عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

عواد عبد الفتاح عودة عليان

رسالة ماجستير

القدس ــ فلسطين

1441هـ/2019م

التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

إعداد:

عواد عبد الفتاح عودة عليان

بكالوريوس تربية ابتدائية –جامعة القدس المفتوحة فرع الخليل

المشرف: الدكتورة علا علي حسين

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي من عمادة الدراسات العليا/ كلية العلوم التربوية/ جامعة القدس

1441هـ/2019م

جامعة القدس
عمادة الدراسات العيا
كلية العلوم التربوية

إجازة الرسالة

التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

الاسم الطالب: عواد عبد الفتاح عودة عليان.
الرقم الجامعي: 216202283

إشراف: د. علا علي حسين.

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 19 / 2019/11 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس اللجنة : الدكتورة :علا حسين التوقيع: .....
2. ممتحناً داخلياً: الدكتور:عمرالريماوي التوقيع: .....
3. ممتحناً خارجياً:الدكتور: فريد غريب التوقيع: .....

القدس/ فلسطين

1441هـ/2019م

الإهداء

إلى والدي الحبيب الذي أمدني بكل ما يملك من حب وحنان وامكانيات ومن دعوات الى الله في الصلوات وغمرني بحبه للأبد.

والى روح معشوقتي الغالية الى أغلى ما في هذه الدنيا وأعز وأحن ما تحتضنها الأرض أمي.

إلى روح أخوي المرحومين بأذن ربهما المرحوم تيسير والمرحوم عودة والى اخي محمد رائد اطال الله في عمره.

والى أخواتي العزيزات على قلبي كوثر وثورة وميسر ونازك.

والى من شاركتني السهر والعطاء بلا كلل والحب بلا حد الى زوجتي الفت.

إلى أولادي وبناتي الأحباء والأقرب إلى قلبي من روحي.

إلى أصدقائي العزيزين على قلبي.

إقرار

أقر أنا معد الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة، أو أية جزء منها، لم يقدم لنيل أية درجة علمية عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:

الاسم: عواد عبد الفتاح عودة عليان.

التاريخ: 2019/11/19

شكر وعرفان

اشكر الله تعالى على نعمة العلم التي منحني أيها، واشكر والدي على انارة طريقي للعلم.

واتقدم بجزيل الشكر والعرفان لكل مصابيح العلم في كل زمان ومكان ومن وقف بجانب كل طالب علم ، ومن هنا وجب علي تقديم الشكر والعرفان لكل من وقف بجانبي ودعمني وتعاون معي لأكمل هذه الرسالة لكي تظهر بصورتها الحالية، وأخص بالذكر الدكتورة علا حسين مشرفتي على الرسالة حاليا والتي تستحق أندى عبارات الشكر والعرفان فلولا الله ثم مشرفتي لما حققت ما أريد، فقد كنت الداعم الأول، والمحفز الأكبر، والدكتورة التي لا يغيرها زمان.

أحب ان اتقدم بالشكر من الدكتور عمر الريماوي والأستاذ سليمان محمد جادالله لما قدموه لي من خبرات و مساعدة ومشورة ومعلومات التي دعمت رسالتي لتظهر بالشكل الحالي، وأيضا أتقدم بالشكر والعرفان الى جميع اساتذتي الذين تتلمذنا على أيديهم الطاهرة في كلية العلوم التربوية ، وايضاً أتقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الكرام على كل ما بذلوه من جهد في مراجعة وتدقيق هذه الرسالة وإثرائها بأرائهم القيمة، وأتقدم بالشكر لجامعة القدس، هذه المنارة التعليمية الشامخة ولجميع العاملين فيها.

وجزيل الشكر للعاملين في مديرية التربية والتعليم /الخليل والى مدراء المدارس والمعلمين والطلبة الذين تعاونوا في تعبئة الاستبانات ولهم مني كل الشكر والتقدير.

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل، والتعرف أيضا على أشكال التنمر الأكثر ممارسة في الوسط المدرسي، بالاضافة الى قياس مستوى التنمر وتوكيد الذات لدى الجنسين (الذكور والإناث)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي الارتباطي عن طريق الاستعانة بمقاييس هما :مقياس توكيد الذات لشوقي ويتكون من (28) فقرة أو بند، ومقياس السلوك التنمري للدسوقي والذي يتكون من (20) فقرة او بند. وقد طبق هذان المقياسان على عينة قوامها 400 طالب وطالبة، منهم (215) ذكور و (185) إناث وهذا خلال السنة الدراسية(2018-2019م). ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لحساب معاملات الارتباط، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختباري (t.test & ANOVA) لدلالة الفروق، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل، وأن مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل جاء بدرجة منخفضة ، و لكن مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل جاء بدرجة عالية ، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر يعزى لمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي والتحصيل الغير مرضي. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر بين مجتمع الدراسة يعزى لكل من متغير نوع المدرسة، والترتيب الولادي في الأسرة، ومكان السكن. ومن ناحية أخرى، عكست النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توكيد الذات يعزى لكل من متغير الجنس والتحصيل الدراسي والترتيب الولادي في

الأسرة، والتحصيل الممتاز الأول والاخير على التوالي. اما بالنسبة لمتغيرات نوع المدرسة، ومكان السكن فلم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توكيد الذات. ولقد أوصى الباحث اجراء برامج ارشادية ودراسات للذكور لتخفيف التنمر لديهم، وبناء برامج توعوية في التنمر وتوكيد الذات لذوي التحصيل الغير مرضي.

Bullying and its relationship to self-assertion among high school students in Hebron

Prepared by: Awwad Abd alftth Odah Elayyan

Supervised by: Dr. Ola Ali Hussein

Abstract

The aim of this study was to determine the relationship between bullying and self-assertiveness among upper elementry school students in Hebron, as well as to identify the most common bullying patterns in the school, the level of self-assertiveness and school bullying in both sexes (male-female).

In order to achieve the objectives of the study, the descriptive correlative approach was adopted through the use of two measures: the self-assertiveness measure of Shawqi which consists of (28) paragraph or item, and the measure of bullying behavior of Desouki, which consists of (20) paragraph or item. These measures were applied to a sample of (400) students, including (215) males and (185) females during the academic year (2018-2019). In order to analyze the data, statistical package of social sciences (SPSS) was used to calculate correlation coefficient, standard deviation, arithmetic mean and significant differences.

The study found that there was a statistically significant correlation between bullying and self-effictiveness among upper elementry school students in Hebron; there were also statistically significant differences in the level of bullying attributed to the gender, academic achievement and unsatisfactory achievement in favor of males. The study also revealed that there were no statistically significant differences in the level of bullying among upper elementry school students due to the type of school, birth order in the family and place of residence. On the other hand, the results showed a statistically significant differences in the level of self-effectiveness attributed to gender,

academic achievement and birth order in the family, respectively. Whereas for the variables type of school and place of residence, no statistically significant differences were detected in the level of self-effectiveness. The researcher recommended conducting counseling programs for males to alleviate their bullying, and developing awareness programs regarding bullying and self-effectiveness for those with unsatisfactory achievement.

الفصل الاول: خلفية الدراسة

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهمية الدراسة

4.1 أهداف الدراسة

5.1 أسئلة الدراسة

6.1 فرضيات الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول:

خلفية الدراسة

1.1 مقدمة:

تعتبر المدرسة من المؤسسات التربوية التي لها أهمية كبرى عند الأهل والباحثين لأنها المنزل الثاني بعد بيته الذي من خلالها يمر الطفل في مراحل العمر المختلفة، والاهتمام في متابعة كافة الأمور والمشكلات والعوائق التي تحدث داخلها. ولكن ينتشر في الآونة الأخيرة العديد من المشاكل التي تحدث داخل المدرسة التأخر صباحي، والحركة الزائدة للطلبة، وتدني التحصيل الأكاديمي وأخيرا انتشار ظاهرة التنمر التي تترك تأثيرا على العملية التعليمة بأسرها وعلى الشخصية والحالة النفسية للطالب.

ويعتبر التنمر في المدارس بما يمثله من عدوان تجاه الآخرين بجميع أشكاله الجسدية واللفظية والاجتماعية والنفسية من المشكلات المنتشرة في جميع مدارس العالم، حيث تؤكد معظم الدراسات على ازدياد شيوع ظاهرة التنمر، التي تترك آثارا واضحة على المتنمر وعلى المتنمر عليه وعلى المدرسة والمجتمع كاملا.(مرقة،2013).

من هنا أصبح التنمر من الظواهر المزعجة عالميا، ويعاني العالم من آثارها السلبية، الأمر الذي جعل التربويون في البحث عن طرق الحد من هذه الظاهرة وعلاجها لخطورتها. حيث تلقى هذه الظاهرة اهتماما كبيرا من قبل المهتمين بالمشاكل التربوية من التربويين وغيرهم من الباحثين في جميع أنحاء العالم، حيث يعتبر التنمر سببا رئيسا ومؤثرا في تراجع الطلبة دراسيا ، ومن هنا جاء

اهتمام دول العالم بالتنمر لدى الطلبة في المدارس، وأصبح جزءا رئيسا في الندوات والمحاضرات والمؤتمرات التربوية العالمية، وقد جذبت هذه الظاهرة المهتمين بالعملية التعليمية والباحثين في مجال التربوي لمعرفة واقعها في بلدانهم ومعرفة التجارب الشخصية والمؤسساتية في مواجهة هذه الظاهرة الخطيرة، وكذلك اعترف مجلس الانماء الأوروبي بخطورة هذه الظاهرة (شاهين ،2013).

ومجتمعنا العربي جزء لا يتجزأ من العالم ، ولا يمكن عزل مجتمعنا عن العالم وخاصة إذا لم يتنبه الأهل والتربويون إلى آثار تلك الظاهرة وخطورتها السلبية على مستقبل المجتمع التربوي بشكل خاص وعلى الدولة بشكل عام (بهنساوي و حسن،2015).

ويرجع تزايد الاهتمام بظاهرة التنمر في المدارس وتزايد الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب ومنها: الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة، فقد تؤدي إلى الانتحار أو التفكير فيه، وأيضا إلى وعي الأهالي بهذه الظاهرة وضغطهم على المدارس لمنعها وعلى وسائل الإعلام العمل للتوعية بها على مختلف المجالات (Smith,2000).

وأشار مركز الإحصاء الفلسطيني الى نتائج مسح العنف في المجتمع الفلسطيني لعام (2011) أنّ حوالي (9%) من الشباب(18-29سنة) تعرضوا للعنف النفسي في المؤسسات التعليمية. بالمقابل تعرض (4.2%) لعنف جسدي في هذه المؤسسات، حيث كانت (6.7%)ذكور مقابل (1.5%) إناث ، وأشار أيضا الى العنف النفسي أكثر اشكال العنف ضد هؤلاء الطلبة من قبل زملائهم الطلبة (25%)، ويأتي بعده العنف الجسدي (14.2%). (جهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني ،2011).

وفي ظل العلاقة غير المتوازية بين طرفي عملية التنمر التي يتصف كل طرف فيها بسمات معينة تخص كل طرف، فالمتنمرين لهم سمات مثل الغرور وحاجتهم الى الشعور بالقوة والرغبة في السيطرة على الآخرين وإظهار عدم الاحترام والتعاطف تجاه المتنمر عليهم، الذين يستمدون الرضا

بإلحاق الأذى بهم، ويدافعون عن سلوكياتهم مبررين بأن المتنمر عليهم يستفزونهم، ولا يهابون من أكبر منهم سنا ولا يلتزمون بالقوانين والقواعد المدرسية والمجتمع. وحيث يتصف المتنمر عليهم بالخجل، وضعف الثقة بالنفس، والحذر، والعزلة، وقلة الأصدقاء، ونقص مهارة تأكيد الذات، وتقدير الذات المنخفض، والضعف الجسدي والنفسي (القحطاني،2008).

كما اهتم الباحثين بموضوع التنمر وكذلك حظي موضوع توكيد الذات بالاهتمام من قبل التربويين لما له من تأثير على شخصية الطالب، فالطالب الذي له مستوى مرتفع من توكيد الذات يزيد من قدراته ومشاركته في فعاليات المدرسة المختلفة سواء كانت منهجية او لا منهجية، وتساعده على مواجهة رفاقه أو يطلب أي شيء سواء من زملائه أو معلميه، وأيضا تساعده على حل مشكلاته المختلفه، ومواجهة أي عملية تنمر أو اعتداء يمر به من قبل زملائه .(حسين وسلامة،2006).

ويشير توكيد الذات الى قدرة الفرد على التعبير السليم (لفظيا وسلوكيا) عن أفكاره وأحاسيسه ومشاعره تجاه المواقف التي يمر بها بدون ظلم او عدوان، ويعتمد ذلك على تقدير الفرد لذاته وتقدير الاخرين له، ويعني توكيد الذات التعبير السليم عن الانفعالات، والحاجات، والأحاسيس، والمشاعر، والقيم، والمعتقدات، بحرية والقدرة على المطالبة بالحقوق المشروعة بطريقة سليمة دون إداء الاخرين (عوض،1995).

وتم التميز بين السوك التوكيدي وبين السلوك العدواني، بأن توكيد الذات يتضمن تعبير الفرد عن مشاعره واحتياجاته وحقوقه وآرائه مع احترام لمشاعر واحتياجات وحقوق آراء الآخرين وذلك عكس السلوك العدواني الذي لا يهتم بمشاعر وآراء وحقوق الاخرين. (Williams,2001).

من ناحية أخرى تعتبر المرحلة الأساسية العليا من المراحل المهمة في حياة الطلبة والتي تتمثل بمرحلة المراهقة، والتي يتعرض بها الطلبة الى الكثير من المواقفة الصعبة والمشاكل والمتغيرات

الجسدية والنفسية والاجتماعية، وأهم ما يميز هذه المرحلة هو تشكيل مفهوم الذات لدى الطلبة، اذ يكتسبون معارف ومهارات وسلوكيات مختلفة والتي تشكل شخصية الفرد في المستقبل وتساعدهم على تشكيل شخصية إيجابية فعالة بالمجتمع، واحساسه بالهوية والمسؤولية نحو الحل الصحيح لما واجهه من مشكلات، وقوة ذاتية تبرز صورته ومفهومه عن ذاته (عسيري،2004).

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها:

اشارت العديد من الدراسات العالمية والعربية والمحلية التي درست موضوع التنمر بأنه بتزايد مستمر، ويعد التنمر من الظواهر السلبية الخطيرة التي لها اثار سلبية سواء كانت (جسديا أو لفظيا أو نفسيا) على الشخصية وعلى العلاقات الاجتماعية والتربوية، وعلى المستوى العربي والمحلي تندر حسب علم الباحث الدراسات التي تبحث عن العلاقة بين التنمر وتوكيد الذات، لذا تسعى الدراسة الحالية البحث في التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. وتتلخص مشكلة الدراسة الحالية بالاجابة عن السؤال الأول: الرئيسي التالي: هل توجد علاقة بين درجة التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

أسئلة الدراسة:

السؤال الثاني: ما مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

السؤال الثالث: ما مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الاسرة، مكان السكن)؟

السؤال الخامس: هل يختلف مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل باختلاف متغيرات الدراسة (الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الاسرة، مكان السكن)؟

3.1 فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة الخليل.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي .

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة .

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن.

الفرضية السابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي .

الفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة .

الفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

الفرضية الحادية عشر: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن.

4.1 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في الكشف عن التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. لما للتنمر من آثار سلبية عليهم سواء كانت نفسية واجتماعية أو تربوية وأخلاقية أو جسدية، ومن هنا لابد من أن يكون للطلبة القدرة على كف ذلك التنمر من خلال توكيدهم لذاتهم وتقديرهم لأنفسهم، من التعبير عن مشاعرهم، والدفاع عن حقوقهم، وإذا لم يكن للطلبة القدرة على توكيد ذاتهم مما يسبب لهم عدم القدرة عن الدفاع عن أنفسهم ويسبب لهم مشاكل نفسية واجتماعية وتربوية مما يجعلهم أكثر عرضة للتنمر في هذه الأيام، وتأتي أهمية الدراسة من خلال:

الناحية النظرية:

– أهمية دراسة متغير التنمر الذي أصبح منتشرا بالآونة الأخيرة.

–أهمية دراسة متغير توكيد الذات لدى مرحلة الأساسية العليا.

الناحية التطبيقية:

– من الممكن الإفادة من هذه الدراسة ونتائجها في اثراء الادب النفسي والتربوي الخاص بالتنمر وتوكيد الذات للطلاب.

– يتوقع ان تفيد نتائج الدراسة الحالية العاملون في مجال الارشاد المدرسي في اعداد وتطوير البرامج الارشادية التي تساعد الحد من ظاهرة التنمر بين الطلبة.

5.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى:

–التعرف الى العلاقة بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

– التعرف الى مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

– التعرف الى مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

–التعرف الى مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة الخليل تبعا لمتغيرات الدراسة(الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الاسرة، مكان السكن).

–التعرف الى مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدينة الخليل تبعا لمتغيرات الدراسة (الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الاسرة، مكان السكن).

6.1 حدود الدراسة:

حددت هذه الدراسة بالحدود التالية:

1. الحدود البشرية: طلبة المرحلة الأساسية العليا.

2. الحدود المكانية: مدارس المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

3. الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2019/2018م.

4. المحدد المفاهيمي: كما تحددت هذه الدراسة بالمصطلحات والمفاهيم الإجرائية الخاصة بالدراسة (التنمر ، توكيد الذات).

5.المحددالاجرائي: اقتصرت الدراسة على أدوات الدراسة ودرجة صدقها وثباتها وعلى عينة الدراسة وخصائصها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

7.1 مصطلحات الدراسة:

تعريف التنمر:

لقد عرفه ألويس " بانه شكل من اشكال العنف الشائعة جدا بين الأطفال والمراهقين ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الإزعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد. وقد يستخدم المعتدي أفعالا مباشرة للتنمر على الآخرين، والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الاخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاء اجتماعيا مثل: نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضارا جدا على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر" (Olweus,1993:699).

ويعرف ميلر التنمر في المدرسة بأنه العنف العقلي أو الجسدي طويل الأمد الذي يمارسه فرد أو مجموعة ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه أو نفسها في ذلك الوضع الواقعي (Mellor,1990).

تعريف التنمر اجرائيا:

ويعرف **التنمر** هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على مقياس التنمر المستخدم في الدراسة الحالية.

توكيد الذات:

عرف الخطيب توكيد الذات هو قدرة الفرد للدفاع عن النفس والتعبير عن الذات بطريقة تخلو من الاكراه وهو جهد تكيفي وتعايش دينامي مع البيئة ومحاولة تحقيق الأهداف الشخصية (الخطيب، 1995).

ويعرف الخليفي توكيد الذات هو ذلك السلوك الذي يمكننا من التصرف بالطريقة التي تحقق مصالحنا، وان ندافع عن أنفسنا، ونعبر عن مشاعرنا وآرائنا بطريقة صريحة، وان نمارس حقوقنا الشخصية وكل ذلك بدون أن ننكر أو نتجاهل حقوق الاخرين ومشاعرهم وآرائهم، وبدون الإضرار بذواتنا وبالأخرين، في غير تعارض مع القيم والمعايير والأعراف السائدة (الخليفي ،2006).

ويعرف عبد المعطي توكيد الذات "بانه القدرة على ضبط النفس بصورة تتيح للفرد حرية الانفعال تجاه الافراد والموضوعات للتعبير عن نفسه، والمطالبة بحقوقه، تخفيفا لحدة التوتر والقلق النفسي لديه مع مراعات حقوق الآخرين". (عبد المعطي،2001).

تعريف توكيد الذات اجرائيا:

هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة على مقياس توكيد الذات المستخدم في الدراسة الحالية.

تعريف المرحلة الأساسية العليا: هي المرحلة الدراسية الممتدة من الصف السابع الأساسي حتى الصف التاسع الأساسي.

تعريف مدينة الخليل: هي إحدى المدن الفلسطينية التي تقع جنوب من القدس بحوالي 35 كم. وهي أكبر مدن الضفة الغربية من حيث عدد السكان والمساحة وهي تحوي على مقامات الأنبياء

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

- الإطار النظري

- الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 .1 التنمر:

يعتبر التنمر من المشكلات التي حازت على اهتمام عالمي كبير نظرا لكونه أكثر أنواع العنف انتشارا وتزايدا في جميع المدارس بأنحاء العالـــم، وله آثاره السلبية على عملية التعلم ونفسية الطلبة والمناخ المدرسي، وعلى عملية التعلم بشكل عام، ويتضح هذا في تفشى حالات الفوضى والاضطرابات والآثار الخطيرة التي تقع على المتنمرين أنفسهم والتي تتمثل في الدرجات السيئة وانخفاض الكفاءة الذاتية والاجتماعية. (عبده ،2016).

1.1.1.2 مفهوم التنمر (Bullying Concept):

يرجع البحث في ظاهرة التنمر لبعض الدول الاوربية، حيث قامت وزارات التربوية فيها ببحوث استكشافية كثيرة حول تلك الظاهرة على أثر انتحار ثلاثة مراهقين بسبب تعرضهم للعنف من زملاء الدراسة، وذلك في سبعينيات القرن المنصرم. (الدسوقي ،2016).

يعتبر دان ألويس (Dan olweus) من أوائل من عرف التنمر تعريفا علميا مبنيا على الأبحاث ، حيث عرفه "بانه تعرض شخص بشكل متكرر وعلى مدار الوقت إلى الأفعال السلبية من جانب واحد أو أكثر من الأشخاص الآخرين بهدف التسلط أو التنمر والإيذاء ، وعندما يتعمد شخص ما في إصابة أو إزعاج راحة شخص آخر، يكون من خلال الاتصال الجسدي، أو من خلال الكلمات أو بطرق أخرى، والتنمر سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر عمدا جسديا أو

نفسيا، ويهدف الى اكتساب السلطة على حساب شخص اخر يمكن أن تتضمن التصرفات التي تعد تنمرا التنابز بالألقاب، أو الإساءات اللفظية أو المكتوبة،أو الإقصاء المتعمد من الأنشطة ، أو في المناسبات الاجتماعية، أو الإساءة الجسدية ، أو الإكراه ،ويمكن أن يتصرف المتنمرون بهذه الطريقة كي ينظر ويمكن أن يقوموا بالتنمر بهذه الطريقة كي ينظر إليهم على أنهم محبوبون أو أقوياء أو قد يتم هذا من أجل لفت الانتباه،ويمكن ان يقوموا بالتنمر بدافع الغيرة أو لانهم تعرضوا لمثل هذه الأفعال من قبل.(Rooke, 2017:2)"

ويورد أدمز(Adams.2006:11) في تعريفه للسلوك التنمري بانه "عبارة عن استغلال بعض الأطفال لقوتهم الجسدية أو شعبيتهم أو حتى سلاطة ألسنتهم، من أجل إذلال طفل أخر أو اخضاعه، وفي بعض الأحيان الحصول على ما تريدون منه. ويمكن تصنيفه الى تنمر مباشر أو غير مباشر ومن أمثلة التنمر المباشر الفع، والعراك والبغض، ومن امثلة التنمر غير مباشر: إثارة الشغب، والاشاعات، والثرثرة بألفاظ مؤذية".

وحيث ذكرت دوجيرتي (Dougherty,2007) ان التنمر يحتوي على العناصر التالية:

-التنمر هو سلوك الذي يقصد منه الحاق الضرر بالأخرين، ويحدث مرارا وتكرارا.

- يحدث بين الافراد الذين ليس لديهم توازن في القوة بين كل من الضحية والجاني.

ويعرف البهنساوي وحسن (2015:8) "التنمر بانه ذلك السلوك المتكرر الذي يهدف الى إيذاء شخص أخر جسديا أو لفظيا أو اجتماعيا أو جنسيا من قبل شخص وأحد أو عدة أشخاص وذلك بالقول أو الفعل للسيطرة على الضحية وأذلالها ونيل مكتسبات غير شرعية منها".

وعرف القحطاني (2015:89) التنمر "هو تعرض طالب غير قادر على الدفاع عن نفسه بصورة متعمدة ومقصودة متكررة ولمدة طويلة من قبل طالب أقوى منه للأذى الجسدي أو اللفظي أو المعنوي. ويتضمن هذا الأذى أنماط السلوك المباشر مثل المضايقة والسخرية والركل، والتهديد، الوعيد، التوبيخ، وقد يتخذ التنمر شكلا غير مباشر كالعزلة الاجتماعية عن طريق الابعاد والاقصاء المقصود من جماعة الصف أو جماعة الاقران".

2.1.1.2 أشكال التنمر:

ولقد أشار فيلد (2004) بوجود عدة اشكال للتنمر ومن هذه الاشكال:

1-**التنمر الجسمي:**

كالضرب أو الصفع أو القرص أو الرفس أو الإيقاع ارضا أو السحب أو اجباره على فعل شيء.

2-**التنمر اللفظي:**

السب والشتم واللعن، أو الإثارة أو التهديد أو التعنيف، أو الاشاعات الكاذبة، أو إعطاء ألقاب ومسميات للفرد أو إعطاء تسمية عرقية.

3-**التنمر الجنسي:**

استخدام أسماء جنسية، أو كلمات قذرة، أو لمس، أو تهديد بالممارسة.

4-**التنمر العاطفي والنفسي:**

المضايقة والتهديد والتخويف والاذلال والرفض من الجماعة.

5-التنمر في العلاقات الاجتماعية:

منع بعض الافراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن الاخرين.

6-التنمر على الممتلكات:

أخذ الممتلكات المادية من الاخرين والتصرف بها عنوة عنهم أو عدم إرجاعها أو اتلافها.

ولابد من القول إن هذه الاشكال السابقة قد ترتبط معا فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي أو الجنسي مع الاجتماعي أو غيرها.

في هذه الأيام من الممكن ان يكون التنمر أكثر انتشارا وتطورا من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، والأجهزة الخلوية المتطورة، من خلال الرسائل الالكترونية، والمكالمات الهاتفية، او نشر تعليقات على وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وعلى صفحات الانترنت المتعددة وهذا يعطي حيزا اخر للتنمر(Dickerson,2005).

إذا للتنمر اشكال كثيرة ومختلفة، وتعتمد على البيئة التي يحدث بها السلوك، وبعض اشكال التنمر تحدث في المدرسة ومراكز التأهيل والعمل، كما ان بعض اشكال التنمر لا تحتاج الى التكرار حتى تكون تنمرا وخاصة التنمر الجنسي. ومن هنا تختلف كلمة التنمر من بلد لأخر، حيث تلعب الثقافة دورا مهما من بلد الى اخر في تعريف المفهوم وأشكاله والنظر له من وجهة تلك البلد، من حيث الثقافات والسياسات المتبعة في التنشئة والتربية والفترة التي يحدث بها التنمر عدد حدوث مرات التنمر والمقاييس المستخدمة (Wolke, et, all. 2002).

3.1.1.2 خصائص المتنمرين.

لقد ذكرت دوجيرتي (Dougherty,2007) سمات الأشخاص الذين يتميزون بالتنمر على النحو التالي: ان المتنمرين يعانون من أعراض الاكتئاب والتفكير في الانتحار ومن مشكل نفسية ومن اضطرابات الأكل، والانخراط في تعاطي المخدرات والسلوكيات القتالية والاجرامية، ويعانون من تدني التحصيل الأكاديمي، ويكون الإباء والامهات يستخدمون اشكال عقابية في الضبط، ويكون الإباء اقل استجابة وأقل دعما، ويعيشون في بيئات قاسية، واسرهم فقيرة، ولا يقتدون بالكبار، وانخفاض التكيف البيئي ويكون الإباء استبداديين.

4.1.1.2 أسباب التنمر:

من خلال مراجعة الادبيات التي تهتم بظاهرة التنمر لقد تبين ان أسباب التنمر تنقسم الى عدة أسباب مختلفة منها شخصية ونفسية واجتماعية ومدرسية ، وسوف نتناول كل واحدة من هذه الأسباب:

- أسباب نفسية:

ينتج هذا السلوك لدى الطفل نتيجة للإحباط والتوتر والقلق من عدم قدرته على التحصيل، وعدم الاهتمام بهواياته ودراسته، وعدم قدرته على تلبية غاية الوالدين بالدراسة، اذ يتولد له قلقا وتوترا داخليا مما يدفعه الى تفريغ ذلك التوتر بالسلوك التنمري. (الشهري، 2003).

- أسباب اجتماعية:

ان الطفل يعيش بالبيت أولا ضمن اسرة وهي اللبنة الأولى في التنشئة، فإذا كانت الاسرة تعاني من مشاكل عائلية مختلفة، من طلاق وعنف بأشكاله المتعددة وغياب او تفكك أسرى سوف تترك أثر

على نفس الطفل تلك التصرفات قد تولد التنمر لديه، والمجتمع المحيط بالطفل في مكان السكن والاقران والبيئة المدرسية ووسائل الاعلام المرئي والغير مرئي الذي يؤثر بالأطفال من خلال تقمص او نمذجة تلك الشخصيات، واذا انتاب كل هذه البيئة أي شكل من اشكال العنف، سوف يتعلمه الطفل وينقله الى المدرسة ويصبح سلوكه تنمري، فالعنف سلوك متعلم. (العنزي،2004).

-أسباب مدرسية:

هي عدد من الأسباب مجتمعة معا أو متفرقة، سواء كانت من السياسة التربوية، او من السياسة المدرسية من السلوكيات الخاطئة من المدراء او المعلمين أو الطلاب مع بعضهم البعض، وبعض المشاكل المدرسة الأخرى من اكتظاظ الصفوف، وتدني التحصيل، وسوء وسائل التعليم، وزخم المادة الدراسية، وضعف العلاقة بين المجتمع المحلي والمدرسة، جميع هذه الأسباب لها دور في انتشار سلوك التنمر بين الطلبة (الشهري، 2003).

ولقد اشار اوباري (2014). الى أسباب أخرى للسلوك التنمري ومنها:

1-اسباب سيكولوجية: ومن الناحية السيكولوجية عادةً ما يكون المتنمرون وخصوصاً الشخصيات السيكوباثية المضادة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع في إمكانية تحوله خارج المدرسة إلى مشروع منحرف يهدد استقرار المجتمع.

2-اسباب أسرية: يعد العنف الأسرى من أهم أسباب التنمر، فالطفل الذي ينشأ في جو أسري يطبعه العنف سواء بين الزوجين أو تجاه الأبناء، والطفل الذي يتعرض للعنف في الأسرة، يميل إلى ممارسة العنف والتنّمر على الطلبة الأضعف في المدرسة .

3-اسباب مرتبطة بالعالم والثورة التقنية: مفاهيم مثل القوة الخارقة وسحق الخصوم واستخدام كافة الأساليب التحقيق الانتصار من دون أي هدف تربوي، لذا نجد ان الأطفال المدمنين على هذا النوع من الألعاب، يعدون الحياة اليومية والمدرسية، امتدادا لهذه الألعاب، فيمارسون حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهم بنفس الكيفية، وميله الفطري إلى التقليد وإعادة الإنتاج".

5.1.1.2 اثار التنمر:

اشارت دراسة معهد الصحة القومية الأمريكية (American Medical Association, 2002) أن التنمر يترك آثاراً نفسية على المدى القصير والبعيد على حد سواء عند أولئك الذين يتنمرون وأولئك الذين يتعرضون لهم (الضحايا)، فالضحايا يشعرون بالوحدة، وسيعانون من المتاعب الاجتماعية والعاطفية، وصعوبة تكوين صداقات، والعلاقات السيئة مع الزملاء، وغالباً ما يعانون من الذل والهوان، وانعدام الأمن، وفقدان الأمان، وأنها قد تتطور إلى الخوف من الذهاب إلى المدرسة، و وترافق هذه التأثيرات الكثيرة للتنمر هؤلاء الضحايا في مرحلة البلوغ، ومن أخطر آثاره على الضحايا وصولهم إلى مرحلة الاكتئاب وغيرها من مشاكل الصحة العقلية، بما في ذلك الفصام، وفي حالات نادرة، قد يؤدي إلى الانتحار.

وقد تم ربط سلوك التنمر بأشكال أخرى من السلوك المعادي للمجتمع، مثل التخريب، والسرقة، والتسرب والهروب من المدرسة، القتال، واستخدام المخدرات والكحول، كما قد يؤدي التنمر إلى السلوك الإجرامي في وقت لاحق (Ericson, 2001) .

الاثار النفسية للتنمر:

ويشير كل بابلر و وكاريج (Pepler and Craig, 2000) الى بعض الاثار النفسية للتنمر على المتنمرين والمتنمر عليهم ومن هذه الاثار المشتركة مشاكل خارجية (اضطراب السلوك)،وعدوان ،وتدني تقدير الذات والتحرش الجنسي والقلق والايذاء وسمعة سيئة واستمرار المشاكل طول فترة البلوغ .واشارا أيضا الى اثار التي يتركها الطالب المتنمر على الطالب المتنمر عليه وهي القلق والخوف والخجل ومشاكل جسدية وسوء التقدير والانعزال الاجتماعي والايذاء نتيجة التحرش الجنسي .

ولقد أشار حسين (2007) الى أن آثار التنمر النفسية ترتبط إلى حد كبير بظهور الكثير من الاضطرابات (السيكوسوماتية) إلى جانب الاضطرابات النفسية الأخرى ، وهذا يحدث عند تعرض الفرد لمواقف إحباطية تحول دون تحقيق أهدافه ،أو إهانة أو يقع عليه عدوان من الآخرين، وإذا كانت لديه مشاعر عدائية نحو الآخرين، ويشعر بالتهديد، والضيق، والتوتر بدرجة مرتفعة تتجاوز ما لديه من إمكانات، وقدرات على الاحتمال، وبالتاليترتفع مستوى الاستثارة الفسيولوجية لديه، مثل ارتفاع في سرعة ضربات القلب، وزيادة ضغط الدم، وزيادة نسبة السكر في الدم، وزيادة معدل التنفس، فإنه يسعى إلى تفريغ الشحنة العدوانية لديه إما على مصدر الإحباط الأصلي بصورة مباشرة، أو غير مباشرة، فإذا أدرك الفرد أن لديه القدرة على مهاجمة الإحباط، فسوف يرد على مصدر الإحباط ذاته، وتوجيه العدوان نحوه نظرا لمكانته الاجتماعية، وقوته، والخوف من العقاب، أو إحساسه بعدم الندية، أو بسبب الرفض الاجتماعي عند الاعتداء عليه.

- الاثار الاجتماعية:

وضح أيضا ستوري وسلابي (Storey&Slaby,2008) التنمر مشكلة سلوكية خطيرة لما لها من اثار سلبية على الأطفال المتنمرين يظهر عليهم الاثار التالية: 1-القلق.2-تدني بتقدير الذات .3-

الحزن .4-يشعرهم بعدم المساندة .5-لوم شديد للذات .6-الانسحاب من المواقف الاجتماعية وقصور في المهارات الاجتماعية.

ولقد أشار قطامي والصرايرة (2009) بان ضحايا التنمر ينظرون الى انفسهم على انهم فاشلون ،وغير جاذبين واغبياء ومهمشون ولديهم استعداد للتحدث عن تعرضهم للتنمر ،وذلك بسبب تدني تقدير الذات ،وعدم القدرة على الفاع عن انفسهم ، بينما حصل المتنمرون على تقدير الذات من خلال سلوك التنمر الذي يكون مؤثرا في إبراز مشاعر السيطرة، والغرور، وقد يكون تقديرهم العالي للذات ناتجا عن شـــعورهم بأنهم محبوبون في حين ان الحقيقة التي تم التوصل اليها ان الاقران يميلون الى إقامة علاقات مع الطالب المتنمر للوقاية من الوقوع فريسة له.

- اثار اكاديمية (التحصيل الدراسي):

وتتمثل آثار التنمر على التحصيل الأكاديمي أساساً في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ، والرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلـــى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة (عبدي،2010).

كما يرى البدري (2005) أن المشكلات السلوكية التي يسلك فيها البعض من التلاميذ فـــي غرفـــة الصف تؤثر بشكل سلبي على الآخرين إضافة إلى استنفاد الوقت والجهد من المعلمين والمـــديرين، وشغلهم لإيجاد الحلول لها على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، ويؤدي كل هذا إلى تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم.

كما أشارت العديد من الدراسات العربية والمحلية والأجنبية إلى أن المشكلات السلوكية العدوانية في المدارس من أخطر التحديات لدور المدرسة من جانب وأطراف العملية التربوية الأخرى الممثلـــة

بالآباء، والإدارات التربوية، والبيت والمحيط، ومن هذه المشكلات الشغب، والسرقة، والعنف، والاعتداء الجنسي، وشرب الكحول، والتدخين، وإتلاف الممتلكات العامة، والتقليد الأعمى في الملبس والسلوك، مما أدى ذلك إلى تدهور حالات الأداء والتحصيل العلمي، وتدني حالات الانضباط والالتزام والتقيد بالقيم والمبادئ التربوية،وكل هذه السلوكيات تلاحظ في السلوكيات التنمرية أيضاً (بركات، 2008؛ القضماني، 2003) .

يرى عز الدين (2010) أن التنمر يؤثر على الطالب بأن يجعله غير مبالٍ بدروسه، ويتميز بعصبية زائدة، ومشاكل انضباطية داخل الصف، وتشتت انتباه، وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتأخر عن الطابور الدراسي.

وأشار الباحثان قطامي والصرايرة(2009) ان الطلبة المتنمرون يظهرون سلوكيات منحرفة واتجاهات عنصرية أكثر من ضحاياهم، كما أن أداء المتنمرين الأكاديمي أقل من غيرهم في المدرسة.

وأشار حسين (2007). بأن ضعف التحصيل الأكاديمي يؤدي إلى التنمر، والعدوانية، ويحصل الطلبة المتنمرون على الرضا الشخصي من خلال إلحاق الأذى والمعاناة بالآخرين، وهم في الغالب لا يتعاطفون مع الآخرين، ولديهم حاجة قوية للسيطرة على أقرانهم، أن التنمر لدى الطلاب يعرقل العملية التعليمية داخل الصف، وقد فسر ايضا اهمال المتنمر دروسه، بأنه عدوان عقابي لمن يهمهم الأمر نجاحه، ويكون الإهمال على شكل صورة سلبية للعدوان، حيث يعبر عن اللامبالاة، وعدم الاكتراث بالآخر، أو عدم الاهتمام بإشباع حاجاته ورغباته، كإهمال الأب لحاجات ابنه المتنمر .

-الاثار الاقتصادية:

إن جميع الآثار سابقة الذكر ضريبة مادية على الفرد والأسرة أو المجتمع دفعها؛ فمثلاً فـــإن التنمـــر الجسدي له كلفته الاقتصادية المحسوبة والمعنوية؛ ففي المجال المادي هناك كلفة لمعالجة التعـــديات الجسدية، وترتفع هذه الكلفة مع زيادة شدة الإصابة وخطورتها، وهناك كلفة لسوء المعاملة النفـــسية يتمثل في العلاج النفسي للاضطرابات الناجمة عن ذلك .فقد بينت الدراسات أن الضحية يكون أكثر فقراً من المتنمر، أن الأسر ذوي المستوى الاقتصادي المنخفض يستخدمون العقاب البدني بصورة أكبر من الطبقات الوسطى والعليا، مما يشكل دافعاً للسلوك العدواني بعكس الطبقات الوسطى التي تميل إلـــى استخدام العقاب النفسي مثل: النبذ، واللامبالاة، والتجاهل، وهذا يفسر زيادة نسبة الـــسلوك العـــدواني بين الطبقات الدنيا (عز الدين، 2010).

6.1.1.2 النظريات التي فسرت التنمر:

1.6.1.1.2 النظرية البيولوجية:

ركزت هذه النظرية على العوامل البيولوجية في الكائن الحي، من حيث الصبغات والجينات والهرمون، والجهاز العصبي والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيماوية والانشطة الكهربائية في المخ وأن هناك علاقة بـــين العـــدوان والهيبوثلاموس في المخ، وهي التي تكون مثير للعنف (حسين، 2007).

وقد ارجع بعض الباحثين على ان العدوان سلوك فطري، وهو للخصائص البيولوجية للفرد، وان الشخص العدواني يمتلك صفات جسمية وعقلية تختلف عن الشخص العادي. (أبو العلا ،1984).

وأكدت الدراسات على الدور التي تلعبه العوامل الجينية في تكوين السلوك العدواني عند الافراد، حيث وجدت الدراسات الحديثة ان هناك علاقة بين العدوان من جهة، واضطرابات الجهاز الغدي والكروموسومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى (حسين، 2007).

ومن خلال تطور العلم لقد اتضح للعوامل الوراثية تأثير رئيسي في اظهار سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا، من هذه السلوكيات الغير مرغوبة العنف والعدوانية والكأبة والانفعال وغيرها ، في مستوى الكروموسومي كان الخلل في كروموسومات الجنس المتمثل بمتلازمة كالينفلتر ومتلازمة جيكوبز تأثير في نشوء سلوكيات عنيفة، واما التقصير في التيلوميرات التي تشكل اغطية حامية للكروموسومات فانه أيضا كان له علاقة مع العديد من الامراض النفسية والعقلية التي لها علاقة بالعنف والعدوانية (جادو،2005).

2.6.1.1.2 النظرية التحليلية:

تعد مدرسة التحليل النفسي سلوك المتنمر نتاج للتناقض بين دافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الاخرين وعقابهم والتصدي لهم كي لا ينجحوا. ويؤكد التحليليون ان الطفل في اثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة أو مؤلمة ترتبط بالألم والموازنة والتمييز، ويخزن مثل هذه الخبرات في ذاكرته. وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في اية مناسبة، وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، وبعد فشل المقاومة الشخصية تظهر الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم، أو اعتداء أو تنمر. (أبو الديار، 2012).

ومن خلال وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر فيرى ادلر ان هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في اللاشعور وتوجه السلوك، ويحدث ذلك إذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عدائي أو استفزازي (حجازي ،2000).

3.6.1.1.2 النظرية التطورية:

ان فهم تطور الطفل هي أساس ما تركز عليه هذه النظرية ، أشار هاولي الى ان الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة يأخذون بالدفاع عن انفسهم على حساب الاخرين من اجل فرض سيطرتهم الاجتماعية ،فلكي يخافهم الاخرين يتوجه الافراد في البداية الى افتعال المشاكل مع الاخرين ،ثم يبدؤون بتوظيف وسائل أكثر قبولا اجتماعا للسيطرة على الاخرين ، فتصبح الاشكال اللفظية وغير المباشرة من التنمر اكثر شيوعا من الاشكال الجسدية ، ومع مرور الوقت يصبح السلوك الذي يعرف عادة بالتنمر أكثر شيوعا في مراحل الطفولة المبكرة منها في مراحل المتأخرة ، ويقل التنمر مع تقدم الأطفال بالسن. (الصوفي والمالكي،2012).

4.6.1.1.2 النظرية السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك المتنمرين نوع من الاستجابات المنتجة والسائدة في شخصية بعض الافراد فلدى المتنمرين عدوانية ظاهرة واندفاعية تجاه الاقران ، ويكونون أيضا عدوانيين تجاه الراشدين، وهم غالبا يتسمون بالاندفاعية الظاهرة والرغبة في استعراض القوة على الاخرين(Barash,2001).وترى النظرية السلوكية أن التنمر قابل للتكرار اذا ارتبط بالتعزيز ،فاذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد ، سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك، ومن ثم فان هذه الاستجابات التي نبقى لتصبح جزءا من سلوك الفرد هي استجابات التي تدعمت ،أي التي اعقبها اثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبيت ويميل الفرد الى تكرارها ،

بينما الاستجابات التي يعقبها تدعيم تميل الى الإطفاء والتلاشي ،ولا يميل الفرد الى تكرارها أي ان السلوك يقوي او يضعف بناء على اثره ،ونتيجة فيما يتعلق بالفرد ،ويعرف هذا بقانون الأثر في نظرية التعلم الاجرائي عند (سكنر)،ومفاده ان السلوك الذي يلقى تعزيزا ويؤدي الى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد الى تكراره ،وعلى هذا الأساس فان سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يلحقه بالضحية ،بمعنى انه عندما يعتدي المتنمر على الضحية ويميل الضحية الى البكاء ولا سيما في المدرسة الابتدائية ،فان يعزز سلوك المتنمر تعزيزا إيجابيا ،فيكرر المتنمر هذا السلوك مرة ثانية ،ولكن اذا رد الضحية وانتقم من المتنمر تعزيزا سلبيا (حسين ،2007).

5.6.1.1.2 النظرية الإنسانية:

تركز هذه النظرية على احترام الفرد وهدفها الرئيسي هو الوصول بالفرد الى تحقيق ذاته، ومن روادها ماسلو وروجرز ،ويمكن ان تفسر أسباب سلوك التنمر حسب نظر هذه المدرسة من خلال عدم إشباع الطفل او المراهق للحاجات البيولوجية من مأكل ومشرب وحاجات أساسية أخرى ،قد ينجم عن ذلك عدم شعور بالأمن وعدم الشعور بالأمن يؤدي الى ضعف الانتماء الى الاقران والجماعة ،ما قد يؤدي الى تدني في تقدير الذات ،والذي قد يؤدي الى التعبير عن ذلك بأساليب عدوانية، مثل سلوك التنمر .(الصبحيين و القضاة، 2013) .

6.6.1.1.2 النظرية العقلانية الانفعالية:

التي تركز على الأفكار الخاطئة والغير العقلانية التي يؤمن بها الأطفال ومعتقداتهم وقناعتهم التي تدفعهم للتنمر، وبيان بطلانها وتحديدها، وانه يمكن ان يكون هناك أفكار منطقية مكانها، وانه من خلال توضيح ان سلوك التنمر وإيذاء الاخرين ناتج عن أفكارهم الخاطئة التي يؤمنون بها،

ومساعدتهم على ان يغيروا هذه الأفكار وتعليمهم على ان القوة والسيطرة على الاخرين لا تجعل الفرد قويا، ولكنها تجعله مكروها من قبل زملائه ومن قبل الناس الاخرين (باتيرسون ،1992)

1.2.1.2 توكيد الذات:

لقد اهتم الباحثون بمفهوم توكيد الذات منذ ستينات القرن الماضي وأصبح الاهتمام بتوكيد الذات أكبر في عصر يعاني فيه الأشخاص غير التوكيدين في ظل هيمنة أفكار العولمة والانفجار المعرفي الهائل والتغير في قيم الناس ومعايير سلوكهم واتجاهاتهم من المجتمع الذي يعيشون به. يكمن نجاح توكيد الذات في القدرة على التعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية وبطريقة مناسبة تحقق المكسب لجميع أطراف مواقف التفاعل الاجتماعي، وأن امتلاك الفرد لمهارة توكيد الذات قد يؤدي الى تحسين العلاقات الشخصية وتعزيز الثقة بالذات، وفي حالة إفصاح الإنسان عن مشاعره تجاه الأشياء والأحداث فإنه يغدوا أكثر نشاطا وتفاعلا وتنمو علاقته بمن حوله، وعندما ينخفض مستوى التوكيد يتردد الإنسان في إبداء مشاعره نتيجة بعض المخاوف الاجتماعية فلا يستطيع تحقيق الفاعلية والنجاح في علاقته الاجتماعية مع الآخرين مما يدفعه إلى الانزواء والعزلة والقلق ويضعف تفاعله بالواقع المحيط، وأن ايمان الفرد بان للآخر حرية التعبير، يتم تحقيق توكيد الذات (المحروقية،2017).

2.2.1.2 تعريف توكيد الذات:

- تعريف الذات

التعريف اللغوي: يرى (ابن منظور) أن كلمة الذات "هي مرادفة لكلمة النفس أو الشيء، يعتبر أن الذات أعم من الشخص، لأن الذات تطلق على الشخص وغيره، أما الشخص فيطلق على الجسم فقط "(قحطان، 2004: 21).

التعريف الاصطلاحي: هناك تعريفات متعددة لمفهوم الذات استخدمها علماء النفس ومؤسسي النظريات في هذا المجال، ومن ضمن هذه التعريفات:

تعريف كولي Cooley الذي كان من أوائل علماء النفس الاجتماعي الذين اهتموا بتعريف مفهوم الذات . اذ يعرف الذات بأنها "ما يشار اليه في الكلام الدارج بضمائر المتكلم، ولا يمكن تحديد الذات إلا من الشعور الذاتي للفرد وكذلك أن مفهوم الذات يتألف من مجموعة معتقدات تقويمية يكملها الفرد حول ذاته بالإضافة لوصف الذات، وتحدد هاتان المجموعتان: تقدير الذات وصورة الذات. (زهية،2017).

ويتضمن مفهوم الذات الاتي:

– صورة الذات: كيف يرى الانسان نفسه.

– شدة الانفعالات و التقويم: مدى عمق مشاعر الفرد حول الابعاد المختلفة لذاته، و ما اذا كان لدى الفرد أحكام ايجابية أو سلبية حول هذه الأبعاد لصورة الذات.

– الاحتمالات السلوكية: الاستجابة التي يحتمل أن يقوم بها الفرد كنتيجة لتقييمه لذاته (شريم،2009).

وكذلك ويرى زهران (2005 :68) **الذات** بأنه" تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات، يبلوره الفرد، ويعتبره تعريفا نفسياً لذاته."

-تعريف توكيد الذات:

عرف أميس وفلين (Ames & Flynn,2007,308) توكيد الذات بانه: "بعد يصف الأشخاص الذين يميلون الى المجاهرة بالدفاع عن مصالحهم، وقيمهم، وخياراتهم، واهدافهم. والسلوك التوكيدي يكون في قدرة الفرد على المطالبة باحتياجاته، ويكون أيضا في قدرة الفرد على رد الفعل من خلال قدرته على دفع ما يفرض عليه ".

وكذلك عرف راكوس (Rakos,1991,17) توكيد الذات على انه: "سلوك نوعي موقفي، متعلم ،مكون من سبع فئات مستقلة جزئية هي: الاعتراف بأوجه القصور الشخصي ،تقديم تهنئة أو مجاملة، رفض مطالب غير معقولة ،بدء والاستمرار في العلاقات الاجتماعية ،التعبير عن المشاعر الايجابية ،التعبير عن الآراء المختلفة عن الآخرين ،ومطالبة الآخر بتعبير بعض سلوكياته غير المرغوبة ".

ويعرف ميلور (Mellor,1997) **توكيد الذات** بانه عبارة عن مجموعة من المهارات الاجتماعية في مواقف حياتية تدل على ثقة الفرد بنفسه وقدرته على التعبير عن مشاعره الإيجابية والسلبية بصورة سليمة وملائمة للموقف ومعارضة الضغوط التي يمارسها عليه الاخرون لإجباره على عمل ما لا يرغب به، أو الكف عن فعل ما يرغبه والدفاع عن حقوقه مع المحافظة على حقوق الاخرين، وخلاصة المفهوم هو تعبير الفرد عن ذاته وما يعتقد به من اراء دون التعدي على حقوق الاخرين ضمن قيم والعادات الاجتماعية السائدة.

وعرف لانج و جاكوبوسكي توكيد الذات بانه "التعبير عن الذات حيث يدافع الفرد عن حقوقه الإنسانية دون التعدي على حقوق الاخرين". (صبيرة و تركماني ،2014:463).

عرف عبد اللطيف توكيد الذات (2018:14) هو "أسلوب الفرد الذي ينتهجه في الدفاع عن حقوقه الخاصة والتعبير عن أرائه ومشاعره ورغباته واحتياجاته بعيدا عن إيذاء الاخرين والاضرار بهم ، كما وقدرته على رفض ما يراه غير لائق وغير متناسق مع عاداته وتقاليده والقدرة على اعتراض ما يؤذيه أو يؤذي الاخرين".

كما يعرف الشندودي (2014:15) توكيد الذات بانه" التعبير عما بداخلك من مشاعر وأفكار وانفعالات سواء كانت إيجابية كالتعبير عن الحب والاعجاب والصداقة أو سلبية كالرفض وعدم التقبل، والاستياء، مع مراعاة حقوق الاخرين ودون الضرر بهم".

ومن خلال التعريفات السابقة نجد أن توكيد الذات: بانه هو إرادة الفرد للتعبير عن كل شيء يجول في خاطره ومشاعره واحاسيسه وانفعالاته وافكاره سواء كانت عقلانية أي يتقبلها الآخرين أو غير عقلانية لا يتقبلها الأخرين، مع الاحتفاظ بحقوق الاخرين واحترام آرائهم.

3.2.1.2 مكونات توكيد الذات:

أشار المحروقية (2017) الى مكونات توكيد الذات على النحو الاتي:

(أ) المكونات غير اللفظية للتوكيد " Nonverbal components "

تعتبر الجوانب غير اللفظية من العناصر الأساسية للسلوك التوكيدي، فضلا عن أن قدرة الفرد على استخدامها تزيد من مهاراته التوكيدية، وأن استخدام الجوانب غير اللفظية سيقوي تأثير الفرد على الطرف الآخر وسيجعل رسالته أكثر تقبلا، وإن عجز الفرد عن استخدامها سيقلل من تأثير هذا السلوك.

(ب) المكونات اللفظية للتوكيد " verbal components"

اعتمد الباحثون على المقاييس النفسية لقياس المكونات اللفظية للتوكيدية، وقد استخدم الباحثون التحليل العاملي؛ للتوصل في الفئات الأعم تنظيمًا لتلك السلوكيات.

تمييز مفهوم توكيد الذات عن بعض المفاهيم الأخرى: -

العدوان :هناك اختلاف بين الباحثين فبعضهم قال إن العدوان جزء من السلوك التوكيدي وآخرون يقولون أنه أحد طرفيه الإذعان والطرف الآخر العدوان، ويقع السلوك التوكيدي في الوسط أي أن هناك توازن في ممارسة السلوك التوكيدي، والتطرف في السلوك إما بالإذعان أو العدوان مؤشر على اضطراب الشخصية، أما السلوك التوكيدي فهو سلوك صحي نفسي (المحروقية،2017).

تحقيق الذات :يختلف توكيد الذات عن تحقيق الذات حيث أن الأول يظهر تفاعل الفرد مع الآخرين ولا يحدث السلوك التوكيدي إلا بوجود الآخر، أما تحقيق الذات فهو الميل إلى تنمية مهارات المرء وقدراته (الجاسور،2009).

الخجل :وهو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي والعزوف عن المشاركة الاجتماعية في المواقف المختلفة، بالإضافة إلى الشعور بالقلق والانسحاب من الموقف الاجتماعي، والذي هو نقيض تعريف السلوك التوكيدي المرتفع، وهذا ما أفترضه وولبي من خلل العلاج بالكف بالنقيض لرفع السلوك التوكيدي (أحمد،2009).

4.2.1.2 السمات المميزة لتوكيد الذات:

يتصف السلوك التوكيدي بصفات نوعية يوجزها الطهراوي (2007) في الآتي: -

1-نوعية: أي أنها تتضمن العديد من المهارات النوعية مثل القدرة على التعبير عن المشاعر الإيجابية والسلبية، والدفاع عن الحقوق الخاصة والإصرار عليها، المبادأة بالتفاعل الاجتماعي ورفض المطالب غير المعقولة

2-**لا تنطوي على انتهاك حقوق الآخرين:** حيث حرص الباحثون على وضع البعد الاجتماعي في الحسبان عند تحديد طبيعة السلوك التوكيدي ورأوا أنه يجب ألا ينطوي على ما من شأنه انتهاك حقوق الآخرين.

3-**الفعالية النسبية:** أي أن التوكيدية ليست فعالة دائمًا ويتوقف مدى فعالية السلوك التوكيدي على عدد من المتغيرات مثل: المعيار المستخدم في تحديد الفاعلية هل هو الشخص نفسه أم الآخرون أم الأهداف الموضوعية للسلوك.

4-الموقفية: تتنوع التوكيدية بدرجة ما نتيجة للتأثر بالموقف الاجتماعي بدرجات مختلفة، حيث يتأثر التفاعل بخصائص الموقف بما يحوي من أشخاص آخرين، كذلك الخصائص الفيزيقية للموقف، وخصائص السياق الثقافي المحيط ومدى حثها أو كفها للتوكيدية

5-قابلة للتعلم: فالسلوك التوكيدي مكتسب قابل للتعلم سواء بطريقة نظامية كالاشتراك في برامج التدريب التوكيدي، أو بطريقة ذاتية حيث يرتقي الفرد من خلال الخبرة الاجتماعية التي يكتسبها أثناء حياته.

6-تظهر بطرق لفظية وغير لفظية.

قد يظهر السلوك التوكيدي في صورة استجابات لفظيه أو غير لفظية وأحياناً يكون السلوك التوكيدي محصلة لكلا النوعين من الاستجابات.

5.2.1.2 خصائص الشخص المؤكد لذاته هي:

يتفق عبد المعطي (2001) وشوقي (1998) في أن خصائص الشخص المؤكد لذاته هي:

1-يمكنه الاتصال مع الآخرين في كل المستويات وهذا الاتصال دائمًا ما يكون صحيحًا حيث يسهل عليه التحدث أمام الآخرين.

2-يكون له توجه نشط في الحياة فهو يمضي وراء ما يريده ويتمسك برأيه الصائب.

3-يتصرف بطريقة يحترمها شخصيًا فهو يعترف بخطئه دون انخفاض احترامه لذاته.

4-يسهل عليه توجيه النقد للآخرين كما أنه يتقبل النقد.

5-يعتذر علنا عن أخطائه ويتحدث بصوت واضح.

6-يعبر عن غضبه بطريقة لائقة كما أنه يطلب من الآخرين تغيير سلوكهم.

7-يصعب عليه انتهاك حقوق الآخرين ويرفض ما لا يقتنع به.

6.2.1.2 ركائز توكيد الذات:

يذكر إبراهيم (2008) ركائز توكيد الذات أنها تتمثل في نقطتين وهما :

1- الثقة بالنفس: التي دونها سيعجز الفرد عن اكتشاف ما ينطوي عليه من قدرات هائلة على تنمية ذاته وتطويرها، وكذلك لا يستطيع بناء علاقات سليمة متكافئة مع الآخرين وسيطرة الخوف والهروب من التعامل مع الآخرين.

2- –التعبير عن المشاعر: تتطلب الصحة النفسية الشجاعة في إبداء الرأي وحرية التعبير عن المشاعر ووصف الحاجات الشخصية بحرية.

ولقد اشارت المحروقية (2017) لمعرفة مستوى توكيد الذات لدى الفرد لا بد من معرفة عدة عوامل:-

1-التقوية أو التوكيد.

2-الوعي بالذات: ويشير الوعي بالذات إلى ميل الفرد لتركيز الانتباه على ذاته كموضوع اجتماعي من خلال وعي الفرد بمستوى توكيد ذاته أو إدراك القصور في المهارات اللازمة لتوكيد الذات في ذاته هو أو في المواقف الاجتماعية التي تحتوي أشخاصا معينين، وتعتبر هذه نقطة البداية لعملية التغيير والشروع في عملية تنمية الذات.

7.2.1.2 اشكال توكيد الذات:

اتفق الباحثون بشكل عام، على وجود عدة اشكال للتوكيد كما أوردها شوقي (1998) وتتمثل أبرز تلك الاشكال في:

(أ) التوكيد الأولي (المركز)

حيث يعبر الفرد بشكل مباشر عن مشاعره وآرائه، ويدافع عن حقوقه على نحو لا يتضمن استخدام مهارات اجتماعية أخرى مصاحبة للتوكيد، كالتعاطف، والإقناع، وجدير بالذكر أن هذا النمط من التوكيد أقلها فاعلية نظرًا لخلوه النسبي من اللياقة على نحو يتسبب معه في إثارة قدر من المشكلات أكبر مما يهدف إلى مواجهته.

(ب) التوكيد العاطفي (المخفف)

وفيه يسبق العبارة التوكيدية عبارات مخففة تعبر عن تقدير وجهة نظر الآخر التي لا يتفق معها، وإظهار الامتنان له حتى يتضاءل رد فعله السلبي حيال ما سيتعرض له الفرد من عبارات توكيدية، إن هذا النمط من التوكيد يتضمن إضافة عنصر ملطف للتوكيد الأولي بما يجعله مستساغا مما يقلل من آثاره السلبية، وهو نمط مطلوب في العلاقات التفاعلية لأنه يساعد الفرد المؤكد على أن يصبح أكثر قبولا من الآخرين.

(ج)التوكيد التصاعدي

حين يواجه الفرد موقفا يتطلب التصرف على نحو مؤكد، فإنه يقوم أولا بإصدار استجابة مؤكدة بسيطة تكفي لتحقيق هدفه بأدنى انفعال ممكن، وأقل قدر من العواقب السلبية، أيضًا عليه في حالة عدم استجاب الآخر له أن يصعد من تلك الاستجابة ويصبح أكثر حزمًا .

(د) التوكيد التصادمي

يتوجب صدور هذا النمط من التوكيد عندما تتعارض كلمات الطرف الآخر مع أفعاله أو مع حاجات الفرد حتى يشعر بأنه تصرف بطريقة غير مناسبة.

8.2.1.2 مستويات توكيد الذات:

السلوك اللاتوكيدي

يتميز بانعدام الثقة بالنفس، وعدم القدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها ولا يستطيع الدفاع عن حقوقه المشروعة، والخجل، والتردد في التعبير، وعدم المشاركة في أي حوار أو أنشطة فنية واجتماعية. (رفة ،2013).

- السلوك متوسط التوكيدية

يتميز صاحب هذا السلوك بالشعور بعض الشيء بالثقة بالنفس التي قد تبدو أحيانا في مواجهة المواقف الخارجية، وأيضا لديه قدرة على الدفاع عن النفس و القدرة على الحديث والمشاركة المتوسطة الإيجابية والفنية والاجتماعية (المحروقية، 2017)

- السلوك مرتفع التوكيدية

يتميز صاحب هذا السلوك بالثقة بالنفس، القدرة على مواجهة أي مواقف خارجية يتعرض لها الفرد، والقدرة على الدفاع عن النفس والحقوق المشروعة، والقدرة على بدء الحديث مع الأغراب والتعبير عن الآراء، والقدرة على المشاركة الإيجابية في الحديث والحوار والأنشطة الفنية والاجتماعية (رفة ،2013).

9.2.1.2 اهم الاجراءات السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد الذات ما يأتي:

1-النمذجة:

من الاساليب المهمة في تعلم السلوك التوكيدي والتي يمكن أنّ تزيد من اكتساب المهارات الاجتماعية والتعامل مع الآخرين من خلال التقليد للنموذج وملاحظة تصرفات الاخرين، ومن هنا يكون التعلم بالملاحظة وعن طريقها يمكن ان يزداد تكرار السلوك المرغوب فيه (الخطيب، 2013؛ أبو حميدان،2004)

2-التعزيز الاجتماعي:

أي تعزيز الاستجابة المقبولة التي تظهر مباشرة مثل التشجيع اللفظي المعنوي الثناء على السلوك، فقد أكدت الأدبيات النفسية على اهميته، واصفة ايّاه بأنه مفتاح احداث السلوك والحفاظ عليه. (زهران،2005).

3-التعبير الطليق عن المشاعر:

هذا الاسلوب من شأنه ان يعلمَ المسترشد كيف يزيد من حريته الانفعالية والتلقائية وقدرته على توكيد الذات، ويعتبر من اهم الاساليب فعالية لأنه يساعد ويعودَ المسترشد على التعبير عن مشاعره وانفعالاته بطريقة تلقائية ويحولها الى كلمات صريحة ومنطوقة وبصورة مسموعة، على ان يكون هذا التعبير في حالات الانفعالات المختلفة سواء اكانت تتعلق بأبداء الحب أو الرغبة مثل (انني أحب هذا الشيء، أو انه جميل) أو عدم الرغبة مثل (انني لا ارغب في سماع هذا الموضوع، أو انني لا أحب هذا الشخص وكل ما يدعو اليه)،أن التعبير الطليق عن المشاعر والحديث عنها بصوت مسموع يشمل كل التنوعات الانفعالية المختلفة، على ان تكون بشكل صادق وامين ومصاحب لكل الانفعالات والشعور المسيطر على الفرد (أبو اسعد ،عربيات،2015) .

4-الحديث الايجابي مع الذات:

وهنا يستهدف المرشد مساعدة المسترشد على استبدال حديثة غير الايجابي بحديث ايجابي عن ذاته مثل ان يقول انا جيد لماذا ازدري نفسي، انا لا أحب ان اكون خجولاً، انا أستطيع مشاركة الاخرين نشاطاتهم. (أبو اسعد،2014).

5-لعب الدور:

ويقصد به تقليد ادوار اجتماعية من خلال تمثيل مشهد محدد من المسترشد امام المجموعة، لإثارة ضغوط نفسية او توتر او احباط، وتدريبه على اداء الاستجابة الملائمة التي تؤدي إلى تأكيد ذاته وزيادة ثقته بنفسه ويعد لعب الأدوار أحد طرائق السيكو دراما وهي وسيلة علاجية ضمن إطار الجماعة. (كمال، 1994).

6-أُسلوب التصعيد:

ويعني التدرج في استخدام الاستجابة التوكيدية، إذ انه في بادئ الامر تكون الاستجابة بسيطة وعندما لا تتحقق يمكن اللجوء إلى التصعيد. مثال ذلك، (لا تقاطعني)، ثم الطلب (دعني أكمل حديثي)، ثم التهديد بالانسحاب من النقاش (إذا لم تتركني سوف انسحب من النقاش)، ثم التهديد بالانسحاب. (أبو اسعد،2014).

7-التغذية الراجعة:

هنا يقدم المرشد النفسي للمسترشد تغذية راجعة عن سلوكياته سواء كانت ايجابية ام سلبية وعن استعماله للسلوكيات التدعيمية المؤكدة وغير المؤكدة لكي يسلك الايجابي منها ويبتعد عن السلبي. (زهران،2005).

8-التدريب البيتي:

وهي نشاطات يعطيها المرشد لأفراد المجموعة الارشادية وقد تطبق داخل الجلسة وخارجها على أنّ يتم متابعة النتائج أول بأول وإعطاء التصويبات اللازمة لها ويمكن الإفادة منها في العملية، وهي

كذلك خطوة نحو تحمل المسؤولية تؤدي إلى تحقيق النجاح واحساس المسترشد بقيمته واهميته الذاتية، مما يساعده على المضي أكثر في هذا الالتزام وتنفيذ الخطة الارشادية. (أبو اسعد،2014).

10.2.1.2 النظريات المفسرة لتوكيد الذات:

1.10.2.1.2 النظرية السلوكية

لقد عرف العديد من العلماء السلوكيين عدم توكيد الذات بأنه سلوك متعلم يمكن فهمه ومعرفته وتفسيره في ضوء مفاهيم التعليم السلوكي، ويمكن ضبطه وتعديله في ضوء مفاهيم التعلم السلوكي، ولقد اهتم سالتر بتوكيد الذات منطلقا من نظرية بافلوف، حيث ميز سالتر بين نمطين من شخصية الانسان هما:

- الشخصية الحكومية: وهي الشخصية المنسحبة التي انحبست لانفعالاتها.

- الشخصية المنطلقة: وهي الشخصية الخالية من اللف التلقائية الإيجابية.

ويرى سالتر ان كل الإضرابات النفسية ناتجة عن الكبت، فعملية الارشاد هي ازالة الكبت وابطاله عن طريق إعادة اشتراط بواسطة الاثارة، وأشار أيضا ولبي الى أن العلاج بالتدريب بتوكيد الذات هو حالة من حالات الكف المتبادل واستجابة توكيد الذات تستمر خارج موقف العلاج ويظهر ذلك في مواقف الحياة المناسبة، وإن حرية توكيد الذات هي حرية الفرد في التعبير والانفعال، وحرية في العمل كما يرى لازورس قد يكون في اتجاهيين.

أولا: اتجاه إيجابي يتم في هذا الاتجاه التعبير عن الأفعال والانفعالات الإيجابية الدالة على الاستحسان، والتقبل، وحب الاستطلاع، والاهتمام، والحب، والصراحة والإعجاب.

ثانيا: اتجاه سلبي يتم في هذا الاتجاه التعبير عن الأفعال والانفعالات الدالة عن عدم التقبل، والغضب والألم والخوف والشك. (أبو اسعد وعربيات، 2015).

2.10.2.1.2 النظرية المعرفية:

تناولت النظرية المعرفية لتوكيد الذات من خلال ألبرت اليس مؤسس مدرسة العقلانية الذي يؤكد ان الأفكار والمعتقدات والالفاظ غير المنطقية لدى الافراد تساهم بشكل كبير في السلوك غير المنطقي، والسلوك غير المؤكد للذات، والافراد يعتبرون بان هذه المعتقدات ذات طبيعة لا ارادية، ذلك لأنهم يفتقرون الى توكيد الذات في كل المواقف، لذلك يقمون بعقاب وتوبيخ أنفسهم، يخلقون لأنفسهم قدرا كبيرا من عدم الراحة والاضطراب في علاقاتهم. (عرافي، 2013).

3.10.2.1.2 نظرية التوكيد لتوننند

حيث نشأت هذه النظرية على افتراض بان لكل شخص حقوق إنسانية أساسية يجب ان تحترم، ان مهارات توكيد الذات يمكن تنميتها. تركز هذه النظرية على الحقوق الإنسانية الأساسية وما يقابلها من مسؤوليات ومن هذه الحقوق : الحق في التعبير عن الآراء والأفكار حتى لو اختلفت مع الاخرين ، والتعبير عن المشاعر مع تحمل مسؤوليات ذلك، والحق في الرفض او القبول او تغيير الرأي دون تقديم اعتذارات ، وتحمل المسؤولية ارتكاب الخطأ ، والحق في قول ما لا يعرفه الشخص وما لا يفهمه او السؤال عما يريد ،او الحق في احترام الاخرين واحترامهم للشخص، او الحق في سماع الاخرين للشخص بجدية ، والحق في ان يكون الشخص مستقلا او ناجحا ، وتميز هذه النظرية بين ثلاث أنواع من المسالك في أي موقف يتم النظر اليها على طول متصل يمتد من اللا توكيد الى العدوان ، وهذه الأنواع الثلاث مرتبطة بما اذا كان الشخص كان يحترم حقوقه

وحقوق الاخرين بما اذا سمح الشخص للأخرين بانتهاك حقوقه ، او بما اذا سمح الشخص لنفسه بانتهاك حقوق الاخرين وهذه المسالك الثلاث هي :

1-السلوك اللا توكيدي: فيه يتصرف الشخص بغير توكيد في موقف لا يؤكد فيه حقوقه الأساسية، ويسمح للأخرين بأن يستغلوه.

2-السلوك التوكيدي: فيه يتصرف الشخص بتوكيدية في موقف يؤدي فيه حقوقه الأساسية ويتحمل مسؤولية ذلك، ويحترم ويعترف بحقوق الاخرين.

3-السلوك العدواني: فيه يتصرف الشخص بعدوانية في موقف يؤكد فيه حقوقه على حساب حقوق الاخرين ولا يضع في اعتباره أن الشخص الاخر له حقوق. (بني يونس ،2005)

4.10.2.1.2 نظرية التعلم الاجتماعي:

يندرج مفهوم نموذج التعلم الاجتماعي (الملاحظة) ضمن حقل سوسيولوجيا التربية، و يقوم على افتراض مفاده أن الإنسان ككائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكاتهم، أي أن باستطاعته التعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها و إمكانية التأثر بالثواب و العقاب على نحو بديلي (غير مباشر) و هذا ما يعطي التعليم طابعاً تربوياً لأن التعلم لا يتم في فراغ بل في محيط اجتماعي (النشواتي ،2005).

ينتج عن التعلم بواسطة نظرية التعلم الاجتماعي ثلاثة أنواع من التعلم وهي:

أولاً : تعلم استجابات جديدة

يتعلم الملاحظ أنماط سلوك جديدة إذا لاحظ أداء الآخرين ، و لا يتأثر سلوك الملاحظ بالنماذج الحية فقط بل بالتمثيلات الصورية و الرمزية عبر الصحافة و الكتب و السينما (اللصاصمة، 2011).

ثانياً : الكف والتحرير:

يقصد بالكف إعاقة و تجنب أداء السلوك من الفرد عندما يواجه النموذج عقاباً جراء انهماكه في هذا السلوك، كمشاهدة حادثة سير نتيجة السرعة فيقلل السائق من سرعته(الدوجان، 2009).

ثالثاً : التسهيل:

يتناول التسهيل السلوكيات التي يندر حدوثها أو تواترها بسبب النسيان أو عدم الاستخدام فيعمل على تواترها و ظهورها عن طريق الملاحظة. . (اللصاصمة ، 2011).

لقد وضح بندورا في هذه النظرية قوة تأثيرات النماذج على الأطفال. حيث ان الأطفال يميلون الى سلوك عدواني عندما يشاهدون فلما او أفراد يتصرفون بعدوانية ويرجع سلوك الافراد غير التوكيدية بعدم اتاحة الفرصة لمشاهدة نماذج مؤكدة لذاتها. (حسين، 2004).

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات التي تناولت التنمر:

1.1.2.2 الدراسات العربية عن التنمر:

دراسة البنتان (2019) التي هدفت التعرف الى العوامل الاجتماعية المؤدية الى سلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة لمنطقة حائل ،ولقد تكون مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ المتنمرين في المرحلة المتوسطة التابعة الى إدارة التعليم في منطقة حائل، شملت عينة الدراسة على (131) تلميذاً، لتحقيق اهداف الدراسة تم بناء مقياس العوامل الاجتماعية الذي يتكون من(60) فقرة موزع على خمسة ابعاد ،واستخدمت الدراسة منهج الوصفي التحليلي المعتمد على المسح الاجتماعي الشامل، حيث كشفت نتائج الدراسة ان متوسط تقديرات التلاميذ المتنمرين من المرحلة الدراسية المتوسطة في منطقة حائل ،كما كشفت نتائج الدراسة درجة توافر العوامل الاجتماعية المؤدية الى ممارسة تلاميذ الصف الثاني متوسط لسلوك التنمر ،وكانت اكثر من الصف الثالث متوسط.

دراسة المكانين واخرون (2018) التي هدفت إلى معرفة مستويات التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء بالأردن، والكشف عن الاختلاف في مستويات التنمر الإلكتروني وفقا لمتغيري الجنس والعمر حيث تكونت عينة الدراسة من (117) طالبا وطالبة من اربع مدارس في مديرية التربية والتعليم في مدينة الزرقاء ، حيث استخدم الباحثون مقياس التنمر الالكتروني ومقياس الاضطرابات السلوكية، وكشفت الدراسة ان مستوى التنمر لدى الطلبة كان عاليا اذا بلغ المتوسط الحسابي (3,77) كما وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى التنمر الالكتروني بين الطلبة تبعا لمتغيري الجنس وكان لصالح الذكور والعمر لصالح فئة الطلبة الأكبر من(14) سنة.

دراسة زهراء(2018) التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال معرفة واقع العلاقة بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي بثانويات مدينة سعيدة، كما سعت إلى معرفة الفروق في المستوى التنمر المدرسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر – أنثى)، التخصص الدراسي أو الشعبة (علمي – أدبي)، والمستوى الدراسي (أولى –ثانية –ثالثة)، وتم تطبيق هذه الدراسة على عينة مقدرة ب (108)تلميذ وتلميذة من ثانويات مدينة سعيدة، حيث اعتمدت الباحثة في ذلك على استبيانين، الأول خاص بالمناخ المدرسي، والثاني خاص بالتنمر المدرسي ، وبعد إجراء الدراسة تم الوصول إلى النتائج التالية – : مستوى انتشار التنمر المدرسي في ثانويات مدينة سعيدة كان متوسط ، وجود علاقة ارتباطية بين المناخ المدرسي والتنمر المدرسي ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لكل من متغير الجنس، ومتغير الشعبة الدراسية، ولمتغير المستوى الدراسي.

دراسة جعيجع (2017) التي هدفت التعرف الى واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ومن خلال التعرف على مدى انتشار الظاهرة واختلاف تواجدها باختلاف متغيرين الجنس والمؤسسة التعليمية وقد تكون مجتمع الدراسة من(987) تلميذ وتلميذه من التعليم المتوسط، وقد استخدم الباحث منهج الوصفي التحليلي وقد طبق مقياس القدرة على حل المشاكل لهيمبر وباترسون والقسم الثاني من مقياس السلوك التنمري لمسعد أبو الديار على عينة عشوائية قوامها 254 تلميذ وتلميذه من مختلف المتوسطات المتواجدة على مستوى تراب دائرة حمال الضلع وقد توصلت الدراسة الى ان انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا وان الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسة التعليمية واختلاف الجنس ليست ذات دلالة كما ان لا علاقة بين القدرة وحل المشاكل والتعرض للتنمر.

دراسة بهنساوي، حسن (2015) التي هدفت التعرف الى التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ،وتكونت عينة الدراسة من (243)تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة بني سويف واستخدم الباحث مقياس دافعية الإنجاز إعداد عبد التواب أبو العلا (2006)،ومقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثان حيث استخدم الباحثان منهج الوصفي في هذه الدراسة ، وتوصلت نتائج الدراسة الى اختلاف التنمر بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، كما توصلت الى وجود علاقة دالة احصائيا وسالبة بين التنمر ودافعية الإنجاز كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التنمر المدرسي وأيضا توصلت الى انه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

دراسة حسين وعبد الجواد (2015) التي هدفت التعرف الى المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وقد تكونت عينة الدراسة من قسمين: أولاً عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس؛ وتكونت من(300)من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الخامس والسادس بكل من إدارة اطفيح التعليمية التابعة لمحافظة الجيزة، وإدارة الزيتون التعليمية التابعة لمحافظة القاهرة، بواقع(150 ذكور، و150 إناث)، ثانياً: عينة الدراسة الأساسية؛ وتكونت من(150) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الخامس والسادس، مقسمين إلى(75 ذكور، و75)إناث، واعتمدت الدراسة على الأدوات الآتية: مقياس المناخ الأسري إعداد "الباحثان"، ومقياس التنمر المدرسي إعداد: "الباحثان" وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الأمهات على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، ودرجات التلاميذ على الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر المدرسي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على مقياس التنمر المدرسي على الأبعاد والدرجة الكلية لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الريف

والحضر على مقياس التنمر المدرسي لصالح تلاميذ الحضر، وأسفرت النتائج أيضاً عن إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير التنمر المدرسي بمعلومية الدرجة على متغير الأسري.

دراسة مرقة (2013) الى هدفت التعرف الى العلاقة بين مستوى التنمر المدرسي وواقع المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل، والتعرف إلى الفروق في مستوى التنمر المدرسي لدى هؤلاء الطلبة وواقع المناخ المدرسي تبعاً لمتغيرات: (الجنس، والتحصيل الدراسي، ونوع المدرسة، والترتيب في الأسرة، والمستوى الاقتصادي)ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث قامت بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات من أفراد عينة الدراسة، ثم قامت باختيار عينة عنقودية ممثلة لمجتمع الدراسة البالغ (8226)طالباً وطالبة، وذلك بنسبة (10 %)من إجمالي هذا المجتمع وقد بلغ إجمالي هذه العينة (800)طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل كان بدرجة منخفضة، بواقع (68.1)،كما أظهرت أن أكثر أنواع التنمر انتشاراً بين الطلبة هو التنمر النفسي بمتوسط حسابي (83.1)يليه التنمر اللفظي بمتوسط حسابي (68.1) وأخيراً التنمر الجسدي بمتوسط حسابي (50.1). كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ 05.0)في مستوى التنمر المدرسي بشكل عام لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغيري الجنس، والتحصيل الدراسي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر الجسدي تبعاً لمتغير نوع المدرسة، والمستوى الاقتصادي للأسرة .كما خلصت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ 05.0) في مستوى التنمر المدرسي بشكل عام لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل.

دراسة خوج (2012) التي هدفت التعرف الى التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لـــدى تلاميـــذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية بالإضافة الى التعرف إلى الفروق بين مرتفعي ومنخفـــضي التنمـــر المدرســـي فـــي المهـــارات الاجتماعية، بالإضافة إلى التعرف إلى المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بـــالتنمر المدرسي لدى عينة الدراسة التي اشتملت على (243)تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الـــصف الـــسادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، واشتملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي وهو إعداد الباحثة، ومقياس المهارات الاجتماعية من إعـــداد السمادوني و الجمعـــة (1996) ، وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي، وبين المهارات الاجتماعية، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحـــصائية بـــين متوســـطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهـــارات الاجتماعيـــة لـــصالح منخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية التي تسهم فـــي التنبـــؤ بالتنمر المدرسي كانت على الترتيب: عامل الضبط الاجتماعي، ثم الضبط الانفعالي، ثم الحـــساسية الاجتماعية.

دراسة عثمان (2012) التي هدفت الى الكشف عن سلوك الاستقواء وعلاقته بتقدير الذات والترتيب الولادي لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من(430)طالبا وطالبة ،وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة الناصرة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2012/2011م) وتم استخدام مقياس سلوك الاستقواء ،ومقياس تقدير الذات ،وبعد التحقق من صدقها وثباتها. ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :-ان المتوسط الحسابي لسلوك الاستقواء لدى الطلبة المرحلة الثانوية (1.27)وبدرجة تقدير منخفض ،وان اشكال سلوك الاستقواء لدى طلبة المرحلة الثانوية على الترتيب (سلوك الاستقواء الاجتماعي ،وسلوك الاستقواء الجسمي، وسلوك الاستقواء اللفظي، وسلوك الاستقواء ضد الممتلكات).أن متوسط الحسابي لمستوى تقدير الذات

(2.50)،وبدرجة مرتفعة . و الاستقواء ككل، و كانت الفروق لصالح الذكور لدى فئتي الترتيب الولادي الأول و الثاني، و في سلوك الاستقواء الاجتماعي و كانت الفروق لصالح الذكور لدى فئتي الترتيب الولادي الأول و الثاني و الرابع و الإناث في الترتيب الثالث. – وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى متغير الجنس، لصالح الإناث، و إلى متغير الترتيب الولادي، لصالح الترتيب الولادي الأول و الثاني و الرابع. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = 0.05) في مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية تعزى إلى التفاعل بين متغيري الجنس و الترتيب الولادي. وجود علاقة سلبية دالة إحصائيا بين مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية و مستوى سلوك الاستقواء بمجالاته باستثناء مجال سلوك الاستقواء اللفظي. عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية (a = 0.05) في قوة العلاقة الارتباطية بين مستوى سلوك الاستقواء و مستوى تقدير الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية يعزى إلى متغير الجنس (ذكر، أنثى)، و متغير الترتيب الولادي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع فأكثر).

2.1.2.2 الدراسات الأجنبية عن التنمر:

دراسة سيريزو واخرون (Cerezo,et,all,2018)التي هدفت التعرف الى ابعاد نماذج الابوة والمناخ الاجتماعي والتنمر في التعلم الابتدائي والثانوي. حيث هدفت الى معرفة كيف يدرك طلاب الابتدائي والثانوي أنماط الابوة والمناخ الاجتماعي وإذا كانت هناك فروق بين التلاميذ من هاتين المرحلتين التعليميتين. كما تناولت الدراسة العلاقة بين هذه التصورات من ضحايا التنمر وبعض العوامل الاجتماعية المرتبطة بالزملاء. شارك في الدراسة(847) من الأطفال والمراهقين، تم تقيم المناخ الاجتماعي المدرسي والمناخ الاجتماعي للأسرة باستخدام النسخة الاسبانية من المقياس

الاجتماعي للعائلة، وتم تقييم أساليب الوالدين وفقا لمقياس التنشئة الاجتماعية الابوية في مرحلة المراهقة .اظهرت النتائج ان هناك اختلاف في كيفية فهم التعلم الابتدائي والثانوي أساليب الابوة والأمومة والمناخ العائلي .كما اشارت الى ان عوامل الوالدين ترتبط بضحايا التنمر ومتغيرات المجموعة الوجدانية (التفضيل الاجتماعي ،ومستويات القبول أو الرفض ،وعدد الأصدقاء).

دراسة لفتمان وآخرون (Laftman,et,all,2018)التي هدفت التعرف الى التوجيه المستقبلي بين الطلاب المعرضين للتنمر المدرسي والتسلط عبر الانترنت ،وحيث هدفت الدراسة الى تحليل ما اذا كان الايذاء المرتبط بالتنمر يرتبط بزيادة احتمال الإبلاغ عن توجه مستقبلي متشائم بين شباب المدارس .استمدت البيانات من دراسة ستوكهولم للمدارس التي في عام(2016) على طلاب الصف التاسع (الذين تتراوح أعمارهم بين 15-16سنة)(العدد=5144).استند التوجيه والتدخل المستقبلي في التنمر المدرسي والتسلط عبر الانترنت الى التقارير الذاتية .واشارت النتائج ان الضحايا والضعفاء من ضحايا التنمر المدرسي والتسلط عبر الانترنت كانوا اكثر عرضة للإبلاغ عن توجه تشاؤمي مستقبلي مقارنة بالطلاب غير المشاركين في التنمر، وتم عرض هذه الارتباطات أيضا عند ضبط التدخل في التنمر المدرسية والتسلط عبر الانترنت بطريقة متبادلة ، وقد اكدت النتائج على أهمية إجراءات مكافحة التنمر التي تستهدف كل من التنمر المدرسية والتسلط عبر الانترنت .

دراسة مشرا و آخرون (Mishra,et, all,2018) التي هدفت التعرف الى سلوك التنمر والصحة النفسية –دراسة مقطعية على طلاب مدرسة بلدية بيوثان، حيث هدفت الدراسة فحص مستوى سيطرة سلوك التنمر (المتنمرين ،والضحايا) ومساهمتهم في اعراض الإحباط والاعراض الجسدية النفسية .وذلك من خلال دراسة عينة وصفية مقطعية تكونت من طلاب الصفوف الثامن

والتاسع والعاشر في بلدية بيوثان في الوسط الغربي لنيبال ،واستجاب ما مجموعه (405) طلاب للاستبيان ،وتم جمع البيانات من خلال مدارس خاصة وحكومية تم اختيارها عشوائيا ،تم استخدام الأساليب الوصفية والاستنتاجية لغايات التحليل ، ولقد اشارت نتائج الدراسة سيطرة عالية للتنمر (55.8%) على الطلاب الأكثر حظا من قبيلة جانجاتي، وكان الضحايا (64.86%) ينتمون لقبيلة الجانجاتي الأقل حجما، تم إيجاد ان الطلاب المتنمرين كانوا أكثر في الصفين الثامن والعاشر بينما كان طلاب الصف التاسع ضحايا في الغالب، حيث سلوك التنمر يسود في المدارس الخاصة بشكل أكبر من المدارس الحكومية.

دراسة جنكينز وآخرون (Jenkins,et,all,2017) التي هدفت التعرف الى العوامل المعرفية، والعاطفية والاجتماعية المرتبطة بالتنمر. حيث هدفت الدراسة الى فهم العلاقة بين تجارب التنمر (التنمر والايذاء والدفاع) والعوامل الاجتماعية والعاطفية والادراكية. ورأت ان العامل الاجتماعي هو: المهارات الاجتماعية (أي التعاطف، والتأكيد، والتعاون والمسؤولية) وكان العامل العاطفي صعوبات عاطفية مثل (التكيف الشخصي ومشاكل داخلية، ومشاكل المدرسة)، وكان العامل المعرفي هو: مهارات الأداء التنفيذي (أي المراقبة الذاتية والتحكم المثبط والمرونة، والتنظيم العاطفي) وتم جمع بيانات عن ادراك الطلاب لمهاراتهم الاجتماعية وصعوباتهم العاطفية وسلوكهم المتسلط من خلال عينة تكونت من(246)طالبا من الصف السادس حتى الصف الثامن .وقدم المعلمون تقارير عن مهارات الأداء التنفيذية للطلاب، اشارت النتائج الى ان (أ) الصعوبات العاطفية كانت بشكل كبير وايجابي من الايذاء للذكور والاناث ،(ب)كانت الصعوبات العاطفية مرتبطة بشكل كبير وايجابي بالدفاع عن الاناث ،(ج) كان أداء السلطة التنفيذية مرتبطا بشكل كبير وسلبي بالدفاع عن الذكور ،(د) كانت المهارات الاجتماعية مرتبطة بشكل كبير وايجابي بسلوك الدفاع عن الذكور والاناث، وحيث اكدت هذه الدراسة على أهمية دراسة العوامل الاجتماعية

والعاطفية والادراكية المرتبطة بالتسلط ، ومن الظاهر ان المهارات الاجتماعية والوظائف العاطفية والتنفيذية تختلف بشكل منظم عبر ادوار التنمر وينبغي اخذها بعين الاعتبار عند تطوير التدخلات الاجتماعية المستهدفة لإيقاف الترهيب ،وزيادة الدفاع ،ودعم الضحايا او أولئك الذين يعانون من خطر الايذاء.

دراسة سبيد (Spade,2007) التي هدفت الى الكشف عن العلاقة بين سلوكيات الاستقواء (التنمر) وتقدير الذات على مدرسة ريفية صغيرة في شمال غرب اوهايو، وتكونت عينة الدراسة من (197) طالبا أعمارهم بين الثامنة والثالثة عشر، وكانت نتائج الدراسة ان ما نسبته (15%) من الطلبة تعرضوا للاستقواء لعدة مرات في الأسبوع و(2.8%) من الطلبة يدعون ان الاستقواء يحدث منذ عدة سنوات ، وأوضحت النتائج ان الطلبة تعرضوا للاستقواء بشكل متكرر من خلال التلقيب والسخرية أو الاستفزاز بطريقة مؤلمة عن طريق أحد زملاء الصف وكانت سلوكيات الاستقواء أكثر في مناطق غير منظمة وغير خاضعة للإشراف، وبينت النتائج وجود علاقة تبادلية بين سلوكيات الاستقواء لدى الضحايا والمستقوين وحيث كلما ازدادت سلوكيات الاستقواء انخفضت مستويات تقدير الذات ،كما أدى انخفاض مستويات تقدير الذات الى زيادة سلوكيات الاستقواء ،ومع زيادة تقدير الذات انخفضت سلوكيات الاستقواء لدى الضحية والمستقوي.

2.2.2 الدراسات التي تتعلق بتوكيد الذات:

1.2.2.2 الدراسات العربية التي تناولت توكيد الذات:

دراسة المصري (2018) التي هدفت التعرف الى العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية الأردنيات والسعوديات: دراسة عبر ثقافية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك على عينة مُكوّنة من (394)، منهن(209) من العينة

الأردنية، و (185)من العينة السعودية، ولقد استخدمت الباحثة: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس توكيد الذات، وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي وتوكيد الذات، وأن مستوى الأردنيات والسعوديات في الذكاء الانفعالي وتوكيد الذات كان مرتفعًا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوات الذكاء الانفعالي المرتفع والمنخفض في توكيد الذات، كما أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بتوكيد الذات من خلال بعض أبعاد الذكاء الانفعالي، وتبيّن كذلك وجود فروق دالة إحصائية في بُعد الوعي بالذات تبعاً لمتغير الجنسية الأردنية–سعودية؛ لصالح الأردنيات، ووجود فروق دالة إحصائية في بُعد التعاطف تبعاً لمتغير المسار الأكاديمي علمي–أدبي؛ لصالح المسار الأدبي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في توكيد الذات تبعاً لمتغير المسار الأكاديمي علمي–أدبي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الذكاء الانفعالي ومكوّناته الفرعية أو توكيد الذات؛ تُعزى إلى متغير مستوى التحصيل الدراسي.

دراسة عرطول (2017) التي هدفت التعرف الى أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى –فلسطين، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى، في ضوء متغيري الجنس والصف المدرسي. وتكونت عينة الدراسة من(177) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية المنتظمين في منطقة الجليل الأعلى في فلسطين، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي(2015/ 2016م)، منهم(82 ذكور، و95 إناث). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام مقياس أنماط السلطة الوالدية المطور من قبل كوهر(Kuhar) ، ومقياس توكيد الذات المطور من قبل (ألفت 2015). وأظهرت النتائج أن مستوى توكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى جاء متوسطاً؛ وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين أنماط السلطة الوالدية ككل وأسلوب السلطة الديمقراطية من جهة ومستوى توكيد الذات لدى المراهقين من جهة أخرى، وعدم

وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب السلطة المتسلط ومستوى توكيد الذات، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي، ووجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توكيد الذات تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث؛ وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توكيد الذات تعزى لمتغير الصف المدرسي.

دراسة ورة (2016) التي هدفت التعرف الى توكيد الذات وعلاقته بالكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد حيث هدفت الدراسة التعرف على: توكيد الذات عند طلبة جامعة بغداد، و الفروق ذوات الدلالة الإحصائية في (توكيد الذات) لدى طلبة جامعة بغداد تبعا للمتغيرات: (الجنس) و(المرحلة) و(التخصص)، و الكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد، والفروق ذوات الدلالة الإحصائية في(الكفاءة الذاتية) عند طلبة جامعة بغداد تبعاً للمتغيرات (الجنس) و(المرحلة) و(التخصص)، و طبيعة العلاقة بين توكيد الذات والكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد، ومن أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد مقياس توكيد الذات وفق الأطر النظرية الثلاثة (سالتر، ولبي، لازا روس)، ويتكون المقياس من 32 فقرة، وأشارت نتائج الدراسة الى إن طلبة الجامعة يتمتعون بمستوى عال من توكيد الذات ولا توجد فروق ذوات دلالة إحصائية في توكيد الذات تبعاً لمتغير الجنس (ذكور، إناث)، والتخصص (علمي، إنساني)، والمرحلة (الأولى، الرابعة). ولا توجد تفاعلات بين المتغيرات (الجنس، التخصص)، (الجنس، المرحلة)، (التخصص، المرحلة)، (الجنس، التخصص، المرحلة)، في درجات مقياس توكيد الذات، وهناك علاقة ارتباطية طردية دالة بين توكيد الذات والكفاءة الذاتية.

دراسة المطيري (2015) التي هدفت التعرف الى العلاقة بين الامن النفسي وتوكيد الذات لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في دولة الكويت. واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي،

وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في محافظة الاحمدي للعام الدراسي(2014/2013)والبالغ عددهم (3506) طلاب وطالبات، وتكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، ولقد استخدم الباحث مقياس الامن النفسي، ومقياس توكيد الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة دالة احصائيا بين كل من الامن النفسي وتوكيد الذات لدى المراهقين (طلاب وطالبات مرحلة الثانوية العامة)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة مقياس توكيد الذات لدى المراهقين (طلاب وطالبات مرحلة الثانوية العامة).

دراسة عبد الهادي وأبو جدي (2014) هدفت التعرف الى العلاقة الارتباطية بين الاندفاعية وتوكيد الذات لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة –فرع الأردن ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي ولقد طبق مقياس الاندفاعية ،ومقياس توكيد الذات على (255)طالبا وطالبة من تخصصات الإدارة وتقنيات المعلومات ،والحوسبة ،واللغة الإنجليزية وآدابها ،والتربية .وبينت نتائج الدراسة مستوى متوسطا من توكيد الذات ،ووجود علاقة عكسية بين الاندفاعية وتوكيد الذات ، فكلما زاد توكيد الذات ،انخفضت الاندفاعية ، كما أشارت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في توكيد الذات تبعا لمتغيري: النوع (انثى/ذكر)،والتخصص وأما متغير المستوى الدراسي فقد أظهر طلبة المستويين الثاني والثالث توكيد للذات أعلى من طلبة المستوى الأول ، ولم تظهر فروق بين المستويات الأخرى.

دراسة اللصاصمة (2014) التي هدفت التعرف الى علاقة توكيد الذات والاغتراب النفسي والذكاء الانفعالي بالاتجاهات نحو العنف لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية، حيث تهدف الدراسة الى التعرف على علاقة توكيد الذات والاغتراب النفسي والذكاء الانفعالي بالاتجاهات نحو العنف لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي باستخدام الاستبانة

على عينة مكونة من(511) طالب وطالبة وأظهرت النتائج وجود عالقة ارتباطية عكسية بين توكيد الذات والاتجاه نحو العنف.

دراسة صحراوي ، ويونس (2013) التي هدفت التعرف الى دور الأنشودة المدرسية في تخفيض أعراض الخجل وتنمية مهارة توكيد الذات لدى التلاميذ ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور الأنشودة المدرسية في تخفيض أعراض الخجل (الفسيولوجية، الاجتماعية والانفعالية) لدى التلميذ في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم، كما هدفت أيضا إلى معرفة دور الأنشودة في تنمية مهارة توكيد الذات لدى التلميذ الخجول، وقد قامت الباحثتان بتطبيق منهج الدراسات المسحية، وهو من بين البحوث الوصفية، وقد بيّنت النتائج أنّ نسبة(66.67 %)من إجابات المعلمين أنّ للأنشودة المدرسية الأثر الإيجابي في تخفيض الأعراض الفسيولوجية للخجل، كما ساهمت في تخفيض أعراض الخجل في كل من الجانبين الاجتماعي والانفعالي وذلك بنسبة(69.33%) و (82.67%)على الترتيب، بالإضافة إلى الدور الكبير الذي ساهمت به الأنشودة المدرسية في تنمية مهارة توكيد الذات للتلاميذ الذين يعانون من مشكلة الخجل.

2.2.2.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بتوكيد الذات:

دراسة باراي وآخرون (Parray,2018) التي هدفت التعرف الى مستوى تأكيد الذات لدى المراهقين الريفيين . والغرض من هذه الدراسة هو التحقيق في مستوى تأكيد الذات لدى المراهقين مع الإشارة إلى الجنس. تم اختيار عينة إجمالية من (60) طالبًا في الفئة العمرية من (12) إلى (18) عامًا للدراسة. تم توزيعهم بالتساوي على أساس الجنس، أي (30) فتى و(30) فتاة تم اختيارهم من المدارس الثانوية العليا دانا ساغار (M.P). الأداة التي استخدمها الباحث في هذه الدراسة هي(Rathus Assertiveness Schedule (RAS.1978

كشفت نتائج الدراسة أن هناك فرق كبير في درجة الحزم لدى طلاب الريف. بالإضافة إلى ذلك ، أظهرت النتائج لا يوجد فرق كبير في تأكيدهم فيما يتعلق بنوع الجنس.

دراسة شمدت و كانيلا (Schmidt&Canela,2015) التي هدفت التعرف الى مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (27) دراسة سابقة تم الحصول عليها من خلال مراجعة قواعد البيانات التربوية والنفسية. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدام تحليل محتوى الدراسات. كما بينت لاستخلاص أهم النتائج. أظهرت النتائج أن مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية كان متوسطا. وكما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توكيد الذات لدى الطلبة تعزى إلى متغير الجنس لصالح الذكور.

دراسة جيسوب وآخرون (Jessop,et,all,2014) التي هدفت التعرف الى أثر استخدام برنامج إرشادي قائم على تأكيد الذات في تحسين السلوك لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (120) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية اختيروا عشوائيا . ولتحقيق هدف الدراسة ، أستخدم مقياس تأكيد الذات وبطاقة الملاحظة والبرنامج الإرشادي . أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تأكيد الذات لدى الطلبة كان مرتفعا، وعدم وجود أثر الاستخدام برنامج إرشادي قائم على تأكيد الذات في تحسين السلوكيات المرغوبة و تخفيض مستوى السلوكيات غير المرغوبة لدى الطلبة.

دراسة كريسويل وآخرون (Creswell,et,all,2013) التي هدفت التعرف الى العلاقة بين توكيد الذات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة .تكونت عينة الدراسة من(80) طالب وطالبة من طلبة الجامعات ،واختيروا عشوائيا ، ولتحقق من هدف الدراسة ، استخدم مقياس تأكيد الذات ومقياس حل المشكلات في عملية جمع البيانات. وأشارت نتائج الدراسة أن مستوى تأكيد الذات

والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة كان متوسطا، وكشفت النتائج عدم وجود فروف دالة احصائيا في مستوى تأكيد الذات والقدرة على حل المشكلات تعزى الى الجنس. وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين ارتفاع مستوى تأكيد الذات والقدرة على حل المشكلات لدى الطلبة.

دراسة جود و ابراهام (Good & Abraham,2011) التي هدفت التعرف الى تقصي أثر استخدام برنامج قائم على الكفاءة الذاتية وتأكيد الذات في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة (677) طالبة تم اختيارهن عشوائيا من عدد من الجامعات. ولتحقيق هدف الدراسة، تم استخدم مقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس تأكيد الذات، والبرنامج الإرشادي في عملية جمع البيانات. أكدت النتائج ان مستوى فاعلية الذات وتأكيد الذات لدى الطالبات كان متوسطا. وكشفت النتائج وجود أثر إيجابي دال إحصائيا للبرنامج الإرشادي القائم على تعزيز الكفاءة الذاتية وتأكيد الذات في تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الطالبات.

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة:

تم التعقيب على الدراسات من وجهة نظر الباحث،وفي مقدمتها الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع التنمر ،وتليها الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع توكيد الذات .

1.3.2.2 التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع التنمر:

اولاً:- يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة لمتغير التنمر بانه حظي باهتمام كبير من قبل الدارسين والباحثين في البيئة العربية والأجنبية ، وهذا مؤشر الى أهمية دراسة ظاهرة التنمر في

المدارس. ولقد اشارت الدراسات السابقة الى تواجد التنمر بشكل واضح في جميع مدارس العالم، وكما اشارت الدراسات السابقة أيضا الى التأثير السلبي للتنمر على المجتمع ككل.

وحيث تم دراسة التنمر مع متغيرات أخرى مثل دراسة (زهراء، 2018)، ودراسة (مرقة،2013)، ودراسة (حسين وعبد الجواد ،2015) مع المناخ المدرسي ، ودراسة (بهنساوي وحسن،2015) مع دافعية الإنجاز، ودراسة (خوج،2012) مع المهارات الاجتماعية، ودراسة (عثمان،2012) مع بتقدير الذات، ودراسة سبيد (Spade,2007) مع وتقدير الذات.

وهناك دراسات حاولت الكشف عن واقع التنمر ومستوياته ومنها دراسة (جعيجع، 2017) التي هدفت الى معرفة واقع التنمر، ودراسة (المكانين واخرون، 2018) التي هدفت الى معرفة مستويات التنمر.

وهناك دراسة حاولت معرفة العوامل المؤدية للسلوك التنمري مثل دراسة (البنتان، 2019)، حيث تم تناول التنمر من خلال العوامل الاجتماعية المؤدية الى هذا السلوك التنمري، ودراسة سيريزو وآخرون (cerezo,et,all,2018)التي هدفت التعرف الى ابعاد نماذج الابوة والمناخ الاجتماعي والتنمر في التعلم ،ودراسة مشراوآخرون (Mishra,et,all,2018)التي هدفت التعرف الى سلوك التنمر والصحة النفسية ،ودراسة جنكيز وآخرون (Jenkins,et,all,2017) التي هدفت التعرف الى العوامل المعرفية ،والعاطفية والاجتماعية المرتبطة بالتنمر ،ودراسة لفتمان وآخرون (2018, Laftman,et,all) التي هدفت التعرف الى التوجيه المستقبلي بين الطلاب المعرضين للتنمر المدرسي والتسلط عبر الانترنت .

ثانياً:- بالنسبة للعينات التي تراوحت من (108) الى (987) طالب وطالبة ، حيث أُجريت بعض الدراسات على عينات من من مراحل مختلفة من المراحل المدرسية حيث تناولت منها المرحلة

الابتدائية الدنيا والمرحلة الأساسية العليا والمرحلة الثانوية نحو التنمر، وكان اغلب الدراسات تناولت المرحلة الأساسية العليا، ويليها المرحلة الأساسية الدنيا ،وقليل من تناول المرحلة الثانوية .

ثالثا:-من حيث منهجية الدراسة تم استخدم في الدراسات التي تم عرضها منهج وصفي ارتباطي ومنهج الوصفي التحليلي.

رابعا: من حيث الأدوات فقد تم استخدام مقياس التنمر في جميع الدراسات التي تم عرضها ، الا في دراسةلفتمان وآخرون (Laftman,et,all ,2018)، ودراسة سيريزو وآخرون (cerezo, et,all, 2018).

خامسا:ومن حيث نتائج مستوى التنمر في الدراسات التي تم عرضها جاءت على النحو الاتي :بدرجة عالية بدراسة (المكانين واخرون،2018)، ودراسة مشرا وآخرون (Mishra, et,all, 2018)، وجاءت بدرجة متوسطة بدراسة (البنتان،2019)، ودراسة (زهراء،2018)، وجاءت بدرجة منخفضة بدراسة (جعيجع، 2017)، ودراسة(مرقة،2013)،ودراسة (عثمان،2012).

2.3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت توكيد الذات:

بعد مراجعة الدراسات السابقة والتي أُجريت في المجتمعات العربية والأجنبية تبين للباحث الملاحظات التالية:

اولاً: – اشارت الدراسات السابقة الى أهمية توكيد الذات في حل المشكلات الحياتية ورفع مستوى الصحة النفسية للفرد ، وحيث تم دراسة توكيد الذات مع متغيرات أخرى مثل دراسة (المصري، 2018) مع الذكاء الانفعالي ، ودراسة (عرطول،2017) مع أنماط السلطة الوالدية ، ودراسة (ورة، 2016) مع بالكفاءة الذاتية ، ودراسة (المطيري،2015) مع الامن النفسي ، ودراسة (عبد الهادي وابوجدي،2014) مع الاندفاعية ، ودراسة (اللصاصمة،2014) مع الاغتراب النفسي

والذكاء الانفعالي بالاتجاهات نحو العنف ، ودراسة (صحراوي ويونس،2013)التي هدفت التعرف الى دور الأنشودة المدرسية في تخفيض أعراض الخجل ، ودراسة دراسة كريسويل وآخرون (Creswell,et,all,2013)مع القدرة على حل المشكلات لدى الطلبة.

وهناك دراسات حاولت الكشف عن ومستويات توكيد الذات ومنها دراسة دراسة باراي وآخرون (Parray,2018) التي هدفت التعرف الى مستوى تأكيد الذات لدى المراهقين الريفيين ، ودراسة شمدت و كانيلا(Schmidt&Canela,2015) التي هدفت التعرف الى مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية. وهناك دراسة حاولت معرفة اثر برنامج ارشادي قائم على تأكيد الذات مثل دراسة جيسوب وآخرون (Jessop,et,all,2014)، دراسة جود و ابراهام Good & (Abraham,2011) .

ثانياً:- بالنسبة للعينات التي تتراوح من(27)الى(677)طالب وطالبة ، حيث أُجريت بعض الدراسات على عينات من مراحل مختلفة من المراحل الدراسة حيث تناولت منها المرحلة الابتدائية والثانوية، والمرحلة الجامعية نحو توكيد الذات، وكانت اغلب الدراسات تناولت المرحلة الثانوية، والجامعية ،سواء دراسة واحدة تناولت المرحلة الابتدائية دراسة (صحراوي ويونس، 2013)، وحيث ولا دراسة تناولت المرحلة الأساسية العليا .

ثالثا: من حيث منهجية الدراسة تم استخدم في الدراسات التي تم عرضها منهج وصفي ارتباطي ومنهج الوصفي التحليلي و منهج التجريبي.

رابعا: اما من حيث الأدوات فقد تم استخدام مقياس توكيد الذات في الدراسات التي تم عرضها في الدراسات السابقة، الا دراسة شمدت و كانيلا (Schmidt & Canela, 2015) حيث استخدم قواعد البيانات التربوية النفسية ،دراسة جيسوب وآخرون (Jessop,et,all,2014) دراسة حيث استخدم

مقياس توكيد الذات وبطاقات الملاحظة، دراسة جود و ابراهام (Good & Abraham,2011) حيث استخدم مع مقياس توكيد الذات برنامج ارشادي.

خامسا:ومن حيث نتائج مستوى توكيد الذات في الدراسات التي تم عرضها جاءت على النحو الاتي :بدرجة عالية بدراسة (المصري،2018)، ودراسة (ورة،2016) ، جيسوب وآخرون (Jessop,et,all,2014)وجاءت بدرجة متوسطة بدراسة (عرطول ،2017) ، ودراسة(عبد الهادي، ابوجدي،2014)، دراسة شمدت و كانيلا(Schmidt&Canela,2015) ودراسة دراسة كريسويل وآخرون (Creswell,et,all, 2013)، دراسة جود و ابراهام Good & Abraham, (2011).

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

3 . 1 منهج الدراسة

3 . 2 مجتمع الدراسة

3 . 3 عينة الدراسة

3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة

5.3 أدوات الدراسة

6.3 صدق الأداة

3 . 7 ثبات االأداة

8.3 متغيرات الدراسة

3 . 9 إجراءات الدراسة

3 . 10 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة(الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

3 . 1 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها. والتي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، يقوم لدراسة العلاقة بين متغيرين أو أكثر وربط المتغيرات مع بعضها البعض، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

3 . 2 مجتمع الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل، والبالغ عددهم (18724).

3 . 3 عينة الدراسة:

أولا: عينة الدراسة الاستطلاعية: قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية قوامها (50) طالب وطالبة وذلك لتحقق من صدق وثبات الأدوات قبل تطبيقها على عينة الدراسة، ولقد اختار الباحث هذه العينة الاستطلاعية من خارج عينة الدراسة الحالية.

ثانيا: عينة الدراسة الفعلية: اشتملت عينة الدراسة على (400) طالب وطالبة، من مجتمع الدراسة وحيث تم استخدام العينة العشوائية العنقودية. والجداول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة:

يبين الجدول (1.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة(53.7%)للذكور، ونسبة(46.3%)للإناث. ويبين متغير التحصيل الدراسي أن نسبة(42%) للممتاز، ونسبة(25%)لجيد جداً، ونسبة(17.7%)لجيد، ونسبة(12%)لمقبول، ونسبة 3.3% لغير مرضي. ويبين متغير نوع المدرسة أن نسبة(85.5%)حكومية، ونسبة(14.5%) خاصة. ويبين متغير الترتيب الولادي في الأسرة أن نسبة(29.8%)للأول، ونسبة(48.3%)للأوسط، ونسبة(22%)للأخير. ويبين متغير مكان السكن أن نسبة(78.5%)للمدينة، ونسبة(21.5%) للقرية.

جدول (1.3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	215	53.7
	أنثى	185	46.3
التحصيل الدراسي	ممتاز	168	42.0
	جيد جداً	100	25.0
	جيد	71	17.7

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
	مقبول	48	12.0
	غير مرضي	13	3.3
نوع المدرسة	حكومي	342	85.5
	خاص	58	14.5
الترتيب الولادي في الأسرة	الأول	119	29.8
	الأوسط	193	48.3
	الأخير	88	22.0
مكان السكن	مدينة	314	78.5
	قرية	86	21.5

5.3 أدوات الدراسة

بعد اطلاع الباحث الى عدد من الدراسات والأدوات المستخدمة في دراسة كل من التنمر والتوكيد الذات. واستخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات وثم استخدم المقاييس التالية:

1_ مقياس التنمر: تم الاطلاع على المجموعة من المقاييس ذات العلاقة بالتنمر، وتم تبني مقياس التنمر الدسوقي(2016). الذي يتكون بالأصل(40) فقرة مقسمة الى أربعة ابعاد التنمر النفس، والتنمر اللفظي، والتنمر الاجتماعي، والتنمر الجسمي. وحيث وجد الباحث ان هذا المقياس هو الأنسب لدراسته، كما انه يتميز درجة عالية من الصدق والثبات، ولكن الباحث لم يأخذ المقياس كما هو بل قام بانتقاء بعض الابعاد التي تتناسب مع دراسته من حيث العينة وطبيعة المجتمع الفلسطيني،وتم اعداد المقياس على النحو الاتي : دمج البعد الاجتماعي للتشابه مع الابعاد الثلاث الأخرى ،حيث تكون المقياس قبل عرضه على لجنة التحكيم من (27) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات التنمر الجسدي وعدد فقراته (7)، والتنمر اللفظي وعدد فقراته (11)، والتنمر النفسي وعدد

فقراته (9)، وبعد التعديل أصبح يتكون من (20) فقرة مقسمة على ثلاثة مجالات التنمر الجسدي وعدد فقراته (6)، والتنمر اللفظي وعدد فقراته (6)، والتنمر النفسي وعدد فقراته (8).

تصحيح المقياس: تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي وكانت موزعة على النحو الاتي: (دائما5 درجات، غالبا4 درجات، أحيانا3 درجات، نادرا2 درجة، مطلقا درجة واحدة).

2_ مقياس توكيد الذات: تم الاطلاع على المجموعة من المقاييس ذات العلاقة بتوكيد الذات، وتم التبني مقياس التنمر شوقي(1998). الذي يتكون بالأصل(80) فقرة مقسمة الى عشرين بعدا وحيث وجد الباحث ان هذا المقياس هو الأنسب لدراسته، كما انه يتميز درجة عالية من الصدق والثبات، ولكن الباحث لم يأخذ المقياس كما هو بل قام بجمعها في أربعة ابعاد للتشابه. التي تتناسب مع دراسته من حيث العينة وطبيعة المجتمع الفلسطيني وتم اعداد المقياس على النحو الاتي : حيث تكون المقياس قبل عرضه على لجنة التحكيم من (40)فقرة قسمت الى أربعة ابعاد، البعد الأول: قدرة التعبير عن المشاعر وعدد فقراته (10)، والبعد الثاني: الجسارة في التفاعل الاجتماعي وعدد فقراته (10)، والبعد الثالث: الدفاع عن الحقوق وعدد فقراته (10)، والبعد الرابع: الاستقلال بالرأي وعدد فقراته (10).وبعد عرضه على لجنة التحكيم، أصبح يتكون من (28) فقرة مقسمة على أربعة ابعاد، البعد الأول: قدرة التعبير عن المشاعر وعدد فقراته (7)، والبعد الثاني: الجسارة في التفاعل الاجتماعي وعدد فقراته (7)، والبعد الثالث: الدفاع عن الحقوق وعدد فقراته (6)، والبعد الرابع: الاستقلال بالرأي وعدد فقراته (8).

تصحيح المقياس: تم استخدام تدرج ليكرت الخماسي وكانت موزعة على النحو الاتي: (دائما5 درجات، غالبا4 درجات، أحيانا3 درجات، نادرا2 درجة، مطلقا درجة واحدة).

6.3 صدق الأداة:

قام الباحث بتصميم الاستبانة بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث وزع الباحث الاستبانة على عدد من المحكمين. حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة من حيث: مدى وضوح لغة الفقرات وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الفقرات للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية.

من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك التساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (2.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.536**	0.000	8	0.708**	0.000	15	0.638**	0.000
2	0.718**	0.000	9	0.691**	0.000	16	0.669**	0.000
3	0.710**	0.000	10	0.679**	0.000	17	0.597**	0.000
4	0.595**	0.000	11	0.633**	0.000	18	0.610**	0.000
5	0.671**	0.000	12	0.725**	0.000	19	0.620**	0.000
6	0.740**	0.000	13	0.630**	0.000	20	0.543**	0.000
7	0.723**	0.000	14	0.595**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

جدول (3.3): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.496**	0.000	11	0.551**	0.000	21	0.562**	0.000
2	0.505**	0.000	12	0.488**	0.000	22	0.626**	0.000
3	0.564**	0.000	13	0.550**	0.000	23	0.550**	0.000
4	0.498**	0.000	14	0.617**	0.000	24	0.571**	0.000
5	0.516**	0.000	15	0.580**	0.000	25	0.580**	0.000
6	0.495**	0.000	16	0.470**	0.000	26	0.506**	0.000
7	0.506**	0.000	17	0.656**	0.000	27	0.585**	0.000
8	0.465**	0.000	18	0.556**	0.000	28	0.417**	0.000
9	0.405**	0.000	19	0.509**	0.000			
10	0.497**	0.000	20	0.595**	0.000			

** داله احصائية عند 0.001

* داله احصائية عند 0.050

3 . 7 ثبات الأداة

قام الباحث من التحقق من ثبات الأداة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرو نباخ الفا، وكانت الدرجة الكلية لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل (0.925)، ومستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل(0.906)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع هذه الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية.

جدول (4.3): نتائج معامل الثبات للمجالات

المستجيب	المجالات	معامل الثبات
مستوى التنمر	التنمر الجسدي	0.825
	التنمر اللفظي	0.871
	التنمر النفسي	0.817
	الدرجة الكلية	0.925
مستوى توكيد الذات	قدرة التعبير عن المشاعر	0.738
	الجسارة في التفاعل الاجتماعي	0.713
	الدفاع عن الحقوق	0.767
	الاستقلال بالرأي	0.796
	الدرجة الكلية	0.906

8.3 متغيرات الدراسة:

متغيرات التابعة: (التنمر، توكيد الذات).

متغيرات المستقلة :(الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الاسرة، مكان السكن).

3 . 9 إجراءات الدراسة:

تم تطبيق الدراسة وفق الخطوات الاتية:

1-تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.

2-بناء المقاييس اللازمة لجمع البيانات.

3-اخذ كتاب تسهيل مهمة من الجامعة الى مديرية التربية والتعليم في مدينة الخليل من أجل جمع البيانات من مدارس المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

4-التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

5-قام الباحث بتوزيع مقياس الدراسة على عدد من طلبة المدارس المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل، ومن ثم تم جمعها بنفسه، وكان عدد الاستبيانات المستردة الصالحة فقط (400) استبانة.

6-تبويب البيانات وترميزها وادخالها بالحاسوب.

7-معالجة البيانات احصائيا، باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

3 . 10 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع الاستبيانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها (إعطائها أرقاما معينة)، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS) (Statistical Package For Social Sciences).

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

- نتائج أسئلة الدراسة
- نتائج فرضيات الدراسة

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

4 . 1 تمهيد:

تضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة، التي توصل إليها الباحث عن موضوع الدراسة وهو " **التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل** " وبيان أثر كل من المتغيرات من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:الرئيسي:

هل توجد علاقة بين مستوى التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية التالية:

الفرضية الأولى : لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

جدول (1.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

المتغيرات		معامل بيرسون	مستوى الدلالة
التنمر	توكيد الذات	-0.163	0.001

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.163-)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. أي أنه كلما قل مستوى التنمر زاد ذلك من مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. والعكس صحيح، ولذلك تم رفض الفرضية .

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	التنمر النفسي	1.770	0.814	منخفضة
2	التنمر اللفظي	1.695	0.903	منخفضة
1	التنمر الجسدي	1.597	0.753	منخفضة
الدرجة الكلية		1.696	0.739	منخفضة

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.69) وانحراف معياري (0.739) وهذا يدل على أن مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل جاء بدرجة منخفضة.

ولقد حصل مجال التنمر النفسي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (1.77)، يليه مجال التنمر اللفظي بمتوسط حسابي (1.69)، ومن ثم مجال التنمر الجسدي بمتوسط حسابي (1.59).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمر الجسدي .

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر الجسدي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أحصل على ما اريد بالقوة.	2.54	1.410	**متوسطة**
6	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين.	1.57	1.060	**منخفضة**
2	أضرب زملائي في المدرسة دون سبب.	1.55	1.066	**منخفضة**
3	أقوم بعرقلة أحد زملائي أمام الاخرين.	1.48	0.981	**منخفضة**
5	أعتدي على بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، او قلم، او عصا ...الخ	1.26	0.800	**منخفضة**
4	أقوم بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة.	1.19	0.733	**منخفضة**
	الدرجة الكلية	**1.597**	**0.753**	**منخفضة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنمر الجسدي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.59) وانحراف معياري (0.753) وهذا يدل على أن مستوى التنمر الجسدي جاء بدرجة منخفضة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة متوسطة و(5) فقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أحصل على ما اريد بالقوة " على أعلى متوسط حسابي (2.54)، ويليها فقرة " أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين " بمتوسط حسابي (1.57). وحصلت الفقرة " أقوم بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة " على أقل متوسط حسابي

(1.19)، يليها الفقرة " أعتدي على بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، او قلم، او عصا ...الخ " بمتوسط حسابي (1.26).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمر اللفظي.

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر اللفظي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	أستفز زملائي عند الحديث معهم.	1.86	1.217	**منخفضة**
11	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية.	1.80	1.239	**منخفضة**
10	أنظر الى زملائي نظرات غاضبة لتخويفهم.	1.71	1.135	**منخفضة**
8	أهدد بعض زملائي في المدرسة بالإيذاء.	1.66	1.172	**منخفضة**
12	أطلق الفاظ بذيئة على بعض زملائي.	1.59	1.100	**منخفضة**
7	اتعمد انتقاد بعض زملائي في المدرسة امام الاخرين نقدا قاسيا.	1.55	1.077	**منخفضة**
	الدرجة الكلية	**1.695**	**0.903**	**منخفضة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنمر اللفظي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.69) وانحراف معياري (0.903) وهذا يدل على أن مستوى التنمر اللفظي جاء بدرجة منخفضة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " أستفز زملائي عند الحديث معهم " على أعلى متوسط حسابي (1.86)، ويليها فقرة " أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية " بمتوسط حسابي (1.80). يليها الفقرة " أطلق الفاظ بذيئة على

بعض زملائي " بمتوسط حسابي (1.59) وحصلت الفقرة " اتعمد انتقاد بعض زملائي في المدرسة امام الاخرين نقدا قاسيا " على أقل متوسط حسابي (1.55).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التنمر النفسي.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر النفسي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
14	سبق وان قاطعت بعض زملائي.	2.13	1.251	**منخفضة**
13	أتجاهل مشاعر الاخرين.	1.90	1.278	**منخفضة**
15	أحب السيطرة على الاخرين.	1.90	1.350	**منخفضة**
20	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للأخرين.	1.70	1.258	**منخفضة**
16	أشجع بعض زملائي بالتشاجر مع بعضهم.	1.69	1.236	**منخفضة**
18	اتعمد عدم مشاركة أحد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.	1.68	1.214	**منخفضة**
17	أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي.	1.62	1.139	**منخفضة**
19	أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه.	1.54	1.098	**منخفضة**
	الدرجة الكلية	**1.770**	**0.814**	**منخفضة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال التنمر النفسي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(1.77) وانحراف معياري (0.814) وهذا يدل على أن مستوى التنمر النفسي جاء بدرجة منخفضة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة منخفضة. وحصلت الفقرة " سبق وان قاطعت بعض زملائي " على أعلى متوسط حسابي (2.13)، ويليها فقرة " أتجاهل مشاعر الاخرين " والفقرة " أحب السيطرة على الاخرين " بمتوسط حسابي (1.90). وحصلت الفقرة " أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه " على أقل متوسط حسابي (1.54)، يليها الفقرة " أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي " بمتوسط حسابي (1.62).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن واقع مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل .

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	الاستقلال بالرأي	3.823	0.909	عالية
2	الجسارة في التفاعل الاجتماعي	3.790	0.844	عالية
3	الدفاع عن الحقوق	3.747	0.969	عالية
1	قدرة التعبير عن المشاعر	3.531	0.927	متوسطة
الدرجة الكلية		3.725	0.759	عالية

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.72) وانحراف معياري (0.759) وهذا يدل على أن مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل جاء بدرجة عالية. ولقد حصل مجال الاستقلال بالرأي على أعلى متوسط حسابي ومقداره (3.82)، ويليه مجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي بمتوسط حسابي (3.79)، ومن ثم مجال الدفاع عن الحقوق بمتوسط حسابي (3.74)، يليه مجال قدرة التعبير عن المشاعر بمتوسط حسابي (3.53).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال قدرة التعبير عن المشاعر.

جدول (7.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال قدرة التعبير عن المشاعر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
3	احرص على النظر في عيون الشخص عند طرح السلام عليه.	3.73	1.501	**عالية**
1	أعبر عن رأيي في أي قضية حتى لو اختلف مع الاخرين.	3.62	1.485	**متوسطة**
7	أبدى إعجابي بزي يرتديه أحد الزملاء من نفس جنسي.	3.56	1.491	**متوسطة**
5	أعبر شيئا فشيئا عما يدور في نفسي من مشاعر وأفكار.	3.49	1.437	**متوسطة**
2	اعتذر بلباقة لمن يطلب زيارتي في وقت لا يناسبني وادعوه الى تحديد موعد اخر.	3.48	1.556	**متوسطة**
4	أشعر بالانزعاج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابي.	3.45	1.459	**متوسطة**
6	اعترف بخطئي أمام زملائي دون الشعور بانخفاض احترامهم لي.	3.40	1.482	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.531**	**0.927**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال قدرة التعبير عن المشاعر أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.53) وانحراف معياري (0.927) وهذا يدل على أن مجال قدرة التعبير عن المشاعر جاء بدرجة متوسطة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (7.4) أن فقرة واحدة جاءت بدرجة عالية، و(6) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " احرص على النظر في عيون الشخص عند طرح السلام عليه " على أعلى متوسط حسابي (3.73)، ويليها فقرة " أعبر عن رأيي في أي قضية حتى لو اختلف مع الاخرين " بمتوسط حسابي (3.62). وحصلت الفقرة " اعترف بخطئي أمام زملائي دون الشعور بانخفاض احترامهم لي " على أقل متوسط حسابي (3.40)، يليها الفقرة " أشعر بالانزعاج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابي " بمتوسط حسابي (3.45).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي.

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معروفا بطريقة لفظية واضحة.	4.17	1.307	**عالية**
12	أتوجه بالشكر للمعلم الذي يؤدي واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء.	4.09	1.292	**عالية**
14	أبادر الى تقديم اقتراح للمكان الذي نود الذهاب اليه مع زملائي.	3.94	1.337	**عالية**

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
9	أعتذر عن أي خطأ ارتكبته بحق أي زميل لي.	3.92	1.366	**عالية**
13	ألفت نظر من يتصرف معي بطريقة غير لائقة بأنني غير راض عن هذا السلوك وضرورة تصحيحه مستقبلا.	3.61	1.481	**متوسطة**
8	أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم علي بحضور مناسبة معينة.	3.52	1.456	**متوسطة**
10	أصر على فعل ما أريد حتى ولو لم يرض ذلك الاخرين.	3.28	1.491	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.790**	**0.844**	**عالية**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.79) وانحراف معياري (0.844) وهذا يدل على أن مجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (8.4) أن (4) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معروفا بطريقة لفظية واضحة " على أعلى متوسط حسابي (4.17)، ويليها فقرة " أتوجه بالشكر للمعلم الذي يؤدي واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء " بمتوسط حسابي (4.09). وحصلت الفقرة " أصر على فعل ما أريد حتى ولو لم يرض ذلك الاخرين " على أقل متوسط حسابي (3.28)، يليها الفقرة " أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم علي بحضور مناسبة معينة " بمتوسط حسابي (3.52).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الدفاع عن الحقوق.

جدول (9.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدفاع عن الحقوق

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
15	أدافع عن حقي بقوة حين ينتهكه الاخرين.	4.14	1.337	**عالية**
18	أنبه الاخرين لخطئهم في حقي حتى لا يتكرر.	3.87	1.354	**عالية**
17	أبدي غضبي لزميل يريد أن يسلب مني حقوقي.	3.85	1.439	**عالية**
20	أصر على اظهار رفضي لكل من يحاول فرض رأيه علي.	3.63	1.447	**متوسطة**
16	أطالب معلمي بتعليل أي سلوك يكون فيه محاباة للأخرين ان كان ذلك السلوك على حسابي.	3.57	1.490	**متوسطة**
19	أذكر زملائي عند توجيههم أسئلة شخصية بأن هذا ليس من حقهم.	3.43	1.485	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.747**	**0.969**	**عالية**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الدفاع عن الحقوق أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.74) وانحراف معياري (0.969) وهذا يدل على أن مجال الدفاع عن الحقوق جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (9.4) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية و(3) فقرات جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أدافع عن حقي بقوة حين ينتهكه الاخرين " على أعلى متوسط حسابي (4.14)، ويليها فقرة " أنبه الاخرين لخطئهم في حقي حتى لا يتكرر " بمتوسط حسابي (3.87). وحصلت الفقرة " أذكر زملائي عند توجيههم أسئلة شخصية بأن هذا ليس من حقهم " على أقل متوسط حسابي (3.43)، يليها الفقرة " أطالب معلمي بتعليل أي سلوك يكون فيه محاباة للأخرين ان كان ذلك السلوك على حسابي " بمتوسط حسابي (3.57).

وقام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الاستقلال بالرأي.

جدول (10.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاستقلال بالرأي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا.	4.09	1.306	**عالية**
23	لا أتخذ أي قرار قبل معرفة كل الحيثيات المرتبطة به.	3.92	1.415	**عالية**
21	لا أتردد في ابداء رأيي بصراحة لفكرة جديدة أمام الاخرين.	3.91	1.392	**عالية**
27	أدافع عن وجهة نظري إذا كنت مقتنعا بأنها صائبة.	3.87	1.442	**عالية**
22	لا اقبل رأي الاخرين إلا بعد مناقشته والاقتناع به.	3.85	1.409	**عالية**
25	أتقبل مناقشة أرائي من قبل الزملاء الاخرين.	3.79	1.355	**عالية**
28	أنفذ ما أقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي.	3.66	1.534	**متوسطة**
26	لا أشعر بالمضايقة عندما تنتقد أرائي من قبل الاخرين.	3.51	1.463	**متوسطة**
الدرجة الكلية		**3.823**	**0.909**	**عالية**

يلاحظ من الجدول السابق الذي يعبر عن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستقلال بالرأي أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية(3.82) وانحراف معياري (0.909) وهذا يدل على أن مجال الاستقلال بالرأي جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (10.4) أن (6) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءتا بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة " أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا " على أعلى متوسط حسابي (4.09)، ويليها فقرة " لا أتخذ أي قرار قبل معرفة كل الحيثيات المرتبطة به " بمتوسط حسابي (3.92). وحصلت الفقرة " لا أشعر بالمضايقة عندما تنتقد أرائي من قبل الاخرين " على أقل متوسط حسابي (3.51)، يليها الفقرة " أنفذ ما أقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي " بمتوسط حسابي (3.66).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل يختلف مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغيرات الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الأسرة، مكان السكن؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير الجنس.

جدول (11.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	ذكر	215	1.833	0.853	7.166	0.000
	أنثى	185	1.323	0.491		
التنمر اللفظي	ذكر	215	1.884	0.944	4.639	0.000
	أنثى	185	1.474	0.800		
التنمر النفسي	ذكر	215	1.974	0.865	5.584	0.000
	أنثى	185	1.534	0.680		
الدرجة الكلية	ذكر	215	1.905	0.799	6.386	0.000
	أنثى	185	1.453	0.577		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (6.386)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وكانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي "

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

جدول (12.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمر الجسدي	ممتاز	168	1.556	0.721
	جيد جداً	100	1.535	0.616
	جيد	71	1.608	0.814
	مقبول	48	1.524	0.586
	غير مرضي	13	2.820	1.249
التنمر اللفظي	ممتاز	168	1.630	0.869
	جيد جداً	100	1.608	0.811
	جيد	71	1.659	0.841
	مقبول	48	1.871	0.984
	غير مرضي	13	2.743	1.343
التنمر النفسي	ممتاز	168	1.664	0.773
	جيد جداً	100	1.766	0.734
	جيد	71	1.753	0.815
	مقبول	48	1.869	0.805
	غير مرضي	13	2.913	1.117
الدرجة الكلية	ممتاز	168	1.621	0.713
	جيد جداً	100	1.649	0.654
	جيد	71	1.681	0.763
	مقبول	48	1.766	0.626
	غير مرضي	13	2.834	1.056

يلاحظ من الجدول رقم (12.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (13.4):

جدول(13.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	بين المجموعات	20.382	4	5.096	9.777	0.000
	داخل المجموعات	205.871	395	0.521		
	المجموع	226.253	399			
التنمر اللفظي	بين المجموعات	17.340	4	4.335	5.558	0.000
	داخل المجموعات	308.116	395	0.780		
	المجموع	325.457	399			
التنمر النفسي	بين المجموعات	19.368	4	4.842	7.790	0.000
	داخل المجموعات	245.535	395	0.622		
	المجموع	264.903	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	18.251	4	4.563	9.002	0.000
	داخل المجموعات	200.200	395	0.507		
	المجموع	218.451	399			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(9.002) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (14.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ممتاز	جيد جداً	-0.027	0.758
		جيد	-0.059	0.552
		مقبول	-0.144	0.214
		غير مرضي	-1.212*	0.000
	جيد جداً	ممتاز	0.027	0.758
		جيد	-0.032	0.771
		مقبول	-0.117	0.349
		غير مرضي	-1.185*	0.000
	جيد	ممتاز	0.059	0.552
		جيد جداً	0.032	0.771
		مقبول	-0.084	0.523
		غير مرضي	-1.152*	0.000
	مقبول	ممتاز	0.144	0.214
		جيد جداً	0.117	0.349
		جيد	0.084	0.523
		غير مرضي	-1.067*	0.000
	غير مرضي	ممتاز	1.212*	0.000
		جيد جداً	1.185*	0.000
		جيد	1.152*	0.000
		مقبول	1.067*	0.000

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين التحصيل غير المرضي مع باقي التحصيل وكانت لصالح التحصيل الغير مرضي كلها.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير نوع المدرسة.

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	حكومي	342	1.613	0.769	1.004	0.316
	خاص	58	1.505	0.645		
التنمر اللفظي	حكومي	342	1.674	0.865	1.105	0.270
	خاص	58	1.816	1.099		
التنمر النفسي	حكومي	342	1.757	0.801	0.812	0.417
	خاص	58	1.851	0.891		
الدرجة الكلية	حكومي	342	1.689	0.729	0.455	0.649
	خاص	58	1.737	0.803		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.455)، ومستوى الدلالة (0.649)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير نوع المدرسة. وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

جدول (16.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التنمر الجسدي	الأول	119	1.564	0.755
	الأوسط	193	1.618	0.810
	الأخير	88	1.596	0.613
التنمر اللفظي	الأول	119	1.673	0.880
	الأوسط	193	1.696	0.919
	الأخير	88	1.721	0.906
التنمر النفسي	الأول	119	1.745	0.841
	الأوسط	193	1.767	0.826
	الأخير	88	1.812	0.756
الدرجة الكلية	الأول	119	1.669	0.737
	الأوسط	193	1.701	0.776
	الأخير	88	1.720	0.664

يلاحظ من الجدول رقم (16.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (17.4):

جدول(17.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	بين المجموعات	0.214	2	0.107	0.188	0.829
	داخل المجموعات	226.039	397	0.569		
	المجموع	226.253	399			
التنمر اللفظي	بين المجموعات	0.117	2	0.058	0.071	0.931
	داخل المجموعات	325.340	397	0.819		
	المجموع	325.457	399			
التنمر النفسي	بين المجموعات	0.230	2	0.115	0.172	0.842
	داخل المجموعات	264.673	397	0.667		
	المجموع	264.903	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.140	2	0.070	0.127	0.880
	داخل المجموعات	218.311	397	0.550		
	المجموع	218.451	399			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(0.127) ومستوى الدلالة (0.880) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن "

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير مكان السكن.

جدول (18.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
التنمر الجسدي	مدينة	314	1.584	0.768	0.638	0.524
	قرية	86	1.643	0.694		
التنمر اللفظي	مدينة	314	1.681	0.911	0.570	0.569
	قرية	86	1.744	0.876		
التنمر النفسي	مدينة	314	1.773	0.832	0.119	0.905
	قرية	86	1.761	0.750		
الدرجة الكلية	مدينة	314	1.689	0.753	0.351	0.726
	قرية	86	1.720	0.691		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.351)، ومستوى الدلالة (0.726)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل تختلف مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغيرات الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الأسرة، مكان السكن ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير الجنس.

جدول (19.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
قدرة التعبير عن المشاعر	ذكر	215	3.326	0.847	4.904	0.000
	أنثى	185	3.769	0.961		
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	ذكر	215	3.644	0.822	3.796	0.000
	أنثى	185	3.960	0.839		
الدفاع عن الحقوق	ذكر	215	3.655	0.915	2.039	0.042
	أنثى	185	3.853	1.020		
الاستقلال بالرأي	ذكر	215	3.619	0.912	4.972	0.000
	أنثى	185	4.060	0.847		
الدرجة الكلية	ذكر	215	3.560	0.722	4.829	0.000
	أنثى	185	3.918	0.758		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (4.829)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد فروق في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وكانت الفروق لصالح الإناث. وبذلك تم رفض الفرضية السابعة.

نتائج الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي "

تم فحص الفرضية الثانية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قدرة التعبير عن المشاعر	ممتاز	168	3.731	0.858
	جيد جداً	100	3.551	0.838
	جيد	71	3.289	1.033
	مقبول	48	3.175	1.002
	غير مرضي	13	3.428	0.979
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	ممتاز	168	3.993	0.812
	جيد جداً	100	3.767	0.750
	جيد	71	3.631	0.856
	مقبول	48	3.428	0.921

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	غير مرضي	13	3.560	0.974
الدفاع عن الحقوق	ممتاز	168	4.009	0.835
	جيد جداً	100	3.610	0.936
	جيد	71	3.629	1.081
	مقبول	48	3.333	0.971
	غير مرضي	13	3.576	1.353
الاستقلال بالرأي	ممتاز	168	4.040	0.788
	جيد جداً	100	3.675	0.867
	جيد	71	3.728	1.045
	مقبول	48	3.565	1.004
	غير مرضي	13	3.634	1.046
الدرجة الكلية	ممتاز	168	3.944	0.674
	جيد جداً	100	3.653	0.671
	جيد	71	3.573	0.872
	مقبول	48	3.383	0.794
	غير مرضي	13	3.552	0.938

يلاحظ من الجدول رقم (20.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (21.4):

جدول(21.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
قدرة التعبير عن المشاعر	بين المجموعات	17.113	4	4.278	5.179	0.000
	داخل المجموعات	326.287	395	0.826		
	المجموع	343.401	399			
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	15.721	4	3.930	5.778	0.000
	داخل المجموعات	268.677	395	0.680		
	المجموع	284.398	399			
الدفاع عن الحقوق	بين المجموعات	23.067	4	5.767	6.479	0.000
	داخل المجموعات	351.596	395	0.890		
	المجموع	374.663	399			
الاستقلال بالرأي	بين المجموعات	14.397	4	3.599	4.508	0.001
	داخل المجموعات	315.367	395	0.798		
	المجموع	329.765	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	16.229	4	4.057	7.486	0.000
	داخل المجموعات	214.072	395	0.542		
	المجموع	230.301	399			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(7.486) ومستوى الدلالة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي، وكذلك للمجالات. وبذلك تم رفض الفرضية الثامنة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	ممتاز	جيد جداً	0.291*	0.002
		جيد	0.371*	0.000
		مقبول	0.560*	0.000
		غير مرضي	0.392	0.065
	جيد جداً	ممتاز	-0.291*	0.002
		جيد	0.079	0.485
		مقبول	0.269*	0.038
		غير مرضي	0.101	0.642
	جيد	ممتاز	-0.371*	0.000
		جيد جداً	-.079	0.485
		مقبول	0.189	0.169
		غير مرضي	0.021	0.924
	مقبول	ممتاز	-0.560*	0.000
		جيد جداً	-0.269*	0.038
		جيد	-0.189	0.169
		غير مرضي	-0.168	0.465
	غير مرضي	ممتاز	-0.392	0.065
		جيد جداً	-0.101	0.642
		جيد	-0.021	0.924
		مقبول	0.168	0.465

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين التحصيل الممتاز وجيد جداً لصالح الممتاز، وبين الممتاز والجيد لصالح الممتاز، وبين الممتاز ومقبول لصالح الممتاز، وبين التحصيل جيد جداً ومقبول لصالح جيد جداً.

نتائج الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة "

تم فحص الفرضية الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير نوع المدرسة.

جدول (23.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير نوع المدرسة

المجال	نوع المدرسة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
قدرة التعبير عن المشاعر	حكومي	342	3.581	0.915	2.638	0.009
	خاص	58	3.236	0.954		
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	حكومي	342	3.824	0.821	1.742	0.086
	خاص	58	3.593	0.949		
الدفاع عن الحقوق	حكومي	342	3.783	0.947	1.685	0.096
	خاص	58	3.531	1.069		
الاستقلال بالرأي	حكومي	342	3.811	0.906	0.623	0.534
	خاص	58	3.892	0.930		
الدرجة الكلية	حكومي	342	3.751	0.749	1.541	0.128
	خاص	58	3.576	0.807		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.541)، ومستوى الدلالة (0.128)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال قدرة التعبير عن المشاعر حيث كانت الفروق لصالح مدارس الحكومة، وبذلك تم قبول الفرضية التاسعة.

نتائج الفرضية العاشرة:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة "

تم فحص الفرضية الرابعة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

جدول (24.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة

المجال	التحصيل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قدرة التعبير عن المشاعر	الأول	119	3.656	0.902
	الأوسط	193	3.420	0.931
	الأخير	88	3.605	0.934
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	الأول	119	3.875	0.920
	الأوسط	193	3.711	0.808
	الأخير	88	3.850	0.807
الدفاع عن الحقوق	الأول	119	3.858	0.915
	الأوسط	193	3.654	1.021
	الأخير	88	3.799	0.910
الاستقلال بالرأي	الأول	119	3.964	0.883
	الأوسط	193	3.673	0.938
	الأخير	88	3.961	0.830
الدرجة الكلية	الأول	119	3.842	0.725
	الأوسط	193	3.615	0.776
	الأخير	88	3.810	0.742

يلاحظ من الجدول رقم (24.4) وجود فروق ظاهرية في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول رقم (25.4):

جدول(25.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
قدرة التعبير عن المشاعر	بين المجموعات	4.727	2	2.364	2.771	0.064
	داخل المجموعات	338.673	397	0.853		
	المجموع	343.401	399			
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	بين المجموعات	2.381	2	1.190	1.676	0.188
	داخل المجموعات	282.017	397	0.710		
	المجموع	284.398	399			
الدفاع عن الحقوق	بين المجموعات	3.369	2	1.685	1.801	0.166
	داخل المجموعات	371.294	397	0.935		
	المجموع	374.663	399			
الاستقلال بالرأي	بين المجموعات	8.376	2	4.188	5.173	0.006
	داخل المجموعات	321.388	397	0.810		
	المجموع	329.765	399			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.585	2	2.293	4.032	0.018
	داخل المجموعات	225.715	397	0.569		
	المجموع	230.301	399			

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية(4.032) ومستوى الدلالة (0.018) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة، وكذلك لمجال الاسقلال بالرأي،

وبذلك تم رفض الفرضية العاشرة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كمايلي:

الجدول (26.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الترتيب الولادي في الأسرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الاستقلال بالرأي	الأول	الأوسط	0.290*	0.006
		الأخير	0.002	0.983
	الأوسط	الأول	-0.290*	0.006
		الأخير	-0.288*	0.013
	الأخير	الأول	-0.002	0.983
		الأوسط	0.288*	0.013
الدرجة الكلية	الأول	الأوسط	0.226*	0.010
		الأخير	0.032	0.760
	الأوسط	الأول	-0.226*	0.010
		الأخير	-0.194*	0.046
	الأخير	الأول	-0.032	0.760
		الأوسط	0.194*	0.046

وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين الترتيب الأول والأوسط لصالح الأول، وبين الأخير والأوسط لصالح الأخير.

نتائج الفرضية الحادية عشر:

"لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن "

تم فحص الفرضية الخامسة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب لمتغير مكان السكن.

جدول (27.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير مكان السكن

المجال	مكان السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"t"	مستوى الدلالة
قدرة التعبير عن المشاعر	مدينة	314	3.4914	0.962	1.654	0.099
	قرية	86	3.677	0.773		
الجسارة في التفاعل الاجتماعي	مدينة	314	3.775	0.872	0.679	0.498
	قرية	86	3.845	0.735		
الدفاع عن الحقوق	مدينة	314	3.716	0.993	1.225	0.221
	قرية	86	3.860	0.868		
الاستقلال بالرأي	مدينة	314	3.835	0.923	0.494	0.622
	قرية	86	3.780	0.857		
الدرجة الكلية	مدينة	314	3.708	0.780	0.858	0.391
	قرية	86	3.788	0.680		

يتبين من خلال الجدول السابق أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.858)، ومستوى الدلالة (0.391)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالات. وبذلك تم قبول الفرضية الحادية عشر.

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

التوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مناقشة نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج، التي أسفرت عنها الدراسة، حول التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل وعدد من التوصيات والمقترحات بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من معطيات.

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة الأول: الرئيسي:

والذي نصه: هل توجد علاقة بين مستوى التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية التالية:

الفرضية الأولى: لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

نلاحظ أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.163-)، ومستوى الدلالة (0.001)، أي أنه توجد علاقة عكسية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. أي أنه كلما قل مستوى التنمر زاد ذلك من مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل. والعكس صحيح. وتم رفض الفرضية.

ويعزو الباحث ذلك بأن فعالية توكيد الذات هي طريقة السلوك التي يستخدمها التلاميذ امام العقبات والصعوبات التي تفرض نفسها في طريق وصولهم الى تحقيق هدفهم ولهذا ففعالية الذات تتاثر بالحالات الانفعالية التي يكونون عليها ومن بين المشاكل التي قد تواجههم هي مشكلة التنمر التي تترك اثار سلبية على حالاتهم الانفعالية وهذا يؤثر سلبا في تدني مستوى توكيد الذات.

2.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

والذي نصه: ما مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

أظهرت النتائج بأن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل كانت منخفضة حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرات(1.67) وقد اظهرت بعض الفقرات مستويات منخفض ومنها الفقرة رقم (13) جاءت في المقام الاول من حيث الاهمية ونصت على(أتجاهل مشاعر الاخرين)، وتلاها في المقام الثاني الفقرة رقم (15) ونصت على(أحب السيطرة على الاخرين)، ثم جاءت الفقرة رقم(9) في المقام الثالث والتي نصت على(أستفز زملائي عند الحديث معهم) ثم جاءت الفقرة رقم(11) في المقام الرابع والتي نصت على(أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية)، ويعزو الباحث الى أنه من المهم التعامل مع ظاهرة التنمر بجدية ووعي تام، فنحن نتحدث عن أطفال ومراهقين في المدارس ما يزالون في مرحلة بناء شخصية وهوية ذاتية، والاستخفاف في هذه الظاهرة أو إنكارها من شأنه أن يؤدي بالمتنمر إلى تكوين شخصية عدائية قد تقوده إلى الإجرام المجتمعي مستقبلا، ويؤدي بالضحية إلى مشاكل نفسية وصحية واجتماعية تستمر مدى الحياة، لذلك يجب أن يكون الحل متكاملا ليشمل المدرسة، ومن المهم أن تقوم المدرسة بتنظيم برامج ودورات توعية للوقاية من التنمر والتعريف بممارسته وآثاره وخطورته، كما يجب أن يكون قانون المدرسة عادلا ومنصفا

ليحفظ حق الضحية ويعاقب المتنمر بهدف التقليل من سلوك التنمر إلى أبعد الحدود، يقول الباحثون إن أولوية مسؤولي المدارس والمؤسسات التعليمية في الوقت الحالي هو جعل حرم المؤسسة آمنا لجميع الموجودين فيها فبدون بيئة، آمنة لا يمكن للمدرسين أن ينجحوا في مهامهم التدريسية، ولا يمكن للتلاميذ أن ينجحوا في مشوارهم الدراسي، ورغم تعدد التحليلات حول مدى تعقد هذه الظاهرة وتركيبها، فإن الشيء الأساس والحاضر في مختلف الدراسات حول التنمر المدرسي هو أهمية التعاطي مع هذه الظاهرة من خلال مقاربة متكاملة تعمل على إشراك الآباء والأسرة والمدرسين والإداريين وشبكات الدعم الاجتماعي بالإضافة إلى الطالب المتنمر نفسه لحل المشكلة ، ويقتضي التخلص من التنمر ضرورة ترسيخ أسس بيئية داعمة وراعية اجتماعيا في المدرسة وفي كل قاعات الدرس، علاوة على تقديم المساعدة اللازمة للطالب على الصعيد الفردي وأسرته، وذلك حتى تضمن المؤسسات التعليمية والتربوية الحق لجميع الطلبة في الحصول على فرص متساوية من أجل النجاح والتميز وتعبيد الطريق نحو مستقبل مهني زاهر يعود على الشخص وأسرته ومجتمعه بالنفع وهذا لن يتم إلا بنهج كل مدرسة لمقاربة علاجية منسجمة مع ثقافتها المدرسية والمحيط الاجتماعي لمنتسبيها.

وقد اظهرت فقرة واحدة فقط مستوى متوسط وهي الفقرة رقم(1) (أحصل على ما اريد بالقوة).

أما من حيث المجالات فقد أظهرت الدراسة أن **مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل** جاءت مرتبة حسب أهميتها على النحو التالي: المرتبة الاولى: مجال **التنمر النفسي** بمتوسط حساب(1,77)، المرتبة الثانية: مجال **التنمر اللفظي** بمتوسط حساب(1,70)، المرتبة الثالثة: **مجال التنمر الجسدي** وبمتوسط حساب(1,60)، ومن خلال ذلك تبين بأن مستوى نحو مجال **التنمر النفسي**

حصلت على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (1,77) أما مجال **التنمر الجسدي** فقد حصل على أقل درجة بنسبة(1,60).

ويعزو الباحث تدني مستوى التنمر الكلي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل من خلال تفسير تدني مستوى التنمر الجسدي مقارنةً بالتنمر النفسي واللفظي؛ وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الطالب بالمرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يمتلك قدرة على ضبط الذات وتنظيمها، وحساب عواقب الأمور إذا ما قام بالتنمر الجسدي ضبط أقرانه أو ضد المعلمين نظراً للقوانين المدرسية الضابطة التي تحد من هذه السلوكيات بشكل كبير جداً، كما أن الطلبة يعتبرون الاعتداء الجسدي على أقرانهم بالنسبة سلوك غير عادي وغير مقبول في المجتمع الفلسطيني، لما يترتب على ارتكاب هذه السلوكيات من عواقب سيئة تؤثر على الطالب، حيث يتم التعامل معه بشدة من قبل إدارة المدرسة، كما يتم أخبار ولي أمره بما فعل، ونظراً لسياسة وزارة التربية والتعليم التي منعت العقاب البدني في المدارس لأي سببٍ كان، مما تنعكس هذه السياسة على العلاقة بين الطلبة ببعضهم. وحيث أن النظرية السلوكية تفسر أي سلوك اذا تم تعزيزه مثل التنمر يكرر ،وأي سلوك يتم كبحه يعدل.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة **جعيجع (2017)، ودراسة مرقة (2013)**،ودراسة (عثمان،2012).

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة البنتان(2019)،ودراسة زهراء(2018) حيث جاء مستوى التنمر متوسطا، ودراسة المكانين واخرون(2018)،ودراسة مشرا و آخرون(Mishra,et,all,2018) حيث جاءمستوى التنمر عاليا.

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

والذي نصه: ما مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل؟

أظهرت النتائج بأن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل كانت عالية حيث بلغ قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرات(3,73) وقد اظهرت بعض الفقرات مستويات عالية ومنها الفقرة رقم (11) جاءت في المقام الاول من حيث الاهمية ونصت على (أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معروفا بطريقة لفظية واضحة)، وتلاها في المقام الثاني الفقرة رقم (15) ونصت على (أدافع عن حقي بقوة حين ينتهكه الاخرين)، ثم جاءت الفقرة رقم(12) والفقرة رقم(24) في المقام الثالث والتي نصت الفقرة رقم (12) على(أتوجه بالشكر للمعلم الذي يؤدي واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء.)، وكذلك نصت الفقرة (24) على (أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا)ثم جاءت الفقرة رقم(14) في المقام الرابع والتي نصت على(أبادر الى تقديم اقتراح للمكان الذي نود الذهاب اليه مع زملائي) .

ويعزو الباحث ان طلبة المرحلة الأساسية يشعرون بنوع من الحرية في التعبير عن آرائهم والتقبل، وحب والاهتمام والصرحة وعن عدم التقبل والغضب مع الاحتفاظ بحقوق الغير. و التنشئة الاجتماعية والنماذج المؤكدة لذواتها مما تؤثر في سقل شخصياتهم و يجعلهم يشعرون بالقيمة الذاتية كونهم في بداية مرحلة المراهقة ، ولكن يبقى توكيد الذات أمر نسبي بين طالب وآخر وهذه يختلف حسب ظروف الطلبة والبيئة المحيطة بهم. حيث ان النظرية المعرفية تفسر توكيد الذات من خلال ألبرت اليس الذي يؤكد ان الأفكار والمعتقدات والالفاظ غير المنطقية لدى الافراد تساهم بشكل كبير في السلوك غير المنطقي، والسلوك غير المؤكد للذات، والعكس صحيح.

أما من حيث المجالات فقد أظهرت الدراسة أن **مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل جاءت** مرتبة حسب أهميتها على النحو التالي: المرتبة الاولى: مجال **الاستقلال بالرأي** بمتوسط حسابي (3,82)، المرتبة الثانية: مجال **الجسارة في التفاعل الاجتماعي** بمتوسط حسابي (3.79)، المرتبة الثالثة: **مجال الدفاع عن الحقوق** وبمتوسط حسابي (3.75)، المرتبة الرابعة: مجال **قدرة التعبير عن المشاعر وبمتوسط حسابي(3.53)**، ومن خلال ذلك تبين بأن مجال **الاستقلال بالرأي** حصلت على أعلى مرتبة بمتوسط حسابي (3.82) ويعزو الباحث إلى البيئة الموجود فيها الطالب أما مجال **قدرة التعبير عن المشاعر** فقد حصل على أقل درجة بنسبة (3.53) ويعزو الباحث ذلك وجود العادات والتقليد الموجودة في منطقة الخليل والى عدم ثقة كثير من الأفراد بأنفسهم وذلك لما ترسخ في عقولهم نتيجـــة التنشـــئة الخاطئة التي لا تعزز البوح عن المشاعر في بعض الأحيان، حيث التعليقات الساخرة منهم وهم أطفـــال تبقى مترسخة لديهم في كافة مراحل حياتهم العمرية.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (المصري،2018)، ودراسة (ورة،2016) ، جيسوب وآخرون (Jessop,et,all,2014).

ولقد أظهرت هذه الدراسة اختلاف مع دراسة (عرطول ،2017) ، ودراسة(عبد الهادي، ابوجدي،2014)، دراسة شمدت و كانيلا(Schmidt&Canela,2015) ودراسة دراسة كريسويل وآخرون (Creswell,et,all,2013)، دراسة جود و ابراهام (Good & Abraham,2011) حيث جاء مستوى توكيد الذات بها بدرجة متوسطة .

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات السؤال الرابع:

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغيرات الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الأسرة، مكان السكن؟ وقد تفرع عنها بالفرضيات الأتية وفيما يلي مناقشتها

1.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس.

بينت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس على الدرجة وكذلك للمجالات، وكانت الفروق لصالح الذكور، وبذلك تم رفض الفرضية االثانية.

ويعزو الباحث ارتفاع مستوى التنمر بشكل عام وارتفاع مستوى التنمر النفسي واللفظي والجسدي إلى أن الذكور بطبعتهم يميلون إلى التنمر الجسدي واللفظي والنفسي أكثر من الإناث، إذ أن لديهم قدرة على القيام بذلك أكثر من الإناث، خاصة أننا في مجتمع ذكوري، حيث نجد الآباء يعلمون أطفالهم ألا يعملوا شجاراً أو عدواناً لفظياً على زملائهم، ولكنهم في الوقت ذاته يعلمونهم ألا يقفوا مكتوفي الأيدي أمام التنمر الذي يستهدفهم سواء كان نفسيا أو لفظيا أو جسديا ، وأن عليهم أن يدافعوا عن أنفسهم، وهذا إشارة غير مباشرة على تشجيع الوالدين لأبنائهم الذكور على التنمر سواء كان نفسيا أو لفظياً او جسدياً، اكثر من الاناث ولو من غير قصد، ودور الاحتلال في انتشار العدوان ، ومشاهدة أفلام العنف على وسائل الاتصال المختلفة وحيث يمل لها الذكوراكثر من الاناث ، فالكثير من الطلبة يتنمرون على زملائهم الآخرين بحجة الدفاع عن النفس، أو يبعدوا عن

أنفسهم تنمرا محتملاً، حيث يظهر الذكور بعض سمات التنمر مثل التشاجر وإظهار غضبهم حتى لو بالكلام أو إقصاء الاخر عندما يريدون أن يفرغوا عن أنفسهم الكبت والقلق الذين يشعرون به اكثر من الاناث، وحيث الاناث يتمتعن بمستوى أعلى من المثابرة والنجاح من اجل الوصول الى غاياتهن ولديهن القدرة على التخطيط للمستقبل ،وتهيئة وتجهيز أنفسهن للمستقبل كامهات ناجحات ،وأيضا اهتمام في مدارس الاناث اكثر من مدارس الذكور ، حيث تعمل على تنمية فعالية الذات لدى الاناث والالتزام اكثر.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة حسن وعبد الجواد(2015)، مرقة(2013)، من حيت مستوى التنمر تبعا لمتغير الجنس وكانت لمصلحة الذكور.

حيث اختلفت مع دراسة زهراء(2018)، ودراسة جعيجع(2017)،بانه لا يوجد فروق لمتغير الجنس.

2.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي.

أظهرت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في **مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي**

للدرجة الكلية، حيث اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التحصيل في جميع مجالات الدراسة، وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين التحصيل غير المرضي مع باقي التحصيل وكانت لصالح التحصيل الغير مرضي كلها وبذلك تم قبول الفرضية الثالثة.

ويعزو الباحث السبب زيادة مستوى التنمر بشكل عام لدى الطلبة منخفضي التحصيل مقارنة بالمتفوقين من خلال تفسير زيادة التنمر لدى الطلبة منخفضي التحصيل في شكلي التنمر الجسدي واللفظي، وقد يرجع سبب ذلك إلى أن الطالب ذوي التحصيل الدراسي الأعلى يمتلك قدرة على ضبط الذات وتنظيمها، وحساب عواقب الأمور بشكل أفضل من الطالب منخفض التحصيل، والمعروف عن الطالب المتفوق أنه متميز في أدائه الأكاديمي مقارنة بالطالب منخفض التحصيل، فالأداء الأكاديمي يتطلب من الطالب تنظيم الذات وضبطها بشكل صحيح من أجل استثمار وقت الدراسة، والاهتمام حينما تكون هناك متطلبات ملقاة عليه، وهذا كله يمتلكه الطالب المتفوق الذي يحرص على الوصول إلى أهدافه بشكل صحيح، بالإضافة إلى أن الطلبة منخفضي التحصيل يشعرون بالغيرة والقهر نتيجة تمييز المعلمين بينهم وبين الطلبة المتفوقون، مما يؤدي إلى تفريغ هذا القهر عن طريق سلوكيات تنمريه ضد أقرانهم، وبالنظر للفكرة الاجتماعية الموسومة بالطالب المتفوق، فإن الطالب المتفوق يعيها لأنه لو ارتكب تنمراً لفظيا، أو جسديا يكون ذلك واضحاً أمام أقرانه ومعلميه، وبالتالي سينهال عليه اللوم أكثر الطالب منخفض التحصيل.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة مرقة (2013)،بنهساوي وحسن (2015)،لصالح التحصيل المتدني .

3.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة.

أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الرابعة.

ويعزو الباحث الى تشابه مستويات التنمر اللفظي والنفسي بين طلبة المدارس الحكومية والخاصة في المدارس الأساسية في مدينة الخليل إلى تشابه الظروف التي يعيشها الطلبة الفلسطينيون من ضغط وكبت وقهر، مما يسبب ذلك تفريغ الطالب لهذه الضغوطات النفسية والاجتماعية بزميله إما عن طريق التهكم عليه لفظياً وإما عن طريق شتمه أو الاستهزاء به، أو نفسياً عن طريق الابتعاد عنه أو تهميشه أو تحريض الآخرين ضده، ناهيك عن تشابه التربية الأسرية التي قد تشجع الطلبة على ممارسة التنمر اللفظي والنفسي تجاه أقرانهم دون قصدٍ من الوالدين، ناهيك عن فعالية الضوابط والقوانين الموجودة في المدارس الخاصة والحكومية على السواء والتي تمنع منعاً باتاً الاعتداء على الطلبة الآخرين، فكل طالب يقوم بالاعتداء أو شتم غيره يعرض نفسه لعقوبة داخل المدرسة.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة جعيجع (2017).

اختلفت هذه الدراسة مع دراسة مرقة (2013) حيث كانت لصالح المدرسة الحكومية، و (Mishra,et, all,2018) حيث كانت لصالح المدرسة الخاصة.

4.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة للمجال الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الخامسة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن السلوك هو متعلم من البيئة التي يعيشها الفرد نفسه ،حيث جميع افراد العائلة تعيش نفس الظروف الاسرية المختلفة، من أوضاع نفسية، اجتماعية، اقتصادية، وثقافية، وامنية. وان عاش الأطفال المراهقين في بيئة عدوانية سوف يتصرفون نفس السلوك العدواني ،وحيث ان أي سلوك قابل للتعلم عن طريق النمذجة والملاحظة والمحاكاة سواء كان هذا السلوك عدواني او توكيدي وغيرها من السلوكيات .

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة مرقة (2013).

5.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن، للمجال الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية السادسة.

ويعزو الباحث الى تشابه مستويات التنمر الجسدي واللفظي والنفسي بين طلبة المدارس المدينة والقرية في المدارس الأساسية في مدينة الخليل إلى تشابه الظروف التي يعيشها الطلبة الفلسطينيون وسواء كان المدينة او القرية من حيث الضغوط والقوانين التربوية والعادات والتقاليد في المدينة بشكل عام واقتراب المسافة بينهم وانشار وسائل الاتصال المختلفة مما ساعد على انتشار الثقافة بين افراد المجتمع المدني والقروي.

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة مرقة (2013). واختلفت مع دراسة حسن وعبد الجواد(2015) والتي كانت النتيجة لصالح الحضر (المدينة).

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات السؤال الخامس:

السؤال الخامس: **هل تختلف مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغيرات الجنس، التحصيل الدراسي، نوع المدرسة، الترتيب الولادي في الأسرة، مكان السكن؟** وقد تفرع عنها الفرضيات الأتية وفيما يلي مناقشتها

1.5.1.5مناقشة نتائج الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس.

بينت هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في **مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الجنس** على الدرجة الكلية وكذلك للمجالات، وكانت الفروق لصالح الاناث، وبذلك تم رفض الفرضية السابعة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى العادات والتقاليد السائد في المجتمع العربي بما فيها المجتمع الفلسطيني ومن هذا المجتمع مدينة الخليل ، حيث تنظر إلى الإناث بأنهن أقل قدرة وكفاية من الذكور، الأمر الذي من شأن أن يجعل من الإناث أكثر رغبة وميلا لان يثبتن للآخرين بأنهن ليس أقل قدرة وكفاية من الذكور،واهتمام مدارس الاناث اكثر من مدارس الذكور في اعدادهم للمستقبل القريب في تكوين اسرة ناجحة كونهن يتزوجن قبل الذكور ،مما تعمل على تنمية فعالية توكيد الذات وشعورهن بالمسؤولية ، وذلك من خلال مثابرتهن للحصول إلى مكانة مرموقة ومنافسة الذكور في مختلف مجالات الحياة، والتفوق عليهم في بعضها، وهذا بالنهاية يؤثر إيجابيا على مستوى توكيد الذات لدى الإناث، فيكون ضمن المستوى المرتفع مقارنة مع مستوى توكيد الذات لدى الذكور،

ويتضح أيضا من خلال مستوى التنمر عند الذكور اعلى من مستوى التنمر عند الاناث وهي علاقة عكسية .

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عرطول (2017).

واختلف هذه الدراسة مع دراسة (Parray, et,all.2018)، ودراسة ورة (2016)، ودراسة المطيري(2015)، عبد الهادي وأبو جدي (2014) حيث اظهرت هذه الدراسات لا يوجد فروق في مستوى توكيد الذات يعزى لصالح الجنس.

2.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي .

أظهرت هذه النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في **مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل** يعزى لمتغير التحصيل الدراسي للدرجة الكلية، حيث اظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغير التحصيل الدراسي في جميع مجالات الدراسة، وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين التحصيل الممتاز وجيد جداً لصالح الممتاز، وبين الممتاز والجيد لصالح الممتاز، وبين الممتاز ومقبول لصالح الممتاز، وبين التحصيل جيد جداً ومقبول لصالح جيد جداً،وبذلك تم رفض الفرضية الثامنة.

ويعزو الباحث السبب الى امتلاك ذو التحصيل الدراسي المرتفع من الافراد المهارات الاجتماعية والقدرة على التعبير عن مشاعره بطريقة ان يحرص على النظر في عيون الشخص عند طرح السلام عليه وأن يعبر عن رأيه في أي قضية حتى لو اختلف مع الاخرين ،ولديه القدرة ان يعترف

بخطئه أمام زملائه دون الشعور بانخفاض احترامهم له ،وان يشعر بالانزعاج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابه .ويقدم بالشكر لكل من يقدم له نصحا أو معروفا بطريقة لفظية واضحة وتوجيه بالشكر للمعلم الذي يؤدي واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء ،ويصر على فعل ما يريد حتى ولو لم يرض ذلك الاخرين أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم علي بحضور مناسبة معينة ولديه القدرة على الدفاع عن الحقوق الاستقلال بالرأي وينمسك برأيه في المناقشات طالما كان صحيحا ، ولا يأخذ أي قرار قبل معرفة كل الحيثيات المرتبطة ،وان ينفذ ما يقتنع به ولا يهتم بمعارضة الاخرين له.ويشقوا لذواتهم طريق نحو العلا من خلال سعيهم لإثبات مكانتهم في المجتمع .

واختلفت هذه الدراسة مع دراسة المصري (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق في مستوى توكيد الذات لدى الطالبات المرحلة الثانوية يعزى الى مستوى التحصيل الدراسي.

3.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير نوع المدرسة.

أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل تعزى لمتغير نوع المدرسة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال قدرة التعبير عن المشاعر حيث كانت الفروق لصالح مدارس الحكومة، وبذلك تم قبول الفرضية التاسعة.

ويعزو الباحث السبب الى ان التعليم والمعلمين والطلبة يعيشون نفس الظروف والمجتمع ونفس العادات والتقاليد والأعراف في المجتمع العربي وفي المجتمع الفلسطيني، ويتم تعليم نفس المنهاج

في كلا النوعين من المدارس ، والتزام الطلبة والمعلمين الى حد كبير بالقوانين والعادات والتقاليد في مدينة الخليل سواء في المدرسة الخاصة او الحكومية ، ولكن نسبة الطلبة في المدارس الحكومية اكبر بكثير من نسبة الطلبة في المدارس الخاصة مما يساعد ذلك في كثرة احتكاك الطلبة مع بعضهم البعض وتعرضهم للمواقف المختلفة اليومية ، او يمكن اللحظية التي تنمي لديهم قدراتهم لتعبير عن مشاعرهم اتجاه تلك المواقف المختلفة من طلبة المدارس الخاصة .

لم تظهر هذه الدراسة اتفاق او اختلاف مع أي من الدراسات لعدم وجود المتغير في الدراسات السابقة.

4.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة.

توجد فروق دالة إحصائياً في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة للدرجة الكلية، وكذلك لمجال الاستقلال بالرأي، وبذلك تم رفض الفرضية العاشرة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق، وكانت الفروق في الدرجة الكلية بين الترتيب الأول والأوسط لصالح الأول، وبين الأخير والأوسط لصالح الأخير.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن اهتمام الاهل في المولود الأول كونه البكر يعطه الفرصة في التعبير عن نفسه وآرائه بكل حرية ويمنحوه مقدار من الثقة والاعتماد على الذات، وعند قدوم المولود الثاني يتم الاهتمام به ولكن بمقدار اقل ومن الأول وعند قدوم المولود الأخير يصبح كل الاهتمام الوالدين فيه لأنه اخر العنقود، وهذا المولود الأخير يأخذ ويتعلم من جميع الخبرات السابقة

من الاخوة والوالدين ،وبذلك يتعلم مهارات توكيد الذات في البيئة المحيطة ،ويتعلم الأول والأخير الاستقلالية في الرأي من قبل الوالدين لعدم تدخل احد من قبل بهم ولكن الأوسط يكون اقل استقلالية منهم ولوجود تدخلات من الأخ الأكبر على اعتبار انه الاب الثاني بالبيت، والأخير على اعتبار انه الابن المدلل.

لم تظهر هذه الدراسة اتفاق او اختلاف مع أي من الدراسات لعدم وجود المتغير في الدراسات السابقة.

5.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر:

لا توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت هذه النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير مكان السكن للدرجة الكلية، وكذلك للمجالات، وبذلك تم قبول الفرضية الحادية عشر.

ويعزو الباحث السبب الى اقتراب بيئة القرية من بيئة المدينة من حيث طبيعة العادات والتقاليد والتنشئة الاجتماعية، والاقتصادية، وانتشار الثقافة والتعلم في هذا العصر بشكل كثير جد بين افراد القرية والمدينة وانتشار التكنولوجية بينهم، وأصبح العالم قرية صغيرة مما ساعد على انتشار الثقافات المختلفة بين افراده.

لم تظهر هذه الدراسة اتفاق او اختلاف مع أي من الدراسات لعدم وجود المتغير في الدراسات السابقة.

2.5 توصيات الدراسة

حيث أن التوصيات تنبثق من ضوء النتائج، لذلك يوصي الباحث بما يلي:

-اجراء برامج ارشادية ودراسات للذكور لتخفيف التنمر لديهم.

-بناء برامج توعوية في التنمر وتوكيد الذات لذوي التحصيل غير مرضي.

-بناء برامج توعوية في توكيد الذات للذكور لأنه اقل لديهم من الاناث.

-بناء برامج توعوية في توكيد الذات لتنمية مهارات توكيد الذات للأبناء ذو الترتيب الأوسط.

-اجراء دراسات حول التنمر وتوكيد الذات وربطها بمتغيرات أخرى على مرحلة علمية أخرى.

- بناء برامج ارشادية من قبل المختصين في الميدان لتخفيف من التنمر لدى الطلبة في المدارس التي يترتب عليها بعض المشاكل وانخفاض لتوكيد ذواتهم.

المصادر والمراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية :

- ابراهيم، عبد الستار. (2008). **إنه من حقك يا أخي دليل في العالج السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية ومهارات الحياة الاجتماعية**، ط1.القاهرة: دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو اسعد،أحمد.(2014).**تعديل السلوك الإنساني النظرية والتطبيق**،ط2، عمان: دار المسيرة.
- أبو اسعد ، احمد ، عربيات ، احمد.(2015). **نظريات الارشاد النفسي والتربوي** ، ط 3 ، عمان: دار المسيرة .
- –أبو الديار ،مسعد.(2012).**سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج** . الكويت : مركز تقويم وتعلم الطفل.
- أبو حميدان،يوسف.(2004).**تعديل السلوك** .الاردن:جامعة مؤتة.
- أبو العلا، محمد (1984). **علم النفس**، القاهرة: مكتبة عين شمس .
- أحمد، صابر. (2009). **توكيد الذات بين الريف والحضر**، القاهرة: إبتراك للطباعة والنشر.
- اوباري، الحسين (2014). **ما هو التنمر، أسبابه وعلاجه، تعلم جديد.**

https://www.new-educ.com/intimidation-scolaire

- باترسون ،س.ه. (1992).**نظريات الارشاد والعلاج النفسي** .ط2، (ترجمة حامد الفقى). الكويت :دار القلم .
- البدري، طارق.(2005).**إدارة التعليم الصفي: الأســس والإجــراءات**، عمــان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

- بركات، زياد.(2008). مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب مواجهتهم لها، **مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، 4(22)**، 1217-1258.

- البنتان، مشعل. (2019). العوامل الاجتماعية المؤدية الى سلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة لمنطقة حائل، **مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ا (42)**، 103-131.

- بني يونس، محمد. (2005). علاقة الاتزان الانفعالي بمستويات تأكيد الذات عند عينة من طلبة الجامعة الأردنية، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية،29(3)**، 143-170.

- بهنساوي، احمد ، حسن، رمضان. (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة كلية التربية ببور سعيد، 1(17)**، 1-40.

- جادو،أميمة.(2005).**العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والاعلام**،المدينة المنورة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

- الجاسور، عبد الواحد. (2009). **موسوعة علم السياسة**. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

- جعيجع، عمر. (2017). واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، **مجلة التنمية البشرية، 1(7)**، ص83-104.

- الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2011). **مسح العنف في المجتمع الفلسطيني للعام(2011)نتائج الرئيسية.فلسطين:** المركزي للإحصاء الفلسطيني.

- -حجازي، فتياني.(2000).**مدى فاعلية برنامج ارشادي في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات.

- حسين، رمضان ، عبد الجواد، وفاء. (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة الارشاد النفسي، 3(42)**، 1-43.
- حسين ، طه. (2004). **الارشاد النفسي (النظرية ، التطبيق والتكنولوجيا)** . عمان :دار الفكر.
- حسين ،طه.(2007).**سيكولوجية العنف العائلي والمدرسة**،الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- حسين ،طه،سلامة،عبد العظيم.(2006).**استراتجيات وإدارة الضغوط التربوية والنفسية**.الاردن:دار الفكر.
- الخطيب، جمال (1995). **تعديل السلوك الإنساني** ،ط3، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- -الخطيب،صالح.(2013).**الارشاد النفسي في المدرسة**.الاردن: دار المسيرة.
- الخليفي،عبد الحليم.(2006).**نمط الشخصية (أ)كمتغير وسيط بين أسلوب الاندفاع التربوي وسلوك حل المشكلات** ، رسالة ماجستير غير منشورة:جامعة الحاج خضر،الجزائر.
- خوج، حنان. (2012). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لـــدى تلاميـــذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)**، ص187-218.
- الدوجان ، خالد،(2009). **الوجيز في علم النفس التربوي** .ط2 . الرياض : مكتبة الرشد.
- الدسوقي ،مجدي(2016).**مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين** ،ط2016،القاهرة :دار جوانا للنشر والتوزيع.

- رفه، سمر. (2013). **مهارات توكيد الذات وعلاقتها بأساليب التنشئة الوالدية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى: السعودية.
- زهراء، صوفي . (2018). **المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمولاي الطاهر سعيد: الجزائر.
- زهران، حامد . (2005.). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**، ط4، القاهرة: عالم الكتب، مصر.
- زهية، حمزاوي. (2017). **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة وهران: بولاية مستغانم.
- شاهين، محمد(2013). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الفلسطينية نحو العنف وعلاقتها بالتحصيل .**مجلة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية ،21(3):**140-107.
- شريم، رغدة. (2009). **سيكولوجية المراهقة**، ط1، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشندودي، خالصة. (2014). **تأكيد الذات ودافعية الإنجاز لدى المشرفين التربويين بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة نزوى: سلطنةعمان.
- الشهري، علي. (2003).**العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية : السعودية.
- شوقي، طريف. (1998). **توكيد الذات مدخل لتنمية الكفاءة الشخصية**، مصر: دار غريب للطباعة والنشر.

- الصبحيين،علي،القضاه،محمد.(2013).**سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه .اسبابه .علاجه)**،ط1.الرياض:جامعة نايف العربيه والعلوم الامنيه.

- صبيرة ،فؤاد ،تركماني ،مي.(2014).أثر التوكيدية على اصدار الاحكام الأخلاقية " دارسة ميدانية على عينة من طلبة كليتي التربية والاقتصاد في جامعة تشرين". **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدارسات العلمية 36(6)**،472-455.

- صحراوي، نزيهة، يونس، جميلة. (2013). دور الأنشودة المدرسية في تخفيض أعراض الخجل وتنمية مهارة توكيد الذات لدى التلاميذ، **منصة المجلات العلمية الجزائرية،1(3)**، 53-63.

- الصوفي، أسامة، المالكي، فاطمة(2012).التنمر عند الأطفال وعلاقته باساليب المعاملة الوالدية ،**مجلة البحوث التربوية والنفسية ،(35)** ، 188-146.

-الطهراوي، جميل . (2007) . التوكيدية، **مجلة ثقافتنا التربوية**، كلية التربية الجامعة الإسلامية بغزة، **(1)**، 32-41.

- -عبد اللطيف، اية.(2018).**التوكيدية لدى الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وعلاقتها بالقدرة على تجهيز المعلومات**.رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية:غزة .

-عبد المعطي، حسام . (2001) . **الاتجاهات الوالدية في التنشئة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بتأكيد الذات دراسة مقارنة بين الطفل الكفيف والطفل العادي**، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس:مصر.

- عبده ، أسماء .(2016).الامن النفسي وعلاقته بالتنمر لدى المراهقين .**مجلة البحث العلمي في التربية ،(17) لسنة 2016**. كلية البنات، جامعة عين شمس:مصر.
- عبد الهادي، سامر ، أبو جدي، أمجد. (2014). الاندفاعية لدى عينة من طلبة الجامعة العربية المفتوحة وعلاقتها بتوكيد الذات في ضوء متغيرات النوع والتخصص والمستوى الدراسي، مجلة العلوم **التربوية والنفسية –البحرين. 15(1).**
- عبدي، سميرة. (2010).**الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17)سنة**، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري، الإنترنت: www.ummto.dz/IMG/pdf/MEMOIRE1-2.pdf
- عثمان ، صابرين.(2012). **الاستقواء و علاقته بتقدير الذات و الترتيب الولادي لدى الطلبة .**(أطروحة ماجستير). قاعدة البيانات العربية الرقمية "معرفة ".جامعة عمان العربية: الأردن.
- عرافي، احمد.(2013). **أساليب مواجهة الضغوط وعلاقتها بتأكيد الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة مهد الذهب** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الإسلامية: غزة.
- عرطول، سحر. (2017). أنماط السلطة الوالدية وعلاقتها بتوكيد الذات لدى المراهقين في منطقة الجليل الأعلى –فلسطين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية ،1(1)**، 268-292.
- عز الدين، خالد. (2010). **السلوك العدواني عند الأطفال**، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- –عسيري ، عبير (2004).**علاقة تشكل هوية الأنا بكل من مفهوم الذات والتوافق النفسي والاجتماعي والعام لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الطائف** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى: السعودية .

- عوض ، عبد القادر (1995). **أثر الاستجابات التوكيدية في خفض حدة السلوك العدوني لدى الأطفال المعاقين حركيا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جنوب الوادي.
- العنزي، فريج.(2004). **العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية في مرحلة المراهقة،** مجلة التربية، **19 (73)**.جامعة الكويت.
- فيلد (2004). **حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء**. (ترجمة مكتبة جرير). الرياض : مكتبة جرير.

-قحطان، الظاهر. (2004). **مفهوم الذات بين النظرية والتطبيق**،الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- -القحطاني ، نورة. (2015).مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن .**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.(58) فبراير** 2015.
- -القحطاني ،نورة. (2008).**التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. دراسة مسحية واقتراح برنامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية.** أطروحة دكتوراة غير منشورة .جامعة الملك سعود:السعودية.

- القضماني، رانية،(2003).آراء **معلمي مدارس مدينة القدس في ظاهرة العنف المدرسي،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس: فلسطين.

- -قطامي،نايفه، الصرايرة ،منى.(2009). **الطفل المتنمر** ،عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

- -كمال،علي.(1994).**العلاج النفسي قديما وحديثا**،ط1،بيروت:المؤسسةالعربية للدراسات والنشر.
- اللصاصمة، بيان. (2014). **علاقة توكيد الذات والاغتراب النفسي والذكاء الانفعالي بالاتجاهات نحو العنف لدى عينة من طلبة الجامعة الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الأردنية:الأردن.
- -اللصاصمة، محمد .(2011) . **المنحنى الاستراتيجي الشامل لعلم النفس التربوي : بين النظرية و التطبيق** .ط1 . الأردن: دار البركة.
- المحروقية، رضية . (2017). **توكيد الذات وعلاقته بمدى تمثل مفاهيم المواطنة لدى طلبة كلية التقنية بمحافظة الشرقية في سلطنة عمان**. رسالة غير منشورة. جامعة نزوى: سلطنة عمان.
- مرقة، رشا منذر. (2013). **التنمر المدرسي وواقع المناخ المدرسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مدينة الخليل**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة القدس: فلسطين.
- المصري، أناس رمضان. (2018). العلاقة بين الذكاء الانفعالي وعلاقته بتوكيد الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية الاردنيات والسعوديات، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2(43)**، 191-207.
- المطيري، خالد. (2015) . العلاقة بين الامن النفسي وتوكيد الذات لدى طلاب وطالبات الثانوية العامة في دولة الكويت، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، مصر، **2(39)**.

- المكانين، هشام ، يونس، نجاتي، الحيارى، غالب . (2018). التنمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12**(1)، 179-197.
- -النشواتي، عبدالمجيد .(2005).**علم النفس التربوي** .بيروت: مؤسسة الرسالة.
- -ورة، أحلام. (2016). **توكيد الذات وعلاقته بالكفاءة الذاتية عند طلبة جامعة بغداد،** أطروحة دكتوراه، غير منشورة، جامعة بغداد: العراق.

ثانيا: المراجع باللغة الإنجليزية:

-Adams. (2006). What makes a bully tick Science World. 63.(4)

-American Medical Association. (2002): Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, American Medical Association, Amereca.

- Ames, DanielR & Flynn, Francis J. (2007). What breaks a leader : the curvilinear relation between assertivess and leadership. Journal of personality and social Psychology, 92 (2), 307 – 324.

-Barash,D(2001).Economic Status community Danger And Psychological problem among south African children childhood: agloal,Journal of child Research,8,115-133.

- Cerezo, F., Ruiz-Esteban, C., Lacasa, C., Gonzalo, J. (2018). Dimensions of parenting styles, social climate, and bullying victims in primary and secondary education. **Psicothema**. **30**(1): 59-65.
- Creswell, J., Dutcher, J., Klein, W., Harris, P. & Levine, J. (2013): Self-affirmation improves problem solving under stress. PLOS ONE, 8(5), 1-8 6(4):40-4.

-Dikerson, D. (2005). Cyber Bullies on Camps. Retrieved October 5 2006, from the htt://www.unicef.org.violence.

-Dougherty, S,(2007): Bullying and Children in the Child Welfare System, National Resource Center for Permanency and Family Connections at the Hunter College School of Social Work, www.nrcpfc.org .

-Ericson, N. (2001): Addressing the Problem of Juvenile Bullying, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, U.S. Department of Justice.

-Good, A. & Abraham, C. (2011): Can the effectiveness of health promotion campaigns be improved using self-efficacy and self-affirmation interventions? An analysis of sun protection messages. Psychology and Health,818-799, (7)26.

-Jenkins, L., Demaray M., and Tennant, J. (2017). Social, Emotional, and Cognitive Factors Associated With Bullying. **School Psychology Review**. **46** (1): 42–64.

-Jessop, D., Sparks, P., Buckland, N., Harris, P. & Churchill, S. (2014): Combining self-affirmation and implementation intentions: Evidence of detrimental effects on behavioral outcomes. Ann.Beh.Med. 47, 137-147.

-Laftman, S., Alm, S., Sandahl, J., Modin, B. (2018). Future Orientation among Students Exposed to School Bullying and Cyberbullying Victimization. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. **15**(605): 1-12**.**

-Mellor,A.(1990).Bullying in Scottish secondary school,ERIC:ED323476.

- Mellor,A. (1997): Bullying at School, The Scottish Council for Research in Education, Macdonald Printers, Edinburgh, Britain.

- Mishra, D., Thapa, T., Marahatta, S., Mahotra, A. (2018). Bullying Behavior and Psychosocial Health – A Cross-sectional Study among School Students of Pyuthan Municipality**. Journal of Nepal Health Research Council. 16**(38):73-78**.**

-Olweus. (1993). Bullying at School what we know and what we can Do. Oxford Blackwell.

- Parray,w , Ahirwar,g & Kumar,s(2018). A study on Assertiveness among rural Adolescents. **International Journal of Research and Analytical Reviews Research Paper**.5(4)702-704.

-Pepler,D.andCraig,W.(2000)“Making a Difference in Bullying”. http://www.melissainstitute.org/documents/MakingADifference.pdf

-Rakos,R.F.(1991).Assertive behavior:theory,research and training,London:Routledge.

-Rooke, Julia.(2017) How do you prevent bullying, The colossal impact of a new perspective on bullying, New Latitude, Mashing Up Local and Global, www.latitudenews.com/story/the-father-of-antibullying.p.2

- Schmidt, Alex & Canela, Carlos.(2015**): The Behavioral Outcomes of a Self-Affirmation Intervention for Middle School Students**. Society for Research on Educational Effectiveness. University of Wisconsin- Madison.

-Smith ,p.k.(2000).Bullying and harassment in school and rights of children , joumal of children and society , 14(4),pp294-30.

-Spade, J. 2007. The Relationship between Student Bullying Behaviors and Self-Esteem, Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University.

-Storey,K&SLaby,R(2008).Eyes on bullying what can you do?.Newton : education Development center.

- Williams, Chris (2001). Overcoming depression: A five areas approach. Arnold publishers, London .

-Wolke.Sarah.Stanford&Schulz. (2002). Bullying and victimization of primary school children in England and German , prevalence and school factors. British journal of Psychology.92. Retrived OOctober 5 /2006. From EBSCO host Master file data base.

الملاحق:

ملحق (1) عرض أدوات الدراسة للتحكيم

مقياس التنمر وتوكيد الذات

برنامج الدراسات العليا

قسم الإرشاد النفسي والتربوي

حضرة الأستاذ/ الدكتور: ---------- المحترم،

تحية طيبة وبعد.

يقوم الباحث بإجراء دراسة للحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، حيث تحمل الرسالة عنوان "**التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل**"

لذا أرجو من سيادتكم الاطلاع وتحكيم فقرات المقياس وإبداء مقترحاتكم في تحديد مدى انتماء العبارات لمقياس الدراسة، وإضافة ما ترونه مناسباً من عبارات، وتعديل أو حذف العبارات الغير مناسبة.

مع جزيل الشكر والاحترام لتعاونكم

الباحث: عواد عليان

إشراف: الدكتورة علا الحاج حسين

2019-2018م

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (×) في المربع الملائم لحالتك:

1-الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2-التحصيل الدراسي

ممتاز (85 فأعلى) ☐ جيد جدا(75-84) ☐

جيد (65-74) ☐ مقبول (50-64) ☐

غير مرضي (اقل من 50) ☐

3-نوع المدرسة:

حكومي ☐ خاص ☐

4-الترتيب الولادي في الاسرة:

الأول ☐ الاوسط ☐ الأخير ☐

5-مكان السكن:

مدينة ☐ قرية ☐

القسم الثاني: مقياس التنمر

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
البعد الأول: تنمر جسدي.				
1	أحصل على ما اريد بالقوة.			
2	أضرب زملائي في المدرسة دون سبب.			
3	أقوم بعرقلة أحد زملائي أمام الاخرين			
4	أقوم بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة.			
5	أعتدي على بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، او قلم، او عصا ...الخ			
6	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين.			
7	أقوم بصفع احد زملائي امام الاخرين .			
البعد الثاني: تنمر لفظي.				
8	اتعمد انتقاد أحد زملائي في المدرسة امام الاخرين نقدا قاسيا.			
9	أهدد بعض زملائي في المدرسة بالإيذاء.			
10	أستفز زملائي عند الحديث معهم.			
11	أنظر الى زملائي نظرات غاضبة لتخويفهم.			
12	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية.			
13	أطلق الفاظ بذيئة على بعض زملائي.			
14	أسب بعض زملائي بألفاظ بذيئة.			
15	اتعمد الإساءة لبعض زملائي.			
16	اتعمد اخذ الأشياء التي تخص زملائي.			
17	اتعمد اغاظة زملائي.			
18	ارفض ارجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي.			
البعد الثالث: تنمر النفسي.				
19	اتجاهل مشاعر الاخرين.			
20	سبق وان قاطعت بعض زملائي.			
21	أحب السيطرة على الاخرين.			

22	أشجع بعض زملائي بالتشاجر مع بعضهم.			
23	اتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي.			
24	اتعمد عدم مشاركة أحد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.			
25	أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه.			
26	اشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للأخرين.			
27	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي			

القسم الثالث: مقياس توكيد الذات

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	التعديل
البعد الأول : قدرة التعبير عن المشاعر.				
1	أعبر ببساطة عن الآراء التي اختلف فيها مع الاخرين.			
2	اعتذر بلباقة لمن يطلب زيارتي في وقت لا يناسبني وادعوه الى تحديد موعد اخر.			
3	احرص على النظر في عيون الشخص عن السلام عليه.			
4	انزعج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابي.			
5	أعبر شيئا فشيئا عما يدور في نفسي من مشاعر وأفكار.			
6	أوجه اللوم حين يفشي صديقي سرا ائتمنته عليه.			
7	اعترف بخطئي دون الشعور بانخفاض احترامي له.			
8	أبدى إعجابي بزي يرتديه أحد الزملاء من نفس جنسي.			
9	أعبر عن غضبي من تصرفات أحد الاقارب سواء بصورة لفظية أو غير لفظية.			
10	أقول بشكل مباشر ما أريد قوله للأخرين.			

البعد الثاني: الجسارة في التفاعل الاجتماعي.				
11	أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم على حضور مناسبة معينة.			
12	أعتذر عن أي خطأ ارتكبته في حق أي زميل لي.			
13	أصر على فعل ما أريد ولو لم يرض ذلك الاخرين.			
14	أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معرفا بطريقة لفظية واضحة.			
15	أتوجه بالشكر الى معلمي أدى واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء.			
16	ألفت نظر من يتصرف معي بطريقة غير لائقة بأنني غير راض عن هذا السلوك ويحبذ تصحيحه مستقبلا.			
17	أبادر في الاقتراح على الاخرين في المكان الذي نود الذهاب اليه.			
18	أتقدم من وقت لأخر بعبارات ودية وحانية لأصدقائي أعبر فيها عن مشاعري نحوهم.			
19	أصر على معرفة نوع العمل حينما يطلب مني القيام به.			
20	أقوم بضبط انفعالاتي في اثناء التفاعل مع الاخرين.			
البعد الثالث: الدفاع عن الحقوق.				
21	أدافع عن حقي بقوة حين ينتهك من قبل الاخرين.			
22	أطالب معلمي بتعليل أي سلوك يكون فيه محاباة للأخرين ان كان ذلك السلوك على حسابي.			
23	أبدي غضبي لزميل يريد أن يسلب مني حقوقي.			
24	أنبه الاخرين لخطئهم في حقي حتى لا يتكرر.			
25	اعتذر عن انجاز أي عمل يكون فوق قدراتي وطاقاتي.			
26	أذكر زملائي عند توجيههم الأسئلة قد تكون شخصية بأن هذا ليس من حقهم.			
27	أطلب من زملائي الكف عن التلفظ بالألفاظ غير اللائقة.			
28	أصر على إعلان اختلافي مع من يحاول فرض رأيه علي.			
29	لا أتهرب من لقاء شخص لا أرغب لمقابلته بل			

	أعتذر عن لقائه أو أصارحه بأن ظروفي لا تسمح.			
30	أتقبل النقد البناء وأحال الاستفادة منه في تصحيح مسار سلوكي.			
البعد الرابع: الاستقلال بالرأي.				
31	لا أتردد في ابداء رأيي بصراحة لفكرة جديدة أمام مديري ومعلمينا وزملائي.			
32	لا اقبل رأي الاخرين إلا بعد مناقشة والاقتناع به.			
33	لا أتخذ أي قرار قبل معرفة المعلومات المرتبطة به.			
34	أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا .			
35	أتقبل مناقشة أرائي من قبل الزملاء الاخرين.			
36	لا أشعر بالمضايقة عندما تنتقد أرائي من قبل الاخرين.			
37	أستطيع ابلاغ معلمي في المدرسة بعدم اتفاقي معه في رأي له في حل مشكلة معينة.			
38	أؤمن بأنه ليس عليك أن تقنع الناس برأيك ولكن عليك أن تقول ما تعتقد أنه حق.			
39	أدافع عن وجهة نظري إذا كنت مقتنعا بأنها صائبة.			
40	أنفذ ما أقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي.			

شكرا لحسن تعاونك

ملحق رقم (2) أدوات الدراسة في صورتها الأولية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

(الاستبانة)

أخي الطالب/اختي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف التعرف الى "**التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل** " وتعد هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.

لذا ارجو من حضرتكم الإجابة عن فقرة حسب الواقع العملي، وان تكون الإجابات دقيقة وموضوعية لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علما بان المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

مع الاحترام والتقدير لتكرمكم بإجابه.

الباحث: عواد عليان

إشراف: الدكتورة علا الحاج حسين

2018-2019م

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (×) في المربع الملائم لحالتك:

1-الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2-التحصيل الدراسي

ممتاز (85 فأعلى) ☐ جيد جدا(75-84) ☐

جيد (65-74) ☐ مقبول (50-64) ☐

غير مرضي (اقل من 50) ☐

3-نوع المدرسة:

حكومي ☐ خاص ☐

4-الترتيب الولادي في الاسرة:

الأول ☐ الاوسط ☐ الأخير ☐

5-مكان السكن:

مدينة ☐ قرية ☐

القسم الثاني: مقياس التنمر

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
البعد الأول: تنمر جسدي.						
1	أحصل على ما اريد بالقوة.					
2	أضرب زملائي في المدرسة دون سبب.					
3	أقوم بعرقلة أحد زملائي أمام الاخرين					
4	أقوم بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة.					
5	أعتدي على بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، او قلم، او عصا ...الخ					
6	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين.					
7	أقوم بصفع احد زملائي امام الاخرين					
البعد الثاني: تنمر لفظي.						
8	اتعمد انتقاد أحد زملائي في المدرسة امام الاخرين نقدا قاسيا.					
9	أهدد بعض زملائي في المدرسة بالإيذاء.					
10	أستفز زملائي عند الحديث معهم.					
11	أنظر الى زملائي نظرات غاضبة لتخويفهم.					
12	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية.					
13	أطلق الفاظ بذيئة على بعض زملائي.					
14	أسب بعض زملائي بألفاظ بذيئة.					
15	اتعمد الإساءة لبعض زملائي.					
16	اتعمد اخذ الأشياء التي تخص زملائي.					
17	اتعمد اغاظة زملائي.					
18	ارفض ارجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي.					
البعد الثالث: تنمر النفسي.						
19	اتجاهل مشاعر الاخرين.					
20	سبق وان قاطعت بعض زملائي.					
21	أحب السيطرة على الاخرين.					

22	أشجع بعض زملائي بالتشاجر مع بعضهم.					
23	اتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي.					
24	اتعمد عدم مشاركة أحد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.					
25	أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه.					
26	اشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للأخرين.					
27	يقاطعني بعض زملائي في المدرسة أو لا يريدون مصادقتي					

القسم الثالث: مقياس توكيد الذات

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
البعد الأول : قدرة التعبير عن المشاعر.						
1	أعبر ببساطة عن الآراء التي اختلف فيها مع الاخرين.					
2	اعتذر بلباقة لمن يطلب زيارتي في وقت لا يناسبني وادعوه الى تحديد موعد اخر.					
3	احرص على النظر في عيون الشخص عن السلام عليه.					
4	انزعج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابي.					
5	أعبر شيئا فشيئا عما يدور في نفسي من مشاعر وأفكار.					
6	أوجه اللوم حين يفشي صديقي سرا ائتمنته عليه.					
7	اعترف بخطئي دون الشعور بانخفاض احترامي له.					
8	أبدى إعجابي بزي يرتديه أحد الزملاء من نفس جنسي.					
9	أعبر عن غضبي من تصرفات أحد الاقارب سواء بصورة لفظية أو غير لفظية.					
10	أقول بشكل مباشر ما أريد قوله للأخرين.					
البعد الثاني: الجسارة في التفاعل الاجتماعي.						
11	أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم على حضور مناسبة معينة.					
12	أعتذر عن أي خطأ ارتكبته في حق أي زميل لي.					

13	أصر على فعل ما أريد ولو لم يرض ذلك الاخرين.					
14	أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معرفا بطريقة لفظية واضحة.					
15	أتوجه بالشكر الى معلمي أدى واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء.					
16	ألفت نظر من يتصرف معي بطريقة غير لائقة بأنني غير راض عن هذا السلوك ويحبذ تصحيحه مستقبلا.					
17	أبادر في الاقتراح على الاخرين في المكان الذي نود الذهاب اليه.					
18	أتقدم من وقت لأخر بعبارات ودية وحانية لأصدقائي أعبر فيها عن مشاعري نحوهم.					
19	أصر على معرفة نوع العمل حينما يطلب مني القيام به.					
20	أقوم بضبط انفعالاتي في اثناء التفاعل مع الاخرين.					
البعد الثالث: الدفاع عن الحقوق.						
21	أدافع عن حقي بقوة حين ينتهك من قبل الاخرين.					
22	أطالب معلمي بتعليل أي سلوك يكون فيه محاباة للأخرين ان كان ذلك السلوك على حسابي.					
23	أبدي غضبي لزميل يريد أن يسلب مني حقوقي.					
24	أنبه الاخرين لخطئهم في حقي حتى لا يتكرر.					
25	اعتذر عن انجاز أي عمل يكون فوق قدراتي وطاقاتي.					
26	أذكر زملائي عند توجيههم الأسئلة قد تكون شخصية بأن هذا ليس من حقهم.					
27	أطلب من زملائي الكف عن التلفظ بالألفاظ غير اللائقة.					
28	أصر على إعلان اختلافي مع من يحاول فرض رأيه علي.					
29	لا أتهرب من لقاء شخص لا أرغب لمقابلته بل أعتذر عن لقائه أو أصارحه بأن ظروفي لا تسمح.					
30	أتقبل النقد البناء وأحال الاستفادة منه في تصحيح مسار سلوكي.					
البعد الرابع: الاستقلال بالرأي.						
31	لا أتردد في ابداء رأيي بصراحة لفكرة جديدة أمام					

	مديري ومعلمينا وزملائي.					
32	لا اقبل رأي الاخرين إلا بعد مناقشة والاقتناع به.					
33	لا أتخذ أي قرار قبل معرفة المعلومات المرتبطة به.					
34	أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا .					
35	أتقبل مناقشة أرائي من قبل الزملاء الاخرين.					
36	لا أشعر بالمضايقة عندما تنتقد أرائي من قبل الاخرين.					
37	أستطيع ابلاغ معلمي في المدرسة بعدم اتفاقي معه في رأي له في حل مشكلة معينة.					
38	أؤمن بأنه ليس عليك أن تقنع الناس برأيك ولكن عليك أن تقول ما تعتقد أنه حق.					
39	أدافع عن وجهة نظري إذا كنت مقتنعا بأنها صائبة.					
40	أنفذ ما أقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي.					

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق رقم (3) أدوات الدراسة في صورتها النهائية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

(الاستبانة)

أخي الطالب/اختي الطالبة

تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة تهدف التعرف الى "**التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل** " وتعد هذه الدراسة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الارشاد النفسي والتربوي من كلية العلوم التربوية في جامعة القدس.

لذا ارجو من حضرتكم الإجابة عن فقرة حسب الواقع العملي، وان تكون الإجابات دقيقة وموضوعية لما لها من أهمية على نتائج الدراسة، علما بان المعلومات الواردة في الاستبانة ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط، وستحاط بالسرية التامة.

مع الاحترام والتقدير لتكرمكم بإجابه.

الباحث: عواد عليان

إشراف: الدكتورة علا الحاج حسين

2018-2019م

القسم الأول: معلومات عامة

الرجاء وضع إشارة (×) في المربع الملائم لحالتك:

1-الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2-التحصيل الدراسي

ممتاز (85 فأعلى) ☐ جيد جدا(75-84) ☐

جيد (65-74) ☐ مقبول (50-64) ☐

غير مرضي (اقل من 50) ☐

3-نوع المدرسة:

حكومي ☐ خاص ☐

4-الترتيب الولادي في الاسرة:

الأول ☐ الاوسط ☐ الأخير ☐

5-مكان السكن:

مدينة ☐ قرية ☐

القسم الثاني: مقياس التنمر

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحينا	نادرا	مطلقا
البعد الأول: التنمر الجسدي.						
1	أحصل على ما اريد بالقوة.					
2	أضرب زملائي في المدرسة دون سبب.					
3	أقوم بعرقلة أحد زملائي أمام الاخرين.					
4	أقوم بسرقة ممتلكات أحد زملائي في المدرسة.					
5	أعتدي على بعض زملائي في المدرسة بأدوات مثل سكين، او قلم، او عصا ...الخ					
6	أفتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين.					
البعد الثاني: التنمر اللفظي.						
7	اتعمد انتقاد بعض زملائي في المدرسة امام الاخرين نقدا قاسيا.					
8	أهدد بعض زملائي في المدرسة بالإيذاء.					
9	أستفز زملائي عند الحديث معهم.					
10	أنظر الى زملائي نظرات غاضبة لتخويفهم.					
11	أطلق على زملائي أسماء مثيرة للسخرية.					
12	أطلق الفاظ بذيئة على بعض زملائي.					
البعد الثالث: تنمر النفسي.						
13	أتجاهل مشاعر الاخرين.					
14	سبق وان قاطعت بعض زملائي.					
15	أحب السيطرة على الاخرين.					
16	أشجع بعض زملائي بالتشاجر مع بعضهم.					
17	أتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي.					
18	اتعمد عدم مشاركة أحد الطلبة في الصف بالأنشطة الصفية.					
19	أقوم بإجبار أحد زملائي في المدرسة على فعل شيء لا يرغب فيه.					
20	أشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة للأخرين.					

القسم الثالث: مقياس توكيد الذات

الرجاء وضع إشارة (×) تحت الدرجة التي تناسبك لكل فقرة مقابلة

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	مطلقا
البعد الأول: قدرة التعبير عن المشاعر.						
1	أعبر عن رأيي في أي قضية حتى لو اختلف مع الاخرين.					
2	اعتذر بلباقة لمن يطلب زيارتي في وقت لا يناسبني وادعوه الى تحديد موعد اخر.					
3	احرص على النظر في عيون الشخص عند طرح السلام عليه.					
4	أشعر بالانزعاج من زميل حقق مصالح معارفه على حسابي.					
5	أعبر شيئا فشيئا عما يدور في نفسي من مشاعر وأفكار.					
6	اعترف بخطئي أمام زملائي دون الشعور بانخفاض احترامهم لي.					
7	أبدى إعجابي بزي يرتديه أحد الزملاء من نفس جنسي.					
البعد الثاني: الجسارة في التفاعل الاجتماعي.						
8	أعتذر لأصدقائي عند الحاحهم على بحضور مناسبة معينة.					
9	أعتذر عن أي خطأ ارتكبته بحق أي زميل لي.					
10	أصر على فعل ما أريد حتى ولو لم يرض ذلك الاخرين.					
11	أتقدم بالشكر لكل من يقدم لي نصحا أو معروفا بطريقة لفظية واضحة.					
12	أتوجه بالشكر للمعلم الذي يؤدي واجبه بأمانة أمام المعلمين والزملاء.					
13	ألفت نظر من يتصرف معي بطريقة غير لائقة بأنني غير راض عن هذا السلوك وضرورة تصحيحه مستقبلا.					
14	أبادر الى تقديم اقتراح للمكان الذي نود الذهاب اليه مع					

	زملائي.					
البعد الثالث: الدفاع عن الحقوق.						
15	أدافع عن حقي بقوة حين ينتهكه الاخرين.					
16	أطالب معلمي بتعليل أي سلوك يكون فيه محاباة للأخرين ان كان ذلك السلوك على حسابي.					
17	أبدي غضبي لزميل يريد أن يسلب مني حقوقي.					
18	أنبه الاخرين لخطئهم في حقي حتى لا يتكرر.					
19	أذكر زملائي عند توجيههم أسئلة شخصية بأن هذا ليس من حقهم.					
20	أصر على اظهار رفضي لكل من يحاول فرض رأيه علي.					
البعد الرابع: الاستقلال بالرأي.						
21	لا أتردد في ابداء رأيي بصراحة لفكرة جديدة أمام الاخرين.					
22	لا اقبل رأي الاخرين إلا بعد مناقشته والاقتناع به.					
23	لا أتخذ أي قرار قبل معرفة كل الحيثيات المرتبطة به.					
24	أتمسك برأيي في المناقشات طالما كان صحيحا.					
25	أتقبل مناقشة أرائي من قبل الزملاء الاخرين.					
26	لا أشعر بالمضايقة عندما تنتقد أرائي من قبل الاخرين.					
27	أدافع عن وجهة نظري إذا كنت مقتنعا بأنها صائبة.					
28	أنفذ ما أقتنع به ولا أهتم بمعارضة الاخرين لي.					

شكرا لحسن تعاونكم

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ:2019/5/4

حضرة السادة/ مديرية التربية والتعليم المحترمين
الخليل

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
يقوم الطالب عواد عبد الفتاح عودة عليان ، ورقمه الجامعي (21620283) ، باجراء دراسة بعنوان:

" التنمر وعلاقته بتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدينة الخليل "

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه ، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

دائرة علم النفس
Psychology Dept

د. سمير شقير
منسق برنامج الارشاد النفسي والتربوي

ملحق رقم (5) كشف بأسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	مكان العمل
1	أ.د. تيسير أبو ساكور	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د. محمد شاهين	جامعة القدس المفتوحة
3	د. خالد كتلو	جامعة القدس المفتوحة
4	د. سمير شقير	جامعة القدس
5	د. محسن عدس	جامعة القدس
6	د, نبيل عبد الهادي	جامعة القدس
7	د. اياد الحلاق	جامعة القدس
8	د. عمر الريماوي	جامعة القدس
9	د. إيناس موسى الحزين	جامعة الاستقلال
10	د. محمد عدرة	جامعة الخليل
11	أ.د. جمال أبو مرق	جامعة الخليل
12	د. عادل أبو ريان	جامعة القدس المفتوحة
13	أ. مراد الجنيدي	جامعة القدس المفتوحة

فهرس الجداول:

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	64
2.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل	67
3.3	نتائج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل	68
4.3	نتائج معامل الثبات للمجالات	69
1.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين التنمر وتوكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل	73
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل	74
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر الجسدي	75
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر اللفظي	76
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التنمر النفس	77
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات واقع مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل	78
7.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال قدرة التعبير عن المشاعر	79
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الجسارة في التفاعل الاجتماعي	80
9.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الدفاع عن الحقوق	82

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
10.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الاستقلال بالرأي	83
11.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير الجنس	85
12.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي	86
13.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي	87
14.4	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي	88
15.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير نوع المدرسة	89
16.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة	90
17.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة	91
18.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى التنمر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير مكان السكن	92
19.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير الجنس	93
20.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل الدراسي	94
21.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير التحصيل	96

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
	الدراسي	
22.4	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التحصيل الدراسي	97
23.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير نوع المدرسة	98
24.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة	99
25.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل يعزى لمتغير الترتيب الولادي في الأسرة	100
26.4	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الترتيب الولادي في الأسرة	101
27.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى توكيد الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل حسب متغير مكان السكن	102

فهرس المحتويات

إقرار .....أ

شكر وعرفان .....ب

الملخص ..... ج

Abstract .....ه

الفصل الأول: خلفية الدراسة 2

1.1 مقدمة: 2

2.1 مشكلة الدراسة وأسئلتها: 5

3.1 فرضيات الدراسة: 6

4.1 أهمية الدراسة: 7

5.1 أهداف الدراسة: 8

6.1 حدود الدراسة: 9

7.1 مصطلحات الدراسة: 9

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة: 13

1.2 .1 التنمر: 13

1.1.1.2 مفهوم التنمر (Bullying Concept): 13

2.1.1.2 أشكال التنمر: 15

3.1.1.2 خصائص المتنمرين. 17

4.1.1.2 أسباب التنمر: 17

5.1.1.2 اثار التنمر: 19

6.1.1.2 النظريات التي فسرت التنمر: 23

1.6.1.1.2 النظرية البيولوجية: 23

2.6.1.1.2 النظرية التحليلية: 24

3.6.1.1.2 النظرية التطورية: 25

4.6.1.1.2 النظرية السلوكية: 25

5.6.1.1.2 النظرية الإنسانية: 26

6.6.1.1.2 النظرية العقلانية الانفعالية: 26

1.2.1.2 توكيد الذات: 27

2.2.1.2 تعريف توكيد الذات: 27

3.2.1.2 مكونات توكيد الذات: 30

4.2.1.2 السمات المميزة لتوكيد الذات: 31

5.2.1.2 خصائص الشخص المؤكد لذاته هي: 33

6.2.1.2 ركائز توكيد الذات: 33

8.2.1.2 مستويات توكيد الذات: 35

9.2.1.2 اهم الاجراءات السلوكية التي تفيد في معالجة مشكلة عدم توكيد: 36

10.2.1.2 النظريات المفسرة لتوكيد الذات: – 39

1.10.2.1.2 النظرية السلوكية 39

2.10.2.1.2 النظرية المعرفية: 40

3.10.2.1.2 نظرية التوكيد لتونند 40

4.10.2.1.2 نظرية التعلم الاجتماعي: 41

2.2 الدراسات السابقة 43

1.2.2 الدراسات التي تناولت التنمر: 43

1.1.2.2 الدراسات العربية عن التنمر: 43

2.1.2.2 الدراسات الأجنبية عن التنمر: 48

2.2.2 الدراسات التي تتعلق بتوكيد الذات: 51

1.2.2.2 الدراسات العربية التي تناولت توكيد الذات: 51

2.2.2.2 الدراسات الأجنبية المتعلقة بتوكيد الذات: 55

3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة: 57

1.3.2.2 التعقيب على الدراسات التي تناولت موضوع التنمر: 57

2.3.2.2 التعقيب على الدراسات السابقة التي تناولت توكيد الذات: 59

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات: 63

3 . 1 منهج الدراسة: 63

3 . 2 مجتمع الدراسة: 63

3 . 3 عينة الدراسة: 64

3 . 4 وصف متغيرات أفراد العينة: 64

5.3 أدوات الدراسة 65

6.3 صدق الأداة: 67

3 . 7 ثبات الأداة 68

8.3 متغيرات الدراسة: 69

3 . 9 إجراءات الدراسة:.....69

3 . 10 المعالجة الإحصائية:.....70

الفصل الرابع: نتائج الدراسة:.....72

4 . 1 تمهيد:.....72

4 . 2 نتائج أسئلة الدراسة:.....73

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:الرئيسي:.....73

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....74

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....78

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:.....84

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:.....93

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات:.....104

1.5 مناقشة نتائج الدراسة.....104

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة الأول: الرئيسي:.....104

2.1.5 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....105

3.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....108

4.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات السؤال الرابع:.....110

1.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:.....110

2.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:.....111

3.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:.....112

4.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الخامسة:.....113

5.4.1.5 مناقشة نتائج الفرضية السادسة: 114

5.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بفرضيات السؤال الخامس: 115

1.5.1.5مناقشة نتائج الفرضية السابعة: 115

2.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الثامنة: 116

3.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية التاسعة: 117

4.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية العاشرة: 118

5.5.1.5 مناقشة نتائج الفرضية الحادية عشر: 119

2.5 توصيات الدراسة 120

المصادر والمراجع: 121

الملاحق: 132

ملحق (1) عرض أدوات الدراسة للتحكيم 132

ملحق رقم (2) أدوات الدراسة في صورتها الأولية 138

ملحق رقم (3) أدوات الدراسة في صورتها النهائية 144

ملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة 149

ملحق رقم (5) كشف بأسماء السادة المحكمين 150

فهرس الجداول: 151

فهرس المحتويات 154