جامعة غرداية

كلية العلوم الانسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

علاقة سلوكات التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة:

- بهاز بثينة

إشراف الدكتورة :

- بومهراس الزهرة

السنة الجامعة : 2021/2020

جامعة غرداية

كلية العلوم الانسانية والإجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية

الموضوع:

علاقة سلوكات التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي

دراسة ميدانية بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية

مذكرة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص علم النفس المدرسي

إعداد الطالبة :

- بهاز بثينة

إشراف الدكتورة :

- بومهراس الزهرة

السنة الجامعة : 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــــداء :

إلى من إرتبط إسمه بإسمي ، وبكل فخر وإعتزاز

والدي الحبيب....

إلى نبع الحنان ، إلى من يسعد قلبي بقلبها

والدتي الحبيبة ....

إلى رفيق دربي الذي سندني حتى إتمام هذا الجهد

خطيبي محمد عبد الشكور ووالدته ....

إلى من هم أقرب إلي من روحي ، ولا أسعد إلا بوجودهم قربي

الغوالي : الهاشمي ، محفوظ ويوسف وزوجاتهم و أولادهم ....

الغاليات : مريم ، يمينة ، فتيحة ، خديجة ، فاطمة و أزواجهم و أولادهم ....

إليكم جميعا أهدي هذا الجهد المتواضع ....

بثينة

الشكر والتقدير :

" وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب "

الحمد لله الذي بذكره تطمئن القلوب وتنير به الدروب ، وبرحمته تغفر الذنوب ، وبعفوه تستنير العيوب ، والصلاة والسلام على المنارة المهداة سيد المرسلين وخاتم النبيين محمد عليه أفضل الصلاة والسلام .

وإنطلاقا من قوله صلى الله عليه وسلم : " من لم يشكر الناس لم يشكر الله " فإنني: أتقدم بأسمى آيات الشكر و التقدير إلى الذين كانت أياديهم بعد الله عونا لي على القيام بهذا العمل المتواضع حيث لم يكن ذلك ممكنا دون هذا العون الذي تلقيته منهم جميعا ، وفي مقدمتهم الدكتورة الفاضلة المشرفة على المذكرة والتي لم تبخل عني بإرشاداتها و توجيهاتها التي كانت لها الأثر الواضح في إنجاز هذه المذكرة ، الأستاذة الدكتورة " **بومهراس الزهرة** " ، كما أتقدم بالشكر إلى كل الأساتذة الفضلاء أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة غرداية ، الذين إستفدت من خبراتهم ، وكل الشكر إلى مدير وأساتذة وتلاميذ ثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية الذين أهدوني يد العون كما أتقدم بالشكر إلى عائلتي الكريمة وإلى زميلاتي بالدراسة ، إلى كل هؤلاء أهدي هذا العمل كعربون شكر وعرفان ، إلى كل من يعرفني من قريب أو بعيد و إلى كل من وسعهم قلبي ولم تسعهم ورقتي .

شكرا لكم

ملخص الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن علاقة سلوك التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

وقد حددت إشكالية الدراسة في التساؤلات الآتية :

1. ما مستوى كل من (سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية ؟ .
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكيات التنمر،تبعا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟ .
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) و التخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟ .
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟ .

و لمعالجة التساؤلات تم صياغة الفرضيات الآتية :

1- نتوقع أن كل من مستوى (سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع .

2- نتوقع أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض .

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية في سلوكيات التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمر ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

6-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (**157**) تلميذ وتلميذة ، أختيرت بطريقة عشوائية طبقية من ثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية ، وذلك خلال السنة الدراسية 2021/2020 ، حيث إعتمدت على إستبيان سلوك التنمر ، إستبيان المهارات الإجتماعية وإستبيان مفهوم الذات الأكاديمي ، ثم قمت بمعالجة البيانات بإستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS) ، وفي الأخير أفضت دراستي إلى النتائج التالية :

1- أن مستوى سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفع .

2- أن مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفعة .

3- أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفع .

4- لا توجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوك التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية .

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في سلوك ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ،تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في المهارات الإجتماعية ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا لمفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .

Study summry :

The current study aims to reveal the relationship of bullying behavior with social skills and academic self-concept among secondary school students .

The problematic of the study is identified in the following questions :

1- What is the level of (bullying behavior, social skills) among secondary school students at Hadj Allal Ben Bitour High School in Metlili ; Ghardaia ?
2- Are there statistically significant diffrences in bullying behaviors , according to gender (Male/Female)and specialization (scientific/literary) and the interaction between them ?
3- Are there statistically significant diffrences in the academic self-concept , according to the veriable of gender (Male/Female) ,specialization (scientific/literary) and the interaction between them ?
4- Are there statistically significant diffrences in social skills,according to gender (Male/Female) specialization (scientific/literary) and the interaction between them ?

To adresses the questions in mind , the following hypothrsses were formulated :

1- We expect that the level of (bullying behavior, social skills) among secondary school students is high .
2- We expect that the academic self-concept of secondary school is low .

3- Thre is a satistically significant relationship in bullying behaviors , social skills,and academic self-concr=ept among secondary school students .

4- There are no satistically significant diffrences between bullyingbehavior,gendervariable(Male/Female),special ization (scientific/literary) and the interaction between them , among secondary school students .

5- There are no satistically significant diffrences in the academic self-concept , gender variable(Male/Female) specialization (scientific/literary) and the interaction between them , among secondary school students .

6- There are no satistically significant diffrences in social skills,gender variable(Male/Female),specialization (scientific/literary)and the interaction between them ,among secondary school students .

The main study sample consisted of (**157**) male and female students , chosen in stratified random manner from Hadj Allal Ben Bitour High School in Metlili , Ghardaia province during the school year 2020/2021, were it relied on the bullying behavior questionnaire , social skills questionnaire and academic self-concept questionnaire , then I processed the data using the statistical package for social sciences (**SPSS**) , and in the end , my study led to the following results :

1- The level of bullying behavior among secondary school students at Hadj Allal Ben Bitour High School in MetliliGhardaia province is high .

2- The level of social skills among among secondary school students at Hadj Allal Ben Bitour High School in Metlili, Ghardaia province is high .

3- The academic self-concept of secondary school students at Hadj Allal Ben Bitour High School in MetliliGhardaia province is high .

4- There is no statistically significant relationsheep between bullying behavior , social skills and academic self-concept among secondary school students at Hadj Allal Ben Bitour High School in Metlili, Ghardaia province .

5- There are no statistically significant diffrences in bullying behavior among secondary school students , according to the gender veriable (Male/Female) , academic specialization (scientific/literary) and the intruction between them .

6- There are no statistically significant diffrences in social skills among secondary school students , according to the gender veriable (Male/Female) , academic specialization ,(scientific/literary) and the intruction between them .

7- There are no statistically significant diffrences for the academic self-concept among secondary school students according to the gender veriable (Male/Female) , academic specialization (scientific/literary) and the intruction between them .

فهرس المحتويات :

فهرس المحتويات	الصفحة
الإهداء	-
كلمة الشكر و التقدير	-
ملخص الدراسة باللغة العربية	-
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	-
فهرس المحتويات	-
قائمة الجداول	-
قائمة الأشكال	-
المقدمة	**1**
الجانب النظري **الفصل الأول : تقديم الدراسة وإعتباراتها**	

1. عرض مشكلة الدراسة	**6**
2. تساؤلات الدراسة	**10**
3. فرضيات الدراسة	**11**
4. أهمية الدراسة	**11**
5. أهداف الدراسة	**12**
6. التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة	**12**
7. حدود الدراسة	**13**
الفصل الثاني : سلوك التنمر	
– تمهيد	**16**
1. تعريف سلوك التنمر	**16**
2. أشكال التنمر	**17**
3. خصائص الطلبة المتنمرين وضحاياهم	**18**
4. أسباب وعوامل ظهور سلوك التنمر	**20**
5. أهم النظريات المفسرة لسلوك التنمر	**23**
6. البرامج العلاجية و الإرشادية المقترحة للتعامل مع سلوك التنمر	**26**
– خلاصة الفصل	**28**
الفصل الثالث : المهارات الإجتماعية	
– تمهيد	**30**
1. تعريف المهارات الإجتماعية	**30**
2. أبعاد المهارات الإجتماعية	**31**
3. أهمية المهارات الإجتماعية	**35**
4. أهم النظريات المفسرة للمهارات الإجتماعية	**37**

5. العوامل المؤثرة في تشكيل اللمهارات الإجتماعية	**39**
6. أساليب إكتساب المهارات الإجتماعية	**40**
– خلاصة الفصل	**43**
الفصل الرابع : مفهوم الذات الأكاديمي	
– تمهيد	**46**
I. تعريف مفهوم الذات	**46**
1. أشكال مفهوم الذات	**47**
2. سمات مفهوم الذات	**48**
II. مفهوم الذات الأكاديمي	**50**
1. العوامل المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي	**51**
– خلاصة الفصل	**53**
الجانب الميداني **الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية**	
– تمهيد	**56**
1. المنهج المستخدم في الدراسة	**57**
2. مجتمع الدراسة وحجم العينة	**57**
1.2 مجتمع الدراسة وخصائصه	**57**

2.2 حجم عينة الدراسة الأساسية وخصائصها	**58**
2.2.2 خصائص عينة الدراسة الأساسية	**59**
3. الدراسة الإستطلاعية	**61**
1.3 عينة الدراسة الإستطلاعية	**61**
4.أدوات الدراسة	**62**
1.4 إستبيان سلوك التنمر	**62**
2.4 إستبيان المهارات الإجتماعية	**64**
3.4 إستبيان مفهوم الذات الأكاديمي	**65**
5.الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**68**
6.إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية	**76**
7. الأساليب الإحصائية	**77**
الفصل السادس : عرض وتحليل وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
– تمهيد	**80**
1. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الأولى	**80**
2. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الثانية	**94**
3عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الثالثة	**99**
4. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الرابعة	**102**

5.عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية الخامسة	**106**
6. عرض وتحليل وتفسير ومناقشة الفرضية السادسة	**109**
– الإستنتاج العام و المقترحات	**118**
الملاحق	
الملحق رقم () : مقياس سلوك التنمر.....	128
الملحق رقم (**03**) : مقياس المهارات الإجتماعية	129
الملحق رقم (**04**) : مقياس مفهوم الذات الأكاديمي	130
الملحق رقم (**05**) : نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لأدات سلوك التنمر ونتائج الثبات بمعادلة الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لأداة سلوك التنمر	132
الملحق رقم (**06**) : صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك التنمر	132
الملحق رقم (**08**) : نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لأدات سلوك التنمر ونتائج الثبات بمعادلة الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لأداة سلوك التنمر.....	133
الملحق رقم (**09**) : صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الإجتماعية	134
الملحق رقم (**10**) : نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لأدات سلوك التنمر ونتائج الثبات بمعادلة الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لأداة المهارات الإجتماعية	135

الملحق رقم (**11**) : صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي	136
الملحق رقم (**15**) : نتائج الثبات بالتجزئة النصفية لأدات سلوك التنمر ونتائج الثبات بمعادلة الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ لأداة مفهوم الذات الأكاديمي	137
الملحق رقم (**16**) : يوضح نتائج فرضيات الدراسة	138

فهرس الجداول :

الرقم	عنوان الجداول	الصفحة
01	يوضح خصائص مجتمع الدراسة .	58
02	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس .	59
03	يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث التخصص .	60
04	يوضح خصائص العينة الإستطلاعية .	61
05	يوضح أبعاد مقياس سلوك التنمر .	63

06	يوضح أبعاد مقياس المهارات الإجتماعية .	64
07	يوضح أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .	66
08	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك التنمر .	68
09	يوضح معاملات الإرتباطية والدلالة الإحصائية لفقرات مقياس سلوك التنمر .	69
10	يوضح ثبات مقياس سلوك التنمر بالتجزئة النصفية .	70
11	يوضح ثبات مقياس سلوك التنمر بمعادلة ألفا كرونباخ .	70
12	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الإجتماعية .	71
13	يوضح معاملات الإرتباطية والدلالة الإحصائية لفقرات مقياس المهارات الإجتماعية .	72
14	يوضح ثبات مقياس المهارات الإجتماعية بالتجزئة النصفية .	73
15	يوضح ثبات مقياس سلوك المهارات الإجتماعية بمعادلة ألفا كرونباخ .	73
16	يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .	74
17	يوضح معاملات الإرتباطية والدلالة الإحصائية لفقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .	75
18	يوضح ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي بالتجزئة النصفية .	76
19	يوضح ثبات مقياس سلوك مفهوم الذات الأكاديمي بمعادلة ألفا كرونباخ .	76
20	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستويات سلوك التنمر ضمن أبعاده لدى أفراد عينة الدراسة .	81

21	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات السلوك التنمري الجسدي بحسب ترتيبها التنازلي .	82
22	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات السلوك التنمري الإجتماعي بحسب ترتيبها التنازلي .	83
23	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات السلوك التنمري اللفظي بحسب ترتيبها التنازلي .	84
24	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات السلوك التنمري ضد الممتلكات بحسب ترتيبها التنازلي .	85
25	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستويات المهارات الإجتماعية ضمن أبعاده لدى أفراد عينة الدراسة .	88
26	يوضح المتوسطات الحسابيةوالإنحرافات المعيارية لفقرات مهارة إدراك المشاعر ترتيبا تنازليا .	89
27	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مهارة التواصل الإجتماعي بحسب ترتيبها التنازلي .	90
28	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية مهارة المشاركة الإجتماعية بحسب ترتيبها التنازلي .	91
29	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستويات مفهوم الذات الأكاديمي ضمن أبعاده لدى أفراد عينة الدراسة .	95

30	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية بحسب ترتيبها التنازلي .	95
31	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات بعد الجهد الأكاديمي بحسب ترتيبها التنازلي .	97
32	معامل الإرتباط بيرسون بين سلوك التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة .	100
33	يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الجنس (ذكر/أنثى) و التخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما في مقياس سلوك التنمر .	103
34	يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لدى أفراد عينة الدراسة على مقياس سلوك التنمر تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .	104
35	يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .	107
36	يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما في مقياس المهارات الإجتماعية .	109

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس .	**59**

02	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب التخصص .	**60**

مقدمـــــة

مقدمة :

يشهد العصر الحالي تغييرات إجتماعية،إقتصادية ،ثقافية ،سياسية وقيم إنسانية متسارعة تحمل بين طياتها الكثير من الصعوبات التي تعترض سبل نجاح الفرد،وتسبب له الكثير من الأزمات والمتاعب النفسية ومما لا شك فيه أن الفرد بحاجة إلى تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وتقبلها كما هي ، والتي يستطيع من خلالها فهم نفسه وتحديد قدراته و إمكانياته، وذلك لما لها من أهمية في حياة الفرد وشخصيته وتفاعله وتوافقه مع بيئته ،وهذا ما يتطلب منه أيضا امتلاك القدر الكافي من المهارات الإجتماعية ، فهي تلعب دورا كبيرا في تكيفه مع نفسه ومع الآخرين وترتبط ارتباطا وثيقا بتكوين شخصيته وتفسر الكثير من سلوكاته الإجتماعية ، لذلك أضحت المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي من أبرز المجالات التي أولت المنظومة التربوية والتعليمية الإهتمام بها وقدمت لها العناية اللازمة ، وذلك لبناء شخصية التلميذ من شتى نواحيها الجسمية ، العقلية ، الخلقية والإجتماعية ، وإكسابه المبادئ والقيم التي تتلاءم مع المجتمع الذي سوف ينخرط فيه كعضو فعال .

و لإنجاح العملية التعليمية يجب توفير كل الإمكانيات الضرورية ، كنوعية تكوين الأستاذ ومدى تناسبه مع ممارسته للمنهاج ، إلا أن المنظومة التعليمية تعاني من عدة عوائق ومشاكل تعرقل من السير الصحيح لها ، ومن أبرز المشكلات التي تعاني منها نجد المشكلات التربوية المدرسية والأكاديمية التي تواجه التلميذ في المدرسة ، و التي تجعله يرى المدرسة و التدريس بنظرة سلبية ، مما يمهد له الفشل و عدم الثقة بالنفس وتقدير الذات ، وهذا ناتج من تعرضه للعنف و التنمر من قبل الآخرين ، ولعل من بين هذه المشكلات نجد سلوك التنمر الذي يؤثر سلبا على أبنائنا الأطفال وخاصة المراهقين ، والذي يتعدى تأثيره على التلميذ نفسه في جميع المجالات وعلى زملائه ومن ثم على النظام المدرسي بشكل عام .

ففي هذه الدراسة ، سأحاول معرفة علاقة سلوكات التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، ولقد تضمنت الدراسة قسمين هما : الجانب النظري و الذي يضم الفصول التالية :

الفصل الأول : بعنوان تقديم الدراسة وإعتباراتها ، وتضمن هذا الفصل مايلي :

عرض حول مشكلة الدراسة وتحديد تساؤلاتها ، ثم صياغة فرضياتها ، ثم الإشارة إلى أهمية الدراسة و أهدافها ، بالإضافة إلى تحديد التعاريف الإجرائية لمتغيرات الدراسة ، وفي نهاية الفصل تم وضع الحدود الزمنية والمكانية و البشرية لموضوع الدراسة .

الفصل الثاني : بعنوان سلوك التنمر .

يتضمن هذا الفصل : سلوك التنمر،والذي تم تقسيمه إلى ستة عناصر أساسية وهي : تعريف سلوك التنمر،أشكال سلوك التنمر،خصائص الطلبة المتنمرين وضحاياهم،أسباب وعوامل ظهور سلوك التنمر أهم النظريات المفسرة لسلوك التنمر و البرامج العلاجية و الإرشادية المقترحة للتعامل مع سلوك التنمر .

الفصل الثالث : بعنوان المهارات الإجتماعية .

يشمل هذا الفصل : المهارات الإجتماعية ، و الذي تم تقسيمه إلى العناصر الآتية : تعريف المهارات الإجتماعية، مكونات المهارات الإجتماعية ، أهمية المهارات الاجتماعية ، أهم النظريات المفسرة للمهارات الإجتماعية ، بالإضافة إلى العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الإجتماعية وأساليب إكتساب وتنمية المهارات الإجتماعية.

الفصل الرابع : بعنوان مفهوم الذات الأكاديمي .

تطرقت في هذا الفصل إلى : مفهوم الذات الأكاديمي،والذي تم تقسيمه إلى خمسة عناصر كالآتي : تعريف مفهوم الذات ، أشكال مفهوم الذات ، سمات مفهوم الذات ، ثم إنتقلت إلى تعريف مفهوم الذات الأكاديمي ، أهم النظريات المفسرة لمفهوم الذات الأكاديمي و العوامل المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي .

أما الجانب التطبيقي ، فقد تضمن الفصول التالية :

الفصل الخامس : بعنوان الإجراءات المنهجية للدراسة المنهجية .

تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ، الذي تطرقت فيه إلى المنهج المستخدم في الدراسة تحديد مجتمع الدراسة ، حجم العينة ، عينة الدراسة الإستطلاعية ، أدوات الدراسة وصف لأدوات الدراسة الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية ، وفي الأخير الأساليب الإحصائية .

الفصل السادس : بعنوان عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة .

تضمن عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة ، هذا العرض كان وفقا لفرضيات الدراسة بشكل متسلسل وتحليل للبيانات المتعلقة بنتائج هذه الفرضيات ، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة و الجانب النظري للدراسة ، وصولا إلى ملخص عام للدراسة وجملة من المقترحات التي قد تكون إنطلاقة لدراسات وبحوث مستقبلية ، وبعد هذا كله تعرض قائمة المراجع ثم الملاحق .

الجـــانب النظـري

الفصل الأول: تقديم للدراســـــة وإعتباراتها

1- عرض مشكلة الدراسة .

2- تساؤلات الدراسة .

3- فرضيات الدراسة .

4- أهمية الدراسة .

5- أهداف الدراسة .

6- التعريفات الإجرائية لمتغيرات الدراسة .

7- حدود الدراسة .

1- الإشكالية :

كرمت جميع الأديان السماوية الإنسان وحرمت عليه ممارسة العنف ،حيث قال سبحانه وتعالى : (ولقد كرمنا بني آدم)" **سورة الإنسان الآية 70** "،كما قال سبحانه وتعالى : (يوصيكم الله في أولادكم) "**سورة النساء الآية 11**"،وقد أكدت المنظمات الدولية التي تدافع على حقوق الإنسان على ضرورة الأجواء الحياتية الملائمة لينمو الفرد نموا جسديا و نفسيا سليما متكاملا بعيدا عن العنف .

تعد مرحلة المراهقة من أهم الفترات النمائية و التطورية في حياة الإنسان ، فهي فترة إنتقالية من الطفولة إلى النضج و الرشد،فطبيعة هذه المرحلة يتطلب الدراسة العلمية من كافة جوانبها النفسية و الاجتماعية كما تتطلب الوعي بخصائص المراهقين ومشكلاتهم ، وذلك لما تتميز به من تغييرات مفاجئة في مختلف جوانب النمو مما تجعله ينقاد بسهولة إلى الهاوية ، ولهذا فإن مسؤولية المدرسة واجبة نحو هذه الفئة الحساسة من المجتمع ويكون ذلك بالعناية و الإهتمام وتوفير الجو النفسي الملائم ، فكثيرا ما نلاحظ أن هذه المرحلة تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي ، الذي يعد من أهم المراحل التعليمية في المنظومة التربوية .

إذ نجد أن معظم المؤسسات التربوية الحديثة ،أولت الاهتمام بدراسة المشكلات السلوكية والتكيف النفسي والاجتماعي لدى الطلبة، وبشكل خاص في مرحلة المراهقة، فالأوضاع الاقتصادية والتكنولوجية والتربوية المتغيرة ،والأحداث الاجتماعية المتسارعة، أدت إلى زيادة صعوبة وتعقيد الحياة،بالإضافة إلى ظهور مشكلات على كافة الأصعدة من بينها المشكلات المتعلقة بسلوكيات الطلبة الغير مرغوب بها، والتي تحدث نتيجة غياب الرقابة المدرسية .

لأن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة والتي أولاها المجتمع مهمة تنشئة أبنائها وصقل شخصياتهم وتنمية مهاراتهم لينمو نموا سليما،حيث وضع المجتمع ثقته في شخص المعلم لتحقيق ذلك،ومنحه الإمتيازات اللازمة في عمله .

فقد أولى المعنيون بالعملية التعليمية اهتماما كبيرا بمفهوم الذات الأكاديمي والمهارات الاجتماعية لما لها من أهمية كبيرة في حياة الطلبة ، و لما يترتب على نتائجهما من قرارات تربوية حاسمة ، إذ يشكل مفهوم الذات الأكاديمي أحد العوامل النفسية لدى الطلبة ، لما لها من تأثير بالغ في تعلمهم وتكيفهم مع البيئة المدرسية الصفية .

وهذا ما أظهرته دراسة " **كاندمير** " **(Kandemir،2009)** بعنوان : " الأثر التفاعلي للمناخ الصفي التعاطفي المدرك ومفهوم الذات على سلوك التنمر " ، هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ الصفي التعاطفي ومفهوم الذات وسلوك التنمر عند الطلبة ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية بين المناخ الصفي التعاطفي المدرك و مفهوم الذات الأكاديمي .

(عيسى جرايسي، 2012،ص19)

إذ يعتمد الفرد في تطويره لمفهوم الذات الأكاديمي بالمقارنة لما لديه من قدرات و إمكانيات وإستعدادات أكاديمية ، وبين قدرات رفاقه و إمكانياتهم و إستعداداتهم .

وهذا ما أكدته دراسة أجراها " **سانشيز و رودا** " **(Sanchez & Roda,2003)**،"هدفت للتحقق من القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في التحصيل الأكاديمي ، حيث دلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة دالة إحصائيا بين مفهوم الذات و مقاييس الأداء الأكاديمي ، كما أشارت النتائج إلى أن مفهوم الذات الكلي وبعد مفهوم الذات الأكاديمي تعتبر منبآت جيدة بالأداء الأكاديمي العام " .

(حمد الرواحنه،2012 ،ص 41)

فمفهوم الذات الأكاديمي هو : إدراك الفرد لقدراته الأكاديمية المدرسية أو الجامعية ، ومدى شعوره بالرضا عن مستواه الدراسي وقيمته وأهميته داخل الفصل ، ودرجة مثابرته و إنجازه الأكاديمي .

(منصر،2017 ،ص47)

كما تعتبر الحياة الاجتماعية ركنا هاما في حياة كل إنسان ، التي يعد إمتلاكها الأساس في نجاحه وإندماجه في المجتمع ، حيث يبدأ إكتسابها من الأسرة من خلال تفاعله مع والديه و إخوته والآخرين

من حوله ،مما يؤدي به إلى اكتساب المزيد من الخبرات الإجتماعية التي تحقق نموا إجتماعيا سليما ، فتظهر لديه مهارات التقبل الإجتماعي ، ومشاركة الآخرين في مناسباتهم ، و التعاطف مع الآخرين ، و العمل على مساعدتهم و الشعور بالحاجة إلى التواصل معهم .

وهذا ما أشارت له دراسة أجراها " **سيجرين و أريزونا وهانزال** " ، تهدف إلى التحقق من أن المهارات الاجتماعية تعد مؤشرا يتوقع أن يكون مرتبط بالصحة النفسية ، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنه توجد علاقة إرتباطية بين المهارات الإجتماعية والصحة النفسية .(**سليم دخان ، 2015، ص ص 25– 26**)

وقد إهتم علماء النفس بتنمية المهارات الإجتماعية لدى المراهقين في المدارس ،فدراسة هذه المهارات تزودهم بآليات واضحة لكيفية مقارنة عمليات النمو الإنساني ، وأهم العوامل المؤثرة في نمو هذه المهارات للوصول إلى فهم أكثر لدور المراهقين وتوجيه عمليات النمو النفسي و الاجتماعي لديهم .

وهذا ما جاء في دراسة " **ويفر** " (**Weaver،2012**) ، التي هدفت للكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الاجتماعية لدى الطلبة ، حيث دلت النتائج إلى أن التدريب على المهارات الاجتماعية تنتج تحسينات كبيرة في تطوير المهارات الاجتماعية للطلبة . (**سليم الدخان ، 2015 ، ص ص 25-28**)

حيث يرى (**Ian et Constance،1992**) أن المهارات الإجتماعية هي : قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين و الابتعاد عن السلوكيات التي تلاقى بعدم الاستحسان من الآخرين ويكون الشخص ماهر إجتماعيا مادام قادر على إستثارة ردود فعل إيجابية من البيئة الإجتماعية المحيطة به . (**Ian et Constance , 1992 , p72**)

ولتنمية المهارات الفرد يتطلب ويستوجب الاهتمام بالتفاعلات الإجتماعية ، حيث يبدأ الفرد بفهم ذاته وقدراته ، ثم يبدأ بإكتساب بعض من المهارات الاجتماعية مثل : مشاركة الآخرين في مناسباتهم وبناء علاقات معهم .

وبما أن دراسة المهارات الإجتماعية مهمة للتلاميذ وخاصة المراهقين منهم في مرحلة التعليم الثانوي ،فإن هناك مشكلات ينبغي دراستها و البحث في درجة علاقتها بالمهارات الإجتماعية ، ومن بين هذه المفاهيم التنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .

التنمر ظاهرة موجهة من فرد لآخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلا ، ففي هذه الحالة يكون الخطر أكبر ، فالنتائج الحالية التي نراها على الأطفال الضحايا و المستقوين ذات أثر بليغ ، حيث يعاني الضحايا من الرفض ، الإضطهاد ، عدم المبالاة ، بالإضافة إلى التحصيل الأكاديمي المنخفض ، أما المستقوون فيظهرون أنماطا أخرى من السلوك مثل : إستخدام السلاح والإدمان ، وكل هذا راجع لعدة عوامل منها : الأسرية والمدرسية والاقتصادية و الاجتماعية ، مما تتطلب تكافئ جميع الجهود للحد منها .

وهو ما أشارت له "**سارة وايت**" **(2005)** في دراستها ،و التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين السلوك الإستقوائي ومستوى الإستفزاز و المشكلات السلوكية ، حيث بينت نتائج الدراسة إلى أهمية خلو البيئة المدرسية من الإستفزاز وضرورة توفير مناخ مدرسي بعيد عن إثارة سلوك الإستقواء .

فالتنمر من المشاكل التي تؤثر على أبناءنا المراهقين في الخفاء ، والذي يؤثر على الطالب نفسه وعلى زملائه ومن ثم على النظام المدرسي بشكل عام ، حيث أصبحت هذه الظاهرة أكثر شيوعا وإنتشارا وهو الأمر الذي يحتم على المعلمين و المربين و أولياء الأمور أن يعطوا الإهتمام لهذه الظاهرة ، وذلك بخلق فضاء مدرسي خال من مسببات الاستقواء .

وهذا ما أكدت عليه دراسة " **وايت لوك** "(**Whiete Lock,1997**)،عن الخصائص التي تميز المستقوين وكذلك الضحايا في المدرسة الأساسية،حيث بينت النتائج أن خصائص المستقويين تتمثل في:السيطرة،حدة المزاج ،قلة التعاطف مع الآخرين، ويشتركون في 19 خاصية،أما الضحايا فكانت خصائصهم هي : قلة المهارات الاجتماعية ،لوم الذات على المشكلات التي تحصل معهم،الخوف من المدرسة،وأنهم إشتركوا في 21 خاصية،كما أكدت نتائج الدراسة أن المستقوون يعانون من مشكلات أسرية عائلية أكثر من الأطفال الآخرين، وأن آبائهم مشغولون عنهم في كثير من الأمور .

(الصبحيين والقضاة ، 2013، ص36–65)

وبناء على ما تقدم فقد جاءت هذه الدراسة لتشخيص واقع سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي لهم ، لكونه سلوك يحدث في الخفاء بعيدا عن الأعين المسؤولة ،ولما له من عواقب وخيمة ليست على الأفراد فقط وإنما على المجتع أيضا ، فهذه الدراسة تعد كإسهام للهيئات التعليمية و التربوية .

ومن هنا يتم طرح الإشكالية التالية :

هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات التنمر و المهارات الإجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور ؟

2– تساؤلات الدراسة:

أحاول من خلال هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

1. ما مستوى كل من (سلوك التنمر، مفهوم الذات الأكاديمي ، المهارات الإجتماعية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوكيات التنمر،تبعا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي،تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية ،تبعا لمتغير الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) و التفاعل بينهما ؟

3- فرضيات الدراسة:

للإجابة على التساؤلات السابقة ، قمت بصياغة الفرضيات التالية :

1. نتوقع أن كل من مستوى (سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع .
2. نتوقع أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض .
3. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوكيات التنمر و المهارات الإجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليمة الثانوي.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) و التخصص(علمي / أدبي) و التفاعل بينهما .
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الذات الأكاديمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) و التخصص(علمي / أدبي) و التفاعل بينهما .
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/ أنثى) و التخصص(علمي / أدبي) و التفاعل بينهما .

4- أهمية الدراسة:

إن أهمية الدراسة تظهر من خلال الفوائد النظرية و التطبيقية المحققة من هذه الدراسة ، وتظهر أهمية الدراسة في جانبين هما كما يلي :

- **الأهمية النظرية :**

- إن لكل بحث علمي من الأسباب و الأهداف و القيمة العلمية مما تجعله يحظى بالدراسة والتفسير والتحليل ، حيث إستهدفت الدراسة الحالية : علاقة سلوكيات التنمر بالمهارات

الإجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية .

- هذه الدراسة تعتبر مكملة للدراسات التي تناولت سلوكيات التنمر و التي أثرت على الوسط المدرسي وعلى اكتساب صفات معينة كالمهارات الإجتماعية وتحقيق مفهوم الذات الأكاديمي .
- لأهمية حياة التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي ، ولبروز سلوكياته بشكل أكثر وضوحا .
- محاولة التقصي عن الأساليب المعتمدة في تنشئة التلاميذ داخل أسرهم و في المدارس ، والتي لها دخل في ظهور هذه السلوكيات الغير مرغوب بها .
- كما تنبع أهمية الدراسة في فتح أفاق أمام بحوث مستقبلية تتناول متغيرات الدراسة في إطار أوسع

- **الأهمية التطبيقية :**

تتمثل الأهمية التطبيقية في ما يلي :

- الإستفادة من نتائج الدراسة في إطار برامج التدخل العلاجية و الوقائية ، كالمرشدين والأخصائيين التربويين .
- تزويد المؤسسات العاملة في مجال التدخل بالمعلومات للحد من العنف بشكل عام و التنمر بشكل خاص .
- إستفادة وزارة التربية و التعليم ، وذلك بدمج الأنشطة الوقائية من التنمر بالمنهاج و المقرر الدراسي .

5- أهداف من الدراسة :

من خلال دراستي لسلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي ، أسعى لتحقيق الأهداف التالية :

1. التعرف على مستوى كل من (سلوك التنمر ،و المهارات الإجتماعية،ومفهوم الذات الأكاديمي) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .
2. الكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي .
5. معرفة الفروق في سلوك التنمر ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) و التخصص (علمي / أدبي) والتفاعل بينهما .
6. معرفة الفروق في سلوك المهارات الإجتماعية ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) و التخصص (علمي/أدبي) و التفاعل بينهما .
7. معرفة الفروق في مفهوم الذات الأكاديمي ومتغير الجنس (ذكر / أنثى) و التخصص (علمي/أدبي) و التفاعل بينهما .

6- التعريف الإجرائي لمتغيرات الدراسة:

- التنمر: عرفه " **الصبحيين و القضاة** " (**2013**) على أنه : (سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي ، يحصل من طرف قوي ومسيطر، إتجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد عن نفسه ولا يبادل القوة بالقوة ، وكذلك لا يبلغ عن حاثة الإستقواء للراشدين حوله) . **(الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 10)**

ويعرف **إجرائيا** في هذه الدراسة ، هو كل سلوك يصدر من تلميذ مرحلة التعليم الثانوي ، قصد إلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو الاجتماعي ضد الآخرين وممتلكاتهم ، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إستجابتهم على مقياس سلوك التنمر المستخدم في الدراسة الحالية .

- المهارات الاجتماعية : يعرفها " **محمد السيد** " **(1889)** أنه : (قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين و التعبير عن المشاعر السلبية و الايجابية إزاءهم ، وضبط انفعالاته في مواقف التفاعل الاجتماعي وبما يتناسب مع طبيعة الموقف) . **(السيد عبد الرحمن ، 1998 ، ص 16)**

ويعرف **إجرائيا** في هذه الدراسة ، هو قدرة تلميذ مرحلة التعليم الثانوي على التواصل الاجتماعي والمشاركة الاجتماعية ، بالإضافة إلى قدرته على إدراك مشاعر الآخرين ، وهذا خلال مواقف إجتماعية مختلفة بما يتناسب مع طبيعة الموقف ، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إستجابتهم على مقياس سلوك المهارات الاجتماعية المستخدم في الدراسة الحالية .

- **مفهوم الذات الأكاديمي** : عرفه " **كوبر سميث**" (**1989**،) بأنه : (التقييم الذي يصفه الشخص نحو ذاته ، ومن ثم يحافظ على هذا التقييم في مراحل حياته المختلفة) . **(عيسى جرايسي ، 2012 ، ص 14)**

ويعرف إجرائيا في هذه الدراسة ، هو قدرة تلميذ مرحلة التعليم الثانوي على التحصيل ، وأداء الواجبات الأكاديمية ، وإدراكه لأبعاد القوة لديه ، وثقته بقدراته الأكاديمية وجهده الأكاديمي،وقدرته على تحمل مسؤولياته الصفية بالمقارنة مع الآخرين من تلاميذ صفه الذين لديهم القدرة على أداء المهمات نفسها ، وهو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطلبة من خلال إستجابتهم على مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في الدراسة الحالية .

7–حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالمجالات التالية:

- **الحدود البشرية** : تلاميذ ثانوية الحاج علال بن بيتور بمختلف مستوياتهم وتخصصاتهم .
- **الحدود المكانية** : ثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية .
- **الحدود الزمنية** : خلال الموسم الدراسي 2021 / 2022 .

الفصل الأول ـــــــ

الفصل الثاني: سلوكات التنمر

- تمهيد

1 – تعريف سلوك التنمر .

2 –أشكال سلوك التنمر .

3 –خصائص الطلبة المتنمرين وضحاياهم .

4 –أسباب وعوامل ظهور سلوك التنمر .

5 –أهم النظريات المفسرة لسلوك التنمر .

6 – البرامج العلاجية والارشادية المقترحة للتعامل مع سلوك التنمر .

- خلاصة الفصل .

تمهيـد :

يعد التنمر من المظاهر السلوكية الخطيرة ، وهو ظاهرة قديمة متواجدة في جميع المجتمعات منذ زمن بعيد في المجتمعات المتقدمة وكذلك المجتمعات النامية ، حيث أن التنمر هو سلوك مكتسب من البيئة التي يتواجد بها الشخص ، فيه يمارس طرف قوي الأذى النفسي أو الجسدي أو الجنسي أواللفظي إتجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية ، مما يوجب علينا إزالة هذه الفكرة غير العقلانية الراسخة لدى العديد من الأشخاص على أن التنمر سلوكا طبيعيا بين الأطفال .

1- تعريف سلوك التنمر :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم سلوك التنمر ، كون مفهوم التنمر مصطلح كثير التداول ويختلف باختلاف وجهات النظر، وعليه إختلفت التعريفات التي عرف بها التنمر سنتطرق لها كما يلي :

- يرى " **ميلر** " (**Mellor،1997**) يرى سلوك التنمر بأنه : "عنف طويل المدى يقوم به فرد أومجموعة من الأفراد ضد فرد غير قادر على الدفاع عن نفسه ، وقد يكون جسديا أونفسيا " .
- وأشار " **لان** " (**Lane،1998**) إلى سلوك التنمر على أنه : "فعل قصدي يقوم بالتسبب بإلحاق الخوف أو الألم بالآخرين " **(عيسى جرايسي، 2017 ، ص7- 22)**
- أما " **جلبرت** " (**Gilbert، 1999**) تصف سلوك التنمر على أنه : "أذى جسمي أولفظي يقوم به المستقوي اتجاه شخص ما أضعف منه ، أو أقل منه ، أو أقل شعبية أوأقل شعورا بالأمن من خلال الضرب أو التعنيف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته ، أو رفض الشخص وإبعاده عن المجموعة " . (**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 8**)

- كما عرف " **ريجبي** " (**Rijby ،2002**) التنمر بأنه : "عندما يتعرض طفل إلى فعل أوعمل ضار من طرف أكبر بإستمرار ، وعندما لا يكون هناك توازن بينهما في القوة نكون في حالة إستقواء " .

- و عرفه " **هوبنر** " (**Huebner .2002**) بأنه :" السيطرة على الشخص الأخر ، وهو مضايقة جسدية ، أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة ، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ، ونفسية ، وعاطفية ، ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه و قهره" . **(محمود الصرايرة ، 2007،ص17)**

- ويشير أيضا " **أحمد وبريثويت** " (**Ahmed et Braithwaite،2004**) بأن : "سيطرة فرد أو مجموعة على فرد أو مجموعة أخرى ، بهدف السلطة والسيادة عليه ، وقد يتضمن إيذاءه لفظيا أو جسديا ". (**سليمان دخان ، 2015 ، ص 19**).

من خلال التعاريف السابقة للإستقواء ، نرى أنه : "سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أواللفظي أو النفسي أو الجنسي ، يحصل من طرف قوي مسيطر إتجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يرد الإعتداء عن نفسه ، لا يبادل القوة بالقوة ، وكذلك لا يبلغ عن حادثة الإستقواء للراشدين من حوله وهذا هو سر الإستقواء على الضحية ". (**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 10**)

2- أشكال سلوك التنمر :

يأخذ الإستقواء (التنمر) عدة أشكال ، يتم عرضها كما يلي :

1.2 . الإستقواء الجسمي : يتمثل في الضرب ، الصفع ، القرص ، الرفس ، الإيقاع أرضا السحب أوإجباره على فعل شيء .

2.2. الإستقواء اللفظي : يتمثل في السب والشتم و اللعن ، التهديد ، أو الإثارة ، أو التعنيف أوالإشاعات الكاذبة و إعطاء ألقاب ومسميات للفرد . (**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 10**)

3.2. الإستقواء الجنسي : يقصد به استخدام أسماء جنسية ينادى بها ، أو كلمات قذرة ، أو لمس وتهديد بالممارسة .

4.2. الإستقواء العاطفي و النفسي : هو إستقواء يتمثل في المضايقة و التهديد و التخويف والإذلال والرفض من الجماعة .

5.2. الإستقواء في العلاقات الاجتماعية : يقصد به منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة وذلك بإقصائهم أو رفض صداقتهم ونشر شائعات عن الآخرين .

6.2. الإستقواء على الممتلكات : يقصد به أخذ أشياء الآخرين و التصرف فيها عنهم أو عدم إرجاعها أو إتلافها . (**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 11**)

من هنا نستنتج أن للإستقواء ، أشكال كثيرة ، حيث أصبح أكثر تطورا في الوقت الحالي من خلال الوسائل الحديثة ، و المتمثلة في : إرسال رسائل ، أو نشر إشاعات عن طريق مواقع التواصل الإجتماعي مما يعطي مساحة إضافية للإستقواء .

3- خصائص الطلبة المتنمرين وضحاياهم:

أظهرت الدراسات أن هناك أوجه تشابه في خصائص المتنمرين وضحاياهم المشاركين في سلوك التنمر :

أولا : **خصائص الطلبة المتنمرين** : يصف "**أولويوس** "(**Olweus**) المتنمرين بأوصاف تختلف عن أوصاف العدوانيين ، إذ يميل المتنمرين إلى :

- إستهداف الطلبة الأضعف منهم .
- عدم تقبل أفكار الآخرين .
- عدم تقبل المناقشة أثناء اللعب مع الأقران .
- التحلي بالشعبية بين أقرانهم .
- غالبا مايقولون بالضغط على الآخرين والتحرش بهم بطريقة جسدية .

يصنف بعض الباحثين المتنمرين إلى صنفين هما :

- **المتنمر العدواني** : يتصف بالشجاعة والثقة بالنفس ، القيادة ، العدوانية ، الخشونة الإندفاعية والعنف .

- **المتنمر السلبي** : يتصف بالقلق ، ضعف المبادرة وغالبا ما يتبع المتنمر العدواني .

في حين يصنف البعض الآخر الطلبة المتنمرين إلى :

- **المتنمر الإنطوائي** : يتسم بالرغبة في السيطرة على الآخرين ، إلا أنه لا يود الإعتراف بذلك أمام الآخرين فيتظاهر بالمودة أمام الأشخاص المحيطين به ، أي خداعهم.
- **المتنمر الإجتماعي** : هو الذي يتسم بالرغبة الكبيرة في السيطرة على الآخرين ، النشاط الإنفتاح و العدوانية .

كما صنفت "**سارازن**" (**Sarazen .2002**) الطلبة المتنمرين إلى أصناف ثلاثة كالآتي :

- المتنمر المضطرب .
- المتنمر المسيطر.
- المتنمر الضحية .

يظهر الطلبة المتنمرين سلوكات منحرفة وإتجاهات عنصرية أكثر من ضحاياهم ، كما أن آدائهم أكاديمي أقل من غيرهم في المدرسة ، حيث يحصل الطلبة المتنمرون على الرضا الشخصي من خلال إلحاق الأذى بالآخرين ، ولذيهم حاجة قوية للسيطرة على أقرانهم ، ومن الأعراض التي تساعد في الكشف عن سلوك التنمر ما يلي :

- شعور عام بالحزن والغضب .
- أداء أكاديمي متدن .
- الميل للتعبير عن الذات جسديا بدل الكلمات .
- التدخين وشرب الكحول .
- الوقوع بمشكلات مختلفة داخل المدرسة .
- تخريب ممتلكات الآخرين .
- تهديد الأطفال الصغار .
- ضعف التركيز أوالإنتباه لفترة قصيرة. (**محمود الصرايرة،2017 ، ص20-22**).

ثانيا : **خصائص الطلبة ضحايا التنمر** : من الصفات التي يتصف بها الطلبة ضحايا سلوك التنمر ما يلي :

- الخجل والقلق والخوف .
- سوء تقدير الذات .
- الإنعزال الإجتماعي .
- الضعف الجسدي .
- التعاطف .

أشار "**ريجبي** "(**Rigby،1997**) إلى بعض خصائص الطلبة الضحايا لسلوك التنمر، ومنها :

- الإفتقار للمهارات الإجتماعية .
- قلة الأصدقاء .
- الإنطوائية .
- الإحساس بالعزلة .
- النبذ من الأقران . (**محمود الصرايرة،2017 ، ص23**).

4- **أسباب وعوامل ظهور سلوك التنمر:**

هناك عدة دوافع وأسباب تكمن وراء حدوث سلوك التنمر ، يمكن تلخيص أهم الأسباب المؤدية إلى إنتشار السلوك التنمري في ما يلي :

4-1 أسباب سلوك التنمر بشكل عام :

4-1-1 أسباب وعوامل شخصية :

هناك عدة دوافع شخصية لسلوك التنمر تتمثل في إصدار الفرد لسلوك التنمر أو الإستقواء نتيجة للشعور بالممل أو عدم الشعور بالسعادة في بيته ، بالإضافة إلى الخجل وقلة الأصدقاء التي قد تجعل الشخص عرضة للتنمر .

4-1-2 أسباب وعوامل نفسية :

الأسباب النفسية مبنية على الغرائز و العواطف ، و العقد النفسية و الإحباط و القلق والإكتئاب فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين فعندما يشعر الطفل بالإحباط في المدرسة مثلا نتيجة إهماله ، وعدم وجود اهتماما به وشخصيته فيصبح التعلم غاية يراد الوصول إليها ، وعدم الإهتمام بقدراته وميوله ، فهذا يولد لديه الشعور بالغضب و التوتر والإنفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه ، وهذا ما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف و التنمر ، سواء على الآخرين أو على ذاته ، من أجل أن يفرغ ضغوطه وتوتراته فالأسرة التي تطلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته وإمكاناته فهذا القلق يسبب للطالب ن مما يؤدي به إلى الإكتئاب ، وتفريغ الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر .(**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 44**)

4-1-2 أسباب و عوامل إجتماعية :

تتمثل في الظروف المحيطة بالفرد من الأسرة و المحيط السكني ، وجماعة الأقران و وسائل الإعلام فمعاملة الآباء للأبناء قد تصل في بعض الأحيان للعنف ، بالإضافة إلى غياب الأب عن الأسرة ووجود أم مكتئبة ، أو وجود مشاكل بين الأبوين ، كل هذه العوامل تكون بيئة خصبة لتولد العنف والتنمر عند الأبناء ، وقد تكون الظروف الإجتماعية كالمستوى الاقتصادي للأسرة والذي يؤدي إلى إتساع الفوارق بين الطبقات الإجتماعية .

عادة ما يكون الأشخاص المتنمرون ذو شخصيات قوية ومن الشخصيات السيكوباثية المضادة للمجتمع، مما تجعله يحول خطره خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهددإستقرار المجتمع (غير متوافق مع محيطه الخارجي).

بالإضافة إلى البرامج والمسلسلات و الأفلام التي تعرض على شاشة التلفاز لها تأثير كبير على السلوك الإجتماعي ، حيث تدفعه في بعض الأحيان إلي تقمص بعض الشخصيات التي يشاهدها والتي تصل به إلى العنف .

4-1-4 أسباب وعوامل مدرسية :

إرتقى العنف في المدارس إلى مستويات غير مسبوقة وصلت حد الإعتداء اللفظي و الجسدي على المدرسين من طرف الطلبة و أولياء أمورهم، حيث إندثرت حدود الاحترام الواجب بين المعلم والمتعلم ، مما أدى إلى تراجع هيبة المعلمين وتأثيرهم على الطلبة،وهو الأمر الذي شجع على التنمر .

(زياد سليم المساعيد ،2017 ، ص 17)

في حين أن العنف الذي يمارسه المعلم على المتعلم أيضا مهما كان نوعه قد يصل إلي درجة التنمر المضاد سواء مباشر أو غير مباشر ، وقد تكون الممارسات الاستفزازية وضعف التحصيل الدراسي للطالب و التأثير السلبي لجماعة الرفاق ، والمزاج و الإستهتار من قبل الطلبة ، وضعف شخصية المعلم و أسلوبه الدكتاتوري و التمييز بين الطلبة ، كل هذه العوامل قد تساعد على تقوية وإظهار سلوك التنمر بين الطلبة. **(الصبحيين و القضاة ، 2013، ص ص 45- 46)**

2-4 أسباب من وجهة نظر المتنمرين و الضحايا أنفسهم :

يمكن إجمال بعض الأسباب العامة للتنمر من وجهة نظر الطلبة المستقوين و التي تجعل المستقوين يستقوون على الضحايا ، وهي كالأتي :

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

أما أسباب وقوع ضحية الإستقواء والتنمر لدى الطلبة الضحايا تتمثل في ما يلي :

- الصمت الدائم .
- طاعة كل ما يقوله المعلم وتنفيذ تعليماته و توجيهاته .
- الغرور
- الفقر .
- المظهر الجذاب .
- اللباس و المظهر المتميز .
- حب المعلم له .
- كثرة الكلام و التدخل فيما لا يعنيه .
- إحضار نقود كثيرة معه للمدرسة .
- إرتباطه بصلة قرابة بالمدير أو المعلم . (**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص ص 47- 48**)

مما سبق يتضح لنا ، أنه عند ثبوت تنمر الطالب في المؤسسة التعليمة يجب مناقشته بهدوء وتعقل وإستفساره حول الأسباب التي تجعله يسلك هذا السلوك الغير مرغوب فيه ، وتوضيح مدى خطورته ومساعدته على تقدير ذاته من خلال تقدير مساهماته وانجازاته ، والعمل على دمجه مع الآخرين لبناء ثقته بنفسه ، ويكون هذا بتعاون متبادل بين الأسرة و المدرسة

5- أهم النظريات المفسرة لسلوك التنمر :

إهتم علماء النفس بتفسير السلوك التنمري ، و على الرغم من هذا الاهتمام إلا أن تفسيرات علماء النفس حول هذا السلوك متباينة ، حيث يرجع هذا الاختلاف إلى الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل مدرسة من مدارس علم النفس .

5-1 النظرية السلوكية :

ترى بأن السلوك التنمري سلوك تتعلمه العضوية ، فمثلا إذا ضرب الولد شقيقه وحصل على ما يريد ، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني مرة أخرى لكي يحقق هدفا جديدا يرغبه ، ومن هنا فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يحصل على شيء ما .

كما أن السلوك العدواني أو التنمري متعلم اجتماعيا عن طريق ملاحظة الأطفال نماذج العدوان من والديهم و مدرسيهم و أصدقائهم و أفلام التلفزيون و في القصص التي يقرءونها بالإضافة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة ، كما أن لوسائل الإعلام دور كبير في التأثير المباشر على الطفل ، فالتلفزيون يحول المجردات إلى محسوسات تساعد على سرعة وسهولة الإتصال و التأثير المباشر على الطفل .(**الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص ص 48- 49**)

5-2 نظرية التحليل النفسي :

يرى " **فرويد** " صاحب هذه المدرسة ، أن سلوك العدوان و التنمر مشكلة نفسية لا إجتماعية حيث يؤكد أن الإنسان يمتلك غريزتين أساسيتين هما : غريزة الحياة ، والتي يتم بواسطتها الحفاظ على الحياة و إستمرار النوع ، وغريزة الموت التي يعبر عنها الفرد عن طريق العدوان ، كما يرى أن الإنسان يخلق ولديه نزعة التخريب بحيث يعبر عنها بعدة طرق ، لذلك إعتبر العدوان و التنمر طاقة لاشعورية موجودة داخل الإنسان .(**زياد سليم المساعيد،2017 ، ص 22**)

5-3 النظرية الفيسيولوجية :

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن سلوك التنمر يظهر عند الأفراد الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي ، ويرى آخرون أن السلوك التنمري ناتج عن هرمون التستستيرون ، حيث كلما زادت نسبة إرتفاعه في الدم تزيد نسبة حدوث السلوك التنمري .

5-4 نظرية التعلم الإجتماعي :

ترى هذه النظرية ، بأن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان من والديهم ومدرسيهم ورفاقهم و يقومون بتقليدها ، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يقوم بتكراره مرة أخرى ، أما إذا كوفئ عليه فسوف يزداد تكراره لهذا السلوك التنمري عدة مرات ، فهذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة .

5-5 نظرية الإحباط العدوان :

أكد أصحاب هذه النظرية ، " **ميلر** " و " **دولارد** " و " **سيرز** " أن الإحباط ينتج دافعا عدوانيا يستثير سلوك إيذاء الآخرين ، وأن هذا الدافع ينخفض تدريجيا بعد إلحاق الأذى بالشخص الأخر حيث تسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ ، لأن الإحباط يسبب الغضب و الشعور بالظلم ، مما يجعل الفرد مهيأ للقيام بالعدوان .

فمعظم مشاجرات الأطفال ما قبل المدرسة تنشأ بسبب صراع على الألعاب ، فالشعور بالضيق وإعاقة إشباع الرغبات البيولوجية يثير لدى الطفل الشعور بالإحباط ، مما يؤدي به إلى سلوك تنمري مثل : تحطيم الأواني و الألعاب .

كما ترى هذه النظرية أن السلوك التنمري ينتج عن الإحباط ، أي أن الإحباط هو السبب الذي يسبق أي سلوك تنمري ، فالإنسان عندما يريد تحقيق هدف معين و يواجه عائقا يحول دون تحقيق الهدف يتشكل لديه الإحباط الذي يدفعه إلى السلوك العدواني .

(الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص 51– 52)

6-5 النظرية الإنسانية :

تفسر هذه النظرية ، أن الفرد في سياق تفاعله مع الآخرين يكتسب الكثير من الحاجات النفسية كالحاجة إلى الحب و الأمن و التقدير الاجتماعي،وغيرها من الحاجات النفسية و التي وضعها " **ماسلو** "على شكل هرمي يبدأ بالحاجات الفيسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تحقيق الذات .

فلا بد من ضرورة إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي و الإجتماعي ومن هنا يرى " **ماسلو** " أن التنمر سلوكا يلجأ إليه الفرد نتيجة للفشل في إشباع حاجاته النفسية ،خاصة الحاجة إلى الأمن . **(زياد سليم المساعيد ، 2017 ، ص ص 22- 23)**

6- البرامج العلاجية و الإرشادية المقترحة للتعامل مع سلوك التنمر :

للأسرة و المدرسة دور كبير في معالجة ظاهرة التنمر ، ويكون ذلك بالتواصل المتبادل بينهما و التركيز على العمل الجماعي التعاوني ، حيث قدم بعض العلماء مقترحات إرشادية للتعامل مع سلوك التنمر نذكرها كما يلي :

قدم " **ستيون** " (**2001**) ،بعض الوسائل لمنع الإستقواء مثل :

- ترويج الحقائق ومحاربة الأساطير حول الإستقواء مثل : الاستقواء يصنع الشخصية .
- مناقشة معتقدات الطلبة و أفكارهم حول الإستقواء،وتطوير قانون للإنضباط المدرسي .
- توعية الطلبة في المدرسة ، ومشاركة الآباء الإرشاد و التدخلات العلاجية ، و تأسيس نظام للمسؤولية و التقييم .
- إثارة الوعي بين الطلبة و أولياء أمورهم ، وإتخاذ إجراءات و سياسة واضحة من قبل إدارات المدارس .
- مع معلومات عن الطلبة الضحايا و المستقوين ، وعمل دراسة للظاهرة ، وتزويد الطلبة بنشرات ومعلومات عن الإستقواء .

كما قدم " **سيسيارا** " (**2004**) ،بعض الأساليب الإرشادية مع الطلبة المستقويين المتمثلة في مايلي:

- علاقات آمنه غير مهددة .
- تجنب اللوم و التوبيخ .
- الإستماع بعمق لما يقولونه ، و التعرف على أفكارهم و علاقاتهم مع والديهم و الآخرين وكيف كانت طفولتهم المبكرة .
- خلق فرص للمستقويين ، لكي يتعلموا بأنفسهم ويقوموا بإحداث التغيير المناسب .
- تزويد المستقويين بالدعم و الإهتمام و المتابعة وتعزيز محاولاتهم في ذلك .

- التركيز في البرامج الوقائية للطلبة المستقوين ، على التدريب على المهارات و الأنشطة الإجتماعية ومهارات حل النزاع ، و التوسط بين الأقران ، ومهارات حل المشكلات ومهارة تكوين الأصدقاء ونقاش والإقناع بعدم ممارسة الإستقواء .
- غرس قيم التسامح ، الإحترام ، العدالة ، التعاون وإحترام حقوق الآخرين من الطلبة .

أما "**كارول** " فقد أكد على مايلي :

- ضرورة تعليم المستقويين مباءئ أخلاقية جماعية وقيم يؤمنون بها .
- مساعدة المستقويين على فهم أنفسهم و الآخرين لكي يكونوا مواطنين صالحين .

أما " **روكسن** " دعا إلى إستخدام الأسلوب الآتي :

العلاج بالقراءة والقصص في تعليم الاطفال المواقف الجيدة ، والاعتقادات المناسبة لوقف الاستقواء حيث يرى ان هذه الطريقة تستخدم مع كل الاعمار من خلال تمثيل القصة في عرض مسرحي .

أما " **ريجبي** " فيرى أن من الأساليب المفيدة لتخفيض سلوك الإستقواء مايلي :

- مساعدة المستقويين على تطوير مهاراتهم الإجتماعية ، وكفايتهم الذاتية .
- بناء مهارات تواصل الآباء . (**الصبحيين والقضاة ، 2013 ، ص ص107-115)**

من خلال ماسبق ، يتضح أن ليس هناك سبب واحد مباشر مسؤولا عن سلوك التنمر .

خلاصة الفصل :

نستنج مما سببق ، أن ظاهرة التنمر (الإستقواء) في تزايد مستمر على مستوى المدارس والمجتمع بشكل عام ، رغم التوعية لمخاطر هذه الظاهرة ، مما جعلها تحظى بدراسات كثيرة لآثارها البالغة على المستقويين وضحاياهم ، وذلك بوضع برامج وقائية وعلاجية للتخفيف والحد منها خاصة في الأوساط التعليمية .

الفصل الثاني ـــــــ

الفصل الثالث :المهارات الإجتماعية

- تمهيد .

1- تعريف المهارات الإجتماعية .

2- أبعاد المهارات الإجتماعية .

3- أهمية المهارات الإجتماعية .

4- أهم النظريات المفسرة للمهارات الإجتماعية .

5- العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الإجتماعية .

6- أساليب اكتساب وتنمية المهارات الإجتماعية .

- خلاصةالفصل

تمهيد :

تؤدي المهارات الإجتماعية دورا كبيرا في مختلف المواقف الإجتماعية ، لما لها من دور مهم في علاقات الفرد ، وفي تفاعلاته اليومية التي يتفاعل من خلالها مع الآخرين برغم من تباين وجهات النظر بين الباحثين في تحديد مفهومها .

1- تعريف المهارات الاجتماعية :

إختلف العلماء في تحديد مفهوم واضح للمهارات الإجتماعية ، حيث يرجع هذا الإختلاف بين العلماء لإختلاف المواقف الاجتماعية والتفاعلات التي تحدث فيها ، وعلى هذا السياق سوف نقدم مجموعة من التعريفات التي قدمها الباحثون لمفهوم المهارات الإجتماعية ، والتي يمكن تقسيمها كالآتي :

1-1 تعريفات تناولت المهارات الاجتماعية على أنها مهارات معرفية سلوكية :

- عرف أصحاب المنحى المعرفي السلوكي" **لادد و مايز** " (**Ladd et Mize ،1983**) المهارات الإجتماعية على أنها: " القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ، ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الإجتماعية ، بأساليب تتسق مع المعايير الإجتماعية والميل المستمر إلى التقييم و التعديل لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما مما يزيد من إحتمالات تحقيقه " . (**Ladd et Mize ،1983 .p207**)
- كما عرفها " **سبنسر**" (**Spencer ،1991**) المهارات الإجتماعية هي : " المكونات المعرفية والعناصر السلوكية اللازمة للفرد ، للحصول على نواتج ايجابية عند التفاعل على هذا السلوك" . (**Spencer ،1991 ، P149**).
- وأشار " **إيان وكونستانس** " (**1992**) إلى أن المهارات الإجتماعية على أنها : " قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين ، والإبتعاد عن السلوكيات التي تلاقى بعدم الإستحسان من الآخرين ، ويكون الشخص ماهو إجتماعيا مادام قادرا على إستثارة ردود فعل إيجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به " .

(**Ian et Constance،1992،p72**)

2-1 تعريفات تناولت المهارات الاجتماعية على أنها سلوكيات التفاعل بين الأشخاص :

- يعرف " **ريجيو** "(**1990**) المهارات الإجتماعية على أنها : " مكون متعدد مهارة إرسال وإستقبال وتنظيم وضبط المعلومات وضبط المعلومات الشخصية في مواقف التواصل ، سواء كان هذا التواصل لفظيا أوغير لفظيا ". (**Riggio،1990،p120)**
- ويعرفها " **باتريك** " (**1983**) المهارات الإجتماعية بأنها : " القدرة على الحصول على التقبل من الآخرين ، من خلال السلوك المقبول إجتماعيا " (**Patrik،1990،p107**).
- كما يعرفها " **مجدي أحمد محمد** " (**1996**) أنها : " قدرة الفرد على أن يكون ماهرا إجتماعيا أو كفئا ، ويظهر مودته للناس ، ويبذل جهده ليساعد الآخرين ، ويكون دبلوماسيا (لبقا) في معاملته للأصدقاء وللغرباء ،والشخص الماهر إجتماعيا يتميز بأنه ليس أنانيا يحب الآخرين ويساعدهم". (**أحمد محمد ، 1996، ص 261**)
- أما " **محمد السيد عبد الرحمن** " (**1998**) يرى أن المهارات الإجتماعية هي : "قدرة الطفل على المبادأة بالتفاعل مع الآخرين ، والتعبير عن المشاعر السلبية والإيجابية إزاءهم وضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل الإجتماعي ، وبما يتناسب مع طبيعة الموقف ".
(السيد عبد الرحمن، 1998، ص 16)

يتضح مما سبق أن السمة الغالبة على التعريفات السابقة ، أنها ركزت على الجانب السلوكي والمعرفي للمهارات الإجتماعية ، وأن هذه الأخيرة هي أساس العلاقات الوثيقة ، حيث أنه من الصعب تصور علاقة وثيقة بين فردين بمعزل عن المهارات الاجتماعية .

2- أبعاد المهارات الاجتماعية :

تمثل المهارات الاجتماعية متغيرا نفسيا هاما ، حيث توضح ما لدى الفرد من قدرات وكفاءة إجتماعية ، والتي تعكس نظاما متناسقا من النشاط الذي يستهدف الفرد منه تحقيق هدف معين ، عندما يتفاعل مع الآخرين .

حيث ظهرت عدة تصنيفات منها :

2-1 تصنيف "بيلاك" للمهارات الاجتماعية :

- **مهارة المحادثة** : هي المهارة التي يستطيع فيهل الشخص أن يبدأ المحادثة ويستمر فيها وينهيها،حيث تشمل مهارة الاستمرار في المحادثة ثلاث عناصر تتمثل في : إلقاء الأسئلة على الآخرين ، أو إعطاء معلومات لهم ، الإستماع لهم) .
- **المهارة التوكيدية** : هي المهارة التي يستطيع فيها الشخص أن يعبر بحرية عما يريد ، حيث تنقسم إلى نوعين :

- **مهارة التوكيد الموجب** : تتمثل في المشاعر الإيجابية نحو الآخرين .
- **مهارة التوكيد السلب** : وتتمثل في مشاعر الرفض والإستياء .

- **مهارة الإدراك الإنفعالي** : هي المهارة التي يستطيع بها معرفة متى وأين ، وكيف يصدر الإستجابات المختلفة ، تشمل الإشارات الإجتماعية ، الإنتباه والتنبؤ أثناء التفاعل .

(عبد الحميد وهبه ، 2010، ص15-16)

2-2 تصنيف "محمد عبد الرحمان" (1998):

صنف محمد عبد الرحمان المهارات الاجتماعية على النحو التالي :

- **المبادأة بالتفاعل** : تتمثل في القدرة على بدأ التفاعل مع الآخرين سواء بشكل لفظي أوغير لفظي كالتعرف على الآخرين ومد يد العون لهم ، أو زيارتهم أو تخفيف معاناتهم .
- **التعبير عن المشاعر السلبية** : تتمثل في القدرة على التعبير عن المشاعر اللفظية أو غير اللفظية كإستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة وممارسة الآخرين .
- **الضبط الإجتماعي الإنفعالي** : تتمثل في القدرة على التروي وضبط الإنفعالات في مواقف التفاعل مع الآخرين ، بهدف محافظة الفرد على روابطه الإجتماعية .
- **التعبير عن المشاعر الإيجابية** : تتمثل في القدرة على إقامة علاقات إجتماعية ناجحة من خلال التعبير عن الرضا عن الآخرين ومجاملتهم ، ومشاركتهم في الحديث

(السيد عبد الرحمن، 1998،ص16).

3-2 تصنيف" ريجيو" (1987) :

تناول " **ريجيو(1987)** مكونات المهارات الإجتماعية ، حيث يرى أنها مهارات إتصال إجتماعي وتنقسم إلى ثلاث أقسام هي :

- **مهارة الإرسال:** تشير إلى المهارة التي يتصل فيها الأفراد معا .
- **مهارة الاستقبال** : تشير إلى المهارة التي نفسر بها رسائل التواصل مع الآخرين .
- **مهارة التنظيم والتحكم والضبط** : تشير إلى المهارة التي نعبر بها عن قدرة الأفراد في تنظيم عملية التواصل .

تظهر مهارات الاتصال الإجتماعي جانبين :

- ✓ الجانب الإجتماعي ويختص بالإتصال اللفظي .
- ✓ الجانب الإنفعالي ويختص بالإتصال الغير لفظي (**عبد الحميد وهبة،2010 ، ص15**).

- **تحليل ريجيو لأبعاد المهارات الإجتماعية :**

قام" **ريجيو**" بتحليل هذه المهارات الأساسية ، التي تؤدي إلى رفع أو خفض مدى إجتماعية الأشخاص وقوة تأثيرهم في الآخرين على النحو التالي :

- **أولا : الجانب الإجتماعي :**

يرى "**ريجيو**" **(1987)** لابد على الفرد أن تتوفر فيه عدة صفات من أهمها النضج الاجتماعي الحكمة والقدرة على إدارة الحوار والتكيف مع المواقف المختلفة ، لكي يتمتع بمهارات غجتماعية متميزة ، حيث تتمثل هذه المهارات الأساسية للإتصال الإجتماعي اللفظي فيما يلي :

1. **التعبير الإجتماعي :**

هو قدرة الفرد على التعبير بصورة لفظية ، حيث يتمثل هؤلاء الأشخاص الذين لديهم قدرة عالية على التعبير الإجتماعي بلفت أنظار الآخرين إليهم ، كما أنهم يمتلكون القدرة على بدأ المحادثة بتلقائية وطلاقة لغوية ، بالإضافة إلى إمكانية إشراك الآخرين والاشتراك معهم في المحاورات

الإجتماعية والكفاية في بدأ الحوار وإدارته وتوجيهه ، مما يساعدهم على النجاح في إقامة علاقات متعددة مع العديد من الأصدقاء(**Reggio ,1987 ,p125-145**).

2. **الحساسية الاجتماعية :**

هي قدرة الفرد على إستقبال وفهم رموز الإتصال اللفظي ، والمعايير التي تحكم السلوك الإجتماعي الملائم ، فالأفراد في الحساسية الاجتماعية يمتلكون قدرة كبيرة في الإنصات للآخرين وإستقبال رسائلهم المختلفة ، مع مراعاة القواعد والآداب الإجتماعية أثناء التفاعل الإجتماعي .

يرى "**ريجيو**" أن هؤلاء الأفراد من ذوي الحساسية الإجتماعية يتمتعون على أداء انتباه عالي لما يقوله الآخرين ، وأنهم مستمعون ومشاهدون جيدون ، حيث يحرصون على أداء السلوكيات المناسبة والمسايرة لقواعد المجتمع .

3. **الضبط الاجتماعي :**

هو قدرة الفرد على القيام بعدة أدوار اجتماعية متنوعة بلباقة وثقة بالنفس ، مع القدرة على تكييف السلوك الاجتماعي بصورة تتناسب مع طبيعة الموقف ، لذا يتميز الأشخاص ذو الضبط الاجتماعي المرتفع في القدرة على تحقيق التكيف مع المواقف المختلفة من خلال صياغة سلوكهم بما يتناسب مع مقتضيات ذلك الموقف .

ثانيا: الجانب الإنفعالي :

يشمل ما يلي :

1) **التعبير الانفعالي :**

هو قدرة الشخص على الإرسال غير اللفظي ، وإرسال رسائل الانفعالية ، والقدرة في السيطرة على الموقف من خلال الصدق في التعبير عن الانفعالات والمشاعر ، بإستخدام تعبيرات الوجه وخصائص الصوت وإيماءات الجسم وإشاراته ، كما يتم فيه التعبير عن الإتجاهات والمكانة وإشارات حيث يتسم هؤلاء الأفراد من ذوي القدرة على التعبير الإنفعالي بالنشاط والحيوية والقدرة على إثارة الآخرين إنفعاليا من خلال نقل حالاتهم الإنفعالية وجذب من حولهم ، مما يجعلهم يحصلون على إعجاب وإنتباه الآخرين لهم- فالتعبير الانفعالي له دور مهم في تطور ونمو علاقات الفرد .

2) الحساسية الإنفعالية :

يشير هذا المصطلح إلى المهارة العامة في إستقبال والتقاط إنفعالات الآخرين ، وتفسير رسائلهم غير المنطوقة ، والوعي الجيد بالسلوكيات غير اللفظية للآخرين ، سواء كانت تعبر عن مشاعرهم أوإنفعالاتهم أو إتجاهاتهم ومعتقداتهم أو مكانتهم الإجتماعية .

فالحساسية الإنفعالية لها دور مهم في نمو علاقات الفرد والحفاظ إستمرارها .

3) الضبط الإنفعالي :

هو قدرة الفرد العامة على التحكم في إنفعالاته وضبطها وتنظيم التعبير عنها ، والقدرة على إخفاء الحقيقية للإنفعالات ، وذلك بوضع قناع مناسب للموقف الإجتماعي الراهن ، بحيث يبدو الفرد وكأنه ممثل انفعالي جيد قادر على صنع والإنفعالات واستخدام إشارات غير لفظية بصورة تخفي غنفعالاته الحقيقية . **(سعيد المطوع، 2001، ص 23-25)**.

مما سبق يتضح لنا ، أن هناك إختلاف كبير في الآراء والاتجاهات ، حيث أن كل منهم ينظر لها من زاوية مختلفة ، ولكن بالرغم من هذا الإختلاف إلا أنهم يتفقون على أنها مهارة تواصل بين الفرد والآخرين فالفرد يتعلم هذه المهارات حتى يكون بإمكانه أداء السلوك المناسب في الموقف المناسب وإيصال ما يريد للآخرين وفهم ما يريدونه منه .

3- أهمية المهارات الاجتماعية :

تتمثل أهمية المهارات الاجتماعية فيما يلي :

- يعتبر التفاعل الإجتماعي ومشاركة الآخرين ، من أهم عوامل نمو العلاقات الاجتماعية للفرد لذا تعد المهارات الإجتماعية التي يوظفها الفرد بصورة صحيحة أحدالمؤشرات المهمة على الصحة النفسية ، ويعد إفتقارها عائقا يحول دون إشباع حاجاته النفسية .
- تؤهل الفرد للاندماج مع الآخرين والتفاعل معهم بصورة إيجابية.

(Factor et schilmoeller,1983,p41)

- تمكن الفرد من إظهار مودته للآخرين ، وتمكنه من بذل الجهد في مساعدتهم ، بالإضافة إلى تعديل السلوك في الإتجاه المرغوب والأكثر تأثيرا ، مما يؤدي إلى التأثير في الآخرين بطريقة إيجابية ومفيدة للفرد . **(الشيخ ، 1985 ، ص143)** .
- تنمية مهارات الفرد الاجتماعية ، حيث تساعده على إقامة وتدعيم علاقته بالآخرين ، كما تساعده على تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات ومواقف الحياة المختلفة ، فافتقاده لهذه المهارات تجعل شخصية الفرد ضعيفة ، ولا يقدر على تشكيل علاقات سوية مع الآخرين .
- إفتقار الفرد للمهارات الاجتماعية ، يعد من أهم أسباب الإضطراب النفسي ، نظرا لإرتباطه بالعديد من جوانب ضعف التفاعل الإجتماعي الإيجابي ، حيث يتجلى القصور في المهارات الإجتماعية في العديد من الإضطرابات والمشكلات مثل : الخجل ، عدم القدرة على التعبير عن الإنفعالات الإيجابية مثل : العجز على إظهار مشاعر المودة والاهتمام ، ويظهر كذلك في عدم القدرة على التعبير عن الإنفعالات السلبية مثل : رد العدوان **(إبراهيم، 1993، ص104)**
- قصور المهارات الإجتماعية لدى الفرد يؤدي به إلى الإنسحاب ويشعر بالرفض من قبل الآخرين وأنه لا يتمتع بأية شعبية ، بينما يؤدي التزود بالمهارات الإجتماعية إلى ضبط السلوك عند التفاعل الإجتماعي ، وإلى الإنبساطية والقدرة على التصرف بنجاح والتوجه نحو الآخرين . **(Fraidman,1982,p150)**

أما " **محمد السيد** " (**1998**) فيرى أن المهارات الإجتماعية عند الأطفال لابد أن تشمل ما يلي :

1. **المبادأة بالتفاعل** : تشير إلى قدرة الطفل بدء التعامل منه مع الأطفال الآخرين لفظيا أوسلوكيا ، كتعرف عليهم ومد يد العون لهم أو زيارتهم .
2. **التعبير عن المشاعر السلبية** : تشير إلى قدرة الطفل على التعبير عن مشاعره لفظيا أوسلوكيا كإستجابة مباشرة أو غير مباشرة لأنشطة الأطفال الآخرين التي لا تروق له .
3. **الضبط الاجتماعي الإنفعالي** : تشير إلى قدرة الطفل على ضبط إنفعالاته في مواقف التفاعل مع الأطفال الآخرين ، وذلك بهدف الحفاظ على روابطه الإجتماعية معهم .

4. **التعبير على المشاعر الإيجابية** : تشير إلى قدرة الطفل على إقامة علاقات إجتماعية ناجحة وذلك من خلال التعبير بالرضا عن الآخرين ومجاملتهم ومشاركتهم باللعب معهم.
(السيد عبد الرحمن ، 1998 ، ص 34)

مما يتضح لنا ، أن القصور في المهارات الإجتماعية من أهم عوامل الاضطرابات النفسية والتي تعوق الفرد عن حياة مستقرة ، نتيجة ذلك العجز وما يترتب عليه من عدم القدرة على بدء العلاقات مع الآخرين والإستمرار فيها .

1. أهم النظريات المفسرة للمهارات الإجتماعية :

4-1 النظرية السلوكية :

تنظر إلى السلوك على أنه وحدة معقدة ، يمكن تحليلها إلى وحدات أبسط منها ، حيث هذه الوحدات إستجابات أولية ترتبط بمثيرات محددة ، والعلاقة التي تربط بين المثيرات والإستجابات هي علاقة موروثة عن طريق الخبرة و التعلم . (**منصور ، 1989 ، ص 245**)

يعرف علماء النفس السلوكي ، المهارات الإجتماعية على أنها سلوكيات مكتسبة تحقق التكاثف الإجتماعي ، حيث أجرى كل من " **شنيدر " و" بايرن** " (**1985**) . تحاليل ما ورائية لخطوات التمرين على المهارات الإجتماعية ، تصدرت القائمة حجم الأثر الأكبر ، يليها التعلم بالملاحظة ، ثم التمرين ، ثم أساليب المعرفة الإجتماعية .

فبفضل خبراء السلوك أستخدم مصطلح " المهارات السلوكية " للإشارة إلى المهارات الإجتماعية أي أن ممارسة المهارات السلوكية لا يقتصر على تعزيز المهارات الإجتماعية فقط ، بل وحتى مهارات أخرى مطلوبة أثناء التعامل مع مختلف المجتمعات ، حيث ينصح بممارسة المهارات السلوكية للأشخاص الذين يعانون من إضطرابات شخصية ، والإكتئاب .

فعلماء النفس السلوكي يسعون لتطوير ما يعرف " بمهارات المرحلة الإنتقالية " وهي المهارات الأساسية التي تدفع الشخصية للتكيف والإنفتاح على مختلف البيئات والظروف ، كما يشيرون إلى أن سبب إهتمامهم بهذا النوع من المهارات باعتبارها أحد الأساليب المتبعة في التعامل ، حيث يستطيع الإنسان أن يواجه مختلف المشاكل الاجتماعية ويقلل الضغوطات والصدمات

التي تواجهه ، كما يرفع فرص تصحيح هذه الأخطاء وتعديلها من خلال ما يملكه من المهارات السليمة .

ويمكن قياس المهارات الاجتماعية من خلال الطريقة التي تتعامل بها مع الآخرين ، وردات الفعل لتصرفاتهم المختلفة . (**بساط ، 2009 ، ص 220**)

4-2 نظرية التعلم الإجتماعي :

يرى " **باندورا** " أن كل من البيئة الخارجية والداخلية للفرد تعمل في شكل صورة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الأخر ، ويحدث التعلم كنتيجة للتفاعلات المتبادلة بين كل من البيئة (الداخلية والخارجية) و العمليات المعرفية ، وهو ما أطلق عليه " **باندورا** " عملية التحديد المتبادل و الأفراد لا يندفعون بفعل القوى الداخلية (الدوافع أو الحاجات) ولا بفعل مثيرات البيئة ، وإنما يمكن تفسير الأداء النفسي على صورة تفاعل وتبادل بين المحددات الشخصية و البيئة .

إفترض " **باندورا** " أن التعلم بالنمذجة هو أساس عملية إكتساب ، وهو مبدأ المهارات الإجتماعية. (**عبد الحميد وهبة ، 2010 ، ص ص 40 –41**) .

4-3 النظرية المعرفية :

يرى أصحابها ، أن العوامل المعرفية كالتوقعات السلبية و التقويم الذاتي هي من الأسباب الأساسية لقصور المهارات الإجتماعية . (**عبد الله ، 2000 ، ص 259**) .

يؤكد " **أمري** " (**Emery,1988**) أن لكل إفتراضات تنطوي على إعتقادات محبطة للذات مثل:"ينبغي أن أكون محبوبا من الجميع " أو " يجب أن أكون الأفضل دائما " .

هذه الإعتقادات تظل قابعة في خلفية الفرد حتى تحدث واقعة الفشل أو نكسة معينة ، حيث تنشط هذه الإعتقادات بشدة ،مما تؤدي إلى إنحراف التفكير في الإتجاه السالب ، كما تقوم هذه الأعراض بتغذية راجعة لهذه الإعتقادات السلبية مرة أخرى ، مما يؤدي إلى إنحراف التفكير وقصور المهارات . (**عبد الحميد وهبة ، 2010 ، ص 41**)

5.العوامل المؤثرة في تشكيل المهارات الإجتماعية :

ترتبط المهارات الإجتماعية بعدة متغيرات وتسهم العديد من العوامل في تشكيلها ، حيث تتحدد بمدى قدرة الفرد على التفاعل الإجتماعي مع المواقف المختلفة .

وفي ما يلي أهم هذه العوامل :

5-1 الجنس :

للجنس دور مهم في تحديد سلوك الفرد في مواقف مختلفة ، حيث يتميز الذكر بمهارات إجتماعية مختلفة عن ما تتميز به الأنثى . يرجع هذا الإختلاف إلى وجود فروق في عملية التنشئة الإجتماعية والمعايير الإجتماعية المقبولة لكل من الذكور والإناث (**السيد عبد الرحمن ،1992 ، ص 35**) .

فالإناث يتعلمن اللغة بشكل أسرع من الذكور ويعبرن عن مشاعرهن ويوصلنها للآخرين عكس الذكور الذين يحرصون على الحد من الإنفعالات التي تعرضهم للإنتقاد أو الشعور بالذنب أوالخوف أو الأذى . (**جولمان ، 2000 ، ص 191**)

أكدت العديد من الدراسات على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور و الإناث في الإستجابة على مقاييس المهارات الإجتماعية ، فالإناث أكثر قدرة على التعبير الإنفعالي وأكثر حساسية إنفعالية من الذكور ، في حين أن الذكور أعلى درجة في الضبط الإنفعالي والإجتماعي .

(**السيد عبد الرحمن، 1992 ، ص 35**)

5-2 السن :

تعبر مرحلة الطفولة المبكرة من أهم مراحل النمو و تحقيق مستوى النضج الإجتماعي اللازم لعملية التكيف الإجتماعي ، فالفرد منذ طفولته بالتدرج تنمو لديه القدرة على إنشاء العلاقات الاجتماعية مع الآخرين ، حيث يتعلم التفاعل الإجتماعي و الأدوار الإجتماعية ، وبذلك يتأثر سلوك الفرد حسب سنه وخبرته ، أي أن الأكبر سنا تكون لديه خبرة أكبر من الأصغر منه سنا وهذا ما ينعكس على سلوكه .

3-5 التنشئة الاجتماعية :

تسهم التنشئة الإجتماعية في عملية النضج الإجتماعي ، من خلال تعليم الفرد المعايير التي تتيح له الإستجابة بطرق مناسبة لمجتمعه ، ويكون ذلك بتعلم كيفية سلوكا إجتماعيا مقبولا عن طريق علاقاته الإجتماعية . **(زهران ، 2000، ص 243)**

فالتنشئة الاجتماعية تبدأ من الأسرة ثم المدرسة ، فالأسرة هي المسؤولة عن تعليم الأنماط السلوكية المتعارف عليها في المجتمع ، بينما المدرسة فهي التي يقضي فيها الفرد مدة طويلة من حياته ، وبالتالي فإنها تمده بالعديد من أنواع السلوك الإجتماعي .

4-5 جماعة الرفاق :

تمثل جماعة الرفاق ، مجموعة أفراد متقاربين في السن ولهم نفس الاتجاهات والميول ، حيث ترجع أهميتها في أنها تنمي لدى الفرد العديد من المهارات الإجتماعية والقيم والمعايير.

6.أساليب إكتساب وتنمية المهارات الإجتماعية :

تعد المهارات الإجتماعية لدى الفرد ليست مهارات موروثة و إنما مهارات يكتسبها عن طريق القيام بعمل شيء ما وعند التفاعل الإجتماعي ، وذلك وفقا لمعايير اجتماعية وثقافية خاصة بكل مجتمع .

1-6النمذجة:

ترجع إلى جهود " **ألبرت باندورا** " في صياغته لنظرية التعلم الإجتماعي التي إستفاد فيها من نظريتي الإشتراط الكلاسيكي و الإشتراط الأدائي ، ويطلق عليها التقليد و النمذجة ، وهي أهم جزء في التدريب والتي تعلم الفرد كيفية التفاعل مع الآخرين بشكل أكثر راحة وفاعلية .

فالفرد يتعلم المهارات الإجتماعية من خلال التفاعل في المواقف الإجتماعية المختلفة ، وذلك من خلال الملاحظة وتقليد سلوك الآخرين ، خاصة الوالدين والرفاق الذين يعدون بمثابة النماذج التي تتشكل من خلالها سلوكيات الطفل ، حيث تقيم وتعدل طبقا لمدى ما يحققه من نجاح أو فشل .

كما يتم تعلم المهارات الإجتماعية ، من خلال النماذج و الأمثلة التي يعيشها الطفل في حياته والموجودة في بيئته وممن حوله ، وكذلك من خلال الطرق و الأساليب التي يستجيب بها الآخرون لسلوكيات الطفل ، فيعمل على تدعيمها أو كفها . **(RIGGIO ،1987،p145)**

6–2 التعزيز و التدعيم :

للتعزيز دور ملحوظ في التعلم و إكتساب الفرد لكثير من أنماط السلوك ، ويظل المتعلم يستجيب إلى المثيرات و الموضوعات الموجودة في الموقف التعليمي عدة مرات حتى يصل إلى الإستجابة الصحيحة التي تؤدي به إلى حل المشكلة و الوصول إلى الهدف ،وبالتالي يعزز ويدعم هذا النمط من السلوك . **(عبد الحميد وهبة، 2010 ، ص ص35 - 37)**

6–3 تكرار الإستجابة :

يستمر المتعلم في إصدار استجابات ويكررها حتى يصل إلى الاستجابة الصحيحة ، قد يصل إليها ويربط بين عوامل النجاح في محاولة واحدة ، أو سلسة من المحاولات ويتوقف لمدى صعوبة المهارة المطلوب تعلمها ، بالإضافة إلى مستوى نضجه .

6–4الممارسة:

بعد أن يصل المتعلم إلى الإستجابة الصحيحة نتيجة التعزيز ، فإنه يبدأ في إكتساب مهارة وسهولة الأداء من خلال ممارسة هذه الإستجابة ، ويؤدي ذلك إلى تقوية الإستجابات المنتقاة حتى تصبح عادات قوية لدى المتعلم ، حيث أن الممارسة تختلف عن التكرار ، فالممارسة هي تكرار معزز و موجه مما يجعلها أكثر جدوى و أشد فاعلية من التكرار في مواقف التعلم المختلفة .

(منصور ، 1989 ، ص ص 267– 269)

6–5 الملاحظة :

يتم إكتساب أنماط السلوك المرغوب فيه ، من خلال مراقبة و ملاحظة أفعال الآخرين ، فمن خلال الملاحظة يتبنى الفرد معايير و مستويات لآدابه . **(سلامة ، 2000 ، ص 151)**

مما سبق نرى ، بأنه على المعالج فهم العميل وتقبله ، بالإضافة إلى توفير جميع الوسائل الضرورية لمساعدته وذلك بأسلوب صحيح وسليم ، وذلك بالوصول إلى الفرد للوجهة المرغوبة و المتمثلة في إكتساب مهارات إجتماعية .

خلاصة الفصل :

تعد المهارات الإجتماعية من أهم المواضيع الهامة التي تتصدر البحوث النفسية ، وذلك لما لها من أهمية في مساعدة الفرد على إقامة علاقات إجتماعية ناجحة مع الآخرين ، وتكسبه كذلك الثقة بالنفس والقدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة ، أما قصور المهارات الإجتماعية لدى الفرد فقد تؤدي إلى عجز الفرد في التفاعل مع غيره ، وبهذا تسبب له الكثير من الإضطرابات النفسية ، مما يستدعي إتاحة الفرصة المناسبة للفرد بإكتساب مهارات إجتماعية لتحقيق الرضا من خلال تفاعله مع الآخرين .

الفصل الرابع :مفهوم الذات الأكاديمي

- تمهيد .

1- تعريف مفهوم الذات .

1-1 أشكال مفهوم الذات .

1-2 سمات مفهوم الذات .

2- مفهوم الذات الأكاديمي .

2-1 تعريف مفهوم الذات الأكاديمي .

2-2 العوامل المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات .

- خلاصة الفصل .

تمهيد :

يعد مفهوم الذات من أهم عناصر الشخصية ، فهو مكون نفسي هام لفهم الأنماط السلوكية لدى الفرد في المجال الاجتماعي و الأكاديمي ، حيث يتشكل لدى الفرد منذ الطفولة عبر مراحل نموه المختلفة ، وذلك بإكتساب فكرة عن نفسه ونظرته لها ، ليكون الفرد منسجما مع البيئة التي يتواجد بها بهوية متميزة عن الآخرين ، إذ يتناول هذا الفصل مفهوم الذات ثم أشكالها وسماتها ، وبعد ذلك تطرقت لتعريف مفهوم الذات الأكاديمي و العوامل المؤثرة في تكوينه .

1- تعريف مفهوم الذات :

1-1 تعريف مفهوم الذات :

أستخدم مصطلح مفهوم الذات بشكل واسع في علم النفس ، حيث إختلف العلماء في دراسته كل حسب خلفيته النظرية ، ومن بين التعريفات ما يلي :

- يعرف " **ويليام جيمس** " الذات ، بأنها : (مجموع ما يطلق عليه الفرد " ملكا لي " ، ليس جسمه فقط ، بل قدراته ، ثيابه ، منزله ، سمعته ، أصدقاءه ، أبناؤه ، زوجه ورصيه في البنك ...) . (**لصقع ، 2012 ، ص 120**)

- ولقد عرف " **حامد عبد السلام زهران** " **(1977)** الذات ، بأنها : (تكوين معرفي منظم وموحد ومتعلم للمدركات الشعورية و التصورات و التصميمات الخاصة بالذات ، يبلوره الفرد ويعتبره تعريفا نفسيا لذاته) .(**خميسات، 2016 ص 9**)

- ويعرف " **أمل أحمد** "(**2004**) الذات ، بأنها : (مفهوم مركب ينطوي على مكونات عديدة نفسية ومعرفية و وجدانية و إجتماعية ، تعمل متناغمة ومتكاملة في ما بينها ويساير هذا المفهوم في نموه وتطوره المراحل النمائية ، ويبدأ في التكون منذ السنة الأولى من عمر الطفل ، ثم يرتقي تدريجيا بفعل عمليات النضج و الخبرة) . (**الحمودي ، 2010 ، ص 117**)

- كما يعرف "**كارل روجرز** " الذات ، بأنها : (صور الشخص عن نفسه و الوصف الكامل لها ، والتركيز هنا على الشخص كهدف أو موضوع لمعرفته الخاصة ، ولكن إحساسه حول ما يتصور عن نفسه غالبا ما يكون متضمنا) . **(خميسات ، 2016 ، ص 9)**

- كما يعرف أيضا ، بأنه : (مفهوم الفرد وإدراكه للعناصر المختلفة المكونة لشخصيته أوكينونته الداخلية و الخارجية ، ويتمثل ذلك في الجوانب الأكاديمية والجسمية و الاجتماعية و الثقة بالنفس) . **(أبو ناهية ، 1999 ،ص71)**

- وكذلك عرفت الذات ، بأنها (نظام معقد من المعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه ، نتيجة تفاعله مع الآخرين ويتميز هذا النظام بفاعليته في تحديد أفعال الفرد وإدراكه لما حوله ، كما يتميز بأنه قابل للتعديل و التطوير) . **(جولمان، 2000، ص 475)**

من خلال التعريفات السابقة لمفهوم الذات،يمكن الإيجاز بأن مفهوم الذات هو : "المكونات الداخلية التي تميز فرد عن آخر ، و التي ينعكس تأثيرها على سلوك الفرد " .

(الزغلول ، عبد الرحيم ، 2015 ، ص410)

2-1 أشكال مفهوم الذات :

تعدد أشكال مفهوم الذات ، حيث تحدث عنها العلماء و الباحثون ، نذكرها كما يلي :

- **مفهوم الذات الإجتماعية :**

يقصد بها تصور الفرد لتقييم الآخرين له ، معتمدا في ذلك على تصرفاتهم وأقوالهم ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة التي يعتقد أن الآخرين يتصورونها عنه ويمثلها الفرد من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .

- **تعريف مفهوم الذات الأكاديمي :**

يقصد بها إتجاهات الفرد ومشاعره نحوه التحصيل في مواضيع معينة يتعلمها الفرد .

- **مفهوم الذات المدرك :**

يشير إلى المدركات و التصورات التي تحدد خصائص الذات ، كما تنعكس إجرائيا في وصف الفرد لذاته ،وهو عبارة عن إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها و واقعها وليس كما يرغبها ، ويشمل هذا الإدراك مظهره جسمه ، قدراته و دوره في الحياة .

- **مفهوم الذات المثالي (ذات الطموح) :**

هو عبارة عن الحالة التي يتمنى أن يكون عليها الفرد ، سواء كان ما يتعلق منها بالجانب النفسي أو الجسمي أم كليهما معا ، معتمدا على مدى سيطرة مفهوم الذات المدرك لدى الفرد ، ويتكون من المدركات والتصورات التي تحدد الصورة المثالية التي يود الفرد أن يكون عليها .

- **مفهوم الذات المؤقت :**

هو مفهوم غير ثابت يمتلكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشى بعدها ، وقد يكون مرغوبا فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف و المتغيرات التي يجد الفرد نفسه إزاءها. (**خميسات، 2016 ، ص 10**)

من خلال ما تطرقنا له ، نستنتج أن الذات لدى الفرد متعددة ، و الصحة النفسية للفرد تعتمد على نوع تلك الذات .

1–3 سمات مفهوم الذات :

هناك بعض الخصائص التي تميز مفهوم الذات نذكر منها ما يلي :

- **مفهوم الذات المنظم :**

يشير إلى عمل الفرد على تنظيم خبراته وإعطائها معنى ، من خلال قيامه بإعادة صياغة وتخزين المعلومات التي يرتكز عليها إدراكه لذاته التي تصله من خلال خبراته المتنوعة ، حيث يخزنها بشكل بسيط يسمى التصنيفات .

- **مفهوم الذات متعدد الجوانب :**

لمفهوم الذات عدة جوانب ، حيث تعكس هذه الجوانب نظام التصنيف الذي يتبناه الفرد ويشارك فيه الكثير من الأفراد ، ومن المجالات التي يشكلها نظام التصنيف حسب العديد من الدراسات ، المدرسة ، التقبل الاجتماعي والجاذبية الجسمية ...

- **مفهوم الذات الهرمي :**

تشكل جوانب مفهوم الذات هرما ، قاعدته تكون عبارة عن خبرات الفرد التي يكتسبها في مواقف خاصة ، وفي المقابل تكون قاعدة هذا الهرم هي مفهوم الذات العام .

- **مفهوم الذات الثابت :**

يتسم مفهوم الذات العام بالثبات النسبي ، ويكون هذا الثبات النسبي في المرحلة العمرية الواحدة ولكن هذا المفهوم يتغير من من مرحلة لأخرى ، نتيجة لما يمر به الفرد من مواقف و أحداث .

- **مفهوم الذات النمائي :**

الفرد في بداية حياته لا يكون قادر على التنسيق بين الأجزاء الفرعية لما يمر به من خبرات لأنه لا يميز بين نفسه و البيئة المحيطة به ، فبنمو الفرد تزداد خبراته ومفاهيمه ، مما يجعل لديه القدرة على الوصول للتكامل بين الأجزاء الفرعية لتشكل له إطارا مفاهيميا واحدا .

- **مفهوم الذات التقييمي :**

الفرد لا يطور ذاته في موقف معين ، من جملة ما يتعرض له من مواقف مختلفة ، وإنما يعمل على تقييم ذاته في تلك المواقف ، وهذا ما يجعل مفهوم الذات يتسم بطبيعة تقييمية .

- **مفهوم الذات الفارقي :**

مفهوم الذات يفترض إرتباطها بالتحصيل الأكاديمي أكثر من إرتباطه بالمواقف الاجتماعية والمواقف المادية ، وهذا ما يجعلها متمايزة عن المفاهيم الأخرى التي يربطها بها علاقة نظرية . **(المحاميد ، 2003 ، ص 117 -122)**

من خلال ما سبق ، نستنتج بأن الخبرات التي يمر بها الفرد لها دور كبير في تشكيل مفهوم الذات لديه ، فعلى كل من الأسرة و المدرسة توفير كل ما يلزم للفرد ، لكي يتحلى بمفهوم ذات يستطيع من خلاله تحقيق طموحه .

2- مفهوم الذات الأكاديمي :

2-1 تعريف مفهوم الذات الأكاديمي :

إختلف العلماء في تعريف مفهوم الذات الأكاديمي ، من أهم التعريفات ما يلي :

- عرف " **بروكوفر** " مفهوم الذات الأكاديمي ، بأنه : (سلوك يتضمن المحددات التي يستخدمها التلميذ في مقارنة قدرته التحصيلية بقدرات الآخرين) .

- وعرفه " **شافلسون** " بأنه : (إتجاهات الفرد ومشاعره نحو التحصيل في مواضيع يتعلمها ذلك الفرد أوهو تقرير الفرد عن درجاته أو علاماته في الإختبارات التحصيلية المختلفة أوكليهما) . **(خميسات، 2016 ، ص 12)**

- كما عرف أيضا ، بأنه : (إدراك الفرد لقدراته الأكاديمية المدرسية أو الجامعية ، ومدى شعوره بالرضا عن مستواه الدراسي ، وقيمته و أهميته داخل الفصل ودرجة مثابرته و انجازه الأكاديمي) . **(منصر ، 2017 ، ص 47)**

- أما " **الخطيب** " عرف مفهوم الذات الأكاديمي ، بأنه : (شعور الذي يعبر فيه الفرد عن نفسه ، من حيث قدرته على التحصيل ، وأداء الواجبات الأكاديمية بالمقارنة مع الآخرين الذين يقومون بنفس المهام و الواجبات) . **(حمد الرواحنه ، 2012 ، ص 10)**

- بينما عرف " **فردريك** " مفهوم الذات الأكاديمي ، بأنه : (وظيفة الإتجاهات العقلية للفرد ومشاعره نحو الاداء في مجال موضوع دراسي معين يدرسه في المدرسة) .

- كما يشير مفهوم الذات الأكاديمي أيضا ، بأنه : (رأي المتعلم نحو ذاته في مواقف دراسية وخارجية لها علاقة مباشرة بحياة المتعلم الدراسية) .(**خميسات ، 2016 ، ص ص 13-12)**

مما سبق ، نستنتج أن مفهوم الذات الأكاديمي هو إتجاهات ومشاعر المتعلم نحو أدائه الأكاديمي وقدراته التحصيلية مقارنه بالآخرين ، لتحقيق أهدافه بكل كفاية وفاعلية .

2-2 العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي :

من أهم المحددات المساهمة في تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي ما يلي :

- **المعلمون :**

الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليها من مدح أو ذم تلعب دورا هاما في تشكيل مفهوم الذات لدى الطلاب ، كما أن لتوقعات المعلمين من الطلاب أثرا واضحا في تصوراتهم عن أنفسهم ، وإن هناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات و التقييمات من قبل المعلمين ، وبإستطاعة المعلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم الذات الإيجابي عن قدراته وطاقته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها ، وعندما تتوفر للمعلم ثقافة جيدة عن خصائص نمو المراهقين .

- **الرفاق ومفهوم الذات :**

يحتاج الطفل بشكل عام و المراهق بشكل خاص ، إلى إيجاد صداقات تشعره بالأهمية وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره فهو يبحث عن مجموعة من الرفاق التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأسرة و المدرسة .

- **الدرجات التحصيلية ومفهوم الذات :**

يرى معظم العلماء أن الذين يكون إنجازهم سيئا يشعرون بالنقص وتكون لديهم إتجاهات سلبية نحو الذات ، و في الوقت نفسه هنالك دلائل قوية على أن الفكرة الجيدة لدى الفرد عن قدراته الضرورية للنجاح المدرسي .

وغالبا ما ينقل المدرسون انطباعهم إلى الطلبة من خلال الدرجات التحصيلية ، فالطالب الذي يحصل على درجات ضئيلة يعتقد أن المدرس لا يحسن الظن بقدراته ، وحصوله على درجات منخفضة مرة تلوى الأخرى في مادة معينة يمكن أن يؤكد في نفسه أنه عاجز عن فهم هذه المادة ، وبذلك يمكن لهذه الأمور أن تساعد على تنمية مفهوم سلبي لإعتبار الذات .

وهذا يعني أن الحصول على الدرجات العالية يولد شعورا قويا بالرضا و الإطمئنان ، ولذلك فإنه يتوجب على المدرسين أن يكونوا واقعيين عند القيام بعملية التقييم و وضع الدرجات و أن يساعدوا الطلبة على مواجهة المواقف المختلفة ، التي يتعرض لها عند عجزه على تحصيل الدرجات المرتفعة ، مع العمل على إبراز تفوقه في المجالات التي يصحبها و التي تساهم في تنمية مفهوم إيجابي للذات عنه .

- **مستوى الطموح ومفهوم الذات :**

يختلف الطلاب اختلافا دائما من حيث المستوى الذي يرغبون في بلوغه ، أو أن يشعرون أنهم قادرون على بلوغه كما يختلفون في السعي لتحقيق الأهداف ويلعب مستوى الطموح دورا مهما في التأثير على مفهوم الذات .

إن ارتفاع مستوى الطموح يقتضي مجالا يتيح الحركة والنشاط واثبات إمكانيات الإنسان ، مما يدفعه إلى المزيد من الطموح ، و إنه كلما كان المجال الذي يتحرك فيه الإنسان قليل العقبات كان ذلك دافعا إلى المزيد من حركة الشخص ونشاطه وتقدمه وإرتفاع مستوى طموحه .

كما أن النجاح المتكرر للطالب يساهم في تكوين مفهوم ايجابي عن ذاته ، كذلك يساهم الفشل المتكرر في تكويم مفهوم سلبي عنها ، مما يجعل الطالب يفتقر إلى الثقة بقدراته ، ولتنمية مفهوم إيجابي عند الطلبة لابد من الوقوف على الفروق الفردية ، بالإضافة إلى معرفة الطريقة التي

يتأثر بها كل طالب للوصول إلى غايته ، مع العمل على دراسة كل فعل وكل سلوك يصدر من الطالب . (**خميسات، 2016 ، ص ص 14 -15**)

من خلال ما سبق ، نلاحظ أن هناك العديد من العوامل الداخلية تؤثر في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي للتلميذ مما ينعكس عليه بالنجاح إذا كان مفهومه لذاته إيجابيا ، وينعكس عليه بالسلب إذا كان مفهومه لذاته سلب .

خلاصة الفصل :

من خلال ما تطرقنا له في هذا الفصل ، يتضح لنا أن لمفهوم الذات الأكاديمي أن أداء الأكاديمي للمتعلم وتحصيله وتأثير دافعية الانجاز لديه ، يرتبط بعوامل تعمل على تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي لديه سواء بالإيجاب أو بالسلب للذات .

الفصل الرابع ـــــــ

الجـــــانب الميداني

الفصل الخامس : الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد .

1.المنهج المستخدم في الدراسة .

2.مجتمع الدراسة وحجم العينة .

1.2.مجتمع الدراسة وخصائصه .

2.2.حجم عينة الدراسة الأساسية وخصائصها .

2.2.2 خصائص عينة الدراسة الأساسية .

3.الدراسة الإستطلاعية .

1.3.عينة الدراسة الإستطلاعية .

4.أدوات الدراسة .

1.4 مقياس سلوك التنمر .

2.4 مقياس المهارات الإجتماعية .

3.4 .مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

5 .الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

6 .إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية

7 .الأساليب الإحصائية .

تمهيد :

تضمنت الفصول السابقة بين طياتها كل ما تعلق بخلفية الدراسة و الجانب النظري ذا المباحث الأساسية و المتضمنة لكل ما من شأنه المساهمة في بناء قاعدة علمية نظرية في الميدان التربوي التعليمي .

إنطلقت بعد ذلك تبعا لخطوات تسلسلية مرتبة ، ثم إنتقلت تدريجيا من الجانب النظري إلى الميداني والذي يعد أهم مراحل البحث العلمي الذي إعتمدت عليه في دراستي ، حيث يمثل جانب المعلومات و الحقائق في الجانب النظري إلى واقع يمكن تكملته في الجانب الميداني ، فالجانب النظري قمت من خلاله بطرح المعلومات حول متغيرات الدراسة ، أما الجانب الميداني فمن خلال أثبت هذه المعلومات ، وذلك بتحويل النتائج من الكيف إلى الكم بإعتباره القاعدة الأساسية للبحث العلمي فمن خلاله تمكنت من جمع البيانات حول موضوعي دراستي ، وبما أن قيمة النتائج التي حصلت عليها تتوقف على مدى دقة الإجراءات المنهجية و الضبط الدقيق في معالجة الدراسة الميدانية تطرقت في هذا الفصل بتوضيح المنهج المستخدم في دراستي وحدودها،و وصف العينة وكيفية إختيارها بالإضافة إلى أداة جمع البيانات والأساليب الإحصائية التي إعتمدتها في الدراسة الأساسية .

1. المنهج المستخدم في الدراسة :

لتحقيق أهداف دراستي ، إعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر الأسلوب الأمثل في دراسة الظواهر الإنسانية المختلفة ، فهو ليس مجرد وصف للبيانات ، وإنما الاستناد على الملاحظة الدقيقة وجمع البيانات من خلال خطوات منهجية ، يعرف المنهج الوصفي بأنه : " أحد أشكال التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة ومشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها لدراسة دقيقة " .

(علي ، 2008 ، ص287)

هذا المنهج مناسب لمثل هذه الدراسة لأنه يمكننا من جمع البيانات ووصفها بعد المرور بخطوات منهجية دقيقة تتمثل في : تحديد مشكلة البحث و وضع أسئلة الدراسة وضع الفرضيات ، إختيار العينة ، إختيار الأدوات وحساب صدقها وثباتها ، جمع البيانات وتصنيفها .

(عطوي ، 2000 ،ص 174)

كما تعد هذه الدراسة من نوع الدراسات الإرتباطية وهي إحدى أنواع هذا المنهج ، حيث ترتكز هذه الأخيرة على دراسة العلاقة بين سلوك التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي وبالتالي معرفة وإيجاد العلاقة بين المتغيرات من خلال إستعمال الوسائل المناسبة .

2. مجتمع الدراسة وحجم العينة :

قبل التطرق إلى وصف عينة الدراسة لابد من التطرق إلى مجتمع الدراسة ، الذي يقصد به جميع العناصر التي تشكل هذا المجتمع ، والتي يسعى الباحث بطبيعة الحال أن يعمم عليها نتائج دراسته ، أما عينة البحث فهي عبارة عن مجموعة من الوحدات التي يجب أن تتصف بنفس مواصفات مجتمع الدراسة .

2-1 خصائص مجتمع الدراسة :

يتحدد المجتمع في الدراسة الحالية ، بتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لثانوية الحاج علال بن بيتور المقدرين ب (732) تلميذ ، بدائرة متليلي ولاية غرداية .

الجدول رقم (01) يوضح خصائص مجتمع الدراسة :

التخصص / الجنس	أدبي	علمي	النسبة المئوية	المجموع
ذكور	68	255	44%	323
إناث	81	328	56%	409
المجموع الكلي	149	583	100%	732

من خلال الجدول رقم (**01**) يتضح لنا ، أن عدد التلاميذ المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي يساوي (732) متمدرسا ، حيث بلغ عدد الذكور (323) بنسبة تلميذا (44%) ، وعدد الإناث (409) تلميذة بنسبة (56%) ، بينما بلغ عدد التلاميذ في التخصصات العلمية (583) متمدرسا وعدد التلاميذ في التخصصات الأدبية (149) متمدرسا .

2-2حجم عينة الدراسة الأساسية وخصائصها :

2-2-1 حجم عينة الدراسة الأساسية :

قد تم إختيار عينة طبقية عشوائية من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، من ثانوية الحاج علال بن بيتور بمتليلي ولاية غرداية ، حيث تشكل الثانوية طبقة من هذا المجتمع ، وإختيار العينة الطبقية يكون بناء على وجود خصائص مشتركة بين أفراد المجموعة ، ويختار عدد الأفراد حسب نسبة تواجد تلك المجموعة في المجتمع ، فقمت بتحديد حجم العينة بالطريقة التالية :

مجموع عينة البحث هو : (732) تلميذ وتلميذة ، تم حساب العينة الأساسية من خلال أخذ 23 % من مجتمع العينة ، حيث بلغت عينة البحث (157) تلميذا وتلميذة .

2-2-2 خصائص عينة الدراسة الأساسية :

بلغ عدد عينة الدراسة الأساسية (157) تلميذ وتلميذة ، موزعين حسب الجنس إلى (74) ذكرا بنسبة (47%) ، و (83) أنثى بنسبة (53%) في حين بلغ عدد التلاميذ في التخصصات العلمية (134) تلميذ وتلميذة بنسبة (85%) ، و التخصصات الأدبية (23) تلميذ وتلميذة بنسبة (15%) .

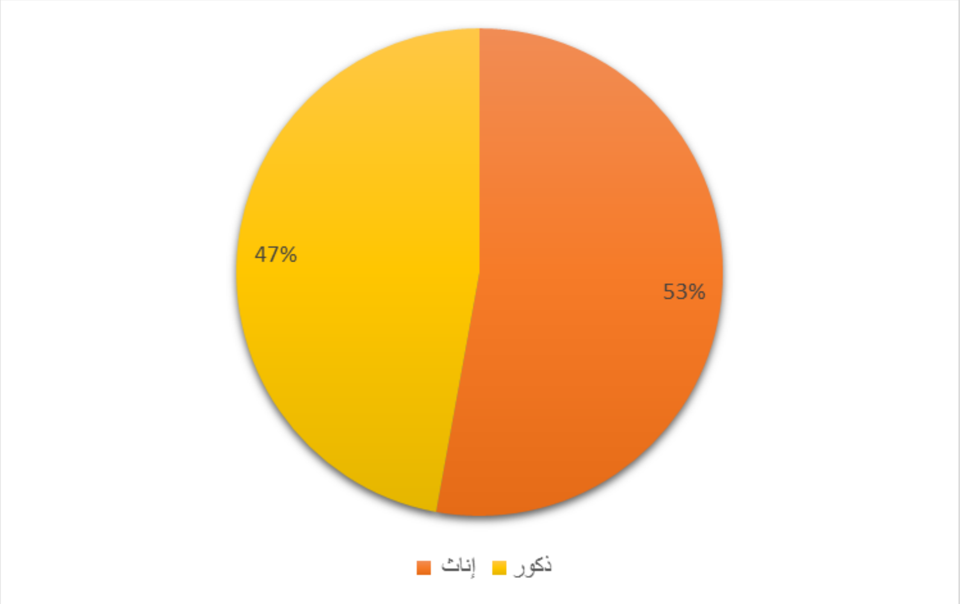
أ- من حيث الجنس :

- يوضح الجدول رقم (**02**) خصائص عينة الدراسة الأساسية ، من حيث الجنس .

الجدول رقم (02) خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث الجنس :

الجنس	ذكور	إناث	المجموع
التكرارات	74	83	157
النسبة	47%	53%	100%

من خلال الجدول رقم (**02**) نلاحظ أن عدد متمدرسين مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية يساوي (157) تلميذ وتلميذة ، حيث بلغ عدد الذكور (74) تلميذا بنسبة (47%) في حين بلغ عدد الإناث (83) تلميذة بنسبة (53%) .



الشكل رقم (02) يوضح خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب نوع الجنس.

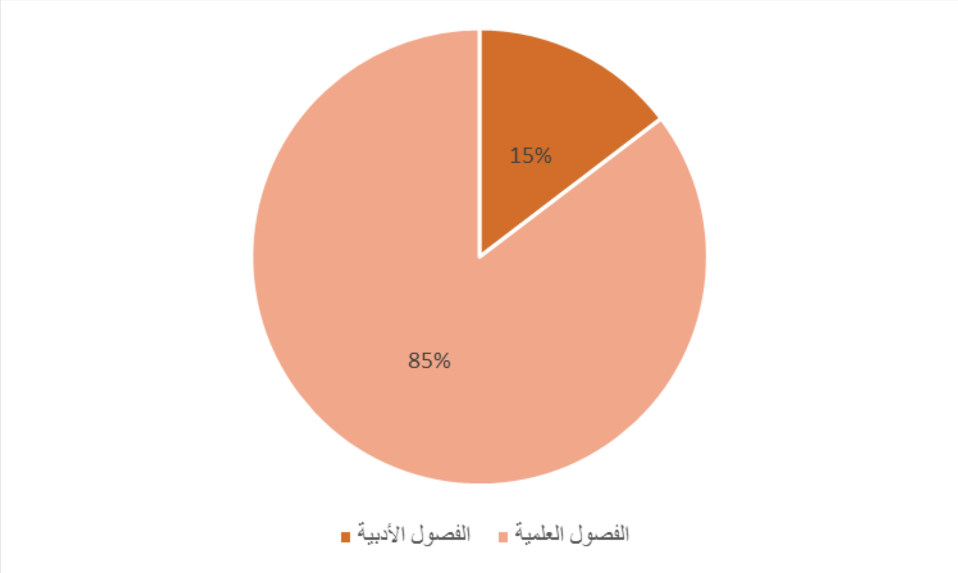
ب- من حيث التخصص :

- يوضح الجدول رقم **(03)** خصائص عينة الدراسة الأساسية ، من حيث نوع التخصص .

يوضح الجدول رقم (03) خصائص عينة الدراسة الأساسية من حيث نوع التخصص :

نوع التخصص	الفصول العلمية	الفصول الأدبية	المجموع
التكرارات	134	23	157
النسبة المئوية	85%	15%	100%

من خلال الجدول رقم **(03)** نلاحظ أن عدد متمدرسين مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور يساوي (157) تلميذ وتلميذة ، حيث بلغ عدد تلاميذ الفصول العلمية (134) تلميذا وتلميذة بنسبة (85%) ، في حين بلغ عدد تلاميذ الفصول الأدبية (23) تلميذا وتلميذة بنسبة (15%) .



الشكل رقم (03) يوضح خصائص الدراسة الأساسية حسب نوع التخصص.

3- الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية مرحلة هامة من مراحل إعداد البحوث العلمية ، فهي تمثل أساسا جوهريا لبناء البحث كله ، وإهمال الكتابة عن الدراسة الاستطلاعية في البحث ، فإنه ينقص البحث أحد العناصر الأساسية فيه ويسقط عن الباحث جهدا كبيرا كان قد بذله فعلا في المرحلة التمهيدية للبحث . **(محي الدين مختار ،1995 ، ص 47)**

وللتأكد من كفاية الإجراءات المستخدمة لتحقيق أهداف الدراسة ، قمت بإجراء الدراسة الاستطلاعية وذلك خلال الموسم الدراسي 2021 / 2022 ، وذلك بتطبيق الاستبيان على عينة إستطلاعية قوامها (50) تلميذا من ثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ، من جميع

المستويات والتخصصات ومن كلا الجنسين وذلك قصد التأكد من وضوح الفقرات وملائمتها لمستوى العينة ، ثم للتأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات) لأدوات الدراسة ، وكذلك معرفة الصعوبات التي قد تعترضني أثناء تطبيق الاستبيان بالإضافة إلى تحديد الوقت الذي تستغرقه الدراسة الأساسية .

3-1 عينة الدراسة الإستطلاعية :

لقد أجريت الدراسة الإستطلاعية على عينة تتكون من (55) تلميذا يدرسون بمرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور ، وبعد فرز الإستمارات تم حذف (5) إستمارات لعدم إجابتهم على كل أسئلة المقاييس،و بالتالي فإن عينة الدراسة الاستطلاعية تمثلت في (50) تلميذا .

الجدول رقم (04) يوضح خصائص العينة الإستطلاعية :

	حسب التخصص		حسب الجنس	
	علمي	أدبي	ذكر	أنثى
العدد	34	16	20	30
المجموع	50		50	

من خلال الجدول رقم (**04**) يتضح لنا أن ، العينة الإستطلاعية يبلغ حجمها (50) تلميذا وتلميذة حيث أن عدد الإناث يساوي(30) تلميذة ، بينما عدد الذكور يساوي (20) تلميذا ، أما بالنسبة للتخصصات فقد بلغ عدد التلاميذ في الفصول العلمية (34) تلميذا وتلميذة ، أما الفصول الأدبية فقد بلغ (16) تلميذا وتلميذة .

4- أدوات الدراسة :

من أجل التحقق من نتائج أي دراسة يلجأ الباحث لإختيار الوسائل و الأدوات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها ، وهذا على حسب طبيعة موضوع الدراسة ونوعية البيانات و الأهداف التي يسعى إليها وفي دراستي قمت بالإعتماد على الاستبيان كوسيلة لجمع المعلومات .

وللقيام بهذه الدراسة قمت بتطبيق المقاييس التالية :

- مقياس سلوك التنمر .
- مقياس المهارات الإجتماعية .
- مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

4-1 وصف مقياس التنمر :

هو مقيلس صمم من طرف الباحثة " **طرب عيسى جرايسي** " سنة 2012، يقيس سلوك التنمر لدى تلاميذ تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ،ويتضمن المقياس في صورته النهائية على (25) فقرة وب(05) بدائل موزعة على (04) أبعاد ،كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (05) يوضح أبعاد مقياس سلوك التنمر :

الرقم	الأبعاد	رقم الفقرات
01	سلوك التنمر الجسمي	1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7
02	سلوك التنمر اللفظي	8 ، 9 ، 10 ، 11 ، 12 ، 13

03	سلوك التنمر الإجتماعي	14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20
04	سلوك التنمر ضد الممتلكات	21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25
	مجموع بنود الأبعاد	25

وللتحقق من أن فقرات مقياس سلوك التنمر تقيس السمة المراد قياسها ، لجأت الباحثة إلى إستخدام مؤشراتى صدق البناء ، والتي تعتمد على إستخراج معاملات الإرتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس .

وللتحقق من ثبات مقياس التنمر ، قامت الباحثة بالآتي :

أولا : حساب معامل الثبات بطريقة " **إعادة الإختبار** " ، فقد طبقت المقياس على عينة من خارج عينة الدراسة قوامها (40) تلميذا وتلميذة ، أختيروا من تلاميذ الأساسية العليا من منطقة الناصرة وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها ، ثم تم حساب معامل إرتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين ، وبلغ معامل ثبات المقياس(0،92) ، وهو معامل ثبات مقبول وذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0،05) .

ثانيا : طريقة حساب معامل ثبات الإتساق الداخلي " **ألفا كرونباح** " للمقياس ، و أبعاده فقد بلغ معامل ثبات المقياس (0،93) .

– **طريقة تصحيح مقياس سلوك التنمر** :

يتكون المقياس من (25) فقرة ، إستخدمت الباحثة تدرج ليكرت الخماسي : (كبيرة جدا ، كبيرة متوسطة ، قليلة ، قليلة جدا) ، وقد أعطيت الدرجات (5 ،4 ، 3 ، 2 ، 1)على التوالي للفقرات التي تدل على سلوك التنمر ، وقد أعطيت (05) للبديل الأكثر وصفا للسلوك التنمري ، أما الرقم (01) يشير إلى تدني سلوك التنمر . **(عيسى جرايسي ، 2012 ،ص ص 25-26)**

2-4 وصف مقياس المهارات الإجتماعية :

هو مقياس تم تطويره من طرف الباحث " **إياد عمر سليمان دخان**" سنة 2015 ، يقيس مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، ويتضمن المقياس في صورته الأولية على (32) فقرة وتم تعديله حيث قام بحذف عبارتين ، وتضمن في صورته النهائية على (30) فقرة وب(05) بدائل موزعة على (03) أبعاد ،كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (06) يوضح أبعاد مقياس المهارات الإجتماعية :

الرقم	الأبعاد	رقم الفقرات
01	إدراك مشاعر الآخرين	1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 5 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 10 ، 11
02	التواصل الإجتماعي	12 ، 13 ، 14 ، 15 ، 16 ، 17 ، 18 ، 19 ، 20
03	المشاركة الإجتماعية	21 ، 22 ، 23 ، 24 ، 25 ، 26 ، 27 ، 28 ، 29 ،30
مجموع بنود الأبعاد		30

وللتحقق من صدق مقياس المهارات الإجتماعية تم عرض المقياس على(**10**) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات علم النفس ، التربية الخاصة و التقويم في جامعة عمان العربية والأخصائيين بالعلاج النفسي في " **منطقة الناصرة** " ، حيث أشار المحكمون إلى بعض التعديلات كان من أهمها حذف فقرتين من المقياس بسبب التكرار ، كما أشار المحكمون إلى تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات،تصحيح بعض الاخطاء اللغوية لبعض الفقرات ،تصحيح بعض الأخطاء المطبعية وتعديل الفقرات المركبة التي تشتمل على أكثر من فكرة في فقرة واحدة ، لتصبح الفقرة تشتمل على فكرة واحدة ، كما أشار المحكمون أيضا إلى تغيير كلمة (آخرون) إلى (زملائي) .

وللتحقق من ثبات مقياس المهارات الاجتماعية ، قام الباحث بالآتي :

فقد طبق المقياس على عينة إستطلاعية من طلبة المرحلة الثانوية في " **منطقة الناصرة** " ، من خارج عينة الدراسة قوامها (35) تلميذا وتلميذة ، وبعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول أعيد تطبيق المقياس على العينة نفسها ، ثم تم حساب الثبات بواسطة طريقتين هما : الإختبار وإعادته ، كما تم حساب الثبات بواسطة " **ألفا كرونباخ** " على علامات الطلبة في التطبيق الأول ، فقد بلغ معامل ثبات المقياس (0،90).

- **طريقة تصحيح مقياس المهارات الإجتماعية :**

يتكون المقياس من (30) فقرة ، استخدمت الباحثة تدرج ليكرت الخماسي:(دائما،غالبا،أحيانا نادر،أبدا) وقد أعطيت الدرجات (5 ،4 ، 3 ، 2 ، 1) على التوالي ، وكلما إقتربت الإجابة من التدرج (05) دل ذلك على إرتفاع مستوى المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ ، وكلما إقتربت الإجابة من التدرج (01) دل ذلك على إنخفاض مستوى المهارات الإجتماعية لدى التلاميذ .

(سليمان دخان ، 2015 ، ص ص 41-42)

4-3 وصف مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

هو مقياس للعالم " **ليو ووانغ**" ، يقيس مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، ويتضمن المقياس(20) فقرة ب(05) بدائل موزعة على (02) بعدين هما :

- **بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية :**

يهدف إلى قياس معتقدات وتصورات الطلبة حول قدراتهم الأكاديمية .

- **بعد الجهد الأكاديمي :**

يهدف إلى تقييم مدى إلتزام الطلبة في العمل المدرسي ممثلا بالواجبات المدرسية و النشاطات .

كما هو موضح في الجدول الآتي :

جدول رقم (07) يوضح أبعاد مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

الرقم	الأبعاد	رقم الفقرات
01	بعد الثقة بالقدرات الأكاديمية	1 ، 3 ، 5 ، 7 ، 9 ، 11 ، 13 ، 15 ، 17 ، 19
02	بعد الجهد الأكاديمي	2 ، 4 ، 6 ، 8 ، 10 ، 12 ، 14 ، 16 ، 18 ن 20
	مجموع بنود الأبعاد	20

قام العالم " **ليو ووانغ** " بالتحقق من صدق المحتوى للمقياس بإستخدام صدق المحكمين

.

أما في دراسة الباحث" **خليل حمد الرواحنه** "تم التحقق من ثلاث أنواع من الصدق الظاهري من خلال توزيع المقياس على (10) من أساتذة علم النفس في الجامعات الأردنية ،ثم إبداء آرائهم إن كانت تلك الفقرات ومدى مناسبتها للأبعاد التي صنفت على أساسها،ثم إبداء آرائهم إن كانت تلك الفقرات كافية لقياس كل بعد أو لا ، حيث تم الإحتفاظ بالفقرة التي إتفق على الإبقاء عليها مانسبته (80%) فأكثر ، وتعديل الفقرات في ضوء آرائهم وإقتراحاتهم ، وتم أيضا التحقق من صدق المحك التلازمي وصدق البناء الداخلي ، بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية قوامها (ن=50) ، والتي تم اختيارها من داخل مجتمع الدراسة ولم تدخل فيها العينة الأصلية ، وقد أختيرت عشوائيا من أربع شعب منها شعبتين للإناث وشعبتين للذكور في كل مديرية ، وقد تم التحقق من مؤشرات صدق المحك بحساب معامل الإرتباط بين كل البعد الفرعي و البعد الكلي مع الدرجة الكلية لأداء الطلبة على مقياس مفهوم الذات ، وبلغ معامل الصدق المحسوب بهذه الطريقة (0،89) و(0،83)لبعدي الثقة بالقدرات الأكاديمية و الجهد الأكاديمي على التوالي ، وبلغ (0،86) للبعد الكلي لمفهوم الذات الأكاديمي، في حين تم التحقق من صدق البناء الداخلي بحساب معامل الإرتباط بين درجة الطالب على الفقرة ودرجته على البعد الفرعي .

وللتحقق من ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي، قام العالم" **ليو ووانغ** " بتطبيق طريقتين كالآتي:

أولا : إستخدم معامل ثبات ألفا كرونباخ على عينة بلغت (495) طالبا وطالبة من طلبة مدارس سنغافورة وقد بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0،80_0،77) على التوالي .

ثانيا : إستخدم ثبات الإعادة وبفترة زمنية بلغت ثلاثة أسابيع،وبلغ للإختبار ككل (0،74)، وللأبعاد (الثقة بالقدرات الأكاديمية والجهد الأكاديمي) (0،86_0،83) على التوالي .

أما في دراسة الباحث "**خليل حمد الرواحنه** " تم التحقق من ثبات المقياس بثلاث طرق :

أولا : إستخدام ثبات الإعادة ، حيث تم تطبيق المقياس على عينة إستطلاعية قوامها (56) تلميذا وتلميذة، وبعد (17) يوما أعيد تطبيق المقياس عليهم ، ثم تم حساب معامل إرتباط" بيرسون " بين مرتي التطبيق .

ثانيا : التحقق من ثبات الإتساق الداخلي بإستخدام معادلة" **ألفا كرونباخ** " ، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل (0،81).

ثالثا : التحقق من ثبات التجزئة النصفية بقيمة (0،93) .

- **طريقة تصحيح مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:**

يتكون المقياس من (20) فقرة ، استخدم الباحث تدرج ليكرت الخماسي:(دائما،غالبا،أحيانا نادر،أبدا) وقد أعطيت الدرجات (5 ،4 ، 3 ، 2 ، 1) على التوالي ، وتعكس هذه الدرجات في حالة الفقرات السلبية ، حيث الفقرات السلبية في المقياس هي ذات الأرقام التالية : (2 ، 7 ، 9 ، 11 13 16، 17 ، 20) . (**خليل حمد الرواحنه ،2012 ،ص ص 36-37**)

5- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة :

5-1 الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية لمقياس سلوك التنمر :

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات النفسية ، ويعد أحد المؤشرات التي تدل على مصداقية وجودة الإختبار ، فالإختبار الجيد هو الذي يقيس السمة التي يهدف إلى قياسها ، وتختلف الإختبارات في درجات صدقها تبعا لإقترابها أو إبتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها

(عبد الهادي ، عبده وفاروق ، السيد عثمان ، 2002 ، ص 45)

- **صدق المقارنة الطرفية:**

الجدول رقم (08) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك التنمر :

	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	14	25,5714	11,69954	4,340	26	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	14	12,0000	,00000			

يتضح من الجدول رقم **(08)** أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا و الدنيا و أن قيمة " **ت**" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، و هذا ما يدل على صدق الأداة وأنها صالحة للتطبيق .

- **الصدق الذاتي :**

يعبر عنه بالجذر التربيعي لمعامل الثبات و يقدر ب الجذر التربيعي لمعامل الثبات " **ألفا كرونباخ** " المقدر ب(0.965) و الذي يساوي ناتجه (0.988) .

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن المقياس صادق و هذا يظهر في النتائج المتحصل عليه فيما سبق.

– **صدق الإتساق الداخلي :**

الجدول رقم (09) يوضح معاملات الإرتباط والدلالة الإحصائية لفقرات مقياس سلوك التنمر :

أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية	أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية
1	***0،690	0،000	14	**0،530	0،000
2	**0،799	0،000	15	**0،512	0،000
3	**0،801	0،000	16	**0،833	0،000
4	**0،765	0،000	17	**0،703	0،000
5	**0،776	0،000	18	**0،695	0،000
6	**0،806	0،000	19	**0،752	0،000
7	**0،799	0،000	20	**0،695	0،000
8	**0،729	0،000	21	**0،842	0،000
9	**0،797	0،000	22	**0،847	0،000
10	**0،706	0،000	23	**0،791	0،000
11	**0،813	0،000	24	**0،764	0،000
12	**0،834	0،000	25	**0،837	0،000
13	**0،812	0،000			

* دال عند 0.05

** دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**09**) أن معاملات الإرتباط "بيرسون" تتراوح بين (0.512-0.842) بحيث أن قيم الإستبيان دالة عند :000 ،0 .

الثبات :

قد تم تقدير الثبات من خلال ما يلي :

- **طريقة التجزئة النصفية :** وكانت نتائج ثبات مقياس سلوك التنمر .

1- **بالتجزئة النصفية** كالآتي:

الجدول رقم (10) يوضح ثبات مقياس سلوك التنمر :

معامل الارتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
سلوك التنمر	0.877	0.934	دال عند 0.01

- **طريق التجزئة النصفية :**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**10**) أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان يساوي (0.877) وبعد تعديلها بمعامل "سبيرمان براون" بلغت (0.934) و هي دالة عند (0.01) و هذا ما يجعل إستبيان سلوك التنمر ثابت.

- **حساب الثبات بمعادلة " ألفا كرونباخ " :**

لقد تم حساب الثبات وفق معادلة "ألفاكرونباخ "كما يلي :

- **بمعادلة "ألفا كرونباخ " :**

الجدول رقم (11) يوضح ثبات إستبيان سلوك التنمر :

الإستبيان	معامل الثبات ألفا كرونباخ
سلوك التنمر	0.965

يتضح من الجدول رقم (**11**) أن قيمة "ألفا كرونباخ " هي (0.965) هي قيمة عالية و هذا ما يدل على إن مقياس سلوك التنمر ثابت .

5-2 الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية لمقياس المهارات الاجتماعية :

-صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (12) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الإجتماعية :

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	14	141,7857	6,15416	1,447	26	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	14	91,1429	8,12269			

يتضح من الجدول رقم (**12**) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا و الدنيا و أن قيمة " **ت**" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) ، و هذا ما يدل على صدق الأداة و أنها صالحة للتطبيق.

3-الصدق الذاتي :

ويعبر عنه بالجذر ألتربيعي لمعامل الثبات و يقدر ب الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ المقدر ب (0.942) و الذي يساوي ناتجه (0.980) .

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن المقياس صادق و هذا يظهر في النتائج المتحصل عليه فيما سبق.

-صدق الإتساق الداخلي :

الجدول رقم (13) يوضح معاملات الإرتباط و الدلالة الإحصائية لفقرات مقياس المهارات الإجتماعية :

أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية	أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية
1	**0،516	0،000	16	**0،637	0،000
2	**0،605	0،000	17	**0،363	0،010
3	**0،511	0،000	18	**0،413	0،003
4	**0،450	0،001	19	**0،455	0،001
5	**0،544	0،000	20	**0،674	0،000
6	**0،549	0،000	21	**0،801	0،000
7	**0،636	0،000	22	**0،764	0،000
8	**0،678	0،000	23	**0،610	0،000
9	**0،704	0،000	24	**0،670	0،000
10	**0،595	0،000	25	**0،690	0،000
11	**0،380	0،007	26	**0،697	0،000
12	**0،716	0،000	27	**0،664	0،000
13	**0،520	0،000	28	**0،655	0،000

14	**0،779	0،000	29	**0،700	0،000
15	**0،490	0،000	30	**0،784	0،000

* دال عند 0،05

** دال عند 0،01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(13)** أن معاملات الإرتباط " **بيرسون** " تتراوح بين (0.363- 0.784)، بحيث أن كل قيم الإستبيان دالة عند **000 ،0** أو0.01 أو 0.001أو 0.003 إلا العبارة رقم (11) والتي بلغ معامل إرتباطها 0.007.

ب- الثـبات :

قد تم تقدير الثبات من خلال ما يلي :

-طريقة التجزئة النصفية : وكانت نتائج ثبات مقياس المهارات الإجتماعية .

1-بالتجزئة النصفية كالآتي:

-طريق التجزئة النصفية :

الجدول رقم (14) يوضح ثبات مقياس مهارات الإجتماعية :

معامل الإرتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
المهارات الإجتماعية	0.792	0.884	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(14)** أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الإستبيان يساوي (0.792) و بعد تعديلها بمعامل سبيرمان براون بلغت (0.884) و هي دالة عند (0.01) ، و هذا ما يجعل إستبيان المهارات الإجتماعية ثابت.

-حساب الثبات بمعادلة "ألفا كرونباخ" :

ولقد تم حساب الثبات وفق معادلة " ألفاكرونباخ" كمايلي:

الجدول رقم(15) يوضح ثبات إستبيان سلوك المهارات الإجتماعية بمعادلة "ألفا كرونباخ" :

الإستبيان	معامل الثبات "ألفا كرونباخ"
سلوك المهارات الإجتماعية	0.942

يتضح من الجدول رقم (**15**) أن قيمة ألفا كرونبخ هي (0،942) وهي قيمة عالية و هذا ما يدل على أن مقياس المهارات الإجتماعية ثابت .

5-3 الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

-صدق المقارنة الطرفية:

الجدول رقم (16) يوضح صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

	العينة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	"ت" المحسوبة	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الفئة العليا	14	77,2857	6,96617	8,920	26	دال عند 0.01
الفئة الدنيا	14	59,0000	3,21056			

يتضح من الجدول رقم (**16**) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين العليا و الدنيا و أن قيمة " **ت**" المحسوبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة(0،01) ، و هذا ما يدل على صدق الأداة وأنها صالحة للتطبيق.

3-الصدق الذاتي :

ويعبر عنه بالجذر ألتربيعي لمعامل الثبات و يقدر ب الجذر ألتربيعي لمعامل الثبات ألفا كرونباخ المقدر ب (0.731) و الذي يساوي ناتجه (0.900) .

من خلال ما سبق ذكره يتضح لنا أن المقياس صادق و هذا يظهر في النتائج المتحصل عليه فيما سبق.

-صدق الاتساق الداخلي:

الجدول رقم (17) يوضح معاملات الإرتباط والدلالة الإحصائية لفقرات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية	أرقام العبارات	معاملات الإرتباط	الدلالة الإحصائية
1	0،537*	0،000	11	0،260**	0،039
2	0،297*	0،036	12	0،461**	0،001
3	0،310*	0،028	13	0،180**	0،001
4	0،476**	0،000	14	0،209**	0،025
5	0،395**	0،005	15	0،327*	0،021
6	0،622**	0،000	16	0،488**	0،000
7	0،313*	0،027	17	0،204*	0،024
8	0،425**	0،002	18	0،384*	0،006
9	0،358*	0،011	19	0،599**	0،000
10	0،568**	0،000	20	0،546**	0،000

* دال عند0،05

** دال عند 0،01

نلاحظ من خلال الجدول رقم (**17**) أن معاملات الإرتباط "بيرسون " تتراوح بين (0.180-0.622)، بحيث أن كل قيم الإستبيان دالة عند : 0.000أو0.036أو 0.028 أو 0.027أو 0.01أو0.001 أو0.021 أو0.024 ، إلا العبارات رقم (5- 11-13-14-18) .

ب– الثبات :

قد تم تقدير الثبات من خلال ما يلي :

–طريقة التجزئة النصفية :

وكانت نتائج ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

1–بالتجزئة النصفية كالآتي:

–طريق التجزئة النصفية :

الجدول رقم (18) يوضح ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

معامل الإرتباط	قبل التعديل	بعد التعديل	مستوى الدلالة
مفهوم الذات الأكاديمي	0.775	0.830	دال عند 0.01

نلاحظ من خلال الجدول رقم **(18)** أن قيمة معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان يساوي(0.775) و بعد تعديلها بمعامل سبيرمان براون بلغت (0.083) و هي دالة عند (0.01) و هذا ما يجعل إستبيان مفهوم الذات الأكاديمي ثابت.

–حساب الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ :

ولقد تم حساب الثبات وفق معادلة الفاكرونباخ كما يلي :

بمعادلة " ألفا كرونباخ ":

الجدول رقم (19) يوضح ثبات استبيان مفهوم الذات الأكاديمي :

الإستبيان	معامل الثبات "ألفا كرونباخ"
مفهوم الذات الأكاديمي	0.731

يتضح من الجدول رقم **(19)** أن قيمة "ألفا كرونباخ "هي (0.731) هي قيمة عالية و هذا ما يدل على إن مقياس مفهوم الذات الأكاديمي ثابت .

6–إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية :

بعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها ، تم إعداد ذلك في الصورة النهائية لتطبيقهما ميدانيا على عينة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية ، وهذا خلال الموسم الدراسي (2020 / 2021) بمساعدة الطاقم التربوي لمؤسسة الحاج علال بن بيتور من المشرف التربوي والأساتذة ومستشار التوجيه ، وقد حرصت على أن يكون التطبيق دقيقا ومضبوطا بإتباع الإجراءات التالية :

- تطبيق الإستبيانات في نهاية الحصص المقررة حتى تكون هناك توجيهات من طرف الأساتذة لتلاميذهم .
- شرحت للتلاميذ في كل قسم التعليمات الخاصة بالإستبيانات، من اجل معرفة طريقة الإجابة.
- الإجابة عن إستفسارات بعض التلاميذ على بعض العبارات .
- الحرص على ملئ جميع المعلومات المطلوبة .
- شكر التلاميذ بعد إستلام الإستمارات وتمني التوفيق لهم .

7– الأساليب الإحصائية :

إستخدمت في هذه الدراسة أساليب إحصائية متنوعة في معالجة البيانات ، توزعت على مسارين هما : أساليب إحصائية في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ، بالإضافة إلى أساليب إحصائية استخدمتها في التحقق من فروض الدراسة ، وكذلك إستخدمت برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (**spss**) وتم تطبيق المقاييس و الأساليب الآتية :

- **إختبار" ت** " : لحساب صدق المقارنة الطرفية لأداتي الدراسة .
- **المتوسط الحسابي** : لحساب مستوى المتغيرات (سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية مفهوم الذات الأكاديمي) .

- **معامل الارتباط "بيرسون "** : لحساب العلاقة بين مقياس سلوك التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي.
- **معامل الارتباط "سبيرمان براون"** : لتصحيح أثر انخفاض معامل الثبات المترتب عن التجزئة النصفية للأداتين .
- **معامل "ألفا كرونباخ"** : لحساب ثبات بنود الأدوات .
- **تحليل التباين الثنائي** : لحساب دلالة الفروق بين متوسط سلوك التنمر حسب متغيرات النوع (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) ، وحساب دلالة الفروق بين متوسط المهارات الإجتماعية حسب متغيرات النوع (ذكر/أنثى) و التخصص (علمي / أدبي) ، و أيضا حساب دلالة الفروق بين متوسط مفهوم الذات الأكاديمي حسب متغيرات النوع (ذكر / أنثى) والتخصص (علمي / أدبي) .

الفصل السادس : عرض وتحليل ومناقشة وتفسير نتائج الدراسة .

- تمهيد.

1- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى .

2- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية .

3- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة .

4- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة .

5- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية الخامسة .

6- عرض و تحليل ومناقشة وتفسير نتائج الفرضية السادسة .

تمهيد:

بعد تعرضي في الفصل السابق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة ، يتضمن هذا الفصل عرض فرضيات الدراسة وتحليلها معتمدة في ذلك على طرق مختلفة حتى يتم إستخدامها في الدراسة الأساسية ، وتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها ، وذلك حسب ترتيبها في الدراسة الحالية معتمدة على الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دراستي ، من أجل الكشف عن علاقة سلوكات التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي .

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى :

تنص الفرضية الأولى على ما يلي :

" نتوقع أن مستوى (سلوكات التنمر ، المهارات الإجتماعية) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " .

1-1 ينص الجانب الأول من الفرضية الأولى على مايلي :

" نتوقع أن مستوى سلوكات التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " .

للحكم على مستوى سلوك التنمر عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، إعتمدنا تطبيق المعادلةالآتية:

طول الفئة = القيمة العليا للبديل وهي (**5**) _ القيم الدنيا للبديل وهي (**1**) مقسومة على (**3**) وبذلك تكون المستويات كالآتي :

- المستوى المنخفض لسلوك التنمر ، يكون متوسطه الحسابي مابين (1 – 2.33) .
- المستوى المتوسط لسلوك التنمر ، يكون متوسطه الحسابي مابين (2.34 _ 3.66) .
- المستوى المرتفع لسلوك التنمر ، يكون متوسطه الحسابي أكثر من (3.67) .

وكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (20) يوضح : المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستويات سلوك التنمر ضمن أبعاده لدى أفراد عينة الدراسة ، من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ،بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية بحسب ترتيبها التنازلي :

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
سلوك تنمري الجسدي	9.9745	6.46980	مرتفعة
سلوك تنمري إجتماعي	9.5549	5.50215	مرتفعة
سلوك تنمري لفظي	8.2357	5.00146	مرتفعة
سلوك تنمري ضد الممتلكات	6.6306	4.26567	مرتفعة
الدرجة الكلية لمقياس سلوك التنمر	34.3957	21. 23908	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**20**) نلاحظ بأن المتوسطات الحسابية لمجالات سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية،تقع ضمن المستوى المرتفع،حيث تراوحت ما بين (9.9745 – 6.6306) ، حيث إحتل سلوك التنمر الجسدي المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (9،9745) بإنحراف معياري قدر ب(6،46980)، يليه السلوك التنمري الإجتماعي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (9.5549) بإنحراف معياري قدر ب(5.50215)،ثم يليه السلوك التنمري اللفظي في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (8.2357) وبإنحراف معياري قدر ب(5.00146)،ويليه سلوك التنمر ضد الممتلكات في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (6،6306) بإنحراف معياري قدرب(4،26567)،وبالتالي فإن السلوك التنمري الكلي كان بدرجة تقدير مرتفعة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي للسلوك التنمري (34.3957) بإنحراف معياري قدر ب(21.23908) .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد (مجال)، حيث كانت النتائج على النحو التالي :

الجدول رقم (21) يوضح المتوسطات الحسابية لفقرات بعد السلوك التنمري الجسدي بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	أرقام الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
4	1	أقرص زملائي وخاصة الخجولين منهم .	3.6128	1.64518	متوسطة
6	2	أشد شعر زملائي حتى أسبب للتشاجر مع زملائي الأضعف مني .	3.3254	1.74132	متوسطة
7	3	أفتعل أسباب للتشاجر مع زملائي الأضعف مني .	4.2396	1.56487	مرتفعة
5	4	أدفع مع زملائي وأجلس مكانهم .	5.4658	1.43234	مرتفعة
3	5	أهاجم زملائي وأضربهم بالعصا والكرسي أوالقلم عندما لا يطيعوني .	3.6745	1.12473	مرتفعة
1	6	ألقي زملائي على الأرض .	3.9642	1.68509	مرتفعة
2	7	أقوم بعرقلة زملائي عندما يمرون من أمامي .	2.8912	1.99300	متوسطة
الدرجة الكلية لبعد السلوك التنمري الجسدي			27.17628	11.18653	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**21**)،نلاحظ أن المتوسطات الحسابية قد تتراوحت بين (3.9642-4.2396) ضمن المستوى المرتفع،حيث إحتلت الفقرة رقم (**6**) والتي تنص " ألقي زملائي على الأرض" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.9642) بإنحراف معياري قدر ب(1.68509)،في حين أن الفقرة رقم (**3**) التي تنص " أفتعل أسباب للتشاجر مع زملائي الأضعف مني" في المرتبة السابعة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.2396) بإنحراف معياري قدر ب(1.56487) ، وبالتالي

فإن السلوك التنمري الجسدي كان بدرجة تقدير مرتفعة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للسلوك التنمري الجسدي الكلي (27.17628) بإنحراف معياري قدر ب(11.18653) .

أما مجال السلوك الإجتماعي ، فقد بلغت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية ، كما هو موضح في الجدول رقم (**22**) :

الجدول رقم (22) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لفقرات سلوك التنمر الإجتماعي بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
6	14	أرفض عمدا رغبة أحد الطلاب بمصادقتي .	4.6147	0.34433	مرتفعة
1	15	أتجاهل زملائي .	5.5147	0.94453	مرتفعة
4	16	أتهم زملائي بأعمال لم يرتكبوها لجعل الآخرين يكرهونهم	4.9120	0.75744	مرتفعة
5	17	أتعمد إبعاد بعض الزملاء من اللعب .	4.6612	0.50557	مرتفعة
7	18	أشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات	4.1257	0.61343	مرتفعة
3	19	أطرد بعض الطلبة من اللعب دون مبررات .	5.1933	0.56566	مرتفعة
2	20	أمتنع عن الإستماع لبعض زملائي .	5.4513	0.12147	مرتفعة
		الدرجة الكلية لبعد سلوك التنمر الإجتماعي	34.4729	0.8524	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**22**)،نلاحظ بأن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين(5.5147 – 4.1257) ضمن المستوى المرتفع،حيث إحتلت الفقرة رقم (**15**) التي تنص " أتجاهل زملائي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (5.5147) بإنحراف معياري قدر ب(0.94453) ، في حين أن

الفقرة رقم (**18**) التي تنص " أشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات " في المرتبة السابعة و الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (4.1257) بإنحراف معياري قدر ب(0.61343) ، وبالتالي فإن السلوك التنمري الإجتماعي كان بدرجة تقدير مرتفعة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي للسلوك الإجتماعي الكلي (34.4729) بإنحراف معياري قدر ب(3.8524) .

أما في مجال السلوك اللفظي ، فقد بلغت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية على النحو الموضح في الجدول رقم (**23**):

الجدول رقم (23) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات السلوك التنمري اللفظي بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
3	8	أوجه لزملائي عبارات و ألفاظ ذات طابع من السخرية والإستهزاء .	4.4126	0.75019	مرتفعة
5	9	أوجه لزملائي عبارات و ألفاظ بنبرات الغضب لتهديدهم.	3.7814	1.21456	مرتفعة
4	10	أسب زملائي بألقاب و ألفاظ بذيئة .	4.3951	0.84512	مرتفعة
1	11	أصدر تعليقات تزعج زملائي حول سماتهم الجسمية والمظهر العام لهم .	5.8921	0.45123	مرتفعة
2	12	أجعل زملائي أضحوكة للآخرين .	4.6585	0.51248	مرتفعة
6	13	أكتشف عمدا الأسرار الشخصية لزملائي .	3.3158	1.73013	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد سلوك التنمر اللفظي	26.4555	5.50371	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**23**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (5.8921_ 3.3158) حيث أن الفقرات رقم (9،10،8،12،11) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة

رقم (**11**) التي تنص " أصدر تعليقات تزعج زملائي حول سماتهم الجسمية والمظهر العام" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (5.8921) بإنحراف معياري قدر ب(0.45123) ،في حين أن الفقرة رقم (**13**) ، التي تنص " أكتشف عمدا الأسرار الشخصية لزملائي" في المرتبة السادسة و الأخيرة ضمن المستوى المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.3158) بإنحراف معياري قدرب(1.73013) ، أما المتوسط الحسابي الكلي لبعد سلوك التنمر اللفظي بلغ (34.4077) ، بإنحراف معياري قدرب(12.09626) ضمن المستوى المرتفع .

أما مجال السلوك التنمري ضد الممتلكات ، بلغت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية على النحو الموضح في الجدول رقم (**24**) .

الجدول رقم (24) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات سلوك التنمر ضد الممتلكات بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	أرقام الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
4	21	أقوم بإتلاف وتخريب أشياء تخص زملائي .	3.8941	1.23987	مرتفعة
5	22	أسرق متعمدا أشياء تخص زملائي .	3.1231	1.54124	متوسطة
2	23	آخذ نقود الطلبة بالقوة والتهديد .	4.5621	0.84521	مرتفعة
3	24	أخفي متعمدا أشياء خاصة بزملائي .	4.4871	0.93784	مرتفعة
1	25	أرفض إعادة أشياء إستلفتها من زملائي .	5.2158	0.42117	مرتفعة
		الدرجة الكلية لبعد السلوك التنمر ضد الممتلكات	21.2822	4.98533	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**24**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (5.2158 _ 3.1231) حيث أن الفقرات رقم (21،24،23،25) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**25**) التي تنص " أرفض إعادة أشياء إستلفتها من زملائي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ

(5.2158) بإنحراف معياري قدر ب(0.42117) ،في حين أن الفقرة رقم (**22**) ، التي تنص " أسرق متعمدا أشياء تخص زملائي" في المرتبة الخامسة و الأخيرة ضمن المستوى المتوسط بمتوسط حسابي بلغ (3.1231) بإنحراف معياري قدرب(1.54124) ، أما المتوسط الحسابي الكلي لبعد سلوك التنمر ضد الممتلكات بلغ (21.2822) ، بإنحراف معياري قدرب(4.98533) ضمن المستوى المرتفع ، وبالتالي نرفض فرض الدراسة الذي ينص:" نتوقع أن مستوى سلوكات التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع" ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن : " مستوى سلوكات التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " .

يفسر ذلك بعدم متابعة و وعي أولياء الأمور لمشكلات أبنائهم التلاميذ وللتغيرات التي تحدث لهم ، كما يعكس عدم ثقافة المجتمع و التي لا ترى في سلوك التنمر أو الإستقواء شكلا من أشكال العنف و السلوك العدواني ، والذي به يؤذي الفرد نفسه وغيره ،وإذا رجعنا إلى ماهية سلوك التنمر فهو سلوك يحدث في الخفاء ، حيث أن الضحية لا يخبر عنه ، وبالتالي يحدث بعيدا عن الكبار و لا يستعرف المتنمرون (المستقوون) أنهم يقومون به أو يمارسونه على غيرهم ، حيث أنه يمارس عادة في أماكن لا يشاهدها أو يلاحظها أحد في الغالب ، كما يمكن أن يفسر من خلال أن عينة الدراسة كانت ضمن مجتمع يتستر على السلوك الغير مرغوب فيه ، فهو مكون من مجموعات أفراد يعرفون بعضهم البعض وتربطهم صلات وعلاقات إجتماعية و أسرية ، فهذا النوع من المجتمعات تتباين فيه الأوضاع الإقتصادية و الإجتماعية و الأسرية و خاصة المستوى التعليمي و الثقافي ، حيث لاحظت عدم إهتمام الأقارب ذو الصلة بالمستقوي تحت مسمى " لا دخل لي بالغير " ، فكلها عوامل تؤدي إلى تمادي المستقوي في ممارسة التنمر وبالتالي إنتشاره .

ويرجع هذا أيضا إلى فترة الحجر الصحي التي تمتاز بجائحة كورونا ، و التي جعلت التلميذ خلال هذه الفترة الزمنية يعيش في جو من الضغط والخوف من طرف الوالدين خشية الإصابة بالفيروس ، وكذلك نوعا من القوانين الغير مألوفة التي فرضت في فترة الحجر الصحي ، مما جعل المرلهق يصدر سلوكات عدائية تنمرية .

وبهذه النتيجة التي تحصلت عليها،فهي تتفق مع دراسة " **عواد** " (**2009**) ،"هدفت الكشف عن أثر كل من العدائية والغضب و الإكتئاب في سلوك إستقواء الطلبة المراهقين في مدينة

الزرقاء وعلاقته بالسلوك الإجتماعي المدرسي و الفاعلية الذاتية ، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن متغير العدائية و الغضب والإكتئاب كان لها أثر في الإستقواء الجسدي، و أن متغير العدائية و الغضب كان لهما الأثر في الإستقواء اللفظي و الإستقواء الإجتماعي ". **(عيسى عبد القوي ، 2017، ص ص 38-40)**

كما تتفق مع الدراسة التي أجراها " **كوبر ونيكيرسون** " **(Cooper et Nickerson ،2012)**، " التي هدفت للكشف عن وجهات نظر أولياء الأمور في ممارستهم لمنع سلوكيات التنمر لدى أبنائهم حيث دلت نتائج الدراسة أن نسبة(90) بالمئة من عينة الدراسة قد شاهدوا ممارسات التنمر أمامهم أثناء مرحلة المراهقة " .

ودراسة "**ميلوفانسفك ورادوجيفيك وديوسك** " **(2007)**، " التي حاولت الكشف عن مستويات التنمر التي يتعرض لها الطلبة في المدارس الأساسية في صربيا، ولتحقيق الأهداف تم الرجوع للسجلات المدرسية وملفات الطلبة ، حيث أسفرت نتائج الدراسة أن نسبة الذين تعرضوا للتنمر في المدارس الأساسية (67) بالمئة كما أظهرت النتائج أيضا أن أكثر أشكال التنمر إنتشارا بين الطلبة كان التنمر اللفظي " . **(سليمان دخان ، 2015 ، ص ص 30–34)**

و دراسة " **فرايسن وبيرسون** " **(Frisen Jonsson et Presson ،2007)** ،" التي هدفت إلى معرفة لماذا يقوم المراهقون بالتنمر ؟ ، حيث دلت نتائج الدراسة أنهم يقومون بالتنمر عندما يكون الضحايا مختلفون عنهم ويبدون مختلفون وسماتهم مختلفة عنهم ، وغالبا ما يكون لدى هؤلاء الضحايا إنخفاض في مستوى تقدير الذات " . **(سليم المساعيد ، 2017 ، ص 23)**

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه " **وولك وزملاؤه** " **(Wolke et al ،2001)**،التي تناولت " دراسة الإستقواء في المدرسة الأساسية في كل من إنجلترا و ألمانيا "،حيث دلت نتائج الدراسة أن أشكال الإستقواء كانت متشابهة في كلا القطرين وهي على الترتيب:الإستقواء اللفظي،أخذ الممتلكات، الإدعاء والكذب و الخداع ، التهديد و الإبتزاز و أخيرا الضرب " . **(الصبحيين و القضاة ، 2013 ، ص60)**

كما تختلف أيضا مع نتائج الدراسة التي قام بها " **جريجوري ، كارنيل ، فان ، شيرز وهانج " (2010)"** بعنوان الإنضباط المدرسي المتشدد وعلاقته بممارسات المدرسة الثانوية المرتبطة بإنخفاض مستوى سلوك التنمر " ، حيث أسفرت نتائج الدراسة على أن هناك علاقة إرتباطية بين إنخفاض مستوى سلوك التنمر وبين إستخدام المدرسة الثانوية لإجراءات الإنضباط الطلابي الصارمة ، كما أشارت النتائج أيضا أن هناك علاقة إرتباطية بين حجم المدرسة وبين إنتشار سلوك التنمر بين الطلاب " . **(عيسى جرايسي،2012 ،ص ص17– 18)**

1–2 عرض وتحليل نتائج الجانب الثاني من الفرضية :

للحكم على مستوى المهارات الإجتماعية عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، إعتمدنا تطبيق المعادلة الآتية :

طول الفئة = القيمة العليا للبديل وهي **(5)** ــ القيم الدنيا للبديل وهي **(1)** مقسومة على **(3)** وبذلك تكون المستويات كالآتي :

- المستوى المنخفض للمهارات الإجتماعية ، يكون متوسطه الحسابي مابين (1 – 2.33) .
- المستوى المتوسط للمهارات الإجتماعية ،يكون متوسطه الحسابي مابين (2.34 – 3.66) .
- المستوى المرتفع للمهارات الإجتماعية ، يكون متوسطه الحسابي أكثر من (3.67) .

وكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (25) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لمستويات المهارات الإجتماعية ضمن أبعادها لدى أفراد عينة الدراسة، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية :

الترتيب	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	المستوى
1	إدراك المشاعر	42.8854	7.64515	مرتفعة
2	التواصل الإجتماعي	35.9873	6.02557	مرتفعة

3	المشاركة الإجتماعية	34.4076	8.47618	مرتفعة
الدرجة الكلية لمقياس المهارات الإجتماعية		113.2803	22.1469	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**25**)،نلاحظ بأن المتوسطات الحسابية لأبعاد المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية تراوحت ما بين (42.8854 – 34.4076) ، حيث إحتل بعد إدراك المشاعر في المرتبة الأولى إذ بلغ المتوسط الحسابي (42.8854) بإنحراف معياري قدر ب(7.64515)،يليه بعد التواصل الإجتماعي في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (35.9873) بإنحراف معياري قدر ب(6.02557)،في حين يليه بعد المشاركة الإجتماعية في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (34.4076) بإنحراف معياري قدر ب(8.47618) وبالتالي فإن سلوك المهارات الإجتماعية كان بدرجة تقدير ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لسلوك المهارات الإجتماعية ككل (113.2803) بإنحراف معياري قدر ب(22.1469) .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد (مجال)، حيث كانت النتائج على النحو التالي :

الجدول رقم (26) المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مجال إدراك مشاعر الآخرين بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	أرقام الفقرات	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الإنحراف المعياري	المستوى
8	1	أتعاطف مع مشكلاتي زملائي .	3.7643	1.04477	مرتفعة
2	2	أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة	4.2102	0.90605	مرتفعة
10	3	أسامح زميلي إذا فعل شيئا يغضبني .	3.7134	1.14942	مرتفعة
1	4	أتجنب إيذاء مشاعر زملائي .	4.2930	1.05770	مرتفعة

4	5	أتحدث بهدوء مع زملائي .	3.9936	1.11227	مرتفعة
9	6	أشارك في حل مشكلات زملائي .	3.7261	0.93103	مرتفعة
5	7	أراعي حاجات زملائي الطلبة .	3.8344	1.07326	مرتفعة
3	8	أحب لزملائي ما أحب لنفسي .	4.0446	1.04602	مرتفعة
11	9	أشعر بالراحة عندما أكون قريبا من الآخرين .	3.2466	1.26873	مرتفعة
6	10	أشعر بتقدير الناس لي .	3.8280	1.06926	مرتفعة
7	11	لدي القدرة على ضبط إنفعالاتي .	3.8153	1.18116	مرتفعة
		الدرجة الكلية لبعد إدراك المشاعر	39.2229	11.83967	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**26**) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.2930 – 3.2466) ، ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**4**) التي تنص " أتجنب إيذاء مشاعر زملائي" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.2930) بإنحراف معياري قدر ب(1.05770) ، في حين أن الفقرة رقم (**9**) التي تنص " أشعر بالراحة عندما أكون قريبا من الآخرين" في المرتبة الحادية عشر والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.2466) بإنحراف معياري قدر ب(1.26873) ، وبالتالي فإن بعد إدراك المشاعر كان بدرجة تقدير مرتفعة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لبعد إدراك المشاعر الكلي (39.2229) بإنحراف معياري قدر ب(11.83967) .

أما بعد السلوك التنمري التواصل الإجتماعي ، بلغت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية على النحو الموضح في الجدول رقم (**27**) :

الجدول رقم (27) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مجال التواصل الإجتماعي بحسب ترتيبها التنازلي:

الترتيب	أرقام العبارات	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	المستوى

6	12	أسعى لتكوين صداقات جديدة .	3.8153	1.29011	مرتفعة
2	13	أحافظ على علاقات طيبة مع زملائي في الصف .	4.4522	0.85068	مرتفعة
3	14	أسعى للتواصل مع زملائي .	4.0573	1.07562	مرتفعة
1	15	أحافظ على علاقات طيبة مع الأساتذة .	4.5605	0.71016	مرتفعة
5	16	أبادر بالحديث مع زملائي .	3.8854	1.08585	مرتفعة
5	17	أغلب طلاب الصف أصدقائي .	3.8854	1.17652	مرتفعة
4	18	أتصرف بلباقة في المواقف الإجتماعية .	4.0510	1.03649	مرتفعة
8	19	أستطيع التأثير على زملائي .	3.5924	1.16551	مرتفعة
7	20	أستطيع التعامل مع مستويات إجتماعية مختلفة من الطلبة .	3.6879	1.09107	مرتفعة
الدرجة الكلية لبعد التواصل الإجتماعي الكلي			35.9874	9.48201	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**27**) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.5605 – 3.5924) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**15**) التي تنص " أحافظ على علاقات طيبة مع الأساتذة " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.5605) بإنحراف معياري قدر ب(0.71016) ، في حين أن الفقرة رقم (**19**) التي تنص" أستطيع التأثير على زملائي " في المرتبة الحادية عشر و الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.5924) بإنحراف معياري قدر ب(1.16551) ، وبالتالي فإن بعد التواصل الإجتماعي كان بدرجة تقدير مرتفعة ، إذ بلغ المتوسط الحسابي لبعد إدراك التواصل الإجتماعي الكلي (35.9874) بإنحراف معياري قدر ب(9.48201) .

أما مجال المشاركة الإجتماعية ، بلغت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية على النحو الموضح في الجدول رقم (**28**) :

الجدول رقم (28) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاركة الإجتماعية بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	أرقام الفقرات	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	المستوى
5	21	أشارك الناس بمناسباتهم الإجتماعية .	3.4459	1.08837	متوسطة
1	22	أساعد زملائي بكل ما أستطيع .	3.9045	1.08476	مرتفعة
10	23	أشارك بفاعلية في المناقشات المدرسية .	3.0191	1.28338	متوسطة
6	24	أشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية .	3.4395	1.27268	متوسطة
9	25	أستمتع بالحفلات المدرسية .	3.0255	1.37724	متوسطة
8	26	يشركني زملائي في مشكلاتهم .	3.3057	1.04797	متوسطة
7	27	أحب أن أكون موضع إهتمام الآخرين .	3.4076	1.25553	متوسطة
3	28	يفتقدني أصدقائي عندما أغيب عنهم .	3.6306	1.16182	متوسطة
2	29	أتكيف مع مختلف المواقف الإجتماعية	3.7197	1.08506	مرتفعة
4	30	مشاركتي مع زملائي مصدر سعادتي .	3.5096	1.43945	متوسطة
		الدرجة الكلية لبعد المشاركة الإجتماعية	34.4077	12.09626	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**28**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.9045 _ 3.0191) حيث أن الفقرات رقم (22،29) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**22**) التي تنص "أساعد زملائي بكل ما أستطيع" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.9045) بإنحراف معياري قدر ب(1.08476) ،في حين أن الفقرات رقم (23،25،26،27،24،21،30،28) ضمن المستوى المتوسط حيث أن الفقرة رقم (**23**) التي تنص " أشارك بفاعلية في المناقشات المدرسية " في المرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.0191) بإنحراف معياري

قدرب(1.28338) ، أما المتوسط الحسابي الكلي لبعد المشاركة الإجتماعية بلغ (34.4077) ، بإنحراف معياري قدرب(12.09626) ضمن المستوى المرتفع ، وبالتالي نرفض فرض الدراسة الذي ينص : " نتوقع أن مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " ، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن : " مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " .

يفسر ذلك بتواجد أغلبية أفراد عينة الدراسة في منطقتهم الخاصة بهم (ليسوا غرباء على دائرة متليلي) ، ودراستهم مع بعضهم البعض في نفس المدرسة ، أدى هذا إلى إتفاق العادات و التقاليد مما زاد تماسكهم ببعضهم البعض ، وبالتالي إرتفاع مستوى المهارات الإجتماعية لديهم .

كما لاحظت أن أفراد عينة الدراسة يتمتعون بمهارات إجتماعية مرتفعة حيث أن قدرتهم في إدراك مشاعر غيرهم من أفراد المجتمع وتواصلهم الإجتماعي مع بعضهم البعض ومع الآخرين ومشاركتهم في مناسباتهم الإجتماعية ، إن دل هذا فإنه يدل على وجود حالة سليمة وصحيحة ومتميزة من التواصل الإجتماعي لدى أفراد المجتمع (دائرة متليلي ولاية غرداية) لتلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور .

كما يعود السبب أيضا في إرتفاع مستوى المهارات الإجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة ، إلى المرحلة العمرية لهم وهي مرحلة المراهقة أي الإستعداد لتحمل المسؤولية و الوصول لدرجة الوعي بالمسؤوليات الإجتماعية المترتبة عليه ، لهذا فإن التلميذ في هذه المرحلة يشعر بواجبه إتجاه زملائه وأسرته ومجتمعه ، مما يؤدي به إلى إرتفاع المهارات الإجتماعية لديه .

كذلك يعود السبب إلى طبيعة التربية الأسرية ، حيث أن أغلب الأسر أصبحت تجيد التواصل مع أبنائها خاصة في فترة الحجر الصحي إثر جائحة كورونا ، مما جعل الوالدين يهتمون أكثر بأبنائهم والتعرف على إحتياجاتهم وتحسين جوانب الضعف لديهم ، والتي قد تكون من بينها تنمية المهارات الإجتماعية لدى أبنائهم المراهقين .

وبهذه النتيجة التي تحصلت عليها ، فهي تتفق مع دراسة " **السواعد** " **(2011)** ، " التي هدفت إلى الكشف عن مستوى السلوك الفوضوي بالمهارات الإجتماعية لدى طلبة المرحلة

الثانوي في ضوء متغير الجنس ، حيث دلت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الإجتماعية جاء بدرجة تقدير مرتفعة " .

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " **ويفر** " (**Weaver،2012**)،"تناولت الكشف عن أثر برنامج تدريبي في تحسين المهارات الإجتماعية لدى الطلبة،حيث دلت نتائج الدراسة إلى أن التدريب على المهارات الإجتماعية تنتج تحسينات كبيرة في تطوير المهارات الإجتماعية للطلبة" .

والدراسة التي أجراها " **أحمد** " (**2013**) ، " هدفت للكشف عن مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية ، مقارنة بأقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل ، حيث أسفرت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقين العاديين في منطقة الجليل الأسفل جاء بمستوى مرتفع " .

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه " **سمانسي** " (**Smanci،2009**) ، "تناولت الكشف عن وجهات نظر المعلمين في العوامل التي تسهم في نمو المهارات الإجتماعية لدى الطلبة في مدارسهم ، حيث دلت نتائج الدراسة أن مستوى المهارات الإجتماعية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا بمستوى متوسط " .

وتختلف أيضا مع دراسة " **جونز وفورستر وسكوز** " (**Jones،Forster et Skuse،2007**) ، " هدفت إلى التحقق من أن المهارات الإجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة جاء بدرجة تقدير متوسطة " (**سليمان دخان ، 2011 ،ص ص 25– 35**)

2– عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على مايلي :

" نتوقع أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض "

للحكم على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي عند تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي،إعتمدنا تطبيق المعادلة الآتية :

طول الفئة = القيمة العليا للبديل وهي (**5**) _ القيم الدنيا للبديل وهي (**1**) مقسومة على (**3**) وبذلك تكون المستويات كالآتي :

- المستوى المنخفض لمفهوم الذات الأكاديمي، يكون متوسطه الحسابي مابين (1_2.33) .
- المستوى المتوسط لمفهوم الذات الأكاديمي ، يكون متوسطه الحسابي مابين (2.34 _ 3.66) .
- المستوى المرتفع لمفهوم الذات الأكاديمي ، يكون متوسطه الحسابي أكثر من (3.67) .

وكذلك النتائج كالتالي :

الجدول رقم (29) يوضح المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمستويات مفهوم الذات الأكاديمي ضمن أبعاده لدى أفراد عينة الدراسة ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي،بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية :

الأبعاد	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	المستوى
الثقة بالقدرات الأكاديمية	36.0510	5.89850	مرتفعة
الجهد الأكاديمي	30.4626	5.18086	مرتفعة
المقياس ككل	60.5136	11.07936	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**29**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية لبعدي مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية،وقعا ضمن المستوى المرتفع،حيث بلغ المتوسط الحسابي لبعد الثقة بالقدرات الأكاديمية (36.0510) بإنحراف معياري قدر ب(5.89850)،في حين بلغ المتوسط الحسابي لبعد الجهد الأكاديمي (30.4626)،بإنحراف معياري قدرب(5.18086)، وبالتالي فإن مفهوم الذات الأكاديمي كان بتقدير مرتفع ،إذ بلغ المتوسط الحسابي لمفهوم الذات الأكاديمي الكلي (60.5136)،بإنحراف معياري قدرب(11.07936) .

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل بعد (مجال)، حيث كانت النتائج على النحو التالي :

الجدول رقم (30) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الثقة بالقدرات الأكاديمية بحسب ترتيبها التنازلي :

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	المستوى
5	1	أتابع الحصة الدراسية بسهولة .	3.7006	1.05894	مرتفعة
1	3	أستطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية	4.5478	1.08239	مرتفعة
6	5	أعتقد أنني أستطيع الإلتحاق بالجامعة .	3.4650	1.40297	متوسطة
7	7	أشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاء مني .	2.8153	1.35316	متوسطة
8	9	أشعر أن الأساتذة ينظرون إلي على أنني طالب ضعيف .	2.7452	1.20312	متوسطة
9	11	أنسى ما تعلمت في المدرسة .	2.6242	1.20050	متوسطة
2	13	أشعر بالخوف عندما يوجه الأستاذ سؤال لي .	3.8344	1.15939	مرتفعة
3	15	أشعر أن أدائي جيدا في معظم المواد الدراسية	3.7962	1.17527	مرتفعة
10	17	أشعر أن أدائي ضعيف في الإمتحانات .	2.5350	1.48293	متوسطة
4	19	أنجز معظم المواد الدراسية بصورة أفضل من أصدقائي .	3.7834	1.14533	مرتفعة
		الدرجة الكلية لبعد الثقة بالقدرات الأكاديمية	33.8471	12.264	مرتفعة

من خلال الجدول رقم (**30**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.5350_ 3.7006) ، حيث أن الفقرات رقم (1،19،15،13،3) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**3**) التي تنص " أستطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية " المرتبة الأولى

بمتوسط حسابي بلغ (4.5478) بإنحراف معياري قدر ب(1.08239) ،في حين أن الفقرات رقم (5،7،9،11،17) ضمن المستوى المتوسط ، حيث أن الفقرة رقم (**17**) التي تنص " أشعر أن أدائي ضعيف في الإمتحانات " كانت في المرتبة العاشرة و الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.5350) بإنحراف معياري قدرب(1.48293) ، أما المتوسط الحسابي الكلي لبعد الثقة بالقدرات الأكاديمية بلغ (33.8471) بإنحراف معياري قدرب(12.264) ضمن المستوى المرتفع .

أما بعد الجهد الأكاديمي، فقد بلغت المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية ، كما هو موضح في الجدول رقم (**31**) :

الجدول رقم (31) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية لفقرات مجال الجهد الأكاديمي بحسب ترتيبها التنازلي(فقرات سلبية عكس تصحيح إجابتها) :

الترتيب	رقم الفقرات	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الإنحرافات المعيارية	المستوى
3	2	يشرد تفكيري في الحصص الدراسية .	3.5478	1.10619	متوسط
8	4	أقوم بعمل واجباتي الدراسية دون تفكير .	2.8535	1.36727	متوسط
7	6	أقوم بتركيز إنتباهي إلى الأستاذ أثناء الدرس	2.9427	1.23123	متوسط
1	8	أستعد و أدرس للإمتحان بجد ومثابرة .	3.8089	1.18286	مرتفع
5	10	أهتم بالقيام بواجباتي المدرسية .	3.2803	1.19740	متوسط
4	12	أبذل ماعندي من أجل النجاح في جميع المواد الدراسية .	3.4331	1.33625	متوسط
2	14	أشعر برغبتي بترك المدرسة .	3.8025	1.23226	مرتفع
9	16	أنتظر إنتهاء الحصص الدراسية بشوق.	2.7389	1.24110	متوسط
10	18	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه سؤالا صعبا في واجباتي المدرسية .	2.5414	1.32767	متوسط

6	20	لست على إستعداد لتقديم جهدا كبيرا في واجباتي المدرسية	3.0318	1.37943	متوسط
		الدرجة الكلية لبعد الجهد الأكاديمي	31.9804	12.60166	مرتفع

من خلال الجدول رقم (**31**) نلاحظ أن،المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.8089_ 2.5414) حيث أن الفقرات رقم (8،14) ضمن المستوى المرتفع ، حيث إحتلت الفقرة رقم (**8**) التي تنص "أستعد وأدرس للإمتحان بجد ومثابرة " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.8089) بإنحراف معياري قدر ب(1.18286) ،في حين أن الفقرات رقم (20،18،16،12،10،6،4،2) ضمن المستوى المتوسط حيث أن الفقرة رقم (**18**) التي تنص " لا أستسلم بسهولة عندما أواجه سؤالا صعبا في واجباتي المدرسية "كانت في المرتبة العاشرة و الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (2.5414) بإنحراف معياري قدرب(1.32767) ، أما المتوسط الحسابي الكلي لبعد الجهد الأكاديمي بلغ (31.9804) ، بإنحراف معياري قدرب(12.60166) ضمن المستوى المرتفع ، وبالتالي نرفض فرض الدراسة الذي ينص : "نتوقع أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي منخفض " ، ونقبل الفرض البديل الذي ينص على أن : " مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي مرتفع " .

يفسر ذلك برغبة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في إثبات وجودهم في المجتمع ، حيث أن في مرحلة المراهقة يسعى المراهق إلى إثبات ذاته وإستقلاليتها ، ويكون ذلك بالحرص على مكانته في المدرسة التعليمية و الإهتمام بدروسه والمراجعة الجيدة لموعد الإمتحان،بالإضافة إلى تكوين علاقات طيبة مع الزملاء و الأساتذة والطاقم الإداري ، ومن هنا فإن مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة كان بدرجة تقدير مرتفعة ، نتيجة ثقة التلاميذ بأدائهم الأكاديمي ومساعدة بعضهم البعض في الواجبات المدرسية يوفر لهم فرصة للتفاعل الإجتماعي و التعرف على نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم لإستدراك النواقص التي يعانون منها ، وبالتالي ينعكس هذا على حياتهم الإجتماعية و النفسية لإبراز وجودهم في مجتمعاتهم بنظرة مستقبلية ذات طابع إيجابي .

كما أن للأسرة دورا كبيرا في تكوين صورة الفرد عن ذاته ، مما تكون لهم صورة معرفية تتطور من خلال التنشئة الإجتماعية و الأسرية والخبرات التي مر بها ، وتوقعاتهم للنجاح و الفشل ،

حيث أن أسر مجتمعنا تمتاز في وقتنا بدعم الأطفال منذ الصغر وتشجعيهم ، وبهذا فإنها تسهم في تكوين مفهوم الذات الأكاديمي وبدرجة مرتفعة .

مفهوم الذات الأكاديمي سمة وجدانية تتشكل من خلال تجربة الفرد مع بيئته و المواقف الحياتية التي يتفاعل معها ، حيث يمكن أن تتطور من خلال منح الوالدين الحرية للإبن في التعبير عن آرائه و أفكاره وتقبل هذه الآراء ومناقشتها وتوضيح جوانبها السلبية و الإيجابية وفهم مشاعره وإرشاده بطريقة صحيحة ، بتهذيب رغباته من التفهم و الوعي ، وهو الأمر الذي يعزز ثقة الإبن بنفسه ، وبأدائه للواجبات المدرسية المختلفة ، وذلك بمنحه القدرة على التعامل في المواقف الأكاديمية المختلفة ، وتكوين تصورات و أفكار جديدة عن قدراته و إمكانياته العقلية ، فكل هذه العوامل تعمل على رفع مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لتلميذ مرحلة التعليم الثانوي .

كما يعود ذلك لرغبة كل فرد من أفراد عينة الدراسة في النجاح والتفوق الدراسي ، بالإضافة إلى البروتوكول المتبع إثر جائحة كورونا والذي أدى بقضاء أكبر وقت خارج المدرسة التعليمية ، مما زاد الإهتمام لدى أفراد عينة الدراسة بالواجبات المدرسية وإحتكاكهم بالمكتبة ودروس الدعم والبحث الإلكتروني ، وهذا ما أدى إلى إرتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم .

وهذه النتيجة التي تحصلت عليها فهي تتفق مع دراسة " **ستيفانو وتاتيس** " (2008) ، بعنوان " أثر معتقدات مفهوم الذات الأكاديمي والإفراط في تصميم خبرة الرسوب على توليد الإنفعالات والفروق المرتبطة بالأداء الأكاديمي " ، هدفت إلى الكشف عن دور التكرار في الرسوب على تشكيل مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن القيمة المدركة المرتبطة ومفهوم الذات الأكاديمي المرتفع " . **(عيسى جرايسي ، 2012 ، ص12)**

في حين تختلفت نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه " **ديتلف ، شينغ هان ، ماريا سيلك ومانيولا** " **(2011)** ، " و التي هدفت إلى معرفة مستوى مفهوم الذات الأكاديمية ، والدافعية للتعلم ومستوى قلق الإمتحان ، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة لديهم مفهوم الذات الأكاديمي منخفض" . **(خليل حمد الرواحنه ، 2012 ، ص32)**

3- عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على مايلي :

" توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين سلوكات التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي " .

للإجابة على هذه الفرضية ، تم إستخراج معامل الإرتباط " بيرسون " بين سلوك التنمر والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بين بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية .

وكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (32) يوضح معامل الإرتباط "بيرسون" بين (سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية مفهوم الذات الأكاديمي) لدى أفراد عينة الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية :

المتغير	سلوك التنمر	السلوك التنمري	المهارات الإجتماعية	مفهوم الذات الأكاديمي
السلوك التنمري	معامل الإرتباط "بيرسون"	/	0.122-	-0.075
	الدلالة الإحصائية	/	0.127	0.351
	العدد	157	157	157
المهارات الإجتماعية	معامل الإرتباط "بيرسون"	0.122-	/	0.027
	الدلالة الإحصائية	0.127	/	0.734
	العدد	157	157	157
مفهوم الذات الأكاديمي	معامل الإرتباط "بيرسون"	-0.075	0.027	/
	الدلالة الإحصائية	0.351	0.734	/

	العدد	157	157	157

من خلال الجدول رقم (**32**) ، نلاحظ أن معامل الإرتباط " بيرسون " بين " سلوك التنمر والمهارات الإجتماعية " بلغ (0.122-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، في حين بلغ معامل الإرتباط "بيرسون " بين " سلوك التنمر و مفهوم الذات الأكاديمي " (0.075-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا بينما بلغ معامل الإرتباط " بيرسون " بين " المهارات الإجتماعية و سلوك التنمر " (0.122-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، كما نلاحظ أن معامل الإرتباط " بيرسون " بين " المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي " قد بلغ (0.027) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، في حين أن معامل الإرتباط " بيرسون " بين " مفهوم الذات الأكاديمي وسلوك التنمر " بلغ (0.075-) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، بينما بلغ معامل الإرتباط " بيرسون " بين " مفهوم الذات الأكاديمي و المهارات الإجتماعية " (0.027) وهي قيمة غير دالة إحصائيا ، وبالتالي لانقبل فرض الدراسة الذي ينص على أنه : " توجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوكات التنمر والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي " ويتم قبول الفرض الصفري الذي مفاده أنه: "لاتوجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوكات التنمر والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي " .

يعود السبب في عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين سلوكات التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي ، أن المراهق المتنمر لا يشارك الناس و لايتفاعل مهم ومع مناسباتهم ، ولا يدرك حتى مشاعرهم ، أي أنه لا يتواصل كثيرا مع شريحة المجتمع ، كما أنه لا يظهر مشاعر الود والمحبة و التقدير ، فهذه المهارات الإجتماعية الأساسية التي يتفاعل بها الفرد داخل مجتمعه لا تتوفر به تؤدي إلي تجحيم سلوكات التنمر ، أي إستحالة إلتقاء المهارات الإجتماعية مع سلوكات التنمر لأن الفرد المتنمر في العادة هو فرد مسيطر، خشن ، يغضب على الآخرين ، لا يحب التودد و التقرب لهم ، وهذا ما يؤدي به إلى ممارسة التنمر وعدم الإهتمام بسلوكه الإجتماعي نحوهم ، فلا يحاول التواصل معهم .

كما أرى أيضا أن السبب يعود عدم ثقة التلميذ بنفسه وبقدراته وإمكانياته ، فالتلميذ الذي يتسم بمفهوم ذات أكاديمي بمنطقية العلاقة من الناحية العقلية يستثني ممارسة التنمر من أفكاره وتصوراته .

وبالتالي فإن كل من متغير سلوك التنمر ، المهارات الإجتماعية و مفهوم الذات الأكاديمي يعمل بصورة فردية ، أي ليس لهم تأثير على بعضهم بالضرورة .

وبهذه النتيجة التي تحصلت عليها ، فهي تتفق مع نتائج دراسة "**كاندمير**" **(2009)**، بعنوان " الأثر التفاعلي للمناخ الصفي التعاطفي المدرك و مفهوم الذات الأكاديمي على سلوك التنمر ، تناولت الدراسة الكشف عن العلاقة بين المناخ الصفي التعاطفي ومفهوم الذات الأكاديمي وبين سلوك التنمر لدى الطلبة ، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين سلوك التنمر والمناخ الصفي التعاطفي المدرك وبين مفهوم الذات الأكاديمي " .

كما تتفق مع الدراسة التي أجراها " **لارك وبيران** " **(Lark et Beran،2006)** ،" تناولت الكشف عن العلاقة بين سلوكات المتنمرين و المهارات الإجتماعية ، حيث أسفرت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يستخدمون كلا النوعين من التنمر المباشر وغير المباشر يظهرون مهارات إجتماعية أساسية ضعيفة ، و بالمقابل يميل الطلبة الذين يظهرون مستويات مرتفعة من المهارات الإجتماعية إلى الإبتعاد عن سلوك التنمر عن الآخرين " .

في حين تختلف نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصل إليه " **هوبري ، تاركينو و لان فرانشي** " **(2010)** ، بعنوان " تقدير الذات الأكاديمي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى الطلبة بالمدارس الأمريكية حيث دلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية دالة إحصائيا بين إنخفاض مستوى تقدير الذات الأكاديمي وبين التعرض إلى سلوكات التنمر من قبل الطلاب الآخرين " .

(عيسى جرايسي ، 2012 ، ص ص 19-21)

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية أيضا مع نتائج الدراسة التي أجراها " **بولان وسيفينغ ومكموريز** " **(2013)** ، " تناولت الكشف عن العلاقة بين المهارات الإجتماعية وسلوكيات العنف و التنمر ، لدى الطلبة المراهقين ، حيث أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية بين

المهارات الإجتماعية و العنف الطلابي ، كما أظهرت النتائج أيضا أن المهارات الإجتماعية و العاطفية قد تقلص الخطر من إنخراط المراهقين في سلوكيات العنف " . **(سليمان دخان ، 2015،ص 36)**

4- عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على مايلي :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) و التفاعل بينهما .

وكانت النتائج كالتالي :

الجدول رقم (33) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الجنس (ذكر / أنثى) والتخصص الدراسي (علمي / أدبي) والتفاعل بينهما في مقياس سلوك التنمر :

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة "Sig"	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	912،3522	1	912،3522	9.340	0.003	دال
التخصص الدراسي(ب)	333،1886	1	333،1886	5.001	0.027	دال
التفاعل بين (أ)و(ب)	475،186	1	475،186	4.812	0.031	دال

نلاحظ من الجدول رقم (**33**) أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير النوع قدر ب(912،3522) بدرجة حرية واحدة (01) ، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي ب(333،1886) بدرجة حرية واحدة (01) ، أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس و التخصص الدراسي فقد قدر متوسط المربعات ب (475،186) بدرجة واحدة (1) ، هذا وقد جاءت الدلالة الإحصائية لقيم "**ف**" المحسوبة بالنسبة لحالة الجنس،التخصص الدراسي و التفاعل

بينهما على التوالي كمايلي:(4.812-5.001-9.340) وهي كلها غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) وبالتالي نرفض فرضية الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في سلوك التنمر تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما ، ونقبل الفرض البديل الذي ينص بأنه : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في سلوك التنمر تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما " .

وللإجابة أيضا على الفرضية الرابعة ، تم إستخراج المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للمجموعتين الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) ، كما هو موضح في الجدول رقم (**34**) .

الجدول رقم (34) يوضح المتوسطات الحسابية و الإنحرافات المعيارية للمجموعتين الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) في مقياس سلوك التنمر :

المتغيرات	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري
علمي ذكور	33.1351	15.45681
أدبي ذكور	36.2410	23.24713
علمي إناث	38.1500	26.30320
أدبي إناث	31.2609	11.09143

من خلال الجدول رقم(**34**) نلاحظ أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين(38.1500-31.2609) حيث بلغ المتوسط الحسابي لإناث التخصص العلمي (38.1500) بإنحراف معياري قدر ب(26.30320) ، يليها ذكور التخصص الأدبي بمتوسط حسابي بلغ (36.2410) بإنحراف

معياري قدر ب(23.24713) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي ذكور التخصص الأدبي (33.1351) بإنحراف معياري قدر ب(15.45681) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي لإناث التخصص الأدبي (31.2609) بإنحراف معياري قدر ب(11.09143) ، وبالتالي فإن الفروق دالة لصالح الإناث ذوات التخصص العلمي .

تختلف فيسيولوجية الذكر عن الأنثى حيث خلق الذكر بمعاني الرجولة وخلقت الأنثى بمعاني الرقة و الحنان و البعد عن العنف ، فوجود سلوك التنمر لدى الذكر أكثر منه لدى الأنثى في الحالة الطبيعة ، يعود السبب في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) لصالح الإناث أكثر مما هو لدى الذكور، إلى طبيعة الخصائص النفسية والإنفعالية للإناث التي تتسم بالغيرة والحقد نوعا ما ، والتي تنزع إلى فرض السيطرة وكسب الود والصداقة وتوفير شعور بأنهم محبوبات وذو شعبية من طرف قريناتهم .

كما يعود ذلك غلى إختلاف التربية والمعاملة بين الجنسين ، حيث تمتاز معاملة الذكر نوعا ما بالخشونة في بعض المواقف بحكم أنه رجل ، في حين تعامل الأنثى بكل رقة تحت مصطلح " خوفا منها أن تتعقد " ، وهذا ما جعل الأنثى تتمرد في بعض تصرفاتها مما أدى بها إلى ممارسة سلوك التنمر على الغير .

أ– من الجدول رقم (**34**) يتضح أن مستوى دلالة النوع (Sig =0، 003) وهي أقل من (0.05) ، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) ، حيث تتفق هذه النتيجة التي تحصلت عليها مع الدراسة التي أجراها " **ماريس وديبترمان** " (**Marees et Peterman،2010**) " بعنوان سلوك التنمر في المدارس الأساسية الألمانية و علاقته بالفروق الجنسية ، وهدفت إلى الكشف عن مستوى سلوك التنمر في المدارس الأساسية في المدراس الألمانية وعلاقته ببعض المتغيرات كالجنس ، حيث دلت نتائج الدراسة بوجود فروق جنسية ذات دلالة إحصائية في إظهار سلوك التنمر ، وكانت هذه الفروق لصالح الذكور" . **(طرب عيسى ، 2012 ، ص18)**

كما تتفق مع دراسة " **جرادات** " **(2008)** ، " هدفت الكشف عن التنمر لدى طلبة المدارس الأساسية من حيث الغنتشار و العوامل ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس " .

ودراسة "**بيرنييل وموجينز وبيكي** " **(2009)** ، " التي حاولت الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين سلوكيات التنمر و المستوى الإقتصادي لدى الطلبة وتأثير التنمر في الإكتئاب النفسي ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن ليس هناك أثرا لمتغير الجنس في تلك النتائج " .

و أيضا مع الدراسة التي أجراها "**كيبنك وسنكير** " **(2006، Kepenekci et Sinkir)** "حاولت الكشف عن مستويات التنمر المدرسي لدى الطلبة في تركيا ، حيث دلت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائيا في التنمر تعزى للجنس وكانت الفروق لصالح الذكور " .

(سليمان دخان ، 2015 ، ص ص29-32)

يعود السبب في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) لصالح التخصص العلمي ، إلى أن التلاميذ في مرحلة التعليم الثانوي وفي المرحلة العمرية من المراهقة يكون لديهم تنافس بتحصيل النجاح في شهادة البكالوريا والإنتقال إلى مرحلة جديدة في حياتهم الدراسية ، كما يرجع ذلك إلى صعوبة التخصص العلمي من حيث المواد وطريقة طرح المواضيع والمنهاج الدراسي المكثف ، فمتغير التخصص الدراسي من بين العوامل المؤثرة على سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي لحيرة التلميذ بين مستقبله بتخصص علمي جيد وبين صعوبة التخصص في حد ذاته ونسبة النجاح المعطاة فيه .

كما لاحظت أن فترة الحجر الصحي كان أثر كبير في ممارسة التلميذ لسلوكات تنمرية وهذا لشعوره بعدم أخذ حقه من المعلومات وتخوفه من الرسوب وضياع العام الدراسي ، كلها عوامل تؤدي بتلميذ التخصص العلمي بكبت تصرفاته لفترة وجيزة ثم إصدارها على شكل سلوك تنمري .

ب– يتضح من الجدول رقم (**34**) أن مستوى دلالة النوع (Sig =0.027) وهي أقل من (0.05) ، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) .

تختلف هذه النتيجة التي تحصلت عليها مع نتائج دراسة " **صوفي فاطمة الزهراء** " (**2018**) " بعنوان المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، حيث توصلت النتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير الشعبة الدراسية ، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى لمتغير الجنس " . (**صوفي ، 2018 ، ص95**)

من النتائج الفرعية (أ – ب) أن متغير الجنس و التخصص الدراسي لهما تأثير بصورة فردية ، وبالتالي فهناك تفاعل بين متغير الجنس و التخصص الدراسي في سلوك التنمر .

5– عرض وتحليل نتائج الفرضية الخامسة :

تنص الفرضية الخامسة على مايلي :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) و التخصص (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما " .

وكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (35) يوضح نتائج إختبار تحليل التباين الثنائي للمقارنة بين الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي :

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة "Sig"	الدلالة الإحصائية
الجنس(أ)	0.589	1	0.589	0.008	0.930	غير دال
التخصص(ب)	32.820	1	32.820	0.427	0.514	غير دال

التفاعل بين (أ)و(ب)	28.450	1	28.450	0.512	0.436	غير دال

نلاحظ من الجدول رقم (**35**) أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير النوع قدر ب(0.589) بدرجة حرية واحدة (01) ، في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي ب(32.820) بدرجة حرية واحدة (01) ، أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس و التخصص الدراسي فقد قدر متوسط المربعات ب (28.450) بدرجة (1) ، هذا وقد جاءت الدلالة الإحصائية لقيم "**ف**" المحسوبة بالنسبة لحالة الجنس،التخصص الدراسي و التفاعل بينهما على التوالي كما يلي :(0.008-0.427-0.512) وهي كلها غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) ، و بالتالي نقبل فرضية الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في مفهوم الذات الأكاديمي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .

ويعود هذا إلى إختلاف القدرات الأكاديمية بين الجنسين رغم أن البيئة التعليمة من حيث طرق التدريس و المنهاج واحدة ،بالإضافة إلى عدم متابعة بعض الأسر لأبنائهم وعم المبالاة بنجاحهم وتفوقهم الأكاديمي ، كما تعزو نتيجة الدراسة إلى إختلاف الظروف الإجتماعية والإقتصادية وما تترب عليها من ضغوطات نفسية ، مما يؤدي إلى إختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي يعزى لصالح الجنس .

أ– من الجدول رقم (**35**) يتضح أن مستوى دلالة النوع الإجتماعي (Sig =0.930) وهي أكبر من (0.05) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) ،حيث تتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجرتها "**خميسات**"(**2016**)" هدفت لمعرفة مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة في مستوى السنة الرابعة في مدينة تقرت ، حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للجنس " .

كما تتفق مع دراسة " **صوالحة** " (**2018**) " هدفت إلى معرفة مستوى كل من التسويق الأكاديمي لدي عينة من طلبة جامعة إربد الأهلية ، حيث بينت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس " . (**صوالحة ، 2018 ، ص ص 162-164**)

في حين تختلف الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " **شونق** " (**2010**) " بعنوان سلوك التنمر بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة و الفروق الجنسية وأثر الاقران فيه ، هدفت للكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلاب و الطالبات ، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود أثر للسلوكات التنمرية للأقران في مفهوم الذات الأكاديمي ولصالح الإناث " .

ويعود ذلك ، لعدم قلق تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على الوظيفة مستقبلا كما يرجع لتأثير المحيط الثقافي والإجتماعي وخاصة الأهل الذي يهيمن على تفكير التلاميذ ونفسيتهم ، وبالتالي فإن متغير التخصص لم يكن له أثر جوهري في مفهوم الذات لدى الطلبة .

كما يعود ذلك إلى أنه أصبح لكلا التخصصين (الأدبي والعلمي) نفس الطموحات المستقبلية ونفس ميدان العمل ، مما جعل تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لايبالي بالمعدل ولا بالمكتسبات المقدمة ، بالإضافة لعدم إهتمامه بقيمة التخصص ، وبالتالي يأثر نوع التخصص الدراسي في مفهوم الذات الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة .

ب- فمن خلال الجدول رقم (**35**) يتضح أن مستوى دلالة التخصص الدراسي (**Sig**=0،510) وهي أكبر من (0،05) ، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم بالذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) .

حيث تتفق هذه النتيجة التي تحصلت عليها مع دراسة التي " **صوالحة** " (**2018**) " هدفت إلى معرفة مستوى كل من التسويق الأكاديمي ، لدى عينة من طلبة إربد الأهلية ، حيث بينت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للتخصص " .

كما تتفق مع دراسة " **خميسات** " (**2016**) " هدفت لمعرفة مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة في مستوى السنة الرابعة في مدينة تقرت حيث أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات الأكاديمي تعزى للتخصص ". (**صوالحة ، 2018 ، ص ص 162-164**)

وبالتالي فإن النتائج الفرعية (أ – ب) تدل أن الجنس و التخصص الدراسي كان لهما تأثير بصورة فردية ، وبالتالي فليس هناك تفاعل لمتغير الجنس والتخصص الدراسي في مفهوم الذات الأكاديمي .

6- عرض وتحليل نتائج الفرضية السادسة :

تنص الفرضية السادسة على مايلي :

" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما " .

وكانت النتائج كالآتي :

الجدول رقم (36) يوضح التفاعل بين متغيري الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص (علمي/أدبي) في مقياس المهارات الإجتماعية :

المتغيرات	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	الدلالة "Sig"	الدلالة الإحصائية
الجنس (أ)	607.989	1	607.989	1.554	0.214	غير دال
التخصص الدراسي (ب)	7.370	1	7.370	0.019	0.891	غير دال
التفاعل بين (أ)و(ب)	4.145	1	4.145	0.319	0.529	غير دال

نلاحظ من الجدول رقم (**36**) أن متوسط المربعات بالنسبة لمتغير النوع قدر ب(607.989) بدرجة حرية واحدة (01)،في حين بلغ متوسط المربعات بالنسبة لمتغير التخصص الدراسي ب(7.370) بدرجة حرية واحدة (01)،أما بالنسبة للتفاعل بين الجنس و التخصص الدراسي فقد قدر متوسط المربعات ب(4.145) بدرجة حرية واحدة (01)،هذا وقد جاءت الدلالة الإحصائية لقيم "**ف**" المحسوبة بالنسبة لحالة الجنس،التخصص الدراسي و التفاعل بينهما على التوالي كما يلي : (1.554-0.019-0.319) وهي كلها غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)،وبالتالي نقبل فرضية

الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في المهارات الإجتماعية تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما .

كما يفسر ذلك أنه أصبح يقدم نفس أسلوب التربية للذكر والأنثى ، أي عدم وجود تفرقة بينهما كما أن كلا الجنسين يعيشان نفس الظروف الأسرية والإجتماعية والإجتماعية ، مما جعل التلميذ والتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي يبرزان بكل تنافس في الدراسة في الطموحات الدراسية وحتى في النشاطات وبكل إستحقاق ، وبالتالي تلاشي نظرة التمييز بين الذكر والأنثى ، وهذا ما أدى بدوره إلى عدم وجود فروق في المهارات الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس .

أ–يتضح من خلال الجدول رقم (**36**) أن مستوى دلالة النوع (Sig =0.930) وهي أكبر من(0.05) وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) ، يرجع هذا للإنفتاح الثقافي و الحضاري لكلا الجنسين في مجتمعنا وهذا ماسمح للمرأة مثلا أن تخرج للعمل في شتى المجالات والإحتكاك بالمجتمع وكذلك للدراسة وعدم منعها و التضييق عليها مما سمح لإتفاق المرأة والرجل في واجبات المشاركة الإجتماعية مما أثر على عدم وجود فروق في المهارات الإجتماعية تبعا لمتغير الجنس .

حيث تتفق هذه النتيجة التي تحصلت عليها مع دراسة "نزيهة الشريف " (**2017**) ، " التي هدفت إلى الكشف عن المهارات الإجتماعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية ، حيث توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس ". (**الشريف ،2017 ،ص128**)

في حين تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة " **أحمد** " (**2013**) ، " هدفت إلى الكشف عن مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية مقارنة بأقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات الإجتماعية لدى المراهقين في دور الرعاية الإجتماعية و أقرانهم العاديين في منطقة الجليل الأسفل في جميع المجالات ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتأثير النوع الإجتماعي في الدرجة الكلية للمهارات الإجتماعية لصالح الإناث " .

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع الدراسة التي قام بها " **العلوان** " (**2011**) ، " تناولت العلاقة بين الذكاء الإنفعالي و المهارات الإجتماعية وأنماط التعلق لدى طلبة الحسين بن طلال في الأردن ، حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق إحصائية في الذكاء الإنفعالي و المهارات الإجتماعية بين الذكور و الإناث وكانت الفروق لصالح الإناث " .

ب– من خلال الجدول رقم (**36**) نلاحظ أن مستوى دلالة التخصص الدراسي (**Sig**=514،0) وهي أكبر من (0،05) ، وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علمي/أدبي) .

كما يعود ذلك للأزمة الصحية التي عاشها التلاميذ من حجر صحي إثر فيروس كورونا والبروتوكول الصحي الذي جعلهم يتعرضون إلى نفس الظروف الإجتماعية والإقتصادية من تقبل للقوانين الصارمة في تلك الفترة بالإضافة إلى محاكاة الواقع الذي فرضه الفيروس و التي ميزت تلاميذ كلا التخصصين العلمي والأدبي بإتفاق بيئتهم الإجتماعية التي أدت إلى سلوك كلا تلاميذ التخصصين لنفس المهارات الإجتماعية،وبالتالي عدم وجود فروق بين التخصصين العلمي و الأدبي .

حيث تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة " **علي** " (**2010**) ، " التي تناولت الذكاء الشخصي وعلاقته بالمهارات الإجتماعية والميول المهنية لدة عينة من طالبات المرحلة الثانوية بقسميها العلمي والأدبي ، حيث أظهرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في المهارات الإجتماعية بين طالبات العلمي و الأدبي " .

من النتائج الفرعية (أ – ب) تدل على أن الجنس و التخصص الدراسي كان لهما تأثير بصورة فردية على المهارات الإجتماعية ، وبالتالي فليس هناك تفاعل لمتغير الجنس والتخصص الدراسي في المهارات الإجتماعية .

الإستنتاج العام

يعيش الإنسان منذ بداية حياته في عدد من السياقات المختلفة منها المجتمع ، الأسرة ،المدرسة والرفاق وغيرها ، لكن يظل السياق داخل المدرسة من السياقات التي تحتاج إلتفات المنظومة التربوية فالمدرسة هي المؤسسة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة التي ينمي فيها الفرد قدراته وإمكانياته وبالتالي تنعكس على شخصيته ، في حين أنه قد يكون مكانا غير مريح تتخلله مشاكل وضغوطات تدفع بالتلميذ إلى الفشل والهروب من الوسط المدرسي ، فالتلميذ في مرحلة المراهقة بحاجة ماسة إلى برامج تخفف من سلوك التنمر وترفع من مهاراتهم الإجتماعية ومفهوم الذات لديهم .

وفي ضوء كل هذا برزت أهمية هذه الدراسة التي سعت إلى التحقق من الأهداف المتمثلة في الكشف عن علاقة سلوكات التنمر بالمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية ، وكذا الكشف علاقة سلوك التنمر ومتغير الجنس والتخصص الدراسي و التفاعل بينهما ، بالإضافة إلى علاقة المهارات الإجتماعية ومتغير الجنس والتخصص الدراسي والتفاعل بينهما ، وكذلك الكشف عن علاقة مفهوم الذات الأكاديمي ومتغير الجنس و التخصص الدراسي و التفاعل بينهما .

وقد أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة ما يلي .

1- أن مستوى سلوك التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفع ، ويرجع ذلك إلى لعدم متابعة و وعي أولياء الأمور لمشكلات أبنائهم التلاميذ وللتغيرات التي تحدث لهم ،كما يعكس ثقافة المجتمع التي لا ترى أن سلوك التنمر أو الإستقواء شكلا من العنف أو السلوك العدواني ،كما أن فترة الحجر الصحي إثر فيروس كورونا التي جعلت التلميذ خلال هذه الفترة الزمنية يعيش في جو غير مألوف من الضغط والخوف من طرف الوالدين خشية الإصابة بالفيروس مما جعل المرلهق يصدر سلوكات عدائية تنمرية .

2- أن مستوى المهارات الإجتماعية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفعة ، ويرجع ذلك إلى المرحلة العمرية لهم وهي مرحلة المراهقة أي الإستعداد لتحمل المسؤولية و الوصول لدرجة الوعي بالمسؤوليات الإجتماعية

المترتبة عليه ،كما يعود السبب إلى طبيعة التربية الأسرية حيث أن أغلب الأسر أصبحت تجيد التواصل مع أبنائها خاصة في فترة الحجر الصحي إثر جائحة كورونا ، مما جعل الوالدين يهتمون أكثر بأبنائهم والتعرف على إحتياجاتهم وتحسين جوانب الضعف لديهم ، والتي قد تكون من بينها تنمية المهارات الإجتماعية لدى أبنائهم المراهقين .

3- أن مفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية مرتفع ، يعود ذلك لرغبة تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في إثبات وجودهم في المجتمع ، حيث أن في مرحلة المراهقة يسعى المراهق إلى إثبات ذاته وإستقلاليتها نتيجة ثقة التلاميذ بأدائهم الأكاديمي ومساعدة بعضهم البعض في الواجبات المدرسية يوفر لهم فرصة للتفاعل الإجتماعي و التعرف على نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم لإستدراك النواقص التي يعانون منها ، كما يعود ذلك إلى البروتوكول المتبع إثر جائحة كورونا والذي أدى بقضاء أكبر وقت خارج المدرسة التعليمية ، مما زاد الإهتمام لدى أفراد عينة الدراسة بالواجبات المدرسية وإحتكاكهم بالمكتبة ودروس الدعم والبحث الإلكتروني ، وهذا ما أدى إلى إرتفاع مفهوم الذات الأكاديمي لديهم .

4- توجد علاقة دالة إحصائيا بين سلوك التنمر و المهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، بثانوية الحاج علال بن بيتور بدائرة متليلي ولاية غرداية يرجع ذلك لعدم مشاركة المراهق المتنمر الناس وعدم التفاعل معهم في مناسباتهم ولا إدراكه لمشاعرهم ، بحيث أنه لايتواصل مع شريحة كبيرة من المجنمع ولا يظهر مشاعر الود والإحترام لهم ، فالمهارات الإجتماعية الأساسية التي يتفاعل بها الفرد داخل مجتمعه لا تتوفر لديه ، مما يؤدي به إلى تجحيم سلوكات التنمر .

5- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما ، يعود السبب إلى طبيعة الخصائص النفسية والإنفعالية للإناث التي تتسم بالغيرة والحقد نوعا ما ، والتي تنزع إلى فرض السيطرة وكسب الود والصداقة وتوفير شعور بأنهم محبوبات وذو شعبية من طرف قريناتهم ،كما يعود ذلك إلى فترة الحجر الصحي والتي كان لها أثر كبير في ممارسة التلميذ لسلوكات تنمرية وهذا

لشعوره بعدم أخذ حقه من المعلومات وتخوفه من الرسوب وضياع العام الدراسي ، كلها عوامل تؤدي بتلميذ التخصص العلمي بكبت تصرفاته لفترة وجيزة ثم إصدارها على شكل سلوك تنمري .

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما ، ويرجع هذا إلى إختلاف القدرات الأكاديمية بين الجنسين رغم أن البيئة التعليمة من حيث طرق التدريس والمنهاج واحدة ،بالإضافة إلى عدم متابعة بعض الأسر لأبنائهم وعم المبالاة بنجاحهم وتفوقهم الأكاديمي ، كما تعزو نتيجة الدراسة إلى إختلاف الظروف الإجتماعية والإقتصادية وما تترب عليها من ضغوطات نفسية ، مما يؤدي إلى إختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي يعزى لصالح الجنس ، كما يعود ذلك لعدم قلق تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بالحصول على الوظيفة مستقبلا كما يرجع لتأثير المحيط الثقافي والإجتماعي وخاصة الأهل الذي يهيمن على تفكير التلاميذ ونفسيتهم ، وبالتالي فإن متغير التخصص لم يكن له أثر جوهري في مفهوم الذات لدى الطلبة .

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في المهارات الإجتماعية ، لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي ، تبعا لمتغير الجنس (ذكر/أنثى) والتخصص الدراسي (علمي/أدبي) والتفاعل بينهما ، ويرجع ذلك لأسلوب التربية المقدم للذكر والأنثى ، أي عدم وجود تفرقة بينهما كما أن كلا الجنسين يعيشان نفس الظروف الأسرية والإجتماعية والإجتماعية ، مما جعل التلميذ والتلميذة في مرحلة التعليم الثانوي يبرزان بكل تنافس في الدراسة في الطموحات الدراسية وحتى في النشاطات وبكل إستحقاق ، وبالتالي تلاشي نظرة التمييز بين الذكر والأنثى ، وهذا ما أدى بدوره إلى عدم وجود فروق في المهارات الإجتماعية تعزى لمتغير الجنس ،كما يعود ذلك للأزمة الصحية التي عاشها التلاميذ من حجر صحي إثر فيروس كورونا والبروتوكول الصحي الذي جعلهم يتعرضون إلى نفس الظروف الإجتماعية والإقتصادية من تقبل للقوانين الصارمة في تلك الفترة بالإضافة إلى محاكاة الواقع الذي فرضه الفيروس و التي ميزت تلاميذ كلا التخصصين العلمي والأدبي بإتفاق بيئتهم الإجتماعية التي أدت إلى

سلوك كلا تلاميذ التخصصين لنفس المهارات الإجتماعية،وبالتالي عدم وجود فروق بين التخصصين العلمي و الأدبي .

وبناءا على النتائج التي تم التوصل إليها من هذه الدراسة و التي تتعلق بسلوك التنمر والمهارات الإجتماعية ومفهوم الذات الأكاديمي ، فإنه يمكننا أن نخلص إلى المقترحات التالية :

- ضرورة لفت أنظار المسؤولين التربويين من (مرشدين ، معلمين ، أولياء أمور) إلى الخطط التربوية .
- تصميم برامج تضمن التخلي عن سلوكات التنمر للحد من الأخطار التي تنجم على المتنمر و على الضحية .
- توعية الأسر من خلال الإعلام حو الحد من إستخدام الأساليب التسلطية والعنف على الأبناء ، وإتباع الأساليب التربوية في البيت للحد من السلوكات التنمرية بكافة مظاهره
- التأكيد على التربويين و المهتمون من المعلمين و المرشدين على المهارات الإجتماعية لدى الطلبة ، ومحاولة غرسها لديهم .
- إجراء دراسة تجريبية لوضع برامج إرشادية لتحسين مستوى المهارات الإجتماعية لدى الطلبة .

قائمة المصادر

والمراجع

المراجع باللغة العربية :

- القرآن الكريم .
- السنة النبوية .

1- الزغلول عماد عبد الرحيم ، الهنداوي علي فاتح (2015) :"**مدخل إلى علم النفس**" دار الكتاب العربي الجامعي ، الإمارات العربية ، ط5 .

2- المحاميد سيد شاكر (2003) :" **علم النفس الإجتماعي**" ، دائرة المكتبة ، الأردن .

3- حامد زهران (2000) :" **علم النفس الإجتماعي** "، عالم المكتبات ، القاهرة .

4- جودان فتحي (1999) :"**الموهبة والتفوق**" والإبداع،دار الكتاب الجامعي،الإمارات العربية .

5- حسن فايد (2005): " **مدخل إلى العلاج النفسي** " ، دار التركي للنشر طنطا .

6- طلعت منصور (1989): " **علم النفس العام** " ، مكتبة أنجلو المصرية،القاهرة .

7- عبد الستار إبراهيم (1993):"**العلاج السلوكي للطفل (أساليب ونماذج من حياته)**" سلسلة المعرفة ، الكويت .

8- عبلة بساط جمعة (2009): " **مهارات في التربية النفسية لفرد متوازن وأسرة متماسكة** " ، دار المعرفة ، بيروت ، ط1 .

9- عبد الهادي السيد عبدو ، فاروق السيد عثمان (2002): " **القياس والإختبارات النفسية** " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ط1 .

10- عطوي ، جودت وعزت ، عبد الهادي (2000) : " **أساليب البحث العلمي (مفاهيمه أدواته ، طرقه الإحصائية)**" ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن ط1 .

11- علي عمر ، عبد المؤمن (2008) : " **مناهج البحث في العلوم الإجتماعية (الأساسيات والتقنيات والأساليب)**" ، منشورات جامعة 17 أكتوبر ، ليبيا ط1 .

12- علي موسى الصبحيين ، محمد فرحان القضاة (2013): " **سلوك التنمر عند الأطفال و المراهقين (مفهومه – أسبابه – علاجه)** ، الرياض ، ط1 .

13- محمد السيد عبد الرحمن (1992): " **دراسات في الصحة النفسية** " ، دار قباء للطباعة والنشر ، القاهرة ، ج2 .

14- محمد السيد عبد الرحمن (1998): " **إختبار المهارات الإجتماعية** " ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ط2 .

15- ممدوح سلامة (2000): " **علم النفس الإجتماعي** " ، مكتبة أنجلو المصرية القاهرة .

16- معتز عبد الله (2000): " **بحوث في علم النفس الإجتماعي والشخصية** " دار غريب للطباعة والنشر و التوزيع ، القاهرة .

الأطروحات :

17- أمنة سعيد حمدان المطوع (2001): " **المهارات الإجتماعية وثبات الإنفعالي لدى التلاميذ أبناء الأمهات المكتئبات** " ، رسالة ماجستير،جامعة القاهرة .

18- إياد عمر سليمان دخان (2015): " **المهارات الإجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة** " ، رسالة ماجستير ،كلية العلوم التربوية والنفسية ، عمان .

19- خليل حمد الرواحنه (2012) : " **مفهوم الذات الأكاديمي وعلاقته بقلق الإمتحان**" ، رسالة ماجستير ، جامعة العلوم النفسية والتربوية .

20- خميسات شيماء (2016): "**مفهوم الذات الأكاديمية لدى التلميذ الأعسر في مستوى السنة الرابعة متوسط** "،رسالة ماستر كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية،ورقلة.

21- دينا زياد سليم المساعيد (2017): " **سبل مواجهة تنمر الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس البادية الشمالية الشرقية** "، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية والنفسية .

22- صوفي فاطمة الزهراء (2018) : " **المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** " ، رسالة ماستر ، سعيدة .

23- طرب عيسى جرايسي (2012): " **سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي و التحصيل الدراسي لدى الطلبة** " ،رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية و النفسية.

24- عبد المهدي محمد صوالحة (2018) : " **التسويف الأكاديمي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي** " ، جامعة إربد الأهلية ، الأردن .

25- منى محمود الصرايرة (2007): " **الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والإجتماعية و المزاج والقيادة والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمرين وضحاياهم و العاديين في مرحلة المراهقة** " ، أطروحة دكتوراء ، كلية العلوم التربوية والنفسية ، عمان .

26- هدى إبراهيم عبد الحميد وهبه (2010) : " **المهارات الإجتماعية وعلاقتها بأعراض الوحدة النفسية لدى المراهقين** " ، رسالة ماجستير،جامعة حلوان .

27- وسيم عبد القوي عيسى (2017): " **مستوى القلق الإجتماعي لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم من المراهقين في منطقة كفر قاسم** " ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم التربوية و النفسية ، عمان .

المجلات :

28- أبو ناهية صلاح الدين (1999) : "**التقليم والقياس النفسي التربوي**"،العدد 13 السنة الرابعة ، جامعة الأزهر ، فلسطين .

29- الحمودي منى (2010) :" **التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات"** ،مجلد 26 مجلة جامعة دمشق .

30- جولمان دانييل (2000): " **الذكاء العاطفي** " ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب ، العدد 262 ، الكويت .

31- لصقع حسينة (2012) : "**مفهوم الذات وعلاقته بتصورات الأمومة لدى الفتاة الجامعية ، مجلة العلوم الإنسانية والإجتماعية**" ، العدد السابع جامعة وهران .

32- محمد الشيخ (1985): " **وحدة تكامل المعاملة الأسرية وعلاقتها بالتوافق النفسي للأبناء** " ،كلية التربية ، المجموعة واحد ، العدد الرابع، جامعة الأزهر .

المراجع باللغة الأجنبية :

- Factor David , Schilmoeller , Gary L (1983) **:"Child Study Journal"**, Vol 13 , No 01 , PP41-56 **.**

- Friedman , et al , (1982) : Social Skills Within A Day Treatment Program For Emotionally Disturbed Adolesents , "**Journal Of Child And Youth Services"** , Vol 05 , No 03 , PP 91- 109 .

- Ian Gotlib et Constance Hammen (1992) :" **Psychological Aspects Of Despression"** , England .

- Ladd Gary , Mize Jacquelin (1983) :" **Psychological Review** " Vol 90 , NO 02 , PP 127- 157 .

- Michelson , et al (1983) : " **Social Skills Assessment On Training With Children"** , An Emprical Handbook Plenum, New York .

- Riggio Ronald (1987) **: Jornal of Noverbal Behavior** , Vol 11 , pp 126,145.

- Riggio Ronald (1990) **: Jornal Of Personnaliy and Indicidual differences** , Vol 11 .

-Spencer Susan (1991) : **Behavior Change** , Vol 8,No 04, PP 148-146 .

- Patrik(1983) : **Education** ,Vol 104 , No 01 , pp 104 112 .

الملاحق

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي جامعة غرداية

كلية : العلوم الإنسانية و العلوم الإجتماعية

قسم: علم النفس و علوم التربية

شعبة: علم النفس المدرسي

<< الاستبيان>>

تعليمات الاستبيان:

أخي التلميذ(ة) تحية طيبة:

يسرني أن أضع بين يديك هذه الإستمارة التي تحتوي على مجموعة من البنود و أرجو منكم الإجابة عليها، و أطلب منكم الالتزام بالتعليمات التالية:

أرجو منك قراءة كل عبارة بدقة ، و أن تكون صادق مع نفسك و وضع علامة **(X)** في الخانة التي تتناسب مع ما تشعر به.

33- لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة فإجابتك صحيحة طالما أنت تعبر عن رأيك.

34- تأكد من إجابتك على جميع الأسئلة دون استثناء بكل صدق و موضوعية.

35- أحتفظ بالمعلومات التي سوف تدلي بها، ولن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

الجنس : ذكر : ☐ أنثى : ☐

التخصص : علمي : ☐ أدبي : ☐

الملحق رقم (01) : مقياس سلوك التنمر .

الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أقرص زملائي وخاصة الخجولين منهم					
2	أشد شعر زملائي حتى أسبب لهم الألم و الضيق					
3	أفتعل أسباب للتشاجر مع زملائي الأضعف مني					
4	أدفع زملائي و اجلس مكانهم					
5	أهاجم زملائي و أضربهم بالعصا و الكرسي أو القلم عندما لا يطيعونني					
6	ألقي بزملائي على الأرض					
7	أقوم بعرقلة زملائي عندما يمرون من أمامي					
8	أوجه لزملائي عبارات و ألفاظ ذات طابع من السخرية والاستهزاء					
9	أوجه لزملائي عبارات و ألفاظ بنبرات الغضب لتهديدهم					
10	أسب زملائي بألقاب و ألفاظ بذيئة					
11	أصدر تعليقات تزعج زملائي حول سماتهم الجسمية و المظهر العام لهم					
12	أجعل زملائي أضحوكة للآخرين					
13	أكشف عمدا الأسرار الشخصية لزملائي					
14	أرفض عمدا رغبة أحد الطلاب بمصادقتي					
15	أتجاهل زملائي					
16	أتهم زملائي بأعمال لم يرتكبوها لجعل الآخرين يكرهونهم					
17	أتعمد إبعاد بعض الزملاء من اللعب					
18	أشعل الفتن بين الطلبة بتشجيعهم على المشاجرات					
19	أطرد بعض الطلبة من اللعب دون مبررات					

20	أمتنع عن الاستماع لبعض زملائي					
21	أقوم بإتلاف وتخريب أشياء تخص زملائي					
22	أسرق متعمدا أشياء تخص زملائي					
23	آخذ نقود الطلبة بالقوة و التهديد					
24	أخفي متعمدا أشياء خاصة بزملائي					
25	أرفض إعادة أشياء استلفتها من زملائي					

الملحق رقم (02) : مقياس المهارات الإجتماعية .

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتعاطف مع مشكلات زملائي					
2	أشعر بالراحة عندما أقدم لزملائي المساعدة					
3	أسامح زميلي إذا فعل شيئا يغضبني					
4	أتجنب إيذاء مشاعر زملائي					
5	أتحدث بهدوء مع زملائي					
6	أشارك في حل مشكلات زملائي					
7	أراعي حاجات زملائي الطلبة					
8	أحب لزملائي ما أحب لنفسي					
9	أشعر بالراحة عندما أكون قريبا من الآخرين					
10	أشعر بتقدير الناس لي					
11	لدي القدرة على ضبط انفعالاتي					
12	أسعى لتكوين صداقات جديدة					
13	أحافظ على علاقات طيبة مع زملائي في الصف					
14	أسعى للتواصل مع زملائي					
15	أحافظ على علاقات طيبة مع الأساتذة					

16	أبادر بالحديث مع زملائي					
17	أغلب طلاب الصف أصدقائي					
18	أتصرف بلباقة في المواقف الاجتماعية					
19	أستطيع التأثير على زملائي					
20	أستطيع التعامل مع مستويات اجتماعية مختلفة من الطلبة					
21	أشارك الناس بمناسباتهم الاجتماعية					
22	أساعد زملائي بكل ما أستطيع					
23	أشارك بفاعلية في النشاطات المدرسية					
24	أشارك بفاعلية في المناقشات الجماعية					
25	أستمتع بالحفلات المدرسية					
26	يشركني زملائي في مشكلاتهم					
27	أحب أن أكون موضع اهتمام الآخرين					
28	يفتقدني أصدقائي عندما أغيب عنهم					
29	أتكيف مع مختلف المواقف الاجتماعية					
30	مشاركتي مع زملائي مصدر سعادتي					

الملحق رقم (03) : مقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

الرقم	الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتابع الحصة الدراسية بسهولة					
2	يشرد تفكيري في الحصص المدرسية					
3	أستطيع مساعدة زملائي في واجباتهم المدرسية					
4	أقوم بعمل واجباتي الدراسية دون تفكير					
5	أعتقد أنني أستطيع الالتحاق بالجامعة					
6	أقوم بتركيز انتباهي إلى الأستاذ أثناء الدرس					

7	أشعر أن زملائي في المدرسة أكثر ذكاء مني					
8	أستعد وأدرس للامتحان بجد ومثابرة					
9	أشعر أن الأساتذة ينظرون إلي على أنني طالب ضعيف					
10	أهتم بالقيام بواجباتي المدرسية					
11	أنسى ما تعلمت في المدرسة					
12	أبذل ما عندي من أجل النجاح في جميع المواد الدراسية					
13	أشعر بالخوف عندما يوجه الأستاذ سؤال لي					
14	أشعر برغبتي بترك المدرسة					
15	أشعر أن أدائي جيدا في معظم المواد الدراسية					
16	أنتظر انتهاء الحصص الدراسية بشوق					
17	أشعر أن أدائي ضعيف في الامتحانات					
18	لا أستسلم بسهولة عندما أواجه سؤالا صعبا في واجباتي المدرسية					
19	أنجز معظم المواد الدراسية بصورة أفضل من أصدقائي					
20	لست على استعداد لتقديم جهدا كبيرا في واجباتي المدرسية					

ملحق رقم (04): صدق المقارنة الطرفية لمقياس سلوك التنمر .

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	14	25,5714	11,69954	3,12683
	2,00	14	12,0000	,00000	,00000

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
									Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	24,337	,000	4,340	26	,000	13,57143	3,12683	7,14413	19,99872
	Hypothèse de variances inégales			4,340	13,000	,001	13,57143	3,12683	6,81632	20,32654

الملحق رقم (05) :نتائج الثبات بالتجزئة النصفية ونتائج الثبات بمعادلة " ألفا كرونباخ " لمقياس سلوك التنمر .

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,949
		Nombre d'éléments	13[a]
	Partie 2	Valeur	,925
		Nombre d'éléments	12[b]
	Nombre total d'éléments		25
Corrélation entre les sous-échelles			,877
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,934
	Longueur inégale		,934
Coefficient de Guttman			,934

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013.

b. Les éléments sont : VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,965	25

الملحق رقم (06): صدق المقارنة الطرفية لمقياس المهارات الإجتماعية .

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	14	141,7857	6,15416	1,64477
	2,00	14	91,1429	8,12269	2,17088

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	T	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	1,447	,240	18,594	26	,000	50,64286	2,72360	45,04443	56,24129
	Hypothèse de variances inégales			18,594	24,226	,000	50,64286	2,72360	45,02440	56,26131

الملحق رقم (07): نتائج الثبات بالتجزئة النصفية ونتائج الثبات بمعادلة " ألفا كرونباخ " لمقياس المهارات الإجتماعية .

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,885
		Nombre d'éléments	15[a]
	Partie 2	Valeur	,911
		Nombre d'éléments	15[b]
	Nombre total d'éléments		30
Corrélation entre les sous-échelles			,792
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,884
	Longueur inégale		,884
Coefficient de Guttman			,869

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010, VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015.

b. Les éléments sont : VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020, VAR00021, VAR00022, VAR00023, VAR00024, VAR00025, VAR00026, VAR00027, VAR00028, VAR00029, VAR00030.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,942	30

الملحق رقم (08): صدق المقارنة الطرفية لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

Statistiques de groupe

	VAR00002	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
VAR00001	1,00	14	77,2857	6,96617	1,86179
	2,00	14	59,0000	3,21056	,85806

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance de la différence à 95 %	
		F	Sig.	t	Ddl	Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Inférieur	Supérieur
VAR00001	Hypothèse de variances égales	8,844	,006	8,920	26	,000	18,28571	2,05000	14,07187	22,49956
	Hypothèse de variances inégales			8,920	18,284	,000	18,28571	2,05000	13,98361	22,58782

الملحق رقم (09) : نتائج الثبات بالتجزئة النصفيةونتائج الثبات بمعادلة " ألفا كرونباخ"لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي .

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Partie 1	Valeur	,567
		Nombre d'éléments	10[a]
	Partie 2	Valeur	,168
		Nombre d'éléments	10[b]
	Nombre total d'éléments		20
Corrélation entre les sous-échelles			,775
Coefficient de Spearman-Brown	Longueur égale		,830
	Longueur inégale		,830
Coefficient de Guttman			,816

a. Les éléments sont : VAR00001, VAR00002, VAR00003, VAR00004, VAR00005, VAR00006, VAR00007, VAR00008, VAR00009, VAR00010.
b. Les éléments sont : VAR00011, VAR00012, VAR00013, VAR00014, VAR00015, VAR00016, VAR00017, VAR00018, VAR00019, VAR00020.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Récapitulatif de traitement des observations

		N	%
Observations	Valide	50	100,0
	Exclue[a]	0	,0
	Total	50	100,0

a. Suppression par liste basée sur toutes les variables de la procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,731	20

الملحق رقم (10) : نتائج فرضيات الدراسة .

فرضية العلاقة :

Corrélations

		سلوك_التنمر	مهارات_الإجتماعية	مفهوم_الذات_الأكاديمي
سلوك_التنمر	Corrélation de Pearson	1	-,122	-,075
	Sig. (bilatérale)		,127	,351
	N	157	157	157
مهارات_الاجتماعية	Corrélation de Pearson	-,122	1	,027
	Sig. (bilatérale)	,127		,734
	N	157	157	157
مفهوم_الذات_الاكاديمي	Corrélation de Pearson	-,075	,027	1
	Sig. (bilatérale)	,351	,734	
	N	157	157	157

فرضية مستوى سلوك التنمر :

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
سلوك_التنمري_الجسدي	157	7,00	35,00	9,9745	6,46980
السلوك_التنمري_اللفظي	157	6,00	30,00	8,2357	5,00146
سلوك_التنمري_الاجتماعي	157	7,00	35,00	9,9554	5,50215
السلوك_التنمريضد_الممتلكات	157	5,00	25,00	6,6306	4,26567
N valide (liste)	157				

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
فقرة1	157	1,00	5,00	1,5350	1,11820
فقرة2	157	1,00	5,00	1,3949	1,04242
فقرة3	157	1,00	5,00	1,3822	1,03487
فقرة4	157	1,00	5,00	1,4204	1,03234
فقرة5	157	1,00	5,00	1,3758	1,04645
فقرة6	157	1,00	5,00	1,3631	,98809
فقرة7	157	1,00	5,00	1,5032	1,11300
فقرة8	157	1,00	5,00	1,4586	,93019
فقرة9	157	1,00	5,00	1,4395	1,00854
فقرة10	157	1,00	5,00	1,3503	,93278
فقرة11	157	1,00	5,00	1,3503	,92588
فقرة12	157	1,00	5,00	1,3185	,88461
فقرة13	157	1,00	5,00	1,3185	,92013
فقرة14	157	1,00	5,00	1,6369	1,14440
فقرة15	157	1,00	5,00	1,5223	,94453
فقرة16	157	1,00	5,00	1,2420	,78774
فقرة17	157	1,00	5,00	1,3312	,90857
فقرة18	157	1,00	5,00	1,3057	,90343
فقرة19	157	1,00	5,00	1,2930	,86426
فقرة20	157	1,00	5,00	1,6242	1,09436
فقرة21	157	1,00	5,00	1,3185	,90609
فقرة22	157	1,00	5,00	1,3248	,87864
فقرة23	157	1,00	5,00	1,3057	,92447
فقرة24	157	1,00	5,00	1,3631	,93475
فقرة25	157	1,00	5,00	1,3185	,92013
N valide (liste)	157				

فرضية مستوى المهارات الإجتماعية :

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
إدراك_المشاعر	157	11,00	55,00	42,8854	7,64515
التواصل_الاجتماعي	157	9,00	45,00	35,9873	6,02557
المشاركة_الاجتماعية	157	10,00	50,00	34,4076	8,47618
N valide (liste)	157				

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
فقرة1	157	1,00	5,00	3,7643	1,04477
فقرة2	157	1,00	5,00	4,2102	,90605
فقرة3	157	1,00	5,00	3,7134	1,14942
فقرة4	157	1,00	5,00	4,2930	1,05770
فقرة5	157	1,00	5,00	3,9936	1,11227
فقرة6	157	1,00	5,00	3,7261	,93103
فقرة7	157	1,00	5,00	3,8344	1,07326
فقرة8	157	1,00	5,00	4,0446	1,04602
فقرة9	157	1,00	5,00	3,6624	1,26873
فقرة10	157	1,00	5,00	3,8280	1,06926
فقرة11	157	1,00	5,00	3,8153	1,18116
فقرة12	157	1,00	5,00	3,8153	1,29011
فقرة13	157	1,00	5,00	4,4522	,85068
فقرة14	157	1,00	5,00	4,0573	1,07562
فقرة15	157	1,00	5,00	4,5605	,71016
فقرة16	157	1,00	5,00	3,8854	1,08585
فقرة17	157	1,00	5,00	3,8854	1,17652
فقرة18	157	1,00	5,00	4,0510	1,03649
فقرة19	157	1,00	5,00	3,5924	1,16551
فقرة20	157	1,00	5,00	3,6879	1,09107
فقرة21	157	1,00	5,00	3,4459	1,08837
فقرة22	157	1,00	5,00	3,9045	1,08476
فقرة23	157	1,00	5,00	3,0191	1,28338
فقرة24	157	1,00	5,00	3,4395	1,27268
فقرة25	157	1,00	5,00	3,0255	1,37724
فقرة26	157	1,00	5,00	3,3057	1,04797
فقرة27	157	1,00	5,00	3,4076	1,25553
فقرة28	157	1,00	5,00	3,6306	1,16182
فقرة29	157	1,00	5,00	3,7197	1,08506
فقرة30	157	1,00	5,00	3,5096	1,43945
N valide (liste)	157				

فرضية المستوى للمفهوم الذات الأكاديمي

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
الثقة_بالقدرات_الاكاديمية	157	25,00	51,00	36,0510	5,89850
الجهد_الاكاديمي	571	16,00	41,00	30,4625	5,18086
N valide (liste)	157				

Statistiques descriptives

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart type
فقرة1	157	1,00	5,00	3,7006	1,05894
فقرة2	157	1,00	5,00	3,5478	1,10619
فقرة3	157	1,00	5,00	4,2675	1,08239
فقرة4	157	1,00	5,00	2,8535	1,36727
فقرة5	157	1,00	5,00	3,4650	1,40297
فقرة6	157	1,00	5,00	2,9427	1,23123
فقرة7	157	1,00	5,00	2,8153	1,35316
فقرة8	157	1,00	5,00	3,8089	1,18286
فقرة9	157	1,00	5,00	2,7452	1,20312
فقرة10	157	1,00	5,00	3,2803	1,19740
فقرة11	157	1,00	5,00	2,6242	1,20050
فقرة12	157	1,00	5,00	3,4331	1,33625
فقرة13	157	1,00	5,00	3,8344	1,15939
فقرة14	157	1,00	5,00	3,8025	1,23226
فقرة15	157	1,00	5,00	3,7962	1,17527
فقرة16	157	1,00	5,00	3,7389	1,24110
فقرة17	157	1,00	5,00	2,5350	1,48293
فقرة18	157	1,00	5,00	2,5414	1,32767
فقرة19	157	1,00	5,00	3,7834	1,14533
فقرة20	157	1,00	5,00	3,0318	1,37943
N valide (liste)	157				

تفاعل التنمر :

Facteurs intersujets

		Libellé de valeur	N
الجنس	1,00	ذكر	73
	2,00	أنثى	48
التخصص	1,00	علمي	134
	2,00	ادبي	23

Statistiques descriptives

Variable dépendante: سلوك_التنمر

الجنس	التخصص	Moyenne	Erreur type	N
ذكر	علمي	30,9054	13,98058	37
	Total	30,9054	13,98058	37
أنثى	علمي	41,2167	24,10295	16
	ادبي	30,5652	20,82356	23
	Total	38,2651	23,60812	48
Total	علمي	35,5224	19,78597	134
	ادبي	30,5652	20,82356	23
	Total	34,7962	19,95017	157

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: سلوك_التنمر

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	4005,304[a]	2	2002,652	5,310	,006
Constante	110155,768	1	110155,768	292,059	,000
الجنس	3522,912	1	3522,912	9,340	,003
التخصص	1886,333	1	1886,333	5,001	,027
الجنس * التخصص	47586,1	0	47586,1	812,4	13,0
Erreur	58084,173	154	377,170		
Total	252181,000	157			
Total corrigé	62089,478	156			

a. R-deux = ,065 (R-deux ajusté = ,052)

تفاعل المهارات الإجتماعية :

Facteurs intersujets

		Libellé de valeur	N
الجنس	1,00	ذكر	73
	2,00	أنثى	84
التخصص	1,00	علمي	134
	2,00	ادبي	23

Statistiques descriptives

Variable dépendante: المهارات_الاجتماعية

الجنس	التخصص	Moyenne	Erreur type	N
ذكر	علمي	115,5068	19,66958	73
	Total	115,5068	19,66958	73
أنثى	علمي	111,2295	21,25276	61
	ادبي	110,5652	15,52952	23
	Total	111,0476	19,76178	84
Total	علمي	113,5597	20,43972	134
	ادبي	110,5652	15,52952	23
	Total	113,1210	19,78194	157

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: المهارات_الاجتماعية

Source	Somme des carrés de type III	ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	784,015[a]	2	392,008	1,002	,370
Constante	1294934,951	1	1294934,951	3309,178	,000
الجنس	607,989	1	607,989	1,554	,214
التخصص	7,370	1	7,370	,019	,891
الجنس * التخصص	145,4	1	145,4	193,	952,
Erreur	60262,686	154	391,316		
Total	2070076,000	157			
Total corrigé	61046,701	156			

a. R-deux = ,013 (R-deux ajusté = ,000)

تفاعل مفهوم الذات الأكاديمي :

Facteurs intersujets

		Libellé de valeur	N
الجنس	1,00	ذكر	73
	2,00	أنثى	84
التخصص	1,00	علمي	134
	2,00	ادبي	23

Statistiques descriptives

Variable dépendante: مفهوم_الذات_الاكاديمي

الجنس	التخصص	Moyenne	Erreur type	N
ذكر	علمي	66,2603	8,56840	73
	Total	66,2603	8,56840	73
أنثى	علمي	66,3934	8,65694	61
	ادبي	67,8182	9,69848	23
	Total	66,7711	8,90646	48
Total	علمي	66,3209	8,57659	134
	ادبي	67,8182	9,69848	23
	Total	66,5321	8,72551	715

Tests des effets intersujets

Variable dépendante: مفهوم_الذات_الاكاديمي

Source	Somme des carrés de type III	Ddl	Carré moyen	F	Signification
Modèle corrigé	42,955[a]	2	21,477	,279	,757
Constante	442376,368	1	442376,368	5756,442	,000
الجنس	,589	1	,589	,008	,930
التخصص	32,820	1	32,820	,427	,514
الجنس * التخصص	450,28	1	450,28	512,	36,4
Erreur	11757,885	153	76,849		
Total	702337,000	156			
Total corrigé	11800,840	155			

a. R-deux = ,004 (R-deux ajusté = -,009)