

ظاهرة التمر المدرسي من وجهة نظر المعلمين دراسة في مدارس التعليم العام بمدينة حائل

إعداد الدكتور: تركي الشلاقي

أستاذ علم الاجتماع المساعد، رئيس قسم العلوم الاجتماعية، جامعة حائل - المملكة العربية السعودية.

Email: t.alshlagi@uoh.edu.sa

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بمشكلة التمر المدرسي. وهي دراسة وصفية تشخيصية لهذه الظاهرة من خلال استطلاع ميداني مطبق على عينة تركيب من ٣٢٠ معلماً في مدارس التعليم العام الحكومي في منطقة حائل بالمملكة العربية السعودية. وهدفت للتعرف على مدى انتشار التمر المدرسي، وسمات الطلاب المعنيين به سواء أكانوا مُعتدين أم ضحايا، وتشخيص دوافعه وأسبابه والتأثيرات الناجمة عنه. فضلاً عن رصد مبررات المعلمين بخصوص السبل الكفيلة بالوقاية منها. وانطلقت الدراسة من عدد من الأبحاث السعودية والأجنبية ساعدت على قراءة المؤشرات والمعطيات الإحصائية. ولقد خلصت استنتاجاتها إلى أن واقع الظاهرة في منطقة الحائل لا يختلف كثيراً عما وضحت دراسات سابقة في سياقات اجتماعية أخرى، غير أنها كشفت عن أهمية الجانب التفاعلي والرمزي في دراسة التمر مع ربطه بخصوصيات مرحلة المراهقة، إلى جانب أهمية ظهور التمر الإلكتروني كنمط جديد تجاوز المحيط المدرسي ليمتد إلى المجال التفاعلي الاجتماعي مما يستدعي منهجية وقائية وعلاجية.

كلمات مفتاحية: التمر، المدرسة، المعلم، العنف، التمر الإلكتروني، حائل، السعودية.

School bullying phenomenon from the teacher's point of view, an applied study in public education schools in the city of Hail.

Abstract:

This study concerned with the problem of school bullying. It is a descriptive and diagnostic study of this phenomenon through a field survey applied to a sample of 320 teachers in public education schools in the city of Hail, Saudi Arabia. It aims to identify the extent of school bullying, the characteristics of students involved in it, whether they are aggressors or victims, and diagnose its motives, causes and effects. As well as monitoring teachers' views on ways to prevent them. The study was launched from a number of Saudi and foreign research studies that helped read indicators and statistical data. The study concluded that the reality of the phenomenon in the city of Hail is not very different from what was shown by previous studies in other social contexts, but it revealed the importance of the interactive and symbolic aspect in studying bullying while linking it to the peculiarities of adolescence, as well as the importance of the emergence of electronic bullying as a new pattern that transcends the school environment To extend to the social interactive field, which calls for a preventive and curative methodology.

Key words: bullying, school, teacher, violence, electronic bullying, Hail, Saudi Arabia.

المقدمة:

تُعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تؤدي وظائف تربوية وتعليمية؛ وتقوم إلى جانب ذلك بدور هام في عملية التنشئة الاجتماعية للأطفال والمراهقين. كما تُعدُّ البيئة المدرسية فضاءً اجتماعياً ذا خصوصية باعتبار أنه يحتضن طلاباً متقاربين في السن، مختلفين من حيث الانتماء الاجتماعي، ومن حيث الخصوصيات النفسية الفردية. ويستوعب الطلاب في هذه البيئة، فضلاً عن المعارف والمعلومات، جانباً كبيراً من القيم والمعايير الثقافية؛ كما أنه يعيش في هذا الإطار تجربته الاجتماعية الأولى بعد مغادرته لمحيطه الأسري الضيق. وتتشكل هذه التجربة من خلال التفاعل مع أشخاص مختلفين عن أفراد الأسرة الأصلية، وعبر الخضوع لقوانين اجتماعية مختلفة عن تلك التي تسود في المهدي الأسري.

وتُمثِّل هذه التجربة الحياتية الأولى مرحلة أساسية في مسار بناء الشخصية، وهي تحتوي على جوانب إيجابية كالتحصييل المعرفي وربط الصداقات والتدريب على تحمُّل المسؤولية وتحقيق الاستقلالية؛ ولكنها قد تتحوَّل إلى تجربة مؤلمة وإلى معاناة قد تستمر آثارها على امتداد بقية مراحل الحياة. ويبدو التعرُّض للعنف بشكليه المادي والرمزي من أبرز عوامل تجربة الطفولة والمراهقة الصعبة. وبات اليوم من المعلوم أن العنف بين الأقران هو الوجه البارز من هذه التجربة ويتجسد بشكل واضح في ظاهرة التنمر المدرسي.

ومن هذا المنطلق اهتمت هذه الدراسة بمشكلة التنمر في مدارس التعليم العام الحكومي من وجهة نظر المعلمين من خلال دراسة مُطبَّقة في مدارس مدينة حائل بالمملكة العربية السعودية. وذلك بهدف تشخيص هذه الظاهرة، ومدى انتشارها وأنماطها، وسمات المعنيين بها من الطلاب المرتكبين للتنمر والطلاب الضحايا الذين يتعرضون للإيذاء والعنف المادي والرمزي. ولقد اختار الباحث أن يدرس هذه الظاهرة من زاوية نظر المعلمين باعتبارهم أقرب الفاعلين الاجتماعيين والتربويين إلى الطلاب، وهم ينهضون بمسؤولية التعليم، ولكن وعلى وجه الخصوص، يتحمَّلون مسؤولية التربية والإصلاح.

أولاً: الإطار المنهجي للبحث:

١. مشكلة الدراسة وأهميتها:

يهدف التعليم العام بالمملكة العربية السعودية "التزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة، وتطوير المجتمع اقتصادياً وثقافياً، وتهيئة الفرد ليكون عضواً نافعا في بناء مجتمعه، وإعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، مع مراعاة سن الطلاب وخصائص نموهم، وهي تستدعي ألواناً من التوجيه والإعداد" (موقع وزارة التعليم السعودية ٢٠٢٠ moe.gov.sa).

وتستوعب مدارس التعليم العام ما يزيد عن أربعة ملايين ونصف طالب في سن الطفولة والمراهقة، يؤمُّون ما يناهز ٢٠٣ ألف مدرسة، ويتولى تدريسهم أكثر من ٣٩٠ ألف معلم وهيئات إدارية يتجاوز عدد أعضائها ١٠٥ آلاف شخص (احصائيات وزارة التعليم السعودية، ٢٠٢٠، www.moe.gov.sa). ومن هنا تُشكِّل المدارس بيئة اجتماعية ذات أهمية كبيرة لها جوانب إيجابية وأخرى سلبية. كما أنها لا تخلو من المخاطر التي تحف بحياة الأجيال الصاعدة، ومنها مخاطر العنف والاعتداءات والسلوكيات الخاطئة.

ولقد أبرزت دراسة وطنية حول " تجارب الطفولة السيئة وعلاقتها بالأمراض المزمنة في المملكة العربية السعودية " أن ٢٩ بالمائة من البالغين قد تعرضوا لأربعة أنواع فأكثر من تجارب الطفولة السيئة ويحتل التمر المرتبة الرابعة من بين ١١ منها. (الموقع الرسمي لبرنامج الأمان الأسري الوطني/ وزارة الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية (nfsp.org.sa2020).

كما أشار تقرير منظمة الأمم المتحدة للطفولة "يونيسيف" إلى أن ٢٧ بالمائة من اليافعين السعوديين في سن ١٣- ١٥ سنة صرحوا بتعرضهم للتمر وعنف الأقران، وذلك في معرض التنبيه إلى خطورة هذه الظاهرة الآخذة في الانتشار في العالم بأسره، (٢٠١٧ p41)، United Nations Children's Fund.

جدول: نسب اليافعين في سن ١٣-١٥ سنة الذين صرحوا بتعرضهم للتمر

البلد	السعودية	أستراليا	تركيا	نيوزيلاندا	سنغفورة	هونج كونج	أفريقيا الجنوبية
النسبة المئوية	٢٧	٣٤	٢٦	٣٥	٣٦	٣٧	٤٧

المصدر: (يونيسيف ٢٠١٧)

ولقد أقرت المملكة العربية السعودية سنة ٢٠١٩ تنفيذ مشروع بحثي بعنوان (الدراسة التتبعية لقياس الأثر لبرنامج الوقاية من العنف ضد الأقران في المدارس) بالإضافة إلى تفعيل حملات توعية مصاحبة لها بهدف "رفع الوعي لدى منسوبي المدارس من الطلبة والطالبات وأولياء الأمور بظاهرة التمر، وإشراكهم في عملية التصدي للسلوك المعادي سواء في الإبلاغ أو التدخلات السليمة ضمن نطاق المدرسة وخارجها". (٢٠٢٠ nfsp.org.sa/ar)

وظاهرة التمر منتشرة في كل بلدان العالم، وهي في تزايد مستمر. ولقد ورد في تقارير "يونيسيف" ما يلي:

- عالمياً، يعاني ما يزيد قليلاً عن طالب واحد من كل ثلاثة طلاب من عمر ١٣-١٥ سنة من تتمر الأقران، وتخطرت نسبة مشابهة تقريباً من الطلاب في عراق جسيدي.
- أقر ٣ من أصل ١٠ طلاب بالتمر على أقرانهم في ٣٩ بلداً من البلدان الصناعية.
- في عام ٢٠١٧، تم توثيق أو التحقق من صحة ٣٩٦ اعتداءً على المدارس في جمهورية الكونغو الديمقراطية، و٢٦ اعتداءً في جنوب السودان، و٦٧ اعتداءً في الجمهورية العربية السورية، و٢٠ اعتداءً في اليمن.
- يعيش حوالي ٧٢٠ مليون طفل في سن الالتحاق بالمدرسة في بلدان لا تحظر العقوبة الجسدية في المدارس حظراً تاماً.
- بينما يتعرض الأولاد والبنات لمخاطر التسلط بالقدر ذاته، إلا أن الاحتمال أكبر بأن تقع البنات ضحايا للأشكال النفسية للسلط وأن يتعرض الأولاد لخطر العنف البدني والتهديدات (2020, unicef.org/ar).

من هذه المنطلقات يكون الباحث الاجتماعي أمام مشكلة دراسية تتضمن تناقضا بين أهداف المؤسسة التعليمية وبين الواقع الذي يعيشه طلابها؛ ولقد عبّرت المديرية العامة لليونسيف عن ذلك بقولها:

"التعليم هو مفتاح بناء المجتمعات المسالمة، ومع ذلك فإن المدرسة نفسها غير آمنة بالنسبة لملايين الأطفال في جميع أنحاء العالم. ويواجه الأطفال يوميا مخاطر متعددة، بما في ذلك العراك، والضغط للانضمام إلى العصابات، والتنمر (بنوعيه، الشخصي وعبر شبكة الإنترنت)، والعقاب العنيف، والمضايقات الجنسية، والعنف المسلح. وهذا يؤثر على تعلمهم على المدى القصير، وبوسع أن يؤدي على المدى الطويل إلى الاكتئاب والقلق وحتى الانتحار؛ فالعنف درس لا يُنسى، ولا ينبغي لأي طفل أن يتعلمه" (unicef.org/ar, ٢٠٢٠).

إن هذا الواقع الإشكالي يستدعي البحث الاجتماعي العلمي؛ ويتطلب تكثيف الدراسات الميدانية لتتبع ملامحه ومختلف المرئيات في شأنه سعيا لاستنباط منهجيات ناجعة لمعالجته والوقاية منه. ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها وذلك لأنها تساهم في التفكير في هذه الظاهرة وتشخيصها من قبل الفاعلين الاجتماعيين المعنيين بها. ذلك بأن من المهمات الملقاة على علم الاجتماع في دراسته للتربية ما أشار له "إيميل دوركهايم" بقوله:

"كم هو مهم أن نعرف، ومن خلال الملاحظة المهنية، العمليات التي تُسبّر هذه الأنظمة في مختلف المدارس التي توجد في حيز مكاني واحد، وذلك في مختلف مراحل العام الدراسي، كما في مختلف لحظات اليوم المدرسي. وجميل أن نعرف أيضا المخالفات المدرسية الأكثر تكرارا ودرجة تباينها، في إطار المنطقة، وما علاقة هذه المخالفات ومتغيراتها كالعمر وحالة العائلة." دوركهايم، (١٩٩٦، ص ١٠٢).

ومن هذه الواجهة اكتسبت هذه الدراسة أهمية علمية وعملية بما أنها تساعد مختلف الأطراف التربوية على تشخيص هذه الظاهرة. ومن هذا المنطلق طرحت الأسئلة التالية:

- ✓ ما هو مدى انتشار ظاهرة التنمر في مدارس التعليم العام بحائل من وجهة نظر المعلمين؟
- ✓ ما هي مظاهر التنمر في مدارس التعليم العام بحائل من وجهة نظر المعلمين؟
- ✓ ما هي صفات الطالب مرتكب التنمر من وجهة نظر المعلمين؟
- ✓ ما هي صفات الطالب ضحية التنمر من وجهة نظر المعلمين؟
- ✓ ماهي تأثيرات الظاهرة وسبل علاجها في مرئيات المعلمين؟

٢. أهداف الدراسة:

اهتمت هذه الدراسة بواقع ظاهرة التنمر في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية من خلال وجهة نظر المعلمين؛ باعتبار أن هؤلاء يعتبرون الفاعلين الأساسيين في العملية التعليمية وأقرب الأطراف لواقع العلاقات داخل المحيط المدرسي؛ وحاولت الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

- ✓ التعرف على مدى انتشار التنمر في مدارس التعليم العام.
- ✓ التعرف على أشكال التنمر في مدارس التعليم العام.
- ✓ التعرف على سمات الطلاب ضحايا التنمر في مدارس التعليم العام.

- ✓ التعرف على سمات الطلاب الممارسين للتنمر في مدارس التعليم العام.
- ✓ تأثيرات التنمر على الطلاب الضحايا.
- ✓ التعرف على أشكال تعامل المعلمين مع ظاهرة التنمر في مدارس التعليم العام.
- ✓ التعرف على أشكال الوقاية من ظاهرة التنمر.

٣. فرضيات الدراسة:

سعت الدراسة للتحقق من فرضيتين أساسيتين:

- (أ) لا توجد اختلافات كبيرة بين واقع ظاهرة التنمر المدرسي وأبعادها وبين ما خلصت إليه دراسات سابقة في سياقات اجتماعية أخرى.
- (ب) هنالك وعي لدى المعلمين بواقع الظاهرة وإدراك لأهمية الدور التربوي للوقاية منها.

٤. منهجية الدراسة:

هذه الدراسة تشخيصية وصفية؛ انطلقت من تحليل للأدبيات المتصلة بظاهرة التنمر، وسعت للتعرف على تجلياتها في منطقة حائل من خلال استطلاع في أوساط المعلمين بمدارس التعليم الحكومي العام تم إنجازه مع عينة تتركب من ٣٢٠ فردا من المعلمين الذكور الذين لهم خبرة مهنية تتراوح بين ٥ و ١٥ سنة. واعتبرت الدراسة أن أعضاء الهيئة التدريسية هم من أقرب المصادر التي يمكن الاعتماد عليها بقدر كبير من الثقة والموضوعية للتعرف على خصائص الظاهرة من ناحية، وسبل الوقاية منها ومعالجتها من ناحية أخرى. ويسمح قرب المدرسين من الطلاب ومعرفتهم بهم بتشخيص دقيق لمدى انتشار الظاهرة وتحديد سمات مرتكبي التنمر وكذلك ضحاياها.

٥. مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هو " جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث"، وبناء على مشكلة الدراسة وأهدافها فإن مجتمع الدراسة قد تمثل في جميع المعلمين الذكور بمدارس التعليم العام بمدينة حائل، ويمكن توضيحهم في الجدول الآتي

م	التعليم	عدد المدارس	عدد المعلمين
١	الابتدائي	١٠٦	١٧٦٨
٢	المتوسط	٥٧	٨٩٦
٣	الثانوي	٤٢	٨٦٦
	المجموع	٢٠٥	٣٥٣٠

المصدر: (الهيئة العامة للإحصاء، دليل الخدمات السادس عشر، منطقة حائل، ٢٠١٧م)

٦. عينة الدراسة:

استخدم الباحث معادلة "رينتشارد جيجر" لتحديد حجم عينة الدراسة وتحديد حجم العينة المستهدف وذلك وفقاً للمعادلة

التالية:

$$n = \frac{\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2}{1 + \frac{1}{N} \left[\left(\frac{z}{d}\right)^2 \times (0.50)^2 - 1\right]}$$

حيث

N = حجم العينة المستهدفة

N = حجم مجتمع الدراسة.

Z = الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة ٠,٩٥ وتساوي ١,٩٦

d = نسبة الخطأ المسموح به، وتساوي (٠,٠٥).

ثم حدد الباحث حجم عينة الدراسة بعد التعويض في المعادلة السابقة، وعليه بلغ حجم العينة المستهدفة (٣٤٦)، وقام باختيار عينة الدراسة عن طريق العينة العشوائية البسيطة متعددة المراحل، والتي تناسب طبيعة مجتمع الدراسة، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

١. قام الباحث باختيار موقع الحي ليتم التوزيع بناءً عليه وذلك من خلال التقسيم الإداري لمدينة حائل (وسط، شمال، جنوب، شرق، غرب).
٢. تم تحديد عدد المدارس التابعة لكل قسم أو جهة تعليمية لتشمل جميع المراحل الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي).
٣. تم اختيار عينة عشوائية من المدارس وتم توزيع الاستبانات على المعلمين
٤. وبناء على التطبيق، تم استبعاد ٢٦ استبانة، وبلغ عدد الاستبانات الصحيحة (٣٢٠).

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت الدراسة على الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية.
 ٢. المتوسط الحسابي.
- حساب المدى طبقاً لمقياس (ليكرت) الرباعي من خلال المعادلة:
- المدى = (أكبر قيمة - أصغر قيمة)
 - المدى = ٤ - ١ = ٣

- تحديد طول حدود الثقة من خلال المعادلة

▪ طول حدود الثقة = المدى ÷ عدد استجابات الاستبانة

▪ طول حدود الثقة = $3 \div 4 = 0,75$

- إضافة طول حدود الثقة إلى أصغر قيمة لنحصل على التصنيف الآتي:

▪ إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة بين (١) و (١,٧٥) تصنف درجة الاستجابة إلى " غير موافق "

▪ إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة بين (١,٧٦) و (٢,٥٠) تصنف درجة الاستجابة إلى " محايد "

▪ إذا تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للمفردة بين (٢,٥١) و (٣,٢٦) تصنف درجة الاستجابة إلى " موافق "

▪ إذا تراوحت قيمة الوسط الحسابي للمفردة بين (٣,٢٦) و (٤) تصنف درجة الاستجابة إلى " موافق بشدة "

٧. الدراسات السابقة:

أنجزت الباحثة "نورة القحطاني" في مجال البحث الأكاديمي العلمي السعودي أطروحة دكتوراه سنة ٢٠٠٨م اهتمت بموضوع: "التمتع بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية" وسعت للتعرف على مدى انتشار هذه الظاهرة وخصائص التمتع وأنماطه الشائعة الجسدية وغير الجسدية. وتوصلت إلى جملة من الاستنتاجات حول دوافع التمتع ومنها العوامل الأسرية التي تتمثل في التربية الخاطئة للأبناء وانعدام التوجيه والمرافقة والتفكك الأسري والعنف، فضلا عن عدم إحساس الناشئة بالأمان والاستقرار العاطفي في الأسرة، مع انتفاء القدوة الحسنة وضعف السياسات التأديبية وغياب تدريب المدرسين على الأساليب التوعوية والتربوية، وعدم فاعلية دور الأخصائي الاجتماعي. ورصدت الدراسة الآثار السلبية الناتجة عن التمتع والتي تمثلت في تدهور الحالة النفسية للطلاب الضحية وقلة ثقته بنفسه وضعف تقديره لذاته وشعوره الدائم بالخوف. القحطاني، (١٤٢٨ - ١٤٢٩هـ)

وفي دولة الكويت تناول الباحث "سعد أبو الديار" سنة ٢٠١٢م مشكلة التمتع لدى ذوي صعوبات التعلم، وهي دراسة حاولت تحديد مفهوم التمتع وأشكاله ومظاهره مع عرض للدراسات المعاصرة التي اهتمت بهذا الموضوع، إلى جانب التعرف على الطلاب الممارسين للتمتع وضحاياهم. وسعت لتحليل العلاقة بين التمتع والتكيف النفسي والاجتماعي لذوي صعوبات التعلم، لتخلص إلى اقتراح استراتيجيات لمواجهة الظاهرة. أبو الديار، (٢٠١٢).

وفي العام ٢٠١٣م نشرت جامعة نايف للعلوم الأمنية دراسة بعنوان " سلوك التمتع عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه)، أنجزها الباحثان "علي موسى الصباحين" و "محمد فرحان القضاة" وقدمتا فيها عرضا للدراسات التي تناولت ظاهرة التمتع، ومحاولة لتحديد مفهومه وأسبابه، مع اقتراح نماذج علاجية له. وتعتبر هذه الدراسة من الأعمال البحثية التي سعت إلى تقديم مقاربة نظرية للظاهرة واقتراح نماذج علاجية تطبيقية. وهي ثرية من حيث مراجعتها وسعة اطلاعها على الأبحاث المنجزة. الصباحين والقضاة، (٢٠١٣).

كما نشرت مجموعة من الباحثين السعوديين سنة ٢٠١٤م دراسة شاملة تحت عنوان: "خبرات الطفولة السيئة وعلاقتها بالصحة الجسدية والنفسية وممارسة العادات المضرة بالصحة في مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية".

وهي دراسة تم إنجازها في العام 2012، وشملت البالغين من ١٨ عام فما فوق. واستخدم فيها الباحثون التقنيات المعتمدة من قبل منظمة الصحة العالمية، وبخاصة الأساليب المسحية. وحاولوا تشخيص خبرات الطفولة السيئة وهي: الإهمال، مشاهدة العنف الأسري، العنف ضد الطفل الجسدي والجنسي والنفسي، التنمر، العنف المجتمعي. ولقد أظهرت النتائج أن ما يقارب ثلث العينة (٣٢ بالمائة) قد تعرضوا في السنوات الثمانية عشر الأولى من حياتهم لأربعة أنواع فأكثر من خبرات الطفولة السيئة وأن (١٠ بالمائة) قد تعرضوا لثلاثة أنواع، و (١٧ بالمائة) قد تعرضوا لنوعين و (٢٣ بالمائة) قد تعرضوا لنوع واحد من خبرات الطفولة السيئة ويندرج التنمر ضمنها. في حين لم يتعرض سوى (١٨ بالمائة) فقط من العينة لأيّة خبرات سيئة أثناء طفولتهم (Almuneef. et al., 2014, pp1787,1793).

ومن الأعمال البحثية السعودية الدراسة التي أشرفت على إنجازها "فادية البحيران" (٢٠١٥) وهي دراسة شملت عينة تتركب من ١٢ ألف طالب وطالبة، وهي تمثل الطلاب بمدارس المملكة العربية السعودية بجميع المناطق بالمرحلتين المتوسطة والثانوية. ولقد حللت الباحثة بعض السلوكيات المختلفة المهددة لصحة المراهقين في المملكة وبينت تنامي ظاهرة التنمر حيث أن ٢٠,٨ بالمائة من مراهقي المملكة تعرضوا للعنف الجسدي في مدارسهم، و ٢٥ بالمائة تعرضوا للتنمر (nfs.org.sa2020).

كما اهتمت الباحثة السعودية "نورة القحطاني" سنة ٢٠١٥ بموضوع "مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن" وهي دراسة تطبيقية أجريت على عينة من المعلمات بلغت ٥٩٨ معلمة؛ وبيّنت أن هنالك وعياً كاملاً لدى أفراد العينة بخطورة الظاهرة وضرورة معالجتها والتصدي لانتشارها. كما كشفت عن تقليدية الإجراءات المعمول بها ومحدوديتها، ودعت الباحثة إلى ضرورة مزيد تدريب المعلمات على المناهج والاستراتيجيات المتطورة في العالم ومنها على وجه الخصوص نموذج "أولوايس" لمنع التنمر "Olweus bullying Prevention Program". القحطاني، (٢٠١٥، ص ص ٦٤-٧٠).

ومن جانب آخر أنجز فريق بحث سعودي سنة ٢٠١٦ دراسة حول "التنمر في مرحلة المراهقة المبكرة: دراسة استكشافية في المملكة العربية السعودية" شارك فيها 91 شخصاً من بينهم: 40 طالبا وطالبة، و ٣١ من مهنين ومهنيات يشتغلون بالمدارس، و ٢٠ من أولياء الأمور. وأبرز ما توصلت له هذه الدراسة تحديد ثلاثة أنماط للتنمر وعدة تفرعات لها، فضلا عن تشخيص عوامل اتساع ظاهرة التنمر في: البيئة المدرسية غير الآمنة، ومحدودية الأنشطة والفعاليات، وعدم وضوح الأمور المتعلقة بالأنظمة والإجراءات القانونية. وخلص الباحثون إلى استنتاج أن من أخطر آثار الظاهرة: كره الأطفال للمدرسة، والعنصرية، والعدائية، والعزلة (AlBuhairan , Al Eissa, Alkufe, Almuneef, 2016).

ويشهد البحث العلمي السعودي اهتماما بنمط مستجد من التنمر وهو التنمر في الفضاء الإلكتروني بوصفه امتدادا للفضاء الاجتماعي الذي يعيش فيه الأطفال والمراهقون. وفي هذا الإطار سعت أطروحة "مناور العنزي" للإجابة عن سؤال: ما علاقة التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي بأنماط العنف المدرسي؟ وذلك من خلال دراسة أجريت على عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، وعينة ثانية من المرشدين الطلابيين بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية، والعاملين في مكاتب الإشراف التربوي في مدينة الرياض. وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أنماط التنمر عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وأنماط العنف المدرسي الأكثر انتشاراً، والتقصي من وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بينهما، ومن ثمّ التوصل إلى توصيات قد تسهم في الوقاية من هذه الظاهرة؛

ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحث المنهج الوصفي واعتمد الاستبانة كأداة لدراسته. وكان من أهم نتائجها أن المستجوبين موافقون بشدة على أن أبرز أنماط التنمر الإلكتروني هي تعمد نشر صور ومقاطع فيديو قصد السخرية من شخص معين، وعلى أن أبرز أنماط العنف المدرسي الأكثر انتشاراً هي العنف اللفظي كالسب والشتم. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين أنماط التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي وأنماط العنف المدرسي. وخلص الباحث إلى جملة من التوصيات التي قد تسهم في الوقاية من التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي، ومنها: تشريع القوانين الرادعة لممارسي التنمر الإلكتروني بكافة أشكاله، وقيام الأسر بدورها التثقيفي التوعوي بمشكلة التنمر الإلكتروني، وتعزيز الثقة بينهم وبين أبنائهم، وتفعيل دور المدرسة في مجال الوقاية من التنمر الإلكتروني، وتوعية أفراد المجتمع بمخاطر التنمر الإلكتروني. العنزي، (٢٠١٥).

وفيما يتعلق بمدينة حائل، اهتم الباحث السعودي "مشعل الأسمر البنتان" بمشكلة "العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل، دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية". وخلصت هذه الدراسة إلى ترتيب هذه العوامل حسب المتوسطات الحسابية على النحو التالي: عوامل ترجع لنسق الزملاء، وعوامل ترجع لنسق المدرسة، وعوامل ترجع لنسق المجتمع المحلي، وعوامل ترجع للطلاب المُتَنَمَّر نفسه، وعوامل ترجع لنسق الأسرة. واقترح الباحث جملة من التوصيات تمثلت في دعم البرامج اللامنهجية كالرياضة والأنشطة الثقافية، وتفعيل دور المرشدين الطلابيين ومزيد تدريبهم، إلى جانب وضع برامج إرشادية وعلاجية ومزيد الدعم الاجتماعي في مواجهة سلوك التنمر. (بنتان، ٢٠١٩).

ثانياً: الإطار النظري للبحث:

١. تعريف التنمر:

ظاهرة التنمر مُركَّبة متعددة الأبعاد. وتجمع الدراسات على أن لها بعداً تربوياً وصحياً وآخر متصلًا بطبيعة المرحلة العمرية التي تشمل الأطفال والمراهقين. ولقد حاولت الدراسة تعريف التنمر وأنماطه و آثاره، ومن ثمَّ رصد امتداداته، واعتمدت في ذلك على عدد من البحوث الأكاديمية وتقارير ودراسات المنظمات الدولية المختصة وهي: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة ويشار لها بـ (يونسكو) من خلال تقرير حديث تناول مشكلة العنف في المدارس وحمل عنوان "ما يكمن وراء الأرقام: القضاء على العنف والتسلط في المدارس" والذي صدر بمناسبة المنتدى العالمي للتعليم لعام ٢٠١٩ المنعقد في لندن (المملكة المتحدة)، ومنظمة الصحة العالمية ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة ويشار لها بـ (يونيسيف).

بدأ البحث في ظاهرة التنمر منذ مطلع سبعينات القرن العشرين؛ وشاع تعريف هذه الظاهرة على أنها "أعمال عدوانية متعمدة تقوم بها مجموعة أو فرد مرارًا وتكرارًا وعلى امتداد وقت مُعيَّن ضد ضحية لا يمكنها الدفاع عن نفسها بسهولة" (Olweus, 1978). وعلى الرغم من بعض النقاش حول هذا التعريف، يتفق معظم الباحثين على أن التنمر ينطوي على نية الإضرار واختلال في القوة بين المعتدي والضحية، ويتم ذلك بشكل متكرر (Farrington, 1993). كما لا يوجد اختلاف حول علاقة استخدام القوة بين مرتكب التنمر والضحية التي تفقد كل وسيلة للدفاع أو رد الفعل (Swearer & Hymel, 2015). ويرتبط اختلال التوازن في القوة بالبنية الجسدية، وبالحالة الاجتماعية، وبحجم المجموعة (كأن تستهدف مجموعة شخصًا واحدًا)؛

كما أنها تنبني على معرفة نقاط ضعف الضحية مثل المظهر والمستوى التعليمي والوضع العائلي والخصائص الشخصية، واستخدام هذه المعرفة لإلحاق الأذى به. ويشمل التنمر الاعتداء اللفظي مثل التعبير بالأسماء والصفات والتشبهات وغيرها؛ كما يشمل العنف الجسدي مثل الضرب والركل والإضرار بممتلكات الضحية، فضلاً عن عنف ذي طابع اجتماعي يتمثل في الاستبعاد الاجتماعي ونشر الإشاعات وغيرها (Smith, 2014).

ولقد ظهرت أشكال جديدة من التنمر باستخدام تكنولوجيات الاتصال الحديثة فيما بات يُعرف بالتنمر الإلكتروني "Cyberbullying" الذي غالباً ما يحدث من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، أو الرسائل النصية أو الفورية، أو البريد الإلكتروني، أو أي منصة أخرى يتفاعل الأطفال عبرها.

وتعرّف منظمة الصحة العالمية التنمر على أنه "شكلٌ متعدد الوجوه من أشكال سوء المعاملة، ويتصف بالتعرض المتكرر للإيذاء البدني أو الرمزي بما في ذلك المضايقة والاستهزاء والتهمك والتهديد والتحرش والإهانة والسخرية والاستبعاد الاجتماعي والإشاعات". (who.int). ويؤكد هذا التعريف على السمات الثلاث التالية: القصد، والتكرار، والقوة. هذا إلى جانب أن "مُرتكب التنمر يتعمد إلحاق الألم، إما بالأذى الجسدي أو الكلام أو السلوك المؤذي، بصفة متكررة". (who.int).

وتُعرّف منظمة الأمم المتحدة للطفولة "يونيسيف" التنمر على أنه "نمط سلوكي متكرر، وليس حادثاً منفرداً؛ وعادة ما ينطلق الأطفال الذين يمارسون التنمر من تصورهم بأنهم في وضع اجتماعي أرفع أو في موقع قوة، كالأطفال الأكبر حجماً، أو الأكثر قوة بدنياً، أو ممن يسود تصور عنهم بأنهم يتمتعون بالشعبية بين أقرانهم." (unicef.org 2020)

٢. انتشار الظاهرة:

تشير كل الدراسات والتقارير إلى مدى انتشار ظاهرة التنمر وخطورتها. ولقد أجمعت أغلب المنظمات والهيئات المعنية على "أن العنف والمضايقات أو تسلط الأقران في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة" (unesco.org)؛ وأن "التنمر مشكلةٌ صحيّةٌ كبرى تتطلب الاهتمام من جهة مقدمي الرعاية الصحية، تمتد عواقب التنمر إلى سن الكهولة حيث توجد بيانات حول الترابط الهام بين سلوك التنمر أثناء الطفولة وإمكانية الإصابة بأمراض نفسية لاحقاً. (who.int)

ويفيد تقرير (يونيسكو، ٢٠١٩) بما يلي :

- أن طالبا واحداً تقريباً من بين ثلاثة طلاب (أي ٣٢%) تعرض، خلال الشهر الذي سبق انجاز الإحصاءات، للمضايقات من قبل أقرانه في المدرسة، أو للعنف البدني، وذلك بمعدل مرة واحدة على الأقل.
- يعدّ التسلط البدني أكثر أنواع المضايقات انتشاراً في العديد من المناطق، باستثناء أمريكا الشمالية وأوروبا، إذ يُعدّ التسلط النفسي أكثر شيوعاً في هذه المناطق.
- العنف الجنسي هو ثاني أكثر أشكال التسلط انتشاراً في العديد من المناطق.
- عالمياً، يعاني ما يزيد قليلاً عن طالب واحد من كل ثلاثة طلاب من عمر ١٣-١٥ سنة من تنمر الأقران، وتتخرط نسبة مشابهة تقريباً من الطلاب في عراقك جسدي.
- أقر ٣ من أصل ١٠ طلاب بالتنمر على أقرانهم في ٣٩ بلداً من البلدان الصناعية.

- في عام ٢٠١٧، تم توثيق أو التحقق من صحة ٣٩٦ اعتداءً على المدارس في جمهورية الكونغو الديمقراطية، و ٢٦ اعتداءً في جنوب السودان، و ٦٧ اعتداءً في الجمهورية العربية السورية، و ٢٠ اعتداءً في اليمن.
- يعيش حوالي ٧٢٠ مليون طفل في سن الالتحاق بالمدرسة في بلدان لا تحظر العقوبة الجسدية في المدارس حظراً تاماً.

٣. الطلاب المعنيون بالتنمر:

ترتبط ظاهرة التنمر المدرسي بعدد المتغيرات، ولقد اتجه اهتمام البحث العلمي لمتغيري السن والنوع الاجتماعي، وتوصل باحثون قاموا بتحليل مضمون ١٥٣ دراسة مختصة إلى أن معدلات التنمر تبلغ ذروتها في سن ١٢-١٥ سنة Cook, William, Guerra, Kim, and Sadek. (2010) ثم تميل إلى الانخفاض مع نهاية سنوات الدراسة الثانوية مع إمكانية أن يتحول بعد ذلك من شكله المادي الجسدي إلى "تنمر علائقي" (Rivers & Smith, 2015).

وبالرغم من أنه قد شاع في الدراسات المختصة أن الأولاد هم أكثر عرضة لسلوك التنمر فإن بعض الأبحاث استنتجت أن الظاهرة تعني البنين والبنات مع التأكيد على أن هنالك فوارقاً بين الجنسين في الأنماط. ذلك بأن أغلب الدراسات تتفق على أن الذكور أكثر عرضة للتورط في التنمر الجسدي والإيذاء المادي، في حين تُرجَّح أن تكون أشكال التنمر لدى الإناث لفظية وعلائقية (Besag, 2006). وهذا ما تؤكدُه منظمة الصحة العالمية التي تفيد أن "البنين عادةً أكثر عرضة للتنمر البدني، في حين تكون البنات أكثر عرضة للتنمر النفسي" (who.int)

ويذهب البعض إلى أن سلوك التنمر ينتشر لدى الأفراد الذين يفتقرون للمهارات الاجتماعية وتقدير الذات، وتعدم لديهم القدرة على استيعاب المثل والمعايير الاجتماعية، الشيء الذي ينم عن اختلال في نسق التكيف الاجتماعي. غير أن دراسات حديثة أخرى ناقشت فرضية انعدام تقدير الذات لدى مرتكب التنمر واستنتجت، على العكس، أن التنمر مرتبط بدوافع "نرجسية" وشعور بالعظمة والتكبر والقسوة العاطفية تتجلى في انعدام الشعور بالعاطف أو الخجل (Reijntjes et al. 2016).

كما دحضت دراسات أخرى فرضية ارتباط التنمر بانخفاض مستوى المهارات الاجتماعية وأكدت على عدم تجانس الأطفال والمراهقين المعنيين بهذا السلوك، وبيّنت أن هنالك أصنافاً من مجموعات المُتَنَمَّرِينَ تتمتع بدرجات متفاوتة من الذكاء الاجتماعي الذي يكسبها شعبية (Popular-intelligent group) ورأت هذه الدراسات أن هنالك حاجة لفهم أفضل للتجانس بين الطلاب المعنيين بالتنمر ودوافعهم المختلفة للقيام بذلك (Rodkin, Espelage, Hanich, 2015).

ومن هذه الوجهة اختلفت الآراء بين الباحثين فيما يتعلّق ببعض الخصائص التي يتسم بها مرتكبو التنمر وتقديرهم لسلوكهم. ولقد اعتبر البعض منهم أن المُتَنَمَّرِينَ يتبنّون نسق تفكير يدعم نزعة الاعتداء، إذ هم يشعرون بالثقة عند ممارسة العنف والتسلط، ويسعون من ورائه إلى تحقيق الاندماج داخل المجموعة وكسب تأييد أعضائها؛ وبالتالي فهم يحملون نظرة إيجابية عن سلوكهم ويرون أنه مقبول (Toblin, Schwartz, Gorman, Abou-ezzedine, 2005). ومن وجهة أخرى استنتجت بعض الدراسات التطبيقية أن المتنمرين يجدون في تعمد تحدي الالتزام الأخلاقي وتجاوز الانضباط للمعايير الاجتماعية دافعاً للتنمر ومبرراً له (Gini, Pozzoli, Hymel, 2014).

لقد تبين، إذاً، أن خطر التعرض للتنمر والإيذاء غير متساوٍ بين مجموعات الطلاب، وتشير بعض دراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقة أو الذين يعانون من السمعة، أو أولئك الذين ينتمون إلى أقليات عرقية أو جنسية، معرضون له بدرجة أكبر من أقرانهم. (Blake, Lund, Zhou, Benz, 2012).

وأوضحت الدراسات التي اهتمت بتأثير التنمر على الطلاب الضحايا أن الأطفال والمراهقين من ذوي الإعاقات أو الخصوصيات الجسدية، فضلاً عن أولئك الذين يتسمون بضعف الشخصية والخضوع، أو الذين يعيشون في إطار أسري يبالغ في حمايتهم، أو على العكس يفرط في تعنيفهم، هم الأكثر استهدافاً من غيرهم للاعتداءات والاستقواء. وأن أبرز الآثار تتمثل في إمكانية الإصابة بمشكلات نفسية مثل الاكتئاب والقلق وتدني تقدير الذات، إلى جانب العديد من الصعوبات العلائقية، كقلة الأصدقاء والاقصاء والتهميش داخل مجموعات الأقران (Salmivalli, Isaacs, (2005).

و بصورة إجمالية، يُعدّ تقرير (يونسكو 2019) سمات المعنيين بالتنمر على النحو التالي:

- يطال العنف والتسلط في المدارس الذكور والإناث على حد سواء.
- تعدّ المضايقات الجسدية أكثر شيوعاً بين الفتيان في حين أن الفتيات أكثر عرضة للمضايقات النفسية.
- يعدّ الأطفال المختلفين عن غيرهم بأي شكل من الأشكال أكثر عرضة لتسلط الأقران،
- المظهر الخارجي هو السبب الأكثر شيوعاً لهذه الظاهرة.
- ثاني أكثر الأسباب شيوعاً وفقاً للطلاب أنفسهم قائم على العرق والجنسية واللون.
- يواجه الأطفال الأشد ضعفاً خطراً أكبر للتعرض للتنمر.
- غالباً ما يكون المعرضون للتنمر من أحياء مهمشة، أو من عائلات فقيرة، أو ذوي هوية جنسانية مختلفة، أو من ذوي الإعاقات أو مهاجرين أو لاجئين.

٤. التأثيرات:

تتفق دراسات يونسكو ويونيسيف والصحة العالمية على أن للتنمر والتسلط تأثيرات على المستويات الصحية والتعليمية والاجتماعية؛ إذ التسلط يترك أثراً سلبياً للغاية على الصحة العقلية للأطفال، ونوعية المعيشة، والتحصيل الدراسي. فعلى المستوى التعليمي فإن معدّل الشعور بعدم الانتماء للمدرسة يكون أعلى بمقدار ثلاثة أمثال عند الأطفال الذين يتعرضون للمضايقات بكثرة. ويفوق احتمال تغيبهم عن المدرسة احتمال تغيب أقرانهم بأكثر من الضعف، وينتج عن ذلك تدنيّ تحصيلهم الدراسي؛ وبالتالي ترتفع لدى هذه الفئة احتمالات الانقطاع عن الدراسة بعد إنهاء المرحلة الثانوية.

ولقد بينت دراسات كثيرة أن هنالك طيفا واسعا من الحالات المرضية التي تصيب الأفراد المتورطين في التنمر سواء بصفتهم شهوداً أم متنمرين أم ضحايا. "فالطلاب المتورطون في التنمر أكثر عرضة لعدد واسع من الأعراض النفسية والجسدية، والمخاطر الاجتماعية مثل الهروب من البيت وإدمان الكحول والمخدرات والتغيب عن الدروس وعلاوة على ذلك الإصابات الناجمة عن إيذاء الذات أو الحوادث أو الأذى المقصود من الآخرين". (يونسكو، يونيسيف، الصحة العالمية).

٥. المعلمون ومشكلة التنمر المدرسي:

شدّ التنمر في الوسط المدرسي اهتمام الباحثين منذ ما يزيد اليوم عن الأربعين سنة وتناولته الاختصاصات النفسية والتربوية والطبية والاجتماعية. وركز البحث العلمي في هذا المجال على توصيف الظاهرة وقياس انتشارها وخصائصها وأشكالها وتحليل دوافعها وآثارها (Menesini, Salmivalli, (2017). وحظي المعلمون بجانب من هذا الاهتمام العلمي باعتبار أنهم فاعلون أساسيون في العملية التربوية وطرف لا محيد عنه في تشخيص المشكلة والتعامل معها ومعالجتها (Yoon, Bauman 2014).

ومن ثمّ انتبه الباحثون إلى أن تحليل دور المعلم داخل المدرسة وفهم موقعه من الظاهرة يساعد بشكل فعّال في إنجاح البرامج العلاجية والوقائية (De Luca, Nocentini & Menesini, 2019) وبيّنت الدراسات التي اهتمت بأشكال تفاعل المعلمين مع التمر داخل المدارس وتعاملهم معه أن هنالك اختلافاً في المواقف والمنهجيات.

و لقد وجدت دراسات حديثة أن عدم تدخل المدرسين في ظاهرة التمر المدرسي واحجامهم عن القيام بدور مباشر فيها يعود إلى عدم إدراك بعضهم لخطورة الظاهرة وآثارها (Fekkes, Pijpres & Verloove-vanhorick, 2005). ومن جانب آخر ثمة اتجاه لدى بعض المربين يرى أن ممارسات التمر تُعد مكوناً ومن مكونات التنشئة الاجتماعية التي تساعد الطفل أو المراهق على اكتساب قيم اجتماعية؛ وبالتالي فهي ليست بالخطورة التي تتطلب التدخل (Kochenderfer- ladd & Pelletier, 2008).

غير أن هنالك من المعلمين من يقف موقفاً سلبياً من الظاهرة باعتبار أنهم لا يشعرون بالتعاطف مع ضحاياها من طلابهم (Yoon, & Kerber, 2003). كما قد يعكس هذا الموقف، من زاوية نظر أخرى، شعوراً بالعجز أمام الظاهرة وإحساساً بعدم جدوى التدخل فيها (Dsdousis-Wallace., et al (2013).

إن المواقف السلبية التي يتخذها بعض المعلمين من سلوك التمر يتم تأويلها من قبل الطلاب على أنها موافقة ضمنية منهم على هذا السلوك، ويؤدي بالتالي إلى تفاقمه في الوسط المدرسي ويتم اعتباره كفعل مبرر (Wachs et al., 2016). ويؤدي ذلك إلى شعور الضحايا بالغبن، ويزداد لديهم الاحجام عن الإبلاغ عند تعرضهم للعنف أو التسلط وخوفهم من ذلك، فضلاً عن ضعف التحفيز لدى الطلاب الشهود للتدخل أو الإعلام بالحوادث التي يتعرض لها زملاؤهم من الضحايا وطلب المساعدة (Wachs et al., 2019).

بالمقابل، وعندما يتدخل المعلمون والمدرسون لوضع حد لممارسة التمر داخل المدرسة فإنهم يرسلون رسالة واضحة إلى الطلاب بأن هذا السلوك مرفوض ومُحجّر (Saarento et al., 2015). وتختلف المنهجيات المتبعة في هذا الإطار؛ فهناك المنهجية العقابية الصارمة، وهي الأكثر شيوعاً، وتتراوح درجاتها من التحذير إلى الفصل من الدراسة (Burger et al., 2015) وهي منهجية ثبتت محدودية تأثيرها ونسبية نجاعتها، فضلاً عن غياب نموذج سلوكي اجتماعي يمكن فرضه في هذا المجال (Ledwell & King, 2015).

وينتهج البعض الآخر من المعلمين منهجية الرعاية الفردية لضحايا التمر وذلك من خلال توفير الإحاطة النفسية بهم ودعم شعور التعاطف معهم (Menesini & Salmivalli, 2017). ويعتمد البعض الآخر منهجية تشاركية تقوم على دعم التعاون بين الفاعلين في العملية التربوية والبيئة المدرسية لوضع استراتيجيات يشارك في تنفيذها المعلمون والطلاب وأولياء الأمور (Seidel, Oertel, 2017).

ولقد أكدت الأدبيات البحثية المتعلقة بعلاقة المعلمين بظاهرة التمر على أهمية المتغيرات الفردية والمهنية مثل المعارف والمرئيات والمواقف، ودرجة التعاطف المتصلة بالظاهرة وضحاياها ومرتكبيها والشهود عليها. إلى جانب المتغيرات العلائقية المتصلة بنوعية العلاقة بين المعلم والطالب والمناخ السائد داخل الصف وخصائص سلوكيات التمر التي يمكن ملاحظتها (Troop-gordon & Ladd, 2015).

وتؤكد بعض دراسات على الدور المحوري الكبير الذي تقوم به الكفاءة الذاتية للمعلمين "Self-efficacy" في التعامل مع مشكلة التمر. فأولئك الذين يتمتعون بالفعالية الذاتية العليا هم المؤهلون أكثر للتدخل في كل من الأشكال المباشرة وغير المباشرة للتمر (Fisher & BLIZ, (2019). وبشكل عام، فإن المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية للمعلمين تزيد من القدرة على التعرف على الضحايا وفهم معاناتهم (Napppa et al., (2018). كما أنها تزيد في حظوظ نجاح المجهودات التي يبذلونها في هذا المجال (Hawley & Williford. (2015). وتؤكد العديد من الدراسات الأخرى أنه إذا كان المعلمون يعتقدون أنهم قادرين على المساهمة في انخفاض حجم التمر، فسوف يتدخلون أكثر من مرة (Willi ford & Depaolis,(2016). وترتبط الفعالية الذاتية بالرضا الوظيفي سواء فيما يتعلق بالمهنة نفسها أو ببيئة العمل؛ ولذلك تأثير متزايد على مواقف المعلمين وجهودهم في تنفيذ الأنشطة اليومية. (Caprara et al.,(2003).

و في نفس السياق تبرز دراسات أخرى كيف يُنظر إلى المعلمين الذين تعاملوا بصورة مباشرة مع قضايا التمر والذين يشاركون بنشاط في مشاريع الوقاية على أنهم أكثر فاعلية وثقة في معالجة مشكلات الإيذاء؛ وأن لديهم مواقف داعمة أكثر تجاه الضحايا ويشعرون بالأمان في العمل مع الأسر حول هذه المشكلات (Alsaker,(2004).

ويذهب بعض الباحثين إلى أن الصفوف التي ينظر طلابها إلى معلمهم على أنهم غير أكفاء في مواجهة التمر تشهد مستوى أعلى من العنف بين الأقران. ومن هنا يسود الاعتقاد أن المعلمين الذين يشعرون بالكفاءة سيكونون أكثر قدرة على التعامل بنجاح أكبر مع قضية التمر في مدرستهم، ويتفوقون في ذلك على أولئك الذين يشعرون بعدم الكفاءة أو عدم الاكتراث، والذين قد يكونون مراقبين أكثر سلبية لحركية الطلاب (Veenstra et al. (2014).

ثالثاً: ظاهرة التمر المدرسي من وجهة نظر المدرسين بمدينة حائل:

لقد ساهمت الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع التمر المدرسي في توجيه هذه الدراسة التي سعت إلى تشخيص سلوك التمر في مدارس التعليم العام بمنطقة حائل بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المدرسين في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية وذلك باستخدام أداة الاستبيان الإلكتروني. وجاءت نتائجها على النحو التالي:

١. تعريف التمر وحجمه وانتشاره:

جدول رقم: (١) ماهية التمر المدرسي من وجهة نظر المدرسين:

المتغيرات	ك	%
سلوك عادي مرتبط بطبيعة مرحلة الطفولة والمراهقة	210	65.63%
سلوك غير عادي يعكس خلافاً في التنشئة الاجتماعية	110	34.38%
المجموع	320	100.00%

بيّنت الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس من أفراد العينة اعتبروا مشكلة التتمر المدرسي مشكلة غير مرتبطة بالبيئة المدرسية، بل هي بعد من أبعاد التنشئة الاجتماعية ومتصلة بطبيعة مرحلة المراهقة، بما يوحي بأنهم يعتبرون أنفسهم طرفاً خارجياً في الظاهرة؛ وهذا ما يتأكد من التقدير المتوسط لانتشار سلوك التتمر المدرسي السائد لدى نسبة هامة من أفراد العينة من خلال تعريفهم لهذا السلوك إذ يرى ٦٣,٦٥ بالمائة أنه سلوك عادي مرتبط بمرحلة الطفولة والمراهقة في حين بلغت نسبة من يعتبرون أنه سلوك يعكس خلافاً في التنشئة الاجتماعية ٣٤,٣٨. (الجدول رقم ٢)

جدول رقم (٢) درجة انتشار التتمر في مدارس التعليم العام:

المتغيرات	ك	%
كبيرة	40	12.50%
متوسطة	155	48.44%
قليلة	90	28.13%
نادرة	35	10.94%
لا توجد	0	0.00%
المجموع	320	100.00%

يتبين من هذا الجدول أن نسبة ٤٨,٨٨ بالمائة من أفراد العينة اعتبرت أن التتمر منتشر بدرجة متوسطة، ورأت نسبة ١٢,٥٠ بالمائة أن هذه الظاهرة منتشرة بدرجة كبيرة. وبالمقارنة مع مجموع نسب من يُقدرون أنها قليلة ٢٨,١٣ ومن اعتبروا أنها نادرة يتبين أن الاتجاه العام لأفراد العينة قدر أن التتمر منتشر بدرجة متوسطة. غير أن ما يلفت الانتباه هو أهمية نسبة من يرون أنه نادر، وهذا يفضي إلى افتراض أنه قد يكون لديهم تعريف مختلف للتتمر وتقييم خاص لهذا السلوك.

جدول رقم (٣) تقدير المدرسين إن كان التتمر المدرسي آخذاً في الارتفاع:

المتغيرات	ك	%
نعم	200	62.50%
لا	120	37.50%
المجموع	320	100.00%

سجلت الدراسة أن التمر المدرسي في نظر ٦٢,٥٠ بالمائة من أفراد العينة سلوك في ارتفاع متزايد في مدارس التعليم العام، في حين اعتبرت نسبة ٣٧,٥٠ خلاف ذلك، وهذا يتناسب مع نسب الجدول رقم ٢ الذي تبين من خلاله أن مجموع من قدروا أن التمر منتشر بين متوسط ومرتفع يساوي ٦١ بالمائة، وأن مجموع من اعتبروا أنه بين قليل ونادر يبلغون نسبة ٣٩ بالمائة.

جدول (٤) درجات انتشار التمر حسب المراحل التعليمية:

المتغيرات	ك	%
الابتدائية	75	23.44%
المتوسطة	125	39.06%
الثانوية	65	20.31%
كل المراحل	55	17.19%
المجموع	320	100.00%

يؤكد الجدول السابق الاستنتاج الذي توصلت له أغلب الدراسات التي تم استعراضها في أدبيات البحث والدراسات السابقة والذي يوضح أن التمر المدرسي يبدأ في المرحلة الابتدائية ليلبغ ذروته في المرحلة المتوسطة ويأخذ في النزول والانخفاض في المرحلة الثانوية كما تبين في أغلب الدراسات السابقة ومنها على وجه الخصوص (, Hymel Swear,(2015

٢. المجالين المكاني و الزمني لانتشار التمر المدرسي:

جدول رقم (5) أماكن انتشار التمر من وجهة نظر المدرسين:

المتغيرات	ك	%
ساحة المدرسة	200	62.50%
الممرات والسلالم	40	12.50%
دورات المياه	15	4.69%
الشارع	65	20.31%
المجموع	320	100.00%

بخصوص الفضاءات التي ينتشر فيها التتمر تعتبر النسبة الأكبر وهي تبلغ ٨٠ بالمائة أن المدرسة هي المكان الذي يشهد هذا السلوك وتحتل ساحتها المرتبة الأولى بـ ٦٢,٥٠ بالمائة، وهي تنخفض في الممرات والسلالم لنسبة ٤,٦٩ وتصبح قليلة بنسبة ٤,٦٩ في دورات المياه. واللافت للانتباه تواصل سلوك التتمر خارج أسوار المدرسة ليعتبر ٢٠ بالمائة من عينة البحث أن الشارع هو الحيز الذي ينتشر فيه هذا السلوك. وهنا طرحت الدراسة فرضية احتمال انعكاس آثار التتمر على المجتمع بصورة عامة إذا ما لم تبذل جهداً لاحتوائه ومعالجته.

جدول رقم (6) الفترات الزمنية التي ينتشر فيها سلوك التتمر المدرسي.

المتغيرات	ك	%
أثناء الحصة الدراسية	10	3.13%
أثناء فترات الراحة	135	42.19%
عند مغادرة المدرسة	65	20.31%
في غياب المدرس	110	34.38%
المجموع	320	100.00%

رأت أغلبية أفراد العينة أن ممارسة التتمر بين الطلاب تبرز وتزداد عند غياب الرقابة. ذلك بأن نسبة من اعتبروا أن الفترة الزمنية التي ينتشر فيها التتمر هي أثناء الحصة الدراسية لم تتجاوز ٣,١٣ بالمائة، في حين ارتفعت النسبة إلى ٤٢,١٩ بالمائة للذين رأوا أن فترات الراحة هي الزمن المشجع على التتمر، وإلى ٣٤,٣٨ للذين اعتبروا أن المدة الزمنية التي يتغيب فيها المدرس هي الفترة الملائمة أكثر لظهور هذا السلوك. ويتأكد ما ذهب إليه بعض المدرسين من اعتبار الشارع مجالاً جغرافياً لممارسة التتمر بوجود نسبة تناهز ٢٠,٣١ بالمائة رأت أن الزمن المناسب للتتمر هو عند مغادرة المدرسة.

٣. أنماط التتمر المدرسي:

جدول رقم (7) أنماط التتمر المدرسي:

م	المتغيرات	ك	%
١	العنف اللفظي	295	92.19%
٢	السخرية من المظهر الخارجي (سمنة، نحافة شديدة، إعاقة، طريقة الكلام...)	285	89.06%
٣	السخرية من المستوى الاجتماعي (فقر، ثراء، مهنة الأب...)	195	60.94%
٤	السخرية من المستوى الدراسي	175	54.69%
٥	الاقصاء من الأنشطة والمجموعات	145	45.31%
٦	العنف الجسدي	195	60.94%
٧	الابتزاز	155	48.44%
٨	التتمر الإلكتروني (رسائل نصية، نشر صور...)	200	62.50%

بينت الدراسة أن للتتمر المدرسي أشكالاً مختلفة ومتنوعة منها المادي والرمزي. واحتل العنف اللفظي المرتبة الأولى بنسبة ٩٢,١٩ بالمائة وجاءت السخرية من البنية الجسدية (سمنة، نحافة شديدة، إعاقة، طريقة نطق...) بنسبة ٨٩,٠٦ بالمائة. ولئن بلغ العنف الجسدي (الركل والدفع بالأيدي والأرجل...) نسبة ٦٠,٩٤ بالمائة فإن المعطى الجديد هو التتمر الإلكتروني باستخدام الرسائل النصية ونشر الصور... والذي بلغ نسبة ٦٢,٥٠ بالمائة، وهذا من شأنه أن يُكسب فرضية تحول أشكال التتمر بين المراهقين بتطور وسائل الاتصال وجاهة كافية.

كما يتضح أن الأشكال الأخرى التي تمت الإشارة إليها من قبل أفراد العينة لم تختلف بشكل كبير مع ما بينته الدراسات التي تم استعراضها في أدبيات البحث حيث برزت السخرية كشكل شائع فجاءت السخرية من المستوى الدراسي بنسبة ٥٤,٦٩ وهي نسبة لا تبتعد كثيراً عن نسبة السخرية من المستوى الاجتماعي (الفقر، الثراء، مهنة الأب...)، تلاها سلوك الابتزاز بنسبة ٤٤,٤٤ ليأتي الاقصاء من أنشطة مجموعات الأقران بنسبة ٤٥,٣١.

٤. صفات الطلاب المعنيين بالتنمر: المعتدون والضحايا:

جدول رقم (8) صفات الطلاب الممارسين للتنمر.

المتغيرات	ك	%
الأكبر سنا	215	67.19%
الأقوى جسديا	245	76.56%
الأضعف جسديا	45	14.06%
الأفضل في التحصيل الدراسي	25	7.81%
الأقل في التحصيل الدراسي	235	73.44%
المتوسط في التحصيل الدراسي	150	46.88%
ينتمي لطبقة ميسورة	125	39.06%
ينتمي لطبقة متوسطة	145	45.31%
ينتمي لطبقة فقيرة	105	32.81%
يمارس العنف الجسدي	240	75.00%
يمارس العنف اللفظي	310	96.88%
لا يحترم النظام و سلطة المشرفين	290	90.63%
غير منتظم في الدراسة	265	82.81%
مشاغب	310	96.88%

شَخَّص أفراد العينة سمات وخصائص الطالب المرتكب للتنمر من حيث البنية الجسدية والصفات الاجتماعية والتعليمية والسلوكية. فاتفق ٧٦,٥٦ بالمائة منهم على أن الطالب الذي يرتكب التنمر هو في الغالب يتمتع ببنية جسدية قوية؛ وهو يكون من الأكبر سنا من بين أقرانه. وهذا التوصيف يتفق مع توصلت إليه أغلب الدراسات من أن مرتكبي التنمر أو المُستقوين يتصفون بالهيمنة والشعور بالقوة.

كما لا يتمتع المُستقَوون بمستوى تعليمي مرتفع، في نظر نسبة ٧٣,٤٤ من أفراد العينة، وهم من انتماءات اجتماعية مختلفة وبنسب متقاربة؛ فلا يمكن اعتبار عامل الانتماء الاجتماعي لطبقة معينة محددًا في التنمر المدرسي.

وتتلازم لدى الطالب مرتكب التنمر صفات مترابطة؛ فهو مشاغب في نظر ٩٦,٨٨ وغير ملتزم بالضوابط و لا يحترم سلطة المشرفين ٩٠,٦٣ و غير منتظم في الدراسة ٨٢,٨١، فضلا عن اتسام سلوكه بالعنف المادي.

جدول رقم (9) صفات الطلاب ضحايا التنمر:

المتغيرات	ك	%
صغار السن	285	89.06%
لون البشرة	170	53.13%
ملامح جسدية (سمنة ، نحافة شديدة، طريقة نطق...)	255	79.69%
ضعف الشخصية	300	93.75%
إعاقة جسدية	150	46.88%
الخجل والانطواء	265	82.81%
الفقر	165	51.56%
الثراء	60	18.75%
التفوق الدراسي	105	32.81%
التعثر الدراسي	185	57.81%
المستوى الاجتماعي	225	70.31%
من خارج المدينة	180	56.25%

شخص أفراد العينة الطلاب ضحايا التنمر على نحو ركز على اتسامهم بخصائص جسدية ونفسية واجتماعية. فهم من الطلاب الأصغر سنا (٨٩,٠٦)، وهم من ذوي الخصائص الجسدية كالسمنة والنحافة الشديدة والتعثر في الكلام (٧٩,٦٩)، وعلى المستوى النفسي فإن السمة الغالبة هي ضعف الشخصية (٩٣,٧٥) ومن أبرز علاماتها الخجل والانطواء (٨٢,٨١). ويمكن النظر إلى هذه الصفات على أنها قد تكون من باب الدوافع التي تُعرض صاحبها للتنمر وقد تكون، أيضا وفي نفس الآن، من نتائج التعرض للتنمر.

ومن الناحية الاجتماعية فإن أغلب الضحايا ينتمون للمستويات الأقل ثراءً باعتبار أن نسبة من ينحدرون من فئات ميسورة لم تتجاوز ١٨,٧٥ في حين أعتبر ٥١,٥٦ أن الضحايا هم من الفئات الفقيرة. هذا إلى جانب أن أكثر من نصف الطلاب الذين يتعرضون للاعتداءات هم من خارج المنطقة. وإذا كان عدد هام من الضحايا من المتفوقين دراسياً ٣٢,٨١ فإن عدداً كبيراً يعاني من التعثر الدراسي؛ وهنا أيضاً يطرح السؤال إن كان ذلك من الأسباب الدافعة لوقوعهم ضحية للتنمر أم هو من الآثار الناجمة عن ذلك. ومهما يكن من أمر فإن للتنمر انعكاساً مباشراً على الأداء الدراسي.

٥. أسباب التنمر وتأثيراته وأساليب الوقاية منه:

جدول رقم (١٠) أسباب ودوافع التنمر:

المرتبة	الوسط الحسابي	غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة		العبارات
		%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	
٢	3.30	6.25	20	9.38	30	32.81	105	51.56	165	ضعف التربية داخل الأسرة
٧	2.63	20.31	65	18.75	60	39.06	125	21.88	70	ضعف الرقابة داخل المدرسة
٦	2.70	20.31	65	17.19	55	34.38	110	28.13	90	ضعف التوعية داخل المدرسة
٤	3.13	7.81	25	12.50	40	39.06	125	40.63	130	المحتوى الإعلامي
٣	3.19	6.25	20	10.94	35	40.63	130	42.19	135	الثقافة الاجتماعية
٥	2.84	9.38	30	20.31	65	46.88	150	23.44	75	الزملاء داخل المدرسة
١	3.34	-	-	14.06	45	37.50	120	48.44	155	الأصدقاء خارج المدرسة
	3.02									المتوسط العام

بالنظر في الأسباب الرئيسة لسلوك التنمر من وجهة نظر أفراد العينة تبين أن الأسباب التي تأتي في الترتيب الأول هي أسباب خارجة عن المدرسة في اعتقادهم. فكان الأصدقاء من خارج المدرسة في الترتيب الأول للمتوسطات الحسابية (٣,٣٤) وبدرجة متقاربة جداً يأتي ضعف التربية داخل الأسرة (٣,٣٠) والثقافة الاجتماعية (٣,١٩) ومضامين وسائل الإعلام التي تروج للعنف والصراع والقوة البدنية (٣,١٣)؛ ويخفف تأثير العوامل الداخلية أي تلك التي ترتبط بالنسق العلائقي داخل المدرسة فنجد تأثير الزملاء داخل المدرسة في الترتيب الخامس بنسبة (٢,٨٤) يليه عامل ضعف التوعية داخل المدرسة (٢,٧٠) وتأتي مسؤولية المدرسة في تأمين الرقابة في آخر الترتيب (٢,٦٣).

جدول (١١) يوضح آثار التمر على الطلاب الضحايا:

المتغيرات	ك	%
صعوبات دراسية	250	78.13%
صعوبات نفسية	290	90.63%
صعوبات صحية	160	50.00%
صعوبات في تكوين صداقات مع الزملاء	295	92.19%

أكدت الأغلبية من أفراد العينة من المعلمين ٩٢,١٦ بالمائة أن التمر المدرسي له انعكاس قوي على قدرة ضحاياه على تكوين الصداقات وبالتالي الاندماج داخل المجموعات وذلك بفعل ما يتعرضون له من اقصاء واستضعاف. وتؤدي هذه التأثيرات في إلى صعوبات نفسية مستوى النسق العلائقي، وتتجلى على وجه الخصوص في الانطواء والعزلة وفقدان الثقة بالذات على النحو الذي بيّنته الدراسات السابقة التي استندت إليها الدراسة. ويكون لكل ذلك تأثير مباشر على الأداء الدراسي وذلك بتعرض الطالب الضحية لصعوبات تعليمية عديدة. ولم تنف العينة أهمية الصعوبات الصحية حيث جاءت بنسبة ٥٠,٠٠ بالمائة.

جدول (١٢) يوضح أشكال تعامل الهيئة التدريسية مع ظاهرة التمر:

المتغيرات	ك	%
اتخاذ إجراءات عقابية	275	85.94%
الاكتفاء بإعلام أولياء الأمور وتحميلهم المسؤولية.	145	45.31%
التوعية والإرشاد	290	90.63%
التحذير	295	92.19%
حماية الضحايا	300	93.75%
المراقبة	295	92.19%

اعتبر أفراد العينة التمر المدرسي بعدا من أبعاد مرحلة الطفولة والمراهقة وإن لم ينفوا أنه يعكس اختلالا في نسق التنشئة كما ورد في الجدول رقم ١ المتعلق بتعريف التمر. ولعل هذا الاعتقاد هو الذي جعل من منهجية تعاملهم مع ظاهرة التمر المدرسي منهجية تربوية يتحملون فيها المسؤولية الأولى. ويأتي في صدارة الأعمال التي يقومون بها حماية الضحايا ثم تحذير مرتكبي الاعتداء ومراقبتهم.

ويقترن هذا التمشي الثلاثي: الحماية والتحذير والمراقبة بعمل توعوي ارشادي يسعى من خلاله المعلمون لتأطير الظاهرة والحد من أضرارها، ولا يلجؤون للأسلوب العقابي إلا في مرحلة ثانية، كما لا يلتجئ المعلمون لأولياء الأمور ويحملونهم المسؤولية إلا بنسبة منخفضة نسبياً ٤٥,٣١ بالمائة.

جدول (١٣) يوضح اشكال الوقاية من ظاهرة التنمر:

المتغيرات	ك	%
دعم الارشاد الاجتماعي والنفسي.	320	100.00%
دورات تدريبية للمدرسين	245	76.56%
اشراك أولياء الأمور في الوقاية من التنمر	300	93.75%
اتخاذ إجراءات رقابية شديدة	270	84.38%
انتهاج أساليب تربوية لتنمية روح التعاون والقبول بالآخر	300	93.75%
التواصل مع جهات أو متخصصين لعلاج الظاهرة.	280	87.50%
اجراء دراسات وأبحاث لفهم وتفسير وعلاج الظاهرة	285	89.06%

تتضح المنهجية التربوية لدى المعلمين من أفراد العينة من مرائياتهم فيما يتعلق بأشكال الوقاية من التنمر المدرسي وتأثيراته السلبية. وهي منهجية توعوية تشاركية تقوم على مبدأ الإرشاد والإصلاح بالتشارك بين المعلمين وأولياء الأمور والاستعانة بالجهات المختصة والخبراء المختصين، وإجراء دراسات وأبحاث لفهم وعلاج الظاهرة. ويبقى الحل الرقابي حاضراً ذلك بأن السلوكيات العنيفة قد تتجاوز طابعها اللفظي أو الاستنفزازي البسيط لتتحول إلى إيذاء بليغ وخطير.

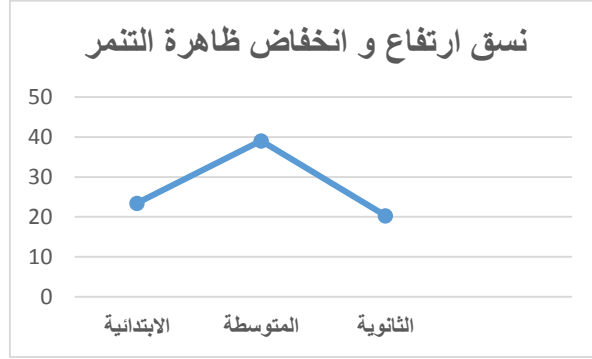
٦. استنتاجات الدراسة:

لم تبتعد استنتاجات هذه الدراسة كثيراً عن الاتجاه العام الذي رسمته الدراسات السابقة في تشخيص ظاهرة التنمر المدرسي منذ استقطبت هذه الظاهرة اهتمام الباحثين مع نهاية سبعينات القرن العشرين وكان السبق في ذلك لعالم النفس السويدي – النورفيجي "دان الوايوس" Dan Olweus الذي وضع أول تعريف للتنمر سنة ١٩٧٨. ولئن أبرزت التقارير والدراسات الجديدة أن حجم الظاهرة في تزايد فإن أبعادها وصفات المعنيين بها لم تخرج عن الإطار العام المتداول مع تسجيل بعض التطورات في الأشكال من ذلك مثلاً ظهور التنمر الإلكتروني.

وسجلت هذه الدراسة أن المعلمين من أبرز الفاعلين في البيئة المدرسية ويعطي تشخيصهم للظاهرة صورة متكاملة عن ظاهرة التنمر، ومن شأنها أن تساعد الباحثين بمؤشرات ذات دلالة في هذا الإطار. ولقد جاء تعريفهم للتنمر يزوج بين اعتباره بعداً من أبعاد مرحلة الطفولة والمراهقة وبين كونه انعكاساً لاختلالات في نسق التنشئة الاجتماعية والتربوية.

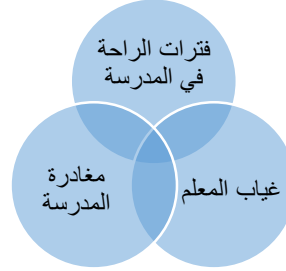
وهم في الغالب الأعم يرون أن هذه الظاهرة ليست مستجدة وهي ذات حجم متوسط ولكنها أخذت في التزايد والانتشار. كما أنها تتبع نسفاً يبدأ من الابتدائي ليبلغ ذروته في المرحلة المتوسطة ويأخذ في التراجع في المرحلة الثانوية.

رسم بياني رقم ١ حول نسق ارتفاع وانخفاض ظاهرة التتمر حسب المرحلة الدراسية:

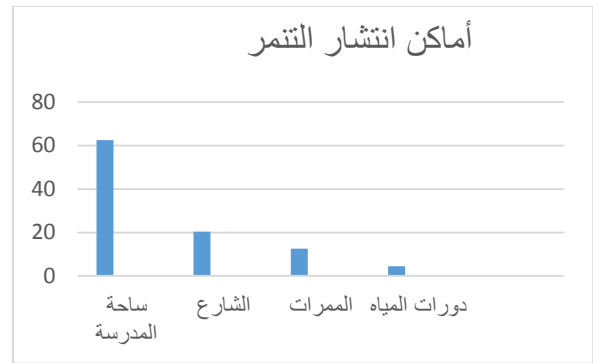


وبيّنت الدراسة أن المجال الجغرافي لظاهرة التتمر يبقى المدرسة وبخاصة ساحتها التي هي فضاء اللقاء بين الأقران دون رقابة مباشرة من المعلمين والمشرفين، وهي بالتالي المجال الذي يتم فيه التعبير بحرية عن المواقف والعلاقات، وهو من وجهة نظر "التفاعلية الرمزية" فضاء استعراضي تتحدد فيه الأدوار كما في المسرح بين ممثلين: بطل وضحية وجمهور. غير أن هذا الركح الاستعراضي بات يتجاوز حدود ساحة المدرسة ليمتد إلى الشارع عند انتهاء الدوام، وكذلك إلى الفضاء الافتراضي عبر الرسائل النصية ونشر الصور عبر شبكات التواصل الاجتماعي. لقد بيّن "ارفينج جوفمان" رائد النظرية الدرامية لفهم الحياة الاجتماعية (Dramaturgy) المتفرعة عن نظرية التفاعلية الرمزية أنه ليس ثمة فرق كبير بين المسرح وبين الحياة اليومية وأن استخدام تشبيه المسرح في التحليل سيمكننا من فهم التفاصيل الدقيقة والخفية في حياتنا. سلوكنا في حضور الآخرين هو عبارة عن أداء (performance) نسعى من خلاله بشكل واعٍ أو غير واعٍ إلى المحافظة أو التلاعب في انطباعات الآخرين عنا. وهذا لا يعني بالضرورة أن سلوك الفرد زائف، فهو حتى عندما يكون صادقاً مع الآخرين فإننا سيقوم بتمثيل الأدوار التي يفرضها حضورهم بامعان أكثر" (Goffman, 1959, pp249-255). من هذه الوجهة يمكن أن نفهم أن البعد التفاعلي الرمزي أساسي في دراسة التتمر المدرسي، فليس ثمة رهانات مادية أو منفعية تحكم الصراع بين الأقران، بل هي رهانات مرتبطة بطبيعة مرحلة المراهقة وثقافة الأقران. ذلك بأن مرحلة المراهقة هي مرحلة المسايرة ومحاولة الانسجام مع المحيط الاجتماعي وقبول المعايير الاجتماعية واستيعابها، غير أنه "وفي خضم عملية المسايرة يسعى المراهق ليعبر كيانه ويتخلص مما يرى فيه ضغطاً وتسلطاً، فينزح للقيام بأدوار تثبت ذاته ليست بمنأى عن العنف والرفض. مختار، (د.ب.).

رسم بياني رقم ٢ الفترات الزمنية التي يظهر فيها التنمر:

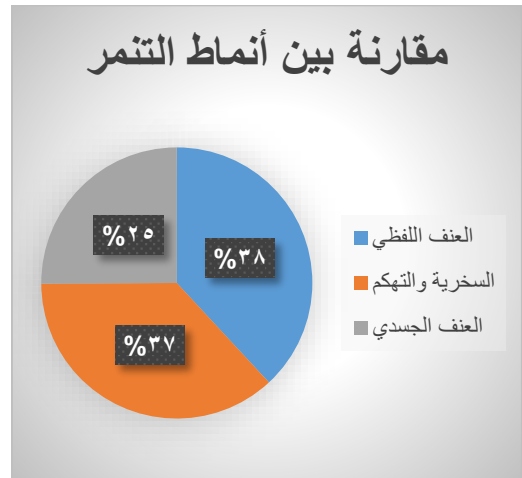


رسم بياني رقم ٣ الأماكن التي ينتشر فيها التنمر:



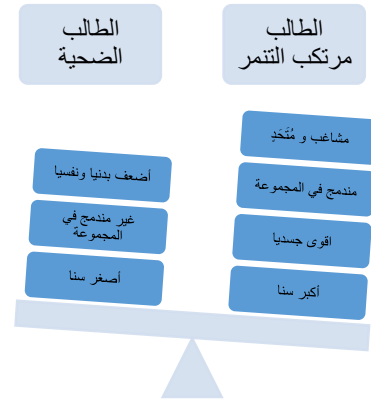
واتفقت نتائج الدراسة مع استنتاجات أغلب الدراسات السابقة في خصوص أنماط التنمر المدرسي حيث نجدها في أغلبها تدخل في باب العنف الرمزي: العنف اللفظي والسخرية والتهمك والتعيير والوصم والاقصاء؛ ولكن مع نسبة غير قليلة للعنف الجسدي تقع في حدود ٦٠,٩٤ بالمائة؛ مع الملاحظة بأن هذا العنف المادي لا يتجاوز في الغالب الركل والدفع والتدافع بالأيدي ولا يتسبب في أضرار جسدية كبيرة.

رسم رقم ٤ مقارنة بين أبرز أنماط التنمر:



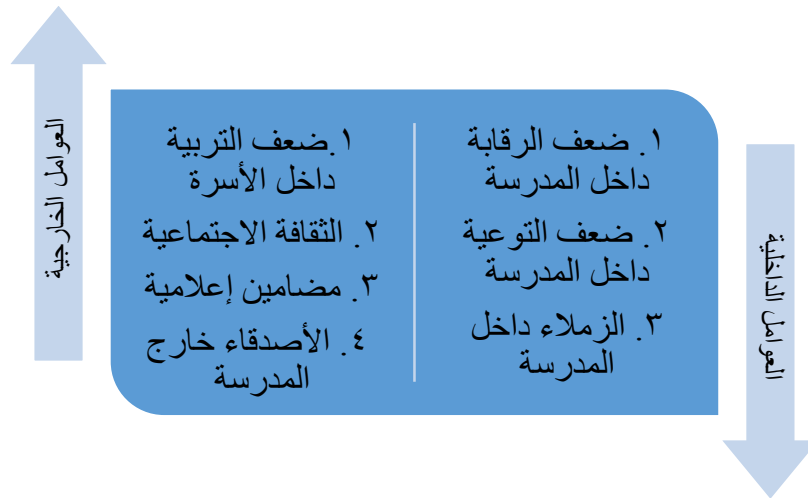
ولقد أكدت الدراسة أن التنمر هو علاقة تفاعلية تقوم على مبدأ اختلال موازين القوة بين الطالب مرتكب التنمر وبين الضحية. وتكون هذه القوة مادية مرتبطة بالبنية الجسدية، وقوة رمزية متصلة بخصوصيات سلوكية قوامها التحدي والتخويف. فنجد الطالب المُستقوي أكبر سنا من ضحيته قوي البنية ومشاعبا وغير منضبط لسلطة المدرسة. فهو يقوم بدور البطل أو الفتوة. في حين يكون الضحية أصغر سنا يعاني من بعض الخصوصيات الجسدية، ومن بعض الصعوبات النفسية، وأحيانا يكون من خارج المنطقة أو من أصول اجتماعية متواضعة.

رسم رقم ٥ يبين اختلال موازين القوى في التنمر



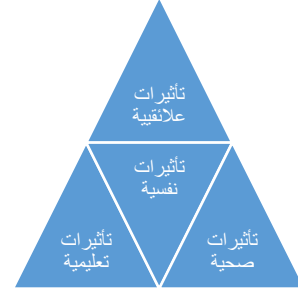
واستنتجت الدراسة أن المعلمين يرون أن دوافع التنمر خارجية ولا تتصل بالبيئة المدرسية، فهي مرتبطة بالمحيط الاجتماعي الخارجي. وتتمثل الدوافع في ضعف التربية داخل الأسرة ونوعية الثقافة الاجتماعية السائدة ومضامين وسائل الإعلام وجماعات الأقران خارج المدرسة. في حين تأتي العوامل المدرسية كالرقابة والتوعية والعلاقات الداخلية في مستوى تأثير أقل.

رسم رقم ٦ مقارنة بين مدى تأثير العوامل الاجتماعية الخارجية والعوامل الداخلية في التنمر المدرسي:



وبينت الدراسة أن التأثيرات الناجمة عن التتمر المدرسي تركز بالأساس على العنف الرمزي بدرجة أولى، يليه عنف علائقي، ثم عنف جسدي؛ فتكون التأثيرات بالتالي ذات أبعاد نفسية (خجل، انطواء، خوف، صعوبات تعلم...)، وعلائقية (انزواء، عجز عن الاندماج، إقصاء...)، وصحية ناجمة عن الاعتداء والخوف والضغط النفسي. وهذه التأثيرات لها امتدادات في مستقبل الضحايا وتلحق الضرر بهم في جرائع معاناتهم في تجارب الطفولة السيئة والصعبة.

رسم رقم ٧ ترابط تأثيرات التتمر المدرسي:



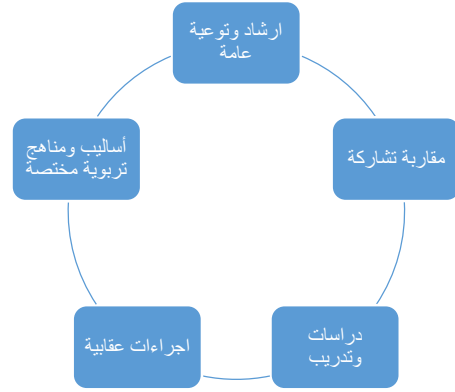
ورغم أن المعلمين قد ركزوا على العوامل من خارج البيئة المدرسية واعتبروها دوافع وأسباباً أساسية للتتمر المدرسي، فإنهم لم ينفوا أن لهم المسؤولية الرئيسية في مواجهته، وذلك باعتماد الأساليب التربوية التي تبدأ بحماية الضحايا وبالموازاة لها تحذير مرتكب الاعتداء ومن ثم التوعية، وفي الأخير اللجوء إلى الإجراءات العقابية، وجاء الالتجاء إلى أولياء الأمور وتحميلهم المسؤولية في ترتيب متأخر.

رسم رقم ٨ يوضح تعامل المعلمين مع سلوك التتمر المدرسي:



وبينت الدراسة أن المعلمين واعون بأهمية الوقاية من ظاهرة التتمر بتكثيف الجانب التوعوي والإرشادي الذي حصل عليه إجماع بنسبة ١٠٠ بالمائة. وانتهاج أساليب تربوية لتنمية روح التعاون والقبول بالآخر؛ مع ضرورة ارساء مقاربة تشاركية يساهم فيها أولياء الأمور والمختصون والخبراء والقيام بدراسات لمزيد فهم الظاهرة وتدريب المعلمين والمشرفين في المدارس على التعامل معها، وكل ذلك دون نفي أهمية اتخاذ الإجراءات العقابية التي يبقى الالتجاء إليها حلاً للحد من الأضرار والتفشي.

رسم رقم ٩ أشكال الوقاية من ظاهرة التنمر المدرسي:



خاتمة:

ظاهرة التنمر المدرسي مشكلة اجتماعية منتشرة في جميع المجتمعات تقريبا. وهي ليست ظاهرة مستجدة إذ بدأ الاهتمام بها منذ ما يزيد عن أربعة عقود من الزمن. وتوافر اليوم رصيد بحثي لا يستهان به قام به اخصائيون في علم النفس والتربية والاجتماع والطب... واعتنت به المنظمات الدولية المختصة وأصدرت في شأنه دراسات عديدة ذات قيمة، تضمنت برامج وتوصيات ومبادرات متنوعة. ولقد اختلفت المواقف من هذه المشكلة باختلاف التخصصات والمواقع. فثمة اتجاه في الأوساط التربوية ينظر لها كبعد من أبعاد الطفولة والمراهقة، ويرى أنها لا تعدو أن تكون سوى سلوك ظرفي تتراجع حدته بالتقدم في السن. وبالمقابل هنالك اتجاه نفسي واجتماعي وصحي وثقافي يعتبرها خطرا محدقا بالناشئة، من شأنه أن يحدث أضرارا قد تتواصل إلى مراحل الشباب والكهولة. كما أن هذا الاتجاه يعتبر أن هذا السلوك، وإن بدا أحيانا من الناحية المادية المباشرة لا يسبب أضرارا كبيرة ومتفشية، فإنه يندرج في إطار العنف بصورة عامة، وهو من أبرز الأخطار التي تتهدد المجتمعات اليوم نظرا لارتفاع معدلات الجريمة والانحراف. هذا فضلا عن أن التنمر المدرسي جانب من جوانب الحياة في المدرسة، وهي مؤسسة تشهد تغيرات عميقة متصلة بنسق التغيير الاجتماعي العام. مما يجعل الفضاء المدرسي بحاجة لمزيد التحليل والمتابعة. وفي هذا الإطار حاولت هذه الدراسة تشخيص واقع المشكلة في منطقة من مناطق المملكة العربية السعودية التي تعيش كغيرها من المجتمعات على وقع تحولات هامة. وانطلقت من رصيد ثري من الدراسات وذلك لتحقيق أهداف وصفية تشخيصية ورصد إمكانية وجود اختلافات دالة بين ما هو موجود في الواقع المحلي، وما تشهده المجتمعات الأخرى. والدراسة مندرجة في مشروع بحثي حول التنشئة الاجتماعية وثقافة المراهقين. لذلك تفتح استنتاجاتها على أفق بحثي يتجه نحو التعمق في الظواهر العلائقية والرمزية في الأسرة والمدرسة والمجتمع باستخدام أدوات المجموعات البؤرية والملاحظة بالمعاشرة. ولقد وفرت هذه الخطوة جملة من المؤشرات والتوجيهات لتعميق دراسات لاحقة منها على وجه الخصوص أنماط التنمر الجديدة وبخاصة التنمر الالكتروني والعنف الرمزي المتفشي في شبكات التواصل الاجتماعي بوصفها قنوات اتصال وتعبير وتفاعل اجتماعي بصدد تشكيل نسق ثقافي-اجتماعي جديد في مجتمعاتنا الحديثة.

المصادر والمراجع:

باللغة العربية:

- دوركهيم، إيميل. (١٩٩٦). **التربية والمجتمع**. ترجمة علي أسعد وطفة، دمشق: دار معد للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٥.
- القحطاني، نورة بنت سعيد. (٢٠٠٨). **التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية**. الرياض. أطروحة دكتوراه الفلسفة في التربية جامعة الملك سعود.
- الصباحين، علي موسى؛ والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). **سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه، أسبابه، علاجه)**. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض. مركز الدراسات والبحوث.
- أبو الديار، سعد، (٢٠١٢). **التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره وأسبابه، وعلاجه**. الكويت: سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، والأمانة العامة للأوقاف، الصندوق الوقفي للتنمية الصحية. ط ٢.
- العنزي، مناور عبيد صالح السبيعي **التنمر الإلكتروني عبر مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بأنماط العنف المدرسي** أطروحة (دكتوراه)-جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع الجريمة، ٢٠١٧. <https://library.nauss.edu.sa/>
- بننان، مشعل الأسمر. **العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية**. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/جامعة بابل شباط ٢٠١٩ العدد ٤٢.
- القحطاني، نورة بنت سعيد. (٢٠١٥). **مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. عدد ٥٨. ص ص ٧٩-١٠٢.
- مختار، وفيق صفوت. (د.ت)، **سيكولوجية النمو والارتقاء في المراهقة**. القاهرة. دار حرف للنشر والتوزيع.

باللغة الإنجليزية:

United Nations Children's Fund, **A Familiar Face: Violence in the lives of children and adolescents**, UNICEF, New York, 2017.

Almuneef Maha, Hollinshead Dana, Saleheen Hassan, AlMadani Sreen, Derkash Bridget, AlBuhairan Fadia. Al-Eissa Majid, Flukec John. **Adverse childhood experiences and association with health, mental health, and risky behavior in the kingdom of Saudi Arabia.**

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.09.003>

Almuneef Maha, Mohammed Qayad, Majid Aleissa, Albuhairan Fadia. **Adverse childhood experiences, chronic diseases, and risky health behaviors in Saudi Arabian adults: A pilot study.** <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.003>

Fadia AlBuhairan, Majid Al Eissa, Nourah Alkufei, MahaAlmuneef. **Bullying in early adolescence: An exploratory study in Saudi Arabia.**

<https://doi.org/10.1016/j.ijpam.2016.01.002>.

Ersilia Menesini & Christina Salmivalli (2017) **Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions**, Psychology, Health & Medicine, 22:sup1, 240-253,

DOI: 10.1080/13548506.2017.1279740 To link to this article:
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>

Yoon, J., and Bauman, S. (2014). **Teachers: a critical but overlooked component of bullying prevention and intervention.** *Theory Pract.* 53, 308–314. doi: 10.1080/00405841.2014.947226 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Fekkes, M., Pijpers, F. I., and Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). **Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior.** *J. Health Educ. Res.* 20, 81–91. doi: 10.1093/her/cyg100 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Kochenderfer-Ladd, B., and Pelletier, M. E. (2008). **Teachers' views and beliefs about bullying: influences on classroom management strategies and students' coping with peer**

victimization. J. Sch. Psychol. 46, 431–453. doi: 10.1016/j.jsp.2007.07.005PubMed Abstract | CrossRef Full Text | Google Scholar

Yoon, J. S., and Kerber, K. (2003). **Bullying: elementary teachers' attitudes and intervention strategies.** Res. Educ. 69, 27–35. doi: 10.7227/rie.69.3 CrossRef Full Text | Google Scholar

Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrphy, R., and Kidman, T. (2013). **Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers.** Educ. Psychol. 34, 862–875. doi: 10.1080/01443410.2013.785385 CrossRef Full Text | Google Scholar

Wachs, S., Hess, M., Scheithauer, H., and Schubarth, W. (2016). **“Bullying in schools” in Recognizing, intervening, preventing** (Stuttgart, Germany: Kohlhammer).Google Scholar

Wachs, S., Bilz, L., Niproschke, S., and Schubarth, W. (2019). **Bullying intervention in schools: a multilevel analysis of teachers' success in handling bullying from the students' perspective.** J. Early Adolesc. 39, 642–668. doi: 10.1177/0272431618780423CrossRef Full Text | Google Scholar

Saarento, S., Boulton, A. J., and Salmivalli, C. (2015). **Reducing bullying and victimization: student-and classroom-level mechanisms of change.** J. Abnorm. Child Psychol. 43, 61–76. doi: 10.1007/s10802-013-9841-x

Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S., and Rigby, K. (2015). **How teachers respond to school bullying: an examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies.** Teach. Teach. Educ. 51, 191–202. doi: 10.1016/j.tate.2015.07.004

Ledwell, M., and King, V. (2015). **Bullying and internalizing problems.** J. Fam. Issues 36, 543–566. doi: 10.1177/0192513x13491410 CrossRef Full Text | Google Scholar

Menesini, E., and Salmivalli, C. (2017). **Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions.** Psychol. Health Med. 22, 240–253. doi: 10.1080/13548506.2017.1279740 PubMed Abstract | CrossRef Full Text | Google Scholar

Troop-Gordon, W., and Ladd, G. V. (2015). **Teachers' victimization-related beliefs and strategies: associations with students' aggressive behavior and peer victimization.** *J. Abnorm. Child Psychol.* 43, 45–60. doi: 10.1007/s10802-013-9840-y PubMed Abstract | CrossRef Full Text | Google Scholar

Fischer, S. M., and Bilz, L. (2019). **Teachers' self-efficacy in bullying interventions and their probability of intervention.** *Psychol. Sch.* 56, 751–764. doi: 10.1002/pits.22229 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Nappa, M. R., Palladino, B. E., Menesini, E., and Baiocco, R. (2018). **Teachers' reaction in homophobic bullying incidents: the role of self-efficacy and homophobic attitudes.** *Sex. Res. Soc. Policy* 15, 208–218. doi: 10.1007/s13178-017-0306-9 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Hawley, P. H., and Williford, A. (2015). **Articulating the theory of bullying intervention programs: views from social psychology, social work, and organizational science.** *J. Appl. Dev. Psychol.* 37, 3–15. doi: 10.1016/j.appdev.2014.11.006 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Williford, A., and Depaolis, K. J. (2016). **Predictors of cyberbullying intervention among elementary school staff: the moderating effect of staff status.** *Psychol. Sch.* 53, 1032–1044. doi: 10.1002/pits.21973 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., and Steca, P. (2003b). **Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction.** *J. Educ. Psychol.* 95, 821–832. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.821 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Alsaker, F. D. (2004). “**The Bernese program against victimization in kindergarten and elementary school (Be-Prox)**” in *Bullying in schools: How successful can interventions be?* eds. P. K. Smith, D. Pepler and K. Rigby (Cambridge: University Press), 289–306. [Google Scholar](#)

Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., and Salmivalli, C. (2014). **The role of teachers in bullying: the relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying.** *J. Educ. Psychol.* 106, 1135–1143. doi: 10.1037/a0036110 [CrossRef Full Text](#) | [Google Scholar](#)

Olweus, D. (1978). **Aggression in the schools: Bullies and whipping boys**. New York, NY: Hemisphere Publishing. [Google Scholar]

Farrington, D. F. (1993). **Understanding and preventing bullying**. *Crime and Justice*, 17, 381–458.10.1086/449217 [Crossref], [Google Scholar]

Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). **Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model**. *American Psychologist*, 70, 344–353.10.1037/a0038929 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Smith, P. K. (2014). **Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies**. London: Sage.10.4135/9781473906853 [Crossref], [Google Scholar]

Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). **Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation**. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.10.1037/a0020149 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). **Four decades of research on school bullying: An introduction**. *American Psychologist*, 70, 293–299.10.1037/a0038928 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). **Types of bullying behaviour and their correlates**. *Aggressive Behavior*, 20, 359–368.10.1002/(ISSN)1098-23 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Besag, V. E. (2006). **Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying**. New York, NY: Open University Press. [Google Scholar]-

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, O., & Benz, M. R. (2012). **National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States**. *School Psychology Quarterly*, 27, 210–222.10.1037/spq0000008 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Olweus, D. (1978). **Aggression in the schools: Bullies and whipping boys**. New York, NY: Hemisphere Publishing. [Google Scholar]

Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). **Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis**. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 63–74.10.1007/s10802-015-9974-1 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Rodkin, P. C., Espelage, D. L., & Hanish, L. D. (2015). **A relational framework for understanding bullying developmental antecedents and outcomes**. *American Psychologist*, 70, 311–321.10.1037/a0038658 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-ezzeddine, T. (2005). **Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying**. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26, 329–346.10.1016/j.appdev.2005.02.004 [Crossref], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Isaacs, J. (2005). **Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions**. *Child Development*, 76, 1161–1171.10.1111/cdev.2005.76.issue-6 [Crossref], [PubMed], [Web of Science ®], [Google Scholar]

Goffman, Erving. (1959). **The Presentation of the Self in Everyday Life**. New York: Anchor Book.

مواقع إلكترونية رسمية:

الموقع الرسمي لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ٢٠٢٠، www.moe.gov.sa/ar/PublicEducation

الموقع الرسمي لبرنامج الأمان الأسري الوطني/ وزارة الحرس الوطني بالمملكة العربية السعودية www.nfsp.org.sa

الموقع الرسمي لمنظمة يونسكو www.unesco.org

الموقع الرسمي لمنظمة يونيسيف www.unicef.org

الموقع الرسمي لمنظمة الصحة العالمية www.who.int

جميع الحقوق محفوظة © 2020، الدكتور: تركي الشلاقي، المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي. (CC BY NC)