الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique Populaire

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية

Ministère de L'enseignement Supérieure
Université Mohamed Khidher Biskra
Faculté des sciences humaines et sociales
Département de Psychologie et sciences
L'éducation

الرقم التسلسلي:

رقم التسجيل: 05/PG/D/LMD/PSY/20

الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي
دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بريكة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه LMD في علم النفس
تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:
بولحية ميادة

اشراف الأستاذة الدكتورة :
قشي الهام

أعضاء لجنة المناقشة			
اسم الأستاذ	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
جوادي يوسف	أستاذ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
قشي إلهام	أستاذ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
بحري صابر	أستاذ	المركز الجامعي بريكة	عضوا مناقشا
عقاقبة عبد الحميد	أستاذ محاضر .أ.	جامعة محمد خيضر بسكرة	عضوا مناقشا
خرموش منى	أستاذ محاضر .أ.	جامعة سطيف -02-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023-2024

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعــرفان

إنطلاقا من قوله تعالى {رَبِّ أَوزِعنِيٓ أَن أَشكُرَ نِعمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنعَمتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَن أَعمَلَ صَٰلِحا تَرضَىٰهُ وَأَدخِلنِي بِرَحمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ} "النمل، الآية 19"

يطيب لي أن أحمد الله وأثني عليه أن أعانني على إنجاز هذا العمل، والذي أرجو أن يكون خالصا لوجهه الكريم، وأن يرزقني أجره.

{وَمَا تَوفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِ عَلَيهِ تَوَكَّلتُ وَإِلَيهِ أُنِيبُ} "هود، الآية 88"

كما يسعدني ويطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذة الدكتورة المشرفة على الأطروحة "**إلهام قشي**" على مساندتها وجهدها المتميز معي في هذه الرسالة وحرصها الشديد على أن يتم العمل بأحسن وجه، وعلى وقتها الثمين الذي لم تبخل به في تقديم النصح والتوجيه.

كما أتوجه بالشكر الجزيل للأساتذة أعضاء المناقشة.

أتوجه بشكر خاص إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بثانويات مدينة بريكة الذين قدموا لي يد العون، وإلى تلاميذ ثانويات مدينة بريكة الذين شملتهم الدراسة بالشكر على حسن تعاونه

الفهارس

فهرس المحتويات

الموضوع----------الصفحة

شكر وعرفان

قائمة الجداول ---------- /

قائمة الأشكال ---------- /

قائمة الملاحق ---------- /

ملخص الدراسة ---------- /

مقدمة ----------	أ-ب-ج

الفصل الأول: إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1- إشكالية الدراسة ---------- 3
2- فرضيات الدراسة ---------- 11
3- أهداف الدراسة ---------- 12
4- أهمية الدراسة ---------- 12
5- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة ---------- 14
6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها ---------- 14

الجانب النظري

الفصل الثاني: الأمن النفسي

تمهيد ---------- 37

1- مفهوم الأمن النفسي ---------- 38
2- المقاربة النظرية لمفهوم الأمن النفسي ---------- 43
3- أبعاد الأمن النفسي ---------- 52
4- مصادر الشعور بالأمن النفسي ---------- 54
5- العوامل المؤثرة في الأمن النفسي ---------- 56
6- الآثار المترتبة عن انعدام الشعور بالأمن النفسي ---------- 59

خلاصة ---------- 61

الفصل الثاني: فاعلية الذات

تمهيد ---------- 63

1- مفهوم فاعلية الذات ---------- 64
2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها ---------- 68
3- نظرية فاعلية الذات لـ: "باندورا" ---------- 73
4- أبعاد فاعلية الذات ---------- 79
5- مصادر فاعلية الذات ---------- 81
6- أنواع فاعلية الذات ---------- 86
7- مظاهر فاعلية الذات ---------- 90
8- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات ---------- 92

خلاصة ---------- 96

الفصل الثالث: ضحايا التنمر المدرسي

تمهيد ---------- 98

أولا/ التنمر المدرسي

1- تعريف التنمر المدرسي ---------- 99
2- النظريات المفسرة للتنمر ---------- 104
3- أسباب التنمر المدرسي ---------- 115

4- أشكال التنمر المدرسي ---------- 120

ثانيا/ ضحايا التنمر المدرسي

1- تعريف ضحايا التنمر المدرسي ---------- 124
2- أنواع ضحايا التنمر المدرسي ---------- 126
3- خصائص ضحايا التنمر المدرسي ---------- 129
4- آثار التنمر المدرسي على الضحايا ---------- 133

خلاصة ---------- 138

الجانب الميداني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولا/ الدراسة الاستطلاعية

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية ---------- 141
2- خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها ---------- 141
3- عينة وحدود الدراسة الاستطلاعية ---------- 144
4- نتائج الدراسة الاستطلاعية ---------- 146

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1- منهج الدراسة ---------- 178
2- حدود الدراسة الأساسية ---------- 178
3- عينة الدراسة الأساسية ---------- 179
4- أدوات الدراسة الأساسية ---------- 184
5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسةالأساسية ---------- 184

الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات ---------- 187

ثانيا/ عرض ومناقشة وتفسير نتائج الفرضيات

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى ---------- 188
2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية ---------- 191
3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة ---------- 198
4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة ---------- 203
5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة ---------- 206
6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة ---------- 209
7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة ---------- 211
8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة ---------- 213

ثالثا/ مناقشة عامة ---------- 216

الخاتمة ---------- 225

التوصيات والاقتراحات ---------- 227

قائمة المراجع ---------- 230

قائمة الملاحق ---------- 246

قائمة الجداول

جدول (01): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب مؤسسة التمدرس والمستوى الدراسي	145
جدول (02): البنود المختارة والبنود المستبعدة من استبيان المتنمر/الضحية للدراسة الاستطلاعية	148
جدول (03): قائمة الأساتذة المترجمين للبنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية	155
جدول (04): ترجمة البنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية	156
جدول (05): قائمة الأساتذة المترجمين للبنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية	158
جدول (06): ترجمة البنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية	158
جدول (07): ترجمة الفقرة الافتتاحية لاستبيان المتنمر/الضحية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية	161
جدول (08): مفتاح تصحيح الجزء الخاص بضحية التنمر من استبيان المتنمر/الضحية	164
جدول (09): مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان المتنمر/الضحية مع درجته الكلية	165
جدول (10): ثبات استبيان ضحية التنمر عن طريق ألفا كرونباخ	166
جدول (11): توزيع عبارات مقياس الأمن النفسي	167
جدول (12): ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله مع درجته الكلية	169
جدول (13): ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد مع درجته الكلية	170

جدول (14): ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد مع درجته الكلية	171
جدول (15): ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بتكوين بالتفاعل الاجتماعي للفرد مع درجته الكلية	172
جدول (16): مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الأمن النفسي مع درجته الكلية	173
جدول (17): ثبات مقياس الأمن النفسي عن طريق ألفا كرونباخ	174
جدول (18): مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس فاعلية الذات مع درجته الكلية	176
جدول (19): ثبات مقياس فاعلية الذات عن طريق ألفا كرونباخ	177
جدول (20): توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب (المؤسسة، الجنس، المستوى الدراسي)	180
جدول (21): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	182
جدول (22): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	183
جدول (23): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة	187
جدول (24): إختبار كا^2 للكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة	188
جدول (25): إختبار فريدمان لترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي	192
جدول (26): إختبار ويلكوكسن للتحقق من ترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي	193
جدول (27): إختبار كا^2 للكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة	198
جدول (28): العلاقة بين الأمن النفسي وفاعلية الذات	203

جدول (29): إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس	206
جدول (30): إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس	209
جدول (31): إختبار كروسكال واليز للفروق في الأمن النفسي تبعا للمستوى	211
جدول (32): إختبار كروسكال واليز للفروق في فاعلية الذات تبعا للمستوى	214

قائمة الأشكال

رسم توضيحي رقم (01): هرم ماسلو Maslow للحاجات الإنسانية	44
رسم توضيحي رقم (02): نموذج الاتجاه الاجتماعي للأمن النفسي	51
رسم توضيحي رقم (03): الفرق بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج	75
رسم توضيحي رقم (04): نموذج الحتمية التبادلية	78
رسم توضيحي رقم (05): مصادر فاعلية الذات عند "باندورا"	81
رسم توضيحي رقم (06): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي	182
رسم توضيحي رقم (07): توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	183
رسم توضيحي رقم (08): أعمدة بيانية توضح ترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي لدى عينة الدراسة الأساسية	193

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الصفحة
الملحق (01): استبيان المتنمر/الضحية "مترجم" (الجزء الخاص بالضحية)----------	246
الملحق (02): مقياس الأمن النفسي----------	250
الملحق (03): مقياس فاعلية الذات----------	253
الملحق (04): نتائج الدراسة----------	255

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية والموسومة بـ: الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي "دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة بريكة" إلى التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي، والكشف على إذا ما كان هناك اختلاف في أبعاد الأمن النفسي لدى أفراد العينة، والتعرف على مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، وكذا الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي وفاعلية الذات، إضافة إلى فحص دلالة الفروق في كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى أفراد العينة تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

وتماشيا مع طبيعة وأهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وأُجريت الدراسة على عينة قوامها (97) تلميذا وتلميذة من ضحايا التنمر المدرسي ببعض ثانويات مدينة بريكة، طُبقت عليهم مجموعة من الاستبيانات والمقاييس والمتمثلة في: استبيان المتنمر/الضحية لـ **(دان أولويس)** مترجم من طرف الباحثة، ومقياس الأمن النفسي لـ **(زينب شقير)** ومقياس الفاعلية الذاتية لـ **(رالف شفارتزر)** تعريب (المنصور).

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- مستوى الأمن النفسي متوسط لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الامن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- مستوى فاعلية الذات متوسط لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.
- توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ضحايا التنمر المدرسي.
- توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي من ضحايا التنمر المدرسي.

الكلمات المفتاحية: **الأمن النفسي، فاعلية الذات، ضحايا التنمر المدرسي.**

Abstract:

The current study titled: Psychological security and self-efficacy among victims of school bullying, a field study in some secondary schools in the city of barika, aimed to identify the level of psychological security among victims of school bullying, and identifying if there is a difference in the arrangement of the dimensions of psychological security among the sample members, and identify The level of self-efficacy, and reveal whether there is a relationship between psychological security and self-efficacy among victims of school bullying, and examining the significance of the differences for psychological security and self-efficacyaccording to the variable (gender, academic level).

In the line with the nature of the objectives of the study the researcher used the descriptive approach. The study was conducted on a sample of (97) male and female students who were intentionally selected from victims of school bullying in some secondary schools in the city of barika. A set of questionnaire and tools was applied to them, represented in: the bully/victim questionnaire by **Dan Olweus**, translated by the researcher, and the psychological security scale by **Zainab. Choukair** and the self-efficacy scale by **Ralph Schwarzer**, arabized by (**Al-mansour**).

The study yielded the following results:

• The level of psychological security is average among victims of school bullying.

• There is a difference in the arrangement of the dimensions of psychological security among victims of school bullying.

• The level of self-efficacy is average among victims of school bullying.

• There is a correlation between psychological security and self-efficacy among victims of school bullying.

• There are differences in the level of psychological security among victims of school bullying due to the gender variable in favor of males.

• There are differences in the level of self-efficacy among victims of school bullying due to the gender variable in favor of males.

• There are differences in the level of psychological security among victims of school bullying due to the variable of academic level applicable to third-year secondary school students who are victims of school bullying.

• There are differences in the level of self-efficacy among victims of school bullying due to the variable of academic level applicable to third-year secondary school students who are victims of school bullying.

Keywords: psychological security, self-efficacy, victims of school bullying.

مقدمة

مـقـدمــة

لقد استرعت ظاهرة التنمر المدرسي اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، ويرجع ذلك إلى انتشارها بشكل كبير ووتيرة متسارعة، بعد أن كان السلوك التنمري يعتبر شكلا من أشكال المداعبة أو المشاغبة غير المفضية للعنف والأذى الواضح، لكن هذا السلوك أخذ بالتطور تدريجيا وبدأت آثاره تظهر على مختلف أطرافه (المتنمر، الضحية، المتفرجون) وكذا على البيئة المدرسية ككل بنظامها وضوابطها وبنائها الاجتماعي والنفسي والأمني. إن آثار التنمر لا تقتصر فقط على المرحلة العمرية التي يتعرض فيها التلميذ للتنمر وفي هذا الإطار فقد أبانت الدراسات عن أن الآثار السلبية للتنمر تمس بالتركيبة الشخصية والسلوكية والانفعالية لشخصية الفرد، وتساهم في نشأة جملة من المشكلات النفسية والانفعالية والاجتماعية والتي تجعل الفرد عُرضة للإصابة بالاضطرابات النفسية، وأن خبرة التعرض للتنمر تبقى في ذاكرة الضحية راسخة وتؤثر في صحته النفسية على المدى البعيد، وقد أشارت الأبحاث إلى مجموعة من المظاهر النفسية والمشكلات السلوكية التي يعاني منها ضحية التنمر كتدني تقدير الذات وضعف الثقة بالنفس والميل إلى الخجل والانطوائية والعزلة والانسحاب الاجتماعي والخوف والقلق والقصور في المهارات الاجتماعية وتدني الشعور بالأمن النفسي نظرا لقلقهم الدائم واحساسهم بالتهديد باستمرار.

مما سبق يمكن القول أن التنمر المدرسي يُعد مشكلة تربوية اجتماعية نفسية بالغة الخطورة، والتي تؤثر سلبا على البيئة المدرسية بل ويتعدى خطورة هذا السلوك إلى خارج أسوارها، ناهيك عن تأثيرها على النمو الانفعالي والمعرفي للتلميذ وهذا ما يستدعي فعلا تناول هذه الظاهرة بالدراسة على عدة مستويات ولدى جميع الأطراف، خاصة أن هذا السلوك داخل المدارس من شأنه أن يؤثر على بناء المجتمع ككل، كون الهدف الأساسي للمدرسة هو إعداد فرد سوي للمجتمع، ولن يتمتع الفرد بالسّواء إذا لم يكن قادرا على إشباع حاجياته مهما كان نوعها، ولعل الحاجة للأمن هي من تجعل الفرد قادرا على مواجهة مختلف المواقف الحياتية فالأمن في أساسه النفسي هو الشعور بالهدوء والطمأنينة والبُعد عن القلق والاضطراب، وهو شعور

ضروري لحياة الفرد والمجتمع، لما له من آثار على جودة الحياة واستقرار المجتمع، والانسان منذ وجوده على الأرض وهو يبحث عن الأمن لأنه مطلب ضروري لحياته، وترى **شقير (2005)** أن الأمن النفسي شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسلامة والاطمئنان وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وتفهمهم له، حتى يستشعر قدرا كبيرا من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة وهذا ما يتعارض مع خصائص ضحايا التنمر المدرسي فهم يشعرون بالتهديد والاستهداف المستمر، مما يؤدي إلى نقص الثقة بالنفس والاكتئاب والضغط النفسي وهذه المشاعر تؤثر بشكل كبير على مستوى الأمن النفسي لديهم، ذلك أن الموقف التنمري يشكل مصدر ضغط وعدم أمان لهم، فنجد أنهم يجدون مشقة في الحفاظ على ثباتهم الانفعالي والقدرة على التوافق والأداء والإنجاز خاصة في الجانب الأكاديمي والدراسي في سبيل النجاح وتوكيد وتحقيق ذواتهم وفي هذا السياق، تكمن أهمية فهم فاعلية الذات لدى هؤلاء الضحايا، حيث يمكن أن تكون هذه القدرة على التعامل مع التنمر والتغلب على تأثيراته أمرًا حاسمًا في تعزيز الأمن النفسي لديهم، ذلك أن فاعلية الذات تعبر عن اعتقاد الفرد بكفاءته وقدرته على أداء مهمة ما وتحقيق نتائج إيجابية فيها، وهي الأحكام العامة التي يطلقها الفرد على ما يمتلكه من قدرات وإمكانات والتي تؤهله لمواجهة التحديات والمواقف الضاغطة بما يناسب قدراته، كما يرى باندورا أن فاعلية الذات تعمل كمعينات أو معينات ذاتية للفرد في مواجهة المشكلات، كما تُعد من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، لذا فإن امتلاك الفرد لمستوى مرتفع من فاعلية الذات يدفعه للإنجاز والأداء بشكل جيد وعلى جميع الأصعدة، كما يعزز ثقته بنفسه ويمنحه شعورا بالرضى مما يجعله أكثر توافقا وبالقدر الذي يحقق له أعلى مستوى من الصحة النفسية والتي تسهل تفاعله بشكل فعال مع محيطه، إن فاعلية الذات تعبر

عن إمكانيات وقدرات تجعل الفرد قادرا على حل مشكلاته وإدارة انفعالاته خاصة في المواقف الصعبة والضاغطة، ومن هنا تبرز أهمية تناول متغيري الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لما لهذين المتغيرين من دور في تحسين المعاش النفسي لهذه الفئة ومساعدتهم على مواجهة الضغوط التي يتعرضون لها، وتأتي هذه الدراسة للتعمق أكثر في دراسة هذه المتغيرات، ذلك أنه وفي حدود اطلاع الباحثة لم يتم تناول الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي بشكل خاص، حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مستوى هذين المتغيرين بغية بلورة آليات تدخل للتخفيف من حدة التنمر المدرسي لاعتمادهما كمدخلين للتكفل والعلاج، وكذا التخفيف من آثاره من خلال التكفل الأمثل بضحاياه من خلال النتائج المتوصل إليها.

الفصل الأول

-

الفصل الأول:

إشكالية الدراسة ومنطلقاتها

1- اشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها

1- إشكالية الدراسة:

تُعد مشكلة التنمر من أهم المشكلات التي أخذت في الانتشار في الآونة الأخيرة، ومع هذا الانتشار تزايد اهتمام الباحثين بدراسة هذه المشكلة السلوكية، ويُعدّ "**دان أولويس**" "**Dan Olweus**" من الرواد الأوائل في دراسة سلوك التنمر، والذي سلط الضوء على مدى انتشار هذه الظاهرة وكذا آثارها الضارة على كل من المتنمر والضحية (**الخفاجي، 2015، ص. 58**) ، كما يعود البحث في ظاهرة التنمر إلى عقد السبعينات من القرن الماضي في بعض الدول الأوروبية وخاصة الاسكندنافية، والتي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسات استكشافية حول ظاهرة التنمر في المدارس، وذلك بعد أن أقدم ثلاثة مراهقين على الانتحار بعد تعرضهم للاضطهاد والترويع من طرف أقرانهم في المدرسة، بعد ذلك في سنوات الثمانينات أضحى التنمر محط اهتمام الباحثين في اليابان، وقد أظهرت نتائج دراساتهم أن ثلث تلاميذ المرحلة المتوسطة كانوا ضحايا تنمر من أقرانهم، ومع مطلع عام (**2000**) تزايد الاهتمام بهذه الظاهرة بعد انتشارها بشكل ملحوظ في الكثير من الدول كإنجلترا ودول أوروبا الغربية وأمريكا الشمالية وكذا استراليا ونيوزيلندا، وأجريت على إثر ذلك عدة دراسات كانت أبرز توصياتها إعداد برامج للتدخل من أجل القضاء على هذه الظاهرة والحد من آثارها على المجتمع ككل (**الدسوقي، 2016، ص.6**) ولم تحظ ظاهرة التنمر في الوطن العربي بالاهتمام اللازم من طرف الباحثين، لذلك فإن النسب الحقيقية لانتشار هذه الظاهرة ليست مضبوطة، ولقد ذكر "**أبو الديار**" (**2012**) أن التقرير الإقليمي لمنظمة الشرق الأوسط وشمال افريقيا يشير إلى أن البيانات حول حجم المشكلة قليلة بشكل عام، وهذا راجع إلى عدة أسباب منها حساسية هذه القضية ولاسيما داخل الأسرة، وكذا محدودية التبليغ عن التنمر وكذا عدم توفر آليات فعالة للتبليغ، بالإضافة إلى غياب الوعي بالآثار السلبية لهذه الظاهرة (**أحمد، 2015، ص.80**) هذا وقد أثبتت الدراسات أن ظاهرة التنمر أخذت بالتزايد والانتشار بشكل كبير، وأنه لا تكاد تخلو مدرسة من هذا السلوك، فقد جاءت دراسة كل من "**ميتشل ويبرا**" (**2007**) "**Michel & Ybra**" بالولايات المتحدة الأمريكية والتي أثبتت أنه واحد من (**5**) أشخاص متورط في التنمر،

حيث أن **(04 %)** تعرضوا للتنمر، و**(20 %)** منهم متنمرون، وأكدت دراسة أخرى لـ "**يبرا وآخرون**" **(2007)** "**Ybra et al,**" أن **(43 %)** تعرضوا للتنمر و **(21 %)** تنمروا عبر الأنترنت من تلاميذ المدارس الأمريكية، وفيما نجد أن الدراسات الغربية حول التنمر كثيرة، لكن في مجتمعاتنا العربية وخاصة المجتمع الجزائري فإن هذه الظاهرة لم تحظ بالدراسة الكافية بالقدر الذي تنتشر به هذه الظاهرة في البيئة المدرسية الجزائرية، وقد أكدت دراسة "**شطيبي وبوطاف**" **(2014)** على انتشار هذه الظاهرة في الأوساط المدرسية المحلية، والتي انجرّ عنها ظهور سلوكات عدوانية ومشكلات نفسية واضطرابات سلوكية، كما ورد في دراسة "**شريفي**" **(2018)** أن السلوك التنمري أصبح من بين المظاهر السلوكية الشائعة **(عبيب، 2022، ص.625)** مما يشكل تهديدا لأمن التلاميذ وصحتهم النفسية والجسدية.

إن التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء بصورة بدنية أو لفظية أو نفسية أو الكترونية من المظاهر السلوكية الخطيرة التي أخذت بالانتشار داخل المدارس بشكل يثير القلق، كما يعتبر من المشكلات التي لها أثر سلبي على المتنمر والضحية والمتفرجين على حد سواء، بل ويمتد تأثيره على الوسط المدرسي بما فيه من أفراد وجماعات وكذا على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمؤسسة التربوية ويؤدي إلى تفاقم المشكلات داخلها وذلك ما يشكل عائقا أمام تحقيق المدرسة لأهدافها والتي تتركز حول تنشئة أفراد أسوياء يتمتعون بصحة نفسية تؤهلهم لمواجهة تحديات الحياة حيث تقع على المدرسة إلى جانب الأسرة مسؤولية صقل شخصية الفرد اجتماعيا وخُلقيا حتى يصبح مواطنا صالحا فاعلا سويا، إلى جانب ما تقوم به من مهام تعجز عنها الأسرة ألا وهي التأهيل العلمي والمعرفي، فمسؤولية المدرسة تُعدّ مسؤولية لاحقة ومكملة لمسؤوليات الأسرة في مجال التأهيل الاجتماعي، أو نقل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي، وتندرج هذه المسؤولية ضمن العملية التربوية الدينامية التي تتولاها المدرسة إلى جانب تعليم وتلقين التلاميذ للعلوم والمعارف والتقنيات الحديثة التي تهيّؤهم لتولي أدوارهم الاجتماعية والمشاركة في الدورة الإنتاجية في مجتمع

متغير، ولا شك أن أي مشكلة سلوكية على غرار سلوك التنمر الذي يتعرض له التلاميذ داخل المدرسة من شأنه أن يعيق المدرسة عن تحقيق أهدافها.

وكما سبق القول فإنه ينجرّ عن ظاهرة التنمر آثار وخيمة على جميع أطراف الظاهرة، بدرجات متفاوتة أشدها يقع على ضحية التنمر، فقد أثبتت الدراسات أن ضحايا التنمر يظهر عليهم جراء تعرضهم للتنمر جملة من الأعراض التي تنبيء عن معاناتهم من الاكتئاب وتدني تقدير الذات والميل إلى الانطواء والانسحاب الاجتماعي، والحزن وشعور بعدم المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات، بالإضافة إلى العزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقلة الأصدقاء نظرا للشعور بعدم الانتماء، وشعور بالرفض الاجتماعي والخوف والقلق وعدم الارتياح، ما يدفع بهم للانسحاب من المشاركات المدرسية، ويضعف لديهم مهارات التواصل الاجتماعي والتي ينتج عنها عدم القدرة على تكوين علاقات متزنة مع أقرانهم، ويكونون عرضة للقلق وضعف الكفاءة الذاتية والاجتماعية، والهروب من المدرسة مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، واللجوء إلى الهروب من المدرسة يقع على وصف أنها بيئة لا تبعث على الارتياح فهي مهددة لأمنهم وسلامتهم كونهم يتعرضون فيها للأذى والعدوان أيا كان نوعهما، وللتنمر طبيعة خفيّة، حيث أن معظم حالات التنمر التي تحدث في المدارس يصعب اكتشافها، فمعظم ضحايا التنمر المدرسي ممن تتراوح أعمارهم بين **10-14** سنة لا يخبرون أحدا بما يتعرضون له، وذلك راجع لخوفهم من التعرض لإيذاء أكبر من المتنمر في حال الإبلاغ عنه، واعتقادهم بأنهم سيكونون معزولين أكثر في حالة كشفهم عن تعرضهم للأذى، كما يرون أن المعلمين لن يتخذوا أي إجراء ضد المتنمرين، بالإضافة إلى أنهم لا يرغبون أن يشعر والديهم بالقلق حيال وضعهم في المدرسة **(الدسوقي، 2016، ص.16)** وهكذا غالبا ما لا يقوم ضحايا التنمر بالابلاغ عن تعرضهم للسلوك التنمري بسبب خوفهم من الإحراج والانتقام وأنه غالبا ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكهم **(الخفاجي، 2015، ص.61)** مما يجعلهم فاقدين للثقة في أنفسهم وفي قدرة المحيطين بهم على حمايتهم من المتنمرين، ويشير "**مون جولد**" **(2006)** "**Moon Gold**" إلى أن سلوك

التنمر فعل لديه تأثير على التلميذ أو تدمير ممتلكاته، والتهديد بالخوف من اصابته بالضرر الجسدي، وخلق بيئة تعليمية غير آمنة وعنيفة **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.567)** وقد أشار "**هيلسبرغ وسباك**" **(2006)** "**Hillsberg & Spack**" إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يعانون من الوحدة النفسية وسوء التوافق النفسي والاجتماعي وندرة الأصدقاء وقصور في العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي والخوف من الذهاب إلى المدرسة وفقدان الأمن النفسي وضعف التحصيل الدراسي وتدني مفهوم الذات، وفي سياق الحديث عن آثار التنمر على الضحايا فقد أورد "**نيومان وآخرون**" **(2005)** "**Newman et al**," أن ضحايا التنمر في المرحلة الثانوية توجد لديهم أعراض الضغط العصبي في المرحلة الجامعية، وهذا ما يدل على أن آثار التنمر لا تقتصر فقط على المرحلة العمرية التي يتعرض فيها الضحية للتنمر بل وتستمر على المدى الطويل.

ومن هنا نستنتج ان ظاهرة التنمر المدرسي تمس جوانب تربوية واجتماعية وشخصية مما تجعل منها مشكلة خطيرة للغاية، ولها نتائج سلبية على النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطفل، كما ينتج عنها مشكلات بالغة الخطورة في البيئة المدرسية، فالتعلم الفعال لا يؤتي ثماره إلا إذا كان في بيئة تربوية توفر للتلاميذ الأمن النفسي، وتوفر لهم الحماية من جميع أنواع التهديد والعدوان. والمؤسسات التربوية تُعد أحد المؤسسات الاجتماعية التي تأخذ على عاتقها رعاية الأفراد تربويا وأخلاقيا وأكاديميا، وذلك ما يبرز أهمية جعل المدرسة بيئة آمنة وحاضنة يتلقى فيها الطلاب المعارف في جو آمن، باعتبار أن الشعور بالأمن النفسي هو من المطالب الضرورية في حياة أي فرد والذي يأتي في المرتبة الثانية بعد الحاجات الفيزيولوجية في هرم "**ماسلو**" للحاجات الإنسانية **(عبد العال وآخرون، 2015، ص. 563)**

وآثار التنمر تختلف في ظهورها من ضحية إلى أخرى إلا أنها تشترك في أنها تجعل الضحية يختبر معاشا نفسيا يجعله عرضة للاضطرابات النفسية أكثر من غيره، فالتعرض للتنمر يهدد سلامته ويجعله يعايش شعورا بالتوتر والقلق والخوف الدائمين مما يؤثر على الشعور بالأمن لديه.

ويعتبر الشعور بالأمن من أهم الحاجات التي يسعى الفرد إلى تحقيقها والذي يعتبر أحد أهم مؤشرات تمتع الفرد بالصحة النفسية، فالأمن النفسي يُعد من أبرز الحاجات التي تقف وراء تشكيل السلوك و استمراريته و لا يمكن فهم حاجة الفرد للشعور بالأمن بمعزل عن بقية الحاجات، فالحاجة إلى الأمن هي محرك الفرد لتحقيق أمنه و ترتبط ارتباطا وثيقا بغريزة البقاء فحين يتم إشباع حاجة الفرد للأمن يشعر الفرد بالاطمئنان و أنه يعيش في بيئة صديقة مشبعة للحاجات، ويحتاج الفرد لإشباع الحاجة للأمن إلى تماسك الجماعة والشعور بالإنتماء ووحدة الأهداف وسلامة السلوك وسلامة الأدوار الاجتماعية ووضوح العلاقات الاجتماعية وسهولة التواصل **(زهران، 1989، ص.289)** فالأمن النفسي مطلب أساسي ومظهر من مظاهر الصحة النفسية الذي يتجسد من خلال شعور الفرد بالإرتياح والهدوء الداخلي ووصوله إلى درجة من الاشباع لحاجاته المختلفة، كما يرى الباحثون أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية، وقد صُنّف الأمن النفسي في مكونين، أحدهما: داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر: خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم بعيدا عن العزلة والوحدة التي تُخل بالتوازن النفسي للأفراد، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي، وهو ما يعايشه ضحايا التنمر المدرسي لدى تعرضهم للتهديد من طرف المتنمرين وعدم التدخل لرد العداء أو استهجانه من طرف المتفرجين، فقد أكدت دراسة "**أحمد**" **(2015)** على ضرورة تحسين البيئات المدرسية وتوفير بيئة صفية آمنة خالية من التهديد وتوفر الاحترام والتقدير والأمان للحد من سلوك التنمر **(يونس، 2018، ص.195)** لذلك فإن فقدان الأمن النفسي داخل البيئة المدرسية يجعل التلميذ يدرك بيئته على أنها

بيئة مهددة وغير آمنة فيلجأ للهروب منها نحو بيئة أكثر أمنا، حتى يتفادى الوقوع في مشكلات يعجز عن مواجهتها.

ويعتبر الأمن مطلبا ضروريا، ففي ظل الأمن والطمأنينة حتى يؤدي كل فرد واجبه على أكمل وجه، ومما لا شك فيه أن الأمن يرتبط ارتباطا وثيقا وجوهريا بالتربية والتعليم إذ بقدر ما تتغرس القيم الأخلاقية السامية في نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار.

ويؤكد "**الخولي**" **(2011)** على ارتباط فقدان الأمن النفسي بالاضطرابات السلوكية والانفعالية، حيث يرى أن إدراك الفرد للأمن النفسي يجعله يشعر بقيمة ذاته وينعكس هذا الشعور على سلوكه فيُكوّن نظرة إيجابية نحو ذاته ونحو الآخرين أيضا، ويكون أكثر قدرة على التحكم في انفعالاته وأكثر قدرة على مواجهة مشكلاته، أما عندما يفقد الفرد الشعور بالأمن النفسي فإنه يفتقد الاستقرار والهدوء وتظهر عليه اضطرابات سلوكية وانفعالية من شأنها أن تحد من قدرته على التوافق، وتحقيق الذات وإثبات كفاءته خاصة فيما يتعلق بالأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي، وهنا تبرز أهمية فاعلية الذات في تحقيق هذه الأهداف.

وتُعدَ فاعلية الذات من المتغيرات النفسية الهامة التي توجه سلوك الفرد وتُسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالأحكام والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في البيئة مما يُسهم في زيادة القدرة على الإنجاز ونجاح الأداء.

كما يُعتبر من المفاهيم الهامة في تفسير سلوك الأفراد خاصة من وجهة نظر أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي، وترتبط فاعلية الذات بالشعور بالسعادة، كما أكد كل من "**كبرار وآخرون**" **(2007)** " **Kebrar et al,**" و"**كرستي**" **(2007)** "**Chresti**" و"**بابك وآخرون**" **(2008)** "**Babak et al,**" و "**البدري**" **(2008)** أنه ترتبط بالتوافق والصحة النفسية، كما أن للفاعلية الذاتية أثر إيجابي على السلامة البدنية والنفسية للفرد، كما أنها تعزز تقدير الذات **(شند وآخرون، 2014، ص.819)**

وقد أشارت "**شند وآخرون**" **(2014)** إلى أن العديد من الدراسات أثبتت أن فاعلية الذات تفيد في تفسير سلوكيات الأفراد وفهم الاختلافات في بعض أنماط سلوك المسايرة الذي ينتج عن عوامل عدة وعن ردود فعل فيسيولوجية، والتنظيم الذاتي لسلوك العناد والخوف واليأس والتخلي عن خبرات الفشل والصراع من أجل الإنجاز ونمو الميول الحقيقية، وتهتم فاعلية الذات المدركة بأحكام الفرد حول مدى قدرته على انجاز تصرفات مطلوبة للتعامل مع المواقف المستقبلية ويتكون مفهوم فاعلية الذات في مرحلة الطفولة، وذلك من خلال إدراك الطفل لمدى تقبل الوالدين له، وذلك ما يجعله يشعر بالقيمة والكفاية الذاتية والاجتماعية والأكاديمية، ليمتد ذلك إلى إدراكه لتقبل المحيطين به له، ويتجلى هذا الشعور في مدى قدرته على حل المشكلات والتحصيل والانجاز، ويستمر هذا الأمر في مرحلتي المراهقة والشباب من خلال المواجهة الناجحة للمشكلات والضغوط على غرار المواقف التنمرية، كما يؤكد "**الشعراوي**" **(2000)** أن فاعلية الذات من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تمثل مركزا هاما في دافعية الأفراد للقيام بأي عمل أو نشاط، فهي تساعد الفرد على مواجهة الضغوط التي تواجهه في مراحل حياته المختلفة، فامتلاك الفرد لمستوى مرتفع من فاعلية الذات يدفعه إلى تحقيق الإنجازات، ويؤدي ذلك إلى الصحة النفسية التي تدفعه للتفاعل مع محيطه بشكل فعال، وقد أكدت دراسة "**سكولت**" **(2001)** "**Scolt**" أن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية المرتفعة هم أكثر قدرة على مراقبة الذات في المواقف الاجتماعية، كما انهم أكثر تعاونا مما يدل على كفاءتهم في بناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، كما يؤكد "**كروكيت وآخرون**" أن فاعلية الذات المرتفعة مقرونة بأداء أكاديمي أفضل ومشكلات سلوكية أقل واعراض اكتئابية أقل مقارنة بذوي الفعالية الذاتية المرتفعة، وفي هذا السياق يؤكد "**كوبيسا وآخرون**" **(1982)** "**Kobessa et al**," على أن فاعلية الذات تعمل على تخفيف وقع الأحداث الضاغطة على الصحة النفسية، وتمثل مصدرا للمقاومة والصمود النفسي، كما تعمل على خفض الشعور بالقلق والتفكير السلبي وانهزام الذات، فهي بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية، أي ما يعتقده الفرد حول قدراته، لذا فإن إن ارتفاع مستوى فاعلية الذات يؤدي إلى الشعور بتقدير

الذات والثقة بالنفس والسيطرة والاتزان الانفعالي والانبساط والمشاركة الاجتماعية، ويرى "**سيرفون**" "**Serfun**" أن معتقدات الفرد حول فاعليته الذاتية تحدد مستوى دافعيته، كما تتجلى من خلال الجهد المبذول في عمله والمدة التي يصمد فيها في مواجهة التحديات والثقة التي يتمتع بها والتي تزيد الإصرار لديهم **(العبادي والأمارة، 2014، ص.262)**.

إن الأهمية التي يكتسيها الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، جعل التطرق لدراستهما والبحث فيهما مطلبا هاما في سبيل الحفاظ على الصحة النفسية لهذه الفئة، فضحايا التنمر المدرسي بخصائصهم النفسية والانفعالية على وجه الخصوص والتي تنبيء عن افتقادهم للأمن النفسي وفاعلية الذات لمواجهة ما يتعرضون له من مواقف وتحديات تتسم بالضغط والإحباط، والتي تستلزم قدرة كبيرة للتحكم في العواطف وإدارة الانفعالات، وهذا ما ينطوي عليه السلوك التنمري حيث نجد أن ضحايا التنمر يحتاجون إلى من يدعم شعورهم بالطمأنينة والأمن تجاه بيئتهم المدرسية التي يتعرضون فيها للتنمر، والذي ينتج عنه تدني في التحصيل الدراسي والأداء الأكاديمي كما أثبتته معظم الدراسات، ولا شك أن كل متمدرس يكون هدفه التحصيل الجيد والذي لن يتأتى إلا إذا كان المتعلم يتلقى معارفه ودروسه في ظروف جيدة تتسم بالطمأنينة والأمن والتفاعل الجيد داخل الصف والمدرسة، إضافة إلى ما يتعلق بكفاءة المعلم وغيرها من ظروف التعلم والتي تؤثر في فاعلية الذات للتلميذ، فمعتقدات التلميذ حول قدراته على الإنجاز الأكاديمي تنبثق من مختلف مواقف التعلم والتفاعلات داخل الصف، كما ترتبط بسلامة المعاش النفسي له ذلك أن فاعلية الذات المرتفعة تنبيء بالضرورة عن شخصية تتسم بالثقة بالنفس وارتفاع تقدير الذات والقدرة على التواصل بشكل فعال مع مختلف عناصر البيئة المدرسية، لذلك فإن ضحايا التنمر بحاجة إلى تعزيز الشعور بالأمن النفسي وتنمية فاعلية الذات لمواجهة مختلف الضغوط والاحباطات التي يعايشها نتيجة تعرضه للتنمر.

وعلى ضوء ما تقدم وانطلاقا مما سبق يمكن أن تحدد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ما مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي؟
- هل يوجد اختلاف في ترتيب أبعاد الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي؟
- ما مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي؟
- هل توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
- هل توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

2- فرضيات الدراسة:

1. مستوى الأمن النفسي منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي.
2. نتوقع وجود اختلاف في ترتيب أبعاد الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي.
3. مستوى فاعلية الذات منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي.
4. توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي.
5. توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس.
6. توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس.
7. توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.
8. توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي.
2. الكشف على الاختلاف في ترتيب أبعاد الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي.
3. التعرف على مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي.
4. الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي.
5. التعرف على دلالة الفروق بين ضحايا التنمر المدرسي في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغير الجنس.
6. التعرف على دلالة الفروق بين ضحايا التنمر المدرسي في مستوى فاعلية الذات تُعزى لمتغير الجنس.
7. التعرف على دلالة الفروق بين ضحايا التنمر المدرسي في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.
8. التعرف على دلالة الفروق بين ضحايا التنمر المدرسي في مستوى فاعلية الذات تُعزى لمتغير المستوى الدراسي.

4- أهمية الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة والتساؤلات التي تطرحها والمحددات النظرية والمنهجية لها، تكتسب الدراسة الحالية أهميتها على المستويين النظري والتطبيقي مما يلي:

4-1- الأهمية النظرية:

- تكمن أهمية الدراسة كونها تسلط الضوء على متغيرين مهمين (الأمن النفسي وفاعلية الذات) في بناء شخصية الفرد عموما، وفي وصف المعاش النفسي لضحايا التنمر المدرسي.

- كما تستمد الدراسة أهميتها من تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر المدرسي والتي تفشت بصورة جد مقلقة، وتراوحت أشكالها ما بين تنمر جسدي ولفظي مما أثر سلبا على العملية التعليمية بأكملها حيث أن التلاميذ لا يمكنهم التعلم في بيئة غير آمنة، فضلا عن انخفاض الشعور بالأمن من جرّاء تزايد معدلات الخوف، فإلحاق الأذى بصورة متكررة أدى إلى بيئة مدرسية عنيفة عوض البيئة المدرسية الآمنة التي تحفز على التعلم بل والإبداع، والذي لا ينبع إلا من شخصية تتمتع بقدر من الفاعلية الذاتية والتي تعتبر أحد موجهات سلوك الفرد كما تجعله أكثرا تقديرا لذاته وعلى قدر من الثقة بالنفس وبالقدرة على الانجاز والابداع ومواجهة مختلف الضغوط.
- وتكمن أهمية الدراسة في البحث عن العلاقة بين متغيري الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، ومنها يمكن الكشف عن مدى إسهام أبعاد كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات في مواجهة السلوك التنمري داخل البيئة المدرسية.

4-2- الأهمية التطبيقية:

- لفت انتباه الأخصائيين في المجالين التربوي والنفسي إلى مدى خطورة السلوكات التنمرية والتعرض لها، وإلى عواقبها سواء على أطراف الظاهرة أو على البناء الأمني والاجتماعي للمؤسسة التربوية.
- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد المختصين في الصحة النفسية في بناء وتطوير برامج وقاية ومكافحة لسلوك التنمر داخل المدارس.
- مساعدة الأطراف المخولة لمساعدة التلاميذ والتكفل بهم داخل المؤسسات التربوية مثل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والأخصائي النفسي التابع لوحدة الكشف والمتابعة على الانطلاق من أرضية مدعمة بنتائج دراسة ميدانية للتدخل وفق خطة منظمة لمساعدة التلاميذ سواء المتنمرين أو الضحايا، وكذلك العمل على التخفيف من هذه الظاهرة، خاصة أن السلطات الوصية في وزارة التربية أكدت على ضرورة مكافحة الظواهر السلوكية الضارة داخل الوسط المدرسي.

5- التعريف الاجرائي لمتغيرات الدراسة:

أ) **الأمن النفسي:** يشير مصطلح الأمن النفسي إلى "الإحساس بالطمأنينة والشعور بالاستقرار والتوازن الناتج عن طريقة إدراك الفرد لطبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ولطبيعة التفاعلات والعلاقات التي يمر بها داخل هذه البيئة فإن أدرك الفرد بيئته الاجتماعية على أنها مهددة ومخيفة، يقل لديه مستوى الشعور بالأمن وبالمقابل إن هو أدرك البيئة بطريقة إيجابية وآمنة زاد إحساسه بالأمن النفسي". **(مصطفى والشريفين، 2013، ص. 03)**

ويعرف **إجرائيا** بأنه الدرجة الكلية التي يحصل عليها ضحية التنمر المدرسي على مقياس الأمن النفسي لـ "**زينب شقير**" **(2005)** ، المقنن و المكيف على البيئة الجزائرية من طرف "**عكسة حليمة**" **(2015)**، و تتراوح درجات المقياس بين **(54)** كحد أدنى و **(162)** كحد أقصى.

ب) **فاعلية الذات:** ويعرفها "**شفارتزر** **(1994)** "**Schwarzer**" بأنها "بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية" **(أبو العطا، 2017، صفحة 10)**

وتُعرف **إجرائيا** بأنها الدرجة الكلية التي يحصل عليها ضحية التنمر المدرسي على المقياس المستخدم في هذه الدراسة وهو مقياس فاعلية الذات لـ "**شفارتزر**" **(1993)**، وتتراوح درجات المقياس بين **(10)** كحد أدنى و **(40)** كحد أقصى.

6- الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مختلف متغيرات البحث من زوايا وجوانب مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية، وتحاول الباحثة في هذا الجزء استعراض عدد من هذه الدراسات التي تمت الاستفادة منها مع التعقيب عليها من خلال إبراز أوجه الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية

التي تعالجها هذه الدراسة وجوانب الاستفادة منها في الدراسة الحالية، وقد تم إدراج هذه الدراسات في تتابع زمني وحسب كل متغير، كما يلي:

6-1- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير الأمن النفسي:

عنوان الدراسة	صاحب/سنة الدراسة	المنهج المستخدم/العينة	الأداة	النتائج
الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين و أقرانهم ضحايا التنمر المدرسي دراسة سيكومترية- إكلينكية (جمهورية مصر العربية)	البهاص (2012)	المنهج: الوصفي الارتباطي المقارن العينة: (468) تلميذا وتلميذة بالصفوف (الخامس الابتدائي، الثاني الاعدادي) بمتوسط عمري (11.93)	مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحث مقياس المتنمر/الضحية من إعداد فريدن وآخرون (2010)	-توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات الأمن النفسي ودرجات كل من سلوك التنمر وضحايا التنمر لدى التلاميذ عينة الدراسة. -لا توجد فروق دالة احصائيا بين التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر في أبعاد الأمن النفسي، أما الدرجة الكلية للأمن النفسي فكانت الفروق في اتجاه التلاميذ المتنمرين. -يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير الفئة العمرية على سلوك التنمر وكانت الفروق دالة في اتجاه التلاميذ الأكبر سنا، في حين لم يكن للجنس أو التفاعل بين الجنس والفئة العمرية تأثيرا

				دالا على سلوك التنمر المدرسي. -لا يوجد تأثير دال لكل من الجنس أو الفئة العمرية أو التفاعل بينهما على ضحايا التنمر المدرسي. -توجد بعض الخصائص الدينامية المشتركة بين التلاميذ المتنمرين والتلاميذ الضحايا مثل (الوحدة النفسية، فقدان الأمن، ارتفاع معدلات القلق، سوء المعاملة الأسرية المدرسية، رفض القرين) وفي حين يتسم المتنمرون بالعدوان والنشاط الزائد وارتفاع تقدير الذات، فإن الضحايا يتسمون بالسلبية والدونية والميول الانسحابية وانخفاض مفهوم الذات)
(البهاص، 2012، ص ص. 349-350)				
الأمن النفسي لدى المراهقين (العراق)	حسين وهادي (2013)	المنهج: الوصفي العينة: (150) مراهقا ومراهقا في الفئة العمرية بين 15-17 سنة	مقياس الأمن النفسي من إعداد الباحثين	-مستوى الأمن النفسي دون الوسط لدى أفراد عينة الدراسة. -ليس لمتغير النوع الاجتماعي أثر في مستوى الأمن النفسي

				لدى المراهقين.
(حسين وهادي، 2013، ص. 515)				
العوامل التربوية المحققة للأمن النفسي في البيئة التربوية للمعلمين والطلاب (روسيا)	بايفا و بوردوفسكايا (Baeva & Bordovskaia, (2015)	المنهج: المسحي العينة: عينة عشوائية طبقية مكونة من (172) معلما و(876) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس مدينتي موسكو وسان بطرسبرغ	مقياس الأمن النفسي في البيئة التربوية	-الأمن النفسي بحسب تصورات المعلمين كان مرتفعا، بينما كان متوسطا من وجهة نظر المتعلمين. -الشعور بالأمن النفسي أعلى عند الطلاب منه عند الطالبات. -العوامل المساهمة في تحقيق الأمن النفسي هي تعاون الإدارة المدرسية والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب أنفسهم. -أهم مؤشرات الأمن النفسي لدى العينة كانت: الطمأنينة النفسية والراحة والسعادة والثقة بالنفس.
(Baeva & Bordovskaia, 2015, p. 86)				
تصورات طلاب المرحلة الثانوية لمدى توفر الأمن النفسي في بيئاتهم المدرسية	موسى وميشاك وساجير (Musa, Meshak,	المنهج: الوصفي العينة: (239) طالبا وطالبة من مدارس المرحلة الثانوية في مدينة جومبي النيجيرية	مقياس الامن النفسي في البيئة المدرسية من إعداد الباحثين	-لا يشعر الطلاب بالأمن النفسي في مدارسهم، مع وجود فروق بين الجنسين في ذلك لصالح الاناث. -توجد علاقة ارتباطية بين

(غومبي، نيجيريا)	Musa, Meshak & Sagir, (2016)			انخفاض مستوى الأمن النفسي من جهة وتدني التحصيل الأكاديمي وضعف النمو الانفعالي لدى الطلاب من جهة أخرى.
(Musa, Meshak & Sagir, 2016, p. 144)				
الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين (جمهورية مصر العربية)	عبده (2017)	المنهج: الوصفي الارتباطي المقارن العينة: (100) (50 ذكور، 50 إناث) من المراهقين في المرحلة الاعدادية	مقياس الأمن النفسي لـ (ماسلو) ترجمة (جهاد الخضري، 2003) ومقياس التنمر من إعداد الباحثة	-وجود علاقة سالبة دالة احصائيا بين الأمن النفسي والتنمر المدرسي. -عدم وجود فروق بين درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي. -وجود فروق في درجات عينة الدراسة من الذكور والإناث على مقياس التنمر لصالح الذكور.
(عبده، 2017، ص. 188)				
مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر في التعليم الابتدائي-	بن زروال (2021)	المنهج: الوصفي الفارقي العينة: (15) ضحية للتنمر المدرسي، و(22) تلميذا عاديا	مقياس ضحايا التنمر المدرسي من إعداد "بن زروال ويوسفي"، ومقياس	-مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر من تلاميذ المرحلة الابتدائية منخفض. -وجود فروق دالة احصائيا في

دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والضحايا العاديين- (الجزائر)			الشعور بالأمن النفسي من إعداد "عقيل بن ساسي"	مستوى الشعور بالأمن النفسي بين ضحايا التنمر المدرسي وأقرانهم العاديين.
(بن زروال، 2021، ص. 534)				
تقدير الذات والأمن النفسي لدى ضحايا التنمر من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية (جمهورية مصر العربية)	محمد ويوسف وعرفان (2021)	المنهج: الوصفي المقارن العينة: (30) تلميذا وتلميذة من ضحايا التنمر بالمرحلة الاعدادية بصفوفها الثلاث	مقياس ضحايا التنمر المدرسي من إعداد الباحثة، و قائمة تقدير الذات لـ "كوبر سميث" (1981) ترجمة فاروق عبد الفتاح (1981)، ومقياس الأمن النفسي زينب شقير (2005)	-يوجد تباين في أشكال التنمر التي يتعرض لها ضحايا التنمر المدرسي. -توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في التعرض للتنمر الجسدي في اتجاه الذكور. -توجد فروق دالة احصائيا بين الجنسين في التعرض للتنمر اللفظي في اتجاه الإناث. -عدم وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والإناث ضحايا التنمر المدرسي في درجة الأمن النفسي وتقدير الذات. -وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر

				المدرسي بالمرحلة الاعدادية.
(محمد وآخرون، 2021، ص. 222)				

6-2- الدراسات السابقة المتعلقة بمتغير فاعلية الذات:

عنوان الدراسة	صاحب/سنة الدراسة	المنهج المستخدم/العينة	الأداة	النتائج
فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات أم القرى (المملكة العربية السعودية)	المزروع (2007)	المنهج: الوصفي الارتباطي العينة: (238) طالبة من طالبات جامعة أم القرى	مقياس فاعلية الذات لـ (Fan & Mak, 1998)، ومقياس مستوى الانجاز (قطامي، 1993)، ومقياس الذكاء الوجداني لكل من منصور ويوسف والشافعي (2001)	-وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين درجات فاعلية الذات، وكل من درجات دافعية الإنجاز والذكاء الوجداني بأبعاده المختلفة. -وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات دافعية الإنجاز في درجة فاعلية الذات لصالح مرتفعات الإنجاز. -وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات مرتفعات ومنخفضات الذكاء الوجداني في درجة فاعلية الذات

				لصالح مرتفعات الذكاء الوجداني.
(المزروع، 2007، ص. 68)				
العلاقة بين ضغوط الأقران وتوقعات فاعلية الذات لدى المراهقين (تركيا)	كيران (Kiran) (2012)	المنهج: الوصفي الارتباطي / العينة: (546) من طلاب المدارس الثانوية (233) طالبا و(313) طالبة بمتوسط عمري 17.21 سنة	مقياس توقعات فاعلية الذات لموريس (Muris, 2001) ومقياس ضغوط الأقران من إعداد الباحث	-عدم وجود علاقة دالة بين ضغوط الأقران وتوقعات فاعلية الذات العامة والأكاديمية للمراهقين. -تزيد توقعات فاعلية الذات العامة الأكاديمية عند التلاميذ الذين تعرضوا لمستويات منخفضة من ضغوط الأقران، بينما الذين تعرضوا لمستويات متوسطة وعالية من ضغوط الأقران فمعتقدات فاعلية الذات العامة والأكاديمية لديهم تتناقص.
(Kiran. 2012, p. 1301)				
العلاقة بين فاعلية الذات وموقع الضبط والإنجازات الأكاديمية لدى	آهانجي وشرف (Ahangi & Sharaf, 2013)	المنهج: الوصفي العينة: (266) طالبا وطالبة في مدينة شينارن	استبيان فاعلية الذات لبينتريش ودايجروت (Pintrich & Daygroot,	-توجد علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي. -توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين موقع الضبط

طلبة مدرسة تشيناران الثانوية (بنين وبنات) (إيران)			(1990، وكذا مقياس موقع الضبط –Nowiki Strickland ; 1990)	والتحصي الدراسي. –للفاعلية الذاتية دور في التحصيل الأكاديمي.
(Ahangi & Sharaf, 2013, p. 875)				
الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (الجزائر)	محمودي ومرزاق (2016)	المنهج: الوصفي التحليلي الارتباطي / العينة: (342) تلميذا وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي	مقياس الفعالية الذاتية لكل من شرار، مركندوت ومادوكس (Sherear, Mercandaute & Madox, 1982) ترجمة أمل معروف، ومقياس الضغوط الدراسية للطفي عبد الباسط إبراهيم (2009)	–توجد علاقة عكسية بين الفعالية الذاتية والضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. –توجد فروق بين الذكور والإناث في الفعالية الذاتية لصالح الذكور. –لا توجد فروق بين الذكور والإناث في الضغوط الدراسية لصالح.
(محمودي ومرزاق، 2016، ص. 1)				

التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن	المعلا والعظامات (2019)	المنهج: الوصفي التحليلي الارتباطي / العينة: (460) طالبا وطالبة (236 ذكورا و224 إناثا) من طلبة المدارس الحكومية بالأردن	مقياس التنمر المدرسي من إعداد الصبحين والقضاة (2013)، ومقياس فاعلية الذات المعد من قبل (Muris, 2002)	-مستوى التنمر المدرسي متوسط لدى أفراد العينة. -مستوى فاعلية الذات متوسط لدى أفراد العينة. -ساهمت كل من فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية، وفاعلية الذات الانفعالية في تفسير ما نسبته (52.1%) من التنمر المدرسي.
(المعلا والعظامات، 2019، ص. 172)				
الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (الجزائر)	روبيبي (2020)	المنهج: الوصفي العينة: (239) تلميذا وتلميذة في السنة الثالثة ثانوي	مقياس الشعور بالأمن النفسي (نعيسة، 2014) ومقياس الفاعلية الذاتية (شفارتزر، 1993)	-توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي. -مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع. مستوى الفاعلية الذاتية لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مرتفع.

				-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغير الجنس. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي تُعزى لمتغير التخصص. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تُعزى لمتغير الجنس. -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفاعلية الذاتية تُعزى لمتغير التخصص.
(روبيبي، 2020، ص. 528)				

6-3- الدراسات السابقة المتعلقة بضحايا التنمر المدرسي:

عنوان الدراسة	صاحب/سنة الدراسة	المنهج المستخدم/العينة	الأداة	النتائج
المهارات الإجتماعية عند الطلبة ضحايا التنمر والطلبة العاديين	فوكس وبولتون Fox & Boulton (2005)	المنهج: الوصفي العينة: (330) طالب وطالبة من العاديين وضحايا التنمر في الفئة العمرية بين 9-11 سنة	استبيان المهارات الاجتماعية من إعداد الباحثين	-يعاني ضحايا التنمر من مشكلات اجتماعية-سلوكية أكثر من أقرانهم العاديين. -أشار المعلمون إلى وجود مشكلات اجتماعية عند فئة

(المملكة المتحدة)				الطلبة ضحايا التنمر أكثر من أقرانهم العاديين.
(Fox, Boulton, 2005, p. 313)				
بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية (حالة وسمة القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية) (جمهورية مصر العربية)	إسماعيل (2010)	المنهج: الوصفي العينة: (48) تلميذا من الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بمدينة قنا	مقياس ضحايا التنمر المدرسي من إعداد الباحثة، اختبار حالة وسمة القلق للأطفال من إعداد عبد الرقيب البحيري (2005)، مقياس الأمن النفسي من إعداد زينب شقير (2005)، قائمة تقدير الذات للأطفال من إعداد كوبر سميث، ترجمة عبد اللطيف خليفة، ووفاء عبد الفتاح، ولمياء بكري (2007)، اختبار الشعور	-توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين ضحايا التنمر المدرسي وبعض متغيرات الدراسة (حالة وسمة القلق، تقدير الذات المنخفض، الوحدة النفسية)، كما أنه هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ضحايا التنمر المدرسي ومتغير القصور في الأمن النفسي لدى عينة الدراسة. -توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي في المتغيرات موضوع الدراسة (حالة وسمة القلق، تقدير الذات المنخفض، الوحدة النفسية، الأمن النفسي المنخفض) لصالح مرتفعي

			بالوحدة النفسية للأطفال من إعداد أماني عبد المقصود (د ت)	ضحايا التنمر المدرسي.
(اسماعيل، 2010، ص. 137)				
العلاقة بين الارادة والتفكير الانتحاري لدى ضحايا التنمر المدرسي من طلبة المرحلة المتوسطة (العراق)	العادلي وناصر (2016)	المنهج: الوصفي الارتباطي العينة: (99) طالبا من ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة المتوسطة	أعدت الباحثتين: مقياس ضحايا التنمر المدرسي مقياس الإرادة مقياس التفكير الانتحاري	-توجد فروق في الوقوع ضحية للتنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث. -لا يتمتع أفراد العينة (ضحايا التنمر المدرسي) بالإرادة -لا توجد فروق في الإرادة تُعزى لمتغير الجنس في الإرادة لدى أفراد العينة. -مستوى التفكير الانتحاري مرتفع لدى أفراد العينة. -لا توجد فروق في مستوى التفكير الانتحاري تُعزى لمتغير الجنس. -توجد علاقة إيجابية دالة بين درجات أفراد العينة على مقياس ضحايا التنمر ودرجاتهم على

				مقياس التفكير الانتحاري. - توجد علاقة إيجابية دالة بين درجات أفراد العينة على مقياس ضحايا التنمر ودرجاتهم على مقياس الإرادة. -لا توجد علاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس التفكير الانتحاري ودرجاتهم على مقياس الإرادة.
(العادلي وناصر، 2016، ص ص. 900-905)				
الفروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية (جمهورية مصر العربية)	خفاجة (2020)	المنهج: الوصفي الارتباطي المقارن العينة: (50) تلميذا و تلميذة بالمدارس الإعدادية بواقع (25) من الذكور ، و(25) من الإناث	مقياس التنمر/الضحية للبهاص (2013)، مقياس تقدير الذات عمر (2010)	-توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة بين درجات تقدير الذات ودرجات سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتنمرين. -لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات تقدير الذات ودرجات ضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ضحايا التنمر. -توجد فروق دالة إحصائيا بين

				متوسطي درجات التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر في أبعاد تقدير الذات والدرجة الكلية لتقدير الذات في اتجاه التلاميذ المتنمرين.
(خفاجة، 2020، ص. 369)				
تقدير الذات والأمن النفسي لدى ضحايا التنمر من تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية (جمهورية مصر العربية)	محمد (2021)	المنهج: الوصفي المقارن العينة: (30) تلميذا وتلميذة من ضحايا التنمر بالمرحلة الاعدادية بصفوفها الثلاث	مقياس ضحايا التنمر المدرسي (إعداد الباحثة)، وقائمة تقدير الذات لـ "كوبر سميث" (Smith Cooper, 1981، ترجمة (فاروق عبد الفتاح، 1981)، ومقياس الأمن النفسي (زينب شقير، 2005)	-يوجد تباين في أشكال التنمر التي يتعرض لها أفراد عينة الدراسة. -توجد فروق دالة إحصائيا بين الجنسين في التعرض للتنمر الجسدي في اتجاه الذكور، وفي التعرض للتنمر اللفظي والاجتماعي لصالح الإناث. -لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث ضحايا التنمر المدرسي في درجة الأمن النفسي وتقدير الذات. -توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائي موجبة بين تقدير الذات والأمن النفسي لدى

				التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بالمرحلة الإعدادية.
(محمد، 2021، ص. ب)				
العلاقة بين الذكاء الوجداني والوقوع ضحية للتنمر والفشل الدراسي في المدارس الثانوية (إسبانيا)	Martínez, Roith, Aguilar-Parra, Manzano-León, Rodríguez-Ferrer, and López-Liria (2022)	المنهج: الوصفي الارتباطي العينة (3541) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية	استبيان التنمر بين الأقران لـ "ماغاز وآخرون (2006) (CAI) Magaz et al استبيان الذكاء الوجداني لـ "فيرناندیز وبروكول (2004) Fernandez & Berrocol مقاييس الأداء المدرسي	-يساهم الذكاء الوجداني في التخفيف من احتمال الوقوع ضحية للتنمر. -يساهم الذكاء الوجداني في رفع مستوى الأداء الأكاديمي. -يساهم الذكاء الوجداني في توفير مناخ مدرسي خال من العدوانية وينمَي لدى الطلبة اتجاهات موجبة نحو البيئة المدرسية.
(Martinez et al, 2022, p. 1)				

❖ **التعقيب على الدراسات السابقة :**

لقد ركزت الباحثة في من خلال عرض الدراسات والأبحاث السابقة حول متغيرات الدراسة (الأمن النفسي، فاعلية الذات) وضحايا التنمر المدرسي، في اختيار الأحدث نسبيا منها (حيث أنها تراوحت في الفترة الممتد

من 2005 إلى 2022) وذلك بغية الاستفادة من أحدث الدراسات في الموضوع ذات الصلة بكل متغير على حدى، وكذا الاستفادة من طرق البحث المنتهجة وأدوات القياس المستخدمة وغيرها من الاجراءات والمعلومات التي من شأنها إثراء البحث الحالي.

وبالنظر للدراسات المتعلقة بمتغير الأمن النفسي، فإننا نجد أن هذا المتغير تم تناوله في دراسات أجنبية وعربية ومحلية على حد سواء، ذلك لما لهذا المتغير من أثر في تكوين شخصية الفرد كونه من أحد أهم حاجات الانسان التي يسعى لتحقيقها للحفاظ على توازنه وتحقيق توافقه، كذلك الشأن بالنسبة لمتغير فاعلية الذات، والذي تزايد الاهتمام به في الآونة الأخيرة، إلا أنه وبالنسبة للدراسات السابقة المتعلقة بضحايا التنمر المدرسي فإن الباحثة لم تجد في حدود بحثها ما يربط بينها وبين كل من متغيري الدراسة الحالية مجتمعين، وفيما يلي أوجه الاتفاق والاختلاف بين هذه الدراسات، وكذا مكانة الدراسة الحالية بينهما، وأبرز ما استفادت منه الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

- ✓ **أوجه الاتفاق والاختلاف :**

- **من حيث الأهداف:** تتفق معظم الدراسات السابقة في الأهداف، حيث تم بحث مستوى الأمن النفسي ونجد ذلك في دراسة "**حسين وهادي**" **(2013)** ودراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)** ودراسة "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)**، وكذا دراسة "**بن زروال**" **(2021)**، وبالنسبة لمتغير فاعلية الذات نجد ذلك في دراسة "**المعلا والعظامات**" **(2019)** و"**روبيبي**" **(2020)**، كما تم بحث علاقة هذه المتغيرات بمتغيرات أخرى مثل تقدير الذات والدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني، فيما بحثت دراسات أخرى في الفروق الموجودة بين أفراد عينتها تبعا لمتغيرات عدة كالجنس والتخصص والمستوى الدراسي.

- **من حيث المنهج:** اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي الارتباطي، ونجد ذلك في دراسة "**فوكس وبولتون**" **(2005)** و"**المزروع**" **(2007)**، و"**إسماعيل**" **(2010)** و "**كيران**" **(2012)**،

و"**حسين وهادي**" **(2013)**، و"**آهانجي وشرف**" **(2013)**، و"**محمودي ومرزاق**" **(2016)**، و"**العادلي وناصر**" **(2016)**، و"**المعلا والعظامات**" **(2019)**، و"**روبيبي**" **(2020)**، و"**مارتينيز وآخرون**" **(2022)**، وهو المنهج المتبع في الدراسة الحالية، فيما اعتمدت دراسات أخرى على المنهج الوصفي المقارن ونجد ذلك في دراسة "**البهاص**" **(2012)**، و"**عبده**" **(2017)**، و"**خفاجة**" **(2020)**، و"**محمد وآخرون**" **(2021)**، و "**محمد**" **(2020)**، فيما اعتمدت دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)** على المنهج المسحي.

- **من حيث الأدوات المستخدمة:** اتفقت جل الدراسات في اعتمادها على استخدام الاستبيانات والمقاييس، سواء المُعدَة مسبقا أو تم بناؤها من طرف أصحاب الدراسة، وقد اتفقت دراسات كل من "**إسماعيل**" **(2010)** و "**محمد**" **(2021)** و"**محمد آخرون**" **(2021)** في اعتمادها لمقياس الأمن النفسي لـ "**زينب شقير**" وهو المقياس المعتمد في الدراسة الحالية، كما اعتمدت دراسة "**روبيبي**" **(2020)** مقياس فاعلية الذات لـ "**شفارتزر**" والمعتمد كذلك في الدراسة الحالية.
- **من حيث عينة الدراسة:** اتفقت كل الدراسات السابقة في اعتمادها للعينة القصدية، ما عدا دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)** والتي اعتمدت العينة عشوائية، إلا أن حجم العينة اختلف من دراسة إلى أخرى، وذلك لاختلاف طبيعة الدراسة ومجتمع الدراسة الأصلي.
- **بيئة الدراسة:** اختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث البيئة التي أُجريت فيها، فمنها ما أُجري في بيئة محلية ومنها في بيئة عربية وأخرى في بيئة أجنبية مثل دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)**، و"**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** و"**كيران**" **(2012)**، و"**آهانجي وشرف**" **(2013)** و"**فوكس وبولتون**" **(2005)** و"**مارتينيز وآخرون**" **(2022)**.
- **من حيث النتائج :**

- **بالنسبة للدراسات الخاصة بالأمن النفسي :**

لقد أسفرت كل من دراسة "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** و**دراسة** "**بن زروال**" **(2021)** عن مستوى أمن نفسي منخفض لدى أفراد عينة الدراسة، فيما أسفرت دراسة "**البهاص**" **(2012)** و "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** و**دراسة** "**عبده**" **(2017)** و**دراسة** "**محمد وآخرون**" **(2021)** عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الأمن النفسي ومتغيرات أخرى، فيما أسفرت نتائج دراسة "**عبده**" **(2017)** ودراسة "**محمد آخرون**" **(2021)** عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الأمن النفسي، فيما ثبت وجود الفروق بين الجنسين في الأمن النفسي في دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)**، بينما اختلفت دراسة "**البهاص**" **(2012)** و**دراسة** "**بن زروال**" **(2021)** في نتيجة وجود فروق بين ضحايا التنمر وأقرانهم العاديين في أبعاد الأمن النفسي حيث لم يثبت وجود فروق في الأولى وثبت وجودها في الثانية، أما باقي الدراسات فقد اختلفت نتائجها باختلاف أهدافها، كدراسة "**البهاص**" **(2012)** والتي أوردت مجموعة من السمات الشخصية للمتنمرين وأقرانهم من ضحايا التنمر، فيما أوردت نتائج **دراسة** "**بايفا وبوردوفسكايا**"**(2015)**، أهم مؤشرات والعوامل المساهمة في الأمن النفسي لأفراد العينة.

- **بالنسبة للدراسات الخاصة بفاعلية الذات:**

أسفرت نتائج دراسة "**المعلا والعظامات**" **(2019)** عن وجود مستوى متوسط لفاعلية الذات لدى أفراد العينة، بينما يتمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من فاعلية الذات في دراسة "**روبيبي**" **(2020)**

وقد ثبت وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات ومتغيرات أخرى في دراسة كل من "**المزروع**" **(2007)** و"**آهانجي وشرف**" **(2013)** و"**محمودي ومرزاق**" **(2016)** و"**روبيبي**" **(2020)**، وهذه الأخيرة التي تناولت علاقة متغيري الدراسة الحالية لدى عينة أخرى، فيما أسفرت دراسة "**كيران**" **(2012)** عن عدم وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والمتغير التابع محل الدراسة، وقد أبانت دراسة

"**محمودي ومرزاق**" **(2016)** عن وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات، بينما أسفرت نتائج دراسة "**روبيبي**" **(2020)** عن عدم وجود فروق بين أفراد العينة في فاعلية الذات سواء ما يُعزى منها لمتغير الجنس أو التخصص، فيما أبانت نتائج دراسة "**المزروع**" **(2007)** و"**كيران**" **(2012)** عن وجود فروق بين أفراد العينة تبعا لمتغيرات أخرى.

- **بالنسبة للدراسات الخاصة بضحايا التنمر المدرسي:**

اختلفت نتائج الدراسات المتعلقة بضحايا التنمر المدرسي باختلاف أهدافها، فقد أبانت دراسة "**فوكس وبولتون**" **(2005)** عن وجود مشكلات مشكلات سلوكية اجتماعية لدى أفراد العينة، فيما أسفرت نتائج دراسة "**إسماعيل**" **(2010)** عن وجود علاقة ارتباطية بين ضحايا التنمر وعدة متغيرات نفسية منها الأمن النفسي أحد متغيرات الدراسة الحالية، وهذا ما أبانت عنه دراسة كل من "**العادلي وناصر**" **(2016)** و"**محمد**" **(2021)**، كما تناولت دراسات أخرى الفروق بين العاديين أو المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي كدراسة "**فوكس وبولتون**" **(2005)** و"**خفاجة**" **(2020)**، وقد أشارت نتائج دراسة "**مارتينيز وآخرون**" **(2022)** إلى مساهمة الذكاء الوجداني في تقليل احتمال الوقوع ضحية للتنمر، وأسفرت دراسة "**محمد**" **(2021)** عن تكرار أنماط من التنمر يتعرض لها الضحايا من أفراد عينة الدراسة.

- ✓ **مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:**

من خلال ما تم عرضه من الدراسات السابقة، فإن الدراسة الحالية تختلف عنها في تناولها لمتغيري الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى عينة ضحايا التنمر المدرسي، إذ لم تجد الباحثة في حدود اطلاعها من الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين لدى أفراد هذه العينة، وهذا ما يؤكد على خصوصية الدراسة الحالية وأهميتها النظرية والتطبيقية وذلك يبرز من خلال العرض النظري والميداني للدراسة.

بينما تتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في (الأهداف، المنهج، العينة، بعض أدوات الدراسة والنتائج)، مما يدل على مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في اثراء الجانب النظري، وصياغة الإشكالية وتحديد العينة وتفسير النتائج المتحصل عليها ودعمها بسند علمي يؤكد مبدأ تراكمية العلم والمعرفة.

ولقد سعت الباحثة من خلال الدراسة الحالية البحث في مختلف متغيرات الدراسة والعلاقة فيما بينها لدى أفراد العينة، وتعتبر هذه الدراسة الأولى (في حدود المعرفة الحالية) التي تناولت هذه المتغيرات مجتمعة لدى هذه العينة، لذلك فإنه يمكن اعتبار هذه الدراسة بدأت مما ختمت به الدراسات السابقة، للخروج بدراسة وفق سياق البيئة المحلية الجزائرية.

الجانب النظري

الفصل الثاني:

الأمن النفسي

تمهيد

1- مفهوم الأمن النفسي

2- المقاربة النظرية لمفهوم الامن النفسي

3- أبعاد الأمن النفسي

4- مصادر الشعور بالأمن النفسي

5- العوامل المؤثرة في الامن النفسي

6- الآثار المترتبة عن انعدام الشعور بالأمن النفسي

خلاصة

تمهيد :

يعتبر مفهوم الأمن النفسي من المفاهيم المركبة في علم النفس، إذ يُعد من أهم مقومات الصحة النفسية، كما أن له بالغ الأثر في تكوين ونمو شخصية الفرد موازاة مع الأمن الجسدي، فيؤثر في هذا الإطار على تكوين شخصية الفرد وعلى مدى توافقه وتكيّفه وضمان تمتعه بصحة نفسية تؤهله لأن يكون فردا سويا وصالحا في المجتمع، وهذا ما ينطبق على التلاميذ داخل المدارس والذين يتفاعلون مع بعضهم في إطار علاقات مختلفة يسودها الاحترام والأمن وتحقيق الهدف الذي أُنشأت من أجله المدرسة، و في هذا السياق سوف نتطرق في هذا الفصل إلى مفهوم الأمن النفسي والمقاربات النظرية التي تناولته بالدراسة بالإضافة إلى أبعاد الأمن النفسي والعوامل المؤثرة فيه.

1-مفهوم الأمن النفسي:

يعتبر الأمن النفسي من المفاهيم الأساسية في علم الصحة النفسية، وهو أحد أهم المؤشرات التي تدل على تمتع الفرد بها، ويتداخل الأمن النفسي في مؤشراته وأبعاده مع مفاهيم نفسية أخرى مثل: الطمأنينة الانفعالية، الأمن الذاتي، الرضا عن الذات، التوازن الانفعالي، مفهوم الذات الايجابي .. الخ **(رحال، 2016، ص.47)**

كما يتداخل عند التطرق لمستوياته مع مفاهيم القلق والصراع، الشعور بعدم الثقة، توقع الخطر، الإحساس بالضغط.. الخ، لدرجة يصعب معها توضيح حدوده بجلاء، كما يُطلق عليه أيضا الأمن الانفعالي، الأمن الشخصي والأمن الخاص. **(الكندري، 2017، ص.293)**

وفيما يلي سنتناول التعريف اللغوي و الاصطلاحي لمفهوم الأمن النفسي:

1-1- تعريف الأمن النفسي لغويا: يتألف مصطلح الأمن النفسي من مفردتين "الأمن" و"النفسي".

❖ **الأمن لغة:** ورد في لسان العرب لـ "**ابن منظور**" **(2003)** أن الأمن بمعنى الأمان والأمانة، وقد أمنت غيري من الأمن والأمان، والأمن هو ضد الخوف. **(ابن منظور، 2003، ص.232)**

الأمن الذي هو ضد الخوف، يُقال أَمِنَ أمناً وأماناً وأَمَنه، إذا اطمأن ولم يخف، فهو آمِن، وأصل (الأمن) طمأنينة في النفس، وزوال الخوف عنها، يُقال أمن أمناً وأمنه وأماناً، والمأمن: موضع الأمن، والأمن اسم من أمنت، والأمان: إعطاء الأمنة، والعرب تقول: رجل أُمَّانٌ إذا كان أميناً، وبيت آمن ذو أمن، ورجل أُمَنة إذا كان يأمنه الناس، ولا يخافون شرّه. **(الكندري، 2017، ص ص. 293-294)**

وحسب كتاب التعريفات، فإن الأمن هو عدم توقع مكروه في الزمان الآتي **(ابريعم، 2012، ص.143)** ، ومن ذلك يمكن تعريف الأمن لغة على أنه غياب الخطر والشعور بالطمأنينة وعدم الخوف.

❖ **النفس لغة:** النفس تأخذ عدة معاني منها الروح ومعنى جملة الشيء وحقيقته، ويقال أن النفس هي التي بها العقل ويقال نفس الشيء أي ذاته وعينه وجوهره. **(ابن منظور، 2003، ص.5400)**

والمراد في هذه الدراسة بالنفس هو الذات الإنسانية، وكل ما يتعلق بالجانب الوجداني والانفعالي للفرد.

1-2- تعريف الأمن النفسي اصطلاحا:

لقد جاء الدارسون والباحثون في الصحة النفسية بعدة تعريفات اصطلاحية لمفهوم الأمن النفسي واختلفت هذه التعريفات باختلاف الأطر النظرية التي يستند إليها كل باحث في معالجته لهذا المفهوم.

و يعد الأمن النفسي مفهوما شاملا تناولته نظريات علم النفس بشكل عام، وركزت عليه دراسات الصحة النفسية بشكل خاص ويُعد "**ماسلو**" **(1970)** "**Maslow**" أول من تحدث عن مفهوم الأمن النفسي.

تعريف "**ماسلو**": يرى ماسلو أن الأمن النفسي يعني شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من طرف الآخرين له مكان بينهم و يدرك أن بيئته صديقة وودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق. **(خويطر، 2010، ص.14)**

تعريف" **لندرفيل و مين**" "**Londerville& Main**": الأمن النفسي من أهم الحاجات النفسية ومن أهم دوافع السلوك طوال الحياة وهو من الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي والتوافق النفسي والصحة النفسية للفرد. **(ابريعم، 2012، ص.114)**

تعريف "**عبد الرحمن عدس**": يُقصد بالأمن النفسي وجود علاقات متوازنة بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين الأفراد والمحيطين به من ناحية أخرى فإذا توفرت هذه العلاقات المتوازنة فإن سلوك الفرد يميل إلى الاستقرار وبالتالي فانه يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيدا عن أنواع القلق والاضطراب. **(عدس، 1996، ص.40)**

تعريف "**حامد عبد السلام زهران**": هو الحاجة إلى الشعور بأن البيئة الاجتماعية بيئة صديقة وشعور الفرد بأن الآخرين يحترمونه ويقبلونه داخل الجماعة وهي من أهم الحاجات الأساسية اللازمة للنمو النفسي السوي والتوافق النفسي والصحة النفسية ويؤدي إشباع حاجات الفرد إلى تحقيق الأمن النفسي. **(زهران، 1989، ص.33)**

كما يؤكد "**عبد السلام**" **(1989)** أن الأمن النفسي هو حالة من الإحساس بالطمأنينة والشعور بالاستقرار والتوازن الناتج عن طريقة إدراك الفرد لطبيعة البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها ولطبيعة التفاعلات والعلاقات التي يمر بها داخل هذه البيئة فإن أدرك الفرد بيئته الاجتماعية على أنها مهددة ومخيفة، يقل لديه مستوى الشعور بالأمن وبالمقابل إن هو أدرك البيئة بطريقة إيجابية وآمنة زاد إحساسه بالأمن النفسي. **(مصطفى والشريفين، 2013، ص.3)**

ويرى "**جبر**" **(1996)** أن الإحساس بالأمن النفسي مرتبط بالحالة البدنية والعلاقات الاجتماعية للفرد، وكذلك مدى إشباع الدوافع الأولية والثانوية، وقد صُنف الأمن النفسي في مكونين، أحدهما: داخلي يتمثل في عملية التوافق النفسي مع الذات، والآخر: خارجي يظهر في عملية التكيف الاجتماعي مع الآخرين والتفاعل معهم بعيدا عن العزلة والوحدة التي تُخل بالتوازن النفسي للشباب والمراهقين، وتؤثر على مستوى توافقهم الاجتماعي. **(حامد، 2017، ص.191)**

وتضيف "**فوقية رضوان**" **(2015)** أن الأمن هو زوال الخوف والخطر والقلق والاحساس بالثقة وضمان السلامة والحماية، وهو مفهوم يصف الدينامية الداخلية للفرد من خلال السلوك الخارجي المتضمن للشعور بالقبول والتقبل من قِبل الآخرين والقدرة على معالجة صعوبات وأزمات الحياة بطريق فعالة، كما تشير إلى أن الأمن النفسي هو "تحقيق الاستقرار لدى الفرد من خلال شعوره بالعيش في بيئة يتوافر فيها الأمان والحرية والهدوء والسكينة والحب والود والرضا والقناعة، بالإضافة إلى قدرة الفرد على الاتزان النفسي

والتوازن بين القوى الخارجية ومصالحه الشخصية، وشعوره بعلاقة تتسم بالانتماء والسعادة أثناء التعامل مع الآخرين، بالإضافة إلى الرضا عن الذات والتسامح مع الآخر". **(رضوان، 2015، ص ص.3-4)**

تعرفه "**بسيوني والصبان**" **(2011)** على أنه حالة نفسية يشعر الفرد من خلالها بالطمأنينة والأمان والراحة النفسية والاستقرار وإشباع معظم حاجاته ومطالبه وعدم الشعور بالخوف والخطر والقدرة على المواجهة دون حدوث أي اضطراب أو خلل. **(البهاص، 2012، ص.356)**

و حسب "**دسوقي**" " كَون المرء آمنا أي سالما من تهديد أخطار العيش أو ما عنده قيمة كبيرة وهو اتجاه مركب من تملك النفس والثقة بالذات والتيقن من أن المرء ينتمي لجماعات إنسانية لها قيمتها ويرى أن الأمن حالة يحس فيها الفرد بالسلامة والأمن وعدم التخوف ويكون فيها إشباع الحاجات وإرضاؤها مكفولان.

في حين يعرفه "**انجلر**" "**Englar** " على أنه حالة من السعادة والهناء والثقة الذاتية والتفاؤل حيث لا توجد هناك انفعالات أو مشاعر مؤلمة. **(عكسة، 2015، ص.67)**

ويعرفه "**المحمداوي**" **(2007)** على أنه شعور الفرد بالاستقرار والتحرر من الخوف والقلق لتحقيق متطلباته ومساعدته على فهم قدرته وجعله أكثر تكيفا مع الذات والمجتمع. **(دميرال، 2020، ص465)**

يعرفه "**عبد المجيد**" **(2004)** بأنه "عدم الخوف والشعور بالاطمئنان والحب والقبول والاستقرار والانتماء والاحساس بالحماية والرعاية والدعم والسند عند مواجهة المواقف مع القدرة على مواجهة المفاجآت وإشباع الحاجات. **(الزعبي، 2015، ص.15)**

كما يعتبر الأمن في أساسه النفسي الشعور بالهدوء والطمأنينة والبُعد عن القلق والاضطراب، وهو شعور ضروري لحياة الفرد والمجتمع، ومن أهم أسبابه اطمئنان الفرد على نفسه وماله وإحساسه بالعطف والمودة ممن يحيطون به. **(العنزي، 2004، ص.51)**

و قد حدد "**ريف**" "**Ryff**" نموذجا للأمن النفسي يتكون من ستة عناصر أساسية تشكل مفهوم الأمن النفسي وعدم وجود هذه العناصر أو تدنيها يعد مؤشرا إلى عدم الشعور بالأمن النفسي. **(باشماخ، 2001، ص.16)** وهي على النحو التالي:

1- **تقبل الذات:** ويتمثل في نظرة الفرد لذاته نظرة إيجابية والشعور بقيمته وأهمية الحياة.

2- **العلاقات الإيجابية مع الآخرين:** تتمثل في قدرة الفرد على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين تسودها الثقة والاحترام المتبادل.

3- **الاستقلالية:** بمعنى اعتماد الفرد على نفسه وتنظيم سلوكه وتقييم ذاته من خلال معايير محددة يضعها لنفسه.

4- **السيطرة على البيئة الذاتية** : تتمثل في قدرة الفرد على إدارة بيئته واستغلال الفرص الجيدة الموجودة في تلك البيئة للاستفادة منها.

5- **الحياة ذات أهداف:** أي أن يضع الفرد لنفسه أهدافا محددة وواضحة يسعى إلى تحقيقها.

6- **التطور الذاتي:** يكمن في إدراك الفرد لقدراته وإمكانياته والسعي نحو تطويرها مع تطور الزمن. **(العقيلي، 2004، ص.25)**

كما أن التراث الإسلامي ليس ببعيد عن الأمن النفسي فنجده غنيا بكثير من الشواهد التي تدل على أهمية الشعور بالطمأنينة النفسية في قوله تعالى " **يا أيّتها النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي** " **(الفجر:28-31)**

وأيضا جعل **رسول الله صلى الله عليه وسلم** الطمأنينة النفسية من مقومات السعادة في الدنيا حيث قال " **من أصبح آمنا في سربه معافى في جسده عنده قوت يومه فكأنما حُيّزت له الدنيا بحذافيرها** "، كما تشير آيات القرآن الكريم إلى أهمية الأمن في حياة الفرد ضد الخوف والجوع وكل مهددات الأمن في

آيات كثيرة منها قول الله تعالى " **وإذ جعلنا البيت مثابة للناس وأمنا واتخذوا من مقام إبراهيم مصلّى وعهدنا إلى إبراهيم وإسماعيل أن طهّرا بيتي للطّائفين والعاكفين والرّكع السّجود** " **(البقرة : 125)**

إن التعريفات السابقة ركزت على جوانب عدة: وهي البعد الشخصي للفرد عن التهديد والخطر، تقبل الفرد من الآخرين وتعاملهم معه بمودة ودفء، وتوافق الفرد نفسيا واجتماعيا مع نفسه ومع الآخرين.

كذلك ومن خلال ما ورد في التعريفات السابقة يمكن الاعتماد على تعريف " **شقير** " للأمن النفسي حيث جاء ملامسا لجميع جوانب وخصائص الحاجة إلى الأمن عامة والأمن النفسي خاصة من أجل نمو سوي للشخصية وضمان تمتعها بالصحة النفسية، وعلى ذلك تعرفه "**شقير**" على أنه " شعور مركب يحمل في طياته شعور الفرد بالسلامة والاطمئنان وأنه محبوب ومتقبل من الآخرين بما يمكنه من تحقيق قدر أكبر من الانتماء للآخرين مع إدراكه لاهتمام الآخرين به وتفهمهم له، حتى يستشعر قدرا كبيرا من الدفء والمودة ويجعله في حالة من الهدوء والاستقرار ويضمن له قدرا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي واحترام الذات ومن ثم إلى توقع حدوث الأحسن في الحياة مع إمكانية تحقيق رغباته في المستقبل بعيدا عن خطر الإصابة باضطرابات نفسية أو صراعات أو أي خطر يهدد أمنه واستقراره في الحياة. **(شقير، 2005، ص ص.6-7)**

2- المقاربة النظرية لمفهوم الأمن النفسي :

رغم أن الأمن النفسي كمفهوم قائم بحد ذاته لم يحظ بدراسات معمقة إلا أن معظم نظريات علم النفس أشارت إليه وقامت بمعالجته ضمن العديد من الحاجات المترابطة والمتداخلة حسب أسس ومبادئ كل منها وفيما يلي عرض لبعض هذه التوجهات النظرية:

2-1- النظرية الإنسانية :

يقوم التصور العام لهذه النظرية على تحقيق الفرد لذاته وأن الفرد يشعر بالتهديد والعجز عند عدم استطاعته إشباع حاجاته ومواجهة مشكلاته أي أنه يختبر شعورا بفقدان الأمن النفسي ومن أبرز رواد هذه النظرية نجد "**ماسلو**" و"**روجرز**" وغيرهم. **(السهلي، 2007، ص.25)**

❖ **نظرية "ماسلو" للحاجات:**

وضع "**ماسلو**" الحاجات الإنسانية التي تحرك السلوك الإنساني وتشكله في تنظيم هرمي من خمسة مستويات تنتظم في تدرج متصاعد من حيث الأولوية أو شدة التأثير. **(رحال، 2016، ص.73)**

وفيما يلي الشكل الهرمي للحاجات الإنسانية لـ "**ماسلو**" :

رسم توضيحي رقم (01): يمثل هرم "ماسلو" للحاجات الإنسانية

كما قام "**ماسلو**" بإضافة مستويين آخرين لهذه الحاجات وهما حاجات المعرفة والفهم والحاجات الجمالية. **(ابريعم، 2012، ص.169)**

وتتلخص نظرية "**ماسلو**" فيما يلي:

- الإنسان كائن حي يحتاج لأشياء معينة وهذا الاحتياج يؤثر على سلوكه وبالتالي فالحاجات غير المشبعة تسبب توترا وضيقا لدى الفرد الذي يسعى إلى إنهاء حالة التوتر هذه من خلال محاولته لإشباع هذه الحاجات التي وفي حالة عدم إشباعها تؤثر على تشكيل وتوجيه السلوك الإنساني.
- حاجات الفرد ترتقي في شكل نظامي متدرج ومتتالي من الحاجات الأدنى إلى الحاجات الأعلى وذلك تبعا لأهميتها وشدة تأثيرها، حيث نجد أن الهرم يبدأ بالحاجات الأساسية اللازمة لبقاء واستمرار الفرد والتدرج في سلم الحاجات يعكس مدى أهمية أو مدى ضرورة وإلحاح هذه الحاجات **(رحال، 2016، ص.74)** والحاجة للأمن لما لها من أهمية في تكوين شخصية الفرد والوصول به إلى حالة من التوافق النفسي والاجتماعي نجدها في هرم "**ماسلو**" تلي الحاجات الفيزيولوجية مباشرة حيث يشير ماسلو إلى أن الحاجة إلى الأمن تشمل الحاجات الجسمية وتجنب الألم والتحرر من الخوف والشعور بالأمن، ولا تظهر عند الفرد إلا عندما تشبع حاجاته الفيزيولوجية ولو جزئيا وحين يتمكن الفرد من إشباع حاجات الأمن فإنه يسعى إلى تحقيق الذات وأن تحقيق الأمن النفسي يتم بوسائل كثيرة حسب طبيعة الفرد، ولكن أهم تلك الوسائل تتم عن طريق تجنب الفرد مصادر التهديد والألم و القلق والبحث عن الأمن. **(ابريعم، 2012، ص.170)**

كما قام "**ماسلو**" بوضع أربعة عشر **(14)** مؤشرا اعتبرها دالة على الإحساس بالأمن النفسي وهي كالتالي: **(الشندودية، 2011، ص.51)**

1. الشعور بمحبة الآخرين وقبولهم.
2. الشعور بالعالم كموطن والانتماء والمكانة بين المجموعة.
3. مشاعر الأمان وندرة مشاعر التهديد والقلق.

4. إدراك العالم والحياة بدفء ومسرّة، حيث يستطيع الناس العيش بأخوة وصداقة.
5. إدراك البشر بصفتهم الخيرة من حيث الجوهر وبصفتهم ودودين وخيِّرين.
6. مشاعر الصداقة والثقة نحو الآخرين حيث التسامح وقلة العدوانية ومشاعر المودة مع الآخرين.
7. الاتجاه نحو توقع الخير والإحساس بالتفاؤل بشكل عام.
8. الميل إلى السعادة والقناعة.
9. مشاعر الهدوء و الراحة والاسترخاء وانتقاء الصراع والاستقرار الانفعالي.
10. الميل للانطلاق من خارج الذات والقدرة على التفاعل مع العالم ومشكلاته بموضوعية دون تمركز حول الذات.
11. تقبل الذات والتسامح معها وتفهم الاندفاعات الشخصية.
12. الرغبة بامتلاك القوة والكفاية في مواجهة المشكلات بدلا من الرغبة في السيطرة على الآخرين
13. الخلو النسبي من الاضطرابات العصابية أو الذهانية.
14. الاهتمامات الاجتماعية وبروز التعاون واللطف والاهتمام بالآخرين.

❖ **نظرية "كارل روجرز":**

والذي يرى أن الأمن النفسي هو حاجة الفرد إلى الشعور بأنه محبوب ومقبول اجتماعيا وتكمن جذور هذه الحاجة في أعماق حياتنا الطويلة، فالطفل الآمن هو الذي يحصل على الحب والرعاية والدفء العاطفي وهو الذي يشعر بحماية من يحيطون به فيرى بيئته الأسرية بيئة آمنة ويميل إلى تعميم هذا الشعور فيرى بيئته الاجتماعية بيئة مشبعة لحاجاته ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم ويحظى بتقديرهم فيتقبله الآخرون، وينعكس ذلك على تقبله لذاته لأن هناك علاقة إيجابية بين تقبل الذات وتقبل الآخرين، أما الطفل غير الآمن فهو يشعر بالإهمال الانفعالي ويشعر دائما بالنقص العاطفي أي أنه لا يشعر بحماية من حوله

فهذا الطفل أثناء نموه يميل لأن يرى بيئته مليئة بالمخاطر والمخاوف مما يولد لديه خوفا من المستقبل ليفقد بذلك الشعور بالأمن النفسي فلا يرى في العالم من يستحق منه الثقة. **(رحال، 2016، ص ص.2016)**

2-2- النظرية السلوكية:

يُفسر السلوك الإنساني وفق هذه النظرية بحسب مبدأ المثير والاستجابة ويقترن استمرار الاستجابة بمدى تعزيزها وفي هذا السياق فإن القلق والخوف يرتبطان بالمعززات التي تلقاها الفرد عند استقباله للمنبهات والتعامل معها باحثا عن المتعة والفائدة مع تجنب الألم (الشعور بالأمن والاطمئنان) إذ يعتبران –القلق و الخوف– حسب "**واطسن**" "**Watson**" من مهددات الأمن النفسي.

كما يؤكد "**بافلوف**" "**Pavlof**" أن الفعاليات المعقدة هي مجموعة من الاستجابات المشروطة، وطبقا لمبدأ الاقتران الشرطي فإن الفرد يمكن أن يتعلم الخبرات السارة وكذلك المؤلمة وهذا ما ينطبق على الشعور بالأمن النفسي الذي هو حصيلة روابط صحيحة بين المنبهات والاستجابات، أما عدم الشعور بالأمن النفسي فهو ينشأ نتيجة أنواع خاطئة من الروابط بين المنبهات والاستجابات المختلفة **(رحال، 2016، ص.70)**

و يشير "**دولارد و ميلر**" "**Dullard& Miller** " إلى أن عدم الشعور بالأمن النفسي هو استجابة لا توافقية متعلقة بصراعات ظهرت في مراحل مبكرة وتم تعميمها لمواقف مشابهة، كما أنهما يؤكدان على التاريخ التعزيزي للفرد وعلى إدراكه لمثيرات معينة والتي تساهم في شعوره بعدم الأمن النفسي. **(ابريعم، 2012، ص ص.166)**

في حين يرى "**سكينر**" "**Skinner**" أن التعزيزات التي يواجهها الفرد في البيئة بشكل عشوائي والتي لا يمكن التنبؤ بها تؤدي إلى العصاب حيث يفترض أن الفرد يركز على نتائج الاستجابة كما يفترض أن اعتقاد الأفراد بأداء استجابة معينة يساهم في جلب تعزيز رغم أن العلاقة قد تكون متوهمة إلا أن المصادفة أو الاتفاق للتعزيز الذي يلي الاستجابة أدى إلى تعزيز جزئي وجعل من السلوك مقاوما للانطفاء كربط الفشل بالامتحان، ويقترن هذا السلوك بمشاعر الخوف والقلق وعدم الأمان من أشياء محددة فيعتقد الفرد أن أشياء

تجلب النجاح أو الفشل، وهذا ما يتعارض مع مؤشرات الصحة النفسية في قدرة الفرد على الإنتاج المعقول وفق حدود إمكاناته واستعداداته واحتمال الإحباط والتحرر من الكسل والشعور بالطمأنينة.

أما "**آيزنك**" "**Eyzenek** " يؤكد على أهمية العوامل الوراثية التي تحدد ردود أفعال الفرد إزاء مثيرات مسببة لعدم الأمن لذلك يعتقد أن بعض الأفراد يميلون إلى أن يكونوا أكثر شعورا بعدم الأمن من غيرهم.

إن وجهة نظر السلوكيين تتمثل في كون الشعور بالأمن يتكون من خلال العمليات المتتالية من التكيف الخاطئ في السلوك والتي تبدأ من عمر مبكر كما يجدون في التعلم المنطلق الأساسي لتفسير السلوك، بمعنى آخر يعتقد السلوكيون أن الشعور بالأمن يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعد على التعامل مع الآخرين ومواجهة المواقف والتوافق مع البيئة. **(الزراد، 2005، ص ص.22-24)**

2-3- نظرية التحليل النفسي :

حسب "**فرويد**" "**Freud**" صاحب نظرية التحليل النفسي، فإن الجهاز النفسي مكون من ثلاثة أقسام : **(كافي، 2012، ص.21)**

- **الهو:** وهو مستودع الغرائز لدى الإنسان وهو يمثل الرغبات والحاجات والدوافع الأساسية ويعمل بناءً على مبدأ اللذة حيث يعمل على تحقيق الرغبات دون مراعاة العوامل أو الضوابط الاجتماعية.
- **الأنا:** والذي يعمل وفق مبدأ الواقع حيث يعمل على تحقيق حاجات الفرد بطريقة عقلانية مقبولة لدى العالم الخارجي، فالأنا هو العنصر التنفيذي في الشخصية يكبح الهو ويحتفظ بالاتصالات مع العالم الخارجي.
- **الأنا الأعلى:** مخزن القيم المغروسة والمثل والمعايير الأخلاقية الاجتماعية ويتكون بدوره من الضمير والأنا المثالية، فالضمير يمثل القدرة على التقييم الذاتي والانتقاء والتأنيب والأنا المثالية تمثل تصور ذاتي مثالي يتكون من سلوكيات مقبولة ومستحسنة وعلى هذا الأساس يربط **فرويد** التوافق بقوة الأنا

حيث يكون المنفذ الرئيسي، فهو يتحكم و يسيطر على الهو والأنا الأعلى ويعمل كوسيط بين العالم الخارجي ومتطلباتهم. **(العقيلي، 2004، ص.34)**

كما يرى أنه هو المسؤول –الأنا– عن توفير الأمن النفسي وذلك بمحافظته على الفرد من التهديدات الداخلية والخارجية، إذ يقوم بمهمة حفظ الذات فيما يتعلق بالأحداث الداخلية **(عكسة، 2015، ص.75)**

وحسب وجهة نظر "**ألفريد أدلر**" "**Alfred Adler** " فإن انعدام الشعور بالأمن ينشأ من شعور الفرد بالدونية والتحقير الناتجين عن الإحساس بالقصور العضوي أو المعنوي مما يدفعه إلى القيام بتعويض ذلك ببذل المزيد من الجهد الذي قد يكون إيجابيا نافعا للمجتمع أو سلبيا كالعنف والتطرف وهذا ما يطلق عليه " التعويض النفسي الزائد ".

لذا فقد ارتبط مفهوم الأمن النفسي لدى "**أدلر**" بقدرة الفرد على تحقيق التكيف والسعادة في ميادين العمل والحب والمجتمع. **(الشندودية، 2011، ص.53)**

كما أنه يؤكد أن عدم الشعور بالأمن النفسي يعود بصورة كبيرة إلى نوع التربية التي يتلقاها الطفل في أسرته خلال مرحلة الطفولة. **(ابريعم، 2012، ص.166)**

2-4- النظرية المعرفية :

يرى أصحاب هذه النظرية أن الشعور بالأمن النفسي يرتبط بطريقة تفكير الفرد حيث يعتمد كل منهما على الآخر، فالشخص السوي يعيش حياة نفسية سليمة وآمنة ومستقرة بفضل طريقة تفكيره العقلانية، كما يؤكد "**ألبرت أليس**" "**Albert Ellis** " و "**بولبي**" "**Bolby** " أن كل موقف نقابله أو نتعرض له في حياتنا يفسر تحت ما يطلق عليه النماذج التصورية أو المعرفية وتشكل هذه النماذج صيغة نستقبل بها المعلومات الواردة إلينا من البيئة المحيطة عبر أعضاء الحس، كما تحدد تصوراتنا عن أنفسنا والعالم والآخرين. **(الطهراوي، 2007، ص.989)**

ويفسر "**رودولف**" و "**تيشرون**" عمل هذه النماذج التصورية كقواعد منظمة للسلوك ولتنظيم الذات والعلاقات الاجتماعية والانفعالات كما أنها تحدد وتنظم الاستراتيجيات المختلفة لمواجهة الضغوط والمواقف المختلفة، فإذا كانت النماذج المعرفية سلبية فإنه يشعر بالقلق والتهديد وبالتالي عدم الأمن. **(رحال، 2016، ص ص.70-71)**

كما ينظر "**بياجيه**" " **Piaget** " إلى الإنسان باعتباره جزءا لا يتجزأ من البيئة، ويكون الاضطراب وعدم الشعور بالأمن نتيجة لخبرات الطفولة والبيئة التي يطور خلالها الفرد مخططات تكون فيه الذات والعالم والمستقبل في رؤية سلبية وقد لا يتضح ذلك إلا بمواجهة الضغوط التي تنشط المخطط السلبي جاعلة من المنظومة المعرفية السلبية أكثر سيطرة وذلك لعدم الشعور بالأمن النفسي والطمأنينة. **(ابريعم، 2012، ص.167)**

2-5- النظرية الاجتماعية: يرى أصحاب الاتجاه الاجتماعي أن الأمن ينمو لدى الطفل من خلال البيئة الصديقة التي توفر له الأمن وعدم الخوف، والتي تشعره بالدعم والمساندة من قبل المحيطين به، كما يستمد الطفل شعوره بالأمن النفسي من شعور أبويه، حيث أشار "**عماد مخيمر**" **(2003)** أن نتائج الدراسات الطولية أثبتت أن الراشدين الذين أدركوا الرفض الوالدي في طفولتهم يعانون من فقدان المحبة والتعاطف بعدما صاروا آباءً، فلا يستطيعون تقديم القبول والمحبة لأبنائهم، وكثيرا ما يشعر أطفالهم بالرفض والإهمال والإساءة واليأس وعدم القدرة على المواجهة.

وتبرز أهمية المنحنى الاجتماعي من خلال النموذج الذي وضعه "**تشن وتجوسفولد**" **(2010)** "**Chen &Tjosvold**" حيث يأتي الأمن النفسي محصلة لتفاعل الطفل مع المحيطين به وتكرار مشاركته الاجتماعية سواء بالتعاون أو التنافس وأحيانا بالاعتماد على الأكبر منه في قضاء حوائجه وذلك من خلال الشكل التالي: **(البهاص، 2012، ص.358)**

رسم توضيحي رقم (02): نموذج الاتجاه الاجتماعي للأمن النفسي

- **تعقيب على النظريات:**

يلاحظ مما سبق أن كل نظرية حاولت تناول مفهوم الأمن النفسي بناءً على مجموعة من الآراء المختلفة المميزة لها، فرواد النظرية الإنسانية ركزوا على تحقيق السلوك الظاهري حسب السلم الهرمي لـ "**ماسلو**" فمتى ما تم إشباع الحاجات الفيسيولوجية يتم الانتقال إلى إبع حاجة الأمن وما يليها من حاجات، فيما يرى السلوكيون أن عدم الشعور بالأمن النفسي ناتج عن خلل في الربط بين المثير والاستجابة وأن سوء إدراك المثير والاستجابات اللاتوافقية هي التي تساهم في تدني الشعور بالأمن النفسي، وحسب نظرية التحليل النفسي فإنه عند إشباع الغرائز الموجودة يتحقق الأمن النفسي، وإذا لم يحصل ذلك الاشباع فإن الفرد يلجأ إلى الحيل الدفاعية حتى يوفر جزءا من الأمن لفترة مؤقتة، بينما ركز أصحاب النظرية المعرفية على النماذج التصورية المعرفية كقواعد منظمة للسلوك والذات، وتحديد استراتيجيات لمواجهة الضغوط والتي تحدد بدورها مدى الشعور بالأمن النفسي، أما النظرية الاجتماعية فقد أكدت على أهمية التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد، إضافة إلى العادات والأنماط السلوكية الناتجة عن تفاعل الفرد مع محيطه في الشعور بالأمن النفسي.

إن هذه النظريات وغيرها ممن تناولت مفهوم الأمن النفسي تكاد تُجمع على أن الإحساس بالأمن النفسي يعني ضمان السلامة الشخصية والبعد عن الخطر والتهديد والقلق والألم، وشعور الفرد

بتقبل الآخرين له ومعاملته بدفء ومودة واحترام، وتحقيق التوافق النفسي والشخصي والاجتماعي والوصول إلى الصحة النفسية.

3- أبعاد الأمن النفسي:

يشتمل الأمن النفسي على أبعاد أساسية وأبعاد ثانوية:

3-1- الأبعاد الأساسية:

- شعور الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحبونه وبأنهم ينظرون إليه ويعاملونه بدفء ومودة، ويقابل ذلك لمن لا يتوافر لديهم الشعور بالأمن النفسي شعور الفرد بأنه غير محبوب وبأنه يعيش وسط أناس لا يحملون له المودة وبأنه منبوذ و محتقر. **(رحال، 2016، ص.55)**

ويرى "**ألبرستون**" "**Alberston**" أن العناصر الأساسية لتحقيق الأمن تكمن في محبة الطفل في تقبله واستقراره ومحبته من محيطه تسهل له نموه الطبيعي والسليم ليس فقط على الصعيد العاطفي وإنما على الصعيد الجسمي والعقلي والاجتماعي. **(الشريف، 2005، ص.28)**

- شعور الفرد بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة داخل الجماعة ذلك أن المرء في حاجة إلى أن يشعر بانتمائه لمجموعة تربطه بهم مصالح مشتركة يتم في إطارها الأخذ والعطاء والتماس الحماية والمساعدة، يظهر هذا الشعور بالانتماء خلال مرحلة الطفولة ومنذ أشهر الرضيع الأولى فالألفة التي تحققها المحبة داخل الأسرة تنقلب إلى ولاء لهذا المجتمع الصغير ثم تنتقل الحاجة إلى الانتماء إلى الجماعات الأخرى التي يجد فيها إشباع حاجته إلى الأمن العاطفي أو الطمأنينة النفسية. **(عكسة، 2015، ص.75)**

- شعور الفرد بالسلامة الاطمئنان وندرة الشعور بالخطر والقلق والتهديد، ويقابل ذلك لمن لا يتوافر لديهم الشعور بالأمن النفسي شعور الفرد بالخطر والقلق في أغلب الأحيان. **(رحال، 2016، ص.55)**

3-2- **الأبعاد الفرعية:** وتنتج عن الأبعاد الأساسية والتي تمثل في ذات الوقت مظاهر للأمن النفسي:

- الشعور بأن الفرد محبوب ومقبول وبأن الناس تنظر إليه بدفء.
- الشعور بالانتماء والألفة مع العالم وأنه ذو مكانة في الجماعة.
- الشعور بالأمن وعدم القلق وشعور نادر بالتهديد والخطر.
- إدراك الحياة والعالم كمكان سعيد ودافئ فيه الود وحب الخير.
- إدراك الناس الآخرين على أنهم طيبون ولديهم ود ودفء وحب الخير.
- الشعور بالثقة بالآخرين وشعور ضئيل بالعداوة والشعور بالتسامح إزاء الآخرين.
- الميل نحو توقع حدوث الخير والتفاؤل بشكل عام.
- الميل نحو السعادة والقبول والرضا والقناعة.
- الشعور بالهدوء والسكينة والاسترخاء والثبات والانفعالي وعدم الصراع والتردد.
- نزعة اجتماعية خارجية ونزعة للتركيز حول العالم بدلا من التركيز حول الذات أو التمركز حول الأنا.
- رغبة في القوة أو الموائمة بالنسبة للمشكلات أكثر من الرغبة في القوة فوق الناس الآخرين وشعور قوي وثابت وإيجابي باحترام الذات قائم على أساس سليم.
- نقص نسبي في النزعات العصابية أو الذهانية مع وجود نظام واقعي للتكيف.
- نزعة نحو الاهتمامات الاجتماعية كالتعاون والتعاطف والاهتمام بالآخرين. **(كافي، 2012، ص ص.35-36)**

أما المظاهر التي تعد أساسا للشعور بفقدان الأمن النفسي فقد صنفها "**ماسلو**" في ثلاث أبعاد هي: **(عكسة، 2015، ص ص.76-77)**

- شعور الفرد بالرفض وبأنه غير محبوب وأن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار.
- شعور الفرد بأن العالم يمثل تهديدا وخوفا وقلقا.
- شعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ.

4- مصادر الشعور بالأمن النفسي:

يري "**العنزي**" **(2004)** أن مصادر الأمن النفسي تختلف باختلاف مراحل النمو للفرد، ففي مرحلة الرضاعة يشعر بالرضى والسعادة إذا أُشبعت حاجاته العضوية وتجنب المواقف المحبطة المؤلمة، ويتحقق الأمن في الطفولة إذا عامله الآباء والمدرسون والراشدون بمودة ومحبة وساعدوه في تحقيق حاجاته والابتعاد عن المواقف غير المألوفة والغريبة التي تنشأ عنها استجابات الشعور بالخطر والتوتر والاضطراب، ويشعر المراهق بالأمن إذا تمت عملية البلوغ بسلام وشعر بالتقبل من والديه وزملائه، وإذا أثبت كفاءة في العمل والمدرسة وقدرة على التكيف مع الزملاء والمدرسين والنظام المدرسي وحصل على احتياجاته واحترمهما لاستقلاليته وتقديرهما لرأيه، هذا ويشعر الراشد بالأمن عند حصوله على العمل المناسب وشعوره بالتقدير من الزملاء، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي والمهني، ويجد الانسان أمنه في شيخوخته في سلامة جسمه واستمرار قدرته على العطاء وبرّ أبنائه واحفاده وتقديرهم له واحترامهم لرأيه. **(العنزي، 2004، ص.59)**.

كما ينبعث الشعور بالأمن النفسي من عدة مصادر وهي كالتالي: **(أبكر، 1983، ص.151)**

- **المستوى التعليمي:** يحقق المستوى التعليمي للفرد وضعا اجتماعيا يشعره بالأمن النفسي.
- **الثقافة:** دلت الدراسات أن التعصب العنصري يولد لدى المجموعات الثقافية إحساسا بالتمايز والقوة والأمن، وأن إدراك الأمن يختلف باختلاف الثقافات.

- **وجود الشخص مع أفراد يعتنون به:** إن وجود الشخص مع أفراد يعتنون به ويشاركونه الذوق وطريقة التفكير وأساليب السلوك يحقق له قدرا أكبر من الإحساس بالراحة والاسترخاء وبقدر أقل من التوتر والقلق.
- **السن:** كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفا وأكثر إحساسا بالأمن.
- **بلوغ الهدف:** إن بلوغ الهدف يحقق للفرد الذات وتأكيدها فالإنسان عندما يضع لنفسه أهدافا ويسعى لتحقيقها فإنه يدرك معنى لحياته والهدف منها، فتصبح صورته عن ذاته أكثر إيجابية وبالتالي أكثر أمنا للنفس.
- **التخلي عن موقف متوعد يهدد الفرد:** إن إحساس الفرد بالذنب والإثم يورثه الخوف والقلق فخروجه عن القواعد التي وضعها المجتمع تعرضه للعقوبة وإحساس الفرد بأنه مهدد بالعقوبة يزيد قلقه واضطرابه.
- **العائلة المباشرة أي الأسرة:** إن إحساس الفرد بالأمن النفسي له جذوره العميقة في طفولته فهو يحدث من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تبدأ منذ اللحظات الأولى في حياة الإنسان ولا يتحقق الأمن النفسي للطفل إلا إذا شعر بأنه مقبول وأنه محبوب حبا حقيقيا.

وهنا تجدر الإشارة إلى أن الأسرة تقوم بدور مهم في نمو الشعور بالأمن لدى طفلها، وكذا في المحافظة على صحتهم النفسية والأسر التي تشبع حاجة أبنائها إلى الأمن النفسي غالبا ما يسودها الاحترام والتقدير والمحبة والتوافق والانسجام العاطفي بين الوالدين كما أنه حسب دراسة "**ووركمان و فريبورغ**" **(2006)** " **Workman&Freeburg"** فإن المدرسة لها دور في إحساس الطلبة بالأمن النفسي وأن الأمن الفيزيولوجي هو شعور الطلبة بالتحرر من الضرر الجسدي الذي قد تسببه الهيئة التدريسية أما الأمن النفسي فهو التحرر من التهديدات الضمنية الموجهة إلى الطلبة كما أشارت هذه الدراسة إلى أن الأسرة والموظفين في المدرسة يلعبون دورا كبيرا في تحقيق الأمن النفسي لدى الطلاب. **(الشندودية، 2011، ص.41)**

5- العوامل المؤثرة في الأمن النفسي:

يتأثر الأمن النفسي لدى الأفراد بعدة عوامل متداخلة فيما بينها، و فيما يلي عرض لهذه العوامل:

5-1- الوراثة والبيئة:

يقصد بالوراثة جميع العوامل الموجودة في الكائن الحي المتعلقة بتكوين الخلايا والجينات، أما المقصود بالبيئة فهي جميع العوامل الخارجية المؤثرة في الشخص من البداية الأولى لمراحل نموه. **(رحال، 2016، ص.61)**

و حسب "**كاتل**" **(1966)** فإن هناك تأثير للوراثة على بعض السمات، في حين ترجع سمات أخرى لعامل البيئة أكثر من الوراثة، كما أشار إلى أن عاملي الوراثة والبيئة يعملان معا على تقوية أو إضعاف بعض السمات، و في ذات الوقت قد يتعارض دور البيئة مع دور الوراثة في التأثير على بعض السمات. **(عبد الرحمن، 1998، ص.509)**

فالقلق والذي هو أحد محكات الأمن النفسي، يرجع القسم الأصغر منه للوراثة وللبيئة الأثر الأكبر في نشوئه، كما أشارت دراستي "**ايزنك**" و"**سلاتر**" إلى أنه للبيئة الدور الأكبر في تنمية القلق وعدم الشعور بالأمان والاطمئنان. **(رحال، 2016، ص.61)**

كما يؤكد "**سرحان**" أن هناك عوامل متعددة تساعد على ظهور القلق والذي يعتبر أحد محكات الأمن النفسي، منها ما يتعلق بالوراثة وتركيب الشخصية النفسي والبيولوجي ومنها ما يتعلق بالظروف البيئية المحيطة بالفرد. **(ابريعم، 2012، ص.154)**

من هنا يمكن القول أن للبيئة دور كبير في الشعور بالأمن النفسي لدى الفرد، شرط أن تكون بيئة إيجابية وصحية يسودها الأمان والاستقرار والاحترام والتعاون التبادل كما لا يمكن إغفال دور الوراثة التي تمنح الفرد بعض الاستعدادات الأولية التي تمكنه من التكيف والتغلب على بعض المشاكل التي تواجهه

في البيئة التي يعيش فيها وذلك من خلال الشخصية التي يكتسبها الفرد ويطورها انطلاقا من مجموعة الصفات الوراثية الموجودة لديه. **(رحال، 2016، ص ص.61-62)**

5-2- التنشئة الاجتماعية:

إن للتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد الدور الأهم في شعوره بالأمن النفسي، ومن المعروف أن أول مبادئ التنشئة يتلقاها داخل الأسرة ومن طرف الوالدين، وفي هذا الإطار يؤكد "**زهران**" أن مهمة توفير الأمن النفسي للفرد والذي يعتبر من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية والتي يحتاج إليها الفرد كي يتمتع بشخصية إيجابية متزنة منتجة تقع على عاتق الأسرة، و يؤكد على أن إدراك الطفل اتجاهات والديه نحوه يعتبر من العوامل المهمة في تكيفه ونموه وشعوره بالأمن النفسي وأن الطريقة التي يدرك بها الطفل هذه الاتجاهات هي التي تؤثر فعليا في تكيفه. **(زهران، 1989، ص.410)**

إن أول ما يحتاجه الأطفال من الناحية النفسية هو الشعور بالأمن العاطفي، بمعنى أنهم يحتاجون إلى الشعور بأنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذاتهم وأنهم موضع حب واعتزاز وتظهر هذه الحاجة ملحة وخير من يقوم على إشباعها هما الوالدين. **(الدسوقي، 1979، ص.137)**

كما يؤكد "**سعد**" **(1999)** أن لخبرات الطفولة دورا هاما في نمو الشعور بالأمن لدى الفرد وذلك استنادا لما أشار إليه فريق من العلماء من خلال بحوثهم التي أكدت أثر خبرات الطفولة على تنمية مشاعر الأمن، حيث اتضح أن الأطفال الذين لم يحصلوا على عطف أسري كاف كانوا أقل أمنا وأقل ثقة بالنفس وأكثر قلقا وأقل توافقا من أولئك الذين أُحيطوا بعطف أسري، كما أكد "**عطا حسين**" أن أساليب التنشئة الاجتماعية والعلاقات الأسرية القائمة على الاحترام المتبادل وأساليب التعامل القائمة على تفهم الطفل وتقبله وإشعاره أنه مرغوب فيه وأساليب الرعاية المتزنة دون إهمال أو نقص تعد شروطا أساسية للطمأنينة الانفعالية عند الأطفال. **(سعد، 1999، ص.21)**

وهذا ما يعني أن أسلوب التنشئة الذي يعتمده الوالدان مع أبنائهم له بالغ الأثر، فأسلوب التنشئة الديمقراطي والمتسامح والمرن يؤدي إلى تنمية الشعور بالأمن على عكس الأسلوب المتسلط.

وبما أن الفرد بطبيعته كائن اجتماعي فهو يميل إلى التفاعل مع باقي أفراد بيئته ومجتمعه وهذا ما يعتبر من قبيل التنشئة الاجتماعية، ففرصة التفاعل الاجتماعي يكتسب الفرد من خلالها خبرات واتجاهات نفسية واجتماعية تكون أساسا لشخصيته، فإذا ساهمت هذه التنشئة في بناء شخصية متزنة قادرة على التكيف ومواجهة المواقف الصعبة كان لذلك أثر في مدى شعور الفرد بالطمأنينة وعدم الإحساس بالضغط والخوف والتهديد من مثل هذه المواقف ما يعكس شعوره بالأمن النفسي.

وهذا ما أكده "**عبد السلام**" **(1979)** إذ أشار إلى أهمية دور التنشئة الاجتماعية حيث فسر حالة الأمن النفسي على أنها الإحساس بالطمأنينة الانفعالية وتمتع الفرد بها نتيجة لعمليات التفاعل الاجتماعي بين الفرد و البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها. **(السويركي، 2013، ص.30)**

مما سبق نستنتج أهمية التنشئة الاجتماعية في تكوين شخصية الفرد عموما وتنمية وإشباع حاجته للأمن باعتبارها من أهم الحاجات والدوافع التي تشكل السلوك الإنساني وتوجهه، فأسلوب التنشئة الذي تعتمده الأسرة بالإضافة إلى نمط التفاعل الاجتماعي للفرد مع بيئته هما ما يحددان مدى شعور الفرد بالأمن النفسي من عدمه.

إن الشعور بالأمن النفسي هو محصلة عدة عوامل تتعلق بالفرد ومحيطه، وأن تدني مستوى الشعور بالأمن النفسي لا يمكن إرجاع سببه لعامل واحد دون الآخرين، بل يجب الانطلاق في رفع مستواه من نظرة تكاملية لمصادره والعوامل المؤثرة فيه.

6- الآثار المترتبة عن انعدام الشعور بالأمن النفسي:

إن انعدام الشعور بالأمن النفسي قد يكون سببا في حدوث الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية، ويختلف تأثير انعدام هذا الشعور من فرد إلى آخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى.

كما أن فقدان إشباع الحاجة إلى الأمن النفسي يؤدي إلى توليد صراع نفسي واضطراب سلوكي في مرحلة الطفولة بالذات، وقد يؤدي إلى إضعاف ثقة الطفل بنفسه، والتردد قبل الاقدام على أي عمل أو المجاهرة بالرأي، وقد يصل إلى إضعاف ثقة الطفل بنفسه، وقد يصل الحد إلى الانعزال والانطواء على النفس، أو سلوك الطفل سلوكا عدوانيا نتيجة لشعوره بعدم المحبة من قبل الأفراد والبيئة التي يعيش فيها، كما قد يسبب فقدان الطفل الشعور بالأمن إلى فقدان الحاجات النفسية الأخرى، مما يؤدي إلى الانحراف السلوكي للطفل لدرجة قد يصبح خطرا على نفسه ومجتمعه. **(خويطر، 2010، ص.35)**

ويشير "**مرسي**" **(1981)** إلى أن الحرمان من الأمن يختلف تأثيره على الصحة النفسية من شخص لآخر ومن مرحلة عمرية إلى أخرى، فإذا حدث الحرمان في مرحلة الرشد فإن تأثيره السيء قد يكون مؤقتا بزوال أسبابه وتوفر الأمن، وقد لا يؤثر على الصحة النفسية إذا استطاع الشخص تغيير مطالب أمنه ولم يشعر بقلق الحرمان، أما إذا حدث الحرمان من الأمن في مرحلة الطفولة المبكرة خاصة، فإنه يعيق النمو النفسي ويؤثر تأثيرا سيئا على الصحة النفسية في جميع مراحل الحياة، لأن الحرمان من الأمن يعني تهديدا خطيرا لإشباع حاجات الطفل الضرورية وهو ضعيف لا يقوى على إشباعها، فيشعر بقلق الحرمان الذي ينمّي فيه سمات التوافق السيء التي من أهمها سمات القلق والعداوة والشعور بالذنب، كما يشير "**الهابط**" **(1983)** إلى أن عجز الفرد عن تحقيق دوافعه وإشباع حاجاته نظرا لضغوط اجتماعية أو عجز عن التنسيق بين هذه الدوافع، أو تم اشباعها بشكل يتنافى والقيم الاجتماعية يؤدي إلى سوء التوافق ويُعرض الفرد لاضطرابات نفسية. **(الغامدي، 2021، ص.16)**

إن تدني الشعور بالأمن النفسي يعتبر منبئا قويا عن إمكانية إصابة الفرد باضطرابات نفسية وسلوكية، خاصة إذا تعلق الأمر بأفراد يواجهون مواقف ضغط متكررة وعلى مدى زمني طويل، وهو الحال بالنسبة لضحايا التنمر المدرسي والذين يواجهون السلوك التنمري بصورة متكررة ولمدة طويلة مما يضعف مستوى الشعور بالأمن النفسي لديهم، وقد أثبتت دراسات عدة ذلك حتى أن تدني الشعور بالأمن النفسي صُنّف كأحد خصائص ضحايا التنمر المدرسي، لذا عكفت هذه الدراسة على الكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى هذه الفئة.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستنتج أن الأمن النفسي من أهم مقومات الصحة النفسية و من أهم العوامل المؤثرة في تشكيل السلوك الإنساني وتوجيهه، وهو ما يساعد الفرد على مواجهة المواقف الصعبة التي قد تعوق توافقه وتؤدي إلى هشاشة بنيته النفسية، فالأمن مطلب يظل الإنسان يطمح لتحقيقه وأن مدى اهتمامه بإدراك الأمن ينبع من طبيعته التي يولد مزودا بها وشعوره الدائم بالخوف، ما يجعله يسعى دائماً إلى تبديده وتذليل الصعوبات التي تقف أمام شعوره بالأمن.

ويرتبط الأمن النفسي لدى الأفراد بعدة متغيرات نفسية أخرى، مثل فاعلية الذات والذي أثبتت دراسات عدة تأثير كل منهما في الآخر، وفي الفصل التالي سيتم تناول هذا المفهوم للبحث لاحقا –في الجانب الميداني– في ارتباطهما لدى فئة ضحايا التنمر المدرسي.

الفصل الثالث:

فـاعلية الذات

تمهيد

1- مفهوم فاعلية الذات

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها

3- نظرية فاعلية الذات لـ: باندورا

4- أبعاد فاعلية الذات

5- مصادر فاعلية الذات

6- أنواع فاعلية الذات

7- مظاهر فاعلية الذات

8- العوامل المؤثرة في فاعلية الذات

خلاصة

تمهيد:

لقد احتل موضوع فاعلية الذات لدى الأفراد وقدرتهم على التعامل مع مختلف المواقف الحياتية حيّزا كبيرا من اهتمام الباحثين في علم النفس، نظرا لما لفاعلية الذات من أهمية في توجيه سلوك الأفراد والمضي بهم نحو تحقيق أهدافهم ومواجهة مشكلاتهم، والوصول بهم إلى حالة من التوافق النفسي وإلى درجة من الصحة النفسية، كما تعتبر من العوامل المهمة المفسرة لسلوك الانسان، وبالتالي إيجاد حلول لمختلف الاضطرابات السلوكية بغية الحد منها والتقليل من تأثيرها على الفرد والمجتمع.

وفي هذا الفصل سوف يتم التفصيل في تناول هذا المفهوم، بدءا من مفهومه إلى مختلف المفاهيم المرتبطة به وكذا أسسه النظرية ومصادره ومظاهره والعوامل المؤثرة فيه.

1-مفهوم فاعلية الذات

تناول الباحثون في البيئة العربية مصطلح "**Self-Efficacy**" وتُرجم إلى مصطلحي فاعلية الذات أو كفاءة الذات، وقد استخدم "**باندورا**" **(1977)** "**Bandura**" مصطلحات "**Self-Efficiency**"، "**Self-Effectiveness**"، "**Self-Efficaciousness**"، "**Self-Efficacy**" على أنها مرادفات لبعضها ويحل أي منها محل الآخر وكلها تعني **فاعلية الذات**، ولكن أكثر هذه المصطلحات استخداما هو "**Self-Efficacy**" **(يونس، 2018، ص.22)**

وقد عرف "**باندورا**" فاعلية الذات بأنها "مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته لإنجاز المهام المكلف بها". **(Bandura, 1977, p.192)**

وحسب "**الزيات**" **(1999)** فإن هذا المفهوم يشير إلى "اعتقاد الفرد في إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق إنجاز ما"، وقد كان ظهور هذا المفهوم على يد "**ألبرت باندورا**" **(1977)** "**Albert bandura**" عندما نشر مقالة له بعنوان "كفاءة أو فاعلية الذات: نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك Self-Efficacy : Toward Unifying Theory of Behavioral Change **(الزيات، 1999، ص.382)**

ويعرفها "**بلونتنك**"**(1993)** "**Plontinke**" " بأنها "معتقدات الفرد الشخصية فيما يتعلق بقدرته على ضبط المواقف والسيطرة عليها في حياته".

وعرفها "**ماديوكس**" **(1998)** "**Moddux**" بأنها "اعتقاد الفرد بالقابلية العامة على عمل الأشياء التي ستوصله إلى ما يريد".

كما عرفها "**روجير وآخرون**" **(2000)** " **Rogher et al.** " على أنها "عملية معرفية تتضمن توقعات يتمكن الفرد بموجبها من حل المشكلات ومواجهة التحديات الجديدة".

ويؤكد "**حمدي الفرماوي**" **(1990)** أن التوقعات الخاصة لدى الفرد بفاعلية الذات تعبر عن إدراكاته لإمكاناته المعرفية ومهاراته الاجتماعية والسلوكية الخاصة بالمهمة أو الأداء المتضمن في السلوك، وتعكس هذه التوقعات مدى ثقة الفرد بنفسه بالإضافة إلى قدرته على التنبؤ بالإمكانيات اللازمة للموقف وقدرته على استخدامها. **(شند وآخرون، 2014، ص ص.817-818)**

ويرى "**باندورا**" أن فاعلية الذات هي أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة. **(بوشينة، 2018، ص.344)**

كما تعرف فاعلية الذات على أنها معتقدات الفرد حول قدراته للقيام بسلوكيات معينة ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية: الثقة بالنفس والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة والمثابرة والصمود أمام خبرات الفشل، كما أنها من أهم ميكانيزمات القوى الشخصية لدى الفرد، فهي تساعده على مواجهة الضغوط التي يواجهها خلال مراحل حياته المختلفة. **(دودو، 2017، ص ص. 20-21)**

ويعرفها "**الآلوسي**" **(2001)** بأنها أحكام الفرد بخصوص قدراته الذاتية والناتجة عن المحصلة الكلية لخبرات النجاح والفشل في حياته بشأن مبادرته للقيام بالسلوك. **(الآلوسي، 2001، ص.25)**

كما يعرف "**الشعراوي**" **(2000)** فاعلية الذات على أنها مجموعة الأحكام الصادرة عن الفرد، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومدى مرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة وتحدي الصعاب ومثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم أبعادا وهي: الثقة بالنفس والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة وتجنب المواقف التقليدية والصمود أمام خبرات الفشل والمثابرة للإنجاز. **(الشعراوي، 2000، ص.297)**

وتعرفها "**صالح**" **(1993)** على أنها الادراك الذاتي لقدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج مرغوبة في أي موقف معين وتوقعاته عن كيفية الأداء الحسن، وكمية الجهد والنشاط والمثابرة المطلوبة عند تعامله مع المواقف والتنبؤ بمدى النجاح في تحقيق ذلك السلوك. **(صالح، 1993، ص.462)**

وترى "**أبو غالي**" **(2012)** أن فاعلية الذات تعد من المتغيرات الهامة التي توجه الفرد وتسهم في تحقيق أهدافه الشخصية، فالإمكانات والمعتقدات التي يمتلكها الفرد حول قدراته وإمكاناته لها دور هام في التحكم في التنمية مهما ارتفع الإنجاز ونجاح الأداء. **(شند وآخرون، 2014، ص.819)**

ويشير "**باندورا**" **(1977)** إلى أن فاعلية الذات تساعد على المثابرة في أداء المهمة بضمان إلى أن يتحقق النجاح فيه، وعلى النقيض فإن عدم الفاعلية يؤدي إلى عدم المثابرة، كما يؤكد أن مفهوم فاعلية الذات ذو طبيعة تنبؤية انتقائية، فالفاعلية الذاتية تؤثر في اختيار السلوك الفعال والجهد الذي يبذله الفرد ومدى استمرارية مواجهته لمختلف العقبات والتحديات التي تواجهه، كما يرى أنه من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك والتي تُسمى التوقعات أو الأحكام هي فاعلية الذات، والتي تعني أحكام الفرد على توقعاته عن أداء سلوك ما في مواقف تتسم بالغموض، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول ومواجهة الصعاب وإنجاز السلوك. **(Bandura, 1977, p.191)**

ويذكر "**أبوهاشم**" **(1994)** أن فاعلية الذات هي توقع الفرد لقدرته على أداء مهمة محددة، فهي استبصار الفرد بإمكاناته وحسن استخدامها، وتوقعات فاعلية الذات السالبة تعني انخفاض ثقة الفرد في قدرته على أداء السلوك. **(أبو هاشم، 1994، ص.57)**

ويعرفها "**شفارتزر**" **(1994)** "Schwarzer" بأنها "بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية" **(أبو العطا، 2017، ص.10)**، كما تدفعه لاختيار القرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، وتؤثر على الجهود المبذولة لمواجهة موقف ما. **(دودو، 2017، ص.22)**

كما يعرف "**زيدان**" **(2000)** فاعلية الذات على أنها إدراك الفرد لقدرته على انجاز السلوك المرغوب بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، وتعلم الأشياء الجديدة والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار. **(قدوري، 2017، ص.72)**

يرى "**جولمان**" "**Goleman**" أن فاعلية الذات هي مصدر النظرة الإيجابية والحالة المزاجية الجيدة ومشاعر التفاؤل والأمل الذي يدفع الفرد لتحفيز انفعالاته وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه وتطوير مهاراته. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.261)**

ويرى "**عبد الرحمن**" **(1998)** أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه "**باندورا**" كميكانيزم معرفي يسهم في تغيير السلوك، وطبقا لذلك فإن درجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد في مواجهة المشكلات كما تحدد كمية الطاقة المبذولة للتغلب على تلك المشكلات، وهي بذلك لا تحدد نمط السلوك فحسب ولكنها تحدد أيضا أي أنماط السلوك أكثر فاعلية، وهي بذلك تختلف عن التكوينات الفرضية الأخرى التي تنبئ بالسلوك فقط. **(عبد الرحمن، 1998، ص.637)**

وتعتبر فاعلية الذات أحد موجهات السلوك، فالفرد الذي يعتقد في قدرته على إحداث تغيير ما يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته في الحياة، ويمثل ذلك مرآة معرفية للفرد تشعره بقدرته على التحكم في البيئة، كما تعكس معتقدات الفرد عن ذاته قدرته على أن يتحكم في معطيات البيئة من خلال الأفعال، والوسائل التكيفية التي يستعملها، والثقة بالنفس في مواجهة ضغوط الحياة. **(الشعراوي، 2000، ص.288)**

ولقد أطلق "**باندورا**" على المستوى الذي من خلاله يدرك الفرد اكتسابه لفاعلية الذات "فاعلية الذات المدركة" **Perceived Self-Efficacy** والتي تشير إلى:

- الإحساس المدرك بإمكانية الإنجاز من طرف الفرد قبل قيامه بالسلوك أو المهمة.
- نوع من الثقة التي تزداد لما يكون الفرد متأكدا من أحكامه وتوقعاته.

- شعور بالتوقع المحسوس المدرك من طرف الفرد عند الوصول إلى نتيجة معينة. **(دودو، 2017، ص ص.22-23)**

تكاد تتفق معظم التعريفات على عدة مكونات: المبادأة في السلوك، والسعي المستمر والمواظبة للإتمام، والمثابرة في مواجهة التحديات والعقبات، ويضيف بعض الباحثين بعض السمات الشخصية والمفاهيم مثل الثقة بالنفس والمرونة وجهة الضبط والإرادة، ويضيف "**سامي عبد السلام**" **(2010)** بعدا ومكونا أخلاقيا بضرورة أن تكون الفاعلية موافقة للأخلاق الحسنة والقيم السائدة. **(يونس، 2018، ص.24)**

مما سبق يمكن القول أن فاعلية الذات هي أحد موجهات سلوك الفرد، وهي تتعلق بإدراك الفرد لكفاءاته الشخصية في التعامل مع مختلف المواقف، فعندما يعتقد الفرد في فاعليته الذاتية فإنه يميل لأن يكون أكثر نشاطا وتقديرا لذاته وثقة بنفسه وتحكما في الضغوطات التي تواجهه.

2- فاعلية الذات وبعض المفاهيم المرتبطة بها:

ترتبط فاعلية الذات بعدد من المفاهيم وقد تتداخل معها، وذلك يستدعي تناول هذه المفاهيم بغرض الفصل بينها:

2-1- فاعلية الذات ومفهوم الذات Self-Efficacy & Self-Concept:

تناولت الدراسات والأبحاث مفهوم الذات على أنه حجر الزاوية في الشخصية، وهو مفهوم بالغ الأهمية، وترتكز عليه برامج الارشاد النفسي والعلاج المتمركز حول العميل، وفي هذا السياق يعرف "**غنيم**" **(1987)** مفهوم الذات على أنه الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه بما تتضمن من جوانب جسمية واجتماعية وأخلاقية وانفعالية من خلال علاقته بالآخرين وتفاعله معهم. **(قدوري، 2017، ص.75)**

كما تعرف نظرية التعلم الاجتماعي مفهوم الذات الموجب بأنه ميل لدى الفرد للحكم على ذاته بصورة طيبة، ومفهوم الذات السلبي بأنه ميل الفرد لنقد ذاته والتقليل من شأنها وقيمتها، وقد توصل "**باندورا**" إلى أن

مفهوم الذات لدى الفرد تختلف درجته من مجال لآخر (المجال الدراسي، الرياضي، المواقف الاجتماعية، الجهود الابتكارية)، ويرى ضرورة دراسة هذه الجوانب بصورة منفصلة كل على حدى. **(عبد الرحمن، 1998، ص.637)**

وعرفها "**القطناني**" **(2011)** على أنها "المعنى المجرد لإدراكنا لأنفسنا جسميا ونفسيا وعقليا واجتماعيا، في ضوء علاقتنا بالآخرين، وهو قابل للتعديل تحت شروط معينة، وهذا المفهوم هو النواة التي تقوم عليها الشخصية"، وقد أشار "**بيشاف**" **(1974)** "**Beeshaf** " أن فاعلية الذات ترتبط بدرجة كبيرة بمفهوم الفرد عن ذاته، لأن الذات تمثل مركز الشخصية التي تتجمع حولها كل النظم الأخرى، وهي أسلوب الفرد المعبر عن حياته، فالذات المبدعة هي القدرة على تحقيق أهدافها من خلال إدراك الفرد لفاعليته الذاتية التي تكونت نتيجة التفاعل مع الآخرين. **(روبيبي، 2015، ص ص.160-161)**

ويشير "**الأشول**" **(1999)** إلى أن مفهوم الذات لدى الفرد ينطوي على ثلاثة محتويات، وهي "المحتوى المعرفي" والذي يعبر عن محتوى الذات ومضمونها وتتضمن أفكارا عن الذات مثل: أنا ذكي، طموح، طويل.. الخ، و"المحتوى العاطفي" يعبر عن أحاسيس الفرد ومشاعره نحو ذاته، والتي عادة ما يصعب توضيحها لأن أحاسيس الفرد الموجهة نحو ذاته لا يُعبّر عنها بمفردات وكلمات، وأحاسيسه تلك تعبر عن قيمة الذات بالإضافة إلى تقييمه لجوانب معرفية محددة أو مظاهر أخرى عن الذات، أما "المحتوى السلوكي" فيتمثل في ميل الفرد لأن يسلك نحو ذاته بأنماط مختلفة، فقد يكون ذلك عن نمط سلوك فيه تقليل للذات أو تساهل أو تسامح لذاته، أو حساسية زائدة لبعض سماته. **(قدوري، 2017، ص.76)**

وقد ميز "**باجاريس وميلر**" **(1994)** **"Pajares & Miller** " بين فاعلية الذات ومفهوم الذات بأن فاعلية الذات عبارة عن "تقييم محدد السياق للكفاءة في أداء مهمة محددة والحكم على مقدرة الفرد على أداء سلوكيات محددة في مواقف معينة، أما مفهوم الذات فيشمل على معتقدات القيمة الذاتية المرتبطة بالكفاءة المدركة لدى الفرد. **(Pajares, 1996, p.195)**

وترى "**عواطف صالح**" **(1994)** أن فاعلية الذات ترتبط بمفهوم الذات، نظرا لأن الذات هي مركز الشخصية الذي تتجمع حوله كل النظم الأخرى، فالذات المبدعة هي القادرة على تحقيق الذات من حلال فاعلية الذات المدركة لدى الفرد. **(قدوري، 2017، ص.77)**

كما يرى "**باجاريس**" **(1996)** "**Pajares**" أن مفهوم الذات وفاعلية الذات كمصطلحين يتداخلان كثيرا، حتى أن بعض الباحثين يستعمل المصطلحين كمترادفين، فيما يصف آخرون مفهوم الذات على أنه شكل معمم لفاعلية الذات، وقد أورد "**باجاريس**" نقاط الاختلاف بين المفهومين على النحو التالي: **(Pajares, 1996, p.551)**

- تعبر فاعلية الذات عن الاعتقادات في القابلية الشخصية، فهي أحكام الفرد على قدرته على أداء مختلف المهام، بينما يحتوي مفهوم على ذات الأحكام، إضافة إلى المشاعر حول ما تستحقه الذات من تقدير فيما يتعلق بهذا الأداء.
- ترتبط فاعلية الذات بأحكام الفرد على قدراته الشخصية، فيما يرتبط مفهوم الذات بتقييم ما تستحقه الذات من تقدير اعتمادا على تقييم الثقافة السائدة في المجتمع للخصائص التي يمتلكها الفرد وحكمها على مدى ملائمة السلوك للقواعد والضوابط السلوكية المسموحة.
- طرق قياس المفهومين تختلف عن بعضها، فالمفردة الخاصة بقياس فاعلية الذات قد تكون مثلا "ما مدى ثقتك في نجاحك في مادة الرياضيات"، أما المفردة الخاصة بقياس مفهوم الذات قد تكون "الرياضيات تجعلني أشعر بعدم الكفاءة".
- ترتبط أحكام فاعلية الذات بمهمات محددة داخل ميدان محدد، كما أن لديها حساسية عالية للتأثر بالاختلافات القليلة داخل المهمة الواحدة، فمثلا "فاعلية ذات قيادة سيارة" تختلف في المدينة عنها في الطريق السريع، فيما أن أحكام مفهوم الذات فهي أكثر عمومية، إذ أنها لا ترتبط بمهمة معينة بل بميدان بأكمله، كما أن هذه الأحكام هي أقل حساسية للتأثر بالاختلافات.

- فاعلية الذات العالية قد تساعد في التنبؤ بإنجاز المهمة بشكل جيد، بينما مفهوم الذات المرتفع لا يؤدي إلى التنبؤ بنوعية الإنجاز، ذلك لأن مفهوم الذات يتكون من خلال مدى نجاح الفرد في تحقيق مطالبه، ويبقى هذا التحقيق نسبيا ولكن كفيل أن يجعل مستوى مفهوم الذات للفرد عال.

2-2- فاعلية الذات وتقدير الذات Self-Efficacy & Self-Esteem:

يعرف "**روزنبرغ**" "**Rosenberg**" تقدير الذات بأنه اتجاهات الفرد الشاملة نحو نفسه، سواء كانت سالبة أو موجبة، وبهذا فإن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يعتبر نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما تقدير الذات المنخفض يعني عدم رضا الفرد عن نفسه أو رفضه لذاته، ويؤثر كل منهما على الآخر، فالفرد الذي يدرك نفسه على أنه ذو قيمة ومؤثر وناجح فتقديره لذاته مرتفع، ويمكن في حالته التنبؤ باحتمال النجاح في مختلف المهمات والتي تكون مرتفعة في هذه الحالة فبذلك تكون فاعلية الذات مرتفعة، وعلى النقيض فإن الذين يدركون أنفسهم أقل كفاءة وتأثيرا وقيمة فإن تقدير ذواتهم يكون منخفضا. **(قدوري، 2017، ص ص.79-80)**

قد عرف "**سميث**" **(1967)** "**Smith**" تقدير الذات على أنه "تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه". **(روبيبي، 2015، ص.162)**

يشير "**عبد القادر**" **(2003)** إلى أن مفهوم تقدير الذات وفاعلية الذات بعدان هامان لمفهوم الذات لأنهما يساهمان في صياغة مفهوم الذات، إلا أن تقدير الذات يعبر عن حكم الفرد على قيمته، كما أنه يرتبط بالجانبين الوجداني والمعرفي معا، بينما تعبر فاعلية الذات عن اعتقاد الفرد في مدى قدرته على إنجاز الفعل في المستقبل، كما أنها ترتبط بالجانب المعرفي. **(عبد القادر، 2003، ص.33)**

ويتداخل مفهوم فاعلية الذات مع مفهوم تقدير الذات لكن بينهما اختلافات، فتقدير الذات يعني اتجاهات الفرد حول نفسه سواء كانت سالبة أو موجبة هي المعتقدات والاتجاهات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به، فهي حكم الشخص حول نفسه بالسلب أو الإيجاب، ويشير "**عبد القادر**" **(2003)**

إلى أن تقدير الذات يكون حول حكم الفرد حول قيمته، وتقديره لذاته في جميع المواقف، بينما فاعلية الذات فتكون حول اعتقاد الفرد نحو انجاز الفعل في المستقبل، كما تعني تقدير الفرد لذاته في مواقف معينة أي في الموقف الذي يواجه الفرد وهذا يعني أن الفرد يمكن أن يكون فاعلا في موقف معين ولا يكون كذلك في موقف آخر. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.261)**

2-3- **فاعلية الذات وتحقيق الذات Self-Efficacy & Self-Actualization:**

تعرف "**العامري**" **(1993)** تحقيق الذات بأنه عملية نشطة تسعى بالفرد ليكون ويصبح موجَّها من داخله ومتكاملا على مستويات التفكير والشعور والاستجابات الجسدية. **(قدوري، 2017، ص.81)**

كما عرفته "**السبعاوي**" **(2009)** على أنه حالة الفرد للتعبير عن ذاته والوصول إلى أقصى ما يمكن تحقيقه من إمكانات وقدرات بقصد اشباع حاجاته وإعادة حالة الإتزان التي تساعده في استخدام تلك الإمكانات والقدرات في خدمة الفرد والمجتمع والقيام بواجباته. **(القريشي، 2020، ص.484)**

فيما يرى "**أبو زيد**" **(1990)** أن مفهوم تحقيق الذات يعتمد على العوامل التي ترتبط بالفرد نفسه وما يمتلكه من قدرات وإمكانات من جهة، ويعتمد على المؤثرات البيئية التي يتعرض لها من جهة أخرى، فتحقيق الذات يشمل تكامل شخصية الفرد في ضوء هذه العوامل. **(عمر، 2019، ص.27)**

وذكر "**الشعراوي**" **(2000)** أن تحقيق الذات حاجة تدفع الفرد إلى توظيف إمكاناته وترجمتها إلى حقيقة واقعة، ويرتبط ذلك بالتحصيل والانجاز والتعبير عن الذات لذلك فإن تحقيق الفرد لذاته يشعره بالأمن والفاعلية، وأن عجز الفرد عن تحقيق ذاته باستخدام قدراته وامكاناته يشعره بالنقص والدونية وخيبة الأمل، مما يعرضه للقلق والتشاؤم. **(الشعراوي، 2000، ص.296)**

يتلخص الفارق بينهما في أن الفاعلية هي تقريرات الفرد عن نفسه حول إمكاناته وقدراته، وأن هذا التقرير بمثابة دافع وعامل قوي في اختيار الفرد المهام الصعبة بينما تحقيق الذات فهو مسعى الفرد نحو

تحقيق إمكاناته ومواهبه في ضوء تفهمه وتقبله لذاته وهذا السعي تحدده فاعلية الذات. **(يونس، 2018، ص.31)**

3- نظرية فاعلية الذات لـ "باندورا" "Bandura":

قدم "**باندورا**" نظرية متكاملة لفاعلية الذات مؤكدا أنها نتاج لعشرين عاما من البحث السيكولوجي امتدت من **(1977 إلى 1997)**، وعبر عن فاعلية الذات بأنها قوة مهمة تفسر الدوافع الكامنة وراء أداء الأفراد في المجالات المختلفة، وأن إدراك الفاعلية الذاتية يسهم في فهم وتحديد أسباب المدى المتنوع من السلوك الفردي والمتضمنة في التغيرات، وفي سلوك المثابرة الناتج عن حالات الأفراد المختلفة، ومستويات ردود الأفعال للضغوط الانفعالية وضبط الذات والمثابرة من أجل الإنجاز، ونمو الاهتمامات في مجالات خاصة الاختيار المهني. **(أبو هاشم، 2005، ص.36)**

وينطلق "**باندورا**" في نظريته لفاعلية الذات من اعتقاده بأن التأثير المرتبط بالمثيرات لا يأتي من كون المثيرات مرتبطة بشكل آلي بالاستجابات وإنما يأتي من الدلالة التي تعطيها الفاعلية التنبؤية **Predictive Efficacy** للفرد، كما يرى أن الفاعلية الذاتية هي أحكام الفرد أو توقعاته حول أدائه لسلوك معين في مواقف ضاغطة وغامضة، وتنعكس تلك التوقعات على اختيارات الفرد للأنشطة المتضمنة في الأداء والمجهود المبذول والمثابرة ومواجهة مختلف المصاعب. **(Pajares, 1996, p.546)**

كما يؤكد أن الأداء الإنساني يمكن تفسيره بالموازنة بين السلوك والعوامل المختلفة الشخصية والمعرفية والبيئية. **(أبو العطا، 2017، ص.14)**

وقد أشار "**باندورا**" إلى مفهوم فاعلية الذات في كتابه "**نظرية التفاعل الاجتماعي**" **(1977)**، وتركز نظريته على أن أغلب سلوكات الانسان متعلمة من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم والاقتداء بهم والتفاعل معهم.

كما يؤكد على أن التعلم يعتمد على الملاحظة والتقليد، وهو يتكون من جزأين هما:

1- وجود قدوة وملاحظتها ثم تقليدها.

2- مفهوم الفرد عن قدراته واحساسه بقدرته على الإنجاز.

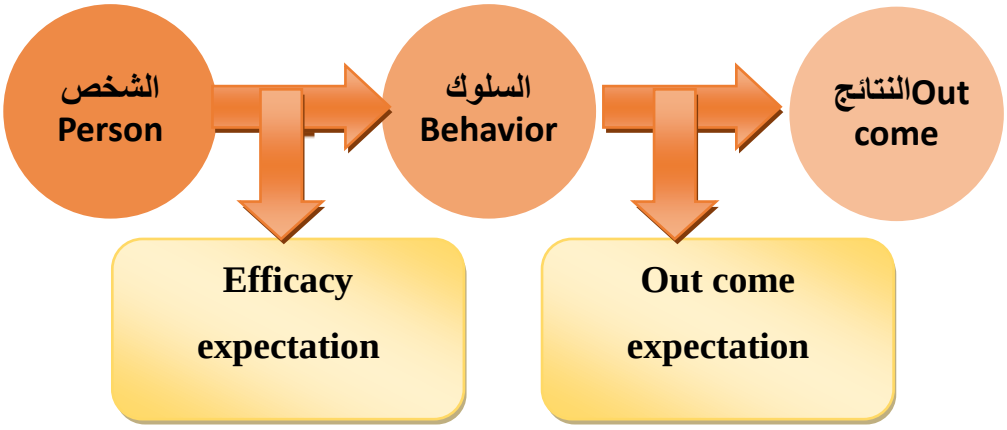
وبذلك فإن إدراك الفرد لقدرته على أداء مهمة معينة، من شأنه أن يعمل كمعزز ذاتي للفرد لزيادة دافعية الإنجاز لديه، ومن هنا تتشكل فاعلية الذات والتي يقصد بها اعتقادات الفرد حول قدراته ومهاراته التي يمتلكها. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.263)**

وتقوم نظرية الفاعلية الذاتية على الأحكام التي يصدرها الفرد وعلى مدى قدرته على تحقيق المهمات المختلفة المطلوبة منه عند التعامل مع المواقف المستقبلية ومعرفة العلاقة بين هذه التعليمات والأحكام الفردية والسلوك التابع لها والنتائج المترتبة عنها، وهذه الأحكام تعتبر محددات السلوك لدى الفرد في المواقف المستقبلية. **(صالح، 1993، ص.462)**

ولقد ميز "**باندورا**" **(1977)** بين توقعات فاعلية الذات والتي تعني الاعتقاد بأن الشخص يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي يحدده، وبين توقعات النتائج وتعني اعتقاد الشخص سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة، وتعكس فاعلية الذات للفرد التوقعات التي يصدرها عن كيفية أدائه للمهمة والنشاط ومدى التنبؤ بالجهد اللازم والمثابرة. **(شند وآخرون، 2014، ص.818)**

كما ذكر "**يونس**" **(2018)** أن توقعات النتائج **Outcome Expectation** تشير إلى أن تقدير الفرد بأن سلوكا معينا سوف يؤدي إلى نتائج محددة، بينما تُعرف توقعات الفاعلية **Efficacy Expectation** بأنها اقتناع الفرد بأنه يستطيع أن ينجح في تنفيذ السلوك المطلوب لإحداث النتائج المرغوبة، ويوضح سبب هذا التمييز بينهما بأن الفرد يمكن أن يعرف أن مسارا معينا من العمل سوف يؤدي لنتائج محددة ولكنه قد يشك في قدراته على أداء هذا العمل. **(يونس، 2018، ص.33)**

كما يرى "**الفرماوي**" **(1990)** أن "**باندورا**" يفرق في نظريته بين توقعات فاعلية الذات والتوقعات الخاصة بنتائج السلوك، وذلك ما هو موضح في الشكل التالي: **(الفرماوي، 1990، ص.373)**



رسم توضيحي رقم (03): الفرق بين توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج

وبذلك فإن توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن مخرجات السلوك، وقد ذكر "**باندورا**" **(1977)** أن توقعات فاعلية الذات وتوقعات النتائج أو المخرجات هما ميكانيزمان يندرجان ضمن ما يسمى التقييم الذاتي **Self-Evaluation** وهما يحددان معا نمط السلوك. **(قدوري، 2017، ص.83)**

وقد توصل "**باندورا**" في نظرية فاعلية الذات **(1977)** إلى تحقيق توازن بين مكونين أساسيين لبناء النظرية، وهما "التأمل الإبداعي" و"الملاحظة الدقيقة"، وهنا يكمن الاختلاف بينه وبين كل من "**دولارد**" و"**ميلر**" و"**سكينر**" **"Dollard"& "Miller"& "Skinner"** والتي تقوم نظرياتهم على دراسات وتجارب أجريت على الحيوان، بينما تقوم نظرية فاعلية الذات على بيانات مستمدة من دراسة الإنسان. **(روبيبي، 2015، ص.172)**

وقد أشار "**باندورا**" إلى المنافع التكيفية لاعتقادات فاعلية الذات المتفائلة حيث أورد أن الإنجازات الإنسانية والحالة الإيجابية يتطلبان إحساس متفائل من الفاعلية الذاتية أو الشخصية، ذلك أن الحقائق الاجتماعية العادية مليئة بالعوائق والنكسات والاحباطات، وذلك يستوجب أن يتمتع الفرد بإحساس متين من الفاعلية الذاتية لبذل الجهد وتحمل الضغط. **(Bandura, 1995, p.11)**

كما طور "**باندورا**" من خلال هذه النظرية الفكرة القائلة بأن الأفراد يملكون معتقدات تمكنهم من أن يمارسوا ضبطا قياسيا أو معياريا لأفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم، وهذا الضبط القياسي أو المعياري يمثل الاطار المعياري للسلوكيات التي تصدر عنهم من حيث مستواها ومحتواها، وهذه المعتقدات تشكل نظاما ذاتيا **Self System** لترميز الأحداث وتمثيلها، والتعلم بالنمذجة وتخطيط الاستراتيجيات البديلة، ويصبح السلوك نتاج التفاعل المتبادل بين هذا النظام الذاتي للفرد، والتأثيرات الخارجية للمحددات البيئية. **(الزيات، 1999، ص.383)**

وفيما يلي افتراضات ومباديء نظرية فاعلية الذات: **(أبو العطا، 2017، ص ص.15-16)**

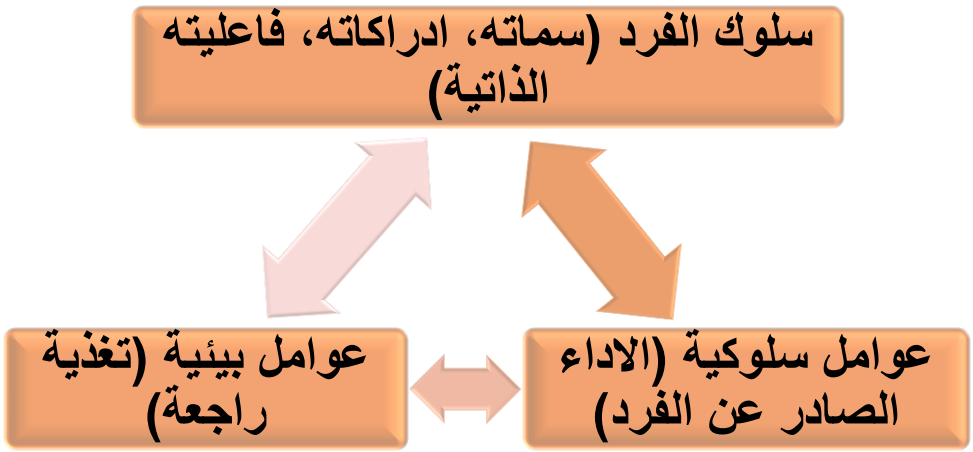
إن معظم أنواع السلوك ذات هدف معين، وتكون موجهة عن طريق القدرة على التفكير المستقبلي، كالتنبؤ أو التوقع وتعتمد بشكل كبير على القدرة في عمل الرموز والتي تسمح بإنشاء نماذج من فاعلية التجارب قبل القيام بها، ومن ثم تطوير مجموعة مبتكرة من الأفعال واختبارها فرضيا من خلال التنبؤ بالنتائج والاتصال بين الأفكار المعقدة لتجارب الآخرين.

1. يمتلك الأفراد القدرة على التأمل الذاتي، والقدرة على تحليل وتقييم الأفكار والخبرات الذاتية، وهذه القدرات تتيح التحكم الذاتي في كل من الأفكار والسلوك.
2. امتلاك الأفراد القدرة على التنظيم الذاتي، عن طريق التأثير على التحكم المباشر في سلوكهم وعن طريق اختيار أو تغيير ظروف البيئة المحيطة بهم والتي تؤثر في سلوكهم، كما يضعون معايير شخصية لسلوكهم ويقومون بتقييمه بناءً عليها، مما يشكل حافزا ذاتيا يدفع السلوك ويرشده.
3. يتعلم الأفراد عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين ونتائجه، والتعلم عن طريق الملاحظة من شأنه التقليل من الاعتماد على التعلم عن طريق المحاولة والخطأ بشكل كبير، كما أنه يسهل الاكتساب السريع للمهارات المعقدة، والتي يتم اكتسابها عن طريق الممارسة فقط.

4. إن تطور الميكانيزمات والأبنية النفسية–العصبية المعقدة هي نتيجة لهذه القدرات (القدرة على عمل الرموز، التفكير المستقبلي، التأمل الذاتي، التنظيم الذاتي والتعلم بالملاحظة)، حيث تتفاعل كل من القوى النفسية والتجريبية لتحديد السلوك وتزويده بالمرونة اللازمة.
5. تتفاعل كل من الأحداث البيئية والعوامل الذاتية الداخلية (معرفية، انفعالية وبيولوجية) مع السلوك بطريقة متبادلة، فالأفراد يتسجيبون انفعاليا وسلوكيا للأحداث البيئية، ويمارسون التحكم الذاتي على سلوكهم من خلال القدرات المعرفية، ولا يقتصر تأثير السلوك على البيئة ولكن أيضا على الحالات المعرفية والانفعالية والبيولوجية، ويعتبر مبدأ الحتمية المتبادلة من أهم افتراضات النظرية المعرفية الاجتماعية.

وجدير بالذكر أن اعتقادات أو إدراكات الفرد حول فاعلية الذات لديه لا تؤثر على سلوكه فحسب، ولكنه يستخدم هذه الادراكات أو الاعتقادات بشكل إيجابي نشط وملموس كي يسلك أو يستجيب من خلالها، وهو ما أشار إليه "**باندورا**" **(1977)** بمفهوم الحمية التبادلية Reciprocal Determinism **(الزيات، 1999، ص.388)**

وهذا ما ورد في نظريته النظرية الاجتماعية المعرفية **Social Cognitive Theory** وهو وجود تفاعل بين سلوك الفرد والبيئة المحيطة به والعوامل السلوكية، وذلك حسب الشكل التالي:



رسم توضيحي رقم (04): نموذج الحتمية التبادلية

والسلوك الانساني حسب نموذج الحتمية التبادلية يتحدد بشكل تبادلي بهذه المؤثرات فالعوامل الذاتية هي معتقدات الفرد حول قدراته واتجاهاته، والعوامل السلوكية تنطوي على الاستجابات الصادرة عن الفرد في موقف معين، أما العوامل البيئية فهي الأدوار التي يقوم بها المحيطين بالفرد كالوالدين والأقران. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.264)**

وعلى الرغم من أن هذه المؤثرات ذات تفاعل تبادلي، إلا أنها ليست بالضرورة أن تحدث في وقت متزامن أو أنها ذات قوة متكافئة، وتهتم نظرية فاعلية الذات بشكل رئيسي بدور العوامل المعرفية والذاتية في نموذج الحتمية المتبادلة بما يتعلق بتأثير المعرفة على الانفعال والسلوك وتأثير كل من السلوك والانفعال والأحداث البيئية على المعرفة، كما أن نظرية فاعلية الذات لا تهتم بالمهارات التي يملكها الفرد، بل وبما يستطيع الفرد فعله بتلك المهارات، حيث يرى "**باندورا**" أن الأفراد يقومون بمعالجة وتقدير ودمج مصادر المعلومات المتنوعة المتعلقة بقدراتهم وتنظيم سلوكهم الاختياري، وتحديد الجهد المبذول اللازم لهذه القدرات. **(أبو العطا، 2017، ص.16)**

يتضح من العرض السابق لنظرية فاعلية الذات ما يلي: **(أبو هاشم، 2005، ص ص.44-45)**

أن فاعلية الذات تكوين نظري وضعه "**باندورا**" **(1977)** كمفهوم معرفي له دور في تغيير السلوك، ودرجة الفاعلية تحدد السلوك المتوقع الذي يقوم به الفرد، كما تحدد قدر الطاقة المبذولة للتغلب على المشكلات، وأحكام فاعلية الذات عملية استنتاجية تتوقف على خبرات من أربع مصادر رئيسية هي: الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة والاقناع اللفظي والحالة النفسية او الفيسيولوجية، وتتميز في ضوء ثلاثة أبعاد وهي قدر الفاعلية والعمومية والقوة.

- فاعلية الذات هي توقع الفرد لمدى قدرته على أداء مهمة محددة وهي كذلك تعني استبصار الفرد بامكاناته وحسن استخدامها، وأنها وحدها لا تحدد السلوك على نحو كاف، بل لا بد من وجود قدر من الاستطاعة سواء كات فيسيولوجية أو عقلية أو نفسية.
- تختلف توقعات فاعلية الذات عن توقعات الفرد للنتائج، ويمارس النوعان تأثيرا قويا على السلوك الإنساني.
- لفاعلية الذات جانب دافعي يربطها إلى حد ما بالناتج النهائي للسلوك، وقد يكون ذلك وراء مثابرة الفرد في مواجهة العقبات.
- تتأثر فاعلية الذات بالعديد من العوامل وهي كذلك تؤثر في أنماط التفكير والخطط التي يضعها الأفراد لأنفسهم.

4- أبعاد فاعلية الذات:

حسب "**باندورا**" **(1977)**، فإن فاعلية الذات تتكون من ثلاث أبعاد وتتغير وفقا لها وهي كما يلي:

أولا/ مقدار الفاعلية Magnitude: ويقصد به "مستوى قوة دوافع الفرد للأداء في المجالات والمواقف المختلة، ويختلف هذا المستوى تبعا لطبيعة أو صعوبة الموقف" **(أبو هاشم، 2005، ص.38)** ويتجلى مستوى الفاعلية عندما يرتفع مستوى صعوبة المهام مما يظهر الفروق بين الأفراد **(بوشينة، 2018، ص.345)** ، كما يطلق على هذا البعد "مستوى صعوبة المهمة" **Level of Task Difficulty**

كما يرى "**الزيات**" **(2001)** أن قدر الفاعلية لدى الأفراد يتباين وفقا لعوامل عدة، أهمها مستوى الابداع أو المهارة، مدى تحمل الاجهاد، مستوى الدقة، الإنتاجية، ومدى تحمل الضغوط والضبط الذاتي المطلوب، وتعكس اعتقادات الفرد حول تقديره لذاته مستوى الفاعلية لديه، مما يمكنه من أداء ما يوكل إليه أو ما يكلف به دائما. **(الزيات، 1999، ص.392)**

ثانيا/ العمومية Generality: أو التعميم، أي أن الفاعلية تنتقل من موقف إلى موقف آخر مشابه، فالفرد عموما يقوم بتعميم إحساسه بالفاعلية في مواقف مشابهة، وتختلف التوقعات المرتبطة بفاعلية الذات لاختلاف الأنماط السلوكية والمعرفية والوجدانية للفرد، وكذا خصائصه المتعلقة بالسلوك الموجه والتفسيرات الوصفية للمواقف **(بوشينة، 2018، ص.346)**، ويشير هذا البعد إلى اتساع مدى الأنشطة والمهام التي يعتقد أو يدرك الفرد أن بإمكانه أدائها في كل الظروف، وتتباين درجة العمومية ما بين اللامحدودية والتي تعبر عن أعلى درجات العمومية المحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال أو نشاط أو مهام محددة، وتختلف درجة العمومية باختلاف المحددات التالية:

- درجة تماثل الأنشطة **Degree of Similarity of Activities.**
- وسائط التعبير عن الامكانية **Modalities of Capabilities Expressed**: سلوكية–معرفية–انفعالية.
- الخصائص الكيفية للمواقف **Qualitative Features of Situations** ومنها خصائص الشخص أو الموقف محور السلوك. **(الزيات، 1999، ص ص.392–393)**

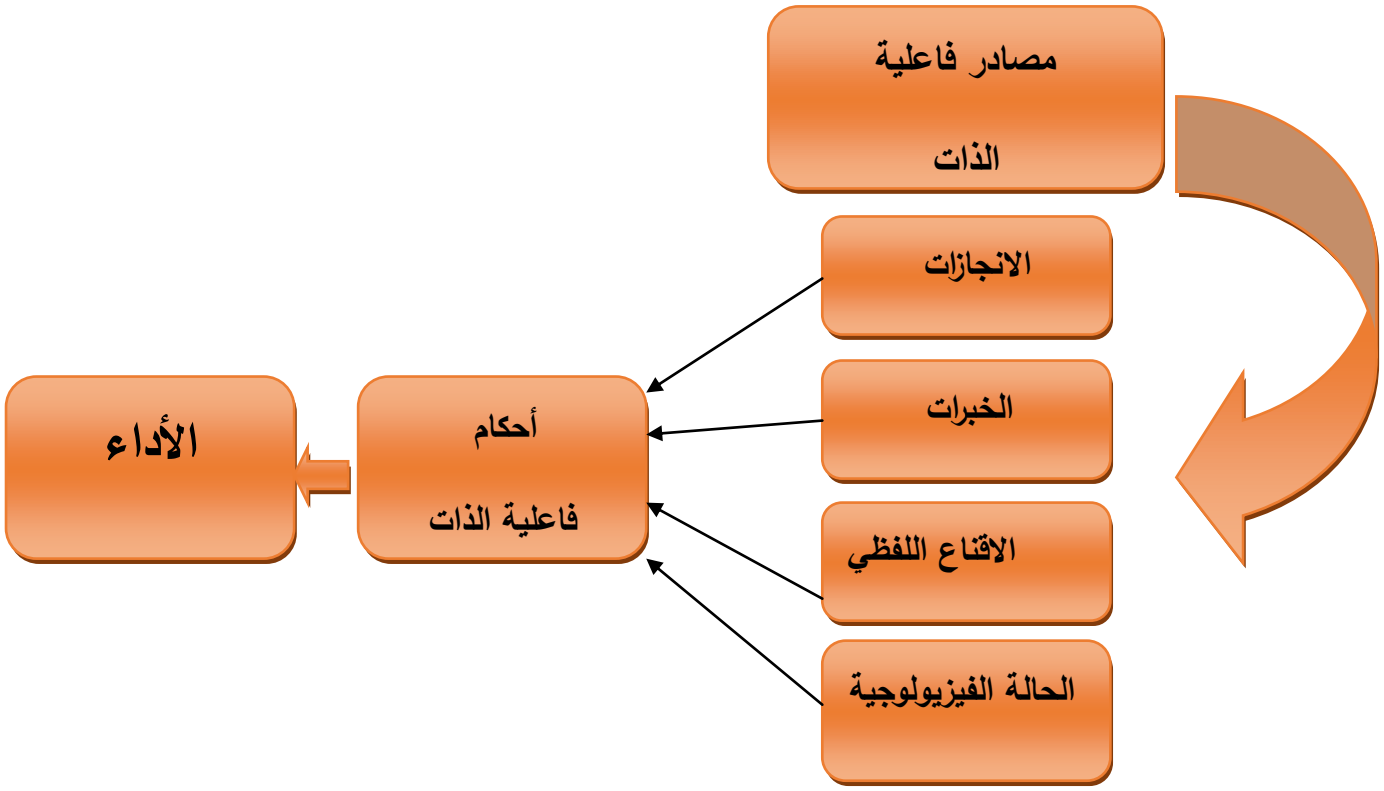
ثالثا/ القوة: يتحدد ذلك من خلال خبرة الفرد، فعندما تكون توقعات الفرد مرتفعة فإنه بذلك يسعى للاجتهاد والإصرار والمثابرة وبذل أقصى طاقاته لمواجهة الخبرات الصعبة اللاحقة **(بوشينة، 2018، ص.346)**

كما يشير هذا البعد إلى قوة أو شدة أو عمق الإحساس بالفاعلية الذاتية، أي شدة أو قوة اعتقاد الفرد بتمكنه من أداء المهام أو الأنشطة.

وتتحدد قوة فاعلية الذات لدى الفرد في ضوء خبراته السابقة ومدى ملاءمتها للموقف **(Bandura, 1977, p. 85)**، وتكتسب هذه الخبرات من خلال ملاحظة الفرد لأداء الآخرين وأنشطتهم الناجحة والتي ترجع إلى النماذج المختلفة، وتولد توقعات للملاحظ عن أدائه، "فملاحظة الآخرين وهم ينجحون يزيد من فاعلية الذات، أما ملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق في أداء المهام الموكلة إليه يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات، والخبرات البديلة يكون لها تأثير أقوى عندما تكون خبرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة". **(روبيبي، 2015، ص.177)**

5- مصادر فاعلية الذات:

حدد "**باندورا**" أربعة مصادر لفاعلية الذات والتي من خلالها تُكتسب الفاعلية وتُنمّى، والشكل التالي يوضح هذا المصادر وعلاقتها بأحكام فاعلية الذات والسلوك أو الناتج النهائي للأداء:



رسم توضيحي رقم (05): مصادر فاعلية الذات عند "باندورا"

(أبو هاشم، 2005، ص.39)

1) **إنجازات الأداء Performance Accomplishment:**

وهي من أكثر مصادر فاعلية تأثيرا فيها، فما يحققه الفرد من إنجازات ونجاحات في الأداء يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات لديه، وعلى النقيض فإن الإخفاق والفشل يؤدي إلى خفضها، كما أن الأعمال التي ينجزها الفرد لوحده تؤثر في فاعليته الذاتية أكثر من الأعمال التي ينجزها بمساعدة المحيطين به، ذلك أن الأداء الفعلي هو المصدر الأساسي للشعور بفاعلية الذات. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.265)**

وفي هذا السياق أشار "**عبد الحميد**" **(1990)** إلى ما يلي: **(روبيبي، 2015، ص.178)**

- إن النجاح في الأداء يزيد من مستوى فاعلية الذات بما يتناسب مع صعوبة المهمة.
- الأعمال التي ينجح الفرد في إنجازها معتمدا على نفسه تكون أكثر تأثيرا على فاعلية الذات من تلك الأعمال التي يتلقى فيها المساعدة من قبل الآخرين.
- الاخفاق أو الفشل المتكرر يترتب عنه غالبا انخفاض الفاعلية، خاصة عند إدراك الفرد أنه بذل أقصى جهد لديه.

ويضيف "**الزيات**" **(2001)** أن المدى المحدد لاستقرار وعي الفرد بفاعليته الذاتية من خلال ممارسته للخبرات أو تحقيقه للانجازات يتوقف على محددات كثيرة وهي: فكرته المسبقة عن إمكاناته وقدراته ومعلوماته، وادراك الفرد لمدى صعوبة المهمة أو المشكلة أو الموقف، والجهد الذاتي النشط الموجه، وكذا حجم أو شكل المساعدات الخارجية التي يتلقاها الفرد، والظروف التي تم خلالها الأداء أو الإنجاز، وكذا الخبرات المباشرة السابقة للنجاح أو الفشل وأسلوب بناء الخبرة أو الوعي بها وإعادة تشكيلها في الذاكرة، والأبنية القائمة للمعرفة والمهارة الذاتيتين والخصائص التي تميزها. **(أبو هاشم، 2005، ص ص.40-41)**

2) الخبرات البديلة Vicarious Experience:

والتي يقصد بها معلومات الفرد عن أداء أو خبرات الآخرين أو ما يسمى بالنمذجة أو التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالأنموذج، فالفرد يقوم بملاحظة نماذج أخرى في كيفية التعامل مع الضغوط والتهديدات بنجاح والتغلب عليها، وبهذا يُكوّن الفرد توقعات حول نمط السلوك الذي سيسلكه عند مواجهة نفس التحديات وذلك عندما يكون هناك تكافؤ في القدرات بين النموذج والفرد، وقد أشار هنا "**مادوكس**" **(1998)** أن تأثير الخبرة البديلة يعتمد على ادراك الفرد للتشابه بينه وبين الأنموذج الذي يشاهده. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.265)**

ويشير "**عبد الحميد**" **(1990)** إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون من شأنه أن يرفع درجة الفاعلية، وملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق يميل إلى خفض الفعالية، وعندما يكون النموذج مختلف عن الملاحظ تؤثر الخبرات البديلة أدنى تأثير على الفاعلية، وللخبرات البديلة أقوى تأثير حين تكون خرة الفرد السابقة بالنشاط قليلة، وآثار النمذجة بصفة عامة ليست في قوة الأداء الشخصي من حيث تأثيرها في رفع مستويات الفاعلية وقد يكون لها آثار قوية في خفض الفاعلية. **(أبو هاشم، 2005، ص.41)**

3) الاقناع اللفظي Verbal Persuasion

أي ما يسمعه الفرد ويقتنع به عن خبرات الآخرين وانجازاتهم، مما يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء، وهذا ما يؤثر في سلوكه أثناء أدائه لمهمة مشابهة **(العبادي والأمارة، 2014، ص.265)**، ويعتبر هذا المصدر أقل تأثيرا في فاعلية الذات من المصدرين السابقين، إلا أن الشخص القائم بالإقناع اللفظي بإمكانه تطوير اعتقادات الفرد من خلال الأحكام اللفظية التي يزودهم بها حول إمكانياتهم **(Bandura, 1977, p.128)** ، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الشخص المقنع يجب أن يقوم بالإقناع من خلال استثمار إمكانات

الفرد الحقيقية لضمان النجاح المتوقع، كما أن الاقناع يعتمد على مصداقية وجدارة وخبرة القائم به ومدى ثقة الفرد به. **(العبادي والأمارة، 2014، ص.265)**

وتتأثر فاعلية الذات بالقدرات اللفظية أو عوامل الاقناع اللفظي المصحوبة بأنماط من التأثيرات الاجتماعية، وترتبط القدرات الإقناعية اللفظية ارتباطا دالا موجبا بالقدرات اللغوية والطلاقة الفكرية واللفظية وقدرات الفهم القرائي والسمعي. **(الزيات، 1999، ص ص.339-340)**

ويضيف "**باندورا**" **(1982)** أن الاقناع اللفظي يستخدمه الأشخاص على نحو واسع جدا مع الثقة فيما يملكونه من قدرات وما يستطيعون إنجازه، وأنه توجد علاقة تبادلية بين الاقناع اللفظي والأداء الناجح في رفع مستوى الفاعلية الشخصية والمهارات التي يمتلكها الفرد، وعلى الرغم أن تأثير هذا المصدر محدود إلا أن الاقناع اللفظي في ظل الظروف السليمة من شأنه رفع فاعلية الذات. **(أبو هاشم، 2005، ص.42)**

4) **الحالة النفسية والفيسيولوجية Psychological and Physiological state**:

وتدل على العوامل الداخلية التي من خلالها يستطيع الفرد أن يحدد ما إذا كان قادرا على تحقيق الأهداف أو لا، وذلك باعتبار بعض العوامل الأخرى مثل: صعوبة المهمة والقدرة المدركة للنموذج والذات، والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء والمجهود الذي يحتاجه الفرد **(أبو هاشم، 2005، ص.43)**

ويري "**الزيات**" **(1999)** أن البنية الفيسيولوجية والانفعالية أو الوجدانية تؤثر تأثيرا عاما أو معمما على الكفاءة الذاتية للفرد، وعلى مختلف مجالات وأنماط الوظائف العقلية المعرفية والحسية العصبية لدى الفرد **(الزيات، 1999، ص.400)**

كما يرى "**باندورا**" أن من أهم مصادر فاعلية الذات نجد الحالة الانفعالية التي يختبرها الفرد عند أدائه لبعض المهمات، ذلك أن الانفعال الشديد يؤثر في الأداء، فالخوف والقلق الحاد الذي

يختبره الأفراد يجعل توقعات فاعليتهم منخفضة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية **(Bandura, 1977, p.128)**

ووفقا للدراسات فإن مستوى الاستثارة الانفعالية يؤثر في فاعلية الذات، فأثناء مواجهة موقف أو تحدي ما فإن الفرد يكون قلقا ومتوترا مما يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات، أما إذا كان الموقف مبهجا لا يبعث على الخوف أو القلق فإن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات. **(العبادي والأمارة، 2014، ص ص.265-266)**

كما يري "**ميشل ورايت**" "**Michel & Wright** " أن للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أن قوة الانفعال غالبا ما تخفض درجة الفاعلية، فضلا عن ذلك فإن الضغوط والتعب يؤثران على فاعلية الفرد، حيث تنخفض فاعلية الأفراد الذين يعانون من التعب الجسمي الدائم وعلى العكس من ذلك، فإن شعور الفرد بالراحة والاستقرار الفيسيولوجي يعزز فاعلية الذات، ويزيد ثقة الفرد في النجاح عند أداء السلوك المرغوب. **(المزروع، 2007، ص ص.72-73)**

وأخيرا يؤكد "**باندورا**" **(1988)**:

- أن مصار فاعلية الذات يستخدمها الأفراد في الحكم على مستوى الفاعلية الذاتية لديهم.
- أنه كلما كانت هذه المصادر موثوقة كلما ازداد مستوى التغير في إدراك الفرد لذاته كشخص قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن الخبرات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرا في الفاعلية الذاتية من الخبرات القائمة على الاقناع من خلال الأساليب الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات والمقترحات
- إن هذه المصادر ليست ثابتة دائما، ولكنها معلومات لها صلة وثيقة بحكم الشخص على قدراته سواء كانت متصلة بالإنجازات الأدائية أو الخبرات البديلة أو الاقناع اللفظي أو الحالة النفسية

والفيسيولوجية، وأن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على وجود ميكانيزم عام في الانسان يمكنه تغيير السلوك، وأن فاعلية الذات هي أفضل منبئ بالسلوك الشخصي. **(أبو هاشم، 2005، ص ص.43-44)**

6- أنواع فاعلية الذات:

لقد تم تصنيف فاعلية الذات إلى أنواع عدة، وذلك كما يلي:

6-1- فاعلية الذات العامة Generalized Self-Efficacy :

وهي قدرة الفرد على أداء السلوك الذي يحقق نتائج إيجابية ومرغوبة في موقف ما، والتحكم في الضغوط الحياتية التي تؤثر على سلوك الأفراد، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أدائه للمهام والأنشطة التي يقوم بها والتنبؤ بالجهد والنشاط والمثابرة اللازمة لتحقيق العمل المراد القيام به. **(قدوري، 2017، ص.100)**

كما تعني الإدراك العام لقدرات الفرد العامة المثبتة لكفاءاته في المواقف العامة في حياته بشكل عام، ولها مقاييسها التي تعنى بتقديرها. **(دودو، 2017، ص.35)**

وفاعلية الذات العامة يمكن أن تُطلق على الشخص الذي ينجز أدواره المنوطة به في دراسته ومهنته وأسرته وأصدقائه وحدمة مجتمعه، فيكون شخصا منتجا ومنجزا ونافعا لنفسه ولغيره. **(يونس، 2018، ص.38)**

6-2- فاعلية الذات الخاصة Specific Self-Efficacy:

وهي أحكام الأفراد الخاصة والمرتبطة بمقدرتهم على أداء مهمة محددة في شاط محدد مثل الرياضيات (الأشكال الهندسية) أو في اللغة العربية (الإعراب-التعبير)، ويؤكد "**باندورا**" **(2006)** على وجود فاعلية الذات الخاصة، حيث لا يمكن للفرد أن يؤدي كل الأشياء في كل مجال من مجالات الحياة التي تتطلب إتقانا، والناس يختلفون في مجالات فاعلية الذات لديهم وفي مستوياتها حتى في المجال الواحد، فقد يملك

الشخص في مجال الأعمال المهنية إحساسا عاليا من الفاعلية التنظيمية، لكن الفاعلية الوالدية لديه منخفضة، وبذلك فإن نظام اعتقاد الفاعلية ليس سمة عامة شاملة ولكن مجموعة متباينة من المعتقدات الذاتية مرتبطة بنواحي ومجالات متمايزة من الأداء. **(يونس، 2018، ص ص.38-39)**

6-3- فاعلية الذات الجماعية Collective Self-Efficacy:

وهي مجموعة تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتأدية المهمات المطلوبة منها، ويشير "**باندورا**" إلى أن الأفراد غير منعزلين اجتماعيا، وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية والسائدة لكي يكون التغيير فعالا، وإدراك الأفراد لفاعليتهم الجماعية يؤثر على سياق عملهم الجماعي وكم الجهد الذي يبذلونه وكيف يصرفونه حتى في حالات الفشل، كما يشير أن فاعلية الجماعة تكمن في فاعلية أفرادها. **(أبو هاشم، 2005، ص.45)**

وتتمثل الفاعلية الجماعية في الإيمان المشترك لدى جماعة ما أو مجتمع بالقدرة على النهوض والفعل وتنظيم الطاقات، وصولا إلى تحقيق الأهداف التي كانت تبدو شبه مستحيلة، وفيها يتجلى العطاء الفائق، وتُقدم التضحيات من دون حدود. **(يونس، 2018، ص.39)**

6-4- فاعلة الذات الأكاديمية Academic Self-Efficacy:

هي ثقة الفرد بقدراته على تنظيم وتنفيذ الأداء للوصول إلى أنواع محددة من الإنجاز في سياقات أكاديمية.

كما تعرف على أنا معتقدات الطالب حول قدراته لتحقيق الواجبات والمهمات التعليمية بمستويات مقبولة، والتي تزيد من جهود الطالب الذهنية المبذولة في عملية التعلم، فيبذل الطلبة الذين يمتلكون مستويات من فاعلية الذات الأكاديمية جهودا متواصلة لتحقيق الواجبات الأكاديمية المخصصة لهم، ولا يشعرون بعجزهم تجاهها، بل يتعاملون معها بشكل فعال يبعدهم عن الفشل الأكاديمي. **(Seydi & Can, 2016, p.1875)**

وتشير "**المصري**" **(2011)** إلى أن فاعلية الذات الأكاديمية هي "إدراك الفرد لقدرته على أداء المهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها، أي قدرة الشخص الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل الفصل الدراسي، وتتأثر بعدد من المتغيرات نذكر منها: حجم الفصل الدراسي، عمر الدارسين، مستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل. **(روبيبي، 2015، ص ص.181-182)**

ويعرفها "**الزق**" **(2009)** على أنها "معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال، والإجراءات اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته". **(الزق، 2009، ص.45)**

6-5- فاعلية الذات الانفعالية Emotional Self-Efficacy:

وهي معتقدات الفرد حول قدرته على تجنب المشاعر السلبية بعد مروره ببعض المواقف المهددة أو الضاغطة، أو معرفته حول قدرته على استعادة الحالة الانفعالية السوية المعتادة بعد التعرض لظروف انفعالية ضاغطة، وهي مهمة في التنظيم الانفعالي المرتبط بشكل مباشر بالأنماط السلوكية المختلفة، حيث تساعد فاعلية الذات الانفعالية في زيادة احتمالية انخراط الشخص في السلوكات الإيجابية، لقدرته على معرفة آثار ونتائج سلوكاته على مشاعر الآخرين، إضافة إلى العواقب الاجتماعية للسلوك عليه وعلى من حوله، كما تعمل فاعلية الذات الانفعالية على التغلب على التأثيرات العاطفية والاجتماعية المختلفة في شتى المواقف والتكيف معها، كما تعمل كمساهم رئيسي في الأداء النفسي والاجتماعي. **(Bandura et al, 2003, pp. 771-772)**

6-6- فاعلية الذات الاجتماعية Social Self-Efficacy:

وتُعرف بأنها "معتقدات الفرد حول قدرته على التصرف بشكل سليم ينقل عنه انطباع إيجابي للآخرين، وهي تعمل على تقليل الصراعات والتوتر لدى الفرد وتعزيز مهاراته الاجتماعية". **(Hermann, 2005, p. 17)**

كما تعرف على أنها معتقدات الأفراد حول قدرتهم على الانهماك في سياقات التواصل الاجتماعي، والتي تعتبر ذات أهمية كبيرة في الحفاظ على العلاقات الشخصية للأفراد، ذلك أن ثقة الفرد في قدرته على المشاركة في السياقات الاجتماعية التفاعلية هي نقطة البدء في إقامة العلاقات الاجتماعية والمحافظة عليها، وهي تتضمن سلوكات مثل التعامل الإيجابي في الصراع مع الآخرين والتعرف على أشخاص جدد وتطوير الصداقات والتفاعل في المجموعات.

وتُعرّف بأنها اعتقاد الطفل في القدرة على بناء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها وإدارة أنواع مختلفة من الصراعات الشخصية وهي تعزز العلاقات الاجتماعية الإيجابية، في حين الفاعلية في هذا المجال تؤدي إلى سلوكات التنفير الاجتماعي، وترتبط فاعلية الذات الاجتماعية المرتفعة بمستوى أعلى من الرضا عن الحياة والاستقلالية والتعاطف مع الآخرين، ومستوى أقل من العدوانية لدى الأطفال والمراهقين. **(يونس، 2018، ص.40)**

6-7- فاعلية الذات المهنية Professional Self-Efficacy:

تتعلق بالكفاءة المهنية والطموح المهني، وجودة الأداء المهني، إدراك أهمية الفرد في مجال مهنته والرضا الوظيفي، والتوافق على المستوى المهني والنفسي. **(الزهراني، 2020، ص.30)**

وتُعرّف فاعلية الذات المهنية بأنها الاعتقاد أو الثقة المتعلقة بأداء مهام الوظيفة الواحدة، وهي تصف تصور الناس عن كفاءتهم المهنية، ولذلك يرتبط بها اختيار المهنة والنجاح المهني وتحقيق الأهداف، بالإضافة إلى الالتزام والتركيز والاستمتاع، وتعبّر فاعلية الذات المهنية عن اعتقادات الفرد في قدرته على أداء متطلبات مهنته النفسية والفنية والإدارية والاجتماعية بنجاح وبما يحقق له ولإدارة المؤسسة الرضا والكفاية. **(يونس، 2018، ص.41)**

مما سبق يتضح أن فاعلية الذات تتنوع حسب العموم والخصوص (فاعلية ذات عامة وخاصة) وحسب المجال (أكاديمية واجتماعية ومهنية..) وطالما ارتبطت بالاعتقادات فيمكن أن يجد الباحثون أنواعا أخرى لفاعلية الذات وفق مجالات البحوث المتنوعة.

7- مظاهر فاعلية الذات:

لفاعلية الذات المرتفعة عدة مظاهر، نذكرها فيما يلي: **(قدوري، 2017، ص ص.103-104)**

7-1- **الثقة بالنفس والقدرات:** وتشمل قدرة الفرد على تحديد أهدافه وثقته فيما يسعى لإنجازه والمثابرة لتحقيقه رغم الصعوبات والمعيقات.

7-2- **المثابرة:** وهي سمة فعالة، تدفع بالفرد لبلوغ طموحاته وأهدافه، كما تعبر عن الاستمرارية والانتقال من مرحلة إلى مرحلة خلال أداء المهمات دون فتور أو تقاعس.

7-3- **القدرة على انشاء علاقات سليمة مع الآخرين:** حيث تعتمد فاعلية الفرد على قدرته على تكوين علاقات قوية وسليمة مع الآخرين وذلك من خلال مرونته وشعوره بالإنتماء وكذا تمتعه بالذكاء الاجتماعي، كما أن عدم قدرته على إنشاء علاقات مع الآخرين من شأنه أن يُشعره بالعزلة الاجتماعية.

7-4- **القدرة على تحمل المسؤولية:** وينبغي أن يكون الفرد مهيأً انفعاليا لذلك، مما يجعله مبدعا عند أداء واجباته وقادرا على التأثير في الآخرين وكسب ثقتهم، إضافة إلى قدرته على اتخاذ القرارات بحكمة، مما يؤهله لأن يكون فردا فاعلا في جماعته.

7-5- **البراعة في التعامل مع المواقف التقليدية:** وهي من مظاهر فاعلية الذات المرتفعة، فالفرد يستجيب للمواقف الجديدة بطريقة مناسبة ويعدّل من نفسه وأهدافه وفق ظروف بيئته، بمرونة وايجابية، ومن مظاهرها القدرة على مواجهة المشكلات واختيار الأسلوب الأمثل لحلها وتقبل الأفكار الجديدة في أداء المهمات وحل المشكلات.

كما ذكر "**باندورا**" **(1997)** عدة مظاهر يختص بها ذوي فاعلية الذات المرتفعة، ونذكرها فيما يلي:

(Bandura, 1995, p.38)

- مستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- قدر عالي من تحمل المسؤولية.
- مهارات اجتماعية عالية، وقدرة فائقة على التواصل مع الآخرين.
- المثابرة العالية لمواجهة العقبات وحل المشكلات.
- طاقة كبيرة وعالية وفعالة.
- مستوى الطموح مرتفع، كما أنهم يرفعون سقف الأهداف ويسعون لتحقيقها.
- يتميزون بالتفاؤل والإيجابية.
- يعزون الفشل إلى عدم كفاية الجهد المبذول.
- القدرة على تحمل الضغوط ومواجهتها.

أما ذوي فاعلية الذات المنخفضة فنجد أنهم يتميزون بما يلي:

- التهرب من المهمات الصعبة.
- الاستسلام عند الفشل وعدم المثابرة.
- مستوى طموح منخفض، وعدم السعي لتحقيق الأهداف.
- تضخيم المهمات المطلوبة منهم، والتركيز على نقائصهم لا على قدراتهم.
- توقع الفشل بصورة دائمة.
- عدم القدرة على إعادة المحاولة والاستسلام للفشل.
- الوقوع ضحية للإجهاد والاكتئاب بسهولة.

8- **العوامل المؤثرة في فاعلية الذات:** تم تصنيف العوامل المؤثرة في فاعلية الذات إلى ثلاث مجموعات:

المجموعة الأولى "التأثيرات الشخصية": تعتمد إدراكات فاعلية الذات لدى الأفراد في هذه المجموعة على أربع مؤثرا شخصية وهي: **(الزهراني، 2020، ص.31)**

أ. **المعرفة المكتسبة:** وذلك وفقا للمجال النفسي لكل منهم، فلدى اكتساب الفرد لمعرفة ما فإنه ينظمها وفقا لمحتواها، أو وفقا للبناء الهرمي أو المتتابع، ومن خلال ذلك يقوم بترتيبها وتخزينها لتتلائم وخبراته وأسلوب استخدامها في المواقف المستقبلية.

ب. **عمليات ما وراء المعرفة:** إن عمليات ما راء المعرفة تؤثر في قرارات الأفراد وكيفية تنظيم الذات، بالإضافة إلى أنها تقود الفرد إلى كيفية التخطيط والمراقبة والتقويم لأفكاره التي تحقق أهدافه وآليات اتخاذ قراراته.

ج. **الأهداف:** يشير باندورا إلى أن الأشخاص الين يمتلكون إحساسا قويا بفاعلية الذات تكون أهدافهم واضحة ومحددة وواقعية، وتتلاءم مع توقعاتهم الذاتية، كما نجد أنهم يميلون إلى إنجاز الأهداف الصعبة، ويمتلكون حب التحدي والمواجهة لأهدافهم، فنجد أنهم أكثر مقدرة على مواجهة المشكلات والصعوبات بسبب الرغبة في التحدي لتحقيق الأهداف والرغبات، ومنها الحصول على القدر المرضي من الاشباع والرضا النفسي وتحقيق الذات.

د. **المؤثرات الذاتية:** وهي العوامل الداخلية للفرد، والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وتؤدي هذه المؤثرات إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، والإحباط على المدى البعيد، وتتمثل هذه المؤثرات في القلق وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل مستوى فاعلية الذات لدى الفرد منخفضا.

المجموعة الثانية "التأثيرات السلوكية": ويؤكد "**باندورا**" أن الفرد أثناء قيامه بالسلوك يمر بثلاث مراحل هي: **(دودو، 2017، ص ص.37-38)**

أ. **ملاحظ الذات Self-Observation:** أي المراقبة المنظمة للأداء وملاحظة الفرد لنفسه وإمداده بمعلومات عن مدى تقدمه نحو انجاز أحد الأهداف، وتتأثر ملاحظة الذات بالعمليات الشخصية مثل فاعلية الذات وتركيب الهدف ومخطط العمليات المعرفية، وينشأ من ملاحظة الذات عمليتان سلوكيتان هما: نقل المعلومات شفهيا أو كتابيا، وبيان كمي بالأفعال وردود الأفعال.

ب. **الحكم على الذات Self-Judgement:** أي استجابة الأفراد والتي تحتوي على المقارنة المنظمة لأدائهم مع الأهداف المنشودة والمراد تحقيقها والوصول بها إلى مستوى معين.

ج. **رد فعل الذات Self-Reaction:** وتحتوي هذه المرحلة على ثلاثة ردود أفعال هي:

1) **رد الفعل الذاتي السلوكي:** ويسعى فيه الفرد للبحث عن الاستجابة التعليمية النوعية التي تحقق أهدافه لترك الأثر المُرضي في نفسه.

2) **رد الفعل الذاتي الشخصي:** فيه يبحث الفرد عن استراتيجيات ترفع من كفاءته الشخصية أثناء عملية التعلم.

3) **رد الفعل الذاتي البيئي:** يبحث الفرد عن أفضل الظروف البيئية الملائمة والمناسبة لعملية التعلم.

المجموعة الثالثة "التأثيرات البيئية": ذكر "**باندورا**" أن هناك عوامل بيئية مؤثرة بفاعلية الفرد الذاتية من خلال النمذجة والصور المختلفة، وأن النمذجة لها طرق مختلفة، وأن تأثير النماذج الرمزية يكون لها أثر كبير على اعتقادات الفاعلية بسبب الاسترجاع المعرفي، وأن هناك خصائص متعلقة بالنموذج ولها تأثير على فاعلية الذات وهي:

أ. **خاصية التشابه:** تقوم على خصائص محددة مثل: العمر والجنس والمستوى التربوي والمتغيرات الطبيعية.

ب. **التنوع في النموذج:** وتعني عرض نماذج متعددة من المهارة أفضل من عرض نموذج واحد فقط، وبالتالي تأثيرها أقوى في رفع الاعتقاد في فاعلية الذات. **(الزهراني، 2020، ص.32)**

9- **تأثير فاعلية الذات في السلوك الانساني:** تؤثر معتقدات الفاعلية الذاتية في نمط تفكير الأفراد، وكيف يشعرون ويتحفزون ويتصرفون، وهذه المعتقدات تنتج آثارا متنوعة، حيث يرى "**باندورا**" **(1994)** أن الاحساس بفاعلية الذات من طرف الأفراد يؤثر على طريقة التفكير والسلوك من خلال أربعة عوامل داخلية وهي: **(أبو العطا، 2017، ص ص.20-21)**

1- **العوامل المعرفية:** يرى "**باندورا**" أن الفرد من خلال قدرته على التفكير يستطيع التنبؤ بالأحداث ومعرفة العوامل المؤدية إلى وقوع هذه الأحداث، فالكثير من المواقف تعتمد على الاستدلال من طرف الأفراد لتقييم الأحداث وتنظيم السلوك الانساني، وكل فشل في العمليات المعرفية الاستدلالية يُضعف فاعلية الذات، وهذا على عكس الأشخاص الذين لديهم مرونة في الشعور بالفاعلية الذاتية، والذين يكونون أكثر استعادة للشعور بالفاعلية الذاتية في حالات الفشل، إذًا فتأثير فاعلية الذات على السلوك يظهر من خلال القدرة على التنبؤ والاستدلال لتنظيم وضبط السلوك، أي أن الشعور بفاعلية الذات يؤثر في النشاط المعرفي للفرد.

2- **عوامل الدافعية:** من خلال نتيجة تأثير الشعور بفاعلية الذات على تنظيم وضبط السلوك، فإنه يجب على الأفراد التمتع بقدر من الدافعية التي تسمح لهم بالوصول إلى نتائجهم المرجوّة، وكلما تمتع الفرد بقدر عال من فاعلية الذات كلما كانت لديه دافعية كبيرة لتحقيق أهدافه، بمعنى أن فاعلية الذات تزيد من دافعية الفرد للإنجاز، من خلال المثابرة والعزيمة ووضع الأهداف وتعديل كمية الجهود للوصول إلى الأهداف المنشودة، بالمقابل فإن الوضعيات التي ترافقها حالات من الشك وعدم الثقة في القدرات، أي احساس ضعيف بفاعلية الذات تجعل الأفراد لا يبذلون جهدا لرفع الصعوبات والتحديات التي تواجههم وبالتالي يحصلون على نتائج ضعيفة.

3- **عوامل انفعالية:** قد تواجه الفرد مواقف ضاغطة وحرجة، وفي تلك الحالة فإن الإحساس بفاعلية الذات يؤثر في قدر الضغط والقلق والحالات الانفعالية الأخرى، والأفراد الذين يعتقدون أنهم قادرين على مواجهة هذه الوضعيات لا يضطربون انفعاليا، بينما الأفراد الذين لا يتمتعون بفاعلية ذاتية عالية يتأثرون بسهولة بحالات الضغط والقلق، فالإحساس بفاعلية الذات يسمح للفرد بتعديل الطريقة التي من خلالها يدرك ويعالج معرفيا الموقف المهدد أو الضاغط.

4- **عوامل ذات لة بالاختيار:** إن الاحساس بفاعلية الذات له دور في اختيار الفرد للبيئة التي يريد أن يتفاعل معها، فالأفراد الذين لديهم شكوك في قدراتهم لا يتفاعلون جيدا مع بيئتهم، وبالمقابل فإن الأفراد ذوي الفاعلية الذاتية العالية تكن لديهم خيارات كثيرة، ويكون لهذه الخيارات تأثيرات ايجابية في حياة الفرد خاصة فيما يتعلق بالاختيار المهني.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل يتضح أن فاعلية الذات، تُعد مؤشرا لمدى قدرة الفرد في توجيه سلوكه والتحكم به، فالفرد ذو الفاعلية الذاتية العالية يسلك بطريقة أكثر فاعلية ويكون أكثر قدرة على مواجهة التحديات والمواقف الضاغطة، فيما نجد أن الشعور بنقص الفاعلية الذاتية يرتبط بالإكتئاب والقلق والعجز والميل إلى التّشاؤم والانطوائية، كما تعتبر من أحد المفاهيم المرتبطة بالصحة النفسية والتي تعمل على تخفيف الأحداث الضاغطة وتُحسن قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته وإدارتها بالاتجاه الذي يكفل له توافقا نفسيا واجتماعيا.

إن ما يتعرض له الفرد من ضغوط كفيل بأن يضعف فاعليته، وذلك ما ينطبق على ضحايا التنمر المدرسي عند مواجهتهم للتنمر على يد أقرانهم، وفي الفصل التالي سيتم التطرق لخصائص ضحايا التنمر والتي من ضمنها تدني الكفاءة الذاتية وتقدير الذات والأمن النفسي ذلك لما لهذه المتغيرات النفسية من دور في تحسين المعاش النفسي لضحايا التنمر المدرسي.

الفصل الرابع:

ضحايا التنمر المدرسي

تمهيد

أولا: التنمر المدرسي

1- تعريف التنمر المدرسي

2- النظريات المفسرة للتنمر

3- أسباب التنمر المدرسي

4- أشكال التنمر المدرسي

ثانيا: ضحايا التنمر المدرسي

1- مفهوم ضحايا التنمر المدرسي

2- أنواع ضحايا التنمر المدرسي

3- خصائص ضحايا التنمر المدرسي

4- آثار التنمر على الضحايا

خلاصة

تمهيد:

لقد حظيت ظاهرة التنمر المدرسي في الفترة الأخيرة باهتمام الكثير من الباحثين، فتناولت بعض الدراسات أسبابه وخلفياته، وتناولت أخرى عواقبه وتأثيراته، وفي هذا الفصل سيتم التطرق إلى ظاهرة التنمر والمقاربات النظرية التي فسرته وكذا أسبابه وأشكاله، كما سنتناول أهم طرف في ظاهرة التنمر المدرسي وهم ضحايا التنمر المدرسي نظرا لما يقع على هذه الفئة من تأثير أكثر من أي طرف آخر، حيث سيتم التطرق إلى أنوعهم، خصائصهم وآثار التنمر على شخصيتهم والمعاش النفسي الذي يختبرونه جرّاء ذلك.

أولا/ التنمر المدرسي:

1- تعريف التنمر المدرسي:

1-1- تعريف التنمر:

- **التنمر لغة:** يعرف التنمر لغويا بأنه التشبه بالنّمر، يُقال (نَمرَ نَمرًا) كان على شبه من النمر، وهو أنمر وهي نمراء، (نمَر) فلان: أي غضب وساء خلقه، وتنمَر لفلان أي تنكَر له وتوعده بالإيذاء. **(الدسوقي، 2016، ص.9)**
- **التنمر اصطلاحا:** اتفق الباحثون على أن التنمر شكل من أشكال السلوك العدواني، والذي ينطوي على مظاهر تجعله يختلف عن باقي المظاهر السلوكية العدائية الأخرى، وفيما يلي مجموعة من التعاريف لظاهرة التنمر:

يعرف مصطلح التنمر في بعض الأحيان بالاستئساد **(Lionship)**، أو الاستقواء، ويختلف التنمر **(Bullying)** عن مصطلح العنف **(Violence)** والذي قد يستعمل فيه السلاح والتهديد بكل أنواعه، ويفضي إلى العنف الشديد، أما التنمر فهو أخفّ من حيث الممارسة، فهو يتضمن عنفا جسديا خفيفا وعنفا لفظيا كبيرا، ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في الآخرين. **(المعلا والعظامات، 2019، ص.172)** ، كما يختلف التنمر عن العدوان، فالعدوان يعتبر أوسع من التنمر، وقد أوضح "**جورديلو**" "**Gordillo** " أن التنمر يختلف عن العدوان في ثلاث خصائص، وهي اختلاف ميزان القوى بين المتنمر والضحية مع وجود نيّة إلحاق الضرر بالضحية، وكذا الميل لإكساب وسائل التسلط نوعا من الشرعية وجعله شكلا من أشكال التفاعل مع الأقران، وهذا ما لا يحدث في العدوان **(بن زروال، 2020، ص.25)**، كما يرى "**أولويس**" **(1994)** "**Olweus**" أن ظاهرة التنمر تتميز عن غيرها من السلوكيات العدوانية الأخرى بما يلي:

- أنه سلوك عدواني متعمد هدفه إلحاق الضرر.

- يُرتكب بشكل متكرر وطوال الوقت.
- يكون هناك عدم توازن في القوة بين المتنمر والضحية. **(Olweus, 1994, p.1173)**

وقد أكد "**الخفاجي**" **(2015)** على أنه يوجد اتفاق على أن سلوك التنمر يتميز عن السلوك العدواني بمظهرين هما:

- عدم التوازن بين المتنمر والضحية، حيث أنه من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسه سواء بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو تفوق المتنمرين.
- التكرار، أي أن فعل التنمر يتكرر على مدار فترة من الزمن، إذ أن الفعل السّيء الذي يحدث لمرة واحدة لا يدخل ضمن سلوكيات ظاهرة التنمر. **(الخفاجي، 2015، ص ص.58-59)**

ويطلق على التنمر أيضا عليه مصطلح سلوك المشاغبة والذي عرفه كل من "**سميث وأنانيادو**" **(2003)** "**Smith & Ananiado**" على أنه سوء استخدام منظم للقوة بشكل متكرر ويحتوي على سمتين هما التكرار وعدم توازن القوة، في حين يرى "**أبو الفتوح**" **(2006)** على أنه "الإيذاء المنظم والمتكرر في العلاقات الاجتماعية البينشخصية، فلا مشاغبة مع الذات ولا مع الجماد، ولكن المشاغبة تستلزم وجود شخصين على الأقل (مشاغب وضحية) **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.566)**

وقد عرفه كل من "**همفيل وتوليت وكوتيفسكي**" **(2012)** " **Hemphill, Tollit and Kotevski** " بأنه "الأفعال العدوانية السلبية المتعمدة والموجهة بشكل متكرر من قبل فرد أو أفراد تجاه الضحايا على مر الزمن" **(سكران وعلوان، 2016، ص.7)**

كما يعرفه "**أبو غزال**" **(2009)** على أنه شكل من أشكال العدوان، يحدث عند تعرض فرد ما بشكل مستمر لسلوك سلبي يتسبب له بالألم، وهذا السلوك يكون بين طرفين غير متكافئين في القوى، يسمى الأول متنمرا والثاني ضحية، وقد يكون التنمر جسميا أو لفظيا أو انفعاليا. **(المحجان، 2021، ص.4)**

ويمكن وصف التنمر على أنه مجموعة من السلوكيات العدائية السلبية المتكررة، تسبقها نية مقصودة ومتعمدة لفرد (المتنمر) تجاه فرد آخر (الضحية)، ينطوي هذا السلوك على الميل لاستعراض القوة والنزعة للسيطرة والرغبة في التحكم وإخضاع الضحية، ويكون ذلك في إطار علاقة غير متوازنة، حيث يكون المتنمر في وضع أفضل من المتنمر عليه. **(محمد، 2021، ص.39)**

وحسب"**ريجبي وسلي**" **(1993)** " **Rigby & Slee** " فإن التنمر ظلم أو اضطهاد متكرر، ويكون جسميا أو نفسيا، يقوم به شخص أو مجموعة أشخاص ضد شخص آخر يكون أقل قوة منه أو منهم، وهنا يكمن الاختلاف الذي يكون بين الظلم الذي يحدثه التنمر والظلم الذي تنطوي عليه أنواع الظلم الأخرى، حيث أن التنمر ناتج عن عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية، وحسب "**كليتس وآخرون**" **(2002)** " **Cletus et al.**" فإن التنمر هو شكل من أشكال الإساءة اللفظية أو الجسدية أو النفسية المتعمدة والمقصودة والمتكررة، بهدف إلحاق الضرر والأذى بالآخرين. **(الدسوقي، 2016، ص ص.9-10)**

وترى "**هالة إسماعيل**" **(2010)** أن التنمر شكل من أشكال الإساءة للآخرين، يستخدم فيه فرد (متنمر) أو مجموعة من الأفراد (متنمرين) قوتهم في الاعتداء على فرد (ضحية) أو أفراد (ضحايا)، ويكون الاعتداء جسديا أو لفظيا أو نفسيا أو اجتماعيا، ويكون هذا الأذى مقصود ومتكرر، مع عدم التوازن في القوة بين المتنمر والضحية.

كما يوصف التنمر بأنه نمط من أنماط السلوك العدواني أو العنيف، ويعتبر "**بانكس**" **(1997)** "**Banks**" و "**ريجبي**" **(1999)** "**Regby**" سلوك التنمر ممارسة متكررة من السلوكيات العدوانية (المضايقات، السخرية، الاستهزاء، التهديد، الضرب.. الخ) يقوم بها شخص متنمر ضد شخص آخر يدعى الضحية، بهدف السيطرة والهيمنة عليه، ويشير "**بيبلر وكريجي**" **(2000)** "**Pepler & Cregi**" إلى أن التنمر ينطوي على عدم وجود توازن في القوى بين الضحية والمتنمر، حيث يكون المتنمر أقوى من الضحية. **(جعيجع، 2017، ص.85)**، ويعد سلوك التنمر نمطا سلوكيا فرديا وجماعيا، سريا وعلنيا، مباشرا وغير

مباشر، يعبر عن التنفيس الانفعالي وفرض السيطرة على الآخرين بطرق مختلفة بغرض تحقيق غاية ذاتية، يعبر عنها بأساليب لفظية ونفسية وجسدية، حيث يتم توجيه العنف نحو الآخرين في المواقف المدرسية والاجتماعية. **(غولي والعكيلي، 2018، ص.2484)**

مما سبق يمكن القول أن التنمر هو سلوك ينطوي على نوع من العدوان، ويختلف عن سائر السلوكات العدوانية على أنه يكون بين طرفين أو أكثر غير متوازنين في القوة فلا يستطيع الضحية رد العداء عن نفسه، وأن يتكرر ذلك على مدار فترة من الزمن.

1-2- تعريف التنمر المدرسي:

يعرفه "**عمارة**" **(2017)** على أنه " سلوك متعمد ومتكرر ضد طالب أو أكثر يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي أو الجنسي أو الإقصاء الاجتماعي". **(المحجان، 2021، ص.4)**

ويعرفه "**العباسي**" **(2011)** على أنه: "تعرض متكرر لسلوكيات وأفعال سلبية من قبل طالب أو مجموعة من الطلبة تجاه طالب آخر، وهو سلوك غير مقبول يؤدي إلى إيذاء مشاعر الآخرين أو تهديدهم أو إخافتهم وإرعابهم، وقد يكون ذلك لفظيا أو جسديا، وقد يتضمن الضرب أو المضايقة أو التخويف أو المقاطعة أو تخريب الملكية"، كما يرى "**اريكسون**" **(2001)** "**Ericson**" أن"سلوك التنمر بين الأطفال يشمل مجموعة متنوعة من الأفعال السلبية تُنفذ مرارا وتكرارا مع مرور الوقت، وأنها تنطوي على حقيقة عدم التوازن في القوى بين المتنمر وضحيته"، وأن التنمر شكل من أشكال العنف بين الأطفال، تكون شائعة في الملاعب المدرسية، وفي الأحياء، وفي المنازل في جميع أنحاء المجتمع، وأن سلوك التنمر يمكن أن يؤثر على البيئة المدرسية والاجتماعية ومن شأنه خلق مناخ من الخوف بين الطلاب مما يحدّ من قدرتهم على التعلم وكذلك يؤدي إلى سلوك مضاد ومعادي للمجتمع". **(غولي والعكيلي، 2018، ص ص.2482-2483)**

ويعد التنمر المدرسي شكلا من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، يحدث بصورة متكررة خلال تفاعل الأقران في البيئة المدرسية، يقوم على السيطرة والهيمنة والتحكم والإذعان بين طرفين أحدهما القائم

بسلوك التنمر وهو المتنمر والآخر من يقع عليه الفعل وهو الضحية، يسبق فعل التنمر نية قصدية متعمدة لإلحاق الأذى بالضحية. **(Smorti, 2006, p.399)**

ويرى "**بوني**" **(2003)** "**Bonnie**" أن التنمر المدرسي هو تعرض تلميذ باستمرار وطيلة الوقت إلى سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية من قبل تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ، مع عجزه عن الدفاع عن نفسه. **(الدسوقي، 2016، ص.10)**

كما يعرفه **جواكيم (2014)** "**Joaquim**"، أنه "الإيذاء الجسدي واللفظي والنفسي الذي يحدث بين الطلاب في البيئة المدرسية". **(Joaquim, 2014, p.81)**

وقد أقر " **المجلس الدولي لشؤون التعليم بميشيغان** " معايير يجب توفرها في السلوك، لكي يتم تصنيفه على أنه تنمر، وهي كما يلي:

- سلوك يوصف بأنه مخيف أو يثير الخوف أو عدواني أو مهين أو مُذِل، أو تهديدي، أو يسبب الضرر الجسدي أو الألم الوجداني.
- يستهدف واحد أو أكثر من التلاميذ.
- يتم باستخدام وسائل مادية أو تكنولوجية، أو لفظية أو عاطفية.
- يكون تأثيره بالسلب على قدرة التلميذ على المشاركة أو الاستفادة من البرامج التعليمية نتيجة الخوف من الأذى الجسدي أو يسبب الاضطراب العاطفي. **(المحجان، 2021، ص.8)**

ويبدأ التنمر في المدرسة على شكل مداعبات طفيفة بين الأقران قد تكون على شكل مقالب، التي سرعان ما تتحول باتجاه طلاب آخرين يتم اختيارهم كأهداف سهلة يرتكب ضدها المتنمر أو مجموعة المتنمرين سخافات متعمدة ومضايقات متكررة، والاقتدار والسيطرة على الضحية بهدف إخضاعه لمجموعة المتنمرين، حتى يمارسوا ضده العنف الجسدي والإهانات النفسية المتكررة بغرض اتخاذه وسيلة للهو واستعراض للقوة والسيطرة. **(غولي والعكيلي، 2018، ص ص 2483-2484)**

ويرى "**بيرماستر**" **(2007)** "**Burmaster** " أن التنمر المدرسي سلوك عدواني ينطوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية ويتكرر طوال الوقت، ويكون على عدة أشكال كالتنمر الجسدي والإهانة اللفظية وتهديدات غير لفظية، كما تشمل أيضا استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لارسال رسائل مربكة ومحيرة وأحيانا رسائل تهديدية. **(خوج، 2012، ص.193)**

نستخلص مما سبق أن سلوك التنمر المدرسي هو شكل من أشكال العنف، يقوم من خلاله طالب أو مجموعة طلاب بإلحاق الضرر والأذى (جسدي أو لفظي أو نفسي) وهو المتنمر تجاه طالب آخر أو مجموعة طلاب بصفة متكررة خلال مدة زمنية طويلة ويكون ذلك مبنيا على عدم التوازن في القوى بينهما، حيث أن الضحية لا يستطيع رد العداء أو حتى الإفصاح والتبليغ عنه.

2- النظريات المفسرة للتنمر:

تعد النظرية انعكاسا لوجهة نظر صاحبها، كما أنها تعكس ثقافة واتجاها معينين، وذلك حسب ما يؤمن به صاحبها، لذلك فإن النظرية لا يمكن أن تفسر أي سلوك تفسيرا متكاملا وصحيحا بشكل مطلق. فالنظرية الجيدة ليست بالضرورة أن تكون كاملة، فلكل نظرية أوجهها الإيجابية والسلبية، ومن هنا تأتي أهمية التنوع في النظريات **(بلان، 2015، ص.19)** ولقد تنوعت النظريات التي فسرت سلوك التنمر، وفيما يلي عرض موجز لأهم هذه النظريات:

2-1- نظرية التحليل النفسي: لصاحبها "**سيغموند فرويد**" "**Sigmund Freud**" **(1856-1939)**

والذي يرى أن التنمر ناتج عن التناقض بين دافع الحياة ودافع الموت **(مصلح، 2018، ص.862)**، كما يفترض أن الغريزتين الرئيسيتين لدى الإنسان هما غريزة الجنس وغريزة العدوان وأن جميع الغرائز لدى الفرد تهدف إلى تخفيض التوتر والتهيج والتخلص منه. **(الداهري، 1999، ص.211)**

وللإشارة فإنه يوجد توجهان في مدرسة التحليل النفسي، الأول يقوده "**فرويد**" الذي يرى أن الاعتداء على الغير سلوك فطري، والثاني يقوده "**هورني**" "**Horney**" الذي يرى هذا السلوك دافعا مكتسبا يحاول

الإنسان من خلاله المحافظة على أمنه، فالطفل الذي يعاني من القلق وعدم الأمن يواجه شعوره بالعزلة، فيتحول بذلك إلى فرد عدواني محاولا الانتقام ممن أساء إليه أو يلجأ إلى التهديد من أجل جذب الآخرين إليه أو فرض قوته وسيطرته عليهم **(سكران وعلوان، 2016، ص.16)**، والعدوان من وجهة نظر "**فرويد**" هو قوة غريزية فطرية لدى الإنسان تنشأ من غريزة الموت التي تعبر عن رغبة لاشعورية داخل كل فرد في الموت، وتفسر هذه النظرية العدوان من منطلق غريزة الموت والحياة، فلدى شعور الإنسان بتهديد خارجي تنتبه غريزة العدوان وتجمع طاقتها فيغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ للعدوان في حال صدور أي إثارة خارجية، وقد يبادر بالعدوان دون استثارة خارجية كي يفرغ طاقته العدوانية ويخفف من توتره من أجل تحقيق التوازن الداخلي، ويفسر هذا الاتجاه سلوك التنمر المدرسي بأنه توحد لسلوك الطفل مع أبيه الذي يقدم له نموذجا عدوانيا تسوده القوة والسيطرة وفرض السيطرة على الآخرين **(الدسوقي، 2016، ص.30)** ، كما يمكن تفسير سلوك الاستقواء أو التنمر حسب نظرية فرويد الذي يعدّ غريزة وطاقة عدوانية لدى الفرد، وأن ممارسة الاستقواء هو نوع من التصريف لتلك الطاقة، كما قد يكون نتاجا لتقمص الأطفال لشخصيات آبائهم المعتدين، ويرجع هذا السلوك إلى وجود صراعات اجتماعية وانفعالية لاشعورية مكبوتة لديهم من خبرات الطفولة المؤلمة **(بن زروال، 2020، ص.43)**، كما أن العنف يرجع إلى الصراعات الداخلية والمشكلات الانفعالية والأحاسيس اللاشعورية المتمثلة في الخوف وعدم الأمان وعدم الموائمة والشعور بالنقص **(عبيب، 2022، ص.632)** و يرى "فرويد" أن ثلاثية الهو والأنا والأنا الأعلى تتفاعل فيما بينها لتحدث التوازن، فإذا اختل هذا التوازن سيصاب الفرد باضطراب سلوكي، ويرجع ذلك لعوامل التنشئة الاجتماعية، والتي تتضمن اكتساب الطفل للمعايير الوالدية والتي تعمل على تعزيز السلوكات المقبولة وإطفاء غير المقبولة اجتماعيا، لذلك فإن أي نمط غير سليم وغير سوي من أساليب التنشئة الاجتماعية سيؤدي إلى اضطرابات سلوكية لدى المراهق والراشد على حد سواء **(شايع، 2018،**

ص.270)، و يؤكد رواد المدرسة التحليلية القدامى أن الطفل في مرحلة الرضاعة، يكتسب خبرات مفرحة أو مؤلمة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، وتقوم بتخزين هذه الخبرات والتي تلح في كل موقف للظهور، وحينما تضعف مقاومة الشخصية في كف هذه الخبرات وكبح جماحها تظهر هذه الخبرات على صورة هجوم أو اعتداء أو في شكل سلوك تنمري **(أبو الديار، 2012، ص.71)**، ويعالج أصحاب هذا التيار السلوك التنمري على أنه متأصل في الطبيعة الإنسانية، بسبب وجود غريزة فطرية في الإنسان والتي تدفعه لممارسة العنف تجاه من يعارض تحقيق تلك الغريزة التي تتحكم وتتحرك في مختلف الظاهر السلوكية ومنها ظاهرة السلوك العدواني، كما أبرزوا أهمية العوامل الاجتماعية في مرحلة الطفولة المبكرة **(عبيب، 2022، صفحة 633)**، أما من وجهة نظر "**أدلر**" "**Adler**" حول التنمر "فإنه هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في عدم الشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي" **(أبو الديار، 2012، ص.71)**

- مما سبق يمكن الاستنتاج أن هذه النظرية ترجع هذا السلوك إلى دوافع غريزية فطرية، فيرون أن الانسان عدواني بالفطرة وأن العدوان مرتبط بغريزة الموت والحياة، وأن العنف من سمات الشخصية لدى جميع الأفراد، لكنهم يهملون باقي العوامل خاصة الوراثية منها والبيولوجية.

2-2- **النظرية السلوكية:** هي ثمرة دراسات قام بها في البداية "**بافلوف**" "**Pavlof**" و"**واطسون**" "**Watson**" و"**سكينر**" "**Skinner**" ، ثم واصل ذلك و"**ولبي**" "**Wolby**" و"**ايزنك**" "**Eyzenek**" و"**شابير**" "**Schapper**" و"**لازاروس**" "**Lazarus**" و"**روتر**" "**Rotter**" ، وهي مدرسة أمريكية تنادي بالمطابقة بين علم النفس والعلوم الطبيعية **(المحجان، 2021، ص.9)**، تهتم هذه النظرية بالسلوك الإنساني وقوانينه المختلفة، حيث يرى روادها أن أي سلوك إنساني إنما هو مُتَعلّم، فألغوا بذلك عامل الوراثة، مركزين على عامل البيئة في تشكيل سلوك الإنسان، والذي يعتبرونه مجرد استجابة لأي مثير يتعرض له **(عبيب، 2022، ص.634)**، كما يرون أن السلوك الإنساني هو سلوك متعلم يكتسبه الفرد من

محيطه سواء كان هذا السلوك سويا أو مضطربا **(الحريري والإمامي، 2011، ص.91)** وأن السلوك عموما قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، وأن الاستجابات التي يعقبها تدعيم أو أثر طيب فإن الفرد يميل إلى تكرارها، أما الاستجابات التي لا يتبعها التدعيم تنطفئ وتتلاشى. **(الدسوقي، 2016، ص.31)**

يرى السلوكيون أن الفرد يولد وليس لديه أي نوع من السلوك، كالمرآة الصافية إلى أن ينعكس عليها شيء ما، وأن الفرد من خلال سلوكهم يعكسون طبيعة بيئتهم ومحيطهم **(المحجان، 2021، ص.10)** كما يرون أن شخصية الفرد هي منظمة من العادات والسلوكات التي يكتسبها الفرد خلال مختلف مراحل نموه عن طريق التعلم، وهنا يبرز دور البيئة في تكوين شخصية الفرد، لذا وحسب رواد هذه النظرية فإن الاضطرابات النفسية والانحرافات السلوكية هي عادات متعلمة خاطئة أو سلوك غير تكيفي تعلمها الفرد للعمل على تقليل القلق والتوتر لديه. **(عقل، 2000، ص.101)**

فسلوك التنمر حسب النظرية السلوكية هو سلوك مكتسب، يتعلمه الفرد من البيئة المحيطة به، ويقوم المحيطون به بتعزيز هذا السلوك، مما يدفعه للتمادي والقيام بسلوكات تنمرية أكثر حدة، دون أن يتلقى ردعا أو عقابا من طرف الأسرة أو المدرسة. **(عبيب، 2022، ص ص.632-633)**

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن سلوكيات الفرد منذ مراحل نموه الأولى تتشكل خلال التفاعل الذي يحدث داخل الأسرة باعتبارها أول بيئة ينشأ فيها، فإذا كان أسلوب التنشئة في الأسرة يتسم بالعنف أو الترهيب أو التدليل المفرط، فإن ذلك قد يكون سببا في ظهور سلوك العنف والعدوان، فالوالدين بتنشئتهما للطفل يكون لهما دور مهم في تحديد ملامح شخصيته وكذا تشكيل سلوكه، فالوالدين المتسلطين القاسيين يقدمان نموذجا عدوانيا لطفلهما، كما أن المستوى الثقافي والتعليمي المتدني للوالدين قد يشكل دافعا للطالب المتنمر كي يقوم بهذا السلوك غير السوي، كما ترجع هذه النظرية سلوك العنف والعدوان إلى أن سلوك التنمر يتم تعزيزه من قبل الأقران ومختلف أعضاء الفريق التربوي، فيتجه المتنمر إلى ارتكاب هذا السلوك كنوع من إثبات القوة والتميز بين أقرانه، كما أن المدرسة قد تساهم في تشكل هذا

السلوك وذلك من خلال تسيب الإدارة في ضبط النظام داخل المؤسسة وإقرار إجراءات لتوجيه سلوكيات التلاميذ في المسار الصحيح **(المحجان، 2021، ص.10)** وبحسب السلوكيين فإن السلوك محكوم بتوابعه، أي أنه كلما قوبل السلوك بالتعزيز وكانت نتائجه إيجابية، كلما ازداد احتمال حدوثه، وبالنقيض يقل احتمال حدوثه كلما قوبل بالعقاب وكانت نتائجه سلبية، إذ أن "**سكينر**" يرى أن العنف إذا كان يحقق لدى الفرد مكاسب معنوية واجتماعية فإنه يميل إلى تكراره. ومن هنا نستنتج أن العنف سلوك يمكن تعلمه وتعديله وفقا لمبدأ التعزيز الإيجابي والسلبي، أو الثواب والعقاب. **(عبيب، 2022، ص.634)**

- ركزت النظرية السلوكية على البيئة في تعلم سلوك الانسان، وأن الانسان في سلوكه يخضع لمبدأ المثير والاستجابة دون غيره من المباديء كالوراثة أو استعدادت الفرد مثلا.

2-3- **نظرية الإحباط-العدوان:** من رواد هذه النظرية "**ميلر**" "**Miller**" و "**سيرز**" " **Sears** " و"**دولارد**" "**Dollard**" و"**سبنسي**" "**Spence**"، وينصب اهتمام أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني **(الدسوقي، 2016، ص.32)**، ويرى رواد هذه النظرية أن الإنسان ليس عدوانيا بطبيعته، إنما الإحباط الذي قد يعاني منه يدفعه لارتكاب سلوك عدواني، أي أن الإحباط يولد الدافع للعدوان فيؤدي ذلك إلى سلوك عدواني مباشر، والإحباط يخلف ضغوطا وطاقات ينبغي التخفيف منها بالأسلوب الذي يجعل الفرد يشعر بالراحة، والسلوك العدواني هو أحد هذه الأساليب وهو استجابة فطرية للإحباط الذي يعتبر دافعا داخليا تتم استثارته بواسطة مثيرات خارجية، وبناء على ذلك فإن سلوك التنمر ينشأ من وجود الإحباط والذي يؤدي بدوره إلى العنف **(عبيب، 2022، ص ص.634-635)**، وقد أكد "**دولارد وآخرون**" **(1939)** أن العدوان هو أحد الآثار الهامة المترتبة عن الإحباط وذلك بالرغم من ظهور ردود فعل أخرى مثل النكوص والانسحاب في بعض الأحيان، ويُعرف هذا

بفرض: الإحباط–العدوان **The frustration agression hypothesis** ويقول "**دولارد**" نحن نفترض أن السلوك العدواني يسبقه دائما حدوث إحباط عند الفرد والعكس صحيح، بمعنى أن حدوث الإحباط سوف يؤدي إلى سلوك عداني كما يضيف أصحاب هذا الاتجاه أن الدافع العدواني ينخفض تدريجيا بعد إلحاق الضرر بالآخر وهذا ما يُطلق عليه التنفيس أو التفريغ، لأن الإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم مما يدفع الفرد للقيام بسلوك عدواني، كما أن عدم إشباع الرغبات البيولوجية لدى الطفل يجعله يشعر بالإحباط والذي يولد بدوره سلوكا عدوانيا. **(الدسوقي، 2016، ص.33)**

- ما يؤخذ على نظرية العدوان–الإحباط أنها تنظر أن السلوك العدواني ينتج فقط عن الإحباط، إلا أن السلوكات العدوانية قد تحدث أيضا نتيجة التعلم والتقليد والملاحظة.

2–4– **نظرية التعلم الاجتماعي:** من أبرز روادها "**ألبرت باندورا**" "**Albert Bandura**" و"**والترز**" " **Walters** "، ويطلق عليهم اسم السلوكيين الجدد **(الدسوقي، 2016، ص.32)**، وحسب هذه النظرية فإنه توجد العديد من أنماط السلوك التي تعلمها الفرد، وطوَر "**باندورا**" نظرية التعليم الاجتماعي لتفسير هذه الأنماط، ويرى أن الفرد يتعلم أنماط السلوك هذه والتي تظهر في سياق اجتماعي من خلال مراقبة الآخرين، فالتعلم عن طريق الملاحظة يزوَد الفرد بطريقة السلوك في البيت والمجتمع، فنحن نتعلم عن طريق الملاحظة كيف نسلك في المواقف الاجتماعية المتنوعة التي نواجهها **(سليماني، 2016، ص.654)**، ووفقا لذلك فإن أصحاب هذه النظرية يرون أن العدوان سلوك متعلم مثله مثل الأنواع الأخرى من السلوك، والفرد يكتسب الكثير من الأنماط السلوكية عن طريق التعلم وذلك من خلال ملاحظتها عند غيره، فالطفل مثلا يتعلم السلوك العدواني عن طريق ملاحظة نموذج عدواني لدى والديه أو في أسرته أو لدى مدرسيه، ومن ثم يقوم بتقليد ما شاهده، وتزيد احتمالية ممارسته للسلوك العدواني كلما توفرت الفرصة لذلك لكن تبعا لمبدأ المكافأة والعقاب، فإذا كوفيء على

السلوك فإنه يميل لتكراره وعلى النقيض إذا ما عوقب عليه فإنه لن يميل إلى تقليده مرة أخرى **(الدسوقي، 2016، ص.32)**، ومن هنا نستنتج أن رواد نظرية التعلم الاجتماعي ينظرون إلى سلوك التنمر على أنه سلوك متعلم وأن الفرد يمارسه لأنه تعلمه من البيئة المحيطة به عن طريق ملاحظة وتقليد سلوكات لنماذج عدوانية أو استقوائية معينة **(عبيب، 2022، ص.635)**، وبالحديث عن النمذجة فإن "**باندورا**" يؤكد أن الأفراد يختلفون في أسلوب التعلم من النموذج، وتبعا لذلك حدد ثلاثة عوامل تؤثر في درجة تعلم الفرد من النموذج وهي: خصائص النموذج، خصائص الملاحظ ونتائج فعل النموذج أي ما ينجر عنه من ثواب أو عقاب **(أبو جادو، 2000، ص.261)** ومع ذلك فإن أصحاب النظرية السلوكية يميزون بين اكتساب الفرد للسلوك وتأديته له، فتأدية السلوك المكتسب تتوقف على توقعات الفرد من تقليد ذلك السلوك، فإذا توقع أنه سيُعاقب لتقليده ذلك السلوك فإنه لن يميل إلى أدائه، أما إذا رأى أن ذلك سيعود عليه بنتائج إيجابية وسيكافأ فإن احتمال أدائه للسلوك سيزيد **(الدسوقي، 2016، ص.32)**، ومما سبق يمكن القول أن الفرضيات الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي هي:

- التنمر يتعلمه الطفل داخل الأسرة والمدرسة ومن وسائل الاعلام.
- العديد من الأفعال الأبوية والتي يقوم بها المعلمون والتي تقوم على استخدام العقاب بهدف التهذيب غالبا ما تخلف آثارا سليبة.
- العلاقة المتبادلة بين الآباء وأبنائهم، والخبرات التي يمر بها الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة، هي من تشكل شخصية الفرد والتي يكتسب من خلالها مختلف السلوكات.
- إن إساءة معاملة الطفل في المنزل يؤدي إلى سلوك عدواني تبدأ بذوره في طفولته المبكرة ويؤثر في علاقاته مع أصدقائه وإخوته، وبعد ذلك مع رفاقه في المدرسة ومدرسيه. **(خفاجة، 2020، ص.383)**

- من الملاحظ أن رواد نظرية التعلم الاجتماعي خالفوا "**فرويد**" في تفسيرهم لظاهرة العنف والتي يراها التحليليون على أنها غريزة فطرية، بينما يرى "**باندورا**" وغيره من رواد نظرية التعلم الاجتماعي أن الفرد يتعلم سلوك العنف وغيره من السلوكات الأخرى إلا أن ما يؤخذ على هذه النظرية أنها ألغت العوامل الفيزيولوجية والوراثية والنفسية في تشكل سلوك العنف عموما.

2-5- **النظرية الفيزيولوجية:** يقوم مبدأ هذا الاتجاه على أن أية عملية عقلية أو سلوكية تؤثر وتتأثر فيزيولوجيا، حيث تتداخل مع بعضها بطريقة ديناميكية **(سليماني، 2016، ص.469)**، ويرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك التنمر ناتج عن تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، بينما يرى فريق آخر أن السلوك العدواني ناتج عن زيادة في إفراز هرمون التستوستيرون **(Testosterone) (الدسوقي، 2016، ص.33)**، ومن هنا توصل بعض الباحثين إلى أن الذكور أكثر عدوانية واستقواء من الإناث وذلك بسبب ارتفاع مستوى هذا الهرمون لديهم، وقد أكد العلماء ذلك عندما قاموا بحقن هرمون التستوستيرون للفئران، فلاحظوا أنها تتقاتل باستمرار بمجرد زيادة مستوى هذا الهرمون في دمهم، أما إذا انخفض فإنهم يصبحون أكثر هدوءا **(بن زروال، 2020، ص.45)**، فيما أشار آخرون إلى وجود مناطق في المخ كالفص الجبهي والجهاز الطرفي وهي المسؤولة عن ظهور السلوك العدواني والاستقوائي لدى الفرد، وأنه إذا ما تم استئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة فإن ذلك يؤدي إلى خفض التوتر والسلوكات العدوانية كما يؤدي بالفرد إلى الميل إلى الهدوء والاسترخاء، لكن يحدث عكس ذلك إذا ما تم استثارتها بالتيار الكهربائي، فقد أشارت نتائج تجارب ودراسات على منطقة محددة في الهيبوثلاموس **(Hypothalamus)**، لدى الكائن الحي أنه عند استثارتها باستعمال التيار الكهربائي أدى ذلك إلى ظهور استجابات عدوانية **(ملحم، 2010، ص.252)**، كما تشير هذه النظرية إلى أن السلوك الانحرافي وخاصة التنمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، وهو انعكاس لعدد من الغرائز المكبوتة لديه، وأن التعبير عن التنمر

ضروري لاستمرار المجتمع الإنساني، لأن العلاقات الإنسانية يحركها الشعور بالعدوان. **(الدسوقي، 2016، ص.33)** ، وبالتالي فإن هذه النظرية تجمع بين ممارسة السلوك الاستقوائي (التنمر) وبين العوامل البيولوجية (العضوية) والفيزيولوجية (وظائف الأعضاء)، إذ تفسر سلوك التنمر انطلاقا من التكوين العضوي والبناء الجسمي وخصائصه التشريحية والفيزيولوجية والكيميائية والعقلية، إضافة إلى اضطرابات الجهاز العصبي والأنشطة الكهربائية للمخ، والخلل في الكروموسومات، والخلل في خلايا المخ. **(عبيب، 2022، ص.637)**

- رغم أن النظرية الفيزيولوجية قدمت تفسيرا علميا لظاهرة التنمر والعدوان، والذي تنظر إليه على أنه سلوك فطري بيولوجي، إلا أن الملاحظ أن هذا التفسير ألغى عامل البيئة وعامل التنشئة الاجتماعية والتعلم.

2-6- **النظرية الإنسانية:** من أبرز رواد هذه النظرية "**أبراهام ماسلو**" "**Abraham Maslow** " **و**"**كارل روجرز**" "**Carl Rogers** " ، والذين يعتبرون أنه من الخطأ تفسير سلوكات الإنسان بالرجوع إلى الغرائز الدفينة، وركزوا على مبدأ وحدة الشخصية وتكاملها، وأكدوا على الطابع الإنساني للقوى المحركة لسلوك الإنسان، فشخصية الفرد بنظرهم تتكون من عدد من السمات الأساسية والمركزية والثانوية، وهذه السمات تؤلف نظاما عصبيا ونفسيا محددا يميز الفرد عن غيره من خلال ما يتضمنه هذا النظام من استعداد للاستجابة وقدرة على تنظيم أنماط السلوك المختلفة، وتوجيهها على نحو يتضمن توافقه مع البيئة الخارجية، وقد دعا ماسلو إلى إعادة النظر في مفهوم الغريزة وأعلن تخليه عن هذا المفهوم، واقترح عوضا عنه مفهوم الحاجات الأساسية أو القاعدية **Basic Needs** وأكد على الصبغة الإنسانية لهذه الحاجات ومع ذلك لم يهمل الجانب الغريزي منها، خاصة فيما يتعلق بالحاجات الفيزيولوجية، والذي يليه في الحاجة للأمن فالحاجة إلى الاتصال بالآخرين ثم الحاجة إلى احترام الذات، وأخيرا الحاجة إلى تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الذي وضعه ماسلو **(سليماني،**

2016، ص ص.385-388)، ومن هذا المنطلق فإن سلوك التنمر تم تفسيره من خلال عدم إشباع الفرد لحاجاته الفيزيولوجية كالحاجة للطعام والشراب والنوم والرغبة الجنسية والتوازن والإخراج مما قد ينجر عنه عدم الشعور بالأمن والذي قد ينجر عنه عدم القدرة على إقامة صلات متعددة مع الآخرين وبالتالي ضعف الانتماء إلى جماعة الرفاق، والذي يؤدي إلى تدني في تقدير الذات، وبالتالي لن يصل إلى تحقيق ذاته، فيلجأ للتعبير عن ذاته بأساليب عدوانية مثل سلوك التنمر. **(الصبحين والقضاة، 2013، ص.53)**

- تنظر النظرية الإنسانية إلى سلوك التنمر على أنه يرجع فقط لعدم إشباع الحاجات المختلفة للفرد، إلا أنهم لم يأخذوا بعين الاعتبار باقي العوامل المشكلة للسلوك الإنساني كالتنشئة الاجتماعية والبيئة والوراثة وغيرها من العوامل.

2-7- **النظرية التكاملية:** وتعتبر من أحدث النظريات التي تناولت سلوك العنف وظاهرة التنمر، وحسب هذه النظرية فإن العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد كثيرة ومتداخلة **(عبيب، 2022، ص.638)**، والاتجاه التكاملي ينطلق من رفض التفسير الأحادي للظواهر السلوكية، كتفسير المدرسة البيولوجية أو مدرسة التحليل النفسي، أو الاتجاهات التي تفسر العنف بالرجوع لعوامل اجتماعية بحتة، فهم يرون أن سلوك العنف هو محصلة جملة من العوامل بعضها بيولوجية وبعضها الآخر نفسية، أو اجتماعية واقتصادية، ذلك أن السلوك هو عبارة عن استجابة لمثير في موقف معين مرتبط بالفرد ككائن اجتماعي يتفاعل في بيئات مختلفة كالبيئة المدرسية والبيئة المدرسية والمجتمعية وغيرها، ويتأثر بعوامل عديدة منها الوراثية والفيزيولوجية والنفسية والاقتصادية والاجتماعية. **(العصماني، 2013، ص.47)**

- وما يمكن استنتاجه من هذه النظرية هو أن سلوك العنف ينشأ من عدة عوامل متداخلة، يرجع بعضها إلى الفرد نفسه (عوامل بيولوجية ونفسية) والبعض الآخر يعود إلى البيئة التي ينشأ ويعيش

فيها الفرد، وبذلك لا يمكن إرجاع هذا السلوك إلى عامل واحد فقط، وإنما هو حصيلة عوامل متفاعلة مع بعضها فلا يمكن الفصل بين الفرد وبيئته نظرا لتأثر كل منهما بالآخر **(بن زيان، 2020، ص.78)**

ومن هنا يمكن القول أن الاتجاه التكاملي هو بمثابة "الفهم النفسي المتكامل" لسلوك العنف والذي يندرج تحته التنمر، لا سيما أن هذا الفهم اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية، نظرا لكون كل نظرية قدمت تفسيرا في جانب معين دون التطرق لباقي الجوانب، لذلك فإن الاستفادة منها جميعا يعد مطلبا نفسيا واجتماعيا ومنهجيا للتوصل إلى فهم ناضج وموضوعي ومتكامل للظاهرة. **(الشهري، 2008، ص.117)**

من خلال النظريات التي تناولت تفسير سلوك العنف عموما، وظاهرة التنمر على وجه الخصوص، نستنتج أن كل نظرية فسرت الظاهرة مركزة على جوانب معينة ومهملة جوانب أخرى، رغم أنها دعمت كل دراساتها بتفسيرات ودراسات حثيثة تقنع كل من انتقدها، إلا أن الانتقاد كان يركز على أن كل نظرية كانت تفسر التنمر تفسيرا أحاديا، فهي بذلك تفتقر إلى الشمولية في تناول هذا المفهوم، فالسلوك الإنساني معقد ومتعدد الجوانب، فنجد الجانب البيولوجي والوراثي والاجتماعي والنفسي والشخصي والخبرات التي يعيشها الفرد، ووفقا لذلك فإن السلوك التنمري متعدد الجوانب والأبعاد، وبذلك لا يمكن تفسيره وفقا لبعد واحد، بل ينبغي أن نتبنى نظرة تكاملية لدراسة هذا السلوك من جميع جوانبه، ومن هنا وتحريا للموضوعية والشمولية في تناول هذا المفهوم، فإنه وجب عدم إهمال أي نظرية قدمت تفسيرا وفق عوامل وأسباب دون أخرى، بل يجب العمل على الاستقاء منها جميعا ووضع تصور شامل ومتكامل لتفسير هذا السلوك، ذلك أن كل جانب تطرقت له نظرية يكمله جانب تطرقت له نظرية أخرى، فالنظريات بحسب هذا المبدأ تكمل بعضها البعض في دراسة السلوك الإنساني، إلا أنها تتفق في بعض المباديء حول السلوك التنمري وأهمها أن الاستعداد لهذا السلوك موجود لدى جميع الأفراد وله دوافع داخلية أو خارجية، وهي التي اختلفت النظريات في تناولها.

3- أسباب التنمر المدرسي:

في إطار الحديث عن أسباب سلوك التنمر، فالجدير بالذكر أن هذا السلوك يشترك في ظهوره أسباب وعوامل تتعلق بالمتنمر والضحية ومحيطهما على حد سواء، وفيما يلي العوامل المسببة لسلوك التنمر:

3-1- **عوامل نفسية:** يرى "**الشهري**" **(2003)** أن الطفل والمراهق عند شعوره بالإحباط والإهمال وعدم الاهتمام بقدراته وميولاته فإن ذلك يولد لديه شعورا بالغضب والتوتر، مما يدفعه لممارسة العنف والتنمر كنوع من التنفيس **(أميطوش، 2020، ص.201)**، وتتعلق العوامل النفسية بالخصائص النفسية للمتنمر، والتي تدفعه لارتكاب سلوك التنمر، يسعى من خلالها إلى تأكيد ذاته من خلال عدوانه على الآخرين، والنزعة للسيطرة باستخدام القوة والعنف **(الدسوقي، 2016، ص.22)**، كما أن الغيرة والبغض والعدوانية والاستقواء والميل إلى استعراض القوة والنفوذ للآخرين، هي أسباب تجعل المتنمر يقوم بهذا السلوك، بالإضافة إلى أن تقدير الذات المرتفع لدى المتنمر مع الافتقار إلى الضبط الاجتماعي والضبط الانفعالي يجعله يُقدم على التنمر على ضحاياه، كما أن ضعف الوازع الديني له دور كبير في ظهور سلوك التنمر **(المحجان، 2021، ص ص.8-9)**، كما تتعلق أيضا بالخصائص النفسية للضحية، فنجد أن الضحية عند تعرضه للتنمر يظهر الخضوع والاستسلام وينسحب من أمام المتنمر ليتجنب الصراع والبكاء، مما يعزز سلوك التنمر لدى المتنمر ويزيد منه، كما أن السمات التي تميز الضحايا كالخجل والقلق والحساسية والقصور في المهارات الاجتماعية تجعلهم هدفا سهلا للمتنمرين، وهنا يؤكد "**محمد عمر**" **(2006)** أن المتنمر هنا يميل إلى السيطرة على الضحية في هذا الموقف، ويرى المتنمر سلوكه من منظور متمركز حول الأنا، كما يتسم تفكيرهم بعدم النضج وانه أحادي الجانب. **(الدسوقي، 2016، ص.23)**

3-2- **عوامل أسرية/اجتماعية:** يرى "**ريجبي**" **Rigby (1996)** أن المختصين في دراسة كيف يمكن أن تؤثر الخلفية العائلية على العلاقات بين الزملاء في المدرسة هو أمر في غاية الأهمية، والأمر الآخر المهم هو أن قلة التركيز على أثر البيئة المنزلية على انخراط الأطفال في سلوك التنمر قد يؤدي إلى استمرار هذه السلوكيات **(سكران وعلوان، 2016، ص ص.11-12)**، وفي هذا السياق ذكر "**الصبحين والقضاة**" **(2013)** أن الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد كالأسرة والمحيط السكني والمجتمع المحلي، تعتبر حافزا لسلوك التنمر، فبالحديث عن أسلوب تنشئة الأسرة للفرد، سواء أسلوب العنف إلى حد الترهيب، أو التدليل إلى حد إضعاف شخصية الطفل قد يولد فردا متنمرا أو ضحية، كما أن غياب الأب أو وجود أم مكتئبة أو مشاكل الطلاق من شأنه أن يغذي العدوانية في داخل الأسرة فتكون بذلك بيئة خصبة لتوليد العنف والتنمر لدى الأبناء **(المحجان، 2021، ص.9)**، وهنا يبرز دور الأسرة في تشكيل شخصية الفرد وفي صقل شخصيته وتوجيه سلوكاته وممارساته في البيئة التي يعيش فيها ، وهذا ما ينطبق على سلوك التنمر، إذ أنه سواء كان الفرد متنمرا أو ضحية فإن الأطفال والمراهقين الذين ينشئون في أسر يسودها العنف والتسلط والصراعات ويُعامل فيها الطفل معاملة قاسية، فإن احتمال أن يكونوا متنمرين أو ضحايا وارد بشكل كبير، كما أن حياة المراهق مع والدين غير أسوياء –أو أحدهما– يرفع ذلك الاحتمال، وبناءً على ذلك فإن الدراسات أشارت إلى أن أغلب ضحايا التنمر هم ضحايا أُسرهم بالدرجة الأولى، فنجد المناخ الأسري الخاص بهم يفتقر إلى العطف والحنو كما أنهم يجدون صعوبة في مشاركة أحاسيسهم حتى فيما بينهم، كما أن آباء المتنمرين غالبا ما يتساهلون في مراقبة أبنائهم مما يؤدي إلى عدم انضباطهم وعدم مراعاة المعايير الاجتماعية **(عبيب، 2022، ص.630)**. إن التنشئة الأسرية التي ينشأ فيها الطفل وأساليب لمعاملة الوالدية هي التي تشكل سلوك الفرد (مع

عوامل أخرى)، وهنا يرى "**الصوفي**" و"**المالكي**" **(2012)** أن المتنمرين والضحايا يعانون على حد سواء من أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالقسوة والإهمال والعقاب، في حين أن المتنمر يفتقد إلى الدفء الوالدي والضحايا يعيشون في ظل حماية زائدة أو مفرطة. وبالنظر إلى النمذجة كطريقة لتشكيل سلوك الطفل، ترى "**إسعاد البنا**" **(2008)** أن النماذج العدوانية في الأسرة وضعف الرقابة الوالدية يسهمان في كون التلميذ متنمرا على أقرانه في المدرسة، فالأسرة التي تتخذ من العقاب البدني وسيلة لتعديل السلوك، وتعتمد الأسلوب الذي يتسم بالتسلط الوالدي وإساءة المعاملة، تنتج أطفالا عدوانيين ومتنمرين، وأكد ذلك "**هشام الخولي**" **(2004)** حيث وجد أن أسلوب الرفض الوالدي هو أكثر الأساليب إسهاما في التنبؤ بسلوك التنمر لدى الأبناء في المرحلة الثانوية **(الدسوقي، 2016، ص.24)**، كما أن بعض الطلاب ممن نشأ تنشئة تتسم بالدلال المفرط أو السيطرة والحماية المبالغة للطفل، هم أيضا أكثر الطلاب عرضة للوقوع ضحايا للتنمر المدرسي **(قطامي والصرايرة، 2009، ص.51)** ذلك أن نمط تنشئة الطفل في كنف رعاية وحماية زائدة من شأنه أن يمنع تطور المهارات الاجتماعية وطرق مواجهة الضغوط والاستفزازات المختلفة. كما يشير "**سميث**" **(2000)** "**Smith**" إلى أنه عند تعرض الأطفال الذين ينحدرون من أُسر تكون داعمة وحساسة بشكل مفرط، لشكل من أشكال الإساءة أو التنمر أو اعتداء لفظي أو معاملة غير عادلة، فإنهم يكونون غير قادرين على تكييف استجاباتهم بما يناسب الموقف الذي هم فيه **(الخفاجي، 2015، ص.62)**، كما يرى "**العنزي**" **(2004)** أن المعاملة الوالدية غير المعتدلة، والمشاكل الأسرية كالطلاق أو غياب أحد الوالدين، وكذا الحالة العائلية والعنف الأسري، كل هاته العوامل تُعد تربة خصبة لظهور وممارسة التنمر على الآخرين، نظرا لأن التلميذ خارج بيئته المدرسية يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي: الأسرة، المجتمع والإعلام، ويؤكد "**أشهبون**"

(2007) أن الظروف الاجتماعية مثل تدني دخل الأسرة، المستوى التعليمي والثقافي للأولياء، الحرمان **(أميطوش، 2020، ص ص.212-213)** هي من أهم العوامل التي تجعل من الفرد متنمرا أو ضحية، بالإضافة إلى أن طبيعة المجتمع الذي يعيش فيه سواء المتنمر أو الضحية، وتركيبته ومرجعيته، وكذا مدى توفره على مرافق تثقيفية وترفيهية، حيث أن الأحياء الفقيرة والمهمشة والتي تفتقر لمثل هذه المنشآت تنعدم فيها الأنشطة فلا يجد أبناؤها متنفسا لضغوطهم سوى اللجوء إلى سلوكات انتقامية وعدوانية نحو أنفسهم ونحو غيرهم ، وقد يزيد الأمر سوءا عند اختلاطهم مع أقرانهم في المدرسة وملاحظتهم لمدى رقي أحيائهم ومستوى معيشتهم المرتفع، فتبدأ المناوشات والشجارات، ويتأثر جو الانضباط في مجموعة القسم وكذا جماعة الأقران. **(مرزقلال وشريف، 2022، ص.278)**

3-3- **عوامل مدرسية:** وهنا يمكن الإشارة إلى سياسة المدرسة التربوية ومرجعيتها الثقافية، وكذا طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب وأسلوب التعامل والعقاب وكذا نمط إدارته للصف، فإذا كان المعلم متسلطا ويمارس العنف (ماديا أو لفظيا) وغيرها من الممارسات الاستفزازية، فإن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى التمرد والعنف والتنمر على الآخرين **(أميطوش، 2020، ص.213)**، كما يرى "**الشهري**" **(2003)** و"**الصبحين والقضاة**" **(2013)** أن ضعف التحصيل الدراسي، والتأثر السلبي بجماعة الرفاق وكذا انعدام أو ضعف التنسيق والتواصل بين المدرسة وأولياء الأمور، وضعف شخصية المعلم وعدم قدرته على إدارة الصف وضعف إلمامه بالمادة التعليمية هي عوامل تساعد على ظهور سلوك التنمر بين التلاميذ، بالإضافة إلى توتر العلاقات داخل المدرسة وقمع التلاميذ واكتظاظ الفصول الدراسية وأساليب التدريس غير الفعالة تؤدي إلى إحباط التلاميذ مما يدفع بهم إلى القيام بسلوك التنمر **(الدسوقي، 2016، ص.25)**، وحسب "**السنوسي**" **(2008)** فإن من أهم مسببات العنف داخل المدرسة نجد الشعور بالفشل في مسايرة الرفاق وكذا الشعور بالرفض من قبل الرفاق **(صرداوي**

وآخرون، 2014، ص.29) كما ذكرت "**ضواميط**" **(2012)** أن من بين أسباب التنمر نجد قلة الإشراف والضوابط والقوانين وكذا تساهل المدرسة في اتخاذ إجراءات نظامية ضد المتنمرين، كما أكد "**كوهن**" و "**تومسون**" **(2005)** "**Cohen & thompson**" أن الطلاب الذين لديهم عجز أو حاجات تربوية خاصة كصعوبات التعلم المتوسطة هم أكثر عرضة للتنمر. **(محمد، 2021، ص.41)**، وبالحديث عن سياسة المدرسة كذلك فإن المؤسسات التربوية التي تكثر فيها الأنشطة التربوية الهادفة تقل فيها السلوكيات المرفوضة وتُعزز فيها القيم المدرسية، فهي بذلك تعمل على ترشيد الطاقة الزائدة للأطفال وتوجيهها نحو غايات تربوية ومجتمعية هادفة، كما أن ممارسة الأطفال لتلك النشاطات مع معلميهم من شأنه أن يساعدهم على إشباع حاجاتهم النفسية والوجدانية، نظرا لما للنشاطات العلمية والثقافية والرياضية من دور في بلورة قيم التعاون والتواصل وتقدير الذات **(مرزقلال وشريف، 2022، ص ص.279-280)**، مما يؤدي إلى التقليل من النزعة العدائية والميل إلى خلق جو من التفاهم والود والذي يخلو من المشاحنات والتنمر، ويخلق مناخا ملائما للتعلم، ذلك لما للمناخ المدرسي من أثر في سلوك التلاميذ واستجاباتهم، إذ أنه يتضمن العلاقات التفاعلية بين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين جميع أطراف العملية التعليمية، وقد توصلت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي السلبي وتدني احترام الذات وأعراض الاكتئاب وظهور المشكلات السلوكية كالتنمر والعدوان **(شربت وآخرون، 2018، ص.278)** إضافة إلى العوامل السابق ذكرها، هناك من أشار إلى أن أسباب التنمر تتعلق بالضحية بدرجة كبيرة، وأن الخصائص التي تميز ضحايا التنمر، وكذا مواصفاتهم هي من تجعل المتنمر يختارهم كضحايا له، فقد وجد "**كولينغ فورد**" **(1995)** "**Culling Ford**" أن 36 % من الطلاب كانوا ضحايا تنمر في المدرسة لأنهم كانوا مختلفين وهذا الاختلاف يمكن أن يكون بسيطا مثل لون الشعر أو لون البشرة، وحسب "**سارازان**" **(2002)** "**Sarazen**" فإن بعض الطلاب قد يقعون ضحايا للتنمر المدرسي لأسباب منها المظهر الخارجي، طريقة أو أسلوب الكلام

والتحدث، بعض التصرفات أو عدم القدرة على التوافق مع المجموعة لأي سبب من الأسباب، كما أن الطلاب الذين يعانون من قصور في بعض القدرات أو المهارات أو المصابين بمرض مزمن يعتبرون هدفا سهلا للمتنمرين **(الخفاجي، 2015، ص.62)**.

مما سبق يمكن القول أن أسباب التنمر تنبثق من جوانبه كسلوك، لذا فإن هذه الظاهرة هي هي نتيجة لجملة من العوامل والأسباب والتي قد تكون متداخلة، مما يجعل هذه الظاهرة أكثر تعقيدا وتأثيرا خاصة على الضحايا.

4- أشكال التنمر المدرسي:

تتنوع أشكال التنمر في المدارس، وقد قسمها الدارسون للظاهرة تقسيمات مختلفة، سوف نتطرق إليها فيما يلي:

يقسمه "بانكس" (1997) و"ساندرا (2000) "**Sandra**"&"**Banks**" وكذا مركز الولايات المتحدة الوطني لإحصاءات التعليم **National Center for Conflict Resolution Education** إلى :

1) **التنمر المباشر The direct bullying:** يكون فيه التنمر عن طريق تعريض الضحايا للمضايقات والإساءات والتحرش والتهديد بالضرب والاعتداء وسرقة الممتلكات والاعتداء الجسدي كالتهجم والركل **(الخفاجي، 2015، صفحة 66)**، وهذا النمط يقتضي مواجهة مباشرة بين المتنمر والضحية، في موقف يقوم فيه المتنمر بمضايقة الضحية والاستهزاء به وتهديده، وتحقيره والتقليل من شأنه وإغاظته بالتعليقات البذيئة وكذا التنابز بالألقاب الجرحة. **(خوج، 2012، ص.194)**

2) **التنمر غير المباشر The indirect bullying :** عن طريق إبعاد الضحية وعزله عن جماعة الرفاق، وعدم تكوين صداقات معه وكذا عدم إشراكه في النشاطات الاجتماعية واللاصفي **(الخفاجي، 2015، ص.66)**، وهذا النمط يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراؤه أو استنتاجه والوقوف على أشكاله

وذلك من خلال نشر الشائعات الخبيثة، ونشر التعليقات السخيفة عن الضحية حتى يجعله محط سخرية ونبذ من رفاقه، فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.575)**

وقد حددت بعض الدراسات ثلاثة أشكال عامة للتنمّر، حيث قام "**أولويس**" **(1993)** بالتمييز بين التنمّر المباشر والتنمّر غير المباشر، ووصف التنمّر المباشر على بأنه "هجمات مفتوحة نسبيًا على الضحية"، والتنمّر غير المباشر على أنه نوع من العزل الاجتماعي والاستبعاد المتعمّد من المجموعة. وبعد ذلك تمت الإشارة إلى التنمّر غير المباشر بمصطلح "تضحية علائقية" أي استخدام العلاقات أو الصداقات للتسبب في ألم عاطفي لشخص آخر، مثل تحالف مجموعة من الأقران للانتقام من شخص ما عن طريق تجاهله. وأخيرًا تمت إضافة شكل آخر في صورة شكل أو نمط ثالث وهو "العدوان اللفظي المباشر" والذي يشمل سلوكيات مثل إهانة الآخرين بألفاظ جارحة، والصياح عليهم وإساءة معاملتهم واتهامهم بأمور مختلفة. **(Levinson, 2004, p.496)**

كما يمكن تقسيم أنماط وأشكال التنمر إلى مايلي:

أ. **نمط التنمر الجسدي–البدني Physical:** يقع في هذا النمط إلحاق الأذى بجسد شخص آخر بالضرب والعراك والشجار مثلا، أو سرقة ممتلكاته أو تدميرها. **(غولي والعكيلي، 2018، ص.2284)**، وقد يسبقه تنمر لفظي أو إيماءات أو إشارات بغرض التنبؤ برد فعل الضحية في حال تعرض للاعتداء أو الإساءة، وقد يسبب هذا النمط من التنمر أضرارا جسمية بالغة وذلك حسب حدة الاتصال البدني الواقع، وللإشارة فإن هذا النمط من التنمر نجده أكثر لدى الذكور، نظرا لميلهم لاستعمال العنف البدني، حيث أثبتت دراسة "**أندرو**" و"**بونوتي**" **(2010)** " **Andreou & Bonoti** "أن الذكور يميلون إلى تصوير أنفسهم في مشاهد العدوان أو التنمر الجسدي أكثر من الاناث، كما أكدت دراسة "**فارجاس وآخرون**" **(2009)** "**Vargas & al** " حيث أن الذكور أبلغوا عن وقوعهم ضحايا للتنمر البدني أكثر من التنمر اللفظي. **(أحمد، 2015، ص.92)**

ب. **نمط التنمر اللفظي–الشفوي Verbal:** وهو أكثر أشكال التنمر شيوعا، وفيه تكون الإساءة عن طريق التهديد أو السخرية أو التشهير والابتزاز ونشر اتهامات باطلة أو أخبار مغلوطة والنقد القاسي، بالإضافة إلى إطلاق الألقاب بهدف التقليل من تقدير الضحية لذاته والتقليل من مكانته لدى الآخرين **(الخفاجي، 2015، ص.67)** بهدف الإقصاء الاجتماعي وعزل الضحية عن مجموعة الصف أو مجموعة الرفاق، وقد **أشار** "**أيسنبرج**" و"**ألاسما**" **(2005)** " **Aalsma & Eisenberg** " أن التنمر البدني يقل تدريجيا مع العمر بينما يظل التنمر اللفظي على نفس الوتيرة **(سكران وعلوان، 2016، ص.10)**، كما أثبتت دراسة "**أندرو**" و"**بونوتي**" **(2010)** وجود فروق في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث. **(أحمد، 2015، ص.92)**

ت. **النمط القصصي–الشائعات Relational:** في هذا النمط يكون الهدف من التنمر إيذاء شخص عن طريق المساس بسمعته ومكانته الاجتماعية وتدميرها **(غولي والعكيلي، 2018، ص.2484)**، ويكون ذلك عن طريق إطلاق الشائعات أو إفشاء أسرار أو تشويه حقائق، وهنا يصعب على الضحية معرفة المتنمر أو مصدر الأذى.

ث. **نمط التسلط عبر الانترنت–الالكتروني Cyber bullying:** وهو استخدام التكنولوجيا وشبكة الانترنت للقيام بتوجيه تهديدات أو مضايقة أو ابتزاز شخص آخر واستهدافه ، وفي هذا السياق أشار "**جيروم**" و"**سيقال**" **(2003)** "**Jerome & Segal** " في دراسة مسحية عام **(2002)** أن **27 %** من الطلاب قد تعرضوا للتنمر من خلال رسائل في بريدهم الالكتروني وكذا الرسائل النصية **(الخفاجي، 2015، ص.68)**، كما يرى "**فارجاس وآخرون**"**(2009)** " **Vargas & al** " أن التنمر على شبكة الأنترنت يمثل شكلا فريدا للوقوع ضحية للتنمر مقارنة بالأشكال الأخرى التي تتم في المدرسة، وأن التنمر على شبكة المعلومات وما يتعلق به هو سلوك لم يكن مرتبطا مع فكرة سلامة المدرسة، كما وجد "**ديلماك**"

(2009) " Dilmac " أن نقص الحاجة للأمن والانتماء يتنبآن بالتنمر على شبكة المعلومات. **(أحمد، 2015، ص.94)**

ج. **التنمر الجنسي Sexual :** وهو بدوره يكون لفظيا أو بدنيا، ويشمل التلميح عن طريق الصور أو النكت أو إطلاق شائعات ذات طبيعة جنسية، كما يشمل سلوك الاحتكاك الجسدي أو إجبار الضحية على الانخراط في سلوكيات جنسية. **(الخفاجي، 2015، ص.67)**، هذا وقد يكون باستخدام أسماء جنسية يُنادى بها أو كلمات قذرة أو لمس أو تهديد بالممارسة. **(تونـي وراوي، 2022، ص.41)**

ح. **التنمر النفسي:** ويسميه بعض الباحثين التنمر الانفعالي **Emotional Bullying**، يقوم فيه المتنمر بالتقليل من شأن الضحية عن طريق التجاهل والسخرية والاستهزاء والاحتقار، وكذلك العمل على إقصائه من جماعة الرفاق، وقد يقوم المتنمر برمق الضحية بنظرات عدوانية واستخدام إشارات جسدية عدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر أكثر أنواع التنمر تأثيرا على الصحة النفسية للضحية. **(الدسوقي، 2016، ص.20)**، كما يقصد به "التدمير المتعمد لتقدير الذات والاتزان الانفعالي للضحية، وأكثر صورها شيوعا هو الإساءة اللفظية المتكررة التي تتراوح من التهديدات الغاضبة إلى النقد الجارح وغيرها من الصور الأخرى كالعزلة الاجتماعية". **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.576)**

مما سبق ذكره يمكن القول أن التنمر مهما كان شكله، فإن آثاره وخيمة وتتفاوت شدتها باختلاف شكل التنمر الذي يتعرض له الضحية، وفي هذا السياق سوف نتطرق لهذا الطرف من ظاهرة التنمر، ألا وهم ضحايا التنمر المدرسي.

ثانيا/ ضحايا التنمر المدرسي:

1- **تعريف ضحايا التنمر المدرسي:** لقد تناول الباحثين هذا الطرف من ظاهرة التنمر كونه الطرف الأكثر تضررا، وبالمقابل فإن الكشف عنه ليس بالسهل، نظرا لتكتّمهم عن تعرضهم لموقف تنمري، وذلك يرجع لأسباب عدة سنتطرق إليها لاحقا، وفيما يلي مجموعة تعريفات لضحايا التنمر المدرسي:

يعرفهم "**عبد العال**" **(2007)** أنهم الطلاب الذين لم تؤهلهم قدراتهم الجسمية أو البدنية أو النفسية (الثقة بالنفس، أو الاقتدار على التصرف بفاعلية في المواقف الطارئة) من ردّ العداء الواقع عليهم بسبب قصور مهاراتهم الاجتماعية وعجزهم عن التصدي للمتنمرين. **(الخفاجي، 2015، ص.60)**

يرى "**أولويس**" **(1994)** أن الطالب يصبح ضحية للتنمر عندما يتعرض بشكل متكرر وطوال الوقت لأفعال سلبية من طرف طالب أو أكثر، وتتمثل هذه الأفعال السلبية في الإزعاج أو محاولة الإزعاج من قبل طالب آخر بشكل متعمد خفي كان أو ظاهرا، أو التهديد والتوبيخ والإغاظة والشتائم، والتصرف حيال الضحية بعدوانية أو توجيه سلوك عنيف، كما يمكن أن تكون على شكل احتكاك جسدي كالضرب والركل والدفع، أو عن طريق إيماءات بالوجه كالتكشير أو إشارات غير لائقة، كل ذلك بقصد عزل الفرد عن جماعة الرفاق. **(Olweus, 1994, p.117)**

كما يرى "**سميث**" و"**شارب**" **(1994)** "**Smith & Sharp**" أن الطالب يصبح ضحية تنمر في البيئة المدرسية حينما يتعرض بصورة مستمرة لبعض السلوكيات السلبية من قبل طالب آخر أومن قبل مجموعة من الطلاب كالتنابز بالألقاب الجارحة أو العبارات غير اللائقة أو تحريض الأقران على نبذ الضحية وعدم التعامل معه أو التحدث إليه. **(Smith & Sharp, 1994, p.13)**

تعرف "**تحية عبد العال**" **(2007)** ضحايا التنمر المدرسي على أنهم التلاميذ الذين لم تؤهلهم قدراتهم الجسدية أو النفسية أو قصور مهاراتهم الاجتماعية للدفاع عن أنفسهم، ورد العداء الموجه إليهم، وعجزهم عن التصدي للمتنمرين عند تعرضهم للإساءة والإذلال.

ويعرفهم "**أولويس**" **(2009)** بأنهم من يقع عليهم التنمر ويتعرضون لسلوكات متعمدة من طرف طالب أو أكثر، ويتم ذلك بصورة متكررة وطوال الوقت، وغالبا ما نجد أن هؤلاء الضحايا يتسمون بتدني مستوى الثقة بالنفس والميل للإذعان للآخرين والخجل والحساسية الزائدة وسهولة الانقياد. **(النجار، 2021، ص.567)**

كما يمكن تعريفهم على أنهم الأطفال الذين يكافئون المتنمرين ماديا أو عاطفيا من خلال عدم الدفاع عن أنفسهم أو التنازل عن كل أو جزء من ممتلكاتهم أو مصروفهم للمستقوين، ويرضخون لطلباتهم دون مقاومة، لا يندمجون مع الأقران ولا ينضمون إلى مجموعات رفاق، كما أنهم يتفادون التواجد في بعض الأماكن خاصة أين يتواجد المتنمرون ليلجأوا فيما بعد إلى التغيب عن المدرسة للهروب من مواقف التنمر. **(الصبحين والقضاة، 2013، ص.38)**

ويعرف "**العدوي**" **(2014)** ضحايا التنمر في المدرسة بأنهم "التلاميذ الذين يتعرضون للمضايقات والتي تتراوح ما بين ما هو لفظي وما هو جسدي، وانتهاك لخصوصيتهم وإشاعة الأخبار السيئة عنهم، ونبذ من زملاء الفصل، وتعرضهم للمضايقات من زملاء المدرسة، وتنسحب هذه المضايقات من فضاء المدرسة الضيق إلى العالم الخارجي أثناء العودة للمنزل، ما يعكس نقصا حادا وجليا في الخصائص التوكيدية لدى هؤلاء الضحايا المنتهكة حقوقهم.

ويُعرَف ضحية التنمر على أنه الذي يتعرض لمواقف تنمرية، ولا يستطيع الدفاع عن نفسه، ويتعرض مرارًا وتكرارًا وعلى مدى فترة طويلة للضرر العمد الذي يسببه له شخص واحد أو أكثر، إما بشكل مباشر (مثل الهجمات الجسدية) أو غير مباشر (مثل نشر الشائعات). **(Andreou, 2004, p.298)**

إذا فإن الطلاب الذين يظهرون سلوكا سلبيا إذعانيا خلال تفاعلهم مع أقرانهم في البيئة المدرسية، يمكن أن يصبحوا هدفا سهلا للمتنمرين وهذا يشير إلى أن الاستجابة الإذعانية والسلبية من قبل الضحايا مثل البكاء وعدم إخبار الآخرين بما يتعرضون له يعزز سلوك الطالب المتنمر ويدفعه إلى القيام بتكرار التنمر والاعتداء على هؤلاء الضحايا، كما أن السلوك السلبي من قبل الضحايا يساعد على تنامي وزيادة في أفعال التنمر التي توجه ضدهم. **(الخفاجي، 2015، ص.60)**

من خلال ما سبق يمكن القول أن ضحايا التنمر المدرسي هم التلاميذ الذين يقع عليهم سلوك التنمر داخل المدرسة، وهم بذلك لا يستطيعون ردّ العداء عن أنفسهم ويتميزون بالإذعان والاستسلام للمتنمرين، فتظهر عليهم جرّاء ذلك جملة من الأعراض الاكتئابية والانسحابية وغيرها من الآثار النفسية التي سيتم التطرق إليها لاحقا.

2-أنواع ضحايا التنمر المدرسي:

يصنف "**ريجبي**" **(2003)** "**Rigby**" ضحايا التنمر المدرسي إلى:

2-1- الضحية السلبي: وهو الطالب الذي لا يظهر أي نوع من المقاومة حيال ما يتعرض له من تنمر، كما أن ردود أفعاله تكون سلبية وانسحابية مما يؤدي به إلى الانعزال والانطوائية وأحيانا الاكتئاب، لشعوره بالخوف من قوة التهديد وهذا ما يساهم في تعزيز سلوك المتنمر، وقد حدّد "**أولويس**" **(2003)** نوعين من الضحايا، والأكثر شيوعًا هو الضحية السلبية أو المطيعة التي تمثل حوالي **80-85 %** من مجموع الضحايا **(Olweus, 1994, p.34)**، ويتميز هذا النوع من الضحايا بالحذر والحساسية والهدوء والانسحاب والخجل، والإحساس بالقلق وعدم الأمن، كما أنهم يعانون من الاكتئاب وينخرطون في أفكار انتحارية، وإذا كانوا ذكورا فغالبا من يكونون أضعف جسديا من أقرانهم. **(محمد، 2021، ص.82)**، وهذا النوع من الضحايا يفتقر أيضا للسلوك التوكيدي وبعض المهارات الاجتماعية، وتنقصه روح الدعابة وينهار بسهولة إذا تعرض

لأي سلوك عدواني، كما أنه يميل للخضوع والتبعية. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.42)**، كما أنهم تلاميذ غير عدوانيين وغير مستقرين، لا يستطيعون حماية أنفسهم ومنبوذين من قبل أقرانهم ولديهم درجة عالية من القلق، يدركون ذواتهم بصورة سلبية رقيقي المشاعر مفرطي الحساسية ويفتقرون لمهارات توكيد الذات. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.51)**

2-2- **الضحية المقاوم:** وهنا يظهر الضحية نوعا من المقاومة لمواجهة سلوك المتنمر، كما يلجأ إلى وضع خطط تُمكنه من الرد على الإساءة التي تعرض لها، وقد يكون ذلك عن طريق:

- **المقاومة والمواجهة:** حيث يقوم الضحية بمقاومة ما يتعرض له سواء لفظيا أو جسديا، حيث يبدي نوعا من مواجهة الإساءة والتصدي لها.
- **اللامبالاة:** ويكون ذلك غالبا في حالة التعرض للتنمر اللفظي كالشتائم أو الإيماءات أو الإشارات غير اللائقة.
- **طلب المساعدة:** عكس ضحية التنمر السلبي، حيث يقوم الضحية المقاوم بالإبلاغ وطلب المساعدة من المدرسين أو الآباء أو حتى الأقران. **(الخفاجي، 2015، ص.64)**

2-3- **الضحية الاستفزازي/العدواني:** وهم أقلية مقارنة بالضحايا السلبيين، هم أكثر استفزازية، نظرا لبطء حركتهم وانعدام جاذبيتهم، كما أنهم لا يظهرون لباقة ولا كياسة في سلوكاتهم، متقلبي المزاج، لديهم نشاط مفرط وغير مهتمين بمظهرهم ولا بنظافتهم الشخصية، قد تكون لديهم مشكلات صحية كالسمنة المفرطة، ضعف في السمع، لديهم اضطرابات في النطق (كالتأتأة مثلا)، وهذا النوع من الضحايا قد يشكلون أحيانا عقبة في سبيل المتنمر لإلحاق الأذى بهم والتنمر عليهم، لذلك قد يقوم بمراقبة حركاتهم وسلوكاتهم لفترة طويلة بغرض تتبع تحركاتهم للوقوف على نقاط ضعفهم وذلك لكي يعدل من نمط التنمر ومختلف التكنيكات التي يستخدمها

فيقوم بابتكار طرق جديدة للإيقاع بهم، مما يعكس شكل وطريقة التفاعل بين المتنمر والضحية المقاوم. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.51)**

كما يضيف"**سوليفان وآخرون**" **(2004)** "**Sullivan et al.**" نوعا آخر من أنواع ضحايا التنمر ألا وهو الضحية المتنمر، وهو طالب يكون في موقف الضحية أحيانا وفي موقف المتنمر أحيانا أخرى، فهو ورغم إدراكه للتنمر الواقع عليه إلا أنه قد يصدر استجابة تتسم بالتجاهل إزاء الإيذاء الذي قد يتعرض له، بينما قد يطلب المساعدة أو يواجه المتنمر في موقف مشابه، أو يقوم بمحاولات واهية للدفاع عن نفسه بهدف اختبار مشاعر وانفعالات المتنمر رغم إدراكه لعدم القدرة على مواجهته، ويتسم هذا النوع بسلوكيات مضطربة وردود فعل قوية ناتجة عن إدراكه لقوة التهديد الذي يتعرض له، وللإشارة فإن التنشئة الأسرية التي يتلقاها هذا النوع من الضحايا تتسم بعدم الاتساق كالحماية الزائدة والإهمال المفرط واستخدام استراتيجيات القوة والحزم في ضبط سلوكهم. **(الخفاجي، 2015، ص ص.64-65)**، وعلى الرغم من إدراك الضحية للتهديد الواقع عليه من قبل المتنمر إلا أنه قد يتجاهله تارة ويُبلّغ عنه طالبا للمساعدة تارة أخرى، أو قد يتظاهر بالهدوء أو القيام بمحاولة واهية للدفاع عن النفس، لكنها محاولات غير هاددفة ولا فعالة يهدف من خلالها الضحية إلى اختبار انفعالات المتنمر تجاهه رغم إدراكه لحالة ضعفه أمامه، واحتمال تعرضه لنوبة تهديد أو إذلال أو إساءة، فيضطرب سلوك الضحية وتصبح ردود أفعاله عشوائية. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.52)**

وفي عام (2002) أجرى "**ريجبي**" دراسة تعكس وجهة نظر جديدة في سلوك التنمر أو ما يُسمى بالمشاغبة، وتوصل من خلالها إلى أن سلوك التنمر يختلف باختلاف نوع الضحية، فضحية التنمر إما أن يكون تلميذا سلبيا لا يستطيع المجابهة والمواجهة، أو مقاوما وقادرا بصورة أو بأخرى أن يواجه ويجابه المتنمر في محاولة منه لاستعادة كرامته وكبريائه .

3- خصائص ضحايا التنمر المدرسي:

يتعرض الضحايا للتنمر بعيدا عن أنظار المعلمين، ويمانع الكثير من الضحايا الإبلاغ عن التنمر الذي حصل ضدهم بسبب خوفهم من الإحراج والانتقام وأنه غالبا ما ينكر المتنمرون فعلتهم ويبررون سلوكهم. **(الخفاجي، 2015، ص.61)**

وحسب "**قطامي والصرايرة**" **(2009)** فإن ضحايا التنمر المدرسي يفتقرون للمهارات الاجتماعية، ويتم اختيارهم كضحايا لأنهم حساسون وغير قادرين على الانتقام، ويعانون من تدني تقدير الذات والاكتئاب وهم عرضة للانتحار ومشاكل أخرى. **(قطامي والصرايرة، 2009، ص.33)**

كما أظهرت دراسة "**Goaham & Chuster, 2003**" أن ضحايا التنمر يتميزون بالافتقار إلى المهارات الاجتماعية، والقصور في العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي. **(العادلي وناصر، 2016، ص.853)**

و ترى "**هدى جمال محمد**" **(2018)** أن ضحايا التنمر يتسمون ببعض الصفات الجسمية التي تجعلهم عرضة للتنمر مثل قصر القامة، السمنة، لون البشرة، كما أنهم يفتقرون للمهارات الاجتماعية التي تساعدهم في الدفاع عن النفس مثل توكيد الذات وعدم الثقة بالنفس وانخفاض تقدير الذات، كما يتسمون بخصائص تجعلهم هدفا سهلا للمتنمرين فهم يكونون بشكل عام خاملين وغير آمنين وقلقين، كما أن بنيتهم الجسمية قد تكون ضعيفة فلا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم. **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.42)**

وحسب "**بول وكيلي**" **(2005)** "**Paul & Kelly** " فإن ضحايا التنمر هم تلاميذ قلقون، محتاطون بدرجة عالية، غير مستقرين، رقيقي المشاعر ويفتقرون لمهارات التواصل الفعال وكذا مهارة حل المشكلات، كما تنقصهم المهارات التوكيدية ويعانون من تقدير الذات المنخفض.

أما "**القحطاني**" **(2012)** فترى أن معظم ضحايا التنمر يكونون أضعف جسديا من أقرانهم، مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال، كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءً

دراسيا ضعيفا وغير معتبر، والوجود الدائم للتهديد يجعلهم يشعرون بانعدام الأمن والاستقرار. **(أحمد، 2015، ص.96)**

كما وصف "**جايمس وآخرون**" **(2004)** " **James & al** " ضحايا التنمر المدرسي بأنهم "هادئون بطبعهم، حساسون لأتفه الأسباب والأمور، يتميزون برقة المشاعر، يفقدون القدرة على المبادرة، ولذلك لا يثقون في تصرفاتهم ولديهم الكثير من المشكلات الانفعالية ويعانون من عدة مشكلات سيكوسوماتية كالصداع والأرق ومشكلات أثناء النوم". **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.55)**

هذا ويشير "**أبو الفتوح**" **(2006)** إلى أن ضحايا التنمر تظهر عليهم بعض الاضطرابات الاجتماعية مثل العزلة وقلة الأصدقاء، كما أنهم يفتقرون إلى مهارات التواصل مع الأقران ولا يشاركون كثيرا في الأنشطة ولديهم بعض المصاعب الأكاديمية مثل صعوبة طرح الأسئلة والتحصيل الدراسي المنخفض ولديهم تقدير ذات متدن وامتناع عن الذهاب للمدرسة، كما تضيف "**مطر**" **(2016)** أن ما يجعل الطفل يكون عرضة للتنمر هو معاناته من بعض الاضطرابات سواء الجسدية لضعف البنية أو زيادة الوزن أو اضطرابات نفسية كالإحباط والاكتئاب واضطراب في النطق والكلام وعدم القدرة على التواصل الفعال مع الآخرين. **(التريسي، 2022، ص.44)**

وذكر "**رجبي**" **(1997)** بعض خصائص الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر ومنها الافتقار إلى المهارات الاجتماعية، وقلة الأصدقاء والانطوائية وقلة الدعم الاجتماعي والاحساس بالعزلة والنبذ من الأقران. **(بن زروال، 2020، ص.29)**

وأوردت "**جاكلين**" **(2002)** أن ضحايا التنمر المدرسي يظهرون مستويات عالية من القلق والحساسية لأبسط الأمور، يتسمون بالقلق وخاصة القلق الاجتماعي، ليس لديهم القدورة على حماية أنفسهم، ويُلاحظ عليهم أنهم خاضعون وتابعون لغيرهم، يمتثلون لأوامرهم، مما يؤدي إلى شعورهم بالعجز وقلة الحيلة في

مواجهة المواقف المحبطة، انسحابيين، وتبدو عليهم أعراض اكتئابية وغير واثقين من أنفسهم. **(Jaqueline, 2002, p.45)**

ويؤكد "**أمين**" **(2010)** أن ضحايا التنمر يمارسون سلوكيات تجعل الآخرين يعتبرونهم ضعفاء هزيلون وهيَنون، يتجنبون المواجهة فلا يشكلون أي تهديد أو مضايقة للآخرين، ولا يدافعون عن أنفسهم نظرا لأنهم ضعفاء ومسلوبي الإرادة. **(العادلي وناصر، 2016، ص.854)**

كما يرى "**شوارت وآخرون**" **(2002)** "**Schwart & al** " أن التعرض للتنمر يرتبط بقلة التوافق الأكاديمي، إذ أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المنخفض يتكرر تعرضهم للتنمر وهم فئة مستضعفة. **(أحمد، 2015، ص.996)**

ويتفق كل من "**بول**" و"**كيلي**" على أن ضحايا التنمر المدرسي لديهم اتجاهات سلبية تجاه العنف، حذرون لدرجة كبيرة، غير متزنين انفعاليا، رقيقي المشاعر ويفتقرون لمهارات التواصل الفعال ومهارات حل المشكلات، وتدني في تقدير الذات وانخفاض في المستوى التحصيلي. **(Paul, 2005, p.104)**

ومما يجعل الطلاب ضحايا التنمر المدرسي لا يقومون بالتبليغ عن تعرضهم للتنمر، عدة أسباب معقدة ومركبة، تتعلق بخصائصهم النفسية والانفعالية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- خوف الطلاب ضحايا التنمر المدرسي من تكرار فعل التنمر عليهم إذا قاموا بكشف المتنمر في المدرسة.
- اعتقاد الطالب ضحية التنمر أن كشف المتنمر سيؤدي إلى عزله عن جماعة الرفاق والأقران بشكل أكبر.
- اعتقاد الطالب ضحية التنمر أن المتنمر سيتوقف عن سلوكه التنمري نظير عدم الإبلاغ عنه.
- ثقتهم أن المعلمين والإدارة لن يقوموا بإجراء ضد المتنمر.
- عدم رغبة الضحية في ازعاج والديهم.

- شعور الطالب ضحية التنمر أن اللوم سيُلقى عليه في نهاية المطاف **(أبو الفتوح، 2011، ص.10)**

ويمكن تقسيم خصائص ضحايا التنمر المدرسي إلى:

❖ **الخصائص النفسية:** عموما لا يوجد "بروفيل" نفسي مميز لضحايا التنمر يساعد على تحديدهم ومعرفتهم بسهولة كما هو الحال لدى المتنمر الذي يمكن التعرف عليه من خلال شخص الضحية ذاته، ذلك أن التلاميذ الذين يظهرون السلوك الاذعاني والسلبي خلال تفاعلهم مع أقرانهم يكونون عرضة للتنمر وهدفا سهلا للمتنمرين، وذلك يعكس إلى حد ما كيف للاستجابة الاذعانية أن تزيد من الأفعال العدائية تجاه الضحية **(عبد العال وآخرون، 2015، ص.54)** ويتميز ضحايا التنمر بالخجل والخوف، وعدم الإحساس بالسعادة والشعور بالحزن والغضب في آن واحد، كما أن تقديرهم لذواتهم منخفض، ومن سماتهم التوتر والقلق والاكتئاب، وقد يلجأون إلى آليات الدفاع النفسي مما يجعلهم يظهرون بحالة انفعالية مضطربة **(العادلي وناصر، 2016، ص.871)**، ويتميز الضحايا بأن لديهم تقديرا منخفضا للذات، إحساسا بالفشل وسلبية وقلقا وضعفا وفقدان ثقة بالنفس، كما أثبتت دراسة "**جيوفونن وآخرون**" "**Juvonen & al**" **(2003)** أن الطلبة ضحايا التنمر يعانون من الألم العاطفي ويتميزون بمستويات مرتفعة من الاكتئاب والوحدة النفسية ، كما أثبت "**سيلز ويونغ**" " **Seals & Young**"**(2003)** أن ضحايا التنمر يحصلون على درجات أعلى على مقياس الإحباط **(أحمد، 2015، ص ص.96-97)**، كما يظهر على ضحايا التنمر اضطرابات سلوكية ونفسية تجعل عرضة للتنمر كالشعور بالقلق ونقص الأمن في البيئة المدرسية التي أصبحت تشكل مصدر تهديد وقلق له، كما أن تقديرهم لذاتهم سلبي ومتدني، ويفتقرون للمهارات

الاجتماعية والتوكيدية، هذه المهارات التي تؤهلهم لرد العداء الواقع عليهم، كما يُظهرون سلوكات انسحابية نتاج الحماية الزائدة لهم من طرف آبائهم. **(Banks, 1997, pp.3-5)**

- **الخصائص الاجتماعية:** يتميز ضحايا التنمر بنقص في التفاعل الاجتماعي، وقصور في اكتساب المهارات الاجتماعية اللازمة لتحقيق الاستقلال الذاتي، والشعور بعدم الانتماء لجماعة الأقران، كما تظهر لديهم سلوكات انسحابية من المواقف الاجتماعية، مما يؤدي بهم إلى سوء التوافق الاجتماعي **(بن زروال، 2020، ص.29)**، كما أن أمهات وآباء ضحايا التنمر يميلون إلى المبالغة بالاهتمام بطفلهما، حيث يميلون إلى تجنب المشاحنات والخلافات كما يحاولون خلق جو من الانسجام والهدوء في الأسرة، ما يجعل الطفل أقل قدرة في التعامل مع مواقف الصراع والعنف، مما يجعله أكثر عرضة لأن يكون ضحية تنمر. **(العادلي وناصر، 2016، ص.871)**
- **الخصائص الانفعالية:** ضحايا التنمر غالبا ما يشعرون بعدم الأمان وتعتريهم نوبات من البكاء المستمر حتى قبل أن يكون ضحية للتنمر، وهناك أدلة على أن الأطفال الذين يعانون من الاكتئاب وآلام المعدة قد يكونون أكثر عرضة للتنمر. **(العادلي وناصر، 2016، ص.872)**، مما سبق يمكن القول أن ضحايا التنمر يتميزون أيضا بعدم الثبات الانفعالي، والمزاجية، والعصبية الزائدة .

4-آثار التنمر المدرسي على الضحايا:

ينجر عن ظاهرة التنمر آثار وخيمة على جميع أطراف الظاهرة، بدرجات متفاوتة أشدها يقع على ضحية التنمر، وقد أوضح "**ساندي وآخرون**" **(2010)** أن ضحايا التنمر يظهر عليهم جراء تعرضهم لهذه السلوكات ما يلي:

- الإصابة بالاكتئاب ومعايشة ضغط شديد، مما يجعلهم عرضة للإصابة بأمراض نفسية ذات أعراض عدوانية.
- تدني تقدير الذات.
- الميل إلى الخجل والانطواء والانعزال.
- احتمال المعاناة من أمراض عضوية كالصداع المزمن وآلام المعدة الدائمة، نتيجة الضغط العصبي الذي يتعرضون له. **(الخفاجي، 2015، ص.69)**

كما أن آثار التنمر خطيرة جدا،ب ل يمكن أن تؤدي إلى الوفاة، وفي هذا السياق ترى "**أومور** **O'Moore**" من مركز مكافحة التنمر في كلية **ترينيتي** في **دبلن**، أن الأبحاث تؤكد أن الأفراد سواء كانوا أطفالا أو بالغين ممن يتعرضون لسلوكات تعسفية، يكونون معرضين للضغط النفسي والذي يمكن أن يؤدي إلى الانتحار. **(عبيب، 2022، ص.626)**

كما أشارت "**خوج**" **(2012)** إلى أن الطفل ضحية التنمر يعاني من تدني تقدير الذات والحزن وشعور بعدم المساندة من قبل الآخرين، ولوم شديد للذات، بالإضافة إلى العزلة والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقلة الأصدقاء نظرا للشعور بعدم الانتماء، وشعوره بالرفض الاجتماعي والخوف والقلق وعدم الارتياح، ما يدفع للانسحاب من المشاركات المدرسية وهذا ما يؤثر على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع **(توني وراوي، 2022، ص.22)**، وفي هذا السياق أجريت دراسة في إحدى المدارس الإنجليزية الابتدائية بهدف معرفة الآثار الصحية للتنمر، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال ضحايا التنمر لوحظ عليهم أعراضا صحية مثل المغص والصداع الدائمين، كما أن دراسة طويلة المدى أجريت بواسطة "**ريجبي**" **(1999)** خلصت نتائجها إلى أن الأطفال الذين يتعرضون للتنمر في مرحلة مبكرة تستمر التأثيرات الصحية عليهم حتى المرحلة الثانوية، كما أن "**نيومان وآخرون**" **Newman & al** **(2005)** لاحظوا أن ضحايا التنمر في المرحلة الثانوية توجد لديهم أعراض الضغط العصبي في المرحلة الجامعية (سكران وعلوان،

2016، ص.11)، كما أورد "**بيتر**" و"**دينيز**" **(2009)** "**Peter & Denis** " أن ضحايا التنمر يكونون عرضة للقلق وضعف الكفاءة الذاتية والاجتماعية، والانسحاب الاجتماعي، والهروب من المدرسة مما يؤدي إلى ضعف الأداء الأكاديمي، كما يلجأ البعض إلى تعاطي الكحول والمخدرات، والانتحار في بعض الحالات. **(الخفاجي، 2015، ص.70)**

كما كشفت دراسة طبية أمريكية أن الأطفال الذين تعرضوا للقهر ممن هم أقوى منهم، هم عرضة أكثر من غيرهم للإصابة بالإكتئاب والقلق واضطراب الهلع على المدى الطويل. **(العادلي وناصر، 2016، ص.854)**

ومن هنا يمكن القول أن ضحايا التنمر المدرسي، وجراء تعرضهم الدائم لشتى أنواع الإساءة، فإن تقديرهم لذواتهم ينخفض وثقتهم بأنفسهم تتدنى، ومستواهم الدراسي يتراجع وتحصيلهم الدراسي يضعف بشكل كبير، كما أن احتمال معاناتهم من صعوبات التعلم يصبح واردا جدا، كما يعايشون اضطرابات نفسية وانفعالية ووجدانية تجعلهم عرضة للإصابة بأمراض نفسية حادة، فللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على الصحة النفسية للتلميذ سواء كان متنمرا أو ضحية، وقد أكد في هذا الإطار "**ستوري وسلابي**" **Storey & Slaby (2008)** أن الطفل عند وقوعه ضحية للتنمر فإنه يعاني من مشكلات عديدة منها الخوف والقلق وتدني تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية لعدم وجود الأصدقاء، والغياب من المدرسة، كما يظهرون قصورا في المهارات الاجتماعية ويعتريهم شعور بعدم مساندة الآخرين لهم، كما يذكر "**ليفجروف وآخرون**" "**Lovegrove et al**" **(2012)** أن كلا من المتنمرين والضحايا لديهم مشكلات سلوكية وأدائية، كما يعانون من النبذ من جانب الأقران ويميلون إلى العزلة. **(الدسوقي، 2016، ص.15)**

وفي دراسة أجريت في **(2009)** على عينة متكونة من **(400)** ألف طالب في المرحلة الثانوية، ظهر أن **47 %** منهم تعرضوا للاضطهاد، ومما يزيد من خطورة مشكلة التنمر هو أن ضحايا التنمر صامتون رغم معاناتهم، ولا يفصحون عن تعرضهم لهذا السلوك ولايخبرون أحدا عن وقوعهم ضحية لذلك، وقد يعود

ذلك إلى الخوف من عدم تصديقهم من قبل الآخرين ولإحساسهم بالدونية والخزي من عدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو عدم رغبتهم في إزعاج الآخرين أو إيمانهم بأن التحدث عن معاناتهم لن يغير الواقع الذي يعايشونه، وأن ذلك سيُعقّد الوضع خاصة من ناحية المتنمر، مما يدفعهم أحيانا في التفكير بالانتحار، وفي أحيان أخرى لا يقتصر التعرض للتنمر على التفكير الانتحاري فقط، بل إنه يتعدى ذلك إلى حالات الانتحار الفعلي، وقد وجد أنه بين **15-25** % طفلا ينتحرون سنويا في بريطانيا لأنهم يتعرضون لمضايقات من قبل المتنمرين. **(العادلي وناصر، 2016، ص ص.850-851)**

ومن أهم آثار التنمر نجد تدنّي التحصيل الأكاديمي، والذي يرجع سببه للتأثير السلبي للتنمر والعدوان الواقع على ضحايا التنمر المدرسي، فهم يجدون أنفسهم محط سخرية من الآخرين لأنهم يفشلون في رد العداء عن أنفسهم فيستسلمون للمتنمر واهاناته واعتداءاته، وأثناء تواجده في البيئة المدرسية فإنه يفكر كيف يخلص نفسه من المتنمر أكثر من التفكير في الدرس والوظائف والواجبات، مما يجعله يواجه الفشل الدراسي **(قطامي والصرايرة، 2009، ص.163)**، وذلك يجعل الضحية يشعر بالكُره نحو المدرسة نتيجة لعدم الشعور بالأمان فيها بجانب الفشل في الدراسة، مما قد يقوده إلى الهروب من المدرسة أو التسرب المدرسي.

وقد أوضحت نتائج العديد من الدراسات وجود نتائج سلبية تقع على ضحايا التنمر، فقد ذكروا وجود مشاعر اكتئابية "**ثارب-تايلور**" **(Tharp-Taylor et al, 2009)**، ومصاعب سلوكية "**رولاند**" **(Roland, 2002)**، ومشكلات تتعلق بالتعلم "**توتيرا**" **(Totura et al, 2009)**، وبالإضافة إلى ذلك ذكر الضحايا وجود مشكلات داخلية ومشكلات متعلقة بالأقران كالعزل والنبذ، وأفكار تتعلق بالانتحار **(Roland, 2002)**، وتأثيرات تظهر بعد مرور زمن طويل كاضطرابات القلق والاكتئاب والكثير من المشكلات النفسية **"سوراندر وآخرون"** **(Sourander et al, 2009)**. **(الدسوقي، 2016، ص.17)**

تشير دراسة "**فان وآخرون**" **(2010)** " **Van & al** " والتي أُجريت على **(237)** تلميذا وتلميذة من تلاميذ المدارس الابتدائية من ضحايا التنمر بأنهم طوروا الكثير من السلوكيات السلبية بما فيها الشعور

بالخوف والقلق وعدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة، كما ثبت أنهم يعانون من الأرق وصعوبات النوم والكوابيس، كما أشارت دراسة "**ستيوارت وآخرون**" **(2011)** "**Stuart & al** " إلى وجود حالات انتحار بين المراهقين بسبب التعرض للتنمر بالإضافة إلى معاناتهم من الاندفاعية والكآبة والتغيب عن المدرسة، إضافة إلى لجوئهم إلى الإدمان كطريقة للهروب من واقعهم المؤلم. **(العادلي وناصر، 2016، ص.871)**

وأوضحت دراسة قام بها "**فوريرو**" **(1999)** "**Forero** " أن ضحايا التنمر يعانون تزايد الأعراض السيكوسوماتية لديهم مثل الصداع، آلام المعدة، الشعور بالحزن، الرغبة في الثأر والانتقام ويعانون القلق واضطرابات النوم، ومستوى متدني من التوافق النفسي ونقص المساندة الاجتماعية ويعانون الشعور بالوحدة ويبغضون المدرسة مما يؤدي بهم إلى التفكير بالانتحار. **(بن زروال، 2020، ص.28)**

مما سبق يمكن القول أن آثار التنمر خطيرة إلى درجة كبيرة، وأن آثاره تمس جوانب كثيرة من شخصية الفرد، مما يدعو إلى إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الظاهرة ووضع البرامج المناسبة للحد منها.

خلاصة:

إن المشكلات التي يعاني منها ضحايا التنمر المدرسي تؤثر في معاشهم النفسي وفي تفاعلهم الاجتماعي، وكذا على دافعيتهم وفاعليتهم وهذا ما يؤثر في تكوين شخصيتهم وتركيبتها حتى على المدى البعيد، وفي دراستنا الحالية تم تناول متغيرين هامين لدى هذه الفئة لما لهما من تأثير في تشكيل سلوك الفرد وفي تحديد كيفية تعامل ضحايا التنمر مع السلوك التنمري الذي يتعرضون له، كما يمكن اعتمادهما كمدخلين لبرامج تكفل وعلاج للآثار التي يخلفها التنمر على الضحايا.

الجانب الميداني

الفصل الخامس:

إجراءات الدراسة الميدانية

أولا/ الدراسة الاستطلاعية

1. أهداف الدراسة الاستطلاعية
2. خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها
3. عينة وحدود الدراسة الاستطلاعية
4. نتائج الدراسة الاستطلاعية

ثانيا/ الدراسة الأساسية

1. منهج الدراسة
2. حدود الدراسة الأساسية
3. عينة الدراسة الأساسية
4. أدوات الدراسة الأساسية
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية

أولا/ الدراسة الاستطلاعية

1- **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** لقد سعت الباحثة من خلال الدراسة الاستطلاعية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على ميدان الدراسة والوقوف على بعض الصعوبات التي تواجه البحث.
- الوقوف على مدى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي.
- اختيار عينة الدراسة، والتعرف على خصائصها.
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

2- خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها:

شرعت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية من خلال زيارة ثانويات مدينة بريكة "ثانوية الشهيد معجوج العمري، ثانوية عزيل عبد الرحمن، ثانوية حي النصر، ثانوية قتال عيسى، ثانوية بريكة الجديدة، ثانوية محمد الصالح بلعباس، ثانوية سلالي مسعود بريكة"، لاستكشاف ظاهرة التنمر المدرسي عن قرب، وقد اعتمدت في ذلك على:

2-1- الملاحظة: اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على الملاحظة المباشرة التي أجرتها في ساحة الثانوية وكذا خلال فترتي الدخول والخروج من المؤسسة، وقد تمحورت الملاحظة حول: التفاعلات اللفظية وغير اللفظية بين التلاميذ في ساحة المؤسسة التربوية، وغيرها من السلوكات التي تعتبر مؤشرا على حدوث ظاهرة التنمر المدرسي، وقد تمت الملاحظة على عدة مراحل لرصد شدة ومدة وتكرار هذه السلوكات بغية تحقيق الموضوعية في الحكم على السلوك.

2-2- المقابلة: اعتمدت الباحثة على المقابلة التي أجرتها مع مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني بالثانويات، وقد كانت المقابلة حول ظاهرة التنمر المدرسي مع التركيز على ضحايا الظاهرة وخصائصهم وسلوكياتهم، حيث تم الاعتماد على:

- **سجل المقابلات الارشادية:** والذي يعتبر أداة من أدوات العمل لدى مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني، والذي يتضمن سردا منظما لمختلف المقابلات التي يقوم بها مستشار التوجيه مع بعض تلاميذ المؤسسة ممن يمثلون حالات خاصة أو ممن يثبت حاجتهم للمساعدة والتدخل الارشادي من طرف المستشار.
- **تقارير خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية:** خلية الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية هي آلية أوجدتها وزارة التربية الوطنية لمعالجة حالات التوتر والعنف بمؤسسات التعلم الثانوي أساسها هو تنشيط الإصغاء والتكفل النفسي والتربوي بالتلاميذ ومساعدتهم في حل مشكلاتهم بطرق ودية وذلك بموجب **القرار رقم 14/0.0.3/291 المؤرخ في 20 أوت 2014** وتهدف خلية الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية إلى:

– معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة.

– حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة.

– التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.

– فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية.

– العمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع.

-تشكيلة خلايا الإصغاء:

أستاذ رئيسي أو أستاذ منسق رئيسا، مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني منسقا وأمين الخلية، مستشار التربية عضوا، ممثلان عن الأساتذة (مواد علمية وأدبية)، رئيس جمعية

أولياء التلاميذ، مشرف رئيسي للتربية أو مشرف للتربية، مساعد رئيسي للتربية أو مساعد للتربية، مندوب القسم.

-الأعضاء غير الدائمين: ويتم استدعاؤهم حسب الحاجة ويكون عملهم تطوعيا واستشاريا ومن بين المعنيين نذكر: طبيب الصحة المدرسية، الأخصائي النفسي، ممرض، الأرطفوني

- منهجية عمل خلايا الإصغاء: يتولى نشاط الإصغاء فرديا كل عضو من أعضاء الخلية عامة ومستشار التربية والتوجيه خاصة بحكم صلاحياتهما، وينسق مستشار التوجيه مع مستشار التربية والأساتذة المعينين عملهم بغرض ضبط الوضعية واشعار مدير الثانوية بالموضوع، يستدعى مدير الثانوية أعضاء الخلية ويكلف رئيسها بتنشيط جلساتها وبعدها يحدد رئيس الخلية موعد لعقد الجلسات ومدتها وتعتمد الخلية في عملها على أسلوب التعبير الحر وفي حالة الرفض تكون المساعدة على التعبير بطرح أسئلة بسيطة بعدها تعد الخلية تقريرا لمدير الثانوية بتضمن عناصر المعالجة المتوصل إليها أو اقتراحات التدخل **(وزارة التربية الوطنية، 2014، ص.4)**

قامت الباحثة بالاطلاع على تقارير خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية التي قام المستشار بتحريرها (كل على مستوى مؤسسته التربوية) تتضمن حالات متنمرين وضحايا، ليقع الاختيار المبدئي على الضحايا منهم كأفراد للعينة الاستطلاعية.

2-3- أدوات الدراسة الاستطلاعية: فيما يلي الأدوات المستخدمة في الدراسة:

أ. استبيان المتنمر/الضحية لـ "**دان أولويس**" **(2006) Dan Olweus**، وقد تمت الاستعانة بمجموعة من البنود المرتبطة بالجزء الخاص بالضحية بعد ترجمتها من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.

ب. مقياس الأمن النفسي لـ "**زينب شقير**" **(2005)**.

ج. مقياس فاعلية الذات لـ "**شفارتزر**" **(1993)**.

- سيتم حساب السيكومترية للتأكد من صدق وثبات مختلف أدوات الدراسة الحالية.

3- عينة وحدود الدراسة الاستطلاعية:

3-1- حدود الدراسة الاستطلاعية:

- **الحدود الزمنية:** أُجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة من **2023/04/27** إلى **2023/05/11** للسنة الدراسية **2023/2022**

- **الحدود المكانية:** أُجريت الدراسة الاستطلاعية بثانويات مدينة بريكة وهي " ثانوية الشهيد معجوج العمري، ثانوية عزيل عبد الرحمن، ثانوية حي النصر، ثانوية قتال عيسى، ثانوية بريكة الجديدة، ثانوية محمد الصالح بلعباس، ثانوية سلالي مسعود بريكة".

3-2- خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (40) تلميذا وتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي، تم اختيارها بطريقة قصدية من ثانويات مدينة بريكة، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (01) يمثل توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب مؤسسة التمدرس والمستوى الدراسي

	ثانوية الشهيد معجوج العمري	ثانوية عزيل عبد الرحمن	ثانوية بريكة الجديدة	ثانوية حي النصر	ثانوية قتال عيسى	ثانوية محمد الصالح بلعباس	ثانوية سلالي مسعود	المجموع	%
السنة الأولى	**06**	**03**	**02**	**02**	**01**	**04**	**00**	**18**	**%45**
السنة الثانية	**03**	**02**	**01**	**02**	**01**	**03**	**02**	**14**	**%35**
السنة الثالثة	**03**	**01**	**00**	**01**	**01**	**02**	**00**	**08**	**%20**
المجموع	**12**	**06**	**03**	**05**	**03**	**09**	**02**	**40**	/

يوضح الجدول رقم (**01**) توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب مؤسسة التمدرس، حيث بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية المتمدرسين في ثانوية الشهيد معجوج العمري بريكة (12) تلميذا، والمتمدرسين في ثانوية عزيل عبد الرحمن (06) تلاميذ، أما المتمدرسين بثانوية بريكة الجديدة فقد بلغ عددهم (**03**) تلاميذ، بينما المتمدرسين منهم في ثانوية حي النصر فقد بلغ (05) تلاميذ، فيما بلغ عددهم (03) تلاميذ بثانوية قتال عيسى، و(09) تلاميذ بثانوية محمد الصالح بلعباس و(02) تلميذ بثانوية سلالي مسعود.

أما حسب المستوى الدراسي، فقد بلغ عدد أفراد العينة بمستوى السنة الأولى ثانوي (18) تلميذا بنسبة 45%، و(14) تلميذا بمستوى السنة الثانية ثانوي بنسبة 35%، و(08) تلاميذ بمستوى السنة الثالثة ثانوي بنسبة 20%.

4-نتائج الدراسة الاستطلاعية:

4-1- نتائج الملاحظة: من خلال الزيارات التي قامت بها الباحثة لمؤسسات التعليم الثانوي بمدينة بريكة والتي أتاحت لها ملاحظة سلوكات التلاميذ داخل ساحة المؤسسة خلال فترة الراحة وكذا خلال فترتي دخول وخروج التلاميذ في الفترتين الصباحية والمسائية، بغرض التعرف على السلوكيات المصاحبة للظاهرة ومدى انتشارها إضافة إلى أسلوب تعامل التلاميذ مع مشاغبة الأقران، وكذا تعامل المشرفين التربويين والأساتذة مع هذه المواقف، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

- يتفاعل الأقران فيما بينهم بمختلف صور التفاعل (لفظية وغير لفظية)، ويتكون خلال هذا التفاعل مجموعة من المظاهر السلوكية المختلفة، نذكر منها سلوكات مداعبة خفيفة يسودها طابع المرح، سلوكات لا تربوية أحيانا وغيرها من السلوكات.
- يتعرض بعض التلاميذ لجملة من المضايقات من قِبل أقرانهم، لكن أغلبهم لا يبلغون عنها.
- يحاول بعض التلاميذ الابتعاد عن مجموعات الرفاق الكبيرة والتي تبدي سلوكات فوضوية.
- يحاول المشرفون القائمين على تسيير الحركات الكبرى أن يحافظوا على انضباط التلاميذ لضمان سلامتهم ومنع أي شكل من أشكال العنف، مع ذلك تحدث تجاوزات طفيفة التي قد تشير إلى حدوث التنمر في أماكن أخرى غير مراقَبة داخل المدرسة.

4-2- نتائج المقابلة: قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، للتعرف أكثر على ظاهرة التنمر المدرسي في كل مؤسسة، وإذا ما تم التبليغ عن التعرض للتنمر من طرف التلميذ نفسه، أو زملائه أو أساتذته أو المشرفين التربويين، وقد تم التوصل إلى ما يلي:

- يشهد مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني على حالات تنمر داخل المؤسسة ويقوم باتخاذ الإجراء المناسب بالتنسيق مع الفريق الإداري والتربوي لكل حالة على حدى.
- وثّقت تقارير خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية حالات عديدة للتنمر.
- نادرا ما يقوم الضحية بالتبليغ عن تعرضه للتنمر، وغالبا ما يقوم زملاؤه بذلك وأساتذته أو المشرف التربوي.
- تم التطرق لخصائص ضحايا التنمر السلوكية وذلك من خلال المقابلات الارشادية التي يجريها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني معهم، وقد أبانت عن صفات يتميز بها معظم الضحايا والتي تم التطرق إليها في الجزء النظري للدراسة.
- تم الاستعانة بتقارير خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية كذا سجل المقابلات الارشادية لمستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، لاختيار بعض أفراد عينة البحث.

4-3- اختبار أدوات الدراسة: تمت الاستعانة باستبيان المتنمر/الضحية المترجم، وكذا مقياس الأمن النفسي ومقياس فاعلية الذات، وقد تم تجريب الأدوات على عينة استطلاعية قوامها (40) تلميذا وتلميذة، ومن خلال ذلك **تم حساب الخصائص السيكومترية** لكل أداة وذلك وفق ما يلي:

4-3-1- استبيان المتنمر/الضحية: استبيان المتنمر/الضحية لـ "دان أولويس" (Dan Olweus, 2006)

يعتبر هذا الاستبيان من أكثر الأدوات استخداما في البحوث والدراسات -الأجنبية منها خاصة

- كما أنه وفي حدود علم الباحثة أنه **لا توجد دراسات عربية استخدمت هذا الاستبيان مترجما** لقياس انتشار سلوك التنمر في المدارس.

يتكون هذا الاستبيان من جزئين، الجزء الأول منه خاص بالضحية والثاني خاص بالمتنمر.

وقد تم استخدام الجزء الأول فقط من هذا الاستبيان وهو الجزء الخاص بالضحية، حيث تمت الاستعانة ب (11) عبارة منه، تمت ترجمتها وفق المراحل الآتية:

أ. تحديد العبارات التي سيتم الاستعانة بها لاختيار أفراد عينة الدراسة:

يتكون الاستبيان في صورته الأصلية من جزئين، الأول خاص بالمتنمر (لم يتم الاعتماد عليه بوصف أن العينة هم ضحايا التنمر) والثاني خاص بالضحية (يتوافق مع خصوصية أفراد العينة) وهذا الأخير يقيس مختلف أنماط التنمر، وبالنظر للهدف من استخدام هذا الاستبيان والذي يتمثل في تحديد أفراد عينة الدراسة تحديدا موضوعيا ودقيقا، فقد تمت الاستعانة بعدد محدد من البنود وذلك على غرار دراسات كثيرة مثل دراسة **(Yan & al, 2018)**، وفي هذا السياق تم اختيار البنود التي تؤكد وقوع التلميذ ضحية للتنمر بما يتماشى وأهداف الدراسة، والجدول الآتي يوضح بنود الجزء الخاص بالضحية (باللغة الأصلية للاستبيان) مع تبيان ما استخدم منها وما تم استبعاده.

جدول (02) يبين البنود المختارة والبنود من استبيان المتنمر/الضحية المستبعدة للدراسة الاستطلاعية

البند	تم اختياره	تم استبعاده
How often have you been bullied at school in the past couple of months?	✓	
I was called mean names, was made fun of, or teased in a hurtful	✓	

		way.
	✓	Other students left me out of things on purpose, excluded me from their group of friends, or completely ignored me.
	✓	I was hit, kicked, pushed shoved around, or locked indoors.
	✓	Other students told lies or spread false rumors about me and tried to make others dislike me.
	✓	I had money or other things taken away from me or damaged.
	✓	I was threatened or forced to do things I didn't want to do.

	✓	I was bullied with mean names or comments about my race or color.
	✓	I was bullied with mean names, comments, or gestures with a sexual meaning.
	✓	I was bullied with mean or hurtful messages, calls or pictures, or in other ways on my mobile phone or over the Internet (computer). In case you were bullied on your mobile phone or over the Internet, how was it done?
	✓	I was bullied in another way. Please describe in what

		way.
✓		In which class(es) is the student or students who bully you?
✓		Have you been bullied by boys or girls?
✓		By how many students have you usually been bullied?
✓		How long has the bullying lasted?
✓		Where have you been bullied? on the playground/athletic field (during recess or break times). in the hallways/stairwells in class (when the

		teacher was in the room (in class) when the teacher was not in the room in the bathroom in gym class or the gym locker room/shower in the lunch room on the way to and from school at the school bus stop on the school bus somewhere else in school.
✓		Have you told anyone that you have been bullied in the past couple of months? your class (home room) teacher another adult at

		school (a different teacher, the principal/ headmaster, the school nurse, the custodian/ school caretaker, the school psychologist/ mental health professional etc(your parent(s)/guardian(s) your brother(s) or sister(s) your friend(s) somebody else.
✓		How often do the teachers or other adults at school try to put a stop to it when a student is being bullied at school?
✓		How often do other students try to put a stop

to it when a student is being bullied at school ?		
Has any adult at home contacted the school to try to stop your being bullied at school in the past couple of months?		✓
When you see a student your age being bullied at school, what do you feel or think?		✓

يتضمن الجدول (02) البنود المكونة للجزء الخاص بالضحية في استبيان المتنمر/الضحية لـ"**دان أولويس**"، والتي تم اختيار (11) بندا منها نظرا لملائمتها لتحديد واختيار أفراد عينة البحث، ألا وهي ضحايا التنمر المدرسي، فهذه البنود تتضمن مختلف السلوكيات التي يتعرض لها التلميذ تحت طائلة التعرض للتنمر المدرسي، أما باقي البنود المستبعدة فإنها وُضعت لتقيس أبعادا أخرى ذات صلة بالوقوع ضحية للتنمر المدرسي، ولذلك فإن استخدامها لا يتماشى والهدف من استخدام هذا الاستبيان.

ب. ترجمة البنود من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، ثم من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية

- تمت ترجمة البنود من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية من طرف الأساتذة المبينة أسماؤهم في الجدول الآتي:

جدول (03) يبين قائمة الأساتذة المترجمين للبنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية

الرقم	اللقب والاسم	الوظيفة
01	**قطوش دلولة**	**أستاذ التعليم الثانوي لمادة الإنجليزية (متقاعدة)**
02	**لعطلي مريم**	**أستاذ التعليم الثانوي لمادة الإنجليزية**
03	**جاري وليد**	**أستاذ محاضر ب**
04	**محنش سماح**	**مترجمة رسمية محلفة**

وقد كانت ترجمة البنود من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وفق الجدول التالي:

جدول (04) يبين ترجمة البنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية

من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية

الرقم	البنود باللغة الانجليزية	البنود باللغة العربية
01	**How often do you have been bullied at school in the past couple of months?**	**كم مرة تعرضت فيها للتنمر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين ؟**
02	**I was called mean names, was made fun of, or teased in a hurtful way.**	**تمت مناداتي بأسماء لئيمة، أو تم السخرية مني ، أو مضايقتي بطريقة مؤذية.**
03	**Other students left me out of things on purpose, excluded me from their group of friends, or completely ignored me.**	**أخفى عني الطلبة أمورا عن قصد، أو استبعدوني من جماعة أصدقائهم، أو تجاهلوني تماما.**
04	**I was hit, kicked, pushed, shoved around, or locked indoors.**	**تعرضت للضرب أو الركل أو الدفع أو الاحتجاز.**
05	**Other students told lies or spread false rumors about me and tried to make others dislike**	**قام طلاب آخرون بنشر أكاذيب وشائعات عني وحاولوا جعل الآخرين يكرهونني.**

	me.	
تعرضت لسرقة أموال أوممتلكات خاصة بي، أو إتلافها.	I had money or other things taken away from me or damaged.	06
تعرضت للتهديد أو تم إجباري على فعل أشياء لا أرغب بفعلها.	I was threatened or forced to do things i didn't want to do.	07
تعرضت للتنمر بسبب أصولي العرقية أو لون بشرتي.	I was bullied with mean names or comments about my race or color	08
تعرضت للتنمر باستخدام ألقاب جارحة، تعليقات، أو إيماءات تحمل معنى جنسي.	I was bullied with mean names, comments, or gestures with a sexual meaning.	09
تعرضت للتنمر بواسطة رسائل جارحة أو مؤذية، مكالمات أو صور، أو بطرق أخرى على هاتفي الجوال أو عبر الإنترنت (الكمبيوتر).	I was bullied with mean or hurtful messages, calls or pictures, or in other ways on my mobile phone 2or over the intenet (computer)	10
تعرضت للتنمر بطريقة أخرى.	I was bullied in another way	11

- بعد ترجمة البنود من اللغة الإنجليزية، تمت ترجمتها بالاستعانة بأساتذة آخرين من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية، لاستخراج مدى مطابقة الترجمة، وفيما يلي جدول يبين قائمة الأساتذة الذين قاموا بترجمة بنود الاستبيان من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية.

جدول (05) يبين قائمة الأساتذة المترجمين للبنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية

الرقم	اللقب والاسم	الوظيفة
01	**بوضياف نصيرة**	**أستاذ التعليم الثانوي لمادة الإنجليزية**
02	**عزيل حميدة**	**أستاذ التعليم الثانوي لمادة الإنجليزية**
03	**زيتوني خديجة**	**أستاذ محاضر ب**
04	**كداد صليحة**	**مترجمة رسمية محلفة**

وقد كانت ترجمة البنود من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وفق الجدول التالي:

جدول (06) يبين ترجمة البنود المختارة من استبيان المتنمر/الضحية من اللغة العربية إلى اللغة الانجليزية

الرقم	البنود باللغة العربية	البنود باللغة الانجليزية
01	**كم مرة تعرضت فيها للتنمر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين ؟**	**How many times have you been bullied at school in the past two months?**
02	**تمت مناداتي بأسماء لئيمة ، أو تم السخرية**	**I was called by mean names,**

	منـي ، أو مضايقتي بطريقة مؤذية.	mocked, or harassed in a hurtful way.
03	أخفى عني الطلبة أمورا عن قصد، أو استبعدوني من جماعة أصدقائهم، أو تجاهلوني تماما.	Students intentionally hid things from me, excluded me from their group of friends, or ignored me altogether.
04	تعرضت للضرب أو الركل أو الدفع أو الاحتجاز.	was beaten, kicked, pushed, pushed or locked up.
05	قام طلاب آخرون بنشر أكاذيب وشائعات عني وحاولوا جعل الآخرين يكرهونني.	Other students spread lies and rumors about me and tried to make others hate me
06	تعرضت لسرقة أموال أو ممتلكات خاصة بي، أو إتلافها.	I had money or other things taken away from me or damaged.
07	تعرضت للتهديد أو تم إجباري على فعل أشياء لا أرغب بفعلها.	I was threatened or forced to do things I didn't want to do.
08	تعرضت للتنمر بسبب أصولي العرقية أو لون بشرتي.	I was bullied because of my ethnicity or skin color.
09	تعرضت للتنمر باستخدام ألقاب جارحة،	I was bullied using offensive

	تعليقات، أو إيماءات تحمل معنى جنسي.	nicknames, comments, or gestures with a sexual meaning.
10	تعرضت للتنمر بواسطة رسائل جارحة أو مؤذية، مكالمات أو صور، أو بطرق أخرى على هاتفي الجوال أو عبر الإنترنت (الكمبيوتر)	I have been bullied by hurtful or hurtful messages, calls, pictures, or other ways on my mobile phone or over the Internet (computer).
11	تعرضت للتنمر بطريقة أخرى	I was bullied in another way.

- **اختبار مطابقة الترجمة:**

تم تجميع نسخ الترجمة من وإلى اللغتين العربية والانجليزية، ومطابقتها اعتمادا على معاني مفردات الترجمة ومدى تأديتها لمعنى السلوكات المراد قياسها، وذلك بغرض استخراج مدى موثوقية الترجمة، وفي هذا الاطار تم استبدال مصطلح "طلبة أو طالب" بمصطلح "تلاميذ أو تلميذ" وذلك نظرا لاختلاف تسمية المتمدرسين في المرحلة الثانوية في البيئة المحلية عنها في البيئة الأجنبية، وقد كانت الترجمة مطابقة إلى حد كبير في البنود (11)، وبذلك تم اعتماد الترجمة المتحصل عليها، والتي سيتم ادراجها بصورتها النهائية في ملاحق البحث.

كما تمت ترجمة الفقرة الافتتاحية للاستبيان والتي تتضمن توضيحا دقيقا لمفهوم التنمر، وذلك بغرض ضبط المصطلح لدى عينة الدراسة وتفادي اختلاطه مع باقي المفاهيم، وقد كانت الترجمة وفق ما يلي:

جدول (07) يمثل ترجمة الفقرة الافتتاحية لاستبيان المتنمر/الضحية من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية

الفقرة باللغة الإنجليزية	الفقرة باللغة العربية
Here are some questions about being bullied by other students. First we define or explain the word bullying. We say a student is being bullied when another students or several other students : – **Say mean and hurtful things or make fun of him or her or call him or her mean and hurtful names.** – **Completely ignore or exclude him or her from their group of friends or leave him or her out of things on purpose.** – **Hit, kick, push, shove around, or lock him or her inside a room.**	عزيزي التلميذ/التلميذة، إليك بعض الأسئلة المتعلقة بتعرضك للتنمر من طرف زملائك، نرجو منك وضع علامة (X) في الخانة المقابلة للإجابة التي تنطبق عليك، نرجو منك الإجابة بصدق، وتأكد أن هذه الإجابات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، لذلك نؤكد لك أن جميع معلوماتك ستبقى سريّة ومحفوظة. لكن قبل ذلك سنقدم شرحا حول ما يعنيه "التنمر"، يكون التلميذ ضحية للتنمر عندما يتعرض من قبل زميل له أو عدة زملاء إلى ما يلي: ▪ قول كلمات جارحة أو لئيمة، الاستهزاء والمناداة بأسماء مهينة أو جارحة. ▪ تجاهل واستبعاد من مجموعة الرفاق، وتعمد عدم إشراكه في نشاطاتهم. ▪ الضرب، الدفع، الركل، الإيذاء الجسدي، احتجازه في غرفة أو في قاعة. ▪ نشر أكاذيب وشائعات عنه، وإرسال

– **Tell lies or spread false rumors about him or her or send mean notes and try to make other students dislike him or her.** – **And other hurtful things like that.** **When we talk about bullying, these things happen repeatedly, and it is difficult for the student being bullied to defend himself. We also call it bullying, when a student is teased repeatedly in a mean and hurtful way.** **But we don't call it bullying when the teasing is done in a friendly and playful way. Also, it is not bullying when two students of about equal or power argue or fight**	تلميحات خاطئة لكي يجعلوا الآخرين يكرهونه. ▪ تعريضه لأفعال مؤذية أخرى. كما أن التنمر يكون بحدوث هذه الأفعال بشكل متكرر، أين تتم معاملة الطالب معاملة سيئة ومؤذية و يكون غير قادر على الدفاع عن نفسه. لا يمكن اعتبار هذا الفعل تنمرا إذا تم التعرض لكل ما سبق بصورة ودّية ومرحة، بين زميلين بنفس المواصفات وبنفس المكانة والقوة.

- **وصف الاستبيان:**

يتكون الاستبيان بصورته النهائية المترجمة من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول الخاص بمعلومات المفحوص ومستواه الدراسي، أما الجزء الثاني فقد تم فيه تقديم شرح حول ما يعنيه التنمر، لكي يتسنى للمفحوص التمييز بينه وبين باقي سلوكات المشاغبة الأخرى بين الأقران، بينما يتكون الجزء الثالث من بنود الاستبيان.

يتضمن الاستبيان (11) إحدى عشر بندا، لكل بند (5) خمسة اختيارات كالتالي:

أ. بالنسبة للسؤال العام:

- لم أتعرض للتنمر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين.
- حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين.
- حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر.
- حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع.
- حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع.

والهدف من هذا السؤال هو **تحديد العينة**، كما هو معمول به في الدراسات الأجنبية التي استخدمت الاستبيان.

ب. بالنسبة لباقي البنود:

- لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين.
- حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين.
- حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر.
- حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع.

- حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع.

والهدف من هذه البنود **هو التدليل على مصداقية الاستجابة** على السؤال العام.

- **تطبيق وتصحيح الاستبيان:**

بعد قراءة الجزء الأول من الاستبيان على مسمع من التلاميذ، يُطلب من التلاميذ الشروع في الإجابة على بنود الاستبيان، وذلك باختيار إجابة واحدة لكل بند من البنود.

بالنسبة للسؤال العام: يمكن اعتبار التلميذ ضحية للتنمر المدرسي إذا كانت إجابته على السؤال العام (حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر، حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع، حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع)

بالنسبة للجزء الثاني: يتم تصحيح استجابات المفحوصين وفقا للجدول التالي:

جدول (08) يوضح مفتاح تصحيح الجزء الخاص بضحية التنمر في استبيان المتنمر/الضحية

البند	الدرجة
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	**درجة واحدة (01)**
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	**درجتين (02)**
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	**ثلاث درجات (03)**
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	**أربع درجات (04)**
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	**خمس دجات (05)**

يعتبر المفحوص ضحية للتنمر (حسب النمط أو الشكل موضوع البند) إذا كانت استجاباته تتراوح بين البنود (3) و (4) و (5)، ويتم منحه درجة على أساس ذلك، ويتم استبعاد من كانت استجاباته تتراوح بين البندين (1) و (2).

أعلى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص هي (50) خمسون درجة و أدنى درجة يمكن أن يتحصل عليها هي (10) عشر درجات.

- **الخصائص السيكومترية للاستبيان:**

أولا/ الصدق: يقصد بالصدق "أن يقيس الاختبار أو الأداة ما وُضعت لقياسه" **(صابر وخفاجة، 2002، ص.167)**، ويُعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات.

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

جدول (09) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات استبيان المتنمر/الضحية مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية
العبارة 1	**0.346***	**العبارة 6**	**0.754****
العبارة 2	**0.487****	**العبارة 7**	**0.827****
العبارة 3	**0.818****	**العبارة 8**	**0.589****
العبارة 4	**0.331***	**العبارة 9**	**0.318***
العبارة 5	**0.598****	**العبارة 10**	**0.826****
الارتباط دال عند (0.01)**		**الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول (09) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أن أغلبها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (7) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,82) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (10) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,48) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (1، 4، 9) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المقياس ككل صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين درجته الكلية.

- **ثانيا/ الثبات: التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ):** يشير الثبات إلى مدى الثقة بالمعلومات التي توفرها الأداة، ويتم التعبير عنها رقميا من خلال معامل الثبات، وكلما كانت قيمة المعامل عالية كان الثبات أعلى، وهذا يعني أن درجة الخطأ في القياس أقل، والأداة الصادقة هي أداة ثابتة، فالمقياس الصادق هو مقياس ثابت لكن ليس كل مقياس ثابت هو مقياس صادق، وتوجد عدة طرق لاشتقاق دلالات الثبات لأدوات جمع المعلومات **(بوحملة، 2023، ص.149)**

وقد تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (10) يوضح ثبات استبيان ضحية التنمر عن طريق ألفا كرونباخ

	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
المقياس ككل	**0.709**	**10**

من خلال الجدول رقم (10) وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ للمقياس ككل (0.70)، يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بثبات جيد، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات كل بعد من أبعاد هذا المقياس يتعدى (0.50).

4-3-2- مقياس الأمن النفسي:

- **وصف المقياس:**

استخدمت الباحثة مقياس الأمن النفسي لـ : **زينب شقير (2005)** والمكيف على البيئة الجزائرية من طرف **حليمة عكسة (2015)**، الذي يهدف إلى تشخيص الأمن النفسي لدى العديد من الفئات المتنوعة وفي جميع المراحل العمرية للفرد ابتداءً من مرحلة الطفولة المتأخرة وحتى الشيخوخة، كما يفيد استخدامه في مجال البحوث النفسية والاجتماعية و التربوية، يتكون المقياس من (54) عبارة، منها (19) عبارة إيجابية و (35) عبارة سلبية، ويختار المفحوص الإجابة من خلال البدائل "دائما-أحيانا-أبدا" والجدول التالي يوضح توزيع العبارات الإيجابية والسلبية.

جدول (11) توزيع عبارات مقياس الأمن النفسي

العبارات الإيجابية	العبارات السلبية
-12-11-10-9-8-7-6-5-4-3-2-1 **19-18-17-16-15-14-13**	**-28-27-26-25-24-23-22-21-20** **-37-36-35-34-33-32-31-30-29** **-46-45-44-43-42-41-40-39-38** **54-53-52-51-50-49-48-47**

- **تطبيق وتصحيح المقياس:**

يطبق المقياس بصورة فردية أو جماعية على الأفراد، وتنص تعليمة الاستبيان على التالي : "الغرض من هذا المقياس هو معرفة وجهة نظرك بصراحة وبأمانة وإبراز رأيك الشخصي حول مجموعة من المواقف أو المشاعر من خلال مجموعة من الفقرات التي تعرض عليك، ومن المفضل أن تكون وجهة نظرك من واقع خبراتك الشخصية. لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة. الرجاء الإجابة على جميع عبارات المقياس. تأكد أن معلوماتك سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شكرا لتعاونك"

أما بالنسبة لطريقة تصحيح المقياس فتمنح للعبارات الموجبة (3) درجات عن كل إجابة ذات البديل "دائما"، و درجتين (2) عن كل إجابة ذات البديل "أحيانا" و درجة واحدة (1) عن كل إجابة ذات البديل "أبدا"، أما العبارات السلبية فتمنح (3) درجات عن كل إجابة ذات البديل "أبدا"، و درجتين (2) عن كل إجابة ذات البديل "أحيانا" و درجة واحدة (1) عن كل إجابة ذات البديل "دائما".

تتراوح الدرجة التي يحصل عليها المفحوص بين (54) درجة كأدنى تقدير، و(162) درجة كأقصى تقدير، حيث تشير الدرجة المرتفعة إلى وجود مستوى عال من الأمن النفسي لدى المفحوص .

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولا/ الصدق:

- **الصدق بطريقة الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، ثم بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

- **تقدير الارتباطات بين العبارات والمحاور التي تنتمي إليها:**

1. **الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) يوضح ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 1	**0.558**	**العبارة 22**	**0.763**
العبارة 2	**0.393***	**العبارة 23**	**0.524**
العبارة 3	**0.327***	**العبارة 24**	**0.596**
العبارة 4	**0.393***	**العبارة 25**	**0.554**
العبارة 5	**0.385***	**العبارة 26**	**0.600**
العبارة 20	**0.722**	**العبارة 27**	**0.435**
العبارة 21	**0.651**	**العبارة 28**	**0.451**
الارتباط دال عند (0.01)		**الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (12) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أن أغلبها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (10) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,76) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (22) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,43) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (27) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (2، 3، 4، 5) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الأول (الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

2. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (13) يوضح ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 6	**0.404**	**العبارة 29**	**0.321***
العبارة 7	**0.393***	**العبارة 30**	**0.425**
العبارة 8	**0.317***	**العبارة 31**	**0.694**
العبارة 9	**0.483**	**العبارة 32**	**0.469**
العبارة 10	**0.534**	**العبارة 33**	**0.560**
العبارة 11	**0.492**	**العبارة 34**	**0.577**
العبارة 12	**0.443**	**العبارة 35**	**0.360***
العبارة 13	**0.635**	**العبارة 36**	**0.407**
العبارة 14	**0.338***	**العبارة 37**	**0.568**
الارتباط دال عند (0.01)		**الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (13) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت أغلبها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (13) عبارة حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,63) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (13) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,40) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (6) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (7، 8، 14، 29، 35) جاءت دالة

إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثاني (الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

3. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (14) يوضح ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 38	**0.549****	**العبارة 43**	**0.680****
العبارة 39	**0.583****	**العبارة 44**	**0.560****
العبارة 40	**0.525****	**العبارة 45**	**0.629****
العبارة 41	**0.328***	**العبارة 46**	**0.443****
العبارة 42	**0.757****	**العبارة 47**	**0.393***
الارتباط دال عند (0.01)**		**الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (14) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أن أغلبها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (8) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,75) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (42) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,44) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (46) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (41، 47) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الثالث (الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

4. الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمحور الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية لمحور (الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد) بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (15) يوضح ارتباط عبارات محور الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد مع درجته الكلية

العبارات	الدرجة الكلية للمحور	العبارات	الدرجة الكلية للمحور
العبارة 15	**0.387***	**العبارة 49**	**0.735****
العبارة 16	**0.366***	**العبارة 50**	**0.596****
العبارة 17	**0.573****	**العبارة 51**	**0.652****
العبارة 18	**0.568****	**العبارة 52**	**0.450****
العبارة 19	**0.413****	**العبارة 53**	**0.687****
العبارة 48	**0.358***	**العبارة 54**	**0.484****
الإرتباط دال عند (0.01)**		**الإرتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (15) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أن أغلبها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,73) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (49) والدرجة الكلية للمحور ككل و(0,41) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (19) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارات رقم (15، 16، 48) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المحور الرابع (الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد) صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين المحور التي هي فيه.

- **تقدير الارتباط بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس ككل:**

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمقياس ككل بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16) يوضح مصفوفة ارتباطات محاور مقياس الأمن النفسي مع درجته الكلية

المحاور	المقياس ككل	المحاور	المقياس ككل
الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله	**0.799****	**الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد**	**0.774****
الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	**0.811****	**الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد**	**0.676****
الارتباط دال عند ألفا ** (0.01)			

من خلال الجدول (16) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أنها جاءت كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) حيث قدر معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمحور الأول (الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.79)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثاني (الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.81)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الثالث (الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.77)، وبالنسبة لارتباط الدرجة الكلية للمحور الرابع (الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد) مع الدرجة الكلية للمقياس ككل (0.67)، وعموما يمكن القول بأن هذا المقياس صادق لأن كل محاوره تتسق فيما بينها وبين المقياس ككل.

ثانيا/ الثبات: تم حساب ثبات هذا المقياس بطريقة التناسق الداخلي بمعامل ألفا كرونباخ والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباطات العبارات فيما بينها لكل بعد على حدة كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (17) يوضح ثبات مقياس الأمن النفسي عن طريق ألفا كرونباخ

المحاور	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله	**0.794**	**14**
الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	**0.683**	**18**
الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	**0.729**	**10**
الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد	**0.721**	**12**
المقياس ككل	**0.878**	**54**

من خلال الجدول (17) وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي قدر بالنسبة للمحور الاول " الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله " (0.79)، وبالنسبة للمحور الثاني " الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد " (0.68)، وبالنسبة للمحور الثالث " الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد " (0.72)، وبالنسبة للمحور الرابع " الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد " (0.72)، وبالنسبة للمقياس ككل بلغ (0.87)، يمكن القول بأنها قيم تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات جيد، حيث نلاحظ أن كل القيم موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات هذا المقياس يتعدى (0.50).

4-3-3- مقياس فاعلية الذات:

- **وصف المقياس:**

لقياس متغير فاعلية الذات تمت الاستعانة بمقياس فاعلية الذات العامة، وقد أعد هذا المقياس "**رالف شفارتزر**" (**Ralf Schwarzer, 1993**)، بعنوان (Measurement of perceived self-efficacy) للتعرف على مستوى فاعلية الذات لدى الأفراد في المواقف المقلقة، وقد تُرجم المقياس واستُخدِم في عدة مشاريع بحث عديدة في بلدان مختلفة مثل: الصين، واسبانيا، وروسيا، وأستونيا، وقد قام "**عيسى المنصور**" بتعريب المقياس وتقنينه في الجمهورية العربية السورية، واستخرج دلالات الصدق والثبات له بتطبيقه على عينة مكونة من (264) فردا، منهم (115) ذكور و(149) إناث، ومن ثم تم حساب صدق البناء للمقياس من خلال ارتباط كل فقرة مع المقياس الكلي، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.34 و0.61)، كما تم حساب معامل ألفا للاتساق الداخلي على العينة السابقة وبلغ (0.79). (**روبيبي، 2015، ص ص.199-200**)

يتكون المقياس من (10) عشر فقرات مدرجة على سلم من (04) أربعة بدائل وهي (نادرا، أحيانا، غالبا، دائما) يجيب المفحوص عن كل فقرة باختيار أحد هذه البدائل بوضع إشارة (X) امام الفقرة وتحت البديل الذي يراه مناسبا لقناعته، وتُعطى الدرجات التالية (1، 2، 3، 4) على الترتيب.

- **تطبيق وتصحيح المقياس:**

بعد توزيع الأداة على التلاميذ، قامت الباحثة بشرح التعليمات حيث طلبت من المفحوصين قراءة العبارات بعناية ووضع علامة (X) في الخانة التي تناسب قناعتهم باختيار خيار واحد، إما (نادرا) ويُمنح عليها درجة (1) أو (أحيانا) ويُمنح عليها درجة (2) أو (غالبا) ويُمنح عليها درجة (3) أو (دائما) ويُمنح عليها درجة (4)، كما تم التنبيه إلى عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (40) درجة وأدنى درجة هي (10) درجات.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس:**

أولا/ الصدق:

الصدق بطريقة الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق حساب أو تقدير الارتباطات بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، كما يلي:

جدول (18) يوضح مصفوفة ارتباطات عبارات مقياس فاعلية الذات مع درجته الكلية

العبارت	الدرجة الكلية	العبارات	الدرجة الكلية
العبارة 1	**0.726****	**العبارة 6**	**0.699****
العبارة 2	**0.519****	**العبارة 7**	**0.605****
العبارة 3	**0.359***	**العبارة 8**	**0.619****
العبارة 4	**0.668****	**العبارة 9**	**0.661****
العبارة 5	**0.734****	**العبارة 10**	**0.603****
الارتباط دال عند (0.01)**		**الارتباط دال عند (0.05)***	

من خلال الجدول رقم (18) وبالنظر إلى قيم معامل الارتباط بيرسون نلاحظ أن أغلبها جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01) وعددها (9) عبارات حيث تراوحت قيم الارتباط فيها ما بين (0,73) كأعلى ارتباط كان بين العبارة (5) والدرجة الكلية للمقياس ككل و(0,51) كأدنى ارتباط كان بين العبارة (2) والدرجة الكلية لمحور ككل، في حين نجد أن العبارة رقم (3) جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05)، وعموما يمكن القول بأن المقياس ككل صادق لأن كل عباراته تتسق فيما بينها وبين درجته الكلية.

ثانيا/ الثبات:

وقد تم الاعتماد في حساب الثبات لمقياس فاعلية الذات على طريقة التناسق الداخلي بمعامل (ألفا كرونباخ)، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (19) يوضح ثبات مقياس فاعلية الذات عن طريق ألفا كرونباخ

المقياس ككل	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
	0.810	**10**

من خلال الجدول رقم (19) وبالنظر إلى قيم معامل ألفا كرونباخ والذي بلغ للمقياس ككل (0.81)، هنا يمكن القول بأنها قيمة تدل على أن هذا المقياس يتمتع بالثبات عالي، حيث نلاحظ أنها قيمة موجبة وأن هناك انسجام وترابط بين عبارات كل بعد من أبعاد هذا المقياس يتعدى (0.50).

4-**4- الوقوف على بعض الصعوبات التي اعترضت الباحثة:** من بين الصعوبات التي واجهت الباحثة

- عدم استرجاع بعض النسخ الموزعة في الوقت المحدد والبعض لم يُسترجع نهائيا.
- إهمال التلاميذ لبعض البنود، حيث لم يقوموا بالإجابة عليها مما أدى إلى إلغاء بعض النسخ.
- رفض بعض التلاميذ ممن ثبت تعرضهم للتنمر الإفصاح عن ذلك، رغم توثيق حالاتهم في سجلات مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي المختلفة، وكذا تبليغ ضحايا آخرين عنهم، مما جعل عدد أفراد العينة يتناقص ويقل.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1-منهج الدراسة: يُعرف المنهج بأنه "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة" **(الدغيمي، 1997، ص.33)**

فالمنهج هو مجموعة من الإجراءات التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة بحثه وذلك باستكشاف الحقائق المرتبطة بها، والإجابة على الأسئلة التي أثارتها الأساليب المتبعة في تحقيق أو نفي فرضيات.

وتماشيا مع موضوع الدراسة وأهدافها، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي كونه يتناسب مع الدراسة الحالية، والذي يهدف حسب "**دويدار**" **(1999)** إلى تقرير خصائص موقف معين ووصف العوامل الظاهرة **(دويدار، 1999، ص.183)** وهو يصف الظاهرة كما توجد في الواقع وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، والكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميا من خلال معاملات الارتباط بينها **(بوحملة، 2023، ص.142)**، وقد سعت الباحثة من خلال استخدام هذا المنهج إلى التعرف على مستوى كل من الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى عينة الدراسة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق الموجودة بين أفراد عينة الدراسة في مستوى الشعور بالأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس (ذكور/إناث) والمستوى الدراسي (السنة الأولى/الثانية/الثالثة)، وكذا العلاقة الارتباطية بين المتغيرات محل الدراسة (الشعور بالأمن النفسي-فاعلية الذات)

2- **حدود الدراسة الأساسية:** تتحدد الدراسة الحالية بـ :

- **الحدود الزمنية:** أجريت الدراسة في الفترة الممتدة بين شهري (ماي-جوان) من السنة الدراسية 2023/2022

– **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة ببعض ثانويات مدينة بريكة وهي: ثانوية الشهيد معجوج العمري، ثانوية عزيل عبد الرحمن، ثانوية بريكة الجديدة، ثانوية حي النصر، ثانوية قتال عيسى، ثانوية محمد الصالح بلعباس.

– **الحدود البشرية:** وتتمثل في عينة الدراسة وهي من التلاميذ الذين ثبت تعرضهم للتنمر المدرسي، من المتمدرسين في المرحلة الثانوية بجميع مستوياتها (الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي)

– **الحدود البحثية:** الأمن النفسي، فاعلية الذات، ضحايا التنمر المدرسي.

3- عينة الدراسة الأساسية:

3-1- مجتمع الدراسة: هو جميع الأفراد أو الأشياء أو الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى ان يعمم عليها نتائج الدراسة **(عباس وآخرون، 2007، ص.217)**

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في السنوات الدراسية (الأولى، الثانية والثالثة ثانوي)، والمتمدرسين ببعض ثانويات مدينة بريكة والبالغ عددهم (4582) تلميذا ، موزعين حسب الثانويات كما هو في الجدول التالي:

جدول (20) يمثل توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب (المؤسسة، الجنس، المستوى الدراسي)

المؤسسة	الجنس		المستوى الدراسي			مجموع التلاميذ بالثانوية
	ذكر	أنثى	السنة الأولى ثانوي	السنة الثانية ثانوي	السنة الثالثة ثانوي	
ثانوية معجوج العمري	427	688	409	343	363	1115
ثانوية عزيل عبد الرحمن	239	618	295	246	316	857
ثانوية بريكة الجديدة	196	400	222	173	201	596
ثانوية حي النصر بريكة	206	426	270	187	175	632
ثانوية قتال عيسى بريكة	220	524	346	246	152	744
ثانوية محمد الصالح بلعباس	184	454	236	209	193	638

3-2- عينة الدراسة: هي مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، أي أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتُجرى عليها الدراسة، بمعنى أنها نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تُعمّم نتائج الدراسة على المجتمع كله. **(بوحملة، 2023، ص.144)**

- **نوع العينة وطريقة اختيارها:** لقد تم اختيار عينة البحث باستخدام أكثر من طريقة، وقد تم ذلك وفقا للخطوات التالية:

- توزيع استبيان المتنمر/الضحية على المفحوصين، ويتم اختيار التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي حسب استجاباتهم المعبر عنها وفقا لمفتاح تصحيح الاستبيان الموضح سابقا، لكن عند استرجاع نسخ الاستبيان اتضح أن معظم التلاميذ ممن ثبت من مصادر أخرى (الإحالة من طرف مستشار التوجيه مثلا) تعرضهم للتنمر لم يبلغوا أو يفصحوا عن ذلك، لذلك ونظرا لعدم كفاية حجم العينة فقد تم اللجوء إلى طرق أخرى، والتي كانت كما يلي:
- تقارير خلايا الاصغاء والمتابعة النفسية والتربوية، والتي ثبت فيها وقوع عدد من التلاميذ ضحايا للتنمر المدرسي، لذلك فقد قامت الباحثة بالتنسيق مع مستشاري التوجيه في كل مؤسسة باستدعاء هؤلاء التلاميذ وقامت بتطبيق استبيان الضحية/المتنمر عليهم، وقد تم استخراج عدد إضافي من أفراد العينة، ومع ذلك فإن حجم العينة لم يتم تحصيله بالعدد المطلوب، لذلك فقد لجأت الباحثة إلى أسلوب آخر، وهو أسلوب كرة الثلج في اختيار عينة البحث.

- أسلوب كرة الثلج: وتقوم هذه الطريقة على اختيار فرد معين وبناء على ما يقدمه هذا الفرد من معلومات تهم موضوع دراسة الباحث، حيث يقرر الباحث من هو الشخص الثاني الي سيقوم باختياره لاستكمال المعلومات والمشاهدات المطلوبة، لذلك سميت بعينة الكرة الثلجية حيث يعتبر الفرد الأول النقطة التي سيبدأ حولها التكثيف لاكتمال المرة أي اكتمال العينة **(عليان وغنيم، 2000، ص.148)**، وفي هذا السياق تم الاعتماد على إبلاغ ضحية تنمر عن ضحية تنمر أخرى، وقد تم تطبيق استبيان الضحية/المتنمر على باقي أفراد العينة الذين تم تحصيلهم بهذا الأسلوب أيضا، وقد بلغ عدد أفراد العينة النهائي (97) تلميذا وتلميذة من ضحايا التنمر المدرسي المتمدرسين ببعض ثانويات مدينة بريكة، موزعين على المستويات الدراسية (الأولى، الثاني والثالثة ثانوي)

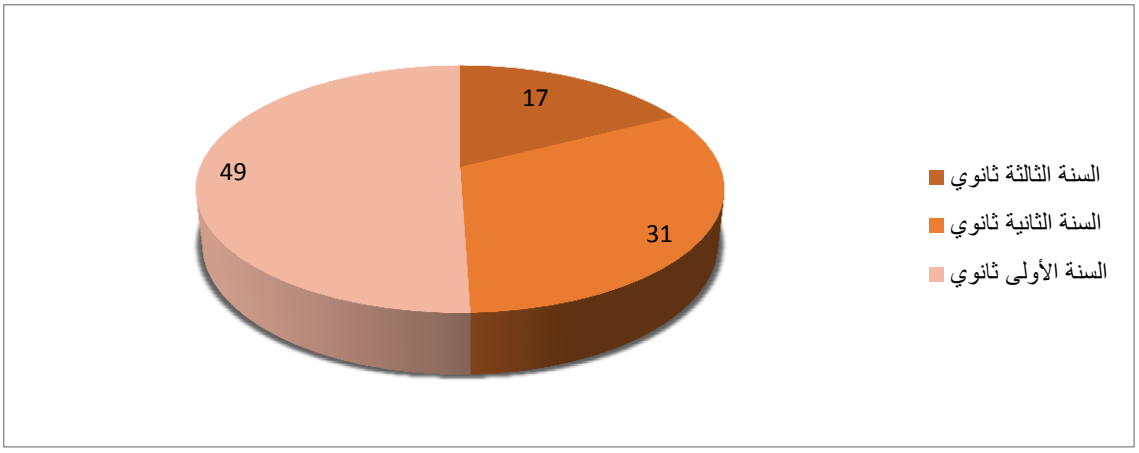
- **خصائص العينة:**

- خصائص العينة حسب المستوى الدراسي:

جدول (21) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

	التكرارات	النسبة المئوية (ن%)
السنة الأولى ثانوي	**49**	**%50.51**
السنة الثانية ثانوي	**31**	**%31.95**
السنة الثالثة ثانوي	**17**	**%17.52**
المجموع	**97**	**%100**

- **التعليق على الجدول:** من خلال الجدول رقم (21) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والتي تقدر بـ (97) فردا، نلاحظ أن هناك (49) فردا في السنة الأولى ثانوي بنسبة بلغت (50.51%)، و(31) فردا في السنة الثانية ثانوي أي بنسبة (31.95%) و(17) فردا في السنة الثالثة ثانوي بنسبة (17.52%)، والشكل التالي يوضح ذلك:



رسم توضيحي رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي

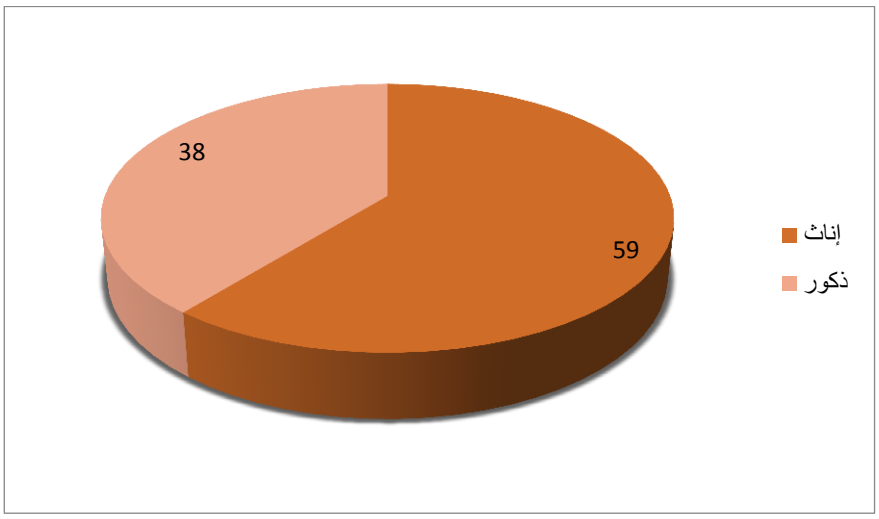
- **خصائص العينة حسب الجنس:**

جدول (22): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

	التكرارات	النسبة المئوية
إناث	**59**	**%60.82**
ذكور	**38**	**%39.17**
المجموع	**97**	**%100**

- التعليق على الجدول:

من خلال الجدول (22) وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (97) فردا، نلاحظ أن عدد الأفراد من الإناث هو (59) فردا بنسبة بلغت (60.82%)، أما عدد الأفراد من الذكور هو (38) فردا بنسبة بلغت (39.17%)، والشكل التالي يوضح ذلك:



رسم توضيحي (07): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

4- **أدوات الدراسة الأساسية:** اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة ثلاث (03) أدوات قياس، تمثلت فيما يلي:

- استبيان المتنمر/الضحية: استبيان المتنمر/الضحية لـ "**دان أولويس**" **(2006)** "**Dan Olweus**" **(مترجم)**
- مقياس الأمن النفسي لـ "**زينب شقير**" **(2005)**
- مقياس فاعلية الذات لـ "**رالف شفارتزر**" **(1993) Ralf Schwarzer، تعريب المنصور.**

5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم الاعتماد على برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية **($SPSS_{v28}$)**، في تحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المقاييس المطبقة في هذه الدراسة، وقد تم توظيف الاساليب الاحصائية التالية:

- تقدير ثبات مقاييس الدراسة بطريقة التناسق الداخلي بمعامل **ألفا كرونباخ.**
- تقدير صدق المقياسين بطريقة الاتساق الداخلية باستخدام معامل **بيرسون.**
- إختبار **كولموغروف سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov)** وكذا إختبار **شابيرو ويلك (Shapiro-Wilk)** للتحقق من طبيعة التوزيع بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة
- تمثيل بيانات متغيري الدراسة عن طريق **لوحة الانتشار** للتحقق من وجود شرط خطية العلاقة.
- استخدام اختبار الدلالة الاحصائية **كاف مربع (Khi-carré)** لحسن المطابقة أو ما يطلق عليه بجودة التوفيق للتحقق من صحة الفرضية الاولى والثالثة.
- استخدام اختباري الدلالة الاحصائية **فريدمان وويلكوكسون الرتبين (Friedman, Wilcoxon)** للتحقق من صحة الفرضية الثانية.
- استخدام معامل الارتباط **سبيرمان (Spearman)** للتحقق من الفرضية الرابعة.

- استخدام اختبار الدلالة الاحصائية **مان ويتني** (**Mann-Whitney**) للتحقق من صحة الفرضية الخامسة والسادسة.
- استخدام اختبار الدلالة الاحصائية **كروسكال واليس** (**Kruskal-Wallis**) للتحقق من صحة الفرضية السابعة والثامنة.

الفصل السادس:

عرض ومناقشة نتائج الدراسة

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات

ثانيا/ عرض ومناقشة نتائج الفرضيات

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة

ثالثا/ مناقشة عامة

أولا/ التحقق من شرط التوزيع الطبيعي للبيانات:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المختلفة والملائمة، وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة الحالية، والجدول رقم (23) يوضح ذلك:

جدول (23) يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغيرات محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk			القرار
	الاحصاءات	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	**الاحصاءات**	**درجة الحرية**	**مستوى الدلالة**	
الأمن النفسي	**0.116**	**97**	**0.003**	**0.973**	**97**	**0.043**	**غيردال**
فاعلية الذات	**0.116**	**97**	**0.002**	**0.957**	**97**	**0.003**	**غيردال**

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال المعطيات المبينة بالجدول (23) نلاحظ، وبناء على قيم إختبار **كولموغروف سميرنوف** وإختبار **شبيرو ويلك** بالنسبة للمتغيرين معا وهما (الأمن النفسي) و(فاعلية الذات) جاءت غير دالة احصائيا، مما يجرنا إلى القول بأن بيانات المتغيرين تتوزعان توزيعا غير طبيعي وبالتالي فإن كل الأساليب الاحصائية التي ستستخدم في المعالجة هي أساليب **لابارامترية** كما هو موضح في الملحق (أ).

ثانيا/ عرض ومناقشة نتائج الفرضيات:

1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نصت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على: " **مستوى الأمن النفسي منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي** "

- **عرض نتائج الفرضية:**

للإجابة على الفرضية تم الاعتماد على اختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول رقم (24):

جدول رقم (24) يوضح إختبار كا² للكشف عن مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	**3**	**%03**	**32.3**	**-29.3**	**85.010**	**2**	**0.000**	**دال عند 0.01**
متوسط	**74**	**%76**	**32.3**	**41.7**				
مرتفع	**20**	**%21**	**32.3**	**-12.3**				
الاجمالي	**97**	**%100**	//	//				

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول (24) أعلاه نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (74) فردا كان مستواهم على المقياس (متوسطا) بنسبة مئوية قدرت بـ 76%، ويليها (20) فردا كان مستواهم على المقياس (مرتفعا) بنسبة مئوية قدرت بـ 21%، في حين نجد أن هناك (3) أفراد كان مستواهم على المقياس (منخفضا) بنسبة مئوية قدرت بـ 03%، وللتأكد من دلالة هذه

الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (2) قدرت بـ 85.01 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الأربعة لصالح المستوى الثاني (متوسط)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى الأمن النفسي متوسط لدى أفراد عينة الدراسة،** وعليه فإن هذه النتيجة **تعارض** فرضية الدراسة الأولى والقائلة **مستوى الأمن النفسي منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي أي أن مستواهم متوسط،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** تنص نتيجة الفرضية الأولى على أن "**مستوى الأمن النفسي متوسط لدى أفراد عينة الدراسة**"، وهذا يتفق على ما جاءت به دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)** والتي أبانت عن مستوى أمن نفسي متوسط لدى المتعلمين، فيما تتعارض نتائج الدراسة الحالية مع النتائج التي أسفرت عنها دراسة كل من "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** و**دراسة** "**بن زروال**" **(2021)** والتي أظهرت أن مستوى الأمن النفسي منخفض لدى أفراد عينة كل دراسة، بينما أظهرت نتائج دراسة "**حسين وهادي**" **(2013)** أن مستوى الأمن النفسي دون الوسط لدى أفراد العينة، كما تتعارض مع ما أورده "**أولويس**" **(1991)** حول أن ضحايا التنمر يتميزون بدرجة عالية من الشعور بعدم الأمن، كما أكدت ذلك معظم الدراسات التي تناولت ضحايا التنمر المدرسي وأكدت أنهم يفتقدون الشعور بالأمن النفسي **(النجار، 2021، ص.542).**

وقد أشارت "**شقير**" **(2005)** إلى أن الشعور بالأمن النفسي شعور مركب يتكون من ثلاثة أبعاد أولية وهي: شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، وله مكانة بينهم بالإضافة إلى إدراكه لبيئته أنها بيئة صديقة ودودة غير محبطة لا يشعر فيها بالخطر والقلق والتهديد **(شقير، 2005، ص.3)** لذلك فإن تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوى متوسط من الأمن النفسي لا يعني أنهم يتمتعون بمستوى أمن نفسي يؤهلهم لأن يواجهوا مختلف المواقف الضاغطة والمحبطة على غرار الموقف التنمري، فتعرضهم للتنمر داخل المدرسة بوتيرة متكررة ولفترات طويلة من شأنه أن يؤثر على مستوى الأمن النفسي لديهم بالسلب، كونهم يدركون أن

البيئة المدرسية مكان غير آمن، لا يأمنون فيه على حياتهم (**Benitez & Justicia, 2006, p. 165**)، وهذا ما أكده "**ووركمان وفريبورغ**" **(2006)** عندا أشاروا لدور المدرسة في إحساس الطلبة بالأمن النفسي وفي مدى تحررهم من التهديدات الضمنية الموجهة إليهم من طرف أقرانهم، كما أن ضحية التنمر يرى في المتنمر مصدر تهديد له كونه يضمر له النية في الإيذاء وهذا ما يجعله يدرك أنه لا يحتل مكانة جيدة لديه، ولا لدى أقرانه من المتفرجين والذين لا يصدرون رد فعل ضد هذا السلوك الذي يتعرض له مما يجعله يختبر شعورا يتراوح بين المتوسط والمنخفض من الأمن النفسي، وفي هذا السياق أسفرت نتائج دراسة "**إسماعيل**" **(2010)** عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين ضحايا التنمر المدرسي ومتغير القصور في الأمن النفسي لدى عينة الدراسة، مما يفسر مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة الحالية. هذا وقد أشارت النظريات التي تناولت الأمن النفسي إلى أن الشعور بالأمن النفسي يعني انخفاض الشعور بالألم النفسي أو الخوف أو القلق وغياب هذه المظاهر يعني غياب مصادرها، إلا أن مصدر الخوف والتهديد لا يزال موجودا بوجود الضحية داخل المدرسة، فالنظرية المعرفية لـ "**بياجيه**" تشير إلى أن مستوى الأمن النفسي يتأثر بمواجهة الفرد للضغوط والتي تنشط المخطط السلبي جاعلة المنظومة المعرفية السلبية أكثر سيطرة، وهنا يمكن القول أن أفراد العينة عند مواجهتهم للموقف التنمري والذي يمثل لهم مصدر ضغط فإن سوء تنظيمهم لقدراتهم وانفعالاتهم يجعل الجانب السلبي منها يساهم في انخفاض مستوى الأمن النفسي وهذا ما يفسر نتيجة الدراسة الحالية، كما يمكن الأخذ بعين الاعتبار من أي نوع ينحدر ضحية التنمر المدرسي، فضحية التنمر المقاوم مثلا يُظهر نوعا من المقاومة لمواجهة سلوك التنمر، وهذا ما يدل على تمتعه بخصائص شخصية تؤهله لأن يكون أكثر درجة في الشعور بالأمن النفسي أكثر من نوع الضحية السلبي والذي من أهم خصائصه الإحساس بالقلق وعدم الأمن، كما لا يمكن إغفال دور التنشئة الاجتماعية التي تنتج نوع الضحية وشخصيته، وفي هذا السياق أشار "عطا حسين" إلى أن أساليب التنشئة الاجتماعية لها دور في بناء شخصية متزنة وقادرة على التكيف ومواجهة مواقف الضغط، وبالحديث عن ضحية التنمر

–أيا كان نوعه– فإن للتنشئة الاجتماعية دور في جعله ضحية نظرا لتركيبة شخصيته التي جعلته هدفا سهلا للمتنمرين.

إن السلوك التنمري يخضع في الحكم عليه شأنه شأن سائر السلوكات لمعايير ثلاثة، ألا وهي : الشدة والمدة والتكرار وبمعرفة نوع وشدة وتكرار تعرض ضحية التنمر المدرسي للسلوك التنمري يمكننا تفسير نتيجة هذه الدراسة، وقد ظهر ذلك خلال مرحلة تفريغ استجابات المفحوصين على استبيان المتنمر/الضحية والتي كانت تعبر في معظمها عن تعرض الضحية للتنمر اللفظي بشكل أكبر، كون باقي أنواع السلوكات التنمرية تلاقي ردعا وعقوبات من طرف إدارة المدرسة، خاصة منها ما تعلق بالتنمر الجسدي وسرقة الممتلكات لذلك نجد أن المتنمر ينأى عن هذه الأنماط ويكتفي بإصدار سلوكات تنمرية لفظية، والتي أثبتت الدراسات أن تأثيرها أقل وطأة على نفسية ضحية التنمر، وقد يفسر ذلك مستوى الأمن النفسي المتوسط لدى أفراد العينة، ذلك أنه وحسب هرم "**ماسلو**" للحاجات فإن الحاجات الفيزيولوجية هي أول الحاجات التي يبحث الفرد عن إشباعها، وهي كل الحاجات التي من شأنها الحفاظ على البنية الفيزيولوجية للجسم وحمايته من جميع المخاطر وكل ما من شأنه إلحاق الأذى بالجسم، لذلك فإن ضحية التنمر الذي لا يتعرض للإيذاء الجسدي يكون أكثر أمنا من الذي يتعرض له، كما أن مستوى إشباع الحاجات يؤثر في مدى شعور الفرد بالأمن، فالمستوى المتوسط الذي أبانت عنه نتائج الدراسة قد يرجع إلى أن أفراد العينة حققوا اشباعا نسبيا لحاجياتهم إضافة إلى تحررهم من الضغوط الشديدة المتعلقة بالمواقف التنمرية والتي قد يعود سببها إلى الضوابط والقوانين التي تفرضها المدرسة أو إلى نوع الضحية والبيئة التي ينحدر منها والتنشئة التي تلقاها.

2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

نصت الفرضية الثانية للدراسة على: " **نتوقع وجود اختلاف في ترتيب أبعاد الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي**"

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من هاته الفرضية تم اللجوء إلى معامل **فريدمان** ومعامل **ويلكوكسون** الترتيبيين بهدف ترتيب الأبعاد التي يقيسها مقياس الأمن النفسي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (25) يوضح إختبار فريدمان لترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي

الرقم	أبعاد الأمن النفسي	متوسط الرتب	Khi-Deux	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
01	المرتط بتكوين الفرد ومستقبله	2.85	256.908	3	0.000	دال عند 0.01
02	المرتبط بالحياة العملية والعامة للفرد	3.98				
03	المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	1.17				
04	المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد	1.99				

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (25) نلاحظ وبناء على متوسطات الرتب التي أفرزها معامل فريدمان الرتبي بالنسبة لأبعاد مقياس الأمن النفسي والتي جاءت وفق الترتيب التنازلي التالي:

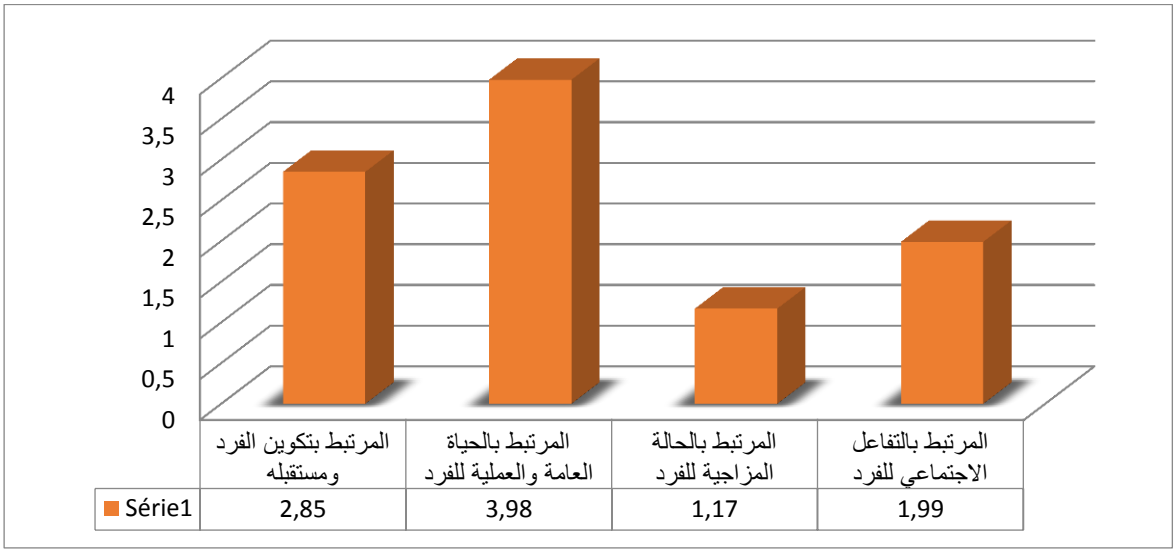
1- **(الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد)** احتل المرتبة الاولى بمتوسط رتب بلغ 3,98 .

2- **(الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله)** احتل المرتبة الثانية بمتوسط رتب بلغ 2,85 .

3- **(الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد)** إحتل المرتبة الثالثة بمتوسط رتب بلغ 1,99.

4- **(الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد)** إحتل المرتبة الرابعة بمتوسط رتب بلغ 1,17.

والشكل التالي يوضح ذلك:



رسم توضيحي رقم (08): أعمدة بيانية توضح ترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي لدى عينة الدراسة الأساسية

وبناء على قيمة **كا²** والتي بلغت 256.90 نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي يمكن القول بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائيا بين ترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي وبهدف التحقق من الترتيب الذي أفرزه معامل فريدمان تم اللجوء إلى إختبار **ويلكوكسون** وهذا ما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (26) يوضح إختبار ويلكوكسن للتحقق من ترتيب أبعاد مقياس الأمن النفسي

المقارنات الثنائية	Z	مستوى الدلالة
الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله – الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	-8.507-[b]	0.000
الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد – الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله	-7.379-[b]	0.000
الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد – الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد	-7.659-[b]	0.000

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول رقم (26) وبالنظر إلى ما أفرزه إختبار **ويلكوكسون** نلاحظ أن الترتيب الذي أفرزه معامل **فريدمان** هو نفسه الذي أكد عليه معامل **ويلكوكسون،** حيث أن المرتبة الأولى كانت لمحور **(الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد)** يليه في المرتبة الثانية محور **(الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله)** أما المرتبة الثالثة فقد كانت لمحور **(الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد)** وفي المرتبة الرابعة والاخيرة محور **(الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد)** وعليه يمكن القول بأن هذه النتيجة **تؤيد** فرضية الدراسة الثانية والقائلة بـ **هناك اختلاف في ترتيب أبعاد الامن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي،** وهذا التفاوت كان لصالح **محور الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:**

" تنص نتيجة الفرضية الثانية على ما يلي "**تتوقع وجود اختلاف في ترتيب أبعاد الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر**"، وقد أبانت النتائج عن قصور واضح في بعدين أساسيين في الأمن النفسي لدى أفراد العينة وهما البعد الخاص بالأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد، والبعد الخاص بالأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد، ويمكن تفسير ذلك بناء على ما أثبتته دراسة "**هيلسبرغ وسباك**" **Hillsberg & Spak (2006)**، بأن ضحية التنمر يعاني من الشعور بالوحدة النفسية، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وندرة الأصدقاء وقصورا في العلاقات الاجتماعية وفقدان الأمن النفسي وتدني تقدير الذات، والانسحاب الاجتماعي، والخوف من الذهاب إلى المدرسة، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي يتأثر نموه النفسي والاجتماعي. **(الدسوقي، 2016، ص.6)**، وكذا دراسة "معهد الصحة القومية الأمريكية" **(2002)** " **American Medical Association**" والتي أظهرت أن التنمر يترك آثارا نفسية على المدى الطويل والمدى القصير على المتنمرين والضحايا على حد سواء، فالضحايا يشعرون بالوحدة ويعانون من المتاعب الاجتماعية والعاطفية، وصعوبة

تكوين صداقات، والعلاقات السيئة مع الزملاء، وغالبا ما يعانون الذل والهوان وانعدام الأمن وفقدان الأمان **(توني وراوي، 2022، ص.22)**، كما أشارت دراسة كل من" **ديلفابرو وآخرون**" **(2006)** **ودراسة** "**كومبولاينين ورازانين وبورا**" **(2001)** إلى أن التلاميذ الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمر يعانون من مزاج سلبي ومن انخفاض في صورتهم عن أنفسهم وانخفاض في الصحة النفسية، وقد يواجهون صعوبة في تكوين علاقات مستقرة مع الآخرين **(محمد وآخرون، 2021، ص.223)**، كما ينبه بعض الباحثين لأهمية البعد الاجتماعي للأمن النفسي لذلك أكدوا أن هذا الأمن ينبع من شعور الفرد بأنه يستطيع الإبقاء على علاقات مشبعة ومتزنة مع أشخاص ذوي أهمية انفعالية في حياته، وقد أظهرت دراسة **(Goaham & Chuster, 2003)** أن ضحايا التنمر يتميزون بالافتقار إلى المهارات الاجتماعية، والقصور في العلاقات الاجتماعية والانسحاب الاجتماعي، كما أكدت "**جاكلين**" **(2002)** أن ضحايا التنمر تظهر عليهم أعراض اكتئابية، وقد أكدت "**العادلي وناصر**" **(2016)** أن من سمات ضحايا التنمر المدرسي نجد التوتر والقلق والاكتئاب، وقد يلجأون إلى آليات الدفاع النفسي مما يجعلهم يظهرون بحالة انفعالية ومزاجية مضطربة، كما أثبت "**سيلز ويونغ**" **(2003)** أن ضحايا التنمر يحصلون على درجات أعلى على مقياس الإحباط، كما أكد "**البهاص**" **(2012)** على أن ضحايا التنمر يتسمون بالسلبية والدونية والميول الانسحابية وانخفاض مفهوم الذات.

إن كل هذه الدراسات وغيرها أكدت على قصور المهارات الاجتماعية واضطراب الحالة المزاجية لضحايا التنمر المدرسي، مثلما أكدته دراسة "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** بخصوص ارتباط ضعف النمو الانفعالي بتدني مستوى الشعور بالأمن النفسي، وهذا ما ظهر من خلال نتائج هذه الدراسة، حيث أن ضحية التنمر المدرسي ونظرا لسمات شخصيته التي تتسم بالضعف والإذعان والانسحابية وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية متزنة ودائمة فإن ذلك من شأنه أن يُضعف الشعور بالأمن النفسي لديه، وقد أثبتت دراسة "**بايفا وبوردوفسكايا**" **(2015)** أنه من العوامل المساهمة في تحقيق الأمن النفسي هي تعاون الإدارة المدرسية والعلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب أنفسهم، فنقص التفاعل مع الآخرين وعدم القدرة على

الانخراط في علاقات اجتماعية داخل المدرسة وتكوين صداقات والانضمام إلى مجموعات يجعل ضحية التنمر المدرسي يختبر شعورا بالعزلة والنبذ والاقصاء من طرف زملائه، مما يؤثر أيضا على مستوى التوافق لديه، كما يؤدي ذلك إلى دخوله في حالة من الوحدة النفسية المفضية للإكتئاب، ويظهر عليهم أعراض الخوف والتوتر، فإنه بذلك يكون هدفا سهلا للمتنمرين ويسهل الإيقاع به كضحية، ذلك ان الأمن النفسي يشير إلى إدراك الفرد لتفهم الآخرين له والاهتمام به حتى يشعر بقدر كبير من المودة والدفء مما يمن له قدرا من الثبات الانفعالي والتقبل الذاتي ومن ثم إلى تحقيق الأمن مع إمكانية تحقيق أهدافه مستقبلا بعيدا عن خطر الإصابة بالاضطرابات النفسية.

أما بالنسبة للبعد المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد فقد كان في المرتبة الأولى وينطوي تحت هذا البعد بنودا تعبر عن مدى تمسك الفرد بالقيم الدينية، وشعوره بالأمان داخل الوسط الذي ينتمي إليه وتوقعاته للنجاح في حياته ومدى قدرته على الانجاز والوصول إلى أهدافه وتحقيقها، بالإضافة إلى مدى الالتزام بقوانين المدرسة والتأقلم مع مناخها والمحافظة على العلاقات الطيبة داخلها، وقد أظهر أفراد عينة الدراسة عن مستوى لا بأس به في هذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن تمسك الأفراد بالقيم الدينية يمنحهم شعورا بالأمن النفسي، باعتباره مصدرا من مصادره الأساسية، بالإضافة إلى رغبته في توفر الحماية له ضد السلوكات التنمرية فإننا نجده يحتكم لقوانين المدرسة بغية تحقيق قدر من الحماية مما يجعله يشعر بالأمن داخلها، كما يحاول الحفاظ على علاقات طيبة مع المحيطين به، فكلما كان سلوكه مقبولا وعلاقته جيدة مع من حوله كالأساتذة والمشرفين والزملاء، كلما شعر أنه يتمتع بنوع من المساندة الاجتماعية والتي تعتبر من أهم مصادر الأمن النفسي والعوامل المؤثرة فيه، كما أن ضحية التنمر قد يحاول الاجتهاد والتحصيل الجيد كمحاولة لخلق مكانة له بين أقرانه، مما يعزز الشعور بالثقة بالنفس وارتفاع تقدير الذات والشعور بالأمن النفسي، كون المستوى التعليمي يحقق للفرد وضعا اجتماعيا يشعره بالأمن النفسي ويجعل الآخرين يثنون على إنجازاته، ذلك أن المتعلمين الذين يبدون مستوى أكاديميا جيدا يحظون بمكانة

مميزة وسط أقرانهم ومحيطهم وذلك يؤدي حتما إلى خفض التوتر والقلق الذي يلازم ضحية التنمر المدرسي، وكل هذا يندرج تحت قدرة ضحية التنمر على السيطرة على البيئة الذاتية وقدرته على إدارة بيئته واستغلال الفرص الجيدة فيها للإستفادة منها وذلك ما أكده "**ريف**" "**Ryff** في سياق الحديث عن العناصر الأساسية التي يتكون منها الأمن النفسي.

وقد احتل بعد الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل في المرتبة الثانية، ويتضمن هذا البعد محاور تتعلق بتكوين شخصية الفرد وقدرته على حل المشكلات ومواجهتها وكذا رؤيته للمستقبل من خلال الوضع الحالي الذي يعايشه، وقد أبانت النتائج في هذا البعد مستوى متوسطا، ذلك أن ضحايا التنمر المدرسي حسب "**بول وكيلي**" **(2005)** يفتقرون للقدرة الفعالة على حل مشكلاتهم مما يولد لديهم شعورا بالعجز ينجر عنه تدني في مستوى الأمن النفسي، ويُقصد بالتدني في نتيجة هذه الدراسة (مستوى متوسط) هو عدم تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، ذلك المستوى الذي يضمن الصحة النفسية للفرد ويساعده على التوافق مع محيطه. إن إحساس الفرد بالعجز عن مواجهة مشكلاته وحلها يجعله يصاب بنوع من الإحباط فيما يخص نظرته للمستقبل وما يمكنه تحقيقه فيه، ناهيك عن خاصية الميل إلى التشاؤم التي يتميز بها ضحايا التنمر المدرسي والذي ينبع من إحساسهم بالدونية وتدني تقدير الذات بل والتفكير في الانتحار أحيانا هذا ما أكدته دراسة "**العادلي وناصر**" **(2016)** على أن مستوى التفكير الانتحاري لدى ضحايا التنمر المدرسي مرتفع، كما أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين درجات أفراد العينة على مقياس ضحايا التنمر ودرجاتهم على مقياس التفكير الانتحاري، لذا فإن نظرتهم نحو المستقبل لن تكون بذلك القدر من التفاؤل إلا في وجود نوع من المساندة الاجتماعية والنفسية، وهذا ما أصبح متوفرا نسبيا في مؤسسات التعليم الثانوي حيث أصبح التكفل النفسي من مهام موظف دائم في المؤسسة (مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني) يضطلع بمهمة متابعة الحالات الخاصة والتكفل بها حسب صلاحياته، أو توجيهه نحو الأخصائي النفسي إن بدت على التلميذ اضطرابات سلوكية او انفعالية خطيرة، دون إغفال دور وعي الأسرة والذي لمسنا

فيه تطورا واضحا لدى أولياء التلاميذ بمساندة أبنائهم ورعايتهم نفسيا وليس فقط جسديا وماديا، حيث أضحى التبليغ عن التنمر لا يشكل هاجسا أو يسبب مخاوفا للضحية بسبب هذا الدعم، وهذا ما يفسر هذا تقدم هذا البعد عن باقي الأبعاد المكونة لمقياس الأمن النفسي.

وما وضح جليا أن معاناة ضحايا التنمر في جانب الأمن النفسي لديهم يمس جوانب شخصية خاصة بهم وحدهم، مثل عدم القدرة على التفاعل الاجتماعي وتكوين علاقات متزنة وكذا الاضطراب في الحالة المزاجية، وذلك ما يجعلنا ننوه على ضرورة التدخل وفق هذين المدخلين لتحسين المعاش النفسي لضحية التنمر.

3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

نصت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على: " **مستوى فاعلية الذات منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي**"

- **عرض نتائج الفرضية:** للإجابة على الفرضية تم الاعتماد على إختبار **كا²** لجودة التوفيق أو ما يطلق عليه بحسن المطابقة، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (27) يوضح إختبار كا² للكشف عن مستوى فاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة الأساسية

المستويات	التكرار المشاهد	النسبة	التكرار المتوقع	الفرق بين التكرارات	Chi-Square	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
منخفض	23	%24	24.3	-1.3	25.268	3	0.000	دال عند 0.01
متوسط	44	%45	24.3	19.8				
مرتفع	20	%21	24.3	-4.3				
مرتفع جدا	10	%10	24.3	-14.3				
الاجمالي	97	%100	//	//				

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول أعلاه رقم (27) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا تباينت مستوياتهم فيما بينها حيث نجد أن (44) فردا كان مستواهم على المقياس (متوسط) بنسبة مئوية قدرت بـ 45%، ويليها (23) فردا كان مستواهم على المقياس (منخفض) بنسبة مئوية قدرت بـ 24%، ويليهما (20) فردا كان مستواهم على المقياس (مرتفع) بنسبة مئوية قدرت بـ 21%، في حين نجد أن هناك (10) أفراد كان مستواهم على المقياس (مرتفع جدا) بنسبة مئوية قدرت بـ 10%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في التكرارات والنسب تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا²) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (3) قدرت بـ 25.26 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.01)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المستويات الخمسة لصالح المستوى الثاني (متوسط)، ومنه يمكن القول بأن **مستوى فاعلية الذات متوسط لدى أفراد عينة الدراسة**، وعليه فإن هذه النتيجة **تعارض** فرضية الدراسة الثالثة والقائلة **مستوى فاعلية الذات منخفض لدى ضحايا التنمر المدرسي** أي أن مستواهم كان **متوسطا**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** والتي تتعارض مع نص الفرضية التي وضعتها الباحثة وتتفق مع نتيجة دراسة "**المعلا والعظامات**" **(2019)**، كما تختلف مع دراسة "**روبيبي**" **(2020)** والتي أظهرت نتيجتها تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع لفاعلية الذات، وتعزو الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى كون مصادر فاعلية الذات هي التي تحدد مستواه لدى الأفراد بالتوازي مع ظواهر أخرى قد يعايشها الفرد، فبالحديث عن الإنجازات الأدائية كمصدر لفاعلية الذات، فحسب "**بول وكيلي**" **(2005)**، "**أبو الفتوح**" **(2006)**، "**بيتر ودينيز**" **(2009)** و"**القحطاني (2012)** فإننا نجد أن ضحايا التنمر المدرسي يبدون مستوى تحصيليا متدنيا، فهم يواجهون صعوبة في التحصيل والأداء نظرا لما يتعرضون لهم من سلوكات تنمرية ومواقف ضاغطة ومحبطة، تمنع تعلمهم في ظروف عادية تساعدهم على تلقي

المعارف وترسيخها لاسترجاعها وقت الحاجة أي وقت اختبارات الأداء التحصيلي، كما يرى "**جايمس وآخرون**" **(2004)** أن من خصائص ضحايا التنمر أنهم يفتقدون القدرة على المبادرة ولا يثقون في تصرفاتهم ذلك بوصف المبادرة والثقة بالنفس من أهم أبعاد فاعلية الذات، كما أسفرت نتائج دراسة "**كيران**" **(2012)** على أن التلاميذ الذين تعرضوا لمستويات متوسطة وعالية من ضغوط الأقران فإن معتقدات فاعلية الذات العامة لديهم تتناقص، ذلك أن فاعلية الذات تتضمن عدة أبعاد أهمها القدرة على التحكم في الضغوط والمثابرة والصمود أمام خبرات الفشل، كما يرجع ذلك لإدراكهم لبيئتهم المدرسية على أنها مصدر خطر لا مصدر أمان واحتواء يعايشون فيها خبرات سيئة تتسم بالتوتر والخوف وعدم الأمن، مقابل ذلك أثبتت الأبحاث أن ما يحققه الفرد من إنجازات ونجاحات في الأداء يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات لديه، وعلى النقيض فإن الإخفاق والفشل يؤدي إلى خفضها، وأن الإخفاق أو الفشل المتكرر يترتب عنه غالبا انخفاض الفاعلية، وبالنظر إلى نتيجة الدراسة فقد أسفرت عن مستوى متوسط لكنه يعتبر أقل من المستوى المرتفع والذي يكفل مستوى عالي من القدرة على الإنجاز والأداء، وهذا ما يظهر لدى أفراد العينة أن ضحايا التنمر المدرسي فهم لا يتميزون بالقدر العالي من الكفاءة الذاتية، بوصف أن فاعلية الذات تعبر عن اعتقاد الفرد في قواه الشخصية، كما أن ثاني أهم مصدر لفاعلية الذات وهو الخبرات البديلة والتي تعبر عن الخبرات التي اكتسبها ضحية التنمر من محيطه، والتي يمكن أن يتعلم منها طريقة مواجهة الضغط وإدارة انفعالاته في الموقف التنمري ذلك أن الخبرات البديلة هي معلومات الفرد عن أداء أو خبرات الآخرين أو ما يسمى بالنمذجة أو التعلم بالملاحظة أو الاقتداء بالأنموذج، فالفرد يقوم بملاحظة نماذج أخرى في كيفية التعامل مع الضغوط والتهديدات بنجاح والتغلب عليها، وبهذا يُكوّن الفرد توقعات حول نمط السلوك الذي سيسلكه عند مواجهة نفس التحديات وذلك عندما يكون هناك تكافؤ في القدرات بين النموذج والفرد، كما يشير "**عبد الحميد**" **(1990)** إلى أن ملاحظة الآخرين وهم ينجحون من شأنه أن يرفع

درجة الفاعلية، وملاحظة فرد آخر بنفس الكفاءة وهو يخفق يميل إلى خفض الفعالية، ومستوى فاعلية الذات الذي يتمتع به أفراد العينة يمكن عزوه لهذا العامل، فالبيئة المدرسية لا تخلو من النماذج الإيجابية التي يمكن أن يقتدي بها الفرد خاصة في ظل توجه القائمين على المؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة نحو انتهاج أسلوب التعزيز لكل سلوك إيجابي في وسط التلاميذ ونبذ العنف والعمل على نشر الوعي بضرورة الابتعاد عن كل ما يؤثر على التركيبة النفسية والاجتماعية للمدرسة، كما لا يمكن إهمال دور الأسرة في تكوين فاعلية الذات لدى أبنائهم وقد أشار "**الزهراني**" **(2020)** إلى أن أهم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات نجد المؤثرات الذاتية وهي العوامل الداخلية للفرد، والتي تؤثر على سلوكه تأثيرا مباشرا أثناء أدائه لبعض الأعمال والمهمات، وتؤدي هذه المؤثرات إلى صعوبة في التنظيم الذاتي، والإحباط على المدى البعيد، وتتمثل هذه المؤثرات في القلق وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل مستوى فاعلية الذات لدى الفرد منخفضا، ويظهر ذلك لدى ضحايا التنمر المدرسي عند مواجهتهم للتنمر حيث يولد لديهم هذا الموقف ضغطا وإحباطا يجعل معتقداتهم حول قدرتهم على الأداء تتأثر بالسلب، كما يرى "الزيات" أن قدر الفاعلية يتباين وفقا لعدة عوامل أهمها مدى تحمل الاجهاد والضغوط والضبط الذاتي، فالمستوى المتوسط من فاعلية الذات الذي ظهر لدى أفراد العينة وحسب هذا المعيار يرجع لكونهم يعايشون ضغطا مستمرا وشعورا بالتهديد يعرقل تطورهم النفسي والانفعالي والشخصي والأدائي، فهم بذلك يجدون أنفسهم يحاولون طوال الوقت التغلب على هذه الضغوط في سبيل تحقيق مستوى من الأداء الذي يكفلون به الوصول إلى أهدافهم وإثبات ذواتهم خاصة في الجانب الاكاديمي، فهدف كل متعلم هو التفوق والنجاح وتحقيق مردود دراسي جيد.

كما تجدر الإشارة إلى الحالة الانفعالية التي يكون عليها ضحية التنمر جراء تعرضة للموقف التنمري، فقد أثبتت دراسات كل من "**ستوري وسلابي**" **(2008)** و"**تيومان وآخرون**" **(2005)** و"**خوج**"

(2012) أن ضحية التنمر يعاني من اضطرابات انفعالية وسوء المزاج وتدني تقدير الذات والتوتر والقلق والخوف وعدم القدرة على الافصاح وظهور أعراض اكتئابية عليه وهذا من آثار التنمر عليه، وفي ذات السياق أشار باندورا إلى أن فاعلية الذات تتحدد أيضا بالاستثارة الانفعالية التي يتعرض لها الفرد في المواقف الشائكة والتي يبذل فيها مجهودا سواء نفسيا أو بدنيا، ومدى قدرته على ضبط انفعالاته وتوجيهها كما أشار إلى أن الحالة الانفعالية التي يخبرها الفرد عند أدائه لبعض المهمات تعتبر مصدرا رئيسيا لشعوره بفاعليته الذاتية، لذا فإن مستوى فاعلية الذات يتأثر حتما بالاستثارة الانفعالية التي يتعرض لها أفراد العينة خلال موقف التنمر، ووفقا للدراسات فإن مستوى الاستثارة الانفعالية يؤثر في فاعلية الذات، فأثناء مواجهة موقف أو تحدي ما فإن الفرد يكون قلقا ومتوترا مما يؤدي إلى انخفاض فاعلية الذات، أما إذا كان الموقف مبهجا لا يبعث على الخوف أو القلق فإن الاستثارة الانفعالية تؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات **(العبادي والامارة، 2014، ص ص. 265-266)**، كما يرى "**جولمان**" **(Goleman)** أن فاعلية الذات هي مصدر النظرة الإيجابية والحالة المزاجية الجيدة ومشاعر التفاؤل والأمل الذي يدفع الفرد لتحفيز انفعالاته وتوجيهها نحو تحقيق أهدافه وتطوير مهاراته، وقد تختلف من فرد لآخر تبعا لسمات الشخصية وكذا شدة السلوك وتكراره دون إغفال نوع التنمر الذي يتعرض له، فالتنمر البدني أشد من اللفظي، لكن قد يكون التنمر العاطفي أو النفسي أشد وطأة منهما، لكن في جميع الحالات هذا لا ينفي أن التعرض للتنمر لدى أفراد العينة أثر في مستوى فاعليتهم الذاتية.

4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

نصت الفرضية الرابعة لهذه الدراسة على: " **توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي**"

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى استخدام معامل سبيرمان وذلك بعد التحقق من خطية العلاقة ، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية :

جدول (28) يوضح العلاقة بين الأمن النفسي وفاعلية الذات

Rho de Spearman		فاعلية الذات	القرار
الأمن النفسي	**معامل الارتباط**	**0.634****	****الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)**
	مستوى الدلالة	**0.000**	
	حجم العينة	**97**	

- **القراءة الاحصائية للجدول:**

من خلال الجدول (28) نلاحظ أن معامل الارتباط سبيرمان بين درجات أفراد عينة الدراسة في مقياس **(الأمن النفسي)** ودرجاتهم في **(فاعلية الذات)** بلغ (0.63) وهي قيمة متوسطة نوعا ما وموجبة، ويعني هذا أن الارتباط بين درجات **(الأمن النفسي)** ودرجات **(فاعلية الذات)** لدى أفراد عينة الدراسة هو ارتباط طردي، أي أن كل ارتفاع في مستوى الافراد في **(الأمن النفسي)** يقابله ارتفاع في مستواهم في مقياس **(فاعلية الذات)** والعكس صحيح، كما أن نتيجة هذا الارتباط جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه نستطيع القول بأنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود العلاقة، وبالتالي فإن هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الرابعة القائلة بـ **توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** نصت نتيجة الفرضية الرابعة على أنه " **توجد علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي**" وتتفق نتائج الفرضية مع نتائج دراسة "**روبيبي**"

(2020) حول وجود علاقة ارتباطية بين الشعور بالأمن النفسي وفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة (تلاميذ السنة الثالثة ثانوي)، ونتائج دراسة "**عبده**" **(2017)** بوجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي والتنمر المدرسي لدى المراهقين، ودراسة "**محمد وآخرون**" **(2021)** بوجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي، وكذا دراسة "**البهاص**" **(2012)** والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وسلوك التنمر وضحايا التنمر، إضافة إلى دراسة "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** والتي أثبتت وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وتدني التحصيل الأكاديمي وضعف النمو الانفعالي، كما تتفق بالمقابل مع دراسة "**المزروع**" **(2007)** حول وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات ودافعية الانجاز والذكاء الوجداني، وكذا دراسة "**آهانجي وشرف**" **(2013)** حول وجود علاقة ارتباطية بين فاعلية الذات والتحصيل الدراسي، ودراسة "**محمودي ومرزاق**" **(2016)** والتي أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الفاعلية الذاتية والضغوط الدراسية، بينما تعارضت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة "**كيران**" **(2012)** بعدم وجود علاقة ارتباطية بين ضغوط الأقران وفاعلية الذات.

لقد أتت نتائج هذه الدراسة لتؤيد نتائج معظم الدراسات، حيث أظهرت أنه كلما ارتفع الشعور بالأمن النفسي لدى ضحايا التنمر يرتفع بالمقابل مستوى فاعلية الذات.

وفي هذا السياق فقد أثبت **ماسلو** في نظريته عن تدرج الانسان في اشباعه للحاجات بدءا من حاجاته الفيزيولوجية مرورا بحاجته للأمن ووصولا لأعلى قمة الهرم الذي صممه وهي الحاجة لتقدير الذات وتحقيق الذات، وهي المفاهيم المتصلة اتصالا وثيقا بفاعلية الذات بل أن هناك من الباحثين من يعتبرها مفهوما واحدا، لذا فإن وصول الفرد لمستوى معين من الأمن النفسي ينتج عنه سهولة وسلاسة في تحقيق واشباع الحاجات الأخرى، وهذا ما ينطبق على فاعلية الذات، والتي يعرفها "**شفارتزر**" **(1994)** بأنها "بعد ثابت من أبعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية في القدرة على التغلب على المتطلبات والمشكلات الصعبة التي تواجه الفرد من خلال التصرفات الذاتية"، ولقد أكد "**باندورا**" على أن اداء الفرد يمكن تفسيره من خلال

السلوك ومايقابله وما يؤثر فيه من عوامل، ومن بين هذه العوامل الشعور بالأمن النفسي باعتباره من مكونات شخصية الفرد والذي يساهم في تركيبها، ومن خلال ما ورد في تعريف "**عبد الرحمن عدس**" للأمن النفسي على أنه يُقصد بالأمن النفسي وجود علاقات متوازنة بين الفرد وذاته من ناحية وبينه وبين الأفراد والمحيطين به من ناحية أخرى فإذا توفرت هذه العلاقات المتوازنة فإن سلوك الفرد يميل إلى الاستقرار وبالتالي فانه يصبح أكثر قابلية للعمل والإنتاج بعيدا عن أنواع القلق والاضطراب، وهذا ما يعبر عن معتقدات الفرد عن قدرته على إنجاز مختلف المهمات كتلك المتعلقة بالعمل والإنتاج، وبالحديث عن ضحية التنمر المدرسي فإنه وخلال تفاعله مع الأقران ومعايشته للموقف التنمري يقوم بإصدار استجابات انفعالية وسلوكية والتي تحدد بدورها مدى تحكمه في أدائه خلال ذلك الموقف، وذلك بالضبط ما أقرَه مبدأ الحتمية التبادلية النابع من النظرية المعرفية الاجتماعية والذي يقوم على افتراض أن سمات وإدراكات الفرد وطريقة تفاعله مع ظروف البيئة التي يعيش فيها وأدائه الفعلي في الموقف الذي يواجهه هي التي تحدد فاعليته الذاتية، والأمن النفسي من بين العوامل الشخصية التي تؤثر في ذلك، وفي هذا الصدد تناول أصحاب النظرية الاجتماعية مفهوم الأمن النفسي مبرزين أهمية المنحنى الاجتماعي من خلال النموذج الذي وضعه "**تشن وتجوسفولد**" **(2010)** حيث يأتي الأمن النفسي محصلة لتفاعل الفرد مع المحيطين به وتكرار مشاركته الاجتماعية سواء بالتعاون أو التنافس وأحيانا بالاعتماد على الأكبر منه.

إن شعور الفرد بالأمن النفسي من شأنه منح الفرد درجة من الرضا والثقة والتوازن الذي يساعده على تكوين معتقدات إيجابية عن قدرته على الأداء وحل مختلف المشكلات التي تواجهه وهو ما يعبر عن فاعلية الذات، وقد أشار "**الزيات**" **(1999)** أن هذا المفهوم يشير إلى "اعتقاد الفرد في إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية، وانفعالية دافعية، وحسية عصبية، لمعالجة المواقف والمهام والمشكلات، كما تدفعه لاختيار القرارات المتعلقة باستراتيجيات التغلب على المشكلات، وتؤثر على الجهود المبذولة لمواجهة موقف ما، كما تعبر حسب "**باندورا**" عن أحكام الفرد وتوقعاته حول إمكانية أدائه للسلوك

الفعال في مواقف تتصف بأنها غامضة وغير واضحة، على غرار موقف تعرض الضحية للتنمر فإن ذلك ينتج عنه استثارة انفعالية يعجز ضحية التنمر عن التحكم بها أو توجيهها نظرا لسمات شخصيته التي تتميز بالشعور بالدونية والعجز والخوف والتوتر وغيرها من الانفعالات السالبة التي تميز أفراد هذه الفئة، فيصدر استجابات سلوكية تتصف بالانسحابية والهروب لعدم القدرة على مواجهة الموقف، وذلك ما يعبر عن معاشه النفسي في ذلك الموقف وهو عدم الثقة في النفس وعدم الاعتقاد في قدرته على معالجة الموقف وحل المشكلة التي يواجهها وعدم التمكن من اعتماد استراتيجية للتغلب على ما يواجهه من مشكلات.

إن ما أسفرت عنه نتيجة هذه الفرضية بخصوص وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي أثبتته مختلف الدراسات والنظريات التي تناولت المتغيرين ومدى ارتباطهما ببعض المتغيرات النفسية لدى فئات مختلفة من الأفراد، بالمقابل فقد تناولت هذه الدراسة العلاقة بين ذات المتغيرين لدى ضحايا التنمر المدرسي، والتي تساهم سماتهم الشخصية وخصائصهم الاجتماعية والانفعالية في تفسير هذه النتيجة إلى حد كبير.

5- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

نصت الفرضية الخامسة للدراسة على : " **توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس** "

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (29) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في الأمن النفسي تبعا لمتغير الجنس

الأمن النفسي		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	**ذكور**	**39**	**56.05**	**2186.00**	**856.000**	**2567.000**	**-2.027**	**0.043**	**دال**
	إناث	**58**	**44.26**	**2567.00**					
	الاجمالي	**97**	/	/					

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول (29) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا قد توزعوا بناء على مقياس الأمن النفسي حسب متغير الجنس إلى (39) ذكرا بواقع (56.05) كمتوسط رتب، و(58) أنثى بواقع (44.26) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (2.02-) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، ومنه تم رفض الفرض الصفري الذي ينفي وجود الفروق، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث الخامسة والقائلة بـ **توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس** وهاته الفروق كانت لصالح **الذكور**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** نصت نتيجة الفرضية على أنه توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس وهاته الفروق كانت لصالح الذكور، وقد تنافت هذه النتيجة ما أسفرت عنه نتائج دراسة "**موسى وميشاك وساجير**" **(2016)** بوجود فروق بين الجنسين في الأمن النفسي

لكن لصالح الإناث، فيما أبانت نتائج دراسة كل من "**عبده**" **(2017)** و"**محمد وآخرون**" **(2021)** عن عدم وجود فروق بين الجنسين في الأمن النفسي لدى أفراد عينة كل دراسة.

ويمكن تفسير نتيجة الدراسة الحالية على أساس عدة عوامل، وأهمها عامل التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد في البيئة العربية عموما والجزائرية خصوصا، وعامل التنميط الاجتماعي، حيث أن الأسرة خلال تنشئتها للذكور لا تفرض عليهم قيودا مثل تلك التي تفرضها على الاناث وذلك تبعا لمعايير وضوابط المجتمع، إن تلك القيود من شأنها أن تجعل الفتاة تشعر بنوع من الضغط والتوتر والذي ينتج عنه الخوف المفضي إلى الشعور بعدم الأمن، كما أنه وخلال تنشئة الذكور فإنهم يتعرضون لضغط آخر وهو ضرورة عدم شعورهم بالخوف ويتم تشجيعهم دوما على خوض تجارب وخبرات من شأنها إزالة الخوف من نفوسهم، وهو ما لا نجده في تنشئة الاناث.

وبالحديث عن خصوصية أفراد عينة الدراسة فإننا نجد أن ضحايا التنمر غالبا ما يكونون من الإناث وهذا ما أسفرت عنه دراسة "**العادلي وناصر**" **(2016)** بأنه توجد فروق في الوقوع ضحية للتنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث، وهو ما يُمكن تفسيره استنادا إلى ما أسفرت عنه نتيجة الفرضية الحالية وهو تدني الشعور بالأمن النفسي لدى الاناث مقارنة بالذكور، وقد يرجع ذلك إلى عدم قدرة الإناث في رد العداء الموجه ضدهن في الموقف التنمري خوفا من العقوبات أو من نظرة المجتمع لها إن هي قامت بسلوك الدفاع عن النفس خاصة في مواجهة تنمر بدني، عكس الذكور والذين نجد أن لديهم اندفاعية ونزعة للدفاع عن النفس دون خوف وهذا ما يدل على تمتعهم بالأمن النفسي والذي يستمدونه من نمط تنشئتهم، كما أن جماعة الرفاق من الذكور تشجع دوما على السلوكات الدفاعية بل وتدعمها وتساعدها، لكن جماعة الإناث غالبا ما ينسحبن من أي موقف مهدد أو ضاغط من شأنه تعريضهم لأي خطر من أي نوع.

6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة:

نصت الفرضية السادسة للدراسة على : " **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس** "

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من صحة هذه الفرضية تم الاعتماد على اختبار **مان ويتني**، فكانت النتيجة كما هي موضحة في الجدول التالي:

الجدول رقم (30) إختبار مان ويتني لدلالة الفروق في فاعلية الذات تبعا لمتغير الجنس

فاعلية الذات		حجم العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	مستوى الدلالة	القرار
الجنس	**ذكور**	**39**	**57.41**	**2239.00**	**803.000**	**2514.000**	**-2.418**	**0.016**	**دال**
	إناث	**58**	**43.34**	**2514.00**					
	الاجمالي	**97**	/	/					

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول (30) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا قد توزعوا بناء على مقياس فاعلية الذات حسب متغير الجنس إلى (39) ذكرا بواقع (57.41) كمتوسط رتب، و(58) أنثى بواقع (43.34) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(Z) مان ويتني** والتي بلغت (2.41-) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وبالتالي يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية البحث السادسة والقائلة بـ **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي**

تعزى لمتغير الجنس وهاته الفروق كانت لصالح **الذكور**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 95% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** نصت نتيجة الفرضية السادسة على أنه " **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس وهاته الفروق كانت لصالح الذكور**"

وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية متطابقة مع نتيجة دراسة "**محمودي ومرزاق**" **(2016)** والتي أسفرت عن وجود فروق في مستوى فاعلية الذات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما اتفقت مع ما توصلت إليه الباحثة نيفين "**عبد الرحمن المصري**" **(2011)** والتي أبانت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية الذات بين الجنسين لصالح الذكور. **(محمودي و مرزاق، 2016، صفحة 8)**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عامل التنشئة الاجتماعية بالدرجة الأولى، ذلك أن أي نمط سلوكي أو قدرات أو مهارات يستم اكتسابها مبدئيا عن طريق التنشئة الاجتماعية، فنجد في بيئتنا المحلية أن الأسرة تحاول تنمية سلوكيات القيادة والتنافس والمبادرة لدى الذكور على حساب الإناث، فيتم فرض مبدأ أن الذكر يكون مسيطرا بينما الأنثى تكون مُسايرة، ضف إلى ذلك الحدود التي يضعها الأهل للأنثى على حساب الذكر في إمكانية أداء مهمات معينة خاصة منها ما يتعلق بمواقف ضاغطة أو تحديات معينة، وذلك ما ينطبق على تعرض الفرد للسلوك التنمري حيث نجد أن الذكور في هذه الدراسة أبانوا عن مستوى فاعلية ذاتية أكثر من الإناث ويستمد الذكور ذلك من المساندة الاجتماعية التي يتلقونها والتي تشجعهم على المبادرة والمغامرة، وتشجيعهم على تجاوز كل ما يعرقل أداءهم في مختلف المواقف، وبالمقابل تُمنع الفتاة من تجاوز تلك العراقيل تحت وصف أنها غير قادرة على التحكم في المواقف الضاغطة حيث أن الإناث يستجبن للاستثارة الانفعالية بشكل أكثر حساسية منه لدى الذكور، كما أن المجتمع يقوم بوصم الأنثى بالضعف مقابل القوة للذكر مما يجعله أكثر ثقة بنفسه مقارنة بالأنثى، فيمضي قدما في تجاوز كل ما يقابله من تحديات وضغوطات، كما يمكن إرجاع ذلك إلى ما يُسمَى بضغوط التوقع وهو أن الأهل والمجتمع عموما يرفع دائما

سقف توقعاته من الذكور أكثر من الإناث لذلك فإن ضغط التوقع الذي يختبره الذكر يجعله أكثر اندفاعا ومثابرة لتحقيق ذاته وإثبات قدرته على أداء المهمة المسندة إليه حتى يثبت أنه على قدر التوقعات، بعكس الفتاة التي قد لا تجد التشجيع والتحفيز الكافي لأداء ما عليها، ورغم ذلك يمكن القول أن التطور والانفتاح الحاصل في مجتمعاتنا المحلية منح مساحة أكبر للإناث للتحرك بفاعلية وإثبات جدارتهن في التكيف مع مختلف المواقف والقدرة على أداء مهمات تنبئ عن تمتع هذه الشريحة بقدر من فاعلية الذات.

7- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السابعة:

نصت الفرضية السابعة للدراسة على : " **توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي**"

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليس،** فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (31) إختبار كروسكال واليز للفروق في الأمن النفسي تبعا للمستوى الدراسي

المستوى		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
الأمن النفسي	سنة أولى	49	29.20	49.663	2	0.000	دال
	سنة ثانية	31	67.13				
	سنة ثالثة	17	73.00				
	الاجمالي	97	//				

- **القراءة الاحصائية للجدول:**

من خلال الجدول رقم (31) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا قد توزعوا بناء على مقياس الأمن النفسي حسب متغير المستوى إلى (49) فردا في السنة الأولى بواقع (29.20) كمتوسط رتب، و(31) فردا في السنة الثانية بواقع (67.13) كمتوسط رتب، و(17) فردا في السنة الثالثة بواقع (73.00) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار (**H**) **كروسكال واليس** والتي بلغت (49.66) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية الدراسة السابعة والقائلة بـ **توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى** وهاته الفروق كانت لصالح **تلاميذ السنة الثالثة،** ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع إحتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** نصت نتيجة الفرضية السابعة على أنه " **توجد فروق في مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى**" وهاته الفروق كانت لصالح **تلاميذ السنة الثالثة ثانوي.**

وتعزو الباحثة هذه النتيجة لكون تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هم تلاميذ متمدرسون بمؤسساتهم منذ سنتين وأكثر، أي أنهم اجتازوا مرحلة محاولة التكيف مع الوسط الجديد ومكونات بيئتهم المدرسية، وذلك ما نجده لدى تلاميذ السنة الأولى الذين يلتحقون بمؤسسة التعليم الثانوي لأول مرة، وفهي تمثل بيئة جديدة بالنسبة لهم، مع أقران جدد وطاقم إداري وتربوي جديد مما يتطلب منه جهدا للتكيف والتوافق في سبيل تحقيق ذاته وإشباع حاجياته، إن الشعور بالأمن النفسي في البيئة المدرسية هو شعور مكتسب، وينبثق من عدة أبعاد أهمها قدرة الفرد على تكوين علاقات داخل مدرسته وتحقيق الشعور بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة داخل الجماعة، وهنا نجد أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي قد أسس لذلك منذ السنة الأولى وهذا ما يجعله يحس أكثر بانتمائه للبيئة المدرسية وجماعة الصف والرفاق. وقد ذكرت "**أبكر**" (**1983**) أنه كلما تقدم الفرد في العمر

كلما كان أقل خوفا وأكثر إحساسا بالأمن، والمعروف أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هم الأكبر سنا في المتمدرسين في المؤسسة التربوية خاصة إن كانوا من المعيدين، فهم بذلك نظريا وعمليا أكثر شعورا بالأمن النفسي من تلاميذ السنوات الباقية نظرا لشعوره بالانتماء والألفة، كما أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي وخلال تفاعله مع الأقران يمر بمواقف عديدة ويتعلم منها خبرات كثيرة تجعله يحقق مستوى لا بأس به من النضج الانفعالي، خاصة ما يتعلق بقدرته على مواجهة الضغوط كالمواقف التنمرية أو المشكلات مع الرفاق كتعرضه للنبذ أو الإقصاء من جماعات الأقران، لذلك فإن شعوره بالأمن النفسي يرتفع بقدر النضج الانفعالي الذي وصل إليه في السنة الثالثة ثانوي، والجدير بالذكر أن التلاميذ في هذه السنة هم مقبلون على امتحان مصيري في نهاية السنة الدراسية، ويتطلب التحضير لهذا الامتحان تكفلا ومرافقة نفسية، لذلك فإننا نجد أن التلميذ في هذه السنة يتلقى الدعم النفسي اللازم للقضاء على الصعوبات التي تواجهه في مختلف المواقف المدرسية، ومواجهة كل أنواع الضغوط والمخاوف التي قد تزعزع أمنه النفسي، وهذا ما يُفسر الفروق في الأمن النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي على حساب باقي السنوات.

8- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

نصت الفرضية الثامنة للدراسة على : " **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى الدراسي**"

- **عرض نتائج الفرضية:** للتحقق من هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار **كروسكال واليس**، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول رقم (32) إختبار كروسكال واليز للفروق في فاعلية الذات تبعا للمستوى الدراسي

المستوى		حجم العينة	متوسط الرتب	Kruskal-Wallis H	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
فاعلية الذات	سنة أولى	49	36.76	18.975	2	0.000	دال
	سنة ثانية	31	60.31				
	سنة ثالثة	17	63.68				
	الاجمالي	97	//				

- **القراءة الإحصائية للجدول:**

من خلال الجدول رقم (32) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (97) فردا قد توزعوا بناء على مقياس فاعلية الذات حسب متغير المستوى إلى (49) فردا في السنة الأولى بواقع (36.76) كمتوسط رتب، و(31) فردا في السنة الثانية بواقع (60.31) كمتوسط رتب، و(17) فردا في السنة الثالثة بواقع (63.68) كمتوسط رتب، وبالنظر إلى قيمة اختبار **(H) كروسكال واليس** والتي بلغت (18.97) نلاحظ أنها قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، ومنه يمكن القول بان هذه النتيجة أتت **مؤيدة** لفرضية الدراسة الثامنة والقائلة بـ **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى** وهاته الفروق كانت لصالح **تلاميذ السنة الثالثة**، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

- **مناقشة نتائج الفرضية:** نصت نتيجة الفرضية الثامنة على أنه " **توجد فروق في مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير المستوى**"

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة "**لاين وبييرسون وغيفنر**" **(2004) ,Lane)** **Pierson & Givner)** أن مستوى فاعلية الذات يزداد مع تقدم العمر، ذلك أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يقعون ضمن الفئة العمرية الأكبر سنا مقارنة بباقي السنوات، وأن مستوى فاعليتهم الذاتية أكبر ويمكن إرجاع ذلك إلى مرورهم بخبرات أكبر من أقرانهم في باقي المستويات، كما أشار "**باندورا**" **(1977)** أن مستوى فاعلية الذات لدى الفرد يتحدد على ضوء خبراته السابقة، وبوصف الخبرات المكتسبة والبديلة تعتبر من مصادر فاعلية الذات، فإن اكتساب تلاميذ الأقسام النهائية لقدر أكبر منها يجعلهم يظهرون مستوى أعلى في فاعلية الذات، كما أنهم تعرضوا لهذه الخبرات في نفس البيئة التي يدرسون فيها منذ ما يزيد عن السنتين مما يجعل درجة تعرضهم لمثيرات هذه البيئة على قدر من التكرار الذي يجعله يعايش هذه الخبرات مدة أطول وهي بذلك تساهم في بناء وتركيب شخصياتهم وتطويرها وهذا ما أكده "**باندورا**" **(1988)** حول أنه كلما كانت هذه المصادر موثوقة كلما ازداد مستوى التغير في إدراك الفرد لذاته كشخص قادر على السيطرة على حل المشكلات، وهكذا فإن الخبرات المبنية على الأداء الاجتماعي الفعلي للفرد من شأنها أن تكون أكثر تأثيرا في الفاعلية الذاتية من الخبرات القائمة على الاقناع من خلال الأساليب الخاصة بالتفسير المنطقي للمشكلات والمقترحات.

إن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي مقبلون على امتحان مصيري يتطلب منهم أداء تحصيليا مرتفعا في سبيل تحقيق نجاح يمكنهم من الولوج إلى التخصص الذي يطمحون إليه، وذلك ما يعتبر دافعا لهم لبذل الجهد ورفع مستوى الأداء والإنجاز، وقد أثبتت العديد من الدراسات وجود علاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز، ذلك أن الدافع للإنجاز يعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بذلك من خلال ما ينجزه في سبيل تحقيق هدفه، ومعتقداته حول قدراته على الإنجاز هي ما يشكل فاعلية الذات لديه، وذلك ما يتم العمل على تعزيزه لدى تلاميذ الأقسام النهائية في جميع المؤسسات التربوية، والتي تتدخل وفق آليات إرشادية واستراتيجيات تكفل بالتلاميذ المقبلين على الامتحانات بغرض التكفل بهم نفسيا ومرافقتهم

ودعمهم من أجل تقوية دافعيتهم نحو الإنجاز وهو ما يزيد من فاعلية الذات لديهم نظرا لتلقيهم لخدمات ارشادية نفسية تعتمد على الإقناع اللفظي والذي يعتبر مصدرا هاما من مصادر فاعلية الذات وهو ما يسمعه الفرد ويقتنع به عن خبرات الآخرين وانجازاتهم، مما يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء، وهذا ما يؤثر في سلوكه أثناء أدائه لمهمة مشابهة **(العبادي والأمارة، 2014، ص.265)** وذلك ما يقوم به مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي خلال حصص التكفل النفسي بتلاميذ السنة الثالثة ثانوي.

ثالثا/ مناقشة عامة:

تناولت هذه الدراسة الامن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، ولقد توقعت الباحثة أن يكون مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة منخفض، إلا أن النتائج أظهرت أن مستوى الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي كان متوسطا وقد يرجع ذلك إلى الإشباع النسبي الذي حققه أفراد الدراسة لحاجياتهم مما أدى إلى شعورهم بالأمن النفسي بمستوى متوسط، كما يمكن تفسير ذلك على أساس نمط التنمر الذي تعرض له أفراد عينة الدراسة والذي يعتبر أخفها وطأة وأقلها ضررا التنمر اللفظي، ولقد لاحظت الباحثة خلال مرحلة تفريغ استجابات المفحوصين أن هذا النمط من التنمر هو من أكثر الأنماط تكرار لدى أفراد العينة، ذلك أن شعور الفرد بالتهديد والخطر يكون أكثر إذا تعرض لأذى جسدي أكثر من اللفظي فحسب هرم ماسلو للحاجات فإن الحاجات الفيزيولوجية هي أول الحاجات التي يبحث الفرد عن إشباعها، وهي كل الحاجات التي من شأنها الحفاظ على البنية الفيزيولوجية للجسم وحمايته من جميع المخاطر وكل ما من شأنه إلحاق الأذى بالجسم، لذلك فإن ضحية التنمر الذي لا يتعرض للإيذاء الجسدي يكون أكثر أمنا من الذي يتعرض له، كما تجدر الإشارة إلى أن خصائص ضحية التنمر هي ما تحدد أيضا مستوى شعوره بالأمن النفسي، فضحية التنمر المقاوم مثلا يُظهر نوعا من المقاومة لمواجهة سلوك التنمر، وهذا ما يدل على تمتعه بخصائص شخصية تؤهله لأن يكون أكثر درجة في الشعور بالأمن النفسي أكثر من نوع الضحية

السلبي والذي من أهم خصائصه الإحساس بالقلق وعدم الأمن، وبالحديث عن أبعاد الأمن النفسي التي تضمنتها أداة القياس المستخدمة في الدراسة، فقد توقعت الباحثة أن يكون هناك اختلاف في ترتيب هذه الأبعاد لدى أفراد العينة وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود اختلاف في ترتيبها، وقد أبانت عن وجود قصور في بعدين أساسيين في الامن النفسي وهما البعد الخاص بالأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد، والبعد الخاص بالأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد، وهما بعدين مترابطين إلى حد كبير خاصة لدى أفراد عينة الدراسة، ذلك أن ضحية التنمر يعاني من الشعور بالوحدة النفسية، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وندرة الأصدقاء وقصورا في العلاقات الاجتماعية وفقدان الأمن النفسي وتدني تقدير الذات، والانسحاب الاجتماعي، والخوف من الذهاب إلى المدرسة، وتدني مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي يتأثر نموه النفسي والاجتماعي، فيظهر ذلك من خلال قصور مهاراته الاجتماعية وقصور قدرته عن تكوين علاقات مما يؤدي إلى ضعف التفاعل الاجتماعي وعدم الشعور بالانتماء فينجر عنه شعور بالنبذ والإحباط والتوتر والقلق والاكتئاب وتدني في مستوى الأمن الذي يكفل الصحة النفسية ويجعل الفرد في حالة من التوافق والانسجام مع بيئته ومحيطه، لذا فإن المستوى المتوسط للأمن النفسي لدى أفراد العينة قد لا يكفل ابتعاده عن الاضطرابات السلوكية والنفسية، أما بالنسبة للبعدين الباقيين وهما للبعد المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد والذي كان في المرتبة الأولى، ويندرج تحته بنود ترتبط بتمسك الفرد بالقيم الدينية وكذا احترامه والتزامه بقوانين المدرسة وشعوره بالأمان داخل الوسط الذي ينتمي إليه وتوقعاته للنجاح في حياته ومدى قدرته على الانجاز والوصول إلى أهدافه وتحقيقها، وقد أظهر أفراد عينة الدراسة عن مستوى لا بأس به في هذا البعد مقارنة بالأبعاد الأخرى، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن تمسك الأفراد بالقيم الدينية يمنحهم شعورا بالأمن النفسي، باعتباره مصدرا من مصادره الأساسية، بالإضافة إلى رغبته في توفر الحماية له ضد السلوكات التنمرية فإننا نجده يحتكم لقوانين المدرسة بغية تحقيق قدر من الحماية مما يجعله يشعر بالأمن

داخلها، كما يحاول الحفاظ على علاقات طيبة مع المحيطين به مما يعزز شعوره بالتقبل والمساندة، بالإضافة إلى سعيه نحو تحقيق أداء أكاديمي جيد يضمن له مكانة مميزة داخل بيئته مما يعزز الشعور بالأمن النفسي لديه، كون المستوى التعليمي يعتبر من أهم مصادر الأمن النفسي، وكل هذا يندرج تحت قدرة ضحية التنمر على السيطرة على البيئة الذاتية وقدرته على إدارة بيئته واستغلال الفرص الجيدة فيها للإستفادة منها وذلك ما أكده **ريف Ryff** في سياق الحديث عن العناصر الأساسية التي يتكون منها الأمن النفسي ، فيما احتل بعد الأمن النفسي المرتبط بتكوين الفرد ورؤيته للمستقبل المرتبة الثانية، ويتضمن هذا البعد محاور تتعلق بتكوين شخصية الفرد وقدرته على حل المشكلات ومواجهتها وكذا رؤيته للمستقبل من خلال الوضع الحالي الذي يعايشه، وقد أبانت النتائج في هذا البعد مستوى متوسطا، فضحايا التنمر المدرسي حسب "**بول وكيلي**" **(2005)** يفتقرون للقدرة الفعالة على حل مشكلاتهم مما يولد لديهم شعورا بالعجز ينجر عنه تدني في مستوى الأمن النفسي، ويُقصد بالتدني في نتيجة هذه الدراسة (مستوى متوسط) هو عدم تمتع أفراد العينة بمستوى مرتفع من الأمن النفسي، فإحساس الفرد بالعجز عن مواجهة مشكلاته وحلها يجعله يصاب بنوع من الإحباط فيما يخص نظرته للمستقبل وما يمكنه تحقيقه فيه، ناهيك عن خاصية الميل إلى التشاؤم التي يتميز بها ضحايا التنمر المدرسي والذي ينبع من إحساسهم بالدونية وتدني تقدير الذات بل والتفكير في الانتحار حسب ما أكدته العديد من الدراسات، أما فيما يخص مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، فقد أسفرت نتائج الدراسة عن مستوى متوسط لدى أفراد العينة، وتعزو الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى كون مصادر فاعلية الذات هي التي تحدد مستواه لدى الأفراد بالتوازي مع ظواهر أخرى قد يعايشها الفرد، ويمكن الإشارة هنا إلى الإنجازات الأدائية والخبرات البديلة التي يتلقاها الفرد لدى أفراد العينة، وحسب "**بول وكيلي**" **(2005)**، "**أبو الفتوح**" **(2006)**، "**بيتر ودينيز**" **(2009)** و"**القحطاني**" **(2012)** فإننا نجد أن ضحايا التنمر المدرسي في الغالب يبدون مستوى تحصيليا

متدنيا، فهم يواجهون صعوبة في التحصيل والأداء نظرا لما يتعرضون لهم من سلوكات تنمرية ومواقف ضاغطة ومحبطة، تمنع تعلمهم في ظروف عادية تساعدهم على تقديم مردود تحصيلي جيد، وقد أثبتت الأبحاث أن ما يحققه الفرد من إنجازات ونجاحات في الأداء يؤدي إلى ارتفاع مستوى فاعلية الذات لديه، وعلى النقيض فإن الإخفاق والفشل يؤدي إلى خفضها، وأن الإخفاق أو الفشل المتكرر يترتب عنه غالبا انخفاض الفاعلية، وبالنظر إلى نتيجة الدراسة فقد أسفرت عن مستوى متوسط لكنه يعتبر أقل من المستوى المرتفع، كما أن ثاني أهم مصدر لفاعلية الذات وهو الخبرات البديلة والتي تعبر عن الخبرات التي اكتسبها ضحية التنمر من محيطه، والتي يمكن أن يتعلم منها طريقة مواجهة الضغط وإدارة انفعالاته في الموقف التنمري، فالفرد يقوم بملاحظة نماذج أخرى في كيفية التعامل مع الضغوط والتهديدات بنجاح والتغلب عليها، وبهذا يُكوّن الفرد توقعات حول نمط السلوك الذي سيسلكه عند مواجهة نفس التحديات وذلك عندما يكون هناك تكافؤ في القدرات بين النموذج والفرد، والبيئة المدرسية لا تخلو من النماذج الإيجابية التي يمكن أن يقتدي بها الفرد خاصة في ظل توجه القائمين على المؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة نحو انتهاج أسلوب التعزيز لكل سلوك إيجابي في وسط التلاميذ ونبذ العنف والعمل على نشر الوعي بضرورة الابتعاد عن كل ما يؤثر على التركيبة النفسية والاجتماعية للمدرسة، وقد أشار "**الزهراني**" **(2020)** إلى أن أهم العوامل المؤثرة في فاعلية الذات نجد المؤثرات الذاتية وهي العوامل الداخلية للفرد وتتمثل هذه المؤثرات في القلق وصعوبة تحديد الأهداف الشخصية ومستوى الدافعية وعمليتي التفاؤل والتشاؤم، وهذه المؤثرات تجعل مستوى فاعلية الذات لدى الفرد منخفضا، ويظهر ذلك لدى ضحايا التنمر المدرسي عند مواجهتهم للتنمر حيث يولد لديهم هذا الموقف ضغطا وإحباطا يجعل معتقداتهم حول قدرتهم على الأداء تتأثر بالسلب، فالمستوى المتوسط من فاعلية الذات الذي ظهر لدى أفراد العينة وحسب هذا المعيار يرجع لكونهم يعايشون ضغطا مستمرا وشعورا بالتهديد يعرقل تطورهم النفسي والانفعالي والشخصي والأدائي، فهم بذلك يجدون أنفسهم

يحاولون طوال الوقت التغلب على هذه الضغوط في سبيل تحقيق مستوى من الأداء الذي يكفلون به الوصول إلى أهدافهم وإثبات ذواتهم خاصة في الجانب الاكاديمي، فهدف كل متعلم هو التفوق والنجاح وتحقيق مردود دراسي جيد. وقد أشار باندورا إلى أن فاعلية الذات تتحدد بمدى الاستثارة الانفعالية، التي يتعرض لها الفرد في المواقف الضاغطة، كما أشار إلى أن الحالة الانفعالية التي يخبرها الفرد عند أدائه لبعض المهمات تعتبر مصدرا رئيسيا لشعوره بفاعليته الذاتية لذا فإن مستوى فاعلية الذات يتأثر حتما بالاستثارة الانفعالية التي يتعرض لها أفراد العينة خلال موقف التنمر وفي هذا السياق أسفرت نتائج دراسة "**كيران**" **(2012)** على أن التلاميذ الذين تعرضوا لمستويات متوسطة وعالية من ضغوط الأقران فإن معتقدات فاعلية الذات العامة لديهم تتناقص، وهذا ما يفسر مستوى فاعلية الذات المتوسط لدى أفراد العينة.

لقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات، وذلك ما تطابق مع العديد من الدراسات السابقة فكل ارتفاع في مستوى الأمن النفسي يقابله ارتفاع في مستوى فاعلية الذات، فالفرد بتحقيقه للإشباع في حاجة الأمن لديه، فإنه يتدرج بعدها حسب هرم "**ماسلو**" في تحقيق باقي الحاجات والتي يعتبر تقدير الذات وتحقيق الذات أقصاها، وهي مفاهيم المتصلة اتصالا وثيقا بفاعلية الذات بل أن هناك من الباحثين من يعتبرها مفهوما واحدا، لذا فإن وصول الفرد لمستوى معين من الأمن النفسي ينتج عنه سهولة وسلاسة في تحقيق واشباع الحاجات الأخرى، وهذا ما ينطبق على فاعلية الذات، فقد أكد باندورا على أن اداء الفرد يمكن تفسيره من خلال السلوك وما يقابله وما يؤثر فيه من عوامل، ومن بين هذه العوامل الشعور بالأمن النفسي باعتباره من مكونات شخصية الفرد والذي يساهم في تركيبها، وحسب مبدأ التبادلية الحتمية فإن سمات وإدراكات الفرد وطريقة تفاعله مع ظروف البيئة التي يعيش فيها وأدائه الفعلي في الموقف الذي يواجهه هي التي تحدد فاعليته الذاتية، والأمن النفسي من بين العوامل الشخصية التي تؤثر في ذلك، وفي هذا الصدد تناول أصحاب النظرية الاجتماعية مفهوم

الأمن النفسي مبرزين أهمية المنحنى الاجتماعي حيث يأتي الأمن النفسي محصلة لتفاعل الفرد مع المحيطين به وتكرار مشاركته الاجتماعية سواء بالتعاون أو التنافس وأحيانا بالاعتماد على الأكبر منه، وشعور الفرد بالأمن النفسي يمنحه درجة من الشعور بالرضا والقدرة على التوافق والثقة بالنفس والتي تؤثر بدورها على معتقدات ضحية التنمر المدرسي حول قدرته على التعامل مع المواقف الصعبة مثل الموقف التنمري.

كما بحثت الدراسة في الفروق بين الجنسين في مستوى الأمن النفسي، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مستوى الأمن النفسي لصالح الذكور، ويمكن تفسير ذلك على أساس عامل التنشئة الاجتماعية والذي يفرض ضوابط ومعايير على الأنثى دون الذكر، تلك القيود من شأنها خلق حالة دائمة من التوتر والقلق والتي تساهم في تدني الشعور بالأمن النفسي، وبالحديث عن خصوصية أفراد العينة فإننا نجد أن ضحايا التنمر غالبا ما يكونون من الإناث وهذا ما أسفرت عنه دراسة "**العادلي وناصر**" **(2016)** بأنه توجد فروق في الوقوع ضحية للتنمر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس لصالح الاناث نظرا لعدم قدرتهم على رد العداء الموجه ضدهم في المواقف التنمرية مقارنة بالذكور، مما يؤدي إلى انخفاض الشعور بالأمن النفسي لديهم، كما أن التنميط الاجتماعي والذي يتيح للذكر ما لا يتيحه للأنثى في بيئتنا المحلية مما يجعلها تشعر بالدونية وعدم الشعور بالانتماء اضافة إلى الاحساس بالنبذ والعزلة وذلك ما يدل على مستوى متدني من الأمن النفسي ويفسره في ذات الوقت.

كما أبانت الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في فاعلية الذات لصالح الذكور، ويمكن تفسير ذلك على أساس التنشئة الاجتماعية بالدرجة الأولى، ذلك أن أي نمط سلوكي أو قدرات أو مهارات يستم اكتسابها مبدئيا عن طريق التنشئة الاجتماعية، فنجد في بيئتنا المحلية أن الأسرة تحاول تنمية سلوكيات القيادة والتنافس والمبادرة لدى الذكور على حساب الإناث، فيتم فرض مبدأ أن الذكر يكون مسيطرا بينما الأنثى تكون مُسايرة، مما يضعف معتقداتها حول قدرتها على مواجهة مختلف المواقف وأداء المهمات

وحل المشكلات التي تواجهها وذلك ما ينتج عنه انخفاض في فاعلية الذات لديها، كما أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الذكر في مجتمعنا المحلي أكثر من التي تتلقاها الأنثى والتي من شأنها رفع فاعلية الذات، كما يمكن إرجاع ذلك إلى ما يُسمَى بضغوط التوقع وهو أن المجتمع يرفع دائما سقف توقعاته من الذكور أكثر من الإناث لذلك فإن ضغط التوقع الذي يختبره الذكر يجعله أكثر اندفاعا ومثابرة لتحقيق ذاته وإثبات قدرته على أداء المهمة المسندة إليه حتى يثبت أنه على قدر التوقعات، بعكس الفتاة التي قد لا تجد التشجيع والتحفيز الكافي لأداء ما عليها.

كما أبانت الدراسة عن وجود فروق في كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات تُعزى لمتغير المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، فبالنسبة لمستوى الأمن النفسي فإننا نجد أن قدرة التكيف مع الوسط المدرسي ومكونات البيئة المدرسية الجديدة يجعلهم قادرين على التوافق بقدر أكبر من التلاميذ الآخرين، والشعور بالأمن النفسي في البيئة المدرسية هو شعور مكتسب، وينبثق من عدة أبعاد أهمها قدرة الفرد على تكوين علاقات داخل مدرسته وتحقيق الشعور بالانتماء وإحساسه بأن له مكانة داخل الجماعة، وهنا نجد أن تلميذ السنة الثالثة ثانوي قد أسس لذلك منذ السنة الأولى وهذا ما يجعله يحس أكثر بانتمائه للبيئة المدرسية وجماعة الصف والرفاق، كما ذكرت "**أبكر**" **(1983)** أنه كلما تقدم الفرد في العمر كلما كان أقل خوفا وأكثر إحساسا بالأمن، والمعروف أن تلاميذ السنة الثالثة ثانوي هم الأكبر سنا في المتمدرسين في المؤسسة التربوية خاصة إن كانوا من المعيدين، فهم بذلك نظريا وعمليا أكثر شعورا بالأمن النفسي من تلاميذ السنوات الباقية، إضافة إلى خبرته في مواجهة مختلف الضغوط نظرا لنضجه الانفعالي، كما أن التكفل النفسي الذي يتلقاه تلميذ السنة الثالثة ثانوي في إطار تحضيره لامتحان شهادة البكالوريا من شأنه رفع مستوى الأمن النفسي لديه، وذلك ما ينطبق أيضا على مستوى فاعلية الذات لديه فقد أثبتت دراسة "**لاين وبييرسون وغيفنر**" **(2004)** أيضا أن مستوى فاعلية الذات يزداد مع العمر، لذا فإنه يمكن عزو مستوى فاعليتهم الذاتية إلى مرورهم بخبرات أكبر من أقرانهم في باقي المستويات

بوصف الخبرات المكتسبة والبديلة تعتبر من مصادر فاعلية الذات، كما أن الدافع للإنجاز والذي نجده مرتفعا لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي نظرا لإقبالهم على امتحان مصيري يرتبط بمستوى فاعلية الذات فالدافع للإنجاز يعتبر مكونا أساسيا في سعي الفرد نحو تحقيق ذاته، حيث يشعر الفرد بذلك من خلال ما ينجزه في سبيل تحقيق هدفه، ومعتقداته حول قدراته على الإنجاز هي ما يشكل فاعلية الذات لديه.

الخاتمة

الخاتمة:

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة في محور الأمن النفسي وفاعلية الذات، فقد اتضح للباحثة في حدود اطلاعها وفي حدود المعرفة الحالية عدم وجود دراسات ممن تناولت المتغيرين مجتمعين لدى ضحايا التنمر المدرسي، فقد وُجد عدد من الدراسات التي تناولت الأمن النفسي لدى ضحايا التنمر المدرسي، لكنها لم تكن كافية لإثراء الجانب النظري للدراسة ولا لتفسير نتائجها التي أسفرت عنها والتي لم تكن جميعها مطابقة لها، سواء فيما يتعلق بالتعرف على المستوى أو العلاقات أو الفروق، إضافة إلى عدم وجود دراسات اهتمت بفاعلية الذات لدى أفراد عينة الدراسة الحالية وهذا ما أدى إلى اهتمام الباحثة بهذا الموضوع في محاولة تناول ودراسة الأمن النفسي وفاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، وذلك من خلال التعرف على مستوى الأمن النفسي لدى أفراد العينة ومدى اختلاف ترتيب أبعاد الأمن النفسي لديهم، وكذا التعرف عن مستوى فاعلية الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي، وتحري دلالة العلاقة الارتباطية بين الأمن النفسي وفاعلية الذات إن وجدت، والكشف عن وجود فروق بين الجنسين في كل من مستوى الأمن النفسي وفاعلية الذات، وكذا الفروق بين أفراد العينة والتي تُعزى لمتغير المستوى الدراسي، ولقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن أفراد العينة يتمتعون بمستوى متوسط من الأمن النفسي، كما أبانت عن وجود اختلاف في أبعاد الأمن النفسي لصالح البعد المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد، كما أسفرت عن مستوى متوسط لفاعلية الذات لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيري الدراسة، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات، كما ثبت وجود فروق تُعزى لمتغير المستوى الدراسي في كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات.

من خلال ما تم التوصل إليه، يمكن القول أن مستوى كل من الأمن النفسي وفاعلية الذات كان متوسطا لدى أفراد العينة، وذلك ما يعتبر منبئا عن تأثير الوقوع ضحية لتتنمر المدرسي على مستوى هذين المتغيرين والتنويه بضرورة العمل على تحسين الشعور بالأمن النفسي ورفع مستوى فاعلية الذات لدى هذه

الفئة نظرا لما لهذين المكونين من أثر في تحسين المعاش النفسي لهذه الفئة والتي تعاني من عدة مشكلات نفسية وسلوكية وانفعالية وجب التكفل بها، وينبغي أن يكون ذلك وفق برامج تعتمد هذين المتغيرين كمداخل لبناء برامج علاجية وارشادية للتخفيف من وطأة تأثير التنمر على نفسية الضحايا، كما يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في اعتماد ترتيب أبعاد الأمن النفسي في برامج الارشاد والعلاج مع التركيز على الأبعاد التي أظهر فيها أفراد العينة قصورا واضحة وهي تلك المتعلقة بالتفاعل الاجتماعي للفرد وحالته المزاجية، نظرا لما للجانب الاجتماعي والانفعالي من دور في تحقيق الصحة النفسية للفرد عموما ولضحايا التنمر المدرسي بشكل خاص.

إن انتشار ظاهرة التنمر المدرسي أصبح واضحا، وانطلاقا مما توصلت إليه الدراسة الحالية يمكن القول أن هذه الظاهرة تستوجب التدخل للحد منها والتخفيف من آثارها، والتي لا تمس فقط ضحايا التنمر المدرسي، بل تمس جميع أطراف الظاهرة على غرار المتنمر والمتفرجين، كما تؤثر على البناء الاجتماعي والنفسي للمدرسة والمجتمع، لذا فإنه وجب التدخل وفق مراحل تتدرج من مرحلة الوقاية عن طريق نشر نماذج تثقيف وتوعية لجميع أطراف العملية التربوية (التلاميذ، الطاقمين الإداري والتربوي، أولياء التلاميذ) حول آثار ظاهرة التنمر على الفرد والمجتمع، إلى مرحلة الارشاد لمن ثبت تورطهم وتعرضهم ومشاهدتهم للتنمر، وصولا إلى العلاج (من طرف متخصصين) لمن تضرر من هذا السلوك وبدت عليه اضطرابات سلوكية أو انفعالية قد تؤدي به إلى ظهور أعراض عصابية أو ذهانية.

كما تحتاج ظاهرة التنمر المدرسي إلى دراسة علمية معمقة من جميع النواحي ولدى جميع الفئات العمرية من طرف الباحثين خاصة في البيئة المحلية الجزائرية، وذلك لإثراء الرصيد النظري المتعلق بالظاهرة وكذا اعتمادها كمداخل نظرية لبرامج ميدانية للوقاية والإرشاد والعلاج

التوصيات والاقتراحات:

أولا/ التوصيات:

- التواصل بين الأسرة والمدرسة من أجل التنسيق الدائم ومتابعة كل ما يتعلق بشؤون التلميذ الأكاديمية والسلوكية.
- ضرورة إعداد برامج وقاية وإرشاد من أجل توعية الشريك الاجتماعي والتربوي بمخاطر ظاهرة التنمر المدرسي ومنع تحول بعض أشكال السلوك التنمرية العارضة إلى أنماط سلوكية ثابتة.
- تطوير برامج تدخل وعلاج للأطراف المتورطين في التنمر وضحاياه والمتفرجين عليه على حد سواء.
- تصميم البرامج الوقائية والارشادية والعلاجية باعتماد الأمن النفسي وفاعلية الذات كمداخل للوقاية والإرشاد والعلاج.
- إيجاد آليات واستراتيجيات تتيح التدخل وفق معايير وضوابط تمنع حدوث أي سلوك يتسم بالعنف أو العداء في البيئة المدرسية.
- تفعيل دور الأخصائيين النفسانيين ومنح دور مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني مساحة أكبر للتدخل في حالات مماثلة وفق برنامج عمل محدد وبالتنسيق مع الأخصائي النفسي التابع لوحدة الكشف والمتابعة للمؤسسة التربوية.

ثانيا/ الاقتراحات:

- الاستفادة من الإطار النظري والميداني للدراسة لإجراء المزيد من الدراسات.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات لدى عينة ضحايا التنمر المدرسي على وجه التحديد.
- الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم وبناء برامج وقاية وتدخل للحد من ظاهرة التنمر المدرسي.

- ❖ بناء أو تصميم أو تقنين أو تكييف أدوات لقياس جميع جوانب ظاهرة التنمر المدرسي في البيئة المحلية.
- ❖ الانطلاق مما وصلت إليه الدراسة الحالية وإجراء دراسات متممة.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- **القرآن الكريم**
- ابريعم، سامية. (2012). **ادراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية و علاقتها بالشعور بالأمن النفسي**، أطروحة دكتوراه. تخصص علم النفس المرضي الاجتماعي. بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- أبكر، سميرة حسن عبد الله. (1983). **الحاجة إلى الإيمان و أثرها على الأمن النفسي**، رسالة ماجيستير. جدة: كلية البنات.
- ابن منظور. (2003). **لسان العرب** (م1). القاهرة، مصر: دار الحديث للنشر والتوزيع
- أبو جادو، صالح محمد علي. (2000). **علم النفس التربوي**. ط 2. عمان: دار المسيرة.
- أبو هاشم، السيد محمد. (1994). **أثر التغذية الراجعة على فاعلية الذات**، رسالة ماجيستير. عين شمس: كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أبو هاشم، حسن السيد. (2005). **مؤشرات التحليل البعدي Meta-Analysis لبحوث فعالية الذات في ضوء نظرية باندورا**. الرياض: مركز بحوث كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- أبوالديار، مسعد نجاح. (2012). **سيكولوجية التنمر بين النظرية والتطبيق والعلاج**. ط2. الكويت.
- أبوالعطا، منذر يوسف سليمان. (2017). **فاعلية الذات والتفكير الإيجابي وعلاقتهما بالدعم النفسي الاجتماعي لدى الأشخاص ذوي الإعاقة الحركية في محافظات غزة**، مذكرة ماجيستير. غزة: الجامعة الإسلامية.
- أبوالفتوح، محمد كمال. (2011). **سلوك المشاغبة في البيئة المدرسية**. ط1. الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- أحمد، ناهد فتحي. (2015). **ضحايا التنمر من الأطفال ذوي صعوبات التعلم "دراسة لأهم المشكلات النفسية والإجتماعية في ضوء بعض المتغيرات النفسية**. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. جامعة المنصورة. 2(1).

- إسماعيل، هالة خير سناري. (2010). **بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية**. دراسات تربوية واجتماعية. 16(2).
- الآلوسي، أحمد إسماعيل. (2001). **فاعلية الذات وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة**، رسالة ماجيستير (غير منشورة). بغداد: جامعة بغداد، كلية التربية.
- أميطوش، موسى. (2020). **مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة**. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 7(1).
- باشماخ، زهور حسن. (2001). **الأمن النفسي و الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من المرضى المرفوضين أسريا و المقبولين أسريا**، رسالة ماجيستير. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- بلان، كمال يوسف. (2015). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**. ط1. عمان. الأردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- بن زروال، رانية. (2020). **فعالية بعض استراتيجيات تعديل السلوك في تنمية مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي**، أطروحة دكتوراه. باتنة: جامعة باتنة. الجزائر
- بن زروال، رانية. (2021). **مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر في التعليم الابتدائي–دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين**–. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي. 8(3)
- بن زيان، مليكة. (2020). **العنف والمقاربات النظرية المفسرة له**. المجلة الخلدونية. 12(2).
- البهاص، سيد أحمد أحمد محمد. (2012). **الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية–اكلينيكية**. مصر: مجلة التربية . تم الاسترداد من http://search.mandumah.com/record/215659

- بوحملة، حليمة. (2023). **أهم مظاهر التمرد المدرسي الشائعة لدى المراهقين في المرحلة الثانوية وعلاقتها بكل من الشعور بالرفض والاغتراب النفسي–دراسة ميدانية ببعض الثانويات بولاية المسيلة**، أطروحة دكتوراه. باتنة: جامعة باتنة.
- بوشينة، صالح. (2018). **مستوى فاعلية الذات لدى المراهقين المصابين بداء السكري**. الحوار المتوسطي. 9(3)
- التريسي، نور فتحي محمد. (2022). **فاعلية برنامج إرشادي لتحسين تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية**. المنوفية: مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. 1(2)
- توني، سهير كمال وراوي، وفاء رشاد. (2022). **برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتحسين تقدير الذات لدى أطفال الروضة ضحايا التنمر**. مجلة الطفولة والتربية. 2(50)
- جعيجع، عمر. (2017). **واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**. مجلة التنمية البشرية. العدد 7.
- حامد، أسماء عبده أحمد. (2017). **الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين**. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 17 .
- الحريري، رافدة والإمامي، سمير. (2011). **الارشاد التربوي والنفسي في المؤسسات التعليمية**. ط 1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حسين، علي سلمان وهادي، غادة علي. (2013). **الأمن النفسي لدى المراهقين**. مجلة الأستاذ. المجلد الأول. العدد 206.
- خفاجة، مي السيد عبد الشافي. (2020). **الفروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. مجلة الإرشاد النفسي. 1(62)

- الخفاجي، أدهم رجب محمود. (2015). **أثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي**. رسالة ماجيستير، تخصص الارشاد النفسي والتوجيه التربوية. الجامعة المستنصرية.
- خوج، حنان أسعد. (2012). **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة**. جدة: مجلة العلوم التربوية والنفسية. 13(4).
- خويطر، وفاء حسن علي. (2010). **الأمن النفسي والشعور بالوحدة النفسية لدى المرأة الفلسطينية (المطلقة والأرملة) وعلاقتها ببعض المتغيرات**، مذكرة ماجيستير. غزة: الجامعة الإسلامية.
- الداهري، صالح حسن أحمد والكبيسي، وهيب مجيد. (1999). **علم النفس العام** . الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.
- الدسوقي، كمال. (1979). **النمو التربوي للطفل و المراهق**، د ط. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الدسوقي، مجدي محمد. (2016). **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**. د ط. مصر: دار جوانا للنشر والتوزيع.
- الدغيمي، محمد راكان. (1997). **أساليب البحث العلمي ومصادر الدراسات الإسلامية**، ط 2. عمان: مكتبة الرسالة.
- دميرال، أحمد عجيل ياور. (2020). **الأمن النفس وعلاقته بالثقة بالنفس لدى طلبة جامعة كركوك**. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية.27(11)
- دودو، صونيا. (2017). **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالتوافق النفسي في ضوء متغيري التفاؤل والتشاؤم لدى الفريق شبه الطبي**، أطروحة دكتوراه. ورقلة: جامعة ورقلة.
- دويدار، عبد الفتاح محمد. (1999). **مناهج البحث في علم النفس**. ط2. مصر: دار المعرفة الجامعية

- رحال، سعيد. (2016). **الأمن النفسي و علاقته بالوحدة النفسية لدى الطالب الجامعي المقيم،** أطروحة دكتوراه، تخصص علم النفس العيادي. بسكرة: جامعة محمد خيضر.
- رضوان، فوقية حسن عبد الحميد. (2015). **مقياس الأمن النفسي (كراسة الأسئلة والتعليمات)**، ط 1. القاهرة، مصر: الأنجلو المصرية.
- روبيبي، حبيبة (2020). **الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. 5(2)
- روبيبي، حبيبة. (2015). **الخدمات الارشادية المقدمة من قبل مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وعلاقتها بزيادة فعالية الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي**. مذكرة ماجيستير. المسيلة: جامعة المسيلة.
- الزراد، فيصل محمد خير. (2005). **العلاج النفسي السلوكي**. د ط. بيروت: دار العلم للملايين.
- الزعبي، أحمد محمد. (2015). **الأمن النفسي وعلاقته بفاعلية الأنا لدى عينة من طلبة جامعة دمشق**. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. 13(4).
- الزق، أحمد يحي. (2009). **الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي**. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 10(2)
- زهران، حامد عبد السلام. (1989). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط 3. القاهرة. مصر: عالم الكتاب للنشر والتوزيع.
- الزهراني، سعاد غريم. (2020). **فعالية الذات والتنمر الوظيفي وعلاقتهما بالتوافق المهني لدى عينة من موظفي الشرطة بمحافظة جدة**، رسالة ماجيستير. الرياض: جامعة الملك عبد العزيز- المملكة العربية السعودية.
- الزيات، فتحي مصطفى. (1999). **البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها**. عين شمس: المؤتمر السنوي السادس. مركز الارشاد النفسي. جامعة عين شمس.

- سعد، علي. (1999). **مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي**. دمشق: مجلة جامعة دمشق. 15(1)
- سكران، السيد عبد الدايم عبد السلام وعلوان، عماد عبده محمد. (2016). **البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها.** أبها: مجلة التربية الخاصة. 4(16).
- سليماني، جميلة. (2016). **محطات في علم النفس العام "الجزء الثاني"**. ط 2. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع.
- السهلي، ماجد اللميع حمود. (2007). **الأمن النفسي و علاقته بالأداء الوظيفي لدى موظفي مجلس الشورى السعودي**، رسالة ماجيستير. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- السويركي، رمزي شحدة سعيد. (2013). **الأمن النفسي و علاقته بالاستقلال/الاعتمادية و جودة الحياة لدى المعاقين بصريا بمحافظات غزة**، رسالة ماجيستير. غزة: الجامعة الاسلامية.
- شايع، رنا محسن. (2018). **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.** مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل. العدد 40.
- شربت، أشرف محمد وأبو الفضل، محفوظ عبد الستار ومحمد، سلمى محمد السيد. (2018). **التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.** الوادي: مجلة العلوم التربوية. كلية التربية بالغردقة. جامعة جنوب الوادي. 2.
- الشريف، محمد موسى. (2005). **الأمن النفسي**، ط 2. جدة: دار الأندلس الخضراء.
- الشعراوي، علاء محمود. (2000). **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.** مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد 44.
- شقير، زينب محمود. (2005). **مقياس الأمن النفسي–كراسة التعليمات–**. ط 1 . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- شند، سميرة محمد وشعت، نهى عبد المحسن ورامز، محمود. (2014). **مقياس فاعلية الذات للمراهقين**. عين شمس: مجلة كلية التربية. 3(38).
- الشندودية، فايزة بنت علي بن عبد الله. (2011). **بعض القيم الدينية و علاقتها بالأمن النفسي لدى طلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط**، رسالة ماجيستير في تخصص الارشاد النفسي. سلطنة عمان: جامعة نزوى.
- الشهري، عبد الله. (2008). **فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض مستوى العنف لدى المراهقين**، أطروحة دكتوراه. قسم علم النفس. مكة المكرمة: كلية التربية. جامعة أم القرى.
- صابر، فاطمة عوض وخفاجة، ميرفت علي. (2002). **أسس ومبادئ البحث العلمي**، ط1. مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- صالح، عواطف حسين. (1993). **الفاعلية الذاتية وعلاقتها بضغوط الحياة لدى الشباب الجامعي**. مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة. العدد 23.
- الصبحين، علي موسى والقضاة، محمد فرحان. (2013). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين(مفهومه، أسبابه، علاجه)**. ط1. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- صرداوي، نزيم وبوسنة، فطيمة وبن نعمان، جمال. (2014). **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي**. د ط. الجزائر: المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- الطهراوي، جميل حسن. (2007). **الأمن النفسي لدى طلبة الجامعات و علاقته باتجاهاتهم نحو الانسحاب الاسرائيلي في محافظات غزة**. فلسطين: مجلة الجامعة الإسلامية–سلسلة الدراسات الإنسانية–. 15(2).
- العادلي، راهبة عباس وناصر، أشواق صبر. (2016). **العلاقة بين الإرادة والتفكير الانتحاري لدى ضحايا التنمر المدرسي من طلبة المرحلة المتوسطة**. مجلة كلية التربية الأساسية. 22(93)

- العبادي، ، هناء عبد النبي كبن والأمارة، غفران ثروة عبد الحسن. (2014). **قياس مستوى فاعلية الذات لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. البصرة: مجلة أبحاث البصرة (العلوم الإنسانية). 39(4)
- عباس، محمد خليل ونوفل، محمد بكر والعبسي، محمد مصطفى وأبو عواد، فريال محمد. (2007). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العال، تحية محمد أحمد وقائد، إيمان شريف، ونصر، أماني عبد العظيم والشناوي، أمنية إبراهيم. (2015). **سلوك المشاغبة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وسلوك المعلمات لدى طالبات المدارس (المتوسطة والثانوية) بمحافظة الطائف** "**دراسة مقارنة**". العراق: مجلة كلية الآداب جامعة بنها. العدد 39.
- عبدالرحمن، محمد السيد. (1998). **نظريات الشخصية**، د.ط. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبدالقادر، صابر سفينة سيد. (2003). **فعالية الذات وعلاقتها باتخاذ القرار لدى المراهقين من الجنسين**. القاهرة : جامعة عين شمس.
- عبده، أسماء أحمد حامد. (2017). **الأمن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين**. مجلة البحث العلمي في التربية. العدد 17
- عبيب، غنية. (2022). **ظاهرة التنمر في ضوء المقاربات النظرية المفسرة لها (نحو قراءة تحليلية كاملة)**. مجلة البحوث التربوية والتعليمية. 11(2).
- عدس، محمد عبد الرحمن. (1996). **الإسلام و الأمن النفسي للأفراد**. مجلة الأمن و الحياة. العدد 169
- العصماني، عبد الله بن إبراهيم. (2013). **العنف المدرسي وعلاقته بالنمو الأخلاقي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية**، رسالة ماجيستير. المملكة العربية السعودية: قسم علم النفس. جامعة أم القرى.

- عقل، محمود عطا حسين. (2000). **الارشاد النفسي والتربوي**. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- العقيلي، عادل بن محمد بن محمد. (2004). **الاغتراب و علاقته بالأمن النفسي**، رسالة ماجيستير في العلوم الاجتماعية. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- عكسة، حليمة. (2015). **تصورات المراهق حول الوسط المدرسي و علاقتها بكل من الشعور بالأمن النفسي و الانتماء المدرسي لديه**، رسالة ماجيستير. باتنة: جامعة الحاج لخضر.
- عليان، ربحي مصطفى و غنيم، عثمان محمد. (2000). **مناهج واساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عمر، رضا سمير عوض. (2019). **الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي في كل من إدارة الوقت وتحقيق الذات ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة**. عين شمس: مجلة كلية التربية– جامعة عين شمس، 2(43).
- العنزي، منزل عسران جهاد. (2004). **علاقة اشتراك الطلاب في جماعات النشاط الطلابي بالأمن النفسي والاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض**، مذكرة ماجيستير. الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الغامدي، عبد العزيز بن رشيد. (2021). **الأمن النفسي لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة الدمام**. بنها : كلية التربية جامعة مسترجع من https://platform.almanhal.com/Details/Article/97009.
- غولي، حسن أحمد سهيل القرة والعكيلي، جبار وادي باهض. (2018). **أسباب سلوك التنمر المدرسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله**. مجلة كلية التربية للبنات. بغداد. 29(3)

- الفرماوي، حمدي. (1990). **توقعات الفاعلية الذاتية وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة.** مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، 14(2).
- قدوري، خليفة. (2017). **قلق الامتحان وعلاقته بفاعلية الذات ومستوى الطموح لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي لولاية الوادي–دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية الوادي–**، أطروحة دكتوراه. ورقلة: جامعة قاصدي مرباح.
- القريشي، مهدي علوان عبود. (2020). **فاعلية استراتيجية انظر قبل أن تسمع في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتحقيق الذات لدى تلميذات الخامس الابتدائي بمادة العلوم.** مجلة كلية التربية، جامعة واسط، 2(41)
- قطامي، نايفة والصرايرة، منى. (2009). **الطفل المتنمر**. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كافي، حسام بن محمد علي حسن. (2012). **الأمن النفسي و علاقته بتوقعات النجاح و الفشل لدى عينة من الأيتام في مكة المكرمة**، رسالة ماجيستير، تخصص الإرشاد النفسي. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى.
- الكندري، محمد، يوسف علي محمد. (2017). **الأمن النفسي لدى الأبناء. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال**–جامعة المنصورة. 3(3)
- المحجان، أنوار ناصر. (2021). **أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.** المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. 5(19)
- محمد، أسماء إبراهيم محمد ويوسف، ماجي وليم وعرفان، أسماء عبد المنعم أحمد. (2021). **تقدير الذات والأمن النفسي لدى ضحايا التنمر من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية.** مجلة بحوث، العدد 8

- محمد، أسماء إبراهيم محمد. (2021). **تقدير الذات والأمن النفسي لدى ضحايا التنمر من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية.** مجلة بحوث. العدد 8
- محمد، أسماء إبراهيم محمد. (2021). **المشكلات النفسية والاجتماعية لضحايا التنمر من تلاميذ المرحلة الإعدادية.** رسالة ماجيستير. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية.
- محمد، هبة حسين إبراهيم. (2021). **البنية العاملية لمقياس ضحايا التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية.** حلوان: مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. 27(44)
- محمودي، نايلة أمال ومرزاق، بيبي. (2016). **الفعالية الذاتية وعلاقتها بالضغوط الدراسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.** مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، 8(4)
- مرزقلال، موسى وشريف، حورية علي. (2022). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتنمر المدرسي. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية.** 7(1).
- المزروع، ليلى بنت عبد الله. (2007). **فاعلية الذات وعلاقتها بكل من الدافعية للإنجاز والذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى.** الرياض: مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(4)
- مصطفى، منار بني سعيد و الشريفين، أحمد عبد الله. (2013). **الشعور بالوحدة النفسية و الأمن النفسي و العلاقة بينهما لدى عينة من الطلبة الوافدين في جامعة اليرموك.** المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)
- مصلح، عبد علي. (2018). **ظاهرة التنمر في المدارس أسبابها وطرق علاجها.** مجلة كلية التربية الأساسية. 24(101).
- المعلا، نظمي حسين والعظامات، عمر عطاالله. (2019). **التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن.** عمان: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 10 (28).

- ملحم، سامي محمد. (2010). **مشكلات طفل الروضة**. ط 2. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- النجار، فاطمة الزهراء محمد. (2021). **فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ضحايا التنمر المدرسي**. سوهاج: المجلة التربوية كلية التربية. جامعة سوهاج. 2(92).
- وزارة التربية الوطنية. (2014). **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**. الجزائر: المديرية الفرعية للتوثيق التربوي.
- يونس، إبراهيم. (2018). **مقياس فاعلية الذات لدى المراهقين**. مؤسسة حورس الدولية. د ط.
- Ahangi. Akram & Sharaf, Zeineb. (2013). **Investigating the Relation Between Self Efficacy, The Locus of Control and Male and Female Students' Academic Achievements in Chenaran High School**. Journal of engineering research and applications. Vol. 3. Issue 5
- Andreou, E. (2004). **Bully/Victim Problems and Their Association With Machiavellianism and Self-Efficacy in Greek Primary School Children**. British Journal of Educational Psychology. Vol 74.
- Baeva, Irina A & Bordovskaia, Nina V. (2015). **The Psychological Safety of The Educational Environment and The Psychological Well-Being of Russian Recondary School Pupils and Teachers**. Psychology in russia. State of the art. Vol 8. Issue1
- Bandura, A. (1977). **Self- efficacy Mechanism in Human**. agency American psychologist, Vol.37, No2.

– Bandura, A. (1995). **Self-Efficacy in Changing Societies**. United Kingdom: cambridge University Press, Press Syndicate of The University of Cambridge.

– Bandura, Albert, Caprara, Gian Vittorio, Barbranelli, Claudio, Gebrino, Maria & Pastorelli, Concetta : (2003), **Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning** , Child Development , Vol 74, No 3

– Banks, R. (1997). **Bullying in Schools**. Eric Digest Washington DC, Department of Education and Justice.

– Fox, Claire & Boulton, Michael. (2005). **The Social Skills Problems of Victims of Bullying: Self, Peer and Teacher Perceptions**. BritIsh journal of educational psychology. Vol 75

– Hermann, K. S. (2005). **The Influence of Social Self-Efficacy, Self-Esteem, and Personality Differences on Loneliness and Depression** . Ohio : The Ohio State University .

– Jaqueline, M. (2002). **Peer Abuse « Bullying and Its Impact on Adolescents Especially in Relation To Depresion**. Submitted in Partial Fullfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy. Seton Hall University.

– Joaquim, C. J. (2014). **Developmental Stage of Performance in Reasoning about School Bullying**. Behavioral Development Bulletin. Vol 19. No 2.

– Kiran, Binnaz. (2012). **Analizing Peer Pressure and Self-Efficacy Expectations among Adolescents**. Social behaviour and personality. 40(8).

– Levinson ,Laura.M &, E. C. (2004). **Assessment of Bullying : A review of Methods and Instruments**. Journal of Counseling and Development. Vol 82.

– Martínez-Martínez ,Ana María & Roith, Christian & Aguilar-Parra, José M.& Manzano-León, Ana & Rodríguez-Ferrer , José M. and López-Liria, Remedios. (2022). **Relationship Between Emotional Intelligence, Victimization, and Academiv Achievement in High School Students**.Social sciences. Vol. 11. Issue 6.

– Musa, Alice K, Meshak, Bibi, Sagir, Jummai Ibrahim. (2016). **Adolescents' Perception of The Psychological Security of The School Environment, Emotional Development and Academic Performance in Secondary Schools in Gombe Metropolis**. Journal of education and training studies. Vol. 4. No 9.

– Olweus, D. (1994). **Bullying at School** : Basic Facts and Effects of School Based Intervention Program. J-child psychol.psychiatry. Vol 35. No 7.

– Pajares, F. (1996). **Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings**. Review of Educational Research, Vol 66, No. 4, 543-578.

– Paul, R. S. (2005). **Bullying in School : An Overview of Types, Effects, Family Characteristics and Intervention Strategies**. Childs and Schools. Vol 27. N2.

– Seydi Ahmet & Can, G. S. (2016). **Investigating Academic Self-efficacy of University Students in Terms of Socio-demographic Variables**. Universal Journal of Educational Research, 4 (8).

– Smith, Peter K & Sharp, Sonia. (1994). **School Bullying : Insights and Perspectives**. Routledge London.

– Smorti, A. &. (2006). **Discrepant Story Task : An Instrument Used to Explore Narrative Strategies in Bullying** . Electronic Journal of Research in Educational Psychological. No 9. Vol 4(2).

قائمة الملاحق

الملحق (01)

استبيان المتنمر/الضحية في صورته النهائية المترجمة

معلومات حول التلميذ:

اللقب والاسم: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐

تعليمة الاستبيان:

عزيزي التلميذ/التلميذة، إليك بعض الأسئلة المتعلقة بتعرضك للتنمر من طرف زملائك، نرجو منك وضع علامة (X) في الخانة المقابلة للإجابة التي تنطبق عليك، نرجو منك الإجابة بصدق، وتأكد أن هذه الإجابات ستستخدم فقط لأغراض البحث العلمي، لذلك نؤكد لك أن جميع معلوماتك ستبقى سريّة ومحفوظة.

لكن قبل ذلك سنقدم شرحا حول ما يعنيه "التنمر":

يكون التلميذ ضحية للتنمر عندما يتعرض من قبل زميل له أو عدة زملاء إلى ما يلي:

- قول كلمات جارحة أو لئيمة، الاستهزاء والمناداة بأسماء مهينة أو جارحة.
- تجاهل واستبعاد من مجموعة الرفاق، وتعمد عدم إشراكه في نشاطاتهم.
- الضرب، الدفع، الركل، الإيذاء الجسدي، احتجازه في غرفة أو في قاعة.
- نشر أكاذيب وشائعات عنه، وإرسال تلميحات خاطئة لكي يجعلوا الآخرين يكرهونه.
- تعريضه لأفعال مؤذية أخرى.

✓ كما أن التنمر يكون بحدوث هذه الأفعال بشكل متكرر، أين تتم معاملة الطالب معاملة سيئة ومؤذية و يكون غير قادر على الدفاع عن نفسه.

✓ لا يمكن اعتبار هذا الفعل تنمرا إذا تم التعرض لكل ما سبق بصورة ودية ومرحة، بين زميلين بنفس المواصفات وبنفس المكانة والقوة.

فقرات الاستبيان:

❖ كم مرة تعرضت فيها للتنمر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين ؟	
لم أتعرض للتنمر في المدرسة خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

1- تمت مناداتي بأسماء لئيمة ، أو تم السخرية مني ، أو مضايقتي بطريقة مؤذية.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

2- أخفى عني بعض التلاميذ أمورا عن قصد، أو استبعدوني من جماعة أصدقائهم، أو تجاهلوني تماما.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

3- تعرضت للضرب أو الركل أو الدفع أو الاحتجاز.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

4- قام طلاب آخرون بنشر أكاذيب وشائعات عني وحاولوا جعل الآخرين يكرهونني.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

5- تعرضت لسرقة أموال أو ممتلكات خاصة بي، أو إتلافها.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

6- تعرضت للتهديد أو تم إجباري على فعل أشياء لا أرغب بفعلها.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

7- تعرضت للتنمر بسبب أصولي العرقية أو لون بشرتي.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

8- تعرضت للتنمر باستخدام ألقاب جارحة، تعليقات، أو إيماءات تحمل معنى جنسي.	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

9- تعرضت للتنمر بواسطة رسائل جارحة أو مؤذية، مكالمات أو صور ، أو بطرق أخرى على هاتفي الجوال أو عبر الإنترنت (الكمبيوتر)	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

10-تعرضت للتنمر بطريقة أخرى	
لم يحصل لي ذلك خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرة أو مرتين فقط خلال الشهرين الماضيين	
حصل لي ذلك مرتين أو ثلاث مرات خلال الشهر	
حصل لي ذلك حوالي مرة في الأسبوع	
حصل لي ذلك عدة مرات في الأسبوع	

الملحق (02)

مقياس الأمن النفسي

اللقب والاسم:.....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

نضع أمامك مجموعة من العبارات، نرجو منك قراءة كل عبارة على حدى ثم الإجابة بوضع علامة (X) أمام العبارة التي تعبر عن رأيك، الرجاء عدم ترك أي عبارة دون إجابة، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك، تأكد أن معلوماتك سرية للغاية ولن تُستخدم إلا في أغراض البحث العلمي.

الرقم	العبارات	دائما	أحيانا	أبدا
01	أشعر بالأمان لقدرتي على مواجهة مشكلاتي ومحاولة حلها			
02	يحبني زملائي ويحترمونني			
03	تقديري واحترامي لنفسي يشعرني بالأمان			
04	أستطيع مواجهة الأمور الصعبة			
05	أشعر بأن لي قيمة في المدرسة			
06	أشعر بالطمأنينة عند التمسك بالقيم الدينية			
07	أتوقع الخير من زملائي من حولي			
08	أثق في قدرتي على حماية نفسي من أي تهديد			
09	النجاح في الدراسة يؤدي إلى الاستقرار والأمن			
10	توفر الإدارة الحماية الكافية للتلاميذ			
11	أشعر بالأمان في الوسط المدرسي			

12	أشعر بالأمان حينما ألتزم بقوانين المدرسة			
13	أحتاج لمن يحميني لأعيش في أمان			
14	تجعلني العلاقات الطيبة في المدرسة آمنا			
15	أتعامل مع التلاميذ كأفراد من الأسرة وأتعامل معهم بمحبة ومودة			
16	أحرص على التعامل الحسن مع زملائي			
17	أحب النشاط الجماعي			
18	أميل إلى التواجد مع التلاميذ			
19	أتوافق بسهولة في في أي نشاط جماعي			
20	تنقصني مشاعر العاطفة والدفء النفسي			
21	تنقصني الثقة بالنفس			
22	أحتقر نفسي وألومها من حين لآخر			
23	أعاني من نقص في تحقيق بعض الأمور			
24	أشعر بالضعف مما يهدد حياتي بالخطر في المدرسة			
25	يقلقني كثرة الشك في الآخرين			
26	شعوري بضعف شخصيتي يفقدني قيمتي بين زملائي			
27	الشعور بالأمان في المدرسة نادر هذه الأيام			
28	الدراسة عبء ثقيل تحتاج لبذل جهد أكبر			
29	أرى أن المدرسة تسير من سيء لأسوأ			
30	يمنعني القلق على المستقبل من التمتع بالاستقرار والأمان			
31	أفقد شعور الأمن والسلام من حولي لنقص الحماية من المراقبين			
32	انتشار العنف داخل المدرسة يهدد الأمن			
33	أشعر بالخطر داخل المدرسة			
34	شعوري بالتشاؤم واليأس يؤدي بي إلى عدم الاستقرار والأمان في المدرسة			
35	يشعرني الفشل الدراسي بالخطر وعدم الأمان			
36	يبتعد عني الأصدقاء وقت الوقوع في مشكلة			

37	استيائي من المدرسة يشعرني بعدم الاستقرار فيها			
38	أشعر بالتعاسة وعدم الرضى في المدرسة			
39	أنا تلميذ متوتر وعصبي المزاج ومن السهل استفزازي			
40	أشعر بالخوف من وقت لآخر			
41	أرتبك وأخجل عندما أتحدث مع الأساتذة			
42	تنقصني مشاعر الفرح والسعادة فأنا حزين (وقد أبكي) معظم الوقت			
43	أنا تلميذ حزين معظم الوقت			
44	الغضب والعنف هما السبب في معظم مشاكلي وشعوري بنقص الأمان			
45	أشعر بعدم الارتياح وعدم الهدوء النفسي معظم الوقت			
46	أعاني من قلة النوم مما يقلل شعوري بالراحة			
47	أفقد السيطرة على أفعالي على الرغم من بساطة الأمور			
48	أفتقد اهتمام الأساتذة من حولي			
49	أشعر أنني وحيد في هذه المدرسة			
50	أرى أن الاحتكاك بالتلاميذ يسبب المشاكل			
51	أشعر بالراحة النفسية عندما أجلس بمفردي			
52	التعامل بإخلاص ومحبة مع التلاميذ أصبح نادرا			
53	أصدقائي قليلون بسبب ظروفي التي أعيشها			
54	أكره الاشتراك في الرحلات			

الملحق (03)

مقياس فاعلية الذات

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة

يتكون مقياس فاعلية الذات من قسمين، يتطلب القسم الأول تعبئة المعلومات العامة المتعلقة بك، أما القسم الثاني فيتكون من عشرة (10) فقرات، أمام كل فقرة (04) خيارات، عليك قراءة الفقرة ووضع علامة (X) أمام الخيار المناسب والذي يتطابق وقناعتك الشخصية

مع العلم انه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة صحيحة طالما أنها تعبر عن رأيك بصدق. وتأكد/تأكدي أن كل ما ورد في هذا المقياس سيبقى سريا وسيستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

القسم الأول:

اللقب والاسم: .....

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐

القسم الثاني: فقرات المقياس

الرقم	العبارة	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
01	إذا عارضني شخص ما، أستطيع إيجاد طرق ووسائل لتحقيق ما أبتغيه				
02	أستطيع حل المشاكل الصعبة إذا أجهدت نفسي بما فيه الكفاية				
03	يسهل علي تحقيق أهدافي ونواياي				
04	إذا فوجئت بمواقف غير متوقعة فإني أعرف كيف أتصرف				
05	أعتقد بأنني قادر على معالجة المشكلات الصعبة حتى لو كانت مفاجئة				
06	أنظر إلى المصاعب ببساطة وذلك لاعتمادي الدائم على قدراتي الذاتية				
07	لا يعنيني ما يحدث من مشكلات على الاطلاق لأنني أستطيع التخلص منها ببساطة				
08	أجد حلا لكل مشكلة تواجهني بفعالية				
09	عندما تواجهني مشكلة جديدة أعرف كيف أتعامل معها				
10	عندما يضعني أحدهم أمام مشكلة ما، اعرف كيف أتخلص منها بسهولة لأنني أملك أفكارا عديدة تساعدني على حلها				

الملحق (04) نتائج الدراسة

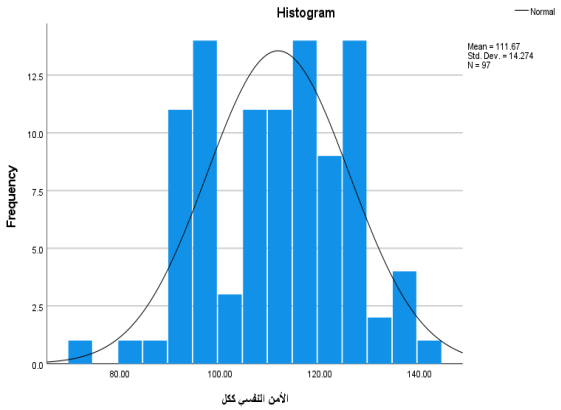
ملحق (أ) التحقق من طبيعة توزيع المتغيرات

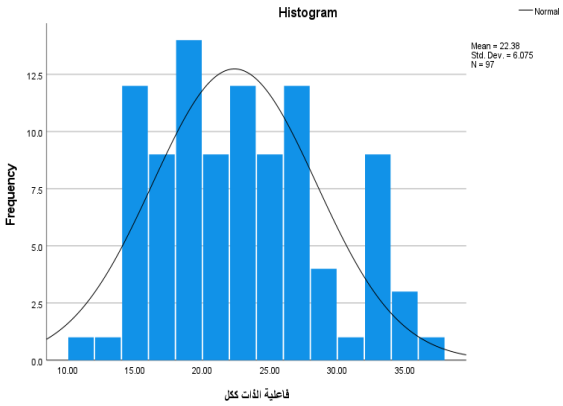
Explore

Tests of Normality

	Kolmogorov–Smirnov[a]			Shapiro–Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	df	Sig.
الأمن النفسي ككل	0.116	97	0.003	0.973	97	0.043
فاعلية الذات ككل	0.116	97	0.002	0.957	97	0.003

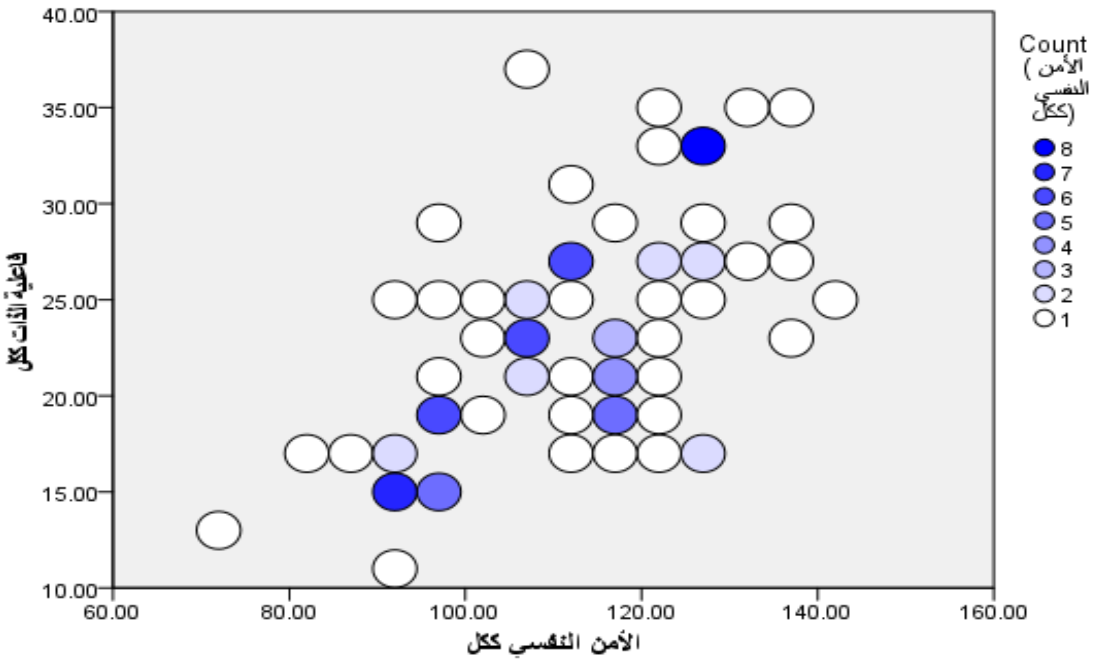
a. Lilliefors Significance Correction





ملحق (ب) التحقق من شرط خطية العلاقة

GGraph



ملحق (ج) التحقق من فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى:

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى الامن				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	df	Asymp. Sig.
1	منخفض	3	32.3	-29.3	85.010[a]		0.000
2	متوسط	74	32.3	41.7			
3	مرتفع	20	32.3	-12.3			
Total		97					

الفرضية الثانية:

Friedman Test

Ranks		Test Statistics[a]			
	Mean Rank		Chi-Square	f	Asymp. Sig.
الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله	2.85	7	256.908		0.000
الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	3.98				
الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد	1.17				
الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد	1.99				

Wilcoxon Signed Ranks Test

Test Statistics[a]		
	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله – الأمن المرتبط بالحياة العامة والعملية للفرد	-8.507-[b]	0.000
الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد – الأمن المرتبط بتكوين الفرد ومستقبله	-7.379-[b]	0.000
الأمن المرتبط بالحالة المزاجية للفرد – الأمن المرتبط بالتفاعل الاجتماعي للفرد	-7.659-[b]	0.000

الفرضية الثالثة:

Chi-Square Test

Frequencies							
	مستوى الفاعلية				Test Statistics		
	Category	Observed N	Expected N	Residual	Chi-Square	f	Asymp. Sig.
1	منخفض	23	24.3	-1.3	25.268[a]		0.000
2	متوسط	44	24.3	19.8			
3	مرتفع	20	24.3	-4.3			
4	مرتفع جدا	10	24.3	-14.3			
Total		97					

الفرضية الرابعة:

Nonparametric Correlations

Correlations		
Spearman's rho		فاعلية الذات ككل
الأمن النفسي ككل	Correlation Coefficient	0.634**
	Sig. (2-tailed)	0.000
	N	97
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).		

الفرضية الخامسة:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
الأمن النفسي ككل	ذكر	39	56.05	2186.00	856.000	2567.000	-2.027	0.043
	انثى	58	44.26	2567.00				
	Total	97						

الفرضية السادسة:

Mann-Whitney Test

Ranks					Test Statistics[a]			
الجنس		N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
فاعلية الذات ككل	ذكر	39	57.41	2239.00	803.000	2514.000	-2.418	0.016
	انثى	58	43.34	2514.00				
	Total	97						

الفرضية السابعة:

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المستوى		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asym p. Sig.
الأمن النفسي ككل	س أولى	49	29.20	49.663	2	0.000
	س ثانية	31	67.13			
	س ثالثة	17	73.00			
	Total	97				

الفرضية الثامنة:

Kruskal-Wallis Test

Ranks				Test Statistics[a,b]		
المستوى		N	Mean Rank	Kruskal-Wallis H	df	Asym p. Sig.
فاعلية الذات ككل	س أولى	49	36.76	18.975	2	0.000
	س ثانية	31	60.31			
	س ثالثة	17	63.68			
	Total	97				