تقدير الذات متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب لدى المراهقين

د. الشيماء إبراهيم حسب الله(*) د. هدى عنتر عبد الله قنديل (*)

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى التعرّف على التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تقدير الذات (متغير وسيط)، والتنمر المدرسي (متغير مستقل)، والقلق والاكتئاب (متغيرين تابعين) لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة، ومدى اختلاف كل من: "تقدير الذات، والتنمر المدرسي، والقلق، والاكتئاب لدى المراهقين باختلاف متغيرَي: النوع (ذكر/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما"، وتكونت العينة من (ن= ٢٦٦) من طلبة وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية ضحايا التنمر، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢– ١٨) سنة، بمتوسط عمري قدره (١٥,٦٢) سنة، وانحراف معياري (±١,٦٠)، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (٧٨ من الذكور/ ١٨٨ من الإناث)، ووفقًا للمرحلة التعليمية (١٠٨ إعدادي/ ١٥٨ ثانوي).

وقد تم استخدام مقياس تقدير الذات (إعداد: Rosenberg, 1965، ترجمة الباحثتين)، ومقياس التنمر (إعداد: Parada, 2000، ترجمة: الباحثتين)، ومقياس القلق (إعداد: Taylor,1953، ترجمة الباحثتين)، ومقياس الاكتئاب (إعداد: Kovacs, 1982، ترجمة عبد الفتاح، ١٩٩٥).

وأوضحت النتائج: وجود تأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًّا بين تقدير الذات والتنمر المدرسي والقلق والاكتئاب لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وتأثيرات مباشرة وغير مباشرة دالة إحصائيًّا بين تقدير الذات والتنمر المدرسي والاكتئاب لدى طلاب المرحلة

(*) **قسم علم النفس– جامعة أسيوط**

(*) **قسم علم النفس– جامعة أسيوط**

الثانوية، وعدم وجود تأثير مباشر بين التنمر المدرسي والقلق، بينما وُجد تأثير غير مباشر بينهم بواسطة تقدير الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تقدير الذات والاكتئاب لدى المراهقين وفقًا لمتغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما، ووجدت فروق دالة إحصائيًا في التنمر المدرسي وفقًا لمتغير النوع في اتجاه الذكور ووفقًا لمتغير المرحلة التعليمية في اتجاه طلاب المرحلة الإعدادية، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا للتفاعل بين المتغيرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في القلق وفقًا لمتغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، بينما وجدت فروق دالة إحصائيًا وفقًا للتفاعل بين المتغيرين؛ حيث وجد أن إناث المرحلة الثانوية أعلى من ذكور المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: تقدير الذات – التنمر المدرسي – القلق – الاكتئاب – المراهقون.

Self-esteem is a mediating variable in the relationship between school bullying and anxiety and depression among adolescents

(*)Elshaimaa Ibrahim Hasaballa

(*)Huda Anter Abdallah Kandeel

Abstract

The aim of this research is to identify the direct and indirect effects between self-esteem (mediator variable), school bullying (independent variables), and anxiety and depression (dependent variable) among middle and high school students separately. It also aims to examine the differences in self-esteem, school bullying, anxiety, and depression among adolescents based on gender (male/female), educational stage (middle/high school), and the

(*) قسم علم النفس– جامعة أسيوط

(*) قسم علم النفس– جامعة أسيوط

interaction between them. The sample consisted of 266 middle and high school students are victims of bullying, aged between 12 and 18 years (M= 15.62, SD= ±1.60). The sample was divided according to gender (78 males/188 females) and educational stage (108 middle school/158 high school). The research utilized the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965, translated by the researchers), the Bullying Scale (Parada, 2000, translated by the researchers), the Anxiety Scale (Taylor, 1953, translated by the researchers), and the Depression Scale (Kovacs, 1982, translated by Abdelfattah, 1995). The results indicated statistically significant direct and indirect effects between self-esteem, school bullying, anxiety, and among middle school students, and statistically significant direct and indirect effects between self-esteem, school bullying, and depression among high school students, and there is no direct effect between school bullying and anxiety, while an indirect effect was found among them. Through self-esteem among secondary school students. The results also showed no statistically significant differences in self-esteem and depression among adolescents according to the variables: gender (male/female), educational stage (preparatory/secondary), and the interaction between them, and significant differences were found in school bullying based on gender variable in the direction of males and according to the educational stage variable in the direction of middle school students. Additionally, no statistically significant differences were found in anxiety based on two variables: gender (male/female). Educational stage (preparatory/secondary). Finally, statistically significant differences were found based on the interaction between the variables, indicating that high school students had higher levels of anxiety compared to male high school students.

Keywords: Self-esteem - School bullying - Anxiety - Depression – Adolescents.

المقدمة:

أصبح الاهتمام بالمشكلات الطلابية أمرًا مُلحًّا، ولم يعُد نوعًا من الترف، في ظل الرغبة في النهوض بمستوى التعليم، وبناء جيل سوي نفسيًّا ومنتج ونافع للمجتمع، وفي ظل التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية المتسارعة، التي أدت إلى ظهور كثير من التعقيدات والصعوبات الحياتية وألقت بظلالها على المنظومة التعليمية والتربوية بشكل عام، وعلى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية بشكل خاص؛ وذلك لأن تلك المرحلتين تمثلان مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة.

تُعَدُّ مرحلة المراهقة فترة انتقالية بين الطفولة وسن الرشد يحدث خلالها كثير من التغييرات الجسدية والعقلية والاجتماعية والانفعالية، وتشكِّل تلك المرحلة دورًا محوريًّا مهمًّا في تكوين شخصية الفرد وتشكيل أفكاره، فما يتم اكتسابه خلالها من سلوكيات وعادات، قد يمتد تأثيره لمراحل متقدمة من العمر. كما تتسم تلك المرحلة بظهور كثير من المشكلات النفسية والسلوكية، تختلف في نوعها وشدتها تبعًا لاختلاف العوامل المحيطة بالمراهق سواء كانت عوامل شخصية، أم عوامل بيئية، ومن بين تلك المشكلات مشكلة التنمر المدرسي والتي ألقت بظلالها منذ القِدم، ولكنها حظيت بالاهتمام الواضح في الفترة الراهنة لزيادة انتشارها، وزيادة الآثار السلبية المترتبة عليها.

ويُعرف التنمر بأنه سلوك متكرر ومُتَعمَّد وعدواني تجاه الأقران يحدث في سياق عدم التكافؤ في القوى بين فردين، يسمى الأول "متنمر"، والآخر "ضحية" تجد صعوبة في الدفاع عن نفسها (Smith et al., 2002).

وقد بدأ الاهتمام بدراسة التنمر على يد الباحث النرويجي "ألويس" Olweus في السبعينيات من القرن الماضي، عندما أطلقت دولة النرويج أول حملة وطنية للحد من التنمر، ثم أعقبه اهتمام دول أخرى بدراسة مشكلة التنمر، مثل: فنلندا، والمملكة المتحدة، وأيرلندا، واليابان.

وفي أواخر عام ١٩٨٠ أجرت منظمة الصحة العالمية دراسات شاملة للتنمر بين طلاب المدارس؛ ومن ثم أصبحت تلك المشكلة تلقى اهتمامًا متزايدًا في كثير من بلدان العالم (حسين وآخرون، ٢٠٢١، ص ٥٤٢).

وللتنمر أشكالٌ متعددة يختلف تواترها باختلاف النوع والعمر، ويمكن تصنيفها إلى التنمر الجسدي (كالضرب، والدفع، والبصق)، واللفظي (كالإهانة، والسب، واللعن)، والاجتماعي (ويتضمن منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين)، والجنسي (مثل اللمس، أو التعليقات الجنسية)، والاستقواء على الممتلكات (ويتضمن أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها عنهم، أو عدم إرجاعها أو إتلافها)، والتنمر عبر الإنترنت (وذلك عبر الوسائط الرقمية مثل: إرسال الرسائل عبر البريد الإلكتروني أو الهاتف الخلوي، ونشر الشائعات على صفحات التواصل الاجتماعي) (Cunningham, 2007; Çalişkan et al., 2019).

وفي تصنيف آخر للتنمر، ذكر أنه يمكن أن يحدث بصورة مباشرة كالسب أو الضرب، أو بشكل غير مباشر كنشر الشائعات أو التنمر الإلكتروني (Jimerson et al., 2010).

وبذلك يُعد تعرض المراهق لأشكال التنمر المدرسي المتعددة سببًا في تعرضهم لخطر الإصابة بالاضطرابات النفسية (Mullan et al., 2023)، ويمثل القلق والاكتئاب أحد أهم تلك الاضطرابات التي يشيع انتشارها بين المراهقين بشكل يؤثر في تحصيلهم الدراسي وجودة حياتهم بشكل عام (Anderson et al., 2022)؛ لذلك كان من الضروري العمل على دراسة العوامل الوسيطة التي قد تحمي من الآثار السلبية للتنمر المدرسي، ومن بين تلك العوامل تقدير الفرد لذاته.

ويُعرف تقدير الذات أنه التقييم الإيجابي أو السلبي للفرد تجاه ذاته ككل (Rosenberg, 1965). وفقًا لذلك؛ فإن الأشخاص الذين يتمتعون بتقدير الذات الإيجابي يرضون عن أنفسهم ويشعرون بإحساس قوي بقيمة الذات، وعلى

النقيض من ذلك بالنسبة للأفراد الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات، ويميلون إلى التقليل من قدراتهم وإمكانياتهم.

ويُمثل تقدير المراهق لذاته في مرحلة المراهقة، دورًا كبيرًا في توجيه السلوك وتحديده؛ فالفرد الذي لديه تقدير إيجابي واقعي نجده يتصرف تبعًا لهذه الفكرة، فتقدير ذاته يمثل قوة دافعة له للعمل والإنتاج، وعلى ذلك فإن الكيفية التي يُدرك بها الفرد ذاته تؤثر في الطريقة التي يسلك بها، ويذكر "روجرز" أن تقدير الذات الإيجابي يرتبط ارتباطًا جوهريًّا بالتوافق النفسي، فالأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض لا يرون قيمة وأهمية لأنفسهم ويعتقدون أن الآخرين لا يتقبلونهم ويشعرون بالعجز، كما أن لتقدير الذات أثرًا واضحًا في تحقيق جوانب الصحة النفسية والتوافق وتنفيذ المسئوليات بنجاح، وأن عدم تقبُّل الذات ورفضها يؤدي إلى الاضطراب النفسي (Campbell et al., 2003).

وعلى الرغم من وجود التنمر المدرسي بين الأقران بالفعل في سن مبكرة (Perren & Alsaker, 2006)، فإن المراهقة هي فترة تظهر فيها أهمية الأقران من حيث الانتماء والشهرة بين مجموعة الأقران (LaFontana & Cillessen, 2010; Newman & Newman, 2001)، كما أنها أيضًا فترة ظهور مخاطر مرتفعة للقلق والاكتئاب، ويعد إيذاء الأقران من العوامل المنبئة لظهورهما (Stapinski et al., 2015)، بالإضافة إلى أن التنمر يؤثر في تطوير الهوية الشخصية أيضًا (van Hoof et al., 2008) والذي يُعد متطلبًا تنمويًّا مهمًّا في المراهقة.

وقد وجدت الدراسات أنه غالبًا ما يعاني المراهقون ضحايا الأقران من الإيذاء لفترة طويلة (Troop- Gordon, 2017)، وهم أقل احتمالية من الأطفال الصغار لإخبار الكبار عنها (Blomqvist et al., 2020)، كما أن لديهم ثقة قليلة بقدرة البالغين على المساعدة في حل المشكلة(Elledge et al., 2013). بالإضافة إلى أن المتنمرين يميلون في سلوكهم إلى أن يصبحوا أكثر شهرة (Cillessen& Borch, 2006; Cillessen& Mayeux, 2004) وتوافق معايير

مجموعة الأقران بشكل متزايد على التنمر خاصة في مرحلة المراهقة (Salmivalli& Voeten, 2004).

ونظرًا لما تقدَّم، تُعد مشكلة التنمر المدرسي بين الأقران المراهقين مشكلة تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة لتقصي الأسباب التي تقف وراءها، والعوامل المرتبطة بها، لمحاولة التصدي لها وتقليل الآثار السلبية المترتبة عليها؛ للوصول بالمراهق إلى أكبر قدر من الصحة النفسية وبناء علاقات اجتماعية صحية.

ولذلك تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب لدى عينة من المراهقين.

مشكلة البحث:

يرتفع معدل انتشار القلق والاكتئاب بين المراهقين على مستوى العالم؛ حيث يُظهر أكثر من ثلثهم أعراضًا شديدة من الاكتئاب (Shorey et al., 2021). ويُظهِر ١٢% منهم أعراض قلق عالٍ (Tiirikainen et al., 2019)؛ مما يعرضهم لخطر تطوير أعراض مرضية بعد ذلك، لذلك كان من الضروري تحديد عوامل الخطر القابلة للتعديل للتصدي لها، والبحث في آليات تطوير تلك الأعراض لتحديد أهداف الوقاية.

وفي ذلك يُشكِّل إيذاء الأقران أحد عوامل الخطر التي تسهم في ظهور أعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين (Balluerka et al., 2023).

ويُعد التنمر المدرسي منتشرًا بصورة كبيرة بين المراهقين؛ حيثُ ذُكر في تقرير صادر عن اليونيسف عام ٢٠١٨، أن أكثر من ثلث الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٣ و١٥ عامًا في جميع أنحاء العالم تعرضوا لأشكال مختلفة من التنمر، كما أظهرت البيانات التي نشرتها منظمة الصحة العالمية في عام ٢٠٢٠ أن أكثر من ١٠٠ مليون طفل في جميع أنحاء العالم يموتون

كل عام بسبب العنف، بما في ذلك العنف المنزلي الشديد وكذلك التنمر، وفي عام ٢٠٢١ قامت منظمة الصحة العالمية بدراسة استقصائية تضمنت ٤٠ دولة نامية أظهرت أن معدلات تعرض الذكور للتنمر تراوحت بين ٨.٦% إلى ٤٥.٢%، في حين تراوحت معدلات تعرض الإناث له بين ٤.٨% و٣٥.٨% (Man et al., 2022).

وعلى الصعيد العربي اهتمت أيضًا كثير من الدراسات بتعرُّف نسب انتشار التنمر بين المراهقين؛ حيثُ أبلغ ٣٥,٣% من المراهقين بمدينة جازان بالمملكة العربية السعودية عن تعرضهم للتنمر (Elmahdy et al.,2022). كما سجلت دراسة جلال وآخرين (2019) .Galal, et al انتشار سلوك التنمر بين المراهقين في ريف مصر بنسبة ٧٧,٨% لدى عينة الدراسة والتي بلغ عددها ٤٧٦ طالبًا من مدرستين حكوميتين (واحدة إعدادية والأخرى ثانوية).

ونتيجة لنسب الانتشار العالية لمشكلة التنمر على مستوى العالم، فقد عُرِّف التنمر بأنه مشكلة اجتماعية كبيرة لها آثارها السلبية الواسعة على الضحية؛ حيث أظهرت نتائج الأبحاث أن تعرض الأطفال والمراهقين لإيذاء التنمر يرتبط بضعف التحصيل الدراسي، كما يؤدي إلى تدني احترام الذات وظهور أعراض القلق والاكتئاب، والتي تستمر حتى مرحلة البلوغ (Ortiz et al., 2016).

وذلك ما أظهرته نتائج كثير من الدراسات أن تكرار تعرض المراهقين لخبرات التنمر المدرسي من قبل الأقران يؤدي إلى تدني تقدير الذات (O'Moore & Kirkham, 2001; Solberg & Olweus, 2003; Tsaousis, 2016; Ahmed & El-slamoni, 2018; Mungala & Nabuzoka, 2020; Ishizu et al., 2022 ؛ زين العابدين، ٢٠١٨)؛ وذلك لأن التقييمات السلبية للأقران تصبح داخلية، الأمر الذي يؤدي بدوره إلى ظهور أعراض القلق (Balluerka et al., 2023)، والاكتئاب (Seo et al., 2017; Dervishi et al., 2019; Mungala & Nabuzoka, 2020; Zhong et al. , 2021; Ishizu et al.,

2022; Yang, et al., 2022; Balluerka et al., 2023). في حين اختلفت مع ذلك نتائج دراسة (خفاجة، ٢٠٢٠) والتي توصلت إلى عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين درجات تقدير الذات ودرجات ضحايا التنمر من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

أما عن ارتباط سلوك التنمر بتقدير الذات فقد وجدت دراسة (Tsaousis, 2016) ارتباطًا سلبيًّا لدى الأطفال والمراهقين؛ أي أنه كلما ازداد مستوى تقدير الفرد لذاته، انخفض تبعًا لذلك سلوك التنمر وإيذاء الأقران، في حين جاءت نتائج دراسة (Andreou et al., 2005) على تلاميذ المرحلة الابتدائية نقيض ذلك؛ حيث توصلت إلى أن ممارسة سلوك التنمر يرتبط بتقدير الذات المرتفع. كما وجدت نتائج دراسة (Pollastri et al., 2010) أن متغير النوع يؤثر في ارتباط سلوك التنمر بتقدير الذات، فقد كان الارتباط غير دال عند الذكور بالمدارس الإعدادية.

وعن الدور الوسيط لتقدير الذات، فقد أوضحت نتائج دراسة (Zhong et al. , 2021; Balluerka et al., 2023) أنه يتوسط العلاقة بين التنمر المدرسي وأعراض الاكتئاب، وجاءت دراسة (Yang, et al., 2022) أكثر تفصيلًا للدور الوسيط لتقدير الذات؛ حيث ذكرت أن المراهقين الذين لديهم علاقات صداقة قليلة، فإن إيذاء التنمر سيؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات الذي يرتبط بدوره بمستوى أعلى من الاكتئاب.

ومن خلال العرض السابق نجد أن هناك تضاربًا في نتائج بعض الدراسات حول ارتباط التنمر المدرسي بتقدير الذات، كما أنَّ هناك ندرة في الدراسات خاصة العربية –في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان– التي تناولت الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين التنمر المدرسي وأعراض القلق والاكتئاب لدى المراهقين، إضافةً إلى ندرة الدراسات التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية كالنوع (ذكور، إناث)، والمرحلة الدراسية (الإعدادية، الثانوية) والتفاعل بينها.

وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين تقدير الذات (متغير وسيط)، والتنمر المدرسي (متغير مستقل)، والقلق والاكتئاب (متغيران تابعان) لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة؟

٢- هل يختلف تقدير الذات لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما؟

٣- هل يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما؟

٤- هل يختلف القلق لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما؟

٥- هل يختلف الاكتئاب لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة بين تقدير الذات (متغير وسيط)، والتنمر المدرسي (متغير مستقل)، والقلق والاكتئاب (متغيرين تابعين) لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة، ومدى اختلاف كل من تقدير الذات والتنمر المدرسي والقلق والاكتئاب لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات التالية:

١. أهمية متغير التنمر المدرسي، وهو أحد عوامل الخطر الرئيسية لتطور المشكلات النفسية والأعراض النفسية المرضية في الطفولة والمراهقة

والبلوغ.

٢. أهمية العينة التي تتناولها الدراسة، وهم المراهقون؛ حيث تمثل مرحلة المراهقة فترة انتقالية حاسمة في التطور المعرفي والنفسي والاجتماعي والانفعالي (Hines, 2007).

٣. ندرة الدراسات العربية –في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان– التي تناولت الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب لدى المراهقين.

٤. الاستفادة مما تكشف عنه الدراسة الحالية من نتائج في تصميم برامج علاجية تسهم في تنمية تقدير الذات؛ الأمر الذي يساعد المراهقين في نبذ التنمر المدرسي، والوقاية من الإصابة بأعراض القلق والاكتئاب للمحافظة على إنجازهم الأكاديمي، ومساعدتهم في تطوير علاقات صحية لتعزيز بناء شخصيتهم والمحافظة على سلامة صحتهم النفسية.

٥. تقديم أداة جديدة لقياس سلوك التنمر المدرسي من خلال علاقات الأقران المراهقين؛ حيث ترجمت الباحثتان مقياس (Parada, 2000) وتأكدتا من خصائصه السيكومترية.

مفاهيم البحث.. والأطر النظرية المفسرة لها:

يتناول هذا البحث أربعة مفاهيم رئيسية، هي: مفهوم تقدير الذات، ومفهوم التنمر المدرسي، ومفهوم القلق، ومفهوم الاكتئاب، ويمكن فيما يلي عرض الإطار النظري لكل مفهوم منها.

١- تقدير الذات Self Esteem:

أ- تعريف تقدير الذات:

عرَّف "ألفريد أدلر" Alfred Adler تقدير الذات أنه "التقييم العام لذاته في كليتها وخصائصها العقلية والاجتماعية والانفعالية والأخلاقية والجسدية،

وينعكس هذا التقييم على ثقته بذاته وشعوره نحوها وفكرته عن مدى أهميتها وجدارتها وتوقعاته منها، كما يبدو ذلك في مختلف مواقف حياته (Asci et al., 1997). وأشار (Martinot, 2002) إلى أنه القيمة التي ننسبها لذواتنا في فترة معينة؛ بمعنى أنه إلى أي درجة نحب أنفسنا، فهو المقياس الذي نقيس به نجاحاتنا.

وعرّف "بيترسون" تقدير الذات أنه الاعتقاد أن الفرد يستحق الرعاية، وقادر على النمو، وكفاءة. وتُشتق الكفاءة من الخبرات التي يرى فيها الأفراد أنفسهم على أنهم يعملون بشكل مناسب (Peterson, 2002, p.5).

وعرّف "عبد الرحمن" (٢٠٠٤، ص ١٢٩) بأنه التقييم الإيجابي أو السلبي للذات، ويعني الإدراك التقييمي للذات، أو هو إحساسنا تجاه ذاتنا. ويشير (الدسوقي، ٢٠٠٧، ص ١٩) إلى أن "تقييم الفرد لذاته يتعلق بأهميتها وقيمتها. ويشير التقدير الإيجابي للذات إلى مدى تقبل الفرد لذاته وإعجابه بها وإدراكه لنفسه على أنه شخص ذو قيمة جدير باحترام الآخرين، بينما يشير التقدير السلبي للذات إلى عدم تقبل الفرد لنفسه وخيبة أمله فيها وتقليله من شأنها وشعوره بالنقص والعجز".

وأشار "كوبر سميث" عام ١٩٦٧ إلى أن تقدير الذات يعكس مجموعة الاتجاهات والمعتقدات التي يكونها الفرد عن نفسه عندما يواجه العالم المحيط فيما يتعلق بتوقع النجاح والفشل والقبول وقوة الشخصية، فتقدير الذات وفق "سيمث" يتشكل من خلال الحكم الذي يصدره الفرد على نفسه متضمنًا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق (Baudin, 2009, p.139-140). وعرّفه "روزنبرج" عام ١٩٦٥ أنه اتجاهات الفرد الشاملة نحو نفسه سواء كان هذا الاتجاه بالقبول أم الرفض، وهذا يعني أن تقدير الذات المرتفع يعني أن الفرد يُعد نفسه ذا قيمة وأهمية، بينما يعني تقدير الذات المنخفض عدم رضا الفرد عن ذاته أو رفض الذات أو احتقار الذات، أي أن تقدير الفرد لذاته عند "روزنبرج" إنما يعني الفكرة التي يدركها الفرد عن كيفية رؤية الآخرين له

وتقييمهم له (Mruk, 1999, p. 71; Puskar et al., 2010).

بينما أشار (عبد الخالق، ٢٠١٨، ص ٧٢٩) إلى أن تقدير الذات هو معرفة النفس والتقييم الذاتي الذي يضعه الفرد لنفسه، ومدى جدارته بوصفه إنسانًا، وشعوره بأنه على ما يرام؛ ومن ثم فتقدير الذات توجه وجداني عام تجاه النفس أو الذات، وجانب تقييمي يشير إلى قبول الذات، والتقدير الشخصي لها، واحترام الشخص لنفسه، وإحساسه بقيمتها وأهميتها، ورضاه عنها.

وقد تبنت الباحثتان –في هذا البحث– تعريف تقدير الذات، كما عرضه "روزنبرج"، مُعد المقياس المستخدم في هذا البحث، وعلى ذلك فإن التعريف الإجرائي لمفهوم تقدير الذات أنه عبارة عن أداء الفرد على مقياس تقدير الذات من (إعداد: Rosenberg, 1965، ترجمة الباحثتين)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على هذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع تقدير الذات لدى الفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض تقدير الذات لديه.

ب– النظريات المفسرة لتقدير الذات:

من أهم النظريات التي تناولت تقدير الذات ما يلي:

(١) نظرية "روزنبرج" Rosenberg, 1965

إن أول الرواد الذين وضعوا أساسًا لتفسير تقدير الذات هو "روزنبرج"؛ حيث ظهرت هذه النظرية من خلال دراساته للفرد وارتقاء سلوك تقييمه لذاته (Mruk, 1999, p.71). جعل "روزنبرج" أن تقدير الذات مفهوم يعكس اتجاه الفرد نحو نفسه، وطرح فكرة أن الفرد يُكوّن اتجاهًا نحو كل الموضوعات التي يتعامل معها ويخبرها، وما الذات إلا أحد هذه الموضوعات، ويُكوّن الفرد نحوها اتجاهًا يختلف كثيرًا عن الاتجاهات التي يُكوّنها نحو الموضوعات الأخرى، ولو كانت أشياء بسيطة يود استخدامها (كفافي، ١٩٨٩، ص ١٠٤، أبو جادو، ٢٠٠٤، ص ١٧٢).

كما تدور أعمال "روزنبرج" حول محاولته دراسة نمو وارتقاء سلوك تقييم الفرد لذاته، وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، وقد اهتم "روزنبرج" بصفة خاصة بتقييم المراهقين لذواتهم. ووسع دائرة اهتمامه بعد ذلك بحيث شملت ديناميات تطور صورة الذات الإيجابية في مرحلة المراهقة، واهتم بالدور الذي تقوم به الأسرة في تقدير الفرد لذاته، وعمل على توضيح العلاقة بين تقدير الذات الذي يتكون في إطار الأسرة وأساليب السلوك الاجتماعي للفرد مستقبلًا، والمنهج الذي استخدمه "روزنبرج" هو الاعتماد على مفهوم "الاتجاه" بوصفه أداة محورية تربط بين السابق واللاحق من الأحداث والسلوك (كفافي، ١٩٨٩، ص ١٠٣، الشناوي، ٢٠٠١، ص ١٢٦).

(٢) نظرية "كوبر سميث" Smith Cooper, 1967

يرى "كوبر سميث" أن تقدير الذات مفهوم متعدد الجوانب، وهو الحكم الذي يصدره الفرد عن نفسه متضمنًا الاتجاهات التي يرى أنها تصفه على نحو دقيق (Chen, 2018, p.322). ميَّز "كوبر سميث" بين نوعين من تقدير الذات، تقدير الذات الحقيقي ويوجد عند الأفراد الذين يشعرون بالفعل أنهم ذوو قيمة، وتقدير الذات الدفاعي يوجد عند الأفراد الذين يشعرون أنهم غير ذوي قيمة، ولكنهم لا يستطيعون الاعتراف بمثل هذا الشعور والتعامل على أساسه مع أنفسهم ومع الآخرين.

وقد ركز "كوبر سميث" على خصائص العملية التي تصبح من خلالها مختلف جوانب الظاهرة الاجتماعية ذات علاقة بعملية تقييم الذات، وقد افترض في سبيل ذلك أربع مجموعات من المتغيرات تعمل كمحددات لتقدير الذات وهي: النجاحات، والطموحات، والدفاعات (كفافي، ١٩٨٩، ص ١٠٤).

(٣) نظرية "زيلر" Ziller, 1969

تفترض نظرية "زيلر" أن تقدير الذات ينشأ ويتطور بلغة الواقع الاجتماعي الذي نشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد؛

لذا ينظر إلى تقدير الذات من زاوية المجال في الشخصية، ويؤكد "زيلر" أن تقييم الذات لا يحدث –في معظم الحالات– إلا في الإطار المرجعي الاجتماعي، ويصف تقدير الذات بأنه تقدير يقوم به الفرد لذاته، ويؤدي دور المتغير الوسيط أو أنه يشغل المنطقة المتوسطة بين الذات والعالم الواقعي، وعلى ذلك فعندما تحدث تغييرات في بيئة الشخص الاجتماعية، فإن تقدير الذات هو العامل الذي يحدد نوعية التغيرات التي ستحدث في تقييم الفرد لذاته تبعًا لذلك (كفافي، ١٩٨٩، ص ١٠٥، أبو زيد، ١٩٨٧، ص ٦٨).

وتقدير الذات كما يراه "زيلر" هو مفهوم يربط بين تكامل الشخصية من ناحية وقدرة الفرد على أن يستجيب لمختلف المثيرات التي يتعرض لها من ناحية أخرى، ولذلك فإن افتراض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات، وهذا يساعدها أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة في الوسط الاجتماعي الذي توجد فيه (كفافي، ١٩٨٩، ص ١٠٥).

من خلال عرض النظريات السابقة التي حاولت تفسير تقدير الذات يتضح تشابه وجهات النظر في بحث الجوانب المختلفة لتقدير الذات؛ حيث ركزت هذه النظريات على أن تقدير الذات للفرد سواء احترامه لنفسه وتقديره لها ينشأ من ذاته أم من أسرته أم مجتمعه الذي يعيش فيه.

٢- التنمر المدرسي School bullying:

أ- تعريف التنمر:

يُعرف التنمر لغويًا أنه التشبه بالنمر، يقال (نَمِر نَمرًا) كان على شبه من النمر، وهو أنمر وهي نمراء، (نمر) فلان: أي غضب وساء خلقه، (تنمر) لفلان: أي تنكر له وتوعده بالإيذاء (المعجم الوجيز، 2001، ص ٦٣٥). والتنمر عبارة عن مجموعة من السلوكيات يمارسها فرد أو مجموعة أفراد تجاه فرد آخر يُعَدُّ ضحية (Victim) بشكل متكرر، تتسم بالعدائية الجسدية أو

اللفظية أو استعمال أساليب استفزازية نفسية؛ بهدف الإزعاج والتهديد والتخويف ومحاولة جعل الآخر (ضحية) يذعن له، وعادة ما يشيع هذا السلوك في المدارس وخارجها، إلا أن انتشاره في المدارس أوسع، ويمارس في الساحات المدرسية والصفوف الدراسية ودورات المياه(Seals & Young, 2003, p. 735) .

ويُعرَف التنمر اصطلاحًا: بأنه سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر عمدًا، جسديًا أو نفسيًّا، يُوصف التنمر بتصرف فردي بطرق معينة؛ بهدف الحصول على النفوذ والهيمنة والسيطرة على حساب شخص آخر (Whitted & Dupper, 2005, p. 168). ويُعرف (Burmaster, 2007, p.3) التنمر بأنه سلوك عدواني عادة ما يحتوي على عدم توازن للقوى بين التنمر والضحية، ويتكرر مع مرور الوقت، وللتنمر أشكال كثيرة تشمل الاعتداء الجسدي والإهانات اللفظية وتهديدات غير اللفظية، كما تشمل أيضًا استخدام وسائل الاتصالات الحديثة لإرسال رسائل مركبة ومحيرة وأيضًا رسائل تهديدية.

ويُعرف بأنه "عدوان متكرر سواء بصورة لفظية أو نفسية أو جسدية يصدر من فرد أو مجموعة أفراد ضد الآخرين (Smith et al., 2008, p.8). كما يُعرف "فاندينبوس" التنمر في قاموس الجمعية الأمريكية لعلم النفس بأنه تهديد مستمر أو سلوك عدواني مادي، أو إساءة لفظية تجاه أفراد آخرين عادة ما يكونون أصغر سنًا وأضعف، أو حالات أخرى من الضعف (VandenBos, 2015, p. 149).

وتُشير التعريفات السابقة إلى أن التنمر المدرسي هو قيام بعض التلاميذ (المتنمرين Bullies) بالمضايقة أو الاعتداء سواء كان ذلك بصورة لفظية أم جسدية على زملائهم في المدرسة؛ مما يخلق جوًّا نفسيًّا على التلميذ المتنمر عليه الذي يسمى "الضحية" (Victim)، مما يشعره بالقلق والضيق والاكتئاب. ويُقصد بالتنمر المدرسي في البحث الحالي التلاميذ ضحايا التنمر الذين يتعرضون للإساءة والضرر والأذى بشكل متكرر من قبل الآخرين، ويُعرَّف التنمر المدرسي إجرائيًّا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس

التنمر المدرسي المستخدم في البحث الحالي من (إعداد: Parada, 2000، ترجمة الباحثتين)، الذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على مقياس (التنمر المدرسي)؛ حيث تشير الدرجة ١٨ إلى أن الفرد لم يتعرض أبدًا للتنمر من قبل الآخرين، أما الدرجة الأعلى من ١٨ فتشير إلى أن الفرد يتعرض للتنمر من قِبل الآخرين.

ب- النظريات المفسرة للتنمر:

(١) النظرية السلوكية Behavioral theory

يرى أصحاب هذه النظرية أن السلوك متعلم، ويمكن اكتسابه وفقًا لقوانين ومبادئ التعلم، فإذا ضرب الولد شقيقه مثلًا وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوكه العدواني هذا مرة أخرى؛ لكي يحقق هدفًا جديدًا، من هنا، فالعدوان هو سلوك يتعلمه الطفل لكي يحصل على شيء ما، ويعتقد السلوكيون أن السلوك العدواني كغيره من السلوكيات الإنسانية متعلم من خلال نتائجه؛ إذًا تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة والعكس بالعكس، ومن منطلق نظرية الاشتراط الإجرائي "لسكنر" أي أن الأنماط السلوكية محكومة بتوابعها اجتماعيًا وسلوك التنمر يمكن تعلمه من ملاحظة سلوك الآخرين والأفلام ووسائل الإعلام (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣، ٤٩).

والسلوك يتضمن جميع الأنشطة التي تصدر عن الطلاب؛ إذ يقصد به ضمن إطار تعديله كل ما يفعله المتعلم من نشاط جسمي أو عقلي أو اجتماعي أو انفعالي يصدر عنه نتيجة للعلاقات الدينامية والتفاعل بينه والبيئة المحيطة به (أبو جادو، ٢٠٠٠، ص ٤٧٧).

(٢) نظرية التعلم الاجتماعي Social Learning Theory

وهي تلك النظرية التي يتزعمها "باندورا" Bandura، التي ترى أن السلوكيات العدوانية تكتسب من خلال البيئة، وأن الطفل يتعلم تلك السلوكيات عن طريق الملاحظة وتقليد المحيطين بالطفل، مع عدم إغفال الدور الذي تقوم

به المعاملة القاسية والحرمان الأسري، وما يحققه السلوك من مكاسب للطفل المعتدي (المتنمر) (البهاص، ٢٠١٢، ص ٣٦١).

وتفترض هذه النظرية أننا نتعلم كيفية التصرف اجتماعيًّا من خلال مراقبة الآخرين وتقليد سلوكهم (Aronson et al., 2010, p. 365)، وترى نظرية التعلم الاجتماعي أن الأطفال يتعلمون سلوك التنمر عن طريق ملاحظة أنموذج العدوان عند والديهم ومدرسيهم ورفاقهم وحتى الأنموذج التلفازي، ومن ثم يقومون بتقليدها، وتزداد احتمالية ممارستهم للعدوان إذا توافرت لهم الفرص لذلك، فإذا عوقب الطفل على السلوك المقلد؛ فإنه يميل إلى تقليده في المرات اللاحقة إذا كوفئ عليه، فسوف تزداد عدد مرات تقليده لهذا السلوك. وتعطي هذه النظرية أهمية كبيرة لخبرات الطفل السابقة والعوامل الدافعية المرتكزة على النتائج العدوانية المكتسبة، والدراسات تؤيد هذه النظرية بشكل كبير، مبينة أهمية التقليد والمحاكاة في اكتساب السلوك العدواني حتى وإن لم يسبق هذا السلوك أي نوع من الإحباط (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣).

(٣) نظرية الإحباط – العدوان Frustration-aggression Theory

ويتزعمها "دولارد وميللر" Dollard & Miller وتُرْجِعُ السبب في السلوكيات العدوانية إلى حالة الإحباط التي يعاني منها الفرد؛ حيث يمثل الإحباط دافعًا للعدوان، وأن العدوان بأشكاله المادي والمعنوي هو أحد منافذ استهلاك الطاقة المتولدة من الإحباط (البهاص، ٢٠١٢، ص ٣٦٢). كما أن الإحباط ينتج دافعًا عدوانيًّا يستثير سلوك إيذاء الآخرين، وأن هذا الدافع ينخفض تدريجيًا بعد إلحاق الأذى بالشخص الآخر، وتسمى هذه العملية بالتنفيس أو التفريغ الانفعالي، لأن الإحباط يُسبب الغضب والشعور بالظلم مما يجعل الفرد مهيأ للقيام بالعدوان (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣، ص ٥١). وتهدف هذه النظرية إلى أن البيئة التي تسبب الإحباط للفرد تدفعه للقيام بسلوك التنمر والعنف، بمعنى أن البيئة المحبطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه نحو التنمر، وتؤكد أن كل سلوك تنمري يسبقه موقف

إحباطي، والسلوك التنمري يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده، وعندما يؤخر إشباع تلك الرغبات، وبذلك فإن النظرية تؤمن بأن التنمر ينبع من الطفولة معتمدًا على التربية والتوجيه في أثناء هذه الفترة (الخولي، ٢٠٠٧، ص ٢١).

(٤) نظرية التعلق Attachment Theory

ترى هذه النظرية أن التنمر يرجع إلى الاضطرابات التي تحدث للطفل نتيجة سوء العلاقة التي تربطه بمن يرعاه؛ إذ يرى أصحاب هذه النظرية أن الأطفال الذين يتلقون معاملة والدية متسلطة وغير مستقرة تنمو لديهم أحاسيس ومشاعر عدم الأمان، وهذا يُولد لديهم شعورًا بعدم احترام الذات وتقديرها، وعدم تقدير واحترام الآخرين، كما تظهر عليهم كثير من المشكلات والاضطرابات الشخصية، وتتولد لديهم صراعات تجاه الأطفال الآخرين الذين يعيشون حياة مستقرة، كما يبدو عليهم معارضة شديدة لتصرفات الآخرين، والعدوانية؛ بهدف جذب الانتباه، وقد يستخدمون التنمر كوسيلة لحل الصراعات، أو التحكم في البيئة (أبو راس وعبد السلام، ٢٠٢٢، ص ٥٣٦؛ Kenny & Barton, 2003).

من خلال عرض النظريات السابقة التي حاولت تفسير ظاهرة التنمر يتضح تنوع وجهات النظر في بحث الجوانب المختلفة لظاهرة التنمر، وأن الاختلاف بين النظريات يدور حول الشروط والعوامل المسئولة عن السلوك التنمري؛ حيث ترجع النظرية السلوكية هذا السلوك إلى الوسط البيئي عن طريق التعلم بالنموذج وركزت على الخبرات السابقة، وأيضًا نظرية التعلم الاجتماعي ترجع هذا السلوك إلى عوامل الاكتساب من البيئة المحيطة بالفرد، وذلك في ظل توافر مجموعة من الشروط أهمها التقليد والمحاكاة، وكذلك نظرية (الإحباط – العدوان) ترجِع هذا السلوك إلى مثيرات خارجية، أما نظرية التعلق فترجع التنمر إلى أساليب التنشئة الوالدية الخاطئة، وعلى الرغم من أن لكل اتجاه من الاتجاهات النظرية السابقة رأيًا خاصًّا في تفسير السلوك التنمري فإن الكل يُكمل بعضه بعضًا.

٣- القلق Anxiety

أ- تعريف القلق:

يُعرّف "بارلو" القلق Barlow (2002) أنه انفعال موجه نحو المستقبل يتصف بعدم القدرة على السيطرة أو التحكم في التنبؤ بوقوع أحداث مكروهة، وتحول سريع في الانتباه إلى بؤرة الأحداث التي يحتمل أن تكون خطرة أو استجابة الفرد الانفعالية تجاه هذه الأحداث. ويُعرفه ستايمر (2002, p.231) Steimerأنه حالة نفسية وفسيولوجية وسلوكية تحدث في الحيوانات والبشر بطريقة تهدد الرفاهية أو البقاء، سواء كان فعليًّا أم محتملًا، يتصف بزيادة التحفيز، والتوقع، وتنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي والغدد الصماء، وأنماط سلوكية محددة.

فالقلق هو حالة شائعة تظهر بأشكال متعددة وتؤثر في الحالة الانفعالية، والمعرفية، والجسدية، والسلوكية، والعلاقات. ويشمل القلق الشعور بعدم الارتياح والخوف والتوجس والعصبية والضيق. وقد ينطوي أيضًا على صعوبة في التركيز، وترتيب الأفكار، والتحدث، والسلوك غير المنتظم. ففي حين أن رد الفعل الطبيعي الذي يُعد الشخص للاستجابة للأخطار المتصورة، يكون القلق هنا وظيفته وقائية، إلا أن القلق المزمن أو الشديد يتسبب في حدوث ضائقة انفعالية وتفكير وسواس وسلوكيات قهرية وصراعات وأرق عام، وعادة ما يترافق القلق مع الاكتئاب؛ مما يؤدي إلى تفاقم الأعراض (Cole, 2014, p. 95).

كما يُعرَف القلق بأنه مرض انفعالي يتميز بالشعور بالتوتر الداخلي والخوف المستمر، ويصاحب ذلك أعراض جسمية مختلفة في الأعضاء التي يغذيها الجهاز العصبي اللاإرادي، مثل: الجهاز القلبي الدوري وتصاحبه سرعة دقات القلب، وارتفاع ضغط الدم، أو الجهاز الهضمي في هيئة صعوبة في البلع، وانتفاخ البطن، وعسر الهضم، أما أعراض الجهاز التنفسي فهي سرعة

التنفس، والنهجان، والإصابة بالربو الشعبي، ثم الجهاز البولي مثل كثرة التبول، أما الأعراض النفسية فتتلخص في صعوبة التركيز، وكثرة النسيان، ومخاوف مرضية، مع فقد الشهية والأرق وبعض أعراض الاكتئاب (عكاشة وعكاشة، ٢٠١٧، ص ٣١٤)

ومن التعريفات السابقة، يُمكن تعريف القلق في البحث الحالي بأنه حالة من التوتر تصاحبها أعراض جسدية ونفسية قد تدفع بالشخص إلى تجنب المواقف المرتبطة بها؛ مما يؤثر في الأداء الوظيفي والتحصيل الدراسي والعلاقات الشخصية، ويقاس من خلال مقياس "تايلور" للقلق؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع القلق لدى المراهقين، والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب-الأطر النظرية المفسرة للقلق:

تعددت النظريات التي تناولت موضوع القلق بتعدد وجهات نظر الباحثين الذين اهتموا بدراسته، وفيما يلي نعرض بعضًا من هذه النظريات:

(١) النظرية البيولوجية:

وَفقًا للمنظور البيولوجي هناك ثلاثة شروط أساسية لحدوث القلق: التحفيز المفرط، والتناقض المعرفي، وعدم توفر الاستجابة، ويشير التحفيز المفرط إلى غمر الشخص بالمعلومات، والتناقض المعرفي يقصد به الصعوبة التي يواجهها الشخص في التصالح مع حدث ما، على سبيل المثال: فقدان أحد أفراد أسرته، ويشير عدم توفر الاستجابة إلى عدم معرفة الشخص كيفية التعامل مع موقف صعب (Gashti& Pilevari, 2012, p.3510). وترى النظرية البيولوجية أن نظام جاما أمينوبوتيريك Gamma-Amino Butyric Acid (GABA) المسئول عن دوافع الخوف والقلق، ويُعرف حمض جاما أمينوبوتيريك بأنه حمض أميني يعمل كناقل عصبي في الجهاز العصبي المركزي، وهو المثبط الرئيسي في الجهاز العصبي المركزي وبذلك يمثل دورًا مهمًّا في الحد من تحفيز الخلايا العصبية؛ وبالتالي تقليل نشاط الجهاز العصبي. هناك مستقبلات لذلك الحمض الأميني التي سوف تربطه وتنتج التأثيرات المذكورة

سابقًا، وذلك يعتمد على وجود البنزوديابينات Benzodiapines، وهي مادة كيميائية تزيد من قدرة ذلك الحمض على الارتباط بمواقع المستقبلات الخاصة بها؛ مما يؤدي إلى انخفاض معدل إطلاق الخلايا العصبية في أجزاء كثيرة من الجهاز العصبي المركزي.

أولئك الذين يعانون من القلق أكثر من غيرهم يفشلون في إنتاج أو إطلاق البنزوديابينات الضرورية لتنظيم الانتقال العصبي (Steimer, 2002, p.240).

(٢) النظرية الفسيولوجية:

تنشأ أعراض القلق من زيادة في تنشيط الجهاز العصبي اللاإرادي بشقيه السمبثاوي والباراسمبثاوي؛ ومن ثم تزيد نسبة الأدرينالين والنورأدرينالين في الدم. ومن بين علامات تنبيه الجهاز السمبثاوي أن يرتفع ضغط الدم، وتزيد ضربات القلب، وزيادة التعرق، وجفاف الحلق.

أما ظواهر نشاط الجهاز الباراسمبثاوي، فأهمها: كثرة التبول والإسهال، ووقوف الشعر، واضطراب الهضم والشهية والنوم. ويتسم القلق فسيولوجيا بدرجة عالية من الانتباه واليقظة في المرضى حتى في وقت الراحة، مع بطء التكيف للكرب، أي أن الأعراض لا تقل مع استمرار التعرض للإجهاد؛ نظرًا لصعوبة التكيف في مرضى القلق (عكاشة، ٢٠٠٨، ص ٥٣).

(٣) النظرية المعرفية:

يرى بيك أن اضطراب القلق ناتجٌ عن طريقة تفكير الفرد، وما يعتقده، وطريقة تفسيره للأحداث والمواقف، كما يؤكد بيك أن توقع الفرد للمخاطر وحدوث الكوارث من المكونات الأساسية التي يتسم بها مرضى القلق (Strongman,1995, p.6). وبناءً على ذلك ففي العلاج المعرفي لاضطراب القلق والاكتئاب يعلَّم المرضى مصطلحًا أساسيًّا للغاية، وهو "أن الطريقة التي تفكر بها تؤثر في الطريقة التي تشعر بها"، ويمثل ذلك حجر الزاوية في النظرية المعرفية وعلاج الاضطرابات الانفعالية، كما يمثل إدراك الفرد دورًا

وسيطًا مهمًّا بين الموقف والتأثير؛ فطريقة إدراك الفرد بإمكانها أن تزيد من شدة الاستجابة أو تخفف منها، ويعد الشعور بفقد السيطرة أو عدم القدرة على التحكم أحد أهم أشكال الإدراك السلبي لدى الأفراد الذين يعانون من القلق (Clark & Beck, 2010, p.31).

تحفيز الموقف ← التفكير القلق/ التقييم ← الشعور بالقلق

ومن خلال عرض النماذج النظرية المفسرة للقلق، نجد أنه على الرغم من تعدد وجهات النظر التي حاولت تفسيره فقد اتفق معظمها على أن القلق استجابة فسيولوجية تنشأ عن تنبيه الجهاز العصبي المستقل مسببةً بذلك كثيرًا من الاضطرابات الجسدية والنفسية والمعرفية، وفسرت النظريات المعرفية حدوث تلك التأثيرات السلبية نتيجة طريقة إدراك الفرد وتفسيره لما يمر به من مواقف وأحداث، وبذلك فإن تعرض الفرد لمواقف الإحباط أو الصراع والشعور بعدم القدرة على السيطرة على زمام الأمور عوامل أساسية في توليد حالة من التوتر والانزعاج.

وبذلك فإن التفسيرات السابقة لا تعمل بمعزل عن بعضها، بل في تكامل وتفاعل مستمر؛ فإدراك الموقف الضاغط يولد سلسلة من العمليات المعرفية التي تنشط بدورها الجوانب الفسيولوجية مسببًا بذلك كل أعراض القلق.

٤- الاكتئاب Depression:

أ- تعريف الاكتئاب:

هو اضطراب عقلي شائع ينطوي على مزاج مكتئب أو فقدان المتعة أو الاهتمام بالأنشطة لفترات طويلة من الزمن، ويختلف الاكتئاب عن تغيرات الحالة المزاجية العادية والمشاعر المتعلقة بالحياة اليومية، كما يمكن أن يؤثر الاكتئاب في جميع جوانب الحياة، بما في ذلك العلاقات مع العائلة والأصدقاء والمجتمع، ويمكن أن ينتج عن أو يؤدي إلى مشكلات في المدرسة والعمل. يحدث الاكتئاب لأي شخص ويُعد الأشخاص الذين عانوا من سوء المعاملة أو الخسائر الفادحة أو الأحداث المُجهدة الأخرى هم أكثر عرضة للإصابة

بالاكتئاب (World health organization [WHO] , 2023).

وتُعرِّفه الجمعية الأمريكية لعلم النفس الاكتئاب أنه حزن شديد أو يأس يدوم أكثر من أيام، ويتداخل مع أنشطة الحياة اليومية، ويمكن أن يسبب أعراضًا جسدية مثل الألم، أو فقدان الوزن أو اكتسابه، أو اضطرابات نمط النوم، أو نقص الطاقة (American Psychological Association (APA), 2023).

كما يُمكن تعريف الاكتئاب في البحث الحالي بأنه اضطراب المزاج الذي يُسبب شعورًا متواصلًا بالحزن، وفقدان الاهتمام بالأمور المعتادة، ونقص التركيز، مما يؤثر في أداء المهام اليومية، ويقاس من خلال مقياس الاكتئاب للصغار؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع الاكتئاب لدى المراهق، والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

ب- الأطر النظرية المفسرة للاكتئاب:

تتعدد النظريات المفسّرة للاكتئاب وتختلف باختلاف الإطار المرجعي والتصورات لكل نظرية أو اتجاه، هذا بالإضافة إلى تعدد مسببات الاكتئاب والتي لا يمكن اختزالها أو النظر إليها من منظور واحد فقط، ومن بين تلك المسببات تذكر شادرينا وآخرون Shadrina et al. (2018) أن دراسات الأسر والتوائم أوضحت مساهمة العوامل الوراثية بشكل كبير في خطر ظهور أعراض الاكتئاب، وإلى جانب العوامل الوراثية أسهمت النظريات النفسية في تفسير الاكتئاب، وفيما يلي عرضٌ لبعض النظريات التي يشيع استخدامها في مراحل المراهقة:

(١) النظريات المعرفية:

تختص النظريات المعرفية للاكتئاب، بالعلاقة بين النشاط العقلي الإنساني، وخبرة الأعراض ونوبات الاكتئاب، وتركز النظريات المعرفية على أنه عند مواجهة خبرات ضاغطة؛ فإن الأفراد الذين لديهم معتقدات سلبية عن

أنفسهم وعن العالم، وعن المستقبل، وكذلك الأشخاص الذين يُكونون عزوًا شاملًا، وثابتًا، وداخليًّا للأحداث السلبية، سوف يتقدرون الضغوط وعواقبها بشكل سلبي، ومن ثم فإنهم سوف يميلون إلى أن يصبحوا مكتئبين أكثر من أولئك الذين لا يمتلكون هذه الأساليب المعرفية (عبد الخالق، ٢٠١٦، ص ٧٦). وتعد نظرية العجز المتعلم، ونظرية بيك المعرفية هما النظريتان الأكثر قبولًا بين النماذج المعرفية المعاصرة للاكتئاب (Vázquez et al., 2000).

(أ) نظرية العجز المتعلم learned helplessness

وضع "سيليجمان" Seligman مصطلح "العجز المتعلم"، ليشير إلى تعميم أن العجز حالة متعلمة تنتج عن التعرض لمواقف مؤذية؛ بحيث لا تكون هناك إمكانية للهرب منها أو تجنبها، وبرهن على ذلك من خلال تجاربه على الحيوانات، وامتد النموذج ليشمل الاكتئاب المرضي لدى الإنسان (Rehm, 1990, p.19). وبذلك فإن ذلك النموذج يفترض أن التعرض المتكرر لمحفزات بيئية مؤذية لا يمكن السيطرة عليها يؤدي تدريجيًّا إلى الاعتقاد أن الموقف المكروه لا مفر منه؛ ويترتب على ذلك الشعور بالعجز فيما يتعلق بالموقف، هذا العجز بدوره يؤدي إلى الاكتئاب. وجعل نموذج العجز المتعلم محدودًا؛ لأنه لم يكن قادرًا على تفسير سبب إصابة بعض الأفراد بالاكتئاب عند مواجهة ضغوط لا يمكن السيطرة عليها، في حين أن الآخرين لم يصابوا بالاكتئاب (Liu et al., 2015).

(ب) نظرية اليأس Hopelessness

قدم "أبرامسون" Abramson وزملاؤه تعديلًا لنموذج العجز المتعلم، يرى فيه أن اليأس سبب أساسي وكاف للاكتئاب، ويحدث ذلك اعتمادًا على ثلاثة أساليب: ١- عزو الأحداث السلبية إلى أسباب عامة وثابتة. ٢- إدراك الأحداث السلبية على أن لها عواقب كارثية. ٣- النظر إلى الذات بعد الأحداث السلبية على أن بها خللًا أو نقصًا (عبد الخالق، ٢٠١٦، ص ٨٠). وبذلك ينسب الأشخاص المعرضون للاكتئاب الأحداث السلبية إلى عوامل

داخلية ومستقرة وعالمية، ويعزون النجاح إلى عوامل خارجية وغير مستقرة ومحددة (Abramson et al., 1978; Peterson et al., 1993)، وهو أسلوب معرفي موجود لدى الأطفال والمراهقين المصابين بالاكتئاب (Gladstone & Kaslow, 1995).

(ج) نموذج معالجة المعلومات:

افترض "بيك" Beck تفسيرًا معرفيًّا للاكتئاب يتضمن ثلاثة محددات، هي: ١- التحيز المعرفي. ٢- المخططات الذاتية السلبية. ٣- الثالوث المعرفي السلبي. حيث وجد "بيك" أن الأشخاص الذين يعانون من الاكتئاب هم أكثر عرضة للتركيز على الجوانب السلبية للموقف، بينما يتجاهلون الإيجابيات، كما أنهم عرضة لتشويه المعلومات وإساءة تفسيرها، وهو ما يُعرف باسم "التحيز المعرفي".

ويقصد بالمخططات مجموعة مختزنة من المعلومات (عن الذات والخبرات السابقة) تؤثر في كيفية إدراك الفرد للموقف. ويُعرف الثالوث المعرفي السلبي بأنه يشتمل على النظرة السلبية لكل من: الذات، والمستقبل، والعالم، وعندما يتطور الفرد الثالوث المعرفي السلبي؛ تتطور الأعراض الاكتئابية (Lakdawalla et al., 2007; Abela & Hankin, 2008).

(٢) نظرية العلاقات الشخصية Interpersonal Theory

قدم "كوين" Coyne (1976) نظريته للعلاقات البينشخصية، ويرى فيها أن الاكتئاب يحدث نتيجة ضعف أو تعطل في توفير المساندة والتأييد من الآخرين، فالشخص المهيأ للاكتئاب يسعى إلى الانشغال في البحث المفرط عن الطمأنينة Excessive reassurance-seeking (ERS) من الآخرين، والتي تتصف بأنها تأكيدات تطلب بشكل متكرر من الآخرين المقربين حول محبتهم له وقيمته، ففي البداية يقدم الآخرون الدعم، ولكن الشخص المكتئب يشك في صحته ويستمر في السعي إلى الطمأنينة حتى ينزعج الشخص الآخر ويرفضه. ويؤدي هذا الرفض إلى تفاقم أعراض الاكتئاب واستمرارها (Coyne, 1976;

.(Hames et al., 2013

وترتبط تلك النظرية ارتباطًا وثيقًا بنظرية التعلق، فالارتباط المرضي في أثناء الطفولة المبكرة له عواقب وخيمة بعد ذلك على قدرة البالغين على تجربة واستيعاب العلاقات الإيجابية، فمن بين العوامل التي تتنبأ بالاكتئاب عند الأطفال والمراهقين هي العلاقات مع الأقران (Bernaras et al., 2019, p.8).

ومن خلال العرض السابق للنظريات المفسرة للاكتئاب نرى أنه على الرغم من وجود أساس وراثي لحدوثه، فإن النظريات المعرفية اتخذت حيزًا واسعًا لتفسيره في ضوء معتقدات الفرد السلبية وطريقه تفسيره للأحداث، وبذلك فقد حاول كل منهم تبني منظور وتفسير متخذًا معه طريقته الخاصة للعلاج بما يتفق مع نظريته ورؤيته الأسباب التي تقف وراء حدوث الاضطراب، ومن ثم يمكننا القول: إنه لا توجد نظرية بعينها صحيحة وأخرى خطأ، بل إن التكامل بين تلك النظريات يساعدنا في تفسير أفضل وفهم أعمق للاكتئاب.

الدراسات السابقة:

بناءً على تساؤلات هذا البحث وأهدافه، تم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات البحث (تقدير الذات، والتنمر المدرسي، والقلق، والاكتئاب)؛ حيثُ لاحظت الباحثتان دراسة هذه المتغيرات من قبل كثير من الباحثين في ضوء الدور الوسيط أو التنبؤ بها أو ارتباطها أو الفروق بينها ومتغيرات ديموجرافية، وقد تم الاقتصار على متغيري (النوع، المرحلة التعليمية)، مع عرض الدراسات التي اشتملت على عينات بحثية خاصة بطلاب المرحلة الإعدادية والثانوية ووفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

أجرى (O'Moore & Kirkham, 2001) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى الأطفال والمراهقين المتنمرين والضحايا في أيرلندا، وقد تكونت العينة من (٨٢٤٩) طالبًا وطالبة ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٨- ١٨) سنة، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي (Whitney & Smith, 1993)، ومقياس مفهوم الذات (Piers, 1984). وقد أظهرت النتائج أن

لدى كل من الأطفال والمراهقين المتنمرين وضحايا التنمر تقديرًا ذاتيًّا أقل من أقرانهم في العمر نفسه والذين لا يصنفون ضمن فئة المتنمرين والضحايا، في حين أن الضحايا جميعهم كانوا أقل شعبية وجاذبية وأكثر اضطرابًا وقلقًا من غير الضحايا، كما وجد أن الطلبة الضحايا أكثر المجموعات انخفاضًا في تقدير الذات.

وأجرى (Solberg & Olweus, 2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى انتشار ظاهرة التنمر بين التلاميذ، وعلاقة التنمر المدرسي ببعض المتغيرات، تكونت العينة من (٥١٧١) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الخامس إلى الصف التاسع (٢٦٢٧ ذكرًا/ ٢٥٤٤ أنثى)، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي، وكشفت النتائج عن أن التلاميذ المتنمر عليهم، وهم ضحايا التنمر لديهم مستويات عالية من التفكك الاجتماعي وتقدير سلبي للذات وميول اكتئابية أكثر من غير الضحايا، أما التلاميذ المتنمرون فقد توصلت الدراسة إلى أنَّ لديهم ميولًا عدائية أكثر وسلوكيات غير اجتماعية، وانخفاضًا في دافعية الإنجاز، ووجد أن التنمر المباشر يزداد خلال السنوات في المرحلة الابتدائية، ويصل ذروته في المرحلة الإعدادية وينحدر خلال المرحلة الثانوية، ويتناقص التنمر الجسدي مع التقدم بالعمر، ويبقى التنمر اللفظي ثابتًا، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في ظاهرة التنمر، وإن الإناث أكثر عرضة للتنمر من الذكور.

كما أجرى كل من (Andreou et al., 2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير تقدير الذات والتفاعل مع الأقران على سلوك ضحايا التنمر المدرسي، وما الاتجاهات نحو التنمر والضحية، وقد تكونت العينة من (٤٤٨) تلميذًا من المرحلة الابتدائية من الصف الرابع حتى السادس (٢٤٢ ذكرًا، ٢٠٦ إناث). وقد توصلت النتائج إلى أن معتقدات الكفاءة الذاتية وتفاعلات الأقران والمواقف مرتبطة بكل من التنمر والإيذاء الجسدي؛ حيث ترتبط الكفاءة الذاتية العالية بممارسة التنمر، في حين ترتبط الكفاءة الذاتية المنخفضة بكون التلميذ

ضحية، كما ترتفع الكفاءة الذاتية بانخفاض درجات الإيذاء الجسدي للإناث والذكور على التوالي.

وهدفت دراسة كل من (Monks et al., 2009) إلى تعرُّف سلوك التنمر لدى فئات عمرية مختلفة، اشتملت عينة الدراسة على أطفال دور الرعاية وطلاب المدارس ونزلاء السجون؛ في محاولة للكشف عن العوامل الكامنة وراء انتشار الظاهرة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك عوامل مشتركة بين كل تلك الفئات تمثلت في: الوحدة النفسية، والشعور بالإحباط، وفقدان الطمأنينة، وارتفاع معدلات القلق، كما تمثلت العوامل الاجتماعية في سوء المعاملة الأسرية والمدرسية لطلاب المدارس.

كما هدفت دراسة كل من (Pollastri et al., 2010) إلى تعرُّف الفروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحايا التنمر، وقد تكونت العينة من (٢١٥) تلميذًا (٩٣ ذكرًا/ ١٢٢ أنثى) بالمدارس الإعدادية، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات في اتجاه الذكور، وأن درجات تقدير الذات لدى ضحايا التنمر أقل بكثير من المتنمرين، ووجدت زيادة ملحوظة في تقدير الذات مع مرور الوقت لدى الإناث المتنمرات مقارنة بالإناث ضحايا التنمر، في حين لم يتبين أي ارتباط بين تقدير الذات وسلوك التنمر لدى الذكور، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث.

وتناولت دراسة (Brito & Oliveira, 2013) تحليل حالات التنمر وتقدير الذات لدى المراهقين في المدارس العامة من خلال تقدير مدى انتشار التنمر وفقًا للنوع والعمر والدور في حالات التنمر، وتحديد مستوى تقدير الذات وفقًا للنوع والعمر والدور في حالات التنمر وربطها بالمشاركة في حالات التنمر، وقد تكونت العينة من (٢٣٦) طالبًا (١٠٣ من الذكور/ ١٣٣ من الإناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣- ١٤ سنة) و(١٥- ١٩ سنة) من المدارس الحكومية في مدينة أولينداء، وتم استخدام مقياس التنمر (Freire, Simão, &

Ferreira, 2006)، ومقياس تقدير الذات (Rosenberg, 1989). وتوصلت النتائج إلى أنه بلغ معدل انتشار التنمر ٦٧.٥٪. ويتألف مجتمع الدراسة من المراهقين، ومعظمهم من الإناث (٥٦.٤٪)، اللاتي تتراوح أعمارهن بين ١٥ و١٩ عامًا (٥١.٣٪)، كما وُجد أن ملاحظة التنمر أو التعرض للتنمر هي أكثر المواقف التي تم الإبلاغ عنها (٥٩.٩٪ و٤٨.٩٪ على التوالي)، ووجد أنه عندما ترتبط أدوار التنمر بتقدير الذات فيما يتعلق بالنوع في مجموعة الضحايا والمتنمرين أنه كان لدى الذكور درجات أعلى في تقدير الذات مقارنة بالإناث.

وأجرى (Tsaousis, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وسلوك التنمر (أي المتنمرين/ وضحايا التنمر) لدى الأطفال والمراهقين من خلال استخدام التحليل البعدي لـ (١٢١) دراسة مقسمة إلى (٨١) دراسة مستقلة لحالات ضحايا التنمر و(٤٠) دراسة لحالات ارتكاب التنمر، وكان العدد الإجمالي للمشاركين (٣٠٧٦٧) لارتكاب التنمر و(٧٧٦٦٧) لضحايا التنمر، وقد أسفرت النتائج عن أن ضحايا التنمر يرتبطون سلبًا بتقدير الذات، كما وجد ارتباط سلبي بين سلوك التنمر وتقدير الذات.

كما أجرى (سكران وعلوان، ٢٠١٦) دراسة هدفت إلى تعرُّف البناء العاملي لظاهرة التنمر كمفهوم تكاملي، ونسبة انتشارها لدى المتنمرين والفروق في درجتها التي ترجع إلى المرحلة الدراسية والمعدل الدراسي وعدد الأصدقاء (في مثل سنه، أكبر من سنه، أصغر من سنه) ومكان الصداقة، وتكونت العينة من (٣٥٣) طالبًا من طلاب التعليم العام بمراحله الثلاث، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التنمر ظاهرة أحادية البُعد، ووجدت مبررات للتنمر يقتنع بها المتنمر، وكانت أعلى نسبة انتشار للتنمر بالمرحلة المتوسطة (الإعدادية)، ولكن ليس بأعلى درجة، كما لم توجد فروق في درجة التنمر ترجع إلى المتغيرات الديموجرافية.

وتناولت دراسة كل من (Seo et al., 2017) تقييم انتشار إيذاء التنمر وفقًا للنوع والعمر لدى المراهقين الكوريين، وفحص المتغيرات المرتبطة بظاهرة التنمر، ومن بين هذه المتغيرات: أعراض الاكتئاب. وقد تكونت العينة من (٢٩٣٦) تلميذًا (١٦٨٩ من الذكور/ ١٢٤٧ من الإناث) من أربع مدارس ابتدائية (الصف السادس، الفئة العمرية ١٠- ١٢ سنة)، وخمس مدارس إعدادية (الصف الثامن، الفئة العمرية ١٣- ١٤ سنة)، وثلاث مدارس ثانوية (الصف العاشر، الفئة العمرية ١٥- ١٧ سنة)، وقد أُستخدم مقياس إيذاء التنمر، والأعراض الاكتئابية (CDL)، وكان انتشار إيذاء التنمر حسب الفئة العمرية على النحو التالي: ١٠- ١٢ سنة، ٩.٥٪، ١٣-١٤ سنة، ٨.٣٪، و١٥- ١٧ سنة ٦.٤٪. كما لوحظ اختلاف كبير في انتشار إيذاء التنمر حسب النوع (الذكور: ٤٥.٠٪، الإناث: ٥٥.٠٪). بشكل عام، انخفض معدل الانتشار مع تقدم العمر، وارتبط إيذاء التنمر بشكل كبير بالوضع الاجتماعي والاقتصادي المنخفض، كما ارتبط التنمر بأعراض الاكتئاب.

كما تناولت دراسة (Ahmed & El-slamoni, 2018) تقييم آثار التنمر المدرسي على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (١٩٢) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني والثالث الإعدادي ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٥) سنة ممن تعرضوا للتنمر، وقد تم استخدام مقياس ضحايا التنمر (Abo Eldiar, 2012)، ومقياس تقدير الذات (Rozinburg, 1965)، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، انتشار التنمر بين أفراد عينة الدراسة الذين يعيشون مع أبوين متزوجين وفي ظروف اجتماعية واقتصادية متدنية، وفي الذكور أكثر من الإناث.

ومن بين أهداف دراسة (زين العابدين، ٢٠١٨) تعريف العلاقة بين التنمر المدرسي وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (١٥٠) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ مدارس إعدادية مختلفة بطريقة عشوائية، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي ومقياس تقدير الذات لروزنبرج، وتوصلت

نتائج الدراسة إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية كان منخفضًا، مع وجود فروق دالة إحصائية في اتجاه الذكور، كما وجد ارتفاع في تقدير الذات لدى التلاميذ، مع عدم وجود فروق دالة بين الجنسين، كما وجدت علاقة عكسية بين مستوى التنمر المدرسي، ومستوى تقدير الذات.

وأجرى كل من (Dervishi et al., 2019) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين سلوك التنمر وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٤) مراهقًا (١٣٩ من الذكور/ ١٤٥ من الإناث) ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣– ١٨) سنة، وتم جمع البيانات من خلال قائمة اكتئاب الأطفال (CDI, Kovacs, 1978)، واستبيان تقييم العلاقة المتبادلة (PRQ, Rigby & Slee, 1994)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تكرار التعرض للتنمر وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين، أي أن المراهقين الذين كانوا أكثر عرضة لسلوكيات التنمر عانوا من أعراض اكتئابية أكثر.

كما أجرت (خفاجة، ٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى فهم طبيعة علاقة تقدير الذات بالتنمر المدرسي سواء للتلاميذ المتنمرين أم التلاميذ الضحايا، وكذلك تعريف الفروق بين المتنمرين والضحايا في درجة تقدير الذات، وقد اشتملت عينة الدراسة الأساسية على (٥٠) تلميذًا أو تلميذة بالمدارس الإعدادية بواقع (٢٥) من الذكور، و(٢٥) من الإناث، وتم تطبيق الأدوات التالية: مقياس التنمر/ الضحية إعداد: (البهاص، ٢٠١٣)، مقياس تقدير الذات إعداد: (عمر، ٢٠١٠)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: توجد علاقة سالبة دالة بين درجات تقدير الذات ودرجات سلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية المتنمرين، لا توجد علاقة دالة إحصائيًا بين درجات تقدير الذات ودرجات ضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ضحايا التنمر، كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر في أبعاد تقدير الذات ودرجته الكلية في اتجاه التلاميذ المتنمرين.

وهدفت دراسة كل من (Mungala & Nabuzoka, 2020) إلى تعرف ما

إذا كان التعرض للتنمر سيتنبأ بتدني تقدير الذات والاكتئاب لدى المراهقين، وقد تكونت العينة من (٢٥٠) طالبًا وطالبة (١٢٥ من الذكور/ ١٢٥ من الإناث) من طلاب المدارس الثانوية ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٣- ١٧) سنة، كما تم استخدام مقياس ضحية التنمر (Parada, 2000) ومقياس تقدير الذات لروزنبرج (Rosenberg,1985) وقائمة بيك للاكتئاب (BD1-11). وأسفرت النتائج عن أنه كلما تعرض الطلاب للتنمر قل تقدير الذات وزاد الاكتئاب، كما وجد أن الإناث أكثر عرضة للتنمر مع تدني تقدير الذات ومستويات اكتئاب أعلى من الذكور.

كما هدفت دراسة كل من (Lee et al., 2021) إلى تعرف ما إذا كانت شبكات الصداقة بين المتنمرين على مستوى الفصل الدراسي، والتي تعكس شعبية المتنمرين مرتبطة بتقدير الذات لدى تلاميذ المدارس الإعدادية، وتكونت العينة من (٢٤٤٤) طالبًا في السنة الأولى من (١٠١) فصل في (٢٢) مدرسة متوسطة (إعدادية). وقد أسفرت النتائج عن أن الطلاب المتنمرين الذين يتمتعون بشعبية أكبر لديهم مستوى أقل من تقدير الذات، وعلاوةً على ذلك كانت شعبية المتنمرين ضارة بتقدير الذات لدى غير الضحايا، فضلًا عن تقدير الضحايا لأنفسهم، وتشير الدراسة إلى أنه حتى التعرض غير المباشر للتنمر داخل الفصل الدراسي يمكن أن يقلل من تقدير الذات لدى غير الضحايا من خلال التسبب في مشاعر سلبية مثل الغضب والقلق والخوف والشعور بالذنب.

وتناولت دراسة كل من (Zhong et al., 2021) إيذاء التنمر وعلاقته بأعراض الاكتئاب عند الأطفال، كما فحصت الدراسة الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين إيذاء التنمر وأعراض الاكتئاب، وذلك على عينة تكونت من (٤٠٤٣) طفلًا من المدارس الابتدائية الصينية في الصفين الثالث والرابع، واستخدمت الدراسة الطريقة الطولية؛ حيث أجريت التقييمات لمتغيرات الدراسة كل ستة أشهر (على خمس فترات). وأظهرت النتائج أن إيذاء التنمر ارتبط

إيجابيًا وبشكل دال بأعراض الاكتئاب اللاحقة، كما وجد أن متغير تقدير الذات يمثل دورًا وسيطًا مهمًّا في العلاقة بين إيذاء التنمر وأعراض الاكتئاب.

وأجرى (Ahn, 2022) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الاكتئاب والخصائص العدائية لسلوكيات التنمر، وما إذا كان الاكتئاب مرتبطًا بسلوكيات التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتكونت العينة من (٤٦) تلميذًا في الصفوف من السادس إلى الثامن في مدرسة إعدادية في جنوب كاليفورنيا ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٤) سنة (٢٥ ذكرًا/ ٢١ أنثى)، وتم استخدام قائمة الاكتئاب للطفل بالصورة المختصرة، ومقياس السلوكيات العدائية، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة بين الاكتئاب والخصائص العدائية لسلوك التنمر، وعدم وجود فروق بين الطلاب الذين لديهم تاريخ من سلوكيات التنمر والذين ليس لديهم تاريخ في سلوكيات التنمر في الاكتئاب والعدوان.

كما أجرى كل من (Ishizu et al., 2022) دراسة من بين أهدافها الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين اليابانيين، وقد تكونت العينة من (٢١٠) طلاب من المرحلة الثانوية ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٥) سنة (١٠٦ من الذكور/ ١٠٤ من الإناث)، وتم استخدام مقياس تقدير الذات ومقياس بيك لاكتئاب الأطفال، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط بين تدني تقدير الذات وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين، وعدم وجود فروق بين الجنسين في تقدير الذات، بينما وجدت فروق بينهم في أعراض الاكتئاب في اتجاه الإناث.

كما هدفت دراسة كل من (Yang et al., 2022) إلى معرفة الدور الوسيط لتقدير الذات والصداقة في العلاقة بين إيذاء التنمر وأعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين الصينيين في المدارس الإعدادية عددهم (٤٥٨)، وبلغ متوسط أعمارهم (١١,٦٣) عام في المرة الأولى للتطبيق؛ حيث تمت متابعتهم لمدة ثلاث سنوات وجمع البيانات المتعلقة بالاكتئاب وإيذاء التنمر وتقدير الذات

والصداقة من التقرير الذاتي للمراهقين.

وأوضحت نتائج الدراسة أنه يمكن لإيذاء التنمر في التطبيق الأول التنبؤ بشكل إيجابي بأعراض الاكتئاب في التطبيق الثالث، كما توسط تقدير الذات في التطبيق الثاني الارتباط بين إيذاء الذات في التطبيق الأول وأعراض الاكتئاب في التطبيق الثالث عندما كانت علاقات الصداقة منخفضة في التطبيق الأول.

وبشكل عام، فقد أسفرت النتائج عن أن المراهقين الذين لديهم علاقات صداقة أقل فإن إيذاء التنمر سيؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات والذي يرتبط بدوره بمستوى أعلى من الاكتئاب.

كما فحصت دراسة (Balluerka et al., 2023) الدور الوسيط لتقدير الذات على العلاقة بين إيذاء التنمر والقلق والاكتئاب لدى الأطفال والمراهقين، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٠) طفلًا ومراهقًا (٥٦,٥% من الإناث)، تراوحت أعمارهم بين ١٠- ١٧ عامًا (متوسط ١٢,٢٠، وانحراف معياري ١,٧٥)، وطبقت الدراسة استبانة تقييم إيذاء الأقران، ومقياس روزنبرج لتقدير الذات، والاستبيان التربوي الإكلينيكي للقلق والاكتئاب. وأظهرت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن إيذاء التنمر عامل خطر لزيادة القلق والاكتئاب في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وتوسط تقدير الذات العلاقة بين إيذاء التنمر وتلك المشكلتين الانفعاليتين، بينما كان التأثير مهمًّا بشكل خاص في حالة الاكتئاب.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

تمكنت الباحثتان من خلال العرض السابق للدراسات العربية منها والأجنبية من استخلاص بعض النقاط المهمة، كما يلي:

١- اتفقت نتائج الدراسات على ارتباط إيذاء التنمر بتطوير أعراض الاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات في مرحلتي الطفولة والمراهقة.

٢- اختلفت نتائج الدراسات التي تناولت الفروق بين الذكور والإناث في

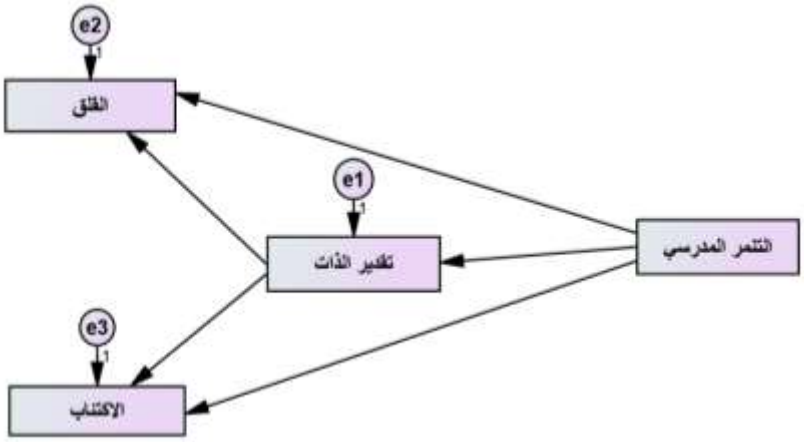
مستوى تقدير الذات، وانتشار سلوك التنمر المدرسي، في حين اتفقت النتائج على أن الإناث يخبرن أعراضًا اكتئابية أكثر من الذكور.

٣- ركزت معظم الدراسات على ارتباط إيذاء التنمر بأعراض الاكتئاب دون أن يحظى القلق باهتمام مماثل في الدراسات السابقة.

٤- على الرغم من اهتمام الباحثين بدراسة سلوك التنمر المدرسي والمشكلات النفسية المرتبطة به خاصة في السنوات العشر الأخيرة؛ توجد ندرة شديدة في الدراسات العربية التي تناولت ذلك الموضوع بالبحث والدراسة مقارنة بالدراسات الأجنبية.

٥- ركزت الدراسات السابقة على دراسة تقدير الذات لدى المراهقين في علاقته بإيذاء التنمر والاكتئاب، إلا أن هناك ندرة في الدراسات التي تناولت الدور الوسيط لتقدير الذات في العلاقة بين التنمر المدرسي وأعراض كل من القلق والاكتئاب، لذا يهتم البحث الحالي باختبار صحة النموذج الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي يحتوي عليها شكل (١) لمتغيرات البحث الحالي.

شكل (١): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتقدير الذات متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي والقلق والاكتئاب لدى تلاميذ مرحلتي الإعدادية والثانوية كُلٌ على حدة



فروض البحث:

أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة بين تقدير الذات (متغير وسيط)، والتنمر المدرسي (متغير مستقل)، والقلق والاكتئاب (متغيران تابعان) لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة.

٢- يختلف تقدير الذات لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما.

٣- يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما.

٤- يختلف القلق لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما.

٥- يختلف الاكتئاب لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما.

منهج وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن) لتحديد التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتنمر المدرسي على كل من القلق والاكتئاب بواسطة تقدير الذات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة. وتعرُّف الفروق بين الذكور والإناث وبين طلاب المرحلة الإعدادية والثانوية في تقدير الذات والتنمر المدرسي ودرجات القلق والاكتئاب، لذلك اقتضت طبيعة موضوع الدراسة استخدام ذلك المنهج لجمع المعلومات ومن ثم تحليلها وتفسيرها للتوصل إلى النتائج.

٢- **عينة البحث:**

أ- **العينة الاستطلاعية:** والهدف منها التأكد من الخصائص النفسية القياسية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي، ومدى صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث والاعتماد على نتائجها، وتكونت العينة من (ن= ٢٠٠)، وبلغ متوسط أعمارهم (١٥,٨٢) بانحراف معياري (±١,٥٨).

ب-**العينة الأساسية:** اختيرت عينة البحث الأساسية بالطريقة القصدية، من طلبة وطالبات المرحلتين الإعدادية والثانوية بالمدارس الحكومية (الخياط، وخديجة يوسف، وناصر العسكرية) بمحافظة أسيوط، وتكونت العينة الكلية للبحث من (٣٣٦) طالبًا وطالبة، وقد تم استبعاد الحالات التي تعاني من إعاقات جسمية، والحالات التي حصلت على درجة ١٨ فأقل على مقياس التنمر المدرسي (ن= ٧٠)، فبلغت العينة الكلية للبحث (ن= ٢٦٦)، ممن تراوحت أعمارهم ما بين (١٢- ١٨) بمتوسط عمري قدره (١٥,٦٢) سنة، وانحراف معياري (± ١,٦٠) سنة، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (٧٨ من الذكور/ ١٨٨ من الإناث)، ووفقًا للمرحلة التعليمية (١٠٨ إعدادي/ ١٥٨ ثانوي)، وقد أوضح

الجدول (١) مواصفات عينة البحث الكلية (ن= ٢٦٦)، وفقًا لمتغيرات: النوع، والمرحلة التعليمية.

جدول (١) مواصفات عينة البحث وفقًا لمتغيرات: النوع، والمرحلة التعليمية (ن= ٢٦٦)

المتغيرات		طلاب المرحلة الإعدادية		طلاب المرحلة الثانوية		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
النوع	ذكور	٤١	٥٢,٦	٣٧	٤٧,٤	٧٨	١٠٠
	إناث	٦٧	٣٥,٦	١٢١	٦٤,٤	١٨٨	١٠٠
	المجموع	١٠٨	٤٠,٦	١٥٨	٥٩,٤	٢٦٦	١٠٠
متوسط العمر				١٥,٦٢			
الانحراف المعياري				١,٦٠			

٣- أدوات البحث:

للتحقق من تساؤلات البحث؛ تم توظيف الاختبارات التالية: مقياس تقدير الذات، ومقياس التنمر (عِلاقات الأقران المراهقين)، ومقياس القلق، ومقياس الاكتئاب، وفيما يلي وصف لكل مقياس:

أ- مقياس تقدير الذات (إعداد: Rosenberg, 1965، ترجمة الباحثتين):

يتألف من ١٠ فقرات تقيس المشاعر العامة، الإيجابية والسلبية حول الذات (على سبيل المثال: بشكل عام، أنا راضٍ عن نفسي). تتم الإجابة عن بنود المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" الخماسي؛ حيث تقدر البدائل (أوافق بشدة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بالدرجات (٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وتعكس التقديرات في البنود التي تشير إلى التقييمات السلبية للذات المتضمنة في البنود ٢، ٥، ٦، ٨، ٩؛ حيث تقدر البدائل (أوافق بشدة، موافق، لا أوافق، لا أوافق بشدة) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ١٠ و ٤٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع تقدير الذات.

الخصائص السيكومترية لمقياس تقدير الذات:

يتصف مقياس تقدير الذات بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من ثبات المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام طريقتين هما: التجزئة النصفية وإعادة التطبيق، وتم كذلك التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي (Linton & Marriott, 1993). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثتان فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس هي: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)؛ حيث بلغ ثبات معامل ألفاكرونباخ لمقياس تقدير الذات (٠,٧٣٦)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧٠٤)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان–براون"، فبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨٢٧)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

(٢) صدق المقياس:

تم حساب صدق البناء العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير؛ حيث ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالًا كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥١). وقد أسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس تقدير الذات عن أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٥٣,٣٧٥)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٣,٣٨٤)، استقطب نسبة تباين قدرها (٣٣,٨٤٠%) من حجم التباين

الارتباطي، كما تشبعت على هذا العامل عبارات المقياس جميعها (وعددها ١٠ فقرات) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم (٨) وتشبعها (٠,٣٥٥-)، وأعلى تشبع للعبارة (١٠) وتشبعها (٠,٦٨٩)، مما يشير إلى صدق مقياس تقدير الذات.

ب- مقياس التنمر (عِلاقات الأقران المراهقين): (إعداد Parada, 2000، ترجمة الباحثتين)

ويتضمن قسمين هما: التنمرbullying ويقيس السلوكيات المستخدمة للتنمر على الآخرين وفقًا لثلاثة مقاييس فرعية، هي: التنمر جسديًّا، ولفظيًّا، واجتماعيًا، والقسم الثاني الضحية victim ويقيس التعرض لإيذاء التنمر بثلاث طرق، هي: الإيذاء الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، ومَثلت كل طريقة منها أيضًا مقياسًا فرعيًا، واشتمل كل قسم على ١٨ بندًا؛ حيث مُثل التنمر اللفظي بالبنود ١، ٣، ٥، ٧، ١٠، ١٤ والتنمر الاجتماعي البنود ٤، ٨، ١١، ١٣، ١٧، ١٨ والتنمر الجسدي البنود ٢، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٦. والقسم الثاني يتضمن التعرض للإيذاء اللفظي ممثلًا بالبنود ١، ٤، ٧، ١١، ١٣، ١٨ والإيذاء الاجتماعي البنود ٣، ٦، ٩، ١٢، ١٤، ١٧ والإيذاء الجسدي البنود ٢، ٥، ٨، ١٠، ١٥، ١٦. وتتم الإجابة عن بنود المقياس وفقًا لمقياس ليكرت سداسي؛ حيث تمثل (١= أبدًا، ٢= في بعض الأحيان، ٣= مرة أو مرتين في الشهر، ٤= مرة في الأسبوع ٥= عدة مرات في الأسبوع، ٦= كل يوم)، ويحصل الطالب على درجتين منفصلتين لقسمي المقياس.

وقد استخدمت الباحثتان في البحث الحالي القسم الثاني من المقياس وهو "الضحية victim" (مقياس ضحية التنمر) الذي يقيس التعرض لإيذاء التنمر. ولكي يُعَدّ الطالب ضحية للتنمر يجب أن يحصل على درجة أعلى من ١٨ على مقياس الضحية؛ حيث تمثل الدرجة ١٨ أن الطالب لم يتعرض قط للتنمر والإيذاء من الآخرين (Parada, 2000).

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي:

يتصف مقياس التنمر المدرسي بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من ثبات المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام طريقة: ألفاكرونباخ؛ حيث تراوحت معاملات مقياس ضحية التنمر (٠,٨٥- ٠,٩٠)، وتم أيضًا التحقق من صدق المقياس باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ببرنامج "ليزرال" (Finger et al., 2008). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد قامت الباحثتان فيما يلي بعرض مؤشرات كل من ثبات المقياس وصدقه:

(١) ثبات المقياس:

استخدمت الباحثتان ثلاث طرق لحساب ثبات مقياس التنمر المدرسي، هي: معامل ألفاكرونباخ، والاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)؛ حيث بلغ ثبات معامل ألفاكرونباخ (٠,٨٩٤)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي (الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس) ما بين (٠,٤٩٨**- ٠,٧٥٦**)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (٠,٨٣٦)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان- براون" لتساوي العبارات في النصفين الفردي والزوجي، فبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٩١١)، مما يشير إلى أن مقياس التنمر المدرسي يتمتع بثبات مقبول.

(٢) صدق المقياس:

قامت الباحثتان بحساب صدق البناء العاملي لمقياس التنمر المدرسي على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسية لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير؛ حيث ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالًا كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥١).

وأسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس التنمر المدرسي عن أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٥٥,٦٥٧)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٦,٥٦١)، استقطب نسبة تباين قدرها (٣٦,٤٥١%) من حجم التباين الارتباطي، كما تشبع على هذا العامل جميع عبارات المقياس (وعددها ١٨ فقرة) تشبعًا دالًا وإيجابيًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم (١٦) وتشبعها (٠,٤٩٩)، وأعلى تشبع للعبارة (١١) وتشبعها (٠,٧٥٦)، مما يشير إلى صدق مقياس التنمر المدرسي.

ج- مقياس تايلور للقلق: (إعداد Taylor,1953، ترجمة الباحثتين)

وهو مقياس تقرير ذاتي مشتق من اختبار مينسوتا للشخصية المتعدد الأوجه، يهدف إلى قياس القلق كسمة شخصية، ويتناسب تطبيقه مع الأشخاص من عمر (١٠) سنوات فأكثر، ويتكون المقياس من (٥٠) فقرة يتم الإجابة عنهم إما بنعم أو لا؛ حيث تقدر الإجابة (نعم) بدرجة واحدة، وتقدر (لا) بصفر، ويتضمن المقياس ١٠ عبارات تصحح بطريقة عكسية، هي: (٣، ١٣، ١٧، ٢٠، ٢٢، ٢٩، ٣٢، ٣٨، ٤٨، ٥٠)، تدل الدرجة المرتفعة عليه إلى ارتفاع مستوى القلق.

الخصائص السيكومترية لمقياس القلق:

يتصف مقياس القلق بخصائص سيكومترية جيدة، سواء في البيئة الأجنبية أم المصرية؛ حيث تم التحقق من ثبات المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام طريقتين هما: الاتساق الداخلي وإعادة التطبيق، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام الصدق التلازمي (Chapin, 1984). أما بالنسبة للبيئة المصرية، فقد عرضت الباحثتان فيما يلي مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس هما: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)؛ حيث بلغ ثبات معامل ألفاكرونباخ لمقياس القلق (٠,٨٦٢)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧٣١)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان–براون"، فبلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٨٤٥)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

(٢) صدق المقياس:

قامت الباحثتان بحساب صدق البناء العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير؛ حيثُ ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالًا كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥١).

وأسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس القلق عن أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٦٢,٩٥٦)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٨,٤٥٥)، استقطب نسبة تباين قدرها (١٦,٩٠٩%) من حجم التباين الارتباطي، كما تشبعت على هذا العامل معظم عبارات المقياس (وعددها ٥٠ فقرة) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم (٥٠) وتشبعها (–٠,٠٢٠)، وأعلى تشبع للعبارة (٢٥) وتشبعها (٠,٦٤٤)، وعلى ذلك فإن المقياس يتصف بمعاملات صدق عاملي مقبولة بشكل عام، وهناك كثير من الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس وأجريت على عينات أكدت صدق عباراته، مما يطمئن استخدامه دون حذف أي عبارات منه، منها دراسة كل من (بشير، ٢٠٢٢، لبيض وعبد الرحمان، ٢٠٢٢).

د- مقياس الاكتئاب للصغار (إعداد: Kovacs, 1982، ترجمة: عبد الفتاح، ١٩٩٥)

أعدته كوفاكس Kovacs, 1982، وأعده للبيئة العربية عبد الفتاح. ويغطي المقياس مجموعة واسعة لأعراض الاكتئاب تتضمن الاضطرابات في المزاج، وفي القدرة على الاستمتاع، وفي الوظائف النمائية، وفي تقدير الذات، وفي سلوك الفرد مع الآخرين، كما تدور بنود الاختبار حول ما يتركه الاكتئاب من آثار في مجالات مرتبطة بالأطفال، مثل: المجال المدرسي. ويناسب المقياس الأطفال من سن ٧ سنوات وحتى ١٨ سنة. يتكون المقياس من ٢٧ مجموعة من العبارات تتكون كل منها من ثلاث عبارات، وعلى المشارك أن يقوم باختيار إحداها، وتأخذ العبارة درجات من صفر- ٢ وذلك في اتجاه ازدياد شدة العرض، وبذلك فإن الدرجة على المقياس تتراوح من صفر- ٥٤. وقد تأكد مُعرب المقياس من ثباته في البيئة المصرية مستخدمًا طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا، وتراوحت معاملات الثبات ما بين ٧٢، إلى ٨٨، وهي معاملات ثبات مرتفعة، كما تأكد من صدق المقياس مستخدمًا صدق التكوين بطريقة الارتباط بمحك خارجي (مقياس الاكتئاب (د) وهو يقيس المجال السلوكي نفسه، وقد وصل معامل الارتباط إلى ٨٧،.

الخصائص السيكومترية لمقياس الاكتئاب:

(١) ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام معامل ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي للمقياس، وطريقة إعادة التطبيق، وأيضًا استخدمت طريقتين في حساب ثبات المقياس في البيئة المصرية، وهما: إعادة التطبيق، وطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا (عبد الفتاح، ١٩٩٥). وقامت الباحثتان باستخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس في البحث الحالي هي: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)؛ حيث

بلغ ثبات معامل ألفاكرونباخ لمقياس الاكتئاب (٠,٨٨٣)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس (٠,٧٨٨)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "جتمان" لعدم تساوي العبارات في النصفين الفردي والزوجي، فبلغ معامل الثبات (٠,٨٧٦)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

(٢) صدق المقياس:

تم التحقق من صدق المقياس في البيئة الأجنبية باستخدام ثلاث طرق، هي: الصدق التلازمي، والصدق التمييزي، وصدق التكوين، وأيضًا تم استخدام طريقة صدق التكوين في التأكد من صدق المقياس في البيئة المصرية (عبد الفتاح، ١٩٩٥). وقامت الباحثتان بحساب صدق البناء العاملي للمقياس في البحث الحالي على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير؛ حيث ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالًا كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥١).

وأسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس الاكتئاب عن أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٦٠,٣٥١)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٧,٢١٩)، استقطب نسبة تباين قدرها (٢٦,٧٣٩%) من حجم التباين الارتباطي، كما تشبعت على هذا العامل معظم عبارات المقياس (وعددها ٢٧ فقرات) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم (١٥) وتشبعها (٠,٢٢٢)، وأعلى تشبع للعبارة (٢٥) وتشبعها (٠,٦٩٠)، وعلى ذلك فإن المقياس يتصف بمعاملات صدق عاملي مقبولة بشكل عام، وهناك كثير من الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس وأجريت على عينات أكدت صدق عباراته، مما يطمئن

استخدامه دون حذف أي عبارات منه، منها دراسة كل من: (البخشة، ٢٠١٣، حسب الله، ٢٠٢٢، نور الدين وأبو حطب، ٢٠١٧).

٤- الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

أ- الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث، وكذلك استخدام الإحصاء الوصفي كالمدى، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري للمتوسط، والتباين، والالتواء skewness والتفلطح kurtosis، للتحقق من اعتدالية التوزيع عينة البحث الحالي.

ب- التحليل العاملي الاستكشافيExploratory Factor Analysis - EFA لحساب الصدق العاملي للمقاييس.

ج- معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient، للتحقق من مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث قبل إجراء تحليل المسار.

د- تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس "IBM "SPSS Amos v24؛ للتحقق من صحة الفرض الأول.

هـ-تحليل التباين الثنائي Univariate Analysis of Variance؛ للتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث والرابع والخامس، وما يتبع ذلك من معرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات وتأثير التفاعل بين المتغيرين باستخدام اختبار LSD.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

قبل عرض نتائج البحث تم استخدام الإحصاء الوصفي، والذي يشمل: المدى، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري للمتوسط، والتباين، والالتواء، والتفلطح، على متغيرات البحث الحالي؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة البحث الحالي من طلاب مرحلتي الإعدادية والثانوية، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) الإحصاء الوصفي لدرجات عينة البحث الكلية (ن= ٢٦٦) على مقاييس: تقدير الذات، والتنمر المدرسي، والقلق، والاكتئاب

المتغيرات	المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	التباين	الالتواء	التفلطح
تقدير الذات	٢٣	١٤	٣٧	٢٦,٧٩	٤,٢٨٥	,٢٦٣	١٨,٣٦٥	-,٣٧٩	,٢٩٤
التنمر المدرسي	٥٠	١٩	٦٩	٣٠,٦٧	١١,٠٩٧	,٦٨٠	١٢٣,١٣٧	١,٢٢٩	,٨٧٥
القلق	٣٧	٧	٤٤	٢٩,٧٣	٨,٠١٩	,٤٩٢	٦٤,٢٩٨	-,٥٨٣	-,٠٢٢
الاكتئاب	٤٣	٠	٤٣	١٩,٠٣	٨,٥٨٨	,٥٢٧	٧٣,٧٥٠	,٢٤٠	-,٢٥٥

يتضح من جدول (٢) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الالتواء والتفلطح جميعها موزعة توزيعًا اعتداليًّا في متغيرات البحث الحالي؛ حيث لم يزد الالتواء عن ±١,٩٦، في حين لم يزد التفلطح عن ±٢,٥٧ في جميع متغيرات البحث، وبناءً على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها.

١- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "**توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنمر المدرسي على كل من القلق والاكتئاب بواسطة تقدير الذات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة**". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM "SPSS" Amos v24، وقبل إجراء تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"، لتعرف مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي، لأن من أحد الشروط التي يجب توافرها في المتغير؛ لكي يكون وسيطًا هو وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها بعضًا، وجدول (٣) يوضح ذلك.

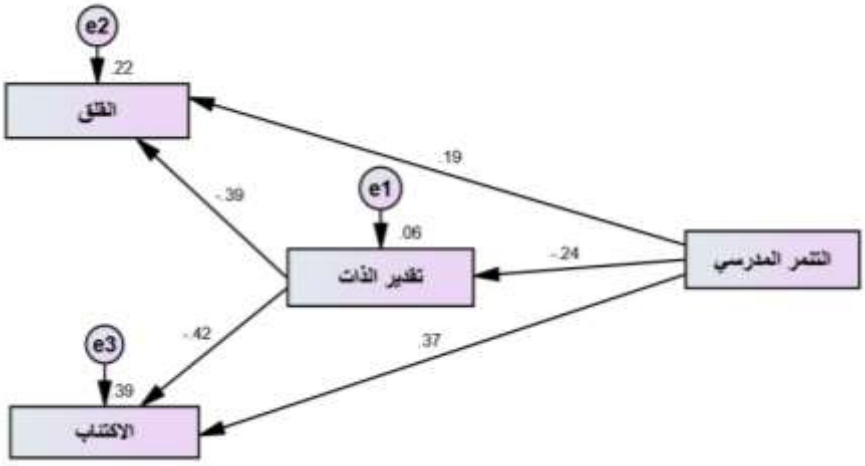
جدول (٣) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن= ١٠٨)

المتغيرات	تقدير الذات	التنمر المدرسي	القلق	الاكتئاب
تقدير الذات	١			
التنمر المدرسي	-,٢٣٩*	١		
القلق	-,٤٣٢**	,٢٨١**	١	
الاكتئاب	-,٥٠٩**	,٤٧١**	,٦٠٧**	١

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (تقدير الذات) والمتغير المستقل (التنمر المدرسي) والمتغير التابع (القلق، الاكتئاب)، وبناءً على ذلك لم يتم استبعاد أي متغير من النموذج، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وشكل (٢) يوضح ذلك.

شكل (٢): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتقدير الذات متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي متغير مستقل والقلق والاكتئاب متغير تابع لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن= ١٠٨).



يتضح من شكل (٢) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب، ويوضح جدول (٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن= ١٠٨).

جدول (٤) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (ن= ١٠٨).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	--->	تقدير الذات	مباشر	-,٢٣٩	-,٠٨٦	,٠٣٤	-٢,٥٥١	,٠١
التنمر المدرسي	--->	القلق	مباشر	,١٨٨	,١٢٤	,٠٥٨	٢,١٣٩	,٠٥
			غير مباشر	,٠٩٣	,٠٦١	--	--	,٠١
التنمر المدرسي	--->	الاكتئاب	مباشر	,٣٧١	,٢٥٤	,٠٥٣	٤,٧٥٩	,٠٠١
			غير مباشر	,١٠١	,٠٦٩	--	--	,٠١
تقدير الذات	--->	القلق	مباشر	-,٣٨٧	-,٧١٠	,١٦١	-٤,٣٩٧	,٠٠١
تقدير الذات	--->	الاكتئاب	مباشر	-,٤٢٠	-,٨٠١	,١٤٩	-٥,٣٩٧	,٠٠١

يتضح من جدول (٤) وجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وتقدير الذات؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية

(-,٢٣٩)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠١)، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب؛ حيث

بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,١٨٨)، (,٣٧١) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٥)، (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ مباشرٌ سلبيٌّ دالٌّ إحصائيًّا بين متغير تقدير الذات وكل من القلق والاكتئاب؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٣٨٧)، (-,٤٢٠) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ إيجابيٌّ غير مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب؛ حيثُ بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٠٩٣)، (,١٠١) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠١)، ولتحديد نوع الوساطة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئية بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب؛ حيثُ كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًّا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

وللتحقق من الجزء الثاني من الفرض الأول فيما يتعلق بتلاميذ المرحلة الثانوية؛ أمكن في البداية حساب المصفوفة الارتباطية بين تقدير الذات والتنمر المدرسي والقلق والاكتئاب لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؛ بهدف تعرف طبيعة العلاقة بين متغيرات البحث الحالي، وجدول (٥) يوضح ذلك.

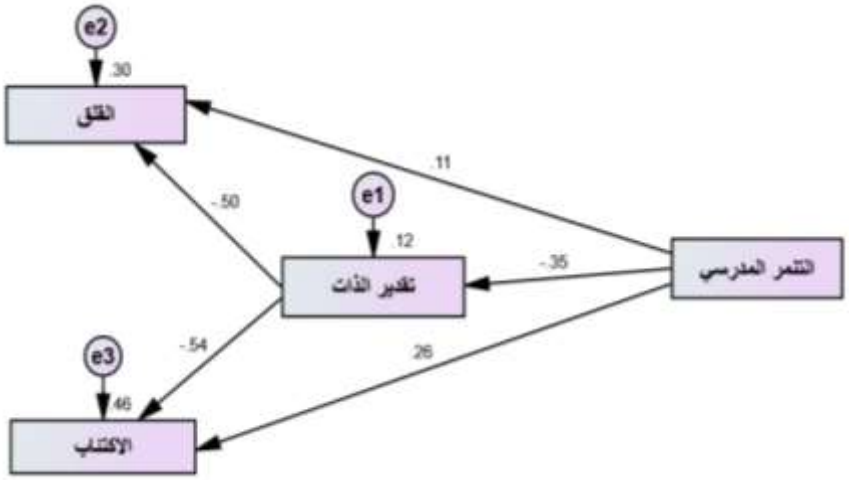
جدول (٥) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ن= ١٥٨)

المتغيرات	تقدير الذات	التنمر المدرسي	القلق	الاكتئاب
تقدير الذات	١			
التنمر المدرسي	-,٣٤٩**	١		
القلق	-,٥٤٠**	,٢٨٦**	١	
الاكتئاب	-,٦٣١**	,٤٤٨**	,٦٣٥**	١

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٥) وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين المتغير الوسيط (تقدير الذات) والمتغير المستقل (التنمر المدرسي) والمتغير التابع (القلق، الاكتئاب)، وبناء على ذلك لم يتم استبعاد أي متغير من النموذج، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل (٣): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لتقدير الذات متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي متغير مستقل والقلق والاكتئاب متغير تابع لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ن= ١٥٨).



يتضح من شكل (٣) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، وعدم وجود تأثير مباشر بين التنمر المدرسي والقلق، بينما وجد تأثيرٌ مباشرٌ إيجابيٌّ بين التنمر المدرسي والاكتئاب، وجدول (٦) يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ن= ١٥٨).

جدول (٦) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى تلاميذ المرحلة الثانوية (ن= ١٥٨).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	<---	تقدير الذات	مباشر	-,٣٤٩	-,١٤٨	,٠٣٢	-٤,٦٦٤	,٠٠١
التنمر المدرسي	<---	القلق	مباشر	,١١٢	,٠٩٠	,٠٥٧	١,٥٦٨	لا يوجد
			غير مباشر	,١٧٥	,١٤١	--	--	,٠٠١
التنمر المدرسي	<---	الاكتئاب	مباشر	,٢٥٩	,٢٢٧	,٠٥٥	٤,١٢٨	,٠٠١
			غير مباشر	,١٨٩	,١٦٦	--	--	,٠٠١
تقدير الذات	<---	القلق	مباشر	-,٥٠١	-,٩٥٠	,١٣٥	-٧,٠٥١	,٠٠١
تقدير الذات	<---	الاكتئاب	مباشر	-,٥٤١	-١,١١٧	,١٢٩	-٨,٦٢٦	,٠٠١

يتضح من جدول (٦) وجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وتقدير الذات؛ حيثُ بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٣٤٩)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٠١)، وعدم وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي والقلق؛ حيثُ بلغت قيمة معاملات الانحدار المعيارية (,١١٢)، وهي غير دالة إحصائيًا، بينما وجد تأثيرٌ مباشرٌ إيجابيٌّ دالٌّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي والاكتئاب؛ حيثُ بلغت قيمة معاملات الانحدار المعيارية (,٢٥٩)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ مباشرٌ سلبيٌّ دالٌّ إحصائيًّا بين متغير تقدير الذات وكل من القلق والاكتئاب؛ حيثُ بلغت قيم معامل الانحدار المعيارية (-,٥٠١)، (-,٥٤١) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرٌ إيجابيٌّ غير مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب؛ حيثُ

بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,١٧٥)، (,١٨٩) على التوالي، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (,٠٠١)، ولتحديد نوع الوساطة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة كلية بين التنمر المدرسي والقلق؛ حيثُ كانت قيمة التأثير المباشر غير دالة إحصائيًا، وكانت قيمة التأثير غير المباشرة دالة إحصائيًّا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبينما كان نوع الوساطة جزئيًا بين التنمر المدرسي والاكتئاب؛ حيثُ كانت قيمة التأثير المباشر دالة إحصائيًا، وكانت قيمة التأثير غير المباشر دالة إحصائيًّا في حالة وجود المتغير الوسيط لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود تأثيرٍ مباشرٍ سلبيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وتقدير الذات، وبين تقدير الذات وكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة، ووجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب لدى طلاب المرحلة الإعدادية، وأيضًا وجود تأثيرٍ مباشرٍ إيجابيٍّ دالٍّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي والاكتئاب لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما وجد تأثيرٌ إيجابيٌّ غير مباشرٍ دالٌّ إحصائيًّا بين التنمر المدرسي وكل من القلق والاكتئاب بواسطة تقدير الذات لدى طلاب المرحلتين الإعدادية والثانوية كل على حدة. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: (زين العابدين، ٢٠١٨؛ O'Moore & Kirkham, 2001; Solberg & Olweus, 2003; Andreou et al., 2005; Pollastri et al., 2010; Brito & Oliveira, 2013; Tsaousis, 2016; Ahmed & El-slamoni, 2018)، التي أسفرت عن أن ضحية التنمر ترتبط سلبًا بتقدير الذات، ودراسة (Mungala& Nabuzoka, 2020)، التي أشارت إلى أنه كلما تعرض الطلاب للتنمر، قل تقدير الذات وزاد الاكتئاب، ودراسة (Ishizu et al., 2022)، التي أشارت إلى وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والاكتئاب، ودراسة (Dervishi et al., 2019)، التي أشارت إلى وجود علاقة ذات دلالة

إحصائية بين تكرار التعرض للتنمر وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين.

كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة (Lee et al., 2021)، التي أشارت إلى وجود تأثير غير مباشر بين ضحايا التنمر والقلق بواسطة تقدير الذات، ودراسة كل من (Zhong et al., 2021) التي أظهرت نتائجها أن إيذاء التنمر ارتبط إيجابيًا وبشكل دال بأعراض الاكتئاب اللاحقة، كما وجد أن متغير تقدير الذات يمثل دورًا وسيطًا مهمًا في العلاقة بين إيذاء التنمر وأعراض الاكتئاب. وأيضًا دراسة كل من (Yang et al., 2022) أشارت إلى أن تقدير الذات يتوسط العلاقة بين إيذاء التنمر وأعراض الاكتئاب لدى عينة من المراهقين الصينيين في المدارس الإعدادية، وبشكل عام فقد أسفرت نتائجها عن أن المراهقين الذين لديهم علاقات صداقة أقل فإن إيذاء التنمر سيؤدي إلى انخفاض مستوى تقدير الذات الذي يرتبط بدوره بمستوى أعلى من الاكتئاب. وكذلك دراسة (Balluerka et al., 2023)؛ حيث أظهرت نتائج نمذجة المعادلة البنائية أن إيذاء التنمر عامل خطر لزيادة القلق والاكتئاب في مرحلتي الطفولة والمراهقة، وتوسط تقدير الذات العلاقة بين إيذاء التنمر وتلك المشكلتين الانفعاليتين، بينما كان التأثير مهمًا بشكل خاص في حالة الاكتئاب. في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة (خفاجة، ٢٠٢٠)، التي أشارت إلى عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين درجات تقدير الذات ودرجات ضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة كل من (Ishizu et al., 2022) والتي أسفرت نتائجها عن وجود ارتباط بين تدني تقدير الذات وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين.

ويمكن تفسير نتيجة التأثير غير المباشر بين التنمر المدرسي والقلق بواسطة تقدير الذات، في ضوء ما أشار إليه (Harter, 1999) من أن تقدير الذات لدى الأفراد يتشكل أساسًا من خلال عاملين هما: الإدراك الذاتي للكفاءة في المجالات المهمة، وتوفير الدعم الاجتماعي. وبناءً على ذلك، فإن الأفراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات ويشعرون بأنهم غير أكفاء، ويوصفون

بضحايا التنمر، يعانون أيضًا من نقص الدعم الاجتماعي، ويجدون صعوبة في التعامل مع الأحداث المجهدة، لذا يكونون أكثر خوفًا وقلقًا بشأن المستقبل (Sowislo& Orth, 2013).

وأشار (Perkins& Berrena, 2002) إلى كثير من الأعراض التي تظهر على الطالب ضحية التنمر منها الغياب غير المفسر عن المدرسة، والخوف والقلق غير العاديين، واضطرابات النمو، والكوابيس، والشكاوى المبهمة، والصداع، والمغص، وفقدان الممتلكات الشخصية، وتمزيق ملابسه، وتحطيم ممتلكاته الشخصية.

كما يمكن تفسير نتيجة التأثير غير المباشر بين التنمر المدرسي والاكتئاب بواسطة تقدير الذات، في ضوء نموذج القابلية للاكتئاب؛ حيثُ يفترض هذا النموذج أن تدني تقدير الذات يمكن أن يزيد من الشعور بالاكتئاب من خلال كل من الآليات الشخصية والداخلية، وتشير الأبحاث إلى أن الأشخاص الذين يعانون من تدني تقدير الذات يميلون إلى الحصول على ردود فعل سلبية من الآخرين الذين يخدعون وجهة نظرهم الذاتية السلبية، مما يؤدي إلى الشعور بالرفض وفقدان الدعم الاجتماعي، مما يزيد من خطر الإصابة بالاكتئاب (Giesler et al., 1996). وأكد أيضًا (Nolen-Hoeksema, 2000) أن الأشخاص الذين يعانون من تدني تقدير الذات يميلون إلى التفكير بشكل متكرر في صفاتهم السلبية، مما يؤدي إلى ظهور أعراض الاكتئاب. وأضاف (Sampson, 2004) أن ضحايا التنمر لا يعتمدون على أنفسهم، ويعانون من الاكتئاب والذي يمكن أن يستمر معهم لسنوات طويلة. وهذا ما توصل إليه (Quiroz et al., 2006) حيث أكد شعور ضحية التنمر بأنه مرفوض وغير مرغوب فيه، بالإضافة إلى عدم الارتياح، والانسحاب من المشاركة في الأنشطة المدرسية، والهروب منها خوفًا من المتنمرين؛ حيثُ إنَّ تدني تقدير الذات يرتبط غالبًا بمشاعر عدم الكفاية وزيادة القلق والاكتئاب ومشكلات الصحة النفسية، بينما يؤدي ارتفاع تقدير الذات إلى تحقيق التوافق الجيد

والضبط الداخلي (Mruk, 1999).

٢- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "**يختلف تقدير الذات لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٢٦٦)، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٢٦٦) على مقياس تقدير الذات، حسب متغيري النوع (ذكورًا/ إناثًا)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينها

مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	١٣,٥٢٨	١٣,٥٢٨	,٧٤٠	٠,٣٩١
(ب) المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)	١	١٣,٤٦٣	١٣,٤٦٣	,٧٣٦	٠,٣٩٢
التفاعل (أ X ب)	١	٦٣,٥٦٧	٦٣,٥٦٧	٣,٤٧٦	٠,٠٦٣
الخطأ	٢٦٢	٤٧٩١,١٢٣	١٨,٢٨٧	--	--
المجمـــوع	٢٦٦	١٩٥٧١٥,٠٠٠	--	--	--

وتشير نتائج جدول (٧) إلى أن تقدير الذات لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (,٧٤٠) وهي غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني، كما أظهرت النتائج أيضًا أن تقدير الذات لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)؛ حيث بلغت النسبة "ف" (,٧٣٦) وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا يختلف تقدير الذات لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والمرحلة التعليمية؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٣,٤٧٦) وليس لها دلالة إحصائية، وتأتي هذه النتائج في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني.

وقد أشارت نتائج الفرض الثاني إلى أن تقدير الذات لدى المراهقين لا يختلف باختلاف متغيري النوع والمرحلة التعليمية والتفاعل بين المتغيرين، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (زين العابدين، ٢٠١٨؛ Ishizu et al., 2022)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق وفقًا للنوع في تقدير الذات، في حين تختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Pollastri et al., 2010; Brito& Oliveira, 2013; Mungala& Nabuzoka, 2020)، التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في تقدير الذات في اتجاه الذكور. ويمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في تقدير الذات وفقًا لمتغيري النوع والمرحلة التعليمية والتفاعل بين المتغيرين، بأنه يرجع ذلك إلى تساوي الذكور والإناث في نظرتهم إلى أنفسهم وتقديرهم لذواتهم، وأيضًا يرجع إلى مرور الذكور والإناث بالمواقف الاجتماعية نفسها والخبرات التي تؤثر فيهم، وأيضًا تقارب المرحلتين الإعدادية والثانوية من بعضهم بعضًا، فالذكور والإناث يمرون بمراحل متشابهة للتربية الأسرية، وكذلك يتشكل تقدير الذات من خلال التفاعل مع البيئة التي يعيشون فيها، ويبدأ التشكل منذ الولادة؛ حيث يكون متمركزًا حول الإحساس بالأهمية في نظر الوالدين، وبالتالي تؤثر المواقف والخبرات المختلفة في تقدير الذات لديهم.

٣- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه "**يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٢٦٦)، وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٢٦٦) على مقياس التنمر المدرسي، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينها

المتغيرات	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التنمر المدرسي	(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	٢٦١٥,٣٨٠	٢٦١٥,٣٨٠	٢٤,٠١٤	٠,٠٠١
	(ب) المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)	١	١٠٠٥,٢٤٤	١٠٠٥,٢٤٤	٩,٢٣٠	٠,٠٠٣
	التفاعل (أ X ب)	١	٢٢٥,٥٢٠	٢٢٥,٥٢٠	٢,٠٧١	٠,١٥١
	الخطأ	٢٦٢	٢٨٥٣٤,٧٦٣	١٠٨,٩١١	--	--
	المجمـــــــوع	٢٦٦	٢٨٢٧٦٩,٠٠٠	--	--	--

أشارت نتائج جدول (٨) إلى أن متغير التنمر المدرسي لدى المراهقين يختلف باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (٢٤,٠١٤)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١)، وأيضًا يختلف التنمر المدرسي باختلاف متغير المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (٩,٢٣٠)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)، وهذه النتائج تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الثالث، بينما وجد أن التنمر المدرسي لا يختلف نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والمرحلة التعليمية؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٢,٠٧١) وهي غير دالة إحصائية، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثالث.

ولتحديد اتجاه الفروق في التنمر المدرسي وفقًا للنوع والمرحلة التعليمية، تم استخدام المقارنة بين المتوسطات EM Means (Estimated Marginal Means) باستخدام اختبار LSD؛ لأن العينة غير متساوية المستويات داخل المتغيرين، والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) المقارنات الثنائية وفقًا للنوع والمرحلة التعليمية على مقياس التنمر المدرسي لدى طلاب مرحلتي الإعدادية والثانوية باستخدام اختبار LSD (ن= ٢٦٦)

وفقًا لمتغير	المقياس	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
أ- النوع	التنمر المدرسي	الذكور	الإناث	٣٥٫٧٨٥	٢٨٫٨٠١	٦٫٩٨٤	١٫٤٢٥	٠٫٠٠١	الذكور
ب- المرحلة التعليمية		إعدادي	ثانوي	٣٤٫٤٥٨	٣٠٫١٢٨	٤٫٣٣٠	١٫٤٢٥	٠٫٠١	إعدادي

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

أ- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١) بين الذكور والإناث في التنمر المدرسي، في اتجاه مجموعة الذكور.

ب- وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين تلاميذ المرحلة الإعدادية وتلاميذ المرحلة الثانوية في التنمر المدرسي، في اتجاه مجموعة طلاب المرحلة الإعدادية.

أشارت نتائج الفرض الثالث إلى أن الذكور أعلى من الإناث في التنمر المدرسي، وأن طلاب المرحلة الإعدادية أعلى من طلاب المرحلة الثانوية أيضًا في التنمر المدرسي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (زين العابدين، ٢٠١٨؛ Ahmed& El-slamoni, 2018)، كما أشارت إلى أن انتشار التنمر كان بين الذكور أكثر من الإناث، وتختلف مع دراسة كل من (Solberg & Olweus, 2003; Mungala & Nabuzoka, 2020)، التي وجدت فروقًا بين الذكور والإناث في ظاهرة التنمر، وأن الإناث أكثر عرضة للتنمر من الذكور. ودراسة (Pollastri et al., 2010)، التي وجدت فروق بين الذكور والإناث في التنمر اللفظي في اتجاه الإناث. ودراسة (سكران وعلوان، ٢٠١٦)، التي أشارت

إلى عدم وجود فروق في درجة التنمر ترجع إلى متغير المرحلة التعليمية. وتختلف مع بعض نتائج دراسة كل من (Seo et al., 2017)؛ حيث لوحظ اختلاف كبير في انتشار إيذاء التنمر حسب النوع (الذكور: ٤٥.٠٪، الإناث: ٥٥.٠٪). في حين تتفق معها في نتيجة مدى انتشار إيذاء التنمر حسب الفئة العمرية على النحو التالي: ١٠- ١٢ سنة، ٩.٥٪، ١٣- ١٤ سنة، ٨.٣٪، و١٥- ١٧ سنة ٦.٤٪؛ حيث انخفض معدل الانتشار مع تقدم العمر. وتختلف أيضًا مع دراسة كل من (Mungala & Nabuzoka, 2020)؛ حيث أشارت إلى أن الإناث أكثر عرضة للتنمر من الذكور.

ويمكن تفسير ذلك من خلال طبيعة الخصائص النفسية والانفعالية للذكور التي تتجه بهم إلى السيطرة على الآخرين، خاصة في مرحلة المراهقة؛ حيثُ يعتقد الذكور أن التنمر يعزز ثقتهم بأنفسهم، ويزيد من سلطتهم وإحساسهم بالقوة، ويرجع ذلك إلى التكوين البيولوجي للذكور في ميلهم للقوة المفرطة والعنف وفرض السيطرة، وخاصة في المجتمعات التي تحفز على إظهار قوة الذكر، كذلك أساليب التنشئة الاجتماعية التي تشجع فرض سيطرة الذكر على الأنثى؛ فالمجتمع يطلب من الأنثى أن تكون أكثر تلطفًا وبُعدًا عن العنف، ويتماشى ذلك مع طبيعة المجتمعات العربية الذي تكون فيه الهيمنة للذكور؛ وبالتالي فهم أكثر استخدامًا لسلوك التنمر مع بعضهم بعضًا، كما أن طبيعة ألعاب الذكور التي تعتمد على القوى والسيطرة والعنف وقلة الهدوء عكس الإناث في ألعابهن التي تعتمد على الهدوء، كما يمكن تفسير نتيجة أن طلاب المرحلة الإعدادية أكثر عرضة للتنمر من طلاب المرحلة الثانوية، بأن ذلك يرجع إلى أنه كلما تقدم الطلبة في المراحل الدراسية قلت نسبة استخدام التنمر واهتموا أكثر بدراستهم، وأيضًا يرجع ذلك إلى النمو المعرفي الذي يصاحب التطور العمري للطلاب، والذي يتميز بهدوء نسبي كلما تقدم الإنسان في العمر تكون المرحلة الأكبر سنًّا أكثر هدوءًا من المرحلة التي قبلها، وبالتالي تكون المرحلة الإعدادية أكثر تنمرًا من المرحلة الثانوية.

٤- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه "**يختلف القلق لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٢٦٦)، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٢٦٦) على مقياس القلق، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينها

مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	١٨٣,٩٢٨	١٨٣,٩٢٨	٢,٩٠٨	٠,٠٨٩
(ب) المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)	١	٤٧,١٣٧	٤٧,١٣٧	,٧٤٥	٠,٣٨٩
التفاعل (أ X ب)	١	٢٥٦,٨٨٤	٢٥٦,٨٨٤	٤,٠٦١	٠,٠٤٥
الخطأ	٢٦٢	١٦٥٧١,٣٣٩	٦٣,٢٤٩	--	--
المجمـــوع	٢٦٦	٢٥٢٠٧٩,٠٠٠	--	--	--

وتشير نتائج الجدول (١٠) إلى أن القلق لدى المراهقين لا يختلف باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، ومتغير المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (٢,٩٠٨)، (,٧٤٥) على التوالي، وهي غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، في حين أظهرت النتائج أن القلق لدى المراهقين يختلف نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والمرحلة التعليمية؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٤,٠٦١) ولها دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الرابع.

ولتحديد اتجاه الفروق في متغير القلق وفقًا التفاعل بين المتغيرين النوع والمرحلة التعليمية لدى تلاميذ مرحلتي إعدادي وثانوي، تم استخدام المقارنة بين

المتوسطات (EM Means (Estimated Marginal Means باستخدام اختبار LSD، لأن العينة غير متساوية المستويات داخل المتغيرين، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١) المقارنات الثنائية وفقًا للنوع ووفقًا للتفاعل بين النوع والمرحلة التعليمية على مقياس القلق لدى طلاب مرحلتي الإعدادية والثانوية باستخدام اختبار LSD (ن= ٢٦٦)

وفقًا لمتغير	المقياس	المقارنات الثنائية		المتوسطات		الفروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
التفاعل بين المتغيرين	القلق	ذكور إعدادي	ذكور ثانوي	٢٩,٨٢٩	٢٦,٧٠٣	٣,١٢٧	١,٨٠٣	٠,٠٨٤	--
			إناث إعدادي	٢٩,٨٢٩	٢٩,٤٩٣	,٣٣٧	١,٥٧٧	٠,٨٣١	--
			إناث ثانوي	٢٩,٨٢٩	٣٠,٧٤٤	,٩١٥-	١,٤٣٧	٠,٥٢٥	--
		ذكور ثانوي	إناث إعدادي	٢٦,٧٠٣	٢٩,٤٩٣	٢,٧٩٠-	١,٦٢٩	٠,٠٨٨	--
			إناث ثانوي	٢٦,٧٠٣	٣٠,٧٤٤	٤,٠٤١-	١,٤٩٤	٠,٠٠٧	إناث ثانوي
		إناث إعدادي	إناث ثانوي	٢٩,٤٩٣	٣٠,٧٤٤	١,٢٥١-	١,٢١١	٠,٣٠٢	--

يتضح من جدول (١١) وجود فروق دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١) بين ذكور المرحلة الثانوية وإناث المرحلة الثانوية في متغير القلق، في اتجاه مجموعة إناث المرحلة الثانوية.

وقد أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في القلق وفقًا للتفاعل بين متغيري النوع والمرحلة التعليمية؛ حيث وُجدت فروق بين ذكور المرحلة الثانوية وإناث المرحلة الثانوية في اتجاه إناث المرحلة الثانوية. ويمكن تفسير ذلك إلى أن طبيعة التكوين البيولوجي والنفسي للإناث يجعلهن أكثر حساسية من الذكور اتجاه المواقف الضاغطة، وأيضًا طبيعة المجتمع الذكورية، مما يجعل الفتاة تحت ضغط بصفة مستمرة من أجل إثبات ذاتها وكيانها في

المجتمع. ويؤكد (عبد الفتاح، ١٩٩٣) أن الفروق في القلق بين الذكور والإناث ترجع إلى الاختلاف البيولوجي الذي تختص به المرأة دون الرجل، بالإضافة إلى عملية التنشئة الاجتماعية التي تؤدي دورًا مهمًا في ظهور القلق لدى الإناث، فمهما كانت درجة تقدم المجتمع إلا أن هناك تنشئة خاصة للفتاة دون الولد في أغلب المجتمعات.

٥- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الخامس:

ينص الفرض الخامس على أنه "**يختلف الاكتئاب لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكرًا/ أنثى)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينهما**". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٢٦٦)، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٢٦٦) على مقياس الاكتئاب، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والمرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)، والتفاعل بينها

مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
(أ) النوع (ذكورًا/ إناثًا)	١	١٦,٣١٠	١٦,٣١٠	,٢٢٠	٠,٦٤٠
(ب) المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)	١	٢٠,٣٦١	٢٠,٣٦١	,٢٧٥	٠,٦٠١
التفاعل (أ X ب)	١	٤٥,٦٥٤	٤٥,٦٥٤	,٦١٦	٠,٤٣٣
الخطأ	٢٦٢	١٩٤٣٣,٤٧٨	٧٤,١٧٤	--	--
المجمـــوع	٢٦٦	١١٥٨٧٤,٠٠٠	--	--	--

وتشير نتائج الجدول (١٢) إلى أن الاكتئاب لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكور/ إناث)؛ حيثُ بلغت النسبة "ف" (٢٢٠،) وهي غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الخامس، كما أظهرت النتائج أيضًا أن الاكتئاب لدى المراهقين لا يختلف

باختلاف متغير المرحلة التعليمية (إعدادي/ ثانوي)؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٢٧٥،) وهي غير دالة إحصائيًا، كما لا يختلف الاكتئاب لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والمرحلة التعليمية؛ حيث بلغت النسبة "ف" (٦١٦،) وهي قيمة ليست لها دلالة إحصائية، وتأتي هذه النتائج في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الخامس.

وقد أشارت نتائج الفرض الخامس إلى أن متغير الاكتئاب لدى المراهقين لا يختلف باختلاف متغيري النوع والمرحلة التعليمية والتفاعل بين المتغيرين، وتختلف هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Mungala & Nabuzoka, 2020; Ishizu et al., 2022)، التي أشارت إلى أن الإناث أكثر عرضة للاكتئاب من الذكور. ويمكن تفسير هذه النتائج بأن درجة تأثر الذكور والإناث بالاكتئاب متشابهة، وأن كلًّا منهما يستجيب للمواقف الضاغطة بالطريقة نفسها، ولعل ذلك يرجع إلى ما يتعرض له الذكور والإناث من الضغوط المدرسية المتشابهة، وإلى طبيعة الواقع الاجتماعي المتشابه الذي يعيشه كل من الذكور والإناث.

وقد أكد "كولبرج" Kohlberg أن الاختلافات بين الجنسين تختفي عندما يتساوى نظام التربية الذي يتعرض له كل من الذكور ولإناث ولا يمكن أن تعزى إلى متغير النوع (Sprinthall et al., 1994)، كما أن طلاب مرحلتي الإعدادية والثانوية هما في مرحلتي المراهقة المبكرة والمتوسطة، أي أنهم يتعرضون لتغييرات متشابهة؛ حيثُ تُعد سنوات المراهقة من الفترات الصعبة التي يمر المراهق فيها بتغييرات جسدية ونفسية واجتماعية تؤدي هذه التغييرات إلى تقلبات في المزاج، وهذا طبيعي عند المراهقين بغض النظر عن نوعهم.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، توصي الباحثتان بما يلي:

١- إنشاء لجان بالمدارس لمنع التنمر يشارك فيها جميع العاملين بالمدرسة والطلاب.

٢- عمل برامج توعية للطلاب بمخاطر سلوك التنمر، وتشجيعهم على منع الانخراط في ذلك السلوك أو تشجيعه.
٣- تدريب الطلاب على التعامل بفاعلية مع سلوكيات التنمر التي يواجهونها سواء داخل المدرسة أم خارجها، لوقايتهم من التعرض لمخاطر القلق والاكتئاب.
٤- تشجيع الطلاب على المشاركة بالأنشطة المختلفة التي تعزز ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذاتهم، والتي تعمل أيضًا على تدعيم العلاقات بين الأقران.
٥- تدريب الأخصائيين النفسيين بالمدارس على تقديم خدمات الدعم النفسي للطلاب.
٦- تقديم الإرشاد لأولياء أمور المراهقين بأساليب المعاملة الوالدية التي يمكن من خلالها تنمية تقدير الذات الإيجابي لأبنائهم.

البحوث المقترحة:

١- النوع كمتغير معدل للعلاقة بين تقدير الذات والتنمر المدرسي.
٢- تقدير الذات متغير وسيط بين التنمر المدرسي وجودة الحياة لدى المراهقين.
٣- الدور الوسيط للذكاء الانفعالي في العلاقة بين إيذاء الأقران وأعراض الاكتئاب.
٤- دور أساليب المعاملة الوالدية في التنبؤ بتقدير الذات لدى المراهقين.
٥- الدور الوسيط لتنظيم الانفعال في العلاقة بين التنمر المدرسي والقلق والاكتئاب.
٦- فاعلية برنامج لتنمية تقدير الذات في خفض أعراض القلق والاكتئاب الناجم عن إيذاء الأقران لدى المراهقين.

المراجع

أبو جادو، صالح. (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي** (ط ٩). دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو جادو، صالح. (٢٠٠٤). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية** (ط.٤). دار الميسرة للنشر والتوزيع.

أبو راس، زهرة، وعبد السلام، هنية. (٢٠٢٢). التنمر المدرسي بين الطلاب: تعريفه، وأسبابه، وأنواعه، ومخاطره، وطرق مواجهته وعلاجه. **مجلة التربوي**، (٢١)، ٥٢٢- ٥٤٤.

أبو زيد، إبراهيم. (١٩٨٧). سيكولوجية الذات والتوافق. دار المعرفة الجامعية.

البخشة، أسماء محمد. (٢٠٢٣). التنمر وعلاقته بأعراض الاكتئاب لدى عينة من الأطفال. **مجلة كلية الآداب جامعة بور سعيد**، ٢٤(٢). ٢١٣-٢٤٧.

بشير، إيمان. (٢٠٢٢). الألكسيثيميا وعلاقتها بالقلق وصورة الجسم لدى طالبات الجامعة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، ٣٢ (١١٦)، ٣٧- ٧٧.

البهاص، سيد. (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي دراسة سيكومترية- إكلينيكية. **مجلة كلية التربية** *جامعة بنها*، ٢٣ (٩٢)، ٣٩٥- ٣٤٧.

حسب الله، الشيماء. (٢٠٢٢). تنظيم الانفعال كمتغيرٍ مُعدل للعلاقة بين أنماط التعلق غير الأمن وأعراض الاكتئاب لدى الأطفال ذوي اضطراب ضعف الانتباه وفرط الحركة. **المجلة المصرية لعلم النفس الإكلينيكي والإرشادي**، ١٠(٤)، ٦٣٩- ٦٧٢.

حسين، خالد، ويونس، ربيع، ومحمود، عبدالنعيم. (٢٠٢١). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بتقدير الذات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم

الأساسي. **مجلة التربية**، ١٩٢ (٣)، ٥٤٠- ٥٧٠.

خفاجة، مي. (٢٠٢٠). الفروق في تقدير الذات بين المتنمرين وضحايا التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الإرشاد النفسي**، ٦٢ (٦٢)، ٣٦٩- ٤٠١.

الخولي، محمد. (٢٠٠٧). **العنف المدرسي**. مكتبة الأنجلو المصرية.

الدسوقي، مجدي. (٢٠٠٧). **دراسات في الصحة النفسية**. المجلد الأول، دار النهضة العربية.

زين العابدين، نجوى. (٢٠١٨). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وتقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. (٩٣)، ٥٩- ١٠٤.

سكران، السيد، وعلوان، عماد. (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. **مجلة التربية الخاصة**، ٤ (١٦)، ١- ٦٠.

الشناوي، محمد. (٢٠٠١). **التنشئة الاجتماعية للطفل**. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الصبحيين، علي، والقضاة، محمد. (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: (مفهومه – أسبابه – علاجه)**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

عبد الخالق، أحمد (٢٠١٦). **اكتئاب الطفولة والمراهقة التشخيص والعلاج**. مكتبة الأنجلو المصرية.

عبد الخالق، أحمد. (٢٠١٨). عوامل الشخصية المنبئة بتقدير الذات. ***دراسات عربية***، ١٧ (٤)، ٧٢٧- ٧٧٥.

عبد الرحمن، محمد. (٢٠٠٤). **علم النفس الاجتماعي المعاصر: مدخل معرفي**. دار الفكر العربي.

عبد الفتاح، غريب. (١٩٩٣). القلق لدى الشباب في دولة الإمارات العربية المتحدة في مرحلتي التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي: مدى الانتشار والفروق في الجنس والعمر. **مجلة كلية التربية**، *٨* (٩)، ٤٤- ٨٧.

عبد الفتاح، غريب. (١٩٩٥). **مقياس الاكتئاب (د) للصغار CDI: التعليمات ودراسات الثبات والصدق وقوائم المعايير للصورتين العامية والفصحى والدرجات الفاصلة** (ط.٢). دار النهضة العربية.

عكاشة، أحمد. (٢٠٠٨). **الاكتئاب مرض العصر: أسبابه وأنواعه وعلاجه**. مركز الأهرام للترجمة والنشر.

عكاشة، أحمد، وعكاشة، طارق. (٢٠١٧). **علم النفس الفسيولوجي**. مكتبة الأنجلو المصرية.

فرج، صفوت. (١٩٨٠). **التحليل العاملي في العلوم السلوكية** (ط.٢). مكتبة الأنجلو المصرية.

كفافي، علاء الدين. (١٩٨٩). تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي: دراسة في علية تقدير الذات. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، *٩* (٣٥)، ١٢٩- ١٣٠.

لبيض، سعدية، وعبدالرحمان، آمال. (٢٠٢٢). القلق النفسي لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي دراسة ميدانية ببلدية مسعد. **مجلة المقدمة للدراسات الإنسانية والاجتماعية**، *٧* (١)، ٣٤٣- ٣٦٢.

المعجم الوجيز. (٢٠٠١). معجم اللغة العربية. الهيئة المصرية العامة لشئون المطابع الأميرية.

نور الدين، أمين، وأبو حطب، مها. (٢٠١٧). مقياس اكتئاب الأطفال: البنية العاملية والخصائص السيكومترية. **الإرشاد النفسي**، ٥٢ (٢)، ١٩١- ٢٤١.

Abela, J., & Hankin, B. (2008). Cognitive vulnerability to depression in children and adolescents. A developmental psychopathology perspective. In: Abela, J.& Hankin, B. (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents* (pp. 35-78). Guilford Press.

Abramson, L., Seligman, M. & Teasdale, J. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*(1), 49–74. https://doi.org/10.1037/0021-843X.87.1.49

Ahmed, M., & El-slamoni, M. (2018). The Impact of School Bullying on Students' Self-Esteem in Preparatory School. *American Journal of Nursing Research*, *6*(6), 679-688. doi:10.12691/ajnr-6-6-39.

Ahn, L. (2022). *The Relationship Between Depression and Aggressive Characteristics of Bullying Behaviors Among Middle School Students* [Doctoral dissertation, The Chicago School of Professional Psychology]. The Chicago School of Professional Psychology ProQuest Dissertations Publishing.https://www.proquest.com/openview/2a2ec25809ad3218003be5c39a1eddb9/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

American Psychological Association. depression. (2023, May 14). https://www.apa.org/topics/depression

Anderson, J., Mayes, T., Fuller, A., & Hughes, J. (2022). Experiencing bullying's impact on adolescent depression and anxiety: Mediating role of adolescent resilience. *Journal of Affective Disorders*, *310*(6), 477-483. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.003

Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The Roles of Self-Efficacy, Peer Interactions and Attitudes in Bully-Victim Incidents: Implications for Intervention Policy-Practices. *School Psychology International*, *26*(5), 545-562. doi:10.1177/0143034305060789

Aronson, E., Wilson, T., & Akert, R. (2010). *Social Psychology* (7th Edition). Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.

Asci, F., Gokmen, H., Tiryaki, G., & Asci, A. (1997). Self-concept and body image of Turkish high school male athletes and nonathletes. *Adolescence*, *32*(128), 959-968.

https://link.gale.com/apps/doc/A20608743/HRCA?u=anon~83cd4a9c&sid=googleScholar&xid=de8de7f7

Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O., & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteem. *Revista de Psicodidáctica, 28*, 26-34. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.11.001

Barlow, D. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2nd ed.). Guilford Press.

Baudin, N. (2009). Le noyau de l'évaluation de soi: revue de question Core self-evaluation: A review. *Pratiques psychologiques, 15*, 137-150. doi:10.1016/j.prps.2007.12.010

Bernaras, E., Jaureguizar, J., & Garaigordobil, M. (2019). Child and Adolescent Depression: A Review of Theories, Evaluation Instruments, Prevention Programs, and Treatments. *Frontiers in Psychiatry*, *10*(543), 1- 24. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00543

Blomqvist, K., Saarento- Zaprudin, S., & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student- and context- related factors predicting disclosure. *Scandinavian Journal of Psychology*, *61*(1), 151–159. https://doi.org/10.1111/sjop.12521

Brito, C., & Oliveira, M. (2013). Bullying and self-esteem in adolescents from public schools. *Jornal de pediatria, 89*(6), 601-607. http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.04.001

Burmaster, E. (2007). *Bullying Prevention Policy Guidelines, a quality education for every child*. Medison, Wisconsin: The Wisconsin Department of Public Instruction. http://dpi.wi.gov/sspw/safeschool.html

Çalişkan, z., Evgin, D., Bayat, M., & Caner, N. (2019). Peer Bullying in the Preadolescent Stage: Frequency and Types of Bullying and the Affecting Factors. *The Journal of Pediatric Research*, *6*(3), 169-179. https://doi.org/10.4274/jpr.galenos.2018.26576

Campbell, J., Assanand, S., & Paula, A. (2003). The Structure of the Self-Concept and Its Relation to Psychological Adjustment. *Journal of Personality*, *71*(1), 115-140. https://doi.org/10.1111/1467-6494.t01-1-00002

Chapin, T. (1984). *Facillitative Effects of Anxiety on Academic Performance: A Broader Perspective (Debilitatve, Sex, Grade-Point Average)* [Doctoral dissertation, Marquette University]. Marquette University ProQuest Dissertations Publishing, https://www.proquest.com/docview/303330589/D04FC00BFD2F4F0APQ/13?accountid=178282

Chen, C. (2018). *An Implementation of Therapeutic-Based Art Pedagogy: Enhancing Culturally Diverse Students' Self-Esteem* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Arizona, Tucson.

Cillessen, A., & Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence, 29*(6), 935-959. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.005

Cillessen, A., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Journal of child development, 75*(1), 147-163. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x.

Clark, D., & Beck, A. (2010). *Cognitive Therapy of Anxiety Disorders*. Guilford Press.

Cole, A. (2014). Anxiety. In D. Leeming (Eds), *Encyclopedia of Psychology and Religion*. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6086-2_38

Coyne, J. (1976). Depression and the response of others. *Journal of Abnormal Psychology, 85*(2), 186–193. https://doi.org/10.1037/0021843X.85.2.186

Cunningham, N. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *The Journal of Early Adolescence, 27*(4), 457–478. https://doi.org/10.1177/0272431607302940

Dervishi, E., Lala, M., & Ibrahimi, S. (2019). School bullying and symptoms of depression. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy, 2*, 48–55. https://doi.org/10.12740/APP/103658

Elledge, L., Williford, A., Boulton, A., Depaolis, K., Little, T., & Salmivalli, C. (2013). Individual and contextual predictors of cyberbullying: the influence of children's provictim attitudes and teachers' ability to intervene. *Journal of youth and*

Adolescence, 42(5), 698-710. https://doi.org/10.1007/s10964-013-9920-x

Elmahdy, M., Maashi, N., Hakami, S., Fathi, M., Alsuri, H., Hezymi, S., Dighriri, I., Elrefai, S., Khired, Z., & Abdelmola. A. (2022). Prevalence of Bullying and Its Association with Health-Related Quality of Life Among Adolescents in Jazan: A Cross-Sectional Study. *Cureus, 14*(8). https://doi.org/10.7759/cureus.28522

Finger, L., Yeung, A., Craven, R., Parada, R., & Newey, K. (2008). Adolescent peer relations instrument: assessment of its reliability and construct validity when used with upper primary students. In *Australian Association for Research in Education Annual Conference* (pp. 1-9). Australian Association for Research in Education.

Galal, Y., Emadeldin, M., & Mwafy, M. (2019). Prevalence and correlates of bullying and victimization among school students in rural Egypt. *Journal of Egyptian Public Health Association, 94* (1), 18. https://doi.org/10.1186/s42506-019-0019-4

Gashti, N., & Pilevari, N. (2012). Evaluation of Internet Anxiety in SRBIAU Higher Education Students in Research Process. *International Journal of Psychological and Behavioral Sciences, 6*(12), 3510-3518.

Giesler, R., Josephs, R., & Swann Jr, W. (1996). Self-verification in clinicaldepression: The desire for negative evaluation. *Journal of Abnormal Psychology, 105*(3), 358. https://doi.org/10.1037/0021-843X.105.3.358

Gladstone, T. & Kaslow, N. (1995). Depression and attributions in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Abnormal* Child *Psychology*, 23, 597–606. https://doi.org/10.1007/BF01447664

Hames, J., Hagan, C., & Joiner, T. (2013). Interpersonal processes in depression. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 355-377. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185553

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*. Guilford Press.

Hines, M. (2007). Adolescent adjustment to the middle school transition: the intersection of divorce and gender in review.

Research in Middle Level Education Online, 31(2), 1- 15. https://doi.org/10.1080/19404476.2007.11462045

Ishizu, K., Ohtsuki, T., & Shimoda, Y. (2022). Contingent self-worth and depression in early adolescents: The role of psychological inflexibility as a mediator. *Acta Psychologica, 230*, 1- 7. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103744

Jimerson, S., Swearer, S., & Espelage, D. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203864968

Kenny, M., & Barton, C. (2003). Attachment theory and research: Contributions for understanding late adolescent and young adult development. In Demick J. & Andreoletti C. (Eds.), *Handbook of adult development* (pp. 371–389). New York: Plenum.

LaFontana, K. & Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130–147. https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x

Lakdawalla, Z., Hankin, B., & Mermelstein, R. (2007). Cognitive Theories of Depression in Children and Adolescents: A Conceptual and Quantitative Review. *Clinical Child and Family Psychology Review, 10*,1–24.

Lee, M., Shin, C., & Kang, J. (2021). How the popularity of bullies influences the self-esteem of their classmates: a study of first-year middle school students in South Korea. *Journal of interpersonal violence, 36*(19-20), 9535-9556. doi:10.1177/0886260519870164

Linton, K., & Marriott, R. (1993). *Self-esteem in adolescents: Validation of the State Self-Esteem Scale* [Master dissertation, Lamar University- Beaumont]. Lamar University – Beaumont ProQuest Dissertations Publishing,https://www.proquest.com/docview/304089064/2CD7BD7F7CB44DF5PQ/3?accountid=178282

Liu, R., Kleiman, E., Nestor, B., & Cheek, S.(2015). The Hopelessness Theory of Depression: A Quarter Century in Review. *Clinical Psychology, 22*(4): 345–365. https://doi.org/10.1111/cpsp.12125

Man, X., Liu, J.& Xue, Z. (2022). Effects of Bullying Forms on Adolescent Mental Health and Protective Factors: A Global Cross-Regional Research Based on 65 Countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health. 19*(4), 1-17. https://doi.org/10.3390/ijerph19042374

Martinot, D. (2002). *Le Soi: Les approches psychosociales.* Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Monks, C., Smith, P., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior, 14*(2), 146-156. doi:10.1016/j.avb.2009.01.004

Mruk, C. (1999). *Self-esteem: Research, theory and practice* (2nd edition). New York: Springer Publishing Company.

Mullan, V., Golm, D., Juhl, J., Sajid, S.& Brandt, V. (2023). The relationship between peer victimisation, self-esteem, and internalizing symptoms in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Plos One*, *18*(3), 1-16. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0282224

Mungala, B., & Nabuzoka, D. (2020). Relationship between Bullying Experiences, SelfEsteem and Depression among secondary school pupils. *Medical Journal of Zambia, 47*(2), 106- 111. https://www.ajol.info/index.php/mjz/article/view/205122

Newman, B., & Newman, P. (2001). Group identity and alienation: Giving the we its due. *Journal of Youth and Adolescence, 30*(5), 515–538. https://doi.org/10.1023/A:1010480003929

Nolen-Hoeksema, S. (2000). The role of rumination in depressive disorders andmixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of Abnormal Psychology*, *109*(3), 504– 511. https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.3.504

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self- esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 27*(4), 269-283. https://doi.org/10.1002/ab.1010

Ortiz G., Romera, M., & Ruiz, O. (2016). Parenting styles and bullying: The mediating role of parental psychological aggression and physical punishment. *Child Abuse & Neglect, 51*, 132–143. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.025

Parada, R. (2000). *Adolescent Peer Relations Instrument: A theoretical and empirical basis for the measurement of participant roles in bullying and victimization of adolescence: An interim test manual and a research monograph: A test manual*. Penrith South, DC, Australia: Publication Unit, Self-concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre, University of Western Sydney.

Perkins. D., & Berrena, E. (2002). *Bullying what parent can do about it*. Penn State College of Agricultural Sciences Agricultural Research and Cooperative Extension.

Perren, S., & Alsaker, F. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*(1), 45–57. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x

Peterson, C., Maier, S.& Seligman, M. (1993). *Learned Helplessness: A Theory for the Age of Personal Control*. Oxford University Press.

Peterson, M. (2002). *The effect of art and reading interventions on self-esteem in an adolescent with a learning disability.* [master dissertation, University of Louisville], University of Louisville. https://www.proquest.com/pagepdf/230811339/Record/E284C965EB7D4524PQ/1?accountid=178282

Pollastri, A., Cardemil, E., & O'Donnell, E. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of interpersonal violence, 25*(8), 1489-1502. doi:10.1177/0886260509354579

Puskar, K., Bernardo, L., Ren, D., Haley, T., Tark, K., Switala, J., & Siemon, L. (2010). Self-esteem and optimism in rural youth: Gender differences. *Contemporary Nurse,34*(2),190-198. doi: 10.5172/conu.2010.34.2.190.

Quiroz, H., Arnette, J., & Stephens, R. (2006). Bullying in schools: Fighting the bully battle. *Retrieved March, 23*.

Rehm, L. (1990). Cognitive and Behavioral Theories of Depression. In B. Wolberg & G. Stricker (Eds.), *Depressive Disorders* (p.54). John Wiley & Sons, Inc.

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

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258. https://doi.org/10.1080/01650250344000488

Sampson, R. (2004). "*Bullying in School. Office of Community Oriented Policing Services"*. U.S Department of Justice. No (12).

Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence 38*(152), 735- 747.

Seo, H., Kim, M., Jung, Y., & Bahk, W. (2017). Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. *Journal Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13*, 2429-2435. http://dx.doi.org/10.2147/NDT.S140535

Shadrina, M., Bondarenko, E., & Slominsky, P. (2018). Genetics Factors in Major Depression Disease. *Frontiers in Psychiatry, 9*, 334 – 352. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00334

Shorey, S., Debby, E., & Wong, C. (2021). Global prevalence of depression and elevated depressive symptoms among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of Clinical Psychology, 61*(2), 287- 305. https://doi.org/10.1111/bjc.12333

Smith, P., Cowie, H., Olafsson, R., & Liefooghe, A. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen–country international comparison. *Child Development, 73*(4), 1119-1133. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00461

Smith, P., Smith, C., Osborn, R., & Samara, M. (2008). A content analysis of school anti-bullying policies: Progress and limitations. *Educational psychology in Practice, 24*(1), 1 – 12. https://doi.org/10.1080/02667360701661165

Solberg, M., & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268. https://doi.org/10.1002/ab.10047

Sowislo, J., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin, 139*(1), 213–240. https://doi.org/10.1037/a0028931

Sprinthall, N., Sprinthall, R., & Oja, S. (1994). *Educational psychology: a developmental approach*. McGraw-Hill.

Stapinski, L., Araya, R., Heron, J., Montgomery, A.& Stallard, P. (2015). Peer victimization during adolescence: concurrent and prospective impact on symptoms of depression and anxiety. *Anxiety, Stress, & Coping, 28*(1),105-120. https://doi.org/10.1080/10615806.2014.962023

Steimer, T. (2002). The biology of fear and anxiety related behaviors. *Dialogues in Clinical Neuroscience, 4*(3), 231– 249. https://doi.org/10.31887/DCNS.2002.4.3/tsteimer

Strongman, K. (1995). Theories of anxiety. *New Zealand journal of psychology*, *24*(2), 4-10.

Taylor, J. (1953). A personality scale of manifest anxiety. *The Journal of Abnormal and Social Psychology, 48*(2), 285–290. https://doi.org/10.1037/h0056264

Tiirikainen, K., Haravuori, H., Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., & Marttunen, M. (2019). Psychometric properties of the 7-item Generalized Anxiety Disorder Scale (GAD-7) in a large representative sample of Finnish adolescents. *Psychiatry Research, 272*, 30-35. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.12.004

Troop- Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence, 55*(1),116-128. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012

Tsaousis, I. (2016). The relationship of self-esteem to bullying perpetration and peer victimization among schoolchildren and adolescents: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior, 31*, 186–199. https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.09.005

van Hoof, A., Raaijmakers, Q., van Beek, Y., Hale, W. & Aleva, L. (2008). A multi-mediation model on the relations of bullying, victimization, identity, and family with adolescent depressive

symptoms. *Journal of Youth and Adolescence, 37*(7), 772–782. https://doi.org/10.1007/s10964-007-9261-8

VandenBos, G. (2015). *APA dictionary of psychology* (2ed). American Psychological Association.

Vázquez, F., Muñoz, R., & Becoña, E. (2000). Depresión: diagnóstico, modelos teóricos y tratamiento a finales del siglo XX. *Psicología conductual, 8*(3), 417-449.

Whitted, K., & Dupper, D. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children & Schools, 27*(3), 167- 175.

World health organization. (2023, March 31). *Depressive disorder (depression).* https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/depression

Yang, P., Zhao, S., Li, D., Ma, Y., Liu, J., Chen, X., & French, D. (2022). Bullying victimization and depressive symptoms in Chinese adolescents: A moderated mediation model of self-esteem and friendship intimacy. *Journal of Affective Disorders, 319*, 48-56. https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.038

Zhong, M., Huang, X., Huebner, E.& Tian, L. (2021). Association between bullying victimization and depressive symptoms in children: The mediating role of self-esteem. *Journal of Affective Disorders, 294*, 322-328. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.07.016