جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم علوم التربية

التنمر المدرسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط

دراسة ميدانية في متوسطتي محمدي الساعد و حموش حسين في بلدية " ثيزي نثلاثة "

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية

تخصص: إرشاد وتوجيه

من إعداد الطالبتين:

طابو كاتية

شايب كاهنة

الأستاذ المشرف:

د. خطاب حسين

السنة الجامعية: 2022/2021

كلمة شكر.

في هذه المناسبة لا يسعنا إلا أن نشكر الله سبحانه وتعالى

على توفيقه واحسانه لإتمام هذا البحث.

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذ المشرف على المذكرة

الدكتور "خطاب حسين" الذي رعى هذا البحث في جميع مراحله

وكانت لملاحظاته العلمية وتدقيقاه وتوجيهاته السديدة

الأثر البين في انجاز البحث واخراجه على هذه الصورة.

كما نتوجه بالشكر والتقدير لكل من ساهم معنا

من قريب أو بعيد في اعداد هذا العمل،

ونخص بالذكر طلبة تخصص ارشاد وتوجيه وكل من الطاقم الإداري

لجامعة تامدة مولود معمري بتيزي وزو.

وكل مديري ومعلمي التعليم المتوسط ونخص بالذكر مستشارة التوجيه المدرسي و المهني بتيزي نثلاثة لحفاوة استقبالهم

وللتسهيلات المقدمة لنا في إجراء الجانب الميداني للبحث،

ونبث بأسمى تحياتنا إلى زملاء الدفعة جميعهم.

الاهداء.

الحمد لله الذي أنعم علينا بنعمة العقل وأن بصائرنا ترسم لنا طريق النور

والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

بكل حب وتواضع أهدي عملي إلى أولى من رأت عيناي

إلى من سقتني بحنانها وطمأنينتي بنظراتها وشرحت صدري بابتسامتها

ومن علمتني كيف أبصر وأحن وألين، وأمدتني بالأمان والسكينة.

إلى أمي نور عيني حفظها الله تعالى وأطال في عمرها.

إلى من كرس حياته وأهدى شقاء عمره لي وأنار مستقبلي

وأطعمني الحب وسقاني العطف وعطاني بعطاء المعرفة

أبي أطال الله في عمره.

إلى نور حياتي إلى شمعتي التي لا تنطفئ

إلى من ساندني وكان مصدر قوتي واعتزازي، إلى من وقف بجانبي ولم يبخل علي

إلى من لا يمل اللسان عن شكره ولا توفيه كلمات الدنيا

جزاء حقه رفيق دربي "يوبا" حفظة الله من كل شر.

إلى أجمل هدية لي في هذه الحياة اخواني وأخواتي

فريد، كريم، لدية وديهية.

إلى صديقة عمري ورفيقة دربي "شايب كاهنة" التي ساهمت في إثراء

هذا البحث العلمي بكل جهد وكل عائلتها المحترمة.

وإلى كل من هم في ذاكرتي ولم تذكرهم مذكرتي فالعلم كله لكم.

طابو كاتية.

إهداء.

أهدي ثمرة جهدي هذا إلى:

من وهبني الحياة وخير معين وأفضل مشجع،

إلى من تعب لأجلي طوال حياته "أبي العزيز"

أمده الله الصحة والعافية وأطال الله في عمره.

إلى قدوتي الأولى التي أنارت دربي وعلمتني أن أصمد

أمام الأمواج الثائرة، والتي أدعو الله أن يبقيها ذخرا لنا

ولا يحرمنا ينابيع حبها وحنانها أمي الغالية.

إلى أغلى وأعز هبة من الخالق اخوتي سامية، ليديا، ياسمين، ايمان

إلى خطيبي "زهاني يوسف" الذي كان سندا لي طوال انجازي لهذا البحث

وإلى كل عائلته الكريمة.

إلى الذي لم أسأم من إرشاداته ونصائحه القيمة الدكتور "خطاب حسين"

الذي قبل أن يكون مشرفا علي

المثل الأعلى في الصبر والعطاء.

إلى رفيقة دربي أختي التي لم تلدها أمي "طابو كاتية" التي عملت معي

بكل جهد لإتمام هذا العمل وكل عائلتها الفاضلة

وإلى كل أصدقائي الأكارم.

شايب كاهنة.

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ولتحقيق أهداف البحث تم التطرق إلى الخلفية النظرية للبحث أي المفاهيم والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، أما الإجراءات الميدانية للبحث تتمثل في الاعتماد على المنهج الوصفي كونه المنهج المناسب مع طبيعة البحث، وقد تم اختيار عينة البحث بطريقة قصدية يبلغ قوامها (100) تلميذ وتلميذة من متوسطتي بـ " ثيزي نثلاثة " ، اما أدوات البحث فتتمثل في تطبيق مقياس التنمر المدرسي لمحمد مجدى الدسوقي(2016) الدافعية للإنجاز لهيرمانز (1970)، وبعد الحصول على البيانات تمت معالجتها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية SPSS v22.0 وبعد اختبار الفرضيات اسفر البحث على نتائج مفادها :

- يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بتنمر مدرسي منخفض .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير الجنس (ذكر، انثى).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير شغل الوالدين.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي للوالدين .
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

الكلمات المفتاحية : التنمر المدرسي ، الدافعية للإنجاز ، تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

Abstract :

The current research aims to know the nature of the relationship between school bullying and achievement motivation among fourth-year middle school pupils. In order to achieve the research objectives, the theoretical background of the research , it's concepts and previous studies on research variables, has been addressed. The field actions of the research are to rely on the descriptive curriculum as the appropriate curriculum with the nature of the research. (100) Pupils from the middle schools of "Tizi n Thlatha", the research tools are the application of the school bullying measure of Mohammed Majdi Al-Dassouqi (2016) The motivation to accomplish for Hermans (1970), after obtaining it the data was processed using the SPSS v22.0 statistical software package and after testing the hypotheses, the research yielded the results that:

Fourth-year middle school pupils are characterized by low school bullying.

- There are no statistically significant differences in school bullying by sex variable (Male, female).
- There are no statistically significant differences in bullying according to the variable of parents' occupancy.
- There are no statistically significant differences in school bullying according to the economic situation of the parents .
- There is an inverse correlation between school bullying and achievement motivation among fourth-year middle school pupils.

Keywords: School bullying, motivation for achievement, fourth-year pupil's middle school average.

Résumé :

La recherche actuelle vise à connaître la nature de la relation entre l'intimidation scolaire et la motivation à accomplir des élèves de quatrième année.

Afin d'atteindre les objectifs de la recherche, le contexte théorique de la recherche, c'est à dire les concepts et les études antérieures sur les variables de recherche, ont été abordé. Les activités de recherche sur le terrain doivent s'appuyer sur le programme descriptif comme étant le programme approprié compte tenu de la nature de la recherche. (100) élèves du milieu du C.E.M "Tizi N tlata" et les outils de recherche sont l'application de la mesure d'intimidation scolaire de Mohammed Majda Al-DASSOUQI (2016) et la mesure de la motivation à accomplir de HERMANS (1970), après avoir obtenu les données , elles ont été traitées à l'aide du logiciel statistique SPSS v22.0 et après avoir testé les hypothèses, la recherche a produit les résultats suivants :

- Les élèves de quatrième année moyenne sont caractérisés par un faible niveau d'intimidation à l'école.
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'intimidation à l'école selon la variable du sexe (Masculin, féminin) chez les élèves .
- Il n'y a pas de différences statistiquement significatives dans l'intimidation par rapport a l'occupation des parents.
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative dans l'intimidation à l'école selon le niveau économiques des parents.
- Il existe une corrélation inverse entre l'intimidation scolaire et la motivation à accomplir chez les élèves de quatrième année moyenne.

Mots clés : Intimidation scolaire, motivation à accomplir, élèves de quatrième année moyennes.

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة
كلمة شكر.....	أ
إهداء.....	ب
ملخص البحث	ث
فهرس المحتويات.....	خ
فهرس الجداول.....	ر
فهرس الأشكال.....	ز
فهرس الملاحق.....	س
مقدمة.....	1
الجانب النظري	
الفصل الأول: الإطار العام لإشكالية البحث	
1- مشكلة البحث.....	5
2- فرضيات البحث.....	12
3- أهمية البحث.....	13
4- أهداف البحث.....	13
5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث.....	14
6- الدراسات السابقة.....	17
7- التعقيب على الدراسات السابقة.....	26
الفصل الثاني: التنمر المدرسي	
تمهيد.....	29
أولا: سلوك التنمر	
1- مفهوم سلوك التنمر.....	30
2- المفاهيم المرتبطة بسلوك التنمر	34
ثانيا : التنمر المدرسي	

1- تعريف التنمر المدرسي..... 34
2- أشكال التنمر المدرسي..... 35
3- المشاركون في التنمر المدرسي وخصائصهم 37
4- أسباب التنمر المدرسي..... 41
5- النظريات المفسرة للتنمر المدرسي..... 44
6- الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي..... 48
خلاصة الفصل..... 52

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد..... 54
أولا: الدافعية
1- مفهوم الدافعية..... 54
2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية 56
3- تصنيف الدوافع..... 57
4- وظائف الدافعية..... 60
ثانيا: الدافعية للإنجاز.....
1- تعريف الدافعية للإنجاز 61
2- مكونات دافعية الإنجاز..... 63
3- أنواع الدافعية للإنجاز..... 65
4- نظريات الدافعية للإنجاز..... 66
5- قياس الدافعية للإنجاز..... 74
6- أهمية دافعية الإنجاز..... 77
خلاصة الفصل..... 79

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد..... 82
1- التذكير بالفرضيات..... 82
2- منهج البحث..... 82
3- الدراسة الاستطلاعية..... 84
4- حدود البحث..... 84
5- مجتمع البحث..... 85
6- عينة البحث..... 85
7- خصائص عينة البحث..... 85
8- أدوات جمع البيانات..... 88
9- الأساليب الإحصائية..... 92

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد..... 95
1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى..... 95
2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية..... 98
3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة..... 100
4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة..... 103
5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة..... 105
6- الاستنتاج العام لفرضيات البحث..... 108
الاقتراحات 109
خاتمة..... 111
قائمة المراجع..... 113
فهرس الملاحق..... 124

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
01	يلخص الفروق بين الصراع الطبيعي والتنمر	31
02	يمثل أشكال المضايقة بين الأقران	33
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	86
04	يمثل توزيع افراد العينة حسب مستوى شغل الوالدين	86
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدخل الاقتصادي	87
06	يمثل أبعاد التنمر المدرسي	88
07	يمثل نتائج اختبار الفرضية الأولى	96
08	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية	98
09	يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة	101
10	يوضح نتائج اختبار الفرضية الرابعة	103
11	يوضح نتائج اختبار الفرضية الخامسة	106

فهرس الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يوضح هرم ماسلو للحاجات	47
02	يوضح العلاقة بين مفهوم الحاجة والدافع والباعث	57
03	يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبق لنظرية ماسلو	59
04	يبين نموذج استثارة الدافعية حسب ماكليلاند	69

قائمة الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
01	مقياس السلوك التنمري	124
02	مقياس الدافعية للانجاز	127
03	المعالجة الاحصائية للفرضية الثانية T-Test	132
04	المعالجة الاحصائية للفرضية الثالثة T-Test	133
05	المعالجة الاحصائية للفرضية الرابعة T-Test	134
06	المعالجة الاحصائية للفرضية الخامسة T-Test	135

مقدمـــــة

مقدمة:

إن العالم الذي يعيش فيه الفرد عالم معقدا متميزا بالكثير من التغيرات في مجالات الحياة، ذلك بسبب التطور التكنولوجي والاجتماعي الذي طرأ على مختلف المستويات في الحياة العصرية، والذي دفع بالإنسان إلى محاولة للتكيف والتلاؤم مع عالمه الجديد المليء بالكثير من المشكلات والتحديات والضغوطات التي تواجهه في حياته اليومية المهنية والمدرسية، إلا أن محاولة وسعية قد تفشل مما يكون له عائق في حياته الدراسية والمهنية فيفشل الفرد مما ينجم عنه سلوكيات التي تكون سوية ومقبولة اجتماعيا وأخرى غير مقبولة وهذه الأخيرة انتشرت في العديد من المدارس والتي من ضمنها التنمر المدرسي.

يعدّ التنمر المدرسي ظاهرة متزايدة الانتشار في المدارس ومن المشكلات الشائعة في مختلف الأوساط التعليمية، مما لها من آثار سلبية على نفسية التلميذ وعلى عملية التعلم المدرسي كونها غير مشجعة على التعلم وعلى المناخ العام للمدرسة.

أصبحت هذه الظاهرة من بين الموضوعات التي حظيت بتركيز وباهتمام من قبل الباحثين في مجالات مختلفة منها المجال التربوي خاصة نظرا لكونه من أكثر أنواع العنف وهذا لكثرة الآثار السلبية المترتبة عن ظاهرة التنمر المدرسي ويبرز موضوع الدافعية للإنجاز كأحد الجوانب المهمة التي لا يمكن أن نغض النظر عنها.

فالدافعية للإنجاز مكون جوهري في عملية إدراك الفرد (التلميذ) وتوجيه سلوكه، وتحقيق ذاته وما ينجزه من أهداف، والذي يؤثر في تحديد مستوى أداء الفرد واتجاهه في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها والتي يجد على المدرسة تفصيلها والعمل على توفير الظروف الملائمة لتحسينها.

لذلك سعى البحث الحالي لمعرفة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط دراسة ميدانية بمتوسطة "محمدي ساعد" ومتوسطة "حموش حسين" بتيزي نثلاثة ولاية تيزي وزو للعام الدراسي 2021 . 2022.

ونظرا لأهمية الموضوع وسعيا لتحقيق الأهداف ثم الاعتماد على الخطة التالية المكونة من جانبين أساسيين هما:

الفصل الأول: مشكلة البحث، فرضياته، أهميته وأهدافه وتحديد المصطلحات، الدراسات السابقة التي تناولت موضوع البحث والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: تناولنا فيه مفهوم التنمر وبعض المفاهيم المرتبطة به، كما تطرقنا إلى أشكاله واسبابه وبعض النظريات المفسرة له وختمت بالحلول المقترحة للحد منه.

الفصل الثالث: تناولنا فيه مفهوم الدافعية وبعض المفاهيم المرتبطة به، ووظائفها كما تطرقنا إلى تعريف الدافعية للإنجاز ومكوناتها وأنواعها وبعض النظريات المفسرة لها وقياسها وأهميتها.

أما الجانب التطبيقي تم تناوله في فصلين:

الفصل الرابع تم فيه التذكير بالفرضيات، المنهج المستخدم وعرض الدراسة الاستطلاعية مجالات البحث، مجتمع البحث وعيناتها، أدوات جمع البيانات وأساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة التي تفيد البحث.

أما الفصل الخامس قد ضم عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات الجزئية والعامة، إضافة إلى بعض الاقتراحات وقد ختمنا بالخاتمة التي جاءت كحوصلة نهائية مع ابراز قائمة المراجع وقائمة الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار العام لإشكالية البحث

1- مشكلة البحث

2- فرضيات البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- تحديد المفاهيم الأساسية للبحث

6- الدراسات السابقة

7-التعقيب على الدراسات السابقة

أولا – مشكلة البحث:

عرفت المنظومة التربوية الجزائرية تغيرات جذرية مست مختلف جوانب منها ما تعلق بالمعلم، المادة التعليمية، والمتعلم على حد سواء، وذلك من أجل تحسين نوعية التعليم والتعلم، وكذلك مسايرة الأنظمة التربوية المتطورة، حيث جعلت من المتعلمين محور اهتمامها، كما سعت إلى تلبية حاجاتهم ومساعدتهم على تخطي المشكلات والصعوبات التي يواجهونها في البيئة المدرسية من أجل تحقيق الصحة النفسية والتوافق الدراسي لهم.

وتعتبر المدرسة إحدى أهم المؤسسات الاجتماعية التي يتفاعل فيها الطلبة، حيث يقضون فيها ساعات طوال في الدراسة والتعلم، والتي تلعب دورا رئيسيا في بناء الشخصية السوية لتلميذ و نموه المعرفي و الاجتماعي و النفسي وأساليب حل المشكلات و التي بدورها تساعد في بناء قيم التلميذ ووضع أهدافه المستقبلية، فهي كفيلة بإنتاج وتوليد أنواع من الانطباعات والتصورات والتأثيرات التي تتراوح بين السلبي والإيجابي، والتي يعبر عنها بأنماط التفاعل والعلاقات السائدة بين التلاميذ وبين المحيطين في البيئة المدرسية، مما يؤثر في اتجاهاتهم وسلوكهم. **(سميرة بن عبيد ، نبيلة بروكش، 2020، ص02)**

ولكن على الرغم من المجهودات التي تبذلها المنظومة التربوية فقد وجد من خلال أدبيات علم النفس والتربية أن هناك العديد من المشكلات الدراسية التي تواجه التلاميذ، حيث برزت مشكلات في الآونة الأخيرة متعلقة بالمشكلات العدوانية نتيجة للتغيرات المتلاحقة التي أفرزتها التقنية الحديثة وما يتبعه من تغيرات في أساليب التفكير وطرق المعيشة، والتي ساهموا بشكل أو بآخر في ظهور تلك الظاهرة وصعوبة التحكم فيها، فمن الظواهر المتعلقة بالسلوكات المنحرفة نجد ظاهرة التنمر المدرسي التي ظهرت بكثرة في الآونة الأخيرة.

فيعرف التنمر المدرسي حسب "**بانكس وريجبي**" هو تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات والمضايقات وبعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ، والسخرية والتهديد بالضرب من

قبل شخص ما يعرف بالمتنمر، تجاه شخص آخر ضحية بهدف السيطرة والهيمنة عليه واكتساب القوة التي لا تأتي إلا بجعل هذا الآخر ضحية.

(وضاح حماني، عبد القادر رذوي 2021، ص05)

فالتنمر المدرسي من أهم المشكلات التي تعاني منها معظم المدارس في جميع أنحاء العالم، نظرا لأنها مشكلة سلوكية ذائعة الانتشار في المدارس، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة معدل انتشار هذه الظاهرة.

وقد أشار علماء النفس إلى أن ظاهرة التنمر شائعة بين الطلاب وأنها تضر بمرتكبي التنمر وضحاياهم، بل أيضا تؤثر على نفسية الطلاب في صورة سلبية، فحسب دراسة أجريت في (2008) هدفت إلى دراسة نسبة انتشار سلوك التنمر والعوامل المرتبطة به وأشارت نتائجها إلى أن 18,9% بالمئة من الطلبة صنفوا على أنهم متنمرون.

وتشير الدراسات أن التنمربين التلاميذ وخاصة مرحلة المراهقة مشكلة خطرة في جميع أنحاء العالم، حيث أن حوالي من 100 إلى 600 مليون مراهق كل عام يشاركون بشكل مباشر في سلوكيات التنمر، كمتنمر أو ضحية أو كليهما حيث يتعرض ما يقارب 15 . 20% من تلاميذ الصفوف من الثالث إلى السادس للتنمر والعنف من أقرانهم، وتزيد هذه النسبة لدى تلاميذ الصفوف من السابع إلى التاسع، حيث تصل إلى نحو 30%.

(عاصم عبد المجيد ، إبراهيم محمد ، 2017، ص 455) لذلك يعتبر سلوك التنمر المدرسي نمط عالي من السلوك العدواني، حيث أنه يعتمد الحاق الأذى بالضحية الواقع عليها سلوك التنمر نفسه بصورة متكررة غير مباليا بضعف تلك الضحية أو ما يخلفه ذلك السلوك من أثر نفسي سيء عليها، فيهتم فقط المتنمر بغرض الهيمنة والسيطرة بطريقة هجومية سلبية وعنيفة.

وهذا ما يوضحه "سامبسون" أنه (38,8%) من الطلاب يتعرضون للتنمر بشكل منتظم، وما بين 9,5 يتنمرون بشكل منتظم حيث أن ضحايا التنمر يتعرضون له على الأقل مرة في الأسبوع. **(Sampson,2019, P16)**

كما يعتبر التنمر ظاهرة تمارس بكثرة في المدارس من طرف التلاميذ بشتى أنواعها سواء تنمر لفظي أو جسدي أو اجتماعي أو جنسي خاصة من طرف الذكور، وهذا ما أكدت عليه دراسة "الصبحين" و"القضاة" (2013) التي توصلت نتائجها إلى أن التنمر وأشكاله كان لدى الذكور أكثر منه من الإناث.**(علي الصبحين ، فرحان القضاة، 2013، ص 89)**

إضافة إلى أن ممارسة التنمر بشكل دائم بين التلاميذ قد يؤدي ضحاياه إلى تعثر الكثير دراسيا وقد تدفع البعض إلى كره الدراسة وتركها نهائيا، وهذا ما تؤكده دراسة "لكوي" (2011) نتائجها أنه يهرب حوالي (160000) طالب من المدارس بسبب التنمر الذي يلاقونه من زملائهم.

فيعدّ التنمر سلوك مكتسب من البيئة التي يوجد فيها الشخص، وهو سلوك خطر على جميع الأطراف المشاركين فيه والذي يمارس من طرف قوي يكون بالأذى النفسي والجسدي والجنسي تجاه فرد أضعف منه في القدرات الجسمية أو العقلية، ومن العوامل التي قد تسهم في سلوك التنمر قلة الإشراف من قبل الاسرة والمدرسة بمعنى التنشئة الاجتماعية الخاطئة، التفكك الأسري، وعدم دفاع الضحية عن نفسه، والتقليد والعقاب البدني للتلاميذ في البيت عندها يتعلم سلوك التنمر، وخاصة أن المراهق يتأثر في سلوكه وخصائصه النفسية والاجتماعية بالتجارب المبكرة وأساليب التربية ونوع العلاقة السائدة بين أفراد أسرته ونوع العلاقة التي يتلاقاها من الأسرة. وكذلك بالمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة وذلك تحديدا بمرحلة التعليم المتوسط التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية وأكثرها حساسية كونها تقدم شرائح غير متجانسة من التلاميذ المراهقين، حيث يتسم سلوك التلاميذ في هذه

المرحلة بالتنمر بسبب ما يعانونه من ضغوط سواء نفسية أو دراسية تجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والتنمر والعصبية، كما قد يعانون من مشكلات عائلية ويشاهدون تنمرا من قبل أفراد الأسرة التي قد تؤثر سلبا في السلوكات التي تصدر من التلاميذ.

وهذا ما أكدته دراسة "**الشريف**" (2012) التي هدفت إلى التعرف على الأسباب والأساليب التي تؤدي إلى ظهور التنمر لدى الطفل سواء في البيت أو المدرسة، والتي أظهرت نتائجها أن التسيب الأسري والاتجاهات العدوانية لدى الآباء تجاه الأبناء تعمل على توليد التنمر لدى الأطفال من نفس البيئة الاجتماعية.

(أبو سحلول وآخرون، 2018 ، ص 05)

كما نجد أيضا دراسة "**سيسي أحاندوا**" (2018) التي هدفت إلى تحديد العوامل المؤدية إلى ممارسة سلوك التنمر، فتوصلت نتائجها إلى أن أهم الدوافع المؤدية إلى ظاهرة التنمر يكمن في العوامل الاقتصادية للأسرة. **(السعدي، 2019، ص 23)**

وفي هذا السياق نجد أيضا دراسة "**أبو سحلول وآخرون**" 2018 التي هدفت إلى تعيين مستوى انتشار ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتوضيح أسبابها من وجهة نظر المرشدين، إذ توصلت إلى أن أهم أسباب انتشار التنمر المدرسي يعود إلى التفكك الأسري، وللمستوى الثقافي للأسرة ونمط التنشئة الاجتماعية للطالب المتنمر. **(العمري، 2019، ص 34)**

وللتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية على التلاميذ سواء كان متنمرا أو ضحية حيث أن التنمر مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على التلاميذ، فعندما يقع الطفل ضحية للتنمر يلاحظ أنه يعاني العديد من المشكلات مثل: الخوف، القلق، الانطواء الاجتماعي وقصور في تقدير الذات والغياب عن المدرسة ونقص الدافعية للتعلم وللإنجاز، الأمر الذي قد يؤدي إلى انخفاض في التحصيل الدراسي فيؤدي بالتلميذ إلى التسرب من التعليم وإلى

مشكلات في المستقبل، أما المتنمر فيعاني من القلق، تدني تقدير الذات والحزن، لوم شديد للذات والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقصور في المهارات الاجتماعية وقلة الأصدقاء وهذا ما أشارت إليه دراسة قام بها Solbery et Olweus 2003 لتقدير مدى انتشار التنمر بين تلاميذ مدارس ولاية (بيرغن) في النرويج، وعلاقة التنمر ببعض المتغيرات، إذ اشارت نتائجها إلى أن تلاميذ الضحايا أظهروا مستويات عالية من التفكك الاجتماعي، تقييم سلبي للذات، انخفاض دافعية الإنجاز وميول اكتئابيه، أما التلاميذ المتنمرون فقد أظهروا عدائية أكثر و سلوكات غير اجتماعية وانخفاض دافعية للإنجاز.

(أحمد البهنساوي ، رمضان علي، 2015، ص 16)

و من هنا يتضح التأثير السلبي على سلوك كل من المتنمرين والضحايا على حد سواء في انخفاض دافعية الإنجاز، إذ أن المناخ السائد في المدرسة أو في حجرة الدراسة يمكن أن يلعب دورا هاما وأساسيا لدفع بالمراهق إلى التعلم والانجاز وتنمية الرغبة والدافعية، والتي تعتبر شرط من شروط التعلم فالدافع هو الشيء الذي بدونه لا يحدث التعلم.

فيشير مصطلح الدافعية إلى مجموعة الظروف الداخلية والخارجية التي تحرك الفرد من أجل إعادة التوازن الذي اختل، فالدافع بهذا المفهوم يشير إلى نزعة الوصول إلى هدف معين. وهذا الهدف قد يكون لإرضاء حاجات داخلية أو رغبات داخلية ، فأي سلوك يصدر عن الفرد لا يحدث عفويا وإنما يحدث استجابة لما يوجد لديه من دوافع.

(قطامي يوسف ، عبد الرحمن عدس، 2002، ص 195)

وتأتي دافعية الإنجاز في مقدمة هذه الدوافع من حيث تأثيرها في حياة الانسان والمجتمع لما ترتبط به من تحقيق الفرد لذاته من خلال ما ينجزه من أعمال، وما يحققه من أهداف وفيما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل.

فدافعية الإنجاز تستثير رغبة التلاميذ للإقبال على تعلم موضوع الدرس والانتباه له والاهتمام به طوال الدرس والانخراط في ممارسة الأنشطة التعليمية المرتبطة به، والانشغال بها بعد انتهاء الدرس والاستمرار فيه حتى يتحقق التعلم.

كما أن دافعية الإنجاز من العوامل المهمة لقدرة المتعلم على الإنجاز والتحصيل لكونها على علاقة بالمتعلم، فتقوم بتوجيه انتباهه إلى بعض النشاطات التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة وبشكل فعال، كما أن للدافعية أهمية عظيمة من الوجهة التربوية لكونها أحد الأهداف التربوية ذاتها، وأن استشارة دافعية التلاميذ يجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي وفي حياتهم المستقبلية، ويؤكد ذلك "**ماكليلاند**" في دراساته بأن 83% من الطلبة مرتفعي دافعية الإنجاز يتميزون بالمخاطرة والقدرة على اتخاذ القرار والنجاح في إدارة الأعمال وأي مهام أخرى تسند إليهم، فالفرد عندما يرغب في تعلم شيء ما نجده يقبل عليه بطريقة أكثر فعالية.**(أحمد البهنساوي، رمضان علي، 2015، ص 3)**

فالدافعية للإنجاز تمثل أحد الجوانب المهمة في المنظومة الدوافع الإنسانية التي اهتم بدراستها الباحثون في علم النفس الاجتماعي، وكذلك المهتمون بالتحصيل الدراسي، إذ يمكن القول أن نقص دافعية الإنجاز لدى التلاميذ تسبب في تدني التحصيل العلمي، وهذا ما أشارت إليه دراسة محمد رمضان (1987) بعنوان "علاقة الدافعية للإنجاز بمستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية" إلى وجود فروق جوهرية في الدافعية للإنجاز لصالح ذوي التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعو التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز. **(ذهبية العرفاوي، 2009، ص 09)**

اضافة إلى أن الدافعية من أهم العوامل التي لها علاقة مباشرة بكيان الفرد، مهما كانت أهمية دوره ومكانته ونشاطه في المجتمع، لذلك فهو مدفوع بدوافع تجعله يستقر في البحث والاستكشاف لتحقيق السعادة والراحة النفسية فتقبل وتقدير المتعلم لذاته يزيد من

دافعية الإنجاز، وفي هذا السياق نجد ما توصلت إليه دراسة "**زهرة حميدة**" (2006) بعنوان "تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس"، حيث توصلت إلى أن تقدير الذات فعلا يلعب دورا في الدافعية للإنجاز، فكلما ارتفع تقدير الذات ارتفعت الدافعية للإنجاز وكلما انخفض تقدير الذات انخفضت الدافعية للإنجاز. **(زهرة حميدة، 2006)**

كما أن دافعية الإنجاز المنخفضة في كثير من الأحيان تكون دافعا لممارسة سلوك التنمر المدرسي، إذ يلجأ الطالب للتحرش بأقرانه خفية لخلق طبقة اجتماعية تحدد مكانته في الجماعة التي ينتمي إليها، وهذا ما أشارت إليه كل من دراسة "أحمد فكري" و"**رمضان علي**" (2015) ودراسة 2013 **Williams** إلى أنه توجد علاقة عكسية بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز، حيث كلما كان التنمر المدرسي مرتفع انخفضت دافعية الإنجاز وكلما ارتفعت دافعية الإنجاز انخفض التنمر المدرسي.

(أحمد البهنساوي، رمضان علي، 2015، ص 29)

ومنه يمكن القول إن ظاهرة التنمر المدرسي ظاهرة استفحلت في الوقت الحاضر بشكل رهيب، وأثرت على المردود الدراسي وجعلت البيئة المدرسية مشحونة مضطربة يسودها التنمر بشتى أنواعه، مما جعل الأولياء يشتكون يوميا من تفاقم الظاهرة التي أثرت على مستوى أبنائهم ونتائجهم.

وما زاد المشكلة ضررا وتعقيدا هو عدم وجود دافعية الإنجاز تلك الطاقة الداخلية التي تحرك التلميذ إلى بلوغ الأهداف المسطرة من قبله، فإذا كانت دافعية الإنجاز لها أهمية كبيرة في القضايا الدراسية بكل أنواعها فذلك يخلق جو هادئ يقسم بالتعاون والطمأنينة يجعل العاملين في القطاع التربوي يقومون بأعمالهم بكل أريحية.

ومن المتعارف عليه أن التنمر المدرسي من بين المعيقات المباشرة في فشل العملية التعليمية والبنائية للمجتمع.

وانطلاقا من هذه الأفكار جاء البحث الحالي للكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وذلك من خلال الإجابة على تساؤلات البحث التالي:

- هل يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالتنمر المدرسي؟

- هل توجد فروق في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

- هل توجد فروق في التنمر المدرسي لدى تلاميذ سنة الرابعة متوسط حسب متغير شغل الوالدين؟

- هل توجد فروق في التنمر المدرسة لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي؟

- هل هناك علاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط؟

ثانيا - فرضيات البحث:

- يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بتنمر مدرسي منخفض.

- توجد فروق في التنمر المدرسي حسب متغير الجنس (ذكر، أنثى).

- توجد فروق في التنمر المدرسي حسب متغير شغل الوالدين.

- توجد فروق في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي.

- توجد علاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثالثا – أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في:

- تسليط الضوء على التنمر المدرسي وما له من أهمية.
- التعرف على سلوك التنمر المدرسي والأسباب المؤدية له.
- مساعدة الاسرة على التعرف أكثر على هذا السلوك ومن ثم معالجته في حالة ظهوره على أبنائهم.
- تمهيد الطريق للباحثين لاستكمال هذا النوع من البحوث والتوسيع فيها وإجراء مزيد من الدراسات.

رابعا– أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

-التعرف على أبرز مظاهر التنمر لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

-التعرف على الأسباب التي تؤدي إلى التنمر لدى التلاميذ.

-الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية للإنجاز والتنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.

-التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال الدافعية الإنجاز.

-معرفة ما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيا في التنمر المدرسي بدلالة الجنس، شغل الوالدين ، مستوى الدخل الاقتصادي.

خامسا – تحديد المفاهيم الأساسية للبحث:

5-1- التنمر:

اصطلاحا: يرى "**ريجبي وويسلي**" **Rigby et Wesly 1993**: أن التنمر ظلم واضطهاد مكرر يكون جسميا أو نفسيا لشخص أقل قوة من جانب شخص آخر أكثر قوة أو مجموعة من الأشخاص، ويختلف الظلم الذي يحدثه التنمر عن غيره من أنواع الظلم الأخرى في أن التنمر ناتج عن عدم التوازن في القوة بين المتنمر عليه (الضحية)، بالإضافة إلى شرط تكرار الظلم أو الاضطهاد. **(الدسوقي، 2016، ص 9)**

التعريف الاجرائي: هو سلوك متكرر يهدف إلى إحداث أضرار للشخص عمدا أو لفظيا، أو جسديا من قبل شخص واحد أو عدة أشخاص.

ويقاس اجرائيا بالدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ سنة الرابعة متوسط إثر تطبيق مقياس التنمر المدرسي.

5-2- التنمر المدرسي:

يعد "**الويس**" من أوائل من عرف التنمر تعريفا علميا مبنيا على تجارب بحثية بحيثه عرفه بانه مشكلة من أشكال العنف الشائكة جدا بين الأطفال و المراهقين و يعني التصرف المتعمد للضرر أو الانزعاج من جانب واحد أو اكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدي أفعال مباشرة و غير مباشرة للتنمر على الأخرين.

(علي الصبحين ، فرحان القضاة، 2013، ص 08)

التعريف الإجرائي: هو تصرف سلبي ينتج من شخص عدواني اتجاه شخص آخر أضعف منه جسميا ونفسيا، ويكون هذا الفعل بصورة متكررة بغرض فرض السيطرة والهيمنة عليه.

ويقاس اجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط إثر تطبيق مقياس السلوك التنمري لدى الأطفال والمراهقين الذي أعده **الدسوقي** (2016).

5-3- الدافعية:

اصطلاحا: وجد العديد من التعاريف لمصطلح الدافعية ومن بينها ما يلي:

تعريف "**ليندزلي**" **Lendsey:** الدافعية بأنها مجموعة القوى التي تحرك السلوك وتوجهه نحو هدف من الأهداف.

أما "**يونك**" **Yonk** فيرى أن الدافعية هي عملية لاستثارة السلوك وتنظيم وتعزيز السلوك **(صلاح الداهري ، وهيب الكيس ، 1993، ص 95)**

اجرائيا: هي حالة تحدث عند الأفراد تعبر عن حاجة أو هدف يسعى الفرد لتحقيقه بسبب عوامل داخلية وخارجية تثير لديه سلوكا معينا وتوجهه نحو تحقيق الهدف.

وتقاس الدافعية اجرائيا بمجموع الدرجات التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط من خلال تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز.

5-4- الدافعية للإنجاز:

اصطلاحا: يرجع استخدام مصطلح الدافع للإنجاز في علم النفس من الناحية التاريخية "**ألفرد أدلر**" الذي أشار إلى الحاجة للإنجاز في دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة كما عرض **Leyin** في ضوء تناوله مفهوم الطموح لكن الفضل يرجع للعالم الأمريكي "**هنري**

موراي" بوصفه مكون من مكونات الشخصية في دراسته استكشافات في الشخصية عام 1938. **(عبد اللطيف خليفة، 2000، ص 88)**

اجرائيا: تعرف دافعية الإنجاز على أنها القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه لتحقيق غاية معينة ويشعر بالحاجة إليها وبأهميتها العادية أو النفسية بالنسبة له.

وتقاس إجرائيا بالدرجة التي يتحصل عليها تلاميذ السنة الرابعة متوسط إثر تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز الذي أعده هرمانز.

5-5- تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط:

هم التلاميذ الذين يزاولون دراستهم في مرحلة التعليم المتوسط، وهي المرحلة الثانية من مراحل التعليم في المنظومة التربوية الجزائرية، ويكون عمر التلميذ فيها من 12 . 15 سنة وتكون مدتها 4 سنوات وينتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط.

سادسا – الدراسات السابقة:

6-1- الدراسات السابقة حول التنمر المدرسي:

6-1-1- الدراسات الجزائرية:

أ. **دراسة شطيبي وبوطاف (2014):** تحت عنوان: "**واقع التنمر المدرسي في المدرسة الجزائرية (مرحلة التعليم المتوسط)**"، تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التنمر في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر من خلال إجلاء دوافعه، مصادره، أشكاله، أماكن ممارسته والنتائج المترتبة عنها، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي، وتم بناء استبيان طبق على عينة مكونة من 120 تلميذ وتلميذة من المستويات الدراسية المختلفة في مرحلة التعليم المتوسط.

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن سلوكات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي بدرجة كبيرة، وأنها تتسبب في مشكلات سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة، كما أنها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدّة أماكن داخل المدرسة وخارجها وتتسم بالسرية والاستمرارية لذلك فهي مصدر للمخاوف والقلق وضياع للطاقات وعامل رئيسي في خلق أشخاص آخرين متنمرين.

(فاطمة شطيبي و بوطاف علي، 2014، ص 71)

ب. دراسة عمر جعيجع (2017): تحت عنوان: "**واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط**"، تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وطبق الباحث مقياس القدرة على حل المشكلات لـ **(هانبر وباتيرسون)**، والقسم الثاني من مقياس

السلوك التنمري لـ **(مسعد أبو الديار)**، وطبق عينة عشوائية قوامها (254) تلميذا وتلميذة من مختلف المتوسطات المتواجدة على مستوى تراب دائرة حمام الضلعة.

توصلت نتائجها إلى انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا، وأن الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسات التعليمية هو باختلاف الجنس ليست ذات دلالة، كما أن لا علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر. **(عمر جعيجع، 2017، ص 83)**

ت. دراسة **هناء شريفي (2018)** تحت عنوان: **"ظاهرة الاستقواء في المدرسة الجزائرية"**، تهدف هذه الدراسة إلى فهم ظاهرة السلوك الاستقوائي بشكل عام لدى المراهقين المتمدرسين، والكشف عن نسب انتشار الاستقواء في مرحلة التعليم المتوسط، والتعرف على أشكال الاستقواء السائدة بين المراهقين المتمدرسين، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة استبيان الاستقواء المدرسي لـ "**علي موسى الصبحين**" و" **و فرحات القضاة**" (2013)، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (200) تلميذ وتلميذة من التعليم المتوسط (لإناث 80) والذكور (120) من ولاية الجزائر.

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة عن تواجد الاستقواء في المدرسة الجزائرية، وهي نوع من أنواع العنف المشاع في المدارس بين الأقران والعلاقة بين التحصيل والاستقواء، حيث أظهرت على إمكانية التنبؤ عن ظاهرة الاستقواء وذلك من انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، وأشارت هذه الدراسة إلى أهمية زيادة وعي التربويين بخطورة هذا النوع من السلوك العدواني مما يخلفه من آثار سلبية على الأمن والاستقرار النفسي للمتمدرس ومدى تأثيرها في المنظومة التربوية. **(هناء شريفي، 2018، ص 1023)**

6-1-2- الدراسات العربية:

ث. دراسة خوج حنان (2012) تحت عنوان: **"التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدّة بالمملكة العربية السعودية"**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مرتفعي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي الاحصائي وشملت أدوات الدراسة مقياس التنمر المدرسي من إعداد الباحثة ومقياس المهارات الاجتماعية من إعداد "**السمادوني**"، ضف إلى عينة متكونة من (243) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية.

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة دالة وسالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي، كما بينت النتائج أن عوامل المهارات الاجتماعية هي التي تسهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي، وكانت على الترتيب التالي، عامل الضبط الاجتماعي ثم الضبط الانفعالي ثم الحساسية الاجتماعية.

(خوج حنان ، 2012، ص 188)

ج. دراسة نداء ناصر الدين خليل محمد غريب (2017) تحت عنوان: **"العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية"**، هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على بعض خصائص الشخصية وأنماط العلاقات الأسرية التي تسهم في تشكيل سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاستعانة بالمنهج الوصفي الارتباطي والمنهج المقارن، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس التنمر المدرسي لـ "**ناريمان الرفاعي، هشام الخولي،**

وأمل فوزي" (2010) واختبار "**ايزنك**" لشخصية الأطفال (**ج. ايزنك** 1975) ترجمة "**أحمد محمد عبد الخالق**" (2014) ومقياس العلاقات الأسرية والتطابق من إعداد "**موسى** 1975" ترجمة "**فتحي السيد، حامد لفقي**" (1980)، وتكونت عينة الدراسة من (100)تلميذا من تلاميذ المرحلة الإعدادية (الذكور) بمتوسط عمري (5 . 13) مقسمة بالتساوي إلى مجموعتين (مجموعة المتنمرين ومجموعة ضحايا التنمر).

ما استخلص من الدراسة:اسفرت هذه الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة بين السلوك التنمري وكل من العصبية والصراع الأسري لدى مجموعة المتنمرين، وعلاقة ارتباطية دالة سالبة بين سلوك التنمر وكل من الانبساط والكذب لدى مجموعة ضحايا التنمر، وكان المتنمرين أكثر عصبية من ضحايا التنمر، وضحايا التنمر أكثر في التماسك الأسري من المتنمرين. **(غريب نداء ناصر ، 2017، ص 56)**

ح. **دراسة سناء لطيف حسون (2018):** تحت عنوان: "**التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**"، هدفت هذه الدراسة لقياس سلوك التنمر لدى عينة البحث ومعرفة أساليب التعامل التي يستخدمها الوالدين في التعامل مع عينة البحث، ومعرفة مستوى التحصيل الدراسي لديهم ومعرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين التنمر والتحصيل الدراسي وأساليب معاملة الوالدين ولتحقيق هدف الدراسة طبق الباحث مقياس "**الحمداني للتنمر**" (2012) ومقياس "**الجنابي**" (2010) لأساليب معاملة الوالدين على عينة تضمنت 300 طالب وطالبة من المرحلة الإعدادية.

ما استخلص من الدراسة: أظهرت نتائج هذه الدراسة على وجود علاقة ضعيفة وسلبية بين التنمر وأسلوبي الحزم والديموقراطية للأم أي كل ما ازداد الحزم والديموقراطية للأم قل التنمر، وضعف العلاقة بين التحصيل وأساليب معاملة الأب وهناك علاقة بين التحصيل

وأساليب المعاملة الوالدية وأن العلاقة بين أسلوب التسلط والتحصيل في العلاقة ضعيفة لكنها سلبية، وأنه كلما ازداد تسلط الأم قل التحصيل.

(سناء لطيف حسون ، 2018، ص 166)

6-1-3- الدراسات الأجنبية:

خ. دراسة بالدري وفرينجتون 1999 Baldry and Frington: تحت عنوان: "**سلوك التنمر أنواعه ومدى انتشاره في المدارس الأساسية**"، هدفت هذه الدراسة إلى تقصي انتشار ظاهرة المتنمرين والضحايا وأنواع التنمر وآثاره، أجيرت الدراسة على عينة قوامها (238) مكونة من (113) تلميذ و(125) تلميذة، تتراوح أعمارهم بين (11 . 14 سنة) من مدرسة متوسطة في عاصمة (روما).

ما استخلص من الدراسة: تضمنت نتائج الدراسة أن أكثر من النصف عانوا من هذه الظاهرة وأن الأولاد يتنمرون أكثر من البنات، كما أشارت الدراسة أن ممارسة التنمر ذات تأثير سلبي على المتورطين في موقف التنمر، حيث يكون لديه احترام الذات المتدني وميل كبير للعزلة عن رفقائه. **(غازي العباسي، 2016، ص 98)**

د. دراسة اسبينوز 2006 ESpinoz: قامت بدراسة أثر التنمر في الأداء المدرسي على عينة من تلاميذ المدارس بلغت (500) تلميذ وتلميذة ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة بالصنف الأول ثانوي ممن تراوحت اعمارهم ما بين 18 و 12 .

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى أن 6% من التلاميذ قد أسيء إليهم بدنيا وانفعاليا من قبل أقاربهم ومعلميهم، وأن من أهم المتغيرات المرتبطة بالأداء المدرسي كانت (الثقة النفس وتقدير الذات والمناخ المدرسي والفصل الدراسي والحالة الاقتصادية والاجتماعية. **(خوج حنان، 2012، ص 04)**

ن. **دراسة كوكينووس وبانايوتو (2004):** سعت هذه الدراسة حول العلاقة بين سلوك التنمر والسلوك الفوضوي واضطراب السلوك وتقدير الذات والتحصيل، تألفت عينة الدراسة من (202) طالب وطالبة من المدارس المتوسطة بقبرص.

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن جميع الطلبة المتنمرين لديهم مستوى منخفض في تقدير الذات ومستوى مرتفع في السلوك الفوضوي، وارتفاع في اضطراب السلوك وتوصلت الدراسة إلى أن تقدير الذات المنخفض ينبأ بسلوك التنمر المدرسي. **(جرادات، 2008، ص 112)**

6-2- الدراسات السابقة المتعلقة بالدافعية للإنجاز:

6-2-1- الدراسات الجزائرية:

ر. **دراسة فاطمة (2014):** تحت عنوان: " **علاقة الذكاء المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز لدى عينة تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**"، وتم الاعتماد على عينة من (342) تلميذ وتلميذة من تلاميذ السنة الأولى والرابعة من مرحلة التعليم المتوسط واستعملت استمارة الذكاءات المتعددة وكذا استمارة قياس مفهوم الذات الأكاديمية بالدافعية للإنجاز، وبما أنها سعت لدراسة العلاقة فاستخدمت المنهج الوصفي كونه المناسب

ما استخلص من الدراسة : توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين أنواع الذكاءات المتعددة ومفهوم الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الدراسي، وكذا وجود فروق في دافعية الإنجاز لصالح الذكور سنة أولى متوسط. **(عزاق رقية، 2021، ص 152)**

ز. **دراسة بن عيشة حياة (2014):** تحت عنوان: "**فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين مستوى دافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ التعليم الثانوي**"، وتم

اختيار العينة بطريقة عشوائية والتي كان عدد أفرادها 50 تلميذ، واعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وكذا استخدمت مقياس الدافعية ومقياس استراتيجية التعلم التعاوني.

ما استخلص من الدراسة: توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين دافعية الإنجاز **(عزاق رقية، 2021، ص 149 . 158)**

س. دراسة زهرة حميد (2006): تحت عنوان: **"تقدير الذات والدافعية للإنجاز عند المراهق المتمدرس"**، واستهدفت هذه الدراسة التعرف على إذا كانت هناك فروق في الدافعية عند المراهقين الذين لديهم تقدير الذات، واعتمدت في دراستها على المنهج الوصفي وتم اختيار عينة (140) تلميذ من متوسطتين تتراوح أعمارهم ما بين (12 . 13) سنة وكذلك استخدمت مقياس تقدير الذات ومقياس الدافعية للإنجاز.

ما استخلص من الدراسة :وجود فروق في الدافع للإنجاز عند المراهقين الذين لديهم تقدير ذات مرتفع وكذا تقدير ذات منخفض داخل جماعة الأصدقاء.

(بن شعلال عبد الوهاب، 2009، ص 42 . 43)

6-2-2- دراسات عربية:

ش. دراسة الطريري (1988): تحت عنوان: **"العلاقة بين الدافع للإنجاز وبعض المتغيرات الأكاديمية والديموقراطية (الحالة الاقتصادية، الحالة الاجتماعية لدى الطالب الجامعي"**، حيث تم الاعتماد على اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين وشملت عينة الدراسة (110) من طلاب جامعة الملك سعود.

ما استخلص من الدراسة: أن الدافع للإنجاز ذو علاقة دالة مع متغيرات الحالة الاجتماعية والجنس. **(نبيل الفحل، 2004، ص 60)**

ص. دراسة محمد رمضان (1987): تحت عنوان: **"علاقة الدافعية بمستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"**، تكونت من (120) طالب بدولة الإمارات العربية،حيث قسم أفراد العينة إلى مجموعتين الأولى ذات التحصيل المرتفع ممن حصلوا على 80% فأكثر من معدلاتهم الدراسية، والثانية ذات التحصيل المنخفض ممن حصلوا على 50% فأكثر إلى 60% من معدلاتهم الدراسية.

ما استخلص من الدراسة: وجود فروق جوهرية في الدافعية لصالح ذوي مستوى التحصيل المرتفع، فالطلاب مرتفعي التحصيل كانوا أكثر دافعية للإنجاز.

(عبد الله محمد خليفة، 2000، ص 53)

ض. دراسة عبد المجيد أحمد مرزوق: تحت عنوان: **"أساليب التعليم ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا"**، حيث تكونت عينة الدراسة من 90 طالب من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة نصفهم من المتفوقين والنصف الآخر من المتأخرين دراسيا، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أساليب التعلم التي تساعد الطالب على التفوق الدراسي وكذا التعرف على الفروق في دافعية الإنجاز بين الطلاب المتأخرين والمتفوقين دراسيا.

ما استخلص من الدراسة: وجود اختلاف في أساليب التعلم التي يتبعها الطالب المتفوق والتي يتبعها الطالب المتأخر، وجود فروق دالة بين الطلاب المتأخرين في دافعية الإنجاز ولصالح المتفوقين. **(رقية محمد زيدان، 2021، ص 45)**

6-2-3- الدراسات الأجنبية:

ط. دراسة ماكيلاند وموري 1983 Meclond & Morry: حيث انطلقت هذه الدراسة من الدافعية للإنجاز وهو المتغير التابع لدراستنا، فقد حظي بالعديد من الأبحاث والدراسات وأهمها دراسة "ماكيلاند" والتي انطلقت من دراسات أولى سنة 1983، والذي اعتبر الدافعية للإنجاز من أهم الدوافع، حيث قام موري بدراسة قصد معرفة أسباب شدة دافعية الإنجاز بإعطاء مجموعة من الأفراد تعليمات مختلفة قبل أن يشرعوا في كتابة قصصهم الخاصة بتفهم الموضوع واختيار يعرف باسم التخيل، خلال هذه الدراسة أخبرت مجموعة من الناس أن الذين يكون أدائهم جيد على اختبار التخيل يمكن أن يكون مديرين أو رجال أعمال ناجحين.

ما استخلص من الدراسة: إن وجود أنواع معينة من التخيلات والأفكار وقصص تفهم الموضوع، ومن ثم أصبحت هذه الأفكار والتخيلات الفارقة في التعريف الاجرائي حسب موري لدافعية الإنجاز.

(عزال نعيمة، 2008، ص 14 . 15)

ظ. دراسة لاندين وستيورت (1998): تحت عنوان: "**العلاقة بين القدرات ما وراء المعرفية والدافعية والكفاءة الذاتية والتحصيل الأكاديمي**"، وتكونت العينة من 108 من طلبة الصف الثاني عشر.

ما استخلص من الدراسة: وجود علاقة بين الدافعية ومتوسط درجات الطلبة، وجود علاقة موجبة بين الكفاءة الذاتية والدافعية. **(سالم رفقت خليف، 2009، ص 151)**

ع. دراسة روبنسون (2011): هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دافعية الإنجاز لدى التلاميذ الأمريكيين الأفارقة ومعرفة الفروق الطلاب مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز

في التحصيل الأكاديمي، وطبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز والمستوى الاقتصادي والاجتماعي واختلاف دافعية الإنجاز باختلاف النوع، وتكونت عينة الدراسة من (277) تلميذ وتلميذة بالمدرسة الابتدائية، ومن بين الأدوات المستعملة قائمة دافعية الإنجاز لـ "شوتر".

ما استخلص من الدراسة: وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي، وجود فروق دالة احصائيا بين الطلبة والطالبات في دافع الإنجاز لصالح الطالبات.

(عصام علي الطيب وربيع عبد رشوان، 2006، ص 218 . 220)

سابعا – التعقيب على الدراسات السابقة:

إن الهدف الرئيسي من الاستعانة من الدراسات السابقة وجمعها هو أنها تعتبر المرجعية والخلفية النظرية والاجرائية للدراسة التي يقوم بها الباحث، والتي على أساسها يبني إشكاليته ويصوغ فرضياته، اضافة إلى أنها تساهم بصورة واضحة في تفسير النتائج المتوصل إليها في الجانب التطبيق.

وفي البحث الحالي ومن خلال استعراضنا للدارسات السابقة وجدنا هناك تنوع في أهدافها وأدواتها ونتائجها ومدى علاقتها بالدراسة الحالية، فمن خلال عرضنا للدراسات توصلنا إلى أنها تتشابه مع بحثنا الحالي في تناول متغيري التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز، فهناك من ربط التنمر المدرسي ببعض المتغيرات كدراسة "**خوجة حنان**" (2012) ودراسة "سناء لطيف حسون" ودراسة " **شطيبي وبوطاف**" (2014).

أما الدراسة التي جمعت المتغيرين مع بعض كدراسة "**أحمد فكري بهنساوي**" (2015) ودراسة "**رمضان علي حسين**" (2015).

أما بالنسبة للعينة فأغلب الدراسات تناولت تلاميذ المرحلة المتوسطة إلا دراسة " حنان خوجة "(2012) التي طبقتها على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أما من حيث أدوات الدراسة فنلاحظ أن الدراسات السابقة اعتمدت على المقاييس لتحقيق أهدافها إما تكون من إعدادهم الشخصي أو جاهزة، وأما أن تكون جاهزة مع تعديلها وتكييفها لتلائم عينة الدراسة، فعليه فقد استفدنا من هذه الدراسات السابقة في رسم معالم البحث النظرية لمتغيرات، وكذلك في تحديد أدوات القياس المناسبة في مناقشة النتائج.

ومن خلال ذكرنا للدراسات السابقة نلاحظ أن معظم هذه الدراسات لم تتطرق إلى الدراسة المسحية، ونحن في هذا البحث تم الاستعانة بها بهدف استطلاع الرأي العام (تلاميذ السنة الرابعة متوسط) حول اتصافهم بالتنمر المدرسي، والتي اغفلت كل هذه الدراسات السابقة عن تناوله.

الفصل الثاني

التنمر المدرسي

تمهيد

أولا : سلوك التنمر

1- مفهوم سلوك التنمر

2- المفاهيم المرتبطة بسلوك التنمر

ثانيا : التنمر المدرسي

1-تعريف التنمر المدرسي

2-أشكال التنمر

3-المشاركون في التنمر المدرسي وخصائصهم

4-أسباب التنمر المدرسي

5-النظريات المفسرة للتنمر المدرسي

6-الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي

خلاصة

تمهيد:

يعد التنمر ظاهرة مرضية عدوانية، و غير مرغوب بها ، تنطوي على ممارسة العنف والسلوك العدواني من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد نحو غيرهم ، و عرفت هذه المشكلة انتشارا واسعا في المؤسسات التربوية وهو ما يسمى بالتنمر المدرسي الذي عرف بالطاعون الصامت الذي يهدد الكيان التربوي ، و في هذا الفصل سنقوم بإلقاء الضوء على مفهوم هذه الظاهرة و أسبابها و كذلك المشاركون فيها، و أهم النظريات المفسرة للمشكلة مع تقديم بعض الحلول للحد من هذه الظاهرة.

أولا : سلوك التنمر :

1-مفهوم سلوك التنمر:

جاءت ترجمة الكلمة الانجليزية(Bullying) إلى اللغة العربية بعدة مصطلحات في العديد من الدراسات ، فبعض الباحثون يستخدمون مصطلح المشاكسة و المضايقة كدراسة (**شاكر مجيد 2007**) و (**فوزية غماري 2005**)، و البعض الآخر فضل استعمال مصطلح الاستقواء ترجمة لنفس المصطلح كدراسة **جردات(2008)**،أما بعض الأخر تناول مصطلح التنمر كترجمة لمصطلح Bullying كدراسة **خوج حنان 2015** ، أما بحثنا الحالي فقد اعتمدنا على مصطلح التنمر المدرسي و هي ترجمة لكلمة(School Bullying)

1-1- مفهوم التنمر لغة :

يقصد بالتنمر لغة اعتمادا على المنجد في اللغة العربية المعاصرة بأنه تشبه بالنمر يقال (نمر ،نمرا) كان على شبه من النمر ، و هو انمر و هي نمراء,نمر فلان أي غضب و ساء خلقه، و تنمر لفلان أي تنمر له و توعده بالإيذاء.

(المنجد في اللغة العربية المعاصرة ،2008، ص 590)

1-2- مفهوم التنمر اصطلاحا :

يرى كل من **جوفانن** و **جراهام**و**شيستر**(**shuster and Graham 2003 Vonen**)أن التنمر(Bullying)هو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين الأول يسمى المتنمر (Bully) و الآخر يسمى الضحية (victime)و هو يتضمن الإيذاء الجسمي و الإيذاء اللفظي أو الإذلال بشكل عام ، ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه أو لقب أو العمل على نشر اشاعات عنه ، أو اطلاق النار عليه أو رفضه من قبل الأخرين.

(علي الصبحين و محمد القضاة 2013، ص8)

أما **جلبرت** (**GILBERT** 1999) ، فترى أن الباحثين يختلفون في تعريف التنمر و لكن الغالبية منهم يصفونه على أنه أذى جسمي أو لفظي ،يقوم به المتنمر اتجاه شخص ما أضعف منه أو أصغر منه أو أقل شعبية ، أو أقل شعورا بالأمن ، من خلال الضرب أو التعنيف أو الطلب منه القيام بأعمال رغم إرادته أو رفض الشخص و إبعاده من المجموعة. **(فرنانا جورج ، 2004، ص09)**

تعريف **بانكس**(**1977**BANKS) و **رغبي**(1999 Rigby)لسلوك التنمر بأنه تكرار ممارسة مجموعة من الهجمات و المضايقات و بعض السلوكيات المباشرة كالتوبيخ و السخرية و التهديد بالضرب ، من قبل شخص ما يعرف بالمتنمر اتجاه شخص أخر (الضحية) بهدف الهيمنة والسيطرة عليه و اكتساب القوة التي لا تأتي إلا بجعل هذا الأخر ضحية. **(خوج حنان ،2002،ص 192)**

2- المفاهيم المرتبطة بسلوك التنمر :

إن مصطلح التنمر يتداخل مع مفاهيم و مصطلحات عديدة ، الأمر الذي قد يجعل من الصعب التمييز بينها ، و من بين هذه المفاهيم نجد العدوان و العنف و المضايقة ، فقد

اختلفت تعريفات هذه المصطلحات تبعا لاختلاف أراء الدارسين و المهتمين في هذا المجال ، و سنحاول فيما يلي عرض مفهوم كل مصطلح .

2-1- التنمر والصراع:

يؤكد **Rigby**(1995)على ان ما ينشب بين الأقران من صراع **conflit** يكون في الغالب وليد موقف و يكون عادة بين أفراد متساويين في القوة ، و بالتالي لا يعد ذلك تنمرا فاختلاف القوة بين المتنمر و الضحية تمثال المعيار الحقيقي لتحديد سلوك التنمر ووصفه و تتحدد الاختلافات بين سلوك التنمر و الصراع في الجدول التالي :

(ابو الديار، 2012، ص39-40)

جدول رقم (01) يلخص الفروق بين الصراع الطبيعي والتنمر

الصراع الطبيعي	التنمر
يحدث أحيانا	يتكرر حدوثه
عرضي من دون قصد	يحدث عمدا
ليس بالمشكلة الخطيرة	يميل إلى الأذى النفسي أو الجسدي أو العاطفي
شعور طبيعي لردة الفعل	تكون ردة الفعل قوية و عنيفة اتجاه الضحية
لا يسعى للوصول إلى هدف معين	يسعى الى السلطة و السيطرة

2-2-التنمر والعنف:

يستعمل السلاح و التهديد و الوعيد بكل أنواعه و يفضى الى العنف الشديد ، أما التنمر فهو أخف من حيث الممارسة فهو يتضمن عنفا جسديا خفيف او عنفا لفظيا كبيرا و يشمل على جانب استعراضي من القوة و السيطرة ، و الرغبة في التحكم في مقدرات

الآخرين من الرفاق و الزملاء ، و هذا السلوك موجود بين الطلاب في جميع مراحل التعليم العام، و يمكن أن يقود إلى العنف بمعناه الشامل .

(هاشم المالكي وحسن الصوفي، 2012، ص157)

ويشير **بومان (2008)**إلى أن سلوك التنمر قد يؤدي إلى العنف ، إلا أنه يختلف تماما عن العنف، إذ أن العنف يأخذ صورا شتى منها حمل السلاح ، التخريب ، الإيذاء الجسمي الشديد كالقتل و السرقة بالإكراه و غيرها ، مما لا يمكن أن يكون من خصائص التنمر فضلا عن ذلك فان سلوك التنمر تتوافر فيه النية المبنية على الإيذاء و التكرار و الاستمرار و عدم التوازن في القوة بين المتنمر و الضحية.

(مصطفى مظلوم، 2007 ، ص 87)

2-3- التنمر والعدوان :

التنمر هو درجة هينة من العدوان ، فالعدوان هو سلوك يصدر من شخص اتجاه شخص أخر ، او نحو الذات لفظيا أو جسميا ، و قد يكون العدوان مباشرا أو غير مباشرا و يؤدي إلى الحاق الأذى الجسمي و النفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الأخر ، و بهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر ، و يختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر هو سلوك متكرر و يحدث بانتظام ويستمر لفترة من الوقت و عادة ما يتضمن عدم التوازن في القوة سوآءا كانت جسمية ام نفسية مدركة، فالتنمر نمط من العدوان.

(أبو الديار، 2012، ص 30)

ويشير **هشام الخولي (2008)**:إلى أن العدوان فطري غريزي يشمل على نوعين أساسيين من السلوك هما : العدوان الإيجابي الذي يستخدم فيه الدفاع عن الذات أو تدعيمها و العدوان السلبي الذي يوجه لهدم الذات و الأخرين ،أي ان السلوك العدواني مقبول في

بعض أشكاله و في ظروف معينة و مذموم و مرفوض في البعض الأخر ، إلا أنه لا يمكننا أن نقر ذلك بالنسبة للتنمر الذي هو سلوك مرفوض في جميع أشكاله ، و في كل ظروفه و أحواله ، بالإضافة إلى أنه سلوك متعلم وليس فطريا غريزيا كما انه لا يوجه نحو الذات إنما يوجه نحو الأخرين. **(مصطفى مظلوم، 2007، ص87)**

2-4- التنمر و المضايقة:

تعرف المضايقة على أنها تعرض التلميذ لكلام سيء أو جارح أو سخرية من طرف تلميذ أخر أو مجموعة من التلاميذ كما قد يتمثل في تعرضه للضرب أو الركل أو التهديد أو الحبس داخل الغرفة و لا يمكن أن نعتبر هذه الاعمال مضايقات ، إلا إذا حدثت باستمرار وتعذر على التلميذ و يصعب عليه الدفاع عن نفسه ، و المضايقة اللفظية و المعنوية تتمثل في تعرض التلميذ للسخرية و التسميات بالأسماء الجارحة أو التهديد أو التهميش أو الرفض أو العزل المتعمد و تكون المضايقة بسبب العرق أو الأصل أو إزاء العلاقات العاطفية مع الجنس الأخر و الجدول التالي يمثل أشكال المضايقة. **(غماري فوزية، 2012 ، ص 38)**

جدول رقم (02) يمثل أشكال المضايقة بين الأقران

	المضايقة المباشرة	**المضايقة غير المباشرة**
المضايقة اللفظية	السخرية، استثارة الأخر بكلام غير لائق، التنابز بالألقاب.	نشر و ترويج الاشاعات
المضايقة الجسدية	الضرب، الركل، الصفع سرقة أملاك الآخرين.	اقناع صديق ودفعه للاعتداء على أحدهم لصالح المعتدي
المضايقة غير اللفظية وغير الجسدية	تهديد أو إشارات أو إماءات بذيئة و جارحة	عزل البعض عن المجموعة التلاعب بالصداقات والتهديد عن طريق وسائل التواصل

من خلال ما تم عرضه لمختلف المصطلحات نتوصل إلى ان العدوان يمثل القالب الذي يحوي باقية الممارسات غير السوية و غير المرغوب فيها كالتنمر و العنف المشاغبة و المضايقة و جميعها تمثل سلوكات عدائية إيذائية ، إلا أنه يمكن أن يصنف السلوك العدواني أنه تنمرا عندما تحويه ثلاث معايير أساسية : **(القحطاني ،2006، ص 118)**

- التنمر اعتداء متعمد
- التنمر يعرض الضحايا لاعتداءات متكررة من خلال فترات ممتدة من الوقت .
- عدم التوازن ينتج من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي دون التأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين و الضحية.

ثانيا : التنمر المدرسي :

1-تعريف التنمر المدرسي:

يعتبر **ألويس(Alweus** 1993) من أوائل من عرف التنمر تعريف علميا مبينا على تجارب بحثية عديدة، حيث عرفه على أنه "شكل من أشكال العنف الشائعة جدا بين الأطفال و المراهقين، ويعني التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدي أفعالا مباشرة وغير مباشرة للتنمر على الأخرين ، والتنمر المباشر هو همجة مفتوحة على الأخرين، من خلال العدوان اللفظي أو البدني و التنمر الغير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث اقصاءا اجتماعيا مثل نشر الشائعات ويمكن أن يكون التنمر غير المباشر ضارا جدا على أداء الفرد مثله مثل التنمر المباشر.

(Alweus, 1993, P09)

يرى **Leng** (2009) أن التنمر نوع من السلوك العدواني، وبما أن هذا النوع من السلوك يحدث في المدرسة يتم تضمين على أنه نوع من العنف المدرسي، سببه التنشئة الاجتماعية للطلبة و التربية الأسرية و الثقافة السائدة لدى الطلاب، وهذا ما يحدث عندما تستخدم الأسرة

السلوك العدواني في حل مشاكلها، و بالتالي يتعلمه الأطفال ويستخدمونه مع الأخرين أثناء اتصالهم بالبيئة المدرسية. **(رشى منذر، 2013 ، ص30)**

عرفت **الجمعية الطبية الأمريكية (2002):** التنمر المدرسي على أنه سلوك عدواني يهدف إلى إحداث ضرر أو ضيق ، و يحدث ضررا و تكرارا على مر الزمن ، و يحدث في العلاقة التي فيها خلل في توازن القوى و من المهم أن نلاحظ أن البلطجة كشكل من أشكال الإساءة كإساءة معاملة الأقران تحدث نتيجة لسوء معاملة الأطفال و العنف المنزلي.

(عبد الرحمن مقبل ، 2018 ، ص 32)

في حين يعرف التنمر المدرسي بأنه شكل من أشكال العنف يلحق الضرر بالأخرين ويحدث التنمر في المدرسة أو في أثناء الأنشطة المختلفة ، عندما يستخدم تلميذ أو مجموعة تلاميذ قوتهم لإيذاء الأفراد أو المجموعات الأخرى ، و يكون أساس قوة المتنمرين ، إما القوة الجسدية أو العمر الزمني لهم أو الحالة المالية أو المستوى الاجتماعي أو المهارات الاجتماعية وقد يكون أساسها ان رابطة تحميهم مثل الأسرة.

(خوج حنان، 2012، ص 193)

2- أشكال التنمر:

يحدث التنمر بأشكال متعددة و بمستويات مختلفة من حيث شدة الايذاء و هو يشمل على التنمر الجسدي والتنمر اللفظي والتنمر على الممتلكات والتنمر النفسي و الجسمي:

2-1- التنمر الجسمي:

كالضرب و الصفع أو القرص او الايقاع أرضا أو السحب أو اجباره على فعل شيء.

2-2- التنمر اللفظي :

السب و الشتم و اللعن أو الإثارة أو التهديد أو التعنيف أو الإشاعات الكاذبة وإعطاء ألقاب ومسميات للفرد أو اعطاء تسميات عرقية.

2-3- التنمر الجنسي :

استخدام أسماء جنسية و المناداة بها أو الكلمات القذرة أو لمس أو تهديد بالممارسة.

2-4- التنمر على الممتلكات:

أخذ أشياء الآخرين و التصرف فيها أو عدم إرجاعها و إتلافها، و هنا لا بد من القول أن هذه الأشكال السابقة قد ترتبط معا ، فقد يرتبط الشكل اللفظي مع الجسدي أو الجسدي مع الاجتماعي أو غيرها .

2-5- التنمر في العلاقات الاجتماعية:

منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن الأخرين

2-6- التنمر النفسي و العاطفي:

المضايقة و التهديد و التخويف و الإذلال والرفض من الجماعة.

(علي الصبحين و محمد القضاة، 2013، ص10-11)

وقد عرض جون (2006) مجموعة من النماذج النمطية في التنمر المدرسي وهي كالتالي: **(البنسهاوي علي حسن، 2015، ص 22)**

أ- **النموذج الأول:** التنمر المدرسي الفردي(**Bullying serial**) وهو في حالة متنمر أو معتدي يقوم بإيذاء فرد أو مجموعة من الأفراد و هذا النمط موجود بكثرة في المدارس.

ب- النموذج الثاني: التنمر المدرسي الجماعي غير المتجانس(**victimisation multiple**)عندما يقوم أكثر من متنمر أو معتدي بالتنمر المدرسي على الضحية و هو نوع حديث من التنمر المدرسي.

ج- النموذج الثالث: التنمر الجماعي المتجانس **(the familial patterun)** هذا النمط يتضمن مجموعة من الأطفال المتنمرين من نفس العائلة و يمارسون التنمر المدرسي على فرد أو مجموعة من الأفراد.

كما قسم عبد العظيم 2005التنمر المدرسي إلى: **(خوج حنان، 2012، ص 194)**

سلوك مباشر: يقتضي على مواجهة مباشرة بين كل من المتنمر و الضحية إذ يتضمن هذا الشكل مجموعة من المواقف التيمن خلالها يتم مضايقة الضحية أو تهديده و السخرية و الاستهزاء و التقليل أو التحقير من شأنه و التعليقات البذيئة و إهانة مشاعر الضحية و رفض التعامل معه.

سلوك غير مباشر: يصعب ملاحظته و لكن يمكن استقراءه واستنتاجه والوقوف على أشكاله من خلال كتابة التعليقات الشخصية عنالضحية بغرض جعله منبوذا بين زملائه فضلا عن النظرات والإيماءات الوقحة.

3- المشاركون في التنمر المدرسي وخصائصهم :

3-1- المتنمرونBullies :

أشار **الويس** 1993 إلى خصائص الطلبة المتنمرين لأنهم مهيمنون على الآخرين و يحبون الشعور بالقوة و لكنهم ودودون مع أصدقائهم و يرى الباحثون أن الرغبة في القوة هي السبب في عملية التنمر و هذه الرغبة تعززت من خلال الأفكار و الشائعات حول

التنمر و أدوار المؤسسات الإعلامية و الأفلام التي تصور قدرات البطل و مهاراته العالية و من سماتهم كذلك القسوة و لديهم أفكار لا عقلانية. **(Roberts,2005,p55)**

إن الطفل المتنمر هو الذي يضايق أو يخيف غيره من الأطفال في المدرسة و يجبرهم على فعل ما يريده بنبرته الصوتية العالية و استخدام التهديد و عادة ما يستخدم معظم الأطفال المتنمرين خوف الضحية و هم يسيطرون عليه من خلال حالة الخوف التي يضعونه فيه ، و يقع الاعتداء عادة في المدرسة في الصف أو أي مكان يلتقي فيه الطلاب كمجموعات مثل : ساحة المدرسة ، و في أماكن البيع و الشراء أو بالالتقاء في دورات المياه أو الممرات المنعزلة أو غرف تبديل الملابس و يمكن أن يقع التنمر خارج المدرسة في طريق العودة إلى المنزل أو في الملاعب أو في المواصلات العامة.

(فيلد، 2004، ص 51)

وقد ميز (**dougherty**, 2004) مجموعة من الخصائص التي يتميز بها المتنمرون ومنها:

- يعانون من أعراض الاكتئاب.
- يعانون من الاضطرابات في الأكل.
- الانخراط في تعاطي المخدرات.
- الانخراط في السلوكيات القتالية.
- الانخراط في السلوك الإجرامي.
- يعانون من تدني التحصيل الدراسي.
- يكون الآباء و الأمهات يستخدمون أشكال عقابية في الضبط.
- يعيشون في بيئات قاسية.
- لا يقتدون بالكبار.
- يكون الأباء استبداديون

3-2-الضحايا Victime:

قدم **الويس**1999 **Alweus** تعريف يخص الضحية معرف اياه : بأنه الطفل الذي يتعرض تعرضا متكررا بمرور الوقت لسلوكيات سلبية من جانب واحد أو أكثر من الطلاب بقصد الأذى نتيجة لعدم توازن القوى مما يسبب القلق و عدم التوازن الانفعالي.

(أبو الديار 2012، ص 30)

وأشار كل من **حسين و حسين الى** أن الضحية هو تلميذ يتعرض بشكل متكرر ولفترة طويلة من الوقت للضرر و الإيذاء من المتنمر في صورة مختلفة ، فهو ضعيف من الناحية الجسمية عن المتنمر و من ثم لا يستطيع مواجهة سلوك الإيذاء الذي يتعرض له من جانب متنمر فضلا عن خصائصه النفسية و الاجتماعية التي تفرض عليه أن يكون ضحية.

(عبد العظيم حسين طه و حسين سلامة ، 2010 ، ص 307)

ويتميز الضحايا بمجموعة من الخصائص التي حددها**(Dougherty 2007)**

- يعانون من أعراض الاكتئاب.
- يعانون من مشاكل نفسية.
- التفكير في الانتحار.
- يعانون من اضطرابات في الأكل.
- يعانون من مشاعر الوحدة.
- يعانون من تدني انخفاض احترام الذات.
- يعانون من القلق.
- يكونون أقل شعبية من الأطفال الأخرين.
- يقضون الكثير من الوقت وحدهم .
- يعانون من الاعتداء على الأطفال.

- يعيشون في بيئة قاسية.
- يواجهون مشاكل صحية و بدنية . **(مقبل وسام خالد، 2018، ص 41)**

3-3- المتفرجونBystauders:

هم أولئك الذين يشاهدون و لا يشتركون و لديهم خوف شديد و يطورون مشاعر بأنهم أقل قوة ، يبدون مشوشين في أغلب الأحيان و لا يعرفون الأصح من الخطأ ، ولديهم ضعف في الثقة بالنفس و احترام ذات متدن و يشعرون بأنهم لكي يكونوا أكثر أمنا لا يعملون شيئا. **(علي الصبحين و محمد القضاة،2016، ص 39-40)**

وصنفهم **دكيريسون** 2005(Dicerson) إلى نوعين من الأفراد:

- **المتفرجون الرافضون للتنمر**:الذين يشاهدون دون تدخل و لديهم ضعف الثقة بالنفس و الخوف من أن يكون الضحية .
- **المتفرجون المشاركون في التنمر**: هم الذين يشاركون بالهتاف و لوم الضحية أو المشاركة الفعلية.

كما عرفوا أيضا على أنهم أولئك التلاميذ الذين يشاهدون التنمر و يتمتعون بالمهارات الاجتماعية في التعامل و لا يتعرضون للمشاغبة من قبل الآخرين و يستطيعون أن يدافعوا على أنفسهم و حل مشاكلهم دون اللجوء للمواجهة أو العدوانية.

(سوليفان و أخرون، 2007، ص 37)

و يتميز المتفرجون ببعض الخصائص مثل:

- القدرة على الدفاع عن أنفسهم.
- يملكون مهارات اجتماعية في التعامل مع الأخرين .
- يستهزؤون بالضحية.

- يفضلون عدم الاشتراك في الموقف و عدم تحمل المسؤولية .
- يفتقرون إلى الثقة بالنفس و لديهم خوف من أن يكونوا ضحايا مستقبلا، ولا يعرفون ما العمل. **(سوليفان و أخرون، 2007، ص 38.37)**

4- أسباب التنمر المدرسي:

4-1- الأسباب النفسية:

وهذه مبنية أساسا على الغرائز و العواطف و العنف و الإحباط و الضغط و القلق فالغرائز هي استعدادات فطرية نفسية و جسمية ، تدفع الفرد إلى إدراك بعض الأشياء من نوع معين، أو أن يشعر الفرد بانفعال خاص عند ادراك ذلك الشيء، و أن يسلك نحوه سلوكا خاص، وعندما يشعر الطفل أو المراهق بالإحباط في المدرسة مثلا عندما يكون مهملا ولا يجد اهتماماته بقدراته و بشخصيته و يصبح التعلم عليه يمكن الوصول إليها و عدم الاهتمام بقدراته و ميوله ، فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب و التوتر و الانفعال لوجود عائق تحول بينه و بين تحقيق أهدافه مما يؤدي إلى ممارسة سلوك العنف و التنمر سواء على الأخرين، أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه و تورثه ، كما أن الأسرة التي تقلب من الطالب الحصول على مستوى مرتفع من التحصيل يفوق قدراته و إمكاناته قد يسبب هذا القلق للطالب، و قد يؤدي ذلك في النهاية للاكتئاب و تفريغ منه الانفعالات من خلال ممارسته سلوك التنمر . **(علي الصبحين و محمد القضاة، 2013، ص 44)**

4-2- الأسباب الشخصية :

هناك دوافع ومختلفة لسلوك التنمر ، فقد يكون تصرفا طائشا أو سلوك يصدر عند الفرد من شعوره بالملل كما أنه قد يكون السبب في عدم إدراك ممارسي سلوك التنمر وجود خطأ في ممارسة هذا السلوك ضد بعض الأقران لأنهم يعتقدون أن الطفل الذي يستقوي عليه يستحق ذلك ، كما قد يكون سلوك التنمر لدى الأطفال الأخرين مؤشرا على قلقهم أو عدم

سعادتهم في بيوتهم أو وقوعهم ضحايا التنمر في السابق ، كما أن الخصائص الانفعالية للضحية مثل الخجل و بعض المهارات الاجتماعية و قلة الأصدقاء قد تجعله عرضة للتنمر. **(علي الصبحين و محمد القضاة، 2013 ، ص 43)**

4-3- الأسباب المدرسية :

تشمل ثقافة المدرسة والمحيط المادي والرفاق في المدرسة ودور المعلم وعلاقته بالتلميذ والعقاب وغياب اللجان المختصة، فالعنف الذي يمارسه المعلم على التلاميذ مهما كان نوعه لمن يقف عند حدود إذعان التلميذ له سمعا وطاعة، فلا بد أن يدرك أن الإذعان الظاهري مؤقت ، يحمل بين طياته الكراهية وينتشرليكون رأيا عاما مضادا له بين تلاميذ الصف وبين باقي التلاميذفي المدرسة، ومن المحتمل أن يصل إلى درجة، وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين و ضعف التحصيل الدراسي للتلميذ والتأثير السلبي لجماعة الرفاق، والخصائص الشخصية و النفسية غير السوية وضعف العلاقة بين المدرسة والأهل، والظروف و العوامل الأسرية والمعيشية للتلميذ وضعف شخصية المعلم وعدم المامه بالمادة الدراسية، كل هذه العوامل قد تؤدي إلى الإحباطمما يدفع التلاميذللقيام بسلوكيات التنمر. **(الدسوقي، 2016، ص 24-25)**

4-4-الأسباب الأسرية:

أظهرت الدراسات أن التنشئة الأسرية تلعب دورا في ارتفاع نسبة العنف و التنمر بين الأقران في المدارس، وهذه الأسباب تكمن في طريقة تربية الأهل لأطفالهم مثل التذبذب في اتجاه القرارات و عدم الاتفاق على أسلوب معين من الثواب و العقاب بين الوالدين، مما يؤدي إلى الاختلاف في القوانين في المنزل، مما ينتج عند أطفال المتنمرين مع أقرانهم في المدارس.

كما أن التساهل في التربية و عدم عقاب الأطفال على أخطائهم يؤدي إلى سلوكيات عنيفة من قبل الأطفال في المدارس. **(الشهري، 2009، ص 31)**

4-5- الأسباب التكنولوجية من أهمها:

4-5-1- الألعاب الالكترونية العنيفة: اعتماد الكثير من الأبناء على افتقاد ساعات طويلة في ممارسة الألعاب الالكترونية العنيفة و الفاسدة على أجهزة الكمبيوتر أو الهواتف المحمولة و التي تقوم فكرتها الأساسية والوحيدة على مفاهيم مثل : القوة الخارقة و سحق الخصوم و استخدام كافة الأساليب لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون هدف تربوي ودون قلق من الأهل، على مستقبل هؤلاء الأطفال الذين يعتبرون الحياة استكمالا لهذه المباريات فتقوى عندهم النزعة العدائية لغيرهم فيمارسون بها حياتهم في مدارسهم أو بين معارفهم والمحيطين بهمبنفس الكيفية، وهذا يمكن أن يكون خطرا شديدا و ينبغي على الأسرة بشكل خاص من عدم السماح بتقوقع الأبناء على هذه الألعاب و الحد من وجودها ، و كذلك على الدولة بشكل عام أن يتدخل و يمنع انتشار تلك الألعاب المخيفة و لو بسلطة القانون لأنها تنمر لأجيال و تفتك بهم ، فلا بد من أن تحاربها كما تحارب ابخال المخدرات تماما لشدة خطورتها. **(حسن البنسهاوي وحسين الرمضان، 2015، ص 17)**

4-5-2- مشاهدة أفلام العنف: تزايد أفلام العنف ازدادت سمة مشاهدة الأطفال و المراهقون و البالغون بصورة مخيفة ، هذه الأفلام المخصصة للعنف الشديد مثل أفلام مصاصي الدماء و ألام القتل الهمجي دون أن يتلقوا الردع أو عقاب فيستهين الطفل أو المراهق أو الشاب يعبر أن من يقوم هو البطل و الشجاع الذي ينبغي تقليد ، فيلبسون ملابس تشبه ملابسهم ، و يرتدون الأقنعة على وجوههم تقليدا لهؤلاء الأبطال و يضعون صورهم في حساباتهم الشخصية إلى مواقع التواصل الاجتماعي ، و يحتفظون بصور عديد لهم في غرفتهم في ظل تغافل من الأهل عن متابعة سلوكيات أبنائهم و اعتبار مقياس

أدائهم لوظائفهم اتجاه أبنائهم هو تلبية حاجياتهم المادية فقط ، فهذا التقليد يزيد من حدة العنف في المدارس و يصبح استخدامهم للعنف كوسيلة وحيدة لنيل الحقوق و السيطرة.

(العتيري، 2018، ص11)

5- النظريات المفسرة للتنمر المدرسي:

لقد اختلفت و تنوعت النظريات التي تطرقت إلى تفسير ظاهرة التنمر المدرسي، فكل نظرية قامت بالتطرق له حسب الاتجاه النظري التي تنتمي إليه و من هذه النظريات نذكر:

5-1- نظرية التحليل النفسي :

يعد **سيغموند فرويد** ، مؤسسا ورائدالمدرسة التحليل النفسي ، ويرى بان السلوك ناتج عن التناقض بين دافع الحياة والموت،وتحقيق اللذة عن طريق تعذيب الآخرين وعقابهم والتصدي لهم، كي لا ينجحوا ويؤكد التحليليون القدامى، ان الطفل أثناء الرضاعة يكون قد اكتسب خبرات سارة او مؤلمة، ترتبط بالألم والموازنة والتمييز ويخزن مثل هذه الخبراتفي ذاكرته ،وتظل هذه الخبرات تلح وتسعى للظهور في أية مناسبة ،وأحيانا تفشل المقاومات الشخصية في إخفاء هذه الخبرات بسبب القصور البيولوجي، والضعف الجسمي ،ووعدا بقدوم الأيام المناسبة لإظهار هذه الانفجارات الانفعالية على صورة هجوم او اعتداء أو تنمر أما عن وجهة نظر المحللين النفسيين الجدد للتنمر ،فيرى **ادلر** أن هناك قوة دافعة مستقلة لهذا السلوك توجد في اللاشعور ، وتوجه السلوك ويحدث ذلك اذا ما تواجد فردان أو أكثر في موقف عداءي أو استفزازي.

5-2- النظرية السلوكية:

ترتكز النظرية السلوكية على أن السلوك الفرد يتحدد و فقا للمؤشرات الموجودة في البيئة باعتبارها استجابات تم تدعيمها أي يتبعها أثر طيب وسار ، فالسلوكات التي يتبعها تحفيز و تعزيز ينبغي تكرارها من قبل الفرد ، أما الاستجابات التي لا تتبع بدعم غالبا لا

تتكرر و تميل للانطواء و التلاشي أي أن السلوك يقوي و يضعف حسب أثره و نتيجة بالنسبة للفرد و هذا ما يعرف بقانون الأثر في نظرية التعلم الإجرائي عند **سكينر** و التي تعني أن السلوك الذي يعزز يؤدي للشعور بالراحة و الرضى فيكرر الفرد هذه العملية و عليه فإن سلوك التنمر يحدث نتيجة لعملية تعزيز و تدعيمه التي تأتي للمتنمر من أقرانه و من خلال الأذى والضرر الذي يلحقه بالضحية أي أن عندما يعتدي المتنمر على الضحية و دافع عن نفسهو انتقم من المتنمر و هذا نادرا ما يحدث في التنمر ،فإن ذلك يعزز سلوك المشاغب تعزيزا سلبيا. **(حسين طه عبد العظيم، 2008، ص 375)**

5-3- نظرية الإحباط و العدوان :FRUSTRATION AGGRESSION THEORY

لقد أكد كل من **دولارد** و **ميلر** أن العنف و العدوان بجميع أشكاله اللفظية و الجسدية ما هو إلا استجابة فطرية للإحباط ، حيث تتناسب طرديا بشدة العدوان كلما زاد الإحباط و عليه فالرغبة في السلوك التنمري و العنف تختلف بكمية الإحباط التي يعانيها الفرد ، إلا إن الشعور بالضيق و إعاقة إشباع الرغبات البيولوجية و النفسية تثير لدى الفرد الإحباط مما يولد لديه سلوكا عدوانيا بالتالي هذا ما كان ليحدث لو لم يكن هناك شعور بالإحباط.

(مغار عبد الوهاب،2015، ص519)

5-4- نظرية التعلم الاجتماعي :SOCIAL LEARNING THEORY

ترى هذه النظرية بأن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة نماذج العدوان عند والديهم و مدرسيهم و رفاقهم، وحتى النماذج التلفزيونية ...إلخ ، و من ثم يقومون بتقليدها ، و تزيد احتمالية ممارستهم للعدوان ، إذا توفرت لهم فرصة لذلك ، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد فإنه لا يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة ، وإذ كوفئ عليه فسوف يزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك العدواني ، فهذه النظرية تعطي أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة و لعوامل الدافعية المرتكزة على نتائج العدوانية المكتسبة و الدراسات

تؤيد هذه النظرية بشكل كبير مبنية أهمية التقليد و المحاكاة في اكتساب السلوك العدواني حتى و إن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط.

(علي الصبحين و محمد القضاة ، 2013، ص 51)

فسرت نظرية التعلم الاجتماعي السلوك التنمري على أنه سلوك متعلم من خلال التقليد و ملاحظة سلوكيات الأخرين كالوالدين و المعلمين والمحيط الخارجي وأن أغلبية السلوكيات مكتسبة من خلال التعلم و التقليد الأعمى.

5-5- النظرية البيولوجية (Biological theory):

ترتكز هذه النظرية في تفسيرها لسلوك التنمر على وجود علاقة بين هذا السلوك من جهة و شذوذ الكروموزومات و الاضطرابات العصبية الهرمونية من جهة ثانية ،إذا وجد كل من "**فيركوكو**" (**Vierikko**) **بولكيكنين** (**Pulkinen**) **كابريو** و **فركين** (**Kaprio& verken**) أن الارتباط في سلوك التنمر بين التوائم متطابقة ، كما وجد كل من أروماري (Aromri) **وليندمان** (**Lindman**) و **أريكسون** (1999 **Ericsson**) علاقة ارتباطيه ايجابية .(أو طردية) بين سلوك التنمر من جهة و تركيز هرمون تستوستيرون (Testostérone) من جهة ثانية . **(بني يونس محمود،2016، ص 120)**

كما فسرت المدرسة البيولوجية سبب زيادة التنمر لدى الذكور منه أكثر لدى الإناث فقد رأت هذه المدرسة أنه يوجد علاقة بين هرمون الذكور و التنمر ، فقد أشارت إلى أن متغير مستوى هذه الهرمونات يؤثر على سلوك الفرد و خاصة هرمونات الذكورة (Testostérone) فهي مرتفعة بطبيعة الحال لدى المجرمين من الذكور المتورطين في الجرائم العنيفة ، و ذلك بعكس النساء ، حيث أن الرجال يرتكبون ستة أضعاف ما ترتكبه النساء من جرائم القتل ، و لا سيما في المرحلة العمرية التي تتسم بارتفاع معدل هرمون الذكورة. **(منذر رشى مرقة ، 2013، ص82)**

ويرى **ماسلو** أن البيئة التي ينشأ فيها الأطفال لا بد أن تتوفر فيها خمسة أنواع من الضروريات و ذلك لينشؤوا نشأة صحية ، و يتكيفوا اجتماعيا بصورة سليمة عندما ينضجون و هذه الأشياء الضرورية تتمثل في:

أولا : الضروريات و الحاجات الفيزيولوجية.

ثانيا : الأمن من التهديدات الجسمية و النفسية.

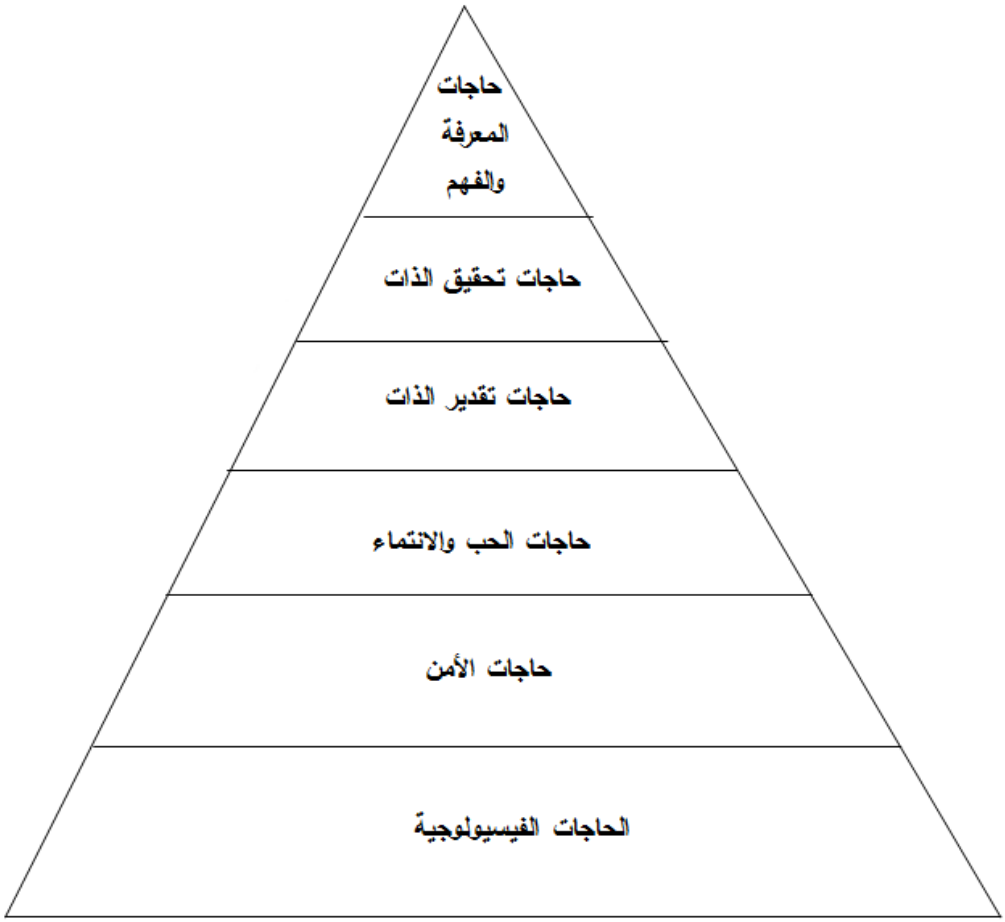
ثالثا : الحاجات الاجتماعية و الأساسية مثل مشاعر الحب و القبول من قبل الأخرين.

رابعا : الحاجات التي تساعد على تقدير الذات.

خامسا : الحاجات التي تساعد على تحقيق الذات.

سادسا : حاجات الفهم و المعرفة.

الشكل رقم 01: يمثل هرم ماسلو للحاجات



5-4- النظرية الفيزيولوجية :

يؤكد ممثلو الاتجاه الفيزيولوجي أن سلوك التنمر يظهر بدرجة أكبر عند الذين لديهم تلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي) ، و يرى فريق أخر بأن السلوك التنمر ناتج عن هرمون التستوستيرون ، حيث وجدت الدراسات بأنه كلما زادت نسبة الهرمون في الدم كلما ازدادت نسبة حدوث السلوك العدواني.

(علي الصبحين و محمد القضاة،2016،ص50 .51)

6-الحلول المقترحة للحد من ظاهرة التنمر المدرسي:

6-1- دور الأسرة في مواجهة التنمر المدرسي:

تعتبر الأسرة البيئة الأولى التي تؤثرفي سلوك الطفل، وهي بذلك تكتسي اهمية بالغة في ترتيب المتدخلين في علاج التنمر ، وليكون التدخل الاسري فعالا لا بد من التروي وعدم العجلة في الحكم على سلوك الطفل و وصفه بالمتنمر ، قبل أن تتضح الرؤية و تتم دراسة المشكلة من جميع الجوانب و استشارة جميع المتدخلين في حياة الطفل بما في ذلك البحث في الصعوبات التي يمكن ان يواجهها الطفل في المدرسة فيما يخص التحصيل الدراسي من أجل معرفة الصعوبات التي يمكن أن يواجهها الطفل، كانخفاض تحصيله الدراسي الذي يمكن أن يكون وراء سلوكه العدواني، وفي حالة ثبوت تنمر الطفل يجب مناقشته بهدوء وتعقل واستفساره حول الأسباب التي جعلته يسلك هذا المنحنى اتجاه أقرانه و توضيح مدى خطورة هذا السلوك و إثارة المدمرة على الضحية، فيجب على الوالدين إبلاغ الإدارة والشروع في تعليم الطفل مهارات تأكيد الذات و مساعدته على تقدير ذاته، من خلال تقدير مساهماته وإنجازاته، و يفرض حال إن كان منعزلا اجتماعيا بالمدرسة، فيجب اشراكه بنشاطات اجتماعية تسمح له بالاندماج مع الأخرين و بناء ثقته بنفسه.

(سايحي سليمة، 2019،ص 90-91)

ويكمن دور الأسرة في مواجهة التنمر المدرسي و الحد منها من خلال المقترحات التالية :

- رعاية نمو الأولاد و مراعاة أساليبهم التربوية و الإرشادية في التنشئة الاجتماعية .
- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها و ذلك لإشباع حاجاته الأساسية ، مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية .
- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم و حاجاتهم و مشكلاتهم و كذا مستواهم التحصيلي.
- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة ، و مشاركتهم في الدورات و الندوات التي تقيمها المدرسة .
- تزويد المعلمين و المرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة و الدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية و الإرشادية الهادفة لتعديل السلوك و تنمية شخصياتهم. **(سعيد عبد العزيز،2004، ص 285)**

6-2-دور الإدارة المدرسية في مواجهة التنمر المدرسي :

تلعب الإدارةالمدرسية دورا هاما و بارزا في التصدي لمثل هذه المشكلاتالتي تحدث داخل البيئة المدرسية، إذ تمثل العقل المدبر لتوجيه الأنشطة و العمليات الإدارية من تخطيط و تنظيم و توجيه و رقابة داخل المدرسة ، و التي تمكنها من تحقيق أهدافها في أقل جهد و أقصر وقت ممكن من خلال وضع البرامج و الخطط المناسبة و اللازمة لمحاربة ظاهرة التنمر و الحد من مظاهرها داخل البيئة المدرسية، وهذا بهدف إعداد جيل متعلم يساهم في بناء وتطور المجتمع، ويواكب التقدم العلمي والتكنولوجي السريع الذي تشهده المجتمعات المتقدمة و يتمثل دور المدرسة في التقليل من انتشار ظاهرة التنمر في البيئة المدرسية من خلال:

- تشجيع الآباءعلى المشاركة و الإسهام بدور فعال في العملية التعليميةو المساندة في الأنشطة و المشروعات المدرسية و استقبال الآباء الذين يبلغون عن التنمر و الإصغاء لهم ، و اتخاذ الإجراءات اللازمة و الملائمة لدراسة هذه البلاغات و حلها على مستوى المدرسة .
- زيادة المراقبة و الاشراف على سلوك التنمر من قبل المعلمين داخل المدرسة و خاصة في الأماكن التي يحدث فيها التنمر.
- إجراء و تطبيق الاختبارات النفسية على التلاميذ و ذلك لتحديد ما إذا كان هناك تنمر أو لا يوجد.
- وضع قواعد و إجراءات عقابية محددة وواضحة ضد التلاميذ المتنمرين و يتمثل ذلك في الحرمان المؤقت و الإبعاد و سحب المعززات من المتنمر.
- تطوير المناهج الدراسية ، بحيث تعمل على تدعيم قنوات التواصل و الصداقة بين التلاميذ و بينهم و بين المعلمين. **(توفيق عطاري و حسين الموسي،2015،ص75.74)**

6-3- دور المرشد التربوي في الحد من التنمر:

يعد المرشد التربوي في المدرسة الركيزة الأساسية في التعامل مع التلاميذ وتقديم الخدمات الإرشادية لهم، ومساعدتهم في حل المشكلات التي تعترضهم، كما أن تواصله مع أولياء الأمور من خلال عقد الاجتماعات الدورية والزيارات الميدانية وسيلة يمكن استغلالها في الحد من السلوك التنمري في المدرسة، و من الأساليب التي يمكن للمرشد التربوي اتخاذها للحد من السلوك التنمري:

- إعداد برامج تربوية لتدريب التلاميذ على المهارات السلوكية الايجابية كتقدير الذات و مهارات الاتصال الفعالة التي تتحكم في إدارة الغضب عند التلاميذ و الحوار البناء.
- تعزيز البناء الديني و القيمي عند التلاميذ و غرس روح التسامح و المحبة واحترام مشاعر الأخرين و التعايش معهم.

- تفعيل الأنشطة المدرسية غير المنهجية من مسابقات رياضية وثقافية و رحلات للحد من السلوك التنمري.
- عقد لقاءات مع المعلمين و أولياء الأمور حول الطرق و الأساليب الواجب اتباعها مع التلاميذ المتنمرين و التركيز على التعزيز الايجابي مع الطلبة .
- اكساب الطلبة مهارات استغلال الأمثل لأوقات الفراغ من خلال ممارسة بعض الهوايات و الأنشطة و الألعاب المفيدة.
- إجراء دراسات و أبحاث تسهم في التعريف بالتنمر و كيفية التصدي له و الحد منه للطلبة و المعلمين و أولياء الأمور.
- تعميق برامج الإذاعة المدرسية للتعريف بأضرار التنمر و كيفية التصدي له .
- تفعيل التعاون و التواصل بين المدرسة و المجتمع المحلي بهيئته و مؤسساته وأفراده لتقديم الدعم و المساعدة ما يلزم للحد من السلوك التنمري عند التلاميذ.

(محمد الزبون و محمد الزغلول، 2016، ص20)

خلاصة:

من خلال ما سبق عرضه في هذا الفصل من تعريفات و النظريات، و أهم الأسباب وراء ظاهرة التنمر بالإضافة إلى أشكاله و العناصر المشاركة فيه، نستنتج أن التنمر ظاهرة خطيرة لا يجب الاستهزاء بها داخل المدارس، في حين أنها تظهر مشابهة لبعض المشاكل التربوية العادية، وتعتبر كسخرية ومزاح بين التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، لكنها أكثر تهديدا و اصرارا مما تبدو عليه، لذلك يجب التدخل و التكفل بها و محاولة التقليل منها داخل المدرسة قدر المستطاع.

الفصل الثالث

الدافعية للإنجاز

تمهيد

أولا: الدافعية

1- مفهوم الدافعية

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية

3- تصنيف الدوافع

4- وظائف الدافعية

ثانيا: الدافعية للإنجاز

1- تعريف الدافعية للإنجاز

2- مكونات دافعية الإنجاز

3- أنواع الدافعية للإنجاز

4- نظريات الدافعية للإنجاز

5- قياس الدافعية للإنجاز

6- أهمية دافعية الإنجاز

خلاصة

تمهيد:

تعتبر الدافعية للإنجاز من الدوافع الأساسية التي تبنى عليها شخصية الإنسان و كثيرا ما يتساءل الآباء و المعلمين عن أسباب اختلاف الطلاب على اقبالهم نحو أي نشاط مدرسي أو مادة دراسية ، فالبعض يقبل على النشاطات المدرسية بحماس كبير جدا ، في حين يرفضها البعض الأخر.

ونظرا لكون موضوع الدافعية للإنجاز من المواضيع التي تتطلب الكثير من التدقيق سواء من ناحية مفهومها العام أو الخاص .

ففي هذا الفصل تطرقنا إلى توضيح مفهوم الدافعية و بعض المفاهيم المرتبطة بها ثم سنتطرق في الخطوة اللاحقة إلى مفهوم دافعية الإنجاز بنوع من التدقيق .

أولا: الدافعية

1- مفهوم الدافعية:

إن الاهتمام الكبير من طرف الباحثين بموضوع الدافعية في مجال معين له أهمية كبيرة فأداء الفرد لأي نشاط أو سلوك معين ، يتوقف على وجود دافع يحدد استجاباته نحو اصدار سلوك معين و بصورة عامة ، إن اهتمامنا بموضوع الدوافع في مجال التربوي يهدف إلى الوقوف على مؤشرات يمكن استغلالها و استخدامها لتحسين الاتجاهات النفسية و التربوية للتلاميذ.

ونظرا لهذه الأهمية نجد أن الاختلاف في التعاريف المتناولة لهذا الموضوع و ذلك بحسب التوجه بالاطار النظري لكل دارس و سنحاول التطرق لبعض منها :

- **فالدافعية :** تعرف بأنها قوة دافعة تؤثر في تفكير الفرد و إدراكه للأمور و الأشياء كما توجه السلوك الإنساني نحو الهدف الذي يشبع حاجاته و رغباته.

(صلاح بيومي، 1982، ص31)

- و يعرفها **ماسلو** « **Maslow** » أنها خاصية ثابتة و مستمرة و متغيرة و مركبة و عامة تمارس تأثيرا في كل احوال الكائن الحي. **(عبد اللطيف خليفة ، 2000، ص 69)**
- ويرى **راجح (1990)** أن الدوافع هو حالة داخلية جسمية أو نفسية تستثير السلوك في ظروف معينة، و تواصله حتى ينتهي إلى غاية معينة.
- و يعرف زيدان (1984) الدافع بأنه حالة فيسيولوجية و سيكولوجية داخل الفرد تجعله يبرع الى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين.
- وعرفها **مصطفى عسوى** على أنها " حالة من التوتر النفسي و الفسيولوجي الذي قد لا يكون شعوريا أو لا شعوريا ، تدفع الفرد للقيام بأعمال و نشاطات و سلوكيات لإشباع حاجات معينة للتخفيف من التوتر و إعادة التوازن للسلوك أن النفس بصفة عامة .

(مصطفى العسوى ، 1990، ص 83)

- كما أن **الدافعية** "عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الفرد بوجهه و يحقق فيه التكامل ، و لا يمكن ملاحظة مباشرة ، و إنما تستنتجه من سلوك أو تفترضه وجوده حتى يمكننا تفسير هذا السلوك. **(أحمد عبد اللطيف ، 2001، ص 79)**

و يمكن القول أن الدافعية من خلال ثلاث مكونات و هي :

- ❖ تحريك السلوك من خلال اكسابه طاقة للتحريك.
- ❖ توجيه السلوك عمليا نحو هدف معين .
- ❖ درجة اشباع الحاجة أو تحقيق الهدف تؤدي إما لتكراره أو تثبيته أو تغييره.

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالدافعية :

يمكن التمييز بين الدافعية و بعض المفاهيم ذات الصلة بها نذكر منها ما يلي :

2-1- الحاجة Need :

الأصل في الحاجة أنها حالة من النقص أو العوز و الافتقار تقترن بنوع من التوتر و القلق و لا يلبث أن يزول مضي قضيت الحاجة زوال النقص ، سواء كان هذا النقص ماديا أو معنويا ، داخليا أو خارجيا. **(هشام محمد جمجوم ،1990، ص 49)**

و بناء على ذلك فإن الحاجة هي نقطة البداية لإثارة دافعية الكائن الحي و التي تي تحفز طاقته و تدفعه في الاتجاه الذي يحقق اشباعها.

2-2- الحافز Drive :

هو حالة من التوتر تجمع الكائن العضوي في حالة من التهيؤ و الاستعداد للاستجابة بجوانب معينة في البيئة. **(أحمد عبد الخالق ، 1986 ، ص 183)**

2-3- الغريزة Instinct:

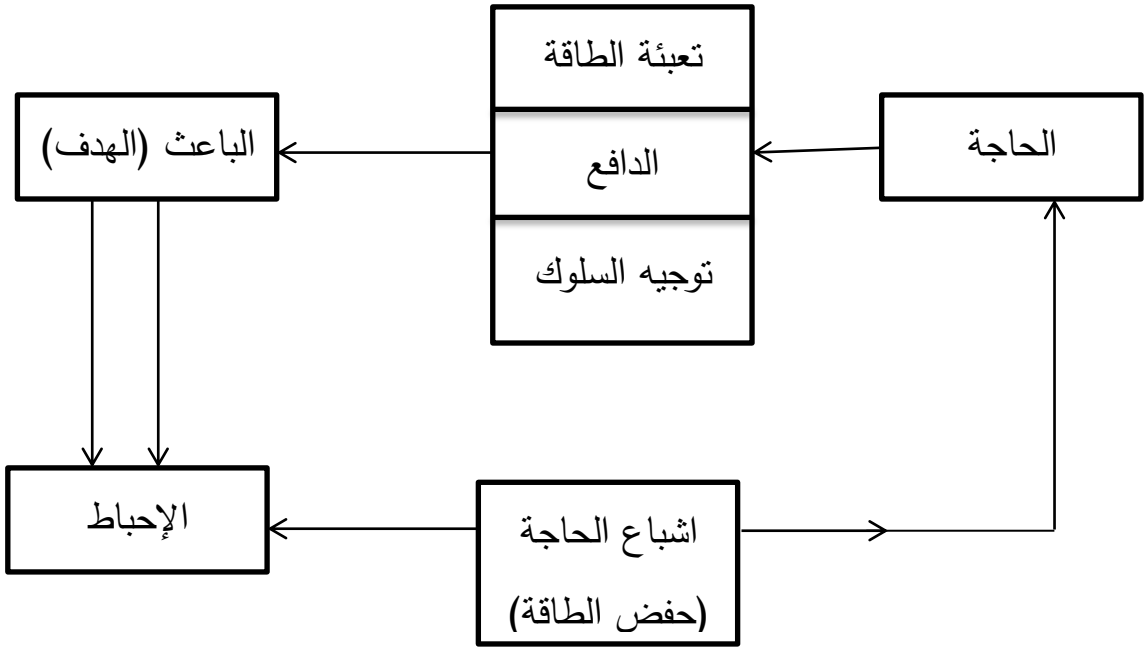
يعرفها "**ماك دوجال** " بأنها "استعداد فطري نفسي جسمي ، يدفع الفرد إلى أن يدرك وينتبه إلى أشياء من نوع معين ، و يشعر إزائها بانفعال ، ثم يسلك نحوها سلوكا معينا أو يحاول ذلك على الأقل. **(داود معمر، 2006، ص 30)**

2-4- الباعث Incentive :

عبارة عن مثير خارجي فيه يحرك الدافع و يتوقف ذلك على ما يمثله الهدف الذي يسعى الفرد لتحقيقه. **(رمضان ياسين ، 2008، ص100)**

وفي ضوء ذلك فان الحاجة تنشأ لدى الكائن الحي نتيجة حرمانه من شيء معين ويترتب على ذلك ان ينشأ الدافع الذي يعبئ طاقة الكائن الحي ، و يوجه سلوكه من اجل الوصول الى الباعث (الهدف) و ذلك كما هو موضح في الشكل التالي :

الشكل رقم (02) يوضح العلاقة بين مفهوم الحاجة والدافع والباعث



3- تصنيف الدوافع:

هناك العديد من التصنيفات التي قدمها الباحثون عن تقسيمهم لأنواع الدوافع المختلفة و من بين هذه التقسيمات ما يلي: **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص84،86)**

3-1- التصنيف الذي يميز بين الدوافع الوسيلية instrumental و الدوافع الاستهلاكية consomatory:

الدافع الوسيلي هو الذي يؤدي اشباعه الى الوصول الى دافع اخر، أما الدافع الاستهلاكي فوظيفته في الاشباع الفعلي للدافع ذاته.

3-2- تصنيف الدوافع طبقا لمصدر ها الى ثلاث فئات:

3-2-1- الفئة الأولى : دوافع الجسم :

وترتبط بالتكوين البيولوجي للفرد وتساهم في تنظيم الوظائف الفيسيولوجية، و يعرف هذا النوع من التنظيم بالتوازن الذاتي homéostasies ، و من بين هذه الدوافع الجوع و العطش و الجنس.

3-2-2- الفئة الثانية : دوافع ادراك الذات : self- perception :

من خلال مختلف العمليات العقلية و هي التي تؤدي الى مستوى تقدير الذات و تعمل على المحافظة على صورة مفهوم الذات و منها دافع للإنجاز.

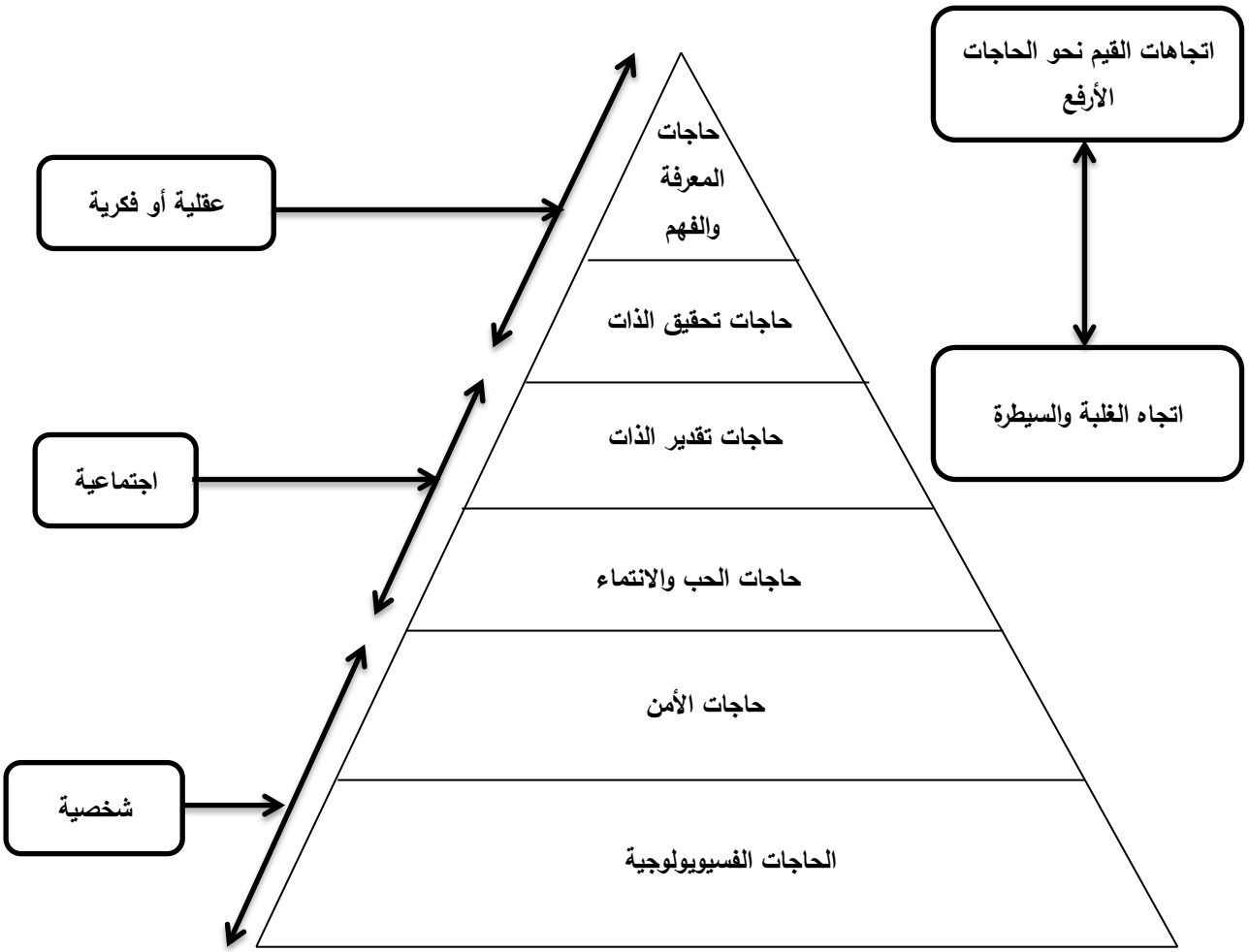
3-2-3- الفئة الثالثة: الدوافع الاجتماعية:

والتي تختص بالعلاقات بين الاشخاص و منها دافع السيطرة .

3-3- تصنيف الدوافع طبقا لنظرية ماسلو A.MASLOW في الدافعية الانسانية:

قدم ماسلو تنظيما هرميا للدوافع في عدة مستويات هي على التوالي :

الشكل رقم (03) يوضح التدرج الهرمي للحاجات طبق لنظرية ماسلو



وتشمل الحاجات الفيسيولوجية كما حددها **ماسلو** على الحاجات التي تكفل بقاء الفرد مثل الحاجة الى الشراب والطعام، أما الحاجة الى الأمن فتشير الى الرغبة الفرد في الحماية من الخطر والتهديد والحرمان، و حدد الحاجات الاجتماعية كأنها الرغبة الانتماء و الارتباط بالأخرين، أما الحاجة الى التقدير فتمثل في الرغبة في تقدير الذات و تقدير الأخرين لها و أخيرا حدد الحاجة الى تحقيق الذات بأنها رغبة الفرد في تحقيق امكاناته و تنميتها ويعتمد تحقيق الذات على الفهم و المعرفة الواضحة لدى الفرد بإمكاناته الذاتية و حدودها.

وقد اوضح "**ماسلو**" في نظريته عن الدافعية أن هناك نوعان من الارتقاء المثالي للحاجات حيث ترتقي من المستوى الأدنى الى المستوى الاعلى حسب درجة أهميتها او سيادتها بالنسبة للفرد، و لا يتحقق التقدم نحو حاجة تقع في مستوى أعلى على هذا الدرج الا بعد اشباع الحاجات التي تقع في المستوى الادنى منها.

(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص86-87)

3-4- تصنيف الدوافع في ضوء المنشأ:

هو من أكثر التصنيفات شيوعا و استخدما حيث تنقسم الدوافع الى فئتين هما :

3-4-1- الفئة الأولى:

وتشمل على الدوافع الفيسيولوجية المنشأ و يطلق عليها الدوافع الفيسيولوجية او الأولية، من هذه الدوافع دافع الجوع، دافع العطش، دافع الجنس، دافع الأمومة.

3-4-2- الفئة الثانية :

تضمن الدوافع الاجتماعية والتي يكتسبها الفرد من البيئة و الاطار الحضاري الذي يعيش فيه و تتأثر بالسياق النفسي الاجتماعي للفرد، و يطلق عليها البعض أحيانا الدوافع السيكولوجية ، و من أمثلة هذه الدوافع دافع الانجاز، دافع الاستقلال، دافع السيطرة دافع التملك، دافع حب الاستطلاع. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص87)**

4- وظائف الدافعية :

استخلص الدارسون و من بين هم **عبد الرحمان عدس و نايفة قطامي** ان الدوافع ووظائف اساسية ثلاث :

- تحريك و تنشيط السلوك بعد أن يكون في مرحلة من الاستقرار او الاتزان النسبي فالدوافع تحرك السلوك او تكون هي نفسها دلالات تنشط العضوية لإرضاء الحاجات الاساسية .
- توجيه السلوك نحو وجهة معينة دون أخرى فالدافع بهذا المعنى التلقائية اي انها تساعد الفرد على انتقاء الوسائل للتحقيق الحاجات عن طريق وضعة على اتصال مع بعض المثيرات المهمة لأجل بقائه، مسببة بذلك سلوك اقدام او عن طريق ابعاد الانسان عن مواقف تهدد بقائه، مسببة بذلك سلوك احجام.
- المحافظة على استدامة تنشيط السلوك طالما بقي الانسان مدفوعا او طالما بقيت الحاجة قائمة ،فالدافع كما انها تحرك السلوك تعمل على المحافظة عليه نشطا حتى يتم اشباع الحاجة. **(عبد الرحمن عدس ونايفة قطامي، 2000، ص126)**

ثانيا: الدافعية للإنجاز

يظهر دافع الإنجاز لدى كل شخص بدرجة معينة ، غير أن بعض الناس نجدهم أكثر تهيؤا باستمرار الإنجاز عن غيرهم ، إن معظم الناس على استعداد لبذل المزيد من الجهد في أعمالهم ، إذ ما واجهوا تحديات تحقيق الإنجاز المنشود في مواجهة مثيرات قوية تحفز لبذل الجهد ، و كلما كان دافع الإنجاز قويا فإن الاحتمال يزداد بأن يفرض الشخص على نفسه الكثير من الالتزامات ، و إننا نجد الشخص المتمتع بدافع قوي للإنجاز لا يتوقع أية إجابة إذ يكفيه الإنجاز في حد ذاته ، فهو يجد المتعة و السعادة في كسب الموقف الذي يواجهه و تحديات المواقف الصعبة. **(عبد الحميد مرسي ، 1992 ، ص 114-115)**

1- تعريف الدافعية للإنجاز :

يرجع استخدام مصطلح **الدافع للإنجاز** في علم النفس من الناحية التاريخية إلى **ألفرد أدلر** الذي أشار إلى أن الحاجة للإنجاز هي دافع تعويضي مستمد من خبرات الطفولة

وكورت **ليفين**(**Levin**)الذي عرض هذا المصطلح في ضوء تناوله مفهوم الطموح و ذلك قبل استخدام **موراي**(**Murray**)لمصطلح الحاجة للإنجاز و على الرغم من هذه البدايات المبكرة فإن الفضل يرجع إلى **موراي** في أنه أول من قدم مفهوم الحاجة للإنجاز بشكل دقيق بوصفه مكونا مهما من مكونات الشخصية. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص88)**

بحيث تناول العديد من المفكرين و الباحثين موضوع الدافعية للإنجاز و سنحاول عرض التعاريف التي قدمها هؤلاء لمفهوم الدافعية للإنجاز :

عرفها **موراي** **Murray** الحاجة للإنجاز بأنها تثير الى رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات ، و ممارسة القوى و الكفاح أو المجاهدة للآراء المهام الصعبة بشكل جيد وبسرعة كلما أمكن ذلك و مناقشته للأخرين ، و التفوق عليهم ، و تقدير الفرد لذاته من خلال الاستغلال الناجح لما لديه من قدرات و امكانيات ، و قد أشار موراي إلى أن الحاجة للإنجاز أعطيت اسم إدارة القوى**WILL TO POWER** و قد افترض أنها تندرج ضمن تحت حاجة كبرى و أشمل و في الحاجة إلى التفوق ، هذا ما يظهر من خلال التعريف الذي قدمه حول الدافعية للإنجاز حيث قال "رغبة أو ميل الفرد للتغلب على العقبات وممارسة القوى و الكفاح لأداء المهام الصعبة بشكل جيد و بسرعة ما أمكن.

أم **ماكليلاند و زملاءه (1953)** : إن الدافع للإنجاز يشير إلى استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد و مثابرته في سبيل تحقيق و بلوغ النجاح يترتب عليه نوع من الارضاء. **(عبد اللطيف محمد خليفة، 2000، ص 89)**

أما **الأحمد** عرفها : دافعية الإنجاز هي الرغبة في الأداء الجيد و تحقيق النجاح و هو هدف ذاتي ينشط السلوك و يوجهه. **(أمل الأحمد،2001، ص 247)**

نستخلص من هذه التعاريف أن الدافعية للإنجاز مفهوم يشير إلى استعداد الفرد لتحمل المسؤولية و السعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة و المثابرة للتغلب على العقبات

والمشكلات التي تواجهه و الشعور بأهمية الزمن و التخطي للمستقبل بغية الوصول إلى النجاح و التفوق و منافسة الأخرين في ضوء مستوى معين الامتياز المحدد وفق معياره الخاص أو المعايير الاجتماعية.

2- مكونات دافعية الإنجاز:

يرى **أوزيل 1969** أن هناك ثلاث مكونات على الأقل لدافع الإنجاز و هي :

2-1- الحافز المعرفي :

الذي يشير إلى محاولة الفرد اشباع حاجاته لأن يعرف و يفهم ، حيث أن المعرفة الجديدة تعين الأفراد على أداء مهامهم بكفاءة أكبر فإن ذلك يعد مكافأة له.

2-2- توجيه الذات :

وتمثله رغبة الفرد في المزيد من السمعة و المكانة التي يحرزها عن طريق أدائه المتميز في الوقت نفسه بالتقليد الأكاديمية المعترف بها ، مما يؤدي إلى شعوره بكفايته واحترامه لذاته.

2-3- دافع الانتماء :

بمعناه الواسع الذي يتجلى في الرغبة في الحصول على تقبل الأخرين ، و يتحقق اشباعه من هذا التقبل بمعنى أن الفرد يستخدم نجاحه الأكاديمي بوصفه أداة للحصول على الاعتراف و التقدير من جانب أولئك الذين يعتمد عليهم في تأكيد ثقته بنفسه.

أما **عبد المجيد (1985)** فاعتبر الدافع للإنجاز داله لعدة عوامل هي :

أ) التطلع للنجاح .

ب) التفوق عن طريق بذل الجهد و المثابرة.

ج) الإنجاز عن طريق الاستقلال عن الأخرين في مقابل العمل مع الأخرين بنشاط.

د) القدرة على إنجاز الأعمال الصعبة بالتحكم فيه و السيطرة على الأخرين .

هـ) الانتماء إلى الجماعة و العمل من أجلها.

و) تنظيم الأعمال و ترتيبها بهدف انجازها بدقة و اتقان .

ر) مراعاة التقاليد و المعايير الاجتماعية المرغوبة أو مسايرة الجماعة و السعي لبلوغ مكانة مرموقة بين الأخرين.

أما **عبد القادر (1977)** فقد قام بتحديد دافع الإنجاز من خلال ثلاث مكونات و هي:

أ- الطموح العام.

ب-النجاح و المثابرة على بذل الجهد.

ج- التخمل من أجل الوصول الى الهدف.

أما **جاكسون أحمد وهبي (1986)** فيرون أن الدافع للإنجاز ناتج عن عدة عوامل أولية و هي:

أ-المكانة بين الأفراد.

ب-المكانة بين الخبراء.

ج- التملك.

د- الاستقلالية.

هـ-التنافسية.

و-الاهتمام بالامتياز.

أما **عمران (1980)** فيفرض أن دافع الإنجاز يكون من الأبعاد التالية :

أ- **البعد الشخصي** : و يتمثل هذا البعد في محاولة الفرد تحقيق ذاته المثالية من خلال الإنجاز و أن دافعيته في ذلك دافعية ذاتية ، انجاز من أجل الإنجاز ، حيث يرى الفرد أن في الإنجاز متعة في حد ذاته ، و هو يهدف إلى الإنجاز الخالص الذي يخضع للمقاييس و المعايير الذاتية الشخصية ، و يتميز الفرد من أصحاب هذا المستوى العالي في هذا البعد بارتفاع مستوى كل من الطموح و التحمل و المثابرة و هذه أهم صفاته الشخصية .

ب-البعد الاجتماعي: و يقصد به الاهتمام بالتفوق في المنافسة على جميع المشاركين في المجالات المختلفة ، كما يتضمن هذا البعد أيضا الميل إلى التعاون مع الأخرين من أجل تحقيق هدف كبير بعيد المنال.

ج-بعد المستوى العالي في الإنجاز: و يقصد بهذا البعد أن صاحب المستوى العالي الإنجاز يهدف إلى المستوى الجيد و الممتاز في كل ما يقوم به من عمل.

(محمدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص 181-183)

3- أنواع الدافعية للإنجاز:

ميز **فيروق وشارلز سميث** بين نوعين أساسيين من الدافعية للإنجاز هما:

3-1- دافعية الإنجاز الذاتية :

و يقصد بها تطبيق المعايير الداخلية أو الشخصية في مواقف الإنجاز.

3-2- دافعية الإنجاز الاجتماعية :

و تتضمن معايير التفوق التي تعتمد على المقارنة الاجتماعية أي المقارنة لأداء الفرد بالأخرين ، و يمكن أن يعمل كل هذين النوعين في نفس الوقت ،و لكن قوتهما تختلف وفقا

لأيهما أكثر سيادة و سيطرة في الموقف فإذا كانت دافعية للإنجاز لها وزن أكبر و سيطرة في الموقف ، فإنه غالبا ما يتبعه دافعية للإنجاز الاجتماعية و العكس صحيح.

(عبد اللطيف خليفة، 2002، ص95)

4- نظريات الدافعية للإنجاز :

تعددت النظريات المتناولة للدافعية للإنجاز و ذلك حسب الأطر النظرية التي انطلق منها كل باحث لهذا الموضوع نذكر منها :

4-1- نظرية موراي Murray :

يرى موراي أن سبل اشباع الحاجة إلى الإنجاز في المجال العقلي مثلا على هيئة رغبة في الامتياز العقلي ، و الحاجة للإنجاز في المجال الرياضي تكون على هيئة رغبة في الامتياز الرياضي .

و يتضح من منظور موراي للدافع ما يلي :

❖ التأكيد على أهمية البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد من حيث توفرها للفرض التي يستطيع الفرد من خلالها اشباع هذه الحاجة ، و يظهر هذا في ذكره أن سبل اشباع الحاجة إلى الإنجاز تتحدد على حسب نوعية الميل أو الاهتمام.

❖ التأكيد على البيئة الاجتماعية دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد الدافعية للاستثارة ، و أن الفرد لا بد أن يستثار في وجود الأخرين ليتفوق.

❖ اهتمامه بقياس الدافع للإنجاز حيث وضع أساسيات اختبار تفهم الموضوع TAT فقد قرر أن الهدف أو الغرض من هذا الاختبار هو استثارة الإبداع الأدبي.

(باهي مصطفى حسين، 1999، ص 28)

4-2- نظرية ماكليلاند:Maclellend :

تأثر **ماكليلاند** بأعمال **موراي** التي تبناه في دراسة الشخصية و رغبة في اختيار كل الحقائق المتعلقة بالشخص ، و يقوم تصوره للدافعية للإنجاز في ضوء تفسيره لحالة السعادة و المتعة بالحاجة إلى الإنجاز فقد أشار **ماكليلاند و أخرون** إلى أن هناك ارتباطا بين العاديان السابقة و الأحداث الإيجابية و ما يحققه الفرد من نتائج.

فإذا كانت مواقف الإنجاز الأولية ايجابية بالنسبة للفرد فإنه يميل إلى الأداء والانهماك في السلوكيات المنجزة ، أما إذا حدث نوع من الفشل ، و تكونت بعض الخبرات السلبية فإن ذلك سوف ين\ا عنه لتحاشي الفشل.

يذهب **ماكليلاند** إلى أنه في سياق الحياة تصبح مواقف مثيرة معينة مرتبطة بالحالات الوجدانية ، الموقف الساخن يستدعي الخوف و ترتبط الأعمال بانفعال ايجابي و بانفعال سلبي لأنها سبقته أن أدت إلى هذه المشاعر في المواقف السابقة .

ويذهب **ماكليلاند** إلى ما هو أبعد من ذلك ، إذ يعتقد أن الدافع تتضمن نقطتين مع متصل انفعالي فالحالة المتوقعة سواء كانت ايجابية أو سلبية و محايدة و هي التي تحدد من خلال التعلم السابق ، و الحالة الثانية تتضمن الزيادة أو النقصان في اللذة و الألم بالنسبة للحالة الراهنة ، و من ثمة تستثار الدوافع التي يوجد فيها تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة والحالة الانفعالية المتوقعة، ويطلق **ماكليلاند** على تصوره للدافعية نموذج الاستثارة الانفعالية. **(قشوط ابراهيم وطلعت منصور، 1979، ص 37)**

وامتد أعمال ماكليلاند في دراسة المهام التعليمية التجريبية إلى البيئة الطبيعية و دراسة المشكلات الاجتماعية ، و ذلك لكي يدعم نظريته من خلال دراسة النمو الاقتصادي في علاقته بمستوى الإنجاز لدى بعض المجتمعات ، فهو يرى أن ظاهرة التخلف أساسها نفسي

و ليس مادي ، وأن الفرق بين الدول المتقدمة و المتخلفة يعود بالدرجة الأولى إلى دافع الإنجاز وليس للقدرات والاستعدادات الفطرية الأخرى كالذكاء مثلا.

(سعدي سامية، 2001، ص68)

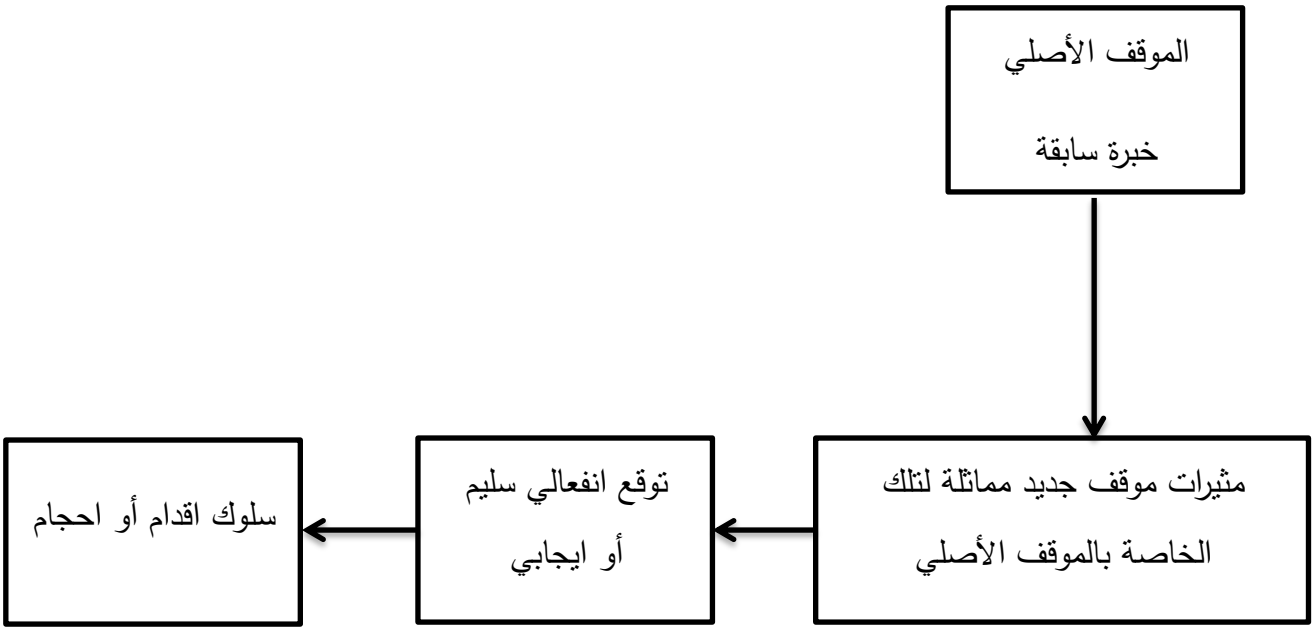
ونستنتج من خلال هذه النظرية بأن **ماكليلاند** ربط بين بين الأحداث الايجابية والخبرات السلبية و متغير الدافع للإنجاز ، فيرى أن الفرد يميل إلى أداء السلوكات عندما تكون مواقف الإنجاز الأولية ايجابية أما إذا حدث نوع من الفشل ، و تكونت بعض الخبرات السلبية فإنه ينشأ عنده دافع لتحاشي الفشل ، فحسبه يحدث الاستثارة الانفعالية عندما يكون هناك تباين بين الحالة الانفعالية الراهنة و الحالة الانفعالية المتوقعة.

4-3- نظرية أتكنسون Atkinsson 1966:

اتسمت هذه النظرية بعدد من الملامح التي يميزها عن نظرية **ماكليلاند** و من أهم هذه الملامح أن "**أتكنسون**" أكثر توجها معمليا و تركيز على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية لموقف الحياة التي تناولها **ماكليلاند** ، ووضع أتكنسون نظرية الدوافع للإنجاز في اطار منحنى التوقع القيمة مراعيا في ذلك توجيهات كل من "**كورت ليفين و دولمان** "و يرى **ماكليلاند** أن الدافع هو سمة شخصية ، و عرفه بأنه تحديد في حالة عاطفية بواسطة مؤشر تغير. **(حداد نسيمة، 2001، ص39)**

وهذا يعني أن المنبه الخاص بالوضعية الحالية يبين توقعات انفعالية متعلمة من خلال التجارب السابقة ، و تتولد بطريقة أوتوماتيكية في حالة وجود منبهات مشابهة لتلك التي كانت موجودة في وضعية التعلم الأصلية ، و هذه الحالة الانفعالية تستدعي سلوكا إما أن يكون اقداما أو احجاما.

الشكل رقم (04) يبين نموذج استثارة الدافعية حسب ماكليلاند



المصدر: (حداد نسيمة، 2001، ص 40)

في افتراض دور الصراع بين الحاجة للإنجاز و الخوف من الفشل ، كما قام أتكنسون بالقاء الضوء على العوامل المحدد للإنجاز القائم على المخاطرة و أشار إلى أن المخاطرة في الإنجاز تحدد ها أربع عوامل هي:

- ❖ عاملان يتعلقان بخصال الفرد
- ❖ عاملان لا يرتبطان بخصائص المهمة أو العمل المراد انجازه و ذلك كما هو موضح على النحو التالي :

أ- عاملان يتعلقان بخصال الفرد:

هناك نمطان من الأفراد يعملان بطريقة مختلفة في مجال التوجيه في مجال التوجيه نحو الإنجاز:

النمط 1: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الحاجة للإنجاز بدرجة أكبر بالنسبة للخوف من الفشل.

النمط 2: الأشخاص الذين يتسمون بارتفاع الخوف من الفشل بالمقارنة مع الحاجة للإنجاز.

والنمطان الأساسيان لدينا نمط الأفراد المرتفعون في الحاجة للإنجاز ، و هؤلاء الأفراد يفترض أن لديهم دافع انجاز قوي و النجاح و دافع منخفض لتحاشي الفشل و نمط الأفراد المنخفضين في مستوى القلق أو الخوف من الفشل فهم الأفراد الذين يتسمون بالدافع للإنجاز و ارتفاع دفع تحاشي الفشل .

ب- عاملان مرتبطان بخصائص المهنة :

بالإضافة إلى هذين العاملين للشخصية هناك موقفان أو متغيرات يتعلقان بالمهنة يجب أخذها بعين الاعتبار هما:

العامل الأول : احتمالية النجاح وتشير ps إلى الصعوبة المدركة للمهنة و هي أحد المحددات المخاطر.

العامل الثاني: بالباعث في المهمة ls يتأثر الأداء في مهمة ما بالباعث ، و يحدد أتكنسون النشاط المنجز بأنه يكون محصلة بين هدفين متعارضين.

- ❖ الميل نحو تحقيق النجاح.
- ❖ الميل نحو تحاشي الفشل.

و قد قدم أتكنسون معدلات لشرح هذين العاملين :

❖ معاملة الميل لتحقيق النجاح Is

الميل إلى تحقيق النجاح= الدافع لبلوغ النجاح + احتمالية النجاح+ قيمة الباعث TS=MS+PS+IS

ويتضح من خلال هذه المعادلة أن الميل إلى النجاح هو محصلة العوامل الثلاثة:

أ- **عامل الدافع إلى النجاح MS** :يتم تقديره بواسطة درجة الحاجة للإنجاز على اختبار تفهم الموضوع TAT

ب- عامل احتمالية النجاح PS :اعتقاد الشخص و توقعه بأنه سوف ينجح في أداء مهمته.

ج- عامل قيمة الباعث في أداء مهمة ما :

❖ معادلة الميل لتحاشي الفشل:

ميل لتحاشي للفشل =الدافع لتحاشي الفشل +احتمالية النجاح +قيمة الباعث للفشل TAF=MAF+PF+IF

والميل لتحاشي محصلة الثلاثة عوامل و هي :

❖ **عامل الدافع لتحاشي الفشل MAF** : تقدير على اختبار القلق **Taq** أعده مندر.

❖ **احتمالية الفشل PF:** هي محددة في معلم المواقف التجريبية.

❖ **عامل قيمة الباعث للفشل IF :** باعث قيمة سلبية لأن الفشل فيها هو تقدير ناتج أو محصلة الدافع للإنجاز **Tr** و يساوي إلى الميل لبلوغ النجاح + الميل لتحاشي الفشل.TR=IS+TaF

TR : محصلة الدافع للإنجاز.

IS : ميل لبلوغ النجاح.

TaF: ميل لتحاشي الفشل. **(سيد نوال، 2009 ، ص 73)**

نستخلص من خلال نظرية أتكنسون أنه ركز على المعالجة التجريبية للمتغيرات التي تختلف عن المتغيرات الاجتماعية ، كما تطرق أيضا إلى العوامل المحددة للإنجاز القائم على المخاطرة ، و فيها نتناول عاملان يتعلقان بخصال الفرد و عاملان يرتبطان بخصائص المهنة أو العمل المراد انجازه.

4-4-نظرية رايور (Rayor) :

لقد قام **رايور** سنة **1971** نظرية في الدافع للإنجاز المستقبلي و التي تعتبر امتدادا لنظرية **أتكنسون** و أن كانت تهتم بصورة أكبر بقيمة الحافز مثل : الرضى الاجتماعي والمكافأة الخارجية ، إلا أنها تشترك مع **نظرية أتكنسون** في أن الدافع للإنجاز محصلة الميل إلى تحقيق النجاح و الميل إلى تجنب الفشل و أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا لدى الفرد.

و يقصد **رايور** بالإنجاز المستقبلي تسلسل خطواته ، بحيث يشترط الأداء في المرحلة السابقة للأداء في المرحلة الحالية و هكذا حتى الوصول إلى أخر مرحلة فيه ، و تحت هذه الظروف يكون يستوي أداء من يتميز بارتفاع مستوى الدافع للإنجاز أفضل ممن يتميز بانخفاض مستواها و قد يعكس إذ لم يتضمن العمل تسلسلا أو تتابعا ، و **نموذج "رايور "**

يفترض أن الميل إلى احراز النجاح في النشاط الحالي **Ta** يحدد بواسطة مجموعة مكونات الميول الإنجازية في كل خطوة بعد ذلك ، و كل ميل انجازي مرتبط بخطوة معينة من الخطوات الكلية ، مما يؤدي إلى زيادة كل من الدوافع و الاحتمالات الذاتية للإنجاز الناجح و يعبر عن ذلك رياضيا.

TS=TS1+TF2.....TSn

حيث **12...N** هو ترتيب الخطوات بالميل ، فإن الميل لتجنب الفشل ،**IE** هو مجموعة الميول المحيطة بالإنجاز.

TS=TF1+TF2.....TFn

و يرى **رايور** قوة الميل للتوجه للإنجاز للنشاط الحالي يمكن الحصول عليها من مجموع الميول لإحراز النجاح مطروحا منه الميول إلى تحسين الفشل TS–TF.

(باهي مصطفى حسين ، 1999، ص 39)

4–5– نظرية التنافر المعرفي:

تؤكد هذه النظرية التي طورها **فستيغر** 1956 ، إذ دافعية الأفراد نحو تحقيق التوازن و الانسجام المعرفي تنشأ كنتيجة لعدم الانسجام أو التوازن المعرفي ، و إن مثل هذه الحالة تحدث عندما تلزم الفرد نفسه بعمل ما يتناقض مع معتقداته و اتجاهاته و عاداته السلوكية الأمر الذي يؤدي إلى حدوث حالة من التنافر المعرفي .

و عليه يسعى الفرد جاهدا للتخلص من التنافر كأن يقنع نفسه بأن ما سيقوم به من أعمال و أفعال هي بحد ذاتها مفيدة و تتحقق أهدافه لذا يلجأ جاهدا إلى ايجاد المبررات التي تؤكد أن هذه الأعمال لا تتناقض مع معتقداته و اتجاهاته .

(عماد الزعلول و علي فالح الهنداوي ، 2015 ، ص 302)

5- قياس الدافعية للإنجاز:

تصنف مقاييس دافعية الإنجاز إلى قسمين:

- الأولى: مقاييس اسقاطية.
- الثانية : مقاييس موضوعية

5-1- المقاييس الاسقاطية :

5-1-1- مقاييس الإنجاز لمكليلاند و زملاءه Meclellend 1953 تقدير الصورة والتخبلات:

أعد ماكليلاند اختبار لقياس الدافعية للإنجاز مكون من أربعة صور ثم توليد بعضها من اختبار تفهم الموضوع TAT الذي أعده موراي Murray 1938.

(رشاد عبد العزيز عبد الباسط ، 1999، ص 23)

كما صمم ماكليلاند البعض الأخر خصيصا لقياس الدافع للإنجاز.

ويتم عرض كل صورة في أثناء الاختبار على شاشة سينمائية لمدة عشرين ثانية أمام المفحوص ، ثم يطلب الباحث منهم بعد ذلك كتابة قصة تغطي أربعة أسئلة بالنسبة لكل صورة من الصور الأربعة ز الأسئلة هي:

- ماذا حدث و من هم الأشخاص ؟
- ما الذي أدى إلى هذا الموقف بمعنى ماذا حدث في الماضي ؟
- ما محور التفكير و ما المطلوب أدائه و من الذي يقوم بهذا الأداء؟
- ماذا يحدث و ما الذي يجب عمله؟

بعد ذلك يجيب على هذه الأسئلة في مدة لا تزيد عن أربعة دقائق و يستغرق الاختبار كله في حالة استخدام الصور الأربعة عشرين دقيقة.

ويرتبط هذا الاختبار أصلا بالتخبل الابتكاري من خلال تحليل نواتج تخبلات المفحوصين لنوع معين من المحتوى.

5-1-2- مقياس الاستبصار لفرنشFranch 1958

قامت **فرنش** بوضع مقياس الاستبصار على ضوء الأساس النظري الذي وضعه **ماكليلاند** لتقدير صور و تخبلات الإنجاز ، حيث وضعت جملا مفيدة ، تصف أنماط متعددة من السلوك يستجيب لها المفحوص باستجابة لفظية اسقاطية عند تفسيره للمواقف السلوكية الذي يشتمل عليه البند أو العبارة .

5-1-3- مقاييس التعبير عن طريق الرسم (A.G.E.T) ل أرونسون Aronson

صمم هذا المقياس لقياس دافعية الإنجاز عند الأطفال لأنه وجد أن اختيار **ماكليلاند** وزملاءه ، و كذا اختبار "**فرنش**" للاستبصار صعبة بالنسبة للأطفال الهقار ، وقد تضمن نظام التقدير الذي وضعه **أرونسون** لتصحيح اختبار الرسم فئات أو خصائصه معينة كالخطوط و الحيز و الأشكال ، و ذلك للتمييز بين المفحوصين ذوي الدرجات المختلفة لدافع الإنجاز.

بالرغم من تطبيق هذه المقاييس على عدد من العينات ، إلا أنه بغرض لعدة انتقادات من بينها. **(رشاد علي عبد العزيز موسى ، 1994، ص 22-25)**

- ✓ اعتبرها الكثير من الباحثين أنها ليست مقاييس حقيقية بل أنها تصف انفعالات المفحوصين بصدق مشكوك فيه.
- ✓ لا تحتوي على معيار موحد لتصحيح بل تختلف من شخص لأخر.

✓ يرى بعض الباحثين أن هذه المقاييس لا تقيس فقط الدوافع بل تتعداها إلى جوانب من شخصية الفرد.

ويرى **فيرنون Vernon** أن اختبار تفهم الموضوع لا تستطيع أن تقيس به الدوافع إلا عن الفرد المتعلم تعليما جيدا لكي يتمكن من أن يكتب قصة و يعبر عما يراه.

5-2- المقاييس الموضوعية :

حاول الباحثين تصميم مقاييس أكثر موضوعية لقياس دافع الإنجاز لتحسين الأخطاء التي احتزتها المقاييس الاسقاطية من بينهم ما يلي :

5-2-1- استخبار الدافع للإنجاز لهرمانسHermans 1970:

حاول **هرمانس** بناء استخبار الدافع بعيدا عن **نظرية أتكنسون** ، و ذلك بعد حصر جميع المظاهر المتعلقة بهذا التكوين ، و قد انتقلت منها الأكثر شيوعا على أساس ما أكدته البحوث السابقة وهي:

- ❖ مستوى الطموح.
- ❖ توتر العمل .
- ❖ السلوك المرتبط بقبول المخام.
- ❖ إدراك الزمن .
- ❖ التوجه نحو المستقبل.
- ❖ المثابرة.
- ❖ اختيار الرفيق.
- ❖ سلوك التعرف .
- ❖ سلوك الإنجاز.

و يتكون هذا الاستخبار من 29 عبارة متعددة الاختيارات.

(مجدي أحمد محمد عبد الله، 2003، ص 187-188)

5-2-2- مقاييس التوجه نحو الإنجاز ل ايزنك وويلسون Aysenk& Wilson 1975:

ضمن استخبار يتضمن سبعة مقيس فرعية تقيس المزاج التجريبي المثالي و يتكون المقياس من 30 بندا يجيب عنها ب نعم ، غير متأكد ، لا.

5-2-3- مقياس (راي – لن) للدافع للإنجاز 1960:

وضع لنا هذا المقياس في 1960 و طوره راي في التسعينيات و يتكون من 14 سؤالا يجاب عنها بنعم ، غير متأكد ، لا ، و للتعلم في وجه لا يجاب ، ثم عكس مفتاح تقدير الدرجات (التصحيح) في نصف عدد العبارات ، و الدرجة القصوى هي 42 و المقياس يزيد على 70. **(عبد الله، 2003، ص 187)**

6-أهمية دافعية الإنجاز:

تتزايد أهمية الدافعية للإنجاز يوما بعد يوم بشكل متسارع، بحيث أصبحت في عصرنا من المواضيع ذات الأهمية البالغة في مجال علوم التربية في الوسط التربوي ، و هذا من خلال ما يلي:

- تعدد دافعية الإنجاز من الوجهة التربوية هدفا تربويا بحد ذاته.
- توليد اهتمامات معينة لدى المتعلمين بحيث تجعلهم يقبلون على ممارسة نشاطات معرفية و عاطفية ، رياضية ، فنية خارج النطاق المدرسة أو العمل المدرسي في الحجرة الصفية.

- تعتبر من الأهداف التربوية التي يناشدها أي نظام تربوي.

(عامر عوض، 2008، ص 89)

ولقد أشارت العديد من البحوث و الدراسات إلى جوانب مختلفة لأهمية الدافعية مثل ارتباطها بالنجاح و دورها الفعال في توجيه السلوك و كذلك ارتباطها بمجموعة من الأمور الاقتصادية، الاجتماعية فمثلا من الناحية الاجتماعية يظهر من خلال الاهتمام المتزايد ، هذا المفهوم عند عامة الناس ، فنجد الأولياء كثيرا ما يتساءلون عن أسباب انخفاض دافعية أبنائهم نحو التعليم ، و يتساءل أرباب العمل عن انخفاض دافعية الأفراد لأنواع معينة من المهن و الأعمال.

خلاصة :

تم التطرق في هذا الفصل إلى تعريف الدافعية ثم إلى دافعية الإنجاز ، و ذلك بتقديم تعريفات مختلفة للباحثين، ثم التعرض لمكونات دافعية الإنجاز، و كذا أنواعها ، وبعض النظريات المفسرة لدافعية الإنجاز، وأخيرا تم تقديم بعض الطرق لقياس دافعية الإنجاز و ذكر أهميتها في مجال علوم التربية أو من الناحية التربوية.

الجانب التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للبحث

-تمهيد.

1- التذكير بالفرضيات

2- منهج البحث

3- الدراسة الاستطلاعية

4- حدود البحث

5- مجتمع البحث

6- عينة البحث

7- خصائص عينة البحث

8- أدوات جمع البيانات

9- الأساليب الإحصائية

تمهيد:

يمتاز كل بحث علمي بخطوات علمية ومنهجية يجب مراعاتها باختيار الإجراءات المناسبة التي يجب مراعاتها للوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للتعميم فيما بعد، ومن الخطوات التي يجب مراعاتها اعتماد منهج مناسب واختيار أدوات مناسبة للبحث ويتم التحقق من خصائصها السيكومترية، تم اختيار عينة الدراسة الاستطلاعية وحدود البحث ويتم تطبيق الأدوات المناسبة عليها للوصول إلى نتائج معينة.

أولا – التذكير بالفرضيات:

– يتصف التلاميذ السنة الرابعة متوسط بالتنمر المدرسي.

– توجد فروق دالة احصائيا في التنمر المدرسي حسب متغير الجنس.

– توجد فروق دالة احصائيا في التنمر المدرسي حسب متغير شغل الوالدين.

– توجد فروق دالة إحصائيا في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي.

– توجد علاقة دالة احصائيا بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثانيا – منهج البحث:

يرتكز البحث العلمي على مجموعة من المناهج وفي هذا البحث تم الاعتماد على المنهج الوصفي.

المنهج الوصفي: هو ذلك المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة، كما توجد في الواقع، يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا.

(عبيدات، 1999، ص 219)

وفي بحثنا الحالي قد اعتمدنا عليه باعتباره يتناسب مع طبيعة موضوع بحثنا وذلك من أجل التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن أسئلتها، وفي ضوء المنهج تم الاستعانة بـ:

الدراسة المسحية: التي بواسطتها تتيح لنا فرصة جمع المعلومات المنظمة عن الظاهرة أو الموضوع التربوي بما يمكن من الفهم الدقيق لتلك الظاهرة، ويستفاد من الدراسات المسحية بالتخطيط ودراسة المشكلات التربوية القائمة وتحديد مدى تأثيرها على المجتمع ومعرفة اتجاهات الرأي العام نحو القضايا التربوية. **(أحمد مجدي، 2003، ص 26)**

وفي ضوء هذا البحث قمنا باستطلاع الراي العام و المتمثلة في أفراد العينة (تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمتوسطتي "ثيزي نثلاثة") لمعرفة ما إذا كان أفراد العينة يتصفون بالتنمر المدرسي.

الدراسة المقارنة: إذا كان معظم الأساليب الوصفية تعتمد على جمع البيانات والمعلومات حول الظاهرة ثم تفسيرها، فإن أسلوب الدراسات العلمية يتعدى ذلك إلى البحث الحاد عن أسباب حدوث الظاهرة، وهذا من خلال إجراء المقارنات بين الظواهر لاكتشاف أسباب حدوث الظاهرة والعوامل التي صاحبت الحدوث.

(خطاب حسين، 2014، ص 131)

أما في ضوء البحث الحالي فإنها تهدف إلى التعرف على مدى وجود فروق في التنمر المدرسي حسب متغير الجنس، وحسب متغير شغل الوالدين ومتغير مستوى الدخل الاقتصادي.

الدراسة الارتباطية: هي الدراسة التي تقوم على وصف الدرجة التي ترتبط بها متغيرات الدراسة وتتضمن البحوث الارتباطية جمع المعلومات من أجل أن تقرر إلى أي درجة توجد العلاقة بين المتغيرين أو أكثر. **(عبد الحميد، 2015، ص 135)**

أما في ضوء البحث الحالي فإن الدراسة الارتباطية تهدف إلى التعرف على العلاقة بين متغير التنمر المدرسي ومتغير الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

ثالثا – الدراسة الاستطلاعية:

هدفت دراستنا الاستطلاعية إلى التحقق من مدى صلاحية الأدوات التي يمكن استخدامها في الدراسة الأساسية من حيث مدى وضوح عباراتها وسلامة تعليماتها، ومعرفة الوقت المناسب لإجرائها ودراسة الخصائص السيكومترية لكل أداة من الأدوات المستخدمة، ولتحقيق ذلك نزلنا إلى الميدان مبدئيا لمعرفة تجاوب أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ السنة الرابعة متوسط واستجابتهم لمقاييس البحث، ومن جهة أخرى الاحتكاك بالواقع التربوي ومعرفة طبيعة الموضوع ميدانيا.

رابعا – حدود البحث:

من البديهي أن يختار الباحث مكانا مناسبا لبحثه يكون بمثابة الأرضية التي تطبق فيها أدواته، بالإضافة إلى مراعاة زمن محدد لكي يكون كافيا لتطبيق تلك الأدوات، وهذا ما دفعنا إلى اختيار حدود مكانية وزمنية، بشرية على أنها مناسبة والتي تعتبر مجالات لبحثنا هذا، ويمكن عرضها كما يلي:

4-1- حدود بشرية:

أجري هذا البحث على عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط قوامها (100) تلميذ وتلميذة، (35) ذكور و(65) إناث، ببلدية تيزي نثلاثة .

4-2- حدود زمنية:

تم إجراء هذا البحث في الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2021/ 2022.

4-3- حدود مكانية:

تم إجراء هذا البحث بمتوسطتي المجاهد المتوفي "محمدي الساعد" بتيزي نتلاثة،و"حموش حسين" بآيت عبد المومن.

خامسا – مجتمع البحث:

يتكون المجتمع الأصلي للبحث الحالي من (145) تلميذا و تلميذة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط للسنة الدراسية 2021/ 2022.

سادسا – عينة البحث:

تم إحصاء (100) تلميذ وتلميذة من المجتمع الأصلي وتم اختيارها بطريقة قصدية، بحيث تتمثل أفرادها في تلاميذ السنة الرابعة متوسط (35) ذكور و(65) إناث.

سابعا – خصائص عينة البحث:

سنتطرق هنا إلى أهم الخصائص المميزة لعينة البحث الحالي، وهذا بالاعتماد على الجداول التالية للتعبير عنها بصورة واضحة ودقيقة والتي تتمحور فيما يلي:

- الجنس.
- شغل الوالدين.
- مستوى الدخل الاقتصادي.

7-1- من حيث الجنس:

لمعرفة خصائص العينة للجنسين، تم تقسيم أفراد العينة حسب متغير الجنس (ذكور وإناث) وذلك بحساب التكرارات والدرجات المئوية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (03) يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكور	35	%35
إناث	65	%65
المجموع	100	%100

يتبين من خلال الجدول تباعد النسب المئوية بين الذكور والإناث في حجم العينة، حيث بلغ عدد الذكور 35 تلميذ، وهذا يقدر بنسبة 35%، بينما بلغت عدد الإناث 65 تلميذة بنسبة تقدر بـ 65%.

7-2- من حيث شغل الوالدين:

لمعرفة خصائص العينة لمتغير شغل الوالدين تم تقسين أفراد العينة إلى ثلاث مستويات (نعم، لا، لا يشتغلان) والدرجات المئوية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (04) يمثل توزيع افراد العينة حسب مستوى شغل الوالدين

الشغل	التكرار	النسبة المئوية
نعم	91	%91
لا	09	%09
لا يشتغلان	00	%00
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول ان أكبر نسبة من التلاميذ (91%) قد أجابوا بـ نعم مقارنة بنسبة ضئيلة (09%) من التلاميذ أجابوا بـ "لا" كما نلاحظ انعدام نسبة الاجابة بـ " لا يشتغلان" (00%)

7-3- من حيث مستوى الدخل الاقتصادي:

لمعرفة خصائص العينة لمتغير مستوى الدخل الاقتصادي تم تقسيم أفراد العينة إلى ثلاث مستويات (مرتفع، منخفض، متوسط)، وذلك بحساب التكرار والدرجات المئوية وذلك وفق الجدول التالي:

جدول رقم (05) يمثل توزيع أفراد العينة حسب مستوى الدخل الاقتصادي

الدخل الاقتصادي	التكرار	النسبة المئوية
مرتفع	07	%7
منخفض	17	%17
متوسط	76	%76
المجموع	100	%100

يتضح من خلال الجدول أن أعلى نسبة من مستوى الدخل الاقتصادي تعود لمستوى الدخل الاقتصادي المتوسط والتي قدرت بـ 76%، وأدنى نسبة من مستوى الدخل الاقتصادي المرتفع قد قدرت بـ 7% أما مستوى الدخل الاقتصادي المنخفض قدرت بـ17 % .

ثامنا – أدوات جمع البيانات :

8-1 مقياس التنمر المدرسي:

8-1-2 وصف المقياس:

أعده "محمد الدسوقي" يتكون من (40) بند موزع على خمسة (5) ابعاد و ذلك باتباعه مجموعة من الخطوات الاجرائية التي يتم عرضها فيما يلي :

جدول رقم (06): يمثل أبعاد التنمر المدرسي

الرقم	أبعاد التنمر	أرقام العبارات	عدد العبارات
01	التنمر النفسي	24،25،2،31،16،17،30،33،38،8،3،7،6،10	14
02	التنمر اللفظي	15،15،9،32،40،36،23،39،20،12،19،11	13
03	التنمر الاجتماعي	13،27،18،31،14،4،35	7
04	التنمر الجسمي	26،22،34،29،28،37	6

وللتأكد من صلاحية المقياس قام الباحث بعدد من الإجراءات لحساب صدقه وثباته وهي كالنحو التالي:

أ- صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على عدد من المحكمين المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية للحكم على مدى صلاحية وصدق عبارات المقياس في تقدير سلوكيات التنمر لدى الأطفال والمراهقين، ولم يؤمن هذا الإجراء إلى استبعاد أي عبارات، ولكن عدلت صياغة بعض العبارات في ضوء التوجيهات التي أبداها الساحة المحكمين، وبذلك أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (40) بندا أو عبارة.

ب- **الخصائص السيكو مترية:**

- **حساب صدق المقياس:**

تم التحقق من الصدق التلازمي أو التجريبي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط بين الدرجات التي حصل عليها أفراد عينة التقنيين (كل مرحلة عمرية على حدة) بين درجاتهم إلى مقياس تقدير أعراض اضطراب السلوك الفوضوي، وكانت معاملات الارتباط الناتجة موجه ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01) مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع للمقياس.

- **الصدق العاملي:**

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

- **الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بطريقتين:

-**الطريقة الأولى :** حساب ارتباط درجة كل بند من البنود بالدرجة الكلية على بقية البنود بعد استبعاد قيمة البند من الدرجة الكلية، كانت النتيجة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين (0,42) و(0,79) دالة إحصائيا عند مستوى (0,01).

-**الطريقة الثانية:** حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجة الكلية للعامل وكذلك معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها، وكانت قيم معاملات الارتباط بين العوامل وبعضها بالنسبة لتلاميذ المرحلة الإعدادية انحصرت بين (0,549) و (0,832)،

وانحصرت معاملات ارتباط العوامل بالدرجة الكلية بين (0,662) و(0,764) وجميع هذه المعاملات موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (0,01).

ت - ثبات المقياس:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام الطرق التالية:

- **طريقة إعادة الإجراء:** تم تطبيق المقياس ثم أعيد تطبيقه مرة أخرى بفاصل زمني قدره شهر على مجموعة من أفراد عينة التقنين، وبعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين درجات أفراد كل مجموعة عمرية في التطبيق الأول والثاني على الأبعاد الفرعية وكذلك الدرجة الكلية على المقياس وكانت معاملات الارتباط (معاملات الثبات) الناتجة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

- **طريقة كرونباخ (معامل ألفا):** تم تطبيق المقياس على مجموعة من أفراد عينة التقنين، واستخدام أسلوب كرو نباخ في التحقق من ثبات المقياس وكانت معاملات الثبات الناتجة مرتفعة مما يشير إلى أم المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

(الدسوقي ، 2016 ، ص 36-48)

8-2 مقياس الدافعية للانجاز.

8-2-1 وصف المقياس:

أعدّ هذا المقياس في الأصل من طرف الباحث **هرمانز Hermans** سنة (1970) بعنوان: **Motivation questionnairy of achievement** وتم ترجمة من طرف الدكتور فاروق عبد الفتاح موسى إلى اللغة العربية وتكييفه مع البيئة المصرية سن (1981)

وأطلق عليه اسم اختبار دافع الإنجاز للأطفال والراشدين، ويتضمن الاختبار 10 صفات تميز مرتفعي التحصيل عن منخفضي التحصيل وهي:

- مستوى الطموح. التوجيه للمستقبل.
- سلوك تقبل المخاطر. اختيار الرفيق.
- الحراك الاجتماعي. سلوك التعرف.
- المثابرة. سلوك الإنجاز.
- إدراك الزمن. مكونات الاختيار.

يحتوي الاختبار على ثمان وعشرين (28) فقرة موجبة وسالبة مرتبة من واحد إلى ثمان وعشرين (1 . 28)، فالفقرات التالية تتمثل في:

الفقرات السالبة: 1. 3. 4. 9. 10. 15. 16. 27. 28.

الموجبة في: 2. 5. 6. 7. 8. 11. 12. 13. 14. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26.

كما يتضمن خمس (5) عبارات أو أربع (4) عبارات (أ . ب ج د) أمام كل عبارة قوسين أو مع التلاميذ أن يختاروا العبارة التي يرونها أنها تطابقهم، وذلك بوضع علامة (×) داخل القوسين وألا يبتعد أكثر من علامة واحدة.

8-2-2 طريقة تقدير الدرجات:

يتبع هذا المقياس طريقة تدرج الدرجات تبعا للإيجابية الفقرة والعبارة أي انه في الفقرات الموجبة تعطى العبارات (أ . ب . ج د. ه) الدرجات (5. 4. 3. 2. 1) على الترتيب، أما الفقرات السالبة ينعكس الترتيب حيث تعطى الدرجات (1. 2. 3. 4) على الترتيب، وكذلك

الحال في الفقرات التي لديها أربع عبارات وطبق لهذا النظام تكون أقصى درجة يمكن أن يتحصل عليها المفحوص في المقياس كله في (130) درجة وأقل درجة في (28).

صدق الثبات:

قامت الباحثة الجزائرية "حداد نسيمة" بدراسة الصدق الظاهري والصدق الذاتي وهو أحد أنواع الصدق الاحصائي الذي يعتمد على معامل الثبات، حيث يزداد الصدق تبعا لزيادة الثبات ولهذا الصدق أهمية في تحديد الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار، أي الحد الأعلى لمعامل صدق الاختبار يساوي معامل صدقه الذاتي وتم التوصل إلى معامل الصدق الذاتي لمقياس الدافع للإنجاز 0,83 فإن النتيجة تبين إمكانية استعمال هذا المقياس.

ثبات المقياس:

قامت نفس الباحثة بحساب ثبات مقياس الدافع للإنجاز لهارمنز في البيئة الجزائرية لدى الأقسام النهائية بثانوية "بوعتورة بالأبيار"، وتم الحصول على معامل الثبات لقياس الدافع يساوي 0,96 وله دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01 والملاحظة أن معامل الثبات المتحصل عليه مرتفع، وهذا يضمن امكانية الاعتماد هذا المقياس في البحث الحالي

9- الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات البحث التي تحصلنا عليها اعتمدنا على برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية **(SPSS V22,0)**، وذلك من خلال الاستعانة بالأساليب الإحصائية الآتية:

التكرارات والنسب المئوية: استخدمت لوصف خصائص مجموعة أفراد البحث، وتم استخدامها في حساب النسب المئوية لأفراد عينة البحث حسب الجنس، حسب شغل الوالدين، حسب مستوى الدخل الاقتصادي وترتيبها وتصنيفها.

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري: لتحديد متوسط استجابات أفراد العينة لمتغيرات البحث التنمر المدرسي و الدافعية للانجاز .

معامل الارتباط بيرسون (Porson corrélation): لقياس طبيعة العلاقة بين متغير التنمر المدرسي ومتغير الدافعية للإنجاز.

اختبار لعينتين مستقلتين مختلفتين (Independent semples T. Test): وذلك لاختبار وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في حالة وجود مجموعتين.

اختبار(One way ANOVA) : وذلك لاختبار وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في حالة وجود أكثر من مجموعتين.

الفصل الخامس

عرض وتحليل ومناقشة نتائج البحث

تمهيد

1- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

3- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة

4- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة

5- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة

6- الاستنتاج العام لفرضيات البحث

تمهيد:

لقد هدف البحث إلى الكشف عن العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز، كما هدف كذلك إلى التعرف على الفروق القائمة في التنمر المدرسي حسب بعض المتغيرات (الجنس، شغل الوالدين، مستوى الدخل الاقتصادي)، ومن ثم سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتعلقة بالإجابة على التساؤلات المطروحة في البحث وكذا الفرضيات التي تم صياغتها، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة والمتمثلة في الحزمة الاحصائية spss واختبار معامل ارتباط بيرسون (r) واختبار (T) للفروق.

أولا – عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

الدراسة الوصفية المسحية:

لوصف الوضع القائم لظاهرة التنمر المدرسي بشكل تفصيلي ودقيق والهدف هو وصف أفراد عينة البحث والتحقق من الفرضية الأولى.

تنص الفرضية "يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالتنمر المدرسي"، لاختبار هذه الفرضية قمنا بالاستعانة بالإحصاء الوصفي، وذلك بتقسيم مقياس التنمر المدرسي إلى فئات و تم حساب مجموع الدرجات المتحصل عليها في المقياس، حيث تعتبر الدرجة الدنيا للمقياس 40 درجة (40×1)، أما الدرجة العليا أو القصوى للمقياس تتمثل في (40×5) 200 درجة.

أما الدرجة الوسطى فتم حساب الفئة الوسطية وتم تحديد العينة الوسطية في المجال [80 . 120].

كما تم تقسيم هذا المقياس إلى فئات وذلك بحساب الوسيط لمعرفة درجة هذه الفئات كما هي مبينه في الجدول التالي:

جدول رقم (07) يمثل نتائج الفرضية الأولى

المعالجة الإحصائية / الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
]80 . 40]	100	%100
]120 . 81]	00	%00
[200 . 121]	00	%00
المجموع	100	%100

انطلاقا من الفرضية مفادها "**يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالتنمر المدرسي**" وما يستقرئ من الجدول التالي، فإن أفراد العينة يتصفون بتنمر مدرسي منخفض، بحيث انحصرت اجاباتهم في المجال [40 . 80[بنسبة 100% أما المجالين [81 . 120[و [121 . 200] فقدرت نسبة اجابتهم بـ 00%.

تشير هذه النتائج إلى أن أفراد العينة يتصفون بالتنمر المدرسي منخفض وذلك يعود إما للإساءة الوالدية أو الوسط المدرسي أو إلى العلاقات الأسرية والشخصية.

وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسات سابقة تناولت التنمر المدرسي وعلاقته بمتغيرات أخرى كالإساءة الوالدية التي يمكن أن تكون وراء ظهور السلوك التنمري لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط كالدراسة التي أجراها "حسين حسن زغير" (2015)، حول التنمر المدرسي وعلاقته بالإساءة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة التي يتكون من 400 طالب، والتي أكدت على أن كلما ارتفعت الإساءة الوالدية من قبل الوالدين نحو الأبناء ارتفعت احتمالات نمو مظاهر السلوك التنمري لديهم. **(محسن حسن زغير، 2015، ص 130)**

كما يلعب الوسط المدرسي دورا هاما في إصدار سلوكات تنمريه لدى التلاميذ، وهذا ما تتفق عليه دراسة "**شطبي وبوطاف**" (2014) في دراسة واقع التنمر المدرسي في المدرسة الجزائرية (مرحلة التعليم المتوسط)، والتي أكدت على أن سلوكات التنمر منتشرة في الوسط المدرسي وانها تسبب في مشكلات سلوكية وأخلاقية واجتماعية حادة، كما أنها تصدر عن تلميذ أو مجموعة من التلاميذ في عدّة أماكن داخل المدرسة وخارجها وتتم بالسرية والاستمرارية، لذلك فهي مصدر للمخاوف والقلق وضياع للطاقات وعامل أساسي في خلق أشخاص آخرين متنمرين. **(فاطمة شطيبي و علي بوطاف، 2014، ص 71)**

ودراسة "**عمر جعيجع**" (2017) حول "واقع التنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة متوسط من التعليم المتوسط" والتي أسفرت نتائجها على انتشار التعرض للتنمر كان ضعيفا وان الفروق في التعرض للتنمر باختلاف المؤسسات التعليمية، وباختلاف الجنس ليس ذات دلالة، كما أن لا علاقة بين القدرة على حل المشكلات والتعرض للتنمر.

(عمر جعيجع، 2017، ص 83)

ومن بين العوامل التي تزيد من انتشار التنمر المدرسي نجد العلاقات الاسرية والشخصية الذي يدل على اختبار العلاقات الأسرية لمعرفة المشاعر التي يحملها الأطفال اتجاه كل فرد من أفراد أسرتهم، وما إذا كانت العلاقة متبادلة وهذا ما أكدته دراسة "**كونولي وأمور**" (2013) في دراسة العلاقات الأسرية لدى الطلبة المتنمرين، حيث أسفرت نتائجها إلى مشاركة الأسرة وتدخلها بشكل أكبر في حياة أبنائها المتنمرين والتعرف على حاجاتهم.

(الصوفي والمالكي، 2012، ص 167 . 166)

وعليه يمكن القول بأن الفرضية التي مفادها يتصف تلاميذ السنة الرابعة متوسط بالتنمر المدرسي من متوسطتي "**محمدي الساعد**" بتيزي نتلاثة ومتوسطة "**حموش حسين**" بآيت عبد المومن بدرجة تنمر منخفض قد تحققت، ويظهر ذلك في النسبة المنخفضة للتنمر

المدرسي في كل من الدراسات التي تناولت هذا المتغير. وبعد التحقق من الفرضية الأولى على أن تلاميذ السنة الرابعة متوسط يتصفون بالتنمر المدرسي، وهذا معناه أن معظم تلاميذ المتوسطتين يتصفون بالتنمر المدرسي.

ثانيا- عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثانية:

الدراسة المقارنة:

هدفها في هذا البحث التعرف على الفروق في درجات التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط بكلتى المتوسطتين "محمدي الساعد" ومتوسطة " حموشّ حسين" بايت عبد المومن بتيزي نتلاثة، وهذا حسب متغير الجنس، شغل الوالدين ومستوى الدخل الاقتصادي.

تنص الفرضية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.

ولحساب هذه الفرضية تم الاستعانة بالاختبار **(Indépendant simple test)** لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة 0,05 كما هو موضح في الجدول الموالي:

الجدول رقم (08): يوضح نتائج اختبار الفرضية الثانية

المعالجة الإحصائية / الفرضية	قيمة T	درجة الحرية	القيمة المحسوبة (SIG)	متوسطات الفروق	فروق الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس	0,44	98	0,662	0,554	1,065	0,05	غير دالة احصائيا

انطلاقا من فرضية مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس، نلاحظ أن قيمة T تساوي 0,44 وقيمة (Sig) تساوي 0,662، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.

وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسة سابقة أجرتها الباحثة "**مريم عميرة**" **(2018)** تحت عنوان: **المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط** حيث تكونت عينة دراستها من 150 تلميذ وتلميذة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، والتي أسفرت نتائجها على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط حسب متغير الجنس. **(مريم عميرة، 2018، ص 17)**

كما تتفق هذه النتيجة على أن عينة البحث تمر بمرحلة عمرية هامة من مراحل نمو التلميذ ألا وهي مرحلة المراهقة التي تتميز بعدّة تغيرات في النواحي الجسمية العقلية النفسية والاجتماعية، وعليه فمرحلة البلوغ أو المراهقة مرحلة صعبة ومعقدة باعتبارها الزمن الفاصل بين حياة الطفولة وحياة الرشد والبلوغ، وسعي المراهق (ذكور – إناث) نحو بناء شخصية في عالم الكبار واثبات ذاته واستقلاليته، وقد تتحداه مشكلات وعثرات مختلفة فما كان غير مطالب به وهو طفل يصبح ملتزم به وهو مراهق، وأن أكبر مشكلة قد يواجهها هي عدم استيعاب أسرته وأقاربه والمحيطين به لهذا التغيير الذي طرأ على ابنهم وعدم التفهم وتقبل هذا سيجعل سلوك المراهق يتجه نحو الانحراف .**(مريم عميرة، 2018، ص 94)**

وقد اختلفت نتائج بحثنا مع دراسة "**بوناب أسماء**" (2016) تحت عنوان: **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة في مرحلة التعليم المتوسط**، وتكونت عينة الدراسة من 150 تلميذ وتلميذة والتي تؤكد على وجود فروق

ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى أفراد العينة حسب متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الذكور. **(بوناب اسماء ، 2016، ص 82)**

تم تفسير هذه النتيجة على أن الذكور بمنطلق تكوينهم البيولوجي وأسلوب تربيتهم في المجتمع الجزائري يجعلهم أكثر انطلاقة وجرأة وعدوانية من الإناث، حيث يعتبر المجتمع والأولياء كأحد أفراده أي أن هذه الصفات من سمات الرجولة، والتي يجب أن يتصف بها الطفل الذكر عكس الأنثى التي يجب أن تتحلى بالهدوء والأخلاق والسلوك القويم.

كما تختلف أيضا مع دراسة "**بولفان وأندروود**" 1992 **Boulvan Underwood)** التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الجنسين (ذكر وأنثى) وسلوك التنمر، حيث أجريت مع طلاب المرحلة الأساسية وبلغ عدد أفراد العينة (640) طالب وطالبة، (340) ذكور و(300) إناث وأظهرت النتائج أن الذكور يميلون أكثر للانخراط بسلوك التنمر من الاناث.

(غازي العباسي، 2016، ص 58)

وبعد التحقق من الفرضية الثانية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي، وهذا معناه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير الجنس.

ثالثا – عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير شغل الوالدين**".

ولحساب هذه الفرضية تم الاعتماد على الاختبار **(Independent simple T.Test)** لعينتين مستقلتين عند مستوى الدلالة 0,05 كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (09): يوضح نتائج اختبار الفرضية الثالثة

المعالجة الإحصائية / الفرضية	قيمة T	درجة الحرية	القيمة المحسوبة (Sig)	متوسطات الفروق	فروق الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير شغل الوالدين	1,337	98	0,184	2,641	1,975	0,05	غير دالة احصائيا

انطلاقا من فرضية مفادها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير شغل الوالدين**" نلاحظ أن قيمة T تساوي 1,337 وقيمة (Sig) تساوي 0,184، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05 وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير شغل الوالدين.

وهذا قد يكون راجع إلى العوامل الأسرية كانخفاض المستوى المادي للوالدين وعدم اشتغالهم من بين العوامل المؤدية إلى ظهور التنمر المدرسي لدى التلميذ.

وفي هذا الصدد جاءت هذه النتيجة لتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير شغل الوالدين.

جاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسة سابقة أجراها "**محمود أحمد أبو سحلول وآخرون**" (2018) تحت عنوان: "**التنمر المدرسي من وجهة نظر المرشدين والمربيين**" وأسفرت نتائج

هذه الدراسة بأن أولى أسباب التنمر يكمن في التفكك الأسري، والتنشئة الاجتماعية الغير صحيحة وشغل الوالدين.

وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع نتائج البحث الحالي، حيث توصلت إلى أن عامل شغل الوالدين يؤثر على المسار الدراسي فبالتالي يلجأ إلى اصدار سلوكات عدوانية منحرفة مثل تنمره على التلاميذ الآخرين، أو الاعتداء على مصالحهم وسرقة أغراضهم وعدم ارجاعها واتلافها الذي يعدّ شكل من أشكال التنمر المدرسي الذي يسمى بالتنمر على الممتلكات.

(أبو سحلول وآخرون، 2018، ص 33)

واستنادا إلى نظرية الإحباط والعدوان فإن شعور التلميذ بالإحباط ونقص التعبير عن حاجات المادية بدوره يحول سلوك يميل إلى إيذاء الآخرين أو تخريب ممتلكاتهم، وتبعا لهذا التحليل فإن التلاميذ الذين يعانون بدرجة كبيرة من انخفاض المستوى المادي والفشل في المدرسة يتوقع أن يظهروا استياء وعدوانية اتجاه الآخرين.

وفي هذا الصدد لا بد على الإدارة المدرسية والمعلمين تنفيذ مهامهم بالتعرف على حاجيات التلاميذ النفسية والاجتماعية والاهتمام بالأنشطة اللاصفية كاللعب وممارسة الرياضة و الترفيه ، وكذلك على المرشدين تنفيذ مهامهم بتكثيف المقابلات الارشادية لهؤلاء الطلبة لمعرفة أسباب المشكلة والعمل على حلها، وتدريب الطلاب على حل الصراعات عن طريق الحوار والتفاهم وتعزيز الجانب الديني للطالب.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية التي مفاداها «توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب شغل الوالدين" لم تتحقق والذي يظهر في النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير شغل الوالدين.

رابعا – عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي**".

لحساب هذه الفرضية قمنا بالاستعانة بالاختبار **Anova facteur 1** عند مستوى الدلالة (0 ,05) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (10) يوضح نتائج اختبار الفرضية الرابعة

الدالة الاحصائية	مجموع المربعات	درجة Ddl	المتوسط	F	قيمة sig المحسوبة	الدلالة المجدولة	الدلالة الاحصائية
داخل المجموعات	88,705	02	44.353	1,388	0,255	0,05	غير دالة احصائيا
بين المجموعات	3099,80	97	31,957				
المجموع	3188,510	99					

وانطلاقا من فرضية مفادها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي**"، نلاحظ أن قيمة F تساوي 1,388 وقيمة sig تساوي 0,255 وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة 0,05،وعليه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي.

وقد يرجع ذلك إلى العامل الاقتصادي الذي يعتبر من بين العوامل المؤدية إلى انتشار التنمر المدرسي.

وأشارت هذه النتيجة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي، وجاءت هذه النتيجة لتتفق مع دراسة سابقة التي أجراها "**عفران عبد الكريم هادي وآخرون" (2018):** هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق في التنمر لدى الطلبة في المرحلة المتوسطة واسفرت نتائج هذه الدراسة أن هناك عوامل مختلفة تشكل سلوك التنمر عند الطلبة كالمستوى الثقافي والاجتماعي والعامل الاقتصادي للوالدين.

كما توصلت دراسة "**عفران عبد الكريم هادي وآخرون**" (2018)مع البحث الحالي إلى أن العامل الاقتصادي (مستوى دخل الوالدين) له تأثير على جو أغلب الأسر نتيجة لتغيير الاجتماعي والتحولات الاقتصادية مثل ارتفاع أسعار السلع والخدمات بمعدلات كبيرة والزيادات المحدودة في دخل الكادحين لا تتناسب مع الزيادات المرتفعة للأسعار.

ومن جهة أخرى نجد الظروف المادية للأسرة التي تعتبر كسلاح ذو حدين فانخفاض المستوى المعيشي وعدم كفاية الموارد المالية للأسرة ذات الدخل الضعيف بسبب بطالة الاب يجعلها تعيش أزمات متواصلة لتوفير وسائل العيش لأفرادها، مما يؤدي بهم إلى اهمال الأبناء هربا من مسؤولياتهم ومطالبهم التي لا تستطيع تحملها وتلبيتها، وذلك ما يجعل طموحات التلاميذ تصطدم بعقبات تحول دون تحقيقها، الأمر الذي يجعلهم يصابون بإحباط اجتماعي حاد والذي يترجم على شكل تنمر يمارسونهم على أقرانهم.

وهذا لا يعني دائما ارتباط السلوك التنمري بالمستوى الدخل الاقتصادي المنخفض و هذا ما أكدته نتائج الدراسة الوصفية المتوصل اليها في البحث الحالي بنسبة 17%، بل يمكن أن يظهر في وسط العائلات ذات مستوى الدخل المرتفع بنسبة 7%، ذلك أن لتوفر العنصر المادي من شأنه أن يسهل انحرافهم أو اللجوء إلى السلوك العدواني كتعبير عن افتقادهم للجو الأسري السليم، الذي يجعله يشعر بالاطمئنان على ذاته الأمر الذي يجعل

التلاميذ يسعون إلى تكوين جماعة رفاق التي تشعرهم بالانتماء وتتوفر لهم إمكانية تحقيق ذواتهم التي تعبر أحيانا بشكل عدواني.

وعليه يمكن القول بأن الفرضية التي مفادها "**توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي للوالدين**" لم تتحقق والذي يظهر في النتائج المتوصل إليها في البحث الحالي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي للوالدين.

خامسا – عرض وتحليل ومناقشة نتائج الفرضية الخامسة:

الدراسة الارتباطية:

تسند لهذا النوع من الدراسات باستخدام طرق إحصائية المتمثلة في معاملات الارتباط للكشف عن وجود أو عدم وجود العلاقة ، لمعرفة طبيعة العلاقة بين التنمر المدرسي ومتغير الدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

تنص الفرضية الخامسة على أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز.

لحساب هذه الفرضية تم حساب معامل بيرسون (r) عند مستوى الدلالة (0,01) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (11): يوضح نتائج اختبار الفرضية الخامسة

المعالجة الاحصائية / الفرضية	العينة N	بيرسون r	الدلالة الإحصائية المجدولة	الدلالة المجدولة	القرار
توجد علاقة ذات دلالة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز	100	-0,281	0,05	0,01	دالة احصائيا

انطلاقا من فرضية مفادها وجود علاقة احصائيا بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط وما يستقرئ من الجدول السابق وجود علاقة عكسية، إذ بلغ معامل الارتباط بيرسون (r) 0,281-عند مستوى الدلالة 0,01 وعليه نرفض فرضية البحث التي تؤكد وجود علاقة دالة احصائيا بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد علاقة ارتباطية عكسية دالة احصائيا بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى أفراد العينة.

و يكون هذا راجع إلى انخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذ ما أدى إلى ظهور التنمر لديهم.

وهذا ما تؤكده دراسة "**أحمد فكري بيتسهاوي**" (2015) بعنوان: **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**"، تكونت عينة الدراسة من 243 تلميذ وتلميذة وتوصلت نتائجها إلى وجود علاقة دالة احصائيا وسالبة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز.كما توصلت أيضا إلى وجود فروق دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الدافعية للإنجاز في التنمر وأيضا توصلت أنه يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي من خلال دافعية الإنجاز. **(أحمد البهنساوي، 2015، ص 02)**

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة "**أحمد فكري بهنساوي**" (2015) في وجود علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط، وهذا معناه أن كلما ازدادت درجات التنمر المدرسي لدى الطلبة قل مستوى دافعية الإنجاز لديهم.

وتظهر نتائج الدراسة ارتباط التنمر المدرسي بدافعية الإنجاز عكسيا أي كلما انخفضت دافعية الإنجاز ازداد التنمر المدرسي وكلما ازدادت دافعية الإنجاز انخفض التنمر المدرسي،وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (**Nishing**, 2004) والتي توصلت إلى أن دافعية الإنجاز المنخفضة في كثير من الأحيان تكون دافعا لممارسة التنمر المدرسي، إذ يلجأ الطالب للتحرش بأقرانه خفية لخلق طبقة اجتماعية تحدد مكانته في الجماعة التي ينتمي إليها، على الاعتبار أن الانتماء لمجموعة ما والحصول على القبول من الآخرين فيها هو مطلب أساسي.

وأكدّت على ذلك دراسة (**Wiliams**, 2013) والتي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة عكسية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز، حيث كلما كان التنمر المدرسي مرتفع انخفضت دافعية الإنجاز لدى التلاميذ.

وعليه يمكن القول بان الفرضية التي مفادها توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط تحققت، وهذا ما يظهر في الدراسات التي تناولت هذين المتغيرين ونتائج البحث الحالية على أنه توجد علاقة ارتباطية سالبة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

سادسا- الاستنتاج العام لفرضيات البحث:

هدف البحث الحالي إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمقاطعة تيزي نتلاثة، وتوصل البحث إلى النتائج التالية:

- يتصف معظم تلاميذ السنة الرابعة متوسط بتنمر مدرسي منخفض.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمقاطعة تيزي نتلاثة حسب متغير الجنس (ذكر . أنثى) عند مستوى الدلالة 0،05.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمقاطعة تيزي نتلاثة حسب متغير شغل الوالدين عند مستوى الدلالة 0،05.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمقاطعة تيزي نتلاثة حسب متغير مستوى الدخل الاقتصادي عند مستوى الدلالة 0،05.
- توجد علاقة ارتباطية عكسية ضعيفة ذات دلالة إحصائية بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى عينة تلاميذ السنة الرابعة متوسط بمقاطعة تيزي نتلاثة عند مستوى الدلالة 0،01.

الإقتراحات :

- إجراء المزيد من الدراسات لدراسة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى عينات أخرى وصفوف دراسية أخرى.
- نوعية الأولياء والمعلمين والمختصين التربويين بضرورة الاهتمام بموضوع التنمر المدرسي لدى التلاميذ لأنها أحد العوامل الهامة التي تؤثر سلبا على نجاح دافعيتهم.
- توعية المرشدين التربويين بخطورة سلوك التنمر والتأكيد على دور المرشد التربوي في مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم.
- توفير بنية اسرية داعمة للطفل.
- تصميم برامج ارشادية لتقوية الدافعية للإنجاز لدى المتمدرسين.
- الكشف عن التلاميذ المتنمرين وضحاياهم وتقديم المعالجة لهم بطرق علمية ناجحة.

خاتمـــــة

خاتمة:

يندرج هذا البحث ضمن البحوث الاجتماعية التربوية التي تهدف إلى معرفة العلاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز، بحيث يعد موضوع التنمر المدرسي من بين المواضيع التي أخذت مكانة في علم النفس والتي حظيت أيضا باهتمام كبير من قبل الباحثين والمختصين التربويين، وهذا باعتباره من بين السلوكيات الغير مقبولة اجتماعيا وهذا ما تخلقه هذه الظاهرة من خطورة وضرر بالغ سواء على التلميذ أو على الوسط المدرسي ككل، وتزداد أهمية هذا البحث من خلال العينة التي طبق عليها البحث وهي تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، فالبحث الميداني لهذا الموضوع ظهر لنا أنه توجد علاقة بين التنمر المدرسي والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط.

وفي الأخير يمكن القول أن بحثنا يبقى مجرد محاولة لتقديم مساهمة متواضعة على فئة التلاميذ الذين كانوا سواء ضحايا للتنمر أو ممارسين له، كما نأمل أن يكون هدا البحث ونتائجه محل الاهتمام لبحوث علمية أخرى.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

الكتب:

1 . أحمد عبد الخالق. (1986)، **محاضرات في علم النفس الفزيولوجي**، بدون طبعة ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر.

2 . أحمد عبد اللطيف وحيد. (2001)، **علم النفس الاجتماعي**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

3 . إم فيلد إيفلين .(2004)، **حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزائي**، ط1 ، كتب حرير للنشر، الرياض، السعودية.

4 . **المنجد في اللغة العربية**. (2008)، ط3، دار النشر، لبنان.

5 . أمل الأحمد .(2001)، **بحوث ودراسات في علم النفس**، ط1، الرسالة للطباعة والنشر ، بيروت، لبنان.

6 . باهي مصطفى حسين. (1999)، **الدافعية نظريات وتطبيقاتها**، ط1، مركو الكتاب للطباعة والنشر، القاهرة.

7 . جمجوم هشام محمد. (1995)، **سيكولوجية الإدارة**، بدون طبعة ، دار الشروق، عزة.

8 . حسين طه عبد العظيم. (2008)، **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، ط1، دار الجامعة الحديثة، القاهرة، مصر.

9 . داوود معمر. (2006)، **منظمات الأعمال الحوافز والمكافآت**،، بدون طبعة بحث علمي في الجوانب الاجتماعية والنفسية والقانونية، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

10 . رشاد عبد العزيز عبد الباسط. (1999)، **دراسات نفسية**، ج4، بدون طبعة ، المكتبة الأنجلو مصرية، دار الشروق للنشر.

11 . رشاد عبد العزيز موسى. (1994)، **علم النفس الدافعي**، دار النهضة العربية، بدون طبعة ، القاهرة، مصر.

12 . رقية محمد زيدان. (2021)، **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، بدون طبعة ، جامعة سيبا، كلية الأدب.

13 . رمضان ياسين. (2008)، **علم النفس الرياضي**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

14 . سعيد عبد العزيز. (2004)، **التوجيه المدرسي**، ط2، دار العلم والثقافة.

15 . سوسن شاكير مجيب.(2008)، **اضطرابات الشخصية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.

16 . صلاح بيومي. (1982)، **حوافز الإنتاج في الصناعة**، بدون طبعة ، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر.

17 . صلاح حسن الداهري، وهيب مجيد الكيس .(1999)، **اساسيات التوافق النفسي والاضطرابات السلوكية والانفعالية**، بدون طبعة.

18 . عبد العظيم، حسين طه، عبد العظيم حسين سلامة .(2010)، **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**، بدون طبعة ، دار الوفاء للطباعة والنشر.

19 . عبد اللطيف حنيفة .(2002)، **الدافعية للإنجاز**، بدون طبعة ، دار غرس، القاهرة.

20 . عبد اللطيف محمد خليفة. (2000)، **الدافعية للإنجاز**، بدون طبعة ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

21 . عصام علي الطيب .(2006)، **علم النفس المعرفي**، بدون طبعة ، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

22 . عفران عبد الكريم هادي وآخرون. (2018)، **التنمر المدرسي لدى المراهقين من وجهة نظر المدرسين**، بدون طبعة ، جامعة القادسية، العام الجامعي.

23 . علي موسى الصبيحي ومحمد فرحان القضاة .(2013)، **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين، مفهومه أسبابه وعلاجه**، ط1، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

24 . عماد عبد الرحيم زعلول، علي فالح الهنداوي. (2015)، **مدخل إلى علم النفس**، ط5، دار الكتاب الجامعي، لبنان.

25 . فرنانا، جورج.(2004)، **كيف يمكن القضاء على ظاهرة العنف في المدارس (خالد العامري مترجم)**، ط1، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

26 . فشوط إبراهيم، طلعت منصور. (1979)، **الدافعية للإنجاز وقياسها**، ط1، المكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، مصر.

27 . قطامي يوسف، عبد الرحمان عدس .(2002)، **علم النفس العام**، بدون طبعة ، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.

28 . كيث سولفيان وآخرونن .(2007)، **سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية، ماهية وكيفية إدارته**، بدون طبعة ، تر: طه عبد العظيم حسين، ط1، دار الفكر، الأردن.

29 . مجدي أحمد، محمد عبد الله .(2003، **السلوك الاجتماعي وديناميته محاور تفسيرية**، بدون طبعة ، دار المعرفة الجامعية.

30 . محمد عوض بني أحمد .(2007)، **الاحتراق النفسي المناخ التنظيمي في المدارس**، ط 1 ، دار حامد للنشر و التوزيع ،الاردن.

31 . محمد مجدي الدسوقي.(2016)، **مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين**، بدون طبعة ، جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة.

32 . مسعد أبو الديار.(2012)، **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه وعلاجه**، ط2، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

33. مسعد أبو الديار. (2012)، **سيكولوجية التنمريين النظرية والعلاج**، ط2، مركز تقويم وتعليم الطفل، الكويت.

34 . مصطفى عشوين .(1990)، **سخر إلى علم النفس المعاصر**، بدون طبعة ، ديوان المطبوعات الجامعية.

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

36 . نبيل محد الفخر .(2004)، **بحوث في الدراسات النفسية**، بدون طبعة ، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة.

الرسائل والمذكرات:

37 . الشهري، علي عبد الرحمان. (2009)، **العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، السعودية.

38 . العرفاوي ذهبية .(2009)، **أثر التوجيه المدرسي على الدافعية للإنجاز للشعب العلمية والأدبية لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي**، مذكرة تكملة لبرنامج الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

39 . بن شعلال عبد الوهاب .(2009)، **الرضا المهني وتقدير الذات على الدافعية للإنجاز عند معلمي التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير ، جامعة قاصدي مرباح ،ورقلة ، الجزائر.**

40 . بوناب أسماء .(2017)، **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة مقدمة لاستكمال شهادة ماستر أكاديمي في التوجيه والإرشاد، جامعة محمد بوضياف، المسيلة.

41 . حداد نسيمة. (2001)، **علاقة الدافع للإنجاز والقلق بالنجاح في امتحان البكالوريا**، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة الجزائر.

42. خطاب حسين .(2014) ،**التوجيه المدرسي و علاقته بالتوافق التفسي و الإجتماعي لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي شعبة تقني رياضي** ، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة مولود معمري تيزي وزو.

43. رشا منذر مرقة.(2013)، **علاقة التنمر المدرسي لدى بعض طلبة المرحلة الأساسية العليا بالمناخ المدرسي في مدارس مدينة الخليل**، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

44. زهرة حميد .(2006)، **تقدير الذات والدافعية للإنجاز عن المراهق المتمدرس**،رسالة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، الجزائر.

45. سعدي سامية. (2001)، **القدرة على التفكير الإبداعي وعلاقتها بدافع الإنجاز وأهمية الذات**، رسالة ماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر.

46. سميرة بن عبيد، نبيلة بروكش. (2020)، **التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية. دراسة ميدانية بثانوية المجاهد بحري بكار الوادي**، مذكرة تكملة لنيل شهادة الماستر، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي.

47. سيد نوال. (2009)، **الضغط النفسي وعلاقته بالدافع للإنجاز لدى التلاميذ المقبلين على امتحان البكالوريا**، رسالة ماجستير في تخصص علوم التربية، جامعة الجزائر.

48 . عزال نعيمة. (2008)، **علاقة التفاؤل بالدافعية للإنجاز لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

49 . غريب، نداء ناصر الدين خليل محمد .(2017)، **التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الاسرية**، رسالة ماجستير، جامعة عين الشمس، مصر.

50 . محسين، حسن، زغير .(2015)، **التنمر المدارس وعلاقته بالإساءة الوالدية لدى طلبة المرحلة المتوسطة**،رسالة ماجستير في علم النفس التربوي ، جامعة واسط، كلية التربية، العراق.

51 . مريم عميرة .(2018)، **المناخ الأسري وعلاقته بالتنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط**، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي في الإرشاد والتوجيه، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

52 . نورة بنت سعد القحطاني. (2006)، **التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة، دراسة مسحية واقتراح برنامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية**، رسالة دكتوراه، الفلسفة الرتبية، تخصص أصول التربية، كلية التربية، قسم التربية،جامعة الملك سعود، الرياض.

53 . وسام خالد عبد الرحمان مقبل .(2018)، **أنماط الشخصية وعلاقتها بالتنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية**، رسالة ماجستير في علم الجريمة من عمادة الدراسات العليا، كلية الأدب، جامعة القدس، فلسطين.

54 . وضاح حماني، رذوي عبد القادر. (2021)، **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينة من تلاميذ السنة الرابعة متوسط**، دراسة ميدانية لمتوسطة المجاهد والي بن صوشة بأولاد ماضي بالمسيلة، مذكرة لنيل شهادة ماستر ،جامعة محمد بوضياف المسيلة.

المجلات:

55 . السعدي، سحر عبد الله. (2019)، **دور الأسرة في خفض سلوك التنمر لدى الطلبة من وجهة نظر المرشدين النفسيين في المدارس الحكومية**، مجلة روافد للبحوث والدراسات، جامعة بورسعيد، العدد 17، غرداية.

56 . الصوفي، أسامة حسين و المالكي، فاطم هاشم قاسم.(2012)، **التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية، مجلة البحوث التربوية والنفسية**، المجلد 9،العدد 35، وزارة التربية الكلية التربوية المفتوحة، جامعة بغداد، العراق.

57 . العمري، صالحة حسن محمد. (2019)، **واقع مشكلة التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية الوقاية والعلاج**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3، العدد 7،فلسطين.

58 . توفيق عارف عطاري، رأفت حسين الموسى.(2015)، **دور الإدارة المدرسية في مواجهة وانتشار ظاهرة الاستقواء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية جرش من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس**، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،المجلد 23، العدد 1، جامعة اليرموك، الأردن.

59 . حنان أسعد خوجة .(2012)، **التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 13، العدد 4، السعودية.

60 . خليف سالم رفقة .(2009)، **علاقة فاعلية الذات الفردي الأكاديمي بدافع الإنجاز الدراسي لدى الطالبات، كلية عجلون الجامعية**، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد 23 . 134 . 169.

61 . سليمة سايحي. (2019)، **التنمر المدرسي (مفهومه، أسبابه، طرق علاجه)**،مجلة التغيير الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 6، جامعة بسكرة،الجزائر.

62 . سناء، لطيف حسون. (2018)، **التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الإعدادية**، بحوث العلوم النفسية والتربوية،لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، الكلية التربوية المفتوحة، المجلد 2،العدد 28، العراق.

63 . عاصم عبد المجيد كامل، إبراهيم محمد سعد.(2017)، **التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية لدراسة تتبعية**، مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس، العدد 86، السعودية.

64 . عبد الوهاب مغار. (2015)، **التنمر الوظيفي مقاربة نظرية**، مجلة العلوم الإنسانية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 43، جامعة المسيلة، الجزائر.

65 . عسق غازي العباسي.(2016)، **سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وطلبة المرحلة المتوسطة وعلاقته بالجنس والترتيب الولادي**، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة بغداد ومركز البحوث التربوية والنفسية، العدد 50، بغداد.

66 . علي حسن البنسهاوي، علي حسين الرمضان.(2015)، **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، العدد 7، جامعة وهران 2.

67 . عمر جعيجع .(2017)، **واقع المتنمر عليهم من تلاميذ السنة الرابعة من التعليم متوسط، دراسة استكشافية حمام الضلعة ولاية المسيلة**، مجلة التنمية البشرية، العدد 7، جامعة وهران 2.

68 . فاطمة الزهراء شطيبي، بوطاف علي. (2014)، **واقع التنمر في المدارس الجزائرية، مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية**، العدد 11، جامعة الجزائر 2.

69 . فوزية غماري .(2012)، **ظاهرة المضايقة بين الأقران (School Billging) وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر، غرب**، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، المجلد 10، العدد 4، جامعة بليدة، الجزائر.

70 . محمد سليم، الزبون ومحد الزغلول.(2016)، **برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقراء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 25، المجلد 8، الأردن.

71 . محمد محمود بن يونس .(2016)، **الحالات الانفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ الغير متنمرين**، مجلة اتجاه الجامعات العربية وعلم النفس، كلية الأدب،المجلد 14، العدد 1، جامعة سوريا، دمشق.

72 . مصطفى علي مظلوم. (2007)، **فاعلية برنامج إرشادي على طلاب المرحلة الثانوية لخفض سلوك المشاغبة**، مجلة كلية التربية، العدد 69، مجلد 17، مصر.

73. منصور عمر العتيري. (2018)، **التنمر المدرسي لدى بعض تلاميذ المرحلة الأساسية** ، مجلة كلية الأدب ، الجزء الأول ،العدد (26) ، جامعة الزاوية .

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

75 . مشرق الأخضر، عزاق رقية. (2021)، **الدافعية للانجاز لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية لثانويات بلدية الجلفة**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد (13)، الجزائر جامعة قاصدي مرباح.

المراجع بالأجنبية:

76-Olweus .(1993) **bullyging at school what we know and what we can do**.

77-Roberts.W. (2005) **Bullging from both sides, Straterc Intervention, working with bulles et victims** . Gowin. Press.

78-Sampson, R. (2009), **Bullying in schools N.S, center for problem, oriented polocing series, guide number**, 12.www. cops urboj. Gov.

الملاحـــق

جامعة مولود معمري تيزي وزو

كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص إرشاد و توجيه

التعليمة :

عزيزي التلميذ(ة) :

في إطار إنجاز مذكرة التخرج ماستر في علوم التربية تخصص إرشاد و توجيه بعنوان التنمر المدرسي و علاقته بالدافعية للإنجاز ،يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذا المقياس الذي هو عبارة عن مجموعة أسئلة تعالج موضوع بحثنا ، لذا نرجو منكم الإجابة عنها بضع علامة (×) في الخانة المناسبة ، و الغرض منها الإستفادة العلمية .

و في الأخير نشكركم على المساعدة و نتمنى لكم التوفيق.

البيانات الأولية :

الجنس :

العمر:

هل يشتغل أحد والديك ؟ نعم ☐ لا ☐ لا يشتغلان ☐

ما مستوى الدخل الإقتصادي؟ مرتفع ☐ منخفض ☐ متوسط ☐

ملحق رقم 01 : مقياس السلوك التنمري

أولا : مقياس السلوك التنمري

الرقم	العبارات	لا تحدث مطلقا	تحدث أحيانا	يتكرر الى حد ما	يتكرر كثيرا	يتكرر كثيرا جدا
1	اسب بعض التلاميذ بألفاظ بذيئة.					
2	اشعل الفتن بين التلاميذ.					
3	اشجع التلاميذ على التشاجر مع بعضهم.					
4	ابتعد عمدا عن احد التلاميذ.					
5	اطلق الفاظ بذيئة على بعض التلاميذ.					
6	انظر الى بعض التلاميذ باستهزاء لأشعرهم بالغضب.					
7	اشعر بالسعادة حينما أوجه إهانة لأخرين.					
8	احرض زملائي على الاخرين.					
9	اتعمد الإساءة لبعض التلاميذ.					
10	احب السيطرة على الاخرين.					
11	ارد على انتقادات الاخرين بكلمات عنيفة.					
12	اتعمد تهديد زملائي.					
13	اطلب من زملائي عدم تقديم المساعدة لمن يحتاجها.					
14	افرض ارائي على الاخرين بالقوة.					
15	اطلق على زملائي أسماء مثيرة للضحك و السخرية.					
16	اتجاهل مشاعر الاخرين.					
17	اشعر بالارتياح حيما أرى الخوف في عيون الأخريين.					
18	اتحدث بلهجة رافضة لآراء الاخرين.					
19	انظر الى الاخرين نظرات غاضبة لتخويفهم.					
20	أقوم بابتزاز الاخرين.					
21	اجبر الاخرين على فعل أشياء لا يرغبونها.					
22	اتعمد ضرب او دفع الاخرين دون سبب.					
23	اهدد الاخرين اتوعدهم بالإيذاء او الضرب.					
24	اطلق الشائعات و الأكاذيب على بعض التلاميذ.					
25	اتعمد نقد الزملاء و السخرية منهم دون سبب.					

26	احصل على ما اريد من الاخرين بالقوة .					
27	اضع قواعد قاسية تحول دون مشاركة زملاء في اللعب.					
28	اعرقل الاخرين بقدمي اثناء مرورهم امامي.					
29	أقوم بصفع احد التلاميذ امام الاخرين.					
30	احرض الاخرين على تجاهل احد التلاميذ.					
31	اسعى الى افساد أنشطة زملائي					
32	استفز زملائي عند الحديث معهم					
33	أقوم بعمل مقالب في زملائي وادعي ان زميل اخر هو الذي فعل ذلك.					
34	افتعل أسبابا وهمية للتشاجر مع الاخرين.					
35	اضايق التلاميذ الأصغر سنا مني.					
36	اتعمد اغاضة زملائي.					
37	أقوم بتخريب واتلاف ممتلكات زملائي.					
38	اتعمد إخفاء الأشياء التي تخص زملائي .					
39	ارفض ارجاع الأشياء التي استعرتها من زملائي.					
40	اتعمد اخذ الأشياء التي تخص زملائي.					

ملحق رقم 02 : مقياس الدافعية للإنجاز

ثانيا : مقياس الدافعية للإنجاز

1-إن العمل شيء :

أ-أتمنى أن لا أفعله ( )　　ب- لا أحب أداءه كثيرا جدا ( )　　ج- أتمنى أن أفعله ( )

د-أحب أداءه ( )　　هـ- أحب أداءه كثيرا ( )

2- في المدرسة يعتقدون أني :

أ-أعمل بشدة جدا ( )　　ب-أعمل بتركيز ( )　　ج-أعمل بغير تركيز ( )

د-غير مكترث لبعض الشيء ( )　　هـ-غير مكترث جدا ( )

3- أرى أن الحياة التي لا يعمل فيها الإنسان مطلقا :

أ-مثالية ( )　　ب-سارة جدا ( )　　ج-سارة ( )

د-غير سارة ( )　　هـ-غير سارة جدا ( )

4- أن تتفق قدر من الوقت لاستعداد لشيء هام:

أ- لا قيمة له في الواقع ( )　　ب- غالبا ما يكون أمرا ساذجا ( )

ج-غالبا ما يكون مفيدا ( )　　د-له قدر كبير من الأهمية ( )

هـ-ضروري للنجاح ( )

5-عندما أعمل تكون مسؤوليتي أمام نفسي :

أ-مرتفعة جدا ( )　　ب- مرتفعة ( )　　ج-ليست مرتفعة و لا منخفضة ( )

د-منخفضة ( )　　هـ-منخفضة جدا ( )

6-عندما يشرح المعلم الدرس :

أ-أعقد العزم على أن أبذل قصارى جهدي و أن أعطي عن نفسي انطباعا حسنا ( )

ب-أوجه انتباها شديدا إلى الأشياء التي تقال ( )

ج-تتشتت أفكاري كثيرا في أشياء أخرى ( )

د-لي ميل كبير إلى الأشياء التي لا علاقة لها بالمدرسة ( )

7-أعمل عادة :

أ-أكثر بكثير مما قررت أن أعمله ( ) ب-أكثر بقليل مما قررت أن أعمله ( )

ج-أقل بقليل مما قررت أن أعمله ( ) د-أقل بكثير مما قررت أن أعمله ( )

8- إذا لم أصل إلى هدفي و لم أؤدي مسؤوليتي تماما عندئذ :

أ-أستمر في بذل قصارى جهدي للوصول إلى هدفي ( )

ب-أبذل جهدي مرة أخرى للوصول إلى هدفي ( )

ج-أجد الصعوبة أن أحاول مرة أخرى ( )

9-أعتقد أن عدم اهمال الواجب المدرسي :

أ-غير هام جدا ( ) ب-غير هام ( ) ج-هام ( ) د-هام جدا ( )

10- أن بدء أداء الواجب المنزلي يكون :

أ-مجهود كبير جدا ( ) ب-مجهودا كبيرا ( ) ج-مجهودا متوسطا ( ) هـ-مجهودا قليلا جدا ( )

11-عندما أكون في المدرسة فإن المعايير التي أضعها في نفسي بالنظر إلى دروسي تكون :

أ-مرتفعة جدا ( ) ب-مرتفعة () ج-متوسطة () د-منخفضة ()
هـ-منخفضة جدا ()

12-إذا دعيت أثناء أداء الواجب المدرسي إلى مشاهدة التلفزيون أو سماع الراديو فإني بعد ذلك :

أ-دائما أعود مباشرة إلى المذاكرة ( ) **ب**- أستريح قليلا ثم أعود إلى العمل ( )

ج-أتوقف قليلا قبل أن أبدأ العمل مرة أخرى ( ) **د**-أجد أن الأمر شاق جدا كي أبدأ مرة أخرى ( )

13-إن العمل الذي يتطلب مسؤولية كبيرة :

أ-أحب أن أؤديه كثيرا ( ) ب-أحب أن أؤديه أحيانا ( ) ج-أؤديه فقط إذا كفئت عليه جيدا ( )

د- لا أعتقد أن أكون قادرا على تأديته ( ) هـ- لا يجذبني تماما ( )

14-**يعتقد الأخرين أني :**

أ-أذاكر بشدة جدا ( ) ب- أذاكر بشدة ( ) ج-أذاكر بدرجة متوسطة ( )

د- لا أذاكر بشدة جدا ( ) هـ- لا أذاكر بشدة ( )

15-أعتقد أن الوصول إلى مركز مرموق في المجتمع يكون :

أ-غير هام ( ) ب- له أهمية قليلة ( ) ج-ليس هاما جدا ()

د-هاما لحد ما ( ) هـ-هاما جدا ( )

16- **عند عمل شيء صعب فإنني :**

أ-أتخلى عنه سريعا جدا ( ) ب- أتخلى عنه سريعا ( ) ج-أتخلى عنه بسرعة متوسطة ( )

د- لا أتخلى عنه سريعا جدا ( ) هـ- أظل أواصل العمل عادة ( )

17-أنا بصفة عامة :

أ-أخطط للمستقبل في معظم الأحيان ( ) ب- أخطط للمستقبل كثيرا ( )

ج -لا أخطط للمستقبل كثيرا ( ) د- أخطط للمستقبل بصعوبة كبيرة ( )

18-أرى زملائي في المدرسة الذين يذاكرون بشدة جدا :

أ- مهذبين جدا ( ) ب- مهذبين ( ) ج- مهذبين كالأخرين الذين لا يذاكرون بنفس الشدة ( )

د- غير مهذبين ( ) هـ- غير مهذبين على الاطلاق ( )

19- في المدرسة أعجب الأشخاص الذين يحققون مركزا مرموقا في الحياة:

أ-كثيرا جدا ( ) ب-كثيرا ( ) ج-قليلا ( ) د-بدرجة الصفر( )

20-عندما أرغب في عمل شيء أتسلى به :

أ-عادة لا يكون لدي وقت لذلك ( ) ب-غالبا لا يكون لدي وقت لذلك ( )

ج-أحيانا يكون لدي قليلا جدا من الوقت ( ) د-دائما يكون لدي وقت ( )

21- أكون عادة :

أ-مشغولا جدا ( ) ب- مشغولا ( ) ج-غير مشغول كثيرا ( ) د -غير مشغول ( )

هـ-غير مشغولا على الاطلاق ( )

22-يمكن أن أعمل في شيء ما بدون تعب لمدة :

أ-طويلة جدا ( ) ب-طويلة ( ) ج-متوسطة ( ) د- قصيرة ( ) هـ- قصيرة جدا ( )

23-إن علاقاتي الطيبة بالمعلمين في المدرسة :

أ-ذات قدر كبير جدا ( ) ب- ذات قدر ( ) ج-أعتقد أنها غير ذات قدر ( )

د-أعتقد أنها مبالغ في قيمتها( ) هـ-أعتقد أنها غير هامة تماما ( )

24-يتبع الأولاد أباءهم في إدارة الأعمال لأنهم :

أ-يريدون توسيع و امتداد الأعمال ( ) ب- محظوظون لأن أباءهم مديرون ( )

ج-يمكن أن يضعوا أفكارهم الجديدة تحت الاختبار ( )

د-يعتبرون أن هذه أسهل وسيلة لكسب قدر كبير من المال ( )

25-بالنسبة للمدرسة أكون :

أ-في غاية الحماس ( ) ب-متحمسا جدا ( ) **ج**-غير متحمس بشدة ( )

د-قليل الحماس ( ) **هـ**-غير متحمس على الاطلاق ( )

26-التنظيم شيء :

أ-أحب أن أمارسه كثيرا جدا ( ) ب- أحب أن أمارسه ( ) ج-لا أحب أن أمارسه كثيرا جدا ( )

د- لا أحب أن أمارسه على الاطلاق ( )

27-**عندما أبدأ شيئا فإني :**

أ- لا أنهيه بنجاح على الاطلاق ( ) ب- أنهيه بنجاح نادرا ( )

ج-أنهيه بنجاح أحيانا ( ) د-أنهيه بنجاح عادة ( )

28- بالنسبة للمدرسة أكون :

أ-متضايقا كثيرا جدا ( ) ب -متضايقا كثيرا ( ) ج- أتضايق أحيانا ( )

د-أتضايق نادرا ( ) هـ-لا أتضايق مطلقا ( )

Test-t

الفرضية الثانية

[Ensemble_de_données0]

Statistiques de groupe

	sexe	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
resélience	mas	35	44,43	6,298	1,065
	fém	65	43,88	5,352	,664

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
resélience	Hypothèse de variances égales	,164	,686	,462	98	,645	,552	1,195	-1,819	2,922
	Hypothèse de variances inégales			,440	60,704	,662	,552	1,255	-1,957	3,061

لا توجد فروق حسب الجنس

Test-t

الفرضية الثالثة

Statistiques de groupe

	trav	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
resélience	actif	91	44,31	5,882	,617
	non actif	9	41,67	1,500	,500

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
									Inférieure	Supérieure
resélience	Hypothèse de variances égales	4,224	,043	1,337	98	,184	2,641	1,975	-1,279	6,561
	Hypothèse de variances inégales			3,327	42,161	,002	2,641	,794	1,039	4,243

لا توجد فروق حسب الشغل

Corrélations

Tableau ANOVA

		Somma de carrés	df	moyenne de carrés	f	sig
Resélience*ecom	Inter-groupes combiné	88.705	2	44.353	1.388	0.255
	Intra-classe	3099.805	97	31.957		
	total	3188.510	99			

Tableau de bord

	Moyenne	N	Ecart-type
Haut	44.14	7	6.336
Bas	42.00	17	4.108
Moy	44.53	76	5.875
total	44.07	100	5.675

Observation Calculer Récapituler

	Observations					
	lnclus		Exulu(s)		Total	
	N	pourcentage	N	pourcentage	N	pourcentage
Resélience*ecom	100	100.0%	0	00.0%	100	100%

الفرضية الخامسة

Corrélations

		résilience	motiv
résilience	Corrélation de Pearson	1	-,281**
	Sig. (bilatérale)		,005
	N	100	100
Imotiv	Corrélation de Pearson	-,281**	1
	Sig. (bilatérale)	,005	
	N	100	100

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

توجد علاقة عكسية ضعيفة

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
haut	7	44,1429	6,33584	2,39472	38,2832	50,0025
bas	17	42,0000	4,10792	,99632	39,8879	44,1121
moyen	76	44,5263	5,87531	,67394	43,1837	45,8689
Total	100	44,0700	5,67514	,56751	42,9439	45,1961

Descriptives

	Minimum	Maximum
haut	40,00	58,00
bas	40,00	57,00
moyen	40,00	66,00
Total	40,00	66,00

ANOVA

التنمر المدرسي

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	88,705	2	44,353	1,388	,255
Within Groups	3099,805	97	31,957		
Total	3188,510	99			