جامعة الجزائر– 2 –

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية

قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

التنمر وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في علم النفس – تخصص (الإرشاد و الصحة النفسية)

إعداد الطالبة : **إشراف الدكتور :**

مسعدي نادية **بحري نبيل**

السنة الجامعية 2014 – 2015

اهداء

إلى من حملتني وهنا على وهن، إلى من غمرتني بحبها

وطوقت عنقي بأكاليل دعائها.. أمي الحبيبة أمدّ الله في

عمرها

إلى من تحمّل الصعاب طوال حياته من أجلي وإخوتي،

وشجعني طوال مسيرتي التعليمية.. أبي الحنون حفظه الله

من كل شر

إلى رفيق دربي، وصديق عمري، إلى من كان لي

خير سند ومعين .. زوجي الحبيب حفضه

الله دنيا وآخرة

الى أمي الثانية أم زوجي الغالية سعدية شكرا على كل شيء

إلى فلذات كبدي وقرتا عيني ابنائي

مهدي و ماريا

إلى من ترعرعت بينهم، جمعنا الحب والإخاء .. إخواني الأعزاء زوجاتهم وابنائهم

إلى اختي العزيزتين .. سعيدة ورشيدة أزواجهم و أبنائهم

إلى رفيقات الدرب وصديقات العمر اللواتي بثوا في روح الإصرار والعزيمة

فكن لي خير سند

سميرة ..راضية ..امال .. صارة..سمية.. صليحة .

إلى يسمين... ومريم

إلى كل من أحبّ العلم ويسَّر الطريق إليه وساهم في إنجاز هذا البحث

إلى كل هؤلاء.. أهدي ثمرة جهدي أهدي هذا الإنتاج الفكري المتواضع

شكر وتقدير

حمداً لمن علّم بالقلم.. وشكراً على ما أنعم به ورسم .. وصلاةً وسلاماً على المبعوث رحمة للعالمين نبينا وحبيبنا محمد سيد الأولين والآخرين صلى الله عليه وسلم وعلى آله وأصحابه تسليماً كثير اً.. فالحمد لله الذي بحمده تتمّ النعم، والشكر له على ما منّ عليّ فجاد وأكرم فبلَّغني إنجاز هذا البحث الذي أرجو أن أنال به الأجر والمثوبة فيكون عملاً صالحاً ينتفع به كل من قرأه.

أتوجه بخالص شكري وعظيم امتناني لزوجي الغالي عثمان قوادري الذي كان دوما بجانبي لقد كان رمزاً للمودة والرحمة والصبر . شكرا على مرافقتك لي ووقوفك معي في اللحظات الصعبة وتشجيعك لي كلما واجهتني الصعوبات شكرا لأنك ساعدتني على تحقيق حلما من احلامي ,حفضك الله وثبت خطاك .

كم أسجل خالص شكري وعرفاني لأعضاء لجنة المناقشة سعادة الدكاترة الأفاضل . لتفضلهم بالإطلاع على هذا البحث وتقييمه، سيكون لتوجيهاتهم أكبر الأثر في إثراء هذه الدراسة، فجزاهما الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بوافر شكري وعظيم تقديري لسعادة الدكتور/ نبيل بحري ، الذي أشرف على هذه الدراسة، وكان لجهوده المخلصة وحسن توجيهه وطيب معاملته أعظم الأثر لإخراج هذه الدراسةعلى هذا النحو ، فله مني الشكر مقروناً بخالص الدعاء أن يجزيه الله عني خير الجزاء.

والشكر موصول لرئيسي في العمل الدكتور عروة، و السيد بن سنوسي محمد ، و السيدة مسعدي فتيحة على مساعدتهم الجليلة لي .كما لا أنسى أن أتوجه بعظيم شكري زملاء الدراسة، يزيد و فارس، على المساعدة كلما احتجت إليها فقد كانا نعم الأخوين .كما لا انسى أن أشكر شكرا خاصا لأمي سعدية و أختي سعيدة و ابنة عمي فاطمة اللواتي لولاهم بعد الله صبحانه و تعالى لم استطعت أن اقوم بهذا البحث .

شكر خاص جدا لأمال و صارة أعز صديقتين ..شكرا على كل شيئ .

كما أنوه بالمساعدة القيمة لمدير مؤسسة أسماء ذات النطاقين بالمقرية بحسين داي بمدينة الجزائر العاصمة ، وكذلك الأساتذة الكرام ،وأشكرهم على تسهيل المهمة و أشكرهم على صبرهم معي وعلى تشجيعهم المتواصل أثناء مرحلة تطبيق المقاييس .

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة :التنمر وعلاقته بكل من الوحدة النفسية و تقدير الذات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

اهداف الدراسة:

أولا : محاولة معرفة مدى انتشار الظاهرة في المدرسة الجزائرية من خلال أخد مرحلة التعليم المتوسط كمصدر لعينة الدراسة .

ثانيا : البحث في علاقة كل من الوحدة النفسية و تقدير الذات بسلوك التنمر .

عينة البحث : شملت عينة الدراسة **(451)** تلميذ في مرحلة التعليم المتوسط بمدينة الجزائر العاصمة .

أدوات الدراسة: و المتمثلة في المقاييس التالية :

1- مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال .

2- مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال .

3- مقياس الوحدة النفسية لمعاوية أبو غزال .

4- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث .

فرضيات الدراسة :

1. هناك علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر .
2. هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر.
3. هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس.
4. هناك فروق في الوقوع ضحية باختلاف الجنس.
5. هناك علاقة بين تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر.
6. هناك علاقة بين الوحدة النفسية والسقوط ضحية التنمر.
7. هناك اختلاف في مستوى الوحدة النفسية لدى المجموعات.
8. هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر .
9. هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف السن .

نتائج الدراسة :

1 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة سلبية عكسية بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى أفراد العينة فكلما ارتفع تقدير الذات انخفض سلوك التنمر.

2- هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر. توجد علاقة ارتباطيه موجبة طردية بين الوحدة وسلوك التنمر كلما زادت الوحدة النفسية زاد معها سلوك التنمر.

3 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس لصالح الذكور ، حيث أن سلوك التنمر يزداد عند الذكور منه عند الإناث.

4- لا توجد فروق في الوقوع ضحية التنمر حسب متغير الجنس.

5 - هناك علاقة ارتباطيه سالبة عكسية بين تقدير الذات وسقوط ضحية التنمر.

6- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر دالة عن مستوى الدلالة 0.01 فكلما ارتفع مستوى الوحدة النفسية ارتفع معه سلوك التنمر.

7- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (المتنمرين /ضحايا).

8 - ليس هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر.

9 - عدم وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك التنمر بالنسبة لمتغير السن.

الفهرس

الإهداء

الشكر

ملخص الدراسة

قائمة الأشكال

قائمة الجداول

ـ مقدمة الدراسة.....أ

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة:

01- إشكالية الدراسة.....01

02- فرضيات الدراسة.....10

03 ـ أهداف الدراسة.....11

04- أهمية الدراسة..... 11

05- مفاهيم الدراسة..... 12

06- حدود الدراسة.....15

الجانب النظري

الفصل الثاني: التنمر:

ـ تمهيد:.....17

01- تعريف التنمر.....18

02- النظريات المفسرة لظاهرة التنمر.....19

03- مرحلة المراهقة.....27

04- مطالب نمو المراهق.....28

05- طبيعة التنمر.....29

06- حجم انتشار التنمر في المدارس..... 29
07- خصائص التنمر.....31
08- خصائص المتنمر والمتنمر عليه.....32
09- أنماط التنمر.....36
10- متى و أين يحدث التنمر.....37
11- عوامل التعرض للتنمر.....40
12- آثار التنمر.....44
13- العلاقة بين التنمر والانتحار.....47
14- الوقاية من التنمر.....47
15- البرامج العالمية المضادة للتنمر في المدارس.....52
- خاتمة الفصل 59

الفصل الثالث: الوحدة النفسية:

- تمهيد..... 61
01- مفهوم الوحدة النفسية.....63
02- تعريف الوحدة النفسية.....64
03- أسباب الوحدة النفسية.....66
04- أشكال الوحدة النفسية.....67
05- أبعاد الوحدة النفسية.....69
06- التشابه والاختلاف بين الخجل في الشعور بالوحدة النفسية.....70
07- سمات الشخصية المرتبطة بخبرة الشعور بالوحدة..... 71
08- النظريات المفسرة للوحدة النفسية.....72
- خاتمة الفصل.....76

الفصل الرابع: تقدير الذات:

- تمهيد..... 78
01- مفهوم الذات.....79
02- مفهوم تقدير الذات.....80
03- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات.....85
04 - نظريات تقدير الذات..... 86
05- تشكيل تقدير الذات.....90
06 - العوامل التي تؤثر في تقدير الذات.....96
07 - تقدير الذات والمدرسة.....104
08- الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات (المرتفع ،المتوسط ،المنخفض)...104
09- الأثار والأهمية لتقدير الذات.....106
- خاتمة الفصل.....107

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية:

- تمهيد.....110
01- منهج الدراسة.....110
02- مجتمع الدراسة.....111
03- عينة الدراسة..... 111..
04- المقاييس المستخدمة في الدراسة.....112.
05- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 120
- خاتمة الفصل.....121

الفصل السادس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

تمهيد.....123

01- عرض وتحليل و مناقشة النتائج.....123

1-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى..... 136

1-2- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية..... 141

1-3- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة..... 143

1-4- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة..... 145

1-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة..... 147

1-6- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة..... 153

1-7- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة.....156

1-8- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة.....159

1-9- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية التاسعة.....161

02- الاستنتاج العام.....163

03- آفاق الدراسة.....165

04- مقترحات الدراسة 167

- مراجع الدراسة

- ملاحق الدراسة

1- الملحق رقم (01)

2- الملحق رقم (02)

3- الملحق رقم (03)

4- الملحق رقم (04)

5-الملحق رقم (05)

فهرس الأشكال	الصفحة
الشكل رقم (1) يمثل هرم الحاجات لـ Maslow	23
الشكل رقم (2) يمثل دائرة التنمر: مشاركات وردود أفعال الطلاب عند حدوث التنمر.	35
الشكل رقم (3) يمثل العوامل المؤثرة على مفهوم الـــــــــذات	103

فهرس الجداول	الصفحة
جدول (1) يوضح توزيع العينة حسب السنوات و جنس التلاميذ	111
جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن	112
الجدول رقم(3): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الوقوع ضحية (صدق الإتساق الداخلي)	112
جدول رقم(4): يبين ثبات مقياس الوقوع ضحية	114
الجدول رقم(5): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الإستقواء (صدق الإتساق الداخلي)	115
جدول رقم(6): يبين ثبات مقياس الإستقواء، والأبعاد المشكلة لها	117
الجدول رقم(7): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الشعور بالوحدة (صدق الإتساق الداخلي).	118
جدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مجموعات التنمر	119
جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مجموعات التنمر	123

جدول رقم (10) يوضح توزيع مجموعات التنمر حسب السن	124
جدول رقم (11) يوضح توزيع مجموعات التنمر حسب الجنس	125
جدول رقم (12) يوضح توزيع درجات تقدير الذات والوحدة النفسية لمجموعة المتنمرين	126
جدول رقم (13) يوضح توزيع درجات تقدير الذات لمجموعة الضحايا	126
جدول رقم (14) يوضح توزيع درجات الخام على المقاييس الاربعة لمجموعة (المتنمرين / الضحايا)	128
جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير السن	129
جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير السنة	130
جدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير إعادة السنة	130
جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير موت أحد الوادين	131
جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عمل الوادين	132
جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير المستوى المعيشي	133
جدول رقم (21) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير نوعية السكن	133
جدول رقم (22) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عدد الإخوة الذكور	134
جدول رقم (23) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عدد الإخوة بنات	135
جدول رقم (24) : يبين العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر	136

جدول رقم (25) : يبين العلاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر	141
الجدول رقم (26) يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر	143
الجدول رقم (27) يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الوقوع ضحية	145
جدول رقم (28) : يبين العلاقة تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر	147
جدول رقم (29) : يبين العلاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر	153
الجدول رقم (30): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير المجموعات الثلاث(المتنمرين، الضحايا، المتنمر ضحية)	156
الجدول رقم (31): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير المجموعات الثلاث(المتنمرين، الضحايا، المتنمر ضحية)	159
الجدول رقم (32): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير سلوك التنمر حسب السن	161

المقدمة

تعد المدرسة جزءا مهما من حياة الطفل ،ففيها يقضي الطفل معظم سنوات عمره ،يتلقى فيها تحصيله العلمي ،كما يتعلم فيها بناء علاقات الصداقة مع أقرانه و التي تخوله استيعاب المبادئ المهمة للاندماج الاجتماعي مع الاخرين. ولهذا يحظى نظام التعليم في جميع دول العالم بالأولوية في برامج وخطط التنمية باعتباره من أهم المشروعات القومية التي تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية اللازمة لتحقيق الأهداف والطموحات التي يسعى إليها المجتمع. ويمثل مجتمع الطلاب أحد أهم عناصر المؤسسة المدرسية، فهم سواعد المجتمع وعدته للمستقبل ، وهذا ما يفرض على هذا المجتمع الحفاظ عليهم ورعايتهم وتوفير كافة الظروف والإمكانات اللازمة لنموهم وتنشئتهم التنشئة السليمة، وحمايتهم من التوترات الضارة.

لذا فإن الاهتمام المتكامل والمتوازن لخدمة كافة الطلاب يؤدي في الأغلب إلى تكوين شخصية إنسانية متوافقة من حيث القدرات العقلية والاجتماعية والنفسية، وهو ما يحتاج إلى تنسيق كافة الجهود المدرسية والمجتمعية له.

ورغم ما تبذله المدارس في العادة من جهود حثيثة في مجال التربية و التعليم على وجه الخصوص، إلا أن بعض الظواهر السلبية تؤثر على فعالية العملية التعليمية وعلى قدرة أعضائها في تحقيق الأهداف المنوطة بهم، تحول دون أن تؤدي هذه المدرسة دورها التي جعلت لأجله ، ومن بين هذه الظواهر السلبية ظاهرة العنف المدرسي ، وتعتبر مشكلة استقواء طلبة المدارس او التنمر جزء ا مهما في ظاهرة العنف المدرسي حيث باتت هذه الأخيرة تتزايد حجماً ونوعاً وأسلوباً، ولا سيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في أنحاء العالم، ويأخذ طابعاً وبائياً ينتشر انتشاراً خطراً في المجتمع المعاصر، و لهذا اتخذت الدول الغربية كل التدابير المهمة لمواجهة هذه الظاهرة من خلال البحث و الدراسة ووضع الخطط لمحاربها و الوقاية منها.

أما في الدول العربية فللأسف لم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام يُذكر لا من المدارس ووزارات التعليم، ولا من الباحثين. وعلى العكس، يكاد يكون الاهتمام معدوماً. مما يجعلنا غير مطلعين اطلاعاً علمياً على النسب الحقيقية لهذه الظاهرة في مجتمعاتنا العربية، ولعل هناك أسباب عدة تفسر عدم الاهتمام بالتنمر في المدارس العربية وأهمها – في نظري- أن قليلين فقط يعون أهمية هذا الموضوع وانعكاساته، وأن الأكثرية تنظر إليه كنوع من شقاوة الأطفال وشغب التلاميذ. وهذه النظرة لا تترك مجالاً لتصور الآثار النفسية والاجتماعية للتنمر.

ولهذا ارتأت الباحثة أن تأخذ هذا الموضوع بالبحث والدراسة من خلال ربط ظاهرة التنمر ببعض المتغيرات ، فكان موضوع البحث التنمر و علاقته بكل من الوحدة النفسية و تقدير الذات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

و لقد وضعت الباحثة **هدفين** لهذا البحث :

أولا : محاولة معرفة مدى انتشار الظاهرة في المدرسة الجزائرية من خلال أخد مرحلة التعليم المتوسط كمصدر لعينة الدراسة .

ثانيا : البحث في علاقة كل من الوحدة النفسية و تقدير الذات بسلوك التنمر .

ولهذا الغرض قامت الباحثة باختيار عينة البحث بطريقة قصدية، وهي مجموعة تلاميذ متوسطة أسماء ذات النطاقين بالمقرية بالجزائر والتي تتراوح أعمارهم ما بين (10-18سنة) العاصمة ، والتي تمثل المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة والذي بلغ عددها (676).

كما اختارت الباحثة **أدوات البحث** و المتمثلة في المقاييس التالية :

1- مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال .
2- مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال .
3- مقياس الوحدة النفسية لمعاوية أبو غزال .
4- مقياس تقدير الذات لكوبر سميث .

و اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي بشقيه : **الارتباطي،** حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدي أفراد العينة دون أن يكون للباحثة دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس في تصميم الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الوحدة النفسية لدى عينة الدراسة. و**المقارن** لتحديد الفروق بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث (الجنس، والسن).

و للبحث في علاقة كل من الوحدة النفسية و تقدير الذات بسلوك التنمر قامت الباحثة طرح التساؤل التالي : **هل هناك علاقة بين سلوك التنمر عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط و الوحدة النفسية وتقدير الذات؟ .**

وللإجابة على هذا التساؤل وضعت الباحثة الفرضيات التالية :

1 - هناك علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر .
2 - هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر.
3 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس.
4 - هناك فروق في الوقوع ضحية باختلاف الجنس.
5- هناك علاقة بين تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر .
6- هناك علاقة بين الوحدة النفسية والسقوط ضحية التنمر.
7- هناك اختلاف في مستوى الوحدة النفسية لدى المجموعات.
8 - هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر .
9 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف السن .

ولقد تم تقسيم المذكرة إلى جزئين :

الجزء النظري ، و الذي احتوى على أربعة فصول و هي :

- الفصل الأول : الاطار العام للدراسة.
- الفصل الثاني : التنمر .
- الفصل الثالث : الوحدة النفسية .
- الفصل الرابع : تقدير الذات .

أما الجانب النظري فلقد اشتمل على فصلين و هما :

- الفصل الخامس : اجراءات الدراسة الميدانية .
- الفصل السادس : عرض تحليل و تفسير النتائج.

و لقدد خلصت نتائج الدراسة إلى ما يلي :

1 - توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة سلبية عكسية بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى أفراد العينة فكلما ارتفع تقدير الذات انخفض سلوك التنمر.

2- هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر. توجد علاقة ارتباطيه موجبة طردية بين الوحدة وسلوك التنمر كلما زادت الوحدة النفسية زاد معها سلوك التنمر.

3 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس لصالح الذكور ، حيث أن سلوك التنمر يزداد عند الذكور منه عند الإناث.

4- لا توجد فروق في الوقوع ضحية التنمر حسب متغير الجنس.

5 - هناك علاقة ارتباطيه سالبة عكسية بين تقدير الذات وسقوط ضحية التنمر.

6- هناك علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر دالة عن مستوى الدلالة 0.01 فكلما ارتفع مستوى الوحدة النفسية ارتفع معه سلوك التنمر.

7- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة (المتنمرين /ضحايا).

8 - ليس هناك فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر.

9 - عدم وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك التنمر بالنسبة لمتغير السن.

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أنهت الباحثة بحثها ببعض الآفاق و المقترحات التي قد تسهم في الكشف و من تم مواجهة ظاهرة التنمر في الوسط المدرسي .

من بينها :

1- توسيع البحوث في هذا المجال وذلك بتسليط الضوء على هذه الظاهرة في مختلف الاطوار الدراسية الجزائرية .

2- اقحام الوسط العائلي في العملية التوعوية بمأن الاسرة هي النموذج الأول والأساسي الدي يحذو حذوه الطفل .

3- التعريف بظاهرة التنمر بأن يتم تدريب مديري المدارس والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور على فهم سلوكيات التنمر بكل أشكاله

4 - تبني المؤسسة التعليمية لسياسات و استراتيجيات موجهة للحد من العنف بجميع انواعه سواء أكان تنمرا أو سلوكيات عنفيه

5 - مساهمة كذلك من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة لتوعية المجتمع بمخاطر هذه الظاهرة

6- تفعيل دور المرشد الطلابي والأخصائي الاجتماعي بصورة أكثر إيجابية مع الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور

7 - ولرفع مستوى الإجراءات المتبعة في المدارس لمواجهة ظاهرة التنمر بين الطلاب توصي الدراسة مقترحة الاستعانة ببعض برامج التدخل العالمية التي ثبتت فعاليتها في التصدي للظاهرة كبرنامج دان الوويس .

04- مقترحات لإجراء بحوث ودراسات في مجال التنمر في المدارس :

توصي الباحثة بضرورة إجراء مزيد من البحوث التربوية في مجال التنمر بين الطلاب في المدارس خاصة أنه من المجالات التي ما زالت تعتبر على أنها لم تنال حضها من البحث و الدراسة فلقد أشرنا سابقا الى ندرة الدراسات المحلية و العربية في هذا المجال وتقترح الباحثة القيام بالأبحاث والدراسات التالية:

1- القيام بدراسة مسحية لظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات على مستوى المستويات الثلاثة من التعليم للحصول على ارقام حقيقية لانتشار الظاهرة عبر كل مناطق الوطن . و بالتالي زيادة وعي مسؤولي وزارة التربية و التعليم بالظاهرة ودلك لوضع سياسات ناجعة لمكافحتها.

2- القيام بدراسات مختلفة في كل طور من اطوار التعليم للتعرف على خصائص الظاهرة في المدرسة الجزائرية وذلك من خلال الكشف عن أنماط التنمر السائدة , الخصائص النفسية و الجسدية للتلميذ المتنمر و الضحية في الوسط المدرسي الجزائري ,الكشف عن الاختلافات في سلوك التنمر بين الجنسين ,الكشف عن العوامل المسببة لهذه الظاهرة .

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لدراسة

01- إشكالية الدراسة:

يحظى نظام التعليم في جميع دول العالم بالأولوية في برامج وخطط التنمية باعتباره من أهم المشروعات القومية التي تهدف إلى إعداد الكوادر البشرية اللازمة لتحقيق الأهداف والطموحات التي يسعى إليها المجتمع. ويمثل مجتمع الطلاب أحد أهم عناصر المؤسسة المدرسية، فهم سواعد المجتمع وعدته للمستقبل ، وهذا ما يفرض على هذا المجتمع الحفاظ عليهم ورعايتهم وتوفير كافة الظروف والإمكانات اللازمة لنموهم وتنشئتهم التنشئة السليمة، وحمايتهم من التوترات الضارة.

لذا فإن الاهتمام المتكامل والمتوازن لخدمة كافة الطلاب يؤدي في الأغلب إلى تكوين شخصية إنسانية متوافقة من حيث القدرات العقلية والاجتماعية والنفسية، وهو ما يحتاج إلى تنسيق كافة الجهود المدرسية والمجتمعية له.

ورغم ما تبذله المدارس في العادة من جهود حثيثة في مجال التعليم على وجه الخصوص، إلا أن بعض الظواهر السلبية تؤثر على فعالية العملية التعليمية وعلى قدرة أعضائها في تحقيق الأهداف المنوطة بهم.

ومن بين هذه الظواهر السلبية ظاهرة التنمر والتي تعرف على أنها شكل من أشكال العدوان، يتعرض فيها الطفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، ينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمى الأول المتنمر والآخر الضحية، قد يكون التنمر جسديا أو لفظيا أو انفعاليا **(Lane & Tattum1989)** ، وعرفه العالم النرويجي **"Dan Olweus"**، على أنه تعرض شخص بشكل متكرر وعلى مدار الوقت إلى الأفعال السلبية من جانب واحد أو أكثر من الأشخاص، وعرف الفعل السلبي على أنه عندما يتعمد شخص إصابة أو إزعاج شخص آخر من خلال الاتصال الجسدي أو من خلال الكلمات أو بطرق أخرى **(Olweus,D.1993)** وفيها يجد التلميذ صعوبة في الدفاع عن نفسه وتنعدم حيلته أما الطالب أو الطلاب الذين يتسببون في مضايقته **(Olweus,D.2000.p07)** .

يُعد التنمر من المشكلات واسعة الانتشار في المدارس، والتي لا يعلم عنها الأهل شيئاً، ولا سيما في مجتمعاتنا، وللتنمر آثار سيئة جدًا على ضحاياه معظمها نفسية وإن كانت تصل إلى الإيذاء الجسدي في بعض الأحيان، لذلك يعد التنمر مجالاً مهماً للدراسة بسبب تزايد معدلات انتشاره بمرور الوقت واستخدامه في مواقف متزايدة وثبات تبعاته الطويلة والقصيرة المدى. **(اليحيى، 2009)**

باتت ظاهرة التنمر تتزايد حجماً ونوعاً وأسلوباً، ولا سيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في أنحاء العالم، ويأخذ طابعاً وبائياً

ينتشر انتشاراً خطراً في المجتمع المعاصر، وفقاً للتقديرات الإحصائية التي تسجلها بعض المجتمعات، ساعد على وصفه على أنه "وباء العنف." **(الشرق الوسط,2013)**

التنمر ظاهرة نجدها في أي مكان يتعامل فيه البشر مع بعضهم البعض ليشمل ذلك المدارس، وأماكن العمل أو المنازل، والأحياء وحتى أنه سبب شائع للهجرة ويمكن أن يوجد التنمر بين الطبقات الاجتماعية وحتى بين البلدان.

ويعد تنمر المدارس من بين أنواع التنمر المنتشرة كثيرا، فقد أصبحت المدارس محل عمليات تنمر يومية، وأصبح انتشار ظاهرة التنمر فيها أمرا أثبته العديد من الدراسات على مستوى العالم فقد كشفت دراسة **"Coy"(2001)** "بالولايات المتحدة الأمريكية " بعنوان التنمر في المدارس على أنه يهرب حوالي (160000) طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم.

كما أظهرت دراسة **"Kerrney & Lind" (2004)** أجريت بهولندا أنه حوالي (63%) من الطلاب تعرضوا لشكل أو آخر من ممارسات التنمر، وأشارت دراسة قام بها **"Rayan & Adamski" (2008)** في ولاية الينوى بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أنه أكثر من (50%) من الطلاب تعرضوا لحوادث التنمر، وفي ايرلندا أوضحت دراسة قام بها **"Minron"(2010)** أنه تعرض بنسبة (35%) من طلاب المرحلة الابتدائية و (4,36 %) من طلاب مرحلة المتوسطة لمشكلات التنمر ، وفي دراسة أخرى قام بها المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية (NIC.H.P) تبين أنه أكثر من مليون تلميذ من تلاميذ المدارس في الو. م. أ متورطون في التنمر سواء كانوا ضحايا أو متنمرين، وأن ثلث الأطفال ما بين (11 - 17) سنة، واجهوا بعض مشاكل التنمر أثناء وجودهم بالمدرسة حسب **(Hillsberg & Spak, 2006)** .

و في أستراليا حسب دراسة **"Rigby" (2002)** فإنه حوالي (14%) من تلاميذ المدارس كانوا ضحايا التنمر المدرسي، وكذلك في تقرير صادر عن المرصد القومي للإحصائيات التعليمية "بالو م أ ""NCES " عن مشكلات التنمر في اليوم لوحظ أن (8%) من تلاميذ المدارس تم تصنيفهم في مشكلات التنمر من قبل الأقران، أما**" binitez & justicia" (2006)** ، فقد أكد على شيوع الظاهرة لدى التلاميذ .و نظرا لانتشار الظاهرة في البلدان الغربية وصفت "الرابطة الأمريكية للطب النفسي التنمر ب **:**

." the epidemic of violence"

و لقد كشفت إحدى الدراسات التي طبقت على بعض مدارس الولايات المتحدة الأمريكية أن (13%) من الصف السادس و (40%) من الصف الثالث عادةً يمثلون ضحية لأطفال متنمرين، بينما (10 – 14%) من هذه الصفوف هم أطفال متنمرون. **(Orpinas, Horne, & Staniszewski, 2003)**

وتوصل **"Olweus" (1993)** في دراسة مسحية لأكثر من (150.000) طالب اسكندناقي إلى أن (15%) تقريباً من الطلاب (أعمارهم من 8 – 16) عاماً كانوا إما متنمرين أو ضحايا للتنمر بشكل منتظم بواقع (9%) من الطلاب كانوا ضحايا, و(6%) تنمروا على طلاب آخرين تنمراً منتظماً. بل توصلت الدراسة إلى ما هو أبعد من ذلك وهو أن (17%) من الضحايا تحولوا إلى أطفال متنمرين. وتشير الإحصائيات الدولية إلى أن معدل انتشار التنمر في المدارس يتراوح من (10- 15%) وأن معدل ضحايا التنمر يختلف من بلد إلى آخر، ففي اليابان يبلغ معدل الضحايا (22%) في المدارس الابتدائية، و(13%) في المدارس المتوسطة، و (6%) بين طلاب المدارس الثانوية، وتقل قليلاً في مرحلة الجامعة، بينما يبلغ معدل الضحايا في مدارس انكلترا بشكل عام حوالي (20%) تقريباً.

وتوصلت دراسة قام بها **"Pellegrini &Long" (2002)** إلى حدوث زيادة في السلوك التنمري في أثناء انتقال التلاميذ من المرحلة الابتدائية إلي الثانوية كما أن المتنمر يستهدف طالباً لديه أقلية من الأصدقاء ولكنه لا يستهدف المجموعة الكلية للطلاب في المدرسة.

وتشير بعض البحوث إلى وجود ما يقرب من (10٪) إلى (30٪) من الأطفال يتعرضون للمضايقة والتنمر خلال اليوم الدراسي. **(Nasel et al.,2001)**

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن حالات التنمر عموماً في تزايد، ووفقاً لإحصائيات المركز القومي للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية فإن (8%) من الطلاب أقروا بأنهم كانوا ضحايا للتنمر في المدرسة في الفصل الدراسي الثاني لعام **2001.**

(DeVoe et al .,2002)

وهناك دراسة قومية قام بها **"DeVoe et al" (2002)** من خلال المركز القومي للإحصاء والتربية في الولايات المتحدة الأمريكية ، شملت طلاب الصفوف من (6-12) وكان عدد المشاركين أكثر من (24) ألف ، وتم طرح سؤال متشعب عما إذا كان المتنمرون قد تُنمِّر عليهم في المدرسة في آخر 6 أشهر، وأجاب (8.6 %) من الذكور،

و(7.1%) من الإناث بأنهم قد تعرضوا للتنمر خلال 6 الأشهر الماضية بنسبة إجمالية تقدر بـ (7 - 9 %).

وفي العام السابق لدراسة **"ديفو"** أجرى **"Nansel et al"(2001)** دراسة بمساعدة من المعهد القومي لصحة الطفل والتطور الإنساني في الولايات المتحدة الأمريكية ، وبلغ عدد المشاركين (15686) طالباً في الصفوف من (6-10)، وأُعطى المشاركون تعريفاً للتنمر، أشتمل على: المقصود بالتنمر, ومظاهره السلبية والمتكررة، ومتطلبات حدوثه، حيث أقر (21%) من الذكور بأنهم كانوا ضحايا للتنمر أحياناً أو أسبوعيا، كما أقرت (14%) من الإناث بأنهن كنَّ ضحية التنمر خلال الفترة نفسها من الوقت. من الواضح أن الأسئلة التي تناولتها الاستمارة الميدانية لدراسة **"Nansel et al" (2001)** كانت أعم وأشمل، حيث اشتملت على سؤال التكرار. وهو ما ميزها عن دراسة **" DeVoe et al"(2002)** التي سألت فقط عن وجود تنمر أم لا. كما أن**" نانسل وآخرين"** سألوا عن التعرض للتنمر في أثناء التواجد في المدرسة وخارجها، بينما سأل **" ديفو"** وآخرون تحديداً عن التعرض للتنمر داخل المدرسة فقط، وهو ما أدى إلى ارتفاع النسب المئوية في دراسة **"نانسل وآخرين"** مقارنةً بالنسبة المئوية من دراسة **"ديفو"** ورفاقه . كما أنه لم تتضح الفترة الكلية التي استغرقتها دراسة **"نانسل وزملائه"**، ففي دراستهم لم يحددوا مقدار الوقت التي أُجريت فيه الدراسة، وإذا ما طُبقت الإستبانة في فصل دراسي أو فصلين.

وفي عام(2002) أجرى **"Olweus"** دراسة واسعة النطاق على (11.000) طالب من (54) مدرسة ابتدائية ومتوسطة، وتوصل فيها إلى: ازدياد النسبة المئوية للطلاب المعرضين للتنمر بنسبة تصل إلي (50%) تقريباً مقارنة بعام (1983)، كما لوحظ ازدياد نسبة الطلاب الذين شاركوا (كمتنمرين, أو ضحايا) التي تحدث على الأقل مرة أسبوعياً بنسبة (65%) تقريباً. وتعد هذه الزيادة كدليل على تطورات مجتمعية سلبية**" Olweus & Solberg"(1996)**، وأشار**"Olweus & limber" (1999)** و**"سمث وآخرين" (1999) "Smith et al"** من خلال استخدامهم إستبانة (المتنمر/ الضحية) إلى أن مشكلات التنمر توجد خارج الدول الاسكندينافية وجوداً مشابهاً أو حتى أعلى ولكن لا ليس بمعدلات الدول الاسكندينافية. ويرجع ذلك لاختلافات الثقافة، والبيئة المحيطة وإلى الاختلافات اللغوية، ومعرفة التلاميذ بمفهوم التنمر، ودرجة انتباه الرأي العام للظاهرة.

ويتنوع شيوع سلوك التنمر المباشر بين أطفال المدارس الابتدائية، والثانوية وتتراوح نسبة انتشاره ما بين (8%) إلي (46%) خارج البيئة المدرسية **(Boulton & Whitney & Smith, 1993 ; Wolke, Woods , Schulz,)Smith,1994; Stanford, 2001**.

يذكر **"Crick and Dodge" (1996)** أنه رغم حدوث التنمر المباشر بين طلاب" المدرسة الثانوية، نجد أن الدراسات الإمبريقية قليلة على هذه الفئة العمرية.

ورغم أن الدراسات الحديثة قد صنفت الأطفال إلى متنمرين/ ضحايا، إلا أنهم أشاروا إلى أنه من الممكن أن يتحول المتنمر إلى ضحية في أوقات أخرى، مما يساعد على ارتفاع نسب انتشار ظاهرة التنمر **(Boulton & Smith ,1994 ; Stephenson & Smith ,1989 ; Sutton & Smith 1999)**

واستخلص بعض الباحثين أمثال: **"Wolke & Stanford " (1996)**، و**" Bloom Field & Karstadt"(2001)** أن السمات الشخصية، والصحة، والسلوكيات، والمعارف الاجتماعية للمتنمرين والضحايا ربما تساهم مساهمة كبيرة في انتشار السلوك التنمر من عدمه.

وفقاً لما قام به **"Nansel et al" (2001)** من سؤال عينة من الطلاب بأن يحدّدوا، ما إذا كانوا متنمرين أو ضحايا من خلال تسجيل خمسة أنواع للتنمر (العنصرية/ المظهر، الكلام، الضرب، الصفع، الدفع، وإثارة إشاعات، وتعليقات أو تلميحات جنسية)؛ كشفت نتائج الدراسة أن (29.9%) من العينة أكدوا وجوداً متكرراً أو متوسطاً لسلوكيات التنمر، (13%) كمتنمرين ،(10.6%) كهدف للمتنمر، (6.3%) منهم متنمرون وضحية في الوقت نفسه ، وأن (8.8%) اعترفوا بتنمر الآخرين مرة أسبوعياً أو أكثر(التنمر المتكرر). وأقر (8.5%) بأنهم كانوا متنمرين أحياناً ,و (8.4%) كانوا متنمرين مرة واحدة بالأسبوع أو أكثر. وأشارت الدراسة أيضاً إلى أن الأولاد أكثر تنمراً من البنات، وأن التنمر كان أكثر حدوثاً في الصفوف من (6 – 8)، ولم تتوصل الدراسة إلى اختلافات دالة عند عمل موازانات لتكرار التنمر بين الطلاب في المدن والضواحي والقرى والمناطق الريفية.

أما في الدول العربية فللأسف لم تحظ ظاهرة التنمر باهتمام يُذكر لا من المدارس ووزارات التعليم، ولا من الباحثين. وعلى العكس، يكاد يكون الاهتمام معدوماً. مما يجعلنا غير مطلعين اطلاعاً علمياً على النسب الحقيقية لهذه الظاهرة في مجتمعاتنا العربية، ولعل هناك أسباب عدة تفسر عدم الاهتمام بالتنمر في المدارس العربية وأهمها أن قليلين فقط يعون أهمية هذا الموضوع وانعكاساته، وأن الأكثرية تنظر إليه كنوع من شقاوة الأطفال وشغب التلاميذ. وهذه النظرة لا تترك مجالاً لتصور الآثار النفسية والاجتماعية للتنمر. وربما يكون ذلك راجعاً إلى أن التنمر نشاط وسلوك خفي نادراً ما يلاحظ ولذلك غالباً ما يكون الآباء والمدرسون على غير وعى بهذه المشكلة كما أن الأطفال الضحايا بدورهم ينكرون ولا يخبرون الراشدين بهذا التنمر وذلك لأنهم يعتقدون أن المدرسين في المدرسة

يكونون غير قادرين على التدخل تدخلاً فعالاً لوقف التنمر، أو بسبب اعتقادهم أيضاً أن تدخل هؤلاء المدرسين يمكن أن يجعلهم عرضة لمزيد من تنمر الأقران ومضايقتهم.

(اليحيى،2009)

ويشير التقرير الإقليمي لمنظمة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا إلى أن البيانات حول حجم المشكلة قليلة بشكل عام، وهذا يرجع إلى أسباب عدة، منها: حساسية هذه القضية، ولا سيما داخل الأسرة، ومحدودية التبليغ عن مثل هذه الحوادث، وعدم توافر آليات فعالة للتبليغ، وغياب الثقة في إمكان التصدي لها، مع غياب الوعي بالآثار السلبية لهذه الممارسات على الأطفال وكذلك بمفهوم حقوق الطفل.

(http://www.dr-abudyar.com/?p=33)

ورغم ذلك فقد كشفت بعض الدراسات العربية على بعض معدلات انتشار الظاهرة في الوطن العربي في دراسة قامت بها **"القحطاني"** أن نسبة الطلاب و الطالبات في المرحلة المتوسطة الذين يتعرضون للتنمر مرة أو مرتين خلال الأشهر الماضية التي سبقت الدراسة تصل إلى (31.5%) .

(القحطاني ، 2009،ص 165)

وأوضحت دراسة الدوسري أن التنمر المتمثل في الاعتداء الجسدي على الآخرين أو الاعتداء على الممتلكات احتل النسبة الأعلى لدى طلبة منطقة الرياض والتي جاءت كما يلي (35,2%) من مجموع الطلبة، ويعود تنامي الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس وتطور الدراسات حولها إلى عدد الأسباب منها : الأثار المدمرة لهذه الظاهرة، وخاصة على بعض الطلبة الذين أدت بهم إلى الانتحار أو حتى التفكير فيه. **(Smith, 2000,p 294)**

و أثبتت دراسة **"جرادات " (2008)** بالأردن أن للتنمر أثار سلبية جدا على التحصيل الدراسي والتكيف المدرسي.

كما أثبتت بحوث أخرى بإيرلندا أن الأفراد سواء كانوا أطفال أو بالغين والذين يتعرضون للسلوك التعسفي، يكونون معرضين لخطر الأمراض المتعلقة بالضغط النفسي والتي يمكن أن تؤدي في بعض الأحيان إلى الانتحار، و في عام (2001) أصدرت المخابرات الأمريكية تقريرا يقضي أن التنمر لعب دورا مهما في إطلاق النار في العديد من المدارس. وينبغي بذل المجهود للقضاء على هذا السلوك العدواني، وقد وجدوا أنه هناك رابط قوي بين التنمر والانتحار، حيث أن التنمر يؤدي إلى العديد من حالات الانتحار من

كل عام. لقد أحصى ما بين (15-25) شخص ينتحرون سنويا في بريطانيا وحدها لأنهم يتعرضون للمضايقات.

يمكن أن يؤثر التنمر على كل الأشخاص سواء كانوا ضحايا ، متنمرين وحتى المشاهدين أو الغير المشاركين، فهذا السلوك مرتبط بنتائج سلبية كثيرة بما فيها الصحة العقلية ، الإدمان ,الامتناع عن القيام بالواجبات المعتاد القيام بها و التي كانوا يحبون القيام بها سابقا، وربما تستمر هذه التعقيدات إلى سن الرشد .
(www.stop.Bullyingnow.hrsa .gov)

كما تبين أن التعرض لمثل هذا النوع من الإستفزاز والعنف في المدرسة يخلق من المستهدف شخصية انهزامية، انسحابيه، و متزعزعة نفسيا ،وينخفض مستواها التعليمي ،وقد يؤدي أحيانا إلى الانتحار .ومن جانب آخر قد تولد مشاعر الانتقام عند المستهدف ويصبح أكثر ميلا للعنف و الانتقام ويحاول أن يتقمص دور المتنمر ويتحول بدوره إلى شخصية متنمرة تتخذ من العدوان وسيلة سهلة للتعامل مع العلم الخارجي.

(adair ,D & moore ,2001)

ولقد أشار **"Carney & merell" (2001)** أن معظم المتنمرين من طلبة المدارس ذكورا و إناثا يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه ويستمعون بالسيطرة على الآخرين ويقول **"Dan olweus" (1993)** أنهم يتميزون بالمزاج الحاد و الاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط.

و يؤكد **(Ericson , 2001,fox& boolton ,2005 ,fontzer , hoorer & narloch, 2006)**، أن للتنمر المدرسي أثار على المتنمر عليه "الضحية " إذ نجد أن ضحية التنمر الاجتماعي يعاني من الوحدة وسوء التوافق النفسي و الاجتماعي وقلة أو ندرة الأصدقاء أو قصور في المهارات الاجتماعية وأحلام اليقظة أو تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، كل هذه الأمور من شأنها أن تعيق النمو السليم للطفل.

ويقول **"Dan Olweus"(1993)** أن ضحايا التنمر يعانون من الشعور بالوحدة، القلق، الاكتئاب وضعف تقدير الذات وتزايد الشعور بالحزن واضطرابات النوم والأكل وفقدان الاهتمام بالأشياء التي كانوا يحبونها، وفي المدرسة يظهر عن الطفل ضعف الأداء الأكاديمي والمشاركة، حتى أنهم يصبحون كثيروا الغياب، و معرضون لإعادة السنة ومغادرة مقاعد الدراسة.

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

(rana sampson,2002;13)

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

كما أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى الخصائص أو السمات التي تيسر لهم المهارات الاجتماعية **"Social Skills "**وليس لديهم روح الدعابة، كما تنعدم لديهم مهارات الأخذ والعطاء اليومي المرن.**(Fox,Boulton,2003)**

ولا يخفى على أحد أن تقدير الذات هو عامل من العوامل المهمة في تكوين الشخصية السوية، وما يرتبط بها من نجاح في مجال العلاقات الاجتماعية، وصولا إلى التوافق الشخصي الإجتماعي للفرد.

لهذا فإن الأشخاص الذين لديهم نقص في هذا الجانب قد ابتلوا في حياتهم بمشكلات واضطرابات سلوكية وانفعالية واجتماعية، أعاقتهم على التوافق بجدية مع الآخرين من الناحية الأكاديمية أو المهنية أو الشخصية **(Fox, Boulton,2003) .** ولا تقف أثار التنمر المدرسين على ضحية التنمر فقط و لكن غالبا ما يكون لدى المتنمر أيضا العديد من السلوكيات العدوانية و الفوضوية وسوء التوافق الاجتماعي وسلوكيات مضادة للمجتمع و تعرضه للفصل من المدرسة وغيرها.

(Scholte, Engles, Ouevbeeck, Dekemp & hasel, ager,2007)

إن السؤال المهم الذي يطرح نفسه فيها إذا كان المتنمرين يعانون التدني في تقدير الذات، حيث يقترح بعض الباحثين أن للمتنمرين مستوى متوسط أو أقل من المتوسط من تقدير الذات**" Gleu et al" (2000)** ،على عكس ما جاءت به دراسة أخرى في المدرسة الأساسية وما بعدها أن الاطفال المتنمرين التي تتراوح أعمارهم ما بين 8 – 15 سنة

كشفوا عن درجات منخفضة في تقدير الذات مقارنة مع الأطفال الذين لا يتنمرون على غيرهم من الأطفال **(O. Moore, and Kirkman) .**

وأظهرت دراسة عربية لـ **"جرادات" (2008)** عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتنمرين وغير المتنمرين في تقدير الذات .

أما الضحايا فيبدو أن لديهم تقديرا متدنيا للذات **" O. Moore, and Kirkman"(2001)** فهم ينظرون إلى أنفسهم على أنهم فاشلين وغير جذابين وغير أذكياء وغير مهمين ونتيجة لهذا الاتجاه السلبي فهم يلومون أنفسهم خطأ على تعرضهم للتنمر، ويقول **" Danolweus "(1992)** أن الضحايا المزمنين للتنمر يعانون من تدني تقدير الذات ، وليس من المفاجئ أن يتدنى تقديرهم لذواتهم لدرجة أنهم يقولون أن الانتحار هو الوسيلة الوحيدة المتاحة ليتخطوا معاناتهم .**(carney & Merrell , 2001)**

أظهرت نتائج دراسة قام بها **"Stroch ,Masia – warner & Brassard"** أنه يوجد إرتباط إيجابي بين الوقوع ضحية التنمر والوحدة النفسية كما أقرت دراسة **," Irlelend Pawer" (2004)** أن الأفراد الذين لا يشاركون في التنمر يتميزون بدرجات أقل من الشعور بالوحدة النفسية. **(معاوية ابو غزال،2009 ، ص90 –92)**

فالوحدة النفسية تؤدي بالشخص إلى الشعور بفقدان الحب والتقبل وكذلك الشعور بانعدام الود و الصداقة، إلى جانب الشعور الدائم بالحزن والتشاؤم وانعدام قيمة الذات و البعد عن المشاركة أو التفاعل مع الآخرين ،وبالتالي انعدام الثقة بالآخرين وفقدان أي هدف أو معنى للحياة ،مما يؤدي في نهاية الأمر للإحساس بأنه شخص غير مرغوب فيه أو أنه لا فائدة منه، فيفقد الاهتمام بأي شيء نتيجة عدم تحقيق حاجات نفسية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي. **(زهران، 1994، ص29)**

وتقول **" شقير "** أن هناك علاقة كذلك بين الوحدة النفسية وتقدير الذات، فنقول أن الوحدة النفسية هي حالة غير سوية يصاحبها أعراض من التوتر والضيق وانخفاض تقدير الذات، واحترام الآخرين ،وعجز في ربط العلاقات عند المراهق. تنتج الوحدة النفسية من شعوره بعدم القرب النفسي من أعضاء أسرته و أقرانه ومدرسته وفقدان الثقة في العلاقات الاجتماعية الدافئة ،وشعوره بالعزلة عنهم، فلا ينخرط معهم في إقامة علاقات مشبعة ومثمرة. **(شقير،2002 ،ص297)**

ولقد توصل **"Asher & parker"** إلى أنه توجد علاقة ارتباطية بين درجة كل من قبول الأقران والشعور بالوحدة النفسية، وأشارت دراستهما على أن عامل الافتقار للصداقة يعد من أهم التغيرات للتنبؤ بالوحدة النفسية لدى كل من الذكور و الإناث.

في ضوء كل ما سبق تظهر الأهمية القصوى في الكشف عن مدى تواجد هذه الظاهرة في المدارس الجزائرية ، و هل يرتبط السلوك التنمري لذى التلميذ الجزائري بنفس المتغيرات التي أظهرتها الدراسات السابقة في البلدان الأخرى؟. بمعنى أوضح هل هناك علاقة بين سلوك التنمر عند تلاميذ المستوى المتوسط و الوحدة النفسية وتقدير الذات؟ .

02 - فروض الدراسة :

في ضوء ما عرض من دراسات وبناء على ما أثير من تساؤلات صيغت الفروض كالتالي:

1 - هناك علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر .

2 - هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر.

3 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس.

4 - هناك فروق في الوقوع ضحية باختلاف الجنس.

5- هناك علاقة بين تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر .

6 - هناك علاقة بين الوحدة النفسية والسقوط ضحية التنمر.

7- هناك اختلاف في مستوى الوحدة النفسية لدى المجموعات.

8 - هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر .

9 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف السن .

03- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تواجد هذه الظاهرة في المدارس الجزائرية، بالإضافة على الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة النفسية و تقدير الذات لدى مجموعات التنمر (متنمر ، ضحية ،التنمر ضحية ،الغير مشاركين) وفيما اذا كانت تختلف هذه الفروق باختلاف مجموعات التنمر أو جنس أو سن الطالب بالنسبة لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط .

04- أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية:

1 - تكمن أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول بالدراسة ظاهرة تربوية تقل فيها البحوث والدراسات في العالم العربي عامة والجزائر خاصة، حيث لم تجد الباحثة ولو بحثا واحدا في هذا الموضوع على المستوى المحلي ، فظاهرة التنمر تعتبر ظاهرة خطيرة سجلت انتشارها في الأوساط المدرسية في مختلف دول العالم ، و لقد برهن على مدى تأثيرها على التوازن النفسي للتلميذ وكذلك على مستواه التعليمي، والأهم من ذلك على تكيفه مع محيطه وربطه للعلاقات الإنسانية السوية التي تخوله بناء و تأسيس حياته المستقبلية .

2 - إضافتها الجديد من الدراسات إلى التراث السيكولوجي في المرحلة المتوسطة في مجال التنمر.

3 - تفيد الدراسة في إبراز دور تقدير الذات في تطور ونمو ظاهرة التنمر عند الطلبة المراهقين في مرحلة المتوسط ، وكذلك دور الشعور بالوحدة النفسية ومدى تأثيرها على هذه المشكلة النفسية التربوية .

4 - كما تتضح أهمية الدراسة من متغيراتها، فالإنسان كائن اجتماعي متفاعل مع البيئة المحيطة، ولهذا فهو بحاجة إلى تقدير الذات والإحساس بقيمته وذاته.

5- كما أن هذه الدراسة تتناول مرحلة مهمة من مراحل النمو هي مرحلة المراهقة والتي لها أهمية في تشكُّل الهوية وبداية تكوين علاقات اجتماعية ناجحة، فلا شك أن لمثل هذه الدراسة الأهمية الكبيرة ففي هذه المرحلة يتواصل نمو الشخصية وتكونها .

6- توفير بعض المعلومات عن طبيعة مشكلة التنمر وتبيان دور مختلف العوامل المؤثرة فيها ، و محاولة إيجاد وتوضيح السبل التي تساعد المراهقين تجنب سوء التوافق في مرحلة عمرية حرجة مثل مرحلة المراهقة ، وكذلك من أجل تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية وسوء تقدير الذات .

ثانياً : الأهمية التطبيقية:

1- تساعد نتائج هذه الدراسة على إظهار ظاهرة التنمر وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات، ذات الصلة الوثيقة بالصحة النفسية للأبناء المتمدرسين وبتنشئتهم السوية، ومن ثم الاستفادة من نتائج الدراسة في توجيه الوالدين ليتمكنوا من ممارسة دورهم وتحقيق النمو السوي للأبناء، وكذلك مساعدة والتلاميذ والطاقم التعليمي على فهم طبيعة هذه الظاهرة، وتدريبهم على التعامل الأمثل معها .

2- تزيد أهمية هذه الدراسة في أنها تجرى في البيئة الجزائرية وبخاصة على تلاميذ المرحلة المتوسطة التي تحظى بالاهتمام في المجتمع.

3- الإضافة العلمية في هذا المجال خاصة للبيئة الجزائرية التي تفتقر لمثل هذه الدراسات.

4- كذلك يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث في رسم سياسات نفسية واجتماعية وتربوية للتصدي لمثل هذه المشكلة، والتعرف على استراتيجيات وطرائق المساندة الاجتماعية المثلى للوقاية من الآثار السلبية التي يتعرض لها التلاميذ من جراء الوقوع ضحية التنمر، وبناء البرامج الإرشادية التي تعمل على رفع مستوى تقدير الذات لديهم، و كذلك توجيه الأفراد نحو الإحساس بأنهم ليسوا وحيدين وأنهم سيتلقون كل أنواع الدعم والمساندة النفسية وذلك لكي يتحقق لهم التوافق النفسي لكونه مرادفاً للصحة النفسية .

05- مفاهيم الدراسة:

05 -01- الوحدة النفسية Feeling of Loneliness :

يعرف **"محمد مجدي الدسوقي"(1998)** الوحدة النفسية بأنها نتيجة حدوث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية (لا يوجد عدد كاف من الأصدقاء)، أو في صورة كيفية (افتقاد المحبة والألفة والتواد من الآخرين).

(محمد مجدي الدسوقي،1998، ص7)

عرفها **الحفني** : بأنه إحساس الفرد بفقد الاهتمام بأي شيء ، وعدم الرضا الناتج عن إحباط حاجاته الطبيعية ، نتيجة لفقدان التواصل بالآخرين أو نبذه من قبل المجتمع ، مما يجعله يائسا ، وكثير من محاولات الانتحار أو الانتحار نفسه من مختلف الأعمار ناتج عن الشعور بالوحدة ، أو الاستجابة لفقدان الحب ، او الشعور بأنه غير مرغوب فيه أو انه لا فائدة منه **(الحفني ، 1987، ص440)** .

وعرفتها قشقوش بانه إحساس الفرد بوجود فجوة نفسيه تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والتواد والحب من جانب الآخرين ، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة مع أي من أشخاص وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه ، ويمارس دوره من خلاله **(قشقوش ، 1989، ص19).**

تعرف شقير الفرد الوحيد نفسياً بأنه شخص يفتقر إلى الأصدقاء ، وأنه غير محبوب من الناس ، وعاجز عن الدخول في علاقات اجتماعية قوية مع غيره ، ويفضل أن يوجد بمفرده أكبر وقت ممكن ، مع شعوره بالخجل والتوتر في وجود الآخرين ، ولا يتفاعل معهم بشكل ايجابي ومقبول ، وهو شخص لا يثق بنفسه ، ولا يقدرها حق قدرها ، وغالباً ما يشعر بالوحدة حتى في وجود الآخرين **(شقير ، 2000 ، ص267)**

أما **التعريف الإجرائي للوحدة النفسية :** فتعرفه الباحثة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليه الطالب بعد إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة .

02-05- تقدير الذات self esteem:

يعرف **"كوبر سميث" (1967)** تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير الذات : اتجاهات الفرد الإيجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه هام و قادر وناجح وكفؤ، أي أن تقدير الذات : هو حكم الفرد على درجة كفاءته، كما يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه أو معتقداته عنها، وهكذا فان تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين عن طريق التقارير اللفظية والسلوك الظاهر. **(coopersmith , 1976)**

يُعرّف **" الدريني"** تقدير الذات: Self – Esteem بأنه تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفس تقدير الذات يعبر فيه عن شعوره بقيمته وكفاءته الشخصية وحكمه العام على ذاته ومدى أهميتها سلباً أو إجابا والإحساس بالرضا عنها أو عدم الرضا في المواقف المختلفة.

وعرفه" **روزنبرغ** ": بانه اتجاهات الفرد الشاملة سالبة كانت او موجب.

(Rosenberg , 1965 , 104)

و عرفه **زيلر** بانه تقييم ينشا ويتطور من خلال الإطار الاجتماعي للفرد .

(ziller ,1968, 64)

أما التعريف الإجرائي **لتقدير الذات** : فتعرفه الباحثة بأنها مجموع الدرجات التي يحصل عليه الطالب بعد إجابته على فقرات المقياس المستخدم في هذه الدراسة .

03-05- التنمر bullying :

معنى تنمر في معجم المعاني الجامع - معجم عربي عربي .

1 تَنَمَّرَ: (فعل)

تنمَّرَ / تنمَّرَ لـ يتنمَّر ، تنمُّرًا ، فهو مُتنمِّر ، والمفعول مُتنمَّر له .

تنمَّرَ الشَّخصُ : نمِر ؛ غضِب وساء خلقُه ، وصار كالنَّمِر الغاضب .

تَنَمَّرَ : تشبَّهَ بالنَّمر في لونه أو طبعه .

تنمَّر لفلانٍ : تنكَّر له وأوعده .

تَنَمَّرَ : مدَّد في صَوته عند الوعيد.

هو الاستقواء أو الاستئساد : وهو سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسمي أو اللفظي أو الاذلال أو اتلاف الممتلكات ضد طفل اخر أقل منه قوة ولا يستطيع الدفاع عن نفسه .

وعرفه العالم النرويجي **(Dan olweus):** على أنه تعرض شخص بشكل متكرر و على مدار الوقت إلى الافعال السلبية من جانب واحد او أكثر من الأشخاص ، وعرف الفعل السلبي على عندما يتعمد شخص آخر من خلال الاتصال الجسدي او من خلال الكلمات أو بطرق اخرى .

وعرفه **(Tattum and lane ,1989) :**على أنه شكل من أشكال العدوان , يحدث عندما يتعرض طفل ما أو فرد الى سلوك سلبي يسبب له الألم , ينتج عن عدم التكافؤ في القوة, يسمى الأول متنمر ويسمى الثاني الضحية ،قد يكون التنمر جسديا أو لفظيا أو انفعاليا . **(معاوية ابو غزال ,2008، ص89)**

ويعبر عنه اجرائيا :على أنه فهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالب بعد إجابته على فقرات مقاييس (التنمر ، الوقوع ضحية التنمر) المستخدمة في هذه الدراسة .

05-04- مرحلة التعليم المتوسط : هي المرحلة التي تتوسط مرحلتي التعليم الابتدائي و التعليم الثانوي و يلتحق بها الطلاب بعد إتمام 11 سنة وتدوم أربع سنوات وتنتهي بشهادة التعليم المتوسط .

06 - حدود الدراسة :

بما أن موضوع الدراسة هو التنمر و علاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الجزائر العاصمة ،فإن الدراسة الحالية تتحدد بموضوعها الذي تدرسه وهو التنمر وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات ، وبعينة الدراسة وهم طلبة المرحلة المتوسطة ، تتراوح أعمارهن ما بين (12 - 18سنة) وبالأدوات المستخدمة وهي مقياس الوحدة النفسية المدرسية لمعاوية أبو غزال ،مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ، مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال ،ومقياس الوقوع ضحية لمعاوية أبو غزال . وكذلك بالزمان الذين أجريت فيه وهو الفصل الدراسي الثاني (2013- 2014)، وبالمكان وهو مدينة الجزائر بلدية المقرية ، دائرة حسين داي .

ولذلك يجب أن نكون حذرين في تعميم نتائج هذه الدراسة حيث يجب مراعاة هذه الحدود في تعميمها .

الفصل الثاني

التنمر

- تمهيد:

كانت بداية نشأة مفهوم التنمر لدى تلاميذ المدارس ،حتى أن معظم الباحثين قد ربطوا بين هذا السلوك و البيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر صلاحية لنشأة و ممارسة هذا السلوك ، و الذي بترتب عنه العديد من الآثار السلبية النفسية ، و الاجتماعية ، و الانفعالية و الأكاديمية ، التي تترك انعكاسها على كل من المتنمر و الضحية .

إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة ، و لم يأخذوها على محمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران ،و التي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائيا ، إلى أن جاء **" olweus "** ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة ،و هذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار و أطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده ، ووضع أساس تنظيري له.

(الخوج ,2012 , ص190)

يُعد استقواء طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار ، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.تتخذ ظاهرة التنمر والسلوك العدوان بينٌ الأقران بمدارس التعلمٌ العام منحى خطرًا، بعد تعدد حالاته المسجلة، أُتى ذلك وسط تحذيرٌات أطلقها اختصاصيوٌن نفسيوٌن وتربويوٌن من انتشار الظاهرة بينٌ الطلاب والطالبات على حد سواء، خاصة في المرحلة المتوسطة، منادينٌ بضرورة تعاون الأسرة إلى جانب المدرسة للحد منه، والقضاء عليهٌ لا سميًا أن تبعاته وأضراره تستمر لمراحل لاحقة.

01- تعريف التنمر:

يعرف **"Olweus" (1995)** النرويجي الذي يعتبر الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس المتنمر به أو الضحية في السياق العام التالي:" التلميذ متنمرًا به يكون ضحية عندما يتعرض أو تتعرض، بصورة متكررة وطول الوقت لأفعال سالبة من جانب واحد أو أكثر من تلميذ " ويشير إلى أن معنى التعبير " أفعال سالبة " يجب أن يحدد أكثر، فيقول:" أنه فعل سالب عندما يحاول شخص ما متعمدًا أن يلحق الأذى بشخص آخر ". والأفعال السالبة يمكن أن تكون بالكلمات مثلا: بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل. أيضًا يمكن أن تكون الأفعال السالبة بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته."

ويلفت**"Olweus" (1995)** النظر إلى أن التنمر يمكن أن يقوم به شخص واحد أو جماعة وقد يكون هدف التنمر تلميذًا واحدًا " الضحية " أو جماعة في إطار التحرش المدرسي. ويضيف " أنه يجب التأكيد على أن المصطلح لا يستخدم أو يجب أن لا يستخدم عندما يكون الطالبان متساويين في القوة البدنية والنفسية وهما يتشاجران أو يتقاتلان." ويؤكد على " أنه من أجل استخدام مصطلح التنمر، يجب أن يكون هناك عدم توازن قوة (علاقة قوة لا تماثلية) بين التلميذ الضحية والتلميذ أو التلاميذ الذين يتحرشون به." ويعرف التنمر في المدرسة بأنه " العنف العقلي أو الجسدي طويل الأمد الذي يمارسه فرد أو مجموعة ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه أو نفسها في ذلك الوضع الواقعي ". **(Mellor, 1990)**

ويتفق **"Rigby"** أحد الرواد الباحثين في مجال التنمر في المدارس مع " **Olweus Dan** " في أن التنمر: ظلم أو اضطهاد متكرر يكون جسميًا أو نفسيًا لشخص أقل قوة من جانب شخص أكثر قوة أو مجموعة من الأشخاص. ويختلف الظلم الذي يحدث في التنمر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمر ناتج عن عدم توازن في القوة بين المتنمر والضحية، بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الاضطهاد.**(Rigby & Slee, 1991)**

ولتصنيف الوضع بأنه تنمر لابد أن يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوة (علاقة قوة غير متماثلة). بمعنى أخر أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام الطلاب الذين يتسببون في مضايقتهم. أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبًا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرًا، وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن

المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمر.

(Olweus &Sue, 2002) (نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص22 –23)

02- النظريات المفسرة لظاهرة التنمر:

02-01- نظرية التعلق Attachment Theory:

يعتبر **"Bowlby "** و **"Ainsworth "**و **"Sroufe"** من أهم العلماء المدافعين عن هذه النظرية **"Barton" (2003)** التي استطاعت أن تقدم أحد التفسيرات القوية لسلوكيات التنمر والوقوع كضحية لهذه السلوكيات، وتعتمد هذه النظرية على نوع العلاقة التي تربط الطفل بمن يرعاه وخاصة الأم خلال فترة الطفولة، والنتائج البعيدة المدى المترتبة على هذا النوع من العلاقات، إذ وجد الباحثون **"Sroufe & Ainsworth & Bowlby"** أن الأطفال ممن يتعرضون إلى استراتيجيات أبوية غير ثابتة أو متسلطة ينحون إلى تنمية مشاعر وأحاسيس ارتباط غير آمنة، وهو ما يؤدي بهم إلى الإيمان بمجموعة من المعتقدات التي تشمل عدم التقدير النفسي للذات، وقلة الاحترام، وعدم تقدير قيمة الآخرين، إضافة إلى الكثير من التعقيدات في مجال العلاقات الشخصية التي لا يمكن التنبؤ بها. وتؤدي هذه الاعتقادات إلى ظهور مشاعر غير آمنة لديهم، فعادة يبدؤون الصراعات بشكل أكثر من الأطفال الذين لهم علاقات آمنة. كما أن الأطفال ذوي العلاقات غير الآمنة كثيرًا ما يعارضون تصرفات الآخرين، ويتصرفون بعدوانية أثناء مواقف الصراعات الاجتماعية، ويبدؤون الصراع لجذب الانتباه أو التقرب من الآخرين في محاولة للسيطرة على الموقف. وغالبًا ما يستخدم الأطفال ذوو العلاقات غير الآمنة التنمر كوسيلة لحل الصراع والتحكم في بيئتهم . **(Barton, 2003). (نورة بنت سعد القحطاني، 1428،ص 13)**

02-02- نظرية لازاروس للضغوط والتأقلم معها Lazarus's Stress & Coping Theory:

تقدم نظريته منظورًا للمشاكل التي يعاني منها الأطفال وما تسببه من ضغوط لديهم وانعكاساتها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية. **(Ross, 2003)**

ويقسم **"Lazarus"** العوامل التي تكون المشكلة النفسية إلى ثلاث فئات دائمة الانتقال وتتسم باحتمالية تداخلها مع بعضها واختلافها في درجة التعقيد. وأولاها المشاحنات اليومية التي تميز التعاملات اليومية مع المحيط الاجتماعي، وتعتبر من العوامل البسيطة لإثارة السخط وتشكيل الضغط في الحياة اليومية. ويدخل تحت هذه الفئة من الضغوط أحداث أخرى مثل التأنيب القاسي من المدرس لعدم الانتهاء من الواجب، والذهاب إلى طبيب الأسنان وعدم السماح بمشاهدة برنامج تلفزيوني. وثانيهما التوترات المزمنة مدى الحياة والتي تعد من العوامل التي تعرض الطفل إلى مؤرقات على المدى البعيد داخل وخارج المنزل مثل الارتباط بنظام غذائي معين للأطفال المصابين بالسكر أو الذهاب لأداء بعض الأعمال بعد المدرسة؛ أما الأحداث الخطيرة في الحياة فهي أكثر هذه الفئات مأساوية ولها تأثير قاس على الطفل، ويدخل تحتها وجود أخ أو أخت يعاني من مرض مزمن أو إلقاء اللوم على الطفل لموت صديق في مثل عمره بسبب إهماله أو موت أو انفصال الوالدين، أو وجود أبوين يتشاجران طوال الوقت ويسيء كل منهما للآخر ويشكل الموقف الأخير حدث خطير في حياة الطفل. **(Ross, 2003)**

ويشير **"Lazarus"** إلى أن استجابة الطفل وردود أفعاله في مواجهة هذه الضغوط تعتمد جزئيًا على التفاعل المعقد بين مجموعة من العوامل الحاسمة في هذا الشأن مثل مستوى تطور الطفل والحالة المزاجية، وطبيعة الشخصية والعلاقات الاجتماعية والمواقف السابقة التي تعرض فيها الطفل لضغط نفسي ،ومدى نجاحه في التعامل مع هذه المواقف أو مدى الصعوبة التي لاقاها مع السياق الاجتماعي بالعلاقات بين الأفراد والذي حدثت في ظله هذه الأحداث. **(Ross, 2003)**

واعتمادًا على ما سبق يوضح **"Lazarus"** مدى اختلاف استجابات الأطفال للمواقف المهددة، فبعضهم يواجهون الضغوط النفسية بمرونة وثقة، وبعضهم وخاصة التي تواجهه الضغوط القاسية وهم الذين يخضعون لنوع من القسوة بصفة مستمرة مثل تعرضهم لبعض أنواع العنف والمضايقات وكذلك المشاجرات مما يكون له التأثير السلبي عليهم؛ فمنهم الذين يستمتعون بإرضاء الشعور بالاقتدار والسيطرة على من هم أضعف منهم نفسيًا أو جسديًا، أو الاثنين معًا، وهنا يظهر سلوك التنمر. ومع إبداء الطفل الأضعف الاستسلام والسلبية وعدم إبلاغ الكبار – وهؤلاء هم من الذين تتمثل ردود أفعالهم في مثل هذه المواقف الضاغطة بالاستسلام وفقدان الثقة بالنفس وصعوبة التغلب على المواقف الصعبة كمواقف الاعتداء من الأطفال الأقوى منهم جسديًا أو نفسيًا، أو الاثنين معًا – وباستمرار سلوك التنمر وتكراره، يصبح مزمنًا مدى الحياة، بحيث بمزاولة المتنمر له يزداد على مدار الأسبوع وتزداد كذلك حدته وتتفاقم بذلك مشاعر خيبة الأمل والعجز والرعب الدائم الذي يقع الطفل فريسة له وضحية **.(Ross, 2003)**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص14 - 15)

02-03- نظرية مهارات العقل " المهارات الاجتماعية المعرفية Theory of Mind " Socio-Cognitive Skills " Skills:

مهارات الأطفال الاجتماعية – المعرفية أو قدرتهم على المعالجة والتفكير في المواقف الاجتماعية يجب تضمينها أيضًا كتفسير محتمل لسلوكيات التنمر والإيذاء.وبصفة خاصة فقد فكر الباحثون أمثال كريك ودودج. **(Crick & Dodge, 1990)** و **" Sutton, et. al" (1999)** كيف أن المهارات الاجتماعية المعرفية لدى الأطفال او المهارات في نظرية العقل كمهارة تهدئة النفس والسيطرة على الغضب، وتنظيم المجموعات، وإيجاد حلول للمشاكل و القدرة على المواجهة والإحساس بالوئام الاجتماعي والقدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وإقامة علاقة ودية معهم – تؤثر في درجة فهمهم للحالات العقلية ومعتقدات ومشاعر الآخرين.

وتمثلت رؤية **"Crick & Dodge" (1990)** حول النمط المشهور للتنمر الذي يعاني من قصور في المهارات الاجتماعية المعرفية، ويفتقر للتعاطف وفهم ومراعاة شعور الغير، ويلجأ للعنف في حالة التنمر الجسدي، وإلى استخدام أساليب التخويف الشديدة في حالة التنمر العقلي، لمعرفة نقطة الضعف الضحية القاتلة واستغلالها، مما يضعف من ثقة وتقدير الضحية لذاته ا فيما يشعرها ذلك بأنها عديمة القيمة، وتظل تحمل الآثار التي خلفها وتركها المتنمر عليها من إدراك منخفض للذات، والنقد المستمر لها حتى لو توقف المتنمر عن سلوكياته. وبالنسبة للضحايا فيتوافر لديهم مهارات اجتماعية معرفية ولكن القصور يظهر في قدرتهم المنخفضة على استخدام هذه المهارات بصورة إيجابية. وبوجه عام فقصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية والاتصاف بالعدوانية للمتنمر وبالسلبية للضحية. **(جاب الله، 2006)**

أما بالنسبة **"Sutton, et al" (1999)** فقدم رؤية مخالفة وبعيدة عن الأنماط الثابتة بأن كل المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف، حيث أجمع هذا الأخير على أن بعض المتنمرين وبوجه خاص قائدي مجموعاتهم لديهم قدرة عالية للتواصل الاجتماعي، ومهارات ذهنية تمكنهم من استغلال الآخرين والتحكم فيهم بنجاح وتدفعهم إلى السلوكيات العدوانية، وأيضًا بأنفسهم وتجنب تحمل مسؤولية هذه السلوكيات. وعلى الرغم من أن هذه المهارات قد تستخدم إلى حد ما في جميع أنواع التنمر إلا أنها مفيدة بشكل أكبر كقائدي هذه المجموعات. وهذه المهارات سوف تكون نافعة للغاية في التنمر الجسدي عندما يتوجب على المتنمر العدواني اجتياز الوقت والطريقة المثلى لممارسة تنمره مع مراعاة هدفه وهو تضخيم إمكانية سقوط الضحية والهروب من موظفي المدرسة بعد ذلك، ويضيف أن الإناث الذي

يشاركون في التنمر العلائقي أكثر من الذكور، لديهم أيضًا مهارات اجتماعية – معرفية شديدة التعقيد، حيث إنه في بعض الحالات تستخدم الإناث قدراتهم الاجتماعية – المعرفية كأداة لزيادة عزل ونبذ الضحايا من الإناث.

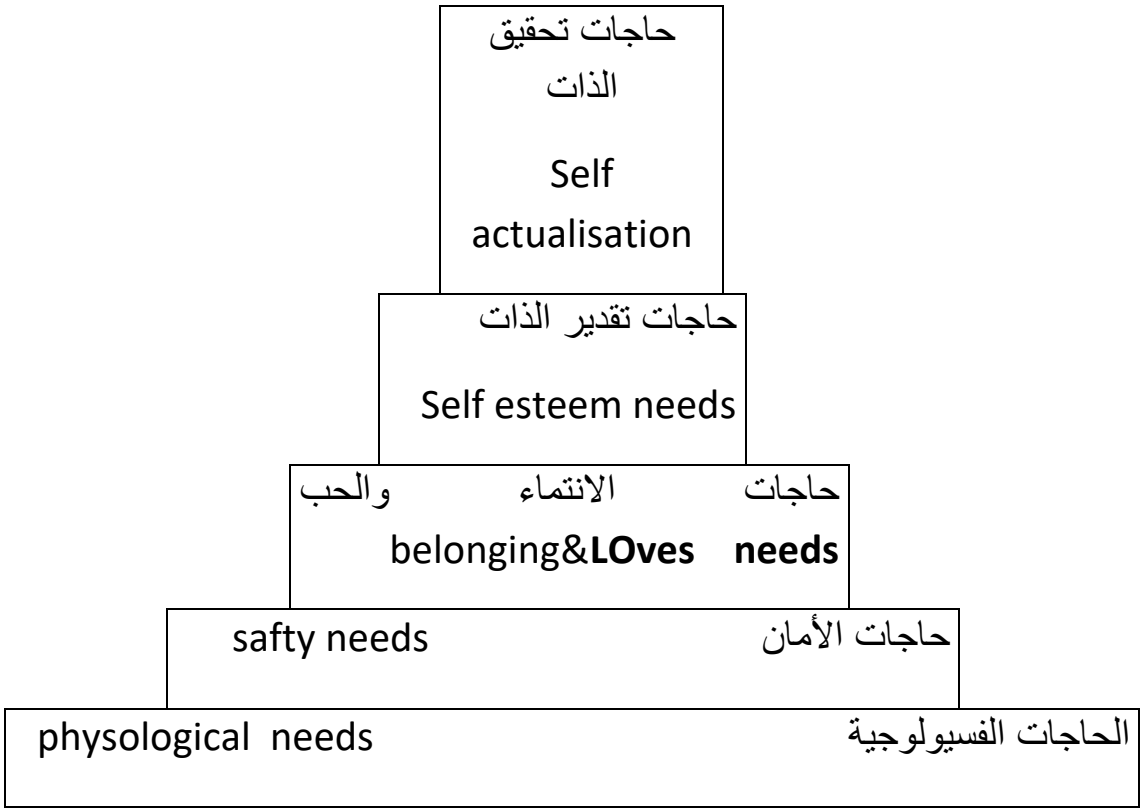
(نورة بنت سعد القحطاني،1428، ص 15 – 16)

02-04- نظرية هرم الحاجات لماسلو Maslow Hierarchy Of Need Theory :

يرى **"Maslow"** في نظريته حول الحاجات الأساسية للإنسان لتحقيق التكيف الاجتماعي أن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال لابد وأن يتوافر فيها خمسة أنواع من الضروريات، وذلك لينشؤوا نشأة صحية، ويتكيفوا اجتماعيًا بصورة سليمة عندما ينضجون. وهذه الأشياء الضرورية تتمثل أولا في: الضروريات والحاجات الفسيولوجية، وثانيًا: الأمان من التهديدات الجسدية والنفسية، وثالثًا: الحاجات الاجتماعية الأساسية مثل مشاعر الحب والقبول من قبل الآخرين، ورابعًا: الحاجات التي تساعد على احترام الذات النجاح وخامسًا: تحقيق الذات الوصول إلى الغايات). ولو لم يشعر الأطفال بهذا الأمان الجسدي والنفسي والثقافي، فسوف تتعرض قدراتهم على التعلم لخطر شديد. فالمناخ المدرسي الآمن يشعر الطلاب فيه بالاطمئنان بحيث يوجهون اهتمامهم إلى العملية التعليمية، بدلا من البحث عن الأمان.**(Juvonen, 2001)**

ويعتقد **"Maslow"** أن بإمكان الناس أن يحققوا قدراتهم الكامنة إذا ما تم الوفاء بالحاجات الخمس الضرورية السابقة، أما عدم الوفاء بها فمن المحتمل أن يؤدي بالفرد إلى العزلة عن الآخرين، أو السخرية منهم، أو عدم المبالاة بهم، و(الشكل) يوضح الترتيب الهرمي لهذه الحاجات **. (Maslow,1948)**

الشكل رقم (01) : يمثل هرم الحاجات لـ Maslow



ويرى**"Maslow"** أن الحاجة لتقبل وتقدير الذات تتمثل في عنصرين أولهما: تقويم ثابت إيجابي للذات، وثانيهما: تقدير لذوات الآخرين وتحقيق هذه الحاجة يؤدي إلى الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية الاجتماعية. أما عدم إشباع الحاجة لتقبل الذات فيؤدي إلى الشعور بالنقص والضعف واليأس.**(Maslow, 1943)** واستنادًا على نظرية الحاجات لماسلو فإن فرض القوة في الأسرة والمدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدية يفقد التلميذ تقبله لذاته مما يشعره بالدونية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران، الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمر لإعادة الثقة في نفسه ولتحقيق احترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يلقى منهم بالقبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته.

كما وأن تعرض الطفل للمواقف الشعورية السلبية، مع القليل من الدفء والاحتواء، والكثير من الحرية في الطفولة يساهم بقوة في تنمية نسق سلوكية عدوانية فيها سلوك التنمر تكفل للمتنمر المكانة الاجتماعية وحب السيطرة والنفوذ. وفي المقابل التلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران والانتماء لهم يدعم لديه خصائص سلبية كالشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية وفقدان الثقة بالنفس مما يجعله عاجزًا عن المواجهة والصمود في وجه المعتدي

(المتنمر) مما يجعله هدفًا وضحية سهلة المنال وخاصة للمتنمر الأقوى منه جسديًا أو نفسيًا أو الاثنين معا. **(Juevonen, 2001)**

(نورة بنت سعد القحطاني،1428، ص ص16 – 18)

02-05- نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory :

ترتبط هذه النظرية عادة بـ**"Bandura"** حيث يرى أن العنف - ويقاس ذلك على التنمر على اعتبار أنه شكل من أشكاله – سلوك متعلم يتعلمه الأفراد بالطريقة نفسها التي يتعلمون بها أي نمط من أنماط السلوك الاجتماعي، - أي أنه نشاط متعلم أو مكتسب - يتعلم الفرد من خلاله الاستجابة للمواقف المختلفة التي تواجهه وبعدة طرق تتسم بالعنف والعدوانية أو التقبل. **(Bandura, 1973)**

وبذلك فنظرية التعلم الاجتماعي ترى أن أنماط السلوك يمكن أن تكتسب من خلال الخبرة المباشرة، أومن خلال ملاحظة سلوك الآخرين، وأن الجانب الكبير من التعليم القائم على الخبرة المباشرة يكون خاضعًا لنتائج العقاب والثواب التي تصاحب أو تتبع أفعالا معينة، ذلك أن الأفراد يواجهون باستمرار مواقف عليهم أن يتعاملوا معها بطريقة أو بأخرى، فإذا نجحوا في تقديم استجابات مرغوبة أو مرضية فإنهم يكافئون عليها أو لا يتعرضون إلى عقاب ومن خلال عمليات التعزيز الإيجابية والسلبية يتم انتقاء الأنماط الجيدة أو المرغوبة للسلوك، وتستبعد الأنماط السلوكية غير المرغوبة. **(Bandura,1977)**

ويرى **"Bandura "** أن هناك أشخاصًا مهمين في حياة الطفل مثل الوالدين والمدرسين والرفاق يمكن اعتبارهم نماذج يستقي منها الطفل سلوكه الاجتماعي بصفة عامة وسلوكه العدواني بصفة خاصة؛ ويتم هذا الاكتساب عن طريق القدوة والتقليد والمحاكاة والتقمص .

(Bandura, 1963)

حسب نظرية التعلم الاجتماعي هناك قلة من الآباء يعتبرون العنف جزءًا ضروريًا من الحياة، ونمطًا سلوكيًا يجب أن يتعلمه الأبناء، خاصة الذكور. ومن خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تعليم الأولاد سلوك العنف عندما يتم تشجيعهم على الخشونة والاستقلال والاعتماد على النفس، بينما يتم تعليم الإناث الطاعة والتبعية وهذا يعني أن سلوك التنمر حينما يجري السكوت عليه من قبل المدرسة بعدم اتخاذ برامج تدخل مضادة له وعندما يشجعه الآباء باعتباره وسيلة للدفاع عن النفس أو وسيلة للحماية من تعدي الآخرين يصبح نمطًا متعلمًا ومقبولا من السلوك **(Coleman & Cressey, 1987)** .

ويمكن تحديد رؤية النظرية الاجتماعية للتعلم في تفسيرها للسلوك العدواني عند الأطفال من خلال المراحل الأربعة التالية :

الخطوة الأولى: ملاحظة الأطفال للسلوك العدواني.

الخطوة الثانية: هل يعزز النموذج بعد العدوان ، اذا كانت الإجابة بنعم فان ميل الطفل للعدوان سيزداد.

الخطوة الثالثة: هل الراشدون يظهرون موافقة و استحسانا على السلوك العدواني، اذ ا كانت الإجابة بنعم فان ميل الطفل إلى تقليد الطفل سيزداد.

الخطوة الرابعة: هل الآخرون المصاحبون يقلدون السلوك العدواني، اذا كانت الإجابة بنعم يزداد ميل الطفل إلى تقليد العدوان. **(المفدى،2004)**

فكما يلاحظ أن أول عملية تعلم اجتماعي لهذا السلوك تبدأ بملاحظته من نماذج ذات أهمية للطفل أو التلميذ الذي يقوم بعملية الملاحظة كالوالدين أو المعلمين أو الأقران. وفي هذه المرحلة يتعلم الطفل أو التلميذ أن سلوك التنمر هو الاستجابة الطبيعية لمختلف المواقف التي تواجهه سواء في البيت أو المدرسة.

وعندما يمارس هذا الطفل سلوكه التنمري ويكافأ عليه ويعزز بالقبول والاستحسان من قبل الغير من الوالدين أو الأقران فإنه بذلك سيستمر في ممارسته. ويلعب الأقران دورًا مباشرًا في تعزيز التنمر، فإذا ما وقف الأقران للمشاهدة فهم يقدموا التعزيز كجمهور لمشاهدة مدى سيطرة المتنمر على الضحية. وقد يتخذون خطوات أكثر فاعلية في دعم المتنمر إذا ما انحازوا إليه وشجعوه. أيضًا إذا ما لاحظ الأقران حادثة التنمر دون التدخل لدعم الضحية، قد يفسر المتنمر ذلك على أنه موافقة على سلوكه العنيف. والانتصار الواضح للمتنمر على الضحية قد يضعف من محاولات مناهضة أقرانهم لسلوك التنمر ويزيد من احتمالات انضمامهم إليه .ولوجود الأقران دور خطير في الحث والإبقاء على استفحال التنمر. في هذه الحالة يدرك الطفل المتنمر أن ممارسته لسلوك التنمر ترتبط بالحصول على مكاسب عدة فيتخذه منهجًا له في حياته لتحقيق وإشباع حاجاته.**(Craig et al, 2000)**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428،ص 18 –20)

02-06- نظرية التفاعل الرمزي Symbolic Interaction Theory :

وتعنى النظرية التفاعلية الرمزية بالتفسير الذاتي ودوافع الفرد المشارك في موقف تعلمي واجتماعي لتفسير نوعية تعلمه الاجتماعي، ومن أكثر البارزين في المجال النظري لهذا التفسير **"George Herbart"** الذي يرى أن كل شخص لديه رؤية لنفسه، والمبنية على توقعاته في كيف يراه الآخرين. **(البكر، 2005)**، بمعنى أن الفرد يتعرف على صورة ذاته من خلال تصور الآخرين له، ومن خلال تصوره لتصور الآخرين له. ومن خلال تفاعل الفرد مع الآخرين، وما تحمله تصرفاتهم واستجاباتهم، يخلق الفرد صورة لذاته، أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها نفسه. **(أبو جادو،1977)**، والأفراد عندما يعبرون عن أنفسهم بطريقة معينة فإنهم يحاولون السيطرة على الطريقة التي يستجيب فيها الآخرون لهم، وهكذا يؤثرون في فهم الموقف بما يحقق مصالحهم. **(البكر،2005)**

وبذلك تستنتج أن المتنمر الذي يرى قبول واستحسان أفراد أسرته لتصرفه العنيف العدواني المرتبط بجنسه فإنما هو يرى نفسه ويتصورها من خلال تصور أسرته له. وتؤثر جماعة الرفاق والأقران تأثيرًا كبيرًا في تشكيل صورة المتنمر عن ذاته. حيث يعتمد تقديره لذاته واحترامها على ما يعتبره ويقره الأقران ويستحسنوه من تصرفات عنيفة يقوم بها على الضحية وبقدر ما تكون علاقاته بأقرانه مشبعة له بقدر ما يلقى منهم تقبلا، وبقدر ما يزداد تقديره لذاته. وهذا الاستحسان والإقرار من جانب الأقران والرفاق على تصرفه غير المقبول اجتماعيًا تدريجيًا سيشكل جزء من رؤيته لنفسه ولذاته وسيحاول التواؤم مع ذلك بقدر استطاعته.

التعقيب على النظريات المفسرة للتنمر :

من خلال كل ما سبق من النظريات المفسرة لظاهرة التنمر ترى الباحثة أن ما احتوته هذه النظريات من تحليلات و تفسيرات لهذا السلوك كانت جد صائبة ، حيث أنها اتسمت بالارتباط و التكامل ،و تطرقت إلى مختلف العوامل المرتبطة بتكوين شخصية الفرد ، ابتداءا من مرحلة الطفولة ، و ما انطوت عليه نظرية التعلق " لبولبي " من تفسيرات جادة حول أهمية العلاقة الأولى للطفل مع من يرعاه في تحديد أنماط سلوكه المستقبلية .

تم ما أضافته نظرية التعلم ل " بندورا " من تفسيرات حول كيفية تعلم الطفل بالنموذج لمختلف السلوكيات ، سوآءا المرغوبة او المرفوضة اجتماعيا، ومن هنا الأثر الكبير للمحيط و المجتمع في بناء شخصية الطفل .

و تأتي نظرية الحاجات "لماسلو " لتوضح أن السلوك تحركه مجموعة من الحاجات الفيزيولوجية و الاجتماعية و النفسية ، و صولا إلى المهارات الاجتماعية المعرفية و أهميتها عند الطفل ، والتي تحدد قدرتهم على المعالجة و التفكير في المواقف الاجتماعية حسب نظرية مهارات العقل .

و لا نهمل ما جاءت به نظرية التفاعل الرمزي والتي تركز على أنه من خلال تفاعل الفرد مع الآخرين و من خلال تصور الفرد لتصور الآخرين له يخلق الفرد صورة لذاته أي أن الآخرين مرآة يرى من خلالها الفرد نفسه .

و أخيرا تأتي نظرية " لازاروس "للضغوط لتضيف إضافة قيمة من خلال تفسيرها ما لأهمية الضغوط التي تسببها المشاكل الذي يعانيها الأطفال و انعكاساتها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية .

فسلوك التنمر هو نتاج تداخل مجموعة من العوامل النفسية و الحاجات الاجتماعية و المهارات المعرفية و مختلف استعدادات الطفل للتعامل مع الصراعات والضغوطات الحياتية .

تتم الدراسة الحالية في مرحلة المراهقة و لهذا ارتأت الباحثة أن تتطرق إلى هذه المرحلة بشيء من التفسير و الشرح لتوضيح مدى أهمية و حساسية هذه المرحلة بالنسبة للمراهق.

03- مرحلة المراهقة:

حيث إن الدراسة لظاهرة التنمر تتم في المرحلة المتوسطة وهي المرحلة العمرية من (12إلى 18) سنة والتي تقابل مرحلة المراهقة ووفقًا لما يرى علماء النفس والبيولوجيا، فإن هذا العمر ذو أهمية خاصة ودقة فريدة، لأنها مرحلة نمو سريع في تطور الطفل البدني، والنفسي، والاجتماعي، فقد تحدث التغيرات الجسدية نوعًا من الخوف لدى الطفل، وقد يؤثر نضوج بعض الرغبات الجسدية على السلوك بطريقة أو بأخرى. **(القعيب،2002)**

ويعني مصطلح المراهقة " الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج". وتمتد مرحلة المراهقة من سن (12- 21) من العمر، وتعتبر من المراحل العمرية التي تتميز بالاضطراب والقلق، نظرًا لما يكتنف المراهق من مظاهر النمو المختلفة، ولعل النمو الجسمي أسبقها جميعًا، ففي حين يكتمل المراهق في سن الخامسة عشرة من حيث نموه الجسمي، نراه ما زال في طور النمو من الناحية العقلية. ومن الناحية الانفعالية فهو

قلق ومضطرب لأنه لا يدري كيف يتصرف في عالم الكبار وهو عالم يجهله تمامًا بالإضافة على أن هناك حاجات جسدية وجنسية مستجدة لا يدري كيف يحقق إشباعها. ومن الناحية الاجتماعية نجده حائرًا مرتبكًا لا يحسن التصرف مع جماعة الراشدين، وعلى الرغم من وجود اتفاق عام على أن مرحلة المراهقة هي مرحلة " أزمة " تتمثل في التوتر الانفعالي الشديد الذي مصدره التغيرات الجسمية والسيكولوجية التي تحدث في هذه المرحلة، إلا أن هذا التفسير البيولوجي الحتمي للأزمة يصبح موضع شك والأصح أن توضع في الاعتبار نتائج بحوث علماء الاجتماع الانثروبولوجي التي أكدت أن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع إلى مجتمع ومن حضارة إلى حضارة، وأن المراهق يعكس أزمته في المجال الأول ظروفًا اجتماعية وحضارية معينة لا ظروفًا بيولوجية ونفسية، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه فقط، وإنما تكون لاستجابة البيئة – أي المجتمع والحضارة – التي يعيش فيها لا التغيرات التي تطرأ عليه. ومعنى ذلك أن تفسير الأزمة يجب أن نبحث عنه في ظل الظروف الثقافية التي تحيط بالمراهق. **(الخراشي، 1993)**

04- مطالب نمو المراهق :

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

- أن يتقبل الفرد تكوينه الجسمي وأن يتمكن من استخدامه بكفاية.
- أن ينمي مهاراته العقلية ويكون أفكارًا تتصل بحياته كمواطن.
- أن يكتسب مجموعة من القيم الخلقية تكون له دليلا في سلوكه.
- أن يقوم بدور اجتماعي مقبول يتفق وجنسه.
- أن يكون المراهق علاقات جديدة أكثر نضجًا مع أقرانه.
- أن يصل إلى مرحلة الاستقلال الانفعالي عن الأبوين وغيرهم من الكبار.
- أن يقوم بعمل يتحمل فيه مسؤوليته الاجتماعية. **(همشري،2003)**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص21 –22)

05- طبيعة التنمر:

يوضح **"أورتيجيا" (1997)** أن المخطط الاجتماعي للسيطرة/ الخضوع جزء من عملية التطبيع الاجتماعي، ويجب أن يأتي منسجمًا في إطار التبادلية الاجتماعية، التي تسمح لاثنين من المتشاركين في أمر ما، أن يمارسا ضبطًا على تصرفاتهما، وعلى تصرفات أقرانهما بالمدرسة، على التوالي، ويتيح هذا الأمر خبرة بإتقان توزيع القوة الاجتماعية في جانبيهما: جانب الفرض (Imposing) وجانب الطاعة (Obeying) ويتعين على المشتركين في مخطط السيطرة/ الخضوع، أن يتجاوزا خبرة تكافؤ الفرص في سبيل تنفيذ نقيض سلوك كليهما. وتوضح الخبرة العملية بالتبادلية في هذا النمط، أن التفاوض هو المسار الأفضل معقولية لتحقيق الاتفاق الاجتماعي. ولكن أحيانًا ما يحدث ولأسباب متعددة، أن يتشكل نظام علاقات جماعات الرفاق وفق مخطط السيطرة/ الخضوع، الذي يتضمن معتقدات غير عادلة، تكون فيها السلطة التي يمارسها البعض، والطاعة المفروضة على البعض الأخر، قواعد غير مرنة، ويجعل عدم النضج الشخصي من مقاومة هذه القواعد أمرًا صعبا وفي ظل العزلة عن الآخرين، تتخذ هذه القواعد صورًا متعددة فيما يتعلق بادعاء السلطة والتحكم، والحفاظ عليهما. وفي الصورة الشائعة يكون أحد الأفراد متحكمًا ويكون الأخر متحكمًا فيه، أي يمارس الواحد إساءة استخدام السلطة بصورة أو أخرى، ولكن على الأخر أن يستسلم للقواعد التي لم تتولد نتيجة) اتفاق أو تشاركية، والتي تكون واضحة الضرر، وهذا ما يسمى بالتنمر(Bullying)(**اورتيجا،1997)**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص23 –24)

06- حجم انتشار التنمر في المدارس:

يمثل التنمر بين تلاميذ المدارس ظاهرة قديمة جدًا، ولكن حتى وقت قريب وإلى حد ما في بداية السبعينات من القرن العشرين لم تكن هذه الظاهرة موضوعًا للأبحاث التربوية. وطوال عدة سنوات كانت جهود البحث مقصورة إلى حد كبير على الدول الإسكندنافية التي تنبهت إلى ظاهرة التنمر في المدارس وأولتها العناية والدراسة، غير أنه ومنذ عقد الثمانينات وبداية التسعينات، جذبت قضية التنمر بين أطفال المدارس انتباه دول أخرى متقدمة مثل بريطانيا، هولندا، أستراليا، أسكوتلندا، إيرلندا، ألمانيا ، كندا، والولايات المتحدة الأمريكية، اليابان . **(Olweus, 1996)**

ويمكن إرجاع الأبحاث والدراسات التي تناولت مشكلة التنمر في المدارس بإسكندنافيا إلى السبعينات، حيث قامت النرويج بترتيب حملات مقاومة للتنمر على مستوى جميع

المدارس الابتدائية والثانوية، وكانت أول حملة منظمة تحت إشراف البروفسور **"دان ألويس"** لمدة أربع سنوات من عام (1970) إلى عام (1974) ، حيث بدأت عملها على شكل تجربة **ببيرجن** في النرويج عام (1973) واستمرت لمدة عامين ونصف العام، قامت خلالها بضبط حوالي (2500) طالب متهمين بالتنمر.**(O'connel, et. al, 1997)**

ومن خلال الأبحاث والدراسات في مجال التنمر في المدارس وجد أن التنمر شمل بشكل مباشر (20 إلى 30 %) من تلاميذ المدارس الأولية والثانوية في أمريكا، أي أكثر من عشرة ملايين تلميذ. في ايرلندا اتهم (3%) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بارتكاب حوادث التنمر، فيما بلغت نسبة الضحايا (7%) ووصلت نسب التنمر في أستراليا إلى درجة كبيرة حيث أصبح هناك تلميذ من بين كل ستة تلاميذ يمارس سلوك التنمر على الأقل مرة كل أسبوع، ويستمر في ممارسة سلوك التنمر إلى عدة سنوات، أما في إنجلترا فكانت النسبة (25 %) من التلاميذ الذين سجلوا أحيانًا حوادث تنمر من آن لآخر بينما كان هناك 15 % من التلاميذ ممن وقعوا ضحية له بصفة مستمرة. **(Juvonen, 2001)**

وبالنسبة لكندا ظهر أن معدل انتشار ظاهرة التنمر مماثل للدول الأخرى؛ وذلك من خلال الاستطلاع الذي طبق على طلاب من الصف الأول وحتى الصف الثامن، والذي أوضح أن (6%) من الأطفال اعترفوا بممارسة التنمر على الآخرين أكثر من مرة أو مرتين، و(15%) من الأطفال سجلوا تعرضهم أكثر من مرة أو مرتين منذ بدء الفصل الدراسي.**(O'connell, et. al., 1997)**

بالنسبة لاختلافات الجنس، فالأولاد أكثر احتمالا في التنمر الفتيات، كما أن نسبة كبيرة من الفتيات أفادت بأنهن يتعرضن بصفة أساسية للتنمر من قبل الأولاد، كذلك أفادت نسبة أعلى من الأولاد بأنهم ضحايا للتنمر، وعلى الرغم من أن التنمر مشكلة كبرى في أوساط الأولاد، إلا أنه موجود بين الفتيات أيضًا. والفتيات أقل ميلا لاستعمال الوسائل الجسدية في التنمر، فبدلا من ذلك فإنهن يستخدمن أساليب أكثر مكرًا وطرق غير مباشرة في المضايقة مثل التشهير وتشويه السمعة، نشر الشائعات، العزل المتعمد من المجموعة وإفساد علاقات الصداقة كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها، أما بالنسبة لاختلاف السن، فعمومًا ظهر من الدراسات أن صغار السن وضعيفي البنية هم الطلاب الأكثر عرضة للتنمر. وعلى الرغم من أن النسبة الكبرى من التنمر تقع بين الطلاب من نفس الصفوف، إلا أن نسبة لا بأس بها من التنمر تحدث من جانب الطلاب الأكبر عمرًا تجاه الطلاب الأصغر سنًا.

(Olweus & Sue, 2002)

وبالنسبة لأماكن التنمر فغالبًا ما يقع التنمر في الملاعب أو داخل الصفوف في النرويج بنسبة(65%) و (37%) على التوالي، وفي الولايات المتحدة (26%) و (29%) على التوالي، ولكن يحدث مثل هذا السلوك أيضًا في الممرات/ المعابر، غرف الألعاب، غرف الملابس، الحمامات، وبالرغم من أن نسبة لا يستهان بها من الطلاب تتعرض للتنمر أثناء الطريق من وإلى المدرسة، إلا أن هذه النسبة أقل بدرجة ملاحظة عن النسبة التي تتعرض للتنمر داخل المدرسة **(Olweus &Sue, 2002)**.

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص24 –26)

07- خصائص التنمر:

في بيئة التنمر المدرسي غالبًا ما يكون ضحية التنمر طالبًا وحيدًا يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم " قائد سلبي"، لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح ما بين (20 - 40 %) ، أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر من قبل طلاب منفردين. وبناءً على ذلك يصنف السلوك العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

أ. التنمر هو اعتداء متعمد ربما يكون جسديًا أو لفظيًا أو بشكل غير مباشر.

ب. التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت.

ج. التنمر يحدث داخل إطار علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيًا أو معنويًا. وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين والضحية. **(Barton, 2003)**

كما يمكن أن يضاف إلى ذلك أن سلوك التنمر غالبًا ما يحدث دون أن يكون هناك استفزاز واضح. الأنداد ،واستنادًا إلى هذه الخصائص، يمكن اعتبار التنمر المدرسي شكلا من أشكال الإساءة (Abuse) إساءة الانداد .(Peer abuse) وما يجعل التنمر المدرسي مختلفًا عن أشكال الإساءة أو العنف الأخرى مثل العنف ضد الأطفال والعنف المنزلي، هو البيئة التي يحدث فيها ذلك العنف وشكل العلاقة بين أطراف الاعتداء.

(Olweus &Sue, 2002)

ويتفق **"Atlas & Pepler"** مع الباحثين **(Barton, 2003)** و **(Olweus 2002)** حول خصائص التنمر ويضيفان معيارًا آخر مهمًا وهولا بد من توفر، النية والقصد لإيذاء الضحية. **(Atlas &Pepler, 1998)**

ومما هو جدير بالذكر ويحسن الإشارة إليه في هذا المجال توضيح خصائص صراعات الرفاق التي لا يميزها كثير من الباحثين والآباء عن خصائص التنمر، والتي نقوم باستعراضها يوضح **" Weinhold " (2000)** الفرق بينهما:

أ . حرية التعبير: حيث أن الرفاق لا يصرون على مواقفهم.

ب . الرغبة في التواصل: الرفاق يقدمون مبررات لاختلافاتهم.

ج . العلاقة بينهم لها تقديرها: الرفاق يعتذرون.

د . خيار التفاوض: الرفاق يساومون ويتفاوضون للحصول على حاجاتهم.

ه. خيار التحرر: فالرفاق يمكن أن يغيروا الموضوع ويغادروا.

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

1- الاعتقاد بأن التنمر هو جزء من نمو التلاميذ الاجتماعي، وجميعهم يجتازونه.

2- أن الإيذاء يساعد الضحية على أن يصبح أكثر خشونة.

3- اعتقاد الكثيرين أن المتنمرين ضعاف، وغير آمنين داخليًا، وأنهم يتصرفون بخشونة من الخارج لتغطية مشاعرهم الحقيقة **(Ballard, et. al., 1999)**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص26-27)

08- خصائص المتنمر والمتنمر عليه:

حدد **" Weinhold " (2000)** خصائص المتنمر والمتنمر عليه فيما يلي :

أ. تعمد الأذى: فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عندما تظهر الضحية عدم الارتياح.

ب. الفترة والشدة: فالمتنمر يستمر لفترة طويلة، ودرجة التنمر محطمة لاحترام الذات لدى الضحية.

ج. قوة المتنمر: يتمتع المتنمر بالقوة بسبب العمر، الحجم ، والنوع.

د. قابلية السقوط عند الضحية: الضحية سريعة الانخداع ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية.

ه. غياب الدعم: فالضحية تشعر بالعزلة والضعف وأحيانًا لا يذكر الضحية المتنمر عليه خوفًا من انتقام المتنمر عليه. **(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص27)**

ويمكن تفصيل خصائص المتنمر والمتنمر عليه كل على حده على النحو التالي:

08-01- خصائص المتنمر:

يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من أقرانهم، ويتميزون خاصة برغبتهم في السيطرة على الآخرين عن طريق استخدام العنف، ويظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم. كما ويتميز المتنمر بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني ولكنهم يشاركون فيه، ويقدموا الدعم والتشجيع للمتنمر، موافقتهم ترفع من إحساس المتنمر بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرًا. **(Ballard, et. al, 1999)**

08-02- خصائص الضحية:

يتصف الضحايا بأن لديهم تقدير منخفض للذات، وعدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل، وسلبية وقلق وضعف وفقدان ثقة بالنفس. معظمهم أضعف جسديًا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين. ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال. يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدراتهم على التركيز، ويخلق أداءً دراسيًا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والشعورية لديهم.

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428،ص 27)

08-03- خصائص المتنمر /ضحية :

تشير الأبحاث إلى ان العديد من الأطفال المتنمرين في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا التنمر الآخرين فهم يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً وحجماً **(Wolke et al., 2000)** ، و يكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سنا و حجما .وهم أحيانا متنمرون في المدرسة وضحايا في البيت . لذا يعد التعامل مع المتمر الضحية أصعب من التعامل مع غيره

من الأشكال؛ فهم يظهرون سلوكاً عدوانياً غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدو الحساسية .ولأنهم يميلون الى التنمر دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء. يوصف المتنمرون /الضحايا بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً وأقل شعبية و يسهل استفزازهم ، ويستفزون الآخرين بشكل دائم كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه ، ويميلون إلى إزعاج،الطلبة الآخرين ، واستفزازهم.

(Carney and Merrell, 2001)

ويصنفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد" مصادفة" **(Pellegrini, 1998)** . كما يتميز الطلبة المتنمرون / الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 8 -13سنة بمستويات منخفضة من تقدير الذات وأكثر عصابية وصعوبات فعلية في قدرات حل المشكلة **(Andreou, 2001; Mynard and Joseph, 1997)**. ولديهم نسبة مرتفعة من المشكلات السلوكية، وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية منخفضة، وأعراض اكتئابية وأداء مدرسي ضعيف**(Haynie et al., 2001).**

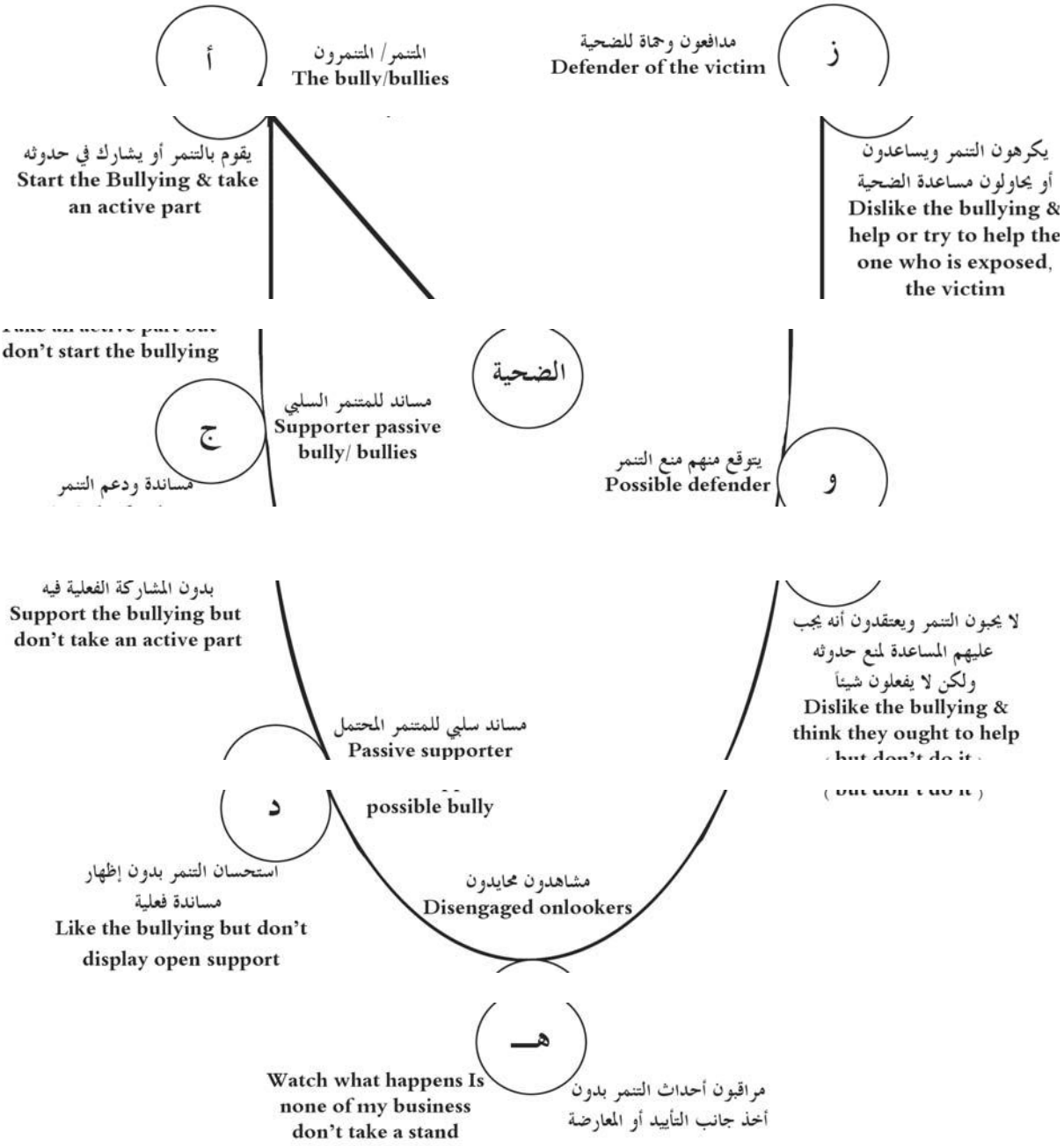
وأخيراً يأتي الأطفال المتنمرون الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال والديهم دائماً بعدم الاتساق الحماية الزائدة والإهمال وأحياناً بالإساءة **Bowers, Smith and Binney, 1994)** كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية ويستخدمون استراتيجيات القوة و الحزم في ضبط سلوك أطفالهم **(Pellegrini , 1998)** ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطر ومعادٍ لا يمكن الوثوق به .

(Bowers et al., 1994)

كما أن لعوامل المجتمع المحلي دور أفي تحفيز السلوك التنمري مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة. **(Atkinson and Hornby, 2002) (أبو غزال ،92،2009)**

ويوضح الشكل رقم: (02) دائرة التنمر الأدوار المختلفة والتصرفات ذات العلاقة في الصف أو المدرسة تجاه مشاكل التنمر/ الضحية **(Olweus & Sue, 2002)**.

دائرة التنمر: مشاركات وردود أفعال الطلاب عند حدوث التنمر.



09- أنماط التنمر:

يقسم **"Peter, & Sonia" (1994)** سلوك التنمر إلى نوعين: جسدي في شكل طفل ضخم يضرب أو يعاقب طفلا صغيرًا، يأخذ أو يحطم ممتلكاته أو بعضها، ولفظي ويكون في شكل كلمات قذرة وتوبيخات وشتائم.

ويشير كل من **"بالدري وفارينجتون"** في دراستهما "أنواع التنمر وسط أطفال المدرسة الإيطالية **(Baldry, 1999)** إلى أن معظم الطلاب يكونون ضحايا مباشرة بشتمهم أو الأذى البدني، أو يكونون ضحايا بصورة غير مباشرة برفضهم أو نشر الإشاعات حولهم.

ويحدد كل من مونا سولبرج ودان ألويس. **(Mona & Olweus ,2002)** سلوكيات التنمر ضد طالب عندما يقوم طالب آخر أو عدة طلاب بالتالي:

ـ التحدث بأشياء حقيرة أو مؤلمة، أو التهكم عليه أو مناداته بأسماء منحطة أو مؤلمة.

ـ التجاهل التام أو الاستبعاد من مجموعة الأصدقاء أو تركه خارج الحسبان بشكل متعمد .

ـ تعرض الضحية للضرب أو الركل أو الطرح أرضًا أو التهديد أو الإجبار والإكراه على القيام بأشياء مكروهة.

ـ الافتراء على الضحية أو نشر الإشاعات المغرضة أو رسائل منحطة من شأنها جعل الطلاب الآخرين ينبذونه ويكرهونه.

ـ أخذ نقوده و الأشياء منه بالقوة أو تحطيمها. **(Barton, 2003)**

ويمكن تضمين السلوكيات السابقة بصورة أكثر تحديدًا في الأشكال التالي :

أـ التنمر الجسدي Physical Bulling : ويشمل الضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة اليد والخنق والقرص و العض.

ب ـ التنمر اللفظي Verbal Bulling : ويشمل التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة.

ج ـ التنمر في العلاقة الشخصية Relational Bulling: ويشمل نشر الإشاعات المغرضة وفي أساليب النبذ والاستبعاد.

د-التنمر الجنسي Sexual Bulling : ويشمل الملامسة غير اللائقة، والتهديد، أو المضايقة الجنسية بالكلام.

كما توجد أنواع أخرى من التنمر كالتنمر في أماكن العمل ،التنمر العسكري ، تنمر الأساتذة على التلاميذ و التنمر عبر الانترنيت الذي أصبح يعد من اخطر أنواع التنمر لأنه في كثير من الأحيان يؤدي بضحاياه إلى الانتحار ،مما استدعى الدول والحكومات إلى اتخاذ جملة من التدابير والاجراءات للتصدي للظاهرة.

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص30)

10- متى و أين يحدث التنمر:

يمكن أن يحدث التنمر خلال و بين ساعات المدرسة ، فيقول العديدون أن التنمر يحدث في مبنى المدرسة أو هناك نسب معتبرة تقول أن التنمر يحدث في ساحات اللعب، أو حافلة المدرسة ويمكن أن يحدث كذلك خلال الطريق إلى المدرسة أو العودة منها .

10-01- عوامل الخطر: ليس هناك مؤشرات تضع الطفل ضمن دائرة الخطر من الوقوع ضحية التنمر أو القيام بالتنمر يمكن أن يحدث التنمر في أي مكان في المدن، القرى، الأرياف .... الخ ولكن يتعلق الأمر بالمحيط فبعض الجماعات كالشواذ، المثلي الجنس، أو المتحولين جنسيا، والأطفال ذوي التشوهات أو الإعاقات، وبعض الأشخاص المنعزلين اجتماعيا يمكن أن يتعرضوا أكثر من غيرهم لهذا السلوك.

10-02- الأطفال المعرضين للوقوع ضحية : بصفة عامة الأطفال الضحايا لديهم واحد أو أكثر من عوامل الخطر الآتية و غيرها ينظر إليهم على أنهم مختلفون عن أقرانهم كأنهم زائدو الوزن وقليلو الوزن ، يحملون نظارات، أو لباس مختلف عن أقرانهم، أو قادمون جدد للمدرسة، أو غير قادرين على فهم ما هو.عصري و رائج" cool ".

- ينظر إليهم كأنهم ضعفاء وغير قادرين على الدفاع عن أنفسهم.
- مكتئبين، قلقين، أو عندهم تقدير ذات متدني .
- غير شعبين مقارنة بالآخرين ولديهم عدد محدود من الأصدقاء.

(rana sampson,2002,p 11)

10-03- الأطفال الأكثر تأهيلا لأن يكونوا متنمرين: هناك نوعين من الأطفال الذين يمكنهم أن يصبحوا متنمرين أكثر من غيرهم : بعضهم شديد التعلق بأقرانهم ، لديهم قوة اجتماعية يتعززن بشعبيتهم، ويحبون السيطرة و يجبرن أن يخدمهم الآخرون. والآخرون هم معزولون عن أقرانهم وربما يعانون من الاكتئاب و القلق لهم تقدير ذات متدني غير منسجمين في المدرسة يسهل التلاعب بهم من طرف أقرانهم لا يعترفون بمشاعر وأحاسيس أقرانهم.

- عدوانيين و تسهل استثارتهم.
- أوليائهم مهملون ولديهم مشاكل عائلية في المنزل.
- يظنون السوء إزاء الآخرين.
- لديهم أصدقاء متنمرين.

والجدير بالذكر أن أولئك الذين يتنمرون على أقرانهم لا يحتاجون إلى أن يكونوا أقوى أو أكبر من ضحاياهم . عدم التوازن في القوى تستطيع أن تكون في الشعبية، القدرات المعرفية.

10-04- إشارات تحذيرية : هناك بعض الإشارات التحذيرية التي تدل على أن شخص ما قد تعرض للتنمر سواء كان هو الذي قام بالفعل أو كان صحبة له، ومعرفة الإشارات التحذيرية خطوة أولى مهمة جدا في اتخاذ التدابير اللازمة ضد التنمر، لأنه ليس كل من يتعرض للتنمر أو يتنمر على الآخرين يطلب المساعدة .

من المهم أن نتكلم مع الأطفال الذين تظهر عندهم بعض العلامات التحذيرية على التنمر هذه الإشارات تستطيع أن تقودنا إلى مشاكل أخرى، مثل الاكتئاب أو الإدمان . كما يساعدنا الكلام مع الطفل على التعرف على حدود المشكلة .

10-05- الإشارات التي تدل على أن الطفل معرض للتنمر: يجب أن تنظر في التغيرات التي طرأت على الطفل ولكن يجب أن تأخذ بعين الاعتبار أنه ليس كل من تعرض للتنمر يظهر إشارات تحذيرية و نذكر أمثلة عن بعض تلك الإشارات:

- اختفاء الملابس أو إتلافها، الكتب، الأجهزة (النقال، الحاسوب، الجواهر).

ـ أوجاع الرأس المتكررة، أوجاع المعدة، الإحساس و التظاهر بالمرض و الألم، التغير في العادات الغذائية. ففي حالات كهذه يعود الأطفال إلى البيت جائعين لأن أحد المتنمرين سرق طعامهم.

ـ صعوبة النوم و الكوابيس الليلية.

ـ إعادة السنة، فقدان الاهتمام للعمل المدرسي ، عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة

- الفقدان المفاجئ للأصدقاء أو تجنب الوضعيات الاجتماعية.

ـ الإحساس بالحاجة إلى العون أو تقدير الذات السلبي.

ـ التصرفات السلبية كالهروب من المنزل ، إيذاء النفس، أو الحديث عن الانتحار.

الإشارات التي تدل على أن الطفل يتنمر على الاخرين:

ـ الدخول في مشاجرات كلامية وجسدية.

ـ مصادقة الأقران الذين يتنمرون على غيرهم.

ـ يتزايد العنف عنده تدريجيا .

ـ غالبا ما يستدعى إلى مكتب المراقب أو الناظر.

ـ لديه مال زائد مجهول المصدر أو متعلقات جديدة غير مفهومة المصدر.

ـ يلوم الأخرين على مشاكله.

ـ لا يتحمل مسؤولية أفعاله.

ـ يخاف على شعبيته و سمعته.**(rana sampson,2002,p 12)**

10-05- لماذا لا يطلب الأطفال المساعدة: الإحصائيات ما بين(2008- 2009) بالو.م.أ أظهرت أنه يتم التصريح بحالة واحدة في كل (03) حالات تنمر للراشدين و يخفي الأطفال ذلك لأسباب متعددة:

ـ يشعر التنمر الطفل بأنه لن يجد المساعدة و ربما يحاول هؤلاء الأطفال أن يتصرفوا بمفردهم في مثل هذه الوضعيات و ذلك لإعادة الأخذ بزمام الأمور بأنفسهم .وربما يخافون أن ينظر إليهم كفاشلين، وضعيفين، وواشين.

ـ ربما يخاف الأطفال من ردة فعل الأطفال المتنمرين في سماع ذلك.

ـ التنمر هو تجربة مهينة، ولا يحب الأطفال أن يعلم الكبار بما عانوه من تلك التجربة. وربما يعتقدون أن الكبار سيعاقبونهم لكونهم ضعفاء و لا يستعطون الدفاع عن أنفسهم.

ـ الطفل الضحية سريعا ما يشعر أنه معزول اجتماعيا، و ربما يشعر بأن لا أحد يهتم لأمره أو يحاول فهمه.

ـ ربما يخشى الأطفال أن يرفضوا من طرف أقرانهم، فالأصدقاء يستعطون مساعدة أقرانهم في التنمر، ومن ثم يحس الضحايا أنه يمكنهم فقدان هذا الدعم .

(rana sampson,2002,p 13)

11- عوامل التعرض للتنمر:

لقد وضعت العديد من الافتراضات حول أسباب مشكلة التنمر/ الضحية، من خلال المناقشات العامة التي تناولت المشكلة. ومع ذلك لم تنل تلك الافتراضات مساندة البحوث التجريبية وتمثلت تلك الافتراضات بشكل موجز في الآتي :

(Olweus & Sue, 2002)

أولا: أحد هذه الافتراضات أن مشاكل المتنمر/ الضحية، تحدث بصفة جزئية للصفوف و/ أو المدارس الكبيرة بمعنى أنه كلما كبر الصف أو المدرسة كلما ارتفعت نسبة مشكلة المتنمر/ الضحية.

وبتحليل هذا الافتراض عن قرب باستخدام بيانات المسح النرويجي لأكثر من (800) مدرسة تضم عدة آلاف من الصفوف (مع تفاوت كبير في أحجامها)، تبين أن حجم الصف أو المدرسة ليس له أهمية على الوتيرة النسبية أو مستوى مشكلة المتنمر/ الضحية.

ثانيًا: يسود اعتقاد عام أن التنمر المدرسي يأتي نتيجة للتنافس وبذل الجهود لتحصيل الدرجات المدرسية. لقد فشل أيضًا هذا الافتراض في أن ينال دعم التحليلات المفصلة للبيانات الطويلة، وعلى الرغم من أن هناك ارتباطًا (وإن كان متوسط المدى) بين السلوك

العدواني وتدني الدرجات، لكن ليس هناك دليل على أن السلوك العدواني يأتي نتيجة لتدني الدرجات والفشل في المدرسة.

ثالثًا: هناك نظرة عامة خصوصًا في أوساط الطلاب، أن الاختلافات المظهرية هي التي تجعل من الطالب ضحية للتنمر. حيث يوجد من يدعي - على سبيل المثال – أن الطالب البدين ذو الشعر الأحمر، و الذي يستعمل نظارة، يتكلم بلهجة غير مألوفة ،يمكن أن يكون أكثر احتمالا لأن يصبح ضحية للتنمر.

ولم يحظ هذا الافتراض بأي دعم في التحليلات التجريبية في العديد من الدراسات الأوروبية، وأن الاختلافات الخارجية تلعب دورًا أقل قدرًا مما هو مفترض في نشأة مشكلة المتنمر/ الضحية.وبفشل هذه الافتراضات الشائعة عن العوامل المسببة للتنمر في أن تتلقى دعمًا من البيانات التجريبية، قامت الكثير من الدراسات في البحث وراء العوامل المسببة لسلوك التنمر، ويذكر **"Olweus"(2003)** بخصوص ذلك أن الأدلة البحثية التي جمعت وحددت بوضوح بعض العوامل التي قد تدفع لممارسة سلوك التنمر أو الخضوع ضحية له، حتى وإن لم تجعل هذا السلوك أمرًا حتميًا هي " عوامل التعرض للتنمر "، وقد تتداخل العديد من هذه العوامل مع بعضها البعض، فبعضها سمات أو صفات شخصية مثل الطبيعة الفردية، حيث يصف " **Olweus** " الأطفال الذين يمارسون التنمر بأنهم يعانون من طبيعة مندفعة عدوانية أو يتمتعون بمهارات اجتماعية كبيرة، بينما يعاني الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر بطبيعة خجولة وضعيفة. وبعض الأطفال الذين يقعون ضحية للتنمر قد تنقصهم مهارات تأكيد الذات التي تمكنهم من استغلال المواقف لصالحهم.

من العوامل التي تجعل الطفل عرضة للتنمر أن يكون مختلفًا عن غيره بصورة من الصور كالجماعات العرقية مثلا ، أو أن يكون عاجزًا عن دفع العدوان عن نفسه. كما وأن الأطفال من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الذين يعانون عادة من عجز جسدي أو صعوبات متوسطة في التعلم يكونون أكثر عرضة للوقوع ضحايا لأعمال التنمر.

(Peter &Sonia, 1994)

وهناك مجموعة عوامل أخرى ترتبط بأولياء الأمور والبيئة الأسرية المحيطة وتدفع إلى القيام بأعمال عدوانية كالتنمر، وهي تلك العوامل ذات العلاقة باستراتيجيات وأساليب الرعاية الأبوية والتي قد تدفع الأطفال لأن يقوموا بالتنمر، أو أن يكونوا أكثر عرضة له، كالاستراتيجيات الرادعة التي يفضل الآباء فيها الطاعة على الحرية الشخصية، ويفضلون أن يحكموا أبناءهم بقبضة من حديد بحيث لا يمنحوهم إلا القليل من فرص اتخاذ القرار، ومثل هؤلاء الآباء يظهرون القليل جدًا من الرعاية والرقابة الأبوية والقليل من الدفء في التعامل مع أبنائهم، بالإضافة إلى مستوى منخفض من إتاحة الحرية لأبنائهم، والأبناء في

ظل هذه الاستراتيجية يكونون معرضين بشدة للاستسلام والوقوع تحت تأثير رفاقهم، وقابلين لأن تنمو لديهم سلوكيات الوقوع ضحية للآخرين.**(Peter &Sonia,1994)**

أما الاستراتيجيات المتساهلة فالآباء يمنحون أبناءهم مستوى منخفضًا من الرقابة والرعاية والقليل من الحدود الإرشادية، بالإضافة إلى مستوى منخفض من الدفء الأبوي. وأطفال مثل هؤلاء الآباء يظهرون قدرات ضعيفة في حل المشكلات، حيث إنهم كثيرًا ما يكونون غير ناجحين في فرصهم لاتخاذ القرار نتيجة لقلة تدخل الأهل، وأطفال الآباء المتساهلين يكونون شديدي العدوانية، ولا يمكن السيطرة عليهم، وهي صفات ثابتة في أطفال الصراعات الشديدة من المتنمرين والضحايا. **(Barton, 2003)**

وبالإضافة إلى أساليب الرعاية الأبوية، فإن هناك المزيد من المواصفات الأسرية الأخرى التي قد تطرح وتقدم كعوامل تعرض الأطفال لعلاقات التنمر والوقوع ضحية للآخرين؛ فالأسلوب الذي يعالج به الأهل صراعاتهم هو متغير يساعد على تكامل الفهم لأسباب نشوء سلوكيات التنمر والوقوع ضحية للآخرين بمعنى أن تعزيز القوة عند تنشئة الطفل مثل العقاب الجسدي وثورة المشاعر العنيفة. **(Barton, 2003)** اتجاه الطفل وتكرار استخدام هذه الطرق من قبل الآباء؛ عادة ما يخلق أطفالا أكثر عنفًا من الأطفال العاديين.**(Olweus, 1997)** وتعد المبادئ السائدة داخل الفصل أي المناخ الذي يخلقه التلاميذ بشكل جماعي داخل الفصل من العوامل المساهمة في تدعيم التنمر. وهناك طريقتان يوحي من خلالهما التلاميذ بدعمهم للتنمر. **(Peter & Sonia, 1994)**

الأولى: من الممكن أن يدعم التلاميذ سلبيًا المتنمر من خلال تجاهله أو السكوت عنه، وإيجابيًا من خلال :

ـ تقديم التأييد الاجتماعي له كالتعاون معه أو التودد إليه أو عدم التحدث معه بخصوص ممارسته للتنمر، ومما يساعد في انتشار سمعة التلميذ المتنمر تنقل الأحاديث حول حوادث التنمر التي يمارسها.

الثانية: قد يساعد التلاميذ الآخرون سلوك التنمر بطريقة أكثر فعالية من خلال تشجيع هذا السلوك بالقول، ومنع التلميذ الذي يتعرض للتنمر من الهروب من هذا الموقف، وتغطية موقف التنمر عن أعين البالغين، والقيام بتحذير التلاميذ الذين يمارسون التنمر من أحد الأفراد البالغين الذين يقتربون من المكان، ومساعدة التلاميذ المتنمرين بوجه عام على ممارسة التنمر من خلال الإمساك بالتلميذ الضحية، أو حمل حقائب المتنمرين، أو الكتابة على الجدران، ورفض الإفصاح عن أي معلومات بخصوص مواقف التنمر التي وقعت حتى عند سؤالهم.

كما وترتبط مستويات علاقة المتنمر- الضحية في المدارس بالمناخ الاجتماعي بالمدارس والفصول، ففي المدارس والفصول التي يتكرر حدوث التنمر بها كثيرًا، يميل التلاميذ فيها إلى الشعور بالقليل من الأمان والرضا عن الحياة المدرسية. وسلوكيات التنمر المستمرة التي لا تعيرها إدارة المدرسة أو الإداريون اهتمامًا من شأنها أن تؤثر بشدة في المتنمر والضحية والمتفرجين، والأفعال التي لا يعاقب عليها تعلم المتفرجين أن سلوكيات التنمر مقبولة، فيظل الأذى يقع على الضحايا، ويفتقد بذلك المناخ إلى التعاطف مما يعزز من ظهور نوبات جديدة من العنف والمشاكل الأخرى. وفي المقابل فالمناخ المدرسي الإيجابي الذي يتبنى سياسات تأديبية تجاه سلوكيات التنمر في جزئيات واضحة تخلق مواقف أكثر إيجابية لدى التلاميذ بخصوص علاقات المتنمر/ الضحية .

(Barton, 2003)

كما يتضمن التفاعل الاجتماعي اليومي لمعلمي المدارس، أنماط السلوك والاتجاهات، التي بمقدورها، في حالة توافقها، أو اقترابها النسبي من القيم الأخلاقية التي يراها المجتمع صائبة، أن توفر مخططًا يعيد تأكيد إحساس الطفل بالأمن الشخصي، من خلال إدراكه أنه منتم إلى جماعة مرجعية. لكن عندما تبتعد أنماط السلوك والمعتقدات في المدرسة بدرجة كبيرة، عن قيم المجتمع، فإن البيئة الاجتماعية لرفاق المدرسة يمكن أن تصبح مثيرة للمشكلات بدرجة أكبر كثيرًا بالنسبة للتطبيع الاجتماعي بما يشجع انتشار مشكلة التنمر أو الترهيب في المدرسة. **(أورتيجا،1997)** ، وهو بذلك يختلف مع **Olweus** في هذا العامل أو الافتراض حيث يشير إلى أن نموذج التعلم والتعليم الذي تتبعه المدرسة له دور كبير في إشاعة العنف في جو المدرسة أو العكس بمعنى أن نموذج التعلم والتعليم الذي يشايع التعلم التنافسي، بتأكيده على التحصيل الشخصي - الفردي -، وتقييمه الهرمي للأداء الأكاديمي، إنما يتجه لجعل المكانة الأكاديمية هي دالة المكانة الشخصية والاجتماعية، ولربما شحذت مثل هذه المدارس تمامًا التنافسية، والتنافسية الاجتماعية، وسهلت من المواجهة والعدوانية التي تتولد من التصادم الحتمي للمصالح. **(أورتيجا، 1997)**

ومن جهة أخرى يوضح **أورتيجا** أن نموذجي التعلم والتعليم الذي يشجع على المشاركة في المهام ويخضع الخطط في ظله للتفاوض، وتناقش الأساليب والغايات المشتركة فيه، وحيث لا يتم تقييم النواتج فيه وفق ترتيب متدرج وفردي، فقد يجعل هذا النموذج التلاميذ قادرين، بشكل أفضل، على تفهم وجهة نظر الآخر، ومعاونته في تحقيق ما ينجزه، ومشاركته وجدانيًا، ويخلق جوًا ومناخًا اجتماعيًا يمكنه المعاونة على تسوية صراعات المصالح من خلال المناقشة والتفاوض، وتفادي مشكلات العنف وأي شكل من أشكاله بما فيه الترهيب بين التلاميذ. **(أورتيجا,1997)**

(نورة بنت سعد القحطاني،1428، ص32–35)

12- آثار التنمر:

يعاني ضحايا التنمر من آثار وتبعات كبيرة لهذا السلوك سواء كان التنمر جسديا أو نفسيا انفعاليا . فكثيرا ما يتغيب هؤلاء عن الدراسة ، و يعانون صعوبات في التركيز في الأرقام ، و أظهرت الدراسات أن لهؤلاء الضحايا تقدير ذات متدني وأن سقوطهم ضحايا يمكن أن يؤدي بهم حتى الاكتئاب. **(smith & Brain, 2000)** ويمكن ذلك بعد تعرضهم لسنوات عديدة لسلوك التنمر. **(farrington, 1993)**

في أستراليا أوجد الباحثون أن ما بين (5- 10%) من الطلبة يبقون في المنزل لتجنب الوقوع ضحية التنمر والإناث والذكور الذين تعرضوا على الأقل مرة واحدة في الأسبوع للتنمر تدهورت صحتهم، ومحاولات عديدة للانتحار، المعاناة من الاكتئاب، و عدم الاندماج الاجتماعي، القلق و الأرق. **(Rigby & glee, 1999)**

ووجدت دراسة أخرى أن الضحايا المراهقين، عندما يصبحون راشدين هم أكثر احتمالا لأن ينجوا أطفال يصبحون هم كذلك ضحايا بدورهم مقارنة بهؤلاء المراهقين الذين لم يتعرضوا للتنمر و يقول " farrington " ان التنمر يؤثر على كل واحد ـ على الضحايا ـ على المتنمرين ـ على المشاهدين، فالتنمر مرتبط بنتائج سلبية كثيرة بما فيها، الصحة العقلية، الإدمان، الانتحار،**(farrington, 1993)** .

من المهم أن تتكلم مع الأطفال و تفهمهم للآثار الخطيرة للتنمر ومن بينها :

ـ الاكتئاب والقلق، تزايد مشعر الحزن و الوحدة، تغيرات في عادات النوم والأكل، فقدان الاهتمام الأشياء التي كانوا يحبون القيام بها سالفا، وربما تبقى هذه التعقيدات حتى سن الرشد.

ـ تعقيدات صحية.

ـ ضعف الأداء الأكاديمي و المشاركة في المدرسة، فهم مؤهلون لكي أن لا يتغيبوا، يعيدوا السنة، و يغادرون مقاعد الدراسة وتشير الإحصائيات لسنوات التسعينات أن في (12) مدرسة من (15) مدرسة تم فيها إطلاق النار كأن للمعتدي تاريخ مع وقوع ضحية التنمر. **(Djebra J,Pepler,1988,p25)**

يشمل التنمر في المدارس الضحايا، والمتنمرين أنفسهم، والتلاميذ المتواجدين أثناء موقف التنمر، وكل هذه المجموعات الثلاث تتأثر بموقف (المتنمر/ الضحية).

(Bulach,&. Al, 2002 ،(Lipson, 2001: 62) ،(Abs Crabarino, 2003: 52) :11)

ويمكن توضيحها فيما يلي :

12-01- آثار التنمر قصيرة المدى على الضحايا: علاوة عن أن آثار التنمر مؤلمة ومهينة، يتسبب التنمر للضحايا بحالة من البؤس والضيق والارتباك. ويفقد هؤلاء الطلاب احترامهم لدواتهم ويشعرون بالقلق وعدم الأمان. بالإضافة إلى ذلك قد يتعرض الضحايا للإصابة البدنية، وقد يتأثر تركيزهم وانتباههم في العملية التعليمية وربما يرفضون 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 من نفس السن، ولا يستطيعون تكوين مهارات استقلالية مثل أقرانهم حيث يكونون أكثر عرضة للاستغلال وقد تنقصهم مهارات تأكيد الذات. والعديد من الضحايا ربما تظهر لديهم أعراض بدنية نفسية مثل الصداع وآلام البطن. وفي بعض الأحيان يصل حط الضحايا من قدر أنفسهم لمستوى متدني للغاية بحيث يرون أن الانتحار هو المخرج الوحيد لما هم فيه.

(Olweus & Sue, 2002)

12-02- آثار التنمر طويلة المدى على الضحايا: التنمر المتواصل طوال سنوات المدرسة ربما يتسبب أيضًا في تأثيرات سلبية طويلة الأمد في الضحايا تمتد إلى سنوات 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 قصيرة وطويلة الأمد. **(Olweus & Sue, 2002)**

12-03- آثار التنمر طويلة المدى على المتنمرين: إن التنمر ليس فقط سلوكًا انعزاليًا من جانب مرتكبيه بل يعتبر أيضًا بصفة عامة جزءًا من نمط سلوكي مضاد للمجتمع ومحطم أو مضعف لقواعده المنظمة له. ويكون الطلاب ممن اعتادوا التنمر على الآخرين وخصوصًا الأولاد أقرب احتمالا للمشاركة في سلوك اجتماعي غير مقبول مثل الاعتداء على ممتلكات الآخرين، السرقة من المحلات، التغيب عن المدرسة واستخدام المخدرات بصفة متكررة، إذ وجد أن نسبة (60%) تقريبًا من الأولاد الذين صنفوا كمعتدين في المرحلة من الصف السادس إلى الصف التاسع على أساس ترشيح المدرسين ومعدلات الأقران قد أدينوا مرة

واحدة على الأقل في جريمة مسجلة رسميًا بوصولهم سن الرابعة والعشرين، وذلك مقارنة بنسبة(23%) من الأولاد الذين لم يصنفوا كمعتدين. ويشكل معتادو التنمر على الآخرين في المدارس في سنوات حياتهم الأولى أربعة أضعاف من ينتكسون ويرتكبون جرائم خطيرة نسبيًا حسب سجلات الإجرام الرسمية، وذلك مقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين. لذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار من يحتمل أن يصبح متنمرًا أو أن يمارس التنمر ضد الغير، لوقف سيره في هذا المسلك غير الاجتماعي وإعادة توجيهه للتصرف على النحو المقبول اجتماعيًا. **(Olweus & Sue, 2002).**

(نورة بنت سعد القحطاني، 1428، ص35 –36)

12-04- الأطفال الذين يتنمرون على الآخرين: هناك الإمكانية لأن ينخرط الأطفال المتنمرين في العنف في سن الرشد كمثال :

- الإدمان على الكحول، المخدرات في المراهقة و سن الرشد.
- الدخول في مشاجرات، تخريب الملكيات ، مقاعد الدراسة.
- الانخراط في الجنس في سن مبكرة .
- يكتسبون عقول خطرة و تفكير إجرامي في سن الرشد.
- يستغلون أقرانهم سواء كانت صديقة، زوجة أو حتى استغلال الأطفال.

(rana sampson,2002,p 23)

12-05- آثار التنمر على المتواجدين أثناء حدوث التنمر:

إن نسبة(70%) من الشباب الذين ليسوا بمتنمرين أو من ضحاياهم أيضًا معرضون لأن يتأثروا بالتنمر ، فمشاهدتهم لزملائهم بالفصل وهم يتعرضون للسخرية من قبل الرفاق الآخرين أو الضرب يزيد من مستوى القلق لديهم يوميًا ،علاوة على ذلك فإنه إذا لم تتدخل هيئة المدرسة في أحداث التنمر هذه فإنه يتم خلق مناخ مدرسي تنبت فيه قيم المجموعات العدوانية مما يكتسب فيه المتنمرون أوضاعًا ومكانات اجتماعية ،وهو ما يؤدي إلى انتشار ثقافة التنمر بوجه عام في مجتمع المدرسة. وبذلك فالتلاميذ يمكن أن يتأثروا بالتنمر إما بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوع من المشاكل الصحية والنفسية للفرد، إلى

تبني ورعاية قيم اجتماعية عدوانية، وتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل.
(Juvonen , 2001) (نورة بنت سعد القحطاني،1428،ص36)

- يبتعدون نوعا ما من المخدرات و الكحول و السجائر .
- لديهم القليل من مشاكل الصحية و العقلية كالقلق و الاكتئاب.
- يتغيبون أو يتركون مقاعد الدراسة . **(Debra J,Pepler,1988 ,9)**

13- العلاقة بين التنمر والانتحار:

غالبا ما ترتبط العلاقة ما بين التنمر والانتحار ، ولكن ثبت أن العديد من المتنمرين لا يفكرون في الانتحار ولا يسلكون سلوكيات انتحارية، فالأطفال الضحايا الذين حاولوا الانتحار لم يكن التنمر هو السبب المباشر و الوحيد ،بل هناك تداخل بعض الأمور الأخرى لتلك منها : الاكتئاب، المشاكل في البيت و الصدمات .

هناك جماعات محددة مؤهلة لأن يكون خطر الانتحار لديها مرتفع نوعا ما منها: الهنود الأمريكيين، المثلين، السود والمتحولون جنسيا، ويتضاعف هذا الخطر عندما لا يلقى هؤلاء الأطفال الدعم من أوليائهم و الأقران والمدارس فالتنمر يزيد من سوء الوضعية .

(rana sampson,2002,16)

14- الوقاية من التنمر:

- الأولياء، العاملين في المدرسة و الإطارات و كل الراشدين الذين يلعبون دور في القضاء على هذه الظاهرة.

- مساعدة الأطفال على فهم التنمر، ما هو التنمر و كيف نقف ضده بأمان، إخبار الاطفال ان التنمر مرفوض و تفهم الطفل طرق طلب المساعدة والمساندة.

- إبقاء خطوط الحوار مفتوحة: نسمح للأطفال تعرف أصدقائهم، نسأل عن مدرستهم، ونتفهم دوافعهم.

ـ تشجيع الأطفال على فعل ما يحبونه، كالأعمال الخاصة، الإهتمامات، الهوايات ...الخ من شأنه تعزيز الثقة بالنفس لديهم، مساعدتهم على إيجاد أصدقاء، حمايتهم من سلوك التنمر

ـ تعليمهم الطرق اللطيفة و المحترمة في التعامل مع الآخرين .

14-01- مساعدة الأطفال على فهم التنمر: إذا فهم الأطفال معنى التنمر فقد يسهل عليهم التعرف عليه، ومن تم يستطيعون التكلم عن التنمر إذا كانوا ضحية له أو آخرين، يحتاج الأطفال إلى أن يعرفوا طرق الأمان التي تبعدنا عن التنمر وكيف نحصل على الدعم و العون.

ـ تشجيع الأطفال على التكلم مع أشخاص ذوي ثقة إذا تعرضوا للتنمر أو كانوا شاهدين على آخرين تعرضوا لذلك ،فالشخص الراشد يستطيع إعطاء يد العون و المساندة اللازمة و إعطاء النصائح إذا لم يستطع حل المشاكل مباشرة، أي بصفة عامة تشجيع الأطفال على الإدلاء بشهادتهم سواء كانوا هم الضحايا أو أصدقائهم

ـ التكلم عن كيفية الوقوف ضد الطفل الذي يتنمر وإعطاء الحل كاستعمال المزاح، وقول" STOP" توقف مباشرة.

ـ الكلام عن الاستراتيجيات التي تبقينا بأمان (مثل البقاء بجانب الراشدين أو الجماعات أو أطفال آخرين) .

ـ مساعدة الأطفال الذين تعرضوا للتنمر بإظهار الطيبة و مد يد العون لهم .

14-02- إبقاء قنوات الحوار مفتوحة: تخبرنا البحوث أن هؤلاء الأطفال ينتظرون حقا النصح و المساعدة في تلك الوضعيات و القرارات في بعض الأحيان قضاء 15 دقيقة في اليوم للحديث مع الطفل يشعره بالأمان و يطمانه على أنه يستطيع إخبار والديه إذا كان لديه مشكل.

لابد الحديث عن حياته اليومية و إحساسه مع طرح أسئلة كهذه:

ـ ما هو أحسن شيء حدث لك اليوم ؟ و ما هو أسوأ شيء ؟.

ـ ماذا يمثل لك وقت الإفطار في مدرستك؟ مع من تجلس ؟ عن ماذا تتحدث معهم؟.

ـ ماذا يمثل ركوب حافلة المدرسة بالنسبة لك؟. (بالنسبة للتلاميذ الدين يستقلون النقل المدرسي).

ـ فيما أنت جيد ؟ ماذا تحب في نفسك ؟.

الكلام عن التنمر هو خطوة مهمة لفهم كيف يمكن لهذا المشكل كيف يؤثر على الطفل لا يوجد جواب صحيح و جواب خاطئ لهذه الأسئلة و لكن من المهم تشجيع الطفل على الجواب عليها بصراحة .

نطمئن الأطفال أن هم ليسوا وحدين في مواجهة أي نوع من المشاكل التي يمكن ان تواجههم ثم نبدأ الحديث عن التنمر بطرح الأسئلة التالية :

ـ ماذا يعني لك التنمر؟

ـ صف لي الطفل المتنمر، لماذا حسب رأيك يتنمر الأشخاص ؟ .

ـ من هو الشخص الكبير الذي تثق فيه أكثر من غيره إذا تعرضت لمشكل مثل التنمر؟.

ـ هل ستشعر يوما بالخوف من الذهاب إلى المدرسة لأنك كنت خائفا من التنمر؟.

ـ ما هي الطرق التي تحاول استعمالها لتغير الوضع ؟.

ـ ما التي يمكن أن يقدمها ؟ .

ـ كيف ترى مساعدة الأولياء في مثل هذه الظروف ؟.

ـ ماذا تفعل عندما تشاهد حادثة تنمر ؟.

ـ هل شاهدت أطفال في مدرستك يتعرضون للتنمر ؟ ماذا كان إحساسك إزاء ذلك ؟.

ـ هل حاولت يوما مساعدة أحدهم تعرض للتنمر ؟.

هناك طرق سهلة يستطيع من خلالها الأولياء و المحيطين معرفة بعض المشاكل التي يعاني منها الأطفال:

ـ الدخول إلى موقع المدرسة على الإنترنت إذا كان ممكنا.

ـ الذهاب إلى المناسبات المدرسية.

- التعرف على سائق الحافلة و أسئلة عن سلوك التلاميذ في الحافلة.
- التعرف بالأساتذة و المرشدين المدرسين أو راسلهم ب EMAIL
- تبادل أرقام الهاتف مع أولياء التلاميذ الأخرين.
- الدور المهم الذي يلعبه المعلمون و موظفين المدرسة.

14-03-تشجيع الأطفال على القيام بما يحبونه:

مساعدة الأطفال على المشاركة في النشاطات و الاهتمامات و الصراعات التي يحبونها، يستطيع الأطفال أن يمارسوا الرياضة، الغناء في الكورس الانضمام إلى النوادي و مجموعات الشباب ....الخ هذه النشاطات تعطي الأطفال الخط لكي يتمتعوا بأوقاتهم و يلتقون بالآخرين و يتقاسمون نفس الأوقات المرحة بالتالي يستطيعون بناء الثقة و علاقات صداقة التي تحمي الأطفال من التنمر.

14-04- تعليم الأطفال كيفية معاملة الأخرين بالطيبة و الاحترام: يتعلم الأطفال من أفعال الراشدين و ذلك بمعاملة الآخرين برفق و احترام، الراشدين يظهرون للأطفال أنه لا مكان للتنمر في حياة الفرد وحتى لو ظهر أن الأطفال لا يعيرون الاهتمام فإن يلاحظون كيف يتعامل الراشدون مع الضغوط والصراعات فيستعملون نفس الاستراتيجيات في معاملة أصدقائهم ، زملائهم و عائلاتهم .

14-05- الوقاية في المدرسة: يمكن أن يؤثر التنمر على الصحة النفسية و الجسدية للتلاميذ في المدرسة ، ويمكن أن يؤثر بصفة كبيرة على قدراتهم التعليمية.

فالطريقة المثلى لتصحيح هذا السلوك هو منعه قبل حدوثه ، فهناك أشياء يمكن كادر المدرسة أن يقوم بها لكي تكون المدارس أمنة.

كن مستعدا :لتعزيز المجهودات للوقاية في مدرسة من خلال مراقبة سلوك التلميذ و كل ما يمكن أن يؤثر عليه من تناول الكحول والمخدرات و العنف . ومنه بناء استراتيجية وقائية ضد التنمر من خلال معرفة كم مرة يحدث التنمر، أين يقع التنمر، كيف يتدخل الراشدون والطلبة في ذلك ، وهل السبل الوقائية ناجعة.

ومن الأهمية بما كان كذلك أن يعمل سوية لنشر رسالة واحدة ضد التنمر والقيام بحملات تحذير وتعليم لتعرف الظاهرة في المدرسة وعند الأولياء و الأفراد في المجتمع، وهذا ما يؤدي بنا إلى خلق محيط محظور فيه التنمر و ينظر إليه على أنه سلوك غير مقبول من الجميع.

وضع ثقافة تقبل الأخر في المدرس و الاحترام ، القيام بتجمعات ، و مجالس أولياء التلاميذ، بعث رسائل من المدرسة إلى أولياء التلاميذ، وضع موقع للمدرسة عبر الانترنت، ودليل التلميذ وهذا من شأنه أن يخلق جو إيجابي في المدرسة ، تقوية العلاقات الاجتماعية و الاندماج .

كما أن إدخال الوقاية من التنمر كجزء من النشاطات المهمة في المدرسة، تدريب المعلمين و المؤطرين على قوانين المدرسة و بالتالي إعطائهم المهارات للتدخل المناسب، فإنهم يبعثون بذلك رسالة على أن هذا السلوك غير مقبول فلقد أظهرت الدراسات على أنه مثل هذا الفعل يمكن أن يقلص الظاهرة بشكل كبير جدا .

ـ فعلى الراشد أن :

ـ يتدخل مباشرة ويمكنه أن يطلب العون من الأخرين.

ـ الفصل بين التلاميذ المتدخلين في المشكلة.

ـ التأكد من أن لم يصب أو كل واحد في أمان.

ـ تقديم العون الطبي أو النفسي بسرعة.

ـ الهدوء و طمأنة الطفل الصحية أو المشاهد.

ـ على التدخل أن يكون مثال جيد للتلميذ.

ـ عليهم تجنب الأخطاء التالية:

ـ لا نتجاهل الحادثة ولا نفكر أن الطفل يمكن له أن يتحكم في الوضع بدون تدخل الراشدين

ـ لا يجب أن تجبر التلاميذ الآخرين الذين كانوا شهودا على الإدلاء بشهاداتهم على الملأ.

ـ لا نسأل التلميذ المسبب للمشكلة أو الضحية أمام الأخر.

ـ يجب أن نتكلم مع التلاميذ بصفة منفصلة.

ـ لا يجب أن نطلب من الطفل المسبب في المشكلة الاعتذار.

يجب إعلام الشرطة أو الطاقم الطبي :

ـ في حالة استعمال الأسلحة او اذا كانت هناك إصابات جسدية بالغة.

ـ إذا كان التحريض على الكره و العنف و العنصرية.

ـ إذا كان استغلال جنسي.

ـ إذا كانت هناك سرقة أو استعمال القوة في أخذ المال ،الملكيات أو الخدمات.

ـ أخذ الحقائق:

ـ العزل بين كل الأطراف المشاركين في التنمر.

ـ الاستماع إلى القصص من أطراف متعددة (الراشدين و الاطفال) .

ـ السماع دون اللوم.

ـ لا لاستعمال لفظ التنمر إذا كانت تحاول فهم ما حدث. ربما من الصعب أن تفهم كل القصة و خصوصا إذا كان هناك أطراف متعددة فحاول أن تجمع الكثير من المعلومات، تحقق من أنه سلوك تنمر. هناك العديد من السلوكيات التي ينظر إليها على أنها تنمر لذا يجب التفريق بين التنمر و أمور أخرى. **(Debra J,Pepler,1988,pp15-25)**

15ـ البرامج العالمية المضادة للتنمر في المدارس:

هناك نوعين من البرامج :

أولا: برنامج **ألويس** لمكافحة التنمر والذي يعد من أكثر البرامج شمولا في مجال مواجهة هذه الظاهرة.

ثانيًا: برامج أخرى واستراتيجيات متفرقة تم استخدامها حول العالم وذلك للتعامل مع مختلف جوانب عملية التنمر سواء على مستوى المدرسة أو الفصل الدراسي أو المستوى الفردي – مستوى التلميذ – وذلك كالآتي:

1- برامج مضادة للتنمر على مستوى المدرسة .

2- استراتيجيات مضادة للتنمر داخل الفصل الدراسي.

3- استراتيجيات مضادة للتنمر على المستوى الفردي .

وسنتطرق بالتفصيل الى برنامج **"Olweus "** لمكافحة التنمر

برنامج ألويس لمكافحة التنمر(Bullying Prevention Program)

يقدم هذا البرنامج إطارًا واضحًا للإداريين والمعلمين وأولياء الأمور يمكن تطبيقه على المستوى الوطني والعالمي كذلك، وعلى امتداد مختلف المراحل الدراسية ، وعلى مستوى المدرسة والفصل الدراسي والطلاب أنفسهم. ويتحقق بتكاتف وتضافر جهود الإدارة والمدرسين وأولياء أمور الطلاب، والطلاب أنفسهم، وبجهود المختصين من خارج المدرسة، مع ضمان الحصول على التزامهم بالمساعدة في إيقاف التنمر. ويمتد مدى تطبيقه من العام إلى العام لقياس مدى فعاليته في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر والتخفيف من حدة آثارها.

مما يدل على فعالية برنامج **ألويس** لمكافحة التنمر أنه تم تطبيقه في ظل ثقافات مختلفة مثلا مدينة(بيرجن بالنرويج، جنوب شرق الولايات المتحدة، مدينة شيفيلد بإنجلترا، وولاية شيلتزفيج- هوليشتاين بألمانيا)، ومراحل مدرسية متنوعة ابتدائي، متوسط، والمرحلتين الصغرى والعليا الثانويتين ففي مدينة بيرجن بالنرويج على وجه التحديد فقد تم تطبيق برنامج ألويس المضاد للتنمر وعلى نطاق واسع لمدة سنتين من عام (1998) إلى عام (1999) على (4000) طالب وكانت النتائج جدًا إيجابية. **(Olweus, 2002)**

أما الولايات المتحدة الأمريكية فقد اختبر من قبل لجنة خبراء أمريكية ليكون البرنامج النموذجي للتدخل ومنع التنمر في المدارس، وتم دعمه من قبل وزارة العدل الأمريكية، ومما تجدر الإشارة إليه أن النجاح العالمي لبرنامج **ألويس** لمكافحة التنمر في المدارس يعود أو لا إلى تحديده إطار العمل، وثانيًا إلى تركه محتوى القواعد والعقوبات لكل مجموعة على حده، حيث يتيح الفرصة للطلاب والمعلمين والأهل بالمشاركة في وضعها، وبالتالي الانتماء لها، مع تأكيده أهمية الدورات التدريبية للمعلمين في حل النزاعات، وإدارة دفة الحوار، وكيفية تحويل الاستراحة إلى فترة إبداعية مليئة بالألعاب وبالتالي الاستفادة من طاقة الطلاب فيما يفيدهم، ودورات في كيفية وضع القواعد وصياغتها، كما أنه يحدد الأولويات ويتيح الفرصة للمساهمة لجميع الأطراف. **(أمين ,2003)**

ولقد نجمت عن البرنامج العديد من الإيجابيات من بينها:

ـ تفعيل دور النقاش وتبادل الرأي بين المعلمين والإدارة.

ـ توطيد التعاون وتبادل المعلومات بين المعلمين وأولياء الأمور.

ـ تحسن مناخ العلاقة بين المعلمين والطلاب (مزيد من التفاهم والوضوح والصراحة).

ـ تغيرات إيجابية في الهياكل التنظيمية وفي نظام الاستراحات، وإعادة تشكيل الساحة المخصصة للفسحة.

ـ انخفاض كبير في الحالات المتعلقة بمشكلة المتنمر/ الضحية في الصفوف التي طبقت بعض المكونات الأساسية من برنامج التدخل **لألويس** مقارنة بالصفوف التي لم تطبق إلا مكونات قليلة من مكونات البرنامج **(Olweus ,2002)**

ـ انخفاض في معدل زيادة ارتباط الطلاب بالسلوكيات غير الاجتماعية الأخرى أو تحسن في المناخ الاجتماعي للصفوف الدراسية.

ماهية برنامج ألويس لمكافحة التنمر :-

برنامج مكافحة التنمر لألويس عبارة عن برنامج متعدد المستويات والمكونات؛ صمم لأجل الحد والتقليل من مشكلة التنمر/الضحية. المجال الرئيس لتطبيقه هو المدرسة، بينما تشكل هيئة المدرسة أو العاملون بها الجهة الأساسية لتنفيذه وتطبيقه، مع عدم إغفال الدور الهام للطلاب والآباء ء في تفعيل بعض عناصره. **(Olweus, 2002)**

ـ أهداف برنامج ألويس لمكافحة التنمر: يحتوي على ثلاثة أهداف رئيسية لا يمكن نجاحه إلا بتحقيقها وهي القضاء على مشكلة المتنمر/ الضحية والحد منها بين أطفال المدارس في المرحلة الابتدائية، المتوسطة والمرحلة الثانوية الصغرى داخل وخارج منظومة المدرسة.

ـ الحيلولة دون وقوع مشاكل جديدة بين المتنمر/ الضحية.

ـ العمل على تحقيق علاقات أفضل بين الأقران بالمدرسة، وخلق الظروف المناسبة التي تعين الضحايا والمعتدين على وجه الخصوص على مواكبة الجو المدرسي، وتحسين أدائهم داخل وخارج منظومة المدرسة.

ويمكن إيجاز الأهداف المذكورة في عبارة واحدة هي: يجب أن تكون المدرسة بيئة آمنة وإيجابية للتعلم لابد من التأكيد أن المشكلة السلوكية المستهدفة عند الأطفال هي " التنمر المباشر والذي يكون صريحًا نسبيًا في شكل هجوم (لفظي أو بدني) ضد الضحية، و" التنمر غير **Bullying** المباشر" والذي يشمل أنماطًا أكثر دهاء مثل العزل من المجموعة، التشهير وتشويه السمعة، نشر الشائعات ونحو ذلك. وربما تكون أشكال التنمر غير المباشر أكثر صعوبة في الكشف من قبل الكبار، ولكن استبيان المتنمر/ الضحية صمم أيضًا للمساعدة في تحديد هذه الأنماط السلوكية وبالنسبة لتحقيق الهدف الثالث فذلك يساعد على بعث الاطمئنان والشعور بالأمن في المدرسة لدى الضحية، وأن يبدو الضحية أكثر ثقة بالنفس وأنه مقبول لدى واحد أو مجموعة قليلة من الطلاب. بالنسبة للمتنمرين سوف يبدون أقل عدوانية تجاه محيطهم وتأكيد دواتهم بطرق مقبولة اجتماعيًا . وفي المحصلة أن ردود الفعل السلبية والعدوانية سوف تضعف، بينما تقوى لديهم السلوكيات الإيجابية.

(Olweus, 2002)

ـ المبادئ الأساسية لبرنامج ألويس لمكافحة التنمر: مع ثبات استمرار السلوك العدواني مع الزمن والنجاح اليسير أو المتوسط عمومًا في الحد من ذلك السلوك عن طريق الأساليب ذات التناول الفردي للمشكلة، تبقى المقدمة المنطقية لبرنامج مكافحة التنمر، هي أن سلوك التنمر يمكن كشفه وإعادة توجيهه وجهة مقبولة اجتماعيًا من خلال إعادة بناء منهجية للبيئة الاجتماعية. ومن ضمن النتائج الأخرى، فإن عملية إعادة البناء هذه من المتوقع أن تؤدي إلى احتمالات فرص ضئيلة من حالات سلوك التنمر والمكافأة عليه (في شكل مكانة أو دعم من الأقران مثلا) وظهور ذلك السلوك. وعلى نحو أكثر تحديدًا، يهدف البرنامج إلى إحداث تغيرات منهجية في بناء فرص التنمر ومكافأته والسلوك المماثل في بيئة المدرسة والبيئات المشابهة. بالإضافة إلى ذلك يشجع البرنامج السلوكيات الإيجابية والودية ومكافأتها.

وبصفة عامة فإن برنامج مكافحة التنمر مبني حول منظومة محدودة من المبادئ الأساسية، والنتائج المستمدة بصفة رئيسة من البحث في التطورات والتغييرات في مشاكل السلوك وخصوصًا سلوك التنمر. وبصفة أكثر تحديدًا، يسعى البرنامج لتأسيس بيئة مدرسية ومنزلية من الناحية المثالية تتميز بـ :

ـ علاقات دافئة وإيجابية من جانب الكبار.

ـ حدود واضحة وصارمة للسلوكيات غير المقبولة.

ـ العواقب السلبية غير البدنية حتى وإن كانت غير عدوانية، تصنف تحت حالات انتهاك القواعد والنظم والسلوك غير المقبول.

ـ أن يكون الكبار نموذج للسلطة والأدوار المثالية.

المبادئ الثلاثة الأولى تمثل مناقضة لبعض أشكال رعاية الأطفال والتي تساهم بتطور أنماط ردود الفعل العدوانية: كالسلبية من جانب مقدمي الرعاية الأساسيين (الوالدين)، التساهل العام، عدم وجود حدود واضحة في المدرسة للسلوك السلبي، واستخدام طرق توكيد السلطة مثل الصفع أو التقريع اللفظي العنيف. أما المبدأ الرابع فهو لتشجيع تطوير نموذج لعلاقة رسمية (وليس فاشية – بمعنى الخضوع التام من الطرف الأدنى) للتفاعل بين الكبار والأطفال، بحيث يأخذ الكبار على عاتقهم المسؤولية التامة لوضع الطلاب، بما في ذلك التعليم الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية في المدرسة .

والمقدمة المنطقية الأساسية لبرنامج مكافحة التنمر، هي بذلك كل الجهود لأجل خلق بيئة مدرسية أفضل بمبادرة من الكبار. غير أن عددًا من ترتيبات البرنامج تشرك الطلاب في هذا الجهد.علاوة على ذلك فإن دور الطلاب في تغيير عناصر البيئة المدرسية، سوف يزيد تدريجيًا في الأهمية مع تطور البرنامج .**(Olweus, 2002)**

ـ الفئة المستهدفة في برنامج مكافحة التنمر : بالاستناد على أهداف برنامج مكافحة التنمر المدرسي في الحد من مشكلة المتنمر/ الضحية ومنع وقوع حالات جديدة. فالبرنامج يوفر بذلك مكافحة أولية مستهدفة لجميع الطلاب في المدرسة ومكافحة ثانوية مستهدفة للطلاب المعرضين للخطر أو الذي جرى تحديدهم كمعتدين أو ضحايا والعديد من التدخلات المستخدمة في برنامج مكافحة التنمر المدرسي توجه مجموع الطلاب في المدرسة أو الصف المعني وليس فقط الأطفال المستهدفين، المنحرفين أو الذين تحت دائرة الخطر. ونتيجة لهذا التوجه الشامل فقد تم تجنب المشاكل المرتبطة باختيار الطلاب للمشاركة في البرنامج وما قد يسببه ذلك من حساسية. والبرنامج بذلك ليس مصممًا فقط للحد من ومنع السلوك والتصرف غير المرغوب، وإنما أيضًا لتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز السلوكيات المقبولة اجتماعيًا. وهذه الخواص المميزة لبرنامج مكافحة التنمر المدرسي تعتبر في العادة جذابة من قبل معظم العاملين بالمدرسة وغالبية الآباء. كما أن خواص البرنامج تجعل المدارس أكثر رغبة في تبني المشكلة والإقرار بأن من مسئوليتها القيام بدور لحلها.

في نفس الوقت، يبدو من الواضح أن بعض الطلاب (خصوصًا المتنمرين المحتملين) أقرب احتمالا في أن ينخرطوا في مشاكل التنمر (المتنمر/ الضحية)، ويساعد البرنامج في تحديد مثل هؤلاء الطلاب ووضع تدخلات فردية خاصة، وبهذه الطريقة يكون البرنامج موجهًا للفرد والبيئة أو النظام عن طريق إعادة بناء البيئة أو المحيط الاجتماعي.

لقد بين البحث أن مشاكل التنمر المدرسي (المتنمر/ الضحية) توجد عمومًا في أوساط الأولاد والفتيات في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية الصغرى، وفي المدن والأرياف على حد سواء، وكذلك بين الثقافات المتباينة والمجموعات ذات الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ولقد صمم برنامج مكافحة التنمر المدرسي في الأصل للاستخدام في أوساط طلاب المدارس من الصف الأول إلى الصف التاسع بمدينة بيرجين، ثاني أكبر مدينة في النرويج، ويبلغ عدد الطلاب فيها حوالي(200000).

وكان المشاركون في التقييم الأول الطلاب فيما بين الصفين الرابع والسابع، وقد كان ثلاثة بالمائة منهم الفصل الثالث البرامج العالمية المضادة للتنمر من أصول غير بيضاء. ثم استخدم برنامج مكافحة التنمر المدرسي لاحقًا في المدارس الابتدائية والثانوية الدنيا في عدد من البلدان شملت السويد، فنلندا، إنجلترا، ألمانيا، هولندا، كندا والولايات المتحدة (علمًا بأنه لم يجر تقييم منهجي لجميع تطبيقات البرنامج في البحث). بالنسبة للجهات التي جرى فيها تقييم منهجي لبرنامج مكافحة التنمر المدرسي، فقد شملت الفئات المستهدفة فيه:

1- طلاب الصفوف الرابع إلى السادس (عند بداية المشروع) من المقيمين في المدن والأرياف في جنوب شرق الولايات المتحدة. كانت الأصول العرقية لغالبية الطلاب أمريكية أفريقية، ونسبة عالية منهم كانت تتلقى وجبة غداء مجانية أو مخفضة (مقياس عام للفقر).

2- طلاب المدارس الابتدائية والثانوية بمدينة شيفيلد بإنجلترا، وهي مدينة يبلغ سكانها حوالي(500000) نسمة بوسط إنجلترا. معظم الطلاب المشاركين ذوي أصول بيضاء، علمًا بأن العديد من المدارس كانت نسبة تفوق (40%) من الطلاب من ذوي الأصول غير البيضاء (هنود وباكستانيين غالبًا).

3- الطلاب من الصفوف الثالث إلى التاسع بولاية شيلتزفيج – هوليشتاين ألمانيا الغربية (سابقًا).الخلاصة أن برنامج مكافحة التنمر المدرسي جرى تطبيقه في ثقافات متنوعة، وفي بيئات مدن كبرى ومدن صغرى وبيئات ريفية ويخدم أطفال ذوي خلفيات اجتماعية اقتصادية متنوعة.

وفي حالة تطبيقه على نحو صحيح فربما يمكن أن يكون البرنامج فعالا بالنسبة لفئات أخرى. وحيث أن البرنامج يتناول مشكلة تبدو أنها موجودة في كل مكان، وأن هدف البرنامج هو جعل المدرسة مكانًا آمنًا وجيدًا، وحيث أن توجه البرنامج توجه شامل – يستهدف مجموع الطلاب في المدرسة أو في الفصل المعني – فالبرنامج يمكن أن يكون قابلا للتطبيق في مختلف المنظومات.**(olweus, 2002)**

ـ تكاليف تطبيق برنامج ألويس لمكافحة التنمر: بالإضافة إلى التكاليف المرتبطة بالتعويضات الخاصة بالمنسق الميداني للمشروع، فإن التكاليف التي تتفاوت تبعًا لحجم الموقع الخاصة بنفقات البرنامج كانت منخفضة نسبيًا ولم تتجاوز (200) دولار أمريكي لكل مدرسة لكي تشتري الاستبيان وبرنامج الكومبيوتر لتقييم التنمر بالمدرسة، بالإضافة إلى(65) دولار تقريبًا لكل مدرس وهذه أحد المزايا الأساسية التي تمكن من تطبيق البرنامج أين ما كان لتغطية تكاليف مواد الصف.**(Olweus, 2002)**

(نورة بنت سعد القحطاني،1428،ص37-43)

خاتمة الفصل :

من خلال كل ما سبق لاحظنا مدى وعي الدول المتقدمة بظاهرة التنمر بالمدارس فيما بذلته من جهود في رسم الخطط وتطبيق البرامج والاستراتيجيات المضادة للتنمر، بغية تنشيط العلاقات الاجتماعية الفعالة في المدرسة ، و ذلك بغية خلق بيئة تتميز بالتعايش والاحترام والوئام، ورفض مبادئ وسلوكيات التنمر فيها، وبالتالي توفير الامن والحماية لضمان السير الطبيعي والصحي للعملية التعليمية .

وعلى الدول العربية أن تنحى نفس منحى الدول المتقدمة ودلك بتعزيز الوعي بالظاهرة نظرا لخطورتها على الصحة النفسية للتلاميذ على المديين القصير الطويل، وعلى الجو العام للتمدرس وذلك بتسليط الضوء على مدى انتشارها ، أسبابها ، طرق الوقاية منها و سبل التدخل الناجعة، وكل هذا بغية خلق بيئة مدرسية صحية تضمن نجاح العملية التعليمية والصحة النفسية للتلميذ .

الفصل الثالث
الوحدة النفسية

تمهيد:

يشهد القرن الحادي والعشرون العديد من التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية فضلا عن التغيرات التي لحقت بالقيم الإنسانية وتسببت في صراعات بين ما هو قديم وجديد. إن تلك التغيرات المتسارعة والصراعات المتعددة تحمل في طياتها الكثير من المواقف التي تتضمن عناصر الضغط والتوتر والعصبية وبالتالي الكثير من الشقاء الإنساني، وهذا ما يدفع الإنسان إلى الانزواء والعزلة والشعور بالوحدة النفسية.

(أمال جودة عبد القادر ,2005 ،ص776)

تعد الدراسة النفسية لموضوع الوحدة من المجالات الخصبة والمهمة في مجال علم النفس، حيث اتجه الباحثون إلى دراسة الوحدة النفسية باعتبارها نتاجًا للعلاقات الانفعالية والاجتماعية غير المرضية فضلا عن عدم اتسامها بخاصية الإشباع، إلى جانب ذلك وصف بعض الباحثين الوحدة النفسية بأنها حالة تترسب تدريجيا في نفسية الفرد نتيجة تعرضه لظروف ذات خاصية معينة. **(النيال،1993 ،ص104)**

وبالرغم من أن الوحدة النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية يختبرها جميع البشر نرى أنها لم تلقى الاهتمام الكافي في فترة ما من حياتهم، لا سيما بعد أن أوضحت نتائج عدة دراسات أن مفهوم الوحدة النفسية هو مفهوم مستقل عن المفاهيم ذات العلاقة كمفهوم الاكتئاب، والقلق .

(Benedict,1990,p 417)

والوحدة النفسية ظاهرة من ظواهر الحياة الإنسانية خبرها الإنسان بشكل ما، وتتسبب له بالألم والضيق والأسى، فهي حقيقة حياتية لا مفر منها، لا تقتصر على فئة عمرية معينة، يعاني منها الأطفال، والمراهقون، والراشدون، والمسنون.

(أمال جودة عبد القادر ، 2005 ، ص10)

بات من المؤكد أن الوحدة النفسية، حالة واسعة الانتشار لدى إفراد الجنس البشري، لدرجة أنها أصبحت في واقع الأمر حقيقة موجودة في حياتنا اليومية لا تعرف لنفسها إي حدود، فهي في كل الأحوال توجد في كل مراحل الحياة، وهي بصفة عامة تعتبر مدخل أساسي لفهم جميع الظواهر النفسية، وأن أي خلل أو مشكلة يمكن إن تعوق الفرد عن تحقيق تفاعله الاجتماعي الطبيعي، قد تقوده إلى الدخول في دائرة الاضطرابات النفسية والاجتماعية، إذا لم يجد التوجيه السليم وتفهم حاجاته ومشكلاته.

(إلهام فاضل،2010،ص310)

ولاشك أن تعرض الطفل لخبرة الوحدة النفسية يعد في حد ذاته مؤشرًا غير مطمئن وخطيرًا في الوقت ذاته لما سوف يكون عليه في سنوات رشده، ويعزى الاهتمام بدراسة الوحدة النفسية لدى الأطفال إلى كونها سببًا في إصابة الأطفال بالعديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية.

01- مفهوم الوحدة النفسية:

هي حالة واسعة الانتشار لدى جميع الأفراد، لدرجة أنها أصبحت في واقع الأمر حقيقة موجودة في حياتنا اليومية، وقد تنتج عن وجود ثغرة بين العلاقات الواقعية للفرد، وبين ما يتطلع إليه هذا الفرد من علاقات، فالوحدة النفسية خبرة أليمة وشاقة ومريرة على النفس البشرية، إذ يقاسي الفرد ويعاني من جراء هذا الشعور البغيض والتعس من فقدان الحب والتقبل وكذلك الشعور بانعدام الود والصداقة والاهتمام من الأصدقاء والزملاء إلى جانب الشعور الدائم بالحزن والتشاؤم والانعزال وانعدام قيمة الذات والبعد عن المشاركة او التفاعل مع الآخرين، وبالتالي انعدام الثقة بالآخرين، والشعور بفقدان التواصل الاجتماعي، مما يؤدي في نهاية الأمر إلى الإحساس بأنه شخص غير مرغوب فيه أو أنه لا فائدة منه، فيفتقد الاهتمام بأي شيء، نتيجة عدم الرضا عن إعاقة أو عدم تحقيق مطلب هام من مطالب النمو الإنساني، وحاجة نفسية لابد من إشباعها في إطار اجتماعي وهي الحاجة إلى الجماعة والانتماء، وان الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة، يؤثر فيها ويتأثر بها.

إن الحاجة إلى الجماعة والانتماء من أهم الحاجات الأساسية التي تلح في الإشباع وتدفع الشخص إلى الارتباط بجماعة أو أكثر يحبها وتحبه، ويجد عندها الأمن والتقدير، وتشبع له حاجاته إلى الصحبة، وتؤثر في بناء شخصيته. لقد نظر الباحثون والمتخصصون إلى مفهوم الوحدة النفسية في الآونة الأخيرة على أنه مفهوم مستقل له خصائصه المميزة بعد ان كان يتم تناوله في سياق بعض الاضطرابات العصابية كالاكتئاب والقلق، وعلى الرغم من التداخل الموجود بين مفهوم الوحدة النفسية وبعض المفاهيم السيكولوجية الأخرى كالعزلة الاجتماعية والاغتراب النفسي الا أن الوحدة النفسية تحدث نتيجة لافتقار الإنسان لأن يكون طرفاً في علاقة محدودة أو مجموعة من العلاقات.

(حسين والزياني،1994، ص6–24)

ومن وجهة نظر علماء النفس أن الشخص يعتبر وحيداً عندما يعي أو يشعر بعزل يخفي وحدته، ويبدو مكتئباً أو مهموماً من جراء إحساسه بالوحدة، ويترتب على هذا الإحساس ان ينأ الفرد بنفسها ويبتعد عن المجتمع، ويبدو بلا رفيق أو صديق ويشعر لذلك كما لو كان مقفراً من الوجهة النفسية أو المعنوية . ومن الأسباب التي تؤدي إلى الشعور بالوحدة النفسية هي الفشل في إقامة العلاقات الهامشية الاجتماعية التي يعيشها الشخص.

(قشقوش، 1983 ،ص190)

ومفهوم الوحدة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبيا، فلقد كان لكتاب**" Weiss"** عن الوحدة النفسية في العام (1973) أكبر الأثر في الاهتمام بمفهوم الوحدة النفسية، حيث تأثر معظم الباحثين بعد ذلك بكتابات **" Weiss"** عن الوحدة النفسية.

(Seepersad ,1997,p2)

كلمتا **Lonely** و **Aloneness** مشتق ان من نفس الكلمة الإنجليزية **Alone** وبالرغم من أن كلا من المصطلحين يبدوان متشابهان إلا أنهما ليسا مترادفين، فمن الممكن أن يكون الإنسان وحيدًا **All one** حتى ولو كان بين أهله وأصدقائه ومن الممكن أيضًا أن يكون منفردًا بنفسه **Alone** ولا يشعر بالوحدة النفسية، يكون منفردًا بنفسه الذي يعني البعد عن الآخرين والأهل والأصدقاء. ويتضح هنا أن الانفراد بالنفس يختلف عن الوحدة النفسية التي قد يعاني منها الفرد.**(Rokach, 2004 ,p29)**

وبالتالي فإن الوحدة النفسية هي خبرة ذاتية قدي عاني منها الفرد على الرغم من وجوده مع غيره من الناس عندما تخلو حياته من علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والمودة. وفي هذا الصدد يرى كيلين**(killeen،1984,p764)** التمييز بين الوحدة النفسية والانفراد بالنفس يعتمد على وجود عنصر الاختيار لدى الفرد، فالفرد الذي يعاني من الوحدة النفسية لا يرغب في كونه وحيدًا، أما الفرد المنفرد بنفسه فهو الذي يختار البعد عن الناس.

02- تعريف الوحدة النفسية:

يمثل الشعور بالوحدة النفسية خبرة عامة يمكن لأي إنسان أن يخبرها وفقا لتعرضه لمواقف لتعرضه حياتية معينة وفي أوقات مختلفة، حيث يرى **"مجدي محمد الدسوقي" (1998)** ان الشعور بالوحدة النفسية ينشأ نتيجة حدوث خلل في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء كان ذلك في صورة كمية (لا يوجد عدد كاف من الأصدقاء) أو في صورة كيفية (افتقاد المحبة والألفة والتواد من الآخرين. **(مجدي محمد الدسوقي، 1998 ،ص5)**

بينما ترى **"روكاش" (1988)** أن الشعور بالوحدة ناتج من شدة الحساسية الفجة وشعور الفرد بأنه وحيد وبعيد عن الجميع، والشعور بأنه غير مرغوب في هو منفصل عن الآخرين، ومقهور بالألم الشديد، وترى أيضاً أن هذا الشعور ناتج عن الغياب المدرك للعلاقات الاجتماعية المشبعة وهو شعور مصحوب بأعراض الضغط النفسي.

يتضح مما سبق، أن ثمة أشكال متعددة للوحدة النفسية، ولكنها جميعها تضم شعورًا بالألم نتيجة لفقدان العلاقات الاجتماعية التي تتسم بالود مع الآخرين، وقد تتراوح من كونها عابرة

إلى المستوى التي تصبح فيه مزمنة، كما يمكن أن يتراوح مستواها من البسيط إلى الشديد. وهنا كم ننظر إلى الوحدة النفسية على أنها تمثل تكوينًا نفسيًا يتصف بالشمول والعمومية. **(Ellison & Paloutzian, 1979 ,p220)**، في حين حاول فريق آخر النظر إلى الوحدة النفسية على أنها تتكون من عوامل أو أبعاد متعددة. **(Hsu et al, 1987 ,p302)**

وتعددت الآراء ووجهات النظر حول تعريف مفهوم الوحدة النفسية، وفقًا لوجهات نظر العلماء ومنطلقاتهم الفكرية، وفي ما يلي عرض لبعض هذه التعريفات:

وقد عرف **(Perlman & Peplau,1981,p31)** الوحدة النفسية بأنها " خبرة غير سارة تنشأ من وجود عجز في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد سواء أكانت من حيث كم أم كيف تلك العلاقات "المؤلمة كما تعرف **"Rook" (1984)** الوحدة النفسية على أنها " حالة ثابتة نسبيًا من المشاعر تنشأ من إحساس الفرد بالغربة، وعدم فهم ورفض الآخرين له، أو فقدان الشريك الملائم للأنشطة المحببة، تلك الأنشطة التي تتضمن إقامة علاقات اجتماعية مشبعة بالألفة والصداقة الحميمة " في حين عرف**"killeen" (1998)** الوحدة النفسية على أنها " تلك الحالة التي يشعر فيها الفرد بمشاعر مؤلمة وغير إنسانية ومحزنة، تنتابه عندما يشعر بوجود فجوة من الفراغ عندما تخلو حياته من العلاقات، والمودة الاجتماعية والعاطفية المشبعة بالألفة. **(killeen, 1998,p31)**

و عرف **"الدسوقي" (1998)** الوحدة النفسية بأنها "إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين الأفراد المحيطين به نتيجة لافتقاده لإمكانية الانخراط أو الدخول في علاقات مشبعة ذات معنى مما يؤدي إلى شعوره بعدم التقبل والنبذ وإهمال الآخرين له رغم أنه محاط بهم .

وأشارت **"شقير"(2002)** إلى أن الشعور بالوحدة النفسية هو "حالة غير سوية يصاحبها أعراض من التوتر والضيق مع انخفاض تقدير الذات، واحترام الآخرين، وعجز في تحقيق تواصل انفعالي واجتماعي سوي معا لآخرين، مع ميل للانفراد والعزلة مع الشعور بأنه غير ودود أو محبوب من الآخرين، وغير جذاب من الجنس الآخر. "

وعرف **(Asher & Julie, 2003,p75)** الوحدة النفسية على أنها " حالة انفعالية داخلية تتأثر بقوة بأشكال حياة الفرد الاجتماعية، وأضافا بأن الظروف الخارجية التي(تحيط بالفرد لا تلعب بحد ذاتها دورًا مهمًا في إحساس الفرد بالوحدة النفسية."

يتضح مما سبق، أن الشعور بالوحدة النفسية هو حالة يخبرها الفرد تنشأ أساسًا عن قصور في العلاقات الاجتماعية للفرد مع الآخرين، مما يجعل الفرد يشعر بالألم والمعاناة

بسبب إحساسه بعدم تقبل وإهمال الآخرين له، كما يتضح أن معنى الوحدة النفسية لا يتفق مع العزلة الموضوعية التي يجبر الإنسان عليها .

في حين يرى كل من **(Kurdek &Schmitt, 486,p1985)** أن هناك متغيرات شخصية تترابط مع الشعور بالوحدة النفسية مثل تقدير الذات المنخفض، والخجل، والشعور بالاغتراب والضجر وعدم السعادة والاكتئاب النفسي، لذا فإن الأشخاص الشاعرين بالوحدة النفسية يتصفون باللامبالاة وينسبونها إلى البيئة الاجتماعية التي سلبت منهم قوتهم وصلاحيتهم.

كما يستعرض**"Weiss"** بأن الشعور بالوحدة النفسية هو ظاهرة معقدة وسببها النتائج العاطفية السلبية، كما تنتج من ألم الانفصال، وغياب أشكال المودة.

(زهران ،1994، ص 27)

في ضوء كلما تقدم من أراء وتصورات بخصوص أهمية الشعور بالوحدة النفسية ، يمكن القول بأن هذا الشعور يتمثل في شعور الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر فيها الفرد بافتقاد التقبل والحب من جانب الآخرين، ويترتب على ذلك حرمانه من الاختلاط مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، والذي من خلاله يمارس دوره بشكل طبيعي ، وهذا هو نفس تعريف **«قشقوش" (1979)** للشعور بالوحدة النفسية.

(زهران،1994، ص29)

03- أسباب الوحدة النفسية:

أشار**"Weiss"** إلى مجموعتين من الأسباب المؤدية للشعور بالوحدة النفسية وهي:

1 - المواقف الاجتماعية المؤلمة.

2 - الفروق الفردية بين الجنسين في مراحل العمر المختلفة.

(الشناوي وخضر،1988، ص122)

فقد افترض **روبنشتين،** على أن الوحدة النفسية التي يتعرض لها المراهقون لها علاقة بمرحلة الطفولة التي مروا بها .فإذا تعرض الطفل في سنوات عمره الأولى إلى خبرة الانفصال عن الوالدين بسبب الطلاق أو فقد أحدهما، فإنه يكون لديه أعلى مستوى من

الشعور بالوحدة النفسية، وإذا تعرض الطفل إلى النبذ والإهمال والقسوة من الوالدين أو تعرض إلى العلاقات المشحونة بالصراع والخلاف معهما فإنه يكون لديه مستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية .أما إذا عاش الأبناء مع آبائهم وعرفوا أنهما مصدراً للأمن والثقة فإنه لايكون لديهم أي شعور بالوحدة النفسية . **(النيال، 1993،ص65)**

ويجمع كل من **"papalia & olds" (1988)** على أن كل إنسان يوجد لديه شعور عابر بالوحدة النفسية وأن هناك عوامل تساعد على هذا الشعور كمكوث الفرد في منزله بمفرده بدون أشخاص يكونوا ذوي أهمية لديه أول تسلمه عملاً وسط مجموعة تتجاهل وجوده أو فقدانه لحبيب من خلال طلاق أو انفصال أو موت، فكل هذه المواقف تشعر الفرد بالوحدة النفسية المؤلمة.

وتنبه **"روكاش"(1989)** أن من أهم العوامل التي يمكن أن تسبب الشعور بالوحدة النفسية هي الفقدان بالموت لشخص ذي أهمية كما أن خبرة فقدان الأطفال لأحد الوالدين في الطفولة بموت أو طلاق يجعله مستهدفاً للشعور بالوحدة النفسية .ويعتبر التطور والتقدم التكنولوجي مصدراً للشعور بالوحدة النفسية وعدم الأمن في بعض الأحيان، فطبيعة التفاعل الإنساني في المجتمع التكنولوجي الحديث أضعف الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع مما قلل من أهمية دور الأسرة والقضاء على نسقها وافقد الفرد كثيراً من مقومات بناء الشخصية السوية وانتشار وسائط معقدة في الاتصال الاجتماعي مع الآخرين كالإعلام والانترنت ما يجعل الفرد يكتسب قيماً قد تخالف عادات أسرته.

(عبد الحميد،1998، ص 25)

04- أشكال الوحدة النفسية:

وعن أشكال الوحدة النفسية فقد قسم**"Young"** الوحدة النفسية إلى ثلاثة أشكال هي:

1- الوحدة النفسية العابرة: وتتضمن فترات من الوحدة، ورغم اتسام حياة الفرد الاجتماعية بالتوافق والموائمة.

2- الوحدة النفسية التحولية: ويتمتع فيها الفرد بعلاقات اجتماعية طيبة في الماضي القريب، ولكنه يشعر بالوحدة النفسية حديثاً نتيجة لبعض الظروف المستجدة كالطلاق، أوفاه شخص عزيز.

3- الوحدة لنفسية المزمنة: وهي التي تستمر لفترات زمنية طويلة ولا يشعر الفرد بالرضا عن علاقاته الاجتماعية. **(النيال، 1993،ص 103)**

كما قدم**"russel et al "** شكلين رئيسين للشعور بالوحدة النفسية هما:

1- الوحدة النفسية العاطفية: ويعتبر داخلي المنشأ ويحدث نتيجة عدم الإشباع في العلاقات العاطفية للفرد مما يدفعه للبحث عن تلك العلاقات الحميمة الدافئة من خلال الاندماج مع الآخرين.

2- الوحدة النفسية الاجتماعية: ويعتبر خارجي المنشأ ويحدث نتيجة عدم كفاية العلاقات الاجتماعية للفرد مما يدفعه للبحث عن مجموعات تشاركه الميول والاهتمامات والأفكار.
(الدسوقي، 1998 ،ص17)

يرى **"Weiss"(1983)** ان هناك نوعين متميزين من الوحدة النفسية، هما:

1-الوحدة النفسية العاطفية : وتنتج عن نقص أو قصور في روابط الألفة أو المودة والصلة الحميمة والوثيقة مع الأشخاص الآخرين والذين لهم أهمية خاصة وكبيرة في حياة الفرد، كالأفراد الذين مروا بعلاقة عاطفية طويلة وخرجوا منها بالفشل أو وفاة احد الزوجين فتقوده إلى الشعور بالحزن والخوف والعزلة والقلق والفراغ وعدم الارتياح.

2- الوحدة النفسية الاجتماعية: وتنتج عن نقص أو الافتقار في شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد وتقوده إلى فقدان الثقة بالنفس، الهامشية، واليأس والملل أو الضجر .وتختلف الوحدة النفسية عن الوحدة الاجتماعية ظاهريا و أيضا تختلف في أسلوب معالجة كل منه او فالفرد الذي يعاني من الوحدة العاطفية يحتاج الى تكوين علاقات حميمة دافئة تمنحه الشعور بالاتصال والاندماج مع الآخرين، بينما الفرد الذي يعاني من الوحدة النفسية الاجتماعية يحتاج إلى الدخول في علاقات جماعية تمنحه الإحساس بالتكامل الاجتماعي.

أما **"young" (1983)** فقد قسم الوحدة النفسية إلى ثلاثة أنواع كما يلي:

1 **- الوحدة النفسية العابرة:** وهي التي تتضمن فترات من الوحدة على الرغم من ان حياة الفرد الاجتماعية تتم بالتوافق والمواءمة.

2- الوحدة النفسية التحولية: في هذا النوع يتمتع بعلاقات اجتماعية جيدة في الماضي القريب، ولكنه يشعر بالوحدة حديثا نتيجة لبعض الظروف القاسية وبعد فترة قصيرة من الحزن فان الفرد يتقبل بطريقة نمطية تلك الظروف ويشفى من الوحدة.

3- الوحدة النفسية المزمنة: في هذا النوع من الوحدة لا يشعر الفرد بالرضا عن علاقاته الاجتماعية، حيث تستمر الوحدة هنا الوحدة هنا لفترات زمنية طويلة قد تصل إلى عدة سنوات، ولدلك فإنها تعتبر من أهم أنواع الوحدة النفسية التي يجب معالجتها .

(الشبؤون ،2005 ،ص96)

وهناك ان و اعم تعددت للشعور بالوحدة النفسية وتتمثل هده الأشكال في ما يلي:

اولا- الوحدة النفسية الأولية: وتوصف بأنها سمة سائدة أو منتشرة في الشخصية أو أنها اضطراب في إحدى سمات الشخصية، وهي ترتبط أو تتصاحب في الحالتين بالانسحاب الانفعالي عن الآخرين . **(الساعاتي، 1990، ص56)**

ويوجد منحنيين لتفسير مقدمات الإحساس بالوحدة النفسية الأولية:

الأول: المنحنى النمائي، حيث ان اضطراب التفاعل الاجتماعي الذي يكمن وراء الوحدة النفسية يعزى إلى تباطؤ أو تخلف في التتابع الطبيعي لنمو الشخصية.

الثاني: يعرف بالمنحنى النفسي الاجتماعي حيث تعزى أسبابه إلى وجود عجز أو قصور في الوظائف التي تحكم عملية التفاعلات المتبادلة.

ثانياً : الوحدة النفسية الثانوية: ان هذا الشكل من أشكال الوحدة النفسية يحدث فجأة كاستجابة من جانب الفرد لحرمان مفاجئ يطرأ على حياته من آخرين يعتبرهم ذوي أهمية لديه، ويظهر هذا الشكل عقب حدوث مواقف صعبة طارئة في حياة الفرد كالطلاق او وفشل العلاقات العاطفية أو الانتقال الجغرافي، بالإضافة إلى ذلك كله فان الشعور بالوحدة النفسية الثانوية يتغير عندما يتغير الموقف الذي كان قد طرأ في حياة الفرد.

ثالثاً : الوحدة النفسية الوجودية: ينظر كثير من كتاب المدرسة الوجودية إلى الإحساس بالوحدة النفسية على انه حالة إنسانية طبيعية، بل ويعتبر هذا الإحساس في نظرهم بمثابة حالة حتمية يتعذر الهروب منها مثل **(مي ,1953)، (فروم,1955) و (تيرنرز, 1960) ، (هندريكس,1981) ، (توملارج, 1979) .**

05- أبعاد الوحدة النفسية:

1- شعور الفرد بالضجر والضيق والحزن.

2- شعور الفرد بوجود فجوة نفسية بينه وبين الآخرين.

3- معاناة الفرد لمجموعة من الأعراض العصابية.

4- افتقاد الفرد للمهارات الاجتماعية.

5- شعور الفرد بالخوف وعدم الثقة بالنفس. **(الشبؤون، 2005، ص91 –96)**

06- التشابه والاختلاف بين الخجل في الشعور بالوحدة النفسية:

يعد الشعور بالوحدة النفسية من المتغيرات النفسية وثيقة الصلة بظاهرة الخجل، فهناك خصائص نفسية وسلوكية مشتركة بينهما، يتصدرهما تجنب التفاعل والاحتكاك مع الآخرين، فضلاً عن انخفاض كل من السلوك التوكيدي وتقدير الذات ولا تنحصر هذه الخصائص المشتركة في الجوانب السلوكية ولكنها تتضمن أيضاً جوانب معرفية كالحيرة في كيفية التصرف نحو الآخرين، إلى جانب الشعور بالارتباك، وضعف القدرة على الاسترخاء والشعور بعدم الجاذبية والأهمية.**(النيال،1999، ص 40)**

يرى كل من**"Grasha kirckenbaum"(1980)** أن كلاً من الشعور بالوحدة النفسية **Loneliness** والعزلة والاجتماعية **Social Isolation** يتضمن الانفصال، والخجل، والحذر، والانسحاب، وعدم القدرة على عقد علاقات وصداقات ناجحة مع الآخرين، وانخفاض التفاعل والمشاركة الناجحة معهم.

كما يشير**"Lynch"** إلى أن الشعور بالوحدة النفسية يصحبه الشعور بالخجل وأن الشاعرين بالوحدة النفسية يبتعدون بأنفسهم عن بعضهم البعض، لذا فإنهم ينسحبون من المجتمع مما يؤدي إلى الاعتراف بالهزيمة وقبول الحال كما هو والعيش في حياة خالية من الحب.

(زهران، 1994،ص20)

وقد وجد كل من **"cochran & Jackson"(1991)** أن الخجل يرتبط بالشعور بالوحدة النفسية الانفعالية، وأن القلق يرتبط بالعزلة الاجتماعية، وأن كل من الشعور بالوحدة النفسية والخجل يتضمن، عدم القدرة على التكيف مع الآخرين والميل إلى لوم وتحقير الذات.

ويرى **(Portnoff،1988,p547)** أن هناك تشابه بين مفهومي الخجل والشعور بالوحدة النفسية، فكلاهما يشتمل على نوع من القصور الاجتماعي، يبدو أن كل إنسان خجول اجتماعياً بالضرورة وغالباً ما يتعرض للشعور بالوحدة النفسية.

وفي السعي لتوضيح طبيعة العلاقة بين الشعور بالوحدة النفسية والخجل :

يرى**"Menninger"**بأن الفرد الشاعر بالوحدة النفسية يشترك مع الفرد الخجول في أن شخصية كل منهما تميل إلى الفشل في التكيف الاجتماعي، حيث أن الفرد الخجول، والمنفرد، والمنسحب من الوسط الذي يعيش فيه جميعها أنماط غير اجتماعية.

(زهران، 1994،ص39)

وعلى الرغم من وجود قدر من التداخل والارتباط بين الشعور بالوحدة النفسية والخجل فكثير من الباحثين ينبه لضرورة التمييز بينهما، فالشعور بالوحدة النفسية هو شعور ضاغط مؤلم لا يستطيع الفرد الخلاص منه وقتما يشاء، بينما الخجل فهو خجل الفرد وبعده عن الآخرين بمحض إرادته، وبسبب ظروف طارئة تمنعه من ممارسة حياته بشكل طبيعي نتيجة الخوف من النبذ أو عدم الرضا، فكلما أدرك الشخص أنه قد أخفق في مواقفه الاجتماعية ازداد خجلاً واستولى على مقاليد شخصيته وحال بينها وبين التفاعل مع المؤثرات الاجتماعية التي يقدمها المجتمع إليها، وهذا جوهر مشكلة الشخص الخجول، حيث أن الفرد يستطيع إنهاءه وقتما يشاءون أن يشعر بالألم ولا يتسنى ذلك إلا بأحداث تغييرات موضوعية في واقع مثل ذلك الشخص.

07- سمات الشخصية المرتبطة بخبرة الشعور بالوحدة:

أن الإحساس بالوحدة النفسية يمثل حالة نفسية يصاحبها أو يترتب عليها كثير من أنواع الضجر والتوتر والضيق لدى كل من يشعر بها أو يعاني منها . وقد اهتمت بعض الدراسات بتحديد بعض سمات الشخصية التي ترتبط بالوحدة النفسية، فقد كشف كل من **" Peplau& Perlman"** عن مجموعة من السمات التي ترتبط بانتظام مع الذين يشعرون بالوحدة ومنها الخجل والانطواء وقلة الرغبة في القيام بمخاطرات اجتماعية.

(الشناوي وخضر،1988،ص123)

كما أشارت **(آل مشرف، 1998،ص172)** لنتائج دراسات وبحوث قد رسمت صورة واضحة لسمات الشخص الذي يعاني من الشعور بالوحدة النفسية، ومن هذه السمات : الانعزال والحزن وعدم الشعور بالراحة والضيق العام، والاتصاف بالحساسية الشخصية المفرطة والتقدير المنخفض للذات والاكتئاب والقلق الاجتماعي والشعور بالخجل بدرجة كبيرة.

بينما ترى **"شقير"(2000)** أن الشخص الوحيد يفضل دائماً البقاء بمفرده أكبر وقت ممكن، ولذلك فهو يفتقر إلى الأصدقاء ويعجز عن التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي

ومقبول، إلى جانب شعوره بالخجل والتوتر والنقص وعدم الثقة بالنفس وعدم تقدير نفسه حق قدرها، كما أنه يشعر بالوحدة حتى في وجود الآخرين.

ويقول **"شيخاني"** أن الشخص الذي يعاني من الوحدة غالباً ما يكون منقطعاً عن الواقع ولا يشارك مطلقاً في التصرفات المشتركة ولا في العمل الجماعي، وينعزل في أغلب الأحيان في منزله يبتعد عن حياة المحيطين به، فيتعرض بهذه الطريقة إلى الارتياب أو الشك بوجود عداوة تجاه أمثاله.

وعليه فإن الباحثة ترى من خلال السمات التي سبق الإشارة إليها أنها اجتمعت حول بعض السمات البارزة والتي يمكن وضعها كسمات يتصف بها الشخص الوحيد كالشعور بالقلق والتوتر والاكتئاب والانطواء والشعور بالخجل وفقد الثقة بالنفس والتوتر في وجود الآخرين وأخيراً العجز في إقامة علاقات مع مجتمع أكبر.

08- النظريات المفسرة للوحدة النفسية:

08-01- السيكوديناميكية النفسية psychodynamic theory: يرى **"سوليفان"** ان الوحدة النفسية تعد خبرة غير سارة بدرجة كبيرة يكون الفرد على وعي كامل بوجودها لديه، وتشير إلى شوقه الشديد إلى الاتصال الإنساني كالانتماء والألفة والذي يعد أحد مميزات الشعور بالوحدة النفسية. وترجح جذور الشعور بالوحدة النفسية عند **"سوليفان و ادلر"** إلى حرمان الفرد في طفولته من إشباع حاجته للحب والأمن والعطف والرعاية من الكبار، مما يؤدي إلى شعوره بالنقص واضطراب علاقاته الشخصية المتبادلة .أما **"كارين هورني"** فترى ان الوحدة النفسية تنشأ حينما يخفق الفرد في محاولاته للحصول على الدفء والعلاقات المشبعة مع الآخرين، وعليه فأنه وجهة نظر علماء النفس الذين ينتمون إلى مدرسة التحليل النفسي إزاء الوحدة النفسية حيث يرون أنها ذات خصائص مرضية ويرجعونها إلى أحداث الماضي التي مر بها الفرد في طفولته. **(عبدالوهاب،2000،ص 5)**

08-02- النظرية الظواهرية phenomenological theory: تحدث**"rogers"** في نظريته، (العلاج المتمركز حول العميل) عن الوحدة النفسية حيث ذكر ان ضغوط المجتمع الواقع على الفرد تجعله يتصرف بطرق محدودة ومتفق عليها اجتماعياً، وهذا يؤدي بدوره الى التناقض بين حقيقة ذاته الداخلية والذات الواضحة للأخرين . ومن هنا فأن مجرد اداء الفرد لأدوار المجتمع المطلوبة دون اهتمام بطريقه آدائه بدقة، ينشأ عنه الشعور بالفراغ وتحدث الوحدة كما عبر عنها روجرز عندما تفشل دفاعات الفرد في، الاتصال بالذات

الداخلية، كما ان اعتقاد الفرد بأن ذاته الحقيقية غير محبوبة تجعله منغلقاً في وحدته لأن الخوف من الرفض يقوده إلى الإصرار على الظهور بالمظهر الاجتماعي الكاذب، وذلك لاستمرار الشعور بالفراغ.

08-03- نظرية البورت(1968): عن الشعور بالوحدة النفسية هي عدم قدرة الفرد على تحقيق امتداد الذات وانعدام الاهتمام الحقيقي في مجال العلاقات الاجتماعية، مع تركيزه الكلي على دوافعه ومقاصده الخارجية، مع نظرة سلبية على نفسه بفقدان الأمن الانفعالي و انعدام الذات.

08-04- نظرية ابراهام ماسلو (1980): فيرى أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ بسبب عدم اشباع حاجات الانتماء والحب، والوحيد نفسياً يكون مدفوعاً بجو علل احتكاك والصداقة الحميمة والانتماء، والحاجة الى التغلب على مشاعر الاغتراب والعزلة التي سادت بسبب الحراك الاجتماعي وتحطم الجماعات التقليدية.

(الخالدي، 2009،ص65-67)

08-05- النظرية المعرفية cognitive theory: تؤكد هذه النظرية على المعرفة كعامل وسيط بين نقص القدرة الاجتماعية وخبرة الشعور بالوحدة النفسية، ويستند العلماء الى المنهج المعرفي في تفسير الوحدة النفسية والذي يستند في النظر الى الوحدة النفسية باعتبارها خبرة شخصية ذاتية، ولذلك فهي لا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالعوامل الموقفية، حيث يؤكد هذا المنهج على أهمية الادراكات والتفسيرات الشخصية لشبكة العلاقات الاجتماعية، وبشكل عام فإن أصحاب النظرية المعرفية يرون ان سبب الوحدة النفسية يكمن في كل من الفرد والموقف معاً.

08-06- نظرية السمات tvait theory : ترى هذه النظرية بأن الفرد معرض للشعور بالوحدة النفسية بسبب الطريقة التي يستجيب بها للمواقف الخاصة بالعلاقات الشخصية، وقد وجد **"جونز واخرون" (1971)** أن الأشخاص الوحيدين نفسيا يعبرون عن وجهة نظر سلبية للطبيعة البشرية، وعن نظرة أقل ايجابية للآخرين الذين يتفاعلون معهم بعكس الأشخاص الذين لا يشعرون بالوحدة النفسية، إذ يؤدي الشعور بالوحدة النفسية إلى النظر

إلى المواقف بسلبية، بالإضافة إلى الحذر الشديد أثناء التفاعل والخوف الدائم من وقوع الأسوأ، وباختصار فان كلا من خصائص الشخصية والفروق الفردية ومتغيرات الشبكة الاجتماعية تساهم في الشعور بالوحدة النفسية وكما يؤثر أيضا كل من الانبساط والعصاب على الشعور بالوحدة النفسية، مما سبق ترى ان نظرية السمات ترى انه كأشخاص معينين يميلون الى الشعور بالوحدة النفسية بسبب سماتهم الشخصية التي تحدد ردود أفعالهم تجاه الموقف والأحوال التي يعيشونها. **(stokes,1975)**

08-07- النظرية الاجتماعية sociological theory : هذه النظرية تتحدث عن التنشئة الاجتماعية للفرد، كما ترى أن الوحدة النفسية هي نتاج تأثيرات البيئة الكلية، وقد افترض **"بومان"(1985)** أنه هناك ثلاثة قوى اجتماعية مؤدية للوحدة النفسية وهي ضعف علاقة الفرد بالأسرة، زيادة الحراك في الأسرة، وزيادة الحراك الاجتماعي، بينما يرى **"سلاتر"(1986)** أن الوحدة النفسية سلوك شاذ، كما أنها سلوك عادي أيضا نتيجة للتقدم التكنولوجي المعاصر، وعموماً أن أصحاب النظرية الاجتماعية ينظرون إلى أسباب الوحدة النفسية من منظور تاريخي ومنظور معاصر، حيث يرون أن الوحدة النفسية هي نتائج التقدم التكنولوجي الهائل في وقتنا الحاضر.

08-08- أما وجهة النظر التفاعلية Interactionist view فقد أكد **"وايس"(1983)**على أن الشعور بالوحدة النفسية ليس وظيفة العوامل الشخصية أو العوامل الموقفية كلاً على حدة، بل هي نتاج التأثير التفاعلي لتلك العوامل معاً، وأن الوحدة تنشأ عندما تكون تفاعلات الفرد الاجتماعية غير كافية، أي أنه يعتبر أن كل العوامل الداخلية (الشخصية) والعوامل الخارجة (الموقفية) أسباب للوحدة النفسية وإن كان يعطي اهتماماً اكبر للعوامل الموقفية، إن وجهة النظر التفاعلية **"لوايس"**حاولت الجمع بين كل من الاتجاه السيكوديناميي والاتجاه الظاهري والاتجاه الاجتماعي، حيث أرجعت أسباب الوحدة النفسية إلى تفاعل العوامل الشخصية والاجتماعية معاً. **(الشبؤون، 2005،ص105-107)**

تعقيب على النظريات المفسرة للوحدة النفسية :

اختلفت مختلف التيارات النظرية حول تفسير نشأة الوحدة النفسية و أسبابها , حيث هناك من يرى أنها حرمان الفرد في طفولته من اشباع حاجته للحب والامن والعطف والرعاية من الكبار .و يراها روجرز أنها تنشأ عندما تفشل دفاعات الفرد في الاتصال

بالذات الداخلية . و يرى **"ألبورت"** أن الشعور بالوحدة النفسية هي عدم قدرة الفرد على تحقيق امتداد الذات وانعدام الاهتمام الحقيقي في مجال العلاقات الاجتماعية . و يرى **"ماسلو"** أن الشعور بالوحدة النفسية ينشأ بسبب عدم اشباع حاجات الانتماء والحب. و يرجعها أنصار التيار المعرفي في تفسير الوحدة النفسية باعتبارها خبرة شخصية ذاتية . و تراها النظرية الاجتماعية على أنها نتاج تأثيرات البيئة الكلية. أما أنصار وجهة النظر التفاعلية فيرون أنها نتاج التأثير التفاعلي بين وظيفة العوامل الشخصية و العوامل الموقفية .رغم الاختلافات في تفسير نشأة الوحدة النفسية أن كل النظريات تتفق على أن الآثار السلبية لإحساس الفرد بالوحدة النفسية والعواقب المرضية لمثل هذا الإحساس ، والتي لها نتائج خطيرة على النواحي النفسية خصوصا على الطفل. فهناك ارتباط بين الوحدة النفسية وتقدير الذات المنخفض ، ولا شك أن تعرض الطفل لخبرة الوحدة النفسية يعد في حد ذاته مؤشرًا غير مطمئن وخطيرًا في الوقت ذاته لما سوف يكون عليه في سنوات رشده، ويعزى الاهتمام بدراسة الوحدة النفسية لدى الأطفال إلى كونها سببًا في إصابة الأطفال بالعديد من المشكلات الانفعالية والسلوكية .

خاتمة الفصل:

على الرغم من اعتراف الباحثين والعاملين في مجال الطب النفسي والصحة النفسية بالآثار السلبية لإحساس الفرد بالوحدة النفسية والعواقب المرضية لمثل هذا الإحساس؛ فمن الملاحظ أن البحوث العربية بصفة عامة والجزائرية بصفة خاصة التي تناولت هذه الظاهرة النفسية التي أصبحت مقلقة في العصر الحديث مازالت قليلة لا تتناسب مع ما تنطوي عليه هذه المشكلة من جوانب وأبعاد وتداعيات، يمكن أن تتسبب في شقاء الإنسان المعاصر، والدراسة تتناول فئة الأطفال، تلك الفئة التي تعتبر الأكثر تضررًا من التغيرات المتسارعة والصراعات المتعددة والضغوط المتزايدة التي تعاني منها المجتمعات، وتحمل في طياتها الكثير من الآلام والمتاعب النفسية التي قد تتسبب بالوحدة النفسية، أن الأطفال يشكلون نسبة كبيرة من المجتمعات الإنسانية، وخاصة مجتمعات العالم الثالث، أنه من المتوقع أن . يصل عدد الأطفال في الوطن العربي إلى حوالي 130 مليون طفل مع نهاية هذا القرن. **(الفرح،2001،ص485)**، وبالتالي فانه علينا كباحثين ان نعطي كامل الأهمية لكل المتغيرات التي من شانها ان تساعدنا في تحسين الصحة النفسية للأطفال.

الفصل الرابع
تقدير الذات

تمهيد:

يعتبر تقدير الذات مفهوما حديثا نسبيا وقد ظهر في أواخر الخمسينات ضمن نظريات الذات وهو يعد ضمن مفهوم أوسع هو مفهوم الذات. "يبرز مفهوم الذات في الدراسات النفسية كمحور مركزي للتنظيم البنيوي الكلي للشخصية الإنسانية، يرتبط ارتباطا وثيقا بالتوظيف الفعال للسلوك وبعمليات التوافق الشخصي – الاجتماعي لدى الفرد" .

(منصور،وبشاي, 1982،ص3)

فالذات هي لب وجوهر شخصية الإنسان، وهي الذوات التي تقوم عليها الشخصية كوحدة دينامية وظيفية مركبة، التي تتكون بالتدريج نتيجة التفاعل مع البيئة وعوامل التنشئة الاجتماعية، وتتبلور عن طريق الخبرات والتجارب ونمط العلاقات بين الفرد والمحيطين به، وقد تطور معنى الذات خلال رحلة طويلة عبر السنين فكانت تعني Self في كتابات "وليم جيمس"، Ego في مؤلفات "فرويد"، Self system في كتابات "سليفان"، proprium في كتابات "ألبورت"، وكان مفهوم الذات يعني أحيانا معنى الذات، وأحيانا يعني الأنا. **(رمضان، 1998،ص 207)**

وتوجد العديد من النظريات التي اهتمت بدراسة الذات بوصفها مفتاحا لفهم العديد من الوقائع السلوكية التي تميز شخصية الفرد.

01- مفهوم الذات:

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

وهو يتشكل منذ عبر مراحل النمو المختلفة على ضوء محددات معينة يكتسب الفرد من خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه، وخبرات وأساليب الثواب والعقاب، والاتجاهات الوالدية وتعميماتها وخبرات إدراكية واجتماعية.

يعد مفهوم الذات تنظيما سيكولوجيا ديناميكيا يتناوله التطور الدائم الناشئ من الخبرات الجديدة عبر المراحل النمائية المتعاقبة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين.

(سعيد، 1998،ص173)

أن الوعي بالذات يبدأ بطيئا عند تفاعل الفرد مع بيئته التي تتسع رقعتها يوما بعد يوم، متأثرا بما فيها من عناصر ومطورا مفهوم ذاته من مجموعة مترابطة وهي الذات الجسمية، أو صورة الجسم، واللغة والتغذية الراجعة من الآخرين وخبرات التنشئة التي يتعرض لها. **(الزغبي،وآخرون،2008، ص1041)**

ويعرف **(الحربي)** مفهوم الذات بأنه مجموعة الصفات الإيجابية والسلبية التي يعتقد الفرد أنه يتصف بها وتتشكل من خلال التفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة به. **(الحربي،2003، ص12)**

أما **"Good"** فيعرف مفهوم الذات لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره، يتمتع بقدرات إنسانية محدودة وبمواصفات جسمية خاصة، وبمستوى محدد من الأداء، ويقوم بدور معين في الحياة. **(جابر وآخرون، 2002، ص299)**

وتعرف **(محمد،2008، ص52)** مفهوم الذات بأنه الطريقة التي ينظر بها الفرد إلى نفسه، ويكون تفكيره وشعوره غالبا منسجما مع مفهومه عن ذاته، أو هو مجموعة من القيم والاتجاهات والأحكام التي يملكها الإنسان عن سلوكه وقدراته وجسمه وجدارته كشخص، وهو مفهوم متعلم مكتسب يتكون لدى الفرد من خلال تفاعله مع بيئته .

تلعب عوامل متعددة دورا بارزا في تشكيل مفهوم إيجابي للذات، لذلك فإن فكرة الفرد عن ذاته يمكن أن تتعدل وتتطور، إذا توفر لدى الفرد قسط من الذكاء مع المهارة الضرورية في معالجة المشكلات المستجدة بطريقة صحيحة وسليمة.

(سعيد، 2008،ص 175)

وقد ميز "Mead" بين مكونين للذات أولهما: الذات المفردة وتمثل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الاجتماعية، وأطلق على المكون الثاني اسم الذات الاجتماعية وهي تمثل المعايير الثقافية التي تشربها الفرد وهي مكونان متفاعلان يعدان بمثابة الدافع للسلوك الإنساني. **(الظاهر، 2004، ص21)**

يؤثر البعد الاجتماعي في مفهوم الذات، حيث تنمو صورة الذات من خلال الدور والتفاعل الاجتماعي، وذلك أثناء وضع الفرد في سلسلة من الأدوار الاجتماعية، وأثناء تحرك الفرد في إطار الاجتماعي الذي يحيا فيه**. (سعيد، 2008، ص176)**

ويتأثر مفهوم الذات بعوامل كثيرة، منها ما هو داخلي يتعلق بالفرد نفسه، مثل قدراته المختلفة، خصائصه الجسمية، جنسه ذكرا كان أم أنثى، ومنها ما هو خارجي كنظرة الآخرين إليه، أي أن مفهوم الذات يتأثر بعوامل وراثية وعوامل أخرى بيئية، فالطفل يتأثر في نموه الاجتماعي بالأشخاص الذين يتفاعل معهم وبالمجتمع الذي يحيا في إطاره، وبالثقافة التي تسيطر على أسرته ومدرسته ووطنه، ويؤكد" **حسين"** أن مفهوم الذات يتشكل منذ الطفولة وعبر مراحل النمو المختلفة، وفي ضوء محددات معينة، حيث يكتسب الفرد خلاله أو بصورة تدريجية فكرته عن نفسه، أي أن الأفكار والمشاعر التي يكونها الفرد عن نفسه ويصف بها ذاته هي نتاج أنماط التنشئة الاجتماعية.

(جابر و آخرون، 2002، ص232-233)

وهناك ارتباط بين مفهوم الذات والتنشئة الأسرية، فالفروق في الجو الأسري وطرق التنشئة الوالدية، تحدث فروقا بين الأطفال في مكونات الشخصية، وفي تقدير هؤلاء الأطفال لأنفسهم، وبشكل عام فإن للعلاقات الأسرية الدافئة أثرا إيجابيا، في تكوين الشعور بالأمن واكتساب مفهوم إيجابي للذات عند الطفل**. (سعيد، 2008 ،ص175)**

02- مفهوم تقدير الذات:

يعد مفهوم تقدير الذات أحد المفاهيم الحديثة نسبيا، حيث بدأ الاهتمام بتقدير الذات ضمن نظريات الذات، وحظي باهتمام العديد من الباحثين من أمثال، "هيد" ،و" فرويد" ،و"ألبورت" ،و "سيموند"، و "جايمس ". وقد جاء هذا الاهتمام نتيجة للأثر الكبير لتقدير

الذات في مراحل حياة الفرد المختلفة، إذ يبدأ تقدير الذات في التطور منذ مرحلة الرضاعة، ويتشكل ويتطور متأثرا بممارسة الوالدين والأخوة والمحيطين بالطفل. ومع التقدم في العمر يصبح لإدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه، فإذا كان التقدير إيجابيا شكل درعا للفرد فيم واجهة التغييرات والضغوط التي يمر بها أو يواجهها، ووفر له قدرة للسيطرة على الصراعات التي تتعرض حياته، فيكون الفرد أكثر واقعية وتفاؤلا واستمتاعا بالحياة، بعكس الفرد الذي تشكل لديه تقدير منخفض لذاته. **(Cripe,2001)**

وتتوقف نشأة تقدير الذات على نتيجة التفاعل الاجتماعي المستمر بين الفرد والبيئة الاجتماعية المحيطة به، فيكتسب الفرد تقديره لذاته عن طريق التنشئة الاجتماعية، والأسرة لها دور كبير في تكوين تقدير إيجابي للذات، الذي يشكل أحد أهم العوامل التي تحدد للفرد أهدافه وطموحاته المستقبلية. ويتأثر تقدير الذات بالدرجة التي يشعر فيها الفرد بامتلاك نقاط القوة، المتمثلة في قدرته على إدارة البيئة من حوله، والسيطرة عليها، والتعامل مع المواقف والآخرين بطريقة تسمح له بالتحكم بالأحداث وتوجيهها بدرجة تشعره بالكفاءة في هذا التعامل، وكلما زاد شعور الفرد بقوته هذه وقدرته على استثمار ما لديه من نقاط القوة زاد ذلك من تقديره لذاته. ويرتبط تقدير الذات أيضا بقدرة الفرد على التفكير العقلاني، واستخدام هذه القدرة في معالجة المشكلات التي تواجهه، وتجاوز المعوقات التي تعترضه، والسيطرة على التغيرات التي تحدث في بيئته**(Murk , 1999)**

فمنذ ظهور أعمال **"ديجوري" (1966)** وغيره من علماء النفس الاجتماعي شاع استخدام ذلك المفهوم **(عكاشة،1991 ،ص9)** .

يعد مفهوم تقدير الذات من الأبعاد الهامة للشخصية وبل يعده العلماء من أكثر تلك الأبعاد أهمية وتأثيرا في السلوك فلا يمكن أن نحقق فهما واضحا للشخصية أو السلوك الإنساني بوجه عام، دون أن تشمل ضمن متغيراتها الوسيطة مفهوم تقدير الذات.

وهناك العديد من التعريفات لتقدير الذات انطلقت من نظريات متعددة لهذا المفهوم، فقد واجه المهتمون في دراسة الذات صعوبة في الاتفاق على تعريف محدد و موحد لتقدير الذاتSelf-esteem ،وعلاقته بمفهوم الذات .Self-concept وعلى الرغم من استخدام العديد من الكتابات لهذين المصطلحين المترادفين أحيانا، فإن كلا منهما يمثل أبعادا مختلفة من إدراك الذات. فمفهوم تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير الفرد لذاته وشعوره بجدارته وكفاياته **(كفافي، 1999)**، ويعتمد تقدير الذات على التقويم الذي يجريه الفرد في وصفه لذاته، وهو يعكس الدرجة التي يشعر فيها الفرد بأنه مرتاح لذاته أو متقبل لها، أما مفهوم الذات فهو ينطلق من وصف للذات بدلالة الأدوار والصفات التي يمتلكها الفرد، ولا يتضمن هذا الوصف إحساسا بالإيجابية أو السلبية تجاه الذات أو تقويما لها.

(Murk, 1999)

يعتبر **"cooper smith"** ، من الأوائل الذين كتبوا عن مفهوم تقدير الذات حيث عرفه بأنه الحكم الشخصي للفرد على قيمته الذاتية والتي يتم التعبير عنها من خلال إتجاهات الفرد نحو نفسه، وأن الصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته. **(Cooper Smith,1967)**

كما أشار "سميث" في تعريف آخر لتقدير الذات بأنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه وبنفس هو يعمل على المحافظة عليه، ويتضمن تقدير الذات اتجاهات الفرد الإيجابية والسلبية نحو ذاته، ويوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح وكفء. "أي أن تقدير الذات هو حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية، اتجاهاته نحو نفسه ومعتقداته عنها. وهكذا يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام الأساليب التعبيرية المختلفة. تقدير الذات هو مجموعة من القيم والتفكير والمشاعر التي نملكها حول أنفسنا فيعود تقدير الذات إلى مقدار رؤيتك لنفسك وكيف تشعر اتجاهه.

ويعرف **"روجرز" (1969)** تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد نحو ذاته والتي لها مكون سلوكي وآخر انفعالي.

أما **"كورمان" (1970)** فعرف تقدير الذات بأنه مدى إدراك الفرد لذاته على أنها واسعة المعرفة ومشبعة لحاجاته، كما أن الأفراد الذين لديهم تقدير ذات قوي يشعرون بالسعادة والمعرفة ويدركون النجاح قبل وقوعه، ويميز بين ثلاثة أشكال لتقدير الذات:

ـ تقدير الذات الدائم: وهو سمة شخصية ثابتة نسبيا، تتغير عبر المواقف.

ـ تقدير الذات الخاص بممارسة المهام: وهو شعور الفرد بالكفاءة في ممارسة ما وتوظيف هذا الشعور مع خبراته السابقة في الممارسات المشابهة.

ـ تقدير الذات المتأثرة بالنواحي الاجتماعية: وهو المرتبط بتوقعات الآخرين لمستوى النجاح الذي يمكن أن يحققه الفرد.

يعرف **"روزنبورج" (1995)** تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة – سالبة كانت أو موجبة –نحو ذاته، والتي تأتي نتيجة تقييم الفرد لنفسه انطلاقا من تقييم الآخرين له، ويؤكد "روزنبرج" على أن تقدير الذات عند الفرد ما هو في الأصل إلا إجابة عن السؤال. كيف نحن في أعين الآخرين؟ وهذا يدل أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن نفسه واحتقاره لها.

وإجمالا يمكن القول ان تقدير الفرد لذاته عند، إنما يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له.

لكن" **البقور"(2002)**، ترى أن تقدير الذات جزء من مفهوم الذات، فهو يشير إلى الأحكام التي يطلقها الفرد على نفسه مقارنة بالآخرين، وهي ترى أيضا أن كثيرا من الأفراد يتمتعون عادة بثقة عالية بالذات في أكثر من مجال، إلا أن عددا كبيرا من الأفراد أيضا يثقون بذواتهم في بعض المجالات ويفتقرون لهذه الثقة في مجالات أخرى، أما "Burnett" ، فقد ميز بين كل من مفهوم الذات، وتقدير الذات، فذكر أن مفهوم الذات يرتبط باعتقادات الأفراد عن خصائص محددة خاصة بهم، بينما يرتبط تقدير الذات بالمشاعر الموجودة عند الأفراد تجاه أنفسهم، وأن تقدير الذات مؤثر شعوري عام. **(ذوابي،1998)**

ويرى "Alport" أن تقدير الذات يدخل في كل السمات والجوانب الوجدانية للفرد، ويعتبر البعض أن تقدير الذات الإيجابي هام وأساسي جدا إلى درجة أن كل بناءات الشخصية تلعب دورا في تنظيمها، كما يشير "Gergan" إلى أن تقييم أو تقدير الفرد لذاته يلعب دورا أساسيا في تحديد سلوكه، ويشير "Rogers" إلى أن الدافع الأساسي للإنسان هو تحقيق الذات وتحسينها ويقول "Becker" أن دافع السيطرة عند الفرد ما هو إلا تعبير عن الحاجة إلى تقدير الذات، كما يرى "Hayakwa" أن الغرض الأساسي لكل أنواع النشاط هو محاولة لرفع تقدير الذات. **(عكاشة، 1991، ص10)**

كما يعد مفهوم تقدير الذات الإطار المرجعي الذي يعطي القوة والمرونة للسلوك الإنساني، ولذلك فإن أهمية مفهوم تقدير الذات بالنسبة لدراسة علم النفس التربوي من المسلمات التي لا تقبل الجدل. **(الشماع،1981، ص 15)**، وقد بين **"كفافي"(1989)** أن تقدير الذات يشير بدرجة أساسية إلى حسن تقدير المرء لذاته وشعوره بجدارته وكفايته.

(كفافي، 1989، ص 100)

كما أكد "عكاشة" أن العلماء استخدموا مصطلح " تقدير الذات على أنه مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه كمحصلة خصائصه الانفعالية والعقلية والجسمية فهو أقرب إلى مصطلح " تقويم الذات" من خلال المكونات السلوكية والانفعالية الشخصية، لذا نجد أن **"Boner"(1981)** أكد على أن تقدير الذات هو الأسلوب الذي يدرك به الأفراد أنفسهم في علاقاتهم مع الآخرين **(عكاشة،1991،ص10)**.

كما يرى "كامل " أن تقدير الذات يتمخض عن وعي ورؤية سليمة موضوعية للذات، فقد يعاني الفرد من تقديره لذاته ويصاب بما يمكن وصفه بسرطان الذات أو تضخم مرض

خبيث في ذاك الفرد يجعله غير مقبول من الآخرين، ويبحث عن الكلام بدون العمل، والعدوانية اللفظية. **(كامل، 1993، ص173-174)**

ينظر كوبر سميث إلى تقدير الذات على أنه الحكم الشخصي للفرد عن قيمته الذاتية، والتي يتم التعبير عنها من خلال اتجاهات الفرد نحو نفسه. فالصورة الصادقة التي يكونها الطفل عن نفسه تعتمد بالدرجة الأولى على تقديره لذاته **(عكاشة،1991، ص10)**.

وقد وجد "كوبر سميث" أن هناك مستويات ثلاثة لتقدير الذات، فقد تبين من بحثه عن تقدير الذات الذي أجراه على 1700 طفل، أن الأشخاص ذوي تقدير الذات المرتفع يعتبرون أنفسهم أشخاصا هامين يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، فضلا على أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عن الشدائد، بينما يعتبر ذوي التقدير المنخفض للذات أنفسهم غير هامين وغير محبوبين، ولا يستعطون فعل أشياء يودون فعلها مما يفعله الكثيرون ويعتبرون أن ما يكون لدى الآخرين أفضل مما لديهم ويقع الفرد ذو التقدير المتوسط للذات بين هذين النوعين من الصفات وينمو تقدير الذات من قدرتها على عمل الأشياء المطلوبة منا معنى ذلك أن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على حالة التوافق، فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أوفي العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد ذو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقد الأمل مستقبلا **(رمضان، 2000، ص 218).**

ويمكن النظر إلى تقدير الذات على أنه نتيجة للشعور بالانتهاء والاكتفاء والقيمة، فالانتماء هو: أن يكون الفرد جزءا من جماعة (قد تتكون من ثلاثة أفراد أو أكثر) وأن يكون مقبولا ومقدرا من قبل هذه الجماعة. أما بالنسبة للشعور بالانتماء هو جزء هام من تقدير الذات حتى يرى "Diggory" أن الأساس لتقييم الذات هو أن كل أفعال الفرد لها هدف ، ويقيم الفرد نفسه على أساس فاعليته في تحقيق ما يهدف تحقيقه، أما الشعور بالقيمة فهو أن يرى الفرد على أنه طيب أو ذو قيمة**. (الماضي، 1414 ه، ص56)**

ولخص "سليمان" تقدير الذات بأنه عبارة عن تقييم يقوم به الفرد نحو ذاته، فضلا عن كونه تقدير وتعبير سلوكي يعبر الفرد من خلاله عن مدى تقديره لذاته، وهذا التقدير من قبل الفرد يعكس شعوره بالجدارة والكفاية. **(سليمان،1992، ص 88-103)**

أما "شوكت" فعرف تقدير الذات بأنه تقييم الفرد لذاته، ومعرفته لحدود إمكاناته ورضاه عنها، وثقته في نفسه وفي قدرته على تحمل المسؤولية بمواجهة المواقف المختلفة مع الآخرين، وشعوره بحب واهتمام وتقدير الآخرين له**.(شوكت،1993، ص34)**

وتقدير الذات هو التقييم الوجداني للشخص لكل ما يملكه من خصائص عقلية ومادية وقدرة على الأداء، يعتبر حكما شخصيا للفرد على قيمته الذاتية في أثناء تفاعله مع الآخرين ،أي (الحياة اجتماعية)، ويعبر عنه من خلال اتجاهات الفرد نحو مشاعره ومعتقداته وتصرفاته كما يدركها الآن في اللحظة الراهنة.

(إبراهيم وعبد الحميد، 1994، ص 37-57)

وعرفته "قطب" بأنه كلما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته، أو مدى اعتزاز الفرد بنفسه، أو بمعنى آخر مستوى تقييمه لنفسه.

(قطب،1997، ص331)

مما سبق يتضح أن تقدير الذات هو الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين وتقييمهم له، وإن كل التعريفات السابقة إنما تؤكد الدور الاجتماعي أو دور الآخرين والتفاعل معهم في تقرير الفرد لذاته، وهذا يوضح أهمية التفاعل مع الآخرين في تكوين تقدير الذات.

03- الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات :

مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات، بينما تقدير الذات هو فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس .**(عبد الحافظ، 1982، ص6)**

وفي الأبحاث التي قام بها **"Fox" (1990)** نميز بين الاصطلاح الوصفي " مفهوم الذات" والاصطلاح العاطفي الوجداني "تقدير الذات "ففي تعليقه يقول: إن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل: " أنار جل، أنا طالب" ،وذلك لتكوين وصياغة صورة شخصية متعددة الجوانب .

أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييمي لمفهوم الذات حيث أن الأفراد يقومون بصياغة وإصدار الأحكام الخاصة بقيمتهم الشخصية كما يرونها. ببساطة فإن مفهوم الذات يسمح للفرد بأن يصف نفسه في إطار تجربة مثيرة. أما تقدير الذات فهو القيمة الوجدانية التي يربطها الفرد بأدائه خلال هذه التجربة. **(الدوسري،1431ه، ص87)**

ويميز **"Hamacheck"**بين ثلاثة مصطلحات في هذا المجال : الذات وتمثل الجزء الواعي من النفس على المستوى الشعوري ومفهوم الذات ويشير إلى تلك المجموعة

الخاصة من الأفكار والاتجاهات التي تكون لدينا في أي لحظة من الزمن، أي أنها دلك البناء المعرفي المنظم الذي ينشأ عن خبراتنا بأنفسنا والوعي بها، أما تقدير الذات فيمثل الجزء الانفعالي منها. **(شوكت، 1993،ص53)**

حسب **"Cooper smith"** فإن الفرق بين مفهوم الذات وتقدير الذات هو أن مفهوم الذات **"** يشمل مفهوم الشخص وآراءه عن نفسه، بينما تقدير الذات يتضمن التقييم الذي يصنعه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه على اعتبار ذاته ،ولهذا فإن تقدير الذات يعبر عن اتجاه القبول أو الرفض ويشير إلى معتقدات الفرد اتجاه ذاته.

04- نظريات تقدير الذات:

توجد نظريات تناولت تقدير الذات من حيث نشأته، نموه، وأثره على سلوك الفرد بشكل عام، وتختلف تلك النظريات باتجاهات صاحبها ومنهجه في إثبات المتغير الذي يقوم على دراسته ومن هذه النظريات.

04-01- نظرية روزنبرغ Rosenberg : تدور أعماله حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم بصفة خاصة بتقييم المراهقين لدواتهم، وأوضح أنه عندما نتحدث عن التقدير المرتفع للذات فنحن نعني أن الفرد يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، بينما تقدير الذات المنخفض أو المتدني يعني رفض الذات أو عدم الرضا عنها. **(سليمان،1992، ص92)**

وقد اهتم بتقييم المراهقين لذواتهم ووسع دائرة اهتماماته بعد ذلك، فشملت ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلا والمنهج الذي استخدمه هو الاعتماد على مفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك.

واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاها نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاه لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها. ولكنه فيما بعد عاد و اعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. معنى ذلك أن "روزنبورغ" يؤكد على أن تقدير الذات هو "التقييم الذي يقوم به الفرد ويحتفظ به عادة لنفسه" وهو يعبر عن اتجاه الاستحسان أو الرفض.

(كفافي،1989، ص103)

04-02- نظرية كوبر سميث Cooper-Smith (1976): أعماله تمثلت في دراسة تقدير الذات عند أطفال ما قبل المدرسة، ويرى أن تقدير الذات يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات ردود الأفعال، والاستجابات الدفاعية، وعلى عكس "روزنبورغ" لم يحاول "كوبر سميث" أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولا، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات كمفهوم متعدد الجوانب، ولذا فإنه علينا أن لا ننغلق داخل منهج واحد أو مدخل واحد لدراسته، بل علينا أن نستفيد منها جميعا لتفسير الأوجه المتعددة لهذا المفهوم، ويؤكد بشدة على تجنب فرض الفروض الغير الضرورية. **(كفافي،1989،ص104)**

ويقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى قسمين:

التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، والتعبير السلوكي وهو يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته التي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

ويعتبر كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات:

- **تقدير الذات الحقيقي:** ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة.
- **تقدير الذات الدفاعي:** ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة.

وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من التغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والقيم والطموحات والتفاعلات ؛ وقد بين أن هناك ثلاثة مجالات الرعاية الوالدية تبدو له مرتبطة بنمو المستويات الأعلى من تقدير الذات وهي: تقبل الأطفال من جانب الآباء، وتدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء، واحترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير من جانب الآباء **(الخضير،1430ه،ص460).**

04-03- نظرية زيلر Zelar(1969): تفترض نظريته أن تقدير الذات ينشأ وبتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، لذا ينظر "زيلر" إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث - في معظم الحالات – إلا في الإطار المرجعي، الاجتماعي، وصنف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي.

وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيته الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك. وتقدير الذات – طبقا لزيلر- مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الشخص على أن يستجيب

لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي التي توجد فيه. إن تأكيد "زيلر" على العامل الاجتماعي جعله يوسع مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير الذات الاجتماعي. وقد ادعى بأن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسته لتقدير الذات لم تعط العوامل الاجتماعية حقها من نشأة ونمو تقدير الذات.

(كفافي، 1989، ص104-105)

04-04- نظرية ابراهام ماسلو abraham maslow :لقد وضع نظريته في هرمية الحاجات ، والتي تقوم على أساس ان الحاجات لا تتساوى في أهميتها بالنسبة للإنسان وبالتالي تساوي في قوتها الدافعية . ولكي يصور ماسلو هدا التدرج افترض ان الدوافع يمكن تصنيفها وترتيبها على شكل هرم متدرج.

فالحاجات في قاعدة الهرم المنتسبة إلى مستوى أدنى تدل على قوتها و أهميتها ،وأنها الأولى للإشباع ، بينما الحاجات المنتسبة إلى مستوى أعلى تدل على ضعف الحاجة إليها .ولكي يصل الفرد إلى إشباع حاجاته العليا في قمة الهرم فهدا دليل على درجة رقيه ومدى تحقيقه لذاته. **(كفافي،1989،ص106)**. والفكرة الأساسية وراء تصور ماسلو على الترتيب الهرمي في أن الحاجات الدنيا حاجات أولية ضرورية يجب إشباعها أولا ولو إشباعا نسبيا حتى يتمكن من إشباع الحاجات الأعلى منها ويتمكن من الوصول إلى أعلى التنصيف الهرمي وهو تحقيق الذات. **(أسماء العتيبي،2006، ص72)**

وتحتل الدوافع الفيزيولوجية قاعدة الهرم فأول ما يوضع في سلم الحاجات (جوع ،عطش، جنس) ويليها دوافع طلب الأمن والاطمئنان وتجنب كل ما من شانه ان يهدده ,ويليها الحاجة إلى الحب والتعاطف والانتماء، ويلي دلك الحاجة إلى الشعور بالتقدير وقيمة الذات والمكانة الاجتماعية والنجاح وأخيرا الحاجة إلى إثبات الذات وتحقيقها وتأكيد مكانتها.

04-05- نظرية "كارل روجرز": التي تعتبر من النظريات المعاصرة الأعظم أهمية عن تقدير الذات ، كما أن صاحبها قد دعم افتراضاته بالبحوث التجريبية. ويعتقد "روجرز" أن الإنسان يستحث أو يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته البنائية وهو بذلك يعرض النظرة التشاؤمية للمدرسة التحليلية في تفسيره لسلوك البشر بالجنس والعدوان، ويرى أن أغلب المستويات الأساسية في الشخصية تكون إيجابية بشكل فطري وهي التي تدفع الإنسان إلى تحقيق أهداف أهمها: خفض دوافع محددة كالجوع

والعطش والجنس، ونقص الأكسجين، والرغبة في زيادة المتعة والسيطرة والتحكم في البيئة، ويتضمن ذلك توجيه مظاهر النمو في سبيل تحقيق الذات، وفي هذا الصدد يقول "روجرز": توجد لدى جميع البشر حاجة ملحة للشعور بالدفء والاحترام والتعاطف والتقبل من الآخرين. خاصة أولئك الذين يمثلون أهمية في حياتنا كالوالدين والمدرسين، وتبقى هذه الحاجة إلى التقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد، ولكنها تستقل جزئيا عن اتصالات نوعية أو محددة بالآخرين، مؤدية لحاجة ثانوية متعلمة هي التقدير الإيجابي للذات. ومن الأهمية بمكان أن ندرك أن السعي الحثيث لإشباع الحاجة القوية للتقدير تمثل العائق الوحيد والخطير في سبيل تحقيق الذات .**(عبدالرحمان، 1998، ص405)**

04-06- نظرية السمات لألبورت (1967): يستخدم مصطلح الجوهر للتعبير على الذات فيقول: "أعتقد أن الجوهر هو ذلك الجزء الدافئ والمركزي الذي يمثل منطقة خاصة في حياتنا، وقد اقترح "ألبورت" تسمية جميع وظائف الذات أو "الأنا" بالوظائف الجوهرية للشخصية وقد حددها في ثمانية أشكال مميزة للشخصية تتم تنميتها خلال أوقات مختلفة على مدار الحياة وهي: الإحساس بالذات الجسمية، الإحساس باستمرار هوية الذات، تقدير الذات (احترام الأنا)، امتداد الذات، صورة الذات، الذات كمناضل عاقل، الاجتهادات الجوهرية، الذات كعارفة. **(عبدالرحمان،1998، ص321)**

04-07- نظرية سنيج و كومز: تؤكد هذه النظرية على أن كل سلوك وبدون استثناء إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك، ويتكون المجال الظاهري من مجموع الخبرات التي عينها الشخص في لحظة الفعل. ويتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديدا للمجال الظاهري و في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد، وأن هناك حاجة أساسية واحدة نستطيع بموجبها أن نفهم السلوك الإنساني وأن نتنبأ به، وهي المحافظة على الذات الظاهرية وتأكيدها. **(إبراهيم، 1987، ص66).**

تعقيب على النظريات المفسرة لتقدير الذات :

اختلفت مختلف التيارات النظرية حول تفسير نشأة تقدير الذات و أهميته فيرى روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، ويراه كوبر سميث على أنه يتضمن كلا من عمليات تقييم الذات لردود الأفعال، والاستجابات الدفاعية ، أما زيلر فيري أن تقدير الذات ينشأ وبتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد، وعرفه ابراهام ماسلو على أنه تلك الحاجة إلى

الشعور بالتقدير وقيمة الذات والمكانة الاجتماعية والنجاح ،وأخيرا الحاجة إلى إثبات الذات وتحقيقها وتأكيد مكانتها ، ويعتقد "روجرز" إن الإنسان يستحث أو يندفع من خلال قوة إيجابية واحدة وهي الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته البنائية وتبقى هذه الحاجة إلى التقدير الإيجابي نشطة طوال حياة الفرد، و يعتبر ألبورت تقدير الذات هو ذلك الجزء من الوظائف الجوهرية للشخصية وقد حددها في ثمانية أشكال مميزة للشخصية تتم تنميتها خلال أوقات مختلفة على مدار الحياة .

من خلال ما طرح من وجهات نظر حول نشأة و أهمية تقدير الذات ،ترى الباحثة أنه رغم اختلاف الرؤى حول نشأة تقدير الذات الا انها تجتمع كلها على الاهمية البالغة لهذا العنصر في تكوين شخصية الانسان و نجاحه مستقبلا في حياته .

ترى الباحثة أنه يمكن الانسان أن يكتسب هذا المكون المهم في أي مرحلة من مراحل حياته ، رغم أهمية المرحل المبكرة من حياة الطفل في تحديد شخصيته ، و رغم الأثر الكبير للمحيط الاجتماعي في توجيه سلوك الشخص ، وكذا الاستعدادات الوراثية و الفطرية المحددة لتصرفاته ، إلا الانسان هو جزء من الطبيعة ومن قوانين الطبيعة الحركة الدائمة و التغير والتطور المستمر ، فبإمكان الانسان أن يغير من سلوكه و يطور من شخصيته و يتجاوز كل العقبات التي من شأنها أن تعيقه عن تحقيق ذاته .

05- تشكيل تقدير الذات:

تعد مرحلة البلوغ المرحلة التي يبدأ فيها تقدير الذات بالتشكل فعليا، فهي المرحلة التي يتعرض فيها الفرد إلى العديد من المواقف الحياتية التي تؤثر مباشرة على تقدير الذات لديه، من خلال مواجهته لهذه المواقف الحياتية ، واختباره لقدراته وإمكاناته و تقويتها. وبذلك يكون الفرد قد كون وشكل تقويما لنجاحه أو فشله في بناء علاقات ناجحة مع الآخرين، فيزداد شعوره بقيمته كلما زادت نجاحاته في بناء هذه العلاقات، وتنقص قيمته في تقييمه وتقديره لذاته كلما قلت نجاحاته في حال تعرضه للفشل في بناء هذه العلاقات **(Murk, 1999)** .

وقد اختلف الباحثون في تحديد الأبعاد التي تشكل تقدير الذات، فرأى بعضهم أن تقدير الذات مبني على الشعور بالكفاءة، ورآه بعضهم مبنيا على الشعور بالقيمة، والبعض الآخر رآه مبنيا على الشعور بالقيمة والكفاءة معا **(Allen, Mike, Ammonal, Barbara, and Nancy, 2002)** ,وقد انعكس ذلك على تعريف تقدير الذات ومفهومه لدى أولئك الباحثين، فرأى جيمس أن تقدير الذات يتحدد ويتشكل من خلال النسبة التي حققها الفرد من

طموحاته وأهدافه، أي أن تقدير الذات يمثل نسبة نجاحات الفرد إلى طموحاته، ويعكس هذا تقدير الذات من خلال كفاءة الفرد وفاعليته في إنجاز أهدافه.**(Burns, 1982)**

أما "Rosenberg"فقد رأى أن تقدير الذات يتحدد ويتشكل من الدرجة التي يشعر بها الفرد بقيمته، باعتبار أن تقدير الذات يمثل اتجاها نحو الذات، إما أن يكون سلبيا أو إيجابيا، والذي يتمثل بشعور الفرد بأنه ذو قيمة ويحترم ذاته لما هي عليه، أما **"Bradon"**، فقد أكد أهمية الكفاءة والقيمة كمكونين لتقدير الذات إضافة إلى العلاقة بينهما كمكون ثالث، فرأى أن تقدير الذات يتمثل في إحساس الفرد بكفاءته وشعوره بفاعليته وقيمته الذاتية أي اعتقاده بأنه ذو كفاءة وقيمة في الحياة. أما العلاقة بين الشعور بالكفاءة والشعور بالقيمة فهي تعتمد على درجة الاتساق بين هذين العاملين ومدى اتساقهما مع سلوكيات الفرد. ويرى **"Bradon"**أن تقدير الذات حاجة أساسية متأصلة في الإنسان تدفعه للإحساس بقيمته وكفاءته، وهو في سلوكه يسعى إلى إشباع هذه الحاجة.**(Murk, 1999)**

وترى **نظرية التعلم الاجتماعي** المعرفي أن تقدير الذات مكتسب ومتعلم، فالأفراد من وجهة هذه النظرية يولدون ولديهم تقدير ذات موروث، أما الخبرات الاجتماعية وعمليات التنشئة، وأساليب التعلم المختلفة التي يتعرض لها الفرد، فتؤدي دورا مهما في تشكيله. وترى هذه النظرية أيضا أن كيفية تطور تقدير الذات خلال هذه المؤثرات هي الأساس في وجود التباين في مستويات تقدير الذات بين الأفراد**(Felker, 1974)** .

أما النظرية السلوكية فترى أن تقدير الذات يتشكل بأساليب التعلم وآلياته المختلفة، والمتمثلة بالنمذجة والتعزيز بأساليبه المختلفة، فيرى **"Cooper Smith"**أن آليات التعلم السلوكي هي التي تلعب الدور الأساسي في تشكيل تقدير الذات، وليس التأثيرات الاجتماعية أو عمليات التطبيع الاجتماعي. فالطفل يتعلم أنه ذو قيمة إذا تعامل معه والداه بشكل يشعره بالعطف والحب والحنان، ويتعلم القيم الاجتماعية العليا عندما تعزز هذه القيم عند الآخرين ومن قبلهم.**(Murk, 1999)**

يرى البعض أن الشعور بالقيمة يبدأ منذ فترة الرضاعة حيث ينموا الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقاته القوية مع والدته وتجاوبها ودعمها له في محاولاته للتعلم، ويوضح "آبلون" أنه بعد السن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، وفي هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تكونت و يكون ذلك كافيا كأساس في وضع تقييم عن تقدير الذات لديه.**(Mark & Ablon , 1983)**

والأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي ومنح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع

للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم بالابن ويعتبرانه شخصا مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته. **(Demi et al, 1987,p 705-715)**

كما بين **"Velkar"** أن تقدير الفرد لذاته واعتباره لها يرتفع عندما يقترن " الإحساس بالانتماء" وعندما يشعر بالاستحقاق والجدارة، وعندما يشعر بأنه متقبل كفؤ، وينمو الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة، لأن هذه العضوية تمنحه الشعور بالقيمة بالنسبة للآخرين. والجماعة الأكثر أهمية عند الطفل هي الأسرة، وعندما يتوحد الطفل مع والديه، وعندما يتلقى الاستجابات الدالة على التقبل الوالدي وعلى أنه له قيمة عندها وأنه موضع تقديرها، فإن إحساسه بالانتماء ينمو، وسوف ينعكس تقدير الآباء على تقديره لذاته .

ويسميهم**"Lawrence" (1981)** الآخرون ذو الأهمية في حياة الفرد وهم الوالدان والمعلمون والأقران، فتقدير الذات يمثل تقييم الطفل لنفسه بنفسه والآخرين المهم ين حوله من وجهة نظرهم. **(سليمان، 1992، ص100)**

وأوضح " مسن وآخرون"، أن الأطفال الذين تكون لديهم بصفة عامة مفاهيم عالية عن ذواتهم أي الذين يقدرون أنفسهم تقديرا عاليا في معظم الجوانب، يقال عنهم أنهم واثقون بذواتهم مطمئنون إليها، ولأنهم يتوقعون حسن تقبل الآخرين لهم يتوقعون لأنفسهم النجاح، نجدهم لا يخشون من التعبير عن أفكارهم أو أن يسيروا وفق أحكامهم وتقديراتهم. وأما الأطفال الذين يفتقرون عموما إلى الثقة بالذات، فإنهم من ناحية أخرى يفضلون أن ينغمسوا في الزحام فهم يخشون التعبير عن الأفكار غير الشائعة أو غير المألوفة، ويتجنبون الانتباه ويؤثرون البقاء كمنعزلين عوض الانخراط في التفاعلات الاجتماعية أو نجدهم مفرطين في العدوانية والتمرد لما لديهم من نقص في الثقة بالذات.

معنى ذلك أن تقدير الطفل لذاته يزداد عندما يستطيع أن يرى نفسه ويحدد موضعه من خلال نظرة الآخرين له، وعندما يستطيع عقد مقارنات بين قدراته وقدرات من هم في مثل سنه ويقومون بنفس دورة. وقد أوضح من خلال دراسة أجريت على الأولاد في مرحلة ما قبل المراهقة وآباءهم أوجدت أن الأولاد الذين حصلوا على درجة عالية من تقدير الذات، وكان الآباء يتصفون بالثبات الانفعالي والاعتماد على الذات، ناجحين في أساليب تنشئة الأبناء، إضافة إلى أن أمهات الأولاد من أصحاب التقدير المرتفع للذات من النوع الذي يتقبل الأطفال ويعضهم، أو يتصف بإتباع سياسة ثابتة في التأديب والتهذيب، وكذلك أباء الأطفال من أصحاب التقدير المرتفع للذات كانوا يحترمون أراء أطفالهم، ولعلى هؤلاء الأطفال بسبب أن أراءهم كانت تؤخذ بعين الاعتبار، ازدادوا ثقة بآرائهم، نم قاموا بتعميمها إلى الثقة بالذات في المواقف الأخرى. **(مسن وآخرون، 1987، ص363-365)**

وقد بينت **"قطب"** بأن تقدير الذات المرتفع هو أكثر المقاييس التي يمكن أن يستخدمها الفرد للحصول على التوافق فيستطيع أن يقتحم المواقف الجديدة والصعبة دون أن يفقد شجاعته، كما يمكنه مواجهة الفشل في الحب أوفي العمل دون أن يشعر بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة، بينما يميل الفرد نحو تقدير الذات المنخفض إلى الشعور بالهزيمة حتى قبل أن يقتحم المواقف الجديدة أو الصعبة، حيث يتوقع فقد الأمل مستقبلا.

(قطب،1998، ص 218)

وقد أشار **"أسلو وميتلمان"** إلى عدة عوامل تؤثر في تقدير الذات هي :

أ- **عوامل ثقافية**: كالنظام الاستبدادي في الأسرة والتربية الاستبدادية في المدراس.

ب - عوامل ترجع إلى الطفولة المبكرة: مثل الإسراف في الحماية القائم على التسلط من قبل الوالدين أو التسلط من قبل الغير أو المنافسة مع أخوه الأكبر، وإلحاح الوالدين في استشارة غيرة الطفل بمقارنته بأطفال آخرين، والصرامة المفرطة في النظام والعقاب، وعدم استخدام المدح أو الاحترام أو التقدير والمحاباة في الأسرة وانعدام الاستقلال، وطول الاعتماد على الغير أو العقاب بالتخويف أو الإفزاع.

ت - عوامل ناشئة عن المواقف الجارية: كالعيوب الجسمية، وضآلة النجاح والفشل، والشعور بل اختلاف عن الغير والترفع، أو الرفض من قبل الأفراد الآخرين، والعجز عن الوفاء بما تتطلبه أمور الحياة من صفات الذكورة أو الأنوثة وصرامة المثل، والشعور بالألم والذنب، ونظرة الغير على أنه طفل صغير **(صالح، 1979،ص6)** .

ولكي ينمو لدى الطفل مفهوم سوي عن نفسه – وبالتالي يحقق تقديرا إيجابيا لنفسه – يجب على الآباء والمربين أن يضحوا بتلك الجوانب السلبية من العوامل التي تؤثر في تقدير الذات موضع الاعتبار حتى يمكن تجنبها والتغلب عليها، لأن البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات هي الأسرة، أما بالنسبة لتداخل تأثير الأسرة وجماعة الرفاق على تقدير الذات فقد أكدت **"Carol Woods"** على أن تقدير الذات يتطور من خلال التعاون أو العلاقات الداخلية، والانجازات الفردية، كما أن مهارات الأطفال الاجتماعية تتطور في وجود الأصدقاء. **(Patter،1999)**

ولقد وجد **"Ladd"(1990)** أن الأطفال الذين ينتقلون من مرحلة ما قبل الدراسة إلى المرحلة الابتدائية ويكونون أصدقاء في هذه المرحلة يكونون قادرين على التوافق في المدرسة أكثر من هؤلاء الذين لم يكن لهم أصدقاء. **(Patter, 1999,p 2)**

ولقد وجد اختلاف حول تداخل تأثير الأسرة وجماعة الرفاق، وفق نظرية تعزيز الذات، فقد أوضح **"Am Roberts& Andal"** أن نظرية تعزيز الذات تتضمن نموذجا معتدلا، ونظرية ثبات الذات تتضمن نموذجا وسطيا لأن هناك علاقة متوسطة بين تأثير العائلة وتأثير الرفاق. **(Roberts & others, 2000,p 69)**

أما نظرية تعزيز الذات تقترح أنه هناك علاقة متداخلة بين تأثير العائلة والرفاق في تقدير الذات، فعندما لا يجد الطفل المعاونة أو عدم المشاركة في آرائه أو الشجار الدائم معه من قبل العائلة فهو عادة ما يسعى لتعويض هذه العوامل من الأصدقاء لزيادة تقدير ذاته **(Kaplin & Robbins, 1983)**، ومما هو جدير بالذكر أن الأطفال وخاصة في مرحلة المراهقة المبكرة مرتبطون أكثر بأصدقائهم، والذين قد يكون لهم آراء ومعتقدات مختلفة عن العائلة التي تعطي تقديرا أكبر، وتقدير ا ذاتيا مرتفعا، وأحيانا ينتج عن هذه العلاقة مع الرفاق تقدير ذات منخفض عندما يقارن مع تقدير العائلة . **(Roberts & Others,2000,p 81)**

وعلى عكس ذلك فنظرية ثبات **الذات "Rosenberg" (1965)** تقترح أن رغبة الفرد الأساسية هي تنمية مفهوم الذات بحيث يكون ثابتا لا يتغير من موقف لآخر. كما أن الفرد يسعى لحفظ مفهوم ه عن ذاته باسترجاع تقديره لذاته.

(Covington & Omelish, 1989) ،وقد أكد كل من**" Armisted , Brody Forhead, Beach" (1995)** أن الطفل يتلقى تقديرا سلبيا من العائلة، قد يفسر هذا على أنه ليس له قيمة عند الآخرين لذا فإن الطفل إذا تعرض ليمثل هذه المواقف ممكن أن يسيئ إلى الآخرين ويتصرف بأسلوب غير مفضل، وسبب ذلك أنه يريد أن يحافظ على مفهوم ثابت لذاته **(Robert & Others; 2000,p 83)**

كما أوضح**"fenzel"(1979)** أن معاملات ا لأصدقاء المتوترة لها تأثير سلبي على تقدير الذات، كما أن تلقى المساعدة والمعاونة من الآباء يساعد في تقدير الذات، أما الشجار الدائم معهم يساعد في تكوين شعور سلبي في تقدير الذات كما أن الشباب الذين على علاقة جيدة وإيجابية بأصدقائهم لديهم مستويات عالية في تقدير الذات.

(Roberts & Other, 2000,p 73)

لذا نجد أن دراسة**" كوبر سميت" (1967)** قد أظهرت أن الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع الطفل تؤثر على تقديره لذاته حيث وجد أن الآباء ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر رغبة في مدح الطفل، أكثر ديمقراطية، أكثر اهتماما بالطفل، أقل استخدام العقاب، التسامح بشكل متطرف، ونادرا ما يستخدمون أسلوب الحرمان من الحب كنوع من العقاب، أما الآباء

ذو التقدير المنخفض للذات فهم أقل رغبة في مدح الطفل، أقل اهتمام ا بالطفل، ويتسمون بالتذبذب في معاملة الطفل والإسراف في استخدام العقاب أو التسامح .

(الخضير،1420هـ، ص 46)

وقد لاحظ كل من (Patter, Stunner, Stoolmiller, Patterson& Dishon) أن الأطفال الذين يفشلون في إقامة علاقة مناسبة مع أصدقاءهم و خاصة لو كان هذا الفشل نتيجة للسلوك العدواني، فإنهم يكونون مجموعات صغيرة تعتمد على العداوة والاستياء تجاه المجموعات الكبيرة الذين هم مرفوضون منها **.(Patter, 1999 ,p2)**

ولتوضيح مفهوم تقدير الذات بشكل أفضل عرض بعض العلماء وصفا للأشخاص الذين يتميزون بتقديرات ذات منخفض والأشخاص الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع، حيث يصف **" Rosenberg"** الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض بأنهم يظهرون ميول عصابية، وأنهم يعانون من صعوبة وتردد في العلاقات الاجتماعية، وكذلك فإن توقعاتهم تكون متدنية، وتنقصهم الثقة بالنفس، وفي تفسير هذه الميول يشير إلى أثر المحيط الاجتماعي للفرد عن خبراته المباشرة بعدم الأمان، والتقييم السلبي، وعدم وجود مجموعات مساندة له، ويضيف **"Rosenberg"**أنهم أكثر اتكالا على الآخرين ويميلون إلى الخجل، وهم أكثر احتراسا، ويضعون واجهة دفاعية، ويشعر هؤلاء الأشخاص بالرفض وعدم الرضا عن الذات، كما أنهم يفتقدون احترام ذاتهم ويرون بأنهم من دون قيم، وأنهم ضعفاء ويعانون من عقدة النقص. لذا فإن الفرد ذا تقدير الذات المنخفض يكون مترددا في أن يؤمن بأنه أكثر ذكاء وجاذبية. وتبعا لهذه التوقعات قد تنتهي بتحطيم آماله وإحباط طموحاته، فهذا الفرد يحفظ اتساق الذات عن طريق وضع تطلعات منخفضة والتوقع بالأداء التدني، وبذلك يكون قد عمل على حفظ تقديره لذاته بتجنب الفشل، أما بالنسبة للأفراد الذين يتمتعون بتقدير ذات مرتفع في صفهم لديهم شعور بالكفاءة والقيمة، ويحترمون ذاتهم كما هي.

يتميز بأن تقدير ذاته مرتفع بأنه الذي بالفرد لا يقصد بأنه **"Rosenberg"** ويوضح شخص مغرور أو متعالي، ولكن يقصد بأنه يحترم ذاته، ويرى أنه إنسان ذو قيمة، وأنه يقدر مميزاته، ولكن يدرك عيوبه وهي عيوب يطمح ويتوقع أن يتخطاها، وهذا الشخص لا يؤدى بالضرورة أنه أفضل من معظم الآخرين ولكنه لا يعتبر نفسه أسوأهم **(Rosenberg,1965)**

وقد أشار **"كوبر سميث"** إلى أربعة عناصر تلعب دورا هاما في نمو تقدير الذات بشكل عام وهي :

ـ مقدار الاحترام والتقبل والمعاملة التي تتسم بالاهتمام التي يحصل عليها الفرد من قبل الآخرين الهامين في حياته.

ـ تاريخ نجاح الفرد والمناصب التي تمثلها في العالم (يقلص النجاح بالناحية المادية ومؤشرات التقبل الاجتماعي.

ـ مدى تحقيق طموحات الفرد في الجوانب التي يعتبرها هامة، مع العلم بأن النجاح والنفوذ لا يدرك مباشرة ولكنه يدرك من خلال مصفاة في ضوء الأهداف الخاصة والقيم الشخصية.

ـ كيفية تفاعل الفرد مع المواقف التي يتعرض فيها للتقليل من قيمته فبعض الأشخاص قد يخففون ويحورون ويكبتون تماما أي تصرف التي تشير إلى التقليل من قيمتهم من قبل الآخرين أو نتيجة فشلهم السابق. حيث تخفف القدرة على الدفاع عن تقدير الذات من شعور الفرد بالقلق وتساعد في الحفاظ على توازنه الشخصي. **(الماضي،1414هـ، ص62)**

06ـ العوامل التي تؤثر في تقدير الذات:

يتأثر تقدير الذات بالظروف البيئية المحيطة بالفرد، فادا كانت مثيرات البيئة إيجابية، وتحترم الذات الإنسانية، وتكشف عن قدرتها وطاقتها يصبح تقدير الذات ايجابيا أما اذا كانت البيئة محبطة فان الفرد يشعر بالدونية ويسوء تقديره لذاته .

ويعتقد " sùlivan" ان البيئة التي تشعر المراهق بفقدان السند، والحرمان، والإحباط، وعدم الفهم فهذه البيئة تولد القلق لذى المراهقين، وهذا النوع يهدد بشكل خطير مفهوم الفرد لذاته، واحترامه لها، وثقته بها.

(هول وليندزي، 1987، ص89)

كما ان من أهم العوامل التي تؤثر في نمو تقدير ذاته ونوعية علاقات الفرد مع الأشخاص من ذوي الأهمية السيكولوجية لديه، وهم الأفراد الذين يتفاعل معهم المراهق باستمرار **(علاء الدين كفافي،1979، ص108)**، فالأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبيا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم ايجابيا من جانب الآخرين، ويصفهم كوبر سميث بأنهم يفتقدون الثقة بأنفسهم ويخشون دائما التعبير عن الافكار الغير عادية، أو الغير مألوفة، ويميلون إلى العزلة والانسحاب، ويفسر كوبر سميث هذا الانسحاب للأفراد دوي التقدير المنخفض للذات وعيهم الواضح بأنفسهم، وبمشكلاتهم الداخلية السابقة مما يصرفهم عن الوقوف ندا للآخرين، وتحديد اتصالاتهم الاجتماعية مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات

وعلاقات مع الآخرين . ويميل هؤلاء الأفراد إلى الشعور بالهزيمة حتى أنهم يتوقعون الفشل في كل المواقف الصعبة والجديدة التي يمرون بها .

(فاروق عبد الفتاح،1987، ص 19)

كذلك يصف **"كوبر سميث" (1981)** الأفراد الدين لديهم ثقة في مداركهم وأحكامهم، ويعتقدون انه باستطاعتهم بذل الجهد بقدر معقول، وتؤدي اتجاهاتهم المقبولة نحو أنفسهم إلى قبول بآرائهم والثقة والاعتزاز بردود أفعالهم. وهدا يسمح بإتباع أحكامهم عندما تختلف آرائهم عن أراء الآخرين، كما يسمح لهم باحترام الافكار الجديدة، فالثقة بالنفس وما يصاحبها من الشعور بالرفعة تدعم فكرة الشخص في انه مقبول ومحبوب، وبان تقديرهم لذاتهم، كما تدفعهم إلى الشجاعة مع ا لتعبير عن أفكارهم والى الاستقلال الاجتماعي والابتكار، ولا يجد هؤلاء الأفراد صعوبة في تكوين صداقات كما يعبرون عن آرائهم، كذلك مكنهم مواجهة الفشل في الحب، او في العمل دون ان يشعروا بالحزن أو الانهيار لمدة طويلة**(cooper smith 1981,p 19)** ، وهذا ما أكدته دراسة **"clark" (1981)** من وجود ارتباط بين تقدير الذات، وبين الدافعية للإنجاز، كذلك يرتبط بإتقان الفرد لمهارات معينة ويرتبط بالثقة بالنفس.

(clark,1981,p37)

وستعرض الباحثة العوامل المؤثر ة في تكوين تقدير الذات بقليل من التفصيل:

يشير العديد من الباحثين في مجال تقدير الذات إلى تأثره بالعديد من العوامل المختلفة، منها ما يتصل بالفرد نفسه كأفكاره عن ذاته، والتطلعات الشخصية والإنجازات الأكاديمية التي قام بها ويطلق عليها العوامل الذاتية، منها ما يتصل ببيئته وظروف تنشئته الاجتماعية، وعلاقته بالأفراد المهمين في حياته ويطلق عليها العوامل الخارجية، وكذلك من العوامل المؤثرة في تقدير الذات عوامل دائمة كذكاء الفرد وقدراته العقلية وسمات شخصيته والمرحلة العمرية والتعليمية التي يمر بها. **(فهمي والقطان،1979، ص77)**

وتعتبر العوامل الخارجية المؤثر الأول في تشكيل تقدير الفرد لذاته في مرحلة الطفولة، بينما تلعب العوامل الداخلية الدور الفاعل بالنسبة للبالغين والكبار، ويتفق علماء النفس بوجه عام على التأثير الكبير للتجارب المبكرة أثناء مرحلة الطفولة والمراهقة في نمو تقدير الذات. **(مالهي وريزنر،15،2005)**

أ-العوامل ا لذاتية:

1- مظاهر الفرد (صورة الجسم): أشارت الأبحاث إلى أن مظاهر الفرد وصورة جسمه عامل مهم في تحديد مستوى تقديره لذاته، وإن أي تغيير في هذه الصورة قد يتبعه تغيُر في تقدير الذات، وهذا يرجع أساساً إلى أن تقييم وآراء الآخرين غالباً ما تكون مبنية على مظاهر الفرد، وهذا ما أكدته دراسة كلا من**"Jennifer Walker& A.Santor Darcy "** على عينة من 85 شخصاً حيث تبين من نتائج الدراسة أنّ الجاذبية الشخصية لها تأثير ايجابي على مشاعر تقدير الذات الاجتماعية إذ أنّ من يُقيم من قبل الآخرين على أنه جميل وجذاب، فإن قدراته الاجتماعية وكفاءته القيادية تقيم بشكل أفضل، فالأشخاص الأكثر جاذبية يكونون أكثر ظهورا، ويظهرون مستوى أعلى من تقدير الذات، وعلى العكس من ذلك فإن العيوب الجسمية تنمي لدى الفرد مشاعر النقص وتفقده الثقة بذاته مما ينعكس سلباً على تقديره لذاته، مذكور في. **(الزعبي،2004، ص29)**

2- الأفكار الذاتية: إن الأفكار الذاتية للفرد أو الصورة التي يرسمها لذاته تؤثر بشكل كبير على مستوى تقديره لذاته، وهي تتضمن معرفة الفرد لنفسه، والافتراضات الفكرية التي يضعها عن نفسه، وتقييمه لنفسه ومهاراته وقدراته، ومشاعره تجاه ذاته سواء بالرفض أو القبول، وكذلك خصائصه وصفاته وإمكاناته التي تميزه عن الآخرين، كما تعكس له آراء غيره عنه، وكذلك تطلعات الفرد فيما يطمح أن يكونه مستقبلاً، والصورة الذاتية الصحيحة هي القدرة على عمل تقييم إيجابي واقعي للنفس، هذا التقييم يقبل حقيقة وجود إيجابيات لكنه يقبل أيضاّ وجود عيوب مع إيمانه بقدرته على تغيير تلك العيوب ومواجهة مصاعب الحياة، فمتى ما كانت أفكاره الذاتية إيجابية تجاه ذاته انعكس ذلك على صورته لذاته وبالتالي نما لديه الشعور بالكفاءة وتقدير الذات الايجابي. **(مالهي وريزنر،2005، ص19)**

3- البراعة في أداء المهام والانجازات الشخصية: يتأثر تقدير الذات ببراعة الفرد في أداء المهام المختلفة التي تواجهه في مختلف مراحل حياته، فلن يكون الشخص واثقاً بنفسه بدون الشعور بالإنجاز وإحساسه بأنه شخص فعال في مجتمعه، ولاشك أن الفشل في أداء المهام يؤدي إلى معتقدات سالبة عن الذات، كما يمكن أن يولد شعوراً بالعجز مما ينعكس سلباً على تقدير الذات، وقد تبين من دراسة **"الفحل" (2000)** وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات ودافعية الانجاز، فالطلاب المتفوقين دراسياً والذين كان لديهم دافعية للإنجاز كان مستوى تقديرهم لذواتهم أعلى من غيرهم.

4- العوامل النفسية والانفعالية: قام العديد من العلماء بدراسة العديد من المتغيرات النفسية والانفعالية وعلاقتها بتقدير الذات، ولعل من أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات خلو الفرد من القلق أو عوامل عدم الاستقرار النفسي، فإذا كان الفرد قلقاً وغير مستقر نفسياً انعكس ذلك على تقديره لذاته سلباً، والعكس من ذلك إذا تمتع الفرد بالاستقرار النفسي فإن ذلك سينعكس إيجابياً على تقديره لذاته. **(فهمي والقطان، 1979، ص99)**

إن أسلوب تعبير الفرد عن انفعالاته يؤثر على تقديره لذاته، ويشير **"دبيس"(1997)** إلى أن الأشخاص الذين يتسمون بسرعة الانفعال، يحدثون انطباعاً سيئاً عن أنفسهم، وتكون ردود الأفعال التي يقوم بها الآخرون قائمة على الرفض للأسلوب الخاطئ في التعبير عن الانفعال، فيشعر الفرد بعدم تقبله لذاته، وينعكس ذلك سلباً على تقديره لذاته، والعكس من ذلك فإن الأشخاص الذين يعبرون عن انفعالاتهم بشكل مناسب وفي اللحظة المناسبة فإنهم يحدثون انطباعاً جيداً عن أنفسهم، مما ينعكس إيجابياً نحو تقديرهم لذواتهم.

ب ـ العوامل الدائمة:

إن تقدير الذات يتأثر باللغة والذكاء والقدرات العقلية للفرد، حيث أن هناك علاقة بين اللغة والتطور الذهني، فكلما اتسعت دائرة الفرد اللغوية انعكس ذلك إيجابياّ على تطوره الذهني، وأثر تبعاً لذلك على أفكاره نحو ذاته . **(الظاهر،2004،ص48)**.

وتتضح العلاقة بين تقدير الذات وذكاء الفرد من خلال تفسير الأفراد لسلوك الآخرين نحوهم وفقاً لمستويات ذكائهم، حيث أن لمستوى ذكاء الفرد تأثيراً كبيراً على الوعي الاجتماعي، فالأفراد الأكثر ذكاء يفسرون مشاعر ومواقف الآخرين نحوهم بشكل أفضل من الأفراد الأقل ذكاء، وهذا الشعور يؤثر بدوره على تقدير الأفراد لذواتهم.

(أبو مغلي وآخرون،2002، ص114).

2- العمر والجنس:

إن تقدير الذات يختلف باختلاف المواقف والخبرات التي يمر بها الفرد ومواجهته لتلك المواقف تبعاً للمرحلة العمرية التي يمر بها، فعندما يولد الطفل لا يستطيع أن يفصل بين ذاته ومحيطه الخارجي، ويعتقد أنه جزء من البيئة حوله، وكلما كبر في العمر بدأ في تمييز ذاته.

وقد اختلف العلماء في تفسير التغيرات التي تطرأ على الفرد في رحلة نموه وعلاقة تقدير الذات بها، حيث فسر فرويد تلك التغيرات بأنها نفسية جنسية، وركز على أهمية دور الأنا في حل الصراع المستمر بين ا لأنا الأعلى (الضمير) والهو (الشهوات والغرائز)،

وبذلك فإن تقدير الذات يرتبط بمدى نجاح الأنا في حل هذا الصراع وحفظ التوازن بين هذين الجزأين المتعارضين من أجزاء الشخصية. **(فاطمة الكتاني،2000، ص 136).**

وفسّر "بياجي" تلك التغيرات على أنها إدراكية معرفية، ولذلك فإن تقدير الذات يعتمد إلى حد كبير على نجاح الفرد في العملية النشطة التي يحاول من خلالها أن يتفاعل مع بيئته عن طريق عمليتي التمثل والتكيف والملائمة لينمو معرفياً ويدرك العالم حوله.

(جيهان العمران،1995، ص25)

ويرى "أريكسون" أن هذه التغيرات نفسية اجتماعية، حيث يواجه الفرد في مراحل نموه المختلفة أزمات نفسية عليه أن يحلها بنجاح، وتحدّث أريكسون حول المرحلة الخامسة من مراحل النمو النفسي وهي مرحلة تطوير الشعور بالهوية، والتغلب على الشعور باضطراب الهوية، والتي تكون في فترة المراهقة، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل الصعبة والحساسة في حياة الأفراد، فيجب على المراهق أن يتخلى عن خصائص الطفولة بمراحلها المختلفة ويبدأ بتكوين هوية خاصة به، تحدِّد موقعه في هذا العالم، وتقدير الذات لدى الفرد مرهون بنجاحه أو إخفاقه بحل أزمة الهوية.

(فهمي والقطان،1979 ، ص71-77)

ج ـ العوامل الخارجية:

1- عوامل اجتماعية: تعتبر الأسرة العامل الأساسي في التنشئة الاجتماعية، والمسئولة الأولى عن إعداد وتربية الفرد، ولاشك أن الاستقرار الأسري له أثر واضح على تقدير الفرد لذاته، وتؤكد **"نشوى إبراهيم" (2002)** على أن النمو الانفعالي وتكوين شخصية الفرد يتأثر بالجو الأسري الذي ينشأ فى فيه إذا كان الوفاق والحب والاحترام المتبادل بين الوالدين متوافر أشعر الفرد بالاستقرار والأمان العاطفي، أما إذا ساد الشقاق والنزاع حياة الأسرة أدى ذلك إلى اضطراب نمو الفرد على المستوى الانفعالي وتزعزعت ثقته بنفسه، وأصبح التشاؤم وعدم الثقة بالنفس طابعه الغالب في مواجهة مشكلاته الخاصة.

كما توصلت العديد من الدراسات إلى أنّ لأساليب المعاملة الوالدية ونوع التربية التي يتلقاها الفرد دور هام في تقدير الذات، فالتنشئة الوالدية الصحيحة المدعمة بثقة الوالدين للأبناء ومنحهم الاستقلال والحرية مع التوجيه والمساندة الوالدية يؤدي إلى شعور الأبناء بالأمن النفسي وإدراكهم أنهم متقبلين من الآخرين، و هذا ما يساعدهم على بناء التقدير الإيجابي للذات، وهذا ما تؤكد عليه نتائج دراسة **"كفافي"(1989)** على عينة من طالبات المرحلة الثانوية، حيث تبيّن من خلالها أن لأسلوب التنشئة الصحيحة ارتباطاً إيجابياً بالشعور بالأمن، والذي بدوره له علاقة بتقدير الفرد لذاته، فشعور الفرد بالحب والتقبل

والانتماء ومعاملته على أنه شخص جدير بالتقدير ويستحق الاحترام، يجعله متفائلاً ومتقبلاً للآخرين تسامحاً معهم، مبتعداً عن التمركز حول ذاته، مؤدياً بالتالي إلى ارتفاع تقديره لذاته.

وتؤكد دراسة **"شوكت"(1993)** على أن المراهقين أصحاب المستوى المرتفع من تقدير الذات أدركوا اتجاهات الآباء بأنها تتسم بالديمقراطية والاستقلال، وهذا بدوره انعكس ايجابياً في تعاملهم مع أقرانهم، فكانت علاقاتهم مع الأقران يسودها التوافق والتآلف، و هذا ما يوضح أهمية أسلوب المعاملة الوالدية في تشكيل وبناء شخصية الأبناء، وتأثير ذلك على تقدير الذات.

وكذلك لمركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي دوره في رفع أو خفض تقدير الفرد لذاته، فالأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي الجيد تسود بين أفرادها علاقات التفاهم والتعاون ويتشارك أبناؤها في اتخاذ القرارات الأسرية، وذلك بدوره يعزز من تقدير الفرد لذاته، وهذا ما تشير دراسة **"كوهر وآخرين"(1995)** على عينة من الطلاب حيث كان من نتائجها وجود فروق في مستويات تقدير الذات تبعاً للمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة، حيث كان مستوى تقدير الذات مرتفعاً لدى الطلاب الذين ينتمون إلى مستوى اقتصادي واجتماعي مرتفع، وللأصدقاء دور كبير في تقدير الفرد لذاته خاصة في مرحلة المراهقة حيث يساعد الأصدقاء المراهق على حل الصراع النفسي الذي يعانيه في تلك المرحلة، فيشبع بهم حاجته للانتماء، وفي نفس الوقت حاجته إلى الاستقلال عن الوالدين. **(جيهان العمران،1988، ص30)**

وتؤكد الدراسات المختلفة رغم قلتها العلاقة الموجبة بين تقدير الذات والعلاقات مع الأصدقاء كدراسة **"شوكت"(1993)** على عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي، حيث يتبين من خلالها أن العلاقات الاجتماعية بين الأصدقاء قد تُساهم في تقدير الفرد لذاته، فهي تساعده على التكيف من خلال مشاركته مشكلاته وصراعاته ومشاعره المعقدة، مما يبث الثقة في نفسه، ويعمل على تنمية مفهومه لذاته، وذلك من خلال تقبلهم له أو رفضه والطرق التي يتعاملون بها معه، فعلى ضوئها يستطيع الفرد النظر إلى ذاته بشكل أكثر واقعية مدركاً لنواحي ضعفه وقوته.

كما يتأثر تقدير الذات برأي الآخرين والكيفية التي يتعاملون بها مع الفرد، حيث يرى" فيلكر" أنّ أعظم العوامل تأثراً في نمو تقدير الذات هي نوعية علاقات الفرد مع الأشخاص الذين يحتكون به باستمرار ويشكلون أهمية في حياته، أو الذين يملكون تقديم الثواب له أوتوقيع العقاب عليه، أو الذين يدركهم باعتبارهم مصدر القوة والنفوذ عليه وأطلق عليهم،

ومن خلال التفاعل معهم الأشخاص ذوي الأهمية السيكولوجية للفرد وكيفية تعاملهم معه خاصة عند معاملته باحترام وإهتمام حينها يشعر الفرد بالانتماء والجدارة والتقدير.

(كفافي، 1989، ص107)

وتعتبر المدرسة من أهم العوامل المؤثرة في تقدير الذات، فلا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي يتضمن العديد من المتغيرات التي تؤثر وتتأثر بتقدير الذات، فكما يرى **"Thomas"** أنّ نمط المدرسة والنظام المدرسي، وتوقعات المعلمين واتجاهاتهم نحو طلابهم جميعها عوامل تؤثر في تقدير الفرد نحو ذاته من خلال الفكرة التي تتكوّن لديه عن قدراته، كما أن للطريقة التي يسلكه االمعلمون في تعاملهم مع طلابهم دوراً في تقديرهم لذواتهم، فإذا اعتقد الطالب بأهميته لدى المعلم نتيجة فهم المعلم لهم و مشاركتهم مناقشة مشكلات الحياة وحلولها، فإن ذلك يساهم في تحسين مفهوم الطالب عن ذاته عن طريق تحسين تكيفه وشعوره بأن المعلم خصص وقتاً له لأنه يهتم به، كما يحسن تأثير المعلم أيضاً من نمط سلوكه وشخصيته وتمتعه بالثقة بالنفس وتقديره لذاته، فيصبح نموذجا يُحتذى به لدى الطالب، بينما يتسبب المعلم المحبط المكتئب في وجود جو يسوده التوتر، ويؤثر بشكل خاص على الطلاب ذوي التكيف السلبي.

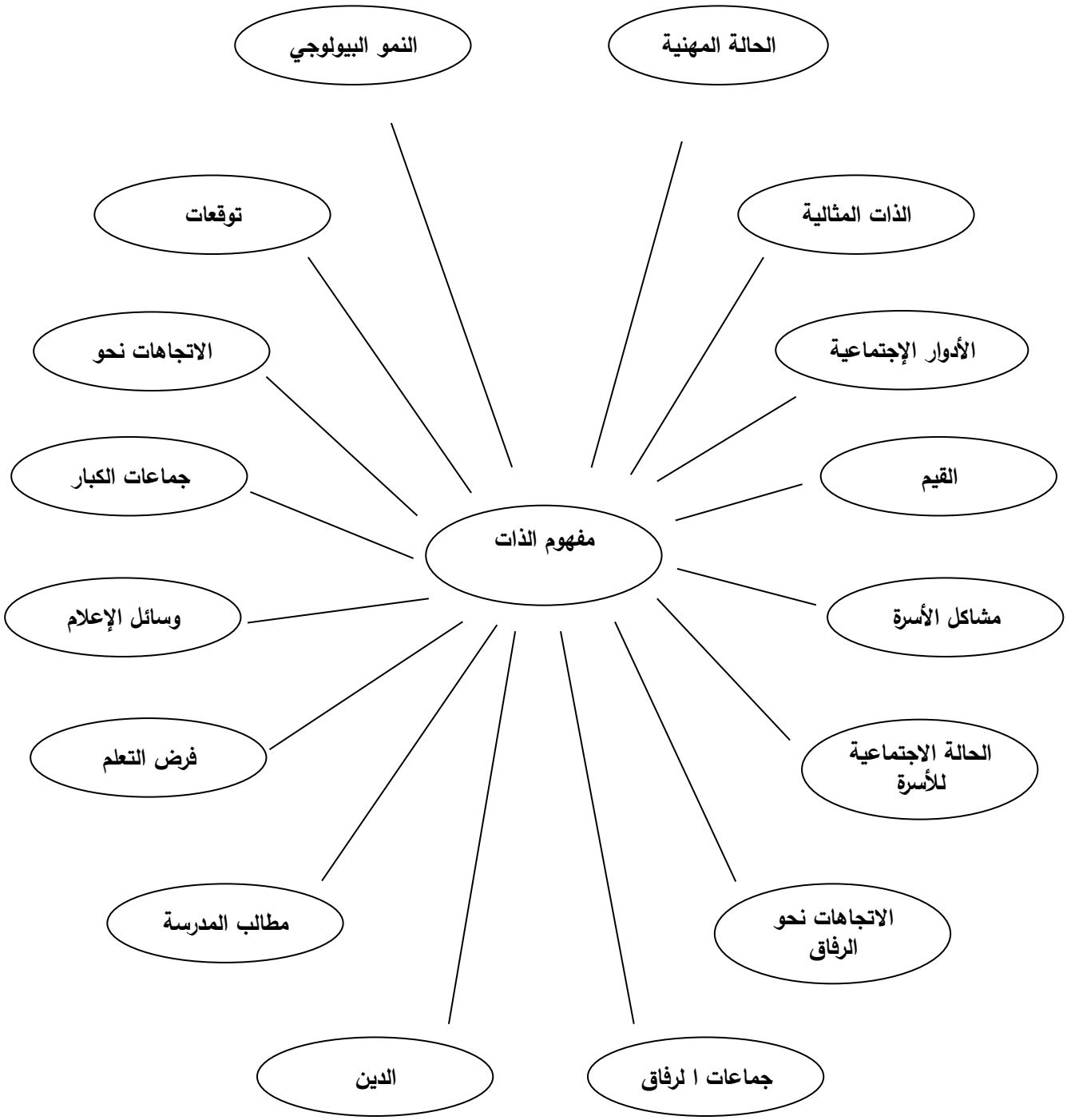
فكلما كانت خبرة التعلم المدرسي ناجحة ومكافئة، أدى ذلك إلى ميل الطالب لتعلم مواقف وخبرات جديدة وكله ثقة في نفسه وقدراته، بينما الطالب الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة بالنسبة له، فإنه غالباً ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى.

(أبو رياش وآخرون، 2006، ص 174-176)

2- المثيرات البيئية: يتأثر تقدير الذات بالمثيرات البيئية ويقصد بها تلك الظروف التي يعيشها الفرد، في كون تقدير الذات إيجابياً إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، وتحترم الذات الإنسانية، وتكشف قدراتها وطاقاتها، وتحارب فيها عوامل الشعور بالإحباط، أما إذا كانت البيئة محبطة فإن الفرد يشعر بالدونية ويسوء تقديره لذاته.

(زينب شقير،1993، ص123)

الشكل رقم (3) يمثل العوامل المؤثرة على مفهوم الـــــــــذات



07- تقدير الذات والمدرسة:

تلعب المدرسة دورا كبيرا في تقدير الطفل لذاته حيث يشير **"Jersild" (1952)** إلى أن المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد البيت بالنسبة للعديد من الأطفال في تأثيرها على تكوين تصور الطفل عن نفسه، وتكوين اتجاهات نحو قبول ذاته أو رفضها، كما رأى **"Thomas" (1982)** أن نمط المدرسة والنظام المدرسي والعلاقة بين المعلم والتلميذ عوامل تؤثر كلها في تقدير الطفل عن نفسه. **(عكاشة، 1990، ص 9-10)**

وأشار "حامد زهران" إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه، إذ باستطاعته هذا المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع منه، ويؤثر بذلك في المستوى طموحات الطفل وأدائه.

وقد وجد "لورانس" أن درجات الأطفال على مقياس **"لويزاك"** "لتقدير الذات **"Lauvseg Questionaire"** يرتبط ارتباطا بدرجات الأطفال في التقدم في القراءة، وقد بين " المطوع" أن الرغبة في تحقيق تقويم إيجابي للذات والاحتفاظ به لأطول فترة ممكنة يؤثر على مستوى دافعية الانجاز والنجاح بالإضافة إلى أن حالة السرور المتوقعة من النجاح أو الإحباط والفشل يزعزع ثقة الفرد بنفسه، والتي تعتبر عماد الحياة النفسية، لذلك تظهر إلى جانب الضعف في التحصيل نتيجة عدم التكيف مع المدرسة بعض الأعراض الدالة على الاضطراب الانفعالي: كالخوف، الانسحاب والعناد وكراهية المدرسة أو الاضطراب الاجتماعي: كالكذب، والهروب من المدرسة.

(المطوع،1416 هـ، ص 244- 245)

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خبرة التعلم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافأة لأي خبرة ناجحة، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعلم الجديدة وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له، أما الطالب الذي يعتبر المدرسة خبرة فاشلة بالنسبة له أو محيطة، فإنه غالبا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى.**(الطواب، 1987، ص 299)**

08- الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات (المرتفع، المتوسط، المنخفض):

أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت في مجال تقدير الذات، أن الأشخاص ذوي التقدير المرتفع للذات يؤكدون دائما على قدراتهم جوانب قوتهم وخصائصهم الطيبة **(سلامة،1991، ص679)**، وكذلك هم أكثر ثقة بآرائه وأحكامهم، وأكثر تقبلا للنقد،

ويتأثرون بالمعلومات المشجعة المتفائلة والمطمئنة أكثر من تأثرهم بالمعلومات المتشائمة والمهددة **(القسوس،1985، ص15)**، كذلك يتميز أصحاب التقدير المرتفع للذات بأنهم يحترمون أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة، ويشعرون بالكفاءة ولديهم شعور بالانتماء، واتجاهاتهم المقبولة تجاه أنفسهم تؤدي إلى شعورهم بالاعتزاز والثقة وردود أفعالهم واستنتاجاتهم، وهذا يسمح لهم بإتباع أحكامهم عندما تختلف آراؤهم عن آراء الآخرين وكذلك يسمح لهم باحترام الأفكار الجديدة، وهم يرون أنفسهم بأنهم أشخاص هامون ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ولديهم فكرة محددة كما يدركونه أنه صواب، ويمتلكون فهما طيبا لنوع الشخص الذي يتعاملون معه، وهم يتسمون بالتحدي، ولديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم، وهم مستقلون اجتماعيا، ويحبون المشاركة في النشاطات الجماعية، وتكوين صداقات مع الآخرين، وهم يتحدثون أكثر مما يستمعون .

كما يوضح **"Burns"** أن الأفراد ذوي تقدير الذات المرتفع يكونون أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية، كما أنهم قادرون على صد المشاعر السلبية الداخلية، ولديهم تاريخ سابق للتعامل مع الضغوط البيئية. **(الماضي، 1994|، ص54)**

أما أصحاب التقدير المنخفض للذات فهم يركزون على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر بضغوط الجماعة والانصياع لآرائها وأحكامها، ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع، حيث يسجلون درجات أعلى على مقياس المراقبة الذاتية، وهي ذات تأثير سلبي على الأداء حيث يقلل من الانتباه الموجه نحو المهمة.

(القسوس، 1985، ص15)

وهم كذلك يعانون من مشاعر العجز والدونية والتفاهة، وعدم التقبل ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلون وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم. **(شوكت،1993، ص1-53)**، كذلك يشعر أصحاب التقدير المنخفض للذات بالإحباط، ويشعرون أن تحصيلهم أقل، وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز والقلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك هم يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل، وأنهم فاشلون. **(إبراهيم وعبد الحميد، 1994،ص 38-58)**

ويميل أصحاب التقدير المنخفض للذات إلى عزو فشلهم إلى أسباب ذاتية، وكذلك هم يميلون إلى عدم استخدام أساليب المواجهة المركزة على التفكير الإيجابي ويطلبون مكافأة أقل لمهام مشابهة للمهام التي يقوم لها الأفراد مرتفعو تقدير الذات، وهم يميلون إلى

المعلومات التي تؤكد تقديراتهم لذواتهم الأدنى في المعلومات التي تفيد في أنهم أفضل مما تعبر لهم مشاعرهم. **(الماضي، 1994، ص54)**

09 ـ الأثار والأهمية لتقدير الذات :

إن الإدراك الفرد لذاته دور كبير في تشكيل تقدير الذات لديه، فالشخص الذي لديه تقدير مرتفع لذاته يشعر بتقبل الآخرين المحيطين به ويدرك أهميتهم، وهو يميل إلى إدراك العالم بطريقة ايجابية، أما اذا كان تقدير الذات لدى الفرد منخفضا، فانه يشعر بعدم الاهتمام والتقبل من طرف الأقران والمحيطين، ويشعره ذلك بعدم الرضا والسعادة **(الزق،2006،ص43)**، فالأفراد الذين يمتلكون تقديرا مرتفعا لذواتهم، يتميزون بالاستمتاع بالتفاعل مع الآخرين، وهم مرتاحون وتلقائيون في المواقف الاجتماعية، وهم يبحثون دوما عن اهتمامات جديدة وإيجاد حلول للمشكلات ويتميزون بقدرتهم على بناء صداقات مع الأقران بسهولة وايجابية، وهم متعاونون ولديهم القدرة على ممارسة الأنشطة واللعب بشكل منفرد أو مشاركة الآخرين، كما ان لذا الأفراد دوى تقدير الذات المرتفع معتقدات ومبادئ وقيما ثابتة في الغالب ولديهم أحكامهم الخاصة، ويشعرون بالسعادة مع أنفسهم في مواقف مع الآخرين، ولديهم القدرة على التعامل مع المواقف كافة حتى لو واجههم الفشل في بعضها .ولا يسهل على الآخرين السيطرة على ذوى تقدير الذات المرتفع أو النيل منهم بسهولة، فهم مرنون في التكيف مع المواقف الاجتماعية، ولديهم حساسية لحاجات الآخرين

أما الأفراد ذووا تقدير الذات المنخفض، فهم لا يسعون إلى المشاركة في الأنشطة مع أقرانهم، ويميلون إلى التحدث بسلبية عن أنفسهم، ويعانون من الإحباط، في كر تذمرهم وشكواهم من مختلف الظروف والمواقف، ويغلب عليهم التشاؤم، وينعكس انخفاض تقدير الذات على شعورهم بالعجز عن انجاز الأعمال. **.(الخطيب،2004،ص123)**

خاتمة الفصل :

من خلال كل ما ذكر سابقا نستطيع القول أن تقدير الذات هو من أهم العوامل المؤثرة في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية فهو الوسيلة الناجعة لتحقيق الذات ، حيث أنه يساعد في توجيه سلوك الفرد ، فالفكرة الجيدة عن الذات تدعِّم الشعور بالأمن النفسي وتدفع الفرد نحو مزيد من تحقيق الذات، ولا سيما في المواقف الصعبة والتي تتطلب من الفرد المواجهة والمرونة والفعالية، أو تلك المواقف الجديدة التي لم يختبرها سابقا . كما أنه يؤثر على مستوى الأداء في العمل، وعلى الطريقة التي يتم يتفاعل بها الفرد مع الآخرين، وفي القدرة على التأثير عليهم، فهو مفتاح للشخصية السوية، وطريقاً للوصول إلى النجاح في العلاقات، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، ونخلص الى القول أن تقدير الذات هو مؤشر من مؤشرات الصحة النفسية .

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

إجراءات الدراسة الميدانية

- تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل الى مختلف الإجراءات الميدانية للدراسة وذلك بتوضيح منهج الدراسة , خطوات إجراءات التطبيق، كيفية اختيار مجتمع وعينة الدراسة ،خصائص عينة الدراسة، شرح المقاييس المستخدمة في الدراسة و خصائصها السيكومترية كيفية تطبيقها و تنقيطها و جمع النقاط الخام و تصنيف التلاميذ حسب الدرجات الخام .

01- منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية على المنهج الوصفي بشقيه : **الارتباطي**، حيث يقوم هذا المنهج بدراسة متغيرات البحث كما هي لدي أفراد العينة دون أن يكون للباحثة دور في ضبط المتغيرات موضوع القياس في تصميم الدراسة للكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الوحدة النفسية لدى عينة الدراسة. و**المقارن** لتحديد الفروق بين أفراد العينة تبعا للمتغيرات المستقلة المحددة في تساؤلات وفرضيات البحث (الجنس، والسن).

إجراءات التطبيق قامت الباحثة في دراستها بإتباع الخطوات التالية :

- اختيار المقاييس المناسبة، حيث تم اختيار مقياس "الوحدة النفسية المدرسية لمعاوية أبو غزال " و" مقياس و مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال " ،" مقياس الوقوع ضحية التنمر لمعاوية أبو غزال " ، واخيرا "مقياس تقدير الذات لكوبر سميث" .

- اختيار العينة الممثلة لمجتمع الدراسة بطريقة قصدية .

- القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق مقياس الوحدة النفسية ومقياس التنمر و مقياس الوقوع ضحية التنمر لمعاوية ابو غزال الذي تم استخدمتها الباحثة في دراستها على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة من مجتمع الدراسة للتأكد من ثبات المقياس .

- تطبيق المقاييس الثلاثة العينة بصورة جماعية ، بعد أخذ الأذن بذلك.

- تصحيح المقاييس من أجل جمع المعلومات تم تفريغها بيانياً تبعاً لمتغيرات البحث وتحليلها بالحاسب الآلي .

- تفسير النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات اللازمة لها .

02- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة الحالية من طالبات المرحلة المتوسطة واللاتي تتراوح أعمارهن بين (10- 18سنة) ويقطن بمدينة الجزائر العاصمة ويدرسون في متوسطة أسماء ام المؤمنين بدائرة حسين داي بلدية المقرية والتي تمثل المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة والذي بلغ عددها (676).

03- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية من (451) طالبة من طالبات الصف (الأول – الثاني – الثالث - الرابع) في المرحلة المتوسطة وقد تم استبعاد الاستبيانات غير المكتملة والتي تقدر ب (73استبانة) وقدر عدد الغيابات ب : (80) تلميذ يوم التطبيق وقدر عدد التلاميذ الذين لم يبلغوا 12 سنة يوم التطبيق ب (72).

جدول (1) يوضح توزيع العينة حسب السنوات و جنس التلاميذ:

السنوات	الذكور	الإناث
الأولى	31	49
الثانية	56	51
الثالثة	67	68
الرابعة	63	66
المجموع	217	234

- نسبة الذكور في العينة **48,11 %** .

- نسبة الاناث في العينة **51,88 %** .

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن .

السن	12	13	14	15	16	17	18
عدد التلاميذ	121	112	105	53	33	19	4

جدول رقم (3) يوضح متوسط أعمار العينة وكذلك الانحراف المعياري والحد الأدنى والأعلى للعمر.

الجنس	عدد العينة	متوسط الاعمار	الانحراف المعياري	الحد الادنى للعمر	الحد الاعلى للعمر
ذكور	217			12	18
إناث	234			12	17
المجموع	451	13,56		12	18

04- المقاييس المستخدمة في الدراسة:

4-1- مقياس الوقوع ضحية: (أنظر الملحق رقم 1) هو مقياس من إعداد «معاوية أبو غزال" (2009)، وقد استند الباحث في إعداد مقياسه لعدة مقاييس من بينها مقياس الإستقواء والوقوع ضحية لـ"Olweus" (1996)، ومقياس الوقوع ضحية إلى إستقواء الرفاق لـ"Mynard & Joseph" (2000)، وقائمة الأمن المدرسي للمراهقين لـ" Kerbs, Rolin&Poths" (2001).

يتكون المقياس من (30) فقرة مقسمة على أربعة أبعاد هي:

- الوقوع ضحية الإستقواء الجسمي (30.28.27.26.24.18.9.7)

- الوقوع ضحية الإستقواء اللفظي: (25.17.16.13.10.6.5.4.3.1).

- الوقوع ضحية الإستقواء الإجتماعي: (23.19.14.12.11.8.2).

- الوقوع ضحية الإستقواء على الممتلكات: (29.22.21.20.15).

يجاب عن هذه الفقرات على سلم ليكرت خماسي، حيث يحصل المبحوث على النقاط التالية:

- كبيرة جدا: (05) نقاط.

- كبيرة: (04) نقاط.

- متوسط: (03) نقاط.

- قليلة: (02) نقطتين.

- قليلة جدا: (01) نقطة.

4-1-1- الخصائص السيكومترية:

1- صدق المحكمين: قام معد هذا المقياس بتقديم المقياس إلى (05) محكمين من أساتذة علم النفس، حيث تكون المقياس في صورته الأولى من (44) بندا، وقد تم إلغاء الفقرات تبعا لهذه الشروط، والتي من بينها مدى وضوح الفقرات، وانتماء الفقرة للبعد الذي ينتمي إليه، وكذلك مدى سلامة صياغتها اللغوية، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق (80%)، كمعيار لقبول الفقرة، وبناءا على هذا المعيار تم حذف (06) فقرات من ضمنها (04) فقرات تتعلق بالوقوع ضحية للإستقواء الجنسي، ليصبح المقياس مكون من(38) فقرة.

2- صدق الإتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212)، و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر، وقد تم اعتماد درجة تشبع(0.40) للإحتفاظ بالفقرة، وعليه تم حذف (08) فقرات، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(4): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الوقوع ضحية (صدق الإتساق الداخلي).

المجال الإجتماعي		المجال الجسمي		المجال اللفظي		مجال الممتلكات	
البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	0.87	1	0.72	1	0.75	1	0.61
2	0.77	2	0.76	2	0.81	2	0.71
3	0.66	3	0.77	3	0.75	3	0.61
4	0.72	4	0.86	4	0.80	4	0.58
5	0.74	5	0.88	5	0.75	5	0.71
6	0.72	6	0.89	6	0.82		
7	0.78	7	0.71	7	0.76		
		8	0.82	8	0.68		
				9	0.76		
				10	0.78		

3 ـ ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدره (18) يوما، وتم حساب ثبات المقياس ككل، وثبات كل بعد من أبعاده، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم(5): يبين ثبات مقياس الوقوع ضحية.

المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ـ المقياس ككل.	0.93	0.01
ـ المجال الاجتماعي.	0.84	0.01
ـ المجال الجسمي.	0.88	0.01
ـ المجال اللفظي.	0.92	0.01
ـ مجال الممتلكات.	0.78	0.01

04-02ـ مقياس الإستقواء: (أنظر الملحق رقم 2) هو مقياس من إعداد الباحث «معاوية أبو غزال"(2009)، حيث قام بتطوير هذا المقياس الخاص بقياس سلوك الإستقواء للأطفال والمراهقين بعد اطلاعه على عدد من المقاييس المهتمة بسلوك الإستقواء لدى طلبة المدارس، وهي مقياس السلوك الإستقوائي، ومقياس وقوع ضحية الرفاق، المطورين من قبل "Austin & Joseph" (1996)، ومقياس "Olweus" (1996)، وقائمة الأمن المدرسي للمراهقين لـ"Rolin & Poth" (2001)، وقد اقتبس معد هذا المقياس الفقرات التالية: (33.32.28.26.25.22.21.19.18.17.15.14.13.12.11.10.8.7.6.5.2.1)، وأضاف الفقرات التالية: (34.31.30.29.27.24.23.20.16.9.4.3)، وعلى هذا الأساس تكون المقياس في صورته النهائية من (34) فقرة موزعة على أشكال الإستقواء الأربعة، وهي:

ـ الإستقواء الجسمي: (32.31.29.27.21.17.16.5.3).

ـ الإستقواء اللفظي: (34.26.22.12.11.10.9.7).

ـ الإستقواء الإجتماعي: (33.25.23.19.19.18.15.14.8.4.2.1)

ـ إتلاف الممتلكات: (30.28.24.20.13.6).

ويجاب عنها بسلم خماسي، حيث يحصل الفرد المبحوث على :

ـ كبيرة جدا: (05) نقاط.

- كبيرة: (04) نقاط.
- متوسط: (03) نقاط.
- قليلة: (02) نقطتين.
- قليلة جدا: (01) نقطة.

وعليه تقدر الدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد على المقياس بـ(35-175)، وتشير الدرجة العليا إلى ممارسة سلوك الإستقواء، وانخفاض الدرجة يدل على العكس.

4-2-1- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- صدق المحكمين: اعتمد معد هذا المقياس صدق المحكمين، وهم (05) مختصين في علم النفس، واعتمد الباحث على نسبة اتفاق (0.80)، وعليه فقد تم تقليص عدد البنود في المقياس من(44)، إلى (34).

2- صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212)، و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر، وقد تم اعتماد درجة تشبع(0.40) للاحتفاظ بالفقرة، وعليه تم حذف (08) فقرات، وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (30) فقرة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(6): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الإستقواء (صدق الإتساق الداخلي).

المجال الإجتماعي		المجال الجسمي		المجال اللفظي		مجال الممتلكات	
البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	0.75	1	0.54	1	0.65	1	0.57
2	0.40	2	0.54	2	0.54	2	0.70
3	0.80	3	0.65	3	0.75	3	0.54
4	0.62	4	0.60	4	0.70	4	0.62
5	0.60	5	0.84	5	0.64	5	0.58
6	0.56	6	0.70	6	0.75	6	0.54
7	0.53	7	0.56	7	0.70		
8	0.62	8	0.75	8	0.69		
9	0.80	9	0.61				
10	0.75						
11	0.68						

3- ثبات المقياس: قام معد المقياس بحساب ثبات المقياس على نفس العينة بفاصل زمني قدره (18) يوما، وتم حساب ثبات المقياس ككل، وثبات كل بعد من أبعاده، والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول رقم(7): يبين ثبات مقياس الإستقواء، والأبعاد المشكلة لها.

المقياس	معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
ـ المقياس ككل.	0.92	0.01
ـ المجال الإجتماعي.	0.83	0.01
ـ المجال الجسمي.	0.87	0.01
ـ المجال اللفظي.	0.88	0.01
ـ مجال الممتلكات.	0.81	0.01

3-4ـ مقياس الشعور بالوحدة: (أنظر الملحق رقم 3) هو مقياس من إعداد "معاوية أبو غزال" (2009)، وقد تم تطويره بعد الإطلاع على عدد من المقاييس المهتمة بقياس الشعور بالوحدة النفسية لدى الأطفال، والتي من بينها نجد، مقياس الشعور بالوحدة وعدم الرضا الاجتماعي، والمعد من طرف "Asher &Renshaw" (1984)، ومقياس الشعور بالوحدة النفسية وعدم الرضا الاجتماعي لـ"Asher & Wheelr" (1985).

يتكون المقياس من (14) فقرة تقيس الشعور بالوحدة النفسية، ويجاب عليها عن طريق سلم ليكرت، حيث يحصل البحوث، إذا كانت إجابته على الشكل التالي:

ـ تنطبق علي بدرجة كبيرة جدا: (05) نقاط.

ـ تنطبق علي بدرجة كبيرة: (04) نقاط.

ـ تنطبق علي بدرجة متوسطة: (03) نقاط.

ـ تنطبق علي بدرجة قليلة: (02) نقطتين.

ـ تنطبق علي بدرجة قليلة جدا: (01) نقطة.

ويبلغ مدى الدرجات المحصل عليها ما بين (14-70) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى الشعور بالوحدة، أما انخفاضها فيدل على عدم الشعور بالوحدة.

4-3-1- الخصائص السيكومترية للمقياس:

1- صدق المحكمين: تكون المقياس في صورته الأولية من (16) فقرة، حيث تم عرضه على خمسة محكمين من أساتذة علم النفس، بجامعة اليرموك بالأردن، وهذا لتأكد من مدى قدرة البند على قياس الوحدة النفسية، وكذلك مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرة، ومدى مناسبة المقياس لعينة الدراسة، واعتمد معد هذا المقياس على نسبة الاتفاق (0.80) كمعيار لقبول الفقرة، وبناءا على هذا المعيار تم حذف فقرتين، وعليه أصبح المقياس متكون من (14) فقرة.

2- صدق الإتساق الداخلي: قام الباحث بحساب صدق الإتساق الداخلي للمقياس على عينة مكونة من (420) طالب وطالبة توزعت على (212)، و(208) طالبة من الصفوف السابع وحتى العاشر، وقد تم اعتماد درجة تشبع(0.40) للاحتفاظ بالفقرة، والجدول التالي يبين ذلك:

الجدول رقم(8): يبين معامل إرتباط فقرات مقياس الشعور بالوحدة (صدق الإتساق الداخلي).

البند	الإرتباط	البند	الإرتباط
1	0.61	8	0.62
2	0.58	9	0.66
3	0.74	10	0.55
4	0.76	11	0.49
5	0.66	12	0.79
6	0.71	13	0.56
7	0.73	14	0.58

3- ثبات المقياس: قام معد هذا المقياس بحساب ثباته على نفس العينة، وبفاصل زمني قدره (18) يوما، وبلغ(0.87)، وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01.

4-4 – اختبار كوبر سميث لتقدير الذات . (أنظر الملحق رقم 4)

و هو مقياس يحتوي على 25 عبارة .13 منها سلبية ، و12 ايجابية .

5-4 - اختبار ثبات المقاييس من خلال التطبيق و إعادة التطبيق . (أنظر الملحق رقم 5)

4-5-1- مقياس الوقوع ضحية التنمر :

من خلال نتائج التتطبيق بلغ معامل الإرتباط بيرسن 0.85 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 بمعنى المقياس صالح للدراسة الحالية .

4-4-2- مقياس الوقوع ضحية التنمر :

من خلال نتائج التتطبيق بلغ معامل الإرتباط بيرسن 0.92 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 بمعنى المقياس صالح للدراسة الحالية .

4-4-3 – مقياس الوحدة النفسية :

من خلال نتائج التتطبيق بلغ معامل الإرتباط بيرسن 0.96 وهو دال عند مستوى الدلالة 0.01 بمعنى المقياس صالح للدراسة الحالية .

05- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

1 - معامل الارتباط بيرسون، Pearson corrélation.

2 - تحليل التباين أحادي الاتجاه، One Way Anova.

3- إختبار ت T TEST .

خاتمة الفصل:

لقد تطرقنا من خلال هذا الفصل الى مختلف خطوات اجراءات الدراسة الميدانية و التي تخول لنا التطبيق المتسلسل والمنظم لكل هذه الخطوات بغية الوصول الى نتائج تتصف بالعلمية و المنطقية .

الفصل السادس

عرض، تحليل وتفسير النتائج

تمهيد:

سنتطرق في هذ الفصل الى عرض مختلف النتائج المحصل عليها من خلال الد راسة، و من ثم تحليلها وتفسيرها في ضوء التيارات النظرية و الدراسات السابقة في المجال . وفي الأخير نقدم مختلف الاقتراحات و التوصيات التي من شأنها أن تساعد المتخصصين في قطاع التربية و التعليم على فهم أبعاد الظاهرة ،وبالتالي وضع سياسات تربوية للتعامل و التصدي لها في الوسط المدرسي الجزائري.

عرض وتحليل و مناقشة النتائج:

لقد تم تخصيص هذا الفصل لعرض وتحليل ومناقشة النتائج المتوصل إليها، وهذا بعد قيام الباحث بتطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة على عينة من طلبة المرحلة المتوسطة بغية التوصل إلى نتائج تثبت الفرضيات المقترحة أو تدحضها، وعليه فقد توصل الباحث إلى نتائج، و التي سوف نوردها تباعا.

جدول رقم (9) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مجموعات التنمر.

مجموعات التنمر	المتنمرين	الضحايا	المتنمرون /ضحايا	الغير مشاركين
عدد التلاميذ	3	11	3	431

- يمثل التلاميذ المنخرطين في التنمر نسبة **3,99 %.**
- نسبة المتنمرين ضمن مجموعة التنمر **17,64%.**
- نسبة المتنمرين/ ضحايا ضمن مجموعة التنمر **17,64%.**
- نسبة الضحايا ضمن مجموعة التنمر **64,70%.**

جدول رقم (10) يوضح توزيع مجموعات التنمر حسب السن .

مجموعات التنمر / السن	ا المتنمرين	الضحايا	المتنمرين/ ضحايا
12	1	6	
13		2	
14		1	1
15	1	1	1
16	1	1	1
17			
18			
المجموع	3	11	3

- متوسط الاعمار المتنمرين **14,3 سنة.**
- متوسط الاعمار المتنمرين / ضحايا **سنة15 .**
- متوسط الاعمار الضحايا **13 سنة.**

جدول رقم (11) يوضح توزيع مجموعات التنمر حسب الجنس.

مجموعات التنمر / الجنس	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين/ ضحايا
الذكور	**1**	**8**	**3**
الاناث	**2**	**3**	

- نسبة الذكور المتنمرين **5,88%.**
- نسبة الاناث المتنمرات **11,76 %.**
- نسبة الذكور الضحايا **47,05%**.
- نسبة الاناث الضحايا **17,64%**.
- نسبة الذكور المتنمرين / الضحايا **17,64%**.

جدول رقم (12) يوضح توزيع درجات تقدير الذات و الوحدة النفسية لمجموعة المتنمرين .

التلميذ	مقياس التنمر	مقياس الوقوع ضحية	مقياس تقدير الذات	مقياس الوحدة النفسية
محمد مروان	119 (متنمر)	37	80 (مرتفع)	17 (خفيفة)
ب.سلمى	126(متنمر)	75	60 (متوسط)	29 (متوسطة)
ب.أسماء	126(متنمر)	62	68 (مرتفع)	22 (خفيفة)

- **يدرس كل المتنمرين في السنة الثالثة .**
- **66,66%** من المتنمرين يعانون من وحدة نفسية خفيفة .
- **33,33%** من المتنمرين يعانون من وحدة نفسية متوسطة.
- **33,33%** من المتنمرين لديهم تقدير ذات متوسط .
- **66,66%** من المتنمرين لديهم تقدير ذات مرتفع.

جدول رقم (13) يوضح توزيع درجات تقدير الذات لمجموعة الضحايا .

التلميذ	مقياس التنمر	مقياس الوقوع ضحية	مقياس تقدير الذات	مقياس الوحدة النفسية
ارقم مرزاق	47	134 (ضحية)	28 (منخفض)	35 (متوسطة)
قطر الندى	72	131 (ضحية)	28 (منخفض)	70 (عميقة)
وليد الهاشم	60	106 (ضحية)	60 (متوسط)	34 (متوسطة)
محمد	82	110 (ضحية)	56 (متوسط)	38 (متوسطة)
أمين	47	138 (ضحية)	72 (عالي)	30 (متوسطة)
عبد النور	44	121 (ضحية)	60 (متوسط)	34 (متوسطة)
وسيم	35	131 (ضحية)	52 (متوسط)	59 (عميقة)
ريحانة	55	131 (ضحية)	48 (متوسط)	38 (متوسطة)
زكية	65	106 (ضحية)	24 (منخفض)	44 (متوسطة)
عماد	38	133 (ضحية)	68 (عالي)	26 (خفيفة)
حسين	48	143 (ضحية)	68 (عالي)	15 (خفيفة)

- يدرس **36,36% من** الضحايا في السنة الاولى .
- يدرس **27,27%** من الضحايا في السنة الثانية .

- يدرس **27,27%** من الضحايا في السنة الثالثة .
- يدرس **9,09 %** من الضحايا في السنة الرابعة .
- **18,18%** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية خفيفة.
- **63,63%** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة .
- **18,18%** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية عميقة .
- **27,27%** من الضحايا لديهم تقدير ذات منخفض .
- **45,45%** من الضحايا لديهم تقدير ذات متوسط .
- **18,18%** من الضحايا لديهم تقدير ذات مرتفع .

جدول رقم (14) يوضح توزيع درجات الخام على المقاييس الاربعة لمجموعة (المتنمرين / الضحايا).

التلميذ	مقياس التنمر	مقياس الوقوع ضحية	مقياس تقدير الذات	مقياس الوحدة النفسية
طارق	119	123	60 (متوسط)	48 (عميقة)
مهدي	120	105	36 (منخفض)	29(متوسطة)
بلال	132	119	60 (متوسط)	52(عميقة)

- **يدرس كل المتنمرين/ضحايا في السنة الثالثة .**
- **33,33%** من المتنمرين / الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة .
- **66,66%** من المتنمرين / الضحايا يعانون من وحدة نفسية عميقة .

- **33,33%** من المتنمرين / الضحايا لديهم تقدير ذات منخفض .
- **66,66%** من المتنمرين / الضحايا لديهم تقدير ذات متوسط .

- خصائص مجموعات التنمر :

جدول رقم (15) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير السن .

السن / عدد	12	13	14	15	16	17	18
المتنمرين	1			1	1		
الضحايا	6	2	1	1	1		
المتنمرين ضحايا			1	1	1		

من خلال الجدول نلاحظ أن :

- معظم المتنمرين كبار في السن .
- معظم الضحايا صغار في السن .

كل المتنمرين ضحايا كبار في السن .

جدول رقم (16) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير السنة .

السنة / عدد	الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
المتنمرين			3	
الضحايا	4	3	3	1
المتنمرين ضحايا	3			

- كل المتنمرين يدرسون في السنة الثالثة أي بنسبة 100%.

- 36.36% من الضحايا يدرسون في السنة الأولى .

-27.27 % من الضحايا يدرسون في السنة الثانية .

-27.27 % من الضحايا يدرسون في السنة الثالثة

نوو- 9.09% من الضحايا يدرسون في السنة الربعة .

- 100 % من الضحايا يدرسون في السنة الأولى .

جدول رقم (17) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير إعادة السنة .

مجموعات التنمر / إعادة السنة	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
المعيدين	2	4	3
غير المعيدين	1	7	0

-66.66% من المتنمرين أعادوا السنة.

-33.33% من المتنمرين لم يعيدوا السنة .

- 36.36% من الضحايا أعادوا السنة .

-63.63 % من الضحايا لم يعيدوا السنة .

- 100% من المتنمرين ضحايا أعادوا السنة .

جدول رقم (18) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير موت أحد الوادين.

مجموعات التنمر / موت	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
الأب	0	0	0
الأم	0	0	0
الأب و الام	0	0	0

- 100% من المتنمرين ليسوا متوفوا الوالدين .

- 100% من ضحايا ليسوا متوفوا الوالدين.

- 100% من المتنمرين ضحايا ليسوا متوفوا الوالدين.

جدول رقم (19) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عمل الوادين .

مجموعات التنمر / العمل	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
الأب عامل	3	11	2
الأب بطال	0	0	1
الأب متقاعد	0	0	0
الأم ماكثة بالبيت	2	9	3
الأم عاملة	1	2	0
الأم متقاعدة	0	0	0

- 100 % من المتنمرين والدهم عامل .

-63.63 % من المتنمرين أمهم ماكثة بالبيت .

- 36.36% من المتنمرين أمهم عاملة .

- 100%من الضحايا والدهم عامل .

-63.63 % الضحايا أمهم ماكثة بالبيت .

- 36.36% من الضحايا أمهم عاملة .

-63.63 % المتنمرين الضحايا والدهم عامل .

- 36.36% المتنمرين من الضحايا أمهم عاملة .

- 100%من المتنمرين ضحايا أمهم ماكثة بالبيت .

جدول رقم (20) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير المستوى المعيشي.

مجموعات التنمر / المستوى المعيشي	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
جيد	1	3	3
متوسط	2	8	0
ضعيف	0	0	0

--66.66 % من المتنمرين مستواهم المعيشي متوسط .

- 33.33% من المتنمرين مستواهم المعيشي جيد.

-27.27% من الضحايا مستواهم المعيشي جيد.

-72.72% من الضحايا مستواهم المعيشي متوسط.

جدول رقم (21) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير نوعية السكن .

مجموعات التنمر / السكن	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
خاص	2	9	3
كراء	1	3	

-66.66% من المتنمرين يسكنون في سكن خاص .

-33.33% من المتنمرين يسكنون في سكن كرا ء.

-81.81% من الضحايا يسكنون في سكن خاص .

-27.27% من الضحايا يسكنون في سكن كرا ء.

- 100% من المتنمرين ضحايا يسكنون في سكن خاص .

جدول رقم (22) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عدد الإخوة الذكور .

مجموعات التنمر / عدد الإخوة	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
0	1	2	1
1		3	1
2	2	3	
3		2	
4			1
5			
6		1	

-33.33 % من المتنمرين ليس لديهم أخوة ذكور.

-66.66% من المتنمرين لديهم أخوين ذكور.

-18.18% من الضحايا ليس لديهم أخوة ذكور.

-27.27% من الضحايا لديهم أخ ذكر واحد .

-27.27% من الضحايا لديهم أخوين ذكور.

-18.18% من الضحايا لديهم ثلاث أخوة ذكور.

-9.09% من الضحايا لديهم ست أخوة ذكور.

جدول رقم (23) يوضح توزيع أفراد مجموعة التنمر حسب متغير عدد الإخوة بنات .

مجموعات التنمر / عدد الإخوة	المتنمرين	الضحايا	المتنمرين ضحايا
0	1	3	1
1	2	6	
2		1	1
3		1	1
4			
5			
6			

-33.33 % من المتنمرين ليس لديهم أخوة إناث.

-66.66% من المتنمرين لديهم أخ واحد .

-27.27% من الضحايا ليس لديهم أخوة إناث .

-54.54% من الضحايا لديهم أخت واحدة .

-9.09% من الضحايا لديهم أختين .

-9.09% من الضحايا لديهم ثلاث أخوات .

-33.33 % من المتنمرين ضحايا ليس لديهم أخوة إناث.

-33.33% من المتنمرين ضحايا لديهم أختين .

-33.33% من المتنمرين ضحايا لديهم ثلاث أخوات .

1-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الأولى:

توجد علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

لفحص ودراسة الفرضية الأولى التي مفادها " توجد علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. "، حيث تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون، والتي يمكن تمثيلها في الجدول التالي :

جدول رقم (24) : يبين العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر.

المتغير	تقدير الذات	مستوى الدلالة	القرار
التنمر	- 0,079	0.09	غير دال

نلاحظ من الجدول رقم (15) بأنه توجد علاقة ارتباطيه ضعيفة سلبية عكسية بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى أفراد العينة ، والتي قدرت بـ (0.079-) وهي غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)،

و قد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة**"Glew and al"(2000)** حيث أقرت أن للمتنمرين مستوى متوسط أو أقل من المستوى المتوسط من تقدير الذات، كما كشفت الدراسة **"OMoore and KivKham"(2001)** والتي أجريت في المدرسة الأساسية وما بعدها أن الأطفال المتنمرين الذين تتراوح أعمارهم ما بين" 8-10 "سنوات كشفوا عن درجات منخفضة من تقدير الذات مقارنة بالأطفال الذين لا يتنمرون على غيرهم من الأطفال. كما أقرت نتائج دراسة **"جرادات" (2008)** على وجود علاقة بين تقدير الذات وضعف الإنجاز وسلوك التنمر.

يقول **"Schwatrz ,Dodge and Goie" (1993)** أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى المهارات التوكيدية، ويبدوا أن لدى هؤلاء الأطفال تقديرا متدنيا للذات. وتقول **"راضي" (2001)** أن للتلاميذ المتنمرين إحساس منخفض بالذات من التلاميذ العاديين، وهذا ما يدفعهم إلى استخدام العنف ضد من يشعرون أنهم أقل منهم قوة.

(Frisen, Jhonson , Person ,2007)

وذلك تعويضا كما قد يعانون منه من اضطرابات في سمات شخصياتهم وشعورهم بالقلق و الاكتئاب بصورة أكبر من الأطفال العاديين أو يسبب مشكلات أسرية لديهم، كل ذلك يؤدي إلى انخفاض هؤلاء التلاميذ المتنمرين عن أقرانهم العاديين في قدرتهم على التعبير بتلقائية وصدق على ما يشعرون.**(Georgiou ,2008)**

واستنادا على نظرية ماسلو للحجات، فإن فرض القوة في الأسرة والمدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدي يفقد التلميذ تقبله لذاته مما يشعره بالدونية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران، الأمر يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمر لإعادة الثقة في نفسه. ولتحقيق احترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يتلقى منهم بالقبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته. **(Juevonen ,2000)**

الأطفال الدين يتعرضون إلى استراتيجيات أبوية غير ثابتة أو متسلطة، ينحون إلى تنمية أحاسيس ومشاعر ارتباط غير آمنة ، وهو ما يؤدي بهم إلى الإيمان بمجموعة من المعتقدات التي تشمل عدم التقدير النفسي للذات ،وقلة الاحترام ،وعدم تقدير قيمة الآخرين، إضافة إلى التعقيدات في مجالات العلاقات الشخصية التي لا يمكن التنبؤ بها، وتؤدي هذه الاعتقادات إلى ظهور مشاعر غير آمنة لديهم، فعادة ما يبدؤون الصراعات بشكل اكبر من الأطفال لدين لهم علاقات آمنة .

كما أن الأطفال ذوي العلاقات الغير آمنة كثيرا ما يعارضون تصرفات الآخرين، ويتصرفون بعدوانية أثناء مواقف الصراعات الاجتماعية، ويبدؤون الصراع لجذب الانتباه أو التقرب من الآخرين في محاولة للسيطرة على الموقف، وغالبا ما يستخدم الأطفال ذوي العلاقات غير الآمنة التنمر كوسيلة لحل الصراع والتحكم في بيئتهم.

ويرى "ماسلو" ان الحاجة لتقبل الذات تتمثل في عنصرين أولهما :تقويم إيجابي للذات، وثانيهما :تقدير لذوات الآخرين، و تحقيق هذه الغاية يؤدي إلى الثقة بالنفس والشعور بالقيمة والأهمية، أما عدم إشباع هذه الحاجة ألا وهي تقبل الذات فيؤدي إلى الشعور بالنقص و الضعف واليأس. **(نورة بنت سعد القحطاني ،1428ه ،18)**

واستنادا إلى نظرية الحاجات **لماسلو** كذلك فإن فرض القوة في الأسرة والمدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدية، يفقد التلميذ تقبله لذاته مما يشعره بالدونية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران، الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمر لإعادة الثقة في نفسه ولتحقيق إحترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يلقى منهم القبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته. **(juevonen ,2001)**

كما أن تعرض الطفل للمواقف الشعورية السلبية مع القليل من الدفء والاحتواء والكثير من الحرية في الطفولة يساهم في تنمية سلوكيات عدوانية بما فيها سلوك التنمر، والذي يكفل للمتنمر المكانة الاجتماعية وحب السيطرة والنفوذ .

ويرى **"كوبر سميث"** أن آليات التعلم السلوكي هي التي تلعب الدور الأساسي في تشكيل تقدير الذات، وليس التأثيرات الاجتماعية أو عمليات التطبيع الاجتماعي، فالطفل يتعلم أنه ذو قيمة اذا تعامل والداه معه بشكل يشعره بالحنان والحب والعطف، ويتعلم القيم الاجتماعية العليا عندما تعزز هذه القيم عند الآخرين.**(murk ,1999)**

يرى البعض ان الشعور بالقيمة يبدأ منذ مرحلة الرضاعة ، حيث ينمو الشعور بالقيمة لدى الرضيع من خلال علاقاته القوية مع والدته وتجاوبها ودعمها له في محاولاته للتعلم، ويوضح "ابلون" أنه و بعد سن الثانية يكون لدى الطفل القدرة على وصف مشاعره بأسلوبه الخاص، و في هذه المرحلة تكون الأنا لديه قد تكونت وذلك يكون كافيا كأساس في وضع تقييم عن تقدير الذات لديه .تم تأتي مرحلة المراهقة و التي يبدأ فيها تقدير الذات بالتشكل فعليا، فهي المرحلة التي يتعرض فيها الفرد إلى العديد من المواقف الحياتية التي تؤثر مباشرة على تقدير الذات لديه، واختباره لقدراته وإمكاناته، وبذلك يكون الفرد قد كون وشكل تقييما لفشله أو نجاحه في بناء علاقات ناجحة مع الآخرين، فيزداد شعوره بقيمته كلما زادت نجاحاته في بناء هذه العلاقات، وتنقص قيمته في تقييمه وتقديره لذاته في حال تعرضه للفشل في بناء هذه العلاقات. **(murk ,1999)**

كما تعتبر الأسرة البيئة الهامة التي لنشأة ونمو تقدير الذات، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدي و منح الاستقلال والحرية للأبناء مرتبط بطريقة ايجابية للتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب والأم في ابنهما ويعتبرانه شخصا مسئولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته .**(Demi ,et ,al.1975, P 705)**

فالأثر الرئيسي لدعم واهتمام ومشاركة الآباء يتضح بأنه ينقل للطفل معلومات عن قيمته الداخلية، و بذلك فإن هذا السلوك يجب أن يرتبط أكثر بتكوين تقدير الذات رغم أن الدعم الوالدي قد يوفر أيضا القاعدة من الأمان يعمل خلالها الطفل كشخص فعال وقادر.

(Schwable gecas ,1986,p 46 -37)

وقد أظهرت دراسة **"لكوبر سميث " (1967)** أن الطريقة التي يتعامل بها الوالدان مع الطفل تؤثر على تقديره لذاته، حيث وجد أن الآباء ذوي تقدير الذات المرتفع أكثر رغبة في مدح الطفل، أكثر ديموقراطية، أكثر اهتماما بالطفل، اقل استخداما للعقاب، متسامحون

بشكل كبير، وناذرا ما يستعملون أسلوب الحرمان من الحب كنوع من العقاب أما الآباء ذووا التقدير المنخفض للذات فهم أقل رغبة في مدح الطفل، أقل اهتماما بالطفل، يتسمون بالتذبذب في معاملة الطفل والإسراف في استخدام العقاب أو عدم التسامح مما يؤثر تقدير الطفل لذاته .**(الخضير ,1420ه.ص46)**

" أن الأطفال الذين يفشلون في إقامة علاقات مناسبة مع **patter and al** كما لاحظ **"** أصدقائهم، وخاصة لو كان هذا الفشل نتيجة للسلوك العدواني، فإنهم يكونون مجموعات صغيرة تعتمد على العدوان والاستياء اتجاه المجموعات الكبيرة الذين هم مرفوضون منها. **(patter and al,1990,p2)**

كما يعتبر عامل الضغط عند الطفل من بين العوامل المؤثرة في سلوك الطفل من جراء المشاكل التي يتعرض لها و ردود أفعاله في مواجهته لمختلف المواقف الحياتية، بما فيها الحياة المدرسية.

ويشير**"Lazarus"** إلى أن استجابة الطفل وردود أفعاله في مواجهة هذه الضغوط تعتمد جزئيا على التفاعل المعقدين مجموعة من العوامل الحاسمة في هذا الشأن مثل مستوى تطور الطفل، والحالة المزاجية، وطبيعة الشخصية والعلاقات الاجتماعية ، والمواقف السابقة التي تعرض فيها الطفل لضغط نفسي ومدى نجاحه في التعامل مع هذه المواقف أو مدى الصعوبة التي لاقاها السياق مع السياق الاجتماعي بالعلاقات مع الآخرين والذي حدثت في ظله هده الأحداث.**(ross ,2003)**

واعتمادا على ما سبق يوضح **"Lazarus"**مدى اختلاف استجابات الأطفال للمواقف المهددة، فبعضهم يواجهون الضغوط النفسية بمرونة وثقة، وبعضهم وخاصة التي تواجههم الضغوط القاسية وهم الذين يخضعون لنوع من القسوة بصفة مستمرة، مثل تعرضهم لبعض أنواع العنف والمضايقات وكذلك المشاجرات مما يكون له التأثير السلبي عليهم، فمنهم الذين يستمتعون بإرضاء الشعور بالاقتدار والسيطرة على من هم أضعف منهم نفسيا وجسديا، أو الاثنين معا، وهنا يظهر سلوك التنمر ومع إبداء الطفل الأضعف الاستسلام والسلبية وعدم إبلاغ ، وهؤلاء هم الذين تتمثل ردود أفعالهم في مثل هذه المواقف الضاغطة بالاستسلام وفقدان الثقة بالنفس وصعوبة التغلب على المواقف الصعبة كمواقف الاعتداء على الأطفال الأقوى منهم جسديا أو نفسيا، أو الاثنين معا، وباستمرار سلوك التنمر وتكراره يصبح مزمنا مدى الحياة، بحيث بمزاولة المتنمر له يزداد هذا السلوك على مدار الأسبوع وتزداد كذلك حدته وتتفاقم بذلك مشاعر خيبة الأمل والعجز و الرعب الدائم الذي يقع الطفل فريسته وضحية له.

وتعتبر مهارات الأطفال الاجتماعية والمعرفية أو قدرتهم على المعالجة والتفكير في المواقف الاجتماعية كتفسير لسلوكيات التنمر والإيذاء فالمهارات الاجتماعية لدى الأطفال أو المهارات كمهارة تهدئة النفس والسيطرة على الغضب، و تنظيم المجموعات و إيجاد حلول للمشاكل والقدرة على التعرف على مشاعر الآخرين وإقامة علاقات ودية معهم تؤثر في درجة فهمهم للحالات العقلية (معتقدات و مشاعر الآخرين).

يرى**"Crick& Dodge" (1990)** حول النمط المشهور للتنمر الذي يعاني قصورا في المهارات، يجعل الطفل يلجأ إلى العنف في حالة التنمر الجسدي، وإلى أسلوب التخويف في حالة التنمر العقلي أو التنمر الغير المباشر، أما **"Sutton,et al"(1999)** فقدم رؤية مخالفة بعيدة عن الأنماط الثابتة، بأن المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف، حيث أجمعوا على أن بعض المتنمرين بوجه خاص قائدي مجموعاتهم لديهم قدرة عالية للتواصل الاجتماعي، ومهارات ذهنية تمكنهم من استغلال الآخرين.

مجموعة المتنمرين المحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن (66,66%) منهم يملكون تقدير ذات مرتفع و (33,33%) يملكون تقدير ذات متوسط .

2-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثانية :

توجد علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

لفحص ودراسة الفرضية الثانية التي جاءت على النحو التالي: " توجد علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة"، قمنا باختبار الفرضية الصفرية باستخدام معامل الارتباط بيرسون، و نعرض النتائج في الجدول التالي:

جدول رقم (25) : يبين العلاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر.

المتغير	الوحدة النفسية	مستوى الدلالة	القرار
التنمر	0.19	0.01	دالة

نلاحظ من الجدول رقم(16) بأنه توجد علاقة بين التنمر والوحدة النفسية والتي بلغت (0.19)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وهي علاقة موجبة طردية بين الوحدة النفسية و التنمر ، فكلما زادت الوحدة النفسية زاد التنمر و عليه نرفض الفرضية الصفرية .

وتتناقض هذه النتيجة مع ما توصل إليه **"معاوية أبوغزال"(2008)** في دراسته التي هدفت إلى معرفة الفروق في مستويات الشعور بالوحدة النفسية والدعم الاجتماعي لدى مجموعات التنمر، حيث خلصت الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية كان منخفضا لدى المتنمرين مقارنة مع الضحايا، وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسة التي قام بها **"Irlelend- power"(2004)** التي خلصت إلى أن الأفراد الذين لا يشاركون في التنمر يتميزون بدرجة أقل من الشعور بالوحدة النفسية.

ويقول **"Nansel et al" (2001)** أن الأطفال المتنمرين يتمتعون بمزايا تحصنهم ضد الشعور بالوحدة النفسية مثل الثقة المرتفعة بالذات، وسهولة تشكيل الصدقات كما وتعرض الطفل للمواقف الشعورية السلبية مع قليل من الدفء و الاحتواء، و الكثير من الحرية في الطفولة يساهم في تنمية أنماط سلوكية عدوانية بما فيها سلوك التنمر. تكفل للتنمر المكانة الاجتماعية وحب السيطرة و النفوذ.**(Joevonen,2000)**

ويشير **"Ornstein" (1995)** باستناده إلى نظرية **"ماسلو"** إلى أن لكل شخص احتياج فطري للتجاوب مع الآخرين فإن لم يتلقى التلاميذ إشباعا لهذه الحاجة فسوف يرتكبون مسالك عدائية كالتنمر ويأتون بأفعال ضارة على غيرهم في المجتمع المدرسي.

قدم **"Sutton et al" (1999)** رؤية مخالفة بعيدة عن الأنماط الثابتة بأن كل المتنمرين يفتقرون إلى التعاطف، حيث أجمع" **سوتون وزملاؤه"** على أن بعض المتنمرين وبوجه خاص قائدي المجموعات لديهم القدرة العالية للتواصل الاجتماعي. و مهارات ذهنية يمكنهم من استغلال الآخرين والتحكم فيهم بنجاح وتدفعهم إلى السلوكيات العدوانية، ومهارات ذهنية تمكنهم من استغلال الآخرين والتحكم فيهم بنجاح وتدفعهم إلى السلوكيات العدوانية.

إن الحاجة إلى الجماعة والانتماء في أهم الحاجات الأساسية التي تلح في الإشباع، وتدفع الشخص إلى الارتباط بجماعة أو أكثر يحبها وتحبه ويجد عنها الأمن والتقدير وتشبع له حاجته الصحية، وتؤثر في بناء شخصيته.**(حسين و الزياني، 1999، ص 6 – 24)**

ويفترض **"روبنشتين"** على أن الوحدة النفسية التي يتعرض لها المراهقون لها علاقة بمرحلة الطفولة التي مروا بها، فإذا تعرض الطفل في سنوات عمره الأولى إلى خبرة الانفصال عن الوالدين بسبب الطلاق أو فقدان أحدهما فإنه يكون لديه مستوى أعلى من الوحدة النفسية.

وإذا تعرض الطفل إلى النبذ والإهمال والقسوة من الوالدين أو تعرض إلى العلاقات المشحونة بالصراع والخلاف معهما فلن يكون لديه مستوى متوسط من الشعور بالوحدة النفسية. أما إذا عاش الأبناء مع أباءهم وعرفوا أنهما مصدر للأمن والثقة فإنه لا يكون لديهم أي شعور بالوحدة النفسية.**(النيال،1999)**

وتتسم الشخصية المرتبطة بخبرة الشعور بالوحدة النفسية بالانعزال والحزن، وعدم الشعور بالراحة، والضيق العام والاتصاف بالحساسية الشخصية المفرطة والتقدير المنخفض للذات والاكتساب والقلق الاجتماعي والشعور بالخجل بدرجة كبيرة.

(آل مشرف، 1998 ،ص 172)

كما أن الشخص الوحيد يفضل دائما البقاء لنفرده أكبر وقت ممكن وبذلك فهو يفتقر إلى الأصدقاء ويعجز عن التفاعل مع الآخرين بشكل إيجابي ومقبول إلى جانب شعوره بالخجل والتوتر والنقص وعدم الثقة بالنفس وعدم تقدير نفسه حق قدرتها، كما أنه يشعر بالوحدة حتى في وجود الآخرين.

مجموعة المتنمرين المحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن لدى (66,66%) وحدة نفسية خفيفة و لدى (33,33%) من المجموعة وحدة نفسية متوسطة .

3-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثالثة:

هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس.

لفحص ودراسة الفرضية الثالثة التي مفادها:" توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في سلوك التنمر."، و للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالبة بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T-TESTلدلالة الفروق بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين، قمنا بحساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (26) يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في سلوك التنمر.

الجنس	الذكور ن=		الإناث ن=		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
التنمر	52.77	17.50	48.59	16.12		2.64	2.35	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (17) بأنه توجد فروق في سلوك التنمر بين الذكور والإناث، وهذا لأن (ت المحسوبة=2.64)، وهي أكبر من (ت المجدولة=2.35)، أظهرت نتائج الدراسة بأن الفرق جاء لصالح الذكور، وهذا بمتوسط حسابي بلغ(25.77)، وهو أكبر منه لدى الإناث (48.59). وعليه نرفض الفرضية الصفرية .

جاءت هذه النتيجة متوافقة مع ما جاءت به نتائج دراسة **"رحيم كشاش عبد الكاظم الجبوري"(2012)**، حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لصالح الذكور، ونفس النتيجة توصلت إليها دراسة **"Balorg ,Farington"(1999)** والتي خلصت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر باختلاف جنس المتنمرين.

الأولاد أكثر احتمالا في التنمر على الآخرين من الفتيات كما أن نسبة كبيرة من الفتيات أفادت بأنهن يتعرضن بصفة أساسية للتنمر من قبل الأولاد، كذلك أفادت نسبة أعلى من الأولاد بأنهم ضحايا التنمر. وعلى الرغم من أن التنمر مشكلة كبيرة في أوساط الأولاد إلا أن التنمر مشكلة كبرى في أوساط الأولاد، إلا أنه وجود بين الفتيات أيضا و الفتيات أقل ميلا للاستعمال الوسائل الجسدية في التنمر فبدلا من ذلك فإنهن يستخدمن أساليب أكثر مكرا وطرائق غير مباشرة في المضايقة مثل التشهير وتشويه السمعة ونشر الإشاعات، العزل المتعمد من المجموعة، وإفساد علاقات الصداقة، كحرمان الفتاة من أعز صديقاتها.
(نورة بنت سعد القحطاني 1928 ، ص 24) **(Olweus and sue 2002)**

حسب **"Limber and. Al" (1998)** فإن عادة ما تتنمر الفتيات على الفتيات ولكن الفتيان يتنمرون على الاثنين معا وتبين إحصائيا أن الذكور أكثر عرضة للتنمر من الفتيات في حين أظهرت دراسات أخرى أن الذكور أكثر عرضة لأن يكونوا أكثر عرضة لأن يكونوا ضحايا التنمر على الأقل خلال التعليم الابتدائي، في حين أظهرت دراسة **" Limber and. al"(1998)** أن الضحايا التنمر بناتا وذكورا يتساوون تقريبا.

مجموعة المتنمرين المحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن نسبة الذكور المنخرطة في التنمر فاقت نسبة الاناث و التي بلغت (70,58%) ، أما نسبة الفتيات (29,41%)

4-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الرابعة:

هناك فروق ذات إحصائية في الوقوع ضحية باختلاف الجنس.

لفحص ودراسة الفرضية الرابعة التي مفادها:" توجد فروق دالة بين الذكور و الإناث في الوقوع ضحية."، و للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الطالبة بالاعتماد على المعالجة الإحصائية T-TESTلدلالة الفروق بعد التأكد من التجانس بين المجموعتين، قمنا بحساب الفروق في كل بعد من أبعاد المقياس حيث تحصلنا على النتائج التالية:

الجدول رقم (27) يوضح دلالة الفروق بين الذكور والإناث في الوقوع ضحية.

الجنس	الذكور ن=		الإناث ن=		درجة الحرية	ت المحسوبة	ت المجدولة	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري				
وقوع ضحية	47.90	20.95	44.53	17.10		1.87	2.35	0.01

نلاحظ من الجدول رقم (18) بأنه لا توحد فروق بين الجنسين في مستوى الوقوع ضحية، وهذا لأن (ت المحسوبة=1.87)، وهي أصغر من الجدولة (ت المجدولة=2.35) ، وعليه نقبل بالفرضية الصفرية أي أنه لا توجد فروق بين الجنسين في نتائج مقياس الوقوع ضحية . ولم تتوافق هذه النتائج مع ما جاء به **"Eric Maria, Carrie" (2000)** في دراستهما حول العلاقة بين التنمر، القلق الاجتماعي والوحدة النفسية لدى المراهقين، فقد توصلا إلى أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الضحايا ونظرائهم من غير الضحايا من متغيري القلق الاجتماعي والوحدة النفسية وذلك لصالح التلاميذ المراهقين من ضحايا سلوك التنمر، و أن الذكور كانوا أكثر وقوعا ضحايا للتنمر مقارنة مع الإناث وجاءت دراسة **"Grills, Ollemdick" (2002)** كذلك معاكسة لنتائج الدراسة الحالية، حيث خلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة بين الضحايا الذكور والضحايا الإناث على

مقياس الوقوع ضحية وذلك لصالح الذكور. وكذلك وجود فروق في القلق بين الضحايا الذكور و الإناث وذلك لصالح الإناث.

مجموعة الضحايا المتحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن نسبة الذكور الضحايا بلغت (**47,05%**) و نسبة الاناث الضحايا بلغت **(17,64%) .**

تبين النسب أن سقوط الذكور ضحية التنمر كان أكثر منه لذى البنات .

5-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الخامسة:

هناك علاقة بين تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر.

لفحص ودراسة الفرضية الأولى التي مفادها " هناك علاقة بين تقدير الذات وسقوط ضحية التنمر "، حيث تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون، والتي يمكن تمثيلها في الجدول التالي :

جدول رقم (28) : يبين العلاقة تقدير الذات والسقوط ضحية التنمر.

المتغير	سقوط ضحية التنمر	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات	**-0.19**	**0.01**	**دالة**

نلاحظ من الجدول رقم(19) لأنه توجد علاقة سالبة عكسية، وهذا بمعامل ارتباط يقدر بـ(0.19-)، وهو عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث أنه كلما ارتفع تقدير الذات انخفضت إمكانية سقوط الطفل ضحية التنمر.

واختلفت هذه النتائج مع دراسة **"إسماعيل"(2010)** التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين وقوع ضحية التنمر وتقدير الذات. بينما توافقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة**"Cammacj"** التي توصلت إلى المراهقين ضحايا التنمر أثناء المرحلة الابتدائية من الدراسة كانوا ذوي مستوى منخفض من تقدير الذات، كما يؤكد ذلك نتائج دراسة**"Espinosa" (2006)** والتي حاول من خلالها التعرف على أثار التنمر في الأداء المدرسي ولقد توصل إلى أنه(**6 %**) من تلاميذ الضحايا الذين أسيء إليهم جسديا وانفعاليا من قبل أقرانهم ومعلميهم كانوا يعانون من مشاكل في تقدير الذات والثقة بالنفس. ويتوافق النتائج كذلك مع ما توصلت إليه دراسة **"Frisen, Jonson & persson"(2007)** التي حاولوا من خلالها معرفة لماذا يقوم المراهقون بالتنمر، وكيف يمكن إيقاف ذلك وتوصلوا إلى أن المتنمرون يقومون بهذا الفعل غالبا عندما يكون ضحاياهم مختلفون عنهم، وغالبا عندما يكون لهؤلاء الضحايا تقدير ذات منخفض، وجاءت كذلك دراسة **"راضي"(2001)**

لتؤكد مرة أخرى النتائج المتوصل إليها حيث خلصت إلى أنه توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين درجات ضحايا التنمر، وسقوط نظراتهم من غير الضحايا في تقدير الذات . يقول **"جاب الله"(2006)** أنه يتوافر للضحايا مهارات اجتماعية معرفية ولكن القصور يظهر في قدرتهم المنخفضة على استخدام هذه المهارات بصورة إيجابية، و القصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية و الاتصاف بالسلبية للضحية. ويقول **"Juvonen " (2001)** أن التلميذ الذي يفتقر إلى الأصدقاء وتقبل الأقران والانتماء يدعم لديه خصائص سلبية كفقدان الثقة بالنفس مما يجعله هدفا وضحية سهلة المنال وخاصة للمتنمر الأقوى منه جسديا أو نفسيا أو الاثنين معا. ويقول **"D.Olweus ,Sue" (2002)** أن الضحايا يتصفون بتقدير ذات منخفض أو عدد قليل من الأصدقاء، وإحساس بالفشل والسلبية وضعف وفقدان الثقة بالنفس.

إن فرض القوة في الأسرة و المدرسة واستخدام أشكال العقاب الجسدية يفقد التلميذ لتقبله لذاته مما يشعره بالعدوانية وعدم الأهمية الاجتماعية من قبل الأقران الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التنمر لإعادة الثقة في نفسه ولتحقيق احترام الغير له بالاعتراف به فبقدر ما يتلقى القبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته .**(Juvonen ، 2001)**

وفي المقابل التلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران والانتماء لهم يدعم لديه خصائص كفقدان الثقة بالنفس مما يجعله عاجزا عن المواجهة والصمود في وجه المعتدي " المتنمر". يرى **"Ballard et. Al" (1999)** عكس ذلك و هو أن المتنمرون مغرورون و أقوياء ومقبولون من طرف أقرانهم. وتقول **"نورة بنت القحطاني"** أن للضحايا تقدير ذات منخفض وعدد قليل من الأصدقاء وإحساس بالفشل والسلبية والقلق والضعف وفقدان الثقة بالنفس. وتقول**"Rana Sympson"** أن الأطفال المعرضين للوقوع ضحية هم أطفال ينظر لهم على أنهم ضعفاء وغير قادرين على الدفاع عن أنفسهم مكتئبين قلقين، وذوي تقدير ذات متدني. كما تقول أنه هناك نوع من المتنمرين المعزولين عن أقرانهم، وربما يعانون من الاكتئاب والقلق وتقدير الذات المتدني، غير منسجمين في المدرسة يسهل التلاعب بهم من طرف أقرانهم ،ولا يعترفون بمشاعر و أحاسيس أقرانهم .ويقول: **"Farrirgton & Brain"** أن لدى ضحايا التنمر تقدير ذات متدني وأن سقوطهم ضحية يمكن أن يؤدي بهم إلى الاكتئاب.

كما يقول **"Dan Olwevs"** أن الضحايا المزمنين للتنمر يعانون من تقدير ذات منخفض وليس من المفاجئ أن يتعدى تقديرهم لذاتهم لدرجة أنهم يقولون أن الانتحار هو الوسيلة الوحيدة المتاحة لكي يتخلصوا من معاناتهم .**(Dan Olweus)**

وقد بين **"Storey & Slaby"(2008)** أن التنمر المدرسي مشكلة سلوكية لها أثارها الخطيرة على الأطفال، فالطفل المتنمر نجده يعاني من العديد من المشكلات مثل: الخوف العزلة الاجتماعية، وقصور في تقدير الذات، والغياب عن المدرسة ، و انخفاض في التحصيل الدراسي وغيرها .أما ضحية التنمر فيعاني من القلق، تدني تقدير الذات و الحزن الشديد ويشعر بعدم المساندة من الآخرين ولوم شديد. ويضيف **"Olweus & sue" (2002)** أن الضحايا يتصفون بأن لديهم تقدير منخفض للذات ، وقليل من الأصدقاء الإحساس بالفشل و السلبية، وقلق وفقدان الثقة بالنفس، معظمهم أضعف جسديا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون إلى العزلة في المدرسة، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة و الإهمال، يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدراتهم على التركيز ويخلق أداء دراسيا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأغراض البدنية و الشعورية لديهم .

(نورة بنت سعد القحطاني 1924، ص 24)

ويرى **"Crick& dodge" (1990)** أن المتنمرين يسخرون مختلف أنماط التنمر لمعرفة نقطة ضعف الضحية القاتلة واستغلالها مما يضعف من ثقة وتقدير الضحية لذاته كما يشعرها ذلك بأنها عديمة القيمة، وتظل تحمل الآثار التي خلفها وتركها المتنمر عليها من إدراك منخفض للذات والنقد المستمر لها حتى لو توقف المتنمر عن سلوكياته فيتوافر للضحايا مهارات اجتماعية معرفية ولكن القصور يظهر في قدرتهم المنخفضة على استخدام هذه المهارات بصورة إيجابية وبوجه عام.

فقصور المهارات الاجتماعية يعني ارتكاب الحماقات السلوكية و الاتصاف بالعدوانية للمتنمر وبالسلبية للضحية **.(جاب الله ،2006)**

(نورة بنت سعد القحطاني 1928 ، ص 15)

ويضيف **"Maslow"** أن الحاجة لتقبل و تقدير الذات تتمثل في عنصرين أولهما: تقويم ثابت إيجابي للذات، وثانيهما : تقدير لذات الآخرين وتحقيق هذه الحاجة يؤدي إلى الثقة بالنفس و الشعور بالقيمة و الأهمية الاجتماعية. أما عدم إشباع الحاجة لتقبل الذات فيؤدي إلى الشعور بالنقص و الضعف و اليأس . **(Maslow ,1993)**

وفي المقابل التلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران و الانتماء لهم يدعم لديه خصائص سلبية كالشعور بالوحدة والعزلة الاجتماعية وفقدان الثقة بالنفس مما يجعله هدفا وضحية سهلة المنال وخاصة للتنمر الأقوى منه جسديا أو نفسيا أو الاثنين معا.

(نورة بنت سعد القحطاني 1428 ، ص 16)

ويقول **"Olweus"(2003)** كذلك أن الأطفال الذين يقعون ضحية التنمر تنقصهم مهارات توكيد ذاتي التي تمكنهم من استغلال المواقف لمصالحهم، هناك مجموعة من العوامل ذات الصلة بالاستراتيجيات و أساليب الرعاية الأبوية و التي قد تدفع الأطفال لأن يكونوا فرصة للتنمر، كالاستراتيجيات الرادعة التي يفضل الآباء فيها الطاعة على الحرية الشخصية، ويفضلون أن يحكموا أبنائهم بقبضة من حديد بحيث لا يمنحونهم إلا القليل من الفرص لاتخاذ القرارات ، ومثل هؤلاء الأبناء يظهرون القليل جدا من الرعاية والرقابة الأبوية والقليل من الدفء في التعامل مع أبنائهم ، بالإضافة إلى مستوى منخفض من إتاحة الحرية لأبنائهم ، والأبناء في ظل هذه الاستراتيجية يكونون معرضين بشدة للاستسلام والوقوع تحت تأثير رفاقهم وقابلين لأن تنمو لديهم سلوكيات الوقوع ضحية الآخرين .

(peter & smith 1994)　　(نورة بنت سعد القحطاني ، ص 32)

الأسرة هي البيئة الهامة لنشأة ونمو تقدير الذات، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن الدعم الوالدين ومنح الاستقلال و الحرية للأبناء مرتبط بطريقة إيجابية بالتقدير المرتفع للذات لدى الأبناء، فعندما يثق الأب و الأم بالابن ويعتبرانه شخص مسؤولا فإن هذا يزيد من تقديره لذاته. **(Demi et .al ,1987 , p 705 – 715)**

كما بين **"Velkar"** أن تقدير الفرد لذاته واعتباره لها يرتفع عندما يقترن " بالإحساس بالانتماء" وعندما يشعر بالاستحقاق و الجدارة وعندما يشعر بأنه متقبل , كفؤ , وينمو الإحساس بالانتماء عندما يرى الفرد نفسه عضوا في جماعة لأن العضوية في هذه الجماعة تمنحه الشعور بالقيمة بالنسبة للآخرين، والجماعة الأكثر أهمية عند الطفل هي الأسرة، وعندما يتوحد الطفل مع والديه، وعندما يتلقى الاستجابات الدالة على تقبل الوالدين وعلى أنه له قيمة عندها وأنه موضوع تقديرهما فإن إحساسه بالانتماء ينمو وسوف ينعكس تقدير الآباء على تقديره لذاته، ويسميهم **"Lawrence" (1981)** الآخرون ذ و الأهمية في حياة الفرد وهم الوالدان و المعلمون و الأقران فتقدير الذات يمثل تقييم الطفل لنفسه بنفسه و الآخرين المهمين حوله من وجهة نظرهم **(سليمان 1992، ص 100)**، والأطفال الذين يفتقرون عموما إلى الثقة بالذات يفضلون أن ينغمسوا في الزحام فهم يخشون التعبير عن

الأفكار غير الشائعة أو غير المألوفة، و يتجنبون الانتباه ويؤثرون البقاء منعزلين عوض الانخراط في التفاعلات الاجتماعية . **(مسن و آخرون 1987، ص 364)**

يصف **"Rosenberg"** الأفراد ذوي تقدير الذات المنخفض بأنهم يظهرون ميولا عصابية و أنهم يعانون صعوبة وتردد في العلاقات الاجتماعية، وكذلك فإن توقعاتهم تكون متدنية، وتنقصهم الثقة بالنفس، وفي تفسير هذا الميول يشير إلى أثر المحيط الاجتماعي للقرد وعن خبراته المباشرة من عدم الأمان والتقييم السلبي، وعدم وجود جماعات مساندة لهم، ويضيف أنهم أكثر اتكالا على الآخرين ويميلون إلى الخجل، وهم أكثر احتراما ويظهرون واجهة دفاعية، ويشعر هؤلاء الأشخاص بالرفض وعدم الرضا عن الذات، كما أنهم يفتقدون احترام ذاتهم ويرون بأنهم من دون قيم وأنهم ضعفاء، أو يعانون من عقدة النقص. لذا فالشخص ذا تقدير الذات المنخفض يكون مترددا بأنه أكثر ذكاء أو جاذبية، وتبعا لهذه التوقعات قد تتحطم آماله وتحبط طموحاته، فهذا الفرد يحفظ اتساق الذات عن طريق وضع تطلعات منخفضة وتوقع الأداء المتدني وبذلك يكون قد عمل على حفظ تقديره لذاته يتجنب الفشل.

ويقول **" Sulivan" (1990)** أن البيئة التي تشعر المراهق بفقدان تقدير الذات والحرمان والإحباط ، وعدم الفهم لهذه البيئة ، تولد النقص لدى المراهقين وهذا النوع من البيئة تشكل خطرا على مفهوم الفرد لذاته، واحترامه لها وثقته بها.**(هول و ليندزي، 1987 ، ص 89)**

الأفراد الذين يقدرون أنفسهم سلبا يسلكون بطريقة تحول دون تقديرهم إيجابيا من جانب الآخرين و يصفهم " كوبر سميث" بأنهم يفتقدون الثقة بأنفسهم ويخشون دائما التعبير عن الأفكار الغير مألوفة ويميلون إلى العزلة و الانسحاب. ويفسر" كوبر سميت" هذا الانسحاب للأفراد ذوي التقدير المنخفض للذات وعيهم الواضح لأنفسهم وبمشكلاتهم الداخلية السابقة مما يمنعهم عن الوقوف ندا للآخرين، وتحديد اتصالاتهم الاجتماعية مما يقلل فرصهم في تكوين صداقات وعلاقات مع الآخرين، ويميل هؤلاء الأفراد إلى الشعور بالهزيمة حتى أنهم يتوقعون الفشل في كل المواقف الصعبة و الجديدة التي يمرون بها.

(فاروق عبد الفتاح، 1987، ص 19)

يميل أصحاب تقدير الذات المنخفض على التركيز على ميولهم ونقائصهم وصفاتهم غير الجيدة، وهم أكثر ميلا للتأثر لضغوط الجماعة و الانصياع لآرائها و أحكامها ويضعون لأنفسهم توقعات أدنى من الواقع. **(القسوس، 1985، ص 15)**

كما أنهم يعانون من مشاعر العجز و الدونية و التفاهة، وعدم التقبل ويفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات المختلفة، حيث يعتقدون أنهم فاشلون وغير جديرين بالاهتمام فضلا عن قلة جاذبيتهم .**(شوكت ,1993، ص 1 – 53)**

كذلك يشعر أصحاب تقدير الذات المنخفض بالإحباط، ويشعرون بأن تحصيلهم أقل وكذلك يعتقدون أن ذكاء الآخرين أفضل من ذكائهم، لذلك ينتابهم الإحساس بالعجز و القلق نحو التعامل مع الآخرين، كذلك يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم العام ووزنهم، ويشعرون بالخجل وأنهم فاشلون. **(إبراهيم وعبد الحميد, 1994، ص 38 – 58)**

كما يميل هؤلاء الى عزو فشلهم إلى أسباب ذاتية . **(الماضي 1994، ص 54)**

مجموعة االضحايا المتحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن **(27,27%)** من الضحايا لديهم تقدير ذات منخفض و **(45,45%)** من الضحايا لديهم تقدير ذات متوسط و **(18,18%)** من الضحايا لديهم تقدير ذات مرتفع .

من خلال هذه النسب توضح أن لدى الجزء الأكبر من مجموعة الضحايا تقدير ذات متوسط ،تم تأتي بعده بنسبة أقل مجموعة ذوي التقدير المنخفض للذات ، و في الأخير تأتي مجموعة تقدير الذات المرتفع .

-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السادسة:

هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر.

لفحص ودراسة الفرضية السادسة التي مفادها " هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر "، حيث تم الاعتماد على معامل الارتباط بيرسون، والتي يمكن تمثيلها في الجدول التالي :

جدول رقم (29) : يبين العلاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر.

المتغير	سقوط ضحية التنمر	مستوى الدلالة	القرار
الوحدة النفسية	0.42	0.01	دالة

نلاحظ من الجدول رقم(20) بأنه توجد علاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر ، وهذا بمعامل ارتباط بلغ (0.42)، وهو عند مستوى الدلالة (0.01)، فكلما ارتفع مستوى الوحدة النفسية ارتفع معه سلوك التنمر.

ولقد جاءت نتائج الدراسة موافقة لنتائج الدراسة التي قام بها **"معاوية أبو غزال" (2010)** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة النفسية والدعم الاجتماعي لدى مجموعات التنمر حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعات الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعة " غير المشاركين و المتنمرين، والمتنمرين ضحايا " وتوافقت النتائج كذلك مع نتائج دراسة **"Erik, Maria, & Corrie" (2003)** التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة بين الضحايا ونظرا تهم من غير الضحايا في الشعور بالوحدة النفسية وذلك لصالح التلاميذ المراهقين من ضحايا سلوك التنمر.

يرى **ماسلو** في نظريته حول الحاجات الأساسية للإنسان أنه ليحقق الإنسان التكيف الاجتماعي فإن يجب أن يتوفر في البيئة التي ينشأ فيها الأطفال خمس أنواع من الضروريات، وذلك لينشأوا بطريقة صحية ، ليتكيفوا بصورة سلمية اجتماعيا عندما ينضجون، أما ثاني الحاجات الأساسية في هرم ماسلو هي حاجات الأمان من التهديدات

الجسدية والنفسية فإن لم يشعر الأطفال بهذا الأمان الجسدي و النفسي والثقافي، فسوف تتعرض قدراتهم على التعلم لخطر شديد، فالمناخ المدرسي الأمن يشعر فيه الطلاب بالاطمئنان بحيث يوجهون اهتماماتهم في العملية التعليمة بدلا من البحث عن الأمان.

(Juvonen ، 2001) (نورة بنت سعد القحطاني 1928 ، ص 16)

ويعتقد ماسلو أن الإنسان يمكن أن يحقق قدراته الكامنة إذا ما تم الوفاء بالحاجات الخمس الضرورية السابقة أما عدم الوفاء بها من المحتمل أن تؤدي بالفرد إلى العزلة عن الآخرين.

التلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران و الانتماء يدعم لديه خصائص سلبية كالشعور بالوحدة النفسية و العزلة الاجتماعية وفقدان الثقة بالنفس و هذا ما يجعله عاجزا عن المواجهة و الصمود في وجه المعتدي (المتنمر) ، و ما يجعله كدلك هدفا وضحية سهلة المنال وخاصة للمتنمر الأقوى منه جسديا أو نفسيا و الاثنين معا.

(نورة بنت سعد القحطاني 1982 ، ص 16)

كما تؤكد دراسة **"إسماعيل" (2010)** النتائج المتحصل عليها من خلال دراستها التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين ضحايا التنمر المدرسين وبعض المتغيرات النفسية موضوع الدراسة منها الوحدة النفسية والتي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة بين التنمر والوحدة النفسية. وخلصت دراسة **أجراها" ستورج "و"براسارد "وماسيا-ويرنر(2003)** والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين وقوع ضحية التنمر العلائقي والعلني ببعض المتغيرات منها الشعور بالوحدة النفسية، إلى الوقوع ضحية التنمر العلني والعلائقي ارتباطا إيجابيا بالشعور بالوحدة النفسية، كما تؤكد نتائج دراسة **" Trith& Duncan" (1997)** هذه الفرضية و التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الشعور بالوحدة النفسية بين المتنمرين والضحايا وغير المشاركين ووجود فروق دالة إحصائيا في الشعور بالوحدة بين الضحايا وغير المشاركين ، وبين المتنمرين وغير المشاركين ،إذ اظهرالمتنمرون والضحايا عن مستوى أعلى بالشعور بالوحدة النفسية من غير المشاركين. وجاء في دراسة **"Strock, et al" (2003)** متوافقة كذلك مع النتائج الحالية والتي توصلت إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين وقوع ضحية التنمر، والشعور بالوحدة النفسية لدى ضحايا من الصف التاسع والعاشر، كما اتفقت النتائج مع نتائج دراسة **"Irleland and Power" (2004)** التي كشفت أن المتنمرين الضحايا كشفوا عن درجات مرتفعة من الشعور بالوحدة النفسية مقارنة بغير المشاركين، وتكمن تفسير العلاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر إلى كون الضحايا السلبيين و التي

تتراوح أعمارهم **(8– 18 سنة)** يتميزون بالقلق وعدم الشعور بالأمن والنظرة السلبية للذات.

(O'Mook and Kirkham ,2000)

وكذلك الشعور بالخجل والحساسية الزائدة في عمر مبكر والذي يعيقهم على توكيد ذواتهم وتشكيلهم للصدقات وعدم المهارة في الألعاب الرياضة في المدرسة.

(Dan olweus,1993)

أما الضحايا الاستفزازيون فيتميزون بالنمطية والقلق والحركة الزائدة والهمجية وعدم القدرة على التركيز مما تثير ردود سلبية وأفعال سلبية ضدهم من قبل أقرانهم **" Lexssioly and Taylor" (2005)** ويؤكد **"Frude" (1993)** أن كلا من النمطين من الضحايا السلبيين و الاستفزازيين يتميزون بضعف مهاراتهم الاجتماعية وضعف معالجتهم للمعلومات الاجتماعية وبناء على ما سبق يمكن القول أن هذه السمات المميزة لأطفال الضحايا تعزز الاتجاهات السلبية نحوهم ونبذهم عن أقرانهم و بالتالي معاناتهم من مشاعر الوحدة .ويقول **"Jeuvonen" (2001)** التلميذ الذي يفتقد إلى الأصدقاء وتقبل الأقران و الانتماء لهم يدعم لديه خصائص سلبية كالشعور بالوحدة النفسية والعزلة الاجتماعية، ويضيف **" Olweus & Sue" (2002)** أن الضحايا عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون العزلة في المدرسة. يخشون الذهاب إلى المدرسة مما يعيق قدراتهم على التركيز ،ويخلق أداءا مدرسيا يتراوح بين الهامشية والضعف ،مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمان الأمر الذي ينتج عنه الأمراض البدنية و الشعورية لديهم.

مجموعة الضحايا المتحصل عليها من خلال الدراسة أظهرت أن **(18,18%)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية خفيفة و **(63,63%)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة و**(18,18%)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية عميقة

تبين هذه النسب أن الجزء الاكبر من الضحايا يعاني وحدة نفسية متوسطة ،بينما تتساوى نسب الوحدة النفسية الخفيفة و العميقة و التي جاءت بنسب أقل .

5-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية السابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه هناك اختلاف في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعات التنمر، وللتحقق من صحة الفرضية تم استعمال تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق، والجدول التالي يبين ذلك

الجدول رقم (30): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير المجموعات الثلاث(المتنمرين، الضحايا، المتنمر ضحية).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنمر	ما بين المجموعات	1285.896	3	428.632	1.75	غ. دالة
	داخل المجموعات	108297.818	444	243.914		
	المجموع	109583.714	447			

يتوضح من خلال الجدول أن قيمة F غير دالة إحصائيا ، أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة بين المجموعات الثلاث و عليه نقبل بالفرضية الصفرية

وهذا ما يتعارض مع دراسة **(Irleland and power,2004)** حيث كشفت نتائج الدراسة عن إقرار المتنمرين ضحايا درجات مرتفعة من الوحدة النفسية مقارنة بأصناف التنمر الاخرى، كما تميز الأفراد الغير المشاركين في السلوك ألتنمري بدرجات منخفضة من الشعور بالوحدة.

كما خالفت نتائج هذه الدراسة نتائج دراسة **معاوية أبو غزال (2008)** التي هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة و الدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعة التنمر، حيث خلصت الدراسة إلى أنه مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة الضحايا كان

أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين و المتنمرين و المتنمرين ضحايا، وأن مستوى الشعور بالوحدة لدى مجموعة المتنمرين كان أعلى منه لدى مجموعة غير المشاركين. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق بين المتنمرين والمتنمرين / ضحايا.

تشير الأبحاث إلى ان العديد من الأطفال المتنمرين في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا التنمر الآخرين فهم يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً وحجما **(Wolke et al., 2000)** ، و يكونون ضحايا لرفاقهم الأكبر سنا و حجما، وهم أحيانا متنمرون في المدرسة وضحايا في البيت ، لذا يعد التعامل مع المتمر الضحية أصعب من التعامل مع غيره من الأشكال؛ فهم يظهرون سلوكاً عدوانياً غير مقبول، ومع ذلك فهم ضعاف وشديدو الحساسية .ولأنهم يميلون الى التنمر دون رحمة، فإنه يصعب التعاطف معهم عندما يكونون هم أنفسهم ضحايا للاستقواء. يوصف المتنمرون /الضحايا بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً وأقل شعبية و يسهل استفزازهم ، ويستفزون الآخرين بشكل دائم كما أن لديهم حركة زائدة ومشكلات في الانتباه ، ويميلون إلى إزعاج الطلبة الآخرين واستفزازهم **and Merrell, (Carney 2001).** ويصنفون عادة على أنهم من ذوي المزاج الحاد، ويستجيبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد" مصادفة" **(Pellegrini, 1998)** . كما يتميز الطلبة المتنمرون /الضحايا ممن تتراوح أعمارهم بين 8 -13سنة بمستويات منخفضة من تقدير الذات وأكثر عصابية وصعوبات فعلية في قدرات حل المشكلة . **(Andreou, 2001; Mynard and Joseph, 1997)** ، ولديهم نسبة مرتفعة من المشكلات السلوكية، وضبط ذات منخفض وكفاية اجتماعية منخفضة، وأعراض اكتئابيه وأداء مدرسي ضعيف **(Haynie et al., 2001).** وأخيراً يأتي الأطفال المتنمرون الضحايا من بيوت مفككة، ويصف هؤلاء الأطفال أوليائهم دائماً بعدم الاتساق ، الحماية الزائدة ، والإهمال وأحياناً بالإساءة **(Bowers, Smith and Binney, 1994)** كما أنهم يفتقرون إلى مهارات الإدارة الوالدية ويستخدمون استراتيجيات القوة و الحزم في ضبط سلوك أطفالهم**(1998 , Pellegrini)** ونتيجة لذلك يتعلم الأطفال في هذه البيوت السلوكات العدائية، وينظرون إلى العالم بوصفه مكاناً خطر ومعادٍ لا يمكن الوثوق به .

(Bowers et al., 1994)

كما أن لعوامل المجتمع المحلي دور أُفي تحفيز السلوك التنمري مثل الاتجاهات نحو العنف، واختلاف الطبقة الاجتماعية، والضغوطات الاجتماعية الاقتصادية في الأسرة.

(Atkinson and Hornby, 2002)

من خلال النتائج المحصل عليها في الدراسة لدى مجموعات التنمر تبين أن :

- **(63,63%)** من المتنمرين / الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة.
- **(33,33%)** من المتنمرين / الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة .
- **(66,66%)** من المتنمرين / الضحايا يعانون من وحدة نفسية عميقة .
- **(18,18 %)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية خفيفة.
- **(63,63%)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية متوسطة .
- **(18,18%)** من الضحايا يعانون من وحدة نفسية عميقة .
- **(66,66%)** من المتنمرين يعانون من وحدة نفسية خفيفة .
- **(33,33%)** من المتنمرين يعانون من وحدة نفسية متوسطة.

نلاحظ من خلال هذه النسب أنه هناك اختلاف في مستويات الوحدة النفسية لدى مختلف مجموعات التنمر .

5-1- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية الثامنة:

هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر(المتنمرين، الضحايا المتنمرين /ضحايا) .

الجدول رقم (31): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير المجموعات الثلاث(المتنمرين، الضحايا، المتنمر ضحية) .

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنمر	ما بين المجموعات	3420.98	3	1140.327	11.61	دالة
	داخل المجموعات	43803.02	466	98.213		
	المجموع	47224.00	449			

نلاحظ من الجدول رقم(22) بأنه توجد فروق بين المجموعات الثلاث وجاء الفرق لصالح المجموعة الثالثة، وهم المتنمرين ضحايا

وجاءت هذه النتائج معاكسة لما جاءت به نتائج دراسة(**O'moore and kirkham,2001**) حيث يقول أن لدى الأطفال الضحايا تقديرا متدنيا للذات في حين يقول **(Andreou, 2001, Maynard, Josef, 1997)** أن المتنمرين ضحايا ممن تتراوح أعمارهم ما بين **"8 – 13"** سنة يتميزون بمستويات منخفضة من تقدير الذات مقارنة بالأطفال الذين لا يتنمرون على الآخرين . **(O'Moore and Kirkham, 2001)**

من خلال النتائج المحصل عليها في الدراسة تبين أن :

- 3,33% من المتنمرين لديهم تقدير ذات متوسط .

- **66,66%** من المتنمرين لديهم تقدير ذات مرتفع.
- **27,27%** من الضحايا لديهم تقدير ذات منخفض .
- **45,45%** من الضحايا لديهم تقدير ذات متوسط .
- **18,18%** من الضحايا لديهم تقدير ذات مرتفع .
- **33,33%** من المتنمرين / الضحايا لديهم تقدير ذات منخفض .
- **66,66%** من المتنمرين / الضحايا لديهم تقدير ذات متوسط .

نلاحظ من خلال هذه النسب أنه هناك اختلاف في مستوى تقدير الذات لدى مختلف مجموعات التنمر .

1-5- عرض وتحليل ومناقشة الفرضية التاسعة:

هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف السن.

الجدول رقم (32): يمثل تحليل التباين الأحادي لمقارنة الفروق تبعاً لمتغير سلوك التنمر حسب السن.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
التنمر	ما بين المجموعات	1912.250	6	318.708	1.108	غ. دالة
	داخل المجموعات	124857.305	434	287.731		
	المجموع	126787.556	440			

نلاحظ من الجدول رقم (23) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في سلوك التنمر بالنسبة لمتغير السن.

وجاءت نتائج هذه الدراسة مغايرة لما جاءت به نتائج دراسة **(Bently& Li,1995)**

والتي أشارت إلى أن الضحية صغير السن أو أصغر من زملائه، كما وأن دراسة **" Charach et. Al" (1995)** أكدت هذا الطرح والتي أسفرت نتائجها على أن الضحايا غالبًا من التلاميذ الصغار.

تشير الأبحاث إلى ان العديد من الأطفال المتنمرين في المدارس الأساسية هم أنفسهم ضحايا التنمر الآخرين فهم يتنمرون على من هم أصغر منهم سناً وحجماً .

(Wolke et al., 2000)

النتائج التي جاءت بها الدراسة الحالية أسفرت على :

- متوسط الاعمار المتنمرين **14,3 سنة.**
- متوسط الاعمار المتنمرين / ضحايا **15سنة .**
- متوسط الاعمار للضحايا **13 سنة.**
- يدرس كل المتنمرين في السنة الثالثة .
- يدرس **(36,36%)** من الضحايا في السنة الاولى .
- يدرس **(27,27%)** من الضحايا في السنة الثانية .
- يدرس **(27,27%)** من الضحايا في السنة الثالثة .
- يدرس**(9,09 %)** من الضحايا في السنة الرابعة .
- يدرس كل المتنمرين / ضحايا في السنة الثالثة .

نلاحظ من خلال هذه النسب أنه كلما زاد المستو ى الدراسي تقلصت نسبة الضحايا .

نلاحظ كدلك أن متوسط أعمار الضحايا أقل مقارنة مع متوسط أعمار المتنمرين و المتنمرين /ضحايا .

02- الاستنتاج العام:

تعد المدرسة جزءا مهما من حياة الطفل ،ففيها يقضي الطفل معظم سنوات عمره ،يتلقى فيها تحصيله العلمي ،كما يتعلم من خلالها بناء علاقات الصداقة مع أقرانه و التي تخوله استيعاب المبادئ المهمة للاندماج الاجتماعي مع الاخرين .و لكن لا تمر هذه المرحلة دائما بأمان ، فكثيرا ما تشوبها معوقات و تعرقلها عقبات، تحول دون أن تؤدي هذه المدرسة دورها التي جعلت لأجله ،ولعل من أبرز العقبات ظاهرة العنف المدرسي ، وتعتبر مشكلة استقواء طلبة المدارس جزء ا مهما في ظاهرة العنف المدرسي .

يأخذ استقواء طلبة المدارس بالتزايد في الانتشار ، فهو مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

و نظرا لجدية هذا الموضوع ارتأت الباحثة أن تأخذه بالدراسة و البحث و خصوصا أن البحوث التربوية و النفسية لم تتطرق الى البحث في هذا الموضوع في المدرسة الجزائرية، حيث هدفت الدراسة إلى:

1 - التعرف على مدى انتشار ظاهرة التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في متوسطة "أسماء ذات النطاقين " بالجزائر العاصمة كنموذج .

2 - كما هدفت الدراسة كذلك الى الكشف عن العلاقة بين كل من التنمر والشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات .

3 - و كذا الفروق في تقدير الذات والشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعات التنمر نتيجة متغير السن و الجنس.

وللإجابة على ما سبق وضعت الباحثة الفرضيات التالية :

4 - هناك علاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر .

5- هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر.

6 - هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف الجنس لصالح الذكور.

7- هناك فروق في الوقوع ضحية باختلاف الجنس.

5 - هناك علاقة بين تقدير الذات و سقوط ضحية التنمر.

6- هناك علاقة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر.

7- هناك اختلاف في مستوى الوحدة النفسية لدى المجموعات.

8 - هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر .

9 - هل هناك فروق في سلوك التنمر باختلاف السن.

تمثلت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة قصدية في متوسطة أسماء ذات النطاقين بالجزائر العاصمة ، و التي بلغ عددها النهائي (451) تلميذ . ثم اختارت الباحثة الادوات (الاستبيانات) المناسبة للبحث ومن تم القيام بدراسة استطلاعية لتطبيق مقياس الوحدة النفسية ومقياس التنمر و مقياس الوقوع ضحية التنمر لمعاوية ابو غزال التي استخدمتها الباحثة في دراستها على عينة مكونة من (100) تلميذ وتلميذة للتأكد من ثبات المقياس . ولقد توزعت العينة النهائية كما يلي : (217) ذكور و (234) اناث .

وتمّ التوصل للنتائج عن طريق استخدام كل من مقياس تقدير الذات لكوبر سميث ، وكذلك مقياس التنمر لمعاوية أبو غزال ، مقياس الوقوع ضحية لمعاوية أبو غزال، وأخيرا مقياس الوحدة المدرسية لمعاوية أبو غزال .

ولقد أظهرت نتائج الدراسة:

انتشار ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات مرحلة التعليم المتوسط بصفة ضئيلة جدا حيث بلغت نسبة الانتشار **(3,99%)** .

1- كشفت الدراسة عن عدم وجود علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى افراد العينة.

2 - خلصت دراسة إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه موجهة طردية بين الوحدة النفسية وسلوك التنمر كلما زاد ت الوحدة النفسية زاد معها سلوك التنمر.

3 - أظهرت الدراسة فروقا في سلوك التنمر لصالح الذكور، حيث أن سلوك التنمر يزداد عند الذكور منه عند الإناث.

4- جاء من خلال هذه الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الوقوع ضحية التنمر حسب متغير الجنس.

5- كشفت الدراسة على وجود علاقة ارتباطيه سالبة عكسية بين تقدير الذات وسقوط ضحية التنمر فكلما ارتفع تقدير الذات انخفضت إمكانية سقوط الطفل ضحية التنمر.

6- خلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الوحدة النفسية وسقوط ضحية التنمر. فكلما ارتفع مستوى الوحدة النفسية ارتفع معه سلوك التنمر.

7- هناك اختلاف في مستوى الشعور بالوحدة النفسية لدى مجموعات التنمر من خلال النتائج المحصل عليها أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الوحدة النفسية بين المجموعات الثلاث لصالح المجموعة الثالثة.

8- هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى مجموعات التنمر(المتنمرين، الضحايا المتنمرين، غير المشاركين) كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تقدير الذات.

9- هناك فروق ف سلوك التنمر باختلاف السن ,خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في سلوك التنمر بالنسبة لمتغير السن.

03- آفاق الدراسة:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية تقترح الباحثة بعض التوصيات التي قد تسهم في الكشف و من تم مواجهة ظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة من التعليم .

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

2- اقحام الوسط العائلي في العملية التوعوية بمأن الاسرة هي النموذج الأول والأساسي الدي يحذو حذوه الطفل وذلك بأن يقدم الآباء نماذج أداء إيجابية لإدارة الخلافات

وأن يعملوا على الوفاء باحتياجات الأبناء حتى يكونوا أنواعًا من الروابط الآمنة التي من شأنها أن تخلق محيط آمن ومسالم.

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

4 - تبني المؤسسة التعليمية لسياسات و استراتيجيات موجهة للحد من العنف بجميع انواعه سواء أكان تنمرا أو سلوكيات عنفيه مثلا : مطالبة المدارس بعقد الندوات وإقامة المحاضرات باستضافة المختصين في التربية و علم النفس ، ونشر المطبوعات والقيام بنشاطات ثقافية وتعليمية في الموضوع ، القيام بالمسابقات الرياضية ويأتي هذا كله لجعل البيئة المدرسية بيئة سوية وايجابية.

5 - مساهمة كذلك من وسائل الإعلام المرئية والمسموعة لتوعية المجتمع بمخاطر هذه الظاهرة على المتورطين فيها وما يمكن أن تؤول إليه من انحرافات سلوكية قد يجني إلى جانب الأسر المجتمع بأكمله نتائجها الوخيمة.

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

7- تدريب ضحايا التنمر على التعبير المنفتح والتلقائي عن المشاعر السلبية تجاه الآخر والتدريب على توكيد الذات لرفع مستوى تقديرهم لذواتهم وزيادة اللجوء إلى السلوك الواثق كاستجابة في المواقف الصعبة، والتمسك بحقوقهم دون التعدي على حقوق الآخرين وتحسيسهم انهم ليسوا وحدهم وانه هناك دائما من يساندهم ويحميهم سواء في المدرسة او البيت.

8- جانب تفعيل دور المرشد الطلابي والأخصائي الاجتماعي بصورة أكثر إيجابية مع الإدارة والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور، لتدارك وقوع المشكلات السلوكية على اختلافها ولتحقيق التواصل بين جميع الأطراف المعنية والمشاركة في حلها وتسويتها.

9 - ولرفع مستوى الإجراءات المتبعة في المدارس لمواجهة ظاهرة التنمر بين الطلاب توصي الدراسة مقترحة الاستعانة ببعض برامج التدخل العالمية التي ثبتت فعاليتها في التصدي للظاهرة كبرنامج دان وهو من أشهر برامج التدخل ألويس لمنع ومكافحة التنمر العالمية لمنع انتشار التنمر بين الطلاب في المدارس وقد حقق نجاحات عديدة في مختلف الثقافات والمراحل الدراسية، بالإضافة الى البرامج الاخرى لمكافحة التنمر.

04- مقترحات لإجراء بحوث ودراسات في مجال التنمر في المدارس :

توصي الباحثة بضرورة إجراء مزيد من البحوث التربوية في مجال التنمر بين الطلاب في المدارس خاصة أنه من المجالات التي ما زالت تعتبر على أنها لم تنال حضها من البحث و الدراسة فلقد أشرنا سابقا الى ندرة الدراسات المحلية و العربية في هذا المجال وتقترح الباحثة القيام بالأبحاث والدراسات التالية:

1- القيام بدراسة مسحية لظاهرة التنمر بين الطلاب والطالبات على مستوى المستويات الثلاثة من التعليم للحصول على ارقام حقيقية لانتشار الظاهرة عبر كل مناطق الوطن . و بالتالي زيادة وعي مسؤولي وزارة التربية و التعليم بالظاهرة ودلك لوضع سياسات ناجعة لمكافحتها.

2- القيام بدراسات مختلفة في كل طور من اطوار التعليم للتعرف على خصائص الظاهرة في المدرسة الجزائرية وذلك من خلال الكشف عن أنماط التنمر السائدة , الخصائص النفسية و الجسدية للتلميذ المتنمر و الضحية في الوسط المدرسي الجزائري ,الكشف عن الاختلافات في سلوك التنمر بين الجنسين ,الكشف عن العوامل المسببة لهذه الظاهرة.

المراجع

المراجع العربية:

1 - إبراهيم أحمد، أبو زيد(1987)**:** سيكولوجية الذات والتوافق .الإسكندرية :دار المعرفة.

2-**أحمد محمد، الزغبي** (2004):رأي الآخرين في تقدير الشخص لذاته .المجلة العربية العدد 29

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

4- أمال جودة، عبد القادر (2005) :العلاقة بين أساليب مواجهة ضغوط الحياة و الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المسنين .تحت النشر.

5- احمد، الزق يحيى (2006) :علم النفس .الأردن، عمان :دار وائل للطباعة والنشر.

6- أبو رياش، حسن والعافي، عبد الحكيم وكيمور، أميمة وشريف سليم (2006)**:** الدافعية والذكاء العاطفي، الطبعة 1 ،الأردن : دار الفكر.

7- الفرح، عدنان (2001) :عصر المعلومات والصحة النفسية للأبناء .المؤتمر السنوي الثامن لمركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس.

8- إبراهيم قشوش (1983) :حولية كلية التربية، إطار نظري عن الوحدة نفسية خبرة الإحساس بالوحدة النفسية . قطر ، كلية التربية.

9- إلهام فاضل (2010) :الوحدة النفسية و علاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد .مجلة العلوم التربوية و النفسية ، العدد.32

10-الطواب سيد محمود (1986) :أثر خبرة النجاح و الفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية . التربية المعاصرة ، لجنة اجتماعات التربية القاهرة .

11- بلال ،الخطيب عادل عبد الله(2004): معاير تقدير الذات للأعمار 7-13 سنة على مقياس مطور للبيئة الأردنية .رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

12- ثائر حازم، سليمان الساعاتي(1990): الشعور بالوحدة عند الطلبة جامعة بغداد وعلاقته ببعض المتغيرات .رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد كلية التربية.

13 - جابر ، عبدالحميد جابر – عمر ، محمود أحمد (1989) :الحساسية الإجتماعية لدى عينة من تلاميذ المدارس الابتدائية والإعدادية بدولة قطر . وعلاقتها بكل من الوحدة النفسية والتحصيل الدراسي . مجلة دراسات نفسية ، عدد97، ج (26)الدوحة ، جامعة قطر .

14- جيهان ، العمران عيسى أبو راشد (1995) ،تقدير الذات في ضوء التحصيل الدراسي والمرحلة الدراسية وعمل الأم وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من الطلبة البحرينيين . المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، المجلد 9، العدد 35.

15-حنان أسعد الخوج(2012): التنمر و علاقته بالمهارات الاجتماعية . مجلة العلوم التربوية و النفسية ، المجلد رقم 13، العدد4 .

16- حامد ،زهران (1994):علم نفس النمو. الطبعة 5 ، القاهرة :عالم الكتب.

17-حسين ، محمد عبد المؤمن والزياني ، منى راشد (1994) :الشعور بالوحدة لدى الشباب في مرحلة التعليم الجامعي : دراسة تحليلية في ضوء الجنس والجنسية ونوع الدراسة . مجلة علم النفس ، العدد 30.

18- دانيا الشبوؤن (2005) :الأمن النفسي و علاقته بالوحدة النفسية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، كلية الترقية.

19- رمضان، محمد القذافي (2000) :علم النفس النمو " الطفولة و المراهقة " .الإسكندرية، المكتبة الجامعية.

20-رشيدة، رمضان عبد الرؤوف(2000) :آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء.القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

21 - رشيدة قطب عبد الرؤوف رمضان (1998): آفاق معاصرة في الصحة النفسية للأبناء . القاهرة : دار الكتب العلمية للنشر و التوزيع .

22-زينب محمود، شقير(1993): تقدير الذات والعلاقات الاجتماعية المتبادلة و الشعور بالوحدة النفسية لدى عينتين من التلميذات المرحلة الإعدادية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية .مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 1 .

23- شوكت محمد، محمد(1993): تقدير المراهق لذاته وعلاقته بالاتجاهات الوالدية بالعلاقات مع الأقران .الطبعة 1 ، المملكة العربية السعودية ، مركز البحوث التربوية.

24- سميح، أبو مغلي وسلامة، عبد الحافظ، و أبو رادحة، فدوى(2002):التنشئة الاجتماعية للطفل . الطبعة 1، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.

25- سعيد عبد الله إبراهيم دبيس (1998) : الخوف من التحدث أمام الآخرين و علاقته تقدير الذات و بعض المتغيرات الديموغرافية : دراسة إستطلاعية على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .مجلة كلية التربية ، العدد الواحد والعشرون، الجزء الثالث، القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

26 -سيد غنيم (1985): سيكولوجية الشخصية : محدداتها ، قياسها ، نظرياتها . القاهرة :دار النهضة العربية.

27 -صالح، أحمد، محمد حسن(1989) : تقدير الذات وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من المراهقين . الكتاب السنوي في علم النفس الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد 6 .

28 -علاء الدين ،كفافي(1979): تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي .دراسة في عملية تقدير الذات ، المجلة العربية ، العلوم الإنسانية ، الكويت.

31 -علاء الدين، كفافي (1989): تقدير الذات في علاقتهما بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي : دراسة في تقدير الذات . المجلة العربية للعلوم الإنسانية، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت، السنة التاسعة ، العدد 35 .

32-عبد الرحمان، سليمان (1998): بناء مقياس تقدير الذات لدى من أطفال المرحلة الابتدائية. دولة قطر، ، مجلة علم النفس، العدد 24.

33 -عطا الله الخالدي (2009): الصحة النفسية وعلاقتهما بالتكيف و التوافق : دار الصفاء للنشر و التوزيع ، عمان الأردن.

34- غادة عبد الله على، الخضير (1430هـ) : فاعلية برنامج تدريسي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعة مرتفعات لأعراض الاكتئابية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود ، الرياض .

35 -مصطفى فهمي(1985) **:**الإنسان وصحته النفسية . القاهرة : المكتبة الأنجلو

36 -أماني عبد المقصود ،عبد الوهاب (2000) :اختبار الشعور بالوحدة النفسية للأطفال دليل المقياس . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

37 -فاروق عبد الفتاح، موسى(1986)**:**مقارنة نمو الذات و نمو تقدير الذات في الطفولة و المراهقة : دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس. مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، المجلد 1 العدد 12.

38- فاروق عبد الفتاح، موسى(1987)**:** مقارنة نمو الذكاء وتقدير الذات في الطفولة و المراهقة: دراسة ميدانية على تلاميذ المدارس. المجلد الثاني، العدد 3 ،مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق

39- فاطمة المنتصر الكتاني(2000)**:** الاتجاهات الوالدية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. ط1، الأردن: دار الشروق للنشر و التوزيع.

40 - فريدة عبد الوهاب، آل المشرف(1998)**:** تأثير متغيرات الجنس و التخصص الدراسي في درجة الشعور بالوحدة لدى عينة من الطلاب جامعة الخليج العربي . مجلة دراسات الخليج و الجزيرة العربية، عدد (88) ،الرياض، جامعة الملك فيصل.

41 -إبراهيم قشقوش (1979): مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات . القاهرة ، المكتبة الأنجلو المصرية.

كامل عبد الوهاب (1993) :تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية و الأمن النفسي . جامعة الكويت ،مجلس النشر العلمي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد التاسع ، العدد الخامس و الثلاثون .

42 -علاء الدين كفافي (1989) : تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الو الدية والأمن النفسي : دارسة في عملية تقدير الذات . المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، الكويت.

43- محمد، السيد عبد الرحمن وهانم ،عبد المقصود (1998): المها رت الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجيه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة . دارسات في الصحة النفسية: دار قباء للطباعة والنشر، القاهرة.

44- مايسة ،النيال (1993) **:** بناء مقياس الوحدة النفسية، ومدى انتشارها لدى مجموعات عمرية متباينة من أطفال المدارس بدولة قطر. مجلة علم النفس، العدد 25 ، القاهرة :الهيئة المصرية العامة للكتاب.

45- مايسه ،النيال أحمد (1999): الخجل وبعض أبعاد الشخصية. دراسة مقارنة في ضوء عوامل الجنس ، العمر ، الثقافة . الاسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

46- مصطفى فهمي و محمد القطان (1979): التوافق الشخصي الاجتماعي :مكتبة الخانجي القاهرة.

47- محمد عبد الله، إبراهيم المطوع (2002) : تأثير الطلاق في تقدير الذات لدى الأبناء رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية و النفسية. جامعة الملك سعود.

48 - مجدي، دسوقي(1998) : دراسة الأبعاد الرضا عن الحياة وعلاقتها بعدد من المتغيرات النفسية لدى عينة من الراشدين صغار السن . المجلة المصرية للدراسات النفسية – المجلد (8) ، العدد(20) القاهرة ، مكتبة أنجلو المصرية .

49- مسن و آخرون (1987) : أسس سيكولوجية و المراهقة . ترجمة أحمد سلامة ، الكويت :مكتبة الفلاح .

50 -مالهي، رانجيت سينج؛ وريزنر، روبرت دبليو (2005): تعزيز تقدير الذات . ط 1: ترجمة مكتبة جرير .

51 - منصور طلعت وبشاي حليم (1982) :دليل مقياس مفهوم الذات للأطفال في مرحلتي الطفولة الوسطى و المتأخرة. كلية الآران بجامعة الكويت.

52 - محمد محروس الشناوي، خضر على السيد (1988) :الاكتئاب وعلاقته بالشعور بالوحدة وتبادل العلاقات الاجتماعية. بحوث المؤتمر الرابع لعلم النفس في مصر ، الجيزة ،مركز التنمية البشرية.

53 - مدوحة، محمد سلامة(1991) : الاعتمادية والتقييم السلبي للذات والحياة لدى المكتئبين وغير . المكتئبين ، دارسات نفسية . رابطة الأخصائيين النفسيين ، ج 2.

54-معاوية، أبو غزال (2009) **:**الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي .المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد5 ، عدد2 .

55 -نورة ،بنت سعد القحطاني(2012) **:**التنمر بين طالب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية .كلية التربية جامعة، الملك سعود.

56- ناصر، الدوسري أل جرير (1421 ه) : إدراك القبول و التحكم الوالدي لذى طالبات الجامعة ، علاقتها بتقدير الذات و الفعالية الذاتية . رسالة ماجستير ، الرياض ، كلية التربية ،قسم علم النفس ، جامعة الملك سعود .

57-نشوى إبراهيم ،أحمد عبد الحميد(1994): الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بالتوافق النفسي و الاجتماعي لدى عينة من الأطفال المحرومين وغير المحرومين من الرعاية الأسرية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين الشمس.

58-نيفين، محمد زهران (1994) :دراسة الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين الأيتام من الجنسين وعلاقته بأساليب الآباء في تنشئتهم. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس.

59 -هند، القسوس (1985) :العلاقة بين تقدير الذات ومدركات النجاح و الفشل. رسالة ماجستير جامعية غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان الأردن.

60 -هول و ليندزي (1987): نظريات الشخصية ، ترجمة فرج أحمد فرج ، قدري حفني ، لطفي ، فطيم ، القاهرة : الهيئة المصرية للنشر.

61-هناء محمد، أحمد أمين (2008): فاعلية العلاج المتمركز حول العميل في خدمة الفرد في تعديل مفهوم الذات للمراهقات محصولات النسب: دراسة مطابقة على جمعية أولادي بالمعادي. رسالة دكتورة غير منشورة كلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.

62-وفاء ، الماضي محمد (1414 ه) : بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي . رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

63-جريدة الشرق الأوسط الإلكترونية (2013): التنمر ينمو في مدارس السعودية . تحقيق صحفي ، الثلاثاء 17 مارس 2013 ، العدد 1230.

المواقع الإلكترونية :

(جانفي، 2014).(http://www.dr-abudyar.com/?p=33)

(جوان 2013) .(www.stop.Bullyingnow.hrsa .gov)

المعاجم :

- معجم المعاني الجامع - معجم عربي/ عربي .

المراجع الاجنبية :

1- Ashers, & Jolie, A. 2003: Loneliness and peer relations in cheldhood , current directions in psychological science. vol; 12, N°. 3.

2- Benedict, T. (1990): Loneliness: A review of current literature, with implications for counseling and research, Journal of Counseling & Development. Vol; 68.

3-Clark, beeketal. (1987). «Differentiating anxiety and depression. A lest of the cognitive don tent speeficity Hypothesis » Journal of Abnormal psychology. Vol; 96. N° 3. Clark (1983).

4- **Cooper smith's** ,(1981):The antecedents of self – esteem. California , Palo alto , counsel ting psychologists press. .

5- Debra .j pelper & Craig wendy .(2000).making a Deference in bullying :lamarh Centre For research on violence and conflict Resolution york university.

6- Demi, D et al, (1987)**:** Family relation and the self-esteem of adolescents and their parents "journal of marriage and family" . Vol ;49.

7- Ellison, C. **& Paloutzian**, R. (1979): Developing an abbreviated loneliness scale, paper presented at the UCLA Research Conference on loneliness, Los Angeles.

8- Juevonen, J., Graham, S., & Schuster, M.A. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. pediatrics, N° . 112.

9-Hue, L.et al. (1987): cultural and emotional components of loneliness and depression journal of psychology. Vol ;121, N°.1.

10- kaplin &Robins .(1983). Kaplan , P.(1988) . " Adjustment and Personality" , Publishers, Company , N.Y, Belmont California .

12-Killeen, C. (1998). Loneliness: an epidemic in modern society, journal of Advanced Nursing. vol ;28, N° 4.

13-Olweus, D., & Limber, S. (2000). Blueprints for violence prevention, book nine: Bullying prevention program. Golden, CO: Venture Publishing and Denver, CO: C & M Press

14-.O'Moore, M. and Kirkham, C. (2001). Self–esteem addicts relationship to bullying behavior. Aggressive Behavior. vol ;*27*.

15- Patten, p. (1999): "self-esteem: too much of good thing?» parent new for November – December **.**

16- Perlman, D. & palpau, L. (1981), : Towards a psychology of loneliness. In Duck, S & Gilimour, R. personal.

17- Rokach, A. (2004): Loneliness the and now: Reflections on social and emotional alienation in everyday life, Current Psychology. Vol ;23, N° 1.

18- Rana Sampson. (2004) : Bulling in school, Problem- oriented guides for police series N° 12,U.S Department of Justice .

19- Roberts ,A. & al. (2000) : Perceived family and peer transactions and self-esteem among urban early a adolescent ."journal of adolescent ,vol .20.n.1.february.

20-Rosenberg ,Mj. (1965)" when Dissonance fail ,on eliminating evaluation apprehenation of attitude measurement from person and Soc "psycfd,1.

21- Schmitt, J.P.& Kurdek , L.A. (1985). Age and gender differences in and personality correlates of loneliness in deferent's relationship journal of personality assessment. Vol ;49, N° 5.

20- Seepersad ,s (1997) : Analysis of the of the relationship between loneliness, coping strategies and the internet unpublished Master thesis, University of Illinois at Urbana-campaign .

21-Soppington, A. (1989). Adjustment: Theory, research and personal applications. California: Books, Cole publishing company.

22-Ziller, (1966): Self-esteem: A self-social construct "Journal of consulting and clinical psychology". Vol ; 33, N° 1,.

الملاحق

الملحق رقم 1

قياس الوقوع ضحية:

التعليمة: بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات حدثت معك عمدا خلال الثلاثين يوما الماضية، يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص، ووضع إشارة (×) أمام العبارات وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماما، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى صحيحة، ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصداقية.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	سبني أحد الطلبة بألفاظ بديئة					
02	ابتعد عني أحد الطلبة عمدا					
03	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن علاماتي المدرسية أو قدرتي على قراءة والكتابة.					
04	تحدث معي أحد الطلبة بطرق تهديد أو تخويفية.					
05	نظر أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفي أو تهديدي.					
06	صرخ علي أحد الطلبة لتخويفي وإفزاعي.					
07	قرصني أحد الطلبة وشد شعري مسببا لي الألم والضيق.					
08	لم يصغ إلى الطلبة عندما أتحدث.					
09	ضربني أحد الطلبة بقدميه وعرقلني عندما مررت أمامه.					
10	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن سماتي الجسمية ومظهري العام مثل طولي أو وزني..إلخ.					
11	تجاهلني أحد الطلبة عمدا.					
12	طردني أحد الطلبة من المجموعة التي يلعب فيها أو التي يكون متواجدا فيها.					
13	كشف أحد الطلبة عمدا أسراري الشخصية.					

14	منعني أحد الطلبة عمدا من الانضمام إلى جماعة أصدقائه.					
15	إحتال علي أحد الطلبة وأخذ نقودي أو اي شيء يخصني.					
16	نظر إلى أحد الطلبة نظرات سخرية واستهزاء.					
17	أطلق علي أحد الطلبة ألقابا بديئة.					
18	لوى أحد الطلبة ذراعي أو حشرني في مكان ضيق مثل زاوية الصف أو تحت المقعد مثلا.					
19	حرض أحد الطلبة زملائي علي.					
20	رفض أحد الطلبة إرجاع الأشياء التي استلفها مني.					
21	استخدم أحد الطلبة القوة أو التهديد بالقوة لأخذ نقودي أو أي شيء يخصني.					
22	سرق أحد الطلبة أشياء خاصة بي.					
23	تهمني أحد الطلبة بأعمال لم أرتكبها وجعل الآخرين يكرهونني.					
24	صفعني أحد الطلبة وضربني بيديه.					
25	أصدر أحد الطلبة تعليقات مزعجة عن أفراد أسرتي.					
26	افتعل أحد الطلبة أسبابا للتشاجر معي وضربني.					
27	وقف أحد الطلبة أمامي وأخذ دوري في الطابور الصباحي، أو في مكان الشراء.					
28	ألقاني أحد الطلبة أرضا وجلس فوقي.					
29	أخفى أحد الطلبة عمدا أشياء خاصة بي.					
30	هاجمني وضربني أحد الطلبة بأدوات مثل الكرسي، القلم....إلخ.					

الملحق رقم 2

مقياس الاستقواء

التعليمة: بين يديك مجموعة من العبارات تصف سلوكيات حدثت معك عمدا خلال الثلاثين يوما الماضية، يرجى قراءة الفقرات بدقة وحرص، ووضع إشارة (×) أمام العبارات وتحت المربع الذي ينطبق عليك تماما، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى صحيحة، ولن يطلع أحد على إجابتك فهي فقط لأغراض البحث العلمي، لذا أرجو أن تجيب عن الأسئلة بمصداقية.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	رفضت عمدا رغبة أحد الطلاب بمصادقتي.					
02	تجاهلت أحد الطلبة عمدا.					
03	قرصت أحد الطلبة وشددت شعره مسببا له الألم والضيق.					
04	اتهمت أحد الطلبة بأعمال لم يرتكبها وجعلت الآخرين يكرهونه.					
05	افتعلت أسبابا للتشاجر مع أحد مع أحد الطلبة الأقل قوة مني وضربته.					
06	قمت عمدا بإتلاف وتخريب أشياء تخص أحد الطلبة.					
07	نظرت إلى أحد الطلبة عمدا نظرات سخرية واستهزاء.					
08	لم أختر أحد الطلبة للعب معي ومع أصدقائي.					
09	نظرت إلى أحد الطلبة نظرات غاضبة لتخويفه أو تهديده.					
10	سببت أحد الطلبة بألفاظ بديئة.					
11	أصدرت تعليقات مزعجة عن علامات أحد الطلبة، أو قدرته على القراءة أو الكتابة.					

12	أصدرت تعليقات مزعجة عن السمات الجسمية والمظهر العام لدى أحد الطلبة مثل طوله وزنه....إلخ.					
13	سرقت أشياء خاصة بأحد الطلبة عمدا.					
14	أشعلت بعض الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات.					
15	طردت أحد الطلبة من المجموعة التي ألعب فيها أو التي أكون متواجدا معها.					
16	لويت ذراع أحد الطلبة أو حشرته في مكان ضيق كزاوية في الصف، أو تحت المقعد.					
17	هاجمت أحد الطلبة وضربته بأدوات مثل ، القلم الكرسي إلخ.					
18	نشرت الإشاعات والأكاذيب عن بعض الطلبة.					
19	ابتعدت عمدا عن أحد الطلبة.					
20	استخدمت القوة أو التهديد بالقوة ضد أحد الطلبة لأخذ نقوده أو أي شيء يخصه.					
21	صفعت أحد الطلبة وضربته بيدي.					
22	جعلت أحد الطلبة أضحوكة أمام الآخرين.					
23	حرضت بعض الطلبة على طلاب آخرين.					
24	أخفيت عمدا أشياء خاصة بأحد الطلبة.					
25	قاطعت عمدا أحد الطلبة أثناء حديثه.					
26	أطلقت على أحد الطلبة ألقاب بديئة.					
27	دفعت أحد الطلبة وجلست مكانه.					
28	احتلت على أحد الطلبة وأخذت نقوده.					

29	ضربت أحد الطلبة بقدمي أو عرقلته عندما مر أمامي.					
30	رفضت إرجاع بعض الأشياء التي استلفتها من أحد الطلبة.					
31	وقفت أمام أحد الطلبة وأخذت دوره بالقوة في الطابور الصباحي أو مكان الشراء.					
32	ألقيت أحد الطلبة على الأرض وجلست فوقه.					
33	لم أصغ عمدا إلى أحد الطلبة أثناء حديثه.					
34	كشفت عمدا الأسرار الشخصية لأحد الطلبة.					

الملحق رقم 3

مقياس الشعور بالوحدة النفسية

التعليمة: بين يديك مجموعة من الفقرات تصف مشاعر وأحاسيس وخبرات تمر بها في المدرسة، نرجو منك قراءة كل فقرة بتمعن، وتقدير مدى انطباقها عليك بوضع إشارة (×) في العمود المناسب إزاء كل منها، علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى غير صحيحة، وإنما هي تعبيرات عن مشاعرك وأرائك.

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
01	أقضي معظم وقتي في المدرسة وحدي.					
02	أشعر بالوحدة في المدرسة.					
03	يصعب علي أن أجد أشخاصا يحبونني في المدرسة.					
04	ليس لدي صديق في غرفة الصف.					
05	لا يوجد أحد أستطيع التحدث معه في المدرسة.					
06	لا يوجد أحد في المدرسة أذهب إليه عندما أحتاج المساعدة.					
07	يصعب علي تشكيل صداقات في المدرسة.					
08	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع اللعب معه.					
09	لا يوجد أحد في المدرسة أستطيع ممارسة نشاطات معه.					
10	لا أستطيع الانسجام مع الآخرين في المدرسة.					
11	أتمنى أن يكون في المدرسة شخص أشعر بأنه قريب مني.					
12	لا أحد يعرفني جيدا في المدرسة.					
13	لا يشاركني زملائي في المدرسة اهتماماتي وأفكاري.					
14	لا يوجد في المدرسة شخص يفهمني.					

الملحق رقم 4

مقياس كوبر سميث لتقدير الذات

التعليمة :

بين يديك مجموعة من العبارات اعتاد الناس أن يصفوا أنفسهم بها ،اقرأها جيدا ثم ضع إشارة (X) في الخانة المناسبة التي تعبر على شعورك ، لا توجد عبارات صحيحة و أخرى خاطئة ، ولا تقضي وقتا طويلا في أي عبارة منها .

العبارات	تنطبق	لا تنطبق
1- أرغب كثيرا في أن أكون شخصا آخر.		
2- من الصعب جدا أن أتكلم أمام زملائي في القسم.		
3- توجد أشياء كثيرة تخصني أود تغييرها إن استطعت.		
4- يمكن أن أخد القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة.		
5- يفرح الأخرون ن بوجودي معهم		
6- يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل.		
7- إن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتا كبيرا.		
8- أنا محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري.		
9- يراعي والدي مشاعري عادة.		
10- يمكن ا ن استسلم بسرعة كبيرة.		
11- يتوقع والدي أشياء كثيرة مني.		
12- من الصعب إلى حد ما ا ن ا ضل كما انأ.		
13- تختلط كل الأشياء في حياتي.		
14- يتبع زملائي رأيي عادة.		
15- رأيي عن نفسي منخفض.		

16- في كثير من الأحيان ارغب في ترك المنزل.		
17- في كثير من الأحيان اشعر بالضيق في المدرسة.		
18- لست جذابا مثل كثير من الناس.		
19- إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فانا أقوله عادة.		
20 - يفهمني والدي.		
21- معظم الناس محبوبون أكثر مني.		
22- اشعر عادة كما لو أن والدي يدفعاني للعمل.		
24- لا الق تشجيعا في المدرسة في كثير من الأحيان.		
25- لا يعتمد الآخرون علي.		

الملحق رقم 5

ثبات التطبيق وإعادة التطبيق

Corrélations

Corrélations

		BVC1	BVV1	BS1	BDB1	Btotal1
BVC2	Corrélation de Pearson	,854**				
	Sig. (bilatérale)	,000				
	N	100				
BVV2	Corrélation de Pearson		,920**			
	Sig. (bilatérale)		,000			
	N		100			
BS2	Corrélation de Pearson			,834**		
	Sig. (bilatérale)			,000		
	N			100		
BDB2	Corrélation de Pearson				,822**	
	Sig. (bilatérale)				,000	
	N				100	
Btotal2	Corrélation de Pearson					,907**
	Sig. (bilatérale)					,000
	N					100

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

Corrélations

Corrélations

		Isolementpsy1	Isolementpsy2
Isolementpsy1	Corrélation de Pearson	1	,968**
	Sig. (bilatérale)		,000
	N	100	100
Isolementpsy2	Corrélation de Pearson	,968**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	
	N	100	100

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

نتائج التحليل الإحصائي

Corrélations

Corrélations

		Isolementpsy	estimedesoi	victime	Bolling
Isolementpsy	Corrélation de Pearson	1	-,360**	,426**	,194**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000	,000
	N	451	451	451	451
estimedesoi	Corrélation de Pearson	-,360**	1	-,198**	-,079
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,094
	N	451	451	451	451
victime	Corrélation de Pearson	,426**	-,198**	1	,351**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	451	451	451	451
Bolling	Corrélation de Pearson	,194**	-,079	,351**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,094	,000	
	N	451	451	451	451

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

Test-t

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
Isolementpsy	1,00	212	24,2642	10,48565	,72016
	2,00	239	23,2301	10,05580	,65046
estimedesoi	1,00	212	64,3443	14,78309	1,01531
	2,00	239	58,0795	15,85060	1,02529
victime	1,00	212	47,9009	20,95888	1,43946
	2,00	239	44,5314	17,10761	1,10660
Bolling	1,00	212	52,7783	17,51351	1,20283
	2,00	239	48,5900	16,12215	1,04285

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
Isolementpsy	Hypothèse de variances égales	,009	,926	1,068	449	,286	1,03403	,96799	-,86833	2,93638
	Hypothèse de variances inégales			1,066	437,535	,287	1,03403	,97042	-,87324	2,94129
estimedesoi	Hypothèse de variances égales	1,767	,184	4,324	449	,000	6,26484	1,44898	3,41722	9,11246
	Hypothèse de variances inégales			4,342	447,861	,000	6,26484	1,44294	3,42907	9,10061
victime	Hypothèse de variances égales	3,922	,048	1,878	449	,061	3,36956	1,79397	-,15605	6,89518
	Hypothèse de variances inégales			1,856	407,815	,064	3,36956	1,81566	-,19965	6,93878
Bolling	Hypothèse de variances égales	2,901	,089	2,644	449	,008	4,18834	1,58410	1,07518	7,30151
	Hypothèse de variances inégales			2,631	431,354	,009	4,18834	1,59197	1,05937	7,31732

Régression

Variables introduites/supprimées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	estimedesoi, Isolementpsy	.	Entrée

a. Toutes variables requises saisies.

b. Variable dépendante : victime

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,429[a]	,184	,180	17,26394	,184	50,487	2	448	,000

a. Valeurs prédites : (constantes), estimedesoi, Isolementpsy

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	30094,413	2	15047,206	50,487	,000[a]
	Résidu	133523,592	448	298,044		
	Total	163618,004	450			

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	30094,413	2	15047,206	50,487	,000[a]
	Résidu	133523,592	448	298,044		
	Total	163618,004	450			

a. Valeurs prédites : (constantes), estimedesoi, Isolementpsy

b. Variable dépendante : victime

Coefficients[a]

Modèle		95,0% % intervalles de confiance pour B	
		Borne inférieure	Limite supérieure
1	(Constante)	22,848	40,957
	Isolementpsy	,591	,925
	estimedesoi	-,171	,048

a. Variable dépendante : victime

Régression

Variables introduites/supprimées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	estimedesoi, Isolementpsy	.	Entrée

Variables introduites/supprimées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	estimedesoi, Isolementpsy	.	Entrée

a. Toutes variables requises saisies.

b. Variable dépendante : Bolling

Récapitulatif des modèles

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Changement dans les statistiques				
					Variation de R-deux	Variation de F	ddl1	ddl2	Sig. Variation de F
1	,194[a]	,038	,033	16,61707	,038	8,775	2	448	,000

a. Valeurs prédites : (constantes), estimedesoi, Isolementpsy

ANOVA[b]

Modèle		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1	Régression	4846,241	2	2423,120	8,775	,000[a]
	Résidu	123704,952	448	276,127		
	Total	128551,193	450			

a. Valeurs prédites : (constantes), estimedesoi, Isolementpsy

b. Variable dépendante : Bolling

Variables introduites/supprimées[b]

Modèle	Variables introduites	Variables supprimées	Méthode
1	estimedesoi, Isolementpsy	.	Entrée

Coefficients[a]

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.	95,0% % intervalles de confiance pour B	
		A	Erreur standard	Bêta			Borne inférieure	Limite supérieure
1	(Constante)	43,827	4,435		9,883	,000	35,111	52,542
	Isolementpsy	,313	,082	,190	3,827	,000	,152	,474
	estimedesoi	-,011	,054	-,011	-,212	,832	-,117	,094

a. Variable dépendante : Bolling