

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة  
الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

وسام خالد عبد الرحمن مقبل

رسالة ماجستير

1439هـ/2018م

أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة

الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

إعداد:

وسام خالد عبد الرحمن مقبل

بكالوريوس علم النفس - جامعة القدس / فلسطين

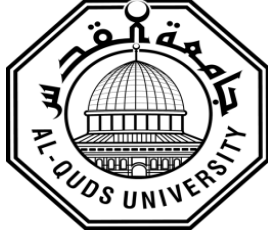
المشرف الأول: د. عمر الريماوي

المشرف الثاني: د. وفاء الخطيب

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في علم الجريمة من

عمادة الدراسات العليا / كلية الآداب / جامعة القدس

1439هـ/2018م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج علم الجريمة

### إجازة الرسالة

أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

الاسم: وسام خالد عبد الرحمن مقبل

الرقم الجامعي: 21612714

إشراف: د. عمر الريماوي

د. وفاء الخطيب

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2018/8/12 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

التوقيع:   
التوقيع:   
التوقيع:   
التوقيع: 

د. عمر الريماوي

د. وفاء الخطيب

د. عزمي أبو السعود

د. بسام بنات

1. رئيس لجنة المناقشة:

2. المشرف الثاني:

3. ممتحناً داخلياً:

4. ممتحناً خارجياً:

القدس / فلسطين

1439هـ/2018م

## الإهداء

إلى سبب وجودي في الحياة، إلى من كان دعاءه سر نجاحي والذي العزيز

إلى الينبوع الذي لا يمل العطاء والدتي الغالية

إلى زوجتي العزيزة وفلذات كبدي (تيما، تاليا)

إلى من حبهم يجري في عروقي اخواتي وأخي

إلى زملائي في العمل

إليكم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع

## 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: وسام خالد عبد الرحمن مقبل

التاريخ: 2018/8/12

## الشكر والتقدير

قال رسول الله صلى الله عليه وسلم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله "

يقتضي الواجب أن أذكر فضل من شجعني وساعدني على إتمام هذه الدراسة، فإنني أخص بالذكر الدكتور الفاضل عمر الريماوي الذي أسعدني بإشرافه على هذه الرسالة، و منحني الكثير من وقته وجاد علي بإرشاداته وتوجيهاته المفيدة، ومنحني الكثير من علمه، والذي لولاه ما كان هذا ليتم، كما وأتقدم بالشكر الى الدكتورة وفاء الخطيب لمساعدتها بالبحث.

## مصطلحات الدراسة:

1. الشخصية اصطلاحاً: "هي مجموعة منظمة من الأفكار والسمات والميول والعادات التي يتميز بها شخص ما عن غيره، وتصف الشخصية الفرد من حيث كونه كل موحد من الأساليب السلوكية والإدراكية معقدة التنظيم، التي تميزه عن الآخرين وبخاصة في المواقف الاجتماعية" (القيق، 2011:46).

2. نمط الشخصية: "ميل مجموعة من السمات للارتباط بعضها البعض، مشكلة نسقا متمايزا عن اساق أخرى" (حلاوين، 2016: 6).

3. نمط الشخصية(أ): "مركب فعلي انفعالي يستخدمه الأفراد لمواجهة تحديات محيطهم، يتضمن هذا المركب مظاهر سلوكية كالعدوانية، التنافسية، الاستعجال، وسلوكيات خاصة كالتوتر العضلي، حس الطوارئ، الكلام السريع، صوت قوي، وتيرة سريعة في الأنشطة، استجابات انفعالية، سرعة الاستئثار وسهولتها، عدائية مضمرة، ميل فوق المتوسط للغضب" (فتحية، 2008:219).

4. نمط الشخصية (ب): "هم الأفراد الذين لا يملكون خصائص النمط، يتسمون بأنهم أكثر صبرا وقل تنافسية وقل عدوانية ولديهم قدرة على الاسترخاء" (فتحية، 2008: 226).

إجرائيا: يتمثل بدرجة استجابة افراد عينة الدراسة على مقياس أنماط الشخصية (أ-ب) والذي يشير إلى مقدار الدرجة التي يحصل عليها المستجيب في المقياس .

5. التئمر المدرسي اصطلاحاً: "مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة تصدر من شخص عدائي تجاه آخر ضحية يقع عليه فعل العداء الذي يأتي في صورة أفعال سلبية جسدية أو نفسية لفظية او غير لفظية، بهدف الحصول على النفوذ، والهيمنة والسيطرة" (خوخ، 2012: 202).

اجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس التتمر الذي سيستخدم في البحث الحالي

طلاب المرحلة الثانوية اصطلاحا: "هي المرحلة التي تعتبر حلقة الوصل بين مرحلتين المتوسطة والجامعة، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات دراسية ويلتحق بالمرحلة الثانوية الطلاب الذين انهوا المرحلة المتوسطة بعد اجتيازهم امتحان الكفاءة المتوسطة وتكون أعمارهم بين (15-18) سنة، والطالب الذي ينهي المرحلة الثانوية بنجاح يحصل على شهادة الثانوية العامة" (الطيّار، 2005: 8).

6. المدارس الحكومية اصطلاحا: "هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم والتي يصرف عليها من قبل ميزانية الدولة العامة" (صالح، 2004: 8).

## الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية، وتكونت عينة الدراسة على (415) طالب/ة، ومن ثم تم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، 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 اتساق داخلي بين الفقرات، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لنمط (أ) (3.77) أي بدرجة عالية، ومجال النمط ب حصل على متوسط حسابي (3.09) أي بدرجة متوسطة، وقد بلغت نسبة أفراد العينة من النمط (أ) (47.7%) ونسبة (52.3%) للنمط (ب). ومستوى التنمر المدرسي للدرجة الكلية (1.61) أي بدرجة منخفضة. وأظهرت وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين نمط الشخصية (أ) والتنمر المدرسي، أي أنه كلما زاد مستوى نمط الشخصية (أ) زاد من مستوى التنمر لدى الطلبة. والعكس صحيح. وتبين أيضاً عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية ب والتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى نمط الشخصية (أ-ب) تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الاناث. وتبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائية في أنماط الشخصية (أ، ب) لمتغير مكان السكن، وكانت الفروق في النمط (أ) بين سكان القرية والمدينة لصالح سكان المدينة، وفي النمط (ب) كانت الفروق بين سكان المدينة والقرية لصالح سكان القرية، ووجود فروق في أنماط الشخصية (أ، ب) يعزى لمتغير الصف الحالي، وكانت الفروق في مجال النمط (أ) بين الصف العاشر والحادي عشر لصالح العاشر، وبين الحادي عشر والثاني عشر لصالح الثاني عشر. وفي مجال النمط (ب)

بين الصف العاشر والثاني عشر لصالح الثاني عشر، وبين الحادي عشر والثاني عشر لصالح الثاني عشر. ووجود فروق في أنماط الشخصية (أ، ب) لمتغير معدل الصف السابق، وكانت الفروق في مجال النمط (أ) بين 60 فما دون ومن 75-84 لصالح 60 فما دون، وفي مجال النمط (ب) كانت الفروق بين 75-84 لصالح من 75-84 وبين من 60 فما دون و 85 فأكثر لصالح 85 فأكثر. ويتبين من نتائج الدراسة وجود فروق في مستوى التتمتع المدرسي لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الذكور، ووجود فروق لمتغير مكان السكن، وكانت الفروق لصالح المدينة، بينما تبين عدم وجود فروق لمتغير الصف الحالي، ولمتغير معدل الصف السابق. وبناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي: زيادة الاهتمام بالطلبة ذوي خصائص نمط (ب)، والعمل على تعديل وتقليل من دعم الطلبة ذوي خصائص (أ) من خلال برامج وفعاليات تربوية، ضرورة وضع برامج نفسية وتربوية من أجل خفض مستوى التتمتع وخاصة للذكور، وإجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول علاقة أنماط الشخصية والتتمتع لدى عينات أخرى في المجتمع الفلسطيني.

# **Personality Types (A And B) And Their Relation To School Bullying Among High Public Schools ' Students In Bethlehem**

**Prepared by: Wesam Khaled Abed Al-Rahman Moqbel.**

**Supervisor: Dr. Omar Al-Rimawe**

**Co-supervisor: Dr. Wafa' Al-Khateeb**

## **Abstract:**

The study aimed to identify personality types (A and B) and their relation to school bullying among high public schools ' students in Bethlehem. In order to achieve the aims of the study, the researcher used the associative approach, and the sample was chosen in random cluster method. the study sample consisted of 415 students. Thus, the validity of the study instrument was verified by presenting it to a group of specialized and experienced arbitrators. On the other hand, the veracity of the performance was verified by calculating Pearson correlation coefficient for the paragraphs of the questionnaire with the total score of the instrument. There also was statistical significance in all the paragraphs of the questionnaire indicating that there was internal consistency between the paragraphs. the results of the study showed that the mean of the total score of type (a) (3.77) was high, and the field of type B obtained an average of (3.09), which is a medium degree, and ,and The percentage of type (A) (47.7%) and (52.3%) of the type ( B). And the level of school bullying to the total score (1.61) which is a low degree. The statistics showed a statistically positive relationship between personality type (A) and school bullying, that is, the higher level of personality (a) the greater level of bullying among students and vice versa. There was also no relationship between personality types (B) and school bullying among high school students.

The results of the study showed differences in the level of personality (a) due to sex variable, and the differences were in favor of males. There were also differences in the level of personality (b) due to the gender variable. Differences were found in favor of females. There were also statistically significant differences in personality types (A and B) The differences between the population of the city and the village in favor of the inhabitants of the village, and differences in personality types (A and B) were due to the variable of the current grade. The differences in type (A) between the tenth and eleventh grades in favor of the tenth, and . (B) between the tenth and twelfth grades in favor of the twelfth, and between the eleventh and twelfth in favor of the twelfth. Differences in personality patterns (A and B) for the previous grade average variable. The differences in type (a) were between 60 and below and from 75 to 84 for 60 and below. In the case of pattern (b), the differences were between 75-84 in favor of 75-84 and between 60 and below and 85 and above for 85 and more.

The results of the study show that there are differences in the level of bullying school gender variable. Differences were in favor of males, differences were found for the variable of residence, and differences were in favor of the city, while no differences were found for the variable of the current grade and for the variable of the previous grade. Based on the results of the study, the researcher recommends the following: Increase interest in students with characteristics of type B, and work to modify and reduce the support of students with the characteristics of (a) through programs and educational events, the need to develop psychological and educational programs to reduce the level of bullying, And conduct more field studies on the relationship between personality types and bullying in other samples in Palestinian society.

## الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

- مقدمة.
- مشكلة الدراسة.
- أسئلة الدراسة.
- فرضيات الدراسة.
- أهمية الدراسة.
- أهداف الدراسة.
- محددات الدراسة.
- تعريف المصطلحات نظرياً وإجرائياً.

## الفصل الأول:

### خلفية الدراسة وأهميتها:

#### 1.1 المقدمة:

تعتبر المدرسة الى جانب الأسرة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي تهتم بتربية الأطفال والمراهقين على المبادئ الأخلاقية، والتمسك بقيم ومعايير المجتمع، وكون المدرسة تستقطب عددا كبيرا من التلاميذ الذين ينتمون الى بيئات ثقافية واجتماعية متباينة، فان ذلك سينعكس على سلوكياتهم المستقبلية، وذلك أثناء تفاعلهم فيما بينهم، فيكتسبون العديد من السلوكيات التي قد تكون سوية ومقبولة اجتماعيا تارة، وأخرى انحرافية وغير مقبولة تارة أخرى، هذه الأخيرة التي انتشرت في العديد من المدارس، وضمن تلك السلوكيات يظهر العنف بأشكاله كأبرز مظاهرها.

وقد تزايد انتشار العنف في الوسط المدرسي خاصة في الفترة الأخيرة، وفرض نفسه كأمر واقع، فأصبحت المدارس مجالا للصراع بين مختلف الفاعلين في العملية التعليمية وبذلك تحولت المدارس الى بيئات عنيفو وغير آمنة، ويكفي للتدليل على ذلك ظهور الكثير من المقالات العلمية، وعقد المؤتمرات التي تهدف الى تشخيص الظاهرة بأبعادها المختلفة، وكيفية التقليل من حدتها، لذلك أصبحت هذه الظاهرة من الموضوعات الأكثر أهمية على الأجندات المحلية والدولية، ومحط اهتمام الكثير من الآباء بسبب انزعاجهم وخوفهم على أمن وسلامة أبنائهم.

واذا اسقطنا هذه المقاربة على المجتمع الفلسطيني، فليس من الغريب ان قلنا ان المدرسة الفلسطينية قد شكلت لفترة طويلة حقلا خصبا لتفريغ العنف، وفضاء للتعبير عن الصراعات السياسية، الشيء الذي انعكس على النظام التربوي وجعله ممزقا، وهذا يعود الى محاولات الاحتلال الدائمة لتدمير النظام

التعليمي في فلسطين، وكان من نتائج هذه المحاولات أيضا ان خلخلت وظيفة المدرسة، وأضعفت مردوديتها، خاصة في ظل غياب إصلاحات فعالة وتشخيص واضح لهذه الأزمة.

ونتيجة لهذه الوضعية استقرت في الوسط المدرسي العديد من المشكلات والظواهر السلبية، والذي يعتبر التمر المدرسي كأبرز معالمها، وبذلك تحولت المدرسة الفلسطينية الى فضاء يستخدمه التلاميذ والمراهقون لتصريف مكبوتاتهم واندفاعاتهم ونزعاتهم العدوانية، حتى أصبحت بذلك بيئة خصبة لممارسة العنف بجميع انماطه ومظاهره، وهذا يعتبر مؤشر حقيقي على بداية انحراف هذه المؤسسة عن وظيفتها التربوية والتعليمية .

ويعد تنمر طلبة المدارس ظاهرة متزايدة الانتشار، ومشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، ذات نتائج سلبية على البيئة المدرسية، وعلى النمو المعرفي والاجتماعي، ويعتبر التمر المدرسي شكلاً من أشكال التفاعل العدواني غير المتوازن، ويحدث بصورة متكررة باعتباره فعلاً روتينياً يتكرر يومياً بين الأقران في البيئة المدرسية، ويحدث التمر بأشكال مختلفة ومتعددة وبمستويات مختلفة في شدة الإيذاء (خوج، 2012).

وفي بعض الحالات 'يكرر المتممون نفس السلوكيات مع العديد من الضحايا بمرور الوقت، وعندها يسمى "المتمم المزمّن" ويصبح التمر أسلوب حياة الفرد اذ يعتقد هؤلاء المتممون أن سلوك التمر شيء عادي بالنسبة لهم، كونهم لا يدركون مدى الأذى الذي يسببونه للآخرين، أو أن الضحية تستحق ما حدث لها.

وبشكل عام المتممون أكبر وأقوى جسماً من الضحايا، لأنهم غالباً يختارون أطفالاً أصغر وأضعف، ولا يستطيعون الرد على السلوك العدواني الذي يتعرضون له، ويوصف المتممون بأن لديهم أنماطاً سلوكية عدوانية، ولديهم حاجة قوية للقوة وإخضاع الآخرين، الأمر الذي يبدو ممتعاً بالنسبة للمتمم

بوصفه في مركز سيطرة، كما أن لدى المتمرين تقمصاً انفعالياً أقل وضبط انفعالات أقل، ويشعرون بالرضا عندما يسببون ألماً للضحايا (جرادات، 2016).

يعتبر التمر من المشكلات الشائعة والمنتشرة في المدارس، ولها آثارها الخطيرة والسلبية على المتمر والضحية والبيئة المدرسية بأكملها. وتؤكد الدراسات زيادة سلوك التمر في مرحلة المراهقة المبكرة (Arslan, & Yazgan, 2011). وترتبط مرحلة المراهقة المبكرة بالعديد من التغيرات والضغوطات، وخاصة الضغوطات النفسية والاجتماعية والتي تتطلب من المراهق تنمية المهارات الكافية لتنظيم انفعالاته، ومن ثم تكون مرحلة المراهقة مرحلة مهمة لتطوير مهارات تنظيم الانفعالات (Bittencourt & Sebastian, 2015).

يعود تنامي الاهتمام بظاهرة التمر في المدارس وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب منها: الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلبة مما أدى بهم إلى الانتحار أو إلى التفكير فيه، وإلى زيادة وعي الأهالي بالظاهرة وضغطهم على المدارس لمنعها، وعلى وسائل الاعلام للتوعية بها (Smith, 2000).

إن سلوك التمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوها على محمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الدعابة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث أن تتلاشى تلقائياً إلى أن جاء (Olweus, 1991) ليفتح أعيننا على هذه الظاهرة وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار، وأطروحات الباحثين من المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم أبعاده، ووضع أساس نظري له (خوخ، 2012).

ويعتبر التمر من أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس، وله آثاره السلبية على نفسية الطالب، وعلى عملية التعليم المدرسي، وعلى المناخ العام للمدرسة، ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية المدرسة

وإنتاجها، وخلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين الطلاب، وتحد من قدراتهم على التعلم وتزيد غيابهم عن المدرسة (أبو الديار، 2012).

وقد ورد في مسح عن واقع العنف في المجتمع الفلسطيني خلال العام 2011، أجراه مركز الإحصاء الفلسطيني، أن حوالي (9%) من الشباب (18-29 سنة) تعرضوا للعنف النفسي في المؤسسات التعليمية، بالمقابل تعرض (4.2%) لعنف جسدي في هذه المؤسسات، بواقع (6.7%) ذكور و (1.5) إناث، كما بين المسح بأن أكثر من خمس الطلاب (12-17 سنة) تعرضوا للعنف في المدرسة من بين الطلاب الملحقين في المدارس، بواقع (21.6%) ومن قبل زملائهم الطلبة (14.2%)، أشارت نتائج المسح أيضا بأن العنف النفسي كان أكثر أشكال العنف ممارسة ضد هؤلاء الطلاب من قبل زملائهم الطلبة والمعلمين، بواقع (25%) من قبل زملائهم، و (27.6%) من قبل المعلمين، بالمقابل بلغت نسبة الذين تعرضوا لعنف جسدي من قبل المعلمين (21.4%) ومن قبل زملائهم الطلبة (14.2%) (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2011).

يؤكد "كارني وميرل" أن معظم المتتمرين من طلبة المدارس ذكورا وإناثا يشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه، فهم يمارسون عدوانا علنياً، وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين. كما يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ويصعب عليهم معالجة المعلومات الاجتماعية بشكل واقعي، إذ يفسرون سلوك الآخرين كسلوك معادٍ، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف وخصوصاً كوسائل لحل المشكلات أو للحصول على ما يريدون (Carney&Merrell,2001).

وقد عمد الباحثون لدراسة السلوك الإنساني في العلوم الانسانية إلى تقسيمه وتجزئته قصد التحديد والتدقيق في فهمه وتفسيره وضبطه. ومن بين هذه السلوكيات نجد نمط الشخصية (أ) الذي يعد من بين المفاهيم الحديثة والمهمة في تفسير قطاع هام من شخصية الأفراد وسلوكهم.

وقد بينت دراسات عديدة أن أفراد النمط (أ) هم أكثر عدوانية عندما يتعرضون لإثارة الغضب موازنة بأفراد النمط (ب). وأن أفراد النمط (أ) يبذلون جهوداً أكبر من أفراد النمط (ب) للسيطرة على الأحداث التي يقدمونها على أنها تهديد لإحساسهم بفقدان السيطرة. وموازنة بأفراد النمط (ب) فإن أفراد النمط (أ) يعملون بكد وصلابة ويقمعون الإجهاد، ويظهرون قليلاً من القدرة على التحمل أو المقاومة عند التدخل بنشاطاتهم أو جهودهم، بل إن كل اهتماماتهم مركزة في السيطرة على حاجات البيئة ومتطلباتها (جميل، 2013).

ومن هنا يتناول الباحث موضوع التتمر المدرسة وعلاقته بكل من أنماط الشخصية (أ- ب) لدى طلاب المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، باعتباره ظاهرة نفسية واجتماعية، حيث سيتطرق الباحث لمعرفة العلاقة بين الأنماط الشخصية والتتمر المدرسي والنظريات التي فسرتة والدراسات السابقة ذات العلاقة.

## 1.2 مشكلة الدراسة:

تعد دراسة أنماط الشخصية مصدراً رئيساً لفهم السلوك ومحاولة التنبؤ به، فالشخصية هي النمط المعبر عن سلوك الفرد وطريقة تفكيره التي تميزه عن الآخرين، والتي هي نتاج لتفاعل سماته التي تظهر في طابعه الخاص، ومزاجه وعقله وبنية جسمه والتي تحدد توافقه الفريد لبيئته، وهو المدخل المفسر لمبدأ الفروق الفردية بين أفراد المجتمع الواحد. حيث تحاول هذه الدراسة تصنيف الأفراد إلى فئتين متقابلتين على اعتبار مجموعة السلوكيات والمواقف الصادرة عنهم، والتي تعد خصائص للشخصية، قسم التصنيف الأفراد إلى نمطي شخصية أطلق عليه (أ-ب)، كما يعد التتمر من أبرز المشكلات المدرسة في العصر الحالي، ولا سيما أنها ظاهرة تنتشر انتشاراً خفياً بعيداً عن أنظار المعنيين والمختصين في المدارس، فسلوك التتمر يمارسه فئة من الطلاب ضد فئة أخرى وهم المستضعفون، والذي ينتج عنه شعور بالألم والخوف، وقد يكون هذا السلوك جسدياً أو لفظياً أو

عاطفياً أو نفسياً. وقد وجد ان لمشكلة التتمر آثار سلبية على المتمر وضحيتة، اذ يعاني كلاهما من تدنٍ في الصحة النفسية وفقدان الثقة وتدني في تقدير الذات ومشكلات في تكوين صداقات ويمكن الوثوق بها، غير أن الدراسات العربية بحسب علم الباحث - لم تتطرق إلى دراسة أنماط الشخصية وعلاقتها بالتتمر المدرسي. لذا جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيس التالي: ما علاقة أنماط الشخصية (أ-ب) بالتتمر المدرسي لدى طلاب المدارس الحكومية الثانوية في محافظة بيت لحم؟

### 1.3 أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
2. ما مؤشرات أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
3. ما مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
4. ما مؤشرات التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
5. هل توجد علاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟
6. هل تختلف مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق؟

7. هل يختلف مستوى التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في

محافظة بيت لحم حسب متغيرات الجنس، مكان السكن، الصف الحالي، معدل الصف

السابق؟

#### 1.4 فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية الأولى: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين أنماط

الشخصية (أ، ب) والتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

الفرضية الرئيسية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في

مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

#### انبثق عن الفرضية الرئيسية الثانية الفرضيات الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى

أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الفرعية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى

أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن.

**الفرضية الفرعية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي.

**الفرضية الفرعية الرابعة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

**الفرضية الرئيسية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

**انبثق عن الفرضية الرئيسية الثالثة الفرضيات الفرعية التالية:**

**الفرضية الفرعية الأولى:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الفرعية الثانية:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن.

**الفرضية الفرعية الثالثة:** "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي.

الفرضية الفرعية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

#### 1.5 أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية نظرية وأخرى تطبيقية:

تكمن الأهمية النظرية من أهمية موضوع الدراسة وهو أنماط الشخصية (أ - ب) وعلاقتها بالتتمتع المدرسي، إضافة إلى أن ظاهرة التتمتع ظاهرة منتشرة بشكل كبير بالمدارس فهي بحاجة إلى الاهتمام الكافي في المجتمع العربي الأمر الذي يبدو واضحاً من عدم وجود بيانات وإحصائيات كافية حول ممارسة التتمتع في المجتمع الفلسطيني، والحاجة إلى تسليط الضوء على هذه الظاهرة والاهتمام بها خصوصاً أنها من القضايا غير المتداولة في ظل ممارسة أنواع من القهر الاجتماعي في مجتمعاتنا. حيث أنها من الدراسات النادرة التي تبحث في أنماط الشخصية (أ-ب) وعلاقتها بالتتمتع المدرسي، كما وتكمن الأهمية النظرية في تزويد المكتبات والمدارس والمراكز النفسية بنتائجها للاستفادة منها.

في حين تكمن الأهمية التطبيقية في الإسهام بمعرفة مدى ارتباط العوامل التي ستجري عليها الدراسة بالتتمتع المدرسي مما يسهم في تزويد وزارة التربية والتعليم وأقسام الإرشاد النفسي والتربية الخاصة العاملة في المدارس، بالإضافة إلى تزويد الأهالي بالمعلومات اللازمة لوضع الحلول المناسبة، وتحديد الطريقة الأفضل في التنشئة الأسرية، وبيان بعض الحلول المقترحة للحد والوقاية من التتمتع المدرسي للتقليل من تأثيراته السلبية.

#### 1.6 أهداف الدراسة:

1- معرفة مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

2- معرفة مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

3- معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

4- معرفة الاختلاف في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم حسب متغيرات الجنس، مكان السكن، الصف الحالي، معدل الصف السابق.

5- معرفة الاختلاف في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم حسب متغيرات الجنس، مكان السكن، الصف الحالي، معدل الصف السابق.

## 1.7 حدود الدراسة

1. الحدود الزمانية: الفصل الثاني للعام الدراسي 2017/2018.

2. الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

3. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على طلبة المرحلة الثانوية.

## الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري.

ثانياً: الدراسات السابقة.

— دراسات عربية.

— دراسات أجنبية.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة.

### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### 2.1 المحور الأول: أنماط الشخصية

##### 2.1.1 المقدمة:

يعتبر مفهوم الشخصية من أكثر المفاهيم تعقيداً في علم النفس، لأنها تشمل الصفات الجسمية والعقلية والوجدانية كافة، المتفاعلة مع بعضها داخل كيان الفرد، ولهذا تعددت الآراء وتباينت في معالجتها لمفهوم الشخصية من حيث طبيعتها، وخصائصها، ومكوناتها ودينامياتها، ونظرياتها (زكار، 2013).

##### مفهوم النمط:

مفهوم النمط مشتق من المعنى الأصلي لكلمة بيرسون أي قناع، ففي المسرح هناك مجموعة محدودة من الأدوار يعرف كل منها بقناعه، ويقابل كل منها نمطاً سلوكياً معيناً، وبذلك عرف النمط على أنه مجموعة أشكال استجابات معينة أو البنية الخاصة للشخصية (Delay et al, 1999).

وتعد لغة الأنماط امتداداً للغة السمات، فإذا أمكن أن تعزى عدة سمات إلى شخص واحد، ونقول أنه يتصف بتلك السمة فإن لغة الأنماط تمكن من تبني نظام أوسع، وأكثر توحداً يسمح لنا بتصنيف مجموعة من الأفراد في نمط واحد على أساس أنهم يشتركون في مجموعة من السمات المتشابهة (لازورس وغنيم، 1985).

وتعتبر نظرية الأنماط كأسلوب لدراسة الشخصية قديمة العهد جداً فهي من أقدم نظريات الشخصية، وحاولت تصنيف شخصيات الناس إلى أنماط تجمع بين الأشخاص الذين يندرجون تحت نمط واحد، ولكل نمط خصائص متميزة (سفيان، 2004).

## 2.1.2 أنماط الشخصية:

والمقصود بالأنماط هي تلك الأشكال المنظمة من تصنيف الأشخاص إلى أنماط بناء على نقاط التشابه ونقاط الاختلاف بينهم وبتتبع هذه النظريات التي تناولت أنماط الشخصية نجد أن هذه الأنماط قد تمايزت، وانقسمت إلى أقسام متعددة، معتمدة في ذلك على طبيعة المدخل التصنيفي المنهجي الذي استخدمه بوصفه أساساً في تصنيف الأفراد إلى أنماط (الدريد، 2007).

### 1- الأنماط الفيزيولوجية:

ويعود عهد هذه الأنماط إلى عهد أبقرات (400 ق. م) حيث أكد أن مزاج الإنسان يعود إلى أربعة أنماط (النمط الدموي، النمط السوداوي، النمط الصفراوي، النمط البلغمي) وتقوم هذه الأنماط على أساس سيطرة واحد سوائ الجسم الأربعة على الأخرى وقد جرى ربط بعض الصفات النفسية المزاجية بنوع السائل السائد (حمادات، 2008).

### 2- الأنماط السيكلوجية

يذهب يونج في الأنماط السيكلوجية إلى أن الشخصية تتحرك في اتجاهين مختلفين انطواء وانبساط، وهناك نوع من الناس لحظة الاستجابة لمثير معين يتخذ في أول الأمر موقف الانسجام أو الإحجام، ثم بعد ذلك فقط يمكنه القيام بالاستجابة بينما نوع آخر إذا وجد في هذه المواقف نفسها يقدم على اتخاذ الاستجابة وهو على ثقة أن سلوكه سليم بشكل واضح، أما النوع الأول فيتميز بعلاقة سلبية معينة للموضوع بينما يتميز النوع الثاني بعلاقة إيجابية للموضوع، النوع الأول يطابق النوع المنطوي، بينما النوع الثاني يطابق الاتجاه المنبسط، وهنا نرى أن يونج قد قسم الناس إلى نمطين أساسيين للشخصية المنطوي والمنبسط (خماش، 2007).

### 3- الأنماط الجسمانية:

قام "كرنشي" بتصنيف أنماط الشخصية إلى ثلاثة كما ورد في (العيسوي، 2002):

- نمط حشوي: يميل إلى الراحة الجسمية، يحب الأكل، روحه اجتماعية.
- النمط العضلي: نشيط وحركي لكنه عدواني.
- النمط الجلدي: متحفظ، يكبت انفعالاته، قلق وخجول.

#### 4- الأنماط الهرمونية :

قسم "برمان" الشخصية على أساس الإفرازات الهرمونية في الجسم إلى مجموعة من الأنماط، وأشار إليها (صالح، 2008):

- نمط درقي : يتميز بالقلق والنشاط والعدوانية.
- نمط أدريناليني : يتميز بالقوة والمثابرة والنشاط.
- نمط نخامي : ويتميز بالتحكم في الانفعالات.
- نمط جنسي : فهو خجول ويغلب العاطفة على العقل.
- نمط تيموسي : يتميز بعدم الشعور بالمسؤوليات الأخلاقية.

#### نمط الشخصية (أ) و (ب)

إن كل فرد لديه سمات شخصية ثابتة نسبياً تؤثر في تعامله مع المواقف الضاغطة، وتختلف باختلاف الأفراد، فقد صنف الباحثون الأفراد من حيث مدى تأثرهم بالضغوط إلى نمطين: نمط (أ) شخصية ذات ضغط نفسي مرتفع، ونمط (ب) شخصية ذات ضغط نفسي منخفض (شاكر والديب، 1999).

مما جعل بعض الباحثين يربط بين الضغوط النفسية والنمط (أ) حيث يتسم صاحب هذا النمط بأنه منافس وعدواني وسريع الكلام ويشعر بضغط الوقت مما يعرضه لمستويات مرتفعة من الضغوط وعلى النقيض يكون صاحب النمط (ب) شخص متروي ولا يشعر بضغط الوقت وغير منافس وبنقني لنفسه أساليب سهلة (يوسف، 2004).

## أولاً: نمط الشخصية (أ) Type (A)

### 1.1 مقدمة

يعد نمط الشخصية (أ) Type (A) Personality أو نمط السلوك (أ) Behavior pattern of type (A) من أهم المفاهيم النفسية المستخدمة في تفسير السلوك البشري. ويرجع الفضل في ذلك إلى "عالم علم النفس التحليلي (Alexander, 1940) حين استطاع فصل الطب السيكوسوماتي عن مجال الطب النفسي وقدمه باعتباره أحد فروع العلم الحديث والذي يهتم بدراسة تفاعلية النفس والجسم في كل من حالتي السواء والمرض. وقد تم اكتشاف مفهوم نمط الشخصية (أ) عام 1950 من قبل كل من Ray rosemman Meyer friedman وهما طبيبان في أمراض القلب. وبالرغم من أن لهذا المفهوم تاريخ طويل يرجع إلى ملاحظات قدمها الطبيب الإنجليزي (Wilismharvy, 1628) حيث قال: "كل انفعال مصحوب بألم وسرور، خوف أو رجاء هو في الحقيقة السبب في الإثارة والهيّاج الذي يمتد تأثيره إلى القلب". كما لاحظ (wiliamosler, 1897) أن حالة تصلب الشرايين وما يصاحبها من حدوث الذبحة الصدرية، إضافة إلى الضغط المرتفع الذي يعيش الناس تحت وطأته، والتعود على العمل بأقصى طاقة، هو المسؤول عن ضعف أو اضمحلال الشرايين أكثر من الاسراف في المأكل (عبد الله، 2000).

### 2.1.3 مفهوم النمط (أ):

يرى (Daniel, 1991) أن النمط السلوكي (أ) هو نموذج عام للشخصية يرتبط مع غالبية متغيرات الشخصية والاستجابات الجسدية ويعطي مدى واسعاً للفروق الفردية، ويضع تصوراً للنمط السلوكي (أ) بأنه شبكة من الخصائص السلوكية والمؤشرات في أسلوب تعبيرى ومعرفى (أباطة، 2000). كما ويعرف نمط السلوك (أ) بأنه "نشاط وانفعال يتضمن استعدادات سلوكية مثل الطموح والعداونية والتنافسية ونفاذ الصبر فضلاً عن أنواع معينة من السلوك مثل: توتر العضلات، الأساليب اللفظية

السريعة والتوكيدية، المعدل المتسارع للأنشطة مع الاستشارة والعداية وتزايد احتمالات الغضب" (كردي، 2010: 68).

ويرى بورتر Bortnet أن النمط السلوكي (أ) يشمل خصائص سلوكية مثل المنافسة، والسلوك التعبيري، وضغط الوقت، والسرعة يقابله على الطرف الآخر النمط السلوكي (ب) (اباطة، 2000). ويعرف "أنه مجموعة من الخصائص السلوكية التي تظهر لدى الفرد وفق شروط معينة، ولظروف محددة، أو هو نمط من السلوك يتصف أصحابه ببعض الخصال المميزة، مثل العدوانية، والقابلية للاستشارة، والشعور بضغط الوقت، وعدم التحلي بالصبر والنشاط" (جمعة، 2000: 68).

#### 2.1.4 صفات ذوي نمط الشخصية (أ):

يشير (عبد الرزاق، 2013) إلى صفات ذوي النمط (أ) وهي على النحو الآتي:

- شخص تنافسي قوي.
- الشعور بنفاذ الصبر، وأن الوقت يمضي بسرعة.
- الغضب والعدوانية.
- منظم ومرتب ويتعامل ويتفاعل مع محيطه بشكل جيد.
- متحكم في ذاته ووثائق منها ومن كفاءته.
- عدائي يمارس عدائته بين الحدة والشدة، وهذه العدائية هي المسؤولية عن رغبته الشديدة في المنافسة.
- صاحب طموح متعدد الأهداف، أو غير متعدد الأهداف مما يجعله دائماً متشجماً لا يقوى على الاسترخاء فهو إذا ما حقق هدفاً لا يترك فرصة للراحة وإنما تراه يخلق هدفاً جديداً ويبدأ بالركض نحوه من جديد.

- يدرك مفهوم الوقت ويعي مروره، ولذلك فهو لا يريد مروره دون أن يحقق شيئاً ولذلك تراه دائماً فاقداً الصبر مستعجلاً من أجل تحقيق طموحاته.
- يظهر الوداع امام العراقي التي تعترضه لكنه لا يتراجع.
- يرفض الهزيمة ولا يعترف بها ويقوم بمحاولة جديدة.
- يهمل تعبته ويقلل من شأن الأمة ويرفض فكرة اصابته بالمرض، ولا سيما مرض القلب فإذا حذرته سخر منك في أعماقه.
- إن اعتماده الزائد على نفسه وعائلته تجعله ميالاً للسيطرة، ولا سيما إذا كانت هذه السيطرة تساعد على التخلص من العقبات التي تعترض طريقه.
- يحرك ذراعه بشكل ملحوظ أثناء الحديث.
- يعتقد بقوة الشعار القائل (إذا أردت انجاز عمل بصورة جيدة فقم به بنفسك).
- لا يظهر اهتمام بالبعد الإجمالي للبيئة المحيطة به.
- ضيق الصدر وقليل التحمل.
- زيادة الجهد الذهني والجسدي واليقظة المفرطة.
- عدم التركيز والانتباه لحوار الآخرين وصعوبة البقاء في مكان واحد إن لم يوجد فيه ما يشغله.
- يحاول تحويل الحديث بينه وبين الآخرين اتجاه وجهات نظره واهتمامه.
- ويميل أفراد هذا النمط (أ) لتقبل التعرض المتكرر للمواقف المجهدة أكثر من غيرهم فهي تعزز اتجاههم السلوكي، وخلال مواجهتها، لا يميلون لإظهار انفعالاتهم وطلب المساعدة من الآخرين، مما يسمح لهم بإخراج التوتر الداخلي سعيًا منهم لاستعادة التحكم في الموقف (فتحية، 2008).

## ثانياً: نمط الشخصية ( ب ) Type B

يرتبط ظهور هذا النمط (ب) النمط (أ)، حيث أطلق روزنمان وفريدمان على الأشخاص الذين لا يملكون خصائص النمط (أ)، اسم النمط (ب) يتميزون بأنهم أكثر صبراً وأقل تنافسية وأقل عدوانية (Iecomte & Paterson, 2005).

ويشير كابلان (Kaplan, 1992) إلى أن النمط (أ) قد استرعي اهتمام البحوث والدراسات، ولكن النمط (ب) لم يحظ بنفس القدر من الاهتمام، وأن الأفراد من النمط (ب) يتميزون بغياب سمات النمط (أ) خاصة الشعور بضغط الوقت والعدائية، فلدى هؤلاء قدرة جيدة على الاستمتاع والاسترخاء دون الشعور بالذنب.

### 2.1.5 مفهوم النمط (ب):

يعرف سلوك النمط (ب) "هم الأفراد الذين يتسمون بأنهم أكثر تحراً من العدوان، ولديهم القدرة على الاسترخاء والمشاركة في الأنشطة الترويحية دون الحاجة إلى إثبات التفوق وعدم الإحساس بضغط الوقت وغير منافسين" (الدريير، 2007: 39).

كما ويعرف سذرلاند (Sutherland, 1991) بأنه "لديه القدرة على الاسترخاء وسهل الانقياد، وليس لديه ميل شديد للمنافسة، وأقل عرضة للشعور بالإحباط، وينخفض احتمال إصابته بأمراض القلب (جمعة، 2000: 20)

ويعرف نمط الشخصية (ب) على أنه " تلك الشخصية التي تميل ان تكون هادئة، ومستكنة وغير مستعجلة ولا تحب ان تنافس الآخرين، فالشخص من نمط (ب) يؤدي عمله بثقة ودون استعجال ويحب ان يؤدي الأشياء الواحدة تلو الأخرى ويبطئ وبالتدريج حتى إن لم يتم العمل أساسه" (ماهر، 2003: 196).

## 2.16 خصائص ذوي نمط الشخصية (ب):

يتميز افراد نمط الشخصية (ب) كما أشار اليه (العتيبي، 2003) بالخصائص التالية:

- الصبر
  - الواقعية في أعمالهم أكثر من النمط (أ)
  - الثقة والهدوء والعمل باعتدال في إيقاع منظم.
  - عدم الحساسية تجاه انجاز الأعمال تحت أي ظرف.
  - إعطاء أهمية لمشاعر وأحاسيس من يتعاملون معه أكثر من الأعمال المنجزة.
  - الاستمتاع بوقت فراغهم.
  - غير مشغولي البال بما يحاولون إنجازه أو تحقيقه.
  - لا يستثأرون أو يتهيجون.
  - يميلون للتمتع والاسترخاء.
  - غير متوترين وغير متنافسين.
  - لا يعانون من ضغط الوقت.
  - يتطلعون إلى النجاح لكن بدرجة أقل من ذوي النمط (أ).
- كما وأشار (Hal, 2000) إلى خصائص النمط (ب) على النحو التالي وهذا ما أشار اليه (شريف، 2003):

1. أقل تنافسية: فهم لا يعتبرون المنافسة هدفاً، ولا يقارنون أنفسهم بالآخرين.
2. أقل عدائياً: قد تغيب لديهم العدوانية اللفظية والسلوكية، ويكون سلوكهم تجنبياً اتجاه المواقف المجهدة أو على الأقل تكون الاستجابة العدوانية لديهم تناسب الموقف المجهد بشكل منطقي.
3. أقل شعوراً بالإحاح الوقت: فلا يشعرون بأنهم في سباق مع الزمن، فهم أكثر هدوءاً واسترخاء.

4. أكثر صبراً: فلا توترهم القضايا التي تأخذ وقتاً أكثر من المعتاد أو المطلوب، ولا يزعجهم عدم

انجاز بعض الأمور في وقتها المحدد.

5. أقل دافعية للإنجاز: لا يشكل هذا الدافع هاجساً لديهم بل يحققون ما يناسب قدراتهم من

إنجازات.

### الفرق بين نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب)

يبدو من خلال التعريفات السابقة الذكر ان أصحاب النمط (ب) يختلفون تماماً عن أصحاب النمط (أ)

من حيث الخصائص والصفات وهذا الجدول رقم (2.1) يوضح أوجه المقارنة والاختلاف بين نمط

الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) كما أشار اليه (حمزاوي، 2013).

### جدول رقم (2.1) الفرق بين ذوي نمط الشخصية (أ) وذوي نمط الشخصية (ب)

| الخصائص والسمات  | نمط الشخصية (أ)                             | نمط الشخصية (ب)               |
|------------------|---------------------------------------------|-------------------------------|
| أ- النطق والكلام |                                             |                               |
| * السرعة         | -كبيرة                                      | -بطيئة                        |
| * إنتاج الكلام   | -الإجابات على كلمة واحدة، العجلة في انهاء   | -أناة، توقفات كثيرة أو انقطاع |
| * ارتفاع الصوت   | -الجل                                       | -منخفض                        |
| * النوعية        | -عال                                        | -ناعم                         |
| * التلحين الرقة  | -خشن                                        | -تمطية الكلام                 |
| كمون الاستجابة   | -كلام منفجر، مفاجئ، اللاحاح على بعض الكلمات | -توقفات قبل الإجابة           |
| * مدة الاستجابة  | -أجوبة فورية أنية قصيرة                     | -طويلة، طوافة، جواله          |
| * أشياء أخرى     | -إعادة الكلمات، حذف، التمسك بالكلمات        | -عدم التمسك بالكلمات          |
| ب- السلوك        |                                             |                               |
| * التأوه         | -كثيراً                                     | -نادراً                       |
| * الوضعية العامة | -متوتر، يجلس على طرف الكرسي                 | -مسترخ، يجلس مرتاحاً          |

| الخصائص والسمات                                                                                                                                                                                                                     | نمط الشخصية (أ)                                                                                                                                                                                                                                                                        | نمط الشخصية (ب)                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| * السلوك العام<br>* تعبير الوجه<br>* الابتسامة<br>* الضحك<br>* شد المعصم                                                                                                                                                            | - متحفز، متوتر<br>- متوتر، عدواني متجهم الوجه<br>- ساخرة<br>- عنيف، صاخب<br>- كثيراً                                                                                                                                                                                                   | - هادئ، انتباه هادئ<br>- مستريح ودود<br>- عريضة بملاً فمه<br>- لطيف<br>- نادراً |
| ج- الاستجابات إزاء المقابلة                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                 |
| * اعتراض المستجوب ومقاطعته<br>* العودة إلى ما قبل المقاطعة<br>* الكلام قبل مقاطعة الحديث<br>* محاولات لإنهاء الأسئلة<br>* استخدام النكتة في الكلام<br>* تسريع واستعجال المستجوب أو مزاحمة المتحدث للسيطرة على المقابلة<br>* العدوان | - كثيراً<br>- غالباً<br>- نادراً<br>- نادراً<br>- غالباً<br>- تقنيات كثيرة وأساليب متنوعة يلجأ إليها لقطع حديث المستجوب تعليقات غريبة، أجوبة تهريبية، ملتوية أو مطولة، يصحح كلام المتحدث<br>- غالباً ما يظهر خلال المقابلة عن طريق اللجوء إلى اليات مثل التبرم، التلطف المصطنع، التحدي | - نادراً<br>نادراً<br>غالباً<br>غالباً<br>نادراً<br>نادراً<br>غير موجود         |
| د- محتوى تفكيره العام النموذجي                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                 |
| * رضاؤه عن عمله<br>* الطموح، الدافع الجامح<br>* الشعور بعدم الصبر                                                                                                                                                                   | - غير موجود، بطمح للأعلى<br>- موجود باعترافه واعتراف الآخرين<br>- ينزعج إذا بطأت سيارة امامه اثناء قيادته                                                                                                                                                                              | - راض عن عمله<br>- غير موجود خصوصاً<br>- صبور، لا ينزعج لأي                     |

| الخصائص والسمات       | نمط الشخصية (أ)                                | نمط الشخصية (ب)                |
|-----------------------|------------------------------------------------|--------------------------------|
| *المنافسة             | السيارة                                        | عائق                           |
| *الاعتراف بوجود تفكير | -يستمتع بمنافسة الناس في العمل واللعب حتى يريح | -غير منافس                     |
| ثنائي الطور ونشاطات   | غالبا ما يفكر بأمرين في ان واحد                | -نادرا ما يفكر بشيئين بأن واحد |

ومن الأعمال التي تؤكد هذا الاختلاف دراسة لهوكر، بلومنتال، سيجلا (Hooker, Blumenthal & Siegler, 1987) التي حصل فيها الأفراد ذوي النمط (أ) على درجات مرتفعة على مقياسي الحاجة للقوة والعداء، أما ذوي النمط (ب) الذين حصلوا على درجات مرتفعة على مقياس الحاجة إلى القوة، فقد حصلوا على معدل منخفض على مقياس العداء (شكري، 2006).

#### 2.1.7 مؤشرات أنماط الشخصية (أ - ب) وأثرها على السلوك:

يشير (عبد الرزاق، 2013) إلى مؤشرات أنماط الشخصية (أ-ب) وتأثيرها على السلوك على النحو الآتي:

##### • مدى التحكم في السلوك:

يختلف الأفراد في تصورهم لقدراتهم على ضبط العوامل المحيطة بهم، فهناك أناس من النمط (ب) يعتقدون ان كل ما يؤثر عليهم محكوم بعوامل خارجية لا قدرة لهم على تغييرها، فهم يؤمنون بالقدر، والقدر مسؤول عما يحدث لهم، بينما هناك أناس من النمط (أ) يعتقدون أنهم هم الذين يقررون مستقبلهم بأيديهم، ان الذين يعتقدون أن مصائرهم ليست بأيديهم لديهم شعور بالاغتراب والانطواء مقارنة بالآخرين مع الذين يعتقدون بأنهم قادرون على التحكم بمصائرهم، وهذا يدل على أن الفئة الأخيرة أقدر على العمل والتكيف.

#### • درجة البرجماتية والميكافيلية:

ان الأفراد من النمط (أ) الذين يتصفون بالبرجماتية لهم القدرة على الفصل بين المشاعر والعمل الرياضي ويؤمنون بان الغاية تبرر الوسيلة ومن يتصفون بهذه الصفة أقدر على النجاح والتكيف والإقناع من غيرهم.

#### • درجة تقدير الذات:

يتصف الأفراد من النمط (ب) من يحترمون أنفسهم بالقدرة على إنجاز المهام والنجاح فيها وهم بالتالي أكثر رضا عن أعمالهم وذواتهم وقدراتهم من غيرهم.

#### • القدرة على التكيف:

يتمتع الأفراد من النمط (ب) ومن يتصف بهذه الصفة بالقدرة على التكيف مع المؤثرات الخارجية واستشعارها والقدرة على الفصل بين الحياة العلمية والحياة الشخصية وهم بالتالي أكثر قدرة على الحركة والتنقل بين الاعمال والأماكن المختلفة.

#### • القدرة على تحمل المخاطر:

يتمتع من يتصف بهذه الصفة بجرأة أكبر في اتخاذ القرارات على أساس معلومات غير مكتملة وأسرع في عملية اتخاذ القرار، وهذا ما يتصف به أصحاب النمط (أ).

#### التمايز بين سلوك نمطي (أ-ب):

الفارق بين نمط الشخصية (أ) و (ب) هو في تولد المشاعر الموجبة والسالبة لدى الفريقين، فذو النمط (أ) يتسمون بانتهاج استراتيجية تركز على المشاعر الإيجابية النشطة المتفاعلة مع الأحداث، ويتمشى مه هذه الرؤية الدليل الذي يربط النمط السلوكي مع مستوى النشاط الأساسي ومقاييس المزاج القياسية المتعارف عليها، حيث أن ذوي النمط (أ) ليسوا فقط أكثر نشاطاً من الناحية الفسيولوجية

فحسب عن النمط (ب) نادراً ما يشكون من الإرهاق بعد بذل جهد كبير ( Janiss & Dyck, 1988).

#### أنماط الشخصية (أ-ب) والغضب والعدوانية:

بالنسبة لعلاقة نمط الشخصية (أ) بالسلوك العدواني، فنجد العديد من الباحثين قد اهتم بهذا الجانب وأولاه بالدراسة، وعلى رأسها نجد دراسة قام بها هولمز وويل (Holmes & will, 1985) لدراسة علاقة نمط الشخصية (أ) بالسلوك العدواني وللوقوف على ما إذا كان المبحوث من ذوي نمط الشخصية (أ) أكثر عدواناً من ذوي النمط (ب)، وما إذا كان الغضب يؤثر في عدوانهم، حيث شارك المبحوثون من كلا نمطي الشخصية (أ) و (ب) بداية في مهمة حل المشكلة مع متحالف (وقف كمبحوث آخر) قام بأحد دورين:

- الأول: كان فيه متعاوناً ومؤيداً لسلوك الآخر (موقف عدم الغضب)، والثاني، كان فيه غير متعاون بل ناقداً لسلوك الآخر (موقف الغضب). ومن إجراءات الدراسة الميدانية تم الاعتماد فيها على بعض المقاييس الفسيولوجية، كمعدل النبض، وضغط الدم من أجل تحديد ما إذا كانت معالجة الغضب التي استخدمت فعالة أم لا؟ وبعد الانتهاء من مهمة حل المشكلة، شارك المبحوثون في تجربة تعلم زائف، قام خلالها ذوي نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) بدور المعلم، حيث أعطي واحد منهم الفرصة لكي يعاقب أو يكافئ المتحالف الذي قام بدور المتعلم، واستخدمت مستويات العقاب والمكافأة، التي قام بها المبحوثون لتحديد ما إذا كان نمط الشخصية (أ) أو (ب) أو الغضب المؤثر في الطريقة التي يستجيب بها المبحوث نحو المتحالف. وقد أيدت نتائج الدراسة فروضها الأساسية وذلك ما ذكره (عبدالله، 2000):

- أن معالجة الغضب كانت فعالة في زيادة مستوى الاستثارة Arousal لدى المبحوثين، فقد اتسم المبحوثون في ظرف الغضب بمعدلات نبض مرتفعة، وضغط دم عال أكثر من المبحوثين في ظل ظرف عدم الغضب.

- أبدى مبحوثو نمط الشخصية (أ) في مرحلة تجربة التعلم مستويات ثابتة من العقاب للمتحالف أعلى من ذوي نمط الشخصية (ب)، فيما لم توجد فروق ثابتة بين مبحوثي نمط الشخصية (أ) و(ب) في مستويات المكافأة التي قدموها للمتحالف، فهذه النتيجة تدعم افتراض أن المستويات المرتفعة من العقاب قدمها مبحوثو نمط الشخصية (أ)، تعكس مستويات مرتفعة من العدوان في هذه المجموعة أكثر من المحاولات المتطرفة لحث المتعلم على الأداء الأفضل.

- أن الفروق بين ذوي نمط الشخصية (أ) وذوي نمط الشخصية (ب) في مستويات العقاب التي قدمت كانت محددة بظرف عدم الغضب، بينما لم تكن هناك فروق ثابتة بين نمطي الشخصية (أ) و (ب) في مستويات العقاب التي قدمت في ظرف الغضب. وقد فسر هولمز وويل هذه النتيجة بإرجاعها إلى مصدر الضبط الداخلي عند ذوي نمط الشخصية (أ)، والضبط الخارجي السائد عند ذوي نمط الشخصية (ب).

#### أنماط الشخصية (أ-ب) والعدوان والتحدي:

إضافة إلى تميز نمط الشخصية (أ) بالسلوك العدواني وهذا ما أثبتته دراسات أخرى مثل دراسة جلاس (Glass, 1974)، ودراسة (Liorente, 1985) التي عملت على قياس السلوك العدواني عند كل من نمطي الشخصية (أ) و (ب)، والتي تم قياسها عن طريق مسح النشاط Jenkins activity survey، وذلك في موقفين: الأول، اختبار أدائي، يفشل فيه كل مبحوث، بينما الثاني، لم يشمل أي اختبار أدائي مماثل، وذلك لاختبار فرض مؤداه أن المبحوثين من نمط الشخصية (أ) سوف يظهرون عدواناً بدنياً مرتفعاً أكثر من نمط الشخصية (ب) في ظل موقف التحدي، ومن ناحية أخرى سوف

يظهر المبحوثين من ذوي نمط الشخصية (ب) عدواناً أعلى من ذوي النمط (أ) في ظل الموقف العادي الذي لا يشمل التحدي، وقد أكدت الدراسة هذا الفرض (عبدالله، 2000).

وبهذا تكون معظم الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين قد أكدت على أن ذوي نمط الشخصية (أ) أكثر عدواناً من غيرهم من ذوي نمط الشخصية (ب) خاصة في المواقف التي تتصف بالتحدي، وتبرز التنافس.

من خلال تحليل أنماط الشخصية وفق منظور أيزنك يتبين أن العدوانية ما هي الا سمة من السمات التي تنطوي تحت النمط (أ) لانبساطي المنفع، لما يتميز هذا النمط من صفات وخصائص ذات علاقة بالمزاج الاندفاعي للشخص والاستثارة السريعة، فالسلوك العدواني بذلك تتم معالجته في هذه الدراسة كمتغير آخر له علاقة مع سمات الشخصية كما عبر عن ذلك أيزنك.

#### أنماط الشخصية (أ-ب) والتعصب:

أثبتت الدراسات وجود علاقة بين نمط الشخصية (أ) والتعصب الذي يتكون من "ثلاثة معايير مثالية مختلفة، يمكن القول أن التعصب يحدث نتيجة الانحراف عنها، وهي معيار العقلانية Rationality ومعيار العدالة Justice ومعيار المشاعر الإنسانية الرقيقة Human heartedness، وقد اعتمد كثير من العلماء والباحثين على هذه المعايير مجتمعة أو على إحداها منفردة، كالعقلانية التي كانت أساس لتعريف (Bowdermaker, 1944)، (Allport, 1958)، فالتعصب بمعنى الانحراف عن معيار العقلانية يحدث في شكل حكم متعجل، أو حكم مسبق أو تعميم مفرط، أو التفكير في إطار القوالب النمطية، ورفض تعديل الرأي في ظل ظهور دلائل جديدة، ورفض الاهتمام بالفروق الفردية أو السماح بها.

أما المعيار الثاني يستند للمساواة في المعاملة ويسمى السلوك المنحرف على هذا المعيار بالتمييز. أما المعيار الثاني الذي يعرفه Hartley في تقبل الأشخاص الآخرين بمفاهيم انسانياتهم، ويطلق على هذا الشكل من التعصب باسم النفور.

وقد قام معتز سيد عبدالله بدراسة بعنوان "سمة التعصب وعلاقتها بكل من نمط السلوك (أ) ومركز التحكم" على عينة من 419 مبحوثاً ومبحوثة مستخدماً عدة أدوات وهي مقياس سمة التعصب من اعداد الباحث، ومقياس نمط السلوك (أ) من إعداد جمعة سيد يوسف، ومقياس مركز التحكم لجوليان روتر، صاحب نظرية التعلم الاجتماعي K وقد توصلت نتائج الفروض التي لها علاقة بكل من التعصب ونمط الشخصية (أ) إلى أن المتعصبين يكونون من ذوي نمط الشخصية (أ) وذلك لاقترانها وتقاربهما في السمات، كالتطرف في المنافسة والعنوانية والتعجل، والدافع للإنجاز، ونفاذ الصبر. بغض النظر عن الافتراض القائم على اعتبار التعصب اضطراب عميق في الشخصية. ويتمنى هذا المسار إلى المحاولة التي قدمها Rokeach لمقياس الجمود في إطار تصوره لمفهومي تفتح العقل وانغلاقه (عبد الله، 2000).

#### 2.1.8 النظريات المفسرة لأنماط الشخصية (أ-ب):

##### - نظرية التحليل النفسي:

تنظر نظرية التحليل النفسي إلى أن الفرد من ذوي سلوك النمط (أ) على أنه شخص نشأ في أسرة يتسم فيها الأب بالسلبية والأم بالعنوانية، ومن ثم فهو يلجأ إلى الإنجاز بوصفه نتيجة إيجابية لتحقيق الحاجات والإشباع الانفعالي وتأكيد الذات، فهو يبحث عن الوقت المفقود ومن ثم فهو غالباً مهدد انفعالياً مما يجعله يشعر أنه سوف يتعرض دائماً لفقد الإنجاز أو لفقد مكانته الاجتماعية التي وصل إليها بصورة قهرية، ومن ثم يتولد لديه إحباطات أمام إشباع حاجاته الانفعالية فيتسم سلوكه بالعنوانية من أجل البقاء، ومن ثم فإن علاج هذا النمط ومن وجهة نظر التحليل النفسي التقليدي ممثلاً في رأي

(روسكي). يتلخص في ضرورة زيادة إدراك الفرد لتاريخه الشخصي، وأن يتعلم أن لديه القدرة على الإنجاز بالمستوى ذاته دون الشعور بأنه تحت أي ضغط ودون التعبير عن رغباته بالعدوان وبالطبع قد يرفض الشخص تقبل هذا فتظهر لديه المقاومة (الوائلي، 2012).

#### - نظرية التعلم الاجتماعي:

تعد هذه النظرية واحدة من النظريات التي يمكن ان يحلل سلوك نمط الشخصية (أ) على ضوءها، وتتخلص العناصر المهمة في نظرية التعلم الاجتماعي المعرفي بالسلوك، البيئة، الظروف الاجتماعية، العامل المعرفي والتنبه للعوامل البيئية. وفي ضوء هذه العناصر نجد أن ذوي النمط (أ) ينتقون الإيجابية على المدى القصير، ويستبعدون الاستجابات السلبية على المدى البعيد، ومن ثم يتعلمون الاستجابات الإيجابية (المشبعة) والتي تشكل سلوكهم فيما بعد، إذا فسلوك ذوي النمط (أ) نتاج تفاعل العوامل البيئية والاجتماعية والفيزيائية والعوامل المعرفية والنفسية. وبالتالي فإن أصحاب هذه النظرية يرون أن سلوك نمط (أ) يكون من خلال معرفة مدى تفاعل البيئة والسلوك والجانب المعرفي والعوامل النفسية والاجتماعية في ظهور النمط (أ)، تحديد بعض العمليات التي تتضمن اكتساب سلوك النمط (أ) وفحص العوامل السابقة واللاحقة لسلوك النمط (أ) وكذلك العوامل المشجعة على تكراره واستمراره. ويرى (شكري، 1991) أنه طبقاً لهذه النظرية فإن أصحاب النمط (أ) يبدأون في اكتساب عديد من الأنماط السلوكية الإيجابية والتي تمثل بالنسبة لهم مرحلة إشباع وتوافق مع انفسهم وطموحاتهم، والمنبهات البيئية التي تجعلهم على حافة التوتر والإنعصاب، مما يجعلهم يكررون هذه الأنماط السلوكية عن طريق الاستجابات المدعمة التي ترتفع بتقديرهم لذاتهم وتجعلهم يرغبون دائماً في ان ينجزوا أدائهم ويحسنوه إلى اقصى حد، حتى يستطيعوا أن يحسنوا صورتهم أمام ذاتهم، وهذا يعد بمثابة أسلوب تكيفي مقبول بالنسبة لهم (الدريير، 2007).

## - نظرية مفهوم الذات لروجرز:

تعتمد نظرية روجرز على فكرة نزعة الكائن الحي لتحقيق ذاته، وهي نزعة أساسية تجعل الفرد يكافح ليحقق ذاته، وأن الفرد مدفوع بطاقة داخلية نحو تحقيق الكمال والوصول اليه، ويمكن تفسير سلوك النمط (أ) على أنه نزعة نحو تحقيق الذات، والوصول للكمال، فذوو النمط (أ) في ضوء هذا مدفوع بقوى داخلية لا يستطيع التخلص منها، لكي يحقق أعلى درجات الإنجاز الشخصي، لذلك يلجأ إلى العدوان والتنافس وغيرها، كي تشعر بقيمته كفرد، وذلك عندما يتفوق على الآخرين (حمزاوي، 2013).

## - النظرية الفسيولوجية:

تفسر العديد من السلوكيات التي يقوم بها ذوي النمط (أ) في ضوء الاستثارة التي يتعرض لها الجهاز العصبي السمبثاوي، وقد أجريت بعض الدراسات المعملية، للتأكد من صحة النظرية، وتوصلت إلى أن ذوي النمط (أ) أثناء تفاعلهم مع موقف معلمي محدد، ظهرت عليهم زيادة في معدل ضربات القلب، وارتفاع ضغط الدم، وزيادة مستوى الأدرينالين في الدم، وهذه أعراض أثرت على الجهاز السمبثاوي، مقارنة بذوي النمط (ب) (حلاوين، 2016).

### 2.1.9 التعقيب على النظريات المفسرة لأنماط الشخصية:

بعد الاستعراض لأهم النظريات والآراء المفسرة لأنماط الشخصية يمكن القول أنه على الرغم من تعدد التفسيرات فإنها جميعها تكمل بعضها البعض، حيث تناولت كل منها الشخصية من جانب معين فمثلاً نجد نظرية التحليل النفسي ترجع نمط الشخصية إلى البيئة التي نشأ وترى بها الفرد، و نظرية التعلم الاجتماعي تركز على بسلوك البيئة و الظروف الاجتماعية العامل المعرفي والتنبه للعوامل البيئية، وفيما يتعلق بنظرية مفهوم الذات فهي ترى أن للفرد نزعة أساسية تجعله يكافح ليحقق ذاته، وأن الفرد

مدفوع بطاقة داخلية نحو تحقيق الكمال، وفيما يتعلق بالنظرية الفسيولوجية فهي ترى نمط الشخصية بحسب الإستثارة التي يتعرض لها الجهاز العصبي السمبثاوي.

## 2.2 المحور الثاني: التنمر المدرسي

### 2.2.1 المقدمة:

أصبح التنمر اليوم مشكلة شائعة وخطيرة في المدارس، وتؤكد الأبحاث على مدى الآثار السلبية التي تبقى في ذاكرة المراهقين وتؤثر في صحتهم النفسية على المدى البعيد، نتيجة تعرضهم للتنمر. وغالباً ما يخفي المراهقين عن الأهل معاناتهم من التنمر عليهم بسبب شعورهم بالخجل، فهم لا يريدون أن يوصفوا بالضعف، ولمساعدة المراهق على مواجهة التنمر في مدرسته، فعلى الأهل أن يدركوا طبيعة المشكلة، لينجحوا في مواجهتها وحلها وكذلك يجب على المدرسة بكافة العاملين فيها مساعدة الطالب المتنمر للحد والتخفيف من سلوكه التنمري اتجاه الآخرين (أبو الديار، 2012).

### 2.2.2 مفهوم التنمر:

يعرف Olweus الذي يعتبر الاب المؤسس للأبحاث حول التنمر في المدارس، التنمر بأنه "فعل سالب عندما يحاول شخص ما متعمدا ان يلحق الأذى بشخص آخر " والافعال السالبة يمكن ان تكون بالكلمات مثلا: بالتهديد، التوبيخ، الاغظة والشتائم، ويمكن ان تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، كما ويمكن أن تكون الأفعال السالبة بدون استخدام الكلمات او التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه او الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزلة من المجموعة او رفض الاستجابة لرغبته (Olweus, 1995: 9).

ويعرف بأنه "سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين المتنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت، وللتنمر أشكال عديدة تشمل الاعتداء الجسدي، الالهانات اللفظية، وتهديدات غير لفظية،

كما تشمل أيضا على استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأحيانا رسائل تهديدية" (Burmater, et al: 132).

ويعرف بأنه " شكل من اشكال العنف يلحق الضرر بالآخرين عندما يستخدم فرد أو مجموعة قوتهم في إيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى، ويكون أساس قوة المتمتر أما قوة جسدية، او العمر الزمني، أو الحالة المادية، أو المستوى الاجتماعي، والمهارات التكنولوجية وقد يكون أساسها أن رابطة تحميهم مثل الأسرة" (Quiroz, et al: 26).

عرفه (Huebner, 2002) بأنه "طريقة للسيطرة على الشخص الآخر وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين، مختلفين في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجة وقهره (قطامي والصرايرة، 2009: 36).

ويعرف (إسماعيل، 2010: 493) أنه " شكل من اشكال الإساءة للآخرين ويحدث عندما يستخدم فرد او مجموعة (متمتر أو متمرون) قوتهم في الاعتداء على فرد او مجموعة (ضحية أو ضحايا ) بأشكال مختلفة منها ما هو جسدي، لفظي، نفسي، اجتماعي، جنسي، الالكتروني، وله خصائص ثلاثة هي أنه : أذى مقصود، أذى متكرر، عدم التوازن بين المتمتر والضحية " .

ويعرف سليمان والبيلاوي (2010: 101) بأنه " الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية وقد يسبب للضحية بعض الآلام

وعرفته الجمعية الطبية الأمريكية (2002) على انه " سلوك عدواني يهدف إلى إحداث ضرر او ضيق، ويحدث مرارا وتكرار على مر الزمن، ويحدث في العلاقة التي فيها خلل في توازن القوى، ومن المهم أن نلاحظ أن البلطجة، كشكل من أشكال إساءة معاملة الأقران تحدث نتيجة إساءة معاملة الأطفال والعنف المنزلي " (American Medical Association, 2002: 4).

كما ويعرف سامبسون التمر بأنه " الأعمال الضارة والمتكررة التي تحدث نتيجة اختلال توازن القوى، وتكرر جسدياً أو لفظياً أو الهجمات النفسية أو الترهيبية الموجهة ضد الضحية، الذي لا يستطيع الدفاع عن نفسه بسبب ضعف قوته " (Sampson, 2002: 4).

كما يعرف كيم التمر بأنه " ارتكاب سلوكيات البلطجة بطرق مختلفة تنفذ بطريقة جسدية أو نفسية، أما البدنية فتشمل الركل والدفع والتصارع، واللكم، والاعتداء أو ضرب الضحية، وأما النفسية فتشمل الشتائم، خلق جو من التهديد والإغابة وغيرها (Kim, 2004: 32).

ويرى (بطرس، 2010) أن مصطلح التمر Bullying يختلف عن مصطلح العنف Violence الذي يستعمل فيه السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه، ويفضي إلى العنف الشديد أما التمر فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفاً جسدياً خفيفاً وعنفاً لفظياً كبيراً، ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والقرناء والزملاء وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام، ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل لفظاً كبيراً، ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والقرناء والزملاء وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام، ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل (بطرس، 2010).

### 2.2.3 مفهوم التمر والعدوان والعنف:

قد يبدو مصطلح التمر جديداً في أدبيات التربية وعلم النفس وعند العاملين في المجال التربوي ويعرف في بعض الأحيان بـ "الاستئساد" (Lioship) ويختلف هذا مصطلح Bullying عن مصطلح العنف Violence الذي يستعمل في السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه، ويفضي إلى العنف الشديد أما التمر فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفاً جسدياً خفيفاً وعنفاً لفظياً كبيراً ويشتمل على جانب استعراضي من القوة والسيطرة والرغبة في التحكم في مقدرات الآخرين من الرفقاء والقرناء

والزملاء، وهذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام ويمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل، فالسلوك العدواني هو هجوم ليس له مبرر وفيه ضرر للتنفس أو الناس أو الممتلكات للبيئة والطبيعة وقد يكون العدوان لفظياً أو عملياً. (بطرس، 2010).

ويتداخل مفهوم العنف والعدوان تداخلاً كبيراً، فالعنف هو صورة من صور العدوان بين افراد ينتمون إلى جماعات مختلفة ويحكم هذا العدوان اشكال التنافس والصراع بين الجماعات، وللعدوان منافذ كثيرة وغالبا ما يتعرض للتحويل، كما يركل الولد الطبق لأنه لا يستطيع أن يركل والديه. (أبو حطب، 1995).

ومهما يكن الأمر فإن العنف سلوك عدواني، أي هو وليد الشعور بالعدوانية، وبالتالي فإن العدوان يعد أكثر عمومية من العنف فهو متضمن جانبيين لفظي وديني (سليم، 2000).

ويشير زايد وآخرون (2002) إلى أن العلاقة بين العنف والعدوان من خلال مسارين المسار الأول: شدة الفعل والمسار الثاني: عامل الظهور، فالعنف يكون واضحا وظاهرا ولكن العدوان لا يشترط ان يكون ظاهرا ففي بعض الأحيان يكون خفيا وبالتالي فإن كل عنف يعد عدوانا ولكن كل عدوان لا يعد عنفا بالضرورة.

علاقة التتمر بالسلوك العدواني بحسب ما أشار اليه (أبو الديار، 2012).

وعلى الرغم من وجود بعض الاختلافات بين التتمر والعدوان فإن المتممرين يتشابهون في سماتهم الشخصية مع الأشخاص العدوانيين تشابهاً انفعالياً ( Camodeca,Goossens,Terwogh & Schuengel,2002).

#### 2.2.4 التطور التاريخي لمفهوم التتمر:

كانت بداية ظهور مفهوم التتمر Bullying Concept لدى تلاميذ المدارس، على الرغم من أن سلوك التتمر في البيئة المدرسية ارتبط ظهوره بنشأة هذه المؤسسات التربوية، إلا أن الباحثين من المهتمين

بالعلاقات الاجتماعية لم يهتموا بتلك الظاهرة، ولم يأخذوا بمحمل الجد على اعتبار أن ما يحدث بين التلاميذ في المدارس هو نوع من أنواع الداعة البسيطة التي لا تتعدى حدود الممازحة العابرة بين الأقران، والتي تظهر ثم لا تلبث ان تتلاشى تلقائياً، إلى أن جاء "أولويس" وبالتحديد في عام (1991) ليفتح المجال أمام هذه الظاهرة، وهذا المصطلح الجديد الذي بدأت تتناقله أفكار، وأطروحات الباحثين المهتمين بدراسة هذا السلوك بغية فهم إبعاده، ووضع أساس نظري له (أبو الديار، 2012).

ويعد التتمر المدرسي بما يحمله من عدوان تجاه الآخرين سواء كان بصورة جسدية، أو لفظية، أو نفسية، أو اجتماعية، أو الكترونية، من المشكلات التي لها آثار سلبية سواء على القائم بالتتمر أو على ضحية التتمر أو على البيئة المدرسية، لذلك نجد أن العدوان الجسدي مع هؤلاء المتمتمرين في المدارس يلحق الضرر بالطلاب في أي مستوى تعليمي، كما انه يعرض الطالب (ضحية التتمر) بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى أنه يشعر بالخوف والقلق وعدم الارتياح، كما أنه قد ينسحب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو يهرب من المدرسة خوفاً من المتمتمرين، اما بالنسبة للمتمتمر فانه قد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، وكذلك يظهر قصورا من الاستفادة من البرامج التعليمية المقدمة له، كما انه ينخرط مستقبلا في أعمال إجرامية خطيرة (Quiroze, et al, 2006).

وينتشر التتمر عند الذكور والإناث إلا أنه أكثر انتشارا عند الذكور، اذ أن الذكور أكثر عرضة للقيام بالاعتداءات الجسمية من الإناث وهم أكثر عرضة للتحويل إلى متمتمرين وضحايا (Seals et al, 2003).

## 2.2.5 أسباب سلوك التتمر:

### 1- الأسباب الشخصية:

هناك دوافع مختلفة لسلوك التتمر، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوكا يصدر عن الفرد عند شعوره بالملل، كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التتمر وجود خطأ في ممارسة هذا

السلوك ضد بعض الأفراد، أو لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوي عليه يستحق ذلك، كما قد يكون سلوك التتمر لدى أطفال آخرين مؤشرا على قلقهم، أو عدم سعادتهم في بيوتهم، أو وقوعهم ضحايا للتتمر في السابق، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل، وبعض المهارات الاجتماعية، وقلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتتمر (Alkinson,2002).

## 2- الأسباب النفسية:

وهذه مبنية أساسا على الغرائز والعواطف، والعقد النفسية والإحباط، والقلق والاكتئاب، فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية جسمية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، وان يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الشيء، وأن يسلك نحوه سلوكا خاصا، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا، ولا يجد اهتماما به وبشخصيته، ويصبح التعلم غاية يراد الوصول إليها، وعدم الاهتمام بقدراته وميوله، فان ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه مما يؤدي الي ممارسة سلوك العنف والتتمر، سواء على الآخرين، أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته، كما أن الأسرة التي تطلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يوافقه قدراته وامكانياته، قد يسبب هذا القلق للطالب وقد يؤدي إلى ذلك بالنهاية إلى الاكتئاب، وتفرغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التتمر (الشهري، 2003).

## 3- الأسباب الاجتماعية:

وتتمثل بكل الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة والمحيط السكني، والمجتمع المحلي، وجماعة الأقران، ووسائل الاعلام، فضلا من بيئة المدرسية، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الأباء للأبناء ما بين العنف الذي قد يصل إلى حد الإرهاب، والتدليل الذي قد يبلغ حد ترك الحبل على الغارب، فالعنف يولد العنف، كذلك غياب الأب عن الأسرة، ووجود أم مكتئبة، أو مشاكل الطلاق على الزوجين وآثرها

على الأبناء، والعنف الأسري الذي قد يسود في بعض الأسر، كل هذه العوامل قد تكون بيئة خصبة لتوليد العنف والتمتر عند الأبناء، وإذا كانت الأغلبية خارج المدرسة عنيفة، فإن المدرسة ستكون عنيفة، فالطالب في بيئته خارج المدرسة يتأثر بثلاث مركبات أساسية هي الأسرة والمجتمع والاعلام ( العنزي، 2004).

كما يرى الكرموسي (2004) أن تسخير وسائل الاعلام للمصلحة الخاصة، وتنفيذ البرامج التلفزيونية بأشكال تجارية بغض النظر عن نتائجها، والطرق التي تنفذ فيها قد يؤدي إلى انتشار سلوك العنف والتمتر، كما أن وسائل الاعلام لها تأثير في جنوح الاحداث، ومنها ان البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز، وافلام السينما، سواء المخصص للأطفال، او للمراهق لها تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للحدث والمراهق، اذ تستثير خياله، وتدفعه في بعض الأحيان إلى تقمص الشخصيات التي يشاهدها خصوصا ما اتصل منها بالمغامرات والحركة والعنف.

والأطفال الذين تعرضوا لخبرة الرفض يقومون بسلوك يدل على حقدهم على المجتمع وتحديدهم للسلطة، وسلوكهم يدل على المرارة والغيرة وعدم الرضا، إنهم في الواقع يعبرون عن هذه المشاعر بطريقة تدل على عدم الاكتراث، وكثيراً ما نجد هؤلاء الأطفال مصدر تعب للمدرسة والمنزل وليس من السهل اخضاعهم للسلطة (سليمان والبيلاوي، 2010).

#### 4- الأسباب المدرسية:

وتشمل السياسة التربوية، وثقافة المدرسة، والمحيط المادي، والرفاق في المدرسة، ودور المعلم وعلاقته بالطالب والعقاب، وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على الطلبة مهما كان نوعه، لن يقف عند حدود إذعان الطالب له سمعا وطاعة، فلا بد أن يدرك ان الإذعان الظاهري مؤقت يحمل بين طياته كراهية، وينتشر ليكون رأيا عاما مضادا له بين طلبة الصف والمدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التتمتر المضاد، سواء المباشر أو غير المباشر، وقد تكون الممارسات الاستفزازية

الخاطئة من بعض المعلمين وضعف التحصيل الدراسي للطالب، والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والمزاج والاستهتار من قبل الطلبة والخصائص الشخصية والنفسية غير السوية، وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل والظروف والعوامل الأسرية والمعيشية للطالب، وضعف شخصية المعلم، أو أسلوبه الدكتاتوري، والتمييز بين الطلبة، وعدم إلمام المعلم بالمادة الدراسية، كل هذه عوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التتمر من قبل بعض الطلبة (الشهري، 2003).

## 5- الأسباب الأسرية

تستعمل مع بعض الأسر اللين والتسامح والتقبل لأفكار طفلها وطموحاته وهذا يؤدي إلى أن يكون هذا الطفل اجتماعياً ومتعاوناً ومخلصاً ولطيفاً يواجه الحياة بثقة والبعض الآخر من الأسر قد ينشئ أولاده على التسلط والقوة والقسوة اذ يفرض الوالدان رأيهما على الطفل أو المراهق دون الاهتمام برغباته وميوله وقد يستخدم الوالدان العقاب البدني والتهديد كأسلوب أساسي في التنشئة الاجتماعية بالإضافة إلى تحقير الطفل والتقليل من شأنه مما يؤدي إلى تكوين شخصية خائفة خجولة تشعره بعدم الكفاءة. وتؤدي الأنماط الوالدية المتبعة في التنشئة إلى تدني في العلاقات الأسرية عند الطلبة المتمترين، فقد ينتمي المتمترين لأسر تمارس السيطرة والاستبداد ويكون فيها الأب سلطوياً وهميماً ويمثل نموذجاً للسيطرة فيعلم الأبناء أن التتمر هو الشكل الصحيح لضبط بيئتهم الاجتماعية، وقد تؤدي بعض الأنماط الوالدية غير الملائمة إلى جعل بعض الأطفال عرضة للتتمر فالأسر التي تبالغ مثلاً في حماية أبنائها تجعل من الصعب عليهم أن يكونوا حازمين في قراراتهم وبالتالي يشعرون بالقلق أكبر وعدم استقرار في مجموعات الأقران، وقد تفشل الأسر التي تهمل رعاية أبنائها في تدريبهم على المهارات الصحيحة لحل النزاعات التي يتعرضون إليها، وبالتالي يصبحون ضحايا لتتمر أقرانهم، وقد تنتمي الضحية لأسرة تمارس السيطرة والاستبداد والعقاب فينتج ضحية في البيت وضحية في المدرسة (قطامي والصرايرة، 2009).

وعادة ما يكون الطفل العدوانى نتاج خلل أسرى حاد كما أنه قد ينتمى إلى بيت فقير من الدفء، والانضباط المستمر، وغياب القدوة، وقد يكون الطفل ضحية العنف فى المنزل والمدرسة يكتسب قدرته على التعامل مع أى نزوع داخلى للعدوانية من خلال القدوة التى يراها فى داخل المنزل، ان الطفل يتعلم السلوك العدوانى من خلال محاكاة الأشخاص الأقرب له، ذلك أن الطفل لم يجد من يعلمه أن هذا السلوك من شأنه أن يؤذى الآخرين، كما أن أحداً لم يحاسبه على هذه العدوانية، أو يلقيه وسائل أفضل لتحرير المشاعر والتوافق مع الآخرين (فيليد، 2004).

وتوصل كل من (Stevens, et al, 2000) إلى أن الطلبة المتمترين ينتمون إلى أسر أقل ترابطاً وأكثر تعقيداً وأقل تنظيمياً، أما الضحايا فكانوا أكثر تنظيمياً فى حياتهم الأسرية وكانوا من أكثر المجموعات التى تعاني من الغضب والتعصب والعدوان فى البيت (قطامي والصرايرة، 2009). وتوصلت دراسة بالدري وفارينجتون (Baldry et al, 2000) إلى أن التمر يظهر فى مرحلة مبكرة تتطور تدريجياً لتصل إلى الجنوح وبالنسبة للعلاقات الأسرية فقد أشارت الدراسة إلى أن الطلبة المتمترين متسلطين وغالباً ما يختلفون مع آبائهم (Baldry & Farrington, 2000). وتوصلت دراسة أحمد وبرايثوايت إلى أن الطلبة المتمترين يتعرضون لنمط رعاية والدية متسلطة بالمقارنة مع الطلبة العاديين الذين لم يشاركوا فى سلوك التمر، أما ضحايا التمر فينتمون إلى أسر يسودها التفكك (Ahmed & baithwaite, 2004). وأكد باورز وآخرون (Bowers et al, 1994) أن المتمترون يرون أسرهم تفتقر إلى التماسك الأسرى، أما الطلبة الضحايا فقد أشاروا إلى أنهم ينتمون إلى أسر مستضعفة.

## 2.2.6 أسباب التمر من وجهة نظر المتمترين:

يمكن اجمال بعض الأسباب العامة للتمر من وجهة نظر الطلبة المتمترين والتي تجعل المتمترين يستقون على الضحايا بحسب ما ذكرها (أبو غزال، 2010):

- التظاهر بأنه شخص مهم.
- لأن ليس لديه أصدقاء يدافعون عنه.
- لأن علاماته سيئة في المدرسة.
- لأنه طالب متكبر على زملائه.
- لأنه يتظاهر بأنه شخص غني.
- لأنه ينقل معلومات عن الطلبة للمعلمين.
- لأنه يتجاهل الطلبة الآخرين
- لأنه غير منسجم مع الطلبة الآخرين.
- لأنه تربطه صلة قرابة بالمدير أو المعلم.

#### 2.2.7 خصائص التنمر:

في بيئة التنمر المدرسي قد يكون ضحية التنمر طالباً وحيداً يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم "قائد سلبي"، لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح ما بين (20%-40%) أفادوا بأنهم تعرضوا للتنمر من قبل الطلاب منفردين، وبناءً على ذلك يصنف السلوك

العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير وأشار إليها (Barton, 2003):

- أ-التنمر هو اعتداء معتمد ربما يكون جسدياً أو لفظياً أو بشكل غير مباشر
- ب-التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة وخلال فترات ممتدة من الوقت.
- ج-التنمر يحدث داخل إطار علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقياً أو معنوياً، وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين والضحية.

## 2.2.8 خصائص المتمترين والضحايا:

أوردت (Dougherty, 2007) خصائص الأشخاص الذين من الممكن ان يمتازوا بالتتمتر

والأشخاص الذين يقعون ضحية الشخص المتمتر، وذلك كما هو في الجدول رقم (2.2) التالي:

جدول (2.2) خصائص الأشخاص الذين من الممكن ان يمتازوا بالتتمتر والأشخاص الذين يقعون

### ضحية الشخص المتمتر

| الضحايا                                                 | المتمترين                                             |
|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| ✓ يعانون من أعراض الاكتئاب                              | ✓ يعانون من أعراض الاكتئاب                            |
| ✓ التفكير في الانتحار                                   | ✓ التفكير في الانتحار                                 |
| ✓ يعانون من مشاكل نفسية                                 | ✓ يعانون من مشاكل نفسية                               |
| ✓ يعانون من اضطرابات الأكل                              | ✓ يعانون من اضطرابات الأكل                            |
| ✓ يعانون من مشاعر الوحدة                                | ✓ الانخراط في تعاطي المخدرات                          |
| ✓ تعاني من انخفاض احترام الذات                          | ✓ الانخراط في السلوكيات القتالية                      |
| ✓ يعانون من القلق                                       | ✓ الانخراط في السلوك الاجرامي                         |
| ✓ يكونون أقل شعبية من الأطفال الآخرين                   | ✓ يعانون من تدني التحصيل الأكاديمي                    |
| ✓ يقضون الكثير من الوقت وحدهم                           | ✓ يكون الإباء والامهات يستخدمون أشكال عقابية في الضبط |
| ✓ يعانون من الاعتداء على الأطفال                        | ✓ يكون الآباء أقل استجابة وأقل دعماً                  |
| ✓ يكون الآباء أقل استجابة وأقل دعماً                    | ✓ يعيشون في بيئات قاسية                               |
| ✓ يعيشون في بيئات قاسية                                 | ✓ أسرهم فقيرة                                         |
| ✓ لا يستطيع أبائهم السيطرة على ظروفهم الاجتماعية السيئة | ✓ لا يقتدون بالكبار                                   |
| ✓ يعانون من التغيب عن العمل                             | ✓ انخفاض التكيف البيئي                                |
| ✓ يواجهون مشاكل صحية بدنية                              | ✓ يكون الآباء استبداديين                              |

### 2.2.9 أنماط التنمر المدرسي:

يشمل التنمر المدرسي على أربعة أنماط وهذا ما أشار إليها (Rigby & Smith, 2011):

- التنمر الانفعالي: ويتضح من خلال سلوك السخرية والسب، والإذلال، والتهديد.
- التنمر الجسدي: ويظهر من خلال الضرب، وركل الضحية وسرقة الممتلكات الخاصة.
- التنمر الجنسي: ويظهر من خلال التحرش الجنسي، والتعليقات السخيفة.
- التنمر العنصري: ويظهر من خلال السب، وقذف الآخرين في ديارتهم أو نسبهم أو وضعهم الاجتماعي.

### 2.2.10 أشكال التنمر المدرسي:

يؤكد كل من (Ayenibiowo & Akinbode, 2001) ان التنمر يتضمن قيام تلميذ أو عدة تلاميذ بالاعتداء على أحد الزملاء المعرضين للخطر وهو الضحايا، لتأكيد النفوذ أو السلطة، ومن أشكاله الآتي:

- 1- **التنمر النفسي:** ويتمثل في نشر الشائعات، والتلاعب في العلاقات الاجتماعية، أو الانخراط في الاستبعاد الاجتماعي، والابتزاز أو التهريب.
- 2- **التنمر البدني:** ويتمثل في الضرب، والركل، والبصق، والدفع، والاستيلاء على المتعلقات الشخصية، التتبع بهدف شن هجوم.
- 3- **التنمر اللفظي:** ويتمثل في التعنيف والإغاة، والتناوب بالألقاب، وتوجيه التهديدات، والصراخ، إذلال الآخرين، توجيه الانتقادات أو الاستبعاد، العزلة الاجتماعية.
- 4- **التنمر الإلكتروني:** مثل توجيه تهديدات بالبريد الإلكتروني - تصوير بالتليفون في مواقف غير لائقة لابتزاز الضحية، ويشير على (الصباحين، 2013) إلى أن التنمر اليوم أصبح أكثر تطوراً من

خلال الوسائل الحديثة كالإنترنت، والتليفون المحمول، حيث يمكن استخدامهم في إرسال الرسائل غير المرغوبة، أو نشر الشائعات على صفحات الإنترنت.

5- **التنمر الجنسي** : قد يشمل التحرش بواسطة الهاتف، نكات أو تعليقات جنسية، إطلاق تسميات جنسية، نشر شائعات جنسية، وقد يتطور التنمر الجنسي إلى تحرش جنسي أو اغتصاب (Salmivalli, 2010).

6- **التنمر على الممتلكات**: السطو على ممتلكات الآخرين، والتصرف فيها رغماً عنهم، أو عدم إرجاعها إليهم مرة ثانية أو إتلافها.

7- **التنمر في العلاقات الاجتماعية**: ويتضمن منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر الشائعات عنهم.

ويمكن للتنمر أن يتخذ أشكالاً مختلفة، ففي أغلب الأحيان يأتي التنمر في صورة إساءة لفظية واستهزاء من الشخص المستهدف أمام العامة، ولكن يوجد هناك أشكال أخرى عديدة للتنمر وغالباً ما يتعرض الأشخاص المستهدفين للتنمر بأكثر من طريقة، إذ أن التنمر لا يقتصر فقط على الاعتداءات الفردية بل يتعدى ذلك إلى الاعتداء بشكل جماعي (Salmivalli, 2010).

#### 2.2.11 انتشار التنمر:

يظهر سلوك التنمر في المدارس بمراحلها المختلفة، حيث وجد الكثير من الطلبة يخافون الذهاب إلى المدرسة خوفاً من الطلبة الذين يمارسون الضرب أو التهكم أو السخرية بطريقة مقصودة ومتكررة وعادة ما تكون ضد الطلبة الأضعف من الناحية الجسدية أو اللفظية، أو الأصغر سناً مما يسبب الأذى النفسي والجسدي. (Efland et al, 2011)، انتشرت هذه الظاهرة على صعيد عالمي، فقد أشارت دراسة أمريكية إلى أن 16% من أطفال المدارس يتعرضون لأشكال مختلفة من سلوكيات التنمر كما أشارت الدراسة إلى أنه ينتشر بصورة كبيرة في صفوف السادس والسابع والثامن. (McIntyre et al, )

2011). وان 25% من الأطفال اعترفوا بأنهم ضحايا للتنمر، وفي استراليا تعرض 50% من الأطفال الذكور الذين تتراوح أعمارهم ما بين (11-15) سنة للتنمر (Wolke & woods, 2004) كما أن التنمر لا ينحصر في دين أو ثقافة أو مجموعة عرقية معينة بل هو موجود في الدول المتقدمة والنامية على حد سواء، ففي اليابان (15%) وفي استراليا واسبانيا (17%) و (15%) في الدول الاسكندنافية، و (20%) في إنكلترا وكندا (الصباحين، 2007).

وينتشر التنمر عند الذكور والإناث إلا أنه أكثر انتشارا عند الذكور، أما الإناث فإنهن أكثر عرضة للوقوع كضحايا لسلوك المتنمرين (Horwood, et al, 2005).

اما على الصعيد العربي فقد اشارت دراسة في المجتمع الأردني ان سلوك التنمر بين افراد العينة بلغ (9.7%) وأشارت دراسة الصرايرة (2007) إلى أن عدد المتنمرين (100) من أصل (110) تم ترشيحهم من قبل المرشد ومرشدي الصفوف وتعد هذه النسبة مرتفعة.

كما أن المضايقة اللفظية أكثر أشكال التنمر شيوعا عند الذكور والإناث (Bidwell, 1997). والذكور يمارسون التنمر على كل من الذكور والإناث، في حين تتنمر الإناث على الإناث فقط (Ma. 2002).

أما بالنسبة لاختلاف العمر، فعموما ظهر من الدراسات أن صغار السن وضعيفي البنية هم الطلاب الأكثر عرضة للتنمر وعلى الرغم من ان النسبة الكبرى من المتنمر تقع بين الطلاب من نفس الصفوف، اذ أن نسبة لا بأس بها من المتنمر تحدث من جانب الطلاب الأكبر عمرا تجاه الطلاب الأصغر عمرا (Olweus et al, 2002).

## 2.2.12 آثار التنمر:

لا تقف آثار التنمر على ضحية التنمر فقط ولكن غالباً ما يكون لدى المتنمر أيضاً العديد من السلوكيات العدوانية، والفوضوية. وسوء التوافق الاجتماعي. وسلوكيات مضادة للمجتمع. وعناد،

وتعرضه للفصل من المدرسة ... وغيرها (Scholte, et al, 2007) كما أن ضحايا التنمر يفتقرون إلى الخصائص أو السمات التي تيسر لديهم المهارات الاجتماعية Social skills وليس لديهم روح الدعاية. كما تنعدم لديهم مهارات الأخذ والعطاء اليومي المرن، (Fox et al, 2003). ولهذا فإن الأشخاص الذين لديهم نقص في هذا الجانب قد ابتلوا في حياتهم بمشكلات أو اضطرابات سلوكية وانفعالية واجتماعية تعوق هؤلاء عن التوافق بجدية مع الآخرين - سواء من الناحية الاكاديمية أو المهنية أو الشخصية (Fox, et al, 2005).

ومع انتشار وسائط الاعلام الالكترونية فان أنواعاً جديدة من أعمال التهريب أخذت تنتشر أيضاً وهي تتدرج ضمن (التنمر الالكتروني)، اذ يتخذ التنمر أيضاً شكل التهديد أو التخويف أو نشر الاشاعات بعدة أساليب سواء الهاتف النقال أو من خلال شبكة الانترنت. ومهما كان شكل التنمر فانه يشمل عدد من الخصائص الجوهرية فهو موجه لإلحاق الأذى بشخص آخر ويظهر عادة بشكل متكرر ويحدث بين شخص قوي يهاجم شخصاً آخر أضعف منه سواء من الناحية البدنية أو النفسية أو كليهما (قطامي والصرايرة، 2009).

ان الأطفال الذين يواجهون أقرانهم بالعنف والمضايقات تظهر لديهم نزعة عدائية تجاه المجتمع والنظم ويمارسون القسوة تجاه الآخرين في فترة الشباب (سليم، 2011).

وللتنمر تأثيرات نفسية وصحية وتربوية واجتماعية خطيرة على الأطفال تتمثل في ارتفاع نسب تعرضهم للاكتئاب والقلق والانتحار واضطرابات نفسية أخرى في سن الرشد. وعدم القدرة على السيطرة على النفس أثناء الغضب أو سلوك تدمير الذات واحتمال الإصابة ببعض الامراض مجهولة الأسباب كالصداع وآلام المعدة. وعلى صعيد المدرسة تبرز مظاهر سلوكية لا يحمد عقابها متمثلة في محاولة حمل الأسلحة بهدف اللعب والتباهي أو تهديد الأطفال الآخرين مما يؤدي إلى تغيب الأطفال الضحايا

عن المدرسة لعدم شعورهم بالأمان فضلاً عن ضعف تحصيلهم الدراسي بسبب القلق والخوف وضعف التقدير الذاتي (Bedwell, 1997).

أشار (Parsons, 2005) بالآثار المترتبة على التتمر:

- على المدى القصير: القلق، الغضب، الاكتئاب، تأخر في النشاطات المدرسية، احتمال الإقدام على إيذاء الذات بل وحتى الانتحار.

- على المدى الطويل: الخضوع لأحاسيس ومشاعر الأمن، انعدام الثقة بالآخرين، الإحساس واليقظة المفرطين، الشعور بالحاجة إلى الانتقام. هذا وبين (Parsons) ان التتمر في المدرسة هو أحد الأسباب الرئيسية وراء اطلاق النار على المتدربين حيث ان 71% من المهاجمين كانوا مدفوعين إلى ذلك لانهم قد تعرضوا إلى ضغوطات وملاحقات واعتداءات سابقة، وهؤلاء الذين أطلقوا النار دون تمييز قد ماتوا أو انتحروا تاركين وراءهم أدلة تبين أنهم ضحايا التتمر وعدد هؤلاء كثير.

كما وترتبط خبرة التتمر عادة بسلوك العنف حيث يمكن ان يصبح الطفل قاتلاً، وهناك الكثير من امثلة القتل التي حصلت في مدارس الولايات المتحدة الامريكية والتي شوهت خلال وسائل الاعلام المختلفة.

يفشل عادة المتممر في التكيف والتوائم مع محيطية الاجتماعي وانفعالاته وعواطفه، كما ان اسلوبه في الاتصال مع الآخرين غالباً لا ينجح، وهو يعاني من ضعف العاطفة، نظراً لأنه اعتاد على تحقيق اهدافه وانتزاع احتياجاته بالقوة رغماً عن الآخرين، ولم يتعلم كيف يبني الصداقات مع غيره او الاهتمام بحاجات الآخرين، فهو يلوم الآخرين عندما تواجهه مشكلة، ولم يتحمل المسؤولية سابقاً، كما انه لم يتعلم كيفية تحقيق رغباته.

عادة عندما يصل المتتمرون الى سن الرشد فانهم يكونوا معرضين لارتكاب الجرائم، ويكونوا مسيئين الى زوجاتهم، وإن اطفالهم أكثر عدوانية من غيرهم، وربما يمارسون السلوك نفسه الذي مارسه ابائهم، بحيث تبقى عجلة العنف والتتمر مستمرة (الخطيب، 2011).

تطور التتمر الى جريمة:

ان كل التلاميذ في المدارس لهم صفات شغبية عديدة بحكم المرحلة العمرية والنمائية، لكن في بعض الأحيان يتطور هذا الشغب الى ان يصل الى حد الاجرام، فينتهكون بذلك القواعد القانونية، فاذا ما دخلوا في دائرة الاجرام أصبحوا يقومون بفعل يطلق عليه القانون "جنوح الأحداث" حيث يمكننا اعتبار الصغير حدثا جانحا في حالة خروجه ومخالفته للقوانين ويشمل تلك الأفعال التي تعتبر جرائم وعليه يتم ارجاع من قام بجريمة ما ليحاسب امام محكمة تسمى محكمة الأحداث من طرف قاضي الأحداث والمتواجدة بكل محكمة، وقد تأتي هذه الجرائم من عدة أسباب منها الضغوطات النفسية لا سيما سرعة الغضب والغيرة وأخرى اجتماعية مثل الفقر والحرمان وغيرها.

حيث ان التلاميذ في المدرسة يعتبرون أحداثا عادة لا يتجاوز سنهم سن الرشد المقدر ب (18 سنة) الا استثناء فقط في حالة أعاد الطالب السنة الدراسية، وبذلك يكون التلميذ غير بالغ لسن الرشد.

حيث يبدأ الجنوح من سن (9 سنوات) سواء كانت الجريمة جنحة او جناية. الطفل الجانح هو الطفل الذي يرتكب فعلا مجرما والذي لا يقل عمره عن 9 سنوات وتكون العبرة في تحديد سنه بيوم ارتكاب الجريمة (الخطيب، 2011).

### 2.2.13 النظريات المفسرة للتنمر:

#### - النظرية البيولوجية:

ركزت هذه النظرية على العوامل البيولوجية في الكائن الحي، مثل الصبغات والجينات والهرمون ، والجهاز العصبي والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تكون مثير للعنف.

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

وأكدت الدراسات على الدور الذي تلعبه العوامل الجينية في تكوين السلوك العدواني عند الأفراد، حيث وجدت الدراسات الحديثة ان هناك علاقة بين العدوان من جهة، واضطرابات الجهاز الغددي والكروموزومات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي من جهة أخرى (عائشة، 2015).

ومع التطور العلمي تبين ان للعوامل الوراثية دورا كبير في اظهار سلوكيات غير مرغوبة اجتماعيا مثل العنف والعدوانية والكأبة والانفعال وغيرها. على المستوى الكروموسومي كان الخلل في كروموسومات الجنس المتمثل بمتلازمة كالينفلتر ومتلازمة جيكويز تأثير في نشوء سلوكيات عنيفة . اما التقصير في التيلوميرات التي تشكل اغطية حامية للكروموسومات فانه ايضا كان له علاقة مع العديد من الأمراض النفسية والعقلية التي لها علاقة بالعنف والعدوانية (ياسين وإبراهيم والأديب، 2016).

#### - النظرية الاجتماعية:

من أبرز النظريات الاجتماعية في تفسير السلوك الاجرامي نظرية العالم الأمريكي سذرلاند التي عرفت باسم المخالطة الفارقة وتتادي بأن السلوك الاجرامي نتاج للبيئة الاجتماعية، وذلك بزيادة نسبة تعرض الفرد للأنماط الاجرامية على نسبة تعرضه للأنماط غير الاجرامية، حيث يكتسب السلوك الاجرامي

عن طريق التعلم المتصل بأشخاص آخرين تربطهم بالشخص عملية اتصال مباشر (رمضان، 1995)، ولقد قدمت هذه النظرية تفسير ظاهرة الجريمة من خلال المعطيات البيئية الاجتماعية والظروف التي تهيئها هذه المعطيات لتكوين النزعة الاجرامية، كما أن النظريات الاجتماعية ركزت دراستها على البيئة الاجتماعية والعلاقات الاجتماعية وآثارها على البنية والتنظيم الاجتماعي وثقافة المجتمع (كاره، 1985).

#### - النظرية البيئية:

تشير النظرية الى ان العدوان يتأثر بالعوامل البيئية الفيزيائية فقد تناولت الأبحاث ثلاثة موضوعات بيئية في علاقتها بالعدوان والعنف وهي كما يلي :

الضوضاء: تبين من نتائج الدراسات في هذا الصدد أن الأفراد الذين يعيشون في الحضر يتعرضون لضوضاء صاخبة، يظهرون مستويات أعلى من الأفراد الذين لا يتعرضون للضوضاء، فالضوضاء تعتبر نوعاً من الضغوط البيئية التي يستجيب لها الأفراد بالعدوان والعنف .

الازدحام: الازدحام عادة يؤدي الى ارتكاب السلوك العدواني وخاصة إذا توفرت الظروف المناسبة كالشعور بالتهديد.

الحرارة: يعتبر التعرض باستمرار لدرجة حرارة مرتفعة كضغط بيئي، أحد العوامل المساعدة على ظهور السلوك العدواني (معمرية، 2009).

#### - نظرية الاختلاط التفاضلي

يعد (أدوين سذرلاند) رائد هذه النظرية وتقوم هذه النظرية على ان السلوك الاجرامي هو سلوك مكتسب وغير موروث يتعلمه الفرد خلال اختلاطه بالآخرين من خلال عملية تواصل أو عملية تفاعل اجتماعي بين الافراد الذين ينتمون الى الجماعة الواحدة او المجتمع الواحد ويتم مثل هذا التواصل الاجتماعي بالاتصال، وترى النظرية ان التعلم يجري بين أطراف متباينة وبصورة

عشوائية بل تتم بين أشخاص على درجة من الصلة الشخصية، أو على درجة واضحة من الصداقة والزمالة، وهذا يعني أن يكون بين هؤلاء الأفراد علاقات أولية مباشرة، ويضيف ان المخالطة التي يقصدها تتراوح في درجتها وفقا لأربع أسس وهي مدى تكرارها ودوامها وأفضليتها وعمقها، وعليه فان عملية المخالطة لها دور كبير في حدوث العنف حيث ان مخالطة الطلاب لأخرين يمارسون العنف يؤدي الى أنهم يتعلمون تدريجيا ممارسته (الهرش، 2006).

#### - نظرية الإحباط:

قدمها مجموعة من الباحثين في مجال علم النفس بجامعة (Yale) الامريكية، ومنهم &Dollard & Miller Doob & Sears عام 1939، تعتبر هذه النظرية ان البيئة هي التي تسبب الإحباط للفرد والتي تدفعه للقيام بسلوك التمر والعنف، بمعنى ان البيئة المحبطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه نحو التمر، وتؤكد ان كل سلوك تتمري يسبقه موقف احباطي، والسلوك التتمري يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده، عندما يؤخر إشباع تلك الرغبات، وبذلك فان النظرية تؤمن بأن التمر ينبع من الطفولة معتمدا على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة (الخولي، 2007).

#### - النظرية التحليلية:

يعد سيجموند فرويد مؤسساً ورائداً لمدرسة التحليل النفسي والتي رأت ان سلوك التمر هو نتاج للتناقض بين دوافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم كي ينجحوا ويؤكد التحليليون القدامى 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 بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، ووعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم، أو اعتداء أو تتمر ( أبو الديار، 2012).

أما عن وجهة المحللين النفسيين الجدد للتمتم فيرى Adler 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، 2004).

#### - النظرية المعرفية:

يختلف المتمتمون عن الضحايا في الجوانب والعمليات المعرفية، فالمتمتمون يدركون أنفسهم بان لديهم القدرة على التحكم في البيئة التي يعيشون فيها، فهم يدركون سلوكهم من خلال التمرکز حول الذات، وغالباً ما يبررون سلوك المتمتم الذي يقوم به ضد الضحية من وجهة نظرهم حيث يزعمون أن الضحايا يستحقون هذا التمر والعقاب، كما أن هؤلاء المتمتمين كما يشير (دودج) و (كوي) إلى وجود بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد اعتقاداً خطأ بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية تجاههم، وهناك جانب آخر من أنماط التفكير الخطأ لدى المتمتمين يمثل ذلك في أسلوب تفكيرهم يتسم بعدم النضج المعرفي، فهم دائماً يميلون إلى التفكير أحادي الاتجاه نحو الآخرين، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف (Dodge & Cole, 1987:46) وقد يرد سلوك التمر إلى فشل المتمتم في الفهم، وتدني القدرة على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية، بالإضافة إلى ظهور مظاهر معرفية كالفشل في الانتباه والتركيز والفشل في النجاح والانجاز والفشل في الاسترجاع والفشل في عمليات التنظيم الذهني (أبو ديار، 2012).

#### - النظرية السلوكية:

تعد النظرية السلوكية من أهم النظريات التي تناولت السلوك الإنساني، لا سيما السلوك التمر، في ظل احتلال البيئة المكانية الأولى في تحديد السلوك، حيث يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك المتمتمين نوع من الاستجابات المنتجة والسائدة في شخصية بعض الأفراد فلد المتمتمين عدوانية ظاهرة واندفاعية تجاه الأقران، ويكونون أيضاً عدوانيين تجاه الراشدين، وهم غالباً يتسمون بالاندفاعية

الظاهرة والرغبة في استعراض القوة الجسمية او النفسية والهيمنة على الآخرين (Barash,2001)، وترى النظرية السلوكية أن التمرر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد، فانه سوف يكرره مرة أخرى كي يحقق هدفه كذلك، ومن ثم فان هذه الاستجابات التي تبقى لتصبح جزءا من سلوك الفرد هي الاستجابات التي دعمت، أي التي أعقبها أثر طيب وسار فالاستجابات التي يعقبها تدعيم وإثابة تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي يعقبها تدعيم تميل إلى الانطفاء والتلاشي، ولا يميل الفرد إلى تكرارها أي ان السلوك يقوى او يضعف بناء على اثره، ونتيجة فيما يتعلق بالفرد، ويعرف هذا بقانون الأثر في نظرية التعلم الاجرائي عند ( سكينر)، ومفاده ان السلوك الذي يلقي تعزيزا ويؤدي إلى الشعور بالراحة والرضا يميل الفرد إلى تكراره، وعلى هذا الأساس فان سلوك التمرر يحدث نتيجة لعملية التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يلحقه بالضحية، بمعنى أنه عندما يعتدي المتممر على الضحية ويميل الضحية إلى البكاء ولا سيما في المدرسة الابتدائية، فان يعزز سلوك المتممر تعزيزا إيجابيا، فيكرر المتممر هذا السلوك مرة ثانية، ولكن إذا رد الضحية وانتقم من المتممر (وهذا نادرا ما يحدث) فإن ذلك يعزز سلوك المتممر تعزيزا سلبيا (عبد العظيم، 2007).

#### التعقيب على النظريات المفسرة للتمرر:

بعد الاستعراض لأهم النظريات والآراء المفسرة للعنف يمكن القول أنه على الرغم من تعدد التفسيرات للعنف فإنها جميعها تكمل بعضها البعض، حيث تناولت كل منها العنف من جانب معين فمثلاً نجد النظرية البيولوجية تفيد بأن سبب العنف بيولوجي في تكوين الشخص أساساً، ونظرية الاختلاط التفاضلي ترى أن العنف والاستجابة له هو بمثابة نتيجة للتعلم عن طريق ملاحظة نماذج عدوانية متوفرة في البيئة الاجتماعية، وترى نظرية الإحباط والنظرية البيئية ان البيئة هي التي تسبب للفرد و تدفعه للقيام بسلوك التمرر والعنف، ورأت نظرية التحليل النفسي ان سلوك التمرر هو نتاج للتناقض

بين دوافع الحياة والموت، وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم، وترى النظرية المعرفية إلى وجود بعض التحريفات المعرفية في أنماط تفكيرهم مما يجعلهم يميلون إلى الاعتقاد اعتقاداً خاطئاً بأن لدى الآخرين مقاصد ونوايا عدوانية تجاههم، وفيما يتعلق بالنظرية السلوكية ترى أن سلوك المتنمرين نوع من الاستجابات المنتجة والسائدة في شخصية بعض الأفراد فلدى المتنمرين عدوانية ظاهرة واندفاعية تجاه الأقران.

## 2.3 الدراسات السابقة وذات العلاقة:

### 2.3.1 الدراسات العربية:

دراسة جلول (2017) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تنظيم الانفعالات وعلاقته بالانتماء لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في ليبيا في ضوء متغيري العمر والجنس، وبلغت عينة الدراسة من (386) طالباً وطالبة، (178) ذكر و(208) أنثى، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، و تم استخدام مقياس تنظيم الانفعالات من إعداد (Gross & John)، ومقياس الانتماء من إعداد (أبو غزال، 2009). و أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تنظيم الانفعالات لدى المراهقين جاء ضمن المستوى المتوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.6)، وجاء بعد إعادة التقييم بمستوى متوسط بلغ (4.733)، في حين جاء بعد الكبح بمستوى متوسط بلغ (4.291). وجاء مستوى الانتماء لدى المراهقين ضمن الدرجة المنخفضة، وبلغت قيمته (1.45) ككل، حيث جاء بعد الانتماء الجسدي بمتوسط بلغ (1.44)، وبعد الانتماء اللفظي جاء بمتوسط (1.51)، أما بعد الانتماء الاجتماعي فجاء بمتوسط بلغ (1.52)، في حين بلغ متوسط بعد إتلاف الممتلكات (1.24)، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ضعيفة جداً وسالبة بين تنظيم الانفعالات والانتماء لدى المراهقين بلغت (-0.037).

دراسة العباسي (2016) هدفت إلى دراسة سلوك الانتماء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي، بلغت عينة الدراسة من (840) فرداً (80) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي و (100) من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي و(100) من الصف السادس الابتدائي و (200) من طلبة الصف الأول متوسط، من مديرية تربية الرصافة/ بغداد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم بناء مقياس للانتماء، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط الدرجات الكلية للانتماء لدى عينة البحث وفي متغيري الجنس والترتيب الولادي

كانت أقل من المتوسط الفرضي للمقياس وبفرق دال إحصائياً، هناك فرق في سلوك التتمتع بين الذكور والإناث لصالح الذكور، وهناك فرق في سلوك التتمتع بين فئات الترتيب الولادي الأول والثاني والثالث والرابع والخامس والسادس، هناك علاقة بين التتمتع وكل من الجنس والترتيب الولادي.

دراسة أحمد و عبده (2016) هدفت إلى دراسة التتمتع المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، بلغت عينة الدراسة من (252) تلميذا وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، تم اعتماد المنهج الوصفي الإحصائي، استخدم الباحثان مقياس التتمتع المدرسي ومقياس الذكاء الأخلاقي اعداد الباحثين، أظهرت النتائج وجود علاقة دالة وسالبة بين التتمتع المدرسي وبين الذكاء الأخلاقي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التتمتع الدراسي، كما بينت نتائج الدراسة أن أبعاد الذكاء الأخلاقي التي تسهم في التنبؤ المدرسي كانت على الترتيب التالي: ضبط الذات، العطف، الاحترام، ثم التسامح.

دراسة سكران وعنوان ( 2016 ) هدفت إلى دراسة البناء العاملي لظاهرة التتمتع المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها، وتم اختيار عينة من طلاب التعليم العام بمراحلها الثلاثة (353) طالباً، بالطريقة العشوائية منتظمة، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، استخدم في البحث مقياس التتمتع المدرسي إعداد الباحثين، وتم التوصل إلى نتائج أهمها ظاهرة التتمتع ظاهرة أحادية البعد، توجد مبررات لظاهرة التتمتع يقتنع بها المتمتع، أعلى نسبة انتشار للتتمتع بالمرحلة المتوسطة ولكن ليس بأعلى درجة، لا توجد فروق في درجة التتمتع ترجع إلى المتغيرات المرحلة الدراسية، المعدل الدراسي، عدد الأصدقاء في مثل سنة، عدد الأصدقاء أكبر من سنة، عدد الأصدقاء أصغر من سنة، مكان الصداقة.

دراسة بهنساوي وحسن (2015) هدفت إلى دراسة التتمتع المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (243) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية

بمحافظة بني سويف، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي، وتم استخدام مقياس دافعية الإنجاز من إعداد عبد التواب أو العلا (2006)، مقياس التتمرد المدرسي اعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها اختلاف اشكال التتمرد بين تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة دالة إحصائية وسالبة بين التتمرد المدرسي ودافعية الإنجاز، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي الإنجاز ومنخفضي دافعية الإنجاز في التتمرد المدرسي وأنه يمكن التنبؤ بالتتمرد المدرسي من خلال دافعية الإنجاز.

دراسة الخفاجي ( 2015 ) هدفت إلى أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمرد المدرسي تكونت عينة البحث من 24 طالباً من ضحايا التتمرد المدرسي، من مديرية الرصافة/ بغداد، قُسموا بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، اعتمد الباحث على المنهج التجريبي، استخدم الباحث مقياساً للمهارات الاجتماعية و ضحايا التتمرد المدرسي من اعداد الباحث إضافة إلى البرنامج الإرشادي، تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل التجربة وبعدها؛ وتبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس المهارات الاجتماعية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، وهذا يؤكد أثر البرنامج في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التتمرد المدرسي.

دراسة قادر و علي (2015) هدفت الدراسة الكشف عن مستوى التتمرد المدرسي بين ضحايا طلاب المدارس الابتدائية في مركز مدينة الناصرية، أجريت الدراسة على عينة غرضية غير احتمالية تتألف من (362) طالب في المدارس الابتدائية تحديداً الذين في الصف الخامس والسادس الابتدائي ومشخصين على أنهم ضحايا من قبل إدارات المدارس والمعلمين تم اختيارهم من (34) مدرسة ابتدائية تم اختيارها بطريقة عشوائية منتظمة من (160) مدرسة ابتدائية في مركز مدينة الناصرية في محافظة ذي قار للفترة من التاسع والعشرين من تشرين الثاني (2014) لغاية الثالث من أيار (2015)، اعتمد

الباحث على المنهج الوصفي، استخدم الباحث مقياس ضحايا التتمر إعداد الباحثين، أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن أكثر من نصف عينة الدراسة هم من الذكور (57%)، وأن النسبة الأعلى للعينة تتراوح أعمارهم بين 11 و 12 سنة حيث كانت (26.5%) و (34.8%) بالترتيب، وأن أكثر الضحايا كانوا في الصف الخامس الابتدائي حيث بلغت نسبتهم (59%) بينما الصف السادس الابتدائي شكلوا (41%) من عينة الدراسة، وأن أغلب الضحايا يقع ترتيبهم في العائلة بين الثاني والخامس حيث بلغت نسبتهم (58.6%)، كما كانت استجابات النسبة الأكبر من الضحايا لفقرات مقياس التتمر بأنهم يتعرضون للتتمر بقوة لأغلب فقرات المقياس وكانت نسبتهم (59.9%) بينما كانت استجابات الباقيين من العينة لفقرات المقياس بأنهم يتعرضون لتتمر ضعيف ونسبة (40.1%).

دراسة الديار ( 2015 ) هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج ارشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التتمري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، بلغت عينة الدراسة (40) طفلاً، تم اختيار العينة بطريقة قصدية، اعتمدت الدراسة في إجراءاتها على المنهج الشبه تجريبي، طبق الباحث مقياس الذكاء الروحي، ومقياس السلوك التتمري، بجانب البرنامج الإرشادي، أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة في متوسطات درجات الذكاء الروحي بين التطبيقين البعدي والتتبعي (بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق البرنامج) للمجموعة التجريبية بصدد متوسطات درجات الذكاء الروحي للعينة التجريبية، فضلاً عن وجود فروق دالة في متوسطات درجات التتمر بين التطبيقين القبلي والبعدي للعينة التجريبية، كما لوحظ عدم وجود فروق دالة بين القياسين البعدي والتتبعي (بعد مرور أربعة أسابيع من تطبيق البرنامج) للمجموعة التجريبية في متوسطات درجات التتمر.

دراسة عبد الجواد وحسين ( 2015 ) هدفت إلى دراسة المناخ الأسري وعلاقته بالتتمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، و تكونت عينة الدراسة من قسمين : أولاً عينة حساب الخصائص السيكومترية للمقياس، بلغت عينة الدراسة من (300) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الخامس

والسادس بكل من إدارة طفيح التعليمية التابعة لمحافظة الجيزة، وإدارة الزيتون التعليمية التابعة لمحافظة القاهرة، بواقع (150) ذكور، و (150) اناث، ثانيا :عينة الدراسة الأساسية، وتكونت من (150) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصفوف الخامس والسادس مقسمين إلى (75) ذكور و (75) اناث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، استخدم في الدراسة مقياس المناخ الاسري ومقياس التتمر المدرسي وهما من اعداد الباحثان، وبعد تحليل النتائج باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة ظهرت النتائج التالية،وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الأمهات على الابعاد والدرجة الكلية لمقياس المناخ الأسري، ودرجات التلاميذ على الابعاد والدرجة الكلية لمقياس التتمر المدرسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على مقياس التتمر المدرسي على الابعاد والدرجة الكلية لصالح الذكور، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ الريف والحضر على مقياس التتمر المدرسي لصالح تلاميذ الحضر،، وأسفرت النتائج أيضا عن إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير التتمر المدرسي بمعلومية الدرجة على متغير المناخ الاسري .

دراسة الزبون و الزغول ( 2015 ) هدفت إلى دراسة برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، تكونت عينة الدراسة من 744 طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من مدارس مديرية تربية لواء الجامعة للفصل الدراسي الثاني، واستخدم فيها المنهج المسحي وتم تطوير أداة شملت خمس أبعاد، شملت نتائج الدراسة ان التقدير الكلي لدرجة انتشار الاستقواء بين طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن من وجهة نظر الطلبة جاء بدرجة متوسطة، تضمن البرنامج مجموعة من الأدوار التي تقوم بها الأسرة للحد من الاستقواء إضافة إلى دور المدرسة ممثلة بدور الإدارة المدرسية والمرشد التربوي والمعلم والطالب في الحد من السلوك الإستقوائي كما تضمن البرنامج دور وسائل الاعلام ودور الوعظ والإرشاد وفقهاء الدين في الحد من السلوك الإستقوائي وتطرق

البرنامج إلى إمكانية انشاء ما يسمى بالأمن المدرسي للحد من السلوك الإستقوائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

دراسة بركات ( 2014 ) هدفت الدراسة إلى الكشف عن علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدوانى لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية تبعاً لمتغير الجامعة، استخدم المنهج الوصفي الارتباطي التحليلي، طبقت الدراسة على عينة مكونة من (690) طالباً وطالبة، طبق على العينة قائمة ايزينك للشخصية، ومقياس السلوك العدوانى الذي أعدته جزماوي (2008)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط الشخصية شيوعاً لدى طلبة الجامعة هو النمط (أ) الانفعالي وذلك بنسبة تساوي (85.4%)، بينما كان أقل أنماط الشخصية شيوعاً نمط الاتزان الانفعالي بنسبة تساوي (14.6%). وبينت النتائج أيضاً أن مستوى السلوك العدوانى كان منخفضاً جداً لدى الطلبة وذلك على أبعاد السلوك العدوانى الأربعة، أما بخصوص العلاقة بين أنماط الشخصية وأبعاد السلوك العدوانى فقد بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة بين نمط الشخصية الانطوائى وبين الدرجة الكلية للسلوك العدوانى وأبعاده المختلفة، وعدم وجود علاقة دالة إحصائية بين نمط الاتزان الانفعالي والسلوك العدوانى بأبعاده المختلفة.

دراسة محمد (2014) هدفت إلى أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، تألفت عينة الدراسة من (18) تلميذاً تم اختيارهم من مدرستي (العباس الابتدائية ومدرسة العطاء) بالطريقة القصدية، لوجود العدد الكافي ممن حصلوا على درجات عليا على المقياس التشخيصي لضحايا التمر، اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، كما وجد فرق دال إحصائياً بين عينتي البحث التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة

التجريبية، في حين لم يوجد فرق دال إحصائياً بين الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى استنتاج مفاده ان البرنامج ذو فاعلية في تمكين قدرات ضحايا التنمر .

دراسة الزهراء وعلى ( 2014 ) هدفت إلى دراسة واقع التنمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية طبق على عينة مكونة من 120 تلميذاً وتلميذة، من مستويات دراسية مختلفة بمرحلة التعليم المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبق على العينة مقياس التنمر المدرسي إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها سلوكيات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة تبعث على القلق، ومن آثارها تعمل على سلب إرادة الضحية وقمع حريته والتدخل في خصوصياته باستعمال وسائل مختلفة، لذا فهي تتسبب في مشاكل سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة كما أنها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدة أماكن داخل المدرسة وخارجها وتتسم بالسرية والاستمرارية لذلك فهي مصدر للمخاوف والقلق وضياح للطاقات وعامل رئيس في خلق أشخاص آخرين متممرين.

دراسة أبو عزال ( 2010 ) هدفت إلى دراسة أسباب السلوك التتمري من وجهة نظر الطلبة المتممرين والضحايا، تكونت عينة الدراسة من (143) طالباً وطالبة من الصف السابع إلى الصف العاشر تم تصنيفهم إلى (49) متمراً و (94) ضحية في الأردن، اختيرت العينة بطريقة عشوائية، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، طبق عليهم مقياس سلوك التنمر والوقوع ضحية، وأسباب التنمر وأسباب وقوع الضحية، وكشفت نتائج الدراسة عن أن أبرز أسباب السلوك التتمري من وجهة نظر المتممرين هي لإثبات نفسه من خلال جماعة الأقران التي ينتمي إليها، أما أبرز الأسباب من وجهة نظر الضحايا فهي صمت الضحية، الفقر، في حين كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسباب السلوك التتمري تبعاً لمتغير الجنس ومكان السكن.

### 2.3.2 الدراسات الأجنبية:

دراسة ( Zelidman, 2014 ) هدفت إلى دراسة التعاطف كمهدئ للتنمر وعدم الالتزام الأخلاقي لدى المراهقين بعد السيطرة المرغوبة الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (676) طالباً في الصفوف (7،8) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن المشاركين الذين استجابوا بطريقة مرغوبة اجتماعياً أقل احتمالاً للمشاركة في جميع أشكال التنمر وإن المشاركين الذين سجلوا درجات أعلى في عدم الالتزام الأخلاقي كانوا أكثر احتمالاً للإبلاغ عن المشاركة في جميع أشكال التنمر مقارنة بالمشاركين الذين سجلوا درجات أقل وأظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً للتعاطف على التنمر التقليدي، وكان تأثير التعاطف أقوى على عدم الالتزام الأخلاقي، وأظهرت النتائج أن تأثير التعاطف على عدم الالتزام الأخلاقي مرتبط بالمرغوبة الاجتماعية للسلوك.

دراسة ( Ahmed, et al, 2012 ) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار، وتكونت عينة الدراسة من (130) طالباً من طلبة الدراسات العليا في قسم الإدارة بجامعة دلهي في الهند، وتم استخدام مقياس MBTI لأنماط الشخصية، مقياس CSI لأساليب التعلم، ومقياس لأساليب اتخاذ القرار، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الشخصيات الحدسية ( N ) والأسلوب المفاهيمي في اتخاذ القرار، وعلاقة طردية بين الشخصيات المفكرة ( T ) والأسلوب المباشر في اتخاذ القرار، وعلاقة عكسية مع الأسلوب السلوكي، في حين أن هناك علاقة طردية بين الشخصية الوجدانية ( F ) والأسلوب السلوكي في اتخاذ القرار. والعلاقة طردية بين الشخصية الحاسمة مع الأسلوب التحليلي في اتخاذ القرار وعكسية مع الشخصية التلقائية (P).

دراسة ( Altunoren, et al, 2011 ) هدفت الدراسة إلى تقييم الاكتئاب وعلاقته بأنماط الشخصية ونوع المزاج لدى مرضى الاضطراب العضلي الهيكلي (FMS)، تكونت عينة الدراسة من (102) سيدة في تركيا وقسمت العينة إلى مجموعة ضابطة من النساء العاديات ومجموعة تجريبية من نساء

يعانين من الآم الليف العضلي (Syndrome Fibromyalgia) (FMS). واستخدم الدليل التشخيصي والاحصائي الرابع للاضطرابات النفسية DSM-IV-TR لتقويم وتشخيص الاضطرابات النفسية في المجموعتين، ومقياس الشخصية والمزاج TCI (Temperament and character inventory) ومقياس الاكتئاب (HAM-D (Hamilton depression rating scale). وأشارت النتائج إلى أن 76% من النساء ممن لديهن اضطرابات في الجهاز العضلي الهيكلي شخصن باضطرابات نفسية، وأن هناك علاقة بين نمط الشخصية وأعراض الاكتئاب التي بدورها تؤثر في زيادة الاضطراب FMS لدى النساء المريضات.

دراسة (Aslan, 2011) هدفت إلى دراسة العلاقة بين التتمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية وتقدير الذات لدى والمراهقين، تألفت عينة الدراسة من (348) تلميذا من مدراس التعليم الأساسي، تراوحت أعمارهم بين (10-15) سنة، ثم جمع بيانات من خلال مقاييس اتجاهات التلاميذ نحو نمط العلاقة الوالدية وتقدير الذات، وتوصلت النتائج إلى ارتباط التتمر سلبيا بالقبول الوالدي وإيجابيا بالرفض الوالدي، بينما ارتبط التتمر سلبيا بتقدير الذات لكل من المتمتمرين وضحايا التتمر، كما كان التلاميذ الأصغر سنا هم أكثر تعرضا للتتمر المدرسي .

دراسة (Knutsen & Thornberg, 2011) هدفت إلى تفسير سلوكيات التتمر عند المراهقين، وطبقت هذه الدراسة على (176) طالبا في الصف التاسع في المدارس السويدية واستخدمت أساليب مختلفة (الطرق النوعية والكمية) لتحليل البيانات، وقد استخدمت الدراسة استبياناً ضم خمسة أسباب رئيسية و (26) فقرة فرعية لأسباب التتمر، وأشارت النتائج إلى أن أهم أسباب التتمر في المدرسة فيما يتعلق بالطلاب نتيجة الأسباب الشخصية في المرتبة الأولى، التي كان أهمها (استئساد المتمتمر وأذية الضحية) وفي المرتبة الثانية جاءت مجموعة الأقران، وفي المرتبة الثالثة وضع المدرسة، وفي المرتبة الرابعة طبيعة الشخص المتمتمر، وأخيرا في المرتبة الخامسة الأسباب المتعلقة بتأثير المجتمع على

المتنمر، كما بينت النتائج ان الطالبات كانت أكثر عرضة لأسباب التنمر والفتوة (ضحية) خاصة التخويف من قبل الطلاب، ومن قبل المارة (المتنمرين)، بالمقابل كان الطلاب أكثر تنمرا من الإناث. دراسة (Hines, 2011) هدفت الدراسة إلى تأثير مفهوم الذات على سلوكيات التنمر، وطبقت هذه الدراسة على (116) طالبا في الصف السادس في مقاطعة روكينجهام، جنوب ولاية كارولينا، تم اختيارهم بالعينة القوقازية البيضاء، وقد طبق عليهم استبيان لقياس سلوك التنمر التقليدي والالكتروني، ومقياس مفهوم الذات، وقد اشارت النتائج ان هناك علاقة عكسية بين التنمر التقليدي والالكتروني ومفهوم الذات، كما بينت نتائج الدراسة أن هؤلاء الطلاب الذين ذكروا أنهم ضحية التنمر على حد سواء التقليدية والتسلط عبر الانترنت، لديهم تدني مفهوم الذات أقل من غيرهم من الطلبة المشاركين . دراسة (Craig, et al, 2011) هدفت الدراسة إلى اكتشاف تصورات المعلمين قبل الخدمة عن التنمر المدرسي، وبلغت عينة الدراسة من 105 من معلمي المدارس في مدينة بوسطن الأمريكية، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد وزع عليهم استبيان لمعرفة تصوراتهم حول التنمر المدرسي، وقد أشارت نتائج الدراسة ان المدرسين في جميع الأقسام الأكاديمية عرضة للتنمر ويعتبرون التنمر المدرسي مصدر قلق خطير لتأثيره على دورهم في المهنة، كما أشارت النتائج بأن هناك فروقا كبيرة بشأن ما يعرفه المعلمون عن التنمر، مع تردد بإمكانية تدخلهم لوضع حد له، كما اعتبر المعلمين قبل الخدمة بأنهم يخشون أكثر أشكال التنمر السري المتمثل في التنمر الجنسي وخاصة عند المثليين، والتنمر الالكتروني ويعتبرونه أقل خطورة من التنمر العلني وبالتالي فهو أقل اهتماماً بالنسبة لهم. دراسة (Fox, et al, 2010) هدفت إلى دراسة فعالية المثل والاعتقادات الداخلية في معرفة العالم والوجودي وعلاقتها باتجاهات المراهقين ضحايا التنمر، تكونت عينة الدراسة من 346 مراهقا، بواقع 270 من الذكور، و76 من الإناث، تراوحت أعمارهم بين (11-16) سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وطبق مقياس الاتجاهات واستبانة أولويس للتنمر /الضحية ومقياس المثل والقيم، واسفرت

النتائج عن فعالية برنامج الدراسة المبني على القيم والمثل في تعرف العالم، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة سالبة دالة بين القيم والمثل واتجاهات الضحايا التتم عن العالم المحيط، كما لوحظ من الدراسة أن الإناث أقل تعرضا للتتم مقارنة بالذكور، في حين مثلت القيم والمثل لدى الإناث ركيزة أساسية في نظرتهم للعالم المحيط .

دراسة (Petrosino, et al, 2010) هدفت إلى دراسة العلاقة بين مميزات التتمين والضحايا، ومديري المدارس حسب معدل الإبلاغ عن التتم في المدرسة، تم من خلال الدراسة اختبار (51) من سلوكيات التتم التي يسلكها التتمون في المدارس، ويعاني منها الضحايا لتحديد ارتباطها بتقارير مديري المدارس عن سلوكيات التتم المبلغ عنها من قبل اللبة، وقد أعدت هذه الدراسة لمعهد العلوم التربوية (IES) في الولايات المتحدة الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك (11) سلوك تتمري تم ابلاغ إدارة المدرسة من قبل الفنتين (الضحايا والتتمين) وتسجيلها بتقارير مديري المدارس وأهم هذه السلوكيات هي (تناول المخدرات والكحول، حمل السلاح، والشجارات بين الطلبة، والعنف اللفظي ) كما بينت نتائج الدراسة ان (64%) من افراد العينة عانوا من التتم ولكن لم يبلغ عن ذلك .

دراسة (Blasio,2010) هدفت إلى دراسة العوامل الشخصية والاجتماعية والفردية وعلاقتها بالمشاركة بالتتم، وبلغ عدد أفراد العينة (211) من تلاميذ المدارس الابتدائية متوسط العمر 10 سنوات ونصف، وقد تم استخدام استبيان لتقرير الذات وتقرير الأقران حول الوضع الاجتماعي، وقد بينت نتائج الدراسة انه يوجد علاقة دالة إحصائيا بين المتغيرات الشخصية والاجتماعية والفردية وبين درجة مشاركة الطلاب في سلوكيات التتم، والحاجة للتركيز على العلاقات بين الأقران (أي الوضعية) والخصائص العاطفية (أي التعاطف) عند محاولة تحفيز الشباب بالمهارات المعرفية الجيدة للدفاع بنشاط عن زملائهم من الضحايا.

### 2.3.3 التعقيب على الدراسات السابقة:

تم الاستفادة من الدراسات السابقة، فيما يتعلق بتحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها، وأهميتها، ومجمل الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وقد قام الباحث بمناقشة تلك الدراسات من خلال ثلاثة محاور:

#### 1. مجال وحجم العينة: تنوعت الدراسات المتعلقة بأنماط الشخصية والتتمتع المدرسي بين طلبة

الكلليات والجامعات، المعلمين، العاملين، النساء، طلبة المدارس، اللاعبين الرياضيين، أطفال دور الرعاية، نزلاء السجون. ووجد الباحث اختلافاً واضحاً في حجم العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، إذ بلغ أسغ حجم عينة (18) تلميذ في دراسة (محمد، 2014)، بينما كان أكبر حجم عينة (1597) طالبا في دراسة (قداح وعربيات، 2013).

#### 2. أدوات الدراسة: استخدمت غالبية الدراسات مقاييس مقننة، واستبيان تقرير ذاتي واختبارات قبلية وبعديّة.

#### 3. الأهداف: فكان هدف دراسة جلوال (2017) الكشف عن تنظيم الانفعالات وعلاقته بالتتمتع،

دراسة العباسي ( 2016) ودراسة الزهراء وعلى (2014) هدفهم دراسة سلوك التتمتع، و دراسة أحمد و عبده (2016) هدفها دراسة التتمتع المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي، و دراسة سكران وعلوان ( 2016) هدفت إلى دراسة البناء العاملي لظاهرة التتمتع، و دراسة بهنساوي وحسن(2015) هدفها دراسة التتمتع المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز، و دراسة الخفاجي ( 2015 ) هدفها أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا، و دراسة قادر و علي (2015) هدفها الكشف عن مستوى التتمتع المدرسي، و دراسة أبو الديار ( 2015) هدفها دراسة فاعلية برنامج إرشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التتمتع، و دراسة عبد الجواد وحسين ( 2015) هدفها دراسة المناخ الأسري وعلاقته بالتتمتع، و دراسة الزبون و الزغول ( 2015) هدفها دراسة برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء، و دراسة بركات ( 2014) هدفها

الكشف عن علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني، و دراسة محمد (2014) هدفها أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التتمر المدرسي، و دراسة القداح و عربيات (2013) هدفها دراسة القدرة التنبؤية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء، و دراسة الوائلي (2012) هدفها التعرف على معنى الحياة ونمط الشخصية، ودراسة المهداوي (2010) هدفها دراسة الوعي بالإبداع وعلاقته بنمط الشخصية (أ-ب)، و دراسة أبو عزال (2010) هدفها دراسة أسباب السلوك التتمر، و وهدفت دراسة (Zelidman, 2014) إلى دراسة التعاطف كمهدئ للتتمر وعدم الالتزام الأخلاقي، وهدفت دراسة (Ahmes, Hasnain, et al, 2012) إلى معرفة العلاقة بين أنماط الشخصية وأسلوب التعلم، وأسلوب اتخاذ القرار، وهدفت دراسة (Altunoren, et al, 2011) إلى تقييم الاكتئاب وعلاقته بأنماط الشخصية، وهدفت دراسة (Aslan,2011) إلى دراسة العلاقة بين التتمر المدرسي وأساليب المعاملة الوالدية، و دراسة (Knutsen&Thornberg, 2011) هدفها تفسير سلوكيات التتمر عند المراهقين، و دراسة (Hines, 2011) هدفها تأثير مفهوم الذات على سلوكيات التتمر، و دراسة (Craig, et al, 2011) هدفها اكتشاف تصورات المعلمين قبل الخدمة عن التتمر المدرسي، و دراسة (Fox, et al,2010) هدفها دراسة فعالية المثل والاعتقادات الداخلية في معرفة العالم والوجودي وعلاقتها باتجاهات المراهقين ضحايا التتمر، وهدفت دراسة (Petrosino, et al, 2010) إلى دراسة العلاقة بين مميزات المتتمرين والضحايا، و دراسة (Blasio,2010) هدفت إلى دراسة العوامل الشخصية والاجتماعية والفردية وعلاقتها بالمشاركة بالتتمر.

ويمكن الإشارة إلى بعض أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة كما يأتي:

1. استخدام متغير أنماط الشخصية كمتغير مستقل في الدراسة الحالية، كما هو في غالبية

الدراسات السابقة.

2. استخدام مقياسين في الدراسة الحالية، الأول: أنماط الشخصية، والثاني: يتعلق بالتنمر المدرسي.

3. استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

**أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:**

1. تركيز الدراسة الحالية على أنماط الشخصية (أ) و (ب) وعلاقتها بالتنمر المدرسي.
2. أهم ما يميز الدراسة الحالية هو تطبيقها على عينة من المجتمع الفلسطيني (محافظة بيت لحم) ، والتي تتناول موضوع أنماط الشخصية (أ) و (ب) وعلاقتها بالتنمر المدرسي، وهي الدراسة الأولى على حد علم الباحث التي طبقت على الشباب في محافظة بيت لحم.
3. وجود متغيرات جديدة.

## الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع وعينة الدراسة

وصف متغيرات أفراد العينة

أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة

ثبات أداة الدراسة

المعالجة الإحصائية

## الفصل الثالث:

### الطريقة والإجراءات:

#### 1.3 تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً للطريقة والإجراءات 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.

#### 2.3 منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي. ويعرف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً، ويمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها. والتي يحاول الباحث من خلاله وصف الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها، وبيان العلاقة بين مكونات والآراء التي تطرح حولها، والعمليات التي تتضمنها والآثار التي تحدثها، وهو أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسات الدقيقة بالفحص والتحليل.

#### 3.3 مجتمع وعينة الدراسة:

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم، والبالغ عددهم (10000). واشتملت عينة الدراسة على (415) طالب/ة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم،

من خلال استخدام معادلة ريتشارد جيجر لحساب حجم العينات (ملحق 4)، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية لمناسبتها لمثل هذا المجتمع. والجدول (1.3)، يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة:

### 4.3 وصف متغيرات أفراد العينة:

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

| المتغير          | المستوى    | العدد | النسبة المئوية |
|------------------|------------|-------|----------------|
| الجنس            | ذكر        | 255   | 61.4           |
|                  | أنثى       | 160   | 38.6           |
| مكان السكن       | مدينة      | 102   | 24.6           |
|                  | قرية       | 260   | 62.7           |
|                  | مخيم       | 53    | 12.8           |
| الصف الحالي      | العاشر     | 140   | 33.7           |
|                  | الحادي عشر | 190   | 45.8           |
|                  | الثاني عشر | 85    | 20.5           |
| معدل الصف السابق | 60 فما دون | 56    | 13.5           |
|                  | من 61-74   | 106   | 25.5           |
|                  | من 75-84   | 147   | 35.4           |
|                  | 85 فأكثر   | 106   | 25.5           |

### 5.3 أداة الدراسة:

تم استخدام مقياس أنماط الشخصية من إعداد غوانمة (2012) الذي تكون من (31) فقرة، ومقياس التمر المدرسي من إعداد الصبحيين (2013)، الذي تكون من (39) فقرة.

### 6.3 صدق الأداة:

تم التحقق من صدق مقياسي الدراسة (غوانمة، 2012 والصبحيين، 2013) بعرضهما على عشرة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، الذين أبدوا عدداً من الملاحظات حولها، التي تم أخذها بعين

الاعتبار عند إخراج الأداة بشكلها النهائي (ملحق رقم 2)، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى، تم التحقق من الصدق بحساب التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياسي الدراسة بأبعادها المختلفة، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (2.3-4.3).

جدول رقم (2.3). نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس أنماط الشخصية (أ، ب)

| الرقم | الفقرات                                         | درجة التشبع |
|-------|-------------------------------------------------|-------------|
| 1.    | أشعر بأن الوقت غير كافٍ لإنجاز ما لدي من دراسة  | 0.67        |
| 2.    | أنزعج إذا شعرت أن الوقت يضيع سدى                | 0.67        |
| 3.    | أؤمن بأن السرعة هي عامل للنجاح                  | 0.46        |
| 4.    | يضايقني ازدحام السير                            | 0.58        |
| 5.    | استغل أيام العطل لإنجاز ما تراكمت لدي من دراسة  | 0.69        |
| 6.    | أشعر بالذنب عند قضاء بعض الوقت في الراحة        | 0.64        |
| 7.    | أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز دراستي والتفوق فيها   | 0.70        |
| 8.    | أنزعج إذا فشلت في المسابقات                     | 0.52        |
| 9.    | أرغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة                 | 0.66        |
| 10.   | أشعر بأن أهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية       | 0.64        |
| 11.   | أجد صعوبة في الثقة بالآخرين                     | 0.62        |
| 12.   | أميل إلى إنجاز أكثر من عمل في نفس الوقت         | 0.63        |
| 13.   | لا أملك وقتاً للراحة                            | 0.68        |
| 14.   | عندما أنهى عملاً أفكر مباشرة في العمل الذي يليه | 0.60        |
| 15.   | يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد  | 0.54        |
| 16.   | أنا راضي عما أنجزه في دراستي                    | 0.64        |
| 17.   | أحب أن أضع لنفسني الكثير من الأهداف             | 0.56        |

|      |                                           |     |
|------|-------------------------------------------|-----|
| 0.66 | أنزعج من الأشخاص غير المنظمين             | 18. |
| 0.51 | أقيم حياتي على أساس الإنجازات التي أحققها | 19. |
| 0.65 | يزعجني الذين لا يعرفون ما يريدونه         | 20. |
| 0.67 | أحب تحدي الآخرين                          | 21. |
| 0.61 | أحب ان اضع لنفسي تحديات                   | 22. |
| 0.60 | أرى انني الاجدر بتحمل المسؤوليات          | 23. |
| 0.66 | يصعب عليّ العمل مع فريق غير فعال          | 24. |
| 0.64 | عندما اغضب اميل للتعبير عن غضبي           | 25. |
| 0.67 | عندما انزعج من شيء يظهر ذلك عليّ بوضوح    | 26. |
| 0.56 | أعبر عن رأيي بصراحة                       | 27. |
| 0.68 | يمكن ملاحظة علامات الحزن عليّ بسهولة      | 28. |
| 0.50 | أستجيب للأحداث فور حدوثها                 | 29. |
| 0.62 | يريحني التعبير الخارجي عن مشاعري          | 30. |
| 0.65 | يمكن ملاحظة علامات الفرح عليّ بسهولة      | 31. |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (3.3) أن التحليل العاملي لأغلبية فقرات أداة الدراسة دال إحصائياً، وتتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

جدول رقم (3.3). نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس التمر المدرسي

| الرقم | الفقرات                                        | درجة التشبع |
|-------|------------------------------------------------|-------------|
| 1.    | أقوم بضرب الطلبة دون مبرر                      | 0.69        |
| 2.    | اشتم الطلبة بألفاظ نابية                       | 0.70        |
| 3.    | اقاطع الطلبة اثناء حديثهم                      | 0.57        |
| 4.    | أقوم بضرب الطلبة واسبب لهم الألم               | 0.74        |
| 5.    | الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم             | 0.49        |
| 6.    | اصرخ على الطلبة بصوت عالٍ لإفزاعهم             | 0.68        |
| 7.    | أنكر وجود الأشياء التي أحصل عليها من الطلبة    | 0.54        |
| 8.    | أهدد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء                  | 0.75        |
| 9.    | انشر الشائعات عن الطلبة                        | 0.75        |
| 10.   | اعيق مشاركة الطلبة في النشاطات                 | 0.70        |
| 11.   | اشد الطلبة من إذانهم او شعورهم                 | 0.58        |
| 12.   | اشعر بالغيرة من نجاح الآخرين                   | 0.57        |
| 13.   | أقوم بتخريب ممتلكات الطلبة                     | 0.69        |
| 14.   | أسخر من الطلبة واستهزئ بهم                     | 0.65        |
| 15.   | أقوم بإصدار القاب بذينة عليهم                  | 0.53        |
| 16.   | اطرد الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها | 0.61        |
| 17.   | اسرق الأشياء من الطلبة                         | 0.74        |
| 18.   | اشوه سمعة الطلبة                               | 0.80        |
| 19.   | المس الآخرين بطريقة غير أخلاقية                | 0.65        |
| 20.   | لا اصغي للطلبة اثناء حديثهم معي                | 0.48        |
| 21.   | أدفع الطالب الذي يجلس في المقعد بقربي          | 0.63        |
| 22.   | اتعمد اذلال الطلبة                             | 0.68        |
| 23.   | أقوم بإعطاء الطلبة ألقاباً مخزية لهم           | 0.66        |
| 24.   | أقوم بأخذ ممتلكات الطلبة                       | 0.72        |
| 25.   | أعرقل الطلبة اثناء مرورهم من امامي             | 0.69        |
| 26.   | لا اعيد الأشياء التي استعيرها من الطلبة        | 0.56        |
| 27.   | افتعل أسباباً للتشاجر مع الطلبة                | 0.65        |
| 28.   | ألوم الطلبة على مشكلات لم يقترفونها            | 0.57        |
| 29.   | يجب ان افوز في كل الأنشطة المدرسية             | 0.67        |
| 30.   | اجبر الطلبة على عمل أشياء لا يطبقونها          | 0.64        |

|      |                                             |     |
|------|---------------------------------------------|-----|
| 0.73 | استخدم أدوات حادة للسيطرة على الطلبة        | 31. |
| 0.53 | يجب على كل طالب ان يخافني                   | 32. |
| 0.55 | أقوم بإلقاء الطلبة ارضا                     | 33. |
| 0.77 | لا اجعل الطلبة يشعرون بالارتياح             | 34. |
| 0.67 | اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها            | 35. |
| 0.51 | اشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة | 36. |
| 0.62 | اشعل الفتن بين الطلبة                       | 37. |
| 0.62 | اعارض على الأشياء التي يمتلكها الطلبة       | 38. |
| 0.65 | أشجع الطلبة على المشاجرات                   | 39. |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (4.3) أن التحليل العاملي لأغلبية فقرات أداة الدراسة دال إحصائياً، وتتمتع بدرجة مقبولة من التشبع، وأنها تشترك معاً في قياس التتمير المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، في ضوء الإطار النظري الذي بني المقياس على أساسه.

### 3.7 ثبات الدراسة:

تم حساب الثبات لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة بطريقة الاتساق الداخلي بحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد جاءت النتائج كما هي واضحة في الجدول رقم (5.3).

جدول رقم (4.3). نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة

| الرقم | أبعاد الدراسة        | عدد الفقرات | قيمة Alpha |
|-------|----------------------|-------------|------------|
| 1.    | أنماط الشخصية (أ، ب) | 31          | 0.86       |
| 2.    | التتمير المدرسي      | 39          | 0.96       |
|       | الدرجة الكلية        | 70          | 0.90       |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (5.3) أن أداة الدراسة بأبعادها المختلفة تتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات.

### 8.3 المعالجة الإحصائية:

بعد جمع بيانات الدراسة قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب، وأدخلت إلى الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، حيث أعطيت الإجابة بشكل كبير جداً 5 درجات، وبشكل كبير 4 درجات، وبشكل متوسط 3 درجات، وبشكل قليل درجتين، وبشكل قليل جداً درجة واحدة، وذلك في الفقرات الموجبة وعكست في الفقرات السالبة، بحيث كلما ازدادت الدرجة ازدادت درجة أنماط الشخصية (أ، ب)، وازدادت درجة التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم والعكس صحيح.

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقد فحصت فرضيات الدراسة عند المستوى  $(0.05 \geq \alpha)$ ، عن طريق الاختبارات الإحصائية الآتية، وذلك بعد التأكد من درجة تجانسها، وتوزيعها الطبيعي من خلال اختبارات

:(Normality Plots and Histograms Tests)

1. اختبار ت (t.tes).

2. اختبار تحليل التباين الأحادي (One way analysis of variance).

3. اختبار مصدر الفروق (LSD)

4. التحليل العاملي (Factor analysis).

5. معامل الثبات (Cronbach alpha).

تم ذلك باستخدام الحاسوب باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ولفهم نتائج الدراسة يمكن الاستعانة بمفتاح المتوسطات الحسابية كما هو واضح في الجدول رقم (5.3).

جدول رقم (5.3). مفتاح المتوسطات الحسابية.

| المتوسط الحسابي | درجة أنماط الشخصية ودرجة التمر المدرسي |
|-----------------|----------------------------------------|
| 2.33-1          | منخفضة                                 |
| 3.67-2.34       | متوسطة                                 |
| 5-3.68          | عالية                                  |

## الفصل الرابع: نتائج الدراسة

تمهيد

نتائج أسئلة الدراسة

نتائج فرضيات الدراسة

## الفصل الرابع:

### نتائج الدراسة:

#### 1.4 مقدمة

يتضمن هذا الفصل عرضاً كاملاً ومفصلاً لنتائج الدراسة، "أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم"، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وأهدافها واختبار فرضياتها، باستخدام التقنيات الإحصائية المناسبة.

#### 2.4 نتائج أسئلة الدراسة:

##### 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (1.4).

جدول رقم (1.4). الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى

أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

| أنماط الشخصية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) |
|---------------|-------|-----------------|-------------------|------------------|
| أ             | 415   | 3.77            | 0.66              | 75.4             |
| ب             | 415   | 3.09            | 0.55              | 61.8             |
| الدرجة الكلية | 415   | 3.43            | 0.55              | 68.6             |

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (1.4) أن مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) كانت متوسطة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى (3.43)، وبلغ الوزن النسبي له (68.6%)، وكان نمط الشخصية (أ) الأكثر شيوعاً بين الطلبة بمتوسط حسابي (3.77)، تلاه نمط الشخصية (ب) بمتوسط حسابي (3.09).

#### 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مؤشرات أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، وذلك كما هو واضح في الجداول رقم (2.4-3.4).

جدول رقم (2.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات نمط الشخصية

(أ) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية

| رقم<br>الفقرة | مؤشرات نمط الشخصية (أ)                         | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | الوزن<br>النسبي<br>(%) |
|---------------|------------------------------------------------|--------------------|----------------------|------------------------|
| 1.            | يمكن ملاحظة علامات الفرح علي بسهولة            | 4.13               | 1.13                 | 82.6                   |
| 2.            | أحب تحدي الآخرين                               | 3.98               | 1.15                 | 79.6                   |
| 3.            | ارغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة                | 3.97               | 1.20                 | 79.4                   |
| 4.            | أحب ان اضع لنفسي الكثير من الأهداف             | 3.95               | 1.01                 | 79.0                   |
| 5.            | أحب ان اضع لنفسي تحديات                        | 3.94               | 1.09                 | 78.8                   |
| 6.            | أعبر عن رأيي بصراحة                            | 3.81               | 1.12                 | 76.2                   |
| 7.            | أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز دراستي والتفوق فيها  | 3.77               | 1.21                 | 75.4                   |
| 8.            | عندما انزعج من شيء يظهر ذلك علي بوضوح          | 3.73               | 1.23                 | 74.6                   |
| 9.            | أنزعج من الأشخاص غير المنظمين                  | 3.70               | 1.25                 | 74.0                   |
| 10.           | يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد | 3.68               | 1.36                 | 73.6                   |
| 11.           | أنزعج إذا شعرت ان الوقت يضيع سدى               | 3.63               | 1.28                 | 72.6                   |
| 12.           | يزعجني الذين لا يعرفون ما يريدونه              | 3.61               | 1.22                 | 72.2                   |
| 13.           | عندما اغضب اميل للتعبير عن غضبي                | 3.58               | 1.26                 | 71.6                   |
| 14.           | يصعب علي العمل مع فريق غير فعال                | 3.57               | 1.31                 | 71.4                   |
| 15.           | أقيم حياتي على أساس الإنجازات التي احققها      | 3.55               | 1.06                 | 71.0                   |

يوضح الجدول رقم (2.4) مؤشرات نمط الشخصية (أ) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: يمكن ملاحظة علامات الفرح عليّ بسهولة، وأحب تحدي الآخرين، وأرغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة.

جدول رقم (3.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات نمط الشخصية

(ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية

| الوزن النسبي (%) | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | مؤشرات نمط الشخصية (ب)                          | رقم الفقرة |
|------------------|-------------------|-----------------|-------------------------------------------------|------------|
| 70.6             | 1.40              | 3.53            | يضايقني ازدحام السير                            | 1.         |
| 70.6             | 1.20              | 3.53            | أرى انني الاجدر بتحمل المسؤوليات                | 2.         |
| 70.2             | 1.40              | 3.51            | انزعج إذا فشلت في المسابقات                     | 3.         |
| 70.0             | 1.25              | 3.50            | يريحني التعبير الخارجي عن مشاعري                | 4.         |
| 69.4             | 1.33              | 3.47            | يمكن ملاحظة علامات الحزن عليّ بسهولة            | 5.         |
| 67.0             | 1.24              | 3.35            | عندما انهي عملاً أفكر مباشرة في العمل الذي يليه | 6.         |
| 63.8             | 1.20              | 3.19            | انا راضي عما انجزه في دراستي                    | 7.         |
| 63.6             | 1.29              | 3.18            | أجد صعوبة في الثقة بالآخرين                     | 8.         |
| 63.6             | 1.15              | 3.18            | أميل إلى انجاز أكثر من عمل في نفس الوقت         | 9.         |
| 61.2             | 1.34              | 3.06            | أشعر بأن الوقت غير كافي لإنجاز ما لدي من دراسة  | 10.        |
| 60.6             | 1.32              | 3.03            | أؤمن بأن السرعة هي عامل للنجاح                  | 11.        |
| 53.6             | 1.27              | 2.68            | لا أملك وقتاً للراحة                            | 12.        |
| 51.2             | 1.30              | 2.56            | أشعر بأن اهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية       | 13.        |
| 49.8             | 1.28              | 2.49            | استغل أيام العطل لإنجاز ما تراكم لدي من دراسة   | 14.        |
| 44.4             | 1.24              | 2.22            | اشعر بالذنب عند قضاء بعض الوقت في الراحة        | 15.        |

يوضح الجدول رقم (3.4) مؤشرات نمط الشخصية (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: يضايقني ازدحام السير، وأرى أنني الأجدر بتحمل المسؤوليات، وأنزعج إذا فشلت في المسابقات.

#### 3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (4.4).

جدول رقم (4.4). الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى

التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

| المتغير       | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوزن النسبي (%) |
|---------------|-------|-----------------|-------------------|------------------|
| التمر المدرسي | 415   | 1.61            | 0.66              | 32.2             |

يتضح من المعطيات الواردة في الجدول رقم (4.4) أن مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم كان منخفضاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذا المستوى (1.61)، وبلغ الوزن النسبي له (32.2%).

#### 4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما مؤشرات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، وذلك كما هو واضح في الجداول رقم (5.4).

جدول رقم (5.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات التمر المدرسي

لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية

| الوزن النسبي (%) | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | مؤشرات التمر المدرسي                        | رقم الفقرة |
|------------------|-------------------|-----------------|---------------------------------------------|------------|
| 58.8             | 1.47              | 2.94            | الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم          | 1.         |
| 50.2             | 1.39              | 2.51            | يجب ان افوز في كل الأنشطة المدرسية          | 2.         |
| 42.2             | 1.20              | 2.11            | اشعر بالغيرة من نجاح الآخرين                | 3.         |
| 42.0             | 1.24              | 2.10            | اصرخ على الطلبة بصوت عالٍ لإفزعهم           | 4.         |
| 39.2             | 1.18              | 1.96            | اقاطع الطلبة اثناء حديثهم                   | 5.         |
| 38.4             | 1.27              | 1.92            | اشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة | 6.         |
| 34.6             | 1.23              | 1.73            | أقوم بضرب الطلبة دون مبرر                   | 7.         |
| 34.4             | 1.22              | 1.72            | أقوم بضرب الطلبة واسبب لهم الألم            | 8.         |
| 34.4             | 1.12              | 1.72            | يجب على كل طالب ان يخافني                   | 9.         |
| 33.2             | 1.09              | 1.66            | اشتم الطلبة بألفاظ نابية                    | 10.        |
| 33.2             | 1.10              | 1.66            | أشجع الطلبة على المشاجرات                   | 11.        |
| 32.8             | 1.11              | 1.64            | اشد الطلبة من إذانهم او شعورهم              | 12.        |
| 32.8             | 1.07              | 1.64            | أعرقل الطلبة اثناء مرورهم من امامي          | 13.        |
| 32.4             | 1.08              | 1.62            | أهدد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء               | 14.        |
| 32.2             | 1.04              | 1.61            | أنكر وجود الأشياء التي أحصل عليها من الطلبة | 15.        |

|      |      |      |                                                 |     |
|------|------|------|-------------------------------------------------|-----|
| 31.4 | 1.07 | 1.57 | أدفع الطالب الذي يجلس في المقعد بقربي           | 16. |
| 30.6 | 0.94 | 1.53 | لا اصغي للطلبة اثناء حديثهم معي                 | 17. |
| 30.0 | 0.98 | 1.50 | أسخر من الطلبة واستهزئ بهم                      | 18. |
| 30.0 | 0.94 | 1.50 | اطرد الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها  | 19. |
| 30.0 | 1.00 | 1.50 | لا اعيد الأشياء التي استعيرها من الطلبة         | 20. |
| 29.8 | 0.95 | 1.49 | أقوم بإلقاء الطلبة ارضا                         | 21. |
| 29.6 | 0.92 | 1.48 | اعارض على الأشياء التي يمتلكها الطلبة أكثر منهم | 22. |
| 29.4 | 0.90 | 1.47 | ألوم الطلبة على مشكلات لم يفترونها              | 23. |
| 29.4 | 0.91 | 1.47 | لا اجعل الطلبة يشعرون بالارتياح                 | 24. |
| 29.2 | 0.96 | 1.46 | اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها                | 25. |
| 29.0 | 0.92 | 1.45 | أشعل الفتن بين الطلبة                           | 26. |
| 28.8 | 0.94 | 1.44 | اعيق مشاركة الطلبة في النشاطات                  | 27. |
| 28.6 | 0.88 | 1.43 | استخدم أدوات حادة للسيطرة على الطلبة            | 28. |
| 28.4 | 0.84 | 1.42 | أقوم بإصدار القاب بذئبة عليهم                   | 29. |
| 28.4 | 0.85 | 1.42 | أقوم بإعطاء الطلبة ألقابا مخزية لهم             | 30. |
| 28.4 | 0.84 | 1.42 | اجبر الطلبة على عمل أشياء لا يطبقونها           | 31. |
| 28.2 | 0.88 | 1.41 | المس الآخرين بطريقة غير أخلاقية                 | 32. |
| 28.2 | 0.83 | 1.41 | اتعمد اذلال الطلبة                              | 33. |
| 28.2 | 0.84 | 1.41 | أقوم بأخذ ممتلكات الطلبة                        | 34. |
| 28.2 | 0.80 | 1.41 | افتعل أسبابا للتشاجر مع الطلبة                  | 35. |
| 27.8 | 0.87 | 1.39 | انشر الشائعات عن الطلبة                         | 36. |
| 27.4 | 0.88 | 1.37 | اسرق الأشياء من الطلبة                          | 37. |
| 26.8 | 0.76 | 1.34 | أقوم بتخريب ممتلكات الطلبة                      | 38. |
| 26.4 | 0.78 | 1.32 | اشوه سمعة الطلبة                                | 39. |

يوضح الجدول رقم (5.4) مؤشرات التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم، ويجب أن أفوز في كل الأنشطة المدرسية، وأشعر بالغيرة من نجاح الآخرين.

#### 5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟  
للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث الفرضية الآتية:

#### 1.3.4 الفرضية الرئيسة الأولى:

لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

لاختبار الفرضية، تم استخدام معامل الانحدار المعياري (standardized regression) للعلاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، كما هو واضح في الجدول رقم (6.4).

جدول رقم (6.4). نتائج معامل الانحدار المعياري (standardized regression) للعلاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم

| المتغيرات                       | العدد | Beta قيمة | الدلالة الإحصائية |
|---------------------------------|-------|-----------|-------------------|
| نمط الشخصية (أ)*التتمرد المدرسي | 415   | -0.259    | 0.000             |
| نمط الشخصية (ب)*التتمرد المدرسي | 415   | 0.097     | 0.149             |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (6.4) إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين نمط الشخصية (أ) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، بحيث كلما زاد مستوى نمط الشخصية (أ) قل مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم والعكس صحيح، في المقابل لم تظهر أية علاقة دالة إحصائية بين نمط الشخصية (ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

#### 6.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل تختلف مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق؟

للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث الفرضية الرئيسة الآتية:

#### 2.3.4 الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

#### 1.2.3.4 الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (7.4).

جدول رقم (7.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى

طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس

| أنماط الشخصية | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---------------|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ)       | ذكر   | 255   | 3.64            | 0.68              | 413          | -5.446          | 0.000             |
|               | أنثى  | 160   | 3.97            | 0.56              |              |                 |                   |
| نمط (ب)       | ذكر   | 255   | 2.96            | 0.53              | 413          | -6.316          | 0.000             |
|               | أنثى  | 160   | 3.30            | 0.51              |              |                 |                   |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (7.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $\alpha$  ( $0.05 \geq$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، لصالح الطلبة من الاناث، اللواتي كان مستوى شيوع أنماط الشخصية (أ، ب) لديهن أعلى، بمتوسط حسابي (3.97) في نمط الشخصية (أ)، و(3.30) في نمط الشخصية (ب)، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

#### 2.2.3.4 الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  في مستوى أنماط الشخصية (أ)،  
(ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (8.4).

جدول رقم (8.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في

محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن

| الأبعاد | مصدر التباين   | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---------|----------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | بين المجموعات  | 2            | 11.966         | 5.983          | 14.586          | 0.000             |
|         | داخل المجموعات | 412          | 168.997        | 0.410          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 180.963        | -----          |                 |                   |
| نمط (ب) | بين المجموعات  | 2            | 8.666          | 4.333          | 15.146          | 0.000             |
|         | داخل المجموعات | 412          | 117.866        | 0.286          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 126.532        | -----          |                 |                   |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (8.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $\alpha$  ( $0.05 \geq$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (9.4).

**جدول رقم (9.4). نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة**

**المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن**

| الأبعاد | المقارنات | مدينة | قرية      | مخيم     |
|---------|-----------|-------|-----------|----------|
| نمط (أ) | مدينة     |       | -0.29830* | 0.12900  |
|         | قرية      |       |           | 0.42730* |
|         | مخيم      |       |           |          |
| نمط (ب) | مدينة     |       | -0.17655* | 0.24477  |
|         | قرية      |       |           | 0.42131* |
|         | مخيم      |       |           |          |

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (9.4) أن الفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن كانت بين الطلبة الساكنين في المدن والساكنين في القرى لصالح الساكنين في القرى من جهة، الذين

كان مستوى شيوع نمط الشخصية (أ) عندهم أعلى، وبين الطلبة الساكنين في القرى والساكنين في المخيمات لصالح الساكنين في القرى من جهة أخرى، الذين كان مستوى شيوع نمط الشخصية (ب) عندهم أعلى، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن في الجدول رقم (10.4).

جدول رقم (10.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن

| الأبعاد | مكان السكن | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|------------|-------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | مدينة      | 102   | 3.60            | 0.63              |
|         | قرية       | 260   | 3.90            | 0.64              |
|         | مخيم       | 53    | 3.47            | 0.64              |
| نمط (ب) | مدينة      | 102   | 3.01            | 0.46              |
|         | قرية       | 260   | 3.19            | 0.55              |
|         | مخيم       | 53    | 2.77            | 0.53              |

#### 3.2.3.4 الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ)، (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (11.4).

**جدول رقم (11.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)**

للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في

محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي

| الأبعاد | مصدر التباين   | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---------|----------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | بين المجموعات  | 2            | 14.112         | 7.056          | 17.423          | 0.000             |
|         | داخل المجموعات | 412          | 166.851        | 0.405          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 180.963        | -----          |                 |                   |
| نمط (ب) | بين المجموعات  | 2            | 4.383          | 2.191          | 7.391           | 0.001             |
|         | داخل المجموعات | 412          | 122.149        | 0.296          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 126.532        | -----          |                 |                   |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (11.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(0.05 \geq \alpha)$  في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة

الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (12.4).

جدول رقم (12.4). نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة

المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي

| الأبعاد | المقارنات  | العاشر | الحادي عشر | الثاني عشر |
|---------|------------|--------|------------|------------|
| نمط (أ) | العاشر     |        | 0.05125    | 0.48300*   |
|         | الحادي عشر |        |            | 0.43174*   |
|         | الثاني عشر |        |            |            |
| نمط (ب) | العاشر     |        | 0.00138    | 0.25543*   |
|         | الحادي عشر |        |            | 0.25406*   |
|         | الثاني عشر |        |            |            |

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (12.4) أن الفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ)، (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي كانت بين طلبة الصف العاشر والثاني عشر لصالح طلبة الصف العاشر من جهة، الذين كان مستوى شيوع نمط الشخصية (أ) عندهم أعلى، وبين طلبة الصف الحادي عشر وطلبة الصف الثاني عشر لصالح طلبة الصف الحادي عشر من جهة أخرى، الذين كان مستوى شيوع نمط الشخصية (ب) عندهم أعلى، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب)

لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي في الجدول رقم (13.4).

جدول رقم (13.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي

| الأبعاد | الصف الحالي | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|-------------|-------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | العاشر      | 140   | 3.89            | 0.57              |
|         | الحادي عشر  | 190   | 3.84            | 0.61              |
|         | الثاني عشر  | 85    | 3.41            | 0.76              |
| نمط (ب) | العاشر      | 140   | 3.15            | 0.47              |
|         | الحادي عشر  | 190   | 3.15            | 0.55              |
|         | الثاني عشر  | 85    | 2.89            | 0.61              |

#### 4.2.3.4 الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ)،  
 (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (14.4).

جدول رقم (14.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في

محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق

| الأبعاد | مصدر التباين   | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---------|----------------|--------------|----------------|----------------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | بين المجموعات  | 3            | 9.268          | 3.089          | 7.395           | 0.000             |
|         | داخل المجموعات | 411          | 171.695        | 0.418          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 180.963        | -----          |                 |                   |
| نمط (ب) | بين المجموعات  | 3            | 3.789          | 1.263          | 4.229           | 0.006             |
|         | داخل المجموعات | 411          | 122.743        | 0.299          |                 |                   |
|         | المجموع        | 414          | 126.532        | -----          |                 |                   |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (14.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى

( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية

في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت. ولإيجاد

مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة

المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وذلك

كما هو واضح في الجدول رقم (15.4).

جدول رقم (15.4). نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة

المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق

| الأبعاد | المقارنات  | 60 فما دون | 74-61     | 84-75     | 85 فأكثر  |
|---------|------------|------------|-----------|-----------|-----------|
| نمط (أ) | 60 فما دون |            | -0.35645* | -0.46151* | -0.42877* |
|         | 74-61      |            |           | -0.10505  | 0.07233   |
|         | 84-75      |            |           |           | 0.03273   |
|         | 85 فأكثر   |            |           |           |           |
| نمط (ب) | 60 فما دون |            | -0.24052* | -0.30454* | -0.22794* |
|         | 74-61      |            |           | -0.06401  | 0.01258   |
|         | 84-75      |            |           |           | 0.07659   |
|         | 85 فأكثر   |            |           |           |           |

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (15.4) أن الفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ)، (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق كانت بين الطلبة ذوي التحصيل المدرسي المنخفض (60 فما دون) والمتوسط (61-74)، والجيد (75-84)، والجيد جداً (85 فأكثر) لصالح الطلبة ذوي التحصيل المدرسي الأعلى، الذين كان مستوى شيوع أنماط الشخصية (أ، ب) عندهم أعلى، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق في الجدول رقم (16.4).

جدول رقم (16.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق

| الأبعاد | معدل الصف السابق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| نمط (أ) | 60 فما دون       | 56    | 3.40            | 0.73              |
|         | 61-74            | 106   | 3.76            | 0.58              |
|         | 75-84            | 147   | 3.86            | 0.59              |
|         | 85 فأكثر         | 106   | 3.83            | 0.71              |
| نمط (ب) | 60 فما دون       | 56    | 2.87            | 0.48              |
|         | 61-74            | 106   | 3.11            | 0.55              |
|         | 75-84            | 147   | 3.17            | 0.52              |
|         | 85 فأكثر         | 106   | 3.09            | 0.59              |

#### 7.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:

هل يختلف مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق؟

للإجابة عن هذا السؤال وضع الباحث الفرضية الرئيسة الآتية:

### 3.3.4 الفرضية الرئيسية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

### 1.3.3.4 الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (17.4).

جدول رقم (17.4). نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|-------|-------|-----------------|-------------------|--------------|-----------------|-------------------|
| ذكر   | 255   | 1.72            | 0.70              | 413          | 4.446           | 0.000             |
| أنثى  | 160   | 1.45            | 0.54              |              |                 |                   |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (17.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، لصالح الطلبة الذكور، الذين كان مستوى التمر المدرسي عندهم أعلى، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت.

#### 2.3.3.4 الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (18.4).

جدول رقم (18.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين   |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.000            | 10.622          | 4.423          | 8.846          | 2            | بين المجموعات  |
|                  |                 | 0.416          | 171.564        | 412          | داخل المجموعات |
|                  |                 | -----          | 180.411        | 414          | المجموع        |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (18.4) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وبذلك تكون الفرضية قد رفضت. ولإيجاد مصدر هذه الفروق استخدم اختبار (LSD) للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في

المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (19.4).

جدول رقم (19.4). نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة

الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن

| المقارنات | مدينة | قرية     | مخيم     |
|-----------|-------|----------|----------|
| مدينة     |       | 0.34712* | 0.22909* |
| قرية      |       |          | -0.11803 |
| مخيم      |       |          |          |

تشير المقارنات الثنائية البعدية في الجدول رقم (19.4) أن الفروق في مستوى التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن كانت بين الطلبة الساكنين في المدن والساكنين في القرى من جهة، وبين الطلبة الساكنين في المدن والساكنين في المخيمات من جهة أخرى لصالح الطلبة الساكنين في المدن، الذين كان مستوى التتمرد المدرسي عندهم أعلى، وذلك كما هو واضح من المتوسطات الحسابية لمستوى التتمرد المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن في الجدول رقم (20.4).

جدول رقم (20.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمر المدرسي لدى

طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن

| مكان السكن | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------|-------|-----------------|-------------------|
| مدينة      | 102   | 1.86            | 0.77              |
| قرية       | 260   | 1.51            | 0.60              |
| مخيم       | 53    | 1.63            | 0.56              |

#### 3.3.3.4 الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التمر المدرسي لدى

طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت

لحم تعزى لمتغير الصف الحالي، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (21.4).

جدول رقم (21.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة

بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين   |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.097            | 2.343           | 1.014          | 2.028          | 2            | بين المجموعات  |
|                  |                 | 0.433          | 178.382        | 412          | داخل المجموعات |
|                  |                 | -----          | 180.411        | 414          | المجموع        |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (21.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي، وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

جدول رقم (22.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الصف الحالي |
|-------------------|-----------------|-------|-------------|
| 0.55              | 1.60            | 140   | العاشر      |
| 0.68              | 1.57            | 190   | الحادي عشر  |
| 0.75              | 1.75            | 85    | الثاني عشر  |

#### 4.3.3.4 الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق.

لاختبار الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وذلك كما هو واضح في الجدول رقم (23.4).

جدول رقم (23.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

للفروق في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة

بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق

| الدالة الإحصائية | قيمة ف المحسوبة | متوسط المربعات | مجموع المربعات | درجات الحرية | مصدر التباين   |
|------------------|-----------------|----------------|----------------|--------------|----------------|
| 0.267            | 1.322           | 0.575          | 1.725          | 3            | بين المجموعات  |
|                  |                 | 0.435          | 178.686        | 411          | داخل المجموعات |
|                  |                 | -----          | 180.411        | 414          | المجموع        |

تشير المعطيات الواردة في الجدول رقم (23.4) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية

في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق، وبذلك تكون الفرضية قد قبلت.

جدول رقم (24.4). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمر المدرسي لدى طلبة

المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق

| معدل الصف السابق | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| 60 فما دون       | 56    | 1.72            | 0.58              |
| 61-74            | 106   | 1.67            | 0.74              |
| 75-84            | 147   | 1.55            | 0.67              |
| 85 فأكثر         | 106   | 1.59            | 0.57              |

## الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج

التوصيات

### مناقشة النتائج والتوصيات:

#### 5.1 مناقشة نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، حول أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، وعدد من التوصيات بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من معطيات.

##### 5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس:

ما مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول أنماط الشخصية (أ-ب) جاء بدرجة متوسطة حيث كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.43) وانحراف معياري (0.55) ولقد حصل مجال النمط (أ) على متوسط حسابي (3.77) وبدرجة عالية، ومجال النمط (ب) حصل على متوسط حسابي (3.09) وبدرجة متوسطة، وانحراف معياري (0.55) وبدرجة متوسطة، وقد بلغت نسبة أفراد العينة من النمط (أ) (47.7%)، ونسبة (52.3%) للنمط (ب). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الوائلي، 2012) ودراسة (مهداوي، 2010) ودراسة (إبراهيم، 2004).

يرى الباحث ان النتيجة الحالية هي نتيجة منطقية بناء على الظروف البيئية والاجتماعية والنفسية التي يعيشها الطفل الفلسطيني منذ ولادته وحتى بلوغه وهذا يعود الي التنوع في الديانات، والثقافات لأبناء الشعب الفلسطيني وخاصة في محافظة بيت لحم التي تتنوع فيها الديانات والبيئات الاجتماعية لما له

من تنوع في أساليب ووسائل التنشئة الأسرية والاجتماعية والنفسية التي ترتبط بشكل مباشر واساسي ببناء شخصية الفرد، ويمكن تفسير التقارب بنسبة الطلاب المفحوصين بأنماط شخصياتهم حيث كانت النسبة بين نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) بدرجة متوسطة .

كما ومن دراسة الأفراد نجد أنه من الصعب تحديد مجموعات متجانسة من الأفراد، حيث نجد أن كل فرد من أفراد تلك الجماعة يسلك بطريقته الخاصة تبعاً لمواهبه واستعداداته وميوله ودوافعه وعاداته وأساليب استجابته وغير ذلك من جوانب الشخصية.

فالاختلاف ظاهرة عامة في جميع المخلوقات ويظهر هذا الاختلاف بشدة بين الأفراد نتيجة الخبرات السابقة والمواقف السلوكية التي يتعرض لها كل فرد، وهذا الاختلاف بين الأفراد يعد ضرورة حياتية (ماهر، 2014).

#### 5.1.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما مؤشرات أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات نمط الشخصية (أ) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: يمكن ملاحظة علامات الفرح عليّ بسهولة، وأحب تحدي الآخرين، وأرغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة.

ويعزو البحث السبب في ذلك كون الافراد من ذوي نمط الشخصية (أ) من أهم الصفات الشخصية لهم

انهم منافسون يسعون دائما الى الوصول الى المقدمة والحصول على مراتب متقدمة في كافة

المسابقات من هنا كانت إجابات العينة من ذوي نمط الشخصية (أ) مرتفعة على هذه الفقرات

وأن مؤشرات نمط الشخصية (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: يضايقني ازدحام السير، وأرى أنني الأجدر بتحمل المسؤوليات، وأنزعج إذا فشلت في المسابقات.

ويعزو الباحث السبب في ارتفاع إجابات افراد العينة من ذوي نمط الشخصية (ب) كونهم من الأفراد الأجدر بتحمل المسؤوليات كما وأنهم يفضلون اثبات قدرتهم على تحمل المسؤولية للآخرين، ويرفضون إضاعة الوقت دون فائدة وهذا انعكس على اجاباتهم على فقرات الاستبانة.

### 5.1.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لجميع فقرات الدراسة حول مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المدارس الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم كان بدرجة منخفضة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهذه الفقرات (1.61) وانحراف معياري (0.66). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (جلوال، 2017) ودراسة (بركات، 2014).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن عينة الدراسة من الطلاب المراهقين والذين من الصعب عليهم الانكشاف على ذواتهم، والاعتراف بما يرتكبونه من أخطاء لأنهم دائماً يسعون لتكوين صورة إيجابية عن ذواتهم تساعد على تحقيق اهدافهم ورغباتهم، كما وأن هناك مجموعة من الاعتبارات المتعلقة بمكان تعبئة أداة الدراسة وهي المدرسة ووجود المعلمين والمرشد التربوي، فقد يكون خوف التلاميذ من الإجابة على الفقرات السلبية والتي تعكس صورة سلبية عنه امام الآخرين، حد من الإجابة بصدق على الأسئلة.

وكون المراهق يسعى لبناء الشخصية بناءً على الأدوار والمسؤوليات التي يسندها المجتمع والمدرسة والأهل له على حدّ الاختلاف في المجتمع الواحد مهما بلغت درجة التغيير الحاصلة به. فهؤلاء يقعون تحت وطأة إخفاقهم في بناء صورة إيجابية عن ذواتهم لممارسة الأدوار الاجتماعية التي أسندت إليهم وفشلهم بالفوز بمكانة معتبرة بين أفراد المجتمع الذي يعيشون ضمنه والتي لو استطاعوا التحرك داخلها لكان من شأن كل هذا أن يساعدهم على تأسيس مفهوم صحيح عن الذات وعن الآخر والتفاعل السليم داخل المجتمع. كان من نتائج كل هذا، اللجوء إلى الانحراف ومضايقة الآخر وسيلةً وإن كانت شاذة يرفضها المجتمع للاحتماء من مشاعر الدونية وعدم الاعتبار واستراتيجية وإن كانت غير متوافقة للتواصل والدخول في علاقة إيجابية مع الآخر وهذا من أهم الأسباب التي تدفع المراهق لإخفاء أي سلوك يعكس لذاته الدونية والاختلاف والشواذ عن الآخرين وخاصة أن سلوكيات التمر هي سلوكيات منتقدة من الآخرين مدرسة وأهل ومجتمع وطلاب فلذلك من الصعب على المراهق الاعتراف بها لما له من تأثير على نظريته السلبية اتجاه ذاته. (مقدم، 2012)

#### 5.1.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

ما مؤشرات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية، جاء في مقدمتها: الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم، ويجب أن أفوز في كل الأنشطة المدرسية، وأشعر بالغيرة من نجاح الآخرين.

وهذه الإجابات تدل على وجود أفكار عدوانية من قبل الطالب الي يقوم بالتمر، وانه يسقط مشاعر الغيرة والشعور بأنه أقل من الآخرين من خلال سلوكيات التمر التي يقوم بها على الآخرين والتي يفرغ

من خلالها غضبه، كما وأنه يعتقد ان الآخرين يستحون ما يقوم به وهذا يطابق ما وصف به الطالب المتتمر.

#### 5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الرئيسة التالية:

نتائج الفرضية الرئيسة الأولى:

يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين نمط الشخصية (أ) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم، أي أنه كلما زاد مستوى نمط الشخصية (أ) قل ذلك من مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم. والعكس صحيح. وتبين أيضاً عدم وجود علاقة بين نمط الشخصية (ب) والتتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

إن من أهم سمات سلوك لذوي النمط (أ) بأنه سلوك يتميز صاحبه بالنزعات العدوانية، والصراع المستمر من أجل أن ينجز أكثر فأكثر في أقل وقت ممكن (Vijai, 2003)، والتتمر وفق ما عرفه العلماء انه نوع من أنواع السلوك العدواني الذي يستهدف به الطرف الضعيف، بهدف اثبات شخصية المتتمر، وهذا يتعارض مع شخصية النمط (أ) الذي يسعى للإنجاز عادة بسلوك السلوكيات العدوانية والاندفاعية، ما تشير اليه النتيجة الحالية ان ذوي النمط (أ) لا يلجؤون لسلوك التتمر، فقد يلجؤون إلى

أنواع أخرى من السلوك العدواني غير التتمر، لانهم لا يستهدفون الطرف الضعيف، بل يعتدون على من يقف في طريق تحقيق أهدافهم وتطورهم.

اما بالنسبة لنمط الشخصية (ب) فان ما يميز شخصيتهم هو الهدوء والسكينة وعدم الاندفاع والانفعال وهذا يحد فرصة مشاركتهم في التتمر المدرسي وهذا ما أشارت اليه النتيجة الحالية.

#### 5.1.4 مناقشة نتائج السؤال السادس:

هل يختلف مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم حسب متغيرات الجنس، مكان السكن، الصف الحالي، معدل الصف السابق؟  
ولإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الرئيسة التالية والتي انبثق عنها مجموعة من الفرضيات الفرعية:

نتائج الفرضية الرئيسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

نتائج الفرضيات الفرعية المنبثقة عن الفرضية الرئيسة الثانية:

نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الجنس"

أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى أنماط الشخصية (أ-ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن الطلبة بالمرحلة الثانوية من الجنسين لديهم تقديرات متقاربة في نمطي الشخصية (أ-ب) وهذا يعود إلى مجموعة من العوامل البيئية والاجتماعية والنفسية والسلوكية، حيث يعيش الذكور والإناث في المجتمع الفلسطيني بظروف اجتماعية وأسرية ونفسية متشابهة، وهذه الظروف لها دور أساسي في بناء الشخصية لكل منهم حيث نرى المراهقين من الجنسين بسلوكيات متشابهة في حياتهم اليومية، وردود أفعالهم اتجاه المواقف المختلفة متشابهة.

#### نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير مكان السكن.

أظهرت النتائج وجود دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير مكان السكن، وكذلك للمجالين. ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى وجود اختلاف بيئي وسياسي واجتماعي واقتصادي بطبيعة الحياة لكل من سكان المدينة والقرية والمخيم ويغلب على الحياة في المدينة الطابع العملي والتجاري والصناعي الذي يسوده جو من العجلة والسرعة والمنافسة لتحقيق أكبر مكاسب على جميع الأصعدة، لذلك ينشأ الأطفال والمراهقون سكان المدن على هذه الصفات التي يعيشونها منذ طفولتهم و خبراتهم مع الأب العامل والأم العاملة المشغولين بين عملهم والمنزل لمجاراة تبعيات وتطورات الحياة، كما ويميل أبناء المدن إلى التعبير عن مشاعرهم الداخلية بحرية أكثر من أبناء القرى والمخيمات الذين

يكتبون المشاعر في داخلهم وهذه الصفات تجعل سكان المدينة أقرب إلى النمط (أ) وسكان القرى والمخيمات إلى النمط (ب).

كما وانه في القرى والمخيمات فالمجتمع ما زال متماسك بالعادات والتقاليد، وما زالت الروابط الاجتماعية قوية بين الناس، وينشأ الطفل على التماسك بالروابط الاجتماعية وهذا يمنعه من إظهار مشاعره بسلوك خارجي بسبب اهتمامه باعتبارات خارجية تمنعه من التعبير عن مشاعره بشكل واضح وهذه من اهم ميزات ذوي نمط الشخصية (ب).

#### نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الصف الحالي "

أظهرت النتائج أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الصف الحالي، وكذلك للمجاليين. يعزو الباحث سبب ميل الأفراد من الصف العاشر إلى نمط الشخصية (أ) كون الطالب بهذا العمر يكون بمرحلة انتقالية من مدرسة أساسية إلى مدرسة ثانوية وهذا يدفعه إلى السعي لإثبات نفسه امام الطلاب الجدد والمعلمين الجدد وهذا ما يجعل من سلوكه يميل إلى أفراد النمط (أ)، كما وأن طلاب الصف العاشر هم في ذروة المراهقة فإمكانية ظهور سلوكيات اقارب إلى ذوي نمط الشخصية (أ) عالية، وعند وصول الطالب إلى الصف الحادي عشر يصبح بمرحلة انتقالية اجتماعية ودراسية، وهذا ما أثبتته النتيجة الحالية أن طلاب الصف الحادي عشر فهناك تقارب في نسب أنماط الشخصية (أ) و (ب)، ويكون الطالب بمرحلة اختيار لنمط شخصيته الذي يفضل ان يكون عليه، اما طلاب الصف الثاني عشر، فالطالب بهذه المرحلة يعاني من ضغوطات شديدة بسبب توقعات الاهل والمجتمع منه

ونتيجة قلقه على مستقبله، و صراعه مع الوقت، والدراسة بصورة مكثفة، وطموح تحقيق نسبة مرتفعة في نهاية العام الدراسي، هي أكبر الضغوط، التي يشعر بها الطالب في مرحلة الثانوية، وهذه الضغوطات ترتبط بالحالة النفسية عند الطالب وهي تجعل من سلوكه أيضا يميل إلى سلوك الأفراد من النمط (أ)، كما وأن رغبته في إنجاز وتحصيل أعلى معدل أكاديمي يوصله إلى أهدافه وطموحاته المستقبلية، يجعل من سلوكه يميل إلى سلوك افراد النمط (أ) او إلى النمط (ب) وذلك يعود إلى قدرة الطالب على تحمل الضغوطات، وإلى الدعم الذي توجهه العائلة والمدرسة للطالب بهذه المرحلة .

#### نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير معدل الصف السابق.

أظهرت النتائج وجود دالة إحصائية في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير معدل الصف السابق، وكذلك للمجالات.

حيث كان الأفراد من ذوي نمط الشخصية (ب) من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع ويعزو الباحث السبب في ذلك إلى الطريقة التي يتعامل فيها دماغهم مع المعلومات حيث ان الأفراد من ذوي النمط (ب) لديهم أسلوب في التعامل مع المعلومات، وبحسب ما أشارت اليه (الخفاجي، 2004) أن أصحاب هذا النمط يميلون إلى الصبر والتسامح والمعايشة السليمة مع انفسهم وكذلك مع البيئة المحيطة بهم، ولديهم قدرات على ضبط انفعالاتهم بما يتلاءم مع الظروف، وكذلك لديهم اساليبهم في التعامل الجيد مع الضغوط التي تعترضهم، وهذا يترك اثرا في طريقة التفكير وطريقة معالجة

المعلومات التي ترتبط بشكل مباشر مع التحصيل العلمي، كما وتساعد في التقليل من حدة القلق والضغط النفسي عند الأفراد مما يساهم في تقدمهم الأكاديمي.

وعلى العكس من ذلك فقد كانت معدلات الطلبة من ذوي النمط (أ) من المعدلات المنخفضة ويعزو الباحث السبب في ذلك كون الأفراد أصحاب هذا النمط يتميزون حسب (حميد، 2015) بعدم الاسترخاء، ودائماً في استعجال، يتميزون بضيق الصدر وقلة التحمل، وعدم التركيز والانتباه، وضعف الدقة أو البحث عن التفاصيل، وهذه الصفات تزيد من احتمالية تدني المعدل الأكاديمي لديهم، وتزيد من نسبة القلق والتوتر والضغط الذي يرتبط بشكل مباشر بالتحصيل العلمي والمعدل الأكاديمي.

#### نتائج الفرضية الرئيسية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم وفقاً لمتغيرات الجنس، ومكان السكن، والصف الحالي، ومعدل الصف السابق.

#### نتائج الفرضيات الفرعية المنبثقة عن الفرضية الرئيسية الثانية:

##### نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الجنس. أي أنه توجد فروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس. وكانت الفروق لصالح الذكور.

يمكن تفسير تفوق الذكور على الإناث في التتمتع المدرسي كون الذكور هم من يقومون بالتتمتع الجسمي واللفظي من سبب وتناوب بالألقاب ومعاكسات للإناث، وهذا ما أكدته ملاحظات المعلمين

والمعلومات اثناء توزيع الاستمارة على العينة، فان التمر يزيد بين الذكور وربما يكون السبب في ذلك طبيعة المجتمع الذكورية والحرية المفرطة للذكر، بخلاف الإناث الناتجة عن خلل في أساليب التنشئة الاجتماعية وطبيعة معتقدات الأسرة.

كما تفسر هذه النتيجة الي طبيعة البنية الجسدية القوية والتنشئة الاجتماعية التي تشجع الذكر على القوة والسيطرة، على عكس الفتاة التي يطلب منها ان تبتعد عن العنف والمشكلات السلوكية، وأيضاً يمكن ان نفسر النتيجة لأسباب بيولوجية، فمن الناحية الهرمونية يعتبر هرمون التستسترون ذو تأثير على ظهور سلوك التمر عند الذكور، كما يؤثر هرمون البروجيسترون على ميولهم العدوانية (جلوال، 2017).

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عباسي، 2016) ودراسة (عبد الجواد وحسين، 2015) ودراسة (Knutsent & Thornberg, 2011) ودراسة (Woods et al, 2007).

#### نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \geq 0.05$ ) في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير مكان السكن. أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير مكان السكن.

يعزو الباحث السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة العلاقات الاجتماعية والترابط الاسري بين الأماكن السكنية الثلاث، القرية والمدينة والمخيم، حيث يقل الترابط الاسري والاجتماعي بين سكان المدينة نتيجة تنوع اصولهم، وعدم وجود صلة قرابة بينهم، وانشغال سكان المدينة بالأعمال التجارية والصناعية، والركض خلف العولمة والتطور، يحد من فرصة بناء علاقات اجتماعية قوية ومترابطة، كما وان طبيعة المناطق السكنية في المدن ومواقع المدارس يكون عائفاً أمام بناء علاقات صداقة بين

الطلاب، وكذلك خوف الأهل من علاقات الصداقة لأبنائهم مع أفراد آخرين، يحد من فرصة بناء علاقات وروابط اجتماعية جيدة بين الطلبة.

ولهذه الأسباب يكون التتمر المدرسي في المدينة اعلى من المخيم والقرية، ولعدم وجود علاقات إيجابية وعلاقات صداقة ومحبة بين الطلاب تزيد من فرصة وقوع التتمر بين طالب قوي وطالب ضعيف، وعلى العكس في المخيم والقرية نتيجة وجود علاقات اجتماعية وأسرية تحد من وجود التتمر بين الطلاب.

#### نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الصف الحالي.

لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير الصف الحالي.

يحدث التتمر ظاهرة عامة، فيمكن ان يحدث في جميع الصفوف ويمكن ان يحدث بين جميع الأجيال، وبما ان خصائص الطالب المتمم إمكانية وجودها في كل صف من الصفوف وكذلك خصائص شخصية الطالب المتمم عليه (الضحية)، هذا بدوره يؤكد النتيجة الحالية التي تؤكد على عدم وجود فروق في مستوى التتمر المدرسي بناء على الصف الحالي.

كما وأن الأسلوب الذي تتبعه الإدارة المدرسية في مكافحة التتمر المدرسي، أو عدم استخدامها لأي من الأساليب وهذه الأساليب يكون لها دور في انخفاض سلوكيات التتمر أو زيادة انتشارها بين الطلبة يكون على جميع الصفوف دون استثناء وهذا يعزز النتيجة الحالية التي تظهر عدم وجود فروق بين الصفوف في المرحلة الثانوية والتتمر المدرسي.

كما وللبيئة المدرسية دور أساسي في انشار او انخفاض التتمر حيث يتأثر التتمر بطريقة التدريس المتبعة، والأنشطة المنهجية والا منهجية التي تقوم بها المدرسة بهدف تقوية العلاقة بين الطلبة وبناء علاقات إيجابية بينهم، يكون لها تأثير واضح على خفض التتمر المدرسي، وهذه الأنشطة تنفذ في بعض المدارس والبعض الآخر يتجنب هذه الأنشطة ويعتمد على الطريقة التقليدية في التدريس، وهذا يكون على جميع الصفوف لذلك لا نجد فروق في هذه المدارس التي تتبع الأنشطة وجع البيئة المدرسية بيئة محبوبة للطالب في انتشار التتمر المدرسي .

#### نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ) في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير معدل الصف السابق.

لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم يعزى لمتغير معدل الصف السابق واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (سكري وعلوان، 2016).

يعيش المراهق جملة من الصراعات النفسية والاجتماعية التي يعصب التكيف معها خاصة إذا لم يجد الأرضية المناسبة التي تساعد على فهم هذه التغيرات والمتمثلة في الأسرة والمدرسة فيصبح أكثر عدائية مع المحيطين به وخاصة إذا كان السبب في هذه الضغوطات ناتجة عن تدني في معدل الطالب والذي يساهم في زيادة الضغوطات الاسرية والمدرسية عليه، ويساهم في تدني نظريته لذاته، وثقته بنفسه، فقد يلجئ المراهق إلى عدة أنواع من السلوكيات العدوانية ومنها سلوك موجه نحو الذات أو موجه نحو الممتلكات أو نحو الآخرين، لكنه قد لا يكون سلوك تنمر، فقد يختار المراهق سلوكيات عدوانية أخرى.

وبما ان التتمر المدرسي مرتبط بمجموعة من العوامل أهمها الاسرية والاجتماعية والنفسية والشخصية، فقد يكون الطالب بمعدل أكاديمي مرتفع ولكن الطالب يعاني من إشكاليات في مبنى شخصيته التي تدفعه للتتمر على الآخرين لأنه يغذي بداخله نزعات نفسيه، فقد يشعر الطالب المتمر بالمتعة عندما يتتمر على الآخرين ويرى الأذى الواقع على الآخرين وهذا ما يسمى بذوي الشخصية السادية وهي غير مرتبطة بالمعدل الدراسي.

كما وأن التحصيل الدراسي وفق ما أثبتته الدراسات هو مرتبط بسلوكيات عدوانية، حيث تختلف عن التتمر كون التتمر سلوك متكرر اتجاه نفس الشخص، ويهدف إلى استهداف شخص أضعف منه قوة، وتكون عملية التتمر مخطط لها مسبقا، وبنية مبيتة (خوخ، 2012). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سكري وعلوان، 2016).

## 5.2 التوصيات:

- ✓ زيادة الاهتمام بالطلبة ذوي خصائص نمط (ب).
- ✓ العمل على تعديل وتقليل من دعم الطلبة ذوي خصائص (أ) من خلال برامج وفعاليات تربية.
- ✓ ضرورة وضع برامج نفسية وتربوية من اجل خفض مستوى التتمر وخاصة للذكور.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات الميدانية حول علاقة أنماط الشخصية والتتمر لدى عينات أخرى في المجتمع الفلسطيني.
- ✓ عمل برامج توعوية لمرشدي ومعلمي المدارس لكيفية التعامل مع ظاهرة التتمر المدرسي.
- ✓ الاهتمام بالأنشطة اللامنهجية والأنشطة الاجتماعية.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- أباطة، أمال (2000). الأنماط السلوكية للشخصية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، ريزان (2004). أنماط الشخصية (A-B) وعلاقتها بالميل العصائية والقدرة على اتخاذ القرار، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، ابن الهيثم، بغداد.
- أبو الديار، مسعد نجاح (2012). التتمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- أبو حطب، فؤاد (1995). علم النفس الاجتماعي لطلاب المرحلة الأولى الثانوية العامة النظام الحديث، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- أبو غزال، معاوية (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 5 (2)، 89-113.
- أبو غزال، معاوية (2010). أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقيبين والطلبة الضحايا، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (7)، 275-307.
- أحمد، عاصم و عبده، إبراهيم (2016). التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تنبؤية)، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (86)، 451-475.
- بركات، زياد (2014). علاقة أنماط الشخصية بالسلوك العدواني لدى عينة من طلبة بعض الجامعات الفلسطينية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 41 (1).

بطرس، حافظ بطرس (2010). تعديل وبناء السلوك. عمان: دار المسيرة.

بعد الرزاق، فراس (2013). تأثير تمرينات مقترحة بأسلوب الدمج المكثف لأنماط الشخصية (أ- ب- أ ب) في تعلم بعض المهارات الأساسية في الملاكمة، مجلة علوم الرياضة، جامعة ديالى، (5)، 52-58.

بهنساوي، أحمد و حسن، رمضان (2015). التتمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (17)، 1-40.

الجابري، حوراء (2007). الشخصية الشوكية وعلاقتها بالانمطين (أوب)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة بغداد.

الجارودي، فخرية (2001). سلوك الشخصية من النمط (أ) وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من طلبة وطالبات جامعة الامارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

جرادات، عبد الكريم (2016). الفروق في الاستقواء والوقوع ضحية بين المراهقين المتفائلين وأولئك غير المتفائلين، دراسات العلوم التربوية، المجلد 1 (43)، 549-560.

جلوال، أسماء (2017). تنظيم الانفعالات وعلاقته بالتتمر لدى طلبة مرحلة المراهقة المبكرة في ليبيا في ضوء متغيري العمر والجنس، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الاردنية، عمان: الاردن. جمعة، سيد يوسف (2000). دراسات في علم النفس الإكلينيكي. مصر: دار الغريب للطباعة والنشر والتوزيع.

جميل، سري (2013). السلوك الإيثاري وعلاقته بنمطي الشخصية لدى طلبة جامعة تكريت، مجلة

جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد 20 (2)، 268-303.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني (2011): قضايا وإحصائيات العنف.

حجازي، هاني محمد (2004). الخبرة الصادمة وعلاقتها بأعراض الاضطرابات وبعض سمات

الشخصية لدى أطفال شهداء انتفاضة الأقصى، رسالة ماجستير، غزة، الجامعة الإسلامية.

حلاوين، رضوان (2016). أنماط الشخصية وعلاقتها بتنظيم الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في

محافظة شمال قطاع غزة، رسالة مقدمة لاستكمال الحصول على درجة الماجستير في علم النفس،

جامعة الأزهر، غزة.

حمادات، محمد (2008). السلوك التنظيمي والتحديات المستقبلية في المؤسسات التربوية، عمان: دار

الحامد.

حمزاوي، سامية (2013). نمط الشخصية (أ) ونمط الشخصية (ب) وعلاقتها بالضغط المهني، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف، الجزائر.

حميد، أحمد (2015). المعالجة المعرفية للمعلومات على وفق نمط الشخصية (أ-ب-أ ب) وعلاقتها

بدقة أداء بعض المهارات الهجومية بالكرة الطائرة، مجلة علوم الرياضة، المجلد 9 (29).

الخفاجي، محمود (2015). أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الاجتماعية لدى ضحايا التمر

المدرسي، أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.

الخفاجي، نغم (2004). نمط الشخصية (أ-ب) لذوي قدرات وإدراك فوق الحسي، رسالة ماجستير،

كلية الآداب، الجامعة المستنصرية، العراق.

خلفي، عبد الحليم (2006). نمط الشخصية (أ) كمتغير وسيط بين أسلوب الاندفاع التربوي وسلوك حل المشكلات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الحاج خضر، الجزائر.

خماش، أحمد (2007). دراسة لأبعاد شخصية طلبة الدبلوم المهني في قطاع غزة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

خوخ، حنان (2012). التتمير المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13 (4)، 187-218.

الخولي، محمد سعيد (2007). العنف المدرسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

الدريير، نشوة (2007). الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط (أ-ب) وعلاقته بأساليب حل المشكلات، رسالة ماجستير في علم النفس، كلية التربية، جامعة الفيوم، مصر.

الديار، مسعد (2015). فاعلية برنامج ارشادي في تنمية الذكاء الروحي وخفض السلوك التتميري لدى عينة من أطفال المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم الاجتماعية (1).

الزبون، محمد و الزغول، محمد (2015). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة دراسات وابحث (25)، 386-409.

الزعبي، دلال و مهيدات، رزان (2014). سلوكيات التتمير التي يمارسها العاملون في المؤسسات الأكاديمية في الأردن والعوامل المرتبطة بها (دراسة حالة)، المجلة الدولية للأبحاث التربوية (35)، 61-32.

زكار، زاهر (2013). مدخل إلى سيكولوجيا الشخصية والصحة النفسية، منشورات مركز الاشعاع  
الفكري للدراسات والبحوث (فلسطين)، ط1.

الزهران، فاطمة و علي، بوطاف (2014). واقع التمر في المدرسة الجزائرية مرحلة التعليم المتوسط  
(دراسة ميدانية)، دراسات نفسية (11)، 71-104.

سفيان، نبيل (2004). المختصر في الشخصية والإرشاد النفسي، القاهرة: مؤسسة الأهرام.

سكران، السيد و علوان، عماد (2016). البناء العاملي لظاهرة التمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة  
انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها، مجلة التربية الخاصة (4)، 1-60.

سليم، رفقة (2000). اساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بدافع الانجاز الدراسي لدى طالبات كلية  
المجتمع في الاردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

سليمان، عبد الرحمن سيد و البيلاوي، إيهاب (2010). الإباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي  
الاحتياجات الخاصة، الرياض: دار الزهران.

شاكرا، أسامة والديب، محمد (1999). دراسة الضغوط النفسية لدى مديري المدارس في ضوء  
المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، (85)،  
109-165.

شريف، ليلي (2003). أساليب مواجهة الضغط النفسي وعلاقتها بنمطي الشخصية (أ-ب) لدى  
أطباء الجراحة (القلبية، والعصبية، والعامية)، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الصحة النفسية، كلية  
التربية، جامعة دمشق.

شكري، عادل محمد كريم (2006). سلوك النمط "أ" دراسة في علم نفس الصحة. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشهري، علي عبد الرحمن (2003). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، السعودية، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

صالح، أمّنة (2004). *المشكلات الإدارية في المدارس الخاصة من وجهة نظر المديرين والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب في محافظات شمال فلسطين*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

صالح، مأمون (2008). الشخصية بناؤها، تكوينها، أنماطها واضطراباتها، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.

الصباحين، علي موسى (2013). أثر برنامج ارشادي جمعي عقلاني انفعالي سلوكي في تخفيض سلوك التتمّر لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في البادية الشاملة الغربية، اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الطيّار، فهد (2005). *العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية "دراسة ميدانية لمدارس شرق الرياض"*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف العربية.

العباسي، غسق (2016). سلوك التتمّر لدى المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي، البحوث النفسية والتربوية (50)، 88-118.

عبد الجواد، وفاء و حسين، رمضان (2015). المناخ الأسري وعلاقته بالانتمى المدرسى لدى تلاميذ

المرحلة الابتدائية، مجلة الإرشاد النفسى (42)، 1-43.

عبد الخالق، أحمد (1999). الأبعاد الأساسية للشخصية. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

عبد العظيم، طه (2007). سيكولوجية العنف العائلى والمدرسى، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.

عبد الله، معتز (2000). بحوث فى علم النفس الاجتماعى والشخصية. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

عبود، عبد الغنى صلاح (1991). مدى فاعلية برنامج إرشادى فى تخفيف حدة السلوك العدوانى لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، مصر، جامعة أسيوط.

العتيبي، منصور (2003). الضغوط الإدارية التى تواجه مديري مدارس التعليم العام وتأثيرها على أدائهم من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العنزى، منزل (2004). علاقة اشتراك الطلاب فى جامعات النشاط الطلابى بالأمن النفسى والاجتماعى لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

العيسوي، عبد الرحمن (2002). سيكولوجية الشخصية، الإسكندرية: منشأة المعارف.

غوانمة، أحمد (2012). نمط السلوك (أ) لدى مرضى القلب جامعة أم القرى، مجلة دراسات النفسية والتربوية، عدد (9)، 9-27.

فتحية، بن زروال (2008). *أنماط الشخصية وعلاقتها بالإجهاد (المستوى، الأعراض، المصادر،*

*واستراتيجيات المواجهة)*، أطروحة دكتوراه في علم النفس، جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

فيلد، ايفلين (2004). *حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزائي: اقتراحات لمساعدة الأطفال*

*على التعامل مع المستهزين والمتحرشين. الرياض: مكتبة جرير للنشر والتوزيع.*

قادر، علي و علي، محمد (2015). *مستوى التمر المدرسي بين ضحايا طلاب المدارس الابتدائية*

*في مركز مدينة الناصرية، مجلة جامعة ذي قار، المجلد 10 (3)، 1-14.*

القдах، محمد وعريبات، بشير (2013). *القدرة التنبئية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة*

*المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان، مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم*

*الإنسانية، المجلد 27 (4).*

قطامي، نايفة و والصريرة، منى (2009). *الطفل المتمتر. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع*

*والطباعة.*

القيق، منار (2011). *سمات الشخصية وعلاقتها بالتفكير التأملي لدى طلبة الثانوية في محافظة*

*غزة، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.*

كردي، سميرة (2010). *إدارة الوقت وعلاقته بالاحترق النفسي ونمط السلوك (أ) لدى موظفات جامعة*

*الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الطائف، السعودية.*

لازورس، ريتشارد (1985). *الشخصية. ترجمة سيد محمد غنيم. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر*

*ماهر، أحمد (2003). السلوك التنظيمي. الإسكندرية: الدار الجامعية.*

*ماهر، أحمد (2014). السلوك التنظيمي، الإسكندرية: الدار الجامعية.*

محمد، أسماء (2014). أثر برنامج تدريبي في تمكين ضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية للبنات، المجلد 25 (1)، 70-83.

مرشد، ناجي عبد العظيم (2006). تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة دليل للأباء والأمهات، مكتبة زهراء الشرق: القاهرة.

المشاط، هدى عبد الرحمن (2008). العلاقة بين نمط السلوك (أ) والمهارات الاجتماعية والفعالية الذاتية، كلية اعداد المعلمات، جدة.

المفتي، بيرفان عبدالله (2002). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة، مجلة التربية الرياضية، (11)، 4.

مقدم، خديجة (2012). مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين، المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية (7)، 83-96.

المهداوي، ايناس محمد مهدي (2010). الوعي بالابداع وعلاقته بالأسلوب المعرفي (التجديدي - التكيفي) ونمطي الشخصية A-B لدى طلبة الجامعة، أطروحة دكتوراة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، بغداد.

الوائلي، جميلة (2012). معنى في الحياة وعلاقته بنمط الشخصية (A,B) لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة الاستاذ، (201)، 609-665.

يوسف، جمعة سيد (2004). إدارة ضغوط العمل نموذج للتدريب والممارسة رؤية نفسية. ايتراك: القاهرة.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, A., Hasnain, N. & Venkatesan, M. (2012). Decision Making in Relation to Personality Type and Cognitive Styles of Business Student. IUP Journal of Management Research, 11 (2), 20.
- Ahmed, S. P., Bittencourt-Hewitt, A., & Sebastian, C. L. (2015). Neurocognitive bases of emotion regulation development in adolescence. Developmental Cognitive Neuroscience, 15, 11-25.
- AlKinon, M., & Hornby, G. (2002). Mental Health Hand Book For Schools, London: Routledge Foelmer.
- Akiba, M. (2004). Nature and correlates of ljime – bullying in japanese middle school: international journal of education research, 41 (3), 216-236.
- Altunoren, O., Orhan, F., Nacitarhan, V., Ozer, A., Karaaslan, M. & Altunoren, O. (2011). Evaluation of Depression, Temperament and Character Profiles in Female Patients with Fibromyalgia Syndrom. Archives of Neuropsychiatry, 48 (1), 31-38.
- American Medical Association. (2002). Educational Forum on Adolescent Health Youth Bullying, American medical Association: America.
- Arslan, S., Savaser, S., & Yazgan, Y. (2011). Prevalence of peer bullying in high school students in turkey and the roles of socio-cultural and demographic factors in the bullying cycle. Indian Journal of Pediatrics, (78), 987-992.
- Aslan, S. (2011). The analysis of relationship between school bullying perceived parenting style and self-esteem in adolescents procedia- social and behavioral science, (30), 1798-1800.

- Barton, E. A. (2003). *Tips And Strategies For School Leders And Classroom Teachers*. Arlington Heights, IL: Pearson Professional Development.
- Benitez Munoz, J. L., Garcia Berben, A., & Fernandez Cabezas, M. (2009). Impacto de un curso sobre maltrato entre iguales en el curriculum universitario del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (17).
- Bidwell, N. M. (1997). The nature and prevalence of bullying in elementary schools. Saskatchewan School Trustees Association.
- Blasio, P. (2010). Early Adolescents Participation in Bullying: Is Tom Involved?, *Journal of Early Adolescence*, vol. 30 no.1, Catholic University of the Sacred Heart, Milan, Italy: web site: <http://jea.sagepub.com/content/30/1/138.abstract>
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum Terwogt, M., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development*, 11(3), 332-345.
- Carny, A., & Merrell, K. (2001). Bullying in School: Perspective On Understanding And Preventing An International Problem, *School Psychology Internarial*, 21, 364-382.
- Connely, I & Mona, O . (2002). Personality and Family Relation of children who bully. *Personality and individual Differences :Pergamon University*
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers Knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34 (2), 21-33
- Delay, J., & Pichot, p., (1999). *Psychologie*. Masson: Paris.

- Efland, V. S., Walton, B. A., & McIntyre, J. S. (2011). Connecting the dots: Stages of implementation, wraparound fidelity and youth outcomes. *Journal of Child and Family Studies*, 20(6), 736-746.
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 313-328.
- Fox, C., Elder, T., Gater, J., & Johnson, E. (2010). The association between adolescents beliefs in a just world and their attitudes to victims of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 183-198
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Hines, H. (2011). Traditional Bullying And Cyber-Bullying: are the impacts on self- concept the same?, Master Research, the Faculty of the Graduate School of Western Carolina University in Partial Fulfillment.
- Horwood, I., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common Visual Defects and Peer Victimization in Children. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 46 (11), 77-81.
- Hurley, R. (2002). Is there a correlation between personality type and choice of college major? Under graduated journal psychology: university of north Carolina.
- Janisse, M., & Dyck, D. (1988). The type A behavior pattern and coronary heart disease. Physiological and psychological dimensions. *Individual differences stress and health psychology*. (3), 66-69.

- Karaman, K. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse and Neglect*, 30, 193-204.
- Kim, S. (2004). A Study of Personal and Environmental Factors Influencing Bullying, Dissertation at the Faculty of Psychology and educational Sciences at the Ludwig-Maximillan's-University Munchen.
- Knutsen, S., & Thornberg, R. (2011, June). Teenagers' explanations of bullying. In *Child & Youth Care Forum* ,40, (3) , 177-192.
- Levine, S. Z., & Jackson, C. J. (2004). Eysenck's theory of crime revisited: Factors or primary scales? *Legal and Criminological Psychology*, 9, 135-152.
- Locomte, N., & Patesson, R. (2005). Synthese des recherches sur le stress au travail. Retrived from <http://www.ulb.ac.be/soco/creatic/chp1str.html>
- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, (13), 63–89.
- Monks, C., Smith, P., Naylor, P., & Bate, C. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities differences and the role of theory. *Aggression and violent behavior*, 14 (2), 146-156.
- Olweus, D. & Sue, L. (2002). *Bullying Prevention program*, venture Publishing, Golden, Colorado, and University of Colorado at Boulder.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and intervention. *Current directions in psychological science*, 4(6), 196-200.
- Pan, W., Evans, D. R., & Burmaster, A. (2007). U.S. Patent No. 7,100,138. Washington, DC: U.S. Patent and Trademark Office.
- Petrosino, A., Guckenburg, S., Devoe, J., and Hanson, T. (2010). What characteristics of Bullying victims, and schools are associated with

- increased reporting of bullying to school officials? (Issues & Answers Report, REL , 2010-No. 092. Washington, Dc: U.s. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Quiroz, H. C., Arnette, J. L., & Stephens, R. D. (2006). Bullying in schools: Discussion activities for school communities. Retrieved from. <http://www.schoolsafety.us>
- Rigby, K., & Smith, P. K. (2011). Is school bullying really on the rise?. *Social Psychology of Education*, 14(4), 441-455.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Sampson, R. (2002). Bullying in Schools, the Office of community Oriented Policing Services, U.s. Washington, DC 20531.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38(152), 735.
- Smith, P. K., & Brain, P. (2000). Bullying in schools: lessons from two. *Aggressive behavior*, 26, 1-9.
- Versari, C. (2008). Athletes and personality type: Self help magazine. <http://www.Selfhelpmagazine.com/articles/sports/pers.Html>
- Vijai, P. S. (2003). Type "A" Behaviors. MIND Publications. <http://www.mindpub.com>
- Woods, S., & Hall, L. (2007). Implications of gender differences for the development of animated characters for the study of bullying behavior: *Computers in human behavior*, 23 (1), 770\_ 786.
- Zelidman, A. (2014). Empathy as a moderator of adolescent bullying behavior and moral disengagement after controlling for social desirability.

## ملحق رقم (1): أداة الدراسة



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج علم الجريمة

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد

في إطار انجاز دراسة علمية لنيل شهادة الماجستير يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " أنماط الشخصية (أ، ب) وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم " يرجى منك التكرم بالإجابة على الأسئلة التالية بعد التمعن فيها، بوضع علامة (✓) في الخانة التي تتفق معك، كمساعدة منك لإنجاح هذه الدراسة، علما ان اجابتك ستحاط بالسرية التامة ولغاية البحث العلمي فقط .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير.

الباحث: وسام مقبل

### القسم الأول: البيانات الشخصية

أرجو وضع إشارة (✓) في المربع الذي ينطبق على حالتك.

1- الجنس : ( ) ذكر ( ) أنثى

2- مكان السكن : ( ) مدينة ( ) قرية ( ) مخيم

3-الصف الحالي : ( ) العاشر ( ) الحادي عشر ( ) الثاني عشر

4-معدل الصف السابق ( ) اقل من 60 ( ) 61 - 74 ( ) 75 - 84 ( ) اكثر من 85

### القسم الثاني: البيانات العلمية

يحتوي هذا القسم على فقرات الاستبانة ضمن المحاور الرئيسية، ارجو وضع إشارة (✓) أمام الخيار الذي يناسبك.

## مقياس التنمر المدرسي

| الرقم | الفقرة                                         | بشكل كبير جداً | بشكل كبير | بشكل متوسط | بشكل قليل | بشكل قليل جداً |
|-------|------------------------------------------------|----------------|-----------|------------|-----------|----------------|
| 1     | أقوم بضرب الطلبة دون مبرر                      |                |           |            |           |                |
| 2     | اشتم الطلبة بألفاظ نابية                       |                |           |            |           |                |
| 3     | اقاطع الطلبة اثناء حديثهم                      |                |           |            |           |                |
| 4     | أقوم بضرب الطلبة واسبب لهم الألم               |                |           |            |           |                |
| 5     | الأشخاص يستحقون ما أقوم بعمله معهم             |                |           |            |           |                |
| 6     | اصرخ على الطلبة بصوت عالٍ لإفزعهم              |                |           |            |           |                |
| 7     | انكر وجود الأشياء التي أحصل عليها من الطلبة    |                |           |            |           |                |
| 8     | أهدد الطلبة وأتوعدهم بالإيذاء                  |                |           |            |           |                |
| 9     | انشر الشائعات عن الطلبة                        |                |           |            |           |                |
| 10    | اعيق مشاركة الطلبة في النشاطات                 |                |           |            |           |                |
| 11    | اشد الطلبة من إذائهم او شعورهم                 |                |           |            |           |                |
| 12    | اشعر بالغيرة من نجاح الآخرين                   |                |           |            |           |                |
| 13    | أقوم بتخريب ممتلكات الطلبة                     |                |           |            |           |                |
| 14    | أسخر من الطلبة واستهزئ بهم                     |                |           |            |           |                |
| 15    | أقوم بإصدار القاب بذينة عليهم                  |                |           |            |           |                |
| 16    | اطرد الأشخاص بالقوة من المجموعة التي أكون فيها |                |           |            |           |                |
| 17    | اسرق الأشياء من الطلبة                         |                |           |            |           |                |
| 18    | اشوه سمعة الطلبة                               |                |           |            |           |                |
| 19    | المس الآخرين بطريقة غير أخلاقية                |                |           |            |           |                |

|    |                                             |  |  |  |  |
|----|---------------------------------------------|--|--|--|--|
| 20 | لا اصغي للطلبة اثناء حديثهم معي             |  |  |  |  |
| 21 | أدفع الطالب الذي يجلس في المقعد بقربي       |  |  |  |  |
| 22 | اتعمد اذلال الطلبة                          |  |  |  |  |
| 23 | أقوم بإعطاء الطلبة ألقابا مخزية لهم         |  |  |  |  |
| 24 | أقوم بأخذ ممتلكات الطلبة                    |  |  |  |  |
| 25 | أعرقل الطلبة اثناء مرورهم من امامي          |  |  |  |  |
| 26 | لا اعيد الأشياء التي استعيرها من الطلبة     |  |  |  |  |
| 27 | افتعل أسبابا للتشاجر مع الطلبة              |  |  |  |  |
| 28 | ألوم الطلبة على مشكلات لم يقترفونها         |  |  |  |  |
| 29 | يجب ان افوز في كل الأنشطة المدرسية          |  |  |  |  |
| 30 | اجبر الطلبة على عمل أشياء لا يطبقونها       |  |  |  |  |
| 31 | استخدم أدوات حادة للسيطرة على الطلبة        |  |  |  |  |
| 32 | يجب على كل طالب ان يخافني                   |  |  |  |  |
| 33 | أقوم بإلقاء الطلبة ارضا                     |  |  |  |  |
| 34 | لا اجعل الطلبة يشعرون بالارتياح             |  |  |  |  |
| 35 | اتهم الطلبة بأعمال لم يقوموا بها            |  |  |  |  |
| 36 | اشعر بقوة شخصيتي من خلال السيطرة على الطلبة |  |  |  |  |
| 37 | اشعل الفتن بين الطلبة                       |  |  |  |  |
| 38 | اعارض على الأشياء التي يمتلكها الطلبة       |  |  |  |  |
| 39 | أشجع الطلبة على المشاجرات                   |  |  |  |  |

مقياس أنماط الشخصية (أ-ب)

| الرقم | الفقرة                                          | بشكل كبير جداً | بشكل كبير | بشكل متوسط | بشكل قليل | بشكل قليل جداً |
|-------|-------------------------------------------------|----------------|-----------|------------|-----------|----------------|
| 1     | أشعر بأن الوقت غير كافٍ لإنجاز ما لدي من دراسة  |                |           |            |           |                |
| 2     | أنزعج إذا شعرت أن الوقت يضيع سدى                |                |           |            |           |                |
| 3     | أؤمن بأن السرعة هي عامل للنجاح                  |                |           |            |           |                |
| 4     | يضايقني ازدحام السير                            |                |           |            |           |                |
| 5     | استغل أيام العطل لإنجاز ما تراكمت لدي من دراسة  |                |           |            |           |                |
| 6     | أشعر بالذنب عند قضاء بعض الوقت في الراحة        |                |           |            |           |                |
| 7     | أبحث عن أفضل الطرق لإنجاز دراستي والتفوق فيها   |                |           |            |           |                |
| 8     | أنزعج إذا فشلت في المسابقات                     |                |           |            |           |                |
| 9     | أرغب بأن أكون الأفضل بين الطلبة                 |                |           |            |           |                |
| 10    | أشعر بأن أهدافي وطموحاتي بأنها غير واقعية       |                |           |            |           |                |
| 11    | أجد صعوبة في الثقة بالآخرين                     |                |           |            |           |                |
| 12    | أميل إلى إنجاز أكثر من عمل في نفس الوقت         |                |           |            |           |                |
| 13    | لا أملك وقتاً للراحة                            |                |           |            |           |                |
| 14    | عندما أنهى عملاً أفكر مباشرة في العمل الذي يليه |                |           |            |           |                |
| 15    | يزعجني عدم الانتهاء من الدراسة في وقتها المحدد  |                |           |            |           |                |
| 16    | أنا راضي عما أنجزه في دراستي                    |                |           |            |           |                |
| 17    | أحب أن أضع لنفسني الكثير من الأهداف             |                |           |            |           |                |
| 18    | أنزعج من الأشخاص غير المنظمين                   |                |           |            |           |                |
| 19    | أقيم حياتي على أساس الإنجازات التي أحققها       |                |           |            |           |                |

|  |  |  |  |  |                                       |    |
|--|--|--|--|--|---------------------------------------|----|
|  |  |  |  |  | يزعجني الذين لا يعرفون ما يريدونه     | 20 |
|  |  |  |  |  | أحب تحدي الآخرين                      | 21 |
|  |  |  |  |  | أحب ان اضع لنفسي تحديات               | 22 |
|  |  |  |  |  | أرى انني الاجدر بتحمل المسؤوليات      | 23 |
|  |  |  |  |  | يصعب علي العمل مع فريق غير فعال       | 24 |
|  |  |  |  |  | عندما اغضب اميل للتعبير عن غضبي       | 25 |
|  |  |  |  |  | عندما انزعج من شيء يظهر ذلك علي بوضوح | 26 |
|  |  |  |  |  | أعبر عن رأيي بصراحة                   | 27 |
|  |  |  |  |  | يمكن ملاحظة علامات الحزن علي بسهولة   | 28 |
|  |  |  |  |  | أستجيب للأحداث فور حدوثها             | 29 |
|  |  |  |  |  | يرychني التعبير الخارجي عن مشاعري     | 30 |
|  |  |  |  |  | يمكن ملاحظة علامات الفرح علي بسهولة   | 31 |

ملحق (2): قائمة بأسماء المحكمين

| الرقم | الاسم              | التخصص                                   | الجامعة              |
|-------|--------------------|------------------------------------------|----------------------|
| 1     | د. إبراهيم الصليبي | إدارة تربوية                             | جامعة القدس          |
| 2     | د. بسام بنات       | علم اجتماع (أساليب وتقنيات البحث العلمي) | جامعة القدس          |
| 3     | د. سمير شقير       | صحة نفسية                                | جامعة القدس          |
| 4     | أ.د. سهيل حسنين    | علم الجريمة                              | جامعة القدس          |
| 5     | د. سيزر حكيم       | علم نفس اكلينيكي                         | جامعة النجاح الوطنية |
| 6     | د. عامر شحادة      | ارشاد نفسي                               | جامعة الاستقلال      |
| 7     | د. عزمي أبو السعود | علم الجريمة                              | جامعة القدس          |
| 8     | د. عفيف زيدان      | أساليب ومناهج البحث                      | جامعة القدس          |
| 9     | د. محمد شعيبات     | إدارة تربوية                             | جامعة القدس          |
| 10    | د. نبيل عبد الهادي | علم نفس التربوي                          | جامعة القدس          |

## ملحق رقم (3): كتاب تسهيل المهمة:

دولة فلسطين

State of Palestine

Ministry of Education & Higher Education  
Directorate of Education & H. E. \Bethlehem



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي  
مديرية التربية والتعليم العالي/بيت لحم

الرقم: 3910 / 1/3

التاريخ: 2017.12.12 م

الموافق: 24 ربيع الأول 1439 هـ

مديري ومديرات المدارس الحكومية المحترمين

تحية طيبة وبعد،،،

### الموضوع: تسهيل مهمة

لا مانع من تسهيل مهمة الطالب: "وسام خالد عبد الرحمن مقبل"، من جامعة القدس، والسماح له بتوزيع استمارات حول موضوع: "أنماط الشخصية وعلاقتها بالانتماء المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم"، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018/2017م. على ألا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية، طالما بأن المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

مع الاحترام

أ. سامي كامل مروءة  
مدير التربية والتعليم العالي



التعليم العام  
د. ج. ر. أ.

#### ملحق (4) معادلة ريتشارد جيجر

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[ \left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1 \right]}$$

**N** حجم المجتمع

**z**

الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

**d** نسبة الخطأ

معادلة ريتشارد جيجر

فهرس الملاحق:

| الرقم | عنوان الملحق          | الصفحة |
|-------|-----------------------|--------|
| 1     | أداة الدراسة          | 133    |
| 2     | قائمة بأسماء المحكمين | 138    |
| 3     | كتاب تسهيل المهمة     | 139    |
| 4     | معادلة ريتشارد جيجر   | 140    |

## فهرس الجداول:

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                                                                        | الصفحة |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 1.2   | الفرق بين ذوي نمط الشخصية (أ) وذوي نمط الشخصية (ب)                                                                                                                  | 21     |
| 2.2   | خصائص الأشخاص الذين من الممكن ان يمتازوا بالتمتع والأشخاص الذين يقعون ضحية الشخص المتمتع                                                                            | 41     |
| 1.3   | توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة                                                                                                                        | 70     |
| 2.3   | نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس أنماط الشخصية (أ، ب)                                                                                           | 71     |
| 3.3   | نتائج التحليل العاملي (Factor Analysis) لفقرات مقياس التمتع المدرسي                                                                                                 | 73     |
| 4.3   | نتائج معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لأداة الدراسة بأبعادها المختلفة                                                                                   | 74     |
| 5.3   | مفتاح المتوسطات الحسابية                                                                                                                                            | 76     |
| 1.4   | الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم     | 79     |
| 2.4   | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات نمط الشخصية (أ) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية | 80     |
| 3.4   | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات نمط الشخصية (ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية | 81     |
| 4.4   | الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمستوى التمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم           | 82     |
| 5.4   | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لمؤشرات التمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم مرتبة حسب الأهمية  | 83     |

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                                                                                                   | الصفحة |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 6.4   | نتائج معامل الانحدار المعياري (standardized regression) للعلاقة بين أنماط الشخصية (أ، ب) والتثمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم                       | 85     |
| 7.4   | نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس                                                 | 87     |
| 8.4   | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن  | 88     |
| 9.4   | نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن                                                 | 89     |
| 10.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن                                    | 90     |
| 11.4  | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي | 91     |
| 12.4  | نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي                                                | 92     |
| 13.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي                                   | 93     |
| 14.4  | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة                                                                                | 94     |

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                                                                                              | الصفحة |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
|       | المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق                                                                                                       |        |
| 15.4  | نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق                                      | 95     |
| 16.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى أنماط الشخصية (أ، ب) لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق                         | 96     |
| 17.4  | نتائج اختبار ت (t.test) للفروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الجنس                                                 | 97     |
| 18.4  | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن  | 98     |
| 19.4  | نتائج اختبار (LSD) للفروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن                                                 | 99     |
| 20.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير مكان السكن                                    | 100    |
| 21.4  | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance) للفروق في مستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي | 100    |
| 22.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التتمتع المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير الصف الحالي                                   | 101    |

| الرقم | عنوان الجدول                                                                                                                                                                                    | الصفحة |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 23.4  | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way analysis of variance ) للفروق في مستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق | 102    |
| 24.4  | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التتمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم تعزى لمتغير معدل الصف السابق                                     | 102    |

## فهرس المحتويات:

|         |                                               |
|---------|-----------------------------------------------|
| أ.....  | إقرار                                         |
| ب.....  | الشكر والتقدير                                |
| ج.....  | مصطلحات الدراسة:                              |
| ه.....  | الملخص:                                       |
| ز.....  | Abstract:                                     |
| 1.....  | الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها           |
| 2.....  | 1.1 المقدمة:                                  |
| 6.....  | 1.2 مشكلة الدراسة:                            |
| 7.....  | 1.3 أسئلة الدراسة:                            |
| 8.....  | 1.4 فرضيات الدراسة:                           |
| 10..... | 1.5 أهمية الدراسة:                            |
| 10..... | 1.6 أهداف الدراسة:                            |
| 11..... | 1.7 حدود الدراسة:                             |
| 12..... | الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة |
| 13..... | 2.1 المحور الأول: أنماط الشخصية               |
| 13..... | 2.1.1 المقدمة:                                |
| 14..... | 2.1.2 أنماط الشخصية:                          |
| 16..... | 2.1.3 مفهوم النمط (أ):                        |
| 17..... | 2.1.4 صفات ذوي نمط الشخصية (أ):               |

|    |                                                       |
|----|-------------------------------------------------------|
| 19 | 2.1.5 مفهوم النمط (ب):                                |
| 20 | 2.1.6 خصائص ذوي نمط الشخصية (ب):                      |
| 23 | 2.1.7 مؤشرات أنماط الشخصية (أ - ب) وأثرها على السلوك: |
| 28 | 2.1.8 النظريات المفسرة لأنماط الشخصية (أ-ب):          |
| 30 | 2.1.9 التعقيب على النظريات المفسرة لأنماط الشخصية:    |
| 31 | 2.2 المحور الثاني: التتمر المدرسي                     |
| 31 | 2.2.1 المقدمة:                                        |
| 31 | 2.2.2 مفهوم التتمر:                                   |
| 33 | 2.2.3 مفهوم التتمر والعدوان والعنف:                   |
| 34 | 2.2.4 التطور التاريخي لمفهوم التتمر:                  |
| 35 | 2.2.5 أسباب سلوك التتمر:                              |
| 39 | 2.2.6 أسباب التتمر من وجهة نظر المتمتمرين:            |
| 40 | 2.2.7 خصائص التتمر:                                   |
| 41 | 2.2.8 خصائص المتمتمرين والضحايا:                      |
| 42 | 2.2.9 أنماط التتمر المدرسي:                           |
| 42 | 2.2.10 أشكال التتمر المدرسي:                          |
| 43 | 2.2.11 انتشار التتمر:                                 |
| 44 | 2.2.12 آثار التتمر:                                   |
| 48 | 2.2.13 النظريات المفسرة للتتمر:                       |
| 54 | 2.3 الدراسات السابقة وذات العلاقة:                    |
| 54 | 2.3.1 الدراسات العربية:                               |
| 61 | 2.3.2 الدراسات الأجنبية:                              |

|    |                                         |
|----|-----------------------------------------|
| 65 | 2.3.3 التعقيب على الدراسات السابقة:     |
| 68 | <b>الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات</b> |
| 69 | 1.3 تمهيد:                              |
| 69 | 2.3 منهج الدراسة:                       |
| 69 | 3.3 مجتمع وعينة الدراسة:                |
| 70 | 4.3 وصف متغيرات أفراد العينة:           |
| 70 | 5.3 أداة الدراسة:                       |
| 70 | 6.3 صدق الأداة:                         |
| 74 | 3.7 ثبات الدراسة:                       |
| 75 | 8.3 المعالجة الإحصائية:                 |
| 77 | <b>الفصل الرابع: نتائج الدراسة</b>      |
| 78 | 1.4 مقدمة:                              |
| 78 | 2.4 نتائج أسئلة الدراسة:                |
| 78 | 1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:   |
| 79 | 2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:  |
| 82 | 3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:  |
| 83 | 4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:  |
| 85 | 5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:  |
| 85 | 1.3.4 الفرضية الرئيسة الأولى:           |
| 86 | 6.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:  |
| 86 | 2.3.4 الفرضية الرئيسة الثانية:          |
| 86 | 1.2.3.4 الفرضية الفرعية الأولى:         |

|     |                                                     |
|-----|-----------------------------------------------------|
| 88  | ..... 2.2.3.4 الفرضية الفرعية الثانية:              |
| 96  | ..... 7.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال السابع:        |
| 97  | ..... 3.3.4 الفرضية الرئيسة الثالثة:                |
| 100 | ..... 3.3.3.4 الفرضية الفرعية الثالثة:              |
| 101 | ..... 4.3.3.4 الفرضية الفرعية الرابعة:              |
| 103 | ..... الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات        |
| 104 | ..... 5.1 مناقشة نتائج الدراسة:                     |
| 104 | ..... 5.1.1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس: |
| 105 | ..... 5.1.2 مناقشة نتائج السؤال الثاني:             |
| 106 | ..... 5.1.3 مناقشة نتائج السؤال الثالث:             |
| 107 | ..... 5.1.4 مناقشة نتائج السؤال الرابع:             |
| 108 | ..... 5.1.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:             |
| 109 | ..... 5.1.4 مناقشة نتائج السؤال السادس:             |
| 118 | ..... 5.2 التوصيات:                                 |
| 119 | ..... المراجع:                                      |