الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -

جامعة البويرة

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

قسم : علم النفس و علوم التربية تخصص: علم النفس المدرسي

الموضوع:

فعالية الذات وعلاقتها بالتنمر المدرسي

لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطة -العمري بوجمعة- بلدية سوق الخميس

-إعداد الطالبتين:

* بوقردون ليلى
* لموازي العلجة

تحت إشراف الأستاذة:

*جديدي عفيفة

السنة الجامعة 2019/2018

بسم الله الذي لا إله إلا هو تقدست أسماؤه وحلت صفاته، اللهم أسألك أن تخرجني من ظلمات الوهم، وأن تكرمني بنور الفهم، وأن تفتح عليّ بمعرفة العلم، وأن تلهمني شكر نعمك وتجعل عملي خالصا لوجهك الكريم، إنك يا مولانا سميع مجيب قريب.

♥ إلى من الجنة تحت قدميها، إلى سندي وقوتي في الحياة، إلى نبع الحب والحنان " أمي " غاليتي

♥ إلى من أحمل إسمه بكل فخر واعتزاز، إلى من كلّت أنامله ليقدم لي لحظة سعادة " أبي " العزيز

♥ إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة أخواتي " ياسين " و " حنان " و "بلال"

♥ إلى أختي العزيزة " ليندة " وزوجها " جمال " وأولادها " محمد إسلام " و " أمين"

♥ الصداقة كلمة قليلة الحروف وكثيرة المعاني، أرض زرعت بالمحبة وسقيت بماء المودة، صديق نحت في أعماقي مشاعر رائعة، خلّد فيها ذكرى لا تمحى ولا تنسى، مهما نطق اللسان بفضلك، ومهما خطّت الأيدي بوصفك، تبقى مقصرة أمام روعتك وعلّو همتك، فكلمة شكر لا تكفي والمعنى أكبر ما يوّفي، صديقي " محمد "، أجمل صديق من رب البرّية.

♥ إلى أختي وصديقاتي ورفيقة دربي " العلجة " جزيل الشكر أهديك ورب العرش الرحمان يحميك.

إلى صديقاتي عائشة، غنية ، سمية ، جميدة، سيليا،وكل صديقاتي بالجامعة.

إهداء

♥ إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك.

♥إلى من أرضعتني الحب والحنان ، إلى رمز الحب وبلسم الشفاء، إلى القلب الناصع بالبياض " **أمي**" الحبية أدامك الله تاجا فوق رأسي.

♥إلى سبب وجودي في الحياة " **أبي**" أعزه الله عليا وأدم له الصحة والعافية.

♥إلى سندي في الحياة إخواتي "عبد الحق" ،" وليد "،" محمد "

♥إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة ،رياحين حياتي أخواتي " إلهام " و" وسيلة".

♥إلى براعم حياتي أولاد أخواتي "علاء الدين" و"سندس" و"إسحاق".

♥إلى صاحبة القلب الطيب والنوايا الصادقة، صديقتي الغالية "مريم" و"دعاء" و"صبرينة" و"هاجر" وابنة خالتي "رميساء".

♥إلى رفيقة دربي وصديقة عمري، التي تقاسمت معها الحلوة والمرة، وتشاركنا في إتمام هذا الفصل صديقتي " ليلى".

♥إلى صديقاتي في الجامعة خاصة سمية وجميدة.

العلجة

ملخص الدراسة بالعربية

فعالية الذات وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. دراسة ميدانية بمتوسطة –العمري بوجمعة –بلدية سوق الخميس، البويرة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والتعرف أيضا على أشكال التنمر المدرسي الأكثر ممارسة في الوسط المدرسي، ومستوى فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى الجنسين (الذكور–الإناث)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي عن طريق الاستعانة بمقاييس هما: مقياس فعالية الذات لمحمود كاظم محمود يتكون من (33) فقرة أو بند، ومقياس السلوك التنمري لمجدى محمد الدسوقي الذي يتكون من (40) فقرة أو بند، وقد طبق هذان المقياسان على عينة قوامها (105) تلميذ وتلميذة، منهم (55) إناث و(50) ذكور في متوسطتي "العمري بوجمعة" و"ياحي عبد الرحمان" وهذا خلال السنة الدراسية (2019/2018).

ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) لحساب معاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار (t.test) لدلالة الفروق، وقد أسفرت الدراسة على نتائج مفادها أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما أنه يوجد اختلاف في التنمر المدرسي باختلاف أشكاله حيث كان التنمري النفسي واللفظي الأكثر استخداما بين التلاميذ، وكما خلصت الدراسة أيضا إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس (الذكور/الإناث).

Résumé de L'étude en français

L'auto-efficacité et sa relation L'intimidation scolaire chez les délèves de quatriéme année moyene

Le bute de létude ètait d'identifier le lein entre l'auto-efficacité et l'intimidationt Scolaire chez les élèves de quatrième annèe, et aussi d'identifier les forms d'intimidation Scolaire les plus pratiquées à l'école, et le niveau d'auto-efficacité et d'intimidation chez les deux sexes (garçon/filles)

Afin de réaliser les objectifs de l'étude, l'approche descriptive a été adoptée selon deux critéres: Mesure d'auto-efficacité pour Mahmoude kadhime Mahmoude; et mesure de l'intimidation scolairechez les enfants et les adolescents par Madjed Mouhamed El dasouki, Ces échelles ont été pendant l'année Scolaire (2018/2019)

Afin de traiter les données de maniére statistique le programme de statistiques des science Sociale a été utiliser (SPSS) pour calculer le coefficient de correlation, l'écart type, la moyenne arithmétique et le t test

L'étude a révélé qu'il existait une correlation statistiqement signification entr l'auto-efficacité et l'intimidation scolaire chez les élèves de quatriéme année moyenne; Il y'a aussi de différentes formes par les élèves, Létude a égalment rélévé qu'il n'y avait pas de differences statistiquement significative dans l'auto-efficacité entre les filles et les garcons, tandis qu'il existe des differences statistiquement significative dans l'intimidation scolaire entre les filles et les garcons.

الفهرس

فهرس

كلمة شكر

إهداء

ملخص الدراسة ..... ص أ

مقدمة ..... ص 01

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

أولا: الإشكالية ..... ص 05

ثانيا: الفرضيات ..... ص 10

ثالثا: أهمية الدراسة ..... ص 10

رابعا: أهداف الدراسة ..... ص 10

خامسا: المفاهيم الأساسية ..... ص 11

سادسا: الدراسات السابقة لفعالية الذات ..... ص 12

سابعا: التعقيب على الدراسات السابقة لفعالية الذات ..... ص 16

ثامنا: الدراسات السابقة للتنمر المدرسي ..... ص 17

تاسعا: التعقيب على الدراسات السابقة للتنمر المدرسي ..... ص 21

الفصل الثانى: فعالية الذات

تمهيد ..... ص 24

أولا: مفهوم الفعالية الذاتية ..... ص 25

ثانيا: صلة فعالية الذات ببعض المفاهيم ..... ص 26

ثالثا: التحليل التطوري لفعالية الذات ..... ص 28

رابعا: أنواع فعالية الذات ..... ص 30

خامسا: خصائص فعالية الذات ..... ص 31

سادسا: أبعاد فعالية الذات ..... ص 32
سابعا: نظريات الفعالية الذاتية ..... ص 34
ثامنا: مصادر فعالية الذات ..... ص 37
تاسعا: تأثير فعالية الذات على السلوك الإنساني ..... ص 40
خلاصة الفصل ..... ص 42

الفصل الثالث: التنمر المدرسي

تمهيد ..... ص 44
أولا: مفهوم التنمر المدرسي ..... ص 45
ثانيا: تاريخ التنمر المدرسي و مدى انتشاره في المدارس ص47
ثالثا: بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري ..... ص 52
رابعا: النظريات المفسرة للتنمر المدرسي ..... ص 55
خامسا: أشكال التنمر المدرسي ..... ص 62
سادسا: أسباب التنمر المدرسي ..... ص 68
سابعا: العناصر المشاركة في التنمر المدرسي وخصائصهم ..... ص 74
ثامنا: أثر السلوك التنمري ..... ص 77
تاسعا: الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي ..... ص 81
خلاصة الفصل ..... ص 88

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد ..... ص 90
أولا: الدراسة الاستطلاعية ..... ص 91
ثانيا: الدراسة الأساسية ..... ص 91
1- منهج الدراسة ..... ص 91
2- حدود الدراسة ..... ص 92

3- مجتمع البحث ..... ص 92
4- عينة الدراسة ..... ص 92
ثالثا: أدوات جمع المعلومات والبيانات..... ص 93
رابعا: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ..... ص 98
خامسا: الأساليب الإحصائية للدراسة ..... ص 100
خلاصة الفصل ..... ص 101

الفصل الخامس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد ..... ص 103
أولا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى ..... ص 104
ثانيا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية ..... ص 105
ثالثا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة ..... ص 106
رابعا: عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة ..... ص 108
استنتاج عامة ..... ص 110
خاتمة ..... ص 112
قائمة الأشكال والجداول
قائمة المراجع
قائمة الملاحق

مقدمة

مقدمة

تعد المدرسة المؤسسة التربوية والاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة، من حيث مكانتها في التأثير على التلميذ ورعايته، وتنمية شخصيته ومهاراته ومواهبه وقدراته، وتزويده بالمعلومات والمعارف المتجسدة، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمثيرات التي تعمل على تحفيز طاقاته الكامنة وزيادة فعاليته الذاتية بالشكل الذي يجعله أكثر قدرة على أداء الأعمال بإتقان ونجاح وبكل مرونة وفعالية وثبات، فهذا يعزز ثقته بنفسه ويجعله أكثر تقديرا لذاته، فالأداء الناجح يزيد من الفعالية الذاتية للتلميذ التي تحقق له التكيف والتوافق مع نفسه ومع الآخرين، وتحقيق مستوى مناسب من الصحة النفسية.

حيث تعرف فعالية الذات على أنها تقويم التلميذ لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته للجهد الذي سيبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديه للصعاب ومقومته للفشل، فهي بذلك نتاج للقدرة الشخصية، التي تقوم على أساس الأحكام الصادرة من التلميذ عن قدرته على تحقيق أو القيام بسلوكات معينة، وهي تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية والخبرات المتعددة.

ومن بين المشكلات التي قد تكون سببا في انخفاض مستوى فعالية الذات لدى التلميذ مشكلة التنمر أو الإستقواء في المدرسة، والذي يعرف أنه شكل من أشكال السلوك العدواني، سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية، ويكون بصفة مستمرة ومتكررة، أين يجد التلميذ المتنمر عليه (الضحية) نفسه مرفوض وغير مقبول، والشعور بالخوف والقلق وعدم الارتياح، وقد تصل به إلى الانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة، وهذا ما يجعل مستوى تقدير وفعالية الذات لديه منخفضة.

إن التنمر كظاهرة سلوكية سلبية ترجع إلى عدة أسباب من بينها خلل في أساليب التنشئة الأسرية للأبناء منذ الطفولة، أو ضغط جماعة الأقران، أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، وقد يكون راجع إلى ضعف المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للتلميذ، وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديه، وظاهرة التنمر قد تنمو وتستمر بخفية، في ظل إهمال الوالدين وإهمال المدرسة والاختصاصيين الاجتماعيين والنفسانيين، وقد تتطور إلى سلوكات إجرامية أكثر خطورة تصل إلى حد

حمل السلاح، ولهذا يستوجب تكاثف الجهود من قبل الأسرة والمؤسسة المدرسية وحتى المجتمع المحلي، من أجل الوقوف على حقيقة هذه الظاهرة، والتعرف على أسبابها ومظاهرها وأثارها، والعمل على اقتراح حلول وإستراتيجيات من أجل الحد من تنامي هذه الظاهرة الخطيرة.

لذلك سعت الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة تم الاعتماد على الخطة التالية، المكونة من جانبين هما: **الجانب النظري** و**الجانب الميداني**، وقد شملت على خمسة فصول وهم:

الفصل الأول: وهو الفصل الخاص بالإطار العام للدراسة، والذي من خلاله تم طرح إشكالية البحث ووضع الفرضيات مع تحديد أهداف البحث وأهميته، بالإضافة إلى التحديد الإجرائي للمفاهيم.

الفصل الثاني: تناولنا فيه فعالية الذات من ناحية التعريف وعرض التحليل التطوري لها، مع توضيح علاقتها ببعض المفاهيم المرتبطة بها، ثم أنواع فعالية الذات وخصائصها وأبعادها وأهم النظريات المفسرة لها، وأخيرا توضيح مدى تأثيرها على السلوك الإنساني.

الفصل الثالث: هو الأخر تناولنا فيه التعريف بالتنمر المدرسي وتاريخه ومدى حجم انتشاره في المدارس، مع توضيح علاقته ببعض المفاهيم المرتبطة به، بعدها تطرقنا إلى أهم النظريات التي فسرت التنمر المدرسي، وعرض اهم أشكاله وأسبابه وتوضيح العناصر المشاركة وأهم خصائصهم، التي تميزهم عن باقية التلاميذ، وأخيرا توضيح أثر التنمر المدرسي وطرق الحد والوقاية منه.

الفصل الرابع: احتوى على إجراءات الدراسة الميدانية، وقد تم تقسيمه إلى قسمين:

القسم الأول: يضم إجراءات الدراسة الاستطلاعية وأهدافها

القسم الثاني: يضم إجراءات الدراسة الأساسية، من عرض لأدوات جمع المعلومات، و التأكد من صدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

الفصل الخامس: خصص لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها على ضوء الفرضيات، إضافة إلى خلاصة البحث والذي يمثل حوصلة لجميع مراحل البحث، وأيضا التذكير بالنتائج التي تم التوصل إليها، مع مجموعة من الاقتراحات المستنبطة من نتائج الدراسة.

إشكالية الدراسة:

تعد المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل فيها التلاميذ فيما بينهم، وتلعب دورا رئيسيا في بناء الشخصية السوية للتلميذ، ونموه المعرفي والاجتماعي والنفسي، والتي بدورها تساعد في بناء قيّمه وتوسيع قاعدة معلوماته ومعارفه، وتجعله أكثر قدرة على مواجهة وحل مشكلاته المستقبلية.

وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط من بين أهم المراحل التعليمية، وأكثرها حساسية كونها تضم شرائح غير متجانسة من التلاميذ المراهقين، من حيث العمر الزمني ومستويات مختلفة ومتزايدة من التوتر والقلق، نتيجة لأزمات وظروف متباينة، حيث يتعرض هؤلاء التلاميذ إلى ممارسات سلوكية (مادية أو معنوية) غير مقبولة من أقرانهم ، وتختلف أنواع ودرجات تلك السلوكات من حيث الشدة والتصعيد، وتميل إلى الاستمرار من مرحلة عمرية إلى أخرى، مما يؤثر في تقديرهم لأنفسهم ومدى فعالية الذات لديهم.

ويعتبر تحقيق الذات حاجة تدفع التلميذ إلى توظيف إمكاناته وتوجيهها، نحو حقيقة واقعية ترتبط بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات. وعليه فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفعالية، وأن عجز الفرد في تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته، يشعره بالنقص والدونية وخيبة أمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم.

والفعالية الذاتية تضم تقويم الذات والحكم على القدرة، ثم قيام الذات بالمهمة تبعا لما يتوقعه الفرد، حيث تعتبر فعالية الذات أحد محددات التعلم المهمة، والتي تعبر عن مجموعة من الأحكام لا تتصل بما ينجزه الفرد فقط، ولكن بالحكم على ما يستطيع إنجازه، وأنها نتاج للمقدرة الشخصية.

إن الفعالية الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية **لباندورا** (**Bandura**)، حيث قدم نظريته في الفعالية الذاتية، التي تعتبر أن سلوك المبادرة والمثابرة لدى الفرد يعتمد على أحكام الفرد وتوقعاته المتعلقة بمهاراته السلوكية، ومدى كفايتها للتعامل بنجاح مع تحديات البيئة والظروف، هذه العوامل في رأي **باندورا** تلعب دورا في نقص التكيف النفسي والاضطراب في تحديد مدى نجاح أي علاج للمشكلات الانفعالية والسلوكية والصحية.(حدان،2015،ص 9).

حيث يعرّف فعالية الذات «بأنها توقعات الفرد عن أداءه للسلوك في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، وكمية الجهود المبذولة ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك».(كاظم محمود وآخرون،2009،ص 04)

كما عرفتها **عواطف صالح** (**1993**): «على أنها الإدراك الذاتي لقدرة الفرد، على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة عن أي موقف معين، وتوقعاته في كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف، والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك». (قريشي،2010،ص 93)

ويعرفها أيضا **يوسف قطامي** (**2004**): «أنها كل ما يستطيع المتعلم القيام به في موقف التعلم، وتشير أيضا إلى أفكار المتعلم الشخصية من قدراته للتعلم والأداء في مواقف مصممة كذلك». (قطامي يوسف ،2004،ص 163)

نستدل في ذلك بدراسة **الزبيدي** (**2013**) التي هدفت إلى: **قياس فعالية الذات وإدارة الانفعالات لدى الطلبة المتميزين من المرحلة الإعدادية ومعرفة العلاقة مابين إدارة الانفعالات وفعالية الذات** في مدينة بغداد، كان عدد أفراد العينة (200) وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة البحث يتمتعون بمستوى عال من إدارة الانفعالات وفعالية الذات، ووجود علاقة إرتباطية بين هذين المتغيرين. (البرونجي دنيا ،2016،ص21)

وتشير دراسة **نوتشا سيجهت** (**Speight.2009**) حول: **العلاقة بين فعالية الذات والتحصيل الدراسي**، هدفت إلى فحص العلاقة بين الفعالية الذاتية والمرونة والتحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ المراهقين بالمدارس الثانوية بواشنطن، وهدفت أيضا إلى فحص تأثير بعض التغيرات الديمغرافية (النماذج الوالدية، والوضع الاقتصادي والاجتماعي)، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا، بين نمذجة الأدوار والفعالية الذاتية، ووجود علاقة إرتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الفعالية الذاتية والنماذج الوالدية المتسلطة. (مشندر سميرة ،2014،ص 825)

ومن الدراسات التي اهتمت بفعالية الذات والسلوك **دراسة محمود سهيل (2008)** التي هدفت: لدراسة **فعالية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة،** تكونت عينة الدراسة من (278) طالب من الصف الثاني متوسط، أسفرت نتائج هذه الدراسة أن التلاميذ يتصفون بفعالية ذات قوية، وان هناك علاقة ضعيفة وموجبة بين فعالية الذات والسلوك الفوضوي. (سهيل ولاء، 2008،ص 83)

من جانب أخر نجد بعض الظواهر الجديدة التي ظهرت في مدارسنا، والتي باتت في تزايد مستمر، وهي السلوكات العدوانية من بينها ظاهرة التنمر، حيث أكد الباحثون أن انتشارها في البيئة المدرسية يؤثر على فعالية الذات والكفاءة الاجتماعية للتلاميذ، وعلى تعلمهم الأكاديمي وحالتهم الانفعالية، التي تنعكس سلبا على حياتهم بشكل عام وعلى شعورهم بالسعادة بشكل خاص، فمن أكثر الخبرات الضاغطة على المراهق في حياته المدرسية هي وقوعه ضحية تنمر، وتكرار استهدافه لفترات من الوقت أثناء دراسته، قد ينتج عنه تراجع في نموه النفسي، وتراجع مستوى تحصيله الدراسي وبالتالي كرهه للمدرسة.

عرف **مسعد أبو الديار** التنمر على «أنه درجه هينة من العدوان، يصدر من شخص نحو شخص أخر، قد يكون هذا العدوان مباشرا أو غير مباشر، يؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الأخر، وعليه حدد مجموعة من العناصر التي تميز التنمر عن غيره من السلوكات العدوانية منها: التنمر سلوك متعلم من الراشدين ومقصود ومتكرر ومتعمد ويستمر فترة من الوقت، وعدم التوازن في القوى بين المتنمر والضحية، بهدف جعل الضحية تشعر بالأذى والألم النفسي والجسدي». (أبو الديار، 2012، ص 16)

أما **الدسوقي** فيعرف السلوك التنمري على أنه: «سلوك سلبي مقصود يتصف بالديمومة والاستمرارية من جانب المتنمر، لإلحاق الأذى بفرد أخر (الضحية أو المتنمر عليه)، وتكون هذه الأفعال السلبية لفظية أو جسمية أو اجتماعية، بهدف إيذائه ومضايقته أو عزله عن المجموعة أو استبعاده من الأنشطة الجماعية، ويشترط لحدوث هذا السلوك عدم التوازن في القوة بين الضحية والمتنمر، أي صعوبة الدفاع عن النفس». (الدسوقي، 2016، ص 14)

ويعد **دان ألويس** الترويجي (**Dan Alweus**) المؤسس الحقيقي للأبحاث حول التنمر المدرسي حيث عرف التنمر على أنه: «أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو مجموعة تلاميذ، لإلحاق الأذى بتلميذ أخر، حيث يتم بشكل متكرر لفترات طويلة، يمكن أن تكون هذه الأفعال السلبية بالكلمات مثل: التوبيخ والتهديد والإغاظة والسب والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، أو حتى بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل: التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته، وحسب رأي دان **ألويس** لا يمكن الحديث عن التنمر إلا في حالة وجود صعوبة الدفاع عن النفس، أما حينما ينشأ خلاف بين تلميذين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرا وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء نية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى التلميذ لما يتعرض له يدخل ضمن دائرة التنمر».
(سايحي سليمة،2019،ص 78)

وتشير دراسة **نيلور** (**Naylor et al.2006**) التي هدفت إلى: **مقارنة تعريفات كل من المعلمين والطلاب وضحايا التنمر لسلوك التنمر في المدرسة وأشكاله وأثاره على الضحية،** طبقت الدراسة على عينة (255) معلم ومعلمة، و(1820) تلميذ وتلميذة، وتوصلت الدراسة فيما يخص المعلمين للتنمر على أنه سلوك عدواني مباشر (لفظي أو جسدي) ومتكرر وتتفاوت القوة في العلاقة بين طرفيها (المتنمر والضحية) لصالح المتنمر، ونيته التسبب في أذية الضحية وتهديده، وتوصلت أيضا أن هنالك اختلافات هامة بين تعريفات المعلمين والتلاميذ للتنمر، والعمل معهم ومساعدتهم لتطوير تصوراتهم عن هذه الظاهرة.(القحطاني نورة سعد ،2015،ص 86)

وتتعدد أسباب انخراط التلاميذ في مثل هذه السلوكات إلى عوامل عديدة، بما في ذلك رغبة التلميذ أن يكون مقبولا من الآخرين، وتحسين نظرته لنفسه وتحصيله الأكاديمي، أو شعوره بالملل وافتقاره إلى المهارات الاجتماعية، إلى جانب العوامل الأسرية والمدرسية المحيطة به، كما جاء في دراسة **كنوتسن وثورنبيرج** (**thornberg & knutsen,2011**)، حول سلوكيات التنمر عند المراهقين، هدفت الدراسة إلى **استكشاف أسباب سلوكيات التنمر لدى المراهقين في المدارس وتفسير تأثير الجنس على هذه السلوكات،** طبقت الدراسة على عينة (176) تلميذ وتلميذة، وأسفرت عن نتائج مفادها أن

التنمر كان نتيجة الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية علاقة المتنمر مع أقرانه، ويليه في المرتبة الثالثة وضع المدرسة، وفي المرتبة الرابعة طبيعة الشخص المتنمر، وأخيرا في المرتبة الخامسة الأسباب المتعلقة بتأثير المجتمع على المتنمر، وأشارت الدراسة على أن درجة التنمر عند الذكور أكثر من الإناث. (القحطاني نورة سعد،1429هـ،ص 45)

للتنمر تأثيرات سلبية سواء على القائم به أو على الضحية أو على المشاهد لسلوك التنمر، بحيث أن هذه المجموعات الثلاث تتأثر بموقف التنمر، من الناحية الصحية والنفسية والاجتماعية والأكاديمية، ومنها ما يكون على المدى القصير، ومنها ما يكون على المدى الطويل . (العدلي راهبة ،2012،ص 281)

وتشير دراسة **عواد (2009)** التي هدفت إلى: **دراسة السلوك التنمري لدى التلاميذ المراهقين من خلال بعض المتغيرات ،كمتغير العدائية والغضب والاكتئاب والجنس والصف الدراسي والمستوى الاقتصادي،** كما هدفت أيضا إلى دراسة سلوك التنمر في الجوانب الاجتماعية والفروق في الفعالية الذاتية بين المتنمرين وغير المتنمرين، تألفت عينة الدراسة من (225) تلميذ وتلميذة، أظهرت نتائج هذه الدراسة أن متغير العدائية والغضب هما اللذان فسرا التباين في السلوك التنمري، وأن متغير العدائية والغضب كان لهما أثر في التنمر الجسدي واللفظي والاجتماعي، ومتغير العدائية والاكتئاب كان لهما الأثر في التنمر النفسي، كما أن هناك فروق في التنمر الجسدي تعزى لصالح الذكور، وفروق في التنمر اللفظي تعزى للجنس (المتوسط الأعلى للإناث)، وفروق في التنمر الاجتماعي تعزى للجنس (متوسط الأعلى للإناث) ولم تظهر أي فروق للمستوى الاقتصادي.(بني يونس،2012،ص 122)

بناء على ما سبق، جاء اهتمامنا بدراسة علاقة فعالية الذات بالتنمر المدرسي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط. وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

1- هل توجد علاقة ارتباطيه بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟
2- هل يختلف التنمر المدرسي باختلاف أشكاله لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟
3- هل يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط ؟
4- هل يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

أولا : فرضيات الدراسة

1- توجد علاقة بين فعالية الذات و التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- يوجد اختلاف في التنمر المدرسي من حيث أشكاله لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثانيا : أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى :

1- التعرف على طبيعة العلاقة بين متغيرين وهما فعالية الذات والتنمر المدرسي الذي يمكن بفعل الثاني أن يخل دور الأول.

2- التعرف على أشكال التنمر الأكثر شيوعا وممارسة بين أوساط تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3- التعرف على الفروق بين الجنسين على أبعاد مقياس فعالية الذات المستخدم، والذي به يمكن وضع الأسس العلمية الصحيحة للتعامل مع التلاميذ، في ضوء خصائص الفعالية لكل جنس.

4- التعرف على سلوك التنمر المدرسي حسب متغير الجنس (الذكور/الإناث).

ثالثا : أهمية الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى المساهمة في إثراء جانب مهم من الدراسات النفسية والاجتماعية، كفحص طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى المراهقين المتمدرسين، حيث تعتبر هذه المرحلة من بين أصعب المراحل التي قد يمر بها المراهق، نظرا للتغيرات التي تطرأ عليها خاصة من الناحية النفسية، كما تكمن أهمية هذه الدراسة في تقديم بعض الأدبيات النظرية لفهم فعالية الذات والتنمر المدرسي بهدف وضع البرامج الإرشادية للتعامل معها من قبل أعضاء المؤسسة المدرسية والأسرة وحتى المجتمع المحلي.

رابعا : تحديد المفاهيم الإجرائية للدراسة.

1- فعالية الذات (Efficacy-Self): «هي مقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في مواقف معينة، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام والأنشطة التي يقوم بها، والتنبؤ بمدى الجهد والمثابرة المطلوبة لتحقيق ذلك النشاط أو العمل». (يوسف ولاء سهيل،2016،ص 8)

وتقاس الفعالية الذاتية بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس فعالية الذات المعد من طرف محمود كاظم محمود (2008)، مقنن من طرف الباحث.

2- التنمر المدرسي (Bullying School): هو «إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية، من قبل طالب متنمر على طالب أخر أضعف منه أو أصغر منه، أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر، والطفل المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين، الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد». (الصبحين والقضاة،2013،ص 36)

ويقاس إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة الحالية على مقياس السلوك التنمري لدى الأطفال والمراهقين للدكتور الدسوقي (2016)، مقنن من قبل الباحث.

3- تلميذ مرحلة التعليم المتوسط : هو التلميذ الذي يزاول دراسته في مرحلة التعليم المتوسط، وهي المرحلة الثانية من مراحل التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية، ويكون عمر التلميذ فيها من (12) سنة إلى 15 سنة، وتكون مدتها 4 سنوات وتنتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط (BEM).

خامسا : الدراسات السابقة

1- الدراسات المتعلقة بفعالية الذات:

1.1- الدراسات الجزائرية

- **دراسة هناء شريفي (2016)**: التي هدفت إلى **الكشف فاعلية الذات السلوك الفوضوي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة ورقلة،** على عينة قوامها (300) طالب من المستويين الأولى والثالثة، استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي، الذي يتعامل الباحث من خلاله مع الظاهرة الاجتماعية في مكانها الأصلي وواقعها المعاش، كما استخدمت الباحثة مجموعة من الأدوات والأساليب منها مقياس فاعلية الذات ومقياس السلوك الفوضوي من إعداد الباحثة، خلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي كما يلي:

- إن طلاب المرحلة الثانوية المستوى الأول والثالث يتصفون بفاعلية ذات ضعيفة، ويمكن أن يعزى ذلك إلى الأحداث والظروف الضاغطة التي يمر بها الطالب، والتغيرات الطارئة على المجتمع مما جعلهم يقومون بسلوكيات غير مناسبة دون النظر إلى مخلفاتها السلبية، وعما إذا كانت هذه السلوكيات تتماشى مع معايير وسلوكيات المجتمع أم لا.
- إن السلوك الفوضوي سلوك متعلم من خلال التفاعل مع الآخرين ومشاهدة سلوكياتهم، إضافة إلى الظروف الاجتماعية وأساليب التنشئة الاجتماعية، شأنه في ذلك شأن تعلم السلوك المطلوب والمناسب.
- تعد المدرسة إحدى المؤسسات التربوية المسؤولة عن تنظيم بعض السلوكات المنضبطة لدى الطلاب، والتي تساعدهم على حل الكثير من مشكلاتهم السلوكية، وإكسابهم السلوكيات المناسبة من خلال إتباع الأساليب الإرشادية المختلفة، والتي تشجعهم على الالتزام والانضباط والحد من الفوضى. (شريفي هناء ،2016،ص 273-281)

- **دراسة الدكتوراه قادري فريدة (2017)**: هدفت الدراسة إلى **تشخيص واقع الإدراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقته بإستراتيجيات التعلم وفعالية الذات الأكاديمية،** واستقصاء العلاقة بين هذه المتغيرات الثلاث، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (280) تلميذ وتلميذة المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا لمرة أو أكثر بولاية البويرة، حث تم الاعتماد في جمع البيانات على استخدام مقياس خاص بمحددات الدافعية، ومقياس خاص بإستراتيجيات التعلم، ومقياس خاص بفعالية الذات الأكاديمية كلها من إعداد الباحثة. وخلصت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج هي:

- أن محددات الدافعية المدرسية إيجابية لدى أغلب التلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا.
- مستوى استخدام إستراتيجيات التعلم ضعيف لدى أغلب التلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا.
- فعالية الذات إيجابية لدى أغلب التلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا.
- يختلف استخدام إستراتيجيات التعلم من طرف التلاميذ المعيدين لامتحان شهادة البكالوريا تبعا لمحددات الدافعية لديهم.
- يختلف مستوى محددات الدافعية المدرسية تبعا لمستوى فعالية الذات الأكاديمية.
- يختلف استخدام التلاميذ لإستراتيجيات التعلم تبعا لمستوى فعالية الذات الأكاديمية. (قادري فريدة،2017،ص 5)

- **دراسة قدور خليفة (2017)**: التي هدفت إلى التعرف على **العلاقة بين قلق الامتحان وكل من فعالية الذات ومستوى الطموح لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بمختلف التخصصات العلمية والأدبية ببعض ثانويات ولاية الوادي،** شملت عينة الدراسة على (120) تلميذ وتلميذة مناصفة في العدد والتخصص ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي ومجموعة من الأدوات، تتمثل في مقياس قلق الامتحان الذي أعده أحمد زهران، ومقياس فعالية الذات للعدل، ومقياس مستوى الطموح من إعداد معوض وعبد العظيم، وبعد عملية التطبيق والمعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يعاني تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من قلق الامتحان,
- توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات قلق الامتحان لتلاميذ السنة الثالثة ثانوي ودرجاتهم في فعالية الذات.
- توجد علاقة إرتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ في قلق الامتحان ودرجاتهم في مستوى الطموح.
- متغير فعالية الذات يسهم في التنبؤ بقلق الامتحان، في حين أن متغير مستوى الطموح لا نستطيع الاعتماد عليه في درجات قلق الامتحان، وفاعلية الذات ومستوى الطموح تبعا لمتغير الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. (قدور خليفة،2017،ص 9)

2.1- الدراسات العربية:

♦ **دراسة الشعرواي (2000)**: كانت تحت عنوان **فعالية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية**، وهدفت الدراسة إلى التحقق من الفروق في فعالية الذات بين الجنسيين في تبادل درجات فعالية الذات، والتعرف على العلاقة الإرتباطية بين فعالية الذات وكل من الدافع للإنجاز الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من (476) طالبا وطالبة من الصفين الأول والثاني ثانوي من المدارس الثانوية في المدينة المنورة، توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين، والصفين الأول والثاني الثانوي على مقياس فعالية الذات، وعدم وجود تأثير دال إحصائيا للتفاعل بين الجنسين والصف، على تباين درجات الطلاب على مقياس فعالية الذات، كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين فعالية الذات والدافع للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو التعلم. (المخلافي،2010،ص 489)

♦ **دراسة ألويسي (2001)**: استهدفت دراسة **فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعات**، وقد تكونت عينة البحث من (400) طالب وطالبة من ثماني كليات في جامعة بغداد، أربع إنسانية وأربع علمية، حيث قام الباحث ببناء مقياس لفعالية الذات وتبنى مقياس العبيدي (1999) لقياس تقدير الذات، وقد استعمل الباحث وسائل إحصائية كالاختبار الثاني والتحليل العاملي وإعادة الاختبار لإخراج الثبات، وجاءت النتائج بأن الطلبة يتمتعون بفاعلية الذات وتقدير الذات، ولم تظهر

فروق لمتغير النوع ولا لمتغير التخصص، وأظهر البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين فاعلية الذات وتقدير الذات. (المصري نيفين ،2011،ص 103)

♦ **دراسة نيفين المصري (2011) فلسطين:** كان عنوان الدراسة قلق **المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر بغزة،** هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي وبلغت عيينة الدراسة (626) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الأزهر بغزة، وجرى تطبيق الأدوات التالية: مقياس قلق المستقبل ومقياس فعالية الذات ومقياس الطموح الأكاديمي، ومن أبراز نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة دال إحصائيا بين قلق المستقبل وأبعاده وبين فاعلية الذات، عدا البعد المتعلق بالمشكلات الحياتية المستقبلية فهو غير دال إحصائيا، ووجود فروق دالة إحصائيا بين منخفضي قلق المستقبل ومرتفعي قلق المستقبل على فاعلية الذات لصالح منخفض قلق المستقبل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كلية العلوم والأدب على مقياس فعالية الذات. (ولاء يوسف،2011،ص 99)

3.2- الدراسات الأجنبية:

♦ **دراسة سوزان وآخرون (Susan et al،1985):** استهدفت الدراسة إلى **معرفة مدى الاستفادة من نظرية التعليم الاجتماعي والتنبؤ بالسلوكيات العدوانية للراشدين من الذكور،** وقد استخدم الباحث مقياس ضغوط الحياة ومقياس موضع الضبط ومقياس فعالية الذات، ودلت النتائج على أن فعالية الذات ترتفع مع توتر عامل المرونة الشخصية في التعامل مع الآخرين، وهذا يتمثل في بعد الانبساط، أي أن الأفراد ذوي فعالية الذات المرتفعة لديهم القدرة على معالجة الأحداث الضاغطة، كما أظهرت النتائج أن توقعات الفرد لفعاليته الذاتية ترتبط بدرجة كبيرة بالسلوكات السوية، ويتمثل ذلك في الاتزان الانفعالي. (نيفين المصري،2011،ص 99)

♦ **دراسة ديان (diane,2003)** بإيطاليا: التي هدفت إلى **التعرف علة العلاقة بين بين فعالية الذات وفقا لمتغير الجنس والعمر والإنجاز الأكاديمي** في كلية العلوم في تخصص علمي التشريح الفيسيولوجي، وتكونت العينة من (216) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم بين (18-24) سنة، وخلصت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغيري الجنس والعمر، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي. (المخلافي، 2010،ص 419)

♦ **دراسة كريستال بريس(preec،2011): بعنوان العلاقة بين تدعيم الفصل والفاعلية الذاتية الأكاديمية وإدراك الضغوط في فترة المراهقة،** هدفت الدراسة غلى فحص العلاقة بين تدعيم من قبل المعلمين والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وإدراك الضغوط في فترة المراهقة المبكرة، وذلك على عينة قوامها (142) مراهقا ومراهقة، واستخدمت الدراسة العديد من الأدوات من بينها مقياس فاعلية الذاتية الأكاديمية وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تدعيم المعلمين والفاعلية الذاتية الأكاديمية وإدراك الضغوط. (شندر،سميرة وأخرون،2014،ص 827)

سادسا: التعقيب على الدراسات السابقة للفعالية الذاتية

بعد فحص نتائج الدراسات السابقة الجزائرية و العربية والأجنبية منها يتضح أن:

– موضوع الدراسات السابقة يتفق مع موضوع الدراسة الحالية وأهميته، وهو موضوع فعالية الذات، وإختلفت من ناحية ربطه مع متغيرات أخرى مثل متغير مستوى الطموح في دراسة **قدور** (2017) ودراسة **الشعرواي** (2000)، ومتغير الدافعية كدراسة الدكتوراه **قادري فريدة،** وقلق المستقبل عند **نيفين المصري** (2011)، ومتغير تقدير الذات في دراسة **ألويسي** (2011).

– اتفقت أيضا هذه الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث استخدام مقياس فعالية الذات واستخدام المنهج الوصفي، واختلفت من ناحية مجتمع البحث حيث كانت دراسة كل من **قدور**(2017) و**شريفي** (2016)، وقادري (2017)، و**الشعراوي** (2000)، و**كريستال**(2011) في الرحلة الثانوية، في حين كانت دراسة **سوزان** (1985) ودراسة **ديان** (2003) **ونيفين المصري** (2011) و**ألويسي** (2001) في مرحلة الجامعة، مع إختلاف عدد أفراد عينة الدراسة حيث بلغت عينة **الشعرواي** (476) و(400) بالنسبة لدراسة **ألويسي**، و(626) عند **نيفين المصري**.

– أما فيما يخص الحدود الزمنية فكانت متقاربة نوعا مع زمن الدراسة الحالية ومتباعدة مقارنة مع دراسة **قدور** و**سوزان**.

– أخيرا يمكن القول أن نتائج الدراسات السابقة كانت بمثابة حلقة وصل مع نتائج الدراسة الحالية ومرجعا لها إذ أكسبتها إضافة معرفية خاصة منها دراسة **ألويسي**(2001) الذي اختصت دراسته بعلاقة فعالية الذات مع تقدير الذات وهذا الأخير يعد من محددات الفعالية الذاتية.

2- الدراسات المتعلقة بالتنمر المدرسي :

1.2- الدراسات الجزائرية :

- **دراسة شطيبي وبوطاف (2014)**: هدفت الدراسة **إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر من خلال توضيح دوافعه ومصادره وأشكال ممارسته والنتائج المترتبة عليه**، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتم بناء إستبانة 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 أفراد آخرين متنمرين. (شطيبي وبوطاف،2014،ص 71)

- **دراسة عمر جعيجع (2017)** : جاءت عنوان **استكشاف واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط** ،حيث طبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات القسم الثاني من مقياس السلوك التنمري **لمسعد أبو الديار** على عينة عشوائية قوامها (254) تلميذ و تلميذة، من مختلف المتوسطات المتواجدة على مستوى تراب دائرة حمام الضلعة، و توصلت نتائجها إلى انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا ،وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية و الجنس ليس ذات دلالة العلاقة بين القدرة على حل المشكلات و التعرض للتنمر. (جعيجع،2017،ص 83)

- **دراسة هناء شريفي مارس (2018)** : جاءت هذه الدراسة تح**ت عنوان ظاهرة الإستقواء في المدرسة الجزائرية،** حيث سعت هذه الورقة البحثية إلى فهم ظاهرة السلوك الإستقوائي بشكل عام لدى المراهقين المتمرسين ،والكشف عن سبب انتشار للاستقواء في مرحلة التعليم المتوسط، و التعرف على إشكال الإستقواء السائدة فضلا عن التعرف على تأثير عاملي الجنس و التحصيل الدراسي في انتشار الظاهرة في الوسط المدرسي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (200) تلميذ من التعليم المتوسط (الإناث 80) و(الذكور 120) تم اختيارهم وفق الطريقة العرضية و القصدية من ولاية الجزائر العاصمة تراوحت أعمارهم بين 11 و 15 سنة، وهم تلاميذ من الأقسام الأولى و الثانية و الثالثة من التعليم المتوسط، ولم تعتمد هذه الدراسة على المستوى الرابع كون تلاميذه بصدد تحضير لامتحان شهادة التعليم المتوسط وتمثلت المتوسطات في إكمالية أبن خلدون و لالة خديجة ببولوغين و إكمالية هارون الراشد، واستخدمت الباحثة إستبانة التنمر (الإستقواء) المدرسي لعلي **موسى الصبحين** و **فرحات القضاة** (2013)، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تواجد الاستقواء في المدرسة الجزائرية، وهي نوع من أنواع العنف المشاع في المدارس بين الأقران، والعلاقة بين التحصيل و الاسقواء ،حيث أظهرت عن إمكانية التنبؤ عن ظاهرة الإستقواء وذلك من خلال انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وأشارت هذه الدراسة أيضا إلى بعض الحلول التي يمكن أن تتخذها إدارة المؤسسات الأكاديمية للحد من انتشار ظاهرة الإستقواء، ومعالجتها إن وجدت وأولى هذه الحلول الاعتراف بوجود مشكلة الإستقواء، 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 بالاستقواء بالسرعة اللازمة. (هناء شريفي،2018،ص 1023)

2.2 الدراسات العربية :

- **دراسة محمد راضي (2001)**: هدفت الدراسة إلى **معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر وبين التلاميذ غير الضحايا في متغيرات تقدير، الاكتئاب، الوحدة النفسية،** بالإضافة إلى معرفة أثر متغيري الجنس والصف الدراسي على وقوع الفرد كضحية للتنمر، وقد تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من التلاميذ (240) ذكورا و(263) إناثا بالمدارس الابتدائية والمتوسطة أعمارهم (11و12 سنة)، تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، وكانت أدوات الدراسة تتمثل في مقياس تقدير الذات للأطفال ومقياس الاكتئاب عند الأطفال، ومقياس الوحدة النفسية للأطفال، وأسفرت النتائج عن وجود فروق في تقدير

الذات والاكتئاب والشعور بالوحدة النفسية لدى ضحايا التنمر، ووجود تأثير دال إحصائيا لمتغيري النوع والصف الدراسي والتفاعل بينهما على درجات التلاميذ على مقياس الطفل الضحية. (أسماء أحمد حامد عبده،2017ص 194)

- **دراسة القحطاني (2008)** : استهدفت **التعرف على وجهات نظر أعضاء الهيئة المدرسية والطلاب و الطالبات حول مدى انتشار ظاهرة التنمر في المرحلة المتوسطة،** في المدارس الحكومية الأهلية بمدينة الرياض وعوامل انتشارها و خصائص المتنمر عليهم، و أنماط التنمر الشائعة والتعرف على أثار الظاهرة و الإجراءات المتبعة في هذه المدارس، طبقت الدراسة على عينة من أعضاء و عضوات الهيئة المدرسية (المدراء و المديرات و المرشدين الطلابيين و المرشدات الطلابيات والمعلمين و المعلمات، بلغت العينة (264) عضوا و عضوه ،و عينة من الطلاب و الطالبات بلغت (2924) طالبا و طالبة، وكشفت النتائج انه سيتم التركيز على مرئيات أعضاء وعضوات هيئة التدريس أن العوامل الأسرية وراء ممارسة سلوك التنمر في المدارس وأسلوب التربية الخاطئ للأبناء، وغياب التوجهات السلوكية الواضحة من الوالدين و النزاع المستمر بين الوالدين، أما بالنسبة للعوامل المدرسية فتمثلت في الافتقار إلى سياسات تأديبية و جزاءات واضحة تجاه سلوك التنمر وعدم وجود برامج لحل النزاعات تتبناها المدرسة، ويدرب عليها أعضاء و عضوات الهيئة المدرسية و المتنمرين والضحايا وضعف دور الإرشاد الطلابي، أما بالنسبة لأنماط التنمر فتركزت في التنمر الجسدي و الأكثر شيوعا بين الفتيات التنمر اللفظي و النفسي ،أما أثار التنمر على المتنمر فتمثلت في تدهور الحالة النفسية، وضعف الثقة النفسية والشعور بالقلق والتوتر من المدرسة وفقدان تقدير الذات، الذي قد يمتد لمراحل عمرية لاحقة ،وبالنسبة للإجراءات المتبعة في المدارس المتوسطة الحكومية و الأهلية لمنع التنمر في المدارس المتوسطة بين الطرفين وإنهاء المشكلة وديا وتوبيخ الإدارة للمتنمر منفردا أو بحضور الطلاب والطالبات، وتفعيل دور المرشد الطلابي لمواجهة و حل المشكلة. (القرة غولي،2018،ص 2488)

- **دراسة قطامي والصرايرة (2009)**: أجرت الباحثتان دراستهما **للتعرف على سلوكيات التلاميذ المتنمرين والتلاميذ العاديين في الأردن،** استخدمت الباحثتان دراسة حالة لأربع تلاميذ متنمرين ضحايا من ذكور وإناث فضلا عن عدد من الأدوات وهي قائمة منيسوتا المعربة لقياس العلاقات الأسرية والعلاقات الاجتماعية والمزاج والقيادية، ومقياس تقدير الذات وإستبانة التقدير الذاتي

لسلوك الطالب المتنمر وضحيته، واعتمدت أيضا الباحثتان على ترشيح المرشد التربوي في المدرسة ومديرها، للتلاميذ المتنمرين والتلاميذ ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين وفق إستبانة خاصة للترشيح، وقد أظهرت نتائج البحث فيما يخص تقدير الذات وجاء ترتيب العاديين أولا ثم المتنمرين ثم الضحايا، وأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في هذا المتغير، أما فيما يخص العلاقات الأسرية ظهر تدني هذه العلاقات لدى التلاميذ المتنمرين وضحاياهم مقارنة بالعاديين، وأن الرعاية المتسلطة والعقاب البدني والحماية الزائدة من أسباب السلوك التنمري فضلا عن التفكك الأسري، أما فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية فقد كانت بدرجة عالية لدى المتنمرين مقارنة مع التلاميذ الضحايا، وهذا يعني أن المتنمرين يتمتعون بشعبية واسعة، وأن كل من المتنمرين وضحاياهم يعانون مزاجا سلبيا وانخفاض واضح في التحصيل الدراسي. (قطامي والصرايرة،2009،ص 95-164)

3.2 الدراسات الأجنبية

- **دراسة بالدري و فرينجتون (1999) Frraington & Baldry** :هدفت الدراسة إلى تقصي **انتشار ظاهرة المتنمرين و الضحايا وأنواع التنمر وأثاره** ،أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (238) مكونة من (113) تلميذة و(125) تلميذ، تتراوح أعمارهم بين (11-14) سنة من مدرسة متوسطة في عاصمة روما، وقد تضمنت نتائج الدراسة أن أكثر من النصف عانوا من هذه الظاهرة، وأن 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،ص 98)

- **دراسة كوكينوس و بانايوتو(2004)** : بحثت هذه الدراسة في **العلاقة بين السلوك التنمري و السلوك الفوضوي واضطراب السلوك و تقدير الذات والتحصيل الأكاديمي**، تألفت عينة الدراسة من (202) طالب و طالبة من المدارس المتوسطة في قبرص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن جميع الطلبة المتنمرين لديهم مستوى منخفض في تقدير الذات، ومستوى مرتفع في السلوك الفوضوي وارتفاع في اضطراب السلوك، وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات منخفض يتنبأ بسلوك التنمر. (رنا محسن شايع،2018،ص 371)

- **دراسة (Son.Josser & Person 2007)** : لتبحث عن **أسباب تنمر المراهقين وكيف يمكن وقف التنمر لديهم ؟**. وتكونت العينة من (119) مراهقا يبلغ من عمرهم الزمني (17) عاما، وبينت النتائج أن المتنمرين يقومون بالتنمر عندما يكون الضحايا مختلفين عنهم، ويكون الضحايا ليس لديهم ثقة في أنفسهم ولديهم ضعف في تقدير الذات، وبينت الدراسة كذلك انه يمكن إيقاف التنمر عن طريق حدوث تغيرات في سلوك الضحية، وأن نقف في وجه المتنمر بقوة. (أسماء أحمد حامد عبده,2016،ص 194)

ثامنا: التعقيب على الدراسات السابقة للتنمر المدرسي

من خلال عرضنا لنتاج الدراسات السابقة التي كثيرا ما تمحورت موضوعاتها حول الكشف عن طبيعة سلوك التنمر والإستقواء ورصد أهم أسبابه وأشكاله والعوامل التي تؤدي إلى ظهوره وتكرار ممارسته في الوسط المدرسي، وهذا ما اتفق إلى حد بعيد مع أهداف الدراسة الحالية. كدراسة كل من **شطيبي وبوطاف** (2014) ودراسة **جعيجع** (2017) **وهناء شريفي** (2018) ودراسة **بالدري وفرينجتون** (1999)، في حين اختلفت مع دراسة **القحطاني** (2008) التي هدفت إلى كشف السلوك التنمر من طرف وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية.

– تختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع المتغير الذي ربط بظاهرة التنمر كمتغير تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية في دراسة **راضي** (2001)، ومتغير السلوك الفوضوي واضطراب السلوك والتحصيل الدراسي في دراسة **كوكينوس و بانايوتو**(2004)، والقدرة على حل المشكلات في دراسة **جعيجع** (2004).

– من بين أوجه الاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة استخدام نفس تقنية في جمع المعلومات، وهي تقنية مقياس السلوك التنمري، وإختلف مع دراسة القحطاني (2008) التي استخدمت الاستبيان ودراسة حالة، أما من ناحية الحدود الزمنية كانت تقريبا في نفس الحقبة الزمنية إلا مع دراسة **بالدري وفرينجتون**، وإتفقت أيضا من حيث المنهج وهو المنهج الوصفي ومجتمع البحث (التلاميذ) كانت كلها مع تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط باختلاف المستويات، واختلفت من ناحية عدد أفراد العينة كعينة دراسة **راضي** (503) طالبا ودراسة **القحطاني** (2924) طالب من كلا الجنسين.

– وأخيرا تبقى هذه الدراسات سندا معرفيا ومنهجيا لدراستنا الحالية سواء من ناحية الأهداف أو النتائج التي توصلت إليها، وخدمت الدراسة الحالية إلى حد بعيد خاصة دراسة فيما يتعلق بنتائج دراسة **القحطاني** (2008) في سعت إلى رصد الأسباب التي تجعل التمر مستمر وتحديد الإستراتيجيات الخافية المتبعة من قبل التلاميذ للممارسة هذا السلوك.

الفصل الأول: إشكالية الدراسة

أولا: الإشكالية

ثانيا: الفرضيات

ثالثا: أهمية الدراسة

رابعا: أهداف الدراسة

خامسا: المفاهيم الأساسية

سادسا: الدراسات السابقة

سابعا: التعقيب على الدراسات

الجانب النظري

الفصل الثاني: فعالية الذات

تمهيد

أولا: مفهوم الفعالية الذاتية

ثانيا: صلة فعالية الذات ببعض المفاهيم

ثالثا: التحليل التطوري لفعالية الذات

رابعا: أنواع فعالية الذات

خامسا: خصائص فعالية الذات

سادسا: أبعاد فعالية الذات

سابعا: نظريات الفعالية الذاتية

ثامنا: مصادر فعالية الذات

تاسعا: تأثير فعالية الذات على السلوك الإنساني

خلاصة الفصل

تمهيد

تعتبر فعالية الذات من أهم المفاهيم النظرية والعلمية في علم النفس الحديث الذي وضعه **باندورا**، والتي تقوم على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدراته على القيام بسلوكيات معينة، حيث تعد من أهم الجوانب المكونة لشخصية الإنسان، وهي فكرة الفرد عن نفسه وإيمانه بقدراته لينجز بنجاح سلوكا معينا أو مجموعة من السلوكات، إن هذه المعتقدات تؤثر على السلوك الفرد وأداءه ومشاعره، كما يؤكد أيضا أن معتقدات الفرد عن فعاليته تظهر من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، وتقوم نظرية فعالية الذات على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدراته على القيام بسلوكات معينة، والفعالية الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرته والجهد الذي يبذله في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحديده للصعاب ومقاومته للفشل.

أولا: مفهوم الفعالية الذاتية

1- مفهوم الذات:

لغة: هي ذات الشيء حقيقته وخاصيته وقوله عز وجل «إنه عليم بذات الصدور» (الملك،13) هي ذات الشيء نفس الشيء، عينه وجوهره، والذات مرادفة لكلمة النفس والشيء والذات أعم لأنها تطلق على الجسم وغيره. (يونس هيام ،2014،ص 41)

اصطلاحا: تعرف الذات أنها مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة، نفسية معرفية وجدانية واجتماعية وأخلاقية، وتعمل متناغمة متكاملة فيما بينها، حيث تبدأ الذات تطورها ونموها مع المراحل النمائية منذ السنة الأولى من عمر الطفل، وترتقي تدريجيا بعمليات النضج والخبرة والتعلم والتنشئة الاجتماعية. (نفس المرجع،ص 42)

- الذات هي الجهاز المنظم للشخصية كما أنها الجزء الواعي منها، والذي يمكن أن يواجه إليه الجهد لتجسيد الشخصية قوتها وحيويتها. (أبو دلو جمال ،2009،ص 148)

2- مفهوم الفعالية الذاتية:

- يعتر مفهوم الفعالية الذاتية تكوين نظري وضعه **باندورا** (pandura)، وهي عبارة عن ميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وهي من العوامل الهامة التي تساعد الأفراد على مواجهة المواقف الصعبة التي تعترض حياتهم في مختلف مراحلها.(عبد العظيم طه حسين،2006،ص 132)

- عرف **باندورا** (**pandura،1997**) «فعالية الذات بأنها أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال، في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، تنعكس هذه التوقعات على اختيار الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء، والجهود المبذولة ومواجهة العقبات وإنجاز السلوك». (حمانة وشرادقة،2013،ص 185)

- وذكر **هاريس** أن الفعالية الذاتية تؤثر على اختيار المتعلم لأنشطة ومهام التعلم، كما تؤثر في استمرار الجهد والمثابرة التي تقوم بها المتعلم، لتحقيق الأهداف التي يسعى إليها أثناء عملية التعلم، وبالتالي فإن الأفراد الذين يمتلكون فعالية منخفضة للذات، لا يفضلون المواقف الصعبة. (المخلافي،2010،ص 487)

- وذكر **إلين وباجروس** (**Elen of pojras،2008**) أن الفعالية الذاتية تؤثر على إنجاز الإنسان بطرق لا حصر لها، وأنها تؤثر على أنماط تفكيره وحالته الانفعالية ومسارات العمل التي ينتهجها، فالأفراد يميلون إلى تحديد المهام والأنشطة التي تشعرهم بالثقة والكفاءة في أدائها، ويتجنبون الأنشطة التي يرونها صعبة ولن تحقق أهدافهم، وكذلك فإن الفعالية الذاتية تؤثر على أنماط تفكير الفرد والحالة الانفعالية لديه. (موسى عبد السلام،2015،ص 13)

- ويذكر **أبو هشام** (**1994**) أن فعالية الذات هي توقع الفرد في قدرته على أداء مهمة محددة، وهي بذلك تعني استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، بينما توقعات فعالية الذات السالبة تعني انخفاض ثقة الفرد في قدراته على أداء السلوك. (قريشي،2010،ص 35)

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن فعالية الذات هي سمة شخصية، يمتلكها الفرد تتمثل في الثقة بقدراته ومهاراته ومعتقداته لتطبيق مهارات معرفية واجتماعية وكذا سلوكية، يحقق من خلالها الفرد النتائج المرغوبة في موقف ما، والقدرة على التحكم في الأحداث التي تؤثر على حياته وإصدار التوقعات الذاتية نحو كيفية أداءه للمهام والأنشطة التي يقوم بها.

ثانيا: صلة فعالية الذات ببعض المفاهيم

أكدت العديد من الدراسات التي دارت حول موضوع مفهوم الذات، على أنه يعتبر حجر أساس في الشخصية، وأصبح مفهوم الذات الآن ذا أهمية بالغة ويحتل في الآونة الأخيرة مكان القلب في التوجيه والإرشاد النفسي، وفي العلاج المتمركز حول العميل أي حول الذات .

1- فعالية الذات ومفهوم الذات

يعتبر مفهوم الذات حجر الزاوية في الشخصية، فهو يمثل الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما يتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية، يكونها الفرد خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم.

وفقد عرفها **يونغ** على «أنها مجموعة الجوانب التنظيمية للشخصية، والتي تتقبل حولها مجمل النشاطات المختلفة الموجهة للإنسان لتحقيق أهدافه». (قحطان أحمد الظاهر،2004،ص 66)

ومفهوم الفعالية الذاتية يختلف عن مفهوم الذات الذي يعرف على أنه «إدراك الذات الذي يكونه الشخص، انطلاقا من تجاربه وتفسيراته في بيئته المعاشة». (G.wenoelle،2010،p60)

ويرى كل من **نصر محمود وآخرون** أن مصطلح الفعالية الذاتية يختلف عن مصطلح مفهوم الذات، فبينما يتحدد مفهوم الذات بالسؤال عن الكينونة (من أنا؟)، فإن الفعالية الذاتية تتحدد بالسؤال عن الاستطاعة (هل أستطيع أن أؤدي هذا العمل بكفاءة واقتدار؟).(نصرمحمد وأخرون،2006،ص 95) .

2- فعالية الذات بتقدير الذات:

تعبر الفعالية الذاتية عن حكم وتقدير يتعلق بأفكار الفرد ومعتقداته حول نفسه وقدراته على الأداء للمهمات بنجاح، فالفعالية الذاتية تضم تقويم الذات الحكم على القدرة، ثم قيام الذات بالمهمة وتبعا لما يتوقعه الفرد، أما تقدير الذات فهو صورة مجتمعة يطورها الفرد عن ذاتيه وأدائه، وفيما يصدر حكم تقدير عام يظهر على صورة أداءات جسمية ومعرفية وانفعالية ووجدانية واجتماعية، وتحدد في كثير من الأحيان دوره في المجتمع.(يوسف قطامي،2005،ص 304)

كما يعرف **رونزنبرج** (1978) تقدير الذات على «أنه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت أو موجبة نحو نفسه، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع معناه أن الفرد يعتبر نفسه ذات قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته». (عكاشة محمود فتحي،1990،ص 225)

3- فعالية الذات وتحقيق الذات:

يذكر **الشعراوي** (2000) أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط بذلك التحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات، ولذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وإمكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة أمل مما يعرضه للقلق والتشاؤم. (قدور خليفة،2017، ص 45)

4- فعالية الذات ومفهوم إدراك التحكم في السلوك:

يعرف كل من (**Ajzen et Modden ,1986**) «أن مفهوم إدراك التحكم في السلوك على «أنه تقدير الفرد لمدى السهولة أو الصعوبة التي تصادفه لإنجاز سلوك ما، وعندما نميز بين هذا المصطلح ومصطلح فعالية الذات نجد أن فعالية الذات هي اعتقاد الفرد بأنه قادر على إنجاز السلوك، بينما إدراك التحكم في السلوك هو إدراك صعوبة أو سهولة إنجاز السلوك».

يتضح لنا أن كلا المصطلحين يتضمنان الحكم، فالتحكم يكون في شكلين: تحكم داخلي وتحكم خارجي، فالتحكم الداخلي يرتكز على عوامل نابعة من الداخل كالدافعية مثلا، في حين يرتكز التحكم الخارجي على عوامل خارجة عن نطاق الفرد كإرغامات المنصب. وقد بين (**Terry**) وزملائه أن فعالية الذات تستعمل للإشارة إلى عوامل التحكم الداخلي في حين أن إدراك التحكم في السلوك يستعمل للإشارة إلى عوامل التحكم الخارجي.(دودو صونيا،2017،ص 25)

ثالثا: التحليل التطوري لفعالية الذات

يرى **باندورا** (**bandura**) أن الفترات المختلفة للحياة تقدم أنماطا للكفاية المطلوبة من خلال الأداء الناجح، ويختلف الأفراد بشكل جوهري في الطريقة الفعالة التي يديرون بها حياتهم، وتشكل المعتقدات حول الفعالية الذاتية مصدرا مؤثر خلال دورة حياة الفرد، وسنعرض فيما يلي أهم التطورات التي تؤثر في عملية الذات:

1- نشأة الشعور بالسيادة الشخصية:

يولد الطفل صغير بدون أي شعور بمفهوم الذات، وبالتالي فإن الذات تؤسس بطريقة اجتماعية، من خلال الخبرات المنقولة بواسطة البيئة، وينتقل الشعور بالسيادة الشخصية من إدراك العلاقات المرضية بين الأحداث إلى فهم أسباب وقوع الأحداث، وأخيرا إلى إدراك القدرة على نتاج الأحداث والمساهمة فيها، وهذا بدوره يؤدي إلى الشعور بفعالية الذات، كما يساهم في اكتساب الطفل للغة والكلام، ومعاملة الأسرة للطفل كشخصية مستقلة في نشأة الشعور بالسيادة الشخصية. (المصري نيفين ،2011،ص 60)

2- المصادر العائلية لفعالية الذات:

حيث أن الأطفال لا يستطيعون أن يؤدوا أشياء كثيرة، فإن الخبرات الناجحة في التدريب على التحكم الشخصي تكون مهمة لتنمية الكفاءة الاجتماعية المبكرة، فلكي يحصل الأطفال على المعرفة الذاتية المتعلقة بقدراتهم على توسيع مجالات الأداء، فأنهم يطورون ويختبرون قدراتهم الجسدية، وكفاءاتهم الاجتماعية لفهم المواقف العديدة التي تواجههم يوميا، إن الوالدان اللذان يستجيبان لسلوك أطفالهم والذين يجدان فرصا للأفعال الفعالة، ويسمحان للأطفال بحرية الحركة من أجل الاستكشاف، ويشجعان الأطفال على أن يجربوا الأنشطة الجديدة، ويعملان على تسهيل تطوير فعالية الذات لدى أطفالهم، حيث ترتبط فعالية الذات لدى الأطفال بالقدرة على إنجاز المهام وإدراك التأثيرات الهادفة، إن خبرات الفعالية الأولية تكون متمركزة في الأسرة، ولكن مع نمو العالم الاجتماعي للطفل فإنه يزيدها بسرعة، فالتفاعل مع الآخرين شيء مهم، حيث أنه تقدم للطفل فرصة أن يكون نشطا ويدرك الاستجابات المناسبة، التي تقوده إلى تنمية شعوره بفعالية ذاته، وهكذا ينتقل إلى مرحلة جديدة. (حدان ابتسام،2015،ص 40)

3- اتساع فعالية الذات من خلال تأثيرات جماعة الرفاق:

يستطيع الأطفال من خلال علاقاتهم بالأقران على زيادة معارفهم الذاتية و قدراتهم حيث أنهم يقدمون نماذج أساليب التفكير والسلوك الفعال، ويميل الأطفال في عملية اختيار الأقران إلى اختيار الأفراد الذين يشاركونهم الاهتمامات والقيم المشتركة، وهذا من شأنه أن يعزز الفعالية الذاتية في مجال الاهتمامات المشتركة، والأطفال الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم فاعلين اجتماعيا، ينسحبون اجتماعيا ويدركون فعالية متدنية بين أقرانهم ويملكون شعورا منخفضا بقيمة الذات. (المصري نيفين، 2011،ص 60)

4- المدرسة كقوة لغرس فعالية الذات:

من خلال الفترة التكوينية لحياة الأطفال، فإن وظائف المدرسة تمثل الوضع الأساسي لتهذيب وتقوية الكفاءة المعرفية، حيث أن المدرسة هي المكان الذي ينمي فيه الأطفال كفاءاتهم المعرفية، ومهارات حل المشاكل بصفة جوهرية، من أجل المشاركة بفعالية في المجتمع المتسع، فهم بصفة مستمرة يختبرون ويقيمون ويقارنون بطريقة اجتماعية معارفهم وأساليب تفكيرهم، فلكي يكسب الأطفال المهارات المعرفية فإنه يجب عليهم أن ينموا ويطوروا شعورهم بفعاليتهم العقلية. (حدان ابتسام،2015،ص 40)

رابعا: أنواع فعالية الذات

صنف العلماء فعالية الذات إلى عدة أنواع منها:

1- الفعالية القومية:

يذكر **جابر(1990)** بأن الفعالية القومية قد ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها، مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة والتغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات، والأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم والتي يكون لها تأثير على من يعيشون في الداخل، كما تعمل على إكسابهم أفكار و معتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.(جابر عبد الحميد،1990،ص 477)

2- فعالية الذات الجماعية:

يعرفها **باندورا** بأنها مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها، كما أنه يشير إلى أن الأفراد يعيشون منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات و الصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والمساندة، لإحداث أي تغيير فعال وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية، يؤثر فيما يقبلون على عمله كجماعات ومقدرا الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا فشلوا في الوصول إلى النتائج، وأن جذور فعالية الذات جماعية تكمن في فعالية أفراد هذه الجماعة. (السيد هاشم،1994،ص 48)

3- فعالية الذات العامة:

ويعرفها **باندورا (Bandura.1986)** بأنها قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومقبولة في موقف محدد، والسيطرة على الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأشخاص، وإصدار التوقعات الذاتية في كيفية قيامه بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه، والتنبؤ بالجهد والنشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه، ومما سبق يتبين أن فعالية الذات العامة هي تلك الأحكام العامة، التي يصدرها الفرد بشأن قدراته وإمكانياته بشكل عام على أداء سلوك معين، وتوقعه لكيفية أدائه والنتائج التي سيحققها نحو النشاط أو العمل الذي يريد القيام به. (قريشي فيصل،2010،ص 109)

4- فعالية الذات الخاصة:

ويقصد بها أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في نشاط محدد، مثل الرياضيات أو في اللغة العربية، وعليه فإن هذا النوع من الفعالية ترتبط بالمجال الذي توجه إليه، وتبرز في أحكام الفرد الخاصة وقدراته على أداء مستوى فعالية مرتفع في نشاط خاص أو مجال معين. (مرجع سابق،ص 110)

5- فعالية الذات الأكاديمية:

تشير فعالية الذات الأكاديمية إلى إدراك الفرد لقدراته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي أنها تعني قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وهي تتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي.(المصري نيفين ،2011،ص 65)

خامسا: خصائص فعالية الذات

يذكر **باندورا** (**1997**) أن هناك خصائص عامة يتميز بها ذوي فعالية الذات المرتفعة و المنخفضة، فحسب نظرية باندورا إن فعالية الذات تركز على كيف يفكر الأشخاص وكيف يشعرون وما هي سلوكاتهم، فالشعور المنخفض بفعالية الذات يرتبط بالاكتئاب والعجز والقلق والتشاؤم، حول الأداءات والتطور الشخصي وتقدير منخفض للذات. (bandura،1997،p38)

وعليه فخصائص فعالية الذات المرتفعة (الذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم) تتمثل في:(bandura،1994،p2)

- يتميزون بمستوى عالي من الثقة بالنفس.
- لديهم قدر عال من تحمل المسؤولية.
- يستعيدون سريعا شعورهم بفعالية الذات في حالات الفشل.
- يواجهون المواقف المهدرة بفعالية تضمن لهم التحكم في أنفسهم وانفعالاتهم.
- يتمتعون بمثابرة عالية في مواجهة العقبات التي تقابلهم.
- امتلاك فعالية الذات تزيد من إنجازاتهم وأداءاتهم الشخصية كما تقلل من حالات القلق والضبط والتعرض للاكتئاب.

- لديهم القدرة على التخطيط للمستقبل.
- يركزون على الأهداف بطموح.

بينما سمات ذوي فعالية الذات المنخفضة (الذين يشككون في قدراتهم) فتتمثل في: (المشيخي غالب ،2009،ص88)

- يركزون على النتائج الفاشلة.
- أفكار متشائمة وتجدهم يشككون في قدراتهم أمام المهام الصعبة.
- طموح ضعيف وعدم الالتزام.
- يستسلمون بسرعة.
- يركزون على الصعوبات وعلى الموانع التي سيواجهونها أكثر من تركيزهم على النجاح، مما يجعلهم ينسحبون من مواجهة هذه الصعاب.
- يخافون من المهام الصعبة.
- لديهم طموحات منخفضة.
- يشغلون نقائصهم ويهملون المهام المطلوبة منهم.
- يركزون على النتائج الفاشلة.
- يستسلمون بسرعة.

سادسا: أبعاد فعالية الذات

يحدد **باندورا** (**Bandura،1994**) ثلاث أبعاد للفعالية الذاتية مرتبطة بالأداء، ويرى أن معتقدات الفرد عن فعاليته تختلف تبعا لهذه الأبعاد وهي:

1- قدر الفعالية: ويتحدد هذا البعد كما يشير **باندورا** من خلال صعوبة الموقف، ويتضح هذا القدر بصورة واضحة عندما تكون المهام مرتبة من السهل إلى الصعب، ويطلق عليه أيضا مستوى صعوبة المهمة، ويحدث هذا حين تنخفض درجة الخبرة والمهارة لدى الأفراد، فيعجزون عن مواجهة التحدي. (دودو صونيا،2017،ص 25)

ويرى **الزيات** أن قدر الفعالية لدى الأفراد يتباين بتباين عوامل عديدة أهمها: مستوى الإبداع والمهارة والضبط الذاتي المطلوب، ومن المهم هنا أن تعكس اعتقادات الفرد تقديره لذاته بأن لديه قدر من الفعالية يمكنه من أداء ما يوكل إليه، أو يكلف به دائما وليس أحيانا. (الزيات فتحي،2001،ص 491)

2- العمومية: المقصود بها انتقال الفعالية الذاتية إلى مواقف متشابهة، كما أن انطباعات الآخرين الملاحظين للنموذج المؤدي للسلوك بفعالية سوف يطورون تعميما في المواقف المتشابهة للموقف الذي تعرض له الفرد. (قادري فريدة،2017،ص 126)

ويشير **سكوارزار** (**schwarezer،1999**) إلى ذلك بقوله أن الفرد قد تكون ذاته في مجال ما لا تكون في مجال أخر، بمعنى أن الفرد قد يكون لديه ثقة عامة في نفسه إلا أن درجة الثقة قد ترتفع في موقف وتنخفض في أخر. (المزرعي ليلى،2007،ص 72)

كما يشير **باندورا** (**1986**) أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة، وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل درجة تشابه الأنشطة، والطرق التي تعبر بها الإمكانات أو القدرات السلوكية المعرفية والوجدانية، ومن خلال التغيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخصية المتعلقة بالسلوك الموجه. (زروقي رشيد،2011،ص 34)

3- القوة أو الشدة: يشير هذا البعد إلى القوة والشدة أو عمق الإحساس بالفعالية الذاتية، بمعني قدرة أو شدة عمق أو اعتقاد أو إدراك الفرد أن بإمكانه أداء المهام أو الأنشطة، وموضوع القياس يتدرج بعد القوة أو الشدة مابين قوي جدا وضعيف جدا. (المصري نيفين،2019،ص 50)

والمعتقدات الضعيفة عن الفعالية الذاتية تجعل الفرد أكثر قابلية للتأثير بما يلاحظه، مثل ملاحظة فرد يفشل في أداء مهمة ما، أو يكون ضعيفا فيها، ولكن الأفراد مع قوة الاعتقاد بفعالية ذواتهم يثابرون في مواجهة الأداء الضعيف، ولهذا فقد يحصل طالبان على درجات ضعيفة في مادة ما أحدهما أكثر قدرة على مواجهة المواقف "الفعالية الذاتية لديه مرتفعة" والأخر أقل قدرة "الفعالية الذاتية منخفضة". (الشعرواي علاء،2000،ص 293)

سابعا: نظريات الفعالية الذاتية

1- النظرية المعرفية الاجتماعية

يشير **باندورا (Bandura)** في كتابه **أسس التفكير والأداء للنظرية المعرفية الاجتماعية** بأن نظرية فعالية الذات اشتقت من النظرية المعرفية الاجتماعية التي وضع أسسها، حيث أكد فيها بان الأداء الإنساني يمكن أن يفسر من خلال المقابلة بين السلوك، ومختلف العوامل المعرفية والشخصية والبيئية. (العتيبي بندر،2007،ص 24)

وفي ما يلي نتطرق لأهم المحددات التي افترضتها نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا: (مدحت عبد الحميد،1996،ص 24)

- إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، كما أنها موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي كالتنبؤ أو التوقع، وهي تعتمد بشكل كبير على القدرة على عمل الرموز.
- يتعلم الفرد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجها والتعلم عن طريق الملاحظة، يقلل بشكل كبير من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ، ما يسمح بالاكتساب السريع للمهارات المعتمدة التي ليس من الممكن اكتسابها عن طريق الممارسة.
- يمتلك الفرد القدرة على عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج داخلية للتحقق من فاعلية التجارب قبل القيام بها، وتطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال، والاختيار لهذه المجموعة من الأفعال من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة وتجارب الآخرين.
- يمتلك الفرد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكه وعن طريق اختيار أو تغيير الظروف البيئية التي تؤثر على السلوك، كما يضع الأفراد معايير شخصية لسلوكهم، ويقيّمون سلوكهم بناءا على هذه المعايير وهذا يمكنهم من بناء حافز ذاتي يدفع ويرشد السلوك.
- يتحدد سلوك الفرد من خلال تفاعل الميكانيزمات والأبنية النفسية المعقدة وتزويده بالمرونة.
- تتفاعل الأحداث البيئية والعوامل الداخلية مع السلوك بطريقة متبادلة، باستجابة الأفراد معرفيا وسلوكيا وانفعاليا. (مدحت عبد الحميد،1996،ص 24)

2- نظرية شفارتسر (Schwarzer):

ينظر **شفارتسر** إلى الفعالية الذاتية على أنها عبارة عن بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية، وفي القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد خلال التصرفات الذاتية، وأن توقعات الفعالية الذاتية تنسب لها وظيفة توجيه السلوك، وتقوم على التحضير أو الإعداد للتصرف وضبطه والتخطيط الواقعي له، لأنها تؤثر في الكيفية التي يشعر ويفكر بها الناس، فهي ترتبط على المستوى الانفعالي بصورة سلبية مع مشاعر القلق والاكتئاب والقيمة الذاتية المنخفضة، ويرتبط على المستوى المعرفي بالميول التشاؤمية وبالتقليل من قيمة الذات، كما بين **شفارتسر** أنه كلما زاد اعتقاد الإنسان بامتلاكه سلوكيات توافقية من أجل التمكن من حل مشكلة ما بصورة عملية، كان أكثر اندفاعا لتحويل هذه القناعات أيضا في سلوك فاعل. (ولاء سهل يوسف،2016،ص 30)

وعندما يواجه الفرد مشكلة ما أو موقف يتطلب الحل، فإن الفرد قبل أن يقوم بسلوك معين يعزو لنفسه القدرة على القيام بهذا السلوك، وهذا ما يشكل الشق الأول من الفعالية الذاتية، في حين يشكل إدراك هذه القدرة الشق الثاني من الفعالية الذاتية للقيام بسلوك ما، بصورة ناجحة فإنه يوجه سلوكه نحو جهة معينة. (زيدان ساسي،2001،ص 8)

3- نظرية التوقع (Expectoncy volue theory):

وضع أسس هذه النظرية **فكتور فروم** (**victor from**) وتفترض أن الإنسان يستطيع إجراء عمليات عقلية كالتفكير قبل الإقدام على سلوك محدد ، وأنه سوف يختار سلوكا واحدا بين عدد من بدائل السلوك الذي يحقق اكبر قيمة لتوقعاته، من حيث النتائج ذات النفع التي ستعود عليه وعلى عمله، ويلعب عنصر التوقعات دورا مهما في جعل الإنسان يتخذ قرار في اختيار نشاط معين من البدائل العديدة المتاحة.

أشار ماهر أن دافعية الفرد لأداء عمل معين من البدائل محصلة لثلاث عناصر هي :

- توقع الفرد أن مجهوده يؤدي إلى أداء معين.
- توقع الفرد أن هذا الأداء هو الوسيلة للحصول على عوائد مادية.
- توقع الفرد أن العائد الذي يحصل عليه ذو منفعة وجاذبية له.

إن العناصر الثلاثة السابقة أو التوقع والوسيلة والمنفعة تمثل عملية تقدير شخصي للفرد، وأنه باختلاف الأفراد يختلف التقدير فيما يشعر به الفرد، وعليه فإن هذه العناصر الثلاثة تمثل عناصر إدراكية.

4- نظرية شيل وميرفي (Shell & Murphy) :

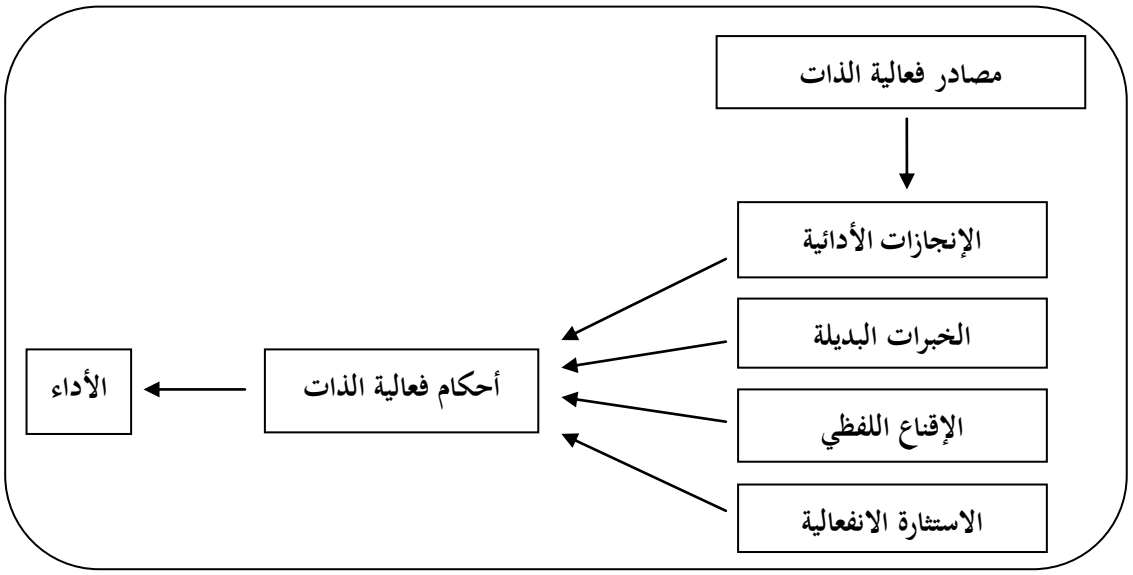
يشير **باجارس** (**pagores،1996،542**) إلى أن فعالية الذات عبارة عن ميكانيزم ينشأ من خلال تفاعل الفرد واستخدامه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة، وهي تعكس ثقة الفرد بنفسه وقدرته على النجاح في أداء هذه المهمة، أما توقعات المخرجات أو الناتج النهائي للسلوك، فهي تتحدد في ضوء العلاقة بين أداء المهمة بنجاح وما يتصوره الفرد عن طبيعة هذه المخرجات، أو الوصول إلى أهداف السلوك، وبينت النظرية أو التوقعات الخاصة بالفعالية الذاتية عند الفرد، تعبر عن إدراكه لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالأداء أو المهمة المتضمنة في السلوك، وتنعكس على مدى قدرته على استخدامها في تلك المواقف، وفعالية الذات لدى الأفراد تنبع من سماتهم الشخصية العقلية والاجتماعية أو الانفعالية. (ولاء يوسف،2016،ص 30-31)

من خلال استعراضنا للنظريات السابقة يتبن أن فعالية الذات تمثل جزء من إدراك الفرد واعتقاداته، كما أنها نتاج تفاعل بين الفرد وبيئته، تؤثر فيها الخبرات الماضية، وتنعكس على خبرات الفرد المستقبلية إيجابا أو سلبا بناء على أثر الخبرات السابقة، ويختلف الأفراد في فعاليتهم الذاتية مثلما يختلفون في اعتقاداتهم، وأن هذه الاعتقادات والأحكام هي التي تحرك الأفراد وتمثل فعاليتهم الذاتية، وهي محددات لسلوكهم، ونجد أن **باندورا** قدم نظريته متكاملة لفعالية الذات، موضحا كيفية تكوينها وتأثيرها على السلوك الإنساني، كما بينت تلك النظريات أن البيئة الفيسيولوجية أو الانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيرا عاما على الفعالية الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية والمعرفية والعصبية لدى الفرد، لأنها جزء من سمات شخصية الفرد.

ثامنا: مصادر فعالية الذات:

إقترح **ألبرت باندورا** (**1997**) أربعة مصادر لفعالية الذات، والشكل رقم (01) هذه المصادر وعلاقتها بأحكام فعالية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء.

الشكل رقم (01): يبين مصادر فعالية الذات عند باندورا



المصدر: (ولاء يوسف،2016،ص 32)

1- الإنجازات الأدائية

يعتمد هذا المصدر على الخبرات التي يعيشها الفرد، فالنجاح عادة يرفع توقعات الفعالية، بينما الإخفاق المتكرر يخفضها، ويتطلب الإحساس بالفعالية القوية، خبرة في التغلب على العقبات من خلال بذل الجهد والمثابرة المستمرة المتواصلة. (ولاء يوسف سهيل،2016،ص 32)

والنجاح في مهمة سابقة يولد النجاح في مهمة لاحقة، وعليه ما يحققه الفرد من انجازات في الأداء يعد أكثر المصادر تأثيرا في الفعالية الذاتية، لذلك فالأداء الناجح يرفع توقعات الفعالية الذاتية للفرد، أما الإخفاق في الأداء فيؤدي إلى خفضها ، والنجاح في الأداء يرفع الفعالية بما يتوافق مع صعوبة المهمة والأعمال المطلوب إنجازها من الفرد مثلا: اجتياز الفرد لامتحان ذي صعوبة مرتفعة يزيد من فعالية الفرد لذاته، الأمر الذي يحدث إذا اجتاز امتحانا ذا مستوى بسيط. (دودو صونيا،2017،ص 27)

2- الخبرات البديلة:

ويعني هذا المصدر (التعلم بالملاحظة) أو التعلم بالنموذج وملاحظة الآخرين، فمن خلال هذا المصدر يمكن أن تكتسب الاعتقادات في فعالية الذات من الملاحظة أو الترجمة لسلوك الآخرين، فيعكس الشخص ذلك السلوك على خبراته السابقة، ويسلك بطريقة مماثلة في مواقف مشابهة، فملاحظة الآخرين وهم ينجحون تزيد من فعالية الذات لدى الشخص الملاحظ، كما أنه إذا لاحظ الشخص أن الآخرين يفشلون في عمل مشابه لما يقوم به، على الرغم من الجهد الكبير الذي بذلوه، فإن حكم الشخص الملاحظ على قدراته الخاصة ومهاراته سينخفض، والتعلم بالملاحظة يؤتي أفضل ثماره عندما يكون نموذج الشخص الذي يقوم بالسلوك مشابها للملاحظ في الوضع الاقتصادي والجنس والثقافة والحالة الاجتماعية. (خليفة قدور،2017،ص 93)

3- الإقناع اللفظي:

يرى **باندورا** أن الإقناع اللفظي يعني الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والإقناع بها من قبل الفرد، أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين تكسبه خوفا من الترغيب في الأداء أو الفعل، ويؤثر على سلوك الشخص أثناء محاولاته لأداء المهمة، وأن الإقناع الاجتماعي له دور مهم في تقديم الإحساس بفعالية الذات. (النفعي فؤاد،1430،ص 64)

كما يشير هذا المصدر إلى عمليات التشجيع والتدعيم من الآخرين، أو ما يسمى بالإقناع الاجتماعي، فالآخرون في بيئة التعلم يمكنهم إقناع المتعلم لفظيا عن قدراته على النجاح في مهام خاصة، وقد يكون الإقناع اللفظي داخليا حيث يأخذ الحديث الإيجابي مع الذات.

ويذكر **جابر عبد الحميد (1990)** أن تأثير هذا المصدر محدود ومع ذلك فان الإقناع اللفظي في ظل الظروف السلبية يتمكن من رفع فعالية الذات، ولكي يتحقق ذلك ينبغي أن يؤمن الفرد الشخص القائم بالإقناع والنصائح أو بالتحذيرات التي تصدر عن شخص موثوق به، لما لها من تأثير اكبر في فعالية الذات من تلك التي تصدر عن شخص غير موثوق به وان يكون النشاط الذي ينصح الفرد بأدائه في تحصيل هذا الفرد السلوكية على نحو واقعي، وذلك لأنه لا يوجد إقناع لفظي يستطيع أن

يغير حكم شخص على فعاليته وقدراته على القيام بعمل يستحيل أداؤه، في ظل مقتضيات الموقف الفعلي. (المصري نيفين ،2011،ص 54-55)

4- الاستثارة الانفعالية:

يذكر **باندورا** أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الصعبة بصفة عامة، والتي تتطلب مجهودا كبيرا وتعتمد على الموقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية، وهي مصدر أساسي لمعلومات فعالية الذات وتؤثر عليها، والأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفسيولوجية في الحكم على فعاليتهم، فالقلق والاجتهاد يؤثران على فعالية الذات، والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء، كما يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة، وعليه هناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيرا في رفع فعالية الذات وهو ظروف الموقف نفسه. (عطية مصبح مصطفى ،2011،ص 43)

يذكر **عبد الحميد جابر** في هذا الصدد أن معظم الناس تعلموا الحكم على ذاواتهم من خلال تنفيذ عمل معين، في ضوء الاستثارة الانفعالية فالذين يظهرون خوفا شديدا أو قلقا حادا يغلب أن تكون فعاليتهم منخفضة، وان معلومات الاستثارة ترتبط بعدة متغيرات منها: (عبد الحميد جابر، 1990،ص 455)

- **مستوى الاستثارة:** فالإشارة الانفعالية ترتبط في بعض المواقف بتزايد الأداء.
- **الدافعية المدركة للاستثارة الانفعالية:** فإذا عرف الفرد أن الخوف أمر واقعي، فإن هذا الخوف قد يرفع فعالية الشخص، ولكن عندما يكون خوفا مرضيا فان الاستثارة الانفعالية عندئذ تميل إلى خفض الفعالية.
- **طبيعة العمل:** إن الاستثارة الانفعالية قد تيسر النجاح للإعمال البسيطة، ويغلب أن تعطل الأنشطة المعقدة.

تاسعا: تأثير فعالية الذات على السلوك الإنساني

معتقدات الفعالية الذاتية تحدد كيف يشعر الناس، كيف يفكرون وكيف يتحفزون ويتصرفون، هذه المعتقدات تنتج أثار سلبية متنوعة، حيث يرى **باندورا** أن الإحساس بفعالية الذات من طرف الأفراد يؤثر على طريقة التفكير والسلوك من خلال أربع عوامل داخلية أساسية هي: (دودو صونيا،2017،ص 38-39)

1- العوامل المعرفية (processus cognitifs): يرى **باندورا** أن الفرد من خلال قدرته على التفكير، يستطيع التنبؤ بالأحداث ومعرفة العوامل المؤدية إلى وقوع هذه الأحداث، فكثير من الوضعيات في الحياة اليومية تعتمد على الاستدلال من طرف الأشخاص، لتقييم الأحداث وتنظيم السلوك الإنساني، وكل فشل في العمليات المعرفية الاستدلالية يضعف من فعالية الذات، وهذا على عكس الأشخاص الذين لديهم مرونة في الشعور بالفعالية الذاتية، والذين يكونون أكثر استعادة للشعور بالفعالية الذاتية في حالات الفشل، إذا فتأثير فعالية الذات على السلوك يظهر من خلال القدرة على التنبؤ والاستدلال لتنظيم وضبط السلوك، أي أن الشعور بفعالية الذات يؤثر في النشاط المعرفي للفرد.

2- عوامل الدافعية (processos de motivation): من خلال نتيجة تأثير الشعور بفعالية الذات على تنظيم وضبط السلوك، فإنه يجب على الأفراد التمتع بقدر من الدافعية التي تسمح لهم بالوصول إلى نتائجهم المرجوة، وكلما تمتع الفرد بقدر عالي من فعالية الذات كلما كانت لديه دافعية كبيرة لتحقيق أهدافه، بمعنى أن فعالية الذات تزيد من دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة والعزيمة ووضع الأهداف، وتعديل كمية الجهود للوصول إلى الأهداف المرجوة.

في المقابل فإن الوضعيات التي ترافقها حالات من الشك وعدم الثقة في القدرات، أي إحساس ضعيف بفعالية الذات تجعل الأفراد لا يبذلون جهد،ا لرفع الصعوبات والتحديات التي تواجههم وبالتالي يحصلون على نتائج ضعيفة.

3- عوامل انفعالية (processus affectifs): يمكن أن تواجه الأشخاص في حالات ووضعيات صعبة، ففي هذا الإطار فإن إحساس بفعالية الذات يكون له تأثير على كمية الضغط والقلق والحالات الانفعالية الأخرى، والأفراد الذين يحسون أنفسهم قادرين على مواجهة الوضعيات الصعبة، لا يضطربون انفعاليا في هذه الوضعيات، بينما نجد الأفراد الذين لا يتمتعون بفعالية ذات عالية، يتأثرون بسهولة بحالات الضغط والقلق في الوضعيات الصعبة التي تواجههم، فالإحساس بفعالية الذات يسمح للفرد بتعديل الطريقة التي من خلالها يدرك ويعالج معرفيا وضعية مدركة على أنها مهددة.

4- عوامل ذات صلة بالاختيار (processus de selection): بإمكان الأفراد التأثير في حياتهم من خلال تعديلهم وضبطهم لبيئتهم، فالإحساس بفعالية الذات له دور في اختيار الفرد للبيئة التي يريد أن يتفاعل معها، فالأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم لا يتفاعلون جيدا مع بيئتهم، في المقابل فإن الأفراد ذو فعالية الذات عالية تكون لديهم اختيارات كثيرة، بعض هذه الاختيارات تكون لها نتائج جيدة في حياة الفرد خاصة لما تتعلق (الاختيارات) بالمجال المهني.

ويرى **باندورا (1986)** نقلا عن (يخلف 2001،ص 35) أن فعالية الذات هي الآلية المعرفية، التي من خلالها تمارس العوامل النفسية والاجتماعية تأثيرها على الممارسة الصحية، وقد تعمل فعالية ذات الفرد على تنظيم كل من نشاطه النفسي الاجتماعي وعاداته الصحية بطرق عدة:

- من خلال تأثيرها على ما يختاره الفرد من نشاط في حياته اليومية.
- من خلال تأثيرها على مستوى طبيعة تفكيره وتصوراته للواقع.
- من خلال تأثيرها على مستوى المثابرة في مواجهة الصعوبات المتكررة.
- من خلال تأثيرها على الجهد المبذول للوصول لهدف معين في حياته المهنية والشخصية.
- من خلال تأثيرها على الضغط الذي سيعاني منه الفرد لدى مواجهته مطالب المحيط وتحدياته.

خلاصة الفصل

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل حول فعالية الذات، نستخلص أن الفعالية الذاتية من المتغيرات الإيجابية والتي يجب التركيز عليها في الدراسات والبحوث النفسية، نظرا لارتباطها بالصحة النفسية، إضافة إلى أنها متعلقة بمعتقدات الأفراد حول قدراتهم على القيام بسلوكيات معينة، في تحدي المواقف الصعبة والمعقدة، كما أن الفعالية الذاتية تتغير تبعا لأبعادها الثلاثة والمتمثلة في قدر الفعالية والعمومية إضافة إلى القوة، وعليه تعتبر الفعالية الذاتية من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية.

الفصل الثاني: التنمر المدرسي

تمهيد

أولا: تعريف التنمر المدرسي

ثانيا: تاريخ التنمر المدرسي و مدى انتشاره في المدارس

ثالثا: بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري

رابعا: النظريات المفسرة للتنمر المدرسي

خامسا: أشكال التنمر المدرسي

سادسا: أسباب التنمر المدرسي

سابعا: العناصر المشاركة في التنمر المدرسي وخصائصهم

ثامنا: أثر السلوك التنمري

تاسعا: الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي

تمهيد

تعد ظاهرة التنمر من أكثر المشكلات المدرسية التي تحدث في الخفاء، تؤثر سلبا على الطلاب المراهقين سواءا كانوا متنمرين أو ضحايا بشكل خاص، وعلى النظام المدرسي بشكل عام، فالتنمر هو التسلط و التهكم و الاستبداد من قبل شخص أو عدة أشخاص موجه إلى شخص أو عدة أشخاص مستضعفين، وقد يكون هذا السلوك جسديا أو لفظيا أو عاطفيا أو نفسيا، ينتج عنه الشعور بالألم و الخوف و انعدام الثقة وضعف تقدير الذات، ونتيجة لما يحدثه هذا السلوك من تأثيرات سلبية مختلفة نفسية و اجتماعية و اضطرابات شديدة، حظي هذا الأخير في البلدان الغربية و العربية بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله و أنواعه والفئات المشاركة فيه و العوامل المؤثرة فيه، وخلصت إلى بناء برامج علاجية للحد أو الخفض من سلوك التنمر في الوسط المدرسي، وهذا ما سنعرضه بالتفصيل في هذا الفصل.

أولا: مفهوم التنمر المدرسي

جاءت ترجمت الكلمة الإنجليزية (Bullying) إلى اللغة العربية بعدة مصطلحات في العديد من الدراسات، فبعض الباحثين يستعملون مصطلح المشاكسة و المضايقة، و البعض الأخر فضل استعمال مصطلح الإستقواء لترجمة نفس المصطلح، أما البعض الأخر تناول مصطلح التنمر كترجمة لمصطلح (Bullying)، أما في بحثنا الحالي فقد اعتمدنا على مصطلح التنمر المدرسي ترجمة لكلمة (School Bullying)

1- مفهوم التنمر لغة:

يعرف التنمر لغويا بأنه تشبه بالنمر، يقال (نمرَ نمرا) كان على شبه نمر، وهو أنمر وهي غراء، (نمر) فلان: هـ، أي غضب وساء خلقة، (وتنمر) لفلان أي تنكر له وتوعده بالإيذاء. (الدسوقي،2016،ص 9)

2- مفهوم التنمر اصطلاحا:

- يرى **رجبي ووسلى** (**Rigby & Slee,1993**): أن التنمر ظلم أو اضطهاد متكرر، يكون جسميا أو نفسيا لشخص أقل قوة من جانب شخص أخر أكثر قوة أو مجموعة من الأشخاص ،ويختلف الظلم الذي يحدثه التنمر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمر ناتج عن عدم توازن في القوة بين المتنمر و المتنمر عليه (الضحية)، بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الاضطهاد (نفس المرجع،ص 9)

- هو إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيا أو نفسيا أو عاطفيا أو لفظيا، وتتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو الجسمي بالسلاح و الابتزاز، أو مخالفة الحقوق المدنية أو الاعتداء و الضرب أو العمل ضمن عصابات، ومحاولات القتل أو التهديد كما يضاف إلى ذلك التحرش الجنسي. (الصبحين،2013،ص 8)

2.1 تعريف التنمر المدرسي

- يرى **Leung** (**2009**) : أن التنمر نوع من السلوك العدواني، وبما أن هذا النوع من السلوك يحدث في المدرسة يتم تضمين على أنه نوع من العنف المدرسي، سببه التنشئة الاجتماعية للطلبة، و التربية الأسرية و الثقافية السائدة لدى الطلاب، وهذا يحدث عندما تستخدم الأسرة السلوك العدواني في حل مشاكلها، وبالتالي تعلمه من قبل الأطفال و استخدامه مع الآخرين عند اتصالهم بالبيئة المدرسية.(رشا منذر مرقة،2014،ص 15)

- يقصد بالتنمر المدرسي تعرض طالب غير قادر على الدفاع عن نفسه، بصورة متعمدة ومقصودة ومتكررة لمدة طويلة، من قبل طالب أقوى منه للأذى الجسدي أو اللفظي أو المعنوي، ويتضمن هذا الأذى أنماط السلوك المباشر مثل المضايقة والسخرية والركل والتهديد والوعيد والتوبيخ والشتائم، وقد يتخذ التنمر شكلا غير مباشر عن طريق الإبعاد والإقصاء المقصود من جماعة الصف أو جماعة الأقران. (نورة سعد القحطاني،2015،ص 89)

- **عرفت قطامي والصرايرة** (**2009**) الطالب المتنمر على أنه الطالب «الذي يقوم بشكل متعمد بإيذاء طالب أخر أو التسبب بتخويفه وإرعابه من خلال التهديد بالاعتداء، ويكون في وضع أفضل من الضحية، سواءا كان أكبر حجما أو عمرا أو قوة، وتكون لديه نية الإيذاء والتسبب بالألم النفسي والجسدي للضحية، ويجد متعة في ذلك ويهدد دائما بعدوان تال، ويمارس الغطرسة والاحتقار للضحية». (قطامي والصرايرة،2009،ص 30)

- يعرف التنمر أو الاستئساد أو الإستقواء على انه أفعال سلبية متعمدة ومتكررة وطوال الوقت، و يمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا أو التهديد،التوبيخ،الإغاظة،الشتم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل: التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة بقصد وتعتمد على عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته. (أبو الديار.2012.ص 17)

♦ **عرفت الجمعية الطبية الأمريكية** (2002) التنمر المدرسي على «أنه سلوك عدواني يهدف إلى إحداث ضرر أو ضيق، ويحدث مرارا وتكرارا على مر الزمن، ويحدث في العلاقة التي فيها خلل في توازن القوى، ومن المهم أن نلاحظ أن البلطجة كشكل من أشكال إساءة معاملة الأقران، تحدث نتيجة إساءة معاملة الأطفال والعنف المنزلي». (عبد الرحمان مقبل،2018،ص 32)

من خلال التعاريف السابقة يتضح أن التنمر هو شكل من أشكال السلوك العدواني، وهو مجموعة من السلوكيات العدائية السلبية، تسبقها نية مقصودة ومتعمدة ومتكررة من قبل تلميذ يسمى (المتنمر) تجاه تلميذ لأخر يسمى المتنمر عليه (الضحية)، ويكون المتنمر في وضع أفضل من المتنمر عليه سواءا في الحجم أو القوة، يشتمل على جانب استعراضي للقوة والسيطرة والرغبة في التحكم وإخضاع الضحية في إطار علاقة غير متوازنة، ويتخذ صور متعددة منها ما هو لفظي كالسب والشتم والتنابز بالألقاب المبنية على الجنس أو العرق، أو نفسية كالتجاهل وعزل الضحية عن الأقران والسخرية، ومنها ما يكون بشكل جسدي كالضرب والدفع والجروح أو التحرش، مما يسبب الألم النفسي والجسدي للضحية وتخويفه والتقليل من تقديره لذات.

1- تاريخ التنمر المدرسي و حجم انتشاره في المدارس

يعد التنمر من أهم المشكلات التي تعاني منها المدارس في جميع أنحاء العالم لأنها، أصبحت مشكلة ذائعة الانتشار في المدارس، حيث باتت المؤسسات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة، فضلا عن المتنمرين و الضحايا خاصة و على الوسط المدرسي عامة، والتنمر ليس بالموضوع الجديد كما يتوقع البعض، ولكنه ظاهرة يرجع الاهتمام بها إلى ما قبل الربع الأخير من القرن الماضي، كما تشير **قطامي والصرايرة** (**2009**) أن أولى الدراسات في هذا الموضوع قام بها (**Bid well**)، ومن ثم توسعت الاهتمامات به في دول الإتحاد الأوروبي واليابان والولايات المتحدة الأمريكية والبلدان العربية وحتى في الجزائر، عبر مختلف الهيئات المهتمة بالتربية و التعليم.

1.1 تاريخ التنمر المدرسي

لقد شغلت قضية العدوان الإنسان منذ فجر التاريخ، حيث شغل بال رجال الدين و الفلاسفة وعلماء البيولوجية والأنتربولوجية وعلماء النفس و السياسيين، وقلّما نجد فيلسوف أو عالما 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 إلى الأطر الفلسفية والإصلاحية والقضائية إلى مجال البحث العلمي.(قطامي وصرايرة،2009،ص 15)

والتنمر كأحد أشكال السلوك العدواني أعتبر هو الأخر ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات، منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشري حيث يمارسونه بأشكال مختلفة و بدرجات متفاوتة، و تظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وعلى الرغم من أن السلوك التنمري (Bullying Behavior) موجودا في المجتمعات البشرية منذ القدم، إلا أن البحث في هذا الموضوع حديثا نسبيا، ويعد السلوك تنمرا عندما يشمل هجوما نفسيا ولفظيا وبدنيا غير مستثار على الضحية (victim)، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي السنتين تقريبا، حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم أولى للتنمر، ينمو تدريجيا ويستمر حتى يصل إلى الذروة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية، ويستمر خلال المرحلة الإعدادية ثم يبدأ بالهبوط تدريجيا مع نهاية المرحلة الثانوية، وقلما يوجد سلوك تنمري في المرحلة الجامعية باستثناء السخرية. (الدسوقي،2016،ص 5)

كانت بداية ظهور مفهوم التنمر (Bullying Concept) لدى تلاميذ المدارس، حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين السلوك و البيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشاط و ممارسة هذا السلوك، والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، التي تترك انعكاساتها على كل من المتنمر والضحية، على الرغم من أن سلوك التنمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا إن الباحثين المهتمين بالعلاقات الاجتماعية 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** (**Alweus**) و بالتحديد عام 1991م ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار و أطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده ووضع أساس تنظيري له.(بهنساوي،علي حسن،2015،ص 14).

2.2 حجم ومدى انتشار ظاهرة 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)، واستجابة 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 مابين (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 و نشر مهارات التأقلم .(قطامي والصرايرة،2011،ص 11)

وانتشرت هذه الظاهرة على صعيد عالمي، فقد أشارت دراسة أمريكية إلى أن (16%) من أطفال المدارس يتعرضون لأشكال مختلفة من سلوكيات التنمر، كما أشارت الدراسة أيضا إلى انه ينتشر بصورة كبيرة في صفوف السادس والسابع والثامن في استراليا، حيث تعرض (50%) من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (11-15) سنة للتنمر، كما أن التنمر لا ينحصر في دين أو ثقافة أو مجموعة عرقية معينة، بل هو موجود في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ففي اليابان (15%) و في استراليا و إسبانيا (17%) وفي الدول الإسكندفانة (15%) و (20%) في انكلترا و كندا. (أسماء عبد المحسنين،2014 ،ص 72)

أشارات نتائج بحوث **ألويس** (**Alweus،1991**) إلى أن الذكور هم أكثر مشاركة في التنمر مقارنو مع الإناث، وأن (69%) من الإناث يكن ضحايا للتنمر مابين الصف الخامس وفي الصف السابع، وأن من (15-20%) يتنمر عليهن الذكور والإناث معا، وأن بنسبة أكثر من (80%) من الضحايا الذكور يتنمر عليهم من الذكور، ويرى أن الذكور أكثر تنمرا من الإناث من (3-4) مرات في التنمر المباشر (التنمر الجسمي)، وبالمقابل تستخدم الإناث المتنمرات التنمر الغير المباشر مثل التجاهل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية والاستثناء من المجموعة (الإقصاء) والتنمر اللفظي (توجيه الشتائم والسب). (سايحي سليمة،2019،ص 84)

كما أشارت الإحصائيات أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم مابين (12و 18) سنة قد تعرضوا بنسبة ما يقارب (1,2) مليون حالة عنف وتنمر في المدرسة خلال سنة (1998م)، ففي دراسة **باتريستا** (**patricia**) تشير إلى الوضع الذي تعيشه المدرسة الأمريكية في السنوات الأخيرة من خلال الأرقام التالية: (حويتي أحمد،2006،ص 28-29)

- 18 % من تلاميذ الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل مدارسيهم.
- 18% من التلاميذ صرحوا أنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب الى 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).
- 33% من أساتذة التعليم الثانوي الذين خضعوا للمسح يعتقدون أن سلوكيات التلاميذ السيئة قد أثرت على عملية التدريس.
- 19% من الدرسين الذين شملهم المسح صرحوا بأنهم تعرضوا إلى إساءات شفوية من قبل التلاميذ.
- 8% من المدرسين صرحوا بأنهم تعرضوا للتهديد وأصيبوا بجروح.
- 2% من المدرسين صرحوا بأنهم هجموا داخل المدرسة.

ويتعرض أيضا ما نسبته (10%-15%) من جميع الأطفال في العالم للإستقواء، أو أنهم رأوا أفراد يتعرضون للإستقواء في المجالات المختلفة الجسمية أو النفسية أو اللفظية أو الجنسية.
(الصبحين والقضاة،2016،ص12)

وقد كشف **المجلس الوطني للتعليم الثانوي** عن أرقام مروعة حول تنامي العنف بالمؤسسات التربوية في سنة (2011م)، حيث جعلت الجزائر تتصدر دول المغرب العربي بخصوص انتشار هذه الظاهرة، باعتبار (60%) من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدائية وذلك بالاعتداء على ما يقارب (5) ألاف 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)، و حوالي (3) ألف حالة سرقة و (20) ألف حالة عنف جنسي وما يعادل (9) ألاف حالة ضرب بين التلاميذ. (بوطورة كمال،2017،ص 155)

وفق إحصائيات **الدرك الوطني** (2015م) من خلال القضايا المعالجة من طرف وحدات الدرك الوطني، في مناطق إقليم اختصاص 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 مابين (18و 30) 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 وبنسبة تصل إلى (62%). (شريفي هناء،2018،ص 1026)

2- المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري

إن مصطلح التنمر يتداخل مع مفاهيم ومصطلحات 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 أراء الدارسين والمهتمين في هذا المجال، وتبعا لاختلاف الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها وسنعرض فيما يلي مفهوم كل مصطلح:

1.2 العدوان: عرفه **باندورا (1973)**: على أنه «سلوك يحدث نتائج مؤدية أو تخريبية أو يتضمن السيطرة على الآخرين جسميا أو لفظيا، وهذا السلوك يتعامل معه المجتمع بوصفه عدوانا»، وعليه حدد ثلاث معايير يتم في ضوءها الحكم على السلوك العدواني بأنه عدوان و هي: .(القمش مصطفى،2007،ص 203)

- **المعيار الأول:** خصائص السلوك ذاته إهانة، ضرب، تخريب.
- **المعيار الثاني:** شدة السلوك.
- **المعيار الثالث:** خصائص كل من الشخص المعتدي و المعتدي عليه.

وعليه فالتنمر درجة هينة من العدوان، فالعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص أخر أو نحو الذات لفظيا أو جسديا، وقد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي و النفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الأخر، 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.(أبو الديار،2012،ص 30)

2.3 العنف: يشير **بومان** (**Bauman،2008**): إلى أن سلوك التنمر قد يؤدي إلى العنف إلا انه 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 والاستمرار وعدم التوازن في القوة، بين المتنمر والمتنمر عليه (الضحية) وكلها شروط أساسية لتحديد ماهية التنمر. (مظلوم مصطفى،2007،ص 87)

العدوان سلوك يقصد به المعتدي إيذاء الآخرين، وتطلق صفة العدوان على أشكال محددة من السلوك (كالضرب والصدم مثلا)، أو على أشكال معينة من الحوادث الانفعالية أو كليهما، أو على الظواهر المرافقة للحوادث الاجتماعية (كالغضب والكره)، أو على مضامين دافعة (كالغرائز والدافع)، ولا يتضمن مفهوم العدوان سمات سلبية كالميل إلى المشاجرة والسيطرة والصراخ، وإنما يتضمن سمات إيجابية كالثقة بالنفس والحزم والتوكيد وقوة الإرادة.

قد يتداخل مفهوم العنف و العدوان تدخلا كبيرا، فالعنف هو صورة من صور العدوان بين الأفراد ينتمون إلى جماعات مختلفة، ويحكم هذا العدوان أشكال التنافس والصراع بين الجماعات، و للعدوان منافذ كثيرة وغالبا ما يتعرض للتحويل.(الصوفي، وقاسم المالكي،2012،ص 157)

يشير **زايد وأخرون** (**2002**) إلى أن العلاقة بين العنف و العدوان تكون من خلال مسارين، **المسار الأول**:شدة الفعل و**المسار الثاني**: عامل الظهور والعنف يكون واضحا 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.(المرجع السابق،ص 157)

3.3 المشاغبة: هناك من عرف المشاغبة على أنها تنمر يشمل جميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، والتي تمارس من قبل أحدهم ضد الأخر(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 : (سوليفان وأخرون،2017،ص 20)

- 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 و العبارات وتكرار الهجمات الجسدية على الآخرين.
- يتم من قبل فرد واحد أو مجموعة أفراد.

4.3 المضايقة: تعرف المضايقة على أنها تعرض التلميذ لكلام سيء و جارح أو سخرية من طرف تلميذ أخر أو مجموعة تلاميذ، وقد يتعدى ذلك إلى الضرب أو الركل أو التهديد أو الحبس داخل غرفة، ولا يمكن أن تعتبر هذه التصرفات مضايقات إلا إذا حدثت باستمرار، وتعذر 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 الأخر. (غماري فوزية،2012،ص 38)

والجدول رقم (1): يشير إلى أشكال المضايقة بين الأقران:

	المضايقة المباشرة	المضايقة غير مباشرة
المضايقة اللفظية	السخرية، استثارة الأخر بكلام غير لائق، التنابذ بالألقاب	نشر و ترويج الإشاعات
المضايقة الجسدية	الضرب، الركل، الصفع، تحطيم أو سرقة أملاك الآخرين	إقناع صديق و دفعه للاعتداء على أحدهم لصالح المعتدي
المضايقة غير اللفظية وغير جسدية	التهديد، إشارات و إيماءات بذيئة و جارحة	عزل البعض عن المجموعة و التلاعب بالصدقات و تهديد عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي كالفيسبوك و البريد الإلكتروني

من خلال ما سبق يتضح أن العدوان هو بمثابة المظلة التي تحتوي باقية الممارسات الغير مرغوب فيها، كالتنمر و العنف و المضايقة و المشاغبة، فكلها تجمعها سلوكات عدائية إيذائية، إلا أن الأمر في حقيقته يجب التفريق والتميز بين المفاهيم المتشابهة حتى لا يؤثر على كفاءة البحث العلمي والخلط بين المفاهيم.

رابعا : النظريات المفسرة للتنمر المدرسي

تعتبر مشكلة التنمر المدرسي من بين المشكلات السلوكية الحديثة وأخطرها نسبيا، من حيث الطرح و الدراسة، يمكن تفسيره من خلال عدد من الاتجاهات النظرية المفسرة للسلوك العدواني بشكل عام،وفي ما يلي عرض لأهم النظريات التي سعت إلى تفسير السلوك التنمري من بينها :

1- النظرية التحليلية (التحليلي النفسي) لسيغموند فرويد S.Freud :

يعد سيغموند فرويد مؤسسا ورائدا لمدرسة التحليلي النفسي، يرى أن سلوك التنمر هو نتاج للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين و عقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارّة أو مؤلمة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكراته 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 الانفجاراات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تنمر، أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر 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،2016ً،ص94).

ويفسر السلوك التنمري في ضوء هذه النظرية بأن التلميذ المتنمر يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صنيعة والدين يسلطان عليه ألوان من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة لها نموذجا عدائيا أب يمارس العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته، وبالتالي فإن الطفل يتواجد مع أبيه ويكون سلوكه التنمري ما هو إلا تواجدا مع نموذج والدي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين. (الدسوقي ،2016 ،ص 30)

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 الليبيدو النرجسي.(منذر رشا مرقة،2013،ص 34).

2- نظرية الإحباط – العدوان – (frustration aggression theory)

لقد أكد كل من **دولارد و ميلر** أن العنف والعدوان (**dollerd.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 التنمري والعنف تختلف بكمية الإحباط التي يعانيها الفرد، إن الشعور بالضيق وإعاقة إشباع الرغبات البيولوجية أو النفسية تثير لدى الفرد الإحباط، مما يولد لديه سلوكا عدوانيا بالتالي فإن سلوك العدوان هذا ما كان ليحدث لو لم يكن هناك شعور بالإحباط.(مغار عبد الوهاب،2015،ص 519)

وتقدم نظرية الإحباط – العدوان – تعديلا للوضع الغريزي، وتبعا لهذه النظرية تستبدل الغرائز بالدوافع كعوامل داخلية محددة للعدوان، والتي تعتبر استجابات احتمالية عالية للأوضاع الإحباطية، فالإحباط يحث دافع العدوان الذي بدوره يحول السلوك ليميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، وهذا بدوره يقلل من شدة دافع العدوان، وتبعا لهذا التحليل فإن الأفراد المحيطين بدرجة كبيرة من خلال العقاب الشديد من الوالدين أو الفشل المستمر في المدرسة أو نقص العمل يتوقع أن يظهروا استياء وعدائية. (الصوفي،و قاسم المالكي،2012، ص 158)

3- نظرية التعلم الاجتماعي (sociam learning theory)

من أهم روادها **باندورا** (**bandura**) 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 الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفقائهم وحتى النماذج التليفزيونية، ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على سلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة لعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط. (الصبحين، القضاة،2013،ص 51)

لقد بين باندورا العوامل التي تساعد على استمرار السلوك العدواني في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي وهي على النحو التالي : (العتيبي، وآخرون،2015،ص 95)

- **التدعيم المباشر الخارجي**: المتمثل بامتداح الوالدين أو المجتمع لسلوك الفرد العدواني.
- **تعزيزات الذات**: إذ يرى المعتدي أن سلوكه يجلب له نفعا يحقق له مصلحة أو لأفراد أسرته.
- **التدعيم البديل**: المتمثل برؤية الفرد لمكاسبه المادية التي تحصل عليها المعتدي، وتخلصه من الأضرار المحتملة فيحاول هذا الفرد 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 التنمر 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 والتنمر، ومن ثم يمكن القول بأن التنمر هو حالة نمذجة لسلوك نموذج متنمر سواءا كان الأب أو الأخ أو المعلم أو الرفاق. (الدسوقي،2016،ص 32)

4- النظرية السلوكية

تؤكد هذه النظرية على مبدأ هام في اكتساب السلوك، حيث أن الفرد يتعلم سلوك معين وفق مبادئ معينة، حيث تعتبر العدوان سلوك قابل للتعلم و التطبيق من الأفراد، وقد أفترض **سكينر** في نظريته (الاشتراط الإجرائي) أن الإنسان يتعلم سلوكه بالثواب أو العقاب، عن طريق التعزيز لاستجابته والذي يعاقب عليه، وينطبق هذا على السلوك العدواني فالإنسان عند ما يسلك سلوكا عدوانيا، وتمت معاقبته عليه سوف يتوقف عن تكرره له، بينما عندما يشجع عليه أو يتسامح معه على سلوكه سوف يقوم بتكراره. (قطامي،الصرايرة،2009،ص 86)

كما يؤكد أصحاب هذه النظرية أن السلوك متعلم، ويمكن اكتسابه وفقا لقوانين ومبادئ التعلم، حيث يعتقد **دولارد وميلار** أن السلوك الذي يتسم بالعدائية يعود إلى الإحباط، فالفرد الذي يفشل في تحقيق أهدافه أو مواجهة مشكلاته يضطرب ويشعر بالغضب والقلق ويلجأ إلى الأساليب العدائية. (العدلي راهبة،2012،ص 267)

يرى السلوكيون أن التنمر شأنه شأن أي سلوك، يمكن اكتشافه وتعديله وفقا لقوانين التعلم، ولذلك ركزت بحوث ودراسات السلوكيين في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها، وهي أن السلوك برمته يكتسب من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني، قد تم تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور استجابة العدوانية كلما تعرض لموقف الضبط.(منذر رشا مرقة،2013،ص30-31)

5- النظرية الفيزيولوجيه

يرى ممثلو الاتجاه الفيزيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، ويرى فريق أخر بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم، زادت نسبة حدوث السلوك العدواني أو الدائية، أما بالنسبة لافتراضات التحليل النفسي فقد ينفع معها مثلا توجيه السلوك العدواني نحو أهداف أكثر إنسانية وهكذا. (الصبحين والقضاة،2016،ص 50-51)

وتشير هذه النظرية إلى أن السلوك الإنحرافي ولاسيما التنمرن يرجع إلى عوامل بيولوجيه في تكوين الشخصية، وهو تعبير طبيعي عن عدد الغرائز المكبوتة لديه، وأن التعبير عن التنمر والعنف لازم لاستمرار المجتمع الإنساني، لأن كل العلاقات الإنسانية يحركها من الداخل هذا الشعور بالعدوان، لذلك نجد أن التلاميذ المتنمرين يتصفون بالقوة الجسمية عن الضحايا، مما يجعل هؤلاء التلاميذ يستمتعون بممارسة هذا السلوك على الآخرين، كما يوجد لدى هؤلاء التلاميذ المتنمرين استعدادات وراثية تجعلهم يميلون إلى التنمر والاعتداء على أقرانهم. (الدسوقي،2016،ص 33-34)

6- النظرية البيولوجية (**biological theory**)

تركز النظرية البيولوجية في تفسيرها لسلوك التنمر على وجود علاقة بين هذا السلوك من جهة وشذوذ الكروموسومات والاضطرابات العصبية الهرمونية من جهة ثانية، إذ وجد كل من **فير كوكو**(**vierikko**)، **بولكينين** (**pulkiknen**)، **كابريو و فكين** (**kaprio & verken**) أن الإرتباط في السلوك التنمر بين التوائم المتطابقة أعلى منه بين التوائم غير المتطابقة، كما وجد كل من **أروماري** (**aromri**)، **وليندمان** (**lindman**)، **وأريكسون** (**eriksson,1999**) علاقة ارتباطية إيجابية (أو طردية) بين سلوك التنمر، من جهة وتركيز هرمون تستوسيترون (testosterone) من جهة ثانية.(بني يونس محمود ،2016،ص 120)

كما فسرت المدرسة البيولوجية سبب زيادة التنمر لدى الذكور منه أكثر لدى الإناث، فقد رأت هذه المدرسة أنه يوجد علاقة بين هرمون الذكورة والتنمر، فقد أشارت إلى أن متغير مستوى هذه الهرمونات يؤثر على سلوك الفرد وخاصة هرمونات الذكورة (testosterone)، فهي مرتفعة بطبيعة الحال لدى المجرمين من الرجال المتورطين في الجرائم العنيفة، و ذلك بعكس النساء حيث أن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبه النساء من جرائم القتل، ولاسيما في المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع معدل هرمون الذكورة. (منذر رشا مرقة،2016،ص 35)

ويرى **ماسلو** أن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال لابد من أن تتوفر فيها خمسة أنواع من الضروريات، وذلك لينشاؤا نشأة صحية ويتكيفوا اجتماعيا بصورة سليمة عندما ينضجون، وهذه الأشياء الضرورية تتمثل: (الصبحين, والقضاة، 2016، ص53)

أولا: الضروريات و الحاجات الفسيولوجية

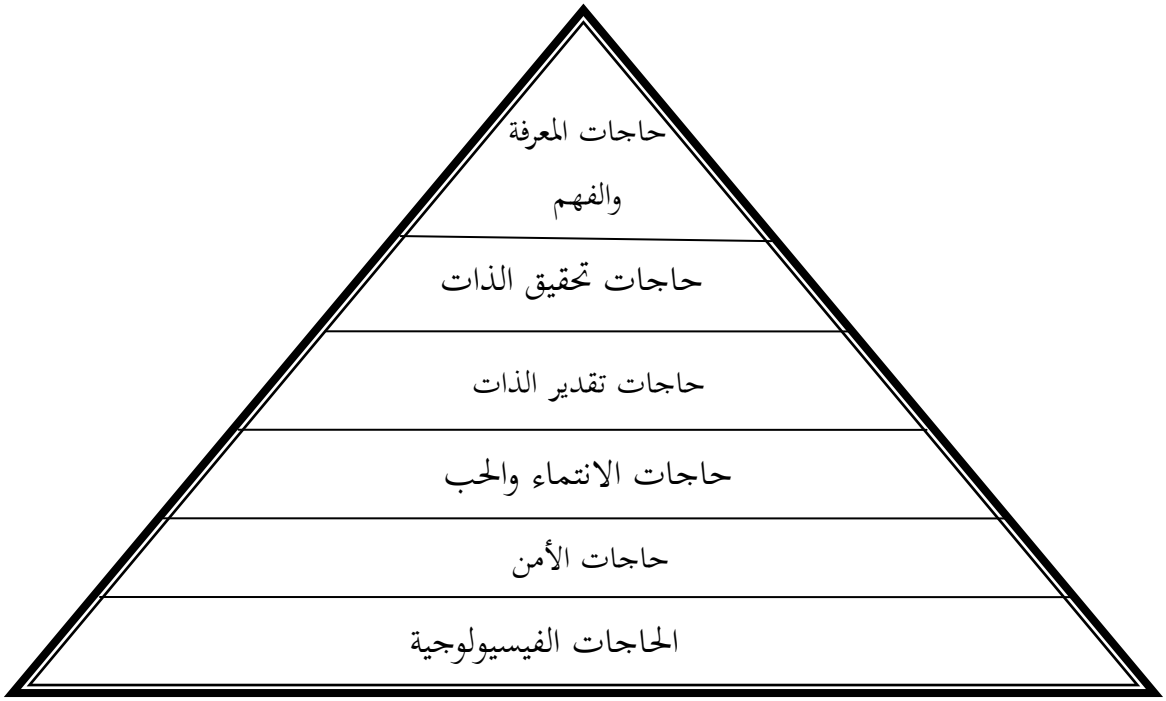
ثانيا: الأمن من التهديدات الجسدية و النفسية

ثالثا: الحاجات الاجتماعية والأساسية مثل مشاعر الحب والقبول من قبل الآخرين

رابعا: الحاجات التي تساعد على تقدير الذات

خامسا: الحاجات التي تساعد على تحقيق الذات

سادسا: حاجات الفهم والمعرفة



الشكل رقم (02): يمثل هرم ماسلو للحاجات

من خلال ما سبق يتضح أنه إذا لم يشعر الأطفال بهذا الأمان الجسدي والنفسي والثقافي، سوف تتعرض قدراتهم لخطر شديد، ويرى ماسلو أن بإمكان الناس أن يحققوا قدراتهم الكامنة إذا ما تم الوفاء بالحاجات، ويعتقد ماسلو أن الخمس الضرورية السابقة إذا لم تتوفر فمن المحتمل أن يؤدي بالفرد إلى العزلة عن الآخرين أو السخرية، استنادا إلى نظرية ماسلو أن لكل شخص احتياجا فطريا، ويشير **أورنستين** للتجاوب مع الآخرين فإن لم ينل التلاميذ إشباعا لهذه الحاجة فسوف يرتكبون مسالك عدائية كالتنمر ويأتون بأفعال ضارة على غيرهم.

بعد استعراض لأهم النظريات والآراء المفسرة للسلوك التنمري، يمكن القول أنه على الرغم من تعدد تفسيرات النظريات للتنمر إلا أنها مكملة لبعضها البعض، حيث تناولت كل نظرية التنمر من جانب معين فمثلا: نظرية التحليل النفسي ترى أن سلوك التنمر هو نتاج للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا، أما نظرية الإحباط –العدوان– فسرت التنمر على أنه استجابة فطرية للإحباط فهو الذي يحث دافع العدوان، وهذا عكس ما جاءت به نظرية التعلم الاجتماعي والنظرية السلوكية اللتان فسرتا التنمر على أنه سلوك متعلم، أي مكتسب من خلال ملاحظة نماذج ومبادئ معينة يتعلمها المتنمر من الأشخاص المحيطين به أو البيئة التي يعيش فيها، أما النظرية الفيزيولوجية هي الأخرى رأت أن التنمر يظهر بدرجة كبيرة عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (تلف بالدماغ)، يعزى أنه السبب الرئيسي للسلوك العدواني أو التنمري، وأخيرا النظرية البيولوجية التي رأت أن سبب العنف بيولوجي في تكوين الشخص أساسا، كما أفادت أن التنمر يكون عند الذكور أكثر من الإناث سببه ارتفاع هرمون الذكورة (testosterone).

ثانيا: أشكال التنمر المدرسي وأسبابه

يحدث التنمر في المدرسة بأشكال ومظاهر متعددة ومختلفة، ويأتي هذا نتيجة لطبيعة العنف المعقدة والشكل الذي يتخذه والكيفية التي يطبق بها، ودرجة الخطورة التي يصل إليها والجهة المقصودة والهدف منه.

1- أشكال التنمر :

يتخذ السلوك التنمري أشكال متعددة من حيث شدة الإيذاء، يشمل على التنمر الجسدي و اللفظي والتنمر على الممتلكات والنفسي والتنمر الجنسي، ويعرض **جون (john,2006)** مجموعة من النماذج النمطية في التنمر المدرسي وهي كالتالي: (البنسهاوي.علي حسن،2015،ص 22)

- **النموذج الأول**: التنمر المدرسي الفردي (Serial Bullying): وهو في حالة متنمر أو معتدي يقوم بإيذاء فرد أو مجموعة من الأفراد وهذا النمط موجود بكثرة في المدارس
- **النموذج الثاني**: التنمر المدرسي الجماعي غير المتجانس (Multiple victimisation): عندما يقوم أكثر من متنمر أو معتدي بالتنمر المدرسي على الضحية وهو نوع حديث من التنمر المدرسي
- **النموذج الثالث**: التنمر المدرسي الجماعي المتجانس (The familial patterun): وهذا النمط يتضمن مجموعة من الأطفال المتنمرين من نفس العائلة و يمارسون التنمر المدرسي على فرد أو مجموعة من الأفراد.

كما قسمت خوج (2012) التنمر المدرسي إلى: (خوج حنان،2012،ص 187)

- **سلوك مباشر**: يعتمد على مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، إذ تتضمن هذا الشكل الموافق التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، أو تهديده والسخرية والاستهزاء والتقليل أو التحقير من شأنه، والتعليقات البذيئة وإهانة مشاعر الضحية ورفض التعامل معه.

- **سلوك غير مباشر**: يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراؤه والوقوف على أشكاله من خلال كتابة التعليقات الشخصية على الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه ونشر الشائعات والنظرات والإيماءات الوقحة.

يتخذ أيضا التنمر المدرسي أشكالا أخرى منها يرجح أنها الأكثر انتشارا في الوسط المدرسي وهي كالتالي:

1.1 التنمر الجسدي: يعد من أكثر أشكال التنمر المعروفة ويتضمن الضرب والدفع والبصق تجاه الآخرين وإتلاف ممتلكات الغير و المزاح بطريقة مبالغ فيها. (خوج حنان،2012،ص 194)

يتخذ التنمر أو الإستقواء الجسدي أشكال السلوك العدواني فهو استعمال القوة العضلية أو الاستعانة بوسيلة أخرى كالعصا والحجارة أو السلاح، هدفه هو إيذاء الأخر عن طريق الإصابة الجسمية للضحية فهو يتسبب في الجروح والكسور أو الحروق، ويمارس على كل فئات الأعمار وتتمثل مظاهر العنف الجسدي كمايلي: (بوطروة كمال،2017،ص 165- 166)

- **الضرب:** وهو كل ضغط أو مساس أو تأثير يصيب أنسجة جسم الإنسان أو مصادماتها بجسم خارجي دون أن يترتب عن ذلك قطع أو تمزيق في هذه الأنسجة، كالضرب باليد والصفع والركل بالقدم والقذف بالحجارة أو بأداة صلبة أو لوي الذراع والضغط على العنف واللكم والاحتكاك بجسم الضحية سواء ترك أثر أو لم يترك.
- **الجرح:** وهو كل تمزيق أو قطع يصيب أنسجة الجسم سواء كان سطحيا كقطع في الجلد أو كان باطنيا كتمزيق في أجهزة الجسم الداخلية أو الخارجية سواء كان التمزيق صغيرا أو كبيرا.

2.1 التنمر اللفظي (Bullying verbal) : يشمل السب والشتم والسخرية والتقليل من شأن الآخرين والابتزاز، والتحقير وانتقاد الآخرين انتقادا قاسيا، والتشهير بالأشخاص بصفات سيئة وتوجيه الإشاعات الاتهامات الباطلة، تقليب الوجه بمفردات الحديث البعدي المكرر والتهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة، وإطلاق الألقاب المبنية على الجنس أو العرق أو الدين أو الطبقة الاجتماعية. (قطامي.الصرايرة،2009،ص 23)

يؤثر التنمر اللفظي بشكل كبير على الصحة النفسية للضحية (المتنمر عليه) مع أنه لا يترك أثارا مادية واضحة، لأنه يقف عند حدود الكلام والإهانة وهو أيضا يصنف من بين أكثر أشكال العنف انتشارا، ويهدف هذا الشكل من العنف اللفظي إلى: (بوطورة كمال،2017،ص 163- 146)

- **الإقصاء:** والمقصود به أن يلجا إلى العنف اللفظي من اجل استبعاد الضحية.

- **التخويف:** والمقصود بذلك استعمال الجاني للعنف اللفظي من اجل إرهاب الضحية (المعتدي عليه) وبث الرعب فيه حتى يخافه.

- **العرقلة:** وهي منع الفرد أو مجموعة من الأفراد من مواصلة التقدم في المحادثة وتكون بالمقاطعة حيث يستعمل بموجبه الجاني العنف اللفظي لمقاطعة المتكلم أو لجوءه بطريقة الصد.

- **الحط من القيمة:** أي الحط من قيمة الأشياء وذوات الآخرين ويدرك من خلال استصغار الذات.

3.1 التنمر أو الاستقواء على الممتلكات (bullyin on the property): هو أخذ ممتلكات الآخرين بالقوة وتخريبها وإتلافها وسرقتها مع إنكار أخذها، من بين مظاهر التنمر على الممتلكات : (شريفي هناء،2018،ص 1027)

- **السرقة:** تعني الإستلاء على الممتلكات الآخرين سواء تم هذا الإستلاء في حضورهم أم في غيابهم، وهي تعني بذلك الإستلاء على أشياء لا تخصه والإستلاء على ما يملكه الآخرين بدون وجه حق.

- **الابتزاز:** قد يلجأ التلميذ المتنمر والعنيف إلى الإستلاء على الممتلكات الخاصة لتلميذ أخر مثل: الأقلام، الكتب، الآلات الحاسبة، ثم يهدده بأنه إذا بلّغ الأستاذ أو الإدارة أو الوالدان فإنه سيكون عرضة للضرب و الشتم.

4.1 التنمر النفسي (bullying psychological) :

يطلق عليه الباحثون التنمر الانفعالي (Emotional Bulliyng): يسعى فيه المتنمر إلي التقليل من شأن الضحية من خلال التجاهل والعزلة والسخرية والازدراء من الضحية، وإبعاد الضحية عن الأقران والتحديق في وجه الضحية تحديقا عدوانيا والضحك بصوت منخفض واستخدام الإشارات الجسدية العدوانية، ويعد هذا النوع من أكثر أنواع التنمر تأثيرا على الصحة النفسية للضحية. (الدسوقي،2016،ص 20)

كما يعد التنمر النفسي أو العاطفي أو الانفعالي شكلا من أشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من اجل إيذاء الآخرين والتأثير على تقبلهم بين أقرانهم وتخفيض من إحساس الضحية بذاتها وتقديره لها. (قطامي.صرايرة،2009،ص 20)

5.1 التنمر الاجتماعي:

أشار **روس** (**Ross،1998**) إلى أن العدوان الاجتماعي أو التنمر غير المباشر يتميز بتهديد الضحية بالعزل الاجتماعي، وتتحقق هذه العزلة من خلال مجموعة واسعة من الأساليب بما في ذلك نشر الشائعات ورفض الاختلاط مع الضحية، والتنمر على الأشخاص الآخرين الذين يختلطون مع الضحية، ونقد أسلوب الضحية في الملبس وغيرها من العلامات الاجتماعية الملحوظة مثل: عرق الضحية، الوالدين، العجز ...الخ. (العدلي راهبة،2012،ص 265-266)

ويتمثل التنمر الاجتماعي أيضا في التقليل من شأن الضحية وتخفيض درجة إحساسها بذاتها، ويشتمل على التجاهل والعزلة وإبعاد الضحية من الزملاء، والاستثناء من الأنشطة المدرسية أو الاجتماعية خارج المدرسة كالأنشطة الترويحية والرياضية والفنية.(الأسمر البنتان،2019،ص 114)

6.1 التنمر الجنسي (Bullying Sexual):

ويتمثل في سلوك الملامسة الغير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام، ويتخذ التنمر الجنسي شكل التحرش ومن أهم مظاهره ما يلي:(بوطورة كمال.2017،ص 171-172)

- **السلوك البصري**: ويعني الإيماءات و النظرات ذات الطبيعة الجنسية والتي تصدر من الشخص المقابل
- **السلوك الغير الشفهي (غير اللفظي)**: يتضمن عرض الصور والرسوم والإشارات و الحركات أللأخلاقية
- **السلوك اللفظي**: ويتضمن القوال والعبارات ذات الطبيعة الجنسية مثل: الملاحظات و التعليقات والخطابات سواء تمت عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف النقال أو الفيسبوك مثلا.
- **السلوك الجسدي**: وهي الأفعال ذات الطبيعة الجنسية التي تتضمن الملامسة الجنسية غير المرغوبة والتعرض للملاحقة أو إغلاق الطريق أو إعاقة الحركة ويتضمن أيضا التقبيل بالقوة، القرص، اللمس، التحسس لأحد أعضاء الجسم.

كما يمكن أن يكون التنمر اليوم أكثر تطورا من خلال الوسائل الحديثة كالانترنت مثل: إرسال رسائل عن طريق البريد الإلكتروني أو الهاتف الخلوي أو نشر إشاعات على صفحات الإنترنت وهذا ما يعطي مساحة إضافية للتنمر. (سايحي سليمة،2019، ص83)

2- أسباب التنمر المدرسي

ترجع مشكلة التنمر المدرسي إلى أسباب كثيرة منها ما يتصل بالحالة النفسية والشخصية للمراهق، ومنها ما يتصل بالبيئة الأسرية ومنها ما يتعلق بالأسباب المدرسية، قد تعمل كل منها بشكل مستقل وقد تتفاعل مع بعضها في تأثيرها على الشخص، ومن بين الأسباب التي تقف وراء السلوك التنمري ما يلي:

1.2 الأسباب الأسرية:

تستعمل بعض الأسر اللين والتسامح والتقبل لأفكار طفلها وطموحاته، وهذا يؤدي إلى أن يكون هذا الطفل اجتماعيا ومتعاونا ومخلصا ولطيفا يواجه الحياة بثقة، والبعض الأخر من الأسر قد ينشئ أولاده على التسلط والقوة والقسوة إذ يفرض الوالدين رأيهما على الطفل أو المراهق دون الاهتمام برغباته وميوله، وقد يستخدم الوالدين العقاب البدني والتهديد كأسلوب أساسي في التنشئة الاجتماعية، بالإضافة إلى تحقير الطفل والتقليل من شأنه مما يؤدي إلى تكوين شخصية خائفة خجولة تشعره بعدم الكفاءة، وتؤدي الأنماط الوالدية المتبعة في التنشئة إلى تدني في العلاقات الأسرية عند الطلبة المتنمرين، فقد ينتمي المتنمرين لأسر تمارس السيطرة والاستبداد ويكون فيها الأب سلطويا مهيمنا يمثل نموذجا للسيطرة، فيتعلم الأبناء أن التنمر هو الشكل الصحيح لضبط بيئتهم الاجتماعية، وقد تؤدي بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة إلى جعل بعض الأطفال عرضة للتنمر، فالأسر التي تبالغ مثلا في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم، وبالتالي يشعرون بقلق أكبر وعدم الاستقرار في مجموعات الأقران، وقد تفشل الأسر التي تهمل رعاية أبنائها في تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التي يتعرضون إليها، وبالتالي يصبحون ضحايا لتنمر أقرانهم، وقد تنتمي الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج عنه ضحية في البيت وضحية في المدرسة. (قطامي.صرايرة،2009،ص 152-153)

كما تلعب الأسرة بحكم أنها المكان الأول الذي يعمل على تكوين شخصية الطفل دورا هاما في تشكيل السلوك السوي والسلوك الغير السوي للتلميذ، حيث تساهم في نقل سلوكه العدواني إلى المدرسة التي قد يجد فيها متنفسا، وذلك بسبب اتجاهات الوالدين في التنشئة الأسرية ومن بين هذه الأنماط ما يلي: (بارور نوال،2015،ص 75-76)

1.1.2 التسلط الأسري:

يتمثل في فرض رأي الوالدين على الطفل دون إعطاء فرصة للطفل إن يفهم لماذا هذا الأمر عليه، ودون محاولة أحد الوالدين توضيح الموضوع للطفل ومحاولة إقناعه لماذا تم فرض ذلك، وهذا يقتل التفاعل بين أفراد الأسرة والتفاهم بينهم، مما يكبح رغبات الطفل حتى لو كانت هذه الرغبات مشروعة فيكبتها، فيجعله هذا يحس انه ذات وليس له الحق أن يختار او أن يقرر، وهذا يخلق في شخصية الطفل رغبة في كسر هذه الأوامر بعدوانيته وعنفه أو تنمو شخصيته ضعيفة وتنقصه الثقة في نفسه.

2.1.2 أسلوب التساهل: هو مسامحة الأبناء على قيامهم ببعض الأعمال والتصرفات غير المرغوب فيها وإعطاء الحرية لهم لممارسة فعاليات ونشاطات كافية من دون تقيد ويسلك الآباء مع أبنائهم هذا السلوك للأسباب التالية: (حسون سناء،2018،ص 179)

- حرمان أحد الأبوين من العطف والحنان في الصغر قد يدفعه إلى التسامح أو التساهل الزائد مع أبنائه، وكأنه يقول له لن أحرم أبنائي مما حرمت منه.
- يحدث التساهل على أنه نوع من التكوين العكسي بما كان يشعر به الآباء من كراهية لآبائهم وهم صغار، لذلك يتساهلون مع أبنائهم ليتجنبوا كراهيتهم.
- يحدث التساهل على أنه نوع من التعويض عن الوقت الذي يقضيه الأب أو الأم خارج المنزل في العمل ظنا منهما أن هذا يعد الأسلوب الأمثل في التعويض.

3.1.2 الإهمال الأسري: فالنبذ والإهمال والتذبذب تجعل الطفل يشعر بالنقص والعجز والحرمان من إشباع حاجاته، مما يدفعه ذلك للعدوان للحصول على ما يشبع حاجته والحصول على الانتباه مثلا، ويؤدي ذلك الحرمان والإهمال إلى إزاحة عدوانه عن مصدره الحقيقي إلى زملائه في المدرسة، ويدخل ضمن الإهمال الأسري ضعف الرقابة حيث أن عدم مراقبة الأولياء بسبب غياب أحدهم أو انشغالهم تؤدي بالطفل إلى ممارسة عدوانيته على الآخرين. (بارور نوال،2015،ص 75-76)

4.1.2 قلة التوافق الأسري: أي أن يختلف الوالدين في اتجاه تربية ابنهما مما يجعل الطفل في حيرة من أمره بين أوامر أمه وأبيه، وذلك يخلق لديه صراعا في داخله وإحباطات مستمرة تدفع به إلى إزاحة عدوانه إلى الخارج، في المدرسة أو الشارع أو على زملاءه أو الأشياء التي يصادفها في طريقه.

5.1.2 التفرقة بين الأولاد: ويقصد به عدم المساواة بين الأبناء جميعا والتفضيل بينهم بناءا على المركز أو الجنس أو السن أو أي سبب عرضي أخر، فتفرقة الوالدين في المعاملة أبنائهم تسبب الشعور بالغيرة وذلك مثلا بأن يحضا الأبناء الذكور بعناية ورعاية أكثر من الإناث، أو أن يفضل أحد الأبناء على الأخر لأي سبب من الأسباب، والشعور بالغيرة قد يقود بالطفل إلى التخريب أو الاعتداء على أخيه الذي يغار منه، ويظهر غضبه وقلقه بصورة واضحة وقد يترتب على هذا السلوك شخصية أنانية وحاقدة تعودت على الأخذ ممن حولها فهي دائما لا ترى إلا ذاتها واحتياجاته دون اعتبار أو انتباه لواجباتها نحو الآخرين.

2.2 الأسباب الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر فقد يكون تصرف طائشا أو سلوكا يصدر من الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوى عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم أو عدم سعادتهم في بيوتهم أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل وبعض المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر.(الصبحين والقضاة،2013،ص 43)

يرى الدسوقي أنه توجد مجموعة من الأسباب تجعل الطفل متنمرا منها: .(الدسوقي،2016،ص26)

- تدني مفهوم الذات والقصور في مهارات التواصل مع الآخرين.
- الشعور بالإحباط.
- عدم الثقة في الآخرين والرغبة في الانتقام وتحقيق العظمة لذاته.
- عدم القدرة على التحكم في الغضب وتحميل الآخرين نتيجة أخطاءه.

- مشاهدة الآخرين وهم يتنمرون مع عدم وجود العقاب أو الردع المناسب.
- مشاهدة البرامج التليفزيونية التي تعرض النماذج السيئة على أنها نماذج مسلية.
- انعدام الضوابط السلوكية وعدم مراقبة سلوك الأطفال والإشراف عليهم.
- مشاهدة الطفل لأحداث الجريمة والقسوة والعنف في التلفاز يؤثر على سلوكه ويجعله يتقبل سلوك الشغب أو التنمر كجزء من حياته الطبيعية.

3.2 الأسباب النفسية:

وهذه مبنية أساسا على الغرائز والعواطف والعقد النفسية والإحباط والقلق والاكتئاب، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، ويصبح التعلم غاية يراد الوصول إليها، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه، مما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر، سواءا على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتواتره، كما أن الأسرة التي تطلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته و إمكاناته قد يسبب هذا القلق للطالب، وقد يؤدي ذلك في النهاية للاكتئاب وتفريغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر.(خالد مقبل وسام،2018،ص 36)

4.2 الأسباب المدرسية:

قد تؤثر البيئة المدرسية على ظهور التنمر خاصة في المدارس الكبيرة، وتلك التي يديرها مدير يفتقد إلى النظام والانضباط، إذ تشكل مثل هذه البيئة تعزيزا لهذا السلوك، وفيما يتعلق بالتحصيل الدراسي، فقد أجريت دراسات متعددة لقياس هذا التحصيل للمتنمرين وضحاياهم، أين نجد الطالب المتنمر يعاني من قلة الفهم وتشتت الانتباه والإهمال والفشل في إيذاء الواجبات المدرسية والغياب المتكرر. (العدلي راهبة،2012،ص 244)

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرس والإحباط والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة واكتظاظ الصفوف بالطلاب وأسلوب التدريس الغير فعال، كل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباط ما يدفعهم بالقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر، وأيضا جماعة الرفاق والتي قد تؤدي أدوارا متعددة في إثارة السلوك التنمري أو تعزيزه، فقد تقوي الأطفال على غيرهم في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد المراهق في تقديره لذاته وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للمراهق. (الصبحين والقضاة،2016،ص 46)

كما تشمل أيضا العوامل المدرسية ثقافة المدرسة والمحيط المدرسي والمحيط المادي والرفاق، ودور المعلم وعلاقته بالتلاميذ، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سمعا وطاعة، فلابد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأيا مضادا بين تلاميذ الصف وبين باقي التلاميذ المدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التنمر، وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والخصائص النفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للتلاميذ، وضعف شخصية المعلم وعدم إلمامه بالمادة الدراسية، كل هذه العوامل قد تساعد على ظهور سلوك التنمر لدى التلاميذ، كما أن العلاقات المتوترة داخل المدرسة والإحباط والقمع للتلاميذ، وتكدس الفصول وأسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه عوامل تؤدي إلى الإحباط مما يدفع التلاميذ للقيام بسلوكيات التنمر.(الدسوقي،2016،ص 24-25)

5.2 الأسباب التكنولوجية: من أهمها:

1.5.2 الألعاب الإلكترونية العنيفة: اعتاد كثير من الأبناء على قضاء الساعات الطويلة في ممارسة ألعاب إلكترونية عنيفة وفاسدة على أجهزة الحاسب أو الهواتف المحمولة، وهي التي تقوم فكرتها الأساسية والوحيدة على مفاهيم مثل: القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون هدف تربوي، ودون قلق من الأهل على مستقبل هؤلاء الأبناء الذين يعتبرون الحياة استكمالا لهذه المباريات، فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم فيمارسون بها حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وهذا يمكن أن يكون خطر شديد وينبغي على الأسرة بشكل خاص عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والحد من وجودها، وكذلك على الدولة بشكل عام أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون، لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم، فلابد وأن تحاربها كما تحارب دخول المخدرات تماما لشدة خطورتها. (بنسهاوي علي حسين،2015،ص 17)

1.5.2 مشاهدة أفلام العنف: إن مشاهدة العنف في الأفلام لها قد زادت بصورة مخيفة وأن الأفلام المتخصصة في العنف الشديد، مثل أفلام مصاصي الدماء وأفلام القتل الهمجي دون ردع أو عقاب، فيستعين الطفل أو المراهق بمنظر الدماء ويعتبر أن من يقوم بذلك كما أوحى إليه الفيلم، هو البطل الشجاع الذي ينبغي تقليده، ولا يقتصر الأمر أيضا على أفلام الكرتون العنيفة التي يقضي الطفل أمامها معظم وقته، حيث تعتمد هذه الأفلام على القوة الخارقة الزائدة والتخيلية عن العمل البشري في تجسيد أثر القوة في التعامل بين أبطال الفيلم، ويسعون لشراء ملابس تشبه ملابسهم ويجعلون من صورهم صورا شخصية لحساباتهم على موقع التواصل الاجتماعي، وكثيرا ما يحتفظون بصورهم في غرفهم، ويتغافل كثير من الأهل عن هذا التقليد الذي يزيد من حدة العنف في المدارس، على انه الوسيلة الوحيدة لنيل الحقوق أو لبسط السيطرة.(العتيري،2018،ص 10)

3- العناصر المشاركة في التنمر المدرسي وخصائصهم

التنمر أو الاستقواء المدرسي علاقة ثلاثية، فهو عنف يلعب فيه كل طرف دورا خاصا، وتكون فيه علاقة المتنمر والضحية والمتفرج محورية، حيث يتمكن المتنمر من خلق علاقة تسلط على الضحية يجعل المتفرجين متواطئين في أفعاله، وعليه يمكن تصنيف الأفراد المشاركين في السلوك إلى ثلاث فئات ولكل فئة خصائص معينة وهي على النحو التالي:

1.3 المتنمرون (Bullies) : إن الطفل المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف أو يهدد أو يؤذي الآخرين، الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة ويجبرهم على فعل ما يريده بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد، وعادة ما يستخدم معظم الأطفال المتنمرين خوف الضحية وهم يسيطرون على الضحية من خلال حالة الخوف التي يضعونه فيها، ويقع الاعتداء عادة في المدرسة في الصف أو في أي مكان يلتقي فيه الطلاب كمجموعات مثل: ساحة المدرسة وفي أماكن البيع والشراء أو بالالتقاء في دورات المياه أو الممرات المنعزلة أو غرف تبديل الملابس ويمكن أن يقع التنمر خارج المدرسة في طريق العودة إلى المنزل أو في الملاعب أو في الموصلات العامة. (فيلد،2004،ص 51)

وأوردت (Dougherty,2007,p2) مجموعة من الخصائص تميز المتنمرين منها: (مقبل وسام،2018،ص41)

- يعانون من أعراض الاكتئاب
- يعانون من اضطرابات في الأكل
- الانخراط في تعاطي المخدرات
- الانخراط في السلوكيات القتالية
- الانخراط في السلوك الإجرامي
- يعانون من تدني التحصيل الدراسي

- يكون الآباء والأمهات يستخدمون أشمال عقابية في الضبط
- يستخدم الآباء والأمهات أشكالا عقابية بغرض الضبط
- يعيشون في بيئات قاسية
- أسرهم فقيرة
- لا يقتدون بالكبار
- انخفاض التكيف البيئي
- يكون الآباء استبداديون

2.3 الضحايا (victims): هم أولئك الأطفال الذين يكافئون المتنمرين ماديا أو عاطفيا عن طريق عدم الدفاع عن أنفسهم، ويذعنون لطلبات المتنمرين ومهاراتهم الاجتماعية قليلة لا يستخدمون المرح ولا ينضمون إلى جماعات، ويتفادون بعض الأماكن ويبتعدون عن المدرسة ويصنف الضحايا التنمر إلى صنفين:

- **الضحايا السلبيون (Passive victims)**: هم الأفراد الذين يتجنبون المواجهة وهم ضعفاء جسديا وهادئين ولا يشكلون أي تهديد أو مضايقة للآخرين، ولا يدافعون عن أنفسهم وينسحبون من الموقف أكثر مما يواجهون وردود أفعالهم سلبية.

- **الضحايا الناشطون (Reactive victims)**: وهم الذين يواجهون المتنمر بإظهار العدوانية نحوه ويقطعون عليه ممارسته ويردون الأذى بمثله، وهم يعادون أطفال آخرين من المتنمرين فهم يعوضون ضعفهم على غيرهم ويحاولون ثورة غضبهم نحو الآخرين وينجحون في ذلك

وأشار كل من حسين وحسين إلى أن الضحية هو تلميذ يتعرض بشكل متكرر ولفترة طويلة من الوقت للضر والإيذاء من المتنمر في صور مختلفة فهو ضعيف من الناحية الجسمية عن المتنمر ومن ثم لا يستطيع مواجهة سلوك الإيذاء الذي يتعرض له من جانب المتنمر فضلا عن خصائصه النفسية والاجتماعية التي تفرض عليه أن يكون ضحية.(حسين،حسين،2010،ص 307)

ويتميز الضحايا بمجموعة من الخصائص حددها (Dougherty,2007,p2) كالتالي: (مقبل خالد وسام،2018،ص 41)

- يعانون من أعراض الاكتئاب
- التفكير في الانتحار
- يعانون من مشاكل نفسية
- يعانون من اضطرابات في الأكل
- يعانون من مشاعر الوحدة
- يعانون من تدني انخفاض احترام الذات
- يعانون من القلق
- يكونون أقل شعبية من الأطفال الآخرين
- يقضون الكثير من الوقت وحدهم
- يعانون من الاعتداء على الأطفال
- يكون الآباء أقل استجابة وأقل دعما
- يعيشون في بيئات قاسية
- لا يستطيع أبإهم السيطرة على ظروفهم الاجتماعية
- يعانون من التغيب عن العمل
- يواجهون مشاكل صحية بدنية.

3.3 المتفرجون (bystauders)

هم الذين يشاهدون ولا يشتركون ولديهم شعور بالذنب بسبب فشلهم في التدخل، ولديهم خوف شديد ويطورون مشاعر بأنهم أقل قوة، ويبدون مشوشين في أغلب الأحيان ولا يعرفون الأصح من الخطأ، ولديهم ضعف في الثقة بالنفس واحترام ذات متدني ويشعرون بأنهم لكي يكونوا أكثر أمنا لا يعملوا شيئا. (الصبحين والقضاة،2016،ص 39)

وقد صنفهم **سوليفان وكلاوي** (**Sulliman،Cleary 2004**) إلى أربعة أنواع وذلك حسب طبيعة الدور الذين يقومون به. (عبد المحسنين أسماء،2014،ص 73)

- **الطلبة الأصدقاء:** وهم الذين يتفرجون عن المتنمر ويقومون بحماية المتنمر عند المساءلة وقد يساعدونهم
- **الطلبة المعززون:** وهم يدعمون المتنمر بالسكوت والرضا عما يحصل ولكنهم لا يشتركون معهم مطلقا
- **الطلبة المحايدون:** وهم الطلبة الذين يكونون بدرجة كبيرة من الحياد، ولا يكونون مع المتنمر ولا مع الضحية ويبعدون أنفسهم عما يحدث ولا يفعلون شيئا لدعم الضحية أو وقف المتنمر
- **الطلبة المدافعون:** وهم الذين يقومون بالدفاع عن الضحية رغم قدرتهم المحدودة في المواجهة وهم قليلون جدا

ثالثا : أثر السلوك التنمري على المراهق المتمدرس

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

1- أثر التنمر المدرسي على الضحية (المتنمر عليه):

1.1 أثر التنمر قصيرة المدى على الضحايا:

إن أثار التنمر مؤلمة ومهينة وقد تتسبب للضحايا بحالة من البؤس والضيق والارتباك، ويفقد هؤلاء التلاميذ احترامهم ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، بالإضافة إلى ذلك قد يتعرض الضحايا للإصابة البدنية، ويتأثر تركيزهم وإنتباهاهم في العملية التعليمية وربما يرفضون حتى الذهاب إلى المدرسة كي يتجنبوا

التعرض للتنمر، ومع الوجود الدائم للتهديد بالتنمر يشعر هؤلاء الأطفال بالقلق والافتقار إلى الأمان، كما يجدون صعوبة في تكوين صداقات مع من هم في مثل سنهم، ولا يستطيعون تكوين مهارات الاستقلالية، حيث يكونوا أكثر عرضة للاستغلال وقد تنقصهم مهارات الذات، والعديد من ضحايا التنمر تظهر لديهم أعراض بدنية نفسية مثل: الصداع وألام البطن، وفي بعض الأحيان يصل إلى الحط من قدر أنفسهم بمستوى متدني للغاية بحيث يرون أن الانتحار هو المخرج الوحيد لما هم فيه. (العتيري،2018،ص 15)

كما ينعكس التنمر بشكل سلبي على الأفراد المتعرضين له من الجانب النفسي والصحي والسلوكي في: (سايحي سليمة،2019،ص 89)

- يؤدي التنمر إلى مشاكل واضطرابات نفسية وعاطفية وسلوكية كالاكتئاب والشعور بالوحدة والانطوائية والقلق والإدمان وإيذاء النفس.
- كما يعاني من يتعرض للتنمر إلى صراع وألام بالمعدة وحالات من الخوف والذعر وقلة النوم أو النوم بكثرة.
- سوء العلاقات الاجتماعية وسوء الظن
- تدني التحصيل الدراسي بسبب ترك المدرسة أو كثرة التغيب
- يزداد انسحاب الفرد من الأنشطة الاجتماعية الحاصلة في العائلة أو المدرسة حتى يصبح إنسانا صامتا ومنعزلا.
- قد يوصل التنمر الضحية إلى الانتحار حيث أثبتت الدراسات أن ضحايا الانتحار بسبب التنمر في ازدياد مستمر وخاصة بعد دخول التنمر الإلكتروني إلى الصورة.
- ضعف تقدير الذات. (قطامي والصرايرة،2001،ص 26)
- عدم القدرة على السيطرة على النفس أثناء الغضب بالتالي ينجم عنه سلوك تدمير الذات.
- التعرض لمواقف الإحباط تحول دون وصوله إلى تحقيق أهدافه. (منذر مرقة رشا،2013،ص 24)

- الشعور بالضيق والتهديد والتوتر بدرجة مرتفعة تتجاوز ما لديه من إمكانيات كالقدرة على الاحتمال.
- ارتفاع سرعة ضربات القلب وزيادة ضغط الدم وزيادة نسبة السكر في الدم وزيادة معدل التنفس.
- الخوف من العقاب أو إحساسه بعدم الندية أو بسبب الرفض الاجتماعي عند الاعتداء علية.

2.1 أثار التنمر طويلة المدى على الضحايا:

إن التنمر المتواصل طوال سنوات المدرسة قد يسبب أيضا تأثيرات سلبية طويلة الأمد، على الضحايا تمتد إلى السنوات بعد مرحلة المدرسة، فضحايا التنمر يبدون في أولى سنوات حياتهم أكثر ميلا للاكتئاب ومن التقليل من قدر أنفسهم مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا للتنمر أثناء مرحلة الدراسة، لذلك يبدو من الضروري إيقاف التنمر 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 الدراسي وعدم الثقة بالنفس، 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،ص 22-23)

يؤثر التنمر على الضحية أيضا حيث يقوم هؤلاء الضحايا بالتمارض حتى لا يذهبوا إلى المدرسة، كما أنهم مشغولون عن متابعة الدروس داخل الصف بالتفكير في كيفية تجنب التنمر، وبما أن التنمر يترك أثارا سلبية في شخصية الضحية، لدرجة أن أصدقاء الضحية يحاولون أن لا يقيموا علاقة معه على اعتبار شخصية الضحية، حيث يعاني ضحية التنمر 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،ص 311)

2- أثار التنمر على المتنمر

يفشل عادة المتنمر 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، فهو يلوم الآخرين عندما تواجهه مشكلة ولم يتحمل المسؤولية سابقا، كما أنه لم يتعلم كيفية تحقيق رغباته. (القرى غولي،2008،ص 2484)

يؤثر التنمر على المتنمر أيضا من خلال: (سايحي سليمة،2019،ص 89)

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

في حين يرى حسين (2007) أن التنمر له أثار مادية إيجابية،حيث يستخدمه الفرد في تفريغ الصراعات والتوترات الداخلية، أو لحل الصراعات وإزالة العقبات التي تحول دون تحقيق أهدافه المشروعة، فالتنمر المتمثل في العدوان الإيجابي يمكن أن يدفع الفرد إلى حشد كل طاقاته لتخطي العقبات، وكذلك الإحباطات التي تقف في طريق إشباعه لحاجاته وأهدافه، كما يمكن للعدوان أن يدفع الفرد إلى تعديل بيئته الاجتماعية والمادية سعيا وراء التوافق بينهما. (منذر مرقة رشا،2013،ص 28)

3- أثر التنمر على المتفرجين

أثناء حدوث التنمر يمكن أن يتأثر التلاميذ المتفرجين به إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع من المشكلات الصحية والنفسية للفرد إلى تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل. (أبو الديار،2009،ص 29)

إن نسبة ما يقارب من (70 إلى 80%) من التلاميذ الذين ليسوا بمتنمرين أو من ضحاياهم، فالمتفرجين أيضا معرضون لأن يتأثروا بالتنمر 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 التنمر هذه، فإنه يتم خلق مناخ مدرسي تنبت فيه قيم العدوانية، ما يكتسب فيه المتنمرون أوضاعا ومكانة اجتماعية، وهو ما يؤدي إلى انتشار ثقافة التنمر بوجه عام في المجتمع. (العتيري،2018،ص16)

رابعا: الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي

1- دور الأسرة في مواجهة التنمر المدرسي:

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 تجاه الأشخاص المحيطين به، وهي المسؤولة عن تكوين أخلاقيات الفرد 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 الترهيب، أو بث القلق والخوف في نفوس الأطفال أو معاقبتهم أو عدم إشباع حاجاتهم العاطفية، وبعض الأسر تقوم بسوء معاملة الطفل من خلال إشعاره بأنه لا قيمة له أو أنه غير محبوب فيه أو سبه أو شتمه أو إهانته وهذا قد يحط من قيمته وثقته لنفسه والشعور بالخوف والإحباط، مما قد يميت فضيلة التعاطف مع الآخرين وسوء التوافق معهم، وبالتالي يمارس سلوكات عدوانية اتجاههم، كما نجد أيضا أن هناك ممن يعتبر أن مثل هذا السلوك ايجابي حميد

من أبنائهم، ويعتبرونه دلالة على نبوغ وتفوق أبنائهم في قيادتهم لأقرانهم 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 به إلى حد استخدام قدراتهم وإمكانياتهم 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،ص 175)

من أجل أن يكون التدخل الأسري فعالا في مواجهة هذه السلوكيات، يجب أولا التروي وعدم العجلة في الحكم على سلوك الطفل ووصفه بالتنمر، قبل أن تتضح الرؤية وتتم دراسته من جميع الجوانب، واستشارة جميع المدخلين في حياة الطفل من أجل بحث الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطفل، كانخفاض تحصيله الدراسي الذي يمكن أن يكون وراء سلوكه العدواني، وفي حالة ثبوت تنمر الطفل يجب مناقشته بهدوء وتعقل واستفساره حول الأسباب التي تجعله يسلك هذا المنحى تجاه أقرانه، وتوضيح مدى خطورة هذا السلوك وأثاره المدمرة على الضحية، وفي جميع الأحوال يجب تفادي وصف الطفل المعتدي بالمعتدي أو المتنمر أو أي نعت فادح أمام زملائه، لأن ذلك يمكن أن يأتي بنتائج عكسية وخيمة، كما يجب على الآباء عدم اختلاق الأعذار للطفل وتبرير أفعاله أمام المعلمين والزملاء ،من جهة أخرى سعي التحكيم فيما يشاهده الطفل في التلفاز وتذكير الأطفال بوجوب احترام مشاعر الآخرين، بمناسبة عرض أشخاص مشاهدة الآخرين يتعرضون لمواقف مضحكة أو محرجة وإقناعهم أن هذه الأمور غير مسلية، وشرح شعور الآخرين إذا ما كانوا ضحايا لمثل هذه التصرفات وعموما ينبغي على الوالدين التعامل مع الموضوع بجدية لأن الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين عادة ما يواجهون مشاكل خطيرة في حياتهم المستقبلية، وقد يواجهون اتهامات جنائية، وقد تستمر المشاكل في علاقاتهم مع الآخرين، أما في حالة إذا ما كان الابن ضحية للتنمر، فيجب على الوالدين إبلاغ الإدارة والشروع في تعليم الطفل مهارات تأكيد الذات ومساعداته على تقدير ذاته، من خلال تقدير مساهماته وإنجازاته، وفي حال كان منعزلا اجتماعيا بالمدرسة فيجب إشراكه بنشاطات اجتماعية تسمح له بالاندماج مع الآخرين وبناء ثقته بنفسه. (سايحي سليمة،2019،ص 90-91)

ويكمن دور الأسرة في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي والحد منها من خلال المقترحات التالية: (عبد العزيز سعيد،2004،ص 285)

- رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية
- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجاته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية
- استمرار 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

2- دور الإدارة المدرسية في مواجهة التنمر المدرسي:

تعلب المدرسة دورا أساسيا لا يقل أهمية عن دور الأسرة، في مجابهة والتصدي للسلوك التنمري، 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 التنمر، 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 التنمر في البيئة المدرسية من خلال: (عطاري والموسى،2015،ص 75)

- إجراء مسح شامل على التلاميذ في المدرسة لمعرفة مدى حجم مشكلة التنمر في المدرسة

- تشجيع الآباء على المشاركة والإسهام بدور فعال في العملية التعليمية والمساندة في الأنشطة والمشروعات المدرسية واستقبال الآباء الذين يبلغون عن التنمر والإصغاء لهم واتخاذ الإجراءات الملائمة لدراسة هذه البلاغات وحلّها على مستوى المدرسة.
- زيادة الاهتمام 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 أمن وإيجابي لكل أفراد المدرسة
- تدعيم التواصل والتفاعل المباشر بين الآباء والمدرسة للتأكد من أن التلاميذ يعيشون في بيئة مدرسية أمنة.
- عقد مؤتمرات وندوات واجتماعات أو نشرات دورية خاصة في المدرسة لدراسة ومناقشة مشكلة التنمر والآثار المترتبة على الضحايا من جراء سلوكيات التنمر، وإجراء أبحاث ودراسات عن أسباب حدوث السلوك التنمري وطرق مواجهتها.
- زيادة المراقبة والإشراف على سلوك التنمر من قبل المعلمين داخل المدرسة وخاصة الأماكن التي يحدث فيها التنمر.
- تعزيز السلوكات الإيجابية والاجتماعية التي تصدر عن التلاميذ في المدرسة.
- وضع قواعد وإجراءات عقابية محددة وواضحة ضد التلاميذ المتنمرين، ويتمثل ذلك في الحرمان المؤقت والإبعاد وسحب المعززات عن التنمر.
- إجراء وتطبيق الاختبارات النفسية على التلاميذ، ولذلك لتحديد ما إذا كان هناك تنمر أو لا يوجد.
- إجراء حوارات ومناقشات جادة مع التلاميذ المتنمرين وضحايا التنمر على حدا لأن مواجهة التلميذ المتنمر أمام أقرانه قد يؤدي إلى زيادة التنمر.
- عقد لقاءات ومناقشات بين أولياء أمور التلاميذ المتنمرين، وكذلك أولياء أمور الطلبة الضحايا داخل المدرسة.

- تشكيل مجلس من المعلمين والإداريين وأولياء الأمور لبعض التلاميذ إضافة إلى المرشد النفسي أو الطلابي بالمدرسة على أن يتولى مناقشة مشكلة التنمر وكيفية مقاومتها والتغلب عليها.
- تطوير المناهج الدراسية بحيث تعمل على تدعيم قنوات التواصل والصّداقة بين التلاميذ وبينهم وبين المعلمين

3- دور المرشد التربوي في الحد من التنمر المدرسي:

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 التنمري، ومن الأساليب التي يمكن للمرشد التربوي اتخاذها للحد من السلوك التنمري ما يلي: (الزبون،الزغلول،2016،ص 20)

- إعداد برامج تربوية لتدريب التلاميذ على المهارات السلوكية الايجابية كتقدير الذات ومهارات الاتصال الفعالة التي تتحكم في إدارة الغضب عند التلاميذ و الحوار البناء.
- تعزيز البناء الديني و القيمي عند التلاميذ و غرس روح التسامح والمحبة واحترام مشاعر الآخرين والتعايش معهم.
- تفعيل الأنشطة المدرسية غير المنهجية من مسابقات رياضية وثقافية وفنية ورحلات للحد من السلوك التنمري.
- عقد لقاءات مع المعلمين وأولياء الأمور حول الطرق والأساليب الواجب إتباعها مع التلاميذ المتنمرين والتركيز على التعزيز الايجابي مع الطلبة.
- إكساب الطلبة مهارات الاستغلال الأمثل لأوقات الفراغ من خلال ممارسة بعض الهوايات والأنشطة والألعاب المفيدة.

- إجراء دراسات وأبحاث تساهم في التعريف بالتنمر وكيفية التصدي له والحد منه للطلبة والمعلمين وأولياء الأمور.
- استخدام الوسائل العلمية وتقنيات التعلم المتوفرة في المدرسة للحد من السلوك التنمري.
- تفعيل برامج الإذاعة المدرسية للتعريف بأضرار التنمر وكيفية التصدي له.
- استخدام المسرح المدرسي لتوضيح الآثار الناجمة عن ممارسة التنمر وما يعانيه الطالب الضحية أمام الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وتضمنه حوارات تهدف إلى الحد من السلوك التنمري عند التلاميذ.
- تعميق التعاون والتواصل بين المدرسة والمجتمع المحلي بهيئته ومؤسساته وأفراده لتقديم الدعم والمساعدة لتقديم ما يلزم للحد من السلوك التنمري عند التلاميذ.

4- دور المعلم في الحد من التنمر المدرسي:

يؤدي المعلم دورا بارزا في الحد من التنمر المدرسي 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 التنمري أو الإستقوائي وذلك من خلال: (القمش مصطفى،2007،ص 221)

- تعريف التلاميذ بأهم القواعد والقوانين الصفية مثل: الانضباط والتقيد بمثل هذه القواعد والقوانين والتأكد من فهمها
- تعزيز الطلاب الذين يتقيدون بهذه القوانين والتعليمات من خلال استخدام أنواع وأشكال التعزيز المختلفة
- السماح بمدى معقول من الحركة داخل القسم وعدم كبت حريتهم في الحركة نهائيا
- المراقبة والمتابعة المستمرة من قبل المدرس بحيث يشعر التلميذ أن المعلم متواجد دائما.
- اهتمام المعلمين بظاهرة التنمر وعدم الاستهانة بها من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات اللازمة عن التنمر ، ومناقشة ذلك من خلال منهج دراسي معد والاستفادة من وسائل التكنولوجيا

لعرض بعض الأفلام المتعلقة بمشكلة التنمر وتوضيح أن هذا السلوك مرفوض. (الزغلول والزبون،2016،ص 20)

- يجب أن يدرب المعلمون على ضرورة اتخاذ إجراء قوي عندما يلاحظ ويشاهد سلوكا تنمريا كي يعرف الطالب المتنمر بأنه لا مكان لمثل هذا السلوك في المدرسة.
- العناية بالأنشطة الطلابية كالرسم والكتابة والمسرح المدرسي ولعب الدور، وذلك لفهم عملية الإستقواء ومعرفة ما يشعر به كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه والمتفرجين من حدوث التنمر.

خلاصة الفصل

نستخلص مما سبق عرضه في هذا الفصل عن التنمر المدرسي أنه سلوك عدواني، يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، وهو سلوك يسبقه قصد ونية مضمرة في إيذاء وإيلام الآخرين ويكون بصفة مستمرة ومتكررة لفترة من الزمن، على اختلاف أشكال السلوك التنمري من نفسي إلى لفظي أو جسدي أو اجتماعي، وهذا التعدد أعطى مساحة إضافية للتنمر، ولهذا اختلفت الرؤى والتعريفات وأسباب هذا السلوك، لما يخلفه من أضرار سلبية على المتنمر نفسه وعلى ضحيته وعلى البيئة المدرسية ككل كالهروب من المدرسة وعدم الشعور بالأمان والاستقرار والخوف، كل هذا يفرض اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لضبطه أو التخفيف منها.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة المنهجية

تمهيد

أولا: الدراسة الاستطلاعية

ثانيا: الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة

2- حدود الدراسة

3- مجتمع البحث

4- عينة الدراسة

ثالثا: أدوات جمع المعلومات والبيانات

رابعا: الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة

خامسا: الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

يمتاز البحث العلمي بخطوات علمية منهجية يجب مراعاتها باختيار الإجراءات المناسبة التي يجب مراعاتها للوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم، وسنتطرق في هذا الفصل إلى عرض الإجراءات المنهجية المعتمدة في دراستنا الحالية، والتي تتضمن المنهج المتبع وعينة الدراسة ومواصفاتها ومعرفة مدى كفاءة أدوات القياس وخصائصها السيكومترية عن طريق الدراسة الاستطلاعية، ثم عرض إجراءات الدراسة الأساسية والأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية.

1- : الدراسة الاستطلاعية

تعد الدراسة الاستطلاعية الخطوة الأولية التي يساعد الباحث على إلقاء نظرة استكشافية من اجل 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 أهداف الدراسة
- وتحديد العينة وأسلوب اختيارها
- وتقدير الوقت اللازم والمناسب للتطبيق عليها
- التأكد من الشروط السيكومترية (الصدق والثبات) لأدوات الدراسة
- تحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة للدراسة.

وبعد حصولنا على ترخيص من قسم **علم النفس وعلوم التربية** توجهنا إلي متوسطة (العمري بوجمعة) بهدف التعرف أكثر على عينة الدراسة وتحديد خصائصها بشكل دقيق؛ ولتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة قمنا باختيار عينة عشوائية من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وهم تلاميذ السنة الرابعة متوسط. قوامها (20) تلميذ وتلميذة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(02): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية

المتوسطة	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
العمري بوجمعة	10	10	20

2- الدراسة الأساسية

1.2- منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج الصحيح لكل مشكلة يعتمد على طبيعة المشكلة نفسها ومدى استجابته لموضوع الدراسة، والمنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج **المنهج الوصفي**، حيث عرفه **عمار بوحوش (2007)** «أنه المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوّضح خصائصها، أما

التعبير الكمي فيعطيها وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى ». (عمار بوحوش،2007،ص 145)

2.2- حدود الدراسة

يقوم الباحث باختيار عينة وزمان ومكان دراسته، الذي يعد بمثابة الأرضية التي يطبق فيها أدوات دراسته، وتتمثل الحدود البشرية والحدود الزمانية والحدود المكانية للدراسة الحالية كما يلي:

- **الحدود البشرية:** أجريت الدراسة على عينة من التلاميذ للسنة الرابعة متوسط قوامها (105) تلميذ وتلميذ، (50) ذكور و (55) إناث.
- **الحدود الزمانية:** تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الثاني من الموسم الدراسي (2019) و (2020)م.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء هذه الدراية بمتوسطة "العمري بوجمعة بلدية سوق لخميس" و"متوسطة ياحي عبد الرحمان بلدية المقراني" ولاية البويرة.

3.2- مجتمع وعينة الدراسة

- **مجتمع الدراسة:**

مجتمع الدراسة هو المجتمع الذي نسحب منه العينة، وهو عبارة عن مجموع الأفراد الذين يشاركون في صفات وخصائص محددة، حيث عرفه **محمد خليل عباس وآخرون (2007)**: «هم جميع الأفراد والأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث أن يعمم عيها نتائج الدراسة». (خليل عباس وأخرون،2007،ص 217)

ومجتمع بحث الدراسة الحالية هو مجموع تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطة "العمري بوجمعة بلدية سوق لخميس" و"متوسطة ياحي عبد الرحمان بلدية المقراني".

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث

الجنس / المؤسسة	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
العمري بوجمعة (1)	58	65	123	%65
ياحي عبدالرحمان (2)	25	40	65	%35
المجموع	83	105	188	%100

يتضح من خلال الجدول أن المؤسسة رقم (03) تتكون من (58) ذكور و(65) إناث المسجلين بالسنة الرابعة متوسط، حيث بلغت نسبة المسجلين (65%)، أما المؤسسة رقم (2) تتكون من (25) ذكور و(40) إناث المسجلين بالسنة الرابعة متوسط، حيث بلغت نسبة المسجلين بها (35%).

♦ **عينة الدراسة:**

هي مجموعة جزئية من مجتمع البحث، وممثلة لعناصر المجتمع أفضل تمثيل، بحيث يمكن تعميم نتائج تلك العينة على المجتمع بأكمله. (خليل عباس وأخرون،ص 217)

وعينة الدراسة الحالية عينة عشوائية

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة في كل مؤسسة

الجنس / المؤسسة	الذكور	الإناث	المجموع
العمري بوجمعة	32	36	68
ياحي عبدالرحمان	14	23	37

أخذنا في اختيارنا لأفراد العينة النسب الحقيقية لمجتمع الدراسة

4.2- أدوات الدراسة

لكي يستطيع الباحث جمع البيانات والمعلومات حول دراسته يلجأ إلى عدة أدوات وأساليب، وتتمثل أدوات الدراسة الحالية في مقياس الفعالية الذاتية ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين.

1.4.2 الأداة الأولى: مقياس فعالية الذات:

- **وصف المقياس:**

الذي أعده محمود كاظم محمود (2008)، حيث أعده بما يناسب البيئة العراقية وطلبة المرحلة الثانوية، حيث كان القياس في صورته النهائية مكونا من (33) فقرة مقسمة إلى(17) فقرة موجبة و(16) فقرة سالبة، كما هو موضح في الشكل التالي:

الجدول رقم (05): يمثل توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس فعالية الذات

الرقم	العبارة	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	الموجبة	29،28،27،25،14،23،22،21،20،19،18،12،11،8،7،6،4	17
02	السالبة	33،32،31،30،26،17،16،15،14،13،10،9،5،3،2،1	16

استعمل الباحث (3) بدائل هي (تنطبق علي تماما، تنطبق علي قليلا، لا تنطبق عليا أبدا)، وأعطيت الأوزان (1،2،3) للفقرات الإيجابية وتعكس الدرجات للفقرات السالبة، حيث قام البحث باستخراج الخصائص وذلك بحساب الصدق بطريقة صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، أما الثبات فقد استخراجه بطريقة إعادة الاختيار وطريقة ألفا كرونباخ.

- **تصحيح المقياس:**

عند تصحيح الاختبار يعطي المفحوص الدرجات التالية بناء على استجابته على الفقرات: بدرجة عالية: ثلاث درجات، بدرجة متوسطة: درجتان، بدرجة منخفضة: درجة واحدة. وبذلك تكون الدرجة (32) وهي أقل درجة يمكن أن يحصل على درجة تتراوح مابين (32 إلى أقل من 48) ضمن فئة منخفضي فعالية الذات، أما الطالب الحاصل على درجة تتراوح مابين (48 إلى أقل من 80) فيصف على أنه من ذوي المستوى المتوسط، بينما يصنف الحاصل على درجة تتراوح مابين (80 إلى 96) على أنه من أصحاب فعالية الذات المرتفعة، وقد تم الاعتماد في عملية تصنيف الأفراد إلى فئات (فعالية الذات المنخفضة، والمتوسطة، والمرتفعة) على معيار تم فيه تقسيم الدرجة العظمى لأداء الطلبة على مقياس فعالية الذات المستخدم إلى أربعة أرباع، بحيث يمثل الربع الأدنى ذوي فعالية الذات المنخفضة، ويمثل الربع الأعلى ذوي فعالية الذات المرتفعة،بينما يمثل الربعان الأوسطان ذوي فعالية الذات المتوسطة.

- **حساب صدق المقياس**

– حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس فعالية الذات:

تم اختبار مدى صدق الاتساق الداخلي للفقرات المكونة للمقياس، وذلك لغرض الكشف عن مجموعات الفقرات التي ترتبط بدرجة كبيرة بالدرجة الكلية للمقياس، وكانت قيّم معاملات للارتباط المحسوبة في تقدير العلاقة ما بين فقرات المقياس بالدرجة الكلية قد تراوحت بين (ر=0,22 و ر=0,62) وعند مقارنتها بقيمة (ر) المجدولة عند درجة الحرية (ن-1= 99.05,0>p , 0,01>p)، فإنها قيم دالة على تحقق الاتساق الداخلي بين الفقرات والدرجة الكلية للمقياس وذلك بالنسبة لإثنين وثلاثين (32) فقرة، فيما عادا فقرة واحدة لم تتحقق لها ذلك وهي الفقرة رقم (33)، بوسعي تعلم أي شيء لو ركزت فكري فيه، لذا تم إلغاؤها لعدم اتساقها بالمقياس.

- **حساب ثبات المقياس:**

تم حساب معامل الثبات للمقياس على طريقة ألفا كرونباخ وكذا طريقة التجزئة النصفية واستخدام معادلة سبيرمان- براون لتصحيح معاملات الإرتباط الذي يعبر على ثبات الأداة والنتائج، واتضح من خلال قيمتي معاملي الثبات لمقياس فعالية الذات (0,91),(0,71) اللتين حسبتا بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ ومعادلة سبيرمان-براون المعدل، أنهما دالتان على ثبات الأداة وتطمئنان على استقرار نتائجهما.

2.4.2 الأداة الثانية:

- **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين:**
- **وصف المقياس:**

الذي أعده مجدى محمد الدسوقي، يتكون من (40) بند موزع على خمسة (5) أبعاد: التنمر النفسي، التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي، التنمر الجسمي ؛ كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أبعاد مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	التنمر النفسي	10،6،7،3،8،38،33،30،17،16،21،2،25،24	14
02	التنمر اللفظي	11،19،12،20،39،23،36،40،32،9،15،1،5	13
03	التنمر الاجتماعي	35،4،14،31،18،27،13	7
04	التنمر الجسمي	37،28،29،34،22،26	6

وللتأكد من صلاحية المقياس قام الباحث بعدد من الإجراءات لحساب صدقه وثباته وهي كالنحو التالي:

- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس في تقدير سلوكيات التنمر لدى الأطفال والمراهقين، ولم يؤد هذا الإجراء إلى استبعاد أي عبارات، ولكن عدلت صياغة بعض العبارات في ضوء التوجهات التي أبداها السادة المحكمين، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (40) بندا أو عبارة.

- **إعادة التصحيح:** وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس تبعا لبدائل خمسة هي: هذا السلوك لا يحدث مطلقا، هذا السلوك يحدث أحيانا، هذا السلوك يتكرر إلى حد ما، هذا السلوك يتكرر كثيرا، هذا السلوك يتكرر كثيرا جدا، ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي (1،2،3،4،5) والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هي مجموع عبارات هذا البعد، والدرجة الكلية عل المقياس هي مجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على العبارات المكونة للمقياس أو مجموع درجات المقاييس الفرعية المكونة للمقياس، وتشير الدرجة المرتفعة إلى أن سلوك الفرد تنمريا والعكس صحيح.

♦ **حساب صدق المقياس :**

- **الصدق التلازمي:**

تم التحقق من الصدق التلازمي أو التجريبي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنين (كل مرحلة عمريو على حدة) وبين درجاتهم على مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي، وكانت معاملات الارتباط الناتجة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

- **الصدق العاملي:**

تم استخدام التحليل العاملي بوصفه أسلوبا يسهم في التحقق من الصدق التكويني أو البنائي للمقياس، كما يسهم في رد الكثرة من العوامل إلى المحدود والنقي منها، وقد تم تحليل المصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية.

- **الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

- **الطريقة الأولى:** حساب ارتباط درجة كل بند من البنود بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة البند من الدرجة الكلية. كانت النتيجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين (0,42) و(0,79)، دالة إحصائيا عند مستوى (0,01).

- **الطريقة الثانية:** حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للعامل وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وكانت قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين (0,549) و (0,832)، وانحصرت معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين (0,662)و (0,764) وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01).

♦ **ثبات المقياس**

تم حساب ثبات المقياس باستخدام التالية:

- **طريقة إعادة الإجراء:** تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على مجموعة من أفراد عينة التقنين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة عمرية في التطبيقين الأول والثاني على الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وكانت معاملات الارتباط (معاملات الثبات) الناتجة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **طريقة كرونباخ (معامل ألفا):** تم تطبيق المقياس على مجموعة من أفراد عينة التقنين، واستخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، وكانت معاملات الثبات الناتجة مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية م الثبات.

5.2 الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة الحالية:

1.5.2- صدق المقياس

♦ **صدق المحكمين:** تم توزيع مقياس فعالية الذات ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين على مجموعة من تتمثل في (06) محكمين، للتأكد من مدى صدق الأداتين على البيئة المحلية وعلى مرحلة التعليم المتوسط، واتفقوا على أن الأداتين تتميزان بقياس ما صممما لأجله، مع الأخذ بعين الاعتبار كل التوجيهات التي أشار إليها لجنة المحكمين، فقمنا بتعديل وإعادة صياغة بعض العبارات وبعض المصطلحات، وبهذا أصبحت الأداتين في صورتهما النهائية حيث تكوّن مقياس فعالية الذات من (33) بند أو عبارة، وتكوّن مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين من (40) بند أو عبارة.

- **معاملات الصدق التمييزي للمقياسين:**

– الصدق التمييزي لمقياس فعالية الذات:

الجدول رقم (07): يمثل نتائج الصدق التمييزي لمقياس فعالية الذات

العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	(F) للتجانس	إختبار (T)	درجة الحرية
المجموعة العليا (6)	81,67	4,12	11,22 (العينتان غير متجانستان)	-7,54	10
المجموعة الدنيا (6)	68,17	-1,52			

– الصدق التمييزي لمقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين:

الجدول رقم (08): نتائج الصدق التمييزي لمقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(F) للتجانس	إختبار (T)	درجة الحرية
المجموعة العليا (6)	47,17	2,79	16,10(العينتان غير متجانستان)	-6,30	10
المجموعة الدنيا (6)	40,00	0,000			

يتميز المقياسان بقدرتهما على التمييز بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبذلك يتحقق الصدق التمييزي للمقياسين.

2.5.2– ثبات المقياس

– طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): تم حساب ثبات مقياس فعالية الذات ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين، عن طريق الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ على أساس حساب معدل الارتباطات بين عبارات الاختبار، وقدرت قيمة معامل الثبات لمقياس الفعالية الذاتية ب(0,52)، وقيمة معامل ثبات مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين ب(0,74).

5.2- الأساليب الإحصائية

- معامل الارتباط الخطي **بيرسون**: استخدمناه للإجابة على الفرضية الأولى والفرضية الثانية.
- اختبار (t) لعينتين مستقلتين: استخدمناه للإجابة على الفرضيتين الثانية والثالثة.

خلاصة الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إل الإجراءات المنهجية للدراسة، من خلال الدراسة الاستطلاعية وتحديد الهدف منها، ثم اختيار المنهج المناسب والملائم للدراسة، واختيار عينة الدراسة وخصائصها، بعد ذلك وصف أدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية من خلال حساب معاملات الصدق والثبات باستخدام طرق مختلفة، كما تمت الإشارة إلى الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة الفرضيات وعرض النتائج المتوصل إليها.

عرض ومناقشة النتائج

تمهيد

سنتعرض هذا الفصل إلى تقديم عرضا كاملا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن علاقة فعالية الذات بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، والتحقق من صحة فرضياتها، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، سنعرض فيما يلي نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة

أولا: عرض ومناقشة فرضيات الدراسة

1- **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:** والتي كان نصها: **توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات و التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.**

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط **بيرسون** (pearson) بين درجات لأفراد العينة على مقياس فعالية الذات ودرجاتهم على التنمر المدرسي.

جدول رقم(09) يمثل نتائج معامل الارتباط بين فعالية ذات والتنمر المدرسي

المتغير	العينة	معامل الارتباط	المؤشر الإحصائي	نوع العلاقة
فعالية الذات	105	-0,24	العلاقة دالة عند	علاقة
التنمر المدرسي			مستوى 0,05	عكسية

من خلال الجدول رقم (09) يتضح أنه عندما قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الموجودة بين المتغير الأول وهو فعالية الذات والمتغير الثاني وهو التنمر المدرسي، تحصلنا على القيمة (0,24-) وهي علاقة عكسية دالة عند المستوى (0,05)، حيث كلما زاد التنمر المدرسي قلت أو نقصت فعالية الذات، والعكس صحيح.

يكمن تفسير نتيجة هذه الفرضية أن فعالية الذات هي طريقة السلوك التي يستخدمها التلاميذ أمام العقبات والصعوبات التي تفرض نفسها في طريق وصولهم إلى تحقيق هدفهم، ولهذا ففعالية الذات تتأثر بالحالات الانفعالية التي يكونون عليها، ومن بين المشاكل السلوكية التي قد يواجهونها مشكلة التنمر التي تترك أثار سلبية على حالاتهم الانفعالية، وهذا يؤثر سلبا في تدني مستوى فعاليتهم الذاتية وعلى نموهم النفسي، وتتفق نتائج هذه الفرضية مع دراسة **كوكنيوس وبانايوقو (2004)**: حيث بحثت هذه الدراسة عن العلاقة بين سلوك التنمر والسلوك الفوضوي واضطراب السلوك وتقدير الذات والتحصيل، تألفت عينة الدراسة من (2002) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة في قبرص، توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع الطلبة المتنمرين لديهم مستوى منخفض من تقدير الذات ومستوى مرتفع في

السلوك الفوضوي وارتفاع في اضطراب السلوك، كما توصلا الدراسة أيضا إلى تقدير الذات المنخفض يتنبأ بسلوك التنمر. (رنا محسن شايع،2008،ص 371)

1- **عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:** والتي كان نصها: **يوجد اختلاف في التنمر المدرسي من حيث أشكاله لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.**

للتحقق من هذه الفرضية قمنا بحساب معامل الارتباط بيرسون (pearson)، بين الدرجة الكلية للتنمر المدرسي وابعاد التنمر المدرسين حيث تحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول.

الجدول رقم (10): يمثل نتائج معامل الإرتباط بين التنمر المدرسي وأبعاده

العلاقة مع الدرجة الكلية	التنمر النفسي	التنمر اللفظي	التنمر الاجتماعي	التنمر الجسدي
التنمر المدرسي	0,96	0,95	0,89	0,84
ترتيب الأبعاد	01	02	03	04

يتضح من خلال الجدول رقم (10) أن التنمر النفسي يحتل الصدارة بمعامل ارتباط يقدر ب (0,96)، ثم التنمر اللفظي مقدر بمعامل ارتباط (0,95)، ثم يليه التنمر الاجتماعي بمقدار (0,89)، وأخيرا التنمر الجسدي الذي قدر معامل ارتباطه ب (0,84) عند مستوى الدلالة (0,01)، وبما أن مستوى الدلالة أصغر من (0,05) وعليه تحققت الفرضية القائلة بوجود اختلاف في التنمر المدرسي من حيث أشكاله.

يمكن تفسير ذلك على أن التنمر الجسدي من الأنواع التي تترك أثارا واضحة كالضرب والركل والجرح والكسر والحرق والقذف بالحجارة، قد يقضي بالمتنمر إلى تلقي العقاب، وهذا يجعل المتنمر أكثر تجنبا وتفاديا لهذا النوع، ويفضل التنمر النفسي أو اللفظي الذي لا تكون أثاره واضحة كالتهديد والتخويف والتحقير والتجاهل وقول الكلام الجريح أو السب والشتم أو مناداة التلميذ بألقاب لا يحبها.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة نقص اهتمام المجرسة بمثل هذه السلوكات وخاصة أن ظاهرة التنمر من بين المشاكل التي تحدث في الخفاء يصعب ملاحظتها بشكل مباشر خاصة ما يتعلق منها بالجانب النفسي واللفظي، وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه **دراسة الصبحين والقضاة**

(**2013**) التي هدفت إلى التعرف على أشكال السلوك التنمر وحجم التنمر والتعرف على الطلبة المتنمرين لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (139) تلميذ وتلميذة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة (12,9%) من الطلبة يمارسون التنمر الاجتماعي، وأن نسبة (11,3%) من الطلبة يمارسون التنمر الجسدي، ونسبة (7,9%) من الطلبة يمارسون التنمر اللفظي، و ما يقدر بنسبة (6,6%) من الطلبة يمارسون التنمر على الممتلكات وأخيرا نسبة (5,2%) من الطلبة يمارسون التنمر الجنسي، وأظهرت نتائج الدراسة أيضا بأن التنمر وأشكاله كان لدى الذكور أكثر من الإناث.

تختلف أيضا نتائج هذه الدراسة مع نتائج **دراسة كنيك وسكينر** (kenk & cinkit) التي هدفت إلى معرفة الاستقواء تكونت العينة من (692) طالبا وطالبة من طلبة المدارس الأساسية العليا للعام الدراسي (2000-2001) أشارت نتائج الدراسة إلى أن (33%) تعرضوا للإستقواء اللفظي وأن نسبة (35%) تعرضوا للإستقواء الجسدي، ونسبة (15,6%) تعرضوا للإستقواء الجنسي على الأقل مرة واحدة في السنة الحالية، وأشارت إلى أن هناك اختلاف دال بين الجنس فقد استخدم الأولاد الاستقواء الجسدي متضمنا الرفس والصف والهجوم بالسلاح وحركات جسمية بذيئة، كما استخدموا الإستقواء الشفوي اللفظي متضمنا مناداة الطفل باسم لا يحبه والإهانة بالكلام.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي كان نصها: **يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط**

الجدول رقم (11): يمثل نتائج إختبار (t)لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F للتجانس	t لعينتين مستقلتين	مستوى الدلالة	درجة الحرية
إناث	55	75,15	7,77	1,63	1,72	0,05	103
ذكور	50	72,70	6,69				

من خلال الجدول رقم (11) نجد أم قيمة (t) لعينتين مستقلتين بلغت (1,72) وهي قيمة غير دالة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور (72,70) بمعيار انحرافي قدره (6,69) والمتوسط الحسابي

للإناث قدر ب(75,5) بمعيار انحرافي مقدر ب(7,77) وهذا يوّضح تقارب القيم بين الذكور والإناث ، وعليه ينفي صحة الفرضية القائلة بوجود اختلاف في فعالية الذات بين الذكور والإناث.

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية أن الذكور والإناث يتمتعون بنفس المستوى على المثابرة والنجاح من أجل الوصول إلى غاياتهم ولديهم القدرة على التخطيط للمستقبل، ويتصفون بفعالية ذات تجعلهم يواجهون ويتغلبون على الصعوبات والعقبات بكل مرونة وفعالية، خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة حيث ينمو لديهم إحساس الشعور بالمسؤولية ما يجعله يتمتع بمستوى عال من الفعالية الذاتية.

كما يكمن تفسير نتيجة هذه الفرضية أن المدرسة تعمل على تنمية فعالية الذات لدى الذكور والإناث على حد سواء دون تمييز أو تحيز، وتسعى إلى تطوير وزيادة الثقة بأنفسهم في إنجاز وأداء السلوكات التي تتصف بالضبط الذاتي والالتزام الأخلاقي، وتعمل على تنظيم سلوكاتهم بالشكل الذي يساعدهم في حل مشاكلهم السلوكية، وإكسابهم سلوكات مناسبة تتصف بالانضباط والتنظيم من خلال إتباع الأساليب الإرشادية وتقديم الدعم النفسي الذي يعزز الثقة بالنفس والاعتماد على الذات وإثارة الدافعية للإنجاز والمشاركة الإيجابية والفعالة التي تشكل شخصية التلميذ مستقبلا. تتفق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسة **ديان** (diane 2003) **إيطاليا**: التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين فعالية الذات وفقا لمتغير الجنس والإنجاز الأكاديمي، تكونت عينة العينة من (216) طالبا وطالبة، وخلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفعالية الذاتية وفقا لمتغير الجنس، بينما وجدت علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والإنجاز الأكاديمي.
(المخلافي،2006،ص419)

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي كان نصها: **يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.**

وللتحقق من هذه الفرضية اعتمدنا على اختبار (t) لعينتين مستقلتين، وتحصلنا على النتائج الموضحة في الجدول:

جدول رقم (12): يمثل نتائج إختبار (t) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	F للتجانس	(T) لعينتين مستقلتين	مستوى الدلالة	درجة الحرية
إناث	55	46,22	9,81	11,74	-2,21	0,05	103
ذكور	50	53,84	22,41				

يتضح من خلال الجدول رقم (12) أن المتوسط الحسابي للذكور قدر ب(53,84) بانحراف معياري قدره (22,41) ، أما الإناث فقد بلغ المتوسط الحسابي ب(46,22) بمعيار انحرافي قدره (9,81) في حين أن قيمة (T) بلغت (2,21-) عند درجة الحرية (103) ومستوى الدلالة (0,05)، وبما أن مستوى الدلالة يساوي (0,05) وعليه تتحقق الفرضية القائلة بوجود اختلاف في التنمر المدرسي عند الذكور والإناث لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وتفسر نتائج هذه الفرضية إلى طبيعة البنية الجسدية القوية والتنشئة الاجتماعية التي تشجع الذكر على القوة والسيطرة وفرض الذات بحجة أن مثل هذه السلوكات دلالة على نبوغه وتفوقه في قياداته لأقرانه وقدراته على السيطرة عليهم مما يحقق لهم تميزا مستقبليا في أي مكان أو أي عمل سيكونون فيه، عكس الأنثى التي يطلب منها أن تبتعد عن العنف والمشكلات السلوكية ومطلوب منهن التحلي بالأدب والسلوك السوي والاحتشام كما أن الإناث يتميزن بقلة الجرأة على الإساءة

كما يمكن تفسير هذه النتيجة لأسباب بيولوجية وهذا ما أشار إليه التيار البيولوجي الذي فسر سبب زيادة التنمر لدى الذكور أكثر من الإناث أنه توجد علاقة بين هرمون الذكورة والتنمر، فقد أشارت إلى أن تغير مستوى هذه الهرمونات يؤثر على الفرد وخاصة هرمون التيستستيرون فهي مرتفعة لدى المجرمين من الرجال في الجرائم العنيفة وذلك عكس النساء حيث أن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبه النساء من جرائم القتل ولا سما المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع هرمون الذكورة.

وتتفق نتيجة هذه الفرضية مع دراسة **بالدري وفرينجتون** (baldry & freaington 1999)، التي أشارت أن الأولاد يتنمرون أكثر من الإناث، كما تتفق أيضا مع دراسة **بولتان وأندروود** (boultan & underwood 1992): التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الجنسين (ذكر-أنثى) وسلوك التنمر، حيث أجريت على طلاب المرحلة الأساسية، وبلغ عدد أفراد العينة (640) طالب وطالبة، (340) ذكور و(300) إناث، أظهرت النتائج أن الذكور يميلون أكثر للانخراط بسلوك التنمر من الإناث. (غسق غازي العباسي،2016،ص 98)

ثانيا: إستنتاج عامة

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وبعد صياغة فرضيات الدراسة واختبارها وذلك بالاعتماد على الأساليب الإحصائية المناسبة، وتطبيق مقياس فعالية الذات ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين على عينة قوامها (105) تلميذ وتلميذة من كلا الجنسين، وعليه انطلاقا من النتائج المتحصل عليها وعرضها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء التراث النظري ونتائج الدراسات السابقة توصلنا إلى مايلي:

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

2- يوجد اختلاف في التنمر المدرسي من حيث أشكاله لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

3- يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

4- يوجد اختلاف بين الذكور و الإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وفي الأخير يتضح من خلال النتائج التي أسفرت عليها نتائج الدراسة الحالية حول علاقة فعالية الذات بالتنمر المدرسي تلاميذ السنة الرابعة متوسط من مرحلة التعليم المتوسط قد اتفقت في بعضها مع نتائج الدراسات السابقة، واختلفت في بعضها وهذا قد يكون راجع إلى مستوى إدراك كل جنس لقدراته الذاتية، أو لنقص إدراكهم لطبيعة سلوكاتهم الذي يفتقر إلى القدرة على المثابرة والقدرة على تحديد وتحقيقه والذي يجب أن يتسم بالمرونة وفعالية، الذي قد ينعكس مباشرة على مستوى الفعالية الذاتية لديهم.

الخاتمة

خاتمة

تناولنا في هذه الدراسة موضوع فعالية الذات وموضوع التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، حيث تناولنا كل فصل على حدى، أتضح من خلاله أن الموضوعين يعتبران من بين المواضيع التي احتكت مكانة في علم النفس ونالت حيزا واهتماما كبيرا من قبل الباحثين والمتخصصين، من هذا يتضح أن هناك علاقة بين فعالية الذات والتنمر المدرسي، حيث أن هذا الأخير يؤثر كبير على فعالية الذات تأثيرا سلبيا كنقص تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس، وتزداد أهمية هذا الدراسة من خلال العينة التي طبقت عليها الدراسة وهي مرحلة التعليم المتوسط، لأنها تضم شرائح غير متجانسة من حيث العمر والبيئة والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسلوكية لكل تلميذ، والتي تظهر فيها هذه الظواهر مثل ظاهرة التنمر، وأخيرا يمكن القول أن فعالية الذات تتأثر بشكل سلبي إذا تعرض التلميذ إلى ضغوطات بشكل متكرر ومستمر كالتنمر المدرسي الذي يشل من قدرته على مواجهة هذه الضغوطات وتحملها، وعدم القدرة على التعامل معها أو تجوزها بكل مرونة وفعالية، وبناء على ما تم استخلاصه نقترح جملة من الاقتراحات والتوصيات التي نأمل أن تكون محل اهتمام أو أن تأخذ بعين الاعتبار والتي تتمثل في:

1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في بقية المتوسطات للتوصل إلى نتائج يمكن تعميمها.

2- ضرورة إدخال مفهوم فعالية الذات في برامج تطوير مهارات المدرسيين خصوصا حديثي التعيين في الدورات التي تجريها المراكز المتخصصة.

3- ضرورة الاهتمام بإكساب التلاميذ المهارات الاجتماعية وتنميتها من خلال البيئة المدرسية لتكون مكملة لبيئة التلميذ مما يساهم في رفع درجة الفعالية الذاتية لديهم.

4- نظرا لارتفاع مستوى التنمر النفسي مقارنة بالتنمر اللفظي والجسدي والاجتماعي، نوصي بتعزيز البيئة التعليمية المناسبة للتلاميذ خاصة فيما يخص الجانب النفسي كي يعبروا عن رغباتهم واستعداداتهم عن طريق الأنشطة التعليمية الفعالة، خاصة الأنشطة الرياضية والترفيهية حتى يستطيع التلاميذ التنفيس عن مكبوتاتهم.

5- إجراء حملات توعية من أجل الأسرة والمجتمع في جميع وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي من أجل إدراك مفهوم التنمر وكيفية التعامل مع حالات التنمر بشكل تربوي ونفسي صحيح .

6- التأكيد على دور المرشد التربوي في تجنب انتشار سلوك التنمر لدى طلبة المدارس من خلال بناء برامج وقائية لوقاية الطلاب من انتشار هذا السلوك، والاهتمام بإعداد برامج وقائية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي وتفعيليها والتدريب الجيد قبل هذا التفعيل والتدريب عليها.

7- العمل على توفير بيئة مدرسية وصفية حسنة تعمل على تأسيس علاقة مبنية على التفاعل والتفاهم بين المعلم والتلميذ والإدارة المدرسية بالشكل الذي يضمن الحفاظ على النظام والانضباط.

قائمة المراجع

قائمة والمراجع

أولا: الكتب

1. أحمد الظاهر قحطان(2004)، **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، الطبعة1، الأردن.
2. أحمد، حويتي(2006)، العنف المدرسي: الأسباب والمظاهر-دراسة ميدانية في ثانويات بالجزائر العاصمة – مرصد حقوق الإنسان، الجزائر.
3. أفيلين.م فيلد (2004)، حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزائي: اقتراحات لمساعدة الأطفال على التعامل مع المستهزئين والمنحرفين، (ترجمة: مكتبة الجرير)، مكتبة الجرير للنشر والتوزيع، الرياض.
4. سامي عبد السلام، مرسي(2015)، **الفاعلية الذاتية لدى ذوي الإعاقة السمعية**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع
5. سعيد، عبد العزيز (2004)، التوجيه المدرسي، دار العلم والثقافة، ط2 ،مصر.
6. سوليفان، وأخرون(2007)، سلوك **المشاغبة في المدارس الثانوية،ماهيته وكيفية إدارته**، ترجمة طه عبد العظيم حسين،ط1، دار الفكر، الأردن.
7. عبد الحميد، جابر(1990)، **نظريات الشخصية البناء، الديناميات النمو، طرق البحث والتقويم**، دار النهضة العربية، الطبعة 2، مصر.
8. عبد السلام، زهران حامد(2001)، **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، عالم الكتب، الطبعة 3، القاهرة.
9. عبد العظيم، حسين طه وعبد العظيم حسين سلامة (2010)، **إستراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاعبة في التعليم**، دار الوفاء، الإسكندرية.
10. عبد الله، بن محمد العتيبي وأخرون (2015)، **الحد من التنمر بين الطلبة (حقيبة متدرب)**،
11. علي موسى، الصبحين ومحمد فرحان القضاة (2013)، **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه)**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
12. عمار، بوحوش (2001)، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط3، بن عكنون، الجزائر.

13. محمد، خليل عباس وآخرون (2017)، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للطباعة والنشر، ط8، لبنان- الأردن
14. محمد، مجدى الدسوقي(2016)، **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**، جوانا للنشر والتوزيع،ط ،2016،القاهرة.
15. مسعد، أبو الديار(2012)، **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم أسبابه ومشكلاته وعلاجه**، سلسلة إصدرات مركز تقويم وتعليم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية، ط2، الكويت
16. مسعد، أبو الديار(2012)، **سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج**، مركز تقويم وتعليم الطفل، ط2، الكويت.
17. مصطفى، فتحي الزيات(2001)، **سلسلة علم النفس المعرفي ومداخل ونماذج ونظريات**، دار النشر للجامعات، الجزء 2، الطبعة 3، مصر.
18. مصطفى، نوري القمش (2007)، **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الإردن.
19. نايفة، قطامي والصرايرة منى(2009)، **الطفل المتنمر**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط1، عمان-الأردن.
20. يوسف، قطامي(2005)، **نظرية التعلم والتعليم**، دار الفكر ، الطبعة1، الأردن.

ثانيا: المذكرات والرسائل

1. برهان، حمانة محمود وشلايقة ماهر تيسير (2013)، **الفروق الفردية في مستوى فاعلية الذات لدى عينة أردنية من طلبة المعاقين سمعيا**، رسالة ماجستر في التربية الخاصة، جامعة الطائف المملكة العربية السعودية.
2. رشا، منذر مرقة (2013)، **علاقة التنمر المدرسي لدى بعض طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل**، رسالة ماجستر، في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

3. رشيد، زروقي (2011)، **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالإنضباط الصحي لدى مرضى القصور الكلوي المزمن**، رسالة ماجستر، جامعة قاصدي مرباح باتنة، الجزائر.
4. صونيا، دودو (2017)، **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى فريق شبع الطبي**، أطروحة معدة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس المرضي المؤسساتي، جامعة قاصدي مرباح ورقلة،كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
5. العتيبي، بندر ومحمد حسن الزيادي (2007)، **إتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الإجتماعية لدى عينة من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**، رسالة ماجستر، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
6. فريدة، قادري (2017)، **واقع الإدراكات المحددة للدافعية المدرسية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم وفعالية الذات الأكاديمية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في علوم التربية، جامعة أبو قاسم سعد الله الجزائر2، كلية العلوم لإنسانية والاجتماعية. الجزائر
7. فؤاد، بن معتوق عبد الله النفعي (1430هـ)، **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية**، متطلب تكميلي لنيل درجة الماجستر بجامعة أم القرى السعودية,
8. فيصل، قريشي (2010)، **التدين وعلاقته بالكفاءة الذاتية لدى مرضى الاضطرابات الوعائية القلبية**، رسالة ماجستر غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح باتنة، الجزائر.
9. قدور، خليفة (2017)، **قلق الإمتحان وعلاقته بفعالية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي** ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.
10. كمال، بوطورة (2017)، **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.
11. محمد، أبو هاشم السيد (1994)، **أثر التغذية الراجعة على فعالية الذات**، رسالة ماجستر غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مصر

12. محمود، غالب المشيخي(2009)، **قلق المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب جامعة الطائف**، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.

13. مصطفى، عطية وإبراهيم مصبح (2011)، **القدرة على اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى المرشدين التربويين في المدارس الحكومية**، رسالة ماجستر في علم النفس، جامعة الأزهر، غزة.

14. نوال، بارور(2015)، **السلوك العدواني لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وأهم حاجاتهم الإرشادية**، مذكرة نيل شهادة الماجستر في توجيه وإرشاد تربوي، قسم علم النفس والعلوم التربوية الأرطفونيا، جامعة الحاج لخضر باتنة، الجزائر.

15. نورة، بنت سعد بن سلطان القحطاني (1429هـ)، **التنمر بين الطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، دراسة مسحية وإقتراح برنامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية**، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص أصول التربية)، كلية التربية قسم التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.

16. نيفين، عبد الرحمان المصري (2011)، قلق **المستقبل وعلاقته بكل من فاعلية الذات ومستوى الطموح الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة الأزهر**، رسالة ماجستر، كلية التربية، جامعة الأزهر،فلسطين

17. وسام، خالد عبد الرحمان مقبل (2015)، **أنماط الشخصية (أ،ب) وعلاقتها التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية**، رسالة جاجستر، في علم الجريمة من عمادة الدراسات العليا، كلية الأدب، جامعة القدس، فلسطين.

18. يوسف، ولاء سهيل (2016)، **فاعلية الذات وعلاقتها بالمسؤولية الاجتماعية**، رسالة مقدمة لنيل درجة ماجستر في علم النفس العام ، كلية التربية، قسم علم النفس، دمشق.

المجلات:

1. أسامة، حميد الصوفي وفاطمة هاشم قاسم المالكي (2012)، **التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية،** الكلية التربوية المفتوحة، العدد (35)
2. أسماء، عبد المحسنين (2014)، **أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس إبتدائي،** مجلة كلية التربية للبنات، كلية البنات، قسم العلوم التربوية والنفسية، المجلد (50) (1)
3. توفيق، عارف عطاري ورأفت حسين الموسى (2015)، دور الإدارة المدرسية في مواجهة وانتشار ظاهرة الإستقواء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش من وجهة نظر معلمي المدارس، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (23)، العدد الأول.
4. حسين أحمد، سهيل القرى غولي (2018)، **أسباب سلوك التنمر المدرسي لدى الطلاب الصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسي والمدرسات وأساليب تعديله،** مجلة كلية البنات، كلية التربية ، ابن الهيثم جامعة بغداد، المجلد 29.(03).
5. حنان، أسعد خوج (2012)، **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية/ قسم علم النفس، جامعة الملك عبد العزيز، بالمملكة العربية السعودية، المجلد 13، العدد (4).
6. خلود، رحيم وسهام كاظم (2010)، **علاقة فعالية الذات بأساليب أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية،** مجلة علمية محكمة عن الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، المجلد الرابع، العدد 11.
7. دنيا، طيب رضا البرزنجي (2016)، **فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية (المراهقين) في مدينة خانقين،** دراسة ميدانية في كلية العلوم الإنسانية والرياضية، جامعة سرميان، مجلة كلية التربية الأساسية، المجلد 22،العدد 93.
8. راهبة، عباس العدلي (2010)، **اضطراب تنافس الأشقاء وعلاقته بالغضب والتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة،** مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (91).

9. رنا، محسن شايع، **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، كلية التربية للبنات، قسم الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، العدد (40)، جامعة القادسي'
10. سليمة ،سايحي (2019)، **التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه**، مجلة التغير الاجتماعي، جامعة بسكرة ، العدد السادس، الجزائر.
11. سناء، لطيف حسون (2018)، **بحوث العلوم النفسية والتربوية لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية**، الكلية التربوية المفتوحة، الجزء الثاني من العدد (28).
12. عبد الحكيم المخلافي (2010)، **فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة**، دراسة ميدانية على عينة من طلبة صنعاء، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26.
13. عبد الوهاب، مغار (2015)، **التنمر الوظيفي– مقارنة نظرية**، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (34)، جامعة مسيلة، الجزائر.
14. علاء، الشعراوي (2000)، **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض المتغيرات الدافعية لدى طلاب مرحلة الثانوية**، مجلة كلية التربية، العدد 44، المجلد 3، جامعة المنصورة.
15. علي حسين، البنسهاوي وعلي حسين رمضان (2015)، **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد السابع عشر، مصر
16. عمر، جعيجع (2017)، **واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من التعليم المتوسط**، دراسة إستكشافية حمام الضلعة ولاية مسيلة، مجلة التنمية البشرية، العدد (07)، جامعة واهران (2).
17. غازي، غسق العباسي (2016)، **سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، الكلية التربوية المفتوحة، العدد (50).
18. فاطمة الزهراء، شطيبي ، وبوطاف علي (2010)، **واقع التنمر في المدارس الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية**، مجلة الباحث،الجزائر.

19. فوزية، غماري (2012)، **ظاهرة المضايقة بين الأقران (School Bullying) وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر**-غرب-، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، المجلد (10)، العدد (4)، جامعة بليدة الجزائر.

19. ليلى، المزرعي (2007)، **فعالية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من الطالبات**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 4، المجلد 8، جامعة البحرين.

20. محمد سليم، الزبون ومحمد الزغلول (2016)، برنامج تربوي مقترح للحد من الإستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (25)، السنة (8)، الأردن

21. محمد، عباس محمد عبد الرحيم (2017)، **دور مديري المدارس الثانوية الفنية بمحافظة الشرقية في مواجهة التنمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (85)، جامعة الأزهر.

22. محمد، علي نصر ومحمد عبد الله سحلول (2006)، **العلاقة بين فعالية الذات ودافعية الإنجاز وأثارها على التحصيل الدراسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 1، المجلد 8، جامعة أم القرى مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

23. محمد، محمود بن يونس (2016)، **الحالات الإنفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين**، مجلة إتحاد الجامعات العربية وعلم النفس، كلية الأدب، المجلد (14)، العدد (01)، الجامعة الأردنية، الأردن.

24. محمود، عكاشة فتحي (1990)، **تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات الشخصية لدى عينة أطفال مدينة صنعاء**، سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة، الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، العدد (13)، ص ص 69-88

25. مشعل، الأسمر البنتان (2019)، **العوامل الاجتماعية المؤذية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل**، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة القصيم، بالمملكة العربية السعودية، العدد 42

26. مصطفى، مظلوم علي (2007)، **فاعلية برنامج إرشادي لخفض سلوك المشاغبة على طلاب المرحلة الثانوية**، مجلة التربية ببنها، العدد (69)

27. منصور عمر العتيري (2018)، **التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الأساسية**، مجلة كلية الأدب، الجزء الأول ، العدد (26)، جامعة الزاوية.

28. هناء، شريفي (2018)، **تحليل ظاهرة الإستقواء (bollying) في المدرسة الجزائرية**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس، جامعة الجزائر 2

رابعا: المراجع بالأجنبية

1. G.wenoelle.S(2010), **le sentiment auto-efficacité en primaire** :de son élaboration à son impact sur la Scolarité des élèves thèse doctorat .
2. Bandura A(1977),**Salf efficacy**: **the ecorcise of conyrol** ;w.h. freesman;New york.

قائمة الأشكال والجداول

قائمة الأشكال والجداول

1- قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين مصادر فعالية الذات لباندورا	
02	يمثل هرم ماسلو للحاجات	

2- قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول
01	يشير إلى أشكال المضايقة بين الأقران
02	يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية
03	يمثل توزيع أفراد مجتمع البحث
04	يمثل توزيع أفراد العينة على كل مؤسسة
05	يمثل توزيع البنود الموجبة والسالبة لمقياس فعالية الذات
06	يمثل توزيع أبعاد مقياس سلوك التنمر للأطفال والمراهقين
07	يمثل نتائج الصدق التمييزي لمقياس فعالية الذات
08	يمثل نتائج التمييزي لمقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين
09	يمثل نتائج معامل الارتباط بين فعالية الذات والتنمر المدرسي
10	يمثل نتائج معامل الارتباط لأبعاد مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين
11	يمثل نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في فعالية الذات
12	يمثل نتائج اختبار (t) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي

قائمة الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق (01): الصورة الأولية لمقياس فعالية الذات ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

التعليمة:

عزيزي التلميذّ/ التلميذة

يدخل هذا البحث في إطار انجاز بحث تربوي لنيل شهادة تخرج ماستر2 علم النفس المدرسي،نرجو منكم الإجابة على الاستمارتين المواليتين اللتان توضحان كيفية تصرفك في مواقف معينة وكيفية تعاملك معها.

المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة تامة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (X) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك
- لا تترك عبارة دون الإجابة عليك
- لا تضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة
- لا تنسى أن تجيب عن كل عبارة

ونحيطكم علما إن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لغرض علمي ،ولكم منا فائق الشكر و التقدير على حسن مساهماتكم في انجاز هذا البحث.

أولا : البيانات الأولية

الاسم : .....

اللقب : .....

الجنس :.....

العمر :.....

ثانيا : الإستمارة الأولى

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبدا
01	أترك العمل قبل إكماله			
02	أرتبك وأخجل عند لقاء المدرسين			
03	أشعر أنني غير قادر على منافسة زملائي الطلبة			
04	عندما أقوم بعمل شيء ما أتجه مباشرة إلى القيام به			
05	أتردد في مواجهة أي شخص أود مقابلته			
06	بوسعي تعلم أي شيء لو ركزت فكري فيه			
07	من السهل علي إقامة صداقات جديدة مع الآخرين			
08	أرى أنه لي دور مؤثر في المجتمع			
09	أشعر بالخجل عندما أتعامل مع شخص ما من الجنس الأخر			
10	أشعر باليأس عند فشلي في امتحان ما			
11	لدي القدرة على تحمل الضغوط المختلفة			
12	أبذل قصارى جهدي خشية الفشل			
13	أجد صعوبة في التعامل مع زملائي الطلبة			
14	أفضل مساعدة الآخرين في حل مشكلاتي أو الاهتمام بشؤوني الخاصة			

15	أجد نفسي لا أجيد مهارات فن التعامل مع المواقف الاجتماعية			
16	عند محاولتي تعلم شيء جديد فأني سرعان ما أنساه			
17	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع أشخاص لا أعرفهم			
18	أشعر أني أمتلك بعض المهارات الاجتماعية			
19	لدي القدرة على التعامل مع أحداث الحياة غير المتوقعة			
20	أعتقد أني أمتلك عزيمة وإرادة قويتين			
21	أقدم النصيحة لزملائي إذا صدر عنهم سلوكا سلبيا			
22	أستطيع حل مشكلات زملائي الطلبة في الأزمات الضاغطة			
23	أسعى للمشاركة في حل المشكلات التي فيها مجازفة و مخاطرة			
24	عندما أتخلف عن نشاط اجتماعي معين أشعر أن أصدقائي يفتقدونني			
25	أتمسك بالمبادئ و المثل مهما كانت النتائج			
26	أتردد في المبادرة في القيام بأي نشاط اجتماعي			
27	أفهم مشكلات الطلبة بسرعة			
28	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي			
29	أود أن أتفوق على زملائي من الطلبة			
30	لا أثابر على متابعة تنفيذ قراراتي			
31	أنسى أسماء زملائي من الطلبة			
32	من الصعب تنفيذ خطة وضعتها لنفسي			
33	أجد صعوبة في التغلب غلى مشاعر الحزن التي تنتابني			

ثالثا: الإستمارة الثانية

الرقم	الفقرات	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
01	أسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة					
02	أشعل الفتن بين التلاميذ					
03	أشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهما					
04	أبتعد عمدا عن أحد التلاميذ					
05	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ					
06	أنظر إلى بعض التلاميذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب					
07	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للآخرين					
08	أحرض زملائي على الآخرين					
09	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ					
10	أحب السيطرة على الآخرين					
11	أرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة					
12	أتعمد تهديد زملائي					
13	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها					
14	أفرض أرائي على الآخرين بالقوة					
15	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك و السخرية					
16	أتجاهل مشاعر الآخرين					
17	اشعر بالارتياح حينما أرى الخوف في عيون الآخرين					
18	أتحدث بلهجة رافضة لأراء الآخرين					
19	أنظر إلى الآخرين نظرات غاضبة لتخويفهم					
20	أقوم بابتزاز الآخرين					

21	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يرغبونها					
22	أتعمد ضرب أو دفع الآخرين دون سبب					
23	أهدد الآخرين وأتوعدهم بالإيذاء أو الضرب					
24	أطلق الشائعات والأكاذيب على بعض التلاميذ					
25	أتعمد نقد الزملاء و السخرية منهم دون سبب					
26	أحصل عل ما أريد من الآخرين بالقوة					
27	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب					
28	أعرقل الآخرين بقدمي أثناء مرورهم أمامي					
29	أقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين					
30	أحرض الآخرين على تجاهل أحد التلاميذ					
31	أسعى إلى إفساد أنشطة زملائي					
32	أستفز زملائي عند الحديث معهم					
33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وأدعي أن زميل أخر هو الذي فعل ذلك					
34	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الآخرين					
35	أضايق التلاميذ الأصغر سنا مني					
36	أتعمد إغاظة زملائي					
37	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات زملائي					
38	أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي					
39	أرفض إرجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي					
40	أتعمد أخذ الأشياء التي تخص زملائي					

الملحق رقم (02): يمثل نتائج تفريغ الصدق التمييزي لمقياس فعالية الذات

Statistiques de groupe

	groupe.auto.efficacité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Total.auto.efficacité	Inferieur	6	68,17	4,119	1,682
	Superieur	6	81,67	1,506	,615

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Total.auto.efficacité	Hypothèse de variances égales	11,220	,007	-7,540	10	,000	-13,500	1,790	-17,489	-9,511
	Hypothèse de variances inégales			-7,540	6,313	,000	-13,500	1,790	-17,829	-9,171

الملحق رقم (03): يمثل نتائج تفريغ الصدق التمييزي للتنمر المدرسي

Statistiques de groupe

	groupe.intimidité	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Total.intimidité	Inferieur	6	40,00	,000	,000
	Superieur	6	47,17	2,787	1,138

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
Total.intimidité	Hypothèse de variances égales	16,097	,002	-6,299	10	,000	-7,167	1,138	-9,702	-4,632
	Hypothèse de variances inégales			-6,299	5,000	,001	-7,167	1,138	-10,091	-4,242

الملحق رقم (04): يمثل تفريغ بيانات الثبات لمقياس فعالية الذات

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,526	33

الملحق رقم (05): يمثل تفريغ بيانات الثبات لمقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	20	100,0
	Exclus[a]	0	,0
	Total	20	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,742	40

الملحق رقم (06): يمثل تفريغ نتائج معامل بيرسون بين فعالية الذات والتنمر المدرسي

Corrélations

		auto.efficacité	intimidité.scolaire
auto.efficacité	Corrélation de Pearson	1	-,242*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	105	105
intimidité.scolaire	Corrélation de Pearson	-,242*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	105	105

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

Corrélations

		auto.efficacité	intimidité.scolaire
auto.efficacité	Corrélation de Pearson	1	-,242*
	Sig. (bilatérale)		,013
	N	105	105
intimidité.scolaire	Corrélation de Pearson	-,242*	1
	Sig. (bilatérale)	,013	
	N	105	105

الملحق رقم (07): يمثل تفريغ نتائج معامل بيرسون لأبعاد التنمر المدرسي

Corrélations

		intimidité.scolaire	intimidité.psychologique	intimidité.verbale	intimidité.sociale	intimidité.physique
intimidité.scolaire	Corrélation de Pearson	1	,963**	,957**	,899**	,844**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105
intimidité.psychologique	Corrélation de Pearson	,963**	1	,908**	,818**	,738**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000	,000
	N	105	105	105	105	105
intimidité.verbale	Corrélation de Pearson	,957**	,908**	1	,789**	,719**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000	,000
	N	105	105	105	105	105

intimidité.sociale	Corrélation de Pearson	,899**	,818**	,789**	1	,819**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000		,000
	N	105	105	105	105	105
intimidité.physique	Corrélation de Pearson	,844**	,738**	,719**	,819**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	
	N	105	105	105	105	105

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الملحق رقم (08): يمثل نتائج t–test لدلالة الفروق في فعالية الذات بين الذكور والإناث

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
auto.efficacité	fille	55	75,15	7,766	1,047
	garçon	50	72,70	6,689	,946

Test d'échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
								Intervalle de confiance 95% de la différence	
	F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure

auto.efficacité	Hypothèse de variances égales	1,636	,204	1,721	103	,088	2,445	1,421	-,373	5,264
	Hypothèse de variances inégales			1,733	102,714	,086	2,445	1,411	-,353	5,244

الملحق رقم (09): يمثل نتائج t-test لدلالة الفروق في التنمر المدرسي بين الذكور والإناث

Statistiques de groupe

	Sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
intimidité.scolaire	Fille	55	46,22	9,811	1,323
	Garçon	50	53,84	22,419	3,171

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
intimidité.scolaire	Hypothèse de variances égales	11,743	,001	-2,292	103	,024	-7,622	3,325	-14,216	-1,027
	Hypothèse de variances inégales			-2,219	65,737	,030	-7,622	3,435	-14,481	-,762

الملحق رقم (10): الصورة النهائية لمقياس فعالية الذات ومقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

التعليمة:

عزيزي التلميذّ/ التلميذة

يدخل هذا البحث في إطار انجاز بحث تربوي لنيل شهادة تخرج ماستر2 علم النفس المدرسي،نرجو منكم الإجابة على الاستمارتين المواليتين اللتان توضحان كيفية تصرفك في مواقف معينة وكيفية تعاملك معها.

المرجو منك :

- أن تقرأ كل عبارة من هذه العبارات بدقة تامة ثم تبدي رأيك بوضع علامة (X) أسفل الاختيار الذي ينطبق عليك
- لا تترك عبارة دون الإجابة عليك
- لا تضع أكثر من علامة أمام عبارة واحدة

- لا تنسى أن تجيب عن كل عبارة

ونحيطكم علما إن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لغرض علمي ،ولكم منا فائق الشكر و التقدير على حسن مساهماتكم في انجاز هذا البحث.

أولا : البيانات الأولية

الاسم : .....

اللقب : .....

الجنس :.....

العمر :.....

ثانيا: الإستمارة الأولى

الرقم	الفقرات	تنطبق علي تماما	تنطبق علي قليلا	لا تنطبق علي أبدا
01	أترك العمل قبل إكماله			
02	أرتبك وأخجل عند لقاء المدرسين			
03	أشعر أنني غير قادر على منافسة زملائي **التلاميذ**			
04	عندما **أنوي القيام** بعمل شيء ما أتجه مباشرة إلى القيام به			
05	أتردد في مواجهة أي شخص أود مقابلته			
06	بوسعي تعلم أي شيء لو ركزت فكري فيه			
07	**يسهل علي** إقامة صداقات جديدة مع الآخرين			
08	أرى أنه لي دور مؤثر في المجتمع			
09	أشعر بالخجل عندما أتعامل مع شخص ما من الجنس الأخر			
10	أشعر باليأس عند فشلي في امتحان ما			

11	لدي القدرة على تحمل الضغوط المختلفة			
12	أبذل قصارى جهدي **لتجنب** الفشل			
13	أجد صعوبة في التعامل مع زملائي الطلبة			
14	أفضل مساعدة الآخرين في حل مشكلاتي أو الاهتمام بشؤوني الخاصة			
15	أجد نفسي لا أجيد مهارات فن التعامل مع المواقف الاجتماعية			
16	عند محاولتي تعلم شيء جديد فأني سرعان ما أنساه			
17	أشعر بعدم الارتياح عندما أكون مع أشخاص لا أعرفهم			
18	أشعر أني أمتلك بعض المهارات الاجتماعية			
19	لدي القدرة على التعامل مع أحداث الحياة غير المتوقعة			
20	أعتقد أني أمتلك عزيمة وإرادة قويتين **للدراسة**			
21	أقدم النصيحة لزملائي إذا صدر **منهم** سلوكا سلبيا			
22	أستطيع **أن أساهم** حل مشكلات زملائي الطلبة في الأزمات الضاغطة			
23	أسعى للمشاركة في حل المشكلات التي فيها مجازفة و مخاطرة			
24	عندما أتخلف عن نشاط اجتماعي معين أشعر أن أصدقائي يفتقدونني			
25	أتمسك بالمبادئ و المثل مهما كانت النتائج			
26	أتردد في المبادرة في القيام بأي نشاط اجتماعي			
27	**أستطيع** فهم مشكلات **التلاميذ** بسرعة			
28	لدي القدرة على التحكم بانفعالاتي			
29	أود أن أتفوق على زملائي من **التلاميذ**			
30	لا **أعمل** على متابعة تنفيذ قراراتي			
31	أنسى أسماء زملائي من **التلاميذ**			
32	من الصعب تنفيذ خطة وضعتها لنفسي			

33	أجد صعوبة في التغلب غلى مشاعر الحزن التي تنتابني			

ثالثا: الإستمارة الثانية

الرقم	الفقرات	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
01	أسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة					
02	**أنشر** الفتن بين التلاميذ					
03	أشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهم					
04	أبتعد عمدا عن أحد التلاميذ					
05	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ					
06	أنظر إلى بعض التلاميذ **باستفزاز** لأشعرهم بالغضب					
07	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للآخرين					
08	أحرض زملائي على الآخرين					
09	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ **وتهديدهم**					
10	أحب السيطرة على الآخرين					
11	أرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة					
12	أتعمد تهديد **وتخويف** زملائي					
13	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها					
14	أفرض أرائي على الآخرين بالقوة					
15	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك و السخرية **في القاعة**					
16	أتجاهل مشاعر الآخرين					
17	اشعر بالارتياح حينما أرى الخوف **ينتاب زملائي**					
18	أتحدث بلهجة رافضة لأراء الآخرين					

19	أنظر إلى الآخرين نظرات غاضبة لتخويفهم					
20	أقوم بابتزاز الآخرين					
21	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يرغبونها					
22	أتعمد ضرب أو دفع الآخرين دون سبب					
23	أهدد الآخرين وأتوعدهم بالإيذاء أو الضرب					
24	أطلق الشائعات والأكاذيب على بعض التلاميذ					
25	أتعمد نقد الزملاء و السخرية منهم دون سبب					
26	أحصل عل ما أريد من الآخرين بالقوة					
27	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب					
28	أعرقل الآخرين بقدمي أثناء مرورهم أمامي					
29	أقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين					
30	أحرض الآخرين على تجاهل أحد التلاميذ					
31	أسعى إلى إفساد أنشطة زملائي					
32	أستفز زملائي عند الحديث معهم					
33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وأدعي أن زميل أخر هو الذي فعل ذلك					
34	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الآخرين					
35	أضايق التلاميذ الأصغر سنا مني					
36	أتعمد إغاظة زملائي					
37	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات زملائي					
38	أتعمد إخفاء **وأخذ** الأشياء التي تخص زملائي					
39	أرفض إرجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي					
40	أتعمد أخذ الأشياء التي تخص زملائي					