الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـــعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2023

مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر بمرحلة التعليم المتوسط
-دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في شعبة علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

إعداد الطالبتين:

- بـــاي زينب
- عــربي دلال

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ.د. خطوط رمضان	أستاذ تعليم عالي	جامعة المسيلة	رئيسا
د. صاهد فتيـــحة	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أ.د شريفي حليمة	أستاذ تعايم عالي	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامـعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

الرقم التسلسلي: ...../2023

مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر بمرحلة التعليم المتوسط
-دراسة ميدانية ببعض متوسطات مدينة المسيلة-

مذكـرة مكملـة لنيـل شهـادة الماسـتر فـي شعبة علوم التربية

تخصـص: ارشاد وتوجيه

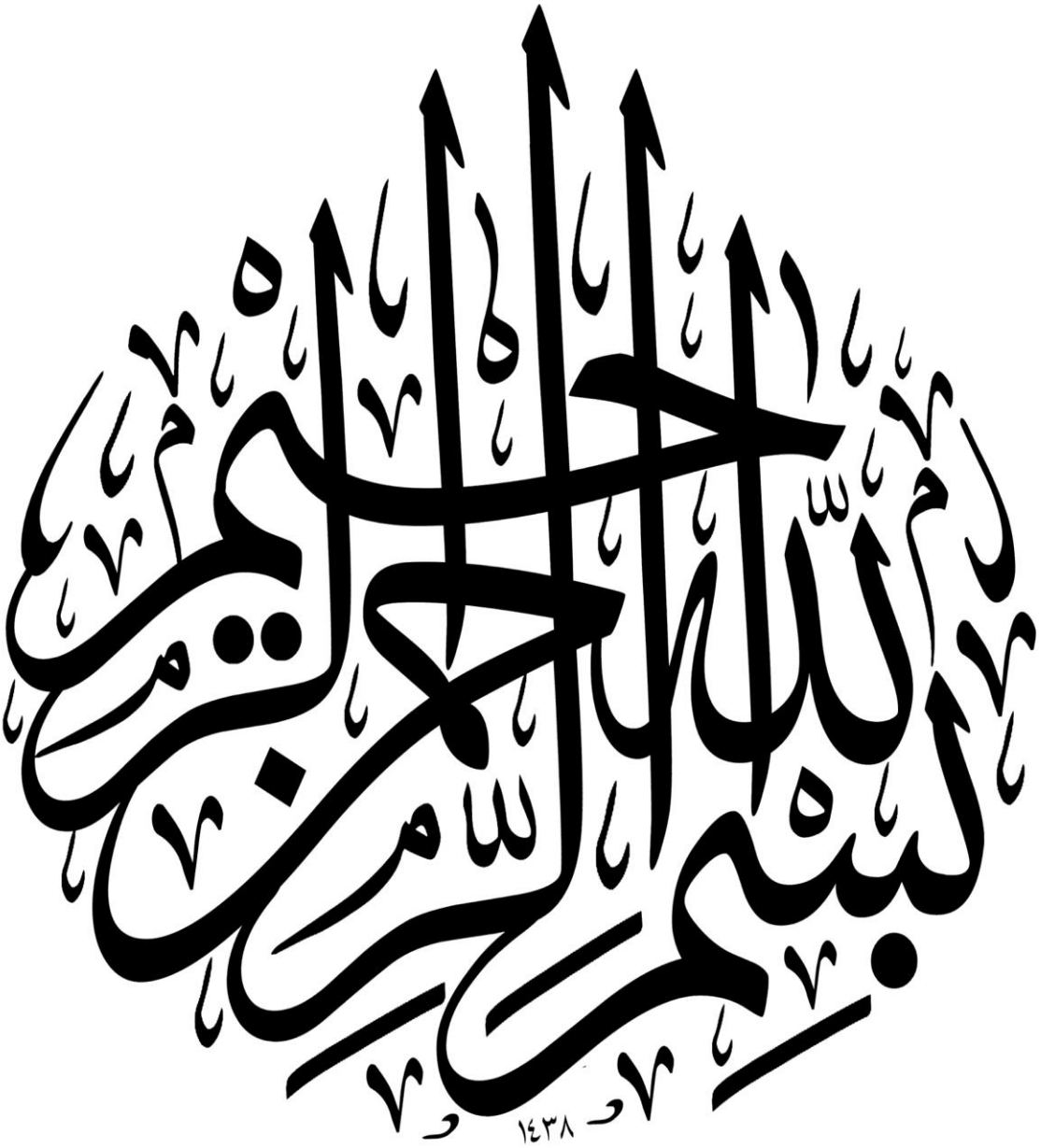
إعداد الطالبتين:

- بـــاي زينب
- عــربي دلال

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

ـد.خطوط رمضان	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	رئيسا
د. صاهد فتيحة	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
ـد.شريفي حليمة	أستاذ محاضر "أ" جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2023/2022م


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

شكر وعرفان

بداية نشكر الله سبحانه
وتعالى على توفيقه وإعانته
لنا لنتم هذه الدراسة.

كما نتقدم بعظيم الشكر
والعرفان إلى أستاذتنا
الفاضلة **صاهد فتيحة** على

توجيهاتها السديدة
وارشاداتها ونصائحها
وتوصياتها القيمة طيلة
فترة القيام بهذه الدراسة.

ولا يفوتنا أن نتقدم بالشكر
إلى كل المدراء وإلى كل من
مدى لنا يدي العون لإنجاز
هذا العمل المتواضع

ء

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة. ولتحقيق هدف الدراسة تم اعتماد المنهج الوصفي، مستخدمين مقياس تقدير الذات المدرسي "لكوبر سميث" -من ترجمة ليلى عبد الحافظ في صورته المدرسية، الذي تم تطبيقه على عينة عشوائية من تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي البالغ عددهم (61) تلميذا وتلميذة خلال السنة الدراسية (2023/2022). وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام رزمة الأساليب الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPPS.V26، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي -بمرحلة التعليم المتوسط-كان متوسطا.
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات، التنمر المدرسي، تلاميذ التعليم المتوسط.

Abstract

The current study aimed to investigate the level of self-esteem of students who are victims of school bullying in middle schools in some schools in M'Sila city. In order to achieve the study's objectives, a descriptive method was adopted. And as a tool, we re used the Self-Esteem Scale of "Coopersmith," translated by "Layla Abdulhamid Abdulhafiz," which was applied on a random sample consisted of (61) male and female students who were victims of bullying during the academic year (2022/2023). After statistical processing of the data, the study reached the following results:

- The level of self-esteem of students who were victims of school bullying in middle schools is average.
- There are no statistically significant differences in the degree of self-esteem among students who are victims of school bullying in the middle school, due to the gender variable.
- There are no statistically significant differences in the level of self-esteem of the students who are the victims of school bullying in the middle school, due to the variable of the academic level.

Keywords : self-esteem, school bullying, middle school students.

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الشكر والعرفان	
ملخص الدراسة	
فهرس المحتويات	
فهرس الجداول	
فهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
مقدمة	أ
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	**17**
1- إشكالية الدراسة	**18**
2- فرضيات الدراسة	**22**
3- أهمية الدراسة	**22**
4- أهداف الدراسة	**22**
5- تحديد المفاهيم والمصطلحات	**23**
6- الدراسات السابقة	**23**
الفصل الثاني: التنمر المدرسي	**35**
تمهيد	**36**
1- التنمر وجوانبه التاريخية	**37**
2- عناصر عملية التنمر	**38**
3- أسباب التنمر المدرسي	**39**
4- أشكال التنمر المدرسي وصوره	**40**
5- خصائص التلاميذ المتنمرين	**41**
6- تفسير بعض مدارس علم النفس لسلوك التنمر ومناقشتها	**42**
7- آثار التنمر المدرسي	**45**
8- استراتيجيات مواجهة التنمر المدرسي	**46**
خلاصة	**48**
الفصل الثالث: تقدير الذات	**49**
تمهيد	**50**
1- مفهوم تقدير الذات	**50**
2- الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات	**51**
3- أهمية تقدير الذات	**51**

4- أهمية دراسة تقدير الذات	**52**
5- العناصر الخمسة التي تؤدي إلى تقدير الذات	**53**
6- خصائص الشخصية لذوي تقدير الذات	**54**
7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات	**55**
8- مكونات تقدير الذات	**56**
9- أبعاد تقدير الذات	**57**
10- مستويات تقدير الذات	**57**
11- النظريات المفسرة لتقدير الذات ومناقشتها	**58**
12- مقاييس تقدير الذات	**62**
خلاصة	**64**
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**65**
تمهيد	**66**
1-الدراسة الاستطلاعية	**66**
1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية واجراءاتها	**66**
1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية	**66**
1-3 مجتمع وعينة الدراسة	**67**
1-4 وصف أداة الدراسة	**70**
1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية	**80**
2-الدراسة الأساسية	**80**
1.2 منهج الدراسة	**80**
2.2 حدود الدراسة	**80**
3.2 عينة الدراسة الأساسية	**81**
3-أساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة	**83**
خلاصة	**84**
الفصل الخامس: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**85**
1-اختبار اعتدالية التوزيع.	**86**
2-عرض نتائج الدراسة:	**87**
2-1 عرض نتائج الفرضية الاولى	**87**
2-2 عرض نتائج الفرضية ا الثانية	**88**
2-3عرض نتائج الفرضية الثالثة	**89**
3-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة	**90**

3-1 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية ا الاولى والدراسات السابقة	**91**
3-2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة	**93**
3-3 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية ا الثالثة والدراسات السابقة	**95**
4-الاستنتاج العام.	**96**
خاتمة	**98**
الاقتراحات	**99**
قائمة المراجع	**102**
قائمة الملاحق	**106**

فهرس الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1	الدراسات التي تناولت تقدير الذات	**31**
2	يوضح الدراسات تناولت التنمر المدرسي وتقدير الذات	**32**
3	يوضح أوجه الشبه والاختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة	**33**
4	يوضح مدى الاستفادة من الدراسات السابقة	**34**
5	يوضح النظريات ومناقشتها	**44**
6	يوضح مقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذات	**54**
7	يوضح النظريات التنمر ومناقشتها	**62**
8	يوضح عدد تلاميذ العينة الاستطلاعية حسب مؤسسات الدراسة	**67**
9	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	**68**
10	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	**68**
11	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	**70**
12	يبين توزيع بنود مقياس تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب	**71**
13	يوضح البنود الموجبة والبنود السالبة	**72**
14	يوضح توزيع الدرجات على بدائل المقياس	**72**
15	يوضح تحديد طول الفئة والحكم	**73**
16	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تقدير الذات العام) مع الدرجة الكلية للمحور	**74**

17	يوضح معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تقدير الذات الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للمحور	76
18	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الاسري مع الدرجة الكلية للمحور	77
19	مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع الدرجة الكلية للمحور	78
20	يوضح العلاقة الارتباطية بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.	79
21	يوضح معامل ألفا كرومباخ لمقياس تقدير الذات	79
22	يوضح توزيع نسب أفراد العينة الدراسة الاستطلاعية والأساسية على المؤسسات	81
23	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	81
24	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	82
25	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	83
26	يوضح التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة	86
27	يوضح نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط ضحايا التنمر التنمر المدرسي	87
28	يوضح الفروق في مستوى تقدير الذات تبعا للجنس لدى أفراد العينة	88
29	يبين نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط تبعا لمتغير المستوى الدراسي	90

فهرس الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
1	يبين أبعاد تقدير الذات عند شافيلسون وآخرون (1976)	56
2	هرم ماسلو Maslow للحاجات	61
3	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	68
4	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن	69
5	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى	70

	الدراسي	
6	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	**82**
7	يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي	**83**
8	يوضح التوزيع الطبيعي لبيانات متغير تقدير الذات	**86**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1	مقياس كوبر سميث في صورته المدرسية ترجمة" ليلى عبد الحميد عبد الحافظ"	**106**
2	مخرجات spss	**111**
3	وثيقة تسهيل مهمة للدراسة الميدانية (الاستطلاعية، الأساسية) من مديرية التربية	**119**

مقدمة:

تعد المدرسة جزءا من حياة الطفل، ففيها يقضي الطفل معظم سنوات عمره، يتلقى فيها تحصيله العلمي، كما يكون فيها الأبناء علاقات الصداقة مع اقرانهم والتي تخولهم استيعاب المبادئ المهمة لاندماج الاجتماعي مع الاخرين. ولهذا يحظى نظام التعليم في جميع الدول العالم بالأولوية في برامج وخطط التنمية باعتباره من اهم المشروعات التي يسعى إليها المجتمع. ويمثل مجتمع التلاميذ احد أهم عناصر المؤسسة المدرسية، فهم سواعد المجتمع وعدة المستقبل وهذا ما يفرض على هذا المجتمع الحفاظ عليهم ورعايتهم وتوفير كافة الظروف والإمكانات اللازمة لنموهم وتنشئتهم التنشئة السليمة، وحمايتهم من التوترات الضارة (غوماري، 2014، ص3).

لما يتركه من بصمات وآثار في تكوين هوية وشخصية التلاميذ ، ويستمر تأثيره للمراحل العمرية اللاحقة فتطبع سلوكه من خلال التفاعلات الاجتماعية السائدة في المجتمع.

إلا وأنه بالرغم ما تبذله المدارس في العادة من جهود حثيثة في مجال التربية والتعليم على وجه الخصوص، إلا ان بعض المشكلات السلوكية تؤثر على فعالية العملية التعليمية وعلى قدرة أعضائها في تحقيق الأهداف المنوطة بهم، تحول دون أي تؤدي هذه المدرسة دورها التي جعلت لأجله، ومن بين هذه المشكلات السلوكية مشكلة التنمر المدرسي، أين يعتبر استقواء تلاميذ المدارس ظاهرة من ظواهر العنف المدرسي حيث باتت هذه المشكلة تتزايد حجما ونوعا واسلوبا. ويعد التنمر المدرسي من السلوكيات السلبية التي يمارسها التلاميذ اتجاه بعضهم البعض يحدث هذا السلوك قصد الريادة واستظهار القدرات الجسدية واللفظية امام جماعة الانتماء، وأن هذا السلوك الذي يوجه من متنمر ضد آخر قد يأخذ اشكال متعددة جسدية، أو انفعالية، أو لفظية او مباشرة او غير مباشرة (خوج، 2012، ص90). ويقصد بالتنمر المدرسي كذلك تعرض تلميذ غير قادر عن الدفاع عن نفسه بصورة متعمدة ومتكررة ومقصودة لمدة طولية من قبل تلميذ اقوى منه للأذى الجسدي أو اللفظي أو المعنوي ويتضمن هذا الأذى أنماط السلوك المباشر مثل المضايقة والسخرية والركل والتهديد والوعيد والتوبيخ والشتائم وقد يتخذ التنمر أشكالا غيرالمباشرة عن طريق الابعاد والإقصاء المقصود من جماعة الصف او جماعة الاقران (القحطاني، 2015، ص89).

مما لاشك فيه أن نظرة التلميذ لذاته تتأثر بنظرة رفاقه المقربين لديه ولاسيما في المدرسة فهو يحس بالرضا والطمأنينة والأمان عندما يتقرب أقرانه ويتوددون إليه، ويحترمونه ويبدون إعجابا بأفكاره أوسلوكاته أوهندامه، وهي النظرة التي يشعر من خلالها بمكانته ويستمد منها تقديره لذاته. هذا الاخير من المواضيع المهمة التي حظيت باهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة، وربطها بمختلف النظريات التي تناولت الذات والشعور بها، كما أنها من أهم الخبرات السيكولوجية للتلاميذ. فالإنسان يغير من أنماط سلوكه بصورة نموذجية كلما انتقل الى دور

مختلف، وتظهر من خلال الادراك المعرفي لقدراته الشخصية والخبرات المتعددة بصورة إيجابية او سلبية، قد يترجم تقدير الذات بنظرة الفرد وتقييمه لذاته وسط مجتمعه. بالإضافة إلى تقييم الآخر له و إلى إدراكه لقدراته الشخصية وقد يكون هذا التقدير إيجابي ومرتفع، كما قد يكون سلبي، كما قد يكون مرتفعا أو منخفضا، وهذا ماله دور في تحقيق توافقه النفسي والإجتماعي وتكامل شخصيته.

فبمقدار تقييم التلميذ لذاته بالنسبة لأقرانه بالإضافة إلى قدراته الشخصية تتحدد نوعية العلاقة بينه وبينهم داخل الفصل الدراسي أو خارجه، مما يعكس تقييم التلميذ ضحية التنمر المدرسي لذاته إما بالإيجاب أو السلب.

لذا نجدها كمشكلة تتصدر البحوث والدراسات الحديثة في مجال علم النفس نظرا لخطورتها على التلاميذ داخل المدرسة، والتي من الممكن أن تتسبب في ميل الكثير من ضحايا التنمر للانتحار وفقدان الثقة بالنفس والهروب من المنزل والتسرب الدراسي ...وغيرها من الآثار السلبية الأخرى (غوماري، 2015، ص 4-5)

ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة؛ لتسليط الضوء على مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط. ونظرا لأهمية الموضوع وسعينا لتحقيق أهدافه تم تناول الدراسة في جانبين أساسيين هما أولا الجانب النظري واشتمل على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة: وتضمن كل من إشكالية الدراسة، تساؤلاتها، فرضياتها، أهميتها وأهدافها، وتحديد المفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة.

الفصل الثاني: التنمر المدرسي: واحتوى: تاريخ ظهور التنمر، عناصر عملية التنمر، أشكال التنمر وصوره، خصائص التلاميذ المتنمرين، أسباب سلوك التنمر، تفسير بعض مدارس علم النفس لسلوك التنمر، اثار التنمر، استراتيجيات مواجهة التنمر المدرسي.

الفصل الثالث: تقدير الذات، وتناول: مفهوم تقدير الذات، وعلاقته ببعض المفاهيم، أهمية دراسة تقدير الذات، العناصر الخمسة التي تؤدي الى تقدير الذات خصائص الشخصية لذوي تقدير الذات، العوامل المؤثرة في تقدير الذات، أهمية تقدير الذات، مكونات مستويات تقدير الذات، النظريات المفسرة لتقدير الذات، مقاييس تقدير الذات.

أما الجانب الميداني وتناولنا فيه فصلين:

الفصل الأول: الموسوم بالإطار المنهجي الميداني للدراسة: تم فيه عرض الدراسة الاستطلاعية، الدراسة الأساسية، مجالات الدراسة، المنهج المستخدم، أدوات جمع البيانات، عينة الدراسة أساليب المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة تنفيذ الدراسة.

الفصل الثاني: وتضمن عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها: فقد ضم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة في الاخير، تم اقتراح بعض المقترحات.

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم والمصطلحات

6- الدراسات السابقة

1-الاشكالية:

شهدت نهايات القرن العشرين وبدايات القرن الواحد والعشرين تزايدا وانتشارا لمشكلة من أخطر المشكلات الإنسانية المعاصرة في جميع دول العالم سواء المتقدمة منها أو النامية، وهي مشكلة التنمر (Bullying) (الخفاجي ،2015، ص3). إذ يعتبر التنمر من المشكلات التي ظهرت في عقد السبعينيات من القرن الماضي، وقد حظي باهتمام التربويين وعلماء النفس وتعالت أصواتهم بضرورة مواجهتها والحد منها في المؤسسات التربوية. ويوصف التنمر على أنه سلوك اجتماعي يتحول في بعض الأحيان إلى نوع من الانحراف وهو الذي يطلق عليه في علم الشخصية السلوك المضاد للمجتمع والذي يعني الخروج عن قوانين وأعراف ومعايير المجتمع وعدم التوافق مع الآخرين والاصطدام بالقوانين الاجتماعية والأعراف العامة وهو ما يوصف بالشخصية السيكوباتية التي تمارس أفعالا مضادة للمجتمع. (الدسوقي، 2016، ص10)

مع بدايات عصر العولمة والانفجار المعرفي وثورة الاتصالات والمعلومات أصبح للتنمر أشكال مختلفة يختلف باختلاف البيئة التي يمارس فيها، حيث يظهر بشكل التنمر الاسري، التنمر الوظيفي والتنمر المدرسي، هذا الأخير (Bullying School) يعتبر سلوك استقوائي مكتسب من البيئة التي يعيش فيها التلميذ، وهو سلوك خطير على جميع الأطراف المشاركين فيه (مباركي أورابح ،2022، ص27)، حيث أن معظم الباحثين ربطوا بين هذا السلوك التنمري والبيئة المدرسية بوصفها المكان الأكثر ملائمة لنشأة وممارسة سلوك التنمر والذي يترتب عليه العديد من الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية التي تترك انعكاسها على كل من المتنمر والضحية (عبيب،2022، ص626).

بدأ الاهتمام بدراسة ظاهرة التنمر المدرسي على يد الباحث النرويجي Olweus (1978)، عندما أطلقت النرويج أول حملة وطنية للحد من التنمر المدرسي ثم عقبه اهتمام دول أخرى بدراسة ظاهرة التنمر المدرسي مثل فنلندا والمملكة المتحدة وايرلندا واليابان. كما قامت منظمة الصحة العالمية (1980) دراسات شاملة للتنمر بين طلاب المدارس، وهي لا تزال هذه الظاهرة تلقى اهتماما متزايدا في مختلف بلدان العالم. (حسين وآخرون ،2021، ص542)، كما أكدت شريفي هناء (2018) أن السلوك التنمري من بين أهم الحالات الشائعة في المدرسة الجزائرية والتي تشكل تهديدا صريحا ومشكلة يجب حلها في الوسط المدرسي (غنية، 2022، ص225).

كما تتجلى خطورة التنمر المدرسي بدرجة كبيرة على ضحية التنمر أو المتنمر عليهم، لأن الأهل لا يعلمون عنها شيئا لاسيما في مجتمعاتنا حيث من النادر أن يتبادل الأهل الحديث مع أطفالهم بخصوص ما يحدث لهم في المدرسة، وأن الطبيعة الخفية للتنمر تحدث في معظم المدارس إذ يصعب إدراكها بسبب السرية التي تحيط بها، فمعظم ضحايا التنمر في المدارس ممن تتراوح أعمارهم ما بين (15-11) سنة لا يخبرون أحدا عما يحدث لهم (الخفاجي، 2015، ص5)

كما حظي موضوع التنمر المدرسي على اهتمام الباحثين في مجال علم النفس وعلوم التربية، وخاصة المهتمين بدراسة العلاقات بين الأقران كل حسب اهتمامه ومنطقه في التفكير، ولهذا تعددت الرؤى بشأن تناول السلوك التنمري، حيث يرى فريق من الباحثين أن التنمر المدرسي وصف لجميع المشكلات التي تحدث بين تلاميذ المدارس، من بدايات ظهور التنمر المدرسي إلى ضبط معدلات انتشاره. (خلايفية، ومدوري، 2020، ص 36)، حيث تشير إحصائيات الجمعية الوطنية لعلماء النفس المدرسي في أمريكا أن (16000) تلميذا من تلاميذ المدارس يلزمون بيوتهم يوميا ولا يذهبون إلى المدارس خوفا من أن يمارس عليهم التنمر من قبل التلاميذ الآخرين (مزهر، 2012، ص2)، ليؤكد كل من شطيبي وبوطاف (2014) من خلال ما توصلا إليه في دراستهما؛ أن ظاهرة التنمر في الجزائر منتشرة بشكل كبير في الوسط المدرسي،لكن أكثرها إقرارا التنمر اللفظي بنسبة (75-3،83%) والجسدي بنسبة تتراوح (3،58-75%)مما أدى إلى ظهور الكثير من المشكلات السلوكية والأخلاقية والاجتماعية، كما كان ذلك مصدر انتشار الخوف والقلق وخلق الكثير من الأفراد المتنمرين.

يتمظهر سلوك التنمر المدرسي حسب السعيد مبروك (2018) في شكل أفعال سلبية متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر لإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الافعال السلبية بالكلمات كالتوبيخ، الإغاظة، الشتائم، والتهديد بأشياء مخيفة ومزعجة، أو أن تكون بالاحتكاك الجسدي المباشر كالضرب، الدفع، الركل ويمكن ان تكون كذلك بدون استخدام الكلمات او التعرض الجسدي مثلا كالتكشير بالوجه او الاماءات غير لائقة بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته (مبروك، 2019، ص10).

في ذات السياق، يمكن تلخيص أشكال التنمر المدرسي بالنسبة للضحايا كما قسمه أوليس إلى عدة أشكال: التنمر اللفظي (Verbal Bullying)، التنمر الجسدي (Physical Bullying)، التنمر العاطفي، التنمر الجنسي (Sexual Bullying)، التنمر الاجتماعي (Relational Bullying) والتنمرالالكتروني (Cyber Bullying) (أبو الديار ،2012، ص53).

أكد الباحثون والمختصون بظاهرة التنمر المدرسي على علاقتها بمختلف السمات الشخصية والحاجات النفسية على غرار تقدير الذات؛ ما أكده حسين خالد (2021) في دراسته حول سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم المتوسط الأساسي حيث بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة (حسين،2021، ص 71).

إذ يعتبر تقدير الذات من أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء من الاهتمام به من الاعتقاد كونه يرتبط بعدد كبير من المشكلات الشخصية والاجتماعية، إذ لا يوجد حكم أو تقييم أكثر أهمية وقيمة بالنسبة للفرد من التقدير الذي يحمله هو لذاته (سايح، 2015، ص9)؛ كما أنه يعكس الشعور بقيمة الأنا الذي يتحدد من خلال الموازنة والمطابقة بين

ما يسعى إليه الفرد لتحقيقه، وما استطاع أن يحققه فعلا أي الموازنة بين الطموح والواقع (حمري، 2012، ص15).

بالإضافة إلى ما سبق، فإن تقدير الذات من المفاهيم التي شاع انتشارها من خلال مارجريت ميد وشارلز هورتن وكولي في إدخال هذا المفهوم إلى مجال علم النفس، وقد افترضت مارغريت ميد (Margaret Mead) أن الفرد يأتي إلى مرحلة تكوين تقديره لذاته من خلال تعريفه للسلوك الذي ينبغي أن يقوم به، وكذلك من خلال رد فعله اتجاه الآخرين، بينما اعتبره كولي صورة الفرد عن ذاته بمثابة المحصلة لانعكاسات تقييم الآخرين له (علي، 1988، ص135).

ناهيك على أن تقدير الذات هو تقييم الفرد لنفسه وبنفسه؛ للمحافظة على ذاته، متضمنا اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، فهو على حد تعبير كوبر سميث يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح، أي أن تقدير الذات هو عبارة عن حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية" (حسين، 2021، ص47).

على اعتبار أن موضوع تقدير الذات Self-Esteem أحد العوامل الأساسية التي تفسر طبيعة السلوك الإنساني، حيث أن نظرة الانسان لذاته وأفكاره حولها، والأحكام التي يصدرها عن نفسه، فهو المسؤول عن تشكل دوافعه الإيجابية أو السلبية للقيام بسلوكيات سوية أو مضطربة في المجتمع (حياوي وبن سالم، 2022، ص661).

قد أكدت دراسات العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس وعلوم التربية منها دراسة كولي وأدلر وروجرز (Rogers) وألبروت(Allprot) (وليكي (Lecky)أن وظيفة تقدير الذات الأساسية هي السعي لتكامل واتساق الشخصية ليكون الفرد متوافقا مع بيئته التي يعش فيها ومصبوغا بهوية تميزه عن الآخرين (عربيات، الزغول، 2008، ص 50). كما أن تقدير الذات له علاقة بتحقيق توافق التلميذ مع المحيطين به، والدفاع عن نفسه والمطالبة بحقوقه، والتعبير عن مشاعره، فهو أداة مهمة من الأدوات التي يستخدمها التلميذ في مجمل حياته وفي كافة الأنشطة اليومية (الغافري، 2020، ص 3)، وهذا ما أكدته نتائج دراسة عليوة سمية، بوسحاية محمد (2017) التي توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مستوى التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد بولاية معسكر.

إذ ترتب مستويات تقدير الذات لكوبر سميث (Cooper Smith) وذلك من خلال بحثه الذي أجري على (1700) طفل وهي: الأشخاص ذوي التقدير المرتفع: وهم الذين يعتبرون أنفسهم أشخاصا ذو أهمية عالية ويستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار بالإضافة أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يضنونه صوابا كما أنهم يتمتعون بالتحدي ولا يضربون عن الشدائد. الأشخاص ذوو التقدير المنخفض للذات: ويعتبرون أنفسهم غير أهمية وغير محببين ولا يستطيعون فعل أشياء

مما يفعله الكثيرون ويشعرون بأن ما لديهم أقل مما لدى الآخرين. الأشخاص ذوو التقدير المتوسط للذات: وهم بين هذين النوعين من الصفات (حسين، 2021، ص549)

من خلال ما سبق ذكره وما لاحظناه عند الاطلاع على الادب النظري والدراسات السابقة في التنمر المدرسي وتقدير الذات تبين ان التعرض للتنمر او الوقوع ضحية له هو مشكلة خطيرة على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الذين هم في مرحلة نهاية فترة الطفولة المتأخرة وبداية فترة المراهقة المتقدمة، ونظرا لأهمية تقدير الذات كمهارة نفسية واجتماعية في حياة الفرد بصفة عامة وحياة ضحايا التنمر بصفة خاصة في جعل الفرد المقدر لذاته يشعر بالراحة النفسية ويعبر عن ذاته بحرية ويستطيع بناء علاقة اجتماعية مع الآخرين؛ جاءت هذه الدراسة لتسليط الضوء على مشكلة جعلتنا نطرح التساؤلات التالية:

-ما مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة؟

- هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة تعزى لمتغير الجنس؟:
- هل توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

2-فرضيات الدراسة:

-توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر بمرحلة التعليم المتوسط.

- لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة تعزى لمتغير الجنس.

-لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

3-أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في أنها:

أولا: الأهمية النظرية:

-تعطي أرقام إحصائية عن ظاهرة التنمر المدرسي وتقدير الذات في المرحلة المتوسطة، كما تبين المستوى الأكثر شيوعا بالنسبة لتقدير الذات.

-تزويد مستشاري التوجيه والعاملين في الصحة النفسية بمعلومات نظرية عن التنمر المدرسي وتقدير الذات.

-تزويد المكتبة بدراسة حول تقدير الذات لدى عينة لها خصوصية ضحية التنمر المدرسي.

-التحسيس بضرورة احتواء انتشار ظاهرة التنمر المدرسي في الوسط المدرسي.

-التحسيس بأهمية اكساب التلاميذ تقدير ذات مرتفع لمواجهة لأي تحديات خارجية لها أن تخلق مشكلات نفسية وسلوكية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية

-قد تفيد الدارسة الحالية العاملين في مجال الارشاد والصحة النفسية والمهتمين بإعداد البرامج الارشادية للتلاميذ المتنمرين وضحاياهم لرفع من تقدير الذات لديهم.

-قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المرشدين النفسانيين في وضع برامج ارشادية للتلاميذ المتنمرين وضحاياهم، والرفع من تقدير الذات لدى تلاميذ ولاية المسيلة والاستفادة منها من خلال نشرها.

-قد تفيد نتائج هذه الدراسة المهنيين والمسؤولين في وضع قواعد وقوانين للحد من ظاهرة التنمر المدرسي.

4-أهداف الدراسة:

- الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة.
- الكشف عن الفروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسطة تبعا لمتغير الجنس.
- الكشف عن فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسطة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

5-تحديد المفاهيم إجرائيا:

1-5 تقدير الذات:

"هو عبارة عن مجموعة التقييمات التي يضعها التلميذ لذاته سواء كانت إيجابية أو سلبية، متأثرا بمقدار شعوره نحو ذاته ونحو الآخرين، وعلاقة الأخرين به، من خلال مستوى تقييمه لذاته، ويعبر اجرائيا: على أنها الدرجة الدالة على مستوى تقدير الذات التي يتحصل عليها التلميذ ضحية التنمر المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط خلال السنة الدراسية (2023/2022) بمدينة المسيلة على مقياس تقدير الذات لكوبر سميث الذي أستخدم لأغراض الدراسة.

2-5 ضحايا التنمر المدرسي:

بأنهم التلاميذ الذين يتعرضون بصورة متكررة ومقصودة ولفترة طويلة لأفعال سلبية من جانب تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، ومعاناتهم بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، وانعدام حيلتهم أمام التلميذ أو التلاميذ الذين يتسببون في مضايقتهم إما بالإساءة إليهم بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو جنسية أو إلكترونية.

3-5تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط:

هم التلاميذ الذين يزاولون مقاعد الدراسة في بعض متوسطات مدينة المسيلة تتراوح أعمارهم في الغالب ما بين (15-11) سنة والمسجلين دراسيا بالعام (2023/2022) وهم تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي الذين تم تطبيق عليهم مقياس "كوبر سميث" في صورته المدرسية بطريقة العينة العشوائية العنقودية ذو المرحلتين، وتم اختيارهم من طرف مستشاري التوجيه ببعض متوسطات مدينة المسيلة، إلى جانب بعض أساتذة التعليم المتوسط ممن لديهم علاقة مباشرة مع الضحايا.

6-الدراسات السابقة:

1-6 دراسات سابقة تناولت تقدير الذات:

1-1-6 دراسة المعلا نظمي (2019): بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبه الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن".

تهدف الدراسة إلى التعرف على مستوى التنمر المدرسي وعلاقته بفعالية الذات لدى طالبات الصف التاسع والعاشر. حيث تكونت عينه الدراسة من (460) طالبا، (136) ذكور (244) اناث من طلبه المدارس الحكومية بالأردن، باستخدام المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياسي التنمر المدرسي المعد من طرف الصبحين والقضاة (2013)، ومقياس فاعليه الذات المعد من قبل موريس (2002). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن: مستوى التنمر المدرسي كان متوسطا، ومستوى فاعليه الذات كان متوسطا، ايضا بينت النتائج: اندفاعيه الذات الأكاديمية والاجتماعية والانفعالية بدرجة متوسطة، ساهمت معا في تفسير ما نسميه (52.1%) من التنمر المدرسي وجاءت فعالية الذات الأكاديمية في المرتبة الاولى في تفسير سلوك التنمر.

2-1-6 دراسة عليوة سمية، بو سحاية محمد (2017): بعنوان "التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال بمعسكر".

حيث تهدف هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين مستوى التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوية بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال، وكذلك إلى معرفة ما إذا كان هنالك فروق في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف الجنس وتبعا لاختلاف التخصص الدراسي، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف الجنس وتبعا لاختلاف التخصص الدراسي،

وباستخدام المنهج الوصفي وتكونت عينة الدراسة من (108) تلميذ في السنة الثالثة ثانوي لثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال بولاية معسكر اختيروا بطريقة المعاينة العشوائية الطبقية من مجمل أصلي يضم (239) تلميذا، وتم تطبيق مقياسين الأول مقياس التوافق النفسي لجابر عبد الحميد جابر ويوسف الشيخ، والثاني مقياس ستانلي لتقدير الذات ل(كوبر سميث)،حيث تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية ومعامل بيرسون ومعامل ألفا كرو نباخ و اختبار(T-Test)، إذ توصلت نتائج الدراسة: هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التوافق النفسي ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال، وكذا توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى التوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف الجنس، عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف الجنس. وجود فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بثانوية هني أحمد ببلدية وادي الأبطال تبعا لاختلاف التخصص الدراسي.

3-1-6 دراسة ويبك وآخرون (Wiebke. A & al) (2016) بعنوان: "الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض التأثيرات الديمغرافية".

تهدف الدراسة إلى معرفة الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض التأثيرات الديمغرافية (الثقافة، النوع، العمر)، حيث بلغ عدد العينة (985) من الذكور والاناث، وباستخدام المنهج الوصفي ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس ليكرت(Likert) لتقدير الذات، وتوصلت النتائج الدراسة: وجود فروق في تقدير الذات الذكور والاناث لصالح الذكور وكذا فروق في تقدير الذات من حيث العمر حيث يرتفع في سن المراهقة المتأخرة إلى مرحلة البلوغ المتوسطة، ووجود اختلافات كبيرة في تقدير الذات مع الاختلافات الثقافية.

4-1-6 دراسة بورز كمال، علة عيشة (2015): بعنوان "علاقة تقدير الذات بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في ظل بعض المتغيرات بالجزائر".

يهدف البحث إلى التعرف عن طبيعة العلاقة القائمة بين تقدير الذات والطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين وأيضا معرفة ما إذا كان (ذكور – إناث) له أثر على الطمأنينة النفسية وقد بلغ حجم العينة(390) طالب وطالبة جامعيين بواقع (209) طالبة و(181) طالب، وقد استخدمت الباحثان مقياس تقدير الذات لبشير معمرية ومقياس الطمأنينة للدليم بعد التأكد من الخصائص السيكو مترية وصلاحية المقياسين، استخدمت الأساليب الإحصائية الفا كرونباخ، معامل الارتباط بيرسون المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، اختبار (r) أظهرت نتائج البحث عن: توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والطمأنينة النفسية لدى الطلبة. ويؤثر تفاعل النوع مع في تقدير الذات في الطمأنينة النفسية. لا يؤثر تفاعل السن مع تقدير الذات في الطمأنينة النفسية. لا يؤثر تفاعل التخصص مع تقدير الذات في الطمأنينة النفسي. يؤثر تفاعل نوع الجامعة مع تقدير الذات في الطمأنينة النفسية.

6-1-5 دراسة جمال أبومرق (2015): بعنوان "تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال بمدينة الخليل".

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال بمدينة الخليل. على عينة قوامها (95) طفلا منهم (52) ذكور و(43) إناث، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق مقياسين: المقياس الأول لاختبار تقدير الذات للأطفال "الكوبر سميث" ترجمة عبد الفتاح الدسوقي (1981) الصورة(ب) والآخر مقياس التفاعلات الاجتماعية للأطفال. حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، تحليل التباين الثنائي، ألفا كرونباخ، اختبار بيرسون، اختيرت العينة بالطريقة العشوائية، توصلت نتائج الدراسة إلى: من أهم مظاهر التفاعلات الاجتماعية للأطفال، تقديم الشكر للآخرين والقدرة على المشاركة في النشاطات والأعمال، بينما أهم مظاهر تقدير الذات عندهم الفرح مع الأقران، وأنهم محببون وهم يلعبون، ومن جانب آخر وجود علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية. في حين عدم وجود فروق في دالة إحصائيا في درجة تقدير الذات والتفاعلات الاجتماعية لدى التلاميذ الذكور والإناث. وجود فروق تعزى إلى المستوى التعليمي للأبوين في ضوء هذه النتائج.

6-1-6 دراسة دوجلاس وروبرت (Douglas&Robert 2012): بعنوان "الفروق في تقدير الذات في ضوء النوع والاختلافات العرقية".

هدفت الدراسة إلى التعرف عن الفروق في تقدير الذات في ضوء النوع والاختلافات العرقية، حيث بلغت عينة الدراسة (72) طفل وطفلة والذين لديهم اختلاف في لون البشرة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق مقياس كوبر سميث، ونموذج التصنيف (BRF)، وقد توصلت الدراسة عن عدم وجود اختلافات كبيرة حسب العرق أو الجنس.

6-1-7 دراسة أمزيان زبيدة (2007): بعنوان "علاقة تقدير الذات للمراهق بمشكلاته وحاجاته الارشادية دراسة مقارنة في ضوء متغير الجنس".

هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة تقدير الذات بالمشكلات المراهقين. وأن هناك علاقة بين تقدير الذات بالحاجات الارشادية. والتعرف على الفروق في كل متغيرات الدراسة. مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي المقارن. حيث تم تطبيق الأدوات استبيان المشكلات النفسية، واستبيان الحاجات النفسية، ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: توجد علاقة ارتباطية عكسية بين تقدير الذات ومشكلات الامن والاستقلال عند الذكور. لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الارشادية عند الذكور. لا توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات والحاجات الارشادية عند الاناث. توجد فروق بين الذكور والاناث عند مشكلات الإنجاز لصالح الذكور. توجد فروق بين التقدير المتدني والعالي عند الذكور عند مشكلات الأمن. الاستقلال. الإنجاز. وعند الحاجات الارشادية. توجد فروق بين التقدير المتدني والعالي للذكور الاناث في جميع المشكلات إضافة إلى الحاجات الارشادية ولكن الأمن بالدرجة الأولى.

2-6 دراسات سابقة تناولت التنمر المدرسي وتقدير الذات:

6-2-1-دراسة كوسة فاطمة الزهراء (2023): بعنوان "التنمر وتقدير الذات عند المراهق المتمدرس بالجزائر".

هدفت الدراسة إلى معرفة مستويات كل من التنمر المدرسي وتقدير الذات عند المراهق المتمدرس، ولتحيق أهداف الدراسة اعتمدت المنهج الوصفي دراسة حالة، بتطبيق مقياس التنمر المدرسي "لمجدي محمد الدسوقي" و"مقياس تقدير الذات "الكوبر سميث" طبقا على عينة متكونة من ستة (6) مراهقين متمدرسين منهم ثلاث (3) ذكور وثلاث (3) إناث تتراوح أعمارهم ما بين (13) و(20) سنة، تم اختيارهم بطريقة قصدية، مستخدمة المقابلة، وتوصلت نتائج الدراسة: إلى تحقق الفرضية الأولى التي تنص أن للمراهق المتمدرس مستوى مرتفع لسلوك التنمر المدرسي. أما الفرضية الثانية لم تتحقق والتي تنص أن للمراهق المتمدرس تقدير ذات متوسط توصلت النتائج أن للمراهق المتمدرس تقدير ذات منخفض.

6-2-2 دراسة حسين خالد (2021): بعنوان: "سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم المتوسط الأساسي بالقاهرة".

هدف البحث إلى تقصي العلاقة بين سلوك التنمر ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم المتوسط الأساسي. وباستخدام المنهج الوصفي وطبقت على عينة (21) تلميذ لجمع البيانات قام الباحث بتطبيق مقياس "سلوكات التنمر" و"تقدير الذات"، وتمت معالجة البيانات احصائيا، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطيه سالبه ذات دلاله إحصائية عند مستوى 0.01 بين سلوك التنمر ومستوى تقدير الذات. ووجود فروق داله دلاله إحصائية بين الذكور والاناث في كل من الدرجة الكلية للتنمر. والتنمر الجسمي، والتعدي على الممتلكات لصالح الذكور. بينما لا يوجد فروق دي الدلالة إحصائية بين التنمر، الاجتماعي، والتنمر اللفظي، والتنمر النفسي. في حين توجد فروق الدلالة احصائية بين ذكور والاناث في مستوى تقدير الذات لصالح الاناث. وأمكن التنبؤ سلوك التنمر بالدرجة الكلية لتقدير الذات. وخلص إلى إمكانية التكفل النفسي الذي يقوم بها المستشار تساعد في علاج المتنمرين وتنمي الإيجابية لديهم.

6-2-3 ربيع يونس وآخرون (2021): بعنوان"سلوك التنمر وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالسودان".

هدفت الدراسة إلى البحث في العلاقة بين سلوك التنمر ومستوى تقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي. وباستخدام المنهج الوصفي ولتحقيق الهدف من الدراسة طبق على عينة قوامها (210) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، حيث تم إعداد الباحث لمقياسي سلوكيات التنمر المدرسي، وتقدير الذات. وتمت معالجة البيانات إحصائيا بطريقة ألفا كرونباخ وجوثمان ومعامل الارتباط، اختبار (T) للفروق، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي، توصلت نتائج النتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سالبة بين سلوك التنمر وتقدير الذات. وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في كل من الدرجة الكلية للتنمر والتنمر الجسمي والتعدي على الممتلكات لصالح الذكور. بينما لا توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من التنمر الاجتماعي والتنمر اللفظي والتنمر النفسي. فتوجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات لصالح الإناث. أمكن التنبؤ بسلوك التنمر بمعلوماتية الدرجة الكلية لتقدير الذات.

4-2-6 دراسة حسن ادم النور (2021): بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم البحري".

هدف البحث إلى التعرف إلى التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحلية الخرطوم البحري. وباستخدام المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي الارتباطي على عينة البحث من (93) طالبة وطالبا منهم (47) ذكور و(46) إناث تراوحت أعمارهم بين (17-14) عام، تم اختيارهم بالطريقة القصدية استخدم الباحث مقياس السلوك التنمري ومقياس تقدير الذات لكوبر سميث. ولتحليل النتائج استخدم الباحث برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) من خلال معادلات اختبار (T-Test) لعينتين، معامل ارتباط بيرسون ومعامل الفا كرونباخ. وتوصلت النتائج إلى: يتسم التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية بالارتفاع. ويتسم تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية بالانخفاض. توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التنمر وتقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير العمر. توجد علاقة ارتباطية بين تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير العمر. توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا في التنمر بين طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور. لا توجد فروق دالة إحصائيا في التنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية تعزى لمستوى تعليم الأم.

5-2-6 دراسة كريمان زهير (2012): بعنوان "المهارات الاجتماعية كعلاقة لتقدير الذات بالتنمر المدرسي لدى الأطفال ذوي القصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط المنوفية".

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر المدرسي لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، ولتحقيق هدف الدراسة أعتمد المنهج الوصفي على عينة مجموعها (125) تلميذ وتلميذة من الصفوف الثلاثة (الثالثة، الرابعة والخامسة) تراوحت أعمارهم (12-9) سنة، حيث تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقدير الذات مقياس المهارات الاجتماعية، مستخدما الأساليب الإحصائية التالية: التكرارات والنسب المئوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة ارتباطية سلبية بين المهارات الاجتماعية والتنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط. عدم وجود علاقة ارتباطية بين التنمر وتقدير الذات لدى المرتفعين في المهارات الاجتماعية من الأطفال ذوي اضطرابات القصور في الانتباه المصحوب بفرط النشاط. وجود علاقة ارتباطية بين التنمر وتقدير الذات لدى المنخفضين في المهارات الاجتماعية لدى الأطفال ذوي القصور في الانتباه المصحوب بفرط النشاط. كما توجد فروق بين قيمتي معامل الارتباط وهذا الفرق يعزى إلى مجموعة المنخفضين في المهارات الاجتماعية لكونها ذات معامل الارتباط الأكبر.

6-2-6 دراسة طرب جرايس (2012): بعنوان: "سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة في منطقة الناصرة".

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعتمد المنهج الوصفي، على عينة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية من عينة الدراسة وشكلوا ما نسبته (10%) من المجتمع الأصلي (314)، منهم (159) طالبا و(208) طالبة في الفصل الدراسي، حيث تم تطبيق مقياس سلوك التنمر ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي. استخدمت الأساليب الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل ألفا كرونباخ وتوصلت نتائج الدراسة إلى: مستوى سلوك التنمر لدى طلبة التعليم المتوسط في منطقة الناصرة جاء بدرجة منخفضة. ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة التعليم المتوسط في منطقة الناصرة جاء بدرجة متوسطة، وأظهرت الفروق أثر النوع الاجتماعي في جميع مجالات القياس سلوك التنمر لصالح الذكور، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي وعلى مجال سلوك التنمر الجسمي وسلوك التنمر اللفظي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى أثر النوع وجود فروق لصالح فئة التحصيل 80 فأكثر في مفهوم الذات الأكاديمي، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطيه عكسية سالبة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الناصرة وهذا يدل على انه كلما زاد سلوك التنمر انخفض مفهوم الذات الأكاديمي.

7-2-6 دراسة سبايد (Spade،2007): بعنوان: العلاقة بين سلوكيات التنمر المدرسي وتقدير الذات لطلاب المدارس الابتدائية في الصفوف (5-3) شمال أوهايو "

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سلوكيات التنمر المدرسي وتقدير الذات لطلاب المدارس الابتدائية في الصفوف (5-3)"، وباستخدام المنهج الوصفي طبقت الدراسة في مدرسة ابتدائية ريفية صغيرة في شمال أوهايو عى197 طالبا تتراوح أعمارهم ما بين (8-13). تم تطبيق استبيان أوليس لكل من المتنمر والضحية، كما طبق مقياس تقدير الذات(روزنبرغ)لقياس مستويات تقدير الذات، وتألفت هذه الدراسة من 10عبارات كشفت عن قيمة الطالب الذاتية، والرضا عن النفس وكان عمون عموما تقدير الذات إيجابية ومع كذلك يشعر بعض الطلاب عديمي الفائدة في بعض الأحيان، ويتمنون أن يكون لديهم المزيد من الاحترام لأنفسهم وعند دراسة سلوك التنمر بتقدير الذات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين وجود علاقة ارتباطية سلبية إلى حد كبير بين سلوكيات التنمر للضحايا في الصف الثالث والصف الرابع، وقد أظهر الطلاب في الصف الخامس مستويات أقل بكثير في تقدير الذات مقارنة بالصفين الثالث والرابع. وأشارت النتائج أيضا بأن الطلاب في الصف الرابع يتمتعون بأعلى مستويات تقدير الذات وتأتي تجارب التنمر على حد سواء، ومع زيادة سلوكيات التنمر انخفضت مستويات تقدير الذات، كما أدى انخفاض مستويات تقدير الذات إلى زيادة سلوكيات التنمر، وبالإضافة إلى ذلك زيادة تقدير الذات، انخفضت سلوكيات التنمر لكل من الضحية والمتنمر.

6-2-8-دراسة أومور وكيركهام (Omoor&Kirkham2001) بعنوان: "تقدير الذات وعلاقته بسلوك التنمر المدرسي لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا والضحايا المتنمرين".

هدفت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر المدرسي لدى عينة من الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا والضحايا المتنمرين، وباستخدام المنهج الوصفي وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (13112) طالبة و(5799) طالب تتراوح أعمارهم ما بين 8-18 سنة وبلغ عدد الطلبة في عمر(8-11) سنة، 7315 طالبا وطالبة بعمر 12-18سنة. وقد استخدم أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي وتقدير الذات. وقد صنف الباحثان الطلبة إلى طلبة متنمرين وضحايا التنمر يمتلكون تقدير أعلى من أقرانهم في العمر نفسه والذين لا يصنفون ضمن الفئة المتنمرين والضحايا، جميع الضحايا الأطفال كانوا أقل شعبية وجاذبية أكثر اضطرابا وقلقا، الطلبة الضحايا الطلبة المتنمرين كانوا أكثر المجموعات ولجميع الأعمار انخفاضا في تقدير الذات.

6-2-9 دراسة فوزية غوماري (2008): بعنوان "المضايقة بين الاقران وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحله التعليم المتوسط بالجزائر".

هدفت الدراسة في البحث عن العلاقة بين ظاهره المضايقة بين الاقران وتقدير الذات لدى التلاميذ وكان المنهج الوصفي هو المناسب لطبيعة الموضوع وعينه البحث اخترت من خلال مرحلتين مرحله تحليل المجتمع الاصلي ومرحله الاختيار العشوائي وأدوات البحث تم الاعتماد على مقياس المضايقة بين الاقران وبقياس تقدير الذات ولإجابه على فرضيات البحث تم استعمال الاساليب الإحصائية والتقنيات الاحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية النسب المئوية ومعامل للارتباط بيرسون حيث اسفاره النتائج لتؤكد على وجود وانتشار ظاهرات المضايقة بين التلاميذ بدرجات متفاوتة وتم التوصل إلى ان (15.10%) من تلاميذ عينة البحث لم يتعرضوا للمضايقة في حين ان 416 تلميذ أي (84.89%) من عينه البحث اعراض للمضايقة بدرجات متفاوتة.

6-2-10 دراسة فوقية محمد راضي (2001): بعنوان "التنمر وعلاقته بتقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى تلاميذ الابتدائي محافظة الدقهلية".

هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ضحايا التنمر والتلاميذ غير الضحايا في متغيرات في متغيرات تقدير الذات والاكتئاب، والوحدة النفسية بالإضافة إلى معرفة إثر متغيري الجنس والصف الدراسي على وقوع الفرد ضحية التنمر المدرسي، وباستخدام المنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة من (503) تلميذ وتلميذة من محافظة الدقهلية مقسمين إلى (240) من الذكور بمتوسط عمره قدره(11.12) عام وانحراف معياري (1.8)، و(263) من الاناث بمتوسط عمري قدره (11.2) وانحراف معياري (1.47)، واشتملت أدوات الدراس على مقياس تقدير الذات للأطفال، ومقياس الاكتئاب للأطفال ومقياس الوحدة النفسية للأطفال، وأسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق في تقدير الذات والاكتئاب والوحدة النفسية لدى

ضحايا التنمر عنه لدى التلاميذ غير الضحايا التنمر، وجود أثر دال احصائيا لمتغير النوع والصف الدراسي والتفاعل بينهما على درجات التلاميذ على مقياس الطفل الضحية.

مناقشة عامة على الدراسات السابقة:

جدول رقم(01): الدراسات التي تناولت تقدير الذات:

من حيث أهدف الدراسة	تباينت أهداف دراسة تقدير الذات حيث نجد أنها تبحث عن العلاقة بين تقدير الذات وعلاقته بمتغيرات أخرى كالتوافق النفسي في دراسة عليوة سمية، بوسحاية محمد:(2017)، دراسة وييبكي وآخرون: (2016) في ضوء بعض متغيرات الديمغرافية والطمأنينة النفسية لدى بورز كمال وعلة عيشة:(2015) وعلاقته مع التفاعلات الاجتماعية في دراسة جمال أبو مرق: (2015) وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعي والاقتصادية والتحصيل الدراسي ودراسة دوجلاس وروبرت: (2012) التعرف على الفروق في ضوء النوع والاختلافات العرقية.
من حيث عينة الدراسة	الأطفال ما قبل المدرسة: دراسة الأطفال ما قبل المدرسة دراسة جمال أبو مرق: (2015)، دراسة دوغلاس وروبرت: (2012) مرحلة التعليم الثانوي: (عليوة سمية، بوسحاية محمد:2017) المرحلة الجامعية :(بورز كمال، علة عيشة 2015).
من حيث أدوات الدراسة	اتفقت كل الدراسات حول مقياس كوبر سميث. مقياس تقدير الذات لبشير معمرية في دراسة بورز كمال، علة عيشة: (2015).
من حيث المنهج	المنهج الوصفي: دراسة: عليوة سمية، بوسحاية محمد: (2017). المعلا نظمي(2015) ودراسة، جمال أبو مرق(2015)، دراسة علة عيشة وكمال بورز (2015)، دراسة سبايد: (2016)، دراسة آدم النور(2021). المنهج المقارن: امزيان زبيدة(2007)
النتائج التي توصلت إليها الدراسات	دراسة عليوة سمية، بوسحاية محمد: (2017) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التوافق النفسي وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، وجود فروق في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، دراسة ويبكي وآخرون:(2016) وجود فروق بين الذكور والاناث لصالح الذكور جمال أبو مرق: (2015)، أما دراسة (بورز كمال وعلة عيشة(2015) يؤثر تفاعل الجنس في تقدير الذات /يؤثر تفاعل السن في تقدير الذات /يؤثر تفاعل التخصص في تقدير الذات

جدول رقم (02): الدراسات تناولت التنمر المدرسي وتقدير الذات:

من حيث أهداف الدراسة	اتفقت كل الدراسات على الكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر وتقدير الذات باستثناء، دراسة (كوسة فاطمة الزهراء: 2023)، (فوقية محمد

	راضي:2001) البحث عن الفروق بين ضحايا التنمر والتلاميذ غير الضحايا.
من حيث العينة	تلاميذ المر حلة الابتدائية فوقية محمد راضي: (2001) التلاميذ الضحايا وغير الضحايا، دراسة كريمان الزهير: (2012) تلاميذ الصفوف الثلاثة الثالثة والرابعة والخامسة من ذوي قصور الانتباه ذو فرط النشاط تلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة ربيع يونس، عبد النعيم محمود، خالد حسن: (2021) تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة كوسة فاطمة الزهراء(2023)، ودراسة حسن آدم النور: (2021).
من حيث الأدوات	مقياس المتنمر (الضحية والمتنمر) ومقياس تقدير الذات
من حيث المنهج	استخدمت كل الدراسات المنهج الوصفي الارتباطي.
من حيث النتائج	وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات كل من) ودراسة (حسن خالد :2021)، ودراسة (ربيع يونس، عبد النعيم محمود، خالد حسن :2021) ودراسة (حسن آدم النور: ر2021) باستثناء دراسة (طرب جرايس :2012) وعلاقة ارتباطية عكسية بين سلوك التنمر المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي في حين أسفرت فوزية غوماري:(2008) وجود وانتشار ظاهرة المضايقة بدرجات متفاوتة. دراسة (فوقية محمد راضي :2001) وجود فروق في تقدير الذات لدى ضحايا التنمر عنه لدى التلاميذ غير الضحايا. دراسة (كوسة فاطمة الزهراء:2023) مستوى التنمر المدرسي مرتفع-مستوى تقدير الذات منخفض.

جدول رقم (03): أوجه الشبه والاختلاف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة:

بعد إطلاع الطالبتان على الدراسات السابقة التي تناولت تقدير الذات يستعرض الطالبتان مدى الاستفادة من هذه الدراسات من خلال تحليل وفهم ومناقشة هذه الدراسات.

حيث بلغ عدد الدراسات التي تناولت تقدير الذات (9) دراسات محلية منها (4) محلية و(4) عربية و(1) أجنبية

عناصر الدراسة	أوجه الشبه	أوجه الاختلاف
من حيث الأهداف،	أبو مرق (2015)، وأمزيان زبيدة (2007) في استخدام مقياس كوبر	واختلفت مع دراسة بورز كمال وعلة عيشة (2015) في استخدام مقياس تقدير الذات لبشير

	سميث.	معمرية.
الحدود الزمانية	متقاربة شملت الفترة المعاصرة	
المنهج	اتفقت في المنهج مع الدراسة الحالية في المنهج الوصفي مع كل الدراسات	المنهج المقارن دراسة أمزيان زبيدة(2007) منهج دراسة حالة كوسة فاطمة الزهراء (2023)
مجتمع وعينة الدراسة	الدراسة الحالية تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.	أ شملت جميع المستويات من الطور الأساسي إلى الثانوي إلى الجامعي.
من حيث حجم العينة	لم تتفق مع أي من الدراسات السابقة لخصوصية العينة الحالية	اختلفت مع الدراسات السابقة في حجم العينة لخصوصيتها. فقد تباينت أحجام الدراسة بين أقل حجم دراسة جمال أبو مرق(95) وأعلى حجم دراسة بورز كمال، علة عيشة(390) طالب وطالبة.
ربطها بمتغيرات أخرى		فتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في نوع المتغير الذي ربط بمتغير تقدير الذات كمتغير التنمر المدرسي حسين خالد(2021)، ربيع يونس وآخرون: (2021) ومتغير الذكاء الانفعالي، الطمأنينة النفسية بورز كمال علة عيشة (2015) ومتغير التفاعلات الاجتماعية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ودراسة أمزيان زبيدة(2007) ربطها بمشكلات وحاجات المراهق.

جدول رقم (04): مدى الاستفادة من الدراسات السابقة

من حيث طريقة اختيار العينة	عينة عشوائية عنقودية
المقياس الدراسة	مقياس تقدير الذات لكوبر سميث في صورته المدرسية.
من حيث متغيرات الدراسة	دراسة المستوى والفروق في تقدير الذات وكذا صياغة التساؤلات والفرضيات.

الفصل الثاني: التنمر المدرسي

تمهيد

1- تاريخ التنمر
2- عناصر عملية التنمر
3- أسباب التنمر المدرسي
4- اشكال التنمر المدرسي وصوره
5- خصائص التلاميذ المتنمرين
6- تفسير بعض مدارس علم النفس لسلوك التنمر ومناقشتها
7- آثار التنمر المدرسي
8- استراتيجيات مواجهة التنمر المدرسي
خلاصة

تمهيد:

تعد ظاهرة التنمر من أكثر المشكلات المنتشرة في مؤسسات التعليم والتي تترك اثار سلبية
عند التلاميذ سواء كانوا متنمرين او ضحايا خاصة في مرحلة المراهقة وذلك كون المراهق في هذه المرحلة عرضة لتغيرات عديدة، نتيجة ضغوطات وتوترات نفسية. فالتنمر عبارة عن
سلوك عدواني يأخذ أشكال مختلفة فقد يكون لفظيا، أو نفسيا، أو جسميا، او إلكترونيا ونتيجة لما يحدثه هذا السلوك من تأثيرات مختلفة حظي، التنمر المدرسي في البلدان الغربية والعربية
بدراسات كثيرة تناولت كافة أشكاله وانواعه والعوامل المؤثرة فيه. وخلصت ببناء برامج للحد والخفض من سلوك التنمر في أوساط التلاميذ المراهقين وهذا ما سنعرضه في هذا الفصل.

1-تاريخ التنمر:

يحضر مصطلح التنمر في الاذهان ذاكرة مؤلمة لا يمكن نسيانها لأي شخص شاهد أو لأول مرة في حياته بإحدى تجارب التهديد أو التعذيب أو نبرات الاذلال والغيظ.
منذ خمسمئة عام كان لكلمة Bullying معنى: مضاد للمعنى الذي نعرفه اليوم حيث اشتقت كلمة Bullying من الكلمة الألمانية "بوبيل" بمعنى الاخر المحبوب الصديق أو فرد من العائلة الحبيبة وإذا تتبعنا المعنى الحديث للتنمر تتبعا منهجيا، نجد انها اشتقت من مظاهره واشكاله. (أبو الديار،2012، ص17)
وتنوعت صور التنمر مع اختلاف الأزمنة التاريخية وأكثر الأنواع شيوعا في الأزمنة الأولى كان العنف الجسدي والقتل والإذلال البشري، وهناك قانون انتشر لفترات طويلة عبر الأزمات هو الرق والعبودية.
وعندما جاء الإسلام فتح بابا واسعا لتحرير العبيد حين جعل كفارة الذنوب عتق رقبة حتى كاد الرق يتلاشى وقبل ذلك أوصى الاسلام بهم خيرا حين جعل اخوان الاحرار وطالبهم أن يعاملوهم معاملة إنسانية.
أما عن المحيط المدرسي فقد احيط المعلمين بوجود التنمر منذ سنين ويسرد المؤلف الإنجليزي "توماس هوجيس Thomas Hughes 1985 " رواية بعنوان "ايام مدرسه توم بروون" يصف فيها بوضوح كيف الاولاد الصغيرين يتعاملون مع الطفل الجديد المقيم في المدرسة نفسها، حيث أجبره مجموعة من المتنمرين على الخضوع إلى المضايقات والاستفزازات.
لقد كانت الارهاصات الاولى لمصطلح التنمر في نطاق المدرسة تدرس تحت مصطلح الصعلكة Mobbingوشاع استخدام هذا المصطلح في البلدان الاسكندنافية ويعني مضايقة

الطالب او أكثر لطالب آخر وايذائه ايذاء متكرر وذلك عن طريق ممارسة بعض السلوكيات السلبية عليه ثم استبدال هذا المصطلح في مصطلح التنمر Bullying.

والجدير بالذكر أن أول من أشار إلى مصطلح التنمر في المدارس هو النرويجي ""دان اولويس"DAN OLWEUS"وكان ذلك عام 1978. (أبو الديار، 2012، ص 17-18)

تعددت تعريفات التنمر المدرسي بتعدد وجهات النظر حول هذه الظاهرة، كما تعددت بتعدد المدارس الفكرية التي ينتمي اليها هؤلاء الباحثين ويمكن استعراض بعض هذه التعريفات فيما يلي:

يعرف التنمر لغويا: أنه التشبه بالنمر، يقال (نمر نمرا) كان على شبه من النمر، وهو أنمر وهي نمراء، (نمر) فلان: أي غضب وساء خلقه، تنمر لفلان أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (مبروك، 2013، ص10).

يعرف دان لويس النرويجي"DAN OLWEUS" الاب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس، التنمر المدرسي(Schoolbulling) انه : "افعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بالحاق الاذى بتلميذ اخر، تتم بصورة متكررة ،وطول الوقت ،ويمكن ان تكون هذه الأفعال السالبة بالكلمات مثلا: بالتهديد ،التوبيخ ،الاغاظة والشتائم ويمكن ان تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل ،ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثلا التكشير بالوجه ،او الاشارات غير لائقة ، يقصد وتعمد عزله من المجموعة او رفض الاستجابة لرغبته" . (مبروك، 2019، ص 10)

اتفق كل من راندال" RANDAL"وميلر"MELLOR"على تعريف التنمر على انه: نوع من التشاجر بين فردين غير متساويين في القوة، ويقوم بين فرد أو مجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه، وقد يكون جسديا او نفسيا (حسين، 2021، ص545)

عرف اسبلاج وايسايدواESPELAGE.ASIDAO التنمر من خلال استطلاع آراء المشاركين في أحد ابحاثه انه التورط في الاضطهاد اللفظي أو الجسدي والتهديدات والتلاعب، ونشر الاشاعات، وتدمير ملكية الاخرين واخذ ملكيات الاخر وتعمد الثأر والانتقام. (ابو ديار، 2012، ص31)

هناك العديد من النقاط أوردها عدد من الباحثين توضع في الاعتبار عن تعريف التنمر وهي: جملة من التصرفات والافعال التي يمارسها فرد أو مجموعة من الأفراد، مستخدمين عبارات وتصرفات وكلمات، منها مثلا: إطلاق كلمات استهزائيه مذكورة عن:(اللون، الشكل، الوزن او الملابس، او طريقة الكلام) وذلك اطلاقا استهزائيه استفزازية وبصوت

هناك معايير ثلاث لكي يصف السلوك بأنه سلوك تنمري تتمثل في:

- قصد الضرر.
- التكرار.

- الاختلال في ميزان القوى. (حسين،2021، ص 554).

2- عناصر عملية التنمر:

تتكون عملية التنمر من عناصر ثلاث وهي

- **المتنمر:** هو الذي يتشاجر مع الآخرين كي يحاول فرض سيطرته عليهم والاستيلاء على ممتلكاتهم.
- **الضحية:** هو الطفل الذي يكون عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات.
- **المتفرجون:** وهم الملاحظون لعملية التنمر وينقسمون إلى ثلاث انواع وهي:
  - المعززون: هم الذين يقدمون الدعم للمتنمر بسبب العلاقة التي تربطهم به وبذلك فهم مشاركون فاعلون في الاعتداء.
  - المدافعون (الحراس): وهم الذين يتعاطفون مع الضحية ويقدمون له يد العون (السعيد،2019، ص12)

3- أسباب التنمر المدرسي:

هناك العديد من الأسباب المتداخلة التي تجعل الطالب ينجح في سلوك التنمر والتي يمكن تناولها مصنفة فيما يلي:

- ✓ **اسباب بيولوجية:** فالطلبة المتنمرين يتميزون بقوة جسمية تجعلهم يتفوقون على ضحاياهم، إلى جانب الاستعدادات الوراثية لديهم.
- ✓ **اسباب نفسية:** حيث ان المتنمرين تكون لديهم عدوانية واندفاعيه اتجاه الاخرين، إلى جانب الرغبة في السيطرة واستعراض القوى.
- ✓ **اسباب معرفية:** ان تكون لدى المتنمرين بعض التحريفات المعرفية في انماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد بشكل خاطئ بأن الاخرين لديهم نوايا ومقاصد عدوانيه تجاههم.
- ✓ **اسباب سرية:** والتي تصنف ضمن أخطر الاسباب التي تولد سلوك المتنمر، ومن بينها ما يلي:
  - **المشكلات الأسرية**: مثل انفصال الاب عن الام او كثرة الخلافات بينهما.
  - **التنشئة الأسرية الخاطئة:** والتي تعتمد على العقاب البدني القاسي واهانة الاطفال واهمالهم والتشجيع على العنف.
  - انعدام التواصل بين الاباء والابناء. (السعيد، 2019، ص11)
- ✓ **اسباب اجتماعية:** للمتنمر مكانة اجتماعية وشعبية عالية بين اقرانه لأنهم يرون فيه القوة والقدرة على تحقيق مآربهم دون خوف او تردد وبالتالي يسعون دائما لإرضائه ودعمه ومساعدته عند الحاجة.
- ✓ **اسباب مدرسية:** وهي عديدة مثل نقص الرقابة وكثرة عدد التلاميذ، ونوع المناخ الاجتماعي السائد في المدرسة، وفي هذا السياق أضاف ألفريد نورث وايتهيد Alfred

North Whitehead ان التنمر في المدرسة قد يكون مصدره المعلمين والإدارة المدرسية، والنظام التربوي التعليمي ككل، ويحدث ذلك من خلال العلاقات السيئة بين المعلم والمتعلم والتمييز بين التلاميذ، والاحتقار، والاقصاء والعقاب بأنواعه، وغياب التحفيز.

- ✓ **كما ان هناك العديد من الاسباب التي تساهم في جعل بعض الطلاب الضحايا للتنمر:**
- ✓ **اسباب بيولوجية:** ان يكون الضحية صغير الجسم وضعيف البنية مقارنه بالمتنمر.
- ✓ **اسباب نفسية:** مثل الخجل والقلق، وليس للضحايا القدرة على المواجهة ويميلون إلى الانسحاب وتقديرهم لذواتهم منخفض ويخافون الهروب هو وسيلتهم لحل الصراعات.
- ✓ **اسباب معرفية:** حيث يشكل تحيه التنمر صوره سلبيه عن ذاته وعن قدراته.
- ✓ **اسباب اجتماعية:** وهي عديده مثل نفس المهارات الاجتماعية ونقص العلاقات مع الاقران ونقص المكانة الاجتماعية والانسحاب والسلبية ونقص المهارات اللفظية ومهارات التواصل (أبو غزالة، 2010، ص 275).

4- أشكال التنمر المدرسي وصوره:

يأتي سلوك التنمر في عدة انواع وأشكال مختلفة منها:

- **التنمر البدني والمادي:** يشمل اي اتصال بدني يقصد به ايذاء الفرد جسديا ويأخذ اشكال مختلفة منها اللطم، الضرب الشديد، العطش، البصق وتخريب الممتلكات الشخصية، وفي بعض معظم الحالات لا يسبب التنمر الجسدي أذى كبير للضحية لان ذلك يؤدي إلى التعاطف مع الضحية. (أبو الديار، 2012، ص96).
- **التنمر اللفظي:** اكثر انواع واشكال التنمر شيوعا لدى الذكور والبنات في مختلف المراحل التعليمية، ويمكن تعريف التنمر اللفظي بانه اي هجوم أو تهديد من الشخص يقصد به الاذى عن طريق السخرية والتقليل شأن الاخرين وانتقاد الاخرين نقدا قاسيا والتشهير بالأشخاص والابتزاز، والاتهامات الباطلة، والاشاعات واطلاق بعض الالقاب المبنية على اساس الجنس والعرق، أو الدين او الطبقة الاجتماعية او الإعاقة ويمارس المتنمر هذا النوع من التنمر بهدف التأثير على تقدير الذات لدى الضحية حيث يمارس أمام مجموعه من الاقران (الصبيحين، والقضاة، 2013، ص31).
- **السيطرة الاجتماعية:** يشار إلى السيطرة الاجتماعية كعدوان غير مباشر وعنوان ناجم عن صلة القرابة، وعاده ما تستخدم السيطرة الاجتماعية لإلحاق الضرر على سبيل استبعاد شخص ما من المجموعة. (سعيد، 2019، ص17).
- **التنمر الجنسي:** ويشمل التلميح برسائل غير مرغوب فيها مثل النكت والصور والتهكمات او البدء بالشائعات ذات الطبيعة الجنسية، أو ربما يشمل ايضا تنمر الجنسي سلوكيات الاحتكاك بدنيا مثل جذب انتباه مجموعات خاصة او اجبار شخص ما على الانخراط في

سلوكيات جنسية، وقد يمثل التنمر الجنسي تعبيرا عن الصراع بين الجنسين في سبيل البحث عن الهوية الجنسية المرغوب فيها. (الصبحين، 2013، ص 51).

- **التنمر الانفعالي:** هو ما يطلق عليه التنمر العاطفي بهدف التقليل من شان الضحية وتخفيض درجه احساسها بذاتها ويشتمل على تجاهل العزلة وابعاد الضحية عن الاقران والتحديق تحديقا عدوانيا والعبوس والازدراء والضحك بصوت منخفض واستخدام لغة الجسد العدوانية، ويعد هذا النوع من التنمر من اكثر انواع التنمر اضرارا وتأثيرا ويحدث اذى انفعالي خطير لا يلاحظه المعلمون والكبار، ويعد تنمر الانفعالي شكلا من اشكال السيطرة الاجتماعية التي تمارس من اجل ايذاء الاخرين والتأثير على تقبلهم بين اقرانهم فتخفف من احساس الضحية بذاتها وتقديرها لها.
- **التنمر العنصري:** هذا التنمر يكون بدافع الكراهية والتحيز اتجاه شخص او مجموعة وتتضمن الاستهزاء والسخرية من عرق او سلاله معينه او من دين معين او قوميه معينة او قد يكون هناك تمييز للجنس معين، وقد يكون موجها نحو ذوي الاحتياجات الخاصة في الضحايا لا يشعرون بأنهم عرضة للهجوم بل إنهم يرون أن عرقهم وجنسهم يكونوا مستهدفا ويختلف التنمر العنصر من مجتمع إلى اخر. (الصبيحين،2013، ص52).
- التنمر عبر الانترنت الشبكي الالكتروني: مع التقدم التكنولوجي امتداد التنمر إلى الانترنت من خلال وسائل الاتصال الالكتروني كما يجب الانتباه إلى هذا النوع الجديد من التنمر الذي من الممكن ان يكون ضار ضررا خاصا بسبب سهولة اثارة الشائعات وعدم القدرة على سد الضرر إذا ما نشر على الانترنت إلى جانب عدم وجود السلطة المركزية على شبكة الانترنت ويتيقن المتنمر انه مجهول الهوية فيما يتعلق بالضحية او المسؤولين. (ابو الديار،2012، ص53)

5- خصائص التلاميذ المتنمرين:

كما يلي:

- نشاط زائد واندفاعية وقوة جسمية فائقة.
- عدوانية تجاه الاقران والمدرسين.
- لديهم مستوى منخفض من القلق ودرجة التقدير الذات لا تختلف عن الاشخاص العاديين.
- لا يشعرون بالعطف تجاه ضحاياهم والندم على افعالهم العنيفة.
- ينتمون إلى أسر كثيره العقاب خاصه الجسدي منه ينقصها الحب والحنان ومرتقبة الأطفال.
- اتجاهاتهم نحو العنف إيجابية.
- يميلون إلى السيطرة والتحكم في الاخر.
- مقتنعون بأفعالهم ويردون الخطأ إلى الضحية.

وبوجه عام يميل المتنمرون إلى أن يكونوا مغرورين وأقوياء ومقبولين من اقرانهم ويتميزون برغبتهم في السيطرة على الاخرين عن طريق استخدام العمر كما يتميزون بأنهم محاطون بمتنمرين واتباع سلبيين يقدمون دعم والتشجيع للمتنمر وموافقتهم ترفع من احساس المتنمرين بذاته وتجعل سلوك التنمر مستمر. (سعيد، 2019، ص17).

أما خصائص التلاميذ ضحايا التنمر فقد صنفهم وونج ايضا إلى نمطين هما:

- ✓ **الضحية السلبي:** هو التلميذ المستسلم للعدوان الذي لا يدافع عن نفسه ولديه ميول انسحابيه ويعاني من مشاعر الخوف والقلق والشك والحذر من الاقران.
- ✓ **الضحية المستفز:** هو التلميذ الذي يثير المتنمر من خلال سلوكياته الاستفزازية في الشكل او الملبس او الجرأة او سلوكيات التضييق والتلصص والفضول مما يدفع المتنمر لإيذائه.

بالإضافة الى وجود خصائص أخرى وهي:

- الخوف الشديد خاصة عند الذهاب إلى المدرسة أو الرجوع منها.
- شده الانطواء وقلة الأصدقاء.
- التسرب المستمر من المدرسة (كثرة الغيابات).
- انخفاض تحصيلهم الدراسي.
- الاكتئاب المستمر وعدم الرغبة في المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- ضياع الادوات والنقود باستمرار.
- الرجوع للبيت بثياب ممزقه او خدوش او ادوات متلفة. (سعيد، 2019، ص 16-17)

-تجنب الأصدقاء والمواقف الاجتماعية وعدم الخروج للعب.

-التعرض إلى نوبات من الصداع أو ألم البطن أو الشكاوى الجسدية.

-صعوبات في النوم مستجدة دون مبرر صحي.

-تبدل في عادات الأكل من إكثار أو إقلال أو كره مفاجئ لأطعمة محددة.

-الضيق المتكرر ودون سبب منطقي.

-الشعور بالعجز أو انخفاض تقدير الذات.

-الإذلال وانعدام الأمن.

-خوف الذهاب إلى المدرسة.

-فقدان الثقة بالنفس. (حسن، 2019، ص201-200)

- **الخصائص المشتركة بين المتنمرين وضحاياهم:**

أجري (MYnard&JosefK2000) دراسة الولايات المتحدة الأمريكية تناولت مشكلات التلاميذ المتنمرين وضحاياهم، أظهرت نتائج هذه الدراسة تدني القدرة التحصيلية لدى التلاميذ

المتنمرين والضحايا، حيث حصل المتنمرون وضحاياهم على مستوى أقل في القدرة التحصيلية موازه بأقرانهم العاديين، ويؤدي التنمر لدى المتنمرين وضحاياهم إلى عدد من المشكلات المرتبطة بالمدرسة والمتمثلة في: كره المدرسة، الغياب والتسرب المدرسي. (أورابح، 2022، ص32).

6- تفسير بعض مدارس علم النفس لسلوك التنمر

قد اهتم علماء النفس بالسلوك العدواني والتنمر وحاول تفسيره ومع اختلاف مدارسهم واتجاهاتهم ويرجعون هذا التباين إلى الاطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية او مدرسة من مدارس علم النفس:

6-1 النظرية السلوكية: تنظر إلى أن التنمر سلوك تتعلمه (الوضعية) كما ان السلوك العدواني متعلم اجتماعيا عن طريق ملاحظة الاطفال نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم واصدقائهم وافلام التلفزيون وقصص التي يقرؤونها، كما ان لأساليب التنشئة الاجتماعية دور كبير في هذا المضمار سواء كانت مباشرة مقصودة او غير مباشرة مثل توجهات الوالدين نحو عدوانية اطفالهم او وجود النماذج والقنوات العدوانية امام الأطفال. (ابو ديار، 2012، ص51)

6-2 نظريه التحليل النفسي: يرى فرويد صاحب هذه النظرية أن سلوك التنمر ما هو إلا تعبير عن غريزة الموت حيث يسعى الفرد إلى التدمير سواء اتجاه نفسه او الغير وأن الطفل يولد بدافع عدواني وهو استجابة غريزية وطرق التعبير عنها متعلمه.

أي أن الانسان عندما يشعر بتهديد خارجي تنتبه غريزته العدوانية فتجمع طاقتها ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي ويتهيأ إلى العدوان لأي اثاره خارجية.

وقد يعتدي بدون أثر خارجه حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف تواتره النفسي ويعود إلى اتزانه الداخلي كما ان فريد ربط بين العدوان والمراحل الاولى للطفولة مع ان جميع صور العدوان ذات مصدره جنسي موجه إلى السيطرة نحو دفاعات الجنس واكد ألفرد أدلر Alfred Adler أحد تلاميذ فرويد ان الانف والعدواني عباره عن استجابة تعويضية على الاحساس بالنقص. (ابو الديار،2012، ص71)

6-3 النظرية الفيزيولوجية: يعد ممثلو الاتجاه الفيزيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الافراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي التلف الدماغي ويرى فريق أخر أن هذا سلوك ناتج عن هرمون التستسرون حيث وجدت الدراسات بانه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبه حدوث السلوك العدواني والتنمر (الصبحين، 2013، ص 49)

6-4 نظريه التعلم الاجتماعي: ترى هذه النظرية ان الاطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم مدرسيهم ورفاقهم حتى النماذج التلفزيونية ومن ثم يقومون بتقليدها وتزيد احتمالية ممارستهم العدوان اذا توفرت لهم الفرص لذلك، فإذا عقب الطفل عن السلوك المقلد فانه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة اما اذا كفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده ، هذه النظرية تعطي اهميه كبيرة لخبرات الطفل السابقة والعوامل الدافعية المرتكزة عن النتائج العدوانية المكتسبة والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير مبينة اهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني ،حتى وان لم يسبق هذا السلوك اي نوع من الإحباط. (الصبحين ،2013، ص51)

5-6 النظرية الإنسانية: تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد وأنسة الانسان، وهدفها الرئيس الوصول للفرد إلى تحقيق ذاته من روادها ماسلو وروجرز، ويمكن ان يفسر سلوك التنمر حسب نظر هذه النظرية من خلال عدم اشباع الطفل والمراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، قد ينجم عن ذلك عدم شعور بالأمن وعدم الشعور بالأمن يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جامعة الاقران والرفاق، مما قد يؤدي إلى تدني تقدير الذات والذي قد يؤدي إلى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانيه مثل سلوك التنمر. (الصبحين،2013، ص 53).

مناقشة النظريات: مناقشة النظريات التنمر:

إن نظريات تفسير التنمر متعددة بتعدد الاختصاصات المعرفية التي تناولت السلوك التنمري.

جدول رقم(05) النظريات والمناقشة المقابلة لها:

النظرية	مناقشتها
النظرية الفيزيولوجية	فنظريات الاتجاه السلوكي عند الافراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي التلف الدماغي ويرى فريق أخر أن هذا سلوك ناتج عن هرمون التستسرون، والدارسون من هذا المنظور يولون اهتماما خاصا في وجود علاقة مباشرة بين ومؤثرة بين مراكز المخ وبين الاستعدادات الذاتية لفعل التنمر، أي وجود طاقة للعنف تتكون في الجهاز العصبي فأصحاب هذا الاتجاه يرون أن التنمر وراثي وأسبابه وراثية بيولوجية.

المنظورالنفسي ل"فرويد"	يرى أن سلوك التنمر هو نتاج التناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق الذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم حتى يفرغ طاقته العدوانية ويخفف تواتره النفسي ويعود إلى اتزانه الداخلي.
الاتجاه السوسيولوجي نظرية التعلم الاجتماعي	فيرى أن التنمر فعل مكتسب مرتبط ارتباطا وثيقا بالتنشئة الاجتماعية وأساليبها يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم مدرسيهم ورفاقهم حتى النماذج التلفزيونية من خلال التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني.
النظرية الانسانية	توضيح أن السلوك التنمري تحركه مجموعة من الحاجات الفيزيولوجية والاجتماعية والنفسية من خلال أنسنة الانسان فعدم اشباع التلميذ والمراهق للحاجات البيولوجية، وكذا عدم الشعور بالأمن يؤدي إلى ضعف الانتماء إلى جامعة الاقران والرفاق وبالتالي ظهور السلوك التنمري بحسب هذه النظرية.

7-آثار التنمر المدرسي العامة على الضحايا والمتنمرين:

7-1 أثار التنمر قصير المدى على الضحايا: علاوة عن أن أثار التنمر المؤلمة والمهينة، يتسبب التنمر للضحايا بحالة من البؤس والضيق والارتباك. ويفقد هؤلاء اطلاب احترامهم لذواتهم ويشعرون وبالقلق وعدم الأمان. بالإضافة الى ذلك قد يتعرض الضحايا للإصابة البدنية، وقد يتأثر تركيزهم وانتباههم في العملية التعلمية وربما يرفضون الذهاب الى المدرسة كي يتجنبوا التعرض للتنمر. ومع الوجود الدائم لتهديد

بالتنمر يشعر هؤلاء الأطفال بالقلق والافتقار الى الأمان كما يجدون صعوبة في تكوين صداقات من نفس السن، ولا يستعطون تكوين مهارات استقلالية مثل أقرانهم حيت يكونون أكثر عرضة للاستغلال وقد تنقصهم مهارات تأكيد الذات والعديد من الضحايا ربما تظهر لديهم اعراض بدنية نفسية مثل الصداع وألام البطن وفي بعض الأحيان يصل حط الضحايا من قدر أنفسهم لمستوى متدني للغاية بحيث يرون ان الانتحار هو المخرج الوحيد لما هم فيه.

7-2 **أثار التنمر طويلة المدى على الضحايا:** التنمر المتواصل طوال سنوات المدرسة ربما يتسبب أيضا في تأثيرات سلبية طويلة الأمد في الضحايا تمتد الى سنوات بعد مرحلة المدرسة ضحايا التنمر يبدون في أولى سنوات حياتهم أكثر ميل للاكتئاب ومن تقليل من قدرهم.

7-3 **أثار التنمر طويلة المدى على المتنمرين: إن** التنمر ليس فقط سلوكا انعزاليا من جانب مرتكبيه بل يعتبر أيضا بصفة عامة جزء امن نمط سلوك مضاد للمجتمع ومحطم او مضاعف لقواعده المنظمة له. ويكون الطلاب ممن اعتادوا التنمر على الاخرين وخصوصا الأولاد أقرب احتمال للمشاركة في سلوك اجتماعي غير مقبول مثل اعتداء على ممتلكات الاخرين، السرقة من المحلات، التغيب عن المدرسة واستخدام المخدرات بصفة متكررة، اذ وجد ان نسبة ستين بالمئة تقريبا من الأولاد الذين صنفوا كمعتدين في المرحلة من الصف السادس الى التاسع على أساس ترشيح المدرسين والمعدلات الاقران قد ادينوا مرة أخرى. (مسعدي ،2015، ص44).

7- استراتيجيات مواجهة التنمر المدرسي:

توجد بعض الاستراتيجيات للتفاعل الإيجابي مع هذه الظاهرة التي تنتشر يوما بعد يوم في مؤسساتنا التعليمية. وهذا الأمر لن يتم من دون تحديد المسؤوليات والمهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين لمواجهة هذا السلوك الذي ينخر كيان مؤسساتنا التعليمية وطلابنا من الداخل. فتكاثف الأدوار وتعاضدها وتكامل الجهود كفيلة بتخفيف حدة هذه الظاهرة، وذلك في أفق القضاء التدريجي على مسبباتها. (أبو الديار، 2012، ص 99)

1-8 دور الإدارة المدرسية اتجاه التنمر المدرسي:

- توفير مناخ مدرسي آمن وإيجابي لكل أفراد الأسرة.
- تدعيم التواصل والتفاعل الاجتماعي المباشر بين الآباء والمدرسة للتأكد من أن الطفل يعيش في بيئة مدرسية آمنة
- اشتراك أطفال ضحايا التنمر المدرسي في الأنشطة الاجتماعية التي تناسب اهتماماتهم، لأن ذلك قد يزيد من الثقة بالنفس لديهم ومن تقدير الذات والمهارات الاجتماعية، ويساعد على تكوين علاقات جيدة مع الأقران.

- مساعدة الأساتذة على كيفية التغلب على سلوك التنمر المدرسي ومواجهته.
- تدريب الأطفال ضحايا التنمر على ممارسة الاستجابات التوكيدية، حتى يكونوا أكثر بالنفس وأكثر مبادأة والشجاعة في مواجهة التنمر المدرسي وذلك من خلال اللعب الدور والسيكو دراما وغيرها من الفنيات الارشادية.
- عقد مؤتمر خاص في المدرسة لدراسة مشكلة التنمر ومناقشتها والآثار المترتبة على الضحايا من جراء التنمر المدرسي.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية والاجتماعية التي تصدر عن التلاميذ داخل المدرسة.
- اجراء الاختبارات النفسية وتطبيقها على الطلاب وذلك لتحديد إذا ما كان هنالك تنمر أولا يوجد.
- اجراء حوارات ومناقشات جادة مع المتنمرين والضحايا كل على حدا، لأن مواجهة المتنمر أمام أقرانه قد يؤدي إلى زيادة التنمر المدرسي ليه.
- عقد لقاءات ومناقشات بين أولياء أمور الطلاب المتنمرين وكذلك أولياء أمور الطلاب الضحايا داخل المدرسة.
- تشكيل مجلس من الأساتذة والاداريين وأولياء الأمور لبعض الطلاب بالإضافة إلى الأخصائي النفسي للمدرسة.

2-8 دور الأستاذ اتجاه التنمر المدرسي

1- أن يعترف الأساتذة أن التنمر مشكلة خطيرة وموجودة بالقسم، وأنه لا يمكن الاستهانة بها ومن ثم يتعين على الأستاذ تزويد الطلاب بمعلومات واضحة داخل القسم عن موضوع التنمر ومناقشتها في سياق منهج دراسي. وقد يستعين الأستاذ ذلك ببعض الأفلام المتصلة بمشكلة التنمر والمسجلة على شرائط الفيديو وذلك بهدف توضيح أن التنمر سلوك مرفوض وغير مقبول اجتماعيا.

2-أن يتعامل الأستاذ تعاملا مباشرا مع سلوك التنمر عندما يلاحظ حدوث تنمر في القسم في الحال، لأن ذلك يجعل الطالب المتنمر يدرك أن الأستاذ لا يتسامح مع سلوك التنمر داخل القسم وانه لا يسمح أن يساء معاملة الطلاب من خلال بعض الأقران.

3-توفير الأنشطة الملائمة للطلاب، لأن ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة، وذلك من خلال المناقشة والرسم والكتابة ولعب الدور وغيرها، وذلك لفهم موقف التنمر والضحية، حيث يجعل الطلاب يؤدون دور كل من المتنمر والضحية والمتفرج، وذلك لكي يساعدهم في تعرف مدى ما يشعر به كل من المتنمر والضحية والمتفرجين من حدوث التنمر.

3-8 دور الآباء وأولياء الأمور تجاه التنمر المدرسي:

إن الآباء المتسلطين يكونون نموذجا لأبنائهم، فالطفل يقلد أباه أو أمه في كل شيء، فالأب المتسلط (المتنمر) على أسرته يربي ابنا متنمرا على إخوانه أو زملائه أو أبناء جيرانه.

كما أن مواجهة الآباء للتنمر مرهون بالمنظور العقابي على الأبناء فكثيرا ما نجد الآباء لديهم عدم مبالاة وإهمال، وعدم الاكتراث بأي فعل فيه أذى للآخرين قد يصدر عن التلميذ. (قطب، 2017، ص 14-16)

خلاصة:

نستخلص فيما سبق أن سلوك التنمر المدرسي نوع من السلوك العدواني، وهو سلوك مقصود يكون بصفة مستمرة ومتكررة لفترة من زمن وله عدة أشكال نفسي، جسمي، لفظي، انفعالي، جنسي والكتروني وهذا التنوع والتعدد في التنمر المدرسي اعطى مساحة كبير لما يخلفه من اضرار، على المتنمر نفسه وعلى الضحية والبيئة المدرسية ككل.

الفصل الثالث: تقدير الذات

تمهيد

1-مفهوم تقدير الذات

2-الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات

3-أهمية تقدير الذات

4-أهمية دراسة تقدير الذات

5-العناصر الخمسة التي تؤدي إلى تقدير الذات

6-خصائص الشخصية لذوي تقدير الذات

7-العوامل المؤثرة في تقدير الذات

8-مكونات تقدير الذات

9-أبعاد تقدير الذات

10-مستويات تقدير الذات

11-النظريات المفسرة لتقدير الذات

12-مقاييس تقدير الذات

خلاصة

تمهيد:

يعد تقدير الذات من الموضوعات النفسية التي أهتم بها المختصون في مجال علم النفس اهتماما بالغا لما له من أهمية كبيرة في دراسة الشخصية الانسانية، فقد أكدت العديد من البحوث والدراسات العلمية والتطبيقية أن التصور الذي يكونه الفرد عن ذاته يؤثر تأثيرا واضحا على سلوكه واتجاهاته، وتقدير الذات يحدث عن طريق الاتجاه الذي يقوم به الفرد المتعلم (التلميذ) ذاته والذي يسعي إلى تحقيقه والوصول إلى تقدير ذات مرتفعة وإيجابية حتى يشعر بالانسجام والتوازن النفسي وبأهميته ومكانته ضمن محيطه الذي يعيش فيه، فتقدير الذات عامل أساسيا لضمان نجا صيرورة التعلم، حيث يدل تقدير الذات على التعبير عن الرضا وعدم الرضا الذي يتبناه الفرد إزاء ذاته والذي يعد خبرة ذاتية ووعي التلميذ والصورة التي يكونها عن نفسه سواء كانت إيجابية أم سلبية وهذا ما سيتم عرضه في هذا الفصل وما سنتطرق اليه بالتفصيل.

1- مفهوم تقدير الذات:

يعرف تقدير الذات بأنه: "نتاج اجتماعي يتشكل منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة من خلال محددات زمنية يكتسب الفرد خلالها بصورة تدريجية فكرته عن نفسه وتقديره لها، فخبرات الطفولة وأسلوب التنشئة الاجتماعية، أسلوب الثواب والعقاب، واتجاهات الوالدين، وتوقعاتهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي والخبرات الحياتية لها دور هام في إدراك الفرد لذاته، ولجماعات الكبار أثر على نمو وتكوين تقدير الذات لدى الأطفال". (زهير، 2018، ص22)

يعرفه روزنبرغ (1999Rosenberg): تقدير الذات بأنه التقييم الذي يعبر عن الاحترام الذي يكنه الفرد لذاته والذي يحافظ عليه بشكل معتاد لأنه يعبر عن اتجاه مقبول أو غير مقبول نحو الذات.

عرف كوبر سميث (1967،Cooper Smith) إلى تقدير الذات بأنه:" التقييم الذي يضعه الفرد لنفسه وبنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن اتجاهات الفرد الايجابية أو السلبية نحو ذاته، كما يوضح مدى اعتقاد الفرد بأنه قادر وهام وناجح. تقدير الذات هو: "عبارة عن حكم الفرد على درجة كفاءته الشخصية كما أنه يعبر عن اتجاهات الفرد نحو نفسه ومعتقداته عنها ومن ثم يكون تقدير الذات بمثابة خبرة ذاتية ينقلها الفرد إلى الآخرين باستخدام أساليب التعبير المختلفة". (خالد حسين وآخرون، 2021، ص547).

على أنه:" على أنه مجموع الاتجاهات والمعتقدات التي يستدعيها الفرد عندما يواجه العالم المحيط به فهو حكم الفرد تجاه نفسه وقد تكون بالموافقة أو الرفض (أمزيان زبيدة،2007، ص32).

2- الفرق بين الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات:

مصطلحات أساسية في: الذات ومفهوم الذات وتقدير الذات_حيث يرى أن كلا منها يمثل جزءا من شخصية الفرد .إن "الذات هي ذلك الجانب الذي نعيه عن أنفسنا في المستوى

الشعوري ،أما مفهوم الذات فإنه يشير إلى تلك المجموعة الخاصة من الأفكار ،والاتجاهات التي تتكون لدينا حول وعينا بأنفسنا، ومن الوعي بأنفسنا تنمو أفكارنا أو مفاهيمنا عن نوع الشخص الذي نجده في أنفسنا من الذات، فمفهوم الذات بهذا المعنى يمثل الجانب المعرفي من الذات، ومن ناحية أخرى فإن تقدير الذات يمثل الجانب الوجداني أي أننا بالإضافة إلى كونه من أفكار حول من تكون" (تقدير الذات).

ومن هنا فإن تقدير الذات يشير إلى درجة إعجابنا بأنفسنا، أو إعطائها قيمة وأهمية ومن هذه الجوانب الثلاثة مجتمعة (الذات، ومفهوم الذات وتقدير الذات) ينتج ما يطلق عليه الشخصية (السمور،2015، ص12)

3- أهمية تقدير الذات:

من جانب علماء النفس والتربية فتتجلى في الآتي: أهمية تقدير الذات:

كلما ينمو الطفل تزداد حاجته إلى التقدير ممن حوله في المدرسة من أقرانه ومدرسته ليحظى بهذا التقدير فيعمل وينشط في مجالات كثيرة في الدراسة، وفي أوجه النشاط المدرسي وفي النظام حيث يلفت إليه الأنظار ويخطى التقدير الاجتماعي المرغوب وقد يتمثل تقدير الفرد من الآخرين بمدحه والثناء عليه ...وكذلك عند البالغين حيث يميل الفرد أن يثاب على عمل أجاده أو مشروع قام به إثابة مادية كالحصول على علاوة من رئيسه أو على درجة أو على تشجيع.

فحصيلة ما يصل إليه الفرد من نجاح أو فشل خلال خبرات حياته هي من تحدد شدة أو ضعف الحاجة إلى التقدير لدى هذا الفرد، فعندما يبدأ الفرد في إحداث التغيرات في البيئة المحيطة به فيما هو أكثر تعقيدا أو مخاطرة فنتيجة ما يصل إليه الفرد من موازنة بين ما أصاب محاولاته من نجاح أو فشل في معالجة أمور البيئة والتحكم فيها فإنه يكتسب الإقدام أو الإحجام عن مثل هذه المحاولات.

ويرى"PALMARD" إذا كانت الحاجات النرجسية لم تشبع فإن تقدير الذات ينقص وأغلب الباحثين يؤكدون على أن تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي جلب الإحساس بالأمن ويسمح له بتوظيف طاقاته النفسية نحو معرفة حقائق الحياة.

إن الحاجة لتقدير الذات أو الشعور بالقيمة الذاتية، وهي في الواقع موجودة في أساس كل سلوك بشري، وبمعنى آخر كل واحد مهم جدا في نظر نفسه، وهذا يعني شيئا كبيرا في سلوكنا مدفوع بنظرتنا لأنفسنا، ونحن حين نتصرف نأخذ بعين الاعتبار ذواتنا وتأثير هذا التصرف بالنسبة إليها على أنها جديرة بالتقدير والاهتمام لديه أقوى مما لدى الشخص ذوي المشاعر الدونية (الدسوقي، 1979، ص79).

كذلك تأتي أهمية تقدير الذات من خلال ما يصنعه الفرد لنفسه ويؤثر بوضوح في تحديد أهدافه واتجاهاته واستجاباته نحو الآخرين ونحو نفسه مما جعل العديد من المنشغلين بالصحة النفسية يؤكدون على أهمية تقدير الذات في حياة الأفراد، وكان فروم (E-Frome) أحد الأوائل الذين لاحظوا الارتباط الوثيق بين تقدير الشخص لنفسه ومشاعره نحو الآخرين، وأن تقدير الذات المنخفض يعتبر شكلا من أشكال العصاب (مصطفى، 2016، ص 308).

كذلك تكمن أهمية تقدير الذات في أن الأشخاص الذين يحصلون على درجات مرتفعة في اختبارات تقدير الذات يكون لديهم قدر كبير من الثقة بذواتهم، وعلى درجة عالية من الكفاءة والشعور بأنهم محبوبون من قبل الآخرين، بينما يكون لدى الأشخاص للآخرين الذين يحصلون على درجات منخفضة في تقدير الذات فكرة متدنية عن ذواتهم ويعتقدون أنهم فاشلون وغير جذابين لان النظرة الايجابية نحو الذات تحقق التوافق حتى ولو كانت غير واقعية ،وإذا كان لدينا إحساس مثلا بأننا ناجحون ،فإننا نحاول أن نبذل أقصى ما في وسعنا من أجل تحقيق الأهداف التي نرغب فيها ونحاول تذليل كل العقبات أمامنا (النور،2021، ص30).

4- أهمية دراسة تقدير الذات:

يحتل تقدير الذات أهمية ومكانة مهمة في دراسات علم النفس الحديث، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محدد لسلوكه في المستقبل فنجده يستمر في تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلا لذاته، أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء لا وفي الاتجاه نفسه يعكس تقدير الذات. كما تشير بحوث العقد الماضي المتعلقة بالذات ليس فقط السلوك الحالي، ولكن يتعدى ذلك للعمل كمكون منظم وضابط لهذا السلوك وعلى هذا كان التعامل معه بوصفه مكونا ديناميكيا ونشطا وقادرا على التغيير.

ويندرج تقدير الذات بين أكثر سمات الشخصية التي تمت دراستها عبر العقود الماضية، ويأتي جزء من الاهتمام به من الاعتقاد بأنه مسؤول عن عدد كبير من المشكلات الشخصية والاجتماعية، وبالتالي قد يؤدي إلى ارتفاع تقدير الذات إلى_تحقيق تحسن في الحالة العامة للأفراد وفقا للبعض، لا يوجد حكم أو تقييم أكثر أهمية وقيمة بالنسبة للفرد من التقدير الذي يحمله هو لذاته.

كما لا يوجد أيضا عامل أكثر حسما في الارتقاء النفسي وفي مستوى الدافعية، أكثر من التقدير الذي يحمله الفرد لذاته، ويشير علماء النفس الاجتماعي عامة والمنظرون المتخصصون في الهوية بصفة خاصة إلى أهمية التركيز على العلاقة بين الذات والبناء الاجتماعي عند تفسير كيفية تأثير الظروف الخارجية إلى الحالة الوجدانية للفرد.

كما تتحدد الصحة النفسية بالارتفاع أو الانخفاض تبعا لشكل أو طبيعة النظر إلى الذات، فيشار عادة إلى الصحة النفسية الجيدة على أنها نوع من تقبل الذات أو الثقة بها. (سايح، 2015، ص37)

5- العناصر الخمسة التي تؤدي لبناء تقدير الذات:

يتألف برنامج تقدير الذات في البيئة المدرسية من خمسة جوانب:

5-1 الجانب المعرفي: يركز هذا الجانب بصفة أساسية على اتجاهات التلاميذ وعلى الكيفية التي ينظر بها هؤلاء لعالمهم وخبراتهم.

5-2 الجانب السلوكي: يعلم هذا الجانب التلاميذ أشكالا جديدة من السلوك يجعلهم يحصلون على استجابات إيجابية من الآخرين، وتتضمن مثل هذه السلوكيات عادة كيفية المصافحة

والترحيب بالآخرين والتعبير عن الذات من خلال لغة الجسم واللباس ونتيجة لتغير سلوكهم سيلقون عادة معاملة تنطوي على احترام أكثر، وهذا يؤدي بدوره إلى زيادة تقدير الذات لديهم.

3-5 الجانب التجريبي: يساعد هذا الجانب في بناء خبرات ايجابية فتتضمن هذه الخبرات ترحيب التلاميذ ببعضهم لبعض والتحدث عن نقاط قوتهم والمشاركة في أنشطة جماعية تولد لدى التلاميذ مشاعر ايجابية.

4-5 جانب تنمية المهارات: يتضمن الجانب تنمية مهارات التواصل ووضع الأهداف، واتخاذ القرارات والأساس المنطقي لهذا الجانب هو أنه من خلال تنمية مهارات معينة سوف يكون باستطاعة التلاميذ أن يعملوا على نحو أكثر فاعلية نتيجة لذلك فإنهم يرفعون من مستوى تقديرهم لذواتهم.

5-5 الجانب البيئي: يقر هذا الجانب أن هناك عدة عوامل مؤثرة مع شعور التلاميذ اتجاه أنفسهم في البيئة المدرسية بما في ذلك شعورهم نحو كيفية تصنيفهم وترتيبهم وانضباطهم وكذلك نحو كيفية علاقة المعلمين والزملاء معهم (سايح،2015، ص36)

6- خصائص الشخصية لذوي التقدير المرتفع وذي التقدير المنخفض للذات:

توجد فروق بين خصائص الشخصية لذوي التقدير المرتفع ولذوي التقدير المنخفض للذات، تتغير بحسب الموقف والضغوط التي يواجها الفرد ومدى صحته النفسية، وبهذا الصدد يقرر كوبر سميث ((COOPER SMITH أن هناك أربعة مظاهر تدل على وجود تقدير ذات مرتفع لدى الفرد هي:

- القوة (القدرة على السيطرة).
- القدرة على تقبل الآخرين والتأثير فيهم.
- المناقشة والنجاح عند القيام ببعض الصعوبات (زهير،2018، ص25).

ويمكن حصر الخصائص التي تميز مرتفعي ومنخفضي تقدير الذات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (06) مقارنة بين مرتفعي ومنخفضي الذات

خصائص الطفل الذي يتمتع بتقدير ذات مرتفع	خصائص الطفل الذي يتمتع بتقدير ذات منخفض
1-يفتخر بإنجازاته	1-يتجنب المواقف التي تسبب القلق
2-يتمتع بالاستقلالية	2-يحط من قيمته وإمكاناته
3-يتحمل المسؤولية	3-يشعر بأن الآخرين لا يقدرونه
4-يتحمل الإحباط	4-يلوم الآخرين على فشله
5-يقبل على الخبرات الجديدة بحماس	5-يتأثر بالآخرين

6-يمتلك القدرة على التأثير في الآخرين 7-يستطيع أن يعبر عن مدى واسع من الانفعالات	6-يستثار بسهولة 7-يشعر بالعجز 8-يعبر عن ضيقه من الانفعالات

(زهير، 2018، ص 25)

7- العوامل المؤثرة في تقدير الذات:

هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر في تقدير الذات لذاته وهي:

7-1 عوامل ذاتية داخلية وتتمثل:

- ✓ **صورة الجسم:** أهميتها في تقدير الفرد لذاته حيث أن العيوب والعاهات الجسمية قد تؤدي إلى الشعور بالنقص والدونية، فالفرد يتأثر بنظرة الآخرين للإعاقة أكثر من تأثره بالإعاقة نفسها.
- ✓ **الذكاء:** يتأثر ذكاء الفرد على إدراكه لذاته، وإدراك اتجاهات الآخرين نحوه، وإدراكه للعواقب التي تواجهه والفرص المتاحة له.

فالفرد الذي يعتقد بأنه يحمل خصائص وقدرات عقلية مثل الذكاء والتذكر والتفكير والانتباه والإدراك، واهتمام بالموضوعات العلمية والثقافية يتكون لديه تقدير للذات مرتفع وعلى العكس من ذلك.

- ✓ **التغيرات الفيزيولوجية:** ويقصد بها التغيرات في البيئة الجسمية للفرد نتيجة لعوامل النمو أو ما يحدث من تغيرات في أعضاء الجسم نتيجة لأحداث البيئة المحيطة بالفرد من شأنها التأثير على تقدير الفرد لذاته.

7-2 عوامل خارجية تتمثل:

7-2-1 عوامل أسرية: فالأسرة هي من تقوم بعملية الإشراف على النمو النفسي للطفل وتؤثر في تكوين شخصيته وأسلوب حياته وتوجه سلوكه منذ الطفولة المبكرة ولا سيما أن علاقة الوالدين ببعضها البعض بالطفل وبإخوته تلعب دورا هاما في نمو الذات وفي تقدير الطفل لذاته (زهران، 1997، ص77)

ويشير كوبر سميث إلى أن هناك ثلاث أساليب من المعاملة الو الدية ترتبط بنمو المستويات المرتفعة من تقدير الذات لدى الأطفال وهي:

- تقبل الأطفال من جانب الآباء.
- تدعيم سلوك الأطفال الإيجابي من جانب الآباء.
- احترام مبادرة الأطفال وحريتهم في التعبير.

7-2-2 عوامل مدرسية: تلعب المدرسة دورا بارزا في تقدير الطفل لذاته، وذلك لما تحتويه المدرسة من نمط النظام المدرسي، والعلاقة بين المعلم والطفل، وبين الطفل وأقرانه ومستوى تقدم الطفل في التحصيل كل ذلك له تأثير في تصور الطفل عن ذاته.

3-2-7 ماعة الرفاق: تساعد جماعة الرفاق الطفل في تكوين شخصيته ومفهومه عن ذاته، ويتأثر في تقديره لذاته بعلاقاته بهم، كما تساعده في نموه الجسمي من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية، والنمو الانفعالي من خلال العرض لمواقف لا تتاح إلا مع جماعة الرفاق، وكلما كانت جماعة الرفاق جيدة كان تأثيرها ايجابيا، وإن كانت بيئة سيئة كان تأثيرها سلبيا (حسن وآخرون،2021، ص 548 -549).

8- مكونات تقدير الذات:

8-1 قيمة الذات: وتعني القبول الغير المشروط للذات، والشعور، بالنهاية للحياة والسعادة

8-2 الكفاءة الذاتية: وتشمل الثقة بالنفس، وإيمان الفرد بقدرته على التكيف والتعامل مع التحديات الأساسية في الحياة. (حياوي وبن سالم،2021، ص698).

-يجملها اندري وليورد (André et lelordK1999) في ثلاث عناصر أساسية وهي:
الثقة في الذات، النظرة إلى الذات وحب الذات حيث أن التوافق للذات والانسجام بين هذه العناصر يعطي تقديرا جيدا ومتوافقا للذات.

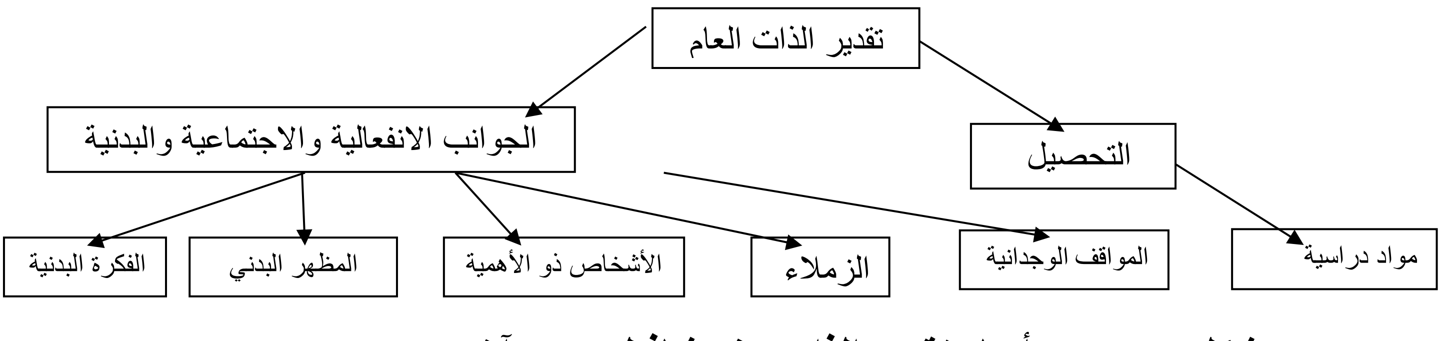
1) **حب الذات:** هو أهم عنصر في تقدير الذات يستلزم تقييمها دون وضع شروط لهذا الحب، يجب أن نحب ذواتنا رغم أخطائنا وحدودها رغم فشلها وهزيمتها.

2) **النظرة إلى الذات:** تعتبر النظرة التي نحملها حول ذاتنا بمثابة الركيزة الثانية في تقدير الذات، فالنظرة الإيجابية حول الذات تعتبر قوة داخلية تدفع بالفرد إلى تحقيق السعادة رغم الصعوبات وهي نابعة من محيطنا العائلي.

3)**الثقة في الذات:** وهي ثالث مكون لتقدير الذات وتهتم أساسا بأفعالنا وتصرفاتنا، أن تكون واثقا من ذاتك يعني قدرتك على حسن التصرف في المواقف المهمة والحساسة فهي نتاج كل من حب الذات وتصور الذات وهي المعيار الفعلي لتقدير الذات ولتحسينه وتعديله. (حمزاوي، 2017، ص10).

9- أبعاد تقدير الذات عند شافيلسون (shavelson)

وضح شافيلسون تصورا هرميا لتقدير الذات يبدأ بتقدير الذات العام، ثم ينبثق منها بعدان رئيسيان الأول يتصل بالتحصيل والثاني بالجوانب الانفعالية والاجتماعية والبدنية، ويتفرع في النهاية عن كل بعد منها مجموعة من الأبعاد الفرعية، كما هو موضح في الشكل الموالي:



شكل(1): يبين أبعاد تقدير الذات عند شافيلسون وآخرون (1976)

وقد أثبت فلمنج (fleming) وكورتني (courteny) وجود خمسة أبعاد لتقدير الذات لا تختلف كثيرا عن تلك التي وضعها" شيفلسون "وزملاؤه في غياب البعد الانفعالي وهذه الأبعاد هي: اعتبارات الذات، الثقة الاجتماعية، القدرات المدرسية، المظهر البدني، القدرات البدنية.

حددها هارتر (Harter) وديبوا وآخرون (Dubois) (2002) أبعاد تقدير الذات إلى:

- القدرات المدرسية والبدنية.
- تقدير الذات العام.

تعطى عند الطفل على الأقل خمسة أبعاد لمفهوم تقدير الذات:

- المظهر الفيزيائي (هل أعجب الآخرين؟)
- النجاح الدراسي (هل أنا تلميذ جديد؟)
- الكفاءات الرياضية (هل أنا قوي سريع؟)
- الالتزام السلوكي (هل الراشدون يقدرونني؟)
- الشعبية (هل يحبونني؟) (حمزاوي، ص103،102)

10- مستويات تقدير الذات:

قسم سميث (Cooper Smith) تقدير الذات إلى ثلاث مستويات وذلك من خلال بحثه عن تقدير الذات الذي أجري على 1700طفل وهي:

10-1 الأشخاص ذوي التقدير المرتفع: وهم الذين يعتبرون أنفسهم أشخاصا ذو قيمة وأهمية عالية يستحقون الاحترام والتقدير والاعتبار، بالإضافة إلى أن لديهم فكرة محددة وكافية لما يظنونه صوابا، كما أنهم يتمتعون بالتحدي ويضربون عن الشدائد.

10-2 الأشخاص ذوو التقدير المنخفض للذات: ويعتبرون أنفسهم غير ذوي أهمية وغير محببين ولا يستطيعون فعل أشياء مما يفعله الكثيرون ويشعرون بأن ما لديهم أقل مما لدى الآخرين.

10-3 الأشخاص ذوي التقدير المتوسط: وهم بين هذين النوعين من الصفات (حسين، 2021، ص549).

11- النظريات المفسرة لتقدير الذات:

11-1 نظرية الذات لكارل روجرز (Karl RogersK1942)

ترى أن الإنسان يولد ولديه دافعية قوية لاستغلال إمكاناته لتحقيق ذاته وليسلك بطريقة تتوافق مع هذه الذات وقد يحتاج الإنسان إلى إنسان آخر يظهر تفهما ويبدي تعاطفا كاملين لكي يساعده على استنباط هذه الإمكانات الكامنة واستغلالها لكي يحقق ذاته.

لذلك يعتمد المرشد في ظل هذه النظرية على مساعدة المسترشد على استكشاف إمكاناته المعرفية الذاتية في جو من القبول الكلي الغير المشروط والمتفهم والمتعاطف بدون انتقاد وبرضا كامل سعيا وراء تحقيق الفردية وتكوين الذات حيث ترتضي النظرية ما يلي:

- لكل إنسان الحق الكامل لان يكون مختلفا في الرأي والمفاهيم والسلوك.

- أن يتصرف بما يمليه عليه معتقداته ومبادئه أي أن يكون سلوكه وتصرفه متوافقا مع أفكاره.
- حرية التصرف يجب أن تتوافق مع القوانين العامة ولا تمس حقوق وحرية الآخرين.
- بما أنه حر في اختيار نمط سلوكه فهو مسؤول عن تبعات ذلك السلوك.

وعليه تسعى نظرية الذات كارل روجرز إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحقيق الذات من خلال تكوين شخصية متماسكة وقوية ومستقلة وتلقائية لا تضع اعتبارا كبيرا لما يقوله الآخرين.
- تأكيد الذات من خلال تقبل الفرد ورضاه عن نفسه.
- كما أدخل روجرز ثلاث مفاهيم توحيدية جديدة:

1) الحاجة إلى الاعتبار الايجابي
2) الحاجة إلى اعتبار الذات
3) شروط التقدير

ومن أهم مفاهيم نظرية روجرز في الذات:

✓ مفهوم الكائن العضوي: هو الفرد ككل والذي يستجيب ككل منظم للمجال الظاهري لإشباع حاجاته المختلفة.

✓ مفهوم المجال الظاهري: حيث يؤكد كل ففرد في عالم من الخبرات دائم التغير هو مركزه فكل فرد يحيا في عالم من الخبرة خاصة بعالم متغير باستمرار وقد تدرك تلك الخبرة شعوريا أو غير شعوريا.

✓ الذات: هي مفهوم هذه النظرية الأساسي ونواتها فهي المحور الرئيسي للخبرة التي تحدد شخصية الفرد فالطريقة التي ندرك بها ذاتنا هي التي تحدد شخصيتها وكيفية إدراكنا لها (سايح، 2015، ص40).

11-2 نظرية روزنبرغ(Rosenberg):

اهتمت النظرية بدراسة نمو وارتقاء وتقييم الفرد لذاته من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، كما تركز هذه النظرية على صفات الفرد والتقدير المرتفع للذات ووصفه بأنه الفرد الذي يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع، كما حددت صفات التقدير المنخفض للذات ووصفته بأنه غير راض عن ذاته ويرفض قبولها ،واعتبره روزنبرغ التقييم الذي يقوم به الفرد لنفسه ويحافظ عليه، والمنهج الذي استخدمه روزنبرغ هو الاعتماد على المفهوم الاتجاه باعتباره أداة محورية ترتبط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك ،واعتبر أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه وطرح فكرة أن الفرد يكون اتجاهات نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها الفرد ويجبرها ،وما الذات إلا أحد الموضوعات ويكون الفرد نحوها اتجاهات لا يختلف كثيرا عن الاتجاهات التي يكونها نحو الموضوعات الأخرى ،ولكنه فيما بعد عاد واعترف بأن اتجاه الفرد نحو ذاته رسميا يختلف من الناحية الكمية عن اتجاهاته نحو الموضوعات الأخرى (زهير،2018،ص28).

11-3 نظرية كوبر سميث (Cooper Smith 1967)

في دراسة تقدير الذات لدى الأطفال وإذا كان مفهوم تقدير الذات عند روزنبرغ مفهوم أحادي العدد (Concept undimensionne) فإنه عند كوبر سميث مفهوم متعدد الجوانب (Concept multidmenionnel)وهو أكثر تعقيدا لأنه يتضمن كل من عمليات تقييم الذات، وردود الفعل أو الاستجابة الدفاعية.

وذكر كوبر سميث أنه إذا كان تقدير الذات يتضمن اتجاهات تقيميه نحو الذات فإن هذه الاتجاهات يتصف بقدر كبير من العاطفة، فتقدير الذات هو الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنا الاتجاهات التي أنه تضعه على نحو دقيق.

وأشار كوبر سميث إلى أن تعبير الفرد عن تقديره لذاته ينقسم إلى قسمين:

- التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها.
- التعبير السلوكي والذي يشير إلى الأساليب السلوكية التي تفصح عن تقدير الفرد لذاته والتي تكون معرضة للملاحظة الخارجية.

كما ميز بين نوعيين من تقدير الذات وهما:

- تقدير الذات الحقيقي: والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوي قيمة.
- تقدير الذات الدفاعي: والذي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذي قيمة، وهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين (عمور،2015، ص148)

11-4 نظرية زيلر (Zeller)

نالت نظرية زيلر شهرة أقل من سابقتيها وحظيت بقدر أقل من الذيوع والشيوع والانتشار، وهي في نفس الوقت أكثر تحديدا وأشدة خصوصية فزيلر يرى أن تقدير الذات ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكدان تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات في الإطار المرجعي الاجتماعي ويوصف زيلز تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي ،وعلى ذلك فعندما تحدث تغيرات في بيئة الشخص الاجتماعية فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعا لذلك.

وتقدير الذات طبقا لزيلز مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه.

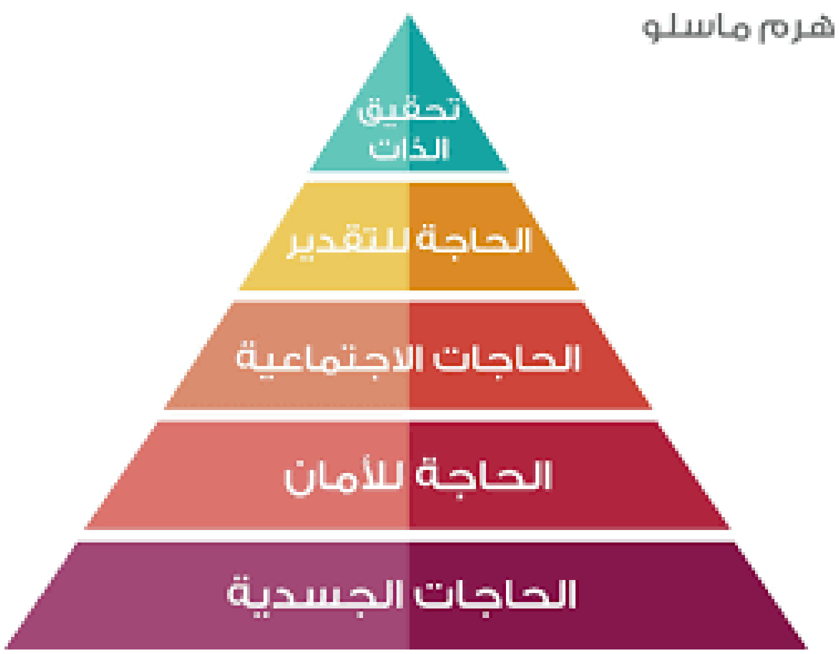
إن تأكيد زيلز على التعامل الاجتماعي جعله يسهم مفهومه ويوافقه النقاد على ذلك بأنه تقدير الذات الاجتماعي، وقد ادعى أن المناهج أو المداخل الأخرى في دراسة تقدير الذات لم تعطي العوامل الاجتماعية حقها في نشأة ونمو تقدير (بوبطة،2012، ص49)

11-5 نظرية ماسلو (Maslow)

يعتبر ماسلو من أهم المنظرين السلوكيين في مجال الدوافع الإنسانية الحاجات تعد من أكثرها شيوعا في مجال التنظيمات، حيث تشير هذه النظرية أن الفرد تحكمه احتياجات هي التي تدفع به إلى انتهاج سلوكيات وتصرفات معينة يسعى دائما إلى إشباعها، وفي السياق نفسه وضع ماسلو أربعة افتراضات أساسية تحكم نظريته:

- إذن في ذات كل فرد مجموعة من الحاجات المتداخلة والمعقدة يصعب التعرف عليها أو التميز بها.
- إذا تحقق الإشباع التام لحاجة ما لدى الفرد فهي لا تعود دافعة للسلوك وبالتالي يتم الانتقال إلى محاولة الإشباع لحاجة أخرى.
- يفترض ماسلو أن يتم الإشباع الكافي للحاجات المتوقعة في قاعدة الهرم قبل أن يكون هناك أي إلحاح بضرورة الإشباع من طرف الحاجات الموجودة أعلاه.
- باعتبار أن الحاجات العليا في الهرم ترتبط بالجانب الاجتماعي للفرد، وما تتسم به من تنوع وتداخل فطرق إشباعها تتعدى وتفوق إشباع الحاجات الدنيا المرتبطة بالحاجات الفيزيولوجية والتي تكون عادة محددة وسهلة الإشباع وبناء على هذه الافتراضات يعتقد ماسلو أن احتياجات الأفراد تكون مرتبطة بطريقة متسلسلة في شكل هرمي حسب أهميتها وأولويتها وفيما يلي يتم التعرض لكل حاجة بالتفصيل كالتالي:

- **الحاجات الفيزيولوجية:** يمكن القول إن هذه الحاجات تعد أساسية باعتبارها من الضروريات الأولى والمسؤولة عن بقاء الأفراد وتواجدهم ككائن حية، وتتمثل هذه الحاجات في المأكل والمشرب والمأوى، والنوم والملبس وتحديد مدة العمل.
- **حاجة الأمن:** ويلاحظ أن حاجات الأمن تأخذ بعدين في المجال التنظيمي البعد الأول يرتبط بحاجات الأمن المادية، وهذا يفسر محاولة الفرد في الحفاظ على ذاته البيولوجية.
- أما البعد الثاني فيتمثل في حاجات الأمن المعنوية في البيئة التنظيمية كالشعور بالراحة النفسية، وتوفر عنصر الاستقرار الوظيفي على وجه الخصوص في حالة ما إذا طرأ هناك أي تعديل أو تغيير على مستوى السياسات التنظيمية في المؤسسة.
- **الحاجات الاجتماعية:** وترتبط هذه الحاجات بالحاجات الاجتماعية للفرد في مجاله المهني وما يصاحب ذلك ربط مختلف علاقات الصداقة والتعارف بين الأفراد والميل إلى الانتماء للجماعات أو تحقيق الشعور بالقبول والحب فيما بينهم.
- **حاجات الاحترام والتقدير:** وتتصل بما يؤديه ويقدمه الفرد داخل مجاله التنظيمي من استطاعته تحمل مختلف الأعباء والمسؤوليات الموكلة إليه، وقدرته على ابتداع الطرق والأساليب التي تعتبر إسهامات إضافية في مجال العمل.
- **حاجات تحقيق الذات:** تقترن هذه الحاجة الأخيرة بالميل الشديد عند الفرد إلى تطوير كل قدراته المعرفية والجسمية والبحث عن مختلف الإمكانات التي تجعل منه مبدعا وقادرا على الأخذ بالمبادرة في مجال العمل لتجسيد المهارة والابتكار والوصول إلى تحقيق أقصى الطموح على أرض الواقع (العطا، 2014، ص21)



الشكل (2): هرم ماسلو Maslow للحاجات

ـمناقشة النظريات المفسرة لتقدير الذات: اختلفت مختلف التيارات النظرية حول تفسير نشأة تقدير الذات وأهميته **جدول رقم (07) النظريات والمناقشة المقابلة لها:**

النظرية	المناقشة
"روجرز"	يعتقدأن الانسان يندفع من خلال قوة ايجابية واحدة وهو الميل الفطري أو الطبيعي لتنمية قدراته، وتبقى هذه الحاجة إلى التقدير الايجابي نشطة طوال حياة التلميذ.
"روزنبرغ"	أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه التلميذ نحو نفسه، ونحو كل الموضوعات التي يكون اتجاهات ويتعامل معها الفرد.
"كوبر سميث"	يراه على أنه يتضمن كلامن عمليات تقييم الذات لنفسه ولردود الآخرين حوله، والاستجابات الدفاعية.
"زيلز"	يرى أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي أي ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي، أي ينشأ داخل الإطار الاجتماعي

	للمحيط الذي يعيش فيه التلميذ.
"ماسلو"	يراه على أنه تلك الحاجة إلى الشعور بالتقدير وقيمة الذات والمكانة الاجتماعيةوالنجاح وأخيرا إلى إثبات الذات وتحقيقها وتأكيد مكانتها.

12-مقاييس تقدير الذات:

إذا كان الفرد يصل إلى تقدير معين لذاته بفعل تطوره وتفاعله مع المحيط فإنه يظهر من الأهمية بمكان يمكن قياس هذا التقدير والتعبير عنه بشكل دقيق وموضوعي لذلك أنجزت عدة مقاييس نذكر منها:

12-1 مقياس تقدير الذات لروزنبورغ:

يتكون مقياس روزنبورغ لتقدير الذات من (10) بنود أو عبارات بواقع خمس عبارات موجبة والعبارات الباقية سالبة، وله بعد واحد صمم أصلا سنة 1962لقياس الذات لدى طلبة الثانويات والمدارس العليا، ومنذ تطويره وهو يستعمل مع مجموعة أخرى من الراشدين من مختلف الأعمار ومن أكبر نقاط القوة تطبيقه واستخدامه في بحوث مختلفة مع عينات كبيرة ولسنوات عديدة.

2-12مقياس تقدير الذات كوبر سميث:

أعد هذا المقياس من طرف الباحث الأمريكي كوبر سميث لتقدير الذات سنة (1981)، وسنة (1987)، (CSSEI: 2002) أحد أكثر المقاييس شيوعا لتقدير الذات والمصممة لقياس المواقف اتجاه الذات في مجموعة من المجالات (الاسرة، الأقران، المدرسة، التقدير الاجتماعي، تقدير الذات العامة للمراهقين) ويعطي درجة اجمالية (100) وأربع درجات منفصلة كل محور على حدي (تقدير الذات العامة)، (تقدير الذات المدرسي أو المهني للكبار)، (تقدير الذات الاجتماعي)، (تقدير الذات الاسري) إلى جانب مقياس الكذب (مكون من ثمانية بنود)، وله ثلاث اصدارات:

- نموذج المدرسة (أ): من (8-15) عاما.
- نموذج (ب): مقياس للمقابلة العيادية أو البحثية.
- نموذج(ج): للبالغين من (16) فما فوق (Potard, 2017)

. يوجد له حاليا نموذجان أحدهما مخصص للأطفال والآخر للكبار، ويستعمل هذا المقياس لقياس تقييمي للتقدير في المجالات الاجتماعية والشخصية وحسب كوبر سميث يقيس الاختبار مجموعة اتجاهات ومعتقدات الشخص وتوقعه والنجاح أو الفشل، ومقدار الجهد الذي ينبغي أن يقوم به، فمن الناحية النفسية يوفر الثقة بالنفس للفرد وفق التوقعات النجاح والقبول وقوة الشخصية.

12-2 مقياس تقدير الذات لقوردن Gordon

يتضمن مقياس قوردن لتقدير الذات أربعة مقاييس فرعية وهي الارتقاء، ويمثل القدرة على التأثير على الغير وعلى الصلابة، وتمثل المواظبة للوصول إلى الهدف، والاستقرار الانفعالي، عكسه القابلية للانفعال والقلق الاجتماعي ويمثل القدرة على تكوين العلاقات.

4-12 مقياس تقدير الذات لجبريل:

صمم مقياسا لتقدير الذات المتمثلة في الجانب الجسدي، الأخلاقي، ثقة الفرد بنفسه ككل، الجانب الاجتماعي العقلي والانفعالي يحتوي المقياس على فقرات ذات الاتجاه الايجابي وأخرى ذات الاتجاه السلبي (ديب، 2014، ص22).

خلاصة:

من خلا ل كل ما ذكر سابقا نستطيع القول إن تقدير الذات هو من أهم العوامل المؤثرة في حياة الفرد الشخصية والاجتماعية فهو الوسيلة الناجعة لتحقيق الذات، حيث أنه يساعد في توجيه سلوك الفرد، فالفكرة الجيدة عن الذات تد عم الشعور بالأمن النفسي وتدفع الفرد نحو مزيد من تحقيق الذات، ولا سيما في المواقف الصعبة والتي تتطلب من الفرد المواجهة والمرونة والفعالية، أو تلك المواقف الجديدة التي لم يختبرها سابقا. كما أنه يؤثر على مستوى الأداء في العمل والدراسة، للوصول إلى النجاح، فهو مفتاح للشخصية السوية، والتوافق الشخصي والاجتماعي والمهني، ونخلص الى القول إن تقدير الذات هو مؤشر من مؤشرات الصحة النفسي.

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1-الدراسة الاستطلاعية

1-1 أهداف الدراسة الاستطلاعية

1-2 حدود الدراسة الاستطلاعية

1-3 مجتمع وعينة الدراسة

1-4 وصف أداة الدراسة

1-5 نتائج الدراسة الاستطلاعية

2-الدراسة الأساسية

1.2 منهج الدراسة

2.2 حدود الدراسة

3.2 عينة الدراسة الأساسية

3-أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة.

خلاصة

تمهيد:

لكل دراسة تربوية خطواتها العلمية والمنهجية التي يجب الأخذ بها وذلك من خلال إتباع الإجراءات المناسبة من أجل الوصول إلى نتائج دقيقة، فبعد عرض الجانب النظري والدراسات السابقة سنعرض في هذا الفصل الخطوات الي تمكننا من الحصول على البيانات اللازمة لتطبيق الدراسة بدئها بالدراسة الاستطلاعية ثم الدراسة الأساسية.

1-الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية منطلق كل باحث لتحديد وضبط وحصر ما تحتاجه الدراسة تطبيقيا، وباعتبارها الخطوة الأولى التي تساعد الطالبتان على إلقاء نظرة استطلاعية من أجل الالمام بجوانب دراسة موضوعهما، وهي مرحلة مهمة في البحث العلمي نظرا لارتباطها المباشر بالميدان، حيث تم الحصول على ترخيص في2023/03/14 من قسم علم النفس ومديرية التربية لولاية المسيلة.

1-1.أهداف الدراسة الاستطلاعية وإجراءاتها:

- ✓ التعرف على مجتمع الدراسة وتحديد عينته.
- ✓ معرفة ما إذا كان هناك تجاوب من طرف عينة الدراسة.
- ✓ تقنين أداة الدراسة، والتأكد من صلاحيتها (صدقها وثباتها).

كان الهدف الأساسي من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مدى ملاءمة أداة الدراسة "لكوبر سميث" ترجمة "ليلى عبد الحميد عبد الحافظ".

1-2-إجراءات الدراسة الإستطلاعية:

اعتماد المنهج الوصفي تم تطبيق المقياس من (58) عبارة على عينة استطلاعية بلغ عددها (30) من ضحايا التنمر المدرسي بمدارس التعليم المتوسط الاتية أسمائهم: العيدي خلف الله، ناجي السعيد، ابن الهيثم، محمد الصديق بن يحي بمدينة المسيلة، والتي تم استبعادها من عينة الدراسة الأساسية، حيث تم التواصل مع العينة من خلال مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي و المهني على اعتبار أنهم يتعاملون مع هؤلاء الافراد ولديهم فكرة ودراية بتعرضهم للتنمر من طرف زملائهم، هذا الامر سهل علينا عملية التطبيق في المرحلتين من الدراسة التطبيقية الاستطلاعية والاساسية.

1-3-حدود الدراسة الاستطلاعية:

1-3-1 المجال المكاني:

تمت الدراسة الاستطلاعية بأربع متوسطات من مجموع متوسطات مدينة المسيلة، وهي: الحسن ابن الهيثم، محمد الصديق بن يحي، ناجي السعيد، لعيدي خلف الله.

1-3-2 المجال الزماني:

تمت الدراسة الاستطلاعية من2023/03/13 إلى غاية 2023/03/19.

3-3-1 المجال البشري: تمت الدراسة الاستطلاعية مع تلاميذ ضحايا التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالموسم الدراسي 2022-2023.

3-1 مجتمع الدراسة والعينة الاستطلاعية:

تم اختيار العينة عن طريق المعاينة العشوائية، فكانت بداية عينة عنقودية من مجموع 26 متوسطة بمدينة المسيلة أي بنسبة 15%، وهي: "الاختيار العشوائي لمناطق أو مجموعات أو تجمعات مختلفة مثل المدارس أو الفصول الدراسية أو المناطق التعليمية. وتتصف هذه المجموعات أو التجمعات في أن لكل منها نفس الخصائص. وبعد ذلك نختار الأفراد من كل تجمع أو عنقود"(أبو علام، 2008، ص 178). ليتم بعد ذلك اختيار مجموع 30 تلميذا من ضحايا التنمر بطريقة عشوائية بسيطة من مجموع 203 ضحية تنمر بهذه المتوسطات الأربعة، وتم ذلك بمساعدة مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. وتعرف بأنها:" تساوي فرص اختيار مفردات العينة لجميع مفردات مجتمع الدراسة مع الأخذ بالاعتبار أن أي مفردة لا تضمن أن تدخل ضمن العينة، كما لا تضمن في الوقت نفسه أنها مستبعدة منه" (القحطاني، 2019، ص444).

الجدول رقم (08): عدد أفراد مجتمع الدراسة والعينة الاستطلاعية (ضحايا التنمر المدرسي).

	لعيدي خلف الله		ناجي السعيد		الحسن ابن الهيثم		محمد الصديق بن يحي		المجموع
	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	
عدد أفراد العينة الاستطلاعية	7	23	8	27	8	27	7	23	30
عدد افراد مجتمع الدراسة (ضحايا التنمر المتكفل بهم)	49	24	52	26	51	25	51	25	203

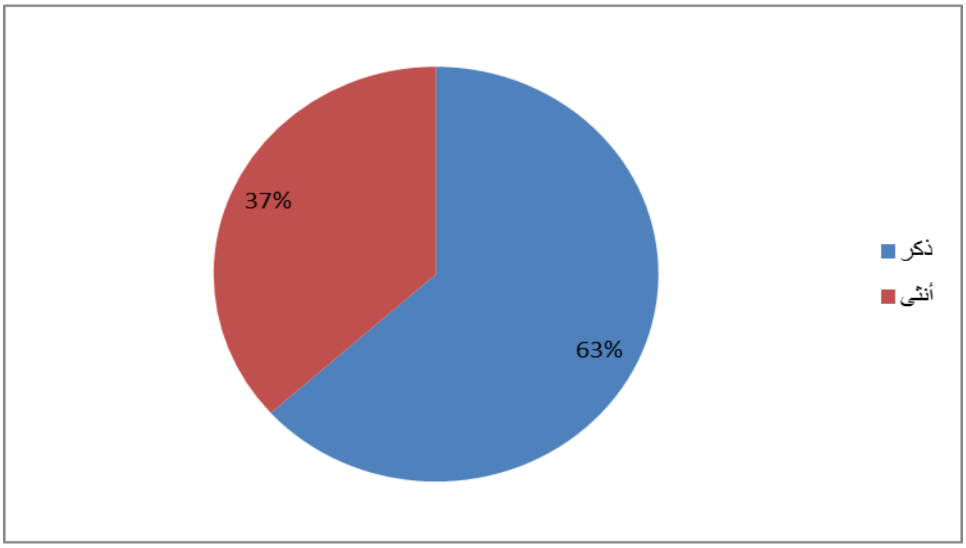
1-3-1-توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجدول رقم (09) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	19	63،3

أنثى	11	36،7
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (19) بنسبة 63،3 %، أما الاناث فقد بلغ عددهن (11) أنثى بنسبة قدرت بـ 36،7 % كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (03): توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس.

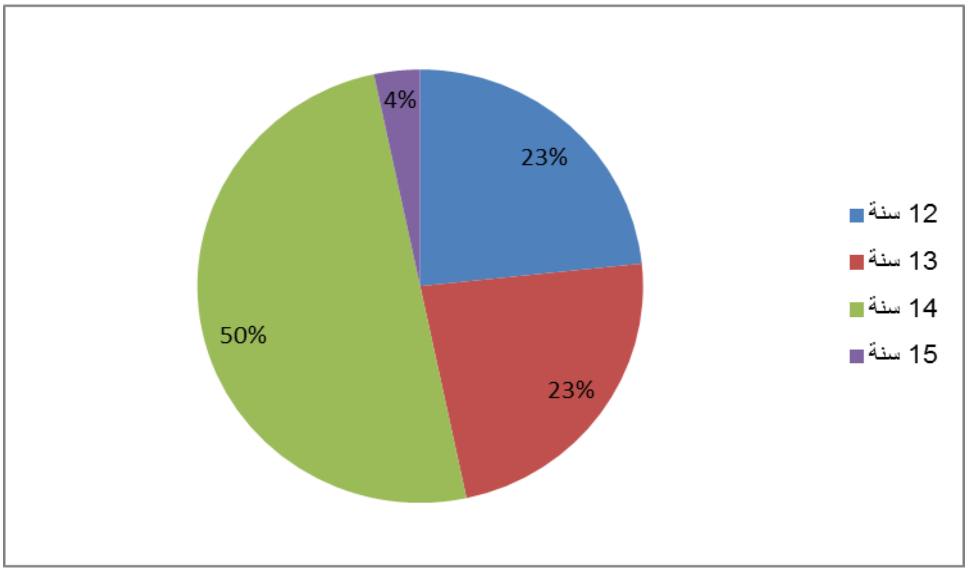
1-3-2توزيع أفراد العينة حسب السن:

الجدول رقم (10) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن:

السن	التكرارات	النسبة المئوية
12 سنة	7	23،3
13 سنة	7	23،3
14 سنة	15	50،0
15 سنة	1	3،3
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) تلميذ، نلاحظ أن التلاميذ البالغين (12 سنة) قدر عددهم بـ (7) تلميذ بنسبة بلغت

23،3 %، أما من تبلغ أعمارهم (13 سنة) فقد بلغ عددهم (7) تلميذ بنسبة قدرت بـ 23.3%، أما من تبلغ أعمارهم (14 سنة) فقد بلغ عددهم (15) تلميذ بنسبة قدرت بـ 50%، أما من تبلغ أعمارهم (15 سنة) فقد بلغ عددهم (01) تلميذ بنسبة قدرت بـ 3.3%، وهذا ما يوضحه الشكل التالي:



الشكل رقم (04) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير السن.

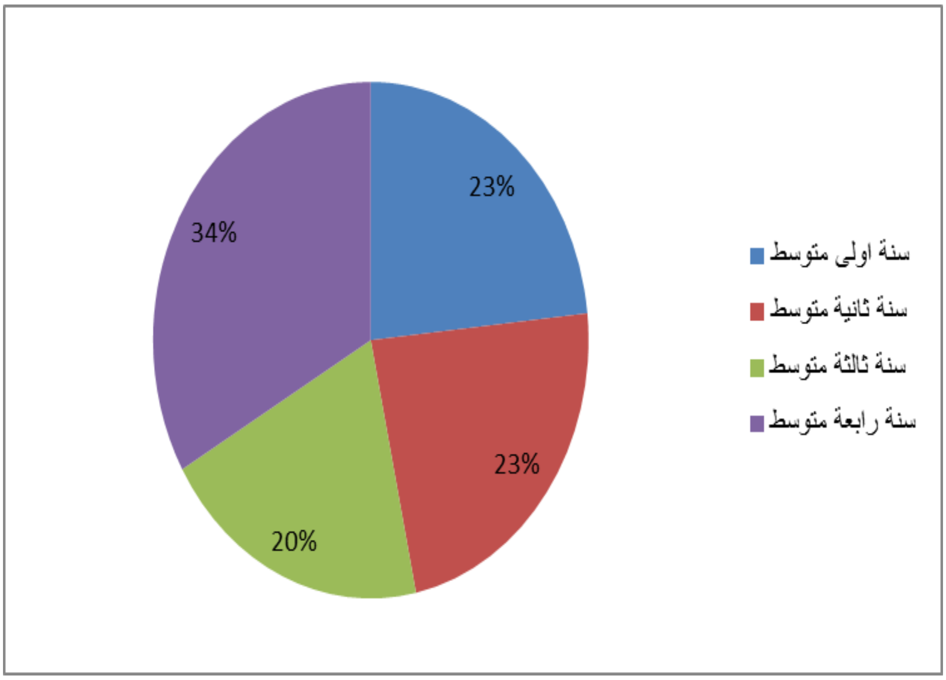
1-3-3-توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

الجدول رقم (11) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
سنة اولى متوسط	7	23،3
سنة ثانية متوسط	7	23،3
سنة ثالثة متوسط	6	20،0
سنة رابعة متوسط	10	33،3
المجموع	**30**	**%100**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (30) فردا، نلاحظ أن عدد التلاميذ في سنة اولى متوسط قد قدر بـ(07) بنسبة 23.3%، أما عدد التلاميذ في السنة الثانية فقد بلغ عددهم (7) بنسبة قدرت بـ 23.3 %، وقدر عدد التلاميذ

في السنة الثالثة بـ (6) تلميذ بنسبة بلغت 20 %، في حين قدر عدد التلاميذ في السنة الرابعة بـ (10) تلميذ بنسبة بلغت 33.3 %، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (05) يوضح توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

4-1 وصف أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس تقدير الذات لكوبر سميث المترجم من طرف "ليلي عبد الحميد عبد الحافظ"، حيث يتكون المقياس من 58 بند تصف مشاعر الفرد وآراءه وردود أفعاله وذلك من خلال اجابته على فقرات المقياس بوضع علامة على عبارة "تنطبق "أو "لا تنطبق"

يتميز المقياس بوضوح الاتجاه الموجب والسالب كما يساعد على التأكد من صدق الاستجابات لدى أفراد العينة، فهو يضم بعدا يؤشر على الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين أثناء إجاباتهم على بنود المقياس. يضم شكلا (المدرسي والمهني) نفس الأبعاد عدى بعد تقدير الذات المدرسي الذي يصبح تقدير الذات مهني في الشكل المهني للمقياس، وتنحصر هذه الأبعاد في:

1-تقدير الذات العام
2-تقدير الذات الاجتماعي
3-تقدير الذات الأسري
4-تقدير الذات المدرسي /تقدير الذات المهني
5-بعد الكذب

اشتملت النسخة العربية لهذا المقياس في صورته المدرسية ترجمة "الليلى عبد الحميد عبد الحافظ «على نفس بنود وأبعاد النسخة الأصلية بما فيها بعد الكذب، وفيما يلي جدول يوضح توزيع البنود لكل بعد من الأبعاد.

جدول رقم (12) توزيع بنود مقياس تقدير الذات على الأبعاد الأربعة إضافة إلى بعد الكذب.

أبعاد الاختبار	البنود
تقدير الذات العام	15،18،12،13،10،7،4،3،1 57،56،51،55،47،48،43،39،35،38،31،34،30،27،25،24،19
تقدير الذات الاجتماعي	52،49،40،28،21،14،8،5
تقدير الذات الاسري	44،29،22،20،16،11،9،6
تقدير الذات المدرسي	54،46،42،37،33،23،17،2
الكذب	58،53،50،45،41،36،32،26

بنود المقياس مصاغة في اتجاهين إيجابي وسلبي، بواقع (19) بندا موجبا، و(31) بندا سالبا وهي مبينة بالتفصيل حسب كل بعد في الجدول التالي:

الجدول رقم (13) توزيع البنود الموجبة والبنود السالبة:

محاور الاختبار	البنود الموجبة	البنود السالبة
تقدير الذات العام	.19.7.1.27.38.39.43.47	4.3.12.10.13.15.18.24.25.30.3 1.34.35.48.51.55.56.57
تقدير الذات الاجتماعي	.5.8.14.28	.21.40.49.52
تقدير الذات الاسري	.9.11.20.29	.6.16.22.44
تقدير الذات المدرسي	.33.37.42	.2.17.23.46.54

في ضوء تقدير الدرجات (التقدير الكمي) مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، حيث تم إعطاء الأوزان فتعطى لإجابة "تنطبق «درجة (2)، ولإجابة "لا تنطبق "درجة(1) هذا بالنسبة للبنود 19الموجبة، أما بالنسبة للبنود 31السالبة فتعطى للإجابتين "تنطبق "ولا تنطبق" درجة1،2 على التوالي.

جدول رقم (14): توزيع الدرجات على بدائل المقياس:

العبارات	البدائل	
	تنطبق	لا تنطبق
العبارات الموجبة	2	1
العبارات السالبة	1	2

وتكون الدرجة القصوى بالنسبة للبعد تقدير الذات العام (52) والدنيا (26)، أما بالنسبة للأبعاد الثلاثة الباقية فتوافق الدرجة القصوى والدنيا عن كل بعد الدرجة (16) و(08) على التوالي، وعليه تكون الدرجة القصوى للاختبار الكلي 100، بينما تعتبر الدرجة 50 كأدنى درجة. أما عن بعد الكذب فتعتبر الدرجة 16 كدرجة قصوى بينما تعتبر الدرجة 08 كأدنى درجة، وتعتبر الدرجات المرتفعة للمقياس إلى الاتجاهات الدفاعية للمفحوصين.

-في ضوء تقدير الدرجات (التقدير الكمي) لمقياس تقدير الذات "لكوبر سميث" في صورته المدرسية، تم تحديد ثلاثة مجالات لمقياس تقدير ثلاثي وفق الترتيب الآتي:

-درجة مرتفعة (3) ، ودرجة متوسطة (2) ، منخفضة (1) ، وكل مجال عبر عن مستوى تقدير الذات.

وقد تم حساب طول خلايا المقياس الثلاثي كما يلي:

1-حساب المدى = (الحد الأعلى-الحد الأدنى)) 2-1=1.

2-يتم تقسيم الحاصل على عدد أوزان المقياس ليتم الحصول على طول الخلية الصحيح) :0.33=3/1

-3يضاف طول المجال المحصل عليه إلى أقل قيمة في المقياس الثلاثي وهي (1) ، وذلك لتحديد الحد الأعلى في هذا المجال؛ ليتم تفسير النتائج وفقا لكل مجال:

-من 1 إلى 1،33 يشير إلى درجة منخفضة [50-66،5]

-ما بين 1.33 -1،66يشير إلى درجة متوسطة] 66،5-83]

-ما بين 1،66-2 يشير إلى درجة مرتفعة]83-100]

إجرائيا في هذه الدراسة-مؤشرا على مستوى تقدير الذات كما سلف ذكرها في الفصل الثالث.

جدول رقم (15) تحديد طول المجال والتقدير المقابل

تحديد طول المجال	التقدير
[50-66،5]	منخفضة
]66،5-83[	متوسطة
]83-100[	مرتفعة

-الخصائص السيكو مترية لمقياس تقدير الذات:

تم قياس الخصائص السيكومترية للأداة على النحو التالي:

_ **صدق المقياس:** تم حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات كل محور مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي اليه.

أولا: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تقدير الذات العام) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (16): معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تقدير الذات العام) مع الدرجة الكلية للمحور:

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
1	معامل الارتباط	،0542**	19	معامل الارتباط	،0422*	39	معامل الارتباط	،0491**
	مستوى الدلالة	0،002		مستوى الدلالة	0،020		مستوى الدلالة	0،006
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
3	معامل الارتباط	،0380*	24	معامل الارتباط	،0642**	43	معامل الارتباط	،0626**
	مستوى الدلالة	0،038		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
4	معامل الارتباط	،0665**	25	معامل الارتباط	،0453*	47	معامل الارتباط	،0651**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،012		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
7	معامل الارتباط	،0634**	27	معامل الارتباط	،0404*	48	معامل الارتباط	،0577**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،027		مستوى الدلالة	0،001

	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
10	معامل الارتباط	،0433*	30	معامل الارتباط	،0546**	51	معامل الارتباط	،0411*
	مستوى الدلالة	0،017		مستوى الدلالة	0،002		مستوى الدلالة	0،024
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
12	معامل الارتباط	،0576**	31	معامل الارتباط	،0454*	55	معامل الارتباط	،0383*
	مستوى الدلالة	0،001		مستوى الدلالة	0،012		مستوى الدلالة	0،037
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
13	معامل الارتباط	،0392*	34	معامل الارتباط	،0600**	56	معامل الارتباط	،0446*
	مستوى الدلالة	0،032		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،014
	حجم العينة15	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
15	معامل الارتباط	،0477**	35	معامل الارتباط	،0412*	57	معامل الارتباط	،0466**
	مستوى الدلالة	0،008		مستوى الدلالة	0،024		مستوى الدلالة	0،009
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
18	معامل الارتباط	،0512**	38	معامل الارتباط	،0636**		**الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)	
	مستوى الدلالة	0،004		مستوى الدلالة	0،000			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور تقدير الذات العام والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0،01) حيث تراوحت جميعها بين (0،65) في العبارة (47) و (0،46) في العبارة (57)، ما عدى العبارات (56-55-51-35-31-27-25-19-13-10-3) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α =0،05) حيث بلغت تراوحت قيم معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور بين (0،38) غي العبارة (3) و (0،45) في العبارة (31) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الأول كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقدير الذات العام.

ثانيا-حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور (تقدير الذات الاجتماعي) مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (17) مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الاجتماعي مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
5	معامل الارتباط	،0638**	21	معامل الارتباط	،0683**	49	معامل الارتباط	،0649**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
8	معامل الارتباط	،0676**	28	معامل الارتباط	،0584**	52	معامل الارتباط	،0450*
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،001		مستوى الدلالة	0،013
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
14	معامل الارتباط	،0733**	40	معامل الارتباط	،0683**	**الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)		
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور تقدير الذات الاجتماعي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0،01) حيث تراوحت جميعها بين (0،73) في العبارة رقم (8) و (0،58) في العبارة رقم (28)، ما عدى العبارة (52) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (α =0،05) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0،45)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثاني كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقدير الذات الاجتماعي.

ثالثاـحساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور تقدير الذات الأسري مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (18): مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات الاسري مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
6	معامل الارتباط	،0677**	16	معامل الارتباط	،0657**	2	معامل الارتباط	،0847**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
9	معامل الارتباط	،0601**	20	معامل الارتباط	،0641**	44	معامل الارتباط	،0816**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
11	معامل الارتباط	،0589**	22	معامل الارتباط	،0535**	**الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)		
	مستوى الدلالة	0،001		مستوى الدلالة	0،002			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور تقدير الذات الاسري والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01=

α) حيث تراوحت جميعها بين (0،84) في العبارة (2) و (0،53) في العبارة (22)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الثالث كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقدير الذات الاسري.

رابعا-حساب معامل الارتباط بيرسون بين عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع الدرجة الكلية للمحور:

جدول رقم (19) مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع الدرجة الكلية للمحور

جدول رقم (19): مصفوفة ارتباطات عبارات محور تقدير الذات المدرسي مع الدرجة الكلية للمحور

		الدرجة الكلية			الدرجة الكلية			الدرجة الكلية
2	معامل الارتباط	،0430*	33	معامل الارتباط	،0582**	46	معامل الارتباط	،0582**
	مستوى الدلالة	0،018		مستوى الدلالة	0،001		مستوى الدلالة	0،001
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
17	معامل الارتباط	،0660**	37	معامل الارتباط	،0796**	54	معامل الارتباط	،0633**
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000
	حجم العينة	30		حجم العينة	30		حجم العينة	30
23	معامل الارتباط	،0823**	42	معامل الارتباط	،0737**	**الارتباط دال عند (0.01) *الارتباط دال عند (0.05)		
	مستوى الدلالة	0،000		مستوى الدلالة	0،000			
	حجم العينة	30		حجم العينة	30			

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن قيم معاملات الارتباط لفقرات محور تقدير الذات المدرسي والدرجة الكلية للمحور جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0،01= α) حيث تراوحت جميعها بين (0،82) في العبارة (23) و (0،58) في العبارة (33)، ما عدا العبارة (2) حيث جاءت دالة عند مستوى الدلالة (0،05= α) حيث بلغت قيمة معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية للمحور (0،43) وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمحور الرابع كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقدير الذات المدرسي.

- حساب صدق المقياس عن حساب الاتساق الداخلي عن طريق حساب ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (20) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات وأبعاده الفرعية.		
أبعاد مقياس تقدير الذات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الذات العامة	0942**،	0،01
الذات الاجتماعية	0880**،	0،01
المنزل والوالدين	0755**،	0،01
العمل	0839**،	0،01

تشير البيانات الموضحة في الجدول أعلاه إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط لأبعاد مقياس تقدير الذات كلها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α =0،01)، حيث بلغت جميعها على التوالي: (0.83-0،75-0،88-0،94)، وهذا ما يؤكد مدى التجانس وقوة الاتساق الداخلي للمقياس كمؤشر لصدق التكوين في قياس تقدير الذات.

- ثبات مقياس الدراسة:

تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لهذا المقياس فتحصلنا على النتيجة التالية:

جدول رقم (21): معامل ألفا كرو نباخ لمقياس تقدير الذات		
أبعاد المقياس والدرجة الكلية	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
تقدير الذات العام	885،0	26
تقدير الذات الاجتماعي	790،0	8
تقدير الذات الاسري	823،0	8
تقدير الذات المدرسي	809،0	8
تقدير الذات الدرجة الكلية	0،941	50

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس تقدير الذات بلغت على التوالي (0.80-0،82-0،79-0،88) وهي معاملات ثبات مرتفعة بينما بلغ معامل ألفا كرونباخ مقياس تقدير الذات ككل (0،94) وهو معامل ثبات مرتفع وهذا بمثابة مؤشر دال على ثبات المقياس، وهذا يعني أن مقياس تقدير الذات يمتع بمعامل ثبات قوي مما يجعله صالحا للتطبيق في الدراسة الأساسية. وقد تم حساب طول خلايا المقياس الثنائي.

1- 5 نتائج الدراسة الاستطلاعية:

تم التأكد من صلاحية مقياس تقدير الذات "كوبر سميث "للتطبيق النهائي حيث ثبت صدقه وثباته.

2- الدراسة الأساسية:

2-1- منهج الدراسة :

يعتبر التوفيق في اختيار المنهج الذي يتناسب مع طبيعة المشكلة المراد دراستها أمرا بالغ الأهمية، وإن المنهج المناسب لدراستنا هو المنهج الوصفي الذي يسمح لنا بتحديد والتعرف على مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ،إذ يعرف عبيدات المنهج الوصفي بأنه: "أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة". (محمد عبيدات، 1999، ص46).

2-2 حدود الدراسة الاساسية:

2-2-1الحدود المكانية: تمت الدراسة الأساسية بمتوسطات مدينة المسيلة. العيدي خلف الله- ناجي السعيد-ابن الهيثم-محمد الصديق بن يحي.

2-2-2الحدود الزمانية:

أجريت الدراسة في الفترة الممتدة من 09-04-2023 إلى 30-04-2023.

2-3 عينة الدراسة الاساسية:

تم اختيار عينة الدراسة الأساسية من نفس مؤسسات التعليمية للدراسة الاستطلاعية بعد أن تم استبعاد العينة الاستطلاعية، وتم الاختيار بطريقة عشوائية، بمساعدة مستشاري التوجيه المدرسي والإرشاد النفسي على اعتبار أنه على علم بالضحايا ويتكفل بهم –كما أسلفنا سابقا-.

جدول رقم (22): توزيع عدد أفراد العينة الأساسية

	لعيدي خلف الله		ناجي السعيد		الحسن ابن الهيثم		محمد الصديق بن يحي		المجموع
	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	العدد	النسبة المئوية%	
عدد أفراد عينة الدراسة الأساسية	15	24	15	24	16	26	15	24	61

عدد أفراد مجتمع الدراسة (ضحايا التنمر)	49	24	52	26	51	25	51	25	203

- **2-3-1 توزيع أفراد المجتمع والعينة الأساسية حسب الجنس:**

عنوان الجدول رقم (23): توزيع أفراد المجتمع والعينة الأساسية حسب الجنس

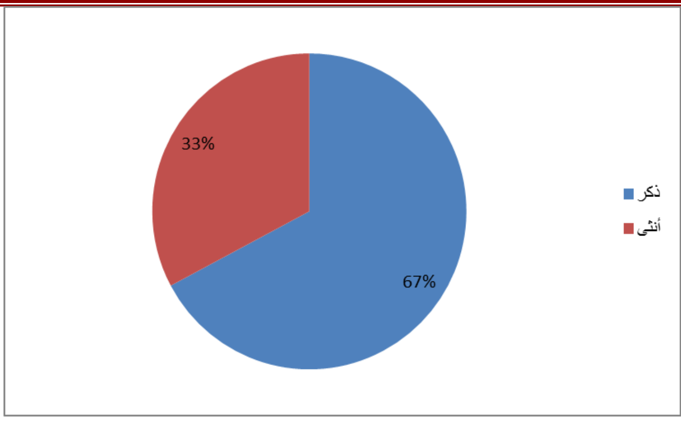
		لعيدي خلف الله		ناجي السعيد		الحسن ابن الهيثم		محمد الصديق بن يحي		العدد	المجموع
		العدد	المجموع	العدد	المجموع	العدد	المجموع	العدد	النسبة المئوية%		
عدد أفراد عينة الدراسة الاساسية	ذكور	9	15	11	15	10	16	11	15	41	61
	إناث	6		4		6		4		20	
عدد أفراد مجتمع الدراسة (ضحايا التنمر)	ذكور	30	49	37	52	32	51	33	51	132	203
	إناث	19		15		19		18		71	

2-3-2 توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجدول رقم (24) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	41	67،2
أنثى	20	32،8
المجموع	61	%100

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (61) فردا، نلاحظ أن حجم الذكور (41) بنسبة 67،2 %، أما الاناث فقد بلغ عددهن (20) أنثى بنسبة قدرت بـ 32،8 % كما هو موضح من خلال الشكل التالي:

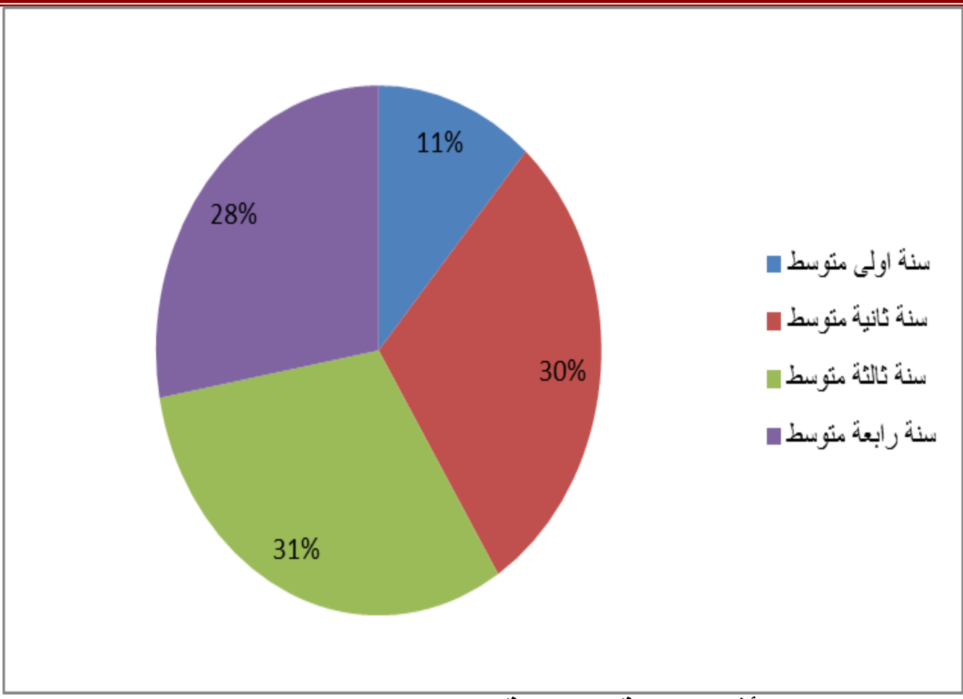


الشكل رقم (06) توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

3-3-2 -توزيع أفراد العينة الأساسية حسب المستوى الدراسي

الجدول رقم (25) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي				
المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية لكل مستوى في عينة الدراسة	تكرارات	النسبة المئوية لكل مستوى في مجتمع الدراسة
سنة اولى متوسط	7	%11،5	49	%14.28
سنة ثانية متوسط	18	%29،5	49	%39.73
سنة ثالثة متوسط	19	%31،1	54	%35.18
سنة رابعة متوسط	17	%27،9	51	%33.33
المجموع	**61**	**%100**	**203**	**%30.04**

من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرارات أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (61) فردا، نلاحظ أن عدد التلاميذ في سنة اولى متوسط قد قدر بـ (07) بنسبة 5.11%، أما عدد التلاميذ في السنة الثانية فقد بلغ عددهم (18) بنسبة قدرت بـ 29.5 %، وقدر عدد التلاميذ في السنة الثالثة بـ (19) تلميذ بنسبة بلغت 31.1 %، في حين قدر عدد التلاميذ في السنة الرابعة بـ (17) تلميذ بنسبة بلغت 27.9 %، كما هو موضح من خلال الشكل التالي:



الشكل رقم (07) توزيع نسب أفراد عينة الدراسة حسب متغير المستوى الدراسي

5. أساليب المعالجة الإحصائية:

بعد استرجاع أداة الدراسة، تم تفريغ البيانات وترميزها تمهيدا لإدخالها بالحاسب الآلي، لتصبح لدينا متغيرات رقمية وقد تم استخدام الرزنامة الإحصائية للعلوم الإحصائية (SPSS.V25)

1-معامل الارتباط لبيرسون Pearson، لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة وصدقها.
2-معامل الثبات: لألفا كرونباخ Alpha Cornbrash لتحديد درجة الثبات .
3-اختبار "ت" T test لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.
4-اختبار التباين الأحادي ONE-WAY ANOVA لتحديد الفروق في استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المستوى التعليمي.).
5-اختبار كولموغروف سميرنوف وكذا اختبار شبيرو ويلك.
6-الوسط المرجح والوسط الفرضي والتكرارات والانحراف المعياري والوزن النسبي.

خلاصة:

بعد اتباع خطوات البحث العلمي في المنهج وأدوات الدراسة وأساليبها الإحصائية والتأكد من الخصائص السيكومترية لهذه الأداة، تمكنا من القيام بالدراسة الميدانية الأساسية ليتم في الفصل الموالي عرض النتائج ومناقشتها وفقا للتساؤلات وللفرضيات الموضوعة.

الفصل الخامس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة

1-اختبار اعتدالية التوزيع.

2-عرض نتائج الدراسة:

2-1 عرض نتائج الفرضية الرئيسة الأولى

2-2 عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثانية

2-3 عرض نتائج الفرضية الرئيسة الثالثة

3-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة:

3-1 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية االرئيسة الأولى والدراسات السابقة

3-2 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الرئيسة الثانية والدراسات السابقة

3-3 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية االرئيسة الثالثة والدراسات السابقة

4-الاستنتاج العام.

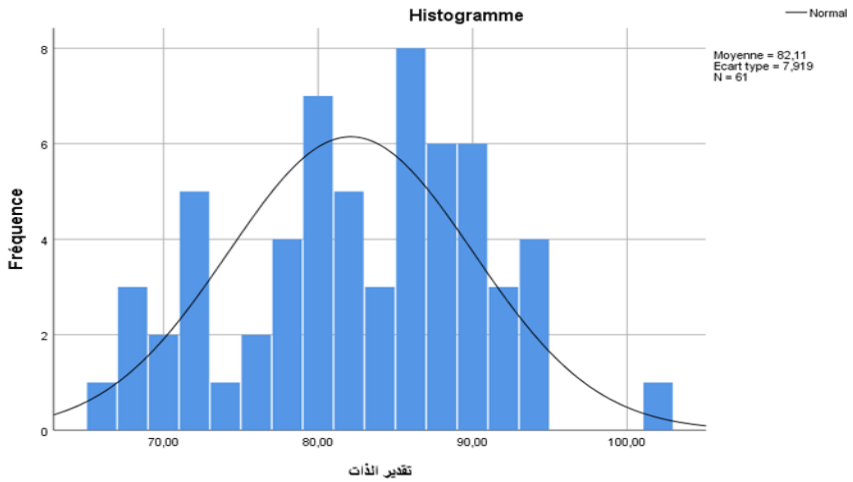
1-اختبار اعتدالية التوزيع:

قبل البدء في مرحلة معالجة الفرضيات باستخدام الأساليب الإحصائية المختلفة والملائمة وجب أولا التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة الحالية والمتمثل في (تقدير الذات)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (26): التحقق من شرط التوزيع الطبيعي بالنسبة للمتغير محل الدراسة

المتغيرات	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk			القرار
	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الإحصاءات	درجة الحرية	مستوى الدلالة	
تقدير الذات	0،114	61	0،046	0،968	61	0،112	غير دال

من خلال المعطيات المبينة بالجدول أعلاه نلاحظ وبناء على قيم اختبار كولموغروف سميرنوف واختبار شابيرو ويلك بالنسبة للمتغير محل الدراسة (تقدير الذات)، جاءت بيانات المتغير غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) بالنسبة لاختبار شابيرو ويلك، وبالتالي فإن بيانات المتغير تتوزع توزيعا طبيعيا، وبما أن بيانات المتغير توزيعا طبيعيا فإنه يمكن استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية في معالجة مختلف فرضيات الدراسة الحالية كما هو موضح في الأشكال التالية:



شكل رقم (08) التوزيع الطبيعي لبيانات متغير تقدير الذات

2-عرض نتائج الدراسة:

2-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

والتي نصت على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر بمرحلة التعليم المتوسط"

وللتحقق من صحة هاته الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة والقائم على أساس تقدير الفرق بين متوسط استجابات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (27): نتائج اختبار (ت) لعينة واحدة لتحديد مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط ضحايا التنمر المدرسي.

	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	الفرق بين المتوسطين	T	مستوى الدلالة	القرار	الحكم
الدرجة الكلية	61	75	82،1148	7،91854	60	7،11475	7،017	0،000	دال عند 0.01	متوسط (66.5) (83-)

بعد استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري تقدير الذات ومقارنته بالمتوسط الفرضي تبين أن متوسط درجات أفراد عينة البحث في مقياس تقدير الذات بلغ (82،1148) وبانحراف معياري قدره (7،91854)، وعند إجراء المقارنة بين المتوسط الحسابي المتحقق (المحسوب) والمتوسط الفرضي أو النظري الذي بلغت قيمته (75)، حيث أن الفرق بين المتوسطين بلغ (11475،7)، وباستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة كوسيلة إحصائية في المعالجة، تبين أن الفرق دال إحصائيا بين كلا المتوسطين المحسوب والنظري لصالح المحسوب؛ وما يؤكد ذلك هو قيمة (t) الموجبة التي بلغت (7.017) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.01)].كما أن المتوسط الحسابي ينتمي الى المجال المتوسط (83-5.66) ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 1%.

وبالتالي فإن هذه النتيجة تتفق مع فرضية البحث والقائلة: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر بمرحلة التعليم المتوسط"، أي مستوى تقدير ليس منخفضا بل متوسطا.

2-2-عرض نتائج الفرضية الثانية: "لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ التعليم المتوسط ضحايا التنمر المدرسي تعزى لمتغير

الجنس."، وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الاحصائية (ت) بالنسبة للعينتين المستقلتين، وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية:

الجدول رقم (28): الفروق في مستوى تقدير الذات تبعا للجنس لدى أفراد العينة

البعد	الجنس	اختبار ليفين للكشف عن التجانس (F)	مستوى الدلالة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
تقدير الذات العام	ذكر	0،320	0،574	41	43،2927	3،96386	1،215	59	0،229	غير دال عند 0.05
	أنثى			20	42،0000	3،76969				
تقدير الذات الاجتماعي	ذكر	1،868	0،177	41	13،1707	1،51497	1،238	59	0،221	غير دال عند 0.05
	أنثى			20	12،6000	2،01050				
تقدير الذات الاسري	ذكر	0،015	0،902	41	14،0000	3،47851	0،946	59	0،348	غير دال عند 0.05
	أنثى			20	13،2000	2،09259				
تقدير الذات المدرسي	ذكر	0،088	0،768	41	12،8049	1،55273	2،011	59	0،049	دال عند 0.05 لصح الذكور
	أنثى			20	11،9500	1،57196				
تقدير الذات	ذكر	0،050	0،824	41	83،2683	7،82951	1،652	59	0،104	غير دال عند 0.05
	أنثى			20	79،7500	7،75870				

من خلال الجدول رقم (28) أعلاه نلاحظ أن قيم اختبار التجانس ليفين (F) بلغت على التوالي (0،320/1،868/0،015/0،088/0،050)، وهي قيم غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.05)، وهذا يستوجب استخدام اختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة لعينتين مستقلتين متجانستين.

وبالنظر إلى المتوسطات الحسابية بالنسبة لأفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس تقدير الذات (تقدير الذات العام/ تقدير الذات الاجتماعي/ تقدير الذات الاسري) والدرجة الكلية لتقدير الذات التي بلغت عند الذكور (43،2927/13،1707/14،0000/83،2683) وعندالإناث

(79،7500/13،2000/12،6000/42،0000) ومنه نستنتج أنه ليس هناك فروقا بينهما. كما أن قيم اختبار الفروق (Test) والتي بلغت (1،215/ 1،238/ 0،946/ 1،652) جاءت غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05).

أما بالنسبة لبعد (تقدير الذات المدرسي) فقد بلغ متوسط الذكور (12،8049) في حين بلغ متوسط الاناث (11،9500) من خلال المقارنة بين المتوسطين نلاحظ ان متوسط الذكور أكبر من متوسط الاناث وما يؤكد ذلك هو قيمة اختبار الفروق (Test) والتي بلغت (2،011) حيث جاءت دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0.05) ولصالح الذكور. وبالتالي تم قبول الفرضية الثانية وهي الفرضية الصفرية: القائلة بـعدم وجود فروق إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس"، ومنه يمكننا القول إن الفرضية الثانية قد تحققت.

3-2 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

والتي نصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)".

ولمعالجة هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (29): نتائج تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجابات افراد العينة في تقدير الذات لدى أفراد العينة تبعا لمتغير المستوى الدراسي.

مصادر التباين		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (f)	الدلالة الإحصائية	القرار
تقدير الذات العام	بين المجموعات	15،226	3	5،075	0،319	0،811	غير دال
	داخل المجموعات	905،725	57	15،890			
	الكلي	920،951	60				
تقدير الذات الاجتماعي	بين المجموعات	19،442	3	6،481	2،406	0،077	غير دال
	داخل المجموعات	153،541	57	2،694			
	الكلي	172،984	60				
تقدير الذات الاسري	بين المجموعات	9،678	3	3،226	0،325	0،807	غير دال
	داخل	566،125	57	9،932			

	المجموعات						
	الكلي	575،803	60				
تقدير الذات المدرسي	بين المجموعات	4،810	3	1،603	0،616	0،608	غير دال
	داخل المجموعات	148،404	57	2،604			
	الكلي	153،213	60				
تقدير الذات	بين المجموعات	109،533	3	36،511	0،570	0،637	غير دال
	داخل المجموعات	3652،664	57	64،082			
	الكلي	3762،197	60				

من خلال الجدول أعلاه رقم (28) نلاحظ أن قيمة اختبار الفرق (F) "تحليل التباين الأحادي"(One-Way ANOVA) بلغت على التوالي بالنسبة لأبعاد مقياس تقدير الذات (تقدير الذات العام، تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات الأسري، تقدير الذات المدرسي) والدرجة الكلية (لتقدير الذات) تبعا لمتغير المستوى الدراسي (0.319، 2.406، 0.325، 0.616، 0.570) وهذه القيم جاءت غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (α=0،05). وبالتالي يمكن القول بأنه: "لا توجد فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)"، وعليه نستنتج تحقق الفرضية ا الثالثة، القائلة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة)".

3-مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة:

3-1 مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الأولى والدراسات السابقة

أظهرت النتائج تحقق صحة الفرضية الأولى، والتي نصت على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات أفراد العينة والمتوسط الفرضي على مقياس تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر لمرحلة التعليم المتوسط"، حيث جاءت بدرجة متوسطة إذ اتفقت هذه النتيجة مع النتيجة الحالية مع نتائج (المعلا نظمي، 2019) أن مستوى فاعلية الذات كان متوسط، قد يدعم ذلك مستوى تقدير الذات المتوسط ويرجع ذلك إلى نمط الاسرة في تعاملها مع أبنائها يعينهم في تكوين خبارات ذاتية ناجحة مما يشكل لديهم فاعلية ذاتية معتدلة وتقدير ذات معتدل. وما أكدته سايح زليخة (2015) في كون التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي يركزون على الجوانب المعرفية لذواتهم، وبصفة أساسية على اتجاهاتهم وعلى الكيفية

التي ينظر هؤلاء لعالمهم وخبراتهم، واتفقت مع نتائج دراسة عليوة سمية وبوسحاية محمد(2017) في وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والتوافق النفسي، الذي قد يمكننا من التنبؤ بمستوى التوافق النفسي يجعلهم يمنحهم مستوى تقدير لذواتهم ليس بالمنخفض. وبحسب بالمارد (PALMARD) تقدير الذات السوي هو الذي يسمح للفرد أن يتكيف وبالتالي جلب الإحساس بالأمن ويسمح بتوظيف طاقاته النفسية لمعرفة حقائق الحياة وفي السياق نفسه، يعتبر ألبورت (Allprot) أن لتقدير الذات قوة دافعة وفعالة وبأن دورها حاسم في الحياة النفسية للفرد لما لها من دلالة في نمو الشخصية وارتقائها.

وهذا ما أكده جرجن (Gergen)، فتقييم الفرد لذاته وتقديره لذاته يقوم بدور محوري في تحديد سلوكياته. لن يستطيع التلميذ أن يصل إليها إلا إذا قام بإشباع الحاجات التي قبلها حسب التسلسل الهرمي للحاجات الذي وضعه ماسلو(Maslow) في سعييه الدائم إلى القيمة الشخصية أو الحاجة بأن الفرد عضو ذو قيمة، ودور في البيئة المدرسية التي ينتمي اليها أن تمتع التلميذ بدرجة من الصحة النفسية الذي يهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتقبل الفرد لذاته. وتقبل الآخرين له هذين المكونين الأساسيين لتقدير الذات. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة علة عيشة وكمال بورز (2017) في أن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تقدير الذات والطمأنينة النفسية قد يعود ذلك في كون ضحايا التنمر المدرسي على درجة معتدلة في تقدير الذات كونهم يتمتعون بدرجة من الراحة النفسية والطمأنينة النفسية. واختلفت مع نتائج دراسة كوسة فاطمة الزهراء (2023) في كون مستوى تقدير الذات للمتمدرس منخفض، واختلفت مع نتائج دراسة حسن آدم النور(2021) التي توصلت إلى أن تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية يتسم بالانخفاض، كما واختلفت مع دراسة أمور وكيركهام (Omoor&Kirkham) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الضحايا التنمر كانوا أكثر المجموعات ولجميع الأعمار انخفاضا في تقدير الذات لعدم امتلاكهم مهارات اجتماعية وعدم الثقة بالنفس ويمارس عليهم تنمر شديد وعنيف من قبل اقرانهم مما يجعل تقدير الذات منخفض، واختلفت مع نتائج دراسة لطفي بوبطة (2012) مستوى تقدير الذات عند المراهق جاءت بدرجة مرتفعة.

ولعل ما يؤكد نتائج الدراسة الحالية، ما توصلت إليه دراسة فوزية غوماري (2012)؛ حيث أن التلاميذ المتعرضين للمضايقة الخفيفة تختلف درجات تقدير الذات عن التلاميذ المتعرضين للمضايقة المتوسطة والشديدة وهذا ما أكده ليمبر (Limber) أن المضايقة تمس وتؤثر بجدية في سير النمو النفسي والاجتماعي والعمل المدرسي والصحة الجسدية للطفل المستهدف وذلك حسب شدة ودرجة التنمر المتعرض له.

قد يرجع تقدير الذات المتوسط حسب نتائج دراستنا للعوامل المدرسية الخارجية المتمثلة في كون التلميذ له علاقة آمنة ومباشرة مع الأساتذة مما منحه نوع من الثقة بالنفس وبالتالي تقدير الذات متوسط، وقد يكون لدى التلاميذ بعض المهارات الاجتماعية إذ يستخدمون بعض أساليب المواجهة ضد الاستقواء المطبق عليهم من جهة وامتلاكهم لبعض مهارات التواصل اللفظية من جهة ثانية مما أكسبهم نوع من الاحترام. وقد يعود للعوامل البيئة الأسرية من خلال

الوالدين في تحسين مستوى تقدير الذات، برفع مستوى التقبل لديهم احترامهم واعطائهم مجالا للتعبير بحرية، والتعبير عن المضايقات والتكلم عنها دون خجل مما يقلل لديهم الضغط النفسي ويولد لهم الثقة بأنفسهم. وقد يكون لمستشار التوجيه داخل المؤسسة التربوية دورا فعالا في التخفيف من شدة الاحباطات التي تطبق في شكل مضايقات. فالوقت الذي يقضيه التلميذ ضحية التنمر وسط أسرته وجماعته والمساندة التي يتلقاها من الطاقم التربوي على رأسهم مستشار التوجيه يساعدانه في التغلب على كل ما يزعزع ثقته بذاته خاصة وهي فترة بداية المراهقة تتخللها تغيرات فيسيولوجية ونفسية تتميز ببداية الانفتاح على المجتمع والسعي لتكوين علاقات جديدة افتراضية وواقعية وهذا ما أكده زهران (1987)، فعلى اعتبار أن الانسان بطبيعته كائن اجتماعي يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة يؤثر ويتأثر بها منذ طفولته، فيتفاعل مع امه ثم اسرته، ليشمل جماعات المدرسة والمجتمع الكبير.

3-1-2مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثانية والدراسات السابقة

دلت نتائج الدراسة المبينة سابقا على تحقق الفرضية ة الثانية، والتي نصت على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم المتوسط تعزى لمتغير الجنس". واثبات الفرضية الصفرية ما عدا فيما يخص تقدير الذات المدرسي حيث بلغ متوسط الذكور(12،08) في حين بلغ متوسط الاناث (11،95). حيث بذلك تكون قد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كمال بورز علة عيشة (2017) التي أكدت على أن الجنس لا يؤثر على مستوى تقدير الذات والطمأنينة النفسية ما يؤكد امتلاك كلا من الذكور والاناث ضحايا التنمر المدرسي لنفس الدرجة من الطمأنينة النفسية، حيث يرجع ذلك في كون التلاميذ على قدر من الثقة بالنفس والاعتزاز والتقدير الذاتي وحجم القيمة الاجتماعية ينعكس بصورة إيجابية على توافقهم النفسي، وكذا شعورهم بالأمن النفسي والطمأنينة النفسية. كما اتفقت مع نتائج دراسة جمال أبو مرق (2005) ونتائج دراسة عليوة سمية، بوسحاية محمد (2017) التي تؤيد عدم وجود فروق دالة احصائيا في مستوى تقدير الذات تبعا لاختلاف الجنس، وذلك قد يعتمد على مجموعة من العوامل الشخصية الثابتة نسبيا لدى التلاميذ والمتضمنة للمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي وخبرات التلاميذ السابقة والمتضمنة العوامل الاجتماعية التي تتضمن كل من العلاقات بين أسرهم والبعض من الأصدقاء والمساندة النفسية داخل المؤسسة التربوية ليكون الاهتمام للجنسين و يعود إلى السياق النفسي والاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ والذي يتضح فيه الدور المتزايد لمؤسسات التنشئة الاجتماعية في تدريبه على كيفية إدارة ظروف حياته الضاغطة ومحاولة السيطرة على المضايقات الموجهة ضده إما بالتصدي أو المواجهة. ويؤكد محمد غنيم (1972): أنه يفهم تكوين الشخصية لكلا الجنسين من خلال مقدار الإحباط الذي يتعرض له التلميذ، ومقدار الحب والتشجيع والتعزيز من قبل الأسرة والمدرسة من خلال فكرة تقيمه لذاته.

ويرجع غياب الفروق في مستوى تقدير الذات في دراستنا إلى التشابه في خصائص البيئة الاجتماعية الحديثة التي تعطي للإناث فرص متساوية مع الذكور في تحقيق ذواتهم، وقد يرجع

ذلك لمرورهم بنفس المواقف الاجتماعية والخبرات تؤثر عليهم فالذكور والاناث يمرون بمراحل متشابهة للتربية الاسرية ولا يوجد تمييز بينهما.

إضافة إلى ذلك، فعدم وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات، يمكن إرجاعه كذلك إلى سعي الجنسين الدائم لإيجاد أنفسهم وتقديرهم وتحقيقهم لذواتهم. كما قد يعود ذلك إلى وتزويدهم بالأساليب والميكانيزمات الدفاعية لحمايتهم من الوقوع في تدني تقدير الذات، وبالتالي الوقوع في اضطراب نفسية وسلوكية. وقد يعود للوعي الثقافي لدى الأسر الجزائرية على العموم، بالخصوص باعتبارنا في عصر العولمة والانفجار المعرفي والتكنولوجي، بحيث أصبح الأولياء أكثر فهما ووعيا لأساليب الرعاية السليمة للذكور والإناث. وهذا بحسب الحالة الاجتماعية للوالدين، حيث تشجيع الأولياء للإناث للاعتماد على أنفسهن سواسية بالذكور، وجعلهم حريصين على الدراسة والتفوق الدراسي مما يولد زيادة الثقة بالنفس لديهم.

وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة طرب جرايس (2012) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا تعزى إلى أثر النوع، وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة أمزيان زبيدة (2007) التي أكدت وجود فروق بين التقدير المتدني والتقدير العالي للذكور والاناث في جميع المشكلات، واختلفت مع نتائج دراسة حسن خالد (2021) التي توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في مستوى تقدير الذات لصالح الاناث أكثر تقدير لذواتهم قد يرجع ذلك لاختلاف أسلوب تعامل من قبل الاسرة والمجتمع مع الاناث عن ذكور.
واختلفت نتائج دراسة ربيع يونس وآخرون(2021) مع نتائج الدراسة الحالية في كونها توصلت إلى وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في مستوى تقدير الذات لصالح الاناث إذ أن الاناث أقل ميلا لاستعمال الوسائل الجسدية للتنمر فهن يتعرضن للمضايقة بأساليب غير مباشرة كالتشهير ونشر الاشاعات والشتم والسخرية والكلام البذيء، أما الضحايا من الذكور فيتعرضن للعنف والضرب والركل فاختلاف نوع التنمر يميل إلى الاختلاف في مستوى تقدير الذات.
واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ويبك (2016) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن هناك فروق في مستوى تقدير الذات بين الاناث والذكور وقد يرجع ذلك ان مستوى تقدير الذات يرتفع في المراهقة المتأخرة. واختلفت مع نتائج دراسة حسن آدم النور(2021) ودراسة فوقية محمد راضي (2001) التي توصلت إلى نتيجة مفادها وجود أثر لمتغير النوع على تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر.

3-1-3مناقشة وتفسير نتائج الدراسة في ضوء الفرضية الثالثة والدراسات السابقة

أظهرت نتائج اختبار الفرضية الثالثة تحققها، فقد نصت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط تعزى لمتغير المستوى الدراسي (أولى/ ثانية/ ثالثة/ رابعة).

حيث اختلفت مع دراسة فوقية محمد راضي (2001) التي توصلت إلى وجود أثر دال احصائيا لمتغير الصف الدراسي، واختلفت مع دراسة (J.A،Spade،2007) حيث أظهرت أن مستوى تقدير الذات لدى الطلاب الصف الخامس أقل بكثير مقارنة بالطلاب في الصف الثالث والرابع، واختلفت مع نتائج دراسة فوزية غوماري (2008) التي تؤكد انتشار ظاهرة المضايقة بين الأقران بدرجات متفاوتة مما نتج عنه اختلاف في مستويات تقدير الذات، وكذا نتائج دراسة عليوة سمية، بسحاية محمد (2017). كما نفسر نتائج الفرضية الجزئية الثانية "عدم وجود فروق في تقدير الذات بين المستويات الأربعة" قد يرجع لتشابه خصائص البيئة الاجتماعية الحديثة، وكذا مرورهم بنفس المواقف الاجتماعية والخبرات التي تؤثر عليهم وبمراحل متشابهة في التربية الاسرية. وقد يرجع ذلك الى انتمائهم الى نفس البيئة المدرسية من مستشارين وأساتذة وجماعة الاقران؛ أين يسعى هؤلاء التلاميذ –ضحايا التنمر المدرسي- في أن يعاملوا معاملة جيدة على اعتبار أنهم يلجأون إلى مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي ومصارحته بالعنف الذي يتعرضون إليه، وسعيهم لايجاد حلول بمشاركة الخبراء والفاعلين مؤشرا واضحا على حيازتهم قدر مقبول من تقدير الذات والعمل على عدم ترك مجال للآخرين للإساءة إليهم والتنمر عليهم والتدخل في شؤونهم الخاصة بهم، حيث يفترض حسب محمد الزعبي (2000) أن هناك نوعين من تقدير الذات الحقيقي والدفاعي، حيث يكون الدفاعي عند الأفراد الذين يشعرون أنهم بدون قيمة ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين، أما تقدير الذات الحقيقي فيوجد لدى الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذو قيمة، ويمكن أن نصنف تقدير الذات عند ضحايا التنمر المدرسي أنه حقيقي ولجميع المستويات من مرحلة التعليم المتوسط.

3-الاستنتاج العام:

من خلال ما تم التطرق إليه حول موضوع **"مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة"** وبعد عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها، تبين الآتي:

- مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة جاء متوسطا.
- تحقق الفرضية الثانية، والتي نصت على: "لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي ببعض متوسطات المسيلة تعزى لمتغير الجنس".
- تحقق الفرضية الثالثة، والتي نصت على: "لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي ببعض متوسطات مدينة المسيلة تعزى لمتغير المستوى الدراسي".

ومنه نستنتج أن أهداف الدراسة قد تحققت، أين تم الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في مثل هذه المرحلة العمرية المتميزة ببداية التغيرات الفيسيولوجية والنفسية، وكذا الكشف عن دلالة الفروق في مستوى تقدير الذات تبعا لمتغيري (الجنس، المستوى الدراسي).

خاتمـــــة

خاتمة:

يعتبر موضوع تقدير الذات لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي بمرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة"، من المواضيع التي اخذت مكانة في علم النفس وعلوم التربية ونالت حيزا كبيرا واهتمام من قبل الباحثين والمختصين. يحتل تقدير الذات أهمية ومكانة مهمة في دراسات علم النفس الحديث، إذ يعد إدراك الفرد لذاته محدد لسلوكه في المستقبل فنجده يستثمر في تنمية وتطوير قدراته وإمكاناته عندما يكون متقبلا لذاته، أما إذا فقد هذا التقبل فإنه يستخدم معظم طاقاته في الهدم أكثر من البناء وفي الاتجاه نفسه يعكس تقدير الذات.كما تشير بحوث العقد الماضي المتعلقة بالذات ليس فقط السلوك الحالي، ولكن يتعدى ذلك للعمل كمكون منظم وضابط لهذا السلوك وعلى هذا كان التعامل معه بوصفه مكون ديناميكيا ونشطا وقادرا على التغير.وعلى غرار تقدير الذات، فقد أكد الباحثون والمختصون بظاهرة التنمر المدرسي وعلاقتهما ببعضهما وبمختلف السمات الشخصية والحاجات النفسية، وكذا آثار التنمر المؤلمة التي تتسبب فيها التنمر للضحايا كالبؤس والضيق والارتباك.والشعور بالقلق وعدم الأمان، وقد يتأثر تركيزهم وإنتباههم في العملية التعلمية وربما يرفضون الذهاب إلى المدرسة كي يتجنبوا التعرض للتنمر. ومع الوجود الدائم للتهديد بالتنمر يشعر هؤلاء الضحايا بصعوبة في تكوين صداقات من نفس السن، ولا يستطيعون تكوين مهارات استقلالية حيث يكونون أكثر عرضة للاستغلال، والعديد من الضحايا ربما تظهر لديهم أعراض بدنية نفسية مثل الصداع وآلام البطن وفي بعض الأحيان يصل حط الضحايا من قدر أنفسهم لمستوى متدني للغاية حيث يرون أن الانتحار هو المخرج الوحيد لما هم فيه. ولكن ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية قدم مؤشرا إيجابيا حول دور المدرسة وربما الوالدين والأسرة في امتصاص الآثار السلبية للتنمر المدرسي على الضحايا من التلاميذ.

-الاقتراحات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية تقترح الطالبتان بعض الاقترحات تسهم في الكشف والتخفيف من مشكلة التنمر المدرسي.

1- تبني المؤسسة التعليمية لسياسات واستراتيجيات موجهة للحد من العنف على غرار التنمر المدرسي بجميع انواعه سواء كان تنمر أو سلوكيات عنيفة وذلك بعقد الندوات، إقامة المحاضرات، استضافة المختصين في علوم التربية وعلم النفس، نشر المطبوعات والقيام بنشاطات ثقافية ورياضية وتعليمية في الموضوع.

2-تدريب ضحايا التنمر على التعبير المنفتح والتلقائي من مشاعر السلبية اتجاه الاخر والتدريب مع توكيد الذات، يرفع مستوى تقديرهم لذواتهم وزيادة اللجوء الى السلوك الواثق كاستجابة في المواقف الصعبة وتمسك في حقوقهم دون التعدي على الاخرين وتحسيسهم انهم ليسوا وحدهم وان هناك من يساندهم ويحميهم سواء المدرسة او البيت.

3-تفعيل دور المرشد، الاخصائي النفسي بصور إيجابية مع المعلمين واولياء الأمور، لتدارك وقوع المشكلات السلوكية ولتحقيق التواصل مع جميع الأطراف.

4-الاهتمام بالمهارات الاجتماعية عند التلاميذ لتحقيق الصحة النفسية مع نفسه ومع الاخرين.

5-مساهمة وسائل الاعلام المرئية والمسموعة ومواقع التواصل الاجتماعي بمخاطر هذه الظاهرة على المتورطين فيها وما يمكن ان تؤول اليه من انحرافات سلوكية.

6-توفير المستشارين النفسانيين والتربويين ذوي الكفاءة داخل المؤسسات باعتبارهم أكثر تفهم لجانب الذاتي للمراهق ومساعدتهم للحصول على الثقة بنفسه وتقييم ذاته بصور إيجابية.

7-إقامة برامج تدريبية لتنمية مستوى تقدير الذات لدى المراهقين.

8-وضع برامج وقائية لمواجهة الظاهرة، ومنع حدوثها أو التخفيف منها وذلك بإشراك جميع فاعلي العملية التربوية.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم السعيد مبروك. (2019). التنمر المدرسي رؤية من داخل التعليم الثانوي، مؤسسة الباحث للاستشارات البحثية ونشر الكوني، القاهرة.
- أبو الديار مسعد. (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج، ط2، الكويت.
- أبو علام رجاء. (2008). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، القاهرة.
- أبو مرق جمال. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية لدى الأطفال. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية: فلسطين. جامعة الخليل.
- أميطوش موسى (2021)، مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة تعليم المتوسط، مجلة علوم النفسية وتربوية، ال عدد7، جامعة تزي وزو.
- أورباح مباركي محمد. (2022). التنمر في الوسط المدرسي، مجلة مجتمع تربية عمل. ال عدد07، الجزائر.
- بن زروال رانية. (2021). مستوى الشعور بالأمن النفسي لدى تلاميذ ضحايا التنمر المدرسي في التعليم الابتدائي، مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، مجلد8.
- بوبطةلطفي. (2012). تقدير الذات وعلاقته بالمشكلات الانفعالية عند المراهقين في مرحلة التعليم الثانوي. مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس: الجزائر. جامعة عنابة باجي مختار
- بورز كمال، علة عيشة. (2015). علاقة تقدير الذات بالطمأنينة النفسية لدى الطلبة الجامعيين في ظل بعض المتغيرات، مجلة حقائق للدراسات النفسية والاجتماعية، المجلد 09، العدد 01، جامعة الجلفة والأغواط.
- حمزاوي زهية. (2017). صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق، مذكرة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم تخصص علم النفس الجماعات والمؤسسات: الجزائر، جامعة وهران.
- حياوي مبارك، بن سالم خديجة. (2022). علاقة التنمر المدرسي بتقدير الذات لدى التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. مجلة رفوف مخبر المخطوطات العدد 10، الجزائر: جامعة أدرار.
- خلايفية نصيرة، مدوري يمينة. (2022) الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمر المدرسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 6(1)، الجزائر: جامعة الوادي.
- الخوالدة خلف. (2011). فاعلية التدريب التوكيدي في تقدير الذات والتكيف لدى طلبة ضحايا الاستقواء، مذكرة لنيل درجة الماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الدسوقي كمال. (1979). النمو التربوي للطفل والمراهق، ط1، دار النهضة العربية، بيروت.
- الدسوقي مجدي محمد. (2016). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. ط1. دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
- ديب فتيحة. (2014). أهمية تقدير الذات في حياة الفرد، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد (17).
- الزغبي محمد. (2000). الارشاد النفسي، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
- زهران حامد عبد السلام. (1989). الأمن النفسي دعامة أساسية للأمن القومي العربي، دراسات تربوية.
- شعيب علي. (1988). نمذجة العلاقات السلبية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي، مجلة العلوم الإحصائية،16(2): الكويت.
- الصبحين علي موسى، القضات محمد فرحان(2013)، سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية السعودية.

- طرب جرايس (2012)، سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة، شهادة مقدمة استكمالا لمتطلبات منح دراسة ماجستير في علم النفس التربوي، الأردن، جامعة عمان العربية.
- عبد سميع حسين خالد علي (2021)، سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى لدى التعليم، قسم الصحة النفسية كلية التربية جامعة الازهر.
- عبيب غنية. ظاهرة التنمر في ضوء المقاربات النظرية المفسرة لها. مجلة البحوث التربوية والتعليمية، العدد 11، الجزائر: جامعة الجزائر (2).
- عبيدات محمد. (1999). منهجية البحث العلمي، ط2، دار النشر الجامعة الأردنية، عمان.
- العتيري منصور عمر. (2018). التنمر لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية الآداب، العدد 26، دار رؤية بالزاوية: ليبيا جامعة الزاوية جنوب الوادي.
- عريبات أحمد، الزغول عماد. (2008). الفروق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 01 العدد 9، البحرين، جامعة مؤتة.
- العطا عايدة. (2014). تقدير الذات وعلاقته بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، بحث مقدم لنيل شهادة ماجستير: للعلوم والتكنلوجيا، بمدارس محلية جبل أولياء. السودان.
- عليوة سمية، بوسحاية محمد. (2017-10). التوافق النفسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، مجلة العلوم الإسلامية والحضارة. العدد (6).
- عمور ربيحة. (2018). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالدافعية للإنجاز وتقدير الذات لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، في علوم التربية: الجزائر جامعة مولود معمري.
- غنيم محمد. (1972). سيكولوجية الشخصية، دار النهضة العمومية: كلية الآداب. جامعة عين شمس.
- الفاجي أدهم. (2015). أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير آداب في الارشاد النفسي والتوجيه التربوي: الجامعة المستنصرية، بغداد.
- القحطاني راوية. (2015). النمطية المنهجية في الرسائل الجامعية. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية. العدد (30): المملكة العربية السعودية جامعة الفيوم.
- كريمان زهير. (2018). المهارات الاجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر المدرسي لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بفرط النشاط، مذكرة لنيل درجة الماجستير في الآداب، تخصص علم النفس، جامعة المنوفية.
- كوسة فاطمة الزهراء. (2023). التنمر وتقدير الذات عند المراهق المتمدرس، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية .11(01): جامعة التكوين المتواصل (الجزائر).
- مجلي شايع. (2013). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة الصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي. مجلة جامعة دمشق، العدد 29، صعدة، جامعة دمشق.
- محمد راضي فوقية (2001). تقدير الذات والاكتئاب وال وحدة النفسية لدى التلاميذ ضحايا مشاغبة الأقران في المدرسة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، القاهرة 11(29).
- محمود أحمد وآخرون. واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية. بحث *مديرية التربية والتعليم*. خان يونس
- مزهر حميد. (2012). أثر أسلوبين إرشاديين في خفض السلوك الاستقوائي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير. كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد.

- مسعدي نادية. (2015). التنمر وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وتقدير الذات عند تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. (بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في غلم النفس تخصص ارشاد والصحة النفسية): جامعة الجزائر 2
- معاوية محمود أبو غزالة (2010)، السلوك التنمر من وجهة النظر الطلبة المتنمرين والضحايا مجلة الشارقة الإنسانية والاجتماعية.
- المعلا النظمي، العظيمات عمر. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية في الأردن.
- همت مصطفى. استخدام التواصل الاجتماعي الفيسبوك وعلاقته بالثقة وتقدير الذات والأمن النفسي لدى عينة من طلاب المؤسسة الإيوائية، مجلة كلية التربية، عدد02، جامعة الأزهر.

المراجع باللغة الأجنبية:

- Catherine Potard ,(2017), Self-Estee Inventory(Copersmith).Encyclopedia of Personality and Individual Differences.P1-3
Http : mawdoo3‹**com**
- Douglas&Robert(2012).Ethnik and sex Differences kn Self-Esteem of Perschool Children. The Journal of Genetic Psychology135(1).
- O'Moor,A,M ,M &Krkham ,C(2001).Self-Esteemand its relationship to Bulling behaivor.27.
- Spide. J .A(2007).The relationship between Student Bulling behavior and Self-Esteem (Doctoral dissertation,Bowling Green Stat University)
- -Wiebke. B,Ruben. C,Jaap. J,Jochen. EJeff, P,Samuel.(2016).Age and Gender Differences in Self-Esteem-ACross-Cultural Window. Journal of Personality and Psychology.

الملاحق

الملحق رقم (01):

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف -المسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

شعبة: علوم التربية

تخصص: ارشاد وتوجيه

استبيان

أبنائي/بناتي:

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته، تقوم الطالبتان بإجراء دراسة بعنوان **مستوى تقدير الذات لذى التلاميذ ضحية التنمر المدرسي (دراسة ميدانية على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة المسيلة)**، كجزء من متطلبات الحصول على درجة الماستر أكاديمي في تخصص ارشاد وتوجيه، نرجو منكم الإجابة المناسبة لكافة الأسئلة من وجهة نظركم بوضع علامة (X).

مع خالص الشكر والتقدير لكم

المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

السن : .....

المستوى الدراسي : سنة أولى متوسط ☐ سنة ثانية متوسط ☐

سنة ثالثة متوسط ☐ سنة رابعة متوسط ☐

الرقم	العبارات	مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
01	لَا تُضَايِقُنِي الْأَشْيَاءُ عَادَةً					
02	أَجِدُ مِنْ اَلصَّعْبِ اَلتَّكَلُّمُ مَعَ زُمَلَائِي فِي القِسْمِ					
03	أَوَدُّ لَوْ اِسْتَطَعْتُ تَغْيِيرَ أَشْيَاءَ فِي نَفْسِي.					

04	لَا أَجِدُ صُعُوبَة فِي اِتِّخَاذِ قَرَارَاتِي بِنَفْسِي.					
05	يَسْعَدَ الآخَرُونَ بِوُجُودِهِمْ مَعِي.					
06	أَتَضَايَقُ بِسُرْعَةٍ فِي المَنْزِلِ.					
07	أَحْتَاجُ وَقْتًا طَوِيلاً كَيْ أَعْتَادَ عَلَى اَلْأَشْيَاءِ اَلْجَدِيدَةِ.					
08	أَنَا مَحْبُوبٌ مِنْ زُمَلَائِي مِنْ نَفْسِ اَلْجِنْسِ.					
09	يُرَاعِي وَالِدَايَ مَشَاعِرِي عَادَةً.					
10	اِسْتَسْلَمَ بِسُهُولَةٍ.					
11	يَتَوَقَّعُ وَالِدَايَ مُنِي اَلْكَثِير.					
12	مِنْ اَلصَّعْبِ جِدًّا أَنْ أَضَلَّ كَمَا أَنَا					
13	تَخْتَلِطُ اَلْأَشْيَاءُ كُلُّهَا فِي حَيَاتِي.					
14	يَتْبَعُ زُمَلَائِي أَفْكَارِي عَادَةً.					
15	لَا أُقَدِّرُ نَفْسِي حَقَ قَدْرِهَا.					
16	أَوَدَّ كَثِيرًا لَوْ أَتْرُكُ اَلْمَنْزِل.					
17	أَشْعُرُ بِالضِّيقِ فِي مُؤَسَّسَتِي غَالِبًا.					
18	مَظْهَرِي لَيْسَ وَجِيهًا مِثْل مُعْظَمِ اَلنَّاسِ.					
19	إِذَا كَانَ عِنْدِي شَيْءٌ أُرِيدُ أَنْ أَقُولَهُ فَإِنَّنِي سَأَقُولُهُ عَادَة.					
20	يَفْهَمُنِي وَالِدَايَ.					
21	مُعْظَمُ اَلنَّاسِ مُحَبَّبُونَ أَكْثَرَ مِنِّي.					
22	أَشْعُرُ عَادَة كَمَا لَوْ كَانَ وَالِدَايَ يَدْفَعَانِي لِعَمَلِ اَلْأَشْيَاءِ.					
23	لَا أَلْقَى اَلتَّشْجِيعُ غَالِبًا فِي مُؤَسَّسَتِي.					
24	أَرْغَبُ كَثِيرًا لَوْ أَكُونَ شَخْصًا آخَر.					

25	لَا يُمْكِنُ لِلْآخَرِينَ اَلِاعْتِمَاد عَلِي.					
26	لَا أَقْلَقُ عَلَى أيّ شَيْءٍ أَبَدًا					
27	أَنَا وَاثِقٌ مِنْ نَفْسِيّ تَمَامًا.					
28	مِنْ اَلسَّهْلِ عَلَى الآخَرِينَ أَنْ يُحِبُّونِي.					
29	اِسْتَمْتِع أَنَا وَوَالِدِي بِقَضَاءِ الوَقْتِ مَعًا.					
30	أَقْضِي وَقْتًا طَوِيلاً فِي أَحْلَامِ اَلْيَقَظَةِ.					
31	أَتَمَنَّى لَوْ كُنْتُ أَصْغَرَ مِنْ سنِّي.					
32	أَفْعَلُ الصَّوَابَ دَائِمًا.					
33	أَشْعُرُ بِالْفَخْرِ بِأَدَائِي الدِّرَاسِي.					
34	يَجِبُ عَلَى اَلْآخَرِينَ أَنْ يُخْبِرُونِي بِمَا يَجِبُ أَنْ أَفْعَلَ.					
35	كَثِيرًا مَا أَشْعُرُ بِالنَّدَمِ عَلَى مَا أَقُومُ بِهِ مِنْ أَعْمَالٍ.					
36	أَنَا لَسْتُ سَعِيدًا عَلَى الإِطْلَاقِ.					
37	أَقُومُ بِأَعْمَالِي بِأَفْضَل مَا يُمْكِنُنِي (بِأَقْصَى جُهْدِي).					
38	أَسْتَطِيعُ أَنْ أَعْتَنِيَ بِنَفْسِي عَادَةً.					
39	أَنَا سَعِيدٌ لِلْغَايَةِ.					
40	أَفَضِلُ اَللَّعِبِ مَعَ مَنْ هُمْ أَصْغَرُ مِنِّي سِنًّا.					
41	أُحِبُّ كُلَ مَنْ أَعْرِفُهُمْ.					
42	يُعْجِبُنِي أَنْ أَكُونَ بَارِزًا فِي اَلْقِسْمِ.					
43	أَفْهَمُ نَفْسِي.					
44	لَا يَهْتَمُّ مِنْ بِالْمَنْزِلِ بِي كَثِيرًا.					

45	لَا يُؤَنِّبُنِي أَحَدٌ عَلَى الإِطْلَاقِ.					
46	أَدَائِي بِمُؤَسَّسَتِي لَيْسَ كَمَا أَوَدُّ أَنْ يَكُونَ.					
47	يُمْكِنُنِي اِتِّخَاذُ قَرَارَاتِي وَالتَّمَسُّكُ بِهَا.					
48	أَنَا حَقِيقَةً لَا أُحِبُّ أَنْ أَكُونَ ذَكَرًا.					
49	لَا أُحِبُّ أَنْ أَكُونَ مَعَ اَلْآخَرِينَ.					
50	لَا أَشْعُرُ بِالْخَجَلِ عَلَى اَلْإِطْلَاقِ.					
51	أَشْعُرُ بِالْخَجَلِ مِنْ نَفْسِيٍّ (اَلْكُسُوفُ فِي مُعْظَمِ اَلْأَحْيَانِ).					
52	يَنْتَقِدُنِي زُمَلَائِي فِي أَحْيَانٍ كَثِيرَةٍ.					
53	أَقُولُ اَلصِّدْقَ دَائِمًا.					
54	أَسَاتِذَتِي يَشْعُرُونَ بِأَنَّنِي لَسْتُ حَسَنًا بِمَا فِيهِ اَلْكِفَايَةِ.					
55	أَنَا لَا أَهْتَمُّ بِمَا يَحْدُثُ لِي.					
56	أَنَا فَاشِلٌ.					
57	أَتَضَايَقُ بِسُرْعَةٍ عِنْدَمَا يُوَبِّخُنِي أَحَدٌ.					
58	أَعْرِفُ دَائِمًا مَا أَقُولُ لِلنَّاسِ.					

الملحق رقم (02): مخرجات SPSS

الملاحق: الاستطلاعية

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	19	63,3	63,3	63,3
	أنثى	11	36,7	36,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

السن					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	12 سنة	7	23,3	23,3	23,3
	13 سنة	6	20,0	20,0	43,3
	14 سنة	10	33,3	33,3	76,7
	14 سنة	6	20,0	20,0	96,7
	15 سنة	1	3,3	3,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

المستوى الدراسي					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنة اولى متوسط	7	23,3	23,3	23,3
	سنة ثانية متوسط	7	23,3	23,3	46,7
	سنة ثالثة متوسط	6	20,0	20,0	66,7
	سنة رابعة متوسط	10	33,3	33,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الحالة العائلية للوالدين					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الوالدين أحياء متزوجين	26	86,7	86,7	86,7
	الوالدين احياء مطلقين	2	6,7	6,7	93,3
	أحد الوالدين متوفى	2	6,7	6,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

الصدق والثبات:

Corrélations

		تقدير الذات العام	تقدير الذات الاجتماعي	تقدير الذات الاسري	تقدير الذات المدرسي	تقدير الذات
تقدير الذات العام	Corrélation de Pearson	1	,713**	,667**	,670**	,942**
	Sig. (bilatérale)		0,000	0,000	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30
تقدير الذات الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,713**	1	,530**	,947**	,880**
	Sig. (bilatérale)	0,000		0,003	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30
تقدير الذات الاسري	Corrélation de Pearson	,667**	,530**	1	,440*	,755**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,003		0,015	0,000
	N	30	30	30	30	30
تقدير الذات المدرسي	Corrélation de Pearson	,670**	,947**	,440*	1	,839**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,015		0,000
	N	30	30	30	30	30
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,942**	,880**	,755**	,839**	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	
	N	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		س2	س17	س23	س33	س37	س42	س46	س54	تقدير الذات المدرسي
س2	Corrélation de Pearson	1	-0,027	0,095	,740**	-0,086	-0,067	,740**	-0,165	,430*
	Sig. (bilatérale)		0,885	0,617	0,000	0,651	0,724	0,000	0,384	0,018
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س17	Corrélation de Pearson	-0,027	1	,866**	0,000	,659**	,544**	0,000	,444*	,660**
	Sig. (bilatérale)	0,885		0,000	1,000	0,000	0,002	1,000	0,014	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س23	Corrélation de Pearson	0,095	,866**	1	0,141	,809**	,707**	0,141	,577**	,823**
	Sig. (bilatérale)	0,617	0,000		0,456	0,000	0,000	0,456	0,001	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س33	Corrélation de Pearson	,740**	0,000	0,141	1	0,067	0,067	1,000**	0,000	,582**
	Sig. (bilatérale)	0,000	1,000	0,456		0,724	0,726	0,000	1,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س37	Corrélation de Pearson	-0,086	,659**	,809**	0,067	1	,874**	0,067	,796**	,796**
	Sig. (bilatérale)	0,651	0,000	0,000	0,724		0,000	0,724	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س42	Corrélation de Pearson	-0,067	,544**	,707**	0,067	,874**	1	0,067	,680**	,737**
	Sig. (bilatérale)	0,724	0,002	0,000	0,726	0,000		0,726	0,000	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س46	Corrélation de Pearson	,740**	0,000	0,141	1,000**	0,067	0,067	1	0,000	,582**
	Sig. (bilatérale)	0,000	1,000	0,456	0,000	0,724	0,726		1,000	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س54	Corrélation de Pearson	-0,165	,444*	,577**	0,000	,796**	,680**	0,000	1	,633**
	Sig. (bilatérale)	0,384	0,014	0,001	1,000	0,000	0,000	1,000		0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تقدير الذات	Corrélation de Pearson	,430*	,660**	,823**	,582**	,796**	,737**	,582**	,633**	1
	Sig. (bilatérale)	0,018	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,001	0,000	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		س5	س8	س14	س21	س28	س40	س49	س52	تقدير الذات الاجتماعي
س5	Corrélation de Pearson	1	0,126	,731**	0,247	0,186	,522**	,530**	-0,086	,638**
	Sig. (bilatérale)		0,508	0,000	0,188	0,326	0,003	0,003	0,651	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س8	Corrélation de Pearson	0,126	1	0,120	,873**	,800**	0,055	0,062	,396*	,676**
	Sig. (bilatérale)	0,508		0,527	0,000	0,000	0,775	0,743	0,031	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س14	Corrélation de Pearson	,731**	0,120	1	0,226	0,033	,791**	,813**	0,033	,733**
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,527		0,230	0,864	0,000	0,000	0,864	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س21	Corrélation de Pearson	0,247	,873**	0,226	1	,796**	0,028	0,055	0,247	,683**
	Sig. (bilatérale)	0,188	0,000	0,230		0,000	0,884	0,775	0,188	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س28	Corrélation de Pearson	0,186	,800**	0,033	,796**	1	-0,027	-0,144	0,321	,584**
	Sig. (bilatérale)	0,326	0,000	0,864	0,000		0,885	0,448	0,083	0,001
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س40	Corrélation de Pearson	,522**	0,055	,791**	0,028	-0,027	1	,873**	0,247	,683**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,775	0,000	0,884	0,885		0,000	0,188	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س49	Corrélation de Pearson	,530**	0,062	,813**	0,055	-0,144	,873**	1	0,126	,649**
	Sig. (bilatérale)	0,003	0,743	0,000	0,775	0,448	0,000		0,508	0,000
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
س52	Corrélation de Pearson	-0,086	,396*	0,033	0,247	0,321	0,247	0,126	1	,450*
	Sig. (bilatérale)	0,651	0,031	0,864	0,188	0,083	0,188	0,508		0,013
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30
تقدير الذات الاجتماعي	Corrélation de Pearson	,638**	,676**	,733**	,683**	,584**	,683**	,649**	,450*	1
	Sig. (bilatérale)	0,000	0,000	0,000	0,000	0,001	0,000	0,000	0,013	
	N	30	30	30	30	30	30	30	30	30

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

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

Corrélations

		تقدير الذات العام			
س1	Corrélation de Pearson	,542**	س31	Corrélation de Pearson	,454*
	Sig. (bilatérale)	0,002		Sig. (bilatérale)	0,012
	N	30		N	30
س3	Corrélation de Pearson	,380*	س34	Corrélation de Pearson	,600**
	Sig. (bilatérale)	0,038		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	30		N	30
س4	Corrélation de Pearson	,665**	س35	Corrélation de Pearson	,412*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,024
	N	30		N	30
س7	Corrélation de Pearson	,634**	س38	Corrélation de Pearson	,636**
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	30		N	30
س10	Corrélation de Pearson	,433*	س39	Corrélation de Pearson	,491**
	Sig. (bilatérale)	0,017		Sig. (bilatérale)	0,006
	N	30		N	30
س12	Corrélation de Pearson	,576**	س43	Corrélation de Pearson	,626**
	Sig. (bilatérale)	0,001		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	30		N	30
س13	Corrélation de Pearson	,392*	س47	Corrélation de Pearson	,651**
	Sig. (bilatérale)	0,032		Sig. (bilatérale)	0,000
	N	30		N	30
س15	Corrélation de Pearson	,477**	س48	Corrélation de Pearson	,577**
	Sig. (bilatérale)	0,008		Sig. (bilatérale)	0,001
	N	30		N	30
س18	Corrélation de Pearson	,512**	س51	Corrélation de Pearson	,411*
	Sig. (bilatérale)	0,004		Sig. (bilatérale)	0,024
	N	30		N	30
س19	Corrélation de Pearson	,422*	س55	Corrélation de Pearson	,383*
	Sig. (bilatérale)	0,020		Sig. (bilatérale)	0,037
	N	30		N	30
س24	Corrélation de Pearson	,642**	س56	Corrélation de Pearson	,446*
	Sig. (bilatérale)	0,000		Sig. (bilatérale)	0,014
	N	30		N	30
س25	Corrélation de Pearson	,453*	س57	Corrélation de Pearson	,466**
	Sig. (bilatérale)	0,012		Sig. (bilatérale)	0,009
	N	30		N	30
س27	Corrélation de Pearson	,404*	تقدير الذات العام	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	0,027		Sig. (bilatérale)	
	N	30		N	30
س30	Corrélation de Pearson	,546**	**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).		
	Sig. (bilatérale)	0,002	*. La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).		
	N	30			

الثبات:

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,790	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,885	26

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,809	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,823	8

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
0,941	50

الملاحق الأساسية

الجنس					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	41	67,2	67,2	67,2
	أنثى	20	32,8	32,8	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

السن					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	12 سنة	7	11,5	11,5	11,5
	13 سنة	11	18,0	18,0	29,5
	14 سنة	20	32,8	32,8	62,3
	15 سنة	16	26,2	26,2	88,5
	16 سنة	3	4,9	4,9	93,4
	17 سنة	4	6,6	6,6	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

المستوى الدراسي					
		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	سنة اولى متوسط	7	11,5	11,5	11,5
	سنة ثانية متوسط	18	29,5	29,5	41,0
	سنة ثالثة متوسط	19	31,1	31,1	72,1
	سنة رابعة متوسط	17	27,9	27,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

الحالة العائلية للوالدين		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	الوالدين أحياء متزوجين	56	91,8	91,8	91,8
	الوالدين احياء مطلقين	2	3,3	3,3	95,1
	أحد الوالدين متوفى	3	4,9	4,9	100,0
	Total	61	100,0	100,0	

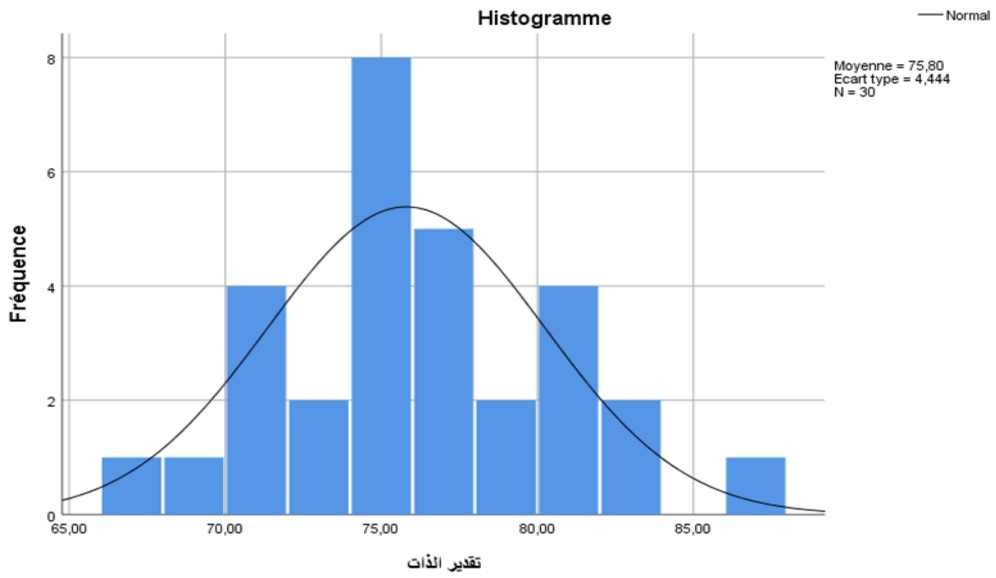
الاعتدالية:

Tests de normalité

	Kolmogorov-Smirnov[a]			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
تقدير الذات	0,105	30	,200*	0,984	30	0,924

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

a. Correction de signification de Lilliefors



Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات	61	82,1148	7,91854	1,01387

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 75					
	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
					Inférieur	Supérieur
تقدير الذات	7,017	60	0,000	7,11475	5,0867	9,1428

ANOVA

المستوى التعليمي		Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
تقدير الذات العام	Intergroupes	15,226	3	5,075	0,319	0,811
	Intragroupes	905,725	57	15,890		
	Total	920,951	60			
تقدير الذات الاجتماعي	Intergroupes	19,442	3	6,481	2,406	0,077
	Intragroupes	153,541	57	2,694		
	Total	172,984	60			
تقدير الذات الاسري	Intergroupes	9,678	3	3,226	0,325	0,807
	Intragroupes	566,125	57	9,932		
	Total	575,803	60			
تقدير الذات المدرسي	Intergroupes	4,810	3	1,603	0,616	0,608
	Intragroupes	148,404	57	2,604		
	Total	153,213	60			
تقدير الذات	Intergroupes	109,533	3	36,511	0,570	0,637
	Intragroupes	3652,664	57	64,082		
	Total	3762,197	60			

Statistiques de groupe

الجنس		N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
تقدير الذات العام	ذكر	41	43,2927	3,96386	0,61905
	أنثى	20	42,0000	3,76969	0,84293
تقدير الذات الاجتماعي	ذكر	41	13,1707	1,51497	0,23660
	أنثى	20	12,6000	2,01050	0,44956
تقدير الذات الاسري	ذكر	41	14,0000	3,47851	0,54325
	أنثى	20	13,2000	2,09259	0,46792
تقدير الذات المدرسي	ذكر	41	12,8049	1,55273	0,24250
	أنثى	20	11,9500	1,57196	0,35150
تقدير الذات	ذكر	41	83,2683	7,82951	1,22276
	أنثى	20	79,7500	7,75870	1,73490

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
تقدير الذات العام	Hypothèse de variances égales	0,320	0,574	1,215	59	0,229	1,29268	1,06436	-0,83709	3,42246
	Hypothèse de variances inégales			1,236	39,557	0,224	1,29268	1,04583	-0,82175	3,40711
تقدير الذات الاجتماعي	Hypothèse de variances égales	1,868	0,177	1,238	59	0,221	0,57073	0,46107	-0,35187	1,49333
	Hypothèse de variances inégales			1,123	29,893	0,270	0,57073	0,50802	-0,46694	1,60840
تقدير الذات الاسري	Hypothèse de variances égales	0,015	0,902	0,946	59	0,348	0,80000	0,84567	-0,89218	2,49218
	Hypothèse de variances inégales			1,116	56,221	0,269	0,80000	0,71699	-0,63617	2,23617
تقدير الذات المدرسي	Hypothèse de variances égales	0,088	0,768	2,011	59	0,049	0,85488	0,42520	0,00406	1,70569
	Hypothèse de variances inégales			2,002	37,369	0,053	0,85488	0,42703	-0,01008	1,71984
تقدير الذات	Hypothèse de variances égales	0,050	0,824	1,652	59	0,104	3,51829	2,12926	-0,74236	7,77894
	Hypothèse de variances inégales			1,658	38,099	0,106	3,51829	2,12250	-0,77812	7,81471

الملحق (03): تسهيل اجراء دراسة ميدانية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التفتيش
الرقم: 2023/1.7/~~478~~.....
demsila.sfi@gmail.com
الهاتف / الفاكس : 035/35/72/29

مدير التربية
إلى
السيدات والسادة
مديري متوسطات وابتدائيات
محمد الصديق بن يحي+الحسن ابن الهيثم+العيدي خلف
ناجي السعيد +يحياوي محمد الطاهر + البشير الإبراهيمي

ترخيص بإجراء دراسة ميدانية

بناء على مراسلة جامعة محمد بوضياف بالمسيلة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قـــسم " علم النفس "

يرخص للطلبة :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل	الموضوع
01	دلال عربي	1981/04/05 زريبة الواد	1801451858	/
02	باي زينب	1986/07/13 بريكة	181835090166	/

بالدخول :

الى المؤسسات المذكورة أعلاه خلال السنة الدراسية 2023/2022 لإجراء (دراسة ميدانية) في الفترة الممتدة من 2023/03/15 الى غاية 2023/03/23 باستثناء فترة الفروض والاختبارات وأيام العطل

مع احترام الشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي لا غير .
- ✓ وضع برزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسئول الاول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .
- ✓ احترام اجراءات البرتوكول لصحي.
- ✓ المطلوب من مسئول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

ع/مدير التربية

14 مارس 2023

مفتش مصلحة التكوين والتفتيش

سالمي المهدي

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
الرقم: /2023

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه:

السيد(ة): عربي دلال

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 205976762

الصادرة بتاريخ: 2020/08/16 عن دائرة : زريبة الوادي بسكرة

المسجل(ة) بكلية: علوم الاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: إرشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل:1801451858

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج، مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه).

عنوانها: مستوى تقدير الذات لضحايا التنمر المدرسي لمرحلة التعليم المتوسط مدينة المسيلة.

أصرح بشرفي بأنني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 05 جوان 2023

امضاء المعني (ة):

نظر وصدق على توقيع السيد (ة)
رئيس م ق ب

رئيس المجلس الشعبي البلدي
بتفويض منه شؤون الدائرة رئيسة
توفيق دلمي

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

الرقم: /2023

تصريح شرفي خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

انا الممضي (ة) ادناه:

السيد(ة): باي زينب

الصفة (طالب، استاذ باحث، باحث دائم): طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 203056724

الصادرة بتاريخ :2018/06/18 عن دائرة : المسيلة -المسيلة

المسجل(ة) بكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم النفس

تخصص: ارشاد وتوجيه تحت رقم التسجيل: 181835090166

والمكلف بإنجاز اعمال بحث (مذكرة التخرج, مذكرة ماستر' مذكرة ماجستير' اطروحة دكتوراه) .

عنوانها: مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمدينة المسيلة

أصرح بشرفي بأنني التزم بالمعايير العلمية والمنهجية ومعايير الاخلاقيات المهنية والنزاهة الاكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور اعلاه

المسيلة في: 2023/06/10

امضاء المعني (ة):

المرجع: القرار الوزاري رقم: 933 المؤرخ في: 28-07-2016 المحدد للقواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحتها.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila
جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

وثيقة ايداع مذكرة ماستر

الموضوع:

مستوى تقدير الذات لدى ضحايا التنمر المدرسي لتلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ببعض متوسطات مدينة المسيلة

إعداد الطلبة:

1- باي زينب رقم **التسجيل:** 181835090166

2- عربي دلال رقم **التسجيل:** 1801451858

القسم: علم النفس **الشعبة:** علوم التربية التخصص: ارشاد وتوجيه

إشراف: أ.د/ صاهد فتيحة **الرتبة:** أستاذ محاضر -أ-

أقر بأنني تابعت العمل المذكور أعلاه في جلسات إشرافية طيلة الموسم الجامعي: 2022-2023 وأسمح بإيداعه على مستوى ادارة القسم للمناقشة والتقييم.

موافقة وإمضاء الاستاذ(ة) المشرف(ة): **رئيس فريق الاختصاص**

رئيس القسم