ظاهرة المضايقة بين الأقران (School Bullying) وعلاقتها بتقدير الذات لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بمقاطعة الجزائر – غرب –

د.غماري فوزية*

الملخص

تهدف الدراسة إلى الكشف عن ظاهرة المضايقة التي يتعرض لها التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط من طرف أقرانهم ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الضحايا. كما تهدف إلى معرفة الأشكال التي يمكن أن تتخذها هذه المضايقات ،شدتها، مكان وقوعها، بالإضافة إلى الكشف عن الآثار النفسية السيئة التي يمكن أن تخلفها هذه السلوكات في التوافق النفسي للتلاميذ الضحايا ولاسيما من خلال التآكل البطيء لتقدير الذات لديهم .

وقد تكونت عينة الدراسة من ٤٩٠ تلميذاً من مرحلة التعليم المتوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدارس التعليم العام لقطاع بن عكنون التابع لولاية الجزائر–غرب– .طبق عليهم مقياس المضايقة بين الأقران ل "دان أولوس" (**Dan Olweus**) ومقياس تقدير الذات ل"روزنبرغ" (**Rosenberg**).

أجريت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧، وأظهرت نتائج التحليلات والمعالجات الإحصائية وجود وانتشار ظاهرة المضايقة بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط بدرجات متفاوتة إذ يتعرض لها التلاميذ "على الأقل مرة أو مرتين" خلال السنة الدراسية. كما تبين لنا أن التلاميذ الذين يتعرضون للمضايقات من النوع المتوسط أو الشديد يعانون من تقدير ضعيف للذات مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين لها. وانتهت الدراسة بتقديم بعض المقترحات حيث أن تقدير الذات هو جانب من الصحة النفسية الواجب التكفل بها في مرحلة حرجة كالمراهقة في وسط مدرسي يبدي عجزاً أو لا مبالاة إزاء ظاهرة المضايقة بين الأقران ولا يولي عناية خاصة لمساعدة التلاميذ على حماية أنفسهم وتجاوز العقبات و الاندماج في جماعات الرفاق وتحقيق النضج والاستقرار الانفعالي.

* قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة البليدة، الجزائر.

١- مقدمة:

تمثل المدرسة محيطاً اجتماعياً مهماً في حياة الطفل والمراهق بعد الأسرة إذ لا تسمح باكتساب المعارف والمعلومات فحسب بل تؤدي دوراً أساسياً في بناء شخصيتهما وتهذيب سلوكهما بحكم الفترة الزمنية التي يقضيانها في المدرسة. كما أنها تمثل أهم مجالات التبادل والتواصل وبناء علاقات إنسانية واجتماعية تسمح للطفل بتنمية مفهومه عن ذاته الذي لا ينمو إلاّ من خلال التفاعل مع الآخرين، في البداية يكون لرأي الآخرين انعكاسه القوي على نظرة الفرد لنفسه ولكن مع نمو هذا المفهوم وتأكيده وازدياد ثقة الفرد في صحة الصورة التي رسمها لنفسه فانه يصبح أقل اعتماداً على الغير كمصدر للمعلومات عن الذات (محمود الناشف ،١٩٩٣،ص٢٥٥).

ومما لاشك فيه أن نظرة الطفل والمراهق لذواتهما تتأثر بنظرة رفاقهما المقربين إليهما ولاسيما في المدرسة ،فهما يحسان بالرضا والطمأنينة والأمان عندما يتقرب أقرانهما ويتوددون إليهما، ويحترمونهما ويبدون إعجابا بأفكارهما أو سلوكاتهما أو هندامهما، وهي النظرة التي يشعران من خلالها بمكانتهما ويستمدان منها تقديرهما لذواتهما.

ويعتبر "فونتان" (Fontaine:2003) العلاقات الجيدة مع الأقران، سياقاً اجتماعياً ملائماً جداً للتنشئة الاجتماعية وكف السلوكات العدوانية، في حين أن مشكلات العلائق بين الأقران يمكن أن تتسبب في مشاكل نفسية وعدم التكيف الاجتماعي كما تسمح بالتنبؤ بانفصام الشخصية، وقد تعود إلى الانحراف ومشكلات مدرسية خطيرة .فصعوبات العلائق للطفل والمراهق مع أقرانهما قد تظهر في شكلين مختلفين، الأول يظهر من خلال السلوكات العنيفة اللاجتماعية والثانية تتمثل في مشاكل مُدخَلَة مثل الخجل ،الحزن والانسحاب الاجتماعي. ولذلك فإن عددا مهما من الأطفال المنبوذين يدخلون حلقة مفرغة. فنبذهم ورفضهم ينمي لديهم تقديراً سيئاً لذواتهم و لكفاءاتهم الاجتماعية بالإضافة إلى ضيق نفسي يزيد في نبذهم من طرف أقرانهم. وهذا الارتباط بين مكانة اجتماعية سلبية و مشاكل مُدخَلَة قد يهيأ لتجارب اجتماعية غير سارة، منها الوقوع ضحية علاقات المضايقة.

٢- مشكلة الدراسة:

تمثل السلوكات العدوانية في مجال علم النفس مظهراً من مظاهر نمو الطفل وتطبيعه الاجتماعي ولاسيما عند التقدم نحو مرحلة المراهقة، فهي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالظروف والعلاقات الأسرية والاجتماعية والتصورات المحيطة بها. فقد تتخذ طابعاً مقبولاً وتعبر عن درجة معينة من التوافق والتكيف مع متطلبات المحيط وقد تكون مؤذية ومؤلمة تسبب الإزعاج للآخرين وقد تصل في بعض الأحيان إلى إلحاق ضرر مادي بالآخرين. وتؤدي المدرسة كمحيط اجتماعي هام في حياة الأطفال والمراهقين بعد الأسرة دوراً حساساً في تربية وتهذيب هذه الطباع العدوانية وغرس مبادئ احترام الغير، والتواضع والتعاطف والرأفة بالآخرين وتعلم الانضباط والتقيد بالنظام من خلال التفاعلات اليومية مع الأقران.

ونظراً لأهمية جماعات الرفاق والأقران في حياة الأطفال والمراهقين وحاجاتهم للتقدير والانتماء والتفهم

والاحترام الذي يعزز ثقتهم بأنفسهم ويزيد شعورهم بالأمن ويسمح ببناء هويتهم ومكانتهم الاجتماعية، فقد حاولنا في دراستنا الحالية الكشف عن سلوكات المضايقة في المحيط المدرسي في مرحلة التعليم المتوسط بأشكالها المختلفة وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الذين تعرضوا لهذا النوع من الاعتداءات من طرف أقرانهم. فالبحث في الميدان عن سلوكات المضايقة المدرسية وآثارها على التلاميذ هو الذي سيسمح لنا بفهم هذه الظاهرة ومعالجتها. فالمشكل لا يكمن في كمية حوادث المضايقة في حد ذاتها ومدى خطورتها بقدر ما يكمن في الآثار التي يخلفها هذا النوع من السلوكات على مستوى نفسية الضحايا. كما أن تكرار هذا النوع من السلوكات واستمرارها في الزمان من المؤشرات الخطيرة التي تنبئ بفقدان الثقة لدى التلاميذ وعدم الإحساس بالأمن في مدرسته. وعلى ذلك ارتأينا صياغة أسئلة مشكلة الدراسة على النحو التالي:

– هل هناك علاقة بين تعرض التلاميذ للمضايقة من طرف أقرانهم في المدرسة ومستوى تقديرهم لذواتهم؟

– وهل هناك اختلاف بين الجنسين من حيث درجة التعرض للمضايقة و مستوى تقدير الذات؟

٣– فرضيات الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن التساؤلات السابقة من خلال الفرضيات التالية:

٣–١– هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم في المدرسة مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين لها.

٣–٢– هناك اختلاف دال إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم في قاعة الدرس وبين التلاميذ المتعرضين لها في أماكن أخرى من المدرسة.

٣–٣– هناك اختلاف دال إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة اللفظية والمعنوية وبين التلاميذ المتعرضين للمضايقة الجسدية.

٣–٤– هناك فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث من حيث درجة تعرضهم للمضايقة من طرف أقرانهم بالمدرسة.

٣–٥– هناك فروق دالة إحصائياً في مستوى تقدير الذات بين الذكور والإناث الذين تعرضوا للمضايقة من طرف أقرانهم بالمدرسة.

٤– هدف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى محاولة الكشف عن العلاقة التي تربط بين ظاهرة التعرض لمضايقات الأقران ومستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الضحايا في مرحلة حساسة من حياتهم الدراسية المتوسطة. كما تهدف إلى معرفة الأشكال التي تتخذها هذه المضايقات من حيث، شدتها، ومكان وقوعها، هذا من جهة. ومن جهة أخرى، محاولة فحص الفروق بين الجنسين من حيث درجة التعرض لمضايقات الأقران وعلاقة ذلك بمستوى تقدير الذات لدى كل منهما.

٥- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في ما يلي:

٥-١- تركيز الانتباه إلى خطورة ظاهرة المضايقة بين التلاميذ في المدرسة وضرورة التنبّه للحوادث والمشاكسات والعراك اللفظي والمطاردة التي قد تحدث في غالب الأحيان بصفة خفية بين التلاميذ وفي بعض الأحيان على مرأى ومسمع من الراشدين والتي قد تنجم عنها آثار خطيرة وعميقة في نفوس التلاميذ الضحايا.

٥-٢- إبراز دور المدرسة في تحقيق الأمن لتلاميذها ومحاربة سلوك المضايقة والاعتداء الذي قد يتعرض له التلاميذ.

٥-٣- توعية المعلم إلى خطورة سلوكات المضايقة التي قد يتعرض لها التلاميذ وإن كانت غير مباشرة واهتمامه بها وتدخله لضبط العلاقات والتفاعلات في القسم. مما قد يسهم بشكل كبير في القضاء على هذه الظاهرة وتحقيق الصحة النفسية والأمن لتلاميذه وبالتالي يتوافر لهم الجو الملائم لتحقيق نجاح العملية التربوية والتعليمية.

٥-٤- التفكير في الأساليب التربوية الإرشادية التي تسمح بنجاح المدرسة في مهمتها من خلال تجنب كل ما من شأنه إهانة التلميذ وإذلاله والحطّ من شأنه أو نبذه أو شتمه وكل ما يسبب له ضرراً نفسياً واعتماد أساليب الحوار وتقبل رأي الآخر واحترامه وتقدير جهود كل فرد وتشجيع التعاون بين التلاميذ و بناء الصداقات.

٥-٥- تحقيق مناخ دراسي آمن للتلاميذ باعتماد التدابير السابقة الذكر وهي من بين الإستراتيجيات التي يمكن أن يعول عليها لتعديل سلوكات المعتدين أو المضايقين وتخفيف الضغط عن الضحايا في آن واحد، وبالتالي تحقيق توافق و نجاح دراسي لأكبر عدد ممكن من التلاميذ.

٦- الإطار النظري ومصطلحات الدراسة:

٦-١- تعريف المضايقة بين الأقران (School Bullying):

إن المضايقة بين الأطفال في المدرسة ليست ظاهرة جديدة، فالأطفال وخصوصاً الأولاد يتعلمون المهارات العدوانية الفعالة و المؤثرة في جماعة الأقران؛ كيف يضربون ليدافعوا عن أنفسهم؟ وكيف يغضبون شخصاً آخر أو يغيظونه؟ كما قد يبدو من خلال التصور الشائع أن المضايقة تجربة عادية يعيشها الأطفال وهي غير مؤذية و غير جارحة. ولكن الدراسات التي قامت بها كل من "بلايا" و"هايدن" (Blaya et Hayden,2001) نوهت مؤخراً إلى خطورة هذه السلوكات إذ تبين أنه: إذا تعرض أحد الأفراد للمضايقة بصفة مستمرة ومزمنة، تضعف قدرته على الاستجابة للحفاظ على ذاته ويشعر بالنبذ، والتبعية الانفعالية، والوحدة، والاكتئاب واضطراب الوعي مما قد ينبئ بجدول إكلينيكي منذراً بضغط ما بعد الصدمة (stress post-traumatique).

ولما كانت دراستنا تتمحور حول موضوع المضايقة بين الأقران، ارتأينا التطرق إلى مصطلح (Bullying) الذي اعتمدته الدراسات الحديثة وهو كلمة إنجليزية تبنتها العديد من الدراسات في مختلف الدول وليست لها ترجمة حرفية في اللغات الأخرى. وقد أشار"سميث" وآخرون (Smith et all 2002) إلى صعوبة ترجمة هذه الكلمة إلى اللغات المختلفة لأن الموضوع حديث العهد في مجال البحوث النفسية. أما الترجمة الفرنسية لهذه الكلمة فقد اقترحت ثلاثة مصطلحات يتم استعمالها بطريقة متبادلة وهي: brimade- intimidation- harcèlement. (Fontaine:2003) وتشير المصطلحات الثلاثة إلى معنى الإزعاج، أو التنكيد، أو الإفزاع، أو التهديد وإثارة الخوف وهي معاني تجتمع في مصطلح المضايقة فكلمة "brimade" مثلا تشير لغويا إلى معنى المضايقة، والمعاكسة والتنكيد في حين تعبر كلمة "harcèlement" عن معنى إزعاج الشخص ومضايقته. (أنطوان نعمه، عصام مدور، ١٩٧٢:ص٩٩) .

وإذا رجعنا إلى مصطلح المضايقة الذي اعتمدناه في هذه الدراسة فيشير من الناحية اللغوية إلى معنى "إزعاج الآخرين وإقلاق راحتهم، أي كل شيء متعب و مثير للأعصاب، يسبب الاستياء، والإغاظة والتكدير". كما نجد أن فعل "ضايق" يدل على معنى" **عاكس، وأضجر، وأمل، وأتعب وأثار الأعصاب بحضور أو تصرف في غير محله؛ وكدر وعذب، وأزعج وأغاظ**". أما الفاعل "مضايق" فهو كل مغيظ ومكدر، يثير الاستياء ويجرح الشعور (كلام مضايق)" (كميل اسكندر حشمه وآخرون، ٢٠٠٠: ص٨٩٤).

أما فيما يخص الدراسات العربية التي ليست بالمتوافرة في هذا الموضوع، فقد استعمل عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون مصطلح البلطجة والتنمر كشكل من أشكال العدوان غير المباشر واعتمدوه ترجمة لمصطلح (Bullying) كما أشاروا إلى مصطلح المضايقة كصورة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار وتكون أحياناً عن طريق السخرية والتقليل من الشأن. (عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، ٢٠٠٣: ص٢٠٣).

وإذا تطرقنا إلى المعاني اللغوية لهذه الكلمات نجد كلمة تنمر تشير إلى من غضب وساء خلقه، أي تشبه بالنمر في طبعه. أما البلطجي فهو من يسير مع الجيش فيقطع الأشجار لتسهيل المرور على الطرق (كميل اسكندر حشمه وآخرون، ٢٠٠٠: ص ١٤٥٣) وهذه المصطلحات لا تتناسب في معناها اللغوي مع مصطلح (Bullying). ومن جهة أخرى يشير مصطلح المضايقة إلى كل فعل أو تصرف غير مقبول يقع على الشخص ويؤثر فيه بصفة سلبية؛ أي يزعجه، أو يغضبه، أو يعذبه، أو يجرح شعوره ويثير أعصابه وما يثير الأعصاب يعتبر ضغطاً لا يحتمله الشخص مما يتعبه و يرهقه ويكدر عليه صفو حياته. فالآثار التي تنتج عن المضايقة في نفس الفرد هي التي تبرز أكثر في الشرح اللغوي لهذا المصطلح مما جعلنا نميل إلى تبني هذا المصطلح كمرادف لكلمة "bullying" باعتبار أن معظم الأبحاث التي اهتمت بالموضوع ركزت على الآثار التي تتركها سلوكات المضايقة في نفوس الأطفال و المراهقين. وذلك ما ركز عليه "أولوس" (Olweus) عندما وصف المضايقة بأنها نوع خاص من الاعتداء حيث يقوم الشخص بالهجوم المادي

على شخص آخر ضعيف القوة وتهديده وجعله يشعر بالخوف، الانزعاج والاستياء لفترة مستمرة من الزمن وذلك بسبب الصدمة الانفعالية التي تتبع مثل هذا الهجوم من جهة و بسبب الخوف من معاودة تكرار هذه الهجمات من جهة أخرى. (Bidwell-Noelle:1997).

٦-١-١- التعريف الإجرائي للمضايقة بين الأقران (School bullying):

في هذه الدراسة تم تحديد المضايقة من طرف الأقران إجرائياً بالرجوع إلى الاستبيان المصمم من طرف "أولوس" سنة ١٩٨٩ الذي يشمل تعريفاً واضحاً ومحدداً لسلوك المضايقة و أشكالها وذلك من خلال تعليمة الاستبيان ذاته. وتعرف المضايقة على أنها تعرض التلميذ لكلام سيئ وجارح أو سخرية من طرف تلميذ آخر أو مجموعة تلاميذ، كما قد تتمثل في تعرضه للضرب، أو الركل، أو التهديد أو الحبس داخل غرفة أو أشياء مثل ذلك. ولا يمكن أن نعتبر هذه الأعمال مضايقات إلا إذا حدثت باستمرار وتعذر على التلميذ وصعب عليه الدفاع عن نفسه. أما الشجار والعراك الكلامي الذي قد يحدث بين تلميذين متساويين في القوة فلا يعتبر مضايقة.

فالمضايقة اللفظية والمعنوية تتمثل في تعرض التلميذ للسخرية، والتسمية بأسماء جارحة، أو التهديد، أو التهميش، أو الرفض والعزل المتعمد، والمضايقة بسبب العرق أو الأصل والمضايقة إزاء العلاقات العاطفية مع الجنس الآخر. أما المضايقة الجسدية فتتمثل في تعرض التلميذ للضرب أو الركل أو الصفع أو الحبس أو الإيذاء وإلحاق ضرر مادي أو جسدي به.

و يشير الجدول التالي إلى الأشكال المتفق عليها بين الباحثين لظاهرة المضايقة بين الأقران (Limber ;2002).

الجدول رقم (١)
أشكال المضايقة بين الأقران

	المضايقة المباشرة	المضايقة غير المباشرة
المضايقة اللفظية	السخرية-استثارة غضب الآخر بكلام غير لائق-التنابذ بالألقاب	نشر و ترويج الإشاعات.
المضايقة الجسدية	الضرب- الركل- الصفع – تحطيم أو سرقة أملاك الآخرين	إقناع صديق ودفعه للاعتداء على أحدهم لصالح المعتدي.
المضايقة غير اللفظية وغير الجسدية	التهديد – إشارات و إيماءات بذيئة و جارحة.	عزل البعض عن المجموعة- التلاعب بالصداقات- تهديد عن طريق البريد الإلكتروني.

ويعتبر كل من"أولوس" (Olweus) و"رولان" (Roland) أن العنف الذي يتم الإفصاح عنه لايمكن اعتباره مضايقة إلا إذا حدث الاعتداء مرة في الأسبوع ولمدة شهر على الأقل. في حين نجد "لوفنشتاين" Lowenstein) يتحدث عن عنف يدوم ستة أشهر. وهناك باحثون آخرون أقل تشدداً فيما يخص مبدأ التردد والتكرار إذ قام كل من"سميث" و"لفن" (Smith et Levan) باستجواب أفراد عينتهم "إذا كانوا قد تعرضوا للمضايقة في هذا اليوم، أو في هذا الأسبوع، أو في هذا الثلاثي". كما يشيران إلى المضايقة

العارضة (occasionnelle) ويعملان على إحصاء عدد التلاميذ الذين يصرحون بأنهم ضحايا " **أكثر من مرة أو مرتين**" على الأقل خلال الفصل أو الثلاثي. (Blaya :2002).

وأخيرا نستخلص مما سبق اتفاق الباحثين على اعتبار موضوع المضايقة مشكلاً اجتماعياً ونفسياً خطيراً باعتبار أبعاده الصدمية التي يمكن أن تترسب في نفسية الأطفال و المراهقين و تعيق توافقهم الاجتماعي في أشد المراحل حرجاً من حياتهم، كما يتفقون أيضا على اعتبار زمن ومدة وقوع المضايقة مؤشرين أساسيين عند دراستها.

٦-٢- تعريف تقدير الذات:

إن عدم تقبل المراهق من طرف الأقران يؤدي به إلى الوقوع في حلقة فارغة، وذلك لأن افتقاره للثقة في ذاته يجعله عرضة لنبذ الأقران، وعند إدراكه بأنه غير مقبول، تضعف وتتناقص ثقته بنفسه أكثر فأكثر ويزداد شعوره بعزلته الاجتماعية، ذلك ما نود الإشارة إليه من حيث الآثار السيئة والعميقة التي قد تتركها المضايقة من طرف الأقران في نفسية المراهق وإضعاف تقديره لذاته. فكلمة "تقدير" تشير من الناحية اللغوية إلى حكم فكري أو أخلاقي يعقب فحصاً إنتقادياً. فهو تقويم وتقرير قيمة محددة. ونقول أن فلاناً نال تقديراً فهو كل ما يدل على احترام وإعزاز أي شعور صادر عن رأي حسن في جدارة الشخص ومزاياه. (كميل اسكندر حشمه وآخرون، ٢٠٠٠: ص ١١٣٠).

وتترجم كلمة (estime) إلى اللغة العربية بثلاث مفردات هي:تقدير، واعتبار، واحترام. أما عبارة (estime de soi) فتشير إلى الاعتداد بالنفس والاعتزاز بها (سهيل إدريس، ٢٠٠٠: ص ٤٩٠).

فتقدير الذات هو احترام الذات والاعتزاز بها. ويشمل مفهوم تقدير الذات في مؤلفات علم النفس مجموعة من المفاهيم مثل تقويم الذات، وقيمة الذات. إلا أن عبارة تقدير الذات (estime de soi) هي الأكثر تداولاً واستعمالاً. فالأفراد لا يقدمون وصفاً لذواتهم في وضعيات معينة فحسب بل يقدمون تقويماً لذواتهم. (Martinot;2002).

كما يشير تقدير الذات إلى القيمة التي ننسبها لذواتنا في فترة معينة بمعنى إلى أي درجة نحب أنفسنا، فتقديرنا لذواتنا هو المقياس الذي نقيس به نجاحاتنا. إن تقويمنا العام لذواتنا (أو أي تغيير في تقويمنا وتقديرنا لذواتنا) يثير عموماً استجابة انفعالية من نوع اللذة، أو الحزن، أو الغضب أو القلق فالأشخاص يحكمون على ذواتهم حسب سلم يشمل الفارق بين "ما يجب أن يكونوا عليه وكيف يعتبرون أنفسهم في الحقيقة" (Beck:2002).

إن تقدير الذات حسب كل من "أندري وللور" (André et Lelord;1999) يعد من الأبعاد الأساسية في شخصية الإنسان فهو غير ملموس، وخفي، ومعقد، وقد لا نعيه دائماً. كما أن النظرة الحكم (regard-jugement) التي نحملها إزاء ذواتنا هي حيوية لتوازننا النفسي. فهي تنمو مع نمو الطفل وتكون جد هشة وحساسة في مرحلة المراهقة نظراً لأهمية العلاقات في حياة المراهق. إذ يصبح الأقران نماذج يقتدي بها وتؤثر في طريقة تقديره لذاته وثقته بنفسه في نفس الوقت. فإذا كانت هذه النظرة إيجابية فقد

تسمح بالتصرف بفعالية مع الإحساس بالذات ومواجهة صعوبات الحياة. أما إذا كانت سلبية فإنها تؤدي إلى معاناة ومتاعب تعرقل الحياة اليومية. ذلك ما قد يعيشه التلميذ في المدرسة إذا تعرض للرفض والنبذ وعدم التقبل من طرف الأقران؛ كما أشارت إليه بعض الدراسات (Houbre et All :2006) حيث أن الوقوع ضحية مضايقة يؤدي إلى معاناة كبيرة لدى الطفل. فالقلق والاكتئاب والوحدة والانعزال وتجنب الذهاب إلى المدرسة هي كلها أعراض تؤدي إلى اضطرابات سلوكية وانفعالية عند الطفل المتعرض للمضايقة.

٦-٢-١- التعريف الإجرائي لتقدير الذات:

يعرف تقدير الذات إجرائياً بأنه عبارة عن مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلميذ من خلال استجابته لبنود مقياس تقدير الذات ل "روزنبرغ" ويتراوح مجموع هذه الدرجات حسب هذا المقياس بين (١٠-٤٠). فإذا كان المجموع الذي يحصل عليه التلميذ يزيد عن (٣٠) فهذا يعني أن تقديره لذاته مرتفع، وإذا كان أقل من ذلك كان تقديره لذاته ضعيفاً.

٧- الدراسات السابقة:

٧-١- الدراسات العربية:

إن ندرة الدراسات العربية في موضوع المضايقة في المدارس جعلتنا ننكب باهتمام أكبر على دراسة هذه الظاهرة في الواقع الجزائري. وقد قادتنا بعض هذه الدراسات إلى باحثين هما **عبد المجيد سيد أحمد منصور وزكريا أحمد الشربيني** حيث حاولا تحديد مفهومي العدوان والعنف و اعتبرا البلطجة والتنمر شكلاً من أشكال العدوان غير المباشر ترجمة لمصطلح (bullying) بحيث أن الطفل المتنمر لديه تلذذ لمشاهدة معاناة الضحية وقد يسبب للضحية بعض الآلام الجسمية كشد الشعر أو الأذن أو الملابس أو القرص. (عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، ٢٠٠٣: ص٢٠٣).

في حين اعتمد **طه عبد العظيم حسين** مفهوم المشاغبة ترجمة لمصطلح (bullying) إذ يعتبر المشاغبة مشكلة من المشكلات التي حظيت باهتمام مختلف الباحثين على مستوى العالم نظراً لأنها مشكلة ذائعة الانتشار في جميع المدارس في أنحاء العالم فهي تعد أكثر أشكال العنف انتشاراً في المدارس ولها آثارها السلبية على نفسية الطلاب وعلى عملية التعلم المدرسي وعلى المناخ العام للمدرسة ...ويتمثل ذلك في انخفاض فاعلية وإنتاجية المدرسة وخلق بيئة مدرسية غير آمنة تساعد على خلق مناخ من الخوف بين الطلاب وتكف من قدرتهم على التعلم وزيادة الغياب عن المدرسة. ووفقاً لنفس الباحث فإنه بسبب نقص الدراسات والبحوث عن المشاغبة في المدارس العربية، لا توجد إحصائيات يمكن اعتمادها(طه عبد العظيم حسين، ٢٠٠٧، ص٣٣٧).

٧-٢- الدراسات الأجنبية:

بالنسبة للدراسات الأجنبية فقد اهتدينا إلى **"هنمان"** (**Heineman**) الذي كتب لأول مرة في

موضوع المضايقة في الوسط المدرسي سنة ١٩٧٣ باستعمال المصطلح السويدي "mobbning" وحدد المشكل في النشاطات أو الأعمال المضرة لفرد من طرف جماعة. (Fontaine: 2003).

وفي ١٩٧٨ حدد " دان أولوس" (**Dan Olweus**) لأول مرة المضايقة بالخصائص النفسية والعقلية واعتمد مصطلح "bullying" لوصف مجموعة من الاعتداءات المتكررة لطفل مسيطر على طفل ضحية، متأثرا في ذلك بدراساته السابقة للسلوك العدواني عند الأولاد في السبعينات. ويعتبر كتابه "الاعتداء في المدارس، المضايقون" أول بحث علمي منظم حول ظاهرة المضايقة، حيث ركز انتباهه على الأطفال الذين أصبحوا معتدين وضحايا وقام بالكشف عن ميزاتهم الشخصية والفردية. وتعتبر دراسات" أولوس" بين ١٩٧٨ و١٩٩٢ أول الدراسات العلمية المنظمة وأوسعها إذ سمحت بقياس ظاهرة المضايقة في٧٠٠ مؤسسة تربوية نرويجية، حيث تم التوصل إلى أن ١٥٪ من تلاميذ المدارس النرويجية متورطون في ظاهرة المضايقة بين الأقران. تلتها بعد ذلك دراسات أخرى مست كل من أستراليا، الولايات المتحدة الأمريكية وإيطاليا سنة ١٩٩٦، حيث توصل كل من "توامليو" (Twemlow)، "ساكو" (Sacco) و"وليمز" (Williams) إلى أن ١٠٪ من الأطفال والمراهقين الملتزمين بالمدرسة متورطون في علاقة مضايقة وأن انتشار هذه الظاهرة يتفاوت من مؤسسة إلى أخرى. (Fontaine:2003).

أما **الباحث الياباني "موريتا"(Morita)** فهو أول من درس مشكلة المضايقة في المدارس اليابانية من خلال دراسة مسحية في نفس الفترة التي قام فيها "أولوس" بدراساته في النرويج. وقد ركز "موريتا" على أهمية الوضعيات والعلاقات والتفاعل الاجتماعي بين الأطفال ولم يهتم بالخصائص الشخصية للأطفال كالعدوانية والقلق. وبالتالي لم يفسر المضايقة في المدارس اليابانية في إطار السلوك العدواني وإنما فسر حدوثها بفعل الضغط من طرف الأقران. فالتناول الياباني يختلف عن التناول الأوروبي لاختلاف مفهوم وأشكال المضايقة فهي تعتبر أوسع وأعنف في الدول الغربية وتمثل مشكلة خاصة بالأولاد في حين أنها مشكلة خاصة بالبنات في اليابان وهي تحدث بين أطفال عاديين لايتميزون بالجنوح ولا بالسلوكات اللاجتماعية. (Taki:2001).

ونظراً لتعدد الدراسات في السنوات الأخيرة حول موضوع المضايقة فإن مجموعة من الباحثين يتفقون على مجموعة من الخصائص تتميز بها المضايقة منهم **"أولوس"** (**Olweus**)، **"سميث"** (**Smith**) **و"بزاق"**(**Besag**)، بحيث تكون المضايقة جسدية (ضرب، شتم) أو نفسية (التنابذ بالألقاب)، وتظهر من خلال السخرية، والإشاعات، وعزل الضحية عن باقي الرفاق. وقد تتمثل في التمييز العنصري من خلال التنابذ بالألقاب والشتائم مصحوبة بالضرب والإهانة؛ والابتزاز؛ والتعمد والقصد في إيذاء الآخر، وصعوبة الضحية في الدفاع عن نفسها واستمرار المضايقة على المدى الطويل وتكررها. (Blaya:2002).

أما الدراسات التي تمت في إسبانيا سنة ١٩٩٤ من طرف الباحث "أورتيقا" (Ortega) فتشير إلى تجاوز هذه النسب وتراوحها بين ١٥٪ و ٢٠٪ من الضحايا والمعتدين ويرجع "دباربيو"

(Débarbieux;2006) هذه الاختلافات إلى اختلاف العينات و اختلاف التعريفات الخاصة بالمضايقة في حد ذاتها. وحسب نتائج ثلاث عشرة دراسة مست المضايقة بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط فإن ٦٪ من التلاميذ معتدون (قد تعرضوا في نفس الوقت للاعتداء في بعض الأحيان) و ٩,٥٪ من التلاميذ قد تعرضوا للاعتداء (وكانوا معتدين في نفس الوقت). وهذا يشير إلى نقطة هامة مفادها أن الضحايا هم في نفس الوقت معتدون وذلك في أغلب الأحيان .

ومن أهم النتائج التي توصل إليهما "**تاكي**" (**Taki:2001**) بعد دراسة مسحية طولية سنة١٩٩٧في المدارس اليابانية على مدى ثلاث سنوات باعتماد مقياس الضغط (stress scale)، أن نسبة الأطفال الذين يضايقون باستمرار (أكثر من مرة في الأسبوع) تراوحت بين (٧٪ و٩٪) على مدى ثلاث سنوات دون أن يكون هناك طفل معين قام بالمضايقة المستمرة والمتكررة في مجمل الدراسة .ووجد (٠,٦٪) فقط من الأطفال قد ضايقوا الآخرين خمس مرات في حين أن معظم باقي المضايقين قاموا بذلك مرة واحدة خلال السنوات الثلاث (مدة الدراسة).كما أن واحدا من سبعة أطفال (٧/١) فقط لم يقم بتاتاً بمضايقة الآخرين على مدى ثلاث سنوات ونصف الأطفال (٢/١) قد تورطوا في المضايقة مرة في السنة على الأقل. لقد أسفرت هذه الدراسات عن دق ناقوس الخطر من طرف وزارة التربية الوطنية اليابانية سنة ١٩٩٦ ولاسيما بعد حوادث الانتحار التي عاشتها المدارس اليابانية.

كما توصل الباحثون حسب "**هورتن**"(**Horton ;2006**) إلى أن المضايقة تعتبر الآن عنفا على المدى الطويل وتظهر في المحيط المدرسي في إطار علاقات التلاميذ بأقرانهم.و بالتالي أصبح البحث في تفاعلات العلائق من خلال المميزات السيكولوجية للتلاميذ المتورطين في علاقات مضايقة ذو أهمية في عملية التنبؤ بالتوافق الاجتماعي والنفسي لهؤلاء الأطفال والمراهقين. وقد لفتت بعض الدراسات الانتباه إلى إمكانية وقوع المضايقة داخل جماعات الأصدقاء وبين أطفال عاديين كما هو الأمر في الدراسات المتعلقة بالمضايقة في المدارس اليابانية.

إن ما يجده بعض المراهقين مقلقاً ومؤلماً ومؤثراً قد يجده البعض الآخر مزاحاً. وأن ما يعتبره مراهق ما مقلقاً ومؤثراً في مناسبة ما قد يعتبره مزاحاً في مناسبة أخرى. وهذا لا يعني التسامح واعتبار المضايقة سلوكاً عادياً ومقبولاً بوجود فرق بين النوايا والنتائج كما وضحت ذلك الدراسات التي اهتمت بعلاقة المضايقة بالانتحار والجريمة. منها دراسة كل من "**بولتن**"(**Boulton**) و"**هاوكر**" (**Hawker**) بإنجلترا سنة ١٩٩٧لحالة الطفل "Nathan Faris" في سن التاسعة والذي كان يعاني من السخرية بسبب وزنه ومستوى ذكائه العالي إذ كان يلقب ب"fatso chubby" و"walking dictionnary" لمدة أربع سنوات. وانتهى به الأمر سنة ١٩٨٧ إلى إحضار مسدس إلى مدرسته وقتل أحد الأطفال وجرح آخرين ثم قتل نفسه. فمن الواضح أن التلاميذ الذين سخروا منه أو كانوا شهوداً على ذلك، لم يخطر ببالهم أن ذلك مضر وخطير، ولم ير كل من المضايقين أو المعلمين في السخرية مضايقة ولذلك لم يقم أحد بإيقاف ذلك. .(Horton:2006)

ومـــن بين النتائج التي توصلت إليهما مختلف الدراسات حسب "**ليمبر**" (**Limber:2002**) أن أهم عوامل المخاطرة التي تم التوصل إليهما في موضوع المضايقة بعد العوامل الفردية تتمثل في جماعة الأقران والمحيط المدرسي، إذ تبين أن المضايقة تميل إلى الوقوع في مدارس تنقص فيها الرقابة الملائمة من طرف الراشدين وحيث يكون المعلمون والإداريون والتلاميذ متقبلين للمضايقة أو غير مبالين بها.

وإذا كان "**أولوس**" قد ركز على العوامل الفردية التي تسمح بوقوع ظاهرة المضايقة ولاسيما شخصية الضحية وشخصية المعتدي، فإن بعض الباحثين الآن حسب "بلايا"(Blaya: 2002) ومنهم"دباربيو" يشيرون إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تدخل عوامل اجتماعية ومساهمتها في بناء هذه الظاهرة مثل عدم الانسجام وعدم التفاهم والحوار بين جماعات الراشدين وخرق التلاميذ للقواعد دون تعرضهم للعقاب مما ينمي لديهم شعوراً بالحصانة والأمن من العقاب، إذ هي عوامل كفيلة بتيسير سلوكات المضايقة وإعطائها طابعاً عادياً ومقبولاً. فالعنف عموماً في المحيط المدرسي هو تراكم للاعتداءات والمضايقات وضغط نفسي غير ظاهر ودون أهمية، يؤدي استمراره في الزمان إلى آثار "ما بعد الصدمة" خطيرة لدى من يتعرض لها ويعيشها مثل الاكتئاب، وعنف ضد الذات، ومحاولات الانتحار. وأيضا لدى المعتدي الذي قد ينمي شعوراً بالحصانة والقوة والنفوذ تجعله يسلك سلوك الجانحين المهمشين في حياتهم المستقبلية.

لقد **شخصت الجمعية الطبية الأمريكية** المضايقة و الوقوع ضحية مضايقة من الإشارات المنذرة بالعنف إذ تبين من خلال الدراسات الأخيرة ل"ددمان" (Dedman) سنة ٢٠٠٠ حول التلاميذ المتورطين في٣٧حادثة ومنها حادثة Columbine بالولايات المتحدة الأمريكية أن ثلثي المعتدين (٢/٣) يتميزون بمشاعر الاضطهاد، والمضايقة والتهديد من طرف الأقران. (Limber,2002) أما دراسات"سميث" (Smith) سنة٢٠٠١ فقد أسفرت عن نتائج هامة منها معاناة ضحايا المضايقة من القلق والاكتئاب وفقدان تقدير الذات بالإضافة إلى اضطرابات فيزيولوجية وسيكوسوماتية قد تكون انتحارية في بعض الأحيان(Débarbieux:2006).

٧-٣- تعقيب على الدراسات السابقة:

إن موضوع المضايقة بين الأقران حديث العهد، أثار اهتمام الدول الغربية بعد حوادث العنف الدامية التي عرفتها المدارس الإنجليزية والأمريكية في بداية التسعينات منها حوادث مدرسة "دمبلان" (Dumblane) سنة ١٩٩٦ببريطانيا وحوادث "كولومبين"(Columbine) سنة ١٩٩٩ بالولايات المتحدة الأمريكية. إذ تكثفت الدراسات وبرامج التدخل في مختلف البلدان الأوربية والأمريكية بحيث انعقدت ثلاثة ملتقيات دولية حول العنف المدرسي وانتهت بتأسيس المرصد الدولي للعنف في المدرسة. أما البلدان العربية فلم تعط العناية اللازمة لهذا الموضوع إذ لا توجد لحد اليوم إحصائيات رسمية حول مدى انتشار ظاهرة العنف في المدارس والأسباب المرتبطة بها على الرغم من وجود بعض الصحف الوطنية في الجزائر تشير إلى بعض التقارير الصادرة عن مديرية الدراسات بوزارة التربية الوطنية والتي مفادها أن "العنف المدرسي في تصاعد مستمر وأن الأرقام التي بحوزة الوزارة لا تمثل سوى تلك المعلن عنها رسمياً في حين هناك

رقم أسود غير معلن عنه. إذ يمثل العنف الممارس داخل المؤسسات التربوية أي بين التلاميذ أنفسهم حسب آخر الأرقام المقدمة من قبل وزارة التربية الوطنية (٤٧٢٥) حالة. وعلى ضوء هذه المعطيات بادرت وزارة التربية الوطنية بوضع لجنة وطنية مكونة من ممثلين عن المجتمع المدني وممثلين عن الوزارة لدراسة الظاهرة" (جريدة الخبر، ٩ ماي٢٠٠٧، ص٦).

هذا وقد سبق أن تم الإعلان عن موضوع العنف في المدرسة بالجزائر من خلال عقد الملتقى الوطني لمكافحة العنف والآفات في الوسط المدرسي سنة ٢٠٠٠ بعد بزوغ بعض مظاهر العنف في المدارس الجزائرية. إذ عرفت إحدى المدارس حادثاً خطيراً تمثل في قتل تلميذاً في السنة السابعة أساسي (الطور الثالث من التعليم الأساسي سابقا) بالسلاح الأبيض من طرف زميله بنفس القسم في شهر سبتمبر من السنة الدراسية (١٩٩٩/٢٠٠٠) وقد كنا ضمن فريق المختصين النفسانيين الذين قاموا بالتدخل في المدرسة المعنية بعد هذا الحادث مباشرة.

وبناءاً على ذلك تعتبر دراستنا هذه الأولى من نوعها في الجزائر، تحاول الكشف عن ظاهرة المضايقة التي تتعرض لها عينة من التلاميذ في المدارس الجزائرية و التي اعتبرتها مختلف الدراسات من أهم أسباب حوادث العنف الخطيرة التي شهدتها المدارس في العالم. كما تتناول هذه الدراسة عن قرب الجوانب المرئية وغير المرئية أو الخفية للاعتداءات التي يعيشها التلاميذ من طرف رفقائهم في المدرسة ومدى استمرارها في الزمان مما قادنا إلى التفكير في ضرورة وضع برامج وقاية مرتكزة على معطيات بحثية علمية تؤدي فيها المدرسة دوراً مهماً في محاربة العنف في مرحلة حساسة من حياة التلاميذ إذ يحتاجون إلى نماذج اجتماعية إيجابية يتقمصونها لبناء تصورات و مشاريع مستقبلية في مدرسة تتوافر فيها الأمن والاستقرار والتوجيه السليم. متفقين بذلك مع الدراسات الأخيرة التي تشير حسب "تروقار"(Trogger ;2006) بأن العنف أقل شيوعاً في المدارس التي تتميز فرقها التربوية بالتماسك، والتضامن، والطيبة والتعاطف، مما يمثل دعماً وسنداً جيداً للتلاميذ.

وفي نفس السياق، نجد العديد من الدراسات تركز على أهمية علاقات الصداقة بين التلاميذ التي تؤدي دوراً إيجابياً في تحقيق الأمن في المدرسة وحماية التلاميذ من سوء التوافق المدرسي، بحيث يشير "هرشي" Hirschi إلى أن المدرسة تقي وتحمي من الجنح لأنها مكان يتعلق فيه الأطفال بأشخاص يدافعون عن القيم الاجتماعية الإيجابية "pro-sociales" وحيث تؤدي الصداقات دوراً هاماً في توافق المراهقين كما تسمح المدرسة باكتساب مستوى تعليمي عالٍ و قدرة على التعبير يسمحان بتحكم أحسن في الذات. (Roché:2004).

إن الدراسات في هذا المجال قد أبرزت مدى تأثير تقدير الذات على الجوانب السلوكية، والمعرفية والانفعالية للأفراد، إذ أشار "هبرت" (Hebert,1991) إلى أن تقدير الذات من عوامل المخاطرة التي تسهم في ظهور السلوكات العدوانية عند الشباب ويرى أن التقدير الإيجابي للذات يمثل عاملاً هاماً في تسيير النمو الشخصي للفرد والحفاظ على صحته العقلية. فالطفل الذي له فرص ضعيفة لوضع الثقة في

نفسه وتحقيق النجاحات وتقبله وتقويمه من طرف الآخرين في علاقاته العاطفية والاجتماعية يتوجه بسهولة نحو سلوكات الانحراف.

الخلاصة أن التلاميذ الضحايا المتعرضين لمضايقات أقرانهم يميلون إلى فقد الثقة في أنفسهم ومواجهة صعوبات في التوجه نحو الآخرين والميل إلى الانطواء على ذواتهم. لذلك يبدو مهماً في دراستنا هذه الكشف عن الآثار النفسية التي قد تسفر عنها علاقات المضايقة والضغط والإزعاج والتنكيد باستمرار على مستوى تقدير التلاميذ الضحايا لذواتهم ولاسيما في مرحلة التعليم المتوسط. كما يبدو مهماً التعرف إلى الأشكال التي يمكن أن تتخذها هذه المضايقات، وشدتها ومكان وقوعها. بالإضافة إلى محاولة فحص الفروق بين الجنسين من حيث درجة التعرض للمضايقة من طرف الأقران وعلاقة ذلك بمستوى تقدير الذات لدى كل منهما.

٨- منهج الدراسة:

منهج الدراسة المعتمد هو منهج وصفي ارتباطي حيث قمنا بوصف الوضع الذي توجد عليه ظاهرة المضايقة بين الأقران محل الدراسة كمظهر من مظاهر العنف المدرسي في الوقت الحاضر أي فترة إجراء الدراسة. كما بحثنا عن العلاقة بين ظاهرة المضايقة بين الأقران وتقدير الذات لدى التلاميذ، ويعبر معامل الارتباط عن مقدار هذه العلاقة أو درجتها دون تحديد علاقات سببية بينهما و ذلك بهدف المقارنة بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة والتلاميذ الذين لم يتعرضوا لها. فالارتباط في معناه العلمي الدقيق هو التغير الاقتراني بمعنى اقتران التغير في ظاهرة معينة بالتغير في ظاهرة أخرى.

٨-١- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من ٤٩٠ تلميذاً وتلميذة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة من مرحلة التعليم المتوسط، يزاولون دراستهم بسبعة متوسطات اختيرت بطريقة عشوائية من بين مدارس التعليم المتوسط لمقاطعة "بن عكنون" التابعة لمديرية ولاية الجزائر-غرب- في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. وتتمثل خصائص عينة الدراسة فيما يلي:

الجدول رقم (٢) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق المتوسطات ووفق الجنس

مؤسسات التعليم المتوسط	عدد الأفواج	عدد الإناث	عدد الذكور	المجموع
متوسطة "عبد الرحمان بوساعة"	٠٢	٣٤	٣٨	٧٢
متوسطة "البساتين الجديدة"	٠٢	٣٠	٢٧	٥٧
متوسطة "قشطولي حميدو"	٠٢	٤٠	٣٧	٧٧
متوسطة "أحمد حمدي"	٠٢	٤٠	٣٦	٧٦
متوسطة "هشام بن عبد المالك"	٠٢	٣٩	٣٤	٧٣
متوسطة "حديقة ديكار"	٠٢	٣٥	٣١	٦٦
متوسطة "شراقة بنات"	٠٢	٣٦	٣٣	٦٩
المجمـــوع	١٤	٢٥٤	٢٣٦	٤٩٠

من الملاحظ أن الذكور يمثلون ٤٨,٢٠٪ من مجموعة عينة الدراسة في حين أن الإناث يمثلون ٥١،٨٠٪ وبالتالي فهي عينة متوازنة نوعاً ما من حيث عدد الذكور والإناث.

٨-٢- أدوات الدراسة:

لجمع بيانات الدراسة استعنا بمقياسين نفسيين يتمثلان في ما يلي:

- مقياس المضايقة بين الأقران ل"دان أولوس" (Olweus). وهو المقياس الذي اعتمده "أولوس" لقياس ظاهرة المضايقة بين الأقران في المدارس النرويجية واعتمد نتائجه في بناء برامج مكافحة العنف في المدارس التي تم تبنيها من طرف السلطات الأمريكية في مدارسها. وقد تمت ترجمته من طرفنا لعدم توافر صيغة مترجمة للمقياس إلى اللغة العربية.

- مقياس تقدير الذات ل"روزنبرغ" (Rosenberg) تم اعتماده لقياس مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين لمضايقات أقرانهم .وهو من ترجمة الأستاذ بوطاف من جامعة الجزائر.

٨-٢-١- مقياس المضايقة بين الأقران (School Bullying):

أعد هذا المقياس الباحث النرويجي"دان أولوس" (Olweus) سنة ١٩٨٩ وهو مقياس متوافر حالياً باللغة الإنجليزية، النرويجية والسويدية لم يتم استعماله من قبل في البيئة الجزائرية وقد تم انتقاؤه بواسطة البريد الإلكتروني من مركز "لامارش" وهو مركز البحث حول العنف(Lamarsh center for research on violence and conflict resolution) تابع لمعهد علم النفس بجامعة "يورك" yorku الكندية ب "طورنطو" Torento .

وقد اعتمد "أولوس" في بناء مقياسه على دراسته السابقة للسلوك العدواني للأولاد في السبعينات ثم دراسته المسحية لـ(١٤٠٠٠٠) طالباً بالمدارس النرويجية سنة ١٩٨٣، بعد ذلك أدخل سنة ١٩٩٣ تعديلات على هذا المقياس بحيث أصبح يشمل (٤٠) بندا عوض (٢٠) بند في المقياس الأصلي علماً أننا استعملنا المقياس الأصلي في الدراسة الحالية.

تظهر بنود هذا المقياس على شكل أسئلة مقيدة وتكون إجابة التلميذ بالاختيار من عدة إجابات ممكنة. وتدور هذه البنود حول ثلاثة محاور رئيسية.

– المحور الأول ويشمل البنود رقم: (٢)، (٣)، (٤)، (٦)، (٧). وتقيس هذه البنود عدداً من خصائص وأشكال المضايقة التي يتعرض لها التلاميذ، حدتها ومكان وقوعها.

– المحور الثاني ويشمل البنود رقم: (١٢)، (١٣)، (١٤)، (١٥)، و(١٦). و تقيس هذه البنود عدداً من خصائص وأشكال المضايقة التي يقوم بها التلاميذ المضايقون إزاء أقرانهم الضحايا، حدتها ومكان وقوعها.

– المحور الثالث ويشمل البنود رقم: (٨)، (٩)، (١٠)، (١١)، (١٧)، و(١٩). وتتعلق هذه البنود بالمحيط المدرسي والاجتماعي (معلمون، أقران، أولياء) ومدى علمهم، استجابتهم وتدخلهم في موضوع المضايقة في المدرسة.

أما السؤال المفتوح الوارد في البند رقم (٢٠) فهو يسمح لأفراد عينة الدراسة بالإدلاء بآرائهم واتجاهاتهم إزاء موضوع المضايقة مما أعاننا أكثر على فهم وتحليل هذه الظاهرة كما عايشها التلاميذ في مدرستهم. تم استغلال إجابات التلاميذ حول كل بنود الاستبيان من حيث التحليل الإحصائي وتحليل المحتوى وذلك بغرض استكشاف مدى انتشار سلوكات المضايقة في المدرسة. أما بالنسبة لفرضيات البحث التي تهتم بدراسة مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة فقد تم تحليل بنود المحور الأول من المقياس وهي (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦) و(٧) واعتماد نتائج هذا التحليل للتأكد من فرضيات البحث. وتنقط البنود السالفة الذكر عن طريق سلم ليكرت "Likert type" أي الإجابة عن سلم فيه خمس نقاط بحيث تعطى علامة لكل بند وفق اختيار المجيب ويكون التنقيط كالتالي:

- " لم يحدث ذلك بتاتا منذ بداية السنة الدراسية ":٠
- "حدث ذلك مرة أو مرتين" :١
- "أكثر من مرة أو مرتين (حاليا و من قبل) " :٢
- "حوالي مرة في الأسبوع" :٣
- "عدة مرات في الأسبوع" :٤

وتجدر الإشارة إلى أننا قمنا بتطبيق المقياس على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط بعد سبعة أشهر من الدخول المدرسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. كما لجأنا إلى استغلال إجابات التلاميذ حسب مستويات تعرضهم للمضايقة باعتبار أننا لم نتمكن من الاطلاع على طريقة "أولوس" لتحليل بنود هذا المقياس. وقد استندنا إلى ما جاء في أبحاث "أولوس" وباحثين آخرين اعتمدوا في تعريفاتهم للمضايقة على مؤشر أساسي هو الزمن والمدة إذ يعتبر كل من "أولوس" و"رولان" (Roland) أن العنف الذي يتم الإفصاح عنه لايمكن اعتباره مضايقة إلا إذا حدث الاعتداء مرة في الأسبوع ولمدة شهر على الأقل. أما "لوفنشتاين" (Lowenstein) فيشير إلى عنف يحدث طوال ستة أشهر. في حين أن كل من "سميث" و"لفن" (Smith et Levan,) كانا يسألان أفراد عينتهما إذا ما كانوا ضحايا المضايقة في هذا اليوم، أم في هذا الأسبوع، أم في هذا الثلاثي. كما يتحدثان عن المضايقة العارضة (occasionnelle) خلال الفصل أو الثلاثي ويعملان على حوصلة عدد التلاميذ الذين يصرحون بأنهم ضحايا "أكثر من مرة أو مرتين" على الأقل (Blaya:2002).

ومن جهة أخرى فإن معظم الدراسات في هذا الموضوع قد ركزت على نسبة تكرار التعرض لسلوكات المضايقة، إذ توصلت إحدى الأبحاث بكارولينا الجنوبية قدمتها الجمعية الطبية الأمريكية (American Medical Association:2002) إلى أن (٢٣٪) من التلاميذ صرحوا بتعرضهم للمضايقة "عدة مرات" أو "غالبا" أثناء الأشهر الثلاثة السابقة في حين (٩٪) منهم صرحوا بوقوعهم ضحية مضايقة مستمرة ومتكررة "مرة في الأسبوع أو أكثر". و على أساس ما سبق فقد اعتبرنا:

– أن فئة التلاميذ غير المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم، تضم التلاميذ الذين صرحوا بعدم

تعرضهم للمضايقة منذ بداية السنة الدراسية و حصلوا على درجة (٠) في كل البنود أي البنود المرقمة ب: ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧ بما فيها البنود الفرعية للبندين رقم ٦ و٧.

– فئة التعرض الخفيف وتضم التلاميذ الذين صرحوا بتعرضهم للمضايقة **"مرة أو مرتين فقط"** في البنود الستة المذكورة آنفاً والحاصلين على مجموع درجات يتراوح بين (١و١٧) درجة.

– فئة التعرض المتوسط و تضم التلاميذ الذين صرحوا بتعرضهم للمضايقة **"أكثر من مرة أو مرتين"** (حالياً ومن قبل) في البنود الستة للمقياس والحاصلين على مجموع درجات تتراوح بين (١٨و٣٤) درجة على الأكثر.

– فئة التعرض الشديد وتضم التلاميذ الذين صرحوا بتعرضهم للمضايقة **"حوالي مرة في الأسبوع"** و**"عدة مرات في الأسبوع"** في البنود الستة للمقياس والحاصلين على مجموع درجات تتراوح بين (٣٥) درجة وأكثر.

وبذلك استخرجنا أربعة مستويات من حيث التعرض للمضايقة:

– مستوى عدم التعرض للمضايقة من طرف الأقران (٠)

– مستوى التعرض الخفيف للمضايقة (من ١ إلى ١٧)

– مستوى التعرض المتوسط للمضايقة (من١٨ إلى٣٤)

– مستوى التعرض الشديد للمضايقة (٣٥ فما فوق)

أما بالنسبة للمضايقة الجسدية والمضايقة المعنوية فقد عمدنا إلى استخراج مؤشراتها من البنود الفرعية للبند رقم (٧) من المقياس، حيث تم اعتبار: السخرية بطريقة غير لائقة، والتسمية بأسماء جارحة، والتهميش والعزل، والمضايقة بسبب العرق أو الأصل، والمضايقة بسبب علاقات عاطفية ،كلها مؤشرات للمضايقة المعنوية واللفظية. في حين أن التهديد مع الإيذاء والركل والضرب فقد اعتمدناها مؤشرات للمضايقة الجسدية.

٨–٢–١–١– قياس ثبات المقياس:

تم قياس معامل الثبات لمقياس "المضايقة بين الأقران" ل"أولوس" بعد اختيار مجموعة من تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط بطريقة عشوائية بمتوسطة "العقيد بوقرة" في قطاع بئر خادم التابع لولاية الجزائر. ويقدر عدد التلاميذ (٦٢) تلميذاً وتلميذة. تم حساب معامل ثبات المقياس باعتماد معادلة "ألفالكرونباخ" التي تقيس مدى الاتساق الداخلي للإجابات و تم التوصل إلى معامل ثبات قيمته (٠،٧٩). مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات تجعلنا نثق في نتائجه في البيئة الجزائرية.

٨–٢–١–٢– صدق المقياس:

بما أن مقياس "المضايقة بين الأقران" (Shortened bullying questionnaire، 1989) ل"أولوس" متوافر باللغة الإنجليزية، النرويجية والسويدية فقط، فقد قمنا بترجمته إلى اللغة العربية ثم عرضناه

على ثلاثة من المحكمين وهم أساتذة في مجال علم النفس بكلية العلوم الإنسانية بجامعة الجزائر[1]، لمعرفة مدى اتفاقهم بشأن ما إذا كان المقياس يقيس الموضوع الذي صمم لقياسه بشكله المترجم إلى اللغة العربية. وانطلاقا من ملاحظاتهم، تم إجراء بعض التعديلات من حيث الصياغة اللغوية على بعض البنود :رقم (١)، (٧)، (٨)، (١٩)، ثم استعمال هذا المقياس لتميزه بالصدق الظاهري ووضوح بنوده استناداً إلى موافقة المحكمين.

٨-٢-٢- مقياس تقدير الذات (Self-Esteem):

تم تقويم تقدير الذات العام للتلميذ بواسطة سلم "روزنبرغ" (Rosenberg,1962) الذي يشمل عشرة بنود متمثلة في (٥) عبارات موجبة و(٥) عبارات سالبة. ويصحح المقياس بإعطاء قيم رقمية لسلم متدرج للعبارات الموجبة: أوافق بشدة (٤)، أوافق (٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق بشدة (١)، وتعكس هذه القيم للعبارات السالبة. وتساوي الدرجة الكلية للتلميذ مجموع درجاته على جميع العبارات والتي تتراوح قيمتها بين (١٠) و(٤٠).

٨-٢-٢-١- ثبات المقياس:

بالنسبة لمقياس تقدير الذات ل"روزنبرغ" فقد تم قياس معامل الثبات له بطريقة إعادة التطبيق على أفراد عينة تم اختيارها بطريقة عشوائية من تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة "العقيد بوقرة" ببئر خادم ويقدر عدد أفراد هذه العينة (٣٣) تلميذاً وتلميذة وكانت الفترة الزمنية التي تفصل بين التطبيقين الأول والثاني أسبوعين.

تم حساب معامل الارتباط ل"بيرسون" (r) بين التطبيقين و توصلنا إلى ارتباط قيمته (٠,٧٠) عند مستوى الدلالة (٠,٠١) مما يسمح لنا بالقول أن مقياس تقدير الذات المعتمد في البحث يتمتع بدرجة مناسبة من الثبات يسمح لنا بالوثوق في نتائج تطبيقه في البيئة الجزائرية.

٨-٢-٢-٢- صدق المقياس:

لقد بينت البحوث المختلفة وجود انسجام وصدق تنبؤي لمقياس تقدير الذات ل"روزنبرغ" (Rosenberg,1962) مقارنة بمقاييس أخرى مثل مقياس"كوبر سميث" (Cooper smith, 1967) وفي الدراسة الحالية تم الاحتفاظ بترجمة "علي بوطاف" للمقياس (مقدم عبد الحفيظ:٢٠٠٣ص٣٠٣).

٩- المعالجة الإحصائية:

لتحليل نتائج هذه الدراسة اعتمدنا الأساليب الإحصائية التالية:

تقنيات الإحصاء الوصفي المتمثلة في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية ومعامل الارتباط "بيرسون".

تقنيات الإحصاء الاستدلالي المتمثلة في اختبار تحليل التباين الأحادي "ف"(Anova one way)

[1] المحكمون : د. مسيلي رشيد، د.بوطاف علي، د.طاجين سليمة. (جامعة الجزائر).

لمعرفة الفروق لأكثر من متوسطين واختبار "شيفي" (Shéffé) لمقارنة المتوسطات فيما بينها، واختبار "ت" لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطين.

معادلة ألفا لكرونباخ (Gronbach Alpha) لحساب معامل الثبات والتي تعتمد على تباينات بنود المقياس ومدى ارتباطها بتباين الدرجات الكلية للمقياس.

١٠- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

١٠-١- النتائج الخاصة بالفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم في المدرسة مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين.

لاختبار هذه الفرضية قمنا بحساب المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير الذات عند التلاميذ المتعرضين للمضايقة بمختلف مستوياتها وعند التلاميذ غير المتعرضين. ثم قمنا بحساب قيمة "ف" لاختبار تحليل التباين الأحادي (Anova) للكشف عن دلالة الفروق في درجات تقدير الذات واختبار "Shéffé" للمقارنة بين المتوسطات وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجداول التالية:

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير الذات عند المتعرضين وغير المتعرضين للمضايقة من طرف الأقران

مستويات التعرض	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
غير المتعرضين	٧٤	٣١,٠١	٣,٩٩
تعرض خفيف	٣٥٧	٣٠,٠٩	٤,١٩
تعرض متوسط	٥١	٢٨,٤١	٤,١١
تعرض شديد	٠٨	٢٥,٠٠	٤,٣٨

الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي (Anova) لدلالة الفروق في درجات تقدير الذات

مصدر التباين	درجة الحرية	مج المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف" المحسوبة	مستوى ا لدلالة
بين المجموعات	٣	٤٠٦،٨٩٣	١٣٥،٦٣١	٧،٨٥٣	،٠٠٠
داخل المجموعات	٤٨٦	٨٣٩٣،٦٤٨	١٧،٢٧١		دال عند مستوى٠،٠١
المجموع	٤٨٩	٨٨٠٠،٥٤١			

الجدول رقم (٥) نتائج اختبار "Shéffé" لمختلف المقارنات والدلالة الإحصائية بالنسبة للفروق في تقدير الذات بين التلاميذ غير المتعرضين والتلاميذ المتعرضين

المقارنات	كمية الفرق الملاحظ بين المتوسطات	مستوى الدلالة
متوسط غير المتعرضين- متوسط ا لمتعرضين للمضايقة الخفيفة	٠,٩٣	٠،٣٨٥ غير دال
متوسط غير المتعرضين- متوسط المتعرضين للمضايقة المتوسطة	٢,٦٠ **	٠،٠٠٨ دال
متوسط غير المتعرضين- متوسط المتعرضين للمضايقة الشديدة	٦,٠١ **	٠,٠٠٢ دال

** يشير إلى أن الفرق بين المتوسطات دال عند مستوى ٠,٠١.

فيما يتعلق بنتائج الفرضية الأولى نجد اختلافاً في متوسط درجات تقدير الذات عند التلاميذ غير المتعرضين للمضايقة مقارنة بمتوسط درجات تقدير الذات عند التلاميذ المتعرضين لها. إذ ينخفض هذا المتوسط كلما ازداد التعرض للمضايقة ويصل هذا المتوسط إلى (٢٥) عند التلاميذ الذين تعرضوا بشدة وباستمرار للمضايقة "على الأقل مرة في الأسبوع " إلى "أكثر من مرة في الأسبوع" مقارنة بمتوسط (٣٠،٠٩) في درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة الخفيفة "مرة أو مرتين فقط" خلال السنة الدراسية. وتظهر هذه الفروق في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة والتلاميذ غير المتعرضين دالة إحصائياً. حيث بلغت قيمة "ف" المحسوبة (٧،٨٥٣) وهي قيمة دالة إحصائياً بالنسبة للمستوى (٠،٠١).

وعلى أساس ما سبق يتضح أن التلاميذ المتعرضين للمضايقات يتميزون بتقدير منخفض للذات مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين بتاتاً. مما يؤكد صحة الفرضية الأولى للدراسة الحالية. كما تبين أن درجات تقدير الذات تختلف أيضا بين مجموعات التلاميذ المتعرضين، فدرجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة الخفيفة تختلف عن درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة المتوسطة أو الشديدة. كما اتضح من خلال اختبار "Shéffé" لمختلف المقارنات بين المجموعات الأربع من حيث درجات تقدير الذات، أن هناك فرقاً دالاً بين المجموعة التي تمثل التلاميذ غير المتعرضين للمضايقة ومجموعتي التلاميذ المتعرضين للمضايقة المتوسطة والمضايقة الشديدة. وجاء متوسط درجات تقدير الذات منخفضاً لدى تلاميذ مجموعتي التعرض المتوسط والشديد مقارنة بمجموعتي التعرض الخفيف ومجموعة الغير متعرضين .بمعنى أن التلاميذ كلما تعرضوا للمضايقة من طرف أقرانهم **"أكثر من مرة أو مرتين"، "مرة في الأسبوع"** أو **"أكثر من مرة في الأسبوع"** كلما كان تقدير الذات منخفضاً لديهم مقارنة بالتلاميذ غير المتعرضين بتاتاً.

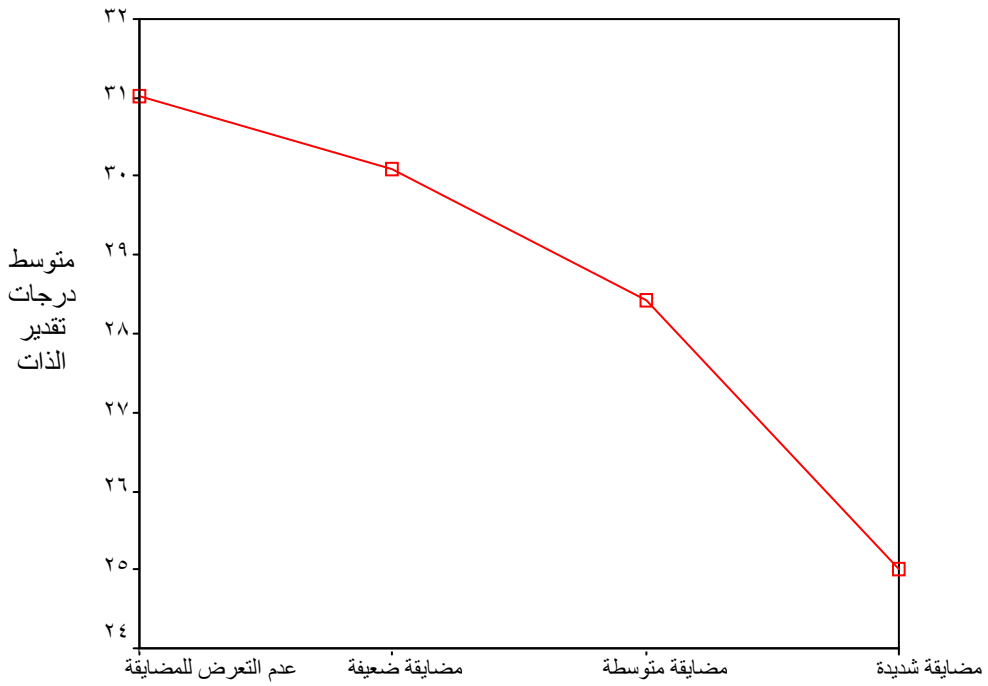
وفي هذا الصدد تؤكد "ليمبر"(Limber:2002) أن المضايقة تمس وتؤثر بجدية في السير والنمو النفسي، والاجتماعي، والعمل المدرسي والصحة الجسدية للطفل المستهدف، بحيث أن الوقوع ضحية مضايقة مرتبط بأضعف مستويات تقدير الذات، نسبة عالية من الاكتئاب والوحدة والقلق يجعل الضحايا يتجنبون الذهاب إلى المدرسة كما يصرحون بأفكار انتحارية ويتمنون الموت مقارنة بأقرانهم غير المتعرضين. ووجد "رفبي" Rigby بإحدى المدارس الأسترالية أن الأطفال الذين صرحوا بتعرضهم للمضايقة **"على الأقل مرة في الأسبوع"** يصرحون بتمنيهم للموت و كرههم للدراسة وللحياة.

وعلى الرغم من أن سلوكات المضايقة التي تحدث بين التلاميذ لا تبدو خطيرة مثل ما هو الأمر بالنسبة للحوادث العنيفة التي شهدتها بعض المدارس في العالم كحادثة كولمبين، إلا أن "ألوس" اهتم بهذه الظاهرة نظراً لتأثيرها على المناخ الدراسي، والنجاح والعواقب النفسية الخطيرة التي تنجم عنها مثل الفشل المدرسي، أو مشاكل التغيب، أو فقد الثقة في الذات وسلوكات عنف على الذات مثل الانتحار. ومن مخاطر هذا الضغط التراكمي الذي تسببه ظاهرة المضايقة، هو صعوبة التكفل به لأه يستقر بعمق في البنية النفسية

للأفراد. (Débarbieux:2006) وهذا ما عبرت عنه إحدى التلميذات في سن الرابعة عشرة. "**المضايقة شيء لاعقلاني لأن بعض الناس يحسون أنهم بلا فائدة و يتسبب ذلك في الملل من العيش ولاسيما بأشياء ليس لهم تصرف فيها كصورة خلقك أو شيء من تلك الأمور و أطالب أن تتوقف هذه المضايقة لأنها تجرح قلب الإنسان بجرح لايلتئم أبداً**"[٢]

ويشير الرسم البياني التالي إلى درجات تقدير الذات مقارنة بمستويات تعرض تلاميذ عينة البحث للمضايقة من طرف أقرانهم.

الرسم البياني رقم (١) درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين وغير المتعرضين للمضايقة



(**٢**) للأمانة العلمية تم الاحتفاظ بآراء التلاميذ كما عبروا عنها كتابياً دون تصحيح للأخطاء اللغوية.

١٠-٢- النتائج الخاصة بالفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم في قاعة الدرس مقارنة بالتلاميذ المتعرضين لها في أماكن أخرى من المدرسة. لاختبار هذه الفرضية تم حساب قيمة اختبار "ت" بين متوسطات درجات تقدير الذات للتلاميذ المتعرضين للمضايقة داخل القسم والتلاميذ المتعرضين لها خارج القسم. وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجدول التالي:

الجدول رقم (٦)

دلالة الفروق لمتوسطات درجات تقدير الذات عند المتعرضين خارج القسم وداخل القسم

مكان المضايقة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
خارج القسم	١٧٤	٣٠،٩٩	٣،٩٧	٥,٠٢	دال عند مستوى ٠,٠١
داخل القسم	٢٤٢	٢٨،٩٢	٤,٢٦		
المجموع	٤١٦				

درجات الحرية = ٤١٤

أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثانية فقد ثبت وجود فرق دال في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم في القسم مقارنة بالتلاميذ المتعرضين لها خارج القسم وذلك عند مستوى الدلالة (٠،٠١) وقد بلغت قيمة "ت "المحسوبة (٥،٠٢) وهي قيمة دالة إحصائياً. ويشير هذا الفرق إلى أن المتعرضين داخل القسم يكون مستوى تقدير الذات لديهم منخفضا مقارنة بالمتعرضين خارج القسم. علما أن عدد التلاميذ المتعرضين للمضايقة داخل وخارج القسم هو(٤١٦) من مجموع عينة البحث لأنه تم حذف التلاميذ غير المتعرضين وعددهم (٧٤). مما يدل على تحقق الفرضية الثانية للدراسة الحالية إذ يتضح جليا أن حوادث المضايقة التي تقع بين التلاميذ في قاعة الدرس تؤثر سلباً على مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ الضحايا مقارنة بالمضايقات التي يتعرضون لها خارج القسم. ورغم أن الدراسات المختلفة لم تركز على مشكل المضايقة داخل الأقسام إلا أن الدراسات الكندية أشارت إلى أن المضايقة تحدث غالباً في الساحة بنسبة (٨٤،٢٠٪) وفي القسم بنسبة (٧٣،٧٠٪).كما توصلت من خلال استبيان موجه للمعلمين إلى أن معظم المعلمين لا يتصورون و لا يؤمنون أن المضايقة أمر جدي وخطير في أقسامهم. لذلك لا يقومون بالتدخل ووضع حد لهذه السلوكات وحماية التلاميذ الذين يجدون صعوبة في الدفاع عن أنفسهم. (Bidwell.Noelle :1997).

كما تبين في دراسات أخرى أن المضايقة في الابتدائي تقع غالباً في ساحة المدرسة، أو المطعم أو الأروقة، في حين أن هذا النوع من المشكلات في مرحلة التعليم الثانوي يقع غالباً في قاعة الدرس. كما اتضح أن الشتائم هي نوع من العنف الذي تم استحضاره غالباً وهو مشكل يتلقاه التلاميذ يومياً في قاعة الدرس رغم وجودهم تحت العناية المباشرة للمعلم. (Blaya et Hayden:2001).

إن ما توصلنا إليه من خلال الفرضية الثانية أثار انتباهنا إلى عامل من العوامل المهمة في سلوك المضايقة وهي أهمية دور المعلم وأيضا رفقاء القسم في تشجيع أو إحباط سلوكات المضايقة. وقد نبهت بعض الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يجتهدون ويستجيبون للمتطلبات المدرسية قد يتعرضون أكثر من غيرهم لمضايقات الرفاق في المدارس التي تتميز بمناخ دراسي معادي للمدرسة وللعمل المدرسي، إذ أشارت "بلايا" (Blaya:2002) في هذا السياق إلى أهمية الاستماع والمشاركة الوجدانية إزاء الضحايا الذين يحسون غالباً بعدم تفهم الآخرين لهم. فنقص التفرغ والاعتراف بالمشكل والتعرف إليه يزيد الطين بلة من حيث الآثار السيئة التي تتركها المضايقة في نفوس هؤلاء التلاميذ.

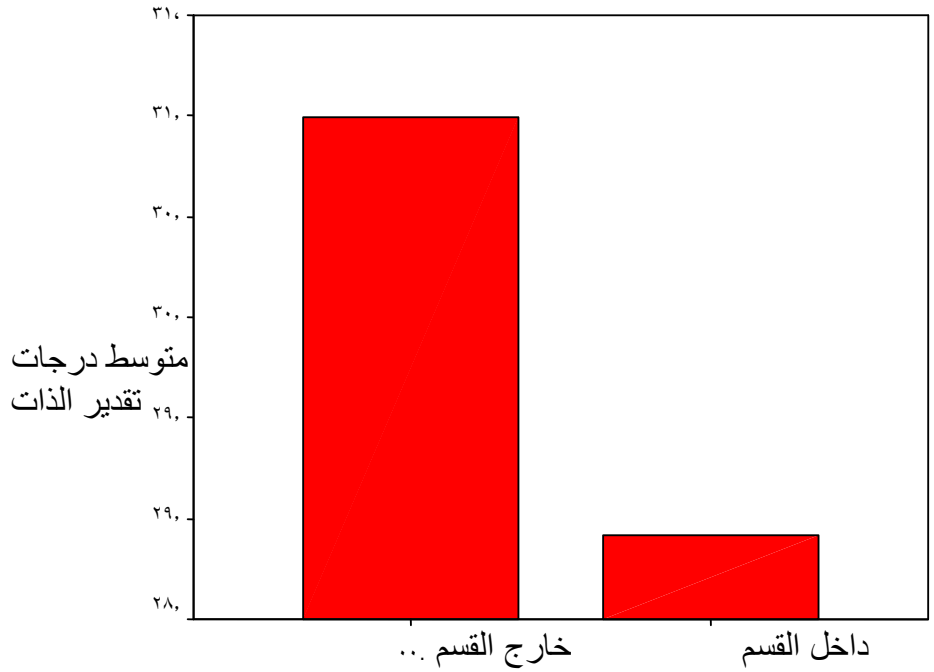
هـذا وقـد أشـارت "سـلمفالي" (Salmivalli:2004) إلى أن معظـم التلاميـذ في القسـم واعـون وحاضرون عند وقوع حوادث المضايقة ورغم اتجاهاتهم المعادية لها فإن العديد منهم يقومون بأدوار تشجع أكثر مما تحبط سلوك المضايق. كما طرحت مشكل ندرة الدراسات حول آثار المضايقة على مستوى القسم.

إن عدم إحساس التلميذ بالارتياح و الأمن في القسم رغم حضور المعلم يشير إلى مناخ دراسي غير إيجابي وغير مشجع على التركيز والاهتمام بالتعلم وذلك بسبب القلق والخجل والخوف من التهديد والارتباك وعدم إصغاء المعلم لمشاكل التلاميذ وعدم اهتمامه بما يحدث في قسمه خارج الدرس. ومن ناحية أخرى تكشف هذه الدراسة عن الدور الذي يلعبه الراشدون في المدرسة إزاء ظاهرة المضايقة إذ يطلب التلاميذ التدخل وتقديم النصائح بسبب عدم وجود قوانين صارمة لمعاقبة الفاعلين، والإهمال الناتج عن المسؤولين والمراقبين إزاء حماية وإنصاف التلاميذ. كما أن غياب تدخل المعلمين لوضع حد للمضايقة في القسم، وللفوضى والأصوات المزعجة يؤذي التلاميذ ولا يهيئ لهم محيطاً تعليمياً آمناً ومريحاً.

ويشير الرسم البياني التالي إلى توزيع درجات تقدير الذات عند التلاميذ المتعرضين للمضايقة داخل القسم والتلاميذ المتعرضين لها خارج القسم.

الرسم البياني رقم (٢)

درجات تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة داخل وخارج القسم



١٠-٣- النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على وجود اختلاف في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة اللفظية والمعنوية مقارنة بالتلاميذ المتعرضين للمضايقة الجسدية. ولاختبارها تم حساب قيمة اختبار "ت" بين متوسطات درجات تقدير الذات للتلاميذ المتعرضين للمضايقة النفسية واللفظية والتلاميذ المتعرضين للمضايقة الجسدية، وهذا بعد استخراج هذين النمطين بواسطة النسب المئوية. وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجداول التالية:

الجدول رقم (٧)

توزيع أفراد العينة وفق نمط المضايقة جسدية / نفسية.

نمط المضايقة	التكرار	النسبة المئوية
مضايقة جسدية	١٨٧	٪٤٥
مضايقة نفسية/لفظية	١٩٥	٪٤٦,٩٠
المجموع	٣٨٢	

الجدول رقم (٨)

دلالة الفروق لمتوسطات درجات تقدير الذات عند المتعرضين للمضايقة المعنوية والمتعرضين للمضايقة الجسدية

نمط المضايقة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مضايقة جسدية	١٨٧	٣٠،٠٠	٤،٢٩	١،٣٩	غير دال عند مستوى ٠،٠١
مضايقة معنوية	١٩٥	٢٩،٣٩	٤،٢٨		
المجموع	٣٨٢				

درجات الحرية= ٣٨٠

لم تشر نتائج الفرضية الثالثة إلى فروق دالة في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة المعنوية والتلاميذ المتعرضين للمضايقة الجسدية، إذ بلغت قيمة "ت" المحسوبة (١،٣٩) وهي قيمة ليست دالة إحصائية. وبذلك تنفي هذه النتائج صحة هذه الفرضية حيث لم تشر لفروق دالة في مستوى تقدير الذات بين التلاميذ المتعرضين للمضايقة الجسدية والتلاميذ المتعرضين للمضايقة المعنوية. فالتلميذ الذي يتعرض للضرب أو الركل والتهديد يتأذى ويتأثر بنفس الدرجة التي يتأذى بها التلميذ الذي يتعرض للشتم والإهانة والتنابذ بالألقاب. ولكن الدراسات الأخيرة التي اهتمت بالآثار النفسية للمضايقة على المدى القصير والبعيد، وجدت أن الشتائم والتنابذ بالألقاب بهدف السخرية والنبذ أو التهميش هي من أشكال المضايقة الأكثر إيلاماً حيث يصعب على الضحايا فهمها أو التحدث بها فهم يفقدون ثقتهم بأنفسهم، ويجدون صعوبات في التوجه نحو الآخرين وينطوون على ذواتهم.كما تبين أن التلاميذ الأنجلوساكسون أشد تأثرا بالتنابذ بالألقاب ويعتبرونه عنفاً حقيقياً. (Blaya :2002). ويعتبر"ولكر"(Walker) الاعتداء النفسي وعزل الضحية والتنابذ بالألقاب من الأشكال المؤدية للتعب، والانحطاط، والإذلال وضرر معنوي كبير في الصحة العقلية والنفسية للضحية (Su_Jeong.Kim:2004).

ورغم أن فرضيتنا لم تتحقق إلا أننا لمسنا من خلال تعبير تلاميذ عينة الدراسة أن المضايقة اللفظية والمعنوية تؤثر سلباً على معنويات التلاميذ وتترك انطباعاً سيئاً وقد تكون حاجزاً أمام طموحاتهم المستقبلية. كما وصفها البعض بأنها شيء مؤذٍ معنوياً وجرح بالكلام يؤدي إلى مرض نفسي، وشعور بالعزلة والوحدة وفقد الثقة، ويتسبب في الملل من العيش وعدم الإحساس بقيمة الذات، فهي تصدم الإنسان وتجرح القلب، وتتسبب في العزلة والخوف والارتباك، وتجلب الكره وعدم الاطمئنان والشعور بالفشل، وتؤدي إلى دوامة من الكآبة والإحساس بعدم الفائدة وهي أصعب فترة في حياة التلميذ. كما تؤدي إلى كره الدراسة وعدم القدرة على مواصلتها. كما تعبر تلميذة من عينة الدراسة في سن الخامسة عشرة:

" المضايقة هي أمر سلبي بالنسبة للتلميذ حيث أنها تؤثر به نفسياً مما يحبطه و يجعله يشعر بالانحطاط والخوف أحياناً ولاسيما إن كان يملك عقدة نفسية تمنعه من الدفاع عن نفسه ولاسيما إن كانت المضايقة من طرف أولاد غير متخلقين أو حتى بنات وهذه الظاهرة يمكن أن تحطم التلميذ وتبعده عن هدفه ولو كانت المضايقة في أمر المظهر أو الكلام وأعني بهذا أن يشتم التلميذ بسبب لباسه و كلامه"

كما صرحت بعض التلميذات بتمنيها للموت و الانتحار للتخلص من ذلك. وهي في سن الرابعة عشرة: **"أنا حقا كرهت هذه الدنيا من شدة ظلمها في المدرسة تكون المعاملة غير لائقة، يظلمون، ويشتمون ويسبون الضعفاء كرهت هذه الدنيا بشدة و أنا حقا أتمنى الموت على أن أبقى في هذه الدنيا الظالمة".**

وفي هذا الصدد يمكننا القول بأن آثار المضايقة المعنوية والنفسية لا يمكن لمسها بسهولة باعتبارها غير مرئية ومن الصعوبة بمكان التعبير عنها إذ وجدت "فليسيا" أنها مسببة للإساءة الانفعالية. فهي جروح داخلية نفسية تجعل من الصعب اكتشافها ولاسيما الأطفال ضحايا الإساءة الانفعالية يميلون إلى تجنب الكشف عنها أو التحدث بشأنها فتأثير الإساءة الانفعالية على مجمل البناء النفسي لضحايا التعرض لها لا يقل خطورة عن تأثير الإساءة البدنية أو الإساءة الجنسية أو الإهمال بل قد يكون أشد خطورة إذ أن تأثيرها يطال بصورة خاصة تقدير الطفل لذاته وصورة الذات لدى الطفل والكفاءة الاجتماعية لديه (عن محمد السعيد أبو حلاوة: ٢٠٠٢).

١٠-٤- النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة والخامسة:

تشير هاتين الفرضيتين على وجود اختلاف بين الذكور والإناث من حيث درجة تعرضهم للمضايقة من طرف أقرانهم بالمدرسة، كما توجد اختلافات بينهما في درجات تقدير الذات. وللتحقق من صحة هاتين الفرضيتين تم حساب قيمة اختبار"ت" بين متوسطات درجات تعرض الذكور والإناث للمضايقات من طرف أقرانهم، وبين متوسطات درجات تقدير الذات لكل منهما. وجاءت النتائج على النحو الوارد في الجداول التالية:

الجدول رقم (٩)

دلالة الفروق لمتوسطات درجات التعرض للمضايقة عند الذكور والإناث

الجنس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكور	٢٠٠	١٠،٠٣	٩،٣٣	٢،٢١٨	دال عند مستوى ٠،٠١
إناث	٢١٦	٨،١٣	٨،٠٩		
المجموع	٤١٦				

درجات الحرية =٤١٤

الجدول رقم (١٠)

دلالة الفروق لمتوسطات درجات تقدير الذات عند الذكور والإناث المتعرضين للمضايقة

الجنس	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة"ت"	مستوى الدلالة
ذكور	٢٠٠	٢٩,٠١	٤،٢٠	٠،٨٢	غير دال
إناث	٢١٦	٢٩،٩٥	٤،٣٢		
المجموع	٤١٦				

درجات الحرية =٤١٤

تشير النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة إلى أن متوسط درجات التعرض للمضايقة بالنسبة للذكور أكبر من متوسط درجات التعرض لدى الإناث حيث قدر الفرق بينهما بـ (٢،٢١٨) وبالتالي جاء الفرق دالا إحصائيا عند مستوى (٠،٠١). بمعنى أن الذكور يتعرضون أكثر للمضايقات من طرف أقرانهم بالمدرسة مقارنة بالإناث. وهذه النتائج جاءت مؤكدة للفرضية الرابعة في حين تشير النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة أن متوسط درجات تقدير الذات للذكور متقارب جدا من المتوسط الموجود لدى الإناث حيث قدر الفارق بينهما ب (٠،٨٢) و هي قيمة ليست دالة إحصائياً. بمعنى أنه لا توجد فروق جنسية من حيث مستوى تقدير الذات عند التلاميذ المتعرضين للمضايقة وبالتالي لم تتحقق الفرضية الخامسة للدراسة الحالية.

ووفقاً لما سبق فإن الذكور يقعون ضحية المضايقة أكثر من الإناث وذلك يتفق مع نتائج بعض الدراسات ل"رقبي" و"سلي" (Rigby ,Slee) في١٩٩١ والتي كشفت عن تعرض الذكور للمضايقة أكثر من الإناث، كما وجد الباحثان "أومور" و"هلري" (Omoore, Hillery) في١٩٨٩ أن (١٢,٥٠٪) من الأولاد يتعرضون غالباً للمضايقة مقابل (٥،٦٪) فقط من البنات (Bidwell:1997).

ومن جهة أخرى توصل "ملور" (Mellor) إلى أن الذكور والإناث يستويان في درجة التعرض للمضايقة خلال مسارهم الدراسي. (Mellor;1990) كما وجد "ألوس" أن الأولاد أكثر استهدافاً للمضايقة مقارنة بالبنات وخاصة في مدارس التعليم الثانوي ولكنه لفت الانتباه في نفس الوقت إلى أن البنات أكثر تعرضاً لأشكال المضايقة غير المباشرة والخفية مثل نشر الاشاعات والأكاذيب، التلاعب بصداقات الآخرين (Olweus; 1993).

أما بالنسبة لبيئتنا الجزائرية فيبدو من الضروري الاهتمام بالذكور الذين يتعرضون للمضايقات ولا يصرحون بها لأسباب أولأخرى لمساعدتهم على تجاوز الخجل، فمثلا نجد الإناث يعبرن أكثر عن شعورهن وآرائهن حول موضوع المضايقة مقارنة بالذكور الذين يفضلون الصمت أو مواجهة هذه الظاهرة بطريقتهم الخاصة. فالذكور والإناث الذين يتعرضون للمضايقات من طرف أقرانهم لايختلفون في درجة تقديرهم لذواتهم. إذن الذكور يتأثرون ويتألمون مثل الإناث ولكنهم أكثر عرضة للمضايقات من طرف أقرانهم. فبعض التلاميذ الذكور لا يصرحون بوقوعهم ضحية للمضايقات من طرف زملائهم لإحساسهم بالخجل والعار و عدم ثقتهم في الراشدين وذلك ما يظهر في تعبير أحد التلاميذ من خلال إجابته عن المقياس: **"المضايقة في المدرسة في كل يوم لكني لم أتعرض للإهانة الجارحة أو الضرب.عندي زميل لي يتعرض للإهانة كل يوم وهو لا يعبر حقيقة عن رأيه في هذه الأوراق"**.

١١- الخلاصة:

"إن باستطاعة الناس جميعاً إدراك الضيق في شخص يبكي ،إلا أن إدراك الضيق في شخص صامت لايبدي أياً من أعراض الألم أو القلق يتطلب موقفاً تعاطفياً خاصاً وإن المتعاطف وحده قادر على سبر آراء الآخرين واستكشاف معاناتهم" (ميخائيل إبراهيم أسعد، ١٩٩١: ص٣٥٧) فالتلاميذ الذين يعانون مضايقة زملائهم و رفاقهم لا يصرحون دائماً بألمهم ومعاناتهم خوفاً من رد فعل المعتدين. وبالتالي تمثل سلوكات المضايقة بين الأقران مشكلاً من المشاكل المدرسية الخطيرة غير المعترف بها في التشريع المدرسي والتي تنعكس على التوافق النفسي والاجتماعي للتلاميذ، وعلى التحصيل والمناخ الدراسي في المؤسسات التعليمية بصفة عامة. لقد سمحت هذه الدراسة للتلاميذ بإبداء آرائهم إزاء المضايقة وتقديم شهادات عن حوادث مضايقة وقعت في مدرستهم؛ في المرحاض، أو في الساحة، أو في القسم، أو في الأروقة وخارج المدرسة ولم يستطيعوا التدخل. إذ اعتبروا مدرستهم مكاناً غير آمن لأنها مكان شبيه بالغابة حيث القوي يأكل الضعيف وحيث الأقوياء والأكبر سناً يضايقون ويضربون التلاميذ الجدد والضعفاء الذين لايستطيعون الدفاع عن أنفسهم خوفاً وخجلاً. كما وصف للتلاميذ المضايقة بأنها تعذيب التلاميذ غير القادرين على حماية أنفسهم بألفاظ جارحة، والشجار، والضرب، والشتم، والسخرية وجرح مشاعرهم، الركل والتهديد والابتزاز لشراء المخدرات والغراء والسجائر وسرقة الهواتف النقالة.و تدور هذه المضايقة غالباً حول عيوب البعض أو فقرهم، أو يتمهم، أو طريقة لباسهم، أو صورة خلقهم، أو قصر قامتهم، أو أصلهم، أو عائلاتهم، أو أمهم.. الخ.

وفي هذا المعنى تصرح تلميذة في سن الثالثة عشرة: **"المدرسة التي ندرس فيها ليست مكانا آمنا للتلاميذ الذين يجدون صعوبة في الدفاع عن أنفسهم أو حتى إخبار أحد ما بما يحدث لهم من مضايقات خوفاً من تهديدات التلاميذ الذين يضايقونهم"**.

كما أكد التلاميذ على ضرورة مساعدة التلاميذ المتعرضين بسبب الحالة النفسية التي تسببها المضايقة وحاجتهم للتفريغ ومواجهة الخجل والخوف الذي يشل كل محاولاتهم للخروج من هذا المأزق. وقد عبر عن

ذلك تلميذاً في سن الرابعة عشرة بإحدى المتوسطات:"**المضايقة هي شيء يؤلم الشخص و يزعجه وهو ينتج من تلاميذ لا أخلاق لهم وأرجو أن يساعدوا هؤلاء التلاميذ**".

وفي هذا الصدد يمكن تلخيص أهم نتائج الدراسة فيما يلي:

– أن سلوكات المضايقة منتشرة وبدرجات متفاوتة في مدارس التعليم المتوسط .فمن التلاميذ من يتعرض لها باستمرار وأسبوعياً ومنهم من يتعرض لها أكثر من مرة في الأسبوع وهي غالباً ما تقع في قاعات الدرس. فهي خفيفة وغير متكررة في الزمان والمكان إزاء البعض وتكون شديدة أحياناً إزاء البعض الآخر إذ يتعرضون لها أسبوعياً بصفة منتظمة ومستمرة طوال مزاولتهم للمدرسة.

– أن مستوى تقدير الذات لدى التلاميذ المتعرضين للمضايقة من طرف أقرانهم يكون ضعيفاً كلما اشتد مستوى التعرض للمضايقة و بالتالي ثبت أن التلاميذ المتعرضين للمضايقة يختلفون في مستوى تقديرهم لذواتهم عن التلاميذ غير المتعرضين.

– تظهر المضايقة بين الأقران أساساً في العنف اللفظي والمعنوي مثل السخرية والتسمية بأسماء جارحة ومؤذية والمضايقة إزاء العلاقات العاطفية حيث تتمثل مثلا في نشر وترويج الإشاعات وهي نوع من الاعتداءات غير المباشرة و غير المرئية غالباً .أما الركل والضرب والتهديد والابتزاز فهي من الأشكال البارزة للاعتداء الجسدي بين التلاميذ وهي الأخرى منتشرة بين التلاميذ في الوسط المدرسي.

– كما تبين أن المضايقة سواء كانت معنوية أم جسدية فنتيجتها واحدة على مستوى التلاميذ.فمهما كانت طبيعة الاعتداءات التي يتعرض لها التلاميذ من طرف أقرانهم والإساءة الانفعالية التي تلحق بهم فإن ذلك يؤدي بهم إلى الإحساس بالفشل وفقد الثقة بالنفس وفي الآخرين مما يزعزع تصوراتهم إزاء المستقبل والحياة، ويفقدون الأمن والأمان في من يحيط بهم من الراشدين وينعزلون لتجنب الأذى وأحيانا يميلون للهروب من المدرسة والوضعيات المؤلمة وكل ذلك يحدث في صمت رهيب.

– أن التلاميذ الذين يتعرضون للمضايقة من طرف أقرانهم في القسم يتسمون بتقدير ضعيف للذات مقارنة بالتلاميذ الذين يتعرضون لها خارج القسم .و هذه النتيجة تثير انتباهنا إزاء أهمية دور المعلم وأيضا رفقاء القسم في تشجيع أو إحباط هذا النوع من السلوكات.

– أن التلاميذ الذكور يتعرضون لمضايقات أقرانهم أكثر من الإناث. وهنا يمكن البحث عن العوامل و الظروف وأسباب وقوع الذكور غالباً ضحايا للمضايقة مقارنة بالإناث، وذلك قد يكون موضوع دراسة مستقبلية.

١٢– مقترحات الدراسة:

انطلاقاً من نتائج الدراسة قمنا بتقديم بعض المقترحات التي قد تكون ذات قيمة تربوية إرشادية وقائية لفائدة المهتمين بقضايا العنف المدرسي سواء من الناحية التربوية السياسية أو العلمية لوضع برامج عمل وتدخل من أجل معالجة المشاكل السلوكية في مدارسنا منها.

١٢-١- إنشاء قواعد تربوية واضحة، وقوانين تجعل المؤسسات التربوية صريحة مبنية بطريقة جماعية ومطبقة على الجميع راشدين وتلاميذ،مع وضع حدود صارمة بالنسبة للسلوكات غير المقبولة مثل سلوك المضايقة وإيقاع العقوبات اللازمة في حالة اختراق هذه القواعد.

١٢-٢- بناء برامج تكوينية للمشرفين على التلاميذ في المدارس من إدارة وأساتذة ومساعدين تربويين بقصد التعرف إلى سلوك المضايقة بطابعها المباشر أو الجسدي أو بمظاهرها الخفية وفهم طبيعتها العدوانية والمضرة وتعلم الإستراتيجيات المناسبة لمحاربتها.

١٢-٣- إعطاء الأولوية والاهتمام بالتلميذ المتعرض للمضايقة ومساعدته على مواجهة هذه الظاهرة ذلك لما يحتاجه من دعم الآخرين له ولاسيما من طرف الراشدين ومرافقته أثناء مواجهته لمشكل المضايقة وتسليحه بالإستراتيجيات المناسبة. إذ تشير دراسة قام بها كل من"نيلور" (Naylor et all) وزملاؤه سنة ٢٠٠١ حول مراهقين في سن (١١و١٤) أن (٢٧٪) منهم يتجاهلون المضايقة أو يتحملونها و(٧٪) منهم ينتقمون جسدياً ضد المعتدين و(٥٪) يحاولون استغلال السياق الاجتماعي بالبحث عن الحماية من طرف الأقران الآخرين دون إخبارهم بالمضايقة، (٥٪) يتجنبون المعتدين، (٢٪) يخططون للانتقام و(٩٪) يصرحون بأنهم لا يقومون بشيء لمواجهة هذه المضايقة. (Limber:2002).

١٢-٤- تحقيق الأمن المادي والمعنوي للتلاميذ في المدارس ومساعدتهم على الخروج من صمتهم من خلال التكفل الجماعي بالتلاميذ المتعرضين لمضايقات أقرانهم، وتشجيع أساليب المناقشة والحوار وتقبل رأي الآخر وتشجيع التعاون بين التلاميذ وتشجيع الصداقات باعتبارها واقية ضد مشاكل التوافق التي تسببها الاعتداءات المتكررة. فقد اعتبر" ألوس" أن الإحساس بالأمن في المدرسة والحماية من كل أشكال الظلم والاضطهاد والمضايقة والمطاردة هي حق ديمقراطي وأساسي للطفل. فالبرلمان السويدي قد وقع لأول مرة سنة (١٩٩٤) على قانون ينص على ضرورة حماية الطفل من المضايقة خلال مساره الدراسي واتبعتها في ذلك العديد من البلدان. (Fontaine:2003).

١٢-٥- اعتماد أسلوب تربوي سليم يمنع كل أشكال الإذلال والاحتقار والسخرية والتجريح والهمز إزاء التلاميذ وفيما بينهم. وذلك لأن الحفاظ على مستوى عالي لتقدير الذات لدى المراهقين يعتبر أسلوباً واقياً من الانحراف ومن الصدمات. وخاصة أن الراشدين ولاسيما المعلمين وهم النموذج الأول الذي يقتدي به التلاميذ في تعاملهم فيما بينهم فمن الضروري أن يحرصوا على تجنب العقاب الجسدي و العقاب المبني على التخويف أو الإذلال والتحقير والإهانة والتحدث بعيوب التلاميذ والعقاب الجماعي الذي قد ينمي الشعور بالظلم.

١٢-٦- إعداد برامج خاصة بمعية إطارات مختصة (مستشاري التوجيه والإرشاد والمختصين النفسيين المدرسيين) للتكفل بالتلاميذ بعد تشخيص كل من الضحايا والمعتدين وتحديد أنواع العلاج أو أسلوب الإرشاد المناسب.

١٢- ٧- تدخل المختصين على مستوى المحيط المدرسي لتوعية العاملين بالمحيط المدرسي، من

معلمين، ومراقبين وأولياء بضرورة التعاون لمواجهة العنف بمختلف أشكاله المباشرة وغير المباشرة وسلوكات الاعتداء في المدرسة والآثار التي يمكن أن تنجر على مستوى تقدير الذات. وتدريب المعلمين على تقنيات الحوار والتدخل لضبط العلاقات والتفاعلات في القسم واستبدال أساليب التنابذ بالألقاب والشتم والإذلال بأساليب الحوار وتقبل الآخر واحترام شخصيته وآرائه.

وفي هذا الإطار يعتبر"دباربيو" أن العنف في المدرسة هو في الغالب تراكم، وتكرار، وتآكل، ومضايقة واضطهاد وبهذا الشكل يجب فهمه ومحاربته لما يخلفه من آثار على الضحايا. (Débarbieux,2006).

المراجع

المراجع العربية:

– أنطوان، نعمه وعصام مدور. (١٩٧٢). *المنجد الفرنسي العربي*. معجم حديث (ط٣)، بيروت: دار المشرق.

– رشيد، حميد العبودي. (٢٠٠٣). *التعلم و الصحة النفسية*. شركة دار الهدى.

– حسين، طه عبد العظيم. (٢٠٠٧). *سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي*. إسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

– سهيل، إدريس. (٢٠٠٣). *المنهل قاموس فرنسي– عربي*. (ط٣١)، بيروت: دار الآداب.

– سميحة، نصر. (١٩٩٦). *العنف والمشقة.الاستهداف للعنف والتعرض لأحداث الحياة المشقة*. القاهرة: المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية.

– عبد المجيد، سيد أحمد منصور وزكريا، أحمد الشربيني. (٢٠٠٣). *سلوك الإنسان بين الجريمة– العدوان– الإرهاب*. (ط١)، القاهرة : دار الفكر العربي.

– فليسيا، روميو. (٢٠٠٢). *دور المعلم في اكتشاف الإساءة الانفعالية للأطفال*. (ط١)، (محمد السعيد أبو حلاوة: مترجم)، الأردن: دار الفكر.

– كميل، اسكندر حشمه وصبحي، حموي وآخرون. (٢٠٠٠). *المنجد في اللغة العربية المعاصرة*. (ط١)، بيروت: دار المشرق.

–كيث، سليفان وآخرون. (٢٠٠٧). *سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية. ماهيته وكيفية إدارته*. (ط١)، (طه حسين عبد العظيم: مترجم)، الأردن: دار الفكر.

– عبد الحفيظ، مقدم. (٢٠٠٣). *الإحصاء و القياس النفسي والتربوي*. (ط٢)، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

– ميخائيل، إبراهيم أسعد. (١٩٩١). *مشكلات الطفولة والمراهقة*. (ط٢)، بيروت: دار الآفاق الجديدة.

– سلوى، محمد عبد الباقي. (٢٠٠٢). *موضوعات في علم النفس الاجتماعي*. مركز الإسكندرية للكتاب.

– هدى، محمود الناشف. (١٩٩٣). *إستراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة*. دار الفكر العربي.

المراجع الأجنبية:

-Aaron. T. Beck. Traduction, Jean Cottraux (2002). *Prisonniers de la haine- les racines de la violence*. Paris : Masson.

-André. C. et Lelord. A. (1999). *L'estime de soi*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Bidwell. Noelle. M. (1997). *The nature and prevalence of bullying in elementary schools* A summary of masters' Thesis. Canada: SSTA Research center report (97-06): 63 pages.

- Blaya .C. (2002). *Un type de victimisation en milieu scolaire .Définition et conséquences.* in; Victimes: Du traumatisme à la restauration. Oeuvre de justice et victimes Volume2. collection sciences criminelles, Editions l'Harmattan.

-Dalla P. S. (2007). *Violence et vulnérabilité. Débusquer, comprendre, agir*. Paris: De Boeck.1er édition.

- Débarbieux. E. (2006). *La violence scolaire: Un défi mondial.* Paris : Armand Collin.

- Débarbieux. E et Blaya. C. (2001). *La violence en milieu scolaire* -3- Dix approches en Europe. Observatoire Européen de la violence scolaire: Paris: ESF Editeur.

-Florence. M. (2008). Les brimades entre élèves. *Revue Sciences Humaines*. (190). 22-25.

- Fontaine. R. (2003**).** *Psychologie de l'agression*. Paris: Dunod.

- Gesell. A .(1996). *L'adolescent de 10à 16ans.* Paris :PUF, 7ème Edition.

- Hebert. J.(1991**).** *La violence à l'école.* Guide de prévention et Techniques d'intervention. Québec: Les éditions logiques.

- Horton. P.(2006). *Bullies and the bullied -The construction of a discourse of blame.* Paper for the NYRIS 9conference. Denmark: Roskilde University .1-14.

- Houbre. B; Tarquinio. C et All (2006). *Bullying among students and its consequences on health.* European Journal of psychology of education. Vol.XXI, (2).183-208.

- Lebailly. P. (2001). *La violence des jeunes . comprendre et prévenir*. Paris: Editions ASH.

- Limber. S. P (2002). Addressing youth bullying behaviors. *Educational forum on adolescent health .American medical Association*. Chicago: Clemson University. 3-16.

- Martinot. D. (2002). *Le soi. Les approches psychosociales.* Grenoble : Presses universitaires.

-Mellor. A. (1993). Finding out about bullying. Spotlights 43.Scotland. *Scottish council for research in education* .1-3.

- Mellor. A. (1990). Bullying in scottish secondary schools .*Spotlights23.* Scotland: scottish council for research in education .1-8

-Olweus, D.(1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford Blackwell.

-Smith, P. K, Pepler, D .and Rigby, K. (2004). *Bullying in schools :how successful can interventions be?*. Cambridge: University Press. First Published.

- Régis. M. (2006). *Les mécanismes de la violence. Etats-Institutions-Individu*. Auxerre: Sciences humaines Editions.

-Roché. S (2004**).** *L' efficacité des interventions pour lutter contre la violence et la délinquance en milieu scolaire* :résultats des évaluations d' impact. 85-122.

- Salmivalli. C. (2004). *Consequences of school bullying and violence*. Finland: University of Turko.1-10.

- Su-Jeong. K.(2004). *A study of personal and environment factors influencing bullying.* Universitat -Munchen **:**1-200.

-Taki. M. (2001). *Relation among bullying stress and stressor :A follow-up survey using panel data and a comparative survey between Japan and Australia*. Japanese Society: Vol V ;118-133.

- Taki. M. (2001). *Stress hypothesis model for the preventatives against Japanese bullying - A complementary note to my articles*-.Japan: National institute for Educational policy research.

- Tottem. M; Quigley. P. (2003). *Bullying, school exclusion and literacy.*
Canadian public health Association. May,16th .1-48.

- Vernet. A ; Henry. F. (2006). Contribution à la compréhension des comportements agressifs et violents. *Le journal des psychologues.* (241).59-63

-Woods .S ; Wolke. D.(2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school psychology*. (42).135-155.

Sites Web:

-http//www.Saskschoolboards.ca/research/school Improvement /97-6. htm. 63 pages. (fevrier 2008)

- www.débatnational.education.fr (consulte le 15/02/2008)

- Lamarsh center .Yorku University. 4700. Keelest. Torento ON. Canada. M3J. 1P3.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ٢٠٠٩/٥/٥، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٠/١٢/٣٠ >>