الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطتين بمدينة توقرت

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس العيادي

من إعداد الطالبتين:
جهيدة غوقالي
حيزيه قموده

إشراف الأستاذ:
د. البشير جاري

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د.بية برناوي		رئيسا
د. البشير جاري		مشرفا ومقررا
د.نعيمة جاري		مناقشا

السنة الجامعية: 2025 / 2026

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم: علم النفس وعلوم التربية

مذكرة بعنوان:

أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط

دراسة ميدانية بمتوسطتين بمدينة توقرت

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر أكاديمي في شعبة علم النفس

تخصص: علم النفس العيادي

إعداد الطلبة:
جهيدة غوقالي
قموده حيزيه

إشراف الأستاذ:
د. البشير جاري

لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الصفة
د.بية برناوي		رئيسا
د.البشير جاري		مشرفا ومقررا
د.نعيمة جاري		مناقشا

السنة الجامعية: 2025 / 2026


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، الحمد لله الذي وفقنا وأعاننا وألهمنا الصبر والتوفيق لإتمام هذا العمل.

نتقدم بأسمى عبارات الشكر والتقدير والعرفان إلى أهل العلم والمقام، أساتذتنا الأفاضل بقسم علم النفس على جميل عطائهم وفيضهم العلمي الثري.

خاصين بالشكر الأستاذ "جاري البشير" المشرف على هذه المذكرة، على كريم التوجيه، وصادق الدعم، وما قدمه لنا من ملاحظات علمية قيّمة ونصائح سديدة.

كما نتقدم بجزيل الشكر الى الذين سطرنا معهم أروع معاني الصداقة والأخوة زملائنا دفعة 2026، وإلى زميلتينا اللاتي سعدنا برفقتهن ودعمهن في هذه الرحلة العلمية ، ولا يفوتنا أن نثمن جهود كل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة "أفراد العينة" على تعاونهم وتفهمهم، وشكر موصول إلى من مد لنا يد العون وساهم من قريب أو بعيد.

خاصين بالشكر مكتبتي خدمات الإعلام الآلي على ما قدمه من خدمات ومساعدة.

راجين من الله تعالى دوام التوفيق والسداد للجميع.

حيزية وجميدة

الإهداء

الحمد لله حبا وشكرًا وامتنانًا، الحمد لله على البدء والختام، والحمد لله الذي جعل لكل تعب ثمرة تُجنى...

إلى والديَّ الكريمين، اللذان كانا ولا يزالان مصدر حب، تضحية وعطاء، حفظهما الله ورعاهما وأطال في عمرهما.

إلى من أحسن عشرتي، رفيق دربي رمز الوفاء، زوجي الغالي، الذي كان دعمه وتشجيعه دافعًا للاستمرار.

إلى أحبائي مصدر قوتي ،فخري، وأملي أطفال، منار الزهراء، وجدان ومحمد ريان.

إلى إخوتي، أنوّر، رزق الله، إلى دعمي وسندي المعتز بالله.

إلى أخواتي "فهيمة" "شيماء" وتوأم روحي "وئام"

إلى زوجة أخي الكريمة التي كانت لي خير معين،" شمس الضحى" جزاها الله عني خير الجزاء.

إلى من جمعتني بها مقاعد الدراسة وأجمل الذكريات، إلى من كان لها الأثر الطيب شريكتي في هذا العمل "حيزية"

إلى كل أفراد أسرتي الكريمة، وإلى صديقاتي، وإلى كل من ساندني وشجعني ووقف إلى جانبي في هذه المسيرة.

أهدي هذا العمل المتواضع عربون محبة ووفاء واعترافًا بالجميل لكل من كان لهم الفضل في بلوغ هذه اللحظة.

جهيدة

الاهداء

إلى من كانت دعواتها سرّ نجاحي، ونورها يرافقني في كل خطوة، إلى أمي الغالية، أهدي ثمرة جهدي وتعب سنواتي، فلكِ مني كل الحب والامتنان

وإلى روح والدي و أخي الطاهرتين عليهم الرحمة والرضوان

"إلى سند الحياة وعزوتِي، من تقاسمت معهم الأيام بحلوها ومرّها إخوتي وأبناء اخوتي الأعزاء وزوجاتهم الذين كانوا سندًا وعونًا لي وإلى كل عائلتي الكريمة

كما أهدي هذا العمل إلى صديقاتي العزيزات، رفيقات الدرب واللحظات الجميلة، شكرًا لكل كلمة طيبة ومساندة صادقة

ولا أنسى كل الرفاق الذين كانوا عوناً في الشدة، وسنداً في العثرات من كان له فضل عليّ، من قريب أو بعيد، وقدم لي يد العون أو النصيحة أو الدعاء، فلكم جميعًا خالص الشكر والتقدير

أهديكم هذا الإنجاز المتواضع، راجيةً أن يكون بداية نجاحات أكبر في المستقبل.

حيزية

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
الإهداء	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
ملخص الدراسة	
Study Summary	
مقدمة	**12**
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
1.إشكالية الدراسة	**16**
2.فرضيات الدراسة	**18**
3.أهداف الدراسة	**19**
4.أهمية الدراسة	**19**
5.التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة	**19**
6.الدراسات السابقة	**20**
7.التعقيب على الدراسات السابقة	**26**
الفصل الثاني: التنمر المدرسي	
التمهيد	**31**
1.تعريف التنمر	**31**
2.تعريف التنمر المدرسي	**32**
3.التنمر من وجهة نظر مدارس علم النفس	**34**
4.أسباب التنمر المدرسي	**36**

5.خصائص التنمر المدرسي	**38**
6.أشكال التنمر	**39**
7.آثار التنمر	**41**
8.برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض سلوك التنمر عند التلاميذ	**42**
خلاصة الفصل	**44**
الفصل الثالث: تقدير الذات	
تمهيد	**47**
1. تعريف مفهوم الذات	**48**
2. تعريف تقدير الذات	**49**
3. اهميه تقدير الذات	**50**
4. مكونات تقدير الذات	**51**
5. اقسام تقدير الذات	**52**
6. مستويات تقدير الذات	**53**
7. العوامل المؤثرة في تقدير الذات	**55**
8. خصائص الاطفال ذوي تقدير الذات	**57**
9. النظريات المفسرة لتقدير الذات	**59**
خلاصة	**61**
الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية	
تمهيد	**64**
1. منهج الدراسة	**64**
2. الدراسة الاستطلاعية	**65**
3. الدراسة الأساسية	**73**
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	**78**
خلاصة الفصل	**78**

الفصل الخامس: فصل عرض و تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.	
تمهيد	**81**
1.عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.	**82**
1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى	**82**
1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية	**82**
1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة	**83**
1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة	**84**
1-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة	**85**
2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة	**86**
2-1 تفسير نتائج الفرضيات الجزئية	**86**
2-2 تفسير نتائج الفرضية العامة	**90**
الخلاصة العامة والاقتراحات والتوصيات	
الخلاصة العامة والاقتراحات والتوصيات	**93**
المراجع	
قائمة المراجع	**96**
الملاحق	
قائمة الملاحق	**101**

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
جدول رقم (01)	يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية	**66**
جدول رقم (02)	يوضح صدق الاتساق الداخلي (التنمر المدرسي)	**67**
جدول رقم(03)	يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنمر المدرسي	**69**
جدول رقم(04)	طريقة إعادة المقياس	**71**
جدول رقم(05)	حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس	**72**
جدول رقم(06)	يوضح توزيع العينة الأساسية	**73**
جدول رقم (07)	يوضح توزيع عبارات مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (موجبة – سالبة)	**76**
جدول رقم (08)	يوضح مستويات تقدير الذات	**77**
جدول رقم (09)	يوضح توزيع عبارات المقياس على المقاييس الفرعية الأربعة	**77**
جدول رقم (10)	قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التنمر المدرسي وتقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط	**82**
جدول رقم (11)	قيمة اختبارات فروق بين تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط في التنمر المدرسي	**83**
جدول رقم (12)	قيمة اختبار فروق بين تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط في تقدير الذات	**84**
جدول رقم (13)	قيمة اختبار ت فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي عند تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط	**85**
جدول رقم (14)	قيمة اختبارات فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط	**86**

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
تمثيل بياني لنسب الاناث والذكور	**74**
تمثيل بياني لنسب تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط	**74**
تمثيل بياني لتوزيع الاناث والذكور على المستويين الأولى والثانية متوسط	**74**

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط، وذلك من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات إلى جانب الكشف عن الفروق في كل منهما وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبيه: الارتباطي والمقارن، أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (100) تلميذا منهم55 تلميذة، تم اختيارهم بطريقة طبقية صدفية، ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام مقياسي التنمر المدرسي وتقدير الذات، وبعد المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة بالاستعانة ببرنامج SPSS27،تم التوصل إلى النتائج التالية:

توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط في التنمر المدرسي.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط في تقدير الذات.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط.

Study Summary:

This study aimed to investigate the impact of school bullying on self-

esteem among first and second-year middle school students. It explored the correlation between school bullying and self-esteem, as well as any differences in each according to gender and grade level. The descriptive approach, employing correlational and comparative methods, was used. The study was conducted on a sample of 100 students ,55 of whom were female,selected using random sampling method. Two scales—a school bullying scale and a self-esteem scale—were used to collect data.

.After statistically analyzing the data using SPSS version 27, the following results were obtained:

There is a statistically significant correlation between school bullying and self-esteem among first and second-year middle school students. There are no statistically significant differences between first and second-year middle school students in terms of school bullying. There are no statistically significant differences between first and second-year middle school students in terms of self-esteem. There are no statistically significant differences between males and females in school bullying among first and second-year middle school students. There are no statistically significant differences between males and females in self-esteem among first and second-year middle school students.

مقدمة

مقدمة

تشهد المؤسسات التربوية في العصر الحديث تحولات اجتماعية ونفسية متسارعة انعكست بصورة واضحة على طبيعة العلاقات الإنسانية داخل الوسط المدرسي، حيث أصبحت المدرسة فضاءً لا يقتصر دوره على نقل المعارف وتنمية القدرات العقلية فحسب، بل تحولت إلى بيئة اجتماعية ونفسية معقدة تتداخل فيها أنماط التفاعل المختلفة بين التلاميذ، بما تحمله من مظاهر التوافق أحيانًا والصراع أحيانًا أخرى. ومن بين أبرز الظواهر التي استقطبت اهتمام الباحثين والمختصين في مجالات علم النفس والتربية وعلم الاجتماع خلال السنوات الأخيرة ظاهرة التنمر المدرسي، لما لها من آثار خطيرة تمس البناء النفسي والانفعالي والاجتماعي للتلميذ، وتؤثر بشكل مباشر في مساره الدراسي وتكيفه الشخصي والاجتماعي.

ويُعدّ التنمر المدرسي سلوكًا عدوانيًا متكررًا يقوم على استغلال اختلال ميزان القوة بين طرفين. ولا تكمن خطورة هذا السلوك في كونه موقفًا عابرًا أو خلافًا بسيطًا بين التلاميذ، بل في استمراريته وآثاره العميقة التي قد تترك ندوبًا نفسية طويلة المدى لدى الضحية، خاصة عندما يتكرر في مرحلة عمرية حساسة تتشكل فيها ملامح الشخصية وتتبلور صورة الذات.

وتعتبر مرحلة التعليم المتوسط من أكثر المراحل الدراسية حساسية من الناحية النفسية والنمائية، إذ يعيش التلميذ خلالها فترة المراهقة المبكرة التي تتميز بجملة من التغيرات الجسمية والانفعالية والمعرفية والاجتماعية. ففي هذه المرحلة يبدأ الفرد في بناء هويته النفسية والاجتماعية، ويصبح أكثر اهتمامًا بنظرة الآخرين إليه وأكثر تأثرًا بالأحكام والتقييمات الاجتماعية الصادرة من محيطه المدرسي. كما تتزايد لديه الحاجة إلى الانتماء والقبول الاجتماعي وإثبات الذات داخل جماعة الرفاق، الأمر الذي يجعله أكثر هشاشة أمام مختلف أشكال الرفض أو الإهانة أو السخرية التي قد يتعرض لها داخل المدرسة.

ومن هذا المنطلق، يبرز مفهوم تقدير الذات باعتباره أحد أهم المؤشرات الأساسية للصحة النفسية والتوازن الانفعالي لدى الفرد، حيث يعكس نظرة الشخص إلى نفسه ومدى شعوره بالقيمة والكفاءة والاستحقاق. فالتلميذ الذي يتمتع بتقدير ذات مرتفع يكون أكثر قدرة على مواجهة

الصعوبات والتكيف مع الضغوط النفسية والاجتماعية، وأكثر ثقة في إمكاناته وعلاقاته مع الآخرين، في حين أن انخفاض تقدير الذات غالبًا ما يرتبط بمشاعر العجز والدونية والقلق والانطواء وضعف الثقة بالنفس، وقد يمتد أثره ليؤثر في التحصيل الدراسي والعلاقات الاجتماعية والتوافق النفسي العام.

وانطلاقًا من العلاقة الوثيقة بين الخبرات الاجتماعية التي يعيشها الفرد وصورته عن ذاته، فإن تعرض التلميذ المستمر للتنمر المدرسي قد يؤدي إلى تشويه إدراكه لذاته وإضعاف ثقته بنفسه مما ينعكس على مشاعره وسلوكاته وتفاعلاته الاجتماعية.

كما يقول عالم النفس ورائد في مجال تقدير الذات :من جميع الأحكام التي نصدرها في حياتنا ليس هناك حكم أهم من حكمنا عل أنفسنا باختصار تقدير الذات هو مفتاح النجاح.

(رانجيت،روبرت،ب،س ص7)

ولقد أظهرت العديد من الدراسات النفسية والعيادية أن التنمر المدرسي لا يمثل مجرد سلوك عدواني ظرفي، بل يعدّ عامل خطر نفسي قد يهدد النمو النفسي السليم للأطفال والمراهقين، خاصة في البيئات التي يغيب فيها الاحتواء الأسري والدعم المدرسي والتوجيه النفسي. كما بينت نتائج بعض البحوث أن الضحايا غالبًا ما يعانون انخفاضًا واضحًا في مستوى تقدير الذات مقارنة بأقرانهم، كما يشير(Mynard ,1997) إلى أن الضحايا من الناحية النمطية هم من الأطفال الذين يمكن التغلب عليهم (جسديا وعقليا أو عاطفيا)من جانب المتنمر وهم عادة اكثر قلقا وغير واثقين من أنفسهم عن الطلاب الآخرين ،الضحايا عادة مايعانون من تدني احترام الذات وينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية. **(أبو الديار،2012،ص 50)**

وهو ما يبرز أهمية دراسة هذه العلاقة بصورة معمقة لفهم أبعادها النفسية والاجتماعية والتربوية.

ورغم تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر المدرسي على المستوى العالمي والعربي، إلا أن الدراسات التي تناولت أثره على تقديرالذات لدى تلاميذ مرحلة المتوسط، خاصة في البيئة الجزائرية، لا

تزال محدودة نسبيًا، الأمر الذي يجعل هذا الموضوع جديرًا بالبحث والدراسة، خصوصًا في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية التي يشهدها المجتمع، والتي قد تؤثر في طبيعة العلاقات داخل الوسط المدرسي وأساليب التفاعل بين التلاميذ.

وتنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الفئة العمرية المستهدفة، باعتبارها فئة تمر بمرحلة انتقالية دقيقة تتطلب عناية نفسية وتربوية خاصة، إضافة إلى أهمية متغيري الدراسة نفسيًا وتربويًا، فالتنمر المدرسي يمثل تهديدًا مباشرًا للأمن النفسي داخل المدرسة، بينما يعد تقدير الذات من الدعائم الأساسية لبناء شخصية متوازنة وقادرة على التكيف والنجاح. جاءت هذه الدراسة محاولة للكشف عن أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط حيث تضمنت هذه الدراسة جانبين:

الجانب الأول (النظري): يتضمن (03) فصول سنقوم بطرحها كالآتي

الفصل الأول: الاطار المنهجي للدراسة يتم هذا تقديم موضوع الدراسة وتقديم الاشكالية الدراسة وفرضياتها وأهميتها والهدف منها ومفاهيمها الإجرائية .

الفصل الثاني: سنتطرق الى التنمر المدرسي تعريفه أسبابه، خصائصه، اشكاله، وجهة نظر مدارس علم النفس للتنمر المدرسي ، برنامج ارشادي جمعي علاجي لخفض سلوك التنمر عند التلاميذ وآثاره.

الفصل الثالث: سنتطرق إلى تقدير الذات تعريفه ،أهميته ،مكوناته ،أقسامه مستوياته ،العوامل المؤثرة في تقليل الذات خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات والنظريات المفسرة لتقدير الذات.

الجانب الثاني (الميداني) يتضمن فصلين هما:

الفصل الرابع: من حيث إجراءات الدراسة الميدانية وذلك من خلال عرض منهج الدراسة والعينة الاستطلاعية والاستبيانات المستخدمة والأساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: يتم فيه عرض ومناقشة نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها .

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

1-إشكالية الدراسة:

تتنوع العلاقات والتفاعلات بين التلاميذ لتأخذ أشكالاً عديدة، منها ما يترك آثاراً إيجابية كالتعاون والتضامن، ومنها ما يترك آثاراً سلبية كالعدوان و والاستهزاء والإهانة، وتتميز هذه الآثار بأنها لها تأثير في جوانب الشخصية: النفسية، الانفعالية، الجسدية، الاجتماعية، حيث يعاني هؤلاء التلاميذ من مشكلات في التكيف النفسي والاجتماعي والتربوي.
ويعد التنمر أحد أشكال العدوان وهو من بين الممارسات السلبية الشائعة في الوسط المدرسي الذي يؤثر على البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، مما يؤثر على التطور المعرفي والانفعالي والاجتماعي للتلميذ، مما يؤثر على صحته النفسية ويساهم في رسم صورة غير سوية.

وتؤكد ذلك هالة إسماعيل (2010) حيث ترى أن التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي لها آثار سلبية على القائم بالتنمر أو على المتنمر عليه (الضحية) أو على البيئة المدرسية بأكملها.

ويرى هياث وآخرون Heath et al (2013) أن التنمر المدرسي يؤثر على البناء النفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، حيث يشعر التلميذ ضحية التنمر بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه كما أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح والانسحاب من الأنشطة المدرسية أو الهروب من المدرسة خوفاً من المتنمر، وعندما يهاجمهم أطفال آخرون فإن رد فعلهم الشائع هو البكاء والانسحاب فهم نادراً ما يدافعون عن أنفسهم ويخافون من الذهاب إلى المدرسة باعتبارها مكان غير آمن يضاف إلى ذلك أن المتنمر يُعرض نفسه للطرد من المدرسة،

(الدسوقي، 2016، ص 5)

الأمر الذي قد يخلّف انعكاسات نفسية خطيرة تمسّ البناء النفسي للتلميذ وشعوره بالأمن والانتماء والتقدير الذاتي.
ويُعتبر تقدير الذات من المفاهيم الأساسية في علم النفس العيادي، باعتباره يعكس الصورة التي يكونها الفرد عن نفسه ومدى إحساسه بقيمته وكفاءته وقدرته على التكيف مع محيطه. كما

يمثل مؤشرًا مهمًا للصحة النفسية والتوازن الانفعالي، إذ إن انخفاضه يرتبط غالبًا بمظاهر القلق والاكتئاب والعزلة والشعور بالنقص وضعف الثقة بالنفس. ومن هذا المنطلق، فإن تعرض التلميذ المتكرر للتنمر داخل الوسط المدرسي قد يسهم في تكوين تمثلات سلبية عن الذات، ويؤدي إلى اهتزاز ثقته بنفسه، خاصة في ظل حساسية المرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد في طور بناء هويته النفسية والاجتماعية.

كما تطرقت د. كوسة فاطمة الزهراء(2023) حول التنمر وتقدير الذات عند المراهقين هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مستويات كل سلوك التنمر وتقدير الذات عند المراهق المتمدرس ، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي دراسة حالة بتطبيق مقياس تقدير الذات لكوبر سميث، ومقياس التنمر المجدي محمد الدسوقي على عينة متكونة من ستة (06) مراهقين متمدرسين منهم ثلاثة ذكور (03) ، وثلاثة (03) إناث تتراوح أعمارهم ما بين 13 و 20 سنة، تم اختيارهم بطريقة قصديه، وتوصلت الدراسة الى تحقق فرضية الأولى مفادها أن للمراهق المتمدرس مستوى مرتفع لسلوك التنمر، كما اسفرت نتائج الدراسة الى عدم تحقق الفرضية الثانية والتي مفادها أن المراهق المتمدرس له مستوى تقدير الذات متوسط.

وتزداد أهمية دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط تحديدًا، لكون هذه الفئة تعيش مرحلة انتقالية دقيقة من الطفولة المتأخرة إلى المراهقة المبكرة، وهي فترة تتميز بالحاجة إلى القبول الاجتماعي والرغبة في إثبات الذات داخل الجماعة المدرسية. كما أن التلميذ في هذه المرحلة قد لا يمتلك بعدُ النضج الانفعالي أو آليات الدفاع النفسي الكافية لمواجهة الإيذاء النفسي والاجتماعي الذي يفرضه التنمر، مما يجعله أكثر عرضة لتداعياته النفسية العميقة.

وتزايد الاهتمام العلمي بظاهرة التنمر المدرسي في السنوات الأخيرة، فهناك الكثير من الدراسات ركزت على وصف الظاهرة وأشكالها وأسبابها.

كدراسة مباركي محمد اورابح جامعه تيزي وزو الجزائر، التي تطرقت الى التنمر في الوسط المدرسي، مفهوم واشكاله واثاره واشار فيها حسب الاحصائيات العامة، ان انتشار التنمر المدرسي بين التلاميذ المراحل مختلفة، حيث يتعرض ما يقارب من 15 الى 20 تلاميذ المرحلة

الابتدائية للتنمر والعنف من أقرانهم وتزيد هذه النسبة لدى تلاميذ المرحلة الاكمالية حيث يصل الى نحو 30 وبنسبه 10 في المدارس الثانوية كما تشير الاحصائيات الى ان حوالي نصف أطفال العالم تعرضوا مره واحده على الاقل للتنمر خلال المرحلة الدراسية. وان نسبه 10 منهم يتعرضون لنوع من الضغوطات العنيفة بشكل منتظم.

ومن هنا نحاول التعرف على أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط (السنة الأولى والثانية متوسط).

إذن نحاول الإجابة على السؤال التالي :

هل يؤثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط؟

وانطلاقا من هذه المشكلة نطرح التساؤلات التالية:

1-هل توجد فروق بين تلاميذ السنة اولى وثانية متوسط في التنمر المدرسي؟

2-هل توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في مستوى تقدير الذات؟

3-هل توجد فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط؟

4-هل توجد فروق بين الذكور والاناث في تقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط؟

2.فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

توجد علاقة ارتباطية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط

الفرضيات الجزئية:

1-توجد فروق بين تلاميذ السنة اولى وثانية متوسط في التنمر المدرسي.

2-توجد فروق بين تلاميذ السنة اولى و ثانية متوسط في تقدير الذات.

3-توجد فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط .

4-توجد فروق بين الذكور والاناث في تقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط .

3.أهداف الدراسة:

1- التحقق من وجود فروق بين تلاميذ السنة اولى وثانية متوسط في التنمر المدرسي.

2- التحقق من وجود فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في تقدير الذات .

3- التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة اولى وثانية متوسط.

4-التحقق من وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات لدى تلاميذ السنة اولى وثانية متوسط.

4.أهمية الدراسة:

1-لفت نظر الأساتذة ومدراء المدارس والمختصين النفسيين والمرشدين التربويين لسلوك التنمر ونتائجه الخطيرة على تقدير الذات للتلاميذ.

2-توجيه نظر المجتمع إلى التعاون مع المدارس لإنجاح البرامج التي تهدف إلى تقليص سلوك التنمر ومواجهته والتصدي له.

3- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن تساعد المختصين في الصحة النفسية في بناء وتطوير برامج وقائية ومكافحة لسلوك التنمر داخل المدرسة.

4- المساهمة في وضع برامج تدخل نفسي موجهة لدى ضحايا

5.التعريفات الاجرائية لمتغيرات الدراسة:

1.التعريف الإجرائي للتنمر المدرسي:

حالة من التعرض المستمر للأذى النفسي والجسدي والذي يعيق التلميذ على التكيف ويخلف آثاراً سلبية تتمثل في العزلة الاجتماعية والاضطرابات الانفعالية وانخفاضاً في تقدير الذات، ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها في مقياس التنمر المدرسي في الدراسة الحالية.

2.التعريف الإجرائي لتقدير الذات:

يقصد بتقدير الذات في هذه الدراسة مستوى الحكم الذي يكونه تلميذ مرحلة المتوسط (سنة أولى، سنة ثانية) عن نفسه، ويقاس إجرائياً من خلال الدرجة التي يحصل عليها في مقياس

كوبير سميث، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى تقدير ذات مرتفع، والدرجات المنخفضة إلى تقدير ذات منخفض.

6.الدراسات السابقة

دراسه جولي بويل. (2003). بعنوان التنمر وتقدير الذات لدى الطلاب.

هدفت هذه الدراسة الى تقصي العلاقة بين حجم التنمر الذي يتعرض له الضحية ومستويات تقدير الذات لدى هؤلاء الضحايا استخدم الباحث استبيان اولفيوس. المنقح للتنمر/ الضحية. واستخدام مقياس. روزنبرغ. لتقدير الذات. للحصول على تقييمات ومستويات تقدير الذات. واستخدم المقياس. كندال تا. وبي. ومقياس غاما لتحديد درجه العلاقة بين مستوى التعرض للإيذاء. (الوقوع كضحيه) وتقدير الذات طبق على عينه متكونه من 124 طالبا وطالبة ينتسبون الى مدرسه تقع في جنوب ولاية نيوجيرسي بالو. م. إ ،وقد توصل الى النتائج التالية:

لم تجد الدراسة اي علاقه ذات دلاله إحصائية بين التعرض للتنمر بشكل عام وبين انخفاض مستوى تقدير الذات لدى افراد العينة وفي المقابل توصلت الدراسة الى وجود علاقه ارتباطيه ذات دلاله إحصائية بين انواع محدده ومعينه من التنمر ومستوى تقدير ذات بمعنى ان اشكالا معينه من الايذاء مثل التنمر اللفظي او الاجتماعي او الجسدي عند دراستها بشكل مفصل. تؤثر بشكل مباشر وواضح على نظره التلميذ لنفسه وتقييمه لذاته على عكس النتيجة الإجمالية العامة.

دراسة رانية بن زروال 2019 بعنوان مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية

دراسة مقارنة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى مهارة توكيد الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي، والفرق في المهارة بين ضحايا التنمر والتلاميذ العاديين. وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي السببي المقارن، يتكون مجتمع الدراسة من 1200 تلميذ من تلاميذ التعليم الابتدائي موزعون على 5 ابتدائيات ببلدية لازرو ولاية باتنة تم اختيارها

بطريقة عشوائية ، أما عينة الدراسة النهائية تتكون من 26 ضحية و30 تلميذ (عاديين) تم اختيارهم قصديا، وتم الاعتماد على أداتين من تصميم الباحثتين وهما مقياس الوقوع ضحية التنمر المدرسي ومقياس توكيد الذات ، وتوصلت الدراسة إلى أن ضحايا التنمر المدرسي يتميزون بتوكيد ذات منخفض ، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى توكيد الذات بين ضحايا التنمر وغيرهم من التلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين.

دراسة مروة عبد المحسن محمد محمد (2020)

بعنوان: العلاقة بين أنماط التنمر وتقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة

هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التنمر (لفظي – جسدي – اجتماعي) ومستويات تقدير الذات (مرتفع – منخفض) لدى أطفال ما قبل المدرسة، حيث بلغ عدد العينة (55) طفل وطفلة والذين تراوحت أعمارهم بين (4 – 5) سنوات، وانقسمت العينة إلى (15) طفل وطفلة من ذوي تقدير الذات المرتفع، و (15) طفل وطفلة من ذوي تقدير الذات المنخفض وذلك بعد حساب الإرباعي الأعلى والأدنى على العينة الكلية للدراسة، وقد قامت الباحثة باستخدام مقياس التنمر المصور لطفل ما قبل المدرسة من إعداد غادة فرغل (2013)، ومقياس تقدير الذات المصور لطفل ما قبل المدرسة من إعداد الباحثة، وأسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر اللفظي وذوي مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات، وعدم وجود علاقة بين التنمر الجسدي وذوي مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات، وعدم وجود علاقة بين التنمر الاجتماعي ومرتفعي تقدير الذات، ووجود علاقة ارتباطية دالة عند (0.05) بين التنمر الاجتماعي وذوي تقدير الذات المنخفض.

دراسة محمد إسلام عماري وعلي فارس (2020) بعنوان

العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

–دراسة وصفية مقارنة بين التلاميذ المتسربين وغير المتسربين مدرسياً بالعلمة بولاية سطيف –

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين وغير المتسربين مدرسياً، حيث تكونت العينة من

(100) تلميذ وتلميذة بولاية سطيف دائرة العلمة، ولجمع البيانات تم استخدام مقياس التنمر المدرسي للباحث مجدي محمد الدسوقي (2016)، ومقياس كوبر سميث (1967) لتقدير الذات، وبعد المعالجة الإحصائية تحصلت الدراسة على النتائج التالية::

1 يمتلك تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين مدرسياً وغير المتسربين مستوى مرتفع من التنمر المدرسي.

2يمتلك تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين مدرسياً وغير المتسربين مستوى منخفض من تقدير الذات.

3توجد علاقة ارتباطية عكسية قوية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين مدرسياً وغير المتسربين مدرسياً.

4توجد فروق ذات دالة إحصائيا في مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين مدرسياً وغير المتسربين مدرسياً تبعاً لمتغير وضعية التمدرس لصالح المتسربين مدرسياً.

5توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين مدرسياً وغير المتسربين مدرسياً تبعاً لمتغير وضعية التمدرس لصالح المتسربين.

دراسة مبارك حياوي(2022) بعنوان علاقة التنمر بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط(دراسة ميدانية)

تهدف الدراسة إلى معرفة العلاقة الموجودة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وطبّقت على عينة من تلاميذ التعليم المتوسط بلغ عددهم 80 تلميذاً وتلميذةً، وتنتمي الدراسة إلى المنهج الوصفي، واستخدم الباحثان مقياس التنمر المدرسي لـ "مجدي محمد الدسوقي" ومقياس تقدير الذات لـ "روزنبرغ"، وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، قام الباحثان باختبار الفرضيات للإجابة على أسئلة الدراسة التي تبحث عن طبيعة العلاقة الإرتباطية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط، وأيضاً للإجابة على أسئلة الدراسة التي تبحث عن الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية

لأفراد العينة، على أبعاد مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقدير الذات.

في ضوء نتائج الدراسة التي أفصحت عن وجود علاقة ارتباطيه دالة إحصائياً بين مشكلة التنمر المدرسي وتقدير الذات، حيث كانت طبيعة العلاقة عكسية، تشير إلى أنه كلما امتلك الفرد أفكار واتجاهات و أحكام ايجابية حول نفسه بشكل مرتفع كلما انخفضت مظاهر و أشكال التنمر لديه، وكلما كانت نظرته لنفسه توافق أحكاماً سلبية كلما برزت مظاهر وأشكال التنمر، ومن هنا فقد أبانت الدراسة عن صحة الفرضيات، وأهم نتائج الدراسة هي كالتالي:

أكدت النتائج عن وجود علاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، كما أثبتت وجود فروق بين الجنسين على أبعاد مقياس التنمر المدرسي بالإضافة إلى وجود فروق بين الجنسين على مقياس تقدير الذات، كما انتهت النتائج إلى وجود فروق بين مستويات مرحلة التعليم المتوسط ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس التنمر المدرسي، تماماً كما أبانت عن صحة الفرضية التي نصت على وجود فروق بين مستويات المرحلة التعليم المتوسط ذات دلالة إحصائية على مقياس تقدير الذات.

دراسة نهلة شتوان ووناسة مروك(2022) بعنوان سلوك التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى مرحلة التعليم المتوسط- دراسة ميدانية ببعض متوسطات الطاهير-جيجل-

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات الطاهير، والتعرف على الفروق بينهم في هذين المتغيرين حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي، وذلك باستخدام المنهج الوصفي.

اعتمدت الدراسة على عينة طبقية تناسبية حجمها (190) تلميذاً وتلميذة من بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط للسنة الثالثة والرابعة متوسط، بأربع متوسطات بالطاهير (جيجل) وهي؛ متوسطة "مكيرشة الدراجي"، متوسطة "لبيض محمد"، متوسطة "بلال"، متوسطة "بوملطة علي"، للسنة الدراسية 2022/2021.

وقد تم استخدام أداتين في الدراسة هما: مقياس سلوك التنمر لـ "مجدي محمد الدسوقي" (2016)، ومقياس تقدير الذات لـ "كوبير سميث.(1967) "

ولمعرفة صحة الفرضيات من عدمها استخدم معامل الارتباط "بيرسون" للكشف عن العلاقة بين

سلوك التنمر وتقدير الذات، واختبار "ت" للكشف عن الفروق الموجودة بين التلاميذ في سلوك التنمر وتقدير الذات تبعاً للجنس والمستوى الدراسي، وبعد تحليل النتائج إحصائياً توصلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

•توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة احصائياً عند المستوى (0.01) بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر ودرجاتهم في تقدير الذات.

•توجد فروق دالة احصائياً عند المستوى (0.01)بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

•توجد فروق دالة احصائياً عند المستوى (0.01) بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر تعزى إلى المستوى الدراسي لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

•توجد فروق دالة احصائياً عند المستوى (0.01) بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في تقدير الذات تعزى إلى الجنس لصالح الذكور.

لاتوجد فروق دالة احصائيا بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي.

دراسة أحمد دحماني عبد القادر (2023) بعنوان التنمر الالكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة التخرج–دراسة ميدانية بالمدرسة العليا للأساتذة–بوزريعة (الجزائر)

تهدف الدراسة الى الكشف عن العلاقة بين التنمر الاكتروني وتقدير الذات عند طلبة التخرج.

تناولت دراسة هذه الظاهرة من خلال طرح التساؤلات التالية:

•ما هي العلاقة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات عند طلبة التخرج بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة؟

•ما هي الفروق بين الجنسين (ذكور وإناث) في درجة مقياس التنمر الإلكتروني؟

•ما هي الفروق في درجة مقياس التنمر الإلكتروني عند أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الملمح (ثانوي/متوسط).

للإجابة عن هذه التساؤلات تم استخدام المنهج الوصفي لأنه مناسب لدراسة هذه الظاهرة، كذلك الإعتماد على برنامج spss للتعرف على صدق وثبات المقياسين (التنمر الإلكتروني وتقدير

الذات) ومناقشة نتائج الدراسة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

•لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات عند أفراد عينة الدراسة.

•لا توجد فروق بين الجنسين (ذكور/إناث) في مقياس درجة مقياس التنمر الإلكتروني عند أفراد عينة الدراسة.

•توجد فروق دالة إحصائياً في درجة التنمر الإلكتروني تعزى لمتغير الملمح (ثانوي / متوسط) عند أفراد عينة الدراسة.

دراسة نوارة مهدي ولبنى بوغرارة (2024)بعنوان التنمر الأخوي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية –دراسة ميدانية (ضحايا التنمر) ببعض ثانويات أولاد دراج – المسيلة–

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر الأخوي وتقدير الذات لدى عينة من تلاميذ مرحلة الثانوية اعتمدت على المنهج الوصفي، وأجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (184) تلميذ وتلميذة من ثانويتين بأولاد إدراج – مسيلة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية تم استخدام مقياس التنمر الأخوي لعايش صباح (2020) ، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث (1969)، ودراسة حالة، والمقابلة ، ومن اجل المعالجة الإحصائية تمت الاستعانة ببرنامجExcel ، ولتحليل البيانات التي جمعت من عينة الدراسة تم الاستعانة ببرنامج SPSS.27، تم التوصل إلى النتائج التالية:

•مستوى التنمر الأخوي منخفض لدى أفراد عينة الدراسة.

•مستوى تقدير الذات مرتفع لدى أفراد عينة الدراسة.

•لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الأخوي وتقدير الذات لدى أفراد عينة الدراسة.

•توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر الأخوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

•توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى لمتغير الجنس لدى عينة أفراد الدراسة لصالح الذكور .

7.التعقيب على الدراسات السابقة

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت التنمر وتقدير الذات :

كل الدراسات تناولت نفس المتغيرات التنمر وتقدير الذات واغلبها كانت علائقية.

*اغلب الدراسات اخذت شكل من اشكال التنمر.

كدراسة جولي بويل (2003) التي تناولت في جزء منها أشكال معينة من التنمر وعلاقته بتقدير الذات (التنمر اللفظي، التنمر الاجتماعي).
ودراسة رانيا بن زروال (20219) التي ركزت في دراستها على التنمر المدرسي.
وكذلك دراسة محمد اسلام عماري وعلي فارس(2020)
وكذلك دراسة مبارك حياوي(2022)
وركزت دراسة أحمد دحماني عبد القادر (2023) على التنمر الالكتروني.
ودراسة نوارة مهدي ولبنى بوغرارة (2024) على التنمر الأخوي.
*وهذه الدراسات لم تركز على عينة واحدة فيلاحظ أنها تختلف من دراسة إلى أخرى ، فنجد دراسة مروة عبد المحسن محمد محمد أجريت على أطفال ما قبل المدرسة. ودراسة رانيا بن زروال (2019) أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية، ودراسة مبارك حياوي(2022) ودراسة نهلة شتوان ووناسة مروك (2022) أجريت على تلاميذ مرحلة المتوسط. ودراسة محمد اسلام عماري وعلي فارس (2020) ودراسة نوارة مهدي ولبنى بوغرارة (2024)
أجريت على تلاميذ الثانوي بينما أجريت دراسة أحمد دحماني عبد القادر (2023) على طلبة التخرج.
•*و استخدمت أغلب الدراسات المنهج الوصفي وقد اعتمدت أغلبها في الأدوات المستخدمة على الاستبيان الذي طبق في بيئات مختلفة اجتماعيا وثقافيا واعتمد اغلبها على مقاييس التنمر ومقاييس تقدير الذات فأغلب الدراسات طبقت مقياس التنمر المدرسي (كمقياس محمد السيد

الدسوقي 2016). و مقاييس تقدير الذات أغلبها مقياس كوبر سميث 1967 ومقياس روزنبيرغ

• وقد أظهرت الدراسات السابقة تبايناً في النتائج فقد أثبتت دراسة رانيا بن زروال (2019) أن ضحايا التنمر يتميزون بتوكيد ذات منخفض وكذلك دراسة مبارك حياوي (2020) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا عكسية بين مشكلة التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وكذلك دراسة نهلة ووناسة مروك (2022) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر ودرجات تقدير الذات بينما أثبتت نتائج أخرى عدم وجود علاقة بين التنمر بشكل عام وبين انخفاض تقدير الذات كدراسة جولي بويل (2003) كما أن بعض الدراسات وجدت تباين بين أشكال التنمر وتقدير الذات فقد أظهرت دراسة جولي بويل (2003) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أنواع محددة بين التنمر وتقدير الذات.

وفي دراسة مروة عبد المحسن محمد محمد (2020) وجود علاقة بين التنمر الاجتماعي وذوي تقدير الذات المنخفض وعدم وجود علاقة بين التنمر اللفظي والجسدي بين مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التنمر الإلكتروني وتقدير الذات عند طلبة التخرج في دراسة أحمد دحماني عبد القادر (2023)وكذلك عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين التنمر الخوى وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في دراسة نوارة مهدي ولبنى بوغرارة (2024)

•وجود تباين في بعض النتائج المتعلقة بالفروق حسب الجنس في العلاقة بين التنمر وتقدير الذات

ففي دراسة مبارك حياوي(2022) أظهرت وجود فروق بين الجنسين على ابعاد مقياس التنمر المدرسي ووجود فروق بين الجنسين على مقياس تقدير الذات .

وفي دراسة نهلة شتوان ووناسة مروك (2022) وجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث كما توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في تقدير الذات تعزى إلى الجنس لصالح الذكور. بينما في دراسة نوارة مهدي ولبنى بوغرارة (2024) توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر

الأخوي تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث.

وكذلك اختلفت نتائج الدراسات حسب المستوى الدراسي:

ففي دراسة مبارك حياة (2022) انتهت إلى وجود فروق بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ذات دلالة إحصائية على أبعاد مقياس التنمر المدرسي ووجود فروق في مستوى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات.

وفي دراسة نهلة شتوان ووناسة مروك (2022) أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في سلوك التنمر تعزى إلى المستوى الدراسي، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي

كما وجد في نتائج دراسة محمد أحلام عمارة وعلي فارس (2020) حسب المتسربين وغير المتسربين مدرسياً.

فتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي المتسربين وغير المتسربين من كلا الفئتين أظهر مستوى مرتفع في التنمر المدرسي ومستوى منخفض في تقدير الذات.

الفصل الثاني:

التنمر

المدرسي

تمهيد

1. تعريف التنمر
2. تعريف التنمر المدرسي
3. التنمر المدرسي من وجهه نظر مدارس علم النفس
4. اسباب التنمر المدرسي
5. خصائص التنمر المدرسي
6. اشكال التنمر المدرسي
7. اثار التنمر المدرسي.
8. برنامج ارشادي جمعي عقلاني وانفعال سلوكي لخفض سلوك تنمر عند التلاميذ

خلاصه الفصل

تمهـــــيد:

يعد التنمر من أبرز الظواهر المنتشرة في المجتمع ويحدث في مختلف المؤسسات كالمدارس والجامعات والنوادي وغيرها ويسبب آلام وأذى نفسي للشخص المتنمر عليه.

لذا وجب ايجاد طرق للتعامل الصحيح مع المتنمرين وايضا مسانده ضحايا التنمر.

ولأهمية الموضوع تطرقنا في هذا الفصل الى التنمر المدرسي محاولين التعمق في جوانبه المختلفة من مفاهيمه واشكاله والعوامل مسببه له والنظريات المفسرة له واثاره واقتراح برنامج علاجي للتنمر.

1. تعريف التنمر:

أ-لغة: تَنَمَّرَ يَتَنَمَّرُ، يقال: تَنَمَّرَ الرجلُ ونَمِرَ أي غضب وتَنَمَّرَ الرجلُ إذا تَنَمَّرَ ويرجع معناه إلى ثلاثة معانٍ: عبوسة الوجه وتغيره، سوء الخلق والطباع، الخروج عن السلوك وطباع الإنسان السوي إلى سلوك وطباع الحيوانات، وشُبّه بالنمر خاصة لشراسة أخلاقه وسوء طباعه وهذا حال المتنمر. **(محمد أبوستة،2022 ص 781)**

ب- اصطلاحا: يعرف Pepler & Cragi 2000 بأنه: "شكل من أشكال العدوان، لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمر والضحية ودائما ما يكون المتنمر أقوى من الضحية، والتنمر قد يكون لفظيا أو بدنياً أو نفسياً وقد يكون مباشرا أو غير مباشر". **(سايحي، ص 79)**

يعد "أولويس" (Olweus9.p،1993,) من أوائل من عرف التنمر تعريفاً علمياً مبنيا على تجارب بحثية، حيث عرفه بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جداً بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعيا مثل نشر الشائعات. **(أبو الديار،2012 ، ص 30)**

ويرى ريجبي (Rigby،2002) أنه عندما يتعرض طفل إلى فعل أو عمل ضار من طفل أكبر وباستمرار وعندما لا يكون هناك توازن بينهما في القوة فتكون أمام حالة استقواء

أما جلبرت(Gilbert، 1999) فترى أن الباحثين يختلفون في تعريف الاستقواء، ولكن الغالبية منهم يصفونه على أنه أذى جسمي أو لفظي يقوم به المستقوي تجاه شخص ما أضعف منه أو أصغر منه أو أقل شعبية أو أقل شعوراً بالأمن، من خلال الضرب أو التعنيف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته أو رفض الشخص وإبعاده عن المجموعة.

(الصبحيين والقضاة،2013، ص 8)

ويعرفه أيضا Barton (2006) في (أحمد وعبده 2016: 8) من خلال ثلاثة معايير

المعيار الأول: أنه عدوان عام ومتعمد وأنه قد يكون ماديا أو لفظيا أو جسميا أو الكترونيا.

المعيار الثاني: التنمر يكشف عن ضحايا للعدوان المتكرر عبر فترة ممتدة من الزمن.

المعيار الثالث: التنمر يحدث اختلالا بالغا في العلاقات الشخصية. **(سايحي،ص 88)**

2. تعريف التنمر المدرسي:

يعرّف دان ألويس (Dan Olweus) النرويجي الأب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس: التنمر المدرسي بأنه أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر وتتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات أو بالاحتكاك الجسدي أو بالإشارات غير اللائقة **(إبراهيم، 2019، ص 10)**

تُعرّفه الأخصائية النفسية فيرديي (2017) بأنه: العنف الجسدي، اللفظي، الاجتماعي، النفسي أو العنف السيبراني الذي يعاني منه التلميذ من أقرانه، والذي يتميز بسلوك متعمد وعدواني يحدث بشكل متكرر في حالة عدم توازن القوة الحقيقية المدركة.

(صفية،2015، ص 106، ال عدد06)

التنمر المدرسي هو إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الإحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر (Jaana et al2006) .والطفل المتنمر هو الذي يضايق، أو يخيف، أو يهدد، او يؤذي الآخرين الذين لا يتمتعون بنفس درجة القوة التي يتمتع بها، وهو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة، ويجبرهم على فعل ما يريد بنبرته الصوتية العالية واستخدام التهديد.

(د.أحمد ومضان ،2015، ص 8)

وقد عرفت الجمعية الوطنية للعاملين للمدارس(selekman&vessey,2004) التنمر بانه أنماط ديناميكية ومتكررة من السلوك اللفظي أو غير اللفظي يصدر من عن طالب او اكثر تجاه طالب آخر بقصد إلحاق الاذى عمدا، مع وجود فارق حقيقي أو ظاهري في القوه ويصف لين(Lane,1989) بنية التنمر كمنظومه اجتماعية تضم الاضطهادين وضحاياهم والشهود ولكل مشارك وجهه نظره الخاصة عم يحدث ومؤخرا حظي موقف الشهود اللاإراديين على التنمر باهتمام خاص من الباحثين، فهؤلاء الشهودلا يتعرضون لعدوان مباشر، ولكن بسبب شعورهم بالعجز تنخفض تقديراتهم لذواتهم بشكل حاد.

(فاسيليفيتش وآخرون،2021،ص 171-172)

ويؤكد بونى (2003) Bonnie على أن التنمر هو تعرض تلميذ معين إلى سلسلة من الأفعال السلبية المؤذية بصفة مستمرة ومتكررة طيلة الوقت من قبل تلميذ آخر أو مجموعة من التلاميذ مع عجز هذا الضحية عن الدفاع عن نفسه. **(الدسوقي،2016، ص 10)**

يلاحظ من خلال التعريفات ان التنمر المدرسي هو التعرض للعنف الجسدي واللفظي والاجتماعي والجنسي الذي يعاني منه التلميذ من اقرانه، والذي يسبب عدم التوازن ويترك أثر نفسي على الضحية.

3. التنمر من وجهة نظر مدارس علم النفس:

3-1 نظرية التحليل النفسي: يرى "فرويد" أن السلوك الإنساني العدواني استجابة غريزية ويفسر سلوك التنمر بأن التلميذ المتنمر يعيش حياة أسرية قاسية فهو نتاج أسرة تعاني تفككاً وصراعات أوهو ممارسة العنف والإساءة تجاه الأبناء وبالتالي فإن الطفل يتوحد مع أبيه ويكون سلوكه التنمر. وما هو إلا نموذج تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين.

(الدسوقي، 2016، ص30)

2-3 النظرية السلوكية: يعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية الأخرى متعلم من خلال نتائجه، حيث تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مقبولة والعكس صحيح كما أن السلوك العدواني متعلم عن طريق ملاحظة الأطفال لنماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وأفلام التلفزيون. كما أن للتنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً في إكساب الأبناء نزعة التقليد لدى الطفل فتنمي لديه العدوان المكتسب.

(الصبحيين والقضاة، 2013، ص49)

3-3. نظرية التعلم الاجتماعي: يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك متعلم مثل غيره من أنواع السلوك الأخرى ويرى أصحاب هذه النظرية أن أساليب التربية والتنشئة الاجتماعية تلعب دوراً مهماً في تعلم الأفراد الأساليب السلوكية التي يتمكنون عن طريقها من تحقيق أهدافهم وكما يرون أن السلوك متعلم فالأطفال يقلدون السلوك العدواني عن طريق ملاحظة النماذج العدوانية في سلوكهم فالتلميذ في أسرته يرى نماذج عدوانية كثيرة ويتعلم من أقرانه اعمال العنف والعدوان والتنمر. **(الدسوقي، 2016، صفحة 32)**

3-4.النظرية الفسيولوجية: يعتقد ممثلو الاتجاه الفسيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند بعض الأفراد الذين يظهر عليهم خلل في الجهاز العصبي (تلف الدماغ) ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستستيرون حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة

هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني

(الصبحيين والقضاة، 2013، ص 50)

3-5.النظرية البيولوجية: تشير هذه النظرية إلى أن السلوك الإنساني ولا سيما العنف والتنمر يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخصية وهو تعبير طبيعي عن عدد من الغرائز العدوانية المكبوتة لديه ويؤكد أصحاب هذه النظرية أن وجود بعض الهرمونات لها تأثير مثل الدافعية نحو التنمر التي ترتبط بهرمون الذكورة (الأندروجين) كما يوجد لدى بعض الطلبة المتنمرين استعدادات وراثية قد تجعلهم يميلون إلى سلوك التنمر والاعتداء على أقرانهم.

(أبو الديار، 2012، ص32)

3-**6.نظرية الإحباط – العدوان:** يرى "دولارد" و"درب" و"ميلر" و"سيرز" أن الإحباط ينتج دافعاً يسبب سلوك إيذاء الآخرين وأن هذا الدافع ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر وتسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ وقد يكون الإحباط ناتجاً عن المعاملة الشديدة غير الصحيحة للعدوان في المنزل مما يسبب حدوثه خارج المنزل.

(الصبحيين والقضاة، 2013، ص 52)

3-7.النظرية التطورية: تعتمد بعض تفسيرات التنمر على فهم تطور الطفل، فهي تشير الى ان التنمر يبدأ في مراحل الطفولة المبكرة، عندما يبدأ الأفراد يدافعون عن أنفسهم على حساب الآخرين من أجل فرض سيطرتهم الاجتماعية. وتصبح الأشكال اللفظية وغير المباشرة من التنمر أكثر شيوعاً من الأشكال البدنية ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف عادة بالتنمر نادراً نسبياً. **(أبو الديار، 2012، ص 33)**

3-8.النظرية الإنسانية: تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد وقيمته ومنها الوصول بالفرد إلى تحقيق ذاته، ومن روادها "ماسلو" و"روجرز". وتفسر أسباب سلوك التنمر من خلالها بعدم إشباع الطفل أو المراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، قد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمان مما يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جماعة الأقران والرفاق

مما قد يؤدي إلى تدنٍ في تقدير الذات مما يؤدي إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية مثل سلوك التنمر.

3-9.النظرية العقلانية الانفعالية: يوضح حسب هذه النظرية أن سلوك التنمر لدى الطلبة وإيذاء الآخرين ناتج عن الأفكار الخاطئة التي يؤمنون بها ومساعدتهم على ان يغيروا هذه الأفكار وقد ينكر المستقوون أنهم عملوا أي شيء خطأ ويرفضون أن يتحملوا المسؤولية إزاء سلوكهم، فهم يعتقدون أن تصرفاتهم تأتي نتيجة لخطأ شخص آخر.

(الصبحيين والقضاة، 2013، ص 56)

يتضح مما سبق اختلاف نظريات حول تفسيرها لسلوك التنمر في كونها سلوك ناتجا عند دوافع غريزيه وفق المدرسة التحليلية او سلوكا متعلما مكتسبا من خلال الملاحظة والتعزيز البيئي والاجتماعي كما تعزوه النظريات الحيوية الى خلل فيزيولوجي او تأثيرات هرمونيه وراثيه بينما تفسره نظريات اخرى. كاستجابة لإحباطات داخليه ونقص في اشباع الحاجات الأساسية وتقدير الذات.

4. أسباب التنمر المدرسي:

4-1 الأسباب النفسية: المتنمر يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال عدوانه على الآخرين ويميل إلى السيطرة واستخدام القوة. ويرى أومور وكبي كهام (2001) أن مفهوم الذات وتقدير الذات عاملان أساسيان في سلوك التنمر، ففقدان الفرد لتقديره لذاته يضعه إما متنمراً أو ضحية.

(الدسوقي، 2016، ص 23)

4-2 أسباب بيولوجية: فالطلبة المتنمرون يتميزون بقوة جسمانية تجعلهم يتفوقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية لديهم.

4-3 أسباب معرفية: بعض التحريفات المعرفية في أنماط التفكير في أن الآخرين لديهم نوايا ومقاصد عدوانية تجاههم.

4-4 أسباب أسرية: من بينها المشاكل الأسرية كالانفصال وكثرة الخلافات بين الوالدين،

التنشئة الأسرية الخاطئة، كالعقاب البدني القاسي، إهانة الأطفال وإهمالهم وتشجيعهم على العنف، وانعدام التواصل بين الآباء والأبناء **(إبراهيم، 2019، ص 19).**

4-5 أسباب اجتماعية:

أ- انتشار العنف في المجتمع: لكثرة الصراعات واستخدام العنف كوسيلة للتعامل مع الآخرين.

ب- الإعلام: فمشاهد العنف التي يشاهدها الأطفال في القنوات التلفزيونية تؤدي إلى تقليدها والإحساس بأنها تصرف طبيعي دون وعي بعواقب هذه السلوكيات.

ج-الألعاب العنيفة: كألعاب الفيديو والكمبيوتر تجسد مناظر العنف وتلعب دوراً في زيادة نسبة العنف في المدارس.

د-الافتقار إلى الدعم الاجتماعي: فالطلبة الذين لا يجدون دعماً اجتماعياً كافياً لمواجهة أنشطة إيجابية قد يظهرون مستويات أعلى من التنمر مقارنة بالطلبة الذين تتوفر لديهم وسائل اجتماعية تغنيهم عن تفريغ الشحنات السلبية عن طريق العنف. **(سايحي، ص 88)**

أسباب تتعلق بالبيئة المدرسية:

أ- أسباب تتعلق بالمعلم:

- ضعف دور المعلم في تلقين القيم الإيجابية للطلبة والتساهل في ضبطهم خلال الحصة.
- لجوء المعلم لاستخدام العنف كوسيلة للتعليم.
- استراتيجيات التدريس أو التعلم التقليدية المتبعة والتي لا تعطي للطالب حرية التعبير عن الرأي أو المناقشة.
- عدم اللجوء إلى بدائل إيجابية للعقاب.

ب- أسباب تتعلق بالقواعد المدرسية:

- عدم وضوح القواعد المدرسية التي يجب أن يتبعها الطلبة والتذبذب فيها يؤدي إلى زيادة نسبة السلوكيات العنيفة بين الطلبة ومن بينها التنمر.

ج- الرفقة السيئة:

•فرغبة الطالب في الانتماء إلى مجموعة معينة من الأقران تؤثر في تحديد سلوكياته، وقد يجبر على القيام بسلوكيات معينة فقط للإحساس بالقبول من قبل الأصدقاء.

د- الحي المدرسي:

•وجود المدرسة في حي فقير يزيد من معدلات حدوث التنمر والعنف بشكل عام.

هـ- الأنشطة المدرسية:

•فالافتقار إلى الأنشطة الفاعلة التي تشغل أوقات فراغ التلاميذ لينتج عنها طلبة يلجؤون على العنف كوسيلة لتفريغ الشحنات السلبية والضغط النفسي **(سايحي، ص 87)**

يتضح مما سبق ان هناك اسباب ودوافع متعددة تساهم في ظهور التنمر المدرسي الى التلاميذ منها الأسرية التي يتعرض لها التلميذ، كالتهميش والعنف ومنها النفسية والبيولوجية والأسرية المتمثلة في التنشئة الخاطئة واسباب اجتماعيه كالعنف والافتقار الى الدعم الاجتماعي ومنها ما يتعلق بالتربية والمحيط الدراسي والافتقار الى الأنشطة الفاعلة.

5. خصائص التنمر المدرسي

5-1 خصائص ضحايا التنمر

- نقص شبكة الأصدقاء.
- يعانون من العزلة الاجتماعية وسوء العلاقة مع الآخرين.
- يتصفون بالقلق والحساسية ويكونون مذعنين وضعاف الجسم.
- يعانون من الفشل والقلق والشعور بعدم الأمان.
- انخفاض تقدير الذات.
- نادراً ما يدافعون عن أنفسهم عند الاعتداء عليهم.
- نقص التوافق الاجتماعي والوجداني.
- نقص المهارات الاجتماعية.
- أقل قدرة على التعبير عما يسيء لهم.
- لديهم مستويات متوسطة ومرتفعة من القلق **(أبو الديار، 2012، ص47-48).**

5-2 خصائص المتنمرين

- يستخدمون القوة مفرطة بالعدوان.
- يميلون إلى الهيمنة والسيطرة على الضحية.
- يغضبون بسهولة ومندفعين.
- يحاولون إلقاء اللوم على ضحاياهم.
- يفتقرون إلى التعاطف نحو ضحاياهم.
- يأتون من أسر تستخدم العقاب البدني القاسي ولديهم مشكلات أسرية.

(عمر و سليمة، 2014، ص 662)

- انخفاض في درجات التحصيل الدراسي.
- الشعور بضعف التكيف الاجتماعي والعاطفي.

من خلال ما سبق يتضح ان ضحايا التنمر يتميزون بضعف المهارة الاجتماعية والقلق وانخفاض تقدير الذات مما يؤدي الى العزلة وتراجع التحصيل الدراسي ،بينما المتنمرون يتميزون بالميل للسيطرة واستخدام القوة والعدوان والافتقار للتعاطف .

6. أشكال التنمر:

6-1 التنمر النفسي:

يطلق عليه الباحثون التنمر الانفعالي Emotional Bullying ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية، من خلال التجاهل، العزلة، السخرية ،الازدراء من الضحية ، إبعاد الضحية عن الأقران والتحديق في وجه الضحية تحديقا عدوانياً، الضحك بصوت منخفض واستخدام الإشارات الجسدية العدوانية، ويعد هذا النوع من أكثر أنواع التنمر تأثيراً ويحدث آثار خطيرة على الصحة النفسية للضحية.

6-2 التنمر الجسمي:

يتضمن التنمر الجسمي Physical Bullying أي اتصال بدني يقصد به إيذاء الفرد جسدياً ويأخذ أشكال مختلفة منها الدفع واللطم والضرب والركل والبصق والهجوم على الضحية وتحطيم ممتلكاته الخاصة، وغالباً لا يسبب التنمر الجسمي أذى كبير للضحية، وهذا النوع من التنمر أقل شيوعاً بين الإناث اللاتي يستخدمن وسائل كثيرة غير مباشرة وغير واضحة مثل إثارة الفتن والشائعات والاستبعاد المتعمد لشخص ما من المجموعة ... إلخ.

3-6 التنمر الاجتماعي:

يتضمن التنمر الاجتماعي Social Bullying عزل الضحية عن مجموعة الرفاق، ومراقبة تصرفاته ومضايقته ورفض صداقته أو مشاركته في ممارسة الأنشطة المختلفة، والتجاهل المتعمد.

4-6 التنمر اللفظي:

يعد الأكثر شيوعاً في مختلف المراحل التعليمية وهو أي هجوم أو تهديد مناسب لشخص يقصد به الأذى عن طريق السخرية والتقليل من شأن الآخرين والتشهير والابتزاز والاتهامات والإشاعات، هذا النوع من التنمر يهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية

(أبو الديار، 2012، ص 58)

5-6 **التنمر الجنسي:**

ويشمل رسائل غير مرغوب فيها، مثل النكت والصور واللمسات وقد يشمل سلوكيات الاعتداء بدنياً أو إجبار شخص على الانخراط في سلوكيات جنسية. **(أبو الديار، 2012، ص 59)**

6-6 **التنمر الإلكتروني:**

وهو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق الضرر بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى **(بهنساوي وحسن، 2015، ص22).**

يتضح مما سبق ان التنمر المدرسي يأخذ اشكال المتعددة وتختلف عن بعضها، منها التنمر اللفظي بالتهديد والسخرية والاتهامات والتنمر الجسدي بالإيذاء والهجوم على الضحية والاجتماعي بالمضايقة والتجاهل المتعمد والتنمر الجنسي والالكتروني.

7-آثار التنمر:

7-1.آثار التنمر على ضحايا التنمر:

• يمكن أن يكون لضحايا التنمر مشكلات عاطفية ودراسية ومشكلات سلوكية طويلة المدى، فغالباً يميل الأطفال ضحايا التنمر لأن يكونوا أقل تقديراً للذات ولديهم شعور بالوحدة والقلق وعدم الأمان من الأطفال الآخرين.

• يحتمل أن يعاني ضحايا التنمر من الاكتئاب وتدني تقدير الذات ونقص الاندماج في المدرسة بسبب يرجع بالفضل للدعم الاجتماعي.

• أوضحت الدراسة التي قادها "فوريرو "Forero, 1999 أن ضحايا التنمر يعانون تزايد الأعراض السيكوسوماتية لديهم مثل الصداع وآلام المعدة والشعور بالحزن، والرغبة في الثأر والانتقام ويعانون القلق واضطراب في النوم ولديهم تدني في مستوى التوافق النفسي ونقص المساعدة الاجتماعية ويعانون الشعور بالوحدة والحساسية المدرسية مما يؤدي إلى التفكير في الانتحار. **(أبو الديار، 2012، ص 58)**

• تدني التحصيل الدراسي بسبب ترك الدراسة أو كثرة التغيب.

• سوء العلاقات الاجتماعية وسوء الظن.

7-2.آثار التنمر على المتنمرين:

• الإدمان على الخمور والمخدرات.

• الدخول في السلوك التخريبي للممتلكات وترك المدرسة.

• ممارسة نشاطات جنسية مبكرة والتورط في أعمال إجرامية ومخالفات متعددة.

• يكون معتدياً وعنيفاً مستقبلاً. **(أورابح، 2022، ص 31)**

وفي دراسة قامت بها نانسيل وآخرون (Nansel et al., 2001) على عينة من المتنمرين في المرحلة الابتدائية توصلت خلالها إلى تدني مستوى تحصيل الطلبة المتنمرين.

7-3.آثار مشتركة بين المتنمرين وضحاياهم :

لما كان لمتغير تقدير الذات من أهمية في حياة الفرد ونتيجة اختلاف نتائج الدراسات فيه لدى المتنمرين وضحاياهم فقد رأى بعض الباحثين أن تقدير الذات لدى ضحايا سلوك التنمر اقل مما هو عند المتنمر. وتوصلت بعد الدراسات الى ان كلا من المتنمرين والضحايا يعانون تدنيا في تقدير الذات. **(ابو الديار، 2012، ص 60)**

يتضح من خلال ما سبق ان للتنمر المدرسي آثار سلبيه تطرأ على المتنمرين كإدمانهم على المخدرات وفصلهم على الدراسة وآثار اخرى تطرأ على الضحايا كشعور الضحية بالضيق نظرا لتعرضه للاستغلال إذا يزيد المستوى القلق لديه ويزيد من معاناتهم النفسية.

8-برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي سلوكي لخفض سلوك التنمر عند التلاميذ:

قام المؤلفان د. علي موسى الصبحيين، ود. محمد فرحان القضاة بالاطلاع على الأبحاث والدراسات المتاحة التي اهتمت بإعداد برامج إرشادية وعلاجية لعلاج التنمر في الغرب منها أولويز (Olewus, 1991) ، بين (Beame, 1999) وباور ولوزانو وريفيرا (Bauer, Lozano & Rivera, 2007) وآخرون.

في ضوء ما سبق تم إعداد بناء برنامج إرشادي جمعي عقلاني انفعالي سلوكي يهدف إلى خفض سلوك التنمر لدى المسترشدين المتنمرين أثناء تفاعلهم مع زملائهم في المدرسة وتحسين علاقاتهم الاجتماعية وتوفير فرصة للمشاركة والتفاعل في مجموعة تمارس عدداً من الأنشطة والتمارين التي تكسب المتنمرين فرصاً لإعادة البناء المعرفي ومساعدتهم على التعرف على أفكارهم الخاطئة التي تؤثر على سلوكهم ومساعدتهم على اكتساب سلوك جديد إيجابي وتوعيتهم بمخاطر التنمر وأثرها على الأطراف المشاركة فيه.

يتكون البرنامج في صورته النهائية من 14 جلسة إرشاد جماعي عقلاني انفعالي سلوكي، زمن الجلسة الواحدة 90 د، جلستين أسبوعياً وتضمنت كل جلسة مجموعة من الأهداف والتمارين والواجبات المنزلية.

الجلسة الأولى افتتاحية لبناء الثقة وترسيخ علاقة إرشادية فيها التقدير والاحترام والرغبة في المساعدة ووضع قواعد وحدود العمل في المجموعة وأخلاقيات العمل ضمن مجموعة، أما الجلسات الباقية فتركز على فنيات الإرشاد المعرفي السلوكي وتمارين وأنشطة والهدف هي أفكار المتنمرين الخاطئة واستبدالها بأفكار عقلانية والعمل على تغيير الحديث السلبي واستبداله بالحديث الإيجابي وتعليم مهارات الثقة بالنفس وضبط الذات وإدارة الغضب ولعب الأدوار وغيرها من الأساليب التي تثبت نجاحها في التعامل مع سلوك التنمر، وكانت الجلسة الأخيرة في البرنامج هي للتقييم وتطبيق القياس البعدي.

(الصبحيين والقضاة، 2013، ص 169 – 170)

خلاصة الفصل:

تناول هذا الفصل التنمر المدرسي واسبابه المختلفة واشكاله وخصائصه وتفسير نظريات علم النفس لهذا السلوك واثاره على الضحية والمتنمر واقتراح برنامج ارشادي علاجي لتخفيض سلوك التنمر.

الفصل الثالث

تقدير الذات

تمهيد

1. تعريف مفهوم الذات
2. تعريف تقرير الذات
3. اهميه تقدير الذات
4. مكونات تقدير الذات
5. اقسام تقدير الذات
6. مستويات تقدير الذات
7. العوامل المؤثرة في تقليل الذات
8. خصائص الاطفال ذوي تقدير الذات
9. النظريات المفسرة لتقدير الذات

خلاصة

تمهيد:

نال مفهوم الذات اهتماما كبيرا في البحوث والدراسات النفسية الحديثة، لدرجة أن بعض الباحثين ينظرون إليه كسمة محورية للعديد من السلوكيات الإنسانية فتقدير الذات من المفاهيم الأساسية في الشخصية وبناؤها والتي لا يمكن الاستغناء عنها كونه يؤثر في سلوك الفرد واتجاهاته كما أنه نابع من حالت الفرد التي يرغب في تحقيقها حيث نجد في هرم ما سلو يضع تقدير الذات في مراتب متقدمة لما له من أهمية في حياة الفرد ومن خلال هذا الفصل سنتطرق لأهم العناصر المتعلقة بتقدير الذات.

1. تعريف مفهوم الذات:

لغة: الذات مأخوذة من ذات الشيء وهي مؤنث وذات الشيء نفس الشيء أو عينه.

(يسمينة، 2012، صفحة 26)

اصطلاحا: يعد مفهوم الذات مجموع الإدراكات الكلية التي يكونها الفرد عن نفسه واللغة التي يستخدمها لوصف ذاته.

ويعتبرها "جبريل" جانبا من جوانب الذات التي تمثل التنظيم المعرفي والوجداني المستمر والمعبر عن وعي الكائن لوجوده والمتسق بين خبرته في الماضي ومنظومة آماله وتوقعاته في المستقبل.

يعرف "كارل روجرز" مفهوم الذات بأنه المجموع الكلي للخصائص التي يعزوها الفرد لنفسه والقيم الإيجابية والسلبية التي تتعلق بهذه الخصائص. **(السعيد،2008، ص159-160)**

أما "بيرس" فقد عرف مفهوم الذات على أنه مجموعة من الاتجاهات الذاتية المسقرة نسبيا لدى الفرد وهذه الاتجاهات ليست وصفية فحسب، بل اتجاهات تقييمية أيضا.

(المعايطة،2002، ص229)

كما يعرفها "كوبر سميث" على أنها تتمثل في مجموع السمات والخصائص التي يتميز بها الفرد، وشعور الفرد بهويته الذاتية ككيان مستقل ينمو تدريجيا وبالتوازي مع مظاهر النمو الأخرى كالنمو الجسمي والاجتماعي والذهني، حيث تتكون تصورات الفرد وانطباعاته عن نفسه وعن الآخرين نتيجة الخبرات التي يمر بها، وعمليات تفاعله مع الآخرين منذ طفولته المبكرة.

(يحياوي،2003، ص545)

2. تعريف تقدير الذات:

لغة: يعني الاعتبار اللائق للشخص أو لشيء ما، التقييم تحديد قيمة الشيء

(صبرينة،2015، ص118)

اصطلاحا: تعددت تعاريف تقدير الذات من طرف الباحثين والدارسين في مجال علم النفس حيث:

يعتقد"كوبر سميث"(1967) أن تقدير الذات أمر يصعب شرحه لأنه يتضمن دلالات نفسية داخلية في نظرة الإنسان لنفسه وأخرى خارجية في تحليل الشخص لتأثيره على الآخرين ومدى تقبلهم له وعلى أي حال فهي نظرة يشوبها الكثير من العاطفة لذلك فهي قد تتموج بين الرفض والاستحسان.

ويرى "روزنبرغ"(1979) أن تقدير الذات هو مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وأن احترامه لذته هو نتيجة اقتناعه بأهميتها ورفعتها المعنوية فيعامل نفسه بمستوى عال من التقدير والكرامة. **(كمال ،2012، ص87)**

تعريف جراد(1980): هو نظرة الفرد إلى نفسه بمعنى أن ينظر إلى نفسه نظرة تتضمن ثقة كافية بالنفس، ويشمل أيضا إحساس الفرد بالكفاءة والقيمة والاستعداد لقبول التجارب الجديدة.

(معايطة،2000، ص89)

أما "ديمو"(1985) فيرى أن تقدير الذات يدل على مشاعر إيجابية تجاه النفس تقود الانسان نحو النجاح الذي بدوره يعزز تقدير ذاته أكثر مما ينعكس على الآخرين الذين يرحبون به أكثر من غيره لذلك فهو يرى أن نجاح الشخص يبدأ من نظرته الخاصة لنفسه.

(كمال،2012، ص88)

يرى براندون(1994) المفهوم الأساسي لتقدير الذات يتكون من عنصرين أساسين :

1-الكفاءة الذاتية :الثقة في قدرة عقلك على التفكير والتعليم ومواجهة تحديات الحياة الأساسية.

2-الاحترام الذاتي:الشعور بأنك تستحق السعادة والنجاح والحب وأن رغباتك واحتياجاتك مشروعة. **(براندون،1994،ص26-27)**

يرى "المعايطة"(2007) أن تقدير الذات هو التقييم العام لدى الفرد لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية، وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته، وشعوره نحوها وفكرته على مدى أهملتها وتوقعاته نحوها كما يبدو في مختلف مواقف الحياة.

(عبد الله محمد،2010، ص77)

ومن خلال التعاريف السابقة فتقدير الذات هو تقييم المرء الكلي لذاته إما بطريقة إيجابية وإما بطريقة سلبية، إنه يشير إلى مدى إيمان الفرد بنفسه وبأهليتها وقدرتها واستحقاقها للحياة، وببساطة تقدير الذات هو أساس المرء بكفاءة ذاته وبقيمتها.

3. أهمية تقدير الذات:

تنبع أهمية تقدير الذات مما يفعله الفرد اتجاه نفسه، ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته، واستجاباته نحوه ونحو الآخرين، ويقول "عبد الرؤوف": أن الذات هي أساس التوافق للفرد، أي أنه يحاول الوصول لذاته عن طريق إشباع حاجاته المختلفة، بما لا يتعارض مع احتياجات وظروف البيئة المحيطة به، وتنمية درجة مرتفعة من تقدير الذات، ويختلف الأفراد في الحفاظ على التوازن الذي يعمل على الاختلاف في تقديرهم لذاتهم سواءا كان مرتفعا أو منخفضا ولا يظل ثابتا في المواقف المختلفة إلا أنه يختلف باختلاف المواقف، إذ يتأثر بالظروف البيئية، فيكون تقدير الذات إيجابيا إذا كانت مثيرات البيئة إيجابية، أما إذا كانت محبطة وكان الفرد ينظر لها نظرة متشائمة وأن لا قيمة له، فعندئذ يشعر بالدونية ويقلل من شعوره لذاته .

(تونسية،2012، ص83-84)

فتقدير الذات له تأثير عميق على جميع جوانب حياتها فهو يؤثر على مستوى ادائنا في العمل وعلى الطريقة التي نتفاعل بها مع الناس وفي قدرتنا على التأثير على الآخرين وعلى مستوى صحتنا النفسية، باختصار فتقدير الذات هو مفتاح النجاح.

(صبرينة ،2015، ص14)

4. مكونات تقدير الذات:

إن تقدير الذات يتكون لدى الفرد نتيجة عوامل متعددة أهمها النضج والخبرات التي يمر بها الفرد في الأسرة والمدرسة والمجتمع فتتشكل صورة عن نفسه تتضمن الخصائص الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والأخلاقية، فتتجمع معا مكونة التقدير العام للذات الذي يعكس درجة احترام الفرد لنفسه والقيمة التي يعطيها لذاته كما يدركها هو ويحس بها الآخرون اتجاهه، ومن هنا نجد أن مكونات تقدير الذات تتمثل في:

4-1 الجانب الجسمي:

ويتضمن مظهرين هما:

أ-النمو الفيزيولوجي: وهي التغيرات التي تحدث في الأجهزة الداخلية للفرد، التغيرات في إفرازات الغدد الصماء وغدد الجنس.

ب-النمو العضوي: ويتمثل في نمو الأبعاد الخارجية كالطول والوزن والتغير في ملامح الوجه وغيرها من المظاهر التي تصاحب عملية النمو عند الفرد، وتبدو أهمية هذا الجانب في أنه من الأمور الهامة التي لها تأثير واضح على الفرد، والخروج عن المعايير الهامة للنمو والتي تؤدي إلى الشعور بالنقص، وتنعكس على نظرته لذاته إيجابا أو سلبا.

4-2الجانب العقلي: وهو يشير إلى النواحي الثقافية والمعرفية ويتضمن المظاهر السلوكية التي تتطلب قدرات عقلية، وكلما قرب فكرة الفرد عن قدراته العقلية من الواقع كلما مكنه ذلك من تحقيق تكيف إيجابي مع ذاته ومع محيطه كما يسهم في وضع أهداف متفقة مع إمكاناته وبالتالي تحقيق النجاح والتقدم، أما إذا بالغ في تقييم ذاته فإنه يقابل الكثير من المعوقات التي

تؤدي به إلى الفشل وبذلك فإنه يعوق نفسه بنفسه عن إمكانية تحقيق ما يمكن تحقيقه ويحيط نفسه بمفهوم سالب للذات يقيده ويعوقه.

4-3الجانب الاجتماعي: وهو الكيفية التي يدرك بها الفرد ذاته كفرد يقوم بعلاقات اجتماعية في المواقف الاجتماعية المختلفة، فيتضمن علاقات الفرد مع الآخرين ومكانته لديهم ومكانتهم لديه، والصورة التي يعتقد الفرد أن الآخرين يرونه عليها حيث أن التفاعل الاجتماعي السليم والعلاقات الاجتماعية الناضجة تعزز الفكرة السليمة عن الذات وبذلك يزيد تفاعله الاجتماعي ويزيد بذلك تقدير الفرد لذاته.

4-4الجانب الأخلاقي: يعني إدراك الفرد الالتزام بالمثل والقيم والمبادئ والأخلاقيات النابعة من الدين والثقافة، مما يعكس ذلك في زيادة تقدير الفرد لذاته.

4-5ثقة الفرد بنفسه: تتكون الثقة بالنفس من خلال إعطاء الفرد فرصا كافية للخبرة والتجريب، لأنه مع الوقت يدرك أن حل المشاكل يحتاج إلى الكثير من المحاولة والخطأ، وأن توقعات النجاح قريبة من توقعات الفشل، كما أن تفاعل الفرد مع غيره من الجماعات المحيطة به تفاعلا إيجابيا يؤدي إلى الثقة بالنفس وتأكيد الذات ومحاولته إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيان مستقل. **(بن راشد الحجري،2011، ص13-15)**

5. أقسام تقدير الذات:

يقسم علماء النفس التقدير الذاتي إلى قسمين: مكتسب وشامل.

5-1 تقدير الذات المكتسب: هو التقدير الذاتي الذي يكتسبه الشخص خلال إنجازاته فيحصل الرضا بقدر ما أدى من نجاحات فهنا بناء التقدير الذاتي على ما يحصله من إنجازات.

5-2 تقدير الذات الشامل: يعود إلى العام للافتخار بالذات فليس مبني أساسا على مهارة محددة أو إنجازات معينة، فهو يعني أن الأشخاص الذين أخفقوا في حياتهم العملية لا يزالون ينعمون بدفء التقدير الذاتي العام وحتى وإن أغلق في وجوههم باب الاكتساب.

والاختلاف الأساسي بين المكتسب والشامل يكمن في التحصيل والإنجاز الأكاديمي، ففكرة التقدير الذاتي المكتسب تقول: أن الإنجاز يأتي أولا ثم يتبعه التقدير الذاتي. بينما فكرة التقدير الذاتي الشامل والتي هي أعم من حيث المدارس تقول: إن التقدير الذاتي يكون أولا ثم يتبعه التحصيل والإنجاز. **(إبراهيم،2008، ص28)**

ولكننا يجب أن لا نغفل أن للعلاقات الاجتماعية أثرا في اكتساب الثقة بالنفس، فهناك علاقة مباشرة بين التقدير الذاتي والنجاح الاجتماعي. وهذا النجاح يشمل الاعتدال في المظهر، والنجاح العلمي والقدرة على تكوين علاقات اجتماعية جيدة، إذ يحتاج الشخص إلى قدر من القبول والاحترام الاجتماعي، لتتكون لديه مشاعر إيجابية حول نفسه، ويرى نفسه أنه ناجح في عيون الآخرين. **(ذيب وآخرون ،2010، ص196-197)**

6. مستويات تقدير الذات:

تتأرجح مستويات تقدير الذات بين المرتفع والمنخفض والمتوسط ولكل مستوى من هذه المستويات مميزات وخصال خاصة به حددها "كوبر سميث" نذكرها على النحو التالي:

6-1 تقدير الذات المرتفع: يعتبر الأشخاص أنفسهم هامين ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، ويكون لديهم فكرة كافية لما يظنونه صحيحا، ودائما يتمتعون بالتحدي ولا يخافون أو يبتعدون عن الشدائد. **(شايع ،2013، ص68)**

ويعرف أيضا بأنه وجهة نظرنا الإيجابية تجاه ذاتنا، والفرد الذي يمتلك هذا النوع من التقدير الذاتي يميل إلى الاتسام بالثقة حول ما يمتلكه من قدرات خاصة، وقبول الذات، وعدم القلق حول ما يفكر به الآخرون اتجاهه، فضلا عن التفاؤل والتوقعات الايجابية نحو الذات والمستقبل. **(سول، ص3)**

كما أشار سامي تيسير سلمان إلى أن تقدير الذات يتحقق بالجودة الشخصية والثقة بالنفس، فالجودة الشخصية تتميز ب:

-الأداء الفائق في العمل، العلاقات الإنسانية الإيجابية، السمات الشخصية الايجابية.

– أما الشخصية الايجابية فلها معالم منها: الانضباط الذاتي المثابرة قبول النقد الذاتي ...إلخ.

في حين العلاقات الانسانية الايجابية تتمحور في:

–معاملة جميع الناس بأدب واحترام البحث عن الجانب الحسن في الناس وفي المواقف المثابرة حسن الإصغاء الاعتراف بالأخطاء. **(قدوري ،2016، ص250)**

أما الأداء الفائق في العمل فيتمثل في:

–إنتاج أعمال خالية من الأخطاء التنبؤ بالمشكلات والحيلولة دون وقوعها القدرة على العمل ضمن فريق.

–متابعة المهام إلى أن يتم الانتهاء منها. **(قدوري ،2016، ص250)**

6–2 تقدير الذات المنخفض: يعتبر الأشخاص أنفسهم غير هامين جدا وغير محبوبين وهم قادرين على فعل الأشياء التي يودون فعلها كما يفعل الآخرون، وهنا يعتبرون أنما يكون أفضل ما لديهم من إمكانات وقدرات واستعدادات وكفاءات. **(الشايع ،2013، ص69)**

كما أن تقدير الذات المنخفض يتمثل بوجهة النظر السلبية اتجاه الذات، وصاحب هذا النوع من التقدير يميل إلى ضعف الثقة بالذات، والحاجة إلى أن يكون شخصا آخر، ومخطأ دائما بشأن ما يفكر به الآخرون اتجاهه، والتشاؤم بما يحمله المستقبل من أحداث وخبرات.**(سول، ص3)**

وتشير" مريم سليم " في هذا الصدد أن الذين لديهم تقدير متدني يمكن تمييزهم بشرف أكثر من اهتماماتهم ببذل الجهد لإحراز النجاح وينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة القصور، أو عدم الأمان الذي يشعرون به (كالتمرد، المقاومة، الكذب، الغش، التحدي، الشك في الآخرين، الانسحاب والخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة ...الخ).

(قدوري، 2016، ص250)

6–3 تقدير الذات المتوسط: يعتبر الأشخاص من هذا النوع ممن يقعون بين هذين النوعين من الصفات ويتحدد تقدير الذات من قدرتهم على عمل الأشياء المطلوبة منهم.

(الشايع 2013، ص69)

7. العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

يتشكل تقدير الذات لدى الفرد بفعل كل من العوامل الداخلية والخارجية:

7-1 العوامل الداخلية: هي العوامل التي يولدها الفرد لنفسه مثل أفكاره عن ذاته والتطلعات الشخصية والإنجازات الشخصية يوضح العوامل المختلفة التي تحدد مستوى تقدير المرء لذاته.

7-2 العوامل الخارجية: هي العوامل البيئية مثل تأثير الآباء والأشخاص المهمين في حياتنا والعوامل الخارجية تلعب دورا حاسما في تشكيل تقدير الذات لدى المرء أثناء الطفولة خصوصا أثناء السنوات الثلاث أو الأربع الأولى، وبالنسبة للبالغين أو الكبار تكون العوامل الداخلية هي الحاسمة، يمكننا أن نعيد تربية أنفسنا ونتحرر من العقبات الداخلية والأفكار السلبية التي تحول بيننا وبين تقديرنا لذاتنا ومن بين أهم العوامل الخارجية نذكر:

أ/ البيئة الأسرية: نمو تقدير الذات منذ الميلاد ويتفق علماء النفس بوجه عام على ان التجربة المبكرة أثناء مرحلة الطفولة أو المراهقة يكون لها تأثير كبير في نمو تقدير الذات والأسرة هي العامل في التنشئة الاجتماعية. فهي تزود الطفل بالمؤشرات المبدئية بخصوص ما إذا كان مقبولا أو غير مقبول أو محبوب أو غير محبوب، جدير بالثقة أو غير جدير بها.

(جمل، 2015، ص 296)

فالأسرة تؤثر على النمو النفسي للفرد وتؤثر في تكوين شخصيته وتحديد ملامحها كما تؤثر في نموه العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي وذلك عن طريق نمط التنشئة الأسرية التي تتبعها. فالعلاقات الوالدية الداعمة والقائمة على التقبل تعد منبئا بالتقدير العالي للذات.

أما الأساليب غير السوية للمعاملة الوالدية والمتمثلة في (الرفض، الإهمال، التبعية ...) فهي مما يولد شعورا بالنقص وإحساسا بالدونية وصعوبة في التكيف الاجتماعي مما يؤثر على تقدير الفرد لشخصيته سلبيا.

(يوسف، 2011، ص348)

ب/ آراء الآخرين: كذلك يتأثر مستوى تقدير الذات بالكيفية التي يعاملنا بها الآخرين، فالأفراد الذين تمت معاملتهم باحترام واهتمام من قبل أشخاص مهمين في حياتهم كمعلميهم أو زملائهم غالباً ما يكون لديهم قدر مرتفع من تقدير الذات.

ج/ المظهر: أشارت الأبحاث إلى أن مظهر المرء عنصر مهم في تحديد مستوى تقدير الذات، وهذا يرجع أساساً إلى حقيقة أن تقييمات وآراء الآخرين غالباً ما تكون مبنية على مظهرنا، فالأشخاص الجذابون يكونون أكثر قابلية لأن يحبوا مقارنة بالأشخاص غير الجذابين.

د/ الإنجاز الأكاديمي: فالدرجات الأكاديمية الجيدة تعزز من شعور المرء بالقيمة والكفاءة، وتقدير الذات والإنجاز الأكاديمي مرتبطان بشكل كبير.

(جمل، 2015، ص 297-296)

هـ/ الأصدقاء: إن الصداقة بالنسبة لذوي صعوبات التعلم نمط حياة، فهي المساندة الحقيقية لتحقيق التكيف الاجتماعي، ومن ثم التقبل للمسؤوليات والحقوق المتبادلة بين الأصدقاء بغض النظر عن وجود الصعوبة، فيشعر ذو الصعوبة في التعلم أنه مواطن له نفس الحقوق والواجبات وأن لديه التزامات اجتماعية نحو الآخرين، تحسن من سلوكه الاجتماعي، وبالتالي تقل سلوكياته غير المقبولة اجتماعياً ويتحسن تقديره لذاته.

و/ خبرات النجاح أو الفشل: تعد خبرات النجاح أو الفشل واحدة من مصدرين رئيسيين لتقدير الذات، فمع تحقيق النجاح يزداد تقدير الفرد لذاته، أما الفشل فإنه يؤدي إلى فقد الفرد ثقته بنفسه وبالتالي انخفاض تقديره لذاته.

ع/القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد: إن القيم والمعتقدات التي يتبناها الفرد في ظلها تشكل مختلف سلوكياته، السلوكيات إنما تعكس وجهة نظر الشخص حول نفسه التي بناءً عليها تكون وجهة نظر الآخرين حوله. **(يوسف ،2011، ص349-350)**

نستخلص مما سبق أن هاته العوامل سواء كانت داخلية أم خارجية تؤثر في تقدير الذات، فهي تلعب دوراً هاماً في رفع أو خفض مستوى تقدير الذات للفرد.

8. خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات:

هناك خصائص تميز الأطفال وتختلف باختلاف مستوى تقدير الذات المرتفع والمنخفض تظهر على الأطفال وهي كالتالي:

8-1 خصائص الأطفال ذوي التقدير المرتفع:

إن صورة الذات لدى الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع صورة إيجابية وصحية حيث أنهم نشؤا في مناخ يتسم بالحب والأمن، وإعطاء الفرصة والاستقلالية والإنجاز والانتماء والتحدي، ولذلك يمكن ذكر أهم خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المرتفع فيما يلي:

-يشعرون بالأهمية، ذلك أنهم يعنون شيئاً، ويشعرون بالمسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين، ولديهم إحساس قوي بالذات ويتصرفون باستقلالية ولا يقعون تحت تأثير الآخرين بسهولة.

-يعترفون بقدراتهم ومواهبهم ويفخرون بما يفعلون ويرغبون في المخاطرة ولديهم القدرة على مواجهة التحديات . لديهم قدرة عالية على تحمل الإحباط ويتمتعون بالقدرة على التحكم الانفعالي في الذات.

-لا يجدون صعوبة في التوصل للقرارات والالتزام بأي شيء.

-لا يتأثرون سلباً بتجارب وخبرات الفشل حيث يجعلونها في صالحهم .

-لديهم القدرة على الضبط الذاتي والتنظيم الذاتي والتنظيم الانفعالي.

- لديهم القدرة على النجاح الدراسي والتفوق.

- تقل لديهم الأعراض المرضية خاصة الاكتئاب والقلق والمخاوف المرضية.

- القدرة على التقييم الموضوعي للأداء.

-يحترمون أنفسهم كأشخاص يستحقون الاحترام.

– الوعي بالإمكانيات والقدرات وتقبل نقاط القوة وزيادتها ومعرفة نقاط الضعف ومحاولة التغلب عنها.

– سريعون في الاندماج والانتماء حيث لديهم دافعية عالية والشعور بقيمتهم الذاتية وقدرتهم على مواجهة التحدي.

–النشاط والتفاؤل والاتجاه الإيجابي نحو الحياة .

–عدم الاعتماد فقط على التدعيمات الخارجية للإنجاز والنجاح، بل هناك تدعيمات ذاتية (يشعر بالرضا حين يفعل الصواب ويشعر بعدم الرضا عندما يقل أداؤه عن مستوى توقعاته).

–ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مسئولون عن النجاح والفشل وليست أي عوامل خارجية (الصدفة، الحظ..... إلخ) ومن ثم لديهم شعور بالتحكم في أحداث حياتهم.

(محمود، 2012، ص 173–174)

8–2 خصائص الأطفال ذوي التقدير المنخفض:

من السهل أن نميز بين الأفراد الذين لديهم تقدير متدني للذات ومن لديهم تقدير مرتفع لذات ومن أهم خصائص الأطفال ذوي تقدير الذات المنخفض بما يلي:

–لا يحبون المغامرة.

–يخافون من المنافسة والتحديات.

–ساخرون.

–لا يتسمون بالحسم.

–متشائمون.

–خجولون.

–يفتقرون إلى قبول الذات.

-يلومون الآخرين على جوانب قصورهم الشخصية. -تدني طموحاتهم.

(رنجيت،روبرت، ب،س،ص 12-13).

9. النظريات المفسرة لتقدير الذات:

تعددت النظريات المفسرة لتقدير الذات ومن هذه النظريات:

9-1 نظرية التحليل النفسي:

تقوم نظرية التحليل النفسي على ثلاث مسلمات أساسية عن الطبيعة الإنسانية، أولها أن السنوات الخمس الأولى من حياة الفرد هي أهمها و أكثرها تأثيراً في سلوكه في المراحل التالية من حياته، سواء كان سلوكاً سوياً، أو شاذاً، و ثانيهما، أن الدفاعات الغريزية الجنسية للفرد هي محددات أساسية لسلوكه، و ثالثها، أن الجانب الأكبر من سلوك الفرد تحكمه محددات لاشعورية قد أعطى Freud مكانة بارزة للانا في بناء الشخصية ويرى الشهري 1999 أن الأنا تقوم بدور وظيفي وتنفيذي تجاه الشخصية، إضافة إلى أنها تحدد الغرائز، لتقوم بإشباعها، و تحدد أيضاً إلى جانب ذلك كيفية إشباعها، كما تقوم أيضاً بمنع تفريغ الشحنة حتى يحين الوقت المناسب لتفريغها، و تقوم بالاحتفاظ بالدوافع النفسية بين متطلبات الصراع الأخلاقي للشخصية، و بين الدوافع الطبيعية، و لها القدرة على الاحتفاظ بالتوافق بين الدوافع والضمير.

(دليلة 2016، ص 57)

9-2 نظرية روزنبرغ:

تدور أعمال روزنبرغ حول محاولته لفحص نمو وتطور سلوك التقييم الذاتي للفرد، والسلوك من حيث المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد، وكان مهتماً بشكل خاص بدراسة تقييم المراهقين لذواتهم. وقام لاحقاً بتوسيع اهتماماته لتشمل ديناميات تطور صورة الذات الايجابية في مرحلة المراهقة. واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل

على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد. **(عبد الله ، عايدة، 2010 ص 81)**

واعتبر روزنبرغ أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وقدم فكرة أن الفرد يكون اتجاهاً نحو جميع الموضوعات التي يتعامل معها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويكون الفرد نحوها اتجاهاً لا يختلف كثيراً عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى، ومع ذلك، عاد لاحقاً وقبل أن اتجاه الفرد نحو ذاته قد يختلف ولو من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى. **(الشناوي، 2001، ص 126-127)**

9-3 نظرية زيلر:

تفترض نظرية زيلر أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، فتقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي ضمن الإطار الاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها الفرد، لذا ينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقدير الذات في معظم الحالات لا يحدث خارج الإطار المرجعي الاجتماعي، ويعرف زيلر تقدير الذات بأنه التقدير الذي يصنعه الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يحتل المنطقة المشتركة بين الذات والعالم الواقعي. **(أبو مغلي، 2002 ص،111-112).**

9-4 نظرية كوبر سميث:

اشتق نظريته من خلال دراسته لتقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة الثانوية، ويرى أن تقدير الذات يشمل كلاً من التقييم الذاتي وردود الأفعال والاستجابات الدفاعية، وتوصل إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، لذلك لا ينبغي أن نعتمد على منهج واحد أو مدخل معين لدراسته، بل يجب أن نستفيد منها جميعاً لشرح الجوانب المتعددة لهذا المفهوم. ويؤكد كوبر على أهمية تجنب الفرص الغير ضرورية، وينقسم تعبير الفرد عن تقديره لذاته إلى جزئين: (التعبير الذاتي) وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها، و (التعبير السلوكي) والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تكشف عن تقدير الفرد لذاته، والتي تكون متاحة للملاحظة الخارجية.

(الشناوي، 2001، ص 127).

خلاصـــــــــة:

إنَّ مفهوم تقدير الذَّات، ومهما اختلفت وجهات النظر حول تعريفه وتحديد مفهومه يبقى مرتبطاً بوظيفته وتأثير إيجابياته ومساوئه على حياة الفرد، خاصة في مواجهة تحدياتها مثلما أكدته الجمعية الوطنية الأمريكية لتقدير الذات (2002) وعملت عليه في تسخير برنامج وطني لتطوير تقدير الذات والرفع من رفاهية الفرد للتقليل من الآفات الاجتماعية.

كما يُعتبر مفهوم تقدير الذَّات مرتبطاً بمفهوم الذات، بل يعتبر أحد أبعاده، وهذا ما تمّ التطرق إليه في هذا المقال وهو مفهوم حاسم في الحياة النفسية لما له من دلالة في نمو الشخصية.

الفصل الرابع:

إجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. مناهج الدراسة
2. الدراسة الاستطلاعية
3. الدراسة الأساسية
4. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

بعد اكمال الجانب النظري لهذه الدراسة و المتمثل في تحديد الإشكالية و عرض كل ما يتعلق بمتغيرات الدراسة سوف نتطرق في هذا الفصل إلى عرض مختلف النتائج المحصل عليها من خلال الدراسة و من ثم تحليلها و تفسيرها في ضوء تأثيرات النظرية و الدراسات السابقة في المجال، المنهج المتبع و عينة الدراسة و كذا حدود الدراسة، الأدوات المستعملة و الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة الحالية.

1-منهج الدراسة

يعتبر البحث العلمي عمل فكري منظم يقوم به شخص مدرب وهو الباحث من اجل جمع الحقائق وتنظيمها تفسيرها وربطها بالنظريات والحقائق بهدف توصل الى حل مشكله او بإضافة الى المعرفة. في حق من حقول المعرفة ولهذا وجب الاعتماد على أطر علمية أساسية والمتمثلة في المناهج العلمية للدراسة.

ولقد اعتمنا في دراستنا على المناهج التالية:

1-1المنهج الوصفي:

وهو احد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهره أو مشكلة محدده وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات و معلومات عن الظاهرة او المشكلة وتصنيفها وتحليلها. واخداعها للدراسة دقيقه.

وتكمل اهميته بانه يعتبر ركنا أساسيا من البحث العلمي و يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا . **(المشيخي، 2012 ص 47)**

1-1-1المنهج الوصفي الارتباطي: يقوم على دراسة العلاقة بين المتغيرات او يتنبأ بحدوث متغيرات من متغيرات اخرى مستخدما في ذلك اساليب إحصائية متطورة مثل: الانحدار المتعدد والتحليل التمييزي والتحليل التعاملي وغيرها وأبسط الدراسات الارتباطية هي التي تصف

العلاقة بين عدد من المتغيرات عن طريق كل اثنين منها على حده

(سلوم، 2022، ص 55)

2-1-1 **المنهج الوصفي المقارن:** هو ذلك المنهج الذي يعتمد على المقارنة في دراسة الظواهر حيث يبرز اوجه تشابه واوجه اختلاف فيما بين المتغيرات الظاهرة الواحدة. وبين عده ظواهر ويعتمد الباحث من خلال ذلك على مجموعه من الخطوات من اجل الوصول الى الحقيقة العلمية والسببية المتعلقة بالظواهر المدروسة. فهو منهج يعتمد على مجموعه من العمليات الذهنية محدده ومتعددة كما يعتمد على التفكير والتحليل والتركيب ووصف الظاهرة وعدم عزلها عن الاجتماعي والنفسي. **(سلوم،2022، ص 64)**

2-تعريف الدراسة الاستطلاعية:

هي الدراسة التي يتم استخدامها في المراحل الأولى من أي بحث علمي يقوم به الباحث، وتعد الدراسة الاستطلاعية بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية حيث تمهد للبحث العلمي وتُعرف بالظروف التي سيجري فيها البحث العلمي يطلق على الدراسة الاستطلاعية اسم الدراسة الكشفية أو التمهيدية وتعد الخطوة الأولى في سلسلة البحث الاجتماعي ويتوقف العمل في مراحل البحث الأخرى التي تأتي بعد مرحلة الدراسة الاستطلاعية على البداية الصحيحة والملائمة التي تخطوها هذه الدراسة ويتم التركيز في الدراسة على اكتشاف الأفكار الجديدة والاستخبارات المتباينة التي تساعد الباحث لكي يفهم مشكلة الدراسة.

2-1أهداف الدراسة الاستطلاعية:

وتهدف الدراسة الاستطلاعية في هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

- ضبط إشكالية الدراسة، التساؤلات و الفرضيات .
- التعرف على العقبات التي من الممكن أن تعرقل سير الدراسة الحالية من أجل ضبطها كي لا تؤثر في نتائج الدراسة .
- التعرف على أدوات التي تطبق في الدراسة والتأكد من دقتها .

- استطلاع الظروف التي يجري فيها البحث .
- الإحاطة بمشكلة البحث ودراستها من جميع الجوانب .
- الحصول على أكبر عدد ممكن من المعلومات للكشف عن خصائص العينة وكذا الكشف عن متغيرات الخاصة بالدراسة .

2-2-عينة الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية على تلاميذ السنة الأولى والثانية من مرحلة التعليم المتوسط بمتوسطتي الشهيد سوفي محمد الهاشمي والفارابي –تقرت– وكان عدد التلاميذ –50– تلميذ وتلميذة.

جدول رقم (01) : يوضح عينة الدراسة الاستطلاعية

الرقم	المؤسسة	إناث	ذكور	المجموع
01	متوسطة السوفي محمد الهاشمي	13	12	25
02	متوسطة الفارابي	12	13	25
03	المجموع	25	25	50

2-3-الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي

الصدق :من الصفات الواجب توفرها في أدوات جمع البيانات الصدق، الذي يعتبر أهم خاصية من خواص القياس ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها وتحقيق صدق المقياس، معناه تجميع الأدلة التي تؤدي مثل هذه الاستدلالات **(أبو علام، 2004، صفحة 413)**

ولتأكيد صدق المقياس اعتمد الباحثة على الطرق التالية:

أ-طريقة صدق الاتساق الداخليInfernal Consisteney :

وهو حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والمقياس ككل، وتبين هذه الطريقة مدى تماسك العبارات بالمقياس ككل، حيث تعتبر درجة المقياس الكلية هي المحك للصدق مع كل بعد من الأبعاد وكل عبارة كذلك.

جدول رقم (02): يوضح صدق الاتساق الداخلي (التنمر المدرسي)

رقم الفقرات	قيمة ر	مستوى الدلالة	
		0.05 *	0.01 **
01	0.50		**
02	0.36	*	
03	0.35	*	
04	0.31	*	
05	0.52		**
06	0.43		**
07	0.40		**
08	0.43		**
09	0.37		**
10	0.54		**
11	0.53		**
12	0.57		**

13	0.58		**
14	0.68		**
15	0.62		**
16	0.32	*	
17	0.53		**
18	0.67		**
19	0.47		**
20	0.58		**
21	0.34	*	
22	0.47		**
23	0.49		**
24	0.39		**
25	0.24		**
26	0.55		**
27	0.42		**

يتضح من خلال الجدول رقم (02) أن عبارات الأداة مقبولة، حيث كانت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للأداة في معظمها أكبر من (0.30)، وبمستوى دلالة (001 أو 0.05)، كما تراوحت معاملات ارتباطها بين (0.30 / 0.67)، وعلى هذا الأساس لم يتم حذف أي عبارة غير دالة عند (0,01 أو 0,05)

صدق المقارنة الطرفية:

أثبتت أبحاث (كيليT.L.kelley على أن أكثر التقسيمات تميزاً لمستويات الامتياز والضعف، هي التي تعتمد على تقسيم الميزات إلى طرفين علوي والسفلي، حيث يتكون القسم العلوي من الدرجات التي تكون نسبة (27%) من الطرف الممتاز وفي مراجع أخرى نسبة (33%)، ويتألف القسم السفلي من الدرجات التي تكون نسبة (27% أو 33%) من طرف الضعيف.

(فؤاد البهي السيد، 1978، ص.459)

من خلال ذلك تم ترتيب درجات أفراد العينة تنازلياً، وأخذت نسبة (33%) لذوي الدرجات العليا و**(33%)** لذوي الدرجات السفلى للمقياس المكون من (27) عبارة، بعدما تم حساب الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام اختبار "ت"، والجدول التالي يوضح ذلك بالتفصيل بين كل فقرة والمقياس ككل.

جدول رقم(03) : يوضح نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس التنمر المدرسي

الفقرات	33 % درجات عليا		33 % درجات دنيا		ت المحسوبة
	م	ع	م	ع	
مقياس التنمر المدرسي	46.81	10.23	37.55	18.61	11.36

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن قيمة **(ت) المحسوبة** بلغت **(11,36)**وهي دالة عند مستوى **0.01**، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية، أي أن المقياس له القدرة على

التمييز، وهي قيمة أكبر من **(ت) المجدولة**، أي أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين المجموعتين، وبالتالي فهو على درجة عالية من الصدق.

الثباتreliability :

يقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه، فإذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة (أو درجة قريبة منها) في نفس الاختبار (أو مجموعة من الأسئلة المتكافئة أو المتماثلة) عند تطبيق أكثر من مرة فإننا نصف الاختبار أو المقياس بدرجة من ثبات. **(أبو علام 2004، ص429)**

لقد اعتمد صاحب المقياس عند مقياس التنمر المدرسي على طريقتان هما:

معادلة ألفا كرونباخ cronnbach – ALPHA

بلغت قيمة معامل الثبات الإجمالي للمقياس ككل **(0.81)**، وهي قيمة تطمئن على ثبات الأداة إذا ما أعيد استخدامها في الدراسة الأساسية حيث يؤكد **(أحمد عبد الخلق: 1996)** بأنه بوجه عام يعد معامل الثبات الذي يساوي أو يزيد عن **(0.70)**مقبولاً في المقاييس الشخصية (p < 0.01) .

طريقة إعادة المقياس:

حيث تم تطبيق المقياس مرتين بفاصل زمني مقداره أسبوعان على عينة (**10تلميذ و تلميذة)** من أقسام الطور المتوسط لكل، وكانت قيمة الارتباط بين الدرجات للتلاميذ بين التطبيقين **(0.86)**، وهو معامل ثبات مرتفع يدل على صلاحية المقاييس للتطبيق.

من خلال النتائج المحصل عليها في حساب معامل الثبات بتطبيق معامل ألفا كرونباخ وطريقة إعادة المقاييس، أنها كلها تؤكد على استقرار درجات مقاييس التنمر المدرسي، ومنه تُبنى على صدقه نظرياً، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول رقم(04): طريقة إعادة المقياس

طرق اثبات	ألفا كرومباخ		إعادة تطبيق	
	قيمة – ر–	مستوى الدلة	قيمة – ر–	مستوى الدالة
المقياس	0.81	دال عند 0.01	37.55	0.86

ب_الخصائص السيوكومترية لمقياس تقدير الذات.

صدق مقياس بالنسبة لصدقه في البيئة العربية تم التأكد من صدق المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة المقياس على عينة متكونة من 152 طالب حيث بلغ صدقه 0.84 عند الذكور و 0.94 عند الإناث. وبلغ عند العينة الكلية 0.88. وقامت الباحثة ليلى عبد الحميد في إعداد الصورة العربية وتطبيقها وقدر معامل الارتباط عند الذكور ب 0.65 ولدى الإناث 0.69 عند مستوى الدلالة 0.01. **(نصار ، 2019، ص، 100-102)**

ثبات المقياس : خلصت نتائج الكثير من الدراسات حسب بركات وفي بيئات اجتماعية مختلفة إلى معامل الثبات المقياس تقدير الذات لكوبر سميث cooper Smith تتراوح بين 0.70 حتى 0.88 وتم حساب معامل الثبات للمقياس في البيئة العربية بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون (KuddlerRichardsen)رقم (12) وعلى عينة مقدارها 526 فرد منهم 370 ذكر و 156 أنثى فوجد أن معامل الثبات لدى العينة ككل 0.79

تم حساب صدق مقياس تقدير الذات، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات كل فقرة في الاستبيان والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم(05): حساب صدق الاتساق الداخلي لمقياس

العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	196**	دال عند0.01	14	170*	دال عند0.05
2	392**	دال عند0.01	15	411**	دال عند0.01
3	295**	دال عند0.01	16	444**	دال عند0.01
4	303**	دال عند0.01	17	397**	دال عند0.01
5	060	غير دال	18	402**	دال عند0.01
6	411**		19	286**	دال عند0.05
7	465**	دال عند0.01	20	144	غير دال
8	272**	دال عند0.01	21	297**	دال عند0.01
9	304**	دال عند0.01	22	347**	دال عند0.01
10	132	غير دال	23	030	غير دال
11	376**	دال عند0.01	24	476**	دال عند0.01
12	452**	دال عند0.01	25	407**	دال عند0.01
13	142**	دال عند0.01			

يبين الجدول أعلاه معاملات الصدق الخاصة بدرجات كل فقرة في الاستبيان ودرجته الكلية، ويتضح من الجدول أن أغلب الفقرات دالة عند 0،01 ما عدا العبارة رقم 14 فهي دالة

عند 0.05 ، والعبارات 5 و 10 و 20 و 23 فهي غير دالة.

وعليه فالمقياس يتميز بصدق عال في كل فقراته.

معامل ألفا كرونباخ

قام صاحب المقياس بحساب معامل ألفا كرونباخ لجميع فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس، والنتائج كما هي موضحة في الجدول التالي، حيث قدر معامل ألفا كرونباخ ب 0.669 هي قيمة تدل على ثبات المقياس.

2-4 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

بعد إتمام إجراءات الدراسة الاستطلاعية توصلنا إلى:

- التعرف على ميدان الدراسة.
- ضبط إجراءات الدراسة الاساسية من حيث التاريخ والوقت والوسائل اللازمة.
- اختيار العينة الاساسية.

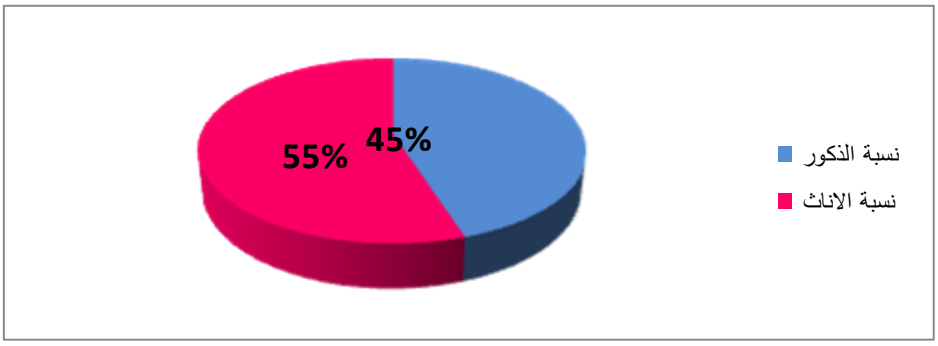
3-الدراسة الأساسية:

3-1 عينة الدراسة الأساسية

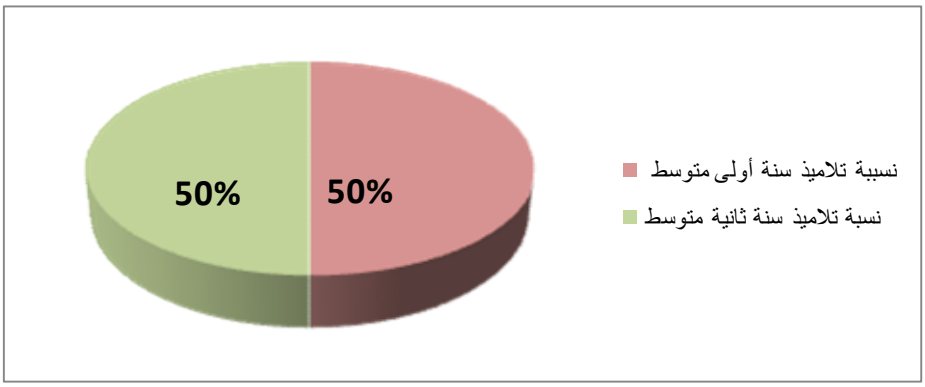
تم اختيار عينة الدراسة الأساسية بطريقة العينة الطبقية الصدفية وتم توزيع العينة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم(06): يوضح توزيع العينة الأساسية

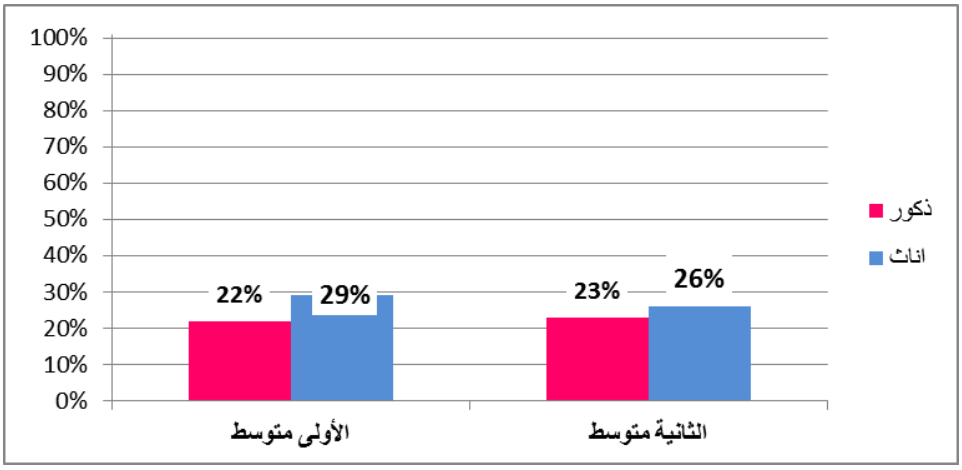
الرقم	المتوسطات	الأولى		الثانية		المجموع
		ذكور	اناث	ذكور	اناث	
01	متوسطة السوفي محمد الهاشمي	12	15	12	11	50
02	متوسطة الفارابي	10	14	11	15	50
03	المجموع	22	29	23	26	100



تمثيل بياني لنسب الاناث والذكور



تمثيل بياني لنسب تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط



تمثيل بياني لتوزيع الاناث والذكور على المستويين الأولى والثانية متوسط

3-2 حدود الدراسة المكانية:

تم اجراء هذه الدراسة في متوسطتين بولاية تقرت ثم اختيار هذه المتوسطتين نظرا للتسهيلات الخاصة بمكان السكن والتسهيلات المقدمة من طرف الإدارة.

3-3 حدود الدراسة الزمنية: تم اجراء هذه الدراسة خلال شهر أبريل 2026.

3-4 وصف مقياس التنمر المدرسي:

اعتمدت الباحثتان في هذه الدراسة على الاستبيان كأداة لجمع المعلومات والبيانات و هو استبيان لقياس مستوى التنمر المدرسي حسب دراسة "ليلى منعصر" "التنمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم النفس التربوي، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، 2020-2021 وتم تصميمه من خلال الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة، بالإضافة الى نتائج الدراسة الاستطلاعية والجانب النظري للدراسة، تم تصميم استبيان يحتوي على 27 نصفها إيجابي ونصفها الآخر سلبي، يوجد أمام كل منها اختيارين (نعم – لا). تحصل درجات الإجابة منها على درجة (1 – 2)على التوالي، في صياغته النهائية بعد التأكد من شروطه السيكومترية موزعة على 3 محاور كالتالي:

- **المحور الاول: التنمر اللفظي يحتوي على 9 عبارات.**
- **المحور الثاني: التنمر الجسمي يحتوي على 9 عبارات.**
- **المحور الثالث: التنمر على الممتلكات يحتوي على 9 عبارات**

3-5 وصف مقياس تقدير الذات لي " لكوبر سميث"

هو استبيان يتكون من (25) عبارة، يقوم بقياس بعد من أبعاد مفهوم الذات وهو تقدير الذات، وهو مقياس أمريكي صمم من طرف الباحث " كوبر سميث " وذلك سنة (1967) القياس الاتجاه التقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية، الأكاديمية العائلية والشخصية،

يمكننا المقياس من الحصول على عدة نتائج يمكن المقارنة بينها مثل الطريقة التي يدرك بها الفرد ذاته وما يجب أن يكون وكيف يدركه الآخرين. **(عبد الحميد، 1985، ص 15)**

عدد فقراته 25 فقرة سالبة منها وموجبة ويقابل كل منها زوجين من الأقواس

أسفل الكلمتين "تنطبق" "لا تنطبق."

طريقة التصحيح يتضمن هذا المقياس عبارات موجبة وأخرى سالبة، كما هو موضح في هذا الجدول:

جدول رقم (07) :يوضح توزيع عبارات مقياس كوبر سميث لتقدير الذات (موجبة – سالبة)

العبارات الموجبة	العبارة السالبة
1-4-5-8-9-14-19-20	2-3-6-7-10-11-12-13-15-16-17-18-21-22-23-24-25

فالإجابات الموجبة إذا اجاب عليها المفحوص تنطبق يعطى درجة لها وإذا أجاب ب لا تنطبق لا يعطى درجة والعكس بالنسبة للإجابات السالبة أي إذا أجاب عليها المفحوص ب لا تنطبق يعطى درجة على كل منها وإذا أجاب ب تنطبق لا يعطى أي درجة. أقصى درجة يمكن الحصول عليها هي (25)، واقل درجة هي (0) وللحصول على الدرجة الكلية للمقياس يجمع عدد الدرجات المحصل عليها ونضرب المجموع الكلي للدرجات الخام الصحيحة في العدد (4)

مستويات تقدير الذات

جدول رقم (08): يوضح مستويات تقدير الذات

مستويات تقدير الذات	الفئات
درجة تقدير ذات منخفضة	40-20
درجة تقدير ذات متوسطة	60-40
درجة تقدير ذات مرتفعة	80-60

جدول رقم (09): يوضح توزيع عبارات المقياس على المقاييس الفرعية الأربعة

المقاييس الفرعية	أرقام العبارات	المجموع
الذات العامة	**1-3-4-7-10-12-13-15-18-19-24-25**	**12**
الذات الاجتماعية	**5-8-14-21**	**4**
الذات العائلية المنزل والوالدين	**6-9-11-16-20-22**	**6**
العمل والرفاق(المحيط)	**2-17-23**	**3**

اجراءات تطبيق ادوات الدراسة الأساسية:

بعد الحصول على الموافقة من طرف ادارة المؤسسات التي قمنا فيها بتطبيق الاستبيان ومراعاة اوقات فراغ المستويين سنه اولى وسنه ثانيه متوسط تم تطبيق الاستبيان.

وذلك بشرح اجراءات الاستبيان للتلاميذ واهميتها في البحث العلمي وبعدها توزيع الاستبيان عليهم والتأكيد على السرية والموضوعية وبعد الانتهاء تم جمع اوراق الاستبيان.

4- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

- المتوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- معامل الارتباط بيرسون للتحقق من وجود علاقة.
- النسب المئوية المعرفة نسب تمثيل أفراد العينة من حيث خصائصها.
- اختبار "ت" T.Test للتحقيق من وجود فروق .

خلاصة الفصل:

لقد تم في هذا الفصل عرض المنهج الملائم للدراسة، وكذا عينة الدراسة مع تبيان نوعها وطريقة اختيارها والتي فرضتها خصائص مجتمع الدراسة،كما تم ذكر الأدوات المستخدمة في جمع البيانات والمتمثلة في مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقدير الذات وقد تم حساب الخصائص السيكومترية لمقياسين ليتم التطرق في الأخير الى الأساليب الإحصائية المعتمدة في التحقق من فرضيات الدراسة حيث تم الاعتماد على برنامج شبكة SPSS في تحليل البيانات.

الفصل الخامس:

فصل عرض و تحليل

ومناقشة نتائج الدراسة.

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

1-1 عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية

1-3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة

1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة

1-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة

2- مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1 تفسير نتائج الفرضيات الجزئية

2-2 تفسير نتائج الفرضية العامة

تمهيد:

بعد التعرف في الفصل السابق على الإجراءات المنهجية للدراسة ، من عينة الدراسة والأدوات والأساليب الإحصائية المستعملة، سنتطرق في هذا الفصل إلى النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال عرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها.

1-عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة:

1-1عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية الأولى التي تنص على:

"توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط"

جدول رقم (10) : قيمة معامل الارتباط بيرسون

بين التنمر المدرسي وتقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط

المتغيران	العدد	قيمة معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
التنمر المدرسي	100	0.263-	0.008	دالة عند 0.01
تقدير الذات				

يتضح من خلال الجدول أنه لحساب العلاقة بين المتغيرين استخدم معامل ارتباط بيرسون.

تلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون بين التنمر المدرسي وتقدير الذات بلغت (0.263-) بمستوى دلالة (0,008) وهي قيمة أقل من (0.01) مما يدل على أن العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهذا يعني تحقق الفرضية التي تنص على وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط .

- كما نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط جاءت سالبة (0.263 -) و هذا يشير إلى أن العلاقة بين المتغيرين عكسية أي أنه كلما ارتفع مستوى التنمر المدرسي انخفض مستوى تقدير الذات والعكس صحيح.

1-2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية : "توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في التنمر المدرسي"

جدول رقم (11) : قيمة اختبارات فروق بين تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط في التنمر المدرسي

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
تلاميذ سنة أولى	50	45.72	6.61	1.306	950.1	غير دالة عند 50.0
وتلاميذ سنة ثانية	50	47.24	4.88			

يتضح من خلال الجدول أن عدد أفراد كل مجموعة 50 تلميذاً فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة أولى متوسط في التنمر المدرسي بلغ 45,72 ، بانحراف معياري قدره 6.61، في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة ثانية متوسط 47,24 ، بانحراف معياري قدره 4,88 .

كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1,306 عند مستوى دلالة 0.195 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 المعتمدة إحصائيا .

بما أن مستوى الدلالة (0.195 > 0.05) فذلك يدل على أن الفروق بين تلاميذ السنة أولى وتلاميذ السنة ثانية متوسط في التنمر المدرسي غير دالة إحصائيا، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق وبالتالي لا توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في التنمر المدرسية.

1-3عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة:

" **قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية** : توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في تقدير الذات".

جدول رقم (12) : قيمة اختبار فروق بين تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط في تقدير الذات

	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
تلاميذ سنة أولى	50	15.38	3.60	793.1	0760.	غير دالة عند 50.0
وتلاميذ سنة ثانية	50	14.16	3.19			

يتضح من خلال الجدول أن عدد أفراد كل مجموعة 50 تلميذاً ، فقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة أولى متوسط في تقدير الذات بلغ 15,38 بانحراف معياري قدره 3,60 . في حين بلغ المتوسط الحسابي لتلاميذ السنة ثانية متوسط 14.16 ، بانحراف معياري قدره 3,19 .

كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 1,793 عند مستوى دلالة 0.076 . وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة احصائيا. بما أن مستوى الدلالة (0.076 > 0.05) فذلك يدل على أن الفروق بين تلاميذ السنة أولى وتلاميذ السنة ثانية متوسط في تقدير الذات غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق وبالتالي لا توجد فروق بين تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط في تقدير الذات.

1-4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية : " توجد فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي عند تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط".

جدول رقم (13) : قيمة اختبار ت فروق بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي عند تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط

	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	45	46.08	6.02	604.0	5470.	غير دالة عند 50.0
إناث	55	46.80	5.72			

يتضح من خلال الجدول أن عدد الذكور بلغ 45 تلميذاً بمتوسط حسابي قدره 46,08 ، و انحراف معياري بلغ 6,02 ، في حين بلغ عدد الإناث 55 تلميذة ، بمتوسط حسابي قدره 46.80 و انحراف معياري بلغ 5,72.

كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0.604 عند مستوى دلالة 0,547 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 المعتمدة إحصائياً.

بما أن مستوى الدلالة (0.547 > 0.05) ، فذلك يدل على أن الفروق بين الذكور والاناث في التنمر المدرسي غير دالة إحصائياً ، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق وبالتالي لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التنمر المدرسي عن تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط .

1-5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة:

قبل عرض النتائج نذكر بالفرضية " توجد فروق بين الذكور في تقدير الذات عند تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط" .

جدول رقم (14) : قيمة اختبارات فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات عند تلاميذ سنة أولى وتلاميذ سنة ثانية متوسط

	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
ذكور	45	14.73	3.44	096.0	9240.	غير دالة عند 50.0
إناث	55	14.80	3.46			

يتضح من خلال الجدول أن عدد الذكور بلغ 45 تلميذاً . بمتوسط حسابى قدره 14,73 وانحراف معياري بلغ 3.44 ، في حين بلغ عدد الإناث 55 تلميذة ، بمتوسط حسابي 14,80 ، وانحراف معياري بلغ 3.46 .

كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة 0,096 عند مستوى دلالة 0.924 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0.05 المعتمدة إحصائياً.

بما أن مستوى الدلالة (0.924 > 0.05) فذلك يدل على أن الفروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن الفرضية لم تتحقق و بالتالي : لا توجد فروق بين الذكور والاناث في تقدير الذات عند تلاميذ السنة أولى وثانية متوسط.

2-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

2-1 مناقشة و تفسير الفرضيات الجزئية:

بعد عرض نتائج الفرضيات الجزئية والتحقق منها احصائيا سيتم فيما يلي تفسيرها ومناقشتها:

أسفرت نتائج الفرضية الجزئية الأولى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية متوسط في مستوى التنمر المدرسي، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية التطورية التي ترى أن الأفراد المنتمين إلى مرحلة عمرية متقاربة يتشابهون في خصائصهم النمائية والنفسية والاجتماعية. وبما أن تلاميذ السنتين

الأولى والثانية متوسط ينتمون إلى مرحلة المراهقة المبكرة، فإنهم يواجهون ظروفاً ومتطلبات نمائية متشابهة، الأمر الذي قد يفسر تقارب مستويات التنمر المدرسي لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي التي تؤكد أن السلوك يُكتسب من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية والملاحظة والتقليد. فالتلاميذ في كلا المستويين الدراسيين يتواجدون في بيئة مدرسية متقاربة ويخضعون لظروف تربوية واجتماعية متشابهة، مما يجعل فرص اكتساب السلوك التنمري أو الحد منه متقاربة بينهم. وقد يعزى غياب الفروق أيضاً إلى أن التنمر المدرسي لا يرتبط بالمستوى الدراسي في حد ذاته بقدر ارتباطه بعوامل أخرى، كالتنشئة الأسرية والعلاقات مع الأقران والخصائص الشخصية والانفعالية للتلميذ، وهي عوامل قد تتشابه لدى أفراد المجموعتين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة غنيمة وصليحة طلوش (2023)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر المدرسي تعزى لمتغير الصف الدراسي، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية ويعزز تفسيرها.

أما فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثانية فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ السنة الأولى والسنة الثانية متوسط في تقدير الذات، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية كوبر سميث التي ترى أن تقدير الذات يتشكل من خلال الخبرات والتفاعلات الاجتماعية التي يمر بها الفرد داخل أسرته ومدرسته ومحيطه الاجتماعي. وبما أن تلاميذ السنتين الأولى والثانية متوسط يعيشون ظروفاً تربوية واجتماعية متقاربة، فإن ذلك قد يسهم في تقارب مستويات تقدير الذات لديهم

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية زيلر التي تؤكد أن تقدير الذات يتحدد في إطار البناء الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد، حيث يتأثر بنوعية العلاقات والتفاعلات الاجتماعية التي تربطه بالآخرين. ونظراً لانتماء أفراد العينة إلى البيئة المدرسية نفسها وخضوعهم لظروف تعليمية واجتماعية متشابهة، فإن مستويات تقدير الذات لديهم تبقى متقاربة إلى حد كبير.

وقد يعزى غياب الفروق أيضاً إلى أن الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية متوسط لا يصاحبه تغير جوهري في الخبرات النفسية والاجتماعية التي من شأنها إحداث فروق واضحة في تقدير الذات، خاصة أن التلاميذ ينتمون إلى مرحلة عمرية متقاربة ويتشاركون العديد من الخبرات المدرسية والاجتماعية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة نهلة شتوان ونوراسة مبروك (2022) حول سلوك التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث أسفرت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية ويعزز تفسيرها.

أما فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الثالثة فقط أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التنمر المدرسي عند تلاميذ السن الأولى الثانية متوسط، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية الثالثة. وتدل هذه النتيجة على أن أفراد العينة من الجنسين يتقاربون في مستوى السلوك التنمري، وأن الجنس لم يكن عاملاً مؤثراً في ظهور هذا السلوك لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي التي ترى أن السلوك الإنساني يُكتسب من خلال الملاحظة والتقليد والتفاعل مع البيئة الاجتماعية. فالتلاميذ من الذكور والإناث يتواجدون داخل البيئة المدرسية نفسها ويخضعون لظروف تربوية واجتماعية متشابهة، الأمر الذي يجعل فرص تعلم السلوكيات المرتبطة بالتنمر أو الحد منها متقاربة بين الجنسين.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء النظرية السلوكية التي تؤكد أن السلوك يتشكل من خلال عمليات التعزيز والعقاب داخل البيئة. فإذا كانت المؤسسة التربوية تعتمد أساليب متقاربة في الضبط والتوجيه والتعامل مع مختلف السلوكيات لدى الذكور والإناث، فمن الطبيعي أن تتقارب مستويات التنمر المدرسي بينهم، وألا تظهر فروق جوهرية تعزى إلى متغير الجنس.

وقد يعزى غياب الفروق أيضاً إلى التغيرات الاجتماعية والتربوية التي جعلت الذكور والإناث يتعرضون لخبرات مدرسية واجتماعية متشابهة، مما ساهم في تقارب أنماط السلوك بينهم، بما في ذلك السلوك التنمري.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة درويش (2022) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي ومخاوف المشاركة الصفية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث أسفرت نتائجها عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى التنمر المدرسي، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية ويعزز تفسيرها.

أما فيما يتعلق بالفرضية الجزئية الرابعة فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات عند تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط، مما يشير إلى عدم تحقق الفرضية الرابعة. وتدل هذه النتيجة على تقارب مستويات تقدير الذات لدى أفراد العينة من الجنسين، وعدم تأثرها بمتغير الجنس في حدود عينة الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية روزنبرغ التي ترى أن تقدير الذات يمثل اتجاهاً عاماً نحو الذات يتكون من خلال التفاعلات والخبرات الاجتماعية التي يعيشها الفرد داخل محيطه الاجتماعي. وبما أن الذكور والإناث في مرحلة التعليم المتوسط يتشاركون بيئة مدرسية واجتماعية متقاربة، فإن ذلك قد يسهم في تكوين تصورات متشابهة عن ذواتهم، مما يؤدي إلى تقارب مستويات تقدير الذات لديهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية كوبر سميث التي تؤكد أن تقدير الذات يتشكل من خلال الخبرات التي يمر بها الفرد وعلاقاته مع الأشخاص المهمين في حياته، كالأسرة والمعلمين والأقران. ونظراً لتقارب الظروف التربوية والاجتماعية التي يعيشها الذكور والإناث في هذه المرحلة العمرية، فإن فرص اكتساب مشاعر الكفاءة والقبول الاجتماعي تكون متشابهة إلى حد كبير، الأمر الذي ينعكس في تقارب مستويات تقدير الذات بينهم.

وقد يعزى غياب الفروق أيضاً إلى أن تقدير الذات يعد بناءً نفسياً يتأثر بمجموعة من العوامل الشخصية والأسرية والاجتماعية أكثر من تأثره بالجنس في حد ذاته، خاصة في مرحلة المراهقة المبكرة التي تتشابه فيها الخبرات النمائية لدى الذكور والإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة ماموني أسماء و بوفادي حليمة (202) التي هدفت إلى تحديد الفروق بين المهارات الشخصية و الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط مع اكتشاف الفروق في المهارات الشخصية والعاطفية للتعلم وفق لمتغير الجنس و

العمر، بحيث استنتجت عدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات ، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية ويعزز تفسيرها.

2-2 مناقشة وتفسير الفرضية العامة:

وفيما يتعلق بالفرضية العامة العلائقية. فقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، فهي علاقة عكسية تدل على انه كلما ارتفع مستوى التنمر المدرسي انخفض مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة اولى وثانيه متوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة " مبارك حياوي" 2020 إذ أثبت هذه الدراسة علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين مشكلة التنمر وتقدير الذات التي أكدت على وجود علاقة سلبية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، حيث بينت أن تلاميذ الذين يتعرضون للتنمر يظهرون مستويات أقل من تقدير الذات مقارنة بغيرهم وهو ما يعزز نتائج الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التنمر المدرسي لا يمثل مجرد سلوك عدواني عابر، بل هو خبرة نفسية مؤلمة تمس البناء النفسي للتلميذ.

إذ ان التعرض المتكرر للسخرية أو الإهانة أو الاقصاء أو الاعتداء من طرف الأقران في يولد لدى التلميذ مشاعر النقص والرفض وفقدان الثقة بالنفس، الأمر الذي يؤثر في صورته عن ذاته ويؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات.

فالتلميذ الذي يعيش تجربة التنمر قد يصبح أكثر حساسية تجاه نظرة الآخرين، وأقل شعوراً بالكفاءة والقيمة الشخصية ، وهو ما ينعكس سلبا على تقديره لذاته.

كما أن كون العلاقة سالبة يؤكد أن التنمر المدرسي يعمل كعامل نفسي ضاغط يضعف التوازن النفسي للتلميذ ويؤثر في نظرته إلى نفسه بشكل سلبي، وكلما ازدادت شدة هذه الخبرات السلبية كان احتمال انخفاض تقدير الذات أكبر.

- ومن خلال هذه النتائج وهذا الطرح يمكن الإجابة عن سؤال الاشكالية المتمثل في :

هل يؤثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لذى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط ؟

بأن نتائج الدراسة أثبتت وجود تأثير سلبي للتنمر المدرسي على حيث تبين أن ارتفاع مستوى التنمر يقابله انخفاض في مستوى تقدير الذات بغض النظر عن المستوى الدراسي أو الجنس، وعليه فإن

التنمر المدرسة بعد ظاهرة ذات انعكاسات نفسية واضحة على شخصية التلميذ، ولا يقتصر أثره على الجانب الاجتماعي فقط بل يمتد إلى البناء النفسي الداخلي خاصة ما يتعلق بصورة الذات.

وهو ما يجيب عن الإشكالية المطروحة ويؤكد أن التنمر المدرسي يؤثر سلباً تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط.

خلاصة عامة واقتراحات وتوصيات

خلاصة عامة واقتراحات وتوصيات

تناولت الدراسة أثر التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى والثانية متوسط وذلك من خلال الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات إلى جانب الكشف عن الفروق في كل منهما وفقا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

معتمدين على المنهج الوصفي بأسلوبيه الارتباطي و المقارن وتطبيق أدوات قياس مناسبة على عينة من تلاميذ سنة أولى وثانية متوسط قصد الوصول إلى نتائج علمية دقيقة تساعد على فهم هذه الظاهرة في سياقها النفسي والتربوي.

وقد خلصت هذه الدراسة بعد تحليل النتائج ومناقشتها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التنمر المدرسي وتقدير الذات وهو ما يؤكد على أن التعرض لسلوكيات التنمر لا يمر دون آثار نفسية بل ينعكس على إدراك التلميذ لقيمته الذاتية وثقته بنفسه، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، مما يشير إلى أن تأثير هذه الظاهرة قد يمتد إلى مختلف التلاميذ بغض النظر عن هذه المتغيرات.

وتؤكد هذه النتائج أن سلوك التنمر ظاهرة ذات أبعاد نفسية واجتماعية تتجاوز السلوك العابر لتؤثر في التوازن النفسي للتلميذ وتوافقه الدراسي.

وقد أسهمت هذه الدراسة في تسليط الضوء على إحدى القضايا النفسية المهمة في البيئة المدرسية، وفتحت المجال أمام دراسات لاحقة تتناول متغيرات أخرى قد ترتبط بالتنمر المدرسي وتقدير الذات، مما يساهم:

1. في بناء تدخلات علمية وبرامج علاجية لحماية الصحة النفسية للتلاميذ وتعزيز نموهم النفسي السليم.
2. التدريب المستمر للأساتذة والموظفين على التعرف على العلامات المبكرة للتنمر مثل التغيرات السلوكية والانسحاب والإصابات غير المبررة والاستجابة لها بسرعة وبشكل مناسب.

3. تنظيم أنشطة توعوية لأولياء التلاميذ من طرف الأخصائيين النفسانيين خاصة أولياء التلاميذ الذين يعانون من التنمر المدرسي.
4. توعية الأساتذة والمشرفين والمدراء عن خطورة هذا السلوك بتقديم أفكار توعوية وإرشادية تساعدهم على التعامل مع هذا السلوك.
5. تكوين أخصائيين وتدريبهم على تقديم الخدمات النفسية بتجويدها وتطويرها مما يخدم العملية التعليمية بصفة عامة ويمنع حالات التنمر في المدرسة.
6. مما يساهم في عملية بناء فرد واعٍ مسؤول متزن نفسيا.

المراجع

قائمة المراجع

أحمد دحماني عبد القادر. (بلا تاريخ). التنمر الالكتروني وعلاقته بتقدير الذات لدى طلبة الجامعة. مجلة البحوث التربوية والتعليمية .

أحمد فكري بهنساوي ورمضان علي حسن. (بلا تاريخ). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية .

آيت مولود يسمينة. (2012). تقدير الذات وعلاقته بظهور السلوك العدواني عند النساء المتأخرات في سن الزواج. جامعة تيزي وزو، الجزائر: رسالة ماجيستير .

أدوين فريدريك، ترجمة وإعداد إيهاب كمال. (2012). مفتاح السر... الثقة بالنفس. قسنطينة – الجزائر العاصمة: نوميديا للطباعة والنشر والتوزيع .

أقروفة صفية. (2025). أساسيات بناء برامج محاربة التنمر في الوسط المدرسي. مجلة الأسرة والمجتمع .

السعيد مبروك إبراهيم. (2019). التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية .

السعيد مبروك إبراهيم. (2019). التنمر المدرسي رؤية من داخل مدارس التعليم الثانوي. القاهرة: مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية .

الفرحاتي السيد محمود. (2012). علم النفس الإيجابي للطفل. القاهرة، مصر: دار الجامعة للنشر .

توفيق عبد الله سلوم. (2022). دليل مناهج البحث في علم النفس. لبنان .

رانية بن زروال. (2021). مستوى توكيد الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الإنسانية .

رانجيت سينجم مالهي ودبليو ريزنز روبرت. (بلا تاريخ). تعزيز تقدير الذات. مكتبة الجرير السعودية .

رجاء محمود أبو علام. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات .

سالمة بن راشد بن سالم الحجري. (2011). فاعلية برنامج إرشاد جامعي في تنمية تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً. عمان: رسالة ماجيستير .

سليمة سايحي. (بلا تاريخ). التنمر المدرسي مفهومه أسبابه وطرق علاجه. مجلة التغير الاجتماعي .

سميح أبو مغلي. (2002). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار اليازوري .

سول ماكلاود. سيكولوجية تقدير الذات. العراق . موقع
http:www.arabpsynet.com/Documents/DocAllSelfConceptpsy-pdf

شايع عبد الله مجلي. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة دمشق .

صابر هريدي محمد أبو سنة. (2022). التنمر مفهومه أنواعه وعلاجه في ضوء السنة النبوية. مجلة قطاع أصول الدين .

صبرينة قهار. (2015). المفسرة له تقدير الذات والنظريات. مجلة التربية والصحة النفسية .

عايدة ديب عبد الله محمد. (2010). الانتماء وتقدير الذات في مرحلة الطفولة. عمان: دار الفكر .

عبد الحافظ ليلى عبد الحميد. (1985). مقاييس تقدير الذات للصغار والكبار. القاهرة: دار النهضة العربية .

عبد العزيز المعايطة. (2002). المدخل إلى علم النفس. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع .

علي موسى الصبحيين ومحمد حماد الفضاه. (2013). سلوك التنمر عند الأطفال (مفهومه، أسبابه، علاجه). المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية .

غالب محمد المشيخي. (2012). أساسيات علم النفس. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

فؤاد بهي السيد. (1978). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. مصر: دار الفكر العربي .

قدوري الحاج. (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .

قدوري الحاج. (2016). تقدير الذات لدى التلاميذ المعيدين للمستوى النهائي من التعليم الثانوي. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر: مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية .

كوسة فاطمة الزهراء. (2023). التنمر وتقدير الذات عند المراهق. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية .

لقوقي دليلة. (2016). مستوى تقدير الذات لدى المعاقين بصرياً. عمان: رسالة ماجيستير .

مبارك حياوي. (2024). علاقة التنمر بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة رؤى فكر .

مباركي محمد وأورابح محمد. (2022). التنمر في الوسط المدرسي: مفهومه، أشكاله وآثاره. مجلة الحكمة .

مجدي إبراهيم. (2008). اعرف ذاتك واستثمر أوقاتك. الإسكندرية، مصر: ماهي للنشر والتوزيع وخدمات الكمبيوتر .

مجدي محمد الدسوقي. (2016). مقياس التعامل مع السلوك التنمري. القاهرة: دار جوانا للنشر والتوزيع .

محمد الإسلام مباركي ومحمد فارس. (2020). العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي. مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية .

محمد الشناوي. (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع .

محمد جمال يحياوي. (2003). دراسات في علوم النفس. وهران، الجزائر: دار الغرب للنشر والتوزيع .

محمد جهاد جمل. (2015). مهارات الحياة الاجتماعية. الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي .

مروة عبد المحسن محمد محمد. (2020). العلاقة بين أنماط التنمر ومستويات تقدير الذات لدى أطفال ما قبل المدرسة. جامعة حلوان: مجلة كلية التربية .

مسعد أبو الديار. (2012). التنمر لذوي صعوبات التعلم: مظاهره وأسبابه وعلاجه. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية .

نهلة شتوان ووناسة مروك. (2022). سلوك التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. جامعة جيجل: رسالة ماستر .

نواة مهدي ولبنى بوغرارة. (2024). التنمر الأمومي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة الثانوي. جامعة محمد بوضياف المسيلة: رسالة ماستر .

يونسي تونسية. (2012). تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين. جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر: مذكرة ماستر .

يوسف أبو القاسم الأحرس. (2011). محمد شكر الدبيدي.

المراجع الأجنبية:

- Boyle, Julie. *Bullying and Self-Esteem*. 2003. Abstract. *Masters of Arts in School Psychology*. Rowan University, RowanDigital Works.
- Branden, N. (1994). *The Six Pillars of Self-Esteem*. Bantam Books New York.
- Vasylevych, V., Obrusna, S., Iskenderov, E., Kryzhna, L., & Sokurenko, O. (2021). *Foreign Experience in Bullying Prevention in Schools*. *Amazonia Investiga*. Klanderman.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم تربية

بيانات شخصية :

الجنس :

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي :

التعليمات

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة، في إطار إجراء دراسة موضوع لإعداد مذكرة

ماستر 2 علم النفس العيادي، نطلب منك قراءة العبارات بتمعن ثم أجب على كل منها

بكل صدق وصراحة بوضع علامة (X) في الخانة التي تراها مناسبة.

نطمئنك أن إجاباتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط وستعامل بسرية تامة.

شكرًا على تفهمكم وتعاونكم.

السنة الدراسية:2026/2025

الفقرة	البنود	نعم	لا
01	يطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية		
02	يطلق على أحد زملائي تعليقات مزعجة على المظهر الخارجي لي		
03	ينظر إلي أحد الطلبة بنظرة غاضبة لتخويفي		
04	يطلق علي زميلي إشاعات كاذبة		
05	يصرخ علي زميلي بصوت مرتفع من أجل تخويفي		
06	يقوم بعض التلاميذ بمناداتي بأسماء غريبة		
07	يسبني بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة		
08	يقوم أحد زملائي بابتزازي لفظيا		
09	يتعمد زميلي تهديدي		
10	يقوم صديقي بضربي ليسبب لي الألم		
11	يرد زميلي على إساءاتي اللفظية له بالإساءة البذيئة		
12	يقوم أحد زملائي بطرحي أرضًا		
13	يعرقلني أحد التلاميذ بقدمه أثناء مروري أمامه		
14	يتشاجر معي زملائي		
15	يقوم أحد زملائي بصفعي على الوجه		
16	يدفعني أحد التلاميذ بقوة ليجلس مكاني		
17	يستخدم زميلي بعض الأدوات الحادة للتهجم علي		
18	يتعمد ضربي أحد أصدقائي دون سبب		
19	يتعدى زملائي على ممتلكاتي (أدواتي، كتبي)		
20	يتعمد أحد زملائي إخفاء أغراضي لإزعاجي		
21	يسرق لي بعض زملائي أشيائي المهمة		
22	يقوم زميلي بتمزيق كتبي		
23	يرفض صديقي إعادة الأشياء التي استعارها مني		
24	يتعمد أحد زملائي تمزيق لباسي		
25	يقوم الزميل الذي يجلس معي بسرقة أقلامي		
26	يتعمد صديقي تمزيق مأزري		
27	يتعمد أحد زملائي كسر قلمي		

البنود	ينطبق	لا ينطبق
1- أرغب كثيراً أن أكون شخصاً آخر		
2-من الصعب جداً أن أتكلم أمام زملائي في القسم		
3-توجد أشياء كثيرة تخصني أرغب في تغييرها إن استطعت		
4-يمكن أن أتخذ القرارات في أي موقف دون مشقة كبيرة		
5-يفرح الآخرون بوجودي معهم		
6-يمكن أن أتضايق بسهولة في المنزل		
7-إن التعود على شيء جديد يستغرق مني وقتاً طويلاً		
8-أنا محبوب بين زملائي الذين في نفس عمري		
9-يراعي والدي مشاعري عادة		
10- يمكن أن أستسلم بسهولة كبيرة		
11- يتوقع والدي أشياء كثيرة مني		
12-من الصعب إلى حد ما أن أفضل كما أنا		
13- تختلط كل الأشياء في حياتي		
14- يتبع زملائي أفكاري أحياناً		
15- رأيي في نفسي منخفض		
16- في كثير من الأحيان أرغب في ترك المنزل		
17- في كثير من الأحيان أشعر بالضيق في المدرسة		
18- لست جذاباً مثل كثير من الناس		
19- إذا كان لدي شيء أريد أن أقوله فإنني أقوله عادة		
20- يفهمني والدي		
21- معظم الناس محبوبون أكثر مني		
22- أشعر عادة كما لو كان والدي يدفعاني للعمل		

23- لا ألقى تشجيعاً في المدرسة في كثير من الأحيان		
24- لا تضايقني الأشياء عادة		
25- لا يعتمد الآخرون عليّ		

```
EXAMINE VARIABLES=VAR00004 VAR00005
  /PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPPLOT
  /COMPARE GROUPS
  /STATISTICS DESCRIPTIVES
  /CINTERVAL 95
  /MISSING LISTWISE
  /NOTOTAL.
```

Explore

[DataSet0]

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
التنمر المدرسي	100	100.0%	0	0.0%	100	100.0%
تقدير الذات	100	100.0%	0	0.0%	100	100.0%

Descriptives

			Statistic	Std. Error
التنمر المدرسي	Mean		46.4800	.58387
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	45.3215	
		Upper Bound	47.6385	
	5% Trimmed Mean		46.8111	
	Median		46.0000	
	Variance		34.091	
	Std. Deviation		5.83871	
	Minimum		29.00	

تقدير الذات	Maximum		54.00	
	Range		25.00	
	Interquartile Range		9.00	
	Skewness		-.651	.241
	Kurtosis		.045	.478
	Mean		14.7700	.34403
	95% Confidence Interval for Mean	Lower Bound	14.0874	
		Upper Bound	15.4526	
	5% Trimmed Mean		14.7667	
	Median		15.0000	
	Variance		11.835	

Std. Deviation	3.44027	
Minimum	7.00	
Maximum	23.00	
Range	16.00	
Interquartile Range	4.75	
Skewness	-.030-	.241
Kurtosis	-.174-	.478

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
التنمر المدرسي	.128	100	.000	.938	100	.000
تقدير الذات	.091	100	.038	.987	100	.434

a. Lilliefors Significance Correction

التنمر المدرسي

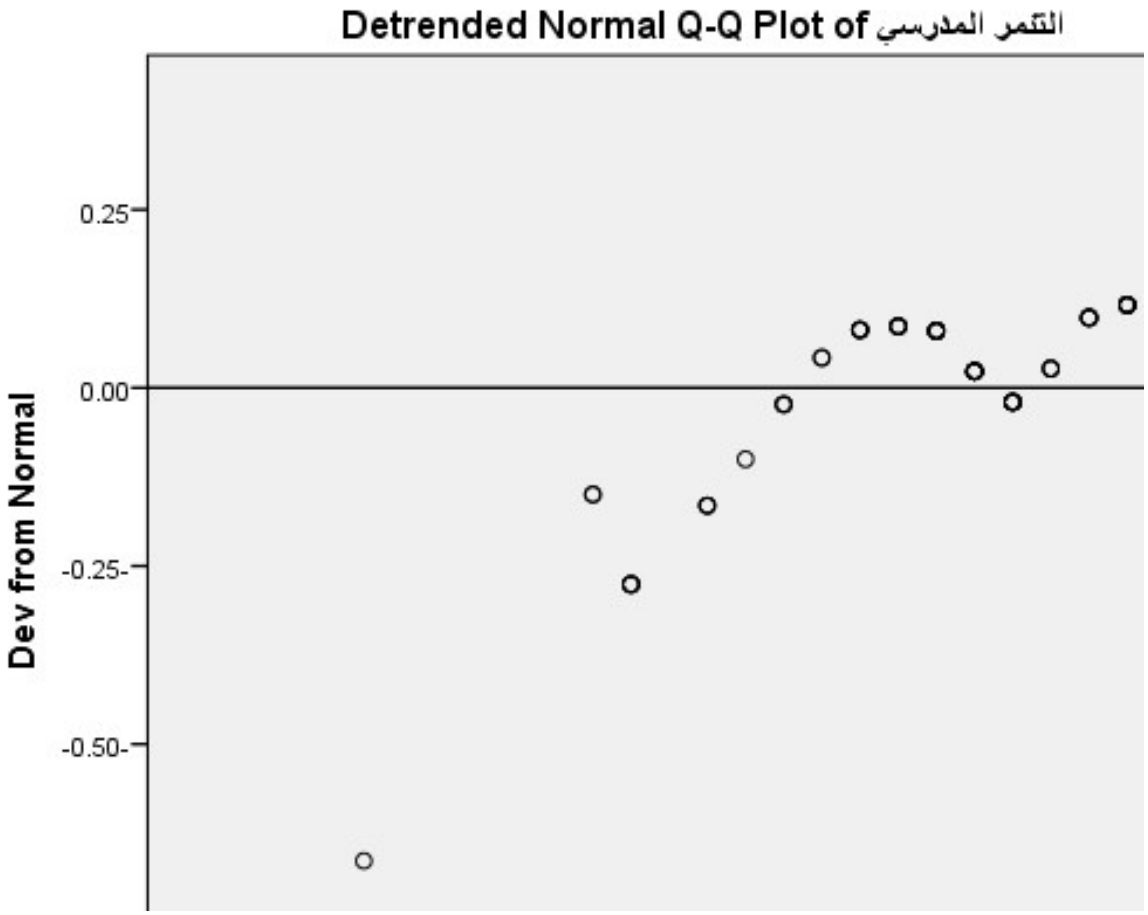
التنمر المدرسي Stem-and-Leaf Plot

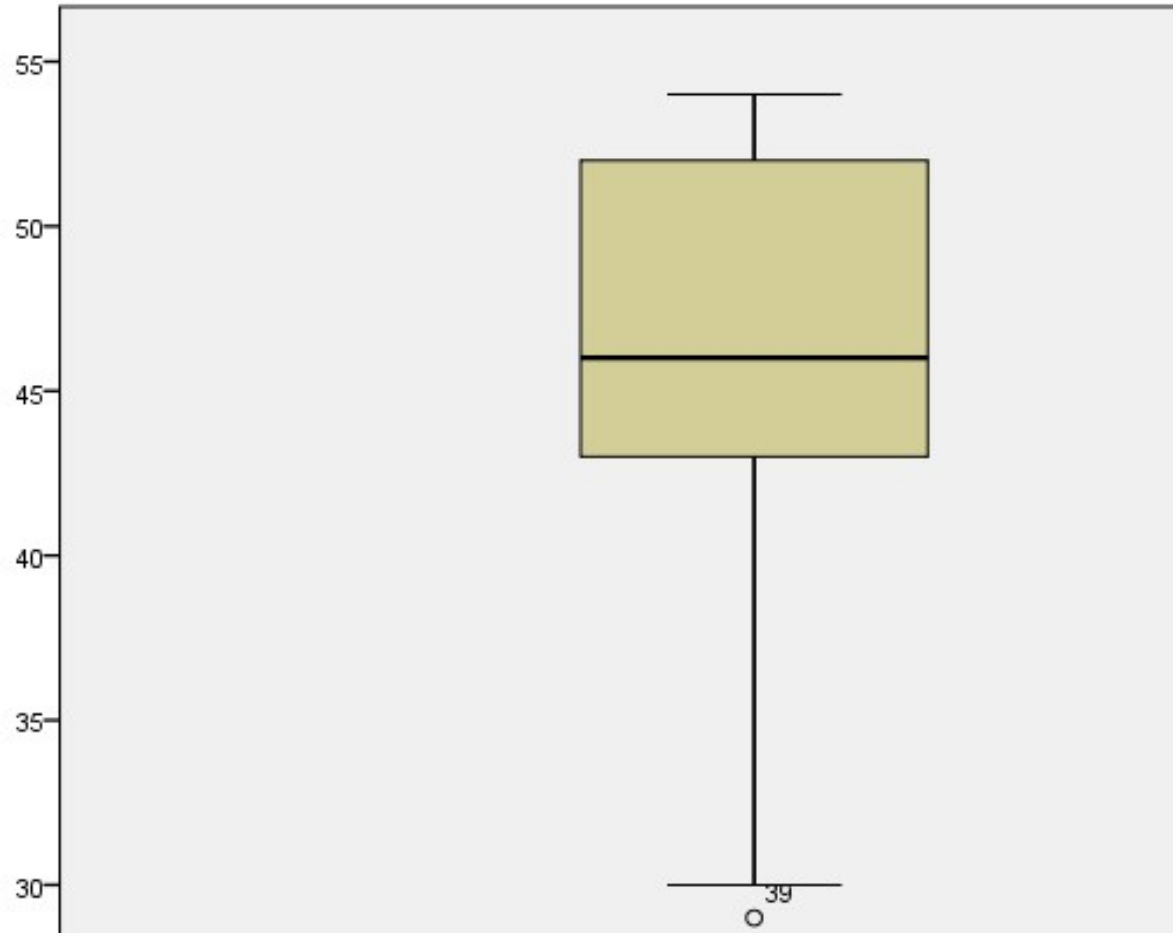
Frequency	Stem & Leaf
1.00	Extremes (=<29)
1.00	3 . 0
.00	3 .
2.00	3 . 55
4.00	3 . 6666
4.00	3 . 8889
5.00	4 . 00011
10.00	4 . 2222233333
17.00	4 . 44444445555555555
10.00	4 . 6666666777
12.00	4 . 888889999999
4.00	5 . 0011
18.00	5 . 222222222222233333
12.00	5 . 444444444444

Stem width: 10.00

Each leaf: 1 case(s)




Detrended Normal Q-Q Plot of التنمر المدرسي
Dev from Normal
0.25
0.00
-0.25-
-0.50-



تقدير الذات

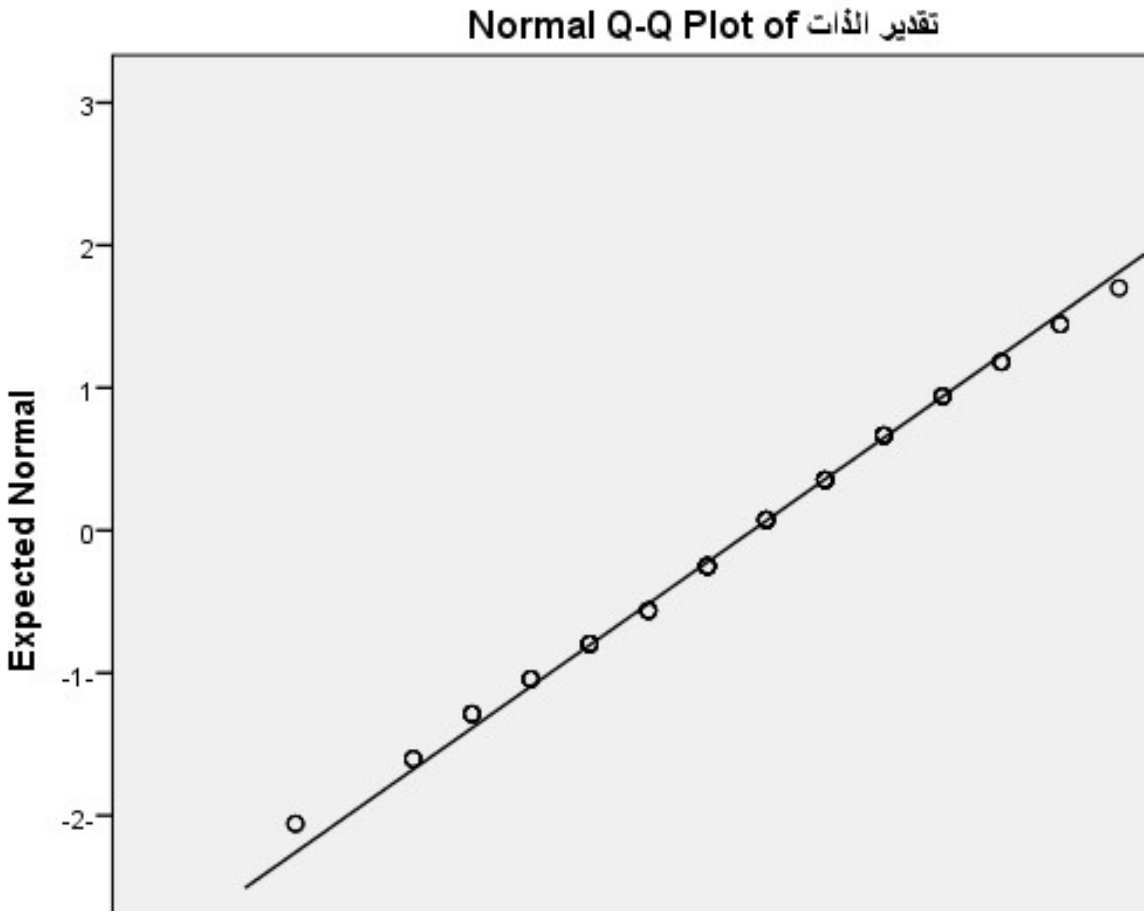
تقدير الذات Stem-and-Leaf Plot

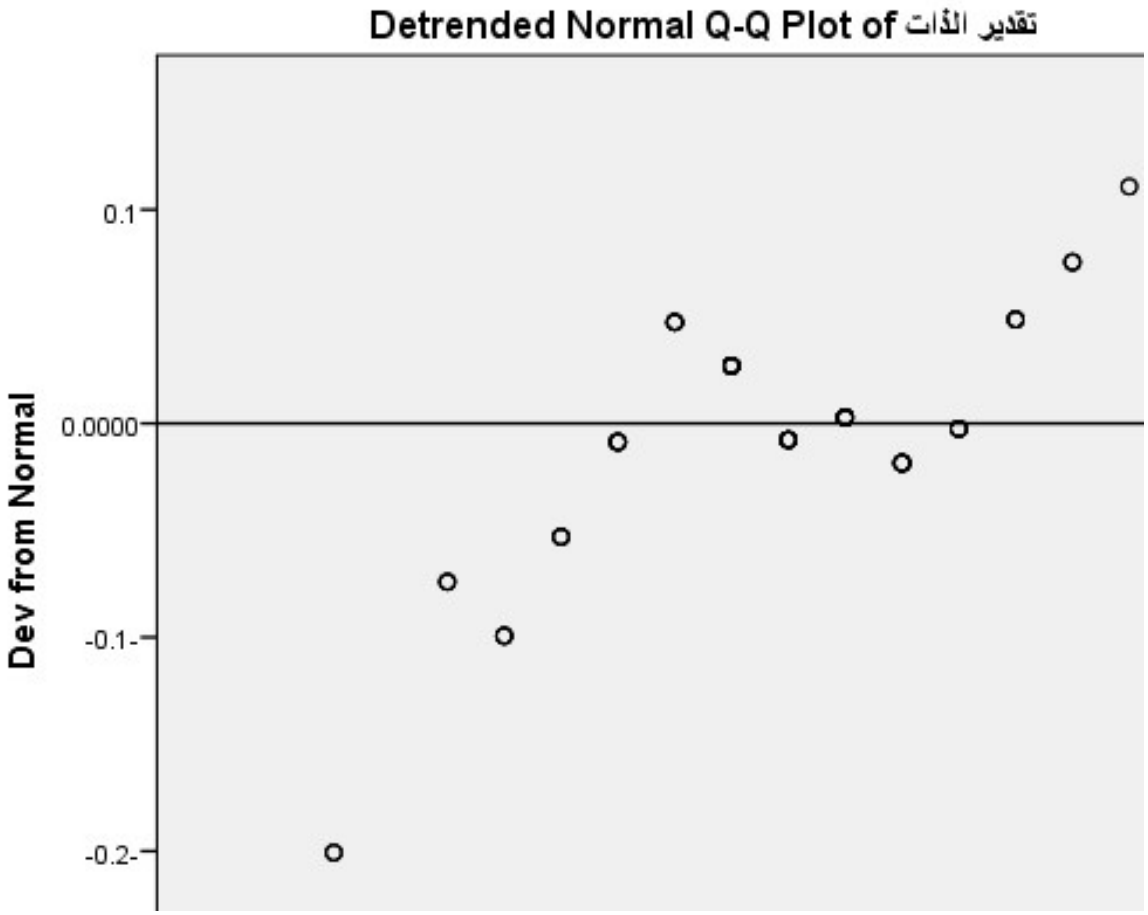
Frequency	Stem & Leaf
3.00	7 . 000
.00	8 .
4.00	9 . 0000

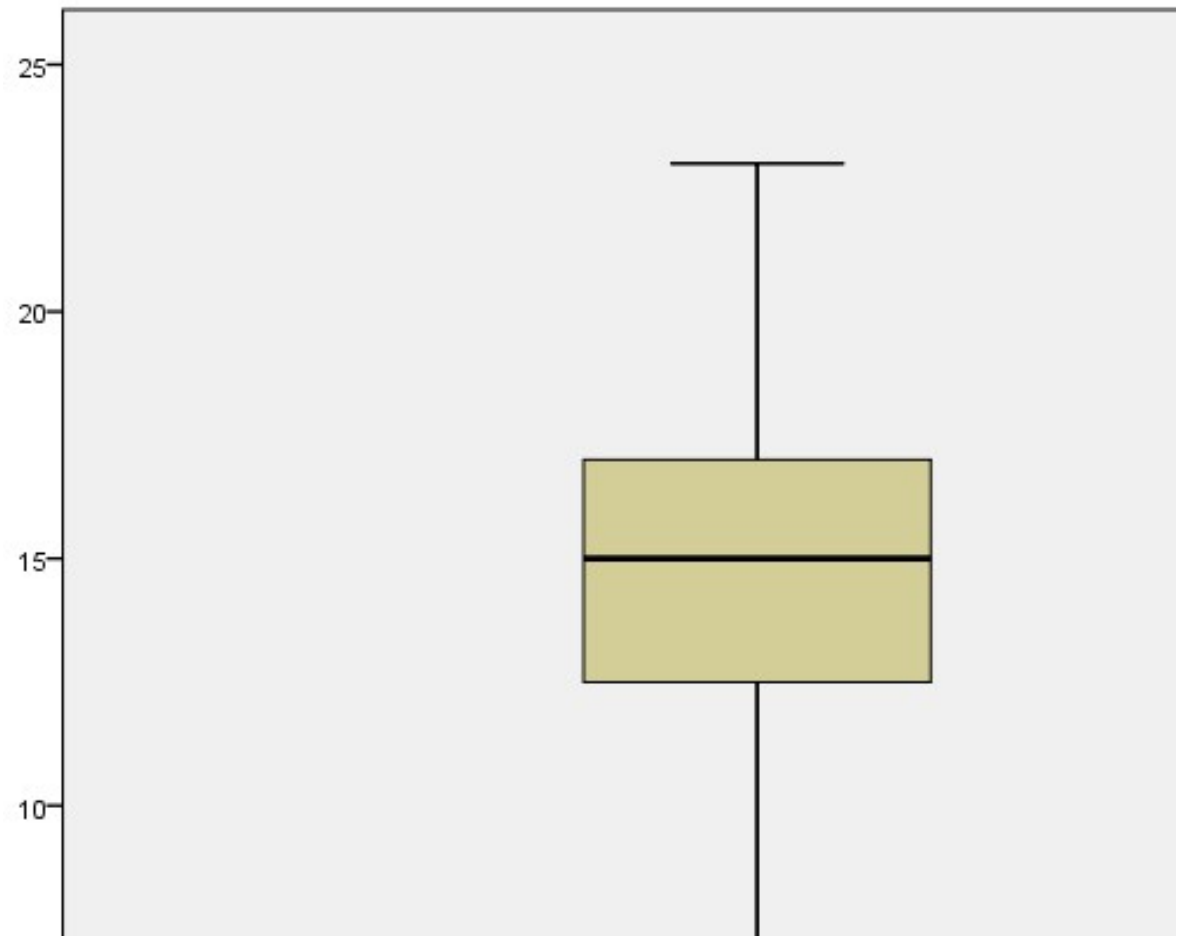
5.00	10 . 00000
5.00	11 . 00000
8.00	12 . 00000000
7.00	13 . 0000000
16.00	14 . 0000000000000000
10.00	15 . 0000000000
12.00	16 . 000000000000
10.00	17 . 0000000000
6.00	18 . 000000
5.00	19 . 00000
4.00	20 . 0000
2.00	21 . 00
2.00	22 . 00
1.00	23 . 0

Stem width: 1.00

Each leaf: 1 case(s)


Normal Q-Q Plot of تقدير الذات
Expected Normal
3
2
1
0
-1
-2


Detrended Normal Q-Q Plot of تقدير الذات
Dev from Normal
0.1
0.0000
-0.1
-0.2




```
CORRELATIONS
  /VARIABLES=VAR00004 VAR00005
  /PRINT=TWOTAIL NOSIG
  /MISSING=PAIRWISE.
NONPAR CORR
  /VARIABLES=VAR00004 VAR00005
  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
```

/MISSING=PAIRWISE.

Nonparametric Correlations

[DataSet0]

Correlations

			التنمر المدرسي	تقدير الذات
Spearman's rho	التنمر المدرسي	Correlation Coefficient	1.000	.331**
		Sig. (2-tailed)	.	.001
		N	100	100
	تقدير الذات	Correlation Coefficient	.331**	1.000
		Sig. (2-tailed)	.001	.
		N	100	100

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00004

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	المستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التنمر المدرسي	سنة أولى ثانوي	50	45.7200	6.61797	.93592
	سنة ثانية ثانوي	50	47.2400	4.88880	.69138

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

التنمر المدرسي	Equal variances assumed	3.068	.083	-1.306-	98
	Equal variances not assumed			-1.306-	90.208

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التنمر المدرسي	Equal variances assumed	.195	-1.52000-	1.16360
	Equal variances not assumed	.195	-1.52000-	1.16360

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means

		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التنمر المدرسي	Equal variances assumed	-3.82912-	.78912
	Equal variances not assumed	-3.83162-	.79162

```
T-TEST GROUPS=VAR00001(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00005
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	المستوى	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات	سنة أولى ثانوي	50	15.0400	3.04363	.43043

	سنة ثانية ثانوي	50	14.5000	3.80789	.53852

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
تقدير الذات	Equal variances assumed	1.897	.172	.783	98
	Equal variances not assumed			.783	93.462

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means		
	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference

تقدير الذات	Equal variances assumed	.435	.54000	.68940
	Equal variances not assumed	.435	.54000	.68940

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
تقدير الذات	Equal variances assumed	-.82809-	1.90809
	Equal variances not assumed	-.82892-	1.90892

T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)

/MISSING=ANALYSIS

/VARIABLES=VAR00004

/CRITERIA=CI(.95).

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
التنمر المدرسي	ذكر	45	46.0889	6.02201	.89771
	أنثى	55	46.8000	5.72001	.77129

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
التنمر المدرسي	Equal variances assumed	.300	.585	-.604-	98
	Equal variances not assumed			-.601-	92.061

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
التنمر المدرسي	Equal variances assumed	.547	-.71111-	1.17741
	Equal variances not assumed	.549	-.71111-	1.18354

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
التنمر المدرسي	Equal variances assumed	-3.04764-	1.62542
	Equal variances not assumed	-3.06170-	1.63948

```
T-TEST GROUPS=VAR00002(1 2)
  /MISSING=ANALYSIS
  /VARIABLES=VAR00005
  /CRITERIA=CI(.95).
```

T-Test

[DataSet0]

Group Statistics

	الجنس	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
تقدير الذات	ذكر	45	14.8444	3.09659	.46161
	أنثى	55	14.7091	3.72515	.50230

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
	F	Sig.	t	df

تقدير الذات	Equal variances assumed	1.378	.243	.195	98
	Equal variances not assumed			.198	97.969

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
تقدير الذات	Equal variances assumed	.846	.13535	.69490
	Equal variances not assumed	.843	.13535	.68220

Independent Samples Test

	t-test for Equality of Means	
	95% Confidence Interval of the Difference	
	Lower	Upper

تقدير الذات	Equal variances assumed	-1.24366-	1.51437
	Equal variances not assumed	-1.21845-	1.48915