جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–

كلية العلـــوم الإنســانية والاجتماعيـة

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

أسماء خذران

منال بالعزيز

بعنـــوان

مستوى التنمرالمدرسي وعلاقته بأنماط المعاملة والوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمقاطعة – تقرت -ورقلة

لجنة المناقشة:

د. سعاد حشاني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسـا
د. مريامة بريشي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ. ربيعة جعفور	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–

كلية العلـــوم الإنســانية والاجتماعيـة

قسم علم النفس وعلوم التربية

مذكرة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر أكاديمي

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علوم التربية

التخصص: علم النفس التربوي

إعداد الطالبتين:

أسماء خذران

منال بالعزيز

بعنـــوان

مستوى التنمرالمدرسي وعلاقته بأنماط المعاملة والوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط

دراسة ميدانية بمقاطعة – تقرت -ورقلة

لجنة المناقشة:

د. سعاد حشاني	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسـا
د. مريامة بريشي	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
أ. ربيعة جعفور	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2021/2020

الإهداء

الحمد لله الذي وفقنا لهذا ولم نكن لنصل إليه لو لا فضل الله علينا، نهدي هذا العمل إلى من أشرقت الدنيا بنوره وأنارت بعد ظلام حالك إلى حبيبنا محمد صلوات الله عليه وسلامه.

إلى كل من تحملوا معنا عبء طول المسار إلى كل من شجعنا ودعاء لنا بالتوفيق .....

نهدي ثمرة عملنا إلى ملكة الحب والعطاء ومنبع إلهامنا، إلى موطن الصفاء والجمال منبع الحب. أخلص كلمة تنطقها الشفاه ويطمئن لها القلب، إلى أعز ما لدينا في الوجود إليكما **"والدتينا"** أطال الله في عمرهما أسعدهما دينا ودنيا.

والى الذين أنارا السبل وعلماننا الصبر كما علماننا التواضع في الحياة إلى أجمل هبة وهبنا الله بها **"أبوينا"** أطال الله في عمرهما ومتعهما بدوام الصحة.

إلى من أوصانا الله تعالى ببرهما ومصاحبتهما في الدنيا معروفا: والدينا الحببين أطال الله في عمرهما ونقول لهما "ربي ارحمهما كما رباني صغيرا"

إلى أعز وأقرب وأحب إلى قلبينا يامن سعيتم إلى توفير لنا الجو المناسب للدراسة:

إليكم **"أخواتنا"**

إلى من عشنا معهم أجمل اللحظات **"أصدقائنا"**

إليهم جميعا، ومن صميم القلب نهدي ثمرة ما هدانا الله تعالى إليه هذا العمل المتواضع.

أسماء-منال

كلمة شكر

الحمد لله أقصى مبلغ الحمد، والشكر لله من قبل ومن بعد.....

حمدا لا ينفذ أوله، ولا ينقطع أخره، والصلاة والسلام على أشرف الخلق النبي الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم.....

نتوجه بخالص الشكر، وعظيم الامتنان والعرفان، لأستاذتنا الفاضلة الدكتورةمريامة بريشي على قبولهاالإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما بذلته من جهد ورعاية، وما أحاطتنا به من رحابة وجه وسعة الصدر، فلم تبخل علينا بشيء من علمها ووقتها، فكان لها الفضل الكبير في إتمام هذا العمل المتواضع، وفقها الله للخير وجزاها عنا خير جزاء.....

ولا يفوتنا أن نتوجه بخالص الشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الذين تفضلوا بقبول مناقشة رسالتنا وإتاحة الفرصة لنا للاستفادة من خبراتهم العلمية القيمة والتي سترفع حتما من القيمة العلمية لهذه الرسالة وثمنا خطواتنا في درب البحث العلمي، فلهم منا خالص التقدير ووافر الامتنان.

كما لا يغيب عن ذهننا ونحن نسطر هذه الكلمات التي نختم بها عملنا البحثي أن نتوجه بفيض من الشكر العميق للأستاذ الهاشمي محمد القوقي، وما قدمه من توجيهات ونصائح من أجل مساعدتنا والرقي بالعمل إلى الأفضل، فجزيل الشكر نهديك ورب العرش يحميك.

وفي الأخير فإننا نتوجه بالشكر الجزيل لكل من ساهم في إنجاح هذه الدراسة نسأل الله للجميع أن يعظم لهم الجزاء في الدارين، إنه سميع مجيب.

مخلص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى الكشف عن مستوى انتشار التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بولاية تقرت، وقد تمحورت الدراسة حول التساؤلات الآتية:

- ما مستوى انتشار التنمر المدرسي بين تلاميذ مرحلة المتوسطة؟
- هل توجد علاقة دالة احصائيا بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية(الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنسذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية؟

ونظرا للأهداف المرافقة لهذا البحث والمتمثلة في الاستكشاف وتقدير كل من الارتباطات والفروق، فقد تبنت الطالبتان المنهج الوصفي القائم على الدراسة الاستكشافية والارتباطية والفرقية.

أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ مرحلة تعليم المتوسط بولاية تقرت، وقد إختيارهم بطريقة عرضية. جمعت معطياتهم بأداتين هما: مقياس التنمر المدرسي ل "**مجدي محمد الدسوقي**"، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية ل "**أمبوEmbo**"، وهذا بعد ما تم حساب خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للتطبيق. كما أخضعت معطيات الدراسة للمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية "spss" (النسخة 19)، وتم تسجيل نتائج من أهمها:

- أن مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أقل من المتوسط.
- لا توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم المتوسط لدوي الدرجات العليا على نمط التسامح بينما الأنماط الأخرى لا توجد فروق.

هذا، وقد أخضعت هذه النتائج للمناقشة والتفسير على ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة، وبناءا على الإطار النظري للدارسة، وبعض خصائص العينة محل الدراسة.

Abstract of study:

The current study aims to reveal the level of prevalence of school bullying among middle school students in Touggourtestate, the study focused on the following questions:

- What is the level of school publication spread among middle school students?
- Is there a statistically significant relationship between school poetry and parental treatment methods (physical abuse, refusal, excessive protection, excessive interference, sibling discrimination, humiliation, tolerance, negligense) among middle school students?
- Are there statistically significant differences in school dates among middle school students due to the variable gender with higher degrees on the different 1types of the parental treatment?

In view of the objectives accompanying of this research, which are of the explore and assess each of the correlations and differences, the two students adopted the descriptive approach based on the exploratory, precautionary, and differense study.

The study was conducted on a sample of middle school students in touggourtestate, and they were chosen by accident, their data were collected by two tools: The School bulliying Scale of "Magdy Muhammad Al-Desouki", and the scale of Parenting Methods "Embo", this is after calculating its psychometric properties and ensuring its validity for application.

The study data were also subjected to statistical treatment using the Statistical Package for Social Sciences 'spss' (version 19), and the most important results were recorded:

- The level of school bullying among middle school students is less than average.
- There is no relationship between school bullying and parental treatment methods (physical abuse, refusal, excessive protection, excessive interference, sibling discrimination, humiliation, tolerance, negligense) among middle school students.
- There are statistically significant differences in the school due to the gender variable among middle school students in the higher grades league on the tolerance pattern, while the other patterns have no differences.

this, and these results were subjected to discussion and interpretation in the light of the results of some previous studies, and based on the theoretical framework for the study, and some characteristics of the sample under study.

قائمة المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء	**أ**
الشكر	**ب**
ملخص الدراسة	**ج–د**
قائمة المحتويات	**هـ–ز**
قائمة الجداول	**ح**
قائمة الأشكال	**ط**
مقدمة	**1**
الجانب النظري	
الفصل الأول: تقديم الدراسة	
1. مشكلة الدراسة	**6**
2. تساؤلات الدراسة	**13**
3. فرضيات الدراسة	**14**
4. أهداف الدراسة	**14**
5. أهمية الدراسة	**14**
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة	**15**
7. حدود الدراسة	**16**
الفصل الثاني: التنمر المدرسي	
1. مفهوم التنمر	**18**
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري	**19**
3. مفهوم التنمر المدرسي	**21**
4. تاريخ التنمر المدرسي وحجم انتشاره في المدارس	**23**
5. النظريات المفسرة للتنمر المدرسي	**25**
6. أشكال التنمر المدرسي	**30**
7. أسباب التنمر المدرسي	**31**
8. خصائص المشاركون في التنمر	**35**
9. اثار التنمر المدرسي	**37**
10. الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر	**39**

الفصل الثالث: أنماط المعاملة الوالدية	
1. تعريف التنشئة الاجتماعية	**43**
2. تعريف الأسرة	**44**
3. أنواع الأسرة	**44**
4. أهمية الأسرة كوحدة نفسية اجتماعية	**45**
5. وظائف الأسرة	**47**
6. تعريف المعاملة الوالدية	**50**
7. أساليب المعاملة الوالدية	**52**
8. محددات المعاملة الوالدية	**65**
9. النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية	**74**
10. أساليب المعاملة الوالدية كما تناولتها بعض الدراسات	**80**
الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية	
1. أهداف الدراسة الاستطلاعية	**88**
2. وصف عينة الدراسة الاستطلاعية	**88**
3. وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة	**89**
.1.3. وصف مقياس التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة	**89**
.2.3. وصف مقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة	**92**
الفصل الخامس: الدراسة الأساسية	
1. التذكير بفرضيات الدراسة	**104**
2. المنهج المستخدم في الدراسة	**104**
3. وصف عينة الدراسة الأساسية	**105**
4. وصف أدوات القياس المستعملة في الدراسة (الصورة النهائية)	**106**
5. الأساليب الإحصائية المستخدمة	**109**
الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة	
1. عرض نتيجة الفرضية الأولى	**111**
2. عرض نتيجة الفرضية الثانية	**112**
3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة	**113**
الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
1. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى	**116**

2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية	**118**
3. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة	**119**
خلاصة	**122**
اقتراحات الدراسة	**122**
قائمة المراجع	**124**
الملاحق	**133**

قائمة الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
جدول رقم (01)	جدول رقم (01) يمثل توزيع أبعاد مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين	**90**
جدول رقم (02)	يوضح البدائل المستعملة في مقياس التنمر مع درجات كل بديل	**90**
جدول رقم (03)	يوضح أبعاد المعاملة الوالدية مع ذكر بنود وأرقام كل بند	**93**
جدول رقم (04)	يوضح أبعاد اختبار أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء مع ذكر بنود كل بعد	**94**
جدول رقم(05)	يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس	**95**
جدول رقم(06)	يوضح نتائج الصدق الداخلي	**96**
جدول رقم(07)	يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس	**97**
جدول رقم(08)	يوضح نتائج الصدق الداخلي	**98**
جدول رقم(09)	يوضح عدد التلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس	**105**
جدول رقم(10)	يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس	**105**
جدول رقم(11)	يوضح البدائل المستعملة في مقياس التنمر مع درجات كل بديل	**106**
جدول رقم(12)	يوضح أبعاد اختبار أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء مع بنود كل بعد	**108**
جدول رقم(13)	يوضح الاختلاف بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي والمتوسط الفرضي	**111**
جدول رقم(14)	يوضح معاملات الارتباط بين التنمر ومختلف أساليب المعاملة الوادية	**112**
جدول رقم(15)	يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في التنمر تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ المتوسط لذوي الدرجات العليا على متخلف أنماط المعاملة الوالدية	**113**

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
شكل (01)	نموذج "shifar et al"للمعاملة الوالدية	**81**
شكل (02)	نموذج "بيكر Becker" (1964) للمعاملة الوالدية	**82**

قائمة الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
المحلق رقم (01)	يوضح مقياس التنمر المدرسي	**134**
الملحق رقم (02)	يوضح مقياس أساليب المعاملة الوالدية	**137**
المحلق رقم (03)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة التنمر المدرسي بطريقة الصدق التمييزي	**140**
الملحق رقم (04)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة التنمر المدرسي بطريقة الصدق الداخلي	**141**
الملحق رقم (05)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة التنمر المدرسي بطريقة التجزئة النصفية	**141**
الملحق رقم (06)	يوضح نتيجة حساب ثبات أداة التنمر المدرسي بطريقة "الفاكرونباخ"	**142**
الملحق رقم (07)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة الصدق التمييزي	**142**
الملحق رقم (08)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة الصدق الداخلي	**143**
الملحق رقم (09)	يوضح نتيجة حساب صدق أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة التجزئة النصفية	**145**
الملحق رقم (10)	يوضح نتيجة حساب ثبات أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة "الفاكرونباخ"	**145**
الملحق رقم (11)	يوضح نتيجة الفرضية الأولى	**146**
الملحق رقم (12)	يوضح نتيجة الفرضية الثانية	**146**
الملحق رقم (13)	يوضح نتيجة الفرضية الثالثة	**147**

مقدمة:

كانت الأسرة ولا تزال محل اهتمام الكثير من الخبراء في مختلف التخصصات، خاصة العلوم الانسانية والاجتماعية نظرا لأهميتها، واعتبارها الخلية الأولى والرئيسية التي يتكون منها المجتمع، فهي أول وحدة اجتماعية عرفها الإنسان في حياته، والتي تعرف تفاعلات بين الوالدين والأبناء، والتي تلعب دور كبير في بناء شخصية الأبناء منذ الصغر، هذه التفاعلات التي تترك أثارا بالغة في سلوكهم منذ طفولتهم والتي ينجم عنها مجموعة من السلوكيات الإيجابية أو السلبية العدوانية غير المرغوب فيها مثل التنمر.

والتنمر المدرسي يعتبر شكلا من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن وهو يحدث بصورة متكررة بين الأقران في البيئة المدرسية ويعتمد على السيطرة والتحكم والاستهزاء بين طرفين أحدهما متنمر وهو الشخص الذي يعتدي على الآخرين والآخر متنمر عليه وهو الضحية، ويعد التنمر بما يحمله من عدوان اتجاه الآخرين سواء بصورة جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية أو إلكترونية من المشكلات التي يترتب عليها العديد من الآثار السلبية سواء المتنمر أو المتنمر عليه أو على البيئة المدرسية ككل.

وقد أشار علماء النفس إلى أن ظاهرة التنمر شائعة بين التلاميذ، وأنها لا تضر فقط الطرفين بل على المحيط المدرسي الذين هم فيه بما في ذلك نفسية زملاءهم، والمناخ المدرسي بشكل عام، وبشكل غير مباشر على قدرة التلاميذ في التعلم، مما يؤدي إلى تقهقر في أداء المدرسة وقدرتها للوصول إلى أهدافها، فقد أصبح التنمر لدى الكثير من المراهقين شيء عادي، بسبب أن المرحلة التي يمرون بها هي فترة عواصف وتوتر وغير متوازنة، تعتليها الأزمات النفسية، وتسودها المعاناة والإحباط والصراع الداخلي لإثبات النفس بأي طريقة، فالآثار النفسية التي يتركها غالبا ما تستمر أو تدوم لسنوات بالنسبة للمتنمرين أو ضحاياهم.

ولعل أبرز الأسباب التي تؤدي إلى هذا السلوك هو التنشئة الأسرية للطفل، والأساليب المستخدمة من قبل الوالدين اتجاه أبناءهم، فلو كانت المعاملة التي يتلقاها الأبناء سوية أي أنها تتسم بالنمو السليم من جميع النواحي النفسية والاجتماعية وغيرها، والتي تعتمد على التواصل المستمر والنقاش والنقد البناء فإن العلاقة

بين الوالدين والأبناء تكون مبنية على الاحترام وارتفاع في مستوى تقدير الذات وبالتالي شخصية سوية للطفل، أما إذا كان الوالدين يستعملان أساليب غير سوية اتجاه أبناءهم كالضرب والقسوة والإهمال والعقاب السلبي فإن ذلك قد يولد طفلا مضطرب نفسيا وسلوكيا الذي يعتبر كنتيجة لتلك المعاملة وهو عبارة عن رد فعل لهذه المعاملة غير الصحيحة في التنشئة الأسرية. وقد تم تقسيم البحث إلى جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي:

الباب الأول: الجانب النظري:

يضم ثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: وهو الإطار العام للدراسة ويشمل مشكلة الدراسة وتساؤلاتها وفرضيات الدراسة ثم أهدافها يليها أهمية هذه الدراسة، بعد ذلك التعاريف الاجرائية لمفاهيم الدراسة وأخيرا حدود الدراسة.

الفصل الثاني: تم التطرق في هذا الفصل إلى كل ما يتعلق بمفهوم التنمر عامة، بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري، ثم تعريف التنمر المدرسي، بعد ذلك تاريخ التنمر المدرسي وحجم انتشاره في المدارس، ثم النظريات المفسرة للتنمر المدرسي، ثم أشكال وأسباب وخصائص التنمر المدرسي، وأخيرا آثاره والحلول المقترحة للحد منه.

الفصل الثالث: تم التطرق في هذا الفصل الى تعريف التنشئة الاجتماعية، ثم تعريف الأسرة، أنواعها، أهميتها كوحدة نفسية اجتماعية، ثم وظائف الأسرة، يليها تعريف وأساليب ومحددات المعاملة الوالدية، بعد ذلك النظريات المفسرة لها، وأخيرا أساليب المعاملة الوالدية كما تناولتها بعض الدراسات.

الباب الثاني: الجانب التطبيقي:

الفصل الرابع: تم التطرق في هذا الفصل إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية، ثم وصف عينة الدراسة الاستطلاعية، ثم وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة بعد ذلك وصف مقياسي سلوك التنمر عند الأطفال وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

الفصل الخامس: في هذا الفصل قمنا بالتذكير بفرضيات الدراسة ثم المنهج المستخدم في الدراسة، ثم وصف عينة الدراسة والاداة المستخدمة فيها وأخيرا الأساليب الإحصائية.

الفصل السادس: في هذا الفصل تم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية المتحصل عليها احصائيا.

الفصل السابع: جاء في هذا الفصل تفسير ومناقشة النتائج المتحصل عليها في ضوء بعض الدراسات السابقة ونظرة الباحثتين بالإضافة إلى الجانب النظري لهذه الدراسة.

الباب الأول: الجانب النظري.

الفصل الأول: تقديم الدراسة.

الفصل الثاني: التنمر المدرسي.

الفصل الثالث: المعاملة الوالدية.

الفصل الأول: تقديم الدراسة.

1. مشكلة الدراسة.
2. تساؤلات الدراسة.
3. فرضيات الدراسة.
4. أهداف الدراسة.
5. أهمية الدراسة.
6. التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة.
7. حدود الدراسة.

1- مشكلة الدراسة:

تعد المدرسة احدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل فيها التلاميذ فيما بينهم، وتلعب دورا رئيسا في بناء الشخصية السوية للتلميذ، ونموه المعرفي والاجتماعي والنفسي، والتي بدورها تساعد في بناء قيمه وتوسيع قاعدة معلوماته ومعارفه، وتجعله أكثر قدرة على مواجهة وحل مشكلاته المستقبلية.

وتعتبر مرحلة المراهقة مرحلة جد حساسة لما تحتويه من أهمية في حياة الفرد، وهي فترة غامضة بالنسبة للمراهق وبما أنها ليست مستقلة بذاتها استقلالا تاما، وإنما تتأثر بما مر بها من خبرات في المراحل العمرية السابقة، فالمراهقة هي انعكاس لحياة أسرية مستقرة خالية نسبيا من الصراعات، حيث أن هناك أشكالا عديدة من السلوكيات التي يكتسبها المراهق أو التلميذ خصوصا في المرحلة المتوسطة، ومن أهم هذه السلوكيات سلوك التنمر والذي يبرز كثيرا في هذه المرحلة، أين يقوم التلاميذ بإيذاء بعضهم بعضا من خلال مجموعة من السلوكيات التي تتصف بتهديد زملائهم أو السخرية منهم، أو الاستيلاء على حقوقهم ممتلكاتهم.

فالتنمر المدرسي شكلا من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر السلوك سلبي يسبب له الألم، وقد يستخدم المتنمر أفعالا مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الاخرين، والتنمر المباشر هو هجمة على الاخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر يستخدمه المتنمر ليحدث اقصاء اجتماعيا مثل نشر الشائعات ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضار جدا مثل التنمر المباشر (الدسوقي، 2016،ص10).

ومصطلح التنمر يندرج تحت مسميات مختلفة من بينها الاستقواء، المشاغبة، الترهيب، التسلط. ولقد أصبحت ظاهرة التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد الاستقرار ضمن الوسط المدرسي، إذ لا يتم التعلم الفعال إلا في بيئة توفر لتلاميذها الأمن والاستقرار بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد، وأثبتت العديد من الدراسات أن التنمر من الظواهر المنتشرة على مستوى العالم، كدراسة "**لكوي**" التي كشفت نتائجها أنه يهر

بحوالي (160.000) تلميذ يوميا من المدارس، بسبب التنمر الذي يلاقونه من قبل زملائهم (القحطاني، 2012، ص 115).

وتفيد الكثير من استطلاعات الرأي للآباء والمدرسين في المجتمع الأمريكي إلى أن الحالة التي عليها الأطفال تسير من سيء الى أسوء، وتظهر العديد من المؤشرات الى أن سلوك الكثير من الأطفال يتجه نحو الانحراف وأن الأمور تسير في المسار الغير صحيح (Goleman ,1995, p 133).

وفي نفس السياق يرى "**هوروود وزملاؤه**" (2005) أن التنمر" سلوك يحدث عندما يتعرض طالب تعرضا مكررا لسلوكيات أو أفعال سلبية من طلبة اخرين؛ بقصد ايذائه، ويتضمن عادة عدم التوازن في القوة وهو اما أن يكون جسديا كالضرب، أو لفظيا كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا كتهيج المشاعر واستفزازها، أو النبذ الاجتماعي، أو الإساءة في المعاملة" (الديار، 2012، ص15).

ويشير "**بدويل**" أن التنمر أصبح مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، حيث يوضح أن "التنمر يحدث داخل المدرسة وخارجها إلا أن الذي يقع داخل المدرسة أكثر" كما يحدث التنمر في الممرات ودورات المياه وفي الغرفة الصفية (صوفي، 2017، ص149).

لذا نجد أن التنمر المدرسي أصبح ظاهرة متزايدة الانتشار، وهو مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية العامة والنمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطلبة، وحقه في التعلم ضمن بيئة صفية آمنة، اذ لا يتم التعلم الفعال الا في بيئة توفر لطلبتها الأمن النفسي بحمايتهم من العنف والخطر والتهديد.

ويبدو أن المتنمرين لديهم صفات عدوانية لفترات عمرية معينة بل تمتد حتى الرشد، وتشير الدراسات أن (60%) من الأولاد المتنمرين في الصفوف ما بين (السادس والسابع) قد ارتكبوا على الأقل جريمة واحدة

لدى بلوغهم سن الرابعة والعشرين، وأن ماب ين (35%-40%) منهم يكون قد أدين بثلاثة جرائم أو أكثر في أواسط العشرينيات من أعمارهم (قطامي وصرايرة، 2009، ص25).

وينتشر التنمر عند الذكور والإناث، إلا أنه أكثر انتشارا عند الذكور، أما الإناث فإنهن أكثر عرضة من غيرهن للوقوع كضحايا لسلوكيات المتنمرين (Horwood, Herrick, Williams &Woke,2005, p 155).

هذا على الصعيد العالمي، بينما على الصعيد العربي فقد بدأت تتصاعد حدة المشكلات السلوكية والانحرافات والمخالفات في المدارس وكثرة الغياب والتهرب من المدرسة، واستغلال الطلاب الحرية المتاحة لهم، وارتياد الشباب للمقاهي، وتتناول بعض الحبوب والمخدرات، واستخدام العنف وضرب التلاميذ لزملائهم، وحمل السكاكين (عويدات وحمدي،1997، ص34-47).

حيث أكدت العديد من الدراسات أن الخصائص التي يتميز بها المتنمرون تعبر عن شخصيتهم فهم يتميزون غالبا بالقوة البدنية أكثر من أقرانهم والذين يعتبرون ضحاياهم وهؤلاء أقل ثقة منهم بطبيعة الحال مما يجعلهم أكثر عرضة للتنمر المدرسي، وقد وجد أن التنمر البدني يقل تدريجيا مع العمر بينما اللفظي يظل على نفس الوتيرة ويزداد خلال المرحلة الابتدائية ويصل الى قمته خلال مرحلة المراهقة أي مرحلة المتوسطة بعدها ينخفض في مرحلة الثانوي(Smith,2001,p43).

بالرغم من أن الجنات من التلاميذ المتنمرين أقوى من ضحاياهم من الآخرين الى أنهم يشتركون في نقطة هامة جدا وهي أنهم كلهم يعانون من صحة نفسية سيئة وغير مستقرة.

ونظرا لخطورة هذه الظاهرة فلقد تم دراسة علاقتها بالعديد من المتغيرات من قبل المهتمين في هذا الموضوع، ومن هذه الدراسات نذكر دراسة "**بوقردون ليلى**" و"**لهوازي العلجية**" (2019) تحت عنوان فعالية الذات وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط لدى الجنسين (الذكور- الإناث)، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي عن طريق الاستعانة بمقاييس هما: مقياس فعالية الذات

لمحمود كاظم محمود يتكون من (33) فقرة أو بند، ومقياس السلوك التنمري "**لمجدى محمد الدسوقي**" الذي يتكون من (40) فقرة أو بند، وقد طبق هذان المقياسان على عينة قوامها (105) تلميذ وتلميذة، منهم (55) إناث و (50) ذكور في متوسطتي "العمري بوجمعة" و"**ياحي عبد الرحمان**"، وقد أسفرت الدراسة على نتائج مفادها أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، كما أنه يوجد اختلاف في التنمر باختلاف أشكاله حيث كان التنمر النفسي واللفظي الأكثر استخداما بين التلاميذ، وكما خلصت الدراسة أيضا إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في فعالية الذات، وتوجد علاقة ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس (الذكور–الإناث).

كما جاء في دراسة "**مريم عميرة**" (2019) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين المناخ الأسري والتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة تقرت، وتحديد الفروق في التنمر، المدرسي باختلاف الجنس والمستوى الدراسي (سنة الثانية والثالثة متوسط)، حيث تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة الموضوع، حيث تكونت عينة الدراسة من (150) تلميذ وتلميذة من عينة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط من بعض متوسطات مقاطعة تقرت، ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع البيانات على مقياس المناخ الأسري من إعداد الطالبة ومقياس التنمر المدرسي ل "الصبجيين والقضاة"، وهذا بعد ما تم حساب خصائصها السيكومترية والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، أهم نتائج هذه الدراسة:

- طبيعة المناخ الأسري سوي لدى عينة الدراسة.
- مستوى التنمر مرتفع لدى عينة الدراسة.
- توجد علاقة ضعيفة ذات لالة إحصائية بين المناخ الأسري والتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة تقرت.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة تقرت تعزى لمتغير الجنس.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة تقرت تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وبشكل عام نجد أن الدراسات التي تناولت التنمر المدرسي قليلة في مجتمعاتنا العربية، وإن ما توفر من تلك الدارسات هو هدفها في التعرف على نسبة انتشار هذه الظاهرة التي أصبحت تهدد حياة أبناءنا النفسية والاجتماعية والتي قد تؤدي بهم للهلاك إن لم تكن لديهم الإرادة اللازمة لمواجهة هذه الحياة والابتعاد عن الخوض في هذه الظاهرة لأنه في كلتا الحالتين المتضرر هو التلميذ سواء الجاني أو الضحية، وصعوبتها تكمن في أنها منتشرة بكثرة وسط المدارس الإعدادية وتعتبر هذه المرحلة خصوصا أنها مرحلة حرجة من حياة الطفل، لهذا استحقت هذه الظاهرة البحث وجاءت فكرتها في البحث عن العلاقة التي تربط بين التنمر المدرسي وأنماط أو أساليب المعاملة الوالدية.

فالأسرة الركيزة الأساسية في حياة الطفل ،فهي المؤسسات التي أقامها الانسان من أجل استمرار حياته، حيث أنها تقوم بتربية أبنائها مستعملة في ذلك عدة أساليب وتختلف هذه الأساليب من أسرة الى أخرى، فنجد أسرة تتسم بالقسوة والعقاب وأخرى تعطي الحرية للأبناء وتفهمهم وتتقبلهم، وهذه الاتجاهات تؤثر خصوصا في شخصية المراهقين الذين يمرون بمرحلة حرجة في حياتهم وهذا نتيجة التغيرات التي تطرأ عليهم، فالمراهق يمر بأزمة البحث عن الهوية وتحقيق الذات وهنا تكمن أهمية الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية أبناءهم، فهي اول وسيط في التنشئة الاجتماعية فمن خلالها يحدد المراهق مركزه الاجتماعي كما تحدد سلوكياته وصفاته مستقبلا، حيث يرى "**شاكر مجيد**" إن تأثير الممارسات الوالدية في تنشئة الطفل عامل مهم في تطور شخصيته بكل جوانبه (شاكر،2015، ص30).

إن كثيرا من مظاهر التوافق من عدمه هي تلك التي تظهر على سلوك الطفل، فمثلا عندما يكون تحت ظل أسرة متذبذبة أو متسلطة وخاصة من جهة الأب فإنه يتولد لديه شعور بالعداء الداخلي اتجاه الوالدين، هذا العداء لا يمكن اظهاره أو التعبير عنه خوفا من العقاب، مما يضعف ثقته بنفسه وقدرته على التوافق السليم مع الأقران (أحمد، 2001، ص55).

وبما أن البيئة الأسرية من العوامل التي تسهم في نشوء سلوك التنمر، فقد حاولت دراسات عديدة أن تكشف عن العلاقة بين العلاقات الأسرية للطلبة المتنمرين وضحاياهم (O'Moore &Coonally,2003, p 35).

وتتصف بعض الأسر بالتسامح فيتعامل الوالدان مع ابنهم بالتسامح والتقبل لأفكاره وطموحاته، وبالتالي يكون هذا الطفل اجتماعيا ومتعاونا ومخلصا ومستقرا عاطفيا ومرحا، يواجه الحياة بثقة (unnevern,2005, p 153-171).

كما يمكن أن يستخدم الوالدان العقاب البدني والتهديد كأسلوب أساسي في التنشئة بالإضافة الى تحقير الطفل والتقليل من شأنه مما يؤدي الى تكوين شخصية خائفة خجولة تشعره بعدم الكفاءة (قطامي والصرايرة، 2009، ص54).

فقد أشار "**أحمد ووبرثيول**" الى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسري والانفصال والفوضوية والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون من الحرمان العاطفي، ويتعرضون الى العنف الأسري.

ويرى "**فلوري وبيوكانان**" أن الآباء العدوانيين الذين كانوا متنمرين في المدرسة قد ينجبون أبناء يميلون الى التنمر، ومن المحتمل أن يقلد الأطفال نموذجا متنمرا إذا كان النموذج ذو شخصية قوية، كما أنه تصبح لديه رغبة في الحصول على القبول وتكوين الصداقات مع الأصدقاء المتنمرين، اذ يرى الطالب الذي يكون له أصدقاء متنمرين أن التنمر وسيلة في بناء الشخصية، بحيث تصبح لديه قيمة بينهم.

ويرى "**روتر**" أن عدم وجود علاقات آمنة بين الطفل ووالديه يشعره بعدم الثقة والكفاية مما يزيد من تأثره بالضغوط والعجز، ويمثل ذلك مفتاحا لفهم الاكتئاب لديه (مخيمر، 1996، ص278-294).

كما يظهر الأولاد الذين يأتون من بيوت يكون الأب غائبا فيها لفترة طويلة، تمردا على الأمهات، ويصبحوا شديدي العدوانية كما أنهم يعتقدون أن التصرفات العدوانية دليل الرجولة (شيفر وميلمان، 2008، ص393).

وتؤدي الأنماط الوالدين المتبعة في التنشئة الاجتماعية الى تدني في العلاقات الأسرية عند الطلبة المتنمرين، فقد ينتمي المتنمرين لأسر تمارس السيطرة والاستبداد ويكون فيها الأب سلطويا ومهيمنا يمثل نموذجا للسيطرة فيعلم الأبناء أن التنمر هو الشكل الصحيح لضبط بيئتهم الاجتماعية، وقد تؤدي بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة الى جعل بعض الأطفال عرضة للتنمر فالأسر التي تبالغ مثلا في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم وبالتالي يشعرون بقلق أكبر وعدم استقرار في مجموعات الأقران، وقد تفشل الأسر التي تهمل في رعاية أبنائها في تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التي يتعرضون إليها، وبالتالي يصبحون ضحايا لتنمر إقرانهم، وقد تنتمي الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج ضحية في البيت وضحية في المدرسة (قطامي والصرايرة، 2009، ص153-152).

وجاءت دراسة "**أمير كايدأبو عرار**" (2010)، التي هدفت الى التعرف على علاقة سلوك التنمر لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع بأنماط المعاملة الوالدية والنوع الاجتماعي، تكونت العينة من (315) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من منطقة بئر السبع (عرعرة)، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء مقياسين: مقياس التنمر، تكون من (39) فقرة موزعة على مجالين هما: مجال التنمر الجسدي، ومجال التنمر اللفظي، ومقياس أنماط المعاملة الوالدية، وقد تكون من (24) فقرة اشتملت كل فقرة على خمسة خيارات كل خيار يمثل نمط معاملة والدية وهي: نمط الضبط التربوي، والنمط التسلطي، والنمط

التسيبي (المتساهل) ونمط الحماية الزائدة، ونمط الإهمال' وقد تم التحقق من صدق وثبات أداتا الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة أن نمط الضبط التربوي جاء في المرتبة الأولى، تلاها في المرتبة الثانية النمط التسيبي، وفي المرتبة الثالثة جاء النمط التسلطي، وفي المرتبة الرابعة جاء نمط الإهمال، بينما جاء نمط الحماية الزائدة في المرتبة الأخيرة وأن سلوك التنمر جاء بدرجة متدنية، حيث جاء بعد التنمر الجسدي في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية بعد التنمر اللفظي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الجسدي، واللفظي، والكلي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. كما كشفت نتائج معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين سلوك التنمر وأنماط المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في منطقة بئر السبع عن النتائج الاتية:

- وجود علاقة ارتباطية سلبية دالة احصائيا بين الضبط التربوي وكل من التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر الكلي.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائيا بين النمط التسلطي وكل من التنمر الجسدي والتنمر الكلي.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائيا بين النمط التسيبي والتنمر الجسدي.
- وجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائيا بين نمط الإهمال وكل من التنمر اللفظي والتنمر الجسدي والتنمر الكلي.
- عدم وجود علاقة ارتباطية دالة احصائيا بين نمط الحماية الزائدة وسلوك التنمر.
- بناء على ما سبق، جاء اهتمامنا بدراسة مستوى انتشار التنمر المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. وعليه نطرح التساؤلات الآتية:

2- تساؤلات الدراسة:

- ما مستوى انتشار التنمر المدرسي بين تلاميذ مرحلة المتوسطة؟

– هل توجد علاقة دالة احصائيا بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية(الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة؟

– هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة تعزى لمتغير الجنسذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية؟

3- فرضيات الدراسة:

– نتوقع أن يكون مستوى انتشار التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أقل من المتوسط.

– لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة؟

– توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

4- **أهداف الدارسة:** يهدف البحث الحالي إلى:

– الكشف عن مستوى انتشار التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة.

– الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة؟

– الكشف عن الفروق بين التلاميذ والتلميذ ذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

5- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيكون أساليب المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان ذات قيمة كبيرة لأنها منتنتج شخصية الطفل منذ الصغر، والتي تلعب دور في بناء ثقته بنفسه، حيث أن لها علاقة بكل ما يصبح عليه الفرد مستقبلا، وقد تناولنا هذا الموضوع مع ظاهرة تحدث كثيرا في المؤسسات التربوية، وهي ظاهرة خطيرة تهدد المجتمع عامة وفئة المراهقين خاصة، ورغم الدراسات المعتبرة حول هذه الظاهرة إلى أنه الم تأخذ حقها

كاملا، ولهذا سلطنا الضوء على هذا الموضوع من أجل تقديم صورة عليه في مجتمعنا اليوم، ومحاولة إعطاء الأساليب المناسبة التي يجب على الوالدان استخدامها في تربية الأبناء.

وقد تعطي هذه الدراسة القائمة على التعليم تكوين أولياء يحسنون استخدام أساليب المعاملة الوالدية حتى لا يكون هنا كخطر على اكتساب الطفل سلوك التنمر أو غيره من السلوكيات العدوانية.

6- التعريف الإجرائي لمفاهيم الدراسة:

- **سلوك التنمر:** هو سلوك ذو صفة عدوانية والذي يمكن أن يكون جسمي أو لفظي أو نفسي أو اجتماعي، وهو مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ على مقياس سلوك التنمر لدى الأطفال والمراهقين من طرف الدكتور الدسوقي (2016).
- **أساليب المعاملة الوالدية:** هي مجموعة من الأساليب التي يتبعها الوالدان في تربية الأبناء، وهو مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ على مقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى اختبار أمبو التنشئة الأسرية من قبل الأبناء من طرف بريس وزملاؤه(2017).
- **المتوسطة:** هي مؤسسة عمومية تستقبل التلاميذ الذي تحصلوا على شهادة التعليم الابتدائي، ليتابعوا بها التعليم المتوسط والذي تبلغ مدته (4 سنوات)، والمتوسطة تنشأ بقرار محلي، وتخضع إداريا وتربويا لوزارة التربية الوطنية.

7- حدود الدراسة:

7-1- المجال البشري:

طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في عدة مؤسسات وهي: متوسطة الفارابي، متوسطة قوني الطيب، ومتوسطة بدودة السايح، ومتوسطة أبو بكر الرازي، متوسطة دقعة الظاهر بن الزاوي، متوسطة رضا حوحو.

7-2- المجال المكاني:

وهو المكان الذي يحتوي مجتمع البحث، ولقد حدد مجالنا المكاني بولاية-تقرت- وضواحيها وتحديدا في: متوسطة الفارابي، متوسطة بدودة السايح، متوسطة قوقي الطيب، متوسطة أبو بكر الرازي، متوسطة حمزة بن عبد المطلب، متوسطة دقعة الظاهر بن الزاوي.

7-3- المجال الزمني:

تم إجراء هذه الدراسة في شهر مارس في الفترة الممتدة بين 27 مارس 2021 الى 2 مارس 2021.

الفصل الثاني: التنمر المدرسي

1. مفهوم التنمر.
2. بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري.
3. مفهوم التنمر المدرسي.
4. تاريخ التنمر المدرسي وحجم انتشاره في المدارس.
5. النظريات المفسرة للتنمر المدرسي.
6. أشكال التنمر المدرسي.
7. أسباب التنمر المدرسي.
8. خصائص المشاركون في التنمر المدرسي.
9. آثار التنمر المدرسي.
10. الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر.

حظيت دراسة التنمر اهتمام الباحثين بوصفه من أكثر المشكلات المدرسية وأكثرها انتشارا والغير مرغوبة اجتماعيا، والتي تؤثر سلبا على الطلاب سواءا كانوا متنمرين أو ضحايا بشكل خاص وعلى النظام المدرسي بشكل عام. فالتنمر ظاهرة متزايدة الانتشار ومشكلة تربوية واجتماعية بالغة الخطورة، وترجع أسباب الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتزايد اهتمام الباحثين حول اجراء دراسات مستفيضة حولها الى الآثار التي تخلف هذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة وعلى الوالدين بمخاطر هذه الظاهرة وضغطهم على المدارس لا يجاد حلول مناسبة للحد من هذه الظاهرة، وهذا ما سنعرضه بالتفصيل في هذا الفصل.

1- مفهوم التنمر:

1.1. مفهوم التنمر لغة:

كلمة تنمر تعني تشبه بالنمر في صفاته أو طباعه، ويقصد بالتنمر أي اراد أن يخيف رفاقه فتشبه بالنمر، فحاول أن يقلد شراسته؛ غذ يقال تنمر فلان تنكر له، وتوعده، وتهدد في موته (صالحي، 2018، ص21).

2.1. مفهوم التنمر اصطلاحا:

عرف "**هيوبنر**" (2004) التنمر بقوله: طريقة للسيطرة على الشخص الآخر وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين أو أكثر في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما واحراجه وقهره (قطامي وصرايرة، 2009، ص39).

ويؤكد كل من "**ووك وودزوستافنفرد وسجلز**" أن التنمر هو تعرض فرد ما بشكل متكرر الى سلوك سلبي من طرف أو أكثر، حيث يكون هذا السلوك متعمدا، ويسبب الألم للضحية في مجال الجسمي أو اللفظي أو العاطفي أو النفسي، وهو يختلف عن السلوك العرضي أو العدواني، حيث لا يعدان تنمر. ولكي يكون السلوك تنمر يجب أن يكون حقيقيا، ولا يكون فيه توازن بين المتنمر والمتنمر عليه، ولهذا لا يعد الصراع بين اثنين لديمها نفس القدرات الجسمية والعقلية تنمرا (صوفي، 2018، ص24).

كما أنه سلوك مقصود لالحاق الأذى الجسمي واللفظي النفسي والجنسي ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الاعتداء، ولا يبادل القوة بالقوة (ابراهيم وآخرون، 2010، ص04).

من خلال ما تم عرضه نستخلص أن التنمر هو سلوك إيذائي مقصود ومتكرر يكون بالقول أول الفعل من طرف قوي تجاه طرف آخر ضعيف.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالسلوك التنمري:

وقد ينشئ خلط بين مفهوم التنمر وبعض المفاهيم النفسية الاجتماعية الأخرى كمفهوم العنف (Violence) والعدوان (Aggressive) والصراع (Conflict)، وفيما يلي محاولة التمييز بين هذه المفاهيم التي تهمنا في هذا المجال:

2-1- التنمر والعدوان:

التنمر هو درجة هينة من العدوان، فالعدوان هو سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا. وقد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشر ويؤدي الى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر، ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن الانمر هو سلوك متكرر، ويحدث بانتظام وفترة من الوقت، وعادة ما يتضمن عدم التوازن في القدرة فالتنمر نمط من العدوان (الديار، 2012، ص30).

هذا وتوجد وجهتا نظر لتفسير السلوك العدواني فطري غريزي، ووجهة النظر الثانية وتعرف بنظرية الاحباط وترى أن السلوك العدواني يرجع الى الاحباط؛ وهذا يعني أن هناك نوعين من السلوك العدواني هما العدوان الايجابي الذي يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها، والعدوان السلبي الذي يوجه لهدم الذات والآخرين، أي أن السلوك العدواني مقبول في بعض اشكاله وفي ظروف معينة، ومرفرض في البعض الآخر،

واذا كان السلوك العدواني كذلك فإننا لا نستطيع أن نقر ذلك بالنسبة لسلوك التنمر فهو سلوك مرفوض في جميع أشكاله وفي كل ظروفه وأحواله وهو سلوك متعلم من البيئة وليس فطري أو غريزي كما أنه لا يوجه نحو الذات وانما يوجه نحو الآخرين (الدسوقي، 2016، ص19-20).

2-2-التنمر والعنف:

العنف يستعمل السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه، ويفضي الى العنف الشديد. أما التنمر فهو أخف من حيث الممارسة، فهو يتضمن عنفا جسديا خفيفا وعنفا لفظيا كبيرا ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والزملاء، وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم ويمكن أن يقود الى العنف بمعناه الشامل (بوناب، 2017، ص21-22).

يشير "**بومان**" (Bauman 2008)الى أن سلوك التنمر قد يؤدي الى العنف الا أنه يختلف تماما عن العنف فالعنف يأخذ صورا متعددة منها: حمل السلاح والتخريب والإيذاء الجسمي الشديد كالقتل والسرقة والاكراه وغيرها، مما لا يمكن من سلوك التنمر فضلا عن ذلك فإن سلوك التنمر يتوفر فيه النية المبنية للإيذاء والتكرار والاستمرار وعدم التوازن في القوة، بين المتنمر والمتنمر عليه (الضحية) وكلها شروط أساسية لتحديد ماهية التنمر (مظلوم، 2007، ص87).

2-3-التنمر والصراع:

يؤكد ريغبي"**Rigby**" (1995) على أن ما ينشب بين الأقران من صراع Conflict يكون في الغالب وليد موقف، ويكون عادة بين أفراد متساوين في القوة، وبالتالي لا يعد ذلك تنمرا، فاختلاف القوة بين التنمر والضحية تمثل المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه، وتتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر وصراع الأقران فيما يأتي:

أن التنمر يحدث عن قصد وعمد ويرمى الى إلحاق الأذى والضرر بالضحية، أما صراع الأقران فقد يحدث حدوثا فجائيا نتيجة لمواقف معين، وبالتالي لا يتوافر فيه عامل القصد والنية لإيذاء الآخرين (الديار، 2012، ص39).

- لا يوجد تعاطي من المتنمر نحو ضحاياه، حيث أن المتنمر لا يشعر بالندم بل يلقى بالمسؤولية على الضحية، أما في صراع الأقران قد يغضب الطرفان المتصارعان ويشعران بالندم وربما يتعاطف كل طرف مع الطرف الآخر.

- يهدف المتنمر وراء سلوكه الى ابراز القوة واستعراضها، وفرض السيطرة على الضحية، أما في صراع الأقران فإن ذلك لا يحدث حيث لا يهدف أي من الطرفين المتصارعين الى اظهار القوة أو فرض سيطرة أحدهما على الآخر (الصديق، 2017، ص371).

وعليه يمكن القول بأن التنمر هو سلوك خفي ومتكرر ومعتمد ويتضمن عدم توازن القوة بين المتنمر والضحية، أما العدوان والعنف والصراع في سلوكيات تحدث في العراء ولا تنطوي على عدم توازن القوة.

نستخلص مما سبق أن التنمر يختلف عن العنف والعدوان في أنه سلوك متكرر ومعتمد، وأن لا تكون القوة متساوية بين الطرفين، أما العدوان يكون موجه للذات أو لشخص آخر، أما العنف فيأخذ صورة الايذاء الشديد، أما الصراع يحدث فجائيا نتيجة موقف معين بيمن أفراد متساوين في القوة أي صراع الأقران.

3- مفهوم التنمر المدرسي:

يعد "**ألويس**"(Olweus) من أوائل من عرف التنمر تعريفا علميا مبنيا على تجارب بحثية، حيث عرفه: "بأنه شكل من أشكال العنف الشائعة جدا بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المعتمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. وقد يستخدم المعتدي أفعالا مباشر للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر

هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث اقصاء اجتماعيا مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضارا جدا على أداء الفرد مثل التنمر المباشر(Olweus, 1993, p9).

يعرفه "**kristiensen&Smith**"أفعال سلبية تصدر عن طالب أو مجموعة طلاب تجاه طالب آخر وبصورة متكررة بحيث يكون هناك عدم تكافؤ في القوى مابين المتنمر والضحية والذي من الصعب عليه أن يدافع عن نفسه (Kristiensen&Smith, 2003, p488).

وفي نفس السياق يرى "**بهنساوي وآخرون**" (2015) التنمر هو ايقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو العاطفي أو المضايقة أو الاحراج أو السخرية من قبل طالب متنمر على طالب آخر أضعف منه، أو أصغر منه أو لأي سبب من الأسباب وبشكل متكرر (بهنساوي، 2015، ص8).

ويرى "**ريغبي**"أنه عندما يتعرض الطفل الى فعل أو عمل ضار من طفل أكبر، وباستمرار، أو عندما لا يكون هناك توازن بينهما في القوة نكون أمام حالة تنمر(استقواء) (صوفي، 2018، ص25).

في حين يعرف التنمر المدرسي بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة، عندما يستخدم تلميذ أو مجموعة تلاميذ قوتهم في ايذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتنمرين، أما قوة جسدية أو العمر الزمني لهم، أو الحالة المادية، أو المستوى الاجتماعي، وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة (خوج، 2012، ص193).

ويؤكد تعريف "**هوروود وآخرون**" (2015) من أنه سلوك يحدث عندما يتعرض تلميذ بشكل مكرر لسلوكيات أو أفعال سلبية من تلاميذ آخرين بقصد ايذائه، ويتضمن عادة عدم التوازن في القسوة وهو اما أن يكون جسديا كالضرب أو لفظيا كالتنابز بالألقاب أو عاطفيا كالنبذ الاجتماعي أو كون اساءة في المعاملة

(قطامي وصرايرة، 2009، ص123).

أما "**ديهان**"(1997) التنمر بقوله: سلوك يتضمن السخرية وسرقة النقود من الضحية واساءة بعض التلاميذ لأقرانهم داخل الصف، الذي يشترك في بعض خصائصه مع خصائص سلوك العدوان (مرجع سبق ذكره،ص34).

وفي ضوء ماسبق نستخلص أن التنمر المدرسي شكل من أشكال السلوك العدواني غير المتوازن يحدث بصورة متكررة، يقوم بها طال أو أكثر ضد طالب آخر أو أكثر بهدف إلحاق الضرر سواء ان جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو جنسيا أو الكترونيا داخل القسم أو المدرسة.

4- تاريخ التنمر المدرسي وحجم انتشاره في المدارس:

4-1- تاريخ التنمر المدرسي:

يعد التنمر Bullying ظاهرة قديمة موجودة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد لدى أفراد الجنس البشري حيث يمارسونه بأشكال مختلفة وبدرجات متفاوتة، وتظهر عندما تتوافر الظروف المناسبة، وعلى الرغم من أن السلوك التنمري Bullying behavior موجودا في المجتمعات البشرية منذ القدم الا أن البحث في هذا الموضوع حديثا نسبيا ويعد السلوك تنمرا عندما يشمل هجوما نفسيا ولفظيا وبدنيا غير مستثار على الضحية victim، ويبدأ هذا السلوك في عمر مبكر من الطفولة في حوالي السنتين تقريبا؛ حيث يبدأ الطفل في تشكيل مفهوم أولي للتنمر ينمو تدريجيا ويستمر حتى يصل الى الذروة في الصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية ويستمر خلال المرحلة الاعدادية ثم يبدأ في الهبوط تدريجيا مع نهاية المرحلة الثانوية، وقلما يوجد سلوك تنمري في المرحلة الجامعية باستثناء السخرية (بوقردون ولهوازي، 2019، ص48).

ويعود البحث في هذه الظاهرة الى عقد السبعينيات في بعض الدول الاسكندنافية التي قامت السلطات التعليمية فيها بدراسة استكشافية كثيرة حول ظاهرة التنمر في المدارس على أثر قيام ثلاث مراهقين بالانتحار بسبب اضطهادهم وترويعهم من بعض رفقاء المدارس.

وفي الثمانينات استحوذ التنمر في المدارس على قدر كبير من الاهتمام في اليابان حول هذه الظاهرة والذي أظهرت نتائجه أن ثلث طلاب المدارس المتوسطة كانوا ضحية لهذا النوع من العنف، الى أن جاء "**دان ألويس**" (Dan Olweus)وبالتحديد عام 1991م ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده ووضع أساس تنظيري له (الديار، 2012، ص19).

وبحلول عام 2000م احتلت قضية التنمر درجة عالية من الاهتمام لدى كثير من الدول كإنجلترا وغيرها من دول الغربية، وكذلك في أمريكا الشمالية وأستراليا ونيوزيلندا، وصاحب ذلك الكثير من البحوث والدراسات التي أوصت ببرامج للتدخل المدرسي الناجح للتقليل من الظاهرة (بوناب، 2017، ص19).

4-2- حجم انتشار التنمر المدرسي:

أصبحت ظاهرة التنمر في تزايد مستمر رغم التوعية لمخاطر هذه الظاهرة والتصدي لوقفها على مستويات المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع بشكل عام. فهناك طالب من كل سبع طلاب هو متنمر أو ضحية، ويؤثر على خمسة ملايين طالب في المرحلة الأساسية والمتوسطة في الولايات المتحدة، ويتعرض ما نسبته (10%-15%) من جميع الأطفال للعالم في التنمر، أو أنهم رأوا أفراد يتعرضون للتنمر بشتى الأنواع (الجسمية، اللفظية، النفسية، أو الجنسية) وأن (25%) من الأطفال اعترفوا بأنهم ضحايا التنمر، وفي استراليا تعرض (50%) من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-15) سنة للتنمر (بن عبيد، 2018، ص52).

ولاسيما مع زيادة العنف الأسري والعنف ضد الأطفال، الذي صار يحدث بمعدلات عالية في انحاء العالم، ويأخذ طابعا وبائيا ينتشر انتشارا خطيرا في المجتمع المعاصر، وفقا للتقديرات الاحصائية التي تسجلها بعض المجتمعات، ساعد على وصفه على أنه "وباء العنف" (الديار، 2012، ص35).

ونظرا لنقص الدراسات والبحوث عن التنمر في المدارس العربية، فإن لا توجد احصائيات عن التنمر بها (عميرة، 2019، ص:43).

الا أن الواقع يشير الا أن احداث التنمر اصبحت منتشرة في المدارس العربية بشكل يفوق ماكانت عليه منذ سنوات قليلة، وفي مصر أصبح التنمر في المدارس الحكومية بوجه عام والمدارس الخاصة بوجه خاص ظاهرة مدرسية بارزة (صوفي، 2018، ص33).

5- النظريات المفسرة للتنمر المدرسي:

فيما يلي عرض موجز لأهم الاتجاهات النظرية التي سعت على تفسير السلوك التنمري:

5-1- التحليلية (التحليل النفسي):

يعد **سيغموند فرويد** مؤسسا ورائدا لمدرسة التحليلي النفسي، يرى أن سلوك التنمر هو نتاج للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي اهم كي لا ينجحوا، ويؤكد التحليليون القدامى أن الطفل أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويحزن مثل هذه الخبرات في ذاكراته وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في أية مناسبة، وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم أو اعتداء أو تنمر، أما عن وجهة نظر المحلين النفسيين الجدد للتنمر **فيرى أدلر (Adler)** أن هناك قوة دافعية مستقلة لهذا السلوك توجد في اللاشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي (بوقردون ولهوازي، 2019، ص 55-56).

ويفسر السلوك التنمري في ضوء هذه النظرية بأن التلميذ يعيش حياة أسرية قاسية، فهو صنيعة والدين يسلطان عليه ألوان من العقاب والإساءة، وهو نتاج أسرة لها نموذجا عدائيا أب يمارس العنف والإساءة تجاه أبنائه وزوجته، وبالتالي فإن الطفل يتواجد مع أبيه ويكون سلوكه التنمري ما هو إلا تواجدا مع نموذج والدي تسيطر عليه القوة والنفوذ وفرض السيطرة على الآخرين (الدسوقى، 2016، ص 30).

مما سبق نستخلص أن النظرية التحليلية تفسر على أن السلوك التنمري راجع الى غريزة فطرية موجودة في الإنسان.

5-2- النظرية الإنسانية:

تركز هذه النظرية على احترام مشاعر الفرد، وهدفها الرئيسي الوصول بالفرد الى تحقيق ذاته، ومن روادها **ماسلو، وروجرز**، ويمكن أن تفسرأسباب سلوك التنمر حسب هذه النظرية من خلال عدم إشباع الطفل أو المراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى، قد ينجم عن ذلك عدم الشعور بالأمن، وعدم الشعور بالأمن يؤدي الى ضعف الانتماء الى جماعة الأقران والرفاق، ما قد يؤدي الى تدني في تقدير الذات، والذي قد يؤدي الى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية، مثل سلوك التنمر (الصبحيين والقضاة، 2013، ص53).

نستنتج من هذه النظرية أن عدم اشباع الحاجات البيولوجية والأساسية يؤدي الى التدني في مستوى تقديره لذاته وبالتالي ممارسة العنف.

5-3- النظرية السلوكية:

تنظر الى سلوك التنمر على أنه سلوك تتعلمه العضوية، فإذا ضرب الولد شقيقه مثلا وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني هذا مرة أخرى لكي يحقق هدفا جديدا. ومن هنا، فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يتحصل على شيء ما. حيث تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس صحيح، وهو منطلق نظرية الاشراط الإجرائي "**لسكنر**" أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعيا (عميرة، 2019، ص43).

كما أن السلوك العدواني متعلم اجتماعيا عن طريقة ملاحظة الأطفال نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم وأصدقائهم وأفلام التلفزيون وفي القصص التي يقرؤونها، كما إن لأساليب التنشئة الاجتماعية دورا كبيرا في هذا المضمار سواء كانت مباشرة، مقصود أو غير مقصود مثل توجيهات الوالدين نحو عدوانية أطفالهم أو وجود النماذج والقدرات العدوانية أمام الأطفال، إدراك الطفل يعتمد في المقام الأول على المحسوسات والحركة والتلفزيون يحول المجردات الى محسوسات تساعد على السرعة وسهولة الاتصال والتأثير المباشر على الطفل. كما نزعت التقليد لدى الطفل في هذه المرحلة العمرية تنمي لديه العدوانية المكتسبة (مرجع سبق ذكره، 2019، ص44).

ركزت النظرية السلوكية على أن السلوك التنمري هو سلوك يتعلمه ويكتسبه الطفل من اسرته ومحيطه الخارجي ويأخذ هذا السلوك شكل العدوان بسبب ممارسة بشكل متكرر فيمارسه على زملاءه والأفراد المحطين به.

5-4- النظرية البيولوجية:

تفسر النظرية البيولوجية سلوك التنمر بأنه ناتج عن بعض الأسباب الجسمية والداخلية ولا سيما منطقة الفص الجبهي في المخ كونها مسؤولة عن السلوك العدواني عند الطفل، حيث أن استئصال بعض

التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ أدى انخفاض التوتر والغضب والميل للعنف وأكد علماء آخرون أن بعض العوامل الجسمية مثل التعب أو الجوع أو وجود الآلام جسمية لدى الأطفال يؤدي أيضا الى السلوك العدواني كما ارجع بعض الباحثين السلوك العدواني الى الفطرة وانه محصلة للخصائص البيولوجية للفرد، أي أن العدوان والعنف للإنسان يتضمن نظاما غريزيا، ومنه يعتدي لإشباع حاجاته الفطرية للتملك والدفاع عن ممتلكاته (عميرة، 2019، ص45).

5-5- النظرية الفسيولوجية:

يعد ممثلو الاتجاه الفسيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، ويرى فريق آخر بأن هذا السلوك ناتج عن هرمون التستستيرون حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم، زادت نسبة حدوث السلوك العدواني (الصبحيين والقضاة، 2013، ص50).

تتفق كل من النظرية البيولوجية والفسيولوجية في تفسيرهما للسلوك التنمري على وجود خلل في الجهاز العصبي فالنظرية البيولوجية فالأسباب الجسمية الداخلية وخاصة منطقة الفص الجبهي هي المسؤولة عن السلوك العدواني، أما النظرية الفسيولوجية أن هذا السلوك ناتج عن زيادة نسبة هرمون التستستيرون في الدم.

5-6- نظرية الإحباط – العدوان:

أشهر علماء هذه النظرية "**نيل ميللر**"، "**وروبرت سيرز**"، "**وجون دولارد**"، "**وسبنسى**"،وينصب اهتمام هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، واعتمدت نشأة هذه النظرية على فرض مفاده وجود ارتباط بين الإحباط (كمثير) والعدوان (كاستجابة) وهذه الاستجابة الفطرية للإحباط تزداد شدتها وتقوى حدتها كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، فإذا منع الإنسان من تحقيق هدف ضروري له شعر بالإحباط واعتدى

بطريقة غير مباشرة على مصدر احباطه إذا وجد في نفسه الشجاعة على مهاجمته ومعاقبته، أو بطريقة غير مباشرة (عدوان غير صريح) إذا خاف من الانتقام (الدسوقى، 2016، ص32-33).

ويرى أصحاب هذه النظرية أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك إيذاء الآخرين، وأن هذا الدافع العدواني ينخفض تدريجيا بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر حيث تسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ لأن الإحباط يسبب الغضب والشعور بالظلم مما يجعل الفرد مهيأ للقيام بالعدوان، كما أن معظم مشاجرات أطفال ما قبل المدرسة تنشأ بسبب صراع على الممتلكات والألعاب، فالشعور بالضيق وعدم إشباع الرغبات البيولوجية يثير لدى الطفل الشعور بالإحباط الذي يؤدي بدوره الى سلوك العدوان (مرجع سبق ذكره، 2016، ص33).

5-7- نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم، حتى النماذج التلفزيونية.. ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزيد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توفرت لهم الفرص لذلك. فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل الى تقليده في المرات اللاحقة، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني، هذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة ولعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني، حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط (الصبحيين والقضاة، 2013، ص51).

نستنتج أن نظرية التعلم الاجتماعي فسرت السلوك التنمري على أنه سلوك متعلم ومكتسب من خلال الملاحظة والتقليد لسلوكيات الآخرين كالوالدين والمعلمين والمحيط الخارجي.

5-8- النظرية العقلانية الانفعالية:

التي تركز على الأفكار الخاطئة وغير العقلانية التي يؤمن بها الطلبة ومعتقداتهم وقناعتهم التي تدفعهم للاستقواء، وبيان بطلانها وتحديها، وأنه يمكن أن تكون هناك أفكار منطقية مكانها، ويوضح المرشد حسب هذه النظرية للطلبة أن سلوك الاستقواء لديهم، وإيذاء الآخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة التي يؤمنون بها، ومساعدتهم على أن يغيروا هذه الأفكار، وتعليمهم أن القوة والسيطرة على الآخرين لا تجعل الفرد قويا، ولكنها تجعله مكروها من قبل زملائه ومن قبل الناس الآخرين (الصبحيين والقضاة، 2013، ص53).

فسرت النظرية العقلانية السلوك التنمري يحدث بناءا على معتقدات وأفكار خاطئة غير منطقية.

6- أشكال التنمر المدرسي:

يحدث التنمر بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات أيضا مختلفة في شدة الإيذاء ويمكن عرضها فيما يلي:

6-1- التنمر الجسمي: ويعني استخدام القوة البدنية ضد الضحية من دفع، وضرب، واصطدام، وركل، وسرقة ممتلكات ويعد هذا النوع هو الأكثر انتشارا بين الذكور وخاصة في المرحلة المتوسطة (عبد الفتاح، 2017، ص17).

6-2- التنمر اللفظي:السب والشتم واللعن، أو الإثارة، أو التهديد، أو التعنيف، أو الإشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد، أو اعطاء تسمية عرقية (الصبحيين والقضاة، 2013، ص10).

6-3- التنمر الجنسي:استخدام أسماء جنسية وينادي بها الآخرين، أو كلمات قذرة أو لمس، أو تهديد بالممارسة (بوناب، 2017، ص25).

6-4- التنمر على الممتلكات: هو أخذ ممتلكات الآخرين بالقوة وتخريبها واتلافها وسرقتها مع إنكار أخذها، من بين مظاهر التنمر على الممتلكات: السرقة – والابتزاز (شريفي، 2018، ص1027).

6-5- التنمر العاطفي والنفسي: المضايقة والتهديد والتخويف والاذلال والرفض من الجماعة

6-6- التنمر في العلاقات الاجتماعية: منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم، ونشر شائعات عن الآخرين (الصبحيين والقضاة، 2013، ص11).

كما قسمت "**خوج**" (2012) التنمر المدرسي الى:

- **سلوك مباشر:** يعتمد على مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر والضحية، إذ تتضمن هذا الشكل الموافق التي من خلالها يتم مضايقة الضحية، أو تهديده والسخرية والاستهزاء والتقليل أو التحقير من شأنه، والتعليقات البديئة واهانة مشاعر الضحية ورفض العامل معه.
- **سلوك غير مباشر:** يصعب ملاحظته ولكن يمكن استقراؤه والوقوف على اشكاله من خلال كتابة التعليقات على الشخصية على الضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه ونشر الشائعات والنظرات والإيماءات الوقحة (خوج، 2012، ص187).

7- أسباب التنمر المدرسي:

ترجع مشكلة التنمر المدرسي الى أسباب كثيرة تقف وراءه ونذكر منها:

7-1-الأسباب الأسرية:

تستعمل بعض الأسر اللين والتسامح والتقبل لأفكار طفلها، وطموحاته، وهذا يؤدي الى أن يكون هذا الطفل اجتماعيا ومتعاونا ومخلصا ولطيفا يواجه الحياة بثقة، والبعض الاخر من الأسر قد ينشئ أولاده على التسلط والقوة والقسوة اذ يفرض الوالدين رأيهما على الطفل أو المراهق دون الاهتمام برغباته وميوله، وقد

يستخدم الوالدين العقاب البدني والتهديد كأسلوب أساسي في التنشئة الاجتماعية، بالإضافة الى تحقير الطفل والتقليل من شأنه مما يؤدي الى تكوين شخصية خائفة خجولة تشعره بعدم الكفاءة، وتؤدي الأنماط الوالدية المتبعة في التنشئة الى تدني في العلاقة الأسرية عند الطلبة المتنمرين، فقد ينتمي المتنمرين لأسر تمارس السيطرة والاستبداد ويكون فيها الأب سلطويا مهيمنا يمثل نموذجا للسيطرة، فيتعلم الأبناء أن التنمر هو الشكل الصحيح لضبط بيئتهم الاجتماعية، وقد تؤدي بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة الى جعل بعض الأطفال عرضة للتنمر، فالأسر التي تبالغ مثلا في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم، وبالتالي يشعرون بقلق أكبر وعدم الاستقرار في مجموعات الأقران، وقد تفشل الأسر التي تهمل رعاية أبنائهم في تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التي يتعرضون اليها، وبالتالي يصبحون ضحايا لتنمر أقرانهم، وقد تنتمي الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج عنه ضحية في البيت وضحية في المدرسة (قطامي وصرايرة، 2009، ص152-153).

7-2- الأسباب النفسية:

وهذه مبنية أساسا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب؛ فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد الى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند ادراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكا خاصا، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، ويصبح التعلم غاية يراد الوصول اليها، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، فان ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ما يؤدي الى ممارسة سلوك العنف والتنمر، سواء على الآخرين، أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته، كما أن الأسرة التي من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته وامكاناته، قد يسبب هذا القلق للطالب وقد يؤدي كل ذلك بالنهاية الى الاكتئاب، وتفريغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر (الصبحيين والقضاة، 2013، ص43-44).

7-3- الأسباب الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمر، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوي عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التنمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتنمر في السابق (بوناب، 2017، ص26).

7-4- الأسباب المدرسية:

تشمل العوامل المدرسية ثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق، ودور المعلم وعلاقته بالتلاميذ، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه لن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سمعا وطاعة، فلابد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأيا مضادا بين تلاميذ الصف وبين باقي تلاميذ المدرسة، ومن المحتمل أن يصل الى درجة التنمر، وقد تكون الممارسة الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين، وضعف التحصيل الدراسي للتلاميذ، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والخصائص النفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للتلاميذ، وضعف شخصية المعلم وعدم إلمامه بالمادة الدراسية كل هذه عوامل قد تساعد على ظهور سلوك التنمر لدى التلاميذ (الدسوقى، 2016، ص24-25).

ولا شك أن حجم المدرسة يؤثر في سلوك التنمر، فالمدارس الكبيرة الحجم ترتفع بها نسبة التنمر والعنف، وكلما كان حجم الفصل صغيرا انخفض سلوك التنمر، كما إن المدارس التي تعطي الفرصة للمعلمين والطلاب للمشاركة في اتخاذ القرارات، يكون التنمر بها أقل كما إن التماسك بين أعضاء التدريس

بالمدرسة يقلل من ظهور سلوك التنمر والعنف بها، فالتنمر يحدث في الأماكن التي يقل فيها الإشراف والرقابة على سلوك الأطفال (الديار، 2012، ص41).

كما أن العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة، والإحباط والكبت والقمع للطلبة، والمناخ التربوي الذي يتمثل في عدم وضوح الأنظمة المدرسية وتعليماتها، ومبنى المدرسة، واكتظاظ الصفوف بالطلاب، وأسلوب التدريس غير الفعال، كل هذه العوامل قد تؤدي الى الإحباط، ما يدفعهم للقيام بمشكلات سلوكية يظهر بعضها على شكل تنمر، ولا ننسى هنا في هذا المقام أن نتحدث عن جماعة الرفاق والتي قد تؤدي أدوارا متعددة على إثارة السلوك التنمري، أو تعزيزه، فقد تقوي بعض الأطفال على غيرهم من الأطفال استجابة لضغط جماعة الأقران، ومن أجل كسب الشعبية، وهذا يظهر جليا في مرحلة المراهقة، حيث يعتمد في تقديره لذاته، وإظهار قدراته من خلال جماعة الأقران التي تلعب دورا كبيرا في النمو الاجتماعي للمراهق (الصبحيين والقضاة، 2012، ص46).

7-5- الأسباب المرتبطة بالإعلام:

تعتمد الألعاب الإلكترونية عادة على مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون أي هدف تربوي، لذلك نجد الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعتبرون الحياة اليومية بما فيها الحياة المدرسية، امتدادا لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحطين بهم بنفس الكيفية، وهنا تكمن خطورة ترك الأبناء يدمنون الألعاب العنف، لذلك ينبغي على الأسرة عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب والسعي للحد من الألعاب العنف لوجودها، كما ينبغي على الدولة أن تتدخل وتمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة ولو بسلطة القانون لأنها تدمر الأجيال وتفتك بهم والى جانب الألعاب الإلكترونية، وبتعليل بسيط لما يعرض في التلفاز من أفلام، سواء كانت موجهة للكبار أو الصغار، نلاحظ تزايد مشاهد العنف والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس

البشرية بشكل كبير في الآونة الأخيرة، ولا يخفي على أحد خطورة هذا الأمر خصوصا إذا استحضرنا ميل الطفل الى تصديق هذه الأمور وميله الفطري الى تقليد وإعادة الإنتاج (صالحي، 2018، ص26-27).

8- خصائص المشاركون التنمر المدرسي:

يمتلك المتنمرون خصائص عدة تدفعه الى التنمر ولديه حاجة قوية للهيمنة وإخضاع الطلاب الآخرين لسيطرته، على عكس الضحايا الذين يكونون عرضة لتحرش الأشخاص المتنمرين، أما الطرف الثالث فهم المتفرجون الذين يشاهدون عملية التنمر، وعليه هناك خصائص تميز كل منهما وهي كالآتي:

8-1- خصائص المتنمرين:

أشار "**ألويس**" الى خصائص التلاميذ المتميزين بأنهم مهيمنون على الآخرين ويحبون الشعور بالقوة ولكنهم ودودون مع أصدقائهم. ويرى الباحثون ان الرغبة تعززت من خلال الأفكار والشائعات حول الاستقرار وأدوار المؤسسات الإعلامية والأفلام التي تصورت قدرات البطل ومهاراته العالية. ومن سماتهم أيضا لديهم أفكار لا عقلانية (الصبحيين والقضاة، 2013، ص35).

وحسب القحطاني فإن خصائص المتنمرين:

- التلاميذ المتنمرين يتميزون بالقوة والسيطرة وبالطبيعة العدوانية المندفعة.
- الرغبة في لفت الانتباه وحب الاستعراض.
- القصور في مهارة التحكم في الغضب والتغلب عليه.
- الافتقار الى قيمة الشعور والتعاطف مع الآخرين.
- المعاناة من المشاكل الأسرية، وعدم اهتمامهم بمشاعر الضحية.

كما يحدد المتنمرون عادة الطلاب الأضعف نسبيا والمعزولين هدفا لهم، ويكون لديهم حاجة قوية الى الهيمنة عليهم واخضاعهم وفرض السلطة عليهم، ومن أجل تنفذ هذه الآلية والسيطرة يكون المتنمر مضطرب المزاج، وسريع الغضب، ومندفعا، ولديه قدرة قليل من التسامح، والتعاطف مع غيره (الديار، 2012، ص54).

8-2- خصائص الضحايا:

يشير "**ألويس**" الى أن حالة انعدام الأمن فيما يتعلق بالضحايا تعد عاملا أساسيا في استمرار تعرض الضحية للتنمر نتيجة الخوف والترهيب (مرجع سبق ذكره، 2012، ص51).

وحسب القحطاني فإن خصائص الضحايا هي:

- قابلية السقوط (فالضحية سريع الانخداع، ولا يستطيع الدفاع عن نفسها، ولها خصائص جسدية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).
- غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحيانا لا تذكر المتنمر عليها خوفا من انتقام المتنمر).
- يخشون الضحايا الذهاب الى المدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز ويخلق أداء دراسي ضعيف، مع الوجود الدائم بالتهديد بالعنف، مما يشعرهم بالافتقار الى الأمن الأمر الذي ينتج عنها اعراض بدنية وجسدية (القحطاني، 2012، ص119).

8-3- خصائص المتفرجون:

فهم المشترك الثالث في موقف التنمر المدرسي فعندما يحدث التنمر يتفاعل المتنمر مع الضحية ويبقى المتفرج على هذا الموقف، فإما أن يدافع عن الضحية، أو يدعم المتنمر ويشترك معه، أو يقف لا يدافع عن هذا ولا يشترك مع ذلك، فيقف خائفا من أن يكون الضحية القادمة (غريب، د.س، ص6).

وكذلك هم الأفراد الذين يلاحظون عملية التنمر والضحية، هؤلاء المتفرجون أدوار عديدة في سياق عملية التنمر، فهناك جماعة من المتفرجين يطلق عليهم مسمات عديدة منها: المساعدة، أو الأصدقاء، الحميمين، أو النواب التابعين وهم الأفراد الذين يتحالفون ويتحدون مع المتنمر ويقدمون الدعم والمساندة له، حيث تربطهم، صداقة حميمة وقوية مع المتنمر، مقارنة بالضحايا الذين لا تربطهم أي علاقة بالمتنمر

(المظلوم، 2007، ص71).

9- آثار التنمر المدرسي:

يعد التنمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين من المشكلات التي لها أثار سلبية سواء على القائم بالتنمر أو على الضحية أو على المتفرجين أو على البيئة المدرسية بأكملها، وكل طرف من الأطراف الثلاثة تعاني من عواقب والتي تتمثل فيمايلي:

9-1- الآثار التي يتركها التنمر على المتنمرين:

يفشل عادة المتنمر في التكيف والتوافق والتواؤم مع محيطه الاجتماعي وانفعالاته وعواطفه، كما أن أسلوبه في الاتصال مع الآخرين غالبا لا ينجح، وهو يعاني من ضعف العاطفة نظرا لأنه اعتاد على تحقيق أهدافه وانتزاع احتياجاته بالقوة رغما عن الآخرين، ولم يتعلم كيف يبنى الصداقات مع غيره أو الاهتمام بحاجات الآخرين، فهو يلوم الآخرين عندما تواجهه مشكلة ولم يتحمل المسؤولية سابقا، كما أنه لم يتعلم كيفية تحقيق رغباته.

يؤثر التنمر على المتنمر أيضا من خلال:

- الإدمان على المخدرات والخمور.
- الدخول في عراك وتخريب الممتلكات وترك الدراسة.

- ممارسة نشاطات جنسية مبكرة.
- التورط في أعمال إجرامية ومخالفات.
- يكون معتديا معنفا في علاقته مع زوجته وأولاده مستقبلا (بوقردون ولهوازي، 2019، ص80).

والمتنمرون لديهم أيضا صعوبة في التكيف في مناخ المدرسة، ومشكلات التحصيل الدراسي، كما حصلوا على درجات أعلى في سلوكيات عدم الطاعة والكذب.

ويعاني الطلبة المتنمرون تدنيا في القدرة التحصيلية، وكرها شديدا للمدرسة والواجبات المدرسية، ويشعرون بعدم الأمان داخل المدرسة، وقد يتنمرون على الآخرين كرد فعل لفشلهم الدراسي

(الديار، 2012، ص59-60).

9-2- الآثار التي يتركها التنمر على الضحايا:

للتنمر تأشيرات صحية واجتماعية ونفسية خطيرة على الضحايا نذكر منها:

- ارتفاع نسب تعرضهم للاكتئاب والقلق والانتحار، واضطرابات نفسية أخرى.
- محاولة حمل أسلحة الى المدرسة بهدف الدفاع عن النفس.
- التغيب عن المدرسة بسبب الشعور بعدم الأمان وضعف التحمل المدرسي.
- ضعف التقدير الذاتي لدى الضحايا.
- عدم القدرة على السيطرة على النفس أثناء الغضب وبالتالي ينجم عليه سلوك تدمير الذات.
- احتمال الإصابة ببعض الأعراض المرضية مجهولة الأسباب: كالصداع وآلام المعدة.
- إن التعرض المتنمر يؤثر بشكل سلبي كبير في النمو الاجتماعي وهو الأمر الذي قد يؤدي بهؤلاء الى العزلة الاجتماعية بسبب المراعاة والنزاعات المتعددة.

ويؤكد "**شامبيون**" ورفاقه 2003، على أنه وبالرغم من وجود عدد قليل من الأصدقاء لدى الضحايا، إلا أن صداقتهم تتسم بالكثير من النزعات والصدمات (صالحي، 2018، ص31-32).

9-3- الآثار التي يتركها التنمر على المتفرجين:

إن نسبة ما يقارب من (70 الى 80%) من التلاميذ الذين ليسوا بمتنمرين أو ضحاياهم، فالمتفرجين أيضا معرضون لأن يتأثروا بالتنمر فمشاهدتهم لزملائهم بالفصل وهم يتعرضون للسخرية من قبل الرفاق الآخرين أو الضرب يزيد من مستوى القلق لديهم يوميا، علاوة على ذلك فإنه إذا لم تتدخل هيئة المدرسة في وقف سلوكيات التنمر هذه، فإنه يتم خلق مناخ مدرسي تنبت فيه قيم العدوانية، ما يكتسب فيه المتنمرون أوضاعا ومكانة اجتماعية، وهو ما يؤدي الى انتشار ثقافة التنمر بوجه عام في المجتمع

(العتيري، 2018، ص16).

10- الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي:

10-1- دور المدرسة في مواجهة التنمر المدرسي:

- إنشاء لجنة تنسيق لمنع التنمر.
- إجراء استبيان ألويس للتنمر على مستوى.
- توضيح سياسات المدرسة وقواعدها الخاصة بمنع التنمر.
- عقد اجتماعات مناقشة منظمة للموظفين.
- تثقيف واشراك الآباء والأمهات من خلال التدريب، بصفتهم شركاء في البرنامج.

10-2- مهام تقع مسؤوليتها على المرشدين التربويين:

- تكثيف المقابلات الإرشادية لهؤلاء الطلاب لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على تلافيها.

- توجيه الطلاب وتوعيتهم لمفهوم التنمر وأشكاله ومظاهر أسبابه لتجنب إلحاق الأذى بالآخرين وذلك من خلال حصص التوجه الجمعي، المقابلات الفردية، مقابلات أولياء التلاميذ.
- التركيز على البرامج الوقائية للحد من التنمر أو الاستقواء (صالحي، 2018، ص 34).

10-3-دور الأسرة في مواجهة السلوك التنمري:

ويمكن دور الأسرة في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي والحد منها من خلال المقترحات التالية:

- رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.
- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي.
- توفير المناخ الأسري للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها، وذلك لإشباع حاجاته الأساسية، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية.
- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدوارات والندوات التي تقيمها المدرسة.
- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والارشادية الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصيتهم (بوقردون ولهوازي، 2019، ص83).
- عدم الاسراف في أسلوب العقاب اللفظي أو البدني.
- ضرورة تحديد السلوك الاجتماعي السيء الذي يلزم تعديله أولا.
- زيارة أولياء الأمور الى المدرسة بين فترة وأخرى للاطلاع على سلوك أبنائهم والتنسيق مع الإدارة والمرشد في كيفية العمل المشترك لمعالجة السلوك العدواني لأبنائهم (سحلول وآخرون، 2018، ص8).

10-4- دور المعلم في الحد من التنمر المدرسي:

- تعريف التلاميذ بأهم القواعد والقوانين الصفية مثل: الانضباط والتقيد بمثل هذه القواعد والقوانين والتأكد من فهمها.

- تعزيز الطلاب الذين يتقيدون بهذه القوانين والتعليمات من خلال استخدام أنواع وأشكال التعزيز المختلفة.

- السماح بمدى معقول من الحركة داخل القسم وعدم كبت حريتهم في الحركة نهائيا.

- المراقبة والمتابعة المستمرة من قبل المدرس بحيث يشعر التلميذ أن المعلم متواجد دائما.

- يجب أن يدرب المعلمون على ضرورة اتخاذ إجراء قوي عندما يلاحظ ويشاهد سلوكا تنمريا كي يعرف الطالب المتنمر بأنه لا مكان لمثل هذا السلوك في المدرسة

- العناية بالأنشطة الطلابية كالريم والكتابة والمسرح المدرسي ولعب الدور، وذلك لفهم عملية الاستقواء ومعرفة ما يشعر به كل من الطالب المتنمر والطالب المتنمر عليه والمتفرجين من حدوث التنمر.

- اهتمام المعلمون بظاهرة التنمر وعدم الاستهانة بها من خلال تزويد الطلبة بالمعلومات الازمة عن التنمر، ومناقشة ذلك من خلال منهج دراسي معد والاستفادة من وسائل التكنولوجيا لعرض بعض الأفلام المتعلقة بمشكلة التنمر وتوضيح أن هذا السلوك مرفوض (بوقردون ولهوازي، 2019، ص86-87).

نستخلص مما سبق عرضه في هذا الفصل أن التنمر المدرسي سلوك عدواني، يقوم به تلميذ أو مجموعة من التلاميذ، وهو سلوك يسبقه قصد ونية مضمرة في إيذاء الآخرين ويكون بصفة مستمرة ومتكررة لفترة من الزمن تؤدي بهم الى ظهور العديد من المشاكل كالهرب من المدرسة أو الخوف وعدم الشعور بالأمان والاستقرار، وبالتالي ان هذه الظاهرة تستوجب تعاونا من جميع الأهالي والمعلمين والتلاميذ، فهو منتشر كمشكلة عامة نظرا لخطورته وآثاره السلبية على الضحايا وعلى البيئة المدرسية بفرض التدابير والإجراءات اللازمة لضبطه.

الفصل الثالث: أنماط المعاملة الوالدية

1. **تعريف التنشئة الاجتماعية.**
2. **تعريف الأسرة.**
3. **أنواع الأسرة.**
4. **أهمية الأسرة كوحدة نفسية اجتماعية.**
5. **وظائف الأسرة.**
6. **تعريف المعاملة والوالدية.**
7. **أساليب المعاملة الوالدية.**
8. **محددات المعاملة الوالدية.**
9. **النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية.**
10. **أساليب المعاملة الوالدية كما تناولتها بعض الدراسات.**

تعتبر المعاملة الوالدية من المعاملات الاجتماعية الأولى التي يتفاعل معها الفرد منذ البدايات الأولى لحياته، تتسم علاقاته الوالدية بأنها من العلاقات المباشرة وأنها من أكثر المؤسسات تأثيرا، وأبقاها في حياة الفرد، إما أن تكون مساعدة على إشباع حاجاته النفسية ونموه المتكامل وتحقيق تكييفه النفسي إذا كانت العلاقات السائدة فيها تقوم على أسس نفسية وإنسانية وتربوية سليمة، وإما أن تكون معرقلة لإشباع حاجاته النفسية وذلك ما إذا كانت الحياة السائدة فيها قائمة على أسس ومفاهيم خاطئة وغير سليمة.

لذلك حاولنا في هذا الفصل معرفة الجوانب المختلفة والمفاهيم المرتبطة بالمعاملة الوالدية للطفل فقمنا بتعريف التنشئة الاجتماعية ثم تعريف الأسرة وذكر أنواعها ووظائفها، ثم تعريف المعاملة الوالدية وذكر بعض الأساليب الشائعة الاستخدام مع الأطفال، ثم محددات المعاملة الوالدية بعد ذلك تطرقنا لأهم النظريات المتعلقة بيها وأخيرا وليس آخرا تطرقنا لأساليب المعاملة الوالدية عند بعض الدراسات التي قام بيها بعض العلماء في هذا الموضوع.

1- تعريف التنشئة الاجتماعية:

هي أن يتعلم الفرد كيف يصبح عضوا في أسرته وفي مجتمعه المحلي، وفي جماعته القومية منذ الطفولة المبكرة وتتقدم مع تقدم النمو والتعلم إلى الدرجة التي يسلك بها الفرد ويفكر ويشعر ويقيم الأمور بطرق تشاه ما يفعله كل فرد آخر في المجتمع (وليام، 1993، ص27).

كما عرفها "**جيمس دريفر**" (1993) أنها العملية التي يتكيف أو يتوافق الفرد من خلالها مع بيئته الاجتماعية، ويصاح عضوا معترفا به ومتعاونا وكفئا (العيساوي، 1999، ص350).

وعرفها "**الهاشمي**" (1989) أنها عملية تربوية تقوم على أسس نفسية اجتماعية متفاعلة تتم بصورة شعورية ولا شعورية، فهي عملية تربوية حقا لأنها تتضمن تعليما يقوم به الكبار وتعلم يكتسباها الصغار،

فالراشدون يقدمون لا طفالهم ما لديهم من خبرات وعادات ولغة وأنماط سلوكية ومعارف وحضارة، والتعلم يقتضي التغير والاكتساب لكل ما يناله الفرد من خبرات ومعارف (المعشي، 2009، ص 25).

وفي تعريف آخر نجد أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتعليم وتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية (البليهي، 2008، ص20-21).

2- تعريف الأسرة:

يعرف "**أوغست كونت**" بقوله: في الخلية الأولى في المجتمع، وهي النقطة التي يبدأ فيها التطور والوسط الطبيعي والاجتماعي الذي يترعرع فيه الفرد (الخشاب، 2008، ص66).

كما يعرفها "**هربت سينسر**" يقوله: أنا الوحدة البيولوجية والاجتماعية (بيومي، 2008، ص20).

ويقصد بها محمد خليفة بركات بانها خليه الأساسية لتكوين المجتمع (بركات، ب.س، ص16).

2-1-تعريف التنشئة الأسرية:

وهي العمليات التي يقوم بها الآباء مع الأبناء من أجل اكسابهم أساليب سلوكية صحيحة وقيم واتجاهات ومعايير يرضى عنها المجتمع، بمعنى أنها تدل في معناها العام على العمليات التي يصبح بها الفرد واعيا، ومستجيبا للمثيرات الاجتماعية وما يشمل عليه هذه المؤثرات من ضغوط، وما تفرضه من وجبات على الفرد حتى يتعلم كيف يعيش مع الآخرين، ويسلك معهم مسلكهم في الحياة

(حنكة سواكر، 2016، ص49).

3- أنواع الأسرة:

1-3-الأسرة النواة: وتسمى الأسرة الزواجية، وهي تتكون من الزوجين والابناء.

2-3- الأسرة العصب: تقوم على حملة الدم وهي عبارة عن أهل الزوجين تشتمل على مجموعة أقارب تربطهم صلة الدم (عثمان، 2009، ص15).

4-أهمية الأسرة كوحدة نفسية اجتماعية:

تتضح أهمية الأسرة إذا ما علمنا أن الرعاية التي يتلقاها الطفل في أسرته في السنوات الأولى من حياته هي العامل الرئيسي في تكوين شخصيته وصحته النفسية والعقلية. وتكمن هذه الأهمية فيما يلي:

4-1- الأسرة وإشباع الحاجات النفسية للأبناء: تلعب الأسرة دورا كبيرا في إشباع الحاجات النفسية وأهم هذه الحاجات ما يلي:

أ. الحاجة للشعور بالأمان العاطفي:

بمعنى أن يشعر الأبناء بأنهم محبوبون كأفراد ومرغوب فيهم لذاتهم وأنهم موضع حب وإعزاز الآخرين، وتظهر هذه الحاجة مبكرة في نشأتها ولذا فإن الذي يقوم بإشباعها هما الوالدين وهذه الحاجة ناشئة عن حياة الأسرة العادية فالمناخ الأسري يعمل على تدعيم إشباع هذه الحاجة للطفل إذا كان مناخا صحيا يسوده الحب والمودة والعطف والتقدير والاحترام والتعاون والتضحية، كذلك تلعب الأسرة دورا في إشباع الحاجة للشعور بالتبعية والانتماء. ففي الأسرة يبدأ الطفل تحديد انتماءاته بالشعور للانتماء للأسرة وذلك إذا ما عمل المناخ الأسري على تدعيم المرغوبية الاجتماعية للأبناء لذاتهم، وكذلك إذا ما كان الترابط والانسجام، كذلك المحبة والتفاهم تسود بين أفراد الأسرة (بيومي، 2000، ص14).

ب. **الحاجة إلى الشعور بالمركز الاجتماعي:**

حيث تعمل الأسرة خلال اعترافها بالطفل وتقديرها له، باعتباره مطلوب فوق أنه محبوب ومرغوب.

ج. بالحاجة إلى الإنجاز:

وذلك عن طريق تشجيعه على رسم مستويات طموح معقولة، ومساعدته وإتاحة الفرص له لتحقيق إنجازاته تتفق وقدراته وإمكانياته، ويتأتى هذا الاهتمام والرعاية التي توليها الأسرة لأبنائها.

د. الحاجة إلى احترام الذات:

ويتسنى للأسرة إشباع هذه الحاجة عن طريق المدح والثناء، وبث الثقة في ذات الطفل، ومساعدته على التعرف بصورة واقعية على قدراته وإمكاناته، ومنحه الثقة، وإتاحة فرص التعبير عن ذاته.

هـ. الحاجة إلى المعرفة وحب الاستطلاع:

تعمل الأسرة على إشباع هذه الحاجة لدى الأطفال عن طريق تقديم المعارف والمعلومات الصحيحة والبسيطة بأسلوب شيق ممتع، وكذلك تشجيعه على التعلم والتعرف على الأشياء، ودفعه إلى الاستكشاف والاستطلاع حسبما تسمح به قدراته وإمكانياته (مرجع سبق ذكره، 2000، ص 17).

4-2- المناخ الأسري والصحة النفسية للأبناء:

4-2-1- يقصد بالمناخ الأسري:

الطابع العام للحياة الأسرية من حيث توفر الأمان والتضحية والتعاون ووضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات، وأشكال الضبط ونظام الحياة، وكذلك أسلوب إشباع الحاجات الإنسانية، وطبيعة العلاقات الأسرية، ونمط الحياة الروحية والخلقية التي تسود الأسرة ويؤثر هذا المناخ الأسري على شخصية الأبناء

وصحتهم النفسية، فقد أوضحت دراسة "**موسن**" (Mussen)أثر المناخ الأسري المتمثل في طابع علاقة الوالدين بالأبناء في أن الأبناء الذي لم يحصلوا على عطف أبوي بدرجة كافية كانوا أقل أمنا وأقل ثقة بالنفس وأقل توافقا في علاقاتهم الاجتماعية.

وقد أكدت دراسة "**محمود عبد القادر**" (1966) أثر الدفء العاطفي والانسجام الأسري على شخصية الطفل، فقد وجدت علاقة ارتباطيه دالة بين تقبل الآباء لأبنائهم والانسجام الأسري، فقد كان الأبناء الذين يعيشون في أسر يسودها الدفء العاطفي والتوافق الأسري أكثر تقبلا لدواتهم وأكثر تحررا، كما أنهم أكثر شعورا بالرضا (بيومي 2000، ص 18).

ومما سبق نجمل دور الأسرة في الصحة النفسية للأبناء فيما يلي:

الأسرة تؤثر على النمو النفسي (السوي وغير السوي)، وتؤثر في تكوين شخصية الأبناء وظيفيا وديناميكيا، فهي تؤثر في نموه الجسمي، ونموه العقلي والانفعالي والاجتماعي الأسرة السعيدة تعتبر بيئة نفسية صحية للنمو تؤدي إلى سعادة الأبناء وصحتهم النفسية.

الأسرة المضطربة تعتبر بيئة نفسية سيئة للنمو، فهي تكون بمثابة أرض خصبة للانحرافات السلوكية الاضطرابات النفسية والاجتماعية.

الخبرات الأسرية التي يتعرض لها الأبناء في السنوات الأولى من العمر تؤثر تأثيرا هاما في نموه النفسي الاجتماعي (بيومي، 2000، ص18).

5- وظائف الأسرة:

تقوم الأسرة بعدد من الوظائف تتناول مختلف جوانب شخصية الطفل وحياته ويمكن توضيح هذه الوظائف على النحو التالي:

5-1- الوظيفة البيولوجية:

وهي تشمل الإنجاب والتناسل وحفظه من الانقراض، وتختلف هذه الوظيفة باختلاف نوع المجتمع الذي توجد فيه الأسرة، وباختلاف نوع الأسرة.

5-2- الوظيفة النفسية:

وتعني هذه الوظيفة بتوفير الدعم النفسي للأبناء ويشير "**وول**" إلى أن أهم وظيفة تقدمها الأسرة لأبنائها هي تزويدهم بالإحساس بالأمن والقبول في الأسرة(يسري، 1996، ص59).

5-3- الوظيفة الاجتماعية:

وتتمثل هذه الوظيفة بتوفير الدعم الاجتماعي ونقل العادات والتقاليد ولقيم والعقائد السائدة في الأسرة إلى الأطفال وتزويدهم بأساليب التكيف كما تتضمن توريث الملكات الخاصة.

5-4- الوظيفة التربوية:

الأسرة هي التي تقع على عاتقها القسط الأكبر من التربية الخلقية والوجدانية والدينية وتنشأ الاتجاهات الأولى للحياة المنظمة والعواطف والاتجاهات اللازمة للحياة في المجتمع.

والطفل من خلال تفاعله مع والديه يمكنه أن يكسب العادات الخاصة بالرعاية البدنية والعلاقات الاجتماعية وإدراك العالم المادي أو الواقع من حوله، والوالدان يمثلان أمام الطفل رمز القوة والسلطة ومن ثم يتعين على الطفل أن يخضع رغباته لمقتضيات الطاعة والامتثال لتلك القوى، وبالتالي فإن الأسلوب الذي يتعلم بمقتضاه الطفل كي يتعامل مع أسرته يظل يلازمه في تفاعله مع سلطات المدرسة وسائر هيئات الضبط الاجتماعي، كما أن الطريقة التي يتعلم بها إدراك ما يحيط به من قوى مادية يكون لها أكبر أثر في تشكيل اهتماماته المستقبلية واتجاهاته نحو العالم والدين والفنون، ومن أهم جوانب الوظيفة التربوية.

- تعليم القيم والمعايير.
- إكساب الأنماط السلوكية.
- صقل ونقل التراث الثقافي.

5-5- الوظيفة التعليمية:

تلعب الأسرة دورا هاما في مجال التعليم إلى جانب المدرسة فهي تشرف على متابعة أطفالها في الواجبات المنزلية وفهم الدروس ويمكن القول بأن الوالدين هما الذين يحددان مدى تقدم أو تأخر الطفل في المدرسة، وخير دليل على ذلك أن الآباء اليوم يقضون وقتا أطول في مساعدة أبنائهم في استذكار دروسهم أكثر، والحقيقة الواضحة أن آباء اليوم أكثر اهتماما بأبنائهم، كما أن درجة تعليم الوالدين يكون لها أثر كبير على مستوى الأبناء الدراسي (مرجع سبق ذكره، 1996، ص59).

5-6- الوظيفة الاقتصادية:

ويقصد بها توفير المال الكافي واللازم لاستمرار حياة الأسرة وتوفير الحياة الكريمة

(الشناوي، 2001، ص206).

5-7- الوظيفة الدينية:

تقوم الأسرة بغرس القيم الدينية والأخلاقية في نفوس الأبناء، حيث يكتسب الطفل الأسس والمبادئ الدينية من الأسرة التي ينتمي إليها، فهي التي تحدد له الدين الذي سيعتنقه في حياته، وهي التي تغرس فيه حب الله ورسوله الكريم، وتعلمه الواجبات الدينية كالصلاة والصوم والاحتفال بالأعياد الدينية، فنظرة الأبناء إلى الدين والوجود والعبادات وكيفية تعامله مع الناس تمتد على الأسرة التي ينشأ فيها(بن عمر، 2002، ص42).

ويتضح لنا أن الأسرة من خلال هذه الوظائف التي تبعث على تحقيق الأمن والحب والطمأنينة والسكن، وإشباع الحاجات العاطفية والجنسية، وإنجاب الأطفال وإشباع حاجاتهم النفسية والاجتماعية والمساهمة في تكوين شخصيتهم، كذلك تعلم الأسرة أبناءها الطرق السوية للتعبير وفهم الأحاسيس وطرق الاتصال بالآخرين وكيف يدرك ذاته وكيف يدرك معاملة الآخرين من حوله، في معالجة الأمور ومواجهة الحياة.

6-تعريف المعاملة الوالدية:

6-1- مفهوم أساليب المعاملة الوالدية:

تعددت التعريفات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية واختلفت فيما بينها باختلاف وجهة نظر أصحابها وباختلاف طبيعة الدراسات التي أجريت عليها، وقد استخدم ذلك المفهوم تحت العديد من التسميات مثل: أساليب التنشئة الاجتماعية – الرعاية الوالدية – الاتجاهات الوالدية في التنشئة – التنشئة الوالدية – التربية الوالدية.

وهنا نذكر بعض التعريفات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية منها:

وعرفها "**عماد الدين وآخرون**" (2004)بأنها: ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء في مواقف حياتهم المختلفة على نحو ما يظهر في تقريرهم اللفظي على ذلك (حجايجي، 2018، ص26).

وعرفها "**زهران**" (2004) هي الأساليب النفسية الاجتماعية التي يتاعها الوالدان مع الطفل في العملية النفسية الاجتماعية كالثواب والعقاب بنوعيهما المادي والمعنوي والتي تؤثر في نمو الطفل العقلي والانفعالي والاجتماعي (زغير، ب.س، ص5).

وفي أري "**إسماعيل وآخرون**" (1974) فإن أساليب المعاملة الوالدية هي "ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الاطفال في مواقف حياتهم المختلفة كما يظهر في تقديرهم اللفظي عن ذلك

(الدويك، 2008، ص42).

ويرى "**الطاهر**" (1989) بأنها: الطرائق التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم، وهي أيضا ردود الفعل الواعية أو غير الواعية التي تميز معاملة الأبوين لأولادهم خلل عمليات التفاعل الدائمة بين الطرفين(فرحات، 2012، ص30).

وأشار "**كفافي**" (1989)على أنها كل سلوك يصدر عن الوالدين ويؤثر على الطفل وعلى نمو شخصيته سواء قصد من هذا السلوك التوجيه أو التربية أو غيرها، وبذلك يدخل ضمن هذه الأساليب عدة عمليات منها التأثير الذي يتعرض له الطفل من جراء الثواب والعقاب الذي يستخدمه الوالدان بقصد تعليمه أو تدرياه وكذلك التأثير الذي قد يتعرض له الطفل من اشتراكه في المواقف الاجتماعية التي يتيحها له الوالدين بهدف تعليمه الأساليب الصحيحة فينظرهما (الدويك، 2008، ص41).

عرفتها "**ميساء**" بأنها: الأساليب التي يتاعها الآباء مع الأبناء سواء كانت إيجابية وصحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف أو سالبة وغير صحيحة حيث تعوق نموه عن الاتجاه الصحيح وبحيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته المختلفة وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي (ميساء، 2006، ص18).

ويرى "**حسن**" (1993) بأنها: الطرق التربوية التي يتاعاها الوالدان لإكساب أولادهما الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاز وضبط السلوك (بركات، 2000، ص17).

وعرفها "**شيفر**" (1995) على أنها: ما يقرره الأبناء من مفاهيم وانطباعات بالمدركات التي نحوهم تتكون لديهم في اتجاهات الوالدين (اليازوري، 2012، ص12).

وأشارت "**حنان**" (2012) بأنها " الطرق الإيجابية والسلاية التي يمارسها الوالدين مع أبنائهم في مواقف الحياة المختلفة ومحاولة غرسها في نفوسهم مع تمسكهما بعادات المجتمع وتقاليده (خوج، 2002، ص27).

كما عرفها "**بيومي**" بأنها الطرائق التربوية التي يتبعها الأبوان لإكساب أبنائها الاستقلالية والقيم والقدرة على الإنجاب وضبط السلوك (ميموني وبوسعيدي، 2018، ص14).

وعرفت بأنها: استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتاحة في تنشئة الطفل وتربيته ويكون لها أثرها في تشكيل شخصيته وهي تنقسم إلى نوعين هما أساليب سوية تشمل (الديمقراطية وتحقيق الأمن النفسي للطفل) وأساليب غير سوية وتشمل (الحماية الزائدة والتسلط) (بن سكيريفة وغزال، 2013، ص3).

ومن هذه التعريفات نستطيع القول ان أساليب المعاملة الوالدية هي كل سلوك أو ردة فعل تصدر من الوالدين تجاه الطفل، قصد تعديل أو تغيير سلوك ما ينتج من الطفل، وأن هذه الأساليب تختلف باختلاف الوالدين أو باختلاف البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها أو باختلاف مواقف السلوك الصادر من الطفل.

7- أساليب المعاملة الوالدية:

خلال تنشئة الطفل وتفاعله مع والديه خلال مواقف الحياة اليومية فإنه يتعرض إلى أساليب أحد الأساليب التي يتبعها الوالدان، فيمكن أن تكون ايجابية وصحيحة تساعد على تحقيق التوافق السوي للطفل، وقد تكون سلبية وخاطئة تترك أثارا سيئة على شخصية الطفل وتحول دون توافقه(زكريا الشربيني، 2006، ص83).

7-1- الأساليب السلبية:

7-1-1- الحماية الزائدة:

يعمل في قيام أحد الوالدين أو كلاهما نيابة عن الطفل بالواجبات التي يمكنه القيام بها، والباعة لي الاهتمام والرعاية، فبه نماح له فرصة اتخاذ قراره بنفسه أو فرصة اختيار نشاطاته المختلفة.

وقد يعكس اتجاه الحماية الشديدة مشاعر الاباء الشعورية لرفض الطفل ونبذه، لذلك تبدو اتجاهاتهم التربوية متقلبة ما بين التساهل والقسوة لتعكس قلقهم ومعاناتهم، كما وقد يؤكد الأباء حبهم للطفل لكن تصرفا فاتهم المبالغ فيها والمشوبة بالقلق قد لا تعكس ذلك والخطاب الذي قد يفهمه الطفل هنا ان أمك واباك لا يثقان بك، انهما يشعران أنك لا تستطيع أن تحسن الاختيار والانجاز بنفسك ... لذلك تؤدي الحماية الزائدة إلى الشعور بالهشاشة والضعف عند مواجهة أي موقف (الكتاني، 2000، ص80).

ما يعني أنها تؤثر سلبا في تحرر الطفل واستقلاليته ومن ثملا يتاح للطفل فرصة تحمل المسؤولية.

وما قد يدفع الأولياء الى الحماية الزائدة هو عدم توفر حب الوالدين في طفولتهما او فقدانهما لاحد الابناء او معاناة الام اثناء الانجاب او الحمل بعد فترة من لعقم وكذا الحياة الزوجية الغير منسجمة

(الراشدين، 2005، ص44).

7-1-2- أسلوب التسلط:

يقصد به المبالغة في الشدة دون الاهتمام بحاجات الطفل وفرض الطاعة المعتمدة على اساليب قسرية كالتهديد والعقاب الجسمي اكثر من اساليب الشرح والتفسير لنظيم سلوك الطفل وفرض القيود المحددة على الطفل والتحكم الزائد طالبين من الطفل ان يسلك طريق وفقا لمعايير لا تتناسب مع عمره حيث تقابل جميع طلباته بكلمة لا ومن مظاهر التسلط على الابناء تحديد طريقة تناول الطعام والنوم واستذكارهم ونوعية الاصدقاء وتحديد نوع دراستهم الامر الذي يسلب شخصياتهم ويحرمهم من ممارسة حقوقهم حيث يصبح غي واثق من نفسه ومذعورا من السلطة بالإضافة الى الشعور بعدم الكفاءة والحيرة والتعدي على ممتلكات الغيركما يؤدي الى نمو ضمير تعسفي واقد اظهرت دراسة "**الين ومشال**" (1984) ان الاطفال العدوانيين والمضطربين انفعاليا والمتأخرين دراسيا قد تعرضوا للقسوة والنبذ من الوالدين وان (80% و 90%)من الاطفال الجانحين كانوا في طفولتهم ضحايا سوء المعاملة الوالدية (دريبين، 2012، ص35).

7-1-3- أسلوب الرفض:

ويتمثل الرفض الوالدي للطفل رفضا صريحا أو، مع تركه دون إثابة على السلوك المرغوب، أو لوم وتوجيه ومحاسبته على السلوك غير المرغوب فيه، وكذا عدم اللامبالاة بإشباع حاجات الطفل، أو عدم الاهتمام بوجوده وكيانه الشخصي والاجتماعي بشكل يهدد مشاعر الأمن السوية وتقدير الذات عنده

(فرحات، 2021، ص40).

وما يميز الطفل المرفوض عن غيره أنه يتميز بكونه عدوانيا ويكون سلبيا ومشاكسا متمردا، كذابا، ويظهر ميلا خاصا إلى السلوك الإجرامي، ليعبر عن مشاعر الهوة العميقة بأشكال مختلفة، كالمخاوف والميل إلى العزلة، كما يؤدي القلق عنده إلى إصدار سلوكيات غير معقولة.

إن المعاملة الوالدية النابذة والرافضة لشخصية المراهق والمنقصة من قيمته، يترتب عنها شعوره بالضيق والإحساس بالعجز وفقدان توكيده لذاته وعدم الرضا عنها، وهذه المشاعر المؤلمة التي يعيش آلامها المراهق، تعيق مسيرته نحو تعزيز ثقته بنفسه وبناء هوية إيجابية قائمة على الوعي والمعرفة وفعل الإدارة وتحمل المسؤولية (بن صاري وآخرون، 1996، ص43).

ومن العلامات التي توضح رفض الأولياء للطفل نجد:

- استعمال العقاب البدني.
- نقد الطفل نقدا مستمر وكشف عيوبه أمام الغير.
- الإسراف في إهماله واتهامه.
- التقليل من شأنه بالقياس مع الأطفال الجيران.
- أن لا يذكر بخير أبدا.
- إبداء الدهشة إذا ذكره بعض الناس بالخير (حجايجي، 2018، ص33).

7-1-4- أسلوب الإهمال:

يقصد به تجنب الآباء التفاعل مع الطفل، فيترك دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه، ما ودون محاسبته على السلوك غير المرغوب فيه أو توجيه إلى ما ينافي أن يقوم به.

ومنبعض طرق الإهمال عدم المبالاة بنظافة الطفل، أوعدم إشباع حاجاته الضرورية الفسيولوجية والنفسية، وهذايؤثر في نفس الطفل روح العدوانية، وينعكسسلبا على شخصيته وعلى تكيفه وعلى نموه النفسي والاجتماعي(فرحات، 2012، ص41).

بمعنىأن الإهمال يتمثل أساسا في اللامبالاة بالأبناء وعدم اشباع حاجاتهم الأولية، وعدم تعزيزهم في حالة النجاح، مما يؤثر سلبا على شخصيتهم.

7-1-5- أسلوب التقييد:

وهو أن يدرك الابن أن والده يتمسك بالقواعد والنظم التي يعتقد أنها تحكم التصرف والسلوك، وأنه يؤمن بأهمية معرفته لما يحق له عمله وأنه من الضروري أن يعاقب لكي يحسن التصرف، وأنه يملي عليه أن يعمل الأشياء كما يأمره تماما، وأنه يحرص على أن تكون ملابسه نظيفة ومرتبة، وأنه يجب أن يعاقب على أي تصرف سيء يقوم به، وأنه يهتم بالالتزام بوقت رجوعه إلى البيت.

7-1-6- أسلوب الإكراه:

ويعني إرغام المراهق وإجباره على فعل الأشياء والتخلي عن بعض السلوكيات بالقوة، حتى وإن اقتضى الأمر اللجوء إلى العنف البدني.

والإكراه يتمثل في فرض النظام على الابن بالقوة والقسوة وعدم الاستماع إلى آرائه، وغضب الوالدين الشديد عند مخالفته لتوجيهاتهم، مع اعتقادهم الجازم أن العقاب وسيلةتربوية لا غنى عنها بالإضافة إلى النصح والتوجيه والإرشاد.

إن الإكراه أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية السلبية ينمي في نفس الطفل الشعور بالدونية، ويبعث في نفسه عدم الشعور بالأمن النفسي كحاجة أساسية من حاجات النمو النفسي (فرحات، 2012، ص42).

7-1-7- أسلوب التطفل:

ويعني تدخل الوالدين في كل صغيرة وكبيرة يقوم بها ابنهما المراهق وكذلك التدخل في شؤونه الخاصة مما يقيد استقلاليته وحريته (العيساوي، 1999، ص285).

ويتضح هذا الأسلوب من خلال الرغبة في التعرف على الشخص الذي اتصل بالهاتف وإخبارهما بأخباره وبكل ما يحدث خارج البيت، وهنا يحس الابن أن والديه يعاملانه مثل الطفل الصغير.

إن أسلوب التطفل يشعر الطفل أنه غير محبوب، وهذا ما أكدته البحوث النفسية المختلفة، بأن حرمان الطفل من الحبيرتبط ارتباطا واضحا بزيادة أعراض القلق الصريح لديه، كزيادة المخاوف واضطراب نموه وضعف ثقته بنفسه وشعوره بالتعاسة (فرحات، 2012، ص43).

7-1-8- أسلوب التسيب أو التساهل:

يعتبر أسلوب التساهل من الأساليب التربوية التي تعمل على تشجيع الطفل ليحقق رغباته بالشكل الذي يحلو له، والاستجابة المستمرة لمطالبه، وعدم الحزم في تطبيق منظومة الثواب والعقاب.

يتميز هذا الأسلوب بالدفء دون صرامة أو ضغط، بوجود عدد قليل من القواعد السلوكية وندرة العقاب وعدم الثقة في مهارات الطفل أو عدم الثبات في المعاملة، وقد يؤدي إلى اللامبالاة والتسيب، وأمام هذه الممارسات اليومية التي يلقاها الابن يتكون لديه نوع من الشعور بأن والديه لا يشجعانه على اكتشاف شخصيته وقدراته (فرحات، 2012، ص43).

7-1-9- أسلوب الضبط العدواني:

يعرف "**إيلدر**" (1963) بأنه أسلوب يقوم من خلاله الآباء بإخاذ القرارات مكان أبنائهم ويدرك المراهق أن والديه يحددان له بدقة الطريقة التي يحب أن يتصرف بها، وماذا يفعل في كل وقت من الاوقات، وأنهما يتحكمان في كل شيء يعمله، ويذكرانه بالأشياء غير المسموح بها، يحاولان دائما تغيير تصرفاته ولا يتركانه يقرر ما يريد فعله بنفسه، كما يحددان له نوع الأصدقاء الذين يستطيع الخروج معهم، وقد يؤدي هذا الأسلوب إلى إنشاء يفل غير متفهم لذاته، وغير متكيف مع محيطه ويظهر سلوكيات غير سوية منها السلوكيات العدوانية وتعاطي المخدرات (وفيق، ب.س، ص174).

7-1-10- أسلوب التدليل:

ويتمثل في تشجيع الطفل على تحقيق معظم رغباته الملحة وغير الملحة في اللحظة دون تأجيل، مع إعطاء مزيد من الرعاية والاهتمام عليه أكثر من إخوته بصورة تعوقه عن تحمل المسؤولية بمفرده

(اختبار أمبو للمعاملة الوالدية،2017، ص9).

7-1-11- أسلوب التفرقة:

يتمثل في تعمد عدم المساواة بين الأبناء جميعا، وقد تكون التفرقة بينهمبسبب الجنس(ذكرأو أنثى)، أو ترتيب المولود أو أي سبب آخر، وهو أسلوب لا تربوي.

ولقد أثبتت البحوث العلمية الحقيقية الجوهرية وهي أن كل الشعوب على اختلاف أجناسها ودرجات وعيها وتعليمها تفضل إنجاب الأولاد الذكور على إنجاب الإناث وكان المتصور أن الشعوب الشرقية فقط والدول النامية هب التي تسود فيها هذه الفكرة حيث أن الاب يفضل إنجاب ابن ذكر، والأم أيضا تفضل إنجاب ابن ذكر والأسرة عندما تنجب أولادا من الجنسين لا تساوي في المعاملة بينهما دائما الابن له امتيازات وتجاوزات، وإن اختلفت هذه الامتيازات والتجاوزات من أسرة إلى أسرة ومن وسط اجتماعي إلى وسط آخر (وفيق،ب.س، ص235).

7-1-12- أسلوب العقابي:

حيث يتضمن العقاب النفسي والعقاب البدني:

أ. العقاب النفسي:

ويتمثل في إشعار الطفل بالنبذ ملما أتى سلوكا غير مرغوب فيه، أو تحقيره والتقليل من شأنه مهما كان أداء سلوكه، أو البحث عن أخطاء وإبداء ملاحظات نقدية جارحة له، مما يفقد الطفل قته بذاته، ويجعله مترددا في أي عمل يقوم به خوفا من حرمانه من رضا الكبار وحبهم (الهمشري، 2002، ص334).

وغالبا ما يترتب على هذا الاتجاه شخصية انسحابية منطوية، غير واثقة من نفسها، ومرتبكة، توجه العدوانية نحو ذاتها (الكتاني، 2000، ص82).

وأحد الأسباب غالبا ما تكون راجعة الى تدني المستوى المادي للأسرة، فقد توصلت دراسة (Joseph 1980) الى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة العنف في الأسرة والظروف الاجتماعية والاقتصادية السلبية للأسر فالفقر والبطالة تؤدي الى الإساءة للطفل (دريبين، 2012، ص35).

ب. العقاب البدني:

يعتمد هذا الأسلوب على الإيذاء الجسدي للطفل باستخدام أنواع الضرب وقد يكون الهدف من وراءه نبي لا كإجبار الطفل على الالتزام بالقيم والمعايير، أو منعه من ارتكاب السلوك المرفوض كالاعتداء على أخيه.

ويذكر"**Bordzinisky**" (1989)، أن الأبناء الذين عوقبوا بقسوة من قبل وليديهم أصبحوا عدوانيين مع غيرهم من الأطفال وأيضا المعلمين، ومنحرفين في المراهقة (الشربيني، 2006، ص 83).

7-1-13- الإذلال:

هو قيام الوالدين بتوجيه كلمات جارحة ومهينة للطفل سواء في البيت أو الخارج خصوصا أمام رفاقه أو أقاربه.

7-2- الأساليب الإيجابية:

يقصد بالمعاملة الموجبة تلك الأساليب التي يتاعها الوالدان في تربية الأبناء والتي تؤدي بنمو الطفل إلى الاتجاه السوي، وهي تلك الطرق في التنشئة التي تحقق أكار قدر ممكن من التوافق في كل مرحلة من مراحل النمو في ضوء مطالب كل مرحلة بحيث تؤدي إلى نمو نفسي انفعالي واجتماعي سليم للطفل وبالتالي للمراهق (العيساوي، 2000، ص198).

وقد عرفتها "**مايسة أحمد النيال**" (2002) بأنها تلك الأساليب السوية والبناءة التي يتبعها الوالدان في العامل مع أبناءهما وتهدف الى تنشئة أطفال يتمتعون بالصحة النفسية الجيدة (مايسة، 2002، ص: 113).

وعامة يقصد بها الاهتمام المتزن بالطفل وتجنب الإفراط في إهماله أو الإفراط في تدليله وتقديره، فتكسبه بذلك فكرة عن نفسه تطابق حقيقته، فلا هي أعظم من قدرته فيغتر ولا هيأقل من قدرته فيذل.

ويمكن تحديد بعض من هذه الأساليب الموجبة فيما يلي:

7-2-1- أسلوب التقبل والاهتمام:

يتمثل في تقبل الوالدين للصغير لذاته أيتقبل جنسه، جسمه وإمكاناته العقلية بشكل يؤكد على الأهمية والرغبة في وجودها، كما يبديان في الاهتمام بحريته وإشباع حاجته وتأكيد استقلاليته ومساعدته على تحقيق ذاته، مع توفير الأمن النفسي له في الحاضر ومساعدته على توفيره في المستقبل بشكل يؤدي للشعور بالمرغوبة الاجتماعية، وتقبله لذاته ولمنزلته الاجتماعية، مما يحقق له الشعور بالوجود الاجتماعي

(فرحات، 2012، ص36).

وأسلوب التقبل والاهتمام يشكل موقفا تفاعليا بين الوالدين وأبنائهم، وهو الاتجاه التكاملي نحو الأبناء، ومن خصائصه الاتسام بالحب والتسامح والرعاية والعطف، كما يعتمد على العقلانية ويوازن بين الصرامة واللين في معاملة الأبناء مع مراعاة يايعة مراحل نموهم المتلاحقة (بن صاري وآخرون، 1996، ص42).

ويتضمن التقبل الوالدي إعطاء الأعذار، وبإمكان الآباء أن يظهروا عطفهم وتقبلهم لأبنائهم بطريقتين رئيسيتين هما:

- **الطريقة الشفوية:** ومثال على ذلك تهنئة الأبناء عند تفوقهم في الدراسة أو النجاح في مشروع ما.
- **الطريقة الملموسة أو الفعلية:** والتي تظهر في التقبيل والتدليل والمعانقة والمداعبة.

7-2-2- أسلوب المرونة والحزم:

ويتم في إعطاء الأبناء قدرا معقولا من الحرية والمسؤوليات مع تعريفهم بأن الحرية يقابلها الالتزام، والحقوق تقابلها الواجبات، وأن هناك ثواب وعقاب، مع عدم التهاون أو التساهل معهم عند ارتكاب أية مخالفة، بحيث ينمو الضمير الخلقي ويتحقق لديهم الانضباط الذاتي.

7-2-3- أسلوب التمركز حول الطفل:

هو أن يدرك الابن أن والداه يستمتعان بالحديث والجلوس معه مدة طويلة وأنه يغمره بقدر كبير من الرعاية والاهتمام، وأنه يعتبرانه أهم شخص في حياتهما، وأنهما يتنازلان في كثير من الأحيان عن أشياء تخصهما في سبيل توفير ما يحتاج إليه، وأنه يفكر دائما في الأشياء التي تسره وتسعده، وأنه يستمتع بوجوده مع أصدقائه خارج البيت، وأنهما يعطيان كل اهتمامهما لأولادهما ويقضي معظم وقت فراغه معهم(فرحات، 2012، ص37).

7-2-4- أسلوب الاستحواذ:

أن يدرك الطفل أن والداه يقلقان عليه عندما يكون بعيدا عنهما وأنهما لا يسمحان له بالذهاب إلى بعض الأماكن، خوفا من أن يحدث له شيء يؤذيه وأنهما حريصين جدا على مشاركته في شؤون حياته، وأنه يتمنيان لو يبقى في البيت، لأنه سيرحل في أحد الأيام وأنه سيقضي وقتا طويلا بعيدا عن البيت، وأنه مركز اهتمامهما في البيت ومشغول دائما بفكرة عدم القدرة على العناية بنفسه ما لم يكونا معه.

7-2-5- أسلوب الاندماج الإيجابي:

تتعدى معاملة الوالدين درجة التقبل إلى نوع من دمج شخصيتهما في سلوك الطفل معهما خلال إشعاره بأنه يتساوى معهما، فيكثران من مدح أفعاله الحسنة أو التعامل معه بلطف (فرحات، 2012، ص38).

يعني الاندماج الإيجابي شيئا من التقبل، فهو جنة الوالدين، بما فيها من حب وأمن وطمأنينة، وذلك من خلال مدح سلوك الابن والاهتمام بآرائه وأفكاره وهو السلوك الوالدي المعتاد والمنسق اتجاه الابن، والذي يتضمن قدرا من الدفء والتفاعل بحيث يدرك الطفل بأنه قريب من والديه، ينعم بحبهما وحنانهما وثقتهما، مما يبعث فيه الميل الإيجابي اتجاه الآخرين، فيخرج إلى الحياة الاجتماعية والعملية كعضو نافع في مجتمعه يعرف ماله من حقوق وما عليه من واجبات بعيدا عن متاهات الانحراف (حجايجي، 2018، ص30).

7-2-6- أسلوب الضبط:

هو أن يهتم الأب بتعريف ولده الجائز والممنوع من الأفعال وذلك من خلال إيمانه بعدد من القواعد التي تحكم التصرفات والتي يتمسك بها.

وعرفته **"لويزة فرشاني"** (1998) بأنه حرص الوالدين على التمسك بأوامرهما وتطبيقها دون التخلي عنها، واحترام قواعد السلوك التي يمليانها عليهم بإيمان والديهم بأهمية عقاب الابن لإصلاح السلوك أو تحسينه.

إن قدرا من الضبط الحازم وخاصة في مرحلة المراهقة والتي يعاد فيها تشكيل الشخصية والتي تتبلور في نهايتها المعالم الأساسية لشخصية المراهق. ويتميز أيضا بالضبط المعتدل، الحزم المتواصل، العقاب البدني أحيانا ومكافأة السلوك الجيد، إعطاء تفسيرات للقواعد التي ينافي إتباعها، ويتمثل أثر هذا النمط على سلوك الأطفال في الميل إلى التوكيد، والضبط الذاتي، والرضا والتعاون، والتقدير المرتفع للذات، والاعتماد على الذات، وكذلك التحصيل الدراسي المرتفع (أبو جادو، 1998، ص 249).

7-2-7- أسلوب تقبل الفردية:

يتمثل هذا الأسلوب في معرفة قدرات الطفل المراهق وفرديته واختلافه عن الآخرين، أي النظر إليها نظرة موضوعية وعدم تكليفه ما لا يطيقه.

حيث يقتضي ذلك معاملة الطفل كطفل لا نعامله معاملة الكبار، ولا نطلب منه ما نطلبه من الكبار وهذا الأمر يستوجب الإلمام بخصائص الطفل في كل مرحلة، وفهم حاجاته الطبيعية ودوافعه النفسية لسلوكياته في مختلف المواقف.

إن تقبل الفردية أسلوب من أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، التي يدرك من خلالها المراهق أنه فريد من نوعه، له الحق في القول والعمل، وله الحق في أن يحب في أن يحبا وأن يكره، ويختار ما يناسبه ويترك ما لا يناسبه.

إن هذا الأسلوب يبعث في نفس المراهق الشعور والديه واحترامهما الكامل لشخصيته، فتقوى ثقته بنفسه ويسمح له بأن يشبع حاجاته النفسية والجسمية والاجتماعية والانفعالية، فينمو سويا وهذا ما عن الانحراف (فرحات، 2012، ص39).

ويرى "**جون كونجر**"(Jon kounger) أن منح الاستقلال الذاتي للمراهق أمر مهم لثقته بنفسه، فإن قلة الحب إلى درجة زائدة عن الحد والإفراط الزائد في الضبط وتقييد الطفل قد يؤديان إلى ظهور القلق والصراع، وعدم التوافق عند الطفل في السنوات التالية من حياته، وأنسب الاتجاهات الوالدية تؤدي إلى الثقة بالنفس والتعلم الاجتماعي الفعال.

ومن خلال هذه الأساليب الموجبة التي تعرضنا لها نستطيع القول إن الشخصية السوية لا تنشأ إلا في مناخ أسري تسوده الثقة والحب، فالأسرة التي تهتم بالطفل وتهتم به وتشجعه وتساعده الثقة بنفسه وتجعله ناجحا ومتفوقا في حياته اليومية والمهنية والدراسية.

7-2-8- الأسلوب الديمقراطي:

ويتمثل هذا الأسلوب في قيام الآباء الديمقراطيين بوضع قواعد واضحة ومحددة ويضعوا معها استثناءات ثم يناقشونها مع الأطفال، والآباء الذين يتبعون هذا الأسلوب يظهر عليهم كسلوك، كما أن هؤلاء الأطفال يكون لديهم ثقة بالنفس عالية ويكافحون بشدة ضد الضغوط ويحققون التكيف المطلوب مع أقرانهم والوسط المحيط بهم (موسى، 2003، ص72).

ويعتبر هذا الأسلوب من أنسب الأساليب التي تحقق التوافق النفسي والصحة النفسية للطفل، حيث يتضمن تجنب الأساليب التربوية الغير سوية وتطبيق أسس الصحة النفسية، ويترتب عنها التكيف النفسي الاجتماعي (أبو جاد وعلي، 2000، ص67).

ويتميز بالبعد عن فرض النظام الصارم على الطفل أو كبح إرادته من قبل الوالدين، معتمدين على سلطتهما وقوتهما، ومقيمين سلوك الأطفال وفقا للمعايير المطلقة المحددة السلوك (الشربيني،2006،ص176).

ويتسم بتشجيع الوالدين للأطفال على المناقشة، ومساعدتهم على اتخاذ القرارات مع ترك حرية الاختيار لهم والتعبير عن آراءهم ومشاعرهم.

ويرى"**Baldwien**" (1993) أن الجو الديمقراطي يتميز بعدة مميزات منها: التسامح، تجنب أساليب العقاب التعسفية، واكتساب الأبناء اللغة خلال التفاعل مع الآباء مباشرة (دريبين، 2012، ص37).

حيث يتميز الآباء الديمقراطيين بالدفء والسرعة في الاستجابة ويستشعرون حاجات أبناءهم ويهتمون بهم، وعادة ما يضعون معايير سلوكية واضحة ملائمة للمستوى العمري لا بناءهم (الريماوي، 2004، ص144).

9-7-2- التسامح:

حيث يكون الأولياء أقل سيطرة على أبناءهم فيتيحون لهم الفرصة أن يشكلوا مستقبلهم ويشبعوا حاجاتهم ويحققوا مطالبهم، وتميل الأم بكثرة إلى التغاضي عن سلوك الابن الغير مسموح به الذي يحتاج إلى تعديل وهي بذلك تتيح أمامه الفرصة ليعتمد على نفسه في معرفة خطأه ومحاولة تصحيحه بنفسه.

8- محددات المعاملة الوالدية:

هنالك العديد من العوامل التي تواجه الوالدان أثناء تنشئتهما للطفل وتحدد طريقة تعاملهما معه ومن بين هذه العوامل نذكر العوامل التالية:

8-1- العلاقة بين الزوجين:

كثيرا ما تكون العلاقة بين الزوجين خالية من العطف والتقدير ونتيجة لذلك نرى أن الوالدان وخاصة الأم تميل إلى المبالغة في العطف على أطفالها، وهي وسيلة تعويضية على حرمانها وخلو حياتها من المحبة والعطف قد يؤدي الطلاق إلى سعي أحد الوالدين إلى كسب الابن إلى جانبه، فيسلك معه أسلوب التساهل والتراضي والتسامح.

وقد تميل الأمهات التي يشعرن بدفء منخفض أو عاطفة متدنية نح أزواجهن الى توبيخ أطفالهن، أما العلاقات الطيبة فترتبط تلقائيا بمدح وثناء الأبناء ومن ثم تقبلهم وفي دراسة

"**TrQcy & Antroli**" (1976) اتضح أن الأطفال الذين يأتون من بيوت فيها طلاق لا يعاملون مثل الأطفال الذين أتو من بيوت لا يوجد فيها طلاق (الشربيني، 2006، ص122).

8-2- العلاقة بين الوالدين:

إن المساندة والمشاركة التي يتلقاها الأنسان من الأقارب والأصدقاء والجيران هي علاقات تشعر الأم بالكفاية عند رعاية أطفالها وتجنبها عقابهم وتقييد حريتهم، فالعزلة الاجتماعية وضيق شبكة العلاقات الوالدية يرتبط بالاختلال الوظيفي للوالدين (بوسعيدي وميموني، 2018، ص18).

ودراسية " **TURNBULL**" (1997) تبين أن العلاقة الجيدة بين الأم والطفل تشعرها بالسعادة والرضا عن دورها، وتساعدها على تحمل أعبائه ومسؤولياته وتلبية حاجاته، وتجعلها أقل تعرضا للحزن والكآبة وذلك بترك أثر ايجابي على كل من الطفل والأم (دريبين، 2012، ص41).

8-3- ترتيب الطفل بين إخوته وعلاقته معهم:

أثبتت الدراسات أن الطفل الأول (الأكبر) أكثر ترددا على العيادات النفسية لأنه نشأ ووالديه لم يكتسبا بعد الخبرة المهمة لتربية الأطفال ولم يتم بينهما التوافق الذي يساعدها على تربية طفلهم، فينشأ الطفل غيورا وعدوانيا إذا ما ولد منافس له.

أما الطفل الأصغر فقد يتعرض للتدليل الزائد والتراخي أو الإهمال، كما تعرض لهذه الناحية"**ALFRED ADLER**"(1984) الذي رأى الأخ الأصغر يشعر بالنقص نحو أخيه الأكبر ويحاول أن يعوض هذا النقص بإظهار التفوق على من يكبره من إخوته.

الطفل الوحيد غالبا ما يسوء تكييفه (يفسد) بالدلال وتتأثر شخصيته بالظروف والأساليب التي جعلت والديه يقتصران عليه كما أنه يجد نفسه محاطا بكبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطاء معهم بينما الطفل الذي ينشأ بين عدد كبير من الأسرة ينمو إلى شخصية متكيفة تكييفا سليما.

8-4- جنس الطفل:

جنس الطفل هو أحد العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط التعامل بين الوالدين والأبناء، وقد أكدت العديد من الدراسات أن جنس الطفل له تأثير كبير على سلوك الوالدين وأكدت العديد من الدراسات على ذلك منها دراسة (بوسعيد وميموني، 2018، ص19).

وأساليب المعاملة الوالدية قد تتأثر عمليا أو إيجابيا تبعا جنس الطفل، وسواء كانت سوية أو غير سوية فإنها تتأثر على شخصية الطفل (الشربيني، 2006، ص136).

8-5- حجم الأسرة:

إن التغير في حجم الأسرة وفي طبيعة تكوينها يؤدي إلى التأثير في تنشئة الطفل، كما يؤدي إلى زيادة الرابطة بين الطفل وأبويه وتحقيق الاتصال المباشر بينهما. كما أن كثرة الأبناء تنحوا بالآباء إلى أسلوب السيطرة في تحقيق المطالب بينما قلة الأبناء تجعل الآباء يتبعون أسلوب الإقناع

(النوبي، 2010، ص30).

ونجد أن الأسرة المكونة من أب وأم وابن وحيد، أو عدد كبير من الإناث مع ابن وحيد، أو عدد من الذكور مع بنت واحدة تختلف في طبيعتها وعلاقاتها عن الآخرين.

وتزداد العلاقات الأسرية تعقيدا مع زيادة عدد أفرادها حيث تضعف العلاقات بين أفرادها ويكثر الصراع بين الأبناء ويقل اهتمام الوالدين بالأبناء – عكس الأسرة ذات الأعداد القليلة من الأفراد حيث تقل الصراعات بين أفرادها ويزداد الترابط والحب بينهم ويعطي الفرصة للوالدين للاهتمام بالأبناء ومتابعة تنشئتهم تنشئة سليمة (المسلماني ،2009،ص12).

وعلى العموم ففي الأسرة كبيرة العدد تتسم باتجاهات الآباء بالإهمال لأنه يصعب عليهم الاهتمام بأمور كل الأطفال، ويصعب استخدام أسلوب الضبط وتفسير أمور الحياة المختلفة للأبناء، بل يصعب عليهم حثهم على السلوك المقبول اجتماعيا، وهنا تفرض القيود الصارمة فيزداد التسلط والسيطرة.

بينما تتسم اتجاهات الوالدين في الأسرة صغيرة الحجم بالتعاون المتبادل بين الآباء وأطفالهم، بتقديم المساندة الانفعالية، والحب وخاصة من ناحية الأم والاهتمام بكل أمور الأطفال وخاصة من حيث التحصيل والنجاح الدراسي، وبعبارة أعم تتسم اتجاهات الوالدين في هذا النوع من الأسر بالديمقراطية حيث يسود أسلوب الضبط المعتدل والنظام المعقول وتتوافر الفرص الحسنة لتكوين العادات الانفعالية والاجتماعية التي تفيد الطفل في حياته، وفي بعض الأحيان، تتسم اتجاهات الوالدين في الأسر صغيرة العدد بالحماية الزائدة التي تفقد الطفل القدرة على الاعتماد على النفس وتسبب مشكلات له من حيث توافقه الاجتماعي عندما يصطدم بإحباطات وتحديات البيئة الواقعية التي لم يتعرض لها في أسرته، وبصفة عامة تتسم أبناء الأسر صغيرة العدد بنسبة عالية من الذكاء نتيجة لما تقدمه من اهتمام وتوعية وتبادل للآراء

(بن عمر،2013،ص102-105).

8-6- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة:

إن مستوى الأسرة الاقتصادي والاجتماعي يؤثر على معاملة الوالدين لأبنائهم وفي العلاقة بين أفراد الأسرة ومدى إشباع الحاجات الأساسية لأفرادها وبالتالي يكون له أثر في التكوين الشخصي لهم، فالفقر

تنشأ منه آثار متعددة ومتفاعلة منها سوء التغذية وما يتبعه من أمراض ومنها آثار نفسية ناتجة عن الحرمان وما يخلفه من قلق وإحباط. وفي حالات في الأسر الفقيرة يضطر الأب إلى زيادة ساعات العمل فيطول غيابه عن المنزل بالتالي يضعف إشرافه على تربية أبناءه وتوجيههم، وفي أغلب الأحيان تسكن الأسر الفقيرة في مساكن ضيقة لا تستوفي الشروط الصحية ويفتقر لوسائل الراحة التي تجذب الأبناء وتريح الوالدين (سميرة ونجن، 2012، ص89).

يلجأ الآبـــاء والأمهات المنتمون لهذا المستوى إلى العقاب البدني في تنشئتهم لأطفالهم، كما أنهم ينشئون أولادهم على الطاعة التي يبالغ الأب في فرضها، ومن ثم فإن المرأة تكون أكثر سيطرة من الرجل في هذه الطبقات الدنيا.

أما الآباء والأمهات الذين ينتمون إلى المستويات الاقتصادية والاجتماعية المتوسطة غالبا ما يستخدمون أسلوب الحوار والمناقشة مع الأبناء لمعرفة دوافع سلوكهم الخاطئ ونادرا ما يلجئون لأسلوب العقاب البدني في عملية التنشئة. وبالنسبة للآباء الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع فقد يتقبلون الأبناء ويبادلوهم الدفء العاطفي بعكس الآباء الذين ينتمون إلى المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض والذين يكونون بعيدين عن الأبناء ولا يشعرونهم بالحنان، أما الأبناء المنتمون إلى المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتوسط فيبادلون أبنائهم المحبة والعطف بصورة معتدلة وقد يهملونهم أحيانا (النوابي، 2010، ص21).

وقد اهتم علماء النفس بدراسة أثر المستوى الاجتماعي على اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم، فلقد حاول "**بوسادر**" إحصاء الاختلافات في اتجاه الوالدين بدءا من المستويات الدنيا مرورا بالمستويات الوسطى حتى العليا.

ولقد توصل إلى أن هدف آباء المستويات العليا هو حصول أبنائهم على مركز مرموق يرتفع به اسم العائلة، وكذلك إسناد أعمال الأسرة ومسئولياتها له، فتحاول الأسرة بمجرد وصول ابنها إلى مستوى النضج، إعطائه ما يحتاج إليه من تقدير ومكانة مما يساعد على إحساسه بالتحرر والاستقلال المبكر، ولكن في بعض الأحيان لا تمكنه خبراته وقدراته من الوصول إلى هدف والديه، مما يؤدي إلى فقد الثقة بينهما مما يؤدي إلى نشوب الصراع بينهما وبين ابنهما.

أما الأسرة ذات المستوى الاجتماعي المتوسط فإن أسلوب آبائهم يتميز بالمعاملة الحسنة للأبناء بأسلوب الأمانة الخالية من الصرامة وتشجيع الأبناء على الاستقلال والاعتماد على النفس أما فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي المنخفض، فإن سلوكهم يمتاز بالتسلط والصرامة والميل إلى ممارسة العقاب البدني بدلا من حثهم وتشجيعهم، كذلك فهم يطالبون الأبناء بالسلوك الناضج في سن مبكرة مما يفقد ثقة الطفل في نفسه ويشعره بأنه طفل منبوذ في المنزل (الكتاني، 2000، ص87).

ولقد بينت الكثير من الدراسات كدراسة "**محمد عماد الدين إسماعيل**" (1995) على البيئة المصرية، حيث وضحت أن الطبقة الدنيا أكثر استخداما للعقاب البدني، بينما الطبقة المتوسطة أكثر استخداما للنصح والإرشاد.

وفي المجتمع المغربي بينت دراسة "**شرف عبد المجيد**" (1915) أن أساليب الآباء التربوية في الوسط المنخفض تتراوح ما بين الضرب (كعقاب جسدي) والتهديد والتخويف، ويغلب عليها في الوسط المتوسط والمرتفع المناقشة والنصح.

ويؤكد"**بولبي**" على أن الكثير من الدراسات بينت أن آباء الطبقة العاملة والأقل تعليما، مقارنة بآباء الطبقة المتوسطة أكثر ميلا لاستخدام العقاب الشديد التحكم والإهمال وأقل ميلا لأن يقضوا وقتا في نشاطات مشتركة مع أطفالهم (الكتاني، 2000، ص87).

8-7- عمل الأم:

يعتقد الكثيرون أن خروج الأم للعمل غالبا ما يؤثر على مستويات العناية بالأطفال وان كانت الدراسات قد اختلفت في تأثير عمل الأم على رعاية الأبناء حيث انتهى (HOFFMAN)عند مواجهة الدراسات عن تأثير الأم الى أن عملها يؤثر على حالتها الانفعالية وبالتالي يؤثر على تفاعلها مع الأطفال ويتبعه الحرمان العاطفي والعقلي للطفل.

ونفس التوجه يشير اليه"**Bolsky**"وهو أن عمل الأم يؤثر في نوعية وكمية سلوكها الأمومي اتجاه الطفل.

بينما يرى "**Etaug**"(1987)أن أطفال الأمهات الراضيات سواء يعملن أو لا لهم درجات من التوافق النفسي والاجتماعي يؤثر بالإيجاب على الأطفال(الزيود، 2008، ص44).

وبالنسبة للأمهات اللواتي لديهن أطفال متخلفين ذهنيا فقد أوضحت بعض الدراسات أن الأمهات اللواتي لاتعملن لديهن مستوى قلق وحزن أعلى من اللواتي يعملن(دريبين، 2012، ص 44).

ويعتبر اندفاع المرأة لميدان العمل طلبا للرزق وإثبات وجودها بدون ضوابط يمثل تضحية عن وعي أو عن غير وعي بمستقبل جيل من الأبناء يعيشون حياة عزلة وحرمان من الصغر، ويضعف الروابط الأسرية ضعفا يهدد الكثير من الأبناء، ويجعلهم يتوقعون الخطر في كل العلاقات الاجتماعية، كما تظهر الكثير من السلبيات في العلاقات مع الزوج وفي إدارة المرأة للأسرة ورعاية الأطفال. حيث أن عدم توافر الوقت الكافي للمرأة العاملة لرعاية أطفالها بنفس المعدل المتوفر لدى المرأة غير العاملة ربما يقلل من عملية التنشئة الموجهة نحو الأطفال(النوبي، 2010، ص30).

فضيق الوقت بالنسبة للمرأة العاملة يشعرها بالذنب اتجاه أبنائها وتشعر أنها مقصرة اتجاههم "لأن قلة الوقت و ضيقه يؤدي إلى شعور المرأة بعدم القدرة على تنظيمه وتوزيعه على كل الأدوار و المطالب

المرتبطة بها ، فالزوجة العاملة تعاني من إحساس عميق بضيق الوقت الناتج عن الأدوار المتعددة التي تقوم بها سواء أدوار العمل (خارج البيت) أو أدوار الزوجة الأم (داخل البيت) وهي أدوار متباينة في مطالبها "و الزوجة العاملة ترفع من المستوى الثقافي والتحصيلي لأبنائها بتوفير الجانب المادي لهم.

كما تقول"**فاطمة أحمد خفاجي**"(1998)إن عمل المرأة في حد ذاته لا يؤثر تأثيرا سلبيا على شخصية الأبناء واتجاهاتهم وإنما على الظروف المحيطة بعمل المرأة من حيث طول الوقت الذي تستغرقه في العمل أو عدم وجود التيسيرات التي تعينها على التوفيق بين عملها خارج البيت وعملها داخله، مما يؤدي إلى إرهاقها الجسمي والنفسي، وتنعكس آثار هذا الإرهاق على أداء دورها كزوجة وكأم خاصة في علاقتها بزوجها وأولادها " فالمرأة العاملة كلما زاد غيابها عن المنزل ساعات طويلة كلما أثر ذلك على أسلوب رعايتها وتنشئتها لأبنائها من ناحية عدم القدرة على متابعتهم دراسيا وتأثير ذلك على المستوى الدراسي للأبناء.

وكذلك تظهر نتيجة الإهمال بالزائد للطفل من قبل الوالدين الأعراض السيكوتية على الطفل في مراحل متقدمة من نموه، والتي تتمثل في الانحراف بأشكاله المختلفة. حيث أظهرت الدراسات أن أغلبية فئات بالمضطربين سيكو تياً تنشأ في جو أسري بارد انفعالياً حيث يشعر الطفل بالإهمال ويكون السلوك الانحرافي للفرد ما هو إلا محاولة من جانب الفرد المنحرف في كشف والديه المهملين له لعقابهما من جهة، أو في محاولة عقاب نفسه نتيجة شعوره بالذنب الناتج عن شعوره بالكراهية تجاه الوالدين من جهة أخرى.

هذا بالإضافة إلى أن الأفعال التي يقوم بها الفرد المنحرف تعبر عن الحاجة إلى الإشباع نتيجة الحرمان من الإشباع الانفعالي الذي عانى منه خلال فترة طفولته(مقحوت، 2014، ص 54).

8-8- المستوى التعليمي للوالدين:

من بين المسؤوليات الملقاة على عاتق الأسرة نقل المعلومات ومجموعة الأهداف الثقافية والمعارف والقيم ودفع الأبناء نحو أهداف الوالدين والأهداف الاجتماعية، ولكن يجب أن لا نجهل الأطراف الهامة في

معادلة النجاح وهي أهمية الوسط الاجتماعي الثقافي المتمثلة في تحصيل الوالدين وتأثيره في التحصيل العلمي للأبناء. لذلك فإن عامل تحصيل الوالدين من العوامل الأساسية والهامة في تحصيل الأبناء الدراسي، والممارسات التربوية الوالدية تتأثر بالمستوى الفكري الثقافي لأوساطها الاجتماعية.

والجهل بطبيعة الحال يحد من فعالية هذه الممارسات ويقلص من تدخلات الوالدين، بل يبعدهما عن تقدم المجتمع وتطوره.

ويلعب المستوى العلمي والثقافي للوالدين دورا هاما في بناء شخصية الطفل والمحافظة على نموه اللغوي والجسمي وتحصيله الدراسي، حيث بينت الدراسات أن هناك تباين في التنشئة الاجتماعية بين الأسر بتباين المستويات الثقافية للأم والأب، وأن الأبوان اللذان يميلان إلى المعرفة العلمية في العمل التربوي كلما ارتفع مستوى تحصيلهم المعرفي أو التعليمي وعلى العكس من ذلك يميل الأبوان إلى استخدام أسلوب الشدة كلما تدنى مستواهما التعليمي(سميرة ونجن، 2012، ص12).

كما أن اتجاهاتهم نحو أبنائهم تؤثر على شعورهم بكفاءاتهم للقيام بأدوارهم في عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن "الوالدان يميلان إلى البعد عن التشدد والعقاب البدني في أساليب التنشئة أو إلى الاتجاه نحو استخدام المناقشة والأساليب العلمية الجديدة كلما ارتفع مستواها التعليمي"، مما يشير إلى أهمية المستوى التعليمي للوالدين وأثره في تعديل اتجاهاتهما نحو التنشئة الأسرية وفي ممارسة دورهما على نحو متوازن (همشري، 2003، ص34).

ولقد بينت كذلك الكثير من الدراسات أن الآباء الأقل تعليما أكثر ميلا لاستخدام أساليب القسوة الإهمال، وأقل ميلا لاستخدام أساليب الشرح والتفسير مع أطفالهم.

8-9- شخصية الوالدين:

شخصية الوالدين تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التأثير على نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل منهما، فكثيرا ما تتأثر هذه المعاملة بما مر به الوالدان من تجارب سابقة وخاصة في طفولتهما والكثير منهم يعكس ما صادفهم من معاملة أيام طفولته على أبنائه وقد وجد أن السبب الرئيسي في إهمال الطفل مثلا كان عدم ثبات وسوء توافق الوالد الذي كان طفلا بسبب التوافق المتدني العاطفة (دريبين، 2012، ص44).

وتشير البحوث إلى أن ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى الأمهات ارتبط موجبا بالدفء في المعاملة للأبناء وتقبلهم وجاء الارتباط سلبيا مع الاستهجان لديهن كما أن الأمهات المكتئبات تبدين استعدادا على البيئة الرافضة للأطفال أو غير متقبلة لهم، ويشير"**BELSKY**" (1970) إلى أن الأب الدافئ الحنون متفاعل مع أبنائه.

8-10- شخصية الطفل:

إن خصال الطفل وحالته المزاجية تؤثر على استجابات او الوالدين وتجعله أكثر أو أقل شدة في المعاملة فقد توصلت دراسة"**BATY**" (1984) إلى أن المزاج المتقلب خاصة في فترة الرضاعة يمكن أن يحدد الأداء الوالدي في الوقت الذي نجد فيه وسامة الطفل أو ذكائه يمكن أن يجعل الوالدين أكثر حماية واهتمامنا بطفلهما.

كما أن تكون الطفل الجسدي وصحته الجسمية ومدى إعاقته تجعل الوالدين يتخذون توجيهات معينة نحو معاملته، فقد تدفعهم إعاقة الطفل مثلا إلى المبالغة في حمايته أو التخلي عنه وإهماله

(دريبين، 2012، ص45).

9- النظريات المفسرة لأساليب المعاملة الوالدية:

9-1- نظرية التحليل النفسي:"Psychoanalysis "

تتألف الشخصية عند "**فرويدFreud**" من ثلاثة أجهزة رئيسية حين تعمل متعاونة تيسر لصاحبها سبل التفاعل مع البيئة بحيث يتم إشباع حاجاته الأساسية و رغباته ، أما إذا تنافرت وتشاحنت هذه الأجهزة ساء توافق الفرد و قل رضاه عن نفسه وعن العالم ونقصت كفايته، إن عملية التنشئة من وجهة نظرية التحليل النفسي تتضمن اكتساب الطفل واستدخاله لمعايير والدية وتكوين الأنا الأعلى لديه، و يعتقد "**فرويد Freud**"أن ذلك يتم عن طريق أساليب عقلية وانفعالية واجتماعية أبرزها التعزيز القائم على الثواب والعقاب، وتؤكد هذه النظرية على أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في نموه النفسي الاجتماعي

(الشناوي، 2000، ص35).

ويشير"**يونغJung**" إلى أن التعليم الأول للطفل يتحقق بواسطة الوالدين اللذين قد تكون لحياتهما و شخصيتهما أكبر الأثر على الطفل ، فكل المشكلات الوالدية تنعكس بدون قصد منهم على نفسية هذا الطفل ، و يرى"**فروم**" **Fromm**أن النمو الإيجابي لقدرات الطفل الذاتية الخاصة يسهل وجود النمط الوالدي الذي يتسم بالدفء والفاعلية وعدم التهديد واللذين يعلمون أطفالهم عن طريق القدوة لا الإجبار، و لكن إذا فقد الطفل الإحساس بالاعتماد على الذات نتيجة سلوك والدي مرضي من خلال الوالدين القاسيين واللذان يستخدمان الطفل لتحقيق طموحاتهم المحبطة للنجاح في الجوانب المهنية والاجتماعية أو للتمتع بالإحساس بالقوة الشخصية، مثل هؤلاء الآباء من الأفضل لهم كبت ميولهم الحقيقية وتركيز اهتماماتهم للطفل بالتوجيه والتشجيع، بينما يشير"**اريكسونErikson**" أن نمو الأنا في تفاعل مستمر بين جسم الطفل ومجتمعه، إذ أن كل أنماط تربية الطفل يؤدي إلى بعض الإحساس بالشك والخجل والسلوك المعين والذي يترجم إلى إيجابي أو سلبي هو فقط يتغير من ثقافة لأخرى، ولهذا السلوك أثر كبير في مستقبل حياة الطفل (النوبي،2010، ص25-26).

9-2- النظرية السلوكية:" behavioral theory "

أصحاب هذه النظرية يرون أن الفرد يولد مزودا باستعدادات أولية تمثل المادة الخام لشخصيته وتقوم الأسرة بدور كبير من خلال عملية التنشئة في تشكيل تلك الاستعدادات، يرى "**واطسنWatson**" أن البداية هو كائن حي قادر على الإتيان ببعض الاستجابات البسيطة كالبكاء و الابتسامة أو تحريك الذراعين ثم يبدأ الوالدان في تشكيله، كما يقرر أصحاب هذه النظرية أن السلوك المضطرب يتم اكتسابه أثناء التنشئة الاجتماعية للفرد ولا يوجد اختلاف بين طريقة اكتساب السلوك السوي وطريقة اكتساب السلوك المرضي إذ أن العملية الرئيسية في كلتا الحالتين هي عملية تعليم وعملية تكوين ارتباطات بين مثيرات واستجابات معينة ويرمزون إلى هذه العلاقة بالمعادلة(م) مثير+ (س) استجابة.ويرى"**سيرزSears**" أن الطفل يولد ولديه حاجات بيولوجية متعددة وأن الخبرات الناشئة عن إشباع هذه الحاجات تعتبر مصدر للتعلم، وأن الأسرة بكل ما فيها من متغيرات وما تتبعه من أساليب التنشئة وراء كل ما يتعلمه الطفل، فالوالدان يلعبان دورا حاسما لأنهما أهم عوامل التدعيم للطفل، و يتشكل السلوك بناءا على هذه النظرية على أساس ما يتعرض له الفرد من أحداث خارجية ويتضمن تغير السلوك عمليات ترابطية، فأصحاب هذه النظرية ينظرون إلى الكائن العضوي على أساس أنه يستجيب لمثيرات باستجابات معينة ويرمزون للعلاقة بين الأبناء والآباء على صورة الارتباط بين المثير والاستجابة (السبعاوي، 2010، ص163).

9-3- نظرية التعلم الاجتماعي:"Social learning "

تعتمد على التعزيز كنوع من الإثابة الوالدية للطفل عند إتيانه السلوك المرغوب فيه، ويعطي كل من "**ميلر**" و"**دولارد**" أهمية كبيرة للتعزيز في عملية التعلم، والسلوك يدعم أو يتغير تبعا لنمط التعزيز المستخدم أو العقاب (الشناوي، 2001، ص32).

فالسلوك الذي ينتهي بالثواب يميل إلى أن يتكرر مرة أخرى، في مواقف مماثلة للموقف الذي أثيب فيه السلوك، كما أن السلوك الذي ينتهي بالعقاب، يميل إلى أن يتوقف، أما "**باندورا**" و"**ولترز**" بالرغم من

موافقتهما على مبدأ التعزيـــز وأثره في تقوية السلوك، إلا أنهما يشيران إلى أن التعزيز وحده لا يعتبر كافيا لتفسير حدوث بعض أنماط السلوك التي تظهر فجأة لدى الطفل، في ظروف لا يستطيع الفرد فيها أن يفترض أن هذه الأنماط قد تكونت تدريجيا عن طريق التعزيز، ويرى "**باندورا**" أن الناس يطورون فرضياتهم حول أنواع السلوك التي سوف تقودهم للوصول إلى أهدافهم ويعتمد قبول أو عدم قبول هذه الفرضيات على النتائج المترتبة على السلوك مثل الثواب والعقاب، أي أن كثير من التعلم يحدث عن طريق مراقبة سلوك الآخرين وملاحظة نتائج أفعالهم، ووفق هذه النظرية فنحن لا نتعلم أفعالا مسبقة فقط، بل نتعلم نماذج كلية من السلوك، أي أن ما نتعلمه ليس فقط نماذج السلوك، ولكن القواعد التي هي أساس السلوك.

ويعتمد مفهوم نموذج التعلم بالملاحظة على افتراض مفاده أن الإنسان، كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية (مقحوت، 2014، ص70).

9-4- النظريـة المعرفيـة: "Cognitive theory "

وقد اهتمت النظرية المعرفية ل "**Piaget**" بالنواحي المعرفية في الافتراض بأن الشخصية الإنسانية تتبع من تراكب الوظائف العقلية الانفعالية، وأيضا في التفاعل بين هاتين الوظيفتين وأن العالم الاجتماعي والفكري بدون الفرد لا يمثل أية ذاتية أو فاعلية، وهو انعكاس للتنشئة الاجتماعية التي يمر بها الفرد في نموه المعرفي، إذ يعتمد ذلك على التمثل والتأقلم (الاستيعاب) وتبين العملية الأولى استدخال البيئة والمحيطين بالطفل ليحقق التكيف، والثانية تهدف إلى تعديل الطفل لسلوكه وبنائه المعرفي لكي يتوافق مع بيئته (النوبي، 2010، ص22).

وبوجه عام فإن الطفل يقوم بعمليات من البناء والتعديل للمعارف المتراكمة لديه كي يستطيع التكيف مع متغيرات البيئة الاجتماعية، ولا شك أن محيط الطفل يلعب دورا مهما في سرعة وسهولة التكيف مع معطيات البيئة ولا سيما منها الأسرة التي تسهل اتصال طفلها مع البيئة وتساعده على التكيف الناجح مع مستجداتها (إبراعيم، 2012، ص69).

9-5- نظرية التبادل الاجتماعي: "Social exchange"

يعتبر "**ستيفن ريتشارد**" من أشهر رواد هذه النظرية، حيث يرى بأن قوة الوالدين على أطفالهم تبدو في السنوات الأولى من عمر الطفل حيث يكون محتاجا إليهما كليا ومن هنا توصف هذه المرحلة بأنها مرحلة الاعتماد الكلي أو التام، ومع نمو الطفل يجعله يشعر بأنه يمتلك بعض الإمكانات والقدرات حيث تتطور علاقته بوالديه إلى عملية مساومة، وتسمى هذه المرحلة بالمرحلة التبادلية، أي في مقابل طاعة الوالدين يحصل على أشياء يرغب بها(الشناوي، 2001، ص40).

كما تطرقت هذه النظرية إلى فكرة المكافأة والخسارة والجزاء، ففكرة المكافأة تبدو في شعورالوالدين بالسعادة عندما يحذو الأطفال حذوهم ويلتزمون بقيمهم، أما فكرة الخسارة تبدو حين يرفض الأطفال قيم الآباء، وفكرة الجزاء تعني أن الجزاء يكون إيجابيا عندما يكون السلوك مقبولا، أو قد يكون الجزاء سلبيا عندما يكون السلوك غير مقبول، وتتضح فكرة الجزاء في أساليب التنشئة تبعا للنوع(العناني، 2000، ص19).

9-6- النظرية البنائية الوظيفية: "Functional constructivism"

ترى هذه النظرية بأن الأسرة بناء يحقق وظيفة مجتمعية، وتنظر للتنشئة كعملية اجتماعية تعليمية تستهدف إكساب النشء ثقافة المجتمع، وأن الأسرة تقوم بوظيفة هامة أعضائها ولمجتمعها تتمثل في إشباع حاجات الأعضاء الاجتماعية النفسية والاقتصادية والحماية والأمن، وإكساب المكانة التي تعتبر الوظيفة محورية تربط الأسرة بالمجتمع، وذلك لإعداد النشء لأداء أدوارهم الاجتماعية وإكسابهم الهوية.

وتركز النظرية على الدور الذي تؤديه الأسرة في عملية التنشئة الاجتماعية للأعضاء الجدد في المجتمع، وتنظر إلى التنشئة على أنها أحد جوانب النسق الاجتماعي وتوازنه، فهي ترتبط بعملية التعلم، أي تعلم الطفل أنماطا وعادات وأفكار الثقافة داخل الأسرة، وخلال هذه العملية يتبنى الطفل اتجاهات والدية ومواقفهما وتقليدهما عن طريق التقليد والمحاكاة للقول أو الفعل أو السلوك.

وهذا ما أكده "**بارسونز**" عندما حلل عملية التنشئة داخل الأسرة من خلال التركيز على عمليات أو ميكانيزمات التعلم التي يتعرض لها الطفل أثناء تفاعله مع أسرته وهي التعلم، التقليد، الكف، الإبدال والتوحد، كما فسر "**بارسونز**" تنشئة الأطفال بناء على وجود أدوار محددة للذكور وأخرى للإناث، وهذا التفرد والتمايز بين الجنسين يحقق أهدافا وفوائد عديدة للأسرة الصغيرة، كما يعمل على استمرار النسق الاجتماعي وبالتالي يؤدي وظيفة الأسرة والمجتمع (بن عمر، 2002، ص59).

9-7- نظرية التوحد: " Autism theory"

التوحد مصطلح متداول عند فرويد وأصحابه، حيث اتفقوا على أنه الأسلوب الذي يتقمص به الطفل شخصيته، إلا أنه في السنوات الأخيرة اتخذ موضعا آخر في وجهة نظريات علم النفس حيث أصاح يستعمل لفهم ارتقاء الطفل ونشأة سماته واضطراباته النفسية، إنه يقوم على دراسة المعاملة الوالدية باعتبار أن الوالدين هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل وسماته، وهناك الكثير من الباحثين الذين تناولوا موضوع التوحد من بينهم "**سيجموند فرويد**"، "**كيجان**"، "**سوبشاك**"، "**هيثرينتون**" (فرحات، 2012، ص31).

9-8- نظرية الذات:" Self-Theory " "لكارل روجرز"

تشهد هذه النظرية بأهمية ما يمارسه الآباء من أساليب واتجاهات في تنشئة الطفل، وأثرها على تكوين ذاته، أما بصورة موجبة أو سالبة، حيث إن الذات تتكون من خلال التفاعل المستمر بين الطفل وبيئته، وأهم ما في البيئة في السنوات الأولى: الوالدان، وما يتبع ذلك من تقويمه وتكونه لمفهوم ذاته. وقد أوضح روجرز

أن الذات هي محصلة لخبرات الفرد وذلك من وجهة نظره، ومن وجهة نظر أسرته ومن يعامله من حوله، فالتقويم الموجب ضروري للطفل لأنه في حاجة إليه حتى ولو وجدت بعض الجوانب غير المقبولة في سلوكه لأن ذلك يدفع الطفل إلى تحقيق ذاته، ويولد لديه رغبته في تحسين سلوكه للحصول على مزيد من التقويم الموجب. وتعرف الذات بأنها "الشعور بكينونة الفرد والوعي بها ويستخدم العلماء في التربية وعلم النفس مصطلح الذات اليعبروا عن مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد، التي تعبر عن خصائص جسمية وعقلية وشخصية، ويشمل ذلك معتقداته وقيمه وقناعاته، كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته التي يسعى إليها (أبو عرار، 2010، ص16).

أفادت النظريات السابقة أن طرق المعاملة الوالدية التي يتبعها الوالدان مع أبنائهم تتضمن مساعدتهم على إكساب سلوكيات جديدة أو تعديل في سلوكياتهم وفقا لمبادئ التعلم مثل العقاب والتعزيز والانطفاء هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى تبين لنا أن الطفل يكتسب أدواره الاجتماعية في المجتمع من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآباء وكيفية تعاملهم معه والراشدين الذين لهم مكانه في نفسه، ومن ناحية ثالثة تبين لنا أن ممارسة الآباء للعديد من أساليب التنشئة الاجتماعية الإيجابية تسهم في تنشئة الطفل وتكوين ذاته وبنائها.

10-أساليب المعاملة الوالدية كما تناولتها بعض الدراسات:

إن أساليب التنشئة وأهدافها ومعاييرها تختلف من مجتمع لآخر ومن أسرة لأخرى ومن فرد لآخر، بل وفي ظروف معينة عن ظروف أخرى لنفس الأسرة، كما أنها لا تسير على وتيرة واحدة خلال مراحل النمو المختلفة للطفل، لذلك فهي تتداخل وتختلف. وقد قامت محاولات عديدة لتحديد أنواع أساليب المعاملة الوالدية، فمن أوائل النماذج النظرية التي تعرضت لوصف سلوك الوالدين مع أبنائها:

- نموذج "**سيموندس**" (1949) الذي اشتمل على بعدين هما: التقبل مقابل الرفض، والسيطرة مقابل الخضوع.

- كما أشار "**بلدوين Baldwin**"(1945) إلى أن أساليب المعاملة تتمثل في التالي: أوتوقراطي، ديمقراطي، دقة، ضبط، تسلط.

- نموذج"**shifar et al**" (1959)، حيث قدم نماذج لسلوك الوالدين هي: الاستقلال / الضبط، الحب / العداء، التسامح/ التقييد، القبول/ الرفض (مقحوت، 2014، ص 75).

أنماط المعاملة الوالدية

استقلال	ضبط
الحب	العداء
التسامح	التقييد
القبول	الرفض

شكل (01): نموذج "shifar et al" للمعاملة الوالدية.

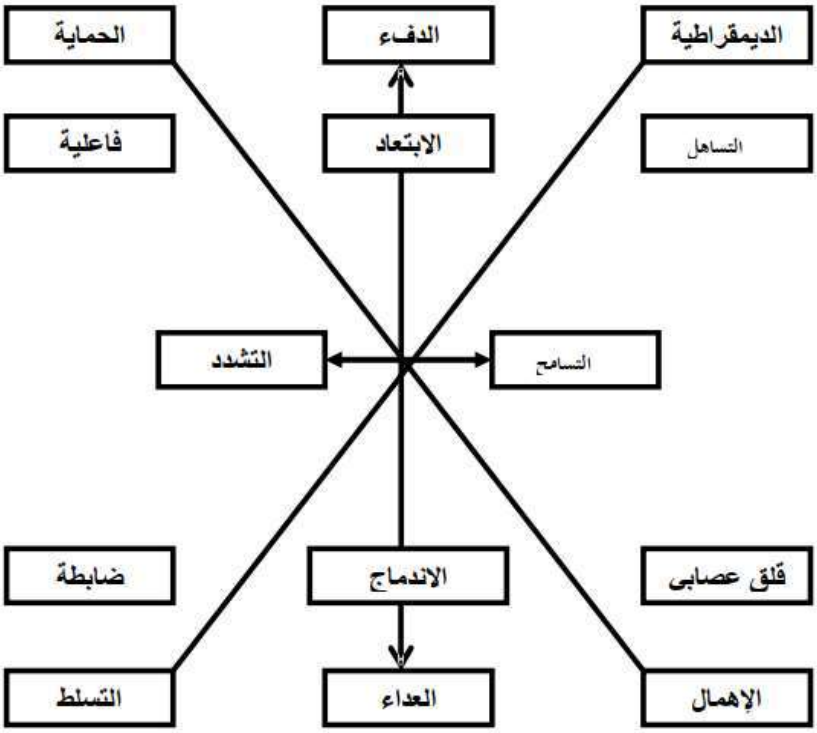
وتوصلت "**آن رو**" (1962)، في دراسات مستقلة إلى وجود بعدين أساسيين لسلوك الآباء والأمهات مع الأبناء: التقبل والحب مقابل التجنب والرفض،والاستقلال والحرية مقابل الضبط والقهر.

كما انتهى "**سيجلمان Seigelman**" (1965)،إلى ثلاثة عوامل هي: الحب، مطالبالإنجاز، والعقاب.

ومن خلال عدة تحليلات عاملة لجميع الدراسات السابقة توصل "**بيكر Becker**"(1964) إلى وجود ثلاثة ابعاد عامة للتنشئة وهي:

- الحب أو الدفء العاطفي
- العداء، التشدد
- التسامح، الاندماج الانفعالي

- الابتعاد الهادئ(أبو ليلة، 2002، ص: 49-51).



شكل (02): نموذج "بيكر Becker" (1964) للمعاملة الوالدية.

وتوصل "**موسين**" (1959)، دراسته إلى وجود عدة أساليب يستعملها الوالدان هي: الديمقراطية، التساهل، والأسلوب القائم على تجاهل تصرفات الأبناء.

وبعد اطلاع محمد "**خالد الطحان**" (1967)، على عدة مقاييس وضع مقياساً للمعاملة الوالدية يشمل الابعاد التالية: التسلط، الاستقلال، الديمقراطية، الحماية الزائدة، والتقبل(أبو ليلة، 2002، ص49-51).

وخلصت "**ديانا بومرند**" (1967)، إلى الأبعاد التالية: الديمقراطي، الأوتوقراطي، والتساهل

(Sroufe et al,1996, p 390)

ويقسم "**رونر Rohner**"أساليب المعاملة الو الدية في بعدين: القبول الوالدي في بعدين: الدفء/الحب، والرفض الوالدي ويأخذ أشكالاً ثلاثة وهي: الكراهية والعدوان، اللامبالاة والإهمال، والرفض غير المميز

(مقحوت، 2014، ص75).

وقد قام "**سيدصبحي**" (1975)، بتعديل مقياس الاتجاهات الوالدية لفام وآخرون 1965وتوصل إلى الابعاد التالية: التسلط، إثارة الألم النفسي، الحماية الزائدة، التفرقة، التذبذب، الإهمال، والسواء.

وأجرى "**كولمان Kolman**" (1978)،دراسة تبين منها أن هناك أسلوبين في معاملة الأبناء كما يدركها المراهقون أحدهما يعتمد على الرقابة والضبط والسيطرة، والآخر يعتمد على المساندة الإيجابية أو السلبية.

صنف "**مايرMoyer**" (1979)، الأساليب الوالدية تجاه أطفالهم في ثلاثة ابعاد أساسية هي: الحب مقابل العداء، التسلط والتحكم مقابل التسامح، الاتسام بالقلق الانفعالي مقابل الصداقة والعلاقة الهادئة.

أما "**السيد**" (1985)، فقد قام بتصنيف أساليب المعاملة إلى ثلاثة أقطاب متقابلة هي: التقبل مقابل الرفض، الضبط العدواني مقابل تلقين القلق، الاستقلال مقابل الضبط والإكراه.

أما استبانة "**المفتي**" (1988)، إدراك الطفل لأساليب المعاملة الوالدية فتقيم أربعة ابعاد هي: التدعيم، المطالبة، العقاب، والتحكم(أبو ليلة، 2002، ص51).

ويذهب "**حسين**" (1987)، الى ان أساليب الوالدين في التعامل مع فتياتهم لا تخرج عادة عن أساليب ثلاثة هي: إما السماحة أو التشدد أو عدم الاتساق (مقحوت، 2014، ص75).

في حين طور "**عويدات**" (1997) واستخدم في دراسته أسلوبين من أساليب المعاملة الوالدية وهي: الأسلوب الديمقراطي – التسلطي، وأسلوب التقبل – النبذ.

وقام "**أبو عليا**" (1997)، بوضع مقياس لأساليب المعاملة الوالدية، وتضمن مقياس الدراسة ثلاثة مجالات هي: التقبل مقابل النبذ، الاستقلال مقابل الحماية الزائدة، والديمقراطية مقابل التسلط. على أي حال فإن محاولة تحديد الأساليب الشائعة للمعاملة الوالدية تعد من أكثر ايضاً الصعوبات التي تواجه الباحثين، وذلك لصعوبة الإحاطة بها نتيجة لكثرة عددها، وأيضا لتداخل ابعادها أحياناً ومفهومها مع المفاهيم الأخرى، إن كل باحث من هؤلاء الباحثين يستخدم ألفاظاً ومصطلحات خاصة به عن أساليب معاملة الوالدين لأبنائهم، ولكن في الغالب نجد أن معظم الباحثين يستخدمون نفس المصطلح بطريقة مختلفة مثال مصطلح (التسلط) تم استخدامه بمعنى الأسلوب الأوتوقراطي، التحكم، الرقابة والضبط والسيطرة، الديكتاتور، التشدد، الضبط العدواني.

أما مصطلح الديمقراطي فقد أشير إليه بمصطلحات مرادفة مثل: الحزم، الاعتدال، التسامح، السماحة، الاستقلال والحر. واستخدم مصطلح(الاتساق) بمعنى معاملة واحدة في المواقف المتشابهة، وعدم التناقض وأشير إلى مصطلح (التذبذب) بمعنى عدم الاتساق، التقلب في المعاملة، والتناقض، وذكر مصطلح (التقبل) بمعنى الحب والدفء العاطفي، والمساندة الإيجابية، الاهتمام، الحماية، الثواب. واستخدم مصطلح (النبذ) بمعنى الرفض والعداء، المساندة السلبية، تلقين القلق، التجنب، العقاب، الخضوع، الإهمال، والتدليل. واستخدم مصطلح (الإهمال) بمعنى تجاهل تصرفات الأبناء، واللامبالاة (أبو ليلة، 2002، ص51-52).

على كل حال لا يمكننا أن نتصور على الإطلاق وجود أبوين سويين يكرهان أبناءها لكن ما يمكن تصوره أن يكون للأبوين أساليب غير ملائمة في التعامل مع الأبناء.

وحدها "**إبراهيم الدسوقي**" (2000) في دراسته بأنها تتمثل في: التشجيع، النصح والإرشاد، الإهمال، الحماية الزائدة، التدليل، التسلط، القسوة، التذبذب (أبو عوف، 2008، ص130-131).

لقد تم التطرق في هذا الفصل الى الكثير من النقاط المهمة لأساليب المعاملة الوالدية وهو موضوع في حد ذاته حساس جدا لأنه واسع ولا يمكن الإلمام بجميع الجوانب فيه، فهذه الأسر التي تزداد كل يوم من المؤكد أنها تجد صعوبة في تقبل الحياة الجديدة بالنسبة للوالدين الجدد أما الذين لديهم أكثر من طفلين فإنهم يواجهون مخاطر أكثر من الوالدين الجدد وذلك لأنه كلما كبرت المرحلة العمرية للطفل خاصة المراهقة ويكون عددهم 4 أطفال أو أكثر، تكبر معهم همومهم وكيف ستكون هذه المرحلة مؤثرة على أولادهم، لذلك موضوع المعاملة الوالدين موضوع الساعة الذي لن ينتهي مهما طال الزمن وكل هذا مرتبط بكيفية تعامل الوالدين مع أولادهم وكيفية تقبل الأولاد لأوضاعهم كيفما كانت فالتعاون مهم جدا بينهما لإبقاء الأسرة على أرضية صلبة.

الباب الثاني: الجانب الميداني.

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية.

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة.

الفصل السابع: تفسر ومناقشة نتائج الدراسة.

الفصل الرابع: الدراسة الاستطلاعية

1. **أهداف الدراسة الاستطلاعية.**
2. **وصف عينة الدراسة الاستطلاعية.**
3. **وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة.**
4. **وصف مقياس التنمر المدرسي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.**

بعد ما تطرقنا في الفصول السابقة إلى الجانب النظري، سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة والتي اعتمدنا فيها على مجموعة من الخطوات للوصول إلى نتائج دقيقة ومعتمدة، ومن بين أهم الخطوات الدراسة الاستطلاعية، التي سيتناولها الفصل الحالي من خلال ذكر وعرض أهم الإجراءات التي اتبعت في دراسة مشكلة هذا البحث والتعريف بأدوات البحث والإجراءات المتبعة لتأكيد أو نفي فروض البحث.

تعد الدراسة الاستطلاعية ذات أهمية بالغة في إنجاز كل البحوث العلمية، حيث أنها تزود الباحث بمعلومات حول الظاهرة وتربط بين الجانب النظري والتطبيقي ومن خلالها يمكن فحص أداة القياس التي تستعمل في الدراسة الأساسية.

حيث تعتبر خطوة هامة في البحث العلمي، حيث أنها تهدف لتحقيق صحة أدوات البحث العلمي ومدى مناسباتها للهدف المرجو منها.

1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

تعمل الدراسة الاستطلاعية على عدد من الأهداف ومن أهمها:

- التحقق من صلاحية أدوات قياس متغيرات الدراسة قبل استخدامها في الدراسة الأساسية.
- تجاوب عينة الدراسة مع أدوات القياس من حيث فهم تعليمات الإجابة معرفة مدى والاحترام والالتزام بها.
- الكشف المبكر عم الصعوبات والنقائص التي يمكن مصادفتها لتجنبها في الدراسة الأساسية

(بريشي، 2016، ص109).

2- وصف عينة الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من 30 تلميذ (ة) من ولاية تقرت- المقارين وتماسين، تم اختيارهم بطريقة الصدفة (العينة العرضية).

3- وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة:

يعتبر من أهم الخطوات المنهجية في البحث العلمي، وترتبط الأدوات بموضوع البحث والمنهج المستخدم في الدراسة ولقد تم استخدام الاستبيان كأداة لهذا الموضوع.

أ. الاستبيان:

هي قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة كبيرة ترسل أو تعطى لعدد معين من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث (بوحفص وبوهني، 2017، ص60).

ب. الهدف من الاستبيان:

هو معرفة العلاقة الموجودة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

3-1- وصف مقياس سلوك التنمر:

هو مقياس ل: "**مجدي محمد الدسوقي**"(2016)، يتكون من 40 بند وفيه 5 بدائل، وأبعاد مقياس سلوك التنمر تنقسم إلى بعد جسمي، بعد لفظي، بعد اجتماعي، بعد نفسي.

جدول رقم (01) يمثل توزيع أبعاد مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين

الرقم	الأبعاد	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	التنمر النفسي	24-25-2-21-16-17-30-33-38-8-3-7-6-10	14
02	التنمر اللفظي	5-1-15-9-32-40-36-23-39-20-12-19-11	13
03	التنمر	13-27-18-31-14-4-35	7

	الاجتماعي		
04	التنمر الجسمي	37-28-29-34-22-26	6

3-1-1-مفتاح التصحيح:

وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس، تبعا للبدائل الخمسة وهي: هذا السلوك هذا السلوك لا يحدث مطلقا هل السلوك يحدث احيانا هذا سلوك يتكرر الى حد ما هذا السلوك يتكرر كثيرا هذا السلوك يتكرر كثيرا جدا ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي: (1،2،3،4،5) والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هي مجموع عبارات هذا البعد، الدرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على العبارات المكونة للمقياس او مجموع درجات المقاييس الفرعية المكونة للمقياس وتشير الدرجة المرتفعة الى أن سلوك الفرد تنمريا والعكس صحيح.

التعليمة التي وضعت تمكن المفحوص من قراءة كل فقرة من الفقرات وأن يختار واحدة من العبارات والتي يعتقد أنها تنطبق مع وجهة نظر المفحوص، ويسجل اختياره للعبارة بوضع علامة (×) على البديل المناسب لإجابته. كما هو موضح في الجدول التالي: أنظر الجدول رقم (02):

جدول رقم (02) يوضح البدائل المستعملة في مقياس التنمر مع درجات كل بديل.

البدائل	لا يحدث مطلقا	يحدث أحيانا	يتكرر إلى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جد
درجاتها	1	2	3	4	5

3-1-2- الخصائص السيكومترية المستعملة في مقياس التنمر:

أ. الصدق:

- **الصدق التلازمي:**

تم التحقق من الصدق التلازمي للمقياس بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها افراد عينة التقنين وبين درجاتهم على مقياس التقدير لا عراض اضطراب السلوك الفوضوي من اعداد مجدي الدسوقي 2014.

- **الصدق العاملي:**

تم استخدام التحليل العاملي بوصفه أسلوبا يسهم في التحقق من الصدق التكويني أو البنائي للمقياس، كما يسهم في رد الكثرة من العوامل إلى المحدود والنقي منها، وقد تم تحليل مصفوفة الارتباطية المستخرجة من استجابات عينة من تلاميذ وتلميذات المرحلة الإعدادية.

- **الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي بطريقتين:

- **الطريقة الأولى:** حساب ارتباط درجة كل بند من البنود بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة البند من الدرجة الكلية، كانت النتيجة لدى التلاميذ المرحلة الإعدادية بين (0.42)و(0.79) دالة إحصائية عند مستوى (0.01).

- **الطريقة الثانية:** حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للعامل وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وكانت قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين (0.549) و (0.832) وانحصرت معاملات الارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين (0.662) و (0.764)وجميعها كانت موجبة ودالة (0.01).

ب. الثبات

تم حساب المقياس بالطرائق التالية:

- **طريقة إعادة الإجراء:** تم تطبيق المقياس ثم اعيد تطبيقه بفاصل زمني قدره شهر على مجموعة من أفراد عينة التقنين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة عمرية في التطبيقين الأول والثاني على الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية على المقياس، وكانت معاملات الارتباط (معاملات الثبات) الناتجة دالة احصائيا عند مستوى (0.01) مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.
- **طريقة كرونباخ (معامل ألفا):** تم تطبيق المقياس على مجموعةمن أفراد عينة التقنين، واستخدام أسلوب كرونباخ في التحقق من ثبات المقياس، وكانت معاملات الثبات الناتجة مرتفعة مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3-2- وصف مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

هو مقياس "**أمبو Embo**"لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وتم ترجمته إلى اللغة العربية من طرف "**محمد السيد عبد الرحمان**" و"**ماهر مصطفى المغربي**"، وقد وضع هذا الاختبار بيرسو زملائه في(1980)، "**perris et al** " واسموه "**الأمبو Embo**"وهي الحروف الاولى من اسم الاختبار باللغة السويدية إذ يعتبر من أنسب المقاييس لدراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية والأبناء، ويقيس هذا الاختبار 14 بعدا مميز لأساليب المعاملة الوالدية عند الوالدين، ومجموع فقراته هو 75 فقرة موزعة عشوائيا وهي: الايذاء الجسدي، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد او التطفل، التسامح، تفضيل الإخوة أو التفرقة بين الإخوة، التدليل، الحرمان، التشجيع، القسوة، التعاطف الوالدي والتوجيه للأفضل، الإشعار بالذنب. أنظر الجدول رقم (03)

جدول رقم (03) يوضح أبعاد المعاملة الوالدية مع ذكر بنود وأرقام كل بند.

الرقم	البعد	عدد البنود الخاصة بكل بعد	أرقام البنود الخاصة بكل بعد فرعي
01	الإيذاء الجسدي	05	61-58-43-21-11
02	الحرمان	06	70-45-39-28-24-8
03	القسوة	06	57-56-50-22-12-6
04	الإذلال	05	64-52-32-26-17
05	الرفض	05	62-25-13-5-4
06	الحماية الزائدة	06	66-59-51-20-18-16
07	التدخل الزائد	05	63-53-41-33-1
08	التسامح	05	75-68-55-37-9
09	التعاطف الوالدي	05	74-67-38-36-2
10	التوجيه للأفضل	05	71-47-35-29-7
11	الإشعار بالذنب	06	48-46-44-40-34-23
12	التشجيع	05	60-43-42-30-19
13	تفضيل الإخوة	05	56-54-31-15-14
14	التدليل	06	73-62-27-10-3

3-2-1- طريقة التصحيح:

يصحح هذا الاختبار كما يلي:

يقرر المفحوص ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه ام لا من خلال أربعة اختيارات إجبارية تبدأ بهذه العبارة: تنطبق عليه دائما وتنتهي بلا تنطبق عليه أبدا، ويصحح الاختبار كما يلي تنطبق بدرجة كبيرة 4 درجات، تنطبق بدرجة متوسطة ثلاث درجات، تنطبق بدرجة بسيطة درجتان، ولا تنطبق ابدا درجة واحدة.

اما بالنسبة للخصائص السكومترية الخاصة بمقياس أساليب التنشئة الاسرية فلم يذكر في الكتاب صدق وثبات هذا المقياس.

ولقد تم التقيد في تطبيق هذا الاختبار حسب الأبعاد المستخدمة في الدراسة وهي 8 أبعاد: الايذاء الجسدي، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد او التطفل، التسامح، تفضيل الإخوة أو التفرقة بين الإخوة، التدليل.

والجدول التالي يوضح أبعاد الاختبار وعدد بنود أو فقرات كل بعد:

جدول رقم (04) يوضح أبعاد اختبار أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء مع ذكر بنود كل بعد.

الرقم	البعد	عدد البنود الخاصة بكل بعد	أرقام البنود الخاصة بكل بعد فرعي
1	الإيذاء الجسدي	05	5.15.24.3.32
2	الإذلال	05	12.17.20.26.35
3	الرفض	04	3.4.8.16
4	الحماية الزائدة	07	11.13.14.25.31.37.22
5	التطفل أو التدخل	05	1.21.23.27.34
6	التسامح	04	7.29.38.42
7	تفضيل الإخوة	05	9.28.36.19.10
8	التدليل	07	39.2.6.18.33.40.41

3-2-2-بعض الخصائص السيكو مترية لمقياسي التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية:

3-2-2-1-التنمر المدرسي:

يعد الصدق من أهم الخصائص السيكو مترية للاختبار، والمقياس لابد لن يكون صادقا إلى الحد الذي يقيس الصفة أو الخاصية التي أعد لقياسها وعدم تأثره بالمتغيرات الأخرى(د. سعد عبد الرحمان، 2008، ص198).

أ. الصدق التمييزي:

تعتبر هذه الطريقة من بين الطرق الإحصائية في قياس الصدق، وتقوم في جوهرها على مقارنة المتوسط درجات الكبرى مع متوسط درجات الصغرى في نفس الميزان(مقدم عبد الحفيظ، 2003، ص404).

بعد ترتيب درجات المقياس تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تمت المقارنة بين 33%من المستوى العلوي مع 33%من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين (أنظر الملحق رقم 03). وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (05) يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الجرية	الدلالة
الدرجات العليا	9	42.55	1.23	4.720	16	0.000
الدرجات الدنيا	9	71.77	18.53			

من خلال النتائج الموضحة في الشكل رقم (05)، يتضح أن المتوسط الحسابي للفئة العليا والمقدر ب:(42.55) وهي قيمة تنحرف بدرجة(1.23)أقل من المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والمقدر (71.77) وهي قيمة تنحرف ب (18.53) وتقدر قيمة "ت" المحسوبة ب (4.720) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.01) وهذا يدل أن المقياس له قدرة تمييزية عالية أي أن الاختبار صادق ويقيس ما أعد لأجله وأصبح جاهز.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد أكثر من صدق المقياس تم حساب الاتساق الداخلي، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار.

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية؛ ولقد تم تبني محك(Guilford) للتشبع على العامل لقبول الفقرات؛ حيث أن الدلالة الإحصائية للتشبععلى العامل وفق محك جيلفورد هي (0.30) على الأقل، بحيث يعد التشبع الذي يبلغ هذه القيمة أو يزيد عنها داخل وفقا لهاذ المحك التحكيمي(أنظر الملحق رقم 04)(باهي وآخرون، 2002، ص23).

جدول رقم (06) يوضح نتائج الصدق الداخلي.

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
01	البعد النفسي	0.949	0.000	دال
02	البعد اللفظي	0.919	0.000	دال
03	البعد الاجتماعي	0.969	0.000	دال
04	البعد الجسمي	0.938	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق المقياس.

ج. ثبات المقياس:

يعرف الثبات بأنه مدى الدقة والاستقرار والاتساق في نتائج الأداة لوطبقت مرتين فأكثر على نفس الخاصية في مناسبات مختلفة (بشير معمرية،2012، ص188).

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

تم إيجاد معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بين النصف الأول من المقياس (البند 1 إلى البند 20) والنصف الثاني (البند 21 إلى البند 40)، وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.84) (أنظر الملحق رقم 05).

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

وقد تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ وقد بلغ (0.92) وهي قيمة مقبولة مما يؤكد أن المقياس على قدر عالي من الثبات، (أنظر الملحق رقم 06).

3-2-2-2-أساليب المعاملة الوالدية:

أ. الصدق التمييزي:

بعد ترتيب درجات المقياس تنازليا من الأكبر إلى الأصغر تمت المقارنة بين 33%من المستوى العلوي مع 33%من المستوى السفلي ثم طبق بعد ذلك اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي العينتين (أنظر الملحق رقم 07). وكانت النتيجة مثلما هو موضح في الجدول الموالي.

الجدول رقم (07) يوضح صدق المقارنة الطرفية للمقياس.

التقنية الإحصائية / الدرجات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الجرية	الدلالة
الدرجات العليا	9	119.22	10.74	6.769	16	0.000
الدرجات الدنيا	9	150.66	8.87			

من خلال النتائج الموضحة في الشكل رقم (07)، يتضح أن المتوسط الحسابي للفئة العليا والمقدر ب:(119,22) وهي قيمة تنحرف بدرجة (10،74)، أقل من المتوسط الحسابي للفئة الدنيا والمقدر (150،66) وهي قيمة تنحرف ب (8،87)، وتقدر قيمة "ت" المحسوبة ب (6،769) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0،01) وهذا يدل أن المقياس له قدرة تمييزية عالية أي أن الاختبار صادق ويقيس ما أعد لأجله وأصبح جاهز.

ب. صدق الاتساق الداخلي:

تم حساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس (أنظر الملحق رقم 08).وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (08) يوضح نتائج الصدق الداخلي.

	الأبعاد	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
01	التدخل الزائد	0.687	0.000	دال
02	التدليل	0.554	0.002	دال
03	الرفض	0.534	0.002	دال
04	الايذاء الجسدي	0.622	0.000	دال
05	التسامح	0.629	0.000	دال
06	التفرقة بين الإخوة	0.596	0.001	دال
07	الاذلال	0.652	0.000	دال
08	الحماية الزائدة	0.710	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق المقياس.

كما تم حساب الارتباط بين بنود كل بعد والدرجة الكلية للبعد كما هو مبين فيما يلي:

- **بعد الإيذاء الجسدي:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
5	0.491	0.006	دال
15	0.586	0.001	دال
24	0.606	0.000	دال
30	0.607	0.000	دال
32	0.500	0.005	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الإيذاء الجسدي والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد الرفض:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
3	0.297	0.111	غير دال
4	0.421	0.021	دال
8	0.597	0.000	دال
16	0.228	0.226	غير دال
28	0.548	0.002	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الرفض والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة ماعد االبندين رقم (16) و(3) وقد تم حذفهما، وهوما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد الحماية الزائدة:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
11	0.481	0.007	دال
13	0.611	0.000	دال
14	0.578	0.001	دال
22	0.579	0.001	دال
25	0.321	0.084	غير دال
31	0.390	0.033	دال
37	0.490	0.006	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الحماية الزائدة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة ما عدا البند رقم (25) وقد تم حذفه، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد التدخل الزائد:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
1	0.361	0.050	دال
21	0.218	0.247	غير دال
23	0.641	0.000	دال
27	0.450	0.013	دال
34	0.631	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الحماية الزائدة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة ماعدا البند رقم (21) وقد تم حذفه، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد التفرقة بين الإخوة:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
9	0.615	0.000	دال
10	0.707	0.000	دال
19	0.644	0.000	دال
28	0.517	0.003	دال
36	0.686	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد التفرقة بين الإخوة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد الإذلال:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
12	0.532	0.002	دال
17	0.635	0.000	دال
20	0.592	0.001	دال
26	0.800	0.000	دال

35	0.346	0.061	غير دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الحماية الزائدة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة ماعدا البند رقم (35) وقد تم حذفه، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد التسامح:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
7	0.700	0.000	دال
29	0.579	0.001	دال
38	0.618	0.000	دال
42	0.641	0.000	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الحماية الزائدة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

- **بعد التدليل:**

البند	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	النتيجة
2	0.668	0.000	دال
6	0.222	0.239	غير دال
18	0.489	0.006	دال
33	0.429	0.018	دال
40	0.581	0001	دال
41	0.483	0.015	دال

ومن خلال النتائج المبينة يتبين أن كل معاملات الارتباط المستخرجة بين بنود بعد الحماية الزائدة والدرجة الكلية للبعد دالة وموجبة، وهو ما يؤكد صدق بنود البعد.

وبهذا أصبح المقياس يحتوي على 36 بنود بعد حذف البنود الغير دالة وهي: البنود رقم (03) و (06) و(16) و (21) و (25) و (35).

ج. الثبات:

- **الثبات بالتجزئة النصفية:**

تم إيجاد معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية بين النصف الأول من المقياس (البند 1 إلى البند 18) والنصف الثاني(البند 19 إلى البند 36)،وبلغ معامل الثبات بعد التصحيح (0.79) (أنظر الملحق رقم 09)

بعد التطرق في الفصل إلى عناصر مختلفة المتمثلة في التعريف بأهداف الدراسة ووصف عينة الدراسة الاستطلاعية وصف أدوات القياس المستخدمة في الدراسة وكذا وصف مقياس سلوك التنمر لدى الأطفال ومقياس أساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط ننتقل للفصل التالي وهو فصل الدراسة الاساسية.

- **طريقة ألفا كرونباخ:**

وبلغ معامل ثبات المقياس بعد التصحيح (0.79) وهي قيم مرتفعة مما يؤكد أن المقياس على قدر عالي من الثبات (أنظر الملحق رقم 10).

الفصل الخامس: الدراسة الأساسية

1. **التذكير بفرضيات الدراسة.**
2. **المنهج المستخدم في الدراسة.**
3. **وصف عينة الدراسة.**
4. **وصف أدوات القياس المستعملة في (الصورة النهائية).**
5. **الأساليب الإحصائية المستخدمة.**

من أجل القيام ببحث تربوي متكامل، لابد من الدراسة الميدانية، من أجل تدعيم الجانب النظري للبحث، حيث أن الجوهر الأساسي من الدراسة الميدانية، هو الوصول إلى إثبات الفرضيات أو نفيها، ويتم ذلك عبر خطوات منهجية من طرف الباحث من أجل الوصول إلى النتائج.

وفي هذا الفصل سوف نتطرق إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في هذه الدراسة، بدءا من التذكير بفرضيات الدراسة ثم المنهج المستخدم في الدراسة ثم وصف عينة الدراسة، يليها شرح للأدوات المستعملة في الدراسة بعد التأكد من خصائصها السيكو مترية، بعدها الأساليب الاحصائية.

1- التذكير بفرضيات الدراسة:

1.1. نتوقع أن يكون مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة المتوسط أقل من المتوسط.

2.1. لا توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإدلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسط.

3.1. توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسطذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

2- المنهج المستخدم في الدراسة:

تهدف دراستنا الى الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة وقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي الفارقي لأنه الأنسب لهذه الدراسة.

ويعرف بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان هناك علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثم معرفة درجة تلك العلاقة (حجايجي، 2018، ص76).

3-وصف عينة الدراسة الأساسية:

تمثلت في عدد من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في ستة مؤسسات تربوية وهي: متوسطة الفارابي بدائرة المقارين وقوقي الطيب وبدودة السايح وأبو بوبكر الزاوي ودقعة الظاهر بن الزاوي ورضا حوحو، حيث بلغ حجم العينة 160 تلميذ (ة) مأخوذة من جميع مستويات التعليم المتوسط، ولقد تم جمع واستعادة جميع الاستبيانات التي تم توزيعها على التلاميذ.

جدول رقم (09) يوضح عدد تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حسب الجنس.

الرقم	المتوسطة	عدد أفراد الدراسة الأساسية
01	الفارابي	20
02	قوقي الطيب	20
03	بدودة السايح	20
04	أبو بكر الرازي	20
05	دقعة الظاهر بن الزاوي	40
06	رضا حوحو	40
المجموع		160

يتضح من خلال الجدول رقم (09) أعلاه توزيع عند أفراد عينة الدراسة الأساسية على المتوسطات بمقاطعة تقرت.

ومن بين الخصائص التي تتصف بها عينة الدراسة، ما يوضحه الجدول الاتي:

جدول رقم (10) يوضح توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجنس	عدد أفراد العينة الدراسة الأساسية
ذكور	84
إناث	76

4- وصف أدوات القياس المستعملة في الدراسة (الصورةالنهائية):

4-1- وصف مقياس سلوك التنمر:

هو مقياس ل: "**مجدي محمد الدسوقي**"(2016)، يتكون من 40 بند وفيه 5 بدائل، وأبعاد مقياس سلوك التنمر تنقسم إلى بعد جسمي، يعد لفظي، بعد اجتماعي، بعد نفسي.

- **مفتاح التصحيح:**

وضع للمقياس تعليمات بسيطة تتضمن الإجابة على كل بند من بنود المقياس، تبعا للبدائل الخمسة وهي: هذا السلوك هذا السلوك لا يحدث مطلقا هل السلوك يحدث احيانا هذا سلوك يتكرر الى حد ما هذا السلوك يتكرر كثيرا هذا السلوك يتكرر كثيرا جدا ووضعت لهذه الاستجابات أوزان متدرجة هي: (1،2،3،4،5) والدرجة الكلية للبعد أو المقياس الفرعي هي مجموع عبارات هذا البعد، الدرجة الكلية على المقياس هي مجموع الدرجات التي حصل عليها المفحوص على العبارات المكونة للمقياس او مجموع درجات المقاييس الفرعية المكونة للمقياس و تشير الدرجة المرتفعة الى أن سلوك الفرد تنمريا والعكس صحيح.

التعليمة التي وضعت تمكن المفحوص من قراءة كل فقرة من الفقرات وأن يختار واحدة من العبارات والتي يعتقد أنها تنطبق مع وجهة نظر المفحوص، ويسجل اختياره للعبارة بوضع علامة (×) على البديل المناسب لإجابته.

وقد تم تغيير صيغة البدائل حتى يسهل على تلاميذ المرحلة المتوسطة الإجابة عليها حيث أصبحت كما هو موضح في الجدول التالي: أنظر الجدول رقم (11)

جدول رقم (11) يوضح البدائل المستعملة في مقياس التنمر مع درجات كل بديل:

البدائل	أبدا	دائما	أحيانا	غالبا	دائما
درجاتها	1	2	3	4	5

4-2- وصف مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

هو مقياس "**أمبو Embo**"لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، وتم ترجمته إلى اللغة العربية من طرف "**محمد السيد عبد الرحمان**" و "**ماهر مصطفى المغربي**"،وقد وضع هذا الاختبار بيرس وزملائه في Perris et al،1980 واسموه "**الأمبوEmbo**"وهي الحروف الاولى من اسم الاختبار باللغة السويدية إذ يعتبر من أنسب المقاييس لدراسة العلاقة بين المعاملة الوالدية والأبناء، ويقيس هذا الاختبار 14 بعدا مميز لأساليب المعاملة الوالدية عند الوالدين، ومجموع فقراته هو 75 فقرة موزعة عشوائيا وهي: الايذاء الجسدي، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد او التطفل، التسامح، تفضيل الإخوة أو التفرقة بين الإخوة، التدليل، الحرمان، التشجيع، القسوة، التعاطف الوالدي والتوجيه للأفضل، الإشعار بالذنب.

لقد تم التقيد في تطبيق هذا الاختبار حسب الأبعاد المستخدمة في الدراسة وهي 8 أبعاد: الايذاء الجسدي، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد او التطفل، التسامح، تفضيل الإخوة أو التفرقة بين الإخوة، التدليل.

- **طريقة التصحيح:**

يصحح هذا الاختبار كما يلي:

يقرر المفحوص ما إذا كانت العبارة تنطبق عليه ام لا من خلال أربعة اختيارات إجبارية تبدأ بهذه العبارة: تنطبق عليه دائما وتنتهي بلا تنطبق عليه أبدا، ويصحح الاختبار كما يلي تنطبق بدرجة كبيرة 4

درجات، تنطبق بدرجة متوسطة ثلاث درجات، تنطبق بدرجة بسيطة درجتان، ولا تنطبق ابدا درجة واحدة.والجدول التالي يوضح أبعاد الاختبار وعدد بنود أو فقرات كل بعد:

أنظر الجدول رقم (12)

جدول رقم (12) يوضح أبعاد اختبار أمبو لأساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء مع بنود كل بعد.

الرقم	البعد	عدد البنود الخاصة بكل بعد	أرقام البنود الخاصة بكل بعد فرعي
1	الايذاء الجسدي	05	5.15.24.3.32
2	الإذلال	05	12.17.20.26.35
3	الرفض	04	3.4.8.16
4	الحماية الزائدة	07	11.13.14.25.31.37.22
5	التطفل أو التدخل الزائد	05	1.21.23.27.34
6	التسامح	04	7.29.38.42
7	تفضيل الإخوة	05	9.28.36.19.10
8	التدليل	07	39 .2.6.18.33.40.41

تجدر الإشارة الى أنه في الدراسة الحالية تم إعادة تقدير صدق المقياس على مجتمع الدراسة وذلك بطريقه مقارنه الفئات المتطرفة في الاختبار باستخدام الدرجة الكلية، وذلك بحساب الفروق بين ثلث الاعلى للدرجات وهو الممثل بي (33) فرد من أفراد العينة الاستطلاعية الحاصلين على أعلى الدرجات وثلث الأدنى للدرجات وهو الممثل (33) فردا الحاصلين على أدنى الدرجات حيث تقدر قيمة "ت" المحسوبة لمقياس سلوك التنمر(4.72)وهي داله عند درجة (0.01)وقدرت "ت" لمقياس أساليب المعاملة الوالدية (6.77) وهي دالة عند درجة (0.01).

كما تم حساب الصدق الذاتي للمقياس بحساب الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، وقد كانت جميع معاملات الارتباط موجبة.

- وتم تقدير الثبات في الدراسة الحالية بطريقة ألفا كرو نباخ للمقياسين، فوصلت قيمته بالنسبة لمقياس سلوك التنمر ب(0.92)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية ب (0.79).
- أما بطريقة التجزئة النصفية فقد وصلت القيمة لمقياس سلوك التنمر إلى (0.84) ومقياس أساليب المعاملة الوالدية إلى (0.79).

وبهذا نستطيع تطبيق المقياسين بصورة عادية.

5-الأساليب الاحصائية المستخدمة في البحث:

من المعروف أن طبيعة الفرضيات هي التي تتحكم في اختيار الأدوات والأساليب التي يستعملها الباحث للتحقق من فرضياته، وبعد إدخال البيانات في الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية SPSSلتحقق من الخصائص السيكو مترية لأدوات جمع البيانات، استخدمنا الأساليب التالية:

- معامل الارتباط بيرسون pearson correlation coefficient
- اختبار "ت" لعنيتين مستقلتينtwo independent t-test
- اختبار "ت" لعينة واحدة one sample t-test
- معامل ألفاكرونباخ cronbach's alpha coefficient

في هذا الفصل تم التذكير بفرضيات الدراسة، كما تم وصف لعينة الدراسة، والمتمثلة في تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وكيفية اختيارهم، وتطرقنا أيضا إلى وصف المنهج المستخدم في الدراسة، ووصف أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس سلوك التنمر ومقياس أساليب التنشئة الأسرية أو المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وفي الأخير تطرقنا الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الأساسية والتي تعالج فرضيات البحث.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى
2. عرض نتيجة الفرضية الثانية
3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وسوف يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدراسة الحالية التي تم التوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية والتحليل الإحصائي لهذه النتائج. تم تسجيل استجابات أفراد عينة الدراسة بعد تطبيق أداة الدراسة، ثم تفريغ بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية SPSS وفيما يلي عرض نتائج فرضيات الدراسة.

1. عرض نتيجة الفرضية الأولى:

تنص الفرضية على أنه "أن يكون مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط أقل من المتوسط"، لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينة واحدة بحساب الفروق بين متوسط درجات التنمر المدرسي لأفراد العينة والمتوسط الفرضي للمقياس المقدر بـ (120) وكانت النتائج (أنظر الملحق رقم 11). كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (13)يوضح الاختلاف بين متوسط درجات أفراد العينة على مقياس التنمر المدرسي والمتوسط الفرضي.

عدد أفراد العينة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
160	159	14.75	52.72	120	-57.657	0.000

من خلال الجدول السابق تبين أن متوسط درجات التلاميذ على المقياس بلغ (52.72) وهو متوسط أقل من المتوسط الفرضي للمقياس والمقدر بـ (120)، وباستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لاختبار الفروق بين المتوسطات التي بلغت (-57.657) بمستوى دلالة قدره (0.000) وهو أقل من (0.05)، وبالتالي هي قيمة دالة إحصائياً وهذا يدل أن مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط جاء أقل من المتوسط.

2. عرض نتيجة الفرضية الثانية:

تنص الفرضية على أنه "لا توجد علاقة ذات دالة إحصائية بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة"، لاختبار الفرضية تم استخدام معامل الارتباط بيرسون (أنظر الملحق رقم 12). وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (14) يوضح معاملات الارتباط بين التنمر ومختلف أساليب المعاملة الوالدية.

المتغيرات	أساليبالمعاملةالوالدية	قيمة "ر"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التنمرالمدرسي	الرفض	-0.075	158	0.344
	التدليل	-0.110	158	0.167
	الإذلال	-0.142	158	0.073
	التدخل الزائد –التطفل	-0.023	158	0.775
	التفرقة بين الإخوة	-0.149	158	0.059
	التسامح	0.006	158	0.945
	الإيذاء الجسدي	-0.122	158	0.124
	الحماية الزائدة	0.007	158	0.927

من خلال الجدول رقم (14) الموضح أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية (الرفض، التدليل، الإذلال، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، التسامح، الإيذاء الجسدي) قد بلغت على التوالي: (0.075-، 0.110-، 0.142-، 0.023-، 0.149-، 0.122-) بمستوى دلالة (00.5) عند درجة الحرية (158)، وهذا يدل أنه لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين التنمر المدرسي وأساليب

المعاملة الوالدية (الرفض، التدليل، الإذلال، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، التسامح، الإيذاء الجسدي)، ماعدا أسلوب التسامح و الحماية الزائدة والتي بلغت قيمهما على التوالي (0.006،0.007) بمستوى الدلالة (0.05) عند درجة الحرية(158)، وهذا يدل على أنه لا توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية المذكورة سابقا.

3. عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة ذوي الدرجات العليا **على مختلف أنماط المعاملة الوالدية**"، ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (أنظر الملحق رقم 13) وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (15) يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في التنمر تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم المتوسط لذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية.

أسلوب المعاملة الوالدية	المؤشر الإحصائي القياس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الرفض	الذكور	27	52.74	13.40	1.240	62	0.220
	الإناث	37	48.72	12.30			
التدليل	الذكور	31	51.25	11.30	1.033	72	0.305
	الإناث	43	48.44	11.76			
الإذلال	الذكور	38	52.97	13.05	1.366	80	0.176
	الإناث	44	49.20	11.93			
التدخل الزائد –التطفل	الذكور	44	54.72	13.40	1.645	101	0.103
	الإناث	59	50.35	13.29			
التفرقة بين الإخوة	الذكور	36	52.38	12.00	1.642	82	0.104
	الإناث	48	48.20	11.20			

التسامح	الذكور	23	54.13	13.20	2.120	31.20	0.042
	الإناث	35	47.71	7.42			
الإيذاء الجسدي	الذكور	30	53.93	13.65	0.970	64	0.336
	الإناث	36	50.58	14.22			
الحماية الزائدة	الذكور	37	55.72	13.95	1.521	81	0.132
	الإناث	46	51.13	13.46			

يتبين من الجدول رقم (15) أن قيم "ت" جاءت غير دالة إحصائيا في سبعة أنماط للمعاملة الوالدية وهي:(الرفض، التدليل، الإذلال، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإيذاء الجسدي، والحماية الزائدة)، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة ذوي الدرجات العليا على هذه الأنماط الوالدية السبعة المذكورة سابقاً. بينما جاءت قيمة "ت" دالة إحصائياً في نمط التسامح حيث بلغت قيمة "ت" (2.120) بمستوى دلالة قدره (0.05) وهذا يدل أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ مرحلة المتوسطة ذوي الدرجات العليا على نمط التسامح لصالح الذكور.

لقد تم التعرض في هذا الفصل إلى نتائج التساؤل الأول والثاني والثالث والقيام بتحليلهما واستخلاص النتيجة النهائية منتظرين التفسير ومناقشة التساؤلات الأربعة في الفصل الموالي.

الفصل السابع: تفسير ومناقشة نتائج الدراسة

1. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى.
2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية.
3. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة.

بعد عرض نتائج الفرضيات، يتناول هذا الفصل مناقشة وتفسير لنتائج التي تم التوصل إليها، وذلك على ضوء نتائج بعض الدراسات السابقة، وبناء على الإطار النظري للدراسة، وبعض خصائص والواقع المعاش للعينة محل البحث.

1. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الأولى:

توصلت الفرضية الأولى إلى "أن يكون مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط أقل من المتوسط"، وهذا راجع إلى التنشئة الأسرية الجديدة خاصة والتنشئة الاجتماعية عامة، فالوالدين أصبحوا يتبعون طرقا أكثر سلاسة لكسب ثقة أبناءهم وخاصة في مرحلة المراهقة "التعليم المتوسط"، بسبب شدتها فهي مرحلة حرجة قد تؤدي بالتلميذ الى بر الأمان أو العكس، وأصبحت النظرة السائدة في عصرنا لدى الأولياء تتمثل في أنه لا يجب الضغط على الطفل لكيلا ينجم عن ذلك ما هو متخوف منه، لذلك يسعى الوالدان في هذه المرحلة إلى التقرب أكثر ومحاولة معرفة جميع أخبار أولادهم ولكن بطريقة لا تشعرهم بالخوف أو التسلط، وبهذا يكتسب الطفل الثقة بالنفس ويستطيع أن يحدد الصواب من الخطأ، وبهذا يتعلم من حياته المدرسية والعملية فينتج لديه كم معرفي من الخبرات يمكنه من شق طريقه سواء البنت أو الذكر، فكلا الجنسين لا يحسان أن هناك ما يعوق تقدمهما في الحياة.

فالتحول من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة يجعل التلميذ يتأمل ماضيه ويرسم مستقبله، فهو في طور الفطام النفسي إذ يسعى جاهدا إلى التخلص من هيمنة الكبار عليه يمكن أن يكون ذلك بطريقة سلبية أو إيجابية، فالمراهقة مرحلة زوبعية وفيها تغيير شبه جذري لشخصية التلميذ والتي تؤدي إلى تغير في طرح مشاعره وسلوكياته، لذلك أصبح الآباء أكثر حذرا في استخدام الأساليب التنشئة اللازمة لهم، والمعلم في المؤسسة التربوية كذلك يلعب دور كبير باتخاذه أيضا أساليب ملائمة للتعامل مع مختلف حالات المراهقين

النفسية، فالدور الذي يلعبه باتخاذه طرق تربوية حديثة التي بإمكانها أن تشجع التلميذ في الحوار والمشاركة والعمل الجماعي في القسم تجعل منه عنصرا إيجابيا يؤثر على نفسه و على زملائه في القسم.

وأيضا قد يرجع سبب انخفاض التنمر المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط الى الوعي الذي أصبح لدى التلاميذ فمثلا عند مشاهدة أفلام العنف، التلاميذ صاروا يعرفون أن هذه المشاهد لا يجب تطبيقها على أن الواقع وهي مشاهد تمثيلية متعلقة بقصة هذا الفيلم، وأن هذه المشاهد هي مشاهد ضارة ولا ينجم عنها أي أثر ايجابي وأن مشاهدتها للترفيه فقط لا غير، ويلعب الأولياء دور كبير في هذا بسبب شرحهم الدائم للتصرفات الجيدة والسيئة ، فهنا كما ذكرنا في مثال أفلام العنف يمكن للولدان أن ينبها أولادهما بأن لا يكرروا هذه الأفعال لعدم صحتها وهي أفعال تمثيلية فقط.

وقد يرجع سبب انخفاض التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط الى عينة الدراسة المختارة التي طبق عليها المقياس، أو الأماكن التي تم تطبيق فيها المقياس لا يوجد فيها نسبة تنمر عالية.

وتطابقت دراستنا مع دراسة "**القحطاني**" (2007) المعنونة ب: "مدى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي بين تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة"، والتي تهدف إلى التعرف على مدى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي بين التلاميذ والتلميذات، حيث أظهرت النتائج المتوصل إليها مستوى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي بصورة متوسطة لدى أفراد العينة.

كما اتفقت أيضا مع الدراسة التي توصلت اليها "**بوناب أسماء**" (2017) المعنونة ب: "التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ سنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط"، والتي تهدف إلى التعرف على مستوى التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة، والتي توصلت إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى عينة الدراسة منخفض.

في حين اختلفت دراستنا مع النتيجة التي توصل اليها "**أسامة حميد حسن الصوفي**" و "**فاطمةهاشم قاسم المالكي**" (2012) المعنونة ب: "التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية"، والتي طبقت على (200) تلميذا، والتي كان من بين أهدافها التعرف على مستوى التنمر المدرسي لدى الأطفال في المرحلة الابتدائية، حيث توصلت الدراسة إلى "الفرق الملاحظ بين المتوسط الفرضي والمتوسط الحسابي دال احصائيا، وان مستوى التنمر في المرحلة الابتدائية عالي" (الصوفي والمالكي، 2012، ص175).

2. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثانية:

بينت نتيجة الفرضية الثانية "أنه لا توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية(الإيذاء الجسدي، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التفرقة بين الإخوة، الإذلال، التسامح، التدليل) لدى تلاميذ التعليم المتوسط"، وهذا راجع إلى أسباب أخرى، تعود إلى تفكير المراهق بحد ذاته تفكيره بتحمل المسؤولية بعيدا عن أسرته وقدرته على حل المشكلات التي تعيق مساره التعليمي والعملي واتخاذ القرارات الإيجابية أو السلبية مما يجعله يشعر بالاستقلالية ويفعل ما يريد.

وقد يرجع أيضا إلى المناخ المدرسي الذي أصبح مكتظا بالبرنامج الدراسي ومحتوياته مما جعل التلميذ منشغلا بواجباته المدرسية والضغوطات التي تواجهه من طرف دراسته او الأساتذة او الإدارية.

وقد اتفقت نتائجنا معا نتيجة "**بوناب أسماء**" (2017) المعنونة ب: "التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط"، والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة بين التنمر والمهارات الاجتماعية لدى العينة.

وأيضا مع نتيجة "**مريم عميرة**" (2019) تحت عنوان "المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط"، وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المناخ الأسري والتنمر المدرسي لدى العينة.

وكذلك نتيجة "**بوقردون ليلى**" و "**لهوازي العلجة** "المعنونة ب: "فعالية الذات وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط"، التي أسفرت على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين فعالية الذات والتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة.

وتعارضت مع نتيجة "**صوفي فاطمة زهراء**"(2018) المعنونة ب: "المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي"، والتي تهدف إلى تعرف على العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وأسفرت النتائج على وجود علاقة دالة احصائيا بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

3. تفسير ومناقشة نتيجة الفرضية الثالثة:

بينت نتيجة الفرضية الثالثة "أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم المتوسط لذوي درجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالدية ماعدا التسامح"، قد يكون مرد ذلك إلى التفكير المعروف في مجتمعنا، حيث تعطى الحرية الكاملة من طرف الوالدين لذكر، فيخرج ويمرح ويفعل كل ما يريد دون تدخل والديه فيه وحتى ان تدخلوا في أمر كان فيه خاطئا فإنهم يسامحونه قصد أن يتعلم ويعرف خطأه وأن أي شيء يفعله لا يعيبه، لكن يفهم أنه لديه الحرة المطلقة لفعل ما يريد.

أما الفتاة فإنها تقريبا تخضع لأوامر والديها بصفة مطلقة، فهي لا تفعل كل ما يريد، ولا تعبر عن الأشياء التي تتمناها كلها، فمثال فتاة لا تستطيع الدراسة في الجامعة لأن والديها لم يقبلوا هذا ويملكون تفكير أن الفتاة مصيرها البيت وهذا بالنسبة لنا غير صحيح تماما، فالذكر يمكن أن يخطأ وأن لا يتحمل مسؤولية أعماله فتغطى أعماله من قبل والديه، عكس الفتاة التي تتحمل دائما الأخطاء التي تقع فيها فينسون بأنها أيضا انسانة لذا يجب عليها أن تخطأ وتتعلم مثلها مثل الذكر.

كما جاءت هذه النتائج مطابقة لدراسة "**عواد**" (2009) والتي توصلت نتائجها لوجود فروق في التنمر بين الجنسين لكنها اختلفت من حيث أنها كانت لصالح الذكور، ويمكن تفسير ذلك باختلاف المنطقة والمجتمع وخصائصه ككل، حيث يتميز المجتمع الجزائري بخصائص لا تتوفر في مجتمعات أخرى خاصة وأن دراسة عواد أجريت في مدينة الزرقاء.

أما دراسة "**لويس وإليزابيت وكالي وريهانون وافشالوم وتير**" (2006)، المشابهة لدراسة الحالية أن الضحايا المتنمرين أظهروا مشكلات سلوكية تكيفية ومدرسية في عمر سبع سنوات، كما أظهروت الدراسة أن الضحايا التنمر يظهرون خلال السنة الأولى من الدراسة، وأكدت الدراسة أن الذكور يستخدمون الاستقواء (التنمر) المباشر أكثر من الإناث (الصبحين والقضاة، 2013، ص: 67).

وكذا نتيجة "**محمود جمعه محمد محمد**" (2020) بعنوان "التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية (التوافق النفسي الاجتماعي، العصابية) لدى المراهقين من الجنسين، وقد توصلت الدراسة إلى أن نسبة التنمر لدى المراهقين الذكور أعلى من المراهقين الإناث، كما أنه يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال التوافق النفسي والعصابية.

كما جاء في جانب النظري تحت عنوان "العوامل المؤثرة على أساليب المعاملة الوالدية من ناحية الجنس (ذكر/أنثى)، في حين تتأثر التنشئة الأسرية بجنس الطفل، وينعكس ذلك على نموه النفسي وتكوين شخصيته وتحديد ثقافته أي مجتمع أدوار معينة لنوع الجنس (ذكر أو أنثى) يتوقع المجتمع من الفرد دورا لجنسه وسلوكه وخصائص شخصيته المعنية، فالإناث في مجتمعنا مازلن يشغلن مركزا أدنى من الذكور وخاصة في طبقات الوسطى والدنيا، ليس فقط فيما يحصلن عليه من الحب والرعاية، ولكن أيضا فيما يوفر لهذا من فرص الحماية المادية، ويحرمن من التحفيز، ويتعرضن لمشاعر العجز مما يؤدي إلى كف الارتقاء النفسي

الفتاة، إلى جانب هذا نجد الفتاة تعاني الصراع من أجل الاستقلال عكس الذكور الذين يحصلون عليه تدريجيا ويتصرفون كما يشاؤون (فرحات، 2012، ص: 31).

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة "**جعيجع**" (2017) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التنمر لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط باختلاف الجنس وتفسر هذه النتائج على أن اختلاف المجتمع والبيئة له دور حاسم لدى تلاميذ خاصة في المرحلة العمرية التي يعيشونها.

وكذا نتيجة "**صالحي**" (2018) المعنونة ب: "مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ، والتي توصلت إلى أنه يوجد فروق في مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المتوسطات تبعا لمتغير الجنس"، وكانت لفروق لصالح الإناث، وبالتالي فمستوى التنمر عند الإناث أكثر منه لدى الذكور.

خلاصة:

إن الهدف من هذه الدراسة هو الكشف عن مستوى انتشار التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، وكذلك العلاقة بين التنمر المدرسي أساليب المعاملة الوالدية لدى أفراد العينة، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ والتلميذ ذوي الدرجات العليا على مختلف أنماط المعاملة الوالديةبولاية تقرت، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط أقل من المتوسط.
- لا توجد علاقة بين التنمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ تلاميذ مرحلة المتوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس لدى تلاميذ التعليم المتوسط لدوي الدرجات العليا على نمط التسامح.

اقتراحات الدراسة:

وبناء على ما تم استخلاصه نقترح جملة من التوصيات لحد من ظاهرة التنمر وتقديم وصايا للأولياء، ونأمل أن تكون محل اهتمام وأن تأخذ بعين الاعتبار والتي تتمثل في:

- إجراء دراسات حول التلاميذ المتنمرين بذاتهم في المرحلة الابتدائية ومحاولة إعطاء نظرة البدايات الأولى لهذه الظاهرة والتعمق في أسبابها.
- الاهتمام بالكشف عن المتنمرين وضحايا التنمر في المدارس.
- إجراء دراسات حول ضحايا التنمر المدرسي وكيفية علاجهم.
- إجراء دراسات حول علاقة التنمر بمتغيرات أخرى غير متغير الدراسة الحالية مثل: الذكاء، المستوى المعيشي والاقتصادي للأسرة.....
- دراسة حول التنمر الإلكتروني بالنسبة لمرحلة التعليم الثانوي والجامعي.

- توعية المؤسسات التربوية والاجتماعية التي تعنى بالأسرة والمراهق بأساليب المعاملة الوالدية الصحيحة وهذا من أجل تدريب الأولياء عليها، وتقوية العلاقة بين الوالدين وأبنائهم، وكذلك من أجل معرفة الأساليب المناسبة التي يجب استخدامها معهم.
- تصميم برامج علاجية وإرشادية من قبل المؤسسات والمراكز الخاصة، من أجل خفض مستوى التنمر.
- توعية ولي الأمر بأهمية العلاج النفسي ان كان هو سبب في تنمر ابنه على الآخرين.
- نزع الأفكار المعروفة لدى الوالدين حول قوة وتسلط ابنهم أو ابنتهم على الآخرين واعتبارها دليل على قوة شخصيتهم.
- عمل برامج توعوية وتدريبية م قبل مديرية التربية والتعليم لمعلمي المدارس في كيفية التعامل مع هذا النوع من الظواهر.
- تعزيز وتقوية دور الإعلام في عملية التوعية بمظاهر التنمر والتعريف بها وحماية الضحايا .
- محاولة كسب ثقة المتنمرين واكسابهم ثقافة الحوار من قبل مستشاري التوجيه بالمؤسسة، من أجل معرفة الأسباب التي أدت لهذه النتائج، واعلامهم بآثاره السلبية من ناحية العقوبات المدرسية ومن ناحية آثاره على المجتمع مستقبلا.
- تفعيل دور مستشار التوجيه من خلال تقديم محاضرات ودروس تثقيفية حول التنمر المدرسي ومختلف الظواهر المشابهة له، والتحذير منهم من خلال عرض بيان تحريم الاعتداء على الآخرين وعقوبة الدين في تهذيب السلوك.

المـــراجـــع

أولا: المراجع بالعربية:

1. إبراهيم، محمد سليمان. المختار، عثمان العفيف (2018). التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة كلية الأدب. جامعة الزاوية. ليبيا: دار رؤية للطباعة والدعاية والاعلان. الجزء الأول. العدد 26.

2. ابريعم، سامية (2012). إدراك الأبناء لأساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالأمن النفسي. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

3. أبو الديار، مسعد (2012). التنمر لذوي صعوبات التعلم. ط3. الكويت.

4. أبو الديار، مسعد (2012). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج. ط2. الكويت.

5. أبو جادو. صالح، محمد علي (1998). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

6. أبو سحلول، محمود أحمد. الحداد، بلال إبراهيم (2018). واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتها. مديرية التربية والتعليم خان يونس. فلسطين.

7. أبو عوف، طلعت محمد (2008). الأسرة والأبناء الموهوبين. ط1. الاسكندرية: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

8. أبو ليلة، بشرى عبد الهادي (2002). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها باضطراب المسلك.رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.

9. باهي، مصطفى حسن. غيان، محمد عبد الفتاح. عز الدين، حسني محمد (2002). التحليل العاملي(النظرية والتطبيق). ط1. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

10. بركات، محمد خليفة (2000). علم النفس التربوي في الأسرة.ط1. عمان الأردن: دار القلم للنشر والتوزيع.

11. البليهي، عبد الرحمان بن محمد بن سلمان (2008). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالتوافق النفسي. رسالة ماجستير. جامعة نايف الغربية للعلوم الأمنية. الرياض (م.ع) السعودية.

12. بن سكريفة، مريم.غزال، نعيمة (2013). علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدواني لدى المراهقين. دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسطة بورقلة. الملتقى الوطني الثاني حول: الاتصال وجودة الحياة في الأسرة. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

13. بن صاري،مراد. عبده. صالح. لوكيا. الهاشمي (1996). أساليب التنشئة الاجتماعية للطفل. مجلة العلوم الإنسانية. جامعة قسنطينة.

14. بن عبيد، سماح (2018). دراسة بعض سمات شخصية عند المراهق المتنمر المتمدرس في متوسطة. رسالة ماجستير. جامعة العربي بن المهيدي. أم البواقي.

15. بن عمر، سامية (2002). تأثير البرامج التلفزيونية الموجهة للأطفال على التنشئة الأسرية في المجتمع الجزائري. أطروحة دكتوراه. جامعة بسكرة. الجزائر.

16. بهنساوي، أحمد فكري. حسن، رمضان علي (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد. العدد 17.

17. بوسعيدي، خديجة. ميموني، فاطمة (2018). أثر أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة في جنوح الأحداث. رسالة ماجستير. جامعة داريه. أدرار.

18. بوقردون، ليلي. لهوازي، العلجية (2019). فعالية الذات وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. رسالة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي. جامعة البويرة.

19. بوناب، أسماء (2017). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير في علوم التربية. جامعة بوضياف. المسيلة.

20. بيومي، خليل محمد (2000). سيكولوجية العلاقات الأسرية.

21.حجايجي، الحاج (2018). أساليب المعاملة الوالدية (التقييد، التساهل) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية. الوادي.

22.حنكة، سمية. سواكر، نور(2016). الاساليب الأسرية وعلاقتها بإدماج المخدرات. رسالة ماجستير. جامعة الشهيد حمى لخضر. الوادي.

23.الخشاب، سامية مصطفى (2008). النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة. القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

24.خوج، حنان اسعد (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بمدينة جدة المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد 13. العدد 4.

25.خوج، حنان بنت أسعد محمد(2002). الخجل وعلاقته بكل من الوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى طالبات مرحلة المتوسطة بمدينة مكة. مذكرة ماجستير في علم النفس النمو. جامعة أم القرى. مكة المكرمة(م،ع) السعودية.

26.د. سعد، عبد الرحمان(2008). القياس النفسي النظرية والتطبيق. ط5. مصر: دار هبة النيل العربية للنشر والتوزيع.

27.د. عبس، إبراهيم محمد يسري (1996). التربية الأسرية. الإسكندرية: دار الوفاء.

28.دريبين، أمينة (2012). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور الاكتئاب عند المراهقين.

29.الدسوقي، مجدي محمد (2016). مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين. مصر: دار جوانا.

30.الدويك، نجاح احمد محمد (2008). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء والتحصيل الدراسي لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص صحة نفسية. الجامعة الإسلامية. غزة.

31.الراشدين، عبد الله زاهي (2005).التربية والتنشئة الاجتماعية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

32. الريماوي، محمد عودة (2004)، علم النفس النمو الطفولة والمراهقة.ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

33. زغير، لمياء (ب.س). الثقة بالنفس وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية للطلبة الجامعة. مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية. جامعة المستنصرية، العراق. العدد 12.

34. الزيود،محمد صايل. الرقب، صالح حرب (2008). أنماط التنشئة الاجتماعية الممارسة لدى الأسر الأردنية من وجهة نظر الوالدين. مجلة دراسات العلوم التربوية.

35. السبعاوي، فضيلة عرفات (2010). الخجل الاجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

36. السعيد، عثمانمحمد(2009). الاستقرار الأسري وأثره على الفرد والمجتمع. مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية. مصر.

37. شارلز، شيفر. هوراد، ميلمان (2008). مشكلات الأطفال والمراهقين وأساليب المساعدة فيها. ط1. عمان الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

38. الشربيني، زكرياء (2006). تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته. القاهرة: دار الفكر العربي.

39. شريفي، هناء (2018). تحليل ظاهرة الاستقواء (bollying) في المدرسة الجزائرية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس. جامعة الجزائر 2.

40. الشناوي، محمد حسن (2001). التنشئة الاجتماعية للطفل. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

41. صالحي، سعيدة (2018). مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ. رسالة ماجستير تخصص علوم التربية. جامعة د. مولاي الطاهر. سعيدة–البيض.

42. الصبحيين، علي موسى. القضاة، محمد فرحان (2013). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه). ط1. الرياض.

43. الصديق، محمد سمير بكر (2017). فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي في خفض سلوك التنمر لدى أطفال الروضة. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال. جامعة المنصورة. المجلد 3. العدد 4.

44. صوفي، فاطمة الزهراء (2018). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى علي تلاميذ مرحلة الثانوية. رسالة ماجستير تخصص إرشاد وتوجيه. جامعة د. مولاي الطاهر. سعيدة.

45. عبد الفتاح، يسرا محمد سيد (2019). برنامج معرفي سلوكي لخفض التنمر المدرسي وبعض الأفكار اللاعقلانية لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية. جامعة عين شمس. مصر. المجلد 117. العدد 43.

46. العتيري، منصور عمر (2018). التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الأساسية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. قسم علم النفس. جامعة الجزائر 2.

47. علي، محمد النوبي محمد (2010). التنشئة الأسرية.ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

48. عميرة، مريم (2019). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط. رسالة ماجستير تخصص ارشاد وتوجيه. جامعة قاصدي مرباح. ورقلة.

49. العناني (2000). الطفل والأسرة والمجتمع. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

50. عويدات، عبد الله. حمدي، نزيه (1997). المشكلات السلوكية لدى طلاب الذكور للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن والعوامل المرتبطة بها. مجلة الدراسات الجامعية. الأردن.

51. العيساوي، عبد الرحمان (1999). مشكلات الطفولة والمراهقة أسسها الفيزيولوجية والنفسية. ط1. بيروت لبنان: دار العلوم العربية.

52. غريب، ندا نصر الدين خليل محمد (ب.س). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الاسرية. جامعة عين شمس. مصر.

53.فرحات، أحمد(2012). أساليب المعاملة الوالدية (التقبل، الرفض) كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالسلوك التوكيدي. رسالة ماجستير. جامعة تيزي وزو. الجزائر.

54.القحطاني، نورة بنت سعد (2012). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. جامعة الملك سعود. الرياض. العدد 211.

55.قطامي، نايفة. والصرايرة، منى (2009). الطفل المتنمر. ط1. عمان الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

56.كامل، أحمد سهير. محمد. شحادة، سليمان (2001). تنشئة الطفل وحاجاته بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

57.الكتاني، فاطمة منتصر (2000). الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بمخاوف الذات لدى الأطفال. ط1. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

58.مجيد، سوسن شاكر (2015). إضرابات الشخصية (أنماطها، قياسها). ط2. عمان الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

59.مخيمر، عماد محمد (1996). مقياس الصلابة النفسية. مكتبة النهضة. مصر.

60.مركز ديبونو لتعليم الفكر (2017). اختبار أمبو لأساليب التنشئة الأسرية من قبل الأبناء. عمان المملكة الأردنية الهاشمية.

61.المسلماني (2009). علم الاجتماع التربوي. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

62.المظلوم، مصطفى علي (2007). فاعلية برنامج ارشادي لخفض سلوك المشاغبة على طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ببنها. العدد 69.

63.المعشي، محمد بن علي ميساوي (2009). التنشئة الأسرية وعلاقتها بتقدير الذات الشخصية. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى. مكة المكرمة المملكة العربية السعودية.

64.معمرية، بشير (2012). أساسيات القياس النفسي والتصميم أدواته. للطلاب والباحثين في علمالنفس والتربية. ط1. الجزائر: دار الخلدونية للنشر والتوزيع.

65.مقحوت، فتيحة (2014). أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط. دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات. الجزائر العاصمة.

66.مقدم، عبد الحفيظ (2003). الإحصاء والقياس النفسي والتربوي. ط7. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

67.الملا، سلوى (1993). علم النفس الاجتماعي. ط2. القاهرة: دار الشروق للنشر.

68.موسى، نجيب موسى (2003). أساليبالمعاملة الوالدية للأطفال الموهوبين. دراسة مطبقة على مركز سوزن مبارك الاستكشافي للعلوم. رسالة ماجستير. جامعة حلوان. مصر.

69.النيال، مايسة أحمد (2002). التنشئة الاجتماعية. مصر: دار المعرفة الجامعية للنشر.

70.همشري، عمر أحمد (2003). التنشئة الاجتماعية للطفل. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

71.وفيق (ب.س). الأسرة وأساليب تربية الطفل. ط1. الإسكندرية: دار العلم والثقافة.

72.ونجن، سميرة (2011). محددات وأنماط للمعاملة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء. رسالة ماجستير. جامعة بسكرة. الجزائر.

73.اليازوري، محمد علي (2012). الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم وعلاقتها بأساليب المعاملة الوالدية في قطاع غزة. رسالة ماجستير في علم النفس تخصص صحة نفسية. الجامعة الإسلامية. غزة.

ثانيا: المراجع بالأجنبية:

74. Olwes.(1993). Bulling at school what we know and what we can do. oscford Blackwell.

75. Sroufe, L, et al. (1996). Child development: it's Nature & course (3 rd, ed). New York: McGraw_ Hill, lnc.

76. Goleman. D (1995). EMOTIONAL intelligence. New York: bantam books.

77. Horwood, jwaylen, A. Herrick, D. Williams, C. & Wolke, D. (2005).

78. Smith, P. (2001). Billing and harassment in schools and the rights of children. Children & society.

79. Kristensen; S. M. and smith; p. k. (2003). The use of coping strategies by Danish children classed as bullies; victims; bully L victims; and not involved in response to different (hypothetical) types of bullying; scanatinavian journal of psychology; uu; 479.

80. Unnevern, J. (2005). Bullies, aggressive victims, and victims: Are they distinct group Aggressive behavior.

81. O'Moore, M. Connolly, l, (2003), personality and family relations of children who bully, personality. individual Differences.

الملاحق

الملحق رقم (01): يوضح مقياس التنمر المدرسي

من إعداد: "مجدي محمد الدسوقي"

استبيان

عزيزي التلميذ (ة)

في إطار التحضير لنيل شهادة الماستر تخصص علم النفس التربوي، نقوم بدراسة ميدانية بعنوان: التنمر المدرسي وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فيما يلي مجموعة من العبارات، أرجو منك أن تقرأ كلا منها وتفهمها جيدا، فإذا رأيت أن العبارة تتفق مع وجهة نظرك وما تشعر به ضع علامة (x) في الخانة المناسبة تحت الإجابة الأكثر ملائمة بالنسبة إليك، مع مراعاة عدم ترك أي عبارة بدون إجابة، مع العلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة.

ونحطيكم علما إن المعلومات المقدمة لن تستخدم إلا لغرض علمي، ولكم منا فائق الشكر والتقدير على حسن مساهماتكم في إنجاز هذا البحث.

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ( ) أنثي ( )

السن: .....

المستوى الدراسي: .....

التخصص الدراسي (الشعبة):.....

وشكرا لحسن تعاونك

الرقم	الفقرات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	أسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة					
2	أشعل الفتن بين التلاميذ					
3	أشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهما					
4	أبتعد عمدا عن أحد التلاميذ					
5	أطلق ألفاظ بذيئة على بعض التلاميذ					
6	أنظر إلى بعض التلاميذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب					
7	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للآخرين					
8	أحرض زملائي على الآخرين					
9	أتعمد الإساءة لبعض التلاميذ					
10	أحب السيطرة على الآخرين					
11	أرد على انتقادات الآخرين بكلمات عنيفة					
12	أتعمد تهديد زملائي					
13	أطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها					
14	أفرض آرائي على الآخرين بالقوة					
15	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك والسخرية					
16	أتجاهل مشاعر الآخرين					
17	أشعر بالارتياح حينما أرى الخوف في عيون الآخرين					
18	أتحدث بلهجة رافضة لآراء الآخرين					
19	أنظر إلى الآخرين نظرات غاضبة لتخويفهم					
20	أقوم بابتزاز الآخرين					
21	أجبر الآخرين على فعل أشياء لا يرغبونها					
22	أتعمد ضرب أو دفع الآخرين دون سبب					
23	أهدد الآخرين وأتوعدهم بالإيذاء أو الضرب					
24	أطلق الشائعات و الأكاذيب على بعض التلاميذ					
25	أتعمد نقد الزملاء والسخرية منهم دون سبب					

26	أحصل على ما أريده من الآخرين بالقوة					
27	أضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملائي في اللعب					
28	أعرقل الآخرين بقدمي أثناء مرورهم أمامي					
29	أقوم بصفع أحد التلاميذ أمام الآخرين					
30	أحرض الآخرين على تجاهل أحد التلاميذ					
31	أسعى إلى إفساد أنشطة زملائي					
32	أستفز زملائي عند الحديث معهم					
33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وأدعي أن زميل آخر هو الذي فعل ذلك					
34	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الآخرين					
35	أضايق التلاميذ الأصغر سنا مني					
36	أتعمد إغاظة زملائي					
37	أقوم بتخريب وإتلاف ممتلكات زملائي					
38	أتعمد إخفاء الأشياء التيتخص زملائي					
39	أرفض إرجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي					
40	أتعمد أخذ الأشياء التي تخص زملائي					

الملحق رقم (02): يوضح مقياس "أمبو Embo" لأساليب المعاملة الوالدية

من إعداد:"بريس وزملائه"

استبيان

عزيزي التلميذ (ة)

بهدف إنجاز دراسة حول التنمر المدرسي وعلاقته بأنماط المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة لإعداد مذكرة لنيل شهادة الماستر في علم النفس التربوي، نتقدم إليكم بمجموعة من الأسئلة نرجو منكم الإجابة عنها بصدق وموضوعية وذلك بوضع علامة (x) أمام الإجابة التي تراها مناسبة،
معمراعاةعدمتركأيعبارةبدونإجابة، مع العلم أنه ليس هنالك إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة التي تعبر عنك.

ونعدكم بأن تكون هذه البيانات سرية ولغرض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية:

اسم المؤسسة: .....

الجنس: ذكر ( ) أنثى ( )

السن: .....

المعدل الفصلي: .....

المستوى الدراسي: .....

المستوى التعليمي للأم: .....

المستوى التعلمي للأب: .....

الوضعية العائلية للوالدين: مطلقين ( ) متوفيين ( ) مع بعضهما ( )

وشكرا لحسن تعاونك

الرقم	الفقرات	تنطبق بدرجة	تنطبق بدرجة متوسط	تنطبق بدرجة	لا تنطبق

		ة كبيرة	ة	بسيط ة	
1	هل تشعر أن خوف أبوك وأمك عليك كان يجعلهمايتدخلان في كل شيء تقوم به؟				
2	هل أبوك وأمك كانوا يدللانك ويعاملانك أحسن من إخوتك؟				
3	هل شعرت بأن أباك وأمك لم يكونا يحبانك؟				
4	هل كان أبوك وأمك يرفضان التكلم معك لمدة طويلة اذا قمت بعمل سخيف؟				
5	هل تتذكر أن كلا من أبيك وأمك كانا يتمنيان أن تكون أحسن من الذي أنت فيه حاليا؟				
6	هل ترى أباك وأمك يسمحان أن تعمل أو تأخذ حاجات لم يكونا يسمحان بها لإخوتك؟				
7	هل تتذكر أن عقاب أمك وأبيك لك عادلا (لم يظلمانك)؟				
8	لما كنت تقوم بشيء خطأ هل كنت تستطيع الذهاب لأبيك وأمك وتصلح الخطأ وتطلب منهما السماح؟				
9	هل كنت تحس أن أمك وأباك يحبان أحدا من إخوتك أكثر منك؟				
10	هل أمك وأبيك يعاملان إخوتك أكثر منك؟				
11	هل حصل أن أحدا من أبويك منعك أن تقوم بشيء كان يقوم به آخرون لأنهم خائفين عليك من الضرر؟				
12	لما كنت طفل هل حصل انضربت أو اتهنت في وجود أناس غرباء؟				
13	هل كان أمك وأبوك يدخلان فيما تقوم بعد رجوعك من المدرسة؟				
14	هل كان أبوك وأمك خائفين عل صحتك بدون سبب؟				
15	هل كان أبوك وأمك يضربانك بقسوة على أخطاء بسيطة لا تستحق الضرب عليها؟				
16	هلكنتتحسبأنهمنالصعبعليكإرضاءأبيك؟				
17	هلكنتتحسأنأباكوأمكيذكرانعنكلامكوأفعالكأمامالناسالغرباءبشكليحسسك				

	بالخجل؟				
18	هل تحس أن أباك وأمك كانا يحبانك أكثر من إخوتك؟				
19	هل كان أباك وأمك يعاملانك على أساس أنك "كبش الفداء" أو دائما يأتيان بكل شيء فوق رأسك؟				
20	هل أبوك وأمك كانا يقولان لك أنك أصبحت كبير أو يقولان لك أنك أصبحت رجل (امرأة) وتستطيع عمل ما تريد؟				
21	هل أبوك وأمك كانا ينتقدان أصحابك الذين يزورونك؟				
22	هل أحسست أن أباك وأمك كانا يحبان أن يكونا معك قدر الإمكان؟				
23	هل عندما ترجع إلى البيت يجب أن تحكي لأبيك وأمك عن كل الذي عملته خارج البيت؟				
24	هل حصل انك عقبت من أبوك أو أمك من دون أن تكون عملت أي شيء؟				
25	هل حدث أن أباك وأمك كانا يضغطان عليك حتى تأكل أكثر من طاقتك؟				
26	هل كان أبوك وأمك ينقدانك ويصفانك بأنك كسول وقليل الفائدة أمام الآخرين؟				
27	هل كان أبوك وأمك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين كنت تصاحبهم؟				
28	هل كنت الوحيد في إخوتك الذي أبوك وأمك يلومانه إذا حصل شيء؟				
29	هل كان أبوك وأمك يتقبلانك على أي صورة "على عيبك مثلما أنت"؟				
30	هل حدث وأن أباك وأمك ضرباك دون سبب؟				
31	هل سبق وتمنيت أن قلق وخوف أبيك وأمك عليك لا يكون بهذه الدرجة؟				
32	هل كنت في العادة تضرب بقسوة من أبيك وأمك؟				
33	هل كنت في العادة تذهب إلى المكان الذي تحبه من غير أبيك وأمك أن يكونا يقلقان عليك بشدة؟				
34	هل أبوك وأمك كانا يضعان حدود المسموح به والممنوع تعلمه				

	ويتمسكان بهذه الحدود بشكل قاس جدا؟				
35	هل أبوك أمك كانا يعاملانك بطريقة تحسسك بالخجل؟				
36	هل أبوك وأمك يسمحان لإخوتك بأشياء من التي كانت ممنوعة عليك؟				
37	هل تعتقد أن شعور أبيك وأمك بالخوف عليك من أن يحصل لك شيء من كان شعور مبالغ فيه لأكثر من اللازم؟				
38	هل كان الاختلاف في الرأي بينك وبين والديك في بعض الأمور يقابل بالاحترام؟				
39	هل حدث وأن أباك وأمك خائفين على صحتك بدون سبب؟				
40	هل كان دائما أبوك وأمك يفضلانك على إخوتك؟				
41	هل كان أبوك وأمك يقفان في صفك ضد إخوتك حتى ولو كنت أنت المخطئ؟				
42	هل كان أباك وأمك يرغبان أن تكون أحسن من الذي أنت فيه والى حد معين؟				

الملحق رقم (03): يوضح نتيجة حساب صدق أداة التنمر المدرسي بطريقة الصدق التمييزي

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
التنمر	العليا	9	71.7778	18.53225	6.17742
	الدنيا	9	42.5556	1.23603	.41201

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	T
التنمر	Hypothèse de variances égales	25.604	.000	4.720
	Hypothèse de variances inégales			4.720

				Intervalle de confiance 95% de la différence	
ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
16	.000	29.22222	6.19114	16.09759	42.34686
8.071	.001	29.22222	6.19114	14.96731	43.47714

الملحق رقم (04): يوضح نتيجة حساب صدق أداة التنمر المدرسي بطريقة الاتساق الداخلي

		البعد.النفسي	البعد.اللفظي	البعد.الاجتماعي	البعد.الجسمي
التنمر.المدرسي	Corrélation de Pearson	.949**	.919**	.969**	.938**
	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.000	.000
	N	30	30	30	30

الملحق رقم (05): يوضح نتيجة حساب ثبات أداة التنمر المدرسي بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.805
		Nombre d'éléments	20[a]
	Partie 2	Valeur	.959
		Nombre d'éléments	20[b]
	Nombre total d'éléments		40
	Corrélation entre les sous-échelles		.739
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.845
	Longueur inégale		.845
	Coefficient de Guttman split-half		.847

الملحق رقم (06): يوضح نتيجة حساب ثبات أداة التنمر المدرسي بطريقة الفاكرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.923	40

الملحق رقم (07): يوضح نتيجة حساب صدق أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة الصدق التمييزي

Statistiques de groupe

	المجموعة	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
المعاملة	العليا	9	150.6667	8.87412	2.95804
	الدنيا	9	119.2222	10.74451	3.58150

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes
		F	Sig.	t
المعاملة	Hypothèse de variances égales	.156	.698	6.769
	Hypothèse de variances inégales			6.769

ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
				Inférieure	Supérieure
16	.000	31.44444	4.64512	21.59723	41.29166
15.448	.000	31.44444	4.64512	21.56857	41.32032

الملحق رقم (08): يوضح نتيجة حساب صدق أداة أساليب المعاملة بطريقة الاتساق الداخلي

		VAR00015	VAR00024	VAR00030	VAR00032
الإيذاء_الجسدي	Corrélation de Pearson	,586	,606	,607	,500
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,000	,005
	N	30	30	30	30

		VAR00003	VAR00004	VAR00008	VAR00016	VAR00028
الرفض	Corrélation de Pearson	,297	,421	,597	,228	,548
	Sig. (bilatérale)	,111	,021	,000	,226	,002
	N	30	30	30	30	30

Corrélations

		الحماية_الزائدة	VAR00011	VAR00013	VAR00014	VAR00022	VAR00025	VAR00031	VAR00037
الحماية_الزائدة	Corrélation de Pearson	1	,481	,611	,578	,579	,321	,390	,490
	Sig. (bilatérale)		,007	,000	,001	,001	,084	,033	,006
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		التدخل_الزائد_التطفل	VAR00001	VAR00021	VAR00023	VAR00027	VAR00034
التدخل_الزائد_التطفل	Corrélation de Pearson	1	,361	,218	,641	,450	,631
	Sig. (bilatérale)		,050	,247	,000	,013	,000
	N	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		التفرقة_بين_الاخوة	VAR00009	VAR00028	VAR00036	VAR00019	VAR00010
التفرقة_بين_الاخوة	Corrélation de Pearson	1	,615	,517	,686	,644	,707
	Sig. (bilatérale)		,000	,003	,000	,000	,000
	N	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		الاذلال	VAR00012	VAR00017	VAR00020	VAR00026	VAR00035
الاذلال	Corrélation de Pearson	1	,532	,635	,592	,800	,346
	Sig. (bilatérale)		,002	,000	,001	,000	,061
	N	30	30	30	30	30	30

Corrélations

		التسامح	VAR00007	VAR00029	VAR00038	VAR00042
التسامح	Corrélation de Pearson	1	,700	,579	,618	,641
	Sig. (bilatérale)		,000	,001	,000	,000
	N	30	30	30	30	30

Corrélations

		التدليل	VAR00002	VAR00006	VAR00018	VAR00033	VAR00040	VAR00041
التدليل	Corrélation de Pearson	1	,668	,222	,489	,429	,581	,438
	Sig. (bilatérale)		,000	,239	,006	,018	,001	,015
	N	30	30	30	30	30	30	30

		الإيذاء_الجسدي	الحماية_الزائدة	التفرقة_بين_الاخوة	الاذلال	التدليل	التسامح	التدخل_الزائد_التطفل	الرفض1
المعاملة_الوالدية	Corrélation de Pearson	,622	,710	,596	,652	,554	,629	,687	,534
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,000	,002	,000	,000	,002
	N	30	30	30	30	30	30	30	30

الملحق رقم (09): يوضح نتيجة حساب ثبات أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة التجزئة النصفية

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	.642
		Nombre d'éléments	18[a]
	Partie 2	Valeur	.688
		Nombre d'éléments	18[b]
	Nombre total d'éléments		36
Corrélation entre les sous-échelles			.656
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		.792
	Longueur inégale		.792
Coefficient de Guttman split-half			.790

الملحق رقم (10): يوضح نتيجة حساب ثبات أداة أساليب المعاملة الوالدية بطريقة الفا كرونباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
.798	36

الملحق رقم (11): يوضح نتيجة الفرضية الأولى

Test T

Statistiques sur échantillon uniques

	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	160	52,7250	14,75926	1,16682

Test sur échantillon unique

	Valeur de test = 120					
					Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Inférieur	Supérieur
التنمر	-57,657	159	,000	-67,27500	-69,5795	-64,9705

الملحق رقم (12): يوضح نتيجة الفرضية الثانية

Corrélations

		التنمر	التدخل_الزائد_التطفل	التفرقة_بين_الإخوة	الإذلال	التسامح	التدليل	الرفض	الإذاء_الجسدي	الحماية_الزائدة
التنمر	Corrélation de Pearson	1	-,023	-,149	-,142	,006	-,110	-,075	-,122	,007
	Sig. (bilatérale)		,775	,059	,073	,945	,167	,344	,124	,927
	N	160	160	160	160	160	160	160	159	160

الملحق رقم (13): يوضح نتيجة الفرضية الثالثة

- **التفرقة بين الإخوة**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	36	52,3889	12,00304	2,00051
	انثى	48	48,2083	11,20022	1,61661

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
التنمر	Hypothèse de variances égales	2,149	,146	1,642	82	,104	4,18056	2,54647	-,88519

- **التدخل الزائد–التطفل**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	44	54,7	13,40143	2,02034
	انثى	59	50,3559	13,29735	1,73117

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur
التنمر	Hypothèse de variances égales	1,742	,190	1,645	101	,103	4,37134	2,65754	-,90050

- **التسامح**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	23	54,1304	13,20917	2,75430
	انثى	35	47,7143	7,42243	1,25462

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
	Hypothèse de variances inégales			2,120	31,207	,042	6,41615	3,02659	,24504

- **التدليل**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	31	51,2581	11,30772	2,03093
	انثى	43	48,4419	11,76213	1,79371

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
التنمر	Hypothèse de variances égales	,718	,400	1,033	72	,305	2,81620	2,72722	-2,62041

- **الرفض**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	27	52,7407	13,40950	2,58066
	انثى	37	48,7297	12,30323	2,02264

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur
التنمر	Hypothèse de variances égales	2,262	,138	1,240	62	,220	4,01101	3,23443	-2,45452

- **الإيذاء الجسدي**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	30	53,9333	13,65823	2,49364
	انثى	36	50,5833	14,22146	2,37024

Test des échantillons indépendants

	Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes					
								Intervalle de confiance de la différence à 95 %
	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	

									Inférieur
التنمر	Hypothèse de variances égales	,604	,440	,970	64	,336	3,35000	3,45324	-3,54865

- **الحماية الزائدة**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	37	55,7297	13,95956	2,29494
	انثى	46	51,1304	13,46866	1,98585

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
التنمر	Hypothèse de variances égales	1,738	,191	1,521	81	,132	4,59929	3,02295	-1,41543

- **الإدلال**

Test T

Statistiques de groupe

	الجنس	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
التنمر	ذكر	38	52,9737	13,05184	2,11729
	انثى	44	49,2045	11,93311	1,79898

		Test de Levene sur l'égalité des variances					
		F	Sig.	T	ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne
التنمر	Hypothèse de variances égales	1,871	,175	1,366	80	,176	3,76914