



جامعة قاصدي مرباح ورقلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي

أطروحة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه LMD في تخصص علم النفس العيادي

إشراف أ.د: بن مجاهد فاطمة الزهراء

إعداد الطالب: عمروش محمد

لجنة المناقشة

الرقم	الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	محجر ياسين	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	رئيساً
02	بن مجاهد فاطمة الزهراء	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مشرفاً ومقرراً
03	خميس محمد سليم	أستاذ التعليم العالي	جامعة ورقلة	مناقشاً
04	مريامة بريشي	أستاذ محاضر -1-	جامعة ورقلة	مناقشاً
05	بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي	جامعة البليدة 2	مناقشاً
06	رمانه عيسى	أستاذ محاضر -1-	جامعة المدية	مناقشاً

السنة الجامعية 2025/2024

الإهداء

إلى أسرتي وأقاربي وأصدقائي ومعارفي
الذين أُلِّهُم وأُحترَمهم، إلى أساتذتي. وإلى جميع من
وقفوا بجواري وساعدوني بكل ما يملكون، وفي أصعدة
كثيرة أقدم لكم هذه الدراسة.

كلمة شكر

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات، ثم أشكر كل
من كان عوناً لي في إتمام هذا العمل، من الأصدقاء
والزملاء، والأساتذة، خاصة الأستاذة المشرفة بن مجاهد
فاطمة الزهراء

المخلص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى تلاميذ الطور المتوسط من ضحايا التتمر المدرسي، وكما يمكن استعمال هذا القياس لتقدير الذات الاجتماعي للأفراد الذين ليسوا بضحايا التتمر، والذي يعكس تقييمهم لذواتهم اجتماعيا من خلال الشعور بالقيمة والقبول الاجتماعي في بيئة المدرسة؛ وقد طبقت الدراسة على عينة قوامها (517) تلميذا من مستوى التعليم المتوسط منهم (51) تلميذ من المتعرضين للتتمر المدرسي، وقد تم تصميم المقياس استنادا إلى جملة المقاييس التي تقدر ذات الخاصة، أما منهج الدراسة فقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي.

وانتهت الدراسة إلى بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لتلاميذ الطور المتوسط من ضحايا التتمر المدرسي، يتمتع بمستوى مقبول من الخصائص السيكومترية، مع تحديد المعايير التفسيرية لهذه الخاصة وفق تقدير المقياس.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات الاجتماعي، ضحايا التتمر المدرسي، تلاميذ الطور المتوسط.

Abstract

This study aimed to develop a scale for assessing *social self-esteem* among middle school students who are victims of school bullying. The scale can also be used to evaluate the social self-esteem of individuals who are not victims, as it reflects their perception of self-worth and social acceptance within the school environment. The study was conducted on a sample of (517) middle school students, including (51) students identified as victims of school bullying. The scale was developed based on a review of existing instruments that measure similar constructs. The research employed a descriptive-analytical methodology. The study concluded with the construction of a social self-esteem scale tailored for middle school students who have experienced school bullying. The scale demonstrated an acceptable level of psychometric properties, and interpretative norms were established for evaluating this construct.

Keywords: Social self-esteem, victims of school bullying, middle school students.

العنوان	رقم الصفحة
الإهداء	١
كلمة شكر وعرافان	ب
الملخص	ت
الملخص باللغة الإنجليزية	ث
فهرس المحتويات	ج، ذ
فهرس الجداول	
فهرس الاشكال	ح
المقدمة	1
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية	
إشكالية الدراسة	7
أهداف الدراسة	10
أهمية الدراسة	10
التحديد الاجرائي لمفاهيم الدراسة	10
حدود الدراسة	11

الفصل الثاني: تقدير الذات الاجتماعي	
13	مفهوم تقدير الذات
14	مكونات تقدير الذات
15	العوامل المؤثرة في تقدير الذات الاجتماعي
17	أهمية تقدير الذات الاجتماعي
17	قياس تقدير الذات الاجتماعي
23	النظريات المفسرة لتقدير الذات الاجتماعي
27	ملخص الفصل
الفصل الثالث: التنمر المدرسي	
29	مفهوم التنمر
31	أشكال التنمر
32	العناصر المشاركة في عملية التنمر
35	أسباب التنمر
38	الآثار الناجمة عن التنمر
40	خصائص التنمر
41	النظريات المفسرة لظاهرة التنمر

49	علاج ظاهرة التتمر
50	ملخص الفصل
الفصل الرابع: ضحايا التتمر المدرسي	
53	مفهوم ضحايا التتمر المدرسي
54	خصائص ضحايا التتمر المدرسي
58	التكفل بضحايا التتمر المدرسي
59	ملخص الفصل
الفصل الخامس: بناء الاختبارات النفسية	
62	مفهوم القياس
66	المقاييس النفسية
67	إعداد المقاييس النفسية
68	خطوات إعداد المقاييس النفسية
78	صدق المقاييس النفسية
89	المفهوم الحديث لصدق المقياس
90	ثبات المقاييس النفسية
102	المفهوم الحديث للثبات

106	ملخص الفصل
الجانب التطبيقي الفصل السادس: إجراءات الدراسة	
111	منهج الدراسة
111	مجتمع الدراسة
112	عينة الدراسة
113	مراحل بناء المقياس
116	تحديد الهدف من المقياس
129	الدراسة الاستطلاعية
156	الدراسة الأساسية
167	خاتمة
170	قائمة المراجع
200	الملاحق

مقدمة

مقدمة

تؤثر الصحة النفسية على أداء الأفراد في مختلف مراحل حياتهم، نظرًا لدورها المحوري في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي، كما تتأثر بالمقابل بعدة عوامل، وتمثل العلاقات الاجتماعية أحد العوامل الجوهرية التي تؤثر على الصحة النفسية، حيث يرتبط تقدير الذات بالتجارب الإيجابية، كالانتماء والقبول الاجتماعي حيث يسهمان في تعزيز الثقة بالنفس، والرفع من تقدير الذات، في حين أن التجارب السلبية، كالرفض والتهميش، فقد يؤدي إلى تدني في تقدير الذات، الذي يعدّ من الظواهر التي تشكل تهديدًا مباشرًا للصحة النفسية والاجتماعية للتلاميذ، إذ يتعرض بعضهم لسلوكيات عدوانية متكررة تضعف إحساسهم بالأمان والانتماء.

كما يؤثر التمر المدرسي بشكل عميق على شخصية التلميذ، وعلاقاته الاجتماعية، وإدراكه لذاته، لا سيما فيما يتعلق بتقديره لذاته من الناحية الاجتماعية، فالتلاميذ الذين يتعرضون للتمر غالبًا ما يعانون من مشاعر الرفض الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى انخفاض ثقتهم بأنفسهم، وتزايد مشاعر القلق والاكتئاب، إضافةً إلى تراجع أدائهم التعليمي أو الأكاديمي وصعوبات في التكيف العاطفي والاجتماعي؛ ومنه تقديرهم لذواتهم من الناحية الاجتماعية وهو الموضوع الذي يستدعي الدراسة والتدقيق لفهم أبعاده وتداعياته على الطفل المتمدرس وتطوير استراتيجيات فعالة للحد من آثارها وتعزيز بيئة مدرسية آمنة وداعمة ولا يخفى أن مثل هذه الدراسات تتطلب التقصي وذلك من خلال تطوير أدوات ومقاييس للكشف المبكر عن هذه المشكلات ومنها مشكلة تقدير الذات الاجتماعي.

إذ يُعدّ تقدير الذات الاجتماعي عاملاً أساسياً في بناء الهوية الشخصية والاجتماعية، حيث يؤثر بشكل مباشر على قدرة الأفراد على تكوين العلاقات، والتكيف مع الضغوطات الاجتماعية، والتفاعل الإيجابي مع محيطهم، فالأفراد الذين يتمتعون بمستويات مرتفعة من تقدير الذات الاجتماعي يكونون

أكثر قدرة على مواجهة التحديات، وبناء علاقات صحية، والتكيف مع مختلف المواقف الحياتية؛ في المقابل، يؤدي انخفاض تقدير الذات العام بما فيه تقدير الذات الاجتماعي إلى مشاعر العزلة (أبو مرق، 2015)، وصعوبة التفاعل الاجتماعي، وزيادة احتمالية التعرض لمشكلات نفسية وسلوكية. وفي السياق المدرسي، يُعتبر تقدير الذات الاجتماعي أحد العوامل الوقائية التي تحمي التلاميذ من تأثيرات الظواهر السلبية مثل التنمر، إذ يُمكن أن يعزز من قدرتهم على مقاومة الضغوط الاجتماعية، والتعامل مع الأقران بطريقة أكثر فاعلية.

ورغم تعدد الدراسات التي تناولت تقدير الذات وعلاقاته بالمشكلات النفسية والعلاقات الاجتماعية، إلا أن هناك نقص كبير في الأدوات القياسية المتخصصة التي تقيس تقدير الذات الاجتماعي، فمعظم المقاييس المتاحة تركز على تقدير الذات بشكل عام أو كما يسمى بتقدير الذات العام، دون التطرق إلى البعد الاجتماعي الذي يُعدّ بالغ الأهمية في فهم تأثيرات التنمر، ويؤدي غياب أداة لدراسة متخصصة إلى صعوبة تحديد الفئات المستهدفة بالتدخلات العلاجية والاجتماعية، مما يعيق تطوير برامج فعالة لتحسين الصحة النفسية والاجتماعية للضحايا.

وبناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى بناء أداة تتمتع بخصائص سيكومترية صالحة لدراسة تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي والتي تصلح لغير الذين يعانون من التنمر، وتتمثل الأهداف الرئيسية لهذه الدراسة في تحديد الأبعاد الفرعية للمقياس، وصياغة بنود دقيقة لقياس هذه الأبعاد، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأداة من خلال تطبيقها على عينة من التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر وكذا على التلاميذ الآخرين أي الذين لا يعانون من مشكلة التنمر. ومن المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في سد فجوة معرفية في الأدبيات النفسية والتربوية، من خلال تقديم أداة قياس متخصصة يمكن استخدامها في المدارس والمراكز النفسية لتشخيص الحالات التي تعاني من انخفاض تقدير الذات

الاجتماعي نتيجة التمر أو نتيجة مشكلات أخرى، وتطوير استراتيجيات تدخلية مناسبة. تسهم هذه الدراسة في تطوير أداة قياس دقيقة لتقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التمر المدرسي، وكذلك لغير ضحايا التمر، مما يساعد الباحثين والممارسين العياديين على تقديم تدخلات فعالة تسهم في تحسين الصحة النفسية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، وتعزيز بيئة مدرسية أكثر دعمًا واستقرارًا.

وعليه، تتبع هذه الدراسة منهجية منظمة تشمل ستة فصول رئيسية، ففي الفصل الأول، يتناول الإطار العام للدراسة، حيث يشتمل على الإشكالية، أي توضيح المشكلة البحثية التي تسعى إلى معالجتها؛ الأهداف أي تحديد الغايات التي تسعى الدراسة إلى تحقيقها؛ الأهمية، أي بيان القيمة العلمية والعملية المتوقعة من النتائج؛ التحديد الإجرائي للمفاهيم؛ تعريف المصطلحات الأساسية المستخدمة في البحث بشكل إجرائي ودقيق وحدود الدراسة. أما الفصل الثاني فيتم التركيز على مفهوم تقدير الذات الاجتماعي، والعوامل المؤثرة فيه، والنظريات التي تفسره؛ بينما يناقش الفصل الثالث ظاهرة التمر المدرسي، وآثارها النفسية والاجتماعية، والنظريات المفسرة لهذه الظاهرة. وأما الفصل الرابع، فإنه يتناول جوانب مختلفة متعلقة بضحايا التمر المدرسي، حيث تشمل مفهوم ضحايا التمر المدرسي، تعريف الضحية في سياق التمر المدرسي، مع إبراز الخصائص النفسية والاجتماعية لهذه الفئة، أسباب التمر المدرسي، مناقشة العوامل المؤدية إلى وقوع التلاميذ ضحايا للتمر، سواء كانت شخصية، أسرية، أو بيئية، النظريات المفسرة للضحايا، عرض لأبرز النظريات النفسية والاجتماعية التي تُفسر وقوع بعض التلاميذ في دائرة الضحية ضمن البيئة المدرسية، الوقاية والتكفل بضحايا التمر المدرسي، كذلك استراتيجيات التدخل المبكر، والدعم النفسي والاجتماعي للحد من الآثار السلبية للتمر.

ويتناول الفصل الخامس الجوانب السيكومترية المتعلقة ببناء الاختبارات النفسية، الصدق والثبات ومعايير القياس. وأخيرًا، يتناول الفصل السادس الإجراءات الميدانية للدراسة، بما في ذلك تطوير

المقياس، وتطبيقه على عينة البحث، وتحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وصولاً إلى الاستخلاص النهائية والتوصيات البحثية.

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

تُعَدُّ البيئة المدرسية إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل شخصية الأفراد وتطوير مهاراتهم التفاعلية والاجتماعية؛ فهي ليست مجرد فضاء للتعليم والتحصيل العلمي، بل تُعتبر بيئة ديناميكية حيث يختبر التلاميذ تجاربهم الأولى في بناء العلاقات، مواجهة التحديات، والتكيف مع معايير اجتماعية جديدة، ومن خلال التفاعل المستمر مع الأقران والمعلمين، يطور الطفل إدراكه لذاته وللمكانة التي يشغلها ضمن هذه الجماعة، مما يؤثر بشكل مباشر على نموه النفسي والاجتماعي (Knopp, 2023). لكن في مقابل الأدوار الإيجابية التي تؤديها المدرسة، قد تشهد هذه البيئة مظاهر سلبية تُهدد رفاه الأفراد وصحتهم النفسية، مثل العدوان والتنمر، حيث يُعدّ التنمر المدرسي من أبرز هذه الظواهر المقلقة، فهو مشكلة عالمية عابرة للحدود والثقافات (رفاعي؛ أرناؤوط، 2023)، حيث يُنظر إليه كشكل من أشكال العنف النفسي والجسدي الممنهج، الذي يتضمن اختلالًا في موازين القوة بين الضحية والمعتدي، مما يترك آثارًا طويلة المدى على الصحة النفسية والاجتماعية للضحايا، ولا يقتصر تأثيره على الأفراد المتضررين بشكل مباشر، بل يمتد إلى المناخ المدرسي ككل، إذ قد يؤدي إلى انتشار الخوف، انخفاض التحصيل الدراسي، وزيادة معدلات الغياب والتسرب المدرسي (Olweus, 1993). فقد أظهرت الدراسات الميدانية أن نسبة معتبرة من التلاميذ قد تعرضوا لشكل من أشكال التنمر، سواء كان جسديًا، لفظيًا، اجتماعيًا، أو إلكترونيًا، كما أن ظاهرة التنمر منتشرة بأشكال عديدة ومختلفة في المدارس المتوسطة؛ وهي ظاهرة مقلقة، تؤدي إلى الحد من حرية الضحية وكذلك التدخل في خصوصياته بطرق متنوعة، وهذا ما يسبب له مشكلات سلوكية واجتماعية خطيرة، ويحدث هذا بشكل سري ومستمر، داخل المدرسة أو خارجها (شطبي؛ بوطاف، 2014).

كما وبيّنت الأبحاث أن ضحايا التتمر غالبًا ما يعانون من مشكلات نفسية تمتد إلى مرحلة البلوغ، مثل القلق، الاكتئاب، تدني الثقة بالنفس، وضعف المهارات الاجتماعية (Jiang, 2023). وفي هذا السياق، يصبح من الضروري البحث في تأثيرات التتمر على البناء النفسي والاجتماعي للفرد، لا سيما من منظور تقديره لذاته، نظرًا لدوره المحوري في تشكيل صورة الفرد عن نفسه وعلاقته بالمجتمع. وبالتالي الحديث هنا بالخصوص عن تقدير الذات في صورته الاجتماعية أو ما يمكن تسميته بتقدير الذات الاجتماعي؛ فالتتمر لا يؤثر فقط على الحالة النفسية للضحية في اللحظة الراهنة، بل يمتد ليشكل مسار نموه النفسي والاجتماعي، مؤثرًا في طريقة إدراكه لذاته داخل السياق الاجتماعي. فالأفراد الذين يتعرضون لسلوكيات عدوانية متكررة غالبًا ما يطورون تصورات سلبية عن قيمتهم الذاتية ومدى استحقاقهم للقبول داخل الجماعة، مما قد يؤدي إلى فقدانهم الشعور بالأمان الاجتماعي والانتماء، وقد يدفعهم ذلك إلى تجنب التفاعلات الاجتماعية، العزلة المفرطة، أو تبني استراتيجيات دفاعية غير صحية.

ومن هنا، يبرز مفهوم تقدير الذات الاجتماعي بوصفه أحد العوامل الأساسية التي يمكن أن تتأثر بالتجارب السلبية. فالمقصود بتقدير الذات الاجتماعي هو إدراك الفرد لمكانته داخل الجماعة، ومدى شعوره بالقبول أو الرفض من قبل الآخرين. وهو يختلف عن تقدير الذات العام الذي يُشير إلى التقييم الذاتي الشامل لقدرات الفرد وقيمه الشخصية؛ فقد أكدت دراسات عديدة أن التفاعلات الاجتماعية الإيجابية تعزز تقدير الذات الاجتماعي، بينما تؤدي التجارب السلبية، مثل التعرض المستمر للتتمر، إلى انخفاض ملحوظ في هذا البعد النفسي، مما قد يترك أثرًا طويل المدى على الصحة النفسية والسلوكية للفرد (Chen et al., 2020).

وعلى الرغم من الأهمية المتزايدة لمفهوم تقدير الذات الاجتماعي في الأبحاث النفسية والاجتماعية، إلا أن الأدوات العلمية المستخدمة حاليًا لاكتشاف وقياسه لا تزال تعاني من عدة قصور،

مما يحدّ من دقة التقييم لهذه السمة الحيوية إذ تعتمد معظم المقاييس النفسية المتاحة على تقييم التقدير الذاتي العام دون إجراء تمييز واضح بين مكوناته أو أبعاده الفردية والاجتماعية، كما أن بعض الأدوات المتاحة تعاني من إشكاليات تتعلق بمدى اتساقها مع الأطر الثقافية والاجتماعية لمجتمعات محددة، مثل المجتمع الجزائري الذي يتميز بتركيزه القوي على العلاقات الجماعية والهوية الثقافية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن المقاييس الحالية قد لا تعكس بشكل دقيق الفئات العمرية المختلفة، خاصة في مرحلة المراهقة التي تشهد تغيرات كبيرة في الهوية الاجتماعية والانتماء الجماعي، وهو ما يجعل الحاجة إلى بناء أداة لدراسة هذه السمة بأكثر دقة مع الخصوصيات الثقافية والاجتماعية، وهو أمر بالغ الأهمية، فتطوير أداة جديدة، مستندة إلى الأسس النظرية الحديثة، وقادرة على دراسة وقياس تقدير الذات الاجتماعي بطريقة تأخذ في الاعتبار تأثيرات البيئة الاجتماعية والتنشئة الثقافية، أصبح ضرورة بحثية وتطبيقية (Salado et al., 2024).

وبناءً على ما سبق، تنبثق الإشكالية البحثية التالية: كيف يمكن بناء مقياس علمي موثوق لقياس تقدير الذات الاجتماعي، وما مدى فاعليته في تقييم هذه السمة لدى الأفراد بمختلف فئاتهم، بما في ذلك ضحايا التنمر المدرسي؟

وللإجابة عن هذا التساؤل لا تقتصر على الجانب النظري فقط، بل تتطلب بناء أداة تستند إلى أسس علمية دقيقة، بحيث تكون قادرة على تمييز الفروق الفردية في تقدير الذات الاجتماعي، مما يساهم في تطوير الأبحاث النفسية والتربوية، ويعزز من فعالية التدخلات الداعمة للأفراد في مختلف البيئات.

1-أهداف الدراسة

لا تخلو أي دراسة من أهداف يسعى الباحث إلى تحقيقها وبطبيعية الحال فإن هذه الدراسة لهذا أهداف كغيرها من الدراسات بحيث يمكن لنا تلخيصها في النقاط التالية:

- تصميم وبناء أداة قياس موضوعية تتمتع بخصائص سيكو مترية دقيقة قادرة على تحديد تقدير الذات الاجتماعي لضحية التنمر بدقة عند المتدرسين لكي يتم استخدامها في ميدان الدراسات النفسية والتربوية، والتمييز بين المستويات المختلفة لتقدير الذات الاجتماعي للمتدرس وذلك من خلال التعرف على مكونات تقدير الذات الاجتماعي.

2-أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة في تناولها قياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي فيما يلي:

- توفير أداة لدراسة وقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي، مقنن لاستخدامه في البيئة الجزائرية لأغراض البحث العلمي.
- الكشف عن درجة تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي.
- إمكانية استخدام هذا المقياس في صورته النهائية.

3-التحديد الاجرائي للمفاهيم

1- **ضحايا التنمر:** هم الاطفال الذين يتعرضون لسلوكيات متكررة ومتعمدة من الأذى أو الإساءة أو الإهانة من قبل آخرين، سواء كان ذلك بشكل لفظي أو جسدي أو اجتماعي أو عبر الإنترنت.

ب- تقدير الذات الاجتماعي:

هو شعور الفرد بثقته بنفسه وقيمه الاجتماعية في سياق التفاعل مع الآخرين، والتي تتجلى في الدرجة التي يحصل عليها الطفل المتمدرس بناءً على استجابته لمجموعة من البنود (الأسئلة) التي تقيس تقييمه الشخصي للتفاعلات الاجتماعية ومدى شعوره بالقيمة والإيجابية التي يعتقد أن الآخرين يمنحونها له، والتي ستكون مكونات هذا المقياس المصمم.

حدود الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بعدة اطر وهي كالاتي:

الإطار الموضوعي: بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لضحايا التمر المدرسي لدى عينة تلاميذ الطور المتوسط.

الإطار المكاني: البيئة الجزائرية وبالضبط في مدارس الطور المتوسط والموجودة على مستوى ولايتي المدية والبليدة.

الإطار الزمني: طبقت الدراسة في السنة الدراسية 2025/2024.

الإطار البشري: تم تطبيق الدراسة على تلاميذ المدرسة الجزائرية الطور المتوسط، وقد بلغت عينة الدراسة (517) تلميذ موزعة على عدد من مدارس الطور المتوسط والموجودة على مستوى ولايتي المدية والبليدة.

الفصل الثاني

تقدير الذات الاجتماعي

تمهيد

يعد تقدير الذات من المفاهيم الأساسية في علم النفس، ويعبر عن تقييم الفرد لذاته ومدى شعوره بالكفاءة والقيمة الشخصية. يتفرع تقدير الذات إلى أنواع متعددة، منها تقدير الذات الاجتماعي، الذي يرتبط بإدراك الشخص لمكانته وقبوله الاجتماعي ضمن المجموعات والتفاعلات. يتأثر تقدير الذات بعدة عوامل، منها العوامل الشخصية، والاجتماعية، والثقافية. يعتبر تقدير الذات الاجتماعي مهما لتعزيز الصحة النفسية، وقد تم تطوير عدة نظريات لشرحه، كما تستخدم مقاييس متنوعة لتقييم أبعاده ومستوياته المختلفة.

1- مفهوم تقدير الذات

تقدير الذات هو التقييم الشامل الذي يضعه الفرد لقيمه الذاتية. إنه يشير إلى المدى الذي يعتبر فيه الشخص نفسه قادراً، مهماً، ناجحاً، وذو قيمة.

1-1 تعريف تقدير الذات

وفقاً لـ (Rosenberg, 1965)، تقدير الذات هو "الموقف الإيجابي أو السلبي تجاه الذات كشيء كلي". كما يعرفه (Coopersmith, 1967) بأنه "تقييم يضعه الفرد ويحتفظ به عادةً فيما يتعلق بنفسه. إنه يعبر عن موقف من الموافقة أو عدم الموافقة ويشير إلى المدى الذي يعتقد فيه الفرد أنه قادر، مهم، ناجح، وذو قيمة".

يُعد تقدير الذات مفهومًا نفسيًا متعدد الأبعاد يتضمن ثلاث مكونات رئيسية هي المكون المعرفي، الذي يشمل الأفكار والمعتقدات التي يحملها الفرد عن نفسه، والمكون العاطفي، الذي يتمثل في المشاعر المرتبطة بهذه الأفكار، والمكون السلوكي، الذي يعكس تقدير الذات من خلال الأفعال والتصرفات

علاوة على ذلك، يمكن تصنيف تقدير الذات إلى عدة أنواع، حيث يشمل تقدير الذات العام التقييم الشامل للفرد تجاه ذاته، في حين أن تقدير الذات الخاص يركز على تقييم جوانب محددة، مثل الأداء الأكاديمي أو المظهر الجسدي أما من حيث العمليات الإدراكية، فيُميز الباحثون بين تقدير الذات الضمني، وهو التقييم اللاواعي للذات الذي يعتمد على الارتباطات التلقائية، وتقدير الذات الصريح، الذي يمثل التقييم الواعي والمعلن للفرد عن ذاته (Greenwald & Farnham, 2000). هذه التصنيفات تعكس الطبيعة المعقدة لتقدير الذات، حيث تؤثر التفاعلات بين هذه المكونات والأنواع على الصحة النفسية والسلوك الاجتماعي للفرد.

تقدير الذات الاجتماعي هو جانب محدد من تقدير الذات العام، ويشير إلى تقييم الفرد لقيمه وأهميته في السياقات الاجتماعية. وهو يعكس مدى تقييم الفرد وكفاءته فيما يتعلق بعلاقاته مع الآخرين من حيث قدرته على إقامة العلاقات وتنميتها، والتوازنات الاجتماعية، والحضور الاجتماعي والشعور بالمكانة والاحترام من قبل الآخرين (عمر، عطية، أحمد، 2024).

2-1 تعريف تقدير الذات الاجتماعي

وفقاً لـ Leary و Baumeister (2000)، تقدير الذات الاجتماعي هو "تقدير الفرد لقيمه كشريك في التفاعلات والعلاقات الاجتماعية". يعرفه Kirkpatrick و Ellis (2001) بأنه "تقييم الفرد لمكانته وقيمه داخل المجموعات الاجتماعية التي ينتمي إليها".

2-2 مكونات تقدير الذات الاجتماعي

تقدير الذات الاجتماعي هو أحد الجوانب الأساسية التي تؤثر في تكيف الفرد مع المجتمع، حيث يعكس الطريقة التي يُقيم بها الشخص نفسه من خلال تفاعلاته مع الآخرين، ويتكون هذا المفهوم من ثلاث مكونات رئيسية هي معرفية، وعاطفية، وسلوكية، وكل منها يساهم في تشكيل صورة الفرد عن

ذاته. كما يتنوع تقدير الذات إلى أشكال مختلفة تشمل التقييم العام والخاص، بالإضافة إلى التقدير الضمني والصريح، مما يعكس مدى تعقيد هذا البناء النفسي وأهميته في الصحة النفسية والاجتماعية للفرد (Albarracin et al., 2024).

أ) **المكون المعرفي (الأفكار والمعتقدات):** التقييم السلبي قد يتسبب في انخفاض تقدير الذات المعرفي لدى الفرد، مما يعيق تطورهم الشخصي والاجتماعي.

ب) **المكون العاطفي (المشاعر والعواطف):** عبارة عن مشاعر من الحزن، الإحباط، أو القلق وهذا النوع من المشاعر قد ينعكس بشكل مباشر على تقدير الذات العاطفي، مما يجعل الفرد يشعر بأنه غير قادر على التأقلم مع المواقف الاجتماعية أو التفاعل مع الآخرين. كأن يشعر الشخص الذي يتعرض للتمتر بالإحراج من مظهره أو شخصيته، مما يساهم في تعزيز الشعور بعدم القيمة.

ت) **المكون السلوكي (الأفعال والتصرفات):** وتمثل السلوكيات السلبية مثل الانعزال الاجتماعي أو تجنب الأنشطة الجماعية، فمثلاً ضحايا التمر قد يميلون إلى الانسحاب من التفاعلات الاجتماعية خوفاً من التعرض لمزيد من الإيذاء (Albarracin et al., 2024).

3-العوامل المؤثرة في تقدير الذات الاجتماعي

يُعد تقدير الذات الاجتماعي من المفاهيم الأساسية التي تلعب دوراً مهماً في تشكيل شخصية الفرد وطريقة تفاعله مع بيئته، وهو يعكس إدراك الشخص لقيمه الذاتية ومكانته بين الآخرين، ويتأثر هذا الإدراك بعدد من العوامل المتداخلة التي تشمل الجوانب الشخصية والاجتماعية على حد سواء، ويمكن تصنيف هذه العوامل إلى عدة محاور رئيسية:

3-1. التجارب الشخصية: تؤدي النجاحات والإنجازات اليومية في كالدراسة، العمل، والهوايات إلى

تعزيز الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس (Hill et al., 2023). ويساعد التغلب على التحديات

والعقبات في رفع مستوى الثقة بالنفس وتعزيز الإحساس بالقدرة على مواجهة الصعوبات.

3-2. الدعم الاجتماعي: تسهم العلاقات الإيجابية مع الأصدقاء، الأسرة، والمجتمع في شعور الفرد

بالقيمة والقبول، على عكس، التجارب السلبية مثل التنمر أو النقد المستمر أن تؤدي إلى الشعور

بالعزلة أو النقص.

3-3. التنشئة الأسرية: يلعب دور الوالدين في تشجيع ودعم الطفل منذ الصغر دورًا محوريًا في تعزيز

ثقته بنفسه، فالبيئة الأسرية المستقرة والداعمة تُعزز من تقدير الذات، بينما تؤثر البيئة الأسرية

المتوترة أو المنفرة سلبًا على هذا التقدير (إبراهيم السيد، 2024).

3-4. الثقافة والمعايير الاجتماعية: في المجتمعات التي تقدر الإنجاز الشخصي والفردية، يشعر

الأفراد بتقدير أكبر لذواتهم عند تحقيق نجاحات ملموسة وفي المقابل، قد تؤدي الضغوط

الاجتماعية والتوقعات المرتفعة إلى تأثير سلبي على تقدير الذات إذا لم يتمكن الفرد من تحقيق

تلك التوقعات.

3-5. الصحة الجسدية والنفسية: يعزز الشعور بصحة جيدة من الإيجابية تجاه الذات وتؤثر المشاكل

الصحية الجسدية أو النفسية، مثل القلق والاكتئاب، بشكل مباشر على تقدير الذات، حيث

يُضعفان الشعور بالرضا والثقة بالنفس (انتصار، زين العابدين، 2018).

من خلال إدراك هذه العوامل وفهم تأثيراتها، يصبح من الممكن تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز

تقدير الذات الاجتماعي، مما يسهم في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي والارتقاء بجودة حياة الأفراد

في المجتمع.

4-أهمية تقدير الذات الاجتماعي

يلعب تقدير الذات دوراً حاسماً في مختلف جوانب حياة الأفراد في سياقات متعددة فهو يؤثر على سلوكيات مثل الإنجاز المدرسي والتفاعلات الاجتماعية والعدوانية والسلوكيات الخطرة، ويمكن أن يؤثر تقدير الذات على رفاهية وإنتاجية الأفراد، مما يبرز أهمية الحفاظ على تصور إيجابي للذات في البيئات ذات الضغط العالي.

لقد تم ربط انخفاض تقدير الذات باضطرابات الإدمان، مما يبرز الحاجة إلى معالجة مشكلات تقدير الذات في إدارة الإدمان لتحقيق نتائج محسنة (Hala, Chebli et Al., 2023)؛ تقدير الذات يعمل كمؤشر على القبول الاجتماعي والقيمة الثقافية، مما يحفز الأفراد على الحفاظ على تقدير الذات العالي من خلال استراتيجيات مختلفة. وقد أظهرت البرامج المجتمعية التي تركز على تعزيز تقدير الذات في المراهقين نتائج إيجابية، مما أدى إلى زيادة الثقة بالنفس والمشاركة الفعالة في الأنشطة الاجتماعية. بشكل عام، يعتبر تقدير الذات أساسياً للرفاهية النفسية والعلاقات بين الأفراد والوظائف العامة في مختلف السياقات (Attygalle et al., 2024).

5-قياس تقدير الذات الاجتماعي

قياس تقدير الذات هو جانب محوري في الأبحاث النفسية والتعليمية، حيث يلعب دوراً حاسماً في فهم الصحة النفسية والعاطفية للأفراد. يساعد هذا القياس في تحديد مستوى تقدير الفرد لنفسه ومدى تأثيره على سلوكه، أدائه الأكاديمي، علاقاته الاجتماعية، وصحته النفسية بشكل عام. هناك العديد من الأدوات والمقاييس المعتمدة التي تستخدم لهذا الغرض، ولكل منها ميزات الخاصة وسياقات استخدامها:

5-1. مقياس روزنبرج لتقدير الذات (Rosenberg Self-Esteem Scale)

يعدُّ واحدًا من أكثر الأدوات استخدامًا في مجال علم النفس لقياس تقدير الذات، وقد طوره موريس روزنبرج (Morris Rosenberg) عام 1965. إذ يُستخدم هذا المقياس على نطاق واسع في الأبحاث النفسية والاجتماعية نظرًا لبساطته وموثوقيته وسهولة تطبيقه، ويتألف المقياس من (10) بنود، هذه البنود تقيس التقييم الذاتي العام للفرد تجاه نفسه، بحيث تُصنف العبارات أو الإجابات إلى خمس إيجابية تعكس التقدير العالي للذات، وإلى خمس سلبية تعكس التقدير المنخفض للذات، في حين يعتمد المقياس على نظام ليكرت رباعي التدرج يتراوح بين: (1) لا أوافق بشدة، (2) لا أوافق، (3) أوافق، (4) أوافق بشدة، إذ تُحسب الدرجة النهائية عن طريق جمع استجابات جميع البنود أو العبارات، حيث تشير الدرجات المرتفعة إلى مستوى أعلى من تقدير الذات، ونشير إلى أن المقياس يتميز بخصائص سيكومترية قوية، حيث أثبتت العديد من الدراسات تمتعه بدرجة عالية من الصدق والثبات في مختلف البيئات الثقافية، وقد تمت ترجمته وتكييفه عبر العديد من الثقافات واللغات، مما يجعله أداة ملائمة لإجراء الدراسات المقارنة عبر الثقافات (cross-cultural research)؛ علاوة على ذلك، فقد تم استخدامه في الأبحاث التي تتناول الصحة النفسية، والاضطرابات العاطفية، والتفاعل الاجتماعي، مما يؤكد أهميته كأداة تقييمية في علم النفس الإكلينيكي والاجتماعي. وبسبب سهولة تطبيقه وتفسيره، يُعتمد المقياس في الدراسات واسعة النطاق التي تبحث في ارتباط تقدير الذات بالمتغيرات النفسية والاجتماعية مثل الاكتئاب، والقلق، والكفاءة الذاتية، والتكيف الاجتماعي، إلا أن بعض الباحثين أشاروا إلى ضرورة تفسير نتائجه بحذر عند استخدامه في سياقات ثقافية مختلفة، نظرًا لاحتمال تأثير العوامل الثقافية على استجابات الأفراد (أبو هلال، 2021).

5-2. استبيان كوبرسميث لتقدير الذات (Coopersmith Self-Esteem Inventory)

يُعد استبيان كوبرسميث لتقدير الذات أحد الأدوات النفسية الأكثر استخدامًا في قياس تقدير الذات، حيث طوّره ستانلي كوبرسميث عام 1967 استنادًا إلى نظريات احترام الذات والتقدير الذاتي في علم النفس التنموي. يهدف المقياس إلى تقييم مدى تقبل الفرد لذاته وإحساسه بالقيمة الشخصية عبر أربع مجالات رئيسية، هي الأسرة يعكس مدى شعور الفرد بالدعم والتقدير داخل بيئته الأسرية؛ الأكاديمي يقيس تصورات الفرد عن قدراته الأكاديمية ومدى ثقته في إنجازاته الدراسية. الاجتماعي يقيّم كيفية تفاعل الفرد مع الآخرين ومدى شعوره بالقبول الاجتماعي. الشخصي يعكس رؤية الفرد لذاته ومدى رضاه عن سماته الشخصية وسلوكياته. يتوفر المقياس بنسختين، إحداها مخصصة للأطفال والمراهقين تتكون من 50 عبارة، بينما تحتوي نسخة البالغين على 58 عبارة. يتم الإجابة على العبارات باستخدام مقياس ثنائي التصنيف (موافق/غير موافق)، ما يجعله أداة مباشرة وسهلة التطبيق في الأبحاث النفسية والتربوية. يمتاز الاستبيان بخصائص سيكومترية قوية، حيث أظهرت الدراسات أنه يتمتع بدرجات مرتفعة من الثبات والصدق عند استخدامه في تقييم تقدير الذات عبر مختلف الفئات العمرية والثقافية. كما يُستخدم على نطاق واسع في المجالات الإكلينيكية والتربوية لتحديد الفجوات في تقدير الذات واقتراح التدخلات العلاجية المناسبة، مما يجعله أداة فعالة في تطوير البرامج النفسية والتوجيهية (Coopersmith, 1967).

5-3. مقياس تقدير الذات لهارتر (Harter's Self-Perception Profile)

وهو مصمم خصيصًا للأطفال والمراهقين، حيث يقيم الكفاءة المدركة في مجالات مختلفة مثل الأداء الأكاديمي، القبول الاجتماعي، المظهر الجسدي، والكفاءة الرياضية ويتميز بقدرته على تقييم تقدير الذات في سياقات محددة، مما يوفر صورة أكثر تفصيلاً (Harter, 1999).

4-5. مقياس بيرس-هاريس لمفهوم الذات للأطفال (Piers-Harris Children's Self-Concept Scale)

مصمم خصيصًا للأطفال والمراهقين من سن 7 إلى 18 عامًا، وهو يقيس ستة أبعاد هم السلوك، الوضع الفكري والمدرسي، المظهر الجسدي والصفات، القلق، الشعبية، والسعادة والرضا. يعتبر أداة قيمة في تقييم الصحة النفسية والتكيف المدرسي للأطفال، تستخدم هذا المقياس في الأبحاث والممارسات النفسية والتربوية يوفر فوائد عديدة حيث يساعد في تحديد المجالات التي قد يعاني الفرد من انخفاض تقدير الذات في عمية التشخيص، ويمكن استخدام النتائج لتصميم برامج تدخل مخصصة لتعزيز تقدير الذات في المجالات المحددة، كما يمكن استخدام هذا المقياس قبل وبعد تنفيذ البرامج التدخلية لقياس مدى فعاليته، كما يوفر هذا المقياس بيانات كمية يمكن استخدامها في الدراسات الإحصائية والبحوث المقارنة، ومن خلال استخدام مقاييس متعددة الأبعاد، يمكن الحصول على صورة أكثر شمولية لتقدير الذات لدى الفرد، والملاحظ أن اختيار المقياس المناسب يعتمد على عدة عوامل، مثل الفئة العمرية المستهدفة، السياق الثقافي، وأهداف التقييم المحددة.

5-5. مقياس تقدير الذات الاجتماعي لـ Lawson وزملائه (1979)

طور هذا المقياس لاوسون وزملاؤه، والذي يركز بشكل خاص على الجوانب الاجتماعية لتقدير الذات ويتكون المقياس من 30 بندًا تقيس مختلف جوانب التقدير الذاتي في المواقف الاجتماعية. اما الأبعاد الرئيسية للمقياس فهي:

(أ) الثقة في المواقف الاجتماعية

(ب) القدرة على بدء وإدامة العلاقات الاجتماعية

(ج) الشعور بالقبول من قبل الآخرين

ج) الأداء في المواقف الاجتماعية العامة

يستخدم المقياس نموذج ليكرت الخماسي، حيث يجيب المشاركون على كل بند بدرجة موافقتهم من 1 (لا أوافق بشدة) إلى 5 (أوافق بشدة). تشير الدرجات الأعلى إلى مستوى أعلى من تقدير الذات الاجتماعي، بينما تشير الدرجات المنخفضة إلى وجود تحديات في هذا المجال. ويستخدم هذا المقياس في الأبحاث النفسية والاجتماعية، وكذلك في العيادات النفسية لتقييم الحالة الاجتماعية للمرضى . (Lawson et al., 1979)

5-6. مقياس تقدير الذات الاجتماعي والأكاديمي لـ Marsh (1990)

طور هيربرت مارش هذا المقياس كجزء من نموذج أوسع لمفهوم الذات، ويركز على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية معاً. يتكون المقياس من عدة أبعاد فرعية تغطي الجوانب الاجتماعية والأكاديمية لتقدير الذات. الأبعاد الرئيسية :

1. تقدير الذات الاجتماعي العام

2. العلاقات مع الأقران من نفس الجنس

3. العلاقات مع الأقران من الجنس الآخر

4. العلاقات مع الوالدين

5. تقدير الذات الأكاديمي في مواد دراسية محددة (مثل الرياضيات، اللغة، العلوم)

يستخدم المقياس نموذج ليكرت السداسي، من 1 (غير صحيح تماماً) إلى 6 (صحيح تماماً).

تم حساب درجات منفصلة لكل بعد، مما يسمح بتقييم دقيق لنقاط القوة والضعف في مختلف المجالات الاجتماعية والأكاديمية. يستخدم هذا المقياس بشكل واسع في المجال التربوي والنفسي، خاصة في

دراسات تتعلق بالأداء الأكاديمي والتكيف الاجتماعي في المدارس والجامعات، كما أنه يوجد العديد من المقاييس التي يمكنه قياس سمة تقدير.

6- أهمية قياس تقدير الذات الاجتماعي

تكمن أهمية قياس تقدير الذات في النقاط التالية:

1-6. فهم الصحة النفسية: يساعد في تحديد الأفراد الذين قد يعانون من مشاكل في التكيف الاجتماعي أو القلق الاجتماعي.

2-6. التدخلات العلاجية: يمكن استخدام نتائج هذه المقاييس لتصميم برامج علاجية مخصصة لتحسين المهارات الاجتماعية وتعزيز الثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية.

3-6. البحث الأكاديمي: توفر هذه المقاييس بيانات قيمة للباحثين الذين يدرسون العلاقة بين تقدير الذات الاجتماعي والمتغيرات الأخرى مثل الأداء الأكاديمي، الصحة النفسية، ونوعية العلاقات الشخصية.

4-6. التقييم التربوي: تساعد المعلمين والمرشدين التربويين في فهم التحديات الاجتماعية التي قد يواجهها الطلاب وتأثيرها على أدائهم الأكاديمي.

5-6. التطوير الشخصي: يمكن استخدام هذه المقاييس في برامج التطوير الشخصي لمساعدة الأفراد على تحديد مجالات التحسين في حياتهم الاجتماعية.

تطبيقات عملية:

- في العيادات النفسية: يمكن استخدام هذه المقاييس كجزء من التقييم الشامل للمرضى الذين يعانون من اضطرابات القلق الاجتماعي أو الاكتئاب.

- في المدارس: يمكن تطبيق هذه المقاييس لتحديد الطلاب الذين قد يحتاجون إلى دعم إضافي في تطوير مهاراتهم الاجتماعية أو تحسين تفاعلاتهم مع أقرانهم.
 - في برامج التدريب: يمكن استخدامها لتقييم فعالية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين المهارات الاجتماعية والثقة بالنفس.
 - في الدراسات الطولية: يمكن استخدام هذه المقاييس لتتبع تطور تقدير الذات الاجتماعي عبر الزمن، خاصة خلال فترات الانتقال الحرجة مثل الانتقال من المدرسة إلى الجامعة.
- في الختام، تعد مقاييس تقدير الذات الاجتماعي أدوات قيمة في فهم وتقييم الجوانب الاجتماعية لتقدير الذات. توفر هذه المقاييس رؤى مهمة حول كيفية تقييم الأفراد لأنفسهم في السياقات الاجتماعية، مما يساعد المتخصصين والباحثين في تطوير استراتيجيات فعالة لتعزيز الصحة النفسية والاجتماعية.

7- النظريات المفسرة لتقدير الذات والذات الاجتماعي

7-1. نظرية روزنبرغ لتقدير الذات: تدور أعمال روزنبرج حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وسلوكه من ناحية المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط بالفرد، وقد اهتم روزنبرج بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي اللاحق للفرد فيما بعد، كما اهتم شرح وتفسير الفروق التي توجد بين الجماعات في تقدير الذات مثل تلك التي بين المراهقين الزوج والمراهقين البيض، والتغيرات التي تحدث في تقدير الذات في مختلف مراحل العمر. واعتبر روزنبرج أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يُكون اتجاه نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات (cooper smith theory)

1981)؛ كذلك تمثلت أعماله في دراسته لتقدير الذات عند أطفال ما قبل الثانوية، وعلى عكس روزنبرج لم يحاول كوبر سميث أن يربط أعماله في تقدير الذات بنظرية أكبر وأكثر شمولاً، ولكنه ذهب إلى أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب.

7-2. نظرية التأثير الاجتماعي (Social Influence Theory) : تركز هذه النظرية على كيفية تأثير المجتمع والبيئة الاجتماعية على تقدير الذات للأفراد بحيث يمكن أن تؤثر القيم والمعايير المجتمعية والتوقعات الاجتماعية على كيفية تقدير الفرد لذاته، ونظرية التأثير الاجتماعي هي نظرية تشير إلى كيفية تأثير المجتمع والبيئة الاجتماعية على سلوك الأفراد واعتقاداتهم، ويركز هذا المفهوم على الفكرة بأن الناس ليسوا مجرد كائنات فردية تتصرف بشكل مستقل، بل إنهم متأثرون بشكل كبير بالعوامل الاجتماعية المحيطة بهم، مثل المجموعات، والثقافة، والقيم الاجتماعية، والمعايير؛ وتقدم نظرية التأثير الاجتماعي تفسيرات لكيفية حدوث التأثير والتغير في السلوك والاعتقادات الفردية، إذ تشمل هذه التفسيرات مجموعة من العمليات الاجتماعية مثل الانضمام، والتأثير، والامتثال، والتحجيم، والتحسين الاجتماعي و هناك ثلاثة أشكال رئيسية للتأثير الاجتماعي وفقاً لهذه النظرية:

(أ) التأثير المعرفي: يحدث هذا النوع من التأثير عندما يقوم الأفراد بمراجعة سلوكهم أو اعتقاداتهم بناءً على المعلومات والتوجيهات التي يحصلون عليها من الآخرين.

(ب) التأثير الاجتماعي: يتمثل هذا النوع من التأثير في رغبة الفرد في التكيف مع معايير وتوقعات المجتمع أو المجموعة التي ينتمي إليها.

(ج) التأثير الاجتماعي الإيجابي: يحدث هذا النوع من التأثير عندما يؤدي سلوك أو اعتقاد شخص ما إلى تحسين السلوك أو المعتقدات لدى الآخرين، يشمل ذلك القيام بأعمال طيبة أو تحفيز الآخرين على العمل بشكل أفضل (Cialdini, 2001).

3-7. **نظرية المقارنة الاجتماعية لفيستنجر:** قدم ليون فيستنجر هذه النظرية عام 1954، وهي تركز

على كيفية تقييم الأفراد لأنفسهم من خلال المقارنة مع الآخرين، وتشمل الدافع للتقييم الذاتي، فالأفراد لديهم حاجة فطرية لتقييم آرائهم وقدراتهم؛ المقارنات الموضوعية والاجتماعية، عند عدم توفر معايير موضوعية، يلجأ الأفراد للمقارنات الاجتماعية؛ المقارنات الصاعدة والهابطة مع من هم أفضل، فقد تؤدي لتحفيز الذات أو خفض تقدير الذات؛ المقارنات الهابطة مع من هم أقل، قد تعزز تقدير الذات أو تولد الشعور بالذنب، الأفراد يميلون للمقارنة مع من يشبهونهم؛ تأثير السياق الاجتماعي يحدد نوع وتأثير المقارنات. يمكن تطبيقها في وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيرها على تقدير الذات، في مجال الإعلان والتسويق، في فهم ديناميكيات المجموعات والعلاقات الشخصية (Sierra, Lauber. 2024).

4-7. **نظرية الهوية الاجتماعية لتاجفيل وتيرنر:** طورها (هنري تاجفيل وجون تيرنر) في السبعينيات

والثمانينيات، وتركز على كيفية تأثير الانتماء للمجموعات على مفهوم الذات وتقدير الذات، نقاطها الرئيسية في التصنيف الاجتماعي، فالأفراد يصنفون أنفسهم والآخرين في فئات اجتماعية؛ الهوية الاجتماعية، جزء من مفهوم الذات ينبع من العضوية في المجموعات، في هذه المقارنة الاجتماعية، الأفراد يقارنون مجموعاتهم بالمجموعات الأخرى اما التمييز الإيجابي للمجموعة الداخلية فهو الميل لتفضيل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد، ان الانتماء للمجموعات المرموقة يعزز من تقدير الذات وعمليات الهوية الاجتماعية (Gaffney & Hogg, 2023).

5-7. **نظرية زيلر:** نالت أعمال زيلر شهرة أقل من سابقتها وحظيت بدرجة أقل من الذبوع والشبوع

والانتشار، وهي في نفس الوقت أكثر تحديداً وأشد خصوصية. فزيلر يرى أن تقدير الذات، ما هو إلا البناء الاجتماعي للذات، وينظر زيلر إلى تقدير الذات من زاوية نظرية المجال في الشخصية، ويؤكد أن تقييم الذات لا يحدث في معظم الحالات، إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف زيلر تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته ويلعب دور المتغير الوسيط، أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات

والعالم الواقعي. وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرا في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعاً لذلك. وتقدير الذات طبقاً لزيلر مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية، وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى. ولذلك فإنه افترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل، تحظى بدرجة عالية من الكفاءة (صالح محمد، 2020).

6-7. نظرية التطور الذاتي (Self-Efficacy Theory): التي طورها عالم النفس الأمريكي ألبرت باندورا، تركز على مدى اعتقاد الفرد في قدرته على تحقيق النجاح في المواقف المختلفة، وخاصة في التفاعلات الاجتماعية، حيث تُعد الثقة بالنفس والاعتقاد بالقدرة على التأثير والتعامل مع الآخرين عناصر أساسية في تقدير الذات الاجتماعي، ووفقاً لهذه النظرية، فإن الاعتقاد الشخصي بالقدرة على إنجاز مهمة معينة أو تحقيق هدف محدد، يؤثر بشكل مباشر على سلوك الفرد وأدائه، فكلما كانت الخبرات السابقة إيجابية، ارتفع مستوى الذات الفعالة، بينما تُسهم الخبرات السلبية في خفضه. يُبرز باندورا أيضاً دور التعلم الاجتماعي، حيث يتأثر الأفراد بشكل كبير بملاحظة النماذج الإيجابية من حولهم وتقليدها، مما يُعزز ثقتهم بأنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، تلعب البيئة المحيطة دوراً مهماً في تحديد مستوى الذات الفعالة؛ فالدعم والتشجيع يزيدان من الشعور بالقدرة، في حين أن البيئة المثبطة قد تضعف هذا الشعور، كما يُعد إدراك الفرد للضغوط والتحديات وقدرته على التعامل معها بفعالية أمراً جوهرياً في تعزيز فعالية الذات. من خلال هذه المبادئ (Maddux & Stanley, 1986).

ملخص الفصل

تقدير الذات الاجتماعي يشير إلى تقييم الفرد لنفسه بناءً على مدى قبوله وتقديره في محيطه الاجتماعي، ويشمل مكونات معرفية (الأفكار حول الذات)، وعاطفية (المشاعر المرتبطة بهذه الأفكار)، وسلوكية (الأفعال التي تعكس هذا التقدير). يتأثر تقدير الذات الاجتماعي بعوامل عدة، مثل تجارب الفرد الاجتماعية، البيئة المحيطة، والثقافة. تُعد أهمية تقدير الذات الاجتماعي كبيرة لأنها تؤثر على الصحة النفسية. قدمت عدة نظريات لشرح هذا المفهوم، منها نظرية روزنبرغ لتقدير الذات التي ترى أن التقييم الشخصي ينبع من تجارب الحياة، ونظرية المقارنة الاجتماعية لفيلستونج التي تشير إلى مقارنة الفرد مع الآخرين، وكذلك نظرية الهوية الاجتماعية لتاجفيل وتيرنر. يتم قياس تقدير الذات الاجتماعي باستخدام أدوات محددة، مثل مقياس تقدير الذات الاجتماعي والأكاديمي.

الفصل الثالث

التنمر المدرسي

تمهيد

التنمر هو سلوك عدواني متكرر يهدف إلى إيذاء الآخرين وإساءة نفسي أو اجتماعي لهم، ويُمارس بشكل متعمد عادة ما يستهدف الأفراد الضعاف أو الأكثر هشاشة، ولهم ظاهرة أكثر التنمر، نقدم بعض من النظريات النفسية والاجتماعية، مثل نظرية التعلم الاجتماعي التي تركز على دور النمذجة والتقليد، ونظرية معالجة المعلومات الاجتماعية التي تشرح كيفية تفسير الفرد للمواقف الاجتماعية بطريقة قد تبرر التنمر. وهناك أيضًا نظرية السيطرة الاجتماعية التي تربط التنمر بالحاجة إلى السيطرة على الآخرين، بالإضافة إلى نظرية الإحباط والعدوان التي ترى أن التنمر قد يكون استجابة للضغوط النفسية. اما بالنسبة للعوامل التي تساهم في ظهور هذه الظاهرة، فقد تكون هناك أسباب نفسية، اجتماعية وأسرية. ويشترك في عملية التنمر المتنمرون الذين يمارسون السلوك العدواني، والضحايا الذين يعانون من العواقب النفسية والاجتماعية، والمتفرجون الذين يمكن أن يكونوا مؤثرين في مسار هذه السلوكيات. وهناك للتنمر كالتنمر الجسدي، اللفظي، الإلكتروني وغيرها، ولكل منها تأثيرات خاصة على الضحايا، مما يتطلب أساليب علاجية وإستراتيجيات تدخل متعددة لمواجهتها.

1- مفهوم التنمر

تعددت تعريفات التنمر (Bullying) نتيجة لتنوع معانيه وغنى محتواه، مما أدى إلى اختلاف التوجهات والرؤى التي تناولها الباحثون عند دراسة هذا السلوك العدواني، في اللغة العربية، يُشير مفهوم التنمر في القواميس إلى المصطلح ذاته، حيث تعتبر كلمتا "تنمر" أو "استئساد" الترجمة الأنسب لكلمة. يُذكر أن مصطلح "استئساد" مشتق من كلمة "أسد" في اللغة العربية، وهو ما يعكس طبيعة السلوك المتضمن في التنمر (عبيد، 2022).

يعرف أوليس Olweus (1993) التتمر بأنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك سلبي يسبب له الألم، وقد يستخدم المتتمر أفعالاً مباشرة للتتمر على الآخرين، والتتمر المباشر هو هجمة على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتتمر غير المباشر يستخدمه المتتمر ليحدث إقصاء اجتماعياً مثل نشر الشائعات ويمكن أن يكون التتمر غير مباشر ضار جداً مثل التتمر المباشر (الدسوقي، 2016). والتتمر المدرسي يعتبر نمطاً عالياً من السلوك العدوانى حيث أنه يعتمد إلحاق الأذى بالضحية الواقع عليها غير مبالياً بضعفه متكرراً سلوك التتمر نفسه بصور تلك الضحية أو ما يخلفه ذلك السلوك من أثر نفسي سئ عليها ، فيهتم فقط المتتمرة بطريقة هجومية سلبية وعنيفة بفرض الهيمنة والسيطرة (سلمى، 2018). يعتبر سلوك الاستقواء سلوك مكتسب من البيئة التي يعيش فيها الفرد، وهو سلوك خطير على جميع الأطراف المشاركين فيه، وفيه يمارس طرف قوي، الأذى النفسي والجسدي والجنسي اتجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية (الدسوقي، 2016). التتمر، كما عرّفه العديد من الباحثين، يشمل سلوكيات سلبية متكررة تهدف إلى إلحاق الأذى، سواء من خلال أعمال مباشرة مثل العدوان اللفظي أو الجسدي أو من خلال أساليب غير مباشرة مثل الإقصاء الاجتماعي ونشر الشائعات، يتميز هذا السلوك العدوانى، الذي يُلاحظ غالباً في البيئات المدرسية، بإلحاق الأذى المتعمد بالأفراد الأضعف، حيث يسعى المتتمر إلى السيطرة والتحكم بالضحية (UNICEF, n.d.). يتجاوز تأثير التتمر الأذى الجسدي أو الاجتماعي المباشر، حيث يؤثر على الضحية نفسياً وعاطفياً ويُشدد على أن سلوك التتمر يتم تعلمه من البيئة ويمكن أن يتضمن إلحاق الأذى النفسي والجسدي والجنسي من قبل الطرف الأقوى على الفرد الأضعف، وبشكل عام، يعد التتمر قضية معقدة لها آثار ضارة على جميع الأطراف المعنية، مما يبرز أهمية معالجة ومنع مثل هذا السلوك في مختلف السياقات الاجتماعية (أبو الفضل، 2018).

2- أشكال التنمر

يأخذ التنمر المدرسي أشكالاً متعددة، تتباين في أساليبها لكنها تشترك في هدف واحد، وهو إلحاق الأذى النفسي أو الجسدي بالضحية، وفهم هذه الأنواع يُعدّ خطوة أساسية في التعامل مع الظاهرة، حيث يُظهر التنمر تنوعاً واضحاً في الطرق التي يُمارَس بها، ما بين الاعتداء المباشر والتلاعب الاجتماعي الخفي، وإن إدراك هذه الأشكال المختلفة لا يساعد فقط في الكشف المبكر عن حالات التنمر، بل يُسهّم أيضاً في تصميم استراتيجيات تدخل وقائية وعلاجية أكثر فاعلية. وفي هذا السياق، يمكن تصنيف التنمر إلى عدة أنماط رئيسية، تتفاوت في حدتها وتأثيراتها النفسية والاجتماعية.

2-1. التنمر الجسدي: التنمر الجسدي يُعد من أكثر الأشكال وضوحاً وغالباً ما يتم ملاحظته بسرعة من قبل المعلمين أو المسؤولين في المدرسة، مما يجعله من أسهل الأنواع للكشف عنها، لأنه يتضمن عدواناً جسدياً مباشراً يمكن أن يُرى بسهولة؛ وهذا النوع من التنمر لا يقتصر على الإصابات الجسدية مثل الكدمات أو الكسور، بل قد يؤدي أيضاً إلى إصابات نفسية طويلة الأمد لدى الضحية، مثل الخوف المستمر أو القلق؛ بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يكون التنمر الجسدي محفزاً للتنمر بأنواع أخرى، مثل التنمر اللفظي أو الاجتماعي، خاصة إذا تعرضت الضحية للإهانة أو العزلة بعد الاعتداء الجسدي (Hanani & Yudistira, 2024).

2-2. التنمر اللفظي: هو نوع من التنمر يعتمد على استخدام الكلمات والألفاظ المؤذية للإساءة إلى الضحية، حيث يشمل هذا الشكل من التنمر السخرية، الشتائم، التهديدات، والتعليقات الجارحة التي تؤثر في مشاعر الضحية وتقلل من ثقتها بنفسها وعلى الرغم من أنه لا يتسبب في إصابات جسدية، إلا أن آثاره النفسية قد تكون عميقة وطويلة الأمد، حيث يمكن أن تؤدي إلى مشاكل مثل القلق، الاكتئاب، وانخفاض احترام الذات (الحبيب، 2022).

2-3. التنمر الاجتماعي: هو شكل من أشكال التنمر يهدف إلى إلحاق الأذى بالضحية من خلال الإقصاء الاجتماعي، مثل نشر الإشاعات، أو عزل الضحية عن الأنشطة الجماعية، أو تجاهلها عمدًا، وهذا النوع من التنمر يحدث أحيانًا نفسيًا عميقًا لأنه يهدد الاحتياجات الأساسية للانتماء والقبول الاجتماعي، مما قد يؤدي إلى مشاعر الوحدة، والاكتئاب، وكذا انخفاض تقدير الذات.

2-4. التنمر الإلكتروني: هو شكل حديث من التنمر يتم باستخدام التكنولوجيا، حيث يقوم المعتدي بمضايقة أو تهديد الضحية عبر الإنترنت، بواسطة وسائل التواصل الاجتماعي، ومنصات التراسل، ومنصات الألعاب الإلكترونية، والهواتف الخليوي، سواء من خلال الرسائل المباشرة، أو نشر الأكاذيب، أو التسلط عبر وسائل التواصل الاجتماعي، ويتميز هذا النوع بسرعة انتشاره وصعوبة السيطرة عليه، مما يجعل تأثيره النفسي والاجتماعي على الضحية مدمرًا وطويل الأمد، وقد يمتد خارج نطاق المدرسة إلى الحياة الشخصية والاجتماعية (القحطاني، 2023).

2-5. التنمر العاطفي: هو نوع من التنمر يتمثل في التلاعب العاطفي، حيث يستغل المعتدي مشاعر الضحية لجعلها تشعر بالذنب، الضعف، أو القلق، وهذا الشكل من التنمر قد يكون خفيًا لكنه يترك أثرًا عميقًا من الناحية، إذ يؤثر في ثقة الضحية بنفسها ويزيد من احتمالية إصابتها بالقلق والاكتئاب (القحطاني، 2023).

3-العناصر المشاركة في عملية التنمر

تعدّ ظاهرة التنمر من التحديات التربوية والاجتماعية التي تؤثر بشكل سلبي على المناخ المدرسي والصحة النفسية للتلميذ، ومن أجل فهم هذه الظاهرة بشكل أعمق، فمن الضروري التعرف على العناصر المشاركة في التنمر، حيث أنه تتداخل كل من أدوار المعتدي والضحية والمتفرجين في جعل بيئة قد تعزز العنف أو تحد منه، وفيما يلي ذكر لهذه العناصر:

3-1. المتنمر : وهو الشخص الذي يُمارس سلوك التنمر بهدف فرض السيطرة أو إلحاق الأذى بالضحية، وهذا السلوك سواء كان جسدياً أو نفسياً أو اجتماعياً، وقد تكون دوافعه ناتجة عن مشاعر النقص، الرغبة في لفت الانتباه، أو التأثير ببيئة أسرية أو اجتماعية تعاني من مشاكل أو اضطرابات؛ فهم سلوك المتنمر يُعد خطوة أساسية لتطوير استراتيجيات فعّالة للحد من هذه مشكلة التنمر (هاشم محمد، 2023).

إن المتنمرين هم أفراد ينخرطون بشكل متكرر في سلوك التنمر المتعمد، والذي غالباً ما يتميز بالعدوانية والرغبة في السيطرة وغياب التعاطف والحاجة إلى القوة؛ وعادة ما يظهرون أنماط سلوك تتضمن العنف الجسدي أو اللفظي أو النفسي، مستهدفين من يعتبرونهم أضعف منهم أو مختلفين، مع إخفاء عدوانيتهم أمام البالغين، وقد ينحدر المتنمرين من خلفيات عائلية مضطربة كما ذكرنا، ولديهم تاريخ من التعرض للتنمر أنفسهم، ويفتقرون إلى المراقبة الوالدية، كما يمكن أن يمتلكوا مهارات اجتماعية جيدة وتلاعبية في آن واحد (Vasiliki et al., 2022). ويمكن أن يتجلى التنمر في أشكال مختلفة، بما في ذلك القوة الجسدية، التلاعب الاجتماعي، والأساليب غير المباشرة مثل الشائعات والإقصاء الاجتماعي، وقد حددت الأبحاث أنواعاً مختلفة من المتنمرين، مثل المتنمر المسيطر والمتنمر الذكي، والمتنمر غير المباشر الذي يعتمد على الشائعات والإقصاء الاجتماعي (Brenda, 2024).

ولكي نحكم على السلوك أنه تنمر يجب أن تتوفر فيه شروط، كأن يهدف السلوك إلى إيذاء أحد الأشخاص، أو ممارسة الضغط عليه؛ أو أن يكون الشخص المستهدف غير قادر على الدفاع عن نفسه مقابل ذلك، أن يكون الشخص المستهدف أضعف؛ وأن يكون سلوكاً متكرراً مع الوقت؛ أو أن يكون سلوكاً مختلفاً عن العراك أو المشاجرات بين أطراف متساوية في القوة؛ أو أن يكون سلوكاً مختلفاً عن محاولة الإغابة، لأنه في هذه الحالة يكون المستهدف على وعي بأنه نوعٌ من المزاح (رجبي 2018).

3-2. الضحية: وهو الشخص الذي يتعرض للتنمر بشكل مباشر، ويعاني من أذى نفسي أو اجتماعي أو جسدي، مما يجعله يشعر بالخوف والعزلة وانخفاض تقدير الذات. غالبًا ما يتميز ضحايا التنمر بضعف جسدي أو عاطفي، ويميلون إلى الخجل وقلة الثقة بالنفس، مع صعوبة في تكوين علاقات اجتماعية قوية؛ وقد يكون بعضهم ناجحين أكاديميًا أو موهوبين، مما يثير غيرة المتنمرين، ويؤدي التنمر إلى آثار سلبية طويلة الأمد، مثل القلق، الاكتئاب، اضطرابات ما بعد الصدمة، العزلة الاجتماعية، تجنب المدرسة، وتراجع في الأداء الدراسي. وقد يلجأ الضحايا إلى الصمت خوفًا من الانتقام أو عدم التصديق، مما يعمق معاناتهم. لذلك، فهم يحتاجون إلى دعم نفسي واجتماعي لتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وتوفير بيئة مدرسية (سيد محمد، 2020).

3-3. المتفرجون: وهم جزء أساسي في عملية التنمر، حيث إنهم الأشخاص الذين يشهدون التنمر دون المشاركة المباشرة، سواء بدعم المتنمر أو بمساعدة الضحية، وقد يكونون زملاء ، أصدقاء، أو حتى معلمين يشهدون الواقعة؛ وينقسم المتفرجون إلى عدة أنواع؛ فمنهم المتفرجون السلبيون الذين يختارون الصمت وعدم التدخل، وغالبًا بدافع الخوف من أن يصبحوا أهدافًا للتنمر، كما أنه يوجد المتفرجون الداعمون للتنمر سواء بالضحك أو التشجيع بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يعزز سلوك المتنمر. وعلى العكس، يظهر المتفرجون المدافعون عن الضحية، إما بشكل مباشر أو من خلال طلب المساعدة من الكبار مثلًا؛ ويلعب موقف المتفرجين دورًا في استمرار أو الحد من التنمر؛ فعندما يقفون موقف الحياد، فإن ذلك يُشعر المتنمر بالقوة ويعزز سلوكياته، أما إذا الدفاع عن الضحية أو الإبلاغ عن التمر، فيمكن الحد من التنمر بشكل فعال، لذا فإن توعية المتفرجين لها أهمية بالغة، حيث تعمل برامج التوعية المدرسية على تشجيع التلاميذ ثقافة الإبلاغ الآمن دون خوف من الانتقام (Cohane & Schneider, 2024).

4- أسباب التنمر

تعود مشكلة التنمر إلى مجموعة من العوامل الذاتية والفردية المرتبطة بالمتنمر نفسه، ومنها الشعور بالغيرة والرغبة في فرض السيطرة واستعراض القوة على الآخرين؛ كما قد يكون التنمر وسيلة للتنفيس عن مشاعر الإحباط من خلال تبني سلوكيات عدوانية. إلى جانب ذلك، قد يسهم ارتفاع تقدير الذات لدى المتنمر، مقترناً بضعف مهارات الضبط الانفعالي والضغط الاجتماعي، في تعزيز هذا السلوك؛ كما يرتبط التنمر بانخفاض المستوى التعليمي، وضعف الوازع الديني لدى المراهقين، فضلاً عن تعاطي الكحول والمخدرات، مما يزيد من احتمالية انخراطهم في سلوكيات تنمرية.

وقد ذكر فريج العنزي (الصباحين والقضاة، 2013) أن هناك أسباب أو عوامل اجتماعية تعتبر حافزا لسلوك التنمر والتي تتضمن بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، ففي نطاق الأسرة يمكن لمعاملة الآباء للأبناء تولد لديهم العنف، فالعنف قد يولد العنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة ووجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق بين الزوجين وأثرها على الأبناء، والعنف الأسري الذي يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة حاضنة لتوليد العنف والتنمر عند الأبناء (المحجان، 2021).

كما يمكن أن ينشأ التنمر من مجموعة متنوعة من الأسباب، بما في ذلك العوامل الفردية مثل الغيرة، والرغبة في إظهار القوة، واستخدام العدوانية كوسيلة للتنفيس عن المشاعر بالإضافة إلى ذلك، تلعب العوامل الاجتماعية دوراً كبيراً، حيث تعتبر الديناميكيات الأسرية مؤثراً حاسماً. إن المعاملة التي يتلقاها الأطفال من الوالدين، بدءاً من العنف وحتى التدليل، يمكن أن تؤثر على سلوكهم. كما أن الأوضاع الأسرية مثل غياب الأب، أو وجود أم مكتئبة، أو مشكلات الطلاق أو العنف الأسري يمكن أن تخلق بيئة ملائمة للتنمر والسلوك العنيف بين الأطفال؛ علاوة على ذلك، يمكن لعوامل مثل بيئة

الأقران، والبيئة الأسرية، والوضع الاجتماعي أن تسهم أيضًا في ظهور سلوك التمر Vasilik et Al., (2022). إن فهم هذه الأسباب المتعددة الأبعاد ضروري لتطوير استراتيجيات وقائية فعالة وتدخلات لمكافحة التمر في المدارس والمجتمعات في نفس المجال سنذكر أهم الأسباب وهي كالتالي:

4-1. الأسباب الأسرية

تشير الأبحاث إلى أن البيئة الأسرية تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل سلوك الطفل، بما في ذلك ميله نحو التمر، فالأطفال الذين يشهدون العنف في المنزل قد يستوعبون هذه السلوكيات ويظهرون العدوانية تجاه زملائهم في المدرسة (زرواطي، 2023)، خاصة تجاه أولئك الذين يُعتبرون أضعف، إذ أن عوامل مثل نقص الانسجام، ومشكلات التواصل العميقة داخل الأسرة، وأنماط التربية غير الملائمة يمكن أن تسهم في ميل الطفل نحو سلوك التمر؛ علاوة على ذلك، فإن غياب التعليم والتوجيه الصحيحين في المنزل والمدارس يمكن أن يزيد من تفاقم هذه المشكلة، مما يبرز أهمية معالجة الديناميكيات الأسرية وتنفيذ استراتيجيات وقائية فعالة لخلق بيئة أكثر أمانًا ورعاية للأطفال لمنع سلوكيات التمر.

إضافة إلى ذلك، تلعب البيئة، دورًا مهمًا في فهم طبيعة التمر بين المراهقين. علاوة على ذلك، يمكن أن تؤثر الاختلافات الفردية، مثل الجنس والميل نحو الاكتئاب، إلى جانب العوامل التنظيمية مثل تماسك الفريق ودعم المشرف، على انتشار التمر في مكان العمل، مما يؤكد على أهمية النظر في تعزيز الصحة النفسية والتدخلات التنظيمية في الوقاية من التمر. تؤكد هذه الرؤى على تعقيد الدوافع الشخصية والتأثيرات البيئية التي تساهم في سلوكيات التمر في مختلف البيئات (Shahnawaz et

(Al., 2019

الأسباب النفسية

عندما يواجه التلميذ الإحباط في المدرسة، خاصة بسبب الإخفاق المتصور في الواجبات التعليمية أو الاجتماعية، يمكن أن يؤدي ذلك إلى ضغط نفسي وسلوكيات غير تكيفية مثل العنف والتنمر، سواء تجاه الآخرين أو تجاه الذات؛ فقد أظهرت الأبحاث أن الإحباط المرتبط بالحاجة إلى النجاح يمكن أن يؤثر بشكل كبير على الإنجازات التعليمية للتلاميذ، مع ملاحظة تجليات مختلفة بناءً على مستويات الأداء التعليمي (Zhao et al., 2019). بالإضافة إلى ذلك، توفر نظرية إحباط العدوان رؤى حول أسباب سلوك التنمر في المدارس، مؤكدة على أهمية التعليم المبكر لمساعدة التلاميذ على التعامل مع النكسات وتحسين ضبط النفس. علاوة على ذلك، سلطت الدراسات الضوء على العلاقة بين الظروف العلائقية في المدرسة، وإحباط الاحتياجات، والرفاهية النفسية للتلاميذ، مشيرة إلى أن معالجة هذه العوامل أمر حاسم لإدارة الضغط النفسي للتلاميذ داخل البيئة المدرسية.

4-2. الأسباب المدرسية للتنمر

تظهر في التغيرات غير المتوقعة داخل المدرسة، وعدم وضوح الأنظمة والتعليمات المدرسية، والصفوف المكتظة بالتلاميذ، وأساليب التدريس غير المجدية، التي تؤدي إلى الشعور بالإحباط، مما يشجعه ذلك على القيام بمشكلات سلوكية يتخذ بعضها شكل تنمر (صالحه، 2019).

كما يمكن أن تساهم هذه العوامل في خلق بيئة يمكن أن ينتشر فيها التنمر، مما يؤثر على الصحة النفسية والجسدية للتلاميذ، ومن خلال فهم هذه الأسباب، يمكن للمدارس وصانعي السياسات تنفيذ استراتيجيات لمعالجة هذه القضايا، مما يخلق بيئة تعليمية أكثر أمانًا ودعمًا لجميع التلاميذ، فمن الضروري أن تضع المدارس قواعد وعقوبات واضحة للتنمر، وتوفر التعليم حول عواقب مثل هذا السلوك، والعمل بشكل تعاوني مع الأسر لمنع وتقليل حالات التنمر في الحرم المدرسي (A-lian, 2023).

5- الآثار الناجمة عن التنمر

التنمر هو سلوك عدواني متعمد يتسبب في العديد من الآثار السلبية على الأفراد والمجتمع. يمكن تصنيف هذه الآثار إلى عدة فئات تشمل الآثار النفسية، الأكاديمية، الجسدية، والاجتماعية.

5-1. الآثار النفسية

التنمر يمكن أن يؤدي إلى مجموعة من المشكلات النفسية لدى الضحايا، منها:

- الاكتئاب والقلق: يعاني ضحايا التنمر من معدلات أعلى من الاكتئاب والقلق، وقد تستمر هذه المشاكل النفسية لفترات طويلة بعد انتهاء التنمر (Hawker & Boulton, 2000).
- انخفاض تقدير الذات (بما فيه الذات الاجتماعي): يشعر الضحايا بانخفاض في قيمة الذات والثقة بالنفس، مما يؤثر سلبًا على نظرتهم لأنفسهم وللعالم من حولهم.

- الانعزال الاجتماعي: يمكن أن يؤدي التنمر إلى انسحاب الضحايا من الأنشطة الاجتماعية والشعور بالعزلة والوحدة (Rigby, 2003).

5-2. الآثار التعليمية (الأكاديمية)

التنمر يؤثر أيضًا على الأداء الأكاديمي للتلاميذ حيث يتعرض التلاميذ الذين يتعرضون للتنمر لصعوبة في التركيز والتعلم، مما يؤدي إلى تدهور درجاتهم الأكاديمية..، كذلك يمكن أن يكون سببا في زيادة معدلات التغيب، فالتلميذ قد يتجنب الذهاب إلى المدرسة خوفاً من مواجهة المتنمرين، مما يؤثر سلبًا على تحصيلهم التعليمي وفرصهم المستقبلية.

3-5. الآثار الجسدية

التنمر يمكن أن يكون له آثار جسدية مباشرة وغير مباشرة، كإصابات الجسدية، إذ في حالات التنمر الجسدي، يمكن أن يتعرض الضحايا لإصابات جسدية مثل الكدمات والجروح؛ كما أنه قد تكون هناك مشاكل صحية ناتجة عن الضغط النفسي، إذ يمكن أن يؤدي الضغط النفسي الناتج عن التنمر إلى مشاكل صحية مثل الصداع وآلام المعدة واضطرابات النوم (Gini & Pozzoli, 2009).

4-5. الآثار الاجتماعية

التنمر يؤثر أيضًا على العلاقات الاجتماعية والبيئة الاجتماعية للضحايا منها تدهور العلاقات الاجتماعية حيث يعاني بعض الضحايا من صعوبة في بناء والحفاظ على علاقات صحية مع الآخرين بسبب الخوف وعدم الثقة، أيضا زيادة العدوانية، ففي بعض الضحايا قد يتبنون سلوكيات عدوانية كوسيلة للدفاع عن أنفسهم، مما يؤدي إلى دوامة من العنف والتوتر الاجتماعي (Ziyan & Kadri, 2024).

5-5. الآثار الطويلة الأمد

تستمر آثار التنمر في بعض الأحيان إلى مرحلة البلوغ، وقد تظهر مشاكل نفسية مستمرة، ويمكن أن تستمر آثار التنمر في التأثير على الصحة النفسية للضحية لفترات طويلة، وقد تؤدي إلى اضطرابات نفسية مزمنة، ما تنتج عنها صعوبات في الحياة المهنية والاجتماعية، كما يمكن للتنمر أن يؤدي إلى آثار نفسية واجتماعية وجسدية سلبية على الأفراد المتعرضين له، ويمكن ذكر بعض من هذه الآثار وهي الاكتئاب والقلق، حيث يمكن للتنمر أن يؤدي إلى زيادة مستويات القلق والاكتئاب لدى الأفراد المتعرضين له، مما يؤدي بدوره إلى انخفاض مستويات الرضا عن الحياة؛ وكذلك يمكن أن يؤدي التنمر إلى انعدام الثقة بالنفس وعدم الشعور بالاستقلالية والتحكم في الحياة، ويمكن أن يؤثر على الصورة الذاتية للفرد؛ ويمكن للتنمر أن يؤدي إلى الانعزال الاجتماعي والتعبية النفسية وتقليل التفاعلات

الاجتماعية؛ كما انه قد يؤدي إلى زيادة العدائية والعنف وتصرفات الانتقام؛ يمكن للتمتر أن يؤدي إلى زيادة مستويات التوتر والإجهاد والإصابة بأمراض مثل الصداع والأرق والأمراض الهضمية والأمراض القلبية (Rybinska & Kolesnykova, 2024).

وتختلف آثار التتمر من شخص لآخر وتعتمد على عدة عوامل، مثل عمر الفرد ونوع التتمر والفترة الزمنية التي استمر فيها التتمر، وكذلك الدعم الاجتماعي والنفسي المتاح للفرد.

6- خصائص المتتمر

تشمل خصائص المتتمر مجموعة من السمات الشخصية والسلوكية التي تميزهم عن أقرانهم، حيث يتميز المتتمرون بميل قوي نحو السلوك العدواني ورغبة في التحكم والهيمنة على الآخرين، بالإضافة إلى صعوبة في فهم أو مشاركة مشاعر الآخرين، والتصرف بدون تفكير في العواقب، والتعرض لتغيرات سريعة في الحالة العاطفية؛ أما من الناحية الاجتماعية، فقد يمتلكون مهارات جيدة يستخدمونها للتلاعب بالآخرين، ولكن في بعض الحالات يعانون من ضعف في المهارات الاجتماعية الإيجابية. ويتسم سلوكهم باستخدام العنف الجسدي أو اللفظي أو النفسي، واستهداف من يرونهم أضعف، وإظهار سلوك ودي أمام البالغين لإخفاء التتمر، وهم يسعون للظهور ولاحتلال مكانة اجتماعية، ويحاولون إخفاء نقاط الضعف الشخصية، ويعبرون عن الغضب أو الإحباط (Hwang, 2025). غالبًا ما ينتمي إلى بيئات أسرية مضطربة أو عنيفة، مع نقص في المراقبة الوالدية أو حدود غير واضحة في المنزل، وربما يكونون قد تعرضوا للتمر أو الإساءة في ماضيهم، وقد يكون أداؤهم المدرسي متفاوتًا، من الضعيف إلى الجيد، وفي بعض الحالات يستخدمون التتمر للتعويض عن الضعف التعليمي.

7- النظريات المفسرة للتنمر

التنمر هو سلوك عدواني يتسم بالإستمرارية وعدم التوازن في القوة بين الضحية والمتمنر ولفهم أسباب ودوافع هذا السلوك المعقد، وتُقدّم العديد من النظريات النفسية والاجتماعية إطارًا لتحليل الظاهرة ويساعد عرض هذه النظريات على تسليط الضوء على العوامل المتعددة التي تساهم في ظهور التنمر، مما يمهّد الطريق لتطوير إستراتيجيات فعالة للتعامل معه؛ إذ يمكن فهم التنمر من خلال نظريات نفسية اجتماعية مختلفة توفر المناهج النظرية (Michael, 2023). بالإضافة إلى ذلك، يستكشف مفهوم التنمر في دراسات مختلفة الدوافع وراء تصرفات المتنمرين، مثل السعي للشعبية والنفوذ داخل مجموعات الأقران الخاصة بهم، وفهم هذه النظريات ضروري لتطوير استراتيجيات فعالة لمنع ومعالجة التنمر في مختلف البيئات، بما في ذلك المدارس وأماكن العمل والبيئات الإلكترونية (Corina, 2024). وهذه بعض منها:

7-1. نظرية التعلم الاجتماعي

تفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني والتنمر يتم تعلمه من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين، خاصة النماذج القوية مثل الوالدين والأقرانتم وضعها من طرف عالم النفس ألبرت باندورا، وتعد من أهم النظريات المفسرة للتنمر، حيث تفترض هذه النظرية أن الناس يتعلمون السلوكيات الجديدة من خلال الملاحظة والتقليد للسلوك العدواني، بما في ذلك التنمر، يتم اكتسابه بنفس الطريقة التي يتم بها تعلم السلوكيات الآخرون ذلك خلال الملاحظة المباشرة أو مشاهدة سلوك المتنمر من قبل الآخرين والتعزيز غير المباشر كرؤية المتنمرين يحصلون على مكافآت (مثل الشعبية أو السيطرة) و قد يتعلم الأطفال السلوك العدواني من خلال ملاحظة تصرفات والديهم وكذا الأقران ويمكن أن يكون لسلوك الأصدقاء

والزملاء تأثير قوي، كذلك وسائل الإعلام التي تعرض العنف في التلفزيون أو الألعاب قد يؤثر على سلوك الأطفال.

الطفل ينتبه لسلوك التمر في بيئته ويتذكر الطفل تفاصيل السلوك الملاحظ. ثم يعيد إنتاج ويحاول الطفل تقليد السلوك في مواقف مشابهة. فإذا كانت النتائج إيجابية، يزداد احتمال تكرار السلوك مع وجود التعزيز الإيجابي (مثل الاهتمام أو السيطرة) يزداد من احتمالية تكرار سلوك التمر؛ أما العقاب الفعال فيمكن أن يقلل من سلوك التمر، ومن أجل علاج هذه الظاهرة يمكن توفير نماذج إيجابية للسلوك الاجتماعي وتعليم مهارات حل النزاعات بطرق غير عنيفة وتعزيز السلوكيات الإيجابية والتعاونية وتقليل التعرض لنماذج العنف والتمر في البيئة المحيطة؛ لكن في المقابل لا تفسر جميع حالات التمر، خاصة تلك المرتبطة بعوامل شخصية أو بيولوجية فقد تبسط العملية المعقدة للتمر بشكل مفرط، وتقدم نظرية التعلم الاجتماعي إطارًا مفيدًا لفهم كيفية تطور سلوك التمر وانتشاره، وتوفر أساسًا للتدخلات الوقائية والعلاجية (Emilly, 2024).

7-2. نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية

قام بتطوير هذه النظرية كينيث دودج وزملاؤه، حيث أنها تركز على كيفية تفسير الأفراد للمواقف الاجتماعية وكيف يؤثر ذلك على سلوكهم، فمثلاً إذا طبقنا هذه النظرية على المتتمرين لإغنا نجد أنهم قد يفسرون المواقف الاجتماعية بشكل خاطئ مما يؤدي إلى إتخاذهم سلوكيات عدوانية ضد غيرهم، ووفق هذا النموذج يمكن أن تقديم فهم مهم في كيفية تفسير الأفراد للمواقف الاجتماعية وكيف يؤثر ذلك على سلوكهم، بما في ذلك التمر حيث نفترض أن السلوك الاجتماعي ينتج عن عملية معالجة المعلومات الاجتماعية، وتركز على كيفية إدراك الأفراد للإشارات الاجتماعية وتفسيرها وإتخاذ القرارات بناءً عليها، وكذا تفسير ذلك أن مراحل معالجة المعلومات الاجتماعية تكون عبر هذه المراحل:

أ) ترميز الإشارات الاجتماعية .

ب) تفسير وتأويل هذه الإشارات .

ج) توضيح الأهداف .

د) توليد الإستجابات المحتملة.

هـ) اختيار الإستجابة .

و) تنفيذ السلوك.

ترى النظرية أن المتممرين يعانون من تحيزات معرفية، مثل تفسير السلوكيات المحايدة بعدائية والانتباه للإشارات العدوانية، تؤثر خبراتهم السابقة وحالتهم الانفعالية، كالغضب، على استجاباتهم؛ وتقترح التدخلات تدريبهم على إعادة التقييم المعرفي، وحل المشكلات الاجتماعية، وتطوير استجابات غير عدوانية، مع التأكيد على دور البيئة في تشكيل هذه العمليات (Rodriguez et al., 2023).

3-7. نظرية السيطرة الاجتماعية

ترى أن التمر هو وسيلة للحصول على القوة والسيطرة على الآخرين في المجموعة الاجتماعية، وهذه النظرية تقدم منظوراً مهماً لفهم التمر كوسيلة للحصول على القوة والهيمنة في السياقات الاجتماعية، فإنها ترى أن التمر هو إستراتيجية للحصول على المكانة الاجتماعية والسيطرة على الآخرين، والمتممرون يسعون إلى تأسيس وتعزيز مواقعهم في التسلسل الهرمي الاجتماعي؛ أما دوافع التمر وفقاً لهذه النظرية فهي الرغبة في الشعور بالقوة والسيطرة والسعي للحصول على مكانة اجتماعية مرموقة ومحاولة الحفاظ على الوضع الاجتماعي القائم أو تحسينه؛ غير أن آليات السيطرة الاجتماعية في التمر فتكون الإكراه باستخدام القوة الجسدية أو التهديد، الإذلال وتقليل قيمة الضحية أمام الآخرين أيضاً الإستبعاد وعزل

الضحية إجتماعيًا وكذا التلاعب والتأثير على العلاقات الإجتماعية للضحية، أما بالنسبة للمتفرجين فإنهم يلعبون دورًا مهمًا في تعزيز سلطة المتمتر، فردود أفعالهم مثل الضحك أو عدم التدخل قد تعزز سلوك التتمتر، منه يُنظر إلى التتمتر على أنه سلوك مدروس وليس مجرد رد فعل عشوائي والمتتمترون وغالبًا ما يختارون ضحاياهم بعناية لتحقيق أقصى تأثير إجتماعي. أما تأثير البيئة الإجتماعية التي تكافئ السلوك العدواني أو التنافسي قد تعزز التتمتر، أيضا الثقافة المدرسية أو المجتمعية تلعب دورًا في تشكيل ديناميكيات السلطة. ومن جهة أخرى قد تختلف أساليب التتمتر بين الذكور والإناث، لكن الهدف الأساسي أي السيطرة الاجتماعية يبقى مشتركًا. أما بالنسبة لتطبيق النظرية في مكافحة ظاهرة التتمتر فيمكن تعزيز ثقافة مدرسية تقدر التعاون بدلاً من السيطرة، كذلك يتم تطوير برامج تعزز المهارات الاجتماعية الإيجابية وتدريب المعلمين على التعرف على ديناميكيات القوة في الفصل الدراسي وتمكين التلاميذ من خلال أنشطة تعزز الثقة بالنفس والتعاطف، لكنها قد لا تفسر جميع حالات التتمتر، خاصة تلك المرتبطة بعوامل فردية أو نفسية وتقدم نظرية السيطرة الاجتماعية إطارًا مفيدًا لفهم الدوافع وراء التتمتر وتوفر رؤى قيمة لتطوير إستراتيجيات فعالة للوقاية والتدخل (Chardée, et Al. 2022).

7-4. نظرية الإحباط والعدوان

نظرية الإحباط والعدوان هي إحدى النظريات الكلاسيكية في علم النفس الإجتماعي التي يمكن أن تُطبق لفهم سلوك التتمتر، حيث طُورت أصلاً من قبل دولارد وزملائه في عام 1939، حيث تفترض أن الإحباط يؤدي إلى العدوان، وأن المتمترين قد يكونون يعانون من الإحباط في جوانب أخرى من حياتهم، وافترض أن الإحباط أي عدم القدرة على تحقيق هدف، يولد طاقة عدوانية وهذه الطاقة العدوانية تدفع الفرد نحو سلوك عدواني، إذن المتمترون قد يكونون يعانون من إحباطات في مجالات أخرى من حياتهم، وسلوك التتمتر هنا يصبح وسيلة لتفريغ الإحباط والتوتر الناتج عنه؛ أما مصادر الإحباط المحتملة

للمتنمرين فقد تكون مشاكل أسرية كالصراعات الوالدية أو الإهمال، صعوبات أكاديمية، رفض الأقران أو عدم القبول الاجتماعي، عدم تحقيق التوقعات الشخصية أو الاجتماعية. ويمكن تفسير أكثر لذلك أن الإحباط يولد مشاعر سلبية مثل الغضب أو التوتر، هذه المشاعر تبحث عن منفذ للتعبير والفريغ والتتمر يوفر وسيلة آمنة نسبياً لتفريغ هذه المشاعر على أهداف أضعف، رغم ذلك فإنه ليس كل إحباط يؤدي بالضرورة إلى عدوان أو تنمر، فعوامل مثل التنشئة الاجتماعية، والضبط الذاتي، والقيم الأخلاقية تلعب دوراً في تحديد الإستجابة للإحباط ومن أجل حل مشكلة التنمر ترى هذه النظرية أن التركيز على تعليم مهارات إدارة الإحباط والتوتر، توفير طرق بديلة وإيجابية للتعبير عن المشاعر السلبية ومعالجة مصادر الإحباط الأساسية في حياة المتنمرين، ويؤخذ على هذه النظرية أنها لا تفسر جميع أشكال العدوان أو التنمر فقد تبسط العلاقة المعقدة بين الإحباط والسلوك العدواني (Johannes & Malte, 2017).

تقدم نظرية الإحباط والعدوان منظوراً مهماً لفهم بعض جوانب سلوك التنمر، خاصة عندما يتعلق الأمر بفهم الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، ومع ذلك فإنه من المهم النظر إليها كجزء من إطار أوسع يشمل نظريات وعوامل أخرى لفهم شامل لظاهرة التنمر.

5-7. نظرية الهوية الاجتماعية

قام بتطوير هذه النظرية هنري تاجفيل وجون تيرنر، حيث تشير إلى أن التنمر قد ينشأ من محاولة الأفراد تأكيد هويتهم وإنتمائهم لمجموعة معينة، وتقدم هذه النظرية منظوراً مهماً لفهم التنمر في سياق الديناميكيات الجماعية والهوية الشخصية حيث تفترض أن الأفراد يستمدون جزءاً من هويتهم وتقديرهم لذاتهم من عضويتهم في مجموعات اجتماعية، حيث أن السلوك بين المجموعات بما في ذلك التنمر يتأثر بشدة بهذه الهويات الجماعية. وأهم مفاهيمها الأساسية هو تصنيفها الاجتماعي حيث تقسيم العالم الاجتماعي يكون إلى "نحن" و"هم"؛ فالهوية الاجتماعية هي جزء من مفهوم الذات الناتج عن

العضوية في مجموعة والمقارنة الاجتماعية وهي تقييم المجموعة الخاصة بالفرد مقارنة بالمجموعات الأخرى. وحسب هذه النظرية يعتبر التتمر كوسيلة لتعزيز الهوية الجماعية وتمييزها عن المجموعات الأخرى، حيث يتم إستهداف الأفراد الذين يُنظر إليهم على أنهم خارج المجموعة أو أنهم مختلفون؛ إذن دوافع التتمر من منظور الهوية الاجتماعية هو تعزيز الشعور بالانتماء للمجموعة ورفع تقدير الذات الجماعي من خلال إظهار التفوق على الآخرين أيضا الحفاظ على حدود المجموعة وتمييزها عن المجموعات الأخرى (Amber, Gaffney, & Hogg, 2023).

إنّ دور المعايير الجماعية في المجموعات التي تقدر السلوك العدواني قد تشجع التتمر كوسيلة للحفاظ على المكانة وقد يُنظر إلى التتمر على أنّه طريقة لإظهار الولاء للمجموعة. أما التحيز داخل المجموعة وخارجها فهو ميل لتفضيل أعضاء المجموعة الداخلية والتمييز ضد أعضاء المجموعات الخارجية، وقد يؤدي هذا التحيز إلى تبرير التتمر ضد الأفراد خارج المجموعة، إنّ المتتمرين قد يرون أنفسهم كممثلين للمجموعة وحماة لمعاييرها، وغالبًا ما يُنظر إلى الضحايا على أنّهم أفراد خارج المجموعة أو مختلفين عنها، أما المتفرجون فقد يتأثر سلوكهم بمدى تماهيهم مع المتتمر أو الضحية؛ وتكمن إستراتيجيات التدخل القائمة على النظري فهي تعزيز هوية جماعية شاملة تتجاوز الانقسامات الفرعية، تطوير معايير جماعية تدعم التعاون والتسامح، تشجيع التواصل والتفاعل الإيجابي بين المجموعات المختلفة. والبيئة المدرسية أو المجتمعية تلعب دورًا كبيرًا في تشكيل الهويات الاجتماعية، وتغيير السياق يمكن أن يؤثر على ديناميكيات المجموعة وسلوك التتمر (Peter & Victoria, 2023).

هذه النظرية قدمت رؤية قيمة لفهم التتمر في سياق العلاقات بين المجموعات والهويات الجماعية، وهي تساعد في توضيح كيف يمكن للديناميكيات الاجتماعية أن تساهم في خلق بيئة تشجع أو تثبط سلوك التتمر.

7-6. النظرية السلوكية

تأسست هذه النظرية على يد جون واطسون (1878-1958) وتقوم على فكرة أن السلوك لا يعتمد على المشاعر أو الخبرات الداخلية، بل يعتمد على السلوك الظاهر الذي يتأثر بالمشيرات والإستجابات، ويعتبر العدوان أحد السلوكيات التي يمكن ملاحظتها وتعديلها وفقاً لقوانين التعلم؛ لذا، ركز الباحثون السلوكيون على أن السلوك مكتسب من البيئة، حيث أن الخبرات المختلفة التي يتعلم منها الشخص السلوك العدواني تعزز إستجابته العدوانية كلما تعرض لموقف محبط (الدسوقي، 2016). ووفقاً لهذه النظرية، فإن سلوك التنمر يتكرر إذا ارتبط بالتعزيز، على سبيل المثال، إذا قام طفل بضرب شقيقه وحصل على ما يريد، فسيكرر هذا السلوك لتحقيق نفس الهدف، فالاستجابات التي تظل جزءاً من سلوك الفرد هي تلك التي تم تعزيزها، أي التي يعقبها تأثير إيجابي، ومن ناحية أخرى، فإن الإستجابات التي لا تعزز تميل إلى الإختفاء أو عدم تكرارها. وهذا المفهوم يعرف بقانون الأثر في نظرية التعلم لثورندايك، والذي ينص على أن السلوك الذي يؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره. وبناءً على ذلك، يحدث سلوك التنمر نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتممر من أقرانه، أو من الأذى الذي يلحقه بالضحية. فعندما يعتدي المتممر على الضحية ويلاحظ إستجابتها بالبكاء، يعزز هذا السلوك لديه بشكل إيجابي، مما يدفعه لتكرار نفس السلوك. أما إذا قامت الضحية بالرد والانتقام، فإن هذا قد يؤدي إلى تعزيز سلبي للسلوك، ولكنه نادر الحدوث (العسكري وآخرون، 2012). ومن خلال هذا المنظور، يمكن القول إن هذه النظرية تولي أهمية كبيرة للبيئة المحيطة بالفرد.

7-7. النظرية البيئية

تركز هذه النظرية على تأثير البيئة المحيطة (المدرسة، الأسرة، المجتمع) في تشكيل سلوك التنمر وهذه النظرية البيئية، التي تُعرف أيضاً باسم النموذج البيئي أو النظرية البيئية النظامية، تقدم إطاراً

شاملاً لفهم التنمر من خلال النظر إلى التفاعلات المعقدة بين الفرد وبيئته المتعددة المستويات؛ هذه النظرية، التي طورها (يوري برونفنبيرنر) وتم تطبيقها بشكل واسع على دراسة التنمر تقوم على الفكرة الأساسية لها أنها تنظر إلى التنمر كنتيجة للتفاعلات بين الفرد والأنظمة البيئية المختلفة المحيطة به، وتؤكد على أن السلوك لا يحدث في فراغ، بل يتأثر بمجموعة معقدة من العوامل البيئية وهي:

أ) النظام الفردي: ويتمثل في البيئة المباشرة للفرد (العائلة، المدرسة، الأقران) وتشمل التفاعلات اليومية والعلاقات المباشرة.

ب) النظام البيئي: التفاعلات بين عناصر النظام الفردي مثل العلاقة بين المدرسة والأسرة.

ج) النظام الخارجي: وهي البيئات الأوسع التي لا يشارك فيها الفرد مباشرة ولكنها تؤثر عليه مثل مكان عمل الوالدين.

د) النظام الكلي: وتتمثل الثقافة الأوسع، القيم المجتمعية، السياسات العامة.

هـ) النظام الزمني: والمقصود به التغيرات عبر الزمن في الفرد وبيئته (Lampret, 2023).

يمكن تفسير ظاهرة التنمر من خلال هذه النظرية باعتبارها ناتجة عن تفاعل معقد بين مستويات متعددة، مما يؤكد ضرورة فهم السياق العام للتنمر بدلاً من حصره في سلوكيات الأفراد فقط، إذ تتداخل العوامل المؤثرة في التنمر عبر عدة مستويات، حيث تشمل المستوى الفردي، مثل الخصائص الشخصية، المهارات الاجتماعية، والسجل السلوكي، والمستوى الأسري والذي يتضمن أساليب التربية، العنف الأسري، وطبيعة العلاقات العائلية والمستوى المدرسي، والمتمثل في بيئة المدرسة، سياسات مواجهة التنمر ودور الأساتذة والقائمين على هذه المؤسسة؛ وأخيراً المستوى الاجتماعي، والذي يشمل القيم الثقافية، تأثير وسائل الإعلام، والمعايير الاجتماعية السائدة.

من ناحية أخرى تؤكد على أن ما يعتبر تنمرًا قد يختلف باختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية، تشجع على اتخاذ إجراءات وقائية على جميع المستويات البيئية، فالنظرية البيئية توفر إطارًا شاملاً لفهم التنمر، مؤكدة على أهمية النظر إلى الظاهرة في سياقها الأوسع وهذا النهج يساعد في تطوير استراتيجيات أكثر فعالية لمنع أو الحد من ظاهرة التنمر ومعالجتها، مع الأخذ في الاعتبار التأثيرات المتعددة والمتداخلة على سلوك الفرد (Pallis, 2022).

8- علاج ظاهرة التنمر

التعامل مع ظاهرة التنمر يتطلب جهودًا متكاملة من جميع الأطراف المعنية، بما في ذلك المدارس، والأسر، والمجتمع، لضمان بيئة تعليمية آمنة وصحية لجميع المتدربين. ولمعالجة ظاهرة التنمر، تتطلب العملية استراتيجيات متعددة تشمل التوعية، التدخل المباشر وتطوير بيئات مدرسية وصحية تدعم السلامة والاحترام، حيث يمكن ان نلخص في التوعية والتثقيف، التدريب والتثقيف، وكذا تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية للتلاميذ والمعلمين وأولياء الأمور لزيادة الوعي بمخاطر التنمر وكيفية التعامل معه، وهذه التوعية تشمل فهم أنواع التنمر وآثاره، وتعليم استراتيجيات الوقاية والتدخل (Olweus, 1993). ونذكر على النحو التالي:

8-1. حملات توعية: استخدام وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي لإطلاق حملات توعية

حول التنمر وأهمية الاحترام المتبادل والتعامل الجيد (Smith & Sharp, 1994).

8-2. تطوير السياسات والإجراءات: إجراءات واضحة لمكافحة التنمر: وضع سياسات مدرسية واضحة

تعالج التنمر، وتحديد الإجراءات التي يجب اتخاذها عند وقوع حوادث تنمر ويجب أن تكون هذه السياسات شاملة وتدعم الحماية والعدالة لجميع التلاميذ (Olweus, 1993). كما يمكن تطبيق العقوبات المناسبة والمتسقة على المتنمرين، مع التركيز على التصحيح والتعلم بدلاً من العقاب فقط.

8-3. **الدعم النفسي والعلاج:** توفير الدعم النفسي للتلاميذ الذين تعرضوا للتنمر من خلال جلسات استشارية وبرامج دعم، وهذا الدعم يساعد الضحايا على التعامل مع الآثار النفسية للتنمر وبناء ثقتهم بأنفسهم (Rigby, 2003).

8-4. **تشجيع بيئة مدرسية إيجابية:** تعزيز العلاقات الاجتماعية الصحية وتطوير برامج وأنشطة تعزز التعاون والاحترام بين التلاميذ، إذ يمكن أن تشمل هذه الأنشطة الفصول الدراسية التفاعلية، والأنشطة الجماعية، والفعاليات المدرسية التي تروج لقيم الاحترام والمشاركة (Smith & Sharp, 1994)؛ مع تشجيع ودعم التلاميذ في تولي أدوار القيادة في مكافحة التنمر، مثل إنشاء مجموعات من التلاميذ للتصدي للتنمر (Olweus, 1993).

8-5. **التعاون مع المجتمع:** إشراك أولياء الأمور في جهود التصدي لظاهرة التنمر من خلال تنظيم اجتماعات دورية وتوفير موارد تعليمية، يشمل ذلك تعليم أولياء الأمور كيفية التعرف على علامات التنمر وكيفية دعم أطفالهم (Smith & Sharp, 1994)؛ كما يمكن التعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي مثل الخدمات الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية لتطوير مبادرات مشتركة لمكافحة التنمر.

ملخص الفصل

تطرقنا في هذا الفصل إلى أن التنمر المدرسي هو سلوك عدواني متكرر يستهدف إلحاق الأذى بالآخرين، ويتمثل في أشكال متعددة مثل التنمر الجسدي، اللفظي والاجتماعي. يتميز بعدم التكافؤ في القوة بين المتنمر والضحية، مما يجعل الضحية أقل قدرة على الدفاع عن نفسه كما أنه تتنوع النظريات المفسرة للتنمر، حيث ترى نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك العدواني يتم تعلمه من خلال تقليد الآخرين، بينما تشير نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية إلى صعوبات في تفسير النوايا الاجتماعية. ويُعزى التنمر إلى أسباب متعددة، منها الأسباب الأسرية كالعنف الأسري، والأسباب النفسية مثل تدني

تقدير الذات، إضافة إلى الأسباب المدرسية كتساهل الإدارة؛ كما بينا أن يُؤثر التمر على الضحايا نفسيًا واجتماعيًا وأكاديميًا، ويمكن أن يؤدي إلى القلق، الاكتئاب، وتراجع الأداء الدراسي. وللد من هذه الظاهرة، يُوصى بتعزيز التدخلات المدرسية، تقديم الدعم النفسي، وتنفيذ برامج التوعية لتعزيز ثقافة الاحترام.

الفصل الرابع

ضحايا التّمر المدرسي

تمهيد

التنمر المدرسي ظاهرة عالمية تؤثر على ملايين التلاميذ سنوياً، مخلفة آثاراً نفسية واجتماعية وأكاديمية عميقة، في حين أن الاهتمام غالباً ما ينصب على المتنمرين، وإن فهم تجارب وخصائص ضحايا التنمر أمر بالغ الأهمية لتطوير استراتيجيات فعالة للوقاية والتدخل ومنه يهدف هذا البحث إلى تسليط الضوء على ضحايا التنمر المدرسي، مستكشفاً مفهومهم، وخصائصهم، والنظريات المفسرة لوقوعهم ضحايا، وطرق التكفل بهم. وهذا من خلال فهم أعمق لهذه الجوانب، حيث يمكننا تطوير استراتيجيات أكثر فعالية لحماية التلاميذ الضعفاء وخلق بيئات مدرسية أكثر أماناً وشمولاً.

1- مفهوم ضحايا التنمر المدرسي

ضحايا التنمر المدرسي هم التلاميذ الذين يتعرضون بشكل متكرر ومنهجي لسلوكيات عدوانية أو مؤذية من قبل أقرانهم. يعرف (Olweus, 1993)، وهو رائد في أبحاث التنمر، أن الضحية بأنه هو الذي يتعرض للتنمر وغير قادر على الدفاع عن نفسه بسهولة، ويمكن للتنمر أن يتخذ أشكالاً متعددة:

(أ) **التنمر الجسدي**: يشمل الضرب، الدفع، أو إتلاف الممتلكات؛ والتنمر اللفظي الذي يتضمن الإهانات، التهديدات، أو السخرية، أما التنمر الاجتماعي فيشمل الاستبعاد المتعمد، نشر الشائعات، أو التلاعب بالعلاقات؛ أما التنمر الإلكتروني فإنه يحدث عبر الإنترنت أو وسائل التواصل الاجتماعي. ومن المهم ملاحظة أن التنمر يتميز بثلاث خصائص رئيسية هي تكرار السلوك العدواني عدم توازن القوى بين المتنمر والضحية، والنية في إلحاق الأذى (Smith & Sharp, 1994).

2-خصائص ضحايا التنمر

إنّ ضحايا التنمر ليسوا مجموعة متجانسة، وبعض الأبحاث حددت بعض الخصائص المشتركة التي قد تجعل التلاميذ أكثر عرضة للتنمر ونذكر منها:

2-1. الخصائص الشخصية: غالبًا ما يتميز ضحايا التنمر بسمات شخصية تجعلهم أكثر عرضة للاستهداف، حيث يكونون في الغالب خجولين وانطوائيين، مما يقلل من قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم ويجعلهم أهدافًا سهلة للمتتمرين، كما أنهم يعانون من انخفاض تقدير الذات ، مما يمنح المتتمرين انطباعًا بضعفهم ويزيد من احتمالية تعرضهم للإيذاء، إضافةً إلى ذلك، غالبًا ما يعانون من مستويات مرتفعة من القلق والاكتئاب، وهو ما قد يكون سببًا في تعرضهم للتنمر أو نتيجةً له، مما يؤثر سلبيًا على صحتهم النفسية وقدرتهم على التكيف الاجتماعي (عبد العال، 2021).

2-2. الخصائص الجسدية: غالبًا ما يكون ضحايا التنمر أقل قوة أو أصغر حجمًا مقارنة بأقرانهم، مما يجعلهم أكثر عرضة للاستهداف، كما أن وجود سمات جسدية فريدة أو إعاقات قد يميزهم عن الآخرين، مما قد يؤدي إلى تعرضهم للتنمر من قبل زملائهم (اليونيسف، بدون تاريخ).

2-3. المهارات الاجتماعية: قد يواجه ضحايا التنمر صعوبة في بناء علاقات اجتماعية متينة بسبب ضعف مهاراتهم في التواصل والتفاعل مع الآخرين، مما يجعلهم أقل قدرة على التعامل مع المواقف الاجتماعية المعقدة. كما قد يجدون صعوبة في التكيف مع البيئات الجديدة، الأمر الذي يزيد من عزلتهم ويجعلهم أكثر عرضة للاستهداف (عبد العال، 2021).

2-4. الخلفية الأسرية: قد ينشأ بعض ضحايا التنمر في بيئات أسرية تتسم بالحماية الزائدة، مما يحدّ من قدرتهم على مواجهة التحديات وتطوير مهارات التعامل مع المواقف الصعبة، كما أن التعرض للعنف الأسري قد يضعف ثقتهم بأنفسهم ويقلل من قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم. أما من الناحية الأكاديمية،

فقد يكون تفوقهم الدراسي مدعاة للغيرة والاستهداف، في حين أن معاناتهم من صعوبات التعلم قد تجعلهم عرضة للسخرية والاستهزاء من أقرانهم (اليونيسف، بدون تاريخ).

2-5. الخصائص العرقية أو الثقافية: قد يكون التلاميذ من الأقليات العرقية أو الثقافية أكثر عرضة للتمتر في بعض البيئات. من المهم ملاحظة أن هذه الخصائص ليست حتمية، وأن أي تلميذ يمكن أن يصبح ضحية للتمتر. كما أن وجود هذه الخصائص لا يبرر التمر بأي حال من الأحوال (Smokowski, & Kopasz 2005).

3- النظريات المفسرة لضحايا التمر

3-1. نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory)

طورها Albert Bandura في الستينيات من القرن الماضي وتشير إلى أن الأفراد يتعلمون السلوكيات من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين، وفي سياق التمر قد يتعلم الأطفال سلوك التمر من خلال مشاهدة أقرانهم أو الكبار يتصرفون بعدوانية، وقد يتعلم الضحايا أيضاً، دور الضحية إذا رأوا أن هذا السلوك يجلب الاهتمام أو التعاطف، تؤكد على أهمية النمذجة الإيجابية وتعليم استراتيجيات المواجهة الفعالة.

3-2. نظرية الضحية المستفزة (Provocative Victim Theory)

نظرية الضحية الاستفزازية، التي طورها دان أولفيوس، تشير إلى أن بعض ضحايا التمر قد يظهرون سلوكيات تستفز ردود فعل سلبية من أقرانهم، وتشمل هذه الخصائص الاستفزازية للضحية فرط النشاط، وسرعة الغضب، وضعف التركيز، ونقص المهارات الاجتماعية؛ وفي هذه الحالة قد تكون التدخلات التي تركز على تعليم المهارات الاجتماعية وتقنيات إدارة الغضب للضحايا المحتملين مفيدة في التخفيف من حوادث التمر وتمكين الأفراد من الاستجابة بفعالية أكبر للمواقف الاجتماعية الصعبة،

وهذا من خلال تزويد الأفراد بهذه المهارات، التي يمكن أن يساعد ذلك في تقليل احتمالية استفزاز ردود فعل سلبية من الأقران والمساهمة في خلق بيئة اجتماعية أكثر إيجابية، مما يساعد في النهاية على الوقاية من سلوكيات التنمر (Nivetha & Al 2024).

3-3. نظرية الهيمنة الاجتماعية (Social Dominance Theory)

طورها (Jim Sidanius) و (Felicia Pratto) وتتص نظرية الهيمنة الاجتماعية على أن المجتمعات تشكل بشكل طبيعي تسلسلات هرمية اجتماعية، حيث يسعى الأفراد للحفاظ على مكانتهم الاجتماعية أو تحسينها. في سياق التنمر، غالبًا ما يستهدف المتتمرون الأفراد الذين يحتلون مرتبة أدنى في التسلسل الهرمي الاجتماعي لإثبات هيمنتهم وتعزيز مكانتهم العالية وعادة ما يشغل ضحايا التنمر الدرجات الدنيا في السلم الاجتماعي، مما يجعلهم أكثر عرضة لهذا النوع من العدوان، ولمعالجة هذه المشكلة، من الضروري تعزيز ثقافة مدرسية تقدر المساواة والتنوع، كما يؤكد على أهمية تخفيف الفروق الهرمية لمنع التوتر والمشاكل الصحية وهذا من خلال تعزيز الشمولية واحترام جميع الأفراد، يمكن للمدارس خلق بيئات تقلل من سلوكيات التنمر وتدعم رفاهية جميع التلاميذ (HADDAD, 2022).

3-4. نظرية التحليل النفسي

ينطوي التنمر من منظور التحليل النفسي، على آليات نفسية معقدة وأبعاد غير واعية، ووفقًا لعدد من الباحثين، يعد التنمر متعدد الأوجه يتأثر بالعدوان الشخصي، ووجود الضحية، والعوامل البيئية. حيث تسلط وجهات النظر التحليلية النفسية الضوء على الجوانب غير الواعية للتنمر، مع التركيز على العوالم الرمزية والمتخيلة في فهم ديناميات العنف والتحيز. علاوة على ذلك، يُطرح مبدأ اللاوعي كعنصر أساسي في فهم الهياكل والعمليات التي تسهم في سلوكيات التنمر. ويُنظر إلى التنمر من وجهة نظر

التحليل النفسي، على أنه مشكل اجتماعي يمكن أن يؤدي إلى أعراض نفسية حادة وصدمات في مرحلة الطفولة، مما تكون له تداعيات على سلوكيات العنف المتكررة (Sheila, 2013).

3-5. نظرية الوصم الاجتماعي (Social Stigma Theory)

هذه النظرية مستوحاة من أعمال Erving Goffman في الستينيات حيث تكمن الفكرة الأساسية أن المجتمع يصنف الأفراد بناءً على سمات معينة، مما قد يؤدي إلى التمييز بينهم، وفي سياق التمر فإن التلاميذ الذين يعانون من الإعاقات أو الذين ينتمون إلى الأقليات قد يتم وصمهم بصفات سيئة ويصبحون أهدافاً للتمر، وهذا الوصم قد يؤدي إلى عزلة اجتماعية، مما يزيد من خطر تعرضهم للتمر.

3-6. نظرية التعلق (Attachment Theory)

تم تطويرها من طرف (John Bowlby) في الخمسينيات والستينيات وفكرتها الأساسية هي أن نمط التعلق المبكر مع مقدمي الرعاية يؤثر على العلاقات المستقبلية فالأطفال ذوو التعلق غير الآمن قد يكونون أكثر عرضة ليصبحوا ضحايا أو متممين. فهم قد يفتقرون إلى الثقة والمهارات اللازمة لتكوين علاقات صحية مع الأقران وتؤكد على أهمية دعم الأسرة وتعزيز العلاقات الإيجابية في المدرسة. لتجارب التعلق المبكرة على العلاقات المستقبلية (Lane, Strathearn. 2023).

7) النظرية البيئية (Ecological Systems Theory)

طورها من قبل (Urie Bronfenbrenner) في السبعينيات حيث ترى أن سلوك الفرد يتأثر بتفاعلات معقدة بين مختلف مستويات البيئة الاجتماعية وبالنسبة لهذه النظرية فإن التمر كنتيجة يرجع إلى عوامل متعددة فردية، أسرية، مدرسية، مجتمعية، وثقافية. وهي تؤكد على أهمية النظر إلى السياق الأوسع عند فهم ومعالجة التمر، وهذه النظرية توفر وجهات نظر مختلفة ومتكاملة لفهم ظاهرة التمر وضحاياها من خلال تطوير استراتيجيات أكثر شمولية وفعالية للوقاية والتدخل.

4- التكفل بضحايا التنمر

لمعالجة التنمر في المدارس بفاعلية، من المهم اعتماد نهج شامل يأخذ في الاعتبار جميع الجوانب المرتبطة بهذه الظاهرة، ويُعد تدريب الطاقم التعليمي، بما في ذلك المعلمين والإداريين وموظفي الدعم، خطوة جوهرية تمكنهم من التعرف على مؤشرات التنمر المختلفة وتنمية مهارات التدخل المناسب (Lisovets, 2022). وخلق بيئة مدرسية إيجابية وشاملة أمر بالغ الأهمية في منع التنمر ومعالجته، ويتضمن هذا تعزيز المهارات الاجتماعية وثقة الضحايا بأنفسهم من خلال جلسات الإرشاد الفردية أو الجماعية، كما يجب أن تركز هذه الجلسات على تعليم تقنيات تأكيد الذات، والحزم، ومهارات حل النزاعات؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن تشجيع المشاركة في الأنشطة التي تعزز الثقة مثل الرياضة والفنون أو غيرها من الأنشطة يمكن أن يحسن بشكل كبير من تقدير التلاميذ لذواتهم ومرونتهم (Lisovets, 2022). كما أن مشاركة الوالدين يعتبر عنصرًا ضروريًا حيث يجب تنظيم ورش عمل وندوات للوالدين لتثقيفهم حول التنمر وآثاره وكيفية التعرف على علامات أن طفلهم قد يكون ضحية أو مرتكبًا للتنمر، مع تعزيز التواصل المفتوح بين المدرسة والأسر ليضمن نهجًا موحدًا لمعالجة مشكلات التنمر ويخلق شبكة داعمة للتلاميذ المتأثرين.

ويمكن التقليل من انتشار مشكلة التنمر من خلال النقاط التالية:

- وضع سياسات شاملة ضد التنمر: يتم إبلاغ جميع التلاميذ، الموظفين، وأولياء الأمور بهذه السياسات.
- تقديم التدريب والتوعية لجميع أصحاب المصلحة: يتضمن ذلك التعرف على التنمر والتعامل معه، بالإضافة إلى رفع الوعي حول تأثيره.

- **تنفيذ أنظمة للإبلاغ والمراقبة:** تتيح الإبلاغ عن حوادث التنمر ومراقبة البيئة المدرسية لتحديد ومعالجة المشكلات.
 - **تقديم أنظمة دعم للضحايا والمعتدين:** يشمل ذلك خدمات الاستشارة، مجموعات دعم الأقران، وبرامج حل النزاعات.
 - **إشراك الوالدين في جهود مكافحة التنمر:** من خلال ورش العمل، التواصل المنتظم، والمشاركة في الأنشطة المدرسية.
 - **ضمان التطبيق المستمر للسياسات:** يساعد ذلك في بناء الثقة في النظام ويشجع التلاميذ على الإبلاغ عن الحوادث دون خوف.
 - **تقييم فعالية البرنامج بانتظام:** جمع وتحليل البيانات حول حوادث التنمر ونتائج البرنامج وإجراء التعديلات اللازمة.
- من خلال دمج هذه المكونات، تخلق برامج التدخل الشامل على مستوى المدرسة بيئة مدرسية أكثر أماناً ودعماً، مما يعزز ثقافة الاحترام والتعاطف وعدم التسامح مع سلوكيات التنمر، مما يؤدي في النهاية إلى تقليل حوادث التنمر (Oleg, 2022).

ملخص الفصل

التنمر المدرسي يمثل تحدياً خطيراً يواجه المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، مع آثار عميقة على الضحايا تمتد إلى ما بعد سنوات الدراسة. فمن خلال استعراضنا الشامل لموضوع ضحايا التنمر المدرسي، يمكننا استخلاص النقاط الرئيسية التالية تعريف وأشكال التنمر حيث يمكن أن يكون جسدياً، لفظياً، اجتماعياً، أو إلكترونياً، مما يؤكد على تعقيد وتنوع هذه الظاهرة، كما تطرقنا إلى خصائص

ضحايا التنمر، ورأينا أن بعض الخصائص الشخصية والاجتماعية والجسدية قد تزيد من خطر الوقوع ضحية للتنمر؛ وفهم هذه الخصائص أمر حيوي لتطوير استراتيجيات وقائية فعالة. ورأينا بعض النظريات المفسرة لضحية التنمر، منها نظرية التعلم الاجتماعي ونظرية الهيمنة الاجتماعية. في الختام، تطرقنا إلى أن معالجة مشكلة ضحايا التنمر المدرسي تتطلب جهداً تعاونياً من جميع أصحاب عناصر المجتمع وهذا من خلال الفهم العميق للظاهرة، وتطبيق استراتيجيات شاملة ومتكاملة، وخلق ثقافة مدرسية تقوم على الاحترام والتعاطف، يمكننا أن نأمل في الحد من انتشار التنمر وتوفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة لجميع التلاميذ.

الفصل الخامس

بناء الاختبارات النفسية

تمهيد

سيتعرض الباحث في هذا الفصل الى موضوع بناء الاختبارات النفسية وكذا اختبارات الشخصية الذي يعتبر من اهم المواضيع في مجال علم النفس وعلوم التربية، حيث اهتم المتخصصون في القياس النفسي بقياس سمات الشخصية، وهذا بهدف مساعدة المرشدين والمعالجين والتربويين في اتخاذ قرارات حول الافراد وكشف المستويات المختلفة حول السمة المقاسة، ومن هذا المبدأ ظهرت أدوات القياس متنوعة ومتعلقة بالعديد من الخصائص الشخصية للأفراد وخاصة في المجال التربوي والنفسي، حيث أصبحت هذه الأدوات بمثابة مقاييس هامة بين ايدي الباحثين لقياس التقدير الكمي للسمات الإنسانية، حيث دعت هذه الأهمية الى الوقوف على الكيفية التي تصمم بها هذه المقاييس والإجراءات المرتبطة باخراجها واستعمالها.

1- مفهوم القياس

يحمل المقياس النفسي كاي مصطلح مدلولان مدلول لغوي، وآخر اصطلاحي، وسنحاول في ما يلي تعريف هذا المفهوم لغويا وإصطلاحا.

يعرف المقياس لغويا بأنه المقدار، وما قيس به من أداة أو آلة وجمعها مقاييس (المعجم الوسيط، 1983:770)، ويعرف قاموس لونغمان (longman) المقياس النفسي بأنه مجموعة من الأسئلة تهدف إلى قياس قدرة الفرد في مجال معين، أو تهدف الى تحديد خصائصه، وفي قاموس شابلن (chaplin) المقياس النفسي هو مجموعة من الأسئلة تعطى للفرد وذلك بغرض قياس إستعداده أو كفاءته في مجال معين، كما يعتبره كرونباخ (crombach) أداة محددة منظمة لملاحح السلوك ووصفه وذلك باستخدام التقدير الكمي أو لغة الأرقام، أما جراهام (graham) فيعتبر المقياس النفسي حكم على عينة من السلوك والتنبؤ من خلال هذا الحكم، بينما فايرمان (firman) يقول أن المقياس النفسي أداة مقننة تم تصميمها بغرض القياس الموضوعي لواحدة أو أكثر من مظاهر السلوك (ربيع، 2008: 39-40). في حين

تعرف انستازي (Anastasi) المقياس النفسي بأنه موقف مقنن صمم خصيصا للحصول على عينة من سلوك الفرد (تايلر، 1988). بينما يعرف إنجلش وإجلش المقياس النفسي على أنه مجموعة من الظروف المقننة ، تقدم بنظام معين للحصول على عينة ممثلة للسلوك في ظروف أو متطلبات بيئية معينة، أو في مواجهة تحديات تتطلب بذلك أقصى جهد أو طاقة، وغالبا ما تأخذ هذه الظروف والتحديات شكل أسئلة لفظية.(English, & English, 1961: 547).

القياس النفسي ينظر إلى السلوك باعتباره محصلة عدة قوى تعكس لنا صورة نشاطه العقلي- المعرفي في القدرة العقلية العامة والذكاء، واستعداداته، وقدراته الطائفية وتحصيله، وأيضا نشاطه الانفعالي-الوجداني المتمثل في ك ميوله، واتجاهاته، وقيمه، وسماته الشخصية، وأخيرا نشاطه المهاري أو ما يعرف باسم النفس حركي. والقياس عملية منظمة يتم بواسطتها تحديد كمية أو مقدار ما يوجد في الشيء من الخاصية أو الصفة الخاضعة للقياس بدلالة وحدة قياسية مناسبة، فهو عملية وصف المعلومات وصفا كميا أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في وصف وتبويب وتنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة أو صورة سهلة وموضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة وبهذا المفهوم الواسع نجد أن القياس يشر إلى الجوانب الكمية التي تصف خاصية أو سمة معينة مثل ارتفاع سائل أو حجم الكرة والاصل اللغوي لكلمة قياس هو قاس ويقال قاس الشيء قياسا بمعنى قدره على مثاله، والقياس هو رد الشيء لمثيله، والقياس هم تمثيل الصفات والخصائص الموجودة أو المراد قياسها بالأرقام، فهو تقدير البيانات والأشياء تقديرا كميا من خلال الأرقام وفق إطار معين من المقاييس المدرجة وذلك اعتمادا على أنه "كل ما يوجد بمقدار وكل ما يوجد بمقدار يمكن قياسه وهذا ما أكد عليه عالم النفس الأمريكي ثوروندايك".

يتضمن القياس في القياس النفسي تحديد الجوانب المختلفة للسلوك كمياً، مثل النشاط العقلي- المعرفي، والنشاط العاطفي-الانفعالي، والنشاط المهاري، باستخدام وحدات موحدة. إنها عملية منظمة

لوصف الخصائص أو السمات كمياً، مما يسمح بتفسير وفهم البيانات بسهولة من خلال التمثيل العددي. يعتمد علماء النفس على القياس لتقييم السمات مثل الذكاء، والاستعدادات، وسمات الشخصية، والإنجاز، مع التأكيد على أهمية تحديد هذه المفاهيم كمياً بدقة. يكمن جوهر القياس في تعيين أرقام لتمثيل الأشياء والمفاهيم، باستخدام مقاييس مختلفة مثل الاسمي، والترتيبي، والفاصل، والنسبي لالتقاط التباين والاتجاهات المركزية للسمات المقاسة (René, 2011). من خلال الالتزام بمبادئ القياس الصارمة، يضمن الباحثون الشفافية وإمكانية التكرار وإنشاء بيانات كمية موثوقة في التقييمات النفسية، والقياس في المجال التربوي والنفسي، هو تعيين فئة من الأرقام أو الرموز تناظر خصائص أو سمات الأفراد، حيث أننا لا نستطيع قياس الأفراد في ذاتهم، وإنما نقيس خصائصهم أو سماتهم وعمليات القياس يمكن أن تتم عن طريق العد أو عن طريق أداة أو وسيلة نحدد بواسطتها مقدار الخاصية المتوفرة في الشيء أو الشخص، ونستخدم المتر لقياس الأطوال كما نستخدم اختبار الذكاء لقياس نسبة أو معامل الذكاء عند الشخص، أو نستخدم الاستبيانات لمعرفة اتجاهات وميول الأشخاص نحو شيء ما (فيصل، 1996).

يتضمن القياس في مجالات التعليم وعلم النفس، تخصيص قيم عددية لتمثيل خصائص أو سمات الأفراد، مثل القدرات أو الإنجازات أو السلوكيات). تتيح هذه العملية قياس الظواهر بموضوعية، مما يمكن من تقييم جدارة الاختبارات النفسية واستكشاف الروابط داخل البنيات. تُستخدم أدوات وطرق متنوعة للقياس، بدءاً من استخدام المتر لقياس الأطوال إلى اختبارات الذكاء لقياس القدرات المعرفية والاستبيانات لتقييم التوجهات والنزعات. تعد الموثوقية والصلاحية جوانب حاسمة في القياس، حيث تضمنان التناسق والدقة في تقييم خصائص وسلوكيات الأفراد. من خلال معالجة الوظيفة والتنوع والتجميع، يمكن للباحثين دراسة السلوك والخصائص التعليمية بفعالية، مما يعزز فهم خصائص الأفراد

في هذه المجالات. تشير نتائج القياس دائماً الى أرقام عددية إذ أن نتائج القياس تصبح غيار ذات مدلول مالم تعبر عن نفسها رقمياً.

مهما تعددت الكلمات وتدخلت المعني المتعلقة بمصطلح القياس فإنه يمكن أيضاً أن نتطرق لمفهوم هذا المصطلح على نحو أكثر تفصيلاً وذلك على النحو الآتي:

-القياس ظاهرة واسعة الانتشار في مجال العلوم الإنسانية وهو يستهدف التقادير الكمي للسمة أو القدرة أو الظاهرة المقاسة.

-القياس يجيب على السؤال (كم) مما يتطلب التحديد الكمي لما يقيسه هذا التحديد الكمي يتم على أساس استخدام وحدة عاد لها صفة الثبات النسبي مثال قياس طول القامة بالسنتيمترات أو قياس وزن الجسم بالكيلو غرام أو قياس الذكاء عن طريق نسبة الذكاء

-القياس يعني تحديد أرقام (إعداد) موضوعات أو إحداث معينة طبقاً لقواعد واضحة ومحددة تحديداً دقيقاً مما يتيح له خاصية التعامل مع المقادير الكمية أو التفكير (علي حسين، 2017).

القياس هو جانب أساسي في مختلف المجالات، بما في ذلك العلوم الإنسانية، ويهدف إلى تحديد "كمية" الميزات أو الظواهر استناداً إلى وحدات ثابتة مثل السنتيمترات للطول أو الكيلوغرامات للوزن. يتضمن التعرف الدقيق على الموضوعات أو الأحداث المحددة وإعدادها وفقاً لقواعد محددة جيداً للتعامل مع الجوانب الكمية أو بناء مقاييس نفسية. تبرز أهمية القياس في المجال العلمي، حيث يكون ضرورياً لفهم الظواهر، وتقدير التقدم، وضمان مراقبة الجودة، وتقييم الإنتاجية في تطوير البرمجيات. بالإضافة إلى ذلك، يخدم علم القياس كأساس لجميع الأنشطة البحثية التجريبية والنظرية، مما يؤكد على ضرورة الظواهر القابلة للملاحظة والقياس في مختلف التخصصات العلمية (Viktor & Frolo, 2020).

يمكن تعريف المقياس النفسي على أنه مجموعة من الأسئلة المصممة لقياس قدرات أو خصائص الفرد في مجال معين، وتقييم الجاهزية أو الكفاءة، وتنظيم الميزات السلوكية بشكل كمي، وتقييم عيانات السلوك للتنبؤ، وتوفير قياس موضوعي لمظاهر السلوك. تلعب هذه المقاييس دورًا حيويًا في البحوث والممارسات النفسية، مما يتيح تقييم مختلف الخصائص الفردية مثل مستويات التوتر، والرفاهية، وغيرها من التأثيرات النفسية. تُعد ترجمة المقاييس النفسية إلى لغات مختلفة ضرورية للجهود البحثية العالمية، وتتطلب خطوات دقيقة وتحليلات نفسية لتكييفها. علاوة على ذلك، أدت التقدمات التكنولوجية إلى تطوير اختبارات نفسية عبر الإنترنت مثل اختبار (PAPI Kostick)، مما يعزز الوصلية وسهولة الاستخدام من خلال التطبيقات المستندة إلى الويب (Thomas & Faulkenberry, 2022).

2-المقاييس النفسية

هي طرق تسعى إلى فهم ومعرفة شخصية الفرد، أو معرفة الإنسان لبعض الجوانب من شخصيته وسلوكه وقدراته العقلية، وذلك من خلال الدلالات الكمية المعبرة عنها، بالإضافة إلى التحليل الكيفي لنتائج الاختبار، وقد سميت الوسائل بـ «المقاييس النفسية» وذلك إشارة إلى قدرتها على تحديد الظواهر النفسية وعلى إعطاء صورة بيانية كمية عنها. وقد استعملت هذه المقاييس بهدف تحديد مدى تحصيل الفرد في الدراسة أو بهدف نوعية الاستعداد عنده، بالنسبة لقدرات معينة، أو تحديد بعض الصفات في شخصيته. وبذلك أصبحت عملية القياس النفسي نوعاً من الاختبار يخضع له الفرد وتكون نتيجته تقويماً لقدراته العقلية أو تقويماً لأوجه شخصيته المختلفة (فيصل، 1996).

تشمل المقاييس النفسية أساليب متنوعة تهدف إلى فهم شخصية الفرد وسلوكه وقدراته العقلية من خلال مؤشرات كمية وتحليل نوعي لنتائج الاختبارات، مما يوفر في النهاية تصويراً كمياً للظواهر النفسية (Cecil et al., 2021)؛ تُستخدم هذه المقاييس لتقييم التحصيل الأكاديمي والاستعداد لمهارات معينة وتحديد سمات الشخصية، مما يجعل عملية القياس النفسي شكلاً من أشكال اختبار الأفراد لتقييم

قدراتهم العقلية وجوانب شخصيتهم (Cecil et al., 2021). إن استخدام مقاييس التقرير الذاتي، والتقنيات الإسقاطية، وأدوات التقييم الأخرى في علم النفس، وعلم النفس الصحي، وعلم النفس التطبيقي يبرز التطبيقات المتنوعة وأهمية الاختبارات النفسية في سياقات مختلفة، بما في ذلك البيئات السريرية، والبحث، والبيئات التعليمية (Johnston et al., 2021).

نشير على أن هناك تداخل بين الاختبارات والمقاييس النفسية، لكنهما ليسا مترادفين تمامًا، حيث أن الاختبار هي أداة مقننة تهدف إلى تقييم خصائص الفرد، بينما تُستخدم المقاييس لقياس المتغيرات الكامنة، وقد لا تعتمد دائمًا على الدرجات؛ إن بعض اختبارات الشخصية، على سبيل المثال، لا تمنح درجات رقمية، بل تُستخدم لوصف السلوك، فيُعرف القياس النفسي باستخدام الأرقام وفق قواعد محددة، في حين يُعد الاختبار موقفًا مقننًا للحصول على عينة سلوكية؛ ورغم هذا التداخل بين المصطلحين، فإن كلاهما يهدف إلى تحويل السلوك إلى بيانات رقمية، مما يجعلهما أدوات أساسية في البحث والممارسة النفسية (Uher, 2021).

3- إعداد المقاييس النفسية

الشخصية مفهوم معقد ومثير للجدل ويقع في موضع اهتمام الكثير من علماء النفس، ويرى أيزنك أن مفهوم الشخصية هو المجموع الكلي للأنماط السلوكية الفعلية والممكنة للكائن الحي كما تتحدد بالوراثة والبيئة، وهي تنشأ وتنمو من خلال التفاعل الوظيفي للأجزاء المكونة التي تنظم فيها هذه الأنماط السلوكية (جابر، 1990).

تعتبر أيضًا مفهوم متعدد الأوجه ويشير الجدل، تعد محور إهتمام علماء النفس، حيث توجد وجهات نظر متنوعة حول تعريفها وقياسها. تهدف تقييمات الشخصية، مثل مقاييس التقرير الذاتي الموضوعية والتقنيات الإسقاطية (Das & Chanda, 2017)، إلى تحديد أنماط ثابتة من التفكير والشعور والسلوك لتمييز الأفراد والمساعدة في التشخيص والعلاج وزيادة الوعي الذاتي ومطابقة الوظائف

والإجراءات القانونية والأبحاث، توفر الاختبارات النفسية مثل مقياس تقييم الشخصية، والقياسات المستندة إلى الأداء (Viglione, 2010) أدوات لتقييم سمات الشخصية والمرض النفسي، مما يؤكد أهمية فهم الفروق الفردية. وعلى الرغم من الجدل حول موثوقية وصحة البناء لهذه المقاييس، تستمر الجهود في تطوير أدوات تلتقط تعقيد الشخصية، مدمجة بين التأثيرات الوراثية والبيئية كما اقترحها إيسنك وجابر (Leslie & Lowmaster, 2010).

وتعد دراسة الشخصية ومقوماتها من المهام الرئيسة للأخصائي النفسي لأنها تأتي في المرتبة التي تلي اختبارات الذكاء من حيث الضرورة والأهمية، ويحاول العلماء عزل سمات الشخصية ودراساتها على حدى باستعمال طرق مختلفة، ومن أهم هذه الطرق لقياس الشخصية هي المقاييس الموضوعية.

4- خطوات إعداد المقاييس النفسية

تعتمد عملية بناء المقاييس النفسية على أسس منهجية، وتتطلب الماما واسع بالجوانب النظرية للسمات النفسية، وأنواع المقاييس المناسبة لكل سمة وأساليب تصميمها ويمكن عرض خطوات بناء المقاييس الشخصية كما يلي:

• تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه

تعد خطوة تحديد فكرة المقياس ومبررات تصميمه من أهم الخطوات وأولها نظرا لأنها تتيح للقائم بتصميم المقياس الوصول للمداخل والأفكار الرئيسية التي سوف يستند إليها في تصميمه (لطفي، 2006).

• تحديد هدف المقياس

تقوم هذه الخطوة بدور الموجه الذي يعين مصمم المقياس خلال الخطوات التالية على إعداد مقياس يفي بالغرض المطلوب، ويقصد بتلك الخطوة تحديد الخدمة المطلوبة من المقياس أن يقدمها، أو الهدف المراد تحقيقه من وراء المقياس، وتنقسم تلك الأهداف الى نوعين وهما:

(أ) أهداف عامة

ويمكن ذكرها فيما يلي:

- سد عجز في الأدوات التي تتصدى لقياس الخاصية المراد قياسها.

- التأكد من مدى فعالية نظرية ما.

- التعرف على درجة امتلاك الأفراد لخاصية ما.

(ب) أهداف خاصة

وهي على النحو التالي:

- الاستخدام بغرض الاختيار أو التوجيه المهني أو التعليمي.

- لاستخدام بغرض التشخيص.

- لاستخدام بغرض التقويم.

- لاستخدام بغرض اختبار الفروض العلمية كما يحدث في البحوث (لطفي، 2006).

وهناك من يرى أن دراسة الشخصية ومكوناتها أمر بالغ الأهمية في علم النفس، وتأتي في المرتبة الثانية بعد اختبارات الذكاء من حيث الأهمية، حيث يهدف العلماء إلى عزل سمات الشخصية لدراستها بشكل منفصل باستخدام طرق مختلفة، مع اعتبار المقاييس الموضوعية الأكثر أهمية، وتتضمن عملية بناء مقاييس الشخصية عدة خطوات رئيسية:

- تحديد فكرة المقياس وأسباب تصميمه.
- تحديد أهدافه، والتي قد تكون عامة مثل سد النقص في الأدوات المتاحة أو التأكد من فعالية نظرية معينة وخاصة، مثل الانتقاء أو التشخيص أو اختبار فروض بحثية.

تتطلب هذه العملية فهمًا عميقًا للسمات النفسية، وأنواع المقاييس المناسبة لكل سمة، ومنهجيات التصميم. وهذا يؤكد على أهمية المعرفة النظرية في تطوير أدوات فعالة لتقييم الشخصية (Aitken Schermer, 2018 & Gffin).

• تحديد الاطار النظري للمتغيرات المعنية بالقياس

لا بد للخاصية المقاسة أن تستند الى أساس نظري يبرر مشروعيتها تناولها ويعرفها، وقد يكون المقياس معد في الأصل للتأكد من مدى جدوى النظرية التي تفسر السمة او الخاصية المقاسة، والنتيجة المستخلصة قد تفيد النظرية أو تعدها، فضلا على أن الاطلاع على الأطر النظرية، ومن ثم تمثل العناصر في بنود المقياس فيما بعد وفقا لتلك الأهمية.

تلعب الأطر النظرية دورًا حيويًا في البحث من خلال توفير أساس متين لاختيار ومعالجة المتغيرات في القياس (Salinas–Atausinchi, Sucari, & Huaman–Lucana, 2023). توجه هذه الأطر جمع وتحليل البيانات، مما يضمن أن المتغيرات تتماشى مع النظريات والنماذج المعمول بها. إن اختيار المتغيرات أمر ضروري لأنها تشكل الأساس النظري لجمع البيانات وتحليلها، مما يؤثر في نهاية المطاف على نتائج الدراسة. علاوة على ذلك، فإن تحديد وقياس المفاهيم والمتغيرات بدقة هو أمر حيوي لضمان موثوقية وصحة نتائج البحث. بدون إطار نظري قوي، قد تتعرض شرعية وتماسك الدراسة للخطر، مما يبرز أهمية تأصيل القياسات في النظريات المعمول بها لتعزيز الجودة والمصداقية العامة للبحث (Norman & Lederman, 2015).

• تحديد طبيعة وخصائص الافراد

تتعلق هذه الخطوة بضرورة تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم المقياس، ونعني بطبيعة الأفراد أبرز الخصائص التي تميزهم، كالسن الجنس، التعليم، المستوى الاقتصادي والاجتماعي...الخ، ويستجوب الأمر توضيح مبررات اختيار الأفراد المستهدفين بالمقياس.

يتضمن تحديد طبيعة وخصائص الأفراد للمقياس تقييم الميزات الرئيسية المميزة مثل العمر والجنس والمتغيرات التطويرية البيولوجية (Gilbert, 2021) تلعب هذه العوامل دورًا حيويًا في فهم كيف تؤثر الخصائص الفردية على عمليات التنفيذ ونتائجها (Cameo, et al., 2021) بالإضافة إلى ذلك، يمكن تمييز طبيعة الأفراد بشكل أكبر من خلال شكل الجسم، وعمليات نمو مكونات الدهون، والأنماط الجسدية، التي تظهر تفرّدًا عاليًا بين الذكور والإناث عبر الفئات العمرية المختلفة (Gilbert, 2021) علاوة على ذلك، يُعرف جوهر الشخصية بالوعي الذاتي العكسي، وهو أمر أساسي لكي يكون الفرد شخصًا ويتضمن القدرة على تصور الذات من خلال التأمل والأفكار الميتا-معرفية (Jerome, 2018) لذلك، عند اختيار الفوائد للمقياس، من الضروري مراعاة هذه الخصائص الفردية لتكييف التدخلات بشكل فعال بناءً على العمر والجنس والأنماط الجسدية، مما يضمن فهمًا شاملاً للسكان المستهدفين لتحقيق تنفيذ ناجح.

• تحديد الابعاد الفرعية للخاصية المقاسة

قد تنقسم الخاصية المراد قياسها الى مجموعة من الأبعاد الفرعية التي تشكل في مجملها العام الدرجة الكلية للخاصية المقاسة، وتحديد هذه الابعاد الفرعية يساعد مصمم المقياس وضع البنود وفقا للأهمية لكل بعد من هذه الابعاد، ومن ثم يجب على الباحث تحديد تلك الأبعاد بدقة معرّفا كل منها تعريفا إجرائيا محدداً.

لتحديد الأبعاد الفرعية بدقة للخاصية المقاسة، يمكن استخدام طرق وتقنيات متنوعة. على سبيل المثال، يمكن أن يستخدم جهاز القياس وحدة تحديد الموضع بمسبار ومقياس لتقديم معلومات عن الموضع العمودي للمسبار، مما يساعد في تحديد الأبعاد المختلفة للقطعة المراد قياسها (Bernhard, 2021) بالإضافة إلى ذلك، يمكن استخدام طريقة بمساعدة الكمبيوتر لتحديد الخصائص البعدية لجسم القياس عن طريق اختيار العناصر الهندسية، وتوليد تسلسلات القياس، وتسجيل القيم المقاسة لتحديد القيم الرقمية التي تمثل الخصائص البعدية للجسم (Dotschkal., et al). علاوة على ذلك، يمكن لجهاز القياس البعدي استخدام مقياس المسافة ووحدة الحساب لتحديد مواضع واتجاهات الأجسام المراد قياسها، وحساب النقاط المميزة والميلان بدقة (Maruyama, 2018). من خلال دمج تقنيات مثل الكاميرات، أجهزة المعالجة، العدسات التلكنية، ومصادر الضوء، يمكن لمعدات قياس الأبعاد تعزيز الدقة، الكفاءة، والقدرة على قياس أحجام متعددة في الوقت نفسه.

• تحديد الشكل الامثل للمقياس وطرق التطبيق

بعد أن ينتهي الباحث من كل ما سبق عليه أن يختار الشكل الذي يراه منابا لمقياسه، أو المقاييس العملية، أو الاسقاطية...الخ، ويؤخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كان المقياس سيطبق بصورة فردية أم جماعية.

• حصر المقاييس المتاحة التي تستهدف قياس الخاصية نفسها

وهي خطوة هامة من شأنها أن تحقق عديد من الفوائد الإجرائية من بينها توضيح الشكل المعتاد لقياس الخاصية أو السمة، كاسلوب صياغة البنود، وطريقة التطبيق، وأسلوب التقدير...الخ، توضيح الابعاد الفرعية للخاصية المقاسة، كما يمكن اقتباس بعض البنود (لطفي، 2005).

إن إنشاء قائمة بالمقاييس المتاحة لتقييم سمة معينة أمر بالغ الأهمية لتوحيد طرق القياس وتوضيح أبعاد السمة المقاسة وفهم الإجراءات المتبعة في القياس (Gabriel, and al, 2017). ويمكن أن تتضمن هذه القائمة تفاصيل حول كيفية صياغة أدوات التقييم وتطبيقها وتقدير النتائج، مما يوفر دليلاً شاملاً للباحثين والممارسين في المجال (Thomas & Backer, 1972). فمن خلال تجميع مجموعة متنوعة من خيارات القياس، يمكن للباحثين تعزيز موثوقية وصحة تقييماتهم، مما يضمن فهماً أكثر دقة للسمة قيد الدراسة. بالإضافة إلى ذلك، فإن وجود مستودع لأدوات القياس يمكن أن يسهل عملية البحث، ويقلل من تكرار الجهود، ويسهل الوصول إلى الأدوات والمعلومات ذات الصلة. وتلعب هذه القوائم دوراً حيوياً في تحسين جودة واتساق ممارسات القياس في مختلف المجالات، مما يساهم في النهاية في تقدم المعرفة والفهم بشكل عام (James, and al 1972).

• الصياغة الفعلية للوحدات

أي مقياس يتم تصميمه يتكون في نهاية الأمر من مجموعة من الوحدات أو الفقرات، والواقع أنه ينبغي أن نختار كل وحدة بناءً على دراسات نظرية وميدانية وتجريبية وإحصائية تثبت صلاحية الوحدة للقياس المقصود وتسمى هذه الدراسات التي تجرى على الوحدة بتحليل الوحدات، بحيث تصبح شكلها وتكوينها وصعوبتها وصدقها وترتيبها في المقياس منبئة وخاصة (طه، 2006).

تتضمن عملية صياغة الوحدات في مقياس ما اختيار كل وحدة بناءً على دراسات نظرية وميدانية وتجريبية وإحصائية لضمان صلاحيتها للقياس المقصود، وهو مفهوم يُعرف بتحليل الوحدة. يهدف هذا الفحص الدقيق للوحدات إلى ضمان ملاءمتها من حيث الشكل والتركيب والصعوبة والصدق والترتيب داخل المقياس، كما أشار طه (2006). وفي حين أن العلوم السلوكية غالباً ما تفتقر إلى المقاييس الموحدة، يلعب تحليل الوحدة دوراً حيوياً في إنشاء إطار عمل لوحدات القياس، مما يعزز دقة

وموثوقية المقياس (Patricia et Al., 1999)، بالإضافة إلى ذلك، يتم التأكيد على أهمية الصياغة في علم النفس والطب النفسي، حيث تُعتبر الصياغة كفاءة رئيسية في علم النفس العيادي ومهارة أساسية في مختلف التخصصات النفسية (Lucy & Rudi, 2013).

• تحديد شكل الاستجابة

توجد أشكال عدة للإجابة على الفقرات أو الوحدات التي يتكون منها المقياس ويتوقف اختيار أي منها على هدف المقياس، ويمكن لمصمم المقياس أن يختار من بين هذه الأشكال كيفما يراه لتحقيق الغرض من القياس، كما يستطيع أن يستخدم أكثر من شكل في نفس المقياس، ومن بين هذه الأشكال:

- اختيار إجابة واحدة من بين إجابتين، مثل: (نعم) أو (لا).
- الاختيار بين بدائل على متصل، مثل: (موافق بشدة-موافق - محايد-معارض-معارض بشدة).
- المطابقة مثل أسئلة التوصيل.
- التكملة مثل العبارات الناقصة.
- الإستجابة الحرة، مثل التداعي على الصور، أو الكلمات.
- إعادة الترتيب (فرج، 1980).

تلعب صيغ الإستجابة دورًا مهمًا حيويًا في التقييم النفسي، مع توفر أشكال متنوعة لمصممي المقاييس بناءً على أهداف القياس، وهذه الأشكال تشمل صيغ تصنيفية منفصلة مثل الخيارات الثنائية (Huang, 2024)، والمقاييس الرتبوية، والإستجابات الفاصلة؛ كما يمكن لأنماط الإستجابة مثل نمط الاستجابة القصوى (ERS) ونمط الموافقة (ARS)، أن تؤثر بشكل كبير على الاستجابات داخل المقاييس المستمرة، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن تؤثر سلوكيات الإستجابة كعدم اليقين ونمط الإستجابة

على الاستجابات المرصودة لأسئلة مقاييس التصنيف (Roberto & Sabrina, 2018). وللتقليل من الإستجابات التي يشوبها تشوهات ، تم اقتراح صيغ الإستجابات المتعددة الأبعاد بمثابة حل، حيث تقدم خيارات إستجابات مقاومة للتزييف وتتطلب بناء واختبار دقيقين Alexander & Matthias, (2023). تبرز هذه الرؤى أهمية اختيار صيغ الإستجابة المناسبة لضمان قياسات نفسية دقيقة وموثوقة.

• صياغة تعليمات المقياس

تقسم تعليمات المقياس الى قسمين رئيسيين هما:

(أ) **تعليمات المطبقين:** وهم الذين يقومون بتطبيق المقياس، وتتضمن شرحاً وافياً للمقياس وللخاصية التي يتم قياسها، وإجراءات التطبيق بالتفصيل، والزمن، وطريقة تسجيل الاستجابات، والمواقف التي يحتمل مواجهتها أثناء التطبيق، وحدود الشرح والتوضيح المسموح به للمفحوصين.

(ب) **تعليمات المفحوصين:** وهذه تتضمن عدة محاور نذكر منها:

- فكرة مبسطة عن المقياس والهدف من وراء تطبيقه.

- طريقة الإستجابة والزمن المحدد أن وجد.

- تقييم بعض النماذج المحولة أن تطلب الأمر (الطفي، 2006).

لصياغة تعليمات المقياس بفعالية، يمكن للباحثين الرجوع إلى النماذج الموجودة للكفاءة التواصلية للحصول على التوجيهات، هذه النماذج توفر إطاراً شاملاً لتصميم مقياس يقيم الكفاءة التواصلية، وتحدد المكونات الأساسية للتقييم، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يعزز فهم مفهوم المقياس من منظور أوسع، دقة وقابلية تطبيق تعليمات المقياس (Christoph, 2022). ومن خلال تضمين تفاصيل حول السمة المراد قياسها، وإجراءات التطبيق، وطرق تسجيل الإستجابات، والمواقف المحتملة التي قد يواجهها

القائمون على تطبيق المقاييس، وكذلك تزويد الممتحنين بفهم واضح للمعيار، والهدف، وطرق الإستجابة، ومعايير التقييم، كما يمكن للباحثين إنشاء تعليمات مقياس شاملة وفعالة تضمن الاتساق والدقة في عمليات التقييم (Nešić & Hamidović, 2022).

- عرض المقياس على المتخصصين في المجال

يعد عرض المقياس على المتخصصين والخبراء في المجال خطوة هامة تحقق عديد من الفوائد من أهمها مدى مناسبة البنود وقدرتها على قياس الخاصية أو السمة طبقاً للتعريف الإجرائي والهدف من المقياس والإطار النظري الخاص بالسمة أو الخاصية موضوع القياس والفئة المستهدفة (الطيري، 1997).

- تقديم مقياس إلى المتخصصين والخبراء في المجال

يعتبر أمر تقديم مقياس إلى المتخصصين والخبراء في المجال حاسم لضمان ملاءمة العناصر، وقدرتها على قياس الخصائص المحددة وفقاً للتعريف الإجرائي، وتوافقها مع هدف المقياس، والإطار النظري، والفئة المستهدفة، وتلعب المقاييس دوراً فعالاً في مجالات مختلفة كما تُستخدم المقاييس لتوضيح التشخيصات، وتقييم نتائج العلاج، وإلى ذلك (Pramana et al., 2023). ومن خلال إشراك المتخصصين في تقديم المقاييس، يمكن لخبراتهم ضمان دقة وملاءمة وفعالية المقياس في قياس الخصائص أو السمات المقصودة، مما يفيد كل من الممارسين والمرضى.

• التجربة الاستطلاعية

يقوم المقياس في هذه الخطوة بتطبيقه على عينة مبدئية وذلك لعدة أهداف منها:

- التأكد من صلاحية التعليمات للمفحوصين.

- التوصل إلى تقدير للزمن الذي يستغرقه المقياس.

- الاستقرار على الترتيب الأمثل للفقرات.

يخدم تطبيق مقياس على عينة أولية في التجارب الاستكشافية أغراضًا متنوعة، مثل ضمان صحة التعليمات للممتحنين، وتقدير الوقت اللازم لإكمال المقياس، وإقامة الاستقرار في الترتيب الأمثل للفقرات، وتعد هذه المرحلة الأولية حاسمة في تطوير المقياس لتعزيز صحة المراحل التأكيدية اللاحقة للبحث (Patricea et al., 2013)، وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت الاختبارات المطبقة في الدراسات الاستكشافية أنها أكثر فعالية وكفاءة من الاختبار بالحالات التجريبية الموثقة في تحديد العيوب بمستويات صعوبة وأنواع وشدة متفاوتة، مما يبرز أهمية تطبيق الاختبارات في هذه الدراسات (Postalovskiy, 2022).

• تجربة التقنين الأساسية

يقوم مصمم أو معد المقياس في هذه الخطوة بتطبيقه على عينة التقنين الأساسية، وهي عينة ينبغي أن تختبر بدقة وتكون صادقة التمثيل للفئة التي يعد المقياس من أجلها، فهي العينة التي يتم من خلالها الاطمئنان إلى صلاحية المقياس من كافة الوجوه، وهي التي تستخدم في تقنين (Standarisation) المقياس إذ يستخلص من خلالها الصدق (validity) والثبات (reliability) والمعايير (Norms) (لطفي، 116).

في عملية تطوير مقياس مختصر، مثل مؤشر أمان النقل (TSI-6)، تلعب التجربة الأساسية للتدوين دورًا حاسمًا في التحقق من صحة المقياس. تتضمن هذه التجربة تطبيق المقياس على عينة تمثيلية لتقييم صلاحيته، وموثوقيته، ومعاييره، مما يضمن أنه يعكس بدقة الفئة المقصودة، فمن خلال إجراء تجربة توزيع بالقرعة مثلاً، يمكن للباحثين التحقق من أن TSI-6 يعيد إنتاج TSI-16 الأصلي

بفعالية، مما يبرز أهمية التحقق من صحة المقاييس المختصرة للتدابير الفئوية (Murphy et al., 2024). بالإضافة إلى ذلك، يبرز التركيز على التدوين وتأثيره على جودة ووضوح المعايير القانونية، كما هو موضح في الدراسة على قانون الخدمة العامة، أهمية التوحيد القياسي في ضمان سلامة وفعالية المقاييس مثل (Jérôme, 2023) TSI-6

5- صدق المقاييس النفسية

يقصد بالصدق أن يقيس المقياس فعلا السمة التي وضع من أجل قياسها، أي أن يؤدي الغرض الذي وضع لأجله فقط، فالصدق يعتبر أهم خاصية سيكومترية من خصائص المقاييس النفسية، ويشير الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي يعطينا إياها درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها (بوسالم، 2014).

ويشير الصدق في إحدى معانيه إلى مدى صلاحية استخدام درجات المقياس في القيام بتفسيرات معينة، فإذا كان المقياس يستخدم لوصف تحصيل المتعلم فإنه يجب أن تفسر الدرجات أو النتائج على أنها تمثل مجال التحصيل الذي يقيسه المقياس، ويتم تقدير صدق المقياس من خلال إستجابات الأفراد في مرحلة تطبيقه، لذا يكون موقفيا فهو يتأثر بالعوامل المؤثرة في عملية القياس في حد ذاته فإذا المقياس صادقاً في موقف معين فإنه لا يكون صادقاً في موقف آخر، فضلا على أنه محدد بطبيعة السلوك الذي يمثل الخاصية المراد قياسها (بوسالم، 2014).

يعتبر الصدق في المقاييس النفسية أمراً بالغ الأهمية لضمان أن المقياس يعكس بدقة السمة المقصودة، مثل الإعتقاد، ويوفر إستدلالات ذات مغزى حول الفرد الذي يتم تقييمه (Reynolds et al., 2023). حيث تعتمد صلاحية المقياس على قدرته على تمثيل المجال الذي يهدف إلى قياسه بشكل مناسب، مثل إنجاز المتعلم، وتحدد هذه الصلاحية من خلال استجابات الأفراد أثناء تطبيقه،

يمكن أن تؤثر العوامل المؤثرة على عملية القياس على صدق المقياس، مما يجعله معتمدًا على السياق ومتأثرًا بطبيعة السلوك الذي يتم تقييمه (Sabbaghpoor & Zakerian, 2015)؛ لذلك، تعتبر الصدق في المقياس أساسية لموثوقيته وللتفسير الدقيق للنتائج التي ينتجها، مما يبرز أهمية ضمان توافق المقياس مع السمة المحددة التي يهدف إلى قياسها (Reynolds et al., 2023).

ويشير عبد الحفيظ مقدم إلى أن صدق الاختبار يقصد به مدى صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه (مقدم، 1993). بمعنى يقيس الوظيفة التي وضع من أجلها ولا يقيس شيئًا آخر بدلا منها، والصدق صفة لنتائج الاختبار وليس للاختبار نفسه، ويعد أكثر الخصائص السيكمترية أهمية لارتباطه بالأهداف المتوقعة بتحقيقها من أداة القياس وكذلك بنوع وأهمية القرار الذي سيتم اتخاذه تبعًا لذلك، ولا يوجد الاختبار عديم الصدق تماما أو تام الصدق، وتبدأ إجراءات صدق أي أداة قياس منذ مراحل بناء تلك الأداة، إذ يتم الوصول إلى صدق الاختبار كمفهوم شامل من خلال تفحص كل خطوة من خطوات البناء لذلك الاختبار (زمزمي، 2007).

تعتبر الصلاحية في التقييم النفسي مفهومًا متعدد الأوجه يتجاوز الدقة البسيطة لأداة الاختبار في قياس ما يسعى لقياسه، إنها تتعلق بالاستدلالات المستخلصة من الدرجات المحصلة، وتعكس مدى كفاية وملاءمة التفسيرات والاستخدامات لتلك الدرجات (The Concept of Validity in Psychological Assessment, 2023). لا تعد الصلاحية خاصية متأصلة في الاختبار ذاته، بل تتعلق بالتفسيرات والتطبيقات المقترحة لتلك الدرجات (Bademci, 2022) وتبدأ عملية ضمان الصلاحية من مراحل تطوير أداة القياس، حيث تكون كل خطوة حاسمة لتحقيق الصلاحية الشاملة. لذا، فإن صدق أداة القياس، أو صلاحيتها، أمر ضروري للتوافق مع الأهداف المقصودة من التقييم والقرارات

التي ستعتمد عليها. في النهاية، تعتبر الصلاحية محورًا في التقييم النفسي لأنها تدعم مصداقية ومعنى الاستنتاجات المستخلصة من درجات الاختبار (Ansari & Khan, 2023).

ولقد أوضحت نشرة صادرة عن لرابطة علم النفس الأمريكية (1985) أن الرؤية التي كانت ترى أن هناك أنواعا مختلفة من الصدق لم يعد لها سند حقيقي، وأن ما اصطلح على تسميته في السابق بأنه أنواع للصدق ليس إلا طرقا أو أساليب تستخدم لجمع الأدلة عن هذا المفهوم، وأن هناك ثلاث طرق أساسية تستخدم في ذلك وهي صدق المحتوى، صدق المحك وصدق التكوين الفرضي (أبو ناهية، 1994).

5-1. الصدق والثبات والتقنيات

يهدف القياس النفسي إلى التعرف على قدرات الفرد وذكائه العام ومواهبه واستعداداته، والكثير من جوانب شخصيته المختلفة، وذلك من أجل توجيهه بما يتوافق مع قدراته وإمكانياته. وللقياس أسس ومبادئ لا بد من توافرها، من بينها انه يجب ان يكون قياسا موضوعيا، بمعنى الا يتأثر بالعوامل الشخصية للفاحص كأدائه واهوائه وميوله الذاتية، والموضوعية تقتضي أن نصف قدرات أداءات الأفراد كما هي موجودة فعلا لا كما نريدها ان تكون، ويستخدم القياس كثيرا من الأدوات والاختبارات اللفظية والعملية ومن أهم صفات الاختبار الجيد أن يكون ثابتًا وأن يكون صادقًا، ومن جهة أخرى كي تكون الدرجات على الاختبار أو الرئز ذات معنى، يجب أن تكون ثابتة وصادقة في آن واحد معا، ومنه نعرف الصدق أن يقيس الاختبار فعلا القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الذي أعد الاختبار لقياسه، أي أن يقيس ما يقصد أن يقيسه، فالمقياس الذي أعد لقياس سمة سيكولوجية معينة يكون مقياسًا صادقًا بمدى ما يقيس الرئز هذه السمة التي صمم المقياس من أجل قياسها، فالصدق

يتناول العلاقة الأساسية بين المفهوم الذي نريد قياسه والرائز، أو بين السمة والرائز الذي يهدف إلى قياسها.

5-2. أنواع الصدق

5-2-1. صدق المحتوى

يطلق على صدق المحتوى أو المضمون أحياناً اسم صدق عينة الاختبار، وهذا المعنى هو أقرب المعاني للمقصود، فالإهتمام هنا ينصب على ما إذا كان مجال سلوكي معين ومحدد بشكل دقيق مثلاً في شكل مجموعة من البنود بصورة مناسبة أم لا؟ (فرج، 1980).

وتبدأ عملية بناء الاختبار النفسي بمراعاة هذا النوع من الصدق في صياغة وإعداد فقراته، حيث يبدأ مصمم الاختبار بتحديد السمة أو الظاهرة المراد قياسها تحديداً منطقيًا، ثم يقوم بتحليل المجال السلوكي المراد قياسه تحليلًا يتيح الكشف عن عناصره ومطوناته الأساسية بحيث تصبح فقرات الاختبار بمثابة العينة الممثلة حقاً لهذه العناصر والمكونات جميعاً (جابر، 1998).

ويقصد بالمحتوى توافر جوانب السمة في بنود الاختبار، وهذا النوع من الصدق يتطلب تحليلاً منطقياً لبنود الاختبار بهدف تحديد الوظائف والجوانب والمستويات الممثلة في بنوده (بوسالم، 2014).

في سياق الاختبارات النفسية، يعتبر صدق المحتوى، المعروف أيضاً بصدق عينة الاختبار، أمراً بالغ الأهمية في بناء اختبار موثوق. يتطلب هذا النوع من الصدق ضمان أن عناصر الاختبار تمثل بدقة الخصائص، والوظائف، والجوانب، والمستويات المراد قياسها. يتطلب ذلك تحليلاً منطقياً لعناصر الاختبار لضمان أنها تشكل عينة شاملة وممثلة لعناصر ومكونات المجال السلوكي قيد الفحص (Reynolds et al., 2023). من خلال تحديد وتحليل هذه العناصر بدقة، يمكن لمصممي الاختبارات

إنشاء تقييمات تلتقط بفعالية جوهر الظاهرة المراد قياسها، مما يؤسس لإختبار نفسي صالح وذو نظرة ثاقبة.

5-2-2. الصدق المرتبط بالمحك

يطلق أحيانا على صدق المحك اسم الصدق الواقعي أو العملي (فرج، 1980)، ويعرفه (Guilford, 1954) على أنه تحديد لمعامل الارتباط بين الاختبار وبعض مقاييس أو محكات الأداء في مواقف الحياة، ويعتبر طريقة تعتمد على العلاقة أو الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات مقياس آخر يمثل المحك، والمحك هو المعيار الذي نقارن به الاختبار (بركات، 2005)، والمحك قد يكون مستوى أداء الأفراد في نشاطات معينة مثل التحصيل أو قد يكون الأداء على رائر آخر (عباس، 1996)، وتتم هذه الطريقة بحساب معامل الارتباط بين درجات الإختبار الذي نحاول التحقق من صدقه ودرجات مقياس المحك بحيث يكون معامل الإرتباط الناتج هو معامل الصدق (أبو ناهية، 1994).

وكما أسلفنا فالصدق المرتبط بالمحك الصدق في الإختبارات، والمعروف أيضًا بالصدق الواقعي أو العملي، يتضمن تحديد العلاقة بين اختبار ما وقياسات الأداء المختلفة أو الإختبارات في المواقف الحياتية الواقعية. تعتمد هذه الطريقة على العلاقة بين درجات الإختبار ودرجات مقياس آخر يُستخدم كمعيار للمقارنة. من خلال حساب معامل الإرتباط بين درجات الإختبار التي يتم تقييم صدقها ودرجات مقياس الإختبار، يمثل معامل الارتباط الناتج معامل صدق الصدق. أظهرت الأبحاث أن الصدق، عند قياسه من خلال اختبارات الحكم الظرفية، يرتبط بشكل أقوى بفك الإرتباط الأخلاقي، وأداء المهام، والأداء السياقي مقارنة بمقاييس ليكرت (Kwon & Lee, 2021). بالإضافة إلى ذلك، يتم التأكيد على قيمة الصدق كأحد تجليات التقوى الإجتماعية في تعليم الشخصية في إندونيسيا، مما يبرز أهميته في الحياة اليومية وفي إعداد الجيل الأصغر (Prakoso et al., 2023).

ويوجد نوعان مختلفان من أنواع صدق المحك، وهما الصدق التلازمي والصدق التنبؤي ويقصد بالصدق التلازمي مدى الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات المحك التي تجمع في الوقت نفسه الذي يطبق فيه الاختبار (أبو ناهية، 1994)، فالصدق التلازمي له استخدامته الخاصة في أغراض معينة، فهو أكثر ملاءمة للإختبارات التشخيصية والتي تلجأ في حل المشكلات الراهنة أكثر من مشكلات المستقبل، فعند إعداد مقياس للشخصية فإن الصدق التلازمي يهتم بسؤال مثل (هل هذا الطفل عصابي؟)، أما الصدق التنبؤي فيقصد به التنبؤ بأداء الفرد في دراسة أو عمل لاحق يرتبط بما يقيسه الاختبار، ويهتم بسؤال مثل (هل من المحتمل ان يصير هذا الطفل عصابيا؟) (سليم، 2006)، في حين لا يقوم التمييز المنطقي بين الصدق التلازمي والصدق التنبؤي على الفروق الزمنية بين الاختبار والمحك في الحالتين، ولكن على الأهداف من الاختبار (Anastasi, 1976).

5-2-3. الصدق الترابطي: والصدق التنبؤي يمثلان نهجين مختلفين في تقييم الصدق. يركز الصدق الترابطي، كما وصفه أبو ناهية (1994)، على العلاقة بين درجات الاختبار والبيانات المترامنة التي تم جمعها أثناء تطبيق الاختبار، في حين يهدف الصدق التنبؤي، كما أوضحه سليم (2006)، إلى التنبؤ بالأداء المستقبلي بناءً على نتائج الاختبار. هذان النوعان من الصدق، كما أبرزته أناستاسي (1976)، يختلفان ليس في الجانب الزمني بل في أغراضهما المقصودة. الصدق الترابطي هو الأنسب للاختبارات التشخيصية التي تتناول القضايا الحالية، بينما يهدف الصدق التنبؤي إلى التنبؤ بالنتائج المستقبلية المتعلقة بقياسات الاختبار. يلعب الصدق التوافقي، كما تم ذكره في السياقات، دورًا في تقييم (2023 Kwon).

5-2-4. صدق التكوين الفرضي

يسمى صدق التكوين الفرضي أيضاً بصدق المفهوم أو البناء أو المركب ويقصد به التعرف الى أي مدى يمكن ان يقيس الاختبار مركبا نظريا او مفهوما نفسيا او سمة (أبو حطب وآخرون، 1987)، فمصمم الاختبار الذي يلجا لحساب الصدق بهذه الطريقة يكون مهتما بالدرجة التي يمكن فيها للبناء على الاختبار ان يدل على صحة الفروض او التنبؤات النظرية للصفة التي وضع الاختبار لقياسها، فهو يهتم هنا بالاجابة عن تساؤلات من مثل: (ما معنى الدرجة على الاختبار؟ وما هي دلالاتها؟ وماذا تقدم لنا من معلومات عن فرد ما؟ وهل تشير الى صفة معينة او تكوين يساعد في فهم الفرد)، وليس مهتما بتساؤلات من مثل: (باية درجة ينبا الاختبار؟ او باية درجة يتمثل المحتوى في الاختبار؟)، فالسؤالان الاخيران يشيران ضمنا الى ان السمات التي يقيسها الاختبار ذات وجود حقيقي، في حين ان الأسئلة الأولى والمتصلة بصدق التكوين تتناول سمات وخصائص نفسية افتراضية (أبو ناهية، 1994).

التكوين الافتراضي، والمعروفة أيضاً بصلاحية المفهوم أو البناء أو المعقد، تعتبر أساسية في تقييم مدى دقة الاختبار في قياس مركب نظري أو مفهوم نفسي (Ansari & Khan, 2023). يركز هذا التقييم على فهم ما يعنيه درجة الاختبار، وما الدلالات التي تحملها، وما المعلومات التي تقدمها حول الفرد بالنسبة للافتراضات أو التوقعات النظرية للخاصية المقاسة. من خلال التعمق في هذه الجوانب، يسعى مصمم الاختبار إلى فهم صلاحية الخصائص أو الملامح النفسية الافتراضية التي يتم تقييمها، بدلاً من التركيز فقط على الدرجات العددية أو محتوى الاختبار نفسه. يبرز هذا النهج أهمية تفسير نتائج الاختبار من حيث البنى النظرية والصفات النفسية، مما يسلط الضوء على الخصائص والسلوكيات الأساسية للفرد.

5-3. طرق التحقق من الصدق

هنالك طرق متعددة يمكن استخدامها للتعرف على مؤشرات الصدق المختلفة، وهي كالتالي:

أ- تمايز العمر والتغيرات الإرتقائية

ونستخدم هذه الطريقة في حساب صدق اختبارات ذكاء الأطفال، وذلك لتحديد ما إذا كانت الدرجات تتزايد بتقدم العمر مفترضين أن القدرات تنمو مع العمر خلال الطفولة (أبو حطب وآخرون، 1987).

ب- صدق المحكمين

يشير (ززمي، 2007) الى أن الحكم على صدق محتوى أي أداة قياس يحتاج الى فريق من الخبراء والمهتمين في مجال أداة القياس وذلك من أجل الحكم على مدى تمثيل فقرات الاختبار للمحتوى الذي اشتقت منه، وتبدأ إجراءات صدق المحتوى بعد التكوين الأولي لفقرات المقياس.

تعد نزاهة المحكمين في عملية التحكيم أمراً بالغ الأهمية لضمان نتائج عادلة ومنصفة (Anca et al., 2023). يركز تقييم الصلاحية الظاهرية للمحتوى، كما هو مذكور في دراسات مختلفة، على مدى ملاءمة وتمثيلية أدوات التقييم للبناء المستهدف، مما يتطلب حكماً خبيراً لتقييم توافق عناصر الاختبار مع المحتوى المقصود (Spoto et al., 2022) وتتضمن عملية التقييم هذه بناء مصفوفات لتحديد العلاقات بين العناصر والبناء المستهدف، وكذلك حساب مؤشرات إتفاق المحكمين لضمان دقة الأحكام، ويعتبر تقييم الصلاحية الظاهرية للمحتوى ضرورياً لضمان أن أدوات القياس تعكس بدقة العناصر التي صممت لقياسها، مما يبرز أهمية المدخلات الخبيرة وإجراءات التقييم الدقيقة في الحفاظ على نزاهة عملية التحكيم ونتائجها.

ج-معاملات الارتباط بالاختبارات الأخرى

ويسمى الصدق التقاربي حيث يتم البحث عن الارتباط بين مقياس معد لقياس صفة او مفهوم معين ومقياس اخر يقيس نفس الصفة او المفهوم، وذلك مثل إيجاد العلاقة بين مقياس صمم لقياس الطموح الاكاديمي ومقياس آخر يقيس الطموح الاكاديمي بشرط أن يكون المقياس الأخير قد تم التحقق من ثباته وصدقه، وبنفس الطريقة أيضا يمكن إيجاد العلاقة بين مقياسين أو اختبارات لا تقيس نفس المفهوم أو السمة، ولكن يمكن للثنتين ان يرتبطا معا في إطار افتراضات نظرية معينة معينة، وذلك مثل الذكاء والتحصيل لا يقيسان مفهوما واحدا، ومع ذلك يمكن استخدام العلاقة بينهما في التحقق من صدق اختبار الذكاء (أبو ناهية، 1994).

1) الصدق التلازمي: كما ورد في البيانات المقدمة (Bahadori Jahromi et al., 2017)، يتضمن إقامة علاقة ترابطية بين مقياسين يقيسان نفس المفهوم أو الخاصية، مثل الطموح الأكاديمي. يؤكد هذا الترابط على دقة المقاييس. بالإضافة إلى ذلك، يمكن استكشاف العلاقات بين الاختبارات التي تقيس مفاهيم مختلفة، مثل الذكاء والتحصيل، بناءً على الافتراضات النظرية. على سبيل المثال، يمكن أن تساعد العلاقة بين الذكاء والتحصيل في تأكيد دقة الاختبارات. لذلك، من خلال فحص عوامل الارتباط بين الاختبارات المختلفة ضمن أطر نظرية محددة، يمكن للباحثين تأكيد دقة وموثوقية المقاييس المستخدمة في تقييم الخصائص أو المفاهيم المختلفة، مما يضمن قوة نتائج البحث.

2) التحليل العاملي (الصدق العاملي): التحليل العاملي هو من أهم الوسائل المستخدمة في تحديد صدق التكوين الفرضي، وهو في جوهره أسلوب لتحديد بنية السمات السيكولوجية من خلال تحليل الارتباطات بين البيانات السلوكية، ويبدأ بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات على عدد من الاختبارات التي طبقت على العينة، وباستخدام أساليب إحصائية متقدمة يمكن تقدير ما إذا كان هناك

عامل مشترك بين الاختبارات أو عوامل طائفية مشتركة بين مجموعة منها، كما يمكن إختصار الاختبارات الكثيرة الى عدد محدود من العوامل (مليكه، 1997).

تحليل العوامل هو طريقة حاسمة لتحديد صلاحية البنى الافتراضية من خلال تحليل الارتباطات بين المؤشرات السلوكية. يهدف إلى تحديد العوامل الكامنة التي تفسر الاعتماديات المتبادلة بين المتغيرات المرصودة، مما يجعله مفيداً لتحليل الآليات السببية (Ulf, 2021). هناك نهجان رئيسيان لتحليل العوامل: التحليل العاملي الاستكشافي (EFA) والتحليل العاملي التأكيدى (CFA) (Leonie 2024) et al. يعتمد التحليل العاملي الاستكشافي على البيانات، حيث يستنتج عدد البنى الكامنة من البيانات، بينما يعتمد التحليل العاملي التأكيدى على النظرية، حيث يحدد الباحث عدد البنى وعلاقاتها مع المتغيرات المرصودة. يسمح تحليل العوامل بتقليل عدد كبير من المتغيرات إلى عدد أقل من العوامل، مما يساعد في فهم العلاقات المعقدة في مجالات مختلفة، بما في ذلك التخطيط الحضري والبحث التربوي (Pilicheva et al., 2023).

3) الاتساق الداخلي: ويتم التحقق منه من خلال ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية، أو الارتباط بين الدرجات على الاختبارات الفرعية والدرجة الكلية، أو مقارنة أداء أصحاب الدرجات الكلية العالية بأصحاب الدرجات المنخفضة على كل فقرة من فقرات الاختبار، فتحذف أو تراجع الفقرات التي لا تظهر نسبة بقدر دال من النجاح في الجماعة المحكية العالية اكبر من الجماعة المنخفضة (مليكه، 1997).

لثبات الداخلي في التقييمات أمر بالغ الأهمية لقياس العلاقة بين العناصر المختلفة داخل المقياس (Kenneth & Lydersen, 2022). تُستخدم مقاييس مختلفة مثل صيغة كودر-ريتشاردسون 20، وألفا كرونباخ، وثبات الانفصال الشخصي لتقييم الثبات الداخلي، مع اعتبار مؤشر R من نظرية قياس راش مؤشرًا أكثر موثوقية، يأخذ R في الاعتبار متوسط تباين الخطأ الفعلي للعينة، مما يوفر

تمثيلاً أكثر دقة للثبات الداخلي مقارنة بـ KR20 و (α) يساعد هذا النهج في تحسين عملية التقييم عن طريق إزالة النقاط البيانية غير الموثوقة وتعزيز دقة القياس بشكل عام (Pasquale et Al, 2019).

(4) الصدق التباعدي: أشار مليكة (مليكة، 1997) الى ما اوضحه كامبل (Campbel) من أنه يتعين لإظهار صدق المركب، إظهار الاختبار ارتباطاً مرتفعاً ليس فقط بمتغيرات يفترض ارتباطه بها نظرياً، بل أيضاً ان يظهر انه لا يرتبط ارتباطاً دالاً بمتغيرات يتعين عدم ارتباطه بها.

كما يرى الباحث مما سبق أن طرق الصدق الثلاث ليست إلا مؤشرات لتفسير الدرجات على المقياس المستخدم، لأن الصدق بإجراءاته المختلفة وأساليبه وطرقه المتعددة يبدأ مع الخطوات الأولى لبناء المقياس ويستمر حتى النهاية، كما أن الهدف من المقياس يلعب دوراً رئيسياً في توجيه وضع الأداة الى الأدلة التي يحتاج إلى جمعها، للتأكد من صلاحية الاختبار أو المقياس للهدف الذي وضع له.

صلاحية مقياس تقييم الصدق، مثل مقياس تقييم نمط الحياة الباذخ، تعتبر أمراً بالغ الأهمية في البحث. وفقاً لما ذكرته (مليكة، 1997)، فإن إثبات الصلاحية يتطلب إظهار ارتباطات عالية مع المتغيرات ذات الصلة وارتباطات منخفضة مع المتغيرات غير ذات الصلة. الصدق هو مفهوم معقد يتطلب طرقاً متعددة لقياسه بدقة، كما هو موضح في الدراسات حول الصدق-التواضع والمكيا فيلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام النهج متعدد المخبرين في التقييم السريري يبرز التحديات في تحقيق التقارب بين المصادر المختلفة، مما يؤكد الحاجة إلى إعادة تقييم مفاهيم الصلاحية التقليدية (Kaurin et al., 2016). لذلك عند تطوير مقياس لقياس الصدق، من الضروري مراعاة الجوانب المختلفة

للصدق، والطرق المستخدمة، والهدف النهائي من المقياس لضمان صلاحيته وموثوقيته في تقييم البناء المقصود.

6- المفهوم الحديث لصدق المقياس

يشير عبد العزيز بوسالم إلى أن المفهوم التقليدي للصدق فيه نوع من التفكير أو التجزئة والتي تغيرت جذريا مع نظرية الصدق الحديثة، والتي تتمثل في عدة جوانب كما يلي:

(أ) التركيز على مدى ملائمة عملية تاويل أو تفسير درجات المقياس أكثر من الإهتمام بالبعد الكمي في الصدق، أي ان الصدق أصبح يهتم بطبيعة الأدلة والبيانات التي تقدم للدلالة على مدى دقة تاويل درجات أداء الافراد على الاختبار أو طريقة أدائها.

(ب) إعتبار الصدق صفة واحدة ونبذ فكرة تعدد أنواع الصدق، فأنواع الصدق أدمجت كلها تحت نمط واحد سمي بصدق التكوين الفرضي أو البنائي أو صدق المفهوم، وأصبح هذا النوع يمثل شتى أنواع الصدق التقليدية ولا يمثل نوعاً واحداً فقط كما كان سائداً.

(ج) إن توحيد مفهوم الصدق أو مجاله لا يعنى أن الأدلة أو البيانات الدالة عليه متماثلة أو واحدة في جميع الحالات وجميع أنواع الاختبارات، وهذا يعني أن البيانات التي يجمعها الباحث وهو في إطار تقديم الأدلة عن صدق مقياسه انما تختلف من حيث طبيعتها وطريقة الحصول عليها، لكن في الأخير تصب في معنى واحد هو صدق الاختبار.

(د) اهتمام الباحثين بالفروق الثقافية بين الافراد والجماعات انتقل اثره الى ميدان القياس النفسي، بحيث أضحى البعد القيمي الثقافي الاجتماعي لعملية القياس يشكل جزءا لا يتجزأ من مفهوم الصدق، ولذلك اضيف بعد جديد للصدق (نمط جديد من البيانات) يتمثل في المال او المترتبات أو النتائج الاجتماعية لعملية القياس، واتخذ هذا البعد الجديد للصدق مسمى "صدق المال او المترتبات".

هـ) لم يعد الثبات ينظر اليه كمجال قائم بذاته ومستقل عن الصدق، وإنما أصبح ينظر اليه كنوع من البيانات التي يستدل بها على صدق الاختبار أو وجه الصدق، وهو ما أصبح يصطلح على تسميته بصلاحية الاختبار (بوسالم، 2014).

المفهوم الحديث للصدق تطور ليصبح مركزاً على تفسير درجات المقياس بدلاً من الجانب الكمي فقط، مما يوحد أنواع الصدق المختلفة في بناء واحد يُعرف بالتكوين الافتراضي أو البنائي، ويشمل القيم الثقافية والاجتماعية في عملية القياس، مما أدى إلى ظهور بُعد جديد يُسمى "صدق المال أو النتائج". بالإضافة إلى ذلك، أصبح الثبات يُنظر إليه الآن كعنصر يشير إلى صلاحية الاختبار، مما يؤكد على أهمية البيانات في إظهار دقة درجات الأداء. يعكس هذا التحول فهماً أكثر شمولاً للصدق يأخذ في الاعتبار الجوانب المتنوعة والتأثيرات الثقافية ضمن إطار القياس (Kwon, 2023).

7- ثبات المقاييس النفسية

يعرف الثبات على أنه درجة الاتساق أو الاستقرار بين مقياسين أو اختبارين من نفس النوع، ويمثل نظرياً نسبة تباين الدرجة الملاحظة، حيث أن الدرجة الملاحظة هي التي يحصل عليها الطالب في الاختبار والدرجة الحقيقية هي الدرجة التي نحصل عليها من خلال طرح درجة الخطأ التي تمثل القياس من الدرجة الملاحظة، ويعتبر الثبات أحد مستلزمات الاختبار الجيد، وتتراوح قيمته ما بين الصفر والواحد (زمزمي، 2007)، كما يعرف الثبات كذلك بأنه مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على مقياس معين في كل مرة (عباس، 1996).

يتناول الثبات مدى تطابق درجات أفراد مجموعة معينة على اختبار معين في كل مرة يعاد اختبارهم بنفس الرئز. فالثبات يشير إلى الاستقرار في درجات الفرد الواحد على نفس الاختبار، وهذا يعني إلى أي مدى يعطى رئز معين نفس النتائج في إجراءات متكررة لنفس الأفراد. كما يشير الثبات

في الاختبار إلى استقرار الدرجات عندما يتم إعادة اختبار الأفراد بنفس الاختبار، مما يضمن نتائج موثوقة (Sebastian et al., 2024).

ويعني الثبات الاتساق والدقة وإمكانية إستخراج النتائج نفسها أي مدى اتساق الدرجات عند تكرار التجربة، وهو يجيب على سؤال (إلى أي مدى يمكن أن تكون الدرجة المستخرجة محل الثقة؟) فالدرجة الملاحظة في المقياس تعد الدرجة الحقيقية للفرد مضافا إليها نوع من الخطأ (عبد الخالق، 2000).

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{تباين الدرجات الحقيقية}}{\text{تباين الدرجات الملاحظة}}$$

وهذا يعني أن معامل الثبات هو مدى ما تعكسه الفروق في الدرجات لملاحظة على الفوق في الدرجات الحقيقية، أو مدى ما يعزى من تباين الدرجات الملاحظة إلى تباين الدرجات الحقيقية، ونظرا لأن تباين الدرجات الحقيقية غير معلوم، فإنه لتقدير الدرجة الحقيقية للفرد نستخدم درجة الملاحظة، وهذا يتطلب تقدير درجة الخطأ أو تباين الخطأ، وهو ما يهدف إليه مفهوم الثبات (علام، 2006).

7-1. طرق حساب معامل الثبات

لحساب معامل ثبات مقياس الشخصية توجد عدة طرق، وجميعها تعتمد على الدرجات الملاحظة للأفراد، بسبب كون الدرجات الحقيقية غير معلومة، ويوضح (بوسالم، 2014) طرق التحقق من الثبات الشكل التالي:

توجد طرق مختلفة لحساب عامل الإستقرار في مقاييس الشخصية، وتعتمد جميعها على النتائج الملحوظة نظراً لعدم معرفة الدرجات الحقيقية. قام بوسالم (2014) بتوضيح هذه الطرق للتحقق من الاستقرار، مشدداً على أهمية البيانات الملحوظة في هذه العملية. بالإضافة إلى ذلك، قدم Ce وزملاؤه (2021) طريقة لتحديد استقرار نموذج التعلم، مسلطين الضوء على أهمية معلومات التباين ومجموعات

العينات التجريبية في تقييم الاستقرار. علاوة على ذلك، اقترح Soodmand وزملاؤه (2021) طريقة تعتمد على الانحراف المعياري للعيونة (SSD) لقياس إستقرار المعاوقة في نطاق التردد، مما يبرز تطبيقات حسابات الاستقرار في مجالات مختلفة مثل أجهزة الترددات الراديوية (RF) كما ناقش يحيى وزملاؤه (السنة) العناصر الحاسمة التي تؤثر على الاستقرار النفسي للطلاب، مشددين على عوامل مثل القلق، الرضا، والمشاركة في تقييم الاستقرار النفسي (Li, Ce et Al., 2020).

2-7. طرق تقدير ثبات الاختبارات

7-2-1. طريقة التطبيق وإعادة التطبيق: وتسمى كذلك معامل الإستقرار وهي من أبسط الطرق المستعملة، وتتخلص في تطبيق المقياس على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد تطبيقه على نفي المجموعة بعد فاصل من زمن قصير يتراوح بين ساعة أو بضعة أيام، وضمن ظروف متشابهة، ويتم بعدها حساب معامل الارتباط بين درجات المقياس في مرتي التطبيق، ونتيجة معامل الارتباط تشير إلى نسبة إستقرار درجات الأفراد عبر الزمن (النبهان، 2004).

يمكن تقدير إستقرار الإختبارات بطرق مختلفة، منها طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، والتي تعرف أيضًا بمعامل الإستقرار. تتضمن هذه الطريقة تطبيق مقياس معين على مجموعة من الأفراد، ثم إعادة تطبيقه بعد فترة زمنية قصيرة في ظروف مشابهة، وذلك لحساب معامل الارتباط بين الدرجات في النقاط الزمنية المختلفة، مما يشير إلى استقرار الدرجات مع مرور الوقت (Konstantinos et Al., 2019)، بالإضافة إلى ذلك، في سياق اختبار البرمجيات، توفر طريقة اختبار الإستقرار القائمة على ترتيب التحكم مزايا مثل الاختبار الشامل، والتكامل الجيد، والكفاءة العالية من خلال خوارزميات الانتقال المناسبة والتنفيذ الانتقائي لاختبارات الانتقال، مما يقلل من عبء العمل ووقت الاختبار مع تحسين الكفاءة (Jiang, Dandan, 2020)، علاوة على ذلك، في مجال إستقرار الإشارات اللاسلكية، توجد

طريقة تتضمن إرسال واستقبال إشارات الاختبار بشكل دوري وتوليد استقرار... مؤشر الإستقرار القائم على الترجيح الزمني يقدم رؤى حول تقييم إستقرار الإشارة (Tsai, Chen-Chen, 2018).

7-2-3. طريقة الصور المتكافئة: وتسمى معامل التكافؤ وتتمثل هذه الطريقة من خلال عمل أو إيجاد صورتين متكافئتين لنفس المقياس من حيث عدد الأسئلة وطبيعتها ونوعها ومستوى صعوبتها، تعطى كل صورة لنفس الأفراد بنفس التعليمات والظروف في نفس الوقت أو بفواصل زمني قصير، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين الصورتين الذي يمثل معامل الثبات للمقياس (الصراف، 2002).

7-2-4. معامل الاستقرار والتكافؤ: وتتمثل في جمع الطريقتين معا بمعنى تطبيق صورتين متكافئتين من مقياس يقيس سمة ما، بفواصل زمني كبير، وهنا يتضمن معامل الثبات الناتج تقديرا لكل من الاتساق في عينة مادة الاختبار والاتساق عبر الزمن (فرج، 1980).

7-2-5. طريقة التجزئة النصفية: وتسمى معامل الإتساق الداخلي، حيث يستدل على الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار عن طريق تجزئة المقياس إلى نصفين، وتقوم هذه الطريقة على تطبيق الإختبار مرة واحدة ثم حساب معامل الارتباط بين استجابات الأفراد على الأسئلة الزوجية واستجاباتهم على الأسئلة الفردية، ولهذا يشترط في هذه الطريقة مكافأة مستويات صعوبة الأسئلة في النصفين الفردي والزوجي ومكافأة متوسط وتشنت درجات الأفراد على النصفين (صديق وسمير، 2005).

معامل الاتساق الداخلي، وهو طريقة تُستخدم لتقييم الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار عن طريق تقسيم المقياس إلى نصفين، يُعد مهماً في تقييم موثوقية الاختبار (Anselmi et al., 2019). تتضمن هذه الطريقة إجراء الاختبار مرة واحدة ثم حساب الارتباط بين استجابات الأفراد لأسئلة محددة في نصفي الاختبار. يشدد صديق وسمير (2005) على أهمية مراعاة مستويات صعوبة الأسئلة في كلا النصفين، بالإضافة إلى المتوسط والتشتت في درجات الأفراد، لتحديد دقيق للاتساق الداخلي

للاختبار. باستخدام هذه الطريقة، يمكن للباحثين الحصول على رؤى حول موثوقية واتساق أداة الاختبار، مما يساعد في تقييم فعاليتها في قياس البناء المستهدف (Kenneth & Stian, 2022).

ويشير (علام، 2002) إلى أن هناك مشكلة في تقدير قيمة معامل الإتساق الداخلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية تتعلق بكيفية تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين، حيث إختلاف التجزئة يجعل إختلافا في تقدير معامل الثبات، كما ان هذه الطريقة تتطلب تحقق شرط تساوي تباين كل من نصفي الإختبار.

ولحساب الإرتباط بين نصفي المقياس يتم إستخدام معامل الإرتباط بيرسون (Persson) وفق

المعادلة التالية:

$$r = \frac{[N \sum(XY) - \sum X \sum Y]}{\sqrt{[(N \sum X^2 - (\sum X)^2) (N \sum Y^2 - (\sum Y)^2)]} 2a}$$

حيث:

- **r:** معامل الارتباط.
- **N:** عدد أفراد العينة.
- **X:** درجات الأفراد في المجموعة الأولى.
- **Y:** درجات الأفراد في المجموعة الثانية.
- **Σ:** رمز المجموع.(Sum)
- **XY:** حاصل ضرب درجات الأفراد في المجموعتين.

• X^2 و Y^2 مربعات درجات الأفراد في كل مجموعة (عفانة، 1997).

يتأثر تقدير الاتساق الداخلي باستخدام طريقة التقسيم إلى نصفين، كما أشار إليه (علام)، بكيفية تقسيم الاختبار إلى نصفين، مما يؤثر على تقدير عامل الاستقرار. تتطلب هذه الطريقة تساوي التباين في كلا النصفين من الاختبار وتتضمن حساب الارتباط بين النصفين باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما أوضح أفانة وتتضمن صيغة هذا معامل الارتباط متغيرات مثل معامل الارتباط (R) ، وعدد الأفراد في العينة (N) ، ودرجات الأفراد في المجموعة الأولى (Q) ، ودرجات الأفراد في المجموعة الثانية (P) . كما يعتبر هذا النهج ضروريًا لتقييم موثوقية واتساق المقاييس في الدراسات النفسية، مما يضمن قياسًا دقيقًا لعوامل مثل القلق أو الاكتئاب (Kenneth & Stian, 2022) .

وتعبر الدرجة المتحصل عليها من تطبيق هذه المعادلة عن معامل الثبات لنصف المقياس فقط، للوصول إلى معامل الثبات الكلي يتم تطبيق معادلات أخرى تصحيحية بعد هذه المعادلة من بينها:

١-معادلة سبيرمان (Spearman-Brown):

وتستخدم في حالة تساوي تباين درجات كل من نصفي المقياس (تجانس النصفين) وصيغتها

كما يلي:

$$r_{11} = \frac{2r_{21}}{1 + r_{21}}$$

حيث:

• r_{21} معامل ثبات درجات نصفي المقياس (الارتباط بين درجات نصفي المقياس

باستخدام معامل ارتباط بيرسون).

• r_{11} : معامل ثبات المقياس الكلي بعد تصحيح تأثير التجزئة النصفية (علام، 2002).

وعامل الاستقرار الذي يتم الحصول عليه من المعادلة الأولية يمثل فقط نصف استقرار المقياس، مما يتطلب معادلات تصحيح إضافية لحساب عامل الاستقرار الكلي، إحدى هذه المعادلات التصحيحية هي معادلة سبيرمان (Spearman-Brown). والتي تُستخدم عندما تكون الفروق في الدرجات متساوية في كلا نصفي المقياس، مما يشير إلى التجانس أما صيغة معادلة سبيرمان فهي $t_{11} = 21.2$ ، حيث يمثل t_{21} عامل الاستقرار بين نصفي المقياس، و R_{11} يشير إلى عامل الاستقرار للمقياس بالكامل، ويضمن هذا الأسلوب في تطبيق المعادلات التصحيحية بعد حساب عامل الاستقرار الأولي تقييماً شاملاً لاستقرار المقياس بشكل عام، مع الأخذ في الاعتبار الارتباط بين درجات النصفين لضمان الدقة في تحديد عامل استقرار المقياس (Vinay et al., 2021)

ب- معادلة جتمان: (Guttman's Split-Half Reliability Formula)

وتستخدم في حالة عدم تساوي تبيان درجات كا من نصفي المقياس (عدم تجانس النصفين) وصيغتهما كما يلي:

$$r_{ss} = 2 \left(\frac{1 - \sigma_A^2 + \sigma_B^2}{\sigma_s^2} \right)$$

حيث أن:

r_{ss} معامل ثبات جتمان. (Split-Half Reliability)

$\sigma A2\sigma A2$ تباين درجات النصف الأول من المقياس.

$\sigma B2\sigma B2$ تباين درجات النصف الثاني من المقياس.

$\sigma Total2\sigma Total2$ تباين الدرجات الكلية لجميع بنود المقياس (علام، 2002).

تُستخدم معادلة جتمان، كما وصفها علام (2002)، عندما يكون هناك تباين في درجات نصفي المقياس، وصيغة معامل الاستقرار (RS) هي $RS = 2(1 - A2A2B)$ ، حيث يمثل $A2B$ تباين الدرجات في النصف الآخر من المقياس. وتُعتبر هذه المعادلة ضرورية لتقييم استقرار درجات الاختبار وفهم اتساق القياسات بمرور الوقت (Tractenberg et al., 2012). حيث يكشف تحليل مقياس جتمان، كما ناقشه فورستر، عن أنماط في تراكم السمات الثقافية في المجتمعات، مما يشير إلى نمط عالمي في التطور الثقافي مدفوعًا بزيادة معرفة الإنسان بالبيئة واتباع مسار معين تحدده بنية البيئة البشرية (Rochelle, 2016). بالإضافة إلى ذلك، تُبرز دراسة هاول حول تسلسل تعاطي المخدرات أهمية مقاييس جتمان في فهم تسلسلات بدء تعاطي الكحول والسجائر والماريجوانا بين شباب الريف الأمريكي، مشددة على تأثير المقاييس المختلفة للمخدرات على ملائمة المقياس ودعم الفرضيات (Rebecca & Howell, 2010).

معامل التجانس كيوذر-ريتشاردسون (Kuder-Richardson):

يجعل اختلاف تقسيم المقياس في طريقة التجزئة النصفية اختلافًا في تقدير قيمة معامل الثبات، كما تتطلب هذه الطريقة تحقيق شرط تساوي تباين كل من نصفي الاختبار، ولتلافي عيوب هذه الطريقة ظهرت طريقة تحليل التباين لكيودر وريتشاردسون أو ما يسمى معامل التجانس، وهي من الطرق التي تهدف للتوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات غير الموقوتة، والتي تكون درجات مفرداتها

ثنائية، أي إما واحد صحيح أو صفر، وتتغلب هذه الطريقة على مشكلة تعدد طرق التجزئة النصفية للاختبار بأن توجد قيمة تقديرية لمتوسط قيم معامل الارتباط بين كل من نصفي الاختبار لجميع طرق التجزئة النصفية الممكنة دون أن نقوم بهذه التجزئة فعلاً (أبو ناهية، 1994)، كما توجد أكثر من صيغة لمعادلة كيودر وريتشاردسون منها الصيغة (20) والصيغة (21).

يمكن القول أن طريقة كودر-ريتشاردسون (KR) تلعب دوراً حاسماً في تقدير عامل الاستقرار للاختبارات غير المحددة بزمان التي تحتوي على درجات ثنائية، حيث تعالج قيود أساليب تقسيم الاختبار إلى نصفين من خلال تحديد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار دون الحاجة إلى تقسيم فعلي (Ntumi et al., 2023) ولتعزيز الدقة، تقدم طريقة KR، المعروفة أيضاً بمعامل التجانس، صيغاً مختلفة مثل الصيغة (20) والصيغة (21) لتقدير عامل الاستقرار. ويمكن إستعمال هذه الطريقة في تجنب الحاجة إلى تقسيم فعلي للاختبار، مما يضمن عملية تقدير أكثر قوة للاختبارات غير المحددة بزمان بنظام التقييم الثنائي. ومن خلال توفير وسيلة موثوقة لتقييم الاستقرار دون تقسيم فعلي للاختبار، تبرز طريقة KR كأداة قيمة في ممارسات التقييم التعليمي، حيث تقدم نهجاً أكثر كفاءة وفعالية في تقييم موثوقية الاختبارات واتساقها.

١- معادلة كيودر وريتشاردسون (20)

وشروط استخدام هذه الصيغة تجانس مفردات الاختبار الذي يقيس سمة أحادية البعد، بالإضافة إلى ثنائية الدرجات، بمعنى أن تكون الدرجات إما واحد أو صفر وهذه الصيغة كالتالي:

$$KR-20 = n - 1n[1 - \sigma^2 \sum pq]$$

حيث أن:

ن: عدد مفردات الاختبار.

ع: تباين الدرجات الكمية في الاختبار .

س: نسبة عدد الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح على الفقرة (صعوبة الفقرة).

ص: عدد الأفراد الذين أجابوا بشكل خاطئ على الفقرة (علام، 2002).

معادلة كودر وريتشاردسون (20) تُستخدم في ظل شروط محددة، حيث تتطلب مفردات اختبار متجانسة تقيس سمة أحادية البعد ودرجات ثنائية من واحد أو صفر. تحسب هذه الصيغة عامل التجانس $1 - k/n$ ، حيث يمثل n عدد مفردات الاختبار، وتتضمن المعادلة عوامل مثل P ، والتي تعكس التباين في الدرجات الكمية داخل الاختبار، و (Q) والتي تشير إلى نسبة الأفراد الذين أجابوا بشكل صحيح على فقرة معينة، بينما يمثل P الذين أجابوا بشكل خاطئ (Gyllstad et al., 201). حيث تشير الأبحاث إلى أن اختبارات المفردات، رغم أنها عادة ما تكون قابلة للتبادل، يمكن أن تظهر استجابات متباينة عبر الفئات العمرية، مع اختلاف العلاقات مع القدرات المعرفية وتأثيرات تنسيقات الاختبار المختلفة على التغيرات المرتبطة بالعمر في معرفة المفردات (Bowles & Salthouse, 2008)، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت طرق مبتكرة مثل واجهة الدماغ-الحاسوب (BCI) وعدًا في تسهيل اختبارات المفردات، حيث تقدم نهجًا غير لفظي لتقييم القدرات اللغوية للأفراد الذين قد يواجهون تحديات في التواصل علاوة على ذلك، تُعتبر التطورات في طرق تقييم المفردات، مثل طريقة السؤالين، أكثر فعالية وكفاءة لتقييم معرفة المفردات في المراحل الابتدائية، مما يُمكن من إجراء التقييمات الجماعية وتقديم تقديرات صالحة بشكل معقول لمعرفة معنى الكلمات (Kearns et al., 2010).

معادلة كيوذر وريتشاردسون (21)

وشروط استخدام هذه المعادلة هي شروط المعادلة السابقة نفسها، بالإضافة إلى شرط تساوي جميع المفردات، أو على الأقل يتراوح متوسط درجة صعوبة جميع المفردات، أو على الأقل يتراوح متوسط درجة صعوبة جميع المفردات عند 0,5، وهذه الصيغة كالتالي:

معامل التجانس = n

$$n-1 \quad (n-1) \quad m(n-1)$$

$n \times 2$ م: متوسط الدرجات الكلية للاختبار.

ن: عدد مفردات الاختبار.

ع2: تباين الدرجات الكلية في الاختبار (علام، 2002).

تتطلب معادلة كودر-ريتشاردسون (21) شروطاً مشابهة للمعادلة السابقة، مع إضافة شرط أن تكون جميع مفردات الاختبار متساوية في الصعوبة أو أن يكون متوسط درجة الصعوبة 0.5. تُحسب هذه الصيغة، كما وصفها علام (2002)، معامل التجانس على النحو التالي $n(n-1)(1-m)$: $n \times 2$ م، حيث يشير n إلى عدد مفردات الاختبار و m إلى المتوسط العام لدرجات الاختبار، وتهدف هذه المعادلة إلى تقدير موثوقية الاختبارات التي تحتوي على مفردات متجانسة من حيث مستوى الصعوبة، مما يوفر وسيلة سريعة وفعالة لقياس موثوقية الاختبار عندما يمكن تقدير الانحراف المعياري لدرجات المفردات (Webster, 1960)، ويؤكد هذا النهج على أهمية مراعاة تجانس صعوبة المفردات في تقييم موثوقية الاختبارات، خاصة في البيئات التعليمية حيث يكون القياس الدقيق لقدرات الطلبة أو التلاميذ أمراً ضرورياً (Arden et al., 1967)

7-2-5. الإتساق كرونباخ معامل Cronbach Alpha :

وتقوم فكرة هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين الدرجات لمجموعة الثبات على جميع الفقرات الداخلة في الاختبار، وكأننا قسمنا الاختبار ليس إلى نصفين فقط، بل إلى أقسام عديدة عددها يساوي عدد فقرات الاختبار، وتستخدم طريقة كرومباخ ألفا للاختبارات متعددة التقدير وتؤدي هذه الطريقة إلى معامل اتساق داخلي لبنية المقياس، وتستخدم هذه الطريقة إذا كان تباين الدرجات على نصفي المقياس غير متساوي أو هناك مؤشرات تدل على أن نصفي المقياس غير متوازنة، وتحسب بالمعادلة التالية:

$$\left(\frac{i2\sigma\Sigma}{t2\sigma} - 1\right) \frac{N}{N-1} = \alpha$$

N عدد البنود. (items)

σ_i^2 = التباين لكل بند على حدة.

σ_t^2 = تباين المجموع الكلي لجميع البنود.

ألفا كرونباخ، وهو مقياس للاتساق الداخلي، يقيم الارتباطات بين درجات جميع العناصر في الاختبار، مما يوفر تقديرًا لموثوقية بنية المقياس. يُستخدم هذا المقياس بشكل شائع في مجالات متنوعة، بما في ذلك البحوث الطبية الحيوية والسلوكية، لتقييم إتساق عناصر الاستبيان، Himani et Al, (2022). وتتضمن صيغة حساب ألفا كرونباخ عدد عناصر الاختبار، وتباين درجات كل عنصر، وتباين الدرجة الإجمالية (Sharkay, Raubenheimer, 2024).

وعلى العكس، فإن "طريقة ألفا كرومباخ"، التي قد تكون خطأ في كتابة "ألفا كرونباخ"، ليست مقياسًا إحصائيًا معترفًا به وقد تشير إلى نفس المفهوم. ومع ذلك، فإن الصيغة الصحيحة لألفا كرونباخ

تشمل مجموع تباينات العناصر وتباين الدرجة الإجمالية، مما يعكس موثوقية بنية الاختبار Lizanne, Raubenheimer, 2024)

8- المفهوم الحديث لثبات المقاييس

يقول عبد العزيز بوسالم أنه مع النظرة الجديدة لمفهوم الصدق وأدلته أصبح الثبات كخاصية أساسية من خصائص الاختبارات الموضوعية المقننة، حيث أصبح جزءاً من الصدق في حد ذاته، بل أصبح نوع من الأدلة الواجب توفيرها في اختبار معين للقول بقبول مستوى صدقه أو ما أصبح يصطلح على تسميته بصلاحية الاختبار للغرض الذي وضع من أجله (بوسالم، 2014).

3-7. اشتقاق المعايير:

إن مصطلح المعيار غالباً ما يستخدم في القياس النفسي لكي يشير إلى متوسط جماعة معينة من الأفراد على أحد الاختبارات النفسية، ويطلق على هذه الجماعة من الأفراد اسم الجماعة المعيارية، والمعيار ضروري في الاختبار النفسي، لأن الدرجة الخام ليس لها معنى بحد ذاتها ولا تصلح للمقارنة إلا باستخدام المعايير (الزوبعي، 1989).

في القياس النفسي، يشير مصطلح "المعيار" غالباً إلى الأداء المتوسط لمجموعة معينة من الأفراد في اختبار نفسي، والمعروفة باسم المجموعة المعيارية. يُعتبر هذا المعيار حاسماً في الاختبار النفسي، حيث تفنق الدرجات الخام إلى المعنى الفطري ولا يمكن تفسيرها إلا من خلال المقارنة (Marion 1994 & Lemos).

وتتضمن عملية تحديد المعايير تحويل المعايير المقصودة من قبل الأعضاء إلى نقاط على مقياس درجات الاختبار، وهي مهمة تتطلب تدخلاً سيكومترياً لتقدير هذه النقاط بدقة (Mark & Reckase 2006). وعند تقييم عمليات تحديد المعايير، يمكن تطبيق معايير مستمدة من إطار

مفاهيمي، مثل تلك الموضحة في تنويعات طرق تحديد المعايير باستخدام علامة الكتاب المرجعية وطرق أنغوف المعدلة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساعد استخدام خطأ القياس المعياري الشرطي (CSEM) في تحديد الدرجات غير المناسبة في التحويلات من الدرجات الخام إلى المقياس، مما يضمن دقة وموثوقية خط تحويل المساواة (Hongwen et Al., 2013).

وتعتبر المعايير نوعاً من الموازين أو المحكات، التي تستخدم في تفسير الدرجات الخام التي يحصل عليها الفرد، كما أن إعدادها أيضاً يعتمد على الدرجة الخام لعينة معيارية ممثلة للمجتمع الذي أعدت له الإدارة أو الاختبار، والهدف من استخدام المعايير هو تحديد مستوى أداء الفرد بالنسبة لمتوسط السمة (درجات أقرانه) في المرحلة العمرية أو المرحلة الدراسية حيث تفسر أنها أكبر أو أقل من المتوسط (الجلبي، 2005).

كما تعرف كذلك على أنها أساس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها وليس من خارجها وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة مثل متوسط، وتأخذ الصيغة الكمية في أغلب الأحوال، وتتحدد في ضوء الخصائص الواقعية للظاهرة مثل متوسط أداء الفرد في اختبار معين (قاسم، 2008).

تلعب المعايير دوراً حاسماً في تفسير الدرجات الخام من خلال توفير مقياس لتقييم أداء الأفراد مقارنة بعينة معيارية تمثل المجتمع الذي صُمم الاختبار من أجله، وهذه المعايير ضرورية للحكم على الأداء بناءً على معايير داخلية بدلاً من عوامل خارجية، وغالباً ما تستخدم صيغاً كمية وخصائص واقعية مثل الأداء المتوسط في اختبار محدد، حيث تتضمن عملية تحديد المعايير وضع درجات قطع لتمييز مستويات الإنجاز، وتحديد درجات النجاح، وتحديد الأشخاص الذين يحتاجون إلى دعم إضافي، Lana, (2023). بالإضافة إلى ذلك، تعمل المعايير كإرشادات أو قواعد تهدف إلى تحقيق النظام في سياقات

متنوعة، مما يبرز أهمية الازدهار الذاتي في المواطن الطبيعية كمعيار أساسي للكائنات الحية Claudio (2023, Daniel &) بشكل عام، توفر المعايير مرجعًا موحدًا لتقييم الأداء وضمان العدالة في التقييمات والمقارنات داخل مجتمعات أو فئات عمرية محددة. (Lana, 2023).

3-8. أنواع المعايير

يوجد العديد من المعايير المستخدمة في تفسير الدرجات الخام، وجميعها تعتمد على مقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التشتت، ولكل معيار مميزاته وعيوبه، كما تصنف المعايير إلى معايير طولية وأخرى مستعرضة، وتُصنف المعايير المستخدمة لتفسير الدرجات الخام إلى أنواع مختلفة بناءً على مقاييس النزعة المركزية أو مقاييس التجزئة، حيث يمتلك كل نوع مجموعة خاصة من المزايا والعيوب، حيث يمكن أن تمتد تصنيف المعايير أيضًا إلى المعايير الطولية والمعايير المستعرضة، كما تم مناقشته في الأدبيات (Franco, 2010)؛ كما يُعد التمييز بين فئات المعايير المختلفة أمرًا حيويًا .

(أ) **المعايير الطولية:** وتتمثل في المر الزمني والعمر العقلي أو نسبة الذكاء والفئة المدرسية أو المعيار التحصيلي، وفيها تنسب درجة الفرد إلى متوسط أداء أقرانه سواء في المرحلة العمرية أو أفراد فئة دراسية (حبيب، 1996).

(ب) **المعايير المستعرضة:** وتتمثل في ما يلي:

- **المئينيات:** وهي نقط تقسم التوزيع إلى مئة جزء متساو، وهي الدرجات التي تقل عنها، أو تقابلها نسبة معينة من الأفراد (علام، 2002)، كما تعبر عن ترتيب الأفراد تصاعديا بالنسبة لدرجاتهم في المقياس وهي تشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم في المقياس، وهي تشير إلى النسبة المئوية لعدد الأشخاص الذين تقع درجاتهم دون هذه الدرجة في أداء نفس المقياس (بوسالم، 2014).

- **الدرجة المعيارية (الزائية-Z-Scores):** وتعرف بمقدار انحراف الدرجة الخام عن المتوسط الحسابي لتوزيع مجموعة من الدرجات التي تنتمي إلى الدرجة الخام مقدرا بوحدات الانحراف المعياري لذلك التوزيع، وهي درجة انحرافها المعياري (1) ومتوسطها (0)، وتستخرج الدرجة الزائية بالمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة الزائية} = \frac{\text{الدرجة الخام} - \text{المتوسط الحسابي}}$$

الانحراف المعياري

- **الدرجة التائية (T-scores):** هي درج معيارية معدلة من الدرجة الزائية، ذات الوسط الحسابي (50) والانحراف المعياري (10) وليس لها أي امتياز على الدرجة الزائية، والهدف منها التخلص من القيم السالبة (زمزي، 2007)، وتحسب بالمعادلة التالية:

$$\text{الدرجة التائية} = \text{الدرجة الزائية} \times 10 + 50$$

- **نسبة الذكاء الانحرافية:** وهي درجة معيارية معدلة متوسطها (100) وانحرافها المعياري (15).

- **الدرجة الجيمية:** وهي درجة معيارية اشتقها جيلفورد متوسطها (5) وانحرافها المعياري (2) (بوسالم، 2014).

تشمل المعايير الطولية لتقييم الذكاء العمر الزمني، ودرجات الذكاء (IQ)، والتحصيل الأكاديمي، حيث تتفاوت الاستقرار بناءً على الدرجات الأولية (Liina, Mansukoski, 2019). تُستخدم معادلات تقييم مختلفة مثل الدرجات المعيارية (Z-scores)، و T-scores، ودرجات الذكاء المنحرفة لتفسير ومقارنة أداء الأفراد ضمن مجموعة. تساعد هذه الأساليب في فهم مكانة الفرد مقارنة بأقرانه وتوزيع الدرجات داخل مجموعة سكانية. على سبيل المثال، تهدف T-scores إلى القضاء على القيم السلبية وتوفير مقياس موحد بمتوسط قدره 50 وانحراف معياري قدره 10. (E & Derya, 2017).

. بالإضافة إلى ذلك، توفر درجات الذكاء المنحرفة ودرجات جيم درجات معيارية معدلة مع متوسطات وانحرافات معيارية مختلفة لتقييم مستويات الذكاء (Brian, et Al., 2009). بشكل عام، تلعب هذه الأنظمة التقييمية دورًا حيويًا في تفسير ومقارنة مستويات الذكاء الفردية عبر تقييمات ومجموعات عمرية مختلفة.

ملخص الفصل

يستخلص الباحث أن القيام بقياس السمات الشخصية يتطلب دراية كبيرة من طرف الباحثين بعدة أمور منها ما يتعلق بالسمة ومنها ما يتعلق بالتدريب على التطبيق الدقيق لمراحل الإعداد والإجراء الإحصائي، وهذا راجع للأهمية التي تحظى بها الاختبارات الشخصية من خلال الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات حاسمة من شأنها أن تدخل تغييرات هامة في حياة الأفراد.

ولاستخدام مقياس الشخصية يجب أن تتوفر فيه الخصائص السببومترية اللازمة للدلالة على تمتعه بالدقة والموضوعية، وتتمثل هذه الخصائص في الصدق والثبات، ويقصد بالصدق مدى قدرة المقياس أو الاختبار على قياس السمة التي أعد لقياسها أو بمعنى آخر هل يقيس الاختبار أو المقياس فعلاً ما أعد لقياسه؟ وتعدد أساليب التأكد من صدق المقياس ولكنها تتلخص في ثلاثة أنواع وهي صدق المحتوى والصدق المرتبط بالمحك بنوعيه (التنبؤي، التلازمي)، أما النوع الثالث فهو صدق التكوين الفرضي ويسمى صدق البناء أو المفهوم الذي يتم التحقق منه بطرق كثيرة وأهمها الصدق العاملي، أم الثبات فيقصد به مدى إعطاء المقياس نفس الدرجات لنفس الأفراد عند إعادة تطبيقه عليهم، فالمقياس الثابت هو الذي إذا طبقته على فرد ثم أعدت تطبيقه على نفس الفرد بعد فترة مناسبة يعطيك تقريباً الدرجة التي أعطاهها في المرة الأولى، وتوجد عدة طرق لحساب ثبات المقياس أو الاختبار من بينها إعادة تطبيق المقياس أو الاختبار على نفس الفرد بعد مدة مناسبة، كما توجد طرق أخرى مثل طريقة

الصور المتكافئة التجزئة النصفية ومعامل التجانس لكيودر-رييتشارسون ومعامل () لكرونباخ، ومن خلال تناول مفهومي الصدق والثبات يتضح أن المقياس الذي ينقصه الصدق لا يمكن الاعتماد عليه والوثوق في نتائجه حتى ولو كان مرتفع الثبات.

الفصل السادس

الإجراءات الميدانية للدراسة

تمهيد

لما كان الهدف من الدراسة هو بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي عند ضحايا التمر المدرسي، فإننا سنفرد فصلاً واحداً سمي الإجراءات الميدانية لبناء المقياس، قدمنا فيه منهج البحث ومجتمع وعينة الدراسة، ثم مختلف إجراءات بناء المقياس وصولاً إلى الصورة النهائية التي تتوفر على مستويات مقبولة من الخصائص السيكومترية.

1- منهجية الدراسة

يسعى الباحث في هذه الدراسة إلى بناء أداة لدراسة تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التمر المدرسي وكذا لقياس هذا المتغير، التي تستخدم في تحديد هذه السمة وتحليلها والتعرف على العوامل التي تتحكم فيها، بحيث قام الباحث بالتعرف على أبعاد تقدير الذات الاجتماعي في مجتمع البحث، والتحقق منها بالاعتماد على مختلف خطوات بناء المقاييس النفسية، واستخدام طرق التحليل الإحصائي للوصول إلى الصورة النهائية لأداة القياس المستهدفة من هذا البحث، وبالتالي فإن هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التطبيقية التي تعتمد على أساسيات المنهج الوصفي التحليلي، فهو يعتبر الطريقة العلمية المنظمة التي يعتمد عليها الباحث في دراسته لظاهرة اجتماعية معينة وفق خطوات بحث معينة يتم بواسطتها ومسبباتها والعوامل التي تتحكم فيها وبالتالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مستقبلاً (فرج، 2024).

1-1. مجتمع الدراسة

ل للوصول إلى نتائج صادقة وذات درجة عالية من الثقة، حدد الباحث مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة المتوسطة. ولضمان نتائج صادقة وموثوقة بشكل عالٍ عند تحديد مجتمع الدراسة بين التلاميذ المرحلة الإعدادية، يجب على الباحثين مراعاة عوامل مختلفة بعناية، حيث يُعد اختيار مجتمع الدراسة

أمرًا بالغ الأهمية في الدراسة، حيث يؤثر على قابلية تعميم النتائج وصحتها (Chirag, Shah 2023). يجب النظر في أساليب أخذ العينات، مثل أخذ العينات العشوائية وغير العشوائية، مع التركيز على تحقيق عينة تمثيلية تعكس بدقة المجتمع المستهدف. يُعد فهم انتشار وظواهر التتمر المدرسي بين تلاميذ المرحلة الإعدادية أمرًا أساسيًا، لأنه يمثل مشكلة كبيرة يمكن أن تؤثر على بيئة المدرسة ورفاهية التلاميذ (وائل، 2024) من خلال مراعاة هذه العوامل واختيار إطار وحجم عينة مناسبين بناءً على خصائص المجتمع ومعدلات الأحداث، يمكن للباحثين تعزيز موثوقية وصدق نتائج دراستهم. ومنه فإن مجتمع دراستنا هو تلاميذ المرحلة المتوسطة في الجزائر، والذي سيتم اختيار العينة منه.

1-2. عينة الدراسة وطريقة المعاينة

تتكوّن عينة الدراسة من تلاميذ التعليم المتوسط بشكل عام والذين تعرضوا للتتمر في البيئة المدرسية بشكل خاص، وذلك في ولاية البليدة، وبالتحديد في متوسطات من مدينة بوقرة، وهم **متوسطة العايش خليل، متوسطة قورية محمد، متوسطة جطو معمر**، بالإضافة إلى بعض التلاميذ من مؤسسات تربوية أخرى. ونظرًا لعدم توفر إحصائيات دقيقة حول العدد الإجمالي للتلاميذ، يبقى حجم **مجتمع الدراسة غير معلوم**، لذا تم الاعتماد على عينة مكونة من (517) تلميذًا وهذا بعد توزيع المقاييس التي تجاوزت (800) مقياس، ومنه تم الحصول على عينة ضحايا التتمر المدرسي والتي بلغت (51) عينة؛ أما الطريقة التي تم بها اختيار العينة أو المعاينة فقد لجأ الباحث إلى استعمال العينة القصدية وهذا لتعذر استخدام العينة العشوائية.

1-3. أدوات الدراسة

تم استخدام أدوات القياس الآتية:

(أ) **مقياس ضحية التنمر**، حيث اعتمد الباحث في دراسته على مقياس ضحية التنمر للكشف عن التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر في الوسط المدرسي، من خلال استعمال المقياس الذي قامت ببنائه الباحثة أحلام مهدي، وهذا نظرًا لملاءمته لأهداف الدراسة وخصائص مجتمع البحث؛ إذ قامت الباحثة من التحقق من ثبات المقياس، باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test-Retest)، حيث أُعيد تطبيقه على نفس العينة بعد فترة زمنية محددة، ثم تم حساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيقين، وقد أسفرت النتائج عن معامل ثبات بلغ (0.78)، مما يعكس مستوى جيدًا من الثبات ويدل على إمكانية الاعتماد على المقياس في قياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر. أما من حيث الصدق، فقد قامت بالتحقق من الصدق الظاهري وهذا بعرض المقياس على مجموعة من المختصين في علم النفس لتقييم مدى ملاءمة الفقرات لقياس المفهوم المستهدف، بالإضافة إلى التحقق من صدق البناء من خلال تحليل معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس العام، حيث أظهرت النتائج أن جميع الفقرات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) بدرجة حرية (398)، كما تجاوزت جميع معاملات الارتباط الحد الأدنى المقبول (0.113)، مما يدل على اتساق الفقرات مع البنية العامة للمقياس (مهدي عبد الله، 2022).

(ب) **تم بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي** انطلاقًا من موضوع الدراسة، فقد مرت عملية البناء هذه بخطوات تتماشى مع الخطوات العلمية والتي سنذكرها في الخطوات اللاحقة:

5- مراحل بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي

في بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لضحايا التنمر المدرسي، اتبع الباحث عدة خطوات رئيسية؛ في البداية، تم تحديد فكرة المقياس، مع التركيز على قياس سمة تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر، ثم بعد ذلك، تم إجراء مراجعة شاملة للأدبيات من مصادر متنوعة لفهم أبعاد السمة

ووضع تعريف إجرائي يستند إلى الأبحاث الموجودة في هذا المجال. بالإضافة إلى ذلك، تم فحص الدراسات والمقالات المتعلقة بالمدرسة وتقدير الذات وتقدير الذات الاجتماعي والتتمر بشكل دقيق لجمع الأفكار وصقل معايير المقياس؛ وأخيرًا، تم التعاون مع خبراء في مجال التعليم والباحثين لضمان ملائمة وفعالية المقياس في اكتشاف ضحايا التتمر المدرسي. كان الهدف الأساسي من تطوير هذا المقياس هو معالجة النقص في أدوات القياس الخاصة بتقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التتمر، نظرًا لانتشار هذه الظاهرة وتنوع أشكالها، مما يستدعي الكشف المبكر والتدخل، وقد اعتمد الباحث في بناء مقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التتمر المدرسي، المتمثلة في الخطوات التالية؛ تحديد فكرة المقياس بحيث حدد الباحث سمة تقدير الذات الاجتماعي المراد قياسها عند ضحايا التتمر المدرسي. وأيضًا الاطلاع والقراءة المتأنية، وهذا لما أتيح من الأدبيات المتوفرة في الكتب، المراجع العربية والأجنبية، الدراسات والبحوث الميدانية، والأدوات المستخدمة فيها والتي تتناول تقدير الذات الاجتماعي بشكل عام، وذلك للاستفادة منها للإلمام بجوانب هذه السمة وتحديد التعريف الإجرائي لها انطلاقًا من مجتمع البحث، وكذا الاستفادة من خبرات الباحثين والمتخصصين في مجال التعليم.

• المقاييس التي تم الاطلاع عليها

١) مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg Self-Esteem Scale - RSES) 1965: قام بتطوير هذا المقياس موريس روزنبرغ (Morris Rosenberg) حيث إن هذا المقياس يُعتبر أحادي البعد، أي يقيس تقدير الذات بشكل عام مع وجود بنود يمكن أن تتضمن جوانب اجتماعية. أما عدد البنود فهي عشرة بنود، يقيس هذا المقياس مدى رضا الشخص عن نفسه وثقته في قدراته، ويمكن استخدامه كجزء من تقييم تقدير الذات الاجتماعي. هو أحد أكثر المقاييس شيوعًا لقياس تقدير الذات. بالرغم من أن المقياس لا يقيس صراحةً تقدير الذات الاجتماعي كجانب مستقل، إلا أن بعض البنود

يمكن أن تتضمن تقييمًا ضمنيًا للجوانب الاجتماعية من تقدير الذات، مثل الشعور بالاحترام من الآخرين أو الإحساس بالكفاءة الاجتماعية. لذلك، يمكن استخدام المقياس في الأبحاث التي تهدف إلى تقييم تقدير الذات الاجتماعي بشكل عام. في السياقات التي تتطلب قياسًا أكثر تحديدًا لتقدير الذات الاجتماعي، قد يتم تعديل المقياس أو دمج مع مقاييس أخرى تشمل عناصر اجتماعية بشكل مباشر

(ب) مقياس كوبرسميث لتقدير الذات (Coopersmith Self-Esteem Inventory) تم تطويره من قبل عالم النفس ستانلي كوبرسميث في عام 1967، حيث يتكون من عدة محاور تشمل تقدير الذات في المجالات الأكاديمية، الاجتماعية، الأسرية، والشخصية، أما عدد بنود المقياس فهي (58) بندًا في النسخة الكاملة، و(25) بندًا في النسخة المختصرة، يهدف المقياس إلى تقييم مشاعر الأفراد حول أنفسهم في سياقات متعددة، بما في ذلك السياق الاجتماعي. كما وأنه يهدف المقياس إلى تقييم تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين، وقد تم تعديله لاحقًا ليشمل أيضًا البالغين. يقيس المقياس أربع مجالات رئيسية لتقدير الذات: التقدير الذاتي الشخصي، التقدير الذاتي الاجتماعي، التقدير الذاتي الأكاديمي/المدرسي، التقدير الذاتي الأسري. حيث يُستخدم المقياس بشكل واسع في الأبحاث النفسية والتربوية لقياس تقدير الذات وتحديد ارتباطاته مع متغيرات نفسية واجتماعية أخرى (Coopersmith, 1967).

(ت) مقياس تقدير الذات المتعدد الأبعاد (Multidimensional Self-Esteem Scale) : تم تطويره من قبل عدة باحثين في مجال تقدير الذات، حيث أنه يقيس خمسة أبعاد رئيسية، تشمل الكفاءة الاجتماعية، الكفاءة الأكاديمية، المظهر الجسدي، الأبعاد الأسرية، والشعور العام بالذات، عدد البنود يتراوح بين 25 و30 بندًا حسب النسخة المستخدمة ويستخدم لتقييم جوانب متعددة من تقدير الذات بما فيها الجانب الاجتماعي (النعيمات، 2015).

(ث) مقياس هيثرتون وبوليفي لتقدير الذات المؤقت (Heatherton and Polivy State Self-Esteem Scale)

(Esteem Scale): يعود الى صاحبه تود هيثرتون (Todd Heatherton) وجانيت بوليفي

(Janet Polivy)، ويتكون من ثلاثة محاور رئيسية، تشمل تقدير الذات الاجتماعي، تقدير الذات المرتبط بالمظهر، وتقدير الذات العام. أما عدد فقراته فهي (20) فقرة. يقيس تقدير الذات في مواقف معينة أو تحت ظروف محددة، بما في ذلك الظروف الاجتماعية.

ج) مقياس تقدير الذات الاجتماعي من إعداد بريس ويلمان (Briggs-Williams Social Self-Esteem Scale)، يعتبر احادي البعد ويقيس تقدير الذات الاجتماعي. اما عدد البنود فهي (30) بنذاً، يهدف إلى تقييم المشاعر المرتبطة بالقبول الاجتماعي والانتماء، ويتضمن عناصر تتعلق بالثقة بالنفس في المواقف الاجتماعية. يستخدم لتقييم مستوى تقدير الذات الاجتماعي لدى الطلاب في المدارس، من خلال قياس تفاعلهم الاجتماعي وثقتهم بأنفسهم بين زملائهم.

ح) مقياس هاجب لقياس تقدير الذات الاجتماعي (Hajb Social Self-Esteem Scale) : يتكون من بُعدين أساسيين وهما قبول الذات في المواقف الاجتماعية، ومدى تأثر الفرد بآراء الآخرين. اما عدد البنود فهي (25) بنذاً حيث يهدف إلى قياس مدى قبول الفرد لذاته وثقته في المواقف الاجتماعية، ومدى حساسيته تجاه تقييم الآخرين له.

وقد تم الاعتماد على نظرية الهوية الاجتماعية Social Identity Theory كإطار مرجعي لبناء هذا المقياس.

5-1. تحديد الهدف من المقياس

تم اختيار موضوع بناء أداة لدراسة تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي بهدف سد الندرة في الأدوات التي تقيس هذا المتغير، وخاصة لدى عن الضحايا التنمر المدرسي.

5-2. تحديد أبعاد المقياس

البعد بحكم طبيعته هو مسافة أو مستقيم يمتد بين نقطتين، نفرض اننا بصدد احد الابعاد الصغرى : البعد الدال على سمة معينة ولتكن المثابرة، معنى ذلك ان هذا البعد يمتد من نقطة تمثل اكبر قدر من المثابرة الى النقطة التي تمثل ادنى قدر منها، والمسافة بين النقطتين متدرجة، هذا كان لدينا مقياس لهذه السمة وطبقناه على عدد من الأشخاص بحيث ينال كل شخص درجة على هذا المقياس فإن هذه الدرجة تحدد لكل منها موضعاً معيناً على البعد الذي نحن بصدده ومعنى ذلك ان البعد بهذه الصورة عبارة عن متصل كمي له طرفان احدهما ايجابي والآخر سلبي وتظهر معظم الوظائف النفسية تنوعاً مستمراً على طول البعد وبالتالي فان الابعاد تمثل أصول الاختلاف او التباين في وصف الشخصية والسلوك، كما انها تعد متغيرات مستقلة غير مرتبطة (مجدي، 200).

ولتحديد الأبعاد الفرعية للمقياس، يجب على الباحث مراعاة التحليل النظري لكل بُعد محدد، مسترشداً بالمعايير السابقة. ينبغي أن تكون صياغة الفقرات واضحة وموجزة وسهلة الفهم، مع تجنب الروابط اللفظية بين النص والبدايل، والتداخل بين البدائل، والتفاوت في الطول، والكلمات التي تؤكد أو تعمم. بالإضافة إلى ذلك، يجب على الباحث تجنب استخدام العبارات التي تشير إلى الاحتمالية، وتكرار الكلمات أو العبارات في البدائل، واختلاف البدائل، أو الإسهاب بشكل مفرط في محتوى الفقرة. من الضروري أيضاً تضمين نفي سلبي وإيجابي في كل فقرة، وضمان أن تتناول كل فقرة نصاً مهماً أو فكرة أساسية. وأخيراً، يمكن أن يسهم إجراء استطلاع رأي بين الأساتذة، والمتخصصين في المدارس، وعلماء النفس في توفير رؤية قيمة حول الأبعاد الفرعية للمقياس وتعزيز صلاحيته وموثوقيته؛ بحيث تمثلت في البعد الأول هو القبول الاجتماعي، حيث يعكس مدى شعور الفرد بالفخر والانتماء لعضويته في المجموعة، يشمل هذا البعد مشاعر الفخر الشخصي الناجمة عن الانتماء للمجموعة، والارتباط العاطفي

بالمجموعة؛ البعد الثاني الثقة بالنفس الاجتماعية ويعكس مستوى اطمئنان الفرد وإيمانه بقدراته على التفاعل بفعالية في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو يعكس شعور الشخص بالكفاءة والارتياح عند التعامل مع الآخرين، والقدرة على التعبير عن الذات بوضوح، ومواجهة التحديات الاجتماعية بثبات، يشمل هذا البعد الاستعداد للمبادرة في التواصل، تقبل النقد البناء، والتصرف بطبيعية في البيئات الاجتماعية الجديدة أو غير المألوفة؛ أما البعد الثالث فهو الانتماء الاجتماعي ويعكس مستوى الدعم الاجتماعي والاعتراف الذي يحصل عليه الفرد من أعضاء مجموعته، يتناول هذا البعد الشعور بالأمان والتقدير من قبل أعضاء المجموعة؛ فيما يخص البعد الرابع وهو المهارات الاجتماعية فإنه يشير إلى قدرة الفرد على التفاعل بفعالية مع الآخرين في المواقف الاجتماعية المختلفة، وهو يتضمن مجموعة من القدرات والسلوكيات التي تمكن الشخص من التواصل بشكل فعال لفظيًا وغير لفظيًا، وبناء علاقات إيجابية والحفاظ عليها؛ البعد الخامس المشاركة الاجتماعية حيث يشير إلى مدى انخراط الفرد وتفاعله الإيجابي في الأنشطة والعلاقات الاجتماعية. وهو يقيس قدرة الشخص على المبادرة والمشاركة الفعالة في المجتمع، ويتضمن الاستعداد للتطوع، المشاركة في الفعاليات الاجتماعية، وتكوين شبكة علاقات اجتماعية متنوعة، مما يعكس مستوى الثقة بالنفس والكفاءة الاجتماعية للفرد (الجدول رقم 07 يبين الأبعاد وفقراتها).

5-3. تحديد الفقرات وصياغتها

تمت صياغة بنود الفقرات في ضوء الفهم والتحليل النظري الخاص بكل بعد من الأبعاد المحددة وأيضاً بالاسترشاد بالمقاييس السابقة، حيث تمت الصياغة بما يتناسب مع المستوى، الخصوصية الاجتماعية، مع مراعاة الشروط التي يتوجب توافرها في صياغة الفقرات التي حددها (النبهان، 2004).

- استخدام لغة واضحة وسهلة في متن الفقرات تراعي الاختصار والوضوح.

- تجنب وجود الترابط اللفظي بين المتن والبدائل، كأن تتكرر كلمة في المتن وفي أحد البدائل والتي تجعل الجواب مكشوفاً.
- تجنب التداخل بين بدائل الفقرات.
- تجنب التفاوت في طول البدائل.
- تجنب وجود كلمات تفيد الجزم والاطلاق، أو التعميم والتخصيص، كاستخدام (دائماً-فقط-كل-جميع-اطلاقاً-حتماً...).
- تجنب استخدام الاحتمالية (ربما-بعض الأحيان-معظم الحالات-إلى حد ما.....).
- تجنب التكرار للكلمة، أو العبارة في بدائل الفقرة.
- تجنب أن تكون البدائل متباينة (غسر متجانسة).
- تجنب استخدام عبارات مثل (كل ما سبق - جميع ما ذكر - لا شيء مما ذكر).
- تجنب الاسهاب في متن الفقرة.
- تجنب صياغة النفي والنفي المرطب في متن الفقرة.
- تجنب اعتماد إجابة فقرة على فقرة أخرى
- وجوب تناول كل فقرة نصاً مهماً أو فكرة جوهرية.
- كما أجرى الباحث عملية استطلاع رأي لمجموعة من: الأساتذة، المختصين المدرسين والمختصين النفسيين.
- وبهدف الوقوف على العوامل التي تساهم والأخرى التي تحد من تقدير الذات الاجتماعي وذلك بشرح:
- توضيح الغرض من عملية الاستطلاع.
- تقريب مفهوم تقدير الذات الاجتماعي وتوضيح أهميته من وجهة واقعية.

- توجيه سؤال مفتوح للتعبير بحرية وطلاقة عن العوامل التي تساهم والأخرى التي تحد من تقدير الذات الاجتماعي، سواء بفقرة أو شكل نقاط.

تخدم عملية الاستطلاع غرض تحديد العوامل المؤثرة في تقدير الذات الاجتماعي، كما هو موضح في الدراسات التي تركز على مستويات تقدير الذات لدى الشباب غير المتكيفين اجتماعيًا وتقدير الذات لدى الطلاب فيما يتعلق بالظروف البيئية. يُعد تقدير الذات الاجتماعي، الذي يتأثر بالتنشئة الاجتماعية والثقافة والتغذية الراجعة من العلاقات، عنصرًا أساسيًا في رهاية الأفراد واتخاذ قراراتهم. من منظور واقعي، فإن فهم تقدير الذات الاجتماعي ضروري لتعزيز الصحة النفسية والنمو الشخصي، مع التركيز على التوازن بين تعزيز الذات والتواضع. يمكن أن يكون السؤال المفتوح لاستكشاف العوامل التي تسهم في وتحدي من تقدير الذات الاجتماعي: "ما هي التأثيرات المجتمعية أو التجارب الشخصية أو الأعراف الثقافية التي تعتقد أنها تؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على تقديرك لذاتك الاجتماعي؟" يشجع هذا السؤال الأفراد على التفكير في التأثيرات المتنوعة التي تشكل تقدير الذات الاجتماعي لديهم، بما يتماشى مع التعقيدات التي أبرزتها الدراسات حول التطور الاجتماعي والتقييم الذاتي.

وبعد جمع الإجابات وتحليلها تم استخلاص العوامل وتلخيصها في الجدول التالي: **يبين العوامل**

جدول 1 العوامل المساعدة/المحددة لتقدير الذات الاجتماعي

العوامل التي تحد من تقدير الذات الاجتماعي	العوامل المساهمة في تقدير الذات الاجتماعي
الخجل، العزلة، الخوف غير المبرر	اندماج التلميذ في النشاطات المختلفة
المشكلات النفسية مثل التبول	المستوى الاقتصادي للأسرة
المشكلات الصحية	المستوى التعليمي للأولياء

العوامل المساهمة في تقدير الذات الاجتماعي	العوامل التي تحد من تقدير الذات الاجتماعي
المساندة الاسرية للتلميذ	التعرض لسوء المعاملة الوالدية
العلاقات الاسرية الجيدة	التباين الكبير بين مستويات المعيشة بين التلاميذ
السماح للطفل بالمشاركة في الحوارات والنقاشات داخل الاسرة	التفضيلات غير العادلة بين التلاميذ

وبعد هذه العملية قام الباحث بصياغة الفقرات بالاعتماد على التحديد المبدئي للأبعاد.

تم عرض المقياس في صياغته الأولى على مجموعة من المحكمين، لتحديد مدى تمثيلها لما يراد قياسه، وقد بلغ عددهم (10) أستاذ وهم من المتخصصين في علم النفس والقياس النفسي والاحصاء ينتمون الى كل من جامعات: (جامعة قاصدي مرباح ورقلة، جامعة البليدة 2، جامعة تيبازة، جامعة فارس يحي المديّة)، وقد طلب منهم إبداء آرائهم في النقاط التالية:

- مدى مناسبة صياغة كل عبارة.
- مدى انتماء العبارات لأبعادها.
- ابداء التعديل المقترح.
- مدى مناسبة البدائل للعبارات.
- مدى صحة تعليمات المقياس.

جدول 2 قائمة الأساتذة المحكمين

الرقم	أسماء السادة الخبراء	اللقب العلمي والتخصص	مكان العمل
01	أ.د. بوسالم عبد العزيز	أستاذ التعليم العالي/القياس النفسي	جامعة البليدة 2
02	أ.د. بن مجاهد فاطمة الزهراء	أستاذ التعليم العالي/علم النفس العيادي	جامعة ورقلة

الرقم	أسماء السادة الخبراء	اللقب العلمي والتخصص	مكان العمل
03	د. بن عيشة عبد القادر	مدير مركز التوجيه والارشاد /الارشاد المدرسي	مديرية التربية المدنية
04	د. بورجي أمير الدين	أستاذ محاضر -أ/-علم النفس العيادي	جامعة سطيف 2
05	أ.د. فاضلي أحمد	أستاذ التعليم العالي/علم النفس العيادي	جامعة البليدة 2
06	د. رمانة بن عيسى	أستاذ محاضر -أ/-علم النفس التربوي	جامعة المدية
07	أ.د. نعموني	أستاذ التعليم العالي/علم النفس عمل وتنظيم	جامعة البليدة 2
08	أ.د. بودوح محمد	أستاذ التعليم العالي/ علم النفس التربوي	جامعة البليدة 2
09	د. الطيب ماکور	أستاذ محاضر -أ/-علم النفس العيادي	جامعة البليدة 2
10	د. كريش أحمد	أستاذ محاضر -أ/-علم النفس الاجتماعي	جامعة البليدة 2

بعد هذا الإجراء، تم مراعات كل الملاحظات والتعديلات المقترحة من الأساتذة المحكمين، وتم اعتماد البنود التي تم الاتفاق عليها، كما تم تبني العبارات التي اقترحت من طرف الأساتذة والتي اتفق عليها، كما تم حذف العبارات التي أبدى أغلب المحكمين عدم مناسبتها. أيضا تم بعد ذلك استبعاد البنود التي لم تحز على اتفاق المحكمين واعتماد البنود التي حازت على اتفاق (80 بالمائة) أو أكثر، وعددها (43). كما تم القيام ببعض التعديلات التي تم اقتراحها من طرف المحكمين (جدول رقم 42).

جدول 3 يبين العبارات والأبعاد الأولية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

المحور أو البعد	الترتيب	العبارة	رأي المحكم		ملاحظات	
			من حيث الانتماء للبعد			من حيث الصياغة
			نعم	لا		
				مناسبة	غير مناسبة	

					اشارك في النشاطات المدرسية.	1	القبول الاجتماعي Social Acceptance
					أحب ان يطلع زملائي على مشاريعي المستقبلية.	2	
					لدي احساس بمسؤولياتي كباقي زملائي في المدرسة.	3	
					أشعر بأن الآخرين يحترموني ويقبلونني كما أنا.	4	
					عندما أشارك في الأنشطة الاجتماعية، يبدو الآخرون مبتهجين ومتفاعلين معي.	5	
					أشعر بأنني مقبول من قبل الآخرين في مختلف الأوقات.	6	
					علاقتي ليست جيدة مع كثير من زملائي	7	
					لست راضيا (ة) على علاقتي مع كثير من زملائي.	8	
					اشعر بان الآخرين لا يستمعون الي جيدا عندما اتكلم.	9	
					-اشعر بأنني محبوب (ة) من طرف زملائي في المدرسة.	10	
					اتردد في التصرف قبل التعرف على اراء الآخرين	11	
					عندما يحتاجني الآخرون يجدونني.	12	
					اتضايق عندما لا يصدقني الآخرون.	13	
					اشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه عندما اتفاعل مع زملائي في المدرسة.	14	
					أشعر بان الآخرين يقدرن مشاعري ورائي.	15	
					أجد صعوبة في الاندماج مع الآخرين او الحصول على قبولهم.	16	
					يتبع زملائي افكاري.	17	

					لا اعرف كيف استمتع بوقتي رفقة زملائي.	18	
					استشير بعض افراد اسرتي عندما تواجهني امور مهمة.	19	
					لا أحب ان يملئ عليّ الآخرون طريقة تصرفهم	20	
					لا يغمرني اي احساس بالتعامل مع الآخرين.	21	
					أحب اشراك اصدقائي في اتخاذ جميع قراراتي.	22	
					يسعد الآخرون بجودهم معي.	23	
					تزداد ثقتي بنفسي أثناء تواجدي مع الآخرين.	1	الثقة بالنفس الاجتماعية Social Self-Confidence
					لدي قدرات على التواصل والتعبير عن نفسي بوضوح.	2	
					احدد واحقق أهدافي الشخصية والاجتماعية بثقة وإصرار.	3	
					أشعر بالراحة والثقة عندما أتواصل مع الآخرين.	4	
					أستطيع التعبير عن نفسي بوضوح وصراحة دون الخوف من الانتقادات أو السخرية.	5	
					أتولي القيادة في الأنشطة الجماعية بثقة واستمتاع.	6	
					اتفاعل بوضوح وصراحة مع الآخرين دون قلق بشأن الانتقادات.	7	
					أثق بقدرتي على التواصل مع الآخرين بشكل فعال.	8	
					اتعامل مع الصعوبات والتحديات بثقة وإيجابية.	9	
					أقدر القيمة الشخصية لنفسني واعترف بأهمية مساهماتي في المجتمع المدرسي.	10	

					عندما أحتاج إلى المساعدة، هناك أشخاص يمكنني الاعتماد عليهم.	1	الانتماء الاجتماعي Social Belonging
					أشعر بأنني لست وحدي، وأن هناك أشخاص يقدمون لي الدعم والمساندة في الأوقات الصعبة.	2	
					أشعر بالعزلة في مدرستي.	3	
					أشعر بالانتماء والتضامن مع مجموعة الأصدقاء والزملاء.	4	
					أشعر بالانتماء إلى المجتمع المدرسي والشعور بالاندماج الإيجابي معه.	5	
					أستمتع بالوقت الممتع والمرح مع الأصدقاء والزملاء في المدرسة.	6	
					أشعر بالثقة في الاندماج والمشاركة في الأحداث والفعاليات الاجتماعية.	7	
					أكون علاقات صداقة قوية ومتينة مع الأشخاص ذوي الاهتمامات المشتركة.	8	
					أشعر بالترحيب والقبول من قبل المجموعة دون الشعور بالعزلة أو الاستبعاد.	9	
					أشعر بالتقدير والاحترام من قبل أفراد المجموعة والمجتمع.	10	
					أشارك بفعالية في الأنشطة الجماعية والمجتمعية في المدرسة.	11	
					أشعر بأنني جزء من مجتمعي المدرسي وأن لدي أصدقاء يهتمون بي.	12	
					أندمج بشكل طبيعي ولس في المحادثات والأنشطة الجماعية.	13	
					أستطيع بناء علاقات صحية مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل إيجابي.	1	المهارات الاجتماعية
					أجد صعوبة في فهم الإشارات	2	

					استخدم لغة الجسد بشكل لبق ومتقن لتعزيز التواصل غير اللفظي.	3	
					لدي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة إليها بشكل ملائم.	4	
					أعبر عن انفعالاتي ومشاعري بشكل صحيح وملائم.	5	
					أستطيع حل النزاعات والمشكلات الاجتماعية بشكل بناء ومتفهم.	6	
					لدي مهارات الاستماع الفعال والتفاعل مع الآخرين.	7	
					لدي القدرة على التواصل بفعالية ووضوح مع الآخرين.	8	
					لدي القدرة على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين بشكل فعال.	9	
					لدي القدرة على إقامة علاقات صداقة صحية ومتينة.	10	
					لدي مهارات التعامل مع الشخصيات.	11	
					أستطيع التعبير عن الرغبات والاحتياجات بشكل مباشر ومحترم.	12	
					أحب المشاركة في الفعاليات المدرسية والاندماج مع الطلاب الآخرين.	1	المشاركة الاجتماعية Social Engagement
					أشعر بالضيق والانعزال عندما أكون مع الآخرين في الأنشطة الاجتماعية.	2	
					أشارك بحماس في الأنشطة الجماعية المدرسية.	3	
					ادعم وأشجع الآخرين للمشاركة والمساهمة بأفكارهم.	4	
					أعطي الفرصة للآخرين للتعبير عن أفكار وآرائهم والمساهمة في اتخاذ القرارات.	5	
					أنظم الأنشطة والفعاليات بشكل ملائم لضمان إشراك الجميع.	6	

					7	اتبني دور القيادة والتأثير الإيجابي في المجموعات في المدرسة.
					8	أعمل على تعزيز الروح الجماعية والتكاتف في المجموعات.
					9	أُتفاعل بفعالية مع الأنشطة المدرسية وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف.
					10	أشارك في تقديم مقترحات لتحسين الأنشطة والفعاليات.
					11	أشارك في الاعمال المدرسية مع زملائي.

5-4. بدائل الإجابة

تم تحديد بدائل الإجابة الأولية وعرضها على مجموعة من المختصين في المجال، وقد تضمنت الخيارات التالية: **أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة**، وبناءً على ملاحظات عدد من المحكمين، تم تعديل هذه البدائل لتكون أكثر ملاءمة لطبيعة الفقرات وطبيعة الفئة المستهدفة، حيث تم اعتماد البدائل التالية: **دائمًا غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا**، لما تتميز به من وضوح وسهولة في الفهم والاستجابة.

5-5. تعليمات المقياس

وفيما يخص تعليمات الإجابة على المقياس، فقد تمت صياغتها استنادًا إلى مراجعة الأدبيات المتخصصة والاطلاع على تعليمات مستخدمة في مقاييس مماثلة، ثم عُرضت على عدد من المختصين في القياس النفسي لمراجعتها وتدقيقها. وقد أُقرت الصيغة النهائية للتعليمات بعد إدخال التعديلات اللازمة بما يضمن وضوحها ودقتها وملاءمتها للمحتوى. وقد كما يلي:

التعليمات: عزيزي التلميذ الرجاء منك قراءة كل عبارة واختيار الإجابة التي تراها تعبر فعلاً عن رأيك بوضع دائرة أو علامة على أحد البدائل المقترحة، حاول الإجابة على جميع العبارات، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن نتائجها ستوظف لغرض علمي فقط، شاكرين لكم مجهودكم وتعاونكم خدمة للبحث العلمي.

5-6. تصحيح المقياس وتحديد مستوياته

جدول 4 يبين طريقة تصحيح المقياس

نوع البند	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
إيجابية	5	4	3	2	1
سلبية	1	2	3	4	5

لتصحيح المقياس نذكر أنه تضمن بصورته النهائية (43) بنداً، موزعة على (5) أبعاد، وقد حدد أمام كل بعد البدائل (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وأعطيت الدرجات بين (1-2-3-4-5) ونشير إلى أن هذه الدرجات إيجابية، أما الدرجات السلبية فكانت (1-2-3-4-5)، أما المتوسط النظري للمقياس فيقدر بـ: (129) في حين أن المتوسط الحسابي الفعلي للعينة فهو (165.63). ومنه يكون التقطيط كما يلي:

جدول 5 يحدد مستويات تقدير الذات الاجتماعي

المستوى	الدرجات	مستويات تقدير الذات الاجتماعي
منخفض	من 43 إلى 99 درجة	لديهم تقدير ذات اجتماعي منخفض
متوسط	من 100 إلى 156 درجة	لديهم تقدير ذات اجتماعي متوسط
مرتفع	من 157 إلى 215 درجة	لديهم تقدير ذات اجتماعي مرتفع

جدول 6 يبين أبعاد المقياس

رقم البعد	تسمية البعد	عدد البنود
-----------	-------------	------------

1-2-7-12-13-15-16-18		
19-24-25-30-33-35-38	القبول الاجتماعي Social Acceptance	01
39-41-42		
3-8-14-20-26-31-36	الثقة بالنفس الاجتماعية Social Self-Confidence	02
4-9-17-21-23-32-43	الانتماء الاجتماعي Social Belonging	03
5-10-22-28	المهارات الاجتماعية Social Skills	04
6-11-27-29-34-37-40	المشاركة الاجتماعية Social Engagement	05

6- الدراسة الاستطلاعية

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على العينة الكلية للدراسة، والتي بلغ عدد أفرادها 517 تلميذاً من التعليم المتوسط، وذلك بهدف تحديد العينة الفرعية الممثلة لفئة ضحايا التنمر المدرسي، وهي الفئة المستهدفة في البحث. وقد تم في هذه المرحلة تطبيق مقياسين اثنين على جميع أفراد العينة، وهما:

أ) مقياس ضحية التنمر المدرسي، بهدف الكشف عن التلاميذ الذين تعرضوا للتنمر وتحديد العينة المستهدفة.

ب) مقياس تقدير الذات الاجتماعي، من إعداد الباحث، بهدف التحقق من خصائصه السيكمترية من حيث الثبات والصدق.

تم الاعتماد على نتائج مقياس ضحايا التنمر لاستخراج عينة مكونة من 51 تلميذاً تم تصنيفهم كضحايا للتنمر، حيث خضع هؤلاء لاحقاً لتطبيق النسخة الأساسية من مقياس تقدير الذات الاجتماعي. كما استُخدمت البيانات المجمعة من العينة الكاملة المكونة من 517 تلميذاً لإجراء التحليلات السيكمترية اللازمة للتحقق من صلاحية المقياس للاستخدام البحثي والتطبيقي، وذلك من خلال حساب معاملات الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى إجراء تحليل عاملي استكشافي للكشف عن البنية العاملية للمقياس. ولتحديد عينة الضحايا، استندت الدراسة إلى إجابات المشاركين على مقياس ضحايا التنمر المؤلف من 15 بنداً، حيث تراوحت الدرجات الكلية الممكنة بين 15 و30، نظراً لأن كل بند يجيب عنه المشاركون بخيارين فقط. وقد تم تحديد نقطة قطع بمقدار 22.5 درجة كنقطة معيارية لتصنيف الأفراد، حيث شملت العينة الفرعية جميع من حصلوا

على درجات مساوية أو أعلى من هذه القيمة. بعد تطبيق هذا المعيار، تم تصنيف 51 مستجوباً كضحايا للتمر، وتم تحليل الخصائص السيكومترية لهذه العينة بشكل مستقل لضمان دقة وموثوقية النتائج المتعلقة بهذه الفئة.

6-1. الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التمر

(أ) الصدق (من خلال التجانس الداخلي للبنود)

تم حساب الصدق الداخلي لمقياس ضحايا التمر من خلال احتساب معاملات الارتباط (Pearson) بين كل بند من بنود المقياس والدرجة الكلية له، وقد أظهرت النتائج أن جميع البنود الخمسة عشر ارتبطت إيجابياً وبشكل دال إحصائياً بالدرجة الكلية (عند مستوى دلالة 0.01)، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (0.315) للبند الحادي عشر و(0.732) للبند الخامس عشر. وتشير هذه النتائج إلى أن جميع البنود تسهم بشكل فعال في قياس البعد العام المتعلق بكون الفرد ضحية للتمر، مما يعكس صدقاً بنائياً جيداً. وتعد هذه القيم دلالة على اتساق البنود وتجانسها في قياس المفهوم المستهدف، خاصة وأن جميعها تجاوزت الحد الأدنى المقبول (0.30) في البحوث النفسية.

جدول 7 صدق مقياس ضحية التمر

البنود	الدرجة الكلية للمقياس	البنود	الدرجة الكلية للمقياس	البنود	الدرجة الكلية للمقياس
البند 1	0.453**	البند 6	0.613**	البند 11	0.315**
البند 2	0.426**	البند 7	0.518**	البند 12	0.574**
البند 3	0.545**	البند 8	0.421**	البند 13	0.354**
البند 4	0.436**	البند 9	0.473**	البند 14	0.535**
البند 5	0.448**	البند 10	0.588**	البند 15	0.732**
الارتباط دال عند : (0.01)**					

جميع البنود ترتبط مع الدرجة الكلية للمقياس

(ب) الثبات: (من خلال حساب معامل ألفا كرومباخ)

للتأكد من ثبات المقياس، تم حساب معامل ألفا كرونباخ لجميع البنود البالغ عددها 15 بنداً، وقد بلغ قيمة قدرها (0.782)، وتُعد هذه القيمة مؤشراً جيداً على الاتساق الداخلي للمقياس، إذ تقع

ضمن المجال المقبول علميًا الذي يتراوح بين (0.70 و 0.80) ويُشير هذا إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات، ويُظهر مستوى جيدًا من التجانس بين البنود، مما يعزز من موثوقيته في قياس ظاهرة التمر المدرسي لدى الأفراد.

جدول 8 يمثل ثبات مقياس ضحية التمر

المقياس	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
ضحايا التمر المدرسي	0.782	15

الفا كرونباخ يقدر بـ 0.78 وهذا مؤشر جيد على ثبات الأداة.

6-2. الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

(أ) الثبات: من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم احتساب معامل ألفا كرونباخ لتقدير الاتساق الداخلي لبنود المقياس.

- الثبات بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ): حيث تم حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ القائمة على أساس تقدير معدل الارتباطات لبنود كل بعد على حدة، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول 9 ثبات أبعاد المقياس

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	عدد العبارات
القبول الاجتماعي	0.705	18
الثقة بالنفس الاجتماعية	0.682	7
الانتماء الاجتماعي	0.643	7
المهارات الاجتماعية	0.601	4
المشاركة الاجتماعية	0.665	7

من خلال الجدول أعلاه رقم (09) نلاحظ أن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ بالنسبة لأبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي تراوحت بين (0.70) كأعلى قيمة كانت لبعد القبول الاجتماعي و(0.60) كأدنى قيمة كانت لبعد المهارات الاجتماعية، وعموماً يمكن القول بأن كل أبعاد المقياس على مستوى مقبول من الثبات.

- التحقق من صلاحية البند:

بهدف معرفة تأثير كل بند من بنود مقياس تقدير الذات الاجتماعي على قيمة معامل الثبات سواء كانت مرتفعة أو منخفضة تم استخراج جملة من معاملات الثبات لألفا كرونباخ بحيث يمثل كل معامل قيمة ثبات المقياس ككل بعد حذف كل بند من بنوده وتعتبر هاته الطريقة نوعاً من صدق المحك للبنود، وبالمثل تم حساب متوسط وتباين كل بند بعد الحذف كما يلي:

جدول 10 قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ والمتوسط الحسابي والتباين لكل بند بعد الحذف

الأبعاد	البنود	المتوسط الحسابي	التباين	ألفا كرونباخ	الأبعاد	البنود	المتوسط الحسابي	التباين	ألفا كرونباخ
القبول الاجتماعي	ب1	36.11	53.63	0.689	الثقة بالنفس الاجتماعية	ب3	34.55	53.82	0.682
	ب2	36.34	51.42	0.677		ب8	34.60	51.74	0.654
	ب7	36.12	52.30	0.684		ب14	34.49	49.57	0.635
	ب12	37.03	51.05	0.684		ب20	35.46	52.38	0.670
	ب13	36.79	49.26	0.665		ب26	35.22	53.70	0.678
	ب15	36.97	49.33	0.665		ب31	34.95	54.55	0.680
	ب16	36.67	49.91	0.674		ب36	35.11	52.74	0.667
	ب18	37.05	49.61	0.669	الانتماء	ب4	30.04	60.47	0.659
	ب19	33.96	56.78	0.653		ب9	29.17	61.05	0.656

الأبعاد	البنود	المتوسط الحسابي	التباين	ألفا كرونباخ	الأبعاد	البنود	المتوسط الحسابي	التباين	ألفا كرونباخ
	ب24	34.10	54.64	0.639		ب17	29.36	56.82	0.623
	ب25	33.72	59.69	0.676		ب21	28.96	55.87	0.608
	ب30	30.98	60.00	0.655		ب23	29.12	57.29	0.629
	ب33	32.52	62.73	0.679		ب32	29.13	59.07	0.633
	ب35	31.38	54.52	0.600		ب43	29.08	55.25	0.601
	ب38	31.01	53.57	0.585	المشاركة الاجتماعية	ب6	32.97	45.42	0.549
	ب39	31.43	52.71	0.576		ب11	33.38	48.60	0.589
	ب41	31.53	51.92	0.570		ب27	33.02	48.39	0.581
	ب42	31.52	51.01	0.573		ب29	32.96	46.35	0.555
	ب5	31.31	51.97	0.568		ب34	33.16	45.45	0.538
	ب10	35.38	47.15	0.600		ب37	32.75	45.74	0.536
	ب22	34.14	46.56	0.565		ب40	33.06	45.43	0.532
	ب28	35.19	44.33	0.555					
المهارات الاجتماعية									

من خلال الجدول أعلاه رقم (10) يمكن الخروج بمجموعة من الملاحظات كالاتي:

- عند مقارنة قيم المتوسط الحسابي والتباين لكل بند بعد الحذف في كل بعد على حدة نجد أن نسبة الاختلاف ضئيلة بالإضافة إلى التقارب الواضح بينها.
- المدى الذي تتذبذب فيه هذه القيم صغير مما يدل على أن جميع البنود متجانسة فيما بينها في قياس ما وضعت لقياسه.

- أن قيم معامل الثبات ألفا كرونباخ لكل بند في كل بعد على حدة لم تتأثر كثيرا بعد حذف البنود كما أن المدى التي تتذبذب فيه قيم الثبات ضئيل، الأمر الذي يدل على أن كل بند من بنود كل بعد يتسق بشكل مناسب مع معاملات ثبات الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه.
- كذلك نلاحظ أن استبعاد أي بند من بنود أي بعد لا يؤثر سلبا على قيمة الثبات الكلية للبعد الذي ينتمي إليه البند المراد حذفه، ومنه يمكن القول بأن جميع بنود مقياس تقدير الذات الاجتماعي صالحة للاستخدام.

ب) الصدق

1- صدق الاتساق الداخلي

تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالبعد الذي ينتمي إليه، وبعدها تم تقدير الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد المقياس ككل كما يلي:

1.1. الارتباط بين البنود والدرجات الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها

1.1.1. الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لبعد القبول الاجتماعي

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الأول بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 11 مصفوفة ارتباطات بنود بعد القبول الاجتماعي مع الدرجة الكلية له

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 1	0.499**	البند 24	0.614**
البند 2	0.563**	البند 25	0.615**
البند 7	0.532**	البند 30	0.585**
البند 12	0.550**	البند 33	0.602**

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 13	0.469**	البند 35	0.519**
البند 15	0.424**	البند 38	0.627**
البند 16	0.477**	البند 39	0.516**
البند 18	0.529**	البند 41	0.524**
البند 19	0.535**	البند 42	0.530**
** الارتباط دال عند : (0.01)			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (11) أن الارتباطات بين بنود بعد القبول الاجتماعي مع الدرجة الكلية له ككل جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (18) بند، حيث تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين: (0,42) كأدنى ارتباط كان بين البند: (15) والدرجة الكلية للبعد ككل، و(0,62) كأعلى ارتباط كان بين البند: (38) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنه يمكن القول بأن البعد الأول: (القبول الاجتماعي) صادق بنسبة 99% مع احتمال الخطأ بنسبة 1%.

2.1.1. الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لبعد الثقة بالنفس الاجتماعية:

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الثاني بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 12 مصفوفة ارتباطات بنود بعد الثقة بالنفس الاجتماعية مع الدرجة الكلية له

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 3	0.415**	البند 26	0.479**
البند 8	0.501**	البند 31	0.535**

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 14	0.487**	البند 36	0.502**
البند 20	0.569**	** الارتباط دال عند : (0.01)	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (12) أن الارتباطات بين بنود بعد الثقة بالنفس الاجتماعية مع الدرجة الكلية له ككل جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) بنود، حيث تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين: (0,41) كأدنى ارتباط كان بين البند: (3) والدرجة الكلية للبعد ككل، و(0,56) كأعلى ارتباط كان بين البند: (20) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنه يمكن القول بأن البعد الثاني: (الثقة بالنفس الاجتماعية) صادق بنسبة 99% مع احتمال الخطأ بنسبة 1%.

3.1.1. الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لبعد الانتماء الاجتماعي

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الثالث بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 13 مصفوفة ارتباطات بنود بعد الانتماء الاجتماعي مع الدرجة الكلية له

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 4	0.543**	البند 23	0.434**
البند 9	0.622**	البند 32	0.541**
البند 17	0.591**	البند 43	0.477**
البند 21	0.485**	** الارتباط دال عند : (0.01)	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (13) أن الارتباطات بين بنود بعد الانتماء الاجتماعي مع الدرجة الكلية له ككل جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7) بنود، حيث تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين: (0,43) كأدنى ارتباط كان بين البند: (23) والدرجة الكلية للبند ككل، و(0,62) كأعلى ارتباط كان بين البند: (9) والدرجة الكلية للبند ككل، ومنه يمكن القول بأن البند الثالث: (الانتماء الاجتماعي) صادق بنسبة 99% مع احتمال الخطأ بنسبة 1%.

4.1.1. الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لبعد المهارات الاجتماعية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبند الرابع بمعامل الارتباط بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 14 مصفوفة ارتباطات بنود بعد المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية له

البنود	الدرجة الكلية للبند	البنود	الدرجة الكلية للبند
البند 5	0.447**	البند 22	0.462**
البند 10	0.430**	البند 28	0.540**
** الارتباط دال عند: (0.01)			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (14) أن الارتباطات بين بنود بعد المهارات الاجتماعية مع الدرجة الكلية له ككل جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (4) بنود، حيث تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين: (0,43) كأدنى ارتباط كان بين البند: (15) والدرجة الكلية للبند ككل، و(0,54) كأعلى ارتباط كان بين البند: (24) والدرجة الكلية للبند ككل، ومنه يمكن القول بأن البند الرابع: (المهارات الاجتماعية) صادق بنسبة 99% مع احتمال الخطأ بنسبة 1%.

5.1.1. الارتباط بين البنود والدرجة الكلية لبعد المشاركة الاجتماعية

تم تقدير الارتباطات بين درجة كل بند بالدرجة الكلية للبعد الخامس بمعامل الارتباط بيرسون

كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 15 مصفوفة ارتباطات بنود بعد المشاركة الاجتماعية مع الدرجة الكلية له

البنود	الدرجة الكلية للبعد	البنود	الدرجة الكلية للبعد
البند 6	0.553**	البند 34	0.467**
البند 11	0.618**	البند 37	0.666**
البند 27	0.516**	البند 40	0.619**
البند 29	0.546**	** الارتباط دال عند: (0.01)	

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه رقم (15) أن الارتباطات بين بنود بعد المشاركة الاجتماعية

مع الدرجة الكلية له ككل جاءت كلها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0.01$) وعددها (7)

بنود، حيث تراوحت قيم الارتباط فيه ما بين: (0,46) كأدنى ارتباط كان بين البند: (34) والدرجة الكلية

للبعد ككل، و(0,66) كأعلى ارتباط كان بين البند: (37) والدرجة الكلية للبعد ككل، ومنه يمكن القول

بأن البعد الخامس: (المشاركة الاجتماعية) صادق بنسبة 99% مع احتمال الخطأ بنسبة 1%.

2.1. الارتباط بين الدرجات الكلية لأبعاد المقياس فيما بينها

تم تقدير الارتباطات بين الدرجات الكلية لأبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي بمعامل الارتباط

بيرسون كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 16 مصفوفة ارتباطات الدرجات الكلية لأبعاد المقياس فيما بينها

المشاركة الاجتماعية	المهارات الاجتماعية	الانتماء الاجتماعي	الثقة بالنفس الاجتماعية	القبول الاجتماعي	
-	-	-	-		القبول الاجتماعي
-	-	-		**0.643	الثقة بالنفس الاجتماعية
-	-		**0.603	**0.670	الانتماء الاجتماعي
-		**0.401	**0.454	**0.558	المهارات الاجتماعية
	**0.521	**0.593	**0.542	**0.607	المشاركة الاجتماعية
** الارتباط دال عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)					

من خلال الجدول أعلاه رقم (16) نلاحظ أن معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي قد تراوحت بين: (0.40) كأدنى قيمة كانت بين بعدي المهارات الاجتماعية والانتماء الاجتماعي، و(0.67) كأعلى ارتباط كان بين بعدي القبول الاجتماعية والانتماء الاجتماعي، كما أن كل القيم جاءت دالة عند مستوى الدلالة ألفا (0.01)، وتجدر الإشارة إلى أن معاملات الارتباط التي تم استخراجها بين درجة كل بند مع الدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه كلها انحصرت بين حدي الارتباط بين الدرجات الكلية للأبعاد فيما بينها، مما يؤكد من مصداقية وصلاحية المقياس المصمم، ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 99% مع احتمالية الخطأ بنسبة 1%.

2. التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

قام الباحث بتقدير الصدق للمقياس المصمم كذلك بطريقة التحليل العاملي الاستكشافي وهذا بهدف التحقق من العوامل التي ينطوي عليها المقياس بطريقة المكونات الأساسية (Principal

Composants Method) وتحديد عدد العوامل (Number of Factors) مع تدوير المحاور بطريقة

الفاريماكس (Rotation Varimax) كما يلي:

1.2. التحقق من ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي

لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي وجب أولاً التأكد من ملائمة البيانات المستمدة من تطبيق

المقياس المصمم وكذا حجم العينة للتحليل، وذلك عن طريق إختبارين مهمين أولهما اختبار كايزر ماير

أوكلاين (KMO_{TEST}) للكشف عن مدى ملائمة البيانات لإجراء التحليل العاملي والثاني هو اختبار

بارتلت (Bartlett) للكشف عن مناسبة حجم العينة لإجراء التحليل كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16):

جدول 17 مدى ملائمة البيانات وحجم العينة لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي

0.846	قيمة إختبار كايزر ماير أوكلاين	
1508.243	قيمة K^2	إختبار بارتلت
10	درجة الحرية	
0.000	مستوى الدلالة	

من خلال الجدول أعلاه رقم (17) وبالنظر إلى قيمة اختبار (KMO_{TEST}) والتي بلغت

(0.84) يمكن القول بأن البيانات المستقاة من تطبيق مقياس تقدير الذات الاجتماعي مناسبة إلى حد

كبير جداً لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، أما فيما يخص اختبار (Bartlett) فقد بلغت قيمته

بدلالة اختبار (K^2) (1508.23) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا (0.01) وبالتالي فإن

نسبة التأكد من أن حجم العينة ملائم لإجراء التحليل العاملي بلغت 99% مع احتماليه الخطأ بنسبة

1%.

جدول 18 تشبعات أبعاد المقياس على العوامل قبل عملية التدوير

العوامل		الأبعاد
2	1	
	0.909	القبول الاجتماعي
	0.870	الانتماء الاجتماعي
	0.817	المشاركة الاجتماعية
-0.419	0.816	الثقة بالنفس الاجتماعية
0.556	0.742	المهارات الاجتماعية
0.612	3.466	الجذر الكامن
12.236	69.320	نسبة التباين
81.556	69.320	النسبة التجميعية للتباين

من خلال الجدول أعلاه رقم (18) يتضح لنا أن تشبعات أبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي

قبل التدوير كانت على عامل واحد بحيث تشبعت فيه الأبعاد الخمس وهي: (القبول الاجتماعي، الانتماء

الاجتماعي، المشاركة الاجتماعية، الثقة بالنفس الاجتماعية، المهارات الاجتماعية)، وتراوحت فيه قيم

التشبع بين (0.90) كأعلى قيمة في التشبع كانت لبعد القبول الاجتماعي، و(0.74) كأدنى قيمة للتشبع

كانت لبعد المهارات الاجتماعية، كما نلاحظ أن الجذر الكامن للعامل الأول بلغ 3.46 بنسبة تباين

مفسرة بلغت 69.32% في حين أن الجذر الكامن للعامل الثاني بلغ 0.61 بنسبة تباين مفسرة بلغت

12.23%.

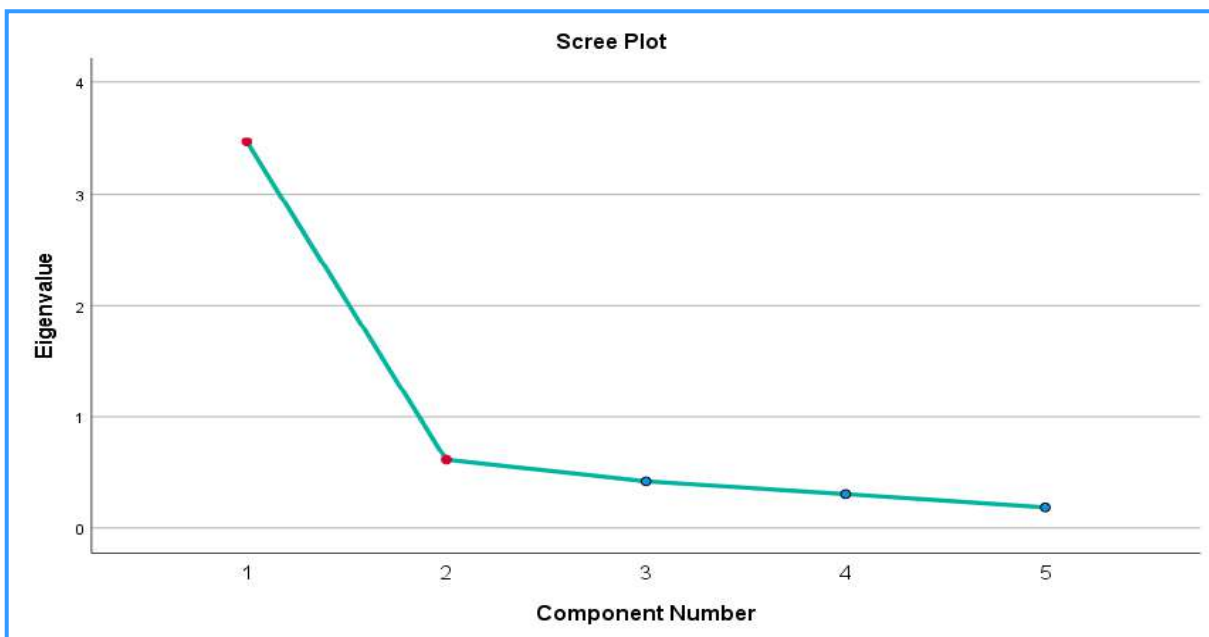
جدول 19 تشبعات أبعاد المقياس على العوامل بعد عملية التدوير

العوامل		الأبعاد
2	1	
	0.898	الثقة بالنفس الاجتماعية
0.431	0.821	القبول الاجتماعي
0.436	0.766	الانتماء الاجتماعي
0.899		المهارات الاجتماعية
0.725	0.464	المشاركة الاجتماعية
1.746	3.332	الجذر الكامن
34.914	46.642	نسبة التباين
81.556	46.642	النسبة التجميعية للتباين

من خلال الجدول أعلاه رقم (19) يتضح لنا أن تشبعات أبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي بعد التدوير كانت على عاملين اثنين، بحيث أن العامل الأول تشبع فيه ثلاثة أبعاد وهي: (الثقة بالنفس الاجتماعية، القبول الاجتماعي، الانتماء الاجتماعي)، وتراوح في قيم التشبع بين (0.89) كأعلى قيمة في التشبع كانت لبعد الثقة بالنفس الاجتماعية، و(0.76) كأدنى قيمة للتشبع كانت لبعد الانتماء الاجتماعي، في حين نجد أن العامل الثاني تشبع فيه بعدين اثنين هما: (المشاركة الاجتماعية، المهارات الاجتماعية)، حيث وتراوح في قيم التشبع بين (0.89) كأعلى قيمة في التشبع والتي كانت لبعد المهارات الاجتماعية، و(0.72) كأدنى قيمة للتشبع والتي كانت لبعد المشاركة الاجتماعية، كما نلاحظ أن الجذر الكامن للعامل الأول بلغ 3.33 بنسبة تباين مفسرة بلغت 46.64% في حين أن الجذر الكامن للعامل الثاني بلغ 1.74 بنسبة تباين مفسرة بلغت 34.91%.

ومنه يمكن القول بأن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس تقدير الذات الاجتماعي أسفرت عن وجود عاملين بنسبة تباين تجميعية بلغت 81.55%، وبمعنى آخر أن أبعاد المقياس تشبعت على عاملين اثنين فسرت مجتمعة 81.55% من التباين الكلي للمقياس بالإضافة إلى ذلك فإن جذورها الكامنة كانت أكبر من الواحد الصحيح، كما تجدر الإشارة إلى أن كل التشبعات كانت موجبة والشكل التالي يوضح العاملين الذين تشبعت عليهما الأبعاد الخمس:

شكل 1 يمثل عوامل مقياس تقدير الذات الاجتماعي



ثانيا/ استخراج معايير مقياس تقدير الذات الاجتماعي

أ/ التحقق من طبيعة توزيع بيانات مقياس تقدير الذات الاجتماعي المصمم

للتحقق من طبيعة توزيع البيانات المستمدة من مقياس تقدير الذات الاجتماعي المصمم بعد تطبيقه على العينة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء والتفرطح كما يلي:

جدول 20 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الالتواء والتفرطح

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الالتواء	معامل التفرطح
البعد الأول	67.84	11.04	-0.54	1.51
البعد الثاني	27.74	5.06	-0.53	-0.33
البعد الثالث	28.18	4.87	-0.70	0.10
البعد الرابع	15.69	3.12	-0.69	0.32
البعد الخامس	26.16	5.37	-0.57	0.18
المقياس ككل	165.62	25.28	-0.58	0.39

من خلال الجدول (20) يتضح لنا أن الدرجة الكلية لكل بعد تحقق التوزيع الاعتدالي إلى حد ما، ويتمثل الدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس ككل بياناً ومقارنتها بمنحنى التوزيع الاعتدالي، يجد الباحث أن توزيع الدرجات الخام في كل بعد وبالنسبة للمقياس ككل يحقق التوزيع الاعتدالي.

ب/ المعايير المئينية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

قام الباحث باستخراج المعايير المئينية وفق طريقة التقسيم الخماسي والذي تتحدد في المئينيات رقم (10، 25، 50، 75، 100) كما هي على الترتيب ثم معرفة توزيع الدرجات الخام بناء عليها كما يلي:

جدول 21 يوضح المعايير المئينية والدرجات الخام المقابلة لها

الأبعاد	المئينيات	المئينيات	المئينيات	المئينيات	المئينيات
	100%	75%	50%	25%	10%
الأول	90.00	76.00	69.00	61.00	54.00
الثاني	35.00	32.00	28.00	24.00	21.00
الثالث	35.00	32.00	28.00	24.00	21.00
الرابع	20.00	18.00	16.00	14.00	12.00
الخامس	35.00	30.00	27.00	23.00	19.00
الكلية	215.00	183.00	168.00	151.00	131.00

من خلال الجدول (21) نلاحظ ما يلي:

➤ بالنسبة للبعد الأول **القبول الاجتماعي** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 54.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغت 90.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 69.00.

➤ بالنسبة للبعد الثاني **الثقة بالنفس الاجتماعية** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 21.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغ 35.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 28.00.

➤ بالنسبة للبعد الثالث **الانتماء الاجتماعي** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 21.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغ 35.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 28.00.

➤ بالنسبة للبعد الرابع **المهارات الاجتماعية** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 12.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغ 20.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 16.00.

➤ بالنسبة للبعد الخامس **المشاركة الاجتماعية** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 19.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغ 35.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 27.00.

➤ بالنسبة لمقياس **تقدير الذات الاجتماعي ككل** أدنى درجة خام تقابل المئيني 10% بلغت 131.00 وأعلىها بالنسبة للمئيني 100% بلغت 215.00 أما بالنسبة للمئيني 50% فقد بلغت فيه الدرجة الخام 168.00.

من خلال هاته النتائج وبالنظر إلى بدائل هذا المقياس والتي كانت وفق سلم ليكارت الخماسي ذو التدرجات (1، 2، 3، 4، 5) فقد إرتأى الباحث تقسيم هاته البدائل إلى خمسة مستويات، وبناء على هذا المعيار فقد تم تقسيم عينة الدراسة على كل بعد والدرجة الكلية للسلم ككل كما يلي:

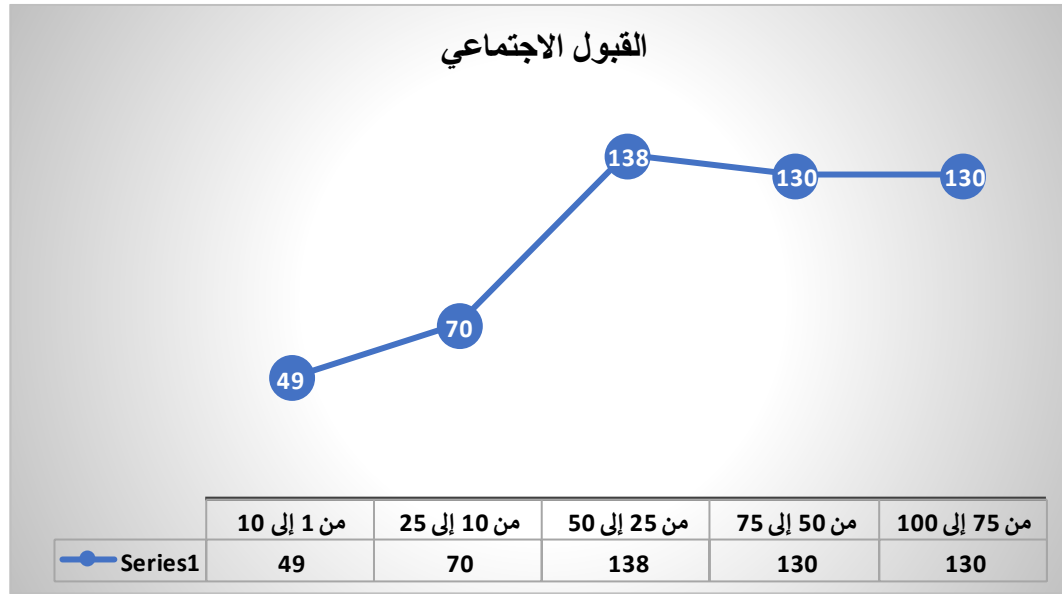
❖ بالنسبة للبعد الأول (القبول الاجتماعي)

جدول 22 توزيع أفراد عينة الدراسة في بعد القبول الاجتماعي بناء على المعيار المستخرج

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئينية
130	من 76 فما فوق	5	من 75 إلى 100
130	من 69 إلى 76	4	من 50 إلى 75
138	من 61 إلى 69	3	من 25 إلى 50
70	من 54 إلى 61	2	من 10 إلى 25
49	أقل من 54	1	من 1 إلى 10
517	الإجمالي		

من خلال الجدول (22) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (49) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 54 درجة وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 54 و61 درجة فقد بلغ عددهم (70) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (138) فردا جاءت درجاتهم محصورة بين 61 و69 درجة وفي المجال المئيني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين 69 إلى 76 وهي في مجال المئيني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (130) فردا، وفي مجال المئيني 75 إلى 100 نجد أن هناك (130) فردا كانت درجاتهم الخام من 76 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 2 القبول الاجتماعي



الشكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للبعد الأول

❖ بالنسبة للبعد الثاني (الثقة بالنفس الاجتماعية)

جدول 23 توزيع أفراد عينة الدراسة في بعد الثقة بالنفس الاجتماعية بناء على المعيار المستخرج

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئينية
134	من 32 فما فوق	5	من 75 إلى 100
152	من 28 إلى 32	4	من 50 إلى 75
121	من 24 إلى 28	3	من 25 إلى 50
60	من 21 إلى 24	2	من 10 إلى 25
50	أقل من 21	1	من 1 إلى 10
517	الإجمالي		

من خلال الجدول (23) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية

المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (37) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 21 درجة

وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 21 و24

درجة فقد بلغ عددهم (55) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (112) فردا

جاءت درجاتهم محصورة بين 24 و 28 درجة وفي المجال المئني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين 28 إلى 32 وهي في مجال المئني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (162) فرداً، وفي المجال المئني 75 إلى 100 نجد أن هناك (150) فرداً كانت درجاتهم الخام من 32 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 3 بعد الثقة بالنفس



الشكل رقم (03) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للبعد الثاني

❖ بالنسبة للبعد الثالث (الانتماء الاجتماعي)

جدول 24 توزيع أفراد عينة الدراسة في بعد الانتماء الاجتماعي بناء على المعيار المستخرج

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئنية
150	من 32 فما فوق	5	من 75 إلى 100
163	من 28 إلى 32	4	من 50 إلى 75
112	من 24 إلى 28	3	من 25 إلى 50
55	من 21 إلى 24	2	من 10 إلى 25
37	أقل من 21	1	من 1 إلى 10
517	الاجمالي		

من خلال الجدول (24) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (37) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 21 درجة وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 21 و24 درجة فقد بلغ عددهم (55) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (112) فردا جاءت درجاتهم محصورة بين 24 و28 درجة وفي المجال المئيني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين 28 إلى 32 وهي في مجال المئيني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (163) فردا، وفي مجال المئيني 75 إلى 100 نجد أن هناك (150) فردا كانت درجاتهم الخام من 32 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 4 بعد الانتماء الاجتماعي



الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للبعد الثالث

❖ بالنسبة للبعد الرابع (المهارات الاجتماعية)

جدول 25 توزيع أفراد عينة الدراسة في بعد المهارات الاجتماعية بناء على المعيار المستخرج

مجال الدرجة المئينية	المستويات	الدرجات	عدد الأفراد
من 75 إلى 100	5	من 18 فما فوق	162

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئينية
136	من 16 إلى 18	4	من 50 إلى 75
100	من 14 إلى 16	3	من 25 إلى 50
72	من 12 إلى 14	2	من 10 إلى 25
47	أقل من 12	1	من 1 إلى 10
517	الإجمالي		

من خلال الجدول (25) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (47) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 12 درجة وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 12 و14 درجة فقد بلغ عددهم (72) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (100) فردا جاءت درجاتهم محصورة بين 14 و16 درجة وفي المجال المئيني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين 16 إلى 18 وهي في مجال المئيني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (136) فردا، وفي مجال المئيني 75 إلى 100 نجد أن هناك (162) فردا كانت درجاتهم الخام من 18 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 5 بعد المهارات الاجتماعية



الشكل رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للبعد الرابع

❖ بالنسبة للبعد الخامس (المشاركة الاجتماعية)

جدول 26 توزيع أفراد عينة الدراسة في بعد المشاركة الاجتماعية بناء على المعيار المستخرج

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئينية
153	من 30 فما فوق	5	من 75 إلى 100
117	من 27 إلى 30	4	من 50 إلى 75
122	من 23 إلى 27	3	من 25 إلى 50
82	من 19 إلى 23	2	من 10 إلى 25
43	أقل من 19	1	من 1 إلى 10
517	الإجمالي		

من خلال الجدول (26) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (43) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 19 درجة وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 19 و23 درجة فقد بلغ عددهم (82) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (122) فردا جاءت درجاتهم محصورة بين 23 و27 درجة وفي المجال المئيني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد الذين كانت درجاتهم محصورة بين 27 إلى 30 وهي في مجال المئيني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (117) فردا، وفي مجال المئيني 75 إلى 100 نجد أن هناك (153) فردا كانت درجاتهم الخام من 30 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 6 المشاركة الاجتماعية



الشكل رقم (06) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للبعد الخامس

❖ بالنسبة للمقياس ككل

جدول 27 توزيع أفراد عينة الدراسة في المقياس ككل بناء على المعيار المستخرج

عدد الأفراد	الدرجات	المستويات	مجال الدرجة المئينية
516	من 183 فما فوق	5	من 75 إلى 100
0	من 168 إلى 183	4	من 50 إلى 75
0	من 151 إلى 168	3	من 25 إلى 50
1	من 131 إلى 151	2	من 10 إلى 25
0	أقل من 131	1	من 1 إلى 10
517	الإجمالي		

من خلال الجدول (27) نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة جاء توزيعهم وفق مجال الدرجات المئينية

المستخرجة كما هي موضحة حيث نجد أن هناك (0) فردا كانت درجاتهم الخام تقل عن 131 درجة

وقد وقعت في مجال المئيني 1 إلى 10، أما الأفراد الذين كانت درجاتهم الخام محصورة بين 131

و151 درجة فقد بلغ عددهم (1) فردا وهم في مجال المئيني 10 إلى 25، في حين نلاحظ أن (0) فردا

جاءت درجاتهم محصورة بين 151 و168 درجة وفي المجال المئيني 25 إلى 50، أما عدد الأفراد

الذين كانت درجاتهم محصورة بين 168 إلى 183 وهي في مجال المئيني 50 إلى 75 فقد بلغ عددهم (0) فرداً، وفي مجال المئيني 75 إلى 100 نجد أن هناك (516) فرداً كانت درجاتهم الخام من 183 درجة فما فوق، والشكل التالي يوضح ذلك:

شكل 7 المقياس ككل



الشكل رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة بناء على المعيار المعتمد بالنسبة للمقياس ككل التحقق من مستويات تقدير الذات الاجتماعي لدى أفراد العينة: وللتحقق من مستوى أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس تقدير الذات الاجتماعي المصمم تم اللجوء إلى إختبار الدلالة الاحصائية (T) بالنسبة للعينة الواحدة القائم على أساس المقارنة بين متوسط العينة في المقياس ككل والمتوسط النظري له، وبعد المعالجة الاحصائية تم التوصل إلى النتيجة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول 28 يوضح مستوى تقدير الذات الاجتماعي لدى عينة الدراسة

المقياس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول	517	54	67.84	11.04	516	28.49	0.000	دال عند 0.01

المقياس	حجم العينة	المتوسط النظري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	t	مستوى الدلالة	القرار
البعد الثاني		21	28.18	4.87		33.51	0.000	دال عند 0.01
البعد الثالث		21	28.18	4.87		33.51	0.000	دال عند 0.01
البعد الرابع		12	15.69	3.12		26.87	0.000	دال عند 0.01
البعد الرابع		21	26.16	5.37		21.84	0.000	دال عند 0.01
المقياس ككل		129	313.76	48.75		86.16	0.000	دال عند 0.01

من خلال النتائج المبينة بالجدول أعلاه رقم (28) نلاحظ ما يلي:

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الأول: (القبول الاجتماعي) والذي بلغ:

(67.84) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 54، وعليه فإن مستوى القبول

الاجتماعي بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي بلغت: (28.49) وهي

قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين

المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للبعد لصالح متوسط أفراد العينة.

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الثاني: (الثقة بالنفس الاجتماعية)

والذي بلغ: (28.18) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 21، وعليه فإن

مستوى الثقة بالنفس الاجتماعية بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي

بلغت: (33.51) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني

أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للبعد لصالح متوسط أفراد

العينة.

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الثالث: (الانتماء الاجتماعي) والذي

بلغ: (28.18) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 21، وعليه فإن مستوى

الانتماء الاجتماعي بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي بلغت: (33.51)

وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للبعد لصالح متوسط أفراد العينة.

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الرابع: (المهارات الاجتماعية) والذي بلغ: (15.69) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 12، وعليه فإن مستوى المهارات الاجتماعية بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي بلغت: (26.87) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للبعد لصالح متوسط أفراد العينة.

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على البعد الخامس: (المشاركة الاجتماعية) والذي بلغ: (26.16) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 21، وعليه فإن مستوى المشاركة الاجتماعية بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي بلغت: (21.84) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للبعد لصالح متوسط أفراد العينة.

❖ بناء على المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة على مقياس: (تقدير الذات الاجتماعي) ككل والذي بلغ: (313.76) نلاحظ أنه أعلى تماماً من المتوسط النظري له والمقدر بـ: 129، وعليه فإن مستوى تقدير الذات الاجتماعي بالنسبة لأفراد العينة مرتفع، وهذا ما أكدته قيمة T test والتي بلغت: (86.16) وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة ألفا ($\alpha=0,01$)، وهذا يعني أنه توجد فروق بين المتوسط الحسابي لأفراد العينة والمتوسط النظري للمقياس لصالح متوسط أفراد العينة.

7- الدراسة الأساسية

7-1. الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي على عينة ضحايا التنمر المدرسي:

في مرحلة أخرى تم اختيار فقط العينة التي حققت فقط درجات مرتفعة على مقياس ضحايا التنمر، ويهدف هذا الإجراء إلى إعادة حساب الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي عند هذه الفئة فقط، وهذا لأن ضحايا التنمر هي شرط أساسي في دراستنا

7-2. ثبات أبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي

(أ) بعد القبول الاجتماعي:

تم حساب معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لمقياس الاتساق الداخلي ل**بُعد القبول الاجتماعي** ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى عينة ضحايا التنمر. يوضح الجدول أدناه نتيجة هذا التحليل

جدول 29 يبين معامل الثبات ل**بُعد القبول الاجتماعي**

البعد	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
القبول الاجتماعي	18	51	0.817	مقبول

تشير النتائج في الجدول (32) إلى أن معامل ألفا كرونباخ ل**بُعد القبول الاجتماعي** بلغ (0.817)، وهي قيمة تقع ضمن النطاق المقبول دالاً إحصائياً ($\alpha \geq 0.70$)، مما يدل على وجود مستوى جيد من الاتساق الداخلي بين البنود. ويعني ذلك أن البنود المكونة لهذا **البُعد** ترتبط بشكل متسق مع بعضها البعض ومع المفهوم العام لل**قبول الاجتماعي**، مما يعزز من ثبات المقياس وصلاحيته لمقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر.

ب) بعد الثقة الاجتماعية:

للتأكد من صدق بُعد الثقة الاجتماعية ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل بند من هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول (23) نتائج هذا التحليل.

جدول 30 يبين معامل الثبات لبعد الثقة الاجتماعية

البعد	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
الثقة بالنفس الاجتماعية	07	51	0.709	مقبول

يوضح الجدول (33) قيمة معامل الارتباط لبعد الثقة الاجتماعية، حيث تُشير هذه النتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائيًا بين بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. ويعكس هذا الارتباط مستوى جيدًا من الاتساق الداخلي، مما يُعزز من صدق وثبات المقياس في قياس مستوى الثقة الاجتماعية لدى عينة ضحايا التنمر".

ج) بعد الانتماء الاجتماعي:

تم إجراء تحليل ارتباط لبعد الانتماء الاجتماعي لقياس مدى اتساق البنود المكونة لهذا البعد مع الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي. يعرض الجدول قيم معاملات الارتباط المحسوبة

جدول 31 يبين معامل الثبات لبعد الانتماء الاجتماعي

البعد	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
الانتماء الاجتماعي	07	51	0.684	مقبول

تشير قيم معاملات الارتباط الموضحة في الجدول (34) إلى مستوى مقبول من الاتساق الداخلي لبعد الانتماء الاجتماعي، وهو ما يتوافق مع المعايير النفسية التي تؤكد أهمية ارتباط البنود الفرعية بالمفهوم العام للمقياس، مما يعكس جودة الصدق والثبات لهذا البعد

ح) المهارات الاجتماعية

للتأكد من صدق بُعد المهارات الاجتماعية ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول (24) نتائج هذا التحلي

جدول 32 يبين معامل الثبات لبعد المهارات الاجتماعية

البعد	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
المهارات الاجتماعية	04	51	0.607	مقبول

تعكس معاملات الارتباط الموضحة في الجدول (35) مستوى مقبولاً من الاتساق الداخلي، وهو ما يتوافق مع المعايير السيكمترية التي تشترط ارتباط البنود الفرعية بالمفهوم العام للمقياس، مما يعزز من صدق وثبات بُعد المهارات الاجتماعية

د) بعد المشاركة الاجتماعية

للتأكد من صدق بُعد المشاركة الاجتماعية ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم حساب معامل الارتباط بين درجات بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول (26) نتائج هذا التحليل.

جدول 33 يبين معامل الثبات لبعد المشاركة الاجتماعية

البعد	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
المشاركة الاجتماعية	07	51	0.704	مقبول

تُظهر نتائج الجدول (36) أن معامل الارتباط لبعد المشاركة الاجتماعية دال إحصائياً، مما يعكس مستوى جيداً من الاتساق الداخلي بين البنود. وتشير هذه النتيجة إلى قدرة المقياس على تقييم مستوى المشاركة الاجتماعية بشكل موثوق لدى عينة ضحايا التمر.

3-7. صدق مقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر المدرسي

للتأكد من صدق البناء لمقياس تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التنمر، تم إجراء تحليل الارتباط بين درجات كل بند والدرجة الكلية للمقياس على عينة الضحايا فقط، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل.

3-7. 1. الصدق من خلال التجانس الداخلي للبنود (ارتباط كل البند بالدرجة الكلية للبعد الذي

ينتمي اليه)

جدول 34 يبين ثبات المقياس ككل.

المقياس	عدد البنود	عدد أفراد العينة	معامل ألفا كرونباخ	اتخاذ القرار
تقدير الذات الاجتماعي	43	51	0.881	مقبول

ظهرت النتيجة في الجدول (37) المحسوبة لمعامل ألفا كرونباخ (0.88) أن المقياس حقق درجة ثبات داخلي مرتفعة، حيث تجاوزت القيمة الحد الأدنى المقبول في الدراسات النفسية (0.70). ويعني ذلك أن البنود مترابطة بشكل إيجابي ومتسق، مما يدعم الاعتماد على المقياس في تقييم تقدير الذات الاجتماعي ضمن هذه العينة".

4-7. صدق أبعاد المقياس

(أ) بعد القبول الاجتماعي: تم احتساب معاملات الارتباط للبعد القبول الاجتماعي في مقياس تقدير الذات الاجتماعي، وذلك بهدف التحقق من مدى اتساق بنود هذا البعد مع الدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول 35 يوضح معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية له

البنود	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدلالة الإحصائية
البند 1	0.281*	0.05

0.05	0.340*	البند 2
0.01	0.508**	البند 7
0.01	0.506**	البند 12
0.01	0.474**	البند 13
0.05	0.327*	البند 15
0.01	0.761**	البند 16
0.01	0.585**	البند 18
0.01	0.442**	البند 19
0.05	0.348*	البند 24
0.01	0.641**	البند 25
0.01	0.669**	البند 30
0.01	0.543**	البند 33
0.01	0.680**	البند 35
0.01	0.554**	البند 38
0.01	0.635**	البند 39
0.01	0.683**	41
0.05	0.300*	42

من الجدول (38) أن جميع معاملات الارتباط بين بنود بُعِد القبول الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) و(0.05)، حيث تراوحت قيمها بين (0.281à و(0.683). هذه النتائج تشير إلى وجود اتساق داخلي جيد لهذا البعد، مما يدعم صدق المقياس في قياس تقدير الذات الاجتماعي.

ب) بعد الثقة بالنفس الاجتماعية: "للتحقق من الصدق الداخلي لُبُعد الثقة بالنفس الاجتماعية ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم حساب معاملات الارتباط بين بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. ويعرض الجدول التالي قيم هذه الارتباطات ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول 36 يوضح معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية له

البنود	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
البند 3	0.355*	0.05
البند 8	0.686**	0.01
البند 14	0.489**	0.01
البند 20	0.672**	0.01
البند 26	0.314*	0.05
البند 31	0.508**	0.01
البند 36	0.596**	0.01

يُظهر الجدول (39) أن معاملات الارتباط بين بنود بُعد الثقة بالنفس الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستويي (0.01) و(0.05)، حيث تراوحت القيم بين (0.314) و(0.686). هذه النتائج تدل على اتساق داخلي جيد، مما يعزز من مصداقية هذا البعد في قياس تقدير الذات الاجتماعي.

ج) بعد الانتماء الاجتماعي: تم حساب معاملات الارتباط لُبُعد الانتماء الاجتماعي في مقياس تقدير الذات الاجتماعي، بهدف التأكد من مدى اتساق بنود هذا البعد مع الدرجة الكلية للمقياس. يوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ومستوى دلالتها الإحصائية.

جدول 40 يوضح معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية له

البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
البند 4	0.399 *	0.05
البند 9	0.534 **	0.01
البند 17	0.550 **	0.01
البند 21	0.548 **	0.01
البند 23	0.650 **	0.01
البند 32	0.356 *	0.05
البند 43	0.525 **	0.01

يُظهر الجدول (40) أن معاملات الارتباط بين بنود بُعد الانتماء الاجتماعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائية عند مستويي (0.01) و(0.05)، حيث تراوحت القيم بين (0.356) و(0.650). هذه النتائج تعكس اتساقاً داخلياً جيداً، مما يدعم صدق هذا البعد في قياس تقدير الذات الاجتماعي.

ج) بعد المهارات الاجتماعية

للتأكد من الصدق الداخلي لبُعد المهارات الاجتماعية في مقياس تقدير الذات الاجتماعي، تم حساب معاملات الارتباط بين كل بند من بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. ويوضح الجدول التالي مدى قوة هذه الارتباطات ودلالاتها الإحصائية.

جدول 41 يوضح معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية له

البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
البند 5	0.609 **	0.01
البند 10	0.572 **	0.01

0.01	0.653**	البند 22
0.01	0.473**	البند 28

يوضح الجدول (41) معاملات الارتباط الخاصة ببُعد المهارات الاجتماعية وجود ارتباطات إيجابية ودالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين بنود هذا البعد والدرجة الكلية للمقياس. وقد تراوحت قيم الارتباط من (0.473) إلى (0.653)، مما يشير إلى اتساق البنود في قياس هذا البُعد ودعمها لصدق البناء الداخلي للمقياس.

(د) بعد المشاركة الاجتماعية: في الجدول الموالي سنجد معاملات الارتباط للبنود بالبعد.

جدول 42 يوضح معامل ارتباط بنود البعد مع الدرجة الكلية له

البند	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	الدالة الإحصائية
البند 6	0.509**	0.01
البند 11	0.663**	0.01
البند 27	0.590**	0.01
البند 29	0.607**	0.01
البند 34	0.502**	0.01
البند 27	0.668**	0.01
البند 40	0.546**	0.01

بينت نتائج الجدول (42) معامل الارتباط بين بنود بُعد المشاركة الاجتماعية والدرجة الكلية للمقياس وجود ارتباطات إيجابية ودالة إحصائية عند مستوى 0.01، حيث تراوحت قيم الارتباط بين (0.502) و(0.668) تعكس هذه النتائج انسجام البنود مع البُعد الذي تنتمي إليه، مما يدعم الصدق الداخلي لهذا البعد ضمن مقياس تقدير الذات الاجتماعي.

هـ) ارتباط الأبعاد مع بعضها البعض

جدول 43 يبين ارتباط الأبعاد ببعضها

بعد المشاركة الاجتماعية	بعد المهارات الاجتماعية	بعد الانتماء الاجتماعي	بعد الثقة بالنفس الاجتماعية	بعد القبول الاجتماعي	
0.712**	0.485**	0.814**	0.658**	1	بعد القبول الاجتماعي
0.589	0.374	0.599	1	0.658**	بعد الثقة بالنفس الاجتماعية
0.632	0.565	1	0.599	0.814**	بعد الانتماء الاجتماعي
0.393	1	0.565	0.374	0.485**	بعد المهارات الاجتماعية
1	0.393	0.632	0.589	0.712	بعد المشاركة الاجتماعية

من خلال الجدول (43) أظهر نتائج معامل الارتباط وجود علاقات إيجابية متفاوتة بين أبعاد مقياس تقدير الذات الاجتماعي، حيث كانت بعض الأبعاد مترابطة بشكل قوي جداً، خاصة بين القبول الاجتماعي والانتماء الاجتماعي، مما يعكس انسجام هذه الأبعاد في قياس المفهوم العام. في المقابل، ظهرت ارتباطات متوسطة إلى ضعيفة بين بعض الأبعاد الأخرى، مما يشير إلى استقلال نسبي لكل بعد في قياس جانب محدد من تقدير الذات الاجتماعي؛ هذه تدعم هذه النتائج الصدق البنائي للمقياس وتؤكد ملاءمته لقياس الظاهرة المدروسة.

الاستنتاج:

بعد استكمال جميع المراحل المنهجية في بناء أداة لقياس تقدير الذات الاجتماعي، وبناءً على المعالجات الإحصائية والنتائج المحصلة، يمكن التأكيد على أن الأداة التي تم تطويرها تتمتع بمستوى عالٍ من الموثوقية والصلاحية، مما يجعلها إضافة نوعية إلى الأدوات النفسية المستخدمة في قياس

تقدير الذات الاجتماعي؛ فقد أظهرت الأداة مستويات جيدة ومقبولة من الصدق والثبات، سواء من حيث الاتساق الداخلي أو استقرار النتائج، وهو ما يعزز مصداقيتها كأداة قياس علمية دقيقة.

إن أهمية هذه الأداة لا تقتصر فقط على كونها وسيلة موثوقة لقياس تقدير الذات الاجتماعي، بل تمتد أيضًا إلى إمكاناتها في دعم الدراسات النفسية والتربوية والتطبيقية، لا سيما لدى الفئات التي تعرضت لتجارب حياتية قد تؤثر على صورتها الذاتية وعلاقتها بالمجتمع، مثل فئة ضحايا التنمر؛ وعليه، يمكن للأخصائيين في مختلف مجالات علم النفس، سواء العيادي أو المدرسي أو التربوي أو حتى في مجال القياس النفسي، الاستفادة من هذه الأداة في تقييم تقدير الذات الاجتماعي بدقة، مما يفتح آفاقًا جديدة للأبحاث والتدخلات التي تستهدف تحسين الصحة النفسية وتعزيز التكيف الاجتماعي للأفراد في مختلف البيئات.

خاتمة

خاتمة:

في ضوء ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تؤكد أن تقدير الذات الاجتماعي يُعد عاملاً محورياً في تحديد التأثيرات النفسية والاجتماعية التي يواجهها ضحايا التمر المدرسي. فقد تبين أن التلاميذ الذين يتعرضون لسلوكيات تتمر متكررة يعانون من انخفاض ملحوظ في شعورهم بالقبول الاجتماعي، مما يؤثر سلباً على تفاعلهم مع الآخرين وقدرتهم على بناء علاقات إيجابية داخل بيئتهم المدرسية. كما أظهرت الدراسة أن التقدير الاجتماعي للذات لا يقتصر على كونه مقياساً لمستوى الثقة بالنفس، بل هو عنصر أساسي في الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي لدى الأفراد، خاصة في المراحل العمرية الحرجة كالمراهقة.

إضافةً إلى ذلك، كشفت الدراسة عن أهمية تطوير أدوات قياس متخصصة قادرة على رصد التغيرات في تقدير الذات الاجتماعي لدى ضحايا التتمر بدقة وموضوعية. وقد نجح المقياس الذي تم بناؤه في هذه الدراسة في تقديم أداة سيكومترية تتمتع بمستوى عالٍ من الصدق والثبات، مما يسهم في تحسين التشخيص والتدخلات النفسية الموجهة لهذه الفئة. إن اعتماد مثل هذه الأدوات في المدارس والمراكز النفسية يمكن أن يساعد في الكشف المبكر عن التلاميذ الأكثر عرضة للتأثر بالتتمر، مما يتيح تصميم برامج دعم مناسبة تعزز من ثقتهم بأنفسهم وتساعدهم على تطوير مهارات اجتماعية فعالة.

وبناءً على هذه النتائج، تؤكد الدراسة ضرورة تكثيف الجهود التربوية والنفسية لمواجهة ظاهرة التتمر، سواء من خلال إدماج برامج توعوية حول آثار التتمر في المناهج الدراسية، أو عبر تبني استراتيجيات تدخل وقائية تعزز بيئة مدرسية قائمة على الاحترام والدعم المتبادل. كما توصي الدراسة بضرورة التعاون بين الأسر، المعلمين، والمتخصصين النفسيين لضمان تكوين بيئة آمنة تساعد التلاميذ على تنمية تقدير ذات اجتماعي إيجابي، مما يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف مع متطلبات المجتمع.

وأخيرًا، رغم أهمية النتائج التي توصلت إليها الدراسة، إلا أن هناك حاجة إلى مزيد من الأبحاث لاستكشاف العوامل الأخرى التي قد تؤثر على تقدير الذات الاجتماعي، مثل تأثير الدعم الأسري، الفروق الثقافية، والجوانب الشخصية المختلفة. إن فهم أعمق لهذه العوامل سيسهم في تطوير استراتيجيات تدخل أكثر تكاملًا وفعالية، تسهم في تحسين جودة الحياة النفسية والاجتماعية للتلاميذ في مختلف البيئات المدرسية.

المراجع

المراجع

- إبراهيم، محسن لطفي أحمد. (2005). قياس الشخصية. القاهرة: المصرية الدولية للطباعة والنشر.
- أبو الديار، مسعد (2012). سيكولوجية التمر بين النظرية والعلاج. الكويت: مسعد نجاح أبو الديار للنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد، عثمان، سيد، وصادق، آمال. (2008). *التقويم النفسي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو ناهية، صلاح الدين محمد. (1994). *القياس التربوي*. الطبعة الأولى. القاهرة: الأنجلو المصرية.
- أحلام، مهدي، عبد الله. (2022). *ضحايا التمر المدرسي وعلاقته بإساءة المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة الفتح، (71)، (64-87)
- أنوار ناصر ناصر المحجان، (2020). *أسباب التمر المدرسي من وجهة نظر الاخصائين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت*، المجلة العربية للعلوم التربوية المجلد الخامس، العدد (19) باسمه، هلال عبود؛ انتصار، زين العابدين. (2018، 10 أكتوبر). الصحة النفسية ودورها في تعزيز الثقة بالنفس والسلوك الإيجابي لدى طالبات الجامعة. ورقة قُدمت في المؤتمر العلمي السنوي (يوم الصحة النفسية)، <https://perc.uobaghdad.edu.iq/?p=15665>
- بوسالم، عبد العزيز. (2014). *القياس النفسي في علم النفس والتربية* (ط. 1). الجزائر: دار قرطبة للنشر والتوزيع.
- ثناء هاشم محمد. (2023). *واقع ظاهرة التمر الإلكتروني بين طلاب المدارس الثانوية بمحافظة الفيوم وسبل مواجهتها: دراسة ميدانية*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 2(1)، 181-247.

- جابر، عبد الحميد. (1990). *نظريات الشخصية*. القاهرة: دار النهضة العربية. نظريات الشخصية
- جابر، عبد الحميد. (1998). *التقويم التربوي والقياس النفسي*. القاهرة: دار النهضة العربية.
- الجلبي، سوسن شاكر (2005). (ط1). *أساسيات بناء الإختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*: مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع : سوريا.
- جمال، أبو مرق. (2015). تقدير الذات وعلاقته بالتفاعلات الاجتماعية خارج المنزل بمدينة الخليل لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية. *دراسات نفسية وتربوية، جامعة الخليل، فلسطين*.
- حبيب، مجدي عبد الكريم. (1996). *التقويم في التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- الحبيب، منى محمد. (2022). *مستوى وعي المعلمات بالتنمر وسبل مواجهته بين طالبات مدارس المرحلة المتوسطة بالكويت*. مجلة بحوث التعليم والابتكار، 4(4)، 45-60. جامعة عين شمس.
- حردان، عزيز سلمان. (2017). *خطوات بناء المقاييس النفسية (المحاضرة العاشرة)*. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة المستنصرية.
- حمزة، بركات. (2005). *مبادئ القياس النفسي*. الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- خوخ، حنان أسعد (2012). *التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (4) 187 - 218.
- الدسوقي مجدي، محمد. (2016). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين (الإصدار الأول)*. القاهرة، مصر: دار جوانا للنشر.

رشا، إبراهيم السيد، محمد. (2024). انعكاسات التتمر على الأبناء ودوره في خدمة الجماعة في مواجهتها. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية*، (68)، الجزء الثاني.

الزاملي، علي حسين هاشم. (2017). *بناء وتقنين "تأليس النفسية"*. كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، جامعة القادسية.

زرواطي، هجير؛ حنطابلي، يوسف. (2023). العنف اللفظي عند الطفل في الأسرة بين أساليب التنشئة العنيفة والتقليد. *مجلة آفاق لعلم الاجتماع*، (1)13، 328-339.

زمزمي، عبد الرحمن. (2007). *تقنين اختبار تورنس للتفكير الابتكاري (الشكل ب)* (أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم (1989). *الاختبارات والمقاييس النفسية*. مطابع التعليم العالي: الموصل. العراق.

سايجي، سليمة (2019). التتمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي*، جامعة محمد خيضر بسكرة، 06، 100 - 73

سلمى محمد السيد محمد، أ. م. ش. م. ع. ا. أ. ا. & أشرف محمد شربت، محفوظ عبد الستار أبو الفضل. (2018). *التتمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، 1(2)، 262-283.

شريت، أشرف محمد أبو الفضل، محفوظ عبد الستار أولسيد محمد، سلمى. (2018). التتمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية بكلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادي*، - 02، 262 - 283.

صالح محمد علي أبو جادو، وآخرون. (2020). *علم النفس التربوي*. دار المسيرة للطباعة والنشر ، ط1. دار المسيرة للطباعة والنشر.

صالحة حسن محمد العمري. (2019). *واقع مشكلة التتمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج*. مجلة العلوم التربوية و النفسية , 3(7), 30-44.

الصراف، قاسم (2002). *القياس والتقويم في التربية والتعليم*. دار الكتاب الحديث: الكويت.

صفوت، فرج.(1980) . *القياس النفسي* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الطريطي، عبد الرحمن (1997). *القياس النفس والتربوي-نظرياته، /أسسه، تطبيقاته*. الرياض: مكتبة الرشد.

طه، فرج عبد القادر.(2006) . *أصول علم النفس الحديث* . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عباس، فيصل .(2007) .*الاختبارات النفسية: تقنياتها وإجراءاتها* .بيروت: دار الفكر العربي.

عبد الرحمن، سعد. (2008). *القياس النفسي: النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيد، غ. (2022). *ظاهرة التتمر في ضوء المقاربات النظرية المفسرة لها: نحو قراءة تحليلية تكاملية* .

جملة البحوث التربوية والتعليمية، 11(2)، 644.623-

العسكري، كفاح صالح يحيى، الشمري، محمد سعود صغير، و العبيدي، محمد علي .(2012) .

نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية .الطبعة الأولى. مطبعة تموز، دمشق

العظامات، عمر عطا، الله علي .(2024) .*عنوان المقالة* .مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث

والدراسات التربوية والنفسية، (44)15. جامعة القدس المفتوحة.

- عفانة، عزو، إسماعيل. (1997). *الإحصاء التربوي: الجزء الأول: الإحصاء الوصفي (ط. 1)*.
- علام، صلاح الدين، محمود. (2002). *القياس والتقويم التربوي النفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علي حسين، هاشم الزامل، (2017). *بناء وتقنين المقاييس النفسية، كلية التربية البدنية وعلوم وزارة التعليم العالي والبحث العلمي الرياضة، جامعة القادسية*.
- عودة، أحمد. (1993). *القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط. 2)*. عمان: دار الأمل للنشر والتوزيع
- فاطمة الزهراء، شطيبي؛ علي، بوطاف. (2014). *واقع التنمر في المدرسة الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط – (دراسة ميدانية)*. دراسات نفسية، 5(11)، 71-104.
- فيصل، عباس (1996) *الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها*، دار الفكر العربي، ط1، بيروت، لبنان.
- قاسم، ناجي. (2008). *الفروق الفردية والقياس النفسي التربوي. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب*.
- القحطاني، أثيل، حسين ناصر. (2023). *التنمر الإلكتروني على مواقع التواصل الاجتماعي*. مجلة أقاليم، 2(1)، 60-93. جامعة الملك خالد.
- القضاة، محمد فرحان والصباحين، علي موسى (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، مفهومه أسبابه علاجه*. الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- لطف، محس. (2006). *قياس الشخصية*. مكتبة التعليم المفتوح، جامعة عين شمس.
- ليون، تايلر (1998). *الاختبارات والمقاييس: ترجمة عبد الرحمن ومحمد نجاتي دار الشروق دمشق*.
- مجدي أحمد محمد عبد الله (2000). *علم النفس المرضي دراسة في الشخصية بين السواء والاضطراب*، دار المعرفة، مصر.

مجمع اللغة العربية .(1998) .المعجم الوسيط .مجمع اللغة العربية.

مجمع اللغة العربية .(2005) .المعجم الوسيط . الشروق الدولية.

المحجان، أبو ناصر . (2021). أسباب التثمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(19)، 1-20.

<https://doi.org/10.21608/jasep.2021.136066>

محرم فؤاد، عبد الحاكم، عبد العال . (2021). القدرة التنبؤية للعجز المتعلم وعلاقته بضحايا التثمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية .دراسات تربوية واجتماعية، 27(مايو)، 30-73. كلية التربية، جامعة حلوان.

محمد أحمد، عبد الخالق . (1980). استخبارات الشخصية . القاهرة: دار المعارف.

محمد. سليمان، محمد رفاعي؛ أحمد إبراهيم، سلمى أرناؤوط. (2023). دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة التثمر ضد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية في محافظة شمال سيناء .مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، (47)، الجزء الأول، 17-142.

محمد، أبو هلال؛ محمد، القدحات؛ سليمان، المعمرى. (2021) . البناء العاملي لمقياس روزنبرغ لتقدير الذات لدى عينة من طلبة المدرسة وأخرى من طلبة الجامعة في سلطنة عمان .مجلة العلوم التربوية، 17، 51-72. جامعة قطر.

محمد، أمين، سعد، فرج . (2024). دراسة تحليلية لبحوث طريقة العمل مع الجماعات ودورها في التخفيف من مشكلة التثمر المدرسي. بحوث في الخدمة الاجتماعية التتموية، doi:

10.21608/baat.2024.276520.1126

محمد، م. ع. ا. م.، مروة عبد المحسن محمد، عبد الغفار، محمد عبد القادر، غنيم، & محمد عبد السلام. (2020). الفروق في تقدير الذات في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية لدى طفل ما قبل المدرسة. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*, 26(3.1), 251-289.

محمود احمد عمر، محمود سعيد عطية آية، حسين علي احمد. (2024). الخصائص السيكمترية لمقياس تقدير الذات للأطفال ما قبل المدرسة. *مجلة الإرشاد النفسي*, (80)، 45-80.

المراجعة الأوروبية لعلم النفس التطبيقي (2006). بناء وتقييم استبيان حول الشؤون الاجتماعية المجلد 56، العدد 2، يونيو، الصفحات 109-122.

مقدم، عبد الحفيظ. (1996). *الإحصاء والقياس النفسي والتربوي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث. الإبداع - دراسات في الفروق الفردية" 2004؛ القاهرة 'المصرية الدولية للطباعة والنشر.

مليكه، لويس كامل. (1997). *علم النفس الإكلينيكي: تقييم القدرات*. القاهرة: دار النهضة العربية.

منى، سيد محمد، أحمد. (2020). دراسة العوامل المؤدية إلى التندر ودور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في التعامل معها. *مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية*, (2) 51، 439-472.

النبهان، م. (2004). *أساسيات القياس في العلوم السلوكية* (ط. 1). عمان: دار الشروق.

النعيمات، خالد محمود موسى. (2015). *بناء مقياس متعدد الأبعاد في تقدير الذات*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

يكن رجبى، (2018). *دليل الوقاية من التندر في المدارس*، المجلس الأعلى للأمومة والطفولة، منظمة الأمم المتحدة للطفولة يونيسف.

اليونيسف .(بدون تاريخ). التتمر. منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) - مصر.

<https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying>

A., Twohig., John, Lyne., fiona, mcnicholas. (2024). Attachment theory: survival, trauma, and war through the eyes of Bowlby. Irish Journal of Psychological Medicine, doi: 10.1017/ipm.2024.12

A., V., Postalovskiy. (2022). Exploratory research as a method for making a people-metric panel in the media study of the television audience. RUDN Journal of Sociology, doi: 10.22363/2313-2272-2022-22-3-707-719

Albarracin, M., Bouchard-Joly, G., Sheikhabaee, Z., Miller, M. D., Pitliya, R. J., & Poirier, P. (2024). *Feeling Our Place in the World: An Active Inference Account of Self-Esteem*. <https://doi.org/10.20944/preprints202402.0472.v1>

Aleksandra, Kaurin., Boris, Egloff., Argyris, Stringaris., Michèle, Wessa. (2016). Only complementary voices tell the truth: a reevaluation of validity in multi-informant approaches of child and adolescent clinical assessments.. Journal of Neural Transmission, doi: 10.1007/S00702-016-1543-4

Alexander, Leonard, Schünemann., Matthias, Ziegler. (2023). “Use the Force!” Adaptation of Response Formats. Psychological test adaptation and development, doi: 10.1027/2698-1866/a000044

Alexandra, K., Murphy., Alix, Malka, Gould–Werth., Jamie, Griffin. (2024). Using a split–ballot design to validate an abbreviated categorical measurement scale: An illustration using the Transportation Security Index. Survey practice, doi: 10.29115/sp–2023–0030

A–lian, Zhou. (2023). Analysis of the Current Situation, Causes and Countermeasures of Bullying in Secondary Schools. Advances in Education, Humanities and Social Science Research, doi: 10.56028/aehtsr.5.1.414.2023

Ana, Lampret. (2023). Exploring Ethnicity–Based Factors of Bullying Involvement: A Social–Ecological Systems Approach. doi: 10.

Anam, Ahsan., Qurat–ul–ain, Aslam., Ajab, Khan., Mirza, Muhammad, Faran, Ashraf, Baig., Muhammad, Farooq., Qurat, Ul, Ain., Dickson, Pius, Wande., Wen–xia, Tian. (2020). Analytical Techniques for the Assessment of Drug Stability. doi: 10.1007/978–981–15–6426–0_9

Anca, Roxana, Bularca. (2023). The Role of the Arbitrator in Finding the Truth. Bulletin of the Transilvania University of Braşov, doi: 10.31926/but.ssl.2022.15.64.3.10

Andrea, Spoto., Massimo, Nucci., Elena, Prunetti., Michele, Vicovaro. (2022). Improving content validity evaluation of assessment instruments through

formal content validity analysis.. Psychological Methods, doi:
10.1037/met0000545.supp

Arden, Grotelueschen., Thomas, J., Lyons. (1967). Quick word test validity
with adults. Psychological Reports, doi: 10.2466/PR0.1967.20.2.488

Astra, Agus, Pramana., D., Alvayed., Ardian, Nengkoda. (2023). Predicting
and mitigating inorganic scale in XY field. Nucleation and Atmospheric
Aerosols, doi: 10.1063/5.0112296

Atsuji, Sekiguchi., Yuuji, Hotta., Toshihiro, Shimizu., Takeshi, Yasuie. (2015).
Method of verifying a set of tests, storage medium, and apparatus .

Attygalle, U. R., Yoheswaran, A., & Wijesinghe, C. (2024). Social skills
programme for adolescents with depression: initial outcomes of a hospital-
based study in Sri Lanka. *BMC Research Notes*, 17(1).
<https://doi.org/10.1186/s13104-024-06957-8>

Bano, S. U., Ghandhari, M., & Eriksson, R. (2022, October). A Comparative
Analysis Of Techniques For Real-Time Transient Stability Assessment.
In *2022 North American Power Symposium (NAPS)* (pp. 1–6). IEEE.

Brenda, Happell. (2024). Bully Tactics. doi: 10.1007/978-3-031-49336-
2_4

Caleb, J, Reynolds., Emily, Stokes., Eranda, Jayawickreme., R., Michael, Furr. (2023). Truthfulness Predominates in Americans' Conceptualizations of Honesty: A Prototype Analysis.. Personality and Social Psychology Bulletin, doi: 10.1177/01461672231195355

Cameo, Stanick., Heather, M., Halko., Kayne, D., Mettert., Caitlin, N., Dorsey., Joanna, C., Moullin., Bryan, J., Weiner., Byron, J., Powell., Cara, C., Lewis. (2021). Measuring characteristics of individuals: An updated systematic review of instruments' psychometric properties:. doi: 10.1177/26334895211000458

Cecil, R., Reynolds., Robert, A., Altmann., Daniel, N., Allen. (2021). The Basic Statistics of Measurement. doi: 10.1007/978-3-030-59455-8_2

Chardée, A., Galán., Julia, S., Feldman., Rachel, N., McClaine. (2022). Using the social information processing model to understand gender differences in the manifestation and frequency of aggression. Aggression and Violent Behavior, doi: 10.1016/j.avb.2022.101766

Chirag, Shah. (2023). Defining the study population. doi: 10.1016/b978-0-

Christina, M., Rodriguez., Patricia, Bárrig, Jó., Enrique, Gracia., Marisol, Lila. (2023). Social Information Processing Theory Indicators of Child Abuse Risk:

Cultural Comparison of Mothers from Peru and the United States. *Children* (Basel), doi: 10.3390/children10030545

Claudio, Campagna., Daniel, Guevara. (2023). Standards. Fascinating life sciences, doi: 10.1007/978-3-031-34534-0_9

Cohane, S. K., & Schneider, B. H. (2024). Understanding the situation of bystanders to inform anti-bullying interventions. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1116860>

Coopersmith, S. (1967). "The Antecedents of Self-Esteem." San Francisco: W. H. Freeman.

Corina, Ioana, Georgescu. (2024). Preventing and reducing aggressive bullying behaviour: theoretical and praxiological framework. doi: 10.59295/sum9(169)2024_24

Dalla Rosa, A., Vianello, M., & Anselmi, P. (2019). Longitudinal predictors of the development of a calling: New evidence for the a posteriori hypothesis. *Journal of Vocational Behavior*, 114, 44–56. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.02.007>

Donald, J., Viglione. (2010). Performance-Based Personality Measures. doi: 10.1002/9780470479216.CORPSY0659

Dotschkal, Florian., Haas, Günter., Wanner, Josef., Mayer, Florian., Schramm, Tobias. (2018). Method and device for determining dimensional properties of a measurement object .

E, C, Tatlı., Derya, Atalan, Ergin. (2017). Do Early Intelligent Scores Predict Long-term Achievement: A Quadrennial Longitudinal Study. Universal Journal of Psychology, doi: 10.13189/UJP.2017.050502

Emilly, Arishaba. (2024). Teaching and Learning in Secondary Schools Using Social Learning Theory. Journal of Research Innovation and Implications in Education (JRIEEE), doi: 10.59765/ndfw8253ric

English, & English, 1961: 547.

Euna, Kwon. (2023). Differences in Effects of Honesty Measurement Methods: Situational Judgment Test Format vs. Likert-type Rating Scale. doi: 10.33645/cnc.2023.08.45.08.739

EunA, Kwon., Jonggoo, Lee. (2021). Effects of Honesty Test using Situational Judgment Test Format on Task Performance and counterproductive work behavior: Mediating effect of moral disengagement process. The Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology, doi: 10.24230/KJIOP.V34I3.541-561

Faulkenberry, T. J. (2022). *Psychological statistics: The basics* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003181828>

Franco, Pavese. (2010). Dependence of the treatment of systematic error in interlaboratory comparisons on different classes of standards. *Accreditation and Quality Assurance*, doi: 10.1007/S00769-009-0617-5

Gabriel, Henrique, Treter, Gonçalves., Marinês, Matter, de, Souza. (2017). Validação de conteúdo de um instrumento de medida dos conteúdos pedagógicos intrínsecos às competições esportivas para crianças e jovens. doi: 10.5628/RPCD.17.S1A.82

Gaffney, A. M., & Hogg, M. A. (2023). Social Identity Theory. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190236557.013.681>

Gail, Kearns., Andrew, Biemiller., Andrew, Biemiller. (2010). Two-Questions Vocabulary Assessment: Developing a New Method for Group Testing in Kindergarten through Second Grade:. *Journal of Education*, doi: 10.1177/0022057410190001-206

Garrett, William, Gleim., Samuel, Caldwell., James, Mentz., Shujian, Yu. (2016). System and method for validating honest test taking .

Georgios, Pallis. (2022). Ecological theory and restoration. doi: 10.1016/b978-0-12-823981-0.00005-8

Gilbert, Ritschard. (2021). Measuring the Nature of Individual Sequences. Sociological Methods & Research, doi: 10.1177/00491241211036156

Greenwald, A. G., & Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1022–1038. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.6.1022>

Hala, Chebli., Farah, Azraf., Hajar, Berrada., Maria, Sabir., Fatima, El, Omari. (2023). Self-Esteem and Addictions. SAS journal of medicine, doi: 10.36347/sasjm. 2023.v09i09.007

Hammad, Ahmed., Waseem, Hassan., Ghulam, Murtaza., Sahar, Bakht., Furqan, Muhammad, Iqbal. (2020). Methods and Protocols for Drug Stability Studies. doi: 10.1007/978-981-15-6426-0_4

Hanani, H. A. R., & Yudistira, S. (2024). *Kekerasan Mental (Bullying) sebagai Isu Kesehatan Masyarakat di Indonesia*. <https://doi.org/10.47467/visa.v4i3.4579>

Harold, Webster. (1960). A Generalization of Kuder–Richardson Reliability Formula 21:. Educational and Psychological Measurement, doi: 10.1177/001316446002000114

Harter, S. (1999). The construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford Press.

Hawker, D. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta–analytic review of cross–sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441–455.

Henrik, Gyllstad., Laura, Vilkaite., Norbert, Schmitt. (2015). Assessing vocabulary size through multiple–choice formats : Issues with guessing and sampling rates. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, doi: 10.1075/ITL.166.2.04GYL

Hill, T., Coughlan, E., & Mackinnon, S. P. (2023). Crafting happiness from everyday life: Personality, personal projects, basic psychological need satisfaction, and well–being. *International Journal of Personality Psychology*, 9, 47–60. <https://doi.org/10.21827/ijpp.9.39811>

Himani, Kotian., Aiswarya, Liz, Varghese., Rohith, Motappa. (2022). An R Function for Cronbach's Alpha Analysis: A Case-Based Approach. National journal of community medicine, doi: 10.55489/njcm.130820221149

Hogg, M. A., & Gaffney, A. M. (2023). Social identity dynamics in the face of overwhelming uncertainty. In *The Psychology of Insecurity* (pp. 244–264). Routledge.

Hongwen, Guo., Gautam, Puhan., Michael, E., Walker. (2013). A criterion to evaluate the individual raw-to-scale equating conversions. ETS Research Report Series, doi: 10.1002/J.2333–8504.2013.TB02312.X

Hung–Yu, Huang. (2024). Exploring the Influence of Response Styles on Continuous Scale Assessments: Insights From a Novel Modeling Approach. Educational and Psychological Measurement, doi: 10.1177/00131644241242789

Hwang, J. H. (2025). The effects of childhood trauma on bullying – mental health. *International Journal of Multidisciplinary Research Updates*, 9(1), 001–012. <https://doi.org/10.53430/ijmru.2025.9.1.0018>

Ivana, Nešić., Kimeta, Hamidović. (2022). Developing a scale for assessing communicative competence of students learning english for specific purposes.

Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, doi:
10.22190/jtesap2203481n

Iverach, L., O'Brian, S., Jones, M., Block, S., Lincoln, M., Harrison, E., ... &
Onslow, M. (2009). Prevalence of anxiety disorders among adults seeking
speech therapy for stuttering. *Journal of anxiety disorders*, 23(7), 928–934.

James, L., Budd., Shawn, M., Carraher. (1998). Validation of an inventory to
measure attributes of strategic management. *Psychological Reports*, doi:
10.2466/PR0.1998.82.3C.1220

Jana, Uher. (2021). Psychometrics is not measurement: Unraveling a
fundamental misconception in quantitative psychology and the complex
network of its underlying fallacies. *Journal of Theoretical and Philosophical
Psychology*, doi: 10.1037/TEO0000176

Jerome, Kagan. (2018). Kinds of individuals defined by patterns of variables..
Development and Psychopathology, doi: 10.1017/S095457941800055X

Jérôme, Michel. (2023). La codification, vecteur de l'amélioration de la qualité
de la norme. *Zbornik radova Pravnog fakulteta u Splitu*, doi:
10.31141/zrpfs.2023.60.148.431

Jiang, Y. (2023). Factors That Influence the Relationship Between Childhood Abuse and Adulthood Depression. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/9/20230205>

Johannes, Breuer., Malte, Elson. (2017). Frustration–Aggression Theory. doi: 10.1002/9781119057574.WHBVA040

Julie, Aitken, Schermer., Richard, D., Goffin. (2018). A tale of two general factors of personality in relation to intelligence and validity measures. *Personality and Individual Differences*, doi: 10.1016/J.PAID.2017.12.010

Kenneth, Stensen., Stian, Lydersen. (2022). Internal consistency: from alpha to omega?. *Tidsskrift for Den Norske Laegeforening*, doi: 10.4045/tidsskr.22.0112

Kerla, M., & Repišti, S. (2013). Socijalno Samopoštovanje I Interkulturalna Osjetljivost Srednjoškolaca [Social Self–Esteem and Intercultural Sensitivity of High School Students]. *Pedagogija/Pedagogy*, 3, 451–461.

Knopp, K. A. (2023). The The effects of cognitive, social, and emotional intelligence on children’s sociometric status in a new peer group. *Fides et Ratio*. <https://doi.org/10.34766/fetr.v55i3.1218>

Konstantinos, Sechidis., Konstantinos, Papangelou., Sarah, Nogueira., James, Weatherall., Gavin, Brown. (2019). On the Stability of Feature

Selection in the Presence of Feature Correlations. doi: 10.1007/978-3-030-46150-8_20

Kristina, Ž., Ranđelović., Tijana, R., Todić-Jakšić. (2020). Overview of personality assessment instruments: Structural personality test and Mahover. doi: 10.5937/ZRFFP50-25079

Lana, Alshawwa. (2023). Standard Setting: A Review of Methods. Asian journal of education and social studies, doi: 10.9734/ajess/2023/v42i2909

Lawson, J. S., Marshall, W. L., & McGrath, P. (1979). The social self-esteem inventory. Educational and Psychological Measurement, 39(4), 803-811.

Leonie, V., D., E., Vogelsmeier., Mohammed, Saqr., Sonsoles, López-Pernas., Joran, Jongerling. (2024). Factor Analysis in Education Research Using R. doi: 10.1007/978-3-031-54464-4_20

Leslie, C., Morey., Sara, E., Lowmaster. (2010). Personality Assessment Inventory. doi: 10.1002/9780470479216.CORPSY0663

Li, Ce., Jiang, Linge., Guo, Yunlei. (2020). Method and device for determining stability of learning model.

Liebe, U. (2021). Factor analysis: Uncovering unobservable constructs. In *Handbook of Empirical Research* (Chap. 28). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/hepl/9780198850298.003.0028>Xueyong, 2019) .

Liina, Mansukoski., Eef, Hogervorst., L.R., Furlan., J., Andres, Galvez-Sobral., Katherine, Brooke-Wavell., Barry, Bogin. (2019). Instability in longitudinal childhood IQ scores of Guatemalan high SES individuals born between 1941–1953.. PLOS ONE, doi: 10.1371/JOURNAL.PONE.0215828

Liu, Fuwen. (2021). Verification method, device and equipment and computer readable storage medium.

Lucy, Johnstone., Rudi, Dallos. (2013). Introduction to formulation. doi: 10.4324/9780203380574-9

M., Pilicheva., Kostiantyn, O., Meteshkin., O., Kondrashchenko. (2023). Factor analysis as a method of urban land use research. Комунальне господарство міст, doi: 10.33042/2522-1809-2023-4-178-130-135

Maddux, J. E., & Stanley, M. A. (1986). Self-efficacy theory in contemporary psychology: An overview. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3),

Manish, Das., Monalisa, Chanda. (2017). Construction of Personality Measurement Scale based on the 'Guna- Traya' concepts of the Bhagavad-

Gita. Purushartha: A Journal of Management Ethics and Spirituality, doi: 10.21844/PAJMES.V10I1.7791

Marion, M., de, Lemos. (1994). Not so straightforward: Interpreting the scores. Evaluation & Research in Education, doi: 10.1080/09500799409533355

Mark, D., Reckase. (2006). A Conceptual Framework for a Psychometric Theory for Standard Setting with Examples of Its Use for Evaluating the Functioning of Two Standard Setting Methods. Educational Measurement: Issues and Practice, doi: 10.1111/J.1745-3992.2006.00052.X

Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. Educational Psychology Review, 2(2), 77-172.

Michael, G, Smith. (2023). Theoretical approaches to understanding of the phenomenon of bullying. doi: 10.31483/r-105223

Mohammad, Monis, Ansari., Sheema, Khan. (2023). An In-depth Examination of Validity Assessment: Exploring Diverse Methodologies and Dimensions of Validity in Social Research Studies. doi: 10.9734/ajaees/2023/v41i102224

Nabila, HADDAD. (2022). Aggression and Dominance in the Social World of Boys. doi: 10.4324/9781003342717-4

- Nivetha, Prabakaran., Andrew, V., Dane., Natalie, Spadafora. (2024). Balance of Power in Peer Victimization: The Role of Rivalry and Vulnerability. Canadian Journal of School Psychology, doi: 10.1177/08295735241237910
- Norman, G., Lederman., Judith, S., Lederman. (2015). What Is A Theoretical Framework? A Practical Answer. Journal of Science Teacher Education, doi: 10.1007/S10972-015-9443-2
- Oleg, Lisovets. (2022). Content of social and pedagogical assistance to students–victims of bullying. Naukovij visnik Užgorods'kogo universitetu. Seriâ Pedagogika, social'na robota, doi: 10.24144/2524-0609.2022.50.169-173
- Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell.
- Pasquale, Anselmi., Daiana, Colledani., Egidio, Robusto. (2019). A Comparison of Classical and Modern Measures of Internal Consistency.. Frontiers in Psychology, doi: 10.3389/FPSYG.2019.02714
- Patricea, Elena, Berteau., Adriana, Zait. (2013). Scale validity in exploratory stages of research. Management and Marketing ,
- Patricia, Cohen., Jacob, Cohen., Leona, S., Aiken., Stephen, G., West. (1999). The problem of units and the circumstance for POMP. Multivariate Behavioral Research, doi: 10.1207/S15327906MBR3403_2

Rebecca, J., Howell. (2010). The Guttman Approach to Modeling Drug Sequences: Bridging Literature Gaps. Canadian Social Science, doi: 10.3968/J.CSS.1923669720100603.001

René, Dybkaer. (2011). Definitions of ‘measurement’. Accreditation and Quality Assurance, doi: 10.1007/S00769-011-0808-8

Reza, Sabbaghpoor., Mojtaba, Zakerian. (2015). Relationship between Self-conception and truthfulness among students' Payamenur of Birjand 1393. Journal of Psychology Research, doi: 10.18844/GJPR.V5I1.134

Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.

Roberto, Colombi., Sabrina, Giordano. (2018). A flexible distribution to handle response styles when modelling rating scale data .

Rochelle, Forrester. (2016). Guttman Scale Analysis and Its Use to Explain Cultural Evolution and Social Change. viXra ,

Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Ryan, P., Bowles., Timothy, A., Salthouse. (2008). Vocabulary test format and differential relations to age. *Psychology and Aging*, doi: 10.1037/0882-7974.23.2.366

Rybinska, Y., & Kolesnykova, A. (2024). Consequences of bullying on self-esteem and personal growth of high school students. *Перспективи Та Інновації Науки. Педагогіка, Психологія, Медицина*, 12(46). [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12\(46\)-926-935](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-12(46)-926-935)

S., Vasoo. (2022). Bullying Victimization: Definition, Prevalence, Risk Factors, Consequences, and Prevention. doi: 10.4324/9780367198459-reprw27-1

Salado, V., Gaspar, T., Moreno-Maldonado, C., Gaspar de Matos, M., & Rivera, F. (2024). The Social Self-Efficacy Scale for Spanish and Portuguese (13–18–Year–Olds) Adolescents: Psychometric Properties and Measurement Invariance. *Journal of Psychoeducational Assessment*. <https://doi.org/10.1177/07342829241241923>

Samineh, Bahadori, Jahromi., Sohiela, #Payan., Zahra, Dasht, Bozorgi. (2017). Predicting of tendency to extramarital relationships among nurses based on moral intelligence and predisposing Factors. *Medical Ethics Journal* ,

Sebastian, Castro-Alvarez., Laura, F., Bringmann., John, back., Siwei, Liu. (2024). The Many Reliabilities of Psychological Dynamics: An Overview of Statistical Approaches to Estimate the Internal Consistency Reliability of Intensive Longitudinal Data. doi: 10.31234/osf.io/qyk2r

Shahnawaz, Saqib., Mohsin, Bashir., Muhammad, Abrar., Sharjeel, Saleem. (2019). Personal level causes of bullying and negative word of mouth: Migrant workers' perspective. SMART Journal of Business Management Studies, doi: 10.5958/2321-2012.2019.00016.2

Sharkay, R., Izally., A., J., van, der, Merwe., Lizanne, Raubenheimer. (2024). A comparison of objective priors for Cronbach's coefficient alpha using a balanced random effects model. Communications in statistics, doi: 10.1080/03610926.2024.2315300

Sharp, S., Smith, P.K., & Smith, P. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203425497>

Simon, Ntumi., Sheilla, Agbenyo., Tapela, Bulala. (2023). Estimating the Psychometric Properties (Item Difficulty, Discrimination and Reliability Indices) of Test Items using Kuder-Richardson Approach (KR-20). Shanlax international journal of education, doi: 10.34293/education.v11i3.6081

Smit, N., Raubenheimer, L., Mazzuchi, T., & Soyer, R. (2024). A Bayesian generalized Eyring-Weibull accelerated life testing model. *Quality and Reliability Engineering International*, 40(2), 1110–1125.

Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110.

Soheyl, Soodmand., Kevin, A., Morris., Mark, A, Beach. (2021). Quantization of Impedance Stability in Frequency Domain. doi: 10.1109/IEECON51072.2021.9440280

Steiner, M. A. N. F. R. E. D., & Anastasi, J. O. H. N. (1976). Vitamin E. An inhibitor of the platelet release reaction. *The Journal of clinical investigation*, 57(3), 732–737.

Strathearn, L. (2023). Attachment. In M.–E. Lynall, P. B. Jones, & S. M. Stahl (Eds.), *Cambridge Textbook of Neuroscience for Psychiatrists* (pp. 354–365). chapter, Cambridge: Cambridge University Press.

Teguh, Prakoso., Agus, Nuryatin., Teguh, Supriyanto., Nas, Haryati, Setyaningsih. (2023). Honesty as a Manifestation of Social Piety Values in the Novel Orang–Orang Proyek by Ahmad Tohari to Strengthen Character

Education. Theory and Practice in Language Studies, doi:
10.17507/tpls.1304.25

Thomas, E., Backer. (1972). A reference guide for psychological measures.
Psychological Reports, doi: 10.2466/PR0.1972.31.3.751

Tiago, Jessé, Souza, de, Lima., Luana, Elayne, Cunha, de, Souza. (2019).
Rosenberg Self-Esteem Scale: Method Effect and Gender Invariance. doi:
10.6084/m9.figshare.9985880

UNICEF. (n.d.). *Bullying: What is it?*. Retrieved from <https://www.unicef.org>

Usman. (2023). Penguatan Nilai-Nilai Keagamaan Dalam Rangka
Membentuk Perilaku Jujur dan Bertanggung Jawab di Rumah Asuh Yabni
Padang. Jurnal Pengabdian Kepada Masyarakat, doi:
10.58540/sambarapkm. v1i3.366

Vahit, Bademci. (2022). Correcting Fallacies about Validity as the Most
Fundamental Concept in Educational and Psychological Measurement.
International e-journal of educational studies, doi: 10.31458/iejes.1140672

Vasiliki, Giannouli., Georgios, Vrakas., George, Pavlidis., Sarris, Dimitrios.
(2022). Causes of bullying, different reasons for bullying and characteristics –
identity of the victims according to the bullies (high school students). European
Journal of Social Sciences Studies, doi: 10.46827/ejsss. v8i3.1386

Viktor, Witkovský., Ivan, Frollo. (2020). Measurement Science is the Science of Sciences – There is no Science without Measurement. Measurement Science Review, doi: 10.2478/MSR-2020-0001

Vinay, Kumar., A., Burman., N., Himanshu., Behrouz, Gordan. (2021). Rock slope stability charts based on limit equilibrium method incorporating Generalized Hoek–Brown strength criterion for static and seismic conditions. Environmental Earth Sciences, doi: 10.1007/S12665-021-09498-6

Yerwin, Salinas–Atausinchi., Wilson, Sucari., Ruben, Huaman–Lucana. (2023). Cómo debería implementarse el marco teórico en la investigación cuantitativa?. Revista científica en ciencias sociales, doi: 10.53732/rccsociales/05.01.2023.102

Zhao, Kang., Cai, Chen., Jinyi, Shu. (2019). The Causes and Countermeasures of School Bullying in Primary and Middle Schools: From the Perspective of Frustration Aggression Theory. doi: 10.2991/ISEMSS-19.2019.61

Ziyan, F., & Kadri, A. (2024). Academic, Emotional, and Social Consequences of Bullying on Special Needs Students. *Advances in Educational Marketing, Administration, and Leadership Book Series*, 1–34.

<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5315-8.ch001>

الملاحق

قائمة الملاحق

الملحق 1 الصورة الأولية لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أشارك في النشاطات المدرسية.					
2	يطلب الآخرون (زملائي) مساعدتي					
3	أحب أن يطلع زملائي على مشاريعي المستقبلية					
4	لدي إحساس بمسؤولياتي كباقي زملائي في المدرسة					
5	أشعر بأن الآخرين يحترموني ويقبلونني كما أنا					
6	عندما أشارك في الأنشطة الاجتماعية، يبدو الآخرون مبتهجين ومتفاعلين معي					
7	أشعر بأنني مقبول من قبل الآخرين في مختلف الأوقات					
8	أتجنب المشاركة في الدرس خوفا من ملاحظة المعلمين.					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
9	لست راضيا (ة) على علاقتي مع كثير من زملائي.					
10	اشعر بأنني محبوب (ة) من طرف زملائي في المدرسة.					
11	اتردد في التصرف قبل التعرف على اراء الآخرين					
12	عندما يحتاجني الآخرون يجدونني					
13	اتضايق عندما لا يصدقني الآخرون.					
14	اشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه عندما اتفاعل مع زملائي في المدرسة					
15	أشعر بأن الآخرين يقدرّون مشاعري ورائي					
16	أجد صعوبة في الاندماج مع الآخرين او الحصول على قبولهم					
17	يتبع زملائي افكاري					
18	لا اعرف كيف استمتع بوقتي رفقة زملائي.					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
19	استشير بعض افراد اسرتي عندما تواجهني أمور مهمة.					
20	لا أحب ان يملئ عليّ الآخرون طريقة تصرفهم					
21	لا يغمرنني اي احساس بالتعامل مع الآخرين					
22	أحب اشراك اصدقائي في اتخاذ جميع قراراتي. يسعد الآخرون بجودهم معي.					
23	أشعر بالثقة في الوقت الذي أتواجد فيه مع الآخرين.					
24	لدي قدرات على التواصل والتعبير عن نفسي بوضوح.					
25	احدد واحقق أهدافي الشخصية والاجتماعية بثقة وإصرار.					
26	أشعر بالراحة والثقة عندما أتواصل مع الآخرين.					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
27	أستطيع التعبير عن نفسي بوضوح وصراحة دون الخوف من الانتقادات أو السخرية.					
28	أتولي القيادة في الأنشطة الجماعية بثقة واستمتاع					
29	أتفاعل بوضوح وصراحة مع الآخرين دون قلق بشأن الانتقادات					
30	أثق بقدرتي على التواصل مع الآخرين بشكل فعال.					
31	أتعامل مع الصعوبات والتحديات بثقة وإيجابية، وأبحث عن الحلول بشكل فعال					
32	أقدر القيمة الشخصية لنفسي واعترف بأهمية مساهماتي في المجتمع المدرسي					
33	عندما أحتاج إلى المساعدة، هناك أشخاص يمكنني الاعتماد عليهم					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
34	أشعر بأنني لست وحدي، وأن هناك أشخاص يقدمون لي الدعم والمساندة في الأوقات الصعبة					
35	أجد صعوبة في الشعور بالانتماء إلى مجتمعي المدرسي والاندماج فيه					
36	أشعر بالانتماء والتضامن مع مجموعة الأصدقاء والزملاء.					
37	أشعر بالانتماء إلى المجتمع المدرسي والشعور بالاندماج الإيجابي معه					
38	أستمتع بالوقت الممتع والمرح مع الأصدقاء والزملاء في المدرسة.					
39	أشعر بالثقة في الاندماج والمشاركة في الأحداث والفعاليات الاجتماعية					
40	أكون علاقات صداقة قوية ومتينة مع الأشخاص ذوي الاهتمامات المشتركة					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
41	أشعر بالترحيب والقبول من قبل المجموعة دون الشعور بالعزلة أو الاستبعاد					
42	أشعر بالراحة والاستقرار في محيط الأصدقاء والزملاء					
43	أشعر بالتقدير والاحترام من قبل أفراد المجموعة والمجتمع					
44	أشارك بفعالية في الأنشطة الجماعية والمجتمعية في المدرسة.					
45	أشعر بأنني جزء من مجتمعي المدرسي وأن لدي أصدقاء يهتمون بي.					
46	أندمج بشكل طبيعي وسلس في المحادثات والأنشطة الجماعية.					
47	أستطيع بناء علاقات صحية مع الآخرين والتفاعل معهم بشكل إيجابي					
48	أجد صعوبة في فهم الإشارات الاجتماعية والتفاعل بشكل ملائم مع الآخرين					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
49	استخدم لغة الجسد بشكل لبق ومتقن لتعزيز التواصل غير اللفظي					
50	لدي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة إليها بشكل ملائم					
51	لدي القدرة على فهم مشاعر الآخرين والاستجابة إليها بشكل ملائم					
52	أستطيع حل النزاعات والمشكلات الاجتماعية بشكل بناء ومتقهم					
53	لدي مهارات الاستماع الفعال والتفاعل مع الآخرين					
54	لدي القدرة على التواصل بفعالية ووضوح مع الآخرين					
55	لدي القدرة على العمل الجماعي والتعاون مع الآخرين بشكل فعال					
56	لدي القدرة على إقامة علاقات صداقة صحية وممتينة والمحافظة على هذه الصداقة					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
57	لدي مهارات التعامل مع الشخصيات.					
58	أستطيع التعبير عن الرغبات والاحتياجات بشكل مباشر ومحترم					
59	أحب المشاركة في الفعاليات المدرسية والاندماج مع الطلاب الآخرين					
60	أشعر بالضيق والانعزال عندما أكون مع الآخرين في الأنشطة الاجتماعية					
61	أشارك بنشاط في الأنشطة الجماعية والفعاليات المدرسية					
62	ادعم وأشجع الآخرين للمشاركة والمساهمة بأفكارهم					
63	أعطي الفرصة للآخرين للتعبير عن أفكار وآرائهم والمساهمة في اتخاذ القرارات					
64	أنظم الأنشطة والفعاليات بشكل ملائم لضمان إشراك الجميع.					
65	اتبني دور القيادة والتأثير الإيجابي في المجموعات في المدرسة					

الرقم	العبارات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
66	أعمل على تعزيز الروح الجماعية والتكاتف في المجموعات					
67	أتفاعل بفعالية مع الأنشطة المدرسية وتوجيه الجهود نحو تحقيق الأهداف					
68	أقدم الاقتراحات والافتتاحيات لتحسين الأنشطة والفعاليات.					
69	أشارك في الاعمال المدرسية مع زملائي					

الملحق (02) مقياس ضحايا التنمر

التعليمات:

عزيزي التلميذ الرجاء منك قراءة كل عبارة واختيار الإجابة التي تراها تعبر فعلا عن رأيك بوضع دائرة أو علامة على أحد البدائل المقترحة، حاول الإجابة على جميع العبارات، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن نتائجها ستوظف لغرض علمي فقط، شاكرين لكم مجهودكم وتعاونكم خدمة للبحث العلمي.

العمر: المستوى:

ذكر () . أنثى () .

المؤسسة:

الملحق 2 مقياس ضحايا التنمر

الرقم	الفقرات	نعم	لا
1	اشعر بحاجة للحماية من قبل شخص قوي.		
2	اتعرض للضرب من قبل بعض التلاميذ وبعده وسائل.		
3	اعمل على إخفاء حاجياتي كي لا ياخذها الآخرون رغما عني.		
4	يصفني الآخرون بأنني جبان.		
5	يقوم زملائي بحصري بمنطقة ضيقة والعمل على اذائي.		
6	أخاف من اخبار الإدارة بتعرضي لأي مضايقة كي لا يهددني الآخرون.		
7	اكتف ما اتعرض له من اعتداء خوفا من عقاب والدي.		
8	يبعدني بعض التلاميذ عن المشاركة ببعض النشاطات المدرسية.		

الرقم	الفقرات	نعم	لا
9	يقوم زملائي بتجاهلي عن عمد.		
10	يصدر بعض التلاميذ تعليقات مزعجة عن شكلي وجسمي.		
11	أحاول التغيب باستمرار عن الدوام خوفا من بعض التلاميذ.		
12	يحاول بعضهم شدي لازاحتي من مكاني.		
13	يقوم بعض التلاميذ بتهديدي بمبالغ مالية.		
14	يعرقلني بعض التلاميذ اثناء سيرتي في الممرات.		
15	يقوم بعض التلاميذ بسيبي وشتمي امام الآخرين.		

ملحق (03) الإخراج النهائي لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

التعليمات:

عزيزي التلميذ الرجاء منك قراءة كل عبارة واختيار الإجابة التي تراها تعبر فعلا عن رأيك بوضع دائرة أو علامة على أحد البدائل المقترحة، حاول الإجابة على جميع العبارات، مع العلم أنه لا توجد عبارة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن نتائجها ستوظف لغرض علمي فقط، شاكرين لكم مجهودكم وتعاونكم خدمة للبحث العلمي.

العمر: المستوى:

ذكر () . أنثى () .

المؤسسة:

الملحق 3 الإخراج النهائي لمقياس تقدير الذات الاجتماعي

الرقم	الفقرات	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أشارك في النشاطات المدرسية.				
2	يطلب الآخرون (زملائي) مساعدتي.				
3	لدي قدرة كبيرة على التواصل مع زملائي.				
4	أستمتع بوقتي مع زملائي في المؤسسة.				
5	أستطيع بناء علاقات بسهولة مع الآخرين.				
6	أحب المشاركة في الأنشطة المدرسية مع التلاميذ الآخرين.				
7	أحب أن يطلع زملائي على مشاريعي المستقبلية.				
8	أخاف من الانتقادات والسخرية عند التعبير عن أفكارتي.				
9	علاقاتي مع زملائي قوية ومتينة.				
10	يمكنني فهم مشاعر الآخرين.				
11	أشارك في النشاطات والمناسبات المدرسية مع زملائي.				

الرقم	الفقرات	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
12	أشعر بأنني مقبول (ة) من طرف الآخرين.					
13	أشعر بأن الآخرين يقدروني.					
14	أثق بقدرتي على التواصل مع الآخرين.					
15	أجد صعوبة في الاندماج مع الآخرين.					
16	أشعر بأنني محبوب (ة) من طرف زملائي في مؤسستي.					
17	أشعر أنني أنتمي إلى مؤسستي.					
18	أشعر بالرضا عن علاقتي مع زملائي.					
19	يتقبل زملائي أفكارتي.					
20	يمكنني التعبير عن آرائتي بسهولة مع الآخرين.					
21	لدي عدة أصدقاء.					
22	أستطيع تقديم حلول للمشكلات التي تحدث بين زملائي.					
23	أعتقد أنني عنصر فعال وسط زملائي.					
24	أتضايق عندما لا يصدقني الآخرون.					
25	أستمتع بوقتي رفقة زملائي.					
26	أتعامل مع الصعوبات التي تواجهني بثقة وإيجابية.					
27	يعتقد زملائي أن حضوري معهم مهم وضروري.					
28	يمكنني التفاعل والتعاون مع الآخرين بسهولة.					

الرقم	الفقرات	دائماً	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
29	يختارني الجميع عند القيام بالأنشطة المدرسية.					
30	يسعد الآخرون بوجودي معهم.					
31	أشعر بأنني أقل قيمة من زملائي.					
32	أشعر بالنقص مقارنة بالآخرين (أقراني).					
33	يعتقد أصدقائي أنّ لدي أفكارًا جيدة وذكية.					
34	أشعر بالضيق أثناء ممارسة الأنشطة الجماعية بالمؤسسة.					
35	أشعر بأنني شخص غير مرغوب فيه في مؤسستي.					
36	أشعر بالتوتر الشديد عند التحدث أمام الآخرين.					
37	يعتمد عليّ زملائي عند القيام بالأنشطة المدرسية.					
38	يتقبلني الآخرون بصعوبة.					
39	أشعر بأنّ الآخرين مُعجبون بي.					
40	أحب أن أكون مشاركًا فعالًا مع الآخرين (الرفقاء، الأساتذة والإدارة).					
41	أشعر بأنّ الآخرين يحترموني.					
42	أشعر بالقلق بشأن ما يعتقد الآخرون عنيّ.					
43	أشعر بالدعم والمساندة من طرف زملائي.					

الملحق 4 طلب تسهيلات

مهمة من مديرية التربية والتعليم لولاية البليدة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة

إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية البليدة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مصنحة الدكتوراه العالي لما بعد الدريج وما بعد الدريج المخصص
الرقم 79 / 2025

الموضوع : تقديم تسهيلات
لجنة طبية وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على المجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا. ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقديمهم إلى مؤسساتكم.

اسم الطالب: عمرو محمد
التخصص: علم النفس العيادي
المستوى: السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث
الإشراف: الأستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا. تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام.

14 أكتوبر 2024


مفتحة السيد الأستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد
الاستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد

الملحق 5 رخصة مديرية التربية لولاية البلدية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

البلدية : 2025/01/16

مديرية التربية لولاية البلدية
مصلحة التكوين و التفتيش
الرقم : 050 / م ت / م ت / 2025

مدير التربية
إلى
السيدات و السادة مديري متوسطات
داخلي بوقرة و العفرون

الموضوع : رخصة لإجراء ترخيص ميداني
المرجع : مراسلة جامعة قاصدي مرباح ورقلة كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية .

بناء على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه ، و في إطار التعاون بين الجامعة و المؤسسات الوطنية . أرخص
للطالب : عمروش محمد مسجل بالسنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث تخصص علم النفس العيادي بكلية العلوم
الانسانية و الاجتماعية بجامعة قاصدي مرباح ورقلة ، لإجراء دراسة ميدانية بمؤسساتكم ، و يمكنه من الاطلاع على
مختلف الوثائق و المراجع و المعلومات وفقا لما تسمح به القوانين الداخلية للمؤسسة . وهذا خلال السنة الدراسية 2025/2024

ملاحظة :

1. يمنع توزيع أي إستبيان قبل أن يؤشر بالموافقة من طرفنا
2. عدم التصوير.
3. الإلتزام بالأمانة العلمية (عدم الإفصاح عن أسرار المؤسسة)

مدير التربية
مختبر التربية لولاية البلدية
بالكلية
محمد رضا العشناني

الملحق 6 تسهيلات مهمة من مديرية التربية والتعليم لولاية المدية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية المدية
مصلحة التكوين والتفتيش
الرقم 2024/0.1.6/0.2

مدير التربية
إلى /
السيدات والسادة: مديري المتوسطات
(عبر الولاية)
- للتنفيذ -

الموضوع: تسهيل مهمة.

في إطار الترخيص لطلبة الجامعة، يشرفني أن أعلمكم أنه يرخص لكم استقبال طالب الدكتوراه، السيد: عمروش محمد، تخصص: علم النفس العيادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، بإجراء توزيع استبيان بالمؤسسات التعليمية خلال السنة الدراسية: 2025/2024. وعليه، المطلوب منكم تقديم كل التسهيلات للمعني حتى يتمكن من إنجاز هذا الاستبيان في ظروف حسنة.

هام جدا: على المعني الالتزام بالنظام الداخلي للمؤسسة.

المديرة في: 2024/11/14

مدير التربية



عن مدير التربية
رئيس
بوهلة حسان

الملحق 7 طلب تسهيل من مديرية التربية والتعليم لولاية المدية



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة



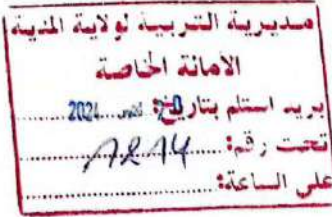
إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية المدية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص

الرقم 80 / 2025



الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على انجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا. ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقديمهم إلى مؤسستكم.

اسم الطالب: عمرو محمد

التخصص: علم النفس العيادي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث

الإشراف: الأستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

ورقة طلب تسهيل ورقلة 1.4.2024 أكتوبر



الملحق 8 طلب تسهيلات من مديرية التربية والتعليم لولاية تيبازة



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة



إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية تيبازة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية
مصلحة التكوين العالي لما بعد الندرج وما بعد الندرج المخصص
الرقم 81 / 2025

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على المجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا. ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقديمهم إلى مؤسساتكم.

اسم الطالب: عمرو محمد

التخصص: علم النفس العيادي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث

الإشراف: الأستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا. تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

ورقلة في: 14 أكتوبر 2024

امضاء السيد: رئيس القسم
رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية
أ.م.م. فاطمة الزهراء بن مجاهد
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

الملحق 9 طلب تسهيلات من مديرية التربية والتعليم لولاية الجزائر شرق



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة قاصدي مرباح ورقلة



إلى السيد: مدير مديرية التربية لولاية الجزائر شرق

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

مصلحة التكوين العالي لما بعد التدرج وما بعد التدرج المتخصص

الرقم 82 / 2025

الموضوع : تقديم تسهيلات

تحية طيبة وبعد....

في إطار التعاون بين الجامعة والمؤسسات الوطنية، يقوم قسم علم النفس وعلوم التربية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتدريب طلابه علميا وعمليا على انجاز البحوث والدراسات الميدانية، وذلك بهدف إعدادهم وتكوينهم لخدمة قضايا البحث العلمي وتحقيق أهداف منظومة التعليم العالي في بلادنا. ومن أجل ذلك تسعدنا مشاركتكم إيانا في تحقيق هذه الأهداف وذلك بتقديم تسهيلات للطلبة أثناء تقديمهم إلى مؤسستكم.

اسم الطالب: عمروش محمد

التخصص: علم النفس العيادي

المستوى: السنة الرابعة دكتوراه الطور الثالث

الإشراف: الأستاذة فاطمة الزهراء بن مجاهد

نحن على يقين بأنكم ستبدلون الجهد الكافي في إطار مايسمح به القانون لتقديم التسهيلات الضرورية لطلابنا.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام .

14 أكتوبر 2024

