الانفصال الأخلاقي كمنبئ للمشاعر الأخلاقية والتنمر لدى طلاب المرحلة الثانوية

إعداد

د/ عبير غانم أحمد غانم

مدرس صحة نفسية بكلية التربية بنات بأسيوط

جامعة الازهر

الانفصال الأخلاقي كمنبئ للمشاعر الأخلاقية والتنمر

لدى طلاب المرحلة الثانوية

عبير غانم أحمد غانم

تخصص صحة نفسية، كلية التربية بنات بأسيوط، جامعة الأزهر، مصر.

البريد الالكتروني: drabeerghanem2023@gmail.com

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلي فحص القدرة التنبؤية للانفصال الأخلاقي بكل من المشاعر الأخلاقية والتنمر، وكذلك فحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي وكل من المشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، الشعور بالخجل، الشعور بالفخر) وارتكاب التنمر بصورتيه (المدرسي– عبر الانترنت)، لدى عينة من طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر (16سنة و6 أشهر) بانحراف معياري قدره (0.203)، عددهم (167) طالباً واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت بتطبيق مقاييس الانفصال الأخلاقي، والمشاعر الأخلاقية، والتنمر بصورتيه، وتمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وتحليل الانحدار الخطي البسيط، وأظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية دالة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر بصورتيه، والدرجة الكلية تراوحت بين (0.52 و 0.59)، بينما وُجدت علاقة عكسية بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالذنب والشعور بالخجل بلغت قيمته على التوالي (- 0.686 و – 0.65)، وعلاقة إيجابية بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالفخر بلغت (0.70). كما اظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالتنمر بصورتيه والدرجة الكلية للتنمر بمعلومية الانفصال الأخلاقي، وأن الانفصال الأخلاقي له قدرة على التنبؤ عكسياً بالشعور بالذنب والشعور بالخجل، وإيجابياً بالشعور بالفخر.

الكلمات المفتاحية: الانفصال الأخلاقي، المشاعر الأخلاقية، التنمر.

Moral Disengagement as a Predictive to Moral Emotions and Bullying among Secondary School Students

Ghanem, Abeer

Faculty of Education for Girls, Assiut Al-Azhar University

Email: drabeerghanem2023@gmail.com

Abstract:

This study investigated the predictive ability of moral disengagement in moral emotions and bullying. It also aimed to at identifying moral disengagement in relation to moral emotions (sense of guilt – sense of shame – sense of pride) and both aspects of bullying (school bullying – cyber-bullying). The sample comprised (167) 2nd grade high school students (mean age= 16.6, SD= 0.203). The researcher utilized the descriptive correlational method. Moral disengagement, moral emotions and bulling (school bullying – cyber-bullying) scales were administered. Data were statistically analyzed utilizing Pearson coefficient correlation and simple linear regression. Results indicated that there was a statistically significant positive relationship between moral disengagement and both aspects of bullying and its total score. The correlation coefficient ranged between (0.52) and (0.59). Otherwise, there was a statistically significant negative relationship between moral disengagement and both senses of guilt and shame at (-0.686) and (- 0.65), respectively. However, a statistically significant positive relationship (r= 0.70) between moral disengagement and sense of pride was obtained. Results also showed both aspects of bullying and its total score could be predicted through moral disengagement. In addition, moral disengagement could also inversely predict both senses of guilt and shame and positively predict sense of pride.

Keywords: Moral Disengagement, Moral Emotions, School Bullying, Cyber-Bulling.

مقدمة:

تتعالى صيحات الشكوى من اختلال القيم الأخلاقيّة التي باتت آثاره ظاهرة على كافة المستويات؛ اغترابًا، وإحساسًا بفقدان الهُوية، عجزًا، عنفًا، فَرارًا إلى المخدِرات، جنوحًا للأحداث، وغير ذلك الكثير. ويرافق ذلك ثورة تقنيّة وإلكترونيّة، توسّعت معها حدود التصوّر المكاني، والزماني، والنفسي لجميع المراحل العمرية، ولا سيما للمراهق الذي أصبح قادرًا على أن يكون في أكثر من مكان، وفي أزمنة عدة في الوقت نفسه، وأن تمتد مشاركاته الوجدانية بالمعنى الافتراضي إلى أبعد من حدود كِيانه النفسي الاجتماعي المقيد ماديًا.

ولقد حظي موضوع الأخلاق باهتمام المفكّرين والفلاسفة عبر التاريخ، كما كان موضوعًا أساسيًّا للأديان، وأخيرًا أصبح موضع اهتمام علماء الاجتماع، وعلماء النفس على تعدد اهتماماتهم، ولعل موضوع الأخلاق هو الذي دفع عالم النفس ألبرت باندورا (Bandura, 1990, 1996, 1999, 2002, 2005) إلى تأسيس نظرية الانفصال الأخلاقي في ضوء نظريته الاجتماعية المعرفية والتي ساعدت في فهم السلوكيات الغير أخلاقية لدي الأفراد.

وتري نظرية الانفصال الأخلاقي، "أن الأفراد اجتماعيين لذلك فهم يبنون ويستوعبون فهما للمعايير الأخلاقية لمجتمعهم والتي تعمل لاحقا علي توجيه سلوكهم، وبمجرد استيعابهم لهذه المعايير الأخلاقية تُنظم معظم تصرفاتهم وفقا للمعايير الداخلية لأن القيام بذلك يرضي ويعزز شعورهم بقيمة الذات لديهم" (Bandura et al. 1996)

ووفقا لما أورده Bandura (1999) يميل بعض الأفراد بشكل عام إلى ممارسة السلوكيات السلبية، وذلك بتفعيل آليات الانفصال الأخلاقي، لتجنب تأنيب الضمير ومشاعر الذنب عند القيام بسلوكيات غير أخلاقية، فالانفصال الأخلاقي عبارة عن عملية معرفية يبرر من خلالها الفرد سلوكه المستهجن اجتماعيا عن طريق صياغة ذلك السلوك، وخفض مشاعر الذنب، والتقليل من تبعياته، والحد من الآثار السلبية الناجمة عنه ولوم الضحية. وبفضل هذه الآليات يتحكم التنظيم الذاتي العاطفي من الحد أو التخلص من المشاعر السلبية قبل حدوث السلوك المنحرف من قبل الفرد.

ويحدث الانفصال الأخلاقي عندما يقوم الأفراد بتبرير سلوك التنمر الصادر عنهم، حيث ذلك السلوك من حيث المعايير الأخلاقية الخاصة بهم، ويتم تعزيز قيمتها الذاتية عندما يتصرفون وفقًا لمعاييرهم الأخلاقية، بينما يحدث اللوم الذاتي عندما يتصرفون بطريقة تتعارض مع تلك المعايير. ويحدث الانفصال الأخلاقي عندما يكونون قادرين على التخلص من مشاعر اللوم حتى عندما لا يكون سلوكهم متسقًا مع معايير الأخلاق لديهم، وفي هذه الحالة تسمح عملية الانفصال عن المعايير الأخلاقية بحماية الذات من المشاعر السلبية .(Fitzpatrick and Bussey, 2017)

وقد يحدث التنمر في سياقات ومراحل مختلفة من الحياة في مرحلة الطفولة والمراهقة.

(Monks et al., 2009)

كما تم تأكيد العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر بأنواعه المختلفة بما في ذلك التقليدي والالكتروني لدي الجنسين، إضافة إلى أن هذه العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والسلوكيات السيئة تستمر في مرحلة المراهقة وتظهر في صورة سلوكيات التنمر المدرسي، والتنمر عبر الانترنت (Bussey and Pozzoli, 2015). فبسبب الاستخدام الواسع لوسائل التواصل

الاجتماعي، لم يعد التنمر مقصورًا على سياق المدرسة، بل يمكن أن يحدث أيضًا عبر الإنترنت أو الهواتف المحمولة خارج سياق المدرسة.

(Bergmann et al. 2017).

ويعد التنمر شكلاً من أشكال الانتهاك الأخلاقي، لدرجة أن كل من المعتدي والمشاهدين المباشرين له يدركون أنه غير أخلاقي وأنه سلوك غير عادل. ولقد حظي التنمر باهتمام علمي من مختلف المناهج النظرية والمنهجية التي حاولت تعميق الفهم بهذه الظاهرة، ويعد (Olweus, 1993؛ مؤسس مفهوم التنمر؛ من أوائل من عرف التنمر تعريفًا علميًا مبنيًا على تجارب بحثية، حيث عرفه بأنه التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الأفراد وقد يستخدم المعتدي أفعالا مباشره أو غير مباشرة للتنمر على الاخرين. والتنمر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين من خلال العدوان اللفظي أو البدني، والتنمر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليحدث إقصاءً اجتماعيًا مثل نشر الشائعات.

ويشكل التنمر المدرسي أحد الظواهر السيكولوجية الهامة التي ينبغي دراستها، حيث يترتب عليها العديد من الاثار السلبية على كافة المستويات النفسية والاجتماعية والأكاديمية على كل من المتنمر والضحية، حيث يعد سلوك التنمر بمثابه انعكاس لاضطرابات نفسية عديدة لدى المتنمر، كما أن التعرض للتنمر يسبب العديد من الاضطرابات النفسية والسلوكية لدى الضحية، خاصة أن انتشار سلوكيات التنمر تسهم في اضطراب المناخ المدرسي يتمثل في نماذج سلوكية غير سوية تضعف من فرص التحصيل الدراسي والتميز المدرسي، حيث ينهمك التلاميذ الضحايا في مشاعر الضيق والتأزم النفسي، الشعور بالضعف وفقدان الثقة بالنفس، القلق والتوتر، ومحاولة التعايش والمواجهة المباشرة مع المتنمر بصفة مستمرة اثناء اليوم الدراسي (نادية محمد، 2020).

ومع ظهور أجيال متعددة وحديثة من شبكات الويب؛ ظهرت أنماط جديدة من سلوك التنمر تختلف عن المفاهيم المعتادة، والتي حصرت التنمر في الشكل البدني أو اللفظي أو الجنسي، ويقصد به التنمر الإلكتروني، الذي يعد أحد صور التنمر المعتمدة على الوسائل التكنولوجية، وبالتالي تحولت المواجهة بين المتنمر والضحية من مواجهه مباشرة إلى مواجهه غير مباشرة، تعتمد على بيئة افتراضية يوظف خلالها المتنمر أدوات التكنولوجيا الرقمية التي تتيح التواصل الاجتماعي بين مستخدمي الإنترنت والهواتف الذكية في توجيه الايذاء والتهديد المتكرر للضحية أو افتعال الفضائح الشخصية من خلال حسابات مجهولة مما يلحق الأذى النفسي بالضحية، ويتم ذلك بأساليب متعددة كالرسائل النصية ومواقع الويب واختراق الحسابات الشخصية، يقوم المتنمر بالاستيلاء على البيانات أو الصور الشخصية، وبالتالي ممارسة التهديد والابتزاز (أحمد الليثي، عمر درويش، 2017).

ويرتبط سلوك المتنمرين ارتباطًا وثيقًا بالفهم الأخلاقي لعواقب ذلك السلوك المعادي للمجتمع، وعلى وجه الخصوص يظهر دور المشاعر المحيطة بالمخالفات الأخلاقية مثل مشاعر الذنب والندم والعار؛ ماذا يشعر المتنمرون بعد قيامهم بسلوك التنمر؟ وكيف يرون دورهم؟ وهل يشعرون بالارتياح لكونهم عدوانيين، أو هل يشعرون بالذنب أو الخجل لما كانوا عليه؟ كيف يبررون مشاعرهم وعواطفهم تلك، ولذا ترتبط المشاعر ارتباطًا وثيقًا بالسلوك الأخلاقي وتلعب دورًا

أساسيًا في تنظيم شعور الفرد بالمسؤولية تجاه الآخرين، وأكدت الدراسات العلاقة الإيجابية بين الشعور بالذنب والسلوك الأخلاقي المؤيد للمجتمع (Menesini et al., 2003)

وقد ركز الباحثون مثل (Oriol et al., 2021) على فهم كيف يمكن أن تلعب المشاعر الأخلاقية دورًا رئيسياً في منع أشكال العنف مثل التنمر، وتوصلوا إلى أن الطلاب الذين سجلوا درجات عالية في والتعاطف والشعور بالذنب أظهروا سلوكًا مناهضًا للتنمر (أي دافعوا عن الضحايا)، وهذه المشاعر تعني وعيًا بالعواقب السلبية للتنمر، وبالتالي تم اقتراح طرق متعددة لتنمية المشاعر الأخلاقية من الطفولة إلى المراهقة.

لذلك يرى (Gini et al., (2011، أن المتنمرين يعانون من مشاعر أخلاقية أقل، على الرغم من أنهم لا يجدون صعوبة في تفسير هذه المواقف على أنها خاطئة من الناحية الأخلاقية، وعلى وجه التحديد لوحظ أن المتنمرين يظهرون مستويات مناسبة من الفهم الأخلاقي، على الرغم من أنهم يظهرون قدرًا أقل من التعاطف والشعور بالذنب والخزي، ويظهرون تبريرات أخلاقية بمسؤولية أقل من الأشخاص الذين يدافعون عن الضحايا، وبهذا المعنى يرى Bandura (2016) أن الأفراد يستخدمون الانفصال الأخلاقي كاستراتيجية لإعادة البناء الاجتماعي-المعرفي لتبرير الأعمال اللاأخلاقية والعنيفة ومنها التنمر. باختصار: أبرزت الدراسات أهمية المشاعر الأخلاقية مثل التعاطف والشفقة، والشعور بالذنب في فهم العواقب بالنسبة لضحايا العنف، وبالتالي للحد من السلوك العدواني وتعزيز الإيجابيات (Oriol et al., 2021).

مشكلة البحث:

جاءت النتائج المتعلقة بالتنمر والانفصال الأخلاقي غير متسقة، حيث أشارت نتائج العديد من الأبحاث إلي أن الانفصال الأخلاقي يرتبط إيجابيا بالتنمر بين الأقران في مرحلة المراهقة Çapan (and Bakioglu 2016)، كما وضحت وجود مستوي مرتفع من الانفصال الأخلاقي في ضحايا التنمر (Obermann, 2011; Perren et al., 2012)، وخاصة لدى طلاب الجامعة (إياد ناصر وسحر هاشم، 2022). وعلى العكس من ذلك، لم تجد بعض الدراسات أية علاقة ارتباطية بين التنمر والانفصال الأخلاقي (Gini, 2006).

والأخطر من ذلك أن الانفصال الأخلاقي المرتبط بالسلوك التنمري خلال الطفولة يتطور بدرجة أكبر في مرحلة المراهقة، مما يشير إلى نمو وتطور هذا الجانب النمائي المهم في شخصية الفرد مع التقدم في العمر، علاوة على ذلك قد تستمر العلاقة بين استخدام آليات الانفصال الاخلاقي وغيرها من السلوكيات المنحرفة في مرحلة الشباب من خلال سلوكيات التنمر المدرسي، والتنمر عبر الإنترنت (Fitzpatrick and Bussey, 2017).

وغالبا ما يؤدي التنمر إلي مجموعة من النتائج السلبية مثل القلق والاكتئاب، كما يعاني كل من المتنمرين (Bullies) والضحايا (Victims) والمتفرجين (Bystanders) من مشكلات وصعوبات نفسية وجسمية تؤثر على حياتهم ونموهم (Fitzpatrick & Bussey, 2017). إذن من المهم أن تزول الفكرة غير العقلانية لدى الكثير من الناس التي تتمثل أن التنمر سلوكا طبيعيا بين الأطفال ينتهي تلقائيا دون تدخل من أحد، بل إن التدخل المبكر، وإثارة الوعي يعدان ضرورة ملحة من أجل وقف التنمر، وإن الحاجة ماسة لنعلم الطلبة والمشاركين جميعا طرقا مناسبة في العلاقات مع الآخرين (Beane, 1999).

وقد أصبح التنمر بشكله التقليدي أو عبر الأنترنت مشكلة صحية عامة في جميع أنحاء العالم، نظرًا لانتشار عواقبه السلبية التي تؤثر على الصحة العقلية والبدنية لكل من الأطفال والمراهقين، فعلى سبيل المثال، عندما قام) osma et al.2020 بفحص معدلات انتشار التنمر التقليدي والتنمر عبر الإنترنت في (37) دولة لاحظ وجود اختلافات كبيرة في معدلات الانتشار بين تلك الدول، فلم يكن هناك تميز واضح بين التنمر في المدرسة والتنمر عبر الإنترنت. حيث كان النوع الثاني أقل شيوعًا مقارنة بالتنمر في النوع الأول

(Wright and Wachs 2019; Machimbarrena et al. 2018; Wax, 2017)

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن الشعور بالذنب وإدراك انتهاك المعايير الأخلاقية في مواقف التنمر تسهم في السلوك الاجتماعي الإيجابي تجاه الضحايا، كما وجدت أن الطلاب الذين سجلوا درجات عالية في الشعور بالتعاطف والشعور بالذنب أظهروا سلوكًا مناهضًا للتنمر (أي دافعوا عن الضحايا)، وهذه المشاعر تعني وعيًا بالعواقب السلبية للتنمر (Thornberg et al, 2015)

وعلى العكس من ذلك، ارتبط سلوك التنمر المدرسي والتنمر عبر الإنترنت بانخفاض بعض المشاعر الأخلاقية مثل التعاطف، كما أظهر المتنمرون شعوراً أقل بالذنب والعار مقارنة بالضحايا، وهذا يعكس أن المتنمرين يعانون من مشاعر أخلاقية أقل، على الرغم من أنهم لا يجدون صعوبة في تفسير هذه المواقف على أنها خاطئة من الناحية الأخلاقية(Gini et al., 2011)

ومما سبق، يمكن القول أن مشكلة البحث تتحدد في "استكشاف العوامل التي ترتبط بالانفصال الأخلاقي، والتي بدورها تمثل خطوة هامة في تجنب انعكاستها السلبية انفعاليا واكاديميا ونفسيا علي المراهقين" وبشكل أكثر تفصيلا يحاول **البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:**

1- ما العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر (المدرسي، عبر الانترنت) لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
2- هل يمكن التنبؤ بالتنمر (المدرسي، عبر الانترنت) بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟
3- ما العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟
4- هل يمكن التنبؤ بالمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي للتعرف على:

1- العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر (المدرسي، عبر الانترنت) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2- إمكانية التنبؤ بالتنمر بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
3- العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) لدى طلاب المرحلة الثانوية.
4- إمكانية التنبؤ بالمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية هذا البحث في الكشف عن مدي أهمية المتغيرات التي يتناولها، حيث ازدياد تأثير الانفصال الأخلاقي في السلوكيات الشاذة لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية في مجتمعنا، ومنها العنف المدرسي والتنمر بأنواعه المختلفة، إضافة إلى انخفاض المشاعر الأخلاقية لدى هؤلاء المتنمرين بسبب الانفصال الأخلاقي لديهم.
- يقدم البحث تحديداً دقيقاً لمتغير الانفصال الأخلاقي: الذي يعد وثيق الصلة بموضوعات الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي، وتحديد العوامل المكونة له من خلال إعداد مقياس الانفصال الأخلاقي لطلاب المرحلة الثانوية، مما يتيح الفرصة أمام الباحثين لاستكمال دراسة هذه الظاهرة.
- يركز البحث الحالي علي تضمين متغيراته (الانفصال الاخلاقي، المشاعر الأخلاقية والتنمر المدرسي وعبر الانترنت) مجتمعة، حيث تم تحليل هذه المتغيرات منفصلة في الدراسات الأخري.
- يقدم هذا البحث أدوات تشمل أبعاداً مختلفة عما سبق من المقاييس وذلك لقياس كل من الانفصال الأخلاقي، والمشاعر الأخلاقية يمكن أن يستفيد منها الباحثون في هذا المجال.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- من الممكن ان يستفيد بنتائج هذا البحث كل من المعلمين، والقائمين على التوجيه والإرشاد النفسي في المؤسسات التعليمية المختلفة، لتقديم حلول للعديد من السلوكيات المشكلة لدى الطلاب، ومنها العنف والتنمر.
- تمثل نتائج هذا البحث نواة لأبحاث مستقبلية أخرى تقوم على تصميم برامج تدريبية أو إرشادية لتنمية المشاعر الانفعالية، ومعالجة الانفصال الأخلاقي والتنمر لدى العديد من فئات الطلاب.

التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:

الانفصال الأخلاقي Moral Disengagement

يشير الانفصال الأخلاقي إلي إقناع الذات بأن القواعد الأخلاقية تنطبق على الذات في سياق معين. يتم ذلك من خلال فصل ردود الأفعال الأخلاقية عن السلوك اللاإنساني وتعطيل آلية إدانة الذات، ومحاولة إيجاد تفسير معرفي أو أخلاقي للتخلص من الردع الأخلاقي للذات (Fisks, 2004). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس الانفصال الأخلاقي.

المشاعر الأخلاقية Moral Emotions

تُعرَّف بأنها استجابات عاطفية للسلوكيات المتعلقة بالقيم الأخلاقية التي تشجع على الأفعال الأخلاقية (Haidt, 2003). وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس المعد لذلك.

التنمر Bullying

سلوك مقصود لإلحاق الأذى الجسمي أو اللفظي أو النفسي أو الجنسي ويحصل من طرف قوي مسيطر تجاه فرد ضعيف، لا يتوقع أن يرد الاعتداء عن نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، وكذلك لا يبلغ عن حادثة التنمر للراشدين من حوله، وهذا هو سر التنمر على الضحية (موسى ومحمد فرحان، 2013). ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص على المقياس التنمر.

حدود البحث:

حدود موضوعية:

- المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي.
- الأدوات المستخدمة في البحث: مقاييس (الانفصال الأخلاقي للتنمر "إعداد الباحثة"، التنمر "إعداد الباحثة"، المشاعر الأخلاقية "إعداد الباحثة").
- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

حدود بشرية: طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر (16سنة و6 أشهر) بانحراف معياري قدره (0.203).

حدود زمانية: تم تطبيق البحث، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/ 2022م

حدود مكانية: تتمثل في مدرسة الفاروق الرسمية للغات، التابعة لمحافظة اسيوط.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- معامل ارتباط بيرسون.
- اختبار "ت" T.test
- تحليل الانحدار الخطي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: الانفصال الأخلاقي:

يعد مصطلح الانفصال الأخلاقي، مصطلح من علم النفس الإجتماعي، لإقناع الذات بأن المعايير الأخلاقية والسلوك المعادي لا تنطبق عليه في سياق معين من خلال استخدام الآليات النفسية الاجتماعية. وبدأ هذا المفهوم في السنوات الأخيرة في جذب انتباه الكثير من الباحثين باعتباره أحد أهم روافد السلوك العدواني أو العنيف، وقد استخدم هذا المصطلح في بعض الدراسات تحت مسميات مختلفة منها؛ عدم الالتزام الأخلاقي، الانسحاب الأخلاقي، وفك الارتباط الأخلاقي، والانفصال عن المعايير الأخلاقية. ويستخدم هذا المصطلح لوصف طرق تبرير السلوكيات غير السوية، أو غير الأخلاقية للأفراد خلال مراحل النمو المبكرة من الطفولة مرورا بالمراهقة حتى البلوغ.

وتقدم نظرية الانفصال الأخلاقي إحدى الإجابات أو التفسيرات للتساؤل القائم: لماذا يمكن للأشخاص العاديين القيام بسلوكيات تتعارض مع المبادئ والقيم الأخلاقية دون مشاعر تعاطف

ذاتية التقييم؟ حيث يعود ذلك لاستخدامهم آليات الانفصال الاخلاقي، لتبرير سلوكياتهم غير المقبولة أخلاقيًا، إن هذه الآليات تحد من اللوم الذاتي الأخلاقي، ومشاعر الذنب، وفصل السلوك الأخلاقي عن المبادئ الأخلاقية لدى الأطفال والمراهقين تحديدًا.

وعرف Bandura (1999, 2016) الانفصال الأخلاقي على أنه عبارة عن عملية معرفية يتم فيها فصل السيطرة الأخلاقية عن السلوك القابل للوم والانتقاد، حيث يبرر من خلالها الفرد سلوكه العدواني من خلال تخفيف ضغط آليات التنظيم الذاتي المتأصلة بداخلة خلال عملية التنشئة الاجتماعية، وذلك عن طريق إعادة صياغة السلوكيات المدمرة، وتقليل مشاعر الذنب، وعدم الاهتمام بالتبعات، والحد من الآثار السلبية, وبفضل هذه الآليات يتحكم التنظيم الذاتي العاطفي في تقليل أو إلغاء المشاعر السلبية قبل حدوث السلوك المنحرف لدى الفرد. في حين يعرف Oberman (2011) الانفصال الأخلاقي بأنه عملية معرفية يستخدمها الفرد لتبرير وإضفاء صفة العقلانية على السلوك العدواني الذي يتناقض مع التفكير الأخلاقي له.

آليات الانفصال الأخلاقي:

يذكر Knoll et al. (2016) أن هناك أربع مراحل يمر بها الفرد ينفصل فيها أخلاقيا للانخراط في السلوك غير الأ خلاقي وذلك عندما:

اولا: عندما يقوم الفرد بإعادة البناء المعرفي، عن طريق إخبار نفسه بقصة أو سياق حيث لا يمكن اعتبار الإجراء أو الاجراءات التي يتخذها علي أنها غير اخلاقية. مثال ذلك "يفعل الآخرون ذلك"، أو "لا يتعارض ذلك مع القانون".

ثانياً: عادة سيبدأ في تقليل إحساسه بأهمية أفعاله. ويتم ذلك عن طريق إلقاء اللوم علي الآخرين أو الموقف أو السياق باعتباره المحرك أو المنشئ للإجراءات.

ثالثاً: بعد ذلك سوف يفشل في رؤية أو انكار عواقب الإجراءات التي يتخذها أو يتقاعس عنها.

رابعاً: أخيراً، سيحتاج إلي تغيير الطريقة التي ينظر بها إلي الضحايا وينظر إليها من خلال تقليل أهميتهم أو التاثير عليهم.

ووفقا لـ (Bandura, 1990–1996; Goshua & Talwar, 2020; Bjärehed et al., 2020) فقد ادرجوا ثماني آليات للانفصال الأخلاقي يمكن وصفها فيما يلي:

1-التبرير الأخلاقي: ويعني أن يصبح العمل غير الأخلاقي جديراً بالثناء في نظر مرتكب الجريمة حيث يتم الانفصال الأخلاقي في هذه الحالة عن طريق (التبرير الأخلاقي) فعندما يتعارض العمل غير الاخلاقي مع قيم ومعتقدات الفرد تستخدم هذه الآلية كوسيلة لتبرير الأفعال الاجرامية أو غير السوية المرتكبة، وفي تعاملات الحياة اليومية يبرر السلوك العدواني باسم حماية الشرف والسمعة, والسلوك التدميري لبعض الأشخاص يبرر على أنه واجب قومي أو ديني, أو شهامة وشجاعة ....الخ.

2- التهذيب اللفظي: وتعني استخدام مفردات ومصطلحات مقبولة ومنطقية، واستبدال الكلمات او المفردات غير الأخلاقية بكلمات تقلل من فداحة السلوك غير الأخلاقي بتهذيبه وتجميله من خلال استخدام مفردات لغوية تلغي المعنى الاجرامي والضار في العمل غير الأخلاقي فالمزحة رداء مقبول إجتماعيا، يغطي قبح الإساءة.

3- إزاحة المسؤولية: وتعني ان يسند كل أو جزء كبير من مسؤولية السلوكيات المسيئة إلى أشخاص آخرين أو مواقف أخرى، ويستند إلى إلقاء اللوم على الآخرين، أو الموضوعات؛ فيمكن أن يكون شخص آخر او الصدفة او المكان أو أي موضوع آخر سببا لحدوث الفعل بعيدا عن مسؤولية المسئ ذاته، مثل تبرير الشخص لسلوكياته بأنها مجرد تنفيذ لتعليمات أفراد آخرين.

4- تعميم المسؤولية: وتعني تخفيف المسؤولية الشخصية عن سلوك معين من خلال تقاسم الشعور بالذنب بين جميع افراد المجموعة مثل الآلية السابقة، وفي هذه الحالة يميل الفرد بدلاً من أن ينسب السلوك المشين إلى شخص واحد، لا يتحمل في الواقع الا جزءاً بسيطا من الذنب، يحمل جميع أعضاء المجموعة الذنب وفقا للأدوار المناطة، وبهذه الطريقة يختفي او يقل اللوم المباشر للمسئ ذاته وتقييم الضرر بشكل جماعي.

5- **تشويه العواقب:** وتعني إظهار نتائج الأعمال غير الأخلاقية أقل خطورة مما هي عليه بالفعل، وفيها يتم تزييف، وقلب وتخفيف النتائج بغرض تهوين الاثار المترتبة على فداحة الفعل غير الأخلاقي.

6- **المقارنة الطارئة:** وتعني عقد مقارنة بين السلوك اللأخلاقي الموجده للضحية، وسلوكيات يقوم بها آخرى ينظر إليها أنها أشد قسوة مقارنة بما يصدر من المسئ، وهكذا يتخذ من نتائج تلك المقارنة ذريعة من سلوكع اللأخلاقي.

7- **التجريد من الإنسانية:** وتعني نفي الجانب الإنساني عن الضحية، والتقليل من أهمية دورها في الحياة، ومن ثم التنصل من مشاعر الذنب والتعاطف مع الآخر، وهذا بدوره يؤدي إلى الاستخفاف بالأضرار الناجمة. وعن طريق هذه الآلية يتم تبرير العديد من أعمال الحروب والجرائم اعتماداً علي تدني مكانة الضحية.

8- لوم الضحية: ويعني ارجاع اللوم إلى الضحية فهو المسؤول الأساسي عن ارتكاب الفعل غير الأخلاقي بحقه، فهو المستفز حيث ينظر إلى السلوك غير الاخلاقي على أنه رد فعل طبيعي، على اعتبار أن الضحية يستحق ما حدث له، وُيلام الضحايا على جلب المعاناة لأنفسهم وهكذا تتم تبرئة الذات.

وتري الباحثة أنه يمكن دمج بعدي إزاحة المسئولية وتعميم المسئولية معا لتقاربهما في المعني، وهذا ما اشارت إليه دراسة Menesini and Salmivalli (2017) حيث اشارت إلي امكانية دمج بعدي "نشر المسئولية وتعميم المسئولية" في بعد واحد لكونها متقاربين، وبذلك يصبح اسم البعد إزاحة وتعميم المسؤولية ويصبح تعريفه كالتالي:

أولا: إزاحة وتعميم المسؤولية: وتعني أن يسند كل أو جزء كبير من مسؤولية السلوكيات إلى أشخاص آخرين أو مواقف أخرى، حتي يتم تخفيف المسؤولية الشخصية عن سلوك معين من خلال تقاسم الشعور بالذنب بين جميع أفراد المجموعة، وفي هذه الحالة يميل الفرد بدلاً من أن ينسب السلوك المشين إلى شخص واحد ويتحمل في الواقع الذنب كله، يحمل جميع أعضاء المجموعة الذنب وفقا للأدوار المناطة ولا يحمل الفرد المسئ إلا جزءاً بسيطاً من مشاعر الذنب، وبهذه الطريقة يختفي أو يقل اللوم المباشر له وتقييم الضرر بشكل جماعي. وبذلك يُسند اللوم إلى الآخرين، أو الموضوعات فيمكن أن يكون، شخص آخر او المكان أو أي موضوع آخر سببا لحدوث الفعل بعيدا عن مسؤولية الفرد ذاته. مثل تبرير الشخص لسلوكياته بأنها مجرد تنفيذ لتعليمات أفراد آخرين.

مما سبق يتضح أن الانفصال الأخلاقي عملية عقلية معرفية تتضمن مجموعة من الحيل الدفاعية، التي يلجأ إليها الفرد لتبرير سلوكياته المضادة لمعايير المجتمع، أو التخفيف من آثارها السلبية، وإضفاء صفة المشروعية عليها، إرضاء للذات والتخفيف من وطأة تأنيب الضمير.

وقد أشارت نتائج دراسة Çapan and Bakioglu (2016) أن الانفصال الأخلاقي الفردي والجماعي يرتبطان بشكل إيجابي ودال بالعدوان بين الأقران في مرحلة المراهقة، كما اشارت دراسة Menesini and Salmivalli (2017) أن كل بعد من ابعاد الانفصال الاخلاقي يلعب دورا في التنمر، فمثلا المتنمر يتخذ بعد "التبرير الاخلاقي" مبررا له علي تنمره علي أنه يخدم غرضا اخلاقيا لأنه يشعره بمشاعر إيجابية لقيامه بهذا السلوك. وايضا بعد "نشر المسئولية" تجعله يشعر بقدر أقل من المسئولية عن سلوكه الضار لأن هناك اشخاص آخرون متورطون مثله. وهذا ما توصلت إليه نتائج دراسة Fitzpatrick and Bussey (2017) من حيث أن الانفصال الأخلاقي يظهر خلال سلوكيات التنمر، وأن الانفصال الأخلاقي يحدث عندما يقوم الطلاب بترشيد وتبرير سلوكياتهم التنمرية، وأن الطلاب الذين يبررون التنمر (باستخدام الانفصال الأخلاقي) قد يشجعون هذه السلوكيات المسيئة لدى أصدقائهم المقربين، كما أشارت نتائج دراسة سندس خضير (2018) إلى وجود مستوى مرتفع من الانفصال الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفصال الأخلاقي والسلوك العدواني لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق تعود للنوع في كل من الانفصال الأخلاقي والسلوك العدواني، وأيد هذه النتائج دراسة إياد ناصر وسحر هاشم (2022) والتي اظهرت وجود مستوى مرتفع من الانفصال الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفصال الأخلاقي وتناقص إدراك الذات.

ثانيا: المشاعر الأخلاقية:

حظيت المشاعر الأخلاقية باهتمام كبير في النظريات والأبحاث النفسية السابقة. وهذا ليس مفاجئًا، حيث تم اعتبارها عنصرًا أساسيًا في التجربة الأخلاقية والاجتماعية للإنسان. نظرًا لدورها في التوسط في العلاقة بين النوايا الداخلية الأخلاقية والسلوك الأخلاقي.

فالمشاعر الأخلاقية تعد مكونًا أساسيًا من الأداء الأخلاقي للإنسان، فهي ضرورية للأفراد لفهم معاييرهم الأخلاقية والامتثال لها (Tangney et al.,2007)؛ وبشكل أكثر تحديدًا، فهي تمكن الأفراد من توقع تأثيرات الأحداث الاجتماعية وتنظيم سلوكهم استجابةً لتلك التأثيرات (Eisenberg, 2010 ;. Malti et al.)2000(لذا فمن ناحية، إذا كانت السلوكيات متسقة مع القيم الأخلاقية الشخصية والاجتماعية عندئذ، يميل الناس إلى الشعور بالفخر والرضا. تعمل هذه المشاعر علي الزيادة من السلوكيات المرغوبة في المستقبل. ومن ناحية أخرى إذا كانت السلوكيات لا تتسق مع القيم الأخلاقية الشخصية والاجتماعية، يميل الناس إلى الشعور بالذنب والخجل. فتقلل هذه المشاعر من السلوكيات المستقبلية غير المرغوب فيها وتزيد من الرغبة في اصلاح الضرر(Tangney, 1991). لذلك، فإن لهذه المشاعر تأثير قوي على القرارات الأخلاقية والسلوك الأخلاقي ودورها في منع السلوك المعادي للمجتمع وتعزيز الضمير راسخ في العديد من مجالات البحث مثل

(Kochanska et al. 2009; Rebellon et al. 2010; Svensson et al. 2012;Tangney et al. 2007; Tibbetts 2003; Wikström 2010)

ويرتبط التنمر الناشئ عن الانفصال الأخلاقي بالعديد من المشاعر الأخلاقية السائدة في التنمر، ومنها الشعور باللامبالاة بالأفعال المرتبطة بالتنمر، سواء من جانب المشاهدين أو الشخص المتنمر ذاته، لكن عندما يتفاعل الأفراد اجتماعيًا مع الآخرين، فإنهم يتعلمون الأعراف الاجتماعية ويختبرون المشاعر الأخلاقية التي تسمح لهم بالحكم على التجاوزات والانتهاكات الأخلاقية على أنها خطأ. لذلك ركزت دراسات مختلفة على كيفية تنبؤ المشاعر الأخلاقية في المواقف الاجتماعية بمستويات أعلى من السلوك الاجتماعي الإيجابي ومستويات منخفضة من السلوك المعادي للمجتمع ومنها التنمر لدى الأطفال والمراهقين (Oriol et al., 2021).

وتعد دراسة Menesin et al., (2003) هي المحاولة الأولى التي بدأت في فحص المشاعر الأخلاقية والاستدلال المتعلق بها لاعطاء تصور عن الانتهاك الأخلاقي في سيناريو التنمر. على وجه التحديد، ركزت على المشاعر الأخلاقية التالية: الذنب والعار واللامبالاة والفخر.

وقد أظهر التحليل الوصفي لنتائج دراسة (Pratiwi et al., 2018) أن هناك ثلاثة أشكال من المشاعر الأخلاقية تتطور خلال فترة المراهقة: تتمثل في مشاعر إيجابية (أي السعادة، الكبرياء، الهدوء، الامتنان، الصدق، التعاطف)، ومشاعر سلبية (أي الشفقة، الخزي، الندم، الذنب، القلق أو الخوف)، ومشاعر حيادية (لا شعور جيد أو سيء). ويمكن أن تعمل وتؤثر هذه المشاعر الأخلاقية أثناء عمليات صنع القرار الأخلاقي خلال الحياة اليومية.

أبعاد المشاعر الأخلاقية:

تنوعت مكونات المشاعر الاخلاقية في العديد من الدراسات التي تناولت التنمر والمشاعر الأخلاقية ، فمنها من يري أن الشعور بالذنب هو نتيجة تقييم سلبي لسلوك معين ("لقد فعلت ذلك بشكل خاطئ")، وهنا يعمل الذنب علي الشعور بالندم ورغبة في أن يتصرف المرء بشكل مختلف لمنع أو التراجع عن الأذى الذي وقع (Lewis, 1971). وهنا يحفز الشعور بالذنب السلوك التعويضي (أي تقديم الاعتذار والانخراط في محاولات لإصلاح الموقف)، بينما نجد أن الخجل يحفز سلوكًا دفاعيًا وتجنبًا وخاضعًا أكثر، علي سبيل المثال السلوكيات التي تنطوي على مشاكل اجتماعية (مثل السلوك العدواني) نجدها مرتبطة بمستويات منخفضة من الذنب (Tangney and Tracy, 2012).

ووفقا لـ (Romera et al, 2019) فإن مكونات المشاعر الاخلاقية تشمل الخجل والشعور بالذنب والخزي (العار) والفخر علي اعتبار أنها من اكثر المشاعر المؤثرة فيه. وقد اقتصرت الباحثة في البحث الحالي علي تناول هذه المكونات كأبعاد للمشاعر الأخلاقية.

الشعور بالذنب:

هو حالة وجدانية انفعالية نابعة من ضمير الفرد تتضمن مشاعر مختلطة مؤلمة من الأسف ولوم الذات نتيجة ارتكاب الفرد فعلاً أو حدثا مضادا لمعايير وقوانين المجتمع.

الشعور بالخجل:

هو استجابة وجدانية انفعالية تعتري الفرد تتضمن الشعور بالحرج من مواجهة الناس والإحساس بمراقبتهم له ولومه نتيجة ارتكابه سلوكا ينتهك معايير المجتمع واللجوء إلى الهروب أو الانسحاب أو تفادي أي موقف اجتماعي.

الشعور بالفخر:

الفخر هو حالة وجدانية انفعالية تتسم بالتباهي ويتضمن تأثيرًا إيجابيًا نابعًا من تصور الفرد لقيمته الشخصية نتيجة إنجازاته أو قيامه بسلوك يستدعي هذا الشعور من وجهة نظره.

ثالثًا: التنمر Bulling:

مفهوم التنمر:

يمكن تعريف التنمر بأنه عدوان متعمد من شخص أو بعض الأشخاص ضد آخر أو آخرين بشكل متكرر، ويتم ممارسته طوال الوقت، حيث يوجد خلل في القوة بين الشخص المتنمر والضحية، وهو تعريف تبرز فيه ثلاثة معايير أساسية: القصد، والتكرار، واختلال توازن القوى، بالإضافة إلى كونه غير أخلاقي (Ortega- Ruiz et al., 2016)

ويعرفه عاصم عبد المجيد وإبراهيم محمد (2017) بأنه شكل من أشكال السلوك العدواني الموجه نحو الغير بشكل مقصود ومتكرر ويحدث عندما يتوجه فرد أو مجموعة أفراد نحو فرد آخر أو مجموعة أفراد آخرين بالإيذاء اللفظي أو الجسدي أو الاجتماعي أو الالكتروني أو النفسي أو الجنسي وعادة ما تكون الضحية أقل في القوة.

بينما يعرفه هيثم الستري، حسين نور، أحمد سمير (2022) بأنه تعرض طالب غير قادر على الدفاع عن نفسه بصورة متكررة ولمدة طويلة من قبل طالب أخر أو أكثر أقوى منه للأذى الجسدي أو اللفظي أو المعنوي ويتضمن هذا الأذى أنماط السلوك المباشر مثل المضايقة والسخرية والركل وتكسير الأغراض وتمزيق الدفاتر والتهديد والوعيد والتوبيخ والشتائم وقد يتخذ التنمر شكلا غير مباشرًا كالعزلة الاجتماعية عن طريق الإبعاد والاقصاء المقصود في جماعة الصف أو جماعة الاقران.

الفرق بين التنمر والعدوان:

يذكر Farrington and Ttofi (2011) أن هناك خط رفيع يفصل بين التنمر والسلوك العدواني، فبالرغم من أن التنمر يعتبر شكلا من أشكال السلوك العدواني، إلا إنه لا يتساوي أبدا معه؛ فليس كل عدوان يعد أو ينطوي علي تنمر ولكن كل تنمر ينطوي علي العدوان.

ووجود التشابه والتداخل بين المصطلحين جعل بعض الباحثين يتناولونه علي أنه سلوك عدواني، فمثلا يتم تعريف التنمر علي أنه سلوك عدواني ممنهج متكرر ضد شخص يصعب عليه حماية نفسه من مرتكب التنمر (Salmivalli, et al., 2012). ولكن علي موسي؛ محمد القضاة (2013) وضحا علامات مميزة بينهما، فالتنمر يتميز بالتكرار وأنه سلوك موجع كما أنه من الصعب علي المتنمرين أن يتعلموا مهارات وسلوكيات اجتماعية جديدة ومشاعرهم تكون مريحة لأنه يسعدهم القيام بذلك، وضحايا التنمر لا يدافع عنهم احد وتكون مشاعرهم مؤلمة، والمتنمرين والضحايا يكونوا في مواقف غير متكافئة فهي بين طرف قوي وآخر ضعيف، أما في العدوان

فأحيانا القوة تكون متساوية. ويضيف مسعد أبو الديار (2011) أن التنمر يعد درجة هينة من العدوان، فالعدوان سلوك يصدر تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسديا، وقد يكون هذا العدوان مباشرا أو غير مباشر، ويؤدي إلي إلحاق الأذي الجسدي والنفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الآخر، وبهذا يكون العدوان أكثر عمومية من التنمر.

التنمر المدرسي والتنمر وعبر الانترنت:

صنف "Smith" التنمر المدرسي إلى أربعة أنماط رئيسة هي: **التنمر الانفعالي** (ويسعى فيه المتنمر إلى التقليل من شأن الضحية من خلال التجاهل، العزلة، السخرية، والاحتقار المتكرر من الضحية، ردود الأفعال العدوانية تجاه الضحية)، **التنمر البدني:** (ويقصد به إلحاق الأذى بالضحية ويأخذ أشكال منها الدفع، الضرب، الركل، تحطيم ممتلكات الضحية، ويشيع بين الذكور، بينما الإناث يستخدمن التلسين وإثارة الفتن والشائعات حول الضحية)، **التنمر الاجتماعي** (ويقصد به خلق حالة من العزلة حول الضحية، وانتقاد التصرفات الاجتماعية للضحية بصفة مستمرة، ورفض صداقة أو مشاركة الضحية والتجاهل المتعمد)، والتنمر اللفظي (وفيه يقوم المتنمر بتهديد الضحية أمام مجموعة من الأقران بقصد السخرية والاستهزاء والتشهير، ويتضمن استخدام الكلمات لإلحاق الأذى النفسي بالضحية ومضايقتها بصورة متكررة) (أحمد الليثى وعمرو درويش، 2017).

وهناك فروق واضحة بين التنمر عبر الانترنت وباقي أنماط التنمر المدرسي، فيتميز التنمر عبر الانترنت باستخدام الأدوات الرقمية مثل الهواتف المحمولة أو أجهزة الكمبيوتر، ولديه تفس قدرة التنمر المدرسي على إحداث حالات الخوف العاطفي والقلق الاجتماعي وإحداث الضرر بالأخرين، ولكنه يتميز بأنه ينفذ كل ذلك دون أي اتصال جسدي ودون معرفة هوية المتنمر، وله القدرة علي التخفي وعدم كشف هوية المتنمر عبر الانترنت والتي تؤدى إلى تنمره بقوة مقارنة بما كان يحدث في حالات التنمر المدرسي، وأيضا يستهدف الضحية سواء في المدرسة أو في المنزل أو فى كل مكان، وهكذا من خلال الوسائل التكنولوجية الحديثة يستطيع المتنمر عبر الانترنت أن يصل للضحية أينما كانت على عكس التنمر المدرسي بكافة أشكاله يقتصر على المدرسة (ثناء هاشم, 2019).

وكان Olweus (1991) من أوائل الذين درسوا التنمر وأشارت نتائج بحوثه إلى أن الذكور هم أكثر مشاركة في التنمر من الإناث، فقد كانوا الذكور أكثر تنمراً من الإناث من 3-4 أضعاف. وأشارت نتائج بحث نادية محمد (2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين التنمر عبر الانترنت وأنماط العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما بينت نتائج بحث انتصار زايد (2020) إلى وجود علاقة إيجابية بين التنمر عبر الانترنت وأنماط العنف المدرسي لدى المراهقين وأن أكثر أشكال التنمر عبر الانترنت التي يتعرض لها المراهقون من خلال وسائل الإعلام الرقمي تمثلت في نشر الأسرار الشخصية عبر وسائل الإعلام الرقمي. وتوصلت دراسة عبير فوزي (2021) إلى أن أبرز الممارسات الخاصة بالمتنمرين عبر الإنترنت هي: انتحال الطالب شخصية صديق له وإظهاره بصورة سيئة أمام الآخرين، والسخرية من هيئة وشكل أحد الطلاب عبر مواقع التواصل الاجتماعي، يطلق الطالب بعض الأسماء التي تثير السخرية على الآخرين عبر الإنترنت، توجيه تهديدات لبعض الطلاب من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، تسجيل الألفاظ الخادشة للطلاب وعرضها على الإنترنت. وتوصلت نتائج بحث هيثم الستري وحسين نور وأحمد سمير (2022) إلى أن توفير بيئة آمنة بمؤسسات التعليم الجامعى أحد أهم سبل الوقاية من التنمر المدرسي. كما بينت

نتائج بحث أحمد بني ملحم (2022) أهم أسباب ودوافع التنمر عبر الانترنت من وجهة نظر الطلبة هي الرغبة في توكيد الذات، والمعاناة من الاكتئاب والاضطرابات النفسية، وضعف الوازع الديني، والغيرة من نجاحات الآخرين، وحب السيطرة والرغبة في التحكم بالآخرين.

مما سبق تري الباحثة أن سلوك التنمر يتصف بما يلي:

- شكل من أشكال العدوان المقصود والمتكرر.
- ينتشر بين الأقران في كل الفئات العمرية.
- الضحايا غير قادرين على الدفاع عن انفسهم أو الإبلاغ عن ذلك.
- لا يشعر المتنمر بالذنب وتأنيب الضمير تجاه الضحايا.
- يتلقى المتنمر تعزيزا لسلوكه من خلال بعض المشاهدين.
- تتنوع أشكال التنمر بين (المدرسي وعبر الانترنت)، ولكل منهم أشكال فرعية أخرى.

إجراءات البحث:

أولًا: منهج البحث وتصميمه:

استُخدم المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي، لبحث العلاقة بين الانفصال الأخلاقي من ناحية، والمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر)، وكل من التنمر (المدرسي وعبر الانترنت) من ناحية أخرى، وبحث إمكانية التنبؤ بكل من المشاعر الأخلاقية والتنمر بمعلومية الانفصال الأخلاقي.

ثانيًا: المشاركون في البحث:

1- المشاركون في البحث الاستطلاعي :

تم اختيار عينة استطلاعية بلغ عددها (54) طالباً بطريقة عشوائية من بين من طلاب الصف الثاني الثانوي بمتوسط عمر (16سنة و6 أشهر) بانحراف معياري قدره (0.203)، مقيدون بالعام الدراسي (2021/ 2022) في مدرسة الفاروق عمر التجريبية للغات؛ وقد روعي أن تكون العينة خالية من أي إعاقات سواء بدنية أو عقلية، ليس لديها أي تأخر دراسي في أي مرحلة من مراحل تعليمهم.

وكان اختيار المدرسة استراتيجياً حيث ضمت العينة طلاباً من مواقع متنوعة اجتماعياً واقتصادياً وجغرافياً في مدينة اسيوط، وذلك لعدم وجود أي ارتباط بين الانفصال الاخلاقي والتنمر في مستويات اجتماعية اقتصادية معينة (Thornberg et al., 2019)

وقد تم ضبط كل هذه المتغيرات من خلال مراجعة السجلات المدرسية والاخصائي النفسي بالمدرسة؛ وطُبق عليهم مقاييس (الانفصال الأخلاقي، والمشاعر الأخلاقية، والتنمر بصورتيه المدرسي وعبر الانترنت) وذلك بهدف التحقق من كفاءة المقاييس المستخدمة والتعرف على مناسبتها للمفحوصين.

2- المشاركون في البحث الأساسي:

تم اختيار عينة أساسية للبحث بلغ عددهم (167) طالباً، وقد تم مراعاة نفس الشروط التي طبقت علي أفراد عينة البحث الأستطلاعية.

واقتصرت عينة البحث على الذكور فقط، لأن الذكور أكثر عرضة للانفصال الأخلاقي من الإناث كما اشارت بذلك بعض الدراسات السابقة ومنها (Thornberg et al.,2019 ; Obermann, 2011)(Almedia et al., 2010)، وأيضا تقل احتمالية إظهارهم للمشاعر الأخلاقية، مثل الشعور بالذنب والتعاطف (Bussey et al.,2015)، واخيرا كانوا أقوي في تنمرهم المدرسي أو عبر الانترنت حتي لو كانت مستويات الانفصال الأخلاقي لدي الإناث مرتفعة أيضاً

(Wang et al. 2016; De aroli and Sagone, 2014).

ثالثًا: أدوات البحث:

قامت الباحثة بإعداد الأداوت التالية:

- مقياس الانفصال الأخلاقي للتنمر بأبعاده السبعة (التبرير الأخلاقي، التهذيب اللفظي، إزاحة وتعميم المسئولية، تشويه العواقب، مقارنة طارئة، التجريد من الإنسانية، لوم الضحية).
- مقياس التنمر بصورتيه (التنمر المدرسي والتنمر عبر الانترنت)،
- مقياس المشاعر الأخلاقية بأبعاده الثلاثة (الشعور بالذنب، الشعور بالخجل، الشعور بالفخر).

وتم اختبار صدق المقاييس وثباتها وذلك للاطمئنان علي نتائج القياس، وذلك من خلال تطبيق أسئلة المقاييس على عينة استطلاعية تكونت من 54 طالبا تم عشوائياً، وبعد استرجاع إجاباتهم، تم حساب الصدق والثبات احصائيا.

وفيما يلي تفصيل خطوات إعداد الأدوات:

1- مقياس الانفصال الاخلاقي للتنمر: (إعداد الباحثة)

لإعداد المقياس تم الاطلاع علي الأطر النظرية والدراسات السابقة لتحديد مفهوم الانفصال الأخلاقي، وخصائص الطلاب المنفصلين أخلاقيا، كما تم الاطلاع علي ما أتيح من مقاييس عربية وأجنبية استُخدمت لقياس الانفصال الاخلاقي في حالة التنمر ومايتصل به وبما يتناسب مع طبيعة عينة البحث الحالي لاختيار المناسب منها، مثل مقاييس

(Bandura,1999; Hymel et al. 2005; Gini et al. 2014; Alamo et al. 2020)

تم صاغة عبارات المقياس صورة التقرير الذاتي، مصنفة إلي (7) أبعاد فرعية هي: التبرير الأخلاقي، التهذيب اللفظي، إزاحة وتعميم المسئولية، تشويه العواقب، مقارنة طارئة، التجريد من الإنسانية، لوم الضحية؛ ليصبح المقياس في صورته المبدئية مكون من (36) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (نعم، أحيانًا، لا)، حيث يحصل الطالب على (3) درجات للاستجابة (نعم)، ودرجتين للاستجابة (أحيانًا)، ودرجة واحدة للاستجابة (لا)، وتدل استجابة الفرد باختياره (نعم) على مستوى مرتفع من الانفصال الأخلاقي والاستجابة (لا) تدل علي مستوي منخفض من

الانفصال الأخلاقي، كما وردت في المقياس، وأخيراً تم صياغة التعليمات بحيث تتناسب وطبيعة المقياس وإعداد مفتاح التصحيح.

2- مقياس المشاعر الأخلاقية (إعداد الباحثة):

بعد الاطلاع على بعض المقاييس السابقة لبعض المشاعر الأخلاقية، لوحظ أنها ركزت على المشاعر السلبية مثل: الشفقة، الخزي، الندم، الذنب، والمشاعر الإيجابية مثل: الامتنان، الفخر، التعاطف. وتم تحديد مفهوم كل من الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر، وتحديد خصائص الطلاب الذين يمتلكون هذا النوع من المشاعر الأخلاقية، كما وردت في الدراسات السابقة والكتابات النظرية، وفي ضوء ذلك تم صياغة (32) عبارة في صورة التقرير الذاتي، والدرجة الكلية للمقياس (96)، وتم توزيع العبارات على ثلاثة أنواع من المشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر)، وأمام كل عبارة ثلاثة اختيارات (كثيرا، أحيانًا، نادرًا)، ويحصل الطالب على (3) درجات للاستجابة (كثيراً)، ودرجتين للاستجابة (أحياناً)، ودرجة واحدة للاستجابة (نادراً). وتدل الاستجابة (كثيراً) علي وجود مستوى مرتفع من المشاعر الأخلاقية والاستجابة (نادرا) تدل علي مستوي منخفض من المشاعر الأخلاقية، وأخيراً تم صياغة التعليمات بحيث تتناسب وطبيعة المقياس وإعداد مفتاح التصحيح، كما في دراسات

(Haidt, 2003; Yuliawanti and Adiyanta, 2018; Shinta et al., 2018; Romera et al., 2019; Mazzone et al., 2019; Brenda et al. 2022)

3- مقياس التنمر (المدرسي وعبر الانترنت): "إعداد الباحثة"

يتضمن المقياس الحالي مقياسين فرعيين، الأول للتنمر المدرسي، والآخر للتنمر عبر الانترنت، وبعد اطلاع الباحثة علي المتاح من مقاييس عربية وأجنبية لاحظت عدم وجوج مقياس يجمع المقياسين الفرعيين معاً مقابل وجود تركيز الأدوات على أحد أدوار المشاركة.

فالأبحاث الحديثة أظهرت بعض التداخل بين التنمر المدرسي والتنمر عبر الإنترنت، ونظراً لأن المشاركة في التنمر تستند إلى تفاعلات معقدة بين الفرد وبيئته، فمن الممكن تداخل الأدوار المحتملة ليصبح المتنمر هو نفسه ضحية للتنمر (Rose et al. 2012 ; Baier and Bergman, 2015) ، حيث يميل الشباب الذين يتعرضون للتنمر في الحياة الواقعية، أن يكونوا هم الضحايا، أو أن يقوموا هم انفسهم أيضًا بالتنمر من خلال الأجهزة الرقمية التي يتواصلون معها (Dooley et al., 2009; Ortega et al., 2012; Elledge et al., 2013)، وبسبب الاستخدام الواسع لوسائل التواصل الاجتماعي، لم يعد التنمر مقصورًا على سياق المدرسة، بل يمكن أن يحدث أيضًا عبر الإنترنت أو الهواتف المحمولة خارج سياق المدرسة (Bergmann et al. 2017) .

ومن المقاييس الخاصة بالتنمر عبر الانترنت: (عبد الناصر عامر،2021؛ انتصار زايد زايد، 2020؛ نادية محمد ، 2020؛ أمينة الشناوي،(2014؛ Ruiz et al. 2016;)(Guarini et al. 2019) أما المقاييس الخاصة بالتنمر المدرسي فمثلها مقياس (مجدي دسوقي، 2016؛علي موسي ومحمد فرحان، 2013)

وفي ضوء ما سبق تتضح ضرورة تصميم المقياس الحالي بفرعيه حيث تضمن المقياس الفرعي الأول **"التنمر المدرسي"** ويتكون من (16) عبارة، بينما تضمن المقياس الفرعي الثاني **"التنمر عبر الانترنت"** وتكون من (10) عبارات، وبالتالي يكون مجموع عبارات المقياس ككل (26) عبارة تقريرية،

والدرجة الكلية هي (78) درجة، وتشمل الاستجابات (كثيراً، أحياناً، نادراً) علي مقياس متدرج متصل 3- 2- 1 للاستجابة علي التوالي، وتدل الاستجابة (كثيراً) وجود مستوى مرتفع من التنمر المدرسي وعبر الانترنت.

حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس:

اولا: الصدق

تم حساب صدق مقاييس البحث الحالي بطريقتين هما:

1- **صدق المحكمين:** تم عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين في تخصصات علم النفس التعليمى والصحة النفسية، وعددهم (9) محكمين، وتم تعديل العبارت التي نالت نسبة اتفاق عالية بينهم بنسبة (88.8 %) فما فوق كما في جدول (1)، والصورة النهائية للمقياس موضح في (ملحق 1)

جدول (1)

نسبة اتفاق المحكمين والصورة النهائية للمقاييس "الانفصال الأخلاقي للتنمر"، "المشاعر الأخلاقية" "التنمر المدرسي وعبر الانترنت" لطلاب المرحلة الثانوية

م	المقاييس	نسبة اتفاق المحكمين	الصورة النهائية
1	مقياس الأنفصال الأخلاقي	% 77.7	(36) عبارة
2	مقياس المشاعر الأخلاقية	% 88.8	(32) عبارة
3	مقياس التنمر(المدرسي وعبر الانترنت)	% 88.8	(26) عبارة

2- **صدق المحك:** تم حساب صدق أدوات البحث عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلية للمقاييس مع الدرجة الكلية لمقاييس أخري:

أ- **بالنسبة لمقياس الأنفصال الأخلاقي للتنمر:** استخدمت الباحثة مقياس السلوك الاجتماعي "صورة السلوك المضاد للمجتمع" (علي سعيد ، 2019)، نظرا لأن السلوك المضاد للمجتمع هو ممارسات عدوانية ضد الآخرين تؤدي إلي إلحاق الضرر بهم، وبالتالي يمكن النظر إلي الانفصال الأخلاقي بأبعاده علي أنه سلوك غير سوي أي مضاد للمجتمع، وهكذا يمكن استخدامه كمحك خارجي كوسيلة صالحة للتأكد من صدق المقياس الحالي.

ب- **بالنسبة لمقياس المشاعر الأخلاقية:** استعانت الباحثة بمقياس "السلوك العدواني والعدائي للمراهقين" (أمال باظه، 2003)؛ اقتصر المقياس الحالي علي مقياسي السلوك العدواني المادي واللفظي من المقياس الأصلي؛ حيث أشارت الدراسات (Spinrad and Eisenberg, 2019; Malti and Latzko, 2010) إلي أن المشاعر الأخلاقية تلعب دورًا رئيسيًا في منع أشكال العنف، وهكذا يمكن استخدامه كمحك خارجي للتأكد من صدق المقياس الحالي.

ج- **بالنسبة لمقياس التنمر (المدرسي وعبر الانترنت):** استعانت الباحثة بمقياس (علي الصبحيين، محمد القضاة، 2013) كمحك خارجي للمقياس الفرعي الأول "المتنمر المدرسي"

وبمقياس (أمينة الشناوي، 2014) كمحك خارجي للمقياس الفرعي الثاني (الضحية عبر الانترنت).

وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوي 0.01، وهي تؤكد صدق المقاييس، كما هو موضح في جدول (2)

جدول (2)

معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمقاييس "الانفصال الأخلاقي للتنمر"، "المشاعر الأخلاقية" و"التنمر المدرسي وعبر الانترنت" لطلاب المرحلة الثانوية والدرجة الكلية للمحكات الخارجية (ن = 54)

م	المقاييس الحالية	المحك الخارجي	معامل الارتباط
1	مقياس الانفصال الأخلاقي	مقياس مقياس السلوك الاجتماعي، (علي سعيد، 2019)	(0.671)**
2	مقياس المشاعر الأخلاقية	السلوك العدواني والعدائي للمراهقين" (أمال باظه، 2003)	-(0.612)**
3	مقياس التنمر المدرسي وعبر الانترنت	مقياس التنمر المدرسي (علي موسي، محمد فرحان، 2013)	(0.812)**
		مقياس التنمر الإلكتروني (الضحية- المتنمر)، (امينة الشناوي، 2014)	(0.723)**

** دالة عند مستوي 0.01

ويشير الارتباط السلبي لمقياس المشاعر الاخلاقية (إعداد الباحثة) والسلوك العدواني والعدائي (أمال باظه) إلي أنه كلما زادت المشاعر الاخلاقية انخفض السلوك العدواني والعدائي.

ثانيا: ثبات الأدوات:

تم التحقق من ثبات الأدوات عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقاييس على حدة، وللدرجة الكلية للمقاييس ككل، وحساب معامل ارتباط سبيرمان وبروان (إعادة الاختبار)، مما يشير إلي ثبات الأدوات **وصلاحيتها للتطبيق كما هو موضح في جدول (3).**

جدول (3 أ)

معاملات ثبات مقايس "الانفصال الأخلاقي" لطلاب المرحلة الثانوية والدرجة الكلية للمقاييس الأخري (معامل ألفا، ومعامل الارتباط) (ن = 54)

	الأبعاد	معامل ألفا	إعادة الاختبار
	مقياس "الانفصال الأخلاقي"		
1	التبرير الأخلاقي	0.72	
2	تهذيب لفظي	0.73	
3	إزاحة وتعميم المسئولية	0.76	
4	تشتيت العواقب	0.81	
5	مقارنة طارئة	0.72	
6	التجريد من الإنسانية	0.74	
7	لوم الضحية	0.77	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.91	**(0.863)

جدول (3 ب)

معاملات ثبات مقياس " المشاعر الأخلاقية" لطلاب المرحلة الثانوية والدرجة الكلية للمقاييس الأخري (معامل ألفا، ومعامل الارتباط) (ن = 54)

	الأبعاد	معامل ألفا	إعادة الاختبار
	مقياس"المشاعر الأخلاقية"		
1	الشعور بالذنب	0.79	
2	الشعور بالخجل	0.74	
3	الشعور بالفخر	0.70	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.89	**(0.843)

جدول (3 ج)

معاملات ثبات مقياس" التنمر المدرسي وعبر الانترنت" لطلاب المرحلة الثانوية والدرجة الكلية للمقاييس الأخري (معامل ألفا، ومعامل الارتباط) (ن = 54)

	الأبعاد	معامل ألفا	إعادة الاختبار
	مقياس "التنمر"		
1	التنمر عبر الإنترنت	0.73	
2	التنمر المدرسي	0.76	
	الدرجة الكلية للمقياس	0.85	**(0.642)**

** دالة عند مستوي 0.01

ثالثاً : الاتساق الداخلي

تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي لأدوات البحث لكل بعد، وللمقياس ككل وذلك بعد تطبيقه على عينة طلاب البحث الاستطلاعي كما يلي:

1- الاتساق الداخلي لمقياس الإنفصال الأخلاقي

(1) حساب الاتساق الداخلي لكل بعد: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجدول (4) يوضح ذلك

جدول (4)

معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذى تنتمى إليه بمقياس الإنفصال الأخلاقي ن=54

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التبرير الأخلاقي	1	0,982	0,01	مقارنة طارئة	22	0,442	0,01
	2	0,968	0,01		23	0,599	0,01
	3	0,953	0,01		24	0,453	0,01
	4	0,968	0,01		25	0,629	0,01
	5	0,956	0,01		26	0,306	0,05
تهذيب لفظي	6	0,477	0,01	التجريد من الإنسانية	27	0,751	0,01
	7	0,473	0,01		28	0,776	0,01
	8	0,511	0,01		29	0,456	0,01
	9	0,587	0,01		30	0,777	0,01
	10	0,587	0,01		31	0,755	0,01

البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البُعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إزاحة وتعميم المسئولية	11	0,290	0,05	لوم الضحية	32	0,474	0,01
	12	0,577	0,01		33	0,642	0,01
	13	0,467	0,01		34	0,545	0,01
	14	0,681	0,01		35	0,703	0,01
	15	0,681	0,01		36	0,701	0,01
تشتيت العواقب	16	0,917	0,01				
	17	0,694	0,01				
	18	0,903	0,01				
	19	0,919	0,01				
	20	0,701	0,01				
	21	0,879	0,01				

(2) **الاتساق الداخلي للمقياس ككل:** كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	التبرير الأخلاقي	تهذيب لفظي	إزاحة وتعميم المسئولية	تشتيت العواقب	مقارنة طارئة	التجريد من الإنسانية	لوم الضحية
معامل الارتباط	0,371	0,641	0,701	0,608	0,404	0,333	0,496
مستوي الدلالة	0.01	0.01	0.01	0.01	0.01	0.05	0.01

ويتضح من جدول (5) أنه توجد معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى0.01، فيماعدا البعد (6) وهو دال عند مستوى دلالة 0.05، وهو ما يُبين الاتساق الداخلى لفقرات المقياس، ويُشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق تجعلنا نثق فى نتائجه.

2- **الاتساق الداخلى لمقياس المشاعر الأخلاقية:**

(1) **حساب الاتساق الداخلي لكل بعد:** تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6)

قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة بالبعد لمقياس المشاعر الأخلاقية (ن = 54)

البعد	الشعور بالذنب		الشعور بالخجل			الشعور بالفخر		
رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة
1	0,838	0,01	11	0,917	0,01	21	0,629	0,01
2	0,971	0,01	12	0,970	0,01	22	0,579	0,01
3	0,948	0,01	13	0,947	0,01	23	0,557	0,01
4	0,975	0,01	14	0,973	0,01	24	0,428	0,01
5	0,942	0,01	15	0,940	0,01	25	0,509	0,01
6	0,917	0,01	16	0,915	0,01	26	0,383	0,01
7	0,975	0,01	17	0,973	0,01	27	0,383	0,01
8	0,948	0,01	18	0,947	0,01	28	0,645	0,01
9	0,971	0,01	19	0,970	0,01	29	0,596	0,01
10	0,936	0,01	20	0,933	0,01	30	0,539	0,01
						31	0,410	0,01
						32	0,526	0,01

ويتضح من جدول(6) أنه يوجد ارتباط دال احصائيا بين جميع فقرات المقياس وبين درجة البُعد الذى تنتمى إليه عند مستوى دلالة 0,01 مما يدل على صدق الاتساق الداخلى لجميع فقرات أبعاد مقياس المشاعر الأخلاقية .

(2) **الاتساق الداخلي للمقياس ككل:** كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (7) يوضح ذلك:

جدول (7)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	الشعور بالذنب	الشعور بالخجل	الشعور بالفخر	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	0,925	0,940	0,441	0,01

ويتضح من جدول (7) أنه توجد معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0,01 وهو ما

يُبين الاتساق الداخلى لفقرات المقياس، ويُشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق تجعلنا نثق فى نتائجه.

3- الاتساق الداخلى لمقياس التنمر المدرسي وعبر الانترنت

(1) حساب الاتساق الداخلي لكل بعد: تم حساب معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الفرعية لكل عبارة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وجدول (8) يوضح ذلك

جدول (8)

معامل ارتباط كل فقرة والبعد الذى تنتمى إليه بمقياس التنمر (ن=54)

التنمر عبر الانترنت			التنمر المدرسي		
رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة	رقم العبارة	معامل ارتباط	الدلالة
1	0,605	0,01	11	0,553	0,01
2	0,604	0,01	12	0,385	0,01
3	0,577	0,01	13	0,448	0,01
4	0,748	0,01	14	0,578	0,01
5	0,799	0,01	15	0,334	0,05
6	0,789	0,01	16	0,400	0,01
7	0,732	0,01	17	0,617	0,01
8	0,379	0,01	18	0,590	0,01
9	0,731	0,01	19	0,609	0,01
10	0,789	0,01	20	0,477	0,01
			21	0,378	0,01
			22	0,551	0,01
			23	0,354	0,01
			24	0,424	0,01
			25	0,360	0,01
			26	0,338	0,05

ويتضح من جدول (9) أن جميع فقرات المقياس قد حققت ارتباطاً دالة مع درجة البُعد الذى تنتمى إليه عند مستوى دلالة 0,01 ، فيماعدا الفقرتين (15، 26) التى كانتا دالتين عند مستوى دلالة 0,05، مما يدل على صدق الاتساق الداخلى لجميع فقرات أبعاد مقياس التنمر.

(2) الاتساق الداخلي للمقياس ككل: كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجدول (9) يوضح ذلك

جدول (9)

معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

البُعد	التنمر عبر الإنترنت	التنمر التقليدى	مستوى الدلالة
معامل الارتباط	**0.599**	**0.781**	**0.01**

ويتضح من جدول (9) أنه توجد معاملات ارتباط دالة إحصائياً بين درجة كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس، وجاءت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى 0.01 وهو ما يُبين الاتساق الداخلى لفقرات المقياس، ويُشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق تجعلنا نثق فى نتائجه.

نتائج البحث وتفسيرها:

إجابة التساؤل الأول:**والذي ينص علي**

ما العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر المدرسي وعبر الانترنت لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة على هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، لفحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر، وجدول (10) التالي يوضح ذلك:

جدول (10) معامل ارتباط

بين الانفصال الأخلاقي والتنمر بنوعيه لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=167)

مصفوفة الارتباط	التنمر عبر الانترنت	التنمر المدرسي	الدرجة الكلية للتنمر
الانفصال الأخلاقي	**0.579**	**0.524**	**0.597**

يتضح من جدول (10) السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة عند مستوى (0.01)، بين الانفصال الأخلاقي والتنمر المدرسي بلغ (0.524)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر عبر الانترنت بلغ (0.597)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر ككل بلغ (0.597)، وهي قيم ارتباط مقبولة إحصائيا ودالة عند مستوى (0.01).

ويمكن تفسير هذه النتيجة:

أن الطلاب لا يفصلون دائمًا بشكل صريح بين التنمر المدرسي والتنمر عبر الإنترنت، ولعل ذلك يرجع إلي وجود ارتباط إيجابي قوي بينهما، حيث يسهل السياق عبر الإنترنت الانفصال الأخلاقي، فقد تم تشجيع آليات الانفصال الأخلاقي المختلفة من خلال سهولة نشر المعلومات، ووجود التنمر عبر الإنترنت في وسائل الإعلام. لهذا ارتبطت المستويات الأعلى من الانفصال الأخلاقي بزيادة التنمر الاجتماعي. أي أن المراهقين الذين انشقوا عن معاييرهم الأخلاقية والسلوكيات غير الأخلاقية المبررة، كانوا أكثر عرضة للمضايقات الاجتماعية للمراهقين الآخرين. وهذا ما اكدته دراسة (Fitzpatrick and Bussey, 2017).

وقد اختلفت نتائج البحث الحالي مع النتائج المتعلقة بالتنمر المدرسي والانفصال الأخلاقي لبعض الدراسات السابقة، حيث لم تجد بعض الدراسات أي علاقة بين التنمر المدرسي والانفصال الأخلاقي (Gini, 2006). وعلى العكس من ذلك، أشارت نتائج العديد من الأبحاث أن الانفصال الأخلاقي يرتبط إيجابيا بالتنمر بين الأقران في مرحلة المراهقة Çapan and Bakioglu (2016 ; سندس خضير، 2018)، بالإضافة إلي وجود مستوي مرتفع من الانفصال الأخلاقي في ضحايا التنمر.

(Obermann, 2011; Perren et al., 2012)

وفيما يتعلق بالتنمر المدرسي وعبر الانترنت، فقد اتفقت نتائج البحث الحالي مع دراسة كل من (Kowalski et al. 2014; Wang et al. 2016) والتي أظهرت نتائجها أن الانفصال الأخلاقي مرتبط بكل من التنمر المدرسي وعبر الإنترنت معاً، حيث أظهر الطلاب الحاصلون على درجات عالية في التنمر المدرسي أيضًا درجات عالية في التنمر عبر الإنترنت. وهذه النتيجة تعزز في نتائج دراسات أخرى.

(Fischer et al. 2020; Erdur-Baker 2010; Raskauskas and Stoltz 2007; Ybarra et al. 2007)

إجابة التساؤل الثاني:والذي ينص علي

هل يمكن التنبؤ بالتنمر المدرسي وعبر الانترنت بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يتضح من الجدول (11) التالي:

جدول (11)

دلالة العلاقة الإجمالية لنموذج الانحدار من خلال تحليل التباين

المتغير التابع	نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	الانحدار	174.29	1	174.28	62.46	0.01
	البواقي	460.43	165	2.79		
	المجموع	634.72	166			
التنمر الإلكتروني	الانحدار	64.27	1	64.27	83.19	0.01
	البواقي	127.47	165	0.77		
	المجموع	191.74	166			
الدرجة الكلية للتنمر	الانحدار	410.12	1	410.12	91.14	0.01
	البواقي	742.49	165	4.50		
	المجموع	1152.61	166			

يشير الجدول (11) السابق إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول تحليل التباين ANOVA بين المتغير التابع (التنمر المدرسي، والتنمر عبر الانترنت، والدرجة الكلية للتنمر) والمتغير التفسيري أو المستقل (الانفصال الأخلاقي)، حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات كل نموذج والمتغير التابع، حيث بلغت قيمة (F) (62.46) بالنسبة للتنمر المدرسي، وبلغت (83.19) بالنسبة للتنمر عبر الانترنت، بينما بلغت (91.14) بالنسبة للتنمر ككل، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري القائل بأن كل الميول الانحدارية الجزئية تساوي (صفر)، ويقبل الفرض البديل بوجود ميل انحداري واحد على الأقل لا يساوي (صفر).

جدول (11)

تقييم العلاقة الجزئية لنموذج الانحدار من خلال اختبار"ت"

المتغير التابع	نموذج	المتغير المستقل	القيم اللامعيارية		القيم المعيارية	R^2	قيمة (T)	مستوى الدلالة
			B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)	معامل التفسير		
التنمر المدرسي	1	القيمة الثابتة	0.494	4.07		0.27	0.121	0.90
		الانفصال الأخلاقي	0.391	0.05	0.524		7.90	0.01
التنمر عبر الانترنت	2	القيمة الثابتة	1.99	2.14		0.33	0.93	0.35
		الانفصال الأخلاقي	0.24	**0.03**	**0.58**		9.12	0.01
الدرجة الكلية للتنمر	**3**	القيمة الثابتة	4.88	5.17		0.35	0.944	0.35
		الانفصال الأخلاقي	0.601	0.06	0.60		9.54	0.01

يتضح من جدول (11) السابق دلالة علاقة المتغير التفسيري (الانفصال الأخلاقي) بالمتغير التابع (التنمر المدرسي- التنمر عبر الانترنت- التنمر ككل)، لدى الطلاب، وتشير النتائج إلى ما يلي:

1) الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية إيجابية بكل من (التنمر المدرسي والتنمر عبر الانترنت والتنمر ككل)، لدى طلاب الثانوي ؛ حيث كانت القيم المعيارية (Beta) موجبة، وبلغت على التوالي (0.524 / 0.58 / 0.60), وكانت قيمة "T" على التوالي (7.9 / 9.12 / 9.54)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالتنمر المدرسي (0.27)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (27%) في التنبؤ بالتنمر المدرسي ، ويعني أيضا أن المتغير المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (27%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (التنمر المدرسي)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

3) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالتنمر عبر الانترنت (0.33)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (33%) في التنبؤ بالتنمر عبر الانترنت، ويعني أيضا أن المتغير

المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (33%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (التنمر عبر الانترنت)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

4) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالتنمر ككل (0.35)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (35%) في التنبؤ بالتنمر ككل، ويعني أيضا أن المتغير المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (35%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (التنمر ككل)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة:

في ضوء العلاقة القوية والموجبة بين الانفصال الاخلاقي والتنمر، فقد تم العثور على الانفصال الأخلاقي باعتباره أحد أقوى العوامل التي تنبئ بالتنمر المدرسي وعبر الإنترنت، فالزمن الالكتروني الذي يعيش فيه الأفراد يجعل المعارك الأخلاقية تشن عبر البلدان عن طريق اشخاص يملكون معرفة واسعة بألانترنت ويشاركون بمعلومات اخلاقية ذات صلة من خلال المدونة، والبث على الانترنت وارسال الرسائل النصية من دون قيد على الاجهزة اللاسلكية (Bandura, 2002:76) . وهذا ما أيدته نتائج التحليل المستندة إلى أكثر من عقدين من البحث حول هذا الموضوع (Gini et al. 2014; Zych et al. 2019) .

وقد اتفقت نتيجة البحث أن الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية إيجابية بكل من (التنمر المدرسي وعبر الانترنت والتنمر ككل)، مع دراسة كل من (Menesini et al. 2003; Thornberg & Jungert2014)، حيث وجد الباحثون، أن الانفصال الأخلاقي يتنبأ بسلوك تنمر إيجابي، كما تم الوصول إلي نفس النتيجة من خلال عدد قليل من الدراسات الطولية المحددة (Thornberg et al.; 2019. Wang et al.; 2017). كما أن لدى فالافراد الذين يمارسون سلوك التنمر مع اقرانهم كان الانفصال الأخلاقي ذو مستوى عالي لديهم (Pellegrini and Bartini, 2011:306).

إجابة التساؤل الثالث: والذي ينص علي

ما العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

للإجابة على هذا التساؤل؛ قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون، لفحص العلاقة بين الانفصال الأخلاقي والتنمر, والجدول (12) التالي يوضح ذلك:

جدول (12)

معامل ارتباط بيرسون بين الانفصال الأخلاقي والمشاعر الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية (ن=167)

مصفوفة الارتباط	الشعور بالذنب	الشعور بالخجل	الشعور بالفخر
الانفصال الأخلاقي	-0.686**	-0.65**	0.70**

يتضح من جدول (12) السابق وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالذنب بلغ (- 0.686)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالخجل بلغ

(- 0.65)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الانفصال الأخلاقي والشعور بالفخر بلغ (0.70), وهي قيم ارتباط مقبولة إحصائيا ودالة عند مستوى (0.01).

وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل في:

لجوء طلبة الثانوي إلي الفخر بعد قيامهم بأعمال التنمر كنوع من جذب انتباه الآخرين نحو إنجازهم الفردي، وإظهار المتعة فيما يتعلق بتقييم الآخرين لهم. واستناداً إلى الأدبيات، وافق هذا التفسير دراسة (De Hooge et al., 2011 and Kluwin et al., 2002). بالإضافة إلي ذلك يمكن القول، إذا كانت السلوكيات متماسكة مع القيم الأخلاقية الشخصية والاجتماعية، فإن الناس يميلون إلى الشعور بالفخر والرضا. فتزيد هذه المشاعر من السلوكيات المرغوبة في المستقبل. ومن ناحية أخرى، إذا كانت السلوكيات تتعدى على القيم الأخلاقية الشخصية والاجتماعية، يميل الناس إلى الشعور بالذنب والخجل. فتقلل هذه المشاعر من السلوكيات المستقبلية غير المرغوب فيها وتزيد من الرغبة في إصلاح الضرر (Tangney 1991).

وهكذا ترتبط المشاعر الاخلاقية ارتباطاً وثيقاً بالسلوك الأخلاقي وتلعب دورًا أساسياً في تنظيم شعور الفرد بالمسؤولية تجاه الآخرين. حيث تعمل مشاعر الذنب والعار كدافع لكبح جماح السلوكيات غير الأخلاقية حتى اذا لم يؤدي سلوكه الغير أخلاقي الى اعتراض الاخرين او عدم رضاهم (Eggum et al.,2009:330) ، وهذا ما أكدته الدراسات التي تناولت الشعور بالذنب وعلاقته بالمستوى الجيد لهذه المشاعر مثل (Menesini and amodece,2008). والتي تري أن الشعور بالذنب ناتج عن التقييم السلبي للتجاوزات الأخلاقية.

إجابة التساؤل الرابع: والذي ينص علي

هل يمكن التنبؤ بالمشاعر الأخلاقية (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) بمعلومية الانفصال الأخلاقي لدى طلاب الثانوي؟

للإجابة على هذا السؤال؛ قامت الباحثة باستخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط، كما يتضح من الجدول (13) التالي:

جدول (13)

دلالة العلاقة الإجمالية لنموذج الانحدار من خلال تحليل التباين

المتغير التابع	نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
الشعور بالذنب	الانحدار	64.50	1	64.50	146.31	0.01
	البواقي	72.74	165	0.441		
	المجموع	137.24	166			
الشعور بالخجل	الانحدار	58.19	1	58.19	120.51	0.01
	البواقي	79.68	165	0.483		

المتغير التابع	نموذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
	المجموع	137.87	166			
الشعور بالفخر	الانحدار	96.32	1	96.32	158.67	0.01
	البواقي	100.17	165	0.61		
	المجموع	196.49	166			

يشير الجدول (13) السابق إلى العلاقة الإجمالية من خلال جدول تحليل التباين ANOVA بين المتغير التابع (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر) والمتغير التفسيري أو المستقل (الانفصال الأخلاقي)، حيث يكشف عن علاقة دالة إحصائياً بين مكونات كل نموذج والمتغير التابع، حيث بلغت قيمة (F) (146.31) بالنسبة للشعور بالذنب، وبلغت (120.51) بالنسبة للشعور بالخجل، بينما بلغت (158.67) بالنسبة للشعور بالفخر، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبالتالي يتم رفض الفرض الصفري القائل بأن كل الميول الانحدارية الجزئية تساوي (صفر)، ويقبل الفرض البديل بوجود ميل انحداري واحد على الأقل لا يساوي (صفر).

جدول (14)

تقييم العلاقة الجزئية لنموذج الانحدار من خلال اختبار "ت"

المتغير التابع	نموذج	المتغير المستقل	القيم اللامعيارية		القيم المعيارية	R^2 معامل التفسير	قيمة (T)	مستوى الدلالة
			B	الخطأ المعياري	بيتا (Beta)			
الشعور بالذنب	1	القيمة الثابتة	3.63	1.62		0.47	2.25	0.03
		الانفصال الأخلاقي	0.238 -	0.02	0.69 -		12.10 -	0.01
الشعور بالخجل	2	القيمة الثابتة	3.24	1.69		0.42	1.91	0.06
		الانفصال الأخلاقي	0.226 -	0.02	0.65 -		10.98 -	0.01
الشعور بالفخر	3	القيمة الثابتة	1.52	1.90		0.49	0.80	0.43
		الانفصال الأخلاقي	0.291	0.02	0.70		12.60	0.01

يتضح من جدول (14) السابق دلالة علاقة المتغير التفسيري (الانفصال الأخلاقي) بالمتغير التابع (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل، والشعور بالفخر)، لدى الطلاب، وتشير النتائج إلى ما يلي:

1) الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية عكسية بكل من (الشعور بالذنب، والشعور بالخجل)، لدى الطلاب؛ حيث كانت القيم المعيارية (Beta) سالبة، وبلغت على التوالي (- 0.69 / - 0.65), وكانت قيمة "T" على التوالي (- 12.10 / - 10.98)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

2) الانفصال الأخلاقي له قدرة تنبؤية موجبة بالشعور بالفخر لدى الطلاب؛ حيث كانت القيمة المعيارية (Beta) موجبة, وبلغت (0.70)، وكانت قيمة "T" (12.60)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

3) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالشعور بالذنب (0.47)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (47%) في التنبؤ بالشعور بالذنب، ويعني أيضا أن المتغير المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (47%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (بالشعور بالذنب)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

3) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالشعور بالخجل (0.42)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (42%) في التنبؤ بالشعور بالخجل، ويعني أيضا أن المتغير المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (42%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (الشعور بالخجل)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

4) بلغ معامل التفسير النهائي للانفصال الأخلاقي بالشعور بالفخر (0.49)، وهذا يعني أن الانفصال الأخلاقي يسهم بنسبة (49%) في التنبؤ بالشعور بالفخر، ويعني أيضا أن المتغير المستقل (الانفصال الأخلاقي) يفسر (49%) من التغيرات التي تحدث في المتغير التابع (بالشعور بالفخر)، والباقي يعود إلى عوامل أخرى منها الخطأ العشوائي.

وتفسر الباحثة نتيجة هذا التساؤل:

في ضوء ما أشار إليه كل من Sticca and Perren (2015), Bandura (1986, 2016). من أن فكرة الانفصال الاخلاقي تقدم إجابات وتفسيرات، قيام الأفراد بسلوكيات قاسية ومؤلمة تتعارض مع المبادئ والقيم الأخلاقية دون مشاعر الذنب أو الخجل، وإن الانفصال الأخلاقي وآلياته تبرر سلوكياتهم غير المقبولة أخلاقياً، وأن هذه الآليات للانفصال الاخلاقي تحد من اللوم الذاتي، ومشاعر الذنب، وفصل السلوك الأخلاقي عن المبادئ الأخلاقية خاصة لدى طلاب الثانوي المراهقين، كما أثبتت نتائج دراساتهم أن الذين يمارسون الانفصال الأخلاقي يميلون إلى أن يكونوا أقل شفقتا وتعاطفا مع الضحايا، بسبب انعدام الضمير ومشاعر الذنب.

كما يمكن تفسير نتائج هذا التساؤل ايضا من خلال طبيعة متغير الانفصال الأخلاقي الذي يعتبر من الحيل الدفاعية التي يقوم بها الفرد لمحاولة تبرير سلوكياته المضادة للمجتمع في محاولة تخفيف الضغوط الواقعة عليه بسبب مخالفته لمعايير بيئته ومجتمعه، وبالتالي شعوره بالذنب وشعوره بالخجل يضيفا عبئا أكبر على الفرد إلى جانب تلك الضغوط.

وبالتالي عندما يكون هناك تناقض بين الفعل الواقع والمعايير الشخصية، يجب على الفرد أن يبرر سلوكه ويلغي السيطرة الأخلاقية حتى لا يشعر بالذنب أو الخجل أو اللوم الذاتي ومن هنا يلجأ الفرد إلى مقاومة الشعور بالذنب والشعور بالخجل من أفعاله، ومحاولة الظهور في شكل أكثر اتزانا وأكثر رضا عن تلك الأفعال ليحقق لنفسه توافقا داخليا، ويقنع المجتمع بأن أفعاله تلك لم

تكن سيئة إلى هذا القدر التي ينظر به المجتمع إليها، وأن ما يفعله قليل جداً بالنسبة لانتهاكات الآخرين.

كما يسعى الفرد الذي لديه انفصال أخلاقي إلى جذب انتباه واكتساب متعاطفين أو متضامنين من أعضاء البيئة التي ينتمي إليها، من خلال التظاهر بالفخر بأعماله تلك، وتبرير أنها كانت ضرورية في مثل تلك المواقف.

توصيات البحث:

في ضوء المتغيرات المدروسة في البحث الحالي والنتائج التي تم توصل إليها؛ توصي الباحثة بما يلي:

1- أن تتضمن المناهج المدرسية بأكملها الأبعاد المعرفية والعاطفية للأخلاق ضمن مكوناتها، عند معالجة سلوك التنمر بين المراهقين وخاصة في مرحلة الطفولة المبكرة.
2- أن تستخدم الأبحاث المستقبلية أدوات متعددة لفحص المشاعر الأخلاقية، مع اكتشاف قوتها.
3- الاستفادة من مقاييس البحث الحالي في الدراسات المستقبلية للكشف عن مستوى الانفصال الأخلاقي والسلوك العدواني والتنمر لدى الطلاب في المراحل التعليمية المختلفة.
4- استحداث منهج لمادة التربية الأخلاقية تدرس لجميع المراحل الدراسية, وتطوير المواد القائمة بالفعل.
5- إقامة دورات تدريبية وبرامج إرشادية للطلاب على أدوات ضبط الذات والتحكم بها.

بحوث مستقبلية مقترحة:

1- تصميم برنامج إرشادي لتخفيف الآثار النفسية المترتبة علي الانفصال الأخلاقي لدى عينات مختلفة.
2- فحص العلاقة الارتباطية بين الانفصال الأخلاقي وكل من مستوى تعليم الوالدين، ومستوى التدين لدى المراهقين.
3- إجراء دراسة طولية لفحص تطور الانفصال الأخلاقي عبر فئات عمرية مختلفة.

المراجع:

أحمد الليثى وعمرو درويش (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي / سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية، *مجلة العلوم التربوية جامعة القاهرة* - كلية الدراسات العليا للتربية،25(4)، (ج1)، 198-264

أحمد بني ملحم (2022). واقع التنمر الإلكتروني لدى طلبة التربية الخاصة في جامعة البلقاء التطبيقية في ضوء متغير الجنس، *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر*،41(193)، 107-132.

أمال باظه (2003). *مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

أمنية الشناوي (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التنمر الإلكتروني (المتنمر- الضحية), *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية- شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية*، كلية الآداب - جامعة المنوفية، 12 (2)، 1 -50.

انتصار زايد (2020). التنمر الإلكتروني عبر وسائل الإعلام الرقمي وعلاقته بأنماط العنف لدى المراهقين (دراسة ميدانية)، *مجلة البحوث الإعلامية*، كلية الإعلام – جامعة الأزهر، (55)، (ج5)، 3029-3088.

إياد ناصر، سحر هاشم (2022). فك الارتباط الأخلاقي لدى طلبة الجامعة، *مجلة الآداب*، كلية التربية، الجامعة المستنصرية 2(141)، 209-234.

ثناء هاشم (2019). واقع ظاهرة التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية في محافظة الفيوم وسبل مواجهتها (دراسة ميدانية)، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 12(2)، (ج2)، 181-247.

سندس خضير (2018). *فك الارتباط الأخلاقي وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة الإعدادية*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

عاصم عبد المجيد، إبراهيم محمد (2017). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية (دراسة تنبؤية). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (86)، 451 – 475.

عبد الناصر عامر(2021). التنمر الإلكتروني للمتنمر والضحية: الخصائص السيكومترية والعلاقة بينهما ونسبة الانتشار بين طلاب الجامعة. *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 1(1)، 1: 29.

عبير فوزي (2021). ظاهرة التنمر الإلكتروني بالجامعة وانعكاساتها على طلابها: دراسة ميدانيه بكلية التربية النوعية جامعة طنطا. *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، 40*(192)، 669-708

علي سعيد (2019). الدور الوسيط للرضا عن الحياة المدرسية المدرك في العلاقة بين تحقيق الحاجات النفسية الاساسية والسلوك الاجتماعي الايجابي والمضاد للمجتمع لدى عينة من الأفراد في مرحلة المراهقة، *مجلة العلوم الانسانية*، جامعة الطائف، 20، 136 – 168.

علي موسي، محمد فرحان (2013). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه أسبابه. علاجه)*، (ط1)، الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

مجدى الدسوقي (2016). *مقياس السلوك التنمري للأطفال والمراهقين*، (ط1). القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.

مسعد أبو الديار (2012). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*، (ط2)، الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.

نادية محمد (2020). التنمر الإلكتروني عبر الإنترنت وعلاقته بأنماط العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية لبحوث الإعلام*، (72)، 1-53.

هيثم الستري، حسين نور وأحمد سمير (2022). دور البيئة التعليمية الآمنة بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في الوقاية من التنمر المدرسي، *مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر*، *41*(193)، (ج5)، 557 -586.

Almedia, A., Correia, I., & Marinho, S. (2010). Moral disengagement, normative beliefs of peer group, and attitudes regarding roles in bullying. *Journal of School Violence*, *9*(1), 23–36.

Alamo, M., Llorent, V. J., Nasaescu, E., & Zych, I. (2020). Validation of the Moral Emotions Scale in adolescents. In V. Llorent-Bedmar, & V. Cobano-Delgado Palma (Ed.), *Proceedings of the International Congress of knowledge transfer and social awareness "Islam and peace through Muslim voices"* [Proceedings of the International Congress "Islam and peace through Muslim voices"] (pp. 21–28). GIECSE.

Baier D , Krenz M , & Bergmann MC (2016). Distribution and influencing factors of cyberbullying: results of a representative survey in Lower Saxony]. *Journal of Sociology of Education and Socialization*, 36 (3), 227-245.

Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement. In W. Reich *(Ed.) Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind* (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press .

Bandura, A. (1996). Mechanisms of Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency . *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 364-374.

Bandura, A. (1999) Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review. *Special Issue on Evil and Violence*, 3, 193-209.

Bandura, A. (2002) Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.

Bandura, A. (2005) The Role of Moral Disengagement in the Execution Process . Law and Human Behavior, 29(4), P.371-393.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. Worth Publishers.

Beane, A. (1999). *The Bully Free Classroom: Over 100 Tips and Strategies for Teachers.*Minneapolis: Free Sprit Publishing.

Bergmann, MC; Baier, D.; Rehbein, F.; & Mößle, T. (2017). Young people in Lower Saxony: Results of the Lower Saxony Survey 2013 and 2015. *(KFN Research Reports No. 131)*.

Bjärehed, M., Thornberg, R., Wänström, L., & Gini, G. (2020). Mechanisms of Moral Disengagement and Their Associations With Indirect Bullying, Direct Bullying, and Pro Aggressive Bystander Behavior, *Journal of Early Adolescence, 40*(1), 28–55.

Brenda, MS. S.; Lizet, K. ; Guida, V. ,Yung-Ting, T.& Caroline R. (2022). Moral emotions in early childhood: Validation of the Moral Emotions Questionnaire (MEQ). *International Journal of behavioral Development*, 63(3), 11-23.

Bussey, T, & Pozzoli, K. (2015). The role of individual and collective moral
disengagement in peer aggression and bystand- ing: a multilevel analysis. *J. Abnorm Child Psychol*, 43, 441–452.

Çapan , B., & Bakioglu, F. (2016). Adaptation of Collective Moral Disengagement Scale into Turkish Culture for Adolescents. *Universal Journal of Educational Research,* 4 (6),1452-1457.

Cosma, A., Walsh, S. D., Chester, K. L., Callaghan, M., Molcho, M., Craig, W., & Pickett, W. (2020). Bullying victimization: Time trends and the overlap between traditional and cyberbullying across countries in Europe and North America. *International journal of public health*, **65**(1), 75– 85.

De-Caroli, M.,& Sagone, E. (2014). Mechanisms of moraldisengagement: An analysis from early adolescence to youth. *Social andBehavioral Sciences*, *140*(1), 312–317.

De Hooge. I. E., Nelissen. R. M. A., Breugelmans, S.M., & Zeelenberg. M. (2011). What ia moral about guilt? Acting

"prosocially" at the disadvantage of others. *Journal of Personality and Psychology*, 100, 462- 473

Dooley, J. J., J. Pyzalsk, J & Cross, D., 2009. Cyber bullying versus face-to-face bullying: A theoretical and conceptual review. *Journal of Psychology*, 217, 182.

Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. Annual Review of Psychology, 51, 665–697.

Elgar, F. J., McKinnon, B., Walsh, S. D., Freeman, J., Donnelly, P. D., de Matos, M. G., Gariepy, G., Aleman-Diaz, A. Y., Pickett, W., Molcho, M., & Currie, C. (2015). Structural determinants of youth bullying and fighting in 79 countries. *Journal of Adolescent Health, 57*(6), 643–650.

Elledge, L.C.; Williford. A.; Boulton, A. J.; DePaolis, K. J.; Little, T. D.; 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.

Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & society*, 12(1), 109– 125

Farrington, D., & Ttofi, M. (2011). Bullying as a predictor of offending. Violence and later life outcomes. *Criminal Behavior and Mental Health,* 21(2), 90-98.

Ferguson, T. J., Stegge, H., Miller, E. R., & Olsen, M. E. (1999). Guilt, shame, and symptoms in children. *Developmental Psychology, 35*, 347–357.

Fischer, S. M., John, N., Melzer, W., Kaman, A., Winter, K., & Bilz, L. (2020). Traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Germany—Cross-sectional results of the 2017/18 HBSC study and trends. *Journal of Health Monitoring*, 5(3), 56– 72.

Fiske, Susan T. (2004). Social beings: Core motives in Social Psychology. Hoboken, NJ: J. Wiley

Fitzpatrick, S., & Bussey. K. (2017). The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships. *Journal of School Violence*. 16(8), 37-57.

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior, 32*, 528–539.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 603–608.

Gini, G., Pozzoli, T., & Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56–68.

Goshua, F., & Talwar, V. (2020) Moral disengagement: A new lens with which to examine children's justifications for lying. *Journal of Moral Education*, 49(2), 209-225.

Guarini , A.; Menin, D.; Mameli , C.; & Brighi, A. (2019). *Peer aggression in Italy*.in Skrzypiec, M. Wyra, E. Didaskalou (Eds.), A *global perspective of young adolescents' peer aggression and well-being: Beyond bullying*, Routledge , 207-222

Haidt, J. (2003). Moral emotions. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. H. Goldsmith (Eds), Handbook of affective sciences Oxford: Oxford University Press, (852–870).

Hong, J. S., Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. Aggression and Violent Behavior, 17, 311-322.

Hymel, S., Rocke-Henderson, N., & Bonanno, R. A. (2005). Moral disengagement: A framework for understanding bullying among adolescents. Journal of Social Sciences, 8(1), 1–11.

Knoll, M.; Lord, R. G.; Petersen, L.E.& Weight, O. (2016). Examining the moral grey zone: The role of moral disengagement, authenticity, and situational strength in predicting unethical managerial behavior. *Journal of Applied Social Psychology,* 46(1). 65-78.

Kochanska, G., Barry, R. A., Jimenez, N. B., Hollatz, A. L., & Woodard, J. (2009). Guilt and effortful control: two mechanisms that prevent disruptive developmental trajectories. Journal of Personality and Social Psychology, 97(2), 322–333.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin, 140*, 1073–1137.

Leander, K. M., & McKim, K. K. (2003). Tracing the everyday'sitings' of adolescents on the internet: A strategic adaptation of ethnography across online and offline spaces. *Education, Communication & Information*, 3(2), 211– 240

Lewis H.B. (1971). *Shame and Guilt in Neurosis*. International Universities Press; New York, NY, USA.

Lewis, H. B. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York, NY: Plenum Press.

Machimbarrena, J. M., Calvete, E., Fernández-González, L., Álvarez-Bardón, A., Álvarez-Fernández, L., & González-Cabrera, J. (2018). Internet risks: An overview of victimization in cyberbullying, cyber dating abuse, sexting, online grooming and problematic internet use. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(11), 2471– 2486.

Malti, T., & Keller, M. (2010). *Development of moral emotions in cultural contex*. In W. Arsenio & E. Lemerise (Eds), *Emotions, aggression, and morality in children: Bridging development and psychopathology* (177–198). Washington, DC: American Psychological Association.

Mazzone, A., Yanagida, T., Caravita, C. S., & Strohmeier, D. (2019). Moral emotions and moral disengagement: Concurrent and longitudinal associations with aggressive behavior among early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, *39(6)*, 839– 863.

Menesini, E. & Camodece, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationshipes with bullying, victimization and prosocial behavior.

Menesini, E. & Salmivalli, Ch. (2017). Bulling in Schools: The State of Knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*: 22(1), 1-14.

Menesini, E., Sanchez, V., Fonzi, A., Ortega, R., Costabile, A., & Lo Feudo, G. (2008). Moral Emotions and Bullying: A Cross-National Comparison of Differences between Bullies, Victims and Outsiders. *Aggressive Behavior:official journal of the international society for research on aggression, 29(6), 515- 530.*

Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., & Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146– 156.

Obermann, M. L. (2011). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. *Aggressive Behavior*, 37(2), 133–144.

Olweus, D. (1991). *The Olweus Bullying Program*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Oriol, X., Miranda, R., & Amutio, A. (2021). Dispositional and situational moral emotions, bullying and prosocial behavior in adolescence. *Current Psychology*, 21(3), 1-18.

Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Genta, M. L., Brighi, A., Guarini, A., Smith, P. K., Thompson, F., & Tippett, N. (2012). The emotional impact of bullying and cyberbullying on victims: A European cross-national study. *Aggressive Behavior, 38*, 342–356.

Pellegrin, A, Brtini, M. (2011) Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible Functions, merill-palmer quarterly, 47, 142-163

Perren, S., Gutzwiller, H., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully- victims. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 511–530.

Perren, S., Gutzwiller, H., Malti, T., & Hymel, S. (2012). Moral reasoning and emotion attributions of adolescent bullies, victims, and bully- victims. *British Journal of Developmental Psychology,* 30, 511–530.

Pratiwi, MM. Shinta; Subandi, Psiusm - Shinta & Adiyanti, MG. (2018). *Moral Emotion of Adolescents in the Context of Decision-Making*. *Counselling, and Humanities*, 44(2), 121- 142.

Raskauskas, J., & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564– 575

Rebellon, C. J., Piquero, N. L., Piquero, A. R., & Tibbetts, S. G. (2010). Anticipated shaming and criminal offending. *Journal of Criminal Justice, 38*, 988–997.

Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Rodriguez-Barbero, S., & Falla, D.(2019). How do you think the victims of bullying feel? A study of moral emotions in primary school. *Frontiers in Psychology, 10*,1753.

Roos, S., Hodges, E. V. E., & Salmivalli, C. (2014). Do guilt- and shame-proneness differentially predict prosocial, aggressive, and withdrawn behaviors during early adolescence? Developmental Psychology, 50, 941-946.

Ruiz, R., O.; Alamillo, R., del R.; & Casas., J., A. (2016). Evaluate bullying and cyber bullying Spanish validation of the EBIP-Q and the ECIP-Q. *Psicología educativa*, 22(1), 71-79.

Salmivalli, C., Garandeau, C., & Veenstra, R. (2012). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A. M. Ryan & G. W. Ladd (*Eds.*). Peer relationships and adjustment at School Charlotte. NC: Information Age Pub.

Spinrad, T. L., & Eisenberg, N. (2019). Prosocial emotions. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, & K. Buss (Eds.), Handbook of emotional development.

Sticca, F., & Perren, S. (2015). The chicken and the egg: Longitudinal associations between moral deficiencies and bullying: A parallel process latent growth model. Merrill-Palmer Quarterly, 61, 85–100.

Solberg, M & Olweus, D. (2003). Prevalence Estimation of School Bullying with the Olweus Bully/Victim (9) Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239 - 268.

Svensson, R., Weerman, F., Pauwels, L., Bruinsma, G., & Bernasco, W. (2012). Moral emotions and offending: do feelings of anticipated shame and guilt mediate the effect of socialization on offending? *European Journal of Criminology, 10*, 22–39.

Tangney, J. P. (1991). Moral affect: The good, the bad, and the ugly. Journal of Personality and Social Psychology, 61, 598–607.

Tangney, J. P., & Dearing, R. (2002). *Shame and guilt*. New York, NY: Guilford.

Tangney, J. P., Stuewig, J., & Mashek, D. (2007). Moral emotions and moral behavior. *The Annual Review of Psychology*, *58,* 345–372.

Tangney, J.P. & Tracy, J.L. (2012). Self-conscious emotions. In: Leary M.R., Tangney J.P., editors. *Handbook of Self and Identity*. Guilford; New York, NY, USA: 446–478.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. Aggressive Behavior, 40(2), 99–108.

Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Jungert, T. (2015). Unique and interactive effects of moral emotions and moral disengagement on bullying and defending among school children. *The Elementary School Journal, 116*(2), 322–337.

Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T., & Hong, J. S. (2019). Moral disengagement and school bullying perpetration in middle childhood: A short-term longitudinal study in Sweden. *Journal of School Violence*, 18(4), 585–596.

Tibbetts, S. G. (2003). Self- conscious emotions and criminal offending. *Psychological Reports, 1*, 101–126.

Vicente J. Llorent , Adriana Diaz-Chaves, Izabela Zych , Estera Twardowska-Staszek & Immaculate Marin-Lopez (2021). Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *School Mental Health* volume 13, 535–547.

Wang, C., Ryoo, J. H., Swearer, S. M., Turner, R., & Goldberg, T. S. (2017). Longitudinal relationships between bullying and moral disengagement among adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(6), 1304–1317.

Wang, X.; Liu, D.& Hu, H. (2016). Moderating effects of moral reasoning and gender on the relation between moral disengagement and cyber-bullying in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 98, 244–249.

Wax, S. (2017). Cyberbullying: Prevalence, demographic differences and connections with traditional bullying . In L. Bilz , W. Schubarth , I. Dudziak , S. Fischer , S. Niproschke , & U. Juliane (Eds.), [Violence and bullying in schools. How violence and bullying developed, how teachers intervene and what skills they need]. (73- 85).

Wikström, P.-O. H. (2010). *Explaining crime as moral actions*. In S. Hitlin & S. Vaisey (Eds), *Handbook of the sociology of morality* (211–240). New York, NY: Springer Verlag.

Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). Adolescents' psychological consequences and cyber victimization: The moderation of school-belongingness and ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(14), 2493– 2501

Ybarra, M. L., Diener-West, M., & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 42– 50.

Yuliawanti, R. & Adiyanta, M. (2018). Cyberbullying in Relation to Empathy and Friendship Quality. *International Journal of Cyber Behavior*, 8(4): 26- 41.

Zych, I., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior, 45*, 4-19.