

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945 قالمة



جامعة 8 ماي 1945 قالمة
UNIVERSITE 8 MAI 1945 GUELMA

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس
مخبر الفلسفة والدراسات الإنسانية والاجتماعية ومشكلات الاعلام

أطروحة

لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

ميدان: العلوم الإنسانية والاجتماعية
شعبة: علم النفس
اختصاص: علم النفس العيادي

من إعداد:

بوذراع رحمة

بعنوان

التنمر الالكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين
دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط والثانوي في مدينة قالمة -

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

بتاريخ: 2026/04/13

الاسم واللقب	الرتبة	
السيد: مشطر حسين	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة
السيدة: إغمين نذيرة	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة
السيدة: بوتفنوشات حميدة	أستاذ محاضر أ	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة
السيدة: بن شيخ رزقية	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة
السيد: بلهواش عمر	أستاذ التعليم العالي	بجامعة 20 أوت 1955 سكيكدة
السيد: سناني عبد الناصر	أستاذ التعليم العالي	بجامعة باجي مختار عنابة

السنة الجامعية: 2026/2025

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبتوفيقه يتحقق الإنجاز، وبتيسيره تذلل الصعوبات.

أتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى مشرفتي الكريمة الأستاذة الدكتورة اغمين نذيرة، ومشرفتي المساعدة الدكتورة بوتفوشات حميدة على ما بذلتاه من جهد، وما قدّمته من دعم علمي وتوجيهي، وملاحظات قيّمة كان لها الأثر الكبير في إخراج هذه الأطروحة على النحو المطلوب.

كما أود أن أعرب عن شكري وتقديري لأعضاء لجنة المناقشة الموقّرين: لما تفضلوا به من قراءة دقيقة وملاحظات بناءة أسهمت في إثراء العمل وتطويره.

ولا يفوتني أن أخص بالشكر والامتنان قسم علم النفس ومخبر الفلسفة والدراسات الإنسانية والاجتماعية ومشكلات الاعلام Sophi Lab بجامعة قالمّة، لما وقّراه من بيئة بحثية محفّزة ودعم أكاديمي مستمر.

كل الشكر والتقدير لمستشاري التوجيه في متوسطات وثانويات مدينة قالمّة، لما قدموه من تسهيلات وتعاونات في الدراسة الميدانية للأطروحة.

أما عائلتي العزيزة، فلهم مني أصدق معاني العرفان، لا سيما والديّ الكريمين على دعمهما غير المحدود، وصبرهما المستمر، وثقتهما التي كانت دومًا دافعًا لي نحو الاستمرار والمثابرة.

إلى كل من دعمني بكلمة، أو مشورة، أو دعاء لكم جميعًا أطيب الامتنان.

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين التتمر الالكتروني بصورتيه المتمم والضحية وبين الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، إضافة إلى تحديد الفروق في مستويات التتمر الالكتروني بين المجموعة منخفضة والمجموعة مرتفعة الذكاء الوجداني لديهم، ودراسة الفروق في مستويات التتمر الالكتروني التي تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية. ولتحقيق هذه الأهداف تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وذلك باختيار عينة عشوائية عنقودية بلغت 401 مرهق متمدرس بين المرحلة المتوسطة والثانوية، وتطبيق مقياس التتمر الالكتروني بصورتيه (المتمم والضحية) لأمنية الشناوي سنة 2014، ومقياس الذكاء الوجداني ل فاروق السيد عثمان سنة 2001.

بعد جمع البيانات اللازمة، تم تحليلها باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS26)، وتم التوصل إلى مجموعة نتائج مفادها:

- وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني بصورتيه المتمم والضحية وبين الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التتمر الالكتروني بصورتيه لدى المراهقين المتمدرسين وهذه الفروق لصالح المجموعة المنخفضة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني بصورتيه تعزى لمتغير الجنس.
- وجود فروق دلالة في مستوى التتمر الالكتروني صورة المتمم تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني صورة الضحية تعزى للمرحلة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التتمر الالكتروني، المتمم، الضحية، الذكاء الوجداني، المراهقين المتمدرسين.

Abstract:

The present study aimed to explore the relationship between cyberbullying—both from the perspective of the bully and the victim—and emotional intelligence among school-attending adolescents. Additionally, it sought to identify the differences in levels of cyberbullying between groups with high and low emotional intelligence, as well as to examine differences in cyberbullying levels based on gender and educational stage. To achieve these objectives, the descriptive method was adopted by selecting a clustered random sample of 401 school-attending adolescents from middle and high school levels. The study utilized the Cyberbullying Scale (in both bully and victim forms) by Omnia El-Shenawy 2014 and the Emotional Intelligence Scale by Farouk El-Sayed Othman 2001.

After collecting the necessary data, analysis was conducted using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS 26), leading to the following key findings:

- A statistically significant inverse relationship exists between cyberbullying (in both forms: bully and victim) and emotional intelligence among school-attending adolescents.
- Statistically significant differences were found in cyberbullying levels (in both forms) between adolescents with high and low emotional intelligence, with the differences favoring the low emotional intelligence group.
- No statistically significant differences were found in the level of cyberbullying (in either form) attributable to gender.
- Statistically significant differences in cyberbullying in the form of the bully were found in relation to educational stage, favoring middle school students. However, no statistically significant differences were found in the victim form of cyberbullying attributable to educational stage.

Keywords: Cyberbullying, Bully, Victim, Emotional Intelligence, School-attending Adolescents.

قائمة المحتويات

.....	الملخص:
.....	قائمة المحتويات:
أ.....	مقدمة:
.....	الفصل الأول: الإطار العام للدراسة.....
5.....	1. إشكالية الدراسة:
8.....	2. فرضيات الدراسة:
9.....	3. أهداف الدراسة:
9.....	4. أهمية الدراسة:
12.....	5. دوافع اختيار الموضوع:
13.....	6. تحديد مصطلحات الدراسة اجرائيا:
13.....	7. الدراسات السابقة:
26.....	8. التعقيب على الدراسات السابقة:
.....	الفصل الثاني: سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين.....
30.....	تمهيد:
31.....	1. بدايات الاهتمام بدراسة سلوك التنمر:
33.....	2. مفهوم التنمر التقليدي:
35.....	3. مفهوم التنمر الإلكتروني:
37.....	4. أشكال التنمر الإلكتروني:
40.....	5. خصائص التنمر الإلكتروني:
42.....	6. النظريات المفسرة لسلوك التنمر والتنمر الإلكتروني:
48.....	7. أسباب وعوامل انتشار التنمر الإلكتروني بين المراهقين:
52.....	8. الأدوار الفاعلة في سلوك التنمر الإلكتروني:
54.....	9. البروفيل النفسي للمراهق المتنمر إلكترونيا:
55.....	10. البروفيل النفسي للمراهق ضحية التنمر الإلكتروني:
58.....	11. آثار التنمر الإلكتروني على المراهق:
60.....	12. استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني:
63.....	13. سبل الوقاية من التنمر الإلكتروني:

قائمة المحتويات

68	..... خلاصة الفصل:
.....	الفصل الثالث: الخلفية النظرية للذكاء الوجداني
71	..... تمهيد:
72	..... 1. الجذور التاريخية للذكاء الوجداني:
75	..... 2. تعريف الذكاء الوجداني:
78	..... 3. أهمية الذكاء الوجداني:
82	..... 4. مكونات وأبعاد الذكاء الوجداني:
84	..... 5. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:
90	..... 6. المبادئ الأساسية للذكاء الوجداني:
92	..... 7. الأساس الفسيولوجي للذكاء الوجداني:
95	..... 8. خصائص وسمات الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:
99	..... 9. قياس الذكاء الوجداني:
105	..... 10. طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتنمر الإلكتروني لدى المراهقين:
109	..... خلاصة الفصل:
.....	الفصل الرابع: سيكولوجية المراهقة
112	..... تمهيد:
113	..... 1. مفهوم المراهقة:
116	..... 2. مراحل وأقسام المراهقة:
121	..... 3. أهمية مرحلة المراهقة:
123	..... 4. أنماط وأشكال المراهقة:
127	..... 5. خصائص النمو ومطالبه عند المراهق:
137	..... 6. مشكلات المراهقة:
145	..... 7. الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة:
153	..... 8. السلوك العدواني والمراهقة:
154	..... 9. سمات المراهق العدواني:
157	..... 10. حاجات المراهق:
164	..... خلاصة الفصل:
.....	الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة

قائمة المحتويات

168	تمهيد:
169	1. الدراسة الاستطلاعية:
169	1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:
170	2.1. حدود الدراسة الاستطلاعية:
170	3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:
171	4.1. أدوات الدراسة الاستطلاعية:
173	5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:
173	2. الدراسة الأساسية:
173	2.1. منهج الدراسة:
174	2.2. مجتمع وعينة الدراسة:
177	2.3. أدوات الدراسة:
195	2.4. حدود الدراسة:
195	2.5. الأساليب الإحصائية:
196	خلاصة الفصل:
	الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة.....
198	تمهيد
199	1. التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:
200	2. عرض نتائج مستويات متغيرات الدراسة:
200	2.1. عرض نتائج مستوى التمر الإلكتروني (المتنمر):
202	2.2. عرض نتائج مستوى التمر الإلكتروني (الضحية):
204	2.3. عرض نتائج مستوى الذكاء الوجداني:
206	3. عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة:
206	3.1. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية العامة:
209	3.2. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى:
211	3.3. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية:
212	3.4. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:
214	خلاصة الفصل:
	الفصل السابع: مناقشة وتفسير نتائج الدراسة.....

قائمة المحتويات

216	تمهيد:
216	1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات على ضوء الإطار النظري
217	1.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية العامة:
220	2.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:
222	3.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:
225	4.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:
227	2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة
227	2.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية العامة:
229	2.2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:
231	2.3. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:
232	2.4. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:
233	3. الاستنتاج العام:
236	خاتمة:
237	التوصيات والمقترحات:
241	قائمة المراجع:
255	الملاحق

قائمة الجداول والأشكال

قائمة الجداول

- جدول 1: الفروق بين أهم نماذج الذكاء الوجداني 89
- جدول 2: المقاييس الثلاثة للذكاء الوجداني 104
- جدول 3: خصائص بداية ونهاية مرحلة المراهقة حسب مختلف المقاربات 120
- جدول 4: الفوارق بين الذكور والإناث في النمو الجنسي 129
- جدول 5: خصائص التفكير المجرد لدى التلميذ المراهق 132
- جدول 6: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس 170
- جدول 7: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي 171
- جدول 8: إحصائيات مجتمع الدراسة 174
- جدول 9: إحصائيات عينة الدراسة 175
- جدول 10: خصائص العينة حسب الجنس 176
- جدول 11: خصائص العينة حسب المرحلة التعليمية 176
- جدول 12: مقياس التتمر الالكتروني 178
- جدول 13: بدائل مقياس التتمر الالكتروني 178
- جدول 14: مستويات التتمر الالكتروني 179
- جدول 15: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاستهزاء وتشويه السمعة 179
- جدول 16: صدق الاتساق الداخلي لبعد التحرش الجنسي 180
- جدول 17: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاقصاء 181
- جدول 18: صدق الاتساق الداخلي لبعد الإهانة والتهديد 181
- جدول 19: صدق الاتساق الداخلي لبعد الازعاج وانتهاك الخصوصية 182
- جدول 20: صدق الاتساق الداخلي لبعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي 183
- جدول 21: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاقصاء 184
- جدول 22: صدق الاتساق الداخلي لبعد السخرية والتهديد 185
- جدول 23: صدق الاتساق الداخلي لبعد انتهاك الخصوصية 185
- جدول 24: الصدق البنائي لمحور الضحية 186
- جدول 25: الصدق البنائي لمحور الممتن 186
- جدول 26: ثبات المقياس صيغة الضحية 187
- جدول 27: ثبات المقياس صيغة الممتن 187
- جدول 28: مقياس الذكاء الوجداني 188
- جدول 29: بدائل مقياس الذكاء الوجداني 189
- جدول 30: مستويات الذكاء الوجداني 189
- جدول 31: صدق الاتساق الداخلي لبعد إدارة الانفعالات 189
- جدول 32: صدق الاتساق الداخلي لبعد التعاطف 191
- جدول 33: صدق الاتساق الداخلي لبعد الدافعية 191
- جدول 34: صدق الاتساق الداخلي لبعد المعرفة الانفعالية 192
- جدول 35: صدق الاتساق الداخلي لبعد التواصل الاجتماعي 193
- جدول 36: الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني 194

قائمة الجداول والأشكال

194	جدول 37: ثبات مقياس الذكاء الوجداني
199	جدول 38: نتائج التحقق من اعتدالية التوزيع
200	جدول 39: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التتمر الالكتروني (المتنمر)
201	جدول 40: مستويات التتمر الالكتروني (المتنمر)
202	جدول 41: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التتمر الالكتروني (الضحية)
203	جدول 42: مستويات التتمر الالكتروني (الضحية)
204	جدول 43: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الذكاء الوجداني
206	جدول 44: مستويات الذكاء الوجداني
207	جدول 45: معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (المتنمر) والذكاء الوجداني
208	جدول 46: معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (الضحية) والذكاء الوجداني
209	جدول 47: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (المتنمر) التي ترجع لمستويات الذكاء الوجداني
210	جدول 48: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع لمستويات الذكاء الوجداني
212	جدول 49: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع للجنس
213	جدول 50: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع للمرحلة التعليمية

قائمة الأشكال

85	شكل 1: النماذج المفسرة للذكاء الوجداني
93	شكل 2: دماغ الإنسان
157	شكل 3: هرم ماسلو للحاجات الإنسانية
176	شكل 4: خصائص العينة حسب الجنس
177	شكل 5: خصائص العينة حسب المرحلة التعليمية
201	شكل 6: مستويات التتمر الالكتروني (المتنمر)
204	شكل 7: مستويات التتمر الالكتروني (الضحية)
206	شكل 8: مستويات الذكاء الوجداني

جدول الاختصارات

الشرح	الاختصار
Basic Empathy Scale	BES
Bully/Victim Questionnaire- Revised	BVQ-R
Olweus Bullying Prevention Program	OBPP
Emotional Quotient	EQ
Multifactor Emotional Intelligence Scale	MEIS
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test	MSCEIT

مقدمة

مقدمة:

يُعتبر التنمر التقليدي أحد السلوكيات المثيرة للقلق، وقد حاز على اهتمام متزايد في مجالي علم النفس التربوي والصحة النفسية، نظرًا لما له من آثار سلبية على التكيف الاجتماعي والانفعالي لدى المراهقين. ومع التطور الرقمي، تحول هذا السلوك العدواني من شكله المباشر إلى أشكال جديدة، إذ وفرت البيئة الإلكترونية فضاءات جديدة لممارسة العنف الرمزي والمعنوي بين الأقران، ويُطلق على هذا النوع حالياً "التنمر الإلكتروني (cyberbullying)"، وهو شكل من أشكال الاعتداء المتعمد والمتكرر باستخدام التكنولوجيا الرقمية بهدف الإيذاء أو الإساءة أو التشهير بالضحية.

وفي هذا العصر الرقمي، أصبح الإنترنت جزءاً لا يتجزأ من الحياة اليومية، لا سيما لدى فئة المراهقين الذين يستخدمونها بشكل يومي. وتُعد منصات التواصل الاجتماعي وتطبيقات المحادثة الفورية من أبرز البيئات التي يتفاعلون من خلالها. وقد أسهم هذا الاستخدام المكثف في انتقال العديد من السلوكيات الاجتماعية إلى العالم الرقمي، بما في ذلك أنماط العدوان والتنمر، الأمر الذي سهّل انتشار هذه الظاهرة بسرعة واتساع، وغالباً في ظل غياب رقابة مباشرة من الأهل أو المدرسة.

ويتميز التنمر الإلكتروني بعدة خصائص تجعله أكثر ضرراً من التنمر التقليدي، منها سهولة التخفي وراء هوية رقمية، وانتشار المحتوى على نطاق واسع وسريع، واستمرار الأذى على مدار الساعة. كما أن المحتوى المؤذي غالباً ما يتضمن صوراً أو تعليقات جارحة تترك آثاراً نفسية طويلة المدى، مثل القلق والعزلة والاكتئاب، وقد تصل إلى التفكير في الانتحار.

وانطلاقاً من ذلك، تبرز أهمية دراسة العوامل النفسية المرتبطة بهذه الظاهرة، خصوصاً تلك التي لم تحظَ بعد بالاهتمام الكافي في البحوث، مثل الذكاء الوجداني، الذي يُعد من المتغيرات النفسية الأساسية، ويُقصد به القدرة على إدراك المشاعر وتنظيمها وفهمها والتعامل معها بفعالية. وتشير الدراسات والأدبيات النظرية إلى أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى مرتفعاً من الذكاء الوجداني يتمتعون بقدرة أكبر على التكيف مع الضغوط، في حين أن انخفاضه يرتبط بزيادة فرص التورط في سلوكيات عدوانية أو التأثر بها.

وتسعى هذه الدراسة إلى التركيز على هذه العلاقة في إطار الحاجة إلى نماذج تفسيرية تتجاوز الطرح السلوكي البسيط للتنمر الإلكتروني، وتدمج بين الجوانب المعرفية والانفعالية في تفسير سلوك المراهقين على

الإنترنت. كما تهدف إلى تقديم فهم أعمق لكيفية تأثير الذكاء الوجداني على استجاباتهم الدفاعية أو التكيفية، مما يُثري المعرفة النظرية لظاهرة التتمر الإلكتروني باعتبارها ظاهرة نفسية اجتماعية معقدة.

وتزداد أهمية هذا التوجه عند الأخذ في الاعتبار خصوصية مرحلة المراهقة، إذ تمثل هذه المرحلة فترة حساسة من النمو النفسي والاجتماعي، ويتأثر فيها المراهقون بدرجة كبيرة بأراء وتفاعلات الآخرين، خاصة ضمن البيئة الرقمية التي أصبحت امتداداً لواقعهم اليومي. كما تُعد المدرسة البيئة الاجتماعية الأهم في حياة المراهق، وهي السياق الأنسب لدراسة هذه العلاقة، حيث تتشكل فيها المواقف اليومية التي قد تؤدي إلى التتمر، وتُختبر فيها قدرات الطلاب على التكيف والانضباط العاطفي.

وانطلاقاً من ذلك، جاءت هذه الدراسة بهدف تحليل العلاقة بين التتمر الإلكتروني بصورتيه المتمر والضحية والذكاء الوجداني بمختلف أبعاده لدى المراهقين المتمدرسين، باستخدام منهج وصفي تحليلي، يرصد حجم انتشار الظاهرة، أبعادها وأشكالها، مع الأخذ بعين الاعتبار خصائص الضحايا والمعتدين، وعلاقة الذكاء الوجداني بسلوكياتهم.

من أجل دراسة موضوع "التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين" وفقاً للمنهجية العلمية المعتمدة في الأوساط الأكاديمية، تم تقسيم هذا البحث إلى محورين أساسيين: محور نظري وآخر تطبيقي. ويتضمن الجانب النظري أربعة فصول نعرضها بإيجاز كما يلي:

يتناول **الفصل الأول** الإطار العام للدراسة، حيث يشمل عرضاً لإشكالية البحث وفرضياته، وأهدافه وأهميته، إلى جانب توضيح الدوافع التي أدت إلى اختيار موضوع الدراسة. كما يتضمن تحديداً دقيقاً للمفاهيم الإجرائية المستخدمة، ويُختتم بعرض الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع وتحليلها نقدياً.

أما **الفصل الثاني** الذي يحمل عنوان "سلوك التتمر الإلكتروني لدى المراهقين" يستعرض بدايةً الفرق بين التتمر التقليدي والتتمر الإلكتروني من خلال توضيح مفهومي كل منهما، ثم ينتقل إلى بيان أشكال وخصائص التتمر الإلكتروني، مع تناول النظريات التي تفسره، وأسباب انتشاره، والأدوار المختلفة التي تُمارس فيه. كما يناقش الفصل السمات النفسية للمراهق المتمر إلكترونياً وكذلك الضحية، ويختتم بتوضيح آثار هذا السلوك على المراهقين، إضافة إلى استراتيجيات التعامل معه وسبل الوقاية منه.

وتضمن **الفصل الثالث** الخلفية النظرية للذكاء الوجداني بداية بتاريخه وتعريفه وأهميته، انتقالاته إلى مكوناته وأبعاده والنماذج النظرية المفسرة له، مروراً بمبادئه الأساسية وخصائص وسمات المستوى المرتفع والمنخفض منه، ختاماً بطرق قياسه وطبيعة العلاقة بينه وبين التمر الالكتروني لدى المراهقين.

بينما تناول **الفصل الرابع** سيكولوجية المراهقة، من مفهومها ومراحلها وأهميتها وأنماطها وأشكالها وخصائصها ومشكلاتها، للاتجاهات المفسرة لها، والسلوك العدواني فيها، وسمات المراهق العدواني، نهاية بحاجات المراهق.

أما الجانب التطبيقي فقد تضمن ثلاثة فصول نذكرها فيما يلي:

تطرق **الفصل الخامس** إلى الإجراءات المنهجية التي تم اتباعها في الدراسة الميدانية، وقد تم تقسيمه إلى قسمين: تناول القسم الأول الدراسة الاستطلاعية باعتبارها تمهيداً للدراسة الأساسية، حيث عرض أهدافها، منهجها، حدودها، أدواتها، والنتائج المستخلصة منها. أما القسم الثاني، فقد ركز على الإجراءات التطبيقية للدراسة الأساسية، بدءاً من اختيار المنهج المناسب لأهداف البحث، وتحديد نطاق الدراسة، ووصف مجتمعها والعينة وخصائصها، مع توضيح الأدوات المستخدمة، وختاماً بيان الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات.

شمل **الفصل السادس** من الأطروحة عرضاً وتحليلاً لنتائج الدراسة، حيث بدأ بالتحقق من اعتدالية التوزيع، ثم عرض نتائج مستويات متغيرات الدراسة، ثم عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة ونتائج الفرضيات الفرعية الأولى والثانية والثالثة.

أما **الفصل السابع** والآخر، فقد خُصص لمناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية العامة والفرضيات الفرعية الثلاث على ضوء المادة النظرية المجمع عليها وعلى ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، وانتهى الفصل بوضع استنتاج عام للدراسة.

واشتملت **الخاتمة** على خلاصة شاملة لمنطلقات الدراسة الحالية، شملت المنهج المعتمد، عينة البحث، والأدوات المستخدمة في جمع البيانات. كما أعادت التذكير بأبرز نتائج الدراسة والإجابات المقدمة عن الفرضيات المطروحة، مما أتاح في النهاية تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي نرى أنها تمثل نقطة انطلاق لأبحاث مستقبلية. واختتمت الدراسة بوضع قائمة المراجع والمصادر المستخدمة فيها، وملاحق الدراسة.

الفصل الأول:
الإطار العام للدراسة

1. إشكالية الدراسة:

شهدت السنوات الأخيرة تحولاً عميقاً في أنماط الحياة الاجتماعية نتيجة للثورة الرقمية؛ إذ لم تعد تكنولوجيا الاتصال والمعلومات مجرد وسائل لتيسير التواصل، بل أصبحت بمثابة واقع موازٍ يؤثر في سلوك الأفراد ويعيد تشكيل العلاقات الاجتماعية. فقد ساهمت المنصات الرقمية مثل شبكات التواصل الاجتماعي (فيسبوك، إنستغرام، تيك توك...)، وتطبيقات المحادثة الفورية، والألعاب التفاعلية، في تغيير جوهرى لطبيعة التفاعل الاجتماعي، مما أدى إلى بروز ظواهر جديدة، منها ما هو إيجابي كتعزيز حرية التعبير والانفتاح الثقافي، ومنها ما هو سلبي كالعزلة النفسية، الإدمان الرقمي، وتصاعد مظاهر العنف الرمزي، وعلى رأسها التمر الإلكتروني الذي بات يمثل تحدياً تربوياً واجتماعياً بارزاً في عصرنا.

وفي سياق غير بعيد يعدّ التمر التقليدي من السلوكيات العنيفة التي ظهرت منذ القدم في المجتمعات، ولا يُنظر إليه كسلوك عدواني فردي فحسب، بل يُعدّ مؤشراً على اضطرابات نفسية واجتماعية أعمق. ويُعرف بأنه نمط متكرر من الإيذاء الجسدي أو اللفظي أو النفسي، يتميز بوجود خلل في توازن القوى بين الطرف المعتدي والضحية، ويهدف إلى فرض السيطرة أو الهيمنة. وغالباً ما يظهر هذا النوع من السلوك في المدارس، حيث لا تزال العلاقات الاجتماعية في مرحلة التشكل، وتُختبر خلالها حدود السلطة والانتماء.

وقد أظهرت الدراسات ارتباط سلوك التمر بضعف المهارات الاجتماعية كالتواصل الفعال، وحل المشكلات، وضبط النفس، إلى جانب مشكلات في تقدير الذات، سواء بشكل منخفض كما في حالة الضحايا أو مبالغ فيه وغير واقعي كما في حالة المتنمرين، ومع تطور التكنولوجيا وبروز الثورة الرقمية، تطور التمر ليأخذ شكلاً جديداً يُعرف بالتمر الإلكتروني، الذي ينتقل من الواقع إلى العالم الافتراضي. ورغم أن الأسس النفسية لهذا النوع تبقى مشابهة للتمر التقليدي، إلا أن البيئة الرقمية أضافت إليه عناصر جديدة زادت من تعقيدته وخطورته.

ويتمثل التمر الإلكتروني في السلوكيات العدوانية التي تمارس عبر الإنترنت أو الأجهزة الرقمية، والتي تهدف إلى إلحاق الأذى بالأخرين، كما يتميز بخصائص تجعله أشد خطورة من التمر التقليدي؛ إذ يتيح العالم الرقمي للمتنمرين الاختباء وراء هويات وهمية، مما يصعب مهمة التعرف عليهم أو محاسبتهم، ويُبقي الضحية في حالة مستمرة من القلق والخوف من جهة مجهولة وغير مرئية. كذلك، فإن وتيرة انتشار المحتوى المسيء على المنصات الإلكترونية تعزز من تأثيره النفسي، حيث لا يظل الضرر محصوراً في موقف عابر أو جمهور ضيق، بل يتحوّل إلى مادة متداولة ومشاركة على نطاق واسع، مما يفاقم الشعور بالمهانة الاجتماعية.

ومن جانب آخر، تتميز الإساءة الرقمية بخطورتها من حيث امتداد أثرها الزمني، إذ إن المحتوى المسيء، كالتعليقات أو الصور أو المنشورات، يظل متاحًا على الإنترنت لفترات طويلة وغير محددة، حتى في حال محاولة حذفه. كما يمكن إعادة نشر هذا المحتوى من قبل مستخدمين آخرين، مما يُطيل من أمد تعرض الضحية للأذى النفسي. وتؤدي هذه الاستمرارية في الظهور إلى تجدد الصدمة في كل مرة تواجه فيها الضحية هذا المحتوى، وهو ما يُفاقم من معاناتها النفسية بمرور الوقت. وعلى عكس التتمر التقليدي الذي يمكن ملاحظته أو التدخل لوقفه من قبل جهات اجتماعية أو مؤسسية، فإن خصوصية التفاعل الرقمي تُضعف من الرقابة المجتمعية، وتُصعّب على الضحية الحصول على دعم فوري أو وسيلة حماية واضحة، مما يجعل التتمر الإلكتروني أكثر تعقيدًا في السيطرة عليه، وأشدّ وقعًا على الصحة النفسية للفرد.

وتشير الإحصاءات إلى تصاعد مقلق في انتشار هذه الظاهرة، حيث أشار تقرير صادر عن منظمة اليونسيف (2019) إلى أن ثلث المراهقين حول العالم تعرّضوا لنوع من أنواع التتمر الإلكتروني، في حين أفاد 17% منهم بأنهم فكروا في الانتحار نتيجة لهذه التجارب المؤلمة (UNICEF, 2019)، وفي دراسة ميدانية أوروبية أجراها سماهيل وزملاؤه سنة 2020 وشملت أكثر من 25 دولة من دول الاتحاد الأوروبي، تبين أن نسبة الأطفال والمراهقين الذين تعرّضوا للتتمر الإلكتروني تراوحت بين 9% و22%، مع تسجيل ارتفاع ملحوظ خلال فترات الحجر الصحي بسبب جائحة كوفيد-19، نتيجة للاعتماد الكبير على التعليم عن بعد ووسائل التواصل الرقمي، وأكدت الدراسة أن آثار التتمر الإلكتروني قد تمتد لسنوات، متمثلة في أعراض اضطراب ما بعد الصدمة، القلق المزمن، العزلة الاجتماعية، وضعف الأداء الدراسي. ويُعزز من استمرار هذه الآثار المحتوى الرقمي المؤذي الذي يمكن أن يُعاد نشره مرارًا، مما يحرم الضحية من فرصة تجاوز التجربة المؤلمة أو نسيانه (Smahel et al., 2020)

أما في السياق المحلي، وبالرغم من ندرة المعلومات والإحصائيات المتعلقة بالتتمر الإلكتروني في الجزائر نتيجة حداثة هذه الظاهرة، تمكنت جريدة "الشروق" من جمع بعض البيانات من مختصين في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال، والتي توصلت إلى أن 51% من المشاركين يرون أن التتمر الإلكتروني أسوأ من التتمر التقليدي، و38% من ضحايا التتمر الإلكتروني لا يبلغون أولياء أمورهم بتعرضهم لهذا النوع من الأذى (Echorouk, 2019)

وتختلف ردود فعل الأفراد تجاه التتمر الإلكتروني بناءً على مدى ثقافتهم بأنفسهم، ومرونتهم النفسية، وقدرتهم على التكيف مع الضغوط، إلى جانب تباين قدراتهم المعرفية والانفعالية والتي تتمثل في الذكاء الوجداني، فبينما

قد يضعف بعض الأشخاص أمام الإساءات الإلكترونية، يتمكن آخرون من التعامل معها بوعي وثبات. وفي هذا الإطار يُعد الذكاء الوجداني أداة وقائية مهمة للغاية، إذ يُسهم في تعزيز قدرة الأفراد، لا سيما المراهقين والشباب، على التكيف مع التحديات الرقمية، والتعامل بفعالية مع الضغوط النفسية والاجتماعية التي قد تواجههم عبر الإنترنت.

ويُعرّف (Goleman, 2005) الذكاء الوجداني بأنه "القدرة على إدراك المشاعر الذاتية ومشاعر الآخرين، وتنظيم الانفعالات، والتفاعل مع المواقف الاجتماعية بصورة بناءة". ويتضمن هذا النوع من الذكاء عناصر جوهرية في بناء المرونة النفسية، حيث يُمكن الشخص من السيطرة على ردود أفعاله تجاه المضايقات أو الأذى، ويمنعه من الانسياق وراء ردود أفعال متسارعة قد تزيد الوضع سوءًا أو تعزز شعور الضعف. وبفضل مهاراته الأساسية كالإدراك الذاتي للعواطف، وضبط الانفعالات، والتحفيز الذاتي، والتعاطف، وبناء علاقات تقوم على الاحترام والتفاهم، يستطيع الفرد تطوير وسائل نفسية دفاعية فعالة لمواجهة التنمر الرقمي دون أن يستسلم له.

وقد أظهرت العديد من الدراسات الدور الإيجابي للذكاء الوجداني في تقليل فرص التورط في التنمر الإلكتروني، سواء كضحايا أو كمتنمرين. فقد أشار (Bar-On, 2006) إلى أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يمتلكون قدرة أكبر على مقاومة الضغوط النفسية وتجنب السلوكيات العدوانية، في حين أظهرت دراسة (Kokkinos et al., 2014) أن ضعف الوعي العاطفي والتعاطف يُعد من أبرز العوامل النفسية المرتبطة بممارسة التنمر الإلكتروني، حيث يلجأ بعض المراهقين لهذا السلوك للتعبير بشكل غير مباشر عن الإحباط أو الرغبة في السيطرة.

وبالرجوع تحليل أدوار الأفراد ضمن ظاهرة التنمر الإلكتروني، يتبين وجود فروقات واضحة بين المتنمر والضحية من حيث السمات العاطفية والاجتماعية، والتي تُشكّل بدورها سلوك كل طرف داخل البيئة الرقمية. فالمتنمر غالبًا ما يُظهر ضعفًا في التحكم العاطفي، ونقصًا في القدرة على التعاطف، بالإضافة إلى ميل للهيمنة والشعور بالسيطرة، وهي خصائص قد تعكس تجارب نفسية سابقة كالعنف أو الإقصاء أو الإهمال العاطفي. أما الضحية، فغالبًا ما تتسم بزيادة الحساسية الانفعالية، وصعوبات في التعامل مع التوتر، وضعف في تقدير الذات، ما يجعلها أكثر تأثرًا بالإساءة الإلكترونية، خاصة إذا كانت تقتقر إلى المهارات النفسية الدفاعية أو الدعم الاجتماعي، مثلما نجده عند المراهقين.

حيث يظهر هذا خاصة في مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة حاسمة في تكوين البناء النفسي والاجتماعي للفرد، إذ يبدأ خلالها المراهق في البحث عن هويته الشخصية، وتجربة التفاعل مع محيطه ضمن بيئة اجتماعية

تتسم غالبًا بالمنافسة والتقلبات العاطفية. وهي من أكثر الفئات العمرية تأثرًا بالتكنولوجيا الرقمية، نظرًا لاستخدامهم المكثف لمنصات التواصل الاجتماعي، وسعيهم المستمر لنيل القبول والتقدير من أقرانهم عبر العالم الرقمي. ويؤدي هذا التفاعل الدائم والمكثف مع البيئات الإلكترونية إلى زيادة احتمالية انخراطهم في سلوكيات التمر الإلكتروني، سواء كضحايا يعانون من ضعف في الهوية وثقة غير مستقرة بالنفس، أو كمتتمرين يسعون لإثبات ذاتهم وفرض هيمنتهم.

وهنا يبرز الذكاء الوجداني كعنصر وقائي مهم، حيث يساعد المراهق على إدراك مشاعره والتعامل مع الموقف بشكل عقلائي، مما يحد من التفاعل العاطفي السلبي، ويعزز استخدامه لاستراتيجيات إيجابية كأعادة التقييم المعرفي أو البحث عن دعم من العائلة أو الأصدقاء. كما يُمكنه الذكاء الوجداني من وضع حدود نفسية أمام الإيذاء، ويمنعه من استبطان الإهانة، مما يحول دون تحوّل التجربة إلى جزء دائم من صورتها الذاتية.

وانطلاقاً من ذلك، تستمد هذه الدراسة أهميتها من سعيها للكشف عن العلاقة بين التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين في الجزائر، كونها فئة عمرية تمر بمرحلة حساسة من حيث التطور النفسي والاجتماعي، وتشكل الشريحة الأكثر عرضة لتأثيرات التكنولوجيا الرقمية. وتهدف الدراسة إلى تقديم تصور علمي قائم على بيانات ميدانية يمكن أن يساهم في تطوير استراتيجيات تربوية ونفسية فعالة لمواجهة هذه الظاهرة المتنامية، وعلى هذا تتمحور إشكالية دراستنا في التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التمر الإلكتروني (متتمر، ضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين؟

ومن التساؤل الرئيسي نطرح التساؤلات الفرعية التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني من المراهقين المتمدرسين في التمر الإلكتروني؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الإلكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير الجنس؟

- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الإلكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية؟

2. فرضيات الدراسة:

ولمعالجة إشكالية الدراسة، جاءت صياغة الفرضيات بالشكل التالي:

1.2 الفرضية العامة:

- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين.

2.2 الفرضيات الفرعية:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني من المراهقين المتمدرسين في التتمر الالكتروني.

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير الجنس

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية

3. أهداف الدراسة:

1.3 الهدف الرئيسي:

- التعرف على العلاقة الارتباطية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين

2.3 الأهداف الفرعية:

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني من المراهقين المتمدرسين في التتمر الالكتروني.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الاحصائية في مستوى التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير الجنس.

- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في مستوى التتمر الالكتروني (متتمر، ضحية) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

4. أهمية الدراسة:

تُعد أهمية أي دراسة علمية نابعة من قدرتها على تسليط الضوء على قضية محددة، وتحليلها بعمق من أجل إزالة ما قد يكتنفها من غموض، والوصول إلى إجابات دقيقة للتساؤلات التي تثيرها. وفي هذا السياق، تنبثق أهمية إجراء الدراسة الحالية في الاعتبارات النظرية والتطبيقية التالية:

1.4. الأهمية النظرية:

تتضح الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال إسهامها في تعزيز الأدبيات النفسية والتربوية ذات الصلة بظاهرة التنمر الإلكتروني، حيث تتناول متغيراً نوعياً لم يحظَ بعد بالاهتمام الكافي في هذا السياق، وهو الذكاء الوجداني. ففي الوقت الذي ركزت فيه معظم الدراسات السابقة على وصف مظاهر التنمر وتحديد العوامل الاجتماعية المرتبطة به، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الجوانب الوجدانية والانفعالية التي قد تلعب دوراً رئيساً في كيفية تفاعل المراهقين مع هذا النمط من العنف الرقمي.

وتبرز أهمية الدراسة في سعيها لتوسيع الفهم النظري للتنمر الإلكتروني بوصفه ظاهرة نفسية اجتماعية معقدة تتخطى الأطر السلوكية التقليدية، حيث تُدمج فيها العوامل الانفعالية والمعرفية المؤثرة في السلوك العدواني من جهة، وفي الاستجابات الدفاعية أو التكيفية من جهة أخرى. ويُعتبر الذكاء الوجداني أحد تلك العوامل التي قد تفسر الفروق الفردية بين المراهقين في مدى تعرضهم لهذا النوع من السلوك أو استخدامهم له كوسيلة للتعبير عن صراعاتهم الداخلية.

فضلاً عن ذلك، فإن الدراسة تقدم إسهاماً نظرياً من خلال اقتراح نموذج يفسر العلاقة بين الذكاء الوجداني والتنمر الإلكتروني في أوساط المراهقين، ما يتيح فهماً أعمق للديناميات النفسية التي تشكل سلوكهم في العالم الرقمي. كما قد تمهد هذه الدراسة الطريق لأبحاث مستقبلية تستهدف اختبار فاعلية برامج تنمية الذكاء الوجداني كوسيلة وقائية أو علاجية للحد من العدوان الرقمي داخل المؤسسات التعليمية.

وتكتسي هذه الدراسة أهمية نظرية بالنظر إلى خصوصية فئة المراهقين المتمدرسين، إذ يُعدّون من الفئات الأكثر عرضة للتأثر بسلوكيات التنمر الإلكتروني، وفي الوقت ذاته من الفئات الأكثر قابلية للاستفادة من مهارات الذكاء العاطفي كوسائل للحماية النفسية. وتُمثّل فترة المراهقة مرحلة مفصلية في النمو النفسي والاجتماعي، تتصف بحساسية شديدة تجاه آراء الآخرين، لاسيما في العالم الرقمي. كما أن محدودية النضج الانفعالي وضعف الوعي الرقمي في البيئتين المدرسية والافتراضية ترفع من احتمالية تعرضهم لتجارب تنمر قد تنعكس سلباً على تقديرهم لذاتهم وشعورهم بالأمان. ومن هذا المنطلق، تبرز أهمية البحث في العلاقة بين التنمر الإلكتروني والذكاء العاطفي لفهم طبيعة التفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية في السياق الرقمي، وتوجيه الجهود الوقائية والتربوية بشكل أكثر فعالية.

ويُتوقع أن يُسهم إدراج الذكاء الوجداني في تحليل سلوكيات التمر الإلكتروني في إثراء النماذج النظرية الحالية، وأن يعزز من تطوير أدوات تشخيص وتدخل شاملة، تستند إلى التكامل بين الجوانب المعرفية والانفعالية، لا سيما لدى فئة المراهقين التي تُعد أكثر حساسية وتأثرًا بالبيئات الرقمية.

2.4. الأهمية التطبيقية:

تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في إمكانية تطبيق نتائجها بشكل مباشر في البيئة التعليمية والنفسية، مما يساعد في وضع استراتيجيات فعّالة للوقاية من التمر الإلكتروني والتعامل معه لدى المراهقين داخل المدارس. وفهم العلاقة بين الذكاء الوجداني وسلوكيات التمر الرقمي يُمكن من تصميم برامج تعليمية وتدريبية تستهدف تنمية الذكاء الوجداني لدى التلاميذ، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتعامل مع المواقف الضاغطة والإساءات الرقمية بمرونة نفسية أكبر.

يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إطلاق حملات توعية موجهة للتلاميذ، تهدف إلى التعريف بمخاطر التمر الإلكتروني وطرق الوقاية منه، مع التركيز على تعزيز الوعي العاطفي والرقمي لديهم بصورة متكاملة. كما تُساعد هذه النتائج المؤسسات التعليمية في بناء بيئة مدرسية داعمة نفسيًا، من خلال إدماج الجوانب العاطفية في السياسات التعليمية والأنشطة الصفية، مما يُسهم في الحد من مظاهر العنف الرقمي، وترسيخ قيم الاحترام والمواطنة الرقمية.

كما تُعد هذه الدراسة أداة تطبيقية فعّالة للمرشدين النفسيين والمعلمين ومستشاري التوجيه التربوي، إذ تتيح لهم تعزيز قدراتهم في الكشف المبكر عن السلوكيات العدوانية والانفعالية لدى الطلاب، من خلال ربطها بمستوى الذكاء الوجداني لديهم. كما تساهم في تطوير آليات دقيقة للتقييم والمتابعة ترتكز على مؤشرات وجدانية تساعد في تحديد الطلاب المعرضين للتمر، سواء كانوا في موقع الضحية أو المعتدي، ووضع خطط تدخل ملائمة لكل حالة على حدة. وتفتح نتائج الدراسة آفاقًا جديدة لإدراج وحدات تدريبية متخصصة في الذكاء الوجداني ضمن المناهج التربوية، تهدف إلى تنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية داخل الصف، وتعزيز ثقافة الاحترام والتفاعل الإيجابي في البيئات الرقمية.

من جانب آخر، تُعد نتائج هذه الدراسة مصدرًا مهمًا للأباء والأمهات، لكونهم الأقرب والأكثر تأثيرًا في حياة المراهقين. فهي تتيح لهم فهمًا أعمق للعوامل النفسية المرتبطة بالتمر الإلكتروني، وتساعدهم في تقييم مدى

تعرض أبنائهم له سواء كانوا ضحايا أو مرتكبين. كما تُساعدهم في تبني أساليب تربوية تركز على تنمية الذكاء الوجداني داخل الأسرة، مما يُعزز قدرة الأبناء على التحكم في مشاعرهم وتكوين حصانة نفسية أمام التحديات الرقمية. وتوفر هذه النتائج أدوات عملية تساعد الأهل على التعرف المبكر إلى علامات التمر أو التعرض له، مما يُسهم في التدخل الوقائي داخل الإطار الأسري قبل أن تتفاقم التأثيرات النفسية.

لذلك، لا تقتصر أهمية هذه الدراسة على الجانب النظري، بل تقدم إطارًا علميًا قابلاً للتنفيذ العملي، يدعم الصحة النفسية للمراهقين، ويُعزز قدرتهم على التفاعل الواعي والمسؤول في العالم الرقمي.

5. دوافع اختيار الموضوع:

- يُعتبر التمر الإلكتروني نوعًا جديدًا من أشكال العنف النفسي والرمزي، يعتمد على استخدام الوسائط الرقمية لإلحاق الأذى، ويتميز بطابعه الخفي، مما يجعله أكثر صعوبة في الاكتشاف وأطول أمداً، وبالتالي أكثر تأثيراً على المستوى النفسي. وتستدعي هذه السمات تبني منظور مختلف لفهم الظاهرة من الجوانب النفسية والانفعالية، خاصة عند فئة المراهقين في البيئة المدرسية.
- لا يزال يُنظر إلى التمر الإلكتروني على أنه أمر بسيط في الوعي العام سواء على المستوى المجتمعي أو الأسري أو المؤسسي، وذلك بسبب غياب العلامات الجسدية الظاهرة له، مما يؤدي إلى تجاهل الآثار النفسية العميقة التي يخلفها، والتي قد تظهر في شكل قلق واكتئاب وانعزال اجتماعي، وقد تتطور في بعض الحالات إلى التفكير في الانتحار. لذلك فإن تحليل هذه الظاهرة برؤية علمية تأخذ أبعادها النفسية بعين الاعتبار أصبح ضرورة، إلى جانب الحاجة لتدخلات وقائية ممنهجة تستند إلى نتائج بحثية موثوقة.
- الرغبة الذاتية في استكشاف العلاقة بين التمر الإلكتروني والسمات النفسية والانفعالية لدى المراهقين، مع التركيز بشكل خاص على الذكاء الوجداني، الذي يُعتبر مؤشراً أساسياً في تفسير الفروقات الفردية في مدى الانخراط في التمر أو التعرض له، نظراً لكونه يعكس القدرة على إدراك الذات، والتحكم في الانفعالات، والتفاعل الاجتماعي بوعي.
- رغم حداثة الدراسات حول التمر الإلكتروني في السياق الجزائري، إلا أن انتشاره في المدارس وتأثيره على الصحة النفسية للتلاميذ يجعله قضية ملحة، خاصة في ظل أهمية الذكاء الوجداني كعامل نفسي يساعد على التخفيف من آثاره وتعزيز آليات التكيف لدى المراهقين ضمن السياقين الاجتماعي والثقافي المحلي.

6. تحديد مصطلحات الدراسة اجرائياً:

يُعد توضيح المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في أي بحث علمي خطوة أساسية لا يمكن تجاوزها، لما لها من أهمية كبيرة في تحديد موضوع الدراسة وصياغته بدقة. فهي تُسهم في إيجاد ترابط منطقي بين الجانب النظري والتطبيقي، كما تُساعد في إزالة أي لبس أو غموض قد يحيط بأهداف البحث أو طرق تنفيذه. وانطلاقاً من ذلك، حرصنا في هذه الدراسة على عرض تعريفات إجرائية دقيقة وواضحة للمفاهيم الأساسية كالآتي:

1.6. التمر الإلكتروني:

يتمثل في كل سلوك عدواني إلكتروني يتم عبر الوسائل التكنولوجية والانترنت ويهدف إلى إلحاق الضرر ومضايقة المراهقين بشكل متكرر.

أما من الناحية الاجرائية، فالتمر الإلكتروني يعبر عنه الدرجات التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس بعد اجابته على مقياس التمر الإلكتروني بصيغته المتمم والضحية.

2.6. الذكاء الوجداني:

يتمثل في مدى تمتع المراهق بمختلف مهارات التعرف والادراك والفهم سواء لمشاعره او لمشاعر الآخرين من حوله.

ومن الناحية الاجرائية، فالذكاء الوجداني يتمثل في الدرجات التي يتحصل عليها المراهق المتمدرس بعد اجابته على مقياس الذكاء الوجداني.

3.6. المراهق المتمدرس:

ويتمثل اجرائياً في عينة التلاميذ المتمدرسين بالمؤسسات التربوية التالية: متوسطة ميمون على ومتوسطة مخلوفي صالح أو ثانوية محجوب عبد الرحمان بمدينة قالم، والذين تتراوح أعمارهم بين 13 و 19 سنة وأجابوا على مقياسي التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني.

7. الدراسات السابقة:

تعدّ الدراسات السابقة ركيزة أساسية في بناء البحث العلمي، إذ يستند إليها الباحث لتشكيل الإطار النظري لدراسته، واستجلاء أبعادها ومحدداتها. ومن خلال الاطلاع على ما أنجز من أبحاث ذات صلة مباشرة بمتغيرات الدراسة، يتمكن الباحث من بلورة رؤيته البحثية، مستفيداً من أساليب العرض والتبويب المعتمدة، والمناهج والأدوات المستخدمة، فضلاً عن النتائج المتوصل إليها. وتمثل هذه الدراسات أداة منهجية هامة لرصد أوجه الاتفاق

والاختلاف بين ما توصلت إليه الأدبيات السابقة وما تسعى إليه الدراسة الراهنة. ومن ثم، فإن توظيف الدراسات السابقة لا يُعد مجرد خطوة شكلية، بل هو عنصر جوهري لا غنى عنه في أي عمل علمي رصين.

في هذا الصدد، جاءت الدراسة الحالية بهدف التعرف على العلاقة بين التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، وبهدف الاستفادة من الأبحاث والدراسات التي تم تقديمها في هذا الموضوع، تم الاطلاع على أكبر قدر ممكن من الدراسات المتاحة ذات الصلة المباشرة وغير المباشرة بدراستنا، سواء بمتغير التمر بشكل عام والتمر الإلكتروني بشكل خاص، أو بمتغير الذكاء الوجداني و مختلف عناصره كالتعاطف، أو الدراسات التي جمعت العلاقة بين المتغيرين، ورغم وفرة الدراسات الأجنبية، إلا أن الدراسات العربية والمحلية بالتحديد التي جمعت بين المتغيرين جد نادرة وقليلة، ما يعزز من أصالة وحدثة دراستنا في الجزائر.

1.7 الدراسات العربية:

➤ دراسة أمنية الشناوي (2014): الكفاءة السيكومترية لمقياس التمر الإلكتروني (المتنمر-الضحية).

هدفت الدراسة إلى التحقق من الكفاءة السيكومترية لمقياس التمر الإلكتروني الذي أعدته الباحثة، والذي يقيس سلوكيات التمر الإلكتروني من منظور الضحية والمتنمر، وذلك من خلال اختبار البناء العاملي، الصدق التكويني، والثبات.

تكونت العينة من 492 طالبًا جامعيًا بمتوسط عمري 19.43 عامًا. و368 طالبًا من المدارس الثانوية بمتوسط عمري 16.18 عامًا.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم بناء مقياس التمر الإلكتروني اعتمادًا على مراجعة الأدبيات السابقة.

نتائج الدراسة:

- البنية العاملية: بالنسبة لعينة طلاب المدارس الثانوية، تشبعت بنود مقياس التمر الإلكتروني على عامل عام لكل من مقياسي الضحية والمتنمر. بالنسبة لعينة طلاب الجامعة، تشبعت بنود مقياس الضحية على خمسة عوامل، بينما تشبعت بنود مقياس المتنمر على أربع عوامل.

- الفروق بين الجنسين: وجدت فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل من الاستهداف كضحية للتنمر وكمتممر، وكانت الفروق في اتجاه الذكور.
- الفروق بين المراحل التعليمية: وجدت فروق دالة إحصائية بين طلاب المدارس الثانوية وطلاب الجامعة في كل من الاستهداف كضحية للتنمر وكمتممر، وكانت الفروق في اتجاه طلاب المدارس الثانوية.
- العلاقات مع القلق: وجدت علاقة دالة إحصائية بين القلق والاستهداف كضحية للتنمر الإلكتروني لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين الضحية والمتممر: وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائية بين الاستهداف كضحية للتنمر الإلكتروني وسلوك التنمر لدى عيني الدراسة.
- الثبات: أظهر المقياس اتساقاً داخلياً مرتفعاً لدى عينة طلاب المدارس الثانوية، حيث كانت قيم معامل ألفا كرونباخ لمقياس الضحية والمتممر 0.97 و0.98 على التوالي. بالنسبة لعينة طلاب الجامعة، تراوحت قيم معامل ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس الضحية بين 0.63 و0.78، ولأبعاد مقياس المتممر بين 0.74 و0.93 (الشناوي، 2014).

➤ دراسة بن غريال سعيدة (2015) الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق المهني.

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني لدى أساتذة جامعة بسكرة، إلى جانب فحص تأثير الجنس، التخصص العلمي، والخبرة المهنية على هذه العلاقة. شملت العينة 150 أستاذًا جامعيًا من مختلف التخصصات، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني الذي أعده فاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق (2001)، بالإضافة إلى مقياس التوافق المهني الذي أعدته الباحثة.

نتائج الدراسة:

- تمتع الأساتذة الجامعيون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني.
- أظهروا أيضًا مستوى مرتفعًا من التوافق المهني.
- وُجدت علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني.

- ظهرت فروق دالة إحصائيًا في العلاقة بين الذكاء الوجداني والتوافق المهني تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الإناث.
- كما ظهرت فروق ذات دلالة تبعًا للتخصص العلمي، لصالح التخصصات الإنسانية.
- بينما لم تُسجل فروق ذات دلالة تبعًا لمتغير الخبرة المهنية (غريبال، 2015).

➤ دراسة العملة (2019) التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الوجداني الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين التتمر المدرسي والذكاء الوجداني الوجداني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

حيث شملت العينة 471 طالبًا وطالبة. واستخدمت الدراسة أدوات قياس مخصصة لقياس كل من التتمر المدرسي والذكاء الوجداني الوجداني.

نتائج الدراسة:

- توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التتمر المدرسي والذكاء الوجداني ، ما يعني أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يقلل من احتمال ممارسة أو التعرض للتتمر المدرسي (العملة، 2019).

➤ دراسة ابراهيم (2020) الدور الوسيط للنوع في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتتمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

سعت الدراسة إلى استكشاف الدور الوسيط للجنس (ذكور-إناث) في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتتمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الإعدادية.

حيث شملت العينة 310 طالبًا وطالبة من الصفوف الرابع إلى السادس، تراوحت أعمارهم بين 15 و17 عامًا. اعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي الكمي، واستخدمت أدوات لقياس كل من الذكاء الانفعالي والتتمر الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

- وُجد ارتباط إيجابي بين القصور في الذكاء الانفعالي وأبعاده وبين التعرض للتممر الإلكتروني لدى الجنسين، وكان هذا الارتباط أكثر وضوحًا لدى الإناث.
- كما تبين وجود علاقة ارتباطية دالة بين تنظيم الانفعال والجنس في تفسير تجارب الوقوع ضحية للتممر الإلكتروني (مدحت, 2020).

➤ دراسة الحبشي (2022) التمرر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة الباحة.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار التمرر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة الباحة.

وقد شملت العينة 238 طالبة من كليتي التربية والعلوم بالجامعة. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استخدام مقياسي التمرر الإلكتروني والذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة:

- وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التمرر الإلكتروني والذكاء الوجداني، مما يشير إلى أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني يقلل من احتمالية ممارسة أو التعرض للتممر الإلكتروني (الحبشي, 2022).

➤ دراسة الحجرف (2023) التمرر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلبة الجامعة في دولة الكويت.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار التمرر الإلكتروني بين طلبة جامعة الكويت، وتحديد مستوى الذكاء الوجداني لديهم، بالإضافة إلى فحص العلاقة بين التمرر الإلكتروني والذكاء الوجداني.

وقد تكونت عينة الدراسة من 214 طالبًا وطالبة من جامعة الكويت، واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام مقياسي التمرر الإلكتروني والذكاء الوجداني.

نتائج الدراسة:

- سجّل معدل الانتشار للدرجة الكلية لصورة الضحية نسبة 9.14%، بينما بلغت نسبة صورة المتممر 2.34%. أما المتوسط العام لمستوى الذكاء الوجداني فقد بلغ 3.017، وهو يُعد متوسطًا.

- كما تبين وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية لصورة التمر في سياق التمر الإلكتروني ومستوى الذكاء الوجداني، خصوصًا في جانب إدارة الضغوط وبعض أبعاد هذا النوع من التمر (الحجرف، 2023).

2.7 الدراسات الأجنبية:

➤ دراسة داريك جوليف ودافيد فارينغتون (2006) Darrick Jolliffe & David Farrington: العلاقة بين انخفاض التعاطف والتمر.

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين نوعي التعاطف—العاطفي والمعرفي—وسلوكيات التمر بين المراهقين، مع التركيز على الفروق بين الجنسين.

شملت الدراسة 720 طالبًا في الصف العاشر من ثلاث مدارس ثانوية في إنجلترا، تتراوح أعمارهم بين 13 و17 عامًا. واستخدم الباحثون استبيانات لقياس: مستوى التعاطف (BES)، سلوكيات التمر.

نتائج الدراسة:

- التعاطف العاطفي: كان هناك ارتباط سلبي بين انخفاض التعاطف العاطفي وسلوكيات التمر لدى الإناث، ولكن لم يُلاحظ هذا الارتباط لدى الذكور.

- التعاطف المعرفي: لم يكن هناك ارتباط كبير بين التعاطف المعرفي وسلوكيات التمر لدى كلا الجنسين.

- الاندفاعية: كانت الاندفاعية مرتبطة بشكل إيجابي بجميع أشكال التمر لدى الذكور، وكذلك بالتمر لدى الإناث (Jolliffe & Farrington, 2006).

➤ دراسة كينغ لي (2006) Qing Li: التمر الإلكتروني في المدرسة: بحث في فروق الجنس.

هدفت الدراسة إلى استكشاف طبيعة ومدى انتشار التمر الإلكتروني بين طلاب المدارس الإعدادية، مع التركيز على الفروق بين الجنسين في كل من ممارسة التمر الإلكتروني والتعرض له.

شملت الدراسة 264 طالبًا من ثلاث مدارس إعدادية في كندا، تتراوح أعمارهم بين 12 و15 عامًا. استخدمت الدراسة استبيانات لقياس ممارسة التمر الإلكتروني والتعرض له، ومعرفة الطلاب بحالات تمر إلكتروني تعرض لها أقرانهم.

نتائج الدراسة:

- انتشار التتمر الإلكتروني: حوالي 25% من الطلاب أفادوا بأنهم تعرضوا للتتمر الإلكتروني. ما يقرب من 50% من الطلاب أفادوا بأنهم يعرفون شخصًا تعرض للتتمر الإلكتروني. حوالي 25% من المتممين الإلكترونيين استخدموا وسائل إلكترونية للتحرش بالآخرين أكثر من ثلاث مرات.

- الفروق بين الجنسين: الذكور كانوا أكثر احتمالاً لممارسة التتمر الإلكتروني مقارنة بالإناث. الإناث اللواتي تعرضن للتتمر الإلكتروني كن أكثر ميلاً لإبلاغ البالغين عن الحادثة مقارنة بالذكور.

- الإبلاغ عن الحوادث: أغلب ضحايا التتمر الإلكتروني والمشاهدين لم يبلغوا البالغين عن الحوادث (Li, 2006).

➤ دراسة كينغ لي (2007) Qing Li: التتمر في السياق الجديد: البحث في التتمر الإلكتروني والايذاء الإلكتروني.

هدفت الدراسة إلى استكشاف طبيعة ومدى انتشار تجارب التتمر الإلكتروني بين المراهقين، وتحليل مدى تأثير عوامل مختلفة، بما في ذلك التتمر التقليدي، والثقافة، والجنس، على التتمر الإلكتروني والتعرض له في المدارس الإعدادية.

شملت الدراسة طلابًا من المدارس الإعدادية في دولتين، حيث بلغت عينة كندا 254 طالبًا، وعينة الصين 197 طالب، وتم جمع البيانات من خلال استبيانات لقياس تجاربهم مع التتمر الإلكتروني والتعرض له.

نتائج الدراسة:

- انتشار التتمر الإلكتروني: حوالي 33% من المراهقين كانوا ضحايا للتتمر الإلكتروني. حوالي 20% مارسوا التتمر الإلكتروني. أكثر من 50% من الطلاب إما تعرضوا أو سمعوا عن حوادث تتمر إلكتروني. ما يقرب من نصف الضحايا لم يعرفوا من هم المتممون.

- العوامل المؤثرة: الثقافة والمشاركة في التتمر التقليدي كانتا من أقوى العوامل التي تنبأت بالتتمر الإلكتروني والتعرض له. الجنس لعب دورًا مهمًا، حيث كان الذكور أكثر احتمالاً لممارسة التتمر الإلكتروني مقارنة بالإناث (Li, 2007).

➤ دراسة جيانلوكا جيلي وآخرون (2007) Gianluca Gini & Ali: هل يتنبأ التعاطف بالتمتع والسلوك الدفاعي لدى المراهقين؟

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين مستويات التعاطف لدى المراهقين وسلوكياتهم في التمتع والدفاع عن الضحايا، مع التركيز على الفروق بين الجنسين.

شارك في الدراسة 318 مراهقاً إيطالياً بمتوسط عمر 13.2 سنة. استخدم الباحثون نموذج المعادلات الهيكلية لتحليل البيانات، حيث تم تقييم التعاطف، سلوكيات التمتع والدفاع.

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن انخفاض مستويات التعاطف مرتبط بزيادة سلوكيات التمتع، في حين أن ارتفاع مستويات التعاطف مرتبط بزيادة سلوكيات الدفاع عن الضحايا لدى الذكور.

- لم يتمكن النموذج الإحصائي من الوصول إلى نتائج مستقرة لدى الإناث، مما يشير إلى أن العلاقة بين التعاطف وسلوكيات التمتع والدفاع قد تكون مختلفة أو أكثر تعقيداً لدى الإناث (Gini et al., 2007).

➤ دراسة يونين هوانج وشيان شو (2010) Yunyin Huang & Chien Chou: تحليل العوامل المتعددة للتمتع الإلكتروني بين طلبة المدارس الإعدادية في تايوان.

هدفت الدراسة إلى استكشاف مدى انتشار التمتع الإلكتروني بين طلاب المدارس الإعدادية في تايوان، وتحليل العوامل المرتبطة به، مثل الجنس، التحصيل الأكاديمي، نوعية التكنولوجيا المستخدمة، وإدراك الخصوصية. كما سعت إلى فهم أدوار المتمتعين، الضحايا، والمراقبين في هذا السياق.

شملت الدراسة 545 طالباً من المدارس الإعدادية في تايوان، تتراوح أعمارهم بين 12 و15 عاماً. استخدم الباحثون منهج وصفي واستبيان لقياس: تكرار التعرض للتمتع الإلكتروني، أدوار الطلاب في التمتع الإلكتروني (كضحايا، متمتعين، أو مراقبين)، أنواع التكنولوجيا المستخدمة (مثل الرسائل الفورية، البريد الإلكتروني، المنتديات)، مستوى التحصيل الأكاديمي، إدراك الخصوصية والهوية في الفضاء الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

- الجنس: كان الذكور أكثر احتمالاً لممارسة التمتع الإلكتروني مقارنة بالإناث.

- التحصيل الأكاديمي: لم يكن هناك ارتباط كبير بين مستوى التحصيل الأكاديمي وممارسة أو التعرض للتممر الإلكتروني.

- نوعية التكنولوجيا: أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يستخدمون الرسائل الفورية كانوا أكثر عرضة للتممر الإلكتروني مقارنة بأولئك الذين يستخدمون تقنيات أخرى.

- الخصوصية: لم يكن لإدراك الخصوصية أو الهوية في الفضاء الإلكتروني تأثير كبير على احتمال ممارسة أو التعرض للتممر الإلكتروني.

- دور المراقبين: أظهرت الدراسة أن العديد من الطلاب الذين شهدوا حالات تتمر إلكتروني لم يتدخلوا، مما يشير إلى نقص في الوعي أو الرغبة في التدخل (Huang & Chou, 2010).

➤ دراسة بانايوتيس ستافرينيد وآخرون (Panayiotis Stavrinides & All (2010): التمر والتعاطف: دراسة طويلة قصيرة المدى.

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين التمر والتعاطف لدى الأطفال، وتحديد اتجاه التأثير بينهما، أي ما إذا كان التمر يؤثر على مستويات التعاطف أو العكس.

شملت الدراسة 205 طالب من الصف السادس من مدارس ابتدائية في مناطق حضرية وريفية في قبرص، بمتوسط عمر 11.7 سنة.

استخدمت الدراسة تصميمًا طويلًا على مرحلتين تفصل بينهما ستة أشهر. تم قياس التمر باستخدام مقياس التمر والضحية المنقح (BVQ-R). والتعاطف باستخدام مقياس التعاطف الأساسي، الذي يقيس كلا من التعاطف العاطفي والتعاطف المعرفي.

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن التمر في المرحلة الأولى تنبأ بانخفاض في التعاطف العاطفي في المرحلة الثانية.

- كما أن التعاطف العاطفي في المرحلة الأولى تنبأ بانخفاض في سلوكيات التمر في المرحلة الثانية.

- تشير هذه النتائج إلى وجود علاقة تبادلية بين التمر والتعاطف العاطفي، حيث يؤثر كل منهما على الآخر بمرور الوقت (Stavrinides et al., 2010).

➤ دراسة لوكي داوناي وآخرون (2010) Luke Downey & All: التحقيق في الآثار الوسيطة للذكاء الوجداني والتكيف مع المشكلات السلوكية لدى المراهقين.

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني وسلوكيات التتمر والتعرض له بين المراهقين، بالإضافة إلى فهم كيف يمكن أن تؤثر مواقف الطلاب تجاه التتمر على هذه العلاقة.

شملت الدراسة 68 مراهقًا من إحدى المدارس الثانوية، حيث أكمل المشاركون استبيانات تقيس مستويات الذكاء الوجداني، وتواتر مشاركتهم في سلوكيات التتمر، ومدى تعرضهم للتتمر من قبل أقرانهم.

نتائج الدراسة

- الذكاء الوجداني والتعرض للتتمر: أظهرت النتائج أن أبعادًا معينة من الذكاء الوجداني، مثل إدارة العواطف وفهماها، كانت مرتبطة بشكل كبير بانخفاض احتمالية تعرض المراهقين للتتمر.

- الذكاء الوجداني وسلوكيات التتمر: تبين أن فهم عواطف الآخرين كان مرتبطًا سلبًا بسلوكيات التتمر، مما يشير إلى أن المراهقين الذين يمتلكون قدرة أعلى على فهم مشاعر الآخرين كانوا أقل احتمالًا للمشاركة في التتمر (Downey et al., 2010).

➤ دراسة انج وآخرون (2010) Ang & All: التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني: دور الجنس والشخصية.

هدفت هذه الدراسة للكشف على دور الجنس والشخصية في الذكاء الوجداني والتتمر الإلكتروني.

طبقت هذه الدراسة على 396 مراهق من سنغافورة تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 18 سنة، تم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، سمات الشخصية، سلوكيات التتمر الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

- يلعب الذكاء الوجداني دور وسيط في العلاقة بين سمات الشخصية والتتمر الإلكتروني، مع وجود فروق بين الجنسين (Ang & Goh, 2010).

➤ دراسة كريستوفر بارلات وآخرون (2012) Christopher Barlett & All: مهاجمة الآخرين عبر

الانترنت: تكوين التتمر الإلكتروني في أواخر المراهقة:

هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية تطور سلوكيات التمر الإلكتروني بين المراهقين في أواخر مرحلة المراهقة، مع التركيز على العوامل النفسية والاجتماعية التي تسهم في تشكيل هذه السلوكيات.

شملت الدراسة 221 طالبًا جامعيًا تتراوح أعمارهم بين 18 و22 عامًا، حيث تم جمع البيانات من خلال استبيانات إلكترونية لقياس مستوى التعرض للتمر التقليدي والإلكتروني، المواقف تجاه التمر الإلكتروني، العدوانية، التعاطف.

نتائج الدراسة:

- أظهرت النتائج أن الأفراد الذين تعرضوا للتمر التقليدي كانوا أكثر احتمالًا لممارسة التمر الإلكتروني، مما يشير إلى أن الضحايا السابقين قد يتحولون إلى متتمرين إلكترونيين.

- تبين أن العدوانية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بممارسة التمر الإلكتروني، في حين أن التعاطف كان مرتبطًا بشكل سلبي، مما يعني أن الأفراد ذوي مستويات تعاطف منخفضة كانوا أكثر ميلًا لممارسة التمر الإلكتروني.

- أشارت الدراسة إلى أن المواقف المؤيدة للتمر الإلكتروني كانت مرتبطة بزيادة احتمالية ممارسته (Barlett & Gentile, 2012).

➤ دراسة لوماس جستن وآخرون (2012) Lomas Justine & All: تقرير موجز عن الذكاء الوجداني، الإيذاء والتمر لدى المراهقين.

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني وسلوكيات التمر والتعرض له بين المراهقين، بالإضافة إلى فهم كيف يمكن أن تؤثر مواقف الطلاب تجاه التمر على هذه العلاقة.

شملت الدراسة 68 مراهقًا من إحدى المدارس الثانوية، حيث أكمل المشاركون استبيانات تقيس مستويات الذكاء الوجداني، وتواتر مشاركتهم في سلوكيات التمر، ومدى تعرضهم للتمر من قبل أقرانهم.

نتائج الدراسة

- الذكاء الوجداني والتعرض للتمر: أظهرت النتائج أن أبعادًا معينة من الذكاء الوجداني، مثل إدارة العواطف وفهمها، كانت مرتبطة بشكل كبير بانخفاض احتمالية تعرض المراهقين للتمر.

- الذكاء الوجداني وسلوكيات التنمر: تبين أن فهم عواطف الآخرين كان مرتبطاً سلباً وسلوكيات التنمر، مما يشير إلى أن المراهقين الذين يمتلكون قدرة أعلى على فهم مشاعر الآخرين كانوا أقل احتمالاً للمشاركة في التنمر.
- المواقف تجاه التنمر: أظهرت الدراسة أن المواقف المؤيدة للضحايا كانت مرتبطة بانخفاض مستويات التنمر، في حين أن المواقف السلبية تجاه الضحايا كانت مرتبطة بزيادة سلوكيات التنمر.
- المواقف تجاه التنمر: أظهرت الدراسة أن المواقف المؤيدة للضحايا كانت مرتبطة بانخفاض مستويات التنمر، في حين أن المواقف السلبية تجاه الضحايا كانت مرتبطة بزيادة سلوكيات التنمر (Lomas et al., 2012).

➤ دراسة كوكينوس وآخرون (2014) Kokkinos & Ali: الذكاء الوجداني والانخراط في التنمر الإلكتروني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين الذكاء الوجداني والانخراط في التنمر الإلكتروني بين طلبة المدارس الثانوية.

تكونت عينة الدراسة من 384 طالب يوناني في المرحلة الثانوية، باستخدام استبيانات تقيس الذكاء الوجداني وسلوكيات التنمر الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

- الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض كانوا أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات التنمر الإلكتروني (Kokkinos et al., 2014).

➤ دراسة براور وكارسلاك (2015) Brewer & Kerlake: التنمر الإلكتروني، تقدير الذات، التعاطف والشعور بالوحدة.

هدفت الدراسة إلى استكشاف تأثير تقدير الذات، والتعاطف، والوحدة على تعرض المراهقين للتنمر الإلكتروني وممارستهم له.

شملت الدراسة 90 مراهقاً بريطانيًا تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عامًا، تم اختيارهم من كليات التعليم الإضافي في شمال غرب إنجلترا. استخدم الباحثون استبيانات إلكترونية لقياس التنمر الإلكتروني، الوحدة، التعاطف، تقدير الذات.

نتائج الدراسة:

- تقدير الذات: انخفاض تقدير الذات مرتبط بزيادة احتمالية التعرض للتممر الإلكتروني وممارسته.
- التعاطف: انخفاض مستويات التعاطف مرتبط بزيادة ممارسة التتممر الإلكتروني، لكنه لم يكن مرتبطاً بشكل كبير بالتعرض له.
- الوحدة: لم تكن الوحدة مؤشراً فردياً مهماً في التنبؤ بالتممر الإلكتروني، لكنها ساهمت بشكل عام في التنبؤ بالتعرض له وممارسته (Brewer & Kerlake, 2015).

➤ دراسة أليب وآخرون (Elipe & All (2015): دور الذكاء الوجداني في الانخراط في التتممر الإلكتروني بين المراهقين.

هدفت هذه الدراسة للتعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والانخراط في التتممر الإلكتروني بين المراهقين. شملت عينة الدراسة 2139 مراهق إسباني تتراوح اعمارهم بين 11 إلى 18 عام. بالاعتماد على استبيانات تقيس الذكاء الوجداني وسلوكيات التتممر الإلكتروني.

نتائج الدراسة:

- الذكاء الوجداني المنخفض مرتبط بزيادة احتمالية الانخراط في سلوك التتممر الإلكتروني سواء كمتتمرين أو ضحايا (Elipe et al., 2015).

➤ دراسة سيهان بكير وآخرون (Seyhan Bekir & All (2021): العلاقة بين التعرض للتممر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى طلبة المرحلة الثانوية: الدور الوسيط لاضطراب الألعاب الإلكترونية.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين التعرض للتممر الإلكتروني وبين الذكاء الوجداني مع تحليل الدور الوسيط لاضطراب الألعاب الإلكترونية.

شملت عينة الدراسة 272 طالب من المدارس الثانوية بتركيا، واعتمدت الدراسة على استبيانات تقيس الذكاء الوجداني وتجارب التتممر الإلكتروني ومستوى اضطراب الألعاب الإلكترونية.

نتائج الدراسة:

- الذكاء الوجداني مرتبط سلباً مع التعرض للتممر الإلكتروني.

- اضطراب الألعاب الإلكترونية يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين المتغيرين (Bekir et al., 2021).

➤ دراسة رويدا بيلار وآخرون (Rueda Pilar & All (2022): دور الذكاء الوجداني في التمر لدى المراهقين: مراجعة منهجية.

هدفت هذه المراجعة المنهجية إلى تحليل الأدلة العلمية حول دور الذكاء الوجداني في سلوكيات التمر بين المراهقين، مع التركيز على التمر التقليدي داخل البيئة المدرسية، دون التطرق إلى التمر الإلكتروني.

تمت مراجعة منهجية للأدبيات العلمية المتوفرة حول العلاقة بين الذكاء الوجداني والتورط في سلوكيات التمر بين المراهقين، سواء كمتتمرين أو كضحايا.

نتائج الدراسة:

- الذكاء الوجداني وسلوكيات التمر: أظهرت النتائج أن الطلاب المتورطين في سلوكيات التمر يمتلكون مستويات أعلى من الإدراك العاطفي، ولكنهم يظهرون مستويات أقل في فهم وتنظيم العواطف مقارنةً بالطلاب غير المتورطين في مثل هذه السلوكيات.

- الفروق بين الجنسين: تمت ملاحظة اختلافات في مستويات الذكاء الوجداني بين الطلاب المتورطين في التمر وفقاً للجنس، حيث أظهرت بعض الدراسات أن الفتيات يمتلكن قدرات أعلى في بعض جوانب الذكاء الوجداني مقارنةً بالفتيان، مما قد يؤثر على أدوارهم في ديناميكيات التمر (Rueda-Gallego et al., 2022).

8. التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال تحليل الدراسات السابقة المعروضة تنوع ملحوظ في المتغيرات المدروسة، إلى جانب تباين في طبيعة العينات المستخدمة وأدوات البحث المعتمدة. وقد أسفرت هذه الدراسات عن نتائج متباينة؛ إذ أظهرت بعض الدراسات تقارباً في النتائج، في حين خلصت أخرى إلى استنتاجات مغايرة. وبناءً على ذلك، ارتأينا تقديم عرض مقارن لأبرز أوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات، سواء من حيث المتغيرات المدروسة، طبيعة

العينة، الأدوات البحثية، المنهجية المعتمدة، أو النتائج المتوصل إليها، وذلك بهدف تعميق فهم الخلفية النظرية والإجرائية للدراسة الحالية.

- من حيث الهدف:

لاحظنا من خلال الدراسات التي تم عرضها، وجود دراسات اهتمت بنفس هدف دراستنا الحالية والذي يتمثل في دراسة العلاقة بين التمر الالكتروني والذكاء الوجداني، العربية منها كدراسة مدحت (2018)، ودراسة الحبشي (2022)، ودراسة الحجرف (2023)، والاجنبية كدراسة آنج وآخرون (2010)، ودراسة أليب وآخرون (2015)، ودراسة آيدن وآخرون (2019)، ودراسة سيهان بكير وآخرون (2021). كما نلاحظ وجود دراسات سابقة هدفت لدراسة العلاقة بين متغيرات قريبة لمتغيرات دراستنا الحالية، فنجد الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين الذكاء الوجداني والتمر التقليدي المدرسي كدراسة العملة (2019)، ودراسة جستن وآخرون (2012). كما نجد الدراسات التي اهتمت بالعلاقة بين التمر سواء التقليدي او الالكتروني والتعاطف، كدراسة جوليف وفارينقتون (2006)، دراسة جيانلوكا وآخرون (2007)، ودراسة ستافرينيد وآخرون (2010)، ودراسة براور وكرسلاك (2015).

- من حيث المنهج:

وبالنسبة لمنهج الدراسة فنجد أغلب الدراسات اتفقت مع دراستنا في استخدام المنهج الوصفي سواء في التحليل أو في تحديد الارتباط، كدراسة بن غريال سعيدة (2015) ودراسة مدحت (2018)، ودراسة جوليف وفارينقتون (2006)، ودراسة لي (2006). كما نجد دراسات لم تتفق مع دراستنا واعتمدت على مناهج أخرى كالدراسات النسقية قائمة على مراجعة الادبيات السابقة كدراسة بيلار وآخرون (2022) التي راجعت الدراسات العلمية حول دور الذكاء الوجداني في سلوكيات التمر بين المراهقين. ونجد دراسات طولية كدراسة ستافرينيد وآخرون (2010) التي طبقت على مرحلتين تفصل بينهما 6 أشهر.

- من حيث العينة:

أما من ناحية مجتمع وعينة الدراسة فنجد هناك اختلاف وتتنوع من حيث العدد والمرحلة العمرية، وذلك حسب طبيعة الدراسة وهدفها، فنجد أن أغلب الدراسات اتفقت مع دراستنا الحالية وطبقت على المراهقين المتمدرسين بالمتوسطات أو الثانويات، كدراسة مدحت (2018)، ودراسة العملة (2019)، ودراسة جوليف وفارينقتون (2006) ودراسة هوانج وشو (2010)، ودراسة داوناوي وآخرون (2010)، ودراسة براور وكرسلاك (2015)، ودراسة أليب وآخرون (2015). إلا أنه توجد دراسات لم تتفق مع دراستنا في نفس العينة حيث طبقت على الراشدين سواء

الطلبة الجامعين أو الاساتذة، كدراسة شناوي (2014)، ودراسة الحبشي (2022)، ودراسة الحجرف (2023). كما نجد أيضا دراسات طبقت على الأطفال في المرحلة الابتدائية، كدراسة ستافرينيد وآخرون (2010).

- من حيث الأدوات:

من حيث أدوات الدراسة، فنجد أن أغلب الدراسات اعتمدت على مقاييس واستبيانات لقياس المتغيرات المدروسة، فنجد في البداية دراسة شناوي (2014) والتي صممت مقياس لقياس التتمر الإلكتروني بصورتي المتمم والضحية، هذا المقياس الذي تم استخدامه في دراستنا الحالية، ودراسة بن غربال (2015) التي استخدمت مقياس الذكاء الوجداني لفاروق السيد عثمان ومحمد عبد السميع رزق وذلك بعد تكييفه على البيئة الجزائرية، وهو ما تم الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

- الفجوة العلمية:

بالرغم من تعدد الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني، إلا أن أغلبها عالج هذه العلاقة من زاوية واحدة فقط، حيث ركزت الأبحاث غالبًا على جانب واحد من التتمر الإلكتروني، إما باعتبار الفرد متممًا أو ضحية، دون دمج الحالتين في إطار تحليلي موحد.

كذلك، اقتصر معظم الدراسات على فئات عمرية محدودة، حيث اهتمت إما بالمراهقين في مرحلة التعليم المتوسط أو أولئك في مرحلة التعليم الثانوي، دون أن تجمع بين المرحلتين لاستكشاف الفروق أو التطورات في الظاهرة عبر المراحل التعليمية المختلفة.

ومن جانب آخر، تبقى الدراسات التي أجريت في السياق الجزائري والتي بحثت خصوصًا في العلاقة بين التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني نادرة جدًا، مما يبرز أهمية دراستنا التي تسعى لسد هذه الفجوة العلمية من خلال تناول العلاقة بطريقة شاملة، تجمع بين صفة المتمم والضحية معًا، وتشمل فئتي التعليم المتوسط والثانوي، مع أخذ الخصوصيات الثقافية والاجتماعية الجزائرية بعين الاعتبار.

الفصل الثاني:

سلوك التمر الإلكتروني بين المراهقين

تمهيد:

تشهد وسائل الاتصال الإلكتروني مؤخرًا انتشارًا هائلًا في عصر التكنولوجيا الرقمية والتواصل الاجتماعي، مما أدى إلى تحولات جذرية في كيفية تفاعل البشر وتبادلهم للمعلومات، إلا أن هذا التقدم التكنولوجي لم يتأتى دون آثار سلبية، ومن بين هذه التحديات التي تشكل خطراً مؤرقاً في الفضاء الرقمي، هي استفحال ظاهرة التمر الإلكتروني كمشكلة اجتماعية خطيرة تؤثر على الأفراد، ولا سيما فئة الشباب والمراهقين، باعتبارها الفئات الأكثر حساسية في المجتمع، حيث يترك التمر الإلكتروني على حياتهم عواقب نفسية واجتماعية وخيمة، فإن طبيعة هذه الظاهرة المعقدة تتطلب فهماً أعمق وتحليلاً شاملاً لأسباب حدوثها، وآثارها السلبية على حياة المراهق.

في هذا الفصل، نسعى إلى تسليط الضوء على ظاهرة التمر الإلكتروني بوصفه سلوكاً ينطوي على الأذى والإساءة للآخرين من خلال الوسائط الإلكترونية، من خلال التطرق إلى مفهومي التمر والتمر الإلكتروني، بالإضافة إلى أشكاله وخصائصه، والمقاربات النظرية التي تفسر سلوك التمر الإلكتروني، إلى جانب مناقشة أسباب انتشاره بين فئة المراهقين. ومن ثم التطرق إلى الأدوار الفاعلة في سلوك التمر الإلكتروني، والبروفيل النفسي للمراهق المتمر والضحية، وآثاره على المراهق، للتمكن في الأخير في استخلاص مجموعة من الحلول واستراتيجيات الوقاية للتمكن من الحد من انتشار هذه الظاهرة بين فئة المراهقين.

1. بدايات الاهتمام بدراسة سلوك التنمر:

يرتبط مصطلح التنمر في الأذهان بذكرات مؤلمة يصعب على ضحاياه محوها بسهولة، سواء كان الشخص مجرد شاهد على الحادثة أو خاض لأول مرة تجربة مليئة بالتهديد والتعذيب والإذلال والغضب.

وقبل خمسمائة عام، كان لمصطلح التنمر معنى مضاد للمعنى المعروف اليوم، حيث تعود جذور كلمة Bullying إلى الكلمة اليونانية «بول» التي تعني الآخر، الصديق، المحبوب، أو أحد أفراد العائلة. غير أنه عند تتبع المعنى المعاصر لمفهوم التنمر بشكل منهجي، يتضح أنه مستمد من سلوكياته ومظاهره المختلفة (Jolliffe & Farrington, 2006).

تعددت أشكال التنمر عبر العصور التاريخية، غير أن أكثرها شيوعاً في الفترات القديمة تمثل في العنف الجسدي والإذلال الإنساني، الذي بلغ أحياناً حد القتل. فقد كان الإنسان البدائي يدخل في صراعات مع غيره بدافع الطمع في المال، أو مدفوعاً بالحق والغضب، أو رغبة في السيطرة والسلطة. بل إن بعض العصور عرفت أنظمة قاسية مثل الرق والعبودية، حيث كان الرجال والنساء والأطفال يُؤسرون قسراً ويتم بيعهم كبضائع في الأسواق، ويرى "مارتن لوثر كينج" M K Luther (1963) شكلاً آخر لتنمر السادة على العبيد والعبودية قائلاً: "أجدادنا السابقين عملوا من دون أجور أكثر من قرنين، وشيدوا دور أسيادهم ومنازلهم وسط الذل والظلم"، وعندما جاء الدين الإسلامي فتح باب واسعاً لتحرير العبيد حين جعل كفارة الذنوب عتق رقبة حت كاد الرق يتلاشى (ابو الديار, 2012).

على الرغم من وجود أدلة علمية تؤكد أن سلوك التنمر كان معروفاً لدى الإنسان منذ القدم، إلا أن هذا السلوك لم يحظَ باهتمام البحث العلمي المنظم في علم النفس بشكل عام، وفي العلوم النفسية التربوية بشكل خاص، إلا منذ سبعينيات القرن الماضي. ويُعد التنمر أحد أنماط السلوك العدواني، إذ يُنظر إلى العدوان على أنه مشكلة قديمة يقدم وجود الإنسان على الأرض. ومع ذلك، لم تصبح ظاهرة التنمر محور اهتمام الباحثين إلا بحلول عام 1983، حيث بدأ الاهتمام بها يتزايد في عدد من الدول، وكانت أول دراسة علمية تناولت الظاهرة قد أُجريت في الدول الإسكندنافية على طلاب المدارس، بهدف الوقوف على مدى انتشار التنمر داخل البيئة المدرسية. ومنذ ذلك الحين، بات هذا المفهوم موضوعاً متداولاً في الأبحاث والأطروحات الأكاديمية للمهتمين بدراسته (الخولي, 2020).

أحيط المعلمون بوجود التنمر منذ سنين، ويسرد المؤلف الإنجليزي "توماس هوجيس" Hoggis T رواية بعنوان "أيام مدرسة توم برون"، يصف فيها بوضوح كيف أن الأطفال الصغار كانوا يتعاملون من

الطفل الجديد المتمدرس في المدرسة نفسها، حيث أجبرته مجموعة على الخضوع إلى المضايقات والاستفزازات، ولم يطف موضوع التنمر بين الطلاب إلى السطح حتى عام (1950) عندما تطرق بعض الباحثين أمثال " روسال وهاردوس " Russel & Hardus عام (1950) التأثيرات المحدثة للعلاج بالقراءة على سلوك الطلاب وتعليمهم، وذلك فقط باستخدام العلاج العيادي في المقام الأول، اعتقد هؤلاء الباحثون أن العلاج بالقراءة، يمكن أن يفيد ويؤثر على سلوك الطالب العدواني (ابو الديار، 2012).

يُعد الباحث النرويجي Dan Olweus من أوائل من قاموا بتعريف مفهوم التنمر، وخاصة التنمر الذي يحدث في البيئة المدرسية. وقد بدأت الأبحاث حول هذه الظاهرة في سبعينيات القرن الماضي في الدول الإسكندنافية، حيث أجرت السلطات التعليمية هناك دراسة استكشافية موسعة عن التنمر في المدارس، وذلك بعد وقوع حوادث انتحار لثلاثة مراهقين نتيجة تعرضهم للاضطهاد والترويع من قبل زملائهم في المدرسة (النجار، 2020).

وقد وضع أولويس برنامجا يعتبر اليوم من أشهر البرامج العالمية للتدخل ومنع التنمر وأكثرها شمولاً في مواجهة هذا السلوك (OBPP : Olweus Bullying Prevention Program)، حيث يُعد برنامج دان أولويس لمكافحة التنمر إطاراً واضحاً يمكن للمعلمين والإداريين وأولياء الأمور الاستناد إليه، حيث يتميز بإمكانية تطبيقه على المستويين المحلي والدولي، ويشمل مختلف المراحل الدراسية، ويُطبق البرنامج على مستوى المدرسة بأكملها، ويشمل الفصول الدراسية، بل ويصل إلى التلاميذ بشكل فردي. كما يُنفذ بدعم من مختصين خارج البيئة المدرسية، مع الحرص على ضمان التزامهم بالمساهمة في الحد من سلوكيات التنمر. ويمتد تنفيذ هذا البرنامج طوال السنة الدراسية، بهدف تقييم مدى فعاليته في الحد من انتشار التنمر والتقليل من آثاره. وقد استغرق تطوير وبناء هذا البرنامج ما يقارب العشرين عاماً (قنون، 2021).

في ثمانينيات القرن الماضي، حظيت ظاهرة التنمر في المدارس باهتمام كبير في اليابان، حيث كشفت نتائج عدد من الدراسات التي أُجريت حولها أن ثلث طلاب المدارس المتوسطة كانوا ضحايا لهذا الشكل من العنف. ومع حلول عام 2000، بدأت هذه الظاهرة تحظى باهتمام واسع في العديد من الدول مثل إنجلترا وغيرها من دول أوروبا الغربية، إضافة إلى أمريكا الشمالية، أستراليا ونيوزيلندا، وقد تزامن هذا الاهتمام مع إجراء العديد من الأبحاث والدراسات التي أوصت بتطبيق برامج تدخل تهدف إلى الحد من هذه الظاهرة والقضاء عليها (الدسوقي، 2016).

في ظل التطور التكنولوجي والابتكارات المختلفة في مجال الانترنت، تغيرت طريقة تفاعل الناس مع بعضهم البعض، وأنشأ ظهور تكنولوجيا المعلومات أشكالاً جديدة ومختلفة للاتصال والتواصل فيما بينهم، وهو ما سهل عليهم مجالات الحياة المختلفة، إلا أن هذه التطورات قد ساهمت في توليد شكل حديث من أشكال التنمر، وهو التنمر الإلكتروني.

مع وفرة المنتديات وغرف الدردشة على الأنترنت والتي يقضي فيها المراهقون والشباب عدة ساعات في التحدث مع بعضهم البعض مجالا واسعا بينهم، ثم جاء ظهور وسائل التواصل الاجتماعي التي سمحت لفئة المراهقين والشباب بإنشاء حساباتهم الشخصية على مواقع التواصل الاجتماعي، واتاحت لهم مواضيعاً متنوعة للتفاعل فيما بينهم، (المنيفي، 2020)) وهذا ما أدى بدوره إلى انتشار سلوك التنمر الإلكتروني فيما بينهم، من خلال نشر الشائعات والأكاذيب والإهانة والشتيم والمحتويات المحرجة...

بانتشار الأنترنت، أصبح سلوك التنمر أكثر قسوة وهذا بسبب البعد في المكان بين طرفي التنمر (المتنمر، الضحية)، هذا البعد المادي جعل الفاعل لا يشاهد ردة فعل الضحية الجسدي، مما يسهل على المتنمر توجيه الإساءة ضد الضحية يدفع إلى قول وفعل أشياء أكثر إساءة وأذية، لم يكن ليقوم بها في مواقف التنمر التقليدية وجها لوجه.

2. مفهوم التنمر التقليدي:

تناولت الأدبيات المختلفة مفهوم التنمر على نحو عام بوصفه أحد أشكال العنف الشائعة بين الأطفال والمراهقين، وقد عُرف بأنه سلوك غير مرغوب فيه، يُقدم فيه الفرد على إيذاء أو إزعاج طرف آخر أو مجموعة من الأفراد عن قصد. ومع تطور العولمة والانفجار المعرفي، ظهر شكل جديد من أشكال التنمر يُعرف بالتنمر الإلكتروني. وفيما يلي، سيتم استعراض أبرز التعريفات التي تناولت مفهوم التنمر التقليدي:

يعرف ميلور (1997) Mellor التنمر على أنه عنف طويل المدى يقوم به فرد أو مجموعة من الأشخاص ضد فرد ضعيف أو غير قادر على الدفاع عن نفسه، ويكون التنمر سواء لفظياً أو جسدياً (Sittichai & Smith, 2018).

أوردت الجمعية الطبية الأمريكية (2002) تعريفاً شاملاً لمفهوم التنمر، حيث اعتبرته سلوكاً عدوانياً يهدف إلى إلحاق ضرر أو ضيق، وبشكل مكرر على مر الزمن، ويحدث في العلاقة التي تكون القوى فيها

غير متوازنة، كما يجب التأكيد على أن سلوك التنمر كشكل من أشكال سوء التعامل مع الاقران، يحدث نتيجة إساءة التعامل مع الأطفال والعنف المنزلي (Association, 2002).

هو شكل من أشكال العدوان، التي يقدم فيها فرد أو مجموعة أفراد على إيذاء أو إزعاج فرد آخر، يُنظر إليه على أنه كائن غير قادر على الدفاع عن نفسه (Smokowski & Kopasz, 2005).

التنمر هو تعرض الفرد بشكل متكرر إلى سلوك سلبي من طرف أو أكثر، ويكون هذا السلوك متعمد ويسبب الألم للشخص المتعرض للتنمر أي الضحية، ولكي يكون السلوك تنمرا قائماً بحد ذاته يجب أن يكون حقيقياً ولا يكون فيه توازن بين المتنمر والمتنمر عليه، ولذا لا يعد الصراع بين اثنين لديهما نفس القدرات الجسمية والعقلية سلوكاً تنمرياً (Smokowski & Kopasz, 2005).

يرى أدامز (Adams 2006) أن السلوك التنمري عبارة عن استغلال بعض الأطفال لشعبيتهم وشهرتهم أو لقواهم الجسدية أو سلطة لسانهم، من أجل إلحاق الأذى النفسي والجسدي بالأطفال الآخرين وإذلالهم وإخضاعهم، للحصول على ما يريدون منهم، ويمكن تصنيفه إلى تنمر مباشر كالدفْع، العراك والبغض، وتنمر غير مباشر، كإثارة الشغب، والثرثرة بألفاظ مؤذية، والإشاعات (Adams, 2006).

يُعرف التنمر من الناحية الاجتماعية على أنه مجموعة من السلوكيات العدوانية غير المباشرة، التي تتجم عن اضطراب في الحالة النفسية للفرد وعلاقاته الاجتماعية، مما يتيح لمرتكبي هذه الأفعال البقاء مجهولي الهوية، بهدف تقديمهم للعدالة بسرية (Hines, 2020).

كما عرّف أوربيناس وهورن (Orpinas & Horne 2015) التنمر بأنه شكل من أشكال السلوك غير المرغوب فيه، يمارسه فرد أو مجموعة من الأفراد ضد شخص آخر غير قادر على الدفاع عن نفسه. ويتضمن هذا السلوك مظاهر مثل السخرية، سرقة الأموال من الضحية، والإساءة. ويشترك سلوك التنمر في بعض خصائصه مع السلوك العدواني، إلا أن له سمات خاصة تميّزه، ومن بينها:

- أن يكون سلوك التنمر متعمد وقصدي.
- أن يهدف سلوك المتنمر إلى السيطرة على الآخرين من خلال العنف الجسدي.
- أن يعتدي المتنمر على الآخرين دون وجود سبب واضح سوى أن الضحية هدف سهل للاعتداء (Orpinas & Horne, 2015).

يعبر عن التنمر بأنه أي سلوك أو قول أو فعل أو إيذاء، سواء أكانت مقصودة أو غير مقصودة، متكررة أو غير متكررة، تُعبّر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بما في ذلك عبر الفضاء الإلكتروني، وتحدث

في سياق علاقات تتسم بعدم التكافؤ في القوة بين الأطراف المعنية، مما يؤدي إلى شعور المتلقي بالكرب أو التعرض للضرر أو الظلم أو التهميش (Quintin et al., 2016). ويحدد اولوس Olweus التنمر من خلال تعيين 3 معايير له: سلوك العدوانية أو مؤذي متعمد، يتميز بالتكرارية، يتميز باختلال توازن القوى بين الأطراف. ويستخدم هذا التعريف بشكل عام كمرجع في المؤلفات العلمية (Mathys & Claes, 2020).

أولى العديد من الباحثين اهتمامًا كبيرًا بتحديد مفهوم سلوك التنمر، وفي هذا الإطار، حظيت أبحاث الباحث النرويجي «أولويس» بقبول واسع، حيث بين أن هذا السلوك يقوم على ثلاث سمات رئيسية تُحدد معالمه وهي:

- اعتداء أو تهديد سواء كان جسديًا أو لفظيًا أو نفسيًا، يُقصد منه ترهيب الضحية أو مضايقته أو التسبب له بالأذى.
 - وجود تفاوت في القوة (سواء كانت نفسية أو جسدية)، حيث يعتدي الأقوى على الأضعف، ويُعتبر غياب التوازن في القوة شرطًا أساسيًا لاعتبار السلوك "تنمرًا".
 - تكرار الأحداث بين نفس الأفراد على مدى فترة زمنية (مدوري، 2021).
- وقد كان "سميث وشارب" في نفس الاتجاه، حيث أكدوا أن التنمر هو سلوك يُستغل فيه التفاوت في القوة بشكل سلبي.

إن سلوك التنمر بشكل عام هو سلوك عام يستخدمه الفرد في السيطرة على فرد آخر من خلال المضايقات والإساءات اللفظية أو الجسدية المستمرة بين شخصين متفاوتين في القوة، أحدهما المتمم (الفاعل) والآخر المتمم عليه (الضحية)، يستخدم في هذا السلوك الطرف الأقوى طرقًا جسدية واجتماعية ونفسية لإذلال الضحية، وإحراجها وقهره، وقد يتضمن المتمم الضرب والدفع والبصق أو أي شكل من أشكال الاعتداء الجسدي، أو التناوب بالألقاب، أو النبذ والكراهية لشخص معين، أو إيقاعه في مشاكل هو لا علاقة له لها بطريقة عمدية، وإجباره لعمل شيء ما لا يريد عمله.

3. مفهوم التنمر الإلكتروني:

يتمثل التنمر الإلكتروني في مجموعة من السلوكيات العدوانية التي يتم تفعيلها من خلال الوسائط الإلكترونية، ويعتبر نوع جديد نسبياً من التنمر، حيث حظي باهتمام كبير وتزايد في الدراسات والأبحاث المختلفة، حيث يتم عبر شبكة الانترنت ووسائط التواصل الاجتماعي، ويشتمل على إرسال رسائل إلكترونية مسيئة، أو تعليقات سلبية، أو الإساءة الافتراضية للأفراد عبر الانترنت، كما يمكن أن يترتب عليه مجموعة من الآثار النفسية والاجتماعية الخطيرة على الأفراد المتعرضين له.

التنمر الإلكتروني هو استخدام وسائل التواصل التكنولوجي في إيقاع الضرر والأذى بطرف آخر دون الاتصال الجسدي المباشر به. (Trolley et al., 2006)

وهو أية مضايقة مقصودة تحدث من طرف لآخر باستخدام وسائل التواصل الإلكتروني عن بعد. (Agatston et al., 2007)

ويُعرّف التنمر الإلكتروني بأنه تعمد إلحاق الأذى بالآخرين من خلال إرسال أو نشر محتويات مسيئة وضارة، أو من خلال الانخراط في أي شكل من أشكال العدوان الاجتماعي باستخدام الوسائط الرقمية الحديثة (Willard, 2007).

وهو تسلط عبر الهاتف المحمول والرسائل النصية والبريد الإلكتروني ورسائل الدردشة أو منشورات مواقع الويب.. عن طريق نشر كلمات أو صور أو فيديوهات مؤذية لفرد ما (Williams & Godfrey, 2011). كما عرفه بافي وديان (Buffy & Dianne, 2009) بأنه مجموعة من المضايقات والتحرشات عن بعد باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي من طرف "المتنمر"، يقصد بها معاناة الضحية من حالة نفسية تتسم بالتهديد والقلق (Buffy & Dianne, 2009).

تم تعريفه من طرف سميث Smith بأنه: " ذلك السلوك والفعل العدواني الذي يتم تنفيذه باستخدام وسائل إلكترونية من قبل فرد أو مجموعة مرارا وتكرار مع مرور الوقت ضد ضحية الذي لا يستطيع الدفاع بسهولة عن نفسه" (Perren et al., 2012).

يُعد التنمر الإلكتروني سلوكاً عدوانياً متعمداً يمارسه فرد أو مجموعة أفراد باستخدام وسائل التواصل الإلكترونية، بشكل متكرر وعلى مدى فترة زمنية، ضد ضحية ضعيفة غير قادرة على الدفاع عن نفسها بسهولة (Sticca et al., 2015).

كما يعرف بأنه أداء لسلوك التنمر الواقعي باستخدام وسائل الاتصال الافتراضية عبر الإنترنت والهواتف المحمولة (Nartgün & Cicioğlu, 2015).

أما بالنسبة لضحايا التنمر الإلكتروني، هم الضحايا الذين تعرضوا للتنمر الإلكتروني عبر حساباتهم على مواقع التواصل الاجتماعي، ويتسم هؤلاء الأفراد بالحساسية المفرطة والهدوء، والميل إلى الاستهواء والخوف والقلق والشعور بعدم الأمان بصفة مستمرة (موسى و موسى، 2023).

وتتبنى الباحثة تعريف التنمر الإلكتروني: بأنه هجوم يسلكه المتمتر تجاه ضحيته المستهدفة بقصد إيذائه نفسياً عن طريق الاعتداء اللفظي والسخرية والكلام الجارح، أو الادعاءات الكاذبة سواء مكتوبة أو مسموعة أو مصورة، أو عن طريق الإقصاء، ويتم التنمر من خلال شبكات التواصل الاجتماعي وشبكة الانترنت (فويرس & محرزى، 2022).

يعد التنمر الإلكتروني من المشكلات التي نالت اهتمام العديد من الباحثين، خصوصاً مع استفحال هذه الظاهرة في مختلف المجتمعات، حيث أصبح هذا السلوك منتشر بشكل ملحوظ وأوساط الشباب، خاصة فئة المراهقين، من خلال التعريفات التي سبق تناولها، نلاحظ أن التنمر الإلكتروني يختلف عن باقي أشكال التنمر التقليدي، حيث يتمثل هذا الأخير في إيذاء متعمد إلكترونيًا، يحدث عن طريق الأجهزة الرقمية، كالهواتف الذكية، والأجهزة اللوحية وأجهزة الحاسوب، ويشمل التنمر الإلكتروني عددًا من الأفعال التي قد تلحق الأذى بالضحية، مثل مشاركة معلومات شخصية محرّجة، أو إزعاجها، أو إثارة الخوف في نفسها. ويُعد هذا النوع من التنمر أحد الآثار السلبية التي ترتبت على التقدم التكنولوجي في العصر الحديث، فعلى الرغم من أن سلوك التنمر قديم قدم وجود الإنسان على وجه الأرض وشائع الانتشار، فإن ظهوره في الفضاء الرقمي زاد من خطورته، نظرًا لما يوفره هذا الفضاء من حرية للمتمتر، مما ضاعف من مخاطره وتأثيراته السلبية على حياة الضحية.

4. أشكال التنمر الإلكتروني:

تتجسد ظاهرة التنمر الإلكتروني في مجموعة متنوعة من السلوكيات السلبية عبر وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت، تشمل هذه الأشكال نشر التهديدات والإهانات، ونشر الشائعات والتشهير، ونشر صور أو مقاطع فيديو مهينة، وإرسال رسائل جنسية غير مرغوب فيها، والتنمر المالي من خلال التهديد بكشف معلومات شخصية، إضافة إلى ذلك، يشمل التنمر استهداف الضحية عبر البريد الإلكتروني المزج والاستيلاء على هويتها الرقمية، بالإضافة إلى التنمر من خلال التعليقات السلبية والتجاوز على الخصوصية، تظهر هذه الأشكال خطورة التنمر الإلكتروني على الصحة النفسية والاجتماعية للضحايا، وتشدّد على ضرورة توعية الجمهور واتخاذ إجراءات لمكافحة هذه الظاهرة المؤذية.

تتنوع أشكال التنمر الإلكتروني حسب الوسائل المستخدمة فيه كما يلي:

1.4 الأسلوب المباشر للتنمر الإلكتروني:

يكون السلوك العدواني في هذه الحالة ظاهرًا للضحية، حيث يعتمد المتنمر إزعاجها وإشعارها بالضيق:

- **التنمر المادي:** مثل إرسال الفيروسات أو تغيير كلمات المرور.
- **التنمر اللفظي:** يتمثل في تعليقات الازدراء عبر البريد الإلكتروني أو المنتديات، أو إرسال صور، فيديوهات، أو إهانات عبر الإنترنت أو الهاتف.
- **التنمر غير اللفظي:** مثل نشر الصور والمنشورات عبر الإنترنت، أو إرسال صور أو فيديوهات أو رسومات مزعجة للضحية.
- **التنمر الاجتماعي:** كاستبعاد شخص من مجموعة معينة على الإنترنت.

2.4 الأسلوب الغير مباشر للتنمر الإلكتروني:

ينطوي هذا النمط من التنمر على سلوك عدواني يُمارس ضد الضحية دون أن يدرك ذلك في الوقت

نفسه:

- اختراق أجهزة الضحية وسرقة معلوماته الشخصية دون علمه، من خلال الوصول إلى ملفاته الخاصة كالبريد الإلكتروني، الفيديوهات والصور.
- التنكر والظهور بهوية مزيفة بهدف الخداع.
- انتحال هوية الضحية عبر الإنترنت.
- نشر محتوى مسيء يخص الضحية عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي، وتشويه سمعته (مدوري، 2021).

بينما كشف كل من شيديكي وفيرونيكا أن التنمر يتضمن ثلاثة أطراف:

- **الشخص المتنمر:** هو الذي يقوم بسلوك التنمر
- **المتفرج أو المتفرجين:** شخص أو مجموعة من الأشخاص يشهدون السلوك التنمري دون المشاركة في التنمر.

-الشخص المضطهد (الضحية): هو الشخص الذي يتعرض إلى التنمر الإلكتروني من طرف الفاعل (Feinberg & Robey, 2009) .

أشارت الدراسات المختلفة إلى وجود سبعة أشكال متنوعة للتنمر الإلكتروني، وهي كما يلي:

- **الغضب الإلكتروني:** يتمثل في إرسال رسائل إلكترونية غاضبة ومسيئة موجهة إلى جماعة ما عبر الإنترنت أو إلى الضحية مباشرة، سواء عبر البريد الإلكتروني أو الرسائل النصية التي توفرها وسائل الاتصال الحديثة.
- **التحرش الإلكتروني:** يتمثل في تكرار إرسال رسائل مهينة إلى شخص ما عبر البريد الإلكتروني.
- **الحوار الإلكتروني:** يشمل التهديد بالإيذاء والإفراط في الإهانة والقذف أثناء المحادثات الافتراضية.
- **التحقير الإلكتروني:** يتمثل في إرسال تعليقات كاذبة أو جائرة ومهينة بحق الضحية إلى أشخاص آخرين، أو من خلال نشر منشورات تتضمن هذه الإساءات عبر الإنترنت.
- **التنكر:** يتمثل في تظاهر المتنمر بأنه شخص آخر، ثم نشر رسائل أو منشورات (بوستات) تسيء لذلك الشخص.
- **الفضح وانتهاك الخصوصية:** ويكون عن طريق إرسال أو نشر منشورات تتضمن معلومات أو رسائل أو صور خاصة بالضحية.
- **الإقصاء:** ويعني محاولة المتنمر إبعاد الضحية عن الجماعات الإلكترونية أو حذفه من مواقع التواصل الاجتماعي، وتحريض الآخرين على القيام بذلك دون سبب سوى فرض الهيمنة عليه (غزال و بورحلي، 2021).

كما يأخذ التنمر الإلكتروني عدة أشكال مختلفة، ذكرها (Siegle, 2017) فيما يلي:

- إرسال رسائل غير لائقة أو مهددة إلى الحسابات الإلكترونية لشخص آخر أو هاتفه الخليوي.
- إقصاء الحسابات الإلكترونية للآخرين عبر مواقع التواصل الاجتماعي بهدف استبعادهم أو استغراقهم
- نشر رسائل تهديدية أو مؤذية تضر شخص آخر عبر الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي.
- سرقة المعلومات الشخصية وانتهاك خصوصية الأفراد الإلكترونية ونشر الشائعات عبر الانترنت
- انتحال الهوية والادعاء بشخصية أخرى مزيفة.

- تليفيق صور أو نشر رسائل إباحية عن شخص آخر.

يجمع التمر الإلكتروني في أشكاله بين مشكلات ومعضلات الأمن الإلكتروني ومشكلات انتهاك الحياة الخاصة، الحقوق والحريات العامة، كانتهاك الخصوصية من خلال استغلال المضامين والمحادثة الخاصة مثلاً للضحية، التهديد، ترويح مضامين مسيئة له على نطاق واسع.

5. خصائص التمر الإلكتروني:

مما لا شك فيه أن التمر الإلكتروني أكثر خطورة من التمر التقليدي، إذ يتيح للمتمر فرصة مضايقة ضحيته في أي وقت يشاء. فالفضاء الافتراضي يمكن المتمر من إحكام السيطرة على الضحية، وجعلها في متناول يده في كل زمان ومكان، كما يمنحه شعوراً بالأمان نتيجة غياب الضوابط القانونية على شبكة الإنترنت، بالإضافة إلى خاصية عدم المواجهة المباشرة مع الضحية، والتي قد تعرضه للعقاب أو المساءلة. وتُعد أخطر جوانب وسائل التواصل الاجتماعي أنها تتيح للمتمر إمكانية الوصول إلى المعلومات الشخصية للضحية ومعرفة موقع تواجدها، مما يزيد من إحساس الضحية بالتهديد والخوف إن التمر الإلكتروني يتصف بمجموعة من الخصائص والسمات التي تميزه عن التمر التقليدي، وتتمثل فيما يلي:

1.5 إخفاء الهوية:

قد يُمارس التمر الإلكتروني من قبل شخص مجهول الهوية أو عبر حساب مزيف، بخلاف التمر التقليدي، إذ أن المتمر الإلكتروني يستطيع إخفاء هويته، مما يدفعه إلى الاستمرار في سلوكه وربما تصعيده، نظراً لكون هذا السلوك يُمارس عن بُعد، فلا يخشى المتمر من العواقب الناتجة عن رد فعل الضحية، كما هو الحال في التمر التقليدي الذي قد يُقابل برد فعل مباشر من الطرف المعتدى عليه.

2.5 السرعة:

يمكن أن يُمارس التمر الإلكتروني من قبل فرد واحد ضد عدد كبير من الأشخاص، على خلاف التمر التقليدي الذي يحدث غالباً بين شخص وآخر. فمن خلال التمر الإلكتروني، يمكن نشر رسائل أو صور إلى مجموعة من الأفراد في وقت واحد وبشكل متزامن، مما قد يتسبب في أضرار مادية أو معنوية لهم.

3.5 الاستمرارية:

نظرًا لأن التنمر الإلكتروني لا يحدث في بيئة واقعية، بل يتم عبر الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، فإن مرتكبي هذا النوع من العدوان يمكنهم ممارسته بشكل مستمر وفي أي وقت، ليلاً أو نهاراً، مما يجعل من الصعب جداً على الضحايا الهروب من هذه الممارسات السلبية.

4.5 الوصول إلى عدد ضخم من الجماهير:

يتسم التنمر الإلكتروني بآثاره النفسية والعاطفية المدمرة على الضحية المستهدفة، ويُعزى ذلك إلى طبيعة هذا النوع من التنمر؛ إذ يقوم المعتدي بنشر صور ورسائل مسيئة بشكل علني عبر صفحات الإنترنت، مما يزيد من احتمالية رؤيتها من قبل عدد كبير من الأشخاص، وهو ما يشبه تأثير كرة الثلج، حيث يمكن للآخرين إعادة نشر هذه الرسائل أو الصور، مما يضاعف عدد المشاهدين.

5.5 الاعتماد على العنف اللفظي:

يهدف التنمر الإلكتروني إلى إلحاق الأذى بالآخرين باستخدام الألفاظ، مثل توجيه الإهانات أو محاولة الإقصاء الاجتماعي (السيد، 2020) ويتميز التنمر الإلكتروني بعدة خصائص محددة، نذكر منها ما يلي:

- لا يزال العديد من الأشخاص ينظرون إلى شبكة الإنترنت كمجال محظور، يمكنهم من خلاله التصرف بحرية دون أن يُكشف أمرهم.
- غياب التواصل الجسدي، إلى جانب إمكانية إخفاء الهوية، يجعل المتمتم أكثر عنفاً في أفعاله وأقواله، لأنه لا يرى أو يدرك تبعات سلوكياته، كما أن اعتماده على التخفي يجعله في نظر الضحايا أكثر تمكناً.
- مع تطور وسائل الاتصال الحديثة، بات سلوك التنمر يلاحق الفرد ويستمر معه، ولا يقتصر على مكان واحد فقط.
- المحتويات الرقمية كالصور، الرسائل، ومقاطع الفيديو التي يستخدمها المتمتم قد تبقى لفترات غير محددة، ما يجعلها متاحة للجميع لفترة طويلة، وهي خاصية لا توجد في التنمر التقليدي (مدوري، 2021).

كما تحدد الباحثة مجموعة من الخصائص التي يتسم بها سلوك التنمر الإلكتروني:

- يعتمد سلوك التنمر الإلكتروني على اتسام الشخص المتمتم على درجة مرتفعة نسبياً من الخبرة في مجال الإعلام الرقمي والتكنولوجيا.
- يتسم سلوك التنمر الإلكتروني بخاصية التخفي وعدم المواجهة الفعلية بين الشخص المتمتم والضحية، على العكس من حالات التنمر التقليدي.
- إظهار الأذية والإساءة والتسلط على الضحية من خلال استخدام المواقع الإلكترونية العامة، ومختلف منصات التواصل الاجتماعي.
- خاصية الاستمرارية في سلوك التنمر الإلكتروني، حيث أن المحتويات التي تحمل مضامين للتنمر الإلكتروني المنشورة عبر منصات التواصل الاجتماعي تبقى بصفة مستمرة وبصفة علنية، حيث يمكن لأكثر عدد من الأشخاص مشاهداتها على عكس التنمر التقليدي، الذي ينتهي بمجرد انتهاء فعل التنمر على الضحية.

6. النظريات المفسرة لسلوك التنمر والتنمر الإلكتروني:

يُعد التنمر الإلكتروني أحد أشكال السلوك العدواني الذي قد يتخذ عدة صور من الإيذاء المتعمد، حيث يُمارس بقصد إلحاق الضرر بشخص آخر، من خلال استخدام وسائل أو أفعال توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دعم سلوك عدائي متكرر ومقصود، يستهدف فرداً أو مجموعة أفراد بهدف الإيذاء والاعتداء. ويتطلب هذا النوع من السلوك مهارة في استخدام وسائل الاتصال الحديثة، وهو ظاهرة تنتشر في جميع أنحاء العالم. ويتمتع المتمتم في هذا السياق بميزة تفوق على الضحية، تتمثل في قدرته على التخفي وصعوبة تتبعه في كثير من الأحيان. وبناءً على ذلك، ستقوم الباحثة بعرض الاتجاهات النظرية المختلفة التي تناولت تفسير سلوك التنمر الإلكتروني.

1.6 نظرية التحليل النفسي:

يرى سيجموند فرويد Freud S أن العدوان يُعد قوة غريزية فطرية لدى الإنسان، تنبع من غريزة الموت، والتي تُعبر عن رغبة لا شعورية داخل كل فرد في الموت. وقد افترض فرويد وجود غريزتين أساسيتين لدى الإنسان، هما: غريزة الحب أو الجنس، وغريزة العدوان، حيث أن طاقة العدوان الداخلية تُلج على الإشباع، ولا تهدأ إلا من خلال الاعتداء على الآخرين بالضرب أو الإيذاء، أو من خلال الاعتداء على الذات بالتحقير والإهانة والإيذاء (لرقاص، 2021).

كما يرى أن العدوان لدى الإنسان هو استجابة غريزية، لكن طرق التعبير عنها يتم تعلمها، ولا يمكن إيقاف العدوان أو الحد منه، بل يمكن فقط توجيهه وتحويله نحو أهداف بناءة. وتبعاً لهذه النظرية، فإن المحرك الأساسي للسلوك الإنساني هو غريزتا الموت والحياة، حيث تُفسر العدوان كنتيجة لغريزة الموت. فعندما يشعر الفرد بتهديد خارجي، فإن غريزة العدوان تنتبه وتتجمع طاقتها، ويغضب الفرد ويختل توازنه الداخلي، ويصبح مهياً للعدوان حتى عند وجود مثير خارجي بسيط، بل قد يلجأ للعدوان دون وجود أي مثير خارجي، بهدف تصريف طاقته العدوانية وتخفيف توتره، ليستعيد توازنه الداخلي (الدسوقي، 2016).

ويُفسر سلوك التنمر في ضوء هذه النظرية بأن المراهق المتمتر غالباً ما يعيش في بيئة أسرية قاسية، ويتعرض لعقاب وإساءة من الوالدين، ويكون نتاجاً لأسرة تتسم بالعنف، حيث يمارس الأب العنف تجاه أبنائه وزوجته. ونتيجة لذلك، يتوحد الطفل مع الأب كنموذج عدواني، ويصبح سلوكه التتمري انعكاساً لهذا التوحد مع نموذج والدي يتسم بالقوة والسيطرة وفرض النفوذ على الآخرين.

2.6 النظرية البيولوجية التكوينية:

تشير هذه النظرية إلى أن السلوك العدواني لدى الفرد يُعد سلوكاً فطرياً وغريزياً، وقد بُني هذا التفسير على أبحاث "لوبروزو Lubrozo"، حيث يُفترض أن الفرد المتمتر مدفوع بغرائزه الفطرية لممارسة هذا النوع من السلوك العدواني (مدوري، 2021).

كما أظهرت بعض الدراسات أن هناك مناطق محددة في الدماغ، مثل الفص الجبهي والجهاز الطرفي، تُعد مسؤولة عن نشوء السلوك العدواني بمختلف أنواعه. أما فيما يتعلق بالعلاقة بين الهرمونات والسلوك العدواني، فقد أشار "جاكلين Jacqueline" إلى وجود ارتباط بين هرمون الذكورة (التستوستيرون) والسلوك العدواني، إذ يُلاحظ أن الذكور أكثر ميلاً للعنف من الإناث، كما بيّنت دراسات أخرى لنفس الباحث أن الإناث قد يُصبحن أكثر عدوانية في حال حدوث اضطراب في هذا الهرمون أثناء فترة البلوغ (König et al., 2010).

وترى هذه النظرية أن السلوك المنحرف، وخاصة سلوك التنمر، ناتج عن عوامل بيولوجية في تكوين الشخص، ويُعتبر تعبيراً طبيعياً عن غرائز مكبوتة. كما تؤكد أن استمرار المجتمع الإنساني يتطلب وجود هذا الشعور الداخلي بالعدوان، إذ يُعتقد أن المجرمين يختلفون في تكوينهم الجسدي عن باقي الأفراد، ويؤكد أصحاب هذه النظرية على وجود هرمونات معينة تؤثر في الدافعية نحو العنف، وخاصة هرمون الذكورة، الذي يُعد السبب المباشر لوقوع السلوك العدواني بين الناس.

ومن هنا، نجد أن التلاميذ المتتمرين غالبًا ما يتميزون بقوة جسدية تفوق الضحايا، مما يدفعهم للاستمتاع بممارسة التنمر على غيرهم، كما أن لديهم استعدادات وراثية تدفعهم إلى تبني هذا السلوك والاعتداء على زملائهم (الدسوقي، 2016).

3.6 نظرية الإحباط-العدوان:

يركز أصحاب هذه النظرية على الجوانب الاجتماعية للسلوك الإنساني، وقد بُنيت على افتراض وجود علاقة بين الإحباط ك(مثير) والعدوان ك(استجابة)، حيث تزداد هذه الاستجابة حدة كلما زاد وتكرر الإحباط. فعندما يُمنع الفرد من تحقيق هدف معين، يشعر بالإحباط، وقد يعتدي بشكل مباشر على مصدر إحباطه إن امتلك الشجاعة لذلك، أو بشكل غير مباشر إذا خشي الانتقام (ابو الديار، 2012).

يرى أصحاب النظرية أن الإحباط يولد دافعًا عدوانيًّا يدفع الفرد إلى إيذاء الآخرين، ويبدأ هذا الدافع بالتراجع تدريجيًّا بعد الإضرار بالآخر، فيما يُعرف بعملية "التنفيس" أو "التفريغ".

ويُسبب الإحباط مشاعر من الغضب والظلم، مما يجعل الشخص مهيباً للعدوان، كما أن معظم مشاجرات الأطفال قبل المدرسة تنشأ بسبب صراع على الممتلكات أو الألعاب، حيث يؤدي الشعور بعدم الراحة أو عدم إشباع الرغبات البيولوجية إلى إحباط يؤدي بدوره إلى العدوان (الدسوقي، 2016). وقد أكدت هذه النظرية على أربعة عوامل تتحكم في العلاقة بين الإحباط والسلوك العدواني:

- قوة استثارة العدوان: أي مدى تأثير الخبرات المحيطة.
- كف الأفعال العدوانية: في ظروف معينة، قد تتحول الاستجابة العدوانية الظاهرة إلى استجابة باطنة، بسبب توقع العقاب. وكلما زاد هذا التوقع زاد كبح العدوان. وتقل هذه الخاصية في التنمر الإلكتروني بسبب غياب الرقابة القانونية، مما يدفع المتمتم للتمادي، أو التحول إلى التنمر الخفي بإخفاء هويته.
- إزاحة العدوان: حيث يُوجه الفرد عدوانه إلى طرف آخر غير المسؤول عن الإحباط، خشية العقاب من الطرف الحقيقي. كأن يقوم موظف محبط من مديره بالتنمر على زملائه أو عبر الإنترنت.
- التنفيس العدواني: يُقصد به إفراغ الشحنة الانفعالية الناتجة عن الإحباط. وتُفيد النظرية أن منع العدوان يزيد من الإحباط، مما يؤدي في النهاية إلى سلوكيات عدوانية أشد (مدوري، 2021).

4.6 النظرية السلوكية:

قام جون واطسن (J. Wattson) بتأسيس هذه النظرية، ويُعرّف السلوك من منظور أتباعها بأنه لا يستند إلى المشاعر أو الخبرات الداخلية، بل يُبنى على الأفعال الظاهرة التي تنتج عن المثيرات والاستجابات، أي ما يقوم به الكائن الحي من نشاط قابل للملاحظة. ويُنظر إلى السلوك العدواني كغيره من الأنماط السلوكية الأخرى، حيث يمكن التعرف عليه وتعديله استنادًا إلى مبادئ التعلم. ولهذا السبب، ركزت الدراسات السلوكية في تناولها للعدوان على فكرة أن السلوك يتم اكتسابه بالكامل من البيئة، وأن الخبرات التي اكتسب الفرد من خلالها السلوك العدواني كانت مدعومة بطريقة تُقوي استجاباته العدوانية كلما تعرض لموقف يثير الإحباط (Sabella et al., 2013).

وسلوك التمر قابل للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز؛ فإذا اعتدى طفل على آخر وحصل على ما يريد، فإنه سيكرر هذا السلوك مجددًا لتحقيق هدفه. أما الاستجابات التي لا تُعزز، فإنها تميل إلى التلاشي، ولا يميل الفرد إلى تكرارها. وهذا يتفق مع قانون الأثر عند "ثورندايك"، والذي يعني أن السلوك الذي يلقى تعزيزًا ويؤدي إلى الشعور بالراحة يُعاد تكراره. وبالتالي، يحدث سلوك التمر نتيجة لعملية التعزيز التي يتلقاها المتمتم من أقرانه (عبد الفتاح وآخرون، 2018).

ووفقًا لهذه النظرية، فإن العدوان لا يعتمد على المشاعر والخبرات الداخلية، بل على المثيرات والاستجابات التي يمكن ملاحظتها، وهو سلوك يمكن اكتشافه وتعديله استنادًا إلى قوانين التعلم. لذا فإن العدوان، باعتباره سلوكًا متعلمًا من البيئة، يتم تدعيمه من خلال خبرات تُعزز الاستجابة العدوانية لدى الفرد عندما يواجه مواقف محبطة (الرقاص، 2021).

وقد يحصل المتمتم على هذا التعزيز من خلال الأذى الذي يلحقه بالضحية؛ فعندما يعتدي على الضحية ويبكي الأخير، خصوصًا في المدرسة، فإن ذلك يعزز سلوك المتمتم إيجابيًا، فيعيد تكراره. أما إذا واجه مقاومة أو رد فعل من الضحية، فقد يُعزز سلوكه سلبيًا.

وباختصار، يرى أصحاب النظرية السلوكية أن السلوكيات العدوانية، ومنها التمر، قابلة للتعديل مثل أي سلوك آخر، ويؤمنون بأن جميع السلوكيات متعلمة من البيئة. فإن ارتبط سلوك التمر بالتعزيز، فسيُعاد تكراره. فإذا أساء الفرد وحصل على ما يريد، فإنه سيكرر سلوكه، في حين أن الاستجابات التي لا

يتبعها تعزيز تميل إلى الاختفاء. وبناءً عليه، يحدث التنمر نتيجة للتعزيز الذي يتلقاه المتمتم من أقرانه من حيث التشجيع أو الاستحسان، مما يعزز استمراره في هذا السلوك.

5.6 نظرية التعلم بالملاحظة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان سلوك متعلم مثل غيره من السلوكيات، كما يؤكدون على أن أساليب التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً في تعليم الأفراد الأساليب السلوكية التي تساعدهم في تحقيق أهدافهم. ويتعلم الفرد السلوك العدواني من خلال ملاحظته لنماذج عدوانية في محيطه، مثل الوالدين أو الأصدقاء، ثم يقوم بتقليدهم، وتزداد احتمالية ممارسته لهذا السلوك كلما توفرت له الفرصة. كما يميز أصحاب هذه النظرية بين اكتساب السلوك وتنفيذه؛ فمجرد اكتساب الفرد لسلوك عدواني لا يعني بالضرورة أنه سيمارسه، بل يتوقف ذلك على توقعاته لنتائج هذا التقليد ومدى ما يعود عليه من نتائج (أبو غزال، 2009).

ويفسر التنمر، وفقاً لهذا الإطار، بأنه سلوك يكتسبه الفرد من خلال تقليد نماذج عدوانية سواء كانت من الوالدين أو الأصدقاء، إذ يشاهد أعمال العنف والتنمر ويتعلمها منهم، ويمكن القول إن التنمر هو نمذجة لسلوك متمم شاهده في بيئته.

ومن أبرز المنظرين في هذا الاتجاه "ألبرت باندورا" و"ولترز" و"باتيرسون"، الذين يُعرفون بالسلوكيين الجدد، حيث يرون أن السلوك العدواني متعلم مثل غيره من أنماط السلوك، وأن التنشئة الاجتماعية والتربية تلعب دوراً محورياً في تعلم الأفراد أنماط السلوك لتحقيق أهدافهم. فالسلوك يُكتسب من خلال ملاحظته عند الآخرين، سواء من الوالدين أو المعلمين أو الأقران، وكلما تكررت الملاحظة وتوافرت الظروف، زادت فرص ممارسته (Aricak & Ozbay, 2016).

وإذا عوقب الطفل على السلوك الذي يقلده، فغالباً لا يعيد تقليده لاحقاً، أما إذا تمت مكافأته، فإن ذلك يزيد من احتمالية تكراره لهذا السلوك العدواني. ويؤكد أصحاب النظرية أن تنفيذ السلوك يتوقف على توقع الفرد لنتائجه؛ فإذا توقع نتائج سلبية (عقاب) لن يميل إلى تقليده، وإذا توقع نتائج إيجابية، فسيزداد احتمال تقليده لهذا السلوك (الدسوقي، 2016).

وتنطلق نظرية التعلم بالملاحظة في تفسير سلوك التنمر الإلكتروني من مبدأ التعلم الاجتماعي ودور وسائل الإعلام في تشكيل السلوك. فوفقاً لها، يمكن للجمهور أن يقلد سلوكيات التنمر التي يشاهدها على التلفاز أو الإنترنت، كما أن الوسائل الإعلامية يمكن أن تسهم في تعديل هذه التصرفات من خلال إظهار العقوبات أو الاستهجان تجاه مرتكبي العنف (مدوري و زغدودي، 2019).

وبذلك، يتبين أن سلوك التنمر يتعلمه التلميذ من خلال النماذج الأسرية، ومن أقرانه، ومن مجتمعه، إذ يرى نماذج عدوانية متعددة في بيئته ويتعلم منها التنمر، سواء كانت هذه النماذج من الأب، أو الأخ، أو المعلم، أو أحد أقران الحي السكني.

وتتبنى الباحثة نظرية التعلم بالملاحظة في تفسير حدوث التنمر الإلكتروني، إذ ترى أن العدوان يعتبر سلوكاً مكتسباً عن طريق الملاحظة، فعندما يعتاد الفرد على مشاهدة سلوكيات تعكس التنمر بأشكاله المختلفة، ومنها الذي يحدث على مواقع التواصل الاجتماعي، سوف يقوم بتقليد ذلك لسلوك، وهذا ما يؤدي إلى شيوع سلوك التنمر الإلكتروني لدى الفرد، خاصة المراهق. إذ أن التنمر في ضوء هذا التفسير ما هو إلا سلوك يتعلمه المراهق من خلال نماذج أحد الوالدين أو الأصدقاء، فهو نماذج عدوانية أمامه ويتعلم منها أعمال العنف والعدوان والتنمر، وبهذا، فإن سلوك التنمر هو نمذجة لنموذج متمم سواء كان أحد الأقران، أو أحد أفراد العائلة، هذه النظرية تقترح أن الأفراد يتعلمون سلوكيات جديدة من خلال ملاحظة الآخرين ونمذجة تصرفاتهم، في سياق التنمر الإلكتروني، يمكن أن تلعب هذه النظرية دوراً في تفسير كيفية انتقال نمط التنمر من فرد إلى آخر عبر وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت.

بموجب هذه النظرية، يتعلم الأفراد سلوكيات جديدة من خلال مشاهدة النماذج المحيطة بهم وتصرفاتهم، في ظاهرة التنمر الإلكتروني، قد يكون هناك أشخاصاً يقومون بأنماط معينة من التنمر عبر وسائل التواصل الاجتماعي، والأفراد الآخرين يمكن أن يشهدوا هذه السلوكيات ويتعلمونها، عندما يرون الآخرون ينجحون في تحقيق أهدافهم من خلال التنمر الإلكتروني، قد يتأثرون ويقتنعون بأن هذا السلوك هو وسيلة فعالة لتحقيق أهدافهم أيضاً.

هذه النظرية تستند إلى مفهوم التأثير المثالي، حيث يقوم الأفراد بمراقبة وتقليد سلوكيات النماذج التي يرونها ناجحة، إذا كانت النماذج تتبنى سلوك التنمر الإلكتروني وتحقق من خلاله نتائج إيجابية (على سبيل المثال، تحقيق شعبية أو سيطرة على الآخرين)، فإن هذا قد يشجع الأفراد الآخرين على اتباع نفس النهج.

بالتالي، يمكن لنظرية التعلم بالملاحظة أن تساهم في فهم كيفية انتقال وانتشار سلوكيات التنمر الإلكتروني بين الأفراد، حيث يكون للنماذج الاجتماعية دور مؤثر في تشجيع الآخرين على تبني هذا النمط من السلوك.

7. أسباب وعوامل انتشار التنمر الإلكتروني بين المراهقين:

تعتبر ظاهرة التنمر الإلكتروني حديثة الظهور، حيث أن أسبابها ليست واضحة المعالم بدقة، ولم يتم الحسم فيها، إلا أنه توجد العديد من العوامل والدوافع التي تدفع إلى ارتكاب سلوك التنمر الإلكتروني، وفيما يلي نذكر أهم الخصائص التي ساعدت في ظهور التنمر الإلكتروني حسب أغلب الدراسات:

1.7 أسباب نفسية:

تشير هذه العوامل إلى السمات المرتبطة بالتنمر والتي تدفع الفرد إلى اتباع سلوك التنمر، إذ يسعى المتنمر إلى إثبات ذاته من خلال ممارسته للعدوان تجاه الآخرين، ويميل إلى فرض السيطرة واستخدام القوة، كما يُظهر ميولاً إيجابية نحو العنف ويقل شعوره بالتعاطف مع الضحايا. وفي المقابل، هناك سمات نفسية تتسم بها الضحية تجعلها عرضة للاعتداء المتكرر من قبل المتنمر، حيث تميل الضحية إلى الانسحاب والاستسلام والخضوع وتجنب المواجهة والبكاء، وهذه الصفات من شأنها أن تعزز من سلوك المتنمر وتساهم في استمراره.

ويرى عدد من الباحثين أن كلاً من مفهوم الذات وتقدير الذات يعدان من العوامل الجوهرية في سلوك التنمر، إذ إن فقدان الفرد لتقديره لذاته قد يؤدي إلى تصنيفه إما كمتنمر أو كضحية. وقد أشار معاوية أبو غزال إلى أن التلاميذ الذين يقعون ضحية للتنمر غالباً ما يتميزون بطباع خجولة أو ضعيفة، ويظهرون مستويات مرتفعة من القلق، وهم في الأصل خجولين جداً، هادئون بطبعهم، حساسون لأنقته الأمور، ويظهرون مركز تحكم خارجي، ويشعرون كما لو أن هناك قوى خارجية تسيطر عليهم وتتحكم فيهم، وهذا التحكم الخارجي مع الشعور بقلّة الحيلة يؤدي ما يسميه سيلجمان (خاصة الأعمار الصغيرة) أو الانسحاب، كما أن انخفاض تقدير الذات لدى هؤلاء الضحايا يجعلهم كذلك، علاوة على ما يعانونه من مشاعر الشعور بالنقص والأعراض الاكتئابية (أبو غزال، 2009).

2.7 عوامل أسرية واجتماعية:

تُعد الظروف الاجتماعية مثل انخفاض دخل الأسرة، وأمّية الوالدين، وحالات الحرمان والقهر النفسي، والإحباط، من أبرز العوامل التي قد تدفع المراهق إلى تبني سلوك التمر، سواء أكان متممًا أو ضحية. كما أن ضعف شخصية الضحية وغياب الرقابة الأبوية، وخوفه من إبلاغ والديه عن تعرضه للتمر الإلكتروني خوفًا من فقدان أجهزته الإلكترونية أو بسبب تهديد المتمم، تُعد عوامل مساهمة. يضاف إلى ذلك قلة اهتمام الوالدين بمواهب أبنائهم واحتياجاتهم، إلى جانب عدم الإيمان بقدراتهم والاستخفاف بهم أمام الآخرين.

ويتقوى سلوك التمر لدى الطفل في البيئة الأسرية عندما لا يُواجهه بتصرفات رادعة قائمة على التهديد أو العقاب غير الجسدي، كما أن تقليد سلوكيات الإخوة يساهم في ذلك. أما استخدام الأساليب السلبية أو العقاب البدني من قبل الوالدين، فيؤدي إلى تعزيز هذا السلوك العدواني، مما يمنح الطفل شعورًا بالهيمنة والسيطرة.

وتحظى الأسرة بدور بالغ الأهمية في تشكيل شخصية الأبناء، ويكفي في هذا السياق الاستشهاد بحديث النبي صلى الله عليه وسلم: "ما من مولود إلا ويولد إلا ويولد على الفطرة، فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه". وبوجه عام، فإن أساليب التربية الأسرية والبيئة المنزلية لها تأثير واضح على بروز سلوك التمر؛ فالتلاميذ المتممون والضحايا غالبًا ما يتعرضون للقسوة والإهمال، ويعيش المتممون في بيئة تفتقر إلى الحنان، بينما يترى الضحايا في كنف حماية مفرطة.

تلعب النماذج العدوانية وضعف الرقابة الأبوية دورًا كبيرًا في تحول المراهق إلى متمم، فالأسر التي يسودها العقاب الجسدي وسوء المعاملة تنتج مراهقين عدوانيين بطبعهم، يمارسون التمر على أقرانهم في المدرسة، نتيجة نشأتهم في أجواء أسرية تتسم بالصراعات، لا بالمحبة والتفاهم.

كما تساهم جماعة الأقران أحيانًا في زيادة فرص تعرض المراهق للتمر الإلكتروني، تبعًا لنوعية العلاقات القائمة بينهم، والمعايير التي تحكم تفاعلهم. فالعنف، والرفض، والعدوان قد يسودون في مثل هذه الجماعات، خاصة إن كان بعض أفرادها يمارسون التمر ويجدون من يشاهدتهم أو يدعمهم بطريقة غير مباشرة، مما يساهم في تقاوم مستويات التمر الإلكتروني (الصبان، 2020).

3.7 أسباب وعوامل مدرسية:

تشمل هذه العوامل كل ما يحيط بالطالب داخل البيئة المدرسية، سواء كانت مكونات مادية أو غير مادية، مثل السياسات التربوية المعتمدة، وثقافة المدرسة، والبيئة الفيزيائية، والأصدقاء داخل المدرسة، بالإضافة إلى دور المعلم وعلاقته بالتلميذ، ونظام العقاب، وغياب اللجان المختصة. ويُعد العنف الذي يمارسه المعلم ضد التلاميذ، بغض النظر عن نوعه، أمرًا لا يتوقف عند حدود الطاعة الظاهرة من قبل الطالب، بل يجب إدراك أن هذا الخضوع السطحي غالبًا ما يكون مؤقتًا، ويحمل في طياته مشاعر كراهية، يمكن أن تتوسع لتصبح رأيًا عامًا سلبيًا تجاه المعلم بين طلاب الصف والمدرسة.

ومن المحتمل أن يصل إلى درجة التمر المضاد، سواء المباشر أو غير المباشر وقد تكون الممارسات الاستفزازية الخاطئة من بعض المعلمين وضعف التحصيل الدراسي للتلميذ والتأثير السلبي لجماعة الرفاق سببا رئيسيا في الاتجاه نحو سلوك التمر المدرسي من جهة و أكثر منه سلوك التمر الإلكتروني، خاصة كوننا نعيش عصر التكنولوجيا والعولمة، وفي ظل الاستخدام المتزايد للأجهزة الشخصية الرقمية المتصلة بالإنترنت من طرف الأطفال، والتي أصبح الطفل يجد فيها متنفسا ووسيلة للترفيه عن نفسه من جهة، وإفراغ شحن غضبه ومكبوباته من جهة أخرى وهو ما يوفر له هامشا أكبر وفرصة سانحة لتأثره بسلوك التمر الإلكتروني سواء ممارسة أو تعرضا.

4.7 أسباب تكنولوجية تقنية:

وذلك بسبب الانتشار السريع جدا الذي توفره الإنترنت، حيث أن الوقت بين إرسال الرسالة وتلقي الرد يكون قصير جدا مما يزيد من الاقبال على القيام بهذا هذا السلوك، على غرار التمر التقليدي في زوايا المدارس والذي يشهد عليه عدد قليل توفر الإنترنت جمهور واسع ومتباين (Huang & Chou, 2010). كما أن الدوام الذي توفره الإنترنت، الذي يتبع الطفل أو المراهق طوال اليوم وبالتالي لم يعد مقصورًا على مساحة المدرسة، حيث نجد أنه من المستحيل "الهروب" من الإنترنت، فهي توفر إمكانية الاطلاع عليها إرسال التعليقات أو مقاطع الفيديو أو الصور (Mathys & Claes, 2020).

كما أن خاصية التخفي والسرية والمجهولية التي توفرها الإنترنت، تعتبر نقطة جوهرية يختلف فيها التمر الإلكتروني عن التقليدي، حيث يمكن للمتممرين أن يظلوا مجهولين لحد بعيد. وهذه الخاصية قد تعكس العلاقة بين المتممر والضحية في الواقع، لتحول الأدوار الكترونيا، فالفضاء الإلكتروني متاح لجميع الأفراد بما فيهم ضحايا التمر التقليدي الذين يكونون "ضعفاء وخجولين" في الواقع، من أجل ممارسة نفس السلوك الممارس عليهم في الواقع لكن الكترونيا، بدافع الانتقام (Huang & Chou, 2010).

حيث تظهر الدراسات وجود احتمالية أن يكون ضحية التنمر التقليدي هو أحد مرتكبي التنمر الإلكتروني، فإخفاء الهوية من شأنه أن يسهل مرور الضحية للفعل هنا من خلال أخذه لانطباع بتعرضه لمخاطر أقل، وبالتالي يتغير الوضع من ضحية لوضع الضحية الجاني (Mathys & Claes, 2020).

وخاصية الافتراضية التي لا تتطلب توازن في القوى المادية والمعنوية للأفراد. فحسب (Olweus & Limber, 2010) في التنمر التقليدي، الضحية بالكاد تستطيع الدفاع عن نفسها، بسبب اختلال التوازن الجسدي أو العقلي أو الاجتماعي للقوة. في المقابل، يمكن لضحية التنمر الإلكتروني أن تقاوم بسهولة نسبياً باستخدام جهاز كمبيوتر أو هاتف خلوي، ومنه اختلال توازن القوة في التنمر الإلكتروني، حيث لا يبدو قوياً كما كان في التنمر التقليدي.

كما أن عامل الإدمان على الإنترنت والاستخدام المفرط لها، فهذا الأخير يوفر أرضية خصبة لممارسة التنمر، فحسب دراسة (Arsène & Raynaud, 2014) هناك ارتباط دال بين الاستهلاك العال الإنترنت واستخدام الحاسوب، وبين التورط في التنمر الإلكتروني، ويوضح بعض الباحثين أن استخدام الإنترنت لأكثر من 3 ساعات في اليوم يزيد بنسبة 4 أضعاف خطر الوقوع كضحية إلكترونية، مقارنة بأولئك الذين استخدموها ساعة واحدة في اليوم.

وفي نقطة هامة أخرى، نجد عدم الإقرار والافصاح عن التعرض للتنمر الإلكتروني، حيث يرى الباحثون أن أغلب الأطفال والمراهقين يترددون في إخبار السلطات أنهم عرضة للتنمر الإلكتروني. كما أن 90% منهم لا يخبرون والديهم، حيث أن تهديد الأولياء بسحب ومصادرة الأجهزة الإلكترونية يشرح لنا سبب هذا التردد، فالضحايا يفضلون أن يكونوا ضحايا وعرضة للتنمر على أن يعزلوا على أقرانهم، وعن العالم الافتراضي.

5.7. أسباب مرتبطة بالثورة الرقمية والإعلام:

توجد الكثير من الأسباب الإعلامية والثورة التقنية المسؤولة عن انتشار التنمر الإلكتروني، نذكر أهمها:

1.5.7 الألعاب الإلكترونية:

بالأخص تلك الألعاب المرتكزة في العادة على مفاهيم العنف، مثل امتلاك قوى خارقة، وسحق الأعداء، واستخدام شتى الوسائل لتحقيق أعلى النقاط والفوز، دون أن يكون لها أي بعد تربوي. ومن هنا، فإننا نلاحظ أن المراهقين المدمنين على هذا النوع من الألعاب، ينظرون إلى حياتهم اليومية، بما في ذلك الحياة المدرسية، كامتداد لتلك الألعاب، فيتفاعلون مع محيطهم المدرسي والاجتماعي بنفس الطريقة التي يتعاملون بها داخل عالم الألعاب (أبو غزال، 2009).

2.5.7 انتشار أفلام العنف:

إلى جانب الألعاب الإلكترونية، نلاحظ من خلال تحليل بسيط للمحتوى التلفزيوني، سواء الموجه للكبار أو الصغار، ازدياداً ملحوظاً في مشاهد العنف والقتل الوحشي والاستهانة بالحياة البشرية في الآونة الأخيرة (Bulach, 2002).

ولا يخفى على أحد مدى خطورة هذا الأمر، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار ميل الأطفال والمراهقين إلى تصديق ما يشاهدونه، وسرعة تأثرهم به، ورغبتهم في تقليده وإعادة تمثيله.

وقد أرجعت الدراسات أسباب بروز التنمر الإلكتروني إلى التغيرات الحاصلة في المجتمعات البشرية، والتي ترتبط أساساً بانتشار العنف والتمييز بمختلف أنواعه، واضطراب العلاقات الأسرية، وتأثير وسائل الإعلام في حياة المراهقين خلال المرحلتين المتوسطة والثانوية، إلى جانب عجز أولياء أمور المراهقين المتمترين عن ضبط سلوكهم. كما أن التكنولوجيا الحديثة بما تتضمنه من برامج، والظروف الحالية التي تمر بها المجتمعات، أسهمت بشكل سلبي في التأثير على جميع فئات المجتمع، ولم تقتصر آثارها على الكبار فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى التأثير على العملية التعليمية، وأثرت بشكل واضح على الجوانب النفسية والجسدية والاجتماعية لشخصيات التلاميذ.

8. الأدوار الفاعلة في سلوك التنمر الإلكتروني:

في سياق سلوك التنمر الإلكتروني بين المراهقين، هناك عدة أدوار فاعلة يمكن تحديدها. وهذه الأدوار قد تتباين من حالة لأخرى، ولاحظ أن شخصاً واحداً قد يشغل أكثر من دور في سياق معين. وفيما يلي أهم الأدوار الفاعلة الممكنة:

1.8 المتنمر (المعتدي): The Bully

هو الفرد الأساسي الذي يمارس سلوك التنمر، حيث يختار ضحاياه وفقاً لدوافعه ورغباته الداخلية التي تدفعه إلى هذا التصرف. ويشار إلى أنه في البيئة الافتراضية، تزداد احتمالية تعرض المتنمرين أنفسهم للإيذاء، وقد يتحولون بدورهم إلى ضحايا.

2.8 الضحية: The Victim

هو الشخص الذي يتعرض لسلوك التنمر، وكما هو الحال في التنمر التقليدي، فإن التحول من دور الضحية إلى شخص قادر على الرد، بل إلى متنمر، يُعد أمرًا سهلاً جدًا في البيئة الرقمية.

3.8 الضحية المعتدي: The Victim Bully

في الفضاء الإلكتروني، يزداد عدد الأفراد الذين يجمعون بين دور الضحية والمعتدي، في حين يكون هذا العدد أقل في التنمر التقليدي. وتوضح نتائج الدراسات أن خط الفصل بين دور المعتدي ودور الضحية يصبح أكثر ضبابية وسهولة في التلاشي عند الحديث عن التنمر عبر الإنترنت.

4.8 المتفرجون: Spectators

يظل عددهم غير معروف في الفضاء الإلكتروني، كما أن مشاهدة واقعة التنمر قد لا تتم في اللحظة ذاتها، إذ يمكن أن تتم مشاهدتها في وقت لاحق، وقد يتحول الأفراد من دور المتفرج "غير المتدخل" إلى أدوار أخرى مثل "المشارك، أو المشجع، أو المتعاون".

5.8 المدافع: The Defender

يمكن الدفاع عن الضحية في الفضاء الإلكتروني من خلال الإبلاغ عن الأذى للشرطة، أو كتابة منشور على الشبكة، أو إرسال رسالة تهدف إلى إيقاف نشر الإساءة (Cassidy et al., 2013).

كما يمكن تصنيف الأفراد المتورطين في سلوك التنمر الإلكتروني إلى ثلاث فئات:

- **المتنمرون:** هو الطالب الذي يقوم بشكل مستمر ومتكرر بأفعال سلبية تجاه زملائه بهدف فرض سلطته والسيطرة عليهم.
- **الضحايا:** هو الطالب الذي لا يمتلك القدرات النفسية والاجتماعية التي تمكنه من التصرف بإيجابية في المواقف الصعبة التي يتعرض فيها للأذى أو الإساءة من زملائه المتنمرين.
- **المتفرجون:** هم أولئك الذين يشاهدون واقعة التنمر دون المشاركة فيها، ويشعرون بالذنب بسبب عجزهم عن التدخل، ويعانون من الخوف الشديد، ويُعبّرون عن مشاعرهم بأنهم أقل قوة من الآخرين ويفتقرون إلى الثقة بالنفس (نخولي، 2020).

9. البروفيل النفسي للمراهق المتمرم إلكترونياً:

تُعد معرفة خصائص أو سمات المتممرين وضحايا التنمر في السياقات التي تُعد بيئة طبيعية لظهور هذه الظاهرة، من العوامل المهمة لفهمها والعمل على معالجتها. وفي هذا السياق، صنف هورتون (Horton, 2016) سمات المراهق المتممر على النحو التالي:

- الميل إلى السلوك العدواني، التهور، القسوة، وانعدام التعاطف.
- التمتع بشهرة بين أقرانه في الفصل.
- الشعور بالثقة أو الأمان في تصور الذات.
- النزعة إلى السيطرة على الآخرين.
- التحول السريع إلى السلوك العدواني لتحقيق أهدافهم مقارنة بأقرانهم غير المتممرين.
- الميل إلى التخخين وتناول الكحول حتى في سن مبكرة.
- تدني مستوى التحصيل الأكاديمي.
- الميل إلى الانخراط في سلوكيات أكثر خطورة.

المراهق المتممر إلكترونياً هو الشخص الذي يشارك في سلوك يستهدف أذية الآخرين سواءً عبر وسائل التواصل الاجتماعي، الرسائل الإلكترونية، منتديات الإنترنت، أو أي وسيلة أخرى عبر الإنترنت بهدف التنمر، الإذلال، أو إيذاء الآخرين. قد يكون لهذا الشخص بروفيل نفسي يشمل مجموعة من الخصائص والعوامل التي تسهم في سلوكه، ومن بين العوامل التي يمكن أن تكون جزءاً من البروفيل النفسي للمراهق المتممر الإلكتروني، تدرجها الباحثة فيما يلي:

- انعدام التواصل والتفاهم الاجتماعي: قد يكون المتممر الإلكتروني يعاني من صعوبة في التواصل الاجتماعي وفهم مشاعر الآخرين. هذا قد يدفعه للجوء إلى السلوك العدائي والتنمر كوسيلة للتعبير عن نفسه

- انخراط منخفض في النشاطات الاجتماعية: قد يكون المتممر الإلكتروني يشعر بالانعزال أو عدم الانتماء إلى مجموعة اجتماعية. يمكن أن يلجأ إلى التنمر الإلكتروني كوسيلة لجذب الانتباه أو الشعور بالقوة.

- نقص التحكم في العواطف: قد يكون لدى المتممر الإلكتروني صعوبة في التحكم في عواطفه وانفعالاته، وقد يستخدم التنمر الإلكتروني كوسيلة لتفريغ عواطفه السلبية.

- البحث عن السيطرة والقوة: يمكن أن يكون التنمر الإلكتروني طريقة للمتنمر للشعور بالسيطرة والقوة على الآخرين، حتى وإن كان ذلك افتراضياً.
- الضغوط النفسي والتوتر: قد يتعرض المراهق لضغوط نفسية أو اجتماعية قد تسهم في سلوك التنمر الإلكتروني كوسيلة لتخفيف التوتر.
- نمط العنف أو السلوك العدواني: إذا كان لدى المتنمر تاريخ سابق من السلوك العدواني أو العنف، فقد يتجه هذا النمط السلبي أيضاً إلى البيئة الرقمية.
- قلة الوعي بآثار تصرفاته: قد يكون المتنمر الإلكتروني غير مدرك بشكل كامل للأثر النفسي والعاطفي الذي يمكن أن تتسبب به تصرفاته على الضحايا.
- مشاكل في المهارات العاطفية أو الاجتماعية: مشاكل مثل نقص التقبل الاجتماعي أو العواطف المنفصلة قد تؤدي إلى سلوك التنمر الإلكتروني كوسيلة للتعامل مع هذه المشاعر.
- الجدير بالذكر أن هذه العوامل ليست ثابتة وقائمة لازمة، بل يمكن أن تتنوع باختلاف سمات المراهق المتنمر إلكترونياً، تجتمع هذه العوامل معاً لتشكيل البروفيل النفسي للمراهق المتنمر الإلكتروني، والذي يمكن أن يختلف من حالة لأخرى.

10. البروفيل النفسي للمراهق ضحية التنمر الإلكتروني:

- المراهقون ضحايا التنمر الإلكتروني قد يظهرون بروفيل نفسي متنوع ومعقد. يمكن أن يكون تأثير التنمر الإلكتروني على الصحة النفسية للمراهقين كبيراً وقد يؤثر في نواحي مختلفة من حياتهم سنتطرق فيما يلي إلى بعض العناصر التي قد تظهر في البروفيل النفسي للمراهق ضحية التنمر الإلكتروني:
- انخفاض في تقدير الذات:
- قد يعاني المراهق من انخفاض في الثقة بالنفس وتقدير الذات نتيجة للتنمر الإلكتروني، حيث يمكن أن يشعروا بأنفسهم غير مرغوبين أو أنهم غير قادرين على التعامل مع الوضع.
- القلق والاكتئاب:

قد يزيد التنمر الإلكتروني من مستويات القلق والاكتئاب لدى المراهق، حيث يمكن أن يشعروا بالعزلة والضغط النفسي نتيجة للتحديات التي يواجهونها عبر الإنترنت (Hunter et al., 2014).

- الانعزال الاجتماعي:

قد يميل المراهقون المتعرضون للتمر الإلكتروني إلى الانعزال عن العالم الاجتماعي، حيث يفضلون الابتعاد عن العلاقات الاجتماعية المحتملة لتجنب المزيد من الأذى.

- تأثير على الأداء الأكاديمي:

قد يعاني الطلاب من انخفاض في أدائهم الأكاديمي نتيجة لتركيزهم على التمر الإلكتروني والضغط النفسية المرتبطة به، مما يؤثر على تركيزهم وقدرتهم على التعلم.

- الغضب والاستياء:

قد يشعر المراهقون بالغضب والاستياء تجاه الأشخاص الذين يقومون بالتمر عليهم، وهذا الشعور قد يتجاوز الإنترنت ويؤثر على تصرفاتهم وعلاقاتهم في الواقع (Faulx & Detroz, 2009).

- الاضطرابات النوم:

يمكن أن يؤدي التوتر النفسي الناجم عن التمر الإلكتروني إلى مشاكل في النوم، مثل الأرق أو النوم المفرط.

- الرغبة في الانتقام:

قد ينشأ لدى بعض المراهقين رغبة في الانتقام من المتتمرين أو إظهار سلوك انتقامي عبر الإنترنت.

- الهروب إلى التكنولوجيا:

قد يعتمد المراهقون على استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الاجتماعي كوسيلة للهروب من الواقع والتخلص من الضغوط، وهذا يمكن أن يؤثر على انخراطهم في الأنشطة الاجتماعية والهوايات الأخرى.

- الحساسية المتزايدة:

قد يصبح المراهقون أكثر حساسية للتعليقات السلبية أو الانتقادات، حتى لو كانت غير متعلقة بالتمر الإلكتروني (فويس و محرزي, 2022).

- تغيرات في السلوك:

قد يلاحظ الآخرون تغيرات في سلوك المراهق، مثل انعزالهم المفرد، أو تغييرات مفاجئة في المزاج، أو حتى تجنبهم للأماكن العامة.

يشير الدكتور غارسيا Garcia إلى وجود نسبة أعلى من الضحايا-المعتدين في التنمر الإلكتروني مقارنة بالتنمر التقليدي، وذلك بسبب الإمكانيات الأفضل التي يمتلكها الضحايا لمواجهة الاعتداءات عبر الإنترنت. ويقول إن الضحايا تنقسم إلى ضحايا سلبيين (لا يردون على الاعتداءات وقد لا يدركون حتى أنهم ضحايا) وضحايا-معتدين، ويقول إن الأخيرين قد يظهرون بأكثر من ميزة منها الانفعالية الزائدة وانخفاض تقدير الذات. (Hines, 2020).

تواجه ضحية التنمر عدة تحديات، من أبرزها:

- الخوف من البوح بما تتعرض له، خشية أن يؤدي ذلك إلى تعقيد الأمور وخلق مشكلات إضافية.
- غالبية الآباء يجهلون ما يمر به أبنائهم من مواقف تنمر، وقد يتخذ بعضهم ردود فعل سلبية أو قاسية عند معرفتهم، وفي أحيان أخرى يحاولون تقديم المساعدة بأساليب لا يراها الأبناء مفيدة، بل قد يعتبرونها سبباً في تفاقم مشكلاتهم (Tolmatcheff & Senden, 2019).
- الخوف من أن يتم سحب هواتفهم أو أجهزتهم الإلكترونية منهم، أو حرمانهم من استخدام الإنترنت.
- القلق من تفاقم الإساءة نتيجة تدخل أطراف أخرى في القضية.
- شعورهم بأن والديهم غير قادرين على تقديم المساعدة الفعلية.
- رغبتهم في تجنب التسبب في إدخال أولياء أمورهم في مشاكل قد تُسبب لهم التوتر أو الأذى
- التنمر الإلكتروني يستهدف نظرة الشخص لنفسه بشكل حاد بحيث قد يصل الحال بضحية التنمر إلى أن يصدق ما يقال عنه، وربما يكره نفسه ونمط حياته، ويفقد أمله في نفسه وفي مستقبله وفي رغبته في النجاح والتطوير (Hunter et al., 2014).
- توجد العديد من الحالات التي تعرض فيها مراهقون للتنمر الإلكتروني، وانتهت بشكل مأساوي، كما أن هناك حالات أكثر لأشخاص تحطمت ثقتهم بأنفسهم وقلوبهم، ولا يزالون هم وعائلاتهم يعانون من آثار التنمر وتبعاته. ومع ذلك، تمكن بعض المراهقين من تجاوز الآثار التي خلفها التنمر الإلكتروني، غير أن القلة القليلة فقط منهم لم يشعروا بالألم في داخلهم أو لم تتأثر حياتهم به بطريقة أو بأخرى

11. آثار التنمر الإلكتروني على المراهق:

يترك التنمر جملة من الآثار السلبية على الصحة العامة للمراهقين، باعتبارهم ضحايا للتنمر الإلكتروني أكثر عرضة من أقرانهم غير الضحايا، تسعى المدارس ومختلف الهيئات جاهدة للحد من التنمر الإلكتروني لما له من آثار وخيمة على المنتمر كضحية، وفيما يلي سنطرق إلى أهم الآثار التي يخلفها التنمر الإلكتروني على المراهق:

- الأعراض المزاجية والقلق :

يؤدي تعرض المراهق إلى التنمر الإلكتروني إلى العديد من الآثار النفسية والمزاجية، أهمها ضعف تقدير الذات، القلق، التفكير في الانتحار، مشاكل نفسية كالصداع واضطرابات النوم. حيث أشارت العديد من الدراسات إلى أن التنمر الإلكتروني يجري في أغلب الأحيان بواسطة شخص لا تعرفه الضحية أو بالأحرى يكون مجهولاً لديها حتى وإن كان قريباً منها في العالم الحقيقي لذلك يكون أكثر ضرراً من التنمر الذي يجري بواسطة متنمر معروف، فهذا يعرضها إلى قلق أكبر ويجعلها تعاني من صعوبة الثقة بالآخرين ومن حولها حتى المقربين منهم وتتنظر إليهم بعين الشك، كما يساهم الجمهور المحتمل أثناء التنمر والتسلط عبر الانترنت في تفاقم مشاعر الضحايا وجعلهم يشعرون بالإهانة ما يؤدي بهم إلى العزلة الانسحاب (Cassidy et al., 2013).

وتظهر أعراض المعاناة بشكل كبير لدى المراهقين ضحايا التنمر الإلكتروني، حيث تظهر لديهم بعض الأعراض الاكتئابية، كما توصل الباحثين إلى أن الأطفال والمراهقين ضحايا التنمر الإلكتروني لديهم معدلات عالية من الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار تصل إلى 5 أضعاف من الأطفال والمراهقين غير الضحايا، والتي تتطلب تدخل طبي عاجل .

كما ثبت أن خطر الإصابة بالضيق النفسي مرتبط ارتباط وثيق بكون المراهق ضحية للتنمر الإلكتروني، ويصف الباحثون الضيق النفسي بأنه مجموعة من أعراض المعاناة النفسية المرتبطة مع اليأس وما يترتب عنه من عواقب نفسية وسلوكية ملحوظة، ما يميزها عن حالات الاكتئاب. وهكذا أغلب الباحثين وجدوا أن كل 2 من 5 ضحايا، يظهر لديهم ضيق نفسي. وترتفع هذه المعدلات 50% إذا كان الضحايا يتعرضون للتنمر تقليدي وتنمر الكتروني من نفس المعتدي، و20% إذا كان مختلف، وفي نفس السياق شدد العديد من الباحثين على خطر الصدمة المصاحبة للتنمر، والعواقب الوخيمة لذلك على الأداء النفسي والأكاديمي والاجتماعي للمراهق، خاصة إذا كان المعتدي راشد، كما أن الكلمات المستخدمة في التنمر عبر

الانترنت تظل موجودة على الموقع أو رسائل البريد ومنشورات مواقع التواصل لوقت طويل وبالتالي يمكن قراءتها مرارا وتكرارا مما يجعل نسيانها صعبا مقارنة بنظيراتها التي تحدث بين المراهقين عبر التنمر التقليدي.

- اضطرابات السلوك:

يعاني المتورطون في أعمال التنمر الإلكتروني من اضطرابات سلوكية أكثر من غيرهم، يتميزون بالسلوك العدواني الصريح، والاعتداءات المتكررة والسلوكيات معادية للمجتمع، كما تميل استجاباتهم للمشكلات الاجتماعية بالغضب إضافة للعلاقات المضطربة مع الأشخاص الذين يتعنون بهم أي أولياءهم (Dorol & Mishara, 2021).

يظهر لدى ضحايا التنمر الإلكتروني أعراضا نفسجسدية، وتوتر وقلق، واكتئاب، وخوف من المواقف الاجتماعية الجديدة، ويتعرضون للنزب والكراهية من طرف أفراد المجتمع، كما تظهر لديهم مشكلات سلوكية عديدة، كاضطرابات الأكل، والاضطرابات النفسية والعقلية، وقد يصل بهم الأمر إلى تعاطي المخدرات (Smokowski & Kopasz, 2005).

والمراهقين ضحايا التنمر الإلكتروني أيضا يعانون من اضطرابات سلوكية سواء العدوان الذاتي أو من الآخرين، ولديهم معدلات عالية من السلوك المنحرف والمشاكل الاجتماعية، كما يكونون أكثر عرضة للاستجابة للمنبهات بالغضب، ولديهم احصائيا مشاكل اجتماعية أكبر وانفصال عاطفي. كما أن الضحايا والمعتدون تظهر لديهم بشكل ملحوظ مظاهر نفسجسدية متنوعة حتى وإن كانت غير محددة، خاصة الصداع وآلام البطن واضطرابات النوم، أما المعتدون فلديهم معدلات أعلى في الصداع فقط.

- اضطراب العلاقات الوجدانية والاجتماعية:

بالنسبة للضحية والمعتدي، كل ما زادت شدة ومدة وتكرار التنمر الإلكتروني كلما زادت المشكلات في العلاقات الوجدانية والاجتماعية، وبالمثل كلما زادت المشكلات في هذه العلاقات، زاد التورط أكثر في المضايقات الإلكترونية. بينما تكون العواقب أقل خطورة إذا كان التنمر الإلكتروني محدود من حيث الوقت والشدة، والعلاقة مع الأولياء تكون مضطربة سواء لدى المعتدين أو الضحايا، ويعانون من إهمال أسري، خاصة في حالة المعتدي الضحية.

غالبًا ما ينتمي المتتمرون-الضحايا إلى أسر تعاني من اضطرابات، حيث يفرط الوالدان في حمايتهم، أو تتسم الأسرة بضعف في الرقابة وغياب نمط إشراف فعال، بالإضافة إلى افتقارها للدفع،

والحنان، والدعم، والانسجام بين أفرادها. ومن ناحية أخرى، فإن المتتمرين، والضحايا، والمتتمرين-الضحايا على حد سواء، يحدرون من أسر تعتمد على العقاب الجسدي أو تستخدم العنف (Shin et al., 2016).

- انعكاسات على الأداء الأكاديمي:

أما على مستوى الأداء الأكاديمي، يرى الباحثون وجود تداعيات من حيث أداء المراهقين وسلوكهم في الفصل، والرفاهية التي يشعرون بها في المدرسة، كما أن ضحايا التنمر الإلكتروني، هم الأكثر فشلاً في الدراسة، وأقل مشاركة في العمل، متغيبون أكثر أضعاف من غير ضحايا، خاصة إذا كان التنمر متكرر. سواء الضحايا أو المعتدين لديهم صورة سلبية عن المدرسة، كما يشعرون بعدم الأمان في ساحات المدرسة.

كما يعاني المراهقين ضحايا التنمر الإلكتروني عموماً من انخفاض التركيز، تقاوم التصورات السلبية للمناخ المدرسي بشكل خاص والمناخ الاجتماعي بشكل عام، عدم الشعور بالأمان، واحتمال أكبر لحمل الأسلحة إلى المدرسة؛ وفي هذا السياق أوضح 64% من الضحايا أن هذه الممارسة تؤثر سلباً على مستواهم الدراسي والشعور بالخوف وعدم الشعور بالأمان (Hinduja & Patchin, 2017).

ويقسم بارسونز Parsons الآثار المترتبة على المراهقين المتعرضين إلى التنمر الإلكتروني إلى

نوعين:

- آثار على المدة القصير: مثل القلق، الغضب، الاكتئاب، تأخر التحصيل الدراسي، واحتمال الإقدام على إيذاء الذات، بل حتى الإقدام على الانتحار.

- على المدى الطويل: مثل الخضوع لأحاسيس ومشاعر الخوف وانعدام الإحساس بالأمن، وانعدام الثقة بالآخرين، الإحساس واليقظة المفرطين، الشعور بالحاجة إلى الانتقام.

12. استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني:

تتنوع استراتيجيات المواجهة التي يمكن لضحايا التنمر الإلكتروني استخدامها للتعامل مع هذه الظاهرة، تشمل الاستراتيجيات التقليدية للتكيف المتعلقة بحل المشكلات، مثل التعرف على أصدقاء جدد، والبحث عن دعم اجتماعي، ومواجهة الأمور أو الانتقام مثل الدفاع عن النفس، بالإضافة إلى استراتيجيات أكثر سلبية مثل تجاهلها أو تفاديها.

أظهرت دراسة قام بها (Sittichai & Smith, 2018) في إنجلترا على ضحايا بين 10 و14 عامًا، أن الاستراتيجيات الأكثر استخداماً كانت تجاهل المتتمرين، وتليها أن يخبروا بالتوقف، والتوجه للكبار للمساعدة، ومواجهة الأمر بالدفاع عن النفس؛ بينما كانت أقل الاستراتيجيات استخداماً هي الفرار، وطلب المساعدة من الأصدقاء، والبكاء، وبينت الدراسة أن المراهقين الأصغر سناً يفضلون أكثر البكاء أو الهروب، بينما يميل المراهقين الأكبر سناً إلى تجاهل المتتمرين. وأفادت الدراسة بأن الفتيات يفضلن أكثر البكاء واللجوء للأصدقاء أو الكبار للمساعدة، بينما يفضل الفتيان بشكل أكبر مواجهة الأمر بالدفاع عن النفس. أجريت دراسة أخرى من قبل Kristensen و Smith في عام 2003 على مراهقين دانمركيين تتراوح أعمارهم بين 10 و15 عامًا، ووجدوا خمس استراتيجيات تكيف هي الاعتماد على النفس وحل المشكلات، والتباعد، والبحث عن دعم اجتماعي، والدمج الداخلي، والتجسدي. وأشارت الدراسة إلى أن الفتيات يفضلن بشكل أكبر استراتيجيات البحث عن الدعم الاجتماعي والدمج الداخلي، بينما يميل الفتيان بشكل أكبر للاستجابة الخارجية. وأيضاً كانت استراتيجيات التباعد، والبحث عن الدعم الاجتماعي، والدمج الداخلي أكثر انتشاراً بين الأطفال الأصغر سناً (Sittichai & Smith, 2018).

يظهر أبرز الفروق بين الجنسين في استراتيجيات التكيف هو امتلاك الفتيات لإرادة أكبر في البحث عن الدعم الاجتماعي، وتزداد احتمالية إخبار المعلم بالوضع بشكل أكبر لدى الفتيات، خاصة بين الطلاب الأصغر سناً. هذا صحيح أيضاً بالنسبة لضحايا التنمر الإلكتروني بالإضافة إلى ضحايا التنمر التقليدي. ويبدو أن الفتيات والأطفال الأصغر سناً يميلون إلى التحدث عن الوضع غير المريح عبر الإنترنت بشكل أكبر، ويرتبط ذلك بالعمر: حيث تظل الفتيات أكثر تواصلًا في جميع الأعمار إذا تعرضن للتنمر عبر الإنترنت، بينما يصبح الفتيان أقل تواصلًا كلما كبروا سناً. وعلاوة على ذلك، يميل الفتيات والمراهقين الأكبر سناً إلى استخدام استراتيجيات تكيف نشطة أكثر في حالات التنمر عبر الإنترنت وتسريب الصور الجنسية واستخدام الخصوصية (Vandoninck & d'Haenens, 2015).

يستخدم المراهقون استراتيجيات متنوعة لمواجهة التنمر الإلكتروني، حيث يمكنهم استخدام استراتيجيات تقليدية أو استغلال التكنولوجيا لحل المشكلة. وفي دراسة أجريت في الصين، أفادت Zhou وزملاؤه في عام (2013) أن 46% من المشاركين تجاهلوا المشكلة، و36% تحدثوا عن تجربتهم أو طلبوا المساعدة، و66% منهم تلقوا مساعدة من الزملاء والأصدقاء، و29% من الوالدين، و28% من الأخوة والأخوات، و3% من المعلمين، و32% حذفوا المحتوى، و25% غيروا حساباتهم على الإنترنت، و12% سعوا للانتقام.

تتضمن الحلول التقنية سلوكيات مواجهة تجنبية مثل تغيير اسم المستخدم أو معرف الحساب، أو تغيير البريد الإلكتروني أو رقم الهاتف، أو إزالة الأصدقاء على وسائل التواصل الاجتماعي، و/أو حظر الرسائل أو المستخدمين. وذكرت Juvonen و Gross (2008) أن 67% من المشاركين في عينة أمريكية قاموا بحظر شخص ما، و33% قاموا بإزالة الشخص من قائمة أصدقائهم على الموقع، و26% غيروا اسم المستخدم أو البريد الإلكتروني (Perren et al., 2012).

تقترح دراسة سويسرية أجراها Machmutow وزملائه في عام 2012 مجموعة مختلفة من استراتيجيات التكيف مع التنمر الإلكتروني، بما في ذلك التوجيه عن بعد، والتأكيد على الذات، والعجز، والدعم الوثيق، والانتقام، استنادًا إلى تحليل عاملي لعناصر التكيف. ووجدوا أن اللجوء للدعم من الأقران والعائلة عبر الزمن ارتبط بتقليل الاكتئاب، بينما ارتبطت استراتيجيات التكيف التي تتضمن التأكيد على الذات (مثل البحث عن المتنمر والاتصال به بزيادة الاكتئاب (Sittichai & Smith, 2018).

لم يكن هناك مقارنة كبيرة بين الاستراتيجيات المستخدمة من قبل الطلاب في مواجهة التنمر التقليدي مقارنة بالتنمر الإلكتروني. ومع ذلك، وجدت دراسة أجراها Slonje و Smith في عام 2008 أن تلاميذًا سويديين كانوا أكثر عرضة لطلب الدعم من خلال الحديث مع شخص ما بشأن التنمر التقليدي، بينما كانوا أقل عرضة للقيام بذلك في حالة التنمر الإلكتروني، وخاصة عدم الاستعداد لإخبار المعلمين بالوضع. لقد أجريت هذه الدراسات جميعها في الدول الغربية. وقام Kanetsuna و Smith في عام 2002 بمقارنة استراتيجيات التكيف المقبولة من قبل طلاب المدارس الثانوية الإنجليزية واليابانية. وقد اقترح الطلاب الإنجليز استخدام الحديث مع شخص ما (معلم، والدين أو أصدقاء) بشكل أكبر، بينما تميل الطلاب اليابانيون إلى التصرف المباشر مثل طلب من المتنمرين التوقف أو الدفاع عن النفس. (Perren et al., 2012)

في الختام، استنادًا إلى الدراسات السابقة التي تم التطرق إليها في هذه الجزئية، حول استراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني، أنه عندما نصف ونحاول تصنيف استراتيجيات التكيف لضحايا التنمر الإلكتروني من المراهقين، يجب أن نأخذ في اعتبارنا ما يلي:

- تنوع استراتيجيات المواجهة لضحايا التنمر الإلكتروني:

ضحايا التنمر الإلكتروني يستخدمون استراتيجيات مواجهة متعددة تخدم أغراضًا عديدة ومصممة لوضع التنمر الإلكتروني المحدد: عندما يتعامل ضحايا التنمر الإلكتروني مع الوضع، فإنهم يستخدمون

مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لمواجهة ومعالجة التحديات. ليست هناك استراتيجية واحدة تناسب جميع الحالات، بل يتم اختيار الاستراتيجيات استنادًا إلى سياق التمر والظروف المحيطة. يمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات توجيهية نحو المشكلة، مثل البحث عن حلول تقنية لمنع المتمرّين، أو توجيهه عاطفيًا مثل تنظيم العواطف المتولدة نتيجة للتمر، أو استراتيجيات تكيف تعاونية مثل البحث عن دعم من البالغين والأقران.

- تداخل الاستراتيجيات الموجهة نحو المشكلة والعاطفة في استراتيجيات التكيف:

يمكن لاستراتيجيات التكيف أن تكون في الأساس موجهة نحو المشكلة والعاطفة في نفس الوقت : يظهر أن الضحايا يستخدمون استراتيجيات تكيف تتداخل بين التركيز على المشكلة والتركيز على العاطفة في العديد من الحالات، على سبيل المثال، قد يستخدم الضحايا تكيفًا مباشرًا لمواجهة المشكلة مثل البحث عن دعم من مصادر خارجية، بينما في الوقت نفسه يحاولون تنظيم العواطف الناجمة عن التمر.

- عدم القيام بأي عمل كاستراتيجية مواجهة غير تقليدية في مواجهة التمر الإلكتروني:

عدم القيام بشيء قد يمثل فئة من استراتيجيات المواجهة بذاتها، لا يمكن تصنيفها بوصفها اقتربًا أو تجنبًا، أو تركيزًا على العاطفة أو المشكلة، واحدة من النقاط المثيرة للاهتمام هي وجود استراتيجيات تكيف تتضمن عدم القيام بأي عمل فوري للمواجهة. يمكن أن تكون هذه الاستراتيجيات تعبيرًا عن قبول واقع التمر الإلكتروني كجزء من الحياة أو كمحاولة للحد من التأثير العاطفي للتمر. هذه الاستراتيجيات تبرز أهمية تصوّر الاستجابة للتمر بطرق متعددة وغير تقليدية، وتظهر أن هناك مجالًا لفهم طرق جديدة للتكيف مع تحديات التمر الإلكتروني.

بشكل عام، يتضح من هذه النقاط أن التكيف مع التمر الإلكتروني ليس أمرًا بسيطًا وثابتًا، بل يعتمد على الظروف والخصائص الفردية للضحية وسياق التمر نفسه. تعكس هذه النقاط التعقيد والتنوع الذي يحيط بمواجهة ضحايا التمر الإلكتروني للتحديات واختيار استراتيجيات التكيف المناسبة.

13. سبل الوقاية من التمر الإلكتروني:

أصبح الفضاء السيبراني مؤخرًا بيئة غير آمنة للمراهقين، و تشكل تهديدًا على مختلف جوانب حياته، هذا ما يستوجب ضرورة البحث عن مقترحات لأليات ووسائل تقلل من خطرها على هذه

الفئة، وتتطلب مواجهة التمر الإلكتروني والاستقواء على الانترنت وضع حلول واستراتيجيات للحد منه وتقليل ممارسته من جهة والتعرض إليه من جهة أخرى، فالتركيز الكامل على المراهق الضحية المتمتم عليه بالدراسة والبحث والمعالجة يشكل فجوة في دراسة هذه الظاهرة، ذلك أنها ظاهرة وإن كانت أثارها السلبية تظهر بشكل جلي على الضحية وتستدعي التعاطف والمساندة والبحث في كيفية القضاء عليها، إلا أنه من المهم أن تعنى البحوث في دراستها، خاصة فيما تعلق بالدراسات المتعلقة بالحد منها وحماية المراهق بصفة عامة بكافة الأطراف الفاعلة والمرتبطة بها بما فيها المتمتم القائم بالاستقواء ودراسة دوافع سلوكه واضطرابه الانفعالي، وطرق معالجتها.

ولا يتأتى هذا بمعزل عن الفئات المسؤولة عن تنشئة المراهق من الأولياء والمربين في المدارس؛ دون إغفال الوسيط الأهم الذي شكل بيئة خصبة لتطور هذه الظاهرة من خلال التقنيات المختلفة التي جاءت بها الانترنت وتكنولوجيا الاتصالات والتي يجب ترشيد استخدامها وتأمينها.

أشار كويي في هذا السياق إلى وجود مجموعة من الإجراءات التي ينبغي على المستخدمين، وخاصة أولياء الأمور، التدرب عليها من أجل تحقيق الأمن الإلكتروني، وتطوير الوسائل التكنولوجية لمجابهة سلوك التمر الإلكتروني، ومن بين هذه الإجراءات:

- حظر الشخص الذي يمارس التمر الإلكتروني.
- تطوير برمجيات مخصصة للتحذير والحماية من الهجمات الإلكترونية.
- تغيير كلمات المرور الخاصة بالحسابات الشخصية.
- حجب أو حذف الرسائل المجهولة دون فتحها أو قراءتها.
- الامتناع عن نشر الصور والمعلومات الشخصية على الحسابات الإلكترونية.
- حذف أي برامج مجهولة المصدر على أجهزة الحاسوب الشخصية أو الهواتف الذكية (مدوري، 2021).

كما أن هناك العديد من الاستراتيجيات يقوم بها الأفراد من أجل تفادي الوقوع في التمر الإلكتروني،

من بينها: (Buckie, 2013)

- التحلي بالحيلة والحذر، وتفعيل الخيارات الأمنية في التطبيقات، خصوصًا في الحسابات المتاحة للجميع بشكل علني، حيث أن جميع شبكات التواصل الاجتماعي وغيرها تملك خاصية تعزيز من الخصوصية، وتمنح حماية أكبر من الاختراق واستغلال المعلومات بشكل يضر صاحبها.
 - عدم وضع نقاط الضعف على الملأ خاصة عند الخوف من شيء ما، أو وجود شيء ما يقلق المراهق في حياته، يمكن أن يستغله المتتمر بشكل سيء.
 - احترام المراهق للخصوصية وألا يشارك تفاصيل حياته وتحركاته مع الآخرين.
 - التكلم باحترام مع الآخرين في حساباته الخاصة وألا يشارك محادثاته على الملأ.
 - يجب على المراهق أن يثبت نفسه كفرد قوي وأن يفكر قبل أن يقوم بأي عمل خاطئ، وأن يتذكر بأن الأخطاء يمكن نسيانها سابقا لكن الآن مع وجود الانترنت أصبح كل شيء محفوظا في مكان ما.
 - يجب على المراهق ألا يفعل ما هو خاطئ ولو لمرة واحدة، ولا يشارك في التمر مهما رأى ذلك ورجب فيه.
 - كل ما لا يريد له أن ينتشر لا يضعه على الأنترنت في المقام الأول فالقرار بيده دائما ليضع المعلومات على الأنترنت، ولكن يصبح خارج سيطرته بعدها، وقد يقع بين يدي آخرين لا يريدون به خيرا.
 - حماية جميع أجهزة الكمبيوتر والهواتف النقالة والأجهزة المنقولة بكلمة مرور تتغير من حين لآخر.
 - التفكير جيدا قبل التسجيل إلى الدخول في أي موقع أو استخدام التطبيقات.
 - حظر كل مستخدم يحاول الإساءة بأي شكل من الأشكال.
 - القيام بتعيين اعدادات الخصوصية على جميع مواقه شبكات التواصل الاجتماعي.
- كما لجأت (غزال و بورحلي, 2021) إلى وضع شبكة من الحلول التي يمكن اتباعها لحماية المراهق من التعرض إلى التمر الإلكتروني في الفضاء السيبراني:

• **الحلول التقنية:**

- الوقاية من التسلط الإلكتروني تشمل تنفيذ إعدادات الخصوصية المناسبة، وتجنب زيارة المواقع غير الموثوقة، بالإضافة إلى حظر الأفراد المشتبه في ممارستهم للتمر الإلكتروني سواء عبر منصات التواصل الاجتماعي أو الألعاب الإلكترونية عبر الإنترنت.
- كما ينبغي التحلي بالحيلة والحذر، وتفعيل خصائص الأمان على مستوى التطبيقات والحسابات الشخصية لحمايتها من محاولات الاختراق.

• نشر الوعي بين المراهقين:

- حث المراهق على عدم مشاركة خصوصياته أو معلوماته الشخصية مع الآخرين، لما قد تمثله من فرصة للمتعمّر الإلكتروني لاكتشاف نقاط ضعفه واستغلالها ضده.
- تثقيف المراهق حول الجوانب السلبية للإنترنت والألعاب الإلكترونية ومواقع التواصل الاجتماعي، مع توضيح آثارها النفسية والاجتماعية المحتملة.

• نشر الوعي بين الآباء وأولياء الأمور:

- ضرورة ترشيد استخدام الانترنت للمراهقين من طرف أوليائهم وفرض الرقابة عليهم من أجل حمايتهم، عبر تحديد مدة تعرضهم للإنترنت واستعمالهم لها، ومراقبة الأشخاص الذين يكونون أصدقاء معهم على الخط.
- عدم مقارنة الأبناء مع آخرين والتقليل من شأنهم أو استحقاقهم مهما كانت الأسباب.
- توفير جو مشبع بالحب والاهتمام ومنح المراهق حقه من الاهتمام والاعتناء وتوفير محيط سعيد يبعده عن الضغوط التي قد تدفع به أو تعرضه للتنمر.
- إتاحة فرصة حرية الرأي والتعبير وطرح الأفكار والاقتراحات والاستماع إلى المراهق وعدم تجاهله.

• نشر الوعي في المدارس:

- تفعيل البرامج الإرشادية بصفة عامة، وتلك المتخصصة بالتنمر والتنمر الإلكتروني على وجه الخصوص، وإسناد هذه البرامج إلى المتخصصين فيها على مستوى كل مدرسة وفي مقدمتهم مستشاري التوجيه والمستشارين النفسيين.
- تشجيع المراهق على استخدام اللغة والتواصل المباشر مع أقرانه وإتاحة فرصة التنفيس والتعبير الانفعالي عن طريق الرياضة ومختلف النشاطات الترفيهية.
- تفعيل التربية الإعلامية عبر المقررات والمناهج الدراسية وكذلك عبر الوسائط الرقمية من خلال التعريف بهذا السلوك، أشكاله، وأضراره ووضع استراتيجيات وحملات تحسيسية يستفيد منها المراهق.
- ضرورة تكثيف معارف المعلمين، الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وحتى مديري المدارس حول الانترنت ومخاطرها بصفة عامة، سلبيات مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية، وخطورة سلوك

التنمر الإلكتروني على الصحة النفسية والجسمية والعقلية للمراهق، مع ضرورة تجنيدهم وتدريبهم على مختلف الاستراتيجيات والحلول التي رأتها الدراسات والخبرات واجبة من أجل الحد من هذا السلوك الظاهرة.

- تدريب المراهقين على سلوك النقد البناء والنقد الذاتي عن طريق تقديم نماذج حية.

- العمل على تنمية المواهب والابتكار لدى المراهق وهذه مهمة كل من الأولياء والمدرسة.

من خلال ما سبق تناوله في هذه الجزئية، نستنتج مدى ضرورة اتخاذ المراهقين والأسرة والجهات المسؤولة للتدابير الوقائية، للتحصين ضد ظاهرة التنمر الإلكتروني، وذلك نظرا للأثار الوخيمة التي يخلفها على حياة المراهق على مختلف جوانبها، النفسية والاجتماعية والأكاديمية، وذلك من خلال انتقاء الأصدقاء المناسبين، والتطبيقات الآمنة، وتحديد العلاقات مع مختلف الأفراد الذين قد يتعرفون عليهم من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، أو الألعاب الإلكترونية.

خلاصة الفصل:

إن تعاضم استخدام التكنولوجيا الرقمية، ووسائل التواصل الاجتماعي، واقتحامها لحياة الأفراد بصفة عامة، والمراهقين بصفة خاصة، قد أدى إلى استفحال ظاهرة التنمر الإلكتروني في المجتمع الرقمي، حيث أصبح العالم يعاني من أثارها الوخيمة، إذ يؤثر سلبيا في البناء النفسي والأمني والاجتماعي للمراهق الضحية، ويلحق به الضرر، ويسبب له الشعور بالخوف والقلق، والانسحاب والعزلة الاجتماعية، وقصور في تقدير الذات، وضعف مستوى التحصيل الدراسي، كما قد ينسحب من المشاركة في النشاطات المدرسية، أو الهروب من الدرس خوفا من المتنمرين، أما بالنسبة للمراهق المتنمر، فقد يتعرض للحرمان أو الطرد من المدرسة، أو قد يظهر قصورا في التحصيل التعليمي، وقد ينخرط في أعمال إجرامية خطيرة. ونظرا لخطورة هذه الظاهرة على مختلف المستويات، وجب اتخاذ الاجراءات اللازمة لحماية المراهقين منها، عبر نشر الوعي في الفئات المختلفة، ابتداء من المراهق نفسه، وصولا إلى الأولياء وأفراد الأسرة.

الفصل الثالث:

الخلفية النظرية للذكاء الوجداني

- تمهيد:

شهدت السنوات الأخيرة تزايداً ملحوظاً في اهتمام الباحثين في ميادين النفس والتربية والمجتمع بموضوع الذكاء العاطفي، نظراً لما له من دور بارز في حياة الإنسان، وتأثيراته الواسعة على العديد من جوانب الحياة المختلفة، ومساهمته في بناء الوعي المعرفي والعاطفي لدى الفرد. يُعد الذكاء العاطفي أحد المكونات الأساسية لمفهوم الذكاء الحديث، إذ يُنظر إليه كنظام متكامل ينطلق من الدماغ البشري، مركز الفكر والعاطفة، ويتجلى في مجموعة من القدرات التي تبدأ من التعابير الوجهية البسيطة للعاطفة، وتمتد إلى المهارات الأكثر تعقيداً، مثل فهم العلاقة بين الانفعالات والسلوكيات الاجتماعية. من هذا المنطلق، أقبل العديد من العلماء والمختصين على دراسة هذا المفهوم وتحليله بهدف فهم دوره في حياة الأفراد والمجتمعات، لما له من أهمية في توجيه السلوك وبناء الشخصية، والمساعدة في التغلب على مشكلات واضطرابات نفسية وتعليمية متنوعة.

ويعرض هذا الفصل دراسة شاملة لمفهوم الذكاء العاطفي، تبدأ من جذوره التاريخية، مروراً بأبرز تعريفاته، أهميته، أبعاده ومكوناته، ثم الانتقال إلى النماذج التي تفسر هذا المفهوم، المبادئ الأساسية التي يستند إليها، والأساس الفسيولوجي له، بالإضافة إلى خصائص الذكاء العاطفي العالي والمنخفض، وطرق قياسه، وختاماً العلاقة بين الذكاء العاطفي والتتمر الإلكتروني لدى المراهقين.

1. الجذور التاريخية للذكاء الوجداني:

بالرغم من أن الاهتمام بمفهوم الذكاء الوجداني ظهر حديثاً، إلا أن هذا المفهوم له جذوره التاريخية البعيدة التي ظهرت عندما بدأ علماء النفس بدراساتهم لمفهوم الذكاء، حيث ركزوا فيها على السمات المعرفية فقط، فيما أدرك بعض العلماء مبكراً أهمية السمات الغير معرفية.

ان علماء النفس في الماضي ينظرون إلى الانفعالات أو العواطف على أنها عناصر غير منظمة ومربكة تتعارض مع التفكير العقلاني، واعتقدوا أن هذه العواطف لا تؤثر بشكل يُذكر على نجاح الفرد، بل إن حياة الإنسان ستكون أفضل إذا اعتمد على عقله فقط واستبعد مشاعره كي لا تعيق تفكيره المنطقي. ونتيجة لذلك، انحصر مفهوم الذكاء لفترة طويلة في الجوانب المعرفية فقط، أي القدرات العقلية. إلا أن هذا التصور قوبل بالاعتراض من قبل عدد من علماء النفس، الذين رأوا أن هيمنة المدرسة المعرفية على علم النفس على حساب الجوانب الوجدانية قد تؤدي إلى رؤية غير متوازنة لطبيعة الإنسان، باعتباره كائنًا يجمع بين العقل والعاطفة (ياحي، 2019).

وكان هناك كثير من الفلاسفة ورجال الدين، من أمثال "توما الأكويني" و"القديس" "أوغسطين" الذين حاولوا معرفة ديناميات السلوك الإنساني، وحاولوا التحكم في الهوى الغير مرغوب فيه، بينما كانوا يشجعون الانفعالات الرفيعة والنبيلة مثل الحب الإلهي أو حب الإنسان للإنسان.

بعبور التاريخ إلى العصور الحديثة، نجد أيضاً اهتماماً كبيراً بمشكلة الانفعالات لدى الفلاسفة المحدثين، وكان اهتمامهم قائماً على أساس مشكلات أخلاقية و مشكلات علمية، ففي الفلسفات الأخلاقية القديمة كان ينظر للانفعالات على أنها تمثل الجانب الحيواني في الإنسان، ومن ثم لا يمكن أن نترك الصفات الحيوانية في الإنسان لكي تسود على الصفات الإنسانية النبيلة (Gonzalez Marin et al., 2019).

أما الدراسات الحديثة فقد نتج عنها تسامح إزاء الجوانب الوجدانية والجوانب الغير معقولة في الإنسان، وأصبح ينظر للانفعالات والدوافع الإنسانية على أنها ضرورة لا بد من تصريفها أو التعبير عنها، وكان الذكاء الوجداني أحد الموضوعات المهمة في الأدب التربوي والنفسي الذي حظي باهتمام الكثير من العلماء والباحثين (مرباط، 2013). حيث يؤكد روبنس وسكوت على أن النظريات التي تضفي صفة الذكاء على الوجدان ليست حديثة، فعلى مر السنين قام المنظرون بدراسة العلاقة بين الذكاء والوجدان باعتبارهما متكاملين وليس متضادين، أثارت هذه النظرة استياء بعض علماء النفس، الذين اعتبروا أن التركيز الوحيد على العقل يسبب انفصاماً في نظرتنا للإنسان كونه كائنًا يتضمن كلاً من العقل والوجدان.

في الأصول، كان اهتمام الفلاسفة وعلماء النفس بالوجدان والانفعالات ملحوظاً باعتبارها جوانباً أساسية من النفس البشرية. منذ العصور القديمة، كان التوجه الفلسفي موجهاً نحو دراسة العوالم الخارجية، ولكن سقراط قاد تغييراً نحو البحث في عمق النفس البشرية، واعتبر سقراط الإنسان وطبائعه وغرائزه عناصر أساسية في تفكيره وحواراته، مما تجلى في حكمته المعروفة "أعرف نفسك". يُقال أيضاً أن سقراط هو الذي أسهم في توجيه الفلسفة من أبعادها العليا إلى العمق الإنساني (حنصالي، 2014).

عندما بدأ علماء النفس كتابة البحوث حول ظاهرة الذكاء، كان التركيز الرئيسي على جوانب الذاكرة والفهم والإدراك، ومع ذلك، بدأ الباحثون يدركون أهمية الجوانب المعرفية والوجدانية، مما أدى إلى توسيع مفهوم الذكاء ليشمل هذه الجوانب أيضاً.

ومنذ انطلاقة أبحاث الذكاء، كان التوجه واضحاً في التركيز على الجانب المعرفي من الشخصية، حيث انصب اهتمام الباحثين على هذه القدرة العقلية القابلة للقياس والتوظيف في مختلف مجالات الحياة. ونتيجة لذلك، هيمنت نظرية العامل العام المدعومة بمفهوم معامل الذكاء (IQ).

يُعتبر ثورندايك (Thorndike) في عام 1920 أول من قام بتحديد ملامح الذكاء الوجداني، والذي أطلق عليه آنذاك اسم الذكاء الاجتماعي، وعرفه على أنه القدرة على فهم الآخرين وإدارتهم بهدف التفاعل معهم بفعالية. وفي عام 1952، اقترح ويكسلر (Wechsler) أن هناك عوامل أخرى تساهم في كفاءة الفرد وأدائه، إلى جانب معامل الذكاء (Nooraei & Arasi, 2011).

قدّم أبو حطب في عام 1973 تصنيفاً للذكاء شمل الذكاء المعرفي، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الوجداني. لكنه قام بإعادة صياغة هذا التصنيف في عام 1983 ليشمل ما يلي:

- الذكاء الموضوعي (غير المرتبط بالشخص).
- الذكاء الاجتماعي (القدرة على فهم العلاقات بين الأفراد).
- الذكاء الشخصي (الذي ينطلق من داخل الفرد)، ويتقاطع هذا المفهوم مع ما طرحه جاردرنر حول قدرة الفرد على الاستبصار الذاتي

وفي عام (1985) تناول سترنبرج في كتابه "ما بعد الذكاء الاجتماعي"، كر أنه مستقل من القدرات الأكاديمية وأنه مفتاحاً أساسياً للنجاح في مختلف مجالات الحياة، إلا أن الفضل في انتشار مصطلح الذكاء الوجداني في بداية التسعينات كما يشير روبينز وسكوت، يرجع إلى سلسلة من الدراسات التي قام بها كل من ماير وسالوفي (Salovey & Mayer, 1990-1993)، تم استخدام مصطلح الذكاء العاطفي لأول

مرة، حيث اعتقد الباحثان أن الذكاء العاطفي أكثر شمولاً من الذكاء الاجتماعي، إذ يجمع بين المشاعر الشخصية وتلك التي تنشأ في السياقات الاجتماعية من خلال التفاعل (بلكاسم و هامل، 2015).

ظهر مفهوم الذكاء الوجداني من خلال تطور العلاقة بين الذكاء والانفعال عبر ثلاثة اتجاهات بحثية: الأول يتعلق بتأرجح مفهوم الذكاء بين النظرة التقليدية ونظريات الذكاء المتعدد وبمحاولات توسيع مفهوم الذكاء ليشمل كافة مظاهر النجاح الإنساني، والاتجاه الثاني تمثله الاكتشافات الطبية في مجال القدرات العقلية المرتبطة بالانفعال، أما السياق الثالث فيتعلق بتزايد الاهتمام بإبراز الدور الإيجابي للانفعال في السلوك على حساب فكرة التناقض التي كانت تربط الانفعال بالعقل.

كما أحدثت نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة تحولاً ملموساً في الاتجاه البحثي للموضوع، حيث سلطت الضوء على البعد الوجداني الذي لطالما تم تجاهله في دراسات الذكاء، وذلك نظراً لتركيز المقاييس والاختبارات التقليدية على القدرات العقلية فقط، دون الالتفات إلى الجوانب الأخرى من الشخصية، وشهد عام (1986) أول تعريف لمصطلح الذكاء الوجداني في رسالة دكتوراه للباحث باين واين (Payne W) توالى بعدها الدراسات لرواد شكلوا مرجعية للباحثة أمثال (Salovey P, Mayer .D. John on-Bar, Goleman Daniel فتباينت الآراء في تحديد مفهوم الذكاء الوجداني وتعريفه بشكل دقيق ومن ثم تبني توجهها يفسره وأدوات تقيسه وتعطيه القدرة على التنبؤ فأسهم هذا التنوع في كتابة التراث السيكلوجي لهذا الحقل الحديث من البحوث (Mayer et al., 2001).

أصدر دانيال غولمان Goleman.D (1995) كتابه " الذكاء الوجداني: لماذا يعني أكثر مما تعني نسبة الذكاء"، حيث يعرف الذكاء الوجداني بأنه " مجموعة من المهارات الوجدانية والاجتماعية التي يتمتع بها الفرد، واللازمة للنجاح المهني، وفي شؤون الحياة الأخرى".

وتوالى بعدها الدراسات التي اهتمت بالبحث في موضوع الذكاء الوجداني، حيث نشر بار أون Bar-On عام (1997) أول أداة لقياس الذكاء العاطفي EQI بطريقة التقدير الذاتي، أو تقدير المعلم أو ولي أمر الطفل في المراحل العمرية المبكرة، ضمن عدد من الفقرات التي تناولت مجموعة من القدرات غير المعرفية، والمهارات والكفاءات التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف بنجاح مع ضغوط ومتطلبات البيئة المحيطة به. وعاد دانيال غولمان مرة أخرى عام (1998) لينشر كتابه الثاني " العمل بالذكاء الوجداني" (Working with Emotional Intelligence) وجهه لسوق العمل، موسعا بذلك تعريفه للذكاء الوجداني (قيروز و لطرش، 2020).

وانطلاقاً من أعمال سالوفي وماير في بداية التسعينات، أصبح الذكاء الوجداني موضوع بحث هام في مجال علم النفس، كما اهتمت به ميادين أخرى مثل ميدان تسيير الموارد البشرية، وحاول الباحثون التدقيق في تعريفه وقياسه وإظهار كيفية مساهمته في تعديل مختلف أبعاد السلوك الإنساني. يرى ماير أن الذكاء العاطفي قد مر خلال تطوره بخمس مراحل رئيسية، وهي كما يلي: (Mayer et al., 1990)

- **المرحلة الأولى:** امتدت من عام 1900 إلى 1969، حيث انشغل علماء النفس خلال هذه الفترة بدراسة مفاهيم مثل الذكاء والانفعالات على أنها موضوعات مستقلة ومحدودة.
- **المرحلة الثانية:** بين عامي 1970 و 1989، بدأ علماء النفس في التركيز على العلاقة المتبادلة بين الانفعالات والتفكير في دراساتهم.
- **المرحلة الثالثة:** من 1990 إلى 1993، وتميزت بظهور مصطلح الذكاء العاطفي في عدد من المقالات والأبحاث العلمية.
- **المرحلة الرابعة:** من 1994 إلى 1997، اتسع خلالها انتشار مفهوم الذكاء العاطفي ليشمل مجالات علمية ومهنية متنوعة.
- **المرحلة الخامسة:** من عام 1998 حتى الوقت الحاضر، وهي مرحلة تميزت بتعمق الأبحاث والدراسات حول مفهوم الذكاء العاطفي، مكوناته، وطرق قياسه.

منذ ظهور الذكاء الوجداني وهو يحظى باهتمام واسع من قبل السيكولوجيين الذين تناولوه بالتعريف والتحليل، وكيفية قياسه للتعرف على دوره في النجاح في الحياة العامة، وعلى الرغم من هذا الاهتمام، فإن هذا الموضوع مازال يحتاج إلى دراسات عديدة في مجال القياس النفسي، وأيضاً تتميزه خاصة في المراحل الأولى من العمر سواء في مرحلة الطفولة أو المراهقة.

2. تعريف الذكاء الوجداني:

منذ أن طُرح موضوع الذكاء العاطفي، تكاثفت جهود الباحثين لوضع تعريفات دقيقة وملائمة لهذا المصطلح. وقد تنوعت التسميات المستخدمة له في اللغة العربية، حيث أطلق عليه البعض اسم "الذكاء الانفعالي"، وآخرون "الذكاء العاطفي"، بينما سماه فريق ثالث "ذكاء المشاعر"، وأطلق عليه فريق رابع "الذكاء

الوجداني". وتُعدّ هذه التسميات جميعها ترجمات عربية للمصطلح الإنجليزي *Emotional Intelligence* (EI) ومن أجل الإحاطة الشاملة بهذا المفهوم، ارتأينا جمع مختلف التعريفات العربية والأجنبية التي تناولت الذكاء العاطفي، وسنعرضها فيما يلي.

تم تقديم مصطلح الذكاء الوجداني من قبل سالوفي وماير (Salovey & Mayer, 1990) على أنه: "الجزء الفرعي من الذكاء الاجتماعي الذي يشمل القدرة على رصد مشاعر الفرد والآخرين وعواطفهم، والتمييز بينهم واستخدام هذه المعلومات لتوجيه الفكر والأفعال" (Mayer et al., 1990).

ويعرف جولمان (Goleman, 1995) الذكاء العاطفي بأنه مدى امتلاك الفرد للمهارات التي تمكنه من التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وقدرته على تحفيز نفسه وإدارة انفعالاته وانفعالات الآخرين بشكل فعّال (Baker & Waring Jr, 1999).

الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على إجراء استنتاجات دقيقة حول المشاعر واستخدام المشاعر والمعرفة العاطفية لتعزيز التفكير (Lopes et al., 2005).

كما يتجلى في فهم المشاعر واستخدامها بطريقة فعّالة لتحسين الأداء وتحقيق الأهداف التنظيمية، مع مراعاة مشاعر الآخرين والتعاطف معهم واحترام قيمهم، الأمر الذي يسهم في بناء علاقات ناجحة معهم (Goleman, 2001).

أما حسب برادبييري وجريافز (Bradberry & Greaves, 2009) فالذكاء الوجداني هو قدرة الفرد على التعرف وفهم المشاعر في نفسه وفي الآخرين، وقدرته على استخدام هذا الوعي لإدارة سلوكه وعلاقاته. وبالتالي، الذكاء العاطفي هو القدرة على معالجة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين.

الذكاء الوجداني يتمثل في مدى قدرة الفرد على التعرف على المعلومات العاطفية، واستخدامها ومعالجتها بطريقة تساهم في تحقيق أداء أفضل وتكيف ناجح. يشمل هذا النوع من الذكاء مجموعة من القدرات والكفاءات والميول المتعلقة بفهم وتصوّر وإدارة المشاعر في الذات والآخرين (Goroshit & Hen, 2012).

يرى بار-أون أن الذكاء العاطفي يتمثل في تنظيم المهارات والكفاءات الشخصية، العاطفية، والاجتماعية التي تؤثر على قدرة الفرد في التكيف الناجح مع متطلبات البيئة، ويمكن قياس هذا النوع من الذكاء من خلال التقرير الذاتي، أو ما يُعرف بمقياس نسبة الذكاء العاطفي (Bar-On et al., 2013).

ويُعرّفه كل من سولووي وكارترايت (Solloway & Cartwright) بأنه: القدرة على التعرف على مشاعرنا ومشاعر الآخرين، وتحفيز الذات، والتحكم الجيد في الانفعالات داخل النفس وفي علاقاتنا مع الآخرين (Cartwright & Solloway, 2017).

يعتبر الذكاء الوجداني مقياساً شائعاً لتحديد الأشخاص الناجحين في الحياة، وكأداة للوصول إلى هذا النجاح، ويوضح مفهوم الذكاء الوجداني لماذا يمكن لشخصين لديهما نفس مستوى الذكاء (مقاس بمعدل الذكاء IQ) أن يحققا مستويات مختلفة بشكل لا يمكن تصوره من النجاح في الحياة، حيث ينجح الأشخاص في بعض الأحيان ليس بسبب معرفتهم، ولكن بفضل قدرتهم على التفاعل مع الآخرين اجتماعياً وعاطفياً باستخدام شخصيتهم الناجحة في تبادلاتهم (Gonzalez Marin et al., 2019).

الذكاء العاطفي هو القدرة على التعرف على المعلومات الانفعالية واستخدامها بطريقة تُسهم في تحسين أداء الفرد وفاعليته، ويتضمن مجموعة من المهارات الإدراكية والتفاعلية التي تؤثر في قدرة الفرد على التكيف على المستوى الشخصي والاجتماعي. ويشمل الذكاء العاطفي أربع مهارات أساسية: القدرة على استخدام المشاعر لتعزيز الأداء العقلي، مهارة التعرف على المعلومات الانفعالية، القدرة على فهم مشاعر الذات والآخرين، والقدرة على التنبؤ بالمشاعر المحتملة (Binsaeed et al., 2023).

ويعرف بأنه القوة على فهم وإدارة مشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، سواء كأفراد أو كجماعة والقدرة على السيطرة والوعي بمشاعر الفرد ومشاعر الآخرين، وتصبح هذه القدرة بالضرورة وظيفة للسيطرة على الذات، وتعريف الذات، وتصور الذات، وتنظيم الذات والانضباط الذاتي (Igbokwe et al., 2023).

الذكاء الوجداني هو القدرة على فهم وإدارة المشاعر للشخص نفسه وللآخرين، ويعرف بأنه الدور الحاسم الذي تلعبه المشاعر في الحياة، وتأثيرها على الرفاهية العامة للفرد والعلاقات والنجاح (Habib et al., 2023).

يعد الذكاء الوجداني من أحدث وأهم المفاهيم في مجال علم النفس وتطوير الفرد والمجتمع، من خلال تحليل التعريفات المقدمة في هذه الجزئية، يظهر بوضوح أن الذكاء الوجداني هو مفهوم شامل يضمن الجوانب الاجتماعية والعاطفية والمعرفية للفرد، ويشير إلى القدرة على التعرف والتفاعل مع المشاعر، سواء كانت مع الذات أو مع الآخرين، واستخدام هذه المعلومات بطريقة تعزز من الأداء الشخصي والاجتماعي، بموجب هذا المفهوم، يمكن اعتبار أن الذكاء الوجداني جزءاً أساسياً من القدرات البشرية التي تؤثر في تكيف الفرد مع بيئته وتحقيق نجاحه.

تطرت التعريفات المقدمة للعديد من الجوانب المهمة للذكاء الوجداني، مثل القدرة على التمييز بين مشاعر الذات ومشاعر الآخرين، واستخدام هذه المعرفة لتوجيه الفكر والسلوك، ومدى أهمية الذكاء العاطفي في تحقيق علاقات ناجحة مع الآخرين من خلال التعاطف والتفاهم، ودوره في تحقيق التوازن النفسي والنجاح في عالم معقد ومتصل، حيث يعد أداة أساسية لإدارة التحديات الحديثة وتطوير علاقات صحية في ظل التطور التكنولوجي السريع والتغيرات الثقافية.

3. أهمية الذكاء الوجداني:

يلعب الذكاء الوجداني دورًا بالغ الأهمية في حياة الإنسان، حيث إن امتلاك الأفراد لمهارات الذكاء الوجداني على نحو كبير يعد أمرًا ذا أهمية بالغة، فالأفراد ذوو القدرات العالية في الذكاء الوجداني ينجحون بشكل أكبر في حياتهم، ويتسمون بقدرتهم على بناء علاقات شخصية قوية، بالإضافة إلى ذلك، فهم يتمتعون بمهارات قيادية فعالة، ويحققون نجاحًا مهنيًا أكبر من أقرانهم الذين يمتلكون قدرات منخفضة في الذكاء الوجداني.

في سياق مماثل، أوضح جارندر (1995) أن أهمية الذكاء الوجداني تأتي من دوره في التنبؤ بالنجاح المهني، والذي يتفوق على النجاح الأكاديمي. وأشار جولمان (1990) إلى أهمية الذكاء الوجداني في العلاقات الاجتماعية مع زملاء العمل والأصدقاء والأبناء. فجميع هؤلاء يشكلون مصادر تأثير وتأثر في حياة الفرد، وأضاف أن الذكاء الوجداني يساهم في نجاح الفرد في العمليات والعلاقات المهنية داخل مجال العمل، وهذا ما أكدته جرافز (1999) بأن قياس الذكاء الوجداني يزيد من فعالية عملية انتقاء الأفراد عند التقدم للوظائف.

بالإضافة إلى ذلك، أكد (Mayer et al., 2001) أهمية المعلومات التي يوفرها البحث في مجال الذكاء الوجداني وتطبيقاته المتعددة في مختلف جوانب الحياة التربوية والصحية والاقتصادية والاجتماعية، يعتبر الذكاء الوجداني جزءًا أساسيًا ورئيسيًا في شخصية الفرد، وأكد كوبر وسواف (1997) أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى مرتفع من الذكاء الوجداني يتميزون بصحة أفضل ونجاح أكبر في حياتهم، نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات قيادية فاعلة، بالإضافة إلى تأسيس علاقات شخصية قوية، مقارنةً بأقرانهم الذين يمتلكون مستوى منخفض من الذكاء الوجداني.

يتأثر الذكاء الوجداني بالتطور الاجتماعي و النفسي للفرد، فالضعف في اكتساب مهارات الذكاء الوجداني قد يكون عاملاً رئيساً لنشوء مشكلات سلوكية و نفسية لدى الفرد مثل عدم القدرة على إدارة الانفعالات و مستويات التعاطف المنخفضة ، إضافة الى عدم القدرة على إدراك انفعالاته والتعبير عنها، فالأطفال الذين لديهم مستويات عالية من الذكاء الوجداني هم أكثر سعادة و تعاطفاً مع الآخرين، وأكثر ميلاً للقبول الاجتماعي، أما الأطفال الذين لديهم مستويات منخفضة من الذكاء الوجداني تغمرهم انفعالات سلبية تعرقل تطورهم الاجتماعي السوي، حيث يلعب الآباء والمربين دوراً رئيساً ومهماً في التنظيم الوجداني للذات لدى أطفالهم (مرابط، 2013)).

التوجهات الحالية في الأدبيات تثير جدلاً بشأن ما إذا كان الذكاء الوجداني (EQ) قدرة فردية أم مهارة غير تعليمية أو قدرة تؤثر على كفاءة الشخص عند التعامل مع متطلبات البيئة والضغط. ومع ذلك، يتفق باحثو الذكاء الوجداني على أنه بغض النظر عن النموذج النظري المستخدم، يتضمن الذكاء الوجداني الكفاءة الشخصية والاجتماعية، وعلاوة على ذلك، يعتبر الذكاء الوجداني عاملاً حاسماً في فهم الارتباط بين التوتر والصحة العقلية، وتم العثور على أنه مهارة هامة في حل المشكلات تستخدم القدرات العاطفية والمعرفية معاً، كما أن هناك اتفاق عام على أن الشخص لديه قدرة ذاتية لتطوير وتنمية ذكائه الوجداني بشكل أعمق (Romasz et al., 2004).

من منظور علوم الصحة العامة، يعتبر الذكاء الوجداني قدرة تكيفية تعزز الرفاهية العامة، حيث طالب العديد من الباحثين بأن متطلبات المجتمع الحالي تتطلب مهارات إضافية في مجالات الوعي العاطفي واتخاذ القرارات والتفاعل الاجتماعي وحل النزاعات لتحقيق النجاح في الحياة (Romasz et al., 2004). وبالإضافة إلى ذلك، تم العثور على أن الذكاء الوجداني له علاقة بتحسين الإنجاز الأكاديمي وتحسين الصحة والتكيف والنجاح في العمل أو مكان العمل، وتحسين الأداء في مكان العمل والمدرسة، ورفاهية وإدارة التوتر. وبالتالي، يظهر فهم الذكاء الوجداني أهمية كبيرة في مجموعة متنوعة من جوانب حياتنا وتحسين جودة تفاعلاتنا مع البيئة والمجتمع (Fenclau Jr, 2016).

كما تتجلى أهمية الذكاء الوجداني في قدرته على الربط بين المشاعر والطباع والدوافع الأخلاقية، إذ تشير العديد من الأدلة إلى أن مواقفنا الأخلاقية الأساسية في الحياة تتبع بالدرجة الأولى من قدراتنا الوجدانية الكامنة، ذلك أن الاندفاع يُعد الوسيط الذي تتجلى من خلاله مختلف الانفعالات، حيث يحمل كل انفعال في جوهره بذرة للتعبير عن الذات من خلال الأفعال، وبالتالي، القدرة على التحكم في الاندفاع هي أساس الإرادة والطباع، فاللامبالاة تأتي نتيجة عدم الإحساس بحاجات الآخرين (Goleman, 2001).

تكمن أهمية الذكاء الوجداني انطلاقاً مما توصلت إليه الدراسات السيكولوجية المختلفة، في أن الذكاء العقلي العام وحده غير كاف لتحقيق النجاح للفرد على صعيد المدرسة أو الأسرة أو العمل، فضلاً عن أن معطيات مهارات الذكاء الوجداني تعد في جوهرها أساس الشخصية المتزنة الواعية التي تملك القدرة على ضبط انفعالاتها، والإصرار على تحقيق الأهداف رغم الصعوبات المحتملة، والتعاطف الوجداني مع الآخرين، وامتلاك مهارات التوصل الاجتماعية، والتي تسهم جميعها في اتزان شخصية الفرد وتقدمه في مختلف مجالات الحياة (العنيزات، 2017).

تبرز أهمية الذكاء الوجداني في دوره المحوري في تحقيق التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي مع الغير، وهذا عبر فهم مشاعرهم والتعاطف معهم. وأشار جولمان إلى أن النجاح في الحياة يعتمد بنسبة 20% فقط على الذكاء العقلي، بينما تعود النسبة الأكبر، وهي 80%، إلى الذكاء العاطفي. كما أظهرت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين الذكاء العاطفي والتوجه نحو تحقيق الأهداف، والشعور بالرضا عن الحياة (لعملة، 2019).

كما بيّنت ليك ويس (1999) أهمية الذكاء الوجداني في بيئة العمل، وذلك من خلال اسهامه في تحقيق التوافق والانسجام في العلاقات بين الموظفين، موضحة أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من هذا النوع من الذكاء قادرون على توظيف المدخلات الانفعالية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات. كذلك فإن دقتهم في التعبير عن مشاعرهم تمكّنهم من بناء روابط وجدانية قوية مع الآخرين (ذبيحي و نعيمة، 2016).

وقد شدد جولمان على أن الذكاء الوجداني لا يقل أهمية عن الذكاء العام فيما يخص التحصيل الدراسي، موضحاً أهميته من خلال عدة نقاط:

- يُساهم الذكاء العام بنسبة تُقدر بحوالي 20% في تحقيق الفرد للنجاح في حياته العامة، في حين يُشكل الذكاء الوجداني النسبة المتبقية تقريباً، ويمكن ملاحظة هذا التأثير من خلال قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع الآخرين.
- يُعد الذكاء الوجداني مؤشراً أكثر دقة للتنبؤ بنجاح الفرد في مجالات الحياة العملية مقارنة بالذكاء العام، إذ يميل الأشخاص الذين يتمتعون بمستوى عالٍ منه إلى اتخاذ قرارات ناجحة في حياتهم.
- يساهم في تشكيل شخصية الفرد بطريقة تجعله أكثر قدرة على تحقيق النجاح في الحياة، بينما يُعد الذكاء العام داعماً أساسياً للنجاح الأكاديمي.

- ويُعتبر الذكاء الوجداني من المقومات الأساسية التي يحتاجها الأطفال ليكونوا أفرادًا فاعلين وسعداء في حياتهم.
 - كما يُساعد في التعامل مع مواقف العمل بفعالية تفوق تلك التي توفرها القدرات العقلية المرتبطة بالذكاء العام (ياحي، 2019).
- إن التأكيد على أهمية الذكاء الوجداني لدى الفرد يُظهر مدى القيمة التي يحملها هذا الجانب، والذي لا يقل شأنًا عن تنمية القدرات العقلية. فالتكامل بين الجانب العقلي والوجداني يساهم في تكوين شخصية متوازنة
- من خلال الطرح الذي سبق تناوله، تمكنت الباحثة من استنتاج أهمية الذكاء الوجداني في مختلف مجالات الحياة، ملخصة إياها في النقاط التالية:
- **تعزيز التفاهم الذاتي:** الذكاء الوجداني يساعد الفرد على التعرف على مشاعره ومشاعره الحقيقية، مما يساهم في تحسين تفاهمه لذاته وزيادة الوعي بما يحس به ويشعر به.
 - **تعزيز العلاقات الاجتماعية:** من خلال فهم مشاعر الآخرين والتفاعل معها بشكل إيجابي، يمكن للفرد بناء علاقات أقوى وأكثر تفاهماً مع الآخرين، سواء في البيئة الشخصية أو المهنية.
 - **تحسين القدرة على التواصل:** الذكاء الوجداني يساهم في تطوير مهارات التواصل، حيث يمكن للفرد التعبير عن مشاعره وآرائه بشكل فعال وبناء تواصل فعال مع الآخرين.
 - **إدارة الضغوط والتوتر:** القدرة على التحكم في المشاعر والتعامل مع الضغوط اليومية بشكل صحيح تساهم في تحسين الأداء الشخصي والاجتماعي، وتقليل مخاطر التوتر والإجهاد.
 - **تعزيز القيادة والإدارة:** القادة والمدراء الذين يتمتعون بذكاء انفعالي عالي يستطيعون فهم مشاعر فريق العمل وتوجيههم بشكل أفضل، مما يؤدي إلى تحسين أداء الفريق وتحقيق الأهداف المشتركة.
 - **تحقيق التوازن النفسي:** الذكاء الوجداني يساعد في تحقيق التوازن بين الجوانب المعرفية والعاطفية للشخص، مما يساهم في تحسين الصحة النفسية والعاطفية.
- إن أهمية الذكاء الوجداني لا تقتصر على تطوير الفرد فحسب، بل تمتد لتحسين العلاقات الاجتماعية وتحقيق النجاح في مختلف جوانب الحياة، لذا يجب أن يعطى الذكاء الوجداني الاهتمام اللازم في عملية التطوير الشخصي والتعليم لتعزيز مهارات التفاعل والتواصل بشكل فعال وبناء علاقات اجتماعية إيجابية وتحقيق النجاح في مختلف مجالات الحياة.

4. مكونات وأبعاد الذكاء الوجداني:

تعددت مكونات الذكاء الوجداني واختلفت تبعاً لاختلاف وجهات النظر، إذ إن كل باحث ممن اهتموا بدراسة هذا النوع من الذكاء قد قدّم تعريفاً خاصاً به، واستخلص منه مجموعة من المكونات والأبعاد الأساسية التي يقوم عليها التعريف. وقد أجمعت الدراسات والأبحاث على أن الذكاء الوجداني يتألف من أبعاد متعددة تتقاطع في مفاهيمها ودلالاتها. وفيما يلي نستعرض أبرز الأبعاد والمكونات وفقاً لرؤى أهم الباحثين في هذا المجال:

1.4 مكونات الذكاء الوجداني وفق جولمان:

قد وضع جولمان خمسة مكونات للذكاء الوجداني وهي:

- الوعي بالانفعالات والمشاعر الذاتية:

هي عملية معرفية يتم من خلالها تحويل المدخلات الحسية إلى تجارب ذات مغزى، وتشمل تفسير الإشارات والمعلومات الوجدانية سواء المتعلقة بالذات أو بالآخرين. وبشكل عام، يتضمن هذا البعد القدرة على إدراك الرسائل غير اللفظية والتعبيرات الانفعالية التي تنعكس على ملامح الوجه، نبرة الصوت، وكافة وسائل الاتصال الممكنة مع الطرف الآخر.

- إدارة الانفعالات:

تعني القدرة على ضبط الانفعالات وبالتالي التحكم في التصرفات، أي تمكّن الفرد من التعامل مع المشاعر السلبية مثل القلق، والخوف، والحزن، والندم، والغضب. وهذا يُعد مؤشراً على كفاءته في التعامل مع متطلبات الحياة.

- تنظيم الانفعالات (التحفيز الذاتي) :

وهي تعني التحكم في الانفعالات وتوجيهها بما يخدم تحقيق الأهداف، واستخدامها بشكل فعال لتعزيز الإنتاجية والتميز، بالإضافة إلى توظيفها في اتخاذ القرارات المثلى (جولمان و الجبالي, 2000).

- التعاطف (المشاركة الوجدانية):

يعني به القدرة على فهم واستيعاب مشاعر الآخرين، مما يسهم في تحقيق الانسجام العاطفي معهم.

- التواصل الاجتماعي (المهارات الاجتماعية) :

ويقصد إدارة الانفعالات في التعامل مع الآخرين الجيد والفعال بناء على فهم ومعرفة مشاعرهم (مرابط, 2013).

2.4 مكونات الذكاء الوجداني وفق ماير وسالوفي:

- التعرف على الانفعالات: يشمل هذا الجانب القدرة على إدراك مشاعر الذات ومشاعر الآخرين بدقة، والتعبير عنها بشكل واضح، إضافة إلى التمييز بين الانفعالات الحقيقية والمصطنعة.
- استخدام الانفعالات: يتعلق بتوجيه الانتباه إلى الجوانب الهامة في المواقف المختلفة من خلال الانفعالات، وخلق مشاعر قوية، والقدرة على التنقل بين مشاعر متعددة من زوايا متنوعة.
- فهم الانفعالات: يعني القدرة على تسمية المشاعر والتفريق بين المتشابهة منها، بالإضافة إلى فهم الانفعالات المعقدة كالشعور بالغيرة الذي يضم مشاعر الغضب والحسد والخوف، والانفعالات المتضادة مثل الجمع بين الحب والكراهية تجاه شخص معين، وكذلك ملاحظة التغيرات في حدة المشاعر أو نوعها.
- إدارة الانفعالات: تشير إلى تقبل المشاعر والانفعالات السارة وغير السارة، وإدارة الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين دون كبثها (المشوح وآخرون .، 2015)

3.4 مكونات الذكاء الوجداني وفقا لبار أون:

أما بار- أون (1996) فقد قسم مكونات الذكاء الوجداني إلى سبعة أبعاد هي :

- مكونات البعد الشخصي.
- مكونات بعد تكوين العلاقات مع الآخرين.
- مكونات القدرة على التكيف.
- مكونات القدرة على التحكم في الضغوط.
- مكونات المزاج العام.
- مكونات الانطباع الإيجابي.
- الدرجة الكلية (مرابط, 2013).

4.4 مكونات الذكاء الوجداني وفقا لكوبر Cooper:

وضع كوبر (1997) Cooper نموذجا للذكاء الوجداني مكونا من أربعة أبعاد، وهي:

- المعرفة الوجدانية:

تتمثل في القدرة على فهم وتحليل العواطف والمشاعر بطريقة عميقة ومفصلة، وتتضمن فهم السياقات والعوامل التي تؤثر في العواطف وكيفية تأثيرها على سلوكيات الأفراد واتخاذ القرارات.

- الملائمة الوجدانية:

تعبّر عن القدرة على تنظيم وتوجيه العواطف بطريقة تناسب السياق والموقف، وتشمل تحقيق توازن بين التعبير عن المشاعر والتحكم فيها وفقاً للمواقف الاجتماعية والثقافية.

- العمق الوجداني:

يعكس القدرة على استكشاف وفهم الجوانب العميقة والمعقدة للعواطف والمشاعر، ويتضمن هذا البعد التفكير في الأبعاد العميقة للعواطف وكيفية تأثيرها على نفسية الفرد وسلوكه.

- الكيمياء الوجدانية:

تشير إلى التفاعلات الشخصية المعقدة بين الأفراد على مستوى العواطف والمشاعر، ويتضمن هذه المفهوم تأثير العلاقات الوجدانية بين الأشخاص وكيفية تفاعلهم مع بعضهم البعض من خلال العواطف والانفعالات (بريك، 2022).

الذكاء الوجداني يمثل تركيبة معقدة من المكونات والأبعاد التي يمكن أن تسهم في تحسين التفاعل مع العواطف والمشاعر، وبالاستناد إلى وجهات نظر مختلفة للباحثين، تم تقديم مجموعة متنوعة من المكونات والأبعاد، فوفقاً لجولمان، يشمل الذكاء الوجداني الوعي بالانفعالات وإدارتها وتنظيمها، فهم مشاعر الآخرين، ومهارات التواصل الاجتماعي. من جانب آخر، يقسم بار-أون الذكاء الوجداني إلى مكونات شخصية وعلاقات اجتماعية وقدرة على التكيف والتحكم في الضغوط والمزاج العام والانطباع الإيجابي، وتقتصر ماير وسالوفي أبعاداً مماثلة تشمل إدراك الانفعالات وتوظيفها وفهمها وإدارتها، وفي ذات السياق، يقدم كوبر Cooper مكونات مماثلة متمثلة في المعرفة الوجدانية والملائمة الوجدانية والعمق الوجداني والكيمياء الوجدانية، هذه المكونات والأبعاد تمثل أسس الذكاء الوجداني، وتعزز فهم الفرد لعواطفه ومشاعره، وتمكنه من التفاعل بشكل صحيح وإيجابي مع نفسه ومع من حوله.

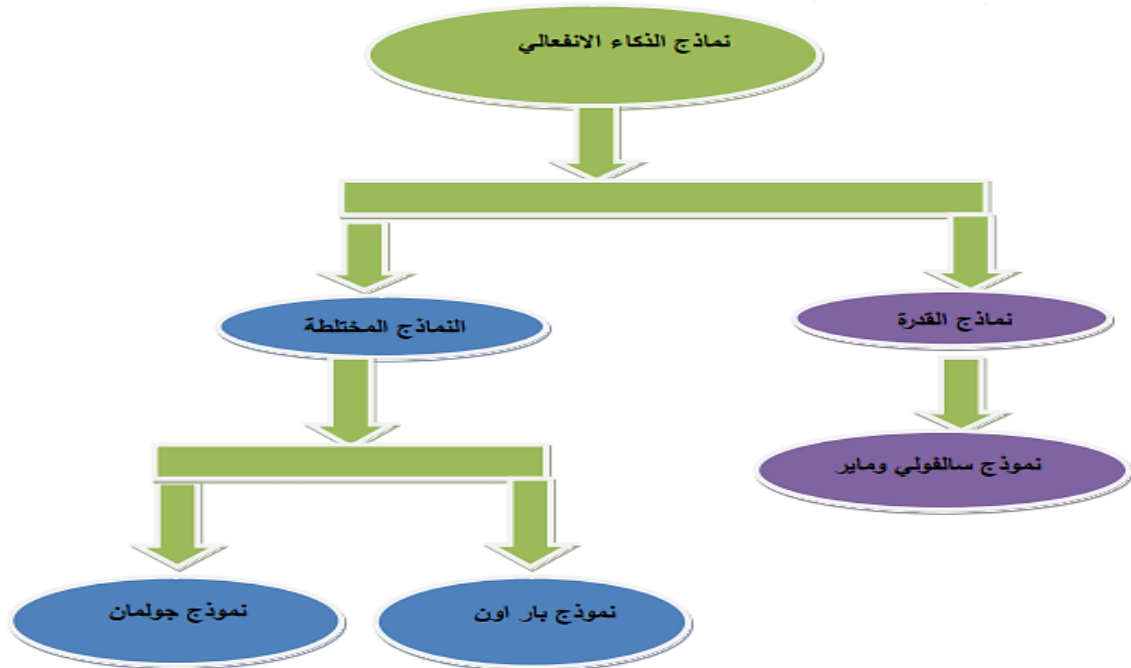
5. النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني:

لقي الذكاء الوجداني منذ بداية ظهوره عام (1990) اهتمام كثير من الباحثين، وقد صاحب هذا الاهتمام ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت أن تحدد أبعاد هذا المفهوم وعلاقته بأنواع الذكاء الأخرى، كما ظهرت محاولات عديدة لبناء أدوات لقياس الذكاء الوجداني بصورة موضوعية.

تطورت النماذج النظرية المفسرة للذكاء الوجداني على مر الزمن، وتعكس تلك النماذج الاهتمام المستمر بدراسة هذا الجانب الهام من الذكاء البشري، ويمكن للقارئ لأدبيات الذكاء الوجداني أن يميز بين اتجاهين أو تصورين مختلفين للذكاء الوجداني:

➤ **الاتجاه الأول:** التنظير للذكاء الوجداني من منطلق كونه قدرة عقلية فقط وتبنى هذا المنظور كل من ماير وسالوفي وكاروزو.

الاتجاه الثاني: انطلق من منظور أن الذكاء الوجداني يتضمن قدرات عقلية وسمات شخصية أيضاً؛ ولذا سميت نماذج هذا القسم بالنماذج المختلطة، ومنها نماذج كل من: بار أون، وجولمان (المشوح وآخرون .. (2015).



شكل 1: النماذج المفسرة للذكاء الوجداني

1.5 نموذج القدرة العقلية للذكاء الوجداني لماير وسالوفي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الذكاء الوجداني يشبه إلى حد كبير الذكاء اللفظي والميكانيكي، لكنه يختص ويتفاعل مع المحتوى الوجداني. ويتضمن هذا النوع من الذكاء قدرة الفرد على التعرف على المشاعر والانفعالات واستنتاجها بشكل مجرد باستخدام هذه المعلومات. ويؤكد هذا النموذج على الجوانب المعرفية للذكاء الوجداني، إذ يركز على إدراك الانفعالات وتنظيمها والتفكير من خلالها (غالي، 2018).

كانت البداية للعالمين السيكولوجيين الأمريكيين ماير وسالوفي بالاهتمام بالجوانب الغير معرفية عام (1990) وحولاً النظرة للذكاء الوجداني على أنه سمة من سمات الشخصية، مستندان على الدراسات التي أجريت عليه مما أدى بهما إلى تعريف الذكاء الوجداني، بحيث يجمع بين فكرتين هما: أن الانفعالات جعل التفكير أكثر ذكاءً وأن التفكير هو ذكاء الانفعالات، ومن هنا أصبحت النظرة الجديدة للذكاء الوجداني كقدرة عقلية تتكون من أربعة قدرات رئيسية يتفرع منها قدرات فرعية:

أ) إدراك الانفعالات وتنظيمها والتعبير عنها:

يعتبر هذا البعد من أبسط قدرات الذكاء الوجداني، ويتضمن هذا البعد إدراك الانفعالات بدقة والتعبير عنها، ويتضمن أيضاً التدقيق للانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين من خلال الحالة الجسمية والمشاعر والأفكار، مع التمييز بين الانفعالات الصادرة غير الهادفة بالانفعالات الدقيقة وغير الدقيقة.

ب) القدرة على استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير:

يشمل هذا البعد القدرة على الربط بدقة وكفاءة بين الانفعالات وأحاسيس أخرى مثل الإحساس بالألوان، كما يتضمن إمكانية توظيف الانفعالات في تعديل الانطباعات التي يحملها الفرد تجاه الأشياء أو لتحسين التقليد في الموضوعات، والتأرجح بين عدة انفعالات لرؤية الأمور من زوايا عدة، كما يمكن من خلال هذا البعد توليد واستخدام الانفعالات والتي من خلالها يتم نقل المشاعر والأحاسيس.

ج) فهم الانفعالات وتحليلها:

يتضمن هذا البعد قدرة الفرد على تطبيق المعرفة الوجدانية في الواقع اليومي، وتصنيف الانفعالات، وتفسير المعاني التي تعبر عنها الانفعالات، ومنها الانفعالات المركبة، والقدرة على ملاحظة الانفعالات، وتسلسلها وكيفية ترابطها وتكاملها وتطورها من خلال العلاقات (Audrin & Audrin, 2023).

د) القدرة على ادارة الانفعالات:

يعد هذا البعد من أعلى مستويات الذكاء الوجداني، حيث يركز على التنظيم الواعي للانفعالات من أجل تعزيز النمو الوجداني والمعرفي للفرد، ويتضمن تقبل المشاعر السارة والغير السارة، مما تمكن الفرد

التعلم منها، ويتضمن القدرة على الاندماج والانفصال عن انفعال ما استنادا إلى الفائدة أو المعلومات المستخلصة منه (مرابط، 2013)).

ويُعرف هذا النموذج بتركيزه على الجانب المعرفي للذكاء العاطفي بدلاً من الجوانب الوجدانية والشخصية، حيث يضم مجموعة من القدرات المنفصلة التي تتفاعل وتتداخل مع بعضها البعض في الوقت ذاته، مما يعني أن الفرد قد يمتلك مستوى عالٍ من القدرة في جانب معين، ومستوى منخفض في جانب آخر. ويُرتب هذا النموذج مستويات وقدرات الذكاء العاطفي من المستوى الأدنى، والذي يمثل العمليات النفسية الأساسية، إلى المستوى الأعلى الذي يتضمن العمليات التكاملية المعقدة، ويعكس هذا التدرج النمو العاطفي لدى الفرد (العملة، 2019).

2.5 النماذج المختلطة للذكاء الوجداني:

من أهم العلماء الذين تبينوا هذه النماذج، جولمان وبار أون، وظهرت البداية في المقالات الأكاديمية الأولية للذكاء الوجداني، والتي قدمت الخصائص الشخصية ذات الصلة الوثيقة به:

1.2.5 نموذج بار أون:

يُعد بار-أون (1985) أول من قدّم تفسيراً لمفهوم الذكاء الوجداني، حيث صاغ مصطلح "معامل العاطفة (EQ) Emotional Quotient" في أطروحة الدكتوراه الخاصة به في العام ذاته. كما وضع نموذجاً للذكاء العاطفي وأعد مقياساً خاصاً به، نُشر عام 1997. وقد عرّف الذكاء العاطفي بأنه مجموعة من المهارات الاجتماعية والعاطفية التي تؤثر على القدرة العامة للفرد في التعامل الفعّال مع متطلبات البيئة. ويشير نموده إلى وجود تداخل بين الذكاء العاطفي وسمات الشخصية، ويتضمن الكفاءات التالية:

(أ) **الذكاء داخل الشخص (المعامل العاطفي الذاتي):** ويشمل عددًا من الكفاءات مثل الوعي بالذات، التوكيدية، تقدير الذات، تحقيق الذات، والاستقلالية.

(ب) **الذكاء بين الأشخاص (المعامل العاطفي في العلاقات):** ويتضمن كفاءات مثل التعاطف، المسؤولية الاجتماعية، والعلاقات الشخصية (Bar-On et al., 2013).

(ج) **القدرة على التكيف (كفاءات لازمة للمرونة):** وتضم مهارات مثل حل المشكلات، اختبار الواقع، والمرونة.

(د) **إدارة الضغوط (كفاءات لمواجهة التوتر):** وتشمل القدرة على تحمل الضغوط، والسيطرة على الاندفاعات.

شكّل نموذج بار-أون نقطة تحول في دراسة الذكاء العاطفي، حيث أتاح المجال لمزيد من الأبحاث حول المفهوم ومكوناته وطرق قياسه. كما يُنسب إليه الفضل في تطوير أول أداة لقياس الذكاء العاطفي، وأسّس للاتجاه المختلط الذي يدمج بين الكفاءات غير المعرفية وسمات الشخصية (حسن، 2016).

2.2.5 نموذج دانييل جولمان:

يذكر جولمان أن فهمه للذكاء الوجداني مبني على نظرية جارنر (Gardner, 1983) للذكاءات المتعددة وخاصة الذكاء الشخصي، والذكاء البيئشخصي، وقدم نموذجاً معتمداً على عمل ماير وسالوفي، إلا أنه يعتبر من النماذج المختلفة Mixed models التي تمزج بين كفاءات الذكاء الوجداني وسمات الشخصية متمثلة في خصائص الصحة النفسية للسعادة.

ويرى جولمان (1998) أن الكفاءة الوجدانية تظهر كيفية توظيفنا لمهارات الذكاء الوجداني بطريقة فعالة، وممارستها كمهارات حياتية، والكفاءة الوجدانية تتكون من نوعين من الكفاءات، وهي كالتالي:

أ) الكفاءة الشخصية:

وهي الكيفية التي يتدبر بها الفرد أموره الذاتية ويتضمن:

- الوعي بالانفعالات: وهو قدرة الفرد على قراءة مشاعره وتحديد تأثير تلك المشاعر على ردود أفعاله واستجابته للمواقف المختلفة وتأثيرها على عملية صنع القرار وحل المشكلات.
- إدارة الانفعالات: يتضمن القدرة على التحكم بالانفعالات السلبية وتحويلها إلى انفعالات إيجابية من خلال التهدئة، والتغلب على القلق، وكسب الوقت في التحكم بها، وممارسة الحياة بشكل فعال.
- الدافعية: وهي حالة استثارة داخلية تدفع السلوك إلى تحقيق هدف معين وتسهل تحقيق الهدف، والمكون الأساسي في الدافعية هو الأمل (جولمان و الجبالي، 2000).

ب) الكفاءة الاجتماعية:

- يتضمن هذا البعد الكيفية التي يعي بها الفرد مشاعر الآخرين، حاجاتهم واهتماماتهم والاتصال معهم، ويشتمل على:
- التعاطف: وهو قراءة مشاعر الآخرين من تعابير وجههم، أصواتهم، إيماءاتهم وحركاتهم، فليس بالضرورة أن تتم هذه القراءة إلا بالتعبير اللفظي.

- **التواصل:** وهي مهارة إقامة علاقات اجتماعية تفاعلية جيدة، وقوية، والحفاظ عليها مع الآخرين، بالإضافة إلى مشاعر الطمأنينة والراحة النفسية والتوقعات الإيجابية في السلوك الاجتماعي.

- **المسؤولية الاجتماعية:** تمثل هذه المهارة قدرة الفرد على التعاون والمشاركة والاندماج كعضو فعال في جماعته الاجتماعية، وتشمل التصرف بطريقة مسؤولة، والتمتع بوعي اجتماعي، والاهتمام بالآخرين، إضافة إلى الشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع بأسره. وترتبط المسؤولية الاجتماعية بقبول الآخرين، والتصرف بما يتوافق مع ضمير الفرد والمعايير الاجتماعية. أما الشخص الذي يفتقر إلى هذه المهارة، فإنه يُظهر ميولاً غير اجتماعية، ويجد صعوبة في العمل ضمن فريق (عابد، 2019).

وفي الأخير يمكن تقديم ملخص لأهم نماذج الذكاء الوجداني، نماذج القدرة لماير وسالوفي، والنماذج المختلطة لجولمان وبار أون، كما يوضحه الجدول التالي: (عابد، 2019)

جدول 1: الفروق بين أهم نماذج الذكاء الوجداني

نموذج جولمان (1995)	نموذج بار أون (1997)	نموذج ماير وسالوفي (1997)
الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات تتضمن التحكم بالذات، ولإداراتها، الحماس، تأجيل الإشباع، المثابرة، التفاؤل، القدرة على تحفيز الذات	الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات الغير معرفية، والمهارات التي تؤثر في قدرة الفرد على النجاح في الحياة ومواجهة الضغوط.	الذكاء الوجداني هو مجموعة من القدرات على الفهم الوجداني، والقدرة على التحكم الوجداني بالذات.
المهارات الأساسية:	المهارات الأساسية:	المهارات الأساسية:
- الوعي بالذات: أي معرفة الشعور في حالة حدوثه ومراقبته والانتباه له.	- المهارات الشخصية: وتشمل الوعي الذاتي الوجداني، تقدير الذات، الاستقلالية وتوكيد الذات.	- إدراك الانفعال والتعبير: وهو معرفة وتحديد الانفعالات بدقة عالية، والقدرة على التعبير عنها.
- إدارة الانفعالات: وهو التعامل مع المشاعر السلبية والقدرة على تحويلها إلى مشاعر إيجابية.	- المهارات الاجتماعية: وتشمل العلاقات بين شخصية والمسؤولية الاجتماعية.	- استيعاب الانفعال في الفكر: الانفعالات تساعدنا على التفكير والتذكر.

- التوصل مع الآخرين: وهو القدرة على إقامة علاقات اجتماعية والتعامل مع الآخرين.	- مقاييس التكيف: وتشتمل على مهارة حل المشكلات، والمرونة النفسية.	- فهم الانفعال وتحليله: وهو القدرة على معرفة الأسباب الحقيقية وراء انفعالاتنا.
- الدافعية للإنجاز: وهو القدرة على تأجيل الإشباع والتحكم في الرغبات والتقاؤل رغم الإحباطات.	- مقاييس إدارة الضغوط: وتشتمل مهارات تحمل الضغوط وضبط الانفعالات.	- التنظيم التأملي للانفعال: وهو القدرة على مراقبة وتنظيم الانفعالات وتحويلها.
- التعاطف مع الآخرين: وهو القدرة على الإحساس بالآخرين، ومساندتهم، ومساعدتهم.	- المزاج العام: ويتضمن الإحساس بالسعادة، التفكير الإيجابي، السعادة والتقاؤل.	

المصدر: (عابد، 2019)

6. المبادئ الأساسية للذكاء الوجداني:

على الرغم من أن الذكاء الوجداني بدأ يأخذ مكانته بفعالية في ميدان علم النفس، إلا أن الدراسات التي تناولته لا تزال محدودة مقارنة بمتغيرات أخرى، ويُعزى ذلك جزئياً إلى استمرار الغموض الذي يحيط بهذا المفهوم. ويُوضح ماير وآخرون (2001) أن نموذج الذكاء الوجداني ينطلق من فكرة مفادها أن الانفعالات تحمل معلومات ترتبط بالعلاقات، فحينما تتبدل علاقة الفرد بشخص أو شيء معين، تتبدل أيضاً انفعالاته تجاه هذا الشخص أو الشيء أو الموضوع. وتلك العلاقات، سواء كانت لحظية أو مسترجعة أو حتى متخيلة، تتوافق مع إشارات شعورية تُعرف بالانفعالات. ومن هنا، يُعرف الذكاء الوجداني بأنه القدرة على فهم هذه الانفعالات والعلاقات فيما بينها، واستخدامها كمنطلق للتفكير في حل المشكلات (Mayer et al., 2001)

تشير ليتور (2003) إلى أن تركيبة الذكاء العاطفي تتقاطع مع تركيبة الذكاء الاجتماعي، والذكاءات الشخصية، بالإضافة إلى الذكاء العملي أو الذكاء الناجح، كما أن الذكاء العاطفي يتماشى مع الاتجاهات الفكرية التي تهدف إلى الدمج بين التفكير والانفعال (مرابط، 2013)).
ويقوم الذكاء الوجداني على الأسس التالية: (لعلاوي، 2015)

- أن يعرف كل إنسان عواطفه (الوعي بالذات): **Self Awareness**

فالوعي بالذات والتعرف على الشعور وقت حدوثه، هو الحجر الأساسي في الذكاء، وامتلاك القدرة على رصد المشاعر من لحظة إلى أخرى يعد عاملاً في فهم النفس حاسماً، كما أن عدم القدرة على فهم المشاعر الحقيقية، تجعل الفرد يقع تحت رحمتها، فالأشخاص الذين يمتلكون هذه القدرة أشخاص واثقون في أنفسهم وفيما يتخذونه من قرارات.

- إدارة العواطف والتحكم بها: Handling Emotion

وتعتمد على الوعي بالذات والقدرة على إدارة المشاعر بما يتناسب مع المواقف الراهنة، وذلك من خلال التحكم في النفس، والتخلص من مشاعر القلق المفرط وسرعة الانفعال. أما الشخص الذي يفتقر إلى هذه المهارة، فإنه يظل يعاني من صراعات داخلية مع مشاعر الحزن والاكتئاب، في حين أن من يمتلكها يكون أكثر قدرة على التعافي بسرعة من صدمات الحياة وتقلباتها.

- تحفيز النفس: Motivation

توجيه العواطف في خدمة هدف ما، فهذا أمر مهم الانتباه النفس ودفعها للتفوق والإبداع، فالتحكم في الانفعالات وتأجيل الإشباع، أساس مهم لكل إنجاز ومن يتمتع بهذه المهارة الوجدانية يكون لديه فاعلية في كل ما يناط به من أعمال.

- معرفة عواطف الآخرين أو التقمص الوجداني: Empathy

وهي قدرة تتبع من الوعي بالانفعالات، إذ يجعل التقمص العاطفي الإنسان أكثر ميلاً للإيثار والاهتمام بالآخرين، كما يتميز من يمتلك هذه القدرة بقدرته على التقاط الإشارات التي تدل على احتياج الآخرين إليه.

- توجيه العلاقات الإنسانية أو المهارات الاجتماعية: Skills Social

ويتم ذلك عبر إدارة انفعالات الآخرين وتطويع عواطفهم، أي القدرة على القيادة الفاعلة والتأثير على الآخرين من خلال مشاعرهم.

حسب سبارو ونايت (2003) فإن مفهوم الذكاء الوجداني يقوم على ثمان مبادئ أساسية تتلخص

فيما يلي:

- كل فرد منا يتحمل مسؤولية أفعاله ويملك زمام التحكم بها.

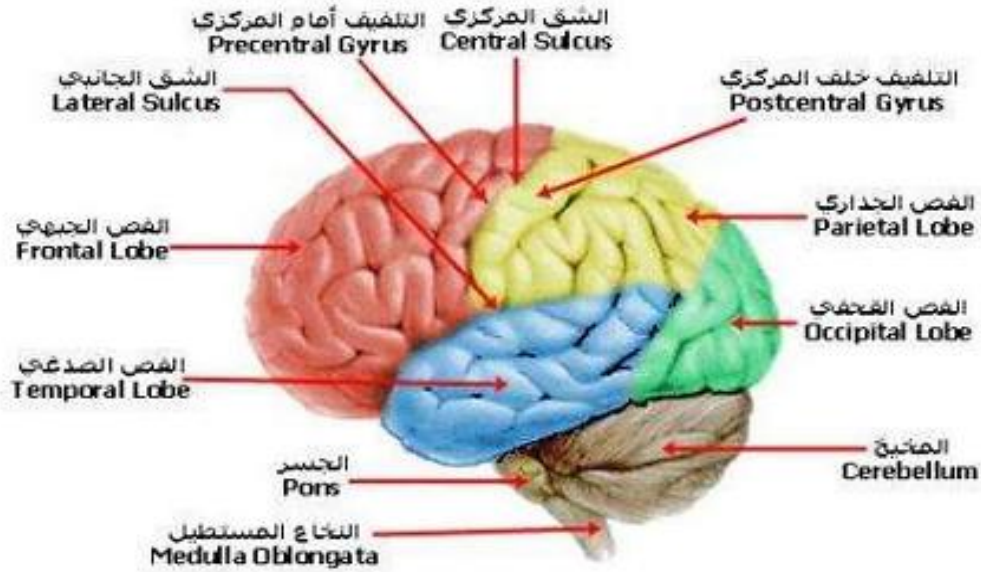
- لا يستطيع أحد أن يسيطر على مشاعرنا وانفعالاتنا ما لم نسمح له نحن بذلك.
- يختلف الناس في طريقة رؤيتهم للعالم، وفي مشاعرهم واحتياجاتهم.
- من الضروري تقبل الآخرين واحترامهم دون إصدار أحكام عليهم.
- المشاعر والسلوك عنصران منفصلان، فعلى الرغم من تأثرنا العاطفي، لا يعني ذلك أننا غير قادرين على التحكم في تصرفاتنا.
- كل المشاعر مشروعة ولها أهميتها.
- التغيير ممكن، ويشمل حتى قدرتنا على تغيير ذواتنا.
- يمتلك جميع الناس ميلاً فطرياً نحو النمو والصحة النفسية (مراي، 2013).

وعليه فإن هذه المبادئ محاكاة أساسية للذكاء الوجداني حيث تحترم الإنسان وردود أفعاله، باعتبارها ردود أفعال لها جذورها الداوية في صلب الشخصية الإنسانية التي تميزها الفروقات الفردية.

7. الأساس الفسيولوجي للذكاء الوجداني:

أوضحت الأبحاث العصبية أن مركز التفكير في الدماغ يختلف عن مركز الانفعال، حيث يتموضع مركز التفكير في القشرة المخية أو اللحاء، ويشمل قدرات مثل التفكير، والإدراك، والذاكرة الحيوية، بينما يوجد مركز الانفعال في المناطق القاعدية من الدماغ أو في الجهاز العصبي الطرفي، ويتضمن هذا الجهاز اللوزة، والمهاد، والخلايا العصبية المرتبطة بهما، وهو المسؤول عن تحفيز الانفعالات كالغضب، والخوف، والفرح، والحزن. ويتصل مركز التفكير بمركز الانفعال من خلال شبكة من الخلايا العصبية، حيث تقوم البيبتيدات بنقل المعلومات العاطفية بين مختلف أجزاء الجهاز العصبي. وقد أسهمت البحوث في علم الأعصاب في إثبات وجود مجموعة من القدرات العاطفية التي تشكل نوعاً من الذكاء المستقل عن الذكاء العام أو المعرفي، ومن بينها القدرة على تنظيم الانفعالات (مراي، 2013).

يعد الدماغ البشري العضو المسؤول عن تنظيم وظائف الجسد، وهو الذي يتحكم في سلوك الإنسان، حيث تنقسم القشرة الدماغية إلى نصفي كرة، يربطها بناء كبير يتكون من حوالي 3000 مليون خلية، ويسيطر نصف الكرة اليسرى على الجزء الأيمن من الجسم، وهو مسؤول عن اللغة والنشاطات المنطقية، أما نصف الكرة الأيمن فيتحكم في الجزء الأيسر من الجسم وهو مسؤول عن إدراك الأشياء المكانية التي تحدث معاً في نفس الوقت الواحد، وكذلك النشاطات الفنية.



شكل 2: دماغ الإنسان

المصدر: (عابد, 2019)

➤ جذع المخ The Brain stem:

ينقسم جذع المخ إلى ثلاثة أجزاء:

- منطقة النخاع المستطيل: حيث تتحكم هذه المنطقة في التنفس، وسرعة دقات القلب، وفي ضغط الدم.
- منطقة الجسر: وتقع فوق منطقة النخاع، وترتبط بين النصفين الكرويين للمخ والمخيخ، ولها بعض السيطرة على التنفس.
- منطقة الدماغ الأوسط: تتمثل وظيفتها في المساعدة على السيطرة على الوظائف الحسية والحركية.

➤ الجهاز الطرفي: Limbic System

وهو الجزء المسؤول عن تنظيم الانفعالات ومعالجتها، ويتكون من:

- اللوزة أو الأمبيجدالا: وهي اللوزة وتقع في أعلى جذع المخ، وهي تتصل اتصالاً قوياً بمعظم مناطق المخ، وتصل بين الجهاز الحسي الحركي، والجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم الوظائف الحيوية، كالجهاز التنفسي والجهاز الدوري، وقد أشار جولمان إلى أن انفصال اللوزة تؤدي إلى عجز في تقدير أهمية الأحداث العاطفية، أو ما يسمى بالألكسيثيميا Alexithymia (جولمان و الجبالي, 2000).
- قرن أمون: تكمن وظيفته في تحويل الخبرات المهمة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، ثم تخزينها في القشرة الدماغية. فإذا كانت اللوزة مسؤولة عن معالجة المعلومات العاطفية الذاتية لتجربة

معينة، فإن قرن آمون يتولى معالجة المعلومات الموضوعية لنفس التجربة، مثل توقيت الحدث أو موقعه. ويشكل كل من قرن آمون واللوزة الأساس لقوة الذاكرة من الجانبين الذاتي والموضوعي.

- **المهاد أو الثلاموس:** يحتل الثلاموس مركز المخ ويقع فوق الهيبوثلاموس، وينقسم كل جانب من جانبي الثلاموس إلى جزئين ينفصل بينهما شريط من الألياف العصبية، ويتكون الجزء الأمامي من الثلاموس من ثلاثة نوى تتلقى إشارات من الأجزاء اللبنية عبر المسار اللبني الثلامي، ويرسل بقشرة المخ، وهي محطات هامة لاستقبال الإشارات الحسية والحركية.

- **ما تحت المهاد أو الهيبوثلاموس:** يقع الهيبوثلاموس في الدماغ الأوسط ويتكون من مجموعة من الخلايا، ويتصل بالفص الأمامي للغدة النخامية من خلال دورته الدموية، ومن بين أهم وظائفه التحكم في السلوك الوجداني، مثل ارتجاف الأطراف، سرعة نبضات القلب أثناء الانفعال، كما أنه يتحكم في عمليات التذكر والتعلم، وبما أن اللوزة مهياة لعمليات العدوان، والهرب، والعنف، فإن الدور الأساسي للهيبوثلاموس، هو القيام بتعديل وتنظيم الأوامر الصادرة إليه من طرف اللوزة (عابد، 2019).

إن فهم الأساس الفيزيولوجي للذكاء الوجداني له أهمية بالغة، حيث يساعد هذا الفهم الأفراد على فهم كيفية تعلم مهارات الذكاء الانفعال وتنمية مواطن القوة لديهم، وزيادة معدلات الذكاء الوجداني، كما أن المخ الإنساني يزن حوالي ثلاثة أرطال، ويتمركز فوق قمة الحبل الشوكي، ويحتوي على خلايا وسوائل عصبية، وهو العضو الذي يسيطر على كل الجسم، فالمخ عبارة عن مجموعة من الخلايا العصبية (النيورونات)، وإنه من الخطأ تصور المخ كمجموعة من الأجزاء المنفصلة لكل منها وظيفته الخاصة، وأشار ريتشارد ثومبسون إلى أن "القدرات والعمليات السلوكية المعقدة وكذلك الوعي أنه لا توجد في أجزاء معينة من الأنسجة العصبية، بل أنها نتيجة نهائية للأنشطة المترابطة مع المخ الإنساني، الألة الأكثر تعقيدا في الكون والألة الوحيدة- فيما يبدو- التي حاولت دائما أن تفهم نفسها (ياحي، 2019).

أن الطبيعة الفيزيولوجية للجهاز العصبي يعتمد على التفاعلات والعمليات الكيميائية التي تحدث داخل الجهاز العصبي لتحقيق وسيطة ونقل المعلومات والإشارات في الجسم، يتألف الجهاز العصبي من نوعين رئيسيين من الخلايا العصبية: الخلايا العصبية والخلايا الداعمة، تلخصها الباحثة في ما يلي:

- **الخلايا العصبية (النيورونات):** هذه الخلايا هي الوحدات الأساسية للجهاز العصبي والتي تقوم بنقل الإشارات الكهربائية والكيميائية، تتألف الخلايا العصبية من جسم خلوي يحتوي على النواة وشكل متفرع يشمل الألياف العصبية والمشابك العصبية، عندما يتلقى النيورون إشارة كهربائية من مصدر خارجي، ينشأ إشارة كهربائية (نبض عصبي) تسافر عبر الألياف العصبية إلى المستقبلات الأخرى.

- الخلايا الداعمة (غير العصبية): هذه الخلايا تلعب دورًا مهمًا في دعم وحماية النيورونات وتوفير بيئة مناسبة لوظائفها. من أمثلة الخلايا الداعمة الأستروسيات والخلايا الميكروغليا والخلايا شوان. عملية نقل الإشارات العصبية تتم من خلال ما يعرف بالتفاعلات الكهربائية والكيميائية بين النيورونات، عندما يصل نبض عصبي إلى نهاية الألياف العصبية (المشابك العصبية)، يفرز رسائل عصبية (أي مواد كيميائية) في المساحة الفاصلة بين نهايات الألياف ومستقبلات الخلايا العصبية الأخرى، تتفاعل هذه المرسلات مع مستقبلات الخلايا العصبية المجاورة، مما يؤدي إلى نقل الإشارة العصبية من نيورون إلى نيورون.

8. خصائص وسمات الذكاء الوجداني المرتفع والمنخفض:

يُميز "غولمان" بين ثلاث أصناف من الناس، وتأسس تصنيفه هذا طبقاً لتعامل كل واحد من هذه الأصناف مع عواطفها، والعناية بها، وهي (جولمان و الجبالي, 2000)

- الوعي بالذات:

الأشخاص الذين يكون لديهم وعي بحالتهم النفسية أثناء مرورهم بها، ويفهمونها بوضوح، يظهرون قدرًا من الحكمة في التعامل مع حياتهم العاطفية. إن إدراكهم الجيد لانفعالاتهم يشكل أساسًا لسماتهم الشخصية، فهم يتميزون بالاستقلالية، والثقة في قدراتهم، ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، كما أن لديهم نظرة إيجابية نحو الحياة. وعندما يمرون بمزاج سيئ، لا يستغرقون فيه كثيرًا، ولا يهيمن على أفكارهم، بل يستطيعون تجاوزه بسرعة. وبشكل عام، فإن عقلانيتهم تساعدهم على التحكم في عواطفهم وانفعالاتهم.

- غارقون في انفعالاتهم:

هؤلاء الأفراد غالبًا ما يشعرون بأنهم غارقون في انفعالاتهم وغير قادرين على التحرر منها، كما لو أن حالتهم النفسية تسيطر عليهم تمامًا. يتميزون بعدم الاستقرار المزاجي، ويفتقرون إلى الإدراك الكامل لمشاعرهم، مما يجعلهم يشعرون بالضيق، ويتعدون عن أهدافهم إلى حد ما. ونادرًا ما يسعون للهروب من حالتهم العاطفية، فهم أشخاص مستسلمون، فاقدون للسيطرة على مشاعرهم.

- المتقبلون لمشاعرهم:

على الرغم من أن هؤلاء الأفراد يتمتعون بوضوح في فهم مشاعرهم، إلا أنهم يميلون إلى تقبل حالتهم النفسية دون السعي لتغييرها. ويبدو أن هناك فئتين من الأشخاص الذين يتقبلون مشاعرهم: الفئة الأولى تضم أولئك الذين غالبًا ما يكونون في حالة مزاجية جيدة، وبالتالي لا يشعرون بالحاجة إلى تغييرها، أما الفئة الثانية فتشمل أولئك الذين يدركون حالتهم النفسية بوضوح، ولكنهم عندما يمرون بحالة نفسية سيئة، يتقبلونها كأمر واقع دون القيام بأي محاولة لتحسينها، حتى وإن كانوا يعانون من الاكتئاب. ويُعد هذا النموذج من المتقبلين ضمن فئة المكتئبين الذين استسلموا لليأس.

ويميز آخرون بين أولئك الذين يملكون ذكاء انفعاليا مرتفعا، وبين من يملكون ذكاء انفعاليا منخفضا بحيث لكل منهما ما يميزه من السمات، نذكر منها ما يلي:

1.8. سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع:

إن الرجال ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتصفون بالتوازن الوجداني، والانطلاق والمرح، ولا يعترضون لاجترار المخاوف والقلق، كما تكون لديهم قدرة كبيرة على الإخلاص للأشخاص والمبادئ وتحمل المسؤولية، ويتسمون بالمظهر الأخلاقي.

في حين أن النساء من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع يتسمن بالقدرة على التعبير عن مشاعرهن بشكل مباشر، ويتقن في قدراتهن، وللحياة معنى بالنسبة لهن، بالإضافة إلى أنهن اجتماعيات وغير متحفظات تماما مثل الرجال، كما أنهن يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل عليهن تكوين علاقات اجتماعية جديدة (بريك، 2022).

وتتمثل عموما أهم سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المرتفع فيما يلي: (فيلوز & لطرش، 2020)

- يعبر عن مشاعره بوضوح وبطريقة مباشرة دون تردد.
- لا يخشى الإفصاح عن مشاعره بصراحة.
- لا يقع تحت تأثير المشاعر السلبية مثل الخوف، والقلق، والشعور بالذنب، والخجل، والإحراج، والإحباط، واليأس، وخيبة الأمل، أو الشعور بالضعف والاضطهاد.
- يمتلك مهارة جيدة في قراءة لغة الجسد والتواصل غير اللفظي.
- يثق بمشاعره لتوجيهه نحو اتخاذ القرارات الصحيحة التي تؤدي إلى سعادته.
- مشاعره متوازنة ومتوافقة مع المنطق والواقع والحقيقة.
- يتصرف وفقاً لرغباته الشخصية.

- يتمتع بالاستقلالية ويعتمد على ذاته بشكل كبير.
- تحفيزه نابع من داخله، ولا يعتمد على تحفيز خارجي مثل القوة أو المال أو الشهرة.
- قادر على تمييز مختلف المشاعر بسهولة.
- يتحدث عن مشاعره بأريحية وثقة.
- يهتم بمشاعر الآخرين ويحرص على مراعاتها.
- يميل إلى التفاؤل والنظرة الإيجابية للحياة.
- مريح في الحديث عن المشاعر مع الآخرين.
- يمتاز بالمرونة والقوة العاطفية.
- لا يسمح للفشل أن يوقف تقدمه.
- لديه قدرة عالية على التكيف وإدارة الضغوط والتحديات.
- مستوى القلق والاكتئاب لديه منخفض جدًا.
- يتميز بالمرونة والانفتاح والتعاطف مع الآخرين.
- يشعر بالمسؤولية الاجتماعية تجاه محيطه.
- لديه قدرة كبيرة على التحكم في النفس والتعبير عن مشاعره بشكل ملائم.
- يتسم بالتفاؤل والوعي الذاتي العالي.

2.8. سمات الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض:

لقد أشار كياروكي أن الأفراد الذين يتمتعون بذكاء انفعالي منخفض ليس لديهم قدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة، ويشعرون باليأس والاكتئاب أو الإحباط وتدني مستوى إنتاجهم، أي لا يتكيفون مع أحداث الحياة الضاغطة، وتكون الاستجابة الشعور باليأس والاكتئاب ونتائج حياتية سلبية أخرى (السمادوني، 2007).

تتسم الشخصيات ذات الذكاء الوجداني المنخفض بعدد من الخصائص والسلوكيات البارزة، من

أبرزها:

- لا يتحمل مسؤولية مشاعره، بل يميل إلى لوم الآخرين بصورة دائمة.
- يُلقى باللوم على الآخرين عند مواجهته لأي مشكلة، ولا يرى دوره في حدوثها.

- يعتمد إخفاء مشاعره الحقيقية، ويُظهر عكس ما يشعر به.
- يُبالغ أو يُقلل من وصف مشاعره ولا يعبر عنها بشكل متوازن.
- يببالغ في ردود أفعاله، حتى على المواقف الصغيرة أو التي لا تستحق هذا المستوى من الغضب.
- يعاني من نقص واضح في الصدق والاستقامة وتأنيب الضمير.
- قليل الرحمة، غير متسامح، ويحمل مشاعر حقد وعداوة تجاه الآخرين.
- يفتقر إلى الوعي بمشاعره ولا يُدركها جيدًا.
- غير قادر على التعاطف مع الآخرين أو الإحساس بمشاعرهم.
- لا يُراعي مشاعر الآخرين ولا يأخذها بعين الاعتبار قبل اتخاذ أي قرار أو تصرف.
- يعاني من انخفاض الثقة بالنفس ويجد صعوبة في الاعتراف بأخطائه أو التعبير عن الندم وتقديم اعتذارات صادقة.
- لديه الكثير من الأفكار والمعتقدات السلبية وغير المنطقية التي تسبب له مزيدًا من المشاعر السلبية.
- لا يفكر في نتائج تصرفاته على مشاعره المستقبلية.
- يميل إلى التشاؤم، ويشعر دائمًا بخيبة الأمل، والإحباط، والنقص.
- يتجنب العلاقات الاجتماعية المباشرة، ويفضل تكوين علاقات بديلة مع الحيوانات الأليفة أو النباتات أو الشخصيات الخيالية.
- قادر على مناقشة الأحداث بوضوح وتفصيل، وكذلك التعبير عن أفكاره حول المواضيع المعقدة، لكنه عاجز عن وصف أو مشاركة مشاعره الخاصة تجاه هذه المواضيع (قيلوز و لطرش، 2020).

ويلاحظ مما تم عرضه أن الذكاء الوجداني يضيف على الفرد الكثير من السمات الإيجابية، التي تسهم في استقرار الفرد النفسي، والتعاطف، والتحكم في النفس، ومنه على مهاراته الاجتماعية والمهنية والحياتية ككل، فالأفراد الذين يمتازون بذكاء انفعالي مرتفع، يتمتعون بقدرة فائقة على فهم وتحسين العواطف في أنفسهم والآخرين، من خلال الوعي الذاتي والتحكم العاطفي، والتعاطف الفعّال والتفكير الإيجابي، كما يمتازون بمرونة عاطفية تمكنهم من التأقلم الإيجابي مع التحديات والتغيرات في الحياة.

بينما الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض قد يعانون من صعوبة في التعامل مع العواطف، حيث يمكن أن تظهر لديهم صعوبة في التحكم في المشاعر السلبية، وقد يكون لديهم صعوبة في التعبير عن

مشاعرهم والتواصل العاطفي، كما يمكن أن يكون لديهم صعوبة في فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، وقد يفكرون إلى الوعي الذاتي العاطفي والقدرة على التفكير الإيجابي حيال تلك المشاعر.

9. قياس الذكاء الوجداني:

يُعد موضوع قياس الذكاء الوجداني من أكثر الموضوعات التي أثارت جدلاً ونقاشاً واسعاً في الأوساط العلمية والبحثية. ولا يزال هذا المجال يحتاج إلى مزيد من الدراسة والتعمق، نظراً للنقص الواضح في الأدوات والاختبارات الدقيقة التي تقيس الذكاء الوجداني بشكل فعال. وما زالت الجهود مستمرة لتطوير اختبار مناسب، إذ يُعتبر مجال قياس الذكاء الوجداني حديث النشأة نسبياً. فالدراسات العلمية في هذا المجال لا تزال قليلة جداً، سواء في العالم العربي أو عالمياً، رغم الاهتمام المتزايد به لدى المختصين والعامّة على حد سواء. كما أن الذكاء الوجداني يُنظر إليه كبنية مركبة ذات أبعاد متعددة، حيث إن كل باحث وضع له مجموعة من الأبعاد تتوافق مع التعريف أو المنظور الذي يتبناه.

وهناك عدة طرق لقياس الذكاء الوجداني، يرجع الاختلاف بينها إلى تباين تفسير المفهوم، وكيفية تعريفه، إلا أن هذه المقاييس مختلفة في طريقة القياس على حسب نماذج التوجهات النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني، ومناهجها في القياس، اتخذت عملية قياس الذكاء الوجداني منح ثلاث، ولكل منحى من هذه المنح أسلوبه الخاص في قياس الذكاء الوجداني:

- مقاييس القدرة Measures Ability

- مقاييس التقرير الذاتي Self- Measures report

- مقاييس تقدير الملاحظ Observer- Measures rating

1.9. مقاييس القدرة للذكاء الوجداني:

تتنظر مقاييس القدرة إلى الذكاء الوجداني من منظور معالجة المعلومات، التي تركز على القدرات الأساسية مثل القدرة على إدراك الانفعالات، والتعبير عنها بوضوح، وتسميتها بصورة صحيحة. ويُعرّف الذكاء الوجداني وفق هذا المدخل بأنه عملية معالجة وتفسير المعلومات ذات الطابع الانفعالي، الأمر الذي يتطلب استخدام أدوات قياس تعتمد على الأداء الأقصى، وتتضمن فقرات أو أسئلة تتطلب إجابات محددة

مثل صواب أو خطأ. ويُفضل في هذا السياق أن يُصوّر الذكاء الوجداني باعتباره قدرة معرفية واضحة، بدلاً من اعتباره مجرد مزيج من السمات الشخصية والخصائص الفردية.

وتتميز مقاييس القدرة بما يلي:

- تهتم بقياس قدرات حقيقية وواقعية، تعكس مستوى الذكاء الوجداني الفعلي لدى الفرد.
- تسعى هذه المقاييس إلى تقييم جوانب جديدة ومتميزة، ولا تقتصر فقط على قياس المهارات الشخصية أو ثبات الفرد الانفعالي، بل تتوسع لتشمل تقييم القدرات الحقيقية في فهم ومعالجة المشاعر والانفعالات.
- تتمتع مقاييس القدرة بدرجة عالية من الدقة، إذ تقلل من احتمالية تأثر نتائجها بعوامل مثل الرغبة في الظهور الاجتماعي المقبول أو قابلية التزييف في الاستجابات، وهي مشكلة شائعة في المقاييس التي تعتمد على أسلوب التقرير الذاتي أو إدخال المعلومات الشخصية بشكل مباشر. ويعد هذا من أبرز مزايا مقاييس القدرة في تقييم الذكاء الوجداني.

كان ماير وسالوفي أول من بدأ قياس الذكاء الوجداني عن طريق مواقف محددة ليتم الحكم على المحتوى الوجداني داخلها، هذا وقد قدم الباحثان مقاييس للذكاء الوجداني يشمل أربعة مجالات أساسية، ثم أجرى ماير وزملاؤه دراستين منفصلتين للتحقق من صدق المقياس، حيث أظهرت النتائج أن ثبات المقياس تتراوح بين (0.94-0.96)، وأنه يقيس ثلاثة أبعاد: إدراك الانفعالات، وفهمها، وتنظيم الانفعالات، ثم تم تطويره لتحسين مستواه ليتضمن (12) مقياس فرعي.

وحدها ماير وسالوفي (1997) ثلاثة معايير على الباحثين أن يهتموا بها عند قياس الذكاء الوجداني، وهذه المعايير هي كالآتي:

- العمل على قياس قدرات محددة، مثل القدرة على إدراك الانفعالات وفهمها وتنظيمها.
 - عدم اقتصار البحث على التقارير الذاتية للأفراد.
 - عدم الفصل بين القدرات المتعددة التي تميز الذكاء الوجداني أثناء عملية القياس (مرابط، 2013).
- عمل ماير وسالوفي على التحقق من صلاحية نموذجها ومنحه مصداقية علمية، من خلال تطوير واستخدام مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل. ويُعد هذا المقياس اختباراً يُطلب فيه من المجيب أداء مجموعة من المهام المصممة لقياس قدراته في إدراك الانفعالات. ومع ذلك، فقد لوحظت عدة جوانب قصور

في هذا المقياس، أبرزها طوله الكبير الذي يتضمن 402 سؤال، إضافة إلى محدوديته في تقييم بُعد الفهم الوجداني.

ويطلب في هذا المقياس من المستجيبين أن يحلوا مشكلات مرتبطة بالوجدان، مثل تمييز تعابير الوجه، والمدافعون عن مثل هذه الأنماط من المقاييس والتي تعتمد على الأداء، ويؤكدون أنها موضوعية نسبياً وتعكس قدرة الفرد على أداء أو حل مشكلة ترتبط بالوجدان، وقد تم تصميم *MEIS طبقاً لنموذج ماير وسالوفي ذي الأربعة أبعاد، للذكاء الوجداني، ومنذ ذلك الحين قام مصممو المقياس بمراجعتهم، وأصبح يسمى حالياً ب MSCEIT[†]، وبدأوا في عملية تعديل المقياس ليناسب الأطفال والمراهقين، ومقياس MSCEIT وهو الأقصر وأكثر ثباتاً ويتبع المعايير بشكل أفضل.

مقياس MEIS هو أداة أكثر موضوعية تعتمد على قدرة الناس على تمييز واستخدام وفهم وإدارة ووجدانهم، وكذلك يقوم على المهام والتدريبات لقياس قدرات الذكاء الوجداني، لذلك ينظر بعض الباحثين إلى هذا المقياس على أنه مقياس صادق للذكاء الوجداني.

ومقياس MEIS يقيم القدرات على تحديد المزاج الذي تصوره قطعة موسيقية، و يحلل الانفعالات المعقدة إلى مكوناتها الأساسية، ويتنبأ بالنتائج الوقتية للتفاعلات الوجدانية، ويختار الاستراتيجيات الفعالة التي تؤثر في مشاعر الآخرين، والدرجات في مثل هذه الاختبارات تتغير لتحديد العامل المرتبط بكل من نسبة الذكاء اللفظي والتعاطف المقرر ذاتياً، وفي هذا المقياس يؤدي المفحوص سلسلة من المهام المصممة لتقييم قدرة الشخص على إدراك وتحديد وفهم الوجدان، وتوجد دليل على الصدق التكويني والصدق التقاربي والصدق التمييزي الخاصين به، ولكن لا يوجد دليل على الصدق التنبئي (غالي، 2018).

2.9. مقاييس التقرير الذاتي للذكاء الوجداني:

وهي عبارة عن مقياس بأسلوب التقرير الذاتي عبارة عن وصف المشاركين لأنفسهم على مقياس ليكرت المكون من مجموعة من البنود على شكل جمل وصفية، أي أنها تعتمد على فهم الأشخاص لأنفسهم، فإذا كان هذا العلم دقيقاً، فإن هذه المقاييس تعتبر دقيقة فيما يتصل بالقدرات والسمات التي لها علاقة بالذكاء الوجداني، ارتبط بمفهوم الشخص عن ذاته فقط أكثر مما هو عليه في الحقيقة، وهذا أحد المآخذ، وهو أن الناس يكونوا غير دقيقين في وصف ما يرتبط بقدراتهم الشخصية عند التقييم (بلقاسم و هامل، 2015).

*MEIS : Multifactor Emotional Intelligence Scale

†MSCEIT = Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test

مقاييس التقرير الذاتي تُعنى بالذكاء العاطفي على أنه سمة تُظهر مدى الاتساق في السلوك عبر مواقف متعددة، ويتم التعبير عنها من خلال سمات أو سلوكيات مثل التعاطف، الحزم، والتفاوض. يُطلب من الأفراد تقييم مدى انطباق مجموعة من الأوصاف عليهم، ويعتمد هذا على مدى إدراكهم لذواتهم؛ فكلما كان تصور الفرد عن نفسه دقيقاً، كان تقييمه لقدراته العاطفية أقرب إلى الواقع. وأظهرت الدراسات أن معاملات الارتباط بين قدرات الذكاء العاطفي المُقدّرة ذاتياً والقدرات العاطفية الفعلية لا تتجاوز عادة (0.30)، مما يدل على أن تقييم الفرد الذاتي لقدراته قد لا يعكس بالضرورة قدراته الحقيقية، رغم أن المعتقدات الذاتية تلعب دوراً مهماً في قياس الذكاء العاطفي، كما أن القدرات الذاتية المقررة تنبع في الأصل من القدرات الفعلية للفرد (ياحي، 2019).

كما اعتمد بار أون وباركر (2002) في بناء هذه القائمة على نموذج بار- أون للذكاء الوجداني الذي طوره على مدى عشر سنوات من البحوث والدراسات، واتخذ هذا النموذج أساساً لتطوير عدة مقاييس، ويتكون الذكاء الوجداني وفق نموذج بار- أون لاستخراج حاصل الذكاء الوجداني من خمسة أبعاد هي: الذاتي، البين شخصي، التكيفية، إدارة الضغوط، والمزاج العام، وتضم هذه الأبعاد الرئيسية خمسة عشر مهارة وقدرة فرعية، وتتألف القائمة بصورتها النهائية الكاملة من (60) فقرة وتلائم الأعمار من (08 الى 18 سنة)، أما الصورة المختصرة فتألفت من (30) فقرة، وهي موزعة كما يلي: (ياحي، 2019).

- **مقياس الشخصية:** تضمن مقياس البعد الشخصي مجموعة من (6 فقرات) تهدف إلى قياس تفاصيل السمات الشخصية والميزات الفردية للأفراد، مما يساعد على تحديد تكوين الشخصية والطرز السلوكي الذي يمكن أن يؤثر في تفاعلهم مع البيئة والآخرين.

- **مقياس بعد الكفاءة الاجتماعية:** يتضمن هذا المقياس مجموعة من (12 فقرة) التي تهدف إلى قياس مستوى كفاءة الأفراد في التفاعل مع الآخرين والتفاهم والتواصل الاجتماعي، مما يساعد في تحديد مدى قدرتهم على بناء علاقات إيجابية وفعالة مع محيطهم.

- **مقياس بعد إدارة الضغوط:** يحتوي هذا المقياس على مجموعة من (12 فقرة) تستهدف قياس قدرة الأفراد على التعامل مع ضغوط الحياة والتحديات بشكل فعال، ومن ثم تقييم مدى تكاملهم النفسي والقدرة على الحفاظ على استقرارهم في مواقف مختلفة.

- **مقياس بعد التكيف:** يشتمل هذا المقياس على مجموعة من (10 فقرات) التي تهدف إلى قياس مدى تكيف الأفراد مع التغيرات والمتغيرات في البيئة المحيطة بهم، ومدى استعدادهم لمواجهة التحديات والتغيرات بشكل إيجابي وفعال.

- مقياس بعد المزاج العام: هذا المقياس يحتوي على مجموعة من (14 فقرة) تهدف إلى قياس المزاج العام والحالة العاطفية للأفراد، مما يمكن من تحديد مدى توازنهم العاطفي وقدرتهم على التحكم في مشاعرهم وتوجيهها بشكل إيجابي.

- مقياس بعد الانطباع الإيجابي: يتضمن هذا المقياس مجموعة من (6 فقرات) تستهدف قياس مدى توجه الأفراد نحو الانطباعات الإيجابية والتفاؤل، مما يساعد في تحديد مدى قدرتهم على رؤية الجوانب الإيجابية في الحياة والتعامل مع التحديات بروح إيجابية.

تم بناء وتطوير فقرات المقاييس الفرعية الخمسة التي تتألف منها القائمة على عدة مراحل، واستخدمت فيها أساليب التحليل العاملي لتقييم هذه المقاييس وتحسينها، تم تطبيق هذه المقاييس على عينة من (1651) مشاركاً من الذكور والإناث، تتراوح أعمارهم حوالي (13) عاماً، بعد ذلك، تم تقنين هذه المقاييس على عينة أكبر تضم (9172) أفراداً من الأطفال والمراهقين تم اختيارهم من مدارس مختلفة في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا. تم تقسيم العينة إلى أربع فئات عمرية مختلفة، وتم حساب متوسطات الأداء لكل فئة عمرية بالإضافة إلى الفروق بين الذكور والإناث. تم تقدير أداء القائمة الكاملة (60 فقرة) والمختصرة (30 فقرة) لكل فئة عمرية وللجنسين على حدي.

3.9. مقياس تقدير الملاحظ للذكاء الوجداني:

يعد مدخل المعلومات أحد المداخل المؤثرة في بناء سمعة وشهرة الفرد، حيث يتأثر ذلك بعدد من العوامل والتعابير الشخصية والمعتقدات الروحية المرتبطة بكيفية إدراك الفرد لشخصيته، ما يبرز في هذا السياق أهمية استخدام الروايات كأسلوب مؤثر في تشكيل السمعة الحسنة التي قد تكون في بعض الأحيان أكثر أهمية من القدرات الفعلية للفرد. على الرغم من أن القدرات المقاسة عبر الروايات قد تظهر أقل دقة، إلا أنها تعد أكثر تحكماً وقرباً من الواقع وتمثل خطوة نحو القدرات الفعلية، يعتمد هذا المدخل على الأفراد الملاحظين الذين يكفون بتنفيذ هذه المهمة وقدرتهم على تنظيم وتقديم المعلومات بشكل فعال.

ومن أهم المقاييس المستخدمة في هذا السياق، قائمة الكفاءة الوجدانية التي صممت بواسطة جولمان (1998)، يعرف جولمان الكفاءة الوجدانية بأنها القدرة المكتسبة المبنية على الذكاء الوجداني، والتي تظهر من خلال الأداء المتميز في مجال العمل. تم تصميم هذه القائمة لقياس عشرين كفاءة موزعة تحت أربعة جوانب رئيسية: الوعي بالذات، إدارة الذات، الوعي الاجتماعي، وإدارة العلاقات الاجتماعية.

بالإضافة إلى ذلك، يتضمن هذا الإطار استبيان تقدير الذكاء الوجداني، والذي تم تطويره بناءً على نموذج جولمان، تم تصميم أسئلة الاستبيان باستخدام مقياس سداسي تدرجي (أبداً، نادراً، أحياناً، عادة، غالباً، دائماً) لقياس كفاءة إدارة العلاقات الاجتماعية، يتألف هذا الاستبيان من ثلاث نسخ مختلفة: نسخة تقييم الذكاء الوجداني للفرد ذاته، ونسخة تقييم الذكاء الوجداني للفريق، ونسخة التقييم المتعدد.

بهذه الطريقة، يمكن تقييم مستوى الكفاءة الوجدانية وتحديد مدى تأثير الروايات والتعبير الشخصية على بناء سمعة وشهرة الفرد، مما يساهم في تحقيق التوازن بين القدرات الحقيقية والإدراك العام للفرد.

وفيما يلي ملخص للمقاييس الثلاثة للذكاء الوجداني: (ياحي، 2019).

جدول 2: المقاييس الثلاثة للذكاء الوجداني

مقاييس التقرير الذاتي مثل استبيان (EQI) لبار-أون	مقاييس القدرة مثل مقياس الذكاء الوجداني متعدد العوامل (MEIS) لماير وسالوفي وكاروسو	مقاييس تقدير الملاحظ مثل الكفاءة الوجدانية (ECI) مقياس لبوياتزس وجولمان وهاي ماكيري
يقيس: - الذكاء الوجداني داخل الشخص: ويقاس فيه تحقيق الذات، واعتماد الذات، والاستقلالية، والتوكيدية، والوعي بالذات. - الذكاء الوجداني بين الأشخاص: ويقاس فيه التعاطف، والعلاقات الاجتماعية، والمسؤولية الاجتماعية. - إدارة الضغوط: ويقاس فيها اختبار الواقع، وحل المشكلات، والمرونة. - التكيف:	يقيس: - إدراك الانفعالات: وتقاس هذه القدرة عن طريق إدراك الانفعالات في الوجوه، والتصميمات والقصص، والمقاطع الموسيقية. - التيسير الوجداني للتفكير: وتقاس هذه القدرة عن طريق ترجمة المشاعر، والقدرة على توجيه المشاعر لصناعة القرارات. - الفهم الوجداني: وتقاس هذه القدرة عن طريق التعرف على الانفعالات المختلفة، والتمييز بين التقلبات الوجدانية والمزاجية.	يقيس: - الوعي بالذات: ويتضمن الوعي الوجداني بالذات، والتقييم الدقيق للذات، والثقة بالنفس. - الوعي الاجتماعي: وتضمن التعاطف، وتوجيه الخدمات، والوعي التنظيمي. - إدارة الذات: وتتضمن التحكم في الذات، ويقظة الضمير، والتكيف، وتوجيه الإنجاز، والمبادرة والجدارة بالثقة. - المهارات الاجتماعية: وتتضمن تنمية الآخرين، والقيادة، والتأثير في الآخرين،

ويُقاس فيه تحمل الضغوط، ومقاومة الاندفاعات.	- إدارة الانفعالات: وتقاس هذه القدرة عن طريق إدارة الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين.	والتواصل الاجتماعي، وإدارة الصراع، وبناء الروابط، والعمل كفريق، وتحفيز التغيير.
- المزاج العام: ويقاس فيه التفاؤل، والسعادة.		

تستنتج الباحثة بعد التطرق إلى هذه الجزئية إلى أن موضوع قياس الذكاء الوجداني يشكل تحدياً مهماً في مجال البحث العلمي، فبالرغم التركيز المتزايد على هذا الموضوع والاهتمام المتزايد من قبل العامة والمختصين، إلا أنه مازال في مراحله الأولى ومازال هناك افتقار لوسائل قياسية جيدة وموثوقة لقياس الذكاء الوجداني. فهو مفهوم متعدد الأبعاد يمكن تصويره من منظورات مختلفة، وهذا يؤدي إلى اختلاف في الأساليب المستخدمة لقياسه.

بصفة عامة، يظهر أن المجال مازال بحاجة إلى مزيد من البحث والتطوير لتحديد الأبعاد الرئيسية للذكاء الوجداني وتطوير أدوات قياسية موثوقة ودقيقة تعكس هذه الأبعاد. على الرغم من وجود اهتمام دولي بالموضوع، لا يزال هناك حاجة للجهود المستمرة لتطوير هذا المجال وتحقيق تقدم يسهم في فهم أفضل للذكاء الوجداني وتطويره في مختلف جوانب الحياة الفردية والاجتماعية.

10. طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتمرن الإلكتروني لدى المراهقين:

أظهرت مجموعة من الدراسات والأبحاث أن الذكاء الوجداني يؤدي دوراً رئيسياً مهماً في التكيف النفسي في مرحلة المراهقة، (Baroncelli & Ciucci, 2014) أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن المراهقين الذين يمتلكون معدلات عالية من الذكاء الانفعالي يعيشون علاقات اجتماعية إيجابية أكثر من غيرهم، ويتمتعون بدرجة أعلى من التوافق النفسي مقارنةً بأقرانهم (Lomas et al., 2012).

كما وجدت إحدى الدراسات إلى أن المراهقين من ذوي الذكاء الوجداني المنخفض كانوا أكثر عرضة للوقوع ضحايا التنمر الإلكتروني، مقارنةً بأقرانهم من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع، أي أنه من المحتمل أن المراهقين الضعفاء في إدراك والتعبير عن الانفعالات وتنظيمها، هم الأكثر عرضة للوقوع ضحية التنمر الإلكتروني، وأوضحت الأبحاث كذلك أن الذكاء العاطفي يُعد عاملاً وقائياً مهماً ضد الآثار السلبية الناتجة عن التعرض للتنمر الإلكتروني، حيث يمكنه الحد من مشكلات الصحة العقلية من خلال تعزيز أساليب المواجهة الإيجابية (مدحت, 2020).

أظهرت الدراسات السابقة المتعلقة بالتنمر الإلكتروني والتقليدي أن المراهقين الذين يتمتعون بمستويات عالية من الذكاء العاطفي أقل عرضة لأن يكونوا ضحايا للتنمر الأقران، كما أنهم يظهرون سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية. ووجد إليبي وزملاؤه (Elipe et al., 2015) أن ارتفاع مستوى الوضوح العاطفي مع انخفاض مستوى التنظيم العاطفي في سياق التنمر الإلكتروني يسهم في بروز مظاهر التأثيرات العاطفية السلبية. بينما تشير النتائج إلى أن ارتفاع الانتباه العاطفي إلى جانب قدرة عالية على التنظيم يمكن أن يخفف من مشاعر الغضب والاكنتاب لدى المراهقين، مما يبرز الدور الحاسم للذكاء العاطفي، وخاصة في بعد التنظيم العاطفي، في التعامل مع التنمر الإلكتروني (مدحت, 2020).

إضافة إلى ذلك، تشير الأبحاث السابقة إلى أن نقص الذكاء الوجداني قد يكون عوامل رئيسية مشاركة في حالات التنمر المدرسي والتنمر الإلكتروني وتداعياتهما السلبية المرتبطة بالرفاهية، من جهة أخرى، تم العثور على أن المراهقين المعتدين الذين يتمتعون سواء في التنمر التقليدي أو التنمر الإلكتروني قد أبلغوا عن المزيد من الصعوبات في أبعاد فهم وتنظيم العواطف، ومع ذلك، لم يتم العثور على نقص في أبعاد انتباه المزاج ووضوح العاطفة بين المعتدين في الأنترنترنت. من ناحية أخرى، تم العثور على أن الضحايا النقيين لكل من الظواهر قد أشاروا إلى تقليل التكيف العاطفي مقارنةً بغير المشاركين، مع انخفاض في الانتباه ووضوح العاطفة وتنظيم العواطف.

أجرى زيك وآخرون Zych et al. مراجعة منهجية ووجدوا أن ارتكاب التنمر الإلكتروني كان مرتبطاً بنقص التعاطف، فالذكاء الوجداني المتصور يعمل كمتغير تعديلي بين الإثراء الإلكتروني والتأثير العاطفي من خلال التخفيف أو زيادة الأبعاد المختلفة للتأثير العاطفي. لوحظ أيضاً أن عوز الذكاء الوجداني وأبعاده مرتبط بشكل إيجابي بالتعرض للإثراء الإلكتروني، خصوصاً لمنعهم من أن يكونوا مرتبطين بسلوكيات خطيرة أخرى، مثل استهلاك المخدرات أو المشاركة في سلوك ضار (Méndez et al., 2019).

بالرغم من وجود أدلة كبيرة على أن المراهقين ذوي الذكاء الوجداني العالي عرضة للإبلاغ عن مستويات أعلى من الرضا بالحياة والرفاهية، حتى في سياقات التنمر والتنمر الإلكتروني، فقد ركزت النتائج السابقة بشكل رئيسي على الذكاء العاطفي كمفهوم شامل أو اعتمدت على أدوات مركزة بشكل خاص على جوانب الداخلية. وبشكل عام، تركز معظم النتائج البحثية الحالية على دور أو دورين معينين من التنمر (Quintana-Orts et al., 2021).

هناك دراسات تظهر الارتباط بين الذكاء الوجداني والانخراط في أشكال مختلفة من التنمر. وفقاً للمراجعة المنهجية التي أجراها غارسيا-سانشو وآخرون García-Sancho et al ، تم توضيح العلاقة

العكسية بين الذكاء الوجداني والسلوك العدواني، بغض النظر عن السياق الاجتماعي والثقافي والعمر أو نوع التعدي، ويرتبط التمر بشكل سلبي بالكفاءة الذاتية العامة، والذكاء الوجداني، والتعاطف، ومكوناتها المعرفية، في هذا السياق، أظهرت دراسة لوماس وآخرون Lomas et al. أن ضعف إدارة وسيطرة العواطف يرتبط بمستويات عالية من التعرض للضحية، وأن فهم عواطف الآخرين يرتبط سلبياً بالمشاركة في التمر (Lomas et al., 2012).

لذا فالأشخاص ذوو القدرات العاطفية الأفضل يعانون من عواطف سلبية أقل تتعلق بالتعبير عن العدوان أو الغضب، تم توضيح وجود علاقات بين الإدارة والسيطرة العاطفية والمشاركة في السلوكيات الداخلية والخارجية عن طريق استخدام استراتيجيات التعامل غير المنتجة للتقليل من التوتر بدلاً من البحث عن حلاً للنزاع، لذا كان لدى الجانحين صعوبات أكبر في التنظيم وإدارة العواطف، وحتى زادت مخاطر اضطراب الأسرة.

بعد مراجعة أهم الدراسات السابقة التي تطرقت إلى فهم طبيعة العلاقة بين التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين، يمكن للباحثة استنتاج مجموعة من النقاط التي تفسر طبيعة العلاقة بين المتغيرين، وهي كما يلي:

- الوعي بالمشاعر والتعامل معها:

يعتبر الذكاء الوجداني قدرة المراهق على التعرف على مشاعره ومشاعر الآخرين، وتحليلها والتعامل معها بشكل فعال، فالمراهقين الذين يتمتعون بمستوى عالٍ من الذكاء الوجداني غالباً ما يكونون أكثر قدرة على فهم تأثير أفعالهم على الآخرين وعلى العكس. هذا يمكن أن يقلل من احتمالية مشاركتهم في التمر الإلكتروني نتيجة لفهمهم للتأثير السلبي الذي قد يحدثه ذلك.

- التواصل الإيجابي وبناء العلاقات:

المراهقون ذوو الذكاء الوجداني العالي غالباً ما يكونون قادرين على التواصل بشكل فعال مع الآخرين وبناء علاقات إيجابية. يمكن أن يسهم هذا في تقليل انخراطهم في سلوكيات التمر الإلكتروني، حيث يمكن أن يكون لديهم توجه أكثر تعاطفاً واحتراماً تجاه الآخرين.

- تحكم في العواطف والتوتر:

الذكاء الوجداني يتضمن القدرة على التحكم في العواطف والتوتر، فالأفراد ذوو الذكاء الوجداني العالي قد يكونون أكثر قدرة على التفكير قبل القيام بأفعال غير لائقة عبر وسائل التواصل الاجتماعي وبالتالي يكونون أقل عرضة للانخراط في أنماط التمر الإلكتروني.

- العوامل الاجتماعية والنفسية:

قد تلعب عوامل أخرى مثل البيئة الاجتماعية والثقافية، والتوجهات الشخصية دوراً في تحديد العلاقة بين الذكاء الوجداني والتتمر الإلكتروني، فالأفراد الذين يعانون من ضغوط نفسية أو انعزال اجتماعي قد يكونون أكثر عرضة للاستتجاد بسلوكيات التتمر كوسيلة للتعبير عن انفعالاتهم.

خلاصة الفصل:

تناولت الباحثة في هذا الفصل مفهومًا سيكولوجيًا حديث النشأة والظهور نسبيًا في مجال علم النفس بشكل عام، إلا وهو موضوع الذكاء الوجداني، حيث يعد هذا الموضوع من المواضيع النسبية التربوية الحديثة نسبيًا، وحظي باهتمام العديد من العلماء والباحثين منذ ظهوره، نظرًا لما يكتسبه من أهمية بالغة في كافة ميادين الحياة، نظرًا لقدرته على التنبؤ بنجاح الفرد في مختلف ميادين حياته، وهو ما عجزت عنه مقاييس القدرات العقلية التقليدية، كما أن اكتساب مهارات الذكاء الوجداني يعتبر مفتاح نجاح الفرد في حياته الأسرية والاجتماعية والمهنية.

تباينت الآراء والنظريات في تفسير مفهوم الذكاء العاطفي، حيث يرى بعض الباحثين أنه يمثل سمة من سمات الشخصية، أو استعدادًا فريدًا، أو مزيجًا من السمات الشخصية والقدرات العقلية. في المقابل، يعتبره آخرون قدرة عقلية وانفعالية تهدف إلى معالجة المعلومات العاطفية بشكل معرفي، ويصنفونه كنوع من أنواع الذكاء يتجسد في مجموعة من القدرات والمهارات العقلية.

الفصل الرابع:
سيكولوجية المراهقة

تمهيد:

يمر الفرد خلال فترات نموه بالكثير من الفترات الحرجة والصعبة، وتعتبر مرحلة المراهقة أشد وأقسى هذه المراحل وأكثرها صعوبة، باعتبارها الفترة الانتقالية التي تفصل بين مرحلة الطفولة والرشد، تمثل الانتقال من التبعية إلى الاستقلال الذاتي، ويصعب تحديد بدايتها ونهايتها بسبب تباين الثقافات والزمن واختلاف سيرورة النمو البيولوجي والنفسي والاجتماعي بين الأفراد. تؤثر أشكال وأنماط التربية والثقافة المتبعة في المجتمع أيضًا على هذه المرحلة. فالمراهقة تعد حلقة مهمة في مسار تطور الإنسان، فهي فترة تتسم بوتيرة نمو سريعة، تجلب معها تغيرات فيزيولوجية مفاجئة تؤثر في النواحي المختلفة للشخصية، ومن بين تلك التغيرات نذكر الجوانب النفسية والاجتماعية والعاطفية، تعد المراحل المراهقة من أصعب المراحل، حيث أن هذه المرحلة هي المسؤولة عن تكيف الفرد في المستقبل، وأي خلل في عملية التكيف يؤثر سلباً على نموه وتطوره، ويترك آثاراً عميقة في شخصيته عندما يصل إلى مرحلة الرشد.

نظراً لأهمية هذه المرحلة في بناء الشخصية وتكيفها، سعينا في هذا الفصل إلى تغطية أبرز الجوانب المتعلقة بالموضوع، من خلال التطرق إلى مفهوم المراهقة ومراحلها وأهميتها وأشكالها، بالإضافة إلى خصائص النمو واحتياجاته لدى المراهق، والمشكلات التي تواجه هذه الفئة، إلى جانب استعراض الاتجاهات النظرية المفسرة لهذه المرحلة، والسلوك العدواني لدى المراهقين، وسمات المراهق العدواني، وختاماً بحاجات المراهق الأساسية.

1. مفهوم المراهقة:

يحمل مصطلح المراهقة عدة معاني ومفاهيم، حيث درسه الكثير من الباحثين والعلماء على مر الفترات الزمنية، واختلفوا في تفسير معانيها، ولهذا فقد تعددت التعريفات حولها، وذلك باختلاف الثقافات واللغات، والباحثين والمختصين في مجال علم النفس، وعلم الاجتماع، والانثروبولوجيا، والبيولوجيا، والوراثة، والطب، وغيرها من المجالات العلمية، ولهذا، فقد أصبح من الصعب تحديد تعريف عام وشامل لمفهوم المراهقة، وفيما يلي سنقدم مجموعة من التعاريف المختلفة التي تطرقت إلى مفهوم المراهقة:

1.1. المراهقة لغة:

مصطلح المراهقة هو مشتق من الفعل اللاتيني (Adolescere) ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والانفعالي أي "النمو إلى النضج" يستعمل علماء النفس هذا المصطلح للدلالة على النمو النفسي والتغيرات التي تطرأ خلال المرحلة الانتقالية من الطفولة إلى البلوغ، حيث يفهم من المصطلح الاقتراب أو الدنو من الحلم. ويؤكد علماء فقه اللغة هذا التفسير من خلال تعريفهم لكلمة "رهق" بأنها تعني غشي أو لحق أو اقترب، وبذلك فإن المراهق، بحسب هذا المفهوم، هو من يقترب من سن الحلم واكتمال النضج (البهي، 1956).

قال ابن منظور في لسان العرب: "رهق، ومنه قولهم: غلام مراهق أي مقارب للحلم، وراهق الحلم أي قاربه، وفي حديث موسى والخضر: فلو أنه أدرك أبويه لأرهقهما طغيانا وكفرا، أي أغشاهما وأعجلهما، وفي التنزيل: أي يرهقهما طغيانا وكفرا، ويقال: طلبت فلانا حتى رهقته، أي حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه، ورهق شخص فلان أي: دنا وأزف وافد، والرهق: العظمة، والرهق: العيب، والرهق: الظلم، وفي التنزيل: فلا يخاف بخسا ولا رهقا: أي ظلما، وقال الأزهري: وفي هذه الآية الراهق اسم من الإرهاق، وهو أن يحمل عليه ما لا يطيقه، ورحل مراهق إذا كان يظن به السوء" (ابن المنظور، 1984).

أما في القاموس الفرنسي La Rousse: المراهقة هي تلك المرحلة التي تفصل بين مرحلتي الطفولة والرشد، وتقع بين فترتي 12 و18 سنة، ويحدث فيها البلوغ، تبدأ المراهقة في فرنسا في سن العاشرة عند البنات وسن الثانية عشر عند الذكور (Larousse, 1910).

1.2. المراهقة اصطلاحا:

تعددت التعاريف الاصطلاحية حول مفهوم المراهقة، وذلك باختلاف وجهات النظر حول تفسيرها، فالمفهوم المتعلق بالمراهقة قد شهد تعدداً كبيراً في التعاريف والاصطلاحات على مر العصور وفي مختلف

الثقافات والمجتمعات، هذا التعدد والاختلاف في التعاريف يعكس تعقيد هذه الفترة الحياتية والعوامل المتعددة التي تؤثر في تشكيلها وتجريمها، تأتي بعض التعاريف من منظور بيولوجي وفسولوجي، بينما تركز البعض الآخر على النواحي النفسية والاجتماعية:

يعرف ستانلي هال (stanley hall 1956) المراهقة بأنها المرحلة العمرية التي تتسم فيها سلوكيات الفرد بحدة العواطف والانفعالات، وبتوترات شديدة (مزغراني، 2015).

المراهقة تعتبر مرحلة انتقال الفرد من الطفولة إلى الرشد، وهي عملية بيولوجية وتحول اجتماعي وثقافي في حياة الشخص، وهي التحولات كلها تسري جنباً إلى جنب (Origlia & Ouillon, 1964). أما من الناحية الاجتماعية، فالمراهقة تعتبر مرحلة عبور، تسمح للفرد بالاندماج في الحياة الاجتماعية، أو مجموعة اجتماعية تتميز بخصائص اجتماعية وثقافية، كما تتسم بصعوبات مختلفة باختلاف الأجناس والأزمنة (Harper & Marshall, 1991).

في حين يرى مجدي عبد الله أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الانتقال والتحول من الطفولة إلى النضج، وتتسم بأنها فترة جد معقدة من النمو والنضج، حيث تحدث فيها تغيرات عضوية ونفسية وعقلية واجتماعية واضحة تقلب الطفل الصغير وتحوله لكل يصبح بهذا عضواً في مجتمع الأفراد الراشدين (مجدي، 1996).

بينما يرى سيغ蒙德 فرويد Freud أن: تُعد المراهقة مرحلة يسودها القلق نتيجة عودة الطاقة الليبيدية إلى الظهور، مما يؤدي إلى اضطراب التوازن بين الهو والأنا الذي كان مستقرًا خلال مرحلة الكمون، وتتميز هذه المرحلة بحب الذات، وتقدير الواقع، وتطور الميول الجنسية نحو الجنس الآخر (مرسي، 2002). وعرفها عبد الرحمان العيسوي (2005) بأنها إحدى مراحل نمو الفرد منذ بداية البلوغ الجنسي إلى النضج باكتمال الوظائف الجسمية والعقلية، فهي مجموعة من التغيرات التي تطرأ على النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي والروحي للفرد (العيسوي، 2005).

تعتبر فترة المراهقة موضوعاً بالغ التعقيد، فهي بمثابة مرحلة انتقالية *période de passage* من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، وفترة نمو طبيعي يقترب الطفل من الراشد في الجانب الجسدي، أما إدماج الجانب الاجتماعي في نظامه الداخلي، تلك التغيرات تثير اختلالاً في توازن شخصية المراهق، وتظهر عن طريق مجموعة من الأعراض التي تتجمع تحت مفهوم ما يسمى بـ "أزمة المراهقة"، أين يجد نفسه في مهمة اكتساب هويته الشخصية بطابع أكثر أصالة (Coslin, 2017).

أما إريك إريكسون E.Erikson عرف المراهقة على أنها مرحلة يكون فيها الصراع النفسي قائم بقوة، ويتم في هذه المرحلة بناء الهوية الذاتية للفرد، فبها يعرف ذاته وهويته، وقيمه واتجاهاته المستقبلية حيث أن هذا الصراع يكون مهياً قبل فترة المراهقة ويستمر إلى غاية الرشد (بوسنة, 2012).

فالمراهقة هي بنية ديناميكية تتطور من خلال العوامل النفسية، الاجتماعية، الفسيولوجية، الزمنية والثقافية للفرد، وهي فترة نمو جد حساسة تشمل السنوات بين بداية البلوغ وبناء الاستقلال الذاتي والاجتماعي، ويشمل هذا المفهوم الأعمار من 10 إلى 18 عاماً، ولكنها قد تختلف من حالة إلى أخرى، فقد تكون من 9 إلى 26 عاماً (Curtis & Wodarski, 2015).

وعرف جيرزيل Jerzel المراهقة من الناحية الوظيفية بأنها تلك المرحلة الزمنية التي يمر بها الأولاد والبنات في انتقالهم من الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث يتسمون بالنضج العقلي والانفعالي والاجتماعي والجسدي (بوزيدي, 2017). ولا يوجد اتفاق عام حول الوقت الدقيق لبدء هذه المرحلة، كما يصعب تحديد نهايتها بشكل دقيق.

تقع المراهقة بين البلوغ الجنسي وسن الرشد، حيث يشهد فيها الفرد تغيرات أساسية واضطرابات في جميع جوانب النمو الجسمي والنفسي والاجتماعي والانفعالي، ونتيجة لهذا، تصبح صورة المراهق غير صورة الطفل ليتمكن اعتبارها مرحلة ميلاد جديدة (بوتفوشات, 2018).

المراهقة هي الفترة الانتقالية بين الطفولة وسن البلوغ، حيث يكون النمو واضحاً بشكل أكبر، وعلى الرغم من أن المراهقة قد تكون غير ملحوظة أحياناً أو تمتد لفترة أطول أو أقصر حسب العصور والثقافات، فإنها مسألة اجتماعية تتسم بتعقيد تعريفها، وتتبع جذور المراهقة من سن البلوغ بشكل بيولوجي، وتختلف معايير بداية ونهاية المراهقة حسب البعد المختار، حيث تعتمد نقاط الانتقال بشكل رئيسي على الجوانب الاجتماعية مثل الاستقلال المالي والحياة المهنية والحياة الزوجية، هذا يؤدي إلى تمديد فترة المراهقة نتيجة للتأخير في دخول سوق العمل أو متطلبات الدراسة المطولة (Cannard, 2019).

يركز التعريف السيكولوجي لمرحلة المراهقة على أهمية بناء هوية مستقرة لدى المراهق، بما يساهم في تحقيق شعور واضح بالذات يتجاوز التغيرات المتعددة في الخبرات والأدوار. هذا التكوين الذاتي يمكن المراهق من الانتقال من مرحلة الطفولة، التي هو بصدد مغادرتها، إلى مرحلة الرشد التي يفترض دخوله فيها. ويُعد الشعور بالتوتر أمراً طبيعياً في هذه المرحلة، نتيجة الضغوط التي ترافق بدايات المراهقة، مثل النمو المعرفي والتغيرات في التوقعات الاجتماعية.

ويُعتبر البلوغ أولى هذه الضغوط التي يُواجهها المراهق، إذ يصاحبه تغيرات جسدية ملحوظة كزيادة الطول وتبدل نسب الجسم، ما يدفع المراهقين إلى تطوير وعي جديد بأجسادهم وبكيفية تفاعل الآخرين معهم. كما يُثير البلوغ عالمًا داخلياً من الاستنثارات الجنسية. وتتميز هذه المرحلة أيضاً بتغيرات معرفية سريعة، إلى جانب تغير واضح في التوقعات الاجتماعية، إذ يُتوقع من المراهقين مستوى أكبر من النضج، والبدء في التخطيط لمستقبلهم وحياتهم في الرشد، كما يأمل الوالدان والبيئة المحيطة (معايير, 2021).

عرّف البعض مرحلة المراهقة بأنها فترة من النمو الجسدي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي التي يمر بها الأبناء خلال سن معينة، غالباً ما تتراوح بين 15 و18 سنة، وقد ترافقها بعض المضايقات أو المشكلات نتيجة نقص الخبرة في مواجهة متطلبات الحياة (قندوسي, 2021).

أما من الناحية البيولوجية، فيعرف فريد وبيتش Fread & Beach المراهقة بأنها المرحلة التي تمتد من البلوغ حتى الوصول إلى النضج الكامل الذي يُمكن من الإخصاب الجنسي، حيث تبلغ أجزاء الجهاز التناسلي أقصى كفاءتها خلال مراحل مختلفة من دورة الحياة، وفي الواقع لا تُعد مرحلة المراهقة مكتملة إلا عندما تكون جميع العمليات الحيوية الضرورية للإخصاب، والحمل، والإفراز قد أصبحت فعالة وناجحة (بوزغاية, 2022).

انطلاقاً من التعاريف المختلفة والمتنوعة التي سبق تناولها، تصل الباحثة إلى أن المراهقة هي المرحلة الانتقالية والتحويلية بين مرحلة الطفولة ومرحلة النضوج، وتتسم بتغيرات بيولوجية ونفسية وعقلية واجتماعية واضحة، حيث يحدث تحول شامل في تطور الشخصية. يعكف الفرد خلال هذه الفترة على تشكيل هويته وتحديد مكانته في المجتمع، وينتقل من موقع الطفل إلى موقع الشخص البالغ. خلال هذه الفترة، يبدأ الفرد في بناء هويته الشخصية وتحديد قيمه واهتماماته. يمكن أن تتضمن المراهقة تحديات عاطفية واجتماعية، بما في ذلك البحث عن الهوية والتأقلم مع تغيرات الجسم والعلاقات الاجتماعية، يلعب الدعم العائلي والاجتماعي دوراً هاماً في مساعدة المراهقين على التكيف مع هذه المرحلة المهمة في حياتهم. تختلف مدة المراهقة من فرد إلى آخر وحسب العوامل البيولوجية والاجتماعية والثقافية، وتكمن أهمية هذه المرحلة في تطوير القدرات وبناء التوجهات والقيم، مما يؤثر على التصرفات والاختيارات للفرد في المستقبل.

2. مراحل وأقسام المراهقة:

يجد بعض الباحثين أن الفرد يمر خلال فترة المراهقة بثلاث مراحل قسمها العلماء والباحثون، ولكل مرحلة من هذه المراحل مظاهر ومتطلبات تخصها وتجعلها مميزة عن المرحلة التي سبقتها، وسيتم عرضها فيما يلي:

1.2. مرحلة المراهقة المبكرة من (12 إلى 14 سنة):

تعتبر هذه المرحلة حاسمة في العمر، حيث يمكن توجيه العناية بالتربية الاجتماعية داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع الأكبر، واتباع أساليب التوجيه والإرشاد النفسي في معاونة المراهق على تخطي الاضطرابات التي تحدث خلال هذه المرحلة من العمر، كما يتم الاهتمام بالحساب المراهق القيم الأخلاقية والمعايير السلوكية المتوافقة مع المجتمع وتشجيعه على التعاون والاستجابة لروح الجماعة داخل الأسرة والمدرسة والمنظمات الاجتماعية الأخرى، إضافة إلى أنه يمكن أن تترك للمراهق حرية التحكم في تصرفاته والتحرر والاستقلال، فيمكن توجيهه إلى الاختيار السليم لرفاقه وأصدقائه ومراقبة سلوك الجماعات التي ينتمي إليها حتى لا ينحرف سلوكه ومناقشته عند إبداء آرائه مع تجنب توجيه اللوم والتعنيف واللامبالاة فيما يبديه من ملاحظات أو آراء حول أمور حياته حتى يمكن كسب ثقته (قارة، 2012).

الأمر والتغيرات الحادثة في الجسد الجديد بسبب البلوغ والانشغال بالحياة اليومية، حيث يصبح المراهقون من نفس الجنس مناضلين من أجل تقرير مصيرهم ومستقبلهم، تشهد هذه المرحلة مستويات مرتفعة من تقلب المزاج والنشاط البدني، قد تؤدي بعض الأمراض إلى تشوه صورة الجسد لدى المراهق، كما قد تؤدي إلى العزلة والابتعاد عن المقربين (Bennett & Robards, 2013).

يتأثر البلوغ في هذه المرحلة بنوع الغذاء وكميته، فكثر البروتين تؤدي إلى التبكير بالبلوغ، ونقص الغذاء يؤخر بدء البلوغ، ويؤثر أيضا على النشاط الجنسي للفرد، فحينما يتعرض الأفراد للجوع تضعف تبعاً لذلك رغبتهم الجنسية وبهذا يعالج النبي صلى الله عليه وسلم الشباب قائلاً: "يا معشر الشباب، من استطاع منكم الباءة (تكاليف الزواج) فليتزوج إنه أغض للبصر وأحصن للفرج، ومن لم يستطع فعليه بالصوم، فإنه له وجاء (مانع وعاصم من الوقوع في الحرام (بن محمود، 2012)).

أبرز مظاهر النمو في هذه المرحلة هو النمو الجنسي المتأجج، وتأخذ مظاهر النمو الجنسي والعقلي والانفعالي والاجتماعي واللغوي والفيزيولوجي والحركي والحسي والديني نمواً سريعاً جداً (بوزغاية، 2022).

2.2. مرحلة المراهقة المتوسطة من (15 إلى 18 سنة):

تتسم هذه المرحلة باستمرار النمو في جميع جوانبه، ويُشار إليها أحياناً بمرحلة "الأزمة"، نظراً لما يعانیه المراهق خلالها من صعوبة في فهم البيئة المحيطة به والتأقلم مع احتياجاته النفسية والبيولوجية، إذ يشعر بأن كل ما يرغب في القيام به يُواجه بالرفض والمنع تحت مسمى العادات والتقاليد، دون أن يتلقى تفسيراً واضحاً لذلك. وتمتد هذه المرحلة من سن الخامسة عشرة إلى الثامنة عشرة، أي خلال المرحلة الثانوية من التعليم، وتُعرف أيضاً بسن الحيرة والارتباك، لما يظهر فيها من سلوكيات متعددة تعكس ما يمر به المراهق من ارتباك وحساسية مفرطة (زهران، 1995).

إن أهم وأبرز ما يميز هذه المرحلة هو استيقاظ إحساس الفرد بأناه وكيانه وذاته، وظهور القدرات الخاصة لديه (الهنداوي، 2002) طوال هذه الفترة، يتطور جسم ودماع المراهق نحو القامة المناسبة للبالغين والنضج الجنسي الكامل على الرغم من وجود تقبل لبنية البلوغ، إلا أن القلق بشأن جعل الجسم جذاب أكثر يتصاعد، ويستمر نمو الدماغ بشكل كبير بما في ذلك التطور التدريجي للفص الجبهي، النخاع الشوكي والمشابك، وتثبيط الناقل العصبي، يمكن أن يكون هناك ضعف شديد بسبب التطور الغير متزامن بين آلية البحث عن الإحساس الدماغية ونظام التنظيم الذاتي المتطور، وتبدأ العمليات المعرفية الرسمية في الظهور وتصبح القدرة على التفكير أكثر تعقيداً وتجريداً ومنطقية، تظل الكفاءة العملية المعرفية والتحكم في الاندفاعات غير ناضج (Curtis & Wodarski, 2015).

تعتبر هذه المرحلة همزة وصل بين المراهقة المبكرة والمتأخرة علماً بأنه لا يمكن وضع خط فاصل الفرد بذاته وكيانه، وفي ظهور القدرات الخاصة لديه.

3.2. مرحلة المراهقة المتأخرة:

في هذه المرحلة يبدأ الفرد يجرب نفسه في تحمل مطالب الشباب، وهي تقابل مرحلة التعليم الجامعي، وتمتاز بمحاولة الفرد التغلب على المصاعب التي تواجهه، ويتميز أفراد هذه المرحلة بنمو عقلي يهيئهم لمواجهة المشكلات الحياتية بالطرق المثلى، وفي نهاية هذه المرحلة تهدأ سرعة النمو تماماً، بل يمكن القول أن جميع مظاهر النمو تصل إلى أعلى مستوياتها، وبهذا يصل الفرد إلى الاستقرار والهدوء (بوزغاية، 2022). وهي مرحلة الاستقرار والتكيف مع المجتمع وضبط النفس للدخول في الجماعات وتحديد الاتجاهات في السياسة والعمل (غباري و شعيرة، 2015).

تُعرف هذه المرحلة بـ "سن اللياقة"، لأن المراهق يشعر خلالها بأنه محط أنظار الآخرين، ويبدأ في الانخراط بعالمه الجديد من خلال تقليد سلوك الراشدين. في هذه المرحلة، يسعى الفرد إلى التكيف مع

المجتمع، ويعمل على التوفيق بين مشاعره الجديدة وظروف البيئة المحيطة به، ليكوّن موقفًا تجاه البالغين، محاولًا الاعتياد على ضبط النفس وتجنب العزلة والانطواء (ميخائيل، 1994).

على الآباء والمربين في هذه المرحلة ضرورة مراعاة النمو والتوافق الاجتماعي والذي يقوم على التخفيف من ممارسات الضبط والتنظيم والسلطة مع المراهق مع تقليل الفجوة بين جيل الآباء وجيل الأبناء، ومعاونة المراهق على فهم ذاته وتنمية القيم السائدة الصالحة في المجتمع لتوثيق الصلة بالمجتمع الذي يعيش فيه، حتى يمكن إعداده لتحمل المسؤولية الجماعية، واحترام الضبط والتنظيم والسلطة في المجتمع والقيام بأعبائه ومسؤولياته في بناء المجتمع.

من المسؤوليات المتعددة التي يمكن إعطاؤها للمراهق:

- حرية التصرف والسعي نحو الاستقلال.

- الاحترام المتبادل والثقة بالوالدين.

حق تعزيز الذات وإيجابية مفهوم الذات (قارة، 2012).

كما حاول بعض الباحثين رسم المراحل التي يمر بها المراهق قصد تسهيل المهمة على الدارسين، ومن جهة أخرى لتمييز النواحي المرضية. فنجد أن بلوس Blos.P قسم المراهقة إلى خمس مراحل مقسمة كما يلي:

- مرحلة ما قبل المراهقة: وتتميز بارتفاع كمي للضغط الغريزي.

- مرحلة المراهقة المبكرة: تتميز بظهور وتغوق الوظيفة التناسلية والحد من استثمار المواضيع الطفولية.

- مرحلة المراهقة بكل معنى الكلمة: تتميز بإعادة اهتمامات المرحلة الأوديبية، ثم اكتشاف مواضيع جنسية غيرية.

- مرحلة المراهقة المتأخرة: هي مرحلة تمكين وتقوية وظائف واهتمامات الأنا.

- مرحلة ما بعد المراهقة: مرحلة الاحترافية: العمل، الزواج... إلخ (خشخص، 2009).

كما يمكن تمييز المراهقة عن الطفولة من خلال:

- المراهقة النضوجية (12-16 سنة): في هذه الفترة تكثر التغيرات الفسيولوجية على الفرد.

- المراهقة الحديثة (16-18 سنة): حيث يكون التعليم الاجتماعي والثقافي.

- المراهقة (18-20 سنة): تحدث خلالها كل التحولات الممكنة، من البيولوجية، النفسية، والاجتماعية

(جبالي و بهتان، 2015).

من السمات والخصائص التي تشير إلى أن الفرد قد خرج من مرحلة المراهقة، العوامل الاجتماعية، الاستقلالية المالية، والدخول والاندماج في الحياة المهنية، والحياة الزوجية.

جدول 3: خصائص بداية ونهاية مرحلة المراهقة حسب مختلف المقاربات

بعد المراهقة	خصائص بداية المراهقة	خصائص نهاية المراهقة
بيولوجي	بداية التحولات الفسيولوجية	القدرة على الإنجاب
معرفي	بداية العقلنة المجردة، والنمو الخلقي، حيث تصبح المسلمات العقلية الكلية قابلة للشك، والرفض والعصيان.	التحكم في التفكير البنائي
نفسي	بداية تأكيد الذات الشخصية وكتمان أسراره وتأكيد وجهات نظره واختياراته.	القدرة على تحديد الذات والاختيارات المستقلة
قانوني	الفترة العمرية التي تسمح للوالدين تركه في البيت لوحده، ولساعات دون أن تسقط عليهما عقوبة الإهمال العائلي حسب قانون حماية الشباب (12 سنة).	سن النضج يتوافق مع سن الانتخاب
اجتماعي	ظهور سلوكيات المشاركة في أدوار اجتماعية مستقلة عن العائلة.	التحكم في الذات وفي استخدام السلطة والمسؤولية تجاه الآخرين
ديني	المراهق هو طفل بدأ الاحتلام	إيحاءات قرآنية

المصدر: (جبالي و بهتان, 2015).

عموماً، إن المراهقة تمثل مرحلة انتقالية هامة في حياة الفرد تمتد من سن 12 إلى 20 سنة تقريباً، وتنقسم إلى ثلاث مراحل رئيسية، المرحلة المبكرة، في هذه المرحلة، يشهد المراهق تغيرات كبيرة في النمو الجسدي، مما يؤدي إلى زيادة الارتباط بالنفس والجسم، تكون الانفصالية والاستقلالية في الارتفاع، مع المشكلات الاجتماعية والعاطفية، قد يظهر اهتمام بالمظاهر الخارجية والانتماء إلى الأقران، وتزايد الاهتمامات المدرسية والاجتماعية، المرحلة الثانية سميت بمرحلة المراهقة المتوسطة، في هذه المرحلة، تشهد العلاقات الاجتماعية تحولات هامة، حيث يمكن أن يصبح الأصدقاء أكثر تأثيراً من الأسرة، يمكن أن يكون هناك توتر بين الرغبة في الاستقلال والحاجة للدعم والتوجيه، وأن يكون التفكير النقدي والتحليلي

في تطور، مع تزايد المشكلات التعليمية والمهنية، أما المرحلة الأخيرة هي المراهقة المتأخرة (بعد 18 سنة)، حيث تعد هذه المرحلة فترة انتقالية إلى البلوغ والبلوغ الكامل.

يمكن للفرد في هذه المرحلة أن يتعامل مع المسؤوليات البالغة واتخاذ قرارات حاسمة بشأن التعليم والعمل، والعلاقات العاطفية. قد يكون هناك التوجه نحو تحقيق الهدف وتحقيق الذات. تشهد تحمل المسؤوليات البالغة وتطوير القدرة على مواجهة تحديات الحياة، تتميز هذه المراحل بالتغيرات الجسدية الفسيولوجية، النفسية والاجتماعية، وتؤثر على تطور الفرد في مختلف جوانب حياته.

كما وجب الإشارة إلى أن هذه المراحل ليست ثابتة بشكل صارم ونهائي، حيث يمكن أن يختلف توقيت وتجربة المراهق من شخص لآخر، كما يمكن أن تتأثر المراحل بالعوامل الثقافية والاجتماعية، والبيئية، والأسرية التي يعيشها الفرد، يشجع دعم الأسرة والمجتمع والتوجيه النفسي خلال هذه المراحل لمساعدة المراهقين على التعامل مع الصعوبات والتغيرات التي يمرون بها.

3. أهمية مرحلة المراهقة:

تعتبر المراهقة فترة مليئة بمختلف المشكلات والاضطرابات نتيجة للتغيرات النفسية والجسدية والانفعالية التي تحدث خلالها. ومع ذلك، تأتي أهمية هذه المرحلة إلى السطح من خلال أنها تكمن في التطور الشامل الذي يشهده الفرد في النمو الجسدي والعقلي والانفعالي والمعرفي والاجتماعي، بما يساهم في بناء شخصيته وتهيئته لمرحلة الرشد والاستقلالية الذاتية. تلك التغيرات تساعد في تشكيل هويته وتوجيهه نحو التحديات والمسؤوليات في المجتمع.

تمثل المراهقة فترة انفصال الفرد عن الاعتماد الكامل على والديه، حيث يبدأ في اكتساب الاستقلالية والوعي بمسؤولياته وواجباته. هذا يعني أن الفرد يتحمل مزيداً من المسؤوليات ويتعلم كيفية التعامل مع تحديات الحياة بشكل أكثر استقلالية. في فترة المراهقة، يسعى الفرد إلى تحقيق طموحاته وتطلعاته المستقبلية وتطوير مهاراته واهتماماته، هذه الفترة تُشجع الفرد على استكشاف مختلف الجوانب في حياته وتطوير شغفه تجاه ميوله. كما أن المراهقة تمثل مرحلة الانتقال من الاعتماد على الآخرين إلى الاعتماد على الذات، حيث يُشجع الفرد على اتخاذ قراراته الشخصية والتعامل مع التحديات بشكل أكثر استقلالية، مما يُعزز من تطويره كفرد ناضج يتحمل المسؤولية.

تمكن فترة المراهقة الفرد من تحديد مساره المستقبلي وتحقيق أحلامه، من خلال اكتسابه للمعرفة والخبرات واستكشافه لاهتماماته، يتمكن من تحديد اتجاهاته في الحياة المهنية والشخصية، وبذلك يكون لديه دور نشط في تحديد مساره المستقبلي.

يمكن تلخيص أهمية مرحلة المراهقة في النقاط التالية:

- **النمو الفسيولوجي:** تشهد فترة المراهقة تغيرات جسدية كبيرة، بدءًا من النمو السريع، وتطوير السمات الجنسية الثانوية، وانتهاء بالنمو العقلي، تلعب هذه التغيرات دورًا هامًا في بناء الهوية الشخصية.
- **بناء وتشكيل الهوية:** يواجه المراهقون تساؤلات حول من هم وماذا يعني أن يكونوا، وهذا يدفعهم إلى استكشاف هويتهم الشخصية والاهتمامات المختلفة، هذه العملية تشكل أساسًا لتطوير الثقة بالنفس والشعور بالتميز عن الآخرين.
- **التطور العقلي والمعرفي:** يتطور الدماغ أثناء فترة المراهقة بشكل ملحوظ، مما يؤدي إلى تطوير المهارات العقلية مثل القرارات وحل المشكلات والتفكير النقدي.
- **تنمية العلاقات الاجتماعية:** يتغير نطاق العلاقات الاجتماعية للمراهقين من أسرتهن إلى الأصدقاء والأقران، حيث تلعب الصداقات دورًا مهمًا في بناء القدرات الاجتماعية وتعلم مهارات التفاوض والتعامل مع الآخرين.
- **التجربة والمغامرة:** يميل المراهقون إلى البحث عن تجارب جديدة ومغامرات، وهذا يساعد في بناء خبراتهم وتوسيع آفاقهم.
- **التعلم المستمر:** تعتبر مرحلة المراهقة وقتًا حيويًا لاكتساب المعرفة وتطوير المهارات في مجموعة متنوعة من المجالات، سواء كانت دراسية أو اهتمامات شخصية.
- **التحضير والاستعداد للمستقبل:** تكون مرحلة المراهقة فرصة للتفكير بجدية في خيارات المستقبل المهني والتعليمي، والعمل على تطوير المهارات الضرورية لتحقيق أهدافهم.
- **تنمية الشعور بالمسؤولية:** يتعلم المراهقون تحمل المسؤولية عن أفعالهم وقراراتهم، مما يساعدهم في بناء النضج والتفكير الناضج.
- **تكوين القيم والمبادئ الاجتماعية:** يبدأ المراهقون في التفكير بجدية في قيمهم ومبادئهم، ويطورون وجهات نظرهم الخاصة تجاه العالم والمجتمع.
- **التأقلم مع التغيرات:** تعلم المراهقين كيفية التعامل مع التغيرات المستمرة والتحديات، وهذا يساهم في بناء مهارات التكيف والمرونة.

4. أنماط وأشكال المراهقة:

هناك أنواع مختلفة للمراهقة وذلك نظرا لاختلاف استجابات الأفراد للتغيرات التي تطرأ لهم أثناء هذه الفترة، حيث أن كل مراهق يختص بنوع ما، وذلك تبعا للظروف الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية، وحتى البيئية، ولهذا قام العديد من العلماء والمختصين بتحديد أنواع منها، وهي كما يلي:

1.4 المراهقة المتكيفة:

يتميز هذا النوع من المراهقة بالهدوء النسبي والابتعاد عن كل التصرفات العدوانية والعنيفة، التوترات، الانفعالات الحادة، يكون المراهق في هذا النوع متوافق مع والديه، أسرته ومجمعه، تتميز أيضا بالاستقرار والاشباع المتزن للطلبات والابتعاد عن الخيال وأحلام اليقظة، التوافق الاجتماعي ويكون المراهق راضي عن نفسه، محقق لذاته ويشعر بمكانته في الجماعة، لا يعاني من شكوك حول الأمور الدينية (زهران، 1995). ويضيف سيد محمود الطواب أن من أهم مميزات هذه المرحلة الاستقرار العاطفي وتكامل الاتجاهات والتوافق مع الذات والآخرين، إضافة إلى القدرة على تحمل الإحباط وتجاوز القلق، هذه المراهقة توفرت فيها المعاملة الأسرية السليمة التي تتسم بالحرية وفهم واحترام رغبات المراهق وسيادة الجو الديمقراطي (الطواب، 1995).

يتسم هذا النوع من المراهقة بالهدوء النسبي والتوازن الانفعالي، وتكون علاقات المراهق مع الآخرين جيدة، دون أن تظهر عليه علامات التمرد تجاه الوالدين أو المعلمين. كما تكون حياة المراهق مليئة بمجالات الخبرة والاهتمامات العملية المتنوعة، التي تتيح له فرصًا لتطوير ذاته، وحياته المدرسية تسير بنجاح في العديد من الأحيان. يشعر المراهق بمكانته في الجماعة ويتوافق مع أفرادها، ولا يسلك مسارًا مفرطًا في أي من الاتجاهات السلبية مثل اليقظة المفرطة. كما أنه لا يميل للتفكير المفرط في المشكلات الذاتية.

لا تسيطر المسائل الدينية والفلسفية على تفكير المراهق إلا في الحالات النادرة. أما الشكوك الدينية وموجات التردد، فلا تأخذ صورة حادة وقد لا يتعرض لها على الإطلاق. إذًا، تسعى المراهقة في هذا السياق نحو التوازن والاعتدال في جميع نواحي حياتها واتجاهاتها، مع السعي لتحقيق الاشباع المتوازن وتكامل الاتجاهات.

• العوامل المؤثرة فيها:

- يتوقف ذلك على طريقة تعامل الأسرة مع المراهق، والتي ينبغي أن تتسم بالتفهم، ومنحه الحرية، واحترام رغباته.
- السماح له بحرية التصرف في شؤونه الخاصة، مع وجود ثقة متبادلة وصراحة بين الأهل والمراهق، وتهيئة بيئة يسودها الحوار والنقاش.
- شغل وقت الفراغ بأنشطة رياضية واجتماعية، مع تحقيق التفوق الدراسي، والشعور بالأمان والاستقرار والراحة النفسية.
- توجيه طاقاته نحو أنشطة ثقافية ورياضية مفيدة.

2.4 المراهقة الانسحابية (المنطوية):

المراهقة في هذا السياق تتميز بالانكسار، والانطواء، والعزلة، والشعور بالنقص والمراهق في هذا النمط، قد تكون لديه صعوبة في العثور على مجالات ومخارج خارجية للتعبير عن ذاته. إذا كان لديه مجالات نشاط انطوائية، فقد تكون هذه المجالات تشمل قراءة الكتب الدينية وغيرها، وكتابة المذكرات التي تركز بشكل كبير على انفعالاته الشخصية. يكون المراهق مشغولاً بأفكاره ومشكلاته الداخلية، ويميل إلى التأمل في القيم الروحية والأخلاقية ويتناقش بشكل نقدي حول النظم الاجتماعية ويمكن أن ينشأ لديه رغبة في تحدي تربية الوالدين.

خلال هذه المرحلة، قد تتناوب هواجس متعددة وأحلام يقظة قد تدور حول موضوعات تتعلق بالحرمان من الملابس أو الطعام أو الانتماء إلى مكان مرموق. تظهر هذه الأفكار كمظاهر لعدم الرضا الشخصي والاستياء من الحالة الحالية، وقد تعكس تلك الهواجس مشاعر التوتر والقلق الداخلي (ميخائيل، 1994).

• العوامل المؤثرة فيها:

- التوتر داخل الأسرة نتيجة التسلط، وتحكم الوالدين الزائد، وحمايتهم المفرطة مع تجاهلهم لشخصية المراهق.
- انشغال الأسرة بتحقيق التفوق الدراسي مع إهمال جانب ممارسة الأنشطة الرياضية.
- التعثر الأكاديمي وتدهور الحالة الصحية.
- عدم تلبية حاجة المراهق إلى التقدير، وافتقاره للدعم العاطفي، إضافة إلى تدني الوضع الاقتصادي والاجتماعي (ميخائيل، 1994).

3.4 المراهقة العدوانية المتمردة:

في هذا النوع، يتميز المراهق بالثوران والتمرد على كل أنواع السلطة، سواء في الأسرة، أو المدرسة، أو المجتمع، يسعى دائماً إلى توكيد ذاته بمختلفة الطرق ولو يلجأ إلى العنف، يتشبه دائماً بالكبار ويقلدهم في شتى السلوكيات، كالتدخين، السلوك العدواني عند هذا النوع من المراهقين يكون إما عدواني، بصورة مباشرة أو غير مباشرة (سكيريفه و غزال، 2013).

كثيراً ما تكون اتجاهات المراهق في هذا النمط ضد أسرته والمدرسة وأشكال السلطة. تتسم هذه الاتجاهات أيضاً بالمحاولات الانتقالية والسعي للتشبه بالرجال واستخدام الأساليب الاحتياالية في تحقيق رغبات المراهق. قد يلجأ المراهق إلى أنماط مثل التدخين وتصنع الوقار في السلوك والكلام، وابتكار قصص مغامرات خيالية، وحتى الهروب من المدرسة. قد تظهر محاولات جريئة مع الجنس الآخر وسلوكيات مختلفة.

من الخصائص الرئيسية لهذا النمط هو السخط العام على المعايير السائدة والاعتقاد بأنه يجب تغييرها. قد يؤدي هذا إلى انضمامهم للمظاهرات أو التخريب كوسيلة للتعبير عن تلك المعتقدات. يعزز هذا النمط شعور المراهق بأنه مظلوم وأن مواهبه وقدراته غير مُقدرة من قبل الأشخاص المحيطين به.

• العوامل المؤثرة فيها:

- حرمان المراهق من حاجاته وميولاته ورغباته.
- الصحبة السيئة وقلة الأصدقاء.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني للأسرة.
- التربية الضاغطة والمتأزمة، كالسلطة المفرطة، الصرامة (زهران، 1995).

4.4 المراهقة المنحرفة:

تتجاوز صورة الانحلال الخلقي التام أو الانهيار النفسي الشامل حدود الصور السابقة في شدة التأثير، وتتشابه عوامل هذا النمط مع النمطين السابقين، ولكنها تتسم بزيادة في درجة تلك العوامل وإضافة عوامل إضافية. قد يكون لبعض المراهقين تجربة شاذة أو صدمة عاطفية عنيفة أثرت على تفكيرهم وضميرهم.

وتتأثر المراهقة في هذه الفترة بعاملين رئيسيتين:

- اعتبارات النمو السريع والتغيرات الجسمية والنفسية: تشمل هذه الاعتبارات التطور نحو الرجولة أو الأنوثة والتغيرات المصاحبة لذلك. تلك التغيرات تؤثر بشكل كبير على تصوّر المراهق لذاته وعلاقته مع العالم الخارجي.

- اعتبارات الثقافة والمحيط الاجتماعي: تتضمن هذه الاعتبارات القيم والمعايير المحيطة بالمراهق والتي تحدد ما هو مقبول وما هو غير مقبول في مجتمعه. يتفاعل المراهق مع هذه الثقافة ويسعى للتأقلم معها (ميخائيل, 1994).

يتصف هذا النوع من المراهقين بانهيار نفسي تام، وانحلال أخلاقي كامل، وسلوك معادٍ للمجتمع، حيث يصل إلى أقصى درجات سوء التوافق، وينفصل تمامًا عن المعايير والقيم الاجتماعية في سلوكه، ويظهر تصرفات متطرفة ومختلف أشكال الانحراف.

• العوامل المؤثرة فيها:

- ضعف الرقابة الأبوية وتخاذلها وضعفها.
- معاملة المراهق بالقسوة واللامبالاة وخاصة من طرف الأسرة.
- تعرض المراهق للصدمات العاطفية ومروره بخبرات قاسية.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي المتدني للأسرة.
- التدليل المفرط والصحبة المنحرفة.
- الشعور بالنقص، والفشل الدراسي.
- تجاهل الأسرة لحاجات المراهق ورغباته وميولاته (زهران, 1995).

بعدما التطرق إلى مختلف أنواع المراهقة، يجدر الملاحظة هنا أن السبب الرئيسي لهذا التنوع هو بيئة المراهق أي الوسط الذي يعيش فيه من أسرة، مدرسة، مجتمع، رفاق. فمختلف هذه الأنواع السابق ذكرها، قد لا تتوافر جميع ميزات لها لدى المراهقين، بل تختلف درجاتها من فرد لآخر، كما قد تلم هذه المرحلة بكل هذه الأنماط في آن واحد، وهذا حسب ظروف كل مراهق، النفسية، الجسمية، والاجتماعية والأسرية، وكذا نمط الثقافة السائدة في ذلك المجتمع.

وفيما يلي بعض النقاط التي توضح كيف يمكن للبيئة أن تؤثر في نوع المراهقة:

- الأسرة: العلاقة مع أفراد الأسرة ونوع التفاعلات الأسرية يمكن أن تشكل أساسًا هامًا في تكوين هوية المراهق، الدعم والتوجيه الأسري يمكن أن يساعد المراهق في تطوير الثقة بالنفس والقدرات.
- المدرسة: البيئة المدرسية والعلاقات مع المعلمين والزملاء يمكن أن تؤثر في تحفيز المراهق على تحقيق النجاح الأكاديمي وتطوير مهارات اجتماعية وتفكير نقدي.
- الأصدقاء: إن الأصدقاء يلعبون دورًا كبيرًا في تكوين هوية المراهق وتحديد اهتماماته وأنماط سلوكه، كما أن علاقات الصداقة يمكن أن تكون مشجعة أو سلبية وتؤثر في تكوين تصورات المراهق عن الذات.
- المجتمع: الثقافة والقيم السائدة في المجتمع يمكن أن تشكل تأثيرًا كبيرًا على ما يعتبره المراهقون مقبولًا ومرغوبًا بحيث أن الضغوط الاجتماعية وتوقعات المجتمع يمكن أن تؤثر في اتخاذ قراراتهم وتصرفاتهم.
- الثقافة والدين: العوامل الثقافية والدينية يمكن أن تؤثر في قيم ومعتقدات المراهق وتوجهاته نحو الحياة.
- التكنولوجيا: الميديا الجديدة ووسائل التواصل الاجتماعي قد أثرت بشكل كبير في تفاعلات المراهقين مع بيئتهم. يمكن أن تؤثر الوسائط الاجتماعية على صورة الذات والعلاقات الاجتماعية.

5 خصائص النمو ومطالبه عند المراهق:

إن فترة المراهقة تعتبر فترة حرجة في حياة الكثير من الأفراد. يعود ذلك إلى العوامل المتعددة التي تصاحبها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية واجتماعية، هذه التغيرات تمثل العناصر المميزة التي تميز مرحلة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ومن المهم أن نلاحظ أن هذه التغيرات لا تحدث في نفس الوقت ولا تتبع نفس المستوى في جميع مجالات التطور مثل النفسي والعقلي والاجتماعي.

تشهد مرحلة المراهقة سلسلة من التغيرات المتسارعة كما وكيفا باعتبارها مرحلة التحول والانتقال من الطفولة إلى الرشد وهي بذلك تمثل مرحلة انتقالية حرجة يتخلل فيها المراهق عن طفولته الاعتمادية إلى رشده ونضجه المستقل وهويته المتفردة. والمراهقة مرحلة دقيقة وفاصلة في جميع نواحي شخصية الفرد، حيث تتحدد معالم جسم المراهق من حيث الطول واتساق الأعضاء، وكذلك جسم المراهق يأخذ شكله النهائي بغض النظر عن احتمال زيادة الوزن في كل منهما بعد ذلك نتيجة لتراكم كميات من الأنسجة الدهنية، كذلك تتفتح في هذه المرحلة النواحي العقلية بصفة عامة، من حيث وصول الذكاء إلى أقصى نموه، وتتكشف

القدرة، وتتضح الميول والاستعدادات، وتتضح أيضا في هذه المرحلة الصفات الانفعالية للفرد، كما تظهر صفاته الاجتماعية وعلاقاته، وتظهر اتجاهاته وقيمه ومثله التي كونها واكتسبها من الوسط المحيط به. ومن بين أهم الخصائص نذكر ما يلي:

1.5 النمو الجسمي والجنسي:

يعتبر جسد الإنسان من المقومات الأساسية في تكوين شخصيته، لذا فقد كانت التغيرات التي تطرأ على الجسم على قدر بالغ من الأهمية نظرا لتأثيرها الغير مباشر على شخصية المراهق وقدراته وسلوكياته، ويتميز النمو الجسمي بالظهور عند الفتيات قبل الأولاد، حيث تمر الفتيات بمرحلة تفوق مبدئي على الفتيان في نسبة الطول، وذلك يظهر ما بين 11-13 سنة، ولكم من سن 15 سنة، يدخل الفتيان مرحلة النمو السريع الذي يمكنهم من التفوق في الطول على أقرانهم من الفتيات، أما بالنسبة للوزن فإن كلا من الجنسين يظهر عليه زيادة واضحة في وزن الجسم، حيث تتراوح هذه الزيادة بمقدار 4 إلى 6 كيلوغرامات التي تشكل ذروة النمو (فراح، 2020).

إن جسد المراهق يواجه عملية تحول كاملة في وزنه وحجمه وشكله، وكذلك في الأنسجة والأجهزة الداخلية، الهيكل والأعضاء الخارجية، فيبدأ الفرد يحس بهذه التغيرات، فيغير الصوت إلى الخشونة، تبدأ ملامح الرجولة في الظهور، نمو الشعر، والأنوثة بالنسبة للبنات، هذه الأمور قد تسبب الخجل، ومن ذلك ظهور حب الشباب (عبد، 2012).

في السنوات الأولى للمراهقة، تعرف وتيرة النمو سرعة مذهلة، وتقترن هذه لتوتيرة بعدم الانتظام في النمو، كما أن السرعة في النمو الجسمي في فترة المراهقة قد تأتي وراء فترة طويلة في النمو البطيء في الطفولة المتأخرة. ويفاجئ المراهق في هذه المرحلة بارتفاع مفاجئ في قامته، اتساع منكبيه، اشتداد عضلاته واستطالة يديه.

تشهد هذه المرحلة نمواً سريعاً من حيث الطول والوزن، حيث تبدو الفتاة في بدايات المراهقة أطول وأثقل من الفتى، ويلاحظ عند الذكور اتساع الكتفين والوركين، بينما يتسع الوركين لدى الإناث مقارنة بالكتفين والخصر، وتكون الساقان أطول نسبياً عند الذكور مقارنة ببقية الجسم، كما يحدث تطور في الكتلة العضلية (الاصامة، 2017).

إن كل هذه التغيرات الفيزيولوجية تولد قلق وخوف لدى المراهق، فيتعذر عليه التوافق وتقبل جسمه الجديد، والتكيف مع أقرانه والأفراد الآخرين، بحيث يقابلون هذه التغيرات الجسمية بسخرية أحيانا، مما يزيد

خجل وقلق المراهق من هذه التغيرات، كما قد يتعرض هذا النمو لبعض المشاكل، مثل حب الشبا مما يولد لديه شعورا بالنقص وتنشوه لديه صورة الذات (مجدي, 1996).

إن النمو الجنسي للمراهق مرتبط بالنمو الجسدي والانفعالي والاجتماعي له حيث يتلخص ما يحدث من نمو جنسي في هذه المرحلة يكون بنضج الغدد التناسلية لكونها أصبحت قادرة على أداء الوظيفة التناسلية وإفراز الهرمونات الخاصة بها التي تسير منفجرة في الدم، حيث تعم معظم أنحاء الجسم مما يسبب تغيرات خاصة بالمراهقة، حيث لا يلبث الشعور بالظهور في أماكن معينة من الجسم مثل العانة، تحت الإبطن عند كل من الجنسين، وظهور اللحية عند الذكور، يزداد حجم الحنجرة، يأخذ الصوت في الغلظة، وبحكم نضج الوظائف الجنسية لدى المراهق فإن الميل نحو الجنس الآخر يأخذ في الظهور، ولذلك يحاول إظهار مختلف قدراته ومهاراته للفوز بإعجاب الجنس الآخر (قارة, 2012).

تتجلى الخصائص الجنسية للبنات بظهور النهدين، نضج الرحم، المهبل، البظر، وظهور الدورة الشهرية كحدث هام ومميز يترجم قدرتها على الإخصاب، يمنحها مكانة كي تصبح امرأة. يمكن أن يكون لهذا انطبعا سلبيا أم إيجابيا حسب الوسط الاجتماعي الذي ترعرعت به فيمكن أن تفتخر بقدرتها على إعطاء حياة كما يمكن أن تعيش هذا باختلال وقلق، القذف المنوي عند الفتى ونمو الخصيتين، وكيسها بصفة سريعة، مع نمو الشعر يبلغ بلوغ الهيكل نروته، وينمو القضيب، فالملاحظ أن كرونولوجية النمو هي نفسها في حالة البلوغ المبكر والمتأخر وأنها ليست هناك فروق بين الجنسين بخصوص الشعور بتغيرات البلوغ، ونجد الفترة الأولى للمراهقة وعيا حقيقيا بالحياة الجنسية، حيث يعيش المراهق هذه التحولات كظاهرة فيزيولوجية، سيكولوجية، اجتماعية وأخلاقية، تجعل بعض النشاطات ممكن وحول الانتماء إلى جنس ما، مكانة في التمتع وأيضا حقوقا وواجبات وضوابط يمكن أن تدرك كسوء أو حسن حظ (مقدم, 2012).

جدول 4: الفوارق بين الذكور والإناث في النمو الجنسي

السن	الإناث	السن	الذكور
11-10 سنة	مرحلة حاسمة في نمو الأعضاء الداخلية والنمو التكويني	13-12 سنة	مرحلة حاسمة في النمو التكويني والنمو الداخلي وتغير الشكل الخارجي
12-11 سنة	نمو ابتدائي الثديين والحوض	14-13 سنة	نمو أولي لشعر العانة بشكل خفيف

13-12 سنة	نمو أولي لشعر العانة بشكل خفيف	15-14 سنة	زيادة نمو الحنجرة وغلاظة الصوت
14-13 سنة	بداية الحيض	18-16 سنة	بداية ظهور شعر الإبطين
20-15 سنة	إتمام الشكل الأنثوي النهائي والصفات المرتبطة به	21-18 سنة	إتمام الشكل الذكري والصفات المرتبطة به

المصدر: (سعدى, 2018)

أكد فرويد على أهمية التحولات الفسيولوجية في حياة الفرد قائلاً: "مع بداية البلوغ تظهر التغيرات التي تحمل الحياة الجنسية الطفولية إلى شكلها النهائي والعادي"، هنا النزوة تبحث عن الموضوع الجنسي عند الآخر، أي أن هذه التحولات تصبح باعثاً للبحث عن الاتصال بالآخرين".

أما ميلاني كلاين وأنا فرويد وفينيكوت D. W. Winnicott, M. Klein, A. Freud , فيرون أن هذه التغيرات الفسيولوجية منبع للاختبارات التي تطرأ على التوازن النفسي للمراهق.

ويقدم جياميه P. Jeammet تلخيصاً لمكانة الجسم في إشكالية المراهق بقوله: "اللجوء إلى الجسم في المراهقة هو وسيلة مفضلة للتعبير الجسمي في الواقع معلم ثابت للشخصية التي تبحث نفسها وليس لها صورة للذات مازالت لحد الآن طافية، فهو عبارة عن نقطة التقاء بين ما هو في الداخل وما هو في الخارج.. الجسد هو حضور معروف وغريب في نفس الوقت: فهو تباعاً لشيء يمتلكونه و شيء يمثل الآخر وخاصة الوالدين، أخيراً هو الجسد هو رسالة موجهة للآخرين" (مزغراني, 2015).

يمكن جمع خصائص النمو الجسمي والجنسي في مرحلة المراهقة في النقاط التالية: (Lansford &

Banati, 2018)

- **بداية البلوغ الجنسي:** يبدأ تطوير البلوغ الجنسي في نهاية الطفولة، حيث يحدث سلسلة من التغيرات الهرمونية المعقدة تؤدي إلى نضوج جنسي وإنجابي. هذا يشمل تطور الأعضاء التناسلية وتغيرات أخرى متعلقة بالجنس.

- **النمو الجسدي:** يحدث زيادة واضحة في معدل النمو الجسدي خلال فترة المراهقة. يشمل ذلك زيادة في الطول وزيادة في كتلة العضلات وقوة العظام.

- **زيادة في النمو الطولي:** يتميز المراهقون بفترة من النمو الطولي المكثف، تُعرف أحياناً بـ "ذروة نمو المراهقة"، حيث يحدث زيادة سريعة في الارتفاع الجسدي. عادةً ما تكون هذه الفترة قبل سن البلوغ الجنسي.

- **تطوير العضلات والعظام:** خلال المراهقة، يحدث تطوير في كتلة العضلات وقوة العظام. يتميز هذا التطور بزيادة في قوة العضلات وقوة الجسم بشكل عام.
- **تطور الجسم المختلف:** يحدث تطور في هيكل الجسم خلال المراهقة. هذا يشمل نمو العضلات وقوة العظام، ونمو الأسنان، ونمط الشعر الجسدي الذكوري والأنثوي.
- **تغيرات الجسم الجنسية:** يشمل النمو الجسدي خلال المراهقة تغيرات في الأعضاء التناسلية، مثل تطور الثدي في الفتيات وتطور الخصيتين في الفتيان.
- **نمو الدماغ والتطور:** يتميز دور النمو الدماغي بأنه يستمر خلال مرحلة المراهقة وما بعدها. يحدث تطوير في القشرة الدماغية والمهارات التنفيذية والتنظيمية، وهي مهارات مهمة للتفكير في المستقبل واتخاذ القرارات.
- **تأثير البيئة والتغذية:** يؤثر البيئة والتغذية على نمو الجسم خلال المراهقة. الصحة الجيدة والتغذية السليمة تساهمان في تحقيق نمو صحي ومتوازن.
- **اختلافات النمو بين الجنسين:** يوجد اختلافات بين الجنسين في توقيت وسرعة النمو خلال المراهقة. على سبيل المثال، تبدأ فترة النمو الطولي للفتيان بعد فترة أطول من الوقت بالمقارنة مع الفتيات.
- **تأثيرات النمو على الصحة والتطور العاطفي:** تترتب على التغيرات في النمو الجسدي خلال المراهقة تأثيرات على الصحة العامة والتطور العاطفي والاجتماعي للمراهقين.

2.5 النمو العقلي:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات ونضجها، تطور مستوى الذكاء العام لدى المراهق، وزيادة القدرة على القيام بالعمليات العقلية كالتفكير، التخيل، التذكر... تكثر أسئلته حول مختلف القضايا، يهتم بالقصص الجنسية، الأبطال، المشاهير والنوابغ، ويحاول تقمص شخصياتهم، بحيث في هذه الفترة يستطيع الاستقلال في التفكير، وإدراك الكثير من الحقائق، ويختلف الإدراك العقلي عند المراهق من الإدراك عند الفل، " حيث أن إدراك المراهق يتخذ آفاقاً أوسع في الماضي، الحاضر والمستقبل، ويتعمق في إدراكه للأسباب المباشرة وغير المباشرة، والنتائج القريبة والبعيدة" (بن محمود، 2012).

في هذه المرحلة، تتميز بنمو ونضج القدرات العقلية، والتي تتأثر بعدة عوامل منها النمو الجسدي، والاجتماعي، والانفعالي، والوراثة، ودرجة التكيف النفسي. كما يتأثر التطور العقلي بخلفية الأسرة وخبرات الطفولة، والبيئة والثقافة المحيطة. تتجلى مظاهر النمو العقلي في هذه المرحلة على النحو التالي:

- **التفكير:** يتميز تفكير المراهق بالقدرة على الوصول إلى منطق القضايا الذي يمكنه من التفكير الاستدلالي الافتراضي. يستطيع التمييز بين الشكل والمحتوى في العمليات العقلية، ويتزايد تفوقه في فرض الفروض لحل المشكلات المعقدة. يتحول التفكير في هذه المرحلة إلى مستوى مجرد، حيث يستند إلى افتراضات مجردة ويسعى نحو فهم أعمق للأمور.

- **التذكر:** تشهد هذه المرحلة نمواً ونضجاً في قدرة المراهق على التذكر. تصل هذه القدرة إلى ذروتها في نهاية المراهقة المبكرة. يعتمد المراهق في التذكر على الفهم واستنتاج العلاقات بين الأمور. يتميز بقوته في الاحتفاظ بالمعلومات، استدعائها، والتعرف عليها (عبوين, 2020).

ساهمت مختلف الأبحاث الراهنة، بما في ذلك استخدام تقنية التصوير بالرنين المغناطيسي (IRMI) بكل كبير في فهم مختلف المفاهيم الجديدة حول نمو دماغ المراهقين، يظهر دماغ المراهق مرونة فريدة من خلال تقوية الخلايا العصبية المستخدمة بشكل كبير في الوصلات، تشذيب الأجزاء الغير معقمة، وزيادة الحساسية للتأثيرات البيئية، كل هذا مدفوع جزئياً بارتفاع الهرمونات الجنسية، تظهر دراسات التصوير بالرنين المغناطيسي أن دماغ المراهق ليس كدماغ الطفل أو الراشد، إنه كيان فريد بذاته يتميز بقابلية التغيير وزيادة في الربط الشبكي بين مناطق الدماغ. يحدث النضج المكثف للدماغ في 3 أنظمة عصبية خلال فترة المراهقة، وقد أبرزت الأحداث على وجه التحديد عدم وجود تزامن بين تسارع النمو وفي الجهاز اللمبي، والنضج اللاحق لقشرة الفص الجبهي، حيث أن التغيرات في الاتصال العصبي تستمر في التطور طول فترة المراهقة والعشرينيات، مما قد يؤثر على القدرة الإدراكية والحالات العاطفية والتحكم في الانفعالات (Curtis & Wodarski, 2015).

جدول 5: خصائص التفكير المجرد لدى التلميذ المراهق

مميزاتها	خاصية التفكير المجرد لدى المراهق
يستطيع المراهق أن يأخذ في اعتباره جميع الحلول الممكنة لمشكلة ما قبل أن يقرر أي من هذه الحلول ينطبق فعال على الموقف المشكل، وهو في ذلك يتبع المنهج الفرضي الاستدلالي في التفكير	التمييز بين الواقع والاحتمال
استخدام رموز للتعبير عن رموز أخرى مما يجعل التفكير أكثر مرونة، إن الكلمات تحمل أكثر من معنى ويساعد هذا المستوى من	استخدام الرموز من الدرجة الثانية

النضج في التعبير المجازي والصور البلاغية، هذا من ناحية اللغة أما من ناحية القدرة العددية فيستخدم رموزاً مثل (س.ص) كي يعبر عن أعداد والتي هي نفسها رموزاً كما أنه يستطيع إدراك العالقات المنطقية بين العبارات والأحداث.

الربط بين المتغيرات تعني هذه الميزة قدرة المراهق على أخذ عدة متغيرات في الاعتبار في نفس الوقت كما أنه يستطيع أن يعبر عن العالقة الكلية بين هذه المتغيرات في صورة نسب.

(المصدر: (سدي, 2018)

من خلال الجدول نلاحظ بأن هذه المرحلة العمرية تتصف بقدرة المراهق على استخدام المفاهيم المجردة، ويذهب التفكير المنطقي إلى التفاصيل غير الملموسة في كل حدث أو مشكلة ويهتم بدال من ذلك بالمبادئ الأساسية المجردة المتضمنة في الموقف.

لكن قد لا يصل كافة المراهقين إلى مستوى التفكير الذي افترضه بياجيه، فمنهم من يصبح قادراً على استخدام المنطق الافتراضي والاستدلال واختبار الفروض بطرق علمية ومنطقية، ومنهم من لا يصل إلى هذا المستوى وهذه الفروق لا بد من مراعاتها أثناء العملية التعليمية التعلمية، وخاصة فيما يتعلق ببناء المناهج التعليمية وأيضاً بعملية توجيه التلاميذ إلى الشعب والتخصصات الدراسية التي تتطلب مجموعة متنوعة من القدرات العقلية التي تختلف من شعبة دراسية إلى أخرى.

3.5 النمو الانفعالي:

تعتبر هذه المرحلة من الجانب الانفعالي مرحلة الأزمات والصراعات والتناقضات الوجدانية والمرحلة المثلى للاستغراق في أحلام اليقظة وتتميز بالحساسية الشديدة والتمرد على السلطة والعصيان وعدم الاستقرار والانطلاق والتهور، إلا أنه مع نهاية هذه المرحلة يستطيع المراهق ضبط الانفعالات ويصل إلى النضج الانفعالي ويتوقف ذلك إلى حد كبير على ما يجده المراهق من بيئة انفعالية ورعاية وتقبل وتفهم.

ويحدد "زهران" أهم مميزات مرحلة المراهقة (براهيمي, 2010):

- حدوث تطور واضح ومستمر نحو النضج في مختلف مظاهر وجوانب الشخصية.
- التقدم في النضج الجسدي، بما في ذلك بلوغ أقصى طول ممكن.
- الوصول إلى مرحلة النضج الجنسي.

- التطور في النضج العقلي، حيث يبدأ الفرد في إدراك قدراته الواقعية من خلال التجارب والمواقف التي يمر بها.
- التقدم في النضج الانفعالي والسعي نحو الاستقلال العاطفي.
- التطور في النضج الاجتماعي، من خلال اكتساب القيم السلوكية الاجتماعية، وتحقيق الاستقلال الاجتماعي، وتحمل المسؤوليات، وبناء علاقات اجتماعية جديدة، بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات المهمة المتعلقة بالتعليم، والمهنة، والزواج.
- تحمل مسؤولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكانياته، وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه ولنفسه.

تشهد حياة المراهق تغيرات انفعالية ملحوظة، حيث تكون انفعالاته شديدة وعنيفة في هذه المرحلة، وتتصف أحياناً بعدم الثبات والتناقض، كما يتميز المراهق بحساسية مفرطة ويشعر بالاكئاب نتيجة الصراع بين رغباته والمعايير والقيم التي تفرضها عليه بيئته الاجتماعية والتي يجب أن يلتزم بها. لذلك، يُعد النمو الانفعالي جانباً بالغ الأهمية، وهو العامل الأساسي والمحرك الرئيسي لسلوك المراهق. وقد بينت نتائج عدة دراسات أجراها باحثون أن انفعالات المراهق ترتبط أساساً بالعالم الخارجي من خلال مثيراتها واستجاباتها، وكذلك بالعالم الداخلي من خلال الشعور الوجداني والتغيرات الفسيولوجية والكيميائية، في حين أن ارتباطها الخارجي يتأثر بنمو الفرد، تبقى مظاهرها الداخلية أقرب إلى الثبات والاستقرار منها إلى التغير. وغالباً ما يواجه المراهق مؤثرات قد تخل بتوازنه النمائي، مما يؤدي إلى معاناته من بعض الاضطرابات السلوكية التي تنعكس سلباً على نموه النفسي وتؤدي إلى تدني مستواه الدراسي (قاسم، 2004).

كما أن أهم ما يميز الحياة الانفعالية لدى المراهق هو فيض متنوع من العاطفة، حيث يظهر لدى المراهق كثرة القلق والانفعال وسرعة التعلق بالأفراد الآخرين، والبحث عن الحنان والاهتمام والتقدير والتقييم الإيجابي، حيث يبرز لدى المراهق في هذه المرحلة اهتمام بالجسد والمظهر الخارجي والتحلي بالصفات البدنية التي تجلب انتباه الآخرين، لذلك فنرى المراهق كثير التأثر بالمثيرات الخارجية والتي تنعكس على سلوكياته، وفي هذه الحالة ما إذا قوبل بالقمع والنقد من طرف الأولياء والبالغين، كوالدين والمعلمين خصوصاً، أو أفراد العائلة فيظهر على المراهق التمرد والعصيان، والذي قد تصل به إلى التهور، وذلك بحجة أن البالغين لا يفهمونه ويريدون السيطرة عليه وقمعهم خلال أفكارهم وتوجهاتهم القديمة والمتخلفة التي لا تتماشى مع رغباته وأهدافه (ملوكي، 2019).

إن للتحويلات الهرمونية والتغيرات الجسدية في مرحلة المراهقة تأثير شديد على صورة الذات والمزاج والعلاقات الاجتماعية، فظهور الطمث عند البنات (الدورة الشهرية)، والقذف عند الذكور، من مشاعر مختلطة سلبيًا وإيجابيًا، ويعتمد التعامل مع الرؤية والإحساس بهذه لتقلبات على حسب تلقي المعلومات إما من الأم أو المعرفة المسبقة من شتى أنواع المعرفة (الخاصة، 2017).

فأغلب الانفعالات التي تعرفها مرحلة المراهقة تكون حادة عنيفة فيجعل صورة الطفل الوديع التي كانت في مرحلة الطفولة تتغير، فتكون هذه المرحلة بمثابة مرحلة ميلاد جديدة، فطبيعة التغيرات الفسيولوجية الطارئة على جسم المراهق تسبب له قلقًا شديدًا، فهو لا يفهم حقيقة هذه التغيرات والتي كان يجب أن يتلقى لها تفسير من أسرته ومحيطه، وكذلك الحال بالنسبة للتغيرات الداخلية التي يشعر بها ويود أن يفهمها، ولا يجد تشجيعًا من الآخرين على مناقشتها.

كما أن الدافع الجنسي الذي يظهر بشدة في هذه المرحلة يقلق المراهق، فتلك الرغبة التي تلقى من المجتمع معارضة شديدة فيضطرب المراهق نتيجة هذا التضارب بين الرغبة الجنسية الملحة وبين مقتضيات المجتمع وتقاليده ويزيد المشكلة تعقيدًا ما يحاط بهذه المسائل الجنسية من غموض وتكتم وشعور بالإثم، فيقع الصراع النفسي للمراهق بين رغبته في إشباع دافعه الجنسي وبين موانع وقيم المجتمع (وجيه، 1981) هذه الاستجابات الانفعالية الغير المحبذة التي تصدر من المراهق تكون غالبًا ردود أفعال لمواقف وجد المراهق نفسه يتخبط فيها.

4.5 النمو اللغوي:

تتسم الحصيلة اللغوية لدى المراهق بزيادة واضحة، ويرجع ذلك إلى تطور الدماغ والنمو العقلي السريع، إضافة إلى الرغبة القوية في تعلم اللغات الأجنبية، وتصحيح حديث الآخرين، ورفض الأسلوب الطفولي في الكلام، إذ يسعى المراهق في هذه المرحلة إلى التخلص من كل ما يربطه بالطفولة. كما يُظهر إعجابًا بالعلماء والمشاهير والأدباء، ويكثر من محاولة رصد الأخطاء الإملائية واللغوية لدى الآخرين، خصوصًا الوالدين والمعلمين، لأنه يشعر بأنه أصبح متمكنًا من اللغة، ويجيد استخدامها، ويُجادل أقرانه والراشدين في هذا المجال.

وغالبًا ما نجد المراهق يتلاعب بالألفاظ كأنه يضع لفظًا في غير موضعه أو يستخدم الكناية في كلامه مع أصدقائه، كما أنه قد يسمي خصومه بمسميات مبتكرة أو بأسماء شخصيات مضحكة. وفي هذه المرحلة يجد المراهق نفسه أيضًا راغبًا في الاستقلال بمكتبة خاصة به يمتلكها أو ينشئها من مصروفه

الخاص، وقد يحتفظ في تلك المكتبة بالكتب التي تركت أثرا في طفولته، وغيرها من الأشياء التي يقوم بها المراهق خلال فترة المراهقة، على اعتبار أنها يشهد فيها المراهق مختلف التغيرات (قارة، 2012).

5.5 النمو الاجتماعي:

يأخذ النمو في هذه المرحلة شكلا مغايرا لما كان عليه في الطفولة، فبينما نلاحظ اضطراب النمو الاجتماعي للطفل منذ ولادته، ومنذ ارتباطه في السنوات الأولى بالأم، التي تتمثل فيها جميع مقومات حياته، ثم اتساع الدائرة الاجتماعية له لتشمل الأقارب، والجيران وهكذا...، وفي فترة المراهقة تبدأ تتكون علاقات جديدة تربط المراهق بأقرانه، ويزداد ولاؤه لهذه الجماعة على حساب ارتباطه بالأسرة، فلا يتقبل الوالدان عادة هذا التغير في العلاقات الاجتماعية، ورغبة ابنهم في الاستقلال ويصبح ابنهم راغبا بأن تتم معاملته كإنسان راشد، وهكذا تبدأ مقاومته لسلطة الأبوين، ويثور ضد أبويه وذلك لمنعهم إياه من الاستقلال والتحرر، وقد تتطور هذه الثورة أحيانا لدرجة ترك المدرسة أو الهرب من المنزل (وجيه، 1981).

تتوسع دائرة العلاقات الاجتماعية للفرد تدريجياً خلال هذه المرحلة، لتتخطى حدود الأسرة والمدرسة والمحيط الضيق نحو المجتمع الأوسع، وتُعد فترة المراهقة مرحلة للتطبيع الاجتماعي، حيث يكتسب الفرد خلالها السلوك الاجتماعي من خلال تفاعله مع الأشخاص المحيطين به، سواء داخل الأسرة أو في المجتمع، أو ضمن جماعة الأقران والرفاق. ومن خلال هذه التفاعلات، يدخل الفرد في علاقات اجتماعية ويواجه مواقف مختلفة تتطلب منه التصرف والتفاعل، مما يُسهم في تنمية الجانب الاجتماعي لديه بشكل تدريجي عبر خبراته الشخصية (ملوكي، 2019).

ويتأثر النمو الاجتماعي للمراهق بالبيئة الاجتماعية والأسرية التي ينشأ فيها، إذ تلعب الثقافة والتقاليد والعادات والأعراف والاتجاهات والميول السائدة في المجتمع دوراً في تشكيل سلوكه. وهذا بدوره يؤثر على مدى سهولة أو صعوبة تكيفه مع نفسه ومع من حوله، فيرغب المراهق هنا بالاستقلال من الأسرة، ميله نحو الاعتماد على النفس، يميل لجماعة رفاقه لأنها تشاركه مشاعره، تعيش مرحلته ليبتث إليها آماله وآلامه (عبد، 2012).

بالتفاعل الاجتماعي الحادث في هذه المرحلة، يتمكن المراهق من التخلص من بعض جوانب الأنانية التي طبعت سلوكه في الطفولة، فيحاول الأخذ والعطاء ومساعدة الآخرين، في هذه التفاعل تظهر لديه مظاهر الثقة بالنفس، تأكيد الذات ومحاولة إشعار الآخرين بأهميته كفرد له كيان مستقل، لذلك نجد ميل المراهق للعناية بمظهره وملبسه وطريقة كلامه، فيتحدث كثيرا عن نفسه وتقواته في الدراسة ومكالماته وغرامياته مع الجنس الآخر، كما يحتاج المراهق أيضا إلى تستجيب لمظاهر نموه، وتقهمه لذا يجد مكانته

الحقيقية بين جماعة أصدقائه التي تساعده على النمو الاجتماعي لأنها توفر له جو ملائم ليتدرب على الحوار الاجتماعي ولينمي علاقاته ومهاراته الاجتماعية (قارة، 2012).

في فترة المراهقة، تتميز الحياة الاجتماعية بتنظيم جديد للعلاقات يؤدي إلى تحقيق الاستقلال تدريجياً. يتعلق هذا التنظيم بجماعة الأقران، حيث يميل المراهق في البداية إلى الانضمام إليها ومشاركتها. يسعى المراهق لتأكيد ذاته ووجوده المهم في جماعته، وعادةً ما يبدأ بالسعي لكسب الاعتراف والتقدير من قبل أقرانه. تتطور هذه العلاقات حيث يبدأ المراهق في الشعور بالمسؤولية تجاه جماعته ويتحمل دوراً أكبر في التفاعلات واتخاذ القرارات.

6. مشكلات المراهقة:

تعتبر فترة المراهقة مرحلة صعبة وطويلة نسبياً، يصحبها غالباً الكثير من المشكلات بسبب طبيعة المرحلة ذاتها، وما تستحدثه في نفوس المراهقين من تغييرات مفاجئة ولا يجدون منفذاً لإشباعها وتحقيقها، أو ما يلقونه من المحيط من عدم تفهم واختلاف في وجهات النظر، حيث يصف الباحثون أن فترة المراهقة هي مرحلة حساسة وحرجة تتسم بالصراعات الداخلية في نفسية المراهق، وهذا الصراع ناتج عن رغبة المراهق في الاستقلالية بعيداً عن والديه، وإثبات ذاته، وفي الوقت ذاته، يشعر بالحاجة إليهما، وينشأ هذا الصراع نتيجة دوافعه ونزواته الجنسية التي تتطلب الإشباع، في حين لا يتاح له ذلك، إما لأن الأنا الأعلى أو الضمير يمنعه من تحقيق هذا الإشباع خارج الإطار المشروع، أو بسبب القيود التي تفرضها القوانين والتشريعات السائدة في المجتمع، هذا كله من شأنه أن يزيد الصراع في نفس المراهق، ويظهر المشكلات النفسية والسلوكية لديه.

الكثير من العلماء يعتقد أن فترة المراهقة هي مرحلة أزمة، يعيش فيها المراهق شقاء نتيجة لعوامل عديدة كنقص المكانة، ومشاعر الدونية ونقص الكفاءة، ونقص إشباع الحاجيات الأساسية، والضغط الأسري والاجتماعي، والفشل في تكوين علاقات مع الجنس الآخر، ويرى هال الذي يعتبر أول من درس المراهقة دراسة علمية في أوائل القرن العشرين على أنها فترة الشدائد والأزمات والعواطف، كما يعتبر أوزوي أن فترة المراهقة تعتبر أصعب مرحلة لدى الإنسان حيث أنها فترة معاناة واضطراب خاصة في المجتمعات الصناعية

المعقدة، فهي إذن مرحلة مفزعة، وغالبا ما يتجه فيها المراهق نحو التخريب والسلوك العدواني، والسلوك المضاد للمجتمع (فراج، 2020).

كما قد يواجه المراهق مشاعر الاكتئاب، ويسعى إلى التخفيف منها بواسطة اندفاعات سلوكية من خلال القيام بأفعال جانحة مثل تعاطي المخدرات والممارسات الجنسية، كما قد يشكو المراهق من الفراغ الذي قد يؤدي به إلى الشعور بالقل والحزن والاكتئاب، والضجر من دون القدرة على التعبير والتفسير عن ما يعانیه من أحزان، فإذا تعرض المراهق لخبرات الفشل والإحباط ولم يستطع حل مشكلاته فإنه يلجأ إلى الاكتئاب والانطواء والسلبية.

يسعى المراهق في هذه الفترة إلى تحديد هويته، من هو؟ ما هي أهدافه؟ ما هي الأدوار التي يمكن أن يلعبها مستقبلا؟ فالمهمة التي يسعى إليها في تحديد هويته هي أن يطور إحساسا تكامليا ووعيا بالذات بشعوره بالرضا والاستقلالية والتميز عن الآخرين، وحتى يحل المراهق أزمة الهوية بشكل ناجح لأن يتخذ القرارات التي تخص حياته بنفسه مثل اختيار المهنة وتخصص الدراسة، والأصدقاء والمواقف المختلفة، أما المراهق الذي لا ينجح في حل أزمة هويته بشكل فعال، فإنه يعني اضطراب الدور، وهذا يظهر على شكل انسحاب وعزلة عن الرفاق والأسرة أو تبني آراء ومواقف وقرارات الأسرة (بوزغاية، 2022).

تُعد المراهقة مرحلة للبحث عن الذات وتحقيقها، وتكوين الشخصية ونموها نحو التكامل، غير أنها تتسم في الوقت ذاته بكثير من التذبذب، والاضطرابات، والمحاولات غير الموفقة، لذا تُعتبر مرحلة طبيعية من مراحل التكوين والنمو، قد تعترضها بعض المشكلات خاصة إذا لم تُحظ برعاية واعية ومتابعة متخصصة. وهي مرحلة تأسيسية يمكن أن تُحوّل الطفل إلى إنسان راشد ومواطن يلتزم مباشرة بنظم وتقاليد المجتمع وضوابطه، وتتميز بمرونتها وخضوعها لخصائص الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، كما أن مدتها الزمنية قد تطول أو تقصر تبعاً لمتطلبات المجتمع ومستوياته الحضارية، وقد تتحول إلى أزمة من أزمات النمو في حال نشأة المراهق داخل مجتمعات معقدة.

سننترق عموماً إلى أهم المشكلات التي يعاني منها الفرد في فترة المراهقة:

1.6 مشكلات نفسية:

قد يتعرض المراهق لمشكلات نفسية سببها دوافع نفسية متضاربة لا يتم التناسق بينها ما ينتج عنه مشاعر "التناقض الوجداني" التي تتمثل في التذبذب وعدم استقرار المشاعر، كالشعور بالحب والكره في آن واحد، أو الرضا والسخط معاً، أو الانجذاب والنفور من موضوع ما في نفس الوقت (ميخائيل، 1994).

فعدم التوافق الانفعالي الذي يعانيه المراهق في هذه الفترة هو أكبر عائق يقف في طريق سعادته وسعادة أقاربه ونجاحه في حياته ودراسته، وهذا السبب وجه العلماء والباحثون في هذا المجال اهتماماتهم لمعالجة أسباب هذه المشكلات والقضاء عليها، وذلك بتوفير جو للنمو الطبيعي السليم والمتكيف وتقادي أي سلوك شاذ قد ينجم من المراهق، بحيث أن هذه المشكلات النفسية تشكل خطرا كبيرا في حياة الفرد تماما مثل الأمراض العضوية أو تفوقها أثرا، لأن اكتشاف المرض النفسي صعب جدا، وأن المرض النفسي يتأخر ظهور أعراضه على عكس المرض العضوي وهنا تكمن خطورته.

تتمثل أهم الاضطرابات النفسية في فترة المراهقة فيما يلي:

- الوسواس، الشعور بالذنب وتأنيب الضمير، الأوهام، التوتر والقلق.
- الشعور بالنقص، الشعور بالخجل، الإحساس بالعجز وعدم تحمل المسؤولية.
- الخوف من انتقادات الغير، نقص الثقة في النفس.
- ضعف الإرادة، العناد.

كما قد يعاني المراهق من مشكل الاكتئاب، انقسام الشخصية، إيذاء نفسه مثلا جرح اليد، أو الوجه... وقد يصل به التفكير إلى الانتحار (قارة، 2012).

2.6 مشكلات صحية وجسمية:

وجدت عدة أسباب منها حيوي بيولوجي أو ما هو نفسي اجتماعي، وإن أهم المشكلات الصحية التي يعاني منها المراهقين نذكر من بينها ما يلي:

- الاضطرابات السلوكية: الارتعاش، قضم الأظافر... إلخ.
- إضرابات الغذاء: قلة الأكل، فقدان الشهية، الإفراط في الأكل، الشرهية الزائدة، التقيؤ، الشعور بالغثيان... إلخ.

- اضطرابات النوم: الكلام أثناء النوم، الكوابيس، المخاوف الليلية، المشي أثناء النوم... إلخ.

وهذه الاضطرابات قد يتعرض لها كل من المراهقين والمراهقات بدرجات متفاوتة منها ما حاد يعلق في ذهن المراهق، ومنها ما هو بسيط له أثر رجعي يذكر. وهذا يعود إلى اختلاف التأثير بين الموقف والخبرة ونوعية الاستجابة التي يريدها الفرد، حسب شخصيته، هذه الأمور تسبب مصدر إقلاق خاصة إذا جعلته معرضا للسخرية من طرف الآخرين (قارة، 2012).

- تتضح المشاكل الصحية التي يمكن للمراهقين أن يعانون منها من خلال عدة أعراض، منها:
- الأرق: يمكن أن يواجه المراهقون صعوبة في النوم أو تجربة فترات قصيرة من النوم، مما يؤثر على صحتهم العامة ونموهم.
 - التعب السريع: يشعر بعض المراهقين بالتعب بسرعة على الرغم من قدرتهم على النوم بشكل كافي.
 - الغثيان: قد يعاني بعض المراهقين من الشعور بالغثيان، وهذا يمكن أن يكون نتيجة للتوتر والقلق.
 - قضم الأظافر: بعض المراهقين قد يطلقون عادة قضم الأظافر كوسيلة للتعبير عن التوتر أو القلق.
 - عدم الاستقرار النفسي: يمكن للمراهقين أن يعانون من تقلبات مزاجية وعواطف متقلبة، مما يؤثر على سلوكهم وعلاقاتهم.
 - قبح المظهر: قد يصاب بعض المراهقين بعدم الرضا عن مظهرهم الجسدي، وهذا قد يؤثر على انخراطهم الاجتماعي ونفسيهم.
 - عدم تناسق أعضاء الجسم: يمكن لبعض المراهقين أن يشعروا بعدم التناسق بين أجزاء جسد مع مرورهم بمرحلة النمو والتغيير.
- تلك الأعراض قد تكون مصدر قلق للمراهقين، وقد يحتاجون إلى دعم واهتمام من قبل الأهل والمحيطين بهم للتعامل مع التحديات الصحية والنفسية التي قد يواجهونها.

3.6 المشكلات الأسرية:

تلعب الأسرة دورا مهما في حياة المراهق، فهي من تساعده على تخطي المشكلات السابقة، ولكن، نجد بعض الأسر غير واعية إطلاقا بهذا الدور فلا تقدم أي مساعدات لابنها المراهق، فيلجأ هنا المراهق للعمل كي يبرهن لأسرته أنه أصبح راشدا ومستقلا بذاته وأنه لم يعد بحاجة إلى أي نوع من المساعدة، فكل مساعدة من أسرته يعتبرها تدخل في شؤونه الخاصة، فيعاني الأهل في هذه الحالة من مأزق، فيبدوون بطرح تساؤلات ما إذا كان التدخل لمساعدة ابنهم أمر مقبول أو لا، وكيف يمكنهم التواصل معه وتقديم يد المساعدة إذا كان تدخل يعتبر غير لائق وإهانة له (معاليقي, 2004).

في نفس الوقت، يود المراهقون الحفاظ على العلاقة الجيدة بأبائهم، فيريدون الحرية من جهة، والتوجيه من جهة أخرى، وعلى ضوء هذا، فإن من أهم المشكلات التي يتعرض لها المراهقون في حياتهم اليومية هي القائمة على نوعية العلاقة بين المراهقين والآباء، فيحول هذا بينهم وبين الاستقلال والتصرف بحرية في حياتهم وهذا ما يجعلهم ينفرون من جو المنزل، ويخرجون للبحث عن بديل، لذلك يجب اتباع

سياسة مناسبة مع المراهق وذلك بتقديم الاحترام والتقدير له، وتوجيهه في نفس الوقت إلى الطريق الصحيح، وهذا ما يؤدي إلى بناء الثقة بين الآباء وأبنائهم المراهقين، والتكيف السليم، والنضج المتزن (قارة، 2012).

قد يجد المراهق صعوبة في إيجاد مكان خاص يسمح له بالخلوة بنفسه والابتعاد عن الآخرين ويحتاج في بعض الأحيان للوقت والمكان الهادئ ليكون وحيداً، وذلك نظراً لعدم فهم والديه لحالته النفسية والعاطفية في بعض الأحيان. هذا الاحتياج للخصوصية قد يؤدي إلى تشكل حواجز بين المراهق وأفراد عائلته، وقد تتجلى ذلك من خلال الشجار مع إخوته، خصام بين الوالدين، تقييد الحرية.

4.6 مشكلات اجتماعية:

إن عوامل البيئة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المراهق، يؤثر بشكل مباشر في بناء شخصيته ونموها، وتستمر عملية التربية والتنشئة الاجتماعية من الوالدين والمدرسين والأقارب لأن مرحلة المراهقة تعتبر مرحلة التطبيع الاجتماعي لعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم وتربية هدفها تشكيل سلوك اجتماعي سوي للمراهقين وتحويلهم من كائنات بيولوجية لفرد يحتوي كل الصفات الاجتماعية للبيئة، وهكذا يصبح كل ما يصد عملية التنشئة الاجتماعية مصدراً للقلق والاضطرابات النفسية.

فالتربية الاجتماعية وتحقيق التطبيع السوي مرتبط بدرجة الانسجام التي تتوقف على الحالة التي يحققها المجتمع بجميع مؤسساته الثقافية والصناعية والفلاحية وغيرها، فالبيئة الاجتماعية يشترط فيها الانسجام والتوازن، وأي انحراف يعيق عملية التنشئة الاجتماعية، فالملاحظ هنا أن المراهق في هذه الفترة يحمل صفات اجتماعية بارزة كان قد امتصها من بيئته (قارة، 2012).

فيما يلي نستخلص أبرز المشكلات الاجتماعية التي قد يعاني منها المراهق:

- الارتباك من المواقف الاجتماعية والخوف من ارتكاب أخطاء اجتماعية.
- الخوف من مواجهة الناس، ونقص القدرة على التفاعل مع الآخرين.
- القلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم، وعدم وجود من يناقش مشاكله الشخصية معه.
- القلق من مظهره الخارجي، والتفكير بنوع اللباس الذي قد يظن بأنه يجعله مصدر لسخرية الآخرين.
- الحاجة إلى الأصدقاء مع صعوبة في تكوين العلاقات.
- الرغبة الشديدة في مقاومة السلطة الوالدية والمدرسية والاجتماعية (زهران، 1995).

5.6 مشكلات جنسية وعاطفية:

إن الجنس له أهمية كبيرة في حياة المراهقين، فيرتبط أغلب مشاكلهم في فترة المراهقة بهذه الناحية، ولهذا يعطيه المحللون النفسانيون وعلى رأسهم فرويد أهمية كبيرة لتفسير الكثير من السلوكيات الشاذة، فالدافع الجنسي ليس كغيره من الدوافع يشبع مثلا عن طريق الأكل والشرب، إنما تقف دون هذا الإشباع موانع وعقبات. وهي القيم السائدة في المجتمع، ومن ثم يجب على المراهق أعلاء هذا الدافع الجنسي عن طريق الاندماج في نشاطات ثقافية، رياضية واجتماعية وفنية، وهكذا يشغل وقت فراغه، ويقلل من عبء هذا الدافع عليه، وإن لم يتغلب على هذا الدافع بنشاطات أخرى، يجد نفسه أمام طريقتين: إما يلجأ للإشباع الجنسي الغير سليم، أو أن تطول به فترة الضغط، وكلا الأمرين ضار بالصحة النفسية للمراهق (وجيه، 1981).

الغاية من الاهتمام المتزايد من الأولياء في تربية المراهقين يهدف إلى تكوينهم بتوازن وبث روابط سليمة بين الجنسين حيث اقتراب الطفل من البلوغ يتطلب إعداد الطفل لهذه التغيرات لأن الدوافع الجنسية الجديدة تنعكس سلبا وإيجابا على المراهق، وقد تكون مصحوبة بصدمات نفسية قاسية تكون لها أثر سيء في المستقبل، فتختلف استجابة المراهقين لهذا النمو الجنسي حسب نوعية الاستعداد المسبق له، فمنهم من تتنابه الحيرة ومنهم من يتقبل هذه التغيرات ببساطة، فنجد عموما لدى كل فرد من الجنسين اتجاهات مختلفة نحو التغيرات الجنسية، وهذه التغيرات تؤثر على شخصياتهم وتحصيلهم الدراسي وتوافقهم النفسي العام، ويعود هذا التباين في الاستجابات إلى عوامل الشخصية، ونوع المجتمع الذي يعيش فيه، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، والتكوين النفسي، وكذا الاتجاه الديني العقائدي (قارة، 2012).

6.6 مشكلات اقتصادية:

يؤثر هذا النوع من المشكلات على المراهق بشكل كبير، فضعف المستوى الاقتصادي يترتب عنه العجز في إشباع حاجياته المختلفة، وتلبية مطالبه، كما يعتبر تدخل الوالدين في كيفية إنفاق المراهق نقوده من أكثر المشكلات شيوعا، ويظهر ذلك فيما يلي: (ملحم، 2004)

رغبة المراهق الشديدة في الاستقلالية وإنفاق المال كما يريد.

- ضعف الحالة المادية للمراهق.

- عدم الاستقرار المالي للأسرة.

- الخلافات الأسرية في تنظيم الشؤون المالية.

7.6 مشكلات مدرسية:

قد يواجه المراهق العديد من المشاكل الدراسية، بدءاً من اختيار الشعبة المناسبة في المدرسة أو الثانوية، وصولاً إلى عدم التركيز وضعف تنظيم الوقت لديه، مما يؤثر على اكتسابه عادات دراسية جيدة. قد يشعر أيضاً بالقلق من الرسوب وقد يعاني من علاقات متوترة مع المدرسين.

من بين المشاكل التربوية التي يواجهها المراهق العربي عموماً، والجزائري خصوصاً، هي تداعيات التخلف الفكري والحضاري، ونقص الوعي الثقافي والتربوي. يتمثل ذلك في استخدام نموذج التعليم الحكومي الغربي الذي قد لا يناسب بيئتنا وثقافتنا المحلية. تطبيق نفس المعايير التربوية المستوردة يمكن أن يؤدي إلى المخاطر، بما في ذلك إعداد الأبناء لبيئة غير متناغمة اجتماعياً وثقافياً مع بيئتهم الأصلية.

الصعوبة هنا يتعلق بصياغة هوية الإنسان وتوجيه الأجيال بطريقة تحفظ هويتهم وتسمح لهم بالتفاعل مع الآخرين دون أن يفقدوا هويتهم أو يخسروا أصالتهم. هذا يعد مصير الأمة نفسها، واستمرارها ككيان مستقل من خلال التعامل مع الثقافات الأخرى بدون فقدان هويتها أو ذوبانها في مجتمعات أخرى، أو التعرض لحالة من الإحباط والضعف (بوزيدي، 2017).

إن هذه المشكلات ترجع أساساً إلى صعوبة التوافق مع الجو المدرسي وما يترتب عنه من فقدان الشعور بالأمن، وصعوبة التصرف في المواقف الجديدة، والإحساس بضعف المركز، وعدم القدرة على التركيز في التفكير والشك في القدرات الذاتية، فكل هذا يجعله يتخوف من الرسوب، وتنتشتت مجهوداته فلا تستطيع إنجاز أي شيء، فيترتب عن هذا القلق كره المدرسة وجوها، كما يواجه المراهق مشكلات في العلاقة مع زملائه أو معلميه ومدى تكيفه معهم، وكذا المشكلات المتعلقة بالذاكرة والتحصيل، مع الإشارة لأن هذه المشكلات تختلف من حيث حدتها بين المراهقين (قارة، 2012).

فهي تتعلق أساساً بالمراهق وعلاقته بالمدرسين والزملاء وتحصيله الدراسي وطريقة الحفظ والاسترجاع، ومن أهم هذه المشكلات نجد:

- قلق الامتحان.

- المقررات والبرامج الدراسية التي لا يرتبط ولا تمثل واقع المراهق الحياتي.

- عدم القدرة على تنظيم الوقت (ملحم، 2004)

يعرض الدكتور أحمد عزت راجح الصراعات التي يواجهها المراهق كما يلي:

- صراع بين جاذبية الطفولة ومتطلبات الرجولة.
- صراع بين شعوره القوي بذاته وشعوره المتنامي بالانتماء إلى الجماعة.
- صراع جنسي ناتج عن اليقظة الجنسية وتعارضها مع تقاليد المجتمع أو مع ضميره.
- صراع ديني بين ما تلقنه من شعائر دينية وبين ما يطرحه عليه تفكيره الجاد.
- صراع أسري بين الرغبة في التحرر من السلطة الأبوية وبين فرضها عليه.
- صراع بين مثاليات مرحلة الشباب وواقع الحياة.
- صراع بين جيله والجيل السابق له (سعدي, 2018).

ويضاف إلى ذلك صراعات تنتج من وجود أهداف متعارضة في داخل نفسه يرغب في تحقيقها معاً، ولكنها بطبيعتها إذا استطاع أن يحقق إحداها أصبح تحقيق الآخر أمراً مستحيلاً، كالرغبة في المذاكرة وفي اللعب في نفس الوقت أو التمرد والطاعة.

وهكذا تكون الباحثة قد عرضت مجمل للمشكلات التي تصاحب المراهق خلال فترة المراهقة، يجدر الإشارة أن شدة هذه المشكلات تختلف من فرد لآخر، وأن لكل مجتمع خصوصيات تميزه عن غيره من المجتمعات سواء كانت خصوصيات متمثلة في معايير وثقافة المجتمع، أم خصوصيات الفرد في حد ذاته. من خلال الطرح السابق، يمكن للباحثة استخلاص مجموعة من المشكلات والاضطرابات المختلفة التي قد تعترض الفرد خلال فترة المراهقة، وهي كما يلي:

- اضطرابات نفسية وانفعالية: قد يعاني المراهقون من تقلبات مزاجية وانفعالات غير مستقرة، مثل الاكتئاب والقلق. هذه الاضطرابات قد تنبعث من التغيرات الهرمونية والتحديات الاجتماعية والعاطفية التي يواجهونها.
- المشكلات السلوكية: يمكن أن تظهر مشكلات سلوكية في شكل تمرد، ووقوف ضد السلطات، والسلوك العدائي. هذه المشكلات قد تكون ناتجة عن التجارب والتحديات الاجتماعية والضغط النفسية.
- التعرض للمخاطر والسلوكيات الخطرة: قد يميل المراهقون إلى اتخاذ قرارات مخاطرة مثل تجربة المخدرات أو الكحول، والسلوك الجنسي غير الآمن. هذا يرتبط بتطور الدماغ والاستجابة المحدودة للمخاطر.
- أزمة الهوية والتكيف: يعيش المراهقون تحديات تطوير الهوية الشخصية والاندماج في المجتمع. قد يواجهون صعوبة في تحديد هويتهم والتعبير عن ذاتهم بشكل صحيح.

- اضطرابات التغذية: يعاني بعض المراهقين من اضطرابات التغذية مثل فرط الأكل والتشرد العقلي والنفسي، مثل الأنوركسيا والبلوغيميا.
- اضطراب صورة الجسد: قد يكون لديهم اهتمام مفرط بمظهرهم الجسدي وقد يعانون من اضطرابات في صورتهم الذاتية وتفكيرهم حول الجمال والوزن.
- اضطراب مهارات التفكير: قد يواجه المراهقون صعوبة في تقييم الخيارات واتخاذ قرارات منطقية ومناسبة.
- اضطراب العلاقات الاجتماعية: قد يواجه المراهقون تحديات في بناء والحفاظ على العلاقات الاجتماعية بسبب تغيراتهم العاطفية والاجتماعية.
- الاضطرابات الدراسية والمهنية: يمكن أن تزيد الضغوط المتعلقة بالأداء الأكاديمي واختيار المسار المهني من مستوى التوتر والقلق.
- إدمان مواقع التواصل الاجتماعي: قد يتعرض المراهقون لتأثيرات سلبية من وسائل الإعلام ومواقع التواصل الاجتماعي، مما يؤثر على تصورهم للجسم وصورتهم الذاتية، ولعل أهم هذه المشكلة نجد انتشار ظاهرة التمرر الإلكتروني بين المراهقين

7. الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة:

حظيت سيكولوجية المراهقة باهتمام بحثي مميز، حيث تسابق الباحثون والمتخصصون إلى تقديم تفسيرات علمية لما يحدث للمراهق في هذه المرحلة، وعلى الرغم من تباين واختلاف هذه التفسيرات إلا أن كلا منها قد ساهم في دفع عملية التقدم البحثي قدما وساهم في إثراء التراث النفسي والتراكم المعرفي وهو كما تراه الباحثة الطريق إلى النضج البحثي والمعرفي والسبيل إلى الفهم النفسي المتكامل لمرحلة ذات أهمية كبرى وأثرا حاسما في الحياة الإنسانية.

تعددت واختلفت المقاربات المفسرة لمرحلة المراهقة وذلك باختلاف اتجاهاتها، ومن أهمها نذكر ما

يلي:

1.7 الاتجاه البيولوجي:

هو التوجه الذي يفسر سلوك المراهقين استنادا الى العوامل والمحددات الوراثية لسلوك الإنساني، ولذلك فإن سلوك المراهقين ومشكلاتهم واحدة بحكم طبيعة النمو، ويتزعم هذا الاتجاه "ستانلي هول" الذي يرى حتمية أزمة المراهقة.

يستند هذا التوجه على التغيرات البيولوجية المؤثرة في النمو في مرحلة المراهقة، بحيث هذه المرحلة تعرف تغيرات فيسيولوجية عميقة وواضحة تؤثر في سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين له، فيرى هال أن المراهقة هي بمثابة ميلاد جديد تميزه الحيرة والقلق والضغوطات والتغيرات السريعة، أما فرويد فيرى أنها بمثابة إعلان لبداية الوظيفة الجسمية التناسلية.

يرى هال أن المراهقة تُعد مرحلة بالغة الأهمية، لها القدرة على تغيير مجرى الحياة المستقبلية، إذ تُعد الفترة التي تتبلور فيها الأدوار الاجتماعية وتنمو فيها القيم من جديد، حيث تتطور قدرة الفرد على التفكير ويصبح أكثر وعياً ونضجاً في تفاعله مع الآخرين. وتركز هذه النظرية على المحددات الداخلية للسلوك، وتؤكد أن الجنس البشري يمتلك مخططاً تطورياً ينعكس في البنية الوراثية للفرد، حيث يتم التطور من المراحل البدائية إلى مرحلة النضج. والمراحل التي مر بها الإنسان منذ نشأته الأولى وتركت أثراً جينياً تُعرف بنظرية الشدة والمحن. (Cloutier, 1982)

نجد أيضاً ما يسنى بنظرية النضوج لـ ارنولد جيزل A. Gisel وهو عالم نفس أمريكي من أتباع نظرية هال، يُعرف النضج في مرحلة المراهقة على أنه مجموعة من العمليات الفطرية الشاملة لنمو الفرد وتكوينه، والتي تتنوع وتتكيف وفقاً للبنية الوراثية. وتُنظر إلى المراهقة من زاوية التقلبات السنوية بين السمات الإيجابية والسلبية. ويتم تحديد بداية المراهقة أولاً من الناحية الجنسية، ثم من خلال العمليات الفطرية التي تقود النمو والتطور، وقد تأثر هذا المفهوم بالسلوك العام للبحث كما صاغه ستانلي هول. (Curtis & Wodarski, 2015)

من خلال طرح هذه النظرية نستخلص أن أساس الصراع في هذه المرحلة هو التغيرات الجسمية بشكل عام وما يصاحبها من تغير جنسي بشكل خاص، حيث يشكل البلوغ نقطة تحول في حياة المراهق، حيث تتشكل معالم ذاته، اتجاهاته وميولاته، وسلوكياته على مستوى أسرته كون علاقته بوالديه تتأثر بهذه التغيرات، وحتى علاقته مع جماعة الرفاق التي تشكل محطة أساسية في حياة المراهق.

وجه لنظرية هال العديد من الانتقادات أهمها إهماله للمجتمع في تفسيره لمرحلة المراهقة، حيث يرى أنه لا لزوم لقلق الأهل والمربين من السلوكيات غير المرغوب فيها اجتماعياً، لأنها انعكاس للتجميع لحقبة

تاريخ وراثي، وأن هذه التصرفات ستختفي تماما مع الوقت مثلما ظهرت عن طريق التطور الجيني دون تدخل المجتمع. (Cloutier, 1982)

2.7 الاتجاه الثقافي الاجتماعي :

يركز هذا الاتجاه على العوامل الخارجية المؤثرة في السلوك، مثل المحددات الاجتماعية والثقافية والقيم المكتسبة. وقد أجرت ميد دراسات موسعة بهدف التحقق مما إذا كان سلوك المراهقة يُعد سلوكًا عامًا ومشاركًا بين جميع المراهقين، أم أنه يعكس تأثيرات بيئية وتجارب حياتية معينة.

منذ هول إلى إيريكسون مرورا بمفاهيم جيزيل وفرويد، كل النظريات المقدمة حتى الآن استقلت الكثير أو القليل من تفكير داروين، على اعتبار أنها تؤكد على العامل البيولوجي كمحرك للنمو الإنساني وتأييد فكرة عالمية المراهقة، مادامت تخضع لنفس النظام الجيني، فكل الأفراد الأحياء يمرون بنفس المراحل لكن ابتداء من الثلاثينات أعيد النظر في مسألة عالمية بعض المفاهيم، من خلال اكتشافات الأنثروبولوجيا الثقافية (مقدم، 2012).

يركز هذا الاتجاه على النمطية الاجتماعية وتأثير الأشكال الثقافية السائدة، حيث نجد أن مراهقي المجتمعات المتقدمة يحتاجون إلى فترة زمنية أطول من أجل التكيف مع عالم الكبار باعتبارهم ذواتًا اجتماعية فعالة ومندمجة، بينما تقل هذه المدة في المجتمعات الأقل تقدمًا. ولا تتطلب عملية التكيف والاندماج من المراهق جهدًا كبيرًا في هذه المجتمعات، وذلك بسبب تقارب وتطابق توقعات المجتمع من أدوار الأطفال والمراهقين والبالغين من حيث التحديد والوضوح، في حين أن أدوار المراهقين في المجتمعات المتحضرة تكون أكثر تعقيدًا وتحديًا، مما يجعل مرحلة المراهقة أطول حتى يتمكن المراهق من إيجاد دوره المناسب، وهو ما يمنح الأشكال الثقافية تأثيرًا ودورًا أقوى وأكثر حدة من التأثير الفطري والنضج الجنسي في تشكيل شخصية المراهق (Cloutier, 1982).

بالنسبة لإريكسون، فقد مزج بين النظرية التقليدية الفرويدية والبيولوجية والنظرية الفرويدية الحديثة، وخلص إلى أن تفاعل الإنسان بمجتمعه هو الذي يكون شخصية واتجاهات الفرد، لكن إريكسون انتقل من دراسة الهو إلى منطقة الأنا كأساس للسلوك الإنساني باعتبار الأنا هو محل الصراع بين الرغبات والحاجات (الهو) والقيم الاجتماعية ومختلف السلطات (الأنا الأعلى)، باعتبار أن هذه النظرة الدراسية -دراسة الأنا- يبدو فيها الإنسان أكثر عقلانية عند اتخاذ قراراته، وتحديد اتجاهاته ومساراته.

أما مارغريت ميد M. Mead الأنثروبولوجية الشهيرة التي تصدرت مقدمة العلماء المؤيدين لهذا الاتجاه، والتي لم تعارض فقط التأكيد على أولوية العامل البيولوجي للنمو، بل يثبت أن الظواهر الملاحظة

في الثقافات الغربية الغير متواجدة في كل التجمعات الإنسانية، وغالبا ما كانت تستعين بمصطلحات التحليل النفسي لتحليل المعطيات الملاحظة في الميدان، فأعمال هذه الأخيرة لا تشمل نظريات تفسر نمو المراهق، ولكن مفاهيم مثل البيئة الثقافية حول النمو في هذه المرحلة من الحياة، لا سيما وصف طقوس المرور إلى المراهقة في التجمعات البدائية، وقد ساعدت أعمال الأنثروبولوجية الشهيرة بنديكت ريبست Rust Benedict صديقة ميد على توضيح المظهر الأنثروبولوجي للمراهقة بشكل أفضل (مقدم، 2012).

وأوضحت الدراسات الأنثروبولوجية عددا من الحقائق تمثلت في: (سعي، 2018)

- تُعد المراهقة مرحلة طبيعية من مراحل النمو، وليست بالضرورة أزمة تعيشها جميع المجتمعات، كما أن سلوكيات المراهق واتجاهاته وتصرفاته تعكس إلى حد كبير البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها.
- لا تتخذ المراهقة نمطاً موحداً أو شكلاً واحداً، بل تتنوع في أشكالها وأنماطها باختلاف البيئة المحيطة بالمراهق، حيث تلعب البيئة الاجتماعية دوراً مؤثراً في تحديد طبيعة المراهقة وما قد يصاحبها من تعقيدات وإحباطات وصراعات.
- وتمثل فترة المراهقة مرحلة نسبية وديناميكية، ما يجعل من الصعب صياغة نظرية شاملة تفسر كل جوانبها في مختلف المجتمعات

وقد تحدثت مارغريت ميد (1998) عما يواجه المراهق العديد من العواصف والتوترات والضغوط والمعاناة، والتي تعود في مجملها إلى عوامل الإحباط والصراعات المختلفة التي يتعرض لها في حياته، سواء داخل الأسرة أو خارجها، في المدرسة أو في المجتمع الذي ينتمي إليه.

ومن خلال ما سبق، نستنتج أن فترة المراهقة تختلف من حيث الشكل والمضمون والحدة من مجتمع لآخر ومن حضارة لأخرى، وأن أزمات المراهق تعكس ظروفًا اجتماعية وحضارية مر بها، وليست ناتجة فقط عن عوامل بيولوجية أو نفسية، فالأزمة لا تتبع من استجابات داخلية لدى الفرد، بل على العكس، هي نتيجة لاستجابات البيئة التي نشأ فيها.

3.7 الاتجاه التحليلي:

إن المراهقة هي مرحلة تطوير الشعور بالهوية والتغلب على الشعور باضطراب الهوية وعدم وضوح الدور. تأتي مرحلة المراهقة موازية للمرحلة الخامسة عند فرويد، وهي المرحلة الجنسية وتبدأ مع بداية البلوغ وتنتهي عندما يأخذ الشاب موقفاً محددًا من العالم الذي يعيش فيه، أي عندما يطور له هوية متميزة، وتغطي

الفترة الممتدة بين 12 و18 سنة، ومن بين الأسئلة التي يحاول الشاب الإجابة عنها في هذه المرحلة والتي تسهم في توضيح هويته، الأسئلة التالية: من أنا ومن أكون بالنسبة لهذا المجتمع الذي أعيش فيه؟ ما المهنة أو الوظيفة التي أرغب أن احصل عليها بعد أن أكبر وأنضج؟ ما القيم والمعتقدات التي تنظم مسيرتي وتقودها؟ ما النمط العام للحياة الذي أفضله على غيره؟ ما طبيعة الجماعة التي أفضل أن أنتمي أو أتعامل معها؟ (سعي، 2018)

بالنسبة لفرويد Freud رائد التصور السيكودينامي لنمو الفرد الذي يقول بتحكم الطاقة الليبيدية في نشاطه الذهني والسلوك، هذه الطاقة هي المسؤولة عن التطور السيكولوجي، وأن النفس تنتظم حسب فرويد على 3 بنيات تتكون خلال النمو:

- **الهو:** يتكون من الدوافع الغريزية والفطرية.
 - **الأنا:** مسؤول عن تسيير الدوافع الغريزية، وتكيف الشخص مع الواقع، فهو يواجه الوظائف الذهنية، مثل: التمييز، الذاكرة، والحكم.
 - **الأنا الأعلى:** أو الضمير الأخلاقي، هو بنية ذهنية، تحدد الخير والشر، المباح والممنوع (مقدم، 2012).
- يرى فرويد أن هذه المرحلة تتميز بحدة الأعراض العصبية الناتجة عن طبيعة النمو الجنسي من الطفولة إلى المراهقة، حيث تعود الرغبات الجنسية التي كانت قد خمدت في مرحلة الطفولة لتظهر من جديد بقوة، ما يؤدي إلى استيقاظ الدوافع العدوانية السابقة، وتكبت بعض الدوافع الجنسية الحديثة فتتحول إلى ميول عدوانية مدمرة، مما يزيد من تعقيد الأزمة. ويُعتبر فرويد أن المراهقة هي المرحلة الأخيرة في مسار النمو النفسي والجنسي (وجيه، 1981).

تتميز النظرية الفرويدية بصيرورتين مستقلتين للنضج، تطور الأنا يعبر عنه التمييز التدريجي للشخصية، وظهور نبدأ الواقع الذي يسمح للفرد بالتحكم في غرائزه ودوافعه وتكيفه مع الوسط والنضج حسب 5 مراحل للتطور النفسي الجنسي يتحدد تعاقبها وراثيا وهي مستقلة عن المحيط الاجتماعي:

- **المرحلة الفمية:** من 0 إلى 18 شهرا، يكون مصدر الإشباع الغريزي هنا الفم، والعلاقة مع العالم الخارجي تقتصر على الأم وعلى المتطلبات البيولوجية (الرضاعة) وتنقسم هذه المرحلة بدورها إلى مرحلتين:
 - **التبعية الفمية:** من الولادة إلى الفطام.
 - **العدوانية الفمية:** من الفطام إلى ظهور الأسنان.

- المرحلة الشرجية: من 18 شهرا إلى 3 سنوات، تتصف بتحويل المناطق الغلامية من الفم إلى المنطقة الشرجية، والتحكم في البراز، يؤثر في الاكتساب على علاقة الطفل بمحيطه (ميخائيل, 1994).
 - المرحلة القضيبية: تظهر هذه المرحلة خلال السنة الثالثة أو الرابعة، وهنا يكون نضج الأعضاء التناسلية منبع الرضا، تتميز بعقدة أوديب عند الفتى، وبعقدة إكترأ عند الفتاة، يميل الفتى بصورة لا شعورية لأمه، يتمنى أخذ مكان أبيه فيعتبره حاجزا أمامه للوصول إلى أمه، فهو يخشاه (قلق الخصاء) وحتى يتجنب الخصاء، يتراجع عن والدته ويمتثل بأبيه، ونفس الصراع تعيشه الفتاة.
 - مرحلة الكمون: من 6 إلى 12 سنة، تتميز بركود الغرائز الجنسية وامتثال قوي للوالدين من نفس الجنس، هذا الركود النسبي يجعل من هذه الفترة فرصة حسنة للتعلم واكتساب الكفاءات.
 - المرحلة التناسلية: وهي الأخيرة، تميزها المراهقة، من 12 إلى 18 سنة، تتميز بالانشغال بالإشباع الجنسي، نمو ملحوظ في الدوافع الغريزية الجنسية، تمثل هذه المرحلة نكوص إلى المرحلة الأوديبية، تظهر العادة السرية كوسيلة للإشباع الجنسي، عودة الصراع الأوديبى ومع الامتثال بالأقران، وتكوين علاقات مع الجنس الآخر. (مقدم, 2012)
- كما يرى فرويد أن النجاح في حل الصراعات في هذه المرحلة يدفع بالفرد إلى العيش في ظل إشباع رغباته بطريقة مقبولة في المجتمع، وهنا يكون النضج الجنسي، وهو في رأيه لا يقتصر فقط على العلاقات الجنسية الغيرية بل يتعدى إلى النجاح في المجالات المهنية والاجتماعية.
- تمثلت آراء فرويد حول المراهقة بشكل عام في النقاط التالية:
- تبدأ مظاهر الجنس والغريزة في الظهور في سن مبكرة قبل مرحلة البلوغ.
 - يشعر الطفل بلذة تنبع من مصادر داخلية وخارجية.
 - من الضروري ضبط الغريزة الجنسية والتحكم بها، مع توفير متنفس جنسي مناسب، حتى يتمكن الفرد من النمو بعيدًا عن التعقيدات النفسية.
 - يرى فرويد أن التقدم والحضارة يعتمدان على منح الدافع الجنسي لدى المراهق مساحة للتعبير، مما يتيح تطور باقي جوانب النمو.
 - ويصبح الفرد مقبولًا اجتماعيًا عندما ينجح في التحرر من سلطة والديه، مما يؤدي إلى تلاشي سلوكه الطفولي (غباري و شعيرة, 2015).

من كل ما سبق، نستنتج أن النضج الجنسي التناسلي عند فرويد، يرادف النضج الشخص عند الآخرين، فأعطى لكل مرحلة مميزات خاصة بها والهدف الرئيسي للمراهقة يتمثل في الوصول للمرحلة التناسلية كطريق هام للإشباع الجنسي، واستثمار المواضيع الليبيدية الوالدية. بالنسبة لـ "غوتون" هي المرحلة التي تسبب انقطاعا عن الروابط الأوديبيية العاطفية، فيصبح المراهق يعيش فقداناً مفاجئاً للموضوع والحب النرجسي (جبالي & بهتان, 2015).

أما حسب أنا فرويد، فهي لعبت دور مساهم وفعال في النظرية التحليلية للمراهقة، فقد جعلت من الفروقات بين الدوافع الغريزية الصبانية وتلك التي عند المراهق بديهي، حيث الدوافع تتجه في الطفولة نحو إشباع غلامي ذاتي، بينما في المراهقة فالدوافع وظيفية تناسلية هدفها الحفاظ على الاستمرارية، فترى أنا، أن بلوغ الطاقة الجنسية خلال المراهقة بإمكانه أن يصبح خطر على التحكم في الذات، فغالبا ما يحدث أن دوافع الهو تكون أقوى من الأنا، كما يعيق عملية التكيف فيسيطر الاندفاع والرفض بسبب الإحباط، ومن شأن هذا أن يصبح سمة تسيطر على الشخصية، من جهة أخرى قد يهدد نموذج آخر من عدم تكيف المراهق يتمثل في استحواذ مفرد للدوافع الغريزية الجنسية قادرة على تكديس الضغط الشخصي (مقدم, 2012).

أما لافر M.Lauffer يرى أن النضج الجنسي الجسمي الذي يعرف في بداية فترة المراهقة، يدفع إلى تغيرات أساسية في علاقة الفرد بجسمه (بوسنة, 2012).

إن إريكسون يصف التطور الإنساني في سياق أنثروبولوجي ويقترح نظرة واسعة للعلاقة الثلاثية (أم، أب، طفل) ففي كل مرحلة تتعرض الهوية الشخصية لمواجهة العالم الخارجي، مما يمثل أزمة سيكو اجتماعية التي تضع الكثير من الميول محل الصراع، حسب إريكسون، نوع التفاعل بين الفرد والمحيط يخضع لإمكانيات الفرد الذي يساهم في النمو، كما اقترح 8 مراحل للنمو والانتقال من الطفولة إلى المراهقة وكل مرة تتميز بصراعات وضغوطات على الشخص أن يسهّلها بالتكيف مع متطلبات محيطه وفرض هويته (مقدم, 2012).

في ضوء ما سبق من نظرية إريكسون في تفسير فترة المراهقة، فإن النضج يعني اكتمال الجوانب الانفعالية، الاجتماعية والاقتصادية وليس فقط النضج الجسمي والفسولوجي، وأن أزمة المراهقة ترجع أساسا إلى مشاكل الرشد فيتأهب الفرد للانتقال إليها، فيحتاج هنا إلى وقت كافي ليندمج في مرحلة الرشد، وبناء سليم لذاته وهويته.

4.7 الاتجاه المجالي:

يتزعم هذا الاتجاه Kurt Lewin، كيرت ليفين، ويتركز على المحددات البيولوجية والاجتماعية والثقافية للسلوكيات ومشاكل المراهقة، وهي عامة ترتبط بالفلسفة وعلوم الاجتماع وليس علم النفس والتعلم فقط.

بحسب رأي هذا العالم الاجتماعي، فإن الانتقال التدريجي للطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد يُعد مصدرًا للصراع والتوتر الذي يُسيطر على حياة المراهق، وهو ما يفسر اضطراب سلوكه وظهور العديد من المشكلات لديه. كما أن المراهق يبدأ بالتفكير في مستقبله، ويشعر بالقلق والحلم والواقع، ويشعر بالحاجة إلى وضع خطة تتماشى مع أهدافه المثالية التي يسعى لتحقيقها، ومع متطلبات النمو التي يطمح للوصول إليها. غير أنه يواجه صعوبات عديدة في هذا المسار، نظرًا لعدم بلوغه بعد مرحلة النضج الانفعالي والاجتماعي والعقلي (الزغبى، 2010).

ترى هذه النظرية أن سلوك الفرد يعتمد على طول المجال لحياة المراهق كلها وأن مجال الحياة يمثل: مقدرة الإنسان، البيئة المحيطة في الحاجات المعرفة (غباري & شعيرة، 2015).

هناك مجموعة من الفروض التي أقام عليها ليفين نظريته، وهي كما يلي: (ملحم، 2004).

- جميع الحوادث والمعارف التي تحدث في هذا الكون تكون ضمن مجال معين.
- لكل مجال خصائص وبُنى مميزة تفسر الظواهر التي تحدث ضمنه.
- تعود خصائص أي عنصر داخل مجال معين إلى القوى المؤثرة عليه داخل ذلك المجال.
- يُعد الحاضر أكثر أهمية من الماضي والمستقبل، إذ أن التجارب والخبرات السابقة تؤثر في اللحظة الحالية من خلال عملية التذكر، والتي تؤثر بدورها في حالة الفرد أثناء التذكر.
- المجال الحيوي للفرد هو نتيجة لتفاعل قوى نابعة من طبيعة الموقف ذاته، وتنظيم العلاقات الموجودة فيه، بالإضافة إلى القوى الدافعة لدى الفرد المتمثلة في حاجاته وميوله واتجاهاته وقيمه.

ظهرت هذه النظرية كمحاولة للتوفيق بين التفسيرات النفسية المتطرفة والتفسيرات الاجتماعية والثقافية، حيث يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين العوامل الداخلية والخارجية المؤثرة في السلوك. ويُسلط الضوء بشكل خاص على عنصر الصراع الذي يرافق عملية الانتقال من الطفولة إلى الرشد، ومن بيئة مألوفة إلى أخرى غير معروفة، ويُقدّم مرحلة المراهقة في هذا السياق كما يلي: (قويدر، 2022).

- هي مرحلة انتقال في الانتماء الاجتماعي، حيث يبدأ المراهق في الارتباط بقيم وعادات جماعة جديدة تختلف عن جماعة الأطفال التي كان ينتمي إليها سابقًا.
- يعتبر الانتقال من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين انتقالًا من وضع مألوف إلى آخر غير مألوف، مما يجعل من الصعب على المراهق أن يتحرك نحو أهدافه بوضوح.
- التغيرات الفيزيولوجية والجسمية التي يمر بها المراهق خلال هذه الفترة تجعله يوجه تركيزه نحو مراقبة ذاته، مما يصرف انتباهه عن العوامل الخارجية.

خلال هذه المرحلة، تظهر للمراهق اهتمامات، ورغبات، وأهداف جديدة مصحوبة بتغيرات عقلية، وانفعالية، واجتماعية، لكنه قد لا يتمكن من تحقيقها جميعًا، ما يؤدي إلى نشوء بعض التعقيدات التي تخلق لديه مشاعر القلق والتوتر، وتؤدي إلى ظهور مشكلات واضطرابات تجعل من الصعب عليه التمييز بين الواقع والخيال.

اتضح من خلال ما تم عرضه من نظريات مختلفة مفسرة لمرحلة المراهقة، أن هناك العديد من الاختلافات في وجهات النظر بين عالم وآخر، وبناء على هذه الاختلافات، نستنتج أن مرحلة المراهقة ما هي إلا نتاج لعوامل وراثية. وعوامل ثقافية واجتماعية، وعوامل نفسية وللفهم الشامل والدقيق لهذه المرحلة، يجب الاعتماد على جميع النظريات، وعدم اهمال تفسير دون الآخر.

8. السلوك العدواني والمراهقة:

تعتبر مرحلة المراهقة كمرحلة نمائية من أخطر المراحل في حياة الإنسان وأصعبها، حيث يعتبرها بعض الباحثين مرحلة أزمان، وتشهد بداية المشاغبة والجنوح وظهور سلوكيات عدوانية واضطرابات ومشكلات نفسية مختلفة، حيث تلعب التغيرات الفسيولوجية والنفسية والعقلية والانفعالية التي يشهدها الفرد خلال هذه الفترة دورا في زيادة معاناة المراهق ومشكلاتهم، إضافة إلى سلوكيات تظهر في ممارسات المراهق، وتتعلق هذه الممارسات بالسلوكيات العدوانية، فالسلوك العدواني يعتبر من المشكلات الأكثر شيوعا في مرحلة المراهقة.

أشارت العديد من الأبحاث والدراسات السيكولوجية إلى أن السلوك العدواني يرتبط غالبا بالمرحلة المتوسطة والثانوية، باعتبارها مرحلة المراهقة، حيث أن هذه الفترة العمرية وخصائصها النمائية توجد في

سياق نفسو اجتماعي، يسهل صدور الاستجابة العدوانية فيها، وذلك وفقاً لتوفير شروط بيئية معينة، كالشعور بانعدام الأمن، والإحباط والحرمان.

تُعد مرحلة المراهقة من الفترات التي يقل فيها شعور الفرد بالرضا، ويظهر خلالها الاكتئاب والقلق، كما يزداد معدل السلوك المشاغب والانحرافي، وترتفع فيها محاولات الانتحار، وتبدأ خلالها حالات إدمان التدخين وتعاطي العقاقير، بالإضافة إلى الخوف من فقدان الحب، والشعور بالدونية، والمشاعر الجنسية غير المقبولة، والإحساس بالنقص، وانعدام الكفاءة، وفقدان الإحساس بالهوية الذاتية. كما يُعد السلوك المضاد للمجتمع من السمات البارزة في هذه المرحلة، مثل الهروب، والتأخر خارج المنزل، وتدمير الممتلكات، والسرقه، والكذب، والتخريب، والاعتداء على ممتلكات الآخرين، إضافة إلى الاعتداء الجنسي والسلوك العدواني (بوتفنوشتات, 2018).

حين يتوفر لدى المراهق الدعم والتعزيز لمثل هذه السلوكيات الشاذة والغير توافقية من جهة، واستمرارية لهذه العوائق من جهة أخرى، فإن العدوانية تصبح عندها أسلوباً للتعامل ومواجهة كل العقبات التي تعترض طريقه، لينطبع بعد ذلك بمجموعة من الخصائص والسمات الناتجة عن لجوئه للسلوك العدواني (قوعيش, 2015).

يمر الفرد في مرحلة المراهقة بتغيرات انفعالية كبيرة، وتظهر لديه حاجات ومتطلبات جديدة تعتبر ضرورية، مثل الحاجة إلى الاستقلال، والشعور بالانتماء، والحب، والتقبل من الآخرين، وغيرها. وقد تنجم عن هذه الاحتياجات صراعات وانفعالات حادة، قد يلجأ المراهق إلى كبتها أو قمعها، أو التنفيس عنها من خلال ردود أفعال يكون أبسطها الغضب، الذي قد يعيق قدرته على التفكير المنطقي السليم. وقد تصدر عنه أحياناً سلوكيات أو أقوال عدوانية يوجّهها نحو العوائق التي تحول دون إشباع دوافعه وحاجاته سواء كانت هذه العراقيل أشخاصاً أو قيود اجتماعية أو عوائق مادية.

9. سمات المراهق العدواني:

يميل المراهق في الغالب إلى السلوك العدواني، ويظهر هذا السلوك في تعامله مع البالغين المحيطين به، مثل الوالدين والمعلمين وكل من يمثل السلطة في المجتمع، وبما أنه ليس طفلاً ولا راشداً، فإنه يتصرف بعدائية تجاه الآخرين أثناء بحثه عن الدور الذي يود أن يحققه عند البلوغ. وقد يبالغ في سلوكياته العدوانية تجاه الآخرين، إذ يصبح عدوانياً بوضوح ويسعى للانتقام من الذين رفضوه (براهيمي, 2010).

العالم الذي نعيش فيه يُنظر إليه على أنه عالم عدواني، لذلك يشعر المراهق بضرورة مقاومة هذا العدوان ومحاربتة، سواء بوعي أو دون وعي، ويؤمن بالمثل القائل: "أتعذى به قبل أن يتعشى بي"، وهو اعتقاد خاطئ يعزز لديه فكرة العدوان.

- رغبة المراهق في هذا السياق تتمثل في أن يكون قويًا، يفرض سيطرته على الآخرين ويهزم خصومه أينما وجدوا، وبسبب انعدام ثقته بالآخرين فإن دفاعاته تكون دائمًا في حالة تأهب، ويعيش في يقظة مستمرة لحماية نفسه، وتقوم فلسفته على أن "لا وجود لحق دون قوة تحميه"، وهو تفكير غير عقلائي يغذي نزعة العدوان لديه.
- الميل إلى السيطرة قد يتجلى بشكل ضمني أو من خلال تقديم المساعدة للآخرين بطريقة إنسانية، غير أن هذه المساعدة تخفي في طياتها رغبة في القوة والسيطرة على الآخرين.

كما تشير معظم الدراسات المتعلقة بالسلوك العدواني لدى المراهقين، أن السلوكيات العنيفة من بين أكثر سلوكيات العدوان انتشارا بين فئة المراهقين، وتتمثل في: مهاجمة الآخرين، الضرب، التهديد، الابتزاز، سرقة ممتلكات الآخرين، تخريب ممتلكات الغير وحرقتها، حمل الأسلحة واستخدامها أثناء الشجار، وقد بينت دراسة برودباك J Brodbeck (2005) أن تبني سلوكيات العنف والسرقة واستمرارها يرتبط بخصائص الشخصية حيث أن الأشخاص الذين قاموا بأعمال السرقة والعنف حافظوا عليها بعد سنتين، كانوا أكثر بحثا عن اللذة وأكثر ميلا للعدوان، وأكدت دراسة سوريز Suris (2002) أن الجريمة الأكثر انتشارا لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث الذين يمتازون بالهشاشة (جماطي، 2021).

اكتشفت دراسة فريشت 1978 التي أجراها على عينة من المراهقين العدوانيين الذين تتراوح أعمارهم بين 13-17 سنة أن:

- المراهق فرد في صراع مفتوح مع السلطة يظهر حقدا ضد الطريقة التي يعامل بها من طرف العائلة وهو طفل.

له ميول للعظمة وذات ضغط عصبي عال، إلى جانب استعداده القليل للشعور بالذنب وتأنيب الضمير، كما تتميز شخصيته بضعف الأنا.

وحسب قائمة "جنسن" Johnson، يُعد المراهق العدواني شخصًا يتسم بشدة الغضب وعدم الرضا، ويُظهر قدرًا أقل من النضج، ويشعر بالضيق في علاقاته مع الآخرين، كما تكون قابليته للتفاعل الاجتماعي محدودة. وتفقر استجاباته لاحترام المعايير الاجتماعية، ويظهر لديه مستوى مرتفع من التوتر والإحباط

مقارنةً بالمراهق غير العدوانى أو الفرد السوي. وتبدو ضوابطه الذاتية ضعيفة، كما تصدر عنه استجابات لا واعية ذات طابع عدواني، ويظهر عجزاً عن كبح مشاعره. يتبنى بسهولة سلوك التمرد على السلطة ويواجه أي عائق يقف في طريق تحقيق رغباته. كما أنه أقل تأثراً بآراء الآخرين ويرفض النقد (براهيمي، 2010).

يرى باري ولقمان (Barry & Lochman, 2004) أن المراهقين ذوي البداية العدوانية في مرحلة الطفولة، يكونون أكثر احتمالاً لإظهار السلوك المضاد للمجتمع الأكثر استمراراً وعنفاً وشدة، وغالباً ما ينظر إلى العدوان الطفولي على أنه مؤشر على وجود تناذر أوسع، يتضمن في كثير من الأحيان سلوكاً معارضا ومقاوماً تجاه الآخرين، وخاصة البالغين وسلوكيات خفية لخرق القوانين والقواعد، وقد تؤدي هذه السلوكيات إلى حدوث انتهاكات أكثر عدوانية متكررة في فترة المراهقة، كما أن العوامل البيئية قد تلعب دوراً في توجيه المراهقين على طول هذه الفترة، كما قد يكون الاختلال الوظيفي للأسرة كافياً لبدء سلسلة من السلوك العدواني المتصاعد، كما أن العيش في الأحياء الفقيرة المليئة بالجرائم يضاف إلى عوامل الخطر البيئية التي تؤدي إلى سلوك عدواني شديد الخطورة (Barry & Lochman, 2004).

عموماً، المراهقة هي فترة حرجة ومعقدة تتسم بظهور سلوكيات عدوانية واضطرابات نفسية مختلفة، يعزى ذلك إلى التغيرات الفسيولوجية والنفسية والعقلية والانفعالية التي يختبرها الفرد خلالها، والتي تزيد من معاناته ومشكلاته. يعكس السلوك العدواني والمشغبة جزءاً من هذه التحديات، حيث يميل المراهقون للسلوك العدواني بمختلف أشكاله وأوجهه.

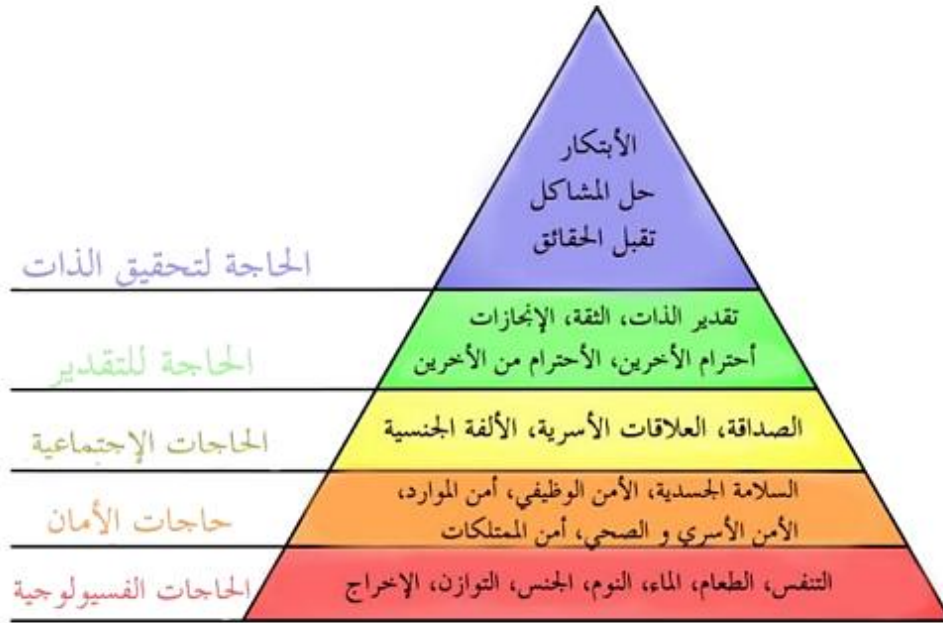
تشهد مرحلة المراهقة تبايناً في الانفعالات، وقللاً متزايداً، وزيادة في السلوكيات المشغبة والعصيان، وهذا يرجع جزئياً إلى التغيرات الهرمونية والاجتماعية التي تحدث خلالها. يُلاحظ أيضاً ارتفاعاً في محاولات الانتحار واستخدام المواد المخدرة والتدخين، مما يتسبب في تحديات نفسية إضافية.

يتوجه المراهقون في بحثهم عن الهوية والانتماء، وهذا يمكن أن يفسر بعض السلوكيات العدوانية التي تظهر خلال هذه المرحلة، كما أن التأثيرات البيئية تلعب دوراً هاماً في توجيه المراهقين نحو السلوكيات العدوانية، حيث يمكن أن تكون الأحياء المليئة بالجرائم أو الأسر غير المستقرة عوامل مساهمة.

على الرغم من أن السلوك العدواني قد يكون طبيعياً في بعض الحالات للتعبير عن الانفعالات، إلا أن استمراره وزيادته قد يؤدي إلى مشكلات أكبر في المستقبل. لذلك، من المهم توفير الدعم النفسي والاجتماعي للمراهقين وتقديم استراتيجيات للتعامل مع الانفعالات والتحديات التي يواجهونها في هذه المرحلة الحرجة.

10. حاجات المراهق:

افترض ماسلو Maslow سنة (1954) أننا جميعا لدينا حاجات بيولوجية أساسية وحاجات اجتماعية، وأن هذه الحاجات تنمو من خلال هرم، يبدأ بالحاجات الأساسية كالغذاء والأمن والتقبل، وعندما تشبع هذه الحاجات يصل الفرد إلى الحاجة لتحقيق الذات، كما يرى ماسلو أن الشخص الذي يمر صعودا يصل إلى مستوى الحب والانتماء، ثم الاعتزاز بالذات وتقبلها، وأقل انفصالا عن نفسه، وبذلك يصبح أكثر قدرة على التعاطف مع الآخرين وأكثر حبا لهم واندماجا معهم.



شكل 3: هرم ماسلو للحاجات الإنسانية

المصدر: (بوزيدي, 2017).

تُعد الحاجات النفسية لدى المراهق بمثابة القوة الدافعة التي تُحدث حالة من الاستثارة الداخلية، تدفعه إلى القيام بسلوك معين بهدف إشباع تلك الحاجات. وإذا واجهت هذه الحاجات عوائق، سواء كانت ناتجة عن الفرد نفسه أو عن بيئته المحيطة، وتكرر فشله في تحقيقها، فقد تظهر عليه مؤشرات على ضعف التوافق النفسي والاجتماعي. وتأخذ هذه المؤشرات أشكالاً متنوعة تختلف باختلاف شخصية المراهق، مثل الشعور بالإحباط، وقد يلجأ في بعض الحالات إلى الانحراف أو الجنوح، وحتى التمرد على السلطة.

إن المراهقة كغيرها من المراحل النمائية تتطلب توفير العديد من الحاجات وهي تختلف عن غيرها من المراحل، فمثلا حاجات الطفولة ليست هي حاجات المراهقة وهكذا فالمراهق يسعى إلى الوصول لهذه الحاجات من أجل الحصول على قدر كاف من التكيف والطمأنينة النفسية، ومنه يمكننا تلخيص هذه الحاجات فيما يلي:

- الحاجات البيولوجية:

وهي الاحتياجات الجسمية الضرورية التي يحتاجها الفرد للبقاء، والاستمرارية، كالطعام والشراب، ولهذه الحاجات الأولوية في الاشباع، ولا يستطيع من لم يشبع هذه الحاجات أن يفكر في اشباع أية حاجات أخرى، والفرد والجماعة التي تنشغل بلقمة العيش واشباع البطون لا تستطيع أن تفكر فيما هو أبعد من ذلك ويلاحظ أن الشعوب الفقيرة تشتغل بطعامها، فالجوعان يفكر في إشباع بطنه أولاً ثم إشباع الحاجات الأخرى (عبد، 2012).

يحتاج المراهق إلى القبول بالبنية الجسدية واستغلال الجسم بشكل سليم وإلى تحقيق أدوار جنسية اجتماعية ذكورية وأنثوية ويحتاج إلى الاستعداد للزواج.

- الحاجة إلى القبول والحب:

تعتبر الحاجة إلى الحب والحنان والتقبل الاجتماعي من بين أهم الاحتياجات التي إذا تم تلبيتها، يتحقق للمراهق الاستقرار العاطفي والنفسي. يمكن أن يؤدي تلبية هذه الحاجات إلى تعزيز تقدير الذات والشعور بالانتماء إلى المجتمع. إضافة إلى ذلك، يلعب الحب والتقدير الذي يتلقاه المراهق من الأسرة والأصدقاء والمدرسة دوراً هاماً في تحفيزه ودفعه نحو تحقيق النجاح. تمنحه العلاقات الإيجابية الدافئة والمليئة بالحب والتقدير شعوراً بالأمان والثقة بالنفس، بينما قد تؤدي العلاقات السلبية المشحونة بالكراهية والنبذ إلى تشويش نموه وفشله في مختلف المجالات بما في ذلك الدراسة.

تلبية هذه الحاجات ضروري للمراهق من أجل تقدير الذات والنمو العاطفي والاجتماعي. تساهم في بناء علاقات اجتماعية صحية ومتوازنة، وتحفزه على تحقيق إنجازاته الشخصية والأكاديمية، بالإضافة إلى ذلك، تلعب هذه الحاجات دوراً هاماً في الحفاظ على صحة نفسية إيجابية للمراهق، وتعزز من قدرته على التعاون وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، وبالتالي تساهم في تشجيع سلوكياته الإيجابية وتجنب العدوانية والتخلف (بوزيدي، 2017).

تُعد الحاجة إلى الوالدين الذين يوفران الحب والرعاية حاجة حيوية وأساسية، وقد بينت الدراسات أن الأطفال والمراهقين الذين لا يظهر لهم آباؤهم حباً واضحاً وقوياً، لا يطورون تقديراً لذواتهم، ولا يستطيعون إقامة علاقات اجتماعية إيجابية ومستقرة مع الآخرين، ولا تنمو لديهم الثقة والاطمئنان بهويتهم وذواتهم، الأمر الذي يؤدي إلى ظهور العديد من المشكلات السلوكية والدراسية، وفساد العلاقات الاجتماعية، إضافة إلى الاضطرابات العصبية والمشكلات الأخلاقية مثل الجنوح والانحراف والسلوك العدواني (فراح، 2020).

تظهر هذه الحاجات من خلال إرادة المراهق الكبيرة التي تتخذ أبعاداً فهو:

- يريد أن يحبه الآخرين.

- يريد أن يحب الآخرين.

- يريد أن يحب نفسه.

وحاجة المراهق إلى الحب تعتبر شيء أساسياً لصحته النفسية بما يشعره بالتقدير والقبول الاجتماعي.

- الحاجة إلى التقدير وتأكيد الذات:

المقصود هنا أن المراهق ينسق كل إمكانياته إلى أقصى حد ليذكر ما لديه من قدرات ويشعر بالقدرات. يمر أيضاً بالخبرات التي يمكنه الخوض فيها في جو يسوده الطمأنينة، ما يسعى المراهق جاهداً إلى إبراز قيمته وتعزيز مكانته في محيطه الاجتماعي، سواء داخل الأسرة أو خارجها، عن طريق المغالاة في الافتخار بالنفس. وهذا ما تعكسه تصرفاته ومظهره الخارجي وطريقة تحدثه، محاولاً بذلك الوقوف في وجه عالم الراشدين الذين لازلوا يرونه طفلاً.

لذا يسعى المراهق إلى إثبات وجوده ضمن عالم البالغين، ويظهر ذلك من خلال سلوكياته ولباسه وموضوعات حديثه ليبرز أنه لم يعد طفلاً. وقد يُقابل هذا المسعى بالرفض من الكبار، مما يدفعه أحياناً إلى تبني سلوكيات غير سليمة، كالتدخين، في محاولة لإقناع محيطه بأنه تجاوز مرحلة الطفولة. وفي بعض الأحيان، نلاحظ أن المراهق يلجأ إلى تصرفات وممارسات لا تتناسب مع عمره، محاولاً الخروج من عالم الطفولة إلى عالم الكبار لإثبات مكانته فيه. فالمراهق بحاجة إلى تأكيد ذاته التي يشعر بتضخمها ونزعتها النرجسية وكبريائها، وإن لم يُتيح له تأكيدها، فقد يؤدي به الأمر إلى التمرد أو الخضوع والتهميش، مما يولد العديد من المشكلات في تكوين شخصيته (بوزيدي، 2017).

يشير إريكسون إلى أن تحديد الهوية وتحقيقها لدى المراهق يشبه المرساة التي تمكنه من مواصلة مسيرته نحو بلوغ أهدافه بشكل مثمر، وبالتالي، فإن المراهق بحاجة إلى تأكيد ذاته التي يشعر بأنها متضخمة ودرجسية ومليئة بالكبرياء، وإن عدم حصوله على هذا التأكيد قد يدفعه نحو التمرد (دويدار, 1994).

كل هذا يعقد من دور ووظيفة الأسرة في احتواء المراهق والإحاطة بحاجاته، خاصة الحاجة إلى إثبات الذات، وذلك نتيجة لوجود بدائل تكنولوجية تقلل من التفاعل الأسري، وتجعل المراهق ينصرف عن الأسرة ويرتمي في عالمها المثير والمشوق نظراً لما تحمله من خصائص. تجعل من المراهق سيد المواقف في التعامل معها، وفي استعمالها والتنقل برفقتها نظراً لصغر حجمها، مما يجعله يشبع الحاجة إلى إثبات الذات في كنف هذه التكنولوجيات. التي تبعده عن الأسرة المنشغلة عنه بمشاكلها في أغلب الأحيان. وهذا ما سيؤدي إلى مشاكل جمة على رأسها العزلة وقلة الاتصال بين المراهق وأسرته. وقد يخلف ذلك انعكاسات نفسية واجتماعية غير مرغوب فيها على المراهق وعائلته (بوزيدي, 2017).

كما أن المراهق يبذل كل ما لديه من مهارات وجهد ليكسب تقدير الآخرين وبذلك يشعر بقيمته وعلو قدره، وهذا التقدير يتمثل في إثابة الفرد ومدحه والثناء عليه، ويكون ذلك بناء علمه ونجاحاته في دراسته أو عمله، ومعاملته ومدى تطابق قوله مع فعله، واجتهاده لفعل الخير (بن محمود, 2012).

لقد اتضحت نتائج الدراسات التي أجراها عدد من الباحثين ما بين عامي 1950 إلى 1960، مثل أوزبيل وبوند وهنتر، أن مرحلة المراهقة تمثل فترة من التخوف والقلق الشديدين تستحوذان على المراهق وتجعله يعيش في عالم مختلف عن عالم البالغين. وقد تبين أن مصادر الإزعاج في هذه الفترة تشمل جوانب متعددة من تفكير المراهق وحياته الوجدانية، وتشمل مجموعة متنوعة من المشكلات التي يواجهها. وقد وجدت البحوث المذكورة أن هذه المشكلات تلازم المراهق أينما ذهب، وتظهر بشكل أكثر وضوح في بيئة المدرسة.

وفي هذا السياق، ذكر ستون وجورج أهمية الاعتراف بمرحلة المراهقة كفترة طبيعية قائمة، وعدم تهوين شأنها. بدلاً من ذلك، ينبغي أن نعتبرها مرحلة تدريبية ضرورية في التطور الطبيعي نحو النضج. من خلال اعتمادنا على هذا التوجه، نستطيع أن نقبل المراهقة على أنها فترة تمثل تدريباً، يتاح فيها للفرد الاستمتاع بمزاياها وامتيازاتها، بالإضافة إلى تحمله المسؤوليات التي يكون مؤهلاً لها (قطوشة, 2015).

- الحاجة إلى الأمن:

يُعد الشعور بالأمن من أبرز الحاجات التي تدفع سلوك الإنسان، ويعني الحاجة إلى الإحساس بأن البيئة الاجتماعية ودودة وآمنة وتشعر الفرد بأن الآخرين يحبونه ويحترمونه، وبمعنى آخر، فإن الرغبة في الأمن تعني حاجة الفرد إلى الشعور بالقبول الاجتماعي، وهذه الرغبة تتبع جذورها من أعماق الطفولة. وتتمثل لدى المراهق في الحاجة إلى الأمن الجسدي والصحة البدنية، والأمن الداخلي، والحاجة إلى البقاء وتجنب الأخطار والآلام، والحياة الأسرية المستقرة والسعيدة، والحماية من الحرمان، والحاجة إلى إشباع الدوافع وتلقي المساعدة في حل مشكلاته الشخصية (فراج، 2020). وتتضمن الحاجة إلى الأمن بكل أبعاده: الأمن الجسدي، والأمن الداخلي، وأمن إشباع الحاجات، والأمن عند مواجهة المشكلات الشخصية، وقد يكون هذا أحد الأسباب التي تدفع المراهق إلى البحث عن جماعة من الأقران توفر له هذا الأمن بكل جوانبه، إضافة إلى الدعم النفسي والمادي.

تتضمن هذه الحاجة أيضا إلى جسم سليم، فالمراهق البدين أو القصير جدا أو المعاق يصعب عليه اكتساب الأمن الجسدي، لأنه عنده قصور جسدي، وبالإضافة إلى هذا فإنه بحاجة إلى الأمن الصحي، الشعور بالطمأنينة والحياة الأسرية السعيدة والمستقرة، ناهيك عن "الأمن الوجداني" الذي يكمن في أن يكون الشخص محبوبا وأن يؤمن به شخص ما (قارة، 2012).

يتحقق الأمن بالثقة بسلامة الطريق والثقة بالآخرين، فمن لا يكون يشعر بالثقة والأمن، يكون أكثر وقوعا في الخوف والقلق، ومن لم يشبع لديه الحاجة إلى الأمن يكون دائم السلبية، لا يسعى أبدا للتغيير إلى الأفضل، وقد يكون عدوانيا ينتقم من محيطه الذي حرمه من الأمن (بن محمود، 2012).

- الحاجة إلى الاستقلال:

يعتبر الاستقلال بنوعيه المادي والمعنوي من أهم الحاجيات التي يحتاجها المراهقين، ولا شك أن النضج الجسدي يدفعهم إلى محاولة الاعتماد على أنفسهم وشعورهم بالاستقلال في اتخاذ القرارات التي تتعلق بحياتهم، فالاستقلالية تعد حاجة شخصية تزداد أهميتها خلال فترة المراهقة لذلك نجد أن المراهقين يرغبون في الاستقلال عن الأهل والتخلص من التبعية، وقد ينتج عن الرغبة في الاستقلالية لدى المراهق المتمرد والكبرياء الزائد واتخاذ وجهات نظر يعتبرونها صحيحة ويدافعون عنها (زعرور، 2017).

يأتي بعد شعور المراهق بالحب والأمن، فيطلب بعدهم أن يكون حرا مستقلا، أن يكون حرا في اتخاذ قراراته وأحكامه ولا أحد يتدخل في حياته حتى والديه وأقاربه، فنجد أن الطفل يطلب استقلاليته بنفسه

حين يلبس ملابسه بنفسه ويربط شريط حذائه بمفرده، في حين أن المراهق يسعى للتخلص من قيود أهله، وذلك لكي يصبح مستقلاً مسؤولاً عن ذاته وأن يبتعد عن التبعية لأسرته ووالديه (فاخر، 1998).

وقد تكون هذه الحاجة من بين أهم الحاجات التي يمكن لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات أن تشبعها، بفضل ما تحمله من خصائص، وما توفره من بوابات اتصالية مختلفة، على غرار شبكات التواصل الاجتماعي التي تمثل عالماً مفتوحاً يفتح أبوابه على مصراعيه. يمكن للمراهق أن يجد أقرانه في أي نقطة من العالم ويشاركهم اهتماماته وعواطفه وكل ما يجول بخاطره، بأي وسيلة تعبيرية كانت؛ سواء كانت صورة أو فيديو أو شعر أو كتابات وغيرها. وهنا يخلق المراهق عالماً افتراضياً خاصاً به، ويحمل بصمته بكل بساطة، بعيداً عن الأسرة أو المدرسة أو الضوابط الاجتماعية.

فالمراهق يتطلع إلى التخلص من قيود الأسرة والتحرر من عاداتها وقوانينها التي لا تخدم اتجاهاته وتتعارض مع نزعاته، وتحد من حديثه وحركاته، أو يريد أن يصبح مسؤولاً عن نفسه بهدف تأكيد ذاته وتحقيق كيانه (بوزيدي، 2017).

- الحاجة إلى المعرفة والابتكار:

وهي الرغبة في المعرفة والفهم، والاستزادة من العلم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلات وحلها، وترتبط بزيادة التحصيل العلمي بالاعتدال في الاستجابة والتوسط في الأمور للمراهق، وزيادة العلم ترتبط أيضاً بحسن التصرف وحل المشكلات، كما تعني للمراهق نسبة ثقته بالنفس وعلو قدره بين الناس، وتعني أيضاً الاعتماد على النفس في أخذ قراراته حل مشكلاته (عبد، 2012).

يمتلك المراهق في هذه المرحلة حب الإثارة، واكتساب الخبرات الجديدة، والحاجة إلى النجاح الدراسي وتنمية قدراته الدراسية وتوسيع قاعدته المعرفية، إضافة إلى الحاجة إلى التوجيه والإرشاد العلاجي والتربوي والمهني والأسري. وكما نلاحظ، فإن كل حاجة مرتبطة بالأخرى، فرغبة المراهق في النجاح واكتساب مهارات وخبرات جديدة ماهي إلا حاجات يجب إشباعها حتى يكون سبباً في تقبله ثابتاً لنجاحاته له وأنه لم يعد ذلك الطفل الذي يعتمد في كل شيء على محيطه الاجتماعي وعلى الآخرين.

وبما أن المراهق في هذه المرحلة يتميز بحب الإثارة واكتشاف الجديد، وبما أن تكنولوجيا الاتصال والمعلومات بمحتوياتها وبواباتها الاتصالية تحمل إثارة كبيرة، يجد المراهق نفسه كل يوم أو كل ساعة في تجربة جديدة. وخاصة أن هذه التكنولوجيات تتسارع بكثرة وتحمل الجديد في كل مرة. لذلك، نحن نتوقع في هذه الدراسة وجود علاقة خاصة بين تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبين المراهق وحاجاته.

- الحاجة إلى الانتماء:

إن الانتماء هو الجماعة الحقيقية التي ينتمي إليها الفرد كالعائلة، والجماعة المهنية، وجماعة الأصدقاء... ورغبة المراهق في الاستقلال المادي والعاطفي عن الأسرة، كما سبق وأن ذكرنا مرتبطة برغبة في الانتماء لجماعات أخرى بعيداً عن الأسرة، وهنا يجد المراهق ضالته في جماعة، وقد يعود هذا إلى رغبة المراهق في توسيع دائرة علاقاته واهتماماته. فالانتماء لجماعة الرفاق يمثل للمراهق فرصة للتحرر من السلطة الأبوية، ويضمن له الانتماء الاجتماعي الذي يناسبه. المراهق لا تزال مكانته متأرجحة بين عالم الكبار وعالم الأطفال، لذلك يجتهد في إيجاد جماعة يحس بالانتماء لها (بوزيدي، 2017).

- الحاجة إلى التربية الجنسية:

إن التربية الجنسية هي ذلك النوع من التربية التي يمد الفرد بالمعلومات العلمية والخبرات السليمة تجاه المسائل الجنسية، بقدر ما يسمح به نموه الجنسي والجسمي والانفعالي والاجتماعي، وذلك في إطار تعاليم دينية ومعايير أخلاقية، التي تتلاءم مع القيم السائدة في المجتمع، مما يؤهله لحسن التوافق في المواقف الجنسية ومواجهة مشكلاته الجنسية في الحاضر والمستقبل مواجهة واقعية مما يحقق التكيف الإيجابي والصحة النفسية (زعرور، 2017).

تمثل التربية الجنسية جزءاً أساسياً من احتياجات المراهقين خلال مرحلة المراهقة، حيث توفر المعرفة والمهارات الضرورية لفهم الجسد والجنس بشكل صحيح ومسؤول. تعزز التربية الجنسية من الصحة الجنسية والتناسلية، وتساهم في تطوير العلاقات الإنسانية الصحية وتعزز القبول الذاتي والوعي بالتوجهات الجنسية. بالإضافة إلى ذلك، تمكن المراهقين من التعامل مع المشكلات المرتبطة بالسلوك الجنسي، مثل الوقاية من الأمراض والاعتداءات الجنسية، وتزويدهم بالمعلومات والأدوات الضرورية لاتخاذ قرارات مسؤولة ومستنيرة بشأن العلاقات الجنسية في المستقبل.

- الحاجة إلى فلسفة حياة مرضية:

قد يسأل الطفل مجموعة أسئلة ويفكر في هذه الحياة وطبيعة الكون عندما يبلغ سن المراهقة يظهر اهتماماً جدياً بالحياة والكون، ومن هنا نفهم أن المراهق مهتم بالتساؤلات عن الحقيقة والدين، والمثل العليا وتدل على المعلومات على أن هذا الاهتمام بمختلف المجالات اهتمام جدي، ومن هنا نرى اهتمام بعض الدول بحركات الشباب وتنظيمها منذ سن المراهقة على اكتشاف نفسه وتكوين نظرية إلى الحياة ومواقفه منها بما يتناسب مع فلسفة تلك الدولة (قارة، 2012).

- الحاجة إلى الترفيه:

إن فترة المراهقة وما يصاحبها من مشاكل تتطلب من المراهق الترفيه والترويح ولذلك يحتاج المراهق إلى ممارسة أنشطة وهوايات يرغب فيها ويميل إليها سواء كانت فردية واجتماعية للترفيه والتسلية كممارسة الرياضة مثلاً أو مختلف النشاطات، وذلك بهدف التخلص من كل التوترات والاضطرابات والانفعالات التي قد تواجهه في الحياة اليومية.

تتطلب المراهقة مجموعة حاجات، ومطالب، وإشباع هذه الحاجات يتحقق الأمن النفسي لديهم، وعدم إشباعها بطريقة سليمة يدفع بالمراهق لإشباعها بطرق غير مقبولة.

خلاصة الفصل:

إن المراهقة فترة حرجة، مهمة وحاسمة ذات تأثير كبير على مستقبل الفرد وعلى سلوكياته وانفعالاته، مما جعلها مركز اهتمام مختلف الباحثين والعلماء بدراسة أهم خصائصها وأسبابها، فهي تعتبر مرحلة قاعدية، تكون بها شخصيته وتنمو معالم حياته المستقبلية، فتمنحه الكثير من التجارب التي تؤهله لبناء

شخصية قوية متماسكة، كما أن لمرحلة المراهقة تأثير كبير على تغيير سلوكيات المراهقين والتأثير على انفعالاتهم.

الكثير من الباحثين يرون أن المراهقة مرحلة أزمة وبحث عن الذات، هذا ما جعل المراهق أكثر حاجة وتأثراً بالمحيط الذي يعيش فيه، خاصة المحيط الأسري والمدرسي، فاختلقت الكثير من النظريات في تفسيرها لتعقيدها واختلافها من شخص لآخر ومن مجتمع لآخر، ولأهمية هذه المرحلة، وجب على الأسرة والمحيط العناية بالمراهق والتعاون على تنشئته اجتماعياً ونفسياً وثقافياً بطريقة للتكيف والنمو السليم والمتوازن والخالي من مختلف المشكلات والاضطرابات التي قد تعرقل سير النمو لدى المراهق، وبالتالي، فالمراهقة تعتبر من أصعب المراحل التي قد يمر بها الفرد لأنه يعيش في صراعات متعددة محاولاً تحديد هويته وتأكيد ذاته بين المحيطين به ولاسيما أعضاء أسرته الذين قد يخطئون في تفسير خصائص نموه العضوي والانفعالي والاجتماعي.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد:

تُعد الإجراءات المنهجية عنصراً أساسياً في أي دراسة علمية، إذ تتيح الربط المتكامل بين الجانب النظري والجانب الميداني. فالجانب النظري يُمثل الإطار المعرفي الذي تُستمد منه المفاهيم وتُبنى عليه الفرضيات، بينما يُسهم الجانب الميداني في اختبار هذه الفرضيات والتحقق من مدى صدقها في الواقع. ومن هنا تكتسب الدراسة العلمية قوتها وموضوعيتها من خلال تكامل هذين الجانبين. ومن هذا المنطلق، يهدف هذا الفصل الإجرائي إلى توضيح المنهجية المعتمدة في الدراسة، قصد تحديد موضوع البحث بدقة، وتشخيص أبعاده، ومعالجة إشكاليته، واستكشاف مدى واقعية الفرضيات المطروحة.

ينقسم هذا الفصل إلى محورين أساسيين: يتناول المحور الأول الدراسة الاستطلاعية، باعتبارها خطوة تمهيدية ضرورية تهدف إلى ضبط أدوات البحث وتحديد مدى صلاحيتها، وسنستعرض ضمن هذا المحور أهداف الدراسة الاستطلاعية، منهجها، أدواتها، حدودها، والنتائج المتوصل إليها. أما المحور الثاني، فيتعلق بالإجراءات التطبيقية المعتمدة في الدراسة الأساسية، بدءاً من اختيار المنهج الملائم لطبيعة البحث، مروراً بتحديد حدود الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة وعينتها وخصائصها، وصولاً إلى الأدوات البحثية المستخدمة في جمع البيانات من أفراد العينة، وانتهاءً ببيان الأساليب الإحصائية المعتمدة في تحليل المعطيات وتفسير النتائج.

1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية دراسة استكشافية تمهيدية في البحث العلمي، تساعد الباحث على أخذ صورة عامة حول طبيعة الظاهرة التي سيدرسها وفهم مختلف أبعادها، عبر توفير معلومات شاملة حول مشكلة البحث وفروعه، وقابلية تطبيقه ميدانياً.

فالدراسة الاستطلاعية خطوة جد مهمة يلجأ إليها الباحث عندما تكون المعرفة العلمية المتوفرة حول موقف أو ظاهرة معينة محدودة أو غير موجودة، مع وجود مؤشرات تدعو للاعتقاد بأن هذه الظاهرة تنطوي على عناصر جديدة بالبحث والدراسة (Stebbins, 2011). وتمكن هذه الأهمية في مساعدة الباحث على انتقاء الأدوات والمنهجيات الأنسب لجمع البيانات وتحليلها، إضافة إلى إحاطة الباحث بصورة أولية شاملة تقلل من الوقوع في الأخطاء المحتملة للأدوات أو العينة، مما يساعده على التقدم بشكل أكثر سلامة ودقة. في سياق الالتزام بالخطوات المنهجية العلمية، تم تنفيذ دراسة استطلاعية بهدف تكوين فهم مبدئي للبيئة الميدانية المرتبطة بالدراسة الحالية. وقد سعت هذه المرحلة إلى التأكد من مدى مناسبة الظروف الميدانية، والتعرف على خصائص مجتمع الدراسة، بما يساعد في تشكيل تصور أولي يدعم صياغة التساؤلات والفرضيات بدقة أكبر، وضبط أدوات جمع البيانات، وضمان صلاحيتها وكفاءتها. وقد أُجريت هذه الدراسة الاستطلاعية لجمع معلومات تمهيدية تساهم في توجيه البحث وضمان جودته العلمية.

وبالتالي جاءت هذه الدراسة الاستطلاعية كجهد عملي، يهدف إلى جمع البيانات الأولية حول دراستنا الحالية الموسومة ب: " التمر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين" التي تم اختيارها بعد الاطلاع المكثف على الدراسات السابقة التي اهتمت بالسلوكيات النفسية المضطربة التي يسلكها المراهقون، وارتباطها بمستويات سمات نفسية وجدانية لديهم. حيث وجدنا العديد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية، من حيث العينة والمتغيرات، إلا أن التطابق في الربط بين هذه المتغيرات جد قليل، وخاصة في البيئة العربية وبالتحديد الجزائرية، ما دفعنا لدراسة ومحاولة فهم هذه المشكلة.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

هدفت الدراسة الاستطلاعية التي اجريناها في دراستنا الحالية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف،

نعرضها فيما يلي:

- المساعدة في ضبط مشكلة الدراسة ومتغيراتها، عبر مقارنة ما تم تجميعه من معرفة نظرية تتعلق بموضوع الدراسة.

- التعرف على المجتمع الاصيلي للدراسة بمختلف خصائصه، والعينة والحجم المناسب لها.
- التعرف على الصعوبات التي قد تواجه سير الدراسة، من أجل حلها والتغلب عليها.
- صياغة فرضيات منهجية على أساس ميداني وليس فقط نظري.
- التأكد من الخصائص السيكمترية لمقياس التتمر الالكتروني لأمنية الشناوي بصيغتي المتتمر والضحية في البيئة المحلية، باستخراج معاملات الصدق والثبات.
- التأكد من الخصائص السيكمترية لمقياس الذكاء الوجداني في البيئة المحلية، عبر استخراج معاملات الصدق والثبات.

2.1. حدود الدراسة الاستطلاعية:

أجريت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الممتدة بين سبتمبر 2023 إلى ديسمبر 2023، وقد دامت فترة

3 أشهر، وكانت في مؤسستين:

➤ ثانوية عبد الحق حمودة بولاية قالمة.

➤ متوسطة مخلوفي صالح بولاية قالمة.

3.1. عينة الدراسة الاستطلاعية وخصائصها:

تم اجراء الدراسة الاستطلاعية في متوسطة وثانوية من مدينة قالمة، تم اختيارهم عشوائيا من قائمة المؤسسات الموجودة في المدينة، تكونت عينة الدراسة من 43 تلميذ متمدرس بمتوسطة مخلوفي، و40 تلميذ متمدرس بثنائية عبد الحق حمودة، تم اختيار قسمهم عشوائيا وتم تطبيق مقياس التتمر الالكتروني بصيغة المتتمر والضحية عليهم ومقياس الذكاء الوجداني، بهدف التأكد من وضوح المقياس ومفهومية عباراته، واستخراج معاملات الصدق والثبات في البيئة المحلية. (سيتم التطرق للخصائص السيكمترية للمقياس لاحقا مع أدوات الدراسة).

وتمثلت خصائص عينة الدراسة الاستطلاعية في الجنس والمستوى التعليمي، كما يوضح الجدول

التالي:

جدول 6: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب الجنس

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
36%	30	ذكر
64%	53	انثى

المجموع	83	%100
---------	----	------

المصدر: من إعداد الطالبة

يبين لنا الجدول رقم () توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس، فنجد أن نسبة الإناث بلغت 63.85% بينما نسبة الذكور بلغت 36.14%.

جدول 7: توزيع أفراد العينة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
متوسط	43	%52
ثانوي	40	%48
المجموع	83	%100

المصدر: من إعداد الطالبة

يبين لنا الجدول رقم () توزيع أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى التعليمي، فنجد تقارب بين الفئتين حيث بلغت نسبة أفراد العينة المتمدرسين بالمتوسط 51.8% بينما المتمدرسين بالثانوية 48.2%.

4.1 أدوات الدراسة الاستطلاعية:

1.4.1 مقياس التمر الإلكتروني:

صمم هذا المقياس من قبل الدكتورة أمينة ابراهيم الشناوي سنة 2014، بهدف قياس مستوى التمر الإلكتروني لدى الأفراد، خاصة في البيئات التعليمية. يتألف المقياس من 52 بنداً موزعة على مقياسين فرعيين، كل منهما يحتوي على مجموعة أبعاد مقسمة على 26 بند، كما يلي:

➤ مقياس الضحية: يقيّم مدى تعرض الفرد للتمر الإلكتروني، ويقسم إلى 5 أبعاد:

- بعد الاستهزاء وتشويه السمعة: تقييم مدى تعرض الفرد لإشاعات ومعلومات كاذبة أو مضللة بقصد الإضرار بسمعته.
- بعد التحرش الجنسي: قياس مدى تلقي الفرد لمضايقات أو تحرش عبر الوسائل الإلكترونية.
- بعد الاقصاء: قياس مدى استبعاد الفرد من قبل آخرين من مجموعات أو أنشطة عبر الإنترنت.
- بعد الإهانة والتهديد: تقييم مدى تعرض الفرد للتحقير عبر الإنترنت والسب والشتم والتهديد.
- بعد الإزعاج وانتهاك الخصوصية: تقييم مدى تعرض الفرد لانتهاك خصوصيته وانتحال هويته عبر الإنترنت.

➤ مقياس المتنمر: يقيّم السلوكيات التنمرية التي قد يمارسها الفرد تجاه الآخرين عبر الإنترنت،

ويقسم إلى 4 أبعاد:

- بعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي: تقييم مدى نشر الفرد لمعلومات كاذبة أو مضللة بقصد الإضرار بسمعة الآخرين، أو قياس مدى تورط الفرد في مضايقة أو التحرش بالآخرين عبر الوسائل الإلكترونية.
- بعد الإقصاء: قياس مدى مشاركة الفرد في استبعاد الآخرين من مجموعات أو أنشطة عبر الإنترنت.
- بعد السخرية والتهديد: تقييم مدى قيام الفرد بتحقير الآخرين عبر الإنترنت وسبهم وشتيمهم وتهديدهم.
- بعد انتهاك الخصوصية: تقييم مدى قيام الفرد بانتهاك خصوصية الآخرين ومدى استخدامه لهويات مزيفة أو انتحاله لشخصيات أخرى عبر الإنترنت.

تم استخدام سلم ليكارت الخماسي في توزيع درجات الإجابة على بنود المقياس، حيث يحصل المجيب على 5 درجات عند الإجابة بدائماً، ويحصل على 4 درجات عند الإجابة بغالباً ويحصل على 3 درجات عند الإجابة ب أحياناً ويحصل على درجتين عند الإجابة بنادراً ويحصل على درجة واحدة عند الإجابة بأبداً، وتم تقسيم مقياس ليكارت الخماسي إلى 3 فئات، يعتبر فيها مستوى التندر الإلكتروني منخفض عندما يسجل المتوسط الحسابي أقل من 2.33، ويعتبر المستوى متوسط في الفئة بين 2.34 إلى 3.67، ويعتبر مرتفع بين 3.68 إلى 5.

2.4.1. مقياس الذكاء الوجداني:

- صمم هذا المقياس من قبل فاروق السيد عثمان وزميله محمد عبد السميع رزق سنة 2001، بهدف تقييم مستوى الذكاء الوجداني لدى الأفراد، يتألف المقياس من 58 بند مقسم على 5 أبعاد:
- بعد إدارة الانفعالات: يتمثل في تقييم القدرة على التحكم في المشاعر السلبية والتعامل معها بفعالية، وسهولة استدعاء المشاعر الايجابية.
 - بعد التعاطف: يتمثل في تقييم القدرة على فهم الفرد لمشاعر الآخرين ومشاركتهم ذلك.
 - بعد الدافعية (حفز الذات): يتمثل في تقييم القدرة على دفع الذات وتحفيزها لتحقيق الاهداف والانجازات.
 - بعد المعرفة الانفعالية: تقييم القدرة على فهم الفرد لمشاعره وادراكها والتكيف معها.
 - بعد التواصل الاجتماعي: يتمثل في تقييم قدرة الفرد على بناء مهارات وعلاقات اجتماعية ناجحة وايجابية.

تم استخدام سلم ليكارت الخماسي في توزيع درجات الإجابة على بنود المقياس، حيث يحصل المجيب على 5 درجات عند الإجابة بموافق بشدة، ويحصل على 4 درجات عند الإجابة بموافق ويحصل على 3 درجات عند الإجابة ب محايد ويحصل على درجتين عند الإجابة بغير موافق ويحصل على درجة

واحدة عند الإجابة بغير موافق بشدة، وتم تقسيم مقياس ليكارت الخماسي إلى 3 فئات، يعتبر فيها مستوى الذكاء الوجداني منخفض عندما يسجل المتوسط الحسابي أقل من 2.33، ويعتبر المستوى متوسط في الفئة بين 2.34 إلى 3.67، ويعتبر مرتفع بين 3.68 إلى 5.

5.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

من أبرز النتائج التي توصلنا إليها عبر تطبيق الدراسة الاستطلاعية:

- ضبط تساؤلات وفرضيات الدراسة بدقة.
- التعرف على العدد الاجمالي لمجتمع الدراسة من مؤسسات وتلاميذ.
- تحديد الحجم المناسب للعينة ونوعها.
- التأكد من سهولة ومقروئية بنود المقاييس.
- التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التتمر الالكتروني ومقياس الذكاء الوجداني في البيئة المحلية.
- تحديد مواعيد وجداول الزمن والمؤسسات المناسبة للقيام بالدراسة الأساسية.

2. الدراسة الأساسية

1.2. منهج الدراسة:

يُعد اختيار المنهج العلمي المناسب من أهم الخطوات في إعداد البحث العلمي، فهو الأسلوب أو الطريقة التي يتبعها الباحث لتنظيم أفكاره وتحليل البيانات من أجل الوصول إلى نتائج علمية موثوقة. ويعرف على أنه "رمز أساسي في مسار البحث العلمي بالمجمل ابتداءً من التأسيس النظري وانتقاء الفروض إلى التنظيم ثم التطبيق ثم النتائج ثم الحكم على مخرجات الدراسة" (سلوم, 2022).

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يُعد من أكثر مناهج البحث استخدامًا في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ويُعرّف بأنه أسلوب التحليل المرتكز على دراسة الظواهر كما هي في الواقع، يهدف إلى وصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها كميًا أو كميًا، ويعتمد على جمع المعلومات والبيانات عنها، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها، واستخلاص النتائج منها (المحمودي, 2019).

وتبرز أهمية المنهج الوصفي التحليلي بتجاوز الوصف إلى تفسير الظواهر وفهم العلاقات بينها، ويُستخدم في دراسة الاتجاهات والسلوك الإنساني حين يصعب تطبيق المناهج التجريبية. يتميز بدقته وموضوعيته من خلال تحليل بيانات كمية ونوعية، ما يجعله أداة فعالة في بناء المعرفة وصياغة السياسات الواقعية.

2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في جميع مفردات او وحدات الظاهرة قيد الدراسة، فهو مجموعة من الوحدات الاحصائية المعرفة بصورة دقيقة وتميز مجتمع الدراسة عن غيره (النعيمي وآخرون، 2015). وينقسم مجتمع الدراسة إلى جزئيين، مجتمع محدود يمكن الوصول إلى جميع مفرداته بسهولة، ومجتمع غير محدود يصعب الوصول إلى جميع مفرداته لأسباب مختلفة. يتكون مجتمع دراستنا الحالية من جميع التلاميذ المتمدرسين في متوسطات وثانويات مدينة قالمة، كما يوضح الجدول التالي:

جدول 8: إحصائيات مجتمع الدراسة

النسبة المئوية	عدد التلاميذ	المؤسسة
35.5%	11689	المتوسطات
64.5%	6435	الثانويات
100%	18124	المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة

ويعتبر مجتمع محدود وكبير من حيث الحجم، مما دفعنا إلى استخدام أسلوب المعاينة، واختيار عينة ممثلة لمجتمع البحث، وتعرف هذه الأخيرة بأنها ذلك الجزء من المجتمع الذي يحمل نفس خصائصه، نجح من خلاله المعلومات الميدانية للوصول إلى تقديرات يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي (أنجريس، 2006). أي أن العينة هي جزء صغير من الأفراد أو العناصر يتم انتقاؤه من المجتمع الأصلي بهدف إجراء تحليل أو دراسة إحصائية عليه، ثم تعميم النتائج المستخلصة على المجتمع بأكمله. تُعد العينات وسيلة فعالة لتقليل الوقت والجهد والتكاليف، خاصةً عندما يكون من الصعب أو غير الممكن دراسة المجتمع الكلي كاملاً

وقبل التطرق لأسلوب المعاينة المستخدم في الدراسة، يجب حساب الحد الأدنى لحجم العينة الممثل لمجتمع الدراسة، وذلك عبر استخدام معادلة رياضية، وكانت النتائج كالآتي:

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

N	حجم المجتمع
z	الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0,95 وتساوي 1.96
d	نسبة الخطأ

ومنه وبالتعويض في المعادلة بلغ الحد الأدنى لحجم العينة الممثل لمجتمع الدراسة 377 مفردة والتي تقدر تقريبا ب 2% من مجتمع الدراسة، (تم توزيع 450 استبيان، ما يمثل تقريبا 2,5% من مجتمع الدراسة، ولكنه تم استرجاع 401 استبيان فقط صالحة للدراسة) كما يوضح الجدول:

جدول 9: احصائيات عينة الدراسة

عدد أفراد العينة		عدد أفراد المجتمع	المؤسسة
استبيانات مسترجعة	استبيانات موزعة		
266	290	11689	المتوسطات
135	160	6435	الثانويات
401	450	18124	المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة

وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية عنقودية، فالعينة العشوائية هي التي يكون فيها احتمال الانتقاء معروف بالنسبة لجميع مفردات الدراسة (أنجس، 2006). أي أن جميع عناصر المجتمع لديها فرصة في الظهور في العينة. وتعتبر العنقودية أحد أنواعها التي تستخدم عندما يكون المجتمع مقسم إلى مجموعات تُعرف بـ "العناقيد"، ويُفترض أن كل عنقود يحتوي على أفراد يُمثلون المجتمع ككل، ليتم اختيار عدد معين من هذه العناقيد بشكل عشوائي، ويتم تحليل كل العناصر داخل العناقيد المختارة أو اختيار عينة منها لإجراء الدراسة. وبما أنه مجتمع الدراسة كبير جدا ويتفرع إلى عدة عناقيد أو مجموعات متجانسة (متوسطات وثانويات مدينة قالمة)، تم اختيار عدة مؤسسات منها عشوائيا بالسحب العشوائي، ثم اختيار أقسام عشوائية من هذه المؤسسات (انظر الملحق رقم 8).

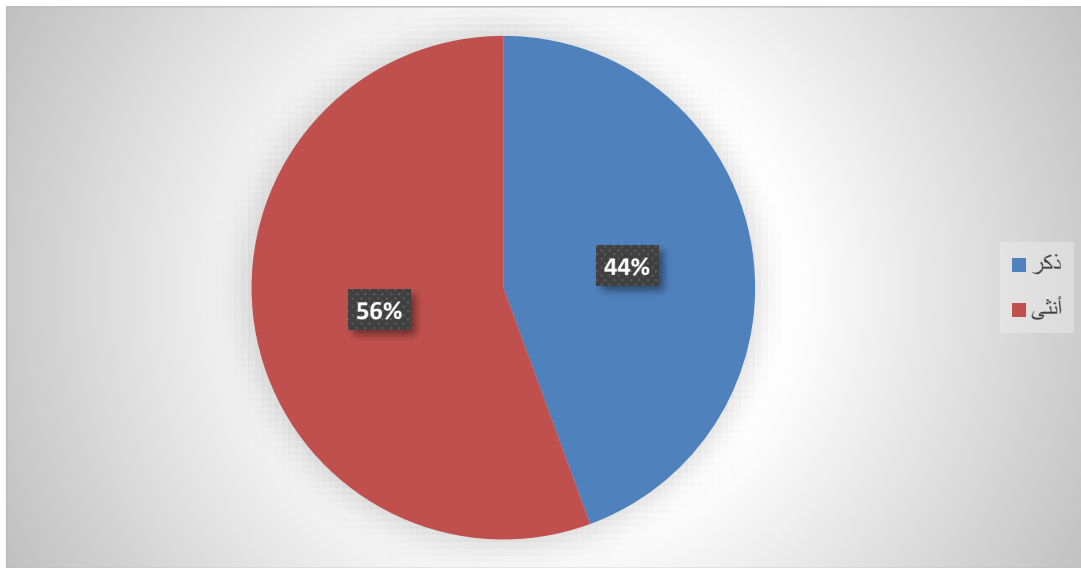
1.2.2. خصائص عينة الدراسة:

أ. حسب الجنس:

جدول 10: خصائص العينة حسب الجنس

النسبة المئوية	العدد	الجنس
44%	178	ذكر
56%	233	أنثى
100%	401	المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة



شكل 4: خصائص العينة حسب الجنس

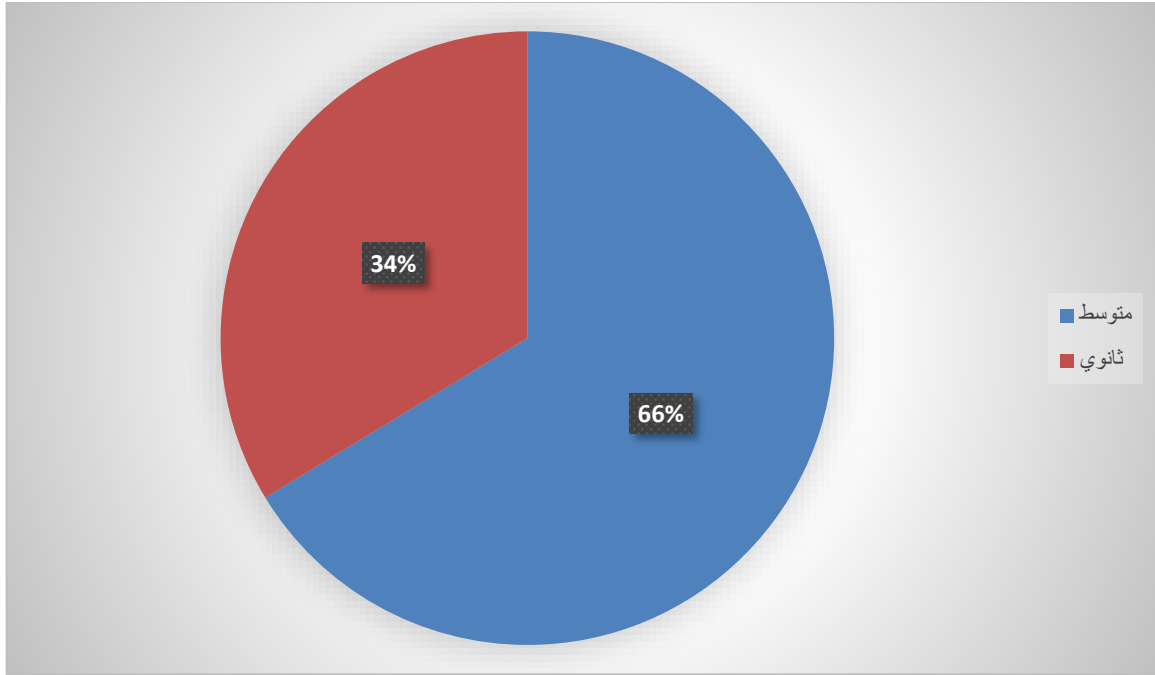
يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه توزيع أفراد العينة حسب الجنس، فنجد أن نسبة الذكور بلغت 44.4% بينما نسبة الإناث بلغت 55.6%، ما يعبر عن تقارب النسب بين الجنسين مع سيادة وغالبية الإناث.

ب. حسب المرحلة التعليمية:

جدول 11: خصائص العينة حسب المرحلة التعليمية

النسبة المئوية	العدد	المرحلة التعليمية
66%	266	متوسط
34%	135	ثانوي
100%	401	المجموع

المصدر: من إعداد الطالبة



شكل 5: خصائص العينة حسب المرحلة التعليمية

يبين لنا الجدول والشكل في الأعلى توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها، حيث نجد النسبة الغالبة كانت لصالح تلاميذ المرحلة المتوسطة والتي بلغت 66.3%، بينما نسبة تلاميذ المرحلة الثانوية بلغت 33.7%، ويرجع هذا التباعد في النسب لمجتمع الدراسة حيث أن تلاميذ المرحلة المتوسطة أكثر من تلاميذ المرحلة الثانوية.

3.2. أدوات الدراسة:

يسعى الباحث في كل دراسة علمية إلى جمع المعلومات والمعطيات الضرورية التي تساعده على فهم موضوع بحثه بعمق، وذلك من خلال الاستعانة بوسائل وأدوات منهجية تتماشى مع طبيعة الدراسة وأهدافها. وتُعد هذه المرحلة من أهم مراحل البحث العلمي، حيث تسمح للباحث بتكوين صورة دقيقة عن الظاهرة المدروسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، والإجابة عن الإشكاليات المطروحة، واختبار الفرضيات المعلنة، تم اللجوء إلى أدوات علمية مدروسة تُمكن من تغطية مختلف جوانب الموضوع، وتوفير بيانات موثوقة يمكن تحليلها والاستفادة منها في صياغة النتائج. وبناءً على ما سبق، تم اختيار الأدوات التالية بما يتناسب مع متطلبات الدراسة وميدانه:

1.3.2. مقياس التنمر الإلكتروني:

هو مقياس ذاتي صممه الدكتورة أمنية الشناوي يهدف إلى تقييم سلوكيات التمر الإلكتروني، ويتكون من صورتين، صورة المتمم وصورة الضحية، ويحتوي على 52 فقرة مقسمة بالتساوي على الصورتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 12: مقياس التمر الإلكتروني

العبارات	الأبعاد	الصورة
20.10.5.7.15.4.6.8	الاستهزاء تشويه السمعة	الضحية
13.25.21.26.11	التحرش الجنسي	
16.22.12.17.9	الإقصاء	
1.3.2	الاهانة والتهديد	
23.18.19.24.14	الازعاج وانتهاك الخصوصية	
4.5.8.10.13.14.15.20.21 .23.24.25.26	تشويه السمعة والتحرش الجنسي	المتمم
9.12.22	الإقصاء	
.1.2.3.6.7.11.16	السخرية والتهديد	
17.18.19	انتهاك الخصوصية	

المصدر: من إعداد الطالبة

يحتوي المقياس على 5 بدائل، يختار العينة البديل الذي يناسبه منها، وتنقط من 1 إلى 5 كما

يوضح الجدول التالي:

جدول 13: بدائل مقياس التمر الإلكتروني

النقطة	البدائل
1	أبدا
2	نادرا
3	أحيانا
4	غالبيا

دائماً	5
--------	---

المصدر: من إعداد الطالبة

تتحصر الدرجات المحصل عليها عند الإجابة على المقياس بين 26 إلى 130 نقطة في كل صيغة، ويتم تصنيف المستوى حسب النتيجة المحصل عليها من هذه الدرجات كما يوضح الجدول التالي:

جدول 14: مستويات التمر الالكتروني

المتوسطات	الدرجات	مستوى التمر الالكتروني
2.33-1	26 إلى 60	منخفض
3.66-2.34	61 إلى 95	متوسط
5-3.67	96 إلى 130	مرتفع

المصدر: من إعداد الطالبة

وتتمثل تعليمة المقياس في قراءة العبارات بتمعن، وتحديد مدى التعرض إليها في صيغة الضحية، ومدى ممارستها في صيغة المتمم، ثم وضع علامة × أمام الإجابة المناسبة، مع عدم ترك أي عبارة دون خيار، وعدم اختيار أكثر من خيار في عبارة واحدة.

➤ الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

هي مجموعة من المعايير والإجراءات التي تُستخدم لتقييم جودة أدوات القياس النفسي، مثل الاستبيانات والمقاييس والاختبارات. تهدف هذه الخصائص إلى التأكد من أن الأداة تقيس فعلاً ما يُفترض أن تقيسه، وبطريقة دقيقة وثابتة.

• صدق المقياس:

ويقصد به مدى قدرة الأداة على قياس ما صممت لقياسه فعلاً، وله عدة أنواع، استخدمنا منها:
- صدق الاتساق الداخلي: ويعبر عن مدى ملائمة كل عبارة للبعد أو المحور الذي تنتمي إليه، ويتم قياسه باستخراج معامل الارتباط بارسون لتحديد قيمة الارتباط بين العبارة والبعد، كما يوضح الجدول التالي:

• صيغة الضحية

جدول 15: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاستهزاء وتشويه السمعة

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
-------	----------	----------------	-----------------------

0.00	0.799	نشر صورك الخاصة بعد تشويها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	4
0.00	0.735	نشر اشاعات واكاذيب عنك عبر المواقع الالكترونية	5
0.00	0.894	التهديد بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الالكتروني	6
0.00	0.752	إطلاق أسماء عليك غير لائقة وتداولها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	7
0.00	0.819	الوشاية بك عند أصدقائك عبر رسائل البريد الالكتروني أو الرسائل القصيرة	8
0.00	0.542	نشر فيديوهات خاصة بك بعد تعديلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي	10
0.00	0.713	انتحال شخصيتك أحد على مواقع التواصل الاجتماعي واطهارك بصورة سيئة	15
0.00	0.611	السخرية من مظهرك عبر مواقع التواصل الاجتماعي	20

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.54 - 0.89) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الاستهزاء وتشويه السمعة وبين الدرجة الكلية للبعد.

جدول 16: صدق الاتساق الداخلي لبعد التحرش الجنسي

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
11	السخرية منك عبر رسالة قصيرة SMS	0.887	0.00
13	تلقي صور خادشة للحياء رغما عنك	0.745	0.00

0.00	0.886	تلقي رسائل ودعاوي للدخول في دردشة غير لائقة	21
0.00	0.879	تلقي رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي خادشه للحياء	25
0.00	0.526	نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء اليك عبر وسائل التواصل الاجتماعي	26

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.52 - 0.88) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد التحرش الجنسي وبين الدرجة الكلية له.

جدول 17: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاقصاء

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
9	رفض مشاركتك في غرفة الدردشة الالكترونية	0.688	0.00
12	الاقصاء من غرف الدردشة الالكترونية	0.735	0.00
16	الإقصاء من الألعاب الجماعية عبر الانترنت عن عمد لإحراجك	0.782	0.00
17	تجاهل تعليقاتك عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن عمد	0.855	0.00
22	الحجب أو الاقصاء من برامج المراسلة الفورية	0.927	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.68 - 0.92) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الاقصاء وبين الدرجة الكلية للبعد.

جدول 18: صدق الاتساق الداخلي لبعد الإهانة والتهديد

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
1	التهديد عبر الهاتف الخليوي	0.873	0.00
2	تلقي رسائل قصيرة بديئة	0.866	0.00
3	التعرض للسخرية والاستهزاء عبر غرف الدردشة الالكترونية	0.864	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.86 - 0.87) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الاهانة والتهديد وبين الدرجة الكلية له. جدول 19: صدق الاتساق الداخلي لبعد الازعاج وانتهاك الخصوصية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
14	نشر اسرارك الشخصية عبر الانترنت	0.525	0.00
18	تلقي برامج عبر البريد الالكتروني هدفها الحصول على معلوماتك الشخصية	0.902	0.00
19	فرض آراء ومعتقدات عليك عبر الرسائل الالكترونية المتكررة	0.891	0.00
23	الازعاج من خلال أفراد يفرضون أنفسهم عليك عبر برامج المراسلات الفورية (واتس، فيس، مسنجر...)	0.919	0.00
24	الدخول الى حسابك الشخصي ونشر محادثاتك الخاصة عبر مواقع التواصل الاجتماعي	0.758	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.52 - 0.91) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الازعاج وانتهاك الخصوصية وبين الدرجة الكلية للبعد.

• صيغة المنتمر:

جدول 20: صدق الاتساق الداخلي لبعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
4	نشر الصور الخاصة لأحد الزملاء بعد تشويهها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	0.749	0.00
5	نشر اشاعات واكاذيب لزميل لك عبر المواقع الالكترونية	0.670	0.00
8	الوشاية بزميل عند أصدقائه عبر رسائل البريد الالكتروني أو الرسائل القصيرة	0.776	0.00
10	نشر فيديوهات خاصة بأحد الزملاء بعد تعديلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي	0.544	0.00
13	ارسال صور خادشة للحياء لزملائك	0.666	0.00
14	نشر اسرار شخصية لزميل لك عبر الانترنت لإحراجه	0.527	0.00
15	انتحال شخصية أحد الزملاء عبر على مواقع التواصل الاجتماعي واطهاره بصورة سيئة	0.748	0.00
20	السخرية من مظهر زميل لك عبر مواقع التواصل الاجتماعي	0.729	0.00
21	ارسال رسائل ودعاوي للدخول في دردشة غير لائقة	0.842	0.00

0.00	0.829	فرض نفسك على زميل لك عبر برامج المراسلات الفورية (واتس، فيس، مسنجر...)	23
0.00	0.729	معرفة كلمة المرور الخاصة بالبريد الإلكتروني او ما شابه لاحد زملائك دون علمه	24
0.00	0.834	ارسال رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي خادشه للحياء	25
0.00	0.551	نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء الى زميل عبر وسائل التواصل الاجتماعي	26

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.52 - 0.84) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي وبين الدرجة الكلية له.

جدول 21: صدق الاتساق الداخلي لبعد الاقصاء

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
9	رفض مشاركة أحد الزملاء في غرفة الدردشة الإلكترونية لإحراجه	0.765	0.00
12	اقصاء أحد الزملاء من غرف الدردشة الإلكترونية	0.796	0.00
22	حجب أو اقصاء أحد الزملاء من برامج المراسلة الفورية لمضايقته	0.848	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.76 - 0.84) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الاقصاء وبين الدرجة الكلية للبعد.

جدول 22: صدق الاتساق الداخلي لبعء السخرية والتهديد

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
1	تهديد أحد الزملاء عبر الهاتف الخليوي	0.787	0.00
2	ارسال رسالة قصيرة بذيئة لأحد الزملاء	0.866	0.00
3	السخرية والاستهزاء من زميل لك عبر غرف الدردشة الالكترونية	0.809	0.00
6	تهديد زميل لك بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الالكتروني	0.885	0.00
7	إطلاق أسماء غير لائقة وتداولها عبر وسائل التواصل الاجتماعي على احد الزملاء	0.747	0.00
11	السخرية من زميل لك عبر رسالة قصيرة SMS	0.823	0.00
16	إقصاء أحد الزملاء من الألعاب الجماعية عبر الانترنت عن عمد لإحراجة	0.805	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.74 - 0.88) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد السخرية والتهديد وبين الدرجة الكلية له.

جدول 23: صدق الاتساق الداخلي لبعء انتهاك الخصوصية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
17	تجاهل تعليقات زميل لك عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن عمد	0.865	0.00

0.00	0.917	ارسال برامج عبر البريد الالكتروني هدفها الحصول على المعلومات الشخصية لزملائك	18
0.00	0.929	فرض آرائك ومعتقداتك على الآخرين عبر الرسائل الالكترونية المتكررة	19

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.86 – 0.92) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد انتهاك الخصوصية وبين الدرجة الكلية للبعد. - **الصدق البنائي:** ويعبر عن مدى تناسق واتساق كل بعد مع المقياس ككل، أي مدى تمثيل البعد للمقياس، ويتم قياسه باستخراج معامل الارتباط بارسون بين البعد والمقياس ككل كما يوضح الجدول التالي:

جدول 24: الصدق البنائي لمحور الضحية

القيم الاحتمالية sig	معامل الارتباط	الأبعاد
0.00	0.634	الاستهزاء تشويه السمعة
0.00	0.665	التحرش الجنسي
0.00	0.662	الإقصاء
0.00	0.644	الاهانة والتهديد
0.00	0.601	الازعاج وانتهاك الخصوصية

من الجدول أعلاه نجد أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي 0 في جميع الأبعاد، كما نلاحظ معاملات ارتباط موجبة تراوحت بين (0.60-0.66)، وبالتالي هناك ارتباط جيد بين الأبعاد والدرجة الكلية، ومنه المقياس صادق.

جدول 25: الصدق البنائي لمحور المتمتر

القيم الاحتمالية sig	معامل الارتباط	الأبعاد
0.00	0.665	تشويه السمعة والتحرش الجنسي

0.00	0.630	الإقصاء
0.00	0.683	السخرية والتهديد
0.00	0.660	انتهاك الخصوصية

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نجد أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي 0 في جميع الأبعاد، كما نلاحظ معاملات ارتباط موجبة تراوحت بين (0.63-0.68)، وبالتالي هناك ارتباط جيد بين الأبعاد والدرجة الكلية، ومنه المقياس صادق.

• ثبات المقياس:

يعبر عن مدى تطابق أو تقارب النتائج المحصلة من المقياس بعد تطبيقه وإعادة تطبيقه على نفس العينة في نفس الظروف، بعد فترة زمنية محددة، وهناك أنواع عديدة منها استخدمنا منها ثبات ألفا كرومباخ كما يوضح الجدول التالي:

جدول 26: ثبات المقياس صيغة الضحية

عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ	الأبعاد
8	0.871	الاستهزاء تشويه السمعة
5	0.823	التحرش الجنسي
5	0.850	الإقصاء
3	0.825	الاهانة والتهديد
5	0.820	الازعاج وانتهاك الخصوصية
26	0.964	المقياس ككل

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرومباخ للمقياس ككل بلغت 0.96، كما نجدتها في جميع المحاور تتراوح بين (0.69-0.90) ما يعبر لنا عن ثبات المقياس.

جدول 27: ثبات المقياس صيغة المتتمر

عدد العبارات	معامل ألفا كرومباخ	الأبعاد
13	0.909	تشويه السمعة والتحرش الجنسي
3	0.697	الإقصاء
7	0.909	السخرية والتهديد
3	0.882	انتهاك الخصوصية
26	0.964	المقياس ككل

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرومباخ للمقياس ككل بلغت 0.96، كما نجدها في جميع المحاور تتراوح بين (0.69-0.90) ما يعبر لنا عن ثبات المقياس.

2.3.2. مقياس الذكاء الوجداني:

مقياس الذكاء الوجداني هو مقياس ذاتي صممه فاروق السيد عثمان وزميله محمد عبد السميع رزق، بهدف تقييم مستوى الذكاء الوجداني لدى الأفراد، يتألف المقياس من 58 بند مقسم على 5 أبعاد كما يوضح الجدول التالي:

جدول 28: مقياس الذكاء الوجداني

المقياس	الأبعاد	العبارات
الذكاء الوجداني	إدارة الانفعالات	1.6.11.16.21.26.31.36.41.46.50.53.55.57.58
	التعاطف	4.9.14.19.24.29.34.39.44.49.52
	حفز الذات (الدافعية)	3.8.13.18.23.28.33.38.43.48.51.54.56
	المعرفة الانفعالية	2.7.12.17.22.27.32.37.42.47
	التواصل الاجتماعي	5.10.15.20.25.30.35.40.45

المصدر: من إعداد الطالبة

يحتوي المقياس على 5 بدائل، يختار العينة البديل الذي يناسبه منها، وتتقط من 1 إلى 5 كما يوضح الجدول التالي:

جدول 29: بدائل مقياس الذكاء الوجداني

النقطة	البدائل
1	غير موافق بشدة
2	غير موافق
3	محايد
4	موافق
5	موافق بشدة

المصدر: من إعداد الطالبة

تتخصر الدرجات المحصل عليها عند الاجابة على المقياس بين 58 إلى 290 نقطة في كل صيغة، ويتم تصنيف المستوى حسب النتيجة المحصل عليها من هذه الدرجات كما يوضح الجدول التالي:

جدول 30: مستويات الذكاء الوجداني

المتوسطات	الدرجات	مستوى الذكاء الوجداني
2.33-1	58 إلى 135	منخفض
3.66-2.34	136 إلى 213	متوسط
5-3.67	214 إلى 290	مرتفع

المصدر: من إعداد الطالبة

وتتمثل تعليمة المقياس في قراءة العبارات بتمعن، وتحديد مدى تناسبها مع شخصية وسلوكيات الفرد، ثم وضع علامة × أمام الاجابة المناسبة، مع عدم ترك أي عبارة دون خيار، وعدم اختيار أكثر من خيار في عبارة واحدة.

➤ الخصائص السيكومترية للمقياس في الدراسة الحالية:

• صدق المقياس:

- صدق الاتساق الداخلي: تم قياسه باستخراج معامل الارتباط بارسون لتحديد قيمة الارتباط بين العبارة والبعده، كما يوضح الجدول التالي:

جدول 31: صدق الاتساق الداخلي لبعده إدارة الانفعالات

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
1	استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي.	0.839	0.00
6	مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح	0.698	0.00
11	أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج.	0.580	0.03
16	أستطيع نسيان مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة.	0.559	0.01
21	أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة.	0.748	0.00
26	عادة ما أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي.	0.767	0.01
31	أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي.	0.574	0.02
36	نادرا ما أغضب إذا ضايقني الناس بأسئلتهم.	0.852	0.00
41	أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة.	0.767	0.00
46	أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين.	0.781	0.00
50	تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي.	0.592	0.00
53	يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي.	0.689	0.00
55	إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم.	0.527	0.02
57	أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها.	0.856	0.00
58	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي.	0.555	0.02

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت بين 0.00 - 0.03 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.52 - 0.85) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد ادارة الانفعالات وبين الدرجة الكلية للبعد.

جدول 32: صدق الاتساق الداخلي لبعد التعاطف

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
4	مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية.	0.537	0.02
9	أستطيع التحكم في تفكيري السلبي.	0.555	0.01
14	لا اعطي لانفعالاتي السلبية أي اهتمام.	0.792	0.00
19	أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.	0.547	0.00
24	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عالي.	0.724	0.01
29	أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالتي رغم التحدي.	0.683	0.03
34	أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين.	0.734	0.00
39	أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين.	0.591	0.04
44	لدي القدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين.	0.550	0.00
49	أدرك أن لدي مشاعر رقيقة.	0.630	0.00
52	عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب.	0.754	0.00

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت بين 0.00-0.04 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.53 - 0.79) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد التعاطف وبين الدرجة الكلية له.

جدول 33: صدق الاتساق الداخلي لبعد الدافعية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
3	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي.	0.785	0.00
8	أستطيع التعبير عن مشاعري.	0.798	0.00
13	أنا هادئ تحت أي ضغوط أتعرض لها.	0.675	0.00
18	أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر.	0.752	0.00

0.02	0.641	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عالي.	23
0.00	0.734	أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة ببسر.	28
0.01	0.764	أنا حساس للاحتياجات للآخرين.	33
0.03	0.546	أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين.	38
0.00	0.758	عندي القدرة على التأثير على الآخرين.	43
0.00	0.812	يراني الناس أنني فعال تجاه احاسيس الآخرين.	48
0.00	0.531	يغمرني المزاج السيء.	51
0.00	0.764	أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها.	54
0.00	0.785	أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والاحباط.	56

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت بين 0.00 - 0.03 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.53 - 0.79) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد الدافعية وبين الدرجة الكلية للبعد.

جدول 34: صدق الاتساق الداخلي لبعد المعرفة الانفعالية

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
2	تساعدني مشاعر السلبية في تغيير حياتي.	0.554	0.00
7	أستطيع إدراك مشاعري الصادقة في أغلب الوقت.	0.745	0.00
12	أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي.	0.764	0.00
17	أستطيع التحول من مشاعر السلبية الى الايجابية بسهولة.	0.672	0.01
22	أتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به.	0.833	0.00
27	أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط.	0.754	0.00

0.00	0.718	أستطيع أن أنحي عواظي جانبا عندما أقوم بانجاز أعمالتي.	32
0.02	0.645	أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم.	37
0.00	0.753	لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء.	42
0.00	0.554	أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم.	47

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت بين 0.00-0.02 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.55 - 0.76) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد المعرفة الانفعالية وبين الدرجة الكلية له.

جدول 35: صدق الاتساق الداخلي لبعد التواصل الاجتماعي

الرقم	العبارات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
5	ترشدني مشاعر السلبية في التعامل مع الآخرين.	0.754	0.00
10	اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري.	0.645	0.00
15	أستطيع أن أكافئ نفسي بعد اي حدث مزعج.	0.775	0.00
20	عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل.	0.754	0.00
25	في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب.	0.764	0.00
30	أستطيع تركيز انتباهي في الاعمال المطلوبة مني.	0.678	0.00
35	أجيد فهم مشاعر الآخرين.	0.597	0.00
40	أنا متناغم مع احساس الآخرين.	0.674	0.00
45	اعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين.	0.754	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن مستوى الدلالة لعبارات البعد جميعها جاءت 0.00 وهي أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة 0.05، كما نلاحظ قيم الارتباط بارسون تتراوح بين (0.59 – 0.77) ومنه نستنتج وجود اتساق داخلي بين عبارات بعد التواصل الاجتماعي وبين الدرجة الكلية للبعد.

- **الصدق البنائي:** تم قياسه باستخراج معامل الارتباط بارسون بين البعد والمقياس ككل كما يوضح الجدول التالي:

جدول 36: الصدق البنائي لمقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية sig
إدارة الانفعالات	0.658	0.00
التعاطف	0.674	0.00
حفز الذات (الدافعية)	0.714	0.00
المعرفة الانفعالية	0.752	0.00
التواصل الاجتماعي	0.701	0.00

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نجد أن مستوى الدلالة الإحصائية يساوي 0 في جميع الأبعاد، كما نلاحظ معاملات ارتباط موجبة تراوحت بين (0.65-0.75)، وبالتالي هناك ارتباط جيد بين الأبعاد والدرجة الكلية، ومنه المقياس صادق.

• **ثبات المقياس:**

تم استخراج معامل ألفا كرومباخ كما يوضح الجدول التالي:

جدول 37: ثبات مقياس الذكاء الوجداني

الأبعاد	معامل ألفا كرومباخ	عدد العبارات
إدارة الانفعالات	0.682	15
التعاطف	0.678	11
حفز الذات (الدافعية)	0.723	13

10	0.761	المعرفة الانفعالية
9	0.689	التواصل الاجتماعي
58	0.705	المقياس ككل

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة معامل ألفا كرومباخ للمقياس ككل بلغت 0.70، كما نجدها في جميع المحاور تتراوح بين (0.68-0.76) ما يعبر لنا عن ثبات المقياس.

4.2. حدود الدراسة:

تتمثل في مجموعة من المعايير التي يحددها الباحث لتحديد نطاق بحثه، وتوضيح الأبعاد التي سيقتر علىها الدراسة من حيث الموضوع، والمكان، والزمان، والعينة المستخدمة، كما تساعد هذه الحدود في توجيه الدراسة ضمن إطار واضح، مما يسهل عملية البحث والتحليل.

1.4.2. الحدود المكانية:

أجريت هذه الدراسة في العديد من المؤسسات التعليمية في مدينة قالمة، وتمثلت هذه المؤسسات في:

- متوسطة ميمون علي
- متوسطة مخلوفي صالح
- ثانوية محجوب عبد الرحمان

وقد تم توزيع مقياس التمر الالكتروني بصيغته، ومقياس الذكاء الوجداني على التلاميذ الذي تم اختيارهم عشوائيا من هذه المؤسسات.

2.4.2. الحدود الزمانية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الميدانية الاساسية في الفترة الممتدة بين جانفي 2024 وماي 2024.

5.2. الأساليب الإحصائية:

تم الاعتماد على برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) لتفريغ البيانات ومعالجتها، ابتداءً بالتعرف على اعتدالية التوزيع من أجل تحديد الاختبارات الإحصائية المناسبة للدراسة، وتمثلت في:

- التكرارات والنسب المئوية لاستخراج خصائص العينة.
- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستخراج مستويات متغيرات الدراسة.
- اختبار كولموجروف سميرنوف Kolmogrov-Smirnov للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات لمتغيرات الدراسة.
- معامل الارتباط بارسون Person لحساب الصدق، واستخراج العلاقة بين متغيرات الدراسة.
- معامل ألفا كرومباخ alpha cronbach لحساب ثبات أدوات الدراسة.
- اختبار t لعينتين مستقلتين لاستخراج الفروق المقسمة لفئتين (الجنس/ المرحلة التعليمية).

خلاصة الفصل:

يمثل فصل الإجراءات المنهجية محوراً أساسياً في البناء العلمي للدراسة، إذ يُعد بمثابة الأساس الذي تستند إليه الفصول التطبيقية. كما أن مصداقية النتائج ودقتها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بصحة الإجراءات

المنهجية المعتمدة في هذه المرحلة من الدراسة. فكل من اختبار الفرضيات، وتحليل البيانات، وتفسير النتائج، في الفصول اللاحقة، يعتمد بدرجة كبيرة على المعطيات التي يتم جمعها وتنظيمها في هذا الفصل. وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى قسمين رئيسيين: خُصص القسم الأول لعرض مفصل لإجراءات الدراسة الاستطلاعية، حيث تم التطرق إلى أهدافها، منهجها، وحدودها الزمانية والمكانية، إلى جانب تقديم عينة الدراسة الاستطلاعية التي شملت (83) مراهق متمدرس، مع بيان خصائص هذه العينة. كما تناول هذا القسم الأدوات المستخدمة، والتي تمثلت في مقياس التمر الالكتروني بصيغتيه مع مقياس الذكاء الوجداني الذي تم التحقق من خصائصه السيكومترية من حيث الصدق والثبات، وقد خُصت الباحثة إلى عرض النتائج المتحصل عليها من هذه الدراسة الاستطلاعية.

أما القسم الثاني من الفصل، فقد تناول الإجراءات المنهجية الخاصة بالدراسة الأساسية، من خلال عرض المنهج المتبع، وتحديد مجتمع الدراسة، ووصف العينة وخصائصها. كما تم التطرق إلى الأدوات المعتمدة في جمع البيانات، والتي شملت مقياس التمر الالكتروني صورة المتمر وصورة الضحية، مقياس الذكاء الوجداني. وقد اُختُتم هذا القسم بعرض الأساليب الإحصائية المعتمدة لتحليل البيانات، بعد تحديد طبيعة توزيع أفراد العينة، واختيار الاختبارات الإحصائية الملائمة لاختبار الفرضيات، والتي سيتم تناولها بالعرض والتحليل والمناقشة في الفصل التالي.

الفصل السادس:

عرض وتحليل نتائج الدراسة

تمهيد

يمثل هذا الفصل جوهر الدراسة، حيث سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد تطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة من المراهقين المتمدرسين، ثم تفرغ البيانات التي تم جمعها ومعالجتها باستخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) ، مع الاعتماد على مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة لاختبار مدى صحة فرضيات الدراسة، من بينها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار بارسون، واختبار (t) لعينتين مستقلتين.

وجدير بالتنويه أن عرض نتائج الفرضيات وتحليلها في هذا الفصل سيقسم الى قسمين الأول خاص بالمتنم والثناني خاص بالضحية، ويهدف هذا التقسيم إلى تحقيق قدر أكبر من الدقة والوضوح في تحليل وتفسير النتائج، وإبراز الفروق أو التباينات المحتملة بين الطرفين، بما يسهم في فهم أعمق لأبعاد الظاهرة المدروسة.

1. التحقق من اعتدالية توزيع البيانات:

يُعد التأكد من اعتدالية التوزيع خطوة جوهرية في البحث العلمي، إذ تعتمد العديد من الاختبارات الإحصائية المعلمية مثل اختبار t واختبار ANOVA على فرضية أن البيانات تتبع توزيعاً طبيعياً. وتعني الاعتدالية أن تكون البيانات موزعة بشكل متماثل حول المتوسط وللتحقق من ذلك، يمكن استخدام طرق رسومية مثل المخططات الصندوقية ومخططات Q-Q، إلى جانب اختبارات إحصائية كاختبار شابيرو-ويلك وكولموغوروف-سميرنوف.

تؤثر نتائج هذا التحقق بشكل مباشر على اختيار الأسلوب الإحصائي الملائم، وكذلك على دقة تفسير النتائج ومصداقية البحث. وفي حال عدم تحقق الاعتدالية، قد يلجأ الباحث إلى تحويل البيانات أو استخدام اختبارات غير معلمية. تجاهل هذه الخطوة قد يؤدي إلى استنتاجات غير دقيقة، مما يجعل من التحقق من اعتدالية التوزيع أمراً أساسياً لضمان الصرامة العلمية ودقة النتائج.

في دراستنا الحالية تم جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة، عبر عينة اختيرت بطريقة عشوائية احتمالية لتمثل مجتمع الدراسة الأصلي أي المراهقون المتمدرسون بالمتوسطات والثانويات، ومنه قامت الباحثة باستخدام اختبار Kolmogorov Smirnov للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات لمتغير التمر الإلكتروني بصورتيه، ومتغير الذكاء الوجداني، وكانت النتائج كالتالي:

جدول 38: نتائج التحقق من اعتدالية التوزيع

Kolmogorov-Smirnov			المقياس
الدلالة	درجة الحرية	القيمة	
0.200	401	0.029	مقياس التمر الإلكتروني - المتتمر-
0.125	401	0.040	مقياس التمر الإلكتروني - الضحية-
0.200	401	0.022	مقياس الذكاء الوجداني

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه نجد أن قيمة اختبار Kolmogorov Smirnov تراوحت بين (0.02-0.04) في جميع المتغيرات، أما مستوى الدلالة فتراوح بين (0.12-0.20) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في دراستنا (0.05)، ما يعبر عن أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً، ومنه يمكننا استخدام الاختبارات المعلمية للتحقق من صحة فرضيات دراستنا الراهنة.

2. عرض نتائج مستويات متغيرات الدراسة:

1.2. عرض نتائج مستوى التمر الإلكتروني (المتنمر):

للتحقق من مستوى التمر الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها المراهقون المتمدرسون في مقياس التمر الإلكتروني صورة المتنمر بمختلف أبعاده، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول 39: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التمر الإلكتروني (المتنمر)

الترتيب	المستوى	المجال الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
-	متوسط	2.34-3.66	1.33	2.37	مقياس التمر الإلكتروني المتنمر
4	منخفض	1-2.33	0.70	2.05	بعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي
2	متوسط	2.34-3.66	0.92	2.74	بعد الإقصاء
1	متوسط	2.34-3.66	0.95	2.77	بعد السخرية والتهديد
3	منخفض	1-2.33	1.31	2.31	بعد انتهاك الخصوصية

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح الجدول أعلاه النتائج المتعلقة بمستوى الانحراف في التمر الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين أي مستوى المتنمرين، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المحصل عليها في مقياس التمر الإلكتروني بلغ (2.37) والذي يقع في مجال المتوسط الفرضي (2.34-3.66) وعند انحراف معياري (1.33) الذي يعبر عن تشتت استجابات الأفراد حول المتوسط، ما يدل على أن مستوى الانحراف في التمر الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين متوسط.

وكذلك بالنسبة لأبعاد وأشكال التتمر الالكتروني نجد أن بعد السخرية والتهديد جاء في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.95)، يليه بعد الاقصاء بمتوسط حسابي (2.74) وانحراف معياري (0.92)، ليأتي في المرتبة الثالثة بعد انتهاك الخصوصية بمتوسط حسابي (2.31) عند انحراف معياري (1.31) وأخيرا بعد تشويه السمعة والتحرش الجنسي بمتوسط حسابي (2.05) وانحراف معياري (0.70)، ما يدل على أن أكثر أشكال التتمر الالكتروني ممارسة من قبل المراهقين المتمدرسين هو السخرية والتهديد عبر مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت، ويتمثل ذلك في إطلاق تعليقات لاذعة، أو نشر صور أو عبارات ساخرة تهدف إلى إحراج الضحية أو الحط من قدره أمام الآخرين، إضافة الى إرسال رسائل أو نشر تعليقات تتوعد الضحية بالأذى الجسدي، أو التهديد بنشر معلومات محرجة عنه، أو ترهيبه نفسياً من خلال التلميح بأعمال تؤذيه وتسيء اليه.

ولتحديد توزيع مستويات الانخراط في التتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى كما يوضح الجدول والشكل التالي:

جدول 40: مستويات التتمر الالكتروني (المتتمر)

المتغير	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
التتمر الالكتروني المتتمر	منخفض (1-2.33)	224	55.86%
	متوسط (2.34-3.66)	145	36.15%
	مرتفع (3.67-5)	32	7.98%
	المجموع	401	100%

المصدر: من إعداد الطالبة



شكل 6: مستويات التتمر الالكتروني (المتتمر)

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه توزيع مستويات الانحراف في التمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، حيث نجد أن نسبة (55.86%) لديهم مستوى منخفض من الانحراف في التمر الالكتروني، بينما نسبة (36.15%) لديهم مستوى متوسط من الانحراف في التمر الالكتروني، و فقط نسبة (7.98%) من لديهم مستوى مرتفع من الانحراف في سلوك التمر الالكتروني. ما يدل على أن مستويات الانحراف في التمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين تركزت بين المستوى المنخفض والمتوسط، وهذا ما يعبر عن وجود سلوك التمر الالكتروني بين المراهقين بشكل ملموس لكنه يم يتحول أو يصل بعد لسلوك جماعي واسع النطاق.

2.2. عرض نتائج مستوى التمر الإلكتروني (الضحية):

للتحقق من مستوى التمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها المراهقون المتمدرسون في مقياس التمر الالكتروني صورة الضحية بمختلف أبعاده، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول 41: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس التمر الالكتروني (الضحية)

الترتيب	المستوى	المجال الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
-	منخفض	1-2.33	0.77	2.04	مقياس التمر الالكتروني الضحية
3	منخفض	1-2.33	0.70	2.09	بعد الاستهزاء تشويه السمعة
4	منخفض	1-2.33	0.77	1.97	بعد التحرش الجنسي
2	منخفض	1-2.33	0.95	2.20	بعد الإقصاء
1	متوسط	2.34-3.66	0.81	2.35	بعد الاهانة والتهديد
5	منخفض	1-2.33	0.88	1.60	بعد الازعاج وانتهاك الخصوصية

يوضح الجدول أعلاه النتائج المتعلقة بمستوى التعرض للتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين أي مستوى الضحايا، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المحصل عليها في مقياس التمر الالكتروني بلغ (2.04) والذي يقع في مجال المتوسط الفرضي (1-2.33) وعند انحراف معياري (0.77) الذي يعبر عن تشتت استجابات الأفراد حول المتوسط، ما يدل على أن مستوى التعرض للتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين منخفض.

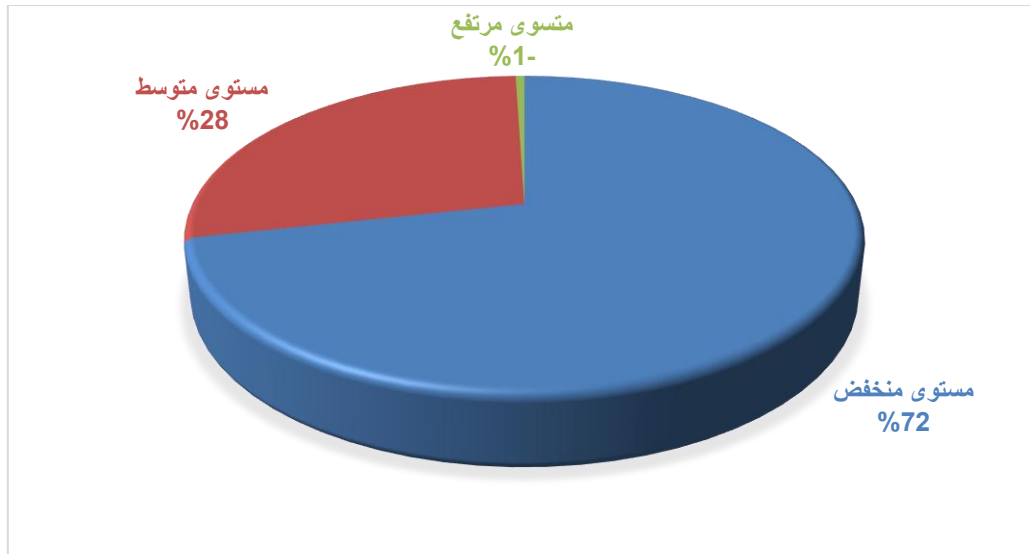
وكذلك بالنسبة لأبعاد وأشكال التمر الالكتروني نجد أن بعد الاهانة والتهديد جاء في المرتبة الاولى بمتوسط حسابي (2.35) وانحراف معياري (0.81)، يليه بعد الاقصاء بمتوسط حسابي (2.20) وانحراف معياري (0.95)، ليأتي في المرتبة الثالثة بعد الاستهزاء وتشويه السمعة بمتوسط حسابي (2.09) عند انحراف معياري (0.70) ثم نجد بعد التحرش الجنسي بمتوسط حسابي (1.97) وانحراف معياري (0.77)، وأخيرا بعد الازعاج وانتهاك الخصوصية بمتوسط حسابي (1.60) وانحراف معياري (0.88). ما يدل على أن أكثر أشكال التمر الالكتروني تعرضا من قبل المراهقين المتمدرسين هو الاهانة والتهديد عبر مواقع التواصل الاجتماعي والانترنت، والذي يتمثل في تلقي رسائل أو منشورات تتضمن كلمات مسيئة، سخرية جارحة، تحقير، أو سب علني، سواء بشكل خاص أو أمام الآخرين إضافة الى استلام رسائل أو تعليقات تنطوي على تهديد بإلحاق الأذى الجسدي أو النفسي بالضحية، أو تهديد بنشر معلومات حساسة عنه، أو محاولة إخافته من خلال تلميحات بالعنف أو الإيذاء.

ولتحديد توزيع مستويات التعرض للتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى كما يوضح الجدول والشكل التالي:

جدول 42: مستويات التمر الالكتروني (الضحية)

المتغير	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
التمر الالكتروني الضحية	منخفض (1-2.33)	287	71.57%
	متوسط (2.34-3.66)	112	27.93%
	مرتفع (3.67-5)	2	0.49%
	المجموع	401	100%

المصدر: من إعداد الطالبة



شكل 7: مستويات التمر الالكتروني (الضحية)

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه توزيع مستويات التعرض للتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين، حيث نجد أن نسبة (71.57%) لديهم مستوى منخفض من التعرض للتمر الالكتروني، بينما نسبة (27.93%) لديهم مستوى متوسط من التعرض للتمر الالكتروني، و فقط نسبة (0.49%) من لديهم مستوى مرتفع من التعرض للتمر الالكتروني. ما يدل على أن مستويات التعرض للتمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين تركزت بين المستوى المنخفض والمتوسط، وهذا يعبر على أن التعرض للتمر الالكتروني بين المراهقين يحدث عبر حالات فردية وليست جماعية، كما يجب التنويه لاحتمالية أن نتيجة الانخفاض من الممكن أن تعود لعدم الابلاغ والتصريح الكافي عن التعرض، وقد يكون ذلك نتيجة الخوف أو الاحراج أو عدم الوعي والادراك بخطورة ما يتعرض له المراهق.

3.2. عرض نتائج مستوى الذكاء الوجداني:

للتحقق من مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي تحصل عليها المراهقون المتمدرسون في مقياس الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول 43: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمقياس الذكاء الوجداني

الترتيب	المستوى	المجال الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	

-	متوسط	2.34-3.66	0.87	2.98	مقياس الذكاء الوجداني
3	متوسط	2.34-3.66	0.55	2.96	بعد إدارة الانفعالات
5	متوسط	2.34-3.66	0.62	2.71	بعد التعاطف
1	متوسط	2.34-3.66	0.47	3.14	بعد حفز الذات (الدافعية)
2	متوسط	2.34-3.66	0.26	3.02	بعد المعرفة الانفعالية
4	متوسط	2.34-3.66	0.30	2.77	بعد التواصل الاجتماعي

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح الجدول أعلاه النتائج المتعلقة بمستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، حيث نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات المحصل عليها في مقياس الذكاء بلغ (2.98) والذي يقع في مجال المتوسط الفرضي (2.34-3.66) وعند انحراف معياري (0.87) الذي يعبر عن تشتت استجابات الأفراد حول المتوسط، ما يدل على أن مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين متوسط. وكذلك بالنسبة لأبعاد الذكاء الوجداني نجد أن بعد حفز الذات أو الدافعية جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.47)، يليه بعد المعرفة الانفعالية بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (0.26)، ليأتي في المرتبة الثالثة بعد إدارة الانفعالات بمتوسط حسابي (2.96) عند انحراف معياري (0.55)، ثم بعد التواصل الاجتماعي بمتوسط حسابي (2.77) وانحراف معياري (0.30)، وأخيرا بعد التعاطف بمتوسط حسابي (2.71) وانحراف معياري (0.62)، ما يدل على أن أكثر أبعاد الذكاء الوجداني انتشارا لدى المراهقين المتمدرسين هو الدافعية، والتي تتمثل في الطموح العالي والرغبة في التفوق، الإصرار على تحقيق الأهداف رغم العقبات أو الفشل المؤقت، لحماس والطاقة الإيجابية في التعامل مع التحديات.

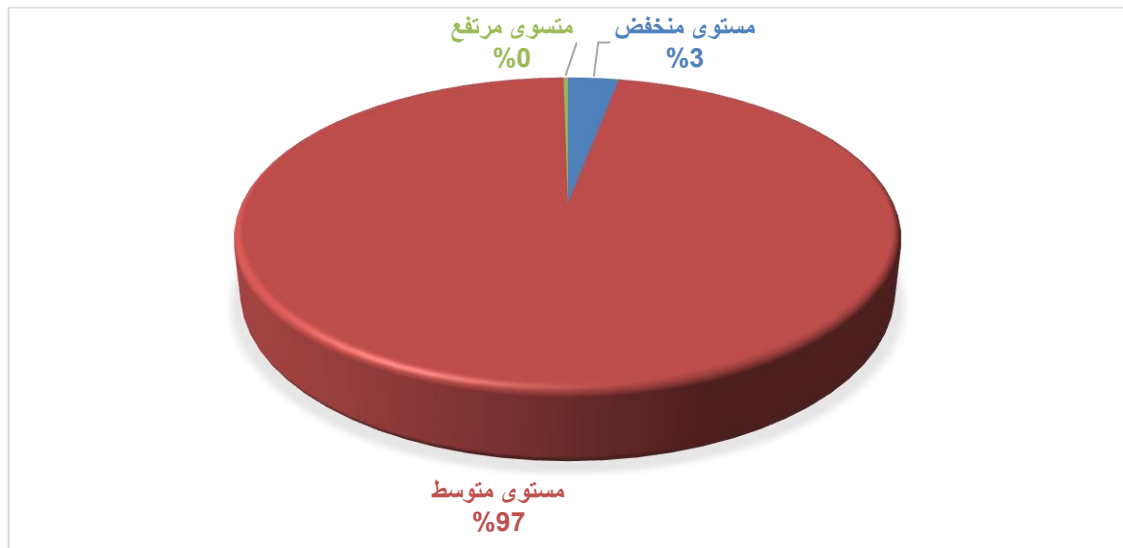
ولتحديد توزيع مستويات الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، تم استخراج التكرارات والنسب

المئوية لكل مستوى كما يوضح الجدول والشكل التالي:

جدول 44: مستويات الذكاء الوجداني

المتغير	المستويات	التكرارات	النسب المئوية
الذكاء الوجداني	منخفض (1-2.33)	12	2.99%
	متوسط (2.34-3.66)	388	96.75%
	مرتفع (3.67-5)	1	0.25%
	المجموع	401	100%

المصدر: من إعداد الطالبة



شكل 8: مستويات الذكاء الوجداني

يوضح لنا الجدول والشكل أعلاه توزيع مستويات الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، حيث نجد أن نسبة (2.99%) لديهم مستوى منخفض من الذكاء الوجداني، بينما نسبة (96.75%) لديهم مستوى متوسط من الذكاء الوجداني، و فقط نسبة (0.25%) من لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الوجداني. ما يدل على أن مستويات الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين تركزت في المستوى المتوسط، وهذا يعبر عن توازن نسبي في القدرات الوجدانية لدى المراهقين، مع ضرورة الإشارة لأن مرحلة المراهقة مرحلة انتقالية تتميز بالتقلبات الوجدانية، ما يشير إلى أن المراهقون لا يزالون في طور اكتساب مهارات وجدانية.

3. عرض وتحليل نتائج اختبار فرضيات الدراسة:

1.3. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية العامة:

نصت الفرضية العامة على أنه " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني بصورتيه (متنمر، ضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين" ومنه يمكننا تقسيم الفرضية لجزئيين من أجل اختبارها.

- الجزء الأول: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني صورة المتنمر وبين الذكاء الوجداني" ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج معامل الارتباط بارسون بين الدرجات المحصل عليها في مقياس التتمر الالكتروني صورة المتنمر وبين الدرجات المحصل عليها في مقياس الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول 45: معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (المتنمر) والذكاء الوجداني

التتمر الالكتروني (متنمر)		أبعاد الذكاء الوجداني
مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	
0.00	-0.307	بعد إدارة الانفعالات
0.00	-0.618	بعد التعاطف
0.00	-0.203	بعد حفز الذات (الدافعية)
0.249	-0.058	بعد المعرفة الانفعالية
0.965	-0.002	بعد التواصل الاجتماعي
0.00	-0.444	المقياس ككل

المصدر: من إعداد الطالبة

يوضح لنا الجدول أعلاه النتائج المحصل عليها من الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التتمر الالكتروني صورة المتنمر وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، حيث نجد أن معامل الارتباط بارسون بلغ (-0.444) عند مستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه يوجد ارتباط عكسي بين التتمر الالكتروني (المتنمر) وبين الذكاء الوجداني. أي أنه كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين كلما انخفضت احتمالية انخراطهم في سلوك التتمر الالكتروني، وفي المقابل فإن انخفاض الذكاء الوجداني يزيد الميل إلى ممارسة هذا السلوك.

كما يظهر لنا الجدول معاملات الارتباط بين التتمر الالكتروني (المتتمر) ومختلف أبعاد الذكاء الوجداني، فنجد أنه قيم الارتباط مع بعد ادارة الانفعالات وبعد التعاطف وبعد حفز الذات جاءت على التوالي (0.307، -0.618، -0.203) وذلك عند مستوى الدلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، بينما قيم الارتباط مع بعد المعرفة الانفعالية وبعد التواصل الاجتماعي جاءت على التوالي (0.058، -0.002) عند مستوى الدلالة (0.249، 0.965) وهما أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، ومنه نستنتج أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين بعد ادارة الانفعالات وبعد التعاطف وبعد حفز الذات وبين التتمر الالكتروني (المتتمر)، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين بعد المعرفة الانفعالية وبعد التواصل الاجتماعي وبين التتمر الالكتروني (المتتمر).

- الجزء الثاني: " توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني صورة الضحية وبين الذكاء الوجداني" ولاختبار هذه الفرضية تم استخراج معامل الارتباط بارسون بين الدرجات المحصل عليها في مقياس التتمر الالكتروني صورة الضحية وبين الدرجات المحصل عليها في مقياس الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول 46: معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (الضحية) والذكاء الوجداني

التتمر الالكتروني (ضحية)		أبعاد الذكاء الوجداني
مستوى الدلالة	قيمة الارتباط	
0.00	-0.570	بعد إدارة الانفعالات
0.00	-0.274	بعد التعاطف
0.00	-0.227	بعد حفز الذات (الدافعية)
0.372	0.045	بعد المعرفة الانفعالية
0.00	-0.262	بعد التواصل الاجتماعي
0.00	-0.470	المقياس ككل

يوضح لنا الجدول أعلاه النتائج المحصل عليها من الارتباط بين الدرجة الكلية لمقياس التتمر الالكتروني صورة الضحية وبين الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، حيث نجد أن معامل الارتباط بارسون بلغ (-0.470) عند مستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه يوجد ارتباط عكسي بين التتمر الالكتروني (الضحية) وبين الذكاء الوجداني. أي أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض أكثر عرضة لأن يكونوا ضحايا للتتمر عبر الانترنت.

كما يظهر لنا الجدول معاملات الارتباط بين التتمر الالكتروني (الضحية) ومختلف أبعاد الذكاء الوجداني، فنجد أنه قيم الارتباط مع بعد ادارة الانفعالات وبعد التعاطف وبعد حفز الذات وبعد التواصل الاجتماعي جاءت على التوالي (-0.570, -0.274, -0.227, -0.262) وذلك عند مستوى الدلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، بينما قيم الارتباط مع بعد المعرفة الانفعالية بلغت (0.045) عند مستوى الدلالة (0.372) وهما أعلى من مستوى الدلالة المعتمد (0.05)، ومنه نستنتج أنه توجد علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين بعد ادارة الانفعالات وبعد التعاطف وبعد حفز الذات وبعد التواصل الاجتماعي وبين التتمر الالكتروني (الضحية)، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين بعد المعرفة الانفعالية وبين التتمر الالكتروني (الضحية).

2.3. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التتمر الالكتروني بصورتيه لدى المراهقين المتمدرسين"، ومنه يمكننا تقسيم الفرضية لجزئيين من أجل اختبارها.

- الجزء الأول: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التتمر الالكتروني (المتتمر) لدى المراهقين المتمدرسين" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 47: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (المتتمر) التي ترجع لمستويات الذكاء الوجداني

التتمر الالكتروني (متتمر)					مستويات الذكاء الوجداني
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	

0.00	7.21	0.81	2.60	222	المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني
		0.75	2.03	179	المجموعة مرتفعة الذكاء الوجداني

المصدر: من إعداد الطالبة

من الجدول أعلاه يظهر لنا نتائج اختبار t للفروق بين عينتين مستقلتين، فنجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة منخفضة الذكاء الوجداني بلغ (2.60) عند انحراف معياري (0.81)، و المتوسط الحسابي للمجموعة مرتفعة الذكاء الوجداني بلغ (2.03) عند انحراف معياري (0.75)، ونجد قيمة t بلغت (7.21) عند مستوى دلالة (0.00) الذي يعتبر أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التمر الالكتروني (متنمر) لدى المراهقين المتمدرسين وذلك لصالح المجموعة المنخفضة.

- الجزء الثاني: "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التمر الالكتروني (الضحية) لدى المراهقين المتمدرسين" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 48: اختبار t للفروق في التمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع لمستويات الذكاء الوجداني

التمر الالكتروني (ضحية)					مستويات الذكاء الوجداني
مستوى الدلالة	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.00	10.10	0.79	2.34	222	المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني
		0.55	1.65	179	المجموعة مرتفعة الذكاء الوجداني

المصدر: من إعداد الطالبة

يتبين لنا من الجدول أعلاه نتائج اختبار t للفروق بين عينتين مستقلتين، فنجد أن المتوسط الحسابي للمجموعة منخفضة الذكاء الوجداني بلغ (2.34) عند انحراف معياري (0.79)، و المتوسط الحسابي

للمجموعة مرتفعة الذكاء الوجداني بلغ (1.65) عند انحراف معياري (0.55)، ونجد قيمة t بلغت (10.10) عند مستوى دلالة (0.00) وهو أصغر من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التمر الالكتروني (ضحية) لدى المراهقين المتمدرسين وذلك لصالح المجموعة المنخفضة.

3.3. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثانية:

تنص الفرضية الجزئية الثانية على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني بصورتيه تعزى لمتغير الجنس" لاختبار هذه الفرضية تم تجزئتها إلى جزئين:

- الجزء الأول: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني (متمم) تعزى لمتغير الجنس" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 50: اختبار t للفروق في التمر الالكتروني (المتمم) التي ترجع للجنس

التمر الالكتروني (متمم)					الجنس
مستوى الدلالة	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.38	0.88	0.83	2.40	178	ذكر
		0.82	2.32	223	أنثى

المصدر: من إعداد الطالبة

يبين لنا الجدول أعلاه نتائج الفروق في مستويات التمر الالكتروني (متمم) التي ترجع لمتغير الجنس، فنلاحظ وجود فروق ظاهرة مع نتائج متقاربة بين المتوسطات حيث بلغ متوسط الذكور (2.40) عند انحراف معياري (0.83) بينما بلغ متوسط الاناث (2.32) عند انحراف معياري (0.82)، ونجد قيمة t بلغت (0.88) عند مستوى دلالة (0.38) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني (متمم) تعزى للجنس.

- الجزء الثاني: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني (ضحية) تعزى لمتغير الجنس" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 49: اختبار t للفروق في التمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع للجنس

التمر الالكتروني (ضحية)					الجنس
مستوى الدلالة	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.37	0.88	0.78	2.07	178	ذكر
		0.77	2.00	223	أنثى

المصدر: من إعداد الطالبة

يظهر لنا من الجدول أعلاه نتائج الفروق في مستويات التمر الالكتروني (ضحية) التي تعزى لمتغير الجنس، فنلاحظ وجود فروق ظاهرة مع نتائج متقاربة بين المتوسطات حيث بلغ متوسط الذكور (2.07) عند انحراف معياري (0.78) بينما بلغ متوسط الاناث (2.00) عند انحراف معياري (0.77)، ونجد قيمة t بلغت (0.88) عند مستوى دلالة (0.37) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني (ضحية) تعزى للجنس.

4.3. عرض وتحليل نتائج اختبار الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص الفرضية الجزئية الثالثة على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني بصورتيه تعزى لمتغير المرحلة التعليمية" لاختبار هذه الفرضية تم تجزئتها إلى جزئين:

- الجزء الأول: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني (متمم) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 51: اختبار t للفروق في التمر الالكتروني (المتمم) التي ترجع للمرحلة التعليمية

التمر الالكتروني (متمم)					المرحلة التعليمية
مستوى الدلالة	قيمة T	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	
0.00	5.07	0.85	2.49	266	المتوسط

		0.69	2.09	135	الثانوي
--	--	------	------	-----	---------

المصدر: من إعداد الطالبة

يبين لنا الجدول أعلاه نتائج الفروق في مستويات التتمر الالكتروني (متتمر) التي ترجع لمتغير المرحلة التعليمية، فنلاحظ وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات حيث بلغ متوسط المرحلة المتوسطة (2.49) عند انحراف معياري (0.85) بينما بلغ متوسط المرحلة الثانوية (2.09) عند انحراف معياري (0.69)، ونجد قيمة t بلغت (5.07) عند مستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني (متتمر) تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة.

- **الجزء الثاني:** " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني (ضحية) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية" لاختبار هذه الفرضية تم استخراج نتائج اختبار t لعينتين مستقلتين كما يوضح الجدول التالي:

جدول 50: اختبار t للفروق في التتمر الالكتروني (الضحية) التي ترجع للمرحلة التعليمية

التتمر الالكتروني (ضحية)					المرحلة التعليمية
العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	
266	2.01	0.76	0.81	0.41	المتوسط
135	2.08	0.80			الثانوي

المصدر: من إعداد الطالبة

يظهر لنا من الجدول أعلاه نتائج الفروق في مستويات التتمر الالكتروني (ضحية) التي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، فنلاحظ وجود فروق ظاهرة مع نتائج متقاربة بين المتوسطات حيث بلغ متوسط المرحلة المتوسطة (2.01) عند انحراف معياري (0.76) بينما بلغ متوسط المرحلة الثانوية (2.08) عند انحراف معياري (0.80)، ونجد قيمة t بلغت (0.81) عند مستوى دلالة (0.41) وهو أعلى من مستوى الدلالة المعتمد في الدراسة (0.05)، ومنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني (ضحية) تعزى للمرحلة التعليمية.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل اختبار فرضيات الدراسة الميدانية بأسلوب علمي ومنهجي دقيق، حيث مثلت هذه المرحلة عنصرًا محوريًا للإجابة على أسئلة البحث والتحقق من مدى صحة الفرضيات المستندة إلى الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة. وبدأ العمل بتحليل أولي لخصائص البيانات المجموعة من عينة الدراسة، وذلك عبر فحص مدى التوزيع الطبيعي للبيانات، وهي خطوة أساسية لاختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ومتطلبات الفرضيات.

بعد ذلك، تم اختبار الفرضية الرئيسية للدراسة، ثم الفرضيات الفرعية، باستخدام أدوات تحليل إحصائي مناسبة لكل حالة، وذلك حسب نوع البيانات والعلاقات بين المتغيرات. وقد تم عرض النتائج الإحصائية بالتفصيل.

كما قُدم الفصل عرضًا متكاملًا لنتائج المعالجة الإحصائية للبيانات التي جُمعت من أدوات البحث المختلفة، والتي استُخدمت على عينة مختارة بعناية بما يعكس تمثيلًا دقيقًا لمجتمع الدراسة. وقد عرضت النتائج بطريقة منظمة، مدعومة بجداول وأشكال بيانية تساعد على تفسير العلاقات بين المتغيرات بشكل علمي موثوق.

وبالتالي، يُعد هذا الفصل نقطة ارتكاز في الدراسة، إذ يتيح تقييم فرضياتها بصورة تجريبية ويمهد لمناقشة النتائج في ضوء الأدبيات العلمية، وصولًا إلى استنتاجات دقيقة وتوصيات مبنية على بيانات إحصائية دقيقة وموثوقة.

الفصل السابع:

مناقشة وتفسير نتائج الدراسة

تمهيد:

يُعد هذا الفصل من المحطات البارزة في مسار البحث العلمي، حيث يمثل مرحلة انتقالية هامة من عرض وتحليل البيانات الإحصائية إلى مرحلة أعمق تُعنى بمناقشة النتائج وتفسيرها بشكل علمي ومنهجي. وتكمن أهمية هذا الفصل في أنه لا يقتصر فقط على استعراض المؤشرات الكمية، بل يسعى إلى الكشف عن المعاني والدلالات الكامنة وراء تلك البيانات، واستنباط ما تحمله من مضامين في إطار أهداف الدراسة وفرضياتها.

وفي هذا الإطار، يتم تحليل النتائج وربطها بالإطار النظري الذي ارتكزت عليه الدراسة، وذلك من خلال الربط بين ما تم رصده في الواقع الميداني وما ورد في الأدبيات العلمية من مفاهيم ونظريات ذات صلة بموضوع البحث. ويساعد هذا التكامل بين الجانب النظري والميداني على تعميق الفهم للعلاقات بين المتغيرات، والتأكد من مدى توافق النتائج مع ما تم التوصل إليه في الدراسات السابقة.

كما يتضمن هذا الفصل مقارنة دقيقة بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة، بهدف تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف وتحليل أسبابها، مع الأخذ في الاعتبار الفروق في السياقات الزمنية والمنهجية والثقافية. ويسمح هذا التحليل المقارن للباحث بإبراز الإضافة المعرفية التي تقدمها دراسته، سواء من خلال دعم نتائج سابقة أو عبر طرح رؤى جديدة تسهم في تطوير الفهم العلمي والعملية للموضوع محل الدراسة.

وعليه، فإن هذا الفصل لا يُعد فقط تنويجاً للجهود المبذولة في جمع البيانات وتحليلها، بل يُعتبر مجالاً لتوظيف هذه البيانات بطريقة نقدية وتحليلية تدعم موثوقية البحث، وتُفضي إلى استنتاجات مدروسة تُسهم في صياغة توصيات علمية فعالة على المستويين النظري والتطبيقي.

1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات على ضوء الإطار النظري

1.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية العامة:

أجريت الدراسة الحالية بهدف التعرف على العلاقة الارتباطية بين التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، ونصت الفرضية العامة على: " توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين التتمر الإلكتروني والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين"، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين التتمر الإلكتروني (متمم، ضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين عينة الدراسة.

هذه النتيجة يمكن تجزئتها لجزئين، الأول أن انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين يزيد من احتمالية انخراطهم في سلوك التتمر الإلكتروني وممارستهم له، والعكس صحيح بحيث أن ارتفاع مستوى الذكاء الوجداني لدى المراهقين يساهم في خفض مستويات اقدامهم على ممارسته، وهذا يعكس أهمية الذكاء الوجداني كعامل وقائي يحمي المراهقين من الانخراط في هذه السلوكيات السلبية وغير السوية في البيئة الرقمية.

ومنه ترى الباحثة ضرورة فهم العوامل النفسية التي قد تفسر طبيعة العلاقة بين الذكاء الوجداني والتتمر الإلكتروني. ولتفسير هذه النتيجة، نبدأ بتحليل أبعاد الذكاء الوجداني، فكل بُعد من هذه الأبعاد قد يسهم بدرجات متفاوتة في الحد من أو تعزيز السلوكيات العدوانية عبر الوسائط الرقمية.

حيث يُعد الوعي الذاتي وفهم الانفعالات الداخلية من أبرز سمات الذكاء الوجداني كما أشار (Goleman et al., 2006)، وغالبًا ما يظهر المتممون ضعفًا في هذه المهارة، إذ يعجزون عن إدراك مشاعر الغضب والإحباط التي تدفعهم إلى التصرف بعدوانية، كما يفنقرون إلى القدرة على تفسير مشاعرهم بالشكل الصحيح، مما يدفعهم إلى اللجوء إلى أساليب سلبية للتفيس، مثل الاعتداء اللفظي عبر الإنترنت. فغياب وعي المراهق بمشاعره الداخلية يجعله عاجزًا عن التنبؤ بانفعالاته أو التحكم بها، مما قد ينتج عنه تصرفات هجومية غير مدروسة عبر الإنترنت. هذا النقص في الإدراك العاطفي يُسهل عليه إسقاط مشاعره السلبية على الآخرين في هيئة سلوكيات تنمرية (قيلوز & لطرش, 2020).

من جانب آخر نجد أن المراهق الذي لا يتحمل مسؤولية مشاعره ويميل إلى إلقاء اللوم على الآخرين، يُظهر غالبًا نقصًا في النضج العاطفي، ويسعى إلى إيجاد "كبش فداء" يلقي عليه تبعات مشاعره السلبية. ويُعتبر هذا الشكل من الإسقاط أحد الدوافع النفسية الرئيسية وراء سلوكيات التتمر، لا سيما في البيئات الرقمية التي تتيح التخفي وتسهل توجيه الإسقاطات اللفظية أو السلوكية نحو الآخرين (قيلوز &

لطرش, 2020). هذا ما تؤيده الباحثة، وما أثبتته نتائج الدراسة الحالية التي توصلت لوجود علاقة عكسية بين بعد إدارة الانفعالات وبين ممارسة سلوك التتمر الالكتروني.

وتعزز هذه النتيجة أيضا مهارة التنظيم الانفعالي التي تندرج ضمن بعد إدارة الانفعالات، والتي تمكن المراهق من تعديل مشاعره وادارتها والتحكم فيها بدلاً من الانسياق وراءها بشكل فوري وغير مدروس. وفي هذا السياق، يُلاحظ أن المتمتمرين الإلكترونيين غالباً ما يتسمون بمستوى عالٍ من الاندفاع تجاه المشاعر السلبية كالغضب والغيرة والحسد، مع افتقارهم لاستراتيجيات فعالة تُمكنهم من تفريغ هذه الانفعالات بطريقة صحية.

وترى الباحثة أن التضخيم الانفعالي بطريقة لا تتناسب مع الحدث يُعد مؤشراً على وجود اضطراب في تنظيم المشاعر. وفي الفضاء الرقمي، حيث تقل الرقابة المباشرة، قد يتسبب هذا الاضطراب في ظهور ردود فعل عدوانية كالمبالغة في رد الفعل من خلال نشر الشائعات أو توجيه الإهانات بسبب موقف بسيط، حيث توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن أكثر اشكال التتمر الالكتروني ممارسة من قبل المراهقين هو السخرية والتهديد. وقد أشار (Mayer & Salovey, 1997) إلى أن الذكاء العاطفي يتضمن القدرة على ضبط المشاعر، وأن فقدان هذه القدرة يجعل الأفراد أكثر عرضة للانفعالات والسلوكيات الرقمية العنيفة.

كما نجد أن التعاطف يمثل أحد الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، وهو يعبر عن القدرة على استشعار مشاعر الآخرين وفهم معاناتهم بصورة عميقة. وتشير الأبحاث إلى أن المتمتمرين عبر الإنترنت غالباً ما يفتقرون إلى هذه القدرة، إذ لا يستطيعون الإحساس بالألم النفسي الذي يعانيه ضحاياهم، كما أن شعورهم بالذنب تجاه الأذى الذي يتسببون فيه يكون ضعيفاً أو منعدماً. وتشمل المهارات الاجتماعية للذكاء الوجداني القدرة على بناء علاقات قائمة على الثقة والاحترام المتبادل، وغالباً ما يعاني المتمتمرون الإلكترونيون من ضعف في هذه المهارات الإيجابية، ويميلون إلى استخدام الهيمنة أو السخرية كوسائل لإقامة علاقات غير متكافئة مع الآخرين. هذا ما تؤيده الباحثة وتؤكدته النتائج الحالية، حيث توصلنا لمعامل ارتباط سلبي بلغ (-0,61) بين التعاطف وممارسة التتمر الالكتروني.

وأوضح (Goleman et al., 2006) أن الذكاء الوجداني يرتبط بالتفكير الأخلاقي من خلال ضبط الاندفاعات السلبية وإدراك تأثير الأفعال على الآخرين. في المقابل، يُظهر المتمتمرون عبر الإنترنت انفصلاً بين سلوكياتهم ونتائجها الأخلاقية، إذ قد يعتبرون التتمر الإلكتروني مجرد "لعبة" أو وسيلة "للهرب من المسؤولية" نتيجة لغياب المواجهة المباشرة.

وعليه ترى الباحثة أن نتائج الدراسة جاءت منطقية ومتوافقة مع ما جاء في الأدبيات النظرية، إذ توضح وجود علاقة عكسية بين الذكاء الوجداني والانخراط في التتمر الإلكتروني؛ فكلما تدنّت مستويات الذكاء الوجداني لدى الأفراد، زادت احتمالات تورطهم في سلوكيات التتمر عبر الإنترنت. وبالنسبة للجزء الثاني نجد النتيجة التي توصلت الي أنه كلما قل مستوى الذكاء الوجداني بمختلف أبعاده كلما زاد مستوى تعرض المراهقين للتتمر الإلكتروني، فنجد أن ضحايا التتمر الإلكتروني غالبًا ما يعانون من صعوبة في التعرف بدقة على مشاعرهم مثل الخوف، الغضب، والحزن. كما يفكرون إلى القدرة على تفسير حالتهم الانفعالية بشكل واضح، مما يؤدي إلى ضعف قدرتهم على التعامل مع الضغوط والاعتداءات الإلكترونية.

وتناقش الباحثة ذلك بأن القدرة على تنظيم الانفعالات تساعد المراهق في التعامل مع المواقف الضاغطة بطريقة متزنة بدلاً من الانهيار أو الاستسلام. بينما افتقاره لمهارة التنظيم وإدارة الانفعالات تجعله أكثر حساسية وتفاقم تعرضه للسلوكيات السلبية عبر الإنترنت، هذا ما توصلت اليه النتيجة التي ربطت بين المستوى المتدني من بعد إدارة الانفعالات وبين المستوى المرتفع من التعرض للتتمر الإلكتروني. وغالبًا ما يُظهر ضحايا التتمر الإلكتروني استجابات انفعالية مفرطة أو انسحابية عند التعرض للاعتداءات. كما يفكرون إلى استراتيجيات المواجهة الإيجابية مثل طلب الدعم أو التحكم في النفس.

وفي نتيجة فرعية أخرى نجد العلاقة العكسية بين بعد التواصل الاجتماعي وبعد التعرض للتتمر الإلكتروني. فترى الباحثة أن المهارات الاجتماعية الجيدة، مثل القدرة على وضع حدود صحية والدفاع عن الذات، تمثل جزءًا محوريًا من الذكاء الوجداني، وغالبًا ما يعاني ضحايا التتمر الإلكتروني من خجل مفرط أو تردد في الرد على الإهانات أو الإساءات، كما أنهم يفكرون إلى الثقة بالنفس التي تمكنهم من مواجهة المعتدين أو طلب الدعم الاجتماعي.

وفي علاقة أخرى بين التعرض للتتمر الإلكتروني وبين تعزيز الصورة الإيجابية للذكاء كمؤشر للذكاء الوجداني المرتفع، فتجد الأبحاث أنه غالبًا ما يعاني الضحايا من انخفاض مستويات تقدير الذات والشعور بالكفاءة الشخصية. كما يتبنون أفكارًا سلبية عن أنفسهم مثل "أنا أستحق هذا" أو "لا أستطيع الدفاع عن نفسي". فالأفراد الذين يعانون من تدني تقدير الذات غالبًا ما يظهرون سلوكًا سلبيًا على الإنترنت، ويُظهرون ضعفًا في الدفاع عن أنفسهم أو وضع حدود للآخرين، هذا يجعلهم أهدافًا سهلة للتتمر (Patchin & Hinduja, 2010).

كما نجد أن الذكاء الوجداني المرتفع يرتبط بامتلاك استراتيجيات مواجهة فعالة، تتضمن السعي لحل المشكلات والمرونة في التعامل مع التوتر. في المقابل، يعتمد ضحايا التمر في الغالب على استراتيجيات سلبية مثل التجنب والإنكار والانسحاب، ويواجهون صعوبة في طلب الدعم أو الاستفادة من الموارد الاجتماعية.

من جانب آخر، في تفسير هذه النتيجة المتوصل إليها حسب الباحثة، فالضحايا بدورهم يعانون من خصائص دالة على ضعف الذكاء الوجداني، بما في ذلك قصور في إدراك مشاعرهم الخاصة وصعوبة في التعبير عنها بطريقة ملائمة، إلى جانب ضعف في تبني استراتيجيات فعالة لمواجهة الضغوط الناتجة عن الاعتداءات الإلكترونية. ويسهم هذا النقص في الكفاءات العاطفية في زيادة الشعور بالعجز وتعزيز سلوك الانسحاب الاجتماعي، مما يجعلهم عرضة أكثر للاعتداءات المتكررة.

وفي الختام تشير نتائج الدراسة الحالية، تماشيًا مع الأدبيات النظرية، إلى أن العلاقة العكسية بين التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني يمكن تفسيرها عبر تحليل ثنائي لشخصيتي المتتمر والضحية. فمن جانب، غالبًا ما يتسم المتتمرون الإلكترونيون بانخفاض الوعي الذاتي، وضعف مهارات التنظيم الانفعالي، وقصور في التعاطف الاجتماعي، وهي مكونات جوهرية للذكاء الوجداني كما أوضحها جولمان وماير وسالوفي. يظهر هذا القصور في ميولهم إلى التعبير العدوانية عن المشاعر السلبية، وعدم القدرة على إدراك النتائج الاجتماعية والعاطفية لتصرفاتهم، مما يجعل من التمر الإلكتروني وسيلة غير ناضجة لتحقيق السيطرة أو القبول الاجتماعي ضمن البيئة الافتراضية، وهذا ما ينطبق على المراهقين عينة الدراسة.

تدعم هذه النتائج الفرضية الأساسية للنماذج النظرية للذكاء العاطفي، التي ترى أن إدارة المشاعر الذاتية، وفهم مشاعر الآخرين، وتنظيم التفاعلات الاجتماعية، تشكل عناصر محورية لضبط السلوك الاجتماعي الإيجابي والتكيف مع الضغوط. بناءً على ذلك، يمكن تفسير العلاقة العكسية بين التمر الإلكتروني والذكاء الوجداني بأن نقص الكفاءات العاطفية يسهم إما في تعزيز السلوك العدواني (كما في حالة المتتمر) أو في إضعاف آليات الدفاع والتكيف (كما في حالة الضحية)، مما يرسخ استمرار الظاهرة من كلا الطرفين.

2.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

نصت الفرضية الجزئية الأولى على أنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التمر الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين"، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني. أي أن المراهقين الذين يمتلكون مستويات أدنى من الكفاءات الوجدانية يميلون بشكل أكبر إلى ممارسة أو التعرض لسلوكيات التمر عبر الفضاء الإلكتروني، مقارنة بأقرانهم ذوي الذكاء الوجداني المرتفع. تعتبر هذه النتيجة داعمة ومكملة لنتيجة الفرضية العامة، كما تتماشى مع الفرضيات النظرية والدراسات التجريبية التي أكدت أن الذكاء الوجداني يمثل متغير حاسم في تحديد أنماط التفاعل الاجتماعي عبر الإنترنت وخاصة خلال فترة المراهقة التي تتميز بحساسية عالية تجاه العلاقات الاجتماعية والانفعالية. ومنه فالمراهقون ذوي المستوى المنخفض من الذكاء الوجداني غير قادرين على تنظيم انفعالاتهم والتحكم فيها، كما أنهم فاشلين في التعاطف من الآخرين ما يزيد احتمالية انخراطهم في سلوكيات عدوانية عبر الإنترنت.

يفسر التباين بين المجموعتين بالدور الجوهرى الذي يؤديه الذكاء الوجداني، كما توضحه النماذج المعرفية والوجدانية، ولا سيما نموذج (Goleman et al., 2006) ونموذج (Mayer et al., 2001) إذ يتمتع المراهقون ذوو الذكاء الوجداني المرتفع بوعي متطور بمشاعرهم ومشاعر الآخرين، مما يعزز قدرتهم على إدارة الغضب والإحباط ويقلل من ميلهم إلى الانخراط في سلوكيات عدوانية أو تنمرية. هذا ما توصلت إليه نتائج الدراسة بأن مجموعة المراهقين المتمدرسين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع تقل نسبة ممارستهم لسلوكيات التمر الإلكتروني.

في المقابل، تشير الدراسات إلى أن الأفراد منخفضي الذكاء الوجداني يعانون من قصور في مهارات التعاطف والتنظيم العاطفي وضبط الدوافع، وهو ما يجعلهم أكثر عرضة للاندفاع عند مواجهة الضغوط، وأقل قدرة على إدراك تأثير سلوكياتهم على الآخرين، وأكثر ميلاً لاستخدام العدوان اللفظي أو السخرية كوسائل للتفيس العاطفي أو لتحقيق الذات. هذا ما توصلت إليه نتيجة الدراسة في أن مجموعة المراهقين المتمدرسين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض تزيد نسبة ممارستهم لسلوكيات التمر الإلكتروني، وتُفسر السمات المذكورة ارتفاع معدلات انخراط المراهقين منخفضي الذكاء الوجداني في التمر الإلكتروني مقارنة بزملائهم مرتفعي الذكاء الوجداني.

ومنه ترى الباحثة أن الأدبيات النظرية نتائج دراستنا التي توصلت بوضوح إلى أن الذكاء الوجداني يلعب دورًا فارقًا في تفسير التباين في مستويات الانخراط في التتمر الإلكتروني بين المراهقين. فارتفاع الذكاء الوجداني يرتبط بقدرة أكبر على التعامل مع المواقف الاجتماعية المشحونة بطريقة بناءة، مما يحد من مظاهر العدوان الرقمي. في المقابل، يعزز انخفاض الذكاء الوجداني الميل إلى تبني أنماط سلوك تتمري أو الدفاع السلبي عند التعرض للضغوط، سواء كان المراهق متممًا أو ضحية.

ومن جانب آخر تصنيف الباحثة أن افتقار المراهقين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض لفهم الاشارات الاجتماعية في البيئة الرقمية يجعلهم أكثر عرضة للاستهداف، إضافة إلى مواجهتهم لصعوبات في ادارة انفعالاتهم والتحكم فيها والتعامل مع الايذاء بطريقة فعالة، ما يجعلهم أهداف سهلة ومفضلة للمتممرين، وهذا ما تم رصده في المراهقين المتمدرسين عينة الدراسة، ويدعم نتيجة الفرضية العامة حول العلاقة العكسية بين إدارة الانفعالات وبين التعرض للتتمر الإلكتروني.

كما أن انخفاض القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال الذي نجده عند الفرد الذي يبتعد عن العلاقات الاجتماعية الواقعية ويميل إلى العزلة أو يستبدلها ببدايل رمزية مثل الحيوانات أو الشخصيات الخيالية، والذي غالبًا ما يكون أكثر عرضة للهشاشة النفسية، مما يجعله هدفًا سهلًا للعلاقات المؤذية أو التتمر في المجتمعات الرقمية التي قد تفتقر للضوابط والرقابة، وهذا ما يحد من محاولات طلب الدعم الاجتماعي ما يزيد مدة التعرض للتتمر وتأثيره عليهم (قيلوز & نطرش, 2020). وهذا ما تؤيده الباحثة حيث ترى ان هذا التفسير يعتبر داعما للعلاقة العكسية بين بعد التواصل الاجتماعي وبين التعرض للتتمر الإلكتروني التي توصلنا إليها في نتائج الدراسة.

وعليه جاءت نتيجة الدراسة متوافقة ومكاملة لما جاء في الإطار النظري، إذ تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة منخفضة ومرتفعة الذكاء الوجداني في مستوى التعرض للتتمر الإلكتروني أو ممارسته، وذلك لصالح المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني من المراهقين المتمدرسين والتي يزيد فيها احتمالية ممارسة التتمر الإلكتروني او التعرض له.

3.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

نصت الفرضية الجزئية الثانية على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنمر الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير الجنس"، وقد توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التنمر الإلكتروني سواء كمتنمر أو كضحية ترجع لمتغير الجنس.

أوضح الإطار النظري أن التنمر التقليدي كان غالبًا ما يُظهر فروقًا نوعية لصالح الذكور، نظرًا لارتباطه بالعدوان الجسدي المباشر. في المقابل، يُلغى السياق الرقمي هذه الفروق الجسدية، حيث يتحول العدوان إلى استخدام الكلمات والصور والرسائل، مما يوفر فرصًا شبه متساوية لكلا الجنسين لممارسة التنمر (Li, 2006)؛ (Huang & Chou, 2010).

ويمثل التنمر الإلكتروني وسيلة لتسوية الفروق التقليدية، حيث أن خاصيتي التخفي والسرعة في النشر (مدوري، 2021) جعلتا الفتيات أكثر ميلاً لاستخدام أساليب الإيذاء الإلكتروني مثل النبذ، التشهير، والتكبر، في حين يميل الفتيان إلى ممارسة التنمر بأساليب مباشرة أو عبر عدوانية إلكترونية، ونظرًا لكون هذا السلوك يُمارس عن بُعد، فلا يخشى المتنمر من العواقب الناتجة عن رد فعل الضحية، كما هو الحال في التنمر التقليدي الذي قد يُقابل برد فعل مباشر من الطرف المعتدى عليه (السيد، 2020). وهذا يفسر حسب الباحثة لماذا، خلافًا للتوقعات التقليدية، لم يتم رصد فروق بين الجنسين في ممارسة التنمر الإلكتروني ضمن المراهقين عينة الدراسة.

وترى الباحثة أنه مع تزايد الاعتماد على التفاعلات الرقمية بين المراهقين، لم يعد العدوان وسيلة حصرية للذكور لفرض السيطرة، بل أصبحت الإناث أيضًا يستثمرن الوسائط الاجتماعية لتحقيق الهيمنة أو الانتقام، مما أسهم في تقليص الفجوة التقليدية المرتبطة بالنوع الاجتماعي.

ويُعتبر العنف اللفظي أبرز سمات التنمر الإلكتروني، ما يعيد صياغة الفهم التقليدي لفكرة عدم توازن القوى التي لطالما ارتبطت بالتنمر في العالم الواقعي. ففي التنمر التقليدي، كان المتنمر يتمتع عادة بقوة جسدية أو بمكانة اجتماعية أو رمزية تفوق ضحيته، مما يخلق علاقة غير متوازنة تُسهّل ممارسة الإيذاء (Cassidy et al., 2013). أما في العالم الرقمي، فإن هذا الاختلال في موازين القوى يصبح أقل وضوحًا، بل قد يختفي تمامًا. إذ إن معظم أشكال التنمر الإلكتروني تعتمد على الكلمات والصور، وكذلك على مهارات استخدام الوسائط والمنصات الاجتماعية، وهي أدوات يمكن لأي شخص أن يتقنها بغض

النظر عن جنسه أو بنيته الجسدية أو وضعه الاجتماعي. وبذلك، يصبح العنف اللفظي الرقمي أداة متاحة للجميع، ويخلق نوعًا جديدًا من توازن القوى، يضع الإناث والذكور على نفس المستوى من حيث القدرة على الإيذاء أو التعرض له، وهذا ما تم رصده لدى المراهقين عينة الدراسة.

في سياق مختلف، تظهر سمة ديناميكية فريدة في التنمر الإلكتروني، تتمثل في أن الشخص قد يكون ضحية لسلوك عدواني في وقت ما، ثم يتحول لاحقًا إلى متتمر، سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وتُعرف هذه الظاهرة في الأدبيات النفسية باسم "دورة الضحية-المعتدي (Victim-Perpetrator Cycle)"، وقد باتت أكثر وضوحًا وانتشارًا في البيئات الرقمية، خصوصًا بين المراهقين. ما يميز هذا النمط في الفضاء الرقمي هو سهولة التبدل بين الأدوار؛ فالفرد الذي يتعرض للإذلال أو الإقصاء أو التشهير عبر الإنترنت قد يُظهر، بدافع الرغبة في الانتقام أو التوازن النفسي، سلوكيات عدوانية مماثلة تجاه الآخرين، مستخدمًا ذات الوسائل الرقمية التي كانت أداة للإيذاء ضده في السابق. وقد أظهرت الدراسات الحديثة تأكيدًا على هذه الظاهرة (Cassidy et al., 2013).

وما يلفت نظر الباحثة أن هذه الديناميكية لا تُظهر فروقًا جوهرية بين الذكور والإناث؛ فكلا الجنسين معرضان بنفس الدرجة لأن يتحولوا من موقع الضحية إلى موقع المعتدي. ويُعزى ذلك إلى الطبيعة النفسية والاجتماعية المتغيرة للمراهقين، حيث لا تزال هويتهم قيد التشكل، ويكونون أكثر حساسية تجاه الإهانة، وأكثر رغبة في إثبات الذات حتى ولو عبر سلوك عدواني. كما أن البيئة الرقمية تتيح لهم إمكانية الرد الفوري، والتخفي، وحتى كسب الدعم من مجموعات معينة، ما يُغذي الشعور بالقوة المؤقتة الذي قد يحولهم إلى متتمرين.

وفي الختام تشير نتائج الفرضية الجزئية الثانية إلى أن متغير الجنس لم يعد يشكل عاملاً فارقًا جوهريًا في تحديد أنماط الانخراط في التنمر الإلكتروني أو التعرض له لدى المراهقين. يتماشى هذا مع التحولات الاجتماعية المعاصرة، حيث أصبحت التفاعلات الرقمية مجالًا مفتوحًا للجميع بغض النظر عن الفوارق الجندرية التقليدية، مما ساهم في تقليص الفروق السلوكية بين الذكور والإناث. إضافة إلى خصائص الفضاء الرقمي كالقدرة على إخفاء الهوية واستخدام أسماء مستعارة أو حسابات مجهولة ما يضعف الفروقات التقليدية المرتبطة بالجنس في السلوك العدواني عبر الإنترنت.

4.1. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

نصت الفرضية الجزئية الثالثة على أنه " توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني لدى المراهقين المتمدرسين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وقد توصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التمر الالكتروني كمتنمر ترجع لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمر الالكتروني كضحية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

تفسر الباحثة هذه النتيجة في سياق المرحلة العمرية قبل المرحلة الدراسية، حيث توضح نماذج الذكاء الوجداني (Mayer et al., 2001) (Goleman et al., 2006) أن قدرة المراهقين على تنظيم انفعالاتهم وإدارة مشاعرهم تتحسن تدريجياً مع تقدمهم في العمر. ويُلاحظ أن تلاميذ المرحلة المتوسطة، الذين تتراوح أعمارهم بين 12 و15 سنة، لا تزال مهاراتهم في التنظيم العاطفي وضبط الاندفاع قيد التطور، مما يجعلهم أكثر ميلاً للانخراط في سلوكيات اندفاعية وغير مضبوطة مثل التمر الإلكتروني، وهذا ما تم رصده لدى المراهقين المتمدرسين في المرحلة المتوسطة الذين يعتبرون في نفس المرحلة العمرية تقريباً.

وتبعاً لنظريات النمو النفسي الاجتماعي (إريكسون)، يسعى المراهقون في المرحلة المتوسطة إلى تحقيق تأكيد الذات والانتماء إلى الجماعة. وقد يتحول التمر الإلكتروني إلى وسيلة لاكتساب المكانة الاجتماعية أو فرض السيطرة داخل المجموعات الافتراضية، حيث يظهر كسلوك اجتماعي مدعوم، خاصة في ظل غياب الوعي الكامل بالعواقب الأخلاقية.

حيث يمر المراهقون في المرحلة المتوسطة باعتبارها تمثل بداية المراهقة بمرحلة حاسمة في البحث عن هويتهم وإثبات ذاتهم، ما يجعل لديهم ميل أكبر لاختبار الحدود والانخراط في سلوكيات اندفاعية وعدوانية خاصة في غياب النضج الانفعالي الكامل (Bennett & Robards, 2013). في حين نجد المراهقون في المرحلة الثانوية يطورون قدرات أفضل في ضبط النفس وإدارة الانفعالات وزيادة النضج ما يقلل احتمالية انخراطهم في سلوكيات التمر الإلكتروني، هذا ما تؤيده الباحثة وما يفسر انخفاض مستوى انخراطهم مقارنة بمراهقين المرحلة المتوسطة.

ويُعتبر سلوك التمرد والانفجار في وجه السلطة من السمات النمائية الشائعة لدى بعض المراهقين، خاصة في المرحلة المبكرة من المراهقة، أين يسعون إلى تأكيد هويتهم واستقلاليتهم بعيداً عن الأطر التقليدية مثل الأسرة والمدرسة والمجتمع. وعندما يتحول هذا التمرد إلى نمط سلوكي غير سوي، فإنه قد يشكل مدخلاً لممارسات عدوانية، من بينها التتمر الإلكتروني. فالمرهق الذي يعيش حالة صراع مع السلطة، ويسعى لإثبات ذاته من خلال خرق القواعد ورفض الضوابط، يجد في البيئة الرقمية مساحة مثالية للتعبير عن تمرده دون مواجهة مباشرة أو خوف من العقاب (سكيريفة و غزال، 2013).

فترى الباحثة أن الفضاء الافتراضي يوفر مجالاً لبطء نفوذه وممارسة السيطرة بطريقة غير مباشرة، من خلال أساليب مثل الإهانة أو السخرية أو الإقصاء أو ترويح الشائعات، وهي كلها أنماط شائعة من التتمر الإلكتروني والتي سجلت منها مستويات متوسطة لدى المراهقين عينة الدراسة. ويُعد هذا الشكل من العدوان، سواء تمثل في مواجهة رقمية مباشرة أو في استخدام آخرين أو حسابات وهمية، امتداداً للسلوك المتمرد الذي يحاكي من خلاله المراهق سلوكيات البالغين العدوانية كوسيلة لإثبات النضج والقوة.

ونجد أنه في بداية المراهقة يعاني المراهق من صراع داخلي بين ملامح الطفولة المتلاشية وبوادر الرجولة أو الاستقلال، يسعى إلى تأكيد وجوده وهويته في فضاء يمنحه شعوراً بالقوة والتأثير. وفي ظل غياب الحوار الأسري والتواصل العاطفي مع المحيط، يصبح الفضاء الرقمي بديلاً سهلاً وآمناً للتنفيس عن التوتر والقلق، وغالباً ما يتجسد هذا التنفيس في سلوك عدواني تجاه الآخرين، كوسيلة لإثبات الذات والتغلب على الشعور بالعجز أو الغموض الداخلي (وجيه، 1981).

كما يظهر تأثير محدود لخبرة التعلم الاجتماعي السلبي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة مقارنة بتلاميذ المرحلة الثانوية، إذ لم يطور هؤلاء بعد استراتيجيات ناضجة لحل النزاعات أو التعامل السلمي مع الضغوط الاجتماعية. وقد يكونون أكثر عرضة لتقليد السلوكيات العدوانية التي يشاهدونها عبر الإنترنت أو في محيطهم دون إجراء تقييم نقدي لها.

وتُمثل سهولة استخدام الوسائط الإلكترونية دون رقابة أحد العوامل المهمة، حيث يحصل مراهقون المرحلة المتوسطة غالباً للمرة الأولى على حرية استخدام الهواتف الذكية ومواقع التواصل الاجتماعي بدون إشراف صارم، مما يزيد من احتمالية انخراطهم في سلوكيات غير مسؤولة مثل التتمر الإلكتروني (Downey et al., 2010) (Huang & Chou, 2010).

وبناءً عليه فتفسر الباحثة نتيجة الدراسة الحالية حول ارتفاع معدلات التتمر الإلكتروني بين تلاميذ المرحلة المتوسطة مقارنة بتلاميذ المرحلة الثانوية، بقلة النضج العاطفي والحاجة الاجتماعية لإثبات الذات، إلى جانب ضعف الوعي الكامل بعواقب التصرفات الرقمية.

من جهة أخرى يمكن تفسير نتيجة عدم وجود فروق في مستوى التعرض للتتمر الإلكتروني تعزى للمرحلة التعليمية، في اتسام خطر التعرض للتتمر الإلكتروني بالعمومية، إذ إن احتمالية التعرض له، بخلاف ممارسته، لا تعتمد بشكل رئيسي على عمر الضحية أو مرحلته الدراسية؛ فكل فرد يمتلك حسابًا عبر الإنترنت قد يكون عرضة للاعتداء الإلكتروني بغض النظر عن مرحلته التعليمية.

كما يظهر التشابه في الأنماط التفاعلية عبر المراحل التعليمية، حيث يستخدم كل من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وسائل التواصل الاجتماعي بطرق متشابهة مثل المحادثات، والمجموعات، ومنصات مشاركة الصور والفيديو. كما يخضعون لآليات رقمية متقاربة تتضمن نفس قواعد الحذف، الحظر، والإبلاغ، مما يجعل احتمالية تعرضهم للإيذاء متقاربة، هذا ما تم رصده لدى المراهقين عينة الدراسة.

فحسب الباحثة الوقوع كضحية للتتمر الإلكتروني غالباً ما يرتبط بعوامل شخصية أكثر من ارتباطه بعوامل ديمغرافية، وهذا ما تدعمه النتائج السابقة المتوصل إليها، إضافة إلى أن الفضاء الرقمي يعرض جميع الأفراد بغض النظر عن جنسهم أو عمرهم أو تعليمهم لمخاطر مشابهة عبر الإنترنت.

وختاماً تُعزى الفروق في ممارسة التتمر الإلكتروني لصالح مراهقي المرحلة المتوسطة إلى ضعف النضج العاطفي، والسعي لاكتساب هوية اجتماعية، وقلة الضبط العاطفي والسلوكي في بدايات مرحلة المراهقة. في المقابل، لا تظهر فروق دالة في معدلات التعرض للتتمر، إذ إن الفضاء الإلكتروني يوفر بيئة تساوي بين الأفراد في احتمالية أن يصبحوا ضحايا، بغض النظر عن مرحلتهم التعليمية أو أعمارهم.

2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضيات على ضوء الدراسات السابقة

1.2 مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية العامة :

أظهرت نتائج اختبار الفرضية العامة للدراسة الحالية وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين مستويات الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين وبين تورطهم في التتمر الإلكتروني، سواء كمعتدين

أو كضحايا. وتشير هذه النتائج إلى أن انخفاض الذكاء الوجداني، بما يشمل من مكونات كإدارة الانفعالات، وحفز الذات، والتعاطف، يرتبط بزيادة احتمالية الانخراط في سلوكيات تنمر عبر الوسائل الرقمية، سواء من خلال إيذاء الآخرين أو التعرض للأذى.

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية المتمثلة في وجود علاقة عكسية بين بعد إدارة الانفعالات وبين الانخراط في التنمر الإلكتروني، مع ما توصلت إليه دراسة (Downey et al., 2010) (Schokman et al., 2014)، إذ أظهرت أن ضعف الوعي العاطفي يسهم في زيادة احتمالات ظهور سلوكيات تنمرية. وقد لوحظ أن الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يواجهون صعوبة في فهم مشاعرهم والسيطرة عليها، مما ينعكس على تفاعلهم العدواني أو الانسحابي، لا سيما ضمن البيئات الرقمية التي تفتقر إلى إشراف اجتماعي مباشر.

وتدعمها أيضا دراسات (Gini et al., 2007) (Stavrinides et al., 2010) التي توصلت إلى أن ضعف التنظيم العاطفي يرتبط بشكل كبير بزيادة السلوك العدواني، بما في ذلك التنمر. فالأشخاص الذين يفتقرون إلى المهارات اللازمة لإدارة مشاعرهم السلبية مثل الغضب أو الإحباط، قد يعبرون عن هذه المشاعر عبر مهاجمة الآخرين، مستغلين البيئة الرقمية التي توفر لهم الخصوصية وإمكانية إخفاء الهوية. وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة (Elipe et al., 2015) أن ضعف مهارات إدارة العواطف يزيد من احتمالية التعرض للتنمر، حيث يسهم في تطوير سلوكيات انسحابية أو مشاعر عجز، تجعل الفرد هدفاً سهلاً للمعتدين. ويعود ذلك إلى ضعف القدرة على المواجهة أو التعبير الفعال عن الذات، وهي مهارات ترتبط بشكل مباشر بمستوى الذكاء الوجداني.

وبالمثل، كشفت دراسات مثل (Kokkinos et al., 2014) (Jolliffe & Farrington, 2006) أن انخفاض مستوى التعاطف، وهو أحد مكونات الذكاء الوجداني، يعد عاملاً مساهماً في ارتفاع معدل التنمر. إذ إن غياب القدرة على فهم مشاعر الآخرين أو التفاعل معها عاطفياً يجعل الأفراد أقل وعياً بتأثير سلوكهم السلبي، مما يسهل عليهم إيذاء الآخرين دون شعور بالذنب أو الندم، وهذا ما تم رصده في النتيجة التي توصلت لوجود علاقة عكسية بين ممارسة التنمر الإلكتروني وبين التعاطف.

من جانب آخر، وحول نتيجة العلاقة العكسية بين التمر الإلكتروني والتواصل الاجتماعي، أوضحت دراسة (Ang & Goh, 2010) أن تدني الذكاء الوجداني لا يقتصر تأثيره على السلوك التمرري فقط، بل يشمل صعوبة في إقامة علاقات اجتماعية متوازنة، مما يدفع بعض الأفراد إلى استخدام التمر الإلكتروني كوسيلة للحصول على النفوذ أو إقصاء الآخرين. ويدعم هذا التوجه ما ورد في دراسة (Barlett & Gentile, 2012)، حيث تبين أن انخفاض مستوى التعاطف وضعف التنظيم العاطفي يساهمان في تفسير الميل إلى التمر الرقمي كوسيلة لتعزيز المكانة الاجتماعية وتلبية الحاجات النفسية المتعلقة بالانتماء والتقدير.

وأشار (العملة, 2019) إلى أن الأفراد الذين يعانون من تدني في الذكاء الوجداني، يواجهون ضعفاً في الكفاءة الاجتماعية، مما يحد من قدرتهم على بناء علاقات صحية ومتوازنة، ويجعلهم أكثر عرضة للعزلة أو الاعتداء النفسي في العالم الرقمي. كما أوضحت دراسة (Brewer & Kerlake, 2015) أن انخفاض تقدير الذات، وهو جانب فرعي من الذكاء الوجداني، يزيد من احتمالية التعرض للتمر الإلكتروني نتيجة غياب ما يُعرف بـ"الدرع النفسي" الذي يقي الشخص من التعرض المستمر للأذى.

وتدعم هذه التفسيرات دراسة (Rueda-Gallego et al., 2022)، التي أوضحت أن الأفراد الذين يعانون من ضعف التنظيم العاطفي يميلون إلى الانسحاب عند مواجهة الضغوط النفسية أو الاجتماعية، مما يؤدي إلى تفاقم الآثار السلبية للتمر عليهم، سواء من الناحية النفسية أو السلوكية.

وفي ضوء ما تم عرضه من نتائج الدراسات السابقة، يتبين أن الذكاء الوجداني يمثل عاملاً وقائياً مهماً يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ بالسلوكيات التمررية الإلكترونية لدى المراهقين، سواء من حيث كونهم مرتكبين أو ضحايا. وتبرز أهمية دمج مهارات الذكاء الوجداني ضمن البرامج الوقائية والعلاجية في البيئة المدرسية، بهدف الحد من انتشار التمر الإلكتروني والتقليل من تبعاته السلبية على الصحة النفسية والاجتماعية للمراهقين.

2.2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الأولى:

تشير نتيجة اختبار الفرضية الفرعية الأولى إلى وجود فروق معنوية في سلوكيات التمر الإلكتروني لصالح الأفراد ذوي الذكاء الوجداني المنخفض، مما يدل على أنهم أكثر تورطاً في مثل هذه السلوكيات مقارنةً بأقرانهم من ذوي الذكاء الوجداني المرتفع.

وتتسجم نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسات سابقة تناولت العلاقة بين الذكاء الوجداني والسلوكيات السلبية في السياقات الاجتماعية والرقمية، حيث وجدت دراسة (Kokkinos et al., 2014) ودراسة (Brewer & Kerslake, 2015) أن المراهقين ذوي الذكاء الوجداني المنخفض غالباً ما يفكرون إلى مهارات التعاطف وضبط الانفعالات، وهذا ما توصلت إليه دراستنا، مما يجعلهم أكثر ميلاً لاستخدام الأساليب العدوانية اللفظية أو التهكم كوسائل للتفيس أو تحقيق الذات، خاصة في أوقات التوتر. وتُعد هذه السمات الشخصية تفسيراً محتملاً لزيادة مشاركتهم في التمر الإلكتروني.

وفي نفس الإطار، أظهرت دراسة (مدحت, 2020) وجود علاقة طردية بين انخفاض الذكاء الوجداني وزيادة فرص التعرض للتمر الإلكتروني أو المشاركة فيه، مع تسجيل فروق لصالح من لديهم ذكاء وجداني منخفض، كما جاءت نتائج دراستنا الحالية. وتدعم دراسة (العملة, 2019) هذا الاتجاه أيضاً، حيث أشارت إلى أن الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المنخفض يخرطون بشكل أكبر في التمر المدرسي، وهو سلوك قد ينتقل بسهولة إلى العالم الرقمي، حيث يتيح إخفاء الهوية فرصاً أكبر للتعبير عن العدوانية.

كما كشفت دراستنا (الحبشي, 2022) و(الحجرف, 2023) عن وجود علاقة سلبية بين الذكاء الوجداني والتمر الإلكتروني، فكلما انخفض الذكاء الوجداني زاد احتمال ممارسة هذا النوع من السلوك. وتدل هذه النتائج على أن للذكاء الوجداني دوراً لا يقتصر فقط على ضبط السلوك في الحياة الواقعية، بل يمتد إلى البيئة الرقمية، حيث تسهم الكفاءة العاطفية في الحماية من السلوكيات المؤذية.

وفي ذات السياق، أظهرت دراسات (Downey et al., 2010) (Schokman et al., 2014) الطلبة ذوي القدرات العاطفية الضعيفة يكونون أكثر قابلية للانخراط في التمر سواء كمعتدين أو كضحايا، مما يعزز الفرضية القائلة بأن انخفاض الكفاءة العاطفية يهيئ بيئة نفسية مناسبة لتبني سلوكيات سلبية تجاه الآخرين، وخصوصاً في بيئات تفتقر إلى الرقابة المباشرة كالعالم الرقمي.

وبالتالي، تتماشى نتائج هذه الدراسة مع التوجه العام في الأدبيات الذي يعتبر الذكاء الوجداني عنصراً رئيسياً في ضبط السلوك الاجتماعي والانفعالي، وعاملاً مهماً في الحد من العدوان سواء في البيئات المدرسية الواقعية أو الافتراضية. كما تؤكد النتائج أهمية إعداد برامج تربوية تهدف إلى تنمية الذكاء الوجداني لدى المراهقين، كوسيلة للحد من الظواهر السلوكية السلبية مثل التنمر الإلكتروني.

3.2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثانية:

توصلت نتائج الدراسة الحالية الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر الإلكتروني بصورتيه المتمم والضحية ترجع لمتغير الجنس، وتفسر هذه النتيجة في أن الفضاء الإلكتروني يتسم بخصائص فريدة تصعب تحديد هوية المستخدم، بما في ذلك جنسه، عمره، أو موقعه الجغرافي. هذه الطبيعة غير الملموسة للتفاعلات الرقمية تتيح للأفراد التعبير أو حتى الاعتداء دون الخضوع للقيود الاجتماعية أو الأعراف المرتبطة بالنوع الاجتماعي.

وقد اتفقت دراسات مثل دراسة (Li, 2007) ودراسة (Elipe et al., 2015) مع نتيجة الدراسة الحالية إذ توصلت إلى أن الجنس لا يُعد عاملاً حاسماً في احتمالية التعرض للتنمر الإلكتروني، إذ أظهرت نتائجها أن الذكور والإناث معرضون بشكل متقارب لهذا النوع من الاعتداءات. بناءً على ذلك، فإن غياب الفروقات بين الجنسين في هذا السياق يدعم نتيجة عدم وجود دلالة إحصائية تعود للجنس.

من جانب آخر، تبرز دراسة (Ang & Goh, 2010) أهمية الذكاء الوجداني، وليس الجنس، في التأثير على سلوكيات التنمر الإلكتروني. فقد أظهرت أن المراهقون الذين يتمتعون بمستويات منخفضة أو متوسطة من الذكاء الوجداني يكونون أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات التنمر، سواء كضحايا أو كمعتدين، دون أن يكون للجنس تأثير مباشر في ذلك. وهذا يُلحّح إلى أن الاختلافات السلوكية في البيئة الرقمية قد تتبع من عوامل نفسية ومعرفية أكثر من كونها بيولوجية أو اجتماعية مرتبطة بالنوع، كما تم رصده في النتائج الحالية.

وفي الختام يمكننا ارجاع نتيجة الدراسة التي تنص على عدم وجود فروق في ممارسة او التعرض للتنمر الإلكتروني تعزى للجنس، في أن الطبيعة التفاعلية للفضاء الرقمي، والتي تعتمد على نصوص أو صور أو مقاطع فيديو مجهولة المصدر، تقلص من فرص تطبيق القوالب النمطية الجندرية التي تُلاحظ

في الحياة الواقعية. بمعنى أن الهوية الجندرية تفقد تأثيرها الرمزي في العالم الرقمي، مما يقلل من احتمال ظهور فروق سلوكية قائمة على النوع. هذا ما تؤكدته الدراسات التي لم ترصد فروقاً ذات دلالة في معدلات التمر الإلكتروني بين الجنسين.

4.2. مناقشة وتفسير نتائج اختبار الفرضية الفرعية الثالثة:

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمر الإلكتروني من حيث كون المراهق متممراً، تُعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، حيث كانت النتائج لصالح مراهقي المرحلة المتوسطة. ويُعزى هذا إلى أن هذه المرحلة تمثل بداية فترة المراهقة، وهي فترة تتسم باضطرابات انفعالية ونقص في مهارات التنظيم العاطفي، مما يزيد من احتمالية الانخراط في سلوكيات عدوانية مثل التمر الإلكتروني.

وقد دعمت دراسة (Audrin & Audrin, 2023) هذه النتيجة والتفسير، حيث أشارت إلى أن ضعف التنظيم العاطفي يسهم في انتشار السلوك العدواني خلال بدايات مرحلة المراهقة، وهو ما يتفق مع خصائص مراهقي المرحلة المتوسطة الذين يفتقرون إلى النضج الانفعالي اللازم للحد من السلوكيات السلبية.

وفي السياق ذاته، توضح مراجعة (Rueda-Gallego et al., 2022) أن الذكاء الوجداني يتطور تدريجياً مع التقدم في العمر، وأن ضعف هذا النوع من الذكاء في بدايات فترة المراهقة يزيد من احتمالية السلوكيات العدوانية، بما في ذلك التمر الإلكتروني. كما بينت دراسة (Barlett & Gentile, 2012) أن المتممرين غالباً ما يسعون إلى تعزيز مكانتهم الاجتماعية بين أقرانهم، وهذا الهدف يزداد وضوحاً في المرحلة المتوسطة التي تشهد تكوين العلاقات والانتماءات الاجتماعية الأولية، مما يجعل التمر وسيلة يعتمد عليها بعض الأفراد لتحقيق هذا الهدف في ظل غياب بدائل ناضجة من المهارات الاجتماعية، وهذا تم رصده لدى مراقبي المرحلة المتوسطة عينة الدراسة.

أما بخصوص عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التمر الإلكتروني كضحية تبعاً للمرحلة التعليمية، فإن هذه النتيجة تتماشى مع ما توصلت إليه دراسات متعددة كدراسة (Li, 2007) ودراسة (Brewer & Kerslake, 2015)، والتي أشارت إلى أن احتمالية أن يصبح الفرد ضحية للتمر الإلكتروني

لا تتأثر مباشرة بالمرحلة الدراسية، بل تعود لعوامل داخلية مثل ضعف مهارات التعاطف أو مشكلات التكيف الاجتماعي.

وأكدت دراسة (Elipe et al., 2015) أن المنصات الرقمية بطبيعتها تلغي الفروقات التقليدية بين الأعمار والمراحل التعليمية، مما يجعل جميع المستخدمين معرضين بشكل متساوٍ للتمتع الإلكتروني، وهو ما يفسر غياب الفروق الإحصائية بين طلاب المراحل المختلفة من هذه الزاوية، وهذا ما توصلنا إليه من غياب الفروق سواء في الجنس أو المرحلة التعليمية.

بناءً على ذلك، يمكن القول إن احتمالية أن يكون المراهق متمراً ترتبط بشكل أكبر بمرحلة النمو الانفعالي والاجتماعي، بينما كون المراهق ضحية يبدو أكثر ارتباطاً بسمات نفسية واجتماعية فردية لا تميز مرحلة دراسية دون غيرها. وتشير هذه النتائج إلى ضرورة تصميم برامج تدخلية تهدف إلى تعزيز مهارات التنظيم العاطفي والمهارات الاجتماعية ابتداءً من المرحلة المتوسطة، إلى جانب دعم جميع التلاميذ، بغض النظر عن مرحلتهم الدراسية، في تطوير استراتيجيات الحماية الرقمية والقدرة على التصدي للاعتداءات الإلكترونية.

3. الاستنتاج العام:

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف العلاقة بين التتمتع الإلكتروني (متمتع وضحية) والذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، سعياً لفهم الأبعاد النفسية والاجتماعية لهذه الظاهرة في ظل التحولات الرقمية الراهنة. ولتحقيق هذا الهدف، شملت الدراسة عينة مكونة من (401) مراهقاً متمدرساً موزعين بين مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

وانبثقت عن الهدف الأساسي للدراسة مجموعة من الأهداف الفرعية تمثلت في استكشاف الفروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة المرتفعة والمنخفضة في الذكاء العاطفي فيما يتعلق بالتتمتع الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين. واستكشاف الفروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التتمتع الإلكتروني لدى المراهقين المتمدرسين تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية.

وبعد جمع البيانات باستعمال أدوات علمية مقننة، ومعالجتها إحصائياً بالأساليب الملائمة، توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التتمر الإلكتروني (متمم وضحية) والذكاء الوجداني لدى أفراد العينة، بحيث كلما ارتفع مستوى الذكاء الوجداني انخفضت معدلات الانخراط أو التعرض للتتمر الإلكتروني.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني في مستوى التتمر الإلكتروني، حيث كانت الفروق لصالح المجموعة منخفضة الذكاء الوجداني، مما يدل على أن ضعف الكفاءات العاطفية يزيد احتمالية التورط في التتمر الإلكتروني.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التتمر الإلكتروني تعزى لمتغير الجنس، سواء بالنسبة للمتتمرين أو الضحايا، مما يعكس تلاشي الفوارق الجندرية التقليدية في البيئة الرقمية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة التتمر الإلكتروني تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية، وكانت الفروق لصالح طلبة المرحلة المتوسطة، بينما لم تسجل فروق دالة في مستوى التعرض للتتمر الإلكتروني حسب المرحلة التعليمية.

وتعكس هذه النتائج مجتمعة أهمية الذكاء الوجداني كعامل رئيسي في تفسير السلوكيات التفاعلية الرقمية لدى المراهقين، مما يبرز الحاجة إلى تنفيذ برامج تدخلية تهدف إلى تنمية الكفاءات العاطفية والمهارات الاجتماعية في مختلف المراحل التعليمية للحد من انتشار ظاهرة التتمر الإلكتروني وآثارها السلبية على الصحة النفسية والاجتماعية للمراهقين.

خاتمة

خاتمة:

سمحت لنا الدراسة الحالية باختبار العلاقة بين التتمر الالكتروني بصورتيه المتمم والضحية وبين الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين، وذلك باتباع المنهج الوصفي وتطبيق مقاييس لقياس التتمر الالكتروني (المتمم، الضحية) ومقياس الذكاء الوجداني، والتي تم اختيارها بعناية لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم تطبيقها على عينة عشوائية من المراهقين من الجنسين والمتمدرسين بمتوسطات وثانويات مدينة قالمة، لدراسة الفروق في الجنس وفي المرحلة التعليمية، ومن ثم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لنصل في الختام الى تفسيرها ومناقشتها.

وقد خلصت الدراسة الراهنة إلى مجموعة من النتائج يمكن حصرها في النقاط التالية:

- توجد علاقة عكسية ذات دلالة احصائية بين التتمر الالكتروني بصورتيه المتمم والضحية وبين الذكاء الوجداني لدى المراهقين المتمدرسين.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة المرتفعة ومنخفضة الذكاء الوجداني في التتمر الالكتروني بصورتيه لدى المراهقين المتمدرسين وهذه الفروق لصالح المجموعة المنخفضة.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني بصورتيه تعزى للجنس.
- توجد فروق دلالة في مستوى التتمر الالكتروني صورة المتمم تعزى للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة المتوسطة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التتمر الالكتروني صورة الضحية تعزى للمرحلة التعليمية.

وبالتعمق في نتائج الدراسة الحالية والرجوع للاطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، يمكننا استنتاج أن مستويات الذكاء الوجداني في مختلف أبعاده تفسر انخراط المراهقين في التتمر الالكتروني وحتى تعرضهم له، حيث أن المستويات المنخفضة من الذكاء الوجداني وخاصة ضعف قدرة المراهق على التحكم في مشاعره والسيطرة عليها، وعدم فهمه لمشاعر الآخرين والتعاطف معهم، يزيد من احتمالية ارتكابه للسلوكيات العدوانية وبرزها التتمر الالكتروني، كما أن افتقار المراهق لفهم الاشارات الاجتماعية التي تدور من حوله، وصعوبة مواجهة والتعامل مع المواقف السيئة التي تحدث له يجعله أكثر استهداف عرضة للتتمر الالكتروني. كما نجد أن التتمر الالكتروني يلغي الحواجز التقليدية والخصائص التصنيفية في الفضاء الرقمي مقارنة بالواقع، كتأثير الجنس على ارتكاب العدوان أو التعرض له.

وفي الختام تأمل الباحثة بأن تكون نتائج هذه الدراسة نقطة انطلاق وبداية اهتمام بمختلف السلوكيات العدوانية الواقعية والافتراضية ومدى تأثير وتفسير الجوانب النفسية فيها بصفة عامة، والاعتماد على برنامج ارشادية وعلاجية تعمل على تطوير الذكاء الوجداني لدى المراهقين كعامل وقائي يساهم في التقليل ارتكاب أو التعرض للتممر الإلكتروني بصفة خاصة.

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

خلصت الدراسة الحالية لجملة من التوصيات نوردتها في الآتي:

- دمج برامج تنمية الذكاء الوجداني في المناهج الدراسية: الحاجة إلى تصميم وإدخال وحدات تعليمية تسعى إلى تطوير المهارات العاطفية (مثل الوعي الذاتي، إدارة المشاعر، التعاطف، والمهارات الاجتماعية) ضمن مختلف المواد الدراسية، لا سيما في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، بهدف تعزيز قدرات المراهقين على التعامل بشكل صحيح مع علاقاتهم الرقمية.
- تنظيم ورش تدريبية للأساتذة ومستشاري التوجيه: تقديم دورات تدريبية متخصصة للمعلمين والمستشارين التربويين حول كيفية التعرف المبكر على مظاهر التمر الإلكتروني، واستخدام الذكاء العاطفي كأداة تعليمية لإرشاد المراهقين نحو ممارسات رقمية سليمة.
- إطلاق حملات توعوية مدرسية: تنظيم حملات توعية منتظمة في المدارس تركز على أخطار التمر الإلكتروني، وأهمية الذكاء العاطفي كوسيلة حماية، مع إشراك التلاميذ أنفسهم في عملية التخطيط والتنفيذ لضمان الطابع التفاعلي والواقعي لهذه الحملات.
- تطوير تطبيقات ذكية داعمة: اقتراح إنشاء تطبيقات تعليمية رقمية موجهة للمراهقين، تتيح لهم إجراء تدريبات ذاتية في الذكاء العاطفي، وتوفر لهم موارد لفهم أنواع التمر الإلكتروني وطرق مواجهته بفعالية.
- تبني سياسة "المدرسة الآمنة رقمياً": اقتراح إنشاء إطار وطني يلزم المؤسسات التعليمية بوضع خطط لمكافحة التمر الإلكتروني، تشمل إجراءات الوقاية، التدخل، والدعم النفسي المستمر.

- سن تشريعات مدرسية واضحة: إدخال لوائح داخلية مدرسية تحدد عقوبات تربوية تطبق على من يثبت تورطه في التمر الإلكتروني، مع التشديد على أهمية الإصلاح وإعادة التأهيل إلى جانب العقاب.
- دعم برامج التربية الرقمية: الحاجة إلى دمج التربية الرقمية كمقرر إلزامي في المناهج الدراسية، بهدف رفع الوعي بمخاطر الفضاء الإلكتروني وتعليم السلوكيات المسؤولة في استخدام التكنولوجيا، منذ المراحل التعليمية الأولى.

المقترحات:

انطلاقاً من نتائج الدراسة الحالية نورد فيما يلي جملة من المقترحات للباحثين المهتمين بهذا الموضوع نستعرضها في الآتي:

- إجراء دراسات طولية: (Longitudinal Studies) تنفيذ أبحاث تتبع تطور العلاقة بين الذكاء الوجداني والتتمر الإلكتروني على مر الزمن لفهم التغيرات الديناميكية في سلوكيات المراهقين مع تقدمهم في العمر.
- توسيع نطاق العينة: الاقتراح بإعادة إجراء الدراسة على عينات أوسع وأكثر تنوعاً تضم مراهقين من خلفيات اجتماعية وجغرافية مختلفة (مناطق حضرية وريفية) للتحقق من مدى استقرار النتائج وإمكانية تعميمها.
- إدراج متغيرات وسيطة ومعدلة: تحليل تأثير عوامل أخرى مثل:

- الدعم العائلي
- طريقة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي
- مستوى الأداء الدراسي
- مستوى تقدير الذات على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتتمر الإلكتروني.

- استكشاف دور الذكاء الاجتماعي: الاقتراح بإجراء أبحاث تميز بين الذكاء الوجداني والذكاء الاجتماعي لتحديد أيهما له تأثير أكبر في التعامل مع ظاهرة التتمر الإلكتروني.

خاتمة

- المقارنة بين تدخلات تنمية الذكاء الوجداني الفردي والجماعية: فحص فعالية البرامج التي تهدف إلى تطوير الذكاء الوجداني بشكل فردي مقارنة بتلك التي تعتمد على التفاعل الجماعي في الحد من مظاهر التنمر الإلكتروني.

المراجع

قائمة المراجع:
- المراجع الأجنبية:

- Adams, J. (2006). What makes a bully tick. *Science World*, 63(4), 10–13.
- Agatston, P. W., Kowalski, R., & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyber bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S59–S60.
- Ang, R. P., & Goh, D. H. (2010). Cyberbullying among adolescents: The role of affective and cognitive empathy, and gender. *Child Psychiatry & Human Development*, 41, 387–397.
- Aricak, O. T., & Ozbay, A. (2016). Investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization, alexithymia and anger expression styles among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 55, 278–285.
- Arsène, M., & Raynaud, J.-P. (2014). Cyberbullying (ou cyber harcèlement) et psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent: état actuel des connaissances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(4), 249–256.
- Association, A. M. (2002). Educational Forum on Adolescent Health: Youth Bullying. Retrieved August, 15, 2007.
- Audrin, C., & Audrin, B. (2023). More than just emotional intelligence online: introducing “digital emotional intelligence.” *Frontiers in Psychology*, 14, 1154355.
- Baker, K. G., & Waring Jr, T. H. (1999). Book Review: Working with Emotional Intelligence, by Daniel Goleman. New York: Bantam Books, 1998. 383 pp., \$25.95 hardcover. *Family Business Review*, 12(4), 375–381.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 13–25.
- Bar-On, R., Handley, R., & Fund, S. (2013). The impact of emotional intelligence on performance. In *Linking emotional intelligence and performance at work* (pp. 3–20). Psychology Press.
- Barlett, C. P., & Gentile, D. A. (2012). Attacking others online: The formation of cyberbullying in late adolescence. *Psychology of Popular Media Culture*, 1(2), 123.
- Baroncelli, A., & Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional

- intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815.
- Barry, T. D., & Lochman, J. E. (2004). Aggression in adolescents: Strategies for parents and educators. *National Association of School Psychologist*.
- Bekir, S., Kuşci, İ., & Arlı, N. B. (2021). The Relationship between Cyber Bullying/Victimization and Emotional Intelligence in Secondary School Students: Mediator Role of Internet Gaming Disorder. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 54, 217–238.
- Bennett, D. L., & Robards, F. (2013). What is adolescence and who are adolescents. *Youth Health and Adolescent Medicine*, 3–19.
- Binsaeed, R. H., Yousaf, Z., Grigorescu, A., Condrea, E., & Nassani, A. A. (2023). Emotional intelligence, innovative work behavior, and cultural intelligence reflection on innovation performance in the healthcare industry. *Brain Sciences*, 13(7), 1071.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2009). *Emotional Intelligence 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart Inc.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260.
- Buckie, C. (2013). Bullying & Cyberbullying: What we need to know a reference for parents and guardians. *Canada: Nova Scotia*.
- Buffy, F., & Dianne, O. (2009). Cyberbullying: A literature review. *Annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette*.
- Bulach, C. R. (2002). Implementing a character education curriculum and assessing its impact on student behavior. *The Clearing House*, 76(2), 79–83.
- Cannard, C. (2019). *Le développement de l'adolescent: l'adolescent à la recherche de son identité*. De Boeck Supérieur.
- Cartwright, A., & Solloway, A. (2017). *Emotional Intelligence: Activities for developing you and your business*. Routledge.
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575–612.

- Cloutier, R. (1982). *Psychologie de l'Adolescence*. Edition Eska.
- Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l'adolescent-5e éd.* Armand Colin.
- Curtis, S. V., & Wodarski, J. S. (2015). The East Tennessee assertive adolescent family treatment program: a three-year evaluation. *Social Work in Public Health, 30*(3), 225–235.
- Dorol, O., & Mishara, B. L. (2021). Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine, 152*, 106684.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Birney, J., & Stough, C. (2010). Investigating the mediating effects of emotional intelligence and coping on problem behaviours in adolescents. *Australian Journal of Psychology, 62*(1), 20–29.
- Echorouk, O. (2019). *التمر الإلكتروني إيمان جديد يغزو البيوت والمدارس. الشروق أونلاين*.
<https://www.echoroukonline.com>
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cybervictimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology, 6*, 486.
- Faulx, D., & Detroz, P. (2009). Harcèlement psychologique au travail: processus relationnels et profils de victimes. Approche processuelle, intégrative et dynamique d'un phénomène complexe. *Le Travail Humain, 72*(2), 155–184.
- Feinberg, T., & Robey, N. (2009). Cyberbullying: Intervention and prevention strategies. *National Association of School Psychologists, 38*(4), 22–24.
- Fenclau Jr, E. (2016). *Cyberbullying, suicidal behavior, and emotional intelligence: A portentous combination*. Duquesne University.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 33*(5), 467–476.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence: Issues in paradigm building. *The Emotionally Intelligent Workplace, 13*, 26.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam.
- Goleman, D., Cherniss, C., Extein, M., & Weissberg, R. P. (2006). Emotional intelligence:

- what does the research really indicate? *Educational Psychologist*, 41(4), 239–245.
- Gonzalez Marin, A., Pena Pan, L., & Arboleda Guirao, I. de J. (2019). Emotional intelligence: Origins and theories. *Publicaciones Didacticas*, 103.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2012). Emotional Intelligence: A Stable Change?. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24(1), 31–42.
- Habib, M., Naqi, S. M. A., & Ali, M. (2023). Emotional Intelligence: Understanding, Assessing, and Cultivating the Key to Personal and Professional Success. *Sjesr*, 6(2), 50–55.
- Harper, J. F., & Marshall, E. (1991). Adolescents' problems and their relationship to self-esteem. *Adolescence*, 26(104), 799.
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51–62.
- Hines, H. N. (2020). Traditional Bullying and Cyber-Bullying: Are the Impacts on Self-Concept the Same. In *Thesis of Western Carolina University* (pp. 274–282). Western Carolina University North Carolina.
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204–214.
- Huang, Y., & Chou, C. (2010). An analysis of multiple factors of cyberbullying among junior high school students in Taiwan. *Computers in Human Behavior*, 26(6), 1581–1590.
- Hunter, S. C., Durkin, K., Boyle, J. M. E., Booth, J. N., & Rasmussen, S. (2014). Adolescent bullying and sleep difficulties. *Europe's Journal of Psychology*, 10(4), 740–755.
- Igbokwe, I. C., Egboka, P. N., Thompson, C. C., Etele, A. V., Anyanwu, A. N., Okeke-James, N. J., & Uzoekwe, H. E. (2023). Emotional intelligence: Practices to manage and develop it. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, 1(4), 42–48.
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(6), 540–550.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., & Markos, A. (2014). Cyber-bullying: An investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(3), 204–214.
- König, A., Gollwitzer, M., & Steffgen, G. (2010). Cyberbullying as an act of revenge? *Journal*

- of Psychologists and Counsellors in Schools*, 20(2), 210–224.
- Lansford, J. E., & Banati, P. (2018). *Handbook of adolescent development research and its impact on global policy*. Oxford University Press.
- Larousse, P. (1910). *Petit Larousse illustré*. Larousse.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27(2), 157–170.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4).
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., & Downey, L. A. (2012). Brief report: Emotional intelligence, victimisation and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(1), 207–211.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Côté, S., Beers, M., & Petty, R. E. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113.
- Mathys, C., & Claes, S. (2020). Conduites de harcèlement et de cyber-harcèlement chez les adolescents: interrelations et spécificités, place de l'empathie et actions de prise en charge. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 68(5), 251–256.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3–4), 772–781.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–34). Basic Books.
<https://psycnet.apa.org/record/1997-08644-001>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). *Emotional intelligence as a standard intelligence*.
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P., & Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23), 4837.
- Nartgün, Ş. S., & Cicioğlu, M. (2015). Problematic internet use and cyber bullying in vocational school students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(3).
- Nooraei, M., & Arasi, I. S. (2011). Emotional intelligence and faculties' academic

- performance: The social competencies approach. *International Journal of Education Administration and Policy Studies*, 2(4), 45–52.
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Origlia, D., & Ouillon, H. (1964). *L'adolescent: la croissance, la formation de la personnalité, la vocation professionnelle, la sexualité, le sens moral, le rôle du milieu et de l'école*. FeniXX.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2015). Suicidal ideation and bullying: An ecological examination of community impact. *Youth Suicide and Bullying: Challenges and Strategies for Prevention and Intervention*, 50–63.
- Patchin, J., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. *Journal of School Health*, 80, 616–623. https://www.researchgate.net/profile/Sameer-Hinduja/publication/284484160_Cyberbullying_and_self-esteem_Journal_of_school/links/56e96b8f08ae77f87278fd7c/Cyberbullying-and-self-esteem-Journal-of-school.pdf
- Perren, S., Corcoran, L., Cowie, H., Dehue, F., Garcia, D., Mc Guckin, C., Sevcikova, A., Tsatsou, P., & Vollink, T. (2012). *Coping with cyberbullying: A systematic literature review*. Bibliothek der Universität Konstanz.
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., & Extremera, N. (2021). A closer look at the emotional intelligence construct: How do emotional intelligence facets relate to life satisfaction in students involved in bullying and cyberbullying? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711–725.
- Quintin, J., Jasmin, E., & Théodoropoulou, E. (2016). La cyberintimidation chez les jeunes: mieux comprendre pour mieux intervenir à l'école. *Service Social*, 62(1), 1–23.
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., & Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27(1), 89–103.
- Rueda-Gallego, P., Pérez-Romero, N., & Fernández-Berrocal, P. (2022). *The role of emotional intelligence in adolescent bullying: A systematic review*.
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities.

- Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., & Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194–200.
- Shin, H. H., Braithwaite, V., & Ahmed, E. (2016). Cyber–and face–to–face bullying: who crosses over? *Social Psychology of Education*, 19, 537–567.
- Siegle, D. (2017). Technology: The dark side of using technology. *Gifted Child Today*, 40(4), 232–235.
- Sittichai, R., & Smith, P. K. (2018). Bullying and cyberbullying in Thailand: Coping strategies and relation to age, gender, religion and victim status. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(1), 24–30.
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S., & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*.
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101–110.
- Stavrinides, P., Georgiou, S., & Theofanous, V. (2010). Bullying and empathy: a short-term longitudinal investigation. *Educational Psychology*, 30(7), 793–802.
- Stebbins, R. A. (2011). The semiotic self and serious leisure. *The American Sociologist*, 42, 238–248.
- Sticca, F., Machmutow, K., Stauber, A., Perren, S., Palladino, B. E., Nocentini, A., Menesini, E., Corcoran, L., & Mc Guckin, C. (2015). The coping with cyberbullying questionnaire: Development of a new measure. *Societies*, 5(2), 515–536.
- Tolmatcheff, C., & Senden, M. (2019). Harcèlement scolaire: entre clichés et données scientifiques: Existe–t–il un profil de harceleur scolaire? Les victimes sont–elles passives face au harcèlement? Et enfin, quelle est l’efficacité des programmes anti–harcèlement? *L’éducation Dans Tous Ses États: Quelles Recherches Pour Quelles Pratiques?–Colloque 20 Ans Du GIRSEF (UCLouvain)*.
- Trolley, B., Hanel, C., & Shields, L. L. (2006). Demystifying and deescalating cyber bullying in the schools: A resource guide for counselors, educators and parents. (No Title).

- UNICEF. (2019). *Cyberbullying: What is it and how to stop it*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/stories/how-to-stop-cyberbullying>
- Vandoninck, S., & d'Haenens, L. (2015). Children's online coping strategies: Rethinking coping typologies in a risk-specific approach. *Journal of Adolescence*, 45, 225-236.
- Willard, N. E. (2007). *Cyberbullying and cyberthreats: Responding to the challenge of online social aggression, threats, and distress*. Research press.
- Williams, S. G., & Godfrey, A. J. (2011). What is cyberbullying & how can psychiatric-mental health nurses recognize it? *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 49(10), 36-41.

المراجع العربية

- أبو غزال، م. (2009). الاستقواء وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية*, 5(2), 189-113.
- أنجرس، م. (2006). *منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية*. دار القصبه للنشر.
- ابن المنظور. (1984). *لسان العرب* (المجلد الا). دار المعارف للطباعة والنشر.
- ابو الديار، ن. م. (2012). *سيكولوجية التتمر بين النظرية والعلاج*. مكتبة الكويت الوطنية.
- البهي، ف. ا. (1956). *الأسس النفسية للنمو* (الطبعة الأ). دار الفكر العربي.
- الحبشي، ن. م. م. (2022). التتمر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طالبات جامعة الباحة. *مجلة العلوم التربوية*, 8, 129-95.
- الحجرف، ش. ب. ف. (2023). التتمر الإلكتروني وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية*, 31, 414-385.
- الخولي، إ. م. س. (2020). فعالية الإرشاد الانتقائي التكاملي في خفض مستوى سلوك التتمر الإلكتروني لدى الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*, 4(14), 392-345.
- الدسوقي، م. م. (2016). *مقياس السلوك التتمري للاطفال والمرافقين*. دار جونا للنشر والتوزيع.
- الرقاص، خ. ب. ه. خ. (2021). التتمر الاكتروني وعلاقته بالاتجاه نحو التطرف لدى عينة من طلاب الجامعة. جامعة الملك عبد العزيز.
- الزغبى، م. أ. (2010). *سيكولوجية المراهقة-نظريات جوانب النمو والمشكلات وسبل علاجها* (الطبعة الأ). دار زهران للنشر والتوزيع.

قائمة المراجع

- السمادوني, ا. ا. (2007). *الذكاء الوجداني: أسسه- تطبيقاته- تنميته*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- https://books.google.dz/books?id=ad_5jgEACAAJ
- السيد, ا. م. م. ز. (2020). التتمر الإلكتروني عبر وسائل الإعلام الرقمي وعلاقته بأنماط العنف لدى المراهقين. *مجلة البحوث الإعلامية*, 55(5), 3088-3029.
- الشناوي, أ. ا. (2014). الكفاءة السيكومترية لمقياس التتمر الإلكتروني (المتتمر، الضحية). *مجلة مركز الخدمة للاستشارات البحثية*.
- الصبان, ع. م. (2020). التتمر الإلكتروني لدى الطلبة المراهقين في بعض مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة جدة. *المجلة العلمية بكلية التربية جامعة اسيوط*, 36(3).
- الطواب, م. ا. (1995). *النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته*. دار المعرفة الجامعية.
- العملة, م. ع. (2019). التتمر المدرسي وعلاقته بالذكاء العاطفي الوجداني لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية شمال الخليل. *جامعة الخليل*.
- العنيزات, ص. ح. (2017). الذكاء الانفعالي دراسة مقارنة بين الطلبة المتفوقين أكاديمياً والطلبة العاديين في المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر. *مجلة العلوم التربوية*, 9, 476-429.
- العيسوي, ا. م. ع. (2005). *المراهق والمراهقة*. دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- اللاصامة, ح. ب. (2017). المنهج النبوي في التعامل مع المراهقين-دراسة تطبيقية. *مجلة حوليات كلية الدراسات الإسلامية للبنات*, 7(2), 1824-1789.
- المحمودي, م. ع. س. (2019). *مناهج البحث العلمي*. دار الكتب.
- المشوح, ع. سعد, & الوهطه, س. (2015). الذكاء الوجداني وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط لدى المرشدين الطلابيين بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة الإرشاد النفسي*, 41(41), 131-47.
- المنيفي, أ. م. ع. ا. (2020). التتمر وابتزاز النساء عبر الأنترنت: الطرق وأساليب التحذير للضحايا- كيف نحمي ابناءنا وبناتنا In أ. م. ع. ا. المنيفي, (Ed.) *مكتبة الحبر الإلكتروني*.
- النجار, س. ف. (2020). جريمة التتمر الإلكتروني (دراسة في القانون العراقي والأمريكي). *المجلة الاكاديمية للابحاث القانونية*, 11(4), 166-134.
- النعمي, ج. البياتي, م. ع. ا. الجبار, ت. ع. & خليفة, غ. (2015). *طرق ومناهج البحث العلمي*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الهنداوي, ا. (2002). *سيكولوجية المراهقة (الطبعة الأ)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- براهيمي, ط. (2010). *العوامل الاجتماعية المؤدية للسلوك العدواني وأثر النشاط البدني في تعديلها لدى المراهق العدواني*. جامعة الجزائر 3.
- بريك, ف. (2022). *الذكاء الانفعالي وفعالية الذات وعلاقتها بدافعية الانجاز ونوعية الحياة لدى المعلمين*. جامعة الجزائر أبو القاسم سعد الله.

قائمة المراجع

- بلفاسم, م., & هامل, م. (2015). الذكاء الانفعالي لدى تلاميذ التعليم الثانوي وعلاقته بالانجاز الدراسي والنوع والتخصص. *مجلة التنمية البشرية*, 5, 94-119.
- بن محمود, م. آ. ع. ا. (2012). *المراهقة والعناية بالمراهقين*. دار كنوز للنشر والتوزيع.
- بوتقنوشات, ح. (2018). مصادر الأفكار اللاعقلانية وأزمة الهوية لدى المراهقين الجانحين. جامعة باتنة 1.
- بوزغاية, ن. (2022). علاقة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية باضطراب التأقلم لدى المراهق المصاب بالسكري دراسة ميدانية في ظل استراتيجيات التعامل مع المرض كمتغير وسيط. جامعة باتنة 1.
- بوزيدي, ح. (2017). أثر تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة على الممارسات الاتصالية لدى الشباب المراهق المتمدرس الجزائري -الهاتف النقال والأترنتيت نموذجاً- دراسة في الاستخدامات على عينة من مراهقي مدينة قصر البخاري. جامعة الجزائر 3.
- بوسنة, ع. ا. (2012). علم النفس النمو ونظرياته (الطبعة الأولى). دار الهدى للنشر والتوزيع.
- جبالي, ن. ا., & بهتان, ع. ا. (2015). تجليات اضطرابات المراهقة. *مجلة دراسات وبحوث اجتماعية*, 146, 146-156.
- جماطي, ن. (2021). أنماط التعلق والهشاشة النفسية عند المراهقين غير المتوافقين دراسياً وعلاقتها بحاجتهم الإرشادية. جامعة باتنة 1.
- جولمان, د., & الجبالي, ل. (2000). *الذكاء العاطفي*.
- حسن, ع. ص. ع. (2016). تنمية الذكاء الوجداني وأثره على جودة الحياة النفسية- بعد المناقشة. جامع وهران 2.
- حنصالي, م. (2014). إدارة الضغوط النفسية وعلاقتها بسمتي الشخصية المناعية (الصلابة النفسية والتوكيدية) في ضوء الذكاء الانفعالي. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- خشخوص, ص. (2009). التوظيف النفسي لدى المراهقين الجانحين- دراسة عيادية من خلال اختبار الروشاخ وتفهم الموضوع. جامعة الجزائر 2.
- دويدار, ع. ا. (1994). *الأساس البيولوجي والفيزيولوجي للشخصية من المنظور السيكولوجي* (الطبعة الأولى). دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- ذبيحي, ل., & نعيمة, س. ا. (2016). الذكاء الوجداني كأحد مجالات علم النفس الايجابي بتطبيقاته في ميدان العمل. *مجلة تطوير العلوم الاجتماعية*, 15, 140-166.
- زعرور, ح. (2017). انحرافات الفتاة في مرحلة المراهقة. *مجلة تاريخ العلوم*, 7(4), 220-235.
- زهران, ح. ع. ا. (1995). علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة. عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- سعدي, ر. (2018). *السلوك الانتحاري عند المراهق المتمدرس وعلاقته ببعض المتغيرات-تقدير الذات والاكتئاب*. جامعة أم البواقي.
- سكيريفة, م. ب., & غزال, ن. (2013). علاقة المعاملة الوالدية بالسلوك العدوانى لدى المراهقين (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ المتوسط بورقلة). *الملتقى الوطني الثاني حول الاتصال وجودة الحياة في الأسرة*.

قائمة المراجع

- سلمو، ت. ع. ا. (2022). دليل مناهج البحث في علم النفس In. ا. اللبنانية (Ed.) الجامعة اللبنانية.
- عابد، س. (2019). فاعلية برنامج ارشادي لتنمية النكاه الوجداني في خفض مستوى السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- عبد، ا. ب. م. م. آ. (2012). المراهقة والعناية بالمراهقين. دار كنوز للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، ه.، يونس، ن. أ.، & الحيازي، غ. م. (2018). التمر الإلكتروني لدى عينة من الطلبة المضطربين سلوكيا وانفعاليا في مدينة الزرقاء. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 12(1)، 179-197.
- عبوين، س. (2020). أثر الاكثاب على المراهق المصاب بالسرطان- دراسة ميدانية على عينة من الغرب الجزائري. جامعة تلمسان.
- غالي، ك. (2018). مهارات النكاه الوجداني و علاقتها بالتوافق الدراسي لدى تلاميذ الطورالنهائي. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- غباري، أ. ث.، & شعيرة، م. أ. (2015). سيكولوجية النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- غريبال، س. ب. (2015). النكاه العاطفي وعلاقته بالتوافق المهني. جامعة محمد خيضر بسكرة.
- غزال، ع. ا.، & بورحلي، و. (2021). سلوك التمر السبيرياني بين الأطفال كشكل جديد من أشكال الاستقواء (المسببات، التأثيرات واستراتيجيات المواجهة). مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 6(2)، 1176-1201.
- فاخر، ع. (1998). علم النفس التربوي. دار العلم الملايين للطباعة والنشر.
- فراح، و. (2020). أثر التواصل الأسري على التوافق النفسي الاجتماعي والدفاعية للإنجاز لدى المراهق المتمدرس. جامعة الجزائر 2.
- فويس، ر.، & محززي، م. (2022). ماهية التمر الإلكتروني (مفهومه، اشكاله، اثاره، واستراتيجيات مواجهته). المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة، 1(2)، 139-146.
- قارة، س. (2012). الأسرة والسوك الانحرافي للمراهق. جامعة قسنطينة.
- قاسم، أ. ا. ع. ا. (2004). النمو من الحمل إلى المراهقة (الطبعة الأ). دار وائل للنشر والتوزيع.
- قطوشة، ه. (2015). لتفاعل الاجتماعي ضمن الأنشطة الثقافية والرياضية المدرسية في مرحلة التعليم المتوسط. جامعة بسكرة.
- قندوسي، س. (2021). مرحلة المراهقة-نظرياتها وخصائصها. مجلة التمكين الاجتماعي، 3، 142-121.
- قنون، خ. (2021). التمر المدرسي تشخيصه وعلاجه. مجلة العلوم القانونية والاجتماعية، 6(1)، 140-150.
- قوعيش، م. (2015). السلوك العدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي-دراسة وصفية لتلاميذ السنة الثانية ثانوي بولاية مستغانم. مجلة التنمية البشرية، 5، 143-158.
- قويدر، م. (2022). أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية في تجسيد السلوك العدواني لدى المراهقين دراسة وصفية تحليلية. جامعة الجزائر 3.

قائمة المراجع

- قيلوز, م., & لطرش, ز. (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى اساتذة التربية البدنية والرياضية. مجلة دراسات في علوم الانسان والمجتمع, 3, 217-235.
- لعلاوي, خ. (2015). علاقة الذكاء الانفعالي بالكفاءة الاتصالية لدى الاطارات المسيرة: حالة مجمع سونلغاز. جامعة الجزائر 3.
- مجدي, م. ع. ا. (1996). علم النفس العام-دراسة السلوك الإنساني وجوانبه. دار المعرفة الجامعية.
- مدحت, ف. ا. (2020). الدور الوسيط للنوع في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتتمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الاعدادية. مجلة الاستاذ للعلوم الاجتماعية, 59, 249-280.
- مدوري, ي. (2021). التتمر الإلكتروني (مقاربة مفاهيمية). مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية, 5(2), 125-149.
- مدوري, ي., & زغودي, س. (2019). التتمر الإلكتروني-الشكل الحديث للعنف. مجلة ضياء للبحوث النفسية والتربوية, 25-11.
- مرابط, م. (2013). مدى اهتمام أساتذة التربية البدنية والرياضية بتحقيق الأهداف الوجدانية و علاقته بدافعية الإنجاز و الذكاء الانفعالي لتلاميذ الطور الثانوي: دراسة ميدانية بولاية أم البواقي. مجلة التحدي, 5(1), 163-196.
- مرسي, أ. ب. (2002). أزمة الهوية في المراهقة (الطبعة الأ). مكتبة النهضة المصرية.
- مزغراني, ح. (2015). أثر وسائل نقل القيم على هوية المراهق. جامعة وهران 2.
- معاليقي, ع. ا. (2004). المراهقة: أزمة هوية أم أزمة حضارة. شركة المطبوعات للنشر والتوزيع.
- معامير, ن. (2021). أثر الأنماط الوظيفية للنسق الفرعي الوالدي على السلوك العدواني للمراهق المتمدرس. جامعة الجزائر 2.
- مقدم, خ. (2012). مشروع الحياة عند المراهقين الجانحين. جامعة وهران.
- ملحم, س. (2004). علم النفس النمو: دورة حياة الإنسان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- ملوكي, ج. (2019). التشخيص النفسي بتقنية تحليل الأحلام للعدوانية والخوف المرضي والصدمة النفسية لدى المراهق. جامعة وهران 2.
- موسى, م., & موسى, خ. (2023). مستوى الوعي بالآثار السلبية للتتمر السيبراني لدى الطلاب الجامعيين بكلية العلوم الاجتماعية جامعة وهران-2. مجلة روافد للدراسات و الأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية, 7(1), 466-482.
- ميخائيل, م. خ. (1994). سيكولوجية نمو الطفولة والمراهقة. دار الفكر العربي.
- وجيه, م. إ. (1981). المراهقة خصائصها ومشكلاتها. دار المعارف للنشر.
- ياحي, ج. (2019). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي الاجتماعي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثانية ثانوي. جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2.

الملاحق

الملاحق

ملحق 1: ترخيص مدير التربية لولاية قالمة للقيام بالدراسة الميدانية في ثانويات مدينة قالمة.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة مديري المتوسطات

السيدات والسادة مديري الثانويات والمتاقن

بلدية قالمة

مديرية التربية لولاية قالمة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

الرقم : 53/م.ت./1.5/ 2023

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص تطبيقي

المرجع: الاتفاقية المبرمة بين مديرية التربية لولاية قالمة وجامعة 08 ماي 45

رقم : 60 المؤرخة في : 2016/04/20

بعد الإطلاع على طلب التربص التطبيقي رقم : 182 المؤرخ في 2023/11/15 المقدم من طرف رئيس

قسم علم النفس بجامعة 08 ماي 45 قالمة.

يرخص للطالب (ة) بوزراع رحمة الحامل (ة) رقم التسجيل 15/36048233 قسم علم النفس تحضيراً

لشهادة الدكتورا بإجراء تربص تطبيقي بختلف متوسطات وثانويات ومتاقن بلدية قالمة في الفترة الممتدة

من : 2023/11/27 إلى غاية 2024/05/11 في إطار النصوص التنظيمية السارية المفعول والتزام المعنية

باحترام القانون الداخلي للمؤسسة .

حرر بـ قالمة في : 2023/11/26

مدير التربية

المكلف بتسييل مديرية التربية

مدين جبروني



التوزيع/

- السيد رئيس قسم علم النفس

- المعني

- الحفظ

الملاحق

ملحق 2: ترخيص مدير التربية لولاية قالمة للقيام بالدراسة الميدانية في متوسطات مدينة قالمة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مدير التربية

إلى

السيدات والسادة مديري المتوسطات

بلدية قالمة

مديرية التربية لولاية قالمة

مصلحة التكوين و التفتيش

مكتب التكوين

الرقم : 53/م.ت./1.5/ 2023

الموضوع: الترخيص بإجراء تربص تطبيقي

المرجع : الاتفاقية المبرمة بين مديرية التربية لولاية قالمة وجامعة 08 ماي 45

رقم : 60 المؤرخة في : 2016/04/20

بعد الإطلاع على طلب التربص التطبيقي رقم : 182 المؤرخ في 2023/11/15 المقدم من طرف رئيس

قسم علم النفس بجامعة 08 ماي 45 قالمة.

يرخص للطالب(ة) بوزراع رحمة الحامل(ة) رقم التسجيل 15/36048233 قسم علم النفس تحضيريا

لشهادة الدكتورا بإجراء تربص تطبيقي بختلف متوسطات بلدية قالمة في الفترة الممتدة من :

2023/11/27 إلى غاية 2024/05/11 في إطار النصوص التنظيمية السارية المفعول والتزام المعنية

باحترام القانون الداخلي للمؤسسة .

حرر بـ قالمة في : 2023/11/26

مدير التربية

المكلف بتسيير مديرية التربية

الشيخ عبد الله جبرولي



التوزيع

- السيد رئيس قسم علم النفس

- المعني

- الحفظ

الملاحق

ملحق 3: موافقة مديري المتوسطات التي أجريت بهم الدراسة الميدانية في مدينة قالمة

الموافق

10/01/2014

المدير
محمد يوسف



الموافق
13/01/2014



الملاحق

ملحق 4: موافقة مديري الثانويات التي أجريت بهم الدراسة الميدانية في مدينة قالمة

تاريخ
2023/12/12



غلام عبد الدر

تاريخ 2024/01/09



كريسم حمروني

ملحق 5: مقياس التمر الالكتروني (صيغة الضحية)

عزيزي التلميذ(ة)... أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تتناول عددا من المواقف التي قد تتعرضون لها في بيئتكم الالكترونية، لهذا نرجو منكم الإجابة عنها بكل موضوعية وصدق، مع إعلامكم أنه لا يوجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما نعدكم ان هذه المعلومات في سرية مطلقة فقط يستفاد منها في البحث العلمي

ابدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات	
					التهديد عبر الهاتف الخليوي	1
					تلقي رسائل قصيرة بديئة	2
					التعرض للسخرية والاستهزاء عبر غرف الدردشة الالكترونية	3
					نشر صورك الخاصة بعد تشويهها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	4
					نشر اشاعات واكاذيب عنك عبر المواقع الالكترونية	5
					التهديد بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الالكتروني	6
					إطلاق أسماء عليك غير لائقة وتداولها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	7
					الوشاية بك عند أصدقائك عبر رسائل البريد الالكتروني أو الرسائل القصيرة	8
					رفض مشاركتك في غرفة الدردشة الالكترونية	9
					نشر فيديوهات خاصة بك بعد تعديلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي	10
					السخرية منك عبر رسالة قصيرة SMS	11
					الإقصاء من غرف الدردشة الالكترونية	12
					تلقي صور خادشة للحياء رغما عنك	13
					نشر اسرارك الشخصية عبر الانترنت	14
					انتحال شخصيتك أحد على مواقع التواصل الاجتماعي واطهارك بصورة سيئة	15
					الإقصاء من الألعاب الجماعية عبر الانترنت عن عمد لإحراجك	16
					تجاهل تعليقاتك عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن عمد	17
					تلقي برامج عبر البريد الالكتروني هدفها الحصول على معلوماتك الشخصية	18

					19	فرض آراء ومعتقدات عليك عبر الرسائل الإلكترونية المتكررة
					20	السخرية من مظهرك عبر مواقع التواصل الاجتماعي
					21	تلقي رسائل ودعاوي للدخول في دردشة غير لائقة
					22	الحجب أو الاقصاء من برامج المراسلة الفورية
					23	الازعاج من خلال أفراد يفرضون أنفسهم عليك عبر برامج المراسلات الفورية (واتس، فيس، مسنجر...)
					24	الدخول الى حسابك الشخصي ونشر محادثاتك الخاصة عبر مواقع التواصل الاجتماعي
					25	تلقي رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي خادشه للحياء
					26	نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء اليك عبر وسائل التواصل الاجتماعي

الملاحق

ملحق 6: مقياس التمر الالكتروني (صيغة المتتمر)

عزيزي التلميذ(ة)... أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تتناول عددا من المواقف التي قد تمارسونها لها في بيئكم الالكترونية، والتي قد تتفقون في بعضها وتختلفون في أخرى، لهذا نرجو منكم الإجابة عنها بكل موضوعية وصدق، مع إعلامكم أنه لا يوجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما نعدكم ان هذه المعلومات في سرية مطلقة فقط يستفاد منها في البحث العلمي

ابدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارات	
					تهديد أحد الزملاء عبر الهاتف الخليوي	1
					ارسال رسالة قصيرة بذيئة لأحد الزملاء	2
					السخرية والاستهزاء من زميل لك عبر غرف الدردشة الالكترونية	3
					نشر الصور الخاصة لأحد الزملاء بعد تشويهاها عبر وسائل التواصل الاجتماعي	4
					نشر اشاعات واكاذيب لزميل لك عبر المواقع الالكترونية	5
					تهديد زميل لك بالإيذاء البدني من خلال رسائل البريد الالكتروني	6
					إطلاق أسماء غير لائقة وتداولها عبر وسائل التواصل الاجتماعي على أحد الزملاء	7
					الوشاية بزميل عند أصدقائه عبر رسائل البريد الالكتروني أو الرسائل القصيرة	8
					رفض مشاركة أحد الزملاء في غرفة الدردشة الالكترونية لإحراجه	9
					نشر فيديوهات خاصة بأحد الزملاء بعد تعديلها عبر مواقع التواصل الاجتماعي	10
					السخرية من زميل لك عبر رسالة قصيرة SMS	11
					اقصاء أحد الزملاء من غرف الدردشة الالكترونية	12
					ارسال صور خادشة للحياء لزملائك	13
					نشر اسرار شخصية لزميل لك عبر الانترنت لإحراجه	14
					انتحال شخصية أحد الزملاء عبر مواقع التواصل الاجتماعي واطهاره بصورة سيئة	15
					إقصاء أحد الزملاء من الألعاب الجماعية عبر الانترنت عن عمد لإحراجه	16
					تجاهل تعليقات زميل لك عبر مواقع التواصل الاجتماعي عن عمد	17

الملاحق

				ارسال برامج عبر البريد الالكتروني هدفها الحصول على المعلومات الشخصية لزملائك	18
				فرض آرائك ومعتقداتك على الآخرين عبر الرسائل الالكترونية المتكررة	19
				السخرية من مظهر زميل لك عبر مواقع التواصل الاجتماعي	20
				ارسال رسائل ودعاوي للدخول في درشة غير لائقة	21
				حجب أو اقضاء أحد الزملاء من برامج المراسلة الفورية لمضايقته	22
				فرض نفسك على زميل لك عبر برامج المراسلات الفورية (واتس، فيس، مسنجر...)	23
				معرفة كلمة المرور الخاصة بالبريد الالكتروني او ما شابه لاحد زملائك دون علمه	24
				ارسال رسائل عبر وسائل التواصل الاجتماعي خادشه للحياء	25
				نشر صور أو مقاطع فيديو تسيء الى زميل عبر وسائل التواصل الاجتماعي	26

الملاحق

ملحق 7: مقياس الذكاء الوجداني

عزيزي التلميذ(ة)... أضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي تتناول عددا من المواقف والمشاعر التي تمررون بها في حياتكم اليومية، والتي قد تتفقون في بعضها وتختلفون في أخرى، لهذا نرجو منكم الإجابة عنها بكل موضوعية وصدق، مع إعلامكم أنه لا يوجد إجابة خاطئة وأخرى صحيحة، كما نعدكم ان هذه المعلومات في سرية مطلقة و فقط يستفاد منها في البحث العلمي

غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة	العبارات	
					استخدم انفعالاتي الايجابية والسلبية في قيادة حياتي	1
					تساعدني مشاعر السلبية في تغيير حياتي	2
					أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند اتخاذ قرار يتعلق بي	3
					مشاعري السلبية جزء مساعد في حياتي الشخصية	4
					ترشدني مشاعر السلبية في التعامل مع الآخرين	5
					مشاعري الصادقة تساعدني على النجاح	6
					أستطيع إدراك مشاعري الصادقة في أغلب الوقت	7
					أستطيع التعبير عن مشاعري	8
					أستطيع التحكم في تفكيري السلبي	9
					اعتبر نفسي مسؤولا عن مشاعري	10
					أستطيع السيطرة على نفسي بعد أي أمر مزعج	11
					أستطيع التحكم في مشاعري وتصرفاتي	12
					أنا هادئ تحت أي ضغوط أعرض لها	13
					لا اعطي لانفعالاتي السلبية أي اهتمام	14
					أستطيع أن أكافئ نفسي بعد أي حدث مزعج	15
					أستطيع نسيان مشاعري السلبية إلى الايجابية بسهولة	16
					أستطيع التحول من مشاعر السلبية الى الايجابية بسهولة	17
					أنا قادر على التحكم في مشاعري عند مواجهة أي مخاطر	18
					أنا صبور حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة	19
					عندما أقوم بعمل ممل فإنني استمتع بهذا العمل	20
					أحاول أن أكون مبتكرا مع تحديات الحياة	21
					أتصف بالهدوء عند انجاز أي عمل أقوم به	22
					أستطيع إنجاز المهام بنشاط وتركيز عالي	23
					أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عالي	24
					في وجود الضغوط نادرا ما أشعر بالتعب	25
					عادة ما أستطيع أن أفعل ما أحتاجه عاطفيا بإرادتي	26
					أستطيع تحقيق النجاح حتى تحت الضغوط	27
					أستطيع استدعاء الانفعالات الايجابية كالمرح والفكاهة بيسر	28
					أستطيع أن أنهمك في إنجاز أعمالي رغم التحدي	29
					أستطيع تركيز انتباهي في الاعمال المطلوبة مني	30
					أفقد الإحساس بالزمن عند تنفيذ المهام التي تتصف بالتحدي	31
					أستطيع أن أنحي عواظي جانبا عندما أقوم بإنجاز أعمالي	32
					أنا حساس للاحتياجات للآخرين	33

الملاحق

				أنا فعال في الاستماع لمشاكل الآخرين	34
				أجيد فهم مشاعر الآخرين	35
				نادرا ما أغضب إذا ضايقتني الناس بأسئلتهم	36
				أنا قادر على قراءة مشاعر الناس من تعبيرات وجوههم	37
				أنا حساس للاحتياجات العاطفية للآخرين	38
				أنا على دراية بالإشارات الاجتماعية التي تصدر عن الآخرين	39
				أنا متناغم مع احساس الآخرين	40
				أستطيع فهم مشاعر الآخرين بسهولة	41
				لا أجد صعوبة في التحدث مع الغرباء	42
				عندي القدرة على التأثير على الآخرين	43
				لدي القدرة على الإحساس بالناحية الانفعالية للآخرين	44
				اعتبر نفسي موضع ثقة عند الآخرين	45
				أستطيع الاستجابة لرغبات وانفعالات الآخرين	46
				أمتلك تأثيرا قويا على الآخرين في تحديد أهدافهم	47
				يراني الناس أنني فعال تجاه احساس الآخرين	48
				أدرك أن لدي مشاعر رقيقة	49
				تساعدني مشاعري في اتخاذ قرارات هامة في حياتي	50
				يغمرني المزاج السيء	51
				عندما أغضب لا يظهر علي آثار الغضب	52
				يظل لدي الأمل والتفاؤل أمام هزائمي	53
				أشعر بالانفعالات والمشاعر التي لا يضطر الآخرون للإفصاح عنها	54
				إحساسي الشديد بمشاعر الآخرين يجعلني مشفقا عليهم	55
				أجد صعوبة في مواجهة صراعات الحياة ومشاعر القلق والاحباط	56
				أستطيع الشعور بنبض الجماعة والمشاعر التي لا يفصحون عنها	57
				أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أدائي لأعمالي	58

الملاحق

ملحق 8: احصائيات متوسطات وثانويات مدينة قالمة

- ثانويات مدينة قالمة:

الرقم	الثانوية	ذكر	أنثى	المجموع
1	محمود بن محمود	490	491	981
2	أول نوفمبر	293	262	555
3	عبد الحق حمودة	258	389	647
4	الاخوة بن صويلح	224	365	589
5	بن طبولة عيسى	180	216	396
6	بن مارس محمد العربي	334	346	680
7	محجوب عبد الرحمان	255	392	647
8	شعلال مسعود	454	593	1047
9	الخورزمي	129	195	324
10	زغدودي أحمد	227	274	501
11	عساسلة حواس	31	37	68
	المجموع			6435

- متوسطات مدينة قالمة

الرقم	المتوسطة	ذكر	أنثى	المجموع
1	محمد عبدة	359	314	673
2	عبان رمضان	140	147	287
3	8ماي 45	161	148	309
4	ميمون علي	149	126	275
5	محمد الصالح الزواوي	261	273	534
6	صالح رحابي	398	387	785
7	الطاهر زغدودي	448	475	923
8	مفدي زكرياء	235	245	480

الملاحق

361	164	197	مخولفي صالح	9
531	260	271	عبد الحميد بن جميل	10
657	310	347	بن ناصر مسعود	11
407	202	205	عبد الله بوراس الكاملي	12
759	379	382	5 جويلية 1962	13
616	310	306	بولوح مبارك	14
479	242	237	علامي لحضر	15
709	366	343	11 ديسمبر 1960	16
1009	501	508	خلة لخضر بن صالح	17
770	371	399	بوكحيلي عبد المجيد	18
484	225	259	مالك بن نبي	19
641	331	310	بن سيدرة مداني	20
11689			المجموع	

ملحق 9: مخرجات برنامج SPSS

- اختبار اعتدالية توزيع البيانات

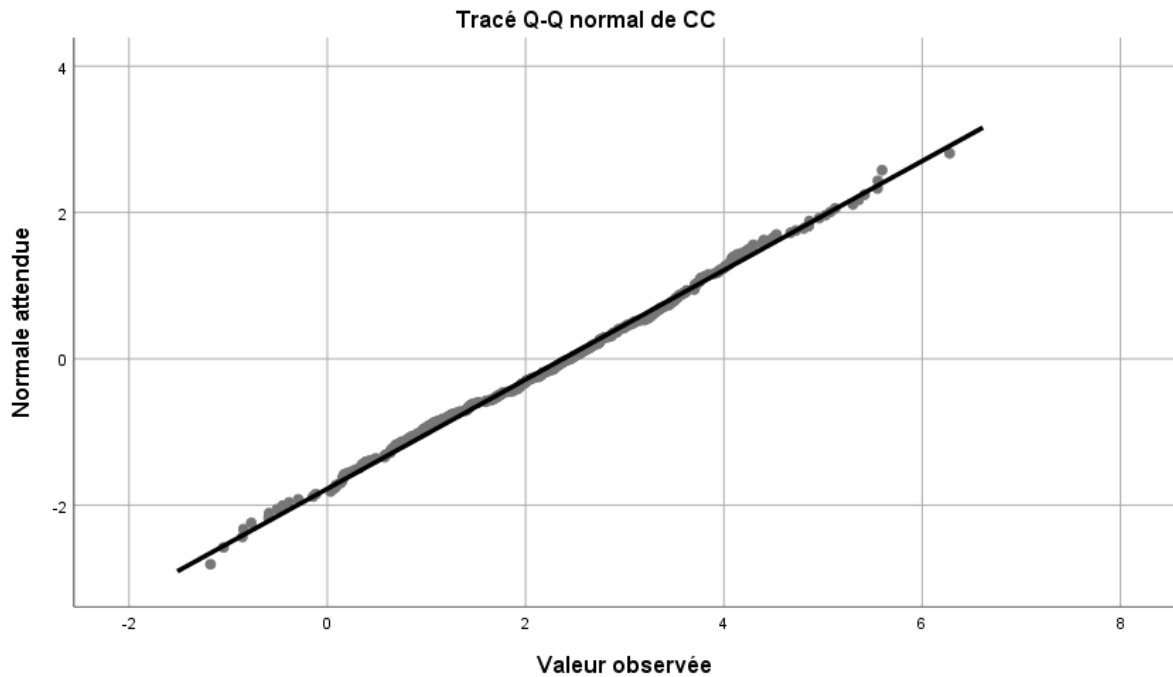
Tests de normalité

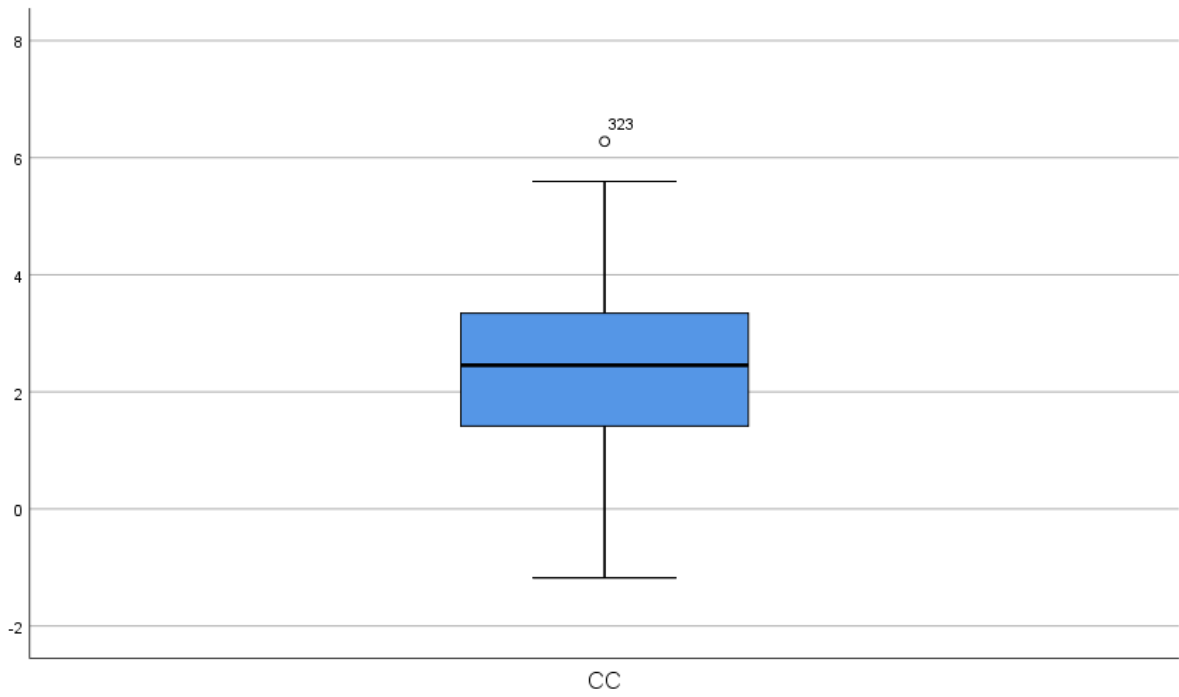
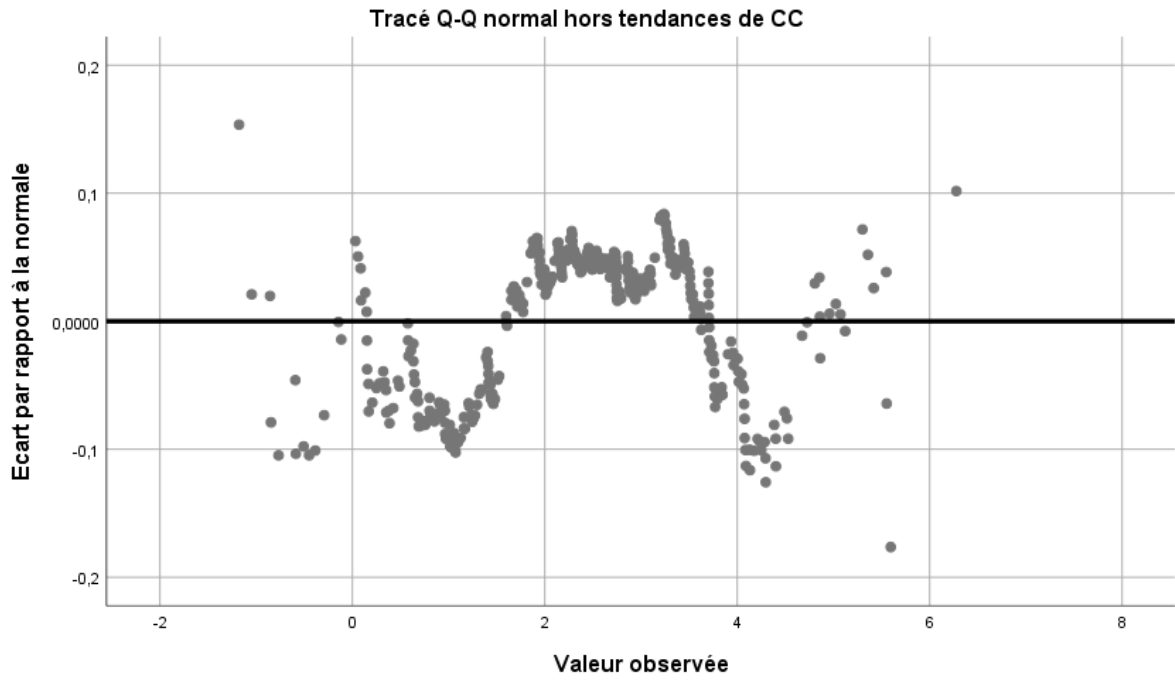
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistiques	ddl	Sig.	Statistiques	ddl	Sig.
المتنمر	,029	401	,200*	,996	401	,422
الضحية	,040	401	,125	,996	401	,308
الذكاء	,022	401	,200*	,997	401	,561
الوجداني						

*. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

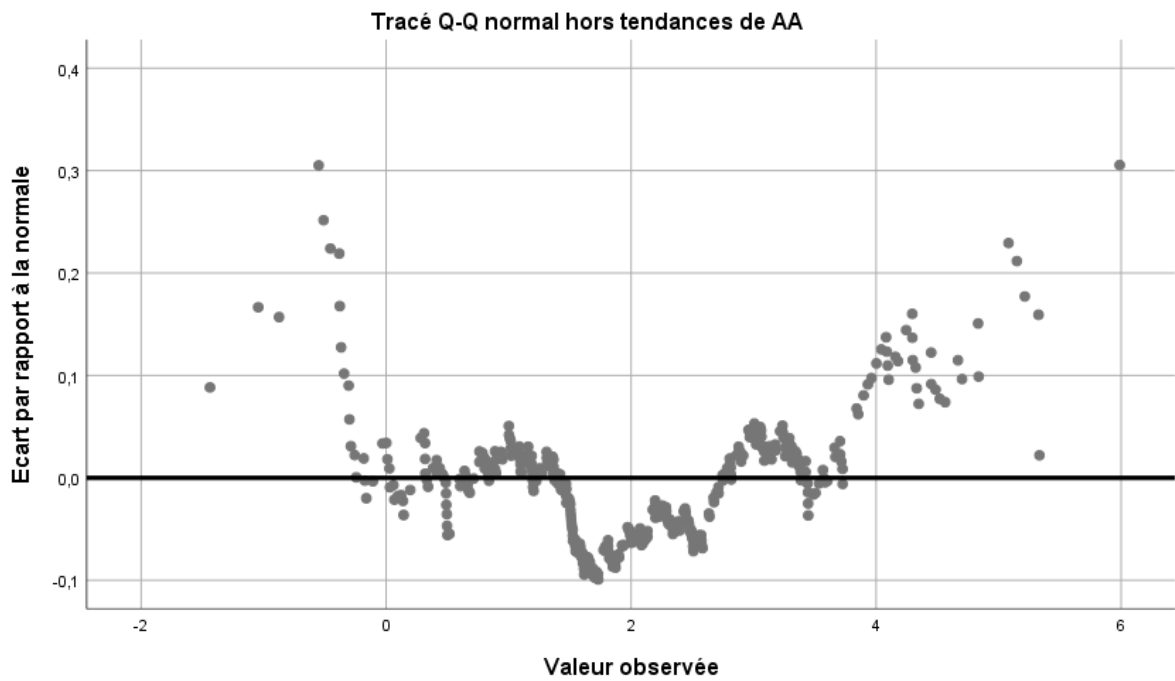
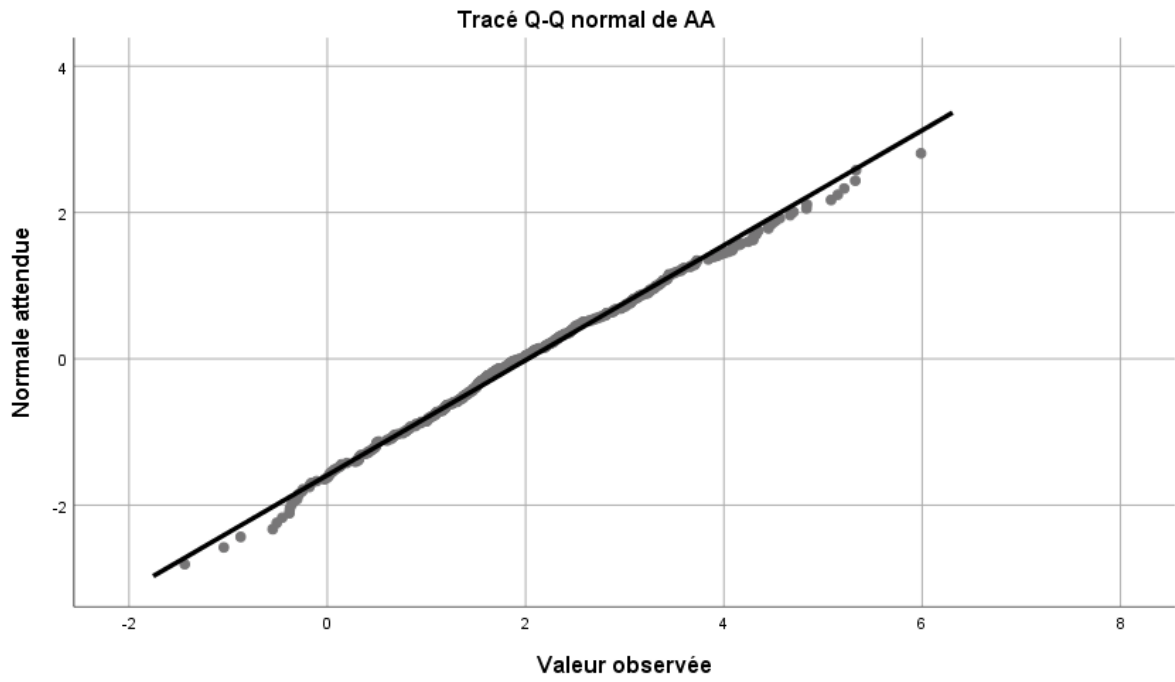
a. Correction de signification de Lilliefors

المتنمر

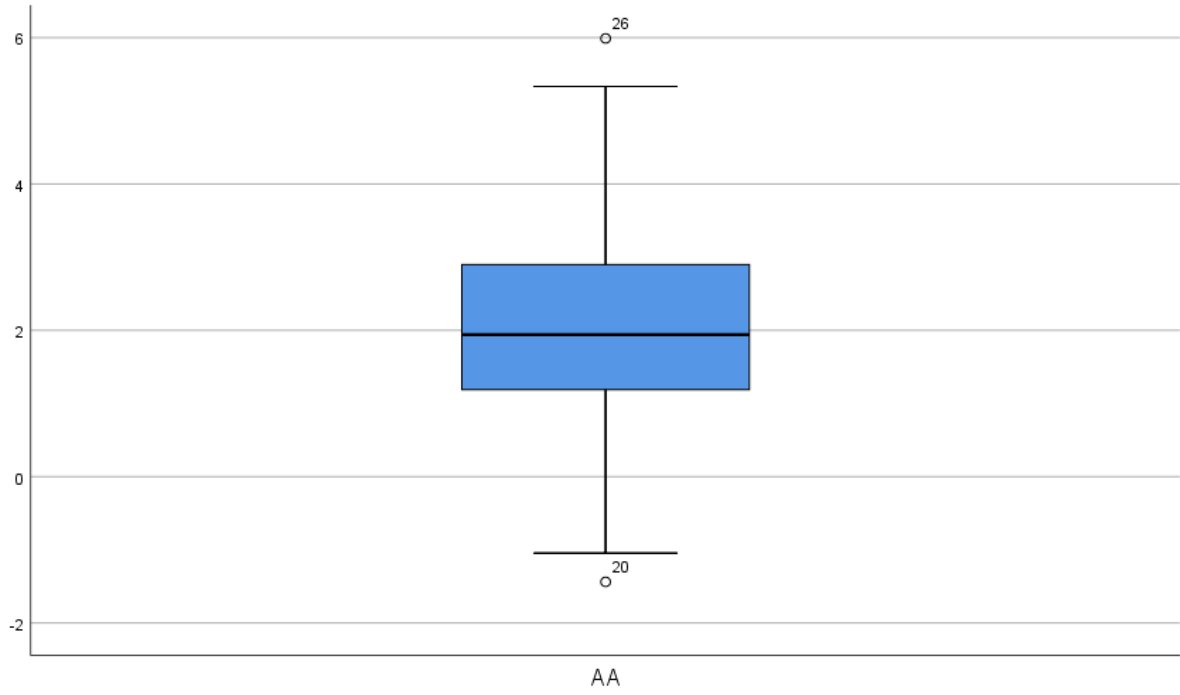




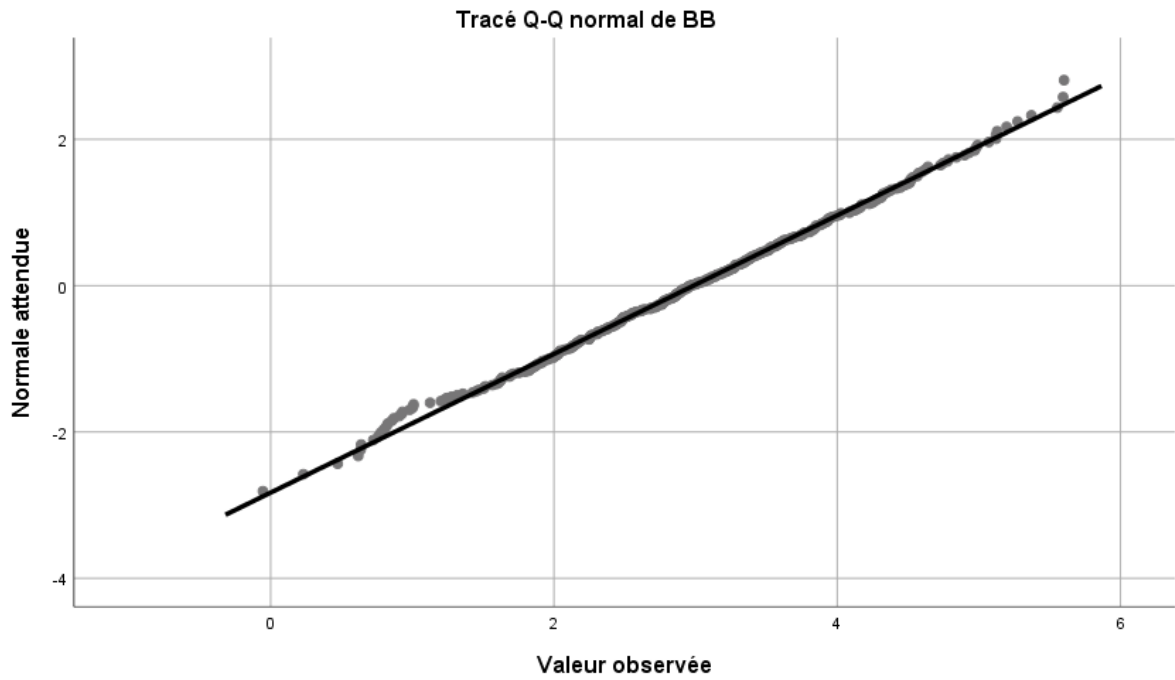
الضحية



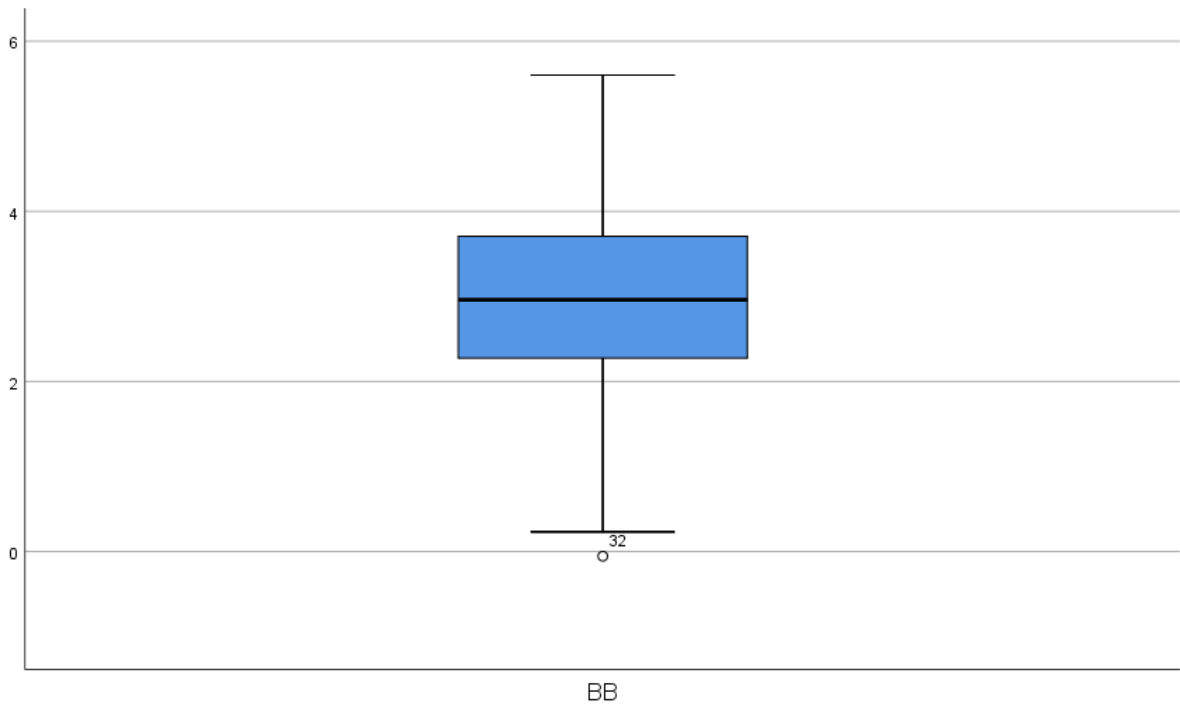
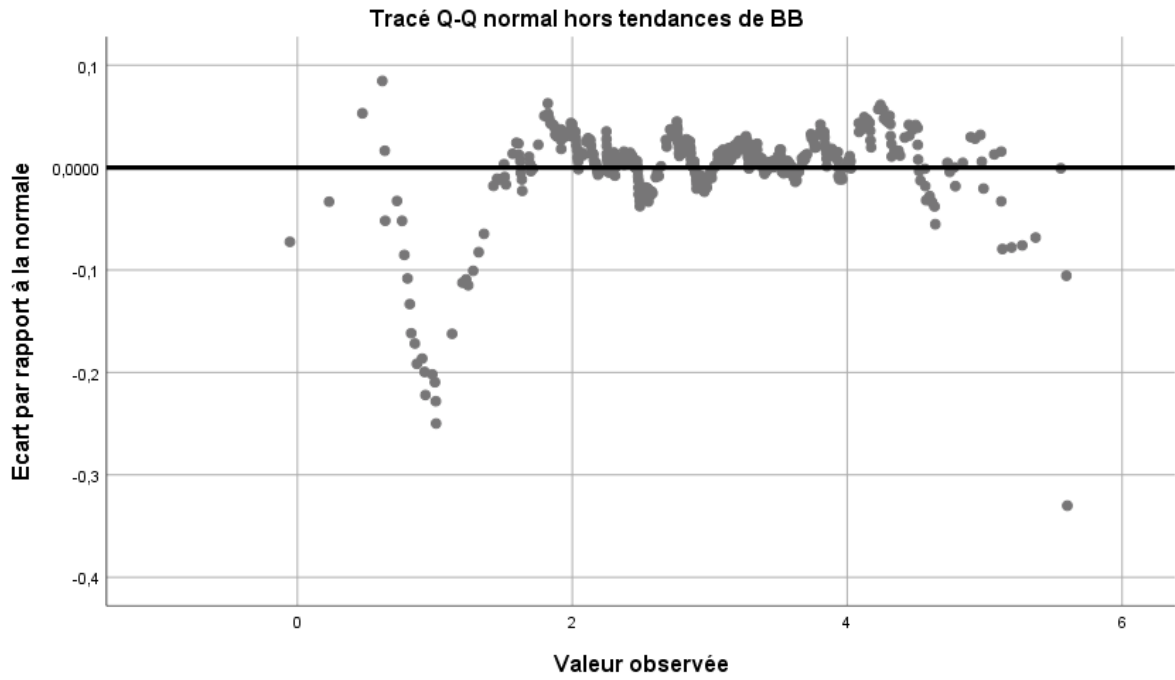
الملاحق



النكاء الوجداني



الملاحق



الملاحق

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التتمر الالكتروني (الضحية)

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
AM1	401	2,0948	,70820
AM2	401	1,9766	,77868
AM3	401	2,2020	,95697
AM5	401	1,6090	,81358
AM4	401	2,3508	,88616
AA	401	2,0445	,77280
N valide (liste)	401		

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد التتمر الالكتروني (المتتمر)

	N	Moyenne	Ecart type
CC	401	2,3784	1,33959
CM1	401	2,0568	,70599
CM2	401	2,7448	,92676
CM3	401	2,7795	,95537
CM4	401	2,3101	1,31192
N valide (liste)	401		

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الذكاء الوجداني

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart type
BM1	401	2,9643	,55369
BM3	401	3,1412	,47991
BM4	401	3,0214	,26691
BM5	401	2,7789	,30802
BB	401	2,9858	1,05534
BM2	401	2,7144	,62000
N valide (liste)	401		

الملاحق

- معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (الضحية) والذكاء الوجداني بأبعاده

Corrélations

		AA
BM1	Corrélation de Pearson	-,551
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	401
BM2	Corrélation de Pearson	-,194
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	401
BM3	Corrélation de Pearson	-,133
	Sig. (bilatérale)	,008
	N	401
BM4	Corrélation de Pearson	-,243
	Sig. (bilatérale)	,016
	N	401
BM5	Corrélation de Pearson	,213
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	401
BB	Corrélation de Pearson	-,097
	Sig. (bilatérale)	,033
	N	401
AA	Corrélation de Pearson	1
	N	401

- معامل الارتباط بارسون بين التتمر الالكتروني (المتتمر) والذكاء الوجداني بأبعاده

Corrélations

		CC
BM1	Corrélation de Pearson	-,190
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	401
BM2	Corrélation de Pearson	-,474
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	401
BM3	Corrélation de Pearson	-,197
	Sig. (bilatérale)	,041

الملاحق

	N	401
BM4	Corrélation de Pearson	-,335
	Sig. (bilatérale)	,012
	N	401
BM5	Corrélation de Pearson	-,203
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	401
BB	Corrélation de Pearson	-,115
	Sig. (bilatérale)	,021
	N	401
CC	Corrélation de Pearson	1
	N	401

- اختبار T لعينتين مستقلين للفروق في التمر الالكتروني بصورتيه التي ترجع للمرحلة التعليمية

Statistiques de groupe

	NIV	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
AA	متوسط	266	2,0092	1,25746	,07710
	ثانوي	135	2,0546	1,30671	,11246
CC	متوسط	266	2,4966	1,38126	,08469
	ثانوي	135	2,1454	1,22525	,10545

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	
AA	Hypothèse de variances égales	,889	,346	-,337	399	
	Hypothèse de variances inégales			-,333	260,461	
CC	Hypothèse de variances égales	1,404	,237	2,497	399	
	Hypothèse de variances inégales			2,597	299,582	

Test des échantillons indépendants

		Test t pour égalité des moyennes			Intervalle de confiance de la différence à 95 %
		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	% Inférieur
AA	Hypothèse de variances égales	,736	-,04543	,13465	-,31014
	Hypothèse de variances inégales	,739	-,04543	,13635	-,31393
CC	Hypothèse de variances égales	,013	,35119	,14064	,07470
	Hypothèse de variances inégales	,010	,35119	,13525	,08503

- اختبار T لعينتين مستقلين للفروق في التمر الالكتروني بصورتيه التي ترجع للجنس

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
AA	ذكر	178	2,0368	1,33960	,10041
	أنثى	223	2,0146	1,21982	,08169
CC	ذكر	178	2,5071	1,28134	,09604
	أنثى	223	2,2756	1,37856	,09231

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes		
		F	Sig.	t	ddl	
AA	Hypothèse de variances égales	,773	,380	,173	399	
	Hypothèse de variances inégales			,171	362,296	
CC	Hypothèse de variances égales	3,729	,054	1,723	399	

الملاحق

Hypothèse de variances inégales			1,738	389,838	
------------------------------------	--	--	-------	---------	--

Test des échantillons indépendants

Test t pour égalité des moyennes

		Sig. (bilatéral)	Différence moyenne	Différence erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur
AA	Hypothèse de variances égales	,863	,02212	,12808	-,22969
	Hypothèse de variances inégales	,864	,02212	,12944	-,23243
CC	Hypothèse de variances égales	,086	,23149	,13431	-,03256
	Hypothèse de variances inégales	,083	,23149	,13321	-,03042

- اختبار T لعينتين مستقلين للفروق بين المجموعة منخفضة ومرتفعة الذكاء الوجداني في مستوى التمر الالكتروني بصورتيه

Statistiques de groupe

	LLW	N	Moyenne	Ecart type	Moyenne erreur standard
C	DOWN	222	2,6040	,81580	,05475
	UPP	179	2,0357	,75719	,05659
A	DOWN	222	2,3427	,79862	,05360
	UPP	179	1,6596	,55108	,04119

Test des échantillons indépendants

Test de Levene sur
l'égalité des
variances

Test t pour égalité des moyennes

		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)	Différenc e moyenne	Différenc e erreur standard	Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur	Supérieur
C	Hypothèse de variances égales	11,143	,001	7,159	399	,000	,56828	,07938	,41223	,72433

الملاحق

	Hypothèse de variances inégaies			7,217	391,1 50	,000	,56828	,07875	,41346	,72310
A	Hypothèse de variances égales	51,343	,000	9,726	399	,000	,68304	,07023	,54498	,82110
	Hypothèse de variances inégaies			10,10 4	390,1 59	,000	,68304	,06760	,55014	,81594