حيث ينمو موقف التلميذ من نفسه وتقييمه لذاته إذا كانت قدراته العقلية تمكنه من أن يقيم خبراته، فالتلميذ السوي ينمو لديه بصورة أفضل أما التلميذ غير السوي، فهو لا يستطيع أن يقيم خبراته.(عبد السلام زهران، 2003، ص293).

- **مستوى الذكاء:**

التلميذ الذي تكون له درجة كبيرة من الوعي والبداهة وفهم الأمور، لذلك فهو ينظر لنفسه بشكل أفضل من التلميذ قليل الذكاء بالإضافة إلى الأحداث العائلية، حيث يعمل الذكاء على إعطاء نظرة خاصة للتلميذ حول ذاته، هذه النظرة التي يساهم فيها المجتمع بصفة إيجابية أو سلبية حسب معاملة المحيطين به.

- **صورة الجسم:**

تتمثل في التطور الفيسيولوجي مثل الحجم، سرعة الحركة، حركة التنافس العضلي، ويختلف هذا حسب نوع الجنس، والصورة المرغوب فيها، إذ تبين أنه بالنسبة للذكور يعود رضا الذات إلى البناء الجسماني الكبير وإلى قوة العضلات، بينما يختلف الأمر عند الإناث فكلما كان الجسم أصغر إلى حد ما من المعتاد فإن ذلك يؤدي إلى الرضا والراحة.(دويدار،1999، ص256).

5-2- العوامل الوضعية الشخصية:

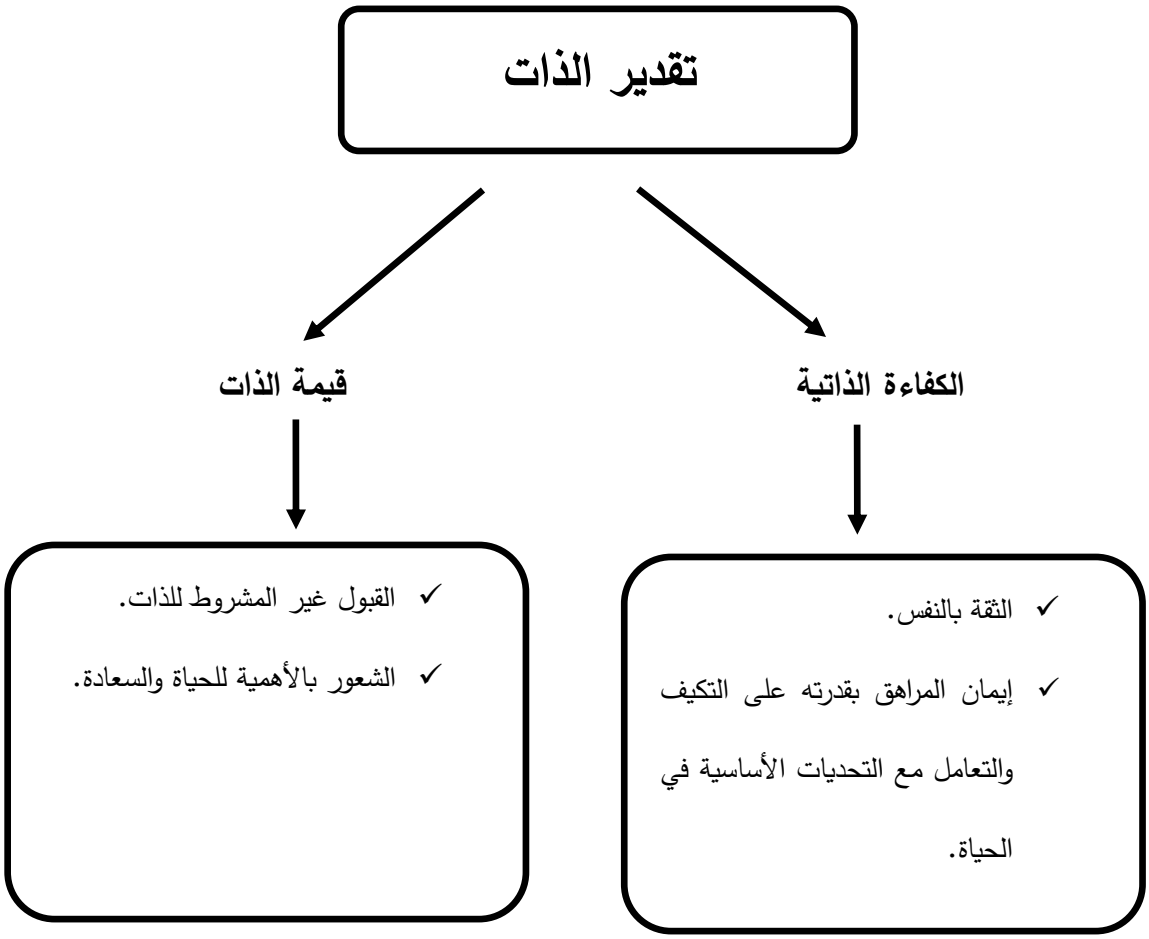
العوامل الوضعية تتمثل خصوصا في الظروف التي يكون عليها التلميذ أثناء قيامه بتقديره لذاته، فقد تتضمن هذه الظروف مثلا تنبيهات معينة تجعل المعني يراجع نفسه ويتفحص تصوراته، ويقوم بتعديل اتجاهاته وتقديراته اتجاه الآخرين، فقد يكون التلميذ مثلا في حالة مرضية أو تحت ضغوط مخيفة أو في ضائقة اقتصادية واجتماعية وكل هذه الحالات والأوضاع الشخصية تؤثر على نفسيتة بالنسبة للآخرين، أما درجات تأثيره في هذه الحالات والأوضاع الشخصية على تقديرات التلميذ فتحدد حسب مدى تأثر هذا الأخير بمظاهرها ومدى إمكانية تكيفه معها.(صولة طارق، 2009، ص65).

5-3- العوامل الاجتماعية:

تتمثل العوامل الاجتماعية في مواقف أفراد الأسرة والمدرسة والمجتمع وجماعة الأقران اتجاه التلميذ، وكيفية تعاملهم معه وتقديرهم لشخصيته، فالعلاقات الاجتماعية الناجحة تدعم الفكرة السلبية الجيدة من الذات، حيث يقيم التلميذ نفسه من تقييم الآخرين له، إن الفكرة الموجبة عن الذات تعزز نجاح التفاعل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية.(ناصر أحمد، 2005، ص31).

6- مكونات تقدير الذات:

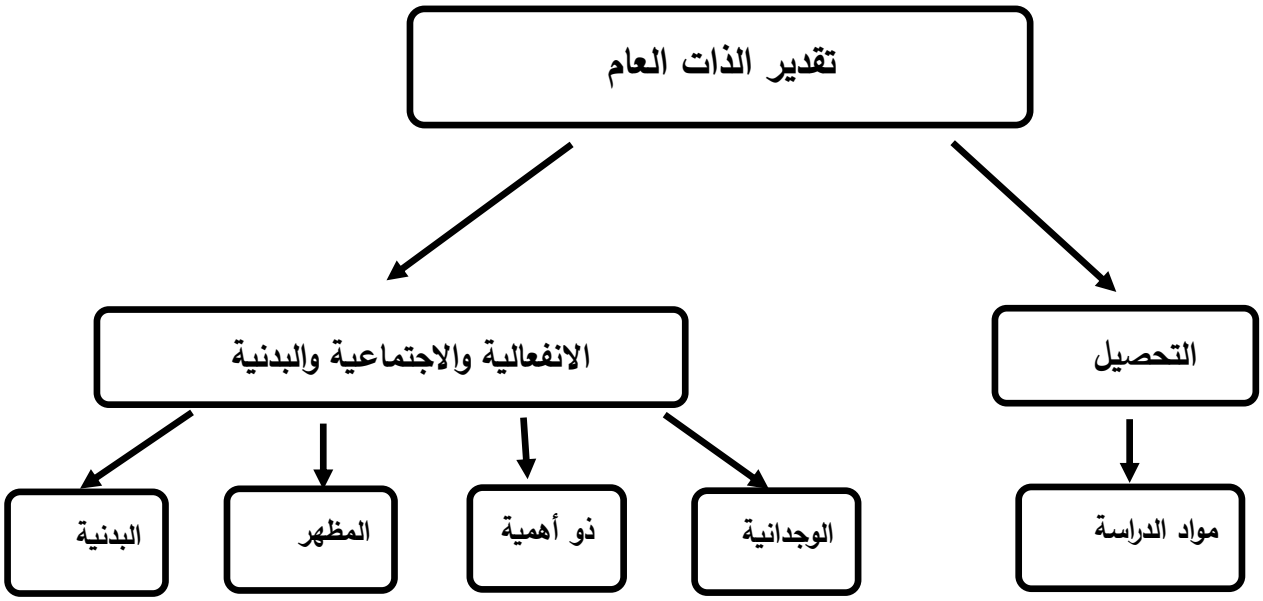
تقدير الذات له مكونان أساسيين هما الكفاءة الذاتية وقيمة الذات، والكفاءة الذاتية معناها تمتع المراهق بالثقة بالنفس وإيمانه بأنه قادر على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة، وقيمة الذات تعني في الأساس قبوله لنفسه من غير شرط أو قيد وأن يكون لديه شعور بأنه أهل للحياة وجدير بأن يبلغ السعادة فيها أي يشعر بأن له شأن وأهمية فيها وكل من الكفاءة الذاتية وقيمة الذات يجعل المرء يشعر بالرضا عن نفسه، كما هو مبين في الشكل(02).



الشكل رقم (02): يوضح مكونات تقدير الذات (مالهي ريزنز، 2005، ص3).

7- أبعاد تقدير الذات:

وضع "شافيلسون" (Sharelson) تصورا هرميا لتقدير الذات يبدأ بتقدير الذات العام، ثم ينبثق منه بعدان رئيسيان الأول يتصل بالتحصيل، والثاني بالجوانب الانفعالية والاجتماعية والبدنية، ويتفرع في النهاية عن كل بعد منهما مجموعة من الأبعاد الفرعية. كما هو موضح في الشكل (03) التالي:



الشكل رقم (03): يبين أبعاد تقدير الذات عند شافيلسون وآخرون (1976).

وقد أثبتت "فلمنج" (Fleming) و"كورتني" (Courtney) وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات لا تختلف كثيرا عن تلك التي وضعها "شفيلسون" وزملاؤه إلا في غياب البعد الانفعالي وهذه الأبعاد هي: اعتبار الذات–الثقة الاجتماعية –القدرات المدرسية– المظهر البدني– القدرات البدنية.(شعشوع، 2012، ص98).

حدد "Harter (1993) & Duboi (2002)" أبعاد قدير الذات في:

– القدرات المدرسية والبدنية.

– تقدير الذات العام.

تغطي عند الطفل على الأقل خمسة أبعاد لمفهوم تقدير الذات:

– المظهر الفيزيائي(هل أُعجب الآخرين؟).

- النّجاح الدراسي (هل أنا تلميذ جيد؟).

- الكفاءات الرياضية(هل أنا قوي سريع؟).

- الالتزام السلوكي (هل الراشدون يقدرونني؟).

- الشعبية (هل يحبونني؟).

هذه الأبعاد لا تنقسم بطريقة متجانسة. مثلا يمكن للتلميذ أن يمثل أو يظهر تقدير الذات عالي في مجال المظهر الفيزيائي وفي الشعبية والالتزام ولكن يقيّم نفسه سلبيا في النتائج الدراسية والكفاءات الرياضية.

8- مستويات تقدير الذات:

8-1- تقدير الذات المرتفع:

إن الحاجة للتقدير الإيجابي هي ملحة ونشطة طول حياة التلميذ، ولقد عرف "جوزيف موتان" (Mutin Joseph) تقدير الذات العالي بأنه الصورة الإيجابية التي يكونها التلميذ حول نفسه، إذ يشعر بأنه إنسان ناجح جدير بالتقدير وتنمو لديه الثقة بقدراته في إيجاد الحلول لمشكلاته، ولا يخاف من المواقف التي يجدها حوله بل يواجهها بكل إرادة وبافتراض أنه سينجح فيها.(أمزيان زبيدة، 2007، ص35).

يرى أصحاب هذا المستوى أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يضنونه صحيحا، وقد أظهرت الدراسات التي أجريت في مجال تقدير الذات أن التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع يؤكدون دائما على قدراتهم وجوانب قوتهم وخصائصهم المميزة ويتمتعون بدقة

عالية ودائمة في أنفسهم ويبادرون إلى التجارب الجيدة مع توقعهم النجاح، غير حساسين في المواقف المختلفة، واثقين من معلوماتهم ومن الصفات التي يتمتعون بها:

- النظر إلى أنفسهم نظرة واقعية.

- يرون أنفسهم بأنهم أشخاص مقبولين اجتماعيا.

- يستطيعون تحديد نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.

- اجتماعيين بدرجة كبيرة ومنسجمون مع بيئتهم.

- الشعور بالرضا عن انجازاتهم لأنهم يشعرون بالمسؤولية إزاء النتائج، وينقسم تقدير الذات المرتفع إلى قسمين:

- تقدير الذات المرتفع المستقر: ويعني أن المراهق يتقبل النقد بصفة موضوعية يدافع عن نفسه دون بدل جهد كبير، كما أنه لا يتأثر بالأحداث اليومية بدرجة عالية.
- تقدير الذات المرتفع غير المستقر: هدفه الأساسي هو النجاح والتقدم نحو الأمام، يستخدم جهود كبيرة في الدفاع عن نفسه والتبرير عنها يتقبل النقد من الطرف الآخر إلى أنه عاطفي.(مريم سليم، 2003، ص17-18).

8-2- تقدير الذات المنخفض:

ويمكن أن نجده بعدة تسميات: التقدير السلبي للذات، التقدير المنخفض للذات ويعرفه Rosenberg (1978) "بأنه رضا التلميذ بحق ذاته أو رفضها"، ويرى "Forkasch"(1967) أن التلاميذ الذين يتميزون بتقدير منخفض للذات يوصفون من طرف الآخرين على أنهم أقل تمكن في

أمورهم أو من السهل التأثير عليهم، فهم قلما يبدون آرائهم، ومن الناحية العاطفية، يتعذر عليهم إقامة علاقات مرضية مع الآخرين، ولكنهم يرغبون في أن يكتسبوا محبتهم وثقتهم.(زهرة حميدة، 2006، ص67).

ويشكل هذا المستوى لأصحابه إعاقة حقيقية، لذلك يرى "روزنبرغ" أن هؤلاء التلاميذ يفضلون الابتعاد عن النشاطات، كما يميلون للخضوع وتغيير أفكارهم تبعا للمحيط الاجتماعي ولا يتخذون القرارات بسهولة اعتقادا منهم أن الحلول الجيدة لا تصدر عنهم، يتميزون بفقدان الثقة في قدراتهم واعتقادهم بأنهم فاشلون وأن مستوى أدائهم سيكون منخفضا ومن صفات هذه الفئة:

- الشعور بالهزيمة لتوقعه المسبق بالفشل.
- الميل للوم الذات بكثرة.
- الشعور بالخجل والقلق الزائد.
- الخضوع السلبي للسلطة والشعور بالحزن.
- عدم الارتياح في المناسبات الاجتماعية والتبعية خاصة للأسرة.
- عدم القدرة على مواجهة الظروف الاجتماعية واليومية.

8-3- تقدير الذات المتوسط:

وهو تقدير الذات الذي يقع بين المستويين السابقين، حيث أن أصحاب هذا المستوى يتميزون بتقدير ذات متذبذب، تارة تقدير ذات مرتفع وجد لديهم صفات المستوى الأول وتارة أخرى تقدير ذات منخفض وتلاحظ لديهم صفات المستوى الثاني، وذلك حسب المواقف التي يتعرضون لها وحالتهم في ذلك وطريقة تقبلهم له.(مريم سليم، 2003، ص18).

9- النظريات المفسرة لتقدير الذات والتعقيب عليها:

ظهر في التراث السيكولوجي عدد من النظريات التي تناولت تقدير الذات وتأثيره في سلوك التلميذ وتختلف هذه النظريات باختلاف اتجاهات أصحابها الفكرية والمنهج المتبع في الدراسة ونذكر منها مايلي:

9-1- نظرية روزنبرغ Rosenberg (1989):

تدور أعمال "روزنبرغ" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم التلميذ لذاته، وسلوكه من زاوية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم روزنبرغ بصفة خاصة بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك حيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير التلميذ المراهق لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للمراهق فيما بعد، كما اهتم بشرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزنوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوكات.

ويرى روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه المراهق نفسه، وطرح فكرة أنه يكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتفاعل معها ومع الذات إلى أحد الموضوعات ويكون نحوها اتجاها لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى لكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه التلميذ المراهق نحو ذاته ربما يختلف ولو من ناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى.(عبد الله محمد، 2010، ص81).

9-2- نظرية كوبر سميث(Cooper Smith):

تمثلت أعمال كوبر سميث في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة الثانوية وعلى عكس روزنبرغ يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب وأنه ظاهرة أكثر تعقيدا لأنها تتضمن كلا من عمليات تقييم الذات كما تتضمن ردود الفعل والاستجابة الدفاعية.

فتقدير الذات عند كوبر سميث هو الحكم الذي يصدره التلميذ على نفسه متضمنا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق، ويقسم تعبير التلميذ عن تقديره لذاته إلى قسمين:

- التعبير الذاتي: وهو إدراك التلميذ لذاته ووصفه لها.

- التعبير السلوكي: يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير التلميذ لذاته.

ويميز كوبر سميث بين نوعين من تقديرات الذات:

- تقدير الذات الحقيقي: ويوجد عند التلاميذ الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة.

- تقدير الذات الدفاعي: يوجد عند التلاميذ الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة ولكنهم لا يستطيعون بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.(أبو جادو، 1998، ص154).

وفي دراسته التي أجراها على (1700) تلميذ من المرحلة الابتدائية استطاع أن يميز بين ثلاث مستويات لتقدير الذات وهي على النحو التالي:

- المستوى الأول: يضم التلاميذ ذوي تقدير الذات المرتفع، وفي هذا المستوى يعتبر التلاميذ أنفسهم على درجة كبيرة من الأهمية ويستحقون قدرا عاليا من الاحترام والتقدير ويتصفون بتمتعهم بالتحدي

ومواجهة الصعوبات ويميلون إلى التصرف بطريقة تحقق لهم التقدير الإيجابي من قبل الآخرين، كما يمتلكون الثقة في مدركاتهم.

- المستوى الثاني: يضم التلاميذ ذوي تقدير ذات منخفض، وفي هذا المستوى يعتبر التلاميذ أنفسهم غير مقبولين من قبل الآخرين، ولا يحضون بالحب منهم ولا يرغبون في القيام بأعمال كثيرة بينما لا يستطيعون تحقيق ذواتهم لأنهم يرون أنفسهم في صورة أقل مقارنة بالآخرين.
- المستوى الثالث: يضم التلاميذ ذوي تقدير ذات متوسط، ويقع هذا المستوى بين المستويين السابقين، حيث أن التلاميذ في هذا المستوى يتصفون بصفات تقع وسطا بين تقدير الذات المرتفع والمنخفض.(خليل معايطة، 2000، ص84).

9-3- نظرية زيلر (1973):

يرى "زيلر" أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وينظر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي ويصف "زيلر" تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به التلميذ لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط وأنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة االتلميذ الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييمه لذاته تبعا لذلك. وتقدير الذات طبعا "لزيلر" هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة التلميذ على أن يستجيب لمختلف المثيرات من ناحية أخرى، ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.(عايدة ذيب عبد الله محمد، 2010، ص83).

9-4- نظرية ابراهيم ماسلو:

لقد وضع نظريته في هرمية الحاجات، والتي تقوم على أساس أن الحاجات لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان وبالتالي تساوي في قوتها الدافعية. ولكي يصور "ماسلو" هذا التدرج افترض أن الدوافع يمكن تصنيفها وترتيبها على شكل هرم متدرج.

فالحاجات في قاعدة الهرم المنتسبة إلى مستوى أدنى تدل على قوتها وأهميتها وأنها الأولى للإشباع، بينما الحاجات المنتسبة إلى مستوى أعلى تدل على ضعف الحاجة إليها ولكي يصل التلميذ إلى إشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهذا دليل على درجة رقيه ومدى تحقيقه لذاته.(علاء الدين كفافي،1989، ص106).

والفكرة الأساسية وراء تصور "ماسلو" على الترتيب الهرمي في أن الحاجات الدنيا حاجات أولية ضرورية يجب إشباعها أولا ولو إشباعا نسبيا حتى يتمكن من إشباع الحاجات الأعلى منها ويتمكن من الوصول إلى أعلى التصنيف الهرمي وتحقيق الذات.(أسماء العتيبي، ص72).

وتحتل الدوافع الفيزيولوجية قاعدة الهرم فأول ما يوضع في سلم الحاجات (جوع، عطش، جنس) ويليها الحاجة إلى الحب والتعاطف والانتماء، ويلي ذلك الحاجة إلى الشعور بالتقدير وقيمة الذات والمكانة الاجتماعية والنجاح وأخيرا الحاجة إلى إثبات الذات وتحقيقها وتأكيد مكانتها.

9-5- نظرية كارل روجرز:

تعتبر من النظريات المعاصرة الأعظم أهمية من تقدير الذات، كما أن صاحبها قد دعم افتراضاته بالبحوث التجريبية، ويعتقد "روجرز" أن الإنسان يندفع في خلال قوة ايجابية واحدة وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته، وهو بذلك يعرض النظرة التشاؤمية للمدرسة التحليلية في تفسيره لسلوك البشر

بالجنس والعدوان، ويرى أن أغلب المستويات الأساسية في الشخصية تكون ايجابية بشكل فطري، وهي التي تدفع الإنسان إلى تحقيق أهداف أهمها: نفض دوافع محددة كالجوع والعطش والجنس، ونقص الأكسجين، والرغبة في زيادة المتعة والسيطرة والتحكم في البيئة، ويتضمن ذلك توجيه مظاهر النمو في سبيل تحقيق الذات، وفي هذا الصدد يقول "روجرز": توجد لدى جميع البشر حاجة ملحة للشعور بالدفئ والاحترام والتعاطف، خاصة أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كالوالدين والمدرسين وتبقى هذه الحاجة إلى التقدير الإيجابي نشطة طوال حياة التلميذ، ولكنها تستقل جزئيا عن اتصالات نوعية أو محددة بالآخرين، مؤدية لحاجة ثانوية متعلمة هي التقدير الإيجابي للذات.(عبد الرحمان، 1998، ص405).

9-6- نظرية السمات لألبورث (1967):

يستخدم بمصطلح الجوهر للتعبير على الذات فيقول: أعتقد أن الجوهر و ذلك الجزء الدافئ والمركزي الذي يمثل منطقة خاصة في حياتنا، وقد اقترح "ألبورث" تسمية جميع وظائف الذات أو "الأنا" بالوظائف الجوهرية للشخصية وقد حددها في ثمانية أشكال مميزة للشخصية تتم خلال أوقات مختلفة على مدار الحياة وهي: الإحساس بالذات الجسمية، الإحساس باستمرار هوية الذات (احترام الأنا) امتداد الذات، صورة الذات، الذات كمناضل عاقل، الاجتهادات الجوهرية.(عبد الرحمان، 1998، ص321).

9-7- تعقيب على النظريات المفسرة لتقدير الذات:

اختلفت مختلف التيارات النظرية حول تفسير نشأة تقدير الذات وأهميته فيرى "روزنبرغ" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه التلميذ نحو نفسه، ويراه "كوبر سميث" على أنه يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات لردود الأفعال، والاستجابات الدفاعية، أما "زيلر" فيرى أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه التلميذ، وعرفه "إبراهيم ماسلو" على أنه تلك الحاجة إلى الشعور بالتقدير وقيمة الذات والمكانة الاجتماعية والنجاح وأخيرا الحاجة إلى إثبات

الذات وتحقيقها وتأكيد مكانتها ويعتقد "روجرز" أن الإنسان يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته، وتبقى هذه الحاجة إلى التقدير الإيجابي نشطة طوال حياة التلميذ، ويعتبر "ألبورت" تقدير الذات هو ذلك الجزء من الوظائف الجوهرية الشخصية، وقد حددها في ثمانية أشكال مميزة للشخصية يتم تنميتها خلال أوقات مختلفة على مدار الحياة.

10- قياس تقدير الذات:

ويمكن تلخيص ظرف قياس الذات فيما يلي:

10-1- طريقة التقرير الذاتي:

تستعمل هذه الطريقة في "وصف الذات أو الذات المثالية أو لوصف علاقة ما"، حيث يقدم للتلميذ العميل بطاقات فيها عبارات مكتوبة "أعمل بقوة"، "أنا سهل الانفعال" ...إلخ، وعليه سحب البطاقة ووضعها وفقا لما ينطبق عليه، وفي حالة وصف الذات المثالية ما علينا سوى توجيه العميل لوصف مفاده وصف الشخص الذي يريد أن يكون عليه.

10-2- طريقة المقابلة:

أفضل مدخل لفهم السلوك هو الإطار المرجعي الداخلي للتلميذ نفسه، فقد لا تكشف التقارير الذاتية عن كل شيء هام في سلوكه ، لذلك عمل "روجرز" وأمثاله على توفير الظروف المؤدية إلى العدوان وتيسيير عن المشاعر والذات الخاصة، فهو محتاج إلى جو دافئ ومستقل للتعبير عن ذاته بصراحة ويتضح ذلك في العلاج المتمركز حوله.(عبد الفتاح دويدار، 1999، ص331).

10-3- طريقة التمايز السينمائي:

من الطرق التي صممها "أوسجود" لدراسة المعاني كما يقدرها التلميذ المفحوص بدلالات الألفاظ هذه الطريقة تحدد تقديرات لمعنى الأشخاص أو الأحداث أو المفاهيم، وفي هذه الطريقة يقدم للمفحوص كلمة "مثير" ويطلب منه تقدير كل مثير وفقا لمقياس متدرج من سبع نقاط بين طرفين متناقضين مثال(سار، حزين)، (قوي ، ضعيف)وقد يكون تقديره على أساس مطابقة معنى المفهوم المتميز عليه، وتعتبر طريقة موضوعية ومرنة وتسمح ببحث معاني الكلمات والمفاهيم من كل الأنواع، ولقد كشفت بحوث التحليل العاملي للبيانات المتجمعة من استخدام هذه الطريقة ثلاث عوامل:

- عامل التقييم: مثال (حسن، رديئ).

- عامل القوة: مثال (قوي، ضعيف).

- عامل النشاط: مثال (إيجابي، سلبي).

ولتحديد قيمة التقدير المباشر الذي يقدمه الشخص نفسه علينا مقارنة بالتنبؤات المستوحاة من تقديره الذاتي.(عبد الفتاح دويدار، 1999، ص334).

خلاصة الفصل:

من خلال كل ما ذكر سابقا نستطيع القول أن تقدير الذات هو من أهم العوامل المؤثرة في حياة التلميذ الشخصية والاجتماعية فهو الوسيلة الناجحة لتحقيق الذات، حيث أنه يساعد في توجيه سلوكه ، فالفكرة الجيدة عن الذات تدعم الشعور بالأمن النفسي وتدفعه نحو المزيد من تحقيق الذات، ولاسيما في المواقف الصعبة والتي تتطلب من التلميذ المواجهة والمرونة والفعالية، أو تلك المواقف الجديدة التي لم يختبرها مسبقا. كما أنه يؤثر على مستوى الأداء في الدراسة، وعلى الطريقة التي يتم بها تفاعله مع الآخرين، وفي القدرة على التأثير عليهم، فهو مفتاح للشخصية السوية وطريق للوصول إلى النجاح في العلاقات والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، فتقدير الذات هو مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية.

الجانب الميداني

الفصل الرابع الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية.

تمهيد:

1- الدراسة الاستطلاعية.

2- الدراسة الأساسية.

3- مجالات الدراسة.

4- المنهج المستخدم.

5- أدوات جمع البيانات.

6- عينة الدراسة.

7- أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة.

8- تنفيذ الدراسة.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

في ضوء بناء مشكلة الدرسة وتساؤلاتها وفروضها والدراسات النظرية لمتغيراتها وما عرض من دراسات امبريقية حول متغيرات الدراسة، وما عرض من تحليل نظري بشأنها والوقوف على معانيها الإجرائية، نشرع في هذا الفصل المخصص للدراسة الميدانية بما تأهلنا به من معارف علمية ومنهجية حول الموضوع، والتي تتضمن المنهج المتبع وعينة الدراسة ومواصفاتها ومعرفة مدى كفاءة أداة القياس وخصائصها السيكومترية عن طريق الدراسة الاستطلاعية، ثم عرض إجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة في معالجة البيانات باستخدام الحزم الإحصائية SPSS.

1- الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولية التي تساعد الباحث على إلقاء نظرة استكشافية من أجل الإلمام بجوانب دراسة موضوعه، وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط متغيرات الدراسة بما يتماشى مع أهدافها.
- تحديد العينة وأسلوب اختيارها.
- تقدير الوقت اللازم والمناسب للتطبيق عليها.
- تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة للدراسة.

1-2- إجراءات الدراسة الاستطلاعية:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

العينة في هي جميع الأفراد والأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، أو هي جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أن يعمم عليها نتائج الدراسة. (خليل عباس وآخرون، 2017، ص217).

وقد تم اختيار قائمة استطلاعية شملت على (30) تلميذ وتلميذة (منهم 12 إناث و18 ذكور) وتم توزيع الاستمارة عليهم من أجل تقنيها والتعرف على مدى صدقها وثباتها.

الجدول رقم (02): يبين خصائص العينة الاستطلاعية من حيث الجنس.

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	19	%63,30
إناث	11	%36,70
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين.

نلاحظ من خلال الجدول (02) أعلاه أن أغلبية أفراد عينة هذه الدراسة هم ذكور بنسبة (63,30%) من إجمالي العينة في حيث قدرت نسبة الإناث ب(36,70%).

الجدول رقم (03): يبين خصائص العينة الاستطلاعية من حيث السن.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
16	5	%16,67
17	6	%20
18	10	%33,33
19	9	%30
المجموع	30	%100

المصدر: من إعداد الطالبتين.

نلاحظ من خلال الجدول (03) أعلاه أن أغلبية أفراد عينة الدراسة، وهم تلاميذ المرحلة الثانوية يبلغون من العمر (18 سنة) بنسبة مئوية قدرت ب(33,33%) من إجمالي العينة، في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين يبلغون من العمر (19 سنة) فما فوق ب (30%)، وقدرت نسبة التلاميذ الذين يبلغون من العمر(17 سنة) ب (20%)، أما نسبة التلاميذ الذين يبلغون من العمر(16 سنة) فقدرت ب (16,67) و هي أصغر نسبة.

1-3- نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد توزيع الاستمارة على العينة الاستطلاعية المختارة توصلنا للنتائج التالية:

- التعرف على الميدان الفعلي للدراسة.

- ساعدتنا في الوقوف على بعض عبارات الاستمارة غير الدقيقة والتي لا تقيس ما وضعت لقياسه.

- ضبط العبارات على حسب مدى فهم واستيعاب التلاميذ لها.

1-4- الخصائص السيكومترية للأداة:

تسهم الخصائص السيكومترية في تأكيد معاملات صدق وثبات الاستمارة وذلك من خلال حساب معاملات الصدق والثبات لها، وحتى تكون النتائج المتحصل عليها تتمتع بالصدق والثبات عند استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

➢ **حساب ثبات الاستمارة:**

اعتمدت الطالبتين الباحثتين على البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية SPSS في حساب معامل الثبات ألفاكرونباخ وتحصلنا على ثبات مقدر ب(0,78) وهو مستوى عال من الثبات.(أنظر الملحق رقم(4)).

➢ **صدق الاستمارة:**

قامت الطالبتين الباحثتين بالتأكد من صدق الاستمارة بطريقتين هما:

✓ **الصدق الظاهري:**

تم الاستعانة بالصدق الظاهري عن طريق توزيع وإرسال الاستبيان على عدد من الأساتذة من المحكمين، إلا أن المحكمين الذين قدموا ملاحظاتهم وحكموا الاستبيان بلغ عددهم (03) أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل، وتم الأخذ بعين الاعتبار بملاحظات وآراء هؤلاء الأساتذة، إذ تم تعديل بعض عبارات الاستمارة وإعادة بنائها لتكون في شكلها النهائي متكونة من (46) فقرة موزعة على ثلاثة محاور بالإضافة إلى المحور الأول الذي يتضمن البيانات الشخصية.

ملاحظة: تم التوزيع الإلكتروني للاستمارات على أكثر من عشر أساتذة فقط.

✓ الصدق الذاتي:

يعرف الصدق الذاتي بأنه الجدر التّربيعي لمعامل الثبات ومنه تحصلنا على (0.78) معامل ثبات ألفا كرونباخ وبتجديرها كانت النتيجة (0.88) وهي تعبر عن الصدق الذاتي وهو مرتفع الدرجة.

2- الدراسة الأساسية:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة الموجودة بين سلوك التنمّر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.

3- مجالات الدراسة:

3-1- المجال الجغرافي:

ويقصد بالمجال الجغرافي الحيز المكاني الذي تجري فيه الدراسة الميدانية لموضوع أي بحث، وفي بحثنا قمنا بدراسة ميدانية في ثانوية عبد الحميد بن باديس في تاسوست ولاية جيجل.

3-2- المجال الزماني:

ويقصد بالمجال الزماني المدة التي استغرقناها في إجراء دراستنا بهذه المؤسسة، وهي دراسة تم اجرائها في السنة الدراسية 2021/2020، وقد أجريت على المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى:** أجرينا في هذه الفترة زيارات استطلاعية للمؤسسة ببلدية الأمير عبد القادر (مدينة تاسوست) حيث تمت إبتداءا من 13 أفريل إلى غاية 7 ماي 2021.

➢ **المرحلة الثانية:** قمنا بتوزيع الاستمارات على التلاميذ وقد دامت مدة التوزيع ثلاثة أيام من 8 ماي إلى 11 ماي 2021.

3-3- المجال البشري:

وهو يمثل المجتمع الذي شملته الدراسة، حيث شملت دراستنا الحالية(100) تلميذ وتلميذة من أقسام المدرسة الثانوية منهم (46) إناث و(54) ذكور.

4- المنهج المستخدم في الدراسة:

إن المنهج المستخدم الذي يتبعه الباحث في دراسته لأي مشكلة لا يكون من اختياراته الذاتية بل يأتي ذلك من خلال مقتضيات البحث والسيرورة العامة له وفق ما تطرحه الإشكالية وأهداف الدراسة، وهو اختيار عشوائي مرتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة أي هي التي تعرض المنهج المتبع الذي يتلائم مع الدراسة، والمنهج العلمي" هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة والإجابة على الأسئلة التي يثيرها موضوع البحث، فهو البرنامج الذي يحدد لنا السبل للوصول إلى تلك الحقائق وطرق اكتشافها".(فهد، 2004، ص85).

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي المناسب لمثل هذه المواضيع، إذ يهتم بدراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة ومعرفة خصائصها بل تتجاوز ذلك إلى معرفة المتغيرات والعوامل التي تؤدي إلى حدوث الظاهرة مع استخدام التقارير الإحصائية والتي تذكر حقائق منفصلة عن متغيرات الدراسة التي عن طريقها يتم التوصل إلى النتائج، والتحقق من صدق الفرضيات أو من عدمها.

ويعرف المنهج الوصفي "على أنه نوع من أساليب البحث يدرس الظواهر الطبيعية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية دراسة كمية توضح حجمها وتغيراتها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى،

والبحث الوصفي يهتم بتحديد دقيق للأنشطة والأشياء كما هي في الوقت الحاضر".(بن جابر، 2004، ص50).

وقد فرضت الدراسة علينا المنهج الوصفي التحليلي لأنه يهتم بالتحليل والتفسير العلمي المنظم من أجل الوصول إلى أغراض محددة لوضعية اجتماعية أو لمشكلة اجتماعية، كما أنه يحاول جمع بيانات دقيقة عن الظاهرة والظواهر التي يبدوا أنها في طريق التطور والنّمو ويمكن وضع تنبؤات عليها.

5- أدوات جمع البيانات:

لكل دراسة أو بحث علمي مجموعة من الأدوات والوسائل التي يستخدمها الباحث ويطوعها للمنهج الذي يستخدمه ويحاول اللجوء إلى الأدوات التي توصله إلى الحقائق المرجوة، وتساعده على مختلف البيانات التي يسعى للحصول عليها والتي من خلالها تتحقق أولا فرضيات الدراسة، كما أن هذه الأدوات مرتبطة بنوع مجتمع البحث والمتغيرات، فهي مكملة لبعضها البعض من خلال هذا اعتمدنا على الاستمارة كأداة أساسية في دراستنا وهي كالتالي:

- **الإستمارة:**

تعتبر الاستمارة من وسائل البحث الأكثر استخداما بجمع البيانات في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالأساليب الإحصائية وهي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة. (الزليتي، 2008، ص97).

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه استمارة أساسية نظرا لملائمتها طبيعة موضوع الدراسة وفرضياتها، من أجل اختيار الصدق الإمبريقي للفرضيات المطروحة.

وقد جاءت محاور الاستمارة مجسدة للتساؤلات التي تحاول الدراسة الإجابة عنها، كما جاءت كل أسئلتها مغلقة حتى يستطيع المبحوث الإجابة عنها، وذلك بغرض التمكن من ثبوت المعلومات الميدانية وتحويلها إلى أرقام وجدولتها وتحليلها.

وبعد الانتهاء من الصيغة الأولية لأسئلة الاستمارة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، وقد أدلى الأساتذة المحكمين بملاحظاتهم حول وضوح أسئلة الاستمارة ومدى ملائمة عباراتها مع إجراء تعديلات مناسبة، وحذف المفردات غير الواضحة وإعادة صياغة العبارات التي تحتاج إلى صياغة وإضافة وحذف بعضها، وقد تضمنت الاستمارة النهائية أربعة محاور كالتالي:

المحور الأول: خاص بالبيانات الشخصية للتلاميذ ويتضمن سؤالين وهما "الجنس والسن".

المحور الثاني: خاص بالتنمّر (المتنمّر) ويتضمن (15) فقرة.

المحور الثالث: خاص بالوقوع ضحية ويتضمن (15) فقرة أيضا.

المحور الرابع: خاص بتقدير الذات ويتضمن (16) فقرة.

وقد اعتمدنا في توزيع الاستمارة على التوزيع المباشر حيث قمنا بالاتصال المباشر بالمبحوثين، وقد ساعدنا في توزيع وجمع الاستمارة كل من المراقبين ومستشارة التوجيه بالمؤسسة.

6- عينة الدراسة الأساسية:

يعتبر اختيار العينة الممثلة للمجتمع المبحوث من أصعب الأمور التي تواجه الباحثين والدارسين فأول شروط نجاح اختيار العينة هو ضرورة تمثيلها لكل حالات المجتمع المبحوث. وتعبيرها بصدق عن الظاهرة محل الدراسة التي يجري عليها الباحث مصدر البيانات المطلوب جمعها وهي مجموعة جزئية من

مجتمع البحث والمتمثلة لعناصر الدراسة أفضل تمثيل بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله وعمل استدلالات حول معالم المجتمع، ومن أهم خطوات البحث هي اختيار الباحث لعينة ممثلة للمجتمع الأصلي أحسن تمثيل، ولا يكون ذلك إلا بالانتقاء الجيد والسليم لها.

تكونت عينة الدراسة من (100) تلميذ وتلميذة وتم اختيارهم بطريقة عشوائية وهم تلاميذ يدرسون بثانوية عبد الحميد بن باديس، ولاية جيجل للموسم الدراسي 2021/2020.

7- أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة:

تعد أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة من أهم الخطوات التي يجب على الباحث أن يمر ويتطرق إليها، حيث قامت الطالبتين الباحثتين بمعالجة البيانات باعتمادها على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

7-1- معامل الارتباط بيرسون.

7-2- تحليل التباين.

7-3- اختبارات T TEST.

7-4- اختبار ستيودنت لعينتين مستقلتين.

وقد أفادتنا في التوصل إلى ثبات وصدق الفرضية العامة التي تندرج تحت عنوان "توجد علاقة ارتباطية بين سلوك التنمّر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.

8- تنفيذ الدراسة:

بعد تحقق الشروط السيكومترية للأداة تم تنفيذ الدراسة من خلال التأكد من صدق وثبات الأداة ثم توزيعها على عينة الدراسة المتمثلة في(100) تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية.

خلاصة الفصل:

وختاما لهذا الفصل فقد سعينا لتوضيح كل الإجراءات المنهجية للدراسة والتي حددنا فيها الطريقة العلمية المتبعة في جمع المعلومات والأدوات المستخدمة فيها، وذلك بالتعرف على المنهج المستخدم وتحديد الخصائص السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات باستخدام طرق مختلفة وتحديد الصيغة الاستطلاعية حتى يتسنى للطالبتين الباحثتين إجراء الدراسة في أفضل الأجواء وأحسن الظروف وبذلك تحقيق أفضل النتائج.

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد:

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة.

3- نتائج الدراسة.

4- الاقتراحات.

خلاصة الفصل.

تمهيد:

بعد جمع بيانات الدراسة الحالية، ومعالجتها بواسطة أساليب إحصائية ذكرت في نهاية الفصل السابق وقد أفرزت مجموعة من النتائج، نستعرضها مدعمة بتحليل ومناقشة لها في ضوء الفرضيات لنصل إلى النتائج العامة ثم نقوم بتسجيل بعض الاقتراحات.

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية:

1-1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الأولى:

لفحص ودراسة الفرضية الأولى التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمّر تعزى لمتغير الجنس" عند مستوى المعنوية(α=0,05)، وللتحقق من صحة هذه الفرضية نحسب متوسطي سلوك التنمّر حسب الذكور والإناث(الذكور μ_1، الإناث μ_2) وتختبر الفرضية التالية باختبار ستيودنت لعينتين مستقلتين:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1=\mu_2 \\ H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

وبعد إجراء الاختبار تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم(04): يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمّر.

الجنس	الذكور ن= 57		الإناث ن= 43		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التنمّر	4.04	0.89	1.66	0.89	98	13.13	1.98	0.00

المصدر إعداد الطالبتين الباحثتين تحت مخرجات SPSS (أنظر الملحق رقم (5)).

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(04) نلاحظ بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمّر بين الذكور والإناث، وهذا لأن (ت المحسوبة= 13,13) وهي أكبر من (ت المجدول= 1,98)، وقد أظهرت نتائج بأن الفرق جاء لصالح الذكور، وهذا بمتوسط حسابي قدره (4,04)،

وهو أكبر منه لدى الإناث (1,66)، وعليه نرفض الفرضية الصفرية تساوي المتوسطات ونقبل البديلة بوجود فروق بين المتوسطات الحسابية.

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما جاءت به نتائج دراسة (1999)"baldry & fraington"، حيث توصلت إلى أن الذكور يتنمرون أكثر من الإناث، كما توصلت نتائج بحوث(1991) "olweus" أيضا إلى أن الذكور هم الأكثر مشاركة في التنمر مقارنة مع الإناث، ويرى بأن الذكور أكثر تنمرا من الإناث من (3-4) مرات في التنمر المباشر، كما أكدت نتائج دراسة جرادات(2008) بالأردن، هذه النتائج إذ توصلت إلى أن الذكور أكثر استخداما للتنمر الجسمي من الإناث.

الأولاد أكثر تنمّرا على الآخرين من الفتيات، حيث نرى في العديد من الأحيان فتيات أفادت بأنهن يتعرضن بصفة أساسية للتنمّر من قبل الأولاد، وفي نفس الوقت نرى نسبة كبيرة من الذكور أفادوا بأنهم ضحايا للتنمّر، لكن على الرغم من كون التنمّر مشكلة كبيرة في أوساط الأولاد إلا أنه يعتبر مشكلة أكبر بين الاناث أيضا، إذ نجد أن الفتيات أقل ميلا لاستعمال الوسائل الجسدية في التنمّر فبدلا من ذلك فإنهن يستخدمن أساليب وطرائق غير مباشرة في المضايقة مثل التشهير ونشر الإشاعات، وإفساد علاقات الصداقة، كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها.

كما أنه عادة ما تتنمّر الفتيات على الفتيات فقط ولكن الأولاد يتنمّرون على الاثنين معا (الذكور والإناث) لهذا يتبين إحصائيا بأنّ الذكور أكثر تنمّرا من الإناث.

1-2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثانية:

لفحص ودراسة الفرضية الثانية التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمّر تعزى لمتغير السن" عند مستوى المعنوية(α=0,05) ، وللتحقق من صحة هذه الفرضية نحسب

متوسطات سلوك التنمّر حسب الفئة العمرية (16 سنة=μ1، 17 سنة=μ_2، 18 سنة=μ_3، 19 سنة فما فوق=μ_4) ونختبر الفرضية التالية بتحليل التباين حيث تكون لدينا الفرضيتين التاليتين:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 = \mu_3 = \mu_4 \\ H_1: \exists / \mu_i \neq \mu_j \end{cases}$$

وبعد إجراء تحليل التباين تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (05): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعا لمتغير سلوك التنمّر حسب السن:

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنمّر	ما بين المجموعات	25,62	3	8,54	4,26	0,007 دالة
	داخل المجموعات	192,34	96	2		
	المجموع	217,96	99			

المصدر إعداد الطالبتين تحت مخرجات SPSS (أنظر الملحق رقم (6)).

من خلال نتائج تحليل التباين نلاحظ أن إحصائية فيشر المحسوبة(F=4,26) أكبر من المجدولة عند درجتي الحرية (μ_1=3، μ_2=96) التي تساوي (F_t=2,70) إذا نرفض الفرضية الصفرية

تساوي المتوسطات ونقبل البديلة بوجود متوسطين مختلفين على الأقل، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمّر حسب السن، ومعنى ذلك أن سلوك التنمّر يختلف بين الفئات العمرية للدراسة.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج دراسات" olweus" (1995) حول سلوك التنمر، حيث توصل إلى أن مصطلح التنمر يجب أن لا يستخدم عندما يكون التلميذان متساويان في القوة البدنية والعمرية وهما يتشاجران أو يتقاتلان.

فعادة ما نجد بأن ضحايا التنمّر هم التلاميذ الصغار في السن، وأن المتنمرين هم الكبار في السن، إذ أن التلاميذ الكبار في السن دائما ما يحاولون إبراز قوتهم على من هم أصغر منهم سنا، وذلك من خلال محاولة التحكم فيهم والتسلط عليهم، إذ يرى " Olweus " بأن التلميذ المتنمّر يمارس ظلم واضطهاد متكرر يكون جسميا أو نفسيا لتلميذ آخر أقل قوة منه.

فالتنمّر ناتج عن عدم التوازن في القوة بين المتنمّر والضحية، وبمعنى آخر أن التلاميذ الذين يتعرضون للتنمّر هم الذين لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم وليس لديهم القدرة على ذلك، أمام التلاميذ الذين يتسببون في مضايقتهم، أما حينما ينشأ الخلاف بين تلميذين متساويين من الناحية العمرية والجسدية فإن ذلك لا يسمى تنمّرا.

1-3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الثالثة:

لفحص ودراسة الفرضية الثالثة التي مفادها "توجد فروق ذات دلالة احصائية في الوقوع ضحية تعزى لمتغير الجنس" عند مستوى المعنوية (α=0,05)، وللتأكد من صحة هذه الفرضية قمنا بحساب متوسطي الوقوع ضحية حسب الذكور والإناث (الذكور μ_1 ، والإناث μ_2) ونختبر الفرضية التالية باختبار ستيودنت لعينتين مستقلتين:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 \\ H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

وبعد إجراء الاختبار تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول.

الجدول رقم(06): يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الوقوع ضحية.

الجنس	الذكور ن= 57		الإناث ن= 43		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التنمّر	1,99	0,88	2,67	1,15	98	−3,36	1,98	0,001

المصدر من إعداد الطالبتين تحت مخرجات SPSS(أنظر الملحق رقم (7)).

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(06) نلاحظ أنه لا توجد فروق بين الجنسين في مستوى الوقوع ضحية، وهذا لأن (ت المحسوبة =3,36−)، وهي أصغر من المجدولة (ت المجدولة =1,98)، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في نتائج محور الوقوع ضحية.

ولم تتوافق هذه النتائج مع ما جاء به "وولك وآخرون" في دراستهم حول سلوك التنمّر في المدرسة الأساسية بانجلترا، حيث توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية بين الذكور والإناث. وأن الذكور هم الأكثر تعرضا للتنمّر من الإناث. بينما توافقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة عمر جعجع (2017) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية للتنمر تعزى لمتغير الجنس.

فبالرغم من كون الذكور هم الأكثر ممارسة للتنمّر من الإناث إلا أنهم الأكثر عرضة للتنمّر مثلهم مثل الإناث حيث تشير الأبحاث إلى أن العديد من التلاميذ المتنمّرين في المدارس هم أنفسهم ضحايا للتنمّر فعادة ما تتعرض الإناث للتنمّر الاجتماعي مثل نشر الإشاعات عنهن وإذائهن نفسيا من خلال السخرية من أشكالهن وملابسهم بينما يتعرض الذكور للتنمّر البدني أو الجسدي مثل الركل والكم وغيرها من أساليب العنف الأخرى.

1-4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الرابعة:

والتي نصها "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس" عند مستوى المعنوية (α=0.05) ، وللتحقق من صحة هذه لفرضية نحسب متوسطي تقدير الذات عند الذكور والإناث (الذكور μ_1، الإناث μ_2)، ونختبر هذه الفرضية باختبار ستيودنت لعينتين مستقلتين:

$$\begin{cases} H_0: \mu_1 = \mu_2 \\ H_1: \mu_1 \neq \mu_2 \end{cases}$$

وبعد إجراء الاختبار تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول أدناه:

الجدول رقم(07): يوضح الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات.

الجنس	الذكور ن= 57		الإناث ن= 43		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التنمّر	1,89	1,10	2,50	11,06	98	-2,76	1,98	0,007

المصدر من إعداد الطالبتين الباحثتين تحت مخرجات SPSS(أنظر الملحق رقم (8)).

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول رقم(07) نلاحظ بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات، وهذا لأن (ت المحسوبة=3,98-) وهي أصغر من المجدولة (ت المجدولة=1,98)، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية لا توجد فروق بين الذكور والإناث في نتائج محور تقدير الذات.

لم تتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "الصرايرة (2007)" حول الكشف عن الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين التلاميذ المتنمّرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة، والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما لم تتوافق نتائج دراستنا مع نتائج "محمود حمود"(2000) في دراسته عن مستوى تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي، حيث توصل إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في تقدير الذات لصالح الإناث.

بينما توافقت نتائج دراستنا مع ماتوصلت إليه نتائج دراسة "blak klamek constans" (1996) إلى أنه لاتوجد فروق في تقدير الذات بين الذكور و الإناث.

إن غياب الفروق بين الذكور والإناث في دراستنا ربما يرجع إلى التشابه في خصائص البيئة الاجتماعية الحديثة التي أصبحت تعطي الإناث فرصا متساوية مع الذكور في تحقيق ذواتهم، وربما وجدت فروق ولكن بصورة ضئيلة لم يظهرها الجانب الإحصائي.

وأمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات أن تقارب الذكور والإناث في تقدير الذات يرجع لمرورهم بنفس المواقف الاجتماعية والخبرات التي تؤثر عليهم، فالذكور والإناث يمرون بمراحل متشابهة للتربية الأسرية، ولا يوجد تمييز بينهما في النشأة الأسرية، ويخرجون للمجتمع ويواجهون المؤثرات الخارجية ويتفاعلون معها في إطار الدراسة والشارع والأسرة، وبالتالي تؤثر المواقف والخبرات المختلفة في تقدير الذات لديهم.

1-5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الجزئية الخامسة:

لفحص ودراسة الفرضية الخامسة التي جاءت على النحو الآتي "توجد علاقة ارتباطية بين الوقوع ضحية وتقدير الذات" قمنا بالاعتماد على معامل الارتباط بيرسون وتحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم(08): يبين العلاقة بين الوقوع ضحية وتقدير الذات.

المتغير	تقدير الذات	مستوى الدالة	القرار
الوقوع ضحية	-0,19	0,04	دالة

المصدر من إعداد الطالبتين تحت مخرجات SPSS(أنظر الملحق رقم (9)).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(08) نلاحظ أن قيمة الارتباط بين الوقوع ضحية وتقدير الذات هي (-0,19) وهي معنوية عند مستوى الدلالة (α=0,05)، أي توجد علاقة عكسية سلبية

بين الوقوع ضحية وتقدير الذات، حيث أنه كلما ارتفع تقدير الذات انخفضت إمكانية السقوط ضحية للتنمّر.

وقد توافقت هذه النتائج مع نتائج دراسة "Frisen , Jonson & Person (2007)" التي حاولوا من خلالها معرفة لماذا يقوم المراهقون بالتنمّر، وكيف يمكن إيقاف ذلك وتوصلوا إلى أن المتنمّرين الذين يقومون بهذا الفعل غالبا عندما يكون ضحاياهم مختلفون عنهم، وغالبا ما يكون لدى هؤلاء الضحايا انخفاض في مستوى تقدير الذات. وجاءت كذلك دراسة "Frrangton & Baldry (1999)" لتؤكد مرة أخرى النتائج المتوصل إليها حيث خلصت إلى أن ممارسة التنمّر ذات تأثير سلبي على المتعرضين له، وأنه يكون لديهم تقدير ذات متدني وميل كبير للعزلة عن رفقائهم.

يقول " Olweus " أن ضحايا التنمّر يتصفون بتقدير ذات منخفض أو عدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل والسلبية وضعف وفقدان الثقة بالنفس.

فالتلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران والانتماء لهم يدعم لديه خصائص كفقدان الثقة بالنفس مما يجعله عاجزا عن المواجهة والصمود في وجه المعتدي "المتنمّر".

وتشير "نورة بنت القحطاني" أن للضحايا تقدير ذات منخفض وعدد قليل من الأصدقاء وإحساس بالفشل والسلبية والقلق والضعف وفقدان الثقة بالنفس. وتقول "Rana Sympson" أن الأطفال المعرضين للوقوع ضحية هم أطفال ينظر لهم على أنهم ضعفاء وغير قادرين على الدفاع عن أنفسهم، مكتئبين قلقين، وذوي تقدير ذات متدني.

كما يؤكد "Olweus" أن الضحايا المزمنين للتنمّر يعانون من تقدير ذات منخفض وليس من المفاجئ أن يتعدى تقديرهم لذاتهم لدرجة أنهم يقولون أن الانتحار هو الوسيلة الوحيدة المتاحة لكي يتخلصوا من معاناتهم.

ويضيف "ماسلو" أن الحاجة لتقبل وتقدير الذات تتمثل في عنصرين أولهما: تقويم ثابت إيجابي للذات، وثانيهما: تقدير لذات الآخرين وتحقيق هذه الحاجة يؤدي إلى الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية الاجتماعية. أما عدم إشباع الحاجة لتقبل الذات فيؤدي إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس.

من خلال كل هذه الآراء نرى بأن ضحايا التنمّر يتميزون بالفشل، وسلبية وقلق وضعف وفقدان الثقة بالنفس.

كما يمكن القول بأن الأسرة هي البيئة الهامة لنمو تقدير الذات، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن دعم الوالدين ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبر أنه شخص مسئول فإن هذا يزيد من تقديره لذاته.

حيث يرى "لورانس" (1981) بأن للوالدين والمعلمين والأقران أهمية كبيرة في حياة التلميذ المراهق، فتقدير الذات يمثل تقييم الطفل لنفسه بنفسه وأيضا تقييم الآخرين له ووجهات نظرهم.

والمراهقين الذين يفتقرون عموما إلى الثقة بالذات يخشون التعبير عن أفكارهم وآرائهم، ويتجنبون الانتباه ويفضلون البقاء منعزلين عوض الانخراط في التفاعلات الاجتماعية.

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضية العامة:

والتي نصها "توجد علاقة ارتباطية بين سلوك التنمّر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية".

للتحقق من صحة الفرضية العامة تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون، والتي يمكن تمثيلها في الجدول التالي:

الجدول رقم(09): يبين العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات.

المتغير	تقدير الذات	مستوى الدالة	القرار
التنمّر	−0.22	0.024	دالة

المصدر من إعداد الطالبتين تحت مخرجات SPSS(أنظر الملحق رقم (10)).

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم(09) نلاحظ بأنه توجد علاقة ارتباطية سلبية عكسية بين سلوك التنمّر وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة، والتي قدرت ب (0,22−)، وهي معنوية عند مستوى الدلالة (α=0,05).

وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة "طرب عيسى جرايسي"(2012)،التي توصلت إلى وجود علاقة إرتباطية سلبية عكسية بين سلوك التنمر وتقدير الذات. وتوافقت أيضا مع نتائج دراسة "كوكينوس وبانايوتو" (2004)، التي توصلت إلى أن جميع التلاميذ المتنمّرين لديهم مستوى منخفض في تقدير الذات، ومستوى مرتفع في السلوك الفوضوي وارتفاع في اضطرابات السلوك، وأن تقدير الذات المنخفض يتنبأ بسلوك التنمّر. كما أقرت نتائج دراسة "جرادات" (2008) على وجود علاقة بين تقدير الذات وضعف الانجاز وسلوك التنمّر.

وحسب نظرية التعلق ل "Bolly" المراهقين الذين يتعرضون إلى استراتيجيات أبوية غير ثابتة أو متسلطة يميلون إلى تنمية مشاعر وأحاسيس ارتباط غير آمنة، وهو ما يؤدي بهم إلى الإيمان بمجموعة من المعتقدات التي تشمل عدم التقدير النفسي للذات، وقلة الاحترام، وعدم تقدير قيمة الآخرين، إضافة إلى الكثير من التعقيدات في مجال العلاقات الشخصية التي لا يمكن التنبؤ بها. وهذه الاعتقادات تؤدي

إلى ظهور مشاعر غير آمنة لديهم، فعادة يبدؤون الصراعات الاجتماعية، ويبدؤون الصراع لجذب الانتباه، أي أن المراهقين ذو العلاقات الغير آمنة عادة ما يلجئون إلى التنمّر كوسيلة لحل الصراع والتحكم في بيئتهم.

كما أن الأثر الرئيسي لدعم واهتمام ومشاركة الوالدين يتضح بأنه ينقل للمراهق معلومات عن قيمته الداخلية، وبذلك فإن هذا السلوك يجب أن يرتبط أكثر بتكوين تقدير الذات رغم أن الدعم الوالدي قد يوفر أيضا قاعدة من الأمان يعمل من خلالها المراهق كشخص فعال وقادر.

واستنادا على نظرية "ماسلو" للحاجات، فإن فرض القوة في الأسرة والمدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدي يفقد التلميذ تقبله لذاته مما يشعره بالدونية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران، الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمّر لإعادة الثقة في نفسه.ولتحقيق احترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يتلقى منهم القبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته.

وترى نظرية الإحباط–العدوان بأن الشعور بالإحباط عند التلاميذ بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، وهذا بدوره يقلل من شدة دافع العدوان، وتبعا لهذا التحليل فإن التلاميذ المحيطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من الوالدين أو الفشل المستمر في المدرسة أو نقص العمل يتوقع أن يظهروا استياء وعدوانية.

كما يعتبر عامل الضغط عند المراهقين من بين العوامل المؤثرة في سلوكهم من جراء المشاكل التي يتعرضون لها وردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية، بما فيها الحياة المدرسية، مثل تعرضهم لبعض أنواع العنف والمضايقات وكذلك المشاجرات مما يكون لهم التأثير السلبي عليهم، فمنهم الذين يستمرون بإرضاء الشعور بالإقتدار والسيطرة على من هم أضعف منهم نفسيا وجسديا، أو الاثنين معا، وهنا يظهر سلوك التنمّر.

ومن كل هذه الآراء والنظريات نستنتج من خلال النتائج التي توصلنا إليها في دراستنا هذه والتي تنص على "وجود علاقة عكسية سلبية بين سلوك التنمّر وتقدير الذات عند التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية"، أن سلوك التنمّر عادة ما يكون ناتج عن انخفاض في مستوى تقدير الذات لدى هؤلاء التلاميذ، وقد يكون سبب هذا الانخفاض هو ما تطرقنا إليه سابقا من عوامل أسرية ومدرسية ونفسية واجتماعية.

3- نتائج الدراسة:

لقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة إرتباطية سلبية عكسية بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر بين الذكور والإناث لصالح الذكور لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير السن حيث أظهرت النتائج بأن سلوك التنمر يختلف بين الفئات العمرية للدراسة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- توجد علاقة إرتباطية سلبية عكسية بين الوقوع ضحية للتنمر وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

4- الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية تقترح الباحثتين بعض الاقتراحات التي قد تسهم في الكشف والحد من مشكلة التنمر بين التلاميذ في المرحلة الثانوية من التعليم تتمثل في:

- توسيع البحوث في هذا المجال وذلك بتسليط الضوء على هذه الظاهرة في مختلف الأطوار الدراسية الجزائرية والتعامل مع الظاهرة في البيئة المدرسية عن طريق رفع مستوى الوعي بها والتأكيد المتواصل على رفض التنمر، وتوفير الدعم الإداري، والأبوي والأنشطة المنظمة وتحسين مناخ المدرسة بوجه عام.

- إشراك الوسط العائلي في العملية التوعوية بما أن الأسرة هي النموذج الأول والأساسي الذي يحدوا حدوه المراهق وذلك بأن يقدم الآباء نماذج أداء إيجابية لإدارة الخلافات وأن يعملوا على الوفاء باحتياجات الأبناء حتى يكونوا أنواعا من الروابط التي من شأنها أن تخلق محيط آمن ومسالم.

- التعريف بظاهرة التنمر بأن يتم تدريب مديري المدارس والمعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور على فهم سلوكيات التنمر بكل أشكاله ومعرفة خصائصه لدى التلميذ المتنمر والتلميذ المتنمر عليه (الضحية) وتجنب آثاره على الطرفين من متنمر وضحية، وتكامل سياسات التدخل لمنع سلوك التنمر مع ثقافة ومناخ المدرسة، وذلك لمواجهة هذه الظاهرة بأشكالها وأنماطها المختلفة.

- تبني المؤسسة التعليمية لسياسات واستراتيجيات موجهة للحد من العنف بجميع أنواعه سواء أكان تنمرا أو سلوكيات عنيفة مثلا: مطالبة المدارس بعقد الندوات وإقامة المحاضرات باستضافة المختصين في التربية وعلم النفس، ونشر المطبوعات والقيام بنشاطات ثقافية وتعليمية في الموضوع، القيام بالمسابقات الرياضية ويأتي هذا كله لجعل البيئة المدرسية ببيئة سوية وإيجابية.

– مساهمة وسائل الإعلام المرئية والمسموعة لتوعية المجتمع بمخاطر هذه الظاهرة على المتورطين فيها وما يمكن أن تؤول إليه من انحرافات سلوكية.

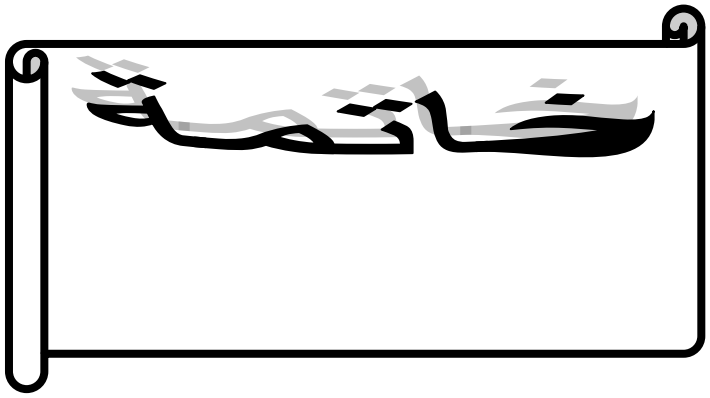
– تدريب المتنمرين على التحكم في مشاعرهم وانفعالاتهم من خلال أسلوب الحوار والنقاش الهادئ، وتنمية مهاراتهم على إدارة الصراع وتسوية وحل الصراع بطرق سلمية بعيدة عن الانفعال والإيذاء للغير، والتدريب على مبدأ القبول بالاختلاف السلمي مع الآخرين والتعاطف معهم والأخذ بوجهات نظرهم.

– تدريب ضحايا التنمر على التعبير المنفتح والتلقائي من المشاعر السلبية اتجاه الآخر والتدريب مع توكيد الذات لرفع مستوى تقديرهم لذواتهم وزيادة اللجوء إلى السلوك الواثق كاستجابة في المواقف الصعبة، والتمسك بحقوقهم دون التعدي على حقوق الآخرين وتحسيسهم أنهم ليسوا وحدهم وأنه هناك دائما من يساندهم ويحميهم سواء في المدرسة أو البيت.

– جانب تفعيل دور المرشد الأخصائي الاجتماعي بصورة أكثر إيجابية مع المعلمين والتلاميذ وأولياء الأمور، لتدارك وقوع المشكلات السلوكية مع اختلافها ولتحقيق التواصل بين جميع الأطراف المعنية والمشاركة في حلها وتسويتها.

خلاصة الفصل:

تم من خلال هذا الفصل مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية المتحصل عليها بعد معالجة البيانات بالاعتماد على برامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية (spss)، حيث نستخلص أنه توجد علاقة إرتباطية سلبية عكسية بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية.


خاتمة

الخاتمة

تناولنا في هذه الدراسة موضوع التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية، حيث تطرقنا إلى كل فصل على حدا، واتضح من خلاله أن الموضوعين يعتبران من بين المواضيع التي أخدت مكانة في علم النفس ونالت حيزا واهتماما كبيرا من قبل الباحثين والمختصين، كما اتضح أيضا وجود علاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات، حيث أن هذا الأخير يؤثر بشكل سلبي على تقدير الذات إذ يؤدي إلى عدم تقبل الذات ، وضعف الثقة بالنفس خاصة لدى المراهقين، وتزداد أهمية هذه الدراسة من خلال العينة التي طبقت عليها وهي مرحلة التعليم الثانوي، لأنها تضم شرائح غير متجانسة من حيث العمر والبيئة والأوضاع الاجتماعية والسلوكية لكل تلميذ، والتي تظهر فيها هذه الظواهر مثل ظاهرة التنمر.

وفي الأخير يمكن القول بأن دراستنا تبقى مجرد محاولة تقديم ومساهمة متواضعة على فئة التلاميذ المراهقين سواء كانوا ضحايا للتنمر أو ممارسين له، كما نأمل أن تكون هذه الدراسة ونتائجها محل الاهتمام لدراسات علمية أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1- الكتب:

1. أبو الديار، مسعد. (2012). التنمّر لدى ذوي صعوبات التعلم أسبابه ومشكلاته وعلاجه. ط2. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
2. أبو الديار، مسعد، (2009). سيكولوجية التنمّر بين النظرية والعلاج. ط2. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.
3. أبو جادو، وصالح محمد. (1998). سيكولوجية النشأة الاجتماعية. ط1. الردن: دار المسيرة.
4. أبو مغلي، سميح وسلامة، عبد الحافظ وأبو ردامة، فدوى. (2002). التنشأة الاجتماعية للطفل. ط1. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
5. بن جابر، جودت. (2004). علم النفس الاجتماعي. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
6. حويتي، أحمد. (2006). العنف المدرسي (الأسباب والمظاهر- دؤاسة ميدانية في ثانويات الجزائر: مرصد حقوق الانسان.
7. الخالدة، ناصر أحمد. (2005). مراعاة الفروق الفردية. ط1. الأردن: دار وائل للنشر.
8. الدسوقي، محمد مجدي. (2016). مقياس السلوك التنمّري للأطفال والمراهقين. ط1. القاهرة: جوانا للنشر والتوزيع.
9. دويدار، عبد الفتاح. (1999). سيكولوجية العلاقة بين مفهوم الذات والاتجاهات. بيروت: دار النهضة العربية.
10. الزرق، عبد الرحمان صالح. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. لبنان: دار الفكر العربي.

11. الزليتي، محمود فتحي. (2008). أساليب النشئة الاجتماعية ودوافع الانجاز الدراسية. القاهرة: دار قباء للطباعة.

12. السجين، علي موسى ومحمد، فرحان القصاة. (2013). سلوك التنمّر عند الطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه). ط1. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

13. سليم، مريم. (2003). تقدير الذات والثقة بالنفس. ط1. بيروت: دار النهضة.

14. سليمان، عبد الرحمان. (1998). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة. ط1. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

15. شريم، رغد. (2009). سيكولوجية المراهقة. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

16. عباس، محمد خليل وآخرون. (2017). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط8. لبنان–الأردن: دار الميبرة للطباعة والنشر.

17. عبد الحفيظ، ليلى عبد الحميد. (1982). مقياس تقدير الذات للصغار والكبار. ط1. القاهرة: دار النهضة للنشر والتوزيع.

18. عبد السلام، زهران حامد. (2003). التوجيه والإرشاد النفسي. القاهرة: عالم الكتب.

19. عبد العزيز، سعيد. (2004). التوجيه المدرسي. ط2. مصر: دار العلم والثقافة.

20. عبد الله، محمد وعايدة، ذيب. (2010). الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة. ط1. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

21. الفحل، نبيل محمد. (2004). بحوث في الدراسات النفسية. الأردن: دار قباء للنشر والتوزيع.

22. قحطان، أحمد ظاهر. (2004). مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق. ط1. الأردن: دار وائل للنشر.

23. القحطاني، محمد حسين. (2011). تطوير الذات. ط1. السعودية: دار جدة للنشر والتوزيع.

24. قطامي نايف والصرايرة، منى. (2009). الطفل المتنمّر. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

25. القمش، مصطفى نوري. (2007). الإضطرابات السلوكية والانفعالية. ط1. عمان: دار المسيرة.

26. مالهي، رنجيت وريزنر، روبرت. (2005). تعزيز تقدير الذات (إعادة بناء وتنظيم نفسك للنجاح في الألفة الجديدة). السعودية: مكتبة جرير.

27. معايطة، خليل. (2000). علم النفس الاجتماعي. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

28. مؤمن صالح. (2007). الشخصية: بنائها- أنماطها- اضطراباتها. ط1. عمان: دار أسامة للنشر.

29. همشري، عمر أحمد. (2003). النشأة الاجتماعية للطفل. ط2. عمان: دار الصفاء.

2- الرسائل الجامعية:

1. أحمد جويدة (2015). علاقة مستوى الطموح بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ المتمدرسين بمركز التعليم والتكوين عن بعد. رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري بتيزي وزو، الجزائر.

2. أسماء فرح العتيبي (2006). الحاجات النفسية وعلاقتها بتقدير الذات لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

3. أمزيان زبيدة (2006-2007)، علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الإرشادية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة.

4. الحربي تهاني محمد (2014). القلق من المستقبل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

5. خوج حنان أسعد (2012). التنمّر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه، جامعة الملك عبد العزيز، جدة.

6. رشا منذر مرقة (2013). علاقة التنمّر المدرسي لدى بعض طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

7. زهرة حميدة (2006). تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهقين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر، الجزائر.

8. شعشوع عبد القادر (2012). سلم الحاجات والسلوك العدواني عند الجانحين والمستهدفين والعاديين. رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، وهران.

9. صولة طارق (2009). تقدير الذات وعلاقته بظهور قلق السمة لدى لاعبي النخبة من ذوي الاحتياجات الخاصة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بسكرة، الجزائر.

10. عبد العزيز حنان (2013). نمط تفكير وعلاقته بتقدير الذات. مذكرة تخرج لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، جامعة أبي بكر تلمسان، الجزائر.

11. علي شعبان (2010). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطموح لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.

12. عيسى أنور أحمد (2015). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني وقلق المستقبل وبعض المتغيرات الديموغرافية. رسالة دكتوراه، جامعة دنقلا، السودان.

13. كمال بوطورة (2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الجزائرية. أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد فيصل بسكرة، الجزائر.

14. نورة بنت سعد القحطاني (2012). التنمّر بين طالب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

3- المجلات العلمية:

1. إبراهيم عبد الله وعبد الحميد محمد نيل (1994). العدوانية وعلاقتها بموضوع الضبط وتقدير الذات. مجلة علم النفس، العدد (30)، القاهرة.

2. أسامة حميد صوفي وفاطمة. هاشم قاسم المالكي (2012). التنمّر عند الطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(35).

3. أسماء عبد المحسن (2014). أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمّر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس ابتدائي. مجلة كلية التربية للبنات، المجلد (50).

4. جابر عبد الحميد جابر (1989). الحسابية الاجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بدولة قطر وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي. مجلة دراسات نفسية، العدد (77)، قطر.

5. حسون سناء (2018)، بحوث العلوم النفسية والتربوية لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية. مجلة الكلية التربوية المفتوحة، الجزء الثاني من العدد (28).

6. حسين أحمد، سهيل القرى غولي (2018). أسباب سلوك التنمّر المدرسي لدى طلاب الصف الأول متوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله. مجلة كلية البنات، المجلد (29)، العدد (03).

7. رنا محسن شايع (2018). سلوك التنمّر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة مرحلة المتوسط. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد (40).

8. الرواشد (2009). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي. مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد، 27، العدد (2)، 1650-1684.

9. الزبون ومحمد زغلول (2016). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (25)، الأردن.

10. سايحي سليمة (2019). التنمّر المدرسي (مفهومه، أسبابه، طرق علاجه). مجلة التغيير الاجتماعي، العدد(6)، الجزائر.

11. سعيد عبد الله ابراهيم (1998). الخوف من التحدث أمام الآخرين وعلاقته بتقدير الذات وبعض المتغيرات الديموغرافية: دراسة استطلاعية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية، الدد (21)، القاهرة.

12. عارف عطاري ورأفت حسين الموسى (2015). دور الإدارة المدرسية في مواجهة وانتشار ظاهرة الاستقواء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش من وجهة نظر معلمي المدارس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (23)، العدد (1).

13. عباس عبد الرحيم (2017). دور مديري المدارس الثانوية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمّر المدرسي من وجهة نظر المعلمين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (85).

14. عبد الرحمان سليمان (1998). بناء مقاييس تقدير الذات لدى أطفال المرحلة الابتدائية. مجلة علم النفس، (24)، قطر.

15. عبد القادر أمال جودت (2005). العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة والشعور بالوحدة لدى عينة من المسنين في محافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (7).

16. عبد الوهاب صفار (2015). التنمّر الوظيفي–مقارنة نظرية. مجلة العلوم الإنسانية، العدد (34)، الجزائر.

17. علاء الدين كفافي (1989). تقدير الذات وعلاقته بالنشأة الوالدية والمن النفسي. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، العدد2، الكويت.

18. علي حسين البنسهاوي (2015). التنمّر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، العدد (17)، مصر.

19. عمر جعجيع (2017). واقع المتنمّر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط. مجلة التنمية البشرية، العدد (7)، وهران.

20. غازي نمشق العباسي (2016). سلوك التنمّر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (20).

21. فادية كمال حمامة (2010). الاغتراب النفسي وتقدير الذات لدى خريجات الجامعة والعاطلات عن العمل. مجلة أم تقوى للعلوم التربوية والنفسية، المجلد 2، العدد 2.

22. فاطمة الزهراء شطبي، وبوطاف علي (2010). واقع التنمّر في المدارس الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط. مجلة الباحث الجزائرية.

23. فوزية، غماري (2012). ظاهرة المضايقة بين الأقران وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (10)، العدد (4)، الجزائر.

24. مصطفى مظلوم علي (2007). فاعلية برنامج إرشادي لحفظ سلوك المشاغبة على طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية، العدد (69).

25. معاوية أبو غزال (2008). أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 7، العدد 2، الأردن.

26. منصور عمر العتيري (2018). التنمّر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الأساسية. مجلة كلية الأدب، العدد (26).

27. هناء شريفي (2018). تحليل ظاهرة الاستقواء في المدرسة الجزائرية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

4- المعاجم:

1. الفهد، خالد. (2004). مصطلحات إحصائية. ط2. الأردن: دار المرسل للنشر والتوزيع.

2. صالح، علي عبد الرحيم. (2014). المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية. ط1. عمان: دار مكتبة الحامد.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Rana Somson (2004). Bulling in School, Problem Oreinted Guides For Police Series. N12, U.S, Depatment Of Justice.

الملاحق

ملحق رقم (01): قائمة الأساتذة المحكمين للاستبيان.

الإسم واللقب	الدرجة العلمية
بن راجل إحسان	دكتوراه علم النفس العيادي
جردير فيروز	دكتوراه علم النفس المدرسي
مسعودي لويزة	دكتوراه علوم التربية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-

قسم

استبيان بحث بعنوان:

سلوك التنمّر وعلاقته بتقدير الذات لدى الأطفال المراهقين بالمرحلة الثانوية.

- دراسة ميدانية بثانوية عبد الحميد ابن باديس بتاسوت- جيجل-.

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: علم النفس التربوي.

تحية طيبة وبعد:

في إطار التحضير لانجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستمارة والتي تخدم هذا البحث، لذا أرجو منكم أن تتفضلوا علينا بجزء من وقتكم لملئها بأمانة ودقة وموضوعية، نأمل أن تكون إجاباتكم إسهاما منكم لدراسة هذا الموضوع ومشاركة فعالة لخدمة البحث العلمي وستحظى معلوماتكم بالسرية التامة لكم جزيل الشكر على تعاونكم.

ملاحظة: ضع علامة (X) في الخانة المناسبة

إعداد الطالبات:

- ✓ بوغابة شهلة
- ✓ بيطاط أميرة

إشراف الدكتورة:

د/ بشتة حنان

السنة الجامعية: 2020 / 2021

المحور الأول: البيانات الشخصية

الجنس: أنثى ○ ذكر ○

العمر: ☐ 16 سنة ☐ 17سنة ☐ 18سنة ☐ 19 سنة فما فوق

المحور الثاني: التنمّر (المتنمّر)

الرقم	الفقرات	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
01	أشتم بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة.					
02	أشعل الفتن بين التلاميذ.					
03	أشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهم.					
04	أبتعد عمدا عن أحد التلاميذ.					
05	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ.					
06	انظر إلى بعض التلاميذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب.					
07	أشعر بالسعادة عندما أوجه إهانة للآخرين.					
08	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ.					
09	أحب السيطرة على الآخرين.					
10	أرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة.					
11	أتعمد تهديد زملائي.					
12	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها.					

13	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يريدونها.					
14	أسعى إلى إفساد أنشطة زملائي.					
15	أقوم بعمل مقلب في زملائي وأدعي أن زميل آخر هو الذي فعل ذلك.					

المحور الثالث: الوقوع ضحية

الرقم	الفقرات	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
01	سبني أحد التلاميذ بألفاظ بذيئة.					
02	ابتعد عني أحد التلاميذ عمدا.					
03	تحدث معي أحد التلاميذ بطرق تهديد أو تخويفية.					
04	يضربني أحد التلاميذ بقدميه ويعرقلني عندما أمر أمامه.					
05	أصدر أحد التلاميذ تعليقات مزعجة عن سماتي الجسمية ومظهري (العام مثل طولي ووزني...الخ).					
06	طردني أحد التلاميذ من المجموعة التي يلعب فيها أو التي يكون متواجدا فيها.					
07	كشف أحد التلاميذ عمدا أسراري الشخصية.					
08	احتال علي أحد التلاميذ وأخذ نقودي أو أي شيء يخصني.					
09	حرض أحد التلاميذ زملائي علي.					
10	نظر إلي أحد التلاميذ نظرة استهزاء وسخرية.					
11	اتهمني أحد التلاميذ بأعمال لم أرتكبها مما جعل الآخرين يكرهونني.					

12	افتعل أحد التلاميذ شجارا معي وضربني.					
13	أخفى أحد التلاميذ عمدا أشياءً خاصة بي.					
14	رفض أحد التلاميذ إرجاع الأشياء التي استلفها مني.					
15	منعني أحد التلاميذ من الانضمام إلى جماعة أصدقائه.					

المحور الرابع: تقدير الذات

الرقم	الفقرات	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
01	أرغب كثيرا في أن أكون شخصا آخر.					
02	أجد صعوبة في التحدث أمام زملائي في القسم.					
03	توجد بعض السلبيات في شخصيتي أود التخلص منها.					
04	أشعر أنه ينقصني الكثير من الأشياء في شخصيتي.					
05	يمكن أن آخذ القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة.					
06	يفرح الآخرون بوجودي معهم.					
07	يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل عند أبسط أمر.					
08	إن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتا كثيرا.					

09	أنا محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري.					
10	يمكن أن أستسلم بسرعة كبيرة.					
11	يراعي والدي مشاعري عادة.					
12	تختلط كل الأشياء في حياتي.					
13	يتبع زملائي رأيي عادة.					
14	يتوقع والدي أشياء كثيرة مني.					
15	رأيي عن نفسي منخفض.					
16	لا يعتمد الآخرون علي.					

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية جيجل
مصلحة التكوين والتفتيش
أمانة المصلحة
إرسال رقم : 1665 /2021/1.7

مديـر التربيـة
إلـى
السيد/ مدير ثانوية عبد الحميد ابن باديس
تاسوست – الأمير عبد القادر –
ولاية جيجل

الموضوع : ترخيص بالدخول لغرض إجراء دراسة ميدانية

المرجـــع : مراسلة جامعة محمد الصديق بن يحي – ولاية جيجل- بتاريخ : 2021/05/31

بنـــاء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه , يرخـــص لكل من :

بوغابة شهلة , بيطاط أميرة طالبتين بكلية العلوم العلوم الإنسانية و الإجتماعية قسم علم النفس و علوم التربية و الأورطفونيا بالدخول إلى مؤسستكم ابتداء من 01 جوان إلى 02 جوان لإجراء دراسة ميدانية عن طريق توزيع استبيان على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي للإجابة على عباراته و تحت إشراف مدير المؤسسة المستقبلة موضوعه (سلوك التنمر و علاقته بتقدير الذات لدي الأطفال المراهقين) لغرض جمع معلومات و بيانات كافية استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي وفي هذا الإطار نطلب منكم مد يد المساعدة و ما أمكن من تسهيلات للطالبتين المعنيتين.

ملاحظة : على الطالبتين احترام القانون الداخلي للمؤسسة المستقبلة مع ضرورة التقيد التام بالإجراءات الوقائية من وباء – كوفيد 19.

جيجل في : 31-05-2021

تاسوست بتاريخ : 01/06/2021

ع/ مدير التربية
و بتفويض منه
الأميـــن العـــام
ف. ميروح

المدير
بلقنبور محمد

الملحق رقم (04) :

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,780	46

الملحق رقم (05) :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التنمر	ذكر	57	4,0439	,89782	,11892
	أنثى	43	1,6628	,89789	,13693

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
التنمر	Hypothèse de variances égales	,657	,420	13,129	98	,000	2,38107	,18136	2,02117	2,74096
	Hypothèse de variances inégales			13,129	90,597	,000	2,38107	,18136	2,02080	2,74134

الملحق رقم (06) :

ANOVA à 1 facteur

التنمر

	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F	Signification
Inter-groupes	25,622	3	8,541	4,263	,007
Intra-groupes	192,338	96	2,004		
Total	217,960	99			

الملحق رقم (07) :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
ضحية_الوقوع	ذكر	57	1,9912	,87877	,11640
	أنثى	43	2,6744	1,15410	,17600

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
ضحية_الوقوع	Hypothèse de variances égales	4,423	,038	-3,362	98	,001	-,68319	,20321	-1,08645	-,27993
	Hypothèse de variances inégales			-3,238	75,887	,002	-,68319	,21101	-1,10346	-,26292

الملحق رقم (08) :

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
الذاة_تقدير	ذكر	57	1,8947	1,10493	,14635
	أنثى	43	2,5000	1,05785	,16132

الملحق رقم (09):

Corrélations

		ضحية_الوقوع	الذاة_تقدير
ضحية_الوقوع	Corrélation de Pearson	1	-,198*
	Sig. (bilatérale)		,042
	N	100	100
الذاة_تقدير	Corrélation de Pearson	-,198*	1
	Sig. (bilatérale)	,048	
	N	100	100

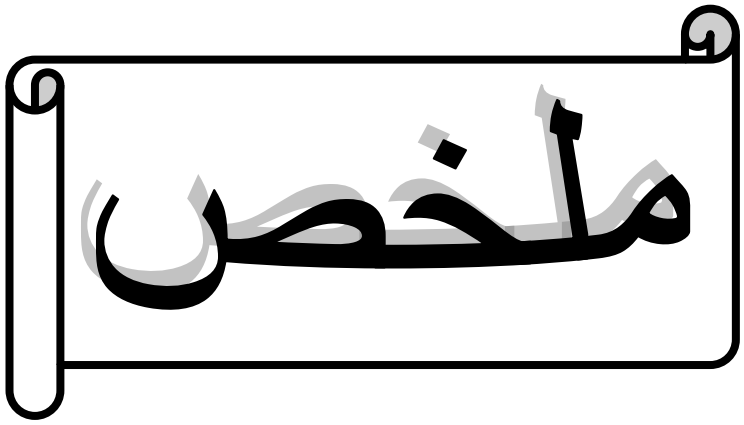
*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

الملحق رقم (10) :

Corrélations

		التنمر	الذاة_تقدير
التنمر	Corrélation de Pearson	1	-,225*
	Sig. (bilatérale)		,024
	Somme des carrés et produits croisés	217,960	-37,060
	Covariance	2,202	-,374
	N	100	100
الذاة_تقدير	Corrélation de Pearson	-,225*	1
	Sig. (bilatérale)	,024	
	Somme des carrés et produits croisés	-37,060	124,347
	Covariance	-,374	1,256
	N	100	100

*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).


ملخص

ملخص :

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التنمر وتقدير الذات لدى التلاميذ المراهقين بالمرحلة الثانوية، استخدمت الباحثتين في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (100) تلميذ وتلميذة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، واستخدمت الباحثتين استمارة تحتوي على (46) فقرة

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد علاقة سلبية عكسية بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر بين الذكور والإناث لصالح الذكور لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير السن حيث أظهرت النتائج بأن سلوك التنمر يختلف بين الفئات العمرية للدراسة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية للتنمر بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات بين الذكور والإناث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- توجد علاقة سلبية عكسية بين الوقوع ضحية للتنمر وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية:

التنمر، الوقوع ضحية التنمر، تقدير الذات، المراهقة.

summary:

The study aimed to find out the relationship between bullying and self-esteem in secondary school adolescent students, the researchers used the analytical descriptive curriculum, and the sample of the study included 100 randomly selected pupils, and the researchers used a form containing (46) items

The study found the following findings:

There is a negative and inverse relationship between bullying behaviour and self-esteem among secondary school pupils.

There are statistically significant differences in bullying behaviour between males and females in favour of males in secondary school pupils.

- There are statistically significant differences in bullying behaviour due to age variable, with results showing that bullying behaviour varies between the age groups of the study.

There are no statistically significant differences in the victimization of bullying between males and females in secondary school pupils.

There are no statistically significant differences in self-esteem between males and females in secondary school pupils.

There is a negative and inverse relationship between being the victim of bullying and self-esteem among secondary school pupils.

Keywords:

Bullying, falling victim to bullying, self-esteem, adolescence.