الإسهام النسبي لأبعاد مفهوم الذات في سلوك التنمر المدرسي والطفو الأكاديمي

د/ لولوة صالح الرشيد
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
كلية التربية - جامعة القصيم

ملخص الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوي انتشار سلوك التنمر بين طلاب المدارس، والتعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات (الجسمي، الإجتماعي، العدوانية "كأحد الأبعاد الإكلينيكية") وسلوك التنمر المدرسي والقدرة على الطفو الأكاديمي، وإمكانية التنبوء بسلوك التنمر من خلال درجات الطلاب على مقياس مفهوم الذات، وقد طبقت الدراسة على عينة من المراهقين قوامها (١٢١) طالباً بالمرحلة الثانوية ببعض المدارس الأهلية بمنطقة "بريدة" التعليمية، وباستخدام مقاييس التنمر المدرسي، ومفهوم الذات، والطفو الأكاديمي إعداد الباحثة، توصلت نتائج الدراسة إلى الآتي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة من الطلاب والمحك (٥٠ %) فى مستوى التنمر لصالح العينة مما يعني انتشار ظاهرة التنمر بين أفراد العينة الذكور بدرجة دالة إحصائيًا. كما وجدت علاقة ارتباطيه سالبة ودالة عند مستوى (٠.٠١) بين بعدين من أبعاد مفهوم الذات(الجسمي، والإجتماعي) والدرجة الكلية ومستوى التنمر عدا البعد الثالث " العدوانية" كانت العلاقة غير دالة إحصائيًا، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود علاقة ارتباطيه دالة بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو الأكاديمي والدرجة الكلية ومستوى الطفو عدا البعد الأول"الإجتماعي" كانت توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) .وأن جميع أبعاد مفهوم الذات يمكن أن تتنبأ بمستوى التنمر لدى الطلاب، في حين أن بعدين فقط من أبعاد مفهوم الذات يمكن أن تتنبأ بمستوى الطفو لدى الطلاب. وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية فى مستوى التنمر، والطفو الأكاديمي حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح مرتفعى أبعاد مفهوم الذات.

الكلمات المفتاحية:

(مفهوم الذات، التنمر المدرسي، الطفو الأكاديمي)

Abstract:

The purpose of this study was to reveal the prevalence of bullying behavior among school children, and identify the nature of the relation between the self- concept dimensions (physical, social, aggression as a clinical dimension),and bullying behavior , academic buoyancy.Also, possibility of predicting with bullying behavior through students grades on self-concept scale, and if there are differences between the high and low self-concept in the bullying school and academic buoyancy.The study sample composed of (121) adolescents in secondary school from some private schools in Buraidah.

Using three measures: school bullying, self-cocept, academic buoyancy,through Pearson correlation coefficient, multiple regression analysis, and one-way contrast analysis, The results of the study showed that there were statistically significant differences between students sample scores average and the criterion (50%) in the level of bullying in favor of sample.which means that theschool bullying prevalence level of among the sample members was significant.the results also showed that there is no significant correlation between two dimensions of the self -concept (physical, aggressive) and the level of academic buoyancy except the first "social" dimension where there was a positive and statistically significant relationship at 0.01. there was no significant correlation between the total score on the scale of self -concept and the level of academic buoyancy, while there were negative and functional at level 0.01 correlation between the self -concept , its dimensions and bullying behavior except the third dimension of "aggression" was not statistically significant relationship..

Key words:

(Self – Concept, bulling School, Academic Buoyancy)

مقدمـــة:

يعد مفهوم الذات Self - Concept جوهر شخصية الفـرد، وحجـر الزاوية فيها ومنظم السلوك لها، ويتأثر مفهوم الذات بجميع الخبرات والعلاقات والأفكار والمعتقدات التي يمر بها الأفراد.

ويهتم علماء النفس بدراسة مفهوم الذات بحكم أنه يمثل محورا أساسيا في بناء الشخصية، ويشكل إطارا مرجعيا لفهمها مما يجعل البحث في مفهوم الذات مفتاحا مهما لدراسة الشخصية وفهمها(Cheung, 2010:1751) .

كما أن دراسة مفهوم الـذات لـدى الأفراد بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة يعد وسيلة تشخيصية تنبؤية لمـا يكون عليه الفـرد وصـحته النفسـية مستقبلا، فقد أشار بعض الباحثين إلى أن مفهوم الذات يعمل كموجه للسـلوك وقوة دافعة للفرد، فالمفهوم الإيجابي يدفع بالفرد لمواجهة المواقـف الحياتيـة بشجاعة وثقة، في حين يشعر الشخص صـاحب المفهـوم السـلبي بـالعجز الذي قد يوقعه في مغبة الاضطرابات والانحرافات السلوكية (زقوت، صـالح، ٢٠٠٩: ٩٨).

ويتكون مفهوم الذات نتيجة التعلم والنضج، ومن خلال تفاعل الفرد مع بيئته التي يعيش فيها والخبرات التي يمر بها، ويتأثر مفهوم الفرد عـن نفسـه بتلك الخبرة، فالخبرات التي تتلائم مع مفهوم الذات ومع المعـايير الإجتماعيـة تؤدي إلى التوافق النفسي والإجتماعي والأكاديمي.(الرواشدة، ٢٠٠٨ :١١)

فقد توصلت دراسة (Wieke, 2005:115)، إلى وجود علاقـة بـين مفهوم الذات السلبي وسلوك التنمر، ودعت لضرورة تعزيز مفهوم الذات لـدى الأفراد لحمايتهم من الوقوع في اضطرابات سـلوكية تهـدد تـوافقهم النفسـي والاجتماعي مثل التنمر المدرسي.

والتنمر أو الاستقواء يبدأ في سن مبكر منذ الطفولة حتي أن البعض يراه يبدأ في عمر السنتين حيث يبدأ الطفل بتشكيل مفهوم أولي للإسـتقواء ويسـتمر تدريجيا حتي يصل للذروة في مرحلة الطفولة المبكرة ثم يبدأ في الانخفاض في المرحلة الثانوية (محمود، ٢٠١٦ : ٢٩٢). ويعتبر شكلا من أشـكال التفاعـل

العدواني غير المتوازن، ويحدث بصورة متكررة باعتباره فعلا روتينيا يتكرر يوميا في علاقات الأقران مع البيئة المدرسية، ويعتمد على النموذج الاجتماعي – المعرفي القائم على السيطرة والتحكم والهيمنة، والإذان بين طرفين أحدهما متنمر ولآخر ضحية يسبقها نية وقصد متعمد. وهناك اشكال للتنمر جسمي، غير جسمي (الهجوم الاجتماعي) لفظيا أو غير لفظي (الطراونة، ٢٠١١ :٥٥٢).

كما تعد ظاهرة التنمر من أخطر الظواهر التي تواجهها مدارسنا إلىــوم إذ تشير الإحصائيات العالمية إلى انتشار التنمر بين المراحل المختلفــة حيــث يتعرض ما يقرب من (١٥ : ٢٠ %) من تلاميذ الصفوف الثالث إلى الســادس للعنف والتنمر من أقرانهم، وتزيد النسبة لدى تلاميذ الصفوف السابع إلى التاسع لتصل إلى (٣٠%) ومن ثم تركز هذه الدراسة على المدارس الثانوية بنين .كما يوصف بأنه من السلوكيات غير السوية المنتشرة في المدارس بدرجات مختلفة، وهي سلوكيات غير نمائية أي لا تقتصر على مرحلة نمائية معينة ولكنها تبرز في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة، ومتحررة ثقافياً فظهورها لا يقتصــر على ثقافة معينة وإنما يظهر في العديد من الثقافات (خوج، ٢٠١١ :١٩٠).

فضحايا التنمر تشكل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين تتجاهلهم المدرسة إلى حد كبير، وكثير من هؤلاء يكونوا هدفًا للمضايقات لفترة طويلة من الزمن، بل لعدة سنوات في الغالب، لذلك فإنه من حقوق الطفل الأساسية وكما حــددتها سياسات الأمم المتحدة أن يشعر بالأمان في المدرسة، وأن يعفى من الإضطهاد والإذلال المتعمد والمتكرر الذي يشتمل عليه التنمر، لذلك فلا ينبغي أن يخشى أي تلميذ الذهاب للمدرسة خوفًا من المضايقات والإهانة، ويجب ألا يقلق الآبــاء من تعرض أبنائهم لهذه الأحداث .

وأشار (Huebner,2002)، أن خطورة سلوك التنمر لا تكمن فقط فــي مفهوم الذات المتدني ولكن تتعداه إلى المشكلات الأكاديمية المتعددة، وفي هــذا إشــارة صــريحة للعلاقــة بــين مفهــوم الــذات والطفــو الأكــاديمي، وأكد(frankova,2010) على أن سلوك التنمر له أضرار أكاديمية مثل ضعف

الانجاز الاكاديمي، وتدني مستوي التحصيل، وعدم القدرة على مواجهة صعوبات ومشكلات التعليم (جرايسي، عبد الباقي، ٢٠١٢ :٢) .

لا تتوقف آثار التنمر عند تهديد الأمن النفسي لكل من المتنمر والضحية، وانخفاض الطمأنينة الانفعالية لديهم، بل إن التنمر يرتبط بضعف التواصل الاجتماعي خاصة لدى ضحايا التنمر، وعدم القدرة على التصدي لأتفه المشكلات خاصة لدى ضحايا التنمر، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر من قبل زملائهم بالمدارس اليابانية المتوسطة يفتقرون إلى دعم ومساندة المحيطين (البهاص، ٢٠١٢ : ٣٩٠).

ويعتبر الطفو، بنية نفسية جديدة نسبيا نشأت في أعمال (Martin,2008:66) وأسست في الأدبيات النفسية الخاصة بالصمود الذي يشير إلى قدرة الشخص على الأستجابة البناءة للتحديات والأنتكاسات الكبيرة وهذا يجعل تطبيقاته محدودة مقارنة بالطفو الذي يعبر عن قدرة الفرد على مواجهة التحديات والمحن التي تعتبر جزء من الحياة الأكاديمية إلىومية ذات الصلة بالغالبية العظمي للطلاب .

كما يرتبط بمفهوم الذات، فقد أشار (عطية، ٢٠١١ :٥٧٦)، إلى أن مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الفرد المرتفع لنفسه يساعد على دعم موقفه في الظروف الضاغطة مما ينتج عنه صمود الفرد في مواجهة تلك الظروف، ومرونته بحيث لا تقف حجر عثرة أمامه وتعوقه عن مواصلة حياته بصورة فعالة ، بينما تقدير الفرد المنخفض لنفسه وسيلة لجعله فريسة سهلة للمحن، فلا يستطيع أن يصمد أمامها، ومن ثم، فإن تقيمات الفرد الإيجابية للذات مكون رئيسي في توجيهه أثناء تعرضه للمحن، كما أن تكيف الفرد مع خبرات الحياة الضاغطة مدعم لتقديره لذاته حيث يشعره بالقيمة الذاتية، فتظهر المشاعر الإيجابية بقيمة الذات وبتقديرها ، فهو يرتبط باستخدام الانفعال الإيجابي مما يشير بوضوح للعلاقة الضمنية بين مفهوم الذات والطفو الأكاديمي موضع هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

يلعب مفهوم الذات السلبي للفرد عن ذاته دورا هاما في إصابته بالإضطرابات السلوكية بصفة عامة، والسلوك العدواني خاصة، ويشير مفوم الذات الإيجابي إلى مدي تقبل الفرد لنفسه وتقديره لها، بينما يشير مفهوم الذات السلبي إلى عدم تقبل الفرد لنفسه وتقليله من شأنها، وشعوره بالنبذ والضعف مما يجعله ينظر بحقد وكراهية للآخرين، وبوادر ظهور السلوكيات العدوانية تجاههم وممارسة التنمر عليهم (عطيه، ٢٠١١ :٥٧٦).

يعتبر سلوك التنمر من المشكلات الخطيرة التي تهدد الأمن المدرسي بأسره، وعلى الرغم من ذلك لا يوجد الاهتمام الأمثل بهذه المشكلة في المجتمعات العربية سواء من حيث نسبة انتشارها، أو إحصائيات ممارستها، أو أدوات التشخيص الخاصة بها، وعلى صعيد آخر نجد التراث السيكولوجي الغربي قد أعطى هذه المشكلة اهتماما كبيرا في كافة المجالات وكافة الوسائل مثل الإعلام ومواقع التواصل الإجتماعي، وحملات التوعية، والبرامج التدخلية لخفضها أو مواجهتها (الصبحيني، القضاه، ٢٠١٣ :٦).

يعود الإهتمام بظاهرة التنمر في المدارس، وتطور الدراسات حولها إلى عدد من الأسباب؛ منها -كما يرى (Smith,2000)- الآثار المدمرة لهذه الظاهرة وخاصة على بعض الطلاب، مما أدى بهم إلى الانتحار أو التفكير فيه، وكذلك إلى وعي الأهالى بالظاهرة وضغطهم على المدارس لوقفها، وعلى وسائل الإعلام للتوعية بها، مما أدي إلى تحرك الدراسات العلمية والتربوية على الصعيد المحلي والعربي في السنوات الأخيرة الماضية بخطوات متقدمة (أحمد، عبده، ٢٠١٧ :٥٥٣).

لقد اصبحت المدارس محل عمليات تنمر بصورة يومية وأصبح انتشار ظاهرة التنمر أمرا أثبتته العديد من الدراسات على مستوى العالم ففى دراسة كوي (coy,2011) بعنوان التنمر فى المدارس كشفت نتائجها انه يهرب يوميا حوالى (١٦٠,٠٠٠) طالبا من المدارس بسبب التنمر الذى يواجهنه من زملائهم

وفى دراسة كيرنى (kerrney,2006) اتضح أن (٦٣%) من الطلاب قد تعرضوا بشكل أو بآخر لممارسات التنمر كما توصلت دراسة (هالة اسماعيل،٢٠١٠) التى اهتمت بدراسة المتغيرات النفسية لدى ضحايا التنمر وتناولت الدراسة عدة متغيرات هي (القلق، تقدير الذات، الامن النفسى، الوحدة النفسية) وأكدت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي والأمن النفسي المنخفض والقلق وتقدير الذات المنخفض عند مستوى (٠,٠٠٥).

أصبح التنمر المدرسي ظاهرة يشتكى منها العالم بأسره، ويبحث المهتمون بالعملية التربوية سبيل علاج هذه الظاهرة لخطورتها وتعتبر ظاهرة التنمر سبب هام ومؤثر فى تعثر العديد من الطلاب دراسيا لذا اهتمت هذه الدراسة بتناول هذه الظاهرة

وتكمن مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات الآتية:

١- ما مستوي انتشار سلوك التنمر المدرسي بين طلاب المدارس الثانوية الأهلية بنين؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد مفهوم الذات ومستويات سلوك التنمر المدرسي؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين أبعاد مفهوم الذات ومستوي الطفو الأكاديمي؟

٤- هل يمكن التنبوء بسلوك التنمر المدرسي في ضوء أبعاد مفهوم الذات؟

٥- هل يمكن التنبوء بالقدرة على الطفو الأكاديمي في ضوء أبعاد مفهوم الذات؟

٦- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعين والمنخفضين مفهوم الذات في سلوك التنمر المدرسي؟

٧- هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين المرتفعين والمنخفضين مفهوم الذات في الطفو الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوي انتشار سلوك التنمر بين طلاب المدارس، و التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات (الجسمي، الإجتماعي، والعدوانية "كأحد الأبعاد الإكلينيكية") وسلوك التنمر المدرسي والقدرة على الطفو الأكاديمي، وإمكانية التنبوء بسلوك التنمر، والطفو الأكاديمي من خلال درجات الطلاب على مقياس مفهوم الذات،

أهمية الدراسة:

على المستوي النظري:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الاتي :

- حداثة مفهوم التنمر المدرسي على مستوى الأدبيات النفسية والتناول العلمي كمشكلة سلوكية لها انعكاساتها النفسية والتربوية والمجتمعية على كل من المتنمر والضحية في البيئة المدرسية، كذلك حداثة مفهوم الطفو الأكاديمي على الساحة السيكولوجية.
- تمثل الدراسة بحثاً نفسياً واجتماعياً وتربويا، يتناول شريحة هامة من شرائح المجتمع وهي شريحة طلاب المرحلة الثانوية التي تشكل مستقبل المجتمع.
- تسلط الدراسة الضوء على مفهوم الذات كأحد أهم متغيرات الشخصية باعتباره جوهر الشخصية الذي يحقق تكاملها وتوافقها ويؤثر على تكيفها الاجتماعي.

على المستوي التطبيقي:

يمكن الإستفاده من نتائج الدراسة في توفير الظروف الملائمة نفسيا واجتماعيا لمساعدة الطلاب على تنمية السلوكيات المرتبطة بالطفو الأكاديمي لمواجهة صعوبات المواقف التعليمية، بناء مقاييس نفسية جديدة عن مفهوم الذات، الطفو الأكاديمي، التنمر.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم الذات Self -Concept:

عرفه (الرواشدة ٢٠٠٨) بأنه تكوين معرفي منظم ومكتسب للمدركات الشعورية والتصورات، وتقييمات الذات؛ كذات مدركة، أو اجتماعية، أو كما يودون أن تكون عليه الذات المثإلية.

ويعرف إجرائيا بالدرجة الكلية على مقياس مفهوم الذات ودرجات أبعاده الفرعية.

تعريف التنمر: Bullying

تشترك معظم تعريفات التنمر في سمة عامة تم من خلالها تناول التنمر بوصفه سلوكا عدوانيا خاصا (الصبحيني، القضاه، ٢٠١٣ :١٩٢).

التنمر المدرسي:

يعرف (Olweus) التنمر المدرسي بأنه: أفعال سالبة متعمدة من جانب تلميذ أو أكثر بإلحاق الأذى بتلميذ آخر، تتم بصورة متكررة وطوال الوقت، ويمكن أن تكون هذه الأفعال السالبا: بالتهديد، التوبيخ، الإغاظة والشتائم، ويمكن أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالضرب والدفع والركل، ويمكن أن تكون كذلك بدون استخدام الكلمات أو التعرض الجسدي مثل التكشير بالوجه أو الإشارات غير اللائقة، بقصد وتعمد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغبته».(Olweus,1993:80).

تعريف المتنمرون:

القائم بسلوك التنمر المتمثل في التخطيط والترصد ومحاولة إلحاق الضرر والأذي بالآخرين بشكل متكرر بقصد إخافتهم والسيطرة عليهم (بني يونس، ٢٠١٦ :٣).

الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy

عُرف الطفو الأكاديمي باعتباره القدرة على تخطي الانتكاسات والتحديات والصعوبات التي هي جزء من الحياة الأكاديمية اليومية في حين عرف الصمود الأكاديمي باعتباره القدرة على تخطي الصعاب المزمنة أو الحادة التي ينظر إليها كتهديد أساسي للنمو التعليمي للطلاب، (Martin,2015:488)، ويتحدد إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الفرد في مقياس الطفو الأكاديمي.

الإطار النظري الدراسة:

أولا: مفهوم الذات:

ويعد موضوع الذات موضوعاً جوهرياً للعديد من الدراسات النفسية الاجتماعية لأنه الأساس في بناء الشخصية ولا يمكننا أن نحقق فهماً واضحاً للشخصية أو السلوك الاجتماعي بوجه عام دون أن نضمن متغيراتنا مفهوم لذات لدينا.

مفهوم الذات عبارة عن تكوين معرفي منظم ومتعلم للمدركات الشعورية والتصورات والتقييمات الخاصة بالذات يبلوره الفرد ويعتبره تعريفاً نفسياً لذاته ويتكون مفهوم الذات في أفكار الفرد الذاتية المحددة الأبعاد من العناصر المختلفة لكينونته الداخلية والخارجية وتشتمل هذه العناصر التصورات والمدركات التي تحدد خصائص الذات كما تنعكس إجرائياً في وصف الفرد لذاته كما يتصورها هو .(زقوت، صالح، ٢٠٠٩: ١٠٥).

ووصفه (Huit,2004)، بأنه التقييم الذي يضعه الشخص نحو ذاته، والذي يحافظ عليه في مراحل حياته. وعرفه (الرواشدة، ٢٠٠٨: ١٩) بأنه تكوين معرفي منظم ومكتسب للمدركات الشعورية والتصورات، وتقييمات الذات كذات مدركة أو إجتماعية أو كما يودون أن تكون عليه الذات المثالية.

أشكال مفهوم الذات:

تحدث العلماء عن تصنيف ثلاثي لمفهوم الذات هو:

مفهوم الذات الإيجابي

ويتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها، حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم ذات إيجابي صورا واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد ويحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين من احترام للذات وتقديرها والثقة بالنفس، وقدرته على التكيف مع صعوبات ومواقف الحياة المتغيرة .

مفهوم الذات السلبي:

ويشير إلى أي معلومات جديدة عن الذات تشعر الفرد بالقلق والتهديد وله نمطين هما: النمط الأول، تكون فيه فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة، حيث لا يكون لدى الفرد إحساس بثبات الذات وتكاملها إذ لا يعرف مواطن الضعف والقوة ديه والأمر هنا يشير إلى سوء التكيف.والنمط الثاني، يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير، ويظهر مفهوم الفرد السلبي عن ذاته في شكلين هما:عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي، والشعور بعدم الإستقرار في حياته، والشعور بالكراهية من الآخرين.

مفهوم الذات الخاص:

فهم الذات كما هي عليه من وجهة نظر الشخص وتتضمن جوانبه السلبية والإيجابية (الرواشدة، ٢٠٠٨ :١٧).

وصنف آخرون مفهوم الذات تصنيفات رباعية وخماسية مثل:

- مفهوم الذات الإجتماعي، يتضمن المدركات والتصورات التي يعتقد الفرد أن الآخرين يضعونها له، ويتمثلها من خلال تفاعله الإجتماعي مع الآخرين.
- مفهوم الذات الأكاديمي، إتجاهات الفرد ومشاعره تجاه التحصيل في موضوعات معينة.
- مفهوم الذات المدرك، إدراك الفرد لنفسه على حقيقتها وواقعها .

- مفهوم الذات المثالي، "أو ذات الطموح"، وتشمل الحالة التي يتمني الفرد أن يكون عليها سواء من الناحية الجسمية أو النفسية أو كلاهما.
- مفهوم الذات المؤقت، (هو مفهوم ذات غير ثابت يملكه الفرد لفترة وجيزة ثم يتلاشي بعدها وقد يكون مرغوب فيه أو غير مرغوب فيه حسب المواقف التي يمر بها (Sydney,2005:24)

خصائص مفهوم الذات:

١- مفهوم الذات منظم وتركيبي، إذ تشكل خبرات الفرد بكل تنوعها المعلومات التي يبني في ضوئها مفهومه عن ذاته، ومن أجل فهمها يضعها في تجمعات ذات صيغ أبسط.

٢- ثابت نسبيا، أي أن مفهوم الذات العام يتميز بالثبات النسبي، ولكي يحدث تغيير لا بد من تعرض الفرد لمواقف متعددة ومحددة.

٣- متعدد الجوانب، أي أن مفهوم الذات يحمل تصنيفات متعددة تتشكل بعدة مجالات مثل المدرسة والتقبل الإجتماعي والقدرات والذكاء العام.

٤- نمائي ومتطور، فمفهوم الذات لدى الصغار كلي وشامل، ومع بداية تكوين المفاهيم وعمليات النضج والتعلم تبدأعمليات تصنيف الأحداث والمواقف، ومع تزايد العمر والخبرة يصبح مفهوم الذات أكثر تمايزا.....وهكذا.

٥- متمايز او فارقي، بمعني أنه مستقل عن باقي الأبنية التي يفترض ارتباطه نظريا بها، مثل افتراض ارتباط مفهوم ذات القدرة العقلية بالتحصيل الدراسي أكثر من التفاعل الاجتماعي .

٦- تقويمي، فمفهوم الذات ذو طبيعة تقويمية وليست وصفية وهذه التقويمات تحدث إما في مواجهة المعايير الواقعية أو المعايير المثإلىة (Salomone,2007:58).

العوامل المؤثرة على مفهوم الذات:

تنقسم العوامل المؤثرة على مفهوم الفرد لذاته إلى، عوامل داخلية مثل الذكاء والقدرات العقلية، الجانب الجسمي والنفسي، والنوع الاجتماعي .وعوامل خارجية مثل الأسرة والتنشئة الاجتماعية، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، وتقدير الذات(Stephanpu,2008:89).

أبعاد مفهوم الذات:

يعد العالم "جيمس" أول من تكلم بشكل واضح عن أنواع وأبعاد الذات. وطبقاً لما ذكره فإن الفرد يمتلك عدة ذوات منها: الذات كما يعتقدها "حقيقته"، الذات كما يتمنى أن يكون عليها"المثإليه"، صورة الذات كما يعتقد أن الآخرين يرونها فيه. وقد رأى جيمس أن هناك نظامين ممكنين للذات هما – الذات التجريبية، – الذات العارفة.

وقد ميز " ميد " بين بعدين ومظهرين في الذات أطلق عليهما الذات " المفردة " وتمثل دوافع الفرد الطليقة غير المقيدة بالمعايير الإجتماعية، والمظهر الثاني " الذات الإجتماعية " وهي تمثل معايير الثقافة التي اكتسبها الفرد وتتحكم فيها الأدوار العامة وهما بعدان لشيء واحد ويتفاعلان معاً ويأتي السلوك نتاجاً لهما .

كما ميز" كاتل " بين ثلاثة أبعاد للذات: الذات البنائية، وهي تقابل الأنا كعملية أو كفاعلية.الذات التأملية بقسميها الواقعي والمثالي وهي تنقسم إلى الذات الواقعية أو الفعلية وتعني رؤية الفرد لنفسه وإقراره لها، – الذات المثالية: وهي الفرد كما يود أن يكون عليها.

وفي دراسات " ستينس " ذكر أن هناك ثمانية أبعاد للذات: بعد المساحية للذات، بعد الذات المدركة الواعية

الثقة بالنفس، تكامل الأنا، الاستبصار أي تطابق الذات مع الواقع، الثبات بمعني ثبات مفهوم الذات، تقبل الذات أي تطابق الذات المدركة والذات المثالية.

يتمثل مفهوم الذات لدى (الباشا، ٢٠١٧: ٣٥٦)،في أربعة أبعاد أساسية هي:

١- البعد الجسمي، ويشير للحالة الفسيولوجية للمراهق، وقدرته على التحكم بعضلاته، وامتلاكه للمهارات البدنية والعصبية، وإحساسه بالنشاط والحيوية.

٢- البعد الإجتماعي، صورة الفرد التي يراها الآخرون، وقدرته على بناء علاقات جيدة مع من حوله.

٣- البعد النفسي، ويتمثل في سيطرة المراهق على انفعالاته، ورضاه عن ذاته.

٤- البعد المعرفي، ويقصد به اتجاه الفرد نحو حل المشكلات.

المحددات المدرسية ومفهوم الذات:

هناك محددات مدرسية أكثر تأثيراً في مفهوم الذات من المحددات الأخري من أهمها:

أ ــ المعلمون ومفهوم الذات:

إن الطريقة التي يعتمدها المعلمون في الحكم على طلابهم وما تنطوي عليه من مدح أو ذم تلعب دوراً هاماً في تشكيل مفهوم الذات لديهم. كما تلعب توقعات المعلمين من الطلاب أثراً واضحاً في صياغة تصوراتهم عن أنفسهم، وهناك علاقة وثيقة متبادلة بين مفهوم الذات وتقييمات المعلمين، فباستطاعة المعلم مساعدة الطالب على تكوين مفهوم ذات إيجابي عن قدراته وطاقاته عندما يكون على علم بخصائص النمو في المرحلة التي يكلف بالإشراف عليها. وقد وجدت بعض الدراسات ترابطاً بين مفهوم الذات المعلم ومفهوم الذات لدي طلابه وأن مفهوم الذات للمعلم يؤثر في نمو مفهوم الذات للتلاميذ، كما أن مفهوم الذات الموجب للمعلم يؤدي إلى مناخ تعليمي موجب ويساعد في النمو الوجداني الصحي للتلاميذ ويصل بالنمو العقلي إلى مداه

ب- الرفاق ومفهوم الذات:

يحتاج الطفل بشكل عام والمراهق بشكل خاص إلى إيجاد صداقات تشعره بأهميته وتساعده على أن يكتشف نفسه من خلال ممارسة الأدوار الجديدة التي يجب أن يتعلمها في أثناء تعامله مع غيره. فهو يبحث عن مجموعة الأتراب التي تهيئ له الفرصة المناسبة للهروب من مطالب الكبار في الأ سرة والمدرسة .وترد هذا الرغبة في الإندماج مع الجماعة إلى شعور المراهق في مرحلة المراهقة المبكرة بعدم الطمأنينة، وفي محاولته للإندماج مع الجماعة يصبح مكبلاً بتقإلىد هذه الجماعة ويحاول أن يبدو وأن يسلك وأن يتفق بكل طريقة مع النمط الذي وضعته الجماعة التي يدمج نفسه فيها. إنه يستمد مفهومه على أهمية ذاته من اتجاهات رفاقه نحوه وردود أفعالهم تجاهه. فإذا تلقى ما يشعره بالقبول زاد تقبله لذاته، أما إذا تلقى ردود أفعا ل سلبية تنم عن عدم التقدير والقبول فإن ذلك ينعكس في مفهومه عن ذاته وسلوكياته تجاه الجماعة، كما يميل المراهق إلى مقارنة نفسه بأصدقائه من ناحية القدرات والإمكانات، وإن أقوى محدد لمفهوم الذات هو شكل المحيط الإجتماعي الآني إذ يركز الشخص على كل مظهر من ذاته إذا كان في وضع إجتماعي خاص (Cheung, 2010: 68).

ثانيا: التنمر:

يشير(Olweus ,2002) إلى أن تصنيف الحدث بأنه تنمر يتطلب أن يكون هناك عدم توازن في الطاقة أو القوة بين الطرفين (علاقة غير متماثلة)؛ بمعنى آخر أن الطلاب الذين يتعرضون لأفعال سلبية يعانون بصفة عامة من صعوبة الدفاع عن أنفسهم، ولا حيلة لهم أمام الطلاب الذين يتسببون في مضايقتهم. أما حينما ينشأ خلاف بين طالبين متساويين تقريبا من ناحية القوة الجسدية والطاقة النفسية، فإن ذلك لا يسمى تنمرًا. وكذلك الحال بالنسبة لحالات الإثارة والمزاح بين الأصدقاء، غير أن المزاح الثقيل المتكرر مع سوء النية

واستمراره بالرغم من ظهور علامات الضيق والإعتراض لدى الطالب الذي يتعرض له، يدخل ضمن دائرة التنمر.(البهاص، ٢٠١٢ :٣٤٩).

وهناك العديد من الإتجاهات التي فسرت سلوك التنمر / الاستقواء منها:

- **الإتجاه التحليلي**، ويري أصحابه أن الإستقواء يرجع لغريزة فطرية هي غريزة الموت والهدم التي يكون دافعها التدمير.
- **الإتجاه السلوكي**، ويري أصحابه أن العدوان سلوك مكتسب يتعلمه الفرد في حياته، وخاصة في مرحلة الطفولة فإذا تعرض لخبرة العنف فإنه يمارس العنف في المستقبل على غيره، ويمكن تعديل هذا السلوك باستخدام قوانين التعلم.
- **الإتجاه المعرفي**، ويري أصحابه أن سلوك الإستقواء الذي يمارسه الفرد قد يكون نتيجة فشله في الفهم وتدني قدرته على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية.
- **الإتجاه الإنساني**، يري ماسلو أن التنمر والعدوان هما الطريق لتحقيق الحاجات الفسيولوجية أو حاجات الآمان والإنتماء والتقدير، وتحقيق الذات.
- **نظرية الإحباط – العدوان**، يري صاحبها أن العدوان يحدث نتيجة للشعور بالإحباط، والذي يأخذ إما الشكل اللفظي أو الجسدي لإلحاق الأذي بشخص ما(الطراونة، ٢٠١٦: ٥٥١).

معايير تحديد سلوك التنمر في بيئة التنمر المدرسي غالبًا ما يكون ضحية التنمر طالبًا وحيدًا يتعرض للمضايقة من مجموعة تتكون من اثنين أو ثلاثة من الطلاب يتزعمهم «قائد سلبي»؛ لكن هناك نسبة هامة من الضحايا تتراوح مابين (٢٠% – ٤٠%) أفادوا بانهم تعرضوا للتنمر من قبل طلاب منفردين (البهاص، ٢٠١٢: ٣٨٤)

ويمكن تصنيف السلوك العدواني بأنه تنمر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

١- الاعتداء المتعمد جسديًا أو لفظيًا أو بشكل غير مباشر.

٢- تعرض الضحايا لاعتداءات متكررة خلال فترات ممتدة من الزمن.
٣- حدوثه داخل علاقة شخصية يميزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقيًا أو معنويًا؛ وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التاثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمرين والضحية (النعيمي، ٢٠٠٧: ٥٥٩).

أنماط التنمر bullying of Patterns

أ- التنمر الجسدي Physical Bulling، الضرب والركل بالقدم واللكم بقبضة إليد والخنق والقرص والعض...
ب- التنمر في العلاقة الشخصية Bulling Relational، مثل الإقصاء، الإبعاد، الصد، الأكاذيب والإشاعات
ج- التنمر اللفظي Bulling Verbal، ويشمل التهديد والإغاظة والتسمية بأسماء سيئة.
د- التنمر الجنسي Bulling Sexual، ويتمثل في سلوك الملامسة غير اللائقة أو المضايقة الجنسية بالكلام.
هـ- التنمر الإلكتروني Cyberbullying، هو الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأجهزة الإلكترونية الأخرى. وعادة ما يحدث التنمر بعيدًا عن الكبار كما في فسحة المدرسة، الحصص، في المداخل، أثناء انتظار الحافلات وبداخلها، في الطريق للمدرسة أو إلى البيت(دخان والشوارب، ٢٠١٥ :٦٣).

آثار التنمر:

يتضمن التنمر في المدارس كل من الضحايا، والمتنمرين أنفسهم وكذلك التلاميذ الموجودين أثناء موقف التنمر وتتأثر كل هذه المجموعات الثلاث بموقف التنمر ويمكن توضيح آثار التنمر فيما يلي: آثار التنمر قصيرة وطويلة المدي

على الضحايا. آثار التنمر طويلة المدى على المتنمرين؛ حيث يشكل معتادو التنمر على الآخرين في المدارس في سنوات حياتهم الأولى أربعة أضعاف من ينتكسون ويرتكبون جرائم خطيرة نسبيًا حسب سجلات الإجرام الرسمية، وذلك مقارنة بغيرهم من الطلاب العاديين. لذلك لابد من الأخذ بعين الاعتبار من يحتمل أن يصبح متنمرًا أو أن يمارس التنمر ضد الغير، لوقف سيره في هذا المسلك غير الإجتماعي وإعادة توجيهه للتصرف المقبول إجتماعيا.وأخيرا آثار التنمر على الموجودين أثناء حدوث التنمر؛ فقد يتأثر التلاميذ المشاهدين لموقف التنمر بشكل مباشر أو غير مباشر وتتنوع هذه الآثار فمنهم من يتعرض لمشكلات صحية ونفسية، أويتبني قيم إجتماعية عدوانية، أويتبني ثقافة التنمر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل(القحطاني، ٢٠١٣ :٢٣٩).

خصائص المتنمرين:

١- القوة بسبب (العمر، البنية، والجنس).

٢- تعمد الأذى، فالمتنمر يجد لذة في توبيخ الضحية أو محاولة السيطرة عليها، ويتمادى عند إظهار الضحية عدم الإرتياح).

٣- الفترة والشدة والدرجة، أي إستمرار التنمر ومعاودته على فترات طويلة، وبوجه عام يميل المتنمر إلى أن يكون مقبول من أقرانه ومغرور وقوي، ويتميز برغبته في السيطرة على الآخرين عن طريق إستخدام العنف. ويظهر القليل من التعاطف تجاه ضحاياه. كما يتميز بأنه محاط بمتنمرين أو أتباع سلبيين وليس بالضرورة أن يبدأ بالسلوك العدواني، ولكنه قد يشارك فقط فيه، أويقدم الدعم والتشجيع للمتنمر، أويوافق المتنمر بشكل يرفع إحساسه بذاته ومكانته، ويجعل سلوك التنمر مستمرًا (Salomone, 2007: 15).

خصائص المتنمر عليه (الضحية):

١- قابلية السقوط (فالضحية سريعة الانخداع، ولا تستطيع أن تدافع عن نفسها، ولها خصائص جسدية ونفسية تجعلها عرضة لأن تكون ضحية).

٢- غياب الدعم (فالضحية تشعر بالعزلة والضعف، وأحيانًا لا تفصح الضحية عن هوية المتنمر عليها خوفًا من انتقامه).

كما يتصف الضحايا بأن لديهم تقديرًا منخفضًا للذات، وعددًا قليلًا من الأصدقاء، وإحساسًا بالفشل وسلبية، وقلقًا وضعفًا وفقدان للثقة بالنفس. ومعظمهم أضعف جسديًا من أقرانهم مما يجعلهم عرضة لهجمات المتنمرين. ولأنهم عاجزين عن تكوين علاقات مع أقرانهم فهم يميلون للعزلة في المدرسة مما يجعلهم يشعرون بالوحدة والإهمال. كما يخشون الذهاب للمدرسة مما يعيق قدرتهم على التركيز، ويخلق أداءاً دراسيًا يتراوح بين الهامشية والضعف، مع الوجود الدائم للتهديد بالعنف مما يشعرهم باللإفتقار إلى الأمان، الأمر الذي ينتج عنه الأعراض البدنية والنفسية لديهم .(Forrest,1996:28)

مظاهر التنمر:

على الرغم من التباين في نسب انتشار الظاهرة بين التلاميذ في دول العالم إلا أن الباحثين قد اتفقوا على أن مظاهر التنمر تتمثل في العدوان اللفظي، ونشر الشائعات ، والرفض الإجتماعي، والعزلة، وأن الذكور هم أكثر عرضة للإنخراط في التنمر اللفظي بينما التنمر الإجتماعي هو أكثر شيوعا بين الفتيات.(البهاص، ٢٠١٢: ٣٥٢)

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة ان طرق التخلص من التنمر المدرسي يجب ترسيخ أسس بيئية آمنة وداعمة إجتماعيًا، والعمل على ترسيخ مفهوم الوئام والتفاهم والإحترام المتبادل بين الطلاب في المدرسة وفي جميع الفصول الدراسية. علاوة على تقديم المساعدة اللازمة للطالب على الصعيد الفردي وأسرته ومجتمعه بالنفع، وهذا لن يتم إلا بتقديم خدمات ارشادية علاجية

متكاملة تعمل على إشراك المدرسين والإداريين والآباء وشبكات الدعم الإجتماعي بالإضافة إلى الطالب المتنمر نفسه لحل المشكلة

ثالثا: الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy

مفهوم الطفو الأكاديمي

عُرف الطفو الأكاديمي باعتباره القدرة على تخطي الإنتكاسات والتحديات والصعوبات التي هي جزء من الحياة الأكاديمية إلىومية (Martin,2013:488).ويعتبر الطفو الأكاديمي بنية نفسية جديدة نسبيا نشأت في أعمال (Martin, Marsh,) وأسست في الأدبيات السيكولوجية الخاصة بالصمود الذي يشير إلى قدرة الشخص على الإستجابة البناءة للتحديات والمحن والإنتكاسات الكبيرة وهذا يجعل تطبيقاته محدودة مقارنة بالطفو المرتبط بالتحديات والمحن البسيطة التي تعتبر جزء من الحياة الأكاديمية إلىومية ذات الصلة بالغالبية العظمي للطلاب (Martin, Marsh, 2008,54).ومن ثم تظهر الحاجة ملحة لتوضيح أوجه التشابه والإختلاف بين المفهومين كما يلي:

- عُرف الطفو الأكاديمي باعتباره القدرة على تخطي الإنتكاسات والتحديات والصعوبات التي هي جزء من الحياة الأكاديمية إلىومية.في حين عُرف الصمود الأكاديمي باعتباره القدرة على تخطي الصعاب المزمنة أو الحادة التي ينظر إلىها كتهديد أساسي للنمو التعليمي للطلاب
- يمثل الطفو القدرة على التحمل والتصدي بنجاح لأنماط التحديات والعقبات المرتبطة بالحياة المدرسية الروتينية. مثل مواعيد المنافسة وضغوط الإمتحانات والأعمال المدرسية الصعبة والدرجات المنخفضة.وهو مختلف عن الصمود الأكاديمي الذي يعني قدرة الطالب على التغلب على المحن الحادة والمزمنة التي تمثل هجمات كبيرة وأساسية على العملية التعليمية .فالطفو الأكاديمي بنية تعكس الصمود الأكاديمي إلىومي داخل سياق علم (Martin,Marsh,2008:55).

- الفرق بينهما يكون في الدرجة وليس فرقا في النوع، حيث أن الطفو يمثل استجابة الطلاب للإنتكاسات ، والتحديات ، والضغوط الأكاديمية أما الصمود الأكاديمي يتصل بالأوضاع الحادة أو الظروف الصعبة. مثال ، التحصيل الدراسي المنخفض بشكل مزمن ، والنفور من المدرسة يتطلب إستجابة صمود، في حين أن الدرجات المنخفضة والدافعية المنخفضة تتطلب أستجابة طفو (Martin, Ginns, Brackett, 2013:223).

وبمراجعة الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة في هذا المجال نجد أن:الصمود منبيء دال بالطفو الأكاديمي، وأن الطفو الأكاديمي والعوامل الدافعية الأخري(مثل:كفاءة الذات، والتخطيط) لها تأثيرات عديدة على عملية التعلم والنمو الأكاديمي(Martin,etal.,2013:223) . كما يرتبط الطفو إيجابيا بمجموعة من النواتج التعليمية التكيفية شاملة الإستمتاع بالمدرسة والمشاركة الفعالة بالصف، وفعإلية الذات الأكاديمية ، والتخطيط ، والمثابرة وقلق الإختبار(Putwain, Anthony,2013:159)

أشار(Martin,Marsh,2009:263) إلى أن الطفو الدراسي أحد العوامل التي تساعد الطلاب للتعامل مع المخاطر الأكاديمية ولاسيما المخاطر التي تحدث تكرارا أو بأستمرار نسبيا في كل يوم وبالتإلى فإن الطفو الأكاديمي أفترض أنه عامل من العوامل التي يمكن أن يضعها الممارسون في اعتبارهم لمساعدة الطلاب، على التعامل بشكل مستمر مع الصعوبات الأكاديمية وضغوط الإختبارات.

ويُواجه الطلاب في الحياة الأكاديمية إلىومية انتكاسات وضغوط أكاديمية روتينية مثل: الحصول على علامات سيئة أو مواجهة مهام صعبة، أو انخفاض في مستوي تحصيلهم، أو تلقيهم لتغذية راجعة سلبية عن ادائهم وتختلف بدرجة كبيرة ردود الفعل واستجاباتهم لهذه الإنتكاسات والضغوط التي تفرضها حياتهم الأكاديمية، فنجد البعض مستفيدا من هذا الضغط، والبعض لا يبدي أي إنزعاج، وآخريبدو مصدوما. ويستجيب الطلاب للضغوط الأكاديمية وضغوط

الإختبارات بطرق عديدة منها بذل الجهد من أجل الإنجاز، أو زيادة الخوف من الفشل ،أو الشعور بالقلق (Martin,2015,490).

ويعد أحد العوامل التي تساعد الطلاب في التعامل مع الصعوبات الأكاديمية ولاسيما التي تحدث تكرارا أو باستمرار نسبيا وبالتإلى فإن الطفو الأكاديمي أفترض أنه عامل من العوامل التي يمكن أن يضعها الممارسون في عتبارهم لمساعدة الطلاب على التعامل بشكل مستمر مع الصعوبات الأكاديمية .(In Martin,etal.,2013:129)

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة: تم تصنيف الدراسات السابقة تحت محوريين أساسيين هما:

أولا: محور دراسات تناولت مفهوم الذات العام في علاقته بالتنمر المدرسي

١-دراسة (**Sydney,2005**) وبحثت هذه الدراسة في العلاقة بين أبعاد متعددة لمفهوم الذات كما تم قياسها بواسطة **Short- Description Questionnaire (SDQ II - S) (Marsh, Ellis,2000**)، وأبعاد التنمر والإيذاء كما تم قياسها بواسطة أداة: "الفتوة" علاقات المراهقين الأقران **Parada, et al,2005**، على عينة قوامها (٣٥٠٠) من طلاب المدارس الثانوية في أستراليا فيما يتعلق بهذه البنى في ثلاث مراحل زمنية خلال عام دراسي واحد .وأظهرت نتائج تحليل العلاقة بين التنمر ومفهوم الذات وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا، ونوقشت نماذج المعادلة البنائية الطولية لهذه العلاقة مع مرور الوقت.

٢-**دراسة (Salomone,2007)** وهدفت الدراسة إلى تحديد مدي فعإلية المعالجة التجريبية أو فنيات البرنامج الإرشادي المستخدم في تحسن مفهوم ذات الطلاب المتنمرين المشاركين في المعالجة، وإمكانية زيادة تقديرهم لذواتهم.على عينة من طلاب علم النفس التربوي بالصف التاسع إلى الثاني عشر، طبقت عليهم المقاييس المستخدمة قبليا وبعديا وهي " الطبعة الثانية من مقياس مفهوم الذات لـ Piers,Harris,2002، ومقياس تقدير الذات،

والبرنامج الإرشادي الذي استغرقت جلساته (١٠) أسابيع بمعدل جلستين بالأسبوع. وأسفرت النتائج عن تحسن مفهوم الذات بأبعاده المختلفة "السلوكي، القدرات، الانفعالى، الجسمي، وزيادة تقدير التلاميذ لأنفسهم.

ثانياً: محور دراسات تناولت أحد أبعاد مفهوم الذات لدى عينات من المتنمرين:

١- **دراسة (Stephanpu,,Tastis,2009)** هدفت إلى دراسة العلاقة بين منظومة القيم والنزعة نحو التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي على عينة قوامها (١٨٠) طالبا وطالبة بالصف الثامن والتاسع من المدارس إلىونانية المتوسطة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المنخفض والنزعة المرتفعة نحو سلوك التنمر .

٢- **دراسة (Cheung,2010)** وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي وسلوك التنمر والفروق بين الجنسين في تأثير الأقران المتنمرين على مفهوم الذات الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الأساسية حجمها (٥٦٦) طالبا وطالبة، وباستخدام مقياس سلوك التنمر إعداد الباحث ومقياس مفهوم الذات لـــ Piers,Harris,2002 توصلت الدراسة إلى وجود أثر للسلوكيات التنمرية للأقران لصالح الإناث.

٣- **دراسة البهاص (٢٠١٢)** وهدفت إلى فهم علاقة الأمن النفسي بالتنمر المدرسي سواء للتلاميذ المتنمرين أو للضحايا، والتعرف على الفروق بين المتنمرين والضحايا في درجة الشعور بالأمن النفسي، والتأثير المحتمل لمتغيرات الجنس والفئة العمرية على سلوك التنمر وضحاياه، على عينة قوامها (١٦٠) تلميذا وتلميذة بالصفوف من الخامس الإبتدائي إلى الثاني الإعدادي مقسمين إلى (٨) مجموعات فرعية وفقا للجنس والفئة العمرية .وباستخدام مقياس الأمن النفسي، ومقياس التنمر -الضحية , ,، واختبار الكات، توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين درجات الأمن

النفسي ودرجات سلوك التنمر وضحاياه، كما وجدت فروق دالة في سلوك التنمر وفقا لمتغير العمر لصالح الأكبر سنا، كما وجدت سمات مشتركة بين المتنمرين وضحاياهم مثل الوحدة النفسية ومستوي القلق ورفض القرين.

٤- **دراسة جرايسي(٢٠١٢)** وسعت الدراسة للكشف عن العلاقة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي، والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة قوامها (٣٦٧) طالبا بواقع (١٥٩) ذكور، (٢٠٨) إناث وبتطبيق مقياسي سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي إعداد الباحثة، أظهرت النتائج تمتع مقياس سلوك التنمر بخصائص سيكومترية جيدة ، وانخفاض انتشار سلوك التنمر في سياق المدارس المتوسطة، مع وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع مجالات سلوك التنمر تعزي للنوع لصالح الذكور، وكذلك في مفهوم الذات الأكاديمي، كما وجدت علاقة ارتباطية عكسية دالة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي.وأوصت الدراسة إلى ضرورة توجية أنظار المسئولين التربويين إلى ظاهره التنمر خاصة في المدارس المتوسطة والعليا.

٥- **دراسة فيصل خليف ناصر (٢٠١٧)** وهدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على المهارات الإجتماعية في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى الطالبات ذوي صعوبات التعلم الملتحقات في غرف مصادر التعليم بالأردن ،وتكونت العينه من (٣٥) طالبه وزعت على مجموعتين (ضابطه ١٩/ وتجريبيه ١٦)، طبقت عليهم أدوات الدراسة وهي (Marsh, Ellis,2000) وجلسات البرنامج المكونة من (٢١) جلسة موزعة على سبعة أسابيع وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق داله بين المجموعتين في سلوك التنمر ، ومفهوم الذات .

التعقيب على الدراسات:

١. معظم الدراسات العربية ركزت على أحد أبعاد مفهوم الذات وهو البعد الأكاديمي في علاقته بالتنمر المدرسي.
٢. الدراسات التي تناولت مفهوم الذات العام محدد الأبعاد وأثره في سلوك التنمر المدرسي تمت في بيئات أجنبية. ومن ثم لا توجد دراسات عربية – في حدود علم الباحثة– تناولت مفهوم الذات العام محدد الأبعاد موضع الاهتمام الحالي.
٣. لا توجد أي دراسة على مستوي الدراسات الأجنبية والأدبيات العربية تناولت العلاقة بين مفهوم الذات والطفو الأكاديمي.
٤. بعض الدراسات تمت على عينات من الأطفال، وبعضها تم على عينات من المراهقين في مراحل المراهقة المختلفة.
٥. تنوعت أدوات قياس مفهوم الذات مثل استمارة مفهوم الذات Rajkumar Saraswat (1981) Questionnaire -Concept، واستمارة تقييم مفهوم الذات لـ Song and Hattie,(1992)، والمقياس المختصر للذات Short- Description Questionnaire ,Marsh, Ellis,(2000) .

فروض الدراسة:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب فى مستوى التنمر والمحك (٥٠%)
٢. توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى التنمر لدى الطلاب".
٣. توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو لدى الطلاب".
٤. يمكن التنبوء بسلوك التنمر في ضوء أبعاد مفهوم الذات.
٥. يمكن التنبوء بسلوك الطفو في ضوء أبعاد مفهوم الذات.
٦. توجد فروق بين مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية للتنمر .

٧. توجد فروق بين مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية للطفو .

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفى حيث التعرف على طبيعة العلاقة بين أبعاد مفهوم الذات وسلوك التنمر والطفو الأكاديمى.

ثانياً: عينة الدراسة

عينة الدراسة الاستطلاعية: تكونت العينة من (١٢١) طالباً بالمرحلة الثانوية ببعض المدارس الأهلية بمنطقة بريدة التعليمية، طبق عليهم أدوات الدراسة للتحقق من خصائصها السيكومترية .

عينة الدراسة الأساسية : تكونت من (172) طالبا بالمرحلة الثانوية ببعض المدارس الأهلية بمنطقة بريدة التعليمية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس مفهوم الذات للمراهقين

وصف المقياس

عند بناء المقياس تم الإستعانة ببعض المقاييس المتوفرة في المجال مثل مقياس تنسي لمفهوم الذات، المكون من (١٠٠) عبارة تقيس ستة أبعاد أساسية هي الذات الجسمية، والإجتماعية، والشخصية، والأسرية، والأخلاقية، وبعض الأبعاد الإكلينيكية مثل العدوانية.كذلك "قائمة مفهوم الذات للمراهقين"المكونة من ثمانية أبعاد هي الجسم والصحة، العدوانية، الثقة بالنفس، القيمة الاجتماعية، والإتجاه نحو الجماعة، والإتزان العاطفي، والقدرة العقلية، والنشاط. واستمارة مفهوم الذات Song and Hattie,(1992) المكون من سبعة أبعاد هي: مفهوم الذات المدرسي، الأسري، الرفاق، الجسمي، الفيزيقي، التحصيل، الثقة بالنفس مفهوم الذات لـ Song and Hattie,(1992) المكون من سبعة أبعاد هي: مفهوم الذات المدرسي، الأسري، الرفاق، الجسمي، الفيزيقي، التحصيل، الثقة بالنفس.

الخصائص السيكومترية للمقياس

أولاً: حساب الصدق

التحليل العاملي الاستكشافى لمفردات مقياس مفهوم الذات

هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية Factorial Structureللمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (١٢١) طالب وطالبة . واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٣٩ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة الفاريمكس Varimax، واعتمد على محك كايزر Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) . وقد أسفر التحليل عن ظهور٣ عوامل " بجذر كامن قيمته (٦.٤٧) فأكثر" تفسر (٦٦.١١ %) من قيمة التباين الكلي للمقياس. ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التالى:

جدول (١)

مفردات مقياس مفهوم الذات بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل / المفردة	الأول	الثاني	الثالث
١٤	٠.٩		
٧	٠.٩		
٤	٠.٨٥		
١٨	٠.٨٣		
٢٩	٠.٨١		
٢٢	٠.٧		
٢٧	٠.٧		
١٦	٠.٧		

العامل / المفردة	الأول	الثاني	الثالث
٢١	٠.٦٩		
٣٩	٠.٦٤		
١٥	٠.٦٢		
١٣	٠.٥٧		
٢٤	٠.٤٧		
١	٠.٣٤		
٢٦		٠.٨٩	
٢٥		٠.٨٨	
١٢		٠.٨٧	
٣١		٠.٧٦	
٣٠		٠.٧٦	
١٩		٠.٦٨	
٦		٠.٦٨	
١١		٠.٦٥	
٣٤		٠.٦٤	
٣٥		٠.٦١	
٩		٠.٥	
١٠		٠.٤٩	
١٧		٠.٤٧	
٣٧		٠.٣٩	
٣٣			٠.٩٢
٥			٠.٩١
٣			٠.٨٧
٢			٠.٨١

العامل / المفردة	الأول	الثاني	الثالث
٢٣			٠.٨١
٢٨			٠.٧٨
٣٢			٠.٧٤
٨			٠.٦٧
٢٠			٠.٤٤
٣٦			
٣٨			
القيمة المميزة	١٠.٥٥	٨.٠٩	٦.٤٧
للتباين المفسر لكل عامل %	٢٢.٩٢	٢٢.٣٣	٢٠.٨٥
قيمة التباين المفسر للمقياس ككل	٦٦.١١		

يتضح من جدول (١) ظهور ثلاثة عوامل :

الأول: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ١٤ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٤ إلى ٠.٩٠، وفسر هذا العامل ٢٢.٩٢% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (١٠.٥٥)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات مفهوم الذات الإجتماعي.

والثانى: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ١٤ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٩ إلى ٠.٨٩، وفسر هذا العامل ٢٢.٣٣% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٨.٠٩)، ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات مفهوم الذات الجسمي.

والثالث: كان عدد المفردات التى تشبعت عليه ٩ مفردات امتدت تشبعاتها من ٠.٤٤ إلى ٠.٩٢، وفسر هذا العامل ٢٠.٨٥ % من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٦.٤٧) ويمكن تسمية هذا العامل فى ضوء أعلى تشبعات "بعد العدوانية".

يتضح من جدول (١) أن الأبعاد تتسق مع المقياس ككل حيث تتراوح معاملات الارتباط بين: (٠.٨٥ – ٠.٩١) وجميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين جميع أبعاد المقياس، وأنه بوجه عام صادق في قياس ما وضع لقياسه.

ثانيا: ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : باستخدام طريقة التجزئة النصفية للإختبار لمعرفة قيمة الثبات بعد حذف أو استبعاد إحدي العبارات وباستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٢)

يوضح ثبات العوامل المشتقة من التحليل العاملى الاستكشافى والمقياس ككل

العامل	معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
الأول	٠.٩١	٠.٨٨
الثانى	٠.٨٥	٠.٨٢
الثالث	٠.٨٦	٠.٨٣
المقياس ككل	٠.٩٠	٠.٨٧

يتضح من الجدول السابق (٢) أن جميع معاملات الثبات مرتفعة والذى يؤكد ثبات المقياس وذلك من خلال أن قيم معاملات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة، وبذلك فإن الأداة المستخدمة تتميز بالصدق والثبات.

ثانياً: مقياس التنمر:

وصف المقياس:

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر

هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية Factorial Structure للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (١٢١) طالب وطالبة من الطلاب. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (١٢ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة Varimax، واعتمد على محك Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) . وقد أسفر التحليل عن ظهور عامل واحد فقط بجذر كامن قيمته ٤.٧٢ تفسر (٣٩.٣٩%) من قيمة التباين الكلي للمقياس . ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التإلى :

جـــــدول (٣)

تشبعات مفردات مقياس التنمربعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل / المفردة	الأول
١	٠.٨٧
٦	٠.٧٩
٢	٠.٧٦
٨	٠.٧٤
٥	٠.٧٤
١١	٠.٦٨
١٢	٠.٥٤
٤	٠.٥٣
٧	٠.٥
٩	٠.٤٨
١٠	٠.٣٨
٣	
القيمة المميزة	٤.٧٢
للتباين المفسر %	٣٩.٣٩

يتضح من جدول (٣) ظهور عامل واحد فقط كان عدد المفردات التي تشبعت عليه ١١ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٨ إلى ٠.٨٧، وفسر هذا العامل ٣٩.٣٩% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٤.٧٢) ويقاس من خلال هذه العبارات التنمر .

أولا: الاتساق الداخلى :

تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جـــدول (٤)

يوضح معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لمقياس التنمر

(ن=١٢١)

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	٠.٥٣**
٦	٠.٥٤**
٢	٠.٥٩**
٨	٠.٦١**
٥	٠.٧٣**
١١	٠.٦٦**
١٢	٠.٦٣**
٤	٠.٥٩**
٧	٠.٧٢**
٩	٠.٦٦**
١٠	٠.٥٧**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلى لمفردات المقياس .

ثانياً: ثبات المقياس

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : باستخدام طريقة التجزئة النصفية للإختبار ولمعرفة قيمة الثبات بعد حذف أو استبعاد إحدي العبارات وباستخدام معامل ألفا كرونباخ.

جدول (٥)

يوضح معاملى الثبات لمقياس فعالية الذات

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠.٨٢	٠.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن معاملى الثبات مرتفعيين والذى يؤكد ثبات المقياس .

ثالثاً: مقياس الطفو الأكاديمي

وصف المقياس:

بالاطلاع على الأدبيات ذات الصلة والدراسات السابقة، وجدت الباحثة أن أن معظم الدراسات الأجنبية ذات الصلة إعتمدت في قياس الطفو الأكاديمي على مقياس الطفو الأكاديمي Academic Buoyancy Scale (ABS) لكل من Martin,Marsh,2008الذي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة ويتكون من أربع مفردات تشير لقدرة الطلاب على تخطي الصعوبات والتحديات الروتينية التي يواجهها الطلاب يوميا بالمدرسة، ومن أمثلة هذه العبارات "أنا أجيد التعامل مع العقبات إليومية بمدرستي مثل:التغذية الراجعة السلبية عن أدائي"، والذي يستجيب الطلاب له وفقا لمقياس إستجابة سباعي يمتد من موافق بشدة : غير موافق بشدة(من ٧ : ١) .ومن ثم قامت الباحثة بترجمته وإضافة بعض العبارات له وفقا لثقافة الطالبات بالمملكة العربية السعودية داخل حرم الجامعة وفي قاعات الدراسة.

بلغ عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (١٢) مفردة تستجيب لها الطالبات وفقا لمقياس استجابة خماسي (تنطبق بدرجة كبيرة: إلى لا تنطبق على الإطلاق). وقد تم استخدام تطبيق If item deleted قبل إجراء

الخصائص السيكومترية لمقياس الطفو

أولاً: الصدق باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات مقياس الطفو

هدفت هذه الخطوة إلى الكشف عن البنية العاملية للمقياس وتحديد العوامل المتمايزة فيه، وقد طبق المقياس على (١٢١) طالب وطالبة من الطلاب. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس (٢٦ مفردة) بطريقة المكونات الأساسية Principal Components (PC) لهوتلينج والتدوير المتعامد بطريقة Varimax، واعتمد على محك Kaiser (لا تقل قيمة الجذر الكامن / القيمة المميزة Eigenvalue عن الواحد الصحيح)، واستبعدت المفردات ذات التشبعات الأقل من (٠.٣٠) . وقد أسفر التحليل عن ظهور عامل واحد فقط بجذر كامن قيمته ٧.٠٤ تفسر (٢٨.١٧%) من قيمة التباين الكلي للمقياس . ويمكن عرض نتائج التحليل العاملي في الجدول التإلى:

جـــــدول (٦)

تشبعات مفردات مقياس الطفو بعد التدوير باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي

العامل / المفردة	الأول
١٨	٠.٩٢
١٠	٠.٩١
٨	٠.٨٧
١٥	٠.٨
١	٠.٧٩
١١	٠.٧٤
٢٣	٠.٧٣
٩	٠.٦٦
٤	٠.٥٨
٢٢	٠.٥٤
١٩	٠.٤٧
٢٤	٠.٤
١٧	٠.٣٩
٢٠	٠.٣٦
١٦	٠.٣٦
٢٥	٠.٣٥
٦	
١٤	
٧	
١٢	
٥	
٣	
٢١	
٢٦	
٢	
١٣	
القيمة المميزة	٧.٠٤
للتباين المفسر %	٢٨.١٧

يتضح من جدول (٦) ظهور عامل واحد فقط كان عدد المفردات التي تشبعت عليه ١٦ مفردة امتدت تشبعاتها من ٠.٣٥ إلى ٠.٩٢، وفسر هذا العامل ٢٨.١٧% من التباين الكلي المفسر بواسطة المقياس، وبلغت قيمته المميزة (٧.٠٤) ويقاس من خلال هذه العبارات التنمر.

أولا: الاتساق الداخلي للمقياس :

تم حساب معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالى يوضح هذه المعاملات :

جـــدول (٧)

يوضح معاملات الارتباط بين المفردات

والدرجة الكلية للمقياس الطفو (ن= ١٢١)

العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
١٨	٠.٦٣**	٤	٠.٦٠**
١٠	٠.٦٦**	٢٢	٠.٦٠**
٨	٠.٦٨**	١٩	٠.٤٤**
١٥	٠.٥٨**	٢٤	٠.٥٧**
١	٠.٦٧**	١٧	٠.٥٦**
١١	٠.٦٢**	٢٠	٠.٦٢**
٢٣	٠.٦١**	١٦	٠.٦٦**
٩	٠.٥٤**	٢٥	٠.٥٩**

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على أن جميع عبارات المقياس تنتمي له.

ثانيًا: ثبات مقياس الطفو

قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية والجدول التالى يوضح معاملات الثبات :

جـــــدول (٨)

يوضح معاملى الثبات لمقياس الطفو (ن= ١٢١)

معامل ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية (سبيرمان براون)
٠.٨٦	٠.٨٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملى الثبات مرتفعيين والذى يؤكد ثبات مقياس الطفو.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

- الفرض الأول:

نص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين متوسطات درجات الطلاب فى مستوى التنمر والمحك (٥٠%) " وللتحقق مـــن صحة هذا الفرض، تم استخدام اختبار " ت " للعينة الواحدة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والمحك (٥٠%)، ويوضح الجـــدول التإلى ما تم التوصل إلىه من نتائج في هذا الصدد:

جـــــدول (٩)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب والمحك (٥٠%) فى مستوى التنمر

المجموعة	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العينة	١٧٢	٣٧.٠٦	٨.٧٥	٩.٥٥	دالة عند مستوى ٠.٠١
المحك (٥٠%)	–	٢٧.٥	–		

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات العينة من الطلاب والمحك (٥٠ %) فى مستوى التنمر لصالح العينة حيث كان متوسط العينة ٣٧.٠٦ أكبر من المحك (٥٠%) = ٢٧.٥، حيث كانت قيمة " ت " = ٩.٥٥ وهى قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ .مما يشير إلى انتشار سلوك التنمر بين طلاب المدارس الثانوية الأهلية من الذكور، وقد يرجع هذا طبيعة سمات المرحلة العمرية التي يمر بها هؤلاء الطلاب وهي مرحلة المراهقة وما يعتريها من تغيرات جسمية واضحة وما يصاحبها من تطورات اجتماعية وانفعإلية تؤثر على المراهق من حيث نظرته لنفسه وتعاملاته مع الآخرين.فنجد بعض الذكور ذوي البنية الجسمية القوية والصحة الجيدة أكثر رغبة في إظهار خصائصهم الجسمية من خلال السلوكيات المشاغبة والعدوانية والتنمر على الغير، أما المراهق ذوي البنية الجسمية الضعيفة فهو أكثر عرضة للمضايقة من غيره فيكون فريسة سهلة وضحية للتنمر.وتؤيد هذه الدراسة ما أشار إلىه أحاندو(٢٠١٨) من أن أسإلىب التنشئة الإجتماعية المعتمدة على التسلط والقسوة تسهم في تدني تقديرهم لذواتهم وبالتإلى يكون العدوان أحد الأسإلىب المتبعة لتفريغ إحساسهم بإلىأس والفشل.وما أشار إلىه أحمد، وسعد (٢٠١٧) من أن نسبة انتشار التنمر متباينة بين المراحل العمرية المختلفة حيث يتعرض ما يقرب من (١٥ : ٢٠ %) من تلاميذ الصفوف الثالث إلى السادس للعنف والتنمر من أقرانهم، وتزيد النسبة لدى تلاميذ الصفوف السابع إلى التاسع لتصل إلى ٣٠% ومن ثم تركز هذه الدراسة على المدارس الثانوية بنين. وأن سلوك التنمر يعد من السلوكيات غير السوية المنتشرة في المدارس بدرجات مختلفة.وهي سلوكيات غير نمائية أي لا تقتصر على مرحلة نمائية معينة ولكنها تبرز في مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة.ومتحررة ثقافياً فظهورها لا يقتصر على ثقافة معينة وإنما يظهر في العديد من الثقافات.

- الفرض الثانى:

ينص الفرض على " توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى التنمر لدى الطلاب ".وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى التنمر وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جـــدول (١٠)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى التنمر

أبعاد مفهوم الذات	معامل الارتباط بمستوى التنمر
الأول	-0.83**
الثانى	-0.43**
الثالث	-0.09
الدرجة الكلية	-0.73**

يتضح من الجدول أنه توجد علاقة ارتباطيه سالبة ودالة عند مستوى ٠.٠١ بين أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية ومستوى التنمرعدا البعد الثالث كانت العلاقة غير دالة إحصائيًا. كما تتفق هذه النتيجة مع ما رأى الرواشدة(٢٠١٨) في أن ذوي مفهوم الذات السلبي ليس لديهم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي فيشعر بعدم الاستقرار في حياته وكراهية من حوله.وتؤيد نتائج دراسات كل من جرايسي (٢٠١٢)، و(Sydney,(2007، Wiek Roeleveld,(2005) في وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة بين أبعاد مفهوم الذات والتنمر المدرسي. وما أشار إليه البهاص(٢٠١٢) من أن سلوك التنمر يرتبط بضعف التواصل الإجتماعي .

- الفرض الثالث:

ينص الفرض على " توجد علاقة إرتباطية بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو لدى الطلاب ".وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب

معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١١)

يوضح معاملات الارتباط بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو

أبعاد مفهوم الذات	معامل الارتباط بمستوى الطفو
الأول	0.307
الثانى	0.145
الثالث	-0.001
الدرجة الكلية	0.093

يتضح من الجدول أنه لا توجد علاقة ارتباطيه بين أبعاد مفهوم الذات ومستوى الطفو والدرجة الكلية ومستوى الطفو عدا البعد الأول كانت توجد علاقة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) .وتتعارض نتائج هذه الدراسة مع مع ما أشار إليه الباحثين حول الدور الذي يلعبه مفهوم الذات الإيجابي في دعم موقف الفرد في المواقف الضاغطة مما ينتج عنه صمود في مواجهة هذه الظروف.كما تتعارض مع ما أشار إليه البهاص من أن التنمر يرتبط بعدم القدرة على التصدي لأتفه المشكلات لضعف ثقة الفرد بنفسه، ومفهومه السلبي عن ذاته.وأيضا ما أشار إليه Joshy, (2017) من أن مفهوم الذات يلعب دورا هاما في سعادة الأفراد وصمودهم أمام العوائق والصعوبات.

- الفرض الرابع :

يمكن التنبوء بسلوك التنمر في ضوء أبعاد مفهوم الذات. وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجداول التإلية توضح ما توصلت إليه الباحثة من نتائج: و يوضح الجدول التالى تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى التنمر لدى عينة الطلاب:

جـــدول (١٢)

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى التنمر

مصدر التباين	مجمـــوع المربعات	درجات الحرية	متوســـط مجمـــوع المربعات	قيمـــة ف	مستوى الدلالة	R^2	نســـبة التباين
الانحدار	١٠٠٢١.٣١	٣	٣٣٤٠.٤٤	١٨٢.٢	دالة عند ٠.٠١	٠.٧٦٥	%٧٦.٥
البواقي	٣٠٨٠.١٠	١٦٨	١٨.٣٣				
الكلى	١٣١٠١.٤٢	١٧١					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التبـــاين للمتغيـــرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى التنمر كانت دالـــة عنـــد (٠.٠١) . بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ (٧٦.٥%)، ويوضح الجدول التـــإلى مـــدى تأثير المتغيرات المستقلة على مستوى التنمر .

جـــدول (١٣)

يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى التنمر

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٧١.٣١	٢.٣٧		٣٠.١٣	دالة عند ٠.٠١
الأول	-١.٠٤	٠.٠٥	-٠.٨١	-٢٠.٢٨	دالة عند ٠.٠١
الثانى	-٠.٣٤	٠.٠٥	-٠.٢٥	-٦.٥٧	دالة عند ٠.٠١
الثالث	٠.٣١	٠.٠٨	٠.١٤	٣.٧١	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد مفهوم الذات يمكـــن أن تتنبـــأ بمستوى التنمر لدى الطلاب كانت . ويمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالى:

مستوى التنمر = -١.٠٤ × (البعد الأول) - ٠.٣٤ × (البعد الثانى) + ٠.٣١ × (البعد الثالث) + ٧١.٣١ .

- الفرض الخامس :

يمكن التنبوء بسلوك الطفو في ضوء أبعاد مفهوم الذات.وللتحقق من هذا الفرض استخدمت الباحثة الانحدار المتعدد بطريقة stepwise والجداول التإلية توضح ما توصلت إلىه الباحثة من نتائج: ويوضح الجدول التالى تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى الطفو لدى عينة الطلاب :

جـــدول (١٤)

تحليل التباين لمدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى الطفو

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	R^2	نسبة التباين
الانحدار	١٧٨٣.١٣	٢	٨٩١.٥٦	١٤.٣٨	دالة عند ٠.٠١	٠.١٤٥	%١٤.٥
البواقي	١٠٤٧٦.٧٨	١٦٩	٦١.٩٩				
الكلى	١٢٢٥٩.٩١	١٧١					

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الفائية لتحليل التباين للمتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى الطفو كانت دالة عند (٠.٠١) . بإسهام نسبى لهذه المتغيرات بلغ ١٤.٥%، ويوضح الجدول التإلى مدى تأثير المتغيرات المستقلة على مستوى الطفو .

جـــدول (١٥)

يبين مدى تأثير المتغيرات المستقلة (أبعاد مفهوم الذات) على مستوى الطفو

المتغيرات	معاملات الانحدار B	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الثابت	٣٢.٣٦	٣.٤٧		٩.٣٣	دالة عند ٠.٠١
الأول	٠.٤٥	٠.٠٩	٠.٣٦	٤.٩٦	دالة عند ٠.٠١
الثانى	٠.٣	٠.١	٠.٢٣	٣.١٨	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن بعدين فقط من أبعاد مفهوم الذات يمكن أن تتنبأ بمستوى الطفو لدى الطلاب كانت.

ويمكن صياغة معادلة الانحدار كما يلي:

مستوى الطفو = ٠.٤٥ × (البعد الأول) + ٠.٣ × (البعد الثانى) + ٣٢.٣٦ .

- الفرض السادس:

توجد فروق بين مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية فى مستوى التنمر .و للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التنمر لكل من مرتفعى ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية، وكذلك حساب قيم " ت " وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جـــدول (١٦)

يوضح الفروق فى مستوى التنمر لكل من مرتفعى ومنخفضى أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
منخفضى البعد الأول	٤٣	٤٨.٧٤	٧.٤٧	١٣.٥٢	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الأول	٤٣	٢٨.٩٣	٦.٠٤		
منخفضى البعد الثانى	٤٣	٣٦.٥٣	١.٥٢	٤.٧٤	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الثانى	٤٣	٣٢.٦٧	٥.١١		
منخفضى البعد الثالث	٤٣	٣٥.٣٥	٢.٩٤	٤.٠٢	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الثالث	٤٣	٣١.٩٨	٤.٦٥		
منخفضى الدرجة الكلية	٤٣	٤٨.٧٤	٧.٤٧	١٤.٧٩	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى الدرجة الكلية	٤٣	٢٨.٣٣	٥.١١		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالـــة إحصـــائية بـــين مرتفعى ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية فى مستوى التنمر حيـــث

كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) لصالح مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية حيث كان متوسطهم أقل فى مستوى التنمر .

تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطيه (٢٠١١). من أن مفهوم الفرد السلبي عن ذاته يلعب دورا مهما في إصابته بالإضطرابات السلوكية بصفة عامة، والسلوك العدواني خاصة ويظهر في عدم تقبل الفرد لنفسه وتقليله من شأنها، وشعوره بالنبذ والضعف مما يجعله ينظر بحقد وكراهية للآخرين، وبوادر ظهور السلوكيات العدوانية تجاههم وممارسة التنمر عليهم، بينما يشير مفهوم الذات الإيجابي إلى مدي تقبل الفرد لنفسه وتقديره لها.

وتؤيد نتائج دراسة (Stephanpu,,Tastis,2009)، التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين منظومة القيم والنزعة نحو التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي على عينة من طلاب الصف الثامن والتاسع من المدارس إلىونانية المتوسطة وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين مفهوم الذات المنخفض والنزعة المرتفعة نحو سلوك التنمر مما يعني أن ذوي مفهوم الذات المنخفض يختلفون عن ذوي مفهوم الذات المرتفع في النزعة نحو التنمر .

كما تتفق النتيجة الحإلية مع نتائج دراسة (Forrest,1996)، التي أسفرت نتائجها عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الممتنمرين والعاديين في معظم أبعاد مفهوم الذات فيما عدا بعد الأسرة والقدرة.

- الفرض السابع:

توجد فروق بين مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية فى مستوى الطفو.و للتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى الطفو لكل من مرتفعى ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية، وكذلك حساب قيم " ت " وكانت النتائج كما بالجدول التالى:

جدول (١٧)

يوضح الفروق فى مستوى الطفو لكل من مرتفعى ومنخفضى أبعاد مقياس مفهوم الذات والدرجة الكلية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
منخفضى البعد الأول	٤٣	٢٩.٧٧	٦.٣٥	٧.٩٦	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الأول	٤٣	٣٨.١٩	٢.٧٩		
منخفضى البعد الثانى	٤٣	٣٣.٠٢	٤.٦٥	٦.١٧	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الثانى	٤٣	٤١.٨١	٨.٠٩		
منخفضى البعد الثالث	٤٣	٣٩.٤٠	٦.١٣	٦.٤٦	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى البعد الثالث	٤٣	٤٦.٩٨	٤.٦٥		
منخفضى الدرجة الكلية	٤٣	٢٩.٧٧	٦.٣٥	٦.٠١	دالة عند ٠.٠١
مرتفعى الدرجة الكلية	٤٣	٣٦.٩٨	٤.٦٥		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعى ومنخفضى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية فى مستوى الطفو حيث كانت جميع قيم " ت " دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ لصالح مرتفعى أبعاد مفهوم الذات والدرجة الكلية حيث كان متوسطهم أكثر فى مستوى الطفو. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه عطيه (٢٠١١) من أن مفهوم الذات الإيجابي وتقدير الفرد المرتفع لنفسه يساعد على دعم موقفه في الظروف الضاغطة مما ينتج عنه صمود الفرد في مواجهة تلك الظروف ،ومرونته بحيث لا تقف حجر عثرة أمامه وتعوقه عن مواصلة حياته بصورة فعالة ، بينما تقدير الفرد المنخفض لنفسه وسيلة لجعله فريسة سهلة للمحن ، فلا يستطيع ان يصمد أمامها .ومن ثم؛ فإن تقيمات الفرد الإيجابية للذات مكون رئيسي في توجيهه أثناء تعرضه للمحن، كما أن تكيف الفرد مع خبرات الحياة الضاغطة مدعم لتقديره لذاته حيث يشعره بالقيمة الذاتية، فتظهر المشاعر الإيجابية بقيمة الذات وبتقديرها ، فهو يرتبط بإستخدام اللاإنفعال اللإيجابي مما يشير بوضوح للعلاقة الضمنية بين مفهوم الذات والطفو الأكاديمي موضع الاهتمام الحالى.

المراجـــع

- أحاندو، سيسي (٢٠١٨).الدور التكاملي بين الأسرة والمدرسة للحد من ظاهرة التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. *مركز الأبحاث التربوية بأكاديمية القاسمي*- فلسطين، ج٢١، ع١، ١ – ٣٤.
- أحمد، عاصم عبد المجيد، سعد، إبراهيم محمد (٢٠١٧).التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية :دراسة تنبوئية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس- السعودية*، ع٨٦، ٤٥١ – ٤٧٥.
- البهاص، سيد أحمد أحمد (٢٠١٢).الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي:دراسة سيكومترية إكلينيكية.*مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ج٢٣، ع٩٢، ٣٤٧ – ٣٩٥.
- الحجاج، لبني عبد المجيد (٢٠١٠). علاقة التنمر بتمثل القيم الإجتماعية ويقظة الضمير والشعور بالنقص لدى الطلبة المتنمرين في المرحلة الأساسية العليا في مدارس الطفيلة .رسالة ماجستير علم نفس جامعة مؤته، ١- ١٢١.

الرواشدة، عاطف (٢٠٠٨). *أثر مفهوم الذات في السلوك العدواني لدى أعضاء مراكز الشباب والشابات في إقليم جنوب الأردن*.رسالة ماجستيرعلم اجتماع، جامعة مؤته، ١ – ٧٢.

- الصبحيين، على موسي، القضاه، محمد فرحان (٢٠١٣).سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين-(مفهومه – أسبابه – علاجه)مركز *البحوث والدراسات جامعة نايف*، ٣ – ٢٣٢.
- الطراونة، صبري حسن (٢٠١٦). بناء مقياس للإستقواء لطلبة الصفوف الأساسية العليا في الأردن باستخدام نموذج سلم التقدير.*مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين*، ج١٧، ع، ٣، ٥٤٧، – ٥٦٨.
- القحطاني، نوره سعد (٢٠١٣). التنمر المدرسي وبرامج التدخل.*المجلة العربية للعلوم الإجتماعية*، ج١، ع٣، ٢٣٥- الإجتماعية، ج١، ع٣، ٢٣٥ – ٢٥٠.

- النعيمي، خالد(٢٠٠٧). السلوك العدواني المتعلم وأسلوب استثارته:دراسة تحليلية في نظرية الإحباط – العدوان.*مجلة كلية التربية*، ع٤، ٢٣٦- ٢٨٨.
- الباشا، أحمد سليمان ابراهيم(٢٠١٧). مفهوم الذات وعلاقته بالتوافق النفسي لدى التلاميذ المراهقين الموهوبين بالمرحلة الإعدادية.*مجلة كلية التربية – جامعة بورسعيد*، ع٢١، ٤٥٤- ٥٨٢.
- بني يونس، محمد محمود (٢٠١٦). الحالات الإنفعالية المميزة للتلاميذ المتنمرين مقارنة بالتلاميذ غير المتنمرين.*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ج١٤، ع١، ١١١ – ١٤٠.
- جرايسي، طرب عيسي، عبد الباقي، شذي (٢٠١٢). *سلوك التنمر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى الطلبة*.رسالة ماجستير منشورة، عمان، ١ – ٨٧.
- خوج، حنان أسعد (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية.*مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الملك سعود*، ج١٣، ع٤، ١٨٧ – ٢١٨.
- دخان، إياد عمر سليمان، الشوارب، إياد جريسي (٢٠١٥).*المهارات الإجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة*.رسالة ماجستير، عمان، ١ – ١١٥.
- زقوت، آمنة عبد الحميد، صالح، عايدة شعبان (٢٠٠٩).فاعلية برنامج مقترح باللعب لرفع مؤشرات مفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة خانيونس. *مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية*، العدد١١، المجلد٢، ٩٥ – ١٣٠.
- عطيه، اشرف محمد محمد (٢٠١١). الصمود الأكاديمي وعلاقته بتقدير الذات لدى عينة من طلاب التعليم المفتوح . *مجلة الدراسات النفسية*، ج ٢١، ع٤ ، ٦٢١- ٥٧١.

- محمود، محمد عبد الجواد (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الإجتماعي في خفض التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية* .الجزائر/ع٧صص٢٨٩ – ٣٠٤
- ناصر، فيصل خليف (٢٠١٧) فاعليه برنامج تدريبي في المهارات الاجتماعيه في خفض سلوك التنمر وتنمية مفهوم الذات الاكاديمي لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية* الاردن مجلد ٤٤، ١٣٣-١٤٨.

- Cheung,c. (2010). Gender differences in deviant friends' influence on children's academic self – concept. *Children youth services review* 32(12).1750-1757.
- Forrest, W, (1996). Self-Concept Differences Between Bullied and non-Bullied Children,at the Faculty of Education, Edith Cowan University
- Huith, w. (2004). *Becoming a Brilliant star. Educational psychology interactive* .valdosta stata university .http://Chiron.valdosta. Edu/Whuitt/Brilstar/Brilsexm.html.
- Joshy, Anthony& Neethu, M. (2017).The Effect of Self-Concept on Resilience and Happiness among the Undergraduate Hostellers and Day-Scholars, The International Journal of Indian Psychology, 5, (1) 2349-3429.
- Kryza,K.(2015). Academic buoyancy: If you have it, you're more likely to succeed. Online Educational Research, Newsletter & Webinar.www.elsevier.com/locate/learninstruc.
- Malmberg, L.E., James, H., & Martin, A.J. (2013). Academic buoyancy in secondary school: Exploring patterns of convergence in English, mathematics, science, and physical education. *Learning and Individual Differences*, 23 , 262–266.
- Martin,A.J.(2013).Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*,34,5, 488–500.

- Martin,A.J.,&Burns,E.C.,(2014).Academic buoyancy, resilience, and adaptability in students with ADHD. *The ADHD Report*, 22 , (6),1-19.

- Martin,A.J.,Ginns,P,.,Brackett,M.A.,(2013).Academic buoyancy and psychological risk: Exploring reciprocal relationships. *Learning and Individual Differences*,27, 128–133.

- Martin, A.J.,& Marsh H.W.(2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology* , 46, 1, 53–83.

- Salomone(2007). *Improving Self-Concept Through Group Counseling For Adolescents Who Are Targets of Aggressors Kelly*. The College at Brockpor: State University of New York Digital Commons @Brockport Counselor Education Master's Theses Counselor Education 2007 Bullying in Schools:

- Putwain,D.W.,&, Anthony, L. D.(2013). Do clusters of test anxiety and academic buoyancy differentially predict academic performance? *Learning and Individual Differences* 27, 157–162.

- Putwain,D.W.,&, Anthony, L. D.(2014). Academically buoyant students are less Anxious about and perform better in high – stakes examinations, *Learning and Individual Differences*,28, 1-36.

- Putwain,D.W., Liz, C. &Wendy,S.(2012).Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. An International Journal , 25, (3), 349-358.

- stephanpu .G. ,f Tastis,k.(2008). Effect of value Beliefs, Academic self concept, and over generation of failure Experience on the Generation of Emotions and Attributions for Academic performance. *International Journal of Learning*,15,11,203_220

- Sydney(2005).Bullying in Schools: What Can We Glean from Self-concept Theory?Conference Paper (PDF Available) Conference: *Australian Association for Research in Education AARE 2005 Conference, At Parramatta,*

- Wieke Roeleveld, (2005). The relationship between bullying and the self-concept of children. *Social Cosmos* – URN: NBN: NL: UI: 10-1-101262 111- 116.