



جامعة دمشق
كلية التربية
قسم علم النفس

التنمّر وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في علم النفس التربوي

إعداد

الطالبة: عيير فهد الجباوي

إشراف

الدكتور: علي منصور

الأستاذ في قسم علم النفس

العام الدراسي:

2017-2018م

— 1438-1439هـ

إهداء

أمي مصدر فخري واعتزازي أطال الله في عمرها .

أبي ملهمي ومعلمي الأول ، الذي أدركت معه أن العلم لا عمر
له ولا حدود .

ولداي بلال وبهاء أغلى من في الوجود والأمل الذي أعيش
لأجله

زوجي الحبيب مازن

إخوتي وأخواتي

إليكم جميعا أهدي هذا العمل المتواضع .

الشكر وتقدير

أتقدم بخالص الشكر والعرفان إلى من قدم لي من علمه وجهده، وأفاض علي من فضله وسديد رأيه، ومنحني الرعاية الصادقة منذ اللحظة الأولى من كتابة هذه الرسالة، إلى من كان لي سندا علميا ونفسيا إلى مشرفي

الأستاذ الدكتور علي منصور.

كما أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام للسادة أعضاء لجنة التحكيم :

الدكتور سليمان كاسوحتة والدكتورة منى الحموي

لتفضلتهما بقبول المشاركة في مناقشة الرسالة، ولما بذلاه من وقت وجهد في تقويمها. والشكر للمدارس التي ساهمت في تطبيق البحث من طلاب وإدارات ومدرسين.

والشكر الجزيل لكلية التربية بإدارتها الممثلة بالعميد السيدة أمل الأحمد ، وكافة أعضاء الهيئة التدريسية.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّنْ قَوْمٍ عَسَىٰ أَن
يَكُونُوا خَيْرًا مِّنْهُمْ وَلَا نِسَاءٌ مِّنْ نِّسَاءٍ عَسَىٰ أَن يَكُنَّ خَيْرًا
مِّنْهُنَّ وَلَا تَلْمِزُوا أَنفُسَكُمْ وَلَا تَنَابَزُوا بِالْأَلْقَابِ بِئْسَ الْإِسْمُ
الْفُسُوقُ بَعْدَ الْإِيمَانِ وَمَن لَّمْ يَتُبْ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ ﴾

صَدَقَ
الْعَظِيمُ

سورة الحجرات : الآية 11

الفهرس

فهرس المحتويات		
رقم الصفحة	الموضوع	
	شكر وتقدير	
	فهرس المحتويات	
	فهرس الجداول	
	فهرس الأشكال البيانية	
	فهرس الملاحق	
الفصل الأول : التعريف بموضوع البحث		
1	الفصل الأول : التعريف بموضوع البحث	
2	مقدمة البحث	
4	مشكلة البحث ومسوغاتها	
7	أهمية البحث	
7	أهداف البحث	
8	أسئلة البحث وفرضياتها	
8	حدود البحث	
9	مصطلحات البحث	
الفصل الثاني: الإطار النظري للبحث		
11	الفصل الثاني: الإطار النظري للدراسة	2
12	المحور الأول: التتمّر	1-2
13	تمهيد	1-1-2
13	تعريف التتمّر.	2-1-2
15	الفرق بين التتمّر ومفهومي العدوان والعنف.	3-1-2
16	تاريخ التتمّر ونشأته.	4-1-2
17	انتشار التتمّر.	5-1-2
19	أشكال التتمّر.	6-1-2

21	المشاركون بالتّتمّر .	7-1-2
22	العوامل المؤثرة في التّتمّر .	8-1-2
24	ما الذي يدفع الطالب للتّتمّر - خصائص المتتمرين - .	9-1-2
26	ما الذي يجعل الضحايا يقعون فريسة للتّتمّر - خصائص الضحايا-	10-1-2
26	دور المارّة في عملية التّتمّر .	11-1-2
27	الطبيعة الخفيّة للتّتمّر .	12-1-2
28	دائرة التّتمّر - سيكولوجية الانسان المقهور .	13-1-2
29	النظريات المفسّرة للتّتمّر .	14-1-2
33	آثار التّتمّر على (المتتمرين ، الضحايا ، المارّة ، المناخ المدرسي).	15-1-2
35	تدابير لمنعه .	16-1-2
38	خلاصة	17-1-2
المحور الثاني: توكيد الذات		
40	المحور الثاني: توكيد الذات	2-2
41	تمهيد	1-2-2
42	تعريف التوكيد	2-2-2
43	الأساليب الثلاثة للتواصل الاجتماعي أو البينشخصي	3-2-2
45	خصائص السلوك التوكيدي	4-2-2
45	توكيد الذات في المنظور الديني	5-2-2
46	تطور السلوك التوكيدي عبر مراحل النمو	6-2-2
48	محددات السلوك التوكيدي	7-2-2
50	أبعاد السلوك التوكيدي	8-2-2
51	خصائص الشخص المؤكد لذاته والغير مؤكد	9-2-2
51	لغة الجسد التوكيدية	10-2-2
52	النتائج الايجابية لتوكيد الذات	11-2-2
53	معوقات السلوك التوكيدي	12-2-2
54	النتائج السلبية لعدم توكيد الذات	13-2-2
55	التوكيد و التتمّر	14-2-2

57	فنيات التدريب التوكيدي	15-2-2
58	الخلاصة	16-2-2
المحور الثالث: الأمن النفسي		
59	المحور الثالث: الأمن النفسي	3-2
60	تمهيد	1-3-2
60	مفهوم الأمن النفسي.	2-3-2
61	أهمية الأمن النفسي.	3-3-2
62	أبعاد الأمن النفسي.	4-3-2
63	مصادر الشعور بالأمن.	5-3-2
64	عوامل فقدان الإحساس بالأمن النفسي.	6-3-2
66	أعراض الأمن النفسي وأعراض فقدانه.	7-3-2
67	الاتجاهات النظرية في تفسير الأمن النفسي.	8-3-2
69	مخاوف المراهقين التي تؤثر على شعورهم بالأمن النفسي.	9-3-2
69	العلاقة بين التئمر والأمن النفسي.	10-3-2
70	الخلاصة	11-3-2
المحور الرابع: المراهقة والمدرسة		
72	المحور الرابع: المراهقة والمدرسة	4-2
73	المراهقة:	1-4-2
73	مفهوم المراهقة ومراحلها.	1
73	مظاهر النمو لدى المراهقين .	2
76	حاجات المراهقين النفسية الأساسية.	3
77	صراعات المراهقين.	4
77	العوامل المؤثرة في سلوك المراهق.	5
78	جماعات الرفاق:	6
78	- أنماط جماعات الرفاق.	
78	- الشعبية والزعامة بين المراهقين.	
79	المدرسة:	2-4-2
80	أنماط التفاعل الاجتماعي في المدرسة.	1
80	دور المدرسة في تلبية حاجات الطلاب من الناحية	2

	(الاجتماعية، الأخلاقية، المعرفية) .	
81	المشاكل النفسية لدى الطلاب .	3
82	التمتر كنوع من العدوان في المدارس .	
83	توكيد الذات لدى الطلاب .	
83	الأمن النفسي لدى الطلاب .	
84	خلاصة .	
الفصل الثالث: دراسات سابقة		
85	الفصل الثالث: دراسات سابقة	
86	دراسات خاصة بالتمتر .	1-3
97	دراسات تناولت توكيد الذات و التتمتر .	2-3
101	دراسات تناولت الأمن النفسي و التتمتر .	3-3
108	تعقيب على الدراسات السابقة	4-3
الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية		
111	الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية	
112	منهج البحث	1-4
112	متغيرات البحث	2-4
112	المجتمع الأصلي للبحث	3-4
113	اختيار عينة البحث	4-4
115	أدوات البحث وخصائصها السيكمترية	5-4
134	إجراءات التطبيق	6-4
136	الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث	7-4
الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها		
138	الفصل الخامس: عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها	
139	النتائج المتعلقة بأسئلة البحث	1-5
151	النتائج المتعلقة بفرضيات البحث	2-5
164	تعقيب على النتائج	3-5
164	الصعوبات التي واجهت الباحثة	4-5
164	توصيات و مقترحات البحث	5-5

قائمة المراجع		
166	المراجع العربية	
171	المراجع الأجنبية	
176	الملاحق	
191	ملخص البحث باللغة العربية	
196	ملخص البحث باللغة الانكليزية	

فهرس الجداول		
رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
47	خيارات - بخير -	1
51	خصائص الشخص المؤكد لذاته وغير المؤكد لذاته	2
66	آثار الأمن النفسي وآثار فقدانه	3
113	توزع طلاب المجتمع الأصلي حسب المناطق الادارية من ريف دمشق	4
114	أسماء المناطق والمدارس التي سحبت منها عينة البحث، وأعداد الطلاب وتوزعهم حسب متغير (نازح- غير نازح).	5
118	تقسيم أبعاد مقياس التتمر وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد	6
119	معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي من مقياس التتمر	7
120	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس التتمر	8
121	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ستودنت ودلالاتها في مقياس التتمر	9
122	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان - براون في مقياس التتمر	10
123	معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا- كرونباخ في مقياس التتمر	11
124	تقسيم أبعاد مقياس توكيد الذات وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد	12
125	معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي في مقياس توكيد الذات	13

14	معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس تأكيد الذات	126
15	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ستودنت ودلالاتها في مقياس تأكيد الذات	127
16	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان - براون في مقياس تأكيد الذات	128
17	معاملات الثبات باستخدام طريقة ألفا - كرونباخ في مقياس تأكيد الذات	128
18	تقسيم أبعاد مقياس الأمن النفسي وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد.	130
19	معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي في مقياس الأمن النفسي	131
20	ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس الأمن النفسي	132
21	المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ت ستودنت ودلالاتها في مقياس الأمن النفسي	133
22	معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان - براون في مقياس تأكيد الذات	134
23	معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا- كرونباخ في مقياس الأمن النفسي	135
24	قيمة معامل الارتباط ودلالاتها	137
25	التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التتمرد لدى النازحين	139
26	التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التتمرد لدى غير النازحين	141
27	فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى التتمرد	142
28	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس التتمرد وأبعاده الفرعية	143
29	فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى تأكيد الذات	145
30	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس تأكيد الذات وأبعاده الفرعية	146

31	فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى الأمن انفيسي	148
32	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية	149
33	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمير ومقياس تأكيد الذات	151
34	معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمير ومقياس الأمن النفسي	153
35	قيم (T- test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التتمير وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح)	155
36	قيم (T- test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس تأكيد الذات وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح)	158
37	قيم (T- test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح)	161

فهرس الأشكال البيانية		
رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	هرم ماسلو للحاجات النفسية	31
2	توزع المجتمع الأصلي للطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن حسب المناطق الادارية لريف دمشق	113
3	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمير وأبعاده الفرعية	144
4	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس تأكيد الذات وأبعاده الفرعية	147

5	المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية	150
6	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس التتمتع حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	156
7	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التتمتع حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	157
8	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس تأكيد الذات حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	159
9	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس تأكيد الذات حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	160
10	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الأمن النفسي حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	162
11	الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي حسب المتغير (نازح/ غير نازح)	163

فهرس الملاحق		
رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	الصورة الأولية لمقياس التتمتع	176
2	قائمة المحكمين	180
3	العبارات التي تمت إعادة صياغتها من قبل المحكمين	181
4	الصورة النهائية لمقياس التتمتع	182
5	الصورة النهائية لمقياس تأكيد الذات	185
6	الصورة النهائية لمقياس الأمن النفسي	187
7	الأسئلة المستخدمة في مسح التتمتع	189
8	طلب تسهيل مهمة	190

الفصل الأول

التعريف بموضوع البحث

1-1- مقدمة البحث

1-2- مشكلة البحث ومسوّغاتها

1-3- أهمية البحث

1-4- أهداف البحث

1-5- أسئلة البحث وفرضياته

1-6- حدود البحث

1-7- مصطلحات البحث

1-1 - المقدمة :

إن ما تشهده البلاد منذ الآونة الأخيرة من ظروف قاسية وتعرض مستمر للعنف والصدمات، فرض على الأهالي النزوح بحثاً عن أماكن أكثر أماناً، مما هيأ بدوره لحدوث اختلال العلاقات بين أفراد المجتمع عموماً، و بين طلاب المدارس بشكل أكثر وضوحاً. فباحات المدارس أصبحت مسرحاً لمشهدين متناقضين، إذ يبدو الوجه الايجابي حين يمرح الطلاب ويتمازحون ضمن جماعات الاصدقاء، بينما يتجلى المشهد الآخر في احتمال أن تكون بؤرة للعدوان، و ميداناً خصباً يمارس فيه الطلاب الأكبر سناً، والأكثر قوة، دوراً سلبياً مع أقرانهم. إضافة إلى ما أشار إليه ريجبي (Rigby,2014)⁽¹⁾ « بأن وجود أشخاص لديهم ميل إلى العدوان، في ظل ظروف ضاغطة خارج المدرسة أو داخلها، تجعل هؤلاء يستهدفون أشخاصاً ضعفاء لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، فيفرضون السيطرة عليهم ويعملون على إذلالهم ».

و قد سمّي هذا النوع من العدوان بالتمتر أو الاستقواء (Bullying). والذي يميّزه وجود النية في الأذى، الاستمرارية عبر الزمن، وعدم التوازن بالقوى بين المعتدي والضحية. وقد وصفه ميلور (mellor,1997) بأنه عنف جسدي أو نفسي، طويل المدى، يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد آخر غير قادر على الدفاع عن نفسه (قطامي والصرايرة، 2009، 34). وينتج من غير استفزاز واضح، حيث يهدف المتمتر من خلاله إلى السيطرة على أقرانه وإزعاجهم وإغاثتهم والتسلط عليهم، لا للدفاع عن نفسه ضد اعتداءاتهم (يحيى، 2000، 187). وقد ينشط عن طريق الاختلافات الحقيقية بين الطلاب أو مجرد الاختلافات المتصورة (Horton, 2015,3).

وغالباً ما تتأثر علاقات الطلاب برفاقهم بمستوى ما يمتلكونه من مهارات اجتماعية تسهل لهم التواصل مع أقرانهم، وأبرزها مهارة توكيد الذات، التي تتيح للطالب التعبير بثقة عن مشاعره وأفكاره والدفاع عن حقوقه دون المساس بحقوق الآخرين، الذي من شأنه أن يساعد على تنمية مشاعر دافئة وإيجابية، و إشاعة جوٍّ من الطمأنينة والارتياح في المدرسة. فالعلاقات الاجتماعية لها تأثير عميق على السلوك، حيث تنبئ الجودة منها بسلوك سوي بينما يعاني العدوانيون أو ضحاياهم غالباً من المشكلات النفسية والسلوكية (شريم، 2009، 259).

كما تعتبر الحاجة إلى الأمن النفسي مهمة للإنسان عموماً، وللمراهق بشكل خاص، فهي تبتّ في داخله الاستقرار والطمأنينة وتسمح له أن يفهم نفسه ويتعامل معها بطريقة ايجابية، وكذلك يتعامل مع من حوله بشكل سليم. وقد عبّر ماسلو (Maslow,1991) عن الأمن النفسي بأنه اعتقاد الفرد بأنه

(1) مشاركة ريجبي بالملتقى العلمي حول الوقاية من التمر والعنف في المدارس المقام في أبو ظبي لعام (2014)

محبوب ومتقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد (العوض، 2014، 9). ويتحقق ذلك الشعور عندما يكون الفرد قادراً على إبقاء علاقات مشبعة وقوية مع الأشخاص الذين حوله (عبد المجيد، 2004، 251). ولكن البعض يفشل في اشباع حاجته إلى الأمن - والذي قد يكون بسبب ظروف الزواج وما يرتبط بها من قلق، مما يجعل شخصيتهم تميل إلى الخوف من الآخرين، وبالتالي استخدام القوة لإيذائهم، ومحاولة السيطرة عليهم (المغربل، 2010، 78).

لا يمكن اعتبار التمر ظاهرة حديثة بل أن الحديث هو الاهتمام بها والعمل على التوعية من مخاطرها. فقد بدأ الاهتمام بها على الصعيد العالمي حين قام الباحث السويدي أولويس (Olweus) - الأب الروحي والمؤسس لمفهوم مكافحة التمر - بتطوير برنامج فريد (OBPP) في مطلع الثمانينات، في محاولة جادة للحد من مشكلة التمر ومنع حدوثها مستقبلاً. وقد تم تطبيق البرنامج في أكثر من اثني عشرة بلداً من قبل ملايين الطلاب في كافة أنحاء العالم، وحاز جوائز عالمية في الولايات المتحدة وخارجها (Limber, 2013, 2). واستمرت جهود أولويس حتى الوقت الحالي، حيث قام بعقد اللقاء العالمي لمنع التمر⁽¹⁾، والذي عبّر فيه عن سروره لاتخاذ الأمم المتحدة خطوة في مواجهة التمر كقضية عالمية لحقوق الطفل، وإدراج التوصيات بهذا الشأن ضمن تقاريرها. وفي استراليا اعتبر ريجبي (Rigby) رائداً في أبحاث التمر منذ عام 1991 (خوج، 2012، 192)، حيث ترأس مشروعاً ممولاً من الحكومة الاسترالية لدراسة انتشار وفعالية استراتيجيات مكافحة التمر في المدارس الاسترالية. كذلك فقد أثارت مشكلة التمر اهتماماً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية، مما دعا الرئيس الأمريكي أوباما وزوجته لعقد مؤتمر في البيت الأبيض في (مارس / 2011)، التقيا بعدد من الطلاب والآباء والمختصين، للعمل معاً على وقف هذه المشكلة وإيجاد بيئة أكثر أماناً تمكن الأبناء من النمو السليم (Obama, 2011). وظهرت في المملكة المتحدة (Ditch the Label) وهي أحد أكبر المؤسسات الخيرية في العالم، حيث تقوم بمسح سنوي لسلوك التمر بالتعاون مع المدارس والكلية للكشف عن نسب انتشاره و دوافعه، ومن ثم مساعدة الشباب في التخلص منه، والتقليل من آثاره، حيث ساعدت في العام (2015) ما يزيد عن (180,000) شاب وشابة بالتغلب على التمر من خلال المشاركة في ألعاب الانترنت وشبكات التواصل الاجتماعية (Ditch the Label, 2016, 4).

و أما على الصعيد العربي، فقد كان للأردن ومصر والعراق السبق في تسليط الضوء على هذه الظاهرة، في محاولة لوصفها والكشف عن أسبابها ونتائجها. وقد كانت الدراسة الوحيدة التي تم العثور عليها حول التمر في البيئة السورية هي دراسة (زين الدين، 2015) والتي بحثت في العلاقة بين الاحساس

(1) اللقاء العالمي لمنع التمر* في جامعة كلمسون (Clemson University) في ولاية كارولينا الأمريكية في مايو 2016.

بالمضايقة والميول العصابية، لكنها جرت على ضحايا التتمّر من العاملين في الدوائر الحكومية، و تقاطعت مع الدراسة الحالية في مصطلح المضايقة المرادف في اللغة الأجنبية للتتمّر (Bullying).

ونظراً لندرة الدراسات المحلية التي تناولت ظاهرة التتمّر، تظهر الحاجة الى إجراء هذه الدراسة واعطائها الاهتمام الكافي، والبحث في العوامل المرتبطة بظهورها والتي أهمها مهارة توكيد الذات والشعور بالأمن النفسي، وذلك تمهيداً للتدخل في وضع خطط لوقفها أو الحد منها.

1-2- مشكلة البحث ومسوغاته :

تكاد لا تخلو مدرسة من المدارس في جميع أنحاء العالم من وجود حالات من العدوان بين طلابها، ولكن ما أثار انتباه الباحثة - أثناء عملها في الارشاد النفسي - هو ورود شكايات من أولياء الأمور ومن الطلبة أنفسهم أو زملائهم، حول وجود حالات من العدوان تحدث في الباحات والصفوف والممرات، و تمتد في كثير من الأحيان إلى خارج جدران المدرسة، يحاول فيها بعض الطلاب السيطرة والتسلط على أحد أقرانهم واخضاعهم من خلال القوة الجسدية أو المعنوية، فيختارون ضحية تتميز بالضعف وعدم القدرة على الدفاع عن النفس أو التي تتميز عن الآخرين بصفة ما أو عيب جسدي، ويصممون على مطاردتها وإذلالها بكافة الأشكال، بدءاً من الضرب والسخرية وصولاً إلى النبذ بشكل متعمد من مجموعة الأصدقاء. وبالعودة إلى أدبيات علم النفس، تبين أن وجود تلك المظاهر السلوكية يندرج تحت مسمى (التتمّر)، والذي يزيد من خطورته حسب رأي الباحثة أنه يحدث في الخفاء بعيداً عن أعين المشرفين، لذا اطلق عليه البعض (إرهاب المدارس الخفي) أو (الكابوس الصامت)، حيث تقع الضحية غالباً تحت التهديد بمزيد من الاضطهاد في حال تم إبلاغ الجهات المسؤولة، وهذا ما يجعل المتتمرين يطوِّرون من سلوكهم، والذي من شأنه أن يضاعف النتائج السلبية المحتملة.

و بالرغم من ارتباط ظهور التتمّر بنشأة المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين لم يهتموا بتلك المشكلة ولم يأخذوها بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين الطلاب في المدارس هو نوع من المداعبة والممازحة البسيطة التي لا تتعدى الحدود الطبيعية للعلاقات بين الأقران. بالإضافة إلى أن معظم الباحثين الذين تناولوا تلك المشكلة كان تركيزهم منصباً على الضحية بالدرجة الأولى، لما تعانيه من آثار سلبية كالإكتئاب والقلق، والانتحار أحياناً. ولكن بالمقابل فإن التتمّر من وجهة نظر الباحثة قد يترك أثراً على المتتمّر نفسه تكون أشد قوة وخطراً مما هي عليه لدى الضحية. فالمجتمع غالباً ما يتصدى له، ويطالب بمعاقبته وطرده، أو حتى سجنه نتيجة سلوكه العدواني، وبالتالي فهو لا يتلقّى العطف ولا الدعم اللازمين من الآخرين، فترتبط حياته بالقلق والتهديد وعدم الأمان (Swearer and Hymel,2015,347). وغالباً ما يكون المتتمرون ذوي شخصيات قوية و مضادة للمجتمع، ويبدون سلوكاً منحرفاً، و تكمن

خطورتهم في إمكانية انضمامهم إلى عصابات، فيصبح سلوكهم ذلك اعتيادياً، و بالتالي يتحولون خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهدد أمن المجتمع واستقراره (Hamburger,2011,1). وقد وثق أولويس (Dan Olweus) في بداية التسعينات أن 60% من الذكور الذين تم تمييزهم كمتنمرين في المرحلة ما بين الصف السادس وحتى التاسع أدينوا بجناية واحدة على الأقل، وحوالي 35-40% من المتنمرين أدينوا بثلاث أو أكثر من الجرائم الخطيرة في منتصف العشرينات (CONN,2004,1). وهذا ما دعا الباحثة إلى تناول مرتكبي التنمر - المتنمرين - بشكل خاص لاعتبارهم الفئة الأساس والأكثر تأثراً وتأثيراً.

وقد افترض بعض الباحثين وجود علاقة بين ظاهرة التنمر ومهارة توكيد الذات، حيث تظهر في مرحلة المراهقة رغبة أكيدة و واضحة في تأكيد الذات، ولكن يُعتقد أن المراهق المتنمر يجد صعوبة في التعبير عن مشاعره وانفعالاته بطريقة سوية، وربما اختار العدوان والتسلط والترهيب كطريقة يلبي بها حاجته لتوكيد ذاته. وهذا ما أثبتته دراسة (الخفاجي،2015) حيث أظهرت فروقاً في السلوك التنمري بعد تطبيق برنامج شمل مهارة التعبير عن النفس وتوكيد الذات. كذلك روبرتس (Roberts, 2000) الذي بحث في الدوافع النفسية للمتنمرين، فوجد أنهم يعملون بالدرجة الأولى على تأكيد ذواتهم من خلال عدوانهم على الآخرين (مظلوم،2011، 7). فالسلوك العدواني يزداد بشكل عام لدى الطالب كلما نقصت لديه مهارة توكيد الذات لدى كل من (آل هاشم،2013 و الشيخ خليل، 2006). لكن هذه النتيجة لا تتفق مع جميع الدراسات، فقد توصلت (عطار،2009) إلى عدم وجود ارتباط بين السلوك العنيف و توكيد الذات، أما (جرادات، 2008) فقد اثبت بأن المستقوين (المتنمرين) لديهم احترام ذات يفوق نظرائهم المحايدين، ويعتقد أن ذلك الشعور هو ما يقودهم إلى الزهو وحب الظهور من خلال إضعاف الآخرين .

قد يؤدي انعدام الشعور بالأمن النفسي لدى الطالب إلى ضعف في انتمائه إلى جماعة الأقران والرفاق، مما يؤثر على سلوكه و تتضرر نتيجته تفاعلاته العاطفية والاجتماعية. فقد أفادت إحدى الدراسات بأن 14% من الطلاب يشعرون بالخوف من احتمال تعرضهم للتنمر، ولا يستبعد أن يرتبط التورط بالتنمر ارتباطاً قوياً بالخوف منه، حيث يتوقع أن يشارك 40% من الضحايا بأعمال التنمر مستقبلاً (Limber,2012, 13). أي أن الأفراد الذين تم التنمر عليهم هم أكثر احتمالاً بنسبة الضعف لأن يتنمروا على الآخرين (Ditch The Label , 2016). مما يشير إلى أن فقدان الأمن والاطمئنان لدى الضحايا ونبذهم من مجتمعهم قد يجعلهم يلجؤون إلى التنمر باعتباره أسلوب وقائي لحماية أنفسهم واستعادة أمنهم. فالمتنمرون يشعرون أكثر من غيرهم بانعدام الأمان حسب دراسة (Glew and et al, 2008)، و على العكس فإن (كداد ومخلوفي،2014) أظهرنا وجود أمن نفسي مرتفع لدى التلاميذ العنيفين في المرحلة

المتوسطة، وأيّدهما وايك (Wilke,2016) بأن الطلاب الذين يقومون بالتنمر، يدركون البيئة على أنها مكان آمن، بينما أظهرت (عطار،2009) إلى أنه لا علاقة بين العنف وندرة الشعور بالأمن النفسي.

يحدث التنمر في جميع المراحل الدراسية لكنه يبلغ ذروته ويصبح أكثر شدة وانتشاراً في مدارس المرحلة المتوسطة و التي تتراوح أعمار الطلاب فيها ما بين 11-15 عاماً ، وهو ما أكدته دراسة دالي (Daly, 2011) و كروم (Crume,2011)، و لاستر و مالدونادو (Lester and Maldonado,2014,8) و وكذلك تقرير اليونسكو (UNESCO,2017) و الدراسة المسحية للجريمة والسلامة (SSOCS) في أمريكا للعام 2010. وقد قامت الباحثة بدراسة استطلاعية خلال العام الدراسي 2016-2017 ، تم فيها توجيه مجموعة من الأسئلة للطلاب (ملحق7)، للتحقق من مدى انتشار ظاهرة التنمر لدى الجنسين، شملت العينة (100) طالب وطالبة من الصفين السابع والثامن في مدرسة للذكور وأخرى للإناث، فبلغت نسبة المتمترين من كلا الجنسين 17% وذلك استناداً إلى إجابات الطلاب، ولكنها سُجّلت لدى الذكور بنسبة 72 % مقابل 28% لدى الإناث . أي أن الذكور المتمترين هم أكثر بشكل واضح من الإناث، وقد جاءت هذه النتيجة متوافقة مع المشاهدات الشخصية و كذلك مع نتائج الكثير من الدراسات السابقة، كدراسة أولويس (APA,2004)، و (Limber,2012) و (الحمداني،2012) و (الجرادات، 2008) و (Glew and et al,2008) وغيرها، مما يشير إلى أن التنمر ظاهرة تكاد تقتصر على الذكور فقط. وهو ما دعا الباحثة إلى الاهتمام بفئة الطلاب الذكور ضمن المرحلة المتوسطة بشكل خاص.

وقد دعت دراسة (القحطاني،2012) و(القداح وعربيات،2013) و(Brito,2013) إلى ضرورة إجراء المزيد من الدراسات لكشف الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الاستقواء (التنمر)، والحاجة إلى مساعدة المتمتر نفسه وعدم الاكتفاء بحماية الضحايا. بالإضافة إلى ما ذكرته الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية (AERA,2013) في مجموعة من التقارير والوصايا حول ضرورة البحث في ظاهرة التنمر بين الطلاب، وعلاقتها ببعض العوامل النفسية التي من أهمها الشعور بالأمن النفسي. بينما تمت الإشارة في المؤتمر الذي أقامته منظمة الأمم المتحدة (UNESCO)⁽¹⁾ إلى أن قلة الدراسات العلمية المتخصصة بالتنمر هي ما شكّل عائقاً أمام محاولات التصدي لها في المدارس.

(1)لذي أقامته منظمة الأمم المتحدة (UNESCO) في مطلع 2017 في كوريا تحت عنوان العنف المدرسي والتنمر (School Violence And Bullying)

ونتيجة لما اشارت إليه نتائج الدراسات السابقة والدراسة الاستطلاعية ظهر الاحساس بمشكلة الدراسة والتي يمكن تحديدها بالسؤال الرئيسي الاتي: ما طبيعة العلاقة بين التتمر وكل من توكيد الذات والأمن النفسي لدى أفراد عينة الدراسة؟

1-3- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث بما يلي :

- اختيارها لطلاب الصف السابع والثامن وهي كما ذكرت (الشريم،2008) الفئة العمرية من المراهقة التي تتميز بسرعة النمو في جميع المظاهر، الجسدية والمعرفية والانفعالية والاجتماعية، و يتفاوت فيها الأفراد من حيث وصولهم لمرحلة البلوغ، الذي من شأنه أن يؤثر على التكيف الشخصي والاجتماعي للمراهق.
- معرفة ما إذا كان مستوى الأمن النفسي وتوكيد الذات من العوامل التي ترتبط بالتتمر، مما يساعد في مكافحة التتمر من خلال الاهتمام بهذين الجانبين أثناء وضع الخطط و البرامج الارشادية.
- يمكن أن يوفر البحث الحالي أداة لقياس سلوك التتمر في البيئة السورية، تتيح للمرشدين والباحثين استخدامها في التطبيقات العملية .
- قد تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة وربما النادرة في البيئة المحلية - على حد علم الباحثة - التي تناولت ظاهرة التتمر في ضوء توكيد الذات والأمن النفسي.

1-4- أهداف البحث:

يمكن تحديد أهداف البحث بالتعرف إلى:

- 1- نسبة انتشار التتمر وأشكال التتمر الأكثر شيوعاً لدى كل من النازحين وغير النازحين.
- 2- مستوى التتمر لدى أفراد عينة البحث.
- 3- مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة البحث.
- 4- مستوى الأمن النفسي أفراد عينة البحث.
- 5- العلاقة بين التتمر وكل من توكيد الذات والأمن النفسي .
- 6- الفروق لدى أفراد عينة البحث في (التتمر - توكيد الذات - الأمن النفسي) وفقاً لمتغير النزوح (نازح، غير نازح).

1-5- أسئلة البحث وفرضياتها :

- الأسئلة:

- 1- ما نسبة انتشار سلوك التتمر لدى أفراد عينة البحث- النازحين- ؟
- 2- ما نسبة انتشار سلوك التتمر لدى أفراد عينة البحث -غير النازحين- ؟
- 3- ما مستوى التتمر لدى أفراد عينة البحث ؟
- 4- ما مستوى تأكيد الذات لدى أفراد عينة البحث؟
- 5- ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

- الفرضيات :

سوف يتم اختبار الفرضيات الآتية عند مستوى دلالة (0,05):

- 1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس تأكيد الذات.
- 2-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.
- 3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس التتمر وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).
- 4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس تأكيد الذات وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).
- 5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

1-6- حدود البحث:

- حدود موضوعية : اقتصر البحث على دراسة العلاقة بين التتمر وكل من تأكيد الذات والأمن النفسي. وتتوقف إمكانية تعميم النتائج على الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في البحث.
- حدود بشرية : عينة من طلبة الصفين السابع والثامن الذكور في محافظة ريف دمشق بلغ عددها (350) تضمنت 200 طالب نازح و150 غير نازح .

- حدود مكانية : تحددت الدراسة في ثمانية مدارس للتعليم الأساسي حلقة ثانية، وذلك ضمن أربعة مناطق إدارية وهي : (قطنا، التل، قدسيا، ضاحية الأسد التابعة إدارياً إلى منطقة دوما) وجميعها تابعة لمديرية تربية ريف دمشق.

- حدود زمنية : من 6/ أيلول/2017م ولغاية 28/ كانون الأول/2017م

1 - 7 - مصطلحات البحث:

أولاً- التنمر :

التنمر حسب أولويس Olweus كما وثق في (الجمعية الأمريكية AERA، 2013، 5) : هو سلوك عدواني، غير مرغوب، مقصود، ينطوي على اختلال في القوة، سواء كان حقيقياً أو متصوراً، وغالباً ما يتكرر على مدى الزمن.

ويعرّف التنمر إجرائياً بأنه: مجموع الدرجات التي حصل عليها الطالب في أدائه على مقياس التنمر المستخدم في البحث الحالي.

ثانياً- توكيد الذات:

ويعرّف بأنه قدرة الفرد على التصرف في المواقف الاجتماعية بطريقة واثقة تسمح له بحماية مصالحه وحقوقه، دون إضرار بالآخرين ومصلحتهم (ابراهيم، 2008).

إجرائياً: هو الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على اختبار توكيد الذات الذي تم استخدامه في هذه الدراسة. .

ثالثاً- الأمن النفسي:

عرف ماسلو (Maslow,1991) الأمن النفسي بأنه: شعور الفرد بأنه محبوب ومتقبل من الآخرين، له مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة ، ويشعر فيها بندرة الخطر والتهديد. (العوض، 2014، 9)

إجرائياً: هو الدرجة الكلية التي حصل عليها الطالب على اختبار الأمن النفسي والذي تم استخدامه في هذه الدراسة.

رابعاً- النزوح:

النازح : هو من رحل ونأى عن بلاده (معجم المعاني) .

والنزوح هو انتقال قسري بسبب صراعات داخلية تدفع الأسر والأفراد إلى مغادرة أماكن إقامتهم الأصلية والتوجه إلى أماكن توفر لهم قدراً أكبر من الأمن وشروط الاستقرار (ورشة الموارد العربية، الرعاية النفسية للاجئين).

والنازحون داخلياً حسب تعريف مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين: هم الأشخاص أو المجموعات الذين اضطروا للفرار، وترك منازلهم أو أماكن إقامتهم المعتادة، نتيجة لتفادي آثار النزاع المسلح وحالات العنف وانتهاكات حقوق الإنسان أو الكوارث الطبيعية، والذين لم يعبروا حدود الدولة المعترف بها رسمياً (العامري، 2016، 810).

ويقصد بالنازح في هذه الدراسة: كل شخص اضطّر إلى مغادرة مكان إقامته الأصلي بسبب الأزمة الراهنة في سوريا.

الفصل الثاني

الإطار النظري للبحث

2-1- المحور الأول : التتمّر

2-2- المحور الثاني : توكيد الذات

2-3- المحور الثالث : الأمن النفسي

2-4- المحور الرابع : المراهقة والمدرسة

2-1- المحور الأول :التنمّر

2-1-1- تمهيد

2-1-2- تعريف التنمّر.

2-1-3- الفرق بين التنمّر ومفهومي العدوان والعنف.

2-1-4- تاريخ التنمّر ونشأته.

2-1-5- انتشار التنمّر.

2-1-6- أشكال التنمّر.

2-1-7- المشاركون بالتنمّر.

2-1-8- العوامل المؤثرة في التنمّر.

2-1-9- ما الذي يدفع الطالب للتنمّر - خصائص المتنمرين - .

2-1-10- ما الذي يجعل الضحايا يقعون فريسة للتنمّر - خصائص الضحايا-

2-1-11- دور المارة في عملية التنمّر.

2-1-12- الطبيعة الخفية للتنمّر.

2-1-13- دائرة التنمّر - سيكولوجية الانسان المقهور.

2-1-14- النظريات المفسرة للتنمّر(نظرية العلاقة سادي مازوشي- الغرائز- التعلم

الاجتماعي- التعلّق- سمة العداوة - هرم الحاجات لماسلو - لازاروس للضغوط

والتأقلم معها - الاحباط - النظرية العقلية الانفعالية).

2-1-15- آثار التنمّر على (المتنمرين ، الضحايا ، المارة ، المناخ المدرسي).

2-1-16- تدابير لمنعه .

2-1-17- خلاصة

التنمر : Bullying

2-1-1- تمهيد :

التنمر هو ذلك الجانب المؤلم من العلاقات الانسانية، وهو أحد أصناف السلوك العدواني الذي يقوم فيه فرد أو مجموعة بمهاجمة شخص ضعيف نسبياً وبشكل متكرر، أو إذلاله، أو استبعاده من مجموعة الأصدقاء . فهو شكل من أشكال الإساءة المتعمدة أو المضايقات المتكررة التي يرتكبها أحد الطلاب (المتنمر) بحق طالب أضعف منه جسدياً أو معنوياً، و يتخذ مظاهر مختلفة من بينها الأذى الجسدي كالضرب واللطم والركل، أو الأذى المعنوي كالإغابة والتهكم وإطلاق الألقاب على سبيل الاستهزاء. وفي عصر التكنولوجيا بات التنمر ممكناً أيضاً من خلال رسائل القبح والذم التي تتم عبر رسائل التواصل الاجتماعي .

إن التنمر ومنذ زمن طويل يعتبر قضية أساسية تواجه الطلاب في المدارس، ومع ذلك لم يحظى بالاهتمام الكافي من أجل منعه والحد منه، لجعل المدارس مكاناً آمناً لجميع طلاب العلم (Limber,2012, 18).

2-1-2- تعريف التنمر (Bullying):

تعددت المفردات التي تم استخدامها كمرادفات للمصطلح (Bullying)، لكنها تتقاطع بمجملها وتشير إلى مفهوم واحد، فالبعض استخدم مصطلح (التنمر) كما في دراسة: (القحطاني 2012) و (الصباحين والقضاة، 2013)، والبعض الآخر أطلق عليه (الاستقواء)، منهم: (صبيحات والعنوم، 2013) و(أبو غزال، 2009) و(الجرادات، 2008)، و عبّر عنه (مظلوم، 2011) (بالمشاعبة)، بينما وصفته (زين الدين، 2015) و(فوزية، 2012) (بالمضايقة) ، و شاع استخدام (البطجة) للتعبير عن نفس المفهوم في البيئة المصرية ، وكذلك ورد له عدة مسميات كالاستئساد، التخويف أو التهريب، وغير ذلك. لكن الباحثة وجدت أن مصطلح التنمر هو الأكثر شيوعاً، و الأنسب لاستخدامه في هذا البحث .

تعريف التنمر لغوياً : جاء من تنمر، تنمرأ، فهو مُتنمر. و تنمرَ الشخصُ: أي تشبه بالنمر في لونه أو في طبعه، أو مدد في صوته عند الوعيد (المعجم الوسيط) .

و أما مصطلح (Bullying) في اللغة الانجليزية فقد وثق في قاموس المعاني بأنه التهريب، أو استخدام القوة لتخويف وإيذاء أشخاص أضعف أو إرغامهم على القيام بفعل ما (.) .

مازالت الكثير من البحوث تعتمد على تعريف أولويس، ولكن ذلك لم يمنع الباحثين من تقديم تعاريف أخرى تناولت ظاهرة التنمر عامة والتنمر المدرسي بشكل خاص:

- تعريف اسكيو (Askew,1989) التتمّر سلوك مستمر يشمل محاولة السيطرة بالقوة على الآخرين (Lee,2004, 12).
- التتمّر حسب أولويس (Olweus,1993): هو سلوك عدواني، غير مرغوب، مقصود، ينطوي على اختلال في القوة، سواء كان حقيقياً أو متصوراً، وغالباً ما يتكرر على مدى الزمن (Susan,2012,5) .
- تعريف ميللور (mellor,1997) : التتمّر هو عنف طويل المدى يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه، وقد يكون العنف جسدياً أو نفسياً (الصوفي والمالكي، 2012، 156).
- كما عرفه تاتوم (Tattoum,1989): بأنه محاولة مقصودة و واعية لإيذاء الآخر و وضعه تحت الضغط، وقد تكون منقطعة لفترة قصيرة أو منتظمة لفترات زمنية طويلة المدى (Lee, 2004, 13).
- التتمر لدى ريجبي (Rigby,1999): هو اضطهاد متكرر، نفسي أو جسدي، ضد شخص أقل قوة، من قبل شخص أو مجموعة أشخاص أكثر قوة (Rigby,1999, 2).
- وقد فسّر ريجبي الاختلال في القوة الذي ذكر في تعريف أولويس بعدة أشكال، قد يتعلق باختلاف القوة الجسدية، أو القدرة على السيطرة اللفظية على الآخرين، أو في القدرة على استبعاد شخص من المجموعة. وأضاف ريجبي أنّ التتمّر عادة ما يشير إلى عدوان متكرر، أو على الأقل توقع أن العدوان سيتكرر (Rigby,1999, 2).
- أمّا كولوروزو (Coloroso,2003) فقد عرّفت التتمّر بأنه: نشاط معادٍ مقصود، واعٍ ومدرّس، يهدف إلى الإضرار وبثّ الخوف من خلال التهديد بمزيد من العدوان وخلق حالة من الرعب (Fettrow,2003,41) .
- تعريف سميث وشارب (smith and sharp,1994) الذي اعتبر توسعاً في المفهوم الأساسي لأولويس عن طريق تركيزه على الأحداث السلبية التي تحدث بين الطلاب بشكل خاص، فاعتبر أن طالباً يتعرض للتتمر من قبل آخرين عندما يتحدثون عنه بأمور مزعجة وغير سارة، يضربونه أو يركلونه، يهدّدونه أو يحبسونه في غرفة، يرسلون إليه رسائل مزعجة، وعندما لا يقبل أحدهم التحدث معه (fettrow,2013, 41).
- التتمر المدرسي حسب كايروز (Quiroz, Arnette, & Stephens, 2006) كما وثق لدى (Fettrow,2003,42):
- هو شكل من أشكال العنف الذي يلحق الضرر بالآخرين، ويحدث في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة، عندما يستخدم طالباً أو مجموعة من الطلاب قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات

الأخرى ، ويكون أساس قوة المتتمرين إما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المالية، أو المستوى الاجتماعي، أو المهارات التكنولوجية، وقد يكون أساسها وجود ارتباطات تحميهم مثل الأسرة (خوج، 2012، 193).

ويلفت أولويس (olweus and sue,2002) النظر إلى أنه كي يصنف الوضع بأنه تتمر لا بد أن يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوى، أي أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم ولا حيلة لهم أمام الذين يضايقونهم. أمّا حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساوين تقريباً من ناحية القوة الجسدية فإن ذلك لا يسمى تتمراً. وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر، مع سوء النية، واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والاعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التتمر (القحطاني ، 2012، 117).

ومن التعريفات السابقة يتضح أن التتمر يتضمن ثلاث خصائص أساسية وهي :

- 1- أنه سلوك مقصود تسبقه نية مبيتة لإيقاع الضرر بالآخر.
- 2- سلوك متكرر، حيث غالباً ما يستهدف المتتمر اذى الضحية نفسها لعدة مرات.
- 3- ينطوي على عدم توازن بالقوى، فالمتتمر يختار الضحية الأقل منه قوة.

2-1-3- الفرق بين التتمر و مفهومي العدوان والعنف :

- التتمر والعدوان :

لابد من التمييز بين السلوك الذي يقوم فيه الناشئ بالشجار أو المقاتلة دفاعاً عن النفس وبين السلوك الذي يقوم فيه بالعدوان، فمن الطبيعي أن تعترض الطفل في حياته مواقف يفرض فيها عليه أن يقاتل دفاعاً عن نفسه أو درءاً لعدوان الآخرين عليه أو للتخلص من شر يتهدهده ، وهذه كلها مواقف طبيعية في حياة الانسان لا توصف بالعدوان (أبو قورة، 1996، 18). كما ورد في تعريف التتمر على أنه ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Bullying) الذي يعني استخدام القوة أو التهديد أو الإكراه للإيذاء والتخويف من أجل فرض الهيمنة والسيطرة على الآخرين بطرق عدوانية. لذا فهو شكل من أشكال العدوان الذي يعتبر مشكلة قديمة بقديم حياة الإنسان على الأرض.

يختلف تعريف التتمر عن الوصف العام للعدوان، من حيث ارتباطه بفكرة وجود اختلال في ميزان القوة بين المتتمر والضحية. فهو لا يشير ببساطة إلى الصراع بين الأشخاص المتعادلين في القوة (Rigby,1999, 2). فالعدوان كما عرّفه سميث (Smith, 2008): هو كل فعل سلبي يقصد به التسبب بأذى للآخر، لكن ما يميز التتمر عن العدوان العام ثلاث سمات أساسية وهي أن التتمر: 1-

سلوك عدواني (جسدي- لفظي-علائقي)، 2- ينطوي على خلل حقيقي أو متصور في القوة ، 3- متكرر على مر الزمن (Hamburger,2011,4). إن العدوان والتنمر مفهومان متشابهين ولكنهما غير متطابقين، لذا فإن الكثير من الباحثين اعتبروا جميع أنواع التنمر على أنها شكل من العدوان.

- التنمر والعنف:

يعتبر أولويس أن التنمر فئة فرعية من السلوك العدواني الأشمل، وأن أشكال العنف فئة فرعية أيضاً من العدوان، لكن العنف والتنمر لا ينفصلان تماماً. ومع ذلك فإن بعض التنمر لا يعتبر عنف ولكنه يسبب الأذى العاطفي وكثير من الانفعالات السلبية، و بالمقابل فإن شجار عنيف في الملعب أحياناً لا يمكن اعتباره تنمراً.

وهناك اتجاه أخذ في الاتساع وهو إطلاق تنمر على كل حالات العنف ، لكنه يفشل في الاعتراف بأن التنمر هو استخدام السلطة لإلحاق الأذى بالآخر وقد لا يتطلب استخدام العنف بالضرورة (Lee,2004, 38).

أكد (بطرس، 2010) أن مفهوم التنمر (bullying) يختلف عن العنف (violence) الذي يستعمل فيه السلاح والتهديد بكل أنواعه، فالتنمر أخف من حيث الممارسة لكنه يشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في الآخرين، وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام، ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل (الصوفي والمالكي، 2012، 157).

2-1-4- تاريخ التنمر ونشأته :

عرف التنمر المدرسي كجزء من ثقافة بعض الطلبة منذ قرون ومع ذلك فإن التصورات حول هذه الظاهرة لم تحظى بالاهتمام من قبل عامة الناس و ضمن البيئات المدرسية حتى 1970، ومنذ ذلك الحين فإن مجموعة كبيرة من الدراسات الحديثة أشارت إلى تحول في العقلية الاجتماعية والتربوية، فقدمت شواهد تطبيقية للتعويض عن الوقت الضائع فيما يخص تحديد الظاهرة و الوقاية منها والتدخل لمنعها (Bardley,2014, 15). فالاستقواء ليس مشكلة حديثة بل أن الحديث هو الاهتمام بهذه الظاهرة والعمل على التوعية من مخاطرها (الصبحين والقضاة، 2013، 27).

فمنذ ما يقارب الأربعين عاماً صدرت العديد من البيانات و النشرات حول التنمر معظمها في الدول الاسكندنافية واستندت بالغالب على العمل الريادي الذي قام به السويدي دان أولويس (Dan Olweus) في مجال البحث والتدخل في التنمر بين طلاب المدارس والشباب، فبدأ في مشروع واسع النطاق يعتبر الأول في العالم لدراسة مشاكل التنمر. حيث أجرى في (1980) أول دراسة منهجية للتدخل في مكافحة هذه الظاهرة على المستوى العالمي وعرفت باسم (OBPP) وتعني (Olweus Bullying Prevention Program)

حيث وثق النتائج الإيجابية لتطبيق البرنامج في العديد من الدول. ثم قام بدراسة موسعة في عام 1987 على 140,000 طالب نرويجي بعمر 8-16، فوجد من خلالها أن 9% من الطلاب قد تعرضوا للتنمر، بينما 7% قد تنمر على أقرانه بين الحين والآخر أو في كثير من الأحيان (Kim-Su, 2006, 11). و في منتصف 1990 بدأ أولويس العمل مع الباحثين لتنفيذ برنامجه OBPP في الولايات المتحدة، ولا زال استخدامه على نطاق واسع حتى الآن (OBPP, 2017, 1). ومن ثم قام في العام 1993 بنشر كتابه (التنمر في المدارس) بخمس وعشرين لغة مختلفة.

وصلت بحوث التنمر ذروتها في السنوات الأولى من القرن الحادي والعشرون، ومنذ ذلك الحين تراجع الاهتمام بها، رغم وجود أدلة على استمرارها على يد علماء في أمريكا، وهذا ما جعلها تعود للظهور في الوقت الحالي (Fetrow, 2013, 40). وإلى جانب أبحاث أولويس فإن العديد من الأبحاث جرت في بلدان عدة لدراسة وتحليل ظاهرة التنمر كالسويد وأستراليا واليابان وغيرها، حيث قدمت نتائج متنوعة ومجدية. وأخيراً التفتت في العقود الأخيرة بعض الدول العربية وعلى رأسها الأردن والعراق ومصر لهذه الظاهرة حيث بدؤوا بدراستها ووضع استراتيجيات للحد منها، وبالرغم من كونهم لم يعيروها الاهتمام الكافي لكن محاولاتهم تمهد الطريق لمزيد من البحوث والأعمال التي يتوقع أن تترك أثراً كبيراً في الأدب العربي الحالي.

2-1-5- انتشار التنمر :

أجريت عدة دراسات لمعرفة مدى انتشار التنمر في المدارس، ففي أستراليا أجرى ريجبي منذ (19) عاماً دراسة مسحية لأكثر من 38,000 طفل استرالي، وأظهرت النتائج أن 50% على الأقل عانوا من التنمر (Rigby, 1999, 4). وحسب المسح السنوي للتنمر في المملكة المتحدة الذي أجري في 2016، فإن من بين 1,5 مليون شابة وشابة، وجد أن 50% منهم تم التنمر عليهم - ضحايا - في العام الماضي. أما في الولايات المتحدة الأمريكية وحسب الدراسة المسحية الذي شملت 300,000 طالب وطالبة فقد أمكن تصنيف الطلاب بناء على انخراطهم في أفعال التنمر إلى : مشاركين من المتنمرين والضحايا ونسبتهم 20%، وغير مشاركين ونسبتهم 80%، و تم اعتبار 16% من العينة ضحايا، بينما 7% متنمرين (Limber, 2012). في حين أظهرت دراسة (الجرادات، 2008) التي أجريت في الأردن، أن 18,9% من أفراد العينة مستقوون، 10,2% هم ضحايا، 1,5% مستقوون - ضحايا، 69,4% محايدون. أما (الصباحين والقضاة، 2007) فقد بلغت نسبة المستقوين 9,7% من العينة. وفي دراسة جلو التي تمت في مقاطعة أوربان الأمريكية، فقد كان 22% من الطلاب منخرطين في التنمر سواء كمتنمرين أو ضحايا أو متنمرين - ضحايا (Glew GM, 2005).

يزداد انتشار التتمّر لدى الذكور مقارنة بالإناث، فقد أظهرت نتائج (صبيحات والعتوم، 2013) أن ممارسة الاستقواء - التتمّر - تظهر عامة لدى الذكور بنسب أعلى منها لدى الإناث وخاصة التتمّر الجسدي واللفظي والتتمّر على الممتلكات. وتزداد هذه النسبة مع مرور الزمن، فالذكور أكثر ثباتاً من الإناث مع التقدم بالعمر في سلوك التتمّر (Limber, 2012, 7). وجاءت معظم الدراسات السابقة لتؤكد تفوق الذكور عن الإناث في جميع أشكال التتمّر وأبرزها دراسة (صبيحات والعتوم، 2013)، و (الحمادي، 2012)، و (الجرادات، 2008)، و (الصباحين والقضاة، 2007) و (Glew GM, 2005). إن جود فروق بين الذكور والإناث في مستوى التتمّر لصالح الذكور ربما يعود السبب فيه إلى الخلفية الثقافية التي تساهم في تكوين اتجاه الأبناء نحو التتمّر (Kamla- Raj, 2010). وحسب دراسة فونتين (Fontaine, 1991, 21) فإن فرقاً بسيطاً في نسبة الذكور والإناث الذين يبلغون عن تعرضهم للإغظة والاعتداء، لكن جميع الصبيان و58% من البنات وجّهوا أصابع الاتهام إلى الأولاد الذكور فهم أكثر عرضة للانخراط في أعمال العنف. وترى الباحثة أن التتمّر قد يكون موجود لدى الصبيان والبنات، لكن يختلف في الشكل، ففي حين تلجأ الفتيات إلى طريقة الاستبعاد والتحريض على فتاة بعينها، والاتفاق على انتقادها والاستهزاء بها طول الوقت، فإن الصبيان يتركز تتمرّهم على عرض العضلات والقوة الجسدية والاتفاق على ضرب أحدهم.

ومن الملاحظ أن مشاكل التتمّر تزداد لدى طلاب المرحلة الإعدادية بشكل خاص، فإن ما يقارب نصف طلاب المرحلة الإعدادية الذين شملتهم دراسة دالي في مونتانا الأمريكية متورطين بكونهم متممرين أو ضحايا (Daly, 2011). و عند مقارنة مشاكل التتمّر في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية، فإن المعلومات تشير إلى أن الانتشار الأعظم بلغ في المدارس المتوسطة حيث وصل إلى نسبة 43%، بينما بلغ 22% في الثانوية، و21% في المدارس الابتدائية، وذلك خلال عام 2005-2006، وأن 30% على الأقل من طلاب المدارس معرضون لبعض أنواع التتمّر خلال مسيرة حياتهم (Laster and Maldonado, 2014, 8). كما توصل فونتين أن 60% من الضحايا كانوا قد تعرضوا للتتمّر من أشخاص أكبر منهم عمراً، بينما 38% منهم تعرضوا للتتمّر من أشخاص بنفس العمر، ولم ترد حالات لأشخاص تعرضوا ممن يصغرهم سناً (Fontaine, 1991). ويبلغ التتمّر ذروته من الصف الثامن وحتى العاشر (Limber, 2012, 7). وحسب دراسة أجرتها وزارة التربية في الولايات المتحدة الأمريكية (الدراسة المسحية للجريمة والسلامة SSOCS) في العام الدراسي 2009-2010 تحت عنوان مدارس آمنة وخالية من الكحول، حيث ذكر مدراء المدارس أن التتمّر يحدث بنسبة 23% بين طلاب المدارس الحكومية، وأن نسبة انتشاره تتفاوت حسب المرحلة التعليمية، فهو بنسبة 39% بين طلاب الصف السادس، 33% للسابع، و32% للثامن، و28% للتاسع، و27% للعاشر، 21% للحادي عشر، و20% للثاني عشر (Fettrow, 2013, 54-55). فالتتمّر ظاهرة

موجودة بين الطلاب في المدارس بنسب متقاربة و يزداد انتشارها بين الذكور و تبدأ في الصفوف الابتدائية، لتصبح أكثر شيوعاً في الصفوف المتوسطة، ثم تتراجع بشكل ملحوظ في الصفوف الثانوية والعليا.

2-1-6- أشكال التنمر :

للتنمر أشكال متنوعة، يلجأ من خلالها المتنمر إلى إيذاء ضحيته باستخدام أحدها أو التتويج بين أسلوبين أو أكثر لضمان مضايقة الآخر لأقصى حد ممكن. وما يلي من أهم تصنيفات أشكال التنمر :

■ تصنيف أولويس (Olweus,1994) للتنمر:

- **التنمر المباشر (Direct Bullying):** يتجلى في سلوكيات علنية جسدية أو لفظية. فالجسدية مثل الضرب الدفع الركل الصفع ورمي الأشياء على الآخرين، والذكور أكثر عرضة من الإناث للمشاركة به. أما اللفظية كإطلاق الألفاظ البذيئة والتهديد والإغاطة، و يتميز التنمر المباشر بأنه أسهل للكشف من قبل المدرسين.

- **التنمر غير المباشر (Indirect Bullying):** ويسمى التنمر العلائقي ويحدث بشكل سرّي من خلال التلاعب بالعلاقات مثل استبعاد صديق من النشاط الاجتماعي، نشر شائعات حول بعض الأقران، سحب الصداقة أو القبول، وهذا النوع صعب التعقب والكشف .

فالعدوان غير المباشر أو العلائقي يأخذ شكل تصرفات تهدف إلى تدمير الطالب والتأثير عليه من خلال التجاهل أو نشر شائعات حول أحد الأقران وهو النوع الأكثر عند الفتيات، و له تأثير قوي على الصحة النفسية إذا استمرّ فترة من الزمن (Bardley,2014,34). وفي دراسة للتنمر العلائقي التي جرت على الطلاب من (الصف الثالث وحتى السادس) لوحظ أن الإناث ظهر لديهن هذا النوع بنسبة 17.4% ، بينما لدى الذكور بنسبة 2% فقط، وهذه النتيجة تظهر الاختلاف في التنمر العلائقي باختلاف الجنس (Fettrow,2013,51).

■ وقد تم تصنيف التنمر حسب لائحة مدارس مقاطعة هاملتون

(Hamilton–Wentworth District School Board 3)

كما يلي:

- **تنمر جسدي :** كالارتطام، الرفس، الدفع، الضرب، السرقة، أو تخريب ممتلكات الشخص الآخر بشكل متكرر.
- **تنمر لفظي :** كالشتم، الاستهزاء، التحقير، الإغاطة، التهديد، التعليقات العنصرية، والتحرش الجنسي بشكل متكرر.

- **تنمر اجتماعي** : كتحريك العينين إلى الأعلى بشكل متكرر، استبعاد الآخرين من المجموعة أو الشلّة، الثرثرة، نشر الإشاعات، تصرفات تجعل الآخر يبدو كالأغبياء ، وتخريب صداقات تخص الشخص الآخر.

- **تنمر إلكتروني/عبر الإنترنت**: الاستعمال المتكرر للبريد الإلكتروني، أو الهواتف الخلوية، أو الرسائل القصيرة عبر الهاتف الخليوي، أو الإنترنت أو المواقع على الإنترنت وذلك للتهديد، أو التحرش، أو الإحراج، أو الاستبعاد اجتماعياً، أو تدمير سمعة الآخرين وصداقاتهم .

■ **كما جاء تصنيف مسعد أبو الديار (2012) للتنمر المدرسي** مشابهاً لما سبق، مع إضافة شكل وهو التنمر الجنسي، وإطلاق مصطلح التنمر الانفعالي عوضاً عن الاجتماعي لدى هاملتون، حيث صنفّت أشكال التنمر لديه كما يلي:

- **التنمر البدني أو المادي Physical Bullying** : ويشمل أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الضحية جسدياً ، ويأخذ شكل اللطم، الضرب، العض، الخدش، البصق وتخريب الممتلكات.

- **التنمر اللفظي Verbal Bullying** : وهو أكثر أنواع التنمر شيوعاً ويشمل أي هجوم أو تهديد لفظي موجه ضد الضحية عن طريق السخرية والتقليل من شأن الآخر وانتقاده انتقاداً قاسياً ، والتشهير بالأشخاص ونشر إشاعات حولهم أو إطلاق ألقاب .

- **التنمر الجنسي Sexual Bullying** : يشمل التلميح برسائل غير مرغوب بها مثل النكت والصور والشائعات ذات الطبيعة الجنسية، وربما يشمل الاحتكاك البدني أو الانخراط بسلوك جنسي .

- **التنمر الانفعالي Emotional Bullying** : يهدف فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية وإحساسها بذاتها، ويشمل التجاهل والعزل أو إبعاد الضحية عن الأقران والتحديق بنظرات عدوانية، والضحك بصوت منخفض.

- **التنمر الإلكتروني Cyber Bullying** : مع التقدم التكنولوجي اعتمد التنمر على الانترنت من خلال وسائل التواصل الاجتماعي .(الخفاجي، 2015، 67- 68).

■ **أما التنمر لدى (صبيحات والعنوم، 2013) فهو ينقسم إلى:**

الأشكال السابقة (جسدي، لفظي، اجتماعي) بالإضافة إلى تنمر الاعتداء على الممتلكات، والذي يقوم من خلاله المتنمر بتحطيم أغراض أحد الطلاب أو سرقتها أو الاستيلاء عليها عنوةً. وأظهرت دراستهما أن الاستقواء اللفظي هو السائد بين أشكال الاستقواء، يليه الجسدي ثم الاجتماعي وأخيراً استقواء تخريب الممتلكات. وكان المناداة بالألقاب سيئة أكثر شكل يتم استخدامه (الجرادات، 2008).

ولا بد من ذكر أنه لا يوجد شكل من التنمر أكثر أذى من الآخر، فالتنمر الاجتماعي ربما يسبب ألماً أكثر شدة من الهجوم الجسدي، والإغاضة اللفظية من الممكن أن تترك آثاراً تبقى مدى الحياة وتتجاوز التنمر الجسدي في نتائجها (lee,2004,10). وترى الباحثة أن تأثير التنمر لا يتحدد حسب شكله، ولكن حسب المكانة الاجتماعية التي تفقدها الضحية، والأذى النفسي الذي تعانيه.

2-1-7- المشاركون بالتنمر:

الدراسات الحديثة حددت أدوار متعددة للطلاب في التنمر، فالاعتقاد القائل بأن الأطفال والمراهقين المشاركين في التنمر إما حصراً أن يكونوا متممرين أو ضحايا، هو اعتقاد قديم، فالباحثون يرون التنمر كعملية جماعية تضم: المتممر الزعيم، المساعد الذي يقدم المساعدة للزعيم، الضحية، المدافعون الذين يبقون لصالح الضحية، الداعمون الذين يشجعون السلوك التنمري بالضحك والهتاف، والغرباء الذين يبقون خارج الوضع (Daly,2011,27). وقد قام باجيت ونوتار (Padjett and Notar, 2013) ومن خلال دراسات عديدة بتصنيف المشاركين في التنمر، فكان التصنيف الأكثر شيوعاً: 1- متممر 2- ضحية 3 - متممر - ضحية 4- طلاب غير مشاركون أو المارة.

■ **المتممر (Bully):** هو الطالب الذي يقوم بأفعال التنمر ضد رفاقه، و الطلبة المتممرين هم الفئة التي تم تناولها والتركيز عليها في البحث الحالي. وقد قدم جورنيو (Gourneau,2012) قائمة لأنماط السلوك الشائعة والمشاركة بين المتممرين وذلك للمساعدة في الكشف عن حالات تنمر طالب ضد طالب و الوقاية منها والتدخل لمنعها، وهذه القائمة شملت عشر بنود: (لديهم القابلية للتنمر - يميلون للسيطرة على الآخر - يستخدمون الآخر للحصول على ما يريدون - لديهم صعوبة في وضع أنفسهم مكان الآخر - يهتمون بالأشخاص الذين يريدونهم ويسعدون معهم ولا يهتمون لمشاعر وحاجات الآخرين - يؤذون الآخرين حين يدركون أن المشرفين غير متواجدين - يرون في إخوتهم أو اقربانهم الأضعف منهم فريسة - يعترفون بعدم صلاحية أهدافهم - يرفضون تحمل مسؤولية أفعالهم - لا يمكن توقع النتائج المحتملة التي من الممكن أن تنشأ كرد فعل لأفعالهم (Bradley,2014,28).

■ **الضحية (Victim):** هو الطالب المعرض للتنمر، وهو شخص لا تؤهله قدراته الجسمية أو النفسية على المجابهة والدفاع عن النفس ضد أشكال العداء المادي أو المعنوي الواقع عليه. وقد ميّز أولويس بين شكلين للضحايا وهم ضحايا سلبيون وعادة ما يكونوا مذعنين غير آمنين، لديهم شعور بالخجل والعزلة وعدم القيمة، أو ضحايا استقرازيون يظهر لديهم القلق العدوان والحركة الزائدة وعدم التركيز (أبو غزال، 2009، 90).

■ **المتممر/ الضحية (Victim/Bully):** المتممر - الضحية هو الطالب الذي يقوم بدور المتممر تارة ودور الضحية تارة أخرى. وما أكدته دراسة (Notar and Padjett,2013) هو أنهم يمثلون المجموعة الأصغر والأضعف ويوصفون بأنهم أكثر عدوانية في ردود فعلهم ولكنهم غير فعالين في

محاولات الانتقام، و يكونون أكثر رفضاً من قبل الأصدقاء، وأن الإناث هم الأكثر احتمالاً لكونهم متمتر- ضحية، وغالباً ما يعانون من اضطرابات بشكل أكبر وصعوبات في التكيف المدرسي (Bardley, 2014, 32). وهؤلاء قد يتمتروا على من هم أصغر سناً ويكونون ضحية لرفاقهم الأكبر سناً وحجماً، أو قد يكونون متمترين في المدرسة وضحايا في البيت. (أبو غزال، 2009، 90).

■ **المشاهدون أو المارة (Bystanders) أو (Witness):** هم أشخاص ليسوا ضحايا ولا مرتكبين للتمتر، لكنهم الفئة التي تحدث أمامهم أحداث التتمتر، ويتصرفون بطرق مختلفة حسب أوضاعهم فمنهم من يوافق المتمتر ويشاركه ومنهم من يحاول إيقافه وإبعاده عن هدفه وآخرين لا يفعلون شيئاً لأقرانهم لكنه يشعرون بالذنب حيالهم (Padgett and Notar, 2013, 33-34).

على الرغم من هذا التقدم في أدبيات التتمتر لكن يبقى وصف الأطفال والمراهقين اعتماداً على دورهم في التتمتر هو أمر خطير للغاية، لذا ينبغي ألا يكون المسمى بشكل دائم (متمتر، ضحية، متمتر - ضحية، مشاهد) فمثل هذه الأدوار من المحتمل أن تكون مؤقتة (Fetrow, 2013, 48). حيث تم التحذير في المؤتمر السنوي للتتمتر في المملكة المتحدة (Ditch the Label, 2016) من إطلاق لقب متمتر أو ضحية على أي شخص، لأن التتمتر هو سلوك وليس هوية، والسلوك له مسبب وقابل للعلاج والتغير. فإطلاق مثل هذه التسميات لا يساعد بإيجاد الحل بل في الواقع يزيد المشكلة سوءاً.

2-1-8- العوامل المؤثرة في التتمتر :

يشير الباحثون الى وجود عدة أسباب للتتمتر من بينها أن يكون المتمتر نفسه عرضة للإساءة في منزله، أو أن يفقر الى الشعور بالأمان، وقد يكون سلوكه تعبيراً عن الغيرة أو تنفيساً للإحباط الذي يعيشه نتيجة ظرف ما. كذلك ينتج التتمتر عن رغبة الطفل في لفت الانتباه إليه. فلا ينبغي النظر الى هذه الظاهرة على أنها حالة مرضية، فهناك عدة عوامل يمكن أن تسهم في احتمال حدوثها:

■ **فقد صنف ثومبسون وسميث (Thompson and Smith, 2011, 1-2) العوامل المؤثرة**

في التتمتر كمايلي:

- **العوامل الاجتماعية** و تأتي على المستوى الأوسع مثل : التسامح مع العنف ، تنمر وتعسف السلطات في المجتمع، التصور في وسائل الاعلام، ومستوى العنف والأمن في الحي، والظروف الاجتماعية والاقتصادية .

- **العوامل المدرسية**، فإن المناخ المدرسي، وجودة المعلمين، والعلاقات بين الطلاب لها تأثيرات قوية، ومن خلال المدرسة وجماعات الأقران عادة ما تنشأ محاولات التدخل لمنع التتمتر، فقد أثبتت دراسة (صبيحات والعنوم، 2013) أن كافة أشكال الاستقواء تزداد كلما تدنى مستوى الدعم العاطفي للطلاب المتمثل بتلبية حاجته إلى الرعاية والاهتمام من القائمين في المدرسة .

- **العوامل الأسرية**، حيث يرتبط التتمّر على الآخرين مع مؤشرات أسرية كالروابط الغير آمنة، والعقاب البدني القاسي، أو كون الضحية مفرطة في الدلال الوالدي، ومن المرجح أن تكون سوء المعاملة الوالدية هي عامل خطير في التتمّر.

- **العوامل الفردية** مثل المزاج، فرط النشاط، التعاطف، احترام الذات، والشعبية من الممكن أن تكون عوامل تتنبأ بأدوار التتمّر. ففي حين يكون بعض المتمترين لهم شعبية فإن الضحية لها عدد قليل من الأصدقاء أو أصدقاء لا يمكن الوثوق بهم أو ذوي وضع متدني ويفتقرون لبعض المهارات الاجتماعية.

- **العوامل العرقية** أو التتمّر على أساس الهوية فهو عامل خطير لأولئك المجموعات الذين ينظر اليهم بأنهم يختلفون عن الأغلبية، لكن المدافعين عن أنفسهم يستطيعون الشعور بالثقة رغم قوة وشعبية بعض المتمترين. فالتتمّر يمكن أن يأخذ عدة أشكال وهو غالباً ما ينشط عن طريق المتعصبين ضد جماعات معينة على أساس العرق أو الدين أو الجنس أو التوجه الجنسي، أو لأن الطفل متبنّى أو لديه مسؤوليات (Horton,2015,3).

▪ **وقد بحث سويرير وهامل (Swearer and Hymel, 2015,347) في العوامل المؤثرة في التتمّر، والتي نذكر منها ما يلي:**

- **تأثير العوامل الفردية** : فقد ارتبط ظهور التتمّر بصفات القسوة وقلة العاطفة والميول السيكوباتية والذكورة والسلوك المشكلي، كما وارتبطت شخصية المتمتر بصفة الانصياع لضغط الأقران، والقلق والاكتئاب وغالباً ما ينتمون لفئات مهمشة اجتماعياً. و بين أولويس (olweus,1978) عدم وجود علاقة بين عدوان الطالب وتحصيله أو قدراته المدرسية، فهو لا يعاني احباط أو فشل غير عادي، وهو غير قلق ويثق بنفسه ومؤكذ لذاته، وهو ما جعله يستنتج أن المدرسة ليس لها دور في تشكيل النزعات العدوانية عند الطالب، بل هي متأصلة نسبياً فيه (نشواتي، 2003، 264). أما الضحية فترتبط بضعف الصحة النفسية وضعف التكيف الاجتماعي والتعاسة، الشعور بعدم الأمان، كثرة الغياب، الشعور بالوحدة، التسرب من المدرسة .

- **تأثير الأقران**: سلوك التتمّر غالباً ما يحدث ضمن سياق الأقران، وفي الصفوف التي تدعم هذا السلوك وتشجعه. فالانتماء إلى أقران عدوانيين يزيد من السلوك التتمري. فالأقران موجودون في 85% من حوادث التتمّر، وعادة ما يستجيبون بطرق تشجع التتمّر بدلاً من أن تثبطه.

- **تأثير الأسرة**: كثير من السمات الأسرية ترتبط بالتتمّر مثل: أعضاء الأسرة المرتبطين بعصابات، قلة الإشراف الوالدي، العنف الأسري، البيئة السلبية، الصراع بين الوالدين، ضعف التواصل، الضبط الغير ملائم. و التتمّر يتأثر بعوامل أسرية تتمثل بأسلوب التربية الخاطئ، وغياب التوجيهات السلوكية، وعدم الاحساس بالأمان والاستقرار العاطفي في الأسرة، والافتقار للقوة

(القحطاني، 2012). سلوك الأطفال التتمري يزداد كلما زاد اهمال أو تسلط الوالدين عليهم، و كلما كان الوالدين أكثر استخداماً لأسلوب الحزم أو التذنب يكون الأولاد أقل تنمراً (الصوفي والمالكي، 2012).

- **تأثير المدرسة :** أغلب دراسات التتمر كانت في السياق المدرسي، فالمناخ المدرسي السلبي والإيجابي يؤثر في التتمر. وقد ارتبطت المستويات العليا من التتمر بوجود ردود أفعال غير ملائمة صادرة عن المدرسين، ضعف العلاقة بين المدرس والطلاب، نقص الدعم من المدرسين، ونقص في اشراك الطلاب بأنشطة مدرسية، وغالباً ما لا يتم الابلاغ عن حالات التتمر في المدرسة من قبل الطلاب وهذا ما يجعل مناخ المدرسة أكثر سلبية. والعوامل المدرسية تشمل الافتقار إلى سياسات تأديبية وجزاءات تجاه سلوك المتتمرين، عدم وجود برامج لحل النزاعات، و ضعف دور المرشد الطلابي في مواجهة الظاهرة (القحطاني، 2012).

- **تأثير المجتمع:** يرتبط المستوى العالي من التتمر بالوجود في أحياء سلبية وغير آمنة، وكذلك التعرض لمشاهد العنف في التلفزيون وألعاب الفيديو. وغالباً ما يشجع التتمر في المجتمعات التي يتواجد فيها العنف ويتم التغاضي عنه.

وكما وثق في (Tshotsho and Thwala, 2015) حول إشارة ميشيل (s. Jellinek, 2003) رئيس الطب النفسي للأطفال في ماساشوست إلى أن التتمر يبدأ من عمر ما قبل المدرسة عندما نرى الطفل ينتزع اللعب المفضلة من الأطفال الأضعف، هنا لابد من تدخل الآباء ولكن ليس بالضرب أو العنف الانتقامي فلا بد أن يكونوا نموذج اجتماعي مناسب، فالآباء الذين يتتمرون على أفراد أسرهم ويعتمدون المنهج الدكتاتوري في صنع القرار كذلك المعلمون الذين يتبنون الدور الاستبدادي في الصفوف الدراسية فإنهم يبثون رسائل بأن التتمر مسموح به إذا امتلك الشخص القوة لينتصر (Conn, 2004, 32). وأن أساليب التربية تؤثر في الطريقة التي يستجيب فيها الطفل للتتمر، فمعظم الضحايا نشأوا في ظل آباء مستبدين.

وقد لاحظت الباحثة أن المتتمرين غالباً ما ينحدرون من الأوساط الفقيرة و من العائلات التي تعيش في المناطق المحرومة، أو ما يسمى أحزمة الفقر، و تعاني من مشاكل اقتصادية، في ظل وضع يتسم باتساع الهوة و الفوارق بين الطبقات الاجتماعية. و مما سبق يتبين أن التتمر لا يحدث وحده بل نتيجة تفاعل معقد من الأفراد والسياقات التي تحدث معاً.

2-1-9- ما الذي يدفع الطالب للتتمر على أقرانه - خصائص المتتمرين - :

يرى الباحثون أن الرغبة في استخدام القوة هي السبب في عملية الاستقواء وهذه الرغبة تعززت من خلال الأفكار والشائعات حول الاستقواء وأدوار الاعلام الذي يصور البطل ومهاراته العالية (الصباحين والقضاة، 2013، 35). الرغبة في القوة والسيطرة على الآخرين والتحكم بهم كذلك الرغبة

في المكانة الاجتماعية والشعبية الناتجة عن التتمر، هي أسباب تدفع الشاب للانخراط في السلوك التتمر (Lee,2004, 38). يبدو أن المتمتمرين يستمتعون بشعورهم بالقوة و السيطرة، وفي بعض المدارس عبّروا بكل صراحة عن إحرازهم لتلك السلطة (rigby,1999, 4). وقد تحدث أولويس (Olweus,1993) في كتابه عن التتمر المدرسي، عن خصائص الطلاب الذي يتمتمرون على أقرانهم فوجد أن لديهم حاجة قوية للسيطرة وإخضاع الآخرين، تهوّر وسرعة غضب، عدوانية تجاه الكبار وخاصة الآباء والمدرسين، إظهار القليل من التعاطف مع الضحايا، إذا كان المتمتمرون ذكوراً فهم على الغالب أقوى جسدياً بشكل عام (APA, 2004).

التتمر قد يكون طريقة لإقناع الأصدقاء والحلفاء بأن الطالب يمتلك قوة فائقة، ويُعتقد أن تدرّج العمر والقوة البدنية لها دور كبير في ذلك. وأحد أشكال التتمر بين الطلاب يتمثل في حشد مجموعة من المؤيدين لاضطهاد صديق سابق، ونمط آخر لمجموعة من الأصدقاء تعزل أو تستبعد أعضاء لم يتوافقوا مع قيم هذه المجموعة أو لم يشاركوا في أنشطتها. فالتتمر قد يكون آلية تستخدمها الجماعة لمعاقبة الانحراف عن معاييرها أو لفرض الطاعة والامتثال (Fontaine,1991, 26).

ففي إحدى الدراسات تم سؤال المتمتمرين حول السبب الذي يجعلهم يرتكبون ذلك مع زملائهم فكانت الاجابات كالتالي : لأن الضحايا يقومون بأفعال فيستحقون أن نفعل بهم ذلك، لأن الضحايا يلزمهم التغيير، لأن الضحايا يختلفون عنا بطريقة أو بأخرى، المتمتمرون أنفسهم يمرّون بأوقات صعبة، المتمتمرون يشعرون بالغيرة من بعض الأمور، المتمتمرم مخطئ ويحتاج إلى التغيير (Ditch the label,2016,28).

إن الطلاب الذين يعترفون بالتتمر، غالباً ما يعطون أسباب وتبريرات لأفعالهم ويضعون الخطأ على الضحية أو يصرّحون أن الفعل لم يكن متعمداً والأذى غير مقصود (Lee,2004, 40). وقد توصل (مظلوم،2011) إلى انخفاض الذكاء الانفعالي لدى كل من الطلاب المشاغبيين والضحايا هو عامل أساسي للقيام بسلوك التتمر، ويرجع ذلك في رأيه إلى أن الطلاب المشاغبيين والطالبات المشاغبات يميلون إلى الاندفاع والقسوة واستخدام القوة، كما أنهم سريعو الغضب، وغالباً ما يجدون صعوبة في التحكم بدوافعهم وانفعالاتهم مع وجود مشكلات في إدارة الغضب، ويرون أن العدوان هو الطريقة الوحيدة للحفاظ على ذواتهم قوية، وحل صراعاتهم، فضلاً عن ذلك فإنهم يظهرون تعاطفاً بسيطاً تجاه ضحاياهم، ومن هنا فإن سلوك الطلاب المشاغبيين، والطالبات المشاغبات ينشأ من نقص قدراتهم على فهم مشاعرهم وانفعالاتهم أولاً، والتحكم فيها، وفهم الآخرين والتعاطف معهم، ومشاركتهم بشكل إيجابي، وكلها تعد من المكونات الأساسية للذكاء الانفعالي (مظلوم،2011، 39). وترى الباحثة أن الغرور والنظر إلى قوة الجسد أنها مصدر الشعور بالقوة والسيطرة هي من

خصائص المتمتم، ومن وجهة نظر المشرفين أن المتمتم لديه رغبة في لفت الانتباه والاستعراض وتحقيق النفوذ.

2-1-10- ما الذي يجعل الضحايا يقعون فريسة للتتمتر :

بعض الضحايا يخبرون عن أنفسهم بأنهم يتعرضون للتتمتر بسبب وجود صفات لديهم تختلف عن الآخرين، وهي بدورها مثيرة للضحك والسخرية. و مما يجعلهم معرضين لأن يكونوا ضحايا بدرجة أكبر هو ما ذكره لي (Lee,2004, 34):

- 1- وجود بعض الصفات الجسدية المميزة : كأن يكون نحيف أو سمين، عدم اهتمامه بالهندام، يتحدث بلهجة غريبة، اختلاف لونه أو اصابته بمرض كالأكزيما .
- 2- مشاكل تعليمية : فقد لا يجيد القراءة أو يعجز عن القيام بأعمال مثل زملائه.
- 3- تصرفاته و ردود فعله الانفعالية : غالباً ما يكون حساس ويبدو عليه الغضب ، ينفعل بسهولة. يتعرض المراهق أن يكون موضع استهزاء وسخرية أو نبذ بالألقاب أو حتى الإيذاء الجسدي ، حيث ينصب النقد على لون المراهق أو شكله أو ملابسه أو عجزه عن ممارسة رياضة ما أو فشله في الدراسة أو انتمائه إلى منطقة أو قبيلة معينة (بكار،2011، 86). وحسب أولويس (Olweus,1993) فإن الطالب الضحية غالباً ما يتصف بأنه حذر وحساس، منعزل وخجول، قلق غير آمن، لديه انخفاض في تقدير الذات مكتئب، ليس لديه صديق جيد، والذكور منهم يتصفون بأنهم أضعف جسداً من أقرانهم (APA,2004) ، و أظهرت دراسة (فوزية،2012) أن الطلاب الذين يتعرضون للمضايقات هم من يعانون من ضعف في تقدير الذات. فالمتمتم عليه من وجهة نظر الطلاب هو أصغر سناً وأضعف من غيره، سلبي رغم تميزه الأكاديمي، ومن وجهة نظر المشرفين لديه قصور في مواجهة الصعوبات والاعتماد على الذات وأن جوانب ضعفه معروفة للمتمتم (القحطاني،2012).

وقد تحدث الرئيس الأميركي أوباما (Obama,2011) عن معاناته حين كان يتعرض للتتمتر بسبب آذانه الكبيرة أو اسمه ، فلم يكن في مأمن من المتمتمين في ذلك الحين. ونوّه إلى أن تأثير التتمتر يظهر غالباً على الأطفال الذين يبدون مختلفين سواء كان ذلك بلون بشرتهم، أو الملابس التي يرتدونها، أو الإعاقات التي لديهم، أو حتى توجههم الجنسي.

2-1-11- دور المارة في عملية التتمتر :

المارّة هم الذين يشاهدون أحداث التتمتر أو يسمعون بها، وهم يتجاهلونّها إلى حد كبير ، لكنهم في كثير من الأحيان يزداد لديهم الشعور بالذنب نتيجة عجزهم عن مواجهة المتمتم أو تقديم دعم للضحية ، كما أنهم يحاولون عدم الاختلاط بالمتمتمين لتجنب وقوعهم ضحية لهم (Hamburger,2011,1).

أحد الدراسات أكدت أن المارة غالباً ما يستجيبون بطرق تشجع التتمر بدلاً من تخفيفه والحد منه. فقد بلغت نسبة المارة الذين ينضمون بفعالية إلى المتمررين 20%، و يتدخل دفاعاً عن الضحية نسبة 25%، بينما تبلغ نسبة المشاهدين السلبيين 54%، الذي اعتبره الطلاب رداً جيداً ويفسر التغاضي عن مثل هذا السلوك (Swearer and Hymel, 2015,346). ويقدم المارة تبريرات لعدم تدخلهم في وقف التتمر بخوفهم من التعرض للأذى، الخوف من أن يصبحوا ضحية جديدة للتتمر، الخوف من أن يتحول الوضع للأسوأ وبكل بساطة، فالكثير منهم لا يعرفون ما يتوجب عليهم فعله (Padgett and Notar,2013, 2-3).

المارة هم أشخاص ليسوا ضحايا ولا مرتكبين، لكنهم الفئة الأكثر عدداً من بين الفئات المشاركة بالتتمر. وبالتالي فهم عنصر حاسم في العملية، فحين يتابعون المتمر أثناء ارتكابه العدوان ويقدمون له الدعم العلني أو الضمني، فهو لم يعد يعمل وحده، بل أصبح له حلفاء و أتباع يزيدون من ابراز الصفات السلبية للضحية، فعلاقة المتمر بأقرانه هي كالأكسجين الذي يسمح له بالتنفس والانتشار، فهو يستخدم علاقاته كسلاح يضغط به على الضحايا ويشعرهم بالعار (Padgett and Notar, 2013, 1-2).

2-1-12- الطبيعة الخفية للتتمر :

مما يزيد من خطورة هذه الظاهرة هو أنها تحدث بالخفاء بعيداً عن أعين المشرفين والمدرسين، الذين يعتبرون بعض من أشكاله الظاهرة عدواناً بسيطاً لا يستحق الاهتمام. إن الكثير من المراهقين لا يخبرون أهلهم عن معاناتهم ويتجرعون مرارة النبذ بصمت (بكار، 2011، 68). فقد أشار دالي (Daly) إلى أن البالغين على علم بجزء صغير فقط من السلوك التتمري الذي يحدث في المدارس، و في إحدى دراساته استخدم استبيان خاص ضد مجهول، فوجد أن أحد نصفي التلاميذ اعترفوا بأنهم تعرضوا للتتمر وقالوا أنهم لم يخبروا أحداً عن ذلك سواء في البيت أو في المدرسة (Daly,2011,32). ويعتقد أدير ومور (Adair and Moore,2002) في أن الضحايا يكتمون حوادث الاستقواء لأسباب متنوعة منها خوفهم من إساءات مستقبلية قد يتعرضون لها من قبل الطلبة المستقوين في حال إعلام الإدارة أو المعلمين، وعدم قناعتهم بنجاعة الإجراءات التي يمكن أن تقوم بها المدرسة في الحد من هذه الظاهرة، مما يجعلهم رهينة للقلق والخوف وربما يصل الأمر الى اعتقاد بعضهم بأن هؤلاء المستقوين هم الأقدر على منحهم حاجة الأمن إن أرادو ذلك (القдах وعربيات، 2013، 802).

إن 1.5 مليون شاب في المملكة المتحدة عانى من التتمر في السنوات الماضية، و نصفهم لم يخبر أي شخص راشد، وذلك نتيجة الخوف أو الخجل أو عدم الثقة بالجهات الداعمة. وبلغت النسبة 60% من حالات التتمر التي تم التبليغ عنها لدى المدرس أو فرد من الأسرة أو زميل أو مرشد نفسي، والنسبة الباقية 40% لم يخبروا بها أحداً، و حين تم سؤال الضحايا حول السبب في عدم التبليغ كانت أجوبتهم : أخاف

أن يطلق علي لقب الواشي، أنا أستطيع التعامل وحدي، لم يكن ذلك جدياً، أخشى أن أتعرض للمضايقة، أخبرت المعلمة مراراً ولم تفعل شيء، معلمي لا يهتم بذلك (Ditch the label, 2016, 17). إن عدم التبليغ عن التعرض للتنمر و الخضوع والخوف من التهديد، هو ما يكسب المتمتر القوة والجرأة لممارسة المزيد من الترهيب أمام الطلاب الآخرين دون الشعور بالخوف من العقوبات الرادعة، وبالتالي تنفسي تلك الظاهرة وتزداد انتشاراً، تاركة أثرها السلبية سواءً على الضحايا أو المتمترين وعلى المناخ المدرسي عامة .

2-1-13 - دائرة التنمر - سيكولوجيا الانسان المقهور - :

يعيش الانسان المقهور في عالم من العنف المفروض من الطبيعة أو أشخاص مستبدين ، فلا يجد أمامه غير الرضوخ والتبعية ، فقد يعيش عالماً بلا رحمة إذا فكر في التمرد، وبالمقابل تتضخم ذاتية المتسلط ويضعف التعاطف مع ضحيته وتترسخ لديه علاقة (السلط- الرضوخ) وما يتبعها من انعدام الشعور بالأمن. ويمر الانسان المقهور بثلاث مراحل :

1- **مرحلة القهر:** تمتد زمناً طويلاً، تكون فيها قوى التسلط في الأوج، ويحاول فيها المتسلط أن يغرس في نفوس الضحايا الشعور بالضعف والتسليم له على أنه انسان فائق، وتتشكل لدى الضحية عقدة النقص وتتمثل في مشاعر الدونية تجاه المتسلط، وعقدة العار فالمقهور يخجل من ذاته ويعيش في خوف من افتضاح عجزه وبؤسه، كما يعاني من اضطراب الديمومة، فطول معاناة المقهور ينعكس على شكل تضخم آلام الماضي وتأزم الحاضر وانسداد المستقبل، تتفاعل العقد فيغرق المقهور في ضعفه فلا يستطيع الاحتفاظ بتوازنه النفسي وتتراكم لديه العدوانية والتوتر فينتقل إلى المرحلة التالية.

2- **مرحلة الاضطهاد:** يصل المقهور إلى مرحلة من الغليان الداخلي للعدوانية المقموعة بشدة والتي بدأت تطفو على السطح بعد أن كانت مرتدة على الذات من خلال الرضوخ. أساس الشعور بالاضطهاد هو التفتيش عن مخطئ يحمل وزر العدوانية المتراكمة داخله، فهو مصاب بالذعر تجاه شعوره بالذنب، لذا فإن اتهام الآخرين وبالتالي العدوانية تجاههم والاعتقاد بأن الاعتداء عليهم مشروعاً يتخذ طابع الدفاع عن النفس، وبالتدريج يفقد انسانيته ويصبح اسطورة للشر. تسقط مشاعر الذنب على المقهور الآخر على شكل حقد دفين يشمل اللفظ والرمز دون مجابهات صريحة و أيضاً العدوانية الحركية تجاه الأقران، كما يشعر بالشك والحذر من الآخرين وكأن العالم قد تحول إلى غابة ذئاب لا يمكن الاطمئنان فيه لأحد، يصاحب هذا الشعور عادة استعداد دائم للهجوم في أي لحظة.

3- **مرحلة التمرد والمجابهة :** تبدأ بنوع من الاحساس بالقوة وتحدي القهر والانتصار على المتسلط الحقيقي، والخطورة في هذه المرحلة هي ممارسة القوة من خلال علاقة التسلط- الرضوخ التي خضع لها سابقاً فيتنصرف بذهنية المتسلط القديم في البطش والتعالي (حجازي، 2005، 37-55).

من التحليل السابق ترى الباحثة أن المتمتم يمر بهذه المراحل، وأن مرحلة الاضطهاد هي الغالبة ضمن فئات المتمتمين في المدارس خلال مرحلة المراهقة، حيث يوجه فيها المتمتم تسلطه -الذي تعرض له سواء من الوالدين أو المدرسين أو حتى زملائه - إلى أقرانه ، فينشأ لديه شعور بعدم الاطمئنان والأمان والخوف من ردود فعل انتقامية ضده.

2-1-14- النظريات النفسية المفسرة للمتمتم :

باعتبار العدوان الذي يندرج التتم كشكل من أشكاله ، أحد الظواهر والموضوعات النفسية الهامة لما يترتب عليها من آثار مدمرة على الفرد نفسه وعلى الآخرين، فقد اهتم به علماء النفس وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم واتجاهاتهم ، فكانت آراؤهم متباينة ويرجع ذلك إلى الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية ، ونذكر منها:

أولاً- دائرة العلاقة (سادي- مازوشي):

إن علاقة التسلط التي تأخذ شكل سادي- مازوشي تتطلب وجود طرف قاس ظالم مستبد لا يستطيع أن يشعر بوجوده إلا من خلال إنزال الأذى بالضحية وإضعافها ودفعها إلى موضع الرضوخ والعجز (الموقع المازوشي) و تتعزز سطوة المتسلط وتحل سيادة الأنثا محل التعاطف والاعتراف المتبادل . لكن المازوشي يمكن أن ينقلب متسلطاً والراضخ يتحول إلى متمرد، فيتحول الانسان المقهور إلى ثائر بعد فترة اختمار تتحول خلالها دينامية العدوان واتجاهها (حجازي،2005، 88-89).

ثانياً- نظرية الغرائز (Instinct Theory):

يمثلها كل من أدلر Adler وفرويد Freud و آخرون. وتتنظر هذه النظرية إلى العدوان باعتباره غريزة فطرية وأن الانسان بطبيعته عدواني، وغريزة العدوان هي التي تدفع الانسان إلى الاعتداء والمقاتلة، فالعدوان سلوك غريزي هدفه تصريف الطاقة العدائية التي تنشأ عن غريزة العدوان وتلح في طلب الاشباع. لكنه متجه نحو الذات ولا يتجه إلى الخارج إلا كظاهرة ثانوية فقط. فقد افترض فرويد وجود غريزتين رئيسيتين عند الانسان، غريزة الحب وغريزة العدوان، فاعتبر عدوان الانسان على نفسه أو على غيره تصريفاً طبيعياً لطاقة العدوان الداخلية التي تلح في طلب الاشباع ولا تهدأ إلا إذا اعتدى على غيره بالضرب والقتل أو اعتدى على نفسه بالتحقير والأذى والانتحار. فالعدوان كما يراه فرويد ميل فطري في الانسان، فالإنسان يكره أخاه بالفطرة، و وراء المحبة الظاهرة بين الناس عداً كامن مستور، فالظلم والعدوان من شيم النفوس، ومهمة المجتمع تهذيب هذه الميول العدوانية وترويضها، أما ادلر adler فقد رأى أن العدوان دافع مستقل لا إرادي يوجه سلوك ضحاياه، وأن الحياة تنحو نحو السيطرة والقسوة والتسلط، وأن العدوان هو أساس إرادة القوة، وإرادة القوة هي أساس الدوافع الانسانية، يتناقض ادلر بشدة مع فرويد في أن سلوك الانسان تحكمه غرائز فطرية، فهو

يفترض أن سلوك الانسان تحركه حوافز اجتماعية ومشاعر النقص فيحاول تعويض الضعف (أبو قورة، 1996، 99-146).

ثالثاً- نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

يعتقد أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دور هام في تعلم الافراد الأساليب السلوكية لتحقيق أهدافهم، فهم يفسرون السلوك العدواني على أنه تفاعل مستمر بين الفرد والظروف الحاكمة في البيئة. وتتلخص وجهة نظر باندورا Bandura في:

- أن معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة والتقليد حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة يقدمها أفراد العائلة والاصدقاء وخاصة الذين يتمتعون بمركز اجتماعي عال.
- إثارة الطفل إما بالهجوم الجسدي أو التهديد والاهانة أو إعاقة سلوك موجه نحو هدف جميعها تؤدي إلى العدوان .
- العقاب قد يؤدي إلى الاستمرار في العدوان أو زيادته.

يرى باندورا (Bandura,1973) أن التنشئة الاجتماعية للطفل العدواني تتم في سياقات يعزّز فيها السلوك العدواني على نحو مباشر وتسود فيه النماذج العدوانية (نشواتي، 2003، 265). وقد توصل باندورا إلى القول بأنه ليس من الضروري أن يعيش الفرد موقفاً إحباطياً لكي يستجيب بالعدوان، ولكن البيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الفرد هي التي تعلم الافراد أن يسلكوا بطريقة عدوانية (أبو قورة، 1996، 99-146).

رابعاً - نظرية التعلق : Attachment Theory

و يعتبر بولبي Bowlby من أهم العلماء المدافعين عن هذه النظرية والتي استطاعت أن تفسر سلوك التمر والوقوع ضحية لها. تعتمد على العلاقة التي تربط الطفل بمن يرباه وخاصة الأم خلال فترة الطفولة. حيث وجد الباحثون أن الأطفال الذين يتعرضون لاستراتيجيات أبوية غير ثابتة أو متسلطة، ينحون إلى تنمية مشاعر غير آمنة ما يؤدي بهم إلى عدم التقدير النفسي للذات وعدم تقدير الآخرين أيضاً، فغالباً ما يعارضون الآخرين بعدوانية ويبدؤون الصراعات في محاولة جذب الانتباه والسيطرة على الموقف (القحطاني، 2008 أو 1429، 13).

خامساً - نظرية سمة العداوة (Hostility Trait Theory):

توجد سمة العداوة عند جميع الناس بدرجات متفاوتة وتدل على استعداد الشخص لإظهار العدوان في المواقف المختلفة بحسب ما يدركه فيها من مثيرات العدوان، فالأشخاص أصحاب سمة العداوة

العالية كثيرو العدوان وعتبة التنبيه لديهم منخفضة مما يجعلهم يغضبون بسرعة، ويظهرون العنف والانتقام، ويجدون المتعة في مشاهدة مواقف العنف ويدفعون غيرهم إلى العدوان والقسوة والانتقام .

وتنمو سمة العداوة في الطفولة والمراهقة من التفاعل بين عوامل فطرية وعوامل بيئية، فالأشخاص أصحاب سمة العداوة العالية تعرضوا في طفولتهم لخبرات الحرمان والاحباط والقسوة والنذب وعدم التقبل. وعلى الرغم من تداخل العوامل الفطرية والعوامل البيئية في تنمية سمة العداوة ، فإن معظم الباحثين متفقون على أن دور العوامل البيئية أكبر (أبو قورة، 1996، 99-146).

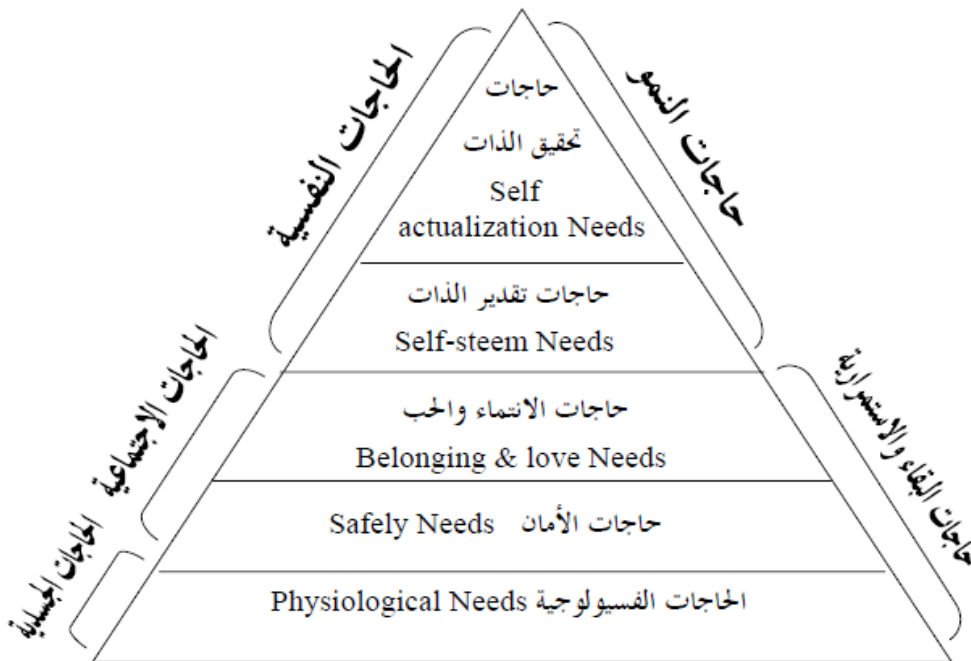
سادساً - نظرية هرم الحاجات لماسلو (Maslow Hierarchy of Need Theory) :

يرى ماسلو Maslow في نظريته أن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال لا بد أن تتوفر فيها خمسة أنواع من الضروريات ، ليتكيفوا بصورة سليمة وتتمثل هذه الضروريات بما يلي :

- 1- الحاجات الفيزيولوجية. 2- الأمان من التهديدات الجسدية والنفسية. 3- الحاجات الاجتماعية الأساسية مثل مشاعر الحب والقبول من قبل الآخرين. 4- الحاجات التي تساعد على احترام الذات (النجاح). 5- تحقيق الذات (الوصول إلى الغايات). ولو لم يشعر الأطفال بهذا الأمان الجسدي والنفسي والثقافي، فسوف تتعرض قدرتهم على التعلم لخطر شديد، فالمناخ المدرسي الآمن يشعر الطلاب بالاطمئنان بحيث يوجهون اهتمامهم إلى العملية التعليمية ، بدلاً من البحث عن الأمان.

الشكل رقم (1)

يوضح هرم ماسلو للحاجات النفسية



ويشير أورنستين (Ornstein,1995) باستتاده إلى نظرية ماسلو أن لكل شخص احتياجاً فطرياً للتجاوب مع الآخرين، فإن لم ينل التلاميذ إشباعاً لهذه الحاجة فسوف يرتكبون مسالك عدائية كاللتمتر ويأتون بأفعال ضارة على غيرهم في المجتمع المدرسي. واستناداً على نظرية الحاجات لماسلو فإن استخدام القوة والعقاب الجسدي، يفقد التلميذ تقبله لذاته ويشعره بالدونية وعدم الأهمية من قبل الأقران، الأمر الذي يدفعه إلى ممارسة الأفعال العدوانية بما فيها التتمتر لإعادة الثقة في نفسه ولتحقيق احترام الغير له والاعتراف به، فبقدر ما يلقي منهم القبول بقدر ما يزداد تقديره لذاته (Maslow, 1970,105).

سابعاً- نظرية لازاروس للضغوط والتأقلم معها:

(Lazarus's stress and coping theory)

قدمت هذه النظرية منظوراً للمشاكل التي يعاني منها الأفراد وما تسببه من ضغوط لديهم وانعكاسها على ردود أفعالهم في مواجهتهم لمختلف المواقف الحياتية بما فيها الحياة المدرسية. ويقسم لازاروس العوامل التي تكون المشكلة النفسية إلى ثلاث فئات تتسم بأنها دائمة الانتقال واحتمال تداخلها مع بعض واختلافها في التعقيد. أولها: المشاهدات اليومية التي تميز العلاقات مع المحيط الاجتماعي وتعتبر من العوامل البسيطة لإثارة السخط وتشكيل الضغط في الحياة اليومية مثل التأنيب القاسي والحرمان من امر معين. وثانيها: التوترات المزمنة مدى الحياة وهي من العوامل التي تعرض الفرد إلى مؤثرات على المدى البعيد داخل وخارج المنزل، مثل أداء بعض الأعمال. أما الأحداث الخطيرة في الحياة فهي أكثر الفئات مأساوية ولها تأثير قاس على الفرد، ويدخل تحتها اللوم على الفرد لموت صديق، أو وجود أبوين يتشاجران طول الوقت، ويشكل حدث خطير في حياة الفرد. ويشير لازاروس إلى أن استجابة الفرد لهذه الضغوط تعتمد جزئياً على التفاعل بين مجموعة عوامل مثل مستوى تطور الفرد والحالة المزاجية وطبيعة الشخصية والعلاقات الاجتماعية والمواقف السابقة التي تعرض فيها لضغط نفسي ومدى نجاحه في التعامل معها .

وبناء على ذلك يوضح لازاروس مدى اختلاف استجابات الأفراد للمواقف المهددة، فبعضهم يواجه الضغوط بمرونة وثقة، وبعضهم ممن تواجههم ضغوط قاسية أو عنف ومشاجرات يستمتعون بإرضاء الشعور بالافتقار والسيطرة على من هم أضعف منهم نفسياً أو جسدياً، هنا يظهر سلوك التتمتر، ومع ابداء الطفل الأضعف الاستسلام، يتكرر سلوك التتمتر ويصبح مزماً مدى الحياة ويزداد حدة وتفاقماً (الخفاجي، 2015، 76- 77). وقد توصلت نتائج المسح السنوي للتمتر في المملكة المتحدة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين التتمتر وتعرض المتمتر للتوتر والصدمات النفسية والظروف الاجتماعية القاسية والحياة الأسرية المضطربة (Ditch the labe, 2016).

ثامناً - نظرية الإحباط:

ترى هذه النظرية حسب (Carizio and Maccoy) أن سلوك التمر بأعباره أحد أشكال العدوان، فهو ناتج عن الإحباط، فحين يواجه الفرد عائقاً يحول دون تحقيق هدفه، يشعر بالإحباط الذي يدفعه إلى سلوك العدوان لكن تبين أن هذه النظرية غير كافية لتفسير جميع السلوك العدواني (يحي، 2000، 190).

تاسعاً : النظرية العقلانية الانفعالية (Rational- Emotive Behavior Theory):

والتي يعتبر إليس (ellis,1994) رائداً لها، وتركز على الأفكار والقناعات الخاطئة الغير عقلانية التي يؤمن بها الطلبة والتي بدورها تدفعهم إلى سلوك الاستقواء، ولابد من مساعدتهم على تحديد هذه الأفكار واستبدالها بأخرى فعالة وعقلانية . و قد وثق (صبحين والقضاة، 2013، 55) إلى أن لدى المستقيين مجموعة من الأفكار والتي منها يجب أن يكون الفرد أكثر إزعاجاً وإثارة وسيطرة في الصف والباحة، يجب أن يظهر الأقوى دائماً، يرغب في تشجيع الآخرين على النزاعات، لا يتقبل الخسارة، على صواب دائماً، يعتقد أن الضحايا يستحقون ما يجري لهم، على الآخرين احترامه وتقديره، يفكر بطريقة أنا فقط، ويتوقع من الآخرين مهاجمته.

إن تعدد نظريات تفسير العدوان يعود إلى تعدد الخلفيات الثقافية للباحثين، وتركيز كل منهم على جانب من السلوك يختلف عن الآخر، لكن إذا جمعناها معاً وجدناها متكاملة وليست متعارضة، فالعدوان محصلة عوامل متفاعلة، البعض منها داخلي والآخر بيئي خارجي، وهو في جانب منه فطري وفي جانب آخر مكتسب (أبو قورة، 1996، 99-146).

وقد تم تبني نظرية هرم الحاجات لماسلو لارتباطها بمتغيرات البحث الحالي - تأكيد الذات والأمن النفسي - ولكونها أعطت التفسير الأنسب حسب رأي الباحثة .

2-1-15- آثار التمر على المتمرن نفسه، على الضحية، المارة و والمناخ المدرسي :

تتأثر الفئات المشاركة بالتمر بدرجات و أشكال مختلفة كما يلي :

■ على المتمرن

على الرغم من الفهم الواسع بأن التمر يسبب مشاكل للضحية، فإن المشاكل التي تسببها للمتمرن نفسه تعادل أو تفوق ما تسببه للضحية. التمر لا يؤثر على الضحايا فحسب، بل أيضاً على المتمرنين أنفسهم، حيث وجد أن المستويات العالية من التمر كانت تقابلها مستويات عالية من الاكتئاب (Kamla- Raj,2010). فارتكاب التمر يقود إلى القلق والاكتئاب والانسحاب الاجتماعي والسلوك المنحرف وتدني التحصيل الدراسي واضطراب الشخصية المعادية للمجتمع. و إن مرتكبي التمر يواجهون آثاراً سلبية

نفسية واجتماعية تتمثل في عدم قدرتهم على كسب عطف الآخرين بالإضافة إلى مواجهتهم دعوات عامة تطالب بمعاقتهم وسجنهم وطردهم أو استبعادهم من المجتمع (Swearer and Hymel, 2015, 347).

وجد أن الشباب الذين يرتكبون التنمر بمعدلات عالية في المرحلة المتوسطة حسب تقريرهم الذاتي، يزداد احتمال قيامهم بالعنف الجسدي سبعة أضعاف في اثناء الأربع سنوات اللاحقة في المدارس الثانوية. (Espelage,2013,20). كما توصل (Kim,2006) إلى أن السلوك السيكوباتي بما فيه من مشاكل اجتماعية وعدوان ومشاكل سلوكية، هو نتيجة وليس سبباً لارتكاب التنمر، حيث دعمت هذه الفكرة بقوة ودلالة الارتباط، بالإضافة الى السبق الزمني، فالتنمر المدرسي كما هو معروف مرتبط بالعنف الشبابي، وهذا ما يتطلب مزيداً من البحث عن برامج تدخل لمنع أو تقليل التنمر بين طلاب المدارس (Kim,2006,2). إن المتنمر يصبح في خطر نظراً لعلاقاته الرديئة في حياته اللاحقة ، فهو أكثر عرضة من غيره لأن يصبح مجرماً أو ينتهي به المطاف في السجن حين يصل إلى العشرينات من عمره (conn,2004,30). إضافة إلى أن غالبية المتنمرين يشعرون بالغضب أو الحزن وأنهم أسوأ مما كانوا قبل فعلهم العدوان (Rigby,1999,4). وترى الباحثة أن الطلاب المتنمرين غالباً ما يفقدون الثقة بأنفسهم و يبدؤون بالتفكير في أنفسهم كما لو كانوا أغبياء أو فاشلين أو غير مرغوبين حتى أنهم يطورون شعوراً بالذنب لكونهم متنمرين، لدرجة أنهم يحاولون أو يقومون فعلاً بالانتحار.

■ على الضحية :

توصل أولويس (Olweus,2012) إلى أن التنمر يسبب للضحايا البؤس والضييق والارتباك ويفقد هؤلاء الطلاب احترامهم لذواتهم ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، ويجدون صعوبة في تكوين الأصدقاء من نفس السن وتنقصهم مهارات تأكيد الذات، قد يتعرضون لإصابات بدنية وأخرى بدنية نفسية كالصداع والآلام البطنية، وقد يصل بعضهم الى مستوى متدني من تقدير الذات حتى يجدون الانتحار هو المخرج الوحيد لما هم فيه. ويمتد الأثر على المدى الطويل حيث يصبحون أكثر ميلاً للاكتئاب مقارنة بأقرانهم (القحطاني، 1429هـ ، 25). حيث يميلون الى الاعتراف بشعورهم بالاكتئاب، القلق، ضعف تقدير الذات، والوحدة، ضعف الاداء المدرسي، وأفكار انتحارية ومحاولات انتحار أيضاً (Haburger,2011,1). و تضعف لديهم القدرة على التركيز في المدرسة وبالتالي يضعف اكتسابهم للمعارف والمهارات، بالإضافة إلى كثرة الغياب وذلك خوفاً من التعرض للمعاملة القاسية (Rigby,1999,4). التنمر يدفع المراهق إلى الانطواء واحتقار الذات والاكتئاب وقد يصبح معوق نفسياً (بكار، 2011، 68).

■ على المارة :

إن مشاهدة الطلاب لحوادث التمر تجعلهم يشعرون بأن أي طالب منهم قد يصبح ضحية للتمر يوماً ما، وهذا من شأنه أن يؤدي شعور الطلاب بالأمان أو الانتماء إلى المدرسة، والطلاب الذين يشعرون بعدم الأمان والنفور من المدرسة هم على الأرجح أقل قابلية للتعلم (Padgett and Notar,2013, 2-3). و في كثير من الأحيان ينضم هؤلاء المشاهدين إلى جماعة المتمترين حتى يأمنوا من الأذى المحتمل، وبالتالي تزداد الظاهرة سوءاً واتساعاً.

■ على المناخ المدرسي:

فالمناخ المدرسي الايجابي يجذب الطالب للتعلم ويشجع على التحصيل الأكاديمي والنجاح. و في دراسة تم تطبيقها على 276 طالب نرويجي في المدارس الثانوية، وجد أن المدارس التي تميزت بنسبة أقل من التمر والإغاضة، تتبأت بزيادة معدل التخرج على مدى أربعة سنوات لاحقة. ودراسة أخرى توصلت إلى أن المدارس التي ينتشر فيها التمر بمستوى عال، كانت نسبة التسرب فيها أعلى بنسبة 29% فوق المعدل، بينما في المدارس التي تتميز بمستوى منخفض من التمر كانت نسبة التسرب فيها 28% تحت المعدل العام، مما يشير أن المناخ المدرسي الايجابي يرتبط بشكل مباشر بمعدلات التخرج (AERA,2013,37). بالإضافة إلى إن أسر كلاً من المتمتر والضحية يصبحون جزء من المشكلة و يتقاسمون الألم والمعاناة مع الضحية و المتمتر نفسه نتيجة عدوانه.

2-1-16- تدابير لمنعه :

يؤكد المتخصصون في الشأن التربوي أن التمر مشكلة قابلة للحل إذا ما تضافرت جهود المدرسة والأسرة لوضع حد لها، ويشيرون الى عدة خطوات يمكن القيام بها في هذا الإطار، بدءاً من رفع معنويات الضحايا وتعزيز قدراتهم في مواجهة المتمترين، الى تشجيع المتفرجين من الأولاد على الإبلاغ عن أي حادثة تمر وعدم التغاضي عنها، و خلق أجواء مدرسية تمنع وقوع أعمال التمر أو تعاقب عليها بصرامة، بالإضافة إلى تطبيق برامج ارشادية للتخفيف من العدائية لدى المتمتر نفسه . تنقسم التدخلات المدرسية لمنع التمر حسب (Thompson and Smith,2011) إلى ثلاثة أقسام:

1- استراتيجيات وقائية (استباقية) Proactive Strategies :

وهي منهج موجه لجميع الطلاب يهدف إلى تخفيض احتمال حدوث التمر ويشمل:

- وضع سياسة شاملة للمدرسة خاصة بموضوع التمر، تحدد المسؤوليات وتشرح ما يجب القيام به في حال وقوع الحوادث .

- النمذجة من خلال موظفي المدارس، فلا بد من أن يكون سلوكهم فيما بينهم ومع الطلاب بعيداً عن التسلط والعدوان.
- المجالس المدرسية التي تشمل طلاب منتخبين يجتمعون بانتظام للبت بقضايا التتم.
- العمل في الباحات المدرسية وزيادة الاشراف وإشراك الطلاب في ألعاب جماعية بكافة طبقاتهم.
- المنهج الدراسي يعتبر وسيلة لرفع الوعي وتطوير المهارة في مواجهة التتم.
- التدريب على التوكيدية للطلاب بدلاً من السلبية والعدوانية في حل المواقف الصعبة.

2- استراتيجيات دعم الأقران Peer Support:

- وهو المنهج الذي يتم فيه استخدام الطلاب أنفسهم في منع ومواجهة التتم. ويتم ذلك عبر اختيار طلاب يتمتعون بالخبرة والمهارة ويتم تدريبهم للتعامل مع النزاعات بين الأفراد بطرق فعالة وخالية من العنف، ويتم عبر:
- دوائر الدعم : والتي يقوم من خلالها طلاب متطوعين بإقامة صداقات مع آخرين معزولين أو مرفوضين من أقرانهم.
 - المارة أو المشاهدين : يتم اختيار بعضهم ليكونوا مدافعين يحاولون التدخل لوقف التتم ومساعدة الضحايا، حيث أشار ريجبي (Rigby, 2006) إلى أن 43% من المشاهدين لديهم رغبة في مساعدة الضحية.

3- الاستراتيجيات البعدية Reactive Strategies :

- هو المنهج الذي يتم التعامل به أثناء أو بعد حدوث التتم، ويتراوح بين الطرق العقابية إلى غير العقابية ومن الطرق الأكثر استخداماً في المدارس :
- العقاب المباشر : حيث يتدرج العقاب من الكلام الجاد، الإخراج المؤقت من الصف، سحب الامتيازات، التقاط القمامة وكل ما من شأنه أن يشعر الطالب بأن ما فعله غير مقبول. وقد وجد ثومبسون (Thompson, 2011) أن الغالبية العظمى من المدارس في انكلترا بنسبة 92% يستخدمون العقاب كرد فعل على أعمال التتم .
 - المنهج التصالحي : يجتمع فيه الأفراد المعنية بإشراف موظف مدرّب، ويتم الكشف عن الأضرار ومعالجتها، ويستخدمه حوالي 62% من مدارس انكلترا.
 - أسلوب دعم المجموعة : وهو غير عقابي، يستخدم ضغط الأقران بهدف تغيير السلوك وحماية الضحية، وهو أسلوب يشجع الطلاب على تحمل المسؤولية، والتعاطف، ويتجنب أسلوب العقاب واللوم.

- برامج التدخل: وتكون باستخدام مجموعة من الطرق المتنوعة ضمن خطة مدروسة كما هو في برنامج أولويس OBPP في النرويج، و KiVa في فنلندا و SAVE في اسبانيا .

وقد انتشرت برامج منع التنمر على نطاق واسع في المدارس، وكان لها دوراً فعالاً في تخفيف المعاناة وتحسين المناخ المدرسي (Thompson and Smith,2011, 4- 20). وكان قد قارن ريجبي (Rigby,2014) بين خمس مناهج يستخدمها المدرسون في مواجهة التنمر فوجد أن الأغلبية يستخدمون استراتيجية العقاب المباشر أو فرض عقوبات على الشخص المسؤول عن التنمر، أما الاستراتيجيات التي تعتمد على إشراك الطالب فهي أكثر فعالية في حل المشكلات، و تضم الممارسة التصالحية والتوسط وطريقة مجموعة الدعم وطريقة الاهتمامات المشتركة. كما تشير الدراسة إلى أن استخدام العقوبة المباشرة ليست أكثر نجاحاً من الاستراتيجيات الأخرى البديلة في معالجة التنمر في المدارس، والتي تؤدي بدورها إلى نتائج أكثر استدامة.

و رأى بادجيت (Padgett) أن التنمر وخاصة في المدارس المتوسطة تشبه عملية جماعية يدخل فيها عدد كبير من الطلاب، فإذا كان لا بد من كسر دائرة التنمر، فإن دور المارة أو المشاهدين يجب أن يتغير، وقد يكون من خلال تنفيذ الأسباب التي يبررون بها عدم تدخلهم لوقف التنمر. لذا لا بد من إشراك المارة في تنفيذ برامج وقف التنمر، وتنمية التعاطف بين الطلاب ورفع الوعي، وتطبيق أنظمة مراقبة ضمن الإطار المدرسي (Padgett and Notar,2013, 3-4).

وقد قامت بعض المدارس المهمة بمنع التنمر بإعداد كتيبات للطلاب والمعلمين للتعريف بالظاهرة وكيفية التعامل في حال حدوثها، كالذي أصدره مجلس إدارة اقليم (هاملتون Hamilton) في كندا بهدف التوعية ضد التنمر بين الطلاب ضمن سلسلة (safe and caring school). وكذلك الدليل الذي وضعته مدرسة هورتون هاوس (Horton House) في المملكة المتحدة والذي ينص على سياسة المدرسة في منع التنمر للوصول إلى بيئة خالية من أي شكل من المضايقات المبنية على اختلاف العرق واللون والدين، الجنس، القدرات، العمر، السلامة البدنية. أما الطريقة التي عملت بها إحدى المدارس الداخلية في لندن فهي إنشاء الخط الساخن (The Boarding School Line) للإبلاغ هاتفياً عن حالات التنمر التي تحدث بين الطلاب، ويستقبل المكالمات مستشارون يستمعون إلى الطلاب جيداً ويقدمون لهم النصائح والمساعدة اللازمة، ولا يتطلب الإفصاح عن هوية المتصل وهذا ما يجعل الطلاب يتقون بهم ويكشفون لهم ما لا يتم كشفه في المقابلة المباشرة، و المعلومات الواردة في هذه الحالة لا تخضع لتصورات وآراء الكبار، لأن التواصل يتم بين المستشار والطالب نفسه. وقد بلغ عدد الاتصالات إلى ما يقارب 2000 تبليغ خلال ثلاثة أشهر، وهذا مؤشر على مدى الحاجة لمثل تلك الاجراءات في جميع المدارس (Fontaine,1991,7) .

كما قامت العديد من المنظمات بتنظيم حملات لنشر التوعية الخاصة بالتنمر و تم اعتبار الاحد الأول من كل اكتوبر يوماً عالمياً لمكافحة التنمر، بينما اعتبر اكتوبر شهراً خاصاً بالتوعية ، يرتدي فيه جميع المشاركين قمصاناً ذات لون موحد وتحمل شعارات ضد التنمر، يقدمون فقرات متنوعة، و يرسلون رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي، يتبادلون القصص التي حدثت معهم ، ينفذون خطط وبرامج للتقليل من التنمر أو القضاء عليه. (ستومب بعيداً عن التنمر ، Stomp Out Bullying) تعتبر المنظمة الرائدة والأكثر تأثيراً في مكافحة التنمر والتنمر الالكتروني في أمريكا وخارجها والتي أطلقت حملتها لعام 2016 تحت عنوان (Blue Shirt Day, World Day of Bullying Prevention) وكذلك المركز الوطني لمكافحة التنمر في لوس أنجلوس الذي أطلق حملة (يوم الاتحاد : معاً ضد التنمر، Unity Day; together against bullying) باللباس البرتقالي في أكتوبر من هذا العام 2016. وبناءً على دراسة (Thompson and Smith,2011) فإن التقديرات تشير إلى أن التنمر توقف بعد تدخل المدرسين بنسبة 67% من الحالات، وهذا يمثل درجة عالية من النجاح (Rigby,2014,3) .

أما اجراءات مواجهة التنمر في البلدان العربية، فهي لا تكاد تذكر كما رأى الطلاب، والتي اقتصر على التوبيخ ومحاولات الاصلاح ، وتفعيل دور المرشد (القحطاني،2012). لذا تظهر الحاجة إلى بذل جهد لمشاركة أبائنا في مدارسهم وأنشطتهم ليعتدوا لنا معرفة سلوكهم داخل وخارج المدرسة، ونتعاون ليس فقط في تغيير سلوك أبائنا ومكافأتهم إذا قاموا بالفعل الصحيح، بل نحتاج أن نفكر في سلوكنا نحن كراشدين أيضاً. فالراشدين هم حجر الأساس في وقف التنمر والوقاية منه حيث يساهمون في كتابة البرامج والتدريب والتطبيق وتعزيز المواقف الايجابية للطلاب (Notar and Padgett,2013) ويتجلى دور المرشد النفسي في اجراء التدابير الوقائية المتمثلة بندوات ونشاطات حول ظاهرة التنمر، والكشف عن الحالات الموجودة في المدرسة، ومن ثم إخضاع الطلاب المتممرين لبرامج تساعد في تعديل سلوكهم وتحسين المناخ المدرسي لضمان التعلم في بيئة آمنة خالية من كل أشكال التنمر الجسدي أو المعنوي.

2-17-1-2 - خلاصة :

التنمر هو ذلك النوع من العدوان المنتشر بشكل واسع بين طلاب المدارس وخاصة الاعدادية منها وبين الذكور أكثر مما هو عليه بين الإناث، وما يميزه عن العدوان هو تفاوت القوى بين الطرفين والقصدية والاستمرار على مدى فترة زمنية طويلة نسبياً. نشأ الاهتمام بالتنمر على يد أولويس بالدرجة الأولى، يليه ريجبي اللذان كان لهما الدور الكبير في تسليط الضوء على هذه الظاهرة ونشر الوعي للوقاية منها.

يتخذ التّمنّر أشكال جسدية ولفظية وجنسية وإتلاف ممتلكات و أيضاً الكترونية. ويشارك بالأعمال التّدميرية أربع فئات (متتمرون، ضحايا، متتمرون- ضحايا، مارّة). كما يتأثر المتتمّر بعدة عوامل فردية، اجتماعية، مدرسية، وغالباً ما يتتمّر الطالب رغبةً منه في القوة والسيطرة على أفراد لديهم صفات تجعلهم مختلفين عن غيرهم، وللمارّة دور كبير في تشجيع هذه الظاهرة أو الحد منها.

للتّمنّر آثار مدمرة على المتتمّر نفسه، وعلى الضحايا، والمارة، والمناخ المدرسي بشكل عام. لذا تمّ اتخاذ تدابير وقائية وبعديّة من قبل القائمين في المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى تنظيم حملات بهدف التوعية والمساهمة في الحد من انتشارها. وما زالت الجهود مستمرة في البلدان الأجنبية وبدايات اهتمام بهذه الظاهرة في الدول العربية في السنوات القليلة الماضية.

2-2 - المحور الثاني: توكيد الذات

2-2-1- تمهيد

2-2-2- تعريف التوكيد

2-2-3- الأساليب الثلاثة للتواصل الاجتماعي أو البينشخصي

2-2-4- خصائص السلوك التوكيدي

2-2-5- توكيد الذات في المنظور الديني

2-2-6- تطور السلوك التوكيدي عبر مراحل النمو

2-2-7- محددات السلوك التوكيدي

2-2-8- أبعاد السلوك التوكيدي

2-2-9- خصائص الشخص المؤكد لذاته والغير مؤكد

2-2-10- لغة الجسد التوكيدية

2-2-11- النتائج الايجابية لتوكيد الذات

2-2-12- معوقات السلوك التوكيدي

2-2-13- النتائج السلبية لعدم توكيد الذات

2-2-14- التوكيد و التمر

2-2-15- فنيات التدريب التوكيدي

2-2-16- الخلاصة

2-1-2 - تمهيد :

ظهر اهتمام المختصين في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي بمفهوم السلوك التوكيدي منذ ظهور كتاب سالتر (Salter,1984) والذي يحمل عنوان (العلاج بالمنعكس الشرطي)، حيث اعتبر سالتر رائداً للبحث في هذا الموضوع، وخاصة بعد أن تحدث عن الشخصية الاستثنائية والشخصية المثبطة، حيث وصف الشخصية الاستثنائية بأنها متحررة انفعالياً ومهاجمة للآخرين وتتصرف بتلقائية وصراحة، على نقيض الشخصية المثبطة (المكفوفة) التي لا تعبر عن انفعالاتها ومترددة وتسعى لإرضاء الآخرين على حساب نفسها (الطيّار، 2013، 11). ثم جاء ولبى (Wolpe,1973) واستخدم مصطلح التوكيدية بناء على ما قدمه سالتر، وكان يقصد به في البداية السلوك العدواني لكنه رأى بعد ذلك أن التوكيدية لا تشير فقط إلى السلوك العدواني، بل إلى المشاعر الودية والعاطفية - ماعدا القلق - بطريقة مباشرة وصريحة وملائمة (رفه، 2013، 17). ثم تطور مفهوم التوكيدية من زيادة وعي أغلب الناس في أواخر القرن العشرين عن طريق التواصل مع بعض التحركات مثل حركة الحقوق المدنية في أمريكا، وحركة تحرير المرأة وحركة التطوير الشخصي، وقد كان لها تأثيرها لكن ضمن طبقات وجماعات محدودة (Garner,2012).

يؤكد دستور بعض الدول منها الولايات المتحدة الأمريكية على الحق في الحياة والحرية، أي أن لكل فرد الحق في تحقيق السعادة طالما أنه لا ينتهك حقوق الآخرين، فالمنهج الحازم والذي يطلق عليه المنهج التوكيدي يوازن بين أهداف الفرد وأهداف الآخرين في محاولة حقيقية ومستمرة لإيجاد حلول مريحة للطرفين (Steven,2001). فالتوكيد يعزز ويحسن نوعية العلاقات والتفاعلات بين الأفراد إلى حد كبير، وهو الوسيلة الآمنة والمقبولة لتلبية احتياجات الناس دون إهمال الذات، حيث يجنبهم نوبات الغضب والاساءة اللفظية والجسدية ويصل بهم إلى حالة من التوازن. توكيد الذات يعد أحد وسائل تحقيق الذات وأن العلاقة بينهما هي علاقة الجزء بالكل أو الوسيلة بالغاية، كما يمكن اعتبار التوكيدية سمة من سمات الشخص المحقق لذاته (عبد الحي، 2015، 33).

البعض من الباحثين مثل (Ellitt and Gramling,1990) اعتبر التوكيدية فطنة اجتماعية Social Acument ، فالأفراد ذوي التوكيد المرتفع يواصلون أفكارهم ومشاعرهم بفعالية وبطريقة تحترم الآخر (محمود، 2006، 420). ومن بين الباحثين العرب من يرى أن توكيد الذات يرتبط بحرية التعبير الانفعالي وحرية الفعل سواء كان في الاتجاه الإيجابي أو السلبي (رفه، 2013، 18).

وقد أثبتت دراسة (طنوس والحوالدة، 2014، 225). أن التوكيدية تمثل جانباً هاماً من جوانب الصحة النفسية للفرد، فهي تساعد على نمو تقدير الذات لديه، والقدرة على تحمل الاحباط، والتمتع

بالاتزان الانفعالي، حيث تمكنه من مواجهة الضغوطات النفسية والاجتماعية التي يتعرض لها في حياته.

2-2-2- تعريف مفهوم توكيد الذات:

تم تعريف التوكيد لغوياً: وكّد السرج والعهد أي أوكدهما، و توكّد أي اشتدّ وتوثّق. (المعجم الوسيط). وأما مفهوم التوكيدية في علم النفس فيعتبر من المفاهيم الحديثة و تمّ تعريفه بأنه قدرة الفرد على التصرف في مختلف المواقف الاجتماعية بطريقة واثقة تسمح له بحماية مصالحه وحقوقه، دون إضرار بالآخرين ومصلحتهم (ابراهيم، 2008، 26).

و قد عرّف وليي Wolpe السلوك التوكيدي في أوائل الستينات بأنه التعبير المناسب عن أي انفعال - غير القلق- نحو شخص آخر، وتشمل هذه الانفعالات التعبير عن مشاعر الصداقة والوجدان والمشاعر التي لا تؤذي الآخرين (الجهني، 2011، 206).

و جاء تعريف فونتانا (Fontana,1981) للتوكيد بأنه اصدار توجيهات وتعبير عن مشاعر سلبية وإيجابية، مع الدفاع عن الحقوق، والتصرف بأفضل طريقة والقدرة على الرد (حميد، 2015، 26).

أما (شوقي، 1993) فقد عرّف السلوك التوكيدي بأنه مهارة الفرد في التعبير عن آرائه سواء كانت متفقة أو مختلفة عن الآخرين، والافصاح عن المشاعر الايجابية كالمديح أو السلبية كالغضب حيالهم، والدفاع عن حقوقه الخاصة، والمبادأة والاستمرار وانهاء التفاعلات الاجتماعية، ومقاومة ضغوط الآخرين لفعل سلوك لا يرغب به (رفه، 2013، 18).

و عرّف (فرج، 1998) السلوك التوكيدي بأنه مهارة سلوكية لفظية وغير لفظية، نوعية موقفية متعلّمة، ذات فاعلية نسبية تتضمن تعبير الفرد عن مشاعره الايجابية (تقدير، ثناء) والسلبية (غضب واحتجاج) بصورة ملائمة، ومقاومة الضغوط التي يمارسها الآخرون لإجباره على إتيان ما لا يرغبه أو الكف عن فعل ما يرغبه ، والمبادرة بالبداة والاستمرار وانهاء التفاعلات الاجتماعية، الدفاع عن حقوقه ضد من يحاول انتهاكها شريطة عدم انتهاك حقوق الآخرين (آل هاشم، 2013، 21).

كما ورد تعريف السلوك التوكيدي في (ورشة الارشاد المهني، 2011، 4) على أنه: التمسك بثبات بالحقوق المشروعة والتعبير عن الأفكار والمشاعر والمعتقدات بطريقة مناسبة، فمن خلاله يتم إيصال رسالة للآخرين حول ما يفكر به الشخص وما يشعر به في موقف ما.

ويرى كوتلر (Cotler, 1979) أنّ التوكيد سمة شخصية، وأنّ الشخص المؤكّد هو الذي يستطيع أن يعبر بصورة لفظية أو غير لفظية عن مشاعر وعواطف وأفكار إيجابية وسلبية، ويستطيع اتّخاذ القرار، ويتمتع بحريّة الاختيار في الحياة، كما يمكنه إقامة علاقات اجتماعية محكمة وصريحة (طنوس

والخوالدة، 2014، 424-425). وقد اتفق (حميد، 2015، 26) مع كوتلر بأنّ التوكيد يعتبر سمة شخصية، لكنّه اختلف معه في كونها ليست سمة ثابتة للأشخاص، بل بإمكان الشخص الغير توكيدي أن يطور سلوكاً توكيدياً.

توكيد الذات هو سلوك نوعي وموقفي ومتعلّم يحدث أثناء التفاعل الاجتماعي، ويتضمّن جانب معرفي وهو ادراك الفرد أن له حقوق يجب الحفاظ عليها ، وجانب وجداني وهو الاتزان الانفعالي، وجانب نزوعي وهو تصرف الفرد بما يحفظ له حقوقه، وهذه التصرفات مثل البدء والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، التعبير عن الانفعالات سواء السلبية أو الايجابية، والدفاع عن الرأي، مقاومة ضغط الآخرين لإجباره على فعل ما يريدون وكفّه عما يرغب بفعله (آل هاشم، 2013، 19-20).

يرى الشناوي أن الباحثين يختلفون في تعريفهم للسلوك التوكيدي لكنهم يتفقون على كونه :

- سلوك يتصل بالعلاقات الشخصية ، ويتضمن التعبير الصادق عن الأفكار والمشاعر الشخصية.

- السلوك التوكيدي سلوك ملائم من الناحية الاجتماعية، فهو يأخذ مشاعر ورفاهية الآخرين بعين الاعتبار (طنوس والخوالدة، 2014، 225).

يمكن تصنيف التعاريف السابقة لتوكيد الذات حسب رأي الباحثة إلى:

- توكيدية موجبة : مثل طلب المعروف، المبادأة والاستمرار في التفاعلات الاجتماعية، التعبير عن انفعالات موجبة كالحب والإعجاب، وتعبير عن آراء خاصة.

- توكيدية سالبة : تشمل الدفاع عن الحقوق، التعارض مع آراء الآخرين، التعبير عن انفعالات سالبة كالغضب والملل، ورفض مطالب الآخرين الغير معقولة .

كما وجدت الباحثة أنه ليس من السهل إعطاء تعريف محدد لتوكيد الذات وذلك لظهوره في عدة وجوه، فهو عملية، ومهارة، وطريقة للتصرف، تبدأ بالحزم والصراحة والاييجابية والثقة بالنفس والإصرار، لكنها أكثر من ذلك بكثير، فهي مفتاح العلاقات الاجتماعية الايجابية والمثمرة ومهارة لا بد من تعلمها .

2-2-3- الأساليب الثلاثة للتواصل الاجتماعي :

يقسّم الباحثون أنماط التفاعل الاجتماعي بين الأفراد حسب استجاباتهم، إلى ثلاثة أساليب :

1- **الأسلوب السلبي (Passive)**: وهو الأسلوب في التعامل الذي يركّز كثيراً على إرضاء الآخرين وتحقيق أهدافهم على حساب قيم الفرد نفسه وسعادته، يستند على مبدأ (أخسر أنا لتربح أنت)،

ويتسم صاحبه بسلوك التجنب والانسحاب والخوف والاذعان وعدم المثابرة ويسمح للآخرين بالسيطرة عليه والتحكم به (Steven,2001). يكون فيه الفرد عاجزاً عن التعبير عن مشاعره وأفكاره ورغباته بطريقة مباشرة، ويميل صاحبه إلى التبسم والتلعثم والصوت الخافت، التردد عندما يعبر عن رغبة أو رأي، من الصعب عليه أن يحمل مشاعر الحب والتقدير لنفسه لأنه يرى نفسه عاجزاً عن التحكم بالأمر وضبطها، ويبدو غير مسؤول عما يحدث من أخطاء ونتائج سلبية (ابراهيم،2008، 66).

ومن مزايا الشخص السلبي كونه يقوم برعاية وتلبية حاجات الآخرين، لطيف يحبه الناس لأنه يسير كما يريدون، يتجنب الازعاج ويقدم العطف والدعم بشكل مستمر. لكنه بالمقابل يفقد السيطرة والحرية، ينخفض تقديره لذاته نتيجة الرسائل السلبية التي يوجهها لنفسه، تتدمر علاقته مع الآخرين بفعل النزاعات التي لم تجد لها عنده حلاً (Steven,2001).

2- الأسلوب العدواني (Aggressive): يركز الأسلوب العدواني على إرضاء الذات على حساب الآخرين ومبدأه (يخسر الآخرون لأرباح أنا). فالعدواني يهدف عادة إلى السيطرة بغض النظر عن عواقبها على الغير ويستخدم أسلوب التلاعب تحت غطاء النوايا الحسنة، و سلوك التتمر سواء كان جسدياً أو غير مباشر هو من أكثر أنواع الهيمنة تطوراً (Steven, 2001). يتسم صاحب هذا الأسلوب بالاستهانة بالآخرين والسخرية من متطلباتهم وأفكارهم، ويقوم أحياناً بالتهجم المباشر عندما يواجه بإحباط أو أي معوقات، الأسلوب العدواني مناقض للسلبي، فالعدواني يرغب دائماً أن تكون له اليد الطولى في أي نقاش، الأولوية لحاجاته الشخصية حتى لو تعارضت مع حاجات الآخرين ، لغة العدواني تميل للحدة وتكثر فيها أفعال الأمر والنهي ، يفهم البعض الأسلوب العدواني بأنه أسلوب الأقوياء والايجابية ولكن غالباً ما يقود إلى توتر وصراعات (ابراهيم،2008، 66) .

ومن المزايا التي يتمتع بها الشخص العدواني هي السيطرة والحصول على ما يريد من الناس، بالإضافة إلى الحصول على تأييد لمعتقداته وأفعاله منهم. لكن العدواني يشعر عادة بنقص الاحترام من الآخرين وشعور بالوحدة والنز (Steven,2001).

3- اسلوب التعبير الصادق أو التوكيدي (assertive) : يستخدم فيه الشخص طرق من التواصل تتسم بتقدير الذات واحترام النفس والحقوق الشخصية دون التقليل من قيمة احتياجات الآخرين، يتسم صاحبه بالفاعلية وقوة التعبير المباشر عن الحاجات والمشاعر دون خرق لحقوق الآخرين ومشاعرهم، يستخدم الإصغاء والكلام بدرجة ملائمة، صوت الشخص التوكيدي يميل للاسترخاء و وضوح النبرات والحزم فينشأ أجواء من التفاعل والتواصل مع الآخرين والثقة المتبادلة والتعاطف (ابراهيم،2008، 66).

2-2-4- خصائص السلوك التوكيدي :

هناك ثلاث خصائص تميز السلوك التوكيدي، وهي:

- أنه وسط بين الازدعان للآخرين والتسلط عليهم وظلمهم، فليس فيه خضوع وذلة وبالمقابل ليس فيه تكبر.
- يتوافق فيه السلوك الظاهر مع المشاعر والأفكار الداخلية، فما يظهر من السلوك هو تعبير عما يبطن داخله .
- أنه مقبول شرعاً وعرفاً وعقلاً، فلا يتعارض مع الشرع ولا مع ما يتعارف عليه الناس ولا يتعارض مع العقل (الجهني، 2011، 207).

والبعض فسر التوكيد من خلال خصائصه والتي تتجلى في كونه:

- سلوك نوعي يشمل مهارات نوعية، كالقدرة على التعبير عن المشاعر الايجابية والسلبية، الدفاع عن الحقوق الخاصة، المبادأة بالتفاعل الاجتماعي، رفض المطالب الغير مقبولة. وقد يجد الفرد صعوبة في فئة منها وسهولة في أخرى.
 - سلوك موقعي: يتأثر بمتغيرات أو محددات متنوعة.
 - قابل للتعلم: من الممكن أن يكتسبها الفرد من خلال التدريب التوكيدي المستمر.
 - يتضمن عناصر لفظية وغير لفظية: وعادة ما يتصاحب العنصران معاً، فالسلوك المؤكد يعد محصلة لمهارة التعبير عن الرأي وخلق السلوك الملائم (فرج، 1998، 56-57).
- وترى الباحثة أن الثقة بالنفس هو المفهوم المتداول بين الناس والذي يلتقي مع التوكيدية في جميع الجوانب.

2-2-5- توكيد الذات في المنظور الديني:

على الرغم من أن مفهوم توكيد الذات شاع في الغرب، إلا أن جوهر الدين الإسلامي له موقف سابق بوصف التوكيد وسيلة لدعم غايات الفرد وإعلان معتقداته، فهو يشجع على أن يكون الفرد مستقلاً فكرياً وقادراً على النظر إلى الأمور نظرة عقلانية، فالإسلام يشجع على ظهور الشخصية المؤكدة لذاتها بوصفها إحدى ركائز وجوده، ويتمثل ذلك كما ذكر (فرج، 1998) في التالي:

- الجهر بالحق (إذا رأيت الذين يخوضون في آياتنا فأعرض عنهم حتى يخوضوا في حديث غيره) الأنعام 68.
- عدم الإذعان للمطالب الغير مقبولة (لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق)
- مراجعة الذات والاعتذار العلني (من حلف يميناً ورأى أفضل منها فليرجع عنها).

- القدرة على طلب تفسير من الآخر حول سلوكه.
- الاعتداد بالذات (اطلبوا حوائجكم بعزة نفس فإن الأمور تجري بمقادير)
- عدم الحياء في الحق (لا يحقر أحدكم نفسه)
- التعبير عن المودة وطلب المساعدة والثناء على الفعل الجيد (إذا أحب أحدكم أحداً فليعلمه أنه يحبه).

2-2-6- تطور السلوك التوكيدي عبر مراحل النمو :

يميل الطفل أثناء مراحل نموه من الأنانية المطلقة والتركيز على الذات متجهاً نحو الموضوعية التي تساعده في أن يدرك أن للغير رغبات وحقوق قد تتعارض أحياناً مع رغباته، ولا بد من قبول الحل الوسط الذي يتنازل به عن بعض رغباته ويقبل المشاركة وبالتالي يسير قدماً في طريق النضج الصحيح (فهم، 2007، 145).

يولد الإنسان منفتحاً بريئاً، لكن سرعان ما يبدأ بالخوف على نفسه فهو يرى أخطاراً لم يرها من قبل ولا بد أن يحمي نفسه، فيتعلم استراتيجيات يعتقد أنها تجعله بأمان في حياته، و يدرّب نفسه أحياناً ليتصرف بطرق غير توكيدية، فيظهر لديه السلوك العدواني أو الخاضع كسلوك بديل، وتغيب التوكيدية لتعود وتظهر من جديد بالوعي والتدريب وهي تبدأ كالتالي :

1- **الطفل التوكيدي:** الأطفال عموماً يعبرون عن حاجاتهم ومشاعرهم من فرح واستياء بحرية، لديهم فضول لمعرفة كل ما يحيط بهم ويستمتعون بالعالم من حولهم فيعيشون الحاضر بكل ما فيه، يتقنون بالآخرين دون شروط لا يعرفون الخوف، فكل ما يعرفونه هو الحب.

2- **الرعاية الوالدية:** يتعلم الطفل نماذج من السلوك وضعت لحمايته من العالم العدائي الذي يحيط به، فتتقيد حريته بما يجب أن يفعل وما لا يفعل، فيستبدل العقاب مكان اللعب، ويحل التواصل الغير مباشر للتعبير عما يريد محل التواصل الصريح، في هذه العملية يتعلم أن التوبيخ والإهانة هما الطريقة التي يعمل بها العالم.

3- **سنوات البرمجة المبكرة:** خلال سنوات التدريب الأولى يطوّر الفرد استراتيجيات يعتقد أنها ضرورية لمواجهة العالم العدائي من حوله ، وتضم :

- **برنامج اللوم:** في العالم العدائي على الفرد أن يكتشف كيف يمكنه البقاء مع المحافظة على محبة الناس من حوله، فعندما يجازف بالقيام بعمل يفقده محبة الآخرين، فإنه يحاول استردادها سواء بلوم الآخرين أو بلوم نفسه، فيتعلم أن يكون عدوانياً أو سلبياً.

○ برنامج الذات المزيفة: عندما يفقد الفرد الذات الحقيقية للطفولة، فإنه ينشئ ذاتاً مزيفة يعتقد بعض الناس أنها السبب الأساسي في التعاسة على مر الحياة. وهناك بعض المعتقدات للذات المزيفة مثل: التسامح ضعف، تغيير الآخرين يتم من خلال تقديمهم، الغضب يجعل الآخرين يرونك محق وهم على خطأ، الانتقام يساعد على تحقيق العدالة، تستطيع حماية نفسك من خلال مهاجمة الآخرين، الخداع والتلاعب يساعد على النجاح.

○ برنامج خيارات (بخير): هناك مصفوفة من أربع مربعات تعتمد على كيفية شعور الفرد تجاه نفسه وكيفية شعوره تجاه الآخرين، ونجد فيها أربع احتمالات كالتالي:

جدول رقم (1): خيارات بخير

	شعوري تجاه نفسي	شعوري تجاه الآخرين	النمط
1	أنا بخير	الآخرون ليسوا بخير	نمط عدواني
2	أنا لست بخير	الآخرون بخير	نمط سلبي
3	أنا لست بخير	الآخرون ليسوا بخير	نمط اكتئابي
4	أنا بخير	الآخرون بخير	نمط توكيدي

ولسوء الحظ أن في الكثير من سنوات النمو يكون النمط التوكيدي لدى الانسان مقموعاً لكنه موجود بداخله.

○ برنامج سيناريو الحياة الزائف:

كنتيجة لاختيار الفرد في السنوات الأولى بين خيارات (بخير) وخياراته في لعبة اللوم، ومكائد الأنا التي يقودها العقل المفكر، سوف ينشئ شخصية يرى فيها الآخرون من هو، بعدها يتم تصنيفه، فلان الهادئ المتزن المحظوظ وغير ذلك، هذه الهوية تصبح إجازة مرور لحياته، سواءً صحيحة أو خاطئة لكنها موجودة، وهي ما يعتقد عن نفسه .

○ برنامج نمط الشخصية :

مع مرور الزمن فإن السنوات الأولى تصبح في نهايتها، ولذلك فإن الفرد سوف يطور نمط شخصية سائد يعكس نظرة العالم الذي حوله. وفي تصنيف الشخصية التساعي فإن الشخصيات تنقسم إلى تسعة أنماط وهي الطريقة التي هي غالباً ما يتم بها مواجهة أحداث الحياة وخاصة في حالات الضغوط والمخاطر، وهذه الأنماط تشمل: المنتصر، المثالي، المصلح، المتمرد، الشكاك، والمراقب. هؤلاء الشخصيات تعطي تعريفاً عن الشخص وكيف يتصرف مع الآخرين في كل الظروف (Garner, 2012,15-18).

فالتصرف بعفوية الأطفال والتلقائية في التعبير عن المشاعر والحاجات والذي يمتلكه الأشخاص بالفطرة، هو ما تعتبره الباحثة لبّ السلوك التوكيدي، مالم يسبب إحراجاً أو أذى لمشاعر الآخرين.

2-2-7- محددات السلوك التوكيدي :

يتأثر السلوك التوكيدي بمتغيرات خاصة بالفرد المؤكّد وتتفرع منها المتغيرات الديموغرافية والنفسية والمعرفية، ومتغيرات تتعلق بالطرف الثاني وخصائص موقف التفاعل الذي يحدث السلوك ضمنه.

أولاً- المتغيرات الخاصة بالفرد:

تعتبر خصال الفرد من أحد مكونات السياق التفاعلي الذي يحدث من خلاله السلوك التوكيدي، والذي يحتوي بدوره على عدد من المتغيرات :

1- **متغيرات ديموغرافية :** تشمل الخصال العامة للفرد كالنوع ، العمر، السلطة، مستوى التعليم، والحالة الاجتماعية والاقتصادية. فقد وجدت (حميد، 2015) أن مستوى توكيد الذات لدى الذكور مرتفع عما هو عليه لدى الإناث وأرجعت ذلك إلى أن المجتمعات العربية ذكورية تمنح الفرصة للذكر فرصة التعبير عن آرائه ومشاعره بحرية .

2- متغيرات نفسية :

ترتبط بعض المتغيرات النفسية وتؤثر في السلوك التوكيدي، ومن هذه المتغيرات:

- القلق العام : فقد أشارت نتائج بنتز (pentz, 1991) أن منخفضي القلق هم أكثر توكيداً لذواتهم.
- القلق الاجتماعي : الذي ينطوي على القلق أثناء التفاعلات الاجتماعية والتوجس من تقييم الآخرين السلبي ، وارتفاع مستوى القلق في هذين الجانبين يجعل سلوك الفرد منخفض التوكيد .

3- متغيرات معرفية وتتمثل في :

- الحوار الذاتي: وهو الأفكار التي يحدث بها الفرد نفسه، سواء أفكار لها طابع سلبي أو إيجابي. ويدور في ذهن الفرد أثناء مواجهته موقف يتطلب استصدار استجابة توكيدية، فالحوار الذاتي السلبي من شأنه أن يكف الاستجابة التوكيدية، أما الإيجابي فإنه يسهل صدورها .

- توقع العواقب: وهو قدرة الفرد على الاستبصار بما سيحدث كنتيجة مباشرة لتنفيذ فعل معين، وعليه فإن هذه العملية تتضمن عنصراً تقييمياً ذاتياً، قد ينطوي على التقدير والاعلاء من شأن التوكيد أو النفور منه وتجنبه (العمر، 2017، 24).
- مفهوم الذات: وهو مجموعة تصورات واتجاهات الفرد عن ذاته، وقد خلص (goddard,1999) أن الشخص غير المؤكد لذاته يفترض أن يكون مفهومه عن ذاته سلبياً، أما الشخص المؤكد لذاته فإنه يتبنى مفهوم إيجابي عن الذات (العمر، 2017، 24).
- المعتقدات غير المنطقية: أشار إليس (ellis) الى أن الكثير من مظاهر السلوك الغير ملائم تتبع من معتقدات غير منطقية، وتشمل المعتقدات التي تخص الحصول على قبول الآخرين: مثل (من الضروري أن أكون محبوباً من كل المحيطين بي)، (من الأسهل تجنب المسؤوليات وتحاشي مواجهتها) . ومثل هذه الأفكار تؤثر على مستوى السلوك التوكيدي تأثيراً سلبياً (العمر، 2017، 25) .
- المهارات الاجتماعية: أن الشخص المؤكد لذاته يمتلك عدداً من المهارات الاجتماعية تشمل فهم الآخرين والقدرة على الاهتمام بهم ومشاركتهم وأيضاً القدرة على الإفصاح عن الذات (الجهني، 2011).
- ثانياً - المتغيرات الخاصة بالطرف الثاني : مثل نوع الطرف الآخر، فقد وجد أن الأفراد يؤكدون ذواتهم بدرجة أكبر مع أفراد من الجنس نفسه مقارنة بأفراد من الجنس الآخر (رفه، 2013، 36). وسلطة الطرف الثاني ولاسيما حين يكون ممن يتعامل معه بصورة مباشرة ومتكررة، ومدى الألفة بالطرف الآخر فمستوى الألفة له علاقة بالأسلوب التوكيدي (آل هاشم ، 2013 ، 28). وقد يكون الشخص توكيدياً مع أصدقائه، وفي نفس الوقت عدواني مع الذين يؤذونه، وسلبياً في حالات الصراع مع السلطات (Steven,2001).
- ثالثاً- خصائص موقف التفاعل: إن طبيعة الموقف تؤثر على السلوك التوكيدي فالمواقف الصعبة تؤدي إلى استجابة منخفضة التوكيد، والعكس فإن المواقف السهلة تيسر صدور استجابة مرتفعة التوكيد. كما ويؤثر ضغط الموقف وأهميته والحضور المكثف فيه على استجابات الفرد (الطيّار، 2013، 27-32).
- وقد حدد ابراهيم أربعة محاور يعتمد عليها سلوك توكيد الذات: المواقف التي يصعب فيها التعبير عن الذات، الخسائر المترتبة عن العجز عن توكيد الذات، أنواع الناس المرتبط بهم الضعف في التوكيد، صورة الذات (ابراهيم، 2008، 37).

لذا ترى الباحثة أن التصرف بطريقة توكيدية أو غير توكيدية يعتمد على الكثير من العوامل التي لابد من أخذها بعين الاعتبار أثناء تقييم الأشخاص أو أثناء تعديل سلوكهم .

2-2-8- أبعاد السلوك التوكيدي :

هناك آراء متعددة ذكرت أبعاد مفهوم توكيد الذات، ويعتبر وليام جيمس (William James,1980) أول من ذكر أبعاده مصنفًا إيّاها في ثلاثة محاور، وهي: توكيد الذات المثالي وهو ما يتمنى أن يكون الفرد عليه، وتوكيد الذات المدرك الذي هو ما يعتقد الفرد بوجوده، ثم توكيد الذات الاجتماعي وهو توكيد الذات كما يراها الآخرون (النملة،2015، مجلة فكر)

و كان تصنيف لازاروس (Lazarus,1973) استناداً إلى تجربة سريرية تم استخدامها على نطاق واسع عند التدريب التوكيدي للمرضى، فقد وضع لازاروس أربعة أبعاد للسلوك التوكيدي: القدرة على قول لا، القدرة على التعبير عن المشاعر السالبة والموجبة، القدرة على طلب خدمة من الآخرين، القدرة على بدء ومواصلة وإنهاء محادثة عامة. وهذه الأبعاد السلوكية الأربعة تكون مستقلة عن بعضها البعض، بحيث أن سلوك الفرد يمكن أن يمتلك واحدة أو أكثر من هذه الأبعاد بشكل صحيح ويكون معطل في الأبعاد الأخرى المتبقية (حميد،2015، 27).

أما وايتلي وفلورز (whitely and flwers, 2011) فوجد أن السلوك التوكيدي يشتمل على ثلاث فئات:

1- نوعية العلاقات الاجتماعية.

2- الطلبات: وفيها يطلب الفرد ما يريد دون التعدي على حقوق الآخرين.

3- الرفض: وفيها يرفض الفرد الأشياء التي لا يقبلها أو لا يوافق عليها أو لا تتفق وأفكاره واتجاهاته وفيها يعبر الفرد عن مشاعره وانفعالاته بحيث تصل للآخرين بطريقة مقبولة اجتماعياً (الطيّار، 2013، 18).

ويحدد كل من (Lorr and More, 1980) مجموعة من أبعاد السلوك التوكيدي تتضمن: التوكيد الاجتماعي، القيادة والتوجيه، الدفاع عن الحقوق، المرغوبة الاجتماعية، الاستقلال (محمود، 2006، 423). أما (الطيّار، 2013) فقد فسرت توكيد الذات من خلال أربعة أبعاد: المبادرة، الدفاع عن الحقوق، توجيه النقد، تقدير الذات.

مما سبق فإن توكيد الذات يعتبر سلوك متعدد الأبعاد يشير في مجمله إلى المهارات الاجتماعية التي يتمتع بها الفرد وتساعد في الاتصال الجيد مع الآخرين والدفاع عن حقوقه والتعبير عن آرائه ومشاعره ورفض المجازاة الاجتماعية أو الإذعان لضغوط الآخرين.

2-2-9- خصائص الشخص المؤكّد لذاته والغير مؤكّد:

نستطيع تميّز الشخص المؤكّد لذاته من بين الآخرين الذين لا يتمتّعون بهذه السمة، وذلك من خلال بعض التصرفات وردود الأفعال التي تظهر أنّنا التعامل اليومي وفي مواقف الحياة المختلفة، ومن أمثلتها ما يلي:

جدول رقم (2): خصائص الشخص المؤكّد لذاته والغير مؤكّد لذاته

الشخص المؤكّد لذاته Assertive Person	الشخص الغير مؤكّد لذاته Non –Assertive Person
يعبّر ببساطة عن رأيه	يحتفظ برأيه تجنباً للمشاكل
يعتذر عن عرض أحد الزملاء بلباقة	يقبل مع شعوره بالإحراج
ينظر إلى وجه من يتحدّث إليه	يتجنب النظر إلى وجه من يتحدّث إليه
يناقش أو يعلّق في ندوة أو محاضرة	لا يقول شيء بسبب الخوف
يعتذر إذا ارتكب خطأ	يكتفي بتأنيب نفسه
يطلب من الآخر تصحيح سلوكه إذا أخطأ معه	يكتفي بالامتناع والنفور منه
ينقدّم بعبارات ودّية لأصدقائه	يصعب عليه التعبير عن مشاعر الحب والمودة
يقترح على زملائه موعد ولقاء	لا يجرؤ على الاقتراح
يتحكم في توتره في المواقف الاجتماعية	يصعب عليه التحكم في توتره
يواجه شخصاً لا يرغب في لقائه	يتهرّب من شخص لا يرغب به
يقبل النقد ويستفيد منه	يعتقد أن النقد فيه حظّ من قدره
شعاره: التعبير عن النفس سبب للصحة النفسية	شعاره: التعبير عن النفس سبب لمعظم المشاكل

(شوقي، 1998، 122-125) و (الطيّار، 2013، 23-25)

2-2-10- لغة الجسد التوكيدية:

يعتبر السلوك التوكيدي كلاً متكاملًا، لا يقتصر على ما يقوله الفرد للآخرين من تعبيرات لفظية فقط يعبّر بها عن أفكاره ومشاعره، بل يتضمّن مكونات غير لفظية جسيمة مصاحبة لتلك العبارات (طنوس والخواودة، 2014، 225). وتتمثل في:

- البقاء على تواصل بصري مع الشخص الآخر.
- الوضع الجسدي المستقيم غير المنحني .
- التكلم بوضوح وبصوت مسموع وحازم.
- عدم استخدام لغة اعتذارية وعدم التردد.
- استخدام تعابير وجه وحركات جسم لإيصال ما يريده الشخص من الآخر (ورشة الارشاد المهني، 2011، 32).

فالأفراد التوكيديون يتجنبون الظهور بالمظهر العدواني وكذلك مظهر الضعف أثناء التواصل مع الآخرين.

2-2-11- النتائج الايجابية لتوكيد الذات:

الشخص التوكيدي هو شخص عفوي يعجب به الآخرون، يمكنه التصرف بطريقة أكثر قدرة على تحقيق منافع اجتماعية (حميد، 2015، 29).

والتوكيدية تمكن الشخص من :

- 1- إقامة علاقة شخصية وثيقة و مشبعة.
- 2- التخفيف من التوتر الزائد للاستمتاع بالحياة.
- 3- اكتساب درجة عالية من الثقة بالنفس والتكيف الاجتماعي.
- 4- مساعدة الفرد في الحصول على تقدير الآخرين له.
- 5- حرية التعبير الانفعالي.
- 6- تحفظ للفرد حقوقه ويفجر طاقاته في الانجاز (رفه ، 2013 ، 40).
- 7- للتوكيد المرتفع دوراً واضحاً في الحد من الضغوط وآثارها المتمثلة في الاكتئاب (محمود، 2006).

إن أحد الأسباب الأساسية للتصرف بطريقة توكيدية هو لزيادة احترام الذات، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أن صورة الفرد عن ذاته - مفهوم الذات- قد تتحسن بعد أن يتقن الفرد لمهارات توكيد الذات. أما السبب الثاني الذي يدعو إلى توكيد الذات فهو أن السلوك التوكيدي يقوي من ثقة الفرد بذاته الأمر الذي يدعو إلى تقليل حاجته لاستحسان الآخرين. وهناك سبب ثالث وهو أنه وبالرغم من أن بعض الناس لا يوافقون على بعض التصرفات التوكيدية الصادرة من جانب الشخص،

إلا أن الغالبية تحترم المؤكّد لذاته وتعجب بالشخص الذي يتصرف بتوكيد مسؤول ويحترم نفسه ويحترم الآخرين ولديه الشجاعة للتمسك بحقه والتعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح دون التدخل في أفكار الآخرين أو الاعتداء عليهم. أما السبب الأخير الذي يدعو الناس إلى أن يتصرفوا بطريقة توكيدية فهو أن السلوك التوكيدي غالباً ما يقود إلى إشباع الحاجات واحترام الآخرين للآراء والتفضيلات (ورشة الارشاد المهني، 2011، 5). كما أن أحد نتائج التوكيدية في العمل أنها تطرد الخوف وتجعل التواصل أكثر صدقاً، وتسمح للفرد بمواجهة مواقف كان قد تورط فيها، والتوكيدية تقود إلى زيادة احترام الذات واحترام الآخرين، و هي طريقة لرؤية الحياة بعيداً عن الجمود والتزمت ليحل محلها البساطة والانفتاح

2-2-12 - معوقات السلوك التوكيدي :

إن تحقيق رؤية أعمق يعتبر مفتاح مباشر ودائم لحل المشاكل، وهو ما يعتبر السمة الأساسية للمنهج التوكيدي، لكن تحقيق ذلك قد يكون على درجة من الصعوبة والتعقيد لدى بعض الأشخاص كما في الأسباب التالية:

1- فغالباً ما يكون تحقيق التوكيد أكثر تعقيداً ويستغرق وقتاً أطول من غيره من الاستجابات، فهو لذلك يسبب الاحباط للأشخاص المعتادين على اصدار التوجيهات المتسلطة أو الأشخاص الذين لا يتواصلون اطلاقاً.

2- التوكيد يتطلب مهارة وتدريب أكثر، في حين أن الاستجابات السلبية أو العدوانية تكون أكثر بساطة وبدائية.

3- التوكيد يعني مواجهة الصعاب والانفعالات بشكل أكثر مباشرة، والبحث عن الاسباب الضمنية والحقيقية الأكثر ازعاجاً، وهو ما يعتبر غير مريح للأشخاص السلبيين أو العدوانيين الذين يتجنبون عادةً الكشف عن الأسباب الجذرية لمشاكلهم (Steven,2001)

وهناك خمسة أسباب للتصرف بطريقة سلبية غير توكيدية:

1- الخلط بين العدوان وتوكيد الذات: حيث يعتقد البعض أن التعامل المذهب مع الآخرين يدل على الضعف وعدم الثقة بالنفس .

2- الافتراضات التقليدية الخاطئة في فهم الحقوق الشخصية المشروعة : يعتقد البعض أن ليس لهم الحق في التعبير عن مشاعرهم الخاصة بالألم والاحباط والذنب والحنان، بل ويعتقدون بأن ليس لديهم الحق في أن يكون لديهم مثل هذه المشاعر ، ويرفضون فكرة أن الله خلق

الناس متساوين وأن من حقهم أن يعاملوا معاملة عادلة، وبالتالي فإنهم لا يعترضون على تعرضهم لمعاملة مسيئة.

3- القلق من النتائج السلبية: القلق حول ما يمكن حدوثه إذا تصرف أحدهم بطريقة توكيدية، فيعتقدون أنهم سيفقدون العطف والاحترام والاستحسان من الآخرين، أو الخوف من يؤدي سلوكهم مشاعر الآخرين أو يغضبهم.

4- الخلط بين السلوك السلبي والمساعدة: يقوم البعض بمساعدة الآخرين الذين هم غالباً ما يكونون بغنى عن المساعدة، فيضحون بحاجاتهم لصالح شخص يستطيع أن يساعد نفسه، ثم تنتهي به العلاقة إلى الشعور بأنه ضحية، وبعد ذلك يتغير سلوكه إلى العدوانية ليصبح الجاني، وكلاهما سلوك غير صحي وغير توكيدي.

5- نقص المهارات اللازمة : فالبعض لم يتعلموا وسائل توكيدية للتفاعل مع الآخرين بسبب عدم وجود نماذج في ونقص فرص التفاعل نتيجة لظروف معينة (ورشة الارشاد المهني، 2011، 10-6).

2-2-13- النتائج السلبية لعدم توكيد الذات:

إن المؤكد لذاته يتمتع ببعض المميزات التي تجعله ناجحاً في علاقته مع نفسه وفي علاقته مع الآخرين، وبالمقابل فإن منخفضي السلوك التوكيدي يواجهون صعوبة في مواقف التفاعل الاجتماعي تعود إلى أنهم:

- يصعب عليهم الإقضاء بما يشعرون من معاناة وهموم.
- تضعف قدرتهم على مواجهة المشكلات بشكل مباشر.
- يصعب عليهم رفض مطالب الآخرين.
- يخشون من تقييم الآخرين لهم بصورة سلبية مما يسبب لهم الضيق.
- يصعب عليهم التحكم بمشاعرهم وانفعالاتهم عند التعامل مع الآخرين.
- يصعب عليهم مواجهة ضغوط العمل (محمود، 2006، 425).

و كذلك تظهر لدى ضعيفي توكيد الذات عدة مشاكل، يمكن تصنيفها كالتالي:

- اضطرابات بدنية وسلوكية: عجز الفرد عن التعبير عن المشاعر السلبية بشكل ملائم يسبب له الشعور بعدم الرضا والوحدة والاكتئاب، كما يزيد احتمال تورطه في السلوك المشكل نتيجة خضوعه للآخرين. حيث أن مرتفع توكيد الذات يخفف من التوترات أول بأول وحل

الصراعات من خلال الاحتجاج والعتاب، في حين أن غير المؤكد لذاته يميل إلى تخزين ردود أفعاله وانفعالاته حتى تتراكم، وقد يحولها إلى صورة عنف بدني شعورية أو لا شعورية (عبد الحي، 2015، 36).

- وجود صعوبات في العلاقات الشخصية: منها العجز عن التعبير عن المشاعر الإيجابية كالإعجاب، الخشية من مواجهة الآخرين وإبداء الآراء الشخصية في حضورهم، والعجز عن التصدي لمحاولة الآخرين لاستغلال الفرد.
- مواجهة مشكلات في العمل: كاجتياز مقابلة ترشيح العمل، تزايد ضغوط العمل وصعوبة مواجهتها، وعدم مقاومة التحرش الجنسي.
- نشوء مشكلات ذات طابع اجتماعي وثقافي : كغياب روح المبادرة والاستقلالية وشيوع التبعية.
- ضعف القدرة على التغير الاجتماعي . (عبد الحي، 2015، 36-39)

2-2-14 - التوكيد والتنمّر :

لكي يخرج الانسان من ذاته إلى عالم الآخرين، يتطلب نمطاً من التفاعلات المتوازنة التي لا تنطوي على خضوع أحد الطرفين للآخر أو سيطرته عليه، ويقتضي تبني الفرد لآراء قد تختلف شيئاً ما عن آراء الآخرين، وذلك لا يتحقق إلا عن طريق توكيد الذات، ومن ثم فإن انخفاض توكيد الذات يحول دون إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين.

و قد يقع البعض في لبس بين السلوك التوكيدي والعدوان الذي يعتبر التنمّر أحد أشكاله، بحيث يتم التعامل معهما على أنهما مفهومان متداخلان، وللتمييز بين التوكيدية والعدوان، يقترح (فرج، 2002) أسساً تمييزية تتمثل في الآتي:

- تتميز التوكيدية عن العدوان في أن الفرد التوكيدي يدافع عن حقّه إلا أنه يحترم حقوق الآخرين في ذات الوقت، ويحقق أهدافه دون الإضرار بهم، بينما العدوان لا يعير هذه الحقوق أيّ اهتمام، بل يسعى لأهدافه على حساب الآخرين.
- يتميز التوكيدي بأنه ملتزم بواجبات تجعل من دفاعه عن حقوقه أمراً مقبولاً، أمّا العدوان فلا يحترم الواجبات، ومن ثم لا يحق له هذا الدفاع.
- يتميز التوكيدي بأنه لا يتقصّد إيذاء الغير، وإن حدث إيذاء للغير فهو حدث غير مقصود، بيد أن العدوان يتعمد إيذاء الغير.

- يتميز السلوك التوكيدي بأنه يحفظ العلاقات الاجتماعية من التفكك، أما السلوك العدواني فيعمل على هدم تلك العلاقات (النملة، 2015، مجلة فكر)

يقصد بالعدوان كل المشاعر والدوافع التي تتضمن عنصر التدمير وسوء النية حيال الآخرين، فالعدوان يشير إلى أنواع السلوك التي تستهدف إيذاء الآخرين وإلحاق الأذى بهم وإهانتهم وإذلالهم، وهذا ما يسمى العدوان السلبي الذي يمثل قوة تدميرية هائلة ضد الذات وضد الآخرين. أما العدوانية بمعناها الإيجابي فتشير إلى مجموعة الدوافع التي تحفز الفرد للبحث عن طعامه والدفاع عن نفسه والصمود من أجل البقاء، فعندما يعمل الفرد على توجيه طاقات العدوان لديه في أوجه مفيدة يكون توكيدياً، وعندما تنعدم هذه الصفات فإنه يوصف بالخجل والاذعان .

وقد تبين حسب دراسة (Maiuro,Cahn,Vitaliano,1986) أن الأشخاص الذين يفتقرون إلى مهارات التوكيد يرتكبون العنف مقارنة بالأشخاص الذين لا يرتكبون العنف، واتضح عدم وجود فرق بين المرتكبين وغير المرتكبين من حيث قدرتهم على رفضهم الطلبات الغير مرغوبة، بينما الفرق ظهر في قدرتهم على التعبير عن حاجاتهم ، فالشخص الذي لا يملك قدرة التعبير عن رغباته فإنه يستخدم طرق غير مقبولة كالسيطرة والتهريب (Jordan Smith,2008). و وصف سبيلجر Spielger توكيد الذات بأنه استثمار الطاقة العدوانية السوية لصالح غرائز الحياة بما يتضمنه ذلك النوع من الدفاع عن الحقوق أو الحصول على الهدف دون المساس بحقوق الآخرين (آل هاشم، 2013، 21).

وقد اتفقت دراسة (الشيخ خليل، 2006) مع دراسة (آل هاشم، 2013) في أن التمر يرتبط بعلاقة عكسية سالبة مع توكيد الذات، بينما نفت دراسة (Aslan 2011، وعطار 2009) وجود علاقة بينهما، وذهبت دراسة (الصفتي، 1994) إلى أن الطلاب الأكثر عدواناً هم من الأكثر توكيداً لأنفسهم .

وقد أسفرت الدراسة التي قام بها (يس، 1989) عن نتيجة تثبت وجود علاقة موجبة بين التوكيدية والعدوانية الإيجابية، وعلاقة سلبية بين التوكيدية والعدوانية السلبية الغير سوية. لذا فإن التوكيدية تتخذ موقفاً وسطاً بين طرفين أقصيين هما العدوانية والاذعان، أي موقف متوازن بين طرفين أقصيين (رفة، 2013، 30). بينما أظهرت دراسة (محمود، 2006) حول أثر الضغوط على ذوي التوكيد المرتفع والمنخفض، أن التوكيد المرتفع (الدفاع عن الحقوق والاستقلالية) لم يحد من مساهمة الضغوط في العدوان بل كانت النتيجة عكسية حيث ارتفعت نسبة مساهمة الضغوط في العدوان لدى مرتفعي كل من الدفاع عن الحقوق والاستقلالية . وترى الباحثة أن ارتباط التمر أو العدوان بالسلوك التوكيدي يتأثر بالعديد من العوامل النفسية أو المؤثرات الخارجية التي تحيط بالأفراد.

2-2-15- فنيات التدريب التوكيدي :

للتدريب التوكيدي أهمية كبيرة في العديد من المواقف مثل كيفية الطلب من الآخرين وكيفية رفض طلبات الآخرين أو في التعامل أثناء التوتر، حيث وجد أن الطلاب الذين تلقوا تدريباً توكيداً، أصبحوا متكيفين بشكل جيد في حياتهم، وقادرين على حماية أنفسهم من العدوان والاستغلال (طنوس والخالدة، 2014، 425).

إن الكثير من الشباب من كلا الجنسين تنقصهم مهارات السلوك التوكيدي، وهذا ما يجعلهم عرضة للقيام بسلوك غير مرغوب كالانحراف الأخلاقي أو تعاطي المؤثرات العقلية، وقد يمتد الأمر لأخطر من ذلك بالاختطاف العقلي والاستقطاب الفكري لبعض الشباب، مما يسهل انضمامهم إلى جماعات ومنظمات ارهابية، لذا كان من واجب الآباء والمربين الاهتمام بتدريب أبنائهم على السلوك التوكيدي منذ الصغر تجنباً للكثير من العواقب السلبية (النملة، 2015، مجلة فكر). وقد كانت carol cogdale مثال بارز في العمل على تدريب الشباب في استراليا على مهارات التوكيد (الحزم والقيادة والتعاطف) لمساعدتهم على إظهار صوتهم في قضايا المجتمع (Jordan smith, 2008). كما قدم بريث وماكي (Brett and Mckey, 2013) ثمانية بنود لا بد للشخص أن يلتزم بها لتحقيق التوكيدية وهي أن:

1- يقول (لا) حين يرغب بذلك

2- يكون مباشراً وبسيطاً

3- يستخدم عبارات (أنا) بدلاً من (أنت) للتعبير عن الآراء .

4- لا يعتذر أو يشعر بالذنب نتيجة تعبيره عن حاجة أو رأي ما.

5- يستخدم لغة جسد ونبرة صوتية واثقة.

هناك أربع خطوات للتدريب الذاتي على التوكيدية: 1- تقييم الذات ومعرفة نواحي الضعف والموقف 2- مراقبة الذات 3- ممارسة السلوك التوكيدي الاستباقية عن طريق التخيل 4- الممارسة الفعلية في المواقف الحياتية (ابراهيم، 2008، 71).

وقد أكد عبد الستار ابراهيم على مهارة تنطيق المشاعر (Feeling Talking) التي هي تحويل المشاعر والأحاسيس الداخلية إلى كلمات صريحة ومنطوقة بطريقة تلقائية. واهتم بضرورة الاستجابة البدنية الملائمة كنبرة الصوت والتواصل البصري، وحركات الوجه واليدين، وكذلك تعبيرات الوجه (ابراهيم، 2008، 84).

ترى الباحثة أن السلوك التوكيدي يشمل عدة مهارات اجتماعية مثل مهارة الاستماع للآخرين واحترامهم ، ومهارة التعبير عن المشاعر والآراء بحرية، والقدرة على قول لا دون الشعور بالذنب،

والقدرة على التصريح وطلب ما يريده الشخص دون تردد، حيث أظهرت (دراسة الجهني، 2011) وجود علاقة ارتباطية بين توكيد الذات والمهارات الاجتماعية. وبالتالي فإن التدريب على تلك المهارات يعتبر تدريباً مباشراً على التوكيدية. وللمرشد النفسي في المدرسة دوراً أساسياً من خلال إقامة الورشات والمحاضرات التي من شأنها أن تدعم مفهوم التوكيد لدى الطالب وتدرّبه على فنيات التعامل مع الصراعات وحل المشكلات، بالإضافة إلى دور الأهل والمجتمع من خلال التعامل اليومي و النمذجة الحية .

2-2-16- الخلاصة :

تبيّن مما سبق أن توكيد الذات يعتبر أحد المهارات الاجتماعية والتي لا بد من امتلاكها لمواجهة مواقف الحياة المختلفة، حيث يتعامل الفرد من خلالها بشكل معتدل بعيداً عن العدوانية أو الإذعان، مما يضمن له الحفاظ على حقوقه ومراعاة حقوق الآخرين في آن واحد.

يلتقي مفهوم التوكيد مع العفوية والبساطة في التعبير عن الأفكار والمشاعر و هي ما يمتّع بها الأطفال لكن سرعان ما تتلاشى بفعل القيود الاجتماعية وتأثير عدة عوامل أخرى. وأهم ما يميّز الشخص التوكيدي هي اللباقة والجرأة والمبادرة وتقبّل النقد بالإضافة إلى لغة جسد توكيدية خالية من مظاهر التسلط أو الخنوع والذل.

يتصف بعض الأفراد بالعدوان الذي يعتبر التّمرّ أحد أشكاله، في حال افتقاره إلى مهارة توكيد الذات وعدم القدرة على التعبير عن رغباته بطريقة مقبولة، لذا من المجدي الاهتمام بالتدريب التوكيدي في المؤسسات التربوية والتعليمية وفي شتى المراحل الدراسية، وذلك لضمان علاقات اجتماعية ناجحة بين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين معلميه من جهة أخرى.

2-3- المحور الثالث: الأمن النفسي

2-3-1- تمهيد

2-3-2- مفهوم الأمن النفسي.

2-3-3- أهمية الأمن النفسي.

2-3-4- أبعاد الأمن النفسي.

2-3-5- مصادر الشعور بالأمن.

2-3-6- عوامل فقدان الإحساس بالأمن النفسي.

2-3-7- أعراض الأمن النفسي وأعراض فقدانه.

2-3-8- الاتجاهات النظرية في تفسير الأمن النفسي.

2-3-9- مخاوف المراهقين التي تؤثر على شعورهم بالأمن النفسي.

2-3-10- العلاقة بين التمر والأمن النفسي.

2-3-11- الخلاصة

2-3-1 - تمهيد :

أصبح تحقيق الأمن النفسي في المجتمعات مطلباً لكل الدول والحكومات والأفراد حيث تعتقد له المؤتمرات وتصرف في سبيل تحقيقه الأموال الطائلة، و الناظر في الأمراض النفسية المعاصرة يعلم أهمية تحقيق الأمن النفسي في واقع الحياة، فالقلق يستبد بالناس والخوف من مجهول قادم يكاد يعصف بهم (الشريف، 2003، 10). وقد ذكر عبد المجيد أنّ الحاجة إلى الأمن ذات شقين، الشق الأول الأمن المادي الذي يتمثل في محاولة الفرد المستمرة في الحفاظ على حياته وإشباع الحاجات الأولية من طعام وشراب وجنس ودرء المخاطر، والشق الثاني يتمثل في إحساس الفرد بالأمن والأمان والطمأنينة والرضا وعدم القلق والإحساس بالسعادة، وهما وجهان لعملة واحدة (عبد المجيد، 2004، 249). و اعتبر (زهرا، 2003) الأمن النفسي من أهم الاحتياجات النفسية والاجتماعية للفرد بعد الاحتياجات الفيزيولوجية، و واحدٌ من أهم دوافع السلوك البشري المصاحبة للنمو النفسي الطبيعي والصحة النفسية. فالأمن النفسي يرتبط بغريزة المحافظة على البقاء من جهة والعيش في بيئة آمنة مشبعة لاحتياجاته وقبوله من الآخرين من جهة أخرى (Alharbi, 2015, 3). كما أشار أريكسون (Erikson) إلى أن الحاجة للأمن هي أول الدوافع النفسية الاجتماعية التي تحرك السلوك الانساني وتوجّهه نحو غايته ، فإذا أخفق المرء في تحقيق حاجته للأمن فهذا يؤدي إلى عدم القدرة على التحرك نحو تحقيق الذات مما يؤدي إلى اليأس (صافي، 2015، 30). و الحاجة إلى الأمن حاجة نفسية، جوهرها السعي المستمر للمحافظة على الظروف التي تضمن اشباع الحاجات البيولوجية والسيكولوجية (نادر، 2011، 84). و رأى ماسلو أن الأمن النفسي يتمثل في وجود عالم منظم يمكن التنبؤ بأحواله ويعني التحرر من الخوف أياً كان مصدره (حسين وهادي، 2013، 518).

2-3-2 - مفهوم الأمن النفسي:

وردت كلمة الأمن لغوياً بمعنى أَمِنَ يَأْمَنُ أَمْنًا وَأَمَانًا. اطمأنَّ ولم يخف فهو آمِنٌ وأَمِنَ (المعجم الوسيط).

ويطلق على الأمن النفسي - كما ذكر زهران - أيضاً الأمن الانفعالي، والأمن الشخصي والأمن الخاص، والسلم الشخصي، وهناك ترابط بين الأمن النفسي والأمن الاجتماعي والصحة النفسية (الجاجان، 2015، 30).

أما اصطلاحاً :

- فقد اعتبر ماسلو (maslow) من أوائل الذين تناولوا الأمن النفسي عن طريق البحوث الإكلينيكية حيث عرّف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بأنه محبوب متقبل من الآخرين له

مكانة بينهم، يدرك أن بيئته صديقة ودودة غير محبطة، يشعر فيها بندرة الخطر والتهديد والقلق (صافي، 2015، 29).

- يرى (زهرا، 1989) أن الشخص الآمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، والانسان الآمن نفسياً هو في حالة توازن أو توافق أمني (سعد، 1999، 16).

- وكان تعريف (إدler Adler) للأمن النفسي بأنه الوضع الذي يكون فيه الفرد آمناً ومتحرراً من التهديد والخطر في الحياة بالشكل الذي يمكنه من الوجود بوضع أقوى دون وجود تحديات (حسين وهادي، 2013، 517).

- ويمكن تعريف الأمن النفسي بأنه شعور الفرد بالراحة نتيجة إشباع حاجاته ودوافعه العضوية والنفسية والاستمرار في اشباع تلك الحاجات بما يحقق له الرضا عن النفس والارتياح للتخلص من التوتر الناشئ عن الشعور بالحاجة (السهلي، 2003، 33).

- الأمن النفسي هو مستوى شعور الفرد بالاطمئنان والتحرر من الخوف والقلق، وهو ركيزة أساسية من ركائز الصحة العقلية للفرد (Alnawaserah, 2016, 149). ويتضمن الأمن النفسي شعور المرء بالثقة بنفسه وقيمه الشخصية واحساسه بمكانته واطمئنانه إليها (نادر، 2011، 84).

- الأمن النفسي كما عرفه (الدومي، 2012) هو شعور الفرد بالسلام الداخلي وهدوء القلب وراحة البال والصفاء وعدم الخوف أو القلق، لأنه يعلم أن ما يحدث له في الحياة خيراً أم شراً فبترتيب الله (مظلوم، 2014، 7).

وتستنتج الباحثة من التعريفات السابقة إلى أن الأمن النفسي هو حالة نفسية داخلية يشعر الفرد من خلالها بالطمأنينة والثقة بالذات وبالآخرين.

2-3-3- أهمية الأمن النفسي :

الأمن من أهم مقومات الحياة يتطلع إليه الانسان في كل زمان ومكان، فإذا ما وجد ما يهدده في نفسه وعرضه وماله، هرع إلى مكان آخر ينشد فيه الأمان والاطمئنان (عبد المجيد، 2004، 247).

و تتمثل أهمية الشعور بالأمن النفسي في جوانب متعددة، فغالباً ما يتصف الفرد الآمن نفسياً بما يلي :

1- الثبات والانجاز: فمن كان مشوشاً مضطرباً خائفاً أثناء عمله فإن نتاجه يكون ضعيفاً.

2- البعد عن اليأس والإحباط: فهما مدمران للإنسان وذاهبان بقوته .

3- اكتمال الشخصية : فصاحب الأمن النفسي تجده قريباً من الاكتمال، فهو بشوش واسع الصدر مطمئن ليس بقلق، كثير الأمل والتفاؤل، يشيع الاطمئنان لجميع من حوله (الشريف، 2003، 12). وقد أثبتت دراسة (نعيسة، 2014، 114) أن الشعور بالأمن النفسي يزيد من مستوى التوافق الاجتماعي للفرد، وتصبح علاقاته الاجتماعية قوية مما يساعده في مواجهة المواقف التي تعترضه، وبالتالي يزداد ويتعمق شعوره بالأمن النفسي.

3- النمو العقلي والعاطفي السوي: فلا يتم التطور العاطفي السوي إلا إذا تم تكوين الأمور الآتية تبعاً: الاطمئنان، تقييم الذات، الاستقلالية الذاتية، مما يضمن أساس ذهني متوازن. وعند حدوث اضطراب لدى الشخص فإن الخوف يسيطر عليه ويجعله غير قادر على التميز بين الممكن والمحتمل، فيغذي شعوره بمنطق مشوّه ويفسح المجال أمام مخاوف تترافق باضطرابات نفسية وجسدية مما يزيد شعوره بعدم الاطمئنان (المالكي، 2012، 24-26). وقد يكون غياب الاحساس بالأمن لدى الفرد هو السبب الخفي والكامن وراء العديد من المشكلات النفسية والاضطرابات السلوكية، كالقلق وانعدام الثقة والشك بالآخر، ونقص الانتماء والتبعية و عدم الحرية والاعتماد على الآخرين، والسلبية والتهرب من المسؤولية و لوم الآخرين، الانزواء والعزلة والانانية، والانتهازية والعدوان، الاحساس بالظلم والفقر، الكذب والتبرير وعدم احترام المواعيد، والاحساس باليأس والحزن وكراهية الحياة و قد يؤدي فقدان الأمن إلى الأفكار الانتحارية (عبد المجيد، 2004، 251). فالأمن جانب مهم في حياة الأفراد، ويترتب على غيابه العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية.

2-3-4- أبعاد الأمن النفسي :

للأمن النفسي أبعاد أساسية تنطوي على :

1- الشعور بالتقبل والحب وعلاقات الدفء والمودة مع الآخرين.

2- الشعور بالانتماء إلى الجماعة والمكانة فيها.

3- الشعور بالسلامة وغياب مهددات الأمن (سعد، 1999، 23).

بينما عرضت (دانية شبؤون، 2006) ثمانية أبعاد للأمن النفسي تمثلت في :

1- الشعور بالحب والقبول والدفء والمودة: ويقصد الشعور بتقبل وحب الآخرين له، وأنهم يعاملونه بدفء ومودة.

2- الشعور بالانتماء والمكانة في الجماعة: ويقصد به الارتباط بالآخرين والاستمتاع بالتعاون معهم ومحاولة كسبهم، وتكوين صداقات معهم.

- 3- الشعور بالأمان: ويقصد به شعور الفرد بالطمأنينة والسلامة وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.
- 4- الثقة بالنفس والآخرين: ويقصد به قدرة التعامل مع المواقف المختلفة بنوع من القوة والثقة بالنفس، وإدراكه لتقبل الآخرين وتقتهم فيه.
- 5- التفاؤل العام: ويقصد به توقع الخير والأمل وحسن الحظ.
- 6- الاستقرار الانفعالي: شعور الفرد بالطمأنينة والاستجابة حيال المواقف بدرجة مناسبة من الانفعال تناسب الموقف المثير.
- 7- تقبل الذات وتقديرها إيجابياً: أي تقبل الذات والتسامح معها وإدراكه لنواحي القوة والضعف فيها.
- 8- الاهتمامات الاجتماعية : امتلاك الفرد للكفاءة الاجتماعية التي تساعد على التفاعل والتعاطف مع الآخرين (المغربل، 2010، 130).

2-3-5- مصادر الشعور بالأمن النفسي:

ينبع الشعور بالأمن النفسي لدى الفرد من توفر عدة عوامل، أهمها:

■ الايمان العميق بالله: والتوكل عليه والايمان بالقضاء والقدر، يكسب المؤمن أماناً واطمئناناً عجيبين يشعرهم بأنهم موصولون بالقوة العظمى في الكون وبالتالي شعوراً بالرضا والتسليم (الشريف، 13، 2003).

■ الجو الأسري : الأمن النفسي هو مصدر لجعل الطفل يشعر بالثقة، وإن الآباء والمحيطين هم المصدر الرئيسي للشعور بالأمن (1, 2016, alnawasreh). فالأمن النفسي يتأثر بشكل كبير بنوعية العلاقة بين الوالدين، وبينهم وبين الأطفال، ومن هنا فإن الصراعات والخلافات المستمرة تهدد الأمن النفسي للطفل والذي يؤدي إلى إصابته بالاضطرابات النفسية طويلة الأمد، كما يجعل سلوكه العناد ورفض طاعة الوالدين والقلق والصراع المستمرين (صافي، 2015 ، 38). فقد أظهرت دراسة (عبد المجيد، 2004) وجود علاقة سلبية بين سوء معاملة الطفل وبين شعوره بالأمن النفسي. و ذكر (عبد السلام ، 1999) أن الفرد الذي يشعر بالأمن في أسرته يميل إلى تعميم هذا الشعور فيرى البيئة الاجتماعية مشبعة لحاجاته ويرى في الناس الخير والحب ويتعاون معهم ويحظى بتقديرهم وينعكس ذلك على تقبله لذاته فهناك علاقة ايجابية بين تقبل الفرد لذاته وتقبل الآخرين له (صافي، 2015 ، 38) .

■ الشعور بالقبول وعدم الرفض: الحب هو الغذاء النفسي للطفل، فهو يتغذى على الحب والقبول الغير مشروط ، فيبعث في نفسه الاحساس بالاطمئنان والثقة والأمن، ويخلق احساساً طيباً نحو نفسه

يجعله يغامر في حياته دون خوف من الفشل (فهيم، 2007، 18) فإذا نشأ الطفل في أجواء أسرية تتسم بالحب والاستقرار يكون عندها الطفل قد خبر الأمن النفسي، أما إذا كان الجو يتسم بالرفض وعدم الاستقرار فإنه يفقد شعوره بالأمن ويصبح عرضة للاضطرابات النفسية (صافي، 2015، 38). إن إحاطة الطفل بجو من الدفء والسخاء كفيل بأن يملأه ثقة بالأهل واطمئناناً إليهم، وبالتالي ثقة بنفسه واطمئناناً إلى العالم حوله وهم بأشد الحاجة إلى هذه الثقة لكي يخطوا الخطوة التالية في مسيرتهم نحو النضج (فهيم، 2007، 145).

■ إشباع الحاجات النفسية: أشار (ماسلو، 1970) إلى أن الشخص الآمن نفسياً هو الذي يشعر أن حاجاته مشبعة وأن المقومات الأساسية لحياته غير معرضة للخطر، والانسان الآمن يكون في حالة توازن أو توافق أممي (نعيسة، 2012، 132). كما خلصت دراسة (نعيسة، 2012) أن الطلبة السوريين المقيمين داخل الوطن يتمتعون بمستوى أعلى من الأمن النفسي مقارنة بنظرائهم العرب، يعود ذلك إلى قدرتهم على التواصل مع ذويهم و تلبية الحاجة إلى المحبة والانتماء والتقدير والذي من شأنه أن يبعد عنهم القلق ويشعرهم بالاطمئنان. كذلك دراسة (Alharbi، 2015) والتي كشفت عن مستوى أمن نفسي أدنى للطلبة السوريين المقيمين داخل المخيمات عن هم خارجها.

■ المستوى التعليمي والمادي والعمر: خلص (حسن كافي، 2012، 32) إلى أن ارتفاع المستوى التعليمي للفرد و الزيادة في السن، هما عاملان يؤثران أيضاً في مستوى الشعور بالأمن النفسي. و كلما ازداد المستوى التعليمي للطلّاب كلما استطاع أن يحقق مكانة عالية بين زملائه ومشرفيه وبالتالي يزداد شعوره بالأمن النفسي (نعيسة، 2014، 119). كذلك كما أن العوامل الاقتصادية والدخل المادي الجيد يتيح إشباع الدوافع فتجعل الفرد يشعر بالأمان أكثر على يومه وغده (مظلوم، 2014، 9).

■ الصحة الجسمية : حيث ترتبط السلامة الجسدية بالأمن من حيث الاحساس بالقوة والقدرة على التحمل ومواجهة الأحداث بصبر (مظلوم، 2014، 8). فغالباً ما يشعر ذوي الإعاقات الجسدية بالعجز والقلق وعدم الاطمئنان.

ونجد مما سبق أن مستوى الأمن النفسي يتأثر بالعديد من العوامل المتداخلة ابتداءً من الجو الأسري ومقدار الحب والقبول الذي يتلقاه الفرد، و وصولاً إلى العامل الديني والجسدي والمستوى الثقافي والاقتصادي ومستوى تلبية الحاجات الأساسية لديه، جميعها عوامل ذات أهمية في خلق وتنمية الشعور بالأمن والطمأنينة لدى الأفراد.

2-3-6- عوامل فقدان الإحساس بالأمن النفسي:

تتعد الأسباب التي تؤدي إلى الاحساس بفقدان الأمن (وإن كانت هذه العوامل أسباب ومظاهر في الوقت ذاته)، و فيما يلي بعض منها :

■ **القلق:** ذكر كاتل (catel,1966) نتيجة لدراساته المعتمدة على التحليل العاملي أن القلق هو أحد محكات الأمن النفسي، وأن 35% منها تعود إلى الوراثة وأن النسبة الأكبر تعود للظروف البيئية السيئة التي لها دور أساسي في تنمية سمة القلق العالي (صافي، 2015، 37). فالقلق هو المسؤول عن تصدع الشخصية وانقلاب السلوك عن المعايير السوية. وينشأ القلق في حياة الطفل نتيجة عدم صفاء الجو الأسري والمشاحنات بين الوالدين، فيفقدون الاحساس بالأمن من قبل الأشخاص الذين يشكلون مصدر الحب، فتهتز القيم في نفوسهم وينعكس ذلك على سلوكهم .

■ **عدم الثبات:** إن تقلب أساليب معاملة الآباء والمدرسين إلى تعزيز القلق لدى الأبناء، وتصبح حياتهم سلسلة من الحوادث التي لا يمكن التنبؤ بها، مما يزيد احتمال ظهور القلق لديهم، وقد يصبح الولد هدفاً لتناقضات الوالدين حين تكون توقعات أحدهم مضادة لتوقعات الآخر، مما يؤدي إلى تشوش الأولاد وعدم الثبات.

■ **الكمال الزائد:** يؤدي توقع الراشدين للكمال إلى ظهور القلق لدى كثير من الأبناء، وقد يتطور التوتر لديهم نتيجة عدم الوصول إلى مستوى التوقعات، إذ تكون معايير الكبار مرتفعة جداً.

■ **التسيب أو الإهمال:** يؤدي عدم وضوح معايير الراشدين إلى شعور الأبناء بعدم الأمن، ومثل هؤلاء تعوزهم الثقة والخبرة يبحثون لدى الراشدين عن حدود ومعايير لسلوكهم .

■ **فرط الحماية:** ويتبعها الأهل مع الابن الذي يأتي بعد طول انتظار ورغبة شديتين، فهؤلاء الأبناء ينزعون إلى التمرد بمجرد استطاعوا الإفلات من المنزل، ويفتقدون إلى الأمان خارج نطاق الأسرة، ويتعرضون للحوادث أكثر من غيرهم من الأولاد.

■ **النقد و السخرية:** النقد الزائد من الراشدين والرفاق يؤدي إلى اضطراب وتوتر، حيث تستجر المواجهة أو كشف الذات قلقاً شديداً. كما أن السخرية من أخطاء الولد ومناقشة عيوبه أمام الآخرين وإطلاق الأوصاف عليه، لها أثر بالغ في فقدان الطفل إحساسه بالأمن والاطمئنان.

■ **الثقة الزائدة من قبل الآخرين:** إن تحميل الأطفال أسرار الراشدين يشكل عبئاً يولد القلق لديهم وهم لا يزالون ينقصهم النضج الكافي، مما يشعرهم بأنهم متقلون مشوشون بمشكلات الراشدين. (نادر، 2011، 119-122)

وإذا كانت هذه العوامل كالقلق، فرط الحماية ، التسيب وأساليب التربية الخاطئة ، تؤدي غالباً إلى تصدع الشخصية في مرحلة الطفولة، فإن هذه الشخصية لن تكون قادرة على تخطي مرحلة المراهقة بشكل آمن، نظراً لما تحتوي عليه المرحلة من تغيرات ومفاجآت وأزمات .

2-3-7- أعراض الأمن النفسي وأعراض فقدانه:

يعتبر ماسلو Maslow من أكثر علماء النفس اهتماماً بمفهوم الأمن النفسي، وقد قام بتحديد مؤشرات الأمن النفسي وأيضاً مؤشرات فقدانه، وذلك من خلال اختباريه الذي صممه من البحوث السريرية، واستطاع أن يصل إلى النتائج التالية:

جدول رقم (3): يبيّن آثار الأمن النفسي وآثار فقدانه

آثار الأمن النفسي	آثار فقدان الأمن النفسي
1 شعور الفرد بأنه محبوب ومقبول وبأنّ الناس تنظر إليه بدفء.	شعور الفرد بالرفض وبأنه شخص غير محبوب، وأن الآخرين يعاملونه بقسوة واحتقار.
2 الشعور بالانتماء والألفة مع العالم وأن الشخص ذو مكانة في الجماعة.	شعور الفرد بالوحدة والعزلة والنبذ.
3 الشعور بالأمن وعدم القلق، وشعور نادر بالتهديد والخطر.	الشعور الدائم بالتهديد والقلق والخطر.
4 إدراك العالم كمكان سعيد فيه الود وحب الخير والإخوة.	إدراك العالم كمكان كئيب مظلم فيه عداة وكأنة غابة موحشة.
5 إدراك الناس على أنهم طيّبون.	إدراك الناس على أنهم سيئون عدوانيون.
6 الثقة بالآخرين والتسامح والتعاطف معهم.	عدم الثقة والحسد والغيرة والعداوة والتعصب.
7 الميل نحو توقع حدوث الخير والتفاؤل.	توقع المكاره والتشاؤم بشكل عام.
8 الميل نحو السعادة والقبول والرضا.	نزعة نحو عدم السعادة وعدم القبول والرضا.
9 الشعور بالهدوء والسكينة والثبات وعدم التردد.	الاضطراب والتوتر الانفعالي وصراع وتردد غير مقبول.
10 نزعة اجتماعية خارجية نحو العالم.	التمركز حول الذات والأنانية.
11 رغبة في القوة في حل المشكلات وشعور ايجابي نحو الذات.	الشعور بالنقص والدونية وعقدة احترام الذات.
12 نقص في النزعات العصابية و الذهانية و وجود نظام واقعي للتكيف.	تعطّش دائم للأمن ونزعات عصابية هروبية وذهانية
13 نزعة نحو الاهتمامات الاجتماعية كالتعاون والتعاطف والشفقة.	نزعة قهرية للاستبطان والتأمل الذاتي والشعور بالذنب والخطيئة والإثم.

(حسن كافي، 2012، 35) و (العوض، 2014، 52-53)

ويعتبر ماسلو أنّ العناصر الثلاث الأولى، وهي الشعور بالحب والانتماء والأمن على الجانب الإيجابي، والشعور بالنبذ والعزلة والتهديد على الجانب السلبي، يعتبرها عناصر أولية سببية وأما الباقية فهي تابعة ناتجة أثناء نمو الفرد الزمني (حسن كافي، 2012، 37). ويعتبر (أريكسون، 1975) أنّ فقدان الأمن النفسي مرادفاً لمعنى فقدان الثقة، وهو الأساس لمجموعة من الأعراض المرضية التي تتمثل في: غياب المبادأة، عدم الشعور بالاستقلال، الخجل، الشك، الشعور بالذنب والدونية، الالتصاق بالذات والاستغراق فيها، العزلة والبؤس (نادر، 117، 2012).

2-3-8- الاتجاهات النظرية في تفسير الأمن النفسي:

اختلف تفسير الأمن النفسي باختلاف النظريات النفسية وتوجهات كل مدرسة، وفيما يلي بعضاً من هذه التوجهات نجملها في الآتي:

1- **اتجاه التحليل النفسي:** وفقاً لفرويد تتكون الشخصية من ثلاثة مكونات هي (الهو) و(الأنا) و(الأنا الأعلى) وتتنافس هذه العناصر من أجل الطاقة النفسانية المتاحة، والشعور بالأمن من خلال قدرة الأنا على التوفيق بين مكونات الشخصية المختلفة أو في الوصول إلى حل الصراع الذي ينشأ بين هذه المكونات بعضها مع البعض الآخر وفي الصراع الذي ينشأ بينها وبين الواقع. ولكي يتحقق الشعور بالأمان فإنّ على الأنا أن يوفق بين مطالب (الهو) و(الأنا الأعلى) و إن نجح في هذه المهمة اتجهت الشخصية اتجاهها سوياً مملوءة بالشعور بالأمن النفسي. وحين تواجه الأنا النزاعات الغريزية للهو، يترتب على ذلك صراع داخلي في أعماق اللاشعور، فتعيش الشخصية في قلق دائم مسبباً لها عدم الشعور بالأمن. وكذلك حين حدوث صراع بين الأنا والأنا الأعلى عن طريق إصدار الأوامر والنواهي فتستحوذ على الفرد أفكار ملحة مرضية فيشعر بعدم الأمن والطمأنينة نتيجة لقلق الضمير الذي يصبح شيئاً لا يطاق (كداد ومخلوفي، 2014، 20).

2- **الاتجاه السلوكي:** ينحو السلوكيون منحى آخر، إذ يركزون في وصف الشخصية على الحتمية البيئية الميكانيكية، ويقللون من تأثير العوامل التكوينية والبيولوجية. والسلوكية تعتبر الإنسان جهازاً آلياً يقوم باستجابة محددة عند استثارة أي جزء منه. ووفقاً (لبافلوف) فإنّ الفعاليات المعقدة هي مجموعة من الاستجابات المشروطة وكذا الحال بالنسبة لعدم الشعور بالأمن النفسي فهو حصيلة أنواع خاطئة من روابط بين المنبهات والاستجابات أو أنواع خاطئة من التعزيزات وطبقاً إلى مبدأ الاقتران الشرطي يتعلم الفرد الخبرات السارة أو المؤلمة. لذلك يعتقد السلوكيون أن الشعور بالأمن النفسي يتم من خلال اكتساب الفرد عادات مناسبة تساعده على التعامل مع الآخرين، ومواجهة المواقف، والتوافق مع البيئة. ويرون في الإنسان تنظيمًا لعدد من وحدات صغيرة تمثل كل منها ارتباطاً بين مثير واستجابة (المالكي، 2012، 24-25).

3- **نظرية التعلق لبولبي (Bowlby):** لاحظ بولبي أن وعي الطفل المتزايد خلال العامين الثاني والثالث عند ابتعاد الأم عنه، يثير لديه سلوك التعلق بالبكاء والاحتجاج والتعلق بها، حيث ينشأ سلوك التعلق من الحاجة إلى الراحة في الاتصال بالأم. وإن القدرة المتزايدة على تحمل الانفصال المؤقت عن الأم والتفاعل بإيجابية مع من يرعاه في بيئة غير مألوفة تطوّر الشعور بالأمن لدى الفرد وتجعله قادراً على الانتقال إلى العالم الخارجي وتكوين علاقات جديدة مع الآخرين. وهذا ما يؤكد أهمية عملية التعلق الوالدي في مساعدة الفرد على التعبير الوجداني والاسهام في تكوين الشعور بالأمن النفسي الداخلي لديه (مظلوم، 2014، 11). ومن خلال هذه النظرية نجد أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل في إطار علاقته مع القائمين على رعايته تؤثر بشكل قوي على نموّه النفسي والاجتماعي والانفعالي والمعرفي اللاحق.

4- **الاتجاه الإنساني:** يهتم علماء النفس الإنسانيون بوصف أنشطة الانسان من وجهة نظر الشخص نفسه وضرورة الوثوق بقدرته على تنمية نفسه وتحقيق صيرورتها، كما تميز الاتجاه الإنساني باهتمامه بالجانب الروحي، فضلاً عن الجوانب الفسيولوجية والنفسية والاجتماعية، معتبرين الإنسان مالكاً للإرادة والجهد الذي يكفي لنموه وتحقيق ذاته. وبرأي روجرز أن سعة الاختلاف بين الذات المدركة (المجال الظاهري) والواقع الخارجي تؤدي إلى إحساس الفرد بأنه مهدد (عدم الشعور بالأمن) الأمر الذي يدفعه للاستعانة بميكانيزمات الدفاع وينحو سلوكه نحو التزمّت والصرامة والشعور بالتهديد والقلق (مالكي، 2012، 24-26). أما ماسلو فقد أكد على نظرية أثر الحاجات الانسانية التي تهتم بالجانب الفيزيولوجي والاجتماعي، حيث رتبّ الحاجات الانسانية وفقاً لهرم ترتكز قاعدته على الحاجات الفيزيولوجية ثم الحاجة إلى الأمن ثم الحب ثم تقدير الذات فتحقيق الذات الذي يعتبر في رأس الهرم ولا يمكن تلبيةه والوصول إليه إلا بعد تلبية جميع الحاجات الأدنى منه. وقد أيّد بورتر Porter ماسلو في أثر وملاءمة الحاجات الانسانية، لكنه اختلف معه من حيث جعل الأمن احتياج أولي تعتمد عليه تلبية الاحتياجات الأخرى (alnawasreh, 2016, 28). ومن هنا يتضح أن الفرد الآمن المتحرر من القلق يتجه لتلبية حاجاته الأعلى وصولاً إلى درجة تحقيق الذات والرضا عنها و هو ما يعتبر مؤشراً للصحة العقلية والنفسية .

5- **نظرية التعلم الاجتماعي:** ظهرت هذه النظرية على يد عالم النفس الشهير "ألبرت بان دورا" الأمريكي بجامعة ستانفورد، حيث تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي على التفاعل الحتمي المتبادل و المستمر للسلوك و المعرفة و التأثيرات البيئية، و السلوك الإنساني ومحدداته الشخصية و البيئية تشكل نظاماً متشابكاً من التأثيرات المتبادلة و المتفاعلة فإنه لا يمكن إعطاء أي منهما مكانة متميزة و تتضح هذه التأثيرات المتبادلة من خلال السلوك ذو الدلالة (كداد ومخولفي، 2014، 20). فاعتبروا الأمن النفسي سلوك متعلم من الآباء أو المحيطين بهم ، فإذا كانت الأسرة تعيش في استقرار وأمان فإن

الأطفال يتعلمون الأمن النفسي عن طريقهم ، وإذا كانوا يشعرون بالخطر والتهديد فإنهم سيتعلمون هذا السلوك ويشعرون بعدم الأمان ، إذ أن الأمن النفسي شعور متعلم يتعلمه فرد عن أفراد آخرين .

2-3-9- مخاوف المراهقين التي تؤثر على شعورهم بالأمن النفسي :

في ظل التحديات والتغيرات التي يواجهها المراهقون، تظهر لديهم تساؤلات تشعرهم بالقلق وتزعزع استقرارهم وأمنهم الداخلي ، و أبرز هذه المخاوف :

■ التخوف من التغيرات الجسدية والفيزيولوجية: مثل الخوف من عدم تقبل الآخرين لمظهره الخارجي وعدم الجاذبية ، والخوف من أنه غير طبيعي مقارنة بالأقران وخاصة فيما يتعلق بمظاهر البلوغ ، والخوف المرتبط بالوظائف الجنسية .

■ التخوف من تحمل المسؤولية وعدم النجاح فيها: فالتطور المستمر الذي يطراً على جسده وتفكيره ومشاعره يفرض عليه متطلبات جديدة. وخاصة هؤلاء المراهقين الذين يعيشون في مناطق معرضة للحروب والنزاعات المسلحة أو الكوارث الطبيعية أو الذين نشأوا في أسر انفصل فيها الأب بداعي الطلاق أو السفر فتقع على عاتقهم مسؤوليات تفوق أحياناً مستوى نضوجهم الفكري والعاطفي والاجتماعي ويفرض عليهم أدوار لا تتلاءم مع قدراتهم.

■ الخوف من عدم تقبل الآخرين له: إن قدرة المراهق على بناء صداقات هي مؤشر مهم لتكيفه النفسي والاجتماعي، أما العزلة فقد تكون سبب رئيسي لكثير من الاضطرابات النفسية.

■ التخوف من مواقف الحوار والمواقف الاجتماعية : وهذا النوع من الخوف طبيعي خلال المراهقة لأنه ناتج عن رهافة شعور المراهق وقلة تجاربه مثل تسميع الدرس في الصف أو عرض مشروع على الطلاب، الاجابة على سؤال محرج، مواجهة مدير المدرسة للدفاع عن رأي، وغير ذلك .

■ التخوف من المستقبل أو المجهول: مثل التفكير بشخصه ومهنته وزواجه، وقد يكون دافعاً لاستثمار ما لديهم لضمان مستقبل أفضل. (ورشة الموارد العربية، 2013، 3)

وفي وقتنا الحالي وفي ظل الحروب الدامية والنزاعات المسلحة والهجمات الارهابية التي تشهدها بلدنا، بالإضافة إلى التسارع العلمي والتكنولوجي الهائل، يحذر الأخصائيون النفسيون من نشأة مخاوف جديدة عند المراهقين، والتي من الممكن أن تؤدي إلى القلق وبالتالي تدني مستوى الشعور بالأمن لديهم.

2-3-10- العلاقة بين التنمر والأمن النفسي :

يعدّ الشعور بالأمن النفسي من الحاجات الضرورية في تكوين الشخصية والذي يتم من خلال الاتجاهات التي يتخذها الفرد في علاقته بالآخرين، و هناك ثلاثة اتجاهات يتحرك من خلالها الفرد في علاقته بالآخرين وهي :

- التحرك نحو الناس: وهو ناتج عن شعور الفرد بالأمن النفسي.
- التحرك بعيداً عن الناس ويعني الشعور بفقدان الأمن النفسي.
- التحرك ضد الناس: يتجلى في العدوان على الآخرين لتحقيق الأمن النفسي (حسين وهادي، 2013، 516).

إن عدم إشباع الحاجة إلى الأمن سينعكس سلباً على إشباع الحاجات في المستويات العليا، وهذا ما يؤكد ماسلو في أن الأفراد الذين يفشلون في إشباع الحاجة إلى الأمن سيفشلون بالنتيجة في إشباع تحقيق ذواتهم، وتتجه شخصيتهم إلى الخوف من الآخرين واستخدام القوة الجسدية لإيذاء الغير وعدم الاطمئنان، وضعف الثقة بالنفس، ويصبحون عدوانيين تجاه مصادر إحباط تحقيق الأمن لديهم، أو يلجؤون إلى الخضوع والاستجداء من أجل استعادة أمنهم المفقود (العوض، 2014، 53) و(شكير، 2005، 5).

وقد كشفت بعض الدراسات كدراسة (سامية، 2001) عن وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين عموماً. و المتتمرون كانوا أكثر بنسبة الضعف في شعورهم بعدم الأمان، و تعبيرهم عن الشعور بالحزن طول اليوم، وأن الأصناف الثلاث من التتمّر - المتتمرون والضحايا والمتتمرون الضحايا - كانوا أكثر من المارة في إظهار عدم الشعور بالأمان (Glew and et al, 2008). و كذلك أكدت دراسة (صبيحات والعنوم، 2012) أن الطلبة منخفضي الأمن النفسي قد سجلوا درجات أعلى من الاستقواء الجسدي والاجتماعي وتخريب الممتلكات. وقد تم التوصل إلى أن مستوى الشعور بالوحدة لدى المستقوين أعلى منه لدى الغير مشاركين (أبو غزال، 2009). و تقل نسبة التتمر لدى الطلاب الذين يعيشون مع والديهم بثلاث نقاط عما هي لدى ممن يعيشون مع أحد الوالدين (Daly, 2011).

يذكر ماسلو في نظرية الحاجات الهرمية أن حاجات الأمن تعتمد اعتماداً مباشراً على إشباع الحاجات البيولوجية وعلى أسلوب اشباعها. وفي الوقت نفسه يكون إشباع الحاجة إلى الأمن قاعدة أساسية لإشباع الحاجات التالية وهي الانتماء والحب وتقبل الذات والآخرين، ويشكل إشباع هذه الحاجات مدخلاً للحاجة إلى التقدير والمكانة (نادر، 2011، 106).

2-3-11- الخلاصة:

مما سبق نجد أن الأمن النفسي هو حاجة نفسية لا تقل أهمية عن الحاجات الفيزيولوجية الأساسية، وتتطوي على الشعور بالمحبة والانتماء وخلو البيئة حوله من المخاطر والتهديدات. والأمن النفسي مطلب أساسي للنمو العقلي والعاطفي وكذلك مطلب للقدرة على القيام بالمهام والانجازات. وينشأ الشعور بالأمان عند توفر مناخ أسري إيجابي وقبول الطفل فيه وعدم نبذه وكذلك ينشأ من تحقيق إشباع كاف للحاجات النفسية للفرد. ويعتبر القلق من أشد العوامل التي تؤدي إلى فقدان الشعور

بالأمان، وكذلك فإن الحماية الزائدة أو الإهمال أو التذبذب في التعامل مع الطفل، عوامل قد تفقد الطفل شعوره بالاطمئنان.

وعادة ما تراود المراهقين بعض المخاوف التي تفوق مخاوف الراشدين، لذا فهم معرضون إلى زعزعة الشعور بالأمان، وقد يدفعهم ذلك إلى القيام بأفعال عدوانية كالتنمر على الآخرين، في محاولة واهمة لاستعادة أمنهم المفقود.

2-4- المراهقة والمدرسة

2-4-1- المراهقة:

- 1- مفهوم المراهقة ومراحلها.
- 2- مظاهر النمو لدى المراهقين .
- 3- حاجات المراهقين النفسية الأساسية.
- 4- صراعات المراهقين.
- 5- العوامل المؤثرة في سلوك المراهق.
- 6- جماعات الرفاق:
 - أنماط جماعات الرفاق.
 - الشعبية والزعامة بين المراهقين.

2-4-2- المدرسة:

- 1- أنماط التفاعل الاجتماعي في المدرسة.
- 2- دور المدرسة في تلبية حاجات الطلاب من الناحية (الاجتماعية، الأخلاقية، المعرفية).
- 3- المشاكل النفسية لدى الطلاب.
- 4- التنمر كنوع من العدوان في المدارس.
- 5- توكيد الذات لدى الطلاب.
- 6- الأمن النفسي لدى الطلاب.
- 7- خلاصة الفصل.

2-4-1- المراهقة:

1- مفهوم المراهقة ومراحلها :

تعتبر المراهقة من أهم وأدق المراحل التي يمر بها الانسان لأنها المرحلة التي يتحول من خلالها الفرد من طفل غير كامل النمو إلى فرد بالغ ناضج، والتغيرات التي تحدث له لا تقتصر على جانب أو بعض جوانب الشخصية بل تشملها جميعها، كما أنها مرحلة طويلة نسبياً (محمود، 1981، 17). فالمراهقة adolescence كلمة لاتينية الأصل مشتقة من معنى (النمو نحو الرشد)، والمراهقة تعني المقاربة، فالمراهق هو الطفل الذي قارب البلوغ. وهي الجسر الواصل بين مرحلتَي الطفولة والرشد والذي لا بد من عبوره قبل اكتمال النمو فهي تمتد بين النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الاستقلالية عن سلطة الكبار (شريم، 2008، 22). وبالرغم أنه لا يوجد تعريف واحد للمراهقة لكن جميع تعاريف المراهقة تتفق في كونها فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية، كما أنها فترة تحولات نفسية عميقة.

وقد قسم علماء النفس مرحلة المراهقة إلى ثلاث مراحل تقابل كل منها مرحلة من مراحل الدراسة، حيث تتداخل هذه المراحل معاً ويكون انتقال الفرد يكون فيها تدريجياً، وهي كالتالي :

- 1- المراهقة المبكرة وتشمل أعمار (12-13-14) تشمل المرحلة الاعدادية.
- 2- المراهقة المتوسطة وتشمل الأعمار (15-16-17) وتشمل المرحلة الثانوية.
- 3- المراهقة المتأخرة وتشمل (18-19-20-21) وتغطي مرحلة التعليم العالي (زهران، 1986، 62).

وهناك من قسمها إلى مرحلتين وهما :

- طور بلوغ الحلم: تشمل التغيرات الجسمية المرتبطة بالبلوغ الجنسي وعادة ما تكون في المرحلة الاعدادية .
 - طور بلوغ السعي : تبدأ مع اكتمال التغيرات الجسمية الى سن الرشد الحقيقي 18 أو الرشد القانوني 21 وتشمل المرحلة الثانوية إلى الجامعية (محروس، 2008، 7).
- وقد تم الاعتماد في هذا البحث على التقسيم الأول، حيث سيتم تطبيق البحث على طلاب مرحلة المراهقة المبكرة والمقابلة لمرحلة التعليم الاعدادي.

2- مظاهر النمو لدى المراهقين :

إن الانتقال من حالة الطفولة إلى حالة الرشد يتضمن تغيرات في جميع الجوانب لدى الفرد، الجسدية والعقلية والأخلاقية والنفسية والانفعالية والاجتماعية كما يلي:

- **النمو الجسدي** : يتغير جسد المراهق ليكون أشبه ما يمكن بجسد الراشد، و يحدث البلوغ التي تنزغ فيها المظاهر الجنسية الثانوية كخشونة الصوت ونمو الأنسجة العضلية لدى الصبيان، وبروز الثديين وزيادة الأنسجة الدهنية لدى البنات، تليها إفراز الغدد الجنسية في الأعضاء التناسلية، و باكتمال وظيفتها تبدأ المراهقة. ويحتاج الفتى إلى ثلاث سنوات في المتوسط ليكتمل لديه النضج الجسدي وهي الفترة التي تقابل المرحلة الاعدادية (محروس، 2008، 10). إنّ التغيرات في جسد الفرد، وازدياد الطول والوزن، والتغيرات الهرمونية في مرحلة البلوغ، والوصول إلى القدرة على الانجاب، تعكس التطور البيولوجي عند الفرد (شريم، 2008، 25).

يتفاوت المراهقون في عمر حدوث البلوغ، فالنضج المبكر لدى الصبيان يجعل البعض منهم متقبل لنفسه والبعض الآخر يشعر بالنقص ويعوض ذلك بالنشاط الزائد أو العدوانية أو السذاجة. لكن النضج المبكر بالمقابل له ميزة حين يصبح الأطفال أكثر شعبية وأكثر ثقة بالنفس وعلاقتهم أفضل مع أهلهم، بينما النضج المتأخر للصبي يجعله مرفوضاً أحياناً من أقرانه بسبب حجمه الأصغر وضعف بنيته الجسدية، فلا يستطيع المشاركة في الألعاب الرياضية على اعتبار أن الإنجاز الرياضي ضروري للقبول من مجموعة أقرانه (فرج، 2004، 583). وبالتالي نجد أن النضج الجنسي والنمو الجسدي لدى المراهق يلعبان دوراً كبيراً وهاماً في ظهور أنماط سلوكية جديدة تقربه أكثر من حالة الرشد.

- **النمو العقلي** : استخلص تيرمان (Terman, 1937) نتيجة بأن المكتسبات السنوية للقدرة العقلية تبدأ بالانحسار بعد سن الثالثة عشرة من العمر، وعند بلوغه السادسة عشرة تصبح صفر تقريباً. وهناك افتراض لستانفورد بينيه أن النمو العقلي يتوقف عند سن الخامسة عشرة، بينما أكد الآخرون أن هناك نمو عقلي بعد الخامسة عشرة (فرج، 2004، 588). أغلب الدراسات ترجح أن الذكاء يتوقف ما بين 16-18 عام، أي أن الذكاء يصل إلى حده الأعلى خلال مرحلة المراهقة كما تظهر الفروق الفردية فيها بشكل واضح (محمود، 1981، 33). يصبح المراهقون قادرين على القيام بعمليات تفكيرية أكثر تعقيداً حيث يدخلون مرحلة العمليات الشكلية - حسب تقدير بياجيه - فهم أكثر قدرة على القيام بالتفكير الاستنتاجي واختبار الفرضيات (شريم، 2008، 203). تتميز هذه المرحلة بظهور القدرات الخاصة والاستعدادات، ويكتمل فيها نمو الوظائف العقلية العليا، فتزداد فترة الانتباه ويختلف موضوعه، ويعتمد التذكر على الفهم بعد أن كان آلياً في مرحلة الطفولة، وتزداد القدرة على التخيل ويظهر من خلال أحلام اليقظة، تظهر القدرة على التفكير المجرد والتحليل المنطقي (محمود، 1981، 33-44). فالتغيرات العقلية لا تقل أهمية عن التغيرات الجسدية وخاصة في ظل الحياة المعاصرة حيث تتوفر فيها المعلومات والوسائل والتقنيات التي تتيح للنمو العقلي أن يحقق وتيرة أسرع من النمو الجسدي.

- **النمو الأخلاقي :** حسب نظرية كوهلبرج للنمو الأخلاقي فإن المراهق ينتقل من المستوى الأول و هو ما قبل العرف والقانون الذي يستجيب فيه الأطفال للقضايا بسيء أو جيد حسب العواقب الخارجية إلى المستوى الثاني هو العرف والقانون ويكون التوجه الأخلاقي فيه مبني على قبول النظام الاجتماعي السائد حيث يتحول فيه التمرکز حول الذات إلى تمرکز حول المجتمع ومعظم المراهقين يتصرفون وفقاً لهذا المستوى، فالتلاؤم مع توقعات الآخرين يصبح أكثر أهمية، فقد يخرق المراهق قوانين المجتمع الأكبر لكي يفوز بقبول الرفاق، ثم يتوجه إلى الايمان بالقانون ، فيطيع القانون ويحترمه تجنباً لمشاعر الذنب الشخصية والخوف من مراقبة السلطة. بينما المستوى الثالث هو ما بعد العرف والقانون يعتمد فيها الفرد على المبادئ المستقلة الشاملة للعدالة حتى خارج نطاق الأعراف الاجتماعية (شريم، 2008، 163-167)، فخلال بداية المراهقة يكون الاغلبية عند المستوى الأخلاقي الثاني التقليدي من مستويات كوهلبرج (فرج، 2004، 604). وتكون أخلاقية الناشئ مشخصة وخارجية في البدء ثم يطرأ عليها في المراهقة تطور تدريجي نحو العمومية والداخلية .

- **النمو النفسي:** حيث تتغير نظرة المراهق لذاته لتصبح أكثر تعقيداً وتنظيماً، في حين يكون مفهوم الذات سطحياً لدى الأطفال، حيث يصل تقدير الذات لدى المراهقين إلى أدنى درجاته مقارنة بمراحل الحياة الأخرى ثم يتطور في سياق العلاقات مع الرفاق (شريم، 2008، 211). يترافق مع التغيرات الجسدية تغيرات نفسية تظهر لدى المراهق وأهمها: الرغبة في التفرد والانعزال، النفور من العمل، عدم الاستقرار، الرفض والعناد، مقاومة السلطة، الانفعال الشديد، شدة الحياء، نقص الثقة بالنفس، أحلام اليقظة، الاهتمام بمسائل الجنس (محروس، 2008، 11-21). ويبقى الارتباك والحيرة هما الطابع الأساسي الذي يطبع الحالة النفسية والعقلية للمراهق (بكار، 2011، 14).

- **النمو الانفعالي:** لوحظ أن المنطقة المسؤولة عن العاطفة في المخ لدى المراهق تبلغ مرحلة النضج بسرعة أكبر من منطقة التفكير العقلاني، وهو ما يجعل المراهق يميل إلى المغامرة والمخاطرة ويولد لديه نوع من الاضطراب العاطفي (بكار، 2011، 13). و تتسم انفعالات المراهق بأنها حادة وعنيفة ، و ثوراته قد لا تكون موجهة ضد شيء أو للأب أو الأم وإنما ترجع في حقيقتها إلى طبيعة المرحلة التي يمر بها والصراعات التي يتعرض لها، فالمراهق يشعر بالقلق البالغ تجاه التغيرات الجسدية التي طرأت عليه، والدافع الجنسي الذي يظهر بشدة في هذه المرحلة ،والصراع الديني، والصراع بين التحرر من التبعية الطفلية والخضوع للكبار، و إن منحه حرية المناقشة والمشاركة في الرأي يعتبر متنافساً لصراعاته وكفيل بتخفيف حدة انفعالاته (محمود، 1981، 48-56). وتكون انفعالات المراهق أكثر شدة وتأخذ طابع العنف عندما يعجز عن تلبية حاجاته وتحقيق أهدافه الخاصة وتؤكد ذاته المستقلة والتميزة عن ذوات الآخرين.

- **النمو الاجتماعي:** يظهر لدى المراهق ميل للخروج عن العلاقات الاجتماعية الضيقة التي تربطه بأسرته إلى علاقات أوسع تتمثل بالانتماء إلى جماعات الأصدقاء، حيث تظهر لديه النزعة في الاستقلال عن الوالدين على شكل ثورة وتمرد وتهديد (محمود، 1981، 61). ويعود السبب في ذلك إلى استمرار معاملة الراشدين للمراهق على اعتباره طفلاً، لهذا يلجأ المراهق إلى أشكال مختلفة من الاحتجاج وعدم الطاعة والتمرد كوسيلة لتغيير العلاقة بينه وبين الراشدين وإحلال طراز جديد محله (منصور، 1996، 205). فالمراهق يحتاج إلى القبول والتفرد والاهتمام، ومجموعة الأقران جاهزة لتلبية هذه الاحتياجات (فرج، 2004، 617). هناك خاصيتان يتميز بهما المراهق الذي بلغ النضج الاجتماعي وهما، الارتياح في المواقف الاجتماعية، وغلبة المشاعر الاجتماعية عند الفرد على غيرها من المشاعر (مخول، 2011، 410). ويمكن اعتبار قدرة الفرد على تحمل المسؤولية والاستقلالية في اتخاذ القرارات، والمشاركة في الأنشطة الاجتماعية والرغبة في توسيع دائرة العلاقات الاجتماعية، مؤشرات أيضاً للنضج الاجتماعي لدى المراهق.

تتأثر مظاهر النمو لدى المراهق ببعضها البعض، فلا يحدث النضج في أحد الجوانب بمعزل عن الجوانب الأخرى، حيث تتكامل بمجموعها في سبيل تمهيد انتقال الفرد من مرحلة الطفولة إلى الرشد.

3- حاجات المراهقين النفسية الأساسية :

قد تتشابه حاجات المراهقين مع الراشدين لكنها قد تكون بدرجة أعلى من التعقيد والشدة، ويمكن تلخيصها بما يلي:

- 1- الحاجة إلى الأمن: تتضمن الأمن الجسدي والأمن الداخلي، والبقاء حياً، والحاجة إلى الراحة وتجنب الألم، والحماية ضد الحرمان، الحياة في أسرة آمنة مستقرة .
- 2- الحاجة إلى الحب والقبول : وتتضمن الحاجة إلى الأصدقاء والحاجة إلى الشعبية والانتماء واسعاد الآخرين .
- 3- الحاجة إلى مكانة الذات : من خلال جماعة الرفاق الشعور بالمركز والقيمة، الحاجة إلى الاعتراف من الآخرين، تجنب اللوم، والمعاملة العادلة.
- 4- الحاجة إلى النمو العقلي والابتكار : تحصيل الحقائق وتفسيرها، خبرات جديدة، العمل، النجاح الدراسي.
- 5- الحاجة إلى تحقيق وتأكيد الذات : الحاجة إلى النمو وأن يصبح سوياً، العمل نحو هدف، الحاجة إلى معارضة الآخرين، معرفة الذات وتوجيهها.

و يؤدي إشباع حاجات المراهق إلى تحقيق الأمن النفسي له، بهذا يكون الأخصائي النفسي في المدرسة ضابطاً للأمن النفسي (زهران، 1986، 402).

4- صراعات المراهقين:

تعتبر المراهقة مرحلة اكتشاف الذات والامكانات، ويتم ذلك عبر سلسلة من الصراعات والتجارب أهمها :

1- مشاعر الكمال والنقص: حيث يشعر المراهق بالزهو والثقة لما لديه من نقاط قوة على الصعيد العقلي والجسمي والسلوكي، ولكن من خلال الاحتكاك بزملائه يكتشف نقاط ضعف ويخفي مشاعره تجاه ذلك.

2- الصراع بين دواعي الاستقامة والانحراف: حيث ينشأ مشبع بمعاني العفة والاستقامة لكن يشعر أنه تحت ضغط فورة جنسية وعاطفية عارمة.

3- الصراع ما بين التحرر والاعتماد: حيث يسعى إلى الانتقال من الاعتمادية إلى الاستقلال لكن تمنعه القيود والأعراف .

4- ما بين الميول والظروف: يظن أنه قادر على تلبية ميوله لكن الظروف لا تكون دائماً لصالحه (بكار، 2011، 22).

وبالرغم من محاولات المراهق المستمرة لإيجاد حلولاً لصراعاته، إلا أنها تعكس بشكل أو بآخر على سلوكه وتؤثر على أمنه وطمأنينته.

5- العوامل المؤثرة في سلوك المراهقين:

إن الصعوبة في التعامل مع المراهقين لا تعود بكاملها لأخطاء في سلوكهم، بقدر ما تعود إلى عوامل خارجية أهمها:

- التغيرات الجسمية المفاجئة التي تظهر في هذه الفترة، والتي قد يجد صعوبة في التأقلم معها.
- التغير في العلاقات الاجتماعية وما يصحب ذلك من اهتمام بمعايير الأصدقاء والشلة والتي تحل محل قيم الأسرة.

- تنوع الأساليب الشخصية التي يعبر بها المراهقون عن مشاعرهم وسلوكهم، فلا توجد في حقيقة الأمر نوع واحد من المراهقة بل أن هناك أساليب معينة وأنماط مختلفة للمراهقين ومنها:

- 1- النمط التقليدي الذي يتقبل وينصاع لما هو متفق ومتعارف عليه في أسرته.
- 2- الشكل الثائر والمتمرد الذي يرفض كل ما هو مألوف ويميل إلى السخط العام على المعايير المعمول بها في المجتمع .
- 3- النمط الباحث عن اللذة أينما كانت ويبحثون عنها في الآن واللحظة دون حساب للعواقب.

4- النمط الجانح أو السيكوباتي، فهذا النمط الذي لم يكتسب معايير أخلاقية ملائمة، لذا تغلب على أفراد هذا النمط عدم الإحساس بمشاعر الآخرين أو عدم الاكتراث في علاقاتهم بهم، وهم يفتقرون إلى الضبط الداخلي ولهذا نجد تصرفاتهم تميل إلى التخريب والتدمير لممتلكات الغير مثلاً، ولحسن الحظ فإن هذا النمط المدمر من المراهقين لا يشكلون إلا نسبة ضئيلة منهم بشكل عام.

- الأخطاء التي يرتكبها الآباء في التعامل مع المراهقين. (ابراهيم، 2003، 284-285)
فالمراهقة فترة تحول حرجة، تظهر فيها الحاجة إلى التكيف مع البيئة الجديدة وإعادة النظر في الأساليب السابقة ليحل محلها أنواع جديدة من السلوك والتفكير تتفق مع حياة الراشدين.

6- جماعات الرفاق:

يغدو الاستحسان والتقبل الفئوي من جانب الأقران أشد القوى تأثيراً في شخصية الناشئ عند تحوله من الطفولة إلى المراهقة، فالفئة التي ينتمي إليها الراشد تؤثر تأثيراً كبيراً في تشكيل صورته عن ذاته ونظرته العامة إلى العالم (مخول، 2011، 410).

■ **أنماط جماعات الرفاق:** تختلف جماعات الرفاق في أحجامها أو اهتماماتها فهناك ما يسمى:

- الزمر أو العصابات cliques وهي مجموعات صغيرة متوسط عددها 5-6 أفراد، يقضون الكثير من الوقت معاً، وغالباً ما يكونون من نفس الجنس والعمر والصف والمدرسة والخلفية الاجتماعية ويقطنون قريباً من بعض ولديهم نشاطات واهتمامات مشتركة.
- الحشد crowd وهي أكبر من الزمر وتتألف من 20 فرد تقريباً وليس كل أعضائها مقربين من بعضهم ولكن يرتاحون لوجودهم معاً إلى حد ما، وتضم مجموعة من الزمر، وتوصف بنوعية النشاطات التي ينغمس فيها المراهقون فقد يكون حشد لمجموعة رياضية أو حشد شعبي يقود النشاطات الاجتماعية، أو حشد السلوك المنحرف (شريم، 2009، 267-268).

■ **الشعبية و الزعامة لدى المراهقين:**

يميل المراهق إلى الزعامة الاجتماعية والعقلية والرياضية، ويتميز الزعيم بقوة الشخصية، وتختلف درجة الشعبية بين المراهقين فتتدرج بين نجوم وبين عاديين إلى أفراد معزولين أو مرفوضين، يعمل المراهق جاهداً على التحلي بخصائص الزعامة التي تجعل أقرانه يختارونه كقائد لهم في تفاعلهم الاجتماعي (زهرا، 1986، 324-352). وتبرز لديهم ظاهرة التعلق بفرد فيه صفات الزعامة والمثل العليا لذا سموها البعض - مرحلة عبادة الأبطال - (محمود، 1981، 66). في دراسة أجراها (Elton, 1969) في أمريكا سئل فيها التلاميذ عما يفضلون أن يطلق عليهم كتسمية، فأجاب أكثر من نصف الذكور: الأكثر شعبية، تلميذ مجتهد، نجم الرياضة (فرج، 2004، 621).

هناك بعض الخصائص التي تميز من يتمتع بالشعبية ومنها:

1- الخصائص الشخصية والمهارات الاجتماعية : حيث يتصفون بالميل إلى تعزيز الآخرين

وحسن الاستماع إليهم ولديهم مهارات للتواصل مع الرفاق وواقون من أنفسهم دون غرور.

2- الانجاز: كالإنجازات الرياضية وعضوية الأندية والنشاطات الترفيهية والانجاز الأكاديمي.

3- الجاذبية الجسدية: فالذين يتمتعون بالجاذبية الجسدية هم أكثر شعبية، وكلما تقدم المراهقون بالسن يزيد اهتمامهم بعوامل التفاعل الاجتماعي ويقل تأكيدهم على عوامل الانجاز والخصائص الجسدية في رابطة الصداقة.

4- المنزلة الاجتماعية والاقتصادية : فيميل المراهقون الذين ينشؤون في بيئة متوسطة لأن يكونوا أكثر شعبية من البيئة الاجتماعية والاقتصادية الأدنى.

5- المشاركة: الانضمام للأندية المدرسية والنشاطات الاجتماعية الخارجية تزيد من القبول الاجتماعي للمراهق. (شريم، 2009، 275-276).

وقد درس تيرون العلاقة بين الدور الاجتماعي للمراهق وبين قابلياته العضوية، فوجد أن صفات الجرأة والقيادة والقوة البدنية والمهارات الرياضية في الألعاب، تتواجد معاً في الغالب وتسهم في تكوين شعبية المراهق بين أقرانه، ويتعارض ذلك مع الرأي بأولوية الذكاء والتحصيل الدراسي في تكوين شعبية المراهق (مخول، 2011، 300).

2-4-2- المدرسة:

تعتبر المدارس سياقاً هاماً لنمو المراهقين، حيث تسهم في تنشئتهم وتعليمهم، فالوظائف التي تقوم بها المدارس والكيفية التي تعمل بها على إعداد المراهقين للانتقال لمرحلة الرشد وخصائص هذه المدارس، تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية. فقد كانت النظرة التقليدية إلى المدرسة منذ عهد قريب، على أنها مكاناً للدراسة وتلقين المعلومات والبحث عن وسائل لنقل المعلومات من عقول المدرسين إلى عقول الأطفال، لكنها الآن أصبح لها رسالة أخرى لا تقل أهمية عن الأولى وهي العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع النواحي وتحقيق التوافق الاجتماعي والانفعالي له (فهيم، 2007، 129). وبالرغم من أن المدرسة هي منظمة رسمية، إلا أنها تعتبر محاولة من المجتمع لإخراج الفرد من نطاق البيت، إلى المجرى الأساسي للحياة، ويعتمد نجاحها على المعلمين والطلاب وأنماط التفاعل الاجتماعي السائدة في المدرسة.

1- أنماط التفاعل الاجتماعي في المدرسة:

يتم التفاعل الاجتماعي في المدرسة ضمن نمطين :

- **تفاعل معلم - طالب :** حيث يؤثر المعلم في تكوين مفهوم ذات لدى الطلاب ويطور بعض من جوانب شخصيته ، وذلك حسب اتجاه المعلم نحو الطالب (تعلق، اهتمام، لا مبالاة، نبذ)، ويعتمد في تكوين هذه الاتجاهات على : الشكل الخارجي، المستوى الاقتصادي، توقع المعلم، جنس المعلم، وأثر الطلاب .
- **تفاعل طالب- طالب :** إن جماعة الأقران لها أثراً قوياً في المجالات المعرفية والانفعالية والاجتماعية على حد سواء، حيث تمارس أربع وظائف هامة:
 - تتيح للطلاب ممارسة علاقات يكون فيها على قدم المساواة مع الآخرين في حين يحتل مركز ثانوي في علاقته بالراشدين.
 - توفر فرصة اكتشاف لإمكاناته وتحقيق هوية متميزة .
 - تشكل مصدر وفير للمعلومات الغير رسمية التي لا تتناولها الموضوعات المدرسية كالألعاب
 - وأساليب الاشباع .
 - تزود الطالب فرصة اكتساب الشجاعة والثقة بالنفس نظراً للتأكيد والدعم الذي يلقاه من أقرانه. (نشواتي، 2003، 252-262)

2- دور المدرسة في تلبية حاجات الطلاب:

لا يقتصر دور المدرسة على الناحية التعليمية فحسب، بل تشمل تنمية المراهق من جوانب متعددة نذكر منها:

▪ الناحية الاجتماعية :

توفر المدرسة جواً من العلاقات بين الأفراد، فهي ميدان واسع لأشكال التعاون والصداقات، وكذلك ميداناً للمنافسة والمنازعات، لذا فإنها توفر فرصاً للتدريب على التكيف الاجتماعي ومواجهة المشكلات. و دور المدرسة يتجلى في إكساب الطالب اتجاهات وعادات صحية سواء كانت موجهة نحو المدرسة، العمل، قضاء أوقات الفراغ ونحو الأشخاص. فالطفل قبل التحاقه بالمدرسة يكون أنانياً محباً لذاته، أصدقاؤه محدودون، ثم يميل إلى أن يوسع محيطه الاجتماعي (فهيم، 2007، 134) حيث تلعب البيئة الاجتماعية دوراً هاماً وأساسياً في تحقيق الأمن النفسي للفرد منذ طفولته ولا سيما في مرحلة المراهقة، فالحاجة إلى الأمن النفسي من هذا المنطلق تعني وجود بيئة اجتماعية صديقة وإحساس الفرد بأن الآخرين يتقبلونه ويحترمونه داخل الجماعة التي ينتمي إليها (صافي، 2015 ، 38). فالمدرسة هي

المكان الأمثل الذي يلبي حاجة الفرد للانتماء ويدربّه على العمل الجماعي ضمن مجموعة الأقران وضمن المجتمع الأكبر.

■ الناحية الأخلاقية :

إن المدرسة تؤثر في النمو الأخلاقي لدى المراهقين من خلال البرامج التي تقدمها ومن خلال سلوك المعلمين فيها، فإن كان للتعليم أن يحدث على نحو جيد، فعلى التلاميذ أن لا يتصادم أحدهم مع الآخر وأن يتعاونوا مع بعضهم وأن يتعلموا كيف يصلوا إلى الحلول المرضية في حالة نشوب خلاف بينهم (شريم، 2008، 175). فيتعلم المراهق المشاركة الوجدانية والتسامح والأخلاق العامة المتعلقة بالصدق والتعاون والولاء والمودة والمرونة والطموح والمسؤولية وتتعلم مع ما يقدم للطالب عن طريق المنهاج أو المحاكاة. وتشير الدراسات إلى أن الأخلاقية المدرسية تتدهور عند انتقال الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المراحل الأعلى، فيصبح أقل تلهفاً للدراسة وأكثر ميلاً للتذمر والراحة والألعاب، ويلاحظ أحياناً كرهه للمدرس وللمدرسة بكل فعاليتها (مخول، 2011، 439). وهنا يبرز دور المدرسة في إكساب الطالب اتجاهات ايجابية من خلال إثارة اهتمامه بالمعارف المتنوعة.

■ الناحية المعرفية:

أحد قوانين ثورنديك في التعلم تشير إلى أن النجاح في عمل ما يجعل المتعلم يشعر بالراحة والاطمئنان، بينما يشعره الفشل بالضيق، لذا كان لزاماً على المدرسة أن تشبع حاجة الطالب إلى النجاح مما يحقق له الشعور بالثقة والأمان. والنجاح لا يقتصر على الجانب الدراسي بل يشمل النواحي الرياضية والعلاقات الاجتماعية والصداقات والقيادة والشهرة، فأشباعها يحقق الصحة النفسية للطالب (فهيم، 2007، 132). و التعلم المدرسي يعتمد بشكل أساسي على تلبية الدافع المعرفي لدى الطلاب، حيث يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم ومعالجة المعلومات وصياغة المشكلات وحلها (منصور، 1993، 51). فإن للمدرسة دور كبير في توسيع مدارك المراهق ونمو معارفه والتسريع في رفع درجة ذكائه من خلال تنمية التفكير المجرد والابتكاري، و كشف القدرات العقلية الخاصة كالقدرة اللغوية والميكانيكية وتنميتها، وإبراز الفروق الفردية بين الطلاب.

3- المشاكل النفسية لدى الطلاب:

تعرض الطلاب في مرحلة المراهقة مشاكل عديدة البعض منها يتعلق بالحالة الصحية كحب الشباب وجهل بالتغيرات الجسدية الطارئة، ومشكلات أسرية تتعلق بنمط العلاقات الأسرية ورغبة المراهق في الاستقلالية، ومهنية كالحاجة لمعرفة المعلومات المتعلقة بمهنة معينة، مشكلات اجتماعية حول قدرة المراهق على التكيف مع الآخرين و علاقته بزملائه ومدرسيه، و نفسية كالحساسية للنقد والتجريح وغير ذلك.

و تظهر المشكلات السلوكية لدى الطلاب على أشكال متعددة، و منها:

- اضطرابات غرفة الصف : وتتمثل في السلوك الوقح وعدم الطاعة والتهريج وإزعاج الآخرين.

- السلوك الغير ناضج: يتمثل في النشاط الزائد وتشتت الانتباه والاندفاع والتهور والصراخ.

- السلوك الخطر مثل القلق والتوتر والمخاوف المرضية وضعف تقدير الذات والاكتئاب.

- العادات المضطربة : ضعف الأداء الأكاديمي وقضم الأظافر واضطرابات النطق.

- الاضطرابات في العلاقات مع الزملاء وتتمثل في العدوان والانسحاب والخجل والعزلة الاجتماعية.

- الاضطرابات في العلاقات مع المعلمين كعدم القيام بما يطلبه المعلم والكبت والاعتمادية (يحي،2000، 163).

4- التّئمّر كنوع من العدوان في المدارس :

إن العلاقات بين الأقران ليست دائماً ايجابية فقد تكون سلبية متمثلة في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الطلاب نحو أقرانهم. والطلاب الذين يقعون هدفاً للعدوان (كبش الفداء) يختلفون عن زملائهم من حيث المظهر والاهتمام والميل ويتصفون بالخضوع والضعف، وقيام المدرسة بالتعرف عليهم يجنبهم كثيراً من الأذى، حيث تواجه المدرسة صعوبة في معالجة السلوك العدواني لطلاب ما قبل المراهقة والمراهقة، يعود ذلك للنزعة العدوانية المتأصلة فيهم (نشواتي، 2003، 264). وقد أجمع علماء نفس النمو وعامة الناس حسب دراسة (Maccopy and Jacklin, 1974) أن الأولاد الذكور أكثر عدوانية من الإناث وذلك بنسبة عشرة أضعاف (فرج،2004، 542). حين يصل الطفل إلى مرحلة المراهقة يتجه لتحرير نفسه من والديه ويرفض سيطرة الكبار عليه رغم حاجته إليهم. ومع تقدمه بالعمر يقل العدوان الظاهري لديه وتنمو وسائل أكثر فعالية وأكثر قبولاً، وأحياناً لا تستطيع قوى الضبط الداخلي لديه أن تتكيف مع النزعات الغريزية المتزايدة، فتحدث نوبات العدوان (أبو قورة،1996، 222). ويعتبر التئمّر مشكلة لغالبية التربويين وخاصة أنه يحدث بالخفاء في ممرات المدرسة وباحاتها أو حتى خارج أسوارها، ويتضمن التئمّر عدم توازن في القوة حيث يقوم بعض الطلاب الأقوى جسدياً أو فكرياً أو مادياً بالقيام بسلوك مؤذي كالإغاضة والإيذاء الجسدي ضد الطلاب أو المجموعات الأضعف منها. وأهم ما يتوجب فعله على المعلمين هو محاولة عرض المشكلة بشكل منفتح والتحدث عن مشاعر الآخرين، ويحتاج المعلمون أيضاً لمراقبة المتتمرين المحتملين وإبلاغهم بشكل واضح بأنه لن يتم التسامح مع سلوكهم (كردي،2009، 632).

5- توكيد الذات لدى الطلاب:

يحتاج المراهق إلى الشعور بالمكانة ليكون شخصاً هاماً وذو قيمة ويتلقى الاحترام والتقدير من المحيطين به، وهذه الحاجة تتضح في نزوع المراهق إلى أن يكون كالأخرين من جهة، وينزع من جهة أخرى إلى أن يتميز ويختلف عن الآخرين في داخل إطار الجماعة، فالحاجة إلى المكانة في المراهقة تؤدي إلى التوفيق بين التفرد وتوكيد الذات وبين الاندماج في الجماعة والانتماء لها (منصور، 1996، 178). فمرحلة المراهقة تتميز بنمو وعي الذات حيث يصبح الفرد شديد الاهتمام بنفسه وبالناس حوله وآرائهم نحوه، وللمدرسة دوراً مهماً في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طلابها وخصوصاً مهارة توكيد الذات، حيث يميل المراهق في السنوات الأولى للمراهقة إلى مسايرة المجموعة التي ينتمي إليها وبالتدريج يحل محل هذا الشعور اتجاه آخر يقوم على أساس توكيد الذات والاعتراف بنفسه كفرد وسط جماعة (العمر، 2017، 30-31).

وقد استنتج كيم (Kim, 2003) وجود ارتباط كبير بين فترة المراهقة وما يمرّ بها الطالب المراهق من تشكيل للهوية النفسية ومفهوم توكيد الذات، حيث أن متطلبات توكيد الذات في مرحلة المراهقة تكون أعلى بكثير منها في الطفولة، لما تتميز به هذه المرحلة من ازدياد النشاط الغريزي من جنس وعدوانية، وبالمقابل ازدياد الموانع الذاتية والخارجية العاملة على صدّها وكبحها، فيزداد الشعور بالإحباط والميل إلى تصريف الفأض من العدوانية إما عن طريق الذات أو عن طريق الاعتداء على الآخرين، وهذا بدوره يعتبر عامل مؤثر جداً يحول دون الوصول إلى السلوك التوكيدي (العلمي، 2015، 47). وللمدرسة دور كبير في تدريب الطلاب على امتلاك المهارات الاجتماعية التي تساعد في توكيد ذاتهم والتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم دون المساس بحقوق الآخرين.

6- الأمن النفسي لدى الطلاب:

إن المراهق يعيش فترة انتقالية حرجة تحكمها تغيرات سريعة وغير مستقرة، وهو ما يؤثر على المراهق من حيث الاستقرار النفسي والطمأنينة والأمن (السهي، 2003، 42). وبما أن فترة المراهقة ليست ثابتة وأمنة كحياة الكبار حيث تفتقد إلى الضوابط والأبنية الدفاعية التي يستخدمها الكبار للحفاظ على صحتهم النفسية، لذا نجد المراهقين على دراية كاملة بوضعهم المتدني في المجتمع الأكبر وبأنهم يعتمدون وبشدة على الكبار المتميزين عنهم بالحرية والقوة والمال (فرج، 2004، 606).

كذلك دراسة (حسين وهادي، 2013) التي أثبتت عدم شعور المراهقين بالأمن والطمأنينة وتناقصه أكثر مع التقدم بالعمر خلال المراهقة. وقد يعود ذلك التدني في مستوى الأمن لدى المراهق إلى تعرضه لمخاوف تميز المرحلة العمرية التي يمر بها وأبرزها التغيرات الجسدية والشعور بتحمل المسؤولية و الاهتمام بتقبل الآخرين له والخوف من المستقبل ومخاوف أخرى عامة كالظواهر

الطبيعية والحروب. والمراهق الذي لا تشبع عنده الحاجة إلى الأمن قد يكون سلبياً مطيعاً حتى في الخطأ، وقد يكون عدوانياً ينتقم من المجتمع الذي حرّمه الأمن وذلك بحرمان ذلك المجتمع من الأمن (محروس، 2008، 25). كما أن الدافع الجنسي في هذه المرحلة يتميز بقدر كبير من القوة والالاحاح مما يفقد الفرد التوازن الذي كان ينعم به قبل بزوغه، وتجعله فريسة لسوء التكيف (منصور، 1996، 172). فالمراهق بقدر ما يعيش من تبدلات عقلية ونفسية وانفعالية واجتماعية، يحتاج إلى من يثبت في نفسه الاطمئنان والأمان، كما أنّ شعور المراهق بالارتياح والأمان النفسي يحفزه لتحقيق دراسي أفضل (السهي، 2003). حيث يتمثل الأمن النفسي للطلاب في كونه آمن ومطمئن ومقبول ومحبوب، يستشعر الانتماء والحماية والرعاية والتوجيه والاهتمام والدعم والسند والتشجيع في مواجهة المواقف الحياتية المدرسية (عبد المجيد، 2004، 249). لذا كان على المؤسسات التربوية والتعليمية أن تسعى جاهدة لتوفير المناخ الآمن الذي يلبي حاجات الطلاب الجسدية والفكرية والنفسية على حد سواء.

7- خلاصة :

إن مفهوم مرحلة المراهقة يشير في معناه إلى التدرّج في النمو نحو النضج الجسدي والعقلي والأخلاقي والنفسي والاجتماعي، فهي بمثابة الميلاد النفسي للفرد والتي يندمج فيها الفرد مع عالم الكبار. تبرز لدى المراهق حاجات نفسية أكثر إلحاحاً منها في المراحل الأخرى، تتمثل في حاجته إلى الأمن والحب وتحقيق وتوكيد الذات و الحاجة إلى النمو العقلي والمعرفي. وتوصف هذه المرحلة بالتعقيد بسبب ظهور العديد من الصراعات التي تسبب له الوقوع في المشكلات، كالصراع بين التحرر والاعتماد والصراع بين الاستقامة والانحراف كذلك ما بين الميول والظروف.

و تعود صعوبة مرحلة المراهقة وكذلك صعوبة التعامل مع المراهقين إلى عدة عوامل أهمها التغيرات الجسدية والاجتماعية، وتنوع أنماط وشخصيات المراهقين والذي يتطلب دراية بكيفية التعامل مع كل نمط. ويظهر لدى المراهق ميل إلى الانتماء إلى جماعات الرفاق التي توفر له الشعور بالحب والدفع، كذلك الميل إل الزعامة وحب الظهور بين الأقران.

ولا يخفى أن للمدرسة دور كبير في تنمية الجوانب الاجتماعية والعقلية والأخلاقية لدى المراهق، ولكن ظهور بعض المشكلات قد يشكل عائقاً يؤثر على التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب، فتأخذ طابعاً سلبياً وخاصة حين يقوم بعض الطلاب بالتسلط على أقرانه الأضعف، مسببين بذلك الأذى للطرفين. لذا كان من الضروري إيلاء الاهتمام من قبل القائمين في المدارس والعمل على توفير بيئة مناسبة للطلاب يستطيعون من خلالها توكيد ذواتهم والشعور بالأمن النفسي اللذان يعتبران الأساس لضمان نمو نفسي سليم.

الفصل الثالث

دراسات سابقة

3-1- دراسات خاصة بالتنمّر.

3-2- دراسات تناولت توكيد الذات و التنمّر .

3-3- دراسات تناولت الأمن النفسي و التنمّر .

3-4- تعقيب على الدراسات السابقة

3-1- دراسات خاصة بالتنمر:

3-1-1- الدراسات العربية:

1- دراسة كامل أحمد وعبد (2016): مصر

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
هدف الدراسة: التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي على مقياس الذكاء الأخلاقي. والتعرف على المهارات الاجتماعية التي من الممكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر.
عينة الدراسة: 252 طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية.
أدوات الدراسة: مقياس التنمر المدرسي ومقياس الذكاء الأخلاقي، من إعداد الباحثة.
النتائج:

- يوجد علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة احصائية بين مستوى التنمر والذكاء الأخلاقي لدى أفراد العينة.
- أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي هي على الترتيب: ضبط الذات ثم العطف و يليه الاحترام والتسامح.

2-دراسة خوج (2012): السعودية

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة .

هدف الدراسة: التعرف الى الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي .

عينة الدراسة: 243 تلميذاً وتلميذة من الصف السادس الابتدائي.
أدوات الدراسة: مقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية.
النتائج :

- وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي وبين المهارات الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح منخفضي التنمر .
- عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب : الضبط الاجتماعي ، الضبط الانفعالي ، ثم الحساسية الاجتماعية.

3- دراسة فوزية (2012): الجزائر

عنوان الدراسة: ظاهرة المضايقة بين الأقران (school bullying) وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر - غرب -

هدف الدراسة: الكشف عن ظاهرة المضايقة ، أشكالها ، شدتها، أماكنها، الآثار النفسية على التوافق النفسي وتقدير الذات للضحايا.

عينة الدراسة: 490 تلميذ من المرحلة المتوسطة في مقاطعة غرب الجزائر.

أدوات الدراسة: مقياس سلوك المضايقة دان أولويس (olweus)، ومقياس روزنبرغ (rosenberg) لقياس تقدير الذات.

النتائج :

- انتشار ظاهرة المضايقة بين تلاميذ المرحلة المتوسطة بدرجات متفاوتة (مرة أو مرتين في السنة على الأقل) .
- الطلاب الذين يتعرضون للمضايقات من النوع المتوسط أو الشديد يعانون من ضعف تقدير الذات .

4- دراسة الصوفي والمالكي (2012): العراق

عنوان الدراسة: التمرّ عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين التمر وأساليب المعاملة الوالدية لدى الأطفال.

عينة الدراسة: 200 تلميذ ذكور فقط من الصفين الخامس والسادس الابتدائي تراوحت أعمارهم بين 11-12 عاماً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة .

أدوات الدراسة: مقياس التمر من اعداد الباحثين، ومقياس المعاملة الوالدية الذي أعده العتابي .

النتائج :

- معامل الارتباط بين التمر وأساليب (الإهمال، التساهل، التسلط، الحزم، التذبذب) للمعاملة الوالدية دال احصائياً.
- سلوك الأطفال التمرّي يزداد كلما زاد إهمال أو تساهل أو تسلط الوالدين عليهم، في حين يرتبط التمر سلبياً مع أسلوب الحزم والتذبذب، أي كلما كان الوالدين أكثر استخداماً لأسلوب الحزم أو التذبذب يكون الأولاد أقل تمراً .

5- دراسة الحمداني (2012): العراق

عنوان الدراسة: سلوك التمر لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والترتيب الولادي.

هدف الدراسة: معرفة مستوى التمر لدى الأطفال والمراهقين وبحسب متغيرات العمر والجنس والترتيب الولادي والكشف عن دلالة الفرق في التمر بين فئات كل من العمر والجنس والترتيب الولادي، ثم الكشف عن علاقة التمر بهذه المتغيرات ومدى اسهام كل منها في درجات التمر. عينة الدراسة: 480 فرد من الجنسين أعمارهم (9- 11-13-15- 17) يختلف ترتيبهم الولادي (1-6) ، أدوات البحث: مقياس التمر من إعداد الباحث . النتائج :

- أن متوسط الدرجات الكلية للتمر لدى عينة البحث كانت أقل من المتوسط الفرضي للمقياس بفرق دال احصائياً عند مستوى (0,001)
- العلاقة بين سلوك التمر والعمر لم تكن ذات دلالة احصائية.
- يوجد فرق بين الذكور والإناث في سلوك التمر لصالح الذكور.
- يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين التمر والترتيب الولادي إذ كلما ازداد الترتيب الولادي قلت درجة التمر لديه في حين ان الترتيب الأول كان أكثر تتمرأً.
- أن متغير العمر ليس متنبأً في سلوك التمر بينما كان لمتغيري الجنس والترتيب الولادي مساهمة في درجات التمر.

6- دراسة مظلوم (2011): مصر

عنوان الدراسة: الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية. هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وسلوك كل من المشاغبين وضحايا المشاغبة داخل إطار المدرسة، و التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الذكاء الانفعالي، التعرف على الفروق بين الذكور المشاغبين والذكور الضحايا، والفروق بين الإناث المشاغبين والإناث الضحايا في الذكاء الانفعالي.

عينة الدراسة: 60 طالب وطالبة بالصف الأول الثانوي .

أدوات الدراسة: مقياس المشاغبة وآخر لضحايا المشاغبة من إعداد الباحث، مقياس الذكاء الانفعالي للباحث.

النتائج:

انخفاض الذكاء الانفعالي لدى كل من الطلاب والطالبات المشاغبين والضحايا على حد سواء.

7-دراسة عطار(2009): السعودية

عنوان الدراسة: العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى تلميذات المرحلة المتوسطة من السعوديات وغير السعوديات.

هدف الدراسة: التعرف على نسبة انتشار العنف لدى تلميذات المرحلة المتوسطة بالسعودية والتعرف على الفرق بين السعوديات وغير سعوديات في (السلوك العنيف- توكيد الذات- الامن النفسي)، والتعرف على العلاقة بين العنف وتوكيد الذات والأمن النفسي .

عينة الدراسة: 40 تلميذة سعودية و 25 غير سعودية ، ومتوسط أعمارهن 13 سنة
أدوات الدراسة: مقياس السلوك العنيف اعداد الباحثة، مقياس الأمن النفسي (مخير، 2003)، مقياس توكيد الذات (ولب ولازروس، 1966).
النتائج :

- أن نسبة العنف بين طالبات المرحلة المتوسطة مرتفعة وتبلغ 23%.
- وجود فروق في السلوك العنيف وكذلك الشعور بالأمن لصالح السعوديات، وفي توكيد الذات لصالح المغتربات.
- عدم وجود ارتباط بين السلوك العنيف والأمن النفسي أو توكيد الذات.

8- دراسة أبو غزال (2009):الأردن

عنوان الدراسة: الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي.
هدف الدراسة: الكشف عن الفروق في مستويات الشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي المدرك لدى مجموعات الاستقواء (غير مشاركين، مستقوين، ضحايا، مستقوين ضحايا)، وفيما إذا كانت هذه الفروق تختلف باختلاف مجموعات الاستقواء أو جنس الطالب أو التفاعل بينهما .
عينة الدراسة: 978 طالب وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر .
أدوات الدراسة: مقياس سلوك الاستقواء ومقياس الوقوع ضحية الاستقواء، ومقياس الدعم الاجتماعي المدرك ومقياس الشعور بالوحدة، جميعها من إعداد وتطوير الباحث نفسه.
النتائج:

- مستوى الشعور بالوحدة لدى الضحايا كان أعلى منه لدى مجموعات المستقوين والمستقوين -الضحايا والغير مشاركين.
- مستوى الشعور بالوحدة لدى المستقوين أعلى منه لدى الغير مشاركين.
- مستوى الدعم الاجتماعي لدى الطلبة الغير مشاركين كان أعلى منه لدى الطلبة المستقوين.

- وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الدعم الاجتماعي الوالدي بين الطلبة الغير مشاركون والطلبة المستقوين ولصالح غير المشاركين.
- وجود فروق دالة احصائياً في مستوى دعم الزملاء بين غير المشاركين والضحايا ولصالح غير المشاركين.

9- دراسة القحطاني (1429 هـ-2008): السعودية

عنوان الدراسة: التمر المدرسي بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية.
هدف الدراسة:

- التعرف على مدى انتشار ظاهرة التمر بين الطلاب والطالبات في المرحلة المتوسطة وفي المدارس الحكومية والأهلية في الرياض، وعوامل انتشارها.
 - التعرف على خصائص الطالب المتمر والمتمر عليه في المرحلة المتوسطة.
 - تحديد أنماط التمر الشائعة بين الطلاب والطالبات الجسدية وغير الجسدية.
 - التعرف على آثار الظاهرة على المتمر عليه.
 - الاجراءات المتبعة لمواجهة التمر في مجتمع البحث.
- عينة الدراسة: 2924 طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة: طبقت استبانة دان أولويس Olweus بعد ترجمتها من قبل الباحثة

النتائج:

- ظاهرة التمر تنتشر بصورة متوسطة بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في عينة البحث.
- التمر يتأثر بعوامل أسرية تتمثل بأسلوب التربية الخاطيء، وغياب التوجيهات السلوكية، وعدم الاحساس بالأمان والاستقرار العاطفي في الأسرة، والنزاع المستمر بين الوالدين، والافتقار للقذوة.
- التمر يتأثر بعوامل مدرسية تتمثل بالافتقار إلى سياسات تأديبية وجزاءات تجاه سلوك المتمر، عدم وجود برامج لحل النزاعات، ضعف دور المرشد الطلابي في مواجهة الظاهرة.
- من خصائص المتمر الغرور وقوة الشخصية والنظر إلى قوة الجسد أنها مصدر الشعور بالقوة والسيطرة، ومن وجهة نظر المشرفين أن لديهم رغبة في لفت الانتباه والاستعراض وتحقيق النفوذ.

- من خصائص المتمم عليه من وجهة نظر الطلاب أنه أصغر سناً وأضعف من غيره ، سلبي رغم تميزه الأكاديمي، ومن وجهة نظر المشرفين أن المتمم عليه لديه قصور في مواجهة الصعوبات والاعتماد على الذات وأن جوانب ضعفه معروفة للمتمم.
- تختلف أنماط التنمر الجسدية الشائعة بين الطلاب والطالبات فتتمثل عند الذكور بالدفع والضرب والركل وسرقة النقود والحبس والطرح أرضاً وتدبير المقالب، بينما لدى الإناث تتمثل في سرقة وتخريب الممتلكات وشد الشعر والصفع .
- يتشابه الذكور والإناث في أنماط التنمر الغير جسدية اللفظية والعلائقية.
- الآثار التي تظهر على الضحية فقدان الثقة بالنفس، خوف وقلق، انعدام التعاطف والتقدير من قبل الطلاب.
- اجراءات مواجهة التنمر لا تكاد تذكر كما رأى الطلاب، اقتصر على التوبيخ ومحاولات الاصلاح، وتفعيل دور المرشد.

10- دراسة جرادات (2008): الأردن

- عنوان الدراسة: الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره و العوامل المرتبطة به.
- هدف الدراسة: التعرف على سلوك الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية، ومدى انتشاره، والعوامل المرتبطة به .
- عينة الدراسة: 656 طالب وطالبة في الصفوف من السابع إلى العاشر.
- أدوات الدراسة: مقياس الاستقواء والوقوع ضحية الاستقواء من إعداد الباحث، ومقياس مون غولد للعلاقات الأسرية ومقياس روزنبرغ لتقدير الذات.
- النتائج :

- 18,9 من أفراد العينة مستقوون، 10,2 هم ضحايا، 1,5 مستقوون - ضحايا، 69,4 محايدون.
- المناداة بالألقاب سيئة أكثر شكل يتم استخدامه.
- الذكور المستقوون هم أكثر من الإناث بشكل دال احصائياً.
- الموقع المفضل لاستقواء الذكور هو الطريق إلى البيت، بينما الإناث في غرفة الصف.
- تقدير الذات لدى المحايدين والمستقوين أعلى بشكل دال احصائياً مما هو لدى الضحايا.
- التحصيل الأكاديمي لدى المحايدين أعلى منه لدى المستقوين والضحايا.

11- دراسة الصبحين (2007): الاردن

عنوان الدراسة: أشكال الاستقواء السائدة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية

هدف الدراسة: التعرف على سلوك الاستقواء، حجمه، أشكاله، مدى الاختلاف في الاستقواء من حيث الحجم والمستوى حسب الجنس.

عينة الدراسة: 3750 طالب وطالبة أعمارهم 13-16 من الصف السابع وحتى العاشر.
أدوات الدراسة : مقياس التتمر من إعداد الباحث.

النتائج :

أظهرت النتائج أن نسبة المستقوين كانت 9,7%. وكان الشكل الاجتماعي هو الشكل السائد الذي احتل المرتبة الأولى بنسبة 12,9 من الطلبة ، وجاء الاستقواء الجسدي في المرتبة الثانية بنسبة 11,3، بينما 7,9 للاستقواء اللفظي ، و6,6 الاستقواء على الممتلكات، 5,6 الاستقواء الجنسي. وأظهرت النتائج أن الاستقواء بأشكاله كان أقل بفارق جوهري لدى الإناث منه لدى الذكور.

3-1-2- الدراسات الأجنبية :

1-دراسة Ditch of the Label (2016): المملكة المتحدة UK

The Annual Bullying Survey 2016

عنوان الدراسة: المسح السنوي للتتمر في المملكة المتحدة.

هدف الدراسة: إعداد تقرير لأحدث إحصاءات التتمر، والكشف عن الأسباب التي تجعل الشباب يتتمرون على أقرانهم.

عينة الدراسة: 8,850 شاب وشابة تتراوح أعمارهم بين 12-20 من طلاب المدارس والجامعات.

أدوات الدراسة: استبيانات خاصة بجوانب متعددة للتتمر من اعداد Liam Hackett وآخرون، التقرير الذاتي.

النتائج:

- من بين 1,5 مليون شابة وشابة ، 50% منهم تم التتمر عليهم في العام الماضي.
- الأشخاص الذين تم التتمر عليهم ، هم أكثر احتمالاً بنسبة الضعف لأن يتتمروا على الآخرين.
- استناداً إلى مفهوم الشباب عن التتمر، فإن 14% منهم اعترفوا بأنهم تتتمروا على أحد أقرانه، وكان منهم 31% من الإناث و66% من الذكور، وهو ما يعادل الضعف.

- 60% من حالات التنمر تم التبليغ عنها و40% لم يتم إخبار أحد.
- يوجد علاقة ارتباطية قوية بين التنمر وتعرض المتنمر للتوتر والصدمات النفسية والظروف الاجتماعية والحياة الأسرية .
- يوجد علاقة ارتباطية بين التنمر والصحة الجسدية حيث أن 27% من الأشخاص الذين يتعرضون للتنمر يومياً، يشعرون بالمرض باستمرار.

2-دراسة Tshotsho and Thwala (2015) : سوازيلند أفريقيا

The Effects of Bullying on Teenage Girls in Swaziland High Schools.

- عنوان الدراسة : تأثير التنمر على المراهقات في المدارس الثانوية في سوازيلند.
- هدف الدراسة: التعرف على خصائص المراهقات التي تجعلهن عرضة للتنمر، وتحديد أنماط الشخصية لآباء ضحايا التنمر.
- عينة الدراسة : 24 طالبة بعمر ما بين 13-19.
- أدوات الدراسة: أداة لقياس الوقوع ضحية التنمر من اعداد الباحث، و مقياس أنماط الشخصية.
- النتائج:

- التنمر منتشر بشكل واسع في المدارس، وأن المراهقات يعانين أشكال مختلفة من التنمر من قبل أقرانهن.
- الضحايا يتعرضون لتدهور ملحوظ في الأداء المدرسي.
- أساليب التربية تؤثر في الطريقة التي يستجيب فيها الطفل للتنمر، فمعظم الضحايا نشؤوا في ظل آباء مستبدين.

3- دراسة Brito and Oliveira (2013): البرازيل

Bullying and Self-Esteem in Adolescents from Public Schools

- عنوان الدراسة: التنمر وتقدير الذات لدى المراهقين في المدارس الحكومية .
- هدف الدراسة: تحليل التنمر وتقدير الذات بالنسبة للجنس والعمر والدور التنموي.
- عينة الدراسة: 237 طالب وطالبة في الصف التاسع في المرحلة المتوسطة.
- أدوات الدراسة: مقياس التنمر لسيماو، ومقياس تقدير الذات لروزنبرغ.
- النتائج :

- أن انتشار التنمر بكل فئاته كان بنسبة 67% من مجموع المراهقين.
- المتنمرين والمتنمرين- الضحايا من فئة الذكور حققوا أعلى مستوى من تقدير الذات.

4- دراسة fettrow (2013) : ولاية كنت بأمريكا

an Analysis of The Relationship between Bullying Others Perceived School Connectedness, Academic Achievement, and Selected Demographics among Female High School Athletes.

عنوان الدراسة : تحليل العلاقة بين التنمر والعلاقات المدرسية المدركة، والتحصيل الدراسي، ومتغيرات ديموغرافية لدى طالبات المعهد الرياضي العالي.

عينة الدراسة: 224 طالبة من 3 معاهد رياضية بمتوسط عمر 14-18 عام.
أدوات الدراسة: مقياس الاعتراف بالتنمر على الآخرين من تصميم الباحث، وعدة مقاييس أخرى.
النتائج:

- يوجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التنمر على الآخرين و متغير العرق والانجاز الدراسي والعلاقات المدرسية المدركة، بينما لا يرتبط التنمر بالفئات العمرية .

5- دراسة Limber (2013) أمريكا:

Bullying in U.S. Schools, 2012 Status Report.

عنوان الدراسة: التنمر في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية (تقرير للعام 2012)
هدف الدراسة : التحليل البياني لظاهرة التنمر في أنحاء الولايات المتحدة.
عينة الدراسة: 300,000 طالب وطالبة من الصف الثالث وحتى الثاني عشر من مدارس 50 ولاية ، ممن لم يطبق عليهم برنامج أولويس لمنع التنمر.
أداة الدراسة: تم استخدام مقياس أولويس للتنمر في جمع البيانات.
النتائج :

- الطلاب الذين يشاركون في التنمر هم أكثر احتمال من أقرانهم لتخريب الممتلكات والتسرب من المدرسة والتدخين وتعاطي الكحول والمخدرات
- يتنمر الطلاب من خلال الألفاظ البذيئة وإطلاق أكاذيب حول الضحايا أو إهمالهم بشكل مقصود أو عبر الوسائل الالكترونية ، وهو الأقل شيوعاً في التنمر .
- من بين الطلاب الذين أخبروا عن كونهم ضحايا فإن 39% منهم أشاروا إلى أن التنمر استمر عام أو أكثر
- الذكور أو الإناث غالباً ما يتعرضون للتنمر في غرف الطعام والممرات والسلالم وفي الباحات وحصص الرياضة وأخيراً في الصفوف .
- إن واحد من كل اثنين من طلاب الثانوية سواء كانوا متنمرين أو ضحايا ، يكرهون المدرسة .

- أكثر من 90% من الإناث و 74% من الذكور في جميع المراحل المدرسية يشعرون بالشفقة تجاه الطلاب المتمتر عليهم
- إن تطبيق برنامج أولويس بشكل جيد فإن ذلك سيعطي القوة لإعادة هيكلة البنية المدرسية ، من خلال تعليم الطلاب كيف يميزون أفعال التتمر وكيف يواجهونها ، وكيف يتم العمل معاً للتقليل من فرصة حدوث التتمر.

تفاصيل التقرير:

- 16% من الطلاب تم اعتبارهم ضحايا، بينما 7% متمترين.
- المتمترين كان سلوكهم ثابت على مستوى الصف ، لكن تبلغ ذروتها من الصف الثامن وحتى العاشر، أما الوقوع ضحية فإنه ينخفض بشكل مطرد مع تقدم الصف.
- في كل المراحل الصفية، النسبة الأعلى للذكور في كونهم متمترين، وتزداد هذه النسبة مع الزمن، فالذكور أكثر ثباتاً من الإناث في سلوك التتمر.
- يمكن تصنيف الطلاب بناء على انخراطهم في أفعال التتمر إلى: مشاركين ونسبتهم 20%، وغير مشاركين ونسبتهم 80%.
- فئة المشاركون شملت: 13% ضحايا فقط، 4% متمترون، 3% متمترون - ضحايا.
- تتخفف نسبة التتمر بكل فئاته بشكل مطرد بتقدم المرحلة الدراسية لدى كل من الذكور والإناث، حتى المرحلة الثانوية حيث يستمر انخفاضه لدى الإناث، بينما يبقى معدله ثابتاً عند الذكور.

6- دراسة Daly (2011): مينيسوتا، أمريكا

A Psychological Investigation of the Expressed Attitudes of Middle School Aged Adolescents toward School Bullying.

- عنوان الدراسة : استجابات نفسي حول توجهات المراهقين في مرحلة التعليم المتوسط نحو التتمر المدرسي.
- هدف الدراسة : معرفة العلاقة بين التوجه نحو التتمر، وبعض العوامل الديمغرافية الأسرية (حجم الأسرة، الترتيب الولادي، تكوين الأسرة).
- عينة الدراسة: شملت 315 طالب وطالبة من الصف السابع المرحلة المتوسطة، متوسط أعمارهم 12-14
- أدوات الدراسة: استخدام مقياس أولويس للتتمر بالإضافة إلى أسلوب بالتقرير الذاتي .
- النتائج:

- أن الأسرة الصغيرة التي يعيش أفرادها مع كلا الوالدين، ترتبط ارتباطاً إيجابياً باحتمال أقل للانخراط بالتنمر.
- الأسر الكبيرة أو الأسر ذات المعيل الواحد، أفرادها أكثر احتمالاً للتنمر، وذلك لضعف الرقابة الوالدية.
- تزداد شدة مشاكل التنمر ضمن طلاب المرحلة الإعدادية، فإن ما يقارب نصف طلاب المرحلة الإعدادية الذين شملتهم الدراسة متورطين بكونهم متتمرين أو ضحايا.
- لم يكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر والترتيب الولادي.
- تقل نسبة التنمر لدى الطلاب الذين يعيشون مع والديهم بثلاث نقاط عما هي لدى ممن يعيشون مع أحد الوالدين.

7- دراسة Kamla- Raj (2010): ماليزيا

Bullying and Its' Relationship with Depression among Teenagers.

- عنوان الدراسة : التنمر وعلاقته بالاكنتاب لدى المراهقين.
- هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين التنمر والاكنتاب لدى المراهقين.
- عينة الدراسة: 242 مراهق ومراهقة بأعمار تتراوح بين 13-17 في المرحلة الإعدادية.
- أدوات الدراسة: مقياس للتنمر من إعداد الباحث وآخر للاكنتاب.
- النتائج :

- - التنمر لا يؤثر على الضحايا فحسب، بل أيضاً على المتتمرين أنفسهم .
- - وجود علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين التنمر واكنتاب المراهقة، فالمستويات العالية من التنمر كانت تقابلها مستويات عالية من الاكنتاب.
- - وجود فروق بين الذكور والاناث في مستوى التنمر لصالح الذكور، وربما يعود السبب إلى الخلفية الثقافية التي تساهم في اتجاه الابناء نحو التنمر

School Bullying and Youth Violence Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior?

عنوان الدراسة: التنمر المدرسي وعنف الشباب سبب أم نتيجة للسلوك السيكوباتي ؟
هدف الدراسة: تحديد اتجاه العلاقة السببية بين التنمر المدرسي والسلوك السيكوباتي.
عينة الدراسة: 1655 طالب وطالبة من الصف السابع والثامن في المدارس المتوسطة، تم اختيار الطلاب الذين سيخضعون للقياس عن طريق ترشيح الأقران.
أدوات الدراسة: استبيان خاص بالتنمر من إعداد الباحث، و التقرير الذاتي لتحديد أعراض السيكوباتية.
النتيجة:

إن السلوك السيكوباتي الذي يشمل المشاكل الاجتماعية والسلوكية والعنوان، هو نتيجة - و ليس سبب - لخبرات التنمر .

3-2- دراسات تتعلق بتوكيد الذات والتنمر :

3-2-1- دراسات عربية:

1- دراسة آل هاشم (2013): عمان

عنوان الدراسة: تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط.

هدف الدراسة: التعرف على تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم ما بعد الأساسي في ضوء المتغيرات بمدارس محافظة مسقط.

عينة الدراسة: 440 طالب وطالبة من الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

أدوات الدراسة: مقياس توكيد الذات ومقياس السلوك العدواني من إعداد الباحثة.

النتائج:

- أن المستوى العام للسلوك العدواني حسب أفراد العينة كانت متوسطة فيما يتعلق بالعدوان البدني، غير أنها كانت مرتفعة إلى حد ما فيما يتعلق بالعدوان اللفظي.

- وجود علاقة بين السلوك العدواني وتأكيد الذات لدى طلاب العينة وقيمة الارتباط (0,20).

- يوجد ارتباط عكسي بين تأكيد الذات وأبعاد السلوك العدواني دال احصائياً عند مستوى (0,01) بمعنى أنه كلما ارتفع تأكيد الذات انخفض السلوك العدواني.

2- دراسة الجهني (2011): السعودية

عنوان الدراسة: المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي، ومعرفة حجم إسهام المهارات الاجتماعية في التنبؤ بالسلوك التوكيدي لدى طلبة الثانوية العامة.

عينة الدراسة: 376 طالب وطالبة من المرحلة الثانوية بمتوسط عمر 17.

أدوات الدراسة: مقياس تأكيد الذات من إعداد بداري والشناوي .

النتيجة: وجود ارتباط دال بين أبعاد المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي ماعدا بعد ضبط النفس، وأن الشخص المؤكد لذاته يمتلك عدداً من المهارات الاجتماعية.

3- دراسة الشيخ خليل (2006): فلسطين

عنوان الدراسة: السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتأكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين درجة السلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات، وتأكيد الذات بالنسبة (الجنس/التخصص/حجم الأسرة)

عينة الدراسة : 400 طالبا وطالب، (200) طالباً، (200) طالبة .

أدوات الدراسة: مقياس السلوك العدواني، مقياس تقدير الذات، مقياس تأكيد الذات، وجميعها من إعداد الباحث.

النتائج:

- توجد علاقة ارتباطية عكسية سالبة بين الدرجة الكلية للسلوك العدواني ودرجة كل من تقدير الذات وتأكيد الذات.

- توجد علاقة ارتباطية طردية موجبة بين درجة تقدير الذات ودرجة تأكيد الذات

- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية للسلوك العدواني، وكانت لصالح الذكور.
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير الذات ودرجة تأكيد الذات وكانت هذه الفروق لصالح الذكور.

4- محمود(2006): مصر

عنوان الدراسة: السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان.

هدف الدراسة: التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الضغوط النفسية وكل من الاكتئاب والعدوان، وتحديد مساهمة الضغوط في العدوان لدى مرتفعي ومنخفضي السلوك التوكيدي (الدفاع عن الحقوق، التوكيدية الاجتماعية، التوجيهية، الاستقلالية، المرغوبة الاجتماعية).

عينة الدراسة: تكونت من 200 طالب من طلاب كلية المعلمين بالدمام.

أداة الدراسة: مقياس تأكيد الذات من إعداد Lorr & More, 1998 ومقاييس أخرى من إعداد الباحثة.

أكدت النتائج أن:

- الاكتئاب والعدوان من نتائج الضغوط ولكن نسبة مساهمة الضغوط في الاكتئاب أعلى من نسبة مساهمتها في العدوان.
- أن للتوكيد المرتفع دوراً واضحاً في الحد من الضغوط وآثارها المتمثلة في الاكتئاب.
- أن التوكيد المرتفع (الدفاع عن الحقوق والاستقلالية) لم يحد من مساهمة الضغوط في العدوان بل كانت النتيجة عكسية حيث ارتفعت نسبة مساهمة الضغوط في العدوان لدى مرتفعي كل من الدفاع عن الحقوق والاستقلالية.

5- دراسة الصفتي (1994) : الامارات

عنوان الدراسة: الفروق في السلوك العدواني وعلاقته بتوكيد الذات لدى عينة من تلاميذ وتلميذات الصف الثالث الاعدادي.

- هدف الدراسة: التعرف على الفروق في السلوك العدواني وعلاقته بتوكيد الذات.
- عينة الدراسة: 236 طالب وطالبة من الصف الثالث الاعدادي.
- أدوات الدراسة: مقياس السلوك العدواني ومقياس تأكيد الذات من إعداد الباحث.

النتائج:

- توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً بين السلوك العدواني وتأكيد الذات من الجنسين.
- يوجد فروق دالة احصائياً في السلوك العدواني بين أفراد الجنسين لصالح الذكور.
- توجد فروق دالة احصائياً في تأكيد الذات بين الأكثر عدواناً والأقل عدواناً لصالح الأكثر عدواناً.

3-2-2-دراسات أجنبية :

1-دراسة Aslan (2011): تركيا

The Analysis of Relationship between School Bullying, Perceived Parenting Styles and Self-Esteem in Adolescents.

عنوان الدراسة: تحليل العلاقة بين التنمر المدرسي وأنماط الوالدين المدركة وتوكيد الذات لدى المراهقين.

- هدف الدراسة: تحليل العلاقة بين التنمر المدرسي وأنماط الوالدين المدركة وتوكيد الذات.
- عينة الدراسة: 348 طالب وطالبة من المدارس الثانوية.
- أدوات الدراسة: مقياس الاتجاهات العلائقية ومقياس الأنماط الوالدية ومقياس توكيد الذات .
- النتائج :

- أن توكيد الذات يقل كلما ازدادت السيطرة الوالدية ، بينما يزداد كلما تقبل الوالدين وانخرطوا مع أبنائهم ، حيث يزداد شعور الابناء بالأمن والثقة بالنفس.
- لا يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين توكيد الذات والشخصية التمرية.

2-دراسة O'Moore and Kirkhamb (2001): أيرلندا

Self-esteem and its Relationship to Bullying Behavior.

- عنوان الدراسة : تقدير الذات وعلاقته بالسلوك التنمري.
- هدف الدراسة: بحث العلاقة بين تقدير الذات والتنمر .
- عينة الدراسة: 13112 طالب وطالبة بأعمار تتراوح ما بين 8- 18 عام.
- النتائج:

- جميع الأطفال والمراهقين المتمترين والضحايا لديهم تقدير ذات أقل من أقرانهم في العمر نفسه والغير مصنفين ضمن دائرة التنمر.
- جميع الضحايا كانوا أقل شعبية وأقل جاذبية وبالمقابل كانوا أكثر قلقاً واضطراباً من غير الضحايا.

3-3- دراسات تتعلق بالأمن النفسي و التئمّر :

3-3-1- الدراسات العربية:

1- دراسة كداد ومخلوفي (2014): الجزائر

عنوان الدراسة: الأمن النفسي لدى التلاميذ العنيفين في المرحلة المتوسطة، دراسة ميدانية في بعض متوسطات مدينة ورقلة.

هدف الدراسة: معرفة مستوى الأمن النفسي لدى الطلاب العنيفين في المرحلة المتوسطة، والكشف عما إذا كان هذا المستوى يتأثر بمتغيرات (الجنس والتحصيل والمستوى الدراسي).

عينة الدراسة: 80 تلميذ وتلميذة من المرحلة المتوسطة.

أدوات الدراسة: مقياس للأمن النفسي من إعداد (بن ساسي) .

النتائج:

- وجود أمن نفسي مرتفع لدى التلاميذ العنيفين في المرحلة المتوسطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) أو التحصيل الدراسي (مرتفع، منخفض) أو المستوى الدراسي (1،2،3،4) على مقياس الأمن النفسي.

2-دراسة العوض (2014): سوريا

عنوان الدراسة : الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني، دراسة مقارنة بين مرحلتي المراهقة المتأخرة والرشد المبكر .

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي والذكاء الوجداني والعلاقة بينهما وفق متغيري الجنس والفئة العمرية.

عينة الدراسة: 601 طالب وطالبة من جامعة حلب فرع ادلب.

أدوات الدراسة: طبق عليهم مقياسي الأمن النفسي من إعداد (فهد الدليم،1993)، و مقياس الذكاء الوجداني إعداد (رشا عبد الفتاح،2005) .

النتائج :

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين الأمن النفسي والذكاء الوجداني.

- وجود فروق في الشعور بالأمن النفسي والذكاء الوجداني تعود لصالح طلبة الرشد المبكر.

- لا توجد فروق في الأمن النفسي تعود لمتغير الجنس، بينما تزيد الإناث عن الذكور في مستوى الذكاء الوجداني .

3- دراسة حسين وهادي (2013): العراق

عنوان الدراسة: الأمن النفسي لدى المراهقين.

هدف الدراسة: معرفة مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين تبعاً لمتغيري العمر والنوع الاجتماعي.

عينة الدراسة: 150 مراهق ومراقبة أعمارهم تتراوح بين (15-16-17)، 50 فرد لكل فئة. ضمن محافظة ديالى/ بعقوبة.

أداة الدراسة: استخدم مقياس من إعداد الباحثين اعتمدا فيه على نظرية ماسلو.

النتائج :

- لم يصل المراهقون في مستوى الأمن النفسي إلى المتوسط النظري، ويدل على تدني شعور المراهقين بالأمن والطمأنينة بشكل عام.
- ينخفض مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين بالتقدم في العمر.
- ليس لمتغير النوع الاجتماعي أثر في مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين، فلا يوجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الأمن النفسي.

4-دراسة صبيحات و العتوم (2013): الأردن

عنوان الدراسة: أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي.

هدف الدراسة: اكتشاف العلاقة بين أشكال الاستقواء والأمن النفسي والدعم العاطفي.

عينة الدراسة: 518 طالب وطالبة من الصف السابع إلى التاسع اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية.

أدوات الدراسة: مقاييس الاستقواء من إعداد (أبو غزال، 2009) ومقياس الأمن النفسي إعداد (العتوم وعبد الله 1997)، ومقياس الدعم العاطفي للباحثين .

النتائج :

- أن الاستقواء اللفظي هو السائد من بين أشكال الاستقواء ثم الجسدي ويليه الاجتماعي وأخيراً استقواء تخريب الممتلكات
 - أشكال الاستقواء مرتبطة عكسياً بمستوى الدعم العاطفي للطالب.
 - علاقة عكسية بين أشكال الاستقواء ومستوى الأمن النفسي للطالب.
 - أن الطلبة منخفضي الأمن النفسي قد سجلوا مستويات أعلى من الاستقواء الجسدي والاجتماعي وتخريب الممتلكات مقارنة بمتوسطي ومرتفعي الأمن النفسي في حين لم تسجل فروق جوهرية تتعلق بالاستقواء اللفظي.
 - الذكور يتفوقون على الإناث في جميع أشكال الاستقواء .
- 5-دراسة سامية (2011): الجزائر.

عنوان الدراسة: الأمن النفسي لدى المراهقين، دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية بولاية تبسة.

هدف الدراسة: الكشف عن مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى المراهقين، ومعرفة الفروق بين الذكور والإناث في مستوى الأمن النفسي .

عينة الدراسة: عينة قصدية عددها 186 طالب وطالبة من السنة الثانية الثانوي بولاية تبسة.

أداة الدراسة: مقياس الأمن النفسي اعداد زينب شقير 2005.

النتائج :

- وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأمن النفسي لدى المراهقين تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور.

6- دراسة مغربل (2010): سوريا

عنوان الدراسة: الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة.

هدف الدراسة: معرفة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الأفكار اللاعقلاني ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي، ومعرفة الفروق في متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الأمن النفسي وفق متغيري الجنس والصف.

عينة الدراسة : 632 ذكور و664 إناث من طلاب الحلقة الثانية .

أدوات الدراسة: مقياس الامن النفسي من إعداد الباحثة، ومقياس الأفكار اللاعقلانية.

النتائج:

- عدم وجود فروق بين الذكور والإناث على مقياس الأمن النفسي. وعدم وجود فروق بين طلاب السابع والتاسع على مقياس الأمن النفسي .
- الذكور كانوا أكثر شعوراً بالانتماء من الإناث، والإناث أكثر تفاؤلاً وميلاً للاهتمامات الاجتماعية من الذكور.

7- دراسة اسماعيل (2010): مصر

عنوان الدراسة: بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية.

هدف الدراسة: التعرف على العلاقة بين ضحايا التنمر المدرسي وبعض المتغيرات النفسية (القلق، تقدير الذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية)، ومعرفة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي في نفس المتغيرات

عينة الدراسة: عددها 48 تلميذ وتلميذة من تلاميذ الرابع والخامس والسادس الابتدائي تتراوح أعمارهم 9-12

أدوات الدراسة: مقياس الوقوع ضحية التنمر من إعداد الباحثة.

النتائج :

- يوجد علاقة ارتباطية موجبة ودالة احصائياً بين ضحايا التنمر المدرسي وبين المتغيرات (القلق وتقدير الذات المنخفض والوحدة النفسية) لدى عينة الدراسة، و بين ضحايا التنمر والأمن النفسي المنخفض .
- توجد فروق دالة احصائياً بين مرتفعي ومنخفضي ضحايا التنمر المدرسي في المتغيرات موضوع الدراسة (قلق، تقدير ذات، الأمن النفسي، الوحدة النفسية) وذلك لصالح مرتفعي ضحايا التنمر المدرسي .

8- دراسة الشبؤون (2006): سوريا

عنوان الدراسة : الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية، دراسة ميدانية لتلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي.

هدف الدراسة: الكشف عن العلاقة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس، ومعرفة الفروق في أبعاد الأمن النفسي لدى أفراد العينة الكلية تبعاً لمغير الجنس والصف.

عينة الدراسة: كانت 806 تلميذ وتلميذة من الصف الرابع و702 من الصف السادس.

أدوات الدراسة: اختبار للأمن النفسي وآخر للوحدة النفسية خاص للأطفال .

النتائج:

- إن نسبة الشعور بالأمن النفسي عند التلاميذ 89,3%.
- يوجد علاقة ارتباطية سالبة بين الأمن النفسي والوحدة النفسية .
- لا يوجد فروق بين الذكور والإناث في الدرجة الكلية على الأمن النفسي.
- يوجد فروق ذات دلالة احصائية في أبعاد الأمن النفسي لصالح طلاب الصف السادس.
- يوجد فروق في بعد الاستقرار الانفعالي على مقياس الأمن النفسي لصالح الذكور، بينما وجد فرق لصالح الإناث في بعد الاهتمامات الاجتماعية.

3-3-2- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة Wilke (2016) : مينيسوتا الأميركية

.Characteristics of Students Identified as Bullies, Victims, and Bully-Victims

عنوان الدراسة : خصائص الطلاب الذين تم تحديدهم كمتتمرين ، ضحايا، متتمرين/ضحايا.

هدف الدراسة: كشف خصائص الطلاب الذين ميّزوا أنفسهم كمنخرطين في الأعمال التتمرية: متتمرين فقط، ضحايا فقط، متتمرين- ضحايا. و مقارنة النتائج للفئات الثلاث بنتائج الطلاب العاديين من خلال 14 سمة : تصورهم حول الأمن ، الخوف، الرعاية، التواصل الأسري، الشمولية، الاستيعاب، المواءمة، التشتت، مهارات التعامل، تقدير الذات، المشاعر الايجابية تجاه الآخرين، اساءة معاملة الوالدين، الاساءة الجنسية .

عينة الدراسة: 120,000 طالب وطالبة في الصف الثامن والتاسع والحادي عشر في مدارس

ولاية مينيسوتا الأمريكية .

أدوات الدراسة: مقياس (المتتمر ، الضحية ، المتتمر / الضحية)، من إعداد الباحث .

النتائج:

- جميع هؤلاء الفئات(المتتمر ، الضحية ، المتتمر / الضحية) حصلوا على درجات وخيمة على جميع هذه المقاييس.

- ومن خلال التقرير الذاتي للطلاب حول الشعور بالأمن كان مستوى الشعور بالأمن متدني لدى جميع الفئات.
 - لكن فئة (المتنمرين فقط) أظهرت انخفاضاً أقل بقليل على مقياس الأمن عن معدل الطلاب العاديين، وهذا يشير إلى أن الطلاب الذين يقومون بالتنمر - دون أن يتعرضوا للتنمر أنفسهم - لا يدركون البيئة على أنها مكان غير آمن .
 - يشعر الضحايا بمستوى أمن نفسي أقل من الفئات الأخرى، سواء انخرطوا بالتنمر أو لم ينخرطوا .
 - الإناث عبروا عن شعور بالأمن أقل من الذكور خلال الفئات الثلاث.
 - مهارات التعامل مع الآخرين كانت متدنية لدى جميع الفئات.
 - فئة المتنمر/الضحية حققت المستوى الأدنى من مهارات التعامل مع الآخرين.
 - الإناث أقل مهارة في التعامل مع الآخرين في جميع الفئات .
- 2- دراسة Alharbi (2015): الأردن**

Psychological Security and Self-Efficacy among Syrian Refugee Students

Inside and Outside the Camps

عنوان الدراسة : الأمن النفسي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة النازحين السوريين داخل وخارج المخيمات.

هدف الدراسة : التعرف على مستوى الأمن النفسي والكفاءة الذاتية حسب متغير النزوح داخل وخارج المخيمات.

عينة الدراسة: 600 طالب نازح سوري من داخل وخارج المخيمات .

أدوات الدراسة: مقياس للأمن النفسي ومقياس الكفاءة الذاتية من إعداد الباحث.

النتائج :

- مستوى منخفض من الأمن النفسي للطلبة السوريين داخل المخيمات، بينما كانت الدرجة متوسطة للذين هم خارج المخيمات .
- مستوى منخفض من الكفاءة الذاتية للطلاب النازحين داخل وخارج المخيمات.
- يوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الأمن النفسي والكفاءة الذاتية .

3- دراسة Bradshaw (2008): ميرلاند الأمريكية

Examining Variation in Attitudes Toward Aggressive Retaliation and Perceptions of Safety Among Bullies, Victims, and Bully/Victims.

عنوان الدراسة: دراسة الاختلافات في الاتجاه نحو العدوان وإدراك الأمن لدى المتنمرين، الضحايا، المتنمرين/الضحايا.

هدف الدراسة: تبحث في الصلة بين الانخراط في التنمر بكل فئاته والاتجاه نحو العنف، وإدراك الأمن.

عينة الدراسة: بلغت 16,012 من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية والثانوية في ولاية ميرلاند الأمريكية.

أدوات الدراسة: مقياس التنمر، مقياس الاتجاه نحو العدوان، مقياس إدراك الأمن.

النتائج:

- إن 37% من مجموع الطلاب كانوا منخرطين بأعمال التنمر سواء كانوا متنمرين أو ضحايا أو متنمرين/ضحايا.
- فئة المتنمرين/الضحايا كانت الأكثر تعبيراً عن عدم الأمان وعدم الانتماء إلى المدرسة .
- فئة المتنمرين كانت الأكثر احتمالاً لدعم الاتجاه نحو العدوان والعنف.

4- دراسة Glew and et al (2008): مقاطعة أوريان الأمريكية

Bullying and School Safety

عنوان الدراسة : **التنمر والأمن المدرسي** (دراسة مسحية سنوية تقوم بها مدارس المنطقة لوضع خطط لتطوير وتحسين المناخ المدرسي).

هدف الدراسة: تحديد الارتباط بين الانخراط في التنمر وبعض المشاكل المدرسية، الشعور بالأمن ، الشعور بالضيق النفسي، تصوراتهم لحمل السلاح في المدارس .

عينة الدراسة: 5391 طالب وطالبة من المدارس الحكومية في مقاطعة أوريان البريطانية

أدوات الدراسة: تم الإفادة من بيانات الطلبة في مدارسهم (نسبة الحضور، الانجاز الدراسي، الانضباط)، بالإضافة الى استخدام استبيان المناخ المدرسي الذي احتوى على بنود حول الانخراط في التنمر ، مقياس الأمن ، الانتماء، التصورات حول حمل السلاح وغير ذلك .

النتائج:

- 26% من مجموع الطلاب كانوا منخرطين في الأعمال التتمّرية.
- 15% تم تحديدهم ضحايا فقط، 7% متممرين فقط، 4% متممرين/ضحايا ، وما تبقى 74% تم تصنيفهم كمشاهدين أو مارة.
- الفئات الثلاثة (متممر وضحية ومتممر/ضحية) عبروا عن شعورهم بعدم الأمان في المدرسة مقارنة بالمارّة.
- المتممرون كانوا أكثر بنسبة الضعف في شعورهم بعدم الأمان، و تعبيرهم عن الشعور بالحزن طول اليوم مقارنة بالمارّة .
- المتممرون غالباً من الفئة الأصغر سناً 11-12، و من جنس الذكور.
- المتممرون عبروا عن تأييدهم لحمل السلاح والانخراط في المعارك بنسبة ثلاثة أضعاف مما عبروا عنه فئة المارة .

3-4- التعقيب على الدراسات السابقة:

- 1- من حيث الموضوع: تشابهت معظم الدراسات السابقة في تناولها لظاهرة التتمر وعلاقتها بمتغيرات نفسية أخرى، كالمهارات الاجتماعية (خوج،2013)، وتقدير الذات وأساليب المعاملة الوالدية والذكاء الانفعالي والشعور بالوحدة والدعم العاطفي، ومنها ما تناولت علاقة التتمر ببعض الاضطرابات كالاكتئاب والسلوك السيكوباتي. والبعض الآخر تناول التتمر بدراسة واسعة لمعرفة مدى انتشارها وأشكالها والأسباب التي تكمن وراءها كدراسة (Limber,2012). كما اقترح البعض برنامجاً للتدخل في الحد منها مثل دراسة (القحطاني،2012).
- 2- من حيث العينة: تناولت الدراسات السابقة الطلاب على اختلاف مراحلهم، لكن المرحلة الاعدادية أو المتوسطة كانت الهدف للأغلبية العظمى منهم. و اقتصر البعض منهم على الذكور كدراسة (فوزية، 2012) و(الصوفي والمالكي، 2012) بينما اشركت الدراسات الأخرى الإناث مع الذكور. كما تراوحت أعداد العينة حسب الهدف من الدراسة بين 40 وحتى 300000 طالب وطالبة.
- 3- من حيث الأدوات: استخدم الباحثون أدوات متعددة لقياس التتمر وتوكيد الذات والأمن النفسي.

4- من حيث المنهج: تم استخدام مناهج متعددة وفقاً لاحتياجات البحث فمنهم من استخدم المسح لأعداد هائلة من المفحوصين، والكثير منهم استخدموا المنهج الوصفي الارتباطي والذي يتفق مع هذه الدراسة في محاولة وصف ظاهرة التتمّر وعلاقتها بتوكيد الذات والأمن النفسي .

5- من حيث النتائج: من خلال عرض الدراسات السابقة يمكن استنتاج ما يلي:

- أن نسبة انتشار التتمّر في المدارس تراوحت بين 7% كما في دراسة (Limber,2012 and Glew,2008) و 9,7 لدى (صبحين والقضاة،2007) و 14% حسب (Ditch of the Label,2016) و 18,9 لدى (الجرادات،2008). وأن التتمّر اللفظي هو السائد ثم الجسدي ويليه الاجتماعي ومن ثم التتمّر على الممتلكات (صبيحات والعنوم،2012).

- وقد اتفقت دراسة (الشيخ خليل،2006) مع دراسة (آل هاشم، 2013) في أن التتمّر يرتبط بعلاقة عكسية سالبة مع توكيد الذات وكذلك دراسة (Omoore and Kirkham,2001) التي أظهرت علاقة عكسية سالبة بين ارتكاب التتمّر وتقدير الذات، والذي يعتبره (حميد،2015) حجر الأساس في التوكيدية، و نفت دراسة (أسلان،2011 وعطار، 2009) وجود علاقة بين التتمّر وتوكيد الذات، بينما ذهبت دراسة (الصفتي،1994) و (جرادات،2008) و(الجرادات،2008) و (Brito and Olive,2013) إلى أن الطلاب الأكثر عدواناً هم من الأكثر توكيداً وتقديراً لأنفسهم.

- أن مستوى الأمن النفسي منخفض لدى المراهقين عموماً (سامية، 2011 وحسين وهادي،2013) ولدى النازحين في المخيمات خصوصاً (الحربي،2015) أو المغتربين (عطار،2009). كما لا يوجد فرق في مستوى الشعور بالأمن النفسي بين الذكور والإناث لدى معظم الدراسات .

- المتمرمون كانوا أكثر بنسبة الضعف تقريباً في شعورهم بعدم الأمان كما في دراسة (Glew,2008) و (Bradshaw,2008) و (Wilke,2016)، والطلبة منخفضي الأمن النفسي سجلوا مستويات أعلى من التتمّر (صبيحات والعنوم،2012)، بينما خلصت دراسة (كداد ومخلوفي، 2014) إلى وجود أمن نفسي مرتفع لدى الطلاب العنيفين في المرحلة المتوسطة بينما وجدت (عطار،2009) أن لا علاقة بين العدوان والأمن النفسي .

- الذكور يتفوقون على الاناث في جميع أشكال التتمر (صبيحات والعتوم، 2012 و Kamla, 2010 و Limber, 2012). ويزداد التتمر في المرحلة المتوسطة لدى أغلب الدراسات منها (Daly, 2011).

6- مدى استفادة البحث الحالي من السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في عدة جوانب تمثلت في ، إسهام هذه الدراسات في تحديد مشكلة الدراسة وأهميتها ، تحديد المفاهيم، بالإضافة إلى المساعدة على تحديد نوع العينة، تحديد الأدوات المستخدمة، وتحديد المعالجات الإحصائية التي يتم استخدامها في الدراسة الحالية. وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فيما يلي:

- من حيث موضوع البحث: ركزت هذه الدراسة بشكل أساسي على ظاهرة التتمر وعلاقتها بكل من توكيد الذات والأمن النفسي عند طلاب التعليم الأساسي حلقة ثانية، في ضوء متغيرات الصف والتعرض للنزوح.
- من حيث مجتمع البحث: حيث ستنم في المجتمع السوري الذي يتميز بخصوصية ثقافية عن المجتمعات التي تم دراسة نفس المشكلة فيها، حيث لم تجد الباحثة دراسات للتتمر أجريت على طلاب المجتمع السوري، وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة حيث أنها أول دراسة -حسب اطلاع الباحثة- تبحث العلاقة بين التتمر وتوكيد الذات والأمن النفسي لدى طلاب التعليم الأساسي في سوريا.
- من حيث المجال الزمني: تتم الدراسة في وقت مرور البلاد بأزمات برزت فيها أشكال مختلفة من العدوان من جانب الأفراد أو بعض الجماعات المتطرفة، وهو ما تعتقد الباحثة أن له تأثير على البنية المعرفية والسلوكية للطلاب .

الفصل الرابع

إجراءات البحث الميدانية

- 4-1- منهج البحث
- 4-2- متغيرات البحث
- 4-3- المجتمع الأصلي للبحث
- 4-4- اختيار عينة البحث
- 4-5- أدوات البحث وخصائصها السيكمترية
- 4-6- إجراءات التطبيق
- 4-7- الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث

تعتبر الإجراءات الميدانية هي الحجر الأساس في جميع البحوث والدراسات، لذا ستتطرق الباحثة في هذا الفصل إلى الطرق والإجراءات التي اتبعتها، بما فيها المنهج والمتغيرات والحدود والمجتمع الأصلي والعينة وأساليب جمع البيانات والأساليب والمعالجات الإحصائية التي ستقوم بها لاستخراج نتائج الدراسة.

4-1- منهج البحث:

إن طبيعة الدراسة الحالية التي تدرس العلاقة الارتباطية بين التتمّر وكل من توكيد الذات والأمن النفسي، تقتضي الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الذي عرفه (بيرلسون، 1952) بأنه عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم (العساف، 2006، 234). حيث يعتمد هذا المنهج على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبّر عنها كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى ويعدّ ذو أهمية خاصة في مجال الدراسات الانسانية، لا سيما أنه يكشف عن آراء الناس ومعتقداتهم إزاء موقف معين، أو للوقوف على قضية تتعلق بفئة معينة (ابراهيم، 2000، 125).

4-2- متغيرات البحث:

- متغيرات ارتباطية: التتمّر، توكيد الذات، الأمن النفسي.
- متغيرات تصنيفية: نازح، غير نازح.

4-3- المجتمع الأصلي للبحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث من جميع الطلاب الذكور في الصف السابع والثامن من التعليم الأساسي من النازحين وغير النازحين، والمسجلين في العام 2017-2018 م في مدارس محافظة ريف دمشق. ويقعون ضمن الفئة العمرية التي تتراوح ما بين (12-14) وهي الفئة التي تقابل مرحلة المراهقة المبكرة. وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصلي (32997) طالباً حسب التقرير المسجل في مطلع العام الدراسي 2017-2018 و الوارد في الدليل الإحصائي لدائرة التخطيط والإحصاء التابعة لمديرية تربية ريف دمشق (دائرة التخطيط والإحصاء، 2017).

و بما أن محافظة ريف دمشق تمتد على مساحات واسعة جداً، تمّ تقسيمها من قبل الإدارة المحلية إلى اثنتي عشرة منطقة رئيسية يتضمنها مناطق أخرى فرعية. وقد تم تسجيل عدد الطلاب الذكور من المجتمع الأصلي في كل من الصف السابع والثامن حسب المناطق الإدارية في ريف دمشق كالتالي :

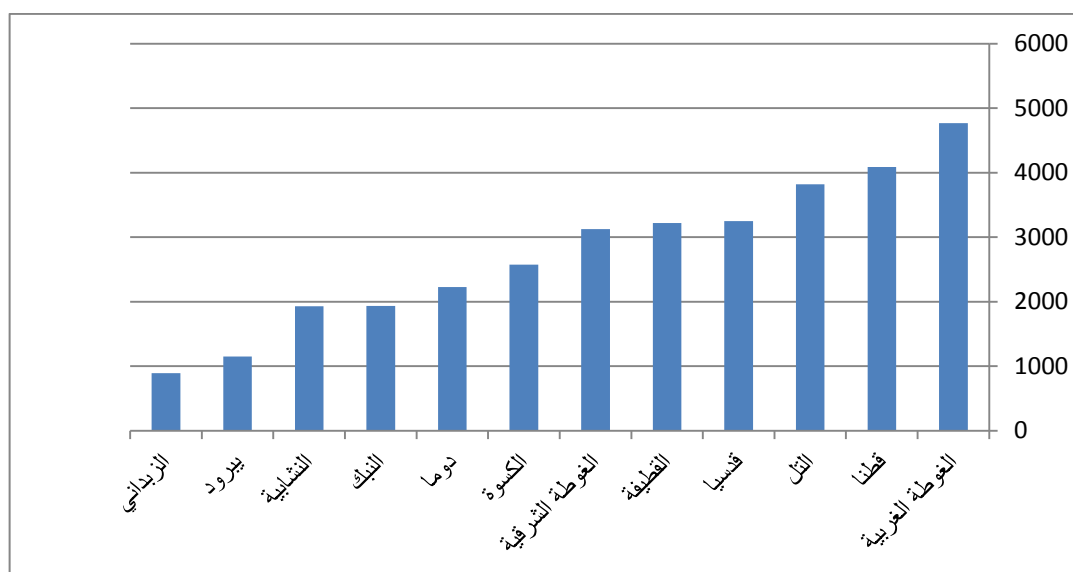
جدول رقم (4): يبين توزّع طلاب المجتمع الأصلي حسب المناطق الادارية لريف دمشق

1. الغوطة الغربية	2. قطنا	3. التل	4. قدسيا	5. القطيفة	6. الغوطة الشرقية
4765	4088	3817	3248	3220	3122

7. الكسوة	8. دوما	9. النبك	10. النشابية	11. يبرود	12. الزبداني
2571	2225	1931	1927	1150	893

الشكل رقم (2)

يبين توزع المجتمع الأصلي (الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن) حسب المناطق الادارية لريف دمشق.



ونظراً لعدم توفر بيانات دقيقة حول أعداد النازحين وغير النازحين في المجتمع الأصلي، فقد تم الاعتماد على تقديرات من قبل القائمين على الخدمات الاجتماعية والإغاثية في كل منطقة.

4-4- اختيار عينة البحث :

بلغت عدد عينة البحث (350) من الطلاب الذكور المسجلين في الصفين السابع والثامن من مرحلة التعليم الأساسي في ريف دمشق. وقد تم سحب العينة بنسبة 1% نظراً للعدد الكبير للمجتمع الأصلي، وحسب معادلة مدخل رابطة التربية الأميركية لكيرجسي ومورجان Kergcie and

(Morgan,1970)، حيث تم حساب حجم العينة بمعلومية حجم مجتمع البحث عند مستوى دلالة (0.05) (محمد حسن، 2011، 368).

وبعد ذلك قامت الباحثة باختيار أربع مناطق إدارية تابعة لمحافظة ريف دمشق وهي (قطنا، التل، قدسيا، دوما)، تم اختيارها نظراً لكثافتها الطلابية التي تعود إلى كثرة الوافدين إليها من المناطق المجاورة، بالإضافة إلى أنها المناطق الأكثر أماناً في ظل الظروف الراهنة التي يصعب فيها الوصول إلى معظم مناطق الريف الدمشقي. ثم تم سحب عينة عشوائية من المدارس ضمن المناطق التي وقع اختيار الباحثة عليها. وعملت ما أمكن أن تكون عينة البحث ممثلة لمتغير النزوح وعدم النزوح، بحيث يمكن مقارنة النتائج ومعرفة الفروق.

جدول رقم (5)

أسماء المناطق والمدارس التي تم منها سحب عينة البحث وأعداد الطلاب وتوزعهم حسب متغير النزوح وعدم النزوح.

اسماء المناطق	اسماء المدارس	عدد الشعب	عدد الطلاب	النزوح	
				عدد النازحين	عدد غير النازحين
قطنا	جديدة عرطوز للبنين	1	127	82	45
	ثانوية يعفور المختلطة	1			
	ثانوية الشهيد رفعت صالح المختلطة بالصبورة	1			
التل	مدرسة معربا المختلطة	1	75	48	27
	مدرسة التل للبنين	1			
قدسيا	ضاحية قدسيا حلقة ثانية للبنين	2	113	63	50
	ضاحية قدسيا المحدثه	1			
دوما	الشهيد المقدم علاء محمد المختلطة حلقة ثانية بضاحية الأسد	1	35	9	26
المجموع		9	350	202	148
النسبة				%58	%42

بلغت العينة المسحوبة (350) طالب، منهم (200) نازح، أي بما يعادل 57% من أفراد العينة، و(150) غير نازح أي بنسبة 43%. و ربما يعود السبب في زيادة عدد النازحين إلى تعرض الكثير من المناطق في ريف دمشق لأعمال العنف المستمرة، وبالتالي لجأ سكانها إلى المناطق المجاورة باحثين فيها عن الأمان.

4-5- أدوات البحث وخصائصها السيكومترية:

بعد تحديد الهدف من الدراسة الحالية وهو التعرف على ظاهرة التتمر وعلاقتها بكل من توكيد الذات والأمن النفسي، تم الاعتماد على ثلاث أدوات تتلاءم مع أهداف البحث. قامت الباحثة بإعداد الأولى لقياس التتمر، والثانية لقياس توكيد الذات أعدتها (يمام الطيار، 2013)، والثالثة من إعداد (دانيا الشبؤون، 2006) لمعرفة مستوى الأمن النفسي. وفيما يلي عرض للإجراءات التي تم القيام بها لإعداد أدوات الدراسة:

4-5-1- مقياس التتمر من إعداد الباحثة:

■ إعداد و وصف المقياس :

أولاً- بناء الفقرات:

لتحديد مستوى التتمر لدى أفراد عينة البحث، قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس وذلك من خلال:

- الاطلاع على الأدبيات السابقة والكتب العربية والأجنبية ذات الارتباط بموضوع التتمر، وأهمها: (القحطاني 2012 ، الصبحين والقضاة 2013 ، Conn 2004 ، Lee 2004).
- الاطلاع على الأدوات السابقة و التي صُممت لقياس مستوى التتمر لدى الطلاب و كان من أهمها:

1- مقياس ضحايا التتمر المدرسي، إعداد أدهم الخفاجي (2015):

تم وضعه لمعرفة أثر برنامج إرشادي، طبق على طلاب الصف الثاني المتوسط الذكور فقط، وبلغت عدد بنوده 35 بنداً، موزعة على خمسة مجالات (نفسية، اجتماعية، لفظية، جسدية، جنسية)، و كانت الإجابة عليه بأربعة بدائل (0-1-2-3)، حيث تراوحت الدرجات ما بين 0-105.

2- مقياس الاستقواء، إعداد الصبحين والقضاة (2013):

تم وضعه لدراسة أشكال الاستقواء وحجمه ومستواه، طبق على طلبة المرحلة الأساسية العليا بأعمار (13-16) عام، عدد بنوده 45 بنداً شملت خمسة أشكال، استقواء لفظي،

جسمي، اجتماعي، جنسي، استقواء على الممتلكات. والاجابة كانت ضمن تدريج خماسي.

3- مقياس التتمّر، إعداد عبد الحسن الحمداني (2012):

هدفه معرفة سلوك التتمّر لدى الأطفال والمراهقين من عمر (9-17) عاماً، مؤلف من 24 فقرة موزعة في 8 مكونات (الاعتداء بالضرب، الاستمتاع بالأذى، توجيه كلمات نابية، تهديد الضحية، النكات والسخرية، التجاهل، إثارة الآخرين وتحريضهم، تحطيم الأدوات)، والإجابة عليه من خلال تدريج ثلاثي (ص129-130).

4- مقياس الاستقواء، إعداد معاوية أبو غزال (2009):

هدفه كشف مستوى الاستقواء لدى الأطفال والمراهقين في الصفوف ما بين السابع إلى العاشر، عدد بنوده 38 عبارة تتوزع في خمسة أبعاد وهي: جسمي، لفظي، اجتماعي، جنسي، استقواء على الممتلكات. والإجابة كانت ضمن تدريج خماسي (ص107).

5- مقياس ريجبي وسلي Rigby and Slee (1994):

وضع للتعرف على طبيعة وانتشار التتمّر لدى الطلاب في المدارس، وتكون من 20 عبارة تتم الإجابة عليها من خلال أربعة بدائل (ص4).

6- مقياس التتمّر، إعداد فيترو (Fettrow, 2013):

وضع لقياس التتمّر لدى طالبات المعهد الرياضي، مكون من 18 عبارة تتم الإجابة عنها وفق تدرج خماسي (ص 197-198).

ونتيجة المقارنة بين المقاييس السابقة، تبين أن معظمها قد أعدّ لطلاب المرحلة المتوسطة، و أنها انطلقت من مقياس أولويس للتتمّر (1993-1996)، وكان مقياس أبو غزال (2009) من أكثر المقاييس السابقة شمولاً بأبعاده وهي (التتمّر الجسدي، اللفظي، الاجتماعي، الجنسي، التتمّر على الممتلكات)، وكذلك أكثر ملاءمة مع طبيعة وأهداف الدراسة الحالية لذا فقد اعتمدت الباحثة عليه، ومن ثم قامت بتطويره استناداً على المقاييس الأخرى المذكورة، بالإضافة إلى استنادها على نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها في سبيل التعرف على أشكال سلوك التتمّر الشائعة بين طلاب المدارس و الأبعاد التي من الممكن أن تنتمي إليها.

ثانياً- إعداد المقياس في صورته الأولى:

على ضوء ما سبق، استطاعت الباحثة أن تضع تصوّراً أولياً للمقياس من حيث الشكل والمضمون وطريقة الإجابة، مع مراعاة اختيار البنود الأكثر تكراراً و تداخلاً ، وقد تكونّ المقياس في صورته الأولى من 44 عبارة موزّعة على خمسة أبعاد تمثّل بمجملها مفهوم التتمّر، وتنتم الإجابة عليها وفق تدريج ثلاثي (نعم، أحياناً، لا).

تم تطبيق المقياس على مجموعة تجريبية من الطلاب بلغت 30 طالب من خارج نطاق عينة البحث الأساسية. و الهدف منها هو الكشف عن جوانب الضعف في العبارات من حيث الصياغة والمضمون ومدى الوضوح، وقد نتج عن هذه الدراسة تعديلات في الصياغة لبعض العبارات التي تكرر سؤال الطلاب حولها. الصورة الأولية لمقياس التتمر ملحق رقم (1).

ثالثاً- صلاحية المقياس:

قدمت الباحثة المقياس بصيغته الأولية والذي شمل 44 عبارة و الموزعة على خمسة أبعاد، إلى مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس والمقياس النفسي في جامعة دمشق، شملت سبعة محكمين تم ذكرهم في ملحق رقم (2). وذلك لإبداء آرائهم حول:

- مدى ملائمة العبارات للفئة العمرية المستهدفة.

- خلو العبارات من الغموض، ومدى ملائمتها للبعد الذي تنتمي إليه.

وبعد إبداء ملاحظات المحكمين على العبارات، تم تحليل استجاباتهم باستخدام النسبة المئوية، واعتماد العبارات التي اتفق على صلاحيتها (80%) من المحكمين، وبناءً على ذلك تم حذف عبارتين وهما (أصرخ في وجه أحد الطلاب، و أحاول خنق أحد الطلاب)، وأيضاً اقترح أفراد (7) عبارات في بعد سادس إضافي يحمل اسم (أفكار يؤمن بها المتمم)، بالإضافة إلى إعادة صياغة العديد من العبارات، تم ذكر بعضها في ملحق رقم (3).

و للحصول على الصورة النهائية للمقياس، تم التحقق من خصائصه السيكمترية ، حيث أصبح عدد عبارات الصورة النهائية لمقياس التتمر بعد العرض على المحكمين (42)، كما هي في الملحق رقم (4). تتدرج عبارات المقياس وفق البدائل (نعم، أحياناً، لا)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الثلاثة، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات (1،2،3) لكافة عبارات المقياس. وتتراوح الدرجة الكلية للإجابات ما بين (42 - 126)، لتكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (126) و أدنى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (42)، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى التتمر بينما الدرجة المنخفضة تدل على انخفاضه لدى الطالب.

و تتوزع تلك العبارات على الستة أبعاد التالية:

1- التتمر الجسدي أو المادي Physical Bullying : ويشمل أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الضحية جسدياً، ويأخذ شكل الضرب، والتهديد بالضرب، الارتطام، التحديق وغيرها .

- 2- التنمر اللفظي Verbal Bullying : وهو أكثر أنواع التنمر شيوعاً ويشمل أي هجوم أو تهديد لفظي موجه ضد الضحية عن طريق السخرية والتقليل من شأن الآخر وانتقاده انتقاداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص ونشر إشاعات حولهم أو إطلاق ألقاب.
- 3- التنمر العلائقي أو الانفعالي Emotional- relation Bullying: يهدف فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية وإحساسها بذاتها، ويشمل التجاهل والعزل أو إبعاد الضحية عن الأقران، ويعتبر من أكثر أنواع التنمر إضراراً.
- 4- التنمر الجنسي Sexual Bullying : يشمل التلميح برسائل غير مرغوب بها مثل النكت والصور والشائعات ذات الطبيعة الجنسية، وربما يشمل الاحتكاك البدني أو الانخراط بسلوك جنسي .
- 5- تنمر الاعتداء على الممتلكات Destruction of property : أخذ أشياء الآخرين والتصرف بها وعدم ارجاعها أو إتلافها .
- 6- أفكار يؤمن بها المتنمر : وتشمل كل ما يؤكد نية المتنمر في الإيذاء، وغياب التعاطف، ووجود تباين في القوة بينه وبين الضحية ، وحدوث السلوك على فترات زمنية طويلة .

والجدول رقم (6)

يبين تقسيم أبعاد مقياس التنمر وأرقام العبارات الخاصة بكل بعد

أبعاد التنمر	أرقام العبارات التي تقيسها	عدد العبارات
1	التنمر الجسدي	1-2-3-4-5-6-7
2	التنمر اللفظي	8-9-10-11-12-13-14
3	تنمر العلاقات الاجتماعية	15-16-17-18-19-20-21
4	التنمر الجنسي	22-23-24-25-26-27-28
5	تنمر الممتلكات	29-30-31-32-33-34-35
6	أفكار يؤمن بها المتنمر	36-37-38-39-40-41-42
	المجموع	42

■ الدراسة السيكمترية لمقياس التنمر:

تم سحب عينة سيكمترية من طلاب الصف السابع والثامن الذكور من التعليم الأساسي بمحافظة ريف دمشق، بلغت العينة (50) طالب خارج عينة البحث الأساسية، منهم (25) نازح و(25) غير نازح، وذلك بهدف القيام بإجراءات التحقق من الصدق وإيجاد معاملات الثبات للمقياس.

○ صدق مقياس التمر:

جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى والصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، كما يلي :

1- صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض مقياس التمر على مجموعة من المحكمين وذلك للحكم على صلاحية المقياس علمياً، وقد أشار جميع المحكمين إلى أن الأداة قادرة على قياس ما وضعت لقياسه. وقد تم ذكر ذلك أثناء الحديث عن صلاحية المقياس.

2- الصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، فقد أشار أبوعلام إلى أن الارتباطات المحققة بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، تحدد درجة التجانس الداخلي للمقياس والذي يشير إلى مقدار ثبات المقاييس الفرعية، لكونها تساعد على تحديد السلوك المراد قياسه، ولهذا يمكن تفسير النتائج بوصفها مؤشراً للصدق والثبات معاً (المغربل، 2010، 125). وللتحقق من هذه الطريقة، تم تطبيق مقياس التمر على العينة السيكمترية المؤلفة من (50) طالباً، ومن ثم القيام بما يلي:

- حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبند الفرعي:

جدول رقم (7)

يبين معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند الفرعي من مقياس التمر

تمر جسدي		تمر لفظي		تمر علائقي		تمر جنسي		تمر الممتلكات		أفكار يؤمن بها المتمر	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.554**	8	.607**	15	.580**	22	.556**	29	.362**	36	.447**
2	.577**	9	.612**	16	.619**	23	.699**	30	.431**	37	.624**
3	.573**	10	.704**	17	.573**	24	.495**	31	.454**	38	.525**
4	.591**	11	.672**	18	.550**	25	.803**	32	.659**	39	.499**
5	.571**	12	.518**	19	.602**	26	.631**	33	.503**	40	.498**
6	.642**	13	.535**	20	.578**	27	.649**	34	.555**	41	.467**
7	.574**	14	.672**	21	.480**	28	.612**	35	.520**	42	.466**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.362-0.803**) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05. حساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية:

جدول (8)

يبين معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس التمر

الأبعاد الفرعية	تمر جسدي	تمر لفظي	تمر علائقي	تمر جنسي	تمر الممتلكات	أفكار يؤمن بها المتمم	الدرجة الكلية
تمر جسدي	—	.638**	.633**	.440**	.568**	.391**	.829**
تمر لفظي	—	—	.681**	.456**	.498**	.329**	.813**
تمر علائقي	—	—	—	.537**	.436**	.353**	.822**
تمر جنسي	—	—	—	—	.431**	.378**	.667**
تمر الممتلكات	—	—	—	—	—	.360**	.729**
أفكار يؤمن بها المتمم	—	—	—	—	—	—	.608**
الدرجة الكلية	—	—	—	—	—	—	—

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين (0.329-0.829**).

3-الصدق التمييزي Discriminant Validate:

تم ترتيب درجات التلاميذ (عينة الصدق والثبات) على مقياس التمر تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 12) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 12)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ت ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية والجدول التالي يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول (9)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالاتها في مقياس التمر

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
تنمر جسدي	12	الفئة العليا	17.83	1.85	18.48	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.58	0.51			
تنمر لفظي	12	الفئة العليا	17.91	1.16	32.47	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.3	0.15			
تنمر علائقي	12	الفئة العليا	17.33	1.66	20.81	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.57	0.51			
تنمر جنسي	12	الفئة العليا	15.58	2.46	10.69	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.45	0.52			
تنمر الممتلكات	12	الفئة العليا	17.5	1.38	23.45	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.5	0.52			
أفكار يؤمن بها المتنمر	12	الفئة العليا	17.25	0.62	41.6	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	7.25	0.52			
الدرجة الكلية	12	الفئة الدنيا	91.16	9.23	17.72	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	43.66	0.98			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

○ ثبات مقياس التمر :

يستخدم مفهوم الثبات للدلالة على مدى اعتماد الفروق في درجات الاختبار على الفروق الحقيقية في السمة المقیسة من جهة، وأخطاء القياس العشوائية أو الناجمة عن الصدفة من جهة أخرى، وكلما تذبذبت النتائج انخفض ثبات المقياس وضعفت حساسيته للكشف عن الفروق الحقيقية في السمة المقیسة (مخائيل، 2005، 181). و للتحقق من ثبات المقياس، تم استخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كرونباخ كما يلي :

1- التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (50) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي- الحلقة الثانية- باستخدام معامل سبيرمان- براون والجدول رقم () يوضح معاملات الثبات للمقياس.

جدول (10)

معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان- براون في مقياس التمر

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
تمر جسدي	0.726
تمر لفظي	0.686
تمر علائقي	0.687
تمر جنسي	0.828
تمر الممتلكات	0.722
أفكار يؤمن بها المتمم	0.722
الدرجة الكلية	0.916

يتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية تتراوح بين (0.686-0.916) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

2- ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة الصدق والثبات البالغة (50) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي- الحلقة الثانية. والجدول رقم (5) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

جدول (11)

معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ في مقياس التنمر

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
تنمر جسدي	0.660
تنمر لفظي	0.733
تنمر علائقي	0.656
تنمر جنسي	0.771
تنمر الممتلكات	0.692
أفكار يؤمن بها المتنمر	0.709
الدرجة الكلية	0.881

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.656-0.881) وتدل على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة.

4-5-2- مقياس توكيد الذات:

■ وصف مقياس توكيد الذات:

استعرضت الباحثة العديد من المقاييس الخاصة بتوكيد الذات أثناء الاطلاع على البحوث والأدبيات النظرية والدراسات السابقة، و من ثم وقع الاختيار على أحد تلك المقاييس ليتم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية، المقياس في صورته النهائية ملحق رقم (5) أعدته يمام الطيار عام 2013، والذي هدفت من خلاله التعرف على الفروق في توكيد الذات لدى الطلاب في مرحلة التعليم الأساسي. تألف المقياس في صورته النهائية من (32) عبارة موزعة على أربعة أبعاد وهي:

- 1- بعد المبادرة: و يقيس قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين والمبادأة في السلوك تجاههم.
- 2- بعد الدفاع عن الحقوق: و يقيس قدرة الفرد على المطالبة بحقوقه الخاصة وعدم السماح بانتهاك الحقوق العامة .
- 3- بعد توجيه النقد: و يقيس القدرة على إبداء الرأي بموضوعية حول موقف ما يخصه أو يخص غيره.
- 4- بعد تقدير الذات : يقيس قدرة الفرد على تقييم ذاته والوعي بها ، وثقته بتقدير الآخرين له .

الجدول رقم (12)

يبين تقسيم أبعاد مقياس توكيد الذات وارقام العبارات الخاصة بكل بعد

الأبعاد	العبارات	العدد
المبادرة	8-7-6-5-4-3-2-1	8
الدفاع عن الحقوق	16-15-14-13-12-11-10-9	8
توجيه النقد	24-23-22-21-20-19-18-17	8
تقدير الذات	32-31-30-29-28-27-26-25	8
المجموع		32

تتدرج عبارات المقياس وفق البدائل (نعم، أحياناً، لا)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الثلاثة، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات (1،2،3) للعبارات الإيجابية و(3،2،1) للعبارات السلبية. وتتراوح الدرجة الكلية للإجابات ما بين (32-96)، لتكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (96) و أدنى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (32)، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى توكيد الذات بينما الدرجة المنخفضة تدل على انخفاضه لدى الطالب.

■ الدراسة السيكمترية لمقياس توكيد الذات:

○ صدق مقياس توكيد الذات:

قامت معدة مقياس توكيد الذات بالتحقق من صدق المقياس عن طريق عرضه على مجموعة من المحكمين وإجراء تعديلات بناء على آرائهم، وعن طريق التجريب على عينة من الطلاب بلغت 35 طالب. وذلك للتحقق من ملائمة و وضوح فقرات الاستبانة، ثم تم سحب 40 طالب وطالبة للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات وأبعاد المقياس، وظهر أن معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01). وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى والصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، كما يلي:

1- صدق المحتوى Content Validity:

قامت الباحثة بتقديم العبارات والبالغ عددها (32) متضمنة تعريف توكيد الذات إلى عدد من المحكمين أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس والقياس النفسي، بهدف التأكد من صلاحيتها

علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد جاءت ملاحظاتهم كما يأتي:

- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح أكثر وضوحاً.
- نقل بعض العبارات من بعد إلى بعد آخر أكثر مناسبة.
- تحويل العبارات المركبة إلى عبارتين منفصلتين لضمان الحصول على استجابات أكثر دقة.

2-الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

صدق الاتساق الداخلي هو من أهم أنواع الصدق التي يمكن استخدامها للتحقق من صدق المقياس، تم تطبيق مقياس توكيد الذات على (50) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية، وللتحقق من هذه الطريقة، تم القيام بما يلي:

- حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبند الفرعي:

جدول (13)

يبين معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند الفرعي في مقياس توكيد الذات

المبادرة		الدفاع عن الحقوق		توجيه النقد		تقدير الذات	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.388**	9	.619**	17	.603**	25	.376**
2	.519**	10	.680**	18	.434**	26	.337**
3	.381**	11	.562**	19	.446**	27	.498**
4	.549**	12	.482**	20	.324**	28	.493**
5	.412**	13	.300**	21	.417**	29	.501**
6	.421**	14	.552**	22	.390**	30	.385**
7	.464**	15	.316**	23	.461**	31	.636**
8	.334**	16	.332**	24	.359**	32	.567**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.300** - 0.680**) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.

- بحساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية:

جدول (14)

يبين معاملات ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس توكيد الذات

الأبعاد الفرعية	المبادرة	الدفاع عن الحقوق	توجيه النقد	تقدير الذات	الدرجة الكلية
المبادرة	-	0.633**	0.650**	0.525**	0.614**
الدفاع عن الحقوق	-	-	0.698**	0.341**	0.624**
توجيه النقد	-	-	-	0.540**	0.499**
تقدير الذات	-	-	-	-	0.534**
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين (0.341** - 0.698**).

3-الصدق التمييزي Discriminant Validate:

تم ترتيب درجات التلاميذ (عينة الصدق والثبات) على مقياس توكيد الذات تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 12) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 12)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبارات ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية والجدول رقم (8) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول (15)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستيودنت" ودلالاتها في مقياس توكيد الذات

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
المبادرة	12	الفئة العليا	24.05	0.15	25.7	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	14.33	1.3			
الدفاع عن الحقوق	12	الفئة العليا	23.66	2.1	20.39	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	10.91	0.51			
توجيه النقد	12	الفئة العليا	23.83	0.38	42.81	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	12.91	0.79			
تقدير الذات	12	الفئة العليا	24.1	0.15	27.35	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	12.66	12.66			
الدرجة الكلية	12	الفئة الدنيا	87.83	1.26	23.46	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	61.33	3.7			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

○ ثبات مقياس توكيد الذات :

قامت الطيار باستخراج الثبات الخاص بمقياس توكيد الذات وذلك عن طريق الإعادة والتجزئة النصفية والاتساق الداخلي بمعادلة ألفا وكرونباخ. واتضح أن المقياس كان يتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كرونباخ، كما يلي:

1- التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (50) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية-باستخدام معامل سبيرمان-براون والجدول رقم (9) يوضح معاملات الثبات للمقياس.

جدول (16)

معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان-براون في مقياس توكيد الذات

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
المبادرة	0.732
الدفاع عن الحقوق	0.755
توجيه النقد	0.733
تقدير الذات	0.703
الدرجة الكلية	0.826

يتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية تتراوح بين (0.703-0.826) وتدل على درجة ثبات من عالية.

2- ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة الصدق والثبات البالغة (50) تلميذاً وتلميذة من تلامذة الصف السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية. والجدول رقم (10) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

جدول (17): معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ في مقياس توكيد الذات

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
المبادرة	0.725
الدفاع عن الحقوق	0.745
توجيه النقد	0.723
تقدير الذات	0.689
الدرجة الكلية	0.813

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا لكرونباخ تتراوح بين (0.689-0.813) وتدل على درجة ثبات من عالية.

4-6-3- مقياس الأمن النفسي:

▪ وصف المقياس:

اعتمدت الباحثة على مقياس الشبؤون للأمن النفسي، ملحق رقم (6) و الذي تم تقنيته واستخدامه في البيئة السورية. تألف المقياس من 50 عبارة موزعة في ثمانية أبعاد كما يلي :

- 1- الشعور بالحب والقبول والدفع والمودة: يقصد به شعور الفرد بتقبل وحب الآخرين له، وأنهم يعاملونهم بدفع ومودة.
- 2- الشعور بالانتماء والشعور بالمكانة في الجماعة: ويقصد به الارتباط بالآخرين، والاستمتاع بالتعاون معهم، ومحاولة كسبهم وتكوين صداقات معهم.
- 3- الشعور بالأمان: ويقصد به شعور الفرد بالطمأنينة والسلامة، وندرة الشعور بالخطر والتهديد والقلق.
- 4- الثقة بالنفس وبالآخرين: ويقصد به قدرة الفرد على التعامل مع المواقف المختلفة بنوع من القوة، والثقة بالنفس، وإدراكه لتقبل الآخرين، وثقتهم فيه.
- 5- التفاؤل العام: ويقصد به تو الخير، والاطمئنان، والأمل في المستقبل، وحسن الحظ.
- 6- الاستقرار الانفعالي: ويقصد به شعور الفرد بالطمأنينة والأمن النفسي، والاستجابة حيال المواقف والأحداث بدرجة مناسبة من الانفعال تناسب الموقف المثير.
- 7- تقبل الذات وتقديرها إيجابياً: ويقصد به تقبل الذات والتسامح معها، وإدراكه لقيمتها، وبتقديره الواقعي لنواحي قوته وضعفه.
- 8- الاهتمامات الاجتماعية: ويقصد بها امتلاك الفرد للكفاءة الاجتماعية التي تساعد على التفاعل والتعاطف مع الآخرين.

الجدول رقم (18)

يبين تقسيم أبعاد مقياس الأمن النفسي وارقام العبارات الخاصة بكل بعد

العدد	العبارات	الأبعاد	
10	10-9-8-7-6-5-4-3-2-1	الشعور بالحب والقبول والدفع والمودة	1
7	17-16-15-14-13-12-11	الشعور بالانتماء	2
8	25-24-23-22-21-20-19-18	الشعور بالأمان	3
6	31-30-29-28-27-26	الثقة بالنفس وبالأخرين	4
5	36-35-34-33-32	التفاؤل العام	5
5	41-40-39-38-37	الاستقرار الانفعالي	6
5	46-45-44-43-42	تقبل الذات وتقديرها ايجابياً	7
4	50-49-48-47	الاهتمامات الاجتماعية	8
50		المجموع	

تتدرج عبارات المقياس وفق البدائل (نعم، أحياناً، لا)، وتكون الإجابة باختيار أحد البدائل الثلاثة، ويتم التصحيح بإعطاء الدرجات (1،2،3) للعبارات الإيجابية و(1،2،3) للعبارات السلبية. وتتراوح الدرجة الكلية للإجابات ما بين (50-150)، لتكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (150) و أدنى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته عن جميع بنود المقياس هي (50)، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى الأمن النفسي، بينما الدرجة المنخفضة تدل على انخفاضه لدى الطالب.

■ الخصائص السيكومترية لمقياس الأمن النفسي:

○ صدق مقياس الأمن النفسي:

قامت الشبؤون بقياس صدق المحتوى، والصدق الذاتي للمقياس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ (0,97) وهذا يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات. وفي الدراسة الحالية جرى التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة أنواع من الصدق، وهي صدق المحتوى والصدق البنوي بطريقة الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي، وذلك كما يلي:

1- صدق المحتوى Content Validity:

قامت الباحثة بعرض العبارات والبالغ عددها (50) عبارة متضمنة تعريف الأمن النفسي على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في علم النفس والقياس النفسي، وقد تم إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة وفقاً لآراء المحكمين، وتمت الإشارة إلى أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه.

2- الصدق البنيوي بطريقة الاتساق الداخلي Internal Consistency Validity:

لما كانت أبعاد مقياس الأمن النفسي تتوزع في ثمانية أبعاد، فإن الارتباطات المحققة بين كل بند أو بعد مع الدرجة الكلية للمقياس تحدد درجة تجانس المقياس، وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال:

- حساب ارتباط كل بند من بنود المقياس بالدرجة الكلية للبند الفرعي:

جدول (19)

يبين معاملات الارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبند الفرعي في مقياس الأمن النفسي.

الشعور بالحب والقبول والدفع		الشعور بالانتماء إلى الجماعة		الشعور بالأمان		الثقة بالنفس وبالأخرين		التفاؤل العام		الاستقرار الانفعالي		تقبل الذات وتقديرها إيجابياً		الاهتمامات الاجتماعية	
البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	.567**	11	.517**	18	.339**	26	.535**	32	.755**	37	.632**	42	.564**	47	.476**
2	.445**	12	.606**	19	.404**	27	.418**	33	.449**	38	.666**	43	.560**	48	.554**
3	.478**	13	.514**	20	.391**	28	.331**	34	.688**	39	.560**	44	.390**	49	.614**
4	.641**	14	.593**	21	.547**	29	.440**	35	.759**	40	.498**	45	.583**	50	.651**
5	.572**	15	.605**	22	.386**	30	.300**	36	.663**	41	.604**	46	.464**	-	-
6	.522**	16	.475**	23	.505**	31	.537**	-	-	-	-	-	-	-	-
7	.640**	17	.432**	24	.493**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8	.506**	-	-	25	.404**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9	.533**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
10	.620**	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق وجود ارتباط بين كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي ينتمي إليه البند، وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.441** - 0.839**) وهي موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05.

- حساب ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية:
جدول (20)

يبين ارتباط الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية في مقياس الأمن النفسي.

الأبعاد الفرعية	والقبول	بالانتماء إلى الجماعة	الشعور بالأمان	وبالآخرين	الثقة بالنفس	التفاؤل العام	الانفعالي الاستقرار	إيجابياً وتقديرها	تقبل الذات	الاهتمامات الاجتماعية	الدرجة الكلية
الشعور بالحب والقبول والدفء	-	.542**	.303**	.525**	.586**	.410**	.357**	.315**	.817**		
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	-	-	.698**	.341**	.461**	.310**	.743**	.339**	.636**		
الشعور بالأمان	-	-	-	.540**	.329**	.339**	.778**	.335**	.540**		
الثقة بالنفس وبالآخرين	-	-	-	-	.456**	.355**	.468**	.392**	.484**		
التفاؤل العام	-	-	-	-	-	.543**	.370**	.755**	.789**		
الاستقرار الانفعالي	-	-	-	-	-	-	.376**	.665**	.693**		
تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	-	-	-	-	-	-	-	.587**	.565**		
الاهتمامات الاجتماعية	-	-	-	-	-	-	-	-	.447**		
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 / * دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبين من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل من درجات الأبعاد الفرعية مع بعضها البعض، وبينها وبين الدرجة الكلية للمقياس ككل موجبة ودال إحصائياً وتتراوح بين (0.303-0.817**).

3-الصدق التمييزي Discriminant Validate:

تم ترتيب درجات التلاميذ (عينة الصدق والثبات) على مقياس الأمن النفسي تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 12) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 12)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين وانحرافهما المعياري، واستخدمت اختبار ت ستودنت لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الفرعية والجدول التال يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول (21)

المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت ستودنت" ودلالاتها في مقياس الأمن النفسي

الأبعاد الفرعية	العدد	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار
الشعور بالحب والقبول والدفع	12	الفئة العليا	32.25	7.79	6.2	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	17.36	1.62			
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	12	الفئة العليا	21.01	0.12	61.48	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	12.72	0.46			
الشعور بالأمان	12	الفئة العليا	15.25	0.26	21.7	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	12.27	0.34			
النقة بالنفس وبالآخرين	12	الفئة العليا	18.10	0.12	68.03	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	12.09	0.30			
التفاؤل العام	12	الفئة العليا	15.10	0.12	27.7	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	11.27	0.46			
الاستقرار الانفعالي	12	الفئة العليا	14.66	0.49	44.81	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	8.10	0.15			
تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	12	الفئة العليا	14.33	0.49	22.4	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	11	0.10			
الاهتمامات الاجتماعية	12	الفئة العليا	13.01	1.53	6.45	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	10.32	1.3			
الدرجة الكلية	12	الفئة الدنيا	141.83	7.73	11.09	0.000	دال **
	12	الفئة الدنيا	115.72	1.09			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذه الفروق لصالح الفئة العليا.

○ ثبات مقياس الأمن النفسي:

قامت الشبؤون باستخراج ثبات المقياس بطريقة الثبات بالإعادة، إذ بلغت معامل الارتباط بيرسون (0,93)، وهو ارتباط عال ويشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات. وفي الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للمقياس باستخدام طرائق التجزئة النصفية والفا-كرونباخ:

1- التجزئة النصفية Split Half:

تم حساب الثبات بهذه الطريقة على عينة الصدق والثبات المؤلفة من (50) طالباً باستخدام معامل سبيرمان- براون والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للمقياس.

جدول (22)

معاملات الثبات باستخدام معامل سبيرمان- براون في مقياس الأمن النفسي

الأبعاد الفرعية	سبيرمان براون
الشعور بالحب والقبول والدفع	0.725
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	0.755
الشعور بالأمان	0.733
الثقة بالنفس وبالآخرين	0.722
التفاؤل العام	0.766
الاستقرار الانفعالي	0.748
تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	0.761
الاهتمامات الاجتماعية	0.723
الدرجة الكلية	0.826

يتبين من الجدول السابق أن درجات التجزئة النصفية تتراوح بين (0.722-0.826) وتدل على درجة ثبات من عالية.

2-ألفا كرونباخ Internal Consistency:

تم حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة الصدق والثبات البالغة (50) طالباً والجدول التالي يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس.

جدول (23)

معاملات الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ في مقياس الأمن النفسي

الأبعاد الفرعية	معامل ألفا كرونباخ
الشعور بالحب والقبول والدفع	0.680
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	0.745
الشعور بالأمان	0.723
الثقة بالنفس وبالآخرين	0.712
التفاؤل العام	0.762
الاستقرار الانفعالي	0.748
تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	0.726
الاهتمامات الاجتماعية	0.733
الدرجة الكلية	0.811

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا لكرونباخ تتراوح بين (0.680-0.811) وتدل على درجة ثبات أمن عالية.

4-6- إجراءات التطبيق:

قامت الباحثة أثناء إعداد البحث التالي بسحب عدة عينات من الطلاب لأغراض متنوعة، وهي:

- عينة الدراسة الاستطلاعية: قامت الباحثة بإجرائها ضمن مدرستين في ضاحية قدسيا وذلك خلال الشهر 10 / 2016م. تألفت من 100 طالب وطالبة خارج نطاق العينة الأساسية، الهدف منها هو التعرف على مدى انتشار التمر، وأشكاله الشائعة بين طلاب المدارس. حيث تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأسئلة التي استخدمت في المسح السنوي للتمر لعام 2016 في المملكة المتحدة (Ditch of the label, 2016, 9) ملحق رقم (7).

- عينة البحث التجريبية: وتألفت من 30 طالب خارج نطاق العينة الأساسية. هدفت إلى كشف جوانب الضعف في المقاييس الثلاث بصورتها الأولية وتحديد الفترة الزمنية اللازمة لتطبيقها والتي تراوحت بين 20-25 دقيقة للمقاييس الثلاث معاً، أجريت بتاريخ 2017/8/8م.
- عينة الدراسة السيكمترية: وتألفت من 50 طالب، وكان الهدف منها هو حساب معاملات الصدق والثبات للمقاييس الثلاث المستخدمة في الدراسة الحالية، وأجريت خلال شهر 2017/10م.
- عينة البحث الأساسية: والتي تألفت من 350 طالب، طبقت عليهم المقاييس الثلاث بصورتها النهائية و اعتمدت عليها نتائج الدراسة، حيث استمرت خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2017-2018 .

حيث قامت الباحثة بالحصول على موافقة من وزارة التربية لتزويدها بما يلزم من بيانات حول أعداد الطلاب وأماكن توزيعهم، ولتسهيل تطبيق أدوات البحث على الطلاب في المدارس. ملحق رقم (8). وبالتعاون مع إدارة المدارس الوارد ذكرها، تم تطبيق أدوات البحث على 8 شعب متيسرة أثناء تواجد الباحثة لديهم. ومن ثم تم إدخال البيانات على البرنامج الإحصائي لاستخراج النتائج ومعالجتها إحصائياً.

4-7- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

بعد أن أنهت الباحثة عملية جمع البيانات والمعلومات اللازمة حول متغيرات هذه البحث تم ترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي لاستخراج النتائج الإحصائية إذ تمت الاستعانة بالأساليب الإحصائية ضمن البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وتمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الدراسة الميدانية للعينة المبحوثة، وبالتحديد فإن الباحثة استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

- 1-مقاييس النزعة المركزية: مثل المتوسط الحسابي والتكرارات والنسب المئوية وذلك لوصف آراء عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة، وكذلك الانحراف المعياري لبيان مدى تشتت الإجابات عن وسطها الحسابي.
- 2-اختبار ت ستيودنت (T-test): وذلك لاختبار مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات عينة الدراسة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، وتحسب قيمة t من خلال القانون التالي:

$$t = \frac{\bar{X} - \mu}{S_{\bar{x}}}$$

حيث $\bar{X}$: هي متوسط العينة

μ = متوسط المجتمع

$S_{\bar{x}}$ = الخطأ المعياري للعينة

3-معامل ارتباط بيرسون للمتغيرات (التنمر - الأمن النفسي - توكيد الذات). ويمكن تفسير الارتباط من خلال المعيار التالي:

جدول رقم (24) قيمة معامل الارتباط ودلالاتها

المعنى	قيمة معامل الارتباط
ارتباط طردي تام	1+
ارتباط طردي قوي	من 0.70 إلى 0.99
ارتباط طردي متوسط	من 0.50 إلى 0.69
ارتباط طردي ضعيف	من 0.01 إلى 0.49
لا يوجد ارتباط	0

- علماً أنه يمكن تفسير الارتباط العكسي بنفس الطريقة مع المعاملات السالبة.

4-معادلة ألفا-كرونباخ: وذلك لاختبار ثبات أدوات الدراسة.

5-معادلة سبيرمان براون: لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، المعادلة الرياضية

$$\text{لسبيرمان براون } (r^{11} = \frac{2r}{1+r}).$$

الفصل الخامس

عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها

- تمهيد

5-1- النتائج المتعلقة بأسئلة البحث

5-2- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث

5-3- تعقيب على النتائج

5-4- الصعوبات التي واجهت الباحثة

5-5- توصيات و مقترحات البحث

تمهيد:

تقوم الباحثة في هذا الفصل بعرض نتائج البحث، وذلك بعد التحقق من الفرضيات باستخدام الأساليب الاحصائية المناسبة لكل فرض من هذه الفرضيات، وتفسيرها في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري.

5-1- النتائج المتعلقة بأسئلة البحث:

السؤال الأول: ما نسبة انتشار سلوك التمر لدى أفراد عينة البحث "النازحين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لتكرارات إجابات الأفراد الحاصلين على الدرجة (2) على كل بند، وبالتالي تقابل هذه الدرجة على كل بعد الدرجات التالية: تتمر جسدي ($14=7*2$)، تتمر لفظي ($14=7*2$)، تتمر علائقي ($14=7*2$)، تتمر جنسي ($14=7*2$)، تتمر الممتلكات ($14=7*2$)، أفكار يؤمن بها المتمم ($14=7*2$)، الدرجة الكلية لمقياس التمر ($84=42*2$). وبالتالي تم حساب تكرار الدرجات السابق ذكرها على كل بعد من أبعاد المقياس وتم حساب نسبتها المئوية من العينة الكلية في كل بعد من أبعاد المقياس كل على حدا.

والجدول التالي يتضمن التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التمر لدى الطلاب الذكور في الصفين السابع والثامن "النازحين".

جدول (25)

التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التمر لدى النازحين (ن=200)

أبعاد التمر	سلوك تنمري		سلوك غير متمم	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
أفكار يؤمن بها المتمم	42	21%	158	79%
تتمر علائقي	27	13.5%	173	86.5%
تتمر جسدي	16	8%	184	92%
تتمر لفظي	15	7.5%	185	92.5%
تتمر على الممتلكات	13	6.5%	187	93.5%
تتمر جنسي	5	2.5%	195	97.5%
الدرجة الكلية	30	15%	170	85%

يلاحظ مما سبق أن التكرارات التي تشير إلى معدل انتشار التتمر تراوحت بين (42) لبعده أفكار يؤمن بها المتمم كحد أعلى (بنسبة بلغت 21 % من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية يوجد 42 شخصاً يعانون من تتمر في بعد أفكار يؤمن بها المتمم)، بينما 158 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 79% لا يعانون من التتمر في هذا البعد، وبين (5) لبعده التتمر الجنسي كحد أدنى (بنسبة بلغت 2.5% من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية يوجد خمس أشخاص يعانون من التتمر في بعد التتمر الجنسي). بينما 195 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 97.5% لا يعانون من التتمر في هذا البعد. وبلغ معدل انتشار التتمر على الدرجة الكلية للمقياس (30) (بنسبة بلغت 15% من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية (200) يوجد 30 شخص يعانون من التتمر). بينما 170 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 85% لا يعانون من التتمر في هذا البعد.

تعتبر نسبة انتشار التتمر بين صفوف النازحين 15% منخفضة نوعاً ما في ظل التوقعات والظروف القاسية التي عاشوها جراء النزوح، لكن قد يكون مرور فترة طويلة منذ بداية الأزمة له دور في التخفيف من الآثار السلبية المحتملة، ولا سيما في ظل المساعدات التي تقدمها المنظمات الغير حكومية ومنظمات المجتمع المدني، من حيث توزيع المؤن الغذائية، والخدمات الطبية، وتوفير المساكن أو اكسائها، والأبرز هو تنظيمهم لمراكز وفرق للدعم النفسي والاجتماعي لمساعدة النازحين بكافة أعمارهم على التكيف وتجاوز التحديات التي تواجههم. حيث أظهرت دراسة (عثمان، 2005) أن التوافق النفسي والاجتماعي للنازحين يزداد بزيادة المدة التي انقضت منذ بداية النزوح، وأن الذكور أكثر تمرداً على الظروف وأكثر توافقاً مع الضغوط التي تواجههم خلال النزوح.

السؤال الثاني: ما نسبة انتشار سلوك التتمر لدى أفراد عينة البحث "غير النازحين"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لتكرارات إجابات الأفراد الحاصلين على الدرجة (2) على كل بند، وبالتالي تقابل هذه الدرجة على كل بعد الدرجات التالية: تتمر جسدي ($14=7*2$)، تتمر لفظي ($14=7*2$)، تتمر علائقي ($14=7*2$)، تتمر جنسي ($14=7*2$)، تتمر الممتلكات ($14=7*2$)، أفكار يؤمن بها المتمم ($14=7*2$)، الدرجة الكلية لمقياس التتمر ($84=42*2$). وبالتالي تم حساب تكرار الدرجات السابق ذكرها على كل بعد من أبعاد المقياس وتم حساب نسبتها المئوية من العينة الكلية في كل بعد من أبعاد المقياس كل على حدا.

الجدول التالي يتضمن التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التتمر لدى الطلاب الذكور في الصفين السابع والثامن "غير النازحين".

جدول (26)

التكرارات والنسب المئوية لمعدلات انتشار سلوك التمر لدى غير النازحين (ن=150)

أبعاد التمر	سلوك تنمري		سلوك غير متمم	
	التكرارات	النسب المئوية	التكرارات	النسب المئوية
أفكار يؤمن بها المتمم	22	14.66%	128	85.33%
تمر علائقي	17	11.33%	133	88.66%
تمر لفظي	13	8.66%	137	91.33%
تمر جسدي	12	8%	138	92%
تمر على الممتلكات	6	4%	144	96%
تمر جنسي	1	0.66%	149	99.33%
الدرجة الكلية	13	8.66%	137	91.33%

يلاحظ مما سبق أن التكرارات التي تشير إلى معدل انتشار التمر تراوحت بين (22) لبعد أفكار يؤمن بها المتمم كحد أعلى (بنسبة بلغت 14.66% من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية يوجد 22 شخصاً يعانون من تمر في بعد أفكار يؤمن بها المتمم) بينما 128 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 85.33% لا يعانون من التمر في هذا البعد، وبين (1) لبعد التمر الجنسي كحد أدنى (بنسبة بلغت 0.66% من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية يوجد شخص واحد فقط يعاني من التمر في بعد التمر الجنسي)، بينما 149 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 99.33% لا يعانون من التمر في هذا البعد. وبلغ معدل انتشار التمر على الدرجة الكلية للمقياس (13) (بنسبة بلغت 8.66% من العينة الكلية، وهذا يعني إن من مجموع العينة الكلية (150) يوجد 13 شخص يعانون من التمر). بينما 137 شخصاً من أفراد العينة بنسبة 91.33% لا يعانون من التمر في هذا البعد.

وهي نسبة ضئيلة لكنها تتقارب مع ما أظهرته دراسة أولويس (1987) التي تناولت الطلاب الذين تراوحت أعمارهم بين 8-16 عاماً، بأن 7% منهم قد تنمّر على أقرانه (Kim-su,2006,11)، بالإضافة إلى ما ورد في التقرير السنوي لعام 2012 حول التمر في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث أن 7% من أفراد العينة تم تصنيفهم كمتتمرين. و في دراسة (الصباحين، 2007) بلغت نسبة المتتمرين 9,7. و كما جاء في المسح السنوي للتمر في المملكة المتحدة (Ditch The Label, 2016) فإن نسبة 14% من أفراد العينة اعترفوا بأنهم تنمروا على أحد أقرانهم. بينما كانت نسبة المتتمرين لدى (الجرادات، 2008) هي 18,9%. و أظهرت دراسة (القحطاني، 2008) إلى التمر

ينتشر بصورة متوسطة بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة. وكانت النسبة الأعلى للتنمر 23% بين طلاب المدارس الحكومية حسب الدراسة المسحية للجريمة والسلامة (SSOCS) لعام 2009 (Fettrwo,2013,54). ويعود التباين في نسبة المتنمرين في الدراسات السابقة إلى اختلاف البيئات وبالتالي اختلاف القيم والقوانين الناظمة للمجتمع وكذلك السياسات الجزائية النافذة بالمدارس.

إن النسبة المتدنية للمتنمرين ضمن فئة الطلاب الغير نازحين هي نتيجة تشير إلى التكيف السوي لدى الأفراد المقيمين في أماكن سكنهم الأصلية والذين لم يتعرضوا لمغادرتها نتيجة أعمال العنف أو هرباً من الظروف الصعبة. فهؤلاء يتمتعون بميزة الشعور بالأمان والاطمئنان والانتماء إلى ذويهم والتواصل معهم، لذا تقل لديهم النزعات العدوانية لتصل إلى أدنى معدلاتها كما في الدراسة الحالية. كذلك فإن إدارة المدارس تحقق دوراً كبيراً في انخفاض معدل انتشار التنمر بين الطلاب، حيث تتخذ إجراءات حاسمة ضد جميع الذين يبدون سلوكاً عدوانياً تسلطياً تجاه زملائهم، وتتدرج أساليب الإدارة بين التوجيه والنصح والتي تتم غالباً عن طريق المرشد النفسي وجميع المدرسين، وبين عقوبة النقل الاجباري من المدرسة إذا استمر الطالب في ممارسة سلوكه.

السؤال الثالث: ما هو مستوى التنمر لدى أفراد عينة البحث؟

للتعرف على مستوى التنمر لدى أفراد عينة البحث من تلاميذ الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية، أعطيت كل درجة من درجات التنمر في المقياس الموجه للطلاب قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ثلاثي، حيث تم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (2÷3=0.66) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (27)

فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى التنمر

مستوى التنمر	النسبة المئوية المقابلة	فئات قيم المتوسط النسبي	فئات قيم المتوسط الحسابي
منخفض	من 33.33%-55.33%	من 1-1.66	من 42-69.72
متوسط	أكبر من 55.33% إلى 77.33%	أكبر من 1.66 - 2.32	أكبر من 69.72 - 97.44
عالي	أكبر من 77.33% إلى 100%	أكبر من 2.32 - 3	أكبر من 97.44 - 126

في ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى التتمر في المقياس الموجه لطلاب الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي لكل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

الجدول (28)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس التتمر وأبعاده الفرعية

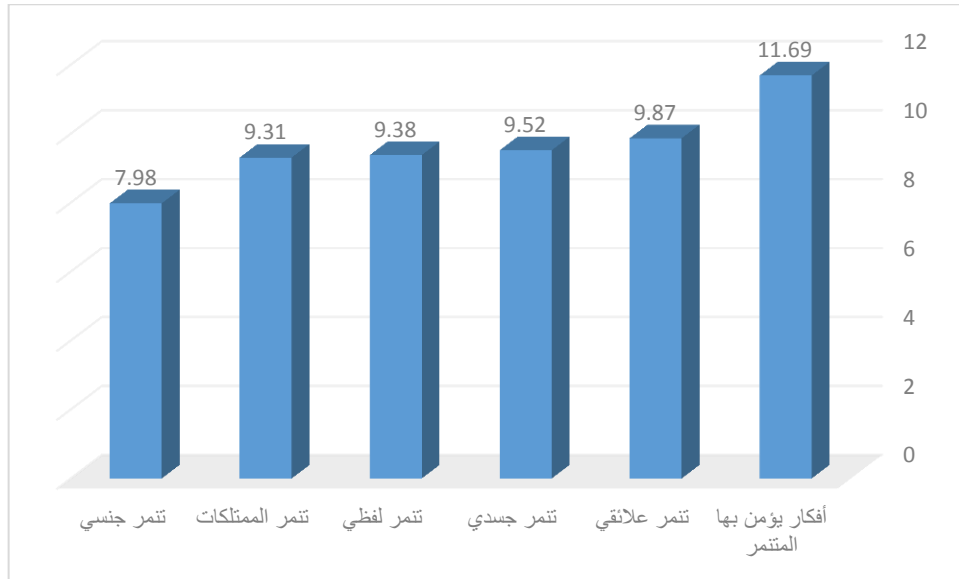
ترتيب	الأبعاد الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الوزن النسبي	مستوى التتمر
1	أفكار يؤمن بها المتمم	7	11.69	2.61	1.67	55.66	متوسط
2	تتمر علائقي	7	9.87	2.82	1.41	47	منخفض
3	تتمر جسدي	7	9.52	2.71	1.36	45.33	منخفض
4	تتمر لفظي	7	9.38	2.68	1.34	44.66	منخفض
5	تتمر على الممتلكات	7	9.31	2.5	1.33	44.33	منخفض
6	تتمر جنسي	7	7.98	2.02	1.14	38	منخفض
	المجموع الكلي	42	57.54	11.55	1.37	45.66	منخفض

$$\text{المتوسط النسبي} = \frac{\text{المتوسط الحسابي}}{\text{عدد البنود}}$$

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات النسبية لمستوى التتمر في المقياس الموجه للطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي في كل بعد من أبعاد المقياس تراوحت بين (1.67) لبعد أفكار يؤمن بها المتمم (الفئة المتوسطة) كحد أعلى، وبين (1.14) لبعد التتمر الجنسي (الفئة المنخفضة) كحد أدنى. وبلغت قيمة المتوسط النسبي لمستوى التتمر لدى طلاب الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي بشكل عام (1.37) وهو ضمن الفئة منخفضة.

الشكل رقم (3)

المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمّر وأبعاده الفرعية



مما سبق نجد انخفاضاً في مستوى التتمّر لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن، وهي نتيجة طبيعية في ظل عينة عشوائية بسيطة مسحوبة من كافة أفراد المجتمع، فالتتمّر ظاهرة سلبية وسلوك عدواني لدى البعض من الطلاب، حيث لا يمكن إطلاق لفظ التتمّر إلا إذا توفر ثلاثة شروط وهي القصد والاستمرار والتباين بالقوة بين الطرفين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الحمداني، 2012) التي كانت متوسط الدرجات الكلية على مقياس التتمّر أقل من المتوسط النظري بفرق دال إحصائياً لدى أفراد عينة البحث.

وقد حازت الأفكار التي يؤمن بها المتممّر على المرتبة الأعلى وذلك لوجود رغبة عارمة لدى عامة المراهقين بامتلاك القوة وحيازة لقب الزعامة والسيطرة على الآخرين، و وجود تلك الرغبة لديهم، لا يعني بالضرورة ممارسة تلك القوة في العدوان، إلا إذا ترافقت مع مستويات عالية في الأبعاد الأخرى أو البعض منها على مقياس التتمّر. ويليهما في المرتبة التتمّر العلائقي والذي يطلق عليه البعض التتمّر الاجتماعي ويقصد به ممارسة العدوان بطريقة غير مباشرة تتمثل في الاستبعاد والتجاهل والتعصب ضد بعض الأفراد بهدف إضعافهم والسيطرة عليهم، حيث يلجأ الطالب إلى القيام بهذا النوع من التتمّر نظراً لإمكانية تبريره بحجج منطقية ومقنعة ظاهرياً، مما يمكنه من الاستمرار في تدمير الطرف الآخر دون التعرض لأدنى مساءلة أو عقاب. أما التتمّر الجنسي والذي يتضمن التحرش ببعض الأقران من خلال الملامسة أو الاستعراض أو التهديد بالعمل الجنسي، قد يكون موجوداً لكن بمستوى أقل، نظراً لخصائص المجتمع السوري المحافظ، والذي يحرّم مثل هذه الأفعال ويعتبرها إساءة أخلاقية يستحق فاعلها عقاباً قاسياً في حال تم الكشف عنها. وقد اتفقت الدراسة الحالية

مع دراسة (الصباحين، 2007) في ترتيب مستوى الأبعاد الفرعية للمقياس باستثناء بعد الأفكار الغير مشمول بمقياس التتمر لدى الصباحين، حيث احتل التتمر العلائقي أو الاجتماعي المرتبة الأولى، يليه الجسدي فاللفظي فالممتلكات فاللتتمر الجنسي الذي احتل المرتبة الأخيرة كما هو في الدراسة الحالية. بينما احتل التتمر اللفظي أعلى مرتبة في دراسة (جرادات، 2008).

السؤال الرابع: ما هو مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة البحث؟

للتعرف على مستوى توكيد الذات لدى أفراد عينة البحث من الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي- الحلقة الثانية، أعطيت كل درجة من درجات توكيد الذات في المقياس الموجه للطلاب قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ثلاثي، حيث تم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (2÷3=0.66) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (29)

فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى توكيد الذات

مستوى توكيد الذات	النسبة المئوية المقابلة	فئات قيم المتوسط النسبي	فئات قيم المتوسط الحسابي
منخفض	من 33.33%-55.33%	من 1-1.66	من 32-53.12
متوسط	أكبر من 55.33% إلى 77.33%	أكبر من 1.66 - 2.32	أكبر من 53.12 - 74.24
عالي	أكبر من 77.33% إلى 100%	أكبر من 2.32 - 3	أكبر من 74.24 - 96

في ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى توكيد الذات في المقياس الموجه لطلاب الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي لكل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

الجدول (30)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس توكيد الذات وأبعاده الفرعية

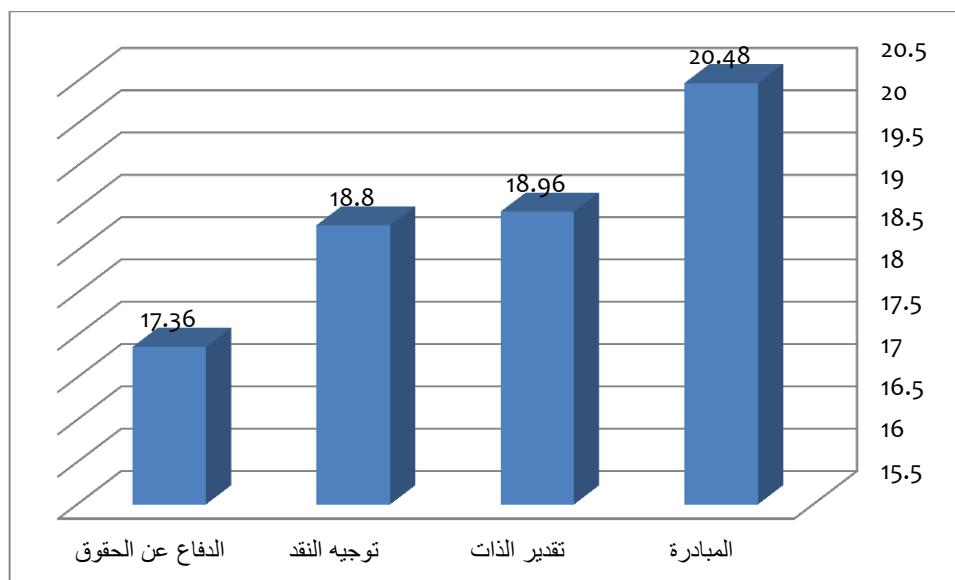
ترتيب	الأبعاد الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الوزن النسبي	مستوى توكيد الذات
1	المبادرة	8	20.48	2.24	2.56	85.3 3	عالي
2	تقدير الذات	8	18.96	2.78	2.37	79	عالي
3	توجيه النقد	8	18.8	2.57	2.35	78.3 3	عالي
4	الدفاع عن الحقوق	8	17.36	3.03	2.17	72.3 3	متوسط
	المجموع الكلي	32	75.52	6.04	2.36	78.7 5	عالي

المتوسط النسبي = المتوسط الحسابي ÷ عدد البنود

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات النسبية لمستوى توكيد الذات في المقياس الموجه لطلاب الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي في كل بعد من أبعاد المقياس تراوحت بين (2.17) لبعد الدفاع عن الحقوق كحد أدنى، وبين (2.56) لبعد المبادرة كحد أعلى. وبلغت قيمة المتوسط النسبي لمستوى توكيد الذات لدى طلاب الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي بشكل عام (2.36) وهو ضمن الفئة عالية.

الشكل رقم (4)

المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس توكيد الذات وأبعاده
الفرعية



يتضح مما سبق وجود توكيد عال لدى طلاب الصفين السابع والثامن، وقد يعود ذلك إلى تأخر سن البلوغ إلى ما يقارب سن الرابعة عشرة لدى غالبية الصبيان (فهيم، 2007، 29). وهذا ما يجعلهم يسلكون كأطفال حيث يظهر ذلك من خلال الرغبة العارمة لديهم بالحركة والعفوية والتي هي إحدى علائم الطفولة (مخول، 2011، 289). و هم يمتلكون تقديراً ايجابياً حول أنفسهم مستمد من عبارات الإطراء التي يتلقونها من والديهم ومعلميهم فيما يخص جاذبيتهم وقدراتهم التحصيلية والرياضية، ويعتقدون أنهم يستحقون احترام وتقدير الآخرين. هؤلاء يمتلكون ذاتاً حقيقية لم يعثرها التزييف، يتصرفون ببساطة دون استخدام استراتيجيات تقيد حريتهم في مواجهة العالم حولهم (Gerner, 2012, 15-18). فالطلاب في هذه المرحلة يعبرون عن الشكر والامتنان، ويقدمون الاعتذار، ويرفضون ما لا يروق لهم، ويطلبون بما يرغبون به، لا يشعرون بإحراج يمنعهم من التواصل المباشر مع أقرانهم وهو ما جعل مستوى المبادرة هو الأعلى لديهم من بين الجوانب الأخرى. فالطالب في هذه الفئة العمرية يقول بصدق ما يقصده، وما يريده، وما يشعر به وبطريقة مباشرة ومزاج معتدل. إلا أنه يتردد بعض الشيء في المطالبة أو الدفاع عن حقوقه إذا انتهكها أحد زملاء، يتضح ذلك من ظهور انخفاض مستوى الدفاع عن الحقوق عن غيره من أبعاد مقياس توكيد الذات، و تعزي الباحثة ذلك إلى رغبة الطالب في الحفاظ على علاقات ودية مع الأقران والتضحية بحقوقه من أجل إرضاء أفراد معينين لهم مكانة لديه.

السؤال الخامس: ما هو مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

للتعرف على مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث من الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية، أعطيت كل درجة من درجات الأمن النفسي في المقياس الموجه للطلاب قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ثلاثي، حيث تم حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (2÷3=0.66) وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس).

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (31)

فئات قيم المتوسط الحسابي (النسبي) ومستوى الأمن النفسي

مستوى الأمن النفسي	النسبة المئوية المقابلة	فئات قيم المتوسط النسبي	فئات قيم المتوسط الحسابي
منخفض	من 33.33% - 55.33%	من 1 - 1.66	من 50 - 83
متوسط	أكبر من 55.33% إلى 77.33%	أكبر من 1.66 - 2.32	أكبر من 83 - 116
عالي	أكبر من 77.33% إلى 100%	أكبر من 2.32 - 3	أكبر من 116 - 150

في ضوء هذا الجدول يمكن تحديد مستوى الأمن النفسي في المقياس الموجه للطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي لكل بعد من أبعاد المقياس وفيما يلي تفصيلاً بذلك:

الجدول (32)

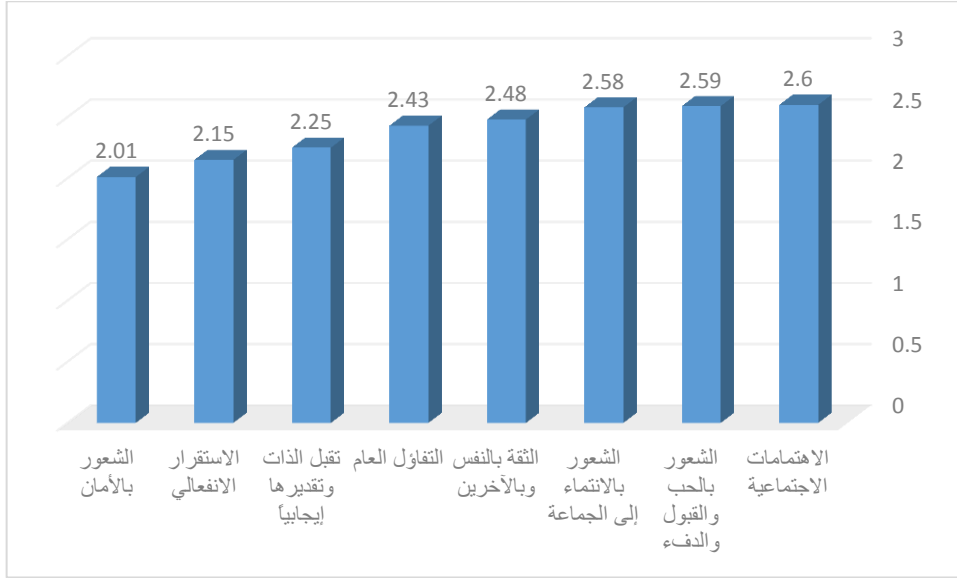
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية

ترتيب	الأبعاد الفرعية	عدد البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النسبي	الوزن النسبي	مستوى الأمن النفسي
1	الاهتمامات الاجتماعية	4	10.4	1.40	2.60	86.66	عالي
2	الشعور بالحب والقبول والدفع	10	25.9	4.21	2.59	86.33	عالي
3	الشعور بالانتماء إلى الجماعة	7	18.06	2.41	2.58	86	عالي
4	الثقة بالنفس وبالآخرين	6	14.88	1.90	2.48	82.66	عالي
5	التفاؤل العام	5	12.15	2.35	2.43	81	عالي
6	تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	5	11.25	1.79	2.25	75	متوسط
7	الاستقرار الانفعالي	5	10.75	2.28	2.15	71.66	متوسط
8	الشعور بالأمان	8	16.08	2.56	2.01	67	متوسط
	المجموع الكلي	50	119	12.42	2.38	79.54	عالي

مما سبق أن المتوسطات النسبية لمستوى الأمن النفسي في المقياس الموجه للطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي في كل بعد من أبعاد المقياس تراوحت بين (2.60) لبعد الاهتمامات الاجتماعية كحد أعلى، وبين (2.01) لبعد الشعور بالأمن كحد أدنى. وبلغت قيمة المتوسط النسبي لمستوى الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي بشكل عام (2.38) وهو ضمن الفئة عالية.

الشكل رقم (5)

المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية



إن وجود مستوى عالي من الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن، نتيجة طبيعية ومتوقعة من قبل الباحثة، حيث تقابل هذه الصفوف الأعمار (12-13-14) والتي تعتبر امتداداً طبيعياً لمرحلة الطفولة المتأخرة . فما يقارب 60% من الصبيان يبدؤون بلوغهم في عمر 14,75 (مخول، 2011، 289)، وكذلك فإن 60% من الطلاب الذكور الذين هم دون 13,5 لم يحدث لديهم بلوغ جنسي والذي يترافق مع ظهور المشاعر الجنسية (زهران، 1986، 299). وبالتالي فهؤلاء لم يعانون من وطأة الدوافع الجنسية والتغيرات المفاجئة على الصعيد الجسدي والنفسي والتي غالباً ما تدبّ في نفوسهم الخوف والقلق. ففي هذه المرحلة العمرية التي تسبق المراهقة يحاول فيها الطفل التخلص من طفولته والشعور بمشاعر الكبار، وتعتبر مرحلة استقرار وثبات انفعالي لذا يطلق عليها الباحثين اسم (الطفولة الهادئة) (زهران، 1986، 246)، حيث يتم فيها هضم الخبرات الانفعالية السابقة، والتخلص من كثير من المخاوف التي كانت تؤرقه في طفولته كاللصوص والظلام وذلك لشعوره ببعض القوة والسيطرة ونمو القدرة على التفكير الواقعي لديه. وقد أثبتت العديد من الدراسات منها (المغربل، 2011) و(سامية، 2011) تفوق الذكور عن الإناث بمستوى الأمن النفسي، وهو ما يشير إلى أن الصبيان يتمتعون بأمن نفسي عال بطبيعة الحال.

وقد أيدت هذه النتيجة ما جاء في دراسة (حسين وهادي، 2013) بأن الأمن النفسي يتدهور كلما تقدم الفرد بالعمر خلال مرحلة المراهقة، حيث يبلغ مستويات دون المتوسط النظري في الأعمار 15-17 وهي التي يخبر فيها الصبيان غالباً النضج الجنسي، وكذلك دراسة (سامية، 2011) التي

أظهرت وجود مستوى منخفض من الأمن النفسي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية والذين تجاوزوا عمر العينة المستهدفة في هذا البحث.

ينشأ لدى الطفل ميل إلى الاستقلالية عن الوالدين وتكوين أصدقاء، حيث يبرز التفاعل الاجتماعي مع الأقران على أشده في هذه المرحلة، فيفتخر بعضويته لجماعة الرفاق ويكتسب الشعور بالانتماء إليهم، والتضحية لأجلهم، وهذا ما يفسر الارتفاع النسبي لمستوى الاهتمامات الاجتماعية وكذلك الشعور بالحب والقبول عن غيرهما من الأبعاد الأخرى للأمن النفسي.

5-2- النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس تأكيد الذات.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر وبين مقياس تأكيد الذات لدى تلاميذ الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي-الحلقة الثانية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول التالي (33)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر ومقياس تأكيد الذات

الأبعاد الفرعية	تمر جسدي	تمر لفظي	تمر علائقي	تمر جنسي	تمر الممتلكات	أفكار يؤمن بها المتمر	الدرجة الكلية
مقياس تأكيد الذات	0.308**	0.295**	0.250**	0.317**	0.292**	0.268**	0.309**

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر و درجاتهم على مقياس تأكيد الذات حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.317**/0.268**) مما يعني أنه كلما ارتفع التمر لدى أفراد العينة انخفض تأكيد الذات والعكس صحيح.

إن وجود علاقة ارتباطية عكسية بين درجات أفراد البحث على مقياس التمر بأبعاده ودرجاتهم على مقياس تأكيد الذات، ربما يعود إلى أن المراهقة والتي هي مرحلة تشكيل الهوية النفسية، تكون فيها حاجة الفرد إلى تأكيد ذاته في أعلى مستوياتها وخاصة في المراهقة المبكرة الممتدة ما بين 12 وحتى 14 عاماً. حيث ترتبط عداوة المراهق بسعيه لتأكيد ذاته، وغالباً ما تتخذ طابعاً حاداً في

المراهقة وهذا ما يجعل المراهق حساساً ومعرضاً أكثر من سواه للغضب والعدوان (مخول، 2011، 272). و بما أن توكيد الذات تعتبر من إحدى المهارات الاجتماعية، فهي تحتاج إلى تدريب أو على الأقل وجود نموذج في محيط المراهق لشخص توكيدي قادر على الاتصال الجيد مع الآخرين، يدافع عن حقوقه ويوجه النقد بلباقة، ويمتلك المبادرة، وغير ذلك. وبالتالي فإن افتقار المراهق لهذه المهارة قد يجعله يخلط بين مفهومي العدوانية والتوكيدية والذان من الممكن وضعهما على خط واحد متدرج الشدة. ففي حين يحرص العدوانى على تلبية رغباته والتعبير عن أفكاره ومشاعره حيث يضعها بالدرجة الأولى، فإن التوكيدي يستطيع كذلك تلبية رغباته لكنه يأخذ بعين الاعتبار مراعاة مشاعر الآخرين. لذا فإن قيام أحد الطلاب بالتمتر على أقرانه والتسلط عليهم وإضعافهم في سبيل تحقيق النفوذ والحصول على الشعبية والمكانة الاجتماعية، يزداد في ظل ضعف المهارات التوكيدية لدى المتمتر .

كما أن التنافس يعتبر مظهر أساسى في مرحلة المراهقة ويتم عن طريق ادراك الفرد لذاته ومقارنتها بالآخرين، ولكن ينحى التنافس منحىً منحرفاً حين يعجز الفرد عن الأداء الجيد، فيلجأ إلى تقدير ذاته على أساس القوة والسلطة والتميز الجسدى (مخول، 2011، 417)، ويتحول إلى إيذاء للآخرين والسعي لإفنائهم والسيطرة عليهم وإذلالهم كوسيلة لتوكيد الذات واستعادة تقديرها. وكما ذكر في هورتون (Horton, 2015, 3) بأن التتمتر ينشط عن طريق الاختلافات الحقيقية بين الطلاب والاختلافات المتصورة، ويعتقد بناءً على ذلك أن المتمتر يتصور غالباً أن له ميزات تجعله أرفع من غيره فيقدر ذاته تقديراً عالياً يقوده إلى الشعور بالزهو وإضعاف الآخرين. وقد يشير سلوك التتمتر كما ترى الباحثة إلى نوع من الكراهية المتحولة التي يعبر فيها المراهق عن عدم تقبله لذاته بنوع من العدوان على الآخرين الذين استطاعوا تحقيق ما عجز هو عن تحقيقه، فيتعمد إذلالهم لجذب الاهتمام إليه وإشعار نفسه أنه أفضل منهم .

وقد اتفقت دراسة (الشيخ خليل، 2006) مع دراسة (آل هاشم، 2013) في أن التتمتر يرتبط بعلاقة عكسية سالبة مع توكيد الذات، بينما نفت دراسة (Aslan 2011، وعطار 2009) وجود علاقة بينهما، قد يعود ذلك إلى اختلاف عمر وجنس أفراد العينة، حيث تناول أسلان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، بينما دراسة عطار توجّهت فقط إلى الطالبات الإناث في المرحلة المتوسطة. وقد ذهبت دراسة (الصفتي، 1994) في اتجاه معاكس حيث أثبتت أن الطلاب الأكثر عدواناً هم من الأكثر توكيداً لأنفسهم، ويختلف التتمتر بدوره عن العدوان بشكله العام، مما يبرر الاختلاف بين نتيجة الدراسة الحالية و النتيجة التي حصل عليها الصفتي.

2- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.

للتحقق من هذه الفرضية قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر وبين مقياس الأمن النفسي لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي- الحلقة الثانية، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

الجدول التالي (34)

معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التمر ومقياس الأمن النفسي

الأبعاد الفرعية	تمر جسدي	تمر لفظي	تمر علائقي	تمر جنسي	تمر الممتلكات	أفكار يؤمن بها المتمر	الدرجة الكلية
مقيا س توكيد الذات	0.359*	0.450*	0.376*	0.325*	0.259*	0.237*	0.423*
	*	*	*	*	*	*	*

يتبين من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين درجات افراد عينة البحث على مقياس التمر ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (-0.450**/-0.237**) مما يعني أنه كلما ارتفع التمر لدى أفراد العينة انخفض الأمن النفسي والعكس صحيح.

نظراً لكثرة المشكلات النفسية والانفعالية التي تشغل ذهن المراهق ولا يجد لها حلاً واضحاً وصريحاً فإنه يعاني من القلق والاضطراب والحيرة ويعوزه الشعور بالأمن والاطمئنان (منصور، 1996، 181). وقد يكون الصراع بين ما يحققه الفرد في الواقع وما يطمح إليه، هو الذي يشكل المصدر الأساسي للقلق، ويتخذ طابعاً حاداً في المراهقة كونها مرحلة التشكل والتحول الحاسم، ومنهم من يخفق في مواجهة التحديات الحياتية، فيستغرقه القلق والانهايار واليأس (مخول، 2011، 402). وغالباً ما يصبح المراهق في هذه المرحلة تأملياً يميل إلى مقارنة جسده بجسد الآخرين وقدراته بقدراتهم، وقد تقود تلك المقارنة إلى الشعور بالنقص أو إلى التبعج، يلجأ نتيجةً لذلك إلى تطوير أنماط سلوك ثابتة ذات معنى في نظره، فقد يقوم بالتسلط على من هو أضعف منه أو بالخنوع لمن هو أقوى منه، وفي الحالتين يعتبر هروب من حالة عدم الاطمئنان التي يعانيها بحثاً عن التكيف الحسن (الرفاعي، 1995، 412). وقد نفسر قيام الطالب بالتمر في هذه المرحلة من المراهقة بظهور شعور قوي بالانتماء لفئة الأقران الذين يشبهونهم، فيعبر عن مشاعره واتجاهاته الايجابية نحوهم

واخلاصه لهم ، كما يعبر في الوقت نفسه عن المشاعر والاتجاهات السلبية نحو أفراد الفئات الأخرى، فيصبح فرداً قلقاً مشبعاً بمشاعر الحقد والكراهية تجاه شخص أو فئة معينة (مخول، 2011، 424). فتعصب المراهق ما هو إلا وسيلة لكسب صداقات الآخرين من أبناء فئته، والارتباط بهم لتعزيز مشاعر الانتماء لديه وبالتالي تحقيق الشعور بالأمن النفسي. وبالمقابل فإن عدم إشباع المراهق لبعض الحاجات الأساسية كالعجز عن الشعور بالأمان، يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الأقران والرفاق، فيتدنى تقدير الذات لديه ويلجأ إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية مثل التنمر (صبحين والقضاة، 2013، 53)

3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس التنمر وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على مقياس التنمر وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (35)

قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التمر وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح)

الأبعاد الفرعية	النزوح	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
تتمر جسدي	نازح	200	9.61	2.77	.608	348	0.544	غير دال
	غير نازح	150	9.43	2.64				
تتمر لفظي	نازح	200	9.47	2.67	.086	348	0.931	غير دال
	غير نازح	150	9.44	2.71				
تتمر علائقي	نازح	200	10.09	2.79	1.02	348	0.307	غير دال
	غير نازح	150	9.77	2.87				
تتمر جنسي	نازح	200	8.21	2.30	1.73	348	0.084	غير دال
	غير نازح	150	7.83	1.58				
تتمر الممتلكات	نازح	200	9.71	2.67	2.12	348	0.034	دال *
	غير نازح	150	9.13	2.23				
أفكار يؤمن بها المتمتم	نازح	200	11.98	2.62	2.47	348	0.014	دال *
	غير نازح	150	11.29	2.56				
الدرجة الكلية	نازح	200	59.04	11.78	1.69	348	0.090	غير دال
	غير نازح	150	56.92	11.17				

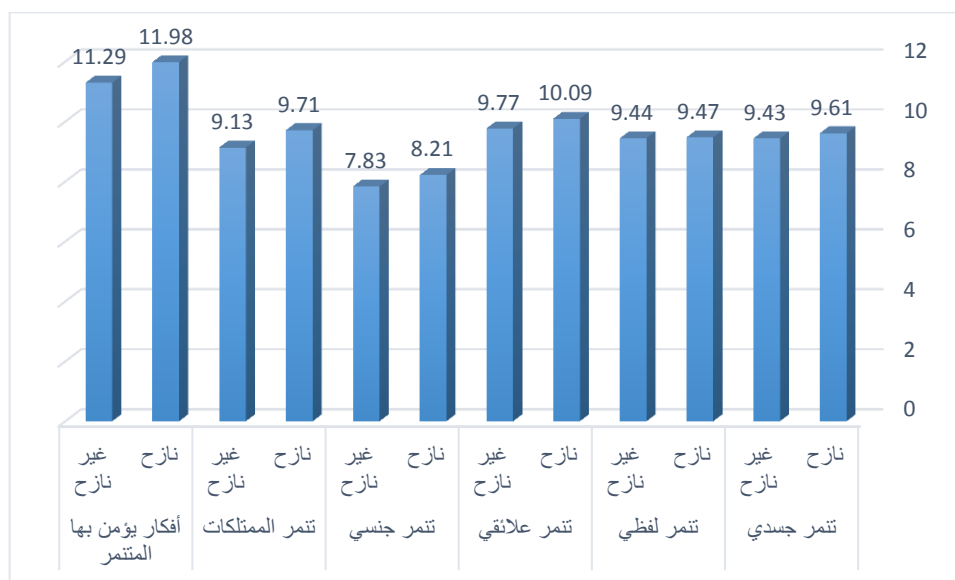
تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد باستثناء بعدي تتمر الممتلكات وبعد

أفكار يؤمن بها المتممر ، وهذا يعني قبول الفرضية. أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس التنمر وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على بعدي تنمر الممتلكات وبعد أفكار يؤمن بها المتممر لمصلحة أفراد عينة "النازحين"، وهذا يعني رفض الفرضية. والقبول بالفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس التنمر وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

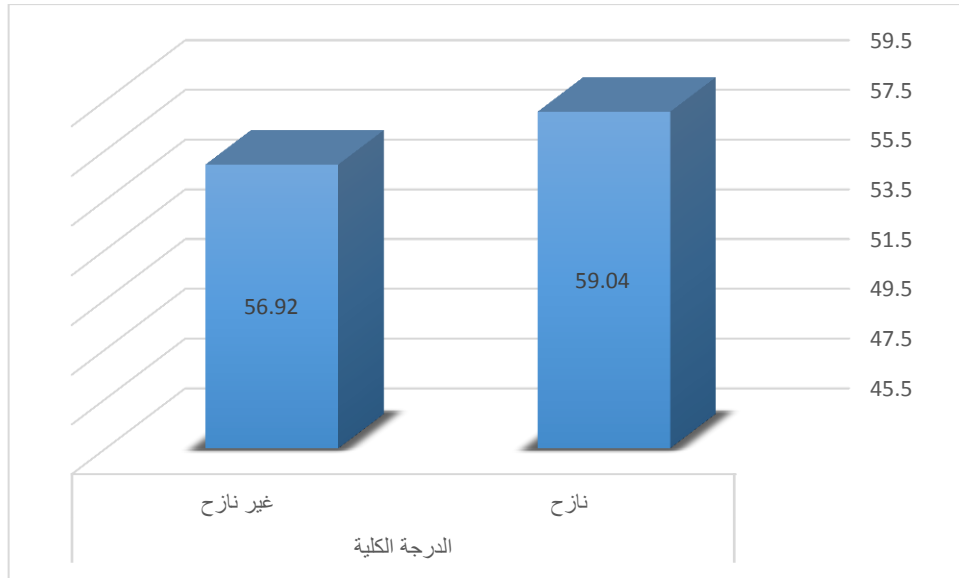
الشكل رقم (6)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس التنمر حسب المتغير (نازح/ غير نازح)



الشكل رقم (7)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التمر
حسب المتغير (نازح غير نازح)



- إن وجود فروق في مستوى التمر لصالح فئة النازحين قد يعود إلى عدة عوامل، أشدها وطأة على المراهق هو المرور بتجربة الفقد أو الغياب لأحد الوالدين أو المقربين. فالمسار النمائي السليم للمراهق يتطلب وجود شخص يثق به ويحترمه، وفقدانه يترك فجوة ومشكلة يصعب حلها والتصدي لها، لذا ينشأ الأبناء فاقد الثقة بالنفس وبالأخرين، الذي بدوره قد يكون سبباً في دفعهم إلى التمرد وإيذاء الآخرين لاستعادة ثقتهم بأنفسهم والشعور بالاطمئنان (مخول، 2011، 431).

- كما هو شائع، فإن مجتمع النازحين يعاني بطبيعة الحال من صعوبات اقتصادية ناجمة عن البطالة وصعوبة تأمين عمل لأرباب الأسر، مما قد يسبب للأبناء احباطات متكررة ترتبط بعجزهم عن الحصول على أدوات وممتلكات كما لدى أقرانهم، فيتغلغل الحقد في نفوسهم ويشعرون بعدم رضا قد يدفعهم إلى السيطرة على ممتلكات الآخرين وإتلافها بشكل متكرر ومقصود. وهذا ما قد يفسر وجود فروق لصالح النازحين على مقياس تنمر الممتلكات. وكذلك فإن النازحين تملكهم بدرجة أكبر من غير النازحين أفكار تتعلق بالتنمر كالسيطرة والقوة والزعامة، وقد يعود ذلك إلى شعورهم بالضعف بسبب الظروف الضاغطة التي مروا بها، والتي زادت من رغبتهم في التميز والظهور بمظهر الأقوياء كسلوك تعويضي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس تأكيد الذات وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على مقياس تأكيد الذات وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (36)

قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس تأكيد الذات وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح).

الأبعاد الفرعية	النزوح	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
المبادرة	نازح	200	20.62	2.44	.653	348	0.514	غير دال
	غير نازح	150	20.46	1.95				
الدفاع عن الحقوق	نازح	200	17.20	3.00	-1.61	348	0.107	غير دال
	غير نازح	150	17.72	3.07				
توجيه النقد	نازح	200	19.06	2.60	2.15	348	0.032	دال *
	غير نازح	150	18.46	2.51				
تقدير الذات	نازح	200	19.23	2.73	2.04	348	0.42	دال *
	غير نازح	150	18.62	2.82				
الدرجة الكلية	نازح	200	76.10	6.22	1.28	348	0.200	غير دال
	غير نازح	150	75.26	5.78				

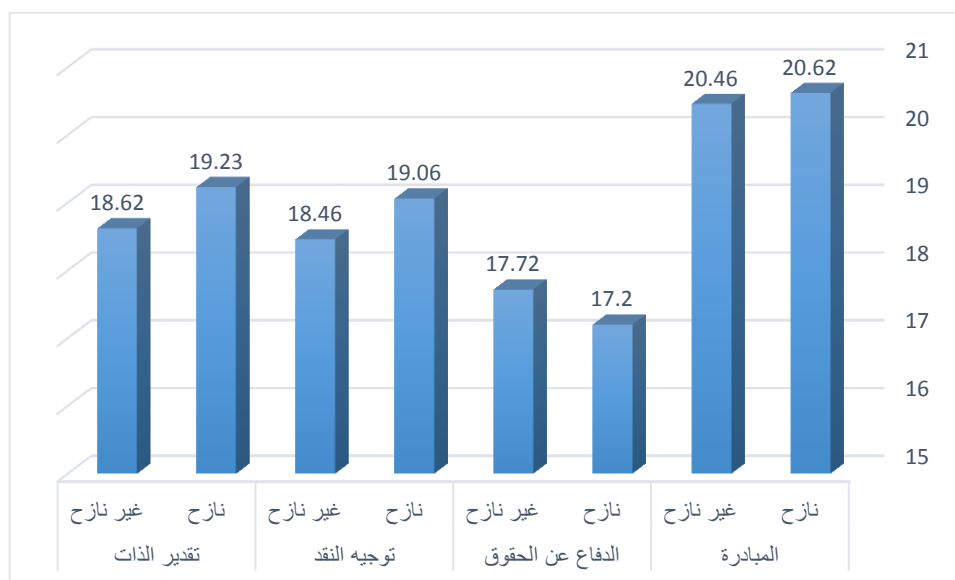
تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على الدرجة الكلية وعلى بعدي المبادرة والدفاع عن الحقوق، وهذا يعني

قبول الفرضية. أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس توكيد الذات وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على بعدي توجيه النقد وتقدير الذات لمصلحة أفراد العينة "النازحين"، وهذا يعني رفض الفرضية. والقبول بالفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس توكيد الذات وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

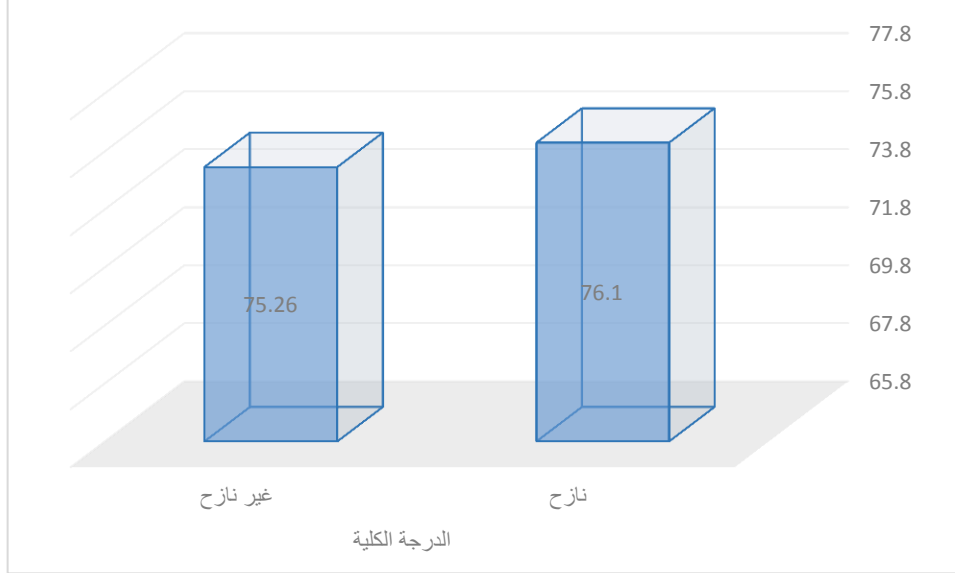
الشكل رقم (8)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس توكيد الذات حسب المتغير (نازحاً غير نازح)



الشكل رقم(9)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات حسب المتغير (نازح غير نازح)



إن مرور فترة زمنية طويلة نسبياً على تجربة النزوح والتي تجاوزت لدى البعض ست سنوات، جعلهم يكتسبون نوعاً من المقاومة نتيجة التعرض المستمر للأحداث الضاغطة، فتختفي الاشارات الجسدية الانذارية وتزداد مقاومة الفرد (العامري، 2016، 818)، حيث يستطيع إدراك الأحداث الضاغطة وتقييمها، مما يسهل عليه استخدام أساليب تكيفية توافقية للتعامل معها، فيعود أكثر نضجاً و أقوى من حالته الطبيعية من حيث مفهومه وتقديره لذاته، وتكيفه في التعامل مع الآخرين.

إضافة إلى إن عامل الغربة للنازحين والذي يحمل جانباً إيجابياً أحياناً، يجعل الطالب يتألف ويمتزج مع كافة فئات المجتمع، وبالتالي يكتسب مهارات اجتماعية وقوة شخصية يستطيع من خلالها أن يواجه الآخرين ويوجه لهم النقد ويطلب منهم ما يريد دون الشعور بالإحراج، وامتلاك تلك المهارة يساعد على بناء تقدير ذات عال وشعور بالكفاءة والاستحقاق. و تعتقد الباحثة أن ما سبق يفسر تفوق النازحين على أقرانهم الغير نازحين في بعدي تقدير الذات وتوجيه النقد على مقياس توكيد الذات.

5- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

للإجابة عن هذه الفرضية تم استخدام اختبار (T) ستيودنت للعينات المستقلة، حيث حسبت الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على مقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (37)

قيم (t-test) لدلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي وأبعاده الفرعية حسب متغير (نازح/غير نازح)

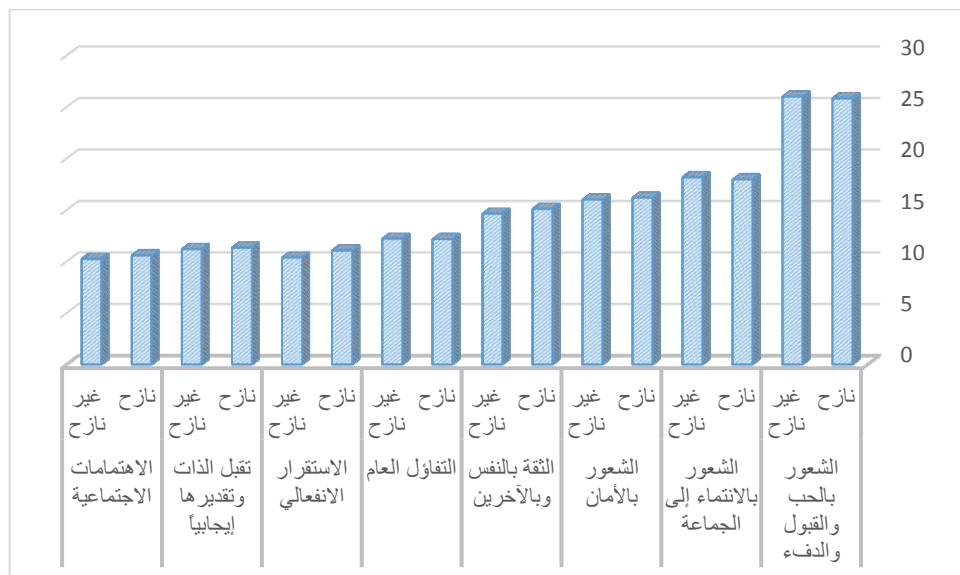
الأبعاد الفرعية	النزوح	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار
الشعور بالحب والقبول والدفع	نازح	200	25.87	4.68	-0.340	348	.734	غير دال
	غير نازح	150	26.02	3.52				
الشعور بالانتماء إلى الجماعة	نازح	200	17.96	2.49	-0.946	348	.345	غير دال
	غير نازح	150	18.21	2.31				
الشعور بالأمان	نازح	200	16.20	2.40	.673	348	.502	غير دال
	غير نازح	150	16.01	2.77				
الثقة بالنفس وبالآخرين	نازح	200	15.13	1.78	2.27	348	.024	دال *
	غير نازح	150	14.66	2.04				
التفاؤل العام	نازح	200	12.17	2.34	-0.248	348	.804	غير دال
	غير نازح	150	12.23	2.39				
الاستقرار الانفعالي	نازح	200	11.09	2.29	2.91	348	.004	دال **
	غير نازح	150	10.38	2.21				
تقبل الذات وتقديرها إيجابياً	نازح	200	11.36	1.82	.763	348	.446	غير دال
	غير نازح	150	11.21	1.77				
الاهتمامات الاجتماعية	نازح	200	10.60	1.43	2.16	348	.031	دال *
	غير نازح	150	10.27	1.36				
الدرجة الكلية	نازح	200	120.17	12.14	.777	348	.438	غير دال
	غير نازح	150	119.13	12.81				

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على الدرجة الكلية وجميع الأبعاد باستثناء بعد الثقة بالنفس وبالأخرين والاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية، وهذا يعني قبول الفرضية. أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

كما تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "النازحين" وبين متوسطات درجات أفراد عينة البحث "غير النازحين" على بعد الثقة بالنفس وبالأخرين والاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية لمصلحة أفراد العينة "النازحين"، وهذا يعني رفض الفرضية. والقبول بالفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

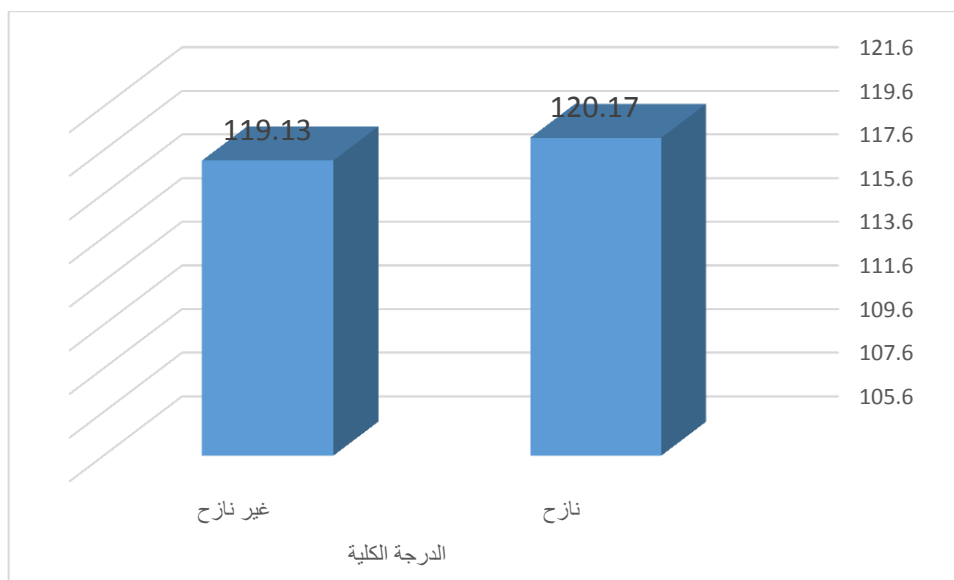
الشكل رقم (10)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على أبعاد مقياس الأمن النفسي حسب المتغير (نازح/غير نازح)



الشكل رقم(11)

الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي حسب المتغير (نازح/غير نازح)



يلجأ النازحون إلى التوافق مع الأحداث الضاغطة المستمرة التي يعيشونها، وتتمثل في ارتباطهم بعلاقات شخصية متينة وحميمة مع الأفراد الذين حولهم (العامري، 2016، 823)، حيث تساعدهم تلك الاهتمامات الاجتماعية في التحكم بالمشاعر السلبية، وبالتالي استعادة التوازن والاستقرار الانفعالي. وقد أظهرت دراسة (جعفر، 2015) أن المراهقين الذكور بشكل خاص والنازحين منهم، تظهر لديهم ما تسمى بالمرونة الايجابية، وهي مهارة حياتية تساعد الفرد على مواجهة الضغوط والتغلب عليها، و إبعاد الفرد نفسه عن المؤثرات والمشاعر المؤلمة، والقدرة على خلق وتشكيل علاقات اجتماعية جديدة، وهي مؤشر على الاتزان النفسي.

وبما أن كثيراً من النازحين يضطرون إلى العيش المشترك، والسكن الجماعي الذي يضم عدة عائلات في مسكن واحد مكتظ، لكن و على الرغم مما قد يكون بين القاطنين من اختلاف في البيئات والعادات والطباع، إلا أن ذلك الاختلاط الاضطراري ينتج عنه في كثير من الحالات تناغم وتكيف النازح مع من حوله ونشوء نوع من العلاقات الاجتماعية مبنية على التعاطف والثقة والمحبة والتي يكون لها الدور الأكبر في احساس الطالب النازح بالدفء والاستقرار الانفعالي، وكذلك فإن اهتمام الأصدقاء به والاخلاص له، يمنحه شعوراً بالثقة بنفسه وبالأخرين من حوله. وهذا ما اتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية على بعد الثقة بالنفس وبالأخرين والاستقرار الانفعالي لمصلحة أفراد العينة "النازحين".

5-3- تعقيب على نتائج البحث:

عرضت الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت إليها، و أجابت عن أسئلة البحث وفسرت نتائج الفرضيات ودلالاتها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة التي أتاحت لها معرفتها، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين أفراد العينة، وكذلك اختلاف التأثيرات الخارجية كالبينة والأسرة والعوامل الاجتماعية والاقتصادية. وأبرزت الباحثة نتائج الدراسات المتوافقة مع نتائج الدراسة الحالية وكذلك المختلفة عنها، معللة ذلك الاختلاف إلى الفروق في البيئات وعوامل متعلقة بها.

5-4- الصعوبات التي واجهت الباحثة:

واجهت الباحثة صعوبة في الحصول على موافقة مدراء المدارس لتطبيق البحث على الطلاب أفراد العينة، حيث لم يسمح بدخول الصفوف إلا في حال وجود شاغر، مما اضطر إلى التردد عدة مرات على المدرسة نفسها رغم بعد تلك المناطق نسبياً.

5-5- توصيات ومقترحات البحث:

بناء على ما سبق تتقدم الباحثة بالتوصيات التالية:

- ضرورة الاشراف المستمر على الطلاب ومراقبتهم أثناء تواجدهم في الصفوف والباحات والممرات.
 - محاولة الكشف عن حالات التتمر الظاهرة والخفية واتخاذ اجراءات حاسمة للتصدي لها.
 - تفعيل دور المرشد النفسي في تخصيص جلسات ارشادية وقائية جماعية حول التتمر.
 - تصميم برامج ارشادية لمعالجة سلوك الطلاب المتمرّين.
 - تدريب المراقبين على المهارات الحياتية وأهمها مهارة توكيد الذات.
 - ضرورة توفير بيئة آمنة للطلاب في المدرسة والمسكن، باعثة على الراحة والطمأنينة، خالية من عناصر القلق والتهديد.
 - ضرورة الاهتمام بالجوانب النفسية للنازحين بشكل خاص من قبل الجهات المسؤولة.
- وكذلك تقترح الباحثة :

- إجراء المزيد من الدراسات حول ظاهرة التتمّر، للتعرف على الأسباب التي من الممكن أن تكون سبباً لانتشارها.
- إجراء دراسات حول العلاقة بين ظاهرة التتمّر ومهارات التواصل، المرونة النفسية، المناخ الأسري.

- المراجع العربية
- المراجع الأجنبية
- الملاحق
- الملخص باللغة العربية
- الملخص باللغة الانكليزية

أولاً - المراجع العربية:

- ابراهيم، عبد الستار، وآخرون.(2003). *العلاج السلوكي للطفل والمراهق*. (ط2). الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
- ابراهيم، عبد الستار. (2008). *إنه من حقك يا أخي ! دليل في العلاج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية*. (ط1). الأزبكية: دار الكاتب.
- ابراهيم، مروان عبد المجيد. (2000). *أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية*. (ط1). عمان: مؤسسة الوراق.
- أبو غزال، معاوية. (2009). *الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد 5، عدد 2. الأردن.
- أبو قورة، خليل قطب. (1996). *سيكولوجية العدوان*. مجلة مكتبة الشباب، العدد 41، القاهرة.
- اسماعيل، هالة خير سناري. (2010). *بعض المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مجلد 16، عدد 2. جامعة حلوان، مصر.
- آل هاشم، شريفة بنت قاسم. (2013). *تأكيد الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة التعليم مابعد الأساسي في ضوء بعض المتغيرات بمدارس محافظة مسقط*. رسالة ماجستير. جامعة نزوى، مسقط.
- بكار، عبد الكريم. (2011). *المراهق كيف نفهمه وكيف نوجهه*. (ط3). الرياض: دار وجوه للنشر والتوزيع.
- البكري، أمل. و عجور، ناديا. (2011). *علم النفس المدرسي*. الأردن، عمان: دار المعتر للنشر.
- الجاجان، ياسر حليبي. (2015). *الأمن النفسي وعلاقته بسمات الشخصية، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- جرادات، عبد الكريم. (2008). *الاستقواء لدى طلبة المدارس الأساسية: انتشاره والعوامل المرتبطة به*. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، المجلد 4، العدد 2، ص 109-124.
- جعفر، غادة علي هادي. (2015). *أثر النزوح في المرونة الايجابية لدى المراهقين النازحين وأقرانهم غي النازحين*. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والانسانية، عدد 24. جامعة بغداد.
- الجهني، عبد الرحمن عيد. (2011). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك التوكيدي والصلابة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية. المجلد الرابع، العدد الأول.
- حجازي، مصطفى. (2005). *التخلف الاجتماعي مدخل إلى سيكولوجية الانسان المقهور*. (ط9). بيروت: المركز الثقافي العربي.

- حسن كافي، حسام بن محمد علي.(2012). الأمن النفسي وعلاقته بتوقعات النجاح والفشل لدى عينة من الأيتام. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى. السعودية.
- حسين، علي سليمان، و هادي، غادة علي. (2013). الأمن النفسي لدى المراهقين. مجلة الأستاذ، العدد206، المجلد الأول. بعقوبة، العراق.
- الحمداني، عبد الحسن عبد الصاحب. (2012). سلوك التتمّر لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والترتيب الولادي. رسالة ماجستير. جامعة بغداد، العراق.
- حميد، فيروز عبد الجواد. (2015). التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.
- الخفاجي، أدهم رجب. (2015). أثر برنامج ارشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمّر المدرسي، رسالة ماجستير، الجامعة المستنصرية، بغداد.
- خوج، حنان أسعد.(2012). التتمّر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المجلد 13، العدد4. جدة.
- دائرة التخطيط والاحصاء. (2017). الدليل الإحصائي لمدارس محافظة ريف دمشق. مديرية التربية في ريف دمشق، وزارة التربية.
- الرفاعي، نعيم. (1982). الصحة النفسية؛ دراسة في سيكولوجية التكيف. كلية التربية. جامعة دمشق.
- رفة، سمر بنت سعود.(1434هـ - 2013 م). مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى. رسالة ماجستير. السعودية.
- زهران، حامد عبد السلام. (1986). علم نفس الطفولة والمراهقة. (ط4). القاهرة: دار المعارف.
- زين الدين، ميلانا يوسف.(2015). الاحساس بالمضايقة وعلاقته بالميول العصابية لدى عينة من العاملين في الدوائر الحكومية في محافظتي دمشق و السويداء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة دمشق.
- سامية، ابريغم. (2011). الأمن النفسي لدى المراهقين، دراسة ميدانية على عينة من طلبة المرحلة الثانوية في ولاية تبسة. مجلة دراسات نفسية وتربوية، عدد6. الجزائر.
- سعد، علي. (1999). مستويات الأمن النفسي لدى الشباب الجامعي. مجلة جامعة دمشق، مجلد15، العدد1.
- السهلي، عبد الله بن حميد حمدان. (2003). الأمن النفسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب دور رعاية الأيتام بمدينة الرياض. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية.

- الشبؤون، دانيا. (2006). الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية، دراسة ميدانية لتلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الشريف، محمد موسى. (2003). الأمن النفسي. (ط2). جدة: دار الأندلس الخضراء.
- شريم، رغبة حكمت. (2009). سيكولوجية المراهقة. (ط1). الأردن، عمان: دار المسيرة.
- شوقي، طريف. (1998). توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية. القاهرة: دار غريب.
- الشيخ خليل، جواد محمد. (2006). السلوك العدواني وعلاقته بتقدير الذات وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة. رسالة دكتوراه. معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة.
- صافي، بيان محمد هيثم. (2015). العلاقة بين مرونة الأنا والأمن النفسي لدى طلبة جامعة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- الصباحين، علي موسى. (2007). أشكال الاستقواء السائدة لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشمالية. جامعة اليرموك، اربد.
- الصباحين، علي موسى، و القضاة، محمد فرحان. (2013). سلوك التتمر عند الأطفال والمراهقين مفهومه أسبابه علاجه. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- صبيحات، شيراز، و العتوم، عدنان. (2013). أشكال الاستقواء وعلاقتها بالأمن النفسي والدعم العاطفي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. المجلد 10، العدد 1، اربد.
- الصفتي، مصطفى محمد. (1994). دراسة الفروق في السلوك العدواني وعلاقته بتوكيد الذات لدى عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الاعدادية بدولة الإمارات. مجلة دراسات تربوية. مجلد 9. ص 66. الامارات.
- الصوفي، أسامة حميد، و المالكي، فاطمة هاشم. (2012). التتمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 35، بغداد. ص 146-188.
- طنوس، عادل جورج، و الخوالدة، محمد خلف. (2014). فاعلية التدريب التوكيدي في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى الطلبة ضحايا الاستقواء. مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 41، ملحق 1، عمان، الأردن.
- الطيار، يمام سعيد. (2013). توكيد الذات لدى الأطفال المحرومين من الأم والأطفال المحرومين من الأب، دراسة مقارنة في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العامري، علي محسن ياس. (2016). الضغوط النفسية لدى النازحين. مجلة كلية التربية، مجلد 22، عدد 96. الجامعة المستنصرية. بغداد.
- عبد الحي، فخر عدنان. (2015). أساليب إدارة الغضب وتوكيد الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في مدينة دمشق. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة دمشق.

- عبد المجيد، السيد محمد.(2004). إساءة المعاملة والأمن النفسي لدى عينة من تلاميذ المدرسة الابتدائية. *مجلة دراسات نفسية*، مجلد 14، عدد 2. جامعة المنصورة، مصر. ص 237-274.
- عثمان، عثمان حمدين. (2005). *التوافق النفسي والاجتماعي لدى النازحين الشباب*. كلية التربية، جامعة الخرطوم. السودان.
- العساف، صالح محمد (2006). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط4). الرياض: مكتبة العبيكان.
- عطار، اقبال أحمد. (2009). *العنف وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي لدى عينة من تلميذات المرحلة المتوسطة، من السعوديات وغير السعوديات*. جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- العلمي، محمد الأمين.(2015). *المناخ الأسري وعلاقته بالسلوك التوكيدي للمراهق لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط*. رسالة ماجستير، جامعة حمه الخضر، الجزائر.
- العمر، محمد محمد صابر.(2017). *توكيد الذات وعلاقته بكل من السعادة وقلق الموت في مرحلتي الرشد والشيخوخة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- العوض، نبال شعبان. (2014). *الأمن النفسي وعلاقته بالذكاء الوجداني، دراسة مقارنة بين مرحلتي المراهقة المبكرة والرشد المبكر لدى عينة من طلاب جامعة حلب فرع إدلب*. جامعة دمشق، سوريا.
- فرج، أحمد فرج. (2004). *سيكولوجية الطفل والمراهق*. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- فرج، طريف شوقي. (1998). *توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية*. القاهرة: دار غريب.
- فهميم، كلير. (2007). *الصحة النفسية في مراحل العمر المختلفة*. (ط1). القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- فوزية، غماري. (2012). *ظاهرة المضايقة بين الأقران (School Bullying) وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر*. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، المجلد 10، العدد 4.
- قاموس المعاني. <https://www.almaany.com>.
- القحطاني، نورة بنت سعد.(2012). *التنمر المدرسي وبرامج التدخل، مجلة الميادين*، العدد 211، الرياض، ص 114-125.
- القحطاني، نورة بنت سعد.(1429هـ). *التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض*. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود ، الرياض.
- قطامي، نايفة و الصرايرة، منى. (2009). *الطفل المتنمر*. (ط1).الأردن، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.

- القداح، محمد، و عربيات، بشير. (2013). القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، المجلد 27، العدد 4. عمان، الأردن.
- كامل أحمد، عاصم عبد المجيد و عبده، ابراهيم محمد سعد. (2016). التتمير المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر.
- كداد، لويضة و مخلوفي، سارة. (2014). الأمن النفسي لدى التلاميذ العنيفين في المرحلة المتوسطة دراسة ميدانية في بعض متوسطات مدينة ورقلة. الجزائر .
- كردي، محمد. (2009). علم النفس التربوي. (ط1). حلب، شعاع للنشر والعلوم.
- محروس، شحاتة. (لا يوجد عام). أبنائنا في مرحلة البلوغ وما بعده. القاهرة، سلسلة سفير التربوية، العدد 12.
- محمد حسن، عزت عبد الحميد. (2011). الاحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمود، ابراهيم وجيه. (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. الاسكندرية، دار المعارف.
- محمود، عبد الله جاد. (2006). السلوك التوكيدي كمتغير وسيط في علاقة الضغوط النفسية بكل من الاكتئاب والعدوان. المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية. المنصورة، مصر.
- مخايل، أمطانيوس. (2005). القياس النفسي. (ط2). كلية التربية. جامعة دمشق.
- مخول، مالك سليمان. (2011). علم نفس الطفولة والمراهقة. كلية التربية. جامعة دمشق.
- مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2011). الذكاء الانفعالي لدى المشاغبين وأقرانهم ضحايا المشاغبة في البيئة المدرسية. جامعة بنها. بحث مقدم إلى المؤتمر الدولي حول العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2014). العلاقة بين الأمن النفسي والولاء للوطن لدى طلاب الجامعة، بحث منشور كلية التربية، جامعة الزقازيق. مصر.
- المعجم الوسيط. (2011). مجمع اللغة العربية. (ط5). القاهرة.
- منصور، علي. (1996). علم النفس التربوي. كلية التربية، جامعة دمشق.
- المغربل. بشرى محمد بشار. (2010). الأفكار العقلانية وعلاقتها بالأمن النفسي لدى عينة من طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مدارس مدينة حماة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
- نادر، نجوى غالب. (2011). مراهقون بلا آباء. دار الفكر المعاصر.
- نشواتي، عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. اربد، دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- نعيصة، رغداء. (2012). الاغتراب النفسي وعلاقته بالأمن النفسي، دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة دمشق القاطنين بالمدينة الجامعية. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 28، العدد 3. دمشق.
- نعيصة، رغداء. (2014). مستوى الشعور بالأمن النفسي وعلاقته بالتوافق الاجتماعي لدى عينة من الأحداث في منطقة قدسيا بمحافظة دمشق. *مجلة جامعة دمشق*، المجلد 30، العدد 2. دمشق.
- النملة، عبد الرحمن سليمان. (2015). التوكيدية. *مجلة فكر الثقافية الالكترونية*.
<http://www.fikrmag.com> ، 2017/11/29.
- ورشة الموارد العربية. (2013). مخاوف المراهقين. بيروت، لبنان.
<http://www.mawared.org/ar/content/adopaper3> 2017/11/30. 11:54:39 م.
- ورشة الارشاد المهني. (2011). *مهارات توكيد الذات وحل الصراعات*. وزارة التربية، دمشق.
- يحي، خولة أحمد. (2000). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*. (ط1). الأردن، عمان: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- AERA; American Educational Research Association. (2013). *Prevention of Bullying In Schools, Colleges, and Universities: Research report and recommendations*. Washington, USA.
- Alharbi, B.(2015). *Psychological Security and Self-Efficacy Among Syrian Refugee Students Inside and Outside the Camps*. The Hashemite University. Jordan.
- Alnawsreh, F. (2016). *The Relationship Between The Feeling of Psychological Security Among Talented Adolescents at Gifted and Talented Schools in Ajloun Governorate in Jordan and Academic Achievement Level*. Jordan.
- APA: American Psychological Association.(2004). *School Bullying is nothing new, But Psychologists Identify New Ways to Prevent It*. 12/1/2017 9:35PM. <http://www.apa.org/research/action/bullying.aspx>
- Aslan, S. (2011). *The Analysis of Relationship Between School Bullying, Perceived Parenting Styles And Self-Esteem in Dolescents*. Procedia – Social and Behavioral Sciences 30. 1798–1800. Turkey.

- Barton,E.A. (2003). *Bully Prevention ; Tips and Strategies For School Leaders and Classroom Teachers*. U.S.A. sage publication.
- Bradley, H. G. (2014). *Teachers Creating Safe School Environments:Prevention of Elementary Student-to-Student Bullying*. Dominican University of California, San Rafael, CA.
- Brett,-. and Mckey, K. (2013). *How to be Assertive*. 12/1/2017 11:02 PM <http://www.artofmanliness.com> ..
- Brito, C. and Oliveira, M. (2013). *Bullying and Self- esteem in Adolescents from Public Shools* . J pediatr. 89 (6): 601–607. Brazil.
- Calbom, L. (2012). *School Bullying Legal Protections for Vulnerable Youth Need to Be More Fully Assessed*. United States Government Accountability Office.
- Conn, K. (2004). *Bullying and Harassment: a legal guide for educators*. Alexandria, Virginia , USA.
- Crume, W. (2011). *Bullying Awareness Lessons, Activities and Resources*. the Kentucky State 4–H Teen Council. USA.
- Daly,J. (2011). *A Psychological Investigation of The Expressed Attitudes of Middle School Aged Adolescents toward School Bullying*. walden university, Minnesota. USA.
- Ditch the label. (2016). *The Annual Bullying Survey*. Report 4. United Kingdom.
- Fettrow, E. (2013). *An Analysis Of The Relationship Between Bullying Others Perceived School Connectedness, Academic Achievement, and Selected Demographics Among Female High School Athletes*. Kent State University.
- Fontaine,J. (1991). *Bullying the child's view*. Published by Calouste Gulbenkian Foundaion. London.
- Garner,E. (2012). *Assertiveness re-claim your assertive birthright*. London, UK.

- Glew, G. (2008). *Bullying and School Safty*. national institutes of health. University of Washington.
- Hamburger, M. , Basile, K. and Vivolo, A. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences*. Centers for Disease Control and Prevention . Atlanta, Georgia.
- Hamilton–Wentworth District School Board. (2014). *Bullying*. safe and caring schools. Hamilton, Canada.
- Horton. (2015). *Anti–Bullying School Policies*. Kansas, USA.
- Kamla, R. (2010). *Bullying and Its’ Relationship with Depression Among Teenagers*. Psychology, 1 (1):15–22. University Putra Malaysia, Malaysia.
- Kelly, C. .(2013) .*The Experiences Of Bullied Adolescents : A case study approach* . Capella University, Minnesota, USA.
- Kim,Su–J. (2004). *A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying*. Munchen. Germany.
- Kim ,Y. (2006). *School Bullying and Youth Violence Causes or Consequences of Psychopathologic Behavior ?* Arch Gen Psychiatry,vol.36, NO.9, South Korea.
- Lee, C. (2004). *Preventing Pullying in Schools*. paul chapman publishing, London .
- Lester,R. and Maldonado, N. (2014). *Perceptions of Middle School Teachers about an Anti–Bullying Program*. Walden University, Knoxville, Tennessee.
- Limber,S. (2013). *Bullying in U.S. Schools: 2012 Status report*. Clemson University, Published by Hazelden Foundation.USA.
- Maslow, A. (1991). *Motivation and Personality*. Harper & Row, New York .
- Notar, C. and Padgett, S. (2013). Adults Role in Bullying. *Universal Journal of Educational Research* 1(4): 294–297. Jacksonville.
- Obama and Michelle Obama .(2011). *Bullying Prevention conference*. White House, Washington, USA.

- OBPP: Olweus Bullying Prevention Programm. (2017). *Brief Information about Dan Olweus and OBPP History*. <https://olweus.sites.clemson.edu/history.html> .12/6/2017 4:10 PM.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- O'Moore,M. and Kirkham,C. (2001). Self –Esteem and its Relationship to Bullying Behavior. *Aggressive behavior journal*. 27(4).page 269–283.
- Padgett, S. and Notar, C. (2013). Bystander are the key to stopping bullying. Jacksonville state University. *Universal Journal of Education Research*.1(2): 33–41.
- Rigby, K. (2014). *How Teacher Address Cases of Bullying School, comparison of five reactive approaches* . University of south Australia, Australia .
- Rigby, K. (2014). *Address about an anti-bullying seminar in Abu Dhabi*. 12/24/2017 7:42 PM <https://www.thenational.ae/uae/education/schools-must-do-more-to-tackle-bullying-experts-say-1.246117>
- Rigby, K. (1999). *What Harm Does Bullying Do ?*. Paper presented at the Children and Crime, Brisbane, Australia.
- Rigby, K. and Slee,P. (1994). School Quastionnaires on Bullying and Harrasment. *Journal of Social Psychology*, Australia.
- Steven, T. (2001). *Assertion Training: Be More competent and confident with anyone* . California state university. <http://web.csulb.edu> .11/29/2017 11:23 PM
- Swearer, S. and Hymel, S. (2015). *Understanding The Psychology of Bullying*. American psychological association , Vol. 70, No. 4, 344–353.
- Thompson,F. and Smith,Peter .(2011). *Anti-Bullying Strategies in Schools: What is Done and What Works*. Unit for school and family studies, University of London.UK.

- Tshotsho, N. and Thwala, L. (2015). *The Effects of Bullying on Teenage Girl in Swazeland High schools*.
- UNESCO. (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. Korea, 17 – 19 .
- Wilke, L. (2016). *Characteristics of Students Identified as Bullies, Victims, Bully– victims*. University of Minnesota.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الصورة الأولية لمقياس التنمر

السادة المحكمين :

تقوم الباحثة بإجراء بحث للحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي الموسومة بعنوان:

التنمر وعلاقته بتوكيد الذات والأمن النفسي في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية
يرجى تقويم أداة البحث الحالية بملاحظاتكم التي ستغني البحث، وتفضلوا بقبول فائق الاحترام
والتقدير.

الطالبة عبير الجبالي

يعرف التنمر بأنه سلوك عدواني، غير مرغوب، مقصود، ينطوي على اختلال في القوة، سواء كان الاختلال حقيقياً أو متصوراً، وغالباً ما يتكرر على مدى الزمن.

الاختلال في القوة يأخذ عدة أشكال ، فقد يتعلق باختلاف القوة الجسدية ، القدرة على السيطرة اللفظية على الآخرين ، أو في القدرة على استبعاد شخص من المجموعة . والتنمر عادة ما يشير إلى عدوان متكرر، أو على الأقل توقع أن العدوان سينتكرر .

والتنمر ظاهرة موجودة في المجتمع بشكل عام ، ولكنها أكثر شيوعاً و وضوحاً بين طلبة المدارس . حيث تأخذ عدة أبعاد منها المباشر أو غير المباشر ، وقد تم تصنيف هذه الأبعاد كالتالي:

1- التنمر البدني أو المادي Physical Bullying : ويشمل أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الضحية جسدياً ، ويأخذ شكل اللطم، الضرب، العض، الخدش، البصق .

2- التنمر اللفظي Verbal Bullying : وهو أكثر أنواع التنمر شيوعاً ويشمل أي هجوم أو تهديد لفظي موجه ضد الضحية عن طريق السخرية والتقليل من شأن الآخر وانتقاده انتقاداً قاسياً، والتشهير بالأشخاص ونشر إشاعات حولهم أو إطلاق ألقاب .

3- التنمر العلائقي أو الانفعالي Emotional- relation Bullying : يهدف فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية وإحساسها بذاتها، ويشمل التجاهل والعزل أو إبعاد الضحية عن

الأقران والتحديق بنظرات عدوانية، والضحك بصوت منخفض، ويعتبر من أكثر أنواع التتمر إضراراً ويسبب أذى نفسي خطير.

4- التتمر الجنسي Sexual Bullying : يشمل التلميح برسائل غير مرغوب بها مثل النكت والصور والشائعات ذات الطبيعة الجنسية، وربما يشمل الاحتكاك البدني أو الانخراط بسلوك جنسي .

5- تتمر الاعتداء على الممتلكات Destruction of property : أخذ أشياء الآخرين والتصرف بها وعدم ارجاعها أو إتلافها .

6- الأفكار التي يؤمن بها المتمر : وتشمل كل ما يؤكد نية المتمر في الإيذاء، وغياب التعاطف، و وجود تباين بينه وبين الضحية، و حدوث السلوك على فترات زمنية طويلة. مع التقدم التكنولوجي اعتمد التتمر على الانترنت فظهر التتمر الالكتروني أو ما يسمى القرصنة الالكترونية Cyber Bullying ، و التي تعتبر الأقل شيوعاً في مجتمعنا المحلي وخاصة في البيئة و المرحلة الدراسية التي تناولها البحث الحالي .

وتم الاطلاع على العديد من المقاييس الخاصة بموضوع التتمر العربية والأجنبية منها :

المقاييس العربية :مقياس التتمر للخفاجي 2015 ، مقياس الصبحين والقضاة 2013 ، الحمداني 2012 ، مقياس الاستقواء اعداد أبو غزال 2009 ، مظلوم 2011. أما الأجنبية: مقياس فيترو 2013 ، Fettrow ، وHamburger 2011 ، Rigby and Slee 1994 ، ومقياس Olwues1993 . وقد استندت الباحثة على المقاييس السابقة في إعداد مقياس خاص بالتتمر يتناسب مع المرحلة الدراسية المستهدفة في البحث الحالي.

مقياس التمرّ بصورته الأولية

الرقم	البند	مناسب	غير مناسب	ملاحظات
تمرّ جسدي	أنا أقوى من زملائي.			
	أهدد أحد الطلاب بالضرب المبرح إذا اشتكى عليّ .			
	حين أشعر بالملل أرمي شيئاً على أحد الطلاب متظاهراً بالمزاح.			
	أتقصد الارتطام بأولئك الذين يسرون وحدهم في الباحة أو الممرات.			
	أضرب أحد الطلاب بقوة حتى أرهب الآخرين .			
	أعرقل أحد الطلاب الأضعف مني حين يمر بجانبني.			
	يعجز الآخرون عن رد الاعتداء لي .			
	أحدّق بطالب أريد إخافته. أي أنظر إليه نظرة تهديد حادة			
	أحاول خنق أحد الطلاب.			
	أطرح أحد الطلاب أرضاً كلما أردت .			
	بالقوة فقط تستطيع الحصول على ما تريد من الآخرين			
	أجعل من الطالب - الذي لديه عيوب في جسمه أو نطقه - أضحوكة بين الآخرين .			
تمرّ لفظي	أكرر كلام طالب ما وحركاته بطريقة ساخرة			
	أصرخ في وجه أحد الطلاب.			
	يلقبني زملائي بالزعيم وهو لقب يروق لي.			
	اعتدت أن أشتّم أحد الطلاب بألفاظ رذيلة			
	يوجد ألقاب كريهة تليق ببعض الطلاب			
	من الممتع إثارة الآخرين وإغاضتهم.			
	غالباً ما أتهامس مع أصدقائي حول ملابس أحد الطلاب.			
	أسخر من اسم أحد الطلاب لإغاضته.			
	أحب أن أقاطع حديث طالب معين - باستمرار - بقصد إحراجة .			

تَمَرُّ علاقِي أو اجتماعي		أنشر اتهامات غير صحيحة عن أحد الطلاب حتى يكرهه الآخرون.		
		أفرض متعمداً قوانين صعبة في الألعاب الجماعية حتى أطرده بعض الطلاب الذين لا أريدهم.		
		الطالب الضعيف يشعرني بالغيثان.		
		أحرّض الآخرين على الابتعاد عن طالب لا أحبه.		
		أفعالي تجعلني محبوباً ولي شعبية بين الآخرين.		
		أستهزئ بانتماء أحد الطلاب ولونه .		
		أعتقد أن الآخرين يستحقون ما أفعله بهم من أذى .		
		أتجاهل أحد الطلاب متعمداً		
		لا أسمح لطالب جبان أن يكون عضواً في شلتنا .		
		أعرض على الطلاب صوراً ومقاطع غير أخلاقية رغماً عنهم		
تَمَرُّ جنسي		أقوم بإظهار أعضاء حساسة من جسدي لأحد الطلاب بقصد المزاح .		
		أستمتع بمشاهدة طالب حين أنزل بنطاله وأكشف أجزاء من جسمه وسط ضحك الآخرين.		
		ألمس متعمداً مناطق حساسة من جسد طالب ما .		
		اصطحب أحد الطلاب إلى أماكن معزولة .		
		أهدد أحد الطلاب بفضح أسرارهِ الخاصة إذا لم ينفذ ما أطلب منه.		
		كثيراً ما أحدثت طالباً بصيغة المؤنث - كما لو كان بنتاً - لإثارة غضبه		
		أخفي أغراض أحد الطلاب إذا أعجبتني.		
تَمَرُّ الممتلكات		أسرق طعام أحد الطلاب.		
		كثيراً ما أضطر إلى أخذ مصروف أحد الطلاب بالإجبار .		
		أتقاذف مع رفاقي طاقية أو حقيبة أحد الطلاب لإثارة غضبه.		
		لا بد أن يعطيني أحد الطلاب بعض أغراضه التي لا أمتلك مثلها.		
		أرسم على كتب ودفاتر أحد الطلاب الذين لا أحبهم.		
		أفرض على أحد الطلاب أن يعطيني إجاباته في الامتحان .		

ملحق رقم (2)

قائمة المحكمين

قائمة بأسماء المحكمين من أساتذة كلية التربية جامعة دمشق

التسلسل	اسم المحكم	المرتبة العلمية	الاختصاص
1	د. حسن عماد	أستاذ مساعد	علم نفس تربوي
2	د. رنا قوشحة	مدرّس	قياس القدرات العقلية
3	د. رياض العاسمي	أستاذ	علاج نفسي
4	د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	إحصاء في التربية وعلم النفس
5	د. غسان منصور	أستاذ	علم نفس معرفي
6	د. مازن ملحم	مدرّس	علم نفس شخصية
7	د. مروان أحمد	أستاذ مساعد	علم نفس معرفي

ملحق رقم (3)

العبارات التي تمت إعادة صياغتها من مقياس التمر من قبل المحكمين

قبل التحكيم	بعد التحكيم
أسخر من اسم أحد الطلاب لإغاظته	إذا كانت كنية أحد الطلاب مضحكة فيمكن أن أعيره بها
أسرق طعام أحد الطلاب	إذا شعرت بالجوع فلا مانع من أخذ طعام أحد الطلاب بالقوة
أستهزئ بانتماء أحد الطلاب ولونه	أكره رؤية الشخص الذي لا يعجبني شكله وطريقة لباسه
أفعالي تجعلني محبوباً ولي شعبية بين الآخرين	أفعالي ضد الآخرين تجعلني محبوباً ولي شعبية بين الآخرين
أنا أقوى من زملائي	أعتقد أنني أقوى من زملائي

ملحق رقم (4)
الصورة النهائية لمقياس التنمر

عزيزي الطالب :

تضع الباحثة بين يديك أداة للبحث العلمي، وذلك للتعرف على بعض السمات الشخصية والظواهر السلوكية السائدة بين الطلاب في المدارس .

و كل ما عليك هو أن تقرأ كل بند من البنود بتمعن ثم تضع إشارة (√) في المربع الذي تراه ملائماً برأيك الشخصي .

علماً أن هذه المعلومات هي سرّية للغاية، ولا تستخدم إلا بهدف البحث العلمي. لذا فأنا على ثقة بأن إجابتك على تلك البنود تتصف بالدقة والصدق التام . مع الشكر الجزيل لتعاونكم .

الاسم:	الجنس: ذكر	أنثى
الصف: سابع	الحالة: نازح	غير نازح
اسم المدرسة:		

لا	أحياناً	نعم	البند	الترتيب
			1- أهدد أحد الطلاب بالضرب المبرح إذا اشتكى عليّ .	1
			2- حين أشعر بالملل أرمي شيئاً على أحد الطلاب متظاهراً بالمزاح.	
			3- أتقصد الارتطام بأولئك الذين يسировون وحدهم في الباحة أو الممرات.	
			4- أضرب أحد الطلاب بقوة حتى أرهب الآخرين .	
			5- أعرقل أحد الطلاب الأضعف مني حين يمر بجانبني.	
			6- أحقق بطالب أريد إخافته. أي أنظر إليه نظرة تهديد حادة .	
			7- أطرح أحد الطلاب أرضاً كلما أردت .	
			8- أجعل من الطالب - الذي لديه عيوب في جسمه أو نطقه - أضحوكة بين الآخرين .	2
			9- أكرر كلام طالب ما وحركاته بطريقة ساخرة	

			10- اعتدت أن أشتّم أحد الطلاب بألفاظ رذيلة	
			11- يوجد ألقاب كريهة تليق ببعض الطلاب	
			12- غالباً ما أتهامس مع أصدقائي حول ملابس أحد الطلاب.	
			13- إذا كانت كنية أحد الطلاب مضحكة فيمكن أن أعيرها بها.	
			14- أحب أن أقاطع حديث طالب معين - باستمرار - بقصد إحراجة .	
			15- أنشر اتهامات غير صحيحة عن أحد الطلاب حتى يكرهه الآخرون.	٣- تلقّي علاقتي أو اجتماعي
			16- أفرض متعمداً قوانين صعبة في الألعاب الجماعية حتى أطرّد بعض الطلاب الذين لا أريدهم.	
			17- الطالب الضعيف يشعرني بالغيثان.	
			18- أحرّض الآخرين على الابتعاد عن طالب لا أحبه.	
			19- أكره رؤية الشخص الذي لا يعجبني شكله وطريقة لباسه .	
			20- أتجاهل أحد الطلاب متعمداً	
			21- لا أسمح لطالب جبان أن يكون عضواً في شلتنا .	
			22- أعرض على الطلاب صوراً ومقاطع غير أخلاقية رغماً عنهم .	4- تلقّي الجنس
			23- أقوم بإظهار أعضاء حساسة من جسدي لأحد الطلاب بقصد المزاح .	
			24- أستمتع بمشاهدة طالب حين أنزل بنطاله وأكشف أجزاء من جسمه وسط ضحك الآخرين.	
			25- ألمس متعمداً مناطق حساسة من جسد طالب ما .	
			26- اصطحب أحد الطلاب إلى أماكن معزولة .	
			27- أهدد أحد الطلاب بفضح أسرارته الخاصة إذا لم ينفذ ما أطلب منه.	
			28- كثيراً ما أحدث طالباً بصيغة المؤنث - كما لو كان بنتاً - لإثارة غضبه	

5- تتعدد الممتلكات	29- أخفي أغراض أحد الطلاب إذا أعجبتني.		
	30- إذا شعرت بالجوع فلا مانع من أخذ طعام طالب ما بالقوة.		
	31- كثيراً ما أضطر إلى أخذ مصروف أحد الطلاب بالإجبار .		
	32- أتناذف مع رفاقي طاقية أو حقيبة أحد الطلاب لإثارة غضبه.		
	33- لا بد أن يعطيني أحد الطلاب بعض أغراضه التي لا أملك مثلها.		
	34- أرسـم على كتب ودفاتر أحد الطلاب الذين لا أحبهم.		
	35- أفرض على أحد الطلاب أن يعطيني إجاباته في الامتحان .		
6- أفكار يؤمن بها المتنمّر	36- أفعالي ضد الآخرين تجعلني محبوباً ولي شعبية بين زملائي.		
	37- أعتقد أنني أقوى من زملائي.		
	38- يلقبني زملائي بالزعيم وهو لقب يروق لي.		
	39- يعجز الآخرون عن رد الاعتداء لي .		
	40- أعتقد أن الآخرين يستحقون ما أفعله بهم من أذى .		
	41- من الممتع إثارة الآخرين وإغاضتهم.		
	42- بالقوة فقط تستطيع الحصول على ما تريد من الآخرين		

ملحق رقم (5)

الصورة النهائية لمقياس توكيد الذات

يمام الطيار 2013

يعتبر مفهوم التوكيدية من المفاهيم الحديثة في علم النفس وعرفوه بأنه قدرة الفرد على التصرف في مختلف المواقف الاجتماعية بطريقة واثقة تسمح له بحماية مصالحه وحقوقه دون إضرار بالآخرين ومصالحهم . ولها أربعة أبعاد :

- 1- بعد المبادرة : وقيس قدرة الفرد على التعامل مع الآخرين والمبادأة في السلوك تجاههم.
 - 2- بعد الدفاع عن الحقوق : وقيس قدرة الفرد على المطالبة بحقوقه الخاصة وعدم السماح بانتهاك الحقوق العامة .
 - 3- بعد توجيه النقد : وقيس القدرة على إبداء الرأي بموضوعية حول موقف ما يخصه أو يخص غيره .
 - 4- بعد تقدير الذات : يقيس قدرة الفرد على تقييم ذاته والوعي بها ، وثقته بتقدير الآخرين له .
- وقد تم اعتماد مقياس يمام الطيار 2013 في توكيد الذات - والذي أعدّ في البيئة السورية لمرحلة التعليم الأساسي.

البعد	البند	نعم	أحياناً	لا
١ المبادرة	1. 1- اشترى فقط حين يعجبني السعر.			
	2. 2- أبادر في التعبير عن مدى إعجابي بمن أحب.			
	3. 3- أعبر عن الشكر والامتنان لكل من يساعدني.			
	4. 4- أعتذر لصديقي إن أسأت إليه.			
	5. 5- من الطبيعي أن يكون لي رأي مختلف أحياناً عن رأي صديقي			
	6. 6- أعتذر عن اللعب مع رفاقي في اليوم الذي أكون فيه مشغولاً بالدراسة.			
	7. 7- أرفض المشاركة بعمل لا أريد به.			
	8. 7- أخشى أن أشارك في نشاطات الصف. -8			

2- الدفاع عن الحقوق	9.	9- أطلب من زميلي أن يكف عن الكتابة على جدران الصف.			
	10.	10- أطلب من زميلي أن يكف عن قطف الزهور.			
	11.	11- أطلب من زملائي بالصف أن يهدؤوا أثناء شرح الدرس.			
	12.	12- أطلب من زميلي أن لا يستخدم أقلامي دون إذني.			
	13.	13- أطلب من زميلي أن يقوم من مقعدي.			
	14.	14- أرفض أن ينقل زميلي مني أثناء الامتحان.			
	15.	15- أحافظ على حقيبة زميلي في غيابه.			
	16.	16- أطلب زميلي بالنقود التي اقترضها مني.			
3- توجيه النقد	17.	17- أعاتب زميلي الذي أشعر بأنه أساء إلي.			
	18.	18- أنتقد إهمال زميلي لكتابة وظائفه بنفسه .			
	19.	19- أنبه زميلي إذا كانت ملابسه غير نظيفة.			
	20.	20- أطلب من المدرس أن يوضّح بعض النقاط الغامضة في الدرس.			
	21.	21- أعاتب زميلي الذي يفتش في حقبتي دون إذني.			
	22.	22- أراجع عن رأيي حينما أشعر أنه خاطئ.			
	23.	23- أدافع عن نفسي عندما يلومني المدرس على فعل لم ارتكبه.			
	24.	24- أعتذر عن تناول طعام أو شراب لا أحبه			
4- تقدير الذات	25.	25- أعتقد أنني أستحق احترام المدرسين.			
	26.	26- أعتقد أنني أستطيع أن أقوم بأي عمل يطلبه مني المدرس			
	27.	27- أنصايق إذا انتقد زملائي ملابسني الجديدة			
	28.	28- أشعر بالخجل إذا لم أعرف الإجابة الصحيحة.			
	29.	29- أعجز عن إنجاز كل واجباتي قبل النوم.			
	30.	30- أستطيع التعرف على أشخاص جدد والتحدّث معهم.			
	31.	31- أتجنّب توجيه أسئلة خوفاً من أن أبدو غيباً.			
	32.	32- أرتبك عادةً أثناء مناقشة مع الآخرين			

ملحق رقم (6)

الصورة النهائية لمقياس الأمن النفسي

دانيا الشبؤون 2006

البعد	البنود	نعم	أحياناً	لا
1- الشعور بالحب والقبول والدفء	1 أشعر بالراحة كثيراً عندما أكون مع أهلي			
	2 أشعر أن أهلي لا يحبونني مثلما يحبون اخوتي			
	3 يسأل عني أصدقائي إذا غبت عنهم			
	4 أشعر أن أهلي متضايقون من وجودي معهم			
	5 أشعر أن أهلي لا يستمعون إلي جيداً عندما أتكلم			
	6 أشعر بأن أهلي يعاملوني معاملة جيدة			
	7 أشعر بأن أهلي وأقاربي يحترموني			
	8 أتوقع أن رفاقي في المدرسة يسخرون مني ولا يحبونني			
	9 أعتقد أن أصدقائي يفرحون عندما أكون معهم			
	10 يرى أهلي بأنني سيء ومختلف عن باقي الأولاد			
2- الشعور بالانتماء إلى الجماعة	11 أشعر بالسعادة لأن علاقتي برفاقي جيدة			
	12 أحب أن أكون مع أصدقائي لا أن أكون لوحدي			
	13 أشعر بالراحة أكثر حين أكون وحدي			
	14 أشعر بالراحة حتى عندما أكون مع أهلي			
	15 أحب أن يعرف أهلي أفكاري ومشاعري			
	16 أحب أن ألعب مع أصدقائي لا أن ألعب وحدي			
	17 أتمنى أن يكون لي صديق يشاركني أفراحي وأحزاني			
	18 أشعر أن أهلي لن يتركونني أبداً			
3- الشعور بالأمان	19 أخاف من مستقبلي وأفكر به دائماً			
	20 أذهب إلى أهلي عندما أشعر بالخوف أو القلق			
	21 أخاف أن يأتي يوم وأصبح فيه وحيداً وبعيداً عن أهلي			
	22 أشعر بالراحة والهدوء في معظم الأوقات			
	23 أخشى أن تقع لي حادثة ما			

			أشعر بالأمان والاستقرار في حياتي	24	
			أشعر بخوف دائم على الأشخاص الذين أحبهم	25	
			أنا غير واثق من نفسي	26	وبالآخرين 5- الثقة بالنفس
			أصدق دائماً ما يقوله لي أصدقائي	27	
			عندما أغضب من أصدقائي فإنني لا أسامحهم أبداً	28	
			أنظر في وجه أي شخص أتحدث معه	29	
			أثق بأهلي جيداً	30	
			أخجل عندما أتكلم أمام زملائي في الصف	31	
			أشعر بأن حياتي جميلة جداً	32	العام 5- التفاؤل
			عندما أكبر ستكون حياتي أكثر سعادة من الآن	33	
			أشعر بالسعادة في منزلي	34	
			أشعر أنني متضايق جداً من حياتي	35	
			أشعر أن أصدقائي أسعد مني	36	
			أشعر أحياناً أنني سعيد جداً ثم فجأة أصبح تعيس جداً	37	ر الانفعالي 6- الاستقرار
			أغضب بسهولة	38	
			عندما أمشي في الشارع أشعر أن الناس يراقبونني	39	
			أشعر أن صحتي جيدة جداً	40	
			أحزن كثيراً ولأقل سبب	41	
			أصدقائي أحسن مني لأنهم يمتلكون أشياء لا أملكها	42	
			أتمنى أن أموت لأن حياتي مملة وبشعة	43	الذات 9- تقبل وتقديرها
			أتضايق من نفسي جداً عندما أرتكب خطأ ما	44	
			إنني غير راض عن نفسي	45	
			أتمنى أن يكون شكلي أجمل	46	
			أتعامل بشكل جيد مع رفاقي الصبيان والبنات	47	
			أفكر في نفسي أكثر مما أفكر بأحد	48	
			أفرح عندما أجد رفاقي سعداء	49	الاجتماعية 8- الاهتمامات
			أتعامل مع رفاقي بشكل جيد	50	

ملحق رقم (7)

الأسئلة المستخدمة في مسح التمر

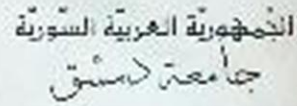
(Ditch the Label,2016)

الأسئلة المستخدمة في الدراسة الاستطلاعية لكشف وجود حالات تتمر في المدارس وأشكاله:

- 1- هل فعلت شيئاً بشكل مقصود لتزعج أحد الطلاب؟
- 2- هل تعديت بالضرب الجسدي على أحد الطلاب؟
- 3- هل استبعدت أحد الطلاب من جماعة الأصدقاء؟
- 4- هل أخذت أو حطمت شيئاً لإغاضة أحد الأشخاص؟
- 5- هل بادرت بنشر وتأليف الإشاعات حول أحد الطلاب؟

الاجابة : (نعم أو لا)

طلب تسهيل مهمة



ع. ا. ط. الامساك المذكور عليه كماله.....

المطابق للمعنى: مسير مسير مسير

[illegible]

شرف اور باعث الہی

[Signature]

• جدول - إحدى الصفات المعرفية هي ملكة والملك

الملخص باللغة العربية:

يهدف البحث إلى معرفة العلاقة بين التتمّر وكل من تأكيد الذات والأمن النفسي لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس محافظة ريف دمشق. و تركّز على التتمّر نظراً لنتائجه السلبية على كافة الفئات، حيث يعتبر التتمّر نوعاً من العدوان، الذي يحدث غالباً ضمن باحات المدارس، وقد يمتد إلى خارج أسوارها. ومما يزيد من خطورته هو حدوثه بشكل خفي بعيداً عن أنظار المشرفين. فالتتمّر قد يكون نتيجة أو سبباً لعدة عوامل منها نقص في مستوى مهارة تأكيد الذات أو نقص الشعور بالأمن النفسي لدى الطلاب.

و يتضمن هذا البحث خمسة فصول، يتناول كل فصل منها ما يلي:

الفصل الأول: ويشمل على مقدمة ومشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها والأسئلة والفرضيات المتعلقة بها، وحدود الدراسة ومصطلحاتها. وقد تلخّصت مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما علاقة التتمّر بكل من تأكيد الذات والأمن النفسي لدى الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدارس محافظة ريف دمشق؟

أما أهمية البحث فتكمن في معرفة ما إذا كان مستوى الأمن النفسي وتأكيد الذات من العوامل التي ترتبط بالتتمّر، مما يساعد في مكافحة التتمّر من خلال الاهتمام بهاذين الجانبين لدى الطلاب. كذلك فإن النتائج المتوقعة من هذا البحث قد تقدم أساساً نظرياً تستند عليها خطط وبرامج شاملة يمكن تطبيقها في المدارس لمنع التتمّر أو الحد منه. و يوفر البحث الحالي أداة لقياس سلوك التتمّر في البيئة السورية، يتيح للمرشدين والباحثين استخدامها في التطبيقات العملية .

ويمكن تحديد أهداف الب بالبحث تعرف إلى:

- 1- نسبة انتشار التتمّر لدى أفراد عينة البحث النازحين ونسبة انتشارها لدى غير النازحين.
- 2- مستوى التتمّر لدى أفراد عينة البحث.
- 3- مستوى تأكيد الذات لدى طلاب الصف السابع والثامن أفراد عينة البحث.
- 4- مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث.
- 5- العلاقة بين التتمّر وكل من تأكيد الذات والأمن النفسي .
- 6- الفروق لدى أفراد عينة البحث في (التتمّر - تأكيد الذات - الأمن النفسي) وفقاً لمتغير النزوح (نازح ، غير نازح) .

وعلى ضوء إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة، تمت صياغة الأسئلة و الفروض التالية:

- 1- ما نسبة انتشار سلوك التتمر لدى افراد عينة البحث - النازحين - ؟
- 2- ما نسبة انتشار سلوك التتمر لدى افراد عينة البحث - غير النازحين - ؟
- 3- ما مستوى التتمر لدى أفراد عينة البحث ؟
- 4- ما مستوى توكيد الذات أفراد عينة البحث؟
- 5- ما مستوى الأمن النفسي لدى أفراد عينة البحث؟

وتم اختبار الفرضيات التالية عند مستوى دلالة (0,05):

- 1-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس توكيد الذات.
- 2-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.
- 3-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس التتمر وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).
- 4-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس توكيد الذات وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).
- 5-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات عينة البحث على مقياس الأمن النفسي وفقاً لمتغير (نازح - غير نازح).

وتحدّد البحث بالطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) في مدارس ريف دمشق، والبالغ عددهم (32997) طالباً، و تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017-2018 م .

الفصل الثاني- الاطار النظري، وقد اشتمل على ثلاثة محاور:

يتناول المحور الأول التتمّر ، تعريفه والفرق بينه وبين المفاهيم الأخرى، تاريخه و انتشاره، أشكاله، والفئات المشاركة به، والعوامل المؤثرة به، ودوافع الطالب المتمر، والأسباب التي تجعل الضحية يقع فريسة له، ودور المارة في عملية التتمر، والطبيعة الخفية، ودائرة التتمر، والنظريات المفسرة له، وآثاره على جميع الفئات، وأخيراً تدابير لمنعه والتصدي له.

ويتناول المحور الثاني- توكيد الذات: تعريفه، والأساليب الثلاثة للتواصل الاجتماعي، وخصائص السلوك التوكيدي، وتوكيد الذات في منظور الدين، تطوره عبر مراحل النمو، ومحدداته وأبعاده،

وخصائص الشخص المؤكد لذاته والغ ير مؤكد، لغة الجسد التوكيدية، النتائج الايجابية لتوكيد الذات، معوقاته والنتائج السلبية لعدم توكيد الذات، التوكيد والتتمّر، و فنيات التدريب التوكيدي.

أما المحور الثالث- الأمن النفسي: مفهومه وأهميته، أبعاده، مصادر الشعور بالأمن، عوامل فقدان الاحساس به، أعراض الأمن وأعراض فقدانه، الاتجاهات النظرية في تفسير الأمن النفسي، مخاوف المراهقين التي تؤثر على الأمن النفسي، والعلاقة بين التتمر والأمن النفسي.

المحور الرابع- المراهقة والمدرسة: مفهوم المراهقة ومظاهر النمو لدى المراهقين، حاجاتهم وصرعاتهم، العوامل المؤثرة في سلوك المراهق، جماعات الرفاق وأنماطها، الشعبية والزعامة بين المراهقين. المدرسة وأنماط التفاعل الاجتماعي في المدرسة، دور المدرسة في تلبية حاجات الطلاب ، المشاكل النفسية لدى الطلاب، والتتمر كنوع من العدوان في المدارس، توكيد الذات لدى الطلاب، والأمن النفسي لديهم.

الفصل الثالث: وقد احتوى على دراسات سابقة خاصة بالتتمّر، ودراسات تناولت توكيد الذات والتتمر، وأخرى تناولت الأمن النفسي والتتمر، وتعقيب على تلك الدراسات.

الفصل الرابع- وتناول اجراءات البحث الميدانية: منهج البحث، ومتغيراته، المجتمع الأصلي واختيار عينة البحث، أدوات البحث وخصائصها السيكمترية، اجراءات التطبيق، والأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث.

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت أسلوب العينة العشوائية لاختيار عينة البحث من المجتمع الأصلي، الذي يمثل الطلاب الذكور من الصفين السابع والثامن من التعليم الأساسي (حلقة ثانية) وبلغت عينة الدراسة الحالية (350) طالب، بنسبة استجابة 1% . أما أدوات البحث فكانت: مقياس التتمر من إعداد الباحثة ويتكون من (42) عبارة ويغطي أبعاد التتمر الستة. وذلك استخدمت الباحثة مقياس توكيد الذات من إعداد يمام الطيار (2013)، والذي يتكون من 32 عبارة ويغطي أربعة أبعاد. واستخدم مقياس الأمن النفسي من إعداد دانيا الشبؤون (2006) والذي يتكون من (50) عبارة ، ويغطي ثمانية أبعاد للأمن النفسي.

وتمت المعالجة الاحصائية باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط ت ستودنت ومعامل الارتباط سبيرمان، ومعادلة ألفا- كرونباخ ، ومعاملة سبيرمان- براون ، والنسبة المئوية.

الفصل الخامس - عرض النتائج وتفسيرها:

حيث أظهر البحث النتائج التالية :

1- نسبة انتشار سلوك التتمر لدى الطلاب الذكور في الصفين السابع والثامن "النازحين" بلغت 15% من العينة الكلية، وأن أكثر أشكال التتمر شيوعاً هو بعد أفكار يؤمن بها التتمر.

2- نسبة انتشار سلوك التتمر لدى الطلاب الذكور في الصفين السابع والثامن "غير النازحين" بلغت 8.66% من العينة الكلية، وأن أكثر أشكال التتمر شيوعاً هو بعد أفكار يؤمن بها التتمر..

3- مستوى التتمر منخفض لدى أفراد العينة، واحتل بعد (أفكار يؤمن بها المتمم) الدرجة الأولى ، يليه التتمر العلائقي، فالجسدي، فاللفظي، ثم التتمر على الممتلكات، وأخيراً التتمر الجنسي.

4- مستوى توكيد الذات عال لدى أفراد العينة، وكانت المبادرة بالمرتبة الأولى ويليها تقدير الذات فتوجيه النقد وأخيراً الدفاع عن الحقوق الذي اعتبر بالمستوى المتوسط.

5- مستوى الأمن النفسي عال لدى أفراد العينة، وكان بعد الاهتمامات الاجتماعية بالحد الأعلى بينما بلغ الحد الأدنى على بعد الشعور بالأمن.

كما أظهرت نتائج الفرضيات ما يلي:

1- توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة ذات بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس توكيد الذات.

2- توجد علاقة ارتباطية دالة وسالبة ذات بين درجات أفراد عينة البحث على مقياس التتمر وأبعاده ودرجاتهم على مقياس الأمن النفسي.

3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس التتمر وجميع الأبعاد باستثناء بعدي تتمر الممتلكات وبعد أفكار يؤمن بها المتمم. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بعدي تتمر الممتلكات وبعد أفكار يؤمن بها المتمم لمصلحة أفراد العينة "النازحين"

4- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس توكيد الذات وعلى بعدي المبادرة والدفاع عن الحقوق. كما توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بعدي توجيه النقد وتقدير الذات لمصلحة أفراد العينة "النازحين".

5- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمقياس الأمن النفسي وجميع الأبعاد باستثناء بعد الثقة بالنفس وبالآخرين والاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على بعد الثقة بالنفس وبالآخرين والاستقرار الانفعالي والاهتمامات الاجتماعية لمصلحة أفراد العينة "النازحين".

English Abstract

The Research Summary in English:

The research discusses Bullying and its Relationship to with Self-assertiveness and Psychological Security, of a sample of male students from seventh and eighth grades in the basic education stage in the schools of Damascus Countryside.

The current study focused on bullying because of its negative effects on all groups. Bullying is considered as a form of aggression, which occurs mostly inside the schools, and may extends beyond its walls. What makes it even more dangerous, is that it happens away from the eyes of supervisors. The bullying may be a result or a cause of several factors, including a deficiency in self-assertiveness level or deficiency in sense of psychological security among students.

This study includes five chapters, these deal with the following:

Chapter 1: It includes the introduction and the problem of the study and its importance and aims, questions and hypotheses related to it, the limits of the study and terminology. The problem of the study was summarized in the following question: What is the relationship of bullying with self-assertiveness and psychological security among the male students of the seventh and eighth grade of basic education in the schools of Damascus Countryside?

The importance of the study is to know whether the level of psychological security and self-assertiveness are factors associated with bullying, which helps in combating bullying through attention to these two aspects of students. The expected results of this study may provide a theoretical basis for comprehensive plans and programs that can be applied in schools to

prevent or reduce bullying. The current research provides a tool to measure the behavior of bullying in the Syrian environment, allowing the guides and researchers to use them in practical applications.

The aims of the study can be defined as follows:

- 1– Identifying the prevalence of bullying and the most common forms of bullying.
- 2– Identifying the level of bullying in the seventh and eighth grade students of the research sample.
- 3– Identifying the level of self–assertiveness among students in grades 7 and 8 members of the research sample.
- 4– Identifying the level of psychological security among seventh and eighth grade students of the research sample.
- 5– Knowing the relationship between bullying and self–assertion and psychological security.
- 6– Differencing in the members of the research sample in (bullying – self – assertiveness – psychological security) according to the variable (displaced, non – displaced).

According to the previous studies, the following questions and hypotheses were put as:

- 1– What is the prevalence of bullying behavior among male students (displaced) in the seventh and eighth grades of the research sample?
- 2– What is the prevalence of bullying behavior among male students (non–displaced) in the seventh and eighth grades of the research sample?
- 3– What is the level of bullying among male students in the seventh and eighth grades of the research sample?
- 4– What is the level of self– assertiveness among male students in the seventh and eighth grades of the research sample?

- 5– What is the level of psychological security among male students in the seventh and eighth grades of the research sample?

The following hypotheses were tested at the level of (0,05):

- 1– There is no statistical significant correlational relationship between the scores of members of the research sample on scale of bullying and its dimensions, and their scores on scale of self– assertiveness.
- 2– There is no statistical significant correlational relationship between the scores of members of the research sample on scale of bullying and its dimensions, and their scores on scale of psychological security.
- 3– There are no statistical significant differences between the degrees of the sample on bullying scale according to the variable (displaced \ non – displaced).
- 4– There are no statistical significant differences between the degrees of the sample on self– assertiveness scale according to the variable (displaced \ non– displaced).
- 5– There are no statistical significant differences between the degrees of the sample on psychological security scale according to the variable (displaced \ non– displaced)

The study was applied on male students from the seventh and eighth grades of basic stage in the schools of Damascus countryside. The sample volume was (32997) students. The research tools were applied in the first semester of the academic year 2017–2018.

Chapter 2 – Theoretical framework, which included four themes:

The **first** theme deals with **bullying**: its definition and the difference between it and other concepts, its history and its prevalence, its forms, the participating groups, factors influencing it, the motivations of the bullying student, the

reasons why the victim falls prey to him, the role of bystanders, its consequences on all groups, and finally procedures to prevent and address it.

The **second** theme focuses on **self-assertiveness**: its definition, the three methods of social communication, the characteristics of assertive behavior, self-assertiveness in the perspective of the Islamic religion, its development through stages of growth, its determinants and dimensions, the characteristics of the assertive and non-assertive person, the asserting body language, reasons and negative consequences of non-assertiveness, assertion and bullying, and the techniques of asserting training.

The **third** theme: **psychological security**: its concept and importance, dimensions, sources of feeling of security, factors of loss it, the symptoms of security and symptoms of Insecurity, the directions that explain the psychological security, the fears of adolescents that affect psychological security, and the relationship between bullying and psychological security.

The **fourth** theme: **adolescence and school**: the concept of adolescence and the aspects of growth in adolescents, their needs and conflicts, factors affecting adolescent behavior, groups of partners and patterns, popular and leadership among adolescents. School and social interaction patterns in school, the role of school in meeting students 'needs, students' psychological problems, bullying as a form of aggression in schools, self-assertiveness among students, and psychological security.

Chapter 3: It contains previous studies on bullying, studies on self-assertion and bullying, studies on psychological security and bullying, and comment on those studies.

Chapter 4: The field research procedures: discuss the research method, its variables, the research community and its sample, the research tools and their characteristics, the application procedures, and the statistical methods used in analyzing the results.

The researcher used the descriptive analytical method. The random method was used to select the sample from the original community, which represents the male students from the seventh and eighth grades of the basic education (second cycle). The total sample of the current study was 350 students with a response rate of 1% from the original community .

The research tools were: the scale of bullying prepared by the researcher and consists of (42) items and it covers the sex dimensions of bullying. The researcher also used a self-assertiveness scale by Yamam Altyar (2013), which consists of 32 items and it covers the four dimensions. The Psychological Security Scale was prepared by Dania Al Shaboun (2006), which consists of (50) items, covering eight dimensions of psychological security.

Chapter 5 : Presentation and interpretation of the results:

The study showed the following results:

- 1– Prevalence of bullying behavior among male students in the seventh and eighth grades "displaced" amounted to 15% of the total sample.
- 2– Prevalence of bullying behavior among male students in the seventh and eighth grades, "non-displaced" amounted to 8.66% of the total sample.
- 3– The level of bullying was low among the sample, (Thoughts the bully believe in it) take the highest level, followed by relational bullying, physical, verbal, then bullying on property, and sexual bullying was the last dimension.
- 4– The level of self-assertiveness was high among the sample, and the initiative ranked first and followed by self-assessment, then guidance of criticism, and the defense of rights, which was considered at the middle level.

- 5– The level of psychological security was high among the sample, the social concerns take the first rank, while sense of security was the minimum level.

The results of the hypotheses also showed the following:

- 1 – There is negative statistical significance correlational relationship between the scores of the members of the research sample on the scale of bullying and whole dimensions, and their scores on the scale of self-assertiveness.
- 2– There is negative statistical significance correlational relationship between the scores of the members of the research sample on the scale of bullying and its dimensions, and their scores on the scale of psychological security.
- 3– There are no statistical significance differences between (displaced and non – displaced) in the total degrees and whole dimensions on bullying scale. Except (bullying on property) and (Thoughts the bully believe in it) which showed that there are statistical significance differences for the displaced students.
- 4– There are no statistical significance differences between (displaced and non – displaced) in the total degrees and two dimensions on self-assertiveness scale (initiative, defending right) . And there are statistical significance differences in (criticism, self- esteem) for the displaced students.
- 5–There are no statistical significance differences between (displaced and non – displaced) in the total degrees and whole dimensions on psychological security scale. Except (self-trusting, emotional, social concerns) which showed that there are statistical significance differences for the displaced students.

Damascus University
Faculty of Education
Psychology Department



Bullying and its Relationship with Self-assertiveness and Psychological Security

A Research For Master Degree in Educational Psychology

Introduced By
Abeer Fahd Aljebawi

Supervising By
Dr. Ali Mansour

Professor in the Department of Psychology

Educational Year 2017-2018