جامـــــــــــــــــعة وهـــــــران 2
كلية العلـــــــــــوم الاجتمـــــــــــاعية

أطروحـــــــــــــــة

للحصول على شهـــــــــادة دكتوراه LMD
في علـــــــــم النفـــــس المدرسي

توقّعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): مدوري وردة

أمام لجنـــــــــــــــــة المناقشـــــــــــــــــة

اللقب والاسم	الرتبـــــــــــة	المؤسسة الأصلـــــــية	الصـــــــــــفة
قادري حليمة	أستاذة	جامعة وهـــــــران 2	رئيـــــــــسا
ملال خديجة	أستاذة محاضرة – أ-	جامعة وهـــــــران 2	مقـــــــــررا
محرزي مليكة	أستاذة محاضرة – أ-	جامعة وهـــــــران 2	منـــــــاقشا
بن عمور جميلة	أستاذة محاضرة –أ	جامعة الشلف	منـــــــاقشا
بوزار يوسف	أستاذ محاضر –أ-	جامعة معسكر	منـــــــاقشا

الســـــــــنة الجـــــامعية 2024/2023

ا لإ هـد ا ء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله

إلى عائلتي الكريمة كبيراً وصغيراً

إلى زوجي وسندي ... وإلى ابني قرّة عيني **"عبد الرحمان"**

إلى صديقة عمري وأختي التي لم تنجبها أمي

إلى زميلاتي في العمل بالإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات

إلى زملائي بالدكتوراه في علم النفس - دفعة 2021/2020- بجامعة وهران 2

إلى كل من ساندني وشجعني خلال مسيرتي الدراسية

و ر د ة

كـلـمـة

الـشـكـر

الشكر لله أحمده على نعمه وعلى منحه لي الصبر والقوة لإتمام هذا العمل.

أتقدّم بجزيل الشكر والاحترام والتقدير إلى أستاذتي المشرفة **"ملال خديجة"** التي لم تبخل عليّ بتوجيهاتها وتشجيعها ودعمها طيلة فترة إنجاز هذا البحث.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للأستاذة **محرزي مليكة** والأستاذة **ياسين آمنة** والأستاذة **ملال صافية** على دعمهن ومتابعتهن وتوجيهاتهن أثناء إنجاز هذا البحث.

ولا يغيب عنّي توجيه الشّكر الجزيل إلى زوجي الغالي الذي لم يدّخر جهداً لمساندتي.

كما أشكر كل الطالبات المقيمات اللواتي شاركن في هذا البحث، وموظفي الإقامات الجامعية للإناث: بلبوري سعيد، الذكرى الثلاثون، بن قايرة خيرة.

وفي الأخير أشكر الأساتذة أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة هذه الأطروحة وتصويبها.

الملخّص:

استهدفت الدراسة موضوع "توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية"، ولإجراء هذه الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة الاستطلاعية بالإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات السانيا وهران، على عينة قوامها 150 طالبة مقيمة تم اختيارهن بطريقة عشوائية داخل الإقامة، وذلك بهدف التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي ومقياس الألكستيميا وبناء مقياس التعرض للتنمّر بالإقامة الجامعية، في حين تم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها 1151 طالبة مقيمة بالإقامات الجامعية التالية: إقامة بلبوري سعيد للبنات –السانيا وهران-، الإقامة الجامعية الذكرى الثلاثون –السانيا وهران-، والإقامة الجامعية بن قايرة خيرة –مرافال وهران-، وذلك باستخدام الأدوات الآتية: مقياس توقعات النجاح الأكاديمي، مقياس الألكستيميا(TAS-20) ومقياس التعرض للتنمّر بالإقامة الجامعية –من إعداد الطالبة-، وتم التوصل إلى النتائج الآتية:

- مستوى توقعات النجاح الأكاديمي متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

- مستوى الألكستيميا متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

- مستوى التعرّض للتنمّر منخفض لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (لصالح طالبات الماستر والدكتوراه)، المستوى الاقتصادي (لصالح الطالبات ذوات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا).

- هناك فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف سن الطالبة، تخصص الطالبة، منطقة انتماء الطالبة.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا (بعدي: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر)، تبعاً لاختلاف سن الطالبة (لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة)، تخصص الطالبة (لصالح الطالبات التخصصات التقنية)، المستوى الدراسي للطالبة (لصالح طالبات الليسانس)، المستوى الاقتصادي للطالبة (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات من أسر الوالدين مطلقين أو أحد الوالدين متوفى).

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف تخصص الطالبة (لصالح طالبات التخصصات الأدبية والتقنية)، المستوى الدراسي للطالبة (لصالح طالبات الليسانس والماستر)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات من أسر الوالدين مطلقين أو أحد الوالدين متوفى).

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية تبعاً لاختلاف سن الطالبة، منطقة انتماء الطالبة، في حين تظهر فروق دالّة إحصائياً (لصالح الطالبات من الشرق والوسط والجنوب) في مستوى أبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، وفي المستوى الاقتصادي للطالبة، في حين توجد فروق دالّة إحصائياً (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض والمرتفع) في مستوى الأبعاد التالية: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات.

- تساهم كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية في مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي وأبعاده الثلاثة لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

وعليه تم اقتراح مجموعة من التوصيات، أهمها التركيز على تفعيل النشاطات الطلابية وتطوير البرامج العلاجية التي تولي اهتماما للجانب الانفعالي للطالبة المقيمة، إضافة إلى التحسيس للوقاية من استفحال سلوك التنمّر داخل الإقامة الجامعية.

الكلمات المفتاحية: توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا، التنمّر، الطالبة المقيمة، الفاعلية الذاتية، حل المشكلات، التوجه المهني.

قائمة المحتويات

المحتويات	الصفحة
الإهداء	أ
كلمة الشكر	ب
الملخص	ج
قائمة المحتويات	د
قائمة الجداول	هـ
قائمة الأشكال	و
قائمة الملاحق	ز
مقدمة	01
الفصل الأول: مدخل إلى الدراسة	
1- مشكلة الدراسة	04
2- أهمية الدراسة وأهدافها	09
4- حدود الدراسة	10
5- تحديد مفاهيم الدراسة	10
الفصل الثاني: تحليل المفاهيم الأساسية للدراسة	
I .توقعات النجاح:	
1-مفهوم النجاح الاكاديمي	13
2- مفهوم التوقع	13
3- النظريات المفسرة للتوقعات	15
4- العوامل المسببة لمواقف النجاح والفشل	31
5- الامتحانات الأكاديمية وثنائية "النجاح / الفشل"	33
6- التوقعات لدى طلبة الجامعة	34
7- العوامل المؤثرة على توقعات الطالب المستقبلية	35
II. التعرض للتنمّر	
1- مفهوم التنمّر	37
2- التنمّر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى	41
3- خصائص أطراف التنمّر	42
4- أشكال التنمّر	49
5- أسباب التنمّر	51
6- النظريات المفسرة لسلوك التنمّر	54
7- التنمّر من خلال النصوص التشريعية	58
8- آثار التنمّر وعواقبه	60
9- التنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة	62
III. الألكستيميا	
1- مفهوم الألكستيميا	66

2- خصائص الألكستيميا	**69**
3- أنواع الألكستيميا	**72**
4- الألكستيميا سمة أو حالة؟	**73**
5- المداخل النظرية المفسرة للألكستيميا	**74**
5- الألكستيميا ونمط الشخصية "د"	**78**
6- قياس الألكستيميا	**80**
7- الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة	**81**
الفصل الثالث: الإجراءات المنهجية للدراسة	
I . المنهج المتبع	
1- المنهج الوصفي	**84**
2- أدوات الدراسة المستخدمة	**84**
II . الدراسة الاستطلاعية	
1- أهداف الدراسة الاستطلاعية	**89**
2- حدود الدراسة الاستطلاعية	**90**
3- مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	**90**
4- الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة	**92**
III . الدراسة الأساسية	
1- أهداف الدراسة الأساسية	**95**
2- حدود الدراسة الأساسية	**95**
3- مواصفات عينة الدراسة الأساسية	**95**
4- الأساليب الإحصائية المستخدمة	**97**
الفصل الرابع: عرض النتائج ومناقشتها	
I. عرض النتائج	
1- عرض نتائج التساؤل الأول	**100**
2- عرض نتائج التساؤل الثاني	**100**
3- عرض نتائج التساؤل الثالث	**101**
4- عرض نتائج التساؤل الرابع	**102**
5- عرض نتائج التساؤل الخامس	**130**
II. مناقشة النتائج	
1- مناقشة نتائج التساؤل الأول	**142**
2- مناقشة نتائج التساؤل الثاني	**146**
3- مناقشة نتائج التساؤل الثالث	**148**
4- مناقشة نتائج التساؤل الرابع	**151**
5- مناقشة نتائج التساؤل الخامس	**171**
الاستنتاج العام	**176**
الخاتمة	**177**
التوصيات والاقتراحات	**180**

قائمة المراجع	**182**
قائمة الملاحق	**194**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الفرق بين سلوك التنمّر وصراع الأقران	41
02	الفقرات المعدّلة لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي	85
03	الفقرات المعدّلة في استبيان التعرّض للتنمّر	88
04	مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية	91
05	نتائج المقارنة الطرفية لمقياس الألكستيميا	92
06	نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي	93
07	نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التعرض للتنمّر في الإقامة الجامعية	94
08	مواصفات عينة الدراسة الأساسية	95
09	مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة	100
10	مستوى الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة	100
11	مستوى التعرض للتنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة	101
12	الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعا للسن	102
13	اتجاه الفروق في مستوى الألكستيميا تبعا للسن	104
14	الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعا للتخصّص	105
15	اتجاه الفروق في مستوى الألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعا للتخصص	107
16	الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا للمستوى الدراسي	109
17	اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا للمستوى الدراسي	111
18	الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا لمنطقة الانتماء	114
19	اتجاه الفروق في مستوى أبعاد التعرض للتنمّر تبعا لمنطقة الانتماء	116
20	الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا للمستوى الاقتصادي	117
21	اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعا للمستوى الاقتصادي	119
22	الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا للحالة الاجتماعية للوالدين	123
23	اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعا للحالة الاجتماعية	125
24	مؤشرات نموذج الانحدار للفاعلية الذاتية	130
25	تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بُعد الفاعلية الذاتية)	131
26	أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى الفاعلية الذاتية	132
27	مؤشرات نموذج الانحدار لحلّ المشكلات	133
28	تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بُعد حل المشكلات)	134
29	أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى حلّ المشكلات	134
30	مؤشرات نموذج الانحدار للتوجّه المهني	136

31	تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بُعد التوجّه المهني)	136
32	أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى التوجّه المهني	137
33	مؤشرات نموذج الانحدار لتوقعات النجاح الأكاديمي	138
34	تحليل التباين ANOVA لمتغيري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (توقعات النجاح)	139
35	أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي	140

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج حسب باندورا	22
02	نموذج التوقع –القيمة (Eccles & Wigfield, 2002)	29

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	مقياس توقعات النجاح الأكاديمي	194
02	مقياس الألكستيميا (TAS 20)	196
03	استبيان التعرّض للتنمّر بالإقامة (النسخة الأولية)	198
04	قائمة الأساتذة المحكّمين	204
05	صدق المحكّمين	205
06	استبيان التعرّض للتنمّر بالإقامة (النسخة النهائية)	210
07	صدق الاتساق الداخلي (مقياس الألكستيميا)	212
08	صدق الاتساق الداخلي (مقياس توقعات النجاح)	213
09	صدق الاتساق الداخلي (استبيان التعرض للتنمّر بالإقامة)	215

مقدمة:

تلعب التوقعات دوراً رئيسياً في استجابات الفرد للأحداث والمواقف النفسية والاجتماعية، وكذلك في عملية تفسير الفرد للمعلومات التي تتعلّق بهذه المواقف، ويكون لتوقعات الفرد وتقديره لكفاءته الذاتية أثر في مستوى الأداء الفعلي الذي يقوم به، وكذلك في مستوى المهمّات التي يؤدّيها، وإضافة إلى ذلك تؤثّر الخبرات والتجارب السابقة للطالب تأثيراً تراكمياً على توقعاته ومفهومه لذاته، فكلما ازدادت تجاربه الناجحة ارتفع مستوى التحصيل ورسخ في نفسه أنّه قادر على تحقيق النجاح في مواقف تربوية جديدة (عبد المجيد ومحمد، 2018، ص ص. 2-3).

وتعتبر الإقامة بالسكن الجامعي تجربة مختلفة للطالبة، حيث تساعدها على الاستقرار والتفاعل دراسياً واجتماعياً في المجتمع الجامعي، وكذلك على تعزيز استقلاليتها عن الأسرة، إلا أنّ هناك جانباً سلبياً يتمثل في تعرّض الطالبة لبعض المشاكل داخل الإقامة مثل: عدم التوازن وعدم التوافق النفسي والاجتماعي (بغالية، 2013، ص. 52).

ومن بين المشكلات التي تتعرّض لها الطالبات داخل الحي الجامعي، التنمّر والاضطرابات الانفعالية مثل الألكستيميا، والتي تكون لها آثار كثيرة على نفسية الطالبة المقيمة وعلى تحصيلها الأكاديمي، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مساهمة متغيّرات الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية على توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة، وذلك من خلال موضوع "توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيرّي الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية"، وتم تقسيم الدراسة إلى خمسة فصول، وهي كالآتي:

- الفصل الأول: **"مدخل إلى الدراسة"**، وفيه تم طرح مشكلة الدراسة وتساؤلاتها، وتحديد أهمية الدراسة وأهدافها وحدودها، وتحديد مفاهيمها اصطلاحاً وإجرائياً.
- الفصل الثاني: **"تحليل المفاهيم الأساسية للدراسة"**، وتمّ فيه التطرق إلى متغيّرات الدراسة، وهي: توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا، التنمّر، وذلك من خلال عرض مفهوم كل متغيّر وأسبابه والنظريات المفسرة له، إضافة إلى إدراج جملة من الدراسات النظرية والميدانية التي تناولت هذه المتغيّرات، سواء العربية أو الأجنبية.
- الفصل الثالث: **"الإجراءات المنهجية للدراسة"**، وتمّ خلاله التطرّق إلى المنهج المتبع وأدواته، وإجراءات الدراستين الاستطلاعية والأساسية (الأهداف، الحدود الزمنية والمكانية، مواصفات العيّنة)، إضافة إلى التأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.
- الفصل الرابع: **"عرض النتائج ومناقشتها"**، وفيه تمّ عرض النتائج وفق تساؤلات الدراسة، وبعد ذلك مناقشة هذه النتائج في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

وفي الأخير تمّ إنهاء الدراسة بخاتمة واقتراح مجموعة من التوصيات وفق النتائج التي تمّ التوصّل إليها.

الفصل الأول

مدخل إلى الدراسة

I. مشكلة الدراسة:

تُعتبر الجامعة من أهمّ المؤسسات التعليمية في أي مجتمع، نظراً للدور الهام الذي تلعبه في تحريك التنمية باعتبارها مصدراً للتكوين النوعي للموارد البشرية، فهي ليست مؤسسة تعليمية وأكاديمية تهتم بالعلم والمعرفة فقط، بل تُعتبر من أهمّ بيئات التفاعل الاجتماعي والنفسي التي تؤثر تأثيراً بالغاً في تكوين شخصية الطالب وتنميتها، ويمكن القول إنّ تقدّم أيّ بلد يتوقّف على الثروة الإنسانية التي يمتلكها إذا أحسن توجيهها، كما أنّ للبحث العلمي الذي تنتجه الجامعات ومؤسسات التعليم العالي دور أساسي في حركة التطوير والتقدّم في أي بلد.

ويمثّل الشباب الجامعي قوة بشرية تعكس مستقبل أي بلد وقدراته، لذا تُبذل جهود جبّارة لتهيئة البيئة المناسبة من أجل ضمان نجاحهم وزيادة طموحهم، حيث تُعتبر المرحلة الجامعية مرحلة انتقالية للطالب من الوسط الثانوي إلى وسط أكثر انفتاحاً وتفاعلاً، ولأنّ نجاح الطالب يعتمد بالدرجة الأولى على تكيّفه مع ما يحيط به، فقد اهتمّت العديد من الدراسات بالطالب الجامعي من خلال معرفة ما يعانيه من مشكلات سلوكية ونفسية، وكذلك عن طريق معرفة أساليب التوافق معها، نظراً للطبيعة التراكمية لهذه المشكلات وإسهامها في عدم توافق الطالب مع البيئة الجامعية، فالالتحاق بالجامعة يمثّل طريقاً هامّاً نحو النمو والتطوّر والتقدّم الشخصي للطالب، لكنه لا يخلو من الصعوبات نتيجة تفاعل ظروف الطالب الشخصية مع متطلّبات الجامعة بكل ما فيها من مدرسين وطلبة ومواد وخدمات وطرق تدريس وغيرها (مدوري وملال، 2022).

وتعدّ الإنتاجية الأكاديمية بالنسبة لمؤسسات التعليم العالي من أهمّ مكوّنات النجاح، وتعتمد هذه الإنتاجية الأكاديمية بشكل كبير على مؤشرات عديدة مثل التسهيلات المتاحة للطلاب وخدمات الدعم، كما يُعتبر سكن الطلاب (الإقامة الجامعية) من أهمّ التسهيلات التي تقدّمها مؤسسات التعليم العالي للطلبة (Shahid & all, 2012).

ويختلف تكيّف الطلبة مع أجواء الإقامة الجامعية تبعاً لعدّة متغيّرات من بينها الجنس، وذلك نظراً لاعتبارات ثقافية واجتماعية، حيث يأتي الطالب وهو محمّل ببعض الاعتقادات حول إمكانيات السيطرة على الأمور، إذ يجب عليه الابتعاد عن الأهل والعيش في الحي الجامعي لمزاولة الدراسة، كما تكون لديه مجموعة من التوقعات حول النجاح والتفوّق، كما أنّ التحاق الطالبات بالأحياء الجامعية يجعلهن يعشن ضمن وسط اجتماعي مغاير تماماً للوسط الذي ينتمين إليه، وذلك في مواجهة ظروف وعوامل عديدة مجهدة عند كثير منهن، وبالتالي يفشلن في التكيّف مع هذه العوامل خاصة في حالة استمرارها لفترة طويلة دون التوصّل إلى حلّ سليم، ومن أبرز هذه المشاكل التي ظهرت مؤخّراً التعرّض للتنمّر والعنف داخل الحي الجامعي، وهي الظاهرة التي أخذت بالانتشار بصورة واضحة خلال السنوات الأخيرة، حيث تشهد الأحياء الجامعية بشكل عام والأحياء الجامعية للإناث بشكل خاص مشكلات اجتماعية أهمّها العنف، وهذا راجع إلى أسباب وعوامل مختلفة، الأمر الذي قد يترك آثاراً وخيمة على السّلوك الاجتماعي وتحصيل الطالبات العلمي (خليفي، 2021، ص. 576). وقد اهتمّ الباحثون حول موضوع التنمّر بانتشاره في الأطوار الثلاثة (الابتدائي والمتوسط والثانوي)، دون الاهتمام بالمرحلة الجامعية والإقامة الجامعية، وقد أشارت دراسات قليلة – في حدود اطلاع الطالبة - إلى وجود التنمّر داخل الجامعة

ومحيطها، ومثال على ذلك الاستطلاعات التي قام بها موقع خدمات الصحة الجامعية (University Health Survey)، حيث أظهرت هذه الاستطلاعات تعرّض من 5 إلى 7.5% من الطلّاب للتنمّر من طرف زملائهم من حين إلى آخر على الأقل، كما أظهرت دراسة سانكونن وآخرون (Sunkonen & al, 2014) في إحدى الجامعات في فنلندا، أنّ 5% من بين 2805 مشاركين أفادوا بأنّهم تعرّضوا للتنمّر في الجامعة (Maili & al, 2019, p. 146)، كما أكدت هيلين كوي وكاري أن مايرز (2016) أنّ التنمّر يحدث بين طلاب الجامعات بما في ذلك طلاب الدراسات العليا والدكتوراه، وأوضحتا أنّ الأمر لا يقتصر على المملكة المتحدة (Cowie & Myers, 2016, p. 110). وفي السياق ذاته أشارت خليفي (2021) إلى أنّ الإقامات الجامعية لم تسلم من ظاهرة العنف التي تشهد تزايداً مستمرّا وتظهر بأنماط مختلفة، ويتعلّق الأمر بالإقامات الجامعية الخاصة بالذكور والإناث على حد سواء (خليفي، 2021، ص. 575).

وحرصت الدولة الجزائرية على حماية الجماعة التربوية، من خلال تسطير جملة من النصوص التشريعية التي تهدف إلى الحد من أيّ ممارسة غير سويّة، على سبيل المثال لا الحصر القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 هجري الموافق 12 جويلية 2018، الذي يحدّد كيفية تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، حيث جاء في المادة الخامسة من الفصل الأول المتعلّق بالأحكام العامة: "يهدف تنظيم الجماعة التربوية في إطار المبادئ والقيم المذكورة أعلاه إلى عدة أهداف"، نجد من بينها "الوقاية من كل أشكال العنف المعنوي والجسدي بين أعضاء الجماعة التربوية"، وورد في المادة 30 من الفصل الثالث المتعلّق بأحكام خاصة بالتلاميذ: "يستوجب احترام التلاميذ وحمايتهم من التعرّض لأي عنف جسدي، لفظي ومعنوي"، إضافة إلى المادة 47 التي تتعلّق بواجبات التلاميذ اتجاه الجماعة التربوية بما فيها أقرانهم، وهنا يظهر رفض كل أشكال العنف والعدوانية والتنمّر في المدرسة الجزائرية (خلايفية ومدوري، 2020، ص. 43).

ومن جهته حرص الديوان الوطني للخدمات الجامعية على سنّ قوانين داخلية للإقامات الجامعية، وأوكل إلى مديري هذه الإقامات مهمّة تطبيقها داخل كل إقامة جامعية، مع ضمان حقوق كل من عمّال الإقامة والطلّاب المقيمين داخلها، كما تمت الإشارة في هذه القوانين ضمن مجموعة من المواد، إلى ضرورة الابتعاد عن السلوكيات العدوانية والعنف بمختلف أشكاله، والتي تعتبر مخالفات تعرّض صاحبها للإحالة على المجلس التأديبي، حيث تضمّنت المادة 27 من الأحكام المتعلّقة بتطبيق النظام الداخلي: "يُحال كل مخالف لأحكام هذا النظام على اللجنة التأديبية للإقامة" (www.mesrs.dz).

ويُعتبر التنمّر مشكلة اجتماعية رئيسية تؤثر على ما بين 16.5 و36% من الطلاب أثناء تعليمهم، ومن ناحية أخرى تؤكّد العديد من الدراسات أنّ الطلاب الذين يقعون ضحايا للتنمّر معرّضون لصعوبات أكاديمية مثل انخفاض الأداء الأكاديمي أو الشعور بانخفاض فعالية الذات وزيادة مخاطر التسرّب (Picard & Gaudreau, 2016 , p. 3).

ويؤكّد كل من موريس، سميث، ديفيس ونول (Morris & all ,2016) أنّ وجود الطلاب في مكان يتمتّع بالأمان تحت إدارة منظمة ومرافق مناسبة، يساهم في النجاح الأكاديمي، كما تساهم البرامج الاجتماعية والبرامج الأكاديمية التي يتم تنظيمها في مساكن الطلاب، في نجاحهم

واستقلاليتهم (Zamokuhle, 2021)، لهذا يُعتبر النجاح والتفوّق هدفا صعب المنال لدى كثير منهم، لأنّ اكتساب المعارف وتحقيق النجاح في الجامعة يتعلّقان بعدة عوامل متكاملة فيما بينها (بوطبال، 2015)، إذ خلص وينر (Weiner :2010) إلى وجود ثلاثة أبعاد للنجاح والفشل الأكاديمي هي مركز السببية (locus of causality)، الاستقرار (stability)، التحكم الشخصي (personal control) (Rosito ,2020).

وقد ينجح الطلبة أثناء عملية التعلّم وقد يفشلون، لذلك يحاولون تحديد أسباب النجاح أو الفشل، وذلك بتبريرها بعوامل عدة مثل صعوبة الامتحان أو اتجاهات المعلّم نحوهم أو عدم الرغبة في دراسة مادة معينة ... إلخ، ويعمل هذا العزو دليلاً للطلبة حول توقعاتهم للنجاح أو الفشل في تلك المهمّات في المستقبل (غباري وآخرون، 2012)، كما يرى تينتو (Tinto ,1975) أنّ التفاعل داخل بيئة الكلية والتكامل الأخلاقي الكافي والانتماء الجماعي هي عوامل بارزة تؤثر على نجاح الطلاب في المؤسسات الجامعية (Fraser & Killen, 2003).

وتشير عدة دراسات تستند إلى نموذج وينر (Weiner) ثلاثي الأبعاد، إلى أنّ صفات الطلّاب مرتبطة بتوقّعاتهم المتعلّقة بالأداء المستقبلي (Forsyth ,1986)، حيث توصّلت دراسة سوارس (Soares) في البرازيل إلى وجود علاقة ارتباط بين المهارات الاجتماعية والتوقعات الأكاديمية والأداء الأكاديمي (Soares,2012)، كما يرى سيمسك (Simsek ,2012) أنّ التوقعات المستقبلية هي المواقف التي يأمل الطلّاب حدوثها في المستقبل، بينما تشير دراسات أخرى إلى أنّ التوقّع الإيجابي للمستقبل يُحسّن الحالة النفسية، وأنّ خطط النجاح والعلاقات الشخصية عادة ما تأتي في المقدمة (Sanli & Saraçli ,2015).

ويُعتبر مفهوم التوقّع متغيّراً معرفيّاً، ويفترض أنّ كل إنسان كائن مفكر ومنطقي يتحكّم في سلوكاته بكل عقلانية، وفي هذا السياق توصّلت كل من بيرون (Perron,1970)، كرتون وبرنود (Carton & Pernoud ,1975)، جيلي (Gilly ,1980) إلى أنّ توقّعات النجاح والفشل مرتبطة ببعض المميزات النفسية للفرد، فنجاحه المدرسي أو فشله متعلّق بكيفية تقييمه لذاته، في حين يرى فين (Finn ,1979) أنّ من الأسباب المهمّة في إحداث النجاح أو الفشل، الثقة بالنفس والديناميكية ونضج الأفكار، إضافة إلى أهمّية المناخ العائلي الذي يساهم بدرجة قوية في عملية النجاح (بولجاج، 2014).

وتشير العديد من الدراسات إلى أهمّية المهارات الاجتماعية في نجاح الفرد، وإلى أنّ أيّ خلل في هذه المهارات مثل المهارات الخاصة بالحالات الانفعالية، من شأنه أن يعيق التفاعل الاجتماعي داخل الإقامة الجامعية، حيث توصّل ويستون (Weston, 1978) إلى أنّه إضافة إلى الوضع المعيشي داخل الحي الجامعي، فإنّ التفاعلات بين الطلاب وتكوين صداقات جديدة تعتبر من العوامل المهمّة في نجاح الطالب (Vickerson, 2003, p. 21)، ومن بين الاضطرابات الانفعالية ما يطلق عليه الألكستيميا، والتي تجعل الطالب يفتقد للمهارات التي تساعده على التفاعل الاجتماعي والتكيّف مع الآخرين، حيث يصبح يعاني من صعوبة التعرّف على حالاته الانفعالية أو تمييزها، ويتميّز بفقر في الحياة الهوامية ويصبح لديه تفكير إجرائي وضعف في إعادة النشاط

الانفعالي، ما يؤدّي إلى تدهور حالته النفسية وتأثيره السلبي على علاقاته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية.

وتشير دراسات إلى أنّ الألكستيميا تنتشر بين طلّاب الجامعة بنسبة تتراوح بين 13 و19%، وهي من المشكلات التي تظهر في مرحلة المراهقة، حيث يعاني المراهق من صعوبة التعرّف على الانفعالات والمشاعر وصعوبة تحديد وفهم المشاعر، التي تسهم إلى حد كبير في تسهيل التفاعل الاجتماعي والتواصل (اللّفظي وغير اللّفظي) وتبادل الأفكار مع الآخرين وما يرتبط بها من مشكلات نفسية وسلوكية، ومن أهمّها صعوبة الوعي والإدراك وضعف القدرة على مناقشة مشكلات المراهق وما يشعر به حيال تجاربه، كما أنّه قد يقمع عواطفه (البصير، 2020، ص. 279)، كما أشارت بعض الدراسات إلى وجود مستوى مرتفع من الألكستيميا لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة أجنس بوني وآخرون (2012) التي توصّلت إلى أنّ الطالبات يعانين من مستوى أعلى من الألكستيميا، وبشكل أكبر وتحديدا في بعد "صعوبة تحديد المشاعر" (Bonnet, 2012)، فكل هذه المشاكل أو العقبات التي تتعرّض لها الطالبة الجامعية المقيمة (سواء على المستوى العلائقي أو الانفعالي) تؤثّر تأثيراً تراكمياً على مستوى توقعاتها ومفهومها لذاتها، فكلّما ازدادت التجارب الناجحة رسخ في نفسها أنّها قادرة على تحقيق مزيد من النجاحات في مواقف تربوية جديدة وشعرت بالرضا والتقدير والاعتزاز، وكلّما ازدادت التجارب الفاشلة أو المواقف التي تؤدّي إلى الشعور بالفشل، رسخ في نفسها أنها فاشلة وعاجزة عن تحقيق النجاح (عبد المجيد، ومحمد، 2018، ص. 5).

وانطلاقاً ممّا سبق، تمّ طرح التساؤلات التالية:

1. ما هو مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟
2. ما هو مستوى الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟
3. ما هو مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟
4. هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للفروق في المتغيّرات التالية: السن، التخصص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟
5. ما هي توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية؟

II . أهمية الدراسة وأهدافها:

تتعرّض الطالبة الجامعية المقيمة داخل الحي الجامعي، لمجموعة من الخبرات والتجارب الشخصية، التي تؤثر بشكل أو بآخر على توقعاتها الأكاديمية ومفهومها لذاتها، وبالتالي تتمثّل أهمية هذا التوجّه البحثي في تقديم نموذج حيّ وواقعي لمشكلتي التعرّض للتنمّر داخل الأحياء الجامعية، والألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة، ومدى مساهمتهما في توقعاتها للنجاح الأكاديمي. وبالنظر إلى قلّة الدراسات العربية التي اهتمّت بتوقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة – في حدود اطلاع الطالبة الباحثة -، فإنّ هذا العمل يمثّل تزويداً للمواقع المعرفية

ببحث يهتم بهذا المجال.

ويمكن حصر أهداف الدراسة فيما يلي:

- معرفة مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى الألكستيميا لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة بالإقامة الجامعية .
- الكشف عن مساهمة كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية في تحديد توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

III. حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تناولت الدراسة موضوع ""توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية".
- **الحدود المكانية**: أجريت الدراسة في ثلاث إقامات جامعية هي: بلبوري سعيد للبنات – السانيا وهران-، وهو مكان ممارسة الباحثة للتكفّل والمتابعة النفسية للطالبات المقيمات بصفتها نفسانية عيادية للصحة العمومية، الإقامة الجامعية الذكرى الثلاثون –السانيا وهران-، والإقامة الجامعية بن قايرة خيرة –مرافال وهران-.
- **الحدود الزمنية:** تحدّدت الفترة الزمنية لإجراء هذه الدراسة ما بين فيفري 2022 ومارس 2023.
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عيّنة قوامها 1151 طالبة مقيمة.

V. تحديد مفاهيم الدراسة:

1. توقع النجاح الأكاديمي:

- **اصطلاحاً:** عرّفه فيبل وهال Fibel & Hale (1978): "نسبة اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف المنشودة وحلّ المشكلات والالتزام طويل المدى بأهدافه المعينة".
- **إجرائياً:** هو الدرجة التي تتحصّل عليها الطالبة من خلال إجاباتها على فقرات مقياس توقعات النجاح الأكاديمي لفيبل وهال (Fibel& Hale, 1978).

2. الألكستيميا:

- **اصطلاحاً:** هو مصطلح مركب "Alexithymie "، يشير إلى صعوبة التعبير عن المزاج أو عن الانفعالات أو استحالته تماماً، وأول من بحث حول هذا المصطلح هو (Sifneos :1973)، ثم انتشر بعد ذلك في نهاية القرن العشرين.
- **إجرائياً:** هي الدرجة التي تتحصّل عليها الطالبة المقيمة من خلال إجاباتها على فقرات مقياس تورنتو للألكستيميا (TAS-20).

3. التنمّر:

- **اصطلاحاً:** عرّفه هيوبنرHuebner (2002) بأنّه "مضايقة جسدية أو لفظية مستمرّة بين

شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرقاً جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره" (عيسو، وبوعلي، 2020، ص. 363).

- **إجرائياً:** هي الدرجة التي تتحصّل عليها الطالبة من خلال إجاباتها على فقرات مقياس التعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية المصمم في هذه الدراسة.

4. الطالبة الجامعية المقيمة:

التعريف الإجرائي: هي عيّنة الطالبات الجامعيات المقيمات في الإقامة الجامعية لفترة تزيد عن 06 أشهر، وذلك بإقامات الإناث الآتية: إقامة بلبوري سعيد –السانيا وهران-، إقامة الذكرى الثلاثون - السانيا وهران- وإقامة بن قايرة خيرة - السانيا وهران-.

الفصل الثاني

تحليل المفاهيم الأساسية للدراسة

I . توقعات النجاح الأكاديمي:

1. مفهوم النجاح الأكاديمي:

غالباً ما يُنظر إلى النجاح الأكاديمي، الذي يتم التعبير عنه عادة بالدرجات المحققة في الاختبارات المدرسية، كمؤشر أساسي على التحصيل التعليمي الجيد للطلاب، على الرغم من التحذيرات العديدة التي يمكن توجيهها بخصوص جودة التعليم وتقييم المدرسة، مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ جودة المعرفة والمهارات والمواقف التي يبنيها الطالب أثناء الدراسة تحدّد مستقبل كل طالب على حدة والمجتمع ككل، ويُعتبر النجاح الأكاديمي مقياساً لتحقيق الأهداف التعليمية المتوقّعة، ومن السهل استنتاج أنّ النجاح الأكاديمي يحظى بأهمية كبيرة لدى الطلاب، إضافة إلى أنّ النجاح أو الفشل الأكاديمي يتسبّب في تجارب عاطفية مختلفة عند الطلاب، ما يؤثر على تقديرهم لذواتهم، ويمكن النّظر إلى النجاح الأكاديمي على أنّه نتيجة لسلوك الطلاب أثناء عملية التعلّم، وفي حالة الاختبار التي تعتمد جزئياً على الأسباب التي يعزوها الطالب إلى نجاحه أو فشله، وكذلك على استعداده لمواجهة النجاح، والقلق المرتبط بالتعرّض للتقييم (Gordana & Milica, 2019, p. 68).

2. مفهوم التوقّع:

يعرّف فيبل وهال (Fibel& Hale, 1978) التوقع بأنّه: "نسبة اعتقاد الفرد بقدرته على تحقيق الأهداف المنشودة وحلّ المشكلات والالتزام طويل المدى بأهدافه المعيّنة"، ويرى الخولي (1976) أنّه: "موقف الفرد من حادث أو نتيجة مترقّبة، فهو قريب من الانتظار ويتضمّن عنصراً انفعالياً، والانتظار يتضمّن عنصراً حركيّاً، وهو قريب من الترقّب الذي يتضمّن العنصر الفكري أو الذهني" (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 7).

كما عرّفه رزوق (1979) بأنّه: "موقف الانتظار بيقظة وانتباه لحدوث شيء ما أو وقوعه، وهذا الشيء يكون محدّداً إلى درجة معيّنة في العادة، وإن كان يكتنف تحديده بعض الغموض، ويشكّل التوقّع مصدراً للخطأ في الاختبار النفسي – الطبيعي، فالتوقعات عموماً هي ما ينتظره المرء بناءً على تجارب سابقة وخبرات ماضية، ويتوقع له الحدوث من جديد في ظروف مماثلة ومرهونة بالمستقبل"، بينما عرّفه زهران (1987) بأنّه: "الانتظار والترقب، ويعني الأمل والرجاء"، أمّا طه (1987) فاعتبر التوقع "موقفاً نفسياً أو عقلياً مسبّقا يجعل الفرد يتوقع حدوث شيء معيّن أو إدراكه في زمان ومكان معيّنين"، ويرى قشقوض ومنصور (1979) أنّ هناك اتفاقاً بين مفهوم الاحتمالات الذاتية الذي استخدمه "تولمان" ومفهوم التوقع الذي يمثل حلقة الربط بين أداء الفعل وتحقيق الهدف بناءً على تجارب وخبرات ماضية، لذا يمكن استخدام المصطلحين بطريقة متبادلة، لكنهما ميّزا بين نوعين من التوقعات هما التوقعات الانفعالية الموجبة والتوقعات الانفعالية السالبة، فالتوقعات الانفعالية الموجبة تكون بسبب ما حققه الشخص من نجاح في الماضي وما نتج عن ذلك من اعتزاز، أمّا التوقعات الانفعالية السالبة فهي نابعة من إخفاقات الفرد في الماضي وخيبة الأمل التي ترتبت على ذلك.

ويرى عدس (1984) أنّ التوقّع يمثّل: "اعتقادا مؤقتا بأنّ ناتجاً ما سوف ينجم عن سلوك معيّن"، بينما يشير أبو عليا (1989) إلى أنّ وينر (Weiner) عرّف التوقع بأنّه: "الاحتمال الذي يضعه الفرد لحدوث تعزيز معيّن كدالة لسلوك معيّن يصدر عنه"، في حين يرى الأميري (1997) أنّه: "ما يتوقع حدوثه يصبح سببا نحو ما توقعناه"، فإذا توقع الفرد أنه سينجح فإنّ هذا التوقع يسهم إسهاماً كبيراً في نجاحه، فهو يحدّث نفسه بهذا النجاح ويفكّر فيه دائماً ويحدّث أصدقاءه عنه، ما يجعل فكرة تتمكّن في نفسه وتوجّه سلوكه، وخلاف ذلك صحيح في توقع الإخفاق، كما أنه يرى أنه لا فرق بين أن يكون التوقع مبنيّاً على أسس صحيحة أو خاطئة في الأصل (كافي، 2012، ص ص. 37 – 38)، كما يعرّف سومينوف وآخرون التوقع بأنّه "نوع من الحالات العقلية التي تدمج العمليات والخصائص العقلية للفرد وتنظم أنشطته" (Somenov et al, 2021, p. 128).

من جهته يرى "فروم" (1964) أنّ التوقع هو: "اعتقاد مؤقت يتعلّق باحتمالية أن تتبع نتيجة معيّنة فعلاً معيّناً"، ويعتمد هذا الاعتقاد بشكل عام على خبرة الفرد السابقة، والكفاءة الذاتية، والصعوبة المتصوّرة لمعيار الأداء أو الهدف، ويشير إلى أنّ التوقعات والوسائل والتكافؤات تتفاعل نفسياً داخل معتقدات الفرد لتخلق قوة تحفيزية تؤثّر على السلوك، وعلاوة على ذلك يؤكد أنّه عند اتخاذ القرار من بين الخيارات السلوكية، يختار الأفراد الخيار الذي يتمتع بأكبر قوى للتحفيز (Brent **&** Polnick, 2012, p. 3).

ويصف سيمسك (Simsek, 2012) التوقعات المستقبلية بأنّها المواقف التي يأمل الطلاب حدوثها في المستقبل، كما تقدّم العديد من الدراسات حول التوقعات المستقبلية أدلّة مهمّة ومقنعة على أنّ التوقع الإيجابي للمستقبل يُحسِّن الحالة النفسية، وفي الأبحاث التي تتناول موضوع التوقعات عادة ما تأتي خطط النجاح والعلاقات الشخصية في المقدمة، وتتضمّن التوقعات المستقبلية للمراهقين في الغالب خططاً مثل إنهاء الدراسة والنجاح في وظيفة والحصول على لقب والزواج وإنجاب أطفال (Şanli **&** Saraçli, 2015).

أمّا توقع النجاح الأكاديمي فيعتبر بيرنارد وينر (Bernard Weiner, 1983) أنّه: "تقدير المتمدرس الوقتي لاحتمال نجاحه أو فشله في المهمّات التي تعطى له"، بينما عرّفه السواح (1994) بأنّه: "النتيجة المحتملة للتحصيل الأكاديمي الذي يتحدّد بالإعداد للامتحان، الثقة بالنفس والتحصيل السابق، ويعدّ مؤشراً لما يبذله الطالب في الامتحان، وهي في الوقت نفسه مؤشر للتحصيل الأكاديمي اللاحق للطالب"، أمّا باحكيم (2003) فيصفه بأنّه: "إحساس داخلي ذاتي لدى الطالب أو الطالبة، بحصوله على تعزيز معيّن نتيجة لما بذله من جهد في المهمّات الدراسية، وما مرّ به من خبرات بيئية أو تحصيلية مختلفة" (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 7).

3. النظريات المفسّرة للتوقعات: تتمثل فيما يلي:

1.3. نظرية تولمان: خرج إدوارد تولمان (1932) عن التقليد السلوكي في تفسير التعلّم، وقلّل من الاهتمام بالإشراط البافلوفي في نظريته للتعلّم التي تجمع بين مفاهيم

السلوكية والجشطلت وعلم النفس الغرضي، وأحلّ محلّه نموذجاً آخر أسماه بالتعلّم الإشارة، ويعني هذا النموذج أنّ التعلّم يتمّ عادة بتعلّم المثيرات (الإشارات) التي توصل الكائن إلى الهدف، فالكائن حسب نظرية تولمان المسماة بالسلوكية المعرفية، لا يتأثر سلوكه بالمنبهات وما يرتبط بها من بواعث، وإنّما ما يؤثر في سلوكه هو توقّعه لنتيجة معينة مثل المكافأة، وكذلك القيمة التي يسبغها على تلك النتيجة، فالتوقّع هو المتغيّر الذي يحدّد وجهة السلوك في الحاضر عبر منظور زمني يمتد إلى الماضي (الخبرات السابقة) وإلى المستقبل (الهدف المرغوب)، وأشار تولمان إلى التوقع في الإشراط الاستجابي لـ بافلوف، حيث وجد أنّ تقديم المثير الشرطي قبل المثير غير الشرطي أكثر نجاحاً من تقديم المثيرين بطريقة عكسية، لأنّ سيلان اللّعاب في تجارب بافلوف عند سماع الجرس، يحدث بسبب توقع الكلب حضور الطعام وليس بسبب الارتباط كما يذهب إليه بافلوف والارتباطيون، ويسمي بافلوف ميل الاستجابة (سيلان اللعاب) للظهور قبل المثير غير الشرطي بالاستجابة التوقعية (بن لكحل، 2010، ص. 7).

وأشار تولمان في نظريته إلى أنّ السلوك يتحدّد من خلال العديد من الهاديات الداخلية والخارجية للبيئة، وأنّ الميل لأداء فعل ما يعتبر محصّلة التفاعل بين ثلاثة متغيّرات هي:

أ. **متغيّر الدافع:** هو الحاجة أو الرغبة في تحقيق هدف ما.

ب. **متغيّر التوقع:** هو الاعتقاد بأنّ فعلاً ما في موقف ما سيؤدّي إلى الهدف.

ج. **متغيّر الباعث:** هو قيمة الهدف بالنسبة للفرد.

ويتوجّه الفرد نحو الوصول إلى الهدف المنشود من خلال هذه المتغيّرات الثلاثة، فإذا كانت التوقعات المرتبطة بقيمة الإنجاز منخفضة ومحدودة، كان التوجّه نحو الإنجاز ضعيفاً، والعكس صحيح، إذن تظهر علاقة وطيدة بين أداء الفرد لعمل ما وإدراكه للتدعيمات التي يحصل عليها وقيمتها (بن لكحل، 2010، ص. 8).

وذكر أبو حطب (1984) أنّ نظرية التوقع تنصّ على أنّ "ما يُكتسب في التعلّم هو استعداد للاستجابة لأشياء معينة باعتبارها لأشياء أخرى، فالحيوان مثلا يمكن أن يتعلّم أنه إذا جذبه شيء معيّن فإنه يتوقع ظهور الطعام، ويتضمّن ذلك أنه قد يكتسب ما يشبه إدراك العلاقات، وتنسب هذه النظرية إلى العالم تولمان".

ويضيف عطية (1999) أنّ تولمان كان أول من اهتم بعملية التحليل والتفسير المنظم لمفهوم التوقع، ورأى أنّ توقع الهدف عن الفرد يعتمد على مدى التكرار وحداثة التدعيم وأهميته، وافترض تولمان أنّ إمكانية تحديد توقع الإثابة تتم بواسطة قدرات المتعلّم وإمكانياته والمتغيّرات البيئية، واعتبر الأخيرة ذات أهمية قصوى لأنها تساعد على تثبيت سلوك معيّن عندما يتلقى الإثابة، فالفرد المتعلّم يصبح مدركاً بأنّه إذا قام باستجابة معيّنة على مثير معيّن فإنه سيُكَافَأ على ذلك، وبالتالي تقوى الرابطة بين الاستجابات والمثيرات نتيجة تلقي الإثابات أو المكافآت المتكررة، أمّا إذا اختلّ نظام الإثابات فإنّ السلوك يتدهور،

وذلك لأنّ هذه الإثابات باتت تشكّل جزءاً من توقعات الفرد المتعلّم (كافي، 2012، ص. 39).

2.3. نظرية روتر: من النظريات المفسّرة للتوقّع نظرية روترRotter، وهو أحد أصحاب نظريات التعلّم الاجتماعي، وعرفت نظريته توقع – قيمة التعزيز Expectancy – Reinforcement value theory. وعرّف روتر التوقع بأنّه "الاحتمالية الموجودة لدى الفرد، وبأنه تعزيز معيّن سوف يحدث كوظيفة لسلوك معيّن يصدر عنه في موقف أو مواقف معينة، ويكون التوقع مستقّلاً بشكل منتظم عن قيمة التعزيز وأهميته"، ويعتبر روتر تفسير سلوك الأفراد في ضوء الخبرات والتوقّعات أهمّ من تعزيز السّلوك نفسه، وأنّ هذا السلوك يتقرّر بأمرين، الأوّل ما يتوقّع الفرد حدوثه بعد قيامه بالسلوك، والثاني الأهمية أو القيمة التي يتمناها نتيجة قيامه بهذا السلوك.

وميّز روتر بين نوعين من التوقّعات لأنهما يختلفان في عموميتهما أو مداهما:

أ. **توقعات خاصة Specific expectancy:** وهي توقعات ضيّقة ومحدودة إلى حدّ ما، وتحكم موقفاً واحداً فقط مثل توقّع الطالب أن يحصل على مخالفة بسبب ارتدائه زيّاً مخالفاً لأنظمة الجامعة.

ب. **توقعات عامة أو توقعات معمّمة Generalization of expectancy:** وهي توقّعات تُنسب إلى مدى أوسع من السلوك، لذلك فإنّها تحكم معظم أنشطة الفرد، فعندما يواجه الفرد موقفاً جديداً تكون النتيجة المتوقعة مبنيّة فقط على نتائج مواقف قديمة مماثلة.

وحسب وجهة نظر روتر، تُعتبر التوقعات من محدّدات السلوك الأولية، ويوضّح ذلك بأنّ سلوك الأفراد يتحدّد بالدرجة التي يتوقعون فيها أنّ سلوكهم سيؤدّي إلى تحقيق أهدافهم، فالتوقعات مبنيّة على التجارب والخبرات السابقة سواء كانت من مواقف نجاح أو مواقف فشل (كافي، 2012، ص ص. 41-42)، وذكر الوقفي (1998) أنّ روتر تحدث في نظريته عن وجود مركز للضبط locus of control، واعتبره توقعاً سائداً أو استراتيجية معرفية يقيّم الأفراد المواقف على أساسها، وقسّم الأفراد إلى مجموعتين في هذا المجال، المجموعة **الأولى** (ذات مركز الضبط الداخلي) يعتقد أفرادها أنّ المكافآت والعقوبات تعتمد على سلوك الفرد إلى حد بعيد، ويعتقدون أيضا أنّ العمل الجاد والمهارة يمكّنان الفرد من الحصول على المكافأة وتجنّب العقوبة، أمّا أفراد المجموعة **الثانية** (ذات مركز الضبط الخارجي) فيعتقدون أنّ المكافآت والعقوبات تعتمد إلى حد كبير على الحظ والصدفة، وبالتالي لا يمكنهم التحكّم في مجريات الأمور، وكل ما يحدث لهم يرجع إلى عوامل خارجية مثل الصدفة، الحظ، صعوبة المهمة (كافي، 2012، ص. 42).

ووفق هذه النظرية فإنّ لكل طالب شخصيته الخاصة وقدرته على التكيّف والعمل، إذ أنّ أداءه المستقبلي في المدرسة وراحته النفسية يعتمدان على مدى ربط إخفاقاته سواء بالأسباب الداخلية أو الخارجية، حيث أنّه يريح نفسه ولن يتضرّر تقديره لذاته إذا اختار

سبباً خارجياً، في حين أنّ الطالب الذي يميل دائماً إلى نسب إخفاقاته لأسباب داخلية سيكون لديه تقدير ذات منخفض وتوقعات ضعيفة لإمكانية تحقيق درجات جيدة في المصفوفة المعقدة للنجاح المدرسي (Mihai, 2014, p. 170).

وظهرت نظرية روتر للتنبّؤ بسلوك الفرد في المواقف الاجتماعية المعقّدة، حيث أنّها تُحدث تكاملاً بين ثلاثة عناصر هي: "السلوك، المعرفة، الدافعية"، فضلاً عن السياق الاجتماعي الذي تحدث فيه، وتركز هذه النظرية على أنماط السّلوك التي يتمّ تعلّمها والتي تتحد في الوقت ذاته بتأثير متغيّرات التوقّع (المعرفة) وقيمة التعزيز (الدافعية)، وبذلك تجمع نظرية التعلّم الاجتماعي بين الخطوط المتنوّعة للنظرية السلوكية ونظرية الدافعية ونظرية المواقف ونظرية المعرفة في إطار ثابت، ويؤكّد روتر على ضرورة الرّبط بين مفهومي التوقع والتعزيز في إطار نظري واحد، وأنّ اتحاد هاذين المفهومين يصبح أداة قويّة تستخدم التنبّؤ، كما أكد أنّ الخبرات السابقة السارّة والمؤلمة تعتبر عنصراً هامّاً في تحديد نوع توقّعات الفرد التي تنعكس سلباً وإيجاباً على توجّه الفرد نحو الحياة، لذا يتحدّد التوقّع من خلال التجارب الحياتية والنفسية التي يمرّ بها الفرد في فترات من الزمن، حيث يرى أنّ التوقع هو تصوّر ذاتي لا يتمّ بصورة مضمونة وأكيدة، بل يتأثّر بعوامل مختلفة، كما أنّ التوقّعات تحدث بفعل البيئة وتكون قادرة على تغيير الأحداث، فالفرد عندما يتوقّع النجاح في تحقيق هدف معيّن سيتهيّأ جسدياً ونفسياً لبذل الجهود التي تعمل على نجاحه (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص ص. 7-8).

ويفترض روتر مثل أتكنسون Atkinson أن توقّع المعزّزات وقيمتها هما اللذين يحدّدان السّلوك، ومع ذلك فسّر القيمة بشكل أوسع من أتكنسون، إذ لا ترتبط قيمة التعزيز باحتمالية النجاح فقط حسب نظرية روتر، بل ترتبط أيضا بحاجات الفرد وبالمعزّزات الأخرى، فالتقدير المرتفع لطالب البكالوريا في مادة العلوم الطبيعية مثلا قد تكون له قيمة كبيرة لديه إذا كان يأمل أن يصبح طبيباً، لأنّه يرتبط بمعزّز آخر وهو أن يلتحق بكلّية الطب، وبالتالي تتحدّد جهود الطالب في دراسة العلوم الطبيعية بتوقّعه بأنّ العمل الجاد يؤدّي إلى تعزيز القيم، فتعتمد التوقّعات على الإدراك الذاتي لاحتمالية تعزيز السلوك، ولا تتحدّد التوقعات في موقف معين من خلال المعتقدات في التعزيز لذلك الموقف فقط، بل أيضا من خلال تعميم التوقّعات المبنيّة على الخبرات في المواقف الأخرى المشابهة، ومقابل تركيز أتكنسون على توقّعات الأفراد للمكافآت، اهتم روتر بمعتقداتهم عن الأسباب (مصدر ضبط داخلي أم خارجي) التي أهّلتهم لنيل المكافأة من عدمه، حيث يكون لدى الطلّاب احتمال أكبر لتكوين ضبط خارجي في المواقف التي تكون فيها المكافآت (التقديرات مثلا) غير مرتبطة مباشرة بالمهارة أو الأداء، وينطبق ذلك إذا كانت الاختبارات سهلة جداً أو صعبة جداً، حيث قد تؤدّي مستويات الأداء المختلفة إلى الحصول على المكافآت ذاتها، كما يمكن أن تنتج مكافآت مختلفة للمستوى ذاته من الأداء، وسيدرك الطلاب في هذه الحالة أنّ تلك المكافآت ليست مرتبطة بأدائهم، وأيضا يحضر الطلاب لكل فصل دراسي جديد بأنظمة معتقداتهم المعمّمة التي نمت لديهم من خلال خبراتهم الماضية في مواقف الإنجاز، فمن تكرّرت لديهم خبرة الفشل بصرف النظر عمّا بذلوه من جهد، ينمو

لديهم اعتقاد بأنّ النجاح لا يتوافق مع الجهد، لكن ربما ينطوي هذا الاعتقاد المعمّم على معلومات متناقضة، وإذا تكوّنت تلك المعتقدات يكون من الصعب أن تتغيّر (محمودي، 2017، ص ص. 84-85).

وبعد كل ما تمّ ذكره يتّضح أنّ من المسلّمات الأساسية التي قامت عليها نظرية روتر ما يلي:

أ. أنّ الشخصية يتمّ تعلّمها من خلال تفاعل الفرد مع بيئته المدركة ذات المعنى، وهذا يعني أنّ كثيراً من أنماط السّلوك تحدث في بيئة مليئة بالمعاني من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وأنّ تفاعلاتهم هذه تختلف باختلاف معنى المثيرات وأهمّيتها بالنسبة لهم.

ب. أنّه توجد وحدة في الشخصية، حيث أنّ هناك علاقة قوية متبادلة بين خبرات الشخص وتفاعلاته مع البيئة، كما أنّ الشخصية بكل مظاهرها المستقرة هي موضوع البحث، حيث تندمج الخبرات الجديدة بالشخصية بواسطة التراكم المعرفي، وعلى الرغم من أنّ عملية التغيّر تبقى ممكنة عن طريق تفضيل الخبرات الجديدة الملائمة، إلا أنّ القول بأنّ الشخصية تتّجه نحو النمو المطّرد أمر صحيح.

ج. يرى روتر أنّ السلوك لا يرتبط فقط بطبيعة الأهداف وأهمّيتها أو بالمعززات، بل يتحدد أيضا بتوقّع الفرد أنّ هذه الأهداف ستحقق.

د. السلوك الإنساني يمكن وصفه بأنّه سلوك هادف، أي أنّه قد يكون من أجل هدف يكافح الفرد لتحقيقه، أو من أجل استبعاد ضرر يرغب في تجنّبه، ويؤكد هذا المفهوم على مبدأ الدافعية في السلوك، فيمكن تمييز الدوافع السلبية والإيجابية من خلال ملاحظة السلوك المباشر، فالحدث أو المثير يمكن تحديده كمعزّز إيجابي عندما يكون السلوك الذي يقوم به الفرد موجّها نحو تحقيق هدف ما، في حين أنّه عندما يتجنّب الفرد شيئاً ما يكون الهدف سلبياً (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 9).

إذن المفاهيم الأساسية التي أكدت عليها نظرية روتر هي:

أ. احتمالية السلوك: وهي إمكانية حدوث سلوك ما في موقف معيّن، من أجل الحصول على التعزيز والتدعيم.

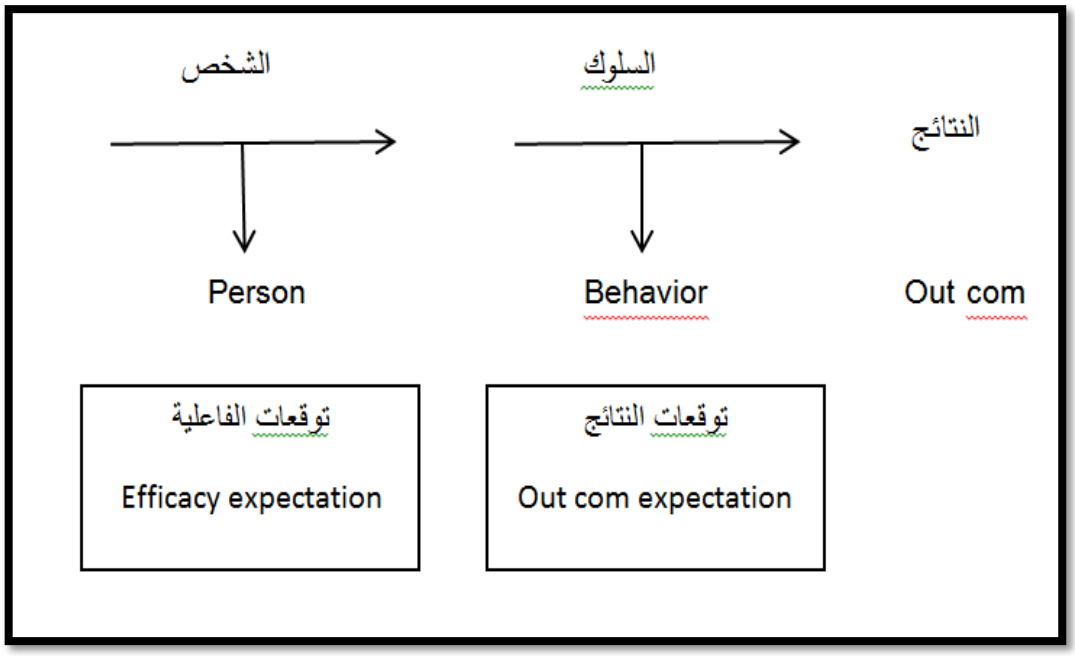
ب. قيمة التعزيز: وهي درجة تفضيل الفرد ورغبته في حدوث تعزيز معيّن من بين عدّة تعزيزات،إذا كانت احتمالية الحدوث لكل البدائل الأخرى متساوية.

ج. التوقع: هو الاحتمالية التي يعتقد بها الفرد أنّ تعزيزاً معيّناً سيحدث كدالة لحدوث سلوك ما في موقف معيّن، وهي احتمالية تعتمد على الفرد ذاته وتحدّدها التوقعات السابقة المعمّمة نتيجة لأداء سلوك معيّن كان قد تبعه تعزيز، كما تحدّدها التعزيزات السابقة لديه، والتوقع نوعان: نوع خاص يعتمد على المقدار الذي اكتسبه الفرد من الخبرات، وآخر عام يعتمد على انتقال التعلّم من مواقف أخرى يلاحظها الفرد.

د. **الموقف النفسي:** يعرّف روتر الموقف النفسي بأنّه الكيفية التي يرى بها الفرد الموقف، أي التفسير النفسي للموقف، وهو البيئة الداخلية التي تدفع الفرد بالاعتماد على خبراته وتجاربه ليتعلّم كيف يستخلص أعلى مستوى من الإشباع في أنسب مجموعة من الظروف (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص ص. 9-10).

3.3. نظرية باندورا: يُعتبر باندورا Bandura أحد روّاد نظرية التعلّم الاجتماعي ويتناول مفهوم التوقّع تحت اسم الفاعلية الذاتية Self efficacy، حيث نظر إلى الفاعلية الذاتية على أنّها مجموعة التوقعات التي تجعل الفرد يعتقد بأنّ المسار الذي سيتخذه في سلوك ما سيحظى بالنجاح، كما حدّد توقعات الفاعلية الذاتية من خلال قدرة الفرد، كمية المجهود، صعوبة المهمة، ظروف الموقف وتأثيرات النجاح والفشل (كافي، 2012، ص. 42).

وتعدّ نظرية باندورا (1977) للتعلّم الاجتماعي من أكثر النظريات استعمالاً في الدراسة والبحث عن المحدّدات النفسية الاجتماعية للسلوك الاجتماعي، حيث يرى باندورا أنّ سلوك الفرد الاجتماعي يحدث وفقاً لتوقعاته الخاصة بكل من توقعات النتائج ، والفاعلية الذاتية، وذكر الفرماوي (1990) أنّ باندورا يفرّق في نظريته بين توقعات الفاعلية الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج، ويبدو ذلك من خلال الشكل التالي:



شكل (01):

الفرق بين توقعات الفاعلية الذاتية والتوقعات الخاصة بالنتائج حسب باندورا

ويعني ذلك أنّ توقعات الفاعلية الذاتية تسبق توقعات الفرد عن ناتج أو مخرجات السلوك، ويقرّر باندورا أنّ الفاعلية الذاتية والتوقعات عن المخرجات يعتبران ميكانيزمين يتدرجان فيما يسمى بالتقييم الذاتي Self evaluation، وهما معا يحدّدان إنجاز السلوك على نحو ما (عليوة، 2018، ص. 81).

4.3. نظرية فيكتور فروم: تُعتبر نظرية التوقّع التي وضعها فيكتور فروم من أحدث نظريات الدافعية وأكثرها قبولاً من الناحية العلمية بين الباحثين، وهي أكثر النظريات وضوحاً ودقّة في تفسير سلوك الفرد ودوافعه، وتقوم على مسلمّة أنّ سلوك الفرد تسبقه عملية مفاضلة بين بدائل قد تتمثّل في بدائل أنماط الجهد المختلفة التي يمكن أن يقوم بها الفرد، وتتم هذه المفاضلة على أساس قيمة المنافع المتوقّعة من بدائل السلوك المتعلقة بأداء، فدافعية الفرد للقيام بأداء معيّن في العمل تحمل منافع العوائد التي يتوقع أن يحصل عليها من الأداء، ودرجة هذا التوقع لدى الفرد، أي أنّ دافعية الفرد لأداء عمل معيّن هي محصّلة للعوائد التي سيتحصّل عليها الفرد ومنافعها لديه وشعوره واعتقاده بإمكانية الوصول إلى هذه العوائد، بمعنى أنّ السلوك الذي يقوم به الفرد في أي موقف يمرّ به هو محصّلة عملية اختيار بين بدائل سلوكية متاحة له في ذلك الموقف (براح، 2014، ص. 592).

وشملت هذه النظرية مجال المؤسسات لأنّها اهتمت بشكل كبير بمختلف التفاعلات بين المؤسسة والعاملين فيها، وتقوم على ثلاثة أبعاد أساسية:

أ. **البعد الأول:** ينحصر في توقعات العامل حول ما يمكن أن يقوم به وما يمكنه الحصول عليه وما هي إمكانياته في ذلك، وهذا البعد هو مدى تصوّر العامل لذاته.

ب. **البعد الثاني:** يتحدّد بناء على تصوّر العامل لما سيحققه بالفعل.

ج. **البعد الثالث:** هذا العامل أساسي لأنه يربط بين قيمة ما يتحصّل عليه العامل وبين رغبته بحثاً عن التوازن، غير أنّ هذه الأبعاد تختلف من عامل لآخر، وهذا التوازن في حدّ ذاته يخضع إلى عدة مستويات، فالبحث عن توازن أعلى يفسره Robay (1957) بالفرق بين مستويات الانتظار والتطلّع (بن لكحل، 2010، ص. 4).

وتتمثل عناصر نظرية فيكتور فروم في ما يلي:

- **التوقع:** هو تقدير الشخص لقوة العلاقة بين المجهود الذي يبذله وبين الأداء المراد الوصول إليه، فإذا كان تقدير الفرد أنّ أي مجهود يبذله سيضيع سدى ولن يؤدي إلى الأداء المطلوب، فإنّ العلاقة هنا تكون غير موجودة أو ضعيفة جداً، وإذا كان تقدير الفرد أنه كلّما بذل مجهوداً أدّى ذلك إلى الأداء المطلوب فإنّ العلاقة هنا واضحة وقوية، ولابد من ملاحظة أنّ المجهود الذي يقوم به الفرد قد يكون في شكل أنشطة وتصرّفات صغيرة في سبيل إتمام العمل، أو أنه إتمام لإجراءات وخطوات متتابعة ومتكاملة، أو أنه حركات أمام آلات ومعدات، أمّا الأداء فهو يشير إلى الإتمام الناجح للعمل للمطلوب أو هو الإنجاز الكامل للشيء المرغوب فيه.
- **الوسيلة:** وهنا يثار تساؤل داخل الفرد عن أيّ مدى يمكن اعتبار الأداء وسيلة للحصول على عوائد معينة، فقد يعتقد أنّ أداءه العالي هو الوسيلة للحصول على مكافأة عالية، في حين يشعر البعض أنه ليست هناك أي علاقة بين الاثنين، وأنّ من يعمل يستوي مع من لا يعمل، وكلّما كان هناك تأكّد من وجود علاقة بين الأداء والعوائد زادت دافعية

الفرد لهذا الأداء، وبالتالي يجب على أي مسؤول أن يوضح هذه العلاقة لمرؤوسيه لكي يرفع دافعيتهم للأداء.

- **منفعة العوائد:** تشير منفعة العوائد وجاذبيتها إلى القيمة التي تعود على الفرد من عائد معيّن يحصل عليه، فقيم العوائد تختلف من فرد إلى آخر، فالشكر والتقدير قد يكون ذا قيمة ومنفعة لدى البعض، لكنه قد لا يمثّل أي عوائد تتناسب مع احتياجاته، فيقوم بتقدير هذه العوائد خير تقدير (براح، 2014، ص. 593).

5.3. نظرية الإسناد لـ وينر: يمكن اعتبار نظريات العزو إطاراً مناسباً لفهم سلوك الطلاب الموجّه نحو التحصيل الدراسي، وفي هذا السياق تتعامل نظرية الإسناد لـ وينر (Weiner) مع الأسباب التي ينسبها الطلّاب إلى نتائجهم في حالة الإنجاز، فعندما يصف الطالب نتيجة معيّنة بأنّها نجاح أو فشل، فإنّه يربطها بالأسباب المتصوّرة التي يجب أن لا تكون أسباباً واقعية للإنجاز. ويمكن أن تكون عواقب هذه الصفات نفسية، معرفية وعاطفية (توقع النجاح في الموقف التالي، تجربة الاكتفاء الذاتي أو الخوف من الفشل وتقليل احترام الذات)، وسلوكية (المثابرة والمزيد من الاستثمار أو التخلي). وتختلف الأسباب التي يشرح بها الطلاب نجاحهم أو فشلهم، من حيث الموقع والاستقرار والقدرة على التحكّم الإرادي، واعتماداً على خصائص هذه الأسباب يمكن للطلّاب تجربة مشاعر مختلفة، مثل الغضب أو الذنب أو المتعة أو الفخر أو الخزي أو الحزن أو العجز، كما أنّه اعتماداً على الأسباب المنسوبة يبني الطلّاب توقعات مختلفة حول النجاح في المواقف المستقبلية، وهي التوقعات التي تحدّد مشاركتهم الإضافية الموجّهة نحو الإنجاز (Gordana & Milica, 2019, P. 68).

ووفق هذه النظرية يوجد نمطان للإسناد، هما الإسناد الوظيفي والإسناد المختل، ويمكن وصفهما بأنّهما طريقتان متّسقتان ونسبيتان دائماً لتفسير أسباب أحداث معينة، حيث يميّز وينر بين أربع طرق أساسية يشرح بها الطلاب نجاحهم أو فشلهم، وذلك من خلال قدراتهم، جهدهم، صعوبة المهام، الحظ، واعتماداً على الكيفية التي يشرح بها الطالب نجاحه أو فشله عادة، يمكن التمييز بين نمطي الإسناد الوظيفي والمختل، فأسلوب الإسناد الوظيفي يوصف بأنّه ميل الفرد إلى عزو قدراته وجهوده المستثمرة إلى النجاحات، واستراتيجيات التعلّم غير الكافية أو الجهد غير الكافي للفشل، في حين أنّ في أسلوب الإسناد المختل يفسّر الفرد نجاحاته وإخفاقاته بأسباب خارجية أو نقص في القدرات، وفي حالة الفشل المتكرّر تؤدي هذه الأسباب إلى العجز المكتسب وإلى رفض المدرسة. ونظرا لاعتقاد الطلاب بأنّهم لا يستطيعون التحكّم في أسباب النتيجة، يكون لديهم مستوى أعلى من العجز المكتسب ويتجنّبون المهام الصعبة ويتخلّون بسهولة عن البحث عن حل، وذلك بسبب الخوف من فشل جديد، وعلى العكس يستخدم الطلاب الذين لديهم أسلوب إسناد وظيفي، المعلومات المتعلّقة بفشلهم في تحسين أدائهم وتحقيق نتائج أفضل مستقبلاً، وهم أقل اهتماماً بالإخفاقات السابقة (Gordana & Milica, 2019, P. 69).

ويُعتبر الإسناد السببي الذي يتنبأ بالسلوك الأكاديمي للطلّاب، أحد الجوانب المعرفية التي ينطوي عليها توجيه الأعمال في التعلّم، وهي الجوانب التي لا يمكن فصلها عن الدافع الذي يعدّ عاملاً مؤثراً بقوة على الأداء الأكاديمي. ويؤثر الإسناد السببي على ثلاث قضايا، هي توقّع الطلاب لنجاحهم وفشلهم، جهد الطلاب ومثابرتهم في مواجهة الصعوبات، والقرارات التي يتّخذونها بناءً على دراستهم واستجابتهم العاطفية للنجاح والفشل. وعلى سبيل المثال، بمجرد أن يعزو الطلّاب تحصيلهم الأكاديمي إلى نقص الجهود، فهذا يشير إلى أنّهم يرون الجهد حالة ديناميكية (غير مستقرة) وشخصية (موضع داخلي) ويمكن التحكم فيها، وسيقودهم هذا التصوّر إلى الاعتقاد بأنّ لديهم احتمالية أكبر للنجاح في أيّ مهمة إذا قاموا بتحسين تعلّمهم، وسيُتبع هذا التوقّع بالتعرّض لمزيد من الجهد وتطوير استراتيجيات التعلّم المختلفة التي تؤدّي إلى تحسين أدائهم. وبالمقابل، بمجرد أن يعزو الطلاب فشلهم إلى عوامل خارجية (مثل صعوبة المهمة أو الموقف السلبي للمدرسين)، فقد تمنع هذه العوامل تطوير مسؤولية المتعلّم (Rosito, 2020).

ويوجد سببان على الأقل يفسّران أهمية الإسناد السببي في تعلّم الطلاب:

أ. الإسناد السببي المتصوّر لدى الطلاب يؤثر على الأبعاد النفسية الحاسمة في التعلم وهي التوقعات، الكفاءة الذاتية والعاطفة، وتتعلّق هذه العوامل بالجوانب المعرفية في التعلّم والتي يمكن أن تدفع الطلاب إلى التصرّف وفقا لإيمانهم بأنفسهم، فمثلا عندما يعتقد الطلاب أنّهم يفشلون بسبب القدرة المنخفضة، فقد يؤدي ذلك إلى انخفاض الكفاءة الذاتية. ومن ناحية أخرى، عندما يرون أنّ جهدهم تسبّب في درجة عالية، فقد يزيد ذلك كفاءتهم الذاتية.

ب. أنّ الإسناد السببي يتعلّق بخيارات الطلاب ومثابرتهم ومستوى الجهد في التعلم، وهذا يعني أنّ الإسناد قد ينطوي على تنشيط أنشطة الطلاب في التعلّم وتوجيهها، عندما يرون أنّ جهدهم تسبّب في درجاتهم العالية، فمن الأرجح أن يحسّنوا جهودهم في المهام التالية، ما يؤدّي إلى تحقيق إنجازات عالية (Rosito, 2020).

وخلص وينر إلى أنّ هناك ثلاثة أبعاد للإسناد السببي للنجاح والفشل الأكاديمي:

1. موضع السببية (Locus of causality)
2. الاستقرار (Stability)
3. التحكم الشخصي (Personal control)

ويرتبط تركيز بُعد السببية بتصوّر الطلاب لنجاحهم وفشلهم بسبب عاملهم الخارجي أو الداخلي، ويميل الأفراد الذين لديهم موقع سببي داخلي لنجاحهم (على سبيل المثال القدرة والجهد) إلى إظهار فخر أكبر عند تحقيق هذا النجاح، مقارنة بأولئك الذين ينسبون ذلك إلى الخارج (على سبيل المثال الحظ، المهام المعقدة)، ويرتبط بعد الاستقرار بإدراك الطلاب للاستقرار السببي، ما يؤثر على توقعاتهم للنجاح، فإذا افترض الطلاب أنّ النتيجة الإيجابية جاءت من عوامل مستقرة (مثل الذكاء والقدرة)، فإنّهم يتوقّعون النجاح في المستقبل، وبالتالي عندما يشيرون إلى الفشل بعوامل مستقرة (مثل سوء الحظ وقلة الجهد)، فإنهم

يتوقعون الفشل في المستقبل، وبالمثل هؤلاء الأفراد يطوّرون توقعاتهم بأنهم سينجحون في المستقبل لأنهم يرون أنه يمكن تغيير الفشل (Rosito, 2020).

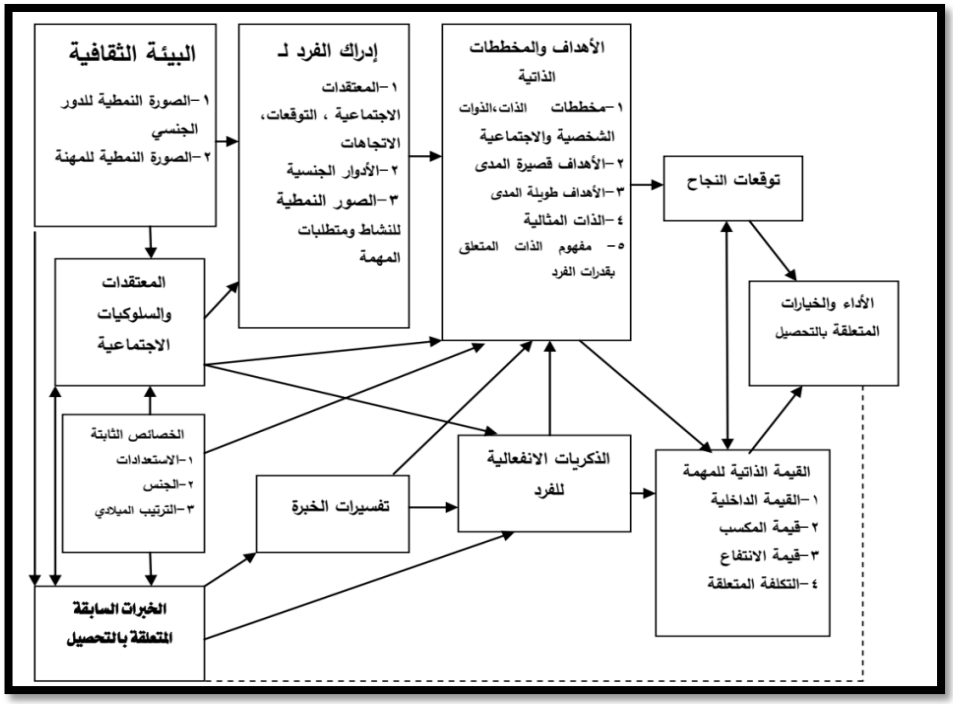
ووجد إيكسان Iksan (2015) في بحثه حول الإسناد السببي الذي يؤثر على الفشل الأكاديمي لطلّاب المدارس الإعدادية والثانوية، أنّ 79% من طلاب المدارس الإعدادية و87.1% من طلاب المدارس الثانوية، يعزون فشل التعلّم إلى الكسل والمماطلة، في حين أنّ 21% فقط من طلاب المدارس الإعدادية و12.9% من طلاب المدارس الثانوية، يعزون فشلهم إلى عوامل خارجية (مثل ضعف المعلمين في معالجة المواد التعليمية بوضوح، التأثير السلبي للأصدقاء ... إلخ)، بينما وجدت دراسة أجرتها Dasinger (2013) أنّ الطلاب الحاصلين على درجات أعلى في الخوارزميات يعزون نجاحهم إلى عوامل داخلية ومستقرة، في حين وجدت دراسة أخرى لـ Mukumbo & Amani (2012) شملت 260 طالبا جامعيا في جامعة دار السلام بتنزانيا، أنّ الطلاب ذوي الأداء العالي يميلون إلى إرجاع أدائهم إلى عوامل داخلية يمكن التحكّم فيها، مقارنة بالطلاب ذوي الأداء المنخفض، بمعنى آخر، يعزي النجاح إلى عوامل داخلية وعوامل يمكن السيطرة عليها، ويعزى الفشل إلى عوامل خارجية لا يمكن السيطرة عليها (Rosito, 2020).

من جهتها اعتمدت دراسة Milica & Gordana (2019) على نظرية وينر للإسناد في مواقف التحصيل، وكانت النتائج تُظهر أنّ إنجازات الطلاب مرتبطة بأساليب الإسناد الخاصة بهم، والتي يمكن أن تكون وظيفية أو غير فعّالة (مختلة). ويسبّب موقف الامتحان بحد ذاته، والذي يتم فيه تصنيف إنجاز الطلاب على أنه نجاح أو فشل، قلقاً قد يكون له تأثير مدمّر أو يسهل على الطلاب الأداء في هذا الوضع التقييمي، ويعتمد التأثير إلى حد بعيد على الاستراتيجيات التي يستخدمها الطالب لمواجهة موقف الامتحان.

وحسب الدراسة فإنّ أسلوب الإسناد الوظيفي هو أعلى أسلوب إسناد معبّر عنه بين الطلاب، وأنّهم يشرحون نجاحهم إلى أقصى حد من خلال العوامل الداخلية غير المستقرة، مثل بذل الجهد والتفاني، وبعد ذلك من خلال الأسباب الداخلية المستقرة (قدراتهم الخاصة). ويعتقد الطلاب أنّ لديهم المهارات اللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي، لكنهم يعتبرون الجهد والتفاني من أهم أسباب النجاح، والجهد غير الكافي هو السبب الرئيسي للفشل، وهذا التفكير الأخير يثير المسؤولية الذاتية ويشجع الطلاب على بذل جهود إضافية، ما يؤدّي إلى النتائج الإيجابية المرجوة في المواقف التقييمية المستقبلية. من ناحية أخرى يرى الطلاب أنّ ما يؤدّي إلى تحقيق النتائج الإيجابية المرجوة في المواقف التقييمية المستقبلية هو اعتبار قدراتهم الخاصة الأقل مسؤولية عن فشلهم، وهذا ما له وظيفة وقائية تتعلق بتقديرهم لذواتهم، وفي نفس الوقت تمنع تكوين العجز الذي يمكن أن يثبط المشاركة المستقبلية (Gordana **&** Milica, 2019, P. 76).

6.3. نموذج Eccles: يعدّ نموذج (Eccles & al, 1983) الذي تمّت إعادة صياغته في مرحلة لاحقة عن طريق (Wigfield & Eccles, 1992)، أحد أهم النماذج

المعاصرة للتوقّع – القيمة، ويناقش هذا النموذج كيف لتوقعات الأفراد للنجاح، والقيم الذاتية للمهام، ومعتقدات الإنجاز، أن تتوسّط الدافعية والأداء في البيئات التعليمية، حيث قامت (Eccles & al, 1983) بتطوير نموذج التوقع – القيمة كإطار لفهم أداء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل، وتفترض أنّه يمكن التنبّؤ باختيار الأفراد لمهام معيّنة ومثابرتهم خلال أدائها، من خلال توقّعاتهم حول النجاح في إنجاز تلك المهام والقيمة التي يرونها للنجاح فيها، كما يفترض هذا النموذج أن تتأثّر خيارات الفرد بالخصائص الإيجابية والسلبية للمهمّة على حد سواء، وأنّ لجميع الخيارات تكاليف مرتبطة بها على وجه التحديد، لأنّ خياراً واحداً قد يلغي خيارات أخرى في أحيان كثيرة، وبناء على ذلك فإنّ القيمة النسبية واحتمال نجاح الخيارات المختلفة هما المحدّدان الأساسيان للاختيار، ويوضّح الشكل الآتي أحدث الصيغ لهذا النموذج (عبد الحميد، 2019، ص. 187).



شكل (2): نموذج التوقع –القيمة (Eccles & Wigfield, 2002)

وتؤثر التوقعات والقيم وفقاً لهذا النموذج تأثيراً مباشراً على الأداء والاستمرارية واختيار المهمّة، ويُفترض أن تتأثر التوقعات والقيم باعتقادات الأفراد حول المهام، مثل اعتقادات الكفاءة، والاعتقادات حول صعوبة المهام المختلفة، وأهداف الأفراد ومخططات الذات، وتتأثر هذه المتغيّرات المعرفية الاجتماعية بدورها بإدراك الأفراد لاتجاهات وتوقعات الآخرين لهم، كما تتأثر بتفسيراتهم لنتائج التحصيل السابقة والتي يفترض أن تتأثر بدورها بسلوك ومعتقدات الجماعة والوسط الثقافي والأحداث التاريخية الاستثنائية.

ويضمّ النموذج المكوّنات الآتية:

أ. **مكوّن التوقع The expactancy component:** يقوم هذا المكوّن على أنه عندما يعتقد الطلاب بقدرتهم على القيام بسلوك ما، فإنهم يكونون أكثر احتمالاً للانخراط في هذا السلوك، وقد ميّزت Eccles وزملاؤها بين نوعين من التوقعات، توقعات تتعلّق بمعتقدات الفرد حول قدرته الحالية على القيام بالمهمة، وتوقعات تتعلق بمعتقداته حول قدرته على القيام بهذه المهمة في المستقبل، إلا أنّ هذين النوعين من التوقعات لم يتم تمييزهما تجريبياً خلال الدراسات (Eccles & Wigfield, 1995)، ونتيجة لذلك فإنّ معظم الدراسات تتضمّن قياسات عامّة للتوقع. ويرتبط مكوّن التوقع بالرؤى النظرية الأخرى مثل نظرية الفعالية الذاتية (Bandura, 1986)، ونظرية الاستحقاق الذاتي (Covington, 1992) ونظرية العزو (Weiner, Frieze, Kukla, Reed, Rest, Rosenbaum, 1971)، وهكذا فإنّ مكوّن التوقع يجمع ويدمج مجموعة واسعة من الرؤى النظرية التي تركّز على أهمية اعتقاد الفرد بأنه يستطيع أن ينجز المهمة.

ب. **مكوّن القيمة The value component:** تبعاً لنظرية التوقع - القيمة فإنّه عندما يعتقد الطلاب أنّ هناك قيمة لمهمّة ما يزداد احتمال قيامهم بها، واستناداً إلى ما أجراه الباحثون من دراسات حول مكوّن القيمة تقترح (Eccles & al, 1983) العديد من الأسباب التي تجعل المهمة ذات قيمة بالنسبة للفرد، وهي:

- **القيمة الداخلية أو قيمة الاهتمام Intrinsicinterest:** وتعكس الاستمتاع الناتج عن الانخراط في المهمّة في حد ذاتها، ويشبه هذا المكوّن من القيمة الدافع الداخلي كما حدّده (Deci & Ryan, 1985)، ومكوّن الاهتمام والتدفق كما ورد في دراسات (Schiefele, 1999)، (Hidi & Renninger, 2006).
- **قيمة المنفعة Utility Value:** وتعكس وجود فائدة مهمّة ما في المساعدة على تحقيق أهداف أخرى قصيرة الأجل أو طويلة الأجل، وتصفها Eccles وزملاؤها بأنّها منفعة خارجية، ويتم تحديد قيمة المنفعة من خلال مدى ارتباط المهمّة بالأهداف الحالية والمستقبلية للفرد، فيمكن أن تكون للمهمّة قيمة إيجابية لدى شخص ما لأنها تسهّل تحقيقه لأهدافه المستقبلية الهامة مثل تلك المتعلقة بحصوله على مهمّة معيّنة، حتى لو لم يكن مهتمّاً بالمهمة بحد ذاتها.
- **قيمة المكسب Attainment Value:** وتعكس تأكيد المهمّة على أحد الجوانب الهامّة في هوية الفرد وتلبيتها لحاجة هامّة لديه، وهي تمثل قيمة ذاتية للأداء الجيد في مهمّة ما اعتماداً على مخططات الذات، وربط الباحثون قيمة المكسب بأهمية الاندماج في مهمّة ما لتأكيد الجوانب البارزة في مخططات الذات أو إلغائها، حيث تزداد قيمة المهام بالقدر الذي تمنحه للفرد لتأكيد جوانب بارزة في مخططاته الذاتية، ويتعلق هذا المكوّن للقيمة بشكل مباشر بالمنظور المتعلّق بالقيم الذي قدمه (Feather, 1988)، وتشكّل قيمة المكسب في النموذج الحالي وسيلة لرصد مجموعة واسعة من القيم الإضافية التي اقترحها الباحثون مثل قيمة الانتماء، قيمة الكفاية وقيمة التقدير.
- **التكلفة The cost:** على النقيض من هذه المكوّنات الفرعية الثلاثة الأولى للقيمة والتي تعكس أسباباً إيجابية تفسّر الرغبة في الاندماج في نشاط ما، اقترحت (Eccles

(Eccles & al, 1983) قيمة رابعة وهي التكلفة، حيث ترى أنّ القيمة الإجمالية للمهمّة يمكن أن تتأثّر سلباً بالتكاليف المدركة المرتبطة بأداء المهمّة، ويمكن أن تتمثل التكلفة في مقدار الجهد اللازم للنجاح في المهمّة، والوقت المستغرق على حساب الانخراط في أنشطة أخرى ذات قيمة، والحالات النفسية السلبية الناجمة عن النضال أو الفشل في المهمة.

وتعدّ نظرية التوقع – القيمة نظرية نفسية تنموية تكاملية، فهي تعد تنموية لأنّ التوقع والقيمة يتشكّلان بمرور الوقت من خلال العوامل الفردية والبيئية، وتشمل هذه العوامل الخصائص الديموغرافية الشخصية والأسرية (الجنس، الثقافة، الخلفية الاجتماعية والاقتصادية)، والخبرات السابقة للنجاح والفشل، وأهداف الفرد ومفهومه لذاته، إلى جانب العوامل الاجتماعية (مثل الآباء والمعلمين والأقران ومجتمعات الدراسة)، كما تتصف هذه النظرية بأنها تكاملية لأنها تجمع وجهات النظر المتعدّدة والمختلفة للباحثين حول العوامل المحتملة التي تؤثر على التحفيز والإنجاز (عبد الحميد، 2019، ص ص. 188-189).

4. العوامل المسبّبة لمواقف النجاح والفشل:

هناك عاملان مهمّان يسببان مواقف النجاح والفشل، الأول هو المقدار المطلوب إنجازه، وهنا لابد أن تتناسب المهام مع المستوى الفعلي للمتعلم، والثاني هو المستوى الذي يتوقعه الفرد لنفسه، وهذا يعني أنّ الخبرات الانفعالية أو التعليمية تتحدّد في ضوء المستوى المتوقع من الفرد، ودرجة الاختلاف بين المستوى المتوقع وما يمكن إنجازه (كافي، 2012، ص. 39).

وتتأثر توقعات النجاح والفشل بعدد من الجوانب التي ترتبط فيها:

أ. **الفاعلية الذاتية Slef-Efficacy:** وتعني نشاط الفرد أثناء عمله في مهمة محددة، وهي ترتبط بقدراته المختلفة.

ب. **حلّ المشكلات Problem Solving:** يشير إلى شعور الفرد بصعوبة يسعى فيها جاهداً نحو تخفيض التوتر أو تحقيق الحاجة المراد إشباعها أو الوصول إليها.

ج. **التوجّه المهني Career – Oriented:** ويشير إلى سعي الفرد نحو تحقيق ما يشبع حاجة أو ميلاً يرتبط بأهدافه المستقبلية.

أضف إلى ذلك العوامل البيئية التي لها أثر على مسار التوقّع، إضافة إلى سلوك المعلّمين وسلوك الآباء الذين يهتمون بعملية تنشئة الأسرة والإنجازات السابقة للفرد، وأيضا هذه العوامل من شأنها أن تؤثر على العمليات المعرفية Cognitive Processes التي تتعلّق بالتفسير العزوي وبكيفية إدراك الفرد، وهذا الأمر يرتبط بالأهداف التي تتأثّر بمفهوم الذات في المهمّات المعيّنة، وإدراك الأفراد للصعوبة في مهمّات معيّنة، وتؤثر هذه العوامل بأشكال معرفية بقيمة المهمّات الواجب القيام بها وتوقّع الأفراد لنتيجة هذه المهمات، أو أدائها بكل مثابرة وجهد وإصرار، والمحاولات اللازمة للوصول للأهداف، وكمية الأداء الذي تحتاجه هذه المهمّة اعتماداً على التوقع الذي يكوّنه الفرد عنها (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 11).

إنّ الصورة التي يكوّنها الفرد عن إمكاناته العقلية والمعرفية التي تطوّرت عبر تنشئته الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها، تزوّده بتصوّر يحدّد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرّضه إلى مواقف وخبرات معيّنة، وبالتالي فإنّ مفهوم الذات الأكاديمي يعمل عمل الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة، ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة، ويعتمد الفرد في تطويره لمفهوم الذات الأكاديمي على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانات واستعدادات أكاديمية وبين قدرات رفاقه وإمكاناتهم واستعداداتهم (جرايسي، 2012، ص. 16).

كما يعتمد الفشل المدرسي على عدة عوامل قد تختلف لكنها مرتبطة في أحيان كثيرة، حيث يواجه الطالب عدداً من الصعوبات المدرسية التي يكون السبب الرئيسي فيها، نفسه، الوالدين والأسرة، المدرسة، المجتمع، وغيرها، ويمكننا التمييز بين خمسة أنواع رئيسية من الصعوبات التي قد يواجهها الطالب وهي: صعوبات الطبيعة الجسدية، القصور الفكري والمعرفي، صعوبات التعلّم، الصعوبات العاطفية وغالبا ما تتعلق بالأسرة، نقاط الضعف التربوية فيما يتعلق بالمدرسة، لكن غالباً ما يتعلّق الأمر بالأداء أيضا (Mihai, 2013).

5. الامتحانات الأكاديمية وثنائية "النجاح / الفشل":

يمثّل التقييم على أساس العديد من حالات الامتحان، جزءاً لا مفر منه في العملية التعليمية، تليه التغذية الراجعة حول مدى نجاح الطالب في إتقان محتوى التدريس. ويكاد يكون موقف الامتحان مصحوباً بقلق من الاختبار، الذي يمثّل مجموعة من ردود الفعل النفسية والسلوكية المتعلّقة بمخاوف بشأن فشل محتمل في حالة التقييم التي تحدث قبل حالة الاختبار أو أثناءها أو بعدها. ويمكن التعرّف على قلق الامتحان من خلال المظاهر العاطفية والجسدية والمعرفية والسلوكية التي تحدث فيما يتعلق بحالة الاختبار، مثل التوتر العام، الخوف تسارع دقات القلب، الارتجاف وانخفاض التركيز، وغالباً ما يرتبط قلق الامتحان بالآثار السلبية (تحقيق أداء أقل من المتوقع فيما يتعلق بقدرات الفرد)، وأيضا عواقب سلبية من حيث الصحة العقلية والجسدية، واحترام الذات ومفهوم الذات (Gordana & Milica, 2019, P. 70). ويمكن توقع نجاح أكاديمي أفضل بين الفتيات اللواتي يرون النجاح نتيجة للجهد، واللواتي يعانين من الفشل كفرصة للتغيير (التفاني في المستقبل) واللواتي يركّزن في موقف الامتحان (Gordana & Milica, 2019,P. 76).

6. التوقعات لدى طلبة الجامعة:

التوقعات هي التوقعات التي يواجهها الأفراد فيما يتعلّق بأدائهم في سياق اجتماعي معيّن لتلبية احتياجاتهم الخاصة واحتياجات الآخرين، وتقود التوقعات الأفراد إلى اختيار أفعالهم من بين مجموعة متنوّعة من ذخيرة المهارات التي يمتلكونها، من أجل التوافق بشكل مقبول مع المطالب الشخصية والاجتماعية السياقية، ومع ذلك، قد يكون من الممكن ألا تتماشى توقعات الطالب

بالضرورة مع المطالب الموضوعية، وإنما مع المطالب الذاتية، وفي هذه الحالة يتوقف الواقع المادي عن كونه السبب الحاسم للوضع ويعطي مساحة للواقع الفردي.

وفي دراسة أجراها إيج وآخرون (2008) حول التوقعات والخبرات الأكاديمية، وذلك على 203 طلاب في علم النفس من السنتين الأولى والخامسة بإحدى الجامعات في ساوباولو، اكتشفوا أنه على الرغم من تعريف الطلاب بأنفسهم في البعد المؤسسي، إلا أنّهم لم يستكشفوا سوى القليل من الخدمات التي يقدّمها التدريس في المعهد، كما تذبذبت توقعاتهم حسب السنة الدراسية مكتملة، وأوضحت الدراسة أنّ 23.3% من طلاب السنة الأولى قدّموا توقعات عالية جدا، وأنّ 49.5% لديهم توقعات عالية في الأبعاد المؤسسية والشخصية، وأكد الباحثون على أهمية الدعم الكافي للطالب من طرف المؤسسة ليتعلّم تعديل توقعاته وفقاً لواقع الموارد المتاحة لدعم احتياجاته أثناء التعليم العالي، ولاحظوا أنّ بعض الطلاب ينظرون إلى أنفسهم بشكل سلبي، حيث كانوا أقلّ قدرة على التركيز على المهام لفترة طويلة، وكانوا قلقين وأظهروا تقلّبات متكرّرة في الحالة المزاجية، يمكن تبريرها بالانتقال الذي يمرّون به (المبتدئون)، والتحديات الكامنة وراء العمل مستقبلا.

وفي محاولة للحصول على نتائج إيجابية، ليس أكاديمياً فقط، أو حتى للبقاء في الجامعة، يمرّ الطلاب بتحوّلات معرفية وعاطفية وسلوكية، من لحظة دخولهم الجامعة حتى السنوات الأخيرة فيها، وتحدث تغييرات يتم تعزيزها بشكل متبادل، كما أنّهم يحتضنون التعديلات المعرفية والنفسية الاجتماعية مثل المواقف والقيم والتقدم الأخلاقي، وقد يؤدي البحث عن أداء أكاديمي مُرضٍ من قبل الطلاب في سنواتهم الأولى من التعليم العالي، إلى تغيّر التوقعات فيما يتعلق بالمطالب التي ستنشأ، وضمن هذه التوقعات قد تظهر بعض التوقعات المشوّهة والواقعية والرومانسية، وبالتالي تصبح الأهداف التي حدّدها الطالب مختلة.

وتركز العديد من الدراسات حول التوقعات الأكاديمية، على التوقعات العالية لبدء الطلاب في العلاقات الاجتماعية والشخصية مع المعلمين والطلاب الآخرين، باعتبارها الأهم لأدائهم الأكاديمي المناسب (Gomes & Soares, 2012, PP. 781-782).

7. العوامل المؤثرة على توقعات الطالب المستقبلية:

عند فحص الدراسات التي تبحث في أفكار طلاب الجامعات حول المستقبل، أكد جوليري (Guleri, 1999) على أنّ الظروف الأسرية وظروف التعليم والتدريب، ومستويات القدرة والمهارة، تكون مهمّة لتوقعات الشباب في المستقبل، كما يرى تونجر (Tuncer, 2011) أنّ التوقعات المستقبلية مرتبطة بالحرية الاقتصادية، إذ يمكن القول أنّه مع تزايد البطالة في السنوات الأخيرة، لا يستطيع العديد من طلاب الجامعات الحصول على وظيفة بعد التخرج، وهذا يؤثر على طلاب الجامعات الحاليين وتوقعاتهم المستقبلية. ومن أجل تحديد العوامل التي تؤثر على التوقعات المستقبلية لطلاب الجامعة، تبيّن أنّ السمات الشخصية للفرد هي أهم عامل في تحديد توقعاتهم المستقبلية، حيث أنّ هذه السمات تصل إلى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية، إضافة إلى

نوعية التواصل مع أولياء الأمور، والاستخدام الفعّال للوقت الذي يقضونه مع الأصدقاء (التواصل الاجتماعي) والمعرفة المكتسبة في الجامعة (Şanli & Saraçli, 2015).

كما يمكن أن تؤثر عدة عوامل على النجاح أو الفشل، مثل القدرة والجهد والحظ وصعوبة المهمة والاستراتيجية والاهتمام وتأثير المعلم وتأثير الأسرة (Rosito, 2020)، وفي هذا السياق حدّدت الدراسات عدداً من العوامل التي يبدو أنّ لها تأثير قوي على النجاح الأكاديمي، حيث خلص Killein (1994) إلى أنّ العوامل الأكثر أهمية في النجاح الأكاديمي للطلاب في الجامعة كانت الاهتمام بالمقرر الدراسي والتحفيز والانضباط الذاتي والجهد، وبخصوص تفسيرات الطلاب للنجاح والفشل في دراسة أجراها (Schmelzer & Figler & Brozo, 1987)، وجدوا أنّ الدراسة المستمرة والنشطة كانت السبب الأكثر شيوعاً الذي قدمه طلاب الجامعات لنجاحهم الأكاديمي، كما تمّ اعتبار تحديد الأهداف المناسبة وبيئة الدراسة الجيدة والإدارة الفعّالة للوقت من الأمور المهمّة، كما تظهر الكفاءة الذاتية للطالب بشكل بارز في محاولات شرح نجاح الطلاب، ومع ذلك هناك متغيّر آخر يؤثر على نجاحات الطلاب وإخفاقاتهم في الجامعة، إذ يرى Tinto (1975) أنّ التفاعل داخل بيئة الكلية والتكامل الأخلاقي الكافي والانتماء الجماعي كلها عوامل بارزة تؤثر على نجاح الطلاب في المستوى الجامعي (Fraser, 2003)، كما تشير عدد من الدراسات المستندة إلى نموذج Weiner ثلاثي الأبعاد للإسناد، إلى أنّ صفات الطلاب مرتبطة بشكل منهجي بتوقعاتهم المتعلقة بالأداء المستقبلي (Forsyth, 1986).

ويتأثّر مستوى الطموح الأكاديمي ارتفاعاً وانخفاضاً بعدد من سمات الشخصية، فقد أظهرت نتائج البحوث أنّ الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن ومفهوم الذات الإيجابية كلّها عوامل تسهم في رفع مستويات الطموح بصورة واقعية، في حين تسهم الاضطرابات الانفعالية وعدم الشعور بالأمن وعدم إشباع الحاجات في خفض مستوى الطموح (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98).

ويرى سليجمان Sligman أنّ بعض الأفراد تتولّد لديهم مشاعر العجز عندما يواجهون مواقف ضاغطة (غير قابلة للتحكم)، ويتكوّن لديهم مستوى من التوقع يؤثر في استجاباتهم على مواقف متشابهة أو غير متشابهة مع الموقف الضاغط، وتكون استجابة الفرد أدنى من المستوى الذي تسمح به قدراته، فهو حالة يعيشها الفرد عندما يدرك أنّ الأحداث أو المواقف التي يمرّ بها تحدث بشكل خارج عن إرادته، ومهما بذل من جهد فإن النتيجة ستبوء بالفشل (هلايلي، 2021، ص. 225).

II . التنمّر:

على الرغم من الاعتراف على نطاق واسع بأنّ التنمّر يمثّل مشكلة خطيرة داخل المدارس الابتدائية والثانوية وفي مكان العمل، إضافة إلى عواقبه طويلة المدى على الأداء النفسي والاجتماعي والدافع الأكاديمي والقدرة على الدراسة للوصول إلى التعليم العالي، إلّا أنّ دراسات

قليلة نسبياً بحثت في انتشار أشكال التنمّر وضحاياه داخل الجامعة، ومع ذلك تشير هذه الدراسات بوضوح إلى أنّ التنمّر يحدث بين طلّاب التعليم العالي، مع اختلاف معدّلات حدوثه، وعلى الرغم من أنّ انتشار التنمّر الإلكتروني يتزايد بين طلّاب الجامعات، إلا أنّ الأشكال التقليدية للتنمّر مثل التنمّر اللفظي والاجتماعي والجسدي لا تزال الأكثر شيوعا (Maili & al, 2019, P. 144).

1. مفهوم التنمّر:

بدأ الاهتمام بدراسة سلوك التنمّر في السبعينات من القرن الماضي، وتزايدت الدراسات الأجنبية التي بحثت في هذا الموضوع، وبعد ذلك وضعت العديد من الدول برامج وقائية متعدّدة للتخلّص من هذا السلوك، فقد طُرح داخل الاتحاد الأوروبي مشروع تعاوني للتخلّص من التنمّر، وفي اليابان تمّ إصدار دليل خاص بإدارة الأزمات يوزّع على المدارس، بينما أُطلقت في الولايات المتحدة الأمريكية حملة وطنية للتوعية ضد التنمّر أشرف عليها معهد سلامة الأطفال والمركز القومي لسلامة المدارس، كما أُجريت دراسات قليلة جداً حول موضوع التنمّر قبل عام 1999، صدرت في مجلات أمريكية، لكن لوحظ مزيد من الاهتمام بموضوع التنمّر والسلوك العدواني لدى الصغار والكبار بين عامي 2000 و2003 (جروان، 2010، ص. 16).

- **لغة:** ورد في المجلّد الخامس من معجم "لسان العرب" لابن منظور: "يقال للرجل سيّئ الخلق قد نمر وتنمّر ونمّر وجهه، أي غيّره وعبسه. وتنمّر له أي تغيّر وتنكّر وأوعده، لأنّ النمر لا تلقاه أبداً إلّا متنكّراً غضباناً". وقال ابن البري: "معنى تنمّروا، تنكّروا لعدوّهم"، وأصله من النمر لأنه من أمكر السباع وأخبثها.

وتعني كلمة **التنمّر (incivilité)** نقص التحضّر، وهي مشتقة من الكلمة اللاتينية **(civilitas)** التي تعني اجتماعي ومتحضر، بمعنى أنّ التنمّر هو سلوك لا يحترم قواعد الحياة في المجتمع مثل احترام الغير، النظام العام، الأدب، أي على العموم كل ما ننتظره من شخص متحضّر (شطيبي وبوطاف، 2014، ص. 73).

- **اصطلاحاً:** يعدّ ألويس Olweus من الأوائل الذين عرّفوا التنمّر بطريقة علمية، حيث عرّفه بأنّه: "شكل من أشكال العنف الشائعة جدّاً بين الأطفال والمراهقين، ويعني التصرّف المتعمّد للضرر أو الإزعاج من فرد واحد أو أكثر، وقد يرتكب المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمّر على الآخرين، والتنمّر المباشر هو هجمة مفتوحة على الآخرين من خلال العدوان اللّفظي أو البدني، في حين أنّ التنمّر غير المباشر هو الذي يستخدمه الفرد ليُحدث إقصاء اجتماعيا مثل نشر الشائعات، ويمكن أن يكون التنمّر غير المباشر ضارّاً جداً على أداء الفرد مثله مثل التنمّر المباشر" (الزبون والزغلول، 2016، ص. 4).

وتمّ تعريف التنمّر بأنّه تعرّض الطالب بشكل متكرّر لسلوكيات سلبية، مثل الإقصاء اللفظي والجسدي والعلائقي والاجتماعي في بيئة تعليمية(kamuran & al, 2018, P. 245).

ويعرّفه الصبحيين والقضاة بأنّه: "سلوك مقصود لإلحاق الأذى من طرف قويّ اتجاه فرد ضعيف لا يتوقع أن يردّ الاعتداء على نفسه، ولا يبادل القوة بالقوة، ولا يبلّغ عن حادثة الاعتداء عليه للراشدين من حوله، وهذا هو سرّ الاستقواء" (براخلية وسماتي، 2021، ص. 10).

كما عرّفه هيوبنر Huebner (2002) بأنّه: "مضايقة جسدية أو لفظية مستمرّة بين شخصين مختلفين في القوة، يستخدم فيها الشخص الأقوى طرقاً جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره" (عيسو وبوعلي، 2020، ص. 363).

في حين يعرّفه كراجي Cragi (2000) بأنّه "شكل من أشكال العدوان لا يوجد فيه توازن للقوى بين المتنمّر والضحية، ودائما ما يكون المتنمّر أقوى من المتنمّر عليه، وقد يكون التنمّر لفظياً أو بدنياً أو نفسياً"، بينما يعرّفه بارتون Barton (2006) من خلال ثلاثة معايير: المعيار **الأول** أن يكون السلوك عدواناً عاماً ومتعمّداً، وقد يكون مادياً أو لفظياً أو إلكترونياً أو بدنياً، والمعيار **الثاني** أن يكون السلوك متكرّرا في مدة زمنية، أمّا المعيار **الثالث** يتمثّل في تحديد اختلال بالغ في العلاقات الشخصية (مصطفاي وكورات، 2019، ص. 89).

ويعرّف قاموس نيو أوكسفورد الأمريكي (2010) التنمّر بأنّه: "استخدام القوة المتفوّقة" (غولي والعكيلي، 2018، ص. 2482)، في حين أنّ منظمة الصحة العالمية (WHO) تعرّف التنمّر بأنّه: "الاستعمال المتعمّد للقوة الفيزيقية (المادية) أو القدرة سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي الفعلي ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع، وأن يؤدّي ذلك إلى حدوث أو إمكانية حدوث إصابة مادية معنوية" (المساعيد، 2017، ص. 8).

كما يعرّف كانيتسونا وسميث ومورتال (Kanetsuna, Smith, Morital, 2006) التنمّر بأنّه سلوك عدواني يقوم فيه فرد أو مجموعة من الأفراد بإساءة استخدام القوة من خلال اضطهاد فرد آخر وتهديده، ويتميّز ذلك بتكرار الأفعال والعلاقات غير المتناسقة في القوى (الصرايرة، 2011، ص. 10).

ويتّضح من خلال التعريفات السابقة أنّ التنمّر يتّصف بمجموعة من السمات تتمثّل في: الاستخدام المتعمّد والمتكرّر للقوة والنفوذ ضد الآخرين، وأن يتمّ ذلك بشكل فردي أو جماعي، وأن يكون مبنياً على عدم التوازن في القوة بين المتنمّر والضحية، وأن يسعى المتنمّر إلى السيطرة وفرض السلطة والهيمنة على الآخرين، وينتج عن ذلك إرهاب جسدي أو نفسي لضحايا التنمّر (الشامي، 2020، ص. 17).

وعلى الرغم من أنّ التنمّر هو سلوك يستخدمه المراهقون أحياناً لإدارة علاقاتهم الشخصية، إلا أننا يجب أن نتجنّب -قدر الإمكان-تصنيفهم على أنّهم "متنمّرون" أو "ضحايا"، بل يجب التصرّف بطريقة تربوية بهدف الحفاظ على تقدير الذات لديهم ولضمان تطوّرهم السليم، لذلك من الأفضل الاهتمام برفاههم كأشخاص، ولكن ذلك لا يمنع التدخّل لمواجهة أيّ نوع من السّلوك غير اللّائق من قبلهم، فليس كلّ عدوان بين الأقران يشكّل تنمّراً بالضرورة، ففي علاقاتهم الشخصية قد يستخدم المراهقون أحياناً سلوكيات غير ملائمة لإدارة اختلافاتهم، مثل العدوان اللّفظي أو الجسدي أو الاجتماعي أو الإلكتروني، ويمكن أن تحدث هذه الاعتداءات، سواء كانت بسيطة أو خطيرة، مباشرة أمام الشخص أو بشكل غير مباشر بوسائل ملتوية (Boissonneault & Baumont, 2018, P. 3).

وعند الاطّلاع على أدبيات البحث وجدنا أنّ مفهوم التنمّر تمّ تناوله بمصطلحات مختلفة، مثل كلمة "Bullying" الإنجليزية التي تمّت ترجمتها إلى مترادفات متعدّدة تختلف من حيث الشكل وتتّفق من حيث المعنى والمضمون إلى حد ما، ومن هذه الترجمات ما يلي:

أ. التنمّر أو الاستئساد:

اصطلاحاً: هي ترجمة قدّمتها رابية حكيم، وهي طبيبة نفسية بأحد المراكز الطبية النفسية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وأشارت إلى أنّ التنمّر يُقصد به إلحاق بعض الأطفال أذىً معنوياً أو جسدياً بأطفال آخرين.

لغويّاً: تنمّر، يتنمّر، تنمّرا (نمر) أيّأنّ الشخص تشبّه بالنمر في طبعه وحاول أن يقلّده في شراسته، أمّا استئساد الولد كونه كالأسد.

ب. المشاغب:

اصطلاحاً: المشاغب ترجمة ظهرت لدى المشتغلين في الصّحة النفسية، ويتّضح ذلك في البحوث التي أجراها كل من فوقية راضي (2001)، هشام الخولي (2004)، تحية عبد العال (2006)، إسعاد البنا (2008)، هالة إسماعيل (2010)، مصطفى مظلوم (2011)، سيد البهاص (2012).

لغويّاً: الشغب هو تهيّج الشر وإثارة الفتن والاضطراب أو الخصام، والولد المشاغب هو المشاكس مثير الشغب.

ج. الترهيب:

اصطلاحاً: ظهر هذا المصطلح في الترجمة التي قام بها المجلس القومي للأمومة والطفولة في مصر للتقرير العالمي بشأن العنف ضد الأطفال، حيث أكد التقرير أنّ المصطلح يتّسع ليضمّ الأشكال الأكثر خفاء وتعقيدا من العنف المدرسي.

لغويّاً: ترهيب الولد وتخويفه وتفزيعه.

د. البلطجة:

اصطلاحاً: هي ترجمة ظهرت لدى المشتغلين بالخدمة الاجتماعية، والبلطجي هو شخص ذو سلوك مضاد لقيم المجتمع، ويحاول فرض سيطرته ونفوذه بالعنف واستخدام القوة دون مراعاة القانون والأخلاقيات.

لغويّاً: هي لفظ دارج في العامّية وليس له أصل في اللغة العربية (عند الأتراك هو حامل البلطة أي آلة حادة لتقطيع الأشجار وتكسير الحطب).

وبالبحث عن هذا المصطلح في قواميس اللغة العربية وجد أنّ تنمّر واستئساد هي الترجمة المناسبة لكلمة Bullying (الدسوقي، 2016، ص ص. 7-8).

2. التنمّر وعلاقته بالمفاهيم الأخرى:

1.2. التنمّر والصراع:

تتخذ الاختلافات بين سلوك التنمّر وصراع الأقران حسب الجدول التالي:

جدول (1): الفرق بين سلوك التنمّر وصراع الأقران

الصراع الطبيعي	التنمّر
يحدث أحياناً	يتكرّر حدوثه
عرضي (من دون قصد)	يحدث عمداً
ليس مشكلة خطيرة	ردة الفعل تكون عنيفة وقوية تجاه الضحية
لا يسعى إلى السلطة والسيطرة	يسعى إلى السلطة والسيطرة
لا يسعى للوصول إلى هدف معين	هدفه إيذاء الضحية أو السيطرة عليه
نادم ويتحمّل المسؤولية	ليس للندم مكان ويقع اللوم دائماً على الضحية
يبذل جهداً لحلّ المشكلة	لا يبذل أي جهد لحلّ المشكلة

2.2. التنمّر والعنف والعدوان:

حاول كورفو ودلارا (Corvo & Delara, 2010) التمييز بين مفاهيم العنف والعدوان والتنمّر، وتوصّلا إلى أنّه إذا كان العنف يمثّل المرحلة المأساوية للعدوان، فإنّ التنمّر يعتبر المرحلة الأولى منه، حيث يبدأ من ترصّد الضحية وتسجيل تحرّكاتها والتخطيط للإيقاع بها، وقد يزداد ويتحوّل إلى عدوان لفظي أو عنف جسدي، واعتبرا أنّ الجرائم الإلكترونية في العصر الحديث تنتمي للتنمّر أكثر من انتمائها للعنف والعدوان.

ويرى الصوفي (2012) أنّ العنف يتمّ خلاله استعمال السلاح والتهديد والوعيد بكل أنواعه ويفضي إلى العنف الشديد، في حين أنّ التنمّر يكون أخف ويتضمّن عنفاً جسدياً خفيفاً وعنفاً لفظياً كبيراً، ويشمل استعراض القوة والسيطرة والرغبة في التحكّم في الرفقاء والأقران والزملاء. ويقال عن العنف أنّه تنمّر إذا حدث بشكل متكرّر، وإذا دام لفترة زمنية معينة، مع إشراك شخص يمارس سلطة على شخص آخر، وإذا تسبّب هذا العنف في خوف الضحية الذي لا يعرف كيف يدافع عن نفسه (Boissonneault & Baumont, 2018, P. 8).

أمّا العدوان فيُعتبر هجوماً غير مبرّر يسبّب ضرراً للنفس وللأشخاص وللممتلكات، في حين أنّ العنف يمثّل سلوكاً عدوانياً أي أنّه يكون ناتجاً عن الشعور بالعداوة، وبالتالي فإنّ العدوان يعتبر أكثر عمومية من العنف بما أنّه يتضمّن جانبين لفظي وبدني، من جهة أخرى يتميّز التنمّر عن العدوان بمظهرين، الأول هو عدم التوازن والتساوي في القوة بين المتنمّر والضحية، والثاني هو التكرار حيث يكون من الصعب على الضحية الدفاع عن نفسها بسبب الضعف الجسدي أو النفسي أو كثرة عدد المتنمّرين (دخان، 2015، ص. 19)، لكن على الرغم من وجود اختلافات بين التنمّر والعدوان، إلا أنّ السّمات الشخصية للمتنمّرين تتشابه تشابهاً انفعالياً مع نظيرتها لدى الأشخاص العدوانيين، وحسب دراسة رمضان عاشور حسين (2016) فإنّ كلّ سلوك عدواني لا يتضمّن بالضرورة سلوكاً تنمّرياً، في حين أنّ كلّ سلوك تنمّري ينطوي على سلوك عدواني (بطواف وخلوفي، 2020، ص ص. 214 – 215).

وفي البيئة المدرسية غالباً ما يكون ضحية التنمّر طالباً وحيداً يتعرّض للمضايقة من مجموعة تتكوّن من اثنين أو ثلاثة من الطلّاب يتزعّمهم قائد سلبي، لكن ما بين 20 و40%من الضحايا أفادوا بأنّهم تعرّضوا للتنمّر من قبل طلّاب منفردين (بريشة ودياب، 2019، ص. 316).

3. خصائص أطراف التنمّر:

يُعتبر التنمّر ظاهرة علائقية واجتماعية لا تشمل الشخص الذي يرتكب العدوان (المتنمّر) والشخص الذي يعاني منه (الضحية) فقط، بل يشاهد العديد من المراهقين هذه المواقف من خلال لعب دور نشط (من خلال التشجيع أو الضحك)، أو دور سلبي (من خلال المشاهدة فقط دون المشاركة)، وهذا هو الحال على شبكة الانترنت أيضاً، حيث يمكنهم تداول الرسائل أو الصور المؤذية التي تهمّ شخصا آخر (Boissonneault & Baumont, 2018, P. 11).

1.3. المتنمّر: أشار وونج (Wong, 2009, P. 98) إلى أنّ المتنمّرين يميلون إلى السيطرة على الآخرين، واستعمال القوة، والغضب والانتقام، وعدم الانضباط، كما أنّهم يُظهرون أفعالاً وسواسية، كما أنّهم يقومون بالسيطرة والهيمنة على الآخرين، ومحاولة الاستيلاء على ممتلكاتهم. ويؤكد أبوغزال (2009) نقلاً عن "كارني وميرل" أنّ معظم المتنمّرين من طلبة المدارس ومن الجنسين، يتميّزون بمزاج حار واندفاع وعدم القدرة على تحمّل الإحباط، كما أنّ لديهم اتجاهات إيجابية نحو العدوان، ويُظهرون إنجازاً مدرسياً ضعيفاً ويكشفون عدم محبّتهم للمدرسة، كما بيّنت دراسة جرادات (2008) أنّ لديهم تقدير ذات منخفض وأنّهم يعانون مشكلات في الانتباه (بوعناني وكورات، 2019، ص. 90).

ومن بين المؤشرات التي تدلّ على أنّ الشاب معرّض للانخراط في أنشطة التنمّر أو يميل إليها، الافتقار إلى المفردات العاطفية للتعبير عن المشاعر، واستخدام العنف لتلبية احتياجاته، إضافة إلى التفاعل بشكل متهوّر ومقاومة ضغط الأقران بشكل ضعيف، زيادة على ضعف القدرة على إدارة النزاعات، وكذلك الرغبة في إنشاء مكانة اجتماعية مهمّة مع الأصدقاء أو الحفاظ على مكانة موجودة أصلا، مع الميل إلى عزو النوايا العدائية للآخرين، إلى جانب وجود علاقات سلبية (إساءة استخدام السلطة) مع الإخوة والأخوات والأصدقاء(Boissonneault & Baumont, 2018, P. 11).

من جهته حدّد ريجباي (Rigbay (1994 خصائص المتنمّرين، ووصفهم بأنّهم يتّسمون بأنّهم أضخم وأقوى ممّن هم في عمرهم، وقساة وغير مبالين، كما أنّ لديهم نقص في الشعور بالأسى نحو الآخرين، ولا يتعاونون مع الآخرين، ومستوى ثقتهم بأنفسهم عادي (شايع، 2018، ص ص. 368-369)، في حين وجد ألويس (Olweus, 1997) أنّ للمتنمّرين تاريخ من الإساءة وأنّهم يتعاطون المخدرات، كما أنّ المتنمّرين في الطفولة قد يكونون مجرمين عندما يبلغون سن الرشد، كما أنّهم يُظهرون مستويات مرتفعة من الاندفاعية والحاجة إلى القوة

والهيمنة على الآخرين، كما بيّن واتسون (Watson, 1997) أن المتنمّرين يُظهرون مستوى أقل من القلق وعدم الشعور بالأمن، لأنّهم يحصلون على التعزيزات من الأقران إلى جانب إحساسهم بالتحكّم والهيمنة على الضحية.

ومن خصائص المتنمّرين أنهم مغرورون وأقوياء ومقبولون من أقرانهم، كما أنّهم يتميزون بالرغبة في السيطرة على الآخرين باستخدام العنف، ويُظهرون القليل من التعاطف تجاه ضحاياهم، ويتميّزون بأنّهم محاطون بمتنمّرين آخرين وأتباع سلبيين، وهؤلاء لا يبدؤون بالضرورة بالسلوك العدواني، لكنهم يشاركون فيه ويقدّمون الدعم والتشجيع للمتنمّر، وموافقتهم هذه ترفع من إحساس المتنمّر بذاته ومكانته، وتجعل سلوك المتنمّر مستمّراً (بريشة ودياب، 2019، ص. 317).

من جهة أخرى، فإنّ أغرب ما توصّل إليه (Rigbay & slee,1993) أنّ المتنمّرين لديهم تقدير ذات مشابه لتقدير الذات لدى الأطفال العاديين، وذلك بسبب إحساسهم بالقوة وسيطرتهم على ضحاياهم إلى جانب اتجاهاتهم الإيجابية نحو العنف (شطيبي وبوطاف، 2014، ص. 79)، ويفسّر مظلوم (2011) ارتفاع تقدير الذات لدى التلميذ المتنمّر (المشاغب)، بأنّ إدراكه أنّ أفعاله التي تتصف بإيذاء الغير والسيطرة عليهم، تلقى تعزيزاً ودعماً من الأقران الذين يرون أنّ أفعاله مقبولة لدى كثيرين، أي أنّه بقدر التعزيز والرضا الذي يتلقاه المتنمّر تكون تلك السلوكيات فعّالة في خفض مستوى القلق لديه وارتفاع الشعور بالأمن على حساب الضحايا، الأمر الذي يؤدّي إلى ارتفاع مستوى تقديره لذاته.

ويمكن أن يُضاف إلى ذلك أنّ سلوك التنمّر غالباً ما يحدث دون أن يكون هناك استفزاز واضح، واستناداً إلى هذه الخصائص يمكن اعتبار التنمّر المدرسي شكلاً من أشكال الإساءة (abus)، وما يجعله مختلفاً عن أشكال الإساءة والعنف الأخرى مثل العنف ضد الأطفال والعنف المنزلي، هي البيئة التي يحدث فيها ذلك العنف وشكل العلاقة بين أطراف الاعتداء.

وعلى الرغم ممّا سبق ذكره، إلّا أنّه من الضروري الإشارة إلى أنّ الأشخاص الذين يتنمّرون على الآخرين ليسوا بالضرورة "متنمّرين" مثلما تمّ الإيحاء به في أحيان كثيرة، ولا يقتصر الأمر على الشباب الذين تمّ تشخيصهم بمشكلات سلوكية، وباختصار يمكن القول إنّ أولئك الذين ينتهي بهم الأمر بمهاجمة أقرانهم، يمكن أن تكون لديهم دوافع مختلفة جداً.

2.3. المتنمّر عليه (الضحيّة): أشار ميشيل (Michele & al, 2004, P. 315) إلى أنّ ضحايا التنمّر لا يستطيعون حماية أنفسهم ونادراً ما يدافعون عنها، كما أنّهم يعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم أو السيطرة عليها، وهم الأفراد الذين يقع عليهم الفعل، ويتميّزون بعدم القدرة على الدفاع عن أنفسهم ويكونون عرضة للاعتداء وسلب الممتلكات، وبيّن (ألويس) نوعين من الضحايا، النوع الأول يشمل الضحايا السلبيين الذين يكونون قلقين وغير آمنين دائما ونظراتهم لذواتهم تكون سلبية، كما أنّهم يعزّزون سلوك المتنمّر العدواني، والنوع الثاني هم الضحايا الاستفزازيون الذين يكونون إمّا عدوانيين أو كثيري الحركة ويقومون بسلوكيات

مزعجة تولّد السلبية والرفض من أقرانهم، وإضافة إلى ذلك تكون لديهم اتجاهات سلبية نحو العنف (بوعناني وكورات، 2019، ص. 90).

كما أنّ الأشخاص الذين يتعرّضون للتنمّر لا يقدّمون ملفاً شخصياً نموذجياً، على الرغم من اتصافهم بنقاط ضعف معينة مثل زياده الوزن، التوجّه الجنسي، الخصائص الشخصية وغيرها، وفي أحيان كثيرة يمكن لأيّ شخص أن يصبح هدفاً للتنمّر أو التسلّط عبر الإنترنت، وذلك لمجرد أنّه يثير الحسد أو الغيرة من حوله، والشاب المصاب بذلك يمكن أن يجد نفسه معزولاً ودون موارد، ما يتسبّب له في الانعزال وانسحاب الذات وفقدان الثقة في النفس وانخفاض تقدير الذات، وبالتالي يمكن القول أنّ لا أحد محصّن ضدّ هذا النوع من الهجوم.

ومن بين المؤشرات التي تكشف لنا أنّ الشاب معرّض للوقوع ضحية للتنمّر أو للتسلّط عبر الانترنت، افتقاره إلى المفردات العاطفية للتعبير عن المشاعر، والصعوبة في إدارة النزاعات وفي تكوين الصداقات (غالبا ما يكون بمفرده في المدرسة أو الحي الذي يسكن فيه)، وكذلك ضعف المهارات الاجتماعية أو صعوبة الاندماج في مجموعة أو مع الأقران، مع فقدان الاهتمام بالمدرسة أو الأنشطة التي كان يستمتع بها من قبل، مع انخفاض درجاته في الامتحانات، كما تظهر عليه تغيّرات مفاجئة في العادات أو المزاج، إلى جانب ميله لتجنّب أماكن معينة مثل فناء المدرسة، غرفة تبديل الملابس، حصص التربية البدنية، المعسكر الصيفي(Boissonneault & Baumont, 2018, P. 14).

وذكر ريجبي (1994) Rigby أنّ ضحايا التنمّر يتّصفون بضعف في المهارات الاجتماعية، وتكون لديهم مشكلة في بناء العلاقات مع الآخرين والمحافظة عليها، كما أشارت دراسة إلى أنّ ضحايا التنمّر غالبا ما يتّسمون بالتردّد وعدم الحسم، وفي السياق ذاته قام بيري وآخرون (Bery & al, 1990) بقياس الطريقة التي يتعامل بها الطلّاب عندما يتعرضون للتنمّر، وتوصّلوا إلى أنّ ضحايا التنمّر يكافئون المتنمّر بإظهار الخوف والتوتر، وأنّهم لا يميلون للانتقام، الأمر الذي يحفز المتنمّر على تكرار سلوكه، بينما أشار بيرس (1990) Pierce إلى أنّ ضحايا التنمّر سريعو البكاء، وهو ما يحفز المتنمّر (شايع، 2018، ص ص. 368 - 369).

في حين أظهرت دراستا كل من (Mynard, 1997) و(Peroy et all, 1988)، أنّ ضحايا التنمّر يُظهرون مستويات مرتفعة من القلق وعدم الأمان والاكتئاب والشعور بالوحدة، مقابل تقدير ذات منخفض، والنبذ من طرف الأقران وضعف الثقة بالنفس (شطيبي وبوطاف، 2014، ص. 79).

ويعاني ضحايا التنمّر من الإحساس بعدم السعادة والشعور بالحزن وكره لبيئتهم الاجتماعية، الأمر الذي يؤدّي إلى الوحدة والعزلة والقلق والتوتر والاكتئاب، إلى جانب المعاناة من أمراض جسدية واضطرابات في النوم وتشنجات عصبية ونوبات بكاء متكررة، كما أنّهم يعانون من مشكلات في الانتباه وبعض الأعراض النفسية ومن مشكلات انفعالية عديدة وعدم الاتزان الانفعالي (جرايسي، 2012، ص. 19).

3.3. المتفرّجون: هم الملاحظون لعملية التنمّر، وينقسمون إلى ثلاث مجموعات:

- **المعزّزون:** الذين يقدّمون الدّعم للمتنمّر بسبب علاقة الصداقة التي تربطهم به، وبذلك هم مشاركون فعليّون في الاعتداء.
- **المدافعون:** الذين يتعاطفون مع الضحيّة ويقدّمون له يد العون.
- **الخارجون:** المحايدون الذين لا ينحازون لأيّ من الطرفين (شطيبي وبوطاف، 2014، ص. 77).

ويمكن للشباب الذين يشاهدون التنمّر أو يسمعون عنه من أقرانهم، أن يلعبوا دوراً رئيسياً في إنهاء دورة العدوان، وغالباً ما يخبر أولئك الذين يعانون من هذه الهجمات (الضحايا) أصدقاءهم أولاً، لكن أغلب الأصدقاء يهربون عندما يتعرّض أحدهم للتنمّر، وذلك خوفاً من التورّط، ومع ذلك عندما يختار مشاهدو حالات التنمّر اتخاذ إجراء معيّن يمكنهم في الواقع إيقاف الإساءة.

وقد تكشف بعض المؤشرات أنّ شاباً شاهد التنمّر أو التسلّط عبر الانترنت، من بينها فقدان الاهتمام بالمدرسة أو أي نشاط آخر، والاتجاه إلى العزلة أو السرّية، ورفض الذهاب إلى المدرسة أو المشاركة في الأنشطة اللامنهجية أو الرياضية، إضافة إلى فقدان تقدير الذات، وكذلك الجسدنة (Sonatisation) والمعاناة من الصداع أو الأرق أو مشاكل صحية أخرى (Boissonneault & Baumont, 2018, P. 15).

وتناولت بعض الدراسات العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة ضحايا التنمّر والمتنمّرين، حيث أشارت دراسة فوكس وبولتون (Fox & Boulton, 2002) إلى أنّ الطلبة الضحايا يعانون من الانعزالية والوحدة والنبذ الاجتماعي، كما أنّ لديهم مشكلات اجتماعية عديدة ويفتقرون إلى المهارات الاجتماعية والقيادية ويعانون من مشكلات عديدة في العلاقات الاجتماعية، بينما ينال المتنمّرون رفضاً عاماً من مجتمع الأقران، لكنهم يتمتعون بشعبية بين أفراد زمرتهم (جرايسي، 2012، ص. 14).

ومن بين الأساليب التي تُمكّننا من قياس سلوك التنمّر الملاحظة والمتابعة الذاتية والنتائج المترتبة عليه، كما يمكن معرفته عن طريق الأشخاص الذي تمت السيطرة عليهم وشعروا بالأذى نتيجة الاعتداء عليهم بطرق مختلفة، وكذلك من خلال التقديرات الذاتية وتقديرات الأقران والمدرّسين، وذلك عن طريق توجيه أسئلة تكشف لنا الأشخاص المتنمّرين، إلى جانب تطبيق مقاييس التقدير أو التي تتضمن المواقف. وعلى العموم يتفق كثير من الباحثين على أنّ التنمّر يعتبر فئة فرعية من السلوك العدواني، وعلى أنه يتميّز بالمعايير الدنيا الثلاثة القصد العدائي، اختلال التوازن في السلطة والتكرار لفترة زمنية (غولي والعكيلي، 2018، ص. 2485)، ويقصد بذلك أنّه يمكن تصنيف أيّ سلوك عدواني بأنه تنمّر عندما تحكمه ثلاثة معايير هي:

1. إذا كان اعتداء متعمّداً وربما يكون جسدياً أو لفظياً أو بشكل غير مباشر.
2. إذا كان يعرّض الضحايا لاعتداءات متكرّرة وخلال فترات ممتدة.

3. إذا كان يحدث داخل علاقة شخصية يميّزها عدم التوازن في القوة سواء كان حقيقياً أو معنوياً، وهذه القوة تنبع من منطلق القوة الجسمانية أو من منطلق نفسي مع الأطفال ذوي التأثير الكبير على أقرانهم فتظهر بين المتنمّرين والضحية (الطاهر وسويسي، 2020، ص. 356).

ومن خلال البحث في موضوع التنمّر يتضح أنّ الدراسات التي تناولته أولت الاهتمام الأكبر لأطوار الابتدائي والمتوسط والثانوي، دون الاهتمام بالمرحلة الجامعية ولا الإقامات الجامعية التي حظيت بالاهتمام في الدراسات التي أجريت حول العنف بصفة عامة، ورغم ذلك إلا أنّ هذه الدراسات القليلة أشارت إلى وجود التنمّر داخل الجامعة، ومثال على ذلك الاستطلاعات التي قام بها موقع UniversityHealth Survey، الذي يقوم كل 4 سنوات بالتحقيق في رفاهية الطلّاب وسلوكياتهم الصحية في فنلندا، وذلك باستخدام عينات عشوائية تمثيلية من الطلّاب الفنلنديين الجامعيين من جميع الجامعات، حيث أوضحت هذه الاستطلاعات أنّه خلال تعليمهم العالي تعرّض من 5 إلى 7.5% من الطلّاب للتنمّر من طرف زملائهم على الأقل من حين إلى آخر، بينما أقرّ 2% تقريبا بأنّهم تعرّضوا للتنمّر من طرف زملائهم، كما أظهرت دراسة أخرى أجراها سانكونن وآخرون (Sunkonen & al, 2014) في إحدى الجامعات في فنلندا، أنّ من بين 2805 مشاركين أفاد ما مجموعه 5% بأنّهم تعرّضوا للتنمّر في الجامعة، لكن في نصف هذه الحالات فقط تمّ تحديد طالب آخر على أنه المتنمّر (Maili & al, 2019, p. 146).

كما أشارت خليفي (2021) إلى أنّ الإقامات الجامعية لم تسلم من ظاهرة العنف التي تشهد تزايداً مستمرّا وتظهر بأنماط مختلفة، ويتعلّق الأمر بالإقامات الجامعية الخاصة بالذكور والإناث على حد سواء (خليفي، 2021، ص. 575).

4. أشكال التنمّر:

يظهر التنمّر بين الطلّاب في الجامعة في عدة أشكال، من بينها نشر الإشاعات السيئة التي تخصّ العرق أو الإعاقة أو الجنس أو الدين أو الميول الجنسية، إلى جانب السخرية والإهانة والاستبعاد الاجتماعي والمطاردة، إضافة إلى التهديد المباشر أو عن طريق الإنترنت، وهذه السلوكيات يستعملها الطلّاب داخل الجامعة (صغار البالغين)، وتعتبر جريمة كراهية في المملكة المتحدة وبعض البلدان الأوروبية، كما أنّها تمثّل تجربة أليمة تكون لها عواقب سلبية على المدى الطويل على الصحة النفسية للضحايا وحياتهم الأكاديمية (Cowie&Myres, 2016, P. 112).

وحدّد فيلد (2004) أشكال التنمّر أو الاستقواء، ومن بينها الاستقواء الجسمي واللّفظي والجنسي والعاطفي والنفسي، والاستقواء في العلاقات الاجتماعية، والاستقواء على الممتلكات، وتبدأ هذه الأشكال بتقسيم فطري تلقائي يقوم به الأطفال في بداية وجودهم معا، وذلك على نحو بدني أو عرقي أو طائفي أو طبقي، وبعد ذلك يستقطب الطرف الأقوى مجموعة تسمى بـ "الشلّة" ويستميلها، لتكون بادرة من بوادر التنمّر التي يجب الانتباه لها وتقويمها من البداية. ويبدأ التنمّر بأشكال الدعابات الخفيفة المرحة التي تسمى "مقالب"، لكنها سرعان ما تتحوّل لتكون موجهة ضدّ فرد معيّن يوصف بأنه "من خارج الشلّة"، وبعد ذلك تتطوّر هذه الدعابات إلى سخافات ومضايقات الهدف منها إظهار القوة والسيطرة على الضحية والنيل منه وإخضاعه إلى تلك "الشلّة"، ويتطوّر الأمر في حالات كثيرة إلى العنف الجسدي أو الإهانة النفسية المتكررة كوسيلة للتسلية واللّهو

واستعراض القوة وإظهار السيطرة. ويعتبر التنمّر نمطاً سلوكياً فردياً وجمعياً، ويكون سرّياً أو علنياً ومباشراً أو غير مباشر، ويعبّر عن التنفس الانفعالي وفرض السيطرة على الآخرين بطرق مختلفة لتحقيق غاية ذاتية يعبّر عنها بأساليب لفظية ونفسية وعدائية وجسدية تتصف بالشدة وتوجيه العنف تجاه الآخرين في المواقف المدرسية والاجتماعية (غولي والعكيلي، 2018، ص. 2483).

من جهته حدّد برفني (Pervent :2007) أشكال التنمّر كالآتي:

أ. **التنمّر الجسدي:** يتمثّل في الضرب والصفع أو القرص أو الرفس أو الإيقاع أرضاً، وتكون الاحتكاكات مباشرة مع الضحية، كما قد يستعمل المتنمّر أدوات لإيذاء الضحية وإجباره على القيام بسلوكيات معيّنة تكون مخجلة في الغالب.

ب. **التنمّر اللّفظي:** ويظهر في شكل الوشاية ونشر الإشاعات والشتائم واللعن والتهديد والتعنيف، إلى جانب استعمال كلمات مسيئة وبذيئة ومخجلة وتسميات غير لائقة والتخويف.

ج. **التنمّر على الممتلكات:** ويتضمّن تمزيق الملابس وإتلاف الكتب وسرقة الممتلكات وأخذ أشياء الآخرين عنوة، وقد ترتبط كل الأشكال مع بعضها البعض.

د. **التنمّر الانفعالي:** ويتضمّن كلّ السلوكيات التي تؤذي الجانب النفسي والعاطفي، مثل العزل عن المجموعة والتخويف والمضايقة والتجاهل والإزعاج بالهمس والاستفزاز.

ه. **التنمّر الجنسي:** ويتم فيه استخدام كلمات جنسية والجهر بها مع الإيماءات والإشارات للتهديد بالممارسة.

و. **التنمّر الإلكتروني:** هذا التنمّر جاء نتيجة التطوّر التكنولوجي وخاصة الأنترنت، ويسمى بالتنمّر المحايد، ويأتي في شكل رسائل هاتفية قصيرة أو رسائل بالبريد الإلكتروني في صور نصية أو مواقع إلكترونية وكلها تحمل مواصفات مسيئة ومخجلة (مصطفاي وكورات، 2019، ص ص. 89-90).

بينما يقسّم كيث ومارتن (Keith & Martin :2005) سلوك التنمّر إلى:

أ. **التنمّر الجسمي:** وهو أوضح صورة لسلوك التنمّر ويحدث حين يتأذّى شخص ما (الضحية) جسميا، ويتمثّل هذا النوع من التنمّر في الضرب والركل والدفع وتحطيم الممتلكات الخاصة.

ب. **التنمّر غير الجسمي:** ويطلق عليه أحياناً العدوان الاجتماعي، وينقسم إلى:

- تنمّر غير جسمي لفظي: ويتضمّن المكالمات الهاتفية البذيئة وابتزاز الأموال والتهديد والإغاظة والتعليقات القاسية ونشر الشائعات المزيفة والمغرضة عن الآخرين.
- تنمّر غير جسمي غير لفظي: ويأخذ ثلاثة أشكال هي:
  - تنمّر غير جسمي غير لفظي مباشر: مثل الغمز واللّمز والإيماءات الوقحة.
  - تنمّر غير جسمي غير لفظي غير مباشر: مثل استبعاد الضحية من أي نشاط تقوم به المجموعة والتجاهل المتعمّد له، وغرس الكراهية في نفوس الأقران تجاهه.
  - تنمّر إتلاف الممتلكات: مثل تمزيق ملابس الضحية وإتلاف كتبه وأدواته المدرسية وسرقة مقتنياته الخاصة (الدسوقي، 2016، ص ص. 21-22).

أمّا بالنسبة للتسلّط الممارس عبر الأنترنت أو ما نطلق عليه اسم"التنمّر الإلكتروني"، فيبدو أنّه كان في انخفاض منذ 2013، حيث كان من بين أقلّ السلوكيات العدوانية التي تمّ الإبلاغ عنها من قبل التلاميذ في المدارس الثانوية، ففي عام 2017 قال معظمهم (92.5%) إنّهم لم يتعرّضوا للتنمّر الإلكتروني إطلاقا، بينما قال (6.2%) إنّهم تعرّضوا لهذا النوع من التنمّر مرة أو مرتين خلال العام، بينما قالت نسبة قليلة جدا (1.3%) إنّهم تعرّضوا للتنمّر الإلكتروني مراراً (Boissonneault & Baumont, 2018, P. 9).

5. أسباب التنمّر:

يمكن تلخيص أهمّ الأسباب التي أدّت إلى انتشار ظاهرة التنمّر في النقاط الآتية:

1.5. الأسباب السيكوسوسيولوجية: من الناحية السيكولوجية عادة ما يتمتّع المتنمّرون، خصوصاً القادة منهم بشخصيات قوية، أو يكونون من الشخصيات السيكوباتية Psychpath المضادّة للمجتمع، وتكمن خطورة هذا النوع في إمكانية تحوّله خارج المدرسة إلى مشروع مجرم يهدّد استقرار المجتمع، كما يمكن أن يلجأ الطفل إلى التنمّر والعنف نتيجة مرضه واضطراباته السلوكية التي تحتاج إلى تدخّل المختصين (أوباري، 2014).

وتشير الأبحاث في مجال التنمّر إلى أسباب مختلفة تؤدّي إلى تنمّر الشباب على أقرانهم، من بينها أنّ هذا السلوك تمّ تعلّمه واعتباره فعّالاً لتحقيق غايتهم والحصول على ما يريدون (على سبيل المثال: الحصول على ممتلكات أو امتياز أو مكانة اجتماعية أو شعبية أو اعتراف أو الانتماء إلى مجموعة ... إلخ)، وبالتالي لا يعرفون طرقاً أخرى للتعبير عن خيبة آمالهم أو ألمهم، لذلك قد يختارون التنمّر على أقرانهم بدافع الانتقام أو الغيرة أو الإحباط، كما أنهم سيكونون أكثر عرضة للتصرّف بهذه الطريقة إذا رأوا هذا النوع من السلوك يحدث في المنزل أو في محيطهم.

وقد يكون الشباب الذين يتعرّضون للتنمّر أقل مهارة في علاقاتهم الشخصية، وغير قادرين على التعبير بوضوح عمّا يريدون أو لا يريدون، كما أنه يصعب عليهم تكوين صداقات أو الاحتفاظ بها، ومع ذلك فإنّ وجود أصدقاء يوفّر حلفاء يمكنهم المساعدة في منع حالات التنمّر، لذلك يجب تعليم الشباب استراتيجيات مختلفة تهدف لتطوير الصداقات والحفاظ عليها، وذلك من أجل إعدادهم للاستجابة بشكل أفضل للمواقف الاجتماعية الصعبة، بغض النظر عن مكان حدوثها (على سبيل المثال في المدرسة أو في سياق الترفيه أو على شبكة الأنترنت) (Boissonneault & Baumont, 2018 , P. 18).

2.5. الأسباب الأسرية: تلعب البيئة الأسرية دوراً مهماً في تنشئة الأفراد وتشكيل سلوكهم من خلال استخدام أساليب متعدّدة في التنشئة، وتختلف هذه الأساليب من أسرة إلى أخرى، فهناك أسر تتّصف باللّين والتسامح ويتقبّل فيها الوالدان أفكار أبنائهم وطموحاتهم ويتعاملون معهم بالتسامح، وبالتالي يكون الطفل اجتماعياً ومتعاوناً ومخلصاً ولطيفاً ومستقرّاً عاطفياً ومرحاً ويواجه الحياة بثقة عالية، في

حين أنّ أسراً أخرى ينشأ الأولاد فيها على التسلّط والقسوة، حيث يفرض الوالدان رأيهما على الأطفال أو المراهقين دون الاهتمام برغباتهم أو ميولهم، كما أنهما يستخدمان العقاب البدني كأسلوب أساسي في التنشئة الاجتماعية، ويحتقران الطفل ويقلّلان من شأنه، فيؤدي ذلك إلى تكوين شخصية طفل خائف وخجول يشعر بعدم الكفاءة (الصرايرة، 2007، ص. 26).

وقد تميل الأسر إلى تلبية حاجات الأبناء المادية، مقابل إهمال الأدوار الأهم مثل المتابعة التربوية وتقويم السلوك وتعديل الصفات والتربية الحسنة، وإلى جانب الإهمال يعتبر العنف الأسري من أهم الأسباب التي تؤدي إلى سلوك التنمّر، فالطفل يتأثر بما يشاهده أو بما يمارسه عليه الآخرون من عنف، ويمارس العنف بدوره على التلاميذ الأضعف في المدرسة، كما أنّ الحماية الزائدة تعيق نضج الأطفال وتضعفهم وتشعرهم بعدم الكفاءة (أوباري، 2014).

وتُعتبر البيئة الأسرية من العوامل التي تساهم في ظهور سلوك التنمّر، فقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمّرين والضحايا، وأظهرت أنّهم ينتمون إلى أسر يسودها التفكّك والانفصال والفوضى والعلاقات السلبية بين الوالدين، كما أنّ الأبناء في هذه الأسر يعانون من الحرمان العاطفي (الصرايرة، 2011، ص. 17)، كما أكد علماء في تقرير "ماساتشوسيتس" لصحة النشء، فرضية سبق لبعض الباحثين طرحها، وهي أنّ غالبية المتورّطين في التنمّر ينحدرون من أسر يُمارَس فيها العنف بين الزوجين أو من الوالدين على الأبناء (الصرايرة، 2011، ص. 4)، فعندما يكون الوالدان في شجار دائم يكون الوضع غير مستقر، ويؤدّي ذلك إلى اضطراب نفسية الابن، كما أنّ انشغال الوالدين بالنزاعات والخلافات، وتفكّك الأسرة أحيانا، يؤدّيان بالابن إلى التصرّف بحرية مطلقة تدفعه إلى ممارسة أعمال العنف والشغب مع أقرانه (علجية، 2002، ص. 186).

3.5. الأسباب المرتبطة بالحياة المدرسية: أشار فيلد (2004) إلى أنّ ظاهرة التنمّر تشهد انتشاراً متزايداً، وأنها تُعتبر مشكلة تربوية واجتماعية وشخصية بالغة الخطورة، وتكون نتائجها سلبية على البيئة المدرسية العامة وعلى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي للطالب (الصرايرة، 2011، ص. 2)، حيث ارتقى العنف في المدارس المعاصرة إلى مستويات غير مسبوقة وصلت إلى حد الاعتداء اللفظي والجسدي على المدرّسين والطلّاب، وهو الأمر الذي شجّع على التسلّط والتنمّر.

4.5. الأسباب المرتبطة بالإعلام والثورة التقنية: من بين الأسباب التي تجعل الأطفال يلجؤون إلى العنف في حياتهم اليومية، اعتماد كثير من الألعاب الإلكترونية على القوة الخارقة وسحق الخصوم لتحصيل أعلى النقاط والانتصار دون هدف تربوي، حيث أنّ الخطورة تكمن في إدمان الأطفال على هذا النوع من الألعاب واعتبار الحياة اليومية امتدادا لهذه الألعاب، إضافة إلى تزايد مشاهد العنف في التلفاز والقتل الهمجي والاستهانة بالنفس البشرية، وميل الطفل إلى تصديق هذه الأمور وفطرته على التقليد وإعادة الإنتاج (أوباري، 2014).

6. النظريات المفسّرة لسلوك التنمّر:

1.6. النظرية التحليلية: حسب نظرة التحليليين للتنمّر، فإنّ الطفل قد يمرّ في فترة الرضاعة بخبرات سارة أو حزينة، وأنه يقوم بتخزين هذه الخبرات التي قد تظهر في أي مناسبة، وذلك نتيجة فشل المقاومة الشخصية في إخفاء هذا النوع من الخبرات بسبب القصور البيولوجي والضعف الجسمي، وبالتالي يقوم الفرد بترجمة هذه الخبرات في صورة هجوم أو اعتداء أو تنمّر، من خلال دافع لهذا السلوك في اللاشعور، ويؤكد ذلك على أنّ التنمّر يكون داخل الطفل منذ بداية الحياة (محمد، 2021، ص. 522).

ويعتبر أصحاب هذه النظرية التنمّر مشكلة نفسية وليست اجتماعية، حيث يؤكد "فرويد" أنّ الإنسان يمتلك غريزتين أساسيتين، الأولى هي غريزة الحياة التي بواسطتها يتم الحفاظ على الحياة واستمرار النوع، والثانية هي غريزة الموت التي يعبّر عنها الفرد عن طريق العدوان، كما يرى أنّ الإنسان يولد ولديه نزعة للتخريب يعبّر عنها بعدة طرق، لذلك اعتبر العدوان والتنمّر طاقة لا شعورية موجودة داخل الإنسان، وأنّ الفرد قد يستخدم أسلوب الكبت إذا لم يجد منفذاً لهذه الطاقة، وهو ما قد يسبّب له ضغوطاً نفسية فيكون شخصاً عدوانياً، وقد يوجّه عدوانه نحو مصدر يهدّده أو إلى مصدر آخر (المساعيد، 2017، ص. 23).

2.6. النظرية المعرفية: تنصّ هذه النظرية على أنّ سلوك التنمّر قد يرجع إلى فشل المتنمّر في الفهم وتدنّي قدرته على النجاح في عمليات المعالجة الذهنية، بالإضافة إلى ظهور مظاهر معرفية لديه مثل فشل في المعالجة الذهنية، فشل في الانتباه والتركيز، فشل في النجاح والإنجاز، فشل في الانهماك في المهمة، فشل في استخدام قدرات التعلّم، فشل في الاسترجاع والمتابعة وفشل في التعرّف على أسباب النجاح والفشل (بكري، 2010، ص. 27).

وحسب أصحاب هذه النظرية فإنّ المتنمّرين يدركون بأنّ لديهم قدرة على التحكّم في البيئة التي يعيشون فيها، وذلك من خلال التمركز حول الذات، ويبرّر هؤلاء سلوك التنمّر بأنّ الضحايا يستحقون التنمّر نظراً لوجود تحريفات معرفية في أنماط تفكيرهم ذات نمط أحادي الاتجاه نحو الآخرين، وأنّ المتنمّرين لديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف تؤدّي بهم إلى مقاصد ونوايا عدوانية تجاه الضحايا نتيجة لعدم النضج المعرفي (محمد، 2021، ص. 522).

3.6. النظرية السلوكية: يرى أصحاب هذه النظرية أنّ سلوك التنمّر يعتبر سلوكاً تتعلّمه العضوية، فإذا ضرب ولد شقيقه مثلا وحصل على ما يريد، فإن ذلك سيشجّعه على تكرار سلوكه العدواني لكي يحقق هدفاً جديداً، وبالتالي يمكن وصف العدوان بأنّه سلوك يتعلّمه الطفل لكي يحصل على شيء ما، ويعتقد السلوكيون أنّ السلوك العدواني يتمّ تعلّمه من خلال نتائجه، وذلك مثل غيره من السلوكيات الإنسانية، إذ تزداد احتمالية حدوث السلوك العدواني إذا كانت نتائجه مطروحة، والعكس صحيح، وذلك هو منطلق نظرية الاشتراط الإجرائي (سكنر)، أيّ أنّ الأنماط السّلوكية محكومة بتوابعها اجتماعياً، وسلوك التنمّر

يمكن تعلّمه من ملاحظة سلوكيات الأطفال الآخرين والأفلام ووسائل الإعلام (غولي والعكيلي، 2018، ص. 2485).

ووفقا لهذه النظرية، يكون سلوك التنمّر قابلاً للتكرار إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب طفل طفلاً آخر وحصل على ما يريد فإنه يكرّر هذا السلوك لكي يحقّق أهدافه، وبالتالي يمكن القول إنّ الاستجابات التي أعقبها أثر طيب أو تدعيم تثبت ويميل الفرد إلى تكرارها، بينما الاستجابات التي لا يعقبها تدعيم تنطفئ وتتلاشى ولا يميل الفرد إلى تكرارها، أي أنّ السلوك يقوى ويضعف بناء على أثره ونتيجته فيما يتعلق بالفرد، ويُعرف ذلك بـ "قانون الأثر" عند "ثورندايك"، ومفاده أنّ الفرد يميل إلى تكرار السّلوك الذي يلقى تعزيزاً ويؤدّي إلى الشعور بالراحة والرضا، وبناء على ذلك فإنّ سلوك التنمّر يحدث نتيجة لعملية التعزيز التي يلقاها المتنمّر من أقرانه، كما أنّ المتنمّر قد يحصل على هذا التعزيز من خلال الأذى الذي يلحقه بالضحية، بمعنى أنّه عندما يعتدي المتنمّر على الضحية ويميل الضحية للبكاء خاصة في المدرسة الابتدائية، فإنّ ذلك يعزّز سلوك المتنمّر تعزيزاً إيجابياً فيكرّر المتنمّر هذا السلوك مجددا، لكن في المقابل إذا انتقم الضحية من المتنمّر –وهذا نادراً ما يحدث- فإنّ ذلك يعزّز سلوك المتنمّر تعزيزاً سلبياً، وبالتالي يمكن القول إنّ المتنمّر يعزّز سلوكه الأفراد المحيطون به مثل الزملاء والأصدقاء، الأمر الذي يجعله يشعر بأنه متميّز، كما أنّ حصول المتنمّر على ما يريد يمثّل تعزيزاً له، وهو ما يدفعه إلى إنشاء مواقف تنمّر للاعتداء على الأفراد المحيطين به (الدسوقي، 2016، ص. 31).

4.6. **نظرية الإحباط والعدوان:** تنصّ هذه النظرية على أنّ البيئة التي تسبّب الإحباط للفرد تدفعه للقيام بسلوك التنمّر والعنف، حيث أنّ البيئة المحيطة التي لا تساعد الفرد على تحقيق ذاته والنجاح فيها تدفعه نحو اللجوء إلى التنمّر، وتؤكد هذه النظرية أنّ أيّ سلوك تنمّري يسبقه موقف محبط، وأنّ السلوك التنمّري يحدث عندما يشعر الفرد بعدم قدرته على نيل ما يريده وعندما يؤخر إشباع رغباته، وبذلك فإنّ النظرية تؤمن بأنّ التنمّر ينبع من الطفولة معتمداً على التربية والتوجيه أثناء هذه الفترة (بكري، 2010، ص. 26).

وأكد دولارد (Dollard) وميلر (Miller) وسيرز (Sears) أنّ الإحباط يُنتج دافعاً عدوانياً يستثير الرغبة في إيذاء الآخرين، وأنّ هذا الدافع ينخفض تدريجياً بعد إلحاق الأذى بالضحية، وتسمى هذه العملية "التنفيس" أو "التفريغ الانفعالي"، لأنّ الإحباط يسبّب الغضب والشعور بالظلم، الأمر الذي يجعل الفرد مهيّأً للقيام بالعدوان (غولي والعكيلي، 2018، ص. 2486).

5.6. **النظرية البيولوجية:** ترى فئة من ممثّلي هذا الاتجاه أنّ سلوك التنمّر يظهر بدرجة أكبر عند الأفراد المصابين بتلف في الجهاز العصبي (التلف الدماغي)، في حين يرى فريق آخر أنّ هذا السلوك يكون ناتجاً عن هرمون التيستوستيرون Testosterone، فقد وجدت عدة دراسات أنّه كلّما زادت نسبة هذا الهرمون في الدم زادت نسبة حدوث السلوك العدواني، بينما يرى آخرون أنّ سلوك التنمّر ينتج عن أسباب جسمية خاصة في منطقة الفص الجبهي في المخ (منطقة

الأميجدالا Amygdala)، وأنّ هذه المنطقة مسؤولة عن السلوك العدواني لدى الطفل، ويشير مؤيّدو هذا التفسير إلى أنّ استئصال بعض الوصلات العصبية في هذه المنطقة من المخ أدّى إلى خفض السلوك العدواني، كما يرى البعض أنّه توجد لدى المتنمّرين استعدادات وراثية تجعلهم يميلون إلى سلوك التنمّر والاعتداء على أقرانهم (الدسوقي، 2016، ص ص. 33-34).

6.6. **التنمّر كظاهرة اجتماعية – ثقافية:** تفسّر هذه النظرية التنمّر بأنّه نتيجة لوجود مجموعات محدّدة بمستويات قوة مختلفة، ويكون التركيز عادة على الاختلافات ذات الأسس التاريخية والثقافية مثل الجنس أو العرق أو الدين أو الطبقة الاجتماعية، فقد يعاني السود من وضع متدنٍّ في البلدان التي تمارس التمييز العنصري لأنّ البيض هم الذين يمتلكون مصادر القوة في ذلك المجتمع، كما تمّ التركيز بشكل كبير على الاختلافات المرتبطة بالجنس، إذ يعتبر المجتمع أنّ الذكور يملكون سلطة أكبر من الإناث، وذلك نتيجة الاعتقادات السائدة بأنّ الذكور هم الجنس المسيطر، وللحفاظ على هذا المعتقد يبرّر الذكور سيطرتهم باضطهاد الإناث (الصرايرة، 2007، ص. 19)، وفي هذا السياق أظهر البنتان (2019) في دراسته أنّ التنمّر ينتشر عند الذكور والإناث، إلا أنّه أكثر انتشاراً عند الذكور، أمّا الإناث فإنّهن أكثر عرضة من غيرهن للوقوع كضحايا لسلوكيات المتنمّرين (البنتان، 2019، ص. 105).

وركّزت معظم الدراسات التي تناولت سلوك التنمّر، على العينات التي تقع ضمن المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، بينما لم تنل المرحلة الجامعية القدر الكافي من الاهتمام، وذلك رغم ظهور العديد من حالات التنمّر بأشكاله المختلفة في هذه المرحلة، كما أظهرت الدراسات أنّ الإناث أقل تعرّضا للتنمّر من الذكور (الشامي، 2020، ص. 21).

وفي السياق ذاته، أظهرت نتائج دراسة مارينغو وآخرون (Marengo &all,2019)، التي هدفت إلى تقييم الأداء التجريبي لأنواع التنمّر الثلاثة (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي)، انخفاض مستوى التنمّر مع تقدّم العمر (آل مقبل، 2021، ص. 361).

وأشارت بعض الدراسات التي أجريت حول تجارب التنمّر في الجامعة، إلى أنّ عامل الجنس يؤثر على متغيّر التنمّر، حيث أظهرت النتائج أنّ الذكور أبلغوا عن معدل أعلى من ارتكاب التنمّر بين طلّاب الجامعات في اليونان (Lund & Ross, 2016)، كما وجد Giovasolias وMalikiosi-Loizos (2016) أنّ الذكور متورّطون في التنمّر والتسلّط عبر الأنترنت كجناة أو ضحايا أكثر من الإناث، وذلك في عيّنة الدراسة المكوّنة من 464 طالبا جامعيا (Maili & al, 2019, P. 147).

ومن جهتها أشارت دراسة ستورش وآخرون (Storch & al, 2017)، التي استهدفت بحث العلاقة بين الوقوع ضحية للتنمّر والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة والسلوك المساند من الرفاق، إلى أنّ الذكور تعرّضوا للتنمّر بكافة أنواعه أكثر من الإناث (الشامي، 2020، ص. 20).

ويذكر ريجبي (Rigby, 1997) بعض خصائص الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمّر، منها الافتقار للمهارات الاجتماعية، قلّة الأصدقاء، الانطوائية، قلّة الدعم الاجتماعي، الإحساس بالعزلة والنبذ من الأقران. ويعاني الطلبة الذين يقعون ضحايا لسلوك التنمّر من صعوبة في التركيز على العمل المدرسي وتدنّي التحصيل الدراسي (الصرايرة، 2007، ص. 23)، كما يقع البعض ضحية لسلوك التنمّر لعدة أسباب منها: المظهر الخارجي، أسلوب الحديث، بعض التصرفات وعدم التوافق مع المجموعة. وقد وُجد أنّ عدم الانسجام والتوافق ضمن المجموعة يُعتبر السبب الرئيسي لتعرّض الطفل للإساءة من طرف أقرانه، كما أنّ الأطفال الذين يعانون من قصور وضعف في القدرات أو من مرض مزمن، يُعتبرون أهدافاً سهلة للمتنمّرين، أمّا بقية الضحايا فيكونون غالباً أطفالاً لأسر مسيطرة بشكل مفرط ومبالغة في حماية أطفالها (الصرايرة، 2007، ص. 24).

7. سلوك التنمّر من خلال النصوص التشريعية:

حرصت الدولة الجزائرية على حماية الجماعة التربوية، من خلال تسطير جملة من النصوص التشريعية التي تهدف إلى الحد من أي ممارسة غير سوية، وعلى سبيل المثال لا الحصر القرار الوزاري رقم 65 المؤرخ في 28 شوال 1439 هجري الموافق 12 جويلية 2018، والذي يحدّد كيفية تنظيم الجماعة التربوية وسيرها، حيث جاء في المادة الخامسة من الفصل الأول المتعلّق بالأحكام العامة: "يهدف تنظيم الجماعة التربوية في إطار المبادئ والقيم المذكورة أعلاه إلى عدة أهداف"، نجد من بينها "الوقاية من كل أشكال العنف المعنوي والجسدي بين أعضاء الجماعة التربوية"، وورد في المادة 30 من الفصل الثالث المتعلّق بأحكام خاصة بالتلاميذ: "يستوجب احترام التلاميذ وحمايتهم من التعرّض لأي عنف جسدي، لفظي ومعنوي"، إضافة إلى المادة 47 التي تتعلّق بواجبات التلاميذ اتجاه الجماعة التربوية بما فيها أقرانهم، وهنا يظهر رفض كل أشكال العنف والعدوانية والتنمّر في المدرسة الجزائرية، حيث تنص المادة على أنّه: "يتعيّن على التلاميذ التحلّي بالسلوك الحسن مع أفراد الجماعة التربوية داخل مؤسسة التربية والتعليم وخارجها، والتعامل فيما بينهم بالاحترام وروح التعاون، وتجنّب كل أشكال الإساءة والإهانة اللفظية والمعنوية"، كما جاء في المادة 59: "يلتزم كل تلميذ بعدم ممارسة أي شكل من أشكال العنف وباحترام ضوابط السلوك القويم والآداب التي يسنّها النظام الداخلي وباستعمال لغة تواصل ملائمة بين أفراد الجماعة التربوية"، وبالتالي نلاحظ أنّ التشريع التربوي الجزائري حتى إن لم يذكر صراحة استنكاره لسلوك التنمّر، إلا أنّه رفضه ضمنياً من خلال نبذ وجود أي ممارسة أو سلوك ذي طبيعة تعنيفية بين أفراد الجماعة التربوية، بما في ذلك التلاميذ بينهم (خلايفية ومدوري، 2020، ص. 43).

من جهتها حرصت مديرية الخدمات الجامعية على سنّ قوانين داخلية للإقامات الجامعية، وأوكلت إلى مديري هذه الإقامات مهمة تطبيقها داخل كل إقامة جامعية، مع ضمان حقوق كل من عمال الإقامة والطلّاب المقيمين داخلها. وقد تمت الإشارة في هذه القوانين ضمن مجموعة من المواد، إلى ضرورة الابتعاد عن السلوكيات العدوانية والعنف بمختلف أشكاله، والتي تعتبر مخالفات تعرّض صاحبها للإحالة على المجلس التأديبي، حيث تضمّنت المادة 27 من الأحكام

المتعلّقة بتطبيق النظام الداخلي: "يُحال كل مخالف لأحكام هذا النظام على اللجنة التأديبية للإقامة"، وتتمثل المخالفات فيما يلي:

- مخالفات الدرجة الأولى: الشتم والكلام البذيء والقذف والقذف اتجاه مجمل العمال والمقيمين.

- مخالفات الدرجة الثانية: العودة إلى مخالفات الدرجة الأولى، الإخلال بالسير الحسن للإقامة الجامعية، العنف والتهديد، الفوضى المنظمة، السرقة والابتزاز واختلاس وتحويل أملاك الإقامة الجامعية، وحيازة كل وسيلة من شأنها أن تلحق أضرارا جسدية.

- إدخال المخدرات والمشروبات الكحولية إلى الإقامة. (www.mesrs.dz)

ونلاحظ من خلال القانون الداخلي للإقامات الجامعية، أنّ رفض التنمّر جاء ضمنياً من خلال رفض أيّ سلوك عدواني أو أي مظهر من مظاهر العنف، سواء بين الطلبة أو مع العمال، مع وضع عقوبات والإحالة على المجلس التأديبي إذا ارتكبت هذه السلوكيات.

8. آثار التنمّر وعواقبه:

أشارت دراسات عديدة إلى أنّ سلوك التنمّر تترتّب عليه آثار سلبية على المتنمّر وعلى ضحيته، إذ يعاني كلاهما من تدنٍّ في الصحة النفسية وفقدان الثقة وتدنّي تقدير الذات ومشكلات في تكوين صداقات (شريفي وزقعار، 2019، ص. 15)، ومن أهم آثار التنمّر عليهم معاناتهم من مشاكل نفسية وعاطفية وسلوكية على المدى الطويل، مثل الاكتئاب والخوف والشعور بالوحدة والانطوائية والقلق والإدمان وإيذاء النفس، كما أنّ الضحية قد يلجأ إلى السلوك العدواني نتيجة للتنمّر، فيتحوّل إلى متنمّر أو إلى إنسان عنيف، وقد يزداد انسحابه من الأنشطة فيصبح إنساناً منعزلاً، وقد يوصل التنمّر الضحية إلى الانتحار، وهذا ما أثبتته الدراسات وخاصة بعد ظهور التنمّر الإلكتروني، ومن آثار التنمّر قلة النوم أو النوم بكثرة، كما يعاني الضحايا من الصداع وآلام المعدة وحالات من الخوف والذعر، وتدنّي التحصيل الدراسي وسوء العلاقات الاجتماعية.

كما يتضّح من خلال الدراسات التي تناولت التنمّر، أنّ هذا السلوك يرتبط ارتباطاً سالباً بمتغيّرات عديدة، منها الذكاء الأخلاقي والانفعالي والأمن النفسي والرقابة الذاتية، كما أنه يرتبط إيجاباً بالخوف والتجنّب الاجتماعي والشعور بالوحدة (الشامي، 2020، ص. 21).

ولا تقتصر الآثار على الضحايا بل حتى المتنمّرين قد يتّجهون إلى الإدمان على المخدرات والدخول في شجارات وتخريب الممتلكات وترك الدراسة، إضافة إلى ممارسة نشاطات جنسية مبكّرة، والتورّط في أعمال إجرامية ومخالفات مرورية، كما يكون المتنمّر معتدياً وعنيفاً في علاقته مع زوجته وأولاده مستقبلاً، كما يمكن أن يعاني المتفرّجون من آثار سلوك التنمّر بشكل مباشر أو غير مباشر، وهذه الآثار تتنوّع بين مشكلات صحية ونفسية، تبنّي قيم اجتماعية عدوانية وتبني ثقافة التنمّر بالنسبة لمجتمع المدرسة ككل (سايحي، 2018، ص. 89).

وأشار بلاك وجاكسون (Black & Jackson, 2007) إلى أنّ للتنمّر المدرسي العديد من الآثار السلبية التي تقع على المتنمّر أو الضحية، ومن أهم هذه الآثار أنّ الضحية يعاني من مشاكل

نفسية مثل الخوف والقلق والحزن وتدنّي مستوى تقدير الذات، كما يعاني الضحية من قصور في المهارات الاجتماعية، العزلة الاجتماعية، الرهاب الاجتماعي وقلة عدد الأصدقاء، ويعاني أيضا من مشكلات مدرسية مثل كثرة الغياب عن المدرسة، الهروب، التسرّب وانخفاض التحصيل الدراسي (دخان، 2015، ص. 24)، بينما أشارت دراسة إسبيلاجي وهولت (Espelage & Holt, 2001) إلى تعرّض نصف الأطفال في مرحلة ما من حياتهم المدرسية للتنمّر، وذكرت أنّ الأطفال غالباً ما يخفون عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل من أن يوصفوا بالضعف، كما أنّ التنمّر يُعتبر ظاهرة اجتماعية ومشكلة سلوكية تُنذر بجيل يحمل بين جنباته الكثير من الخلل النفسي والإدراكي (الصرايرة، 2011، ص. 2)، إضافة إلى ذلك، فإنّ سلوكيات التنمّر التي يتعرّض لها الطلّاب في بيئة تعليمية جامعية، تمنعهم من تطوير علاقات صحية، وتُعتبر هجوماً مستمراً على ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذاتهم، وفي هذه العملية تكون القدرة على التعبير عن الذات محدودة، وتتم مقاطعتهم واستبعادهم باستمرار وتتم إعادة تحديد هويتهم وفقا لذلك (Kamuran & al, 2018, P. 249).

وحسب مركز السيطرة على الأمراض والوقاية منها في الولايات المتحدة الأمريكية (2019)، فإن الطلّاب ضحايا التنمّر معرّضون لتزايد خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق وصعوبات النوم وانخفاض التحصيل الدراسي والتسرّب من المدرسة، وأنّ الطلّاب ضحايا التنمّر الذين يمارسون سلوك الاستقواء يكونون معرّضين لخطر المعاناة من مشاكل الصحة العقلية والسلوكية بشكل أكبر مقارنة بالطلّاب الضحايا (آل مقبل، 2020، ص. 358)، بينما وجدت دراسة للمركز الوطني للإحصاء التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية (National center for education statistics, 2019)، أنّ الطلّاب الذين يتعرّضون للتنمّر أشاروا إلى أنّ التنمّر له تأثير سلبي على شعورهم اتجاه أنفسهم بنسبة (27%)، وعلى علاقاتهم مع أصدقائهم وأسرهم بنسبة (19%)، وعلى عملهم المدرسي بنسبة (19%)، وعلى صحتهم البدنية بنسبة (14%) (آل مقبل، 2020، ص ص. 357-358).

9. التنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة:

تشهد الأحياء الجامعية بشكل عام والأحياء الجامعية للإناث بشكل خاص مشكلات اجتماعية أهمّها العنف، وهناك أسباب وعوامل تدفع الطالبات المقيمات في الحي الجامعي إلى ممارسة العنف بأشكال مختلفة، الأمر الذي قد يسبّب آثاراً وخيمة على السلوك الاجتماعي وتحصيل الطالبات العلمي، ودفع ذلك العديد من الباحثين أمثال علاجية وبلعيسوي للبحث في أسباب هذه الظاهرة، وقد توصّلا إلى أنّ انتشار العنف بين الطالبات داخل الأحياء الجامعية يرجع إلى دوافع وأسباب تتعلّق بعوامل ذات صلة بالإقامة الجامعية وعوامل أخرى لها علاقة بالطالبات أنفسهن، وأوضحا أنّ العنف عند الطالبات غالباً ما يبدأ بعنف لفظي وينتهي بعنف جسدي. وتشهد هذه الظاهرة تزايداً مستمرّاً وتظهر بأنماط مختلفة، ويتعلّق الأمر بالإقامات الجامعية الخاصة بالذكور والإناث على حد سواء (خليفي، 2021، ص ص. 575-576).

من جهتها أشارت علجية (2002) في دراستها إلى أنّ عدداً كبيراً من أفراد عيّنتها من الطلبة المقيمين شاهدوا كل أنواع العنف، حيث قدّرت نسبتهم بـ27.5%، تليها نسبة 15% من الطلبة

الذين شاهدوا شجارات كبيرة، وبإدخالها للمتغيّر المستقلّ المتمثل في مدّة الإقامة، تبيّن لها أنّ طلبة السنتين الرابعة والخامسة عزّزوا الاتجاه العام، إذ قدّرت النسبة على التوالي بـ20.58% و20%، مقابل 4% لم يشاهدوا العنف، وبالتالي استنتجت الباحثة أنّ الطلبة المقيمين الجدد والمقيمين القدامى على السواء شاهدوا الضرب والشتم والشجارات الكبيرة والمضايقات، وهذا يدلّ على أنّ العنف يُمارَس داخل الإقامة الجامعية منذ مدة طويلة، والدليل على ذلك وجود طلبة لم تتعدّ مدة إقامتهم داخل الإقامة الجامعية 8 أشهر، لكنّهم شاهدوا العنف بكل أنواعه داخل الإقامة (علجية، 2002، ص. 159).

أمّا موقع University Health Survey الذي يقوم كل 4 سنوات بالتحقيق في رفاهية الطلاب وسلوكياتهم الصحية في فنلندا، وذلك باستخدام عيّنات عشوائية تمثيلية من الطلاب الفنلنديين الجامعيين من جميع الجامعات، فقد أوضحت الاستطلاعات التي يجريها أنّه خلال تعليمهم العالي تعرّض من 5 إلى 7.5% من الطلاب للتنمّر على الأقل من حين إلى آخر من قبل زملائهم الطلّاب، في حين اعترف 2% تقريباً بأنّهم تعرّضوا للتنمّر من طرف زملائهم. ووجدت دراسة أخرى أجريت في إحدى الجامعات في فنلندا (Sunkonen& al, 2014) أنّ من بين 2805 مشاركين أفاد ما مجموعه 5% بأنّهم تعرّضوا للتنمّر في الجامعة، لكن في نصف الحالات فقط تمّ تحديد طالب آخر على أنه المتنمّر (Maili & al, 2019, P. 146). كما أظهرت دراسة هيلين كوي وكاري أن مايرز (2016) التي بحثت في كيفية منع التنمّر بين طلاب الجامعة والحدّ منه، أنّ التنمّر يحدث بين طلّاب الجامعات بمن في ذلك طلبة الدراسات العليا والدكتوراه، كما أكدت أنّ الأمر لا يقتصر على المملكة المتحدة (Cowie & Myers, 2016, P. 110).

وفي دراسة طرشاوي (2009) حول العنف والانحراف في الوسط الطلّابي للأحياء الجامعية للبنات، أشارت إلى أنّ أغلب الطالبات المقيمات في الإقامة الجامعية محلّ الدراسة يدرسن تخصّصات العلوم الإنسانية، وأنّ أغلب المتورّطات في أعمال العنف من هذه التخصّصات، وفسّرت الباحثة ذلك (وإن كان حسب رأيها تفسيراً ضعيفاً) بأنّ شعب العلوم الإنسانية تعطي متنفّساً للطالبات من أجل التحرّك، فعدد الساعات الدراسية أقل مقارنة بطالبات الشعب العلمية اللواتي لا يملكن متّسعاً من الوقت للخوض في أي من هذه السلوكيات (طرشاوي، 2009، ص. 79).

وبخصوص علاقة التنمّر بأعمار الطلبة، أجرى (Marengo &all, 2019) دراسة هدفت إلى تقييم الأداء التجريبي لأنواع التنمّر الثلاثة (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي)، وذلك على عيّنة متكوّنة من 1311 طالباً 53% منهم ذكور و47% إناث، وأشارت النتائج إلى انخفاض التنمّر مع تقدّم العمر، وأنّ التنمّر اللّفظي كان مرتفعاً لدى الإناث والطلّاب الأكبر سنّاً، في حين أنّ التنمّر الجسدي كان أكثر انتشاراً لدى الطلّاب الأصغر سنّاً (آل مقبل، 2021، ص. 361). وفي السياق ذاته أشار آل مقبل (2020) إلى أنّ التنمّر البدني يقلّ تدريجياً مع تقدّم العمر، بينما يظلّ التنمّر اللّفظي على الوتيرة ذاتها، والتنمّر يزداد خلال المرحلة الابتدائية ويصل إلى قمّته خلال المرحلة المتوسطة ثم ينخفض تدريجياً خلال المرحلة الثانوية (آل مقبل، 2020، ص ص. 358 – 359).

وفي دراسة (Maili & al, 2019) التي هدفت إلى التعرّف على التنمّر في الجامعة بين الأقران ومن قبل الموظفين، والتباين الثقافي في الانتشار والأشكال والاختلافات بين الجنسين في أربعة بلدان، وشملت 47 جامعة باستخدام عينات كبيرة في كل من الأرجنتين (969 طالباً)، إستونيا (1053 طالباً)، فنلندا (4403 طلّاب)، الولايات المتحدة الأمريكية (2072 طالباً)، أظهرت النتائج الاختلافات الثقافية الملحوظة في انتشار التنمّر وأشكاله، وأشارت إلى أنّ اختلاف الموقع الجغرافي أو حجم البلد لم يكن السبب الوحيد في الاختلاف، وأنّ من أسباب الاختلاف الخصائص الثقافية والتاريخية والتنموية التي قد يكون لها تأثير على تجارب طلاب الجامعات في التنمّر، وأضافت أنّه يمكن توقع أن يؤدّي التنوّع الثقافي الأوسع (العرقي والسياسي والديني) في الأرجنتين والولايات المتحدة، إلى توليد مزيد من التنمّر بين الطلّاب الجامعيين في هذين البلدين (Maili & al, 2019, PP. 143-145). كما أشار هيبورن وآخرون (2011) إلى أنّه إضافة إلى الضغوط الشائعة المتعلّقة بالمراهقة، فإنّ الشباب من الأقلّيات العرقية أو الإثنية، بمن في ذلك المولودين في الخارج أو المولودين لأسر مهاجرة، يواجهون ضغوطاً إضافية تتعلّق بالاستيعاب الثقافي وقد يكونون أكثر عرضة للتنمّر (Hepburn & al, 2011, P. 95).

وأشارت دراسة علجية (2002) حول العنف الجسدي داخل الأحياء الجامعية المختلطة، إلى أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين داخل الإقامة الجامعية يقيمون في الريف وتقدّر نسبتهم بـ85%، في حين أنّ 35% من أفراد العيّنة يقيمون في المدينة، ووصفت أهل الريف بالميل إلى السلوك التقليدي، وأنّهم يستمدّون مكانتهم من الجماعة، وأنّ استقلالهم محدود بوجه عام، كما يتّصف الريفي بطبعه الخشن ويتمسّك بردّ الثأر والشكّ في كل غريب، كما أنّه يصعب عليه التكيّف مع حياة المدينة، فلا يتقبّل آراء الآخرين ومبادئهم، فهو متعصّب غالبا وغير متفتح، وكل ذلك يجعله حاد الطبع، عكر المزاج وسريع الغضب (علجية، 2002، ص. 157). وفي الدراسة ذاتها أقرّ 60% من المبحوثين بأنّ الاختلاف الثقافي يؤدّي إلى تجمّع الطلبة حسب عرقهم ووجهتهم، ما يؤدّي إلى الخلاف بينهم والتفرقة، فرغم وجود نوع من التعايش إلّا أنّه ليس قويّاً، فكل طالب يتجمّع مع طلبة آخرين من ثقافته، كما نجد أنّ بعض الطلبة لا يتقبّلون الآخرين ويحتقرونهم، كما أظهرت الدراسة أنّ اختلاف ثقافات الطلبة أثّر في طريقة اجتماعهم وكذلك في تكوين المنظمات الطلابية (علجية، 2002، ص. 235). كما أشار مكطوف والعبيدي (2008) إلى أنّ التشابه في القيم والعادات لدى الأفراد يؤدّي إلى تحقيق تفاعل إيجابي بينهم، في حين يؤدّي الاختلاف والتناقض في القيم والعادات إلى الصراع بينهم (مكطوف والعبيدي، 2008، ص. 342).

وتضيف علجية أنّ الحرمان وتدنّي مستوى الدخل والوضعية الاقتصادية للأسرة، يحولان دون إشباع حاجيات أفرادها، وفي الوقت ذاته يشكّلان مصدر تهديد للشخصية وتقليل من قيمتها ويعرّضان الذات للاضطرابات والقلق والتوتر، فالوضعية الاقتصادية لها تأثير على الفرد والأسرة نفسياً واجتماعياً، كما أنّها تولّد لديهم إحساساً بالنقص والملل الذي يجعل الفرد يسلك سلوك العنف (علجية، 2002، ص. 88).

كما تعدّ البيئة الأسرية من العوامل التي تسهم في سلوك التنمّر، إذ أنّ العديد من الدراسات حاولت الكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمّرين والضحايا، وأشارت إلى أنّهم ينتمون إلى

أسر يسودها التفكّك والانفصال والفوضى والعلاقات السلبية بين الوالدين، كما أنّ الأبناء في هذه الأسر يعانون من الحرمان العاطفي (الصرايرة، 2011، ص. 17).

وانطلاقا ممّا سبق، يمكن القول إنّ التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية وارد ومحتمل كمظهر من مظاهر العنف الذي لا تكاد الإقامات الجامعية تخلو منه، كما أنّه يتأثّر بمجموعة من المتغيّرات مثل الجنس والسن والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي، أضف إلى ذلك تأثيره على الصحة النفسية والتحصيل الأكاديمي للطلبة المقيمين.

III . الألكستيميا:

تعدّ الانفعالات من أهم عوامل بناء العلاقات الاجتماعية ومن الصعب على الفرد التكيف نفسيا واجتماعيا دون علاقات مع الآخرين، إذ أن التواصل مع الآخرين وفهم مشاعرهم يسهم إلى حد كبير في تيسير عملية التفاعل الاجتماعي والقدرة على تنظيم الانفعالات الذاتية وضبطها، فضلاً عن أن الانفعالات حلقة وصل بين المكون المعرفي والمكون السلوكي فهي تنظم السلوك الإنساني وتوجهه وتضبطه وتكبحه، كما أنها تلعب دورا مهما في التكيف والتواصل بين الأشخاص (العبيدي، 2019، ص. 156).

وتشير الدراسات إلى أنّ الألكستيميا تنتشر بين طلّاب الجامعة بنسبة تتراوح بين 13 و19%، وهي من المشكلات التي تظهر في مرحلة المراهقة، حيث يعاني المراهق من صعوبة التعرّف على الانفعالات والمشاعر وصعوبة تحديد وفهم المشاعر، التي تسهم إلى حد كبير في تسهيل التفاعل الاجتماعي والتواصل (اللّفظي وغير اللّفظي) وتبادل الأفكار مع الآخرين وما يرتبط بها من مشكلات نفسية وسلوكية، ومن أهمّها صعوبة الوعي والإدراك وضعف القدرة على مناقشة مشكلاتهم وما يشعرون به حيال تجاربهم، كما أنّهم قد يقمعون عواطفهم (البصير، 2020، ص. 279).

1 . مفهوم الألكستيميا:

يُعتبر مفهوم الألكستيميا من المفاهيم التي أثارت جدلاً واسعاً، وذلك لعدّة أسباب منها تعدّد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث هذه الظاهرة، وكذلك وجود خلط في تفسير هذا المفهوم لدى بعض الباحثين، فعلى الرغم من مرور أربعة عقود على البحث في مجال الألكستيميا، إلّا أنّه مازال هناك شكّ حول ما إذا كانت الألكستيميا ترتبط بالخلل الأولّي في إدراك الانفعالات، أم أنّها ترتبط بالقصور في معالجة المعلومات الانفعالية في المستوى المعرفي (البصير،2020، ص. 282). ويعتبر مصطلح الألكستيميا جديداً نسبياً، حيث ظهر عام 1973 على يد الطبيب العقلي Sifneos، لكن هذا المفهوم لم يحظ باهتمام حقيقي من قبل الباحثين إلّا في العقدين الماضيين، حيث أصبح من أهم المواضيع المتناولة بالبحث والدراسة، وذلك نظراً لدور الانفعالات في تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي للفرد (بوشوشة ونايت عبد السلام، 2021، ص. 307).

ويتكوّن مصطلح الألكستيميا في أصله الإغريقي Alexithymie من عدة أقسام، بداية من"A" وهي أداة نافية تعني عدم وجود أو غياب، و"lex"وهي مشتقة من "lexis" وتعني اللّفظ

أو الكلمة، وأخيرا"Thymia" وهي مشقة من "Thymos" وتعني المزاج أو العاطفة، المشاعر، الانفعالات (فلقير، بودوح، 2020، ص. 1004).

ويعني مصطلح الألكستيميا (Alexthymia) "عدم القدرة على التعبير عن الانفعالات بالكلمات"، وهو مصطلح مقترح من طرف الطبيب العقلي "بيتر سيفنوس" (SifneosPeter)، وحسب معجم مصطلحات الطب النفسي فإنّ الألكستيميا تعني العجز عن التعبير، عدم القدرة أو صعوبة وصف العواطف والانفعالات أو عدم الدراية بالمشاعر الداخلية. ومن جهته عرّف تايلور وزملاؤه الألكستيميا بأنّها حالة تعكس مجموعة من أوجه القصور في القدرة على التعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، وأنّها تعكس صعوبات لدى الفرد في تنظيم وجدانياته، وبالتالي فإنها تُعتبر أحد العوامل المهيّئة للإصابة بالأمراض الجسمية والنفسية. كما يعرّف القاموس الطبي الأمريكي (1994) الألكستيميا بأنها عجز ونقص في كلمات التعبير عن المشاعر، وأنّها اضطراب في الوظيفة الوجدانية والمعرفية شائع في الاضطرابات النفسجسمية واضطرابات الإدمان واضطرابات الضغط النفسجسمي التالي للصدمة، ومظاهرها الرئيسية تتمثل في صعوبة وصف الانفعالات الخاصة أو إعادة تعريفها وحياة تخيلية محدودة وشد عام في الحياة الوجدانية (فارس، 2016، ص. 35).

وتعرّف الألكستيميا أيضا بأنّها عجز في المعالجة العقلية للمشاعر والتجارب العاطفية التي أنتجت قدرة محدودة على التعبير عن المشاعر وتطوّراً واسعاً حول التجربة العاطفية في الواقع، ويجد الأفراد المصابون بالألكستيميا تعقيداً في تمييز عواطف معيّنة، كما أنّهم يحدّدون مشاعرهم انطلاقاً من أحاسيس جسدية، إلى جانب أنّهم يمتلكون طريقة تفكير خارجية، وغالباً ما يتعرّضون للهجوم بسبب المودّة السلبية واسعة النطاق والتهرّب الاجتماعي والعلاقات العاطفية السيئة مع الآخرين (Epifanio & al, 2018, P. 2).

وكان Sifneos أول من تناول مفهوم الألكستيميا عام 1972، وذلك من خلال ملاحظته لبعض المرضى المصابين باضطرابات سيكوسوماتية، حيث لاحظ أنّهم يعانون من صعوبة في تحديد مشاعرهم ووصفها، إلى جانب نقص القدرة على استخدام الكلمات أو الرموز للتعبير عن المشاعر. ويمكن تعريف الألكستيميا بأنّها اضطراب في بعض الوظائف المعرفية الوجدانية، ويظهر ذلك فينقص القدرة على استخدام الكلمات المناسبة لوصف المشاعر والأحاسيس داخل الفرد، وعدم القدرة على تحديد المشاعر الشخصية والتمييز بينها وبين الأحاسيس البدنية المرافقة، ونقص التخيّل، ونمط التفكير ذي التوجه الخارجي (رضوان، 2015، ص ص. 15-16).

ويرى "جون كاز نيمياه" (Jhon Case Nemiah) أنّ الألكستيميا "هي عدم القدرة على تمييز ووصف الانفعالات لفظياً، حياة هوامية محدودة ونمط معرفي عملي موجّه بالدرجة الأولى إلى الأعراض الجسدية والعناصر الواقعية الخارجية"، وهو ما يتفق مع تعريف Sifneos الذي أشار إلى أنّ أعراض الألكستيميا تتمثّل في عدم القدرة على تمييز الانفعالات ووصفها وعدم اللّجوء إلى الهوام والاتجاه نحو الجسدنة، إضافة إلى الاستغراق في التفكير في الأحداث الخارجة عن نطاق الذات.

أمّا أوليفي ليوميني (Olivier Luminet) فيرى أنّ الألكستيميا سببها القصور في المعالجة المعرفية للانفعالات، وأنها تشير إلى الصعوبة في التمييز بين الانفعالات والإحساسات الجسدية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية وصعوبة وحسن انفعالات الآخرين وقلّة عمليات التخيّل والأسلوب المعرفي الذي يتسم بالبساطة والنفعية والتوجه خارج الذات (بوشوشة، نايت عبد السلام، 2018، ص. 34)، في حين يعرّفها الشربيني (2001) بأنها عجز التعبير أو اللاوصفية، ثم عرّفها بأنّها عدم القدرة أو صعوبة وصف العواطف والانفعالات أو عدم الدراية بالمشاعر الداخلية (قداش، 2021، ص. 489).

من جانبه صنّف المحلّل النفساني Jean Bergent الألكستيميا بأنها ضعف في وظيفة التفكير وأسلوب للتعبير يستعمل الجسد، أمّا Dougall & Joyce فقد عرّفا الألكستيميا بأنها ميكانيزم دفاعي للأنا ينتج عنه نبذ العواطف، وقد يسهّل هذا الميكانيزم التكيّف أحيانا عند الأشخاص الذين مرّوا بتجارب قاسية (شدمي، 2015، ص. 68)، كما يعرّفها البحيري (2009) بأنها سمة وجدانية معرفية تتمثل في وجود قصور في التعامل مع المشاعر والانفعالات، ويظهر هذا القصور في صورة صعوبة في التعرّف على المشاعر الذاتية والتمييز بينها، إلى جانب صعوبة في التواصل اللّفظي الوجداني نتيجة غياب الكلمات الملائمة لوصف المشاعر مع عدم وجود اضطراب في الجهاز الصوتي أو ضعف في حاستي السمع والكلام، إضافة إلى نقص القدرة على التخيّل المرتبط بالمشاعر ممّا يؤدّي إلى نقص في مهارة التعامل مع الآخرين. في حين يذكر سلامة (2009) أنّ المصابين بالألكستيميا لا يذكرون أي مشاعر وليست لديهم أي مخيلة وليس لأحلامهم مضمون وجداني، بمعنى أنهم لا يملكون حياة وجدانية يتكلّمون عنها، كما أنّهم يميلون إلى تفريغ الطاقة بشكل بدني (عيد، 2017، ص. 682).

ومن خلال هذه التعريفات المختلفة يمكننا حصر مفهوم الألكستيميا في بعدين، الأول هو **البعد الانفعالي** المتمثّل في عدم قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره وأحاسيسه ووصفها لفظياً، والبعد الثاني هو **البعد المعرفي** المتمثّل في قصور المعالجة المعرفية للانفعالات وصعوبة التمييز بينها وبين الأعراض الجسدية، إضافة إلى ضعف الحياة الهوامية والتفكير العملي الذي يهتم بوصف الأحداث الخارجية بدلاً من العواطف.

2 . خصائص الألكستيميا:

من أجل تشخيص الألكستيميا يجب تواجد الخصائص الآتية:

أ. **صعوبة معرفة المشاعر والعواطف ووصفها:** يُعرف ذلك بالعجز عن إدراك الانفعالات والتمييز بينها وبين الإحساسات الجسدية أو التعبير عنها بواسطة اللغة، فالشخص الذي يعاني من الألكستيميا يجد صعوبة في التعرّف على حالته الانفعالية، وإن كان سعيداً أو حزيناً مثلاً، لكنه في وقت لاحق قد يشعر بشعور غامض يدلّ على انفعالات قوية مثل الحزن، الغضب، الاختناق أو الغيظ، ولا يتمكّن من تحديد الأسباب التي ولّدت هذه العواطف، فهو لا يملك الصورة التي حفزت المزاج، وفي معظم الأوقات يكون لديه شعور بعدم الارتياح من شيء يتغيّر داخل جسمه مثل زيادة معدّل ضربات القلب أو احمرار

الوجه، وعندما لا يجد الكلمات التي يعبّر بها عن مشاعره قد يتلعثم، لكنه في أغلب الأحيان يعبّر جسدياً أو من خلال التعبير المرضي النفس – جسدي، وبالتالي فإن هذا النوع من الأشخاص يتميّزون بضعف المشاركة الوجدانية أو التقمّص، وتكون لديهم صعوبة في فهم دوافعهم وفهم رغبات الآخرين، لذلك تكون أغلب علاقاتهم الشخصية نمطيّة، أمّا عندما يتحدثون عن أمورهم الخاصة فإنهم في أحيان كثيرة يقدّمون وصفاً طويلاً خاصاً بالأعراض الجسدية، وهذا سببه عدم قدرتهم على التمييز بوضوح بين الأحاسيس الجسدية والمشاعر الانفعالية، وبالتالي فإنّ وصف الأعراض الجسدية قد يدلّ على محاولة التعبير عن المشاعر (ملال وسي أحمد، 2022، ص. 130).

ب. **محدودية الخيال:** من الخصائص الأساسية للألكستيميا محدودية الخيال أو العجز عن تشكيل الصور في العقل، مقابل التذكّر عن طريق الخبرات الجسدية، كما أنّ الألكستيميا ليست مرتبطة فقط بالتصوّر وإنما كذلك بعدم القدرة على استحضار الانفعالات الماضية مهما كان نوعها أو شدّتها، حيث يسيطر العقل لدى الأشخاص الذين يعانون من الألكستيميا على التخيّل والمراقبة من خلال التفكير، وبالتالي يتعذّر تطبيق الخيال العاطفي العفوي. وترى Céline Jouanne (2006) أنّ محدودية الخيال راجعة إلى فقر في الحياة الهوامية، فالحلم متواجد لكن محتواه فارغ، كما أنّ الهوامات والذكريات تكون قليلة، لذلك قد يُطلب من المفحوص أن يحكي حلما، لكنه يجد صعوبة كبيرة في ذلك لأنّه لا يستطيع أن يتحدّث بانفعالاته (ملال وسي أحمد، 2022، ص. 130).

ج. **التفكير الموجّه نحو العالم الخارجي:** يتمثّل هذا العامل في عدم قدرة الفرد على توجيه نفسه لمعرفة عالمه الداخلي من أجل معرفة مشاعره، ويستبدل ذلك بالتوجّه نحو العالم الخارجي المادي، مع تكيّفه بشكل مطلق مع هذا العالم حيث يكون مدركاً بالحواس للحقائق المادية والموضوعات، لهذا السبب يوصف هؤلاء الأشخاص بالآلات البشرية أو رجال من خشب، فحياتهم تكون مليئة بالأحداث اليومية والمواضيع الملموسة، والشخص في هذه الحالة يكون جدّياً وفعّالاً ومتكيّفاً مع الواقع ومع الآخرين، كما تكون لديه علاقات حسّية حركية دون تظاهرات وسواسية، مع افتقار إلى المرجعية الداخلية العلائقية، بمعنى أنّ علاقته بالموضوع الحقيقي المعاش داخلياً تكون منقطعة (فاسي، 2016، ص ص. 75-76).

وإضافة إلى الخصائص النفسية الأساسية التي تمّ ذكرها في النقاط السابقة، تكون هناك بعض الخصائص الثانوية التي يمكن حصرها فيما يلي:

أ. **ضعف إعادة التنشيط الانفعالي أو التفاعل العاطفي:** بمعنى القدرة على التفاعل العاطفي أمام الأحداث، والذي يدلّ على ضعف ردّ الفعل اتجاه المشهد الذي يخلق انفعالات عادة، فيبدي الفرد مستوى من الاستجابات التي تدلّ على الألكستيميا، فيكون هناك ضعف في تنظيم العواطف وضبطها، ويترجم ذلك في بعض الأحيان بانفجار مفاجئ على شكل

غضب عفوي أو بكاء، وربط هذه العلاقة بين التظاهرات السلوكية الشديدة والأحداث المفجرة، يصعب تفسيره بسبب وجود صعوبة في الاستبطان.

ب. **انعدام التلذّذ والسلبية:** تُعتبر كلمة "لا" الاستجابة المفضّلة لدى الأفراد الذين يعانون من الألكستيميا، حتى عند طرح أسئلة مثل: الطقس جميل هل تودّ الخروج في نزهة؟ حيث تكون الإجابة سلبية: مثلا "لا" ... "حسناً أو غير متأكد" ... "أعتقد أنها ستمطر"، وفي هذه الحالة اعتبر "فرويد" السلبية نوع من القمع.

ج. **توهّم المرض:** تظهر لدى الشخص الذي يعاني من الألكستيميا جميع الأعراض الجسدية مثل تسارع نبضات القلب، لكنه لا يكون قادرا على تحديد سبب هذه الأعراض الجسدية تماماً مثل عواطفه، ويعتقد أنها مرض عضوي وليس نفسياً، كما أنّ الوسواس المرضي مرتبط جداً بالألكستيميا (ملال وسي أحمد، 2022، ص. 131).

وإضافة إلى الخصائص الأساسية والثانوية سالفة الذكر، يتميّز بناء الشخصية الألكستيمية بصعوبة شبه إكلينيكية في التعبير عن المشاعر، وتتمثل الخصائص الأساسية للألكستيميا في إعاقة الوعي العاطفي والتعلّق الاجتماعي والتفاعلات الشخصية، إلى جانب المعاناة من مشاكل في التعرّف على مشاعر الآخرين وتقديرها، وهو ما يمكن اعتباره ردوداً معيبة وغير عاطفية. وفيما يتعلّق بوصف العواطف فهو عبارة عن مخططات قائمة على معالجة المعلومات التي تتكوّن من عمليات وإسقاطات رمزية / غير رمزية، حيث تتكوّن الإسقاطات الرمزية من صور وكلمات، بينما تتكوّن الإسقاطات غير الرمزية من إثارة جسدية / حشوية، يمر بها الفرد وقت الإثارة العاطفية.

وتُعتبر الأنظمة الرمزية، مثل اللغة، وسيلة تمكّن الإنسان من التفكير في تجاربه العاطفية، الأمر الذي قد يسهّل عملية التنظيم العاطفي، ويبدو أنّ لدى المصابين بالألكستيميا القليل من القدرة على التعبير عن العواطف، كما أنّ الإسقاط الرمزي للعواطف يتفاعل بشكل سيّئ مع الصور والكلمات، وبالتالي يكونون تحت تأثير أقل للسيطرة المعرفية. وترتبط الألكستيميا بأعراض الاكتئاب والقلق، اضطراب ما بعد الصدمة، تدنّي نوعية الحياة وتدنّي الرفاهية النفسية ونقص الإدراك الاجتماعي (Mojtaba & al, 2015, P. 95).

3. أنواع الألكستيميا:

في عام 1977 كان الباحث فرايبرجر (Freyberger) من أوائل الذين اقترحوا التمييز بين "الألكستيميا الأولية" و"الألكستيميا الثانوية"، فالأولى تصبح عاملاً مهيّئاً لظهور اضطرابات سيكوسوماتية، أمّا الثانية فتصبح عاملاً وقائياً كردّ فعل ضدّ علاقة الانفعال بالخطورة المرضية. وأظهرت دراسة Freyberger انخفاضاً متواتراً للاستجابات الانفعالية لدى مرضى القصور الكلوي، وكذلك لدى الذين استفادوا من زرع الأعضاء أو الذين يعانون من اضطرابات فتاكة، وتسمى ظاهرة انخفاض الاستجابات الانفعالية "ألكستيميا ثانوية"، وشكلها يصبح مرتبطاً بصدمة، وتسجّل باستخدام ميكانيزمات دفاعية خاصة "الإنكار"(Le déni) الذي يحمي المريض من معاش صعب.

وفي عام 1988 قام Sifneos بإعادة النظر في أعمال Freyberger، وعليه تمّ تصنيف الألكستيميا إلى أولية وثانوية حسب معايير إكلينيكية هي الظهور، الزمن، الشدة، السببية، تصنيفها، تطورها (مقاتلي، 2018، ص. 305).

أ. **الألكستيميا الأولية:** هي المدعومة بفرضية العامل البيولوجي الفطري (سوء الاتصال بين المناطق الجوفية والقشرة الحديثة)، وتكون مهيّئة لظهور وتطوّر اضطراب سيكوسوماتي مع التعبير الانفعالي، وهذا النوع من الألكستيميا متمرّد على العلاجات وثابت مع الزمن، وفي هذا المنظور تُعتبر الألكستيميا سمة في الشخصية ذات أصل نوروبيولوجي بالنسبة للبعض، ومن خلال توسيع المصطلح يمكن اعتبار الألكستيميا ليست فقط سمة، بل نوع من الشخصية المستقلة، وبالتالي الانضمام إلى مجموعة الشخصيات المرضية، فهي لها بعد بنيوي.

ب. **الألكستيميا الثانوية:** حسب مونتروي Montroui (1991) فإنّ الألكستيميا الثانوية عرفت على أنها حالة ثانوية ناتجة عن مرض سيكوسوماتي شديد (الفشل الكلوي، الأورام الكلوية، أمراض جسدية شديدة أو نفسية... إلخ)، أو عن صدمة جسدية أو نفسية شديدة، ففي هذه الحالات تتوافق الألكستيميا مع ميكانيزم يسمح بالتكيّف في مواجهة الوضعيات الشديدة، ففي هذه الحالة أين تكون الألكستيميا ردّ فعل على القلق الذي يسبّبه المرض أو الصدمة، قد تكون عابرة أو دائمة، فالألكستيميا الثانوية ما هي إلا آلية دفاعية تحمي الفرد من الدلالة الانفعالية وشدة المرض أو الحدث (بوشوشة ونايت عبد السلام، 2018، ص. 40).

4. الألكستيميا سمة أو حالة؟

هناك جدل بين بعض الباحثين حول ما إذا كانت الألكستيميا سمة ثابتة أو حالة متغيّرة، فقد قام شميث وآخرون (Chmidt & al, 1993) بملاحظة مجموعة من مرضى الشره العصبي لمدة 10 أسابيع، بهدف تحديد ما إذا كانت الألكستيميا تتناقص بتناقص أعراض الشره العصبي، فوجدوا أنها احتفظت بثباتها النسبي حتى بعد تناقص أعراض الشره العصبي، وهو ما يؤيّد الاتجاه القائل بأنّ الألكستيميا تُعتبر سمة ثابتة في الشخصية، وأيّد ذلك ليمينيت وآخرون (Luminet & al, 2000) في دراستهم للأفراد المكتئبين ذوي الألكستيميا، حيث أظهروا ثباتاً نسبياً للألكستيميا بعد انخفاض أعراض الاكتئاب، ومع ذلك وجد هونكالامبي وآخرون (Honkalampie & al, 2000) أنّ الألكستيميا تناقصت مع تناقص أعراض الاكتئاب، الأمر الذي يدلّ على أنها حالة وأنها ثانوية بالنسبة لأعراض المرض النفسي (مظلوم، 2017، ص. 155).

وحسب (Pedinielli :2020) هناك العديد من الدراسات التي اختلفت في تفسيرها حول ما إذا كانت الألكستيميا عامل تنبئي أو عامل استعداد أو عامل حماية للاضطرابات، فالتيار السيكوسوماتي يرى أنها تنبؤية للاضطرابات الجسمية، لكن أبحاث قليلة تميل إلى وجهة نظر أن الألكستيميا هي آثار للضغط واستراتيجية مواجهة وتسيير الوضعيات المزعجة، بينما اتجهت دراسات أخرى إلى تفسير الألكستيميا كبعد يساعد على تقبل الاضطرابات الخطيرة من خلال

الحذف المؤقت للاستجابات الانفعالية ولها دور عامل حماية ضد الانفعالات الأساسية وخطورة المرض (شناوي، 2022، ص. 72)

5. المداخل النظرية المفسرة للألكستيميا:

1.5. نموذج علم النفس التحليلي:

أ. **الوضعيات الصدمية لـ كريستال (1988):** يرى Krystal في تفسيره للألكستيميا أنها يُحتمل أن تكون ناتجة عن صدمة نفسية تعرّض لها الطفل قبل أن يكتسب القدرة على التمييز والتصوّر الذهني للحالات الانفعالية، وتكون لهذه الصدمة عواقب عديدة من بينها توقف النموّ الوجداني والحياة الهوامية، ويضيف أنّ الأطفال الصغار يكونون غير قادرين على تطوير مفعول الوضع الصدمي أو تعديله، لأنهم لازالوا لم يطوّروا الميكانيزمات الدفاعية مثل الإنكار (le déni) أو القمع (Répression)، كما أنّه بإمكان الأطفال المصدومين التقدّم في السن حتى وإن كان النموّ الوجداني لا يسير بالوتيرة ذاتها. وهناك وضعيات لها عواقب إذا كانت الانفعالات التي تمّت معايشتها كمعاش غير متباين تظهر بتمظهرات جسدية، حيث صاغ Krystal هذه الفرضية نتيجة ملاحظة قام بها على مدار 25 عاماً بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وذلك على 200 جندي ناجً من معسكرات الموت النازية، إذ لاحظ أنّ النّاجين يُظهرون عدّة سمات ألكسيتيمية، فرغم أنّ سيرتهم الذاتية كانت واقعية جداً ومثيرة للحديث عنها بإثراء، إلّا أنّهم يبدون غير قادرين على وصف مشاعرهم وخيالاتهم الحقيقية.

ب. **النموذج التحليلي لـ ماك دوجال (1982):** يرى ماك دوجال (1982) أنّ الألكستيميا تظهر على الطفل قبل بدء عملية الترميز، وذلك بسبب معاناته من نقص في العلاقة مع الأم، الأمر الذي يؤدّي به إلى الإحباط (Frustration) أو حالة من الهيجان (Rage)، حيث يصبح لديه عجز في إظهار مشاعره ويرفض هذه العلاقة (مع الأم)، بمعنى أنه لا يعرف معنى الصدر الحنون، وتصبح علاقة أم – طفل غير مكتملة عبر الزمن وتمنعه من التعبير الرمزي.

ج. **يضيف فرويد Freud أربع خصائص تميّز هذه العلاقة وفق نموذج التحليل النفسي:**

- علاقة أم – طفل جامدة.

- تمثيل لفظي متكسّر.

- ليست لديه بصمة نفسية ويصبح غير قادر على الإحساس.

- علاقة مهجورة دون استثمار.

ويمكن القول أنّ أخذ علاقة أم – طفل بعين الاعتبار، يُعتبر من الفرضيات المطروحة بقوة على الساحة الأكاديمية، لكن ما يوقفنا ليس فقط البحث عن تداعيات ما يسبّبه قبول الأم للطفل أو رفضها له، وإنّما أيضا مدى قبول الأب والمحيطين به للطفل أو رفضهم له، فإشباع الحاجات لا تتكفّل به الأم وحدها، وإنّما تساهم فيه البيئة المحيطة بالطفل، التي تعتبر مسؤولة أيضا عن إكساب

الطفل خبرات انفعالية معرفية تمكّنه من التغلّب على ضغوطات الحياة من خلال التكيّف الاجتماعي الجيد (مقاتلي، 2018، ص ص. 307-308).

2.5. **النموذج البيولوجي:** يركّز هذا النموذج على دور الجهاز العصبي الذاتي في تطوّر الألكستيميا، والجهاز العصبي الذاتي يُعتبر أحد فروع الجهاز العصبي الطرفي الذي يسيطر على عدد من الوظائف الوعائية مثل ضربات القلب والتنفس، وينقسم إلى فرعين هما الجهاز العصبي السمبثاوي والباراسمبثاوي اللذين يتحكّمان في استثارة الجسم أو تهدئته عند الحاجة، وهناك ما يشير إلى وجود انحراف في مستوى الاستثارة في الجهاز العصبي الذاتي لدى الأفراد المصابين بالألكستيميا، لذلك تشير نظرية الإثارة الزائدة إلى وجود ارتفاع في نشاط الجهاز العصبي السمبثاوي وردود أفعاله، مقابل انسحاب نشاط الجهاز العصبي الباراسمبثاوي أو هدوئه عند مواجهة الضغوط الانفعالية، في حين أنّ نظرية الإثارة غير الزائدة تشير إلى ارتباط الألكستيميا بانخفاض معدلات النشاط الجهاز العصبي السمبثاوي وردود أفعاله نحو المعلومات الانفعالية (البصير، 2020، ص. 284).

3.5. **النموذج الاجتماعي:** أشار لوملي وآخرون (Lumly & al, 1996) إلى أنّ الخبرات الصادمة في السنوات المبكرة للتنشئة الاجتماعية قد تسبّب الإصابة بالألكستيميا، كما أنّ الأمهات اللواتي يتميّزن بمستوى مرتفع للألكستيميا تظهر على أبنائهن أعراض الألكستيميا، إذ تركّز عملية التنشئة الاجتماعية على المعلومات المنطقية وطريقة التصرّف والمعايير الصائبة والخاطئة، كما يرى لوملي وآخرون أنّ اهتمام الوالدين باكتساب أبنائهم بنية معلوماتية وجدانية يكاد يكون قليلاً جداً، فغالباً ما يتمّ التعلّم الوجداني بشكل تلقائي على نحو سويٍّ أو غير سويٍّ(ياسين ومكاوي، 2020، ص. 8).

ويُمكن تفسير نتيجة الألكستيميا المرتفعة في دراسة آل مقبل (2020) بطبيعة التنشئة الأسرية في المجتمعات العربية، حيث يعاني الطلبة من ضعف القدرة على التعبير عن الجوانب العاطفية والانفعالية أمام الآخرين، وهو المشكلة التي يمكن أن تظهر لدى الذكور بدرجة أكبر من الإناث، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بأساليب التنشئة الأسرية والمناخ الأسري، فالعديد من الأسر لا تعطي الابن مساحة للتفكير والتعبير عن المشاعر والعواطف التي تدور داخله، بل تفكر وتتخذ قرارات بدلاً عنه، الأمر الذي ينعكس سلباً على طريقة تفكيره وتعبيره عن مشاعره، التي تظلّ حبيسة ولا يستطيع التعبير عنها بشكل إيجابي، لذلك تتحوّل فيما بعد إلى مشاعر سلبية تُظهر العديد من التصرّفات والسلوكيات السلبية التي تؤثر بشكل كبير جداً على الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتؤكّد ميسون (2005) أنّه توجد اختلافات ثقافية واسعة بين البلدان في القيمة المعطاة للوعي بالانفعالات والتعبير عنها لدى أفرادها، وأنّ الأفراد الذين لديهم درجات معتدلة إلى عالية من الألكستيميا يعانون من صعوبات في علاقاتهم مع الآخرين (آل مقبل، 2020، ص. 367).

ويستعين الفرد في تفاعله الاجتماعي بالانفعالات التي أشغلت بال الكثير من الباحثين بسبب علاقتها الوطيدة مع تحقيق التوازن على مستوى كافة المجالات، وذلك بالتعبير عنها

وتحديدها، إلّا أنّ الفرد يتعرّض لقمعها لأسباب معيّنة قد ترجع لعوامل داخلية مثل الشخصية، أو عوامل خارجية مثل الأسرة والمجتمع (قزوي، 2022، ص. 1316)، كما أنّ هناك أسراً تعتبر الألكستيميا قيمة أخلاقية وترى أنّ التعبير الانفعالي يعدّ عيباً يجب التصدّي له بالتكتّم وعدم مناقشته والخوض فيه، وهو ما يمنع الطفل من تعلّم مهارات التعبير والضبط الانفعالي التي يكون بحاجة إليها ليرقى بسلوكه الاجتماعي ويعبّر عن أحاسيسه ومشاعره لمن يثق بهم، إلّا أنّ هناك منظوراً دينامياً يؤكد أنّ من يعبّر عن انفعالاته للآخرين يتولّد لديه اعتماد مفرط على الآخرين، وهو ما يستدعي إلقاء نظرة عليه (مقاتلي، 2015، ص. 196).

4.5. **النموذج المعرفي:** تؤكد النظرية المعرفية على وجود علاقة بين ما نفكر فيه وما نشعر به، لكن لا أحد ينكر أنّ انفعالاتنا تتأثّر بتفكيرنا، كما أنّ الانفعالات والمشاعر تعتمد على عنصرين، الأول هو الإثارة الجسمية والثاني هو التّصنيف المعرفي لمواقف الخبرة الانفعالية بمراكز المعالجة المعرفية بالمخ. ويركّز أصحاب هذه النظرية على العمليات المعرفية التي تتضمّن مدركات الفرد وتقييمه لعلاقاته الاجتماعية، حيث ذهب كل من شاكتر وجيروم (Schachter & Jerome, 1962) إلى أنّ العنصر الرئيسي في شعورنا بالانفعال هو تفسيرنا للموقف المثير للانفعال وللاستجابات التي تحدث في أجسامنا، وذلك تبعاً لتفسيرنا للمواقف المختلفة التي تحدث فيها، وبالتالي فإنّ النظرية المعرفية تعتبر الألكستيميا حالة وجدانية تعكس عجز الفرد عن إدراك الموقف المثير للانفعال وتفسيره، ما يؤدّي إلى حدوث استجابة انفعالية مشوّشة يعجز الفرد خلالها عن التفرقة بين مشاعره وبين الاستجابات الفيسيولوجية المرافقة لموقف الانفعال أو موقف الخبرة الانفعالية (فارس، 2016، ص. 38).

5.5. **النموذج التكاملي:** يشمل الجانب التكاملي وصف الألكستيميا بأنّها مجموعة من أوجه القصور في قدرة الفرد على التعامل مع الانفعالات من الناحية المعرفية، وصعوبة في تنظيم الوجدان، إضافة إلى نظام الاستجابة الفسيولوجية، وهي أبعاد تتكامل في تفسير الألكستيميا. ويلعب الدور الاجتماعي وعملية التنشئة الاجتماعية دوراً في بناء شخصية الفرد وإمداده ببناء معرفي مشبع بمعاني الأحاسيس والانفعالات، ويشمل مخططات غير لفظية وأخرى لفظية وما يربط بينها (البصير، 2020، ص. 285).

6. الألكستيميا ونمط الشخصية "د":

في التسعينيات من القرن 20، قدّم عالم النفس الهولندي يوهان دينوليت (Johan Denollet) مفهوم نمط الشخصية "د" (الشخصية المعرّضة للتوتر)، وهي تتكوّن من بعدين: "التأثير السلبي" (القلق، التهيّج) و"التثبيط الاجتماعي" (عدم التواصل، عدم التوازن الاجتماعي)، ويجد المرضى الذي يتّسمون بهذا النمط من الشخصية صعوبات مختلفة في عملية التعافي، فهم في أحيان كثيرة يبلغون عن شكاوى حول حالتهم الجسدية، كما أنّهم يعانون من القلق والاكتئاب، ولديهم نوعية حياة متدنّية، وتؤثر الحالات العاطفية السلبية مثل القلق والاكتئاب على صحتهم بشكل غير مباشر، ويتصرّفون بطريقة تضرّهم مثل الانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر مثل

التدخين، تعاطي المخدرات والأكل القهري، كما أنّهم يضحّون بتعبيرهم العاطفي على حساب القبول الاجتماعي (Kinga & al, 2022, P. 1).

ويشير التثبيط الاجتماعي (SI) في نمط الشخصية "د" إلى الميل المستقر لكبح التعبير عن المشاعر والسلوكيات في التفاعل الاجتماعي، وتشير العاطفة السلبية (NA) إلى الميل المستقر لتجربة المشاعر السلبية (Denollet, 2000, P. 256)، كما تمّ ربط التثبيط الاجتماعي بتجنّب المخاطر المحتملة التي ينطوي عليها التفاعل الاجتماعي، مثل الرفض أو عدم المكافأة من قبل الآخرين، وعلى الرغم من أنّ الأفراد المثبطين هادئون ظاهرياً، إلا أنّهم في الواقع قد يتجنّبون الصراع مع الأشخاص من خلال التحكّم المفرط في التعبير عن الذات، كما يشير التثبيط الاجتماعي إلى الفروق الفردية المنتشرة في التحفّظ والانسحاب وعدم التعبير وعدم الراحة في اللقاء مع الآخرين، ونتيجة لذلك ارتبط الذكاء العاطفي بارتفاع مستوى الانفعالات السلبية والضيق الشخصي (Denollet & al, 2000, P. 257).

وأظهرت النتائج العلمية أنّ الألكستيميا ونمط الشخصية "د" يُعتبران بنيتين مميّزتين، لكنهما مرتبطان ارتباطاً إيجابياً صارماً ببعضهما البعض، حيث ارتبطت العاطفة السلبية (NA) ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات في تحديد المشاعر ووصفها، بينما ارتبط التثبيط الاجتماعي (SI) ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات في وصف المشاعر (Epifanio & al, 2018, p. 1).

وأكدت العديد من الدراسات الخصائص المشتركة بين بنيات نمط الشخصية "د" والألكستيميا، حيث كان بُعدا نمط الشخصية "د" أي العاطفة السلبية والتثبيط الاجتماعي مرتبطين بشكل إيجابي بالألكستيميا، كما تكهّن بعض الباحثين بوجود تداخل مفاهيمي محتمل بين نمط الشخصية "د" وتراكيب الألكستيميا، وفي هذا السياق أظهرت دراسة (Epifanio & al, 2018) أنّ أبعاد الألكستيميا مرتبطة ارتباطاً وثيقاً ببعض أبعاد نمط الشخصية "د".

كما فحص (Ogrodniczuk & al, 2012) العلاقة بين نمط الشخصية "د" والألكستيميا في عيّنة المرضى الخارجيين للأمراض النفسية، ووجدوا أنّ المرضى الذين يعانون من نمط الشخصية "د" أظهروا مستويات عالية من الألكستيميا، أكثر من الأشخاص ذوي أنماط الشخصية المختلفة عن النمط "د"، إلى جانب صعوبة كبيرة في وصف العواطف والتفكير الموجّه نحو الخارج (Epifanio & al, 2018, P. 6).

من جانبهم اكتشف نيكولو وزملاؤه (2011) أنّ المستوى المرتفع للألكستيميا يرتبط بمستوى معزّز من علم النفس المرضي ويرتبط بإشكالية العلاقات الشخصية، وأظهروا أنّ المريض الذي يعاني من الألكستيميا هو في الأساس متجنّب ومعتمد وسلبي وسادي ويعاني من الاكتئاب، كما أظهر "كولين وكوري" أنّ هناك علاقة ذات مغزى بين الألكستيميا والقلق ونقص التفاعلات الشخصية لدى الأفراد، كما أظهرت النتائج أنّ النساء الألكستيميات مقارنة بالرجال يحتجن إلى المزيد من الشراكة والعلاقة الحميمية، بينما اكتشف "لين" وزملاؤه وجود علاقة إيجابية بين الشخصية الألكستيمية ونمط الشخصية "د"، وعلاوة على ذلك اكتشفوا أنّ الشخصيتين عبارة عن بناءين منفصلين(Mojtaba & al, 2015, P. 96)، كما أنّ هناك ارتباطاً قوياً بين الشكاوى

الجسدية المبلغ عنها وضعف الصحة النفسية لدى المراهقين، حيث يرتبط نمط الشخصية "د" بالسلوكيات غير القادرة على التكيّف وانخفاض مستويات الدعم الاجتماعي لدى البالغين، وكذلك لدى الأفراد الأصحاء الأصغر سنا. وذكرت بعض الدراسات في الصين أنّ المراهقين ذوي نمط الشخصية "د" كانوا عرضة لأعراض الاكتئاب، كما أفاد الأشخاص ذوو نمط الشخصية "د" أنّ لديهم مستويات أعلى من مشاعر الضيق والمزيد من الأحداث غير السعيدة، ويبدو أنّ أنشطتهم الاجتماعية عرضة للتثبيط الذاتي بسبب مخاوفهم من الرفض (Condèn, 2014, PP. 13 – 14).

7. قياس الألكستيميا:

تعدّدت وسائل القياس التي تقوم بتشخيص الألكستيميا والتي تطوّرت مع مرور الزمن وأصبحت أكثر استخداماً، ونذكر من أهمها:

1.7. مقياس تورنتو للألكستيميا (TAS): هو مقياس وضعه فريق كندي عام 1985، ويحتوي على 26 فقرة تنقسم إلى أربعة أبعاد هي: عدم القدرة على وصف الانفعالات، عدم القدرة على التعرّف على الانفعالات، ضعف القدرات على التخيّل والحلم، التفكير الموجّه نحو الخارج. وتمّ استخدام هذا السلّم في دراسات عديدة نظراً لثباته وصدقه العاليين، ثم ظهرت الطبعة الفرنسية منه والتي وضعتها الباحثة (Marie-Paule Marchand) وتم نشرها سنة 1993 والتأكد من صدقها وثباتها سنة 1994، وفيما بعد تمّت مراجعتها من طرف باحثين فرنسيين آخرين سنة 1995 واقترحوا نسخة مكوّنة من 20 فقرة (**TAS-20**).

2.7. مقياس "شالينجسي فنيوس" للشخصية تم اقتراحه عام 1979 من طرف سفنيوس وشالينج (Sifneos & Schalling)، وهو استبيان ذاتي عرف ثلاث نسخ تصحيح متتالية (Farges ,2002, P. 56)، ويتكوّن من 20 بنداً، وتم تصنيف البدائل على مقياس ليكارت الرباعي، ويتمتع هذا المقياس بثبات مقبول عن طريق إعادة تطبيقه بعد أسبوعين، كما أثبتت بعض الدراسات الصدق العاملي للمقياس، حيث أظهر أربعة عوامل متباينة تتفق مع البناء النظري للألكستيميا.

3.7. الاختبار الإسقاطي: استخدم اختبار "الرورشاخ" بكثرة على المرضى الذين يعانون من أمراض مزمنة، حيث أنّ كثيراً من الباحثين اكتشفوا أنّ هؤلاء الأشخاص لديهم معاناة نفسية من صعوبة إرصان الانفعالات، ويشير كل من شابير ودوبراي (Chabert & Debray) إلى ملائمة هذا الاختبار لتقييم درجة الحرمان أو نقص الهوامات والأحلام لدى الفرد، كما اقترح كل من ألكسندر وأكلين (Acklin & Alexander) سبعة مؤشرات ببطاقات "الرورشاخ" خاصة بالألكستيميا هي: فقر الإجابات، فقر الحركات الإنسانية، ندرة استخدام الألوان وسوء توجيهها، تجنب التعقيدات، التفكير النمطي، نقص الموارد الفكرية والانفعالية. ويضيف Acklin أنّ اختبار "الرورشاخ" يكشف لنا طبيعة العلاقة بين الفرد والعالم من الناحية البين نفسية (intrapsychique)، إضافة إلى الجانب الإدراكي والمعرفي، كما استنتج أنّ ترميز المعالجة المعرفية للانفعالات

والألكستيميا يرجع إلى خلل في إعداد الانفعالات والعواطف البدائية، وخلل في عملية الربط وأخيراً خلل في التصوّر الذهني (شناوي، 2022، ص ص 67-68).

8. الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة:

تؤدي الانفعالات دورا مهما في تنظيم ودافعية واستمرار المهارات الاجتماعية بفعل التعبير عن الحالات الانفعالية التي يشعر بها الطالب ويحسها كالغضب والانشغال والبهجة والدهشة والضيق والاشمئزاز والذنب والخجل والخوف والازدراء، وفي أغلب الأحيان تتسبب هذه الحالات الانفعالية في إعاقة التفاعل الاجتماعي وتصبح مصدرا للمشكلات الإنسانية ومحلاً لاضطرابات نفسية وشخصية بفعل قمعها وعرقلتها وتعمل على الحد من اكتساب مهارات اجتماعية، ويصبح الفرد يعاني من صعوبة التعرف أو تمييز لحالاته الانفعالية، ويجد صعوبة في التعبير اللفظي عن الحالات الانفعالية للآخرين، ويتميز بفقر في الحياة الهوامية ويصبح لديه تفكير إجرائي وضعف في إعادة النشاط الانفعالي ما يؤدي بتدهور حالته النفسية وتأثيرها السلبي على علاقاته الاجتماعية والمهنية والأكاديمية وهذا ما لاحظاه كل من Sifneos&Nemiah على مرضاهم أن هناك علاقة بين التكتم عن الانفعالات وطريقة التعبير عنها بالأمراض النفسية وأطلقا عليها اسم الألكستيميا أي غياب الكلمة للتعبير عن حالتهم الانفعالية (مقاتلي، 2015، ص ص. 192-193).

وأشارت بعض الدراسات السابقة إلى وجود مستوى مرتفع من الألكستيميا لدى طلاب الجامعة، مثل دراسة أجنس بوني وآخرون (2012)، التي توصّلت إلى أنّ الطالبات يعانين من مستوى أعلى من الألكستيميا، وبشكل أكبر وتحديدا في بعد "صعوبة تحديد المشاعر (Bonnet, 2012).

كما توصلت دراسة قزوي ججيقة (2022) حول أنماط التعلّق وعلاقتها بالألكستيميا لدى الطلبة الجامعيين، على عيّنة قوامها 102 طالب جامعي ، واستخدمت مقياس التعلّق الوجداني ومقياس الألكستيميا، إلى وجود فروق دالّة في صعوبة تحديد المشاعر وفي وصفها، وكذلك في الدرجة الكلية للألكستيميا، وأنّها تعزى دائما لمرحلة الأقل من 20 سنة، وفسّرت الباحثة ذلك بأنّ الطلبة في هذه المرحلة تمثل فئة المراهقة المتأخرة، وتتميّز بحساسية معيّنة، وأوضح أركسون أنّ الفرد في هذه المرحلة لم يصل بعد إلى إدراك هويته، وبالتالي هذا ما يمكن أن يصعّب عليه تحديد مشاعره ووصفها، ومن جانب آخر يمكن أن يفسّر ذلك بعدم التكيف الحقيقي بعد مع المحيط الجامعي (قزوي، 2022، ص. 1330).

ويمكن أن نسقط ذلك على الإقامة الجامعية، بحيث هذه الطالبة الجامعية هي نفسها الطالبة المقيمة التي تحتاج إلى التكيف مع المكان الجديد الذي اضطرتها الظروف إلى النزول به والابتعاد عن أهلها، والتي تعتبر عوامل إضافية وكفيلة لزيادة الحساسية، خاصة في هذه المرحلة العمرية التي أشارت إليها الباحثة قزوي ججيقة ووصفتها بمرحلة المراهقة المتأخرة، بحيث أوضح أريكسون أنه في هذه المرحلة لم يصل الطالب بعد إلى إدراك هويته مما يصعب عليه تحديد مشاعره ووصفها، كما أظهرت دراسة (Mason & al, 2005) أنّ نسبة انتشار الألكستيميا بين طلبة العلوم أعلى منها بين طلبة الآداب (داود، 2016، ص. 418).

وفي نفس السياق جاءت دراسة العبيدي (2019) حول البلادة العاطفية لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي، حيث تكونت العينة من 400 طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة مقياس البلادة العاطفية من إعدادها، حيث توصلت النتائج إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى البلادة العاطفية لدى طلبة الجامعة تبعا للتخصص الدراسي لصالح التخصص العلمي، وفسرت الباحثة ذلك إلى طبيعة المواد المدرسة في التخصص العلمي التي تمتاز بالجفاف والتي لا تحتاج إلى التعبير أو وصف المشاعر مقارنة مع التخصص الإنساني الذي يعتمد على تحديد المشاعر ووصفها و التعبير عنها ويهتم بالعلاقات الإنسانية أكثر من التخصص العلمي (العبيدي، 2019، ص. 176).

وأشارت بعض الدراسات إلى ارتباط الألكستيميا بانخفاض مستوى الدخل، كما ارتبطت بتدني المستوى الاقتصادي والاجتماعي (داود، 2016، ص. 418)، وأكدت ذلك دراسة نسيمة علي داود (2016) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الألكستيميا وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي والاجتماعي وحجم الأسرة والجنس، لدى عيّنة من الطلبة تكوّنت من 260 طالبا (28 ذكرا و232 أنثى)، وتمّ استخدام مقياس تورنتو للألكستيميا ومقياس إدراك الأبوين، وتوصّلت النتائج إلى وجود ارتباط سالب وذي دلالة إحصائية بين الألكستيميا ودخل الأسرة، حيث أنّ الأعلى درجة لدى الطلبة من فئة الدخل المتدني (داود، 2016، ص. 415).

بينما أوضحت دراسة (Joukamaa, 2003) أنّ الاضطرابات الأسرية والتفكّك الأسري يعتبر عاملاً رئيسياً لحدوث الألكستيميا في مرحلة الطفولة، كما أنّها ترتبط بقلّة التعبير بين أفراد الأسرة وقلّة الشعور بالأمن في الطفولة وخبرات التفكّك الأسري والتصدّع العائلي (محمد، 2013، ص. 637)، أما دراسة (Mason et al, 2005) حول فحص مدى انتشار الألكستيميا وعلاقتها بالارتباط الوالدي والتفكك لدى عيّنة من طلبة الجامعة في بريطانيا، وتمّ استخدام مقياس تورنتو للألكستيميا (TAS-20) ومقياس الارتباط الوالدي (PBI) ومقياس خبرة التفكك (DES)، على عيّنة مكوّنة من 181 طالبا و190 طالبة من الطلبة الجامعيين في تخصّصي الآداب والعلوم، وأظهرت النتائج ارتباط الألكستيميا سلبياً مع الارتباط الوالدي (داود، 2016، ص. 418).

وانطلاقا ممّا سبق، فإن معظم الدراسات أشارت إلى انتشار الألكستيميا بين طلاب الجامعة وهؤلاء الطلاب من بينهم من هم مقيمون في إقامات جامعية التي تعتبر بدورها كعامل مفجر لظهور مثل هذه السمات لدى الطلبة نظرا للضغوطات التي يتعرضون إليها داخل الإقامة ضف إلى ذلك المرحلة العمرية التي ينتمي إليها معظمهم و هي مرحلة تتصف بالحساسية و عدم النضج على جميع الأصعدة، كما أظهرت الدراسات ارتباط الألكستيميا بمجموعة من المتغيرات كالجنس والتخصص والتنشئة الأسرية وارتبطت بظهور مختلف الاضطرابات النفسية.

الفصل الثالث

الإجراءات المنهجية للدراسة

I. المنهج المتبع:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي كونه الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة.

1 . المنهج الوصفي:

هو المنهج الذي يهتمّ بمعالجة موضوع أو ظاهرة معينة عن طريق وصف العلاقات الموجودة بين متغيّر وآخر أو بين مجموعة من المتغيّرات. وتركّز الدراسات الوصفية على فهم ودراسة حالة تتمثل في الفرد أو العائلة أو المؤسسة الاقتصادية أو التربوية، كما تعالج الدراسات الوصفية أكثر من حالة مثل مجموعة من الأفراد أو مجموعة من الوحدات التنظيمية (مزيان، 2002، ص. 32).

وفي هذه الدراسة تمّ استخدام المنهج الوصفي بهدف:

- معرفة مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى الألكستيميا لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مدى مساهمة كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية في توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

2 . الأدوات المستخدمة:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

1.2. مقياس توقعات النجاح الأكاديمي:

تم استخدام مقياس توقعات النجاح المعمم لفيبل وهال (Fibel& Hale, 1978) الذي تم بناؤه اعتمادا على نظرية روتر (Rutter) في التعلم الاجتماعي، وترجمته للغة العربية الباحثة يسرى جاسم محمد (2019)، ويتكون المقياس من 30 فقرة، وتتوزع الإجابات على مقياس خماسي (محتمل جدا، محتمل، احتمال غير مؤكد، ضعيف الاحتمال، بعيد الاحتمال)، تقابلها على الترتيب الدرجات (5، 4، 3، 2، 1)، وبعد ذلك جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لمقياس توقعات النجاح والفشل.

ويتضمن المقياس ثلاثة أبعاد كالآتي:

1. **الفعالية الذاتية Self Efficacy:** يشمل الفقرات الآتية (3، 4، 6، 8، 13، 10، 14، 16، 18، 20، 23، 24، 26، 28، 29).
2. **حلّ المشكلات Problem Solving:** يشمل الفقرات الآتية (1، 9، 5، 15، 11، 19، 21، 25).
3. **التوجّه المهني Career Oriented:** يشمل الفقرات الآتية (2، 7، 12، 17، 22، 27، 30)

والإجابة على المقياس يتم تصحيحها وفق طريقة ليكرت وتكون بدائل الإجابة خماسية، لذا تكون أعلى درجة للمقياس (150.00) درجة، وأدنى درجة (30.00) درجة، ووسط فرضي قدره (90) درجة (عبد المجيد ومحمد، 2019. ص. 25).

وتم تعديل المقياس بتغيير صياغة بعض الفقرات وكان ذلك كالآتي:

جدول(2): الفقرات المعدّلة لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي

قبل التعديل	بعد التعديل
- عنوان المقياس: مقياس توقعات النجاح المعمم - التعليمة: أتوقع في المستقبل سوف - تكون لدي القدرة على حل مشكلاتي - أتخذ القرارات الصائبة فيما من شأنه أن يضمن لي التقدم نحو الأمام - أكتشف أن الأمور الجيدة في الحياة تفوق الأمور السيئة - أحقق نجاحا في حياتي الخاصة والمهنية - أكون متمكنة في تعلم المهارات الجديدة -تشجع قدرتي في كسب احترام الآخرين -أجد جهودي فعالة في تغيير المواقف المحزنة -أكتشف أن ظروف حياتي تتحسن نحو الأفضل -أحقق الأهداف المهنية التي وضعتها لنفسي	- عنوان المقياس: مقياس توقعات النجاح الأكاديمي - التعليمة: خلال مساري الأكاديمي أتوقع في المستقبل أن - تكون لدي القدرة على حل مشكلاتي الأكاديمية - أتخذ القرارات الصائبة التي تضمن تقدمي - الأمور الجيدة في الحياة تفوق الأمور السيئة - أحقق نجاحا في حياتي الأكاديمية والمهنية - أتمكن من تعلم مهارات جديدة - لدي القدرة على كسب احترام الآخرين -أجد جهودي فعالة في تغيير المواقف الصعبة - تتحسن ظروف حياتي نحو الأفضل -أحقق الأهداف الأكاديمية والمهنية التي وضعتها لنفسي

2.2. مقياس الألكستيميا (TAS-20):

تم استخدام مقياس تورنتو (TAS-20) الذي أعده باجبي وزملاؤه (Bagby, Parker & Taylor, 1994)، ويتكون المقياس من 20 عبارة، وتتوزع الإجابات على مقياس خماسي بين (معارض بشدة: 1، معارض: 2، محايد: 3، موافق: 4، موافق بشدة: 5)، وتتراوح درجة المقياس بين (20 و100)، ويحتوي المقياس على ثلاثة مقاييس فرعية: صعوبة تحديد المشاعر (DIF)، ويتكون المقياس من 7 عبارات إيجابية هي (1، 3، 6، 7، 9، 13، 14)، وصعوبة وصف المشاعر (DDF) ويتكون من 4 عبارات إيجابية وعبارة واحدة سلبية وهي (الإيجابية: 2، 11، 12، 17 والسلبية: 4)، والتفكير الموجه للخارج (EOT) ويتكون من 4 عبارات إيجابية و4 سلبية وهي (الإيجابية: 8، 15، 16، 20 والسلبية: 5، 10، 18، 19).

وتحسب درجات المقياس كالآتي: إذا كان مجموع الدرجات أكبر من أو يساوي 61 يعني أنّ الشخص مصاب بالألكستيميا، بينما إذا تراوحت الدرجة بين 52-60 فإنها تدل على احتمالية الإصابة بالألكستيميا، وإذا كانت الدرجة 51 أو أقل فإنها تدل على عدم الإصابة بالألكستيميا (العيدان، 2019. ص 118).

3.2. استبيان التعرض للتنمّر:

تم في هذه الدراسة بناء استبيان التعرض للتنمّر في الإقامة الجامعية، وتم ذلك وفق المراحل التالية:

أ. **المرحلة الأولى**: تم في هذه المرحلة الاطلاع على التراث النظري الخاص بموضوع التنمّر من أجل تحديد وضبط الأبعاد التي سيتكوّن منها المقياس، إضافة إلى الاطلاع على المقاييس التالية:

- مقياس الوقوع ضحية للتنمّر (الصرايرة. 2011)
- مقياس الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية (الصرايرة. 2011)

- استبيان التنمّر المدرسي (الزهراني. 2019)
- استبيان التنمّر المدرسي (المعلا والعظامات. 2019)
- استبيان التنمّر في الإدارة الجامعية (درنوني. 2017)
- مقياس الطفل المتنمّر (بكري. 2010)
- مقياس سلوكيات التنمّر (دخان. 2015)
- مقياس السلوك التنمّري للأطفال والمراهقين (الدسوقي. 2016)
- مقياس التنمّر المدرسي للصبحيين والقضاة (أميطوش. 2021)
- استبيان الأفعال السلبية المنقح (the negativeact questionnaire) لأنراسون وزملائه 2009.
- مقياس التنمّر الإلكتروني (الشناوي، 2014)
- مقياس التنمّر الإلكتروني للمتنمّر والضحية (السيد عامر، 2021)
- مقياس درجة ممارسة طلبة المرحلة المتوسطة للتنمّر الإلكتروني (الرفاعي،2018)
- مقياس التنمّر لألويس 1996 (النسخة القصيرة)

ب. **المرحلة الثانية:** تم في هذه المرحلة جمع المعطيات من العينة المستهدفة، وكان ذلك من خلال طرح أسئلة مفتوحة موجهة للطالبات المقيمات، حيث يجبن عليها كتابيا حول ما إذا تعرّضن لأي شكل من أشكال التنمّر، إضافة إلى التعرف على ردود أفعالهن تجاه التنمّر وآثاره عليهن، كما تم الاعتماد على بعض المعلومات من خلال المقابلات العيادية مع طالبات تعرضن للتنمّر داخل الإقامة بحكم عمل الطالبة كأخصائية ممارسة داخل الإقامة، وسمحت هذه المرحلة بتحديد وضبط أبعاد مقياس التنمّر، إضافة إلى التعرف على المستوى اللغوي للطالبات لكي تتسنى لنا ملاءمة عبارات المقياس مع ذلك.

ج. **المرحلة الثالثة**: تم في هذه المرحلة بناء المقياس من خلال صياغة 56 فقرة موزعة على 5 أبعاد أساسية بمعدل 10 إلى 16 فقرة في كل بعد (ملحق 03)، وذلك بالاعتماد على:

- الجانب النظري الخاص بموضوع التنمّر.
- المقاييس الخاصة بالتنمّر.
- إجابات الطالبات المكتوبة.
- معلومات من الطالبات خلال المقابلات العيادية.

د. **المرحلة الرابعة:** تم عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين* وهم أساتذة في تخصص علم النفس وعلوم التربية. (ملحق 04)

وتم على هذا الأساس الاحتفاظ بالفقرات التي تجاوزت نسبة الاتفاق عليها 75 % (انظر الملحق 05).

كما تم تعديل بعض الفقرات كما يلي:

جدول (3): الفقرات المعدّلة في استبيان التعرّض للتنمّر

الفقرات / الأبعاد	الفقرة الأصلية	الفقرة بعد التعديل
بعد التنمّر اللفظي	تم الاستهزاء بي بسبب مظهري(طولي، شكلي، طريقة لبسي ... إلخ)	تعرضت للاستهزاء بسبب مظهري
	تم الاستهزاء بي بسبب أصولي (منطقة سكني، لهجتي، طريقة كلامي ...إلخ)	تعرضت للسخرية بسبب أصولي (منطقة سكني، لهجتي، كلامي)
	تم إصدار تعليقات سيئة عن شخصيتي	صدرت تعليقات سيئة عن شخصي
	لا تتم إعارة حديثي أي اهتمام	لا يهتم الآخرون بحديثي وآرائي
بعد التنمّر الجسدي	تم إمساكي من شعري	تعرضت للشد من شعري
	تم إمساك يدي بالقوة	تم إمساكي بالقوة
	تم خنقي	تم تهديدي بالخنق
بعد التنمّر الاجتماعي	تم كشف أسراري	تم إفشاء أسراري
	تم الضغط على الآخرين لعدم مصادقتي	تم التأثير على الآخرين لعدم مصادقتي
	تم اتخاذ قرارات نيابة عني	تم اتخاذ قرارات تخصني دون موافقتي
بعد التنمّر الجنسي	تمت إزاحة ملابسي عن جسدي	تمت محاولة نزع ثيابي عني
بعد التنمّر الخاص بإتلاف الممتلكات	قامت زميلاتي بأخذ أغراضي الشخصية مني دون علمي	تم أخذ أغراضي الشخصية لإزعاجي
	تعمدت زميلاتي أخذ أغراضي مني بالقوة	تم أخذ أغراضي من بالقوة
	تمت سرقة بعض أغراضي الشخصية	تم إخفاء أغراضي لإثارة غضبي
	تم حرق أغراضي الشخصية	تم تخريب أغراضي الشخصية
	تم تقطيع ملابسي بالمقص أثناء غيابي	تم تمزيق ملابسي أثناء غيابي

وبهذا أصبح الاستبيان يتكون من 28 فقرة (ملحق 06) موزعة على 5 أبعاد أساسية: التنمّر اللفظي (7 فقرات)، التنمّر الجسدي (5 فقرات)، التنمّر الاجتماعي (6 فقرات)، التنمّر الجنسي (5 فقرات)، التنمّر الخاص بإتلاف الممتلكات (5 فقرات).

II . الدراسة الاستطلاعية:

1 . **أهداف الدراسة الاستطلاعية:** تتمثل فيما يلي:

- التقرب من الطالبات المقيمات وتهيئة ظروف تطبيق أدوات الدراسة وضبط متغيرات الدراسة.
- التأكد من الخصائص السيكومترية (الصدق و الثبات) لأدوات القياس المتمثلة في مقياس توقعات النجاح لفيبل وهال، ومقياس الألكستيميا (TAS-20). استبيان التعرض للتنمّر في الإقامة الجامعية.

2. **حدود الدراسة الاستطلاعية:** تمثلت فيما يلي:

- **الحدود الزمنية:** تحددت الفترة الزمنية لإجراء الدراسة ما بين مارس2021 إلى جانفي 2022.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة بالإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات التابع لمديرية الخدمات الجامعية السانيا – وهران- وهو مكان ممارسة الباحثة للتكفل والمتابعة النفسية للطالبات المقيمات بصفتها نفسانية عيادية للصحة العمومية بالإقامة.

3. **مواصفات عيّنة الدراسة الاستطلاعية:**

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية على عيّنة قوامها 150 طالبة مقيمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية داخل الإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات (السانيا – وهران) وكان ذلك مع استبعاد كل طالبات السنة الأولى والوافدات الجديدات على الإقامة.

نلاحظ من خلال الجدول (4) أنّ أعلى نسبة تكرار لمتغير السن، كانت لفئة 21 – 30 سنة بنسبة 52.7%، وتليها فئة الأقل من 20 سنة بنسبة 45.5%، أما فئة الأكثر من 30 سنة فكانت نسبتها ضئيلة جدا وهي 3% كون هذه الفئة تخص طالبات ما بعد التدرج والمعروفة بقلة المناصب فيها مقارنة مع الليسانس والماستر.

أما بالنسبة للتخصص فنلاحظ ارتفاع نسبة التخصص التقني بنسبة 50.7%، وهذا راجع إلى تموقع الإقامة بالقرب من المدرسة العليا متعددة التقنيات وبالتالي يتم توجيه الطالبات إلى هذه الإقامة على هذا الأساس، ويليها التخصص العلمي بنسبة 33.3%، ويرجع ذلك أيضا إلى تموقع الإقامة بالقرب من المدرسة العليا للعلوم البيولوجية، أما التخصص الأدبي فكانت نسبته ضئيلة لم تتعد 16%.

جدول (4): مواصفات عينة الدراسة الاستطلاعية

المتغيرات		التكرار (ك)	%
السن	أقل من 20 سنة	68	% 45.5

	21 – 30 سنة	79	52.7%
	أكثر من 30 سنة	3	2.1%
التخصّص	علمي	50	% 33.3
	أدبي	24	% 16
	تقني	76	% 50.7
المستوى الاقتصادي	منخفض	9	% 6
	متوسط	139	% 92.7
	مرتفع	2	% 1.3
الحالة الاجتماعية للوالدين	معا	125	% 83.3
	مطلقان	12	% 8
	الأب متوفى	10	% 6.7
	الأم متوفاة	3	% 2
المجموع		150	% 100

كما يبدو من خلال الجدول أنّ الوضع أو المستوى الاقتصادي الغالب على أفراد العينة وهو المستوى الاقتصادي المتوسط بنسبة 92.7%، ويليه المستوى المنخفض بنسبة 6% ثم المرتفع بـ 1.3%، وهذا راجع إلى أنّ الشريحة التي تمثل النسبة الأكبر في المجتمع هي ذات الدخل أو المستوى الاقتصادي المتوسط.

من جهة أخرى يظهر الجدول أن حالة الوالدين الاجتماعية هي الأكثر نسبة التي تقدر بـ83.3% كانت من نصيب الوالدين معا (غير المنفصلين)، وتليها الوالدين المطلقين (المنفصلين) بنسبة 8%، ثم الأب المتوفى 6.7%، وفي الأخير الأم متوفاة 2%، ويدل ارتفاع نسبة الحالة الاجتماعية للوالدين معا على المساندة الأسرية والاستقرار الأسري الذي يساعد الطالب على بلوغ هدفه وهو الحصول على البكالوريا وإكمال الدراسات العليا.

4. الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

أولا. مقياس الألكستيميا: تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس الألكستيميا (TAS-20) كما يلي:

➢ **الصدق:** تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي**: حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من 0.66 إلى 0.87، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل من 0.48 إلى 0.88، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل من 0.59 إلى 0.74، وكانت هذه المعاملات دالّة إحصائياً عند مستوى 0.05. (ملحق07)
- **الصدق التمييزي**: تم التأكد من صدق المقياس من خلال طريقة الصدق التمييزي وكانت النتائج كما يلي:

جدول (5): نتائج المقارنة الطرفية لمقياس الألكستيميا

المتغيرات	المتوسط	الانحراف	درجة	قيمة	مستوى

		الحسابي	المعياري	الحرية	"ت"	الدلالة
الألكستيميا	المجموعة العليا	73.53	3.61	78	31.59	0.01
	المجموعة الدنيا	45.48	4.29			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الطالبات المقيمات، أي أنّ المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية لقياس الألكستيميا لدى أفراد العينة، وعليه يتمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق التمييزي.

- **الثبات:** تم التأكد من المقياس من خلال طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث بلغت معاملات الثبات **0.71** و**0.87** على التوالي، وعليه فان المقياس ثابت.

إنّ تمتع المقياس بالخصائص السيكومترية المطلوبة (الصدق والثبات) يجعله صالحاً للاستخدام في جمع معطيات الدراسة الأساسية.

ثانيا. توقعات النجاح الأكاديمي: تم التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي كما يلي:

- **الصدق:** تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من **0.61** إلى**0.91**، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل من **0.67** إلى **0.89**، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل من **0.46** إلى**0.96**، وكانت هذه المعاملات دالّة إحصائياً عند مستوى**0.05**. (ملحق08)
- **الصدق التمييزي**: تم التأكد من الصدق التمييزي للمقياس، وذلك من خلال المقارنة الطرفية بين 27% من أفراد العينة ذوات الدرجات المرتفعة والمنخفضة، واللواتي يقدر عددهن بـ 40 طالبة مقيمة لكل مجموعة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (06): نتائج صدق المقارنة الطرفية لمقياس توقعات النجاح الأكاديمي

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	المجموعة العليا	141.37	4.99	78	22.45	دالة عند 0.01
	المجموعة الدنيا	110.30	4.17			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح والفشل بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الطالبات المقيمات، أي أنّ المقياس يتمتع بالقدرة التمييزية لقياس توقعات النجاح والفشل لدى أفراد العينة، وعليه يتمتع المقياس بمستوى مقبول من الصدق التمييزي.

الثبات: تم التأكد من المقياس من خلال طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث بلغت معاملات الثبات **0.87** و**0.91** على التوالي، وعليه فإنّ المقياس ثابت.

ثالثا: استبيان التعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية:

تم التأكد من الخصائص السيكومترية لاستبيان التنمّر في الإقامة الجامعية كما يلي:

الصدق: تم التأكد من صدق المقياس من خلال الطرق التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي:** حيث تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات وأبعادها من **0.49** إلى **0.86**، بينما تراوحت معاملات الارتباط بين الفقرات والمقياس ككل من **0.65** إلى **0.82**، في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والمقياس ككل من **0.50** إلى **0.91**، وكانت هذه المعاملات دالّة إحصائياً عند مستوى **0.05**. (ملحق09)
- **الصدق التمييزي**: تم التأكد من الصدق التمييزي للاستبيان من خلال المقارنة الطرفية بين 27% من أفراد العينة ذوات الدرجات المرتفعة والمنخفضة، واللواتي يقدّر عددهن بـ40 طالبة مقيمة لكل مجموعة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (07): نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبيان التعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية

المتغيرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
التعرض للتنمّر في الإقامة الجامعية	المجموعة العليا	24.62	15.77	78	9.72	دالة عند 0.01
	المجموعة الدنيا	0.35	0.62			

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا من الطالبات المقيمات، أي أنّ الاستبيان يتمتع بالقدرة التمييزية لقياس التنمّر في الإقامة الجامعية لدى أفراد العينة، وعليه يتمتع الاستبيان بمستوى مقبول من الصدق التمييزي.

- **الثبات:** تمّ التأكد من المقياس من خلال طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، حيث بلغت معاملات الثبات **0.89** و**0.92** على التوالي، وعليه فإنّ الاستبيان ثابت.

III . الدراسة الأساسية:

1. أهداف الدراسة الأساسية:

- معرفة مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى الألكستيميا لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة المقيمة.
- معرفة مدى مساهمة كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية في توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

2. حدود الدراسة الأساسية:

تمثلت فيما يلي:

- **الحدود الزمنية:** تحددت الفترة الزمنية لإجراء هذه الدراسة ما بين فيفري 2022 ومارس 2023.
- **الحدود المكانية:** تم إجراء الدراسة بالإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات –السانيا وهران-، وهو مكان ممارسة الباحثة للتكفل والمتابعة النفسية للطالبات المقيمات بصفتها نفسانية عيادية للصحة العمومية بالإقامة ذاتها، وتم إجراء الدراسة كذلك بالإقامة الجامعية الذكرى الثلاثون –السانيا وهران-، والإقامة الجامعية بن قايرة خيرة –مرافال وهران-.

3. مواصفات عيّنة الدراسة الأساسية: تمثلت فيما يلي:

جدول (8): مواصفات عينة الدراسة الأساسية

المتغيرات		التكرار (ك)	%
السن	أقل من 20 سنة	444	%38.6
	21 – 30 سنة	698	%60.7
	أكثر من 30 سنة	9	%0.8
التخصّص	علمي	597	%51.9
	أدبي	204	%17.7
	تقني	350	%30.4
المستوى الدراسي	ليسانس	486	%42.2
	ماستر	271	%23.5
	دكتوراه	394	%34.2
ولاية الإقامة	الشرق	91	%7.9
	الغرب	776	%67.4
	الوسط	155	%13.5
	الجنوب	129	%11.2
المستوى الاقتصادي	منخفض	113	%9.8
	متوسط	987	%85.8
	مرتفع	48	%4.2
الحالة الاجتماعية للوالدين	معا	962	%83.6
	مطلقان	78	%6.8
	الأب متوفى	79	%6.9
	الأم متوفاة	32	%2.8
المجموع		1151	% 100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة تكرار لمتغيّر السن كانت تميل إلى الفئة العمرية 21-30 سنة بنسبة 60.7%، تليها الفئة العمرية أقل من 20 سنة بنسبة 38.6%، ثم الفئة الأخيرة أكثر من 30 سنة بنسبة 0.8%، وهذا يعكس واقع توزيع متغيّر السن في الجامعة.

أمّا بالنسبة للتخصّص فنلاحظ أنّ نسبة التخصّص العلمي هي الأعلى، تليها نسبة التخصّص التقني، وأخيراً التخصّص الأدبي، حيث كانت النسب كالآتي: التخصّص العلمي بنسبة 51.9%، ثم التخصص التقني بنسبة 30.4% والتخصص الأدبي بنسبة 17.7%، وهذه النسب تعكس واقع توزيع متغيّر التخصّص في الجامعة.

في حين يظهر المستوى الدراسي الأعلى نسبة بـ42.2% وهو ليسانس، يليه مستوى الدكتوراه بنسبة 34.2% ثم مستوى الماستر بنسبة 23.5%، وهذا يعكس واقع متغيّر التخصّص في الجامعة.

من جهة أخرى يبدو من خلال الجدول أنّ ولاية الإقامة الأكثر نسبة هي ولايات الغرب بنسبة 67.4%، تليها ولايات الوسط بنسبة 13.5%، ثم ولايات الجنوب بنسبة 11.2%، وفي الأخير ولايات الشرق بنسبة 7.9%.

كما يوضح الجدول أنّ المستوى الاقتصادي المتوسط هو الأعلى بنسبة 85.8%، يليه المستويان الاقتصاديان المنخفض والمرتفع على التوالي بنسبة 9.8% و4.2%.

في حين أوضح لنا الجدول أنّ الحالة الاجتماعية للوالدين الأعلى نسبة هي حالتهما معا بنسبة 83.6%، تليها حالة الأب متوفى بنسبة 6.9%، ثم حالة الوالدين مطلقين بنسبة 6.8%، وفي الأخير حالة الأم متوفاة بنسبة 2.8%.

4. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية كما يلي:

أولا. الإحصاء الوصفي: وفيه تم استخدام:

- التكرارات
- النسب المئوية
- المتوسط الحسابي والمتوسط النظري (الافتراضي)
- الانحراف المعياري

ثانيا. الإحصاء الاستدلالي: وفيه تمّ استخدام:

- اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين
- اختبار "ف" للفروق بين المجموعات

- اختبار LSD للمقارنات البعدية
- معامل الارتباط بيرسون
- تحليل الانحدار المتعدد

وتمّت المعالجة الإحصائية للبيانات من خلال برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS23).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

I . عرض النتائج:

1. عرض نتائج التساؤل الأول: ينصّ هذا التساؤل على **"ما هو مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**، وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ حساب المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (9): مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
الفعالية الذاتية	61.62	45	7.76
حل المشكلات	33.49	24	4.15
التوجه المهني	29.11	21	3.83
توقعات النجاح الأكاديمي	124.21	90	14.71

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المتوسطات الحسابية متقاربة مع المتوسطات النظرية، سواء بالنسبة للأبعاد الثلاثية (الفعالية الذاتية، حل المشكلات، التوجه المهني) أو الدرجة الكلية للمقياس، أي أنّ مستوى توقعات النجاح الأكاديمي متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

2. عرض نتائج التساؤل الثاني: ينص هذا التساؤل على **"ما هو مستوى الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**، وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (10): مستوى الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
صعوبة تحديد المشاعر(DIF)	22.04	21	7.43
صعوبة وصف المشاعر(DDF)	16.18	15	3.96
التفكير الموجه للخارج (EOT)	21.44	24	4.03
الألكستيميا	59.66	60	11.27

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المتوسطات الحسابية متقاربة مع المتوسطات النظرية، سواء بالنسبة للأبعاد الثلاثية (الفعالية الذاتية، حل المشكلات، التوجه المهني) أو الدرجة الكلية للمقياس، أي أنّ مستوى الألكستيميا متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

3. عرض نتائج التساؤل الثالث: ينصّ هذا التساؤل على **"ما هو مستوى التعرض للتنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**، وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية، المتوسطات النظرية، والانحراف المعياري، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (11): مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة

المتغيرات	المتوسط الحسابي	المتوسط النظري	الانحراف المعياري
التنمّر اللفظي	3.83	14	4.31
التنمّر الجسدي	0.67	10	1.93

التنمّر الاجتماعي	2.67	12	4.25
التنمّر الجنسي	1.07	10	2.77
إتلاف الممتلكات	1.56	10	3.20
التعرض للتنمّر في الإقامة	9.80	56	12.99

نلاحظ من خلال الجدول أنّ المتوسطات الحسابية أقل بكثير من المتوسطات النظرية، سواء بالنسبة للأبعاد الخمسة (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) أو الدرجة الكلية، أي أنّ مستوى التعرض للتنمّر منخفض لدى الطالبة في الإقامة الجامعية.

4. **عرض نتائج التساؤل الرابع:** ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للفروق في المتغيرات التالية: السن، التخصص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيمه إلى التساؤلات الجزئية التالية:

1.4. **عرض نتائج التساؤل الجزئي (1.4):** ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا والتعرض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للسن؟"**، وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ف للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول(12): الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعاً للسن

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	**بين المجموعات**	114.59	2	57.29	0.95	غير دالة (0.39)
		داخل المجموعات	69217.6	1148	60.29		
	حل المشكلات	**بين المجموعات**	32.77	2	2.07	0.14	غير دالة (0.89)
		داخل المجموعات	19802.8	1148	14.74		
	التوجه المهني	**بين المجموعات**	4.14	2	2.07	0.14	غير دالة (0.86)
		داخل المجموعات	16926.1	1148	14.74		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	180.75	2	90.38	0.42	غير دالة (0.65)
		داخل المجموعات	248909.7	1148	216.8		
	صعوبة تحديد المشاعر	**بين المجموعات**	1058.42	2	529.21	0.71	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	62584.5	1148	54.52		

ألكستيميا	صعوبة وصف المشاعر	**بين المجموعات**	799.26	2	399.63	26.5	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	17292.5	1148	15.06		
	التفكير الموجه للخارج	**بين المجموعات**	52.50	2	26.25	1.61	غير دالة (0.19)
		داخل المجموعات	18666.5	1148	16.26		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	4089.28	2	2044.6	16.5	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	142162.5	1148	123.83		
التعرض للتنمّر	التنمّر اللفظي	**بين المجموعات**	35,02	2	17.51	0.93	غير دالة (0.39)
		داخل المجموعات	21401.6	1148	18.64		
	التنمّر الجسدي	**بين المجموعات**	7.85	2	3.93	1.04	غير دالة (0.35)
		داخل المجموعات	4314.34	1148	3.76		
	التنمّر الاجتماعي	**بين المجموعات**	26.72	2	13.36	0.73	غير دالة (0.48)
		داخل المجموعات	20813.1	1148	18.13		
	التنمّر الجنسي	**بين المجموعات**	8.49	2	4.24	0.55	غير دالة (0.57)
		داخل المجموعات	8814.8	1148	7.67		
	إتلاف الممتلكات	**بين المجموعات**	7.36	2	3.68	0.36	غير دالة (0.69)
		داخل المجموعات	11794.07	1148	10.27		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	234.76	2	117.38	0.69	غير دالة (0.50)
		داخل المجموعات	194010.8	1148	168.99		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية تبعاً لاختلاف سن الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة، أمّا بالنسبة لمتغيّر الألكستيميا فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف سن الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف سن الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجه للخارج.

ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (13): اتجاه الفروق في مستوى الألكستيميا تبعاً للسن

المتغير	**مجموعات**	**مجموعات المقارنة**		
		أقل من 20	20-30	أكبر من 30

رات	المقارنة			
صعوبة تحديد المشاعر	أقل من 20	————————	* 1.97	1.69
	20-30	————————	————————	0.27-
	أكبر من 30			————————
صعوبة وصف المشاعر	أقل من 20	————————	* 1.69	0.58 -
	20-30	————————	————————	2.27-
	أكبر من 30			————————
الألكسيتيميا	أقل من 20	————————	* 3.87	3.36
	20-30	————————	————————	0.51-
	أكبر من 30			————————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تعزى لاختلاف سن الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين الطالبات الأقل من 20 سنة والطالبات من 20-30 سنة، لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر، تعزى لاختلاف سن الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذين البعدين بين الطالبات الأقل من 20 سنة والطالبات من 20-30 سنة

لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر بين المجموعات الأخرى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف وتحديد المشاعر.

2.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (2.4): ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للتخصص؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ف" للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (14): الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للتخصص

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	بين المجموعات	338.27	2	169.13	1.81	غير دالة (0.06)
		داخل المجموعات	68993.9	1148	60.09		
	حل المشكلات	بين المجموعات	52.05	2	26.02	1.51	غير دالة (0.22)
		داخل المجموعات	19783.54	1148	17.23		
	التوجه المهني	بين المجموعات	41.80	2	20.90	1.42	غير دالة (0.24)
		داخل المجموعات	16888.4	1148	14.71		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	880.73	2	440.36	2.03	غير دالة (0.13)
		داخل المجموعات	248209.8	1148	21؟216		
ألكستيميا	صعوبة تحديد المشاعر	بين المجموعات	463.23	2	231.61	4.21	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	63179.68	1148	55.03		
	صعوبة وصف المشاعر	بين المجموعات	273.90	2	136.95	8.82	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	17817.94	1148	15.52		
	التفكير الموجه للخارج	بين المجموعات	4.67	2	2.33	0.14	غير دالة (0.87)
		داخل المجموعات	18714.39	1148	16.30		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	1298.74	2	649.37	5.14	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	144953.1	1148	126.27		
التعرض	التنمّر اللفظي	بين المجموعات	110.01	2	55.01	2.96	غير دالة (0.52)
		داخل المجموعات	21326.63	1148	18.57		
	التنمّر الجسدي	بين المجموعات	22.88	2	11.44	3.05	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	4299.32	1148	3.74		

للتنمّر	التنمّر الاجتماعي	**بين المجموعات**	174.46	2	87.23	4.84	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	20665.42	1148	18.01		
	التنمّر الجنسي	**بين المجموعات**	59.74	2	29.86	3.91	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	8763.56	1148	7.63		
	إتلاف الممتلكات	**بين المجموعات**	48.68	2	24.34	2.38	غير دالة (0.09)
		داخل المجموعات	11752.75	1148	10.24		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	1675.09	2	837.54	4.99	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	192570.5	1148	167.74		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، أمّا بالنسبة لمتغيّر الألكستيميا فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج. بينما نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر اللفظي وإتلاف الممتلكات تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر اللفظي وإتلاف الممتلكات. ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (15): اتجاه الفروق في مستوى الألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للتخصص

المتغيرات		**مجموعات المقارنة**			**مجموعات المقارنة**
			علمي	**أدبي**	**تقني**
الألكستيميا	**صعوبة تحديد المشاعر**	**علمي**	————	0.34-	*1.44-
		أدبي		————	1.09-
		تقني			————
	صعوبة وصف المشاعر	**علمي**	————	0.53-	* 1.11-
		أدبي		————	0.57-
		تقني			————
		علمي	————	0.75-	* 2.42-

	الدرجة الكلية		————		
		أدبي	————	————	1.66-
		تقني			————
التعرض للتنمّر داخل الإقامة	التنمّر الجسدي	علمي	————	* 0.33-	0.24-
		أدبي	————	————	0.08
		تقني			————
	التنمّر الاجتماعي	علمي	————	* 1.09-	0.34-
		أدبي	————	————	0.08
		تقني			————
	التنمّر الجنسي	علمي	————	* 0.45-	* 0.46-
		أدبي	————	————	0.72
		تقني			————
	الدرجة الكلية	علمي	————	* 2.83-	* 2.08-
		أدبي	————	————	0.74
		تقني			————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تعزى لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين طالبات التخصّصات العلمية وطالبات التخصّصات التقنية لصالح طالبات التخصّصات التقنية، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد فإننا نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر، وتعزى هذه الفروق لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذين البعدين بين طالبات التخصّصات العلمية وطالبات التخصّصات التقنية لصالح طالبات التخصّصات التقنية، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تعزى لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية لصالح طالبات التخصصات الأدبية، وبين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات التقنية لصالح طالبات التخصصات التقنية، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد، فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل من التنمّر الجسدي والتنمّر الاجتماعي والتنمّر الجنسي، تعزى لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجسدي والتنمّر الاجتماعي بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية لصالح طالبات التخصصات الأدبية، في حين يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجنسي بين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات الأدبية لصالح طالبات التخصصات الأدبية، وبين طالبات التخصصات العلمية وطالبات التخصصات التقنية لصالح طالبات التخصصات التقنية، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي بين المجموعات الأخرى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر، كما يؤثر في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي.

3.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (3.4): ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للمستوى الدراسي؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ف" للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (16): الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للمستوى الدراسي

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات	الفعالية الذاتية	**بين المجموعات**	635.34	2	317.67	5.31	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	68696.92	1148	59.84		
	حل المشكلات	**بين المجموعات**	134.26	2	67.13	3.91	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	19701.34	1148	17.16		

النجاح الأكاديمي	التوجه المهني	**بين المجموعات**	157.42	2	78.71	5.38	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	16772.85	1148	14.61		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2415.17	2	1207.5	5.62	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	246675.3	1148	214.87		
ألكستيميا	صعوبة تحديد المشاعر	**بين المجموعات**	2774.66	2	1387.3	26.1	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	60868.2	1148	53.02		
	صعوبة وصف المشاعر	**بين المجموعات**	693.98	2	346.99	22.8	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	17397.86	1148	15.15		
	التفكير الموجه للخارج	**بين المجموعات**	90.37	2	45.18	2.78	غير دالة (0.62)
		داخل المجموعات	18628.6	1148	16.23		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	7100.74	2	3550.3	29.2	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	139151.1	1148	121.21		
التعرض للتنمّر	التنمّر اللفظي	**بين المجموعات**	288.06	2	144.03	7.81	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	21148.57	1148	18.42		
	التنمّر الجسدي	**بين المجموعات**	46.15	2	23.07	6.19	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	4276.05	1148	3.72		
	التنمّر الاجتماعي	**بين المجموعات**	125.05	2	62.52	3.46	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	20714.84	1148	18.04		
	التنمّر الجنسي	**بين المجموعات**	56.31	2	28.16	3.69	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	8766.99	1148	7.64		
	إتلاف الممتلكات	**بين المجموعات**	94.02	2	47.08	4.61	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	11707.41	1148	10.19		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2121.86	2	1060.9	6.34	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	192123.7	1148	167.35		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة، سواءً بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ المستوى الدراسي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، أمّا بالنسبة لمتغيّر الألكستيميا فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، الأمر الذي يعني أنّ المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

بينما نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ المستوى الدراسي يؤثّر بشكل دالّ في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة المقيمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (17): اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للمستوى الدراسي

المتغيرات		مجموعات المقارنة			مجموعات المقارنة
			ليسانس	ماستر	دكتوراه
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	ليسانس	————	*1.50-	* 1.51-
		ماستر		————	0.01-
		دكتوراه			————
	حل المشكلات	ليسانس	————	* 0.78-	* 0.61-
		ماستر		————	0.18
		دكتوراه			————
	التوجه المهني	ليسانس	————	* 0.83-	* 0.68-
		ماستر		————	0.14
		دكتوراه			————
	الدرجة الكلية	ليسانس	————	* 3.11-	* 2.79-
		ماستر		————	0.32
		دكتوراه			————
	صعوبة تحديد	ليسانس	————	*0.34	* 3.38
		ماستر		————	3.03

الألكستيميا	المشاعر	ر		ـــــــ	
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	صعوبة وصف المشاعر	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	* 1.11	* 1.75
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	0.64
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	الدرجة الكلية	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	* 1.14	* 5.56
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	4.41
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
التعرض للتنمّر داخل الإقامة	التنمّر اللفظي	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	* 0.72-	* 0.61
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	1.33
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	التنمّر الجسدي	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	* 0.31	* 0.45
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	0.13
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	التنمّر الاجتماعي	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	*0.39	* 0.47
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	0.87
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	التنمّر الجنسي	ليساند س	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	0.20-	0.36
		ماستر		ـــــــــــــــــــــــــــــــ	* 0.57
		دكتوراه			ـــــــــــــــــــــــــــــــ
	إتلاف	ليساند	ـــــــــــــــــــــــــــــــ	*0.31	* 0.65

	الممتلكات	ليسانس	———————	———————	
		ماستر		———————	0.34
		دكتوراه			———————
	الدرجة الكلية	ليسانس	———————	* 0.69	* 2.55
		ماستر		———————	* 0.25
		دكتوراه			———————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الماستر، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الدكتوراه، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد فإننا نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الأبعاد الثلاثة (الفعالية الذاتية، حل المشكلات، التوجّه المهني)، تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذه الأبعاد الثلاثة بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الماستر، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الدكتوراه، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى هذه الأبعاد بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الليسانس، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الليسانس، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد، نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذين البعدين بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الليسانس، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الليسانس، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تعزى لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الليسانس، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الليسانس، وبين طالبات الماستر وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الماستر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد، فإننا نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل الأبعاد (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات)، وتعزى هذه الفروق لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجسدي والتنمّر الاجتماعي وإتلاف الممتلكات بين طالبات الليسانس وطالبات الماستر لصالح طالبات الليسانس، وبين طالبات الليسانس وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الليسانس، في حين توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجنسي بين طالبات الماستر وطالبات الدكتوراه لصالح طالبات الماستر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل الأبعاد (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) بين المجموعات الأخرى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر المستوى الدراسي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال كل الأبعاد.

4.4. **عرض نتائج التساؤل الجزئي (4.4):** ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود لمنطقة الانتماء؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام اختبار "ف" للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (18): الفروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً لمنطقة الانتماء

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	**بين المجموعات**	293.81	3	97.94	1.63	غير دالة (0.18)
		داخل المجموعات	69038.4	1147	60.19		
	حل المشكلات	**بين المجموعات**	75.27	3	25.09	1.46	غير دالة (0.22)
		داخل المجموعات	19760.2	1147	17.23		
	التوجه المهني	**بين المجموعات**	5.47	3	1.82	0.12	غير دالة (0.95)
		داخل المجموعات	16924.81	1147	14.76		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	677.58	3	225.86	1.04	غير دالة (0.37)
		داخل المجموعات	248412.9	1147	216.57		

ألكستيميا	صعوبة تحديد المشاعر	بين المجموعات	255.75	3	85.25	1.54	غير دالة (0.20)
		داخل المجموعات	63387.1	1147	55.26		
	صعوبة وصف المشاعر	بين المجموعات	40.52	3	13.51	0.85	غير دالة (0.46)
		داخل المجموعات	18051.33	1147	15.74		
	التفكير الموجه للخارج	بين المجموعات	83.71	3	27.9	1.71	غير دالة (0.16)
		داخل المجموعات	18635.3	1147	16.24		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	705.34	3	235.13	1.85	غير دالة (0.13)
		داخل المجموعات	145546.4	1147	126.89		
التعرض للتنمّر	التنمّر اللفظي	بين المجموعات	46.29	3	15.43	0.83	غير دالة (0.48)
		داخل المجموعات	21390.34	1147	18.65		
	التنمّر الجسدي	بين المجموعات	55.22	3	18.41	4.95	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	4266.98	1147	3.72		
	التنمّر الاجتماعي	بين المجموعات	20.87	3	6.96	0.38	غير دالة (0.76)
		داخل المجموعات	20819.01	1147	18.51		
	التنمّر الجنسي	بين المجموعات	69.84	3	23.28	3.05	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	8753.46	1147	7.63		
	إتلاف الممتلكات	بين المجموعات	134.16	3	44.72	4.39	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	11667.2	1147	10.17		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	726.77	3	242.23	1.43	غير دالة (0.23)
		داخل المجموعات	193518.8	1147	168.71		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، وهو ما يعني أنّ منطقة انتماء الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا، أمّا بالنسبة لمتغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة فنلاحظ وجود فروق غير دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي والتنمّر الاجتماعي، في حين يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الأبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، وذلك تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ منطقة انتماء الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر اللفظي والتنمّر الاجتماعي.

ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (19): اتجاه الفروق في مستوى أبعاد التعرّض للتنمّر تبعاً لمنطقة الانتماء

المتغيرات	مجموعات	مجموعات المقارنة			
		شرق	غرب	وسط	جنوب

ت	المقارنة				
التنمّر الجسدي	شرق	————	0.30	0.21-	* 0.59
	غرب	————	————	0.41-	0.03-
	وسط	————	————	————	0.38
	جنوب	————	————	————	————
التنمّر الجنسي	شرق	————	* 0.81	0.39	* 0.79
	غرب	————	————	0.41-	0.01-
	وسط	————	————	————	0.40
	جنوب	————	————	————	————
إتلاف الممتلكات	شرق	————	*0.44	* 1.17-	* 1.10-
	غرب	————	————	* 0.72-	* 0.66-
	وسط	————	————	————	0.06
	جنوب	————	————	————	————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد (التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) تعزى لاختلاف منطقة انتماء الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجسدي بين طالبات الشرق وطالبات الجنوب لصالح طالبات الشرق، ووجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجنسي بين طالبات الشرق وطالبات الغرب وطالبات الجنوب لصالح طالبات الشرق، بينما توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر بإتلاف الممتلكات بين طالبات الشرق وطالبات الغرب لصالح طالبات الشرق، وبين

طالبات الشرق وطالبات الوسط والجنوب لصالح طالبات الوسط والجنوب، وبين طالبات الغرب وطالبات الوسط والجنوب لصالح طالبات الوسط والجنوب، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى هذه الأبعاد (التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) بين المجموعات الأخرى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر منطقة انتماء الطالبة المقيمة لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا، في حين يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات.

5.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (5.4): ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للمستوى الاقتصادي؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام اختبار "ف" للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (20): الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للمستوى الاقتصادي

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	بين المجموعات	798.96	2	266.32	4.46	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	68533.3	1148	59.75		
	حل المشكلات	بين المجموعات	335.99	2	111.99	6.59	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	19499.6	1148	17.01		
	التوجه المهني	بين المجموعات	140.47	2	46.82	3.20	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	16789.81	1148	14.64		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	3261.61	2	1087.2	5.07	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	245828.9	1148	214.32		
ألكستيميا	صعوبة تحديد المشاعر	بين المجموعات	725.18	2	241.73	4.41	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	62017.74	1148	54.85		
	صعوبة وصف المشاعر	بين المجموعات	260.01	2	86.67	5.57	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	17831.8	1148	15.55		
	التفكير الموجه للخارج	بين المجموعات	91.29	2	30.43	1.87	غير دالة (0.13)
		داخل المجموعات	18627.76	1148	16.24		
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	1670.73	2	556.91	4.42	دالة عند

		داخل المجموعات	144581.1	1148	126.05		0.01
التعرض للتنمّر	التنمّر اللفظي	**بين المجموعات**	230.5	2	76.83	4.16	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	21206.13	1148	18.49		
	التنمّر الجسدي	**بين المجموعات**	101.44	2	33.81	9.19	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	4220.76	1148	3.68		
	التنمّر الاجتماعي	**بين المجموعات**	55.86	2	18.62	1.03	غير دالة (0.38)
		داخل المجموعات	20784.02	1148	18.12		
	التنمّر الجنسي	**بين المجموعات**	232.15	2	77.38	10.3	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	8591.15	1148	7.49		
	إتلاف الممتلكات	**بين المجموعات**	93.22	2	31.07	3.04	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	11708.2	1148	10.21		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2468.21	2	822.74	4.92	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	191777.4	1148	167.19		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، أمّا بالنسبة لمتغيّر الألكستيميا فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

بينما نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الاجتماعي، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر الاجتماعي لدى الطالبة المقيمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق تمّ استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (21): اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للمستوى الاقتصادي

المتغيرات	**مجموعات المقارنة**			**مجموعات**
	منخفض	**متوسط**	**مرتفع**	

			المقارنة		
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	منخفض	————	1.31-	* 4.75-
		متوسط	————		* 3.45-
		مرتفع			————
	حل المشكلات	منخفض	————	* 1.41-	* 2.85-
		متوسط	————		* 1.44-
		مرتفع			————
	التوجه المهني	منخفض	————	* 0.81-	* 1.76-
		متوسط	————		0.94-
		مرتفع			————
	الدرجة الكلية	منخفض	————	* 3.53-	* 9.36-
		متوسط	————		* 5.83-
		مرتفع			————
الألكستيميا	صعوبة تحديد المشاعر	منخفض	————	* 0.35	* 4.25
		متوسط	————		3.90
		مرتفع			————
	صعوبة وصف المشاعر	منخفض	————	* 1.47	* 1.28
		متوسط	————		0.76
		مرتفع			————
		منخفض	————	* 0.71	* 6.51

	الدرجة الكلية	ض	————		
		متوسط		————	5.79
		مرتفع			————
التعرض للتنمّر داخل الإقامة	التنمّر اللفظي	منخفض	————	* 1.29	* 2.21
		متوسط		————	0.91
		مرتفع			————
	التنمّر الجسدي	منخفض	————	* 0.60	0.62-
		متوسط		————	* 1.23-
		مرتفع			————
	التنمّر الجنسي	منخفض	————	* 1.13	0.45-
		متوسط		————	* 1.58
		مرتفع			————
	إتلاف الممتلكات	منخفض	————	* 0.94	0.62
		متوسط		————	*0.31-
		مرتفع			————
	الدرجة الكلية	منخفض	————	* 4.68	* 2.12
		متوسط		————	* 2.56-
		مرتفع			————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستويين

الاقتصاديين المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع، وبين طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط وطالبات المستوى الاقتصادي المرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المرتفع.

أمّا بالنسبة للأبعاد، نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الأبعاد الثلاثة (الفعالية الذاتية، حل المشكلات، التوجّه المهني) تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الفعالية الذاتية بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض والمتوسط وطالبات المستوى الاقتصادي المرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المرتفع، بينما توجد فروق دالّة إحصائياً في مستوى حل المشكلات بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع، وبين طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط وطالبات المستوى الاقتصادي المرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المرتفع، في حين يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التوجّه المهني بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع، بينما توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى هذه الأبعاد بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا بين المجموعات الأخرى.

أمّا بالنسبة للأبعاد، نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر، وتعزى هذه الفروق لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذين البعدين بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى كل من صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض، وبين طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط وطالبات المستوى الاقتصادي المرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المرتفع.

أمّا بالنسبة للأبعاد، نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الأبعاد التالية (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة

الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر اللّفظي بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستوى الاقتصادي المتوسط والمرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض، بينما يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الجسدي والتنمّر الجنسي وإتلاف الممتلكات بين طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض وطالبات المستوى الاقتصادي المتوسط لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض، وبين طالبات المستوى الاقتصادي المتوسط وطالبات المستوى الاقتصادي المرتفع لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المرتفع، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات) بين المجموعات الأخرى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر المستوى الاقتصادي: يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر، كما يؤثّر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات.

6.4. عرض نتائج التساؤل الجزئي (6.4): ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر في الإقامة الجامعية تعود للحالة الاجتماعية للوالدين؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار "ف" للفروق بين المجموعات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (22): الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرض للتنمّر تبعاً للحالة الاجتماعية للوالدين

المتغيرات		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	**بين المجموعات**	1423.84	3	474.61	8.01	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	67908.4	1147	59.20		
	حل المشكلات	**بين المجموعات**	539.77	3	179.92	10.6	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	19295.82	1147	16.82		
	التوجه المهني	**بين المجموعات**	155.52	3	51.84	3.54	دالة عند 0.05
		داخل المجموعات	16774.7	1147	14.62		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	5355.58	3	1785.1	8.40	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	243734.9	1147	212.4		
	صعوبة تحديد	**بين المجموعات**	338.92	3	112.97	2.04	غير

ألكستيميا	المشاعر	**داخل المجموعات**	63303.9	1147	55.19		دالة (0.10)
	صعوبة وصف المشاعر	**بين المجموعات**	190.18	3	63.39	4.06	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	17901.6	1147	15.61		
	التفكير الموجه للخارج	**بين المجموعات**	102.09	3	34.03	2.09	غير دالة (0.09)
		داخل المجموعات	18616.9	1147	16.23		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	553.41	3	148.47	1.45	غير دالة (0.22)
		داخل المجموعات	145698.3	1147	127.03		
التعرض للتنمّر	التنمّر اللفظي	**بين المجموعات**	277.53	3	92.51	5.01	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	21159.1	1147	18.44		
	التنمّر الجسدي	**بين المجموعات**	49.08	3	16.36	4.39	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	4273.12	1147	3.72		
	التنمّر الاجتماعي	**بين المجموعات**	91.54	3	30.52	1.68	غير دالة (0.17)
		داخل المجموعات	20748.3	1147	18.09		
	التنمّر الجنسي	**بين المجموعات**	56.92	3	18.97	2.48	غير دالة (0.59)
		داخل المجموعات	8766.38	1147	7.64		
	إتلاف الممتلكات	**بين المجموعات**	212.48	3	70.83	7.01	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	11588.9	1147	10.10		
	الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	2326.14	3	775.38	4.63	دالة عند 0.01
		داخل المجموعات	191919.4	1147	167.32		

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية للوالدين تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، أمّا بالنسبة لمتغير الألكستيميا فنلاحظ وجود فروق غير دالّة إحصائياً تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة، أما بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعد صعوبة وصف المشاعر، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى صعوبة تحديد المشاعر والتفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى تحديد المشاعر والتفكير الموجّه للخارج.

بينما نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الاجتماعي والتنمّر الجنسي، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر الاجتماعي والتنمّر الجنسي لدى الطالبة المقيمة.

ولمعرفة اتجاه الفروق تم استعمال اختبار "LSD" للفروق، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (23): اتجاه الفروق في مستوى توقعات النجاح والألكستيميا والتعرّض للتنمّر تبعاً للحالة الاجتماعية

المتغيرات		مجموعات المقارنة	مجموعات المقارنة			
			والدين معا	مطلقان	الأب متوفى	الأم متوفاة
توقعات النجاح الأكاديمي	الفعالية الذاتية	والدين معا	————	*1.33	* 1.11	*6.17
		مطلقان		————	2.44	7.49
		الأب متوفى			————	5.05
		الأم متوفاة				————
	حل المشكلات	والدين معا	————	* 1.25	*0.59	* 3.50
		مطلقان		————	1.84	4.75
		الأب متوفى			————	5,05
		الأم متوفاة				————
	التوجه المهني	والدين معا	————	*0.42	*0.29	* 2.07
		مطلقان		————	0.72-	1.49
		الأب متوفى			————	1.77

		الأم متوفاة				
	الدرجة الكلية	والدين معا		* 3.04	* 1.99	* 11.73
		مطلقان			5,01-	14.75
		الأب متوفى				9.93-
		الأم متوفاة				
الألكستيميا	صعوبة وصف المشاعر	والدين معا		* 6.71-	* 2.79-	* 1.54-
		مطلقان			0.06-	2.61-
		الأب متوفى				2.61-
		الأم متوفاة				
التعرض للتنمّر داخل الإقامة	التنمّر اللفظي	والدين معا		* 1.18-	* 1.37-	* 3.73-
		مطلقان			* 1.34-	*2.32-
		الأب متوفى				3.66-
		الأم متوفاة				
	التنمّر الجسدي	والدين معا		* 0.81-	0.01-	0.24-
		مطلقان			* 0.80	0.57

					———— ————	
	الأب متوفى			———— ———— ————		* 1.84
	الأم متوفاة					———— ———— ————
إتلاف الممتلكات	والدين معا	———— ———— ————	* 1.49-	* 0.51-	* 0.98-	
	مطلقان		———— ———— ————	* 0.98	* 2.48	
	الأب متوفى			———— ———— ————	1.49	
	الأم متوفاة					———— ———— ————
الدرجة الكلية	والدين معا	———— ———— ————	* 4.37-	* 0.43-	* 5.11-	
	مطلقان		———— ———— ————	* 4.81	* 9.48	
	الأب متوفى			———— ———— ————	4.67	
	الأم متوفاة					———— ———— ————

(* مستوى الدلالة 0.05)

نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والأبعاد الثلاثة (الفعالية الذاتية، حل المشكلات، التوجّه المهني) تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي وأبعاده الثلاثة بين الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا وبين الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي وهذه الأبعاد بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا من خلال بعد صعوبة وصف المشاعر تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذا البعد بين الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا وبين الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، وذلك لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما الوالدين متوفى، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى صعوبة وصف المشاعر بين المجموعات الأخرى.

كما نلاحظ من خلال الجدول وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر بين طالبات يعشن مع الوالدين معا وبين الطالبات اللذين لديهنّ والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، لصالح الطالبات اللواتي لديهنّ والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، وبين الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان والطالبات اللواتي لديهن أحد الوالدين متوفى، وذلك لصالح الطالبات اللواتي لديهن أحد الوالدين متوفى.

أمّا بالنسبة للأبعاد، نلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الأبعاد التالية (التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، إتلاف الممتلكات) تعزى لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، حيث يتبيّن وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى هذه الأبعاد للتنمّر بين الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا وبين الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، وذلك لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى، وبين الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان والطالبات اللواتي لديهن أحد الوالدين متوفى، لصالح الطالبات اللواتي لديهن أحد الوالدين متوفى.

وعليه يمكن القول إنّ متغيّر الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة المقيمة يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعد صعوبة وصف المشاعر، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر بإتلاف الممتلكات.

من خلال عرض نتائج التساؤلات الجزئية **(1.4)، (2.4)، (3.4)، (4.4)، (5.4)، (6.4)** يمكن القول إنّ:

- **متغيّر السن:** لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة).

- **متغيّر التخصّص:** لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات التخصّصات التقنية)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي (لصالح طالبات التخصصات الأدبية والتقنية).

- **متغيّر المستوى الدراسي**: يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح طالبات الماستر والدكتوراه)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات الليسانس)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال كل الأبعاد (لصالح طالبات الليسانس والماستر).

- **متغيّر منطقة انتماء الطالبة المقيمة:** لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا، في حين يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات (لصالح الطالبات من الشرق والوسط والجنوب).

- **متغيّر المستوى الاقتصادي:** يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح طالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات (لصالح طالبات المستويين الاقتصاديين المنخفض والمرتفع).

- **متغيّر الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة المقيمة:** يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعد صعوبة وصف المشاعر (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال أبعاد التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر بإتلاف الممتلكات (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى).

5. عرض نتائج التساؤل الخامس: ينصّ هذا التساؤل على: **"ما هي توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية؟"**

وللإجابة عن هذا التساؤل تمّ استخدام الانحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (Pas à Pas)، وذلك للتعرف على مساهمة متغيّري التعرّض للتنمّر داخل الإقامة والألكستيميا في مستوى أبعاد توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة (الفاعلية الذاتية، حل المشكلات، التوجه المهني)، ثم مساهمتها في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، وكانت النتائج كما يلي:

1.5 . مساهمة التعرّض للتنمّر والألكستيميا في مستوى الفاعلية الذاتية:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الانحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (Pas à Pas)، وذلك بإدخال متغيّري التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا واحدا تلو الآخر، وتحددت المتغيّرات المفسرة للانحدار في متغيّري التعرض للتنمّر والألكستيميا، وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (24): مؤشرات نموذج الانحدار للفاعلية الذاتية

	معامل الارتباط	R.deux	R.deux المعدّلة	الخطأ المعياري
التعرض للتنمّر	0.58	0.35	0.35	7.15
التعرض للتنمّر-الألكستيميا	0.62	0.38	0.38	7.03

يتبين من خلال الجدول وجود علاقة بين متغيّري التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا، حيث قدرت هذه العلاقة بـ 0.62 عند مستوى دلالة 0.01، وهي علاقة تفسر أنّ متغيري التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا معا يفسّران نسبة تباين تقدر بـ 62% من متغيّر "الفاعلية الذاتية".

ويدلّ مربع معامل الارتباط المصحح (R deux المعدّلة) على قدرة تعميم النموذج (التعرض للتنمّر بالإقامة / الألكستيميا / الفاعلية الذاتية) على المجتمع المعني بالدراسة.

ومن أجل معرفة أيّ من هذه المتغيّرات أكثر مساهمة في مستوى الفاعلية الذاتية، تمّ القيام باختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين كل من هذه المتغيرات (التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا) والفاعلية الذاتية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (25): تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بعد الفاعلية الذاتية)

النماذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التعرض للتنمّر	الانحدار	10485.5	1	10485.5	204.75	0.01
	البواقي	5884.7	1149	51.21		
	المجموع	16332.2	1150			
التعرض للتنمّر الألكستيميا	الانحدار	12597.5	2	6298.7	127.45	0.01
	البواقي	5673.7	1184	49.42		
	المجموع	18332.2	1150			

يتبيّن من خلال الجدول أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، حيث بلغت قيمة ف= 204.75 عند مستوى دلالة 0.01، وانخفضت قيمة "ف" عند إدخال متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة ف= 127.45 عند مستوى دلالة 0.01.

ومن خلال هذه النتائج يظهر أنّ المتغيّر الأكثر مساهمة في مستوى الفاعلية الذاتية هو متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، يليه متغيّر الألكستيميا.

كما نلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبارT (جدول 26) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر بالإقامة، حيث بلغت قيمة T= - 13.60 عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (26): أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى الفاعلية الذاتية

	نموذج الانحدار	المعاملات غير المعيارية		معاملات معيارية	T	الدلالة الإحصائية
		A	الخطأ المعياري	B		
1	Constante	63.89	0,26		241.77	0.01
	التعرض للتنمّر	0.23 -	0.016	0.38 -	14.31 -	0.01
2	Constante	70.99	1.116		63.60	0.01
	التعرض للتنمّر	0.21 -	0.016	0.36 -	13.60 -	0.01
	الألكستيميا	0.12 -	0.019	0.17 -	06.53 -	0.01

كما تبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ تعرّض الطالبة للتنمّر داخل الإقامة يؤدّي إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية بمقدار –0.21، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى الفاعلية الذاتية بالاعتماد على متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية. كما تظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة T=- 06.53 عند مستوى دلالة 0.01. وتبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ وجود متغيّر الألكستيميا يؤدّي إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية بمقدار –0.21، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى الفاعلية الذاتية بالاعتماد على متغير الألكستيميا.

وتشير معاملات الانحدار المعيارية لكل من متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا إلى أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة تؤدّي إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية بـ -0.36 انحراف معياري، في حين أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر الألكستيميا تؤدّي إلى انخفاض مستوى الفاعلية الذاتية بـ - 0.17 انحراف معياري.

وبالتالي يمكن كتابة نموذج الانحدار كالآتي :

الفاعلية الذاتية = 70.99 - 0.21 (التعرّض للتنمّر) - 0.12 (الألكستيميا)

2.5 . مساهمة الألكستيميا والتعرّض للتنمّر في مستوى حل المشكلات:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الانحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (Pas à Pas)، وذلك بإدخال كل من متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة واحدا تلو الآخر، وتحدّدت المتغيرات المفسّرة للانحدار في متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا، وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (27): مؤشرات نموذج الانحدار لحلّ المشكلات

	معامل الارتباط	R.deux	R.deux المعدّلة	الخطأ المعياري
التعرض للتنمّر	0.74	0.42	0.42	3.89
التعرض للتنمّر-الألكستيميا	0.67	0.44	0.44	3.86

يتبيّن من خلال الجدول وجود علاقة بين متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا، حيث قدّرت هذه العلاقة بـ 0.67 عند مستوى دلالة 0.01، وهي علاقة تفسّر أنّ متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا معا يفسّران نسبة تباين تقدر بـ 67% من متغيّر "حل المشكلات".

ويدلّ مربع معامل الارتباط المصحح (R deux المعدّلة) على قدرة تعميم النموذج (التعرّض للتنمّر بالإقامة / الألكستيميا / حل المشكلات) على المجتمع المعني بالدراسة.

ومن أجل معرفة أيّ من هذه المتغيّرات أكثر مساهمة في مستوى حل المشكلات، تم القيام باختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين كل من هذين المتغيّرين (التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا) ومستوى حل المشكلات، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (28): تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بُعد حل المشكلات)

النماذج	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية

التعرض للتنمّر	الانحدار البواقي المجموع	2373.45 1746.14 4119.60	1 1149 1150	2373.45 15.198	156.17	0.01
التعرض للتنمّر الألكستيميا	الانحدار البواقي المجموع	2745.27 1709.31 4454.59	2 1184 1150	2372.63 14.88	92.20	0.01

يتبيّن من خلال الجدول (28) أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، حيث بلغت قيمة ف= 156.17 عند مستوى دلالة 0.01، وانخفضت قيمة "ف" عند إدخال متغيّر الألكستيميا حيث بلغت قيمة ف= 92.20 عند مستوى دلالة 0.01.

ويستدلّ من هذه النتائج إلى أنّ المتغير الأكثر مساهمة في مستوى حل المشكلات هو متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، يليه متغيّر الألكستيميا.

كما يلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبارT (جدول 29) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر بالإقامة، حيث بلغت قيمة T= -11.87 عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (29): أهمّ المتغيّرات المساهمة في مستوى حل المشكلات

نموذج الانحدار		المعاملات غير المعيارية		معاملات معيارية	T	الدلالة الإحصائية
		A	الخطأ المعياري	B		
1	Constante التعرض للتنمّر	34.57 0.11 -	0,14 0.009	 0.35 -	240.15 12.49 -	10.0 10.0
2	Constante التعرض للتنمّر الألكستيميا	37.55 0.105 - 0.051 -	0.613 0.009 0.010	 0.33 - 0.14 -	61.29 11.87 - 04.99 -	10.0 10.0 10.0

وتُظهر النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ تعرّض الطالبة للتنمّر داخل الإقامة يؤدّي إلى انخفاض مستوى حلّ المشكلات بمقدار – 0.105، وبالتالي يمكن التنبّؤ بمستوى حل المشكلات بالاعتماد على متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية.

كما بيّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة T=- 04.99 عند مستوى دلالة 0.01.

وتبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ وجود متغيّر الألكستيميا يؤدّي إلى انخفاض مستوى توقعات النجاح بمقدار – 0.051، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى حلّ المشكلات بالاعتماد على متغيّر الألكستيميا.

وتشير معاملات الانحدار المعيارية لكل من متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا إلى أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة تؤدّي إلى انخفاض مستوى حل المشكلات بـ - 0.33 انحراف معياري، في حين أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر الألكستيميا تؤدي إلى انخفاض مستوى حل المشكلات بـ - 0.14 انحراف معياري.

وبالتالي يمكن كتابة نموذج الانحدار كالآتي:

حل المشكلات = 37.55 - 0.105 (التعرض للتنمّر) - 0.051 (الألكستيميا)

3.5 . مساهمة الألكستيميا والتعرض للتنمّر في مستوى التوجّه المهني:

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الانحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (Pas à Pas)، وذلك بإدخال كل من متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة واحدا تلو الآخر، وتحدّدت المتغيرات المفسرة للانحدار في متغيري التعرض للتنمّر والألكستيميا، وذلك كما يظهر في الجدول الآتي:

جدول (30): مؤشرات نموذج الانحدار للتوجّه المهني

	معامل الارتباط	R.deux	R.deux المعدّلة	الخطأ المعياري
التعرض للتنمّر	0.61	0.39	0.39	3.65
التعرض للتنمّر-الألكستيميا	0.62	0.41	0.41	3.62

يتبيّن من خلال الجدول وجود علاقة بين متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا، حيث قدّرت هذه العلاقة بـ 0.62 عند مستوى دلالة 0.01، وهي علاقة تفسّر أنّ متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا معا يفسّران نسبة تباين تقدّر بـ 62% من متغيّر "التوجه المهني".

ويدلّ مربع معامل الارتباط المصحح (R deux المعدّلة) على قدرة تعميم النموذج (التعرّض للتنمّر بالإقامة / الألكستيميا / التوجه المهني) على المجتمع المعني بالدراسة.

ومن أجل معرفة أي من هذه المتغيّرات أكثر مساهمة في مستوى التوجّه المهني، تمّ القيام باختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين كل من هذين المتغيّرين (التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا) ومستوى التوجّه المهني، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (31): تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (بُعد التوجّه المهني)

النماذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التعرض للتنمّر	الانحدار	1592.19	1	1592.19	119.27	0.01
	البواقي	1533.09	1149	13.35		
	المجموع	3125.29	1150			
التعرض للتنمّر- الألكستيميا	الانحدار	1824.16	2	912.08	69.31	0.01
	البواقي	1510.11	1184	13.16		
	المجموع	3334.28	1150			

يتبيّن من خلال الجدول (31) أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، حيث بلغت قيمة ف= 119.27 عند مستوى دلالة 0.01، وانخفضت قيمة "ف" عند إدخال متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة ف= 69.31 عند مستوى دلالة 0.01 .

ويستدلّ من هذه النتائج أنّ المتغيّر الأكثر مساهمة في مستوى التوجّه المهني هو متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، يليه متغيّر الألكستيميا.

كما يلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبارT (جدول 32) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر بالإقامة، حيث بلغت قيمة T= - 10.36 عند مستوى دلالة 0.01.

جدول (32): أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى التوجّه المهني

نموذج الانحدار		المعاملات غير المعيارية		معاملات معيارية	T	الدلالة الإحصائية
		A	الخطأ المعياري	B		
1	Constante	29.99	0,135		222.30	0.01
	التعرض للتنمّر	0.091 -	0.008	0.31 -	10.92 -	0.01
2	Constante	32.34	0.576		56.16	0.01
	التعرض للتنمّر	0.086 -	0.008	0.29 -	10.36 -	0.01

	الألكستيميا	0.040 -	0.010	0.12 -	04.19 -	0.01

كما تبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ تعرّض الطالبة للتنمّر داخل الإقامة يؤدّي إلى انخفاض مستوى التوجّه المهني بمقدار – 0.086، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى التوجّه المهني بالاعتماد على متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية.

كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة T=- 04.19 عند مستوى دلالة 0.01.

وتبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ وجود متغيّر الألكستيميا يؤدّي إلى انخفاض مستوى توقعات النجاح بمقدار – 0.04، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى التوجّه المهني بالاعتماد على متغيّر الألكستيميا.

وتشير معاملات الانحدار المعيارية لكل من متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا إلى أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة تؤدّي إلى انخفاض مستوى التوجّه المهني بـ - 0.29 انحراف معياري، في حين أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر الألكستيميا تؤدي إلى انخفاض مستوى التوجه المهني بـ - 0.12 انحراف معياري.

وبالتالي يمكن كتابة نموذج الانحدار كالآتي:

التوجه المهني = 32.34 - 0.086 (التعرض للتنمّر) - 0.04 (الألكستيميا)

تمّ الاعتماد في هذه الدراسة على أسلوب الانحدار التدريجي بطريقة خطوة بخطوة (Pas à Pas)، وذلك بإدخال متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا واحدا تلو الآخر، وتحدّدت المتغيّرات المفسّرة للانحدار في متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا، وذلك كما يظهر في الجدول التالي:

جدول (33): مؤشرات نموذج الانحدار لتوقعات النجاح الأكاديمي

	معامل الارتباط	**R.deux**	**R.deux المعدّلة**	**الخطأ المعياري**
التعرض للتنمّر	0.68	0.44	0.44	13.55
التعرض للتنمّر-الألكستيميا	0.71	0.47	0.47	13.24

يتبيّن من خلال الجدول (33) وجود علاقة بين متغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا، حيث قدّرت هذه العلاقة بـ 0.71 عند مستوى دلالة 0.01، وهي علاقة تفسّر أنّ متغيّري التعرّض

للتنمّر بالإقامة والألكستيميا معا يفسّران نسبة تباين تقدّر بـ 71% من متغيّر "توقعات النجاح الأكاديمي".

ويدلّ مربع معامل الارتباط المصحح (R deux المعدّلة) على قدرة تعميم النموذج (التعرّض للتنمّر بالإقامة / الألكستيميا / توقعات النجاح الأكاديمي) على المجتمع المعني بالدراسة.

ومن أجل معرفة أي من هذه المتغيّرات أكثر مساهمة في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي، تم القيام باختبار تحليل التباين لمعرفة الفروق بين كل من هذين المتغيّرين (التعرض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا) وتوقعات النجاح الأكاديمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (34): تحليل التباين ANOVA لمتغيّري التعرّض للتنمّر بالإقامة والألكستيميا (توقعات النجاح)

النماذج		مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
التعرض للتنمّر	الانحدار	36490,24	1	36490,24	197.21	0.01
	البواقي	2126,29	1149	185.03		
	المجموع	14066.78	1150			
التعرض للتنمّر الألكستيميا	الانحدار	42963.81	2	21481,90	119,64	0.01
	البواقي	2061.73	1184	179.55		
	المجموع	14066.78	1150			

يتبيّن من خلال الجدول (34) أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، حيث بلغت قيمة ف= 197,21 عند مستوى دلالة 0.01، وانخفضت قيمة "ف" عند إدخال متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة ف= 119,64 عند مستوى دلالة 0.01.

ويستدلّ من هذه النتائج إلى أنّ المتغيّر الأكثر مساهمة في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي هو متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، يليه متغيّر الألكستيميا.

كما يلاحظ من خلال نتائج تطبيق اختبارT (جدول 35) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر التعرّض للتنمّر بالإقامة، حيث بلغت قيمة T= - 13.36 عند مستوى دلالة 0.01 .

جدول (35): أهم المتغيّرات المساهمة في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي

	المعاملات غير المعيارية	معاملات معيارية	T	الدلالة الإحصائية

	نموذج الانحدار	A	الخطأ المعياري	B		
1	Constante	128,4	0,50		255.73	0.01
	التعرض للتنمّر	0.43 -	0.031	0.38 -	14.04 -	0.01
2	Constante	140.8	2.127		66.22	0.01
	التعرض للتنمّر	0.41 -	0.031	0.36 -	13.36 -	0.01
	الألكستيميا	0.21 -	0.035	0.16 -	06.01 -	0.01

كما تبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ تعرّض الطالبة للتنمّر داخل الإقامة يؤدّي إلى انخفاض توقعات النجاح الأكاديمي بمقدار – 0.41، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى توقعات النجاح الأكاديمي بالاعتماد على متغيّر التعرض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية.

كما تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجموعات من حيث متغيّر الألكستيميا، حيث بلغت قيمة T=- 06.01 عند مستوى دلالة 0.01.

وتبيّن النتائج أنّ معلمة الميل تشير إلى أنّ وجود متغيّر الألكستيميا يؤدّي إلى انخفاض مستوى توقعات النجاح بمقدار – 0.21، أي أنّه يمكن التنبّؤ بمستوى توقعات النجاح الأكاديمي بالاعتماد على متغيّر الألكستيميا.

وتشير معاملات الانحدار المعيارية لكل من متغيّري التعرّض للتنمّر والألكستيميا إلى أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة تؤدي إلى انخفاض مستوى توقعات النجاح الأكاديمي بـ - 0.36 انحراف معياري، في حين أنّ زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر الألكستيميا تؤدي إلى انخفاض توقعات النجاح الأكاديمي بـ - 0.16 انحراف معياري.

وبالتالي يمكن كتابة نموذج الانحدار كالآتي:

توقعات النجاح الأكاديمي = 140.8 - 0.41 (التعرض للتنمّر) - 0.21 (الألكستيميا)

الإقامة الجامعية في مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي وأبعاده الثلاثة لدى الطالبة الجامعية المقيمة، حيث تمّ التوصّل إلى:

- زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر **التعرّض للتنمّر داخل الإقامة** تؤدّي إلى:
  - انخفاض مستوى **الفاعلية الذاتية** بـ - 0.36 انحراف معياري.
  - انخفاض مستوى **حلّ المشكلات** بـ - 0.33 انحراف معياري.
  - انخفاض مستوى **التوجّه المهني** بـ - 0.29 انحراف معياري.
  - انخفاض مستوى **توقعات النجاح الأكاديمي** بـ - 0.36 انحراف معياري.

- زيادة انحراف معياري واحد في متغيّر **الألكستيميا** تؤدّي إلى:
- انخفاض مستوى **الفاعلية الذاتية** بـ - 0.17 انحراف معياري.
- انخفاض مستوى **حلّ المشكلات** بـ - 0.14 انحراف معياري.
- انخفاض مستوى **التوجّه المهني** بـ - 0.12 انحراف معياري.
- انخفاض مستوى توقعات **النجاح الأكاديمي** بـ - 0.16 انحراف معياري.

II . مناقشة النتائج:

1. مناقشة نتائج التساؤل الأول:

ينصّ هذا التساؤل على: **"ما هو مستوى توقّعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**

من خلال عرض النتائج، توصّلت الدراسة الحالية إلى أنّ مستوى توقعات النجاح الأكاديمي متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة، حيث توصّلت دراسة (Gordana D & Milicia Zdravkovic) التي استهدفت دراسة موضوع "مساهمات النجاح والفشل الأكاديمي واستراتيجيات التعامل مع موقف الامتحان كمتنبّئين للنجاح الأكاديمي"، والتي تمّ إجراؤها على عيّنة قوامها 204 طلاب جامعيين في أربع مدارس في صربيا، إلى أنّ هناك إمكانية لتوقّع النجاح الأكاديمي بناء على عزو الطالب إلى النجاح والفشل الأكاديمي واستراتيجيات التعامل مع موقف الامتحان، كما أظهرت أنّ أسلوب الإسناد الوظيفي هو أعلى أسلوب إسناد معبّر عنه بين الطلاب (Gordana & Milicia, 2019, P. 75).

كما توصّلت دراسة فرناندیز وألميدا (2005) مع 68 طالبا في السنة الأولى بجامعة منهو في البرتغال، إلى أنّ الطلّاب الذين يحافظون على مستويات التوقعات التي تلبّي مواردهم الشخصية، في كثير من الأحيان يحقّقون مؤشرات أداء أكاديمي أفضل، ومن ناحية أخرى لاحظ الباحثان أنّ الطلّاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض كانت لديهم توقعات بعيدة عن إمكاناتهم، وأنّهم سعوا بطريقة مشوّهة إلى تحقيق النجاح في وظائفهم كمعلمين لزملائهم للحفاظ على علاقات أوثق معهم (Mihai, 2014 , P. 170).

وفي السياق ذاته توصّلت دراسة العبيدي والعزاوي (2019) حول موضوع الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلى أنّ الطلبة يتمتّعون بمستوى طموح جيد، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، حيث أنّهم يتمتّعون بالمستوى ذاته من الطموح الأكاديمي، وفسر الباحثان ذلك بأنّ الطلبة في هذه المرحلة من الدراسة يجب أن يكون لديهم طموح لإكمال دراستهم وتحقيق أهدافهم، وبأنّ هذه الفئة العمرية من الشباب تمتلك قدرات تساعدها على تحقيق أهدافها وطموحاتها المستقبلية (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 111).

وتمثّل نظرية التوقع – القيمة لـ (Atkinson, 1957) إطاراً لفهم أداء الأفراد وخياراتهم المختلفة في مجال التحصيل، حيث تفترض النظرية أنّه يمكن التنبّؤ باختيار الأفراد لمهام معينة ومثابرتهم في الأداء، وذلك من خلال توقعاتهم للنجاح في إنجاز تلك المهام والقيمة التي يرونها للنجاح، كما تفترض النظرية أنّ خيارات الفرد تتأثر بالخصائص الإيجابية والسلبية للمهمّة على حد سواء (عبد الحميد، 2019، ص. 181)، وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بارتباط توقعات الطالبات بالإحباط والقلق المرتبط بالمستقبل، وذلك في ضوء تزايد نسبة البطالة في السنوات الأخيرة، حيث أضحى خريجو الجامعات في أزمة عدم القدرة على الحصول على وظيفة بعد التخرّج، وهذا يؤثر بشكل أو بآخر على توقّعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبات، وهذا ما توصّلت إليه الباحثتان مدوري وملال (2022) في دراستهما حول توقعات النجاح والفشل لدى الطالبة الجامعية المقيمة، حيث أشارتا إلى أهمية التفكير السائد بين أغلب الطلبة الجامعيين (باختلاف جنسهم وسنّهم وتخصّصاتهم) حول مستقبلهم الشخصي أو المهني، وأوضحتا أنّ البطالة في تزايد مستمرّ بسبب عدم وجود توازن بين نسبة خرّيجي الجامعات والمعاهد وما هو موجود في سوق العمل، حيث يرى تونجر (2011) أنّ التوقعات المستقبلية مرتبطة بالحرية الاقتصادية (مدوري وملال، 2022، ص. 338)، وفي السياق نفسه أشارت (Guleri, 1999) إلى أنّ التوقّعات المستقبلية للشباب في المجتمع تُعتبر من أهمّ العوامل المهمّة التي تحدّد خط التنمية وديناميكية المجتمع، حيث أنّه في المجتمعات الصناعية تكون المنافسة والنجاح في الحياة الاقتصادية في المقدمة، فيبدأ "القلق المستقبلي" لدى الشباب منذ الطفولة (Guleri, 1999 , p. 56).

كما تفسّر الباحثة هذه النتيجة في ضوء مجموعة من العوامل التي تتعرّض لها الطالبة الجامعية المقيمة سواء داخل الإقامة أو خارجها، حيث تعيش ظروفاً معينة ومجموعة من الخبرات داخل الإقامة، إذ أنّ الخبرات والتجارب الشخصية التي تعيشها الطالبة تؤثر تأثيراً تراكمياً على توقعاتها ومفهومها لذاتها، وبالتالي تحدّد قدرتها على التحصيل، فكلّما ازدادت التجارب الناجحة ارتفع مستوى التحصيل ورسخ في نفسها أنها قادرة على تحقيق مزيد من النجاحات في مواقف تربوية جديدة وشعرت بالرضا والتقدير والاعتزاز، وكلّما ازدادت التجارب الفاشلة أو المواقف التي تؤدّي إلى الشعور بالفشل رسخ في نفسها أنّها فاشلة وعاجزة عن تحقيق النجاح (عبد المجيد، 2019، ص. 3).

كما تُعتبر السمات الشخصية للفرد من أهمّ عوامل تحديد توقعاته المستقبلية، حيث أنّ هذه السمات تصل إلى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية، أضف إلى ذلك نوعية التواصل مع

الأولياء، والاستخدام الفعّال للوقت الذي يقضيه مع الأصدقاء (التواصل الاجتماعي)، والمعرفة المكتسبة في الجامعة (Sanli & Saraçli, 2015).

وقد أظهرت دراسة (Zamokuhle Mbandlwa, 2021) حول مقارنة الأداء الأكاديمي بين الطلاب المقيمين في الأحياء الجامعية والطلاب المقيمين في منازلهم أو مستأجري المساكن الخاصة، أنّ نوع السكن أو مكان الإقامة يُعتبر عاملاً مؤثراً في أداء الطلبة الأكاديمي، لكن العامل الأكبر هو الدافع الشخصي لكل طالب على حدة، ووفقا لموريس وسميث وديفيس ونول (Morris, Smith, Davis & Nul, 2016) فإنّ وجود الطلاب في مكان يتمتع بالأمان تحت إدارة منظمة ويحتوي على مرافق مناسبة، يساهم في النجاح الأكاديمي، كما تساهم البرامج الاجتماعية والأكاديمية التي يتم تنظيمها في مساكن الطلاب (الإقامات الجامعية) في نجاحهم واستقلاليتهم (Zamokuhle, 2021).

ويرى تينتو (Tinto. 1975) أنّ هناك متغيّرات أخرى تؤثر على نجاحات طلاب الجامعة وإخفاقاتهم، وهي التفاعل داخل بيئة الجامعة والتكامل الأخلاقي والانتماء الجماعي، فهي تعتبر عوامل بارزه تؤثر على نجاح الطلاب في المستوى الجامعي (Fraser, 2003).

كما تظهر أهمية أثر التوقعات على دافعية الطلاب وتوجهاتهم المستقبلية، في دراسة منال جاب الله (2009) التي كان من أهمّ نتائجها أنّ للكفاءة الذاتية أثر في تحديد السلوك المستقبلي، وفي الانتقال من إنجاز إلى آخر، وأنّ التوقعات الوالدية المدركة تعتبر عامل دعم وتشجيع يسمح بقدر كاف من التفكير الحر والمبادرة للمتفوقين (خير الله وآخرون، 2016، ص. 92).

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عبد المجيد (2019) التي توصّلت إلى أنّ 95.5% من الطلبة الجامعيين يتوقّعون النجاح، حيث أنّ خبرات النجاح التي يمرّ بها الطالب يمكن أن تؤدّي إلى ارتفاع مستوى التوقعات لديه، وكان تفسير الباحث لهذه النتيجة متوافقاً مع نظرية (Rutter) التي ترى أنّ التوقعات مبنيّة على الخبرات والتجارب السابقة سواء كانت من مواقف نجاح أو مواقف فشل، والأمر ذاته أشارت إليه دراسة الموسوي (2015) حول المعتقدات اللاعقلانية وعلاقتها بتوقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة، حيث توصّل فيها الباحث إلى أنّ نسبة توقعات النجاح تفوق نسبة توقعات الفشل لدى الطلاب الجامعيين (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 13).

كما اختلفت مع ما توصّلت إليه الكركي (2021) في دراستها حول توقعات النجاح ونمط التعلم لدى الطلبة الموهوبين في إقليم الجنوب في الأردن، حيث أظهرت النتائج أنّ مستوى توقعات النجاح لدى الطلبة جاء مرتفعا، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توقعات النجاح تعزى لمتغيّر الجنس (الكركي، 2021، ص. 412).

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بالنظر إلى عوامل تخصّ الطالبة داخل المؤسسة الجامعية ومدى توافق ما تقدّمه لها الجامعة مع متطلباتها أو توقعاتها، وفي هذا السياق نذكر الدراسة التي أجراها إيج وآخرون (2008) مع 203 طلاب في علم النفس من السنتين الأولى والخامسة بإحدى

الجامعات في ساوباولو، حول التوقعات والخبرات الأكاديمية، واكتشفوا أنه في البعد المؤسسي، على الرغم ثقة الطلاب بأنفسهم، لم يستكشفوا سوى القليل من الخدمات التي يقدمها التدريس في المعهد، كما تذبذبت توقعاتهم حسب السنة الدراسية مكتملة، وأوضحت الدراسة أنّ 23.3 % من طلاب السنة الأولى قدّموا توقعات "عالية جدا"، في حين أنّ 49.5 % كانت لديهم "توقعات عالية" في الأبعاد المؤسسية والشخصية، وأكد الباحثون على أهمية الدعم الكافي من المؤسسة للطالب ليتعلّم تعديل توقعاته وفقاً لواقع الموارد المتاحة لدعم احتياجاته أثناء التعليم العالي (Gomes & Soares, 2012, P. 782).

2. مناقشة نتائج التساؤل الثاني:

ينصّ هذا التساؤل على: **"ما هو مستوى الألكستيميا لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**

ومن خلال عرض النتائج، توصّلت الدراسة الحالية إلى أنّ مستوى الألكستيميا متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة، إذ تتأثّر الحالة الانفعالية للطالبة الجامعية المقيمة بظروف متعددة، بداية من ابتعادها عن أهلها ودخولها إلى الإقامة الجامعية، التي تعتبر محيطاً جديداً يتطلّب منها مجهوداً لتحقيق التكيّف في هذه البيئة والتفاعل والتواصل مع الطالبات الأخريات، لأنّ الفرد في تفاعله الاجتماعي يستعين بالانفعالات التي أشغلت بال كثير من الباحثين بسبب علاقتها الوطيدة مع تحقيق التوازن على مستوى كافة المجالات، وذلك بالتعبير عنها وتحديدها، إلا أنّ الفرد يقمعها لأسباب معيّنة قد ترجع لعوامل داخلية مثل الشخصية، أو لعوامل خارجية مثل الأسرة والمجتمع (قزوي، 2022، ص. 1316)، ويرى جاكوب (1999) أنّ الألكستيميا تُعتبر ردّ فعل على الألم وميكانيزما دفاعيا يحمي الشخص من الانفعالات والوضعيات الخطيرة، خاصة عندما تتعدّى الخبرة الانفعالية القدرة التكيفية (شناوي، 2022، ص.67).

وتعزو الباحثة مستوى الألكستيميا لدى الطالبات إلى عدة عوامل أهمّها التنشئة الأسرية، فخبرة الانفصال عن الوالدين تشكّل لدى الطالبة إحباطاً لا يمكنها التعبير عنه نتيجة للتنشئة الأسرية في المجتمعات العربية، التي تعتبر أنّ الطالب الجامعي في هذه المرحلة العمرية صار كبيراً وليس لديه الحق في التعبير عن مشاعر الإحباط والخوف وعدم الإحساس بالأمان، كما أنّ هناك أسراً تعتبر التعبير الانفعالي في حد ذاته عيباً يجب التصدّي له بالتكتّم ولا تنبغي مناقشته والخوض فيه، الأمر الذي يغلق الباب أمام الفرد لتعلّم مهارات للتعبير وأخرى للضبط الانفعالي، وهي المهارات التي يكون الفرد بحاجة إليها ليرقى بسلوكه الاجتماعي ويعبّر عن أحاسيسه ومشاعره لمن يثق بهم، إلا أنّ المنظور الدينامي يؤكد أنّ الفرد الذي يعبّر عن انفعالاته للآخرين يتولّد لديه اعتماد مفرط على الآخرين (مقاتلي، 2015، ص. 196).

من جهتها توصّلت دراسة آل مقبل (2020) إلى أنّ طبيعة التنشئة الأسرية في المجتمعات العربية جعلت الطلّاب يعانون من مشكلة كبيرة جدا، تتمثّل في ضعف القدرة على التعبير عن الجوانب العاطفية والانفعالية أمام الآخرين، والتي يمكن أن تظهر لدى الذكور بدرجة أكبر من الإناث، فالعديد من الأسر التي لا تعطي الأبناء مساحة للتفكير والتعبير عن المشاعر والعواطف

التي تجول بداخلهم، بل تفكّر وتتّخذ القرارات بدلاً عنهم، الأمر الذي ينعكس سلباً على طريقة تفكير الأبناء وتعبيرهم عن مشاعرهم التي تظلّ حبيسة ولا يمكنهم التعبير عنها بشكل إيجابي، لذلك تتحوّل إلى مشاعر سلبية تُظهر العديد من التصرّفات والسلوكات السلبية التي تؤثر بشكل كبير جداً على الأسرة والمدرسة والمجتمع، وفي السياق ذاته أكدت ميسون (2005) أنّه توجد اختلافات ثقافية واسعة بين البلدان في القيمة الممنوحة للوعي بالانفعالات والتعبير عنها لدى الأفراد (آل مقبل، 2020، ص. 367).

كما أنّ الأسرة يمكن أن تعمل على بناء شخصية الأبناء، لكن في الاتجاه السلبي، ما يؤدّي إلى عدم التوازن النفسي والانفعالي المتجسّد في المعاناة من الألكستيميا وعجز الأبناء عن التعبير الانفعالي وعن تحديد مشاعرهم، وبالتالي عدم تحقيق استقلاليتهم (بالتعلّق غير الآمن) والصحة النفسية، خاصة أنّ الطالبة في هذه المرحلة تكون بصدد البحث عن الاستقلالية، لكنها نتيجة التعلّق غير الآمن لا تستطيع تحقيق هذه الحاجة وتقبل ابتعادها عن الأسرة لتحقيق أهدافها المستقبلية، وهذا ما خلصت إليه دراسة قزوي (2022)، حيث أكدت على أنّ التعلّق غير الآمن يقمع انفعالات الفرد ويصعّب عليه التعبير عن مشاعره وتحديدها في الأوقات المناسبة والمواقف اللازمة.

وتضيف الباحثة – بحكم عملها كأخصائية عيادية بالإقامة الجامعية للإناث - من منطلق ارتباطها بالأوضاع التي تعيشها الطالبة المقيمة داخل الإقامة الجامعية، أنّ هذه الأخيرة تشهد مشكلات وظروفاً اجتماعية مختلفة تجعل الطالبة المقيمة لا تتمكّن من تحقيق احتياجاتها الضرورية للحياة، الأمر الذي ينعكس سلباً على صحّتها النفسية، كما أنّ الطالبة تواجه ضغوطاً أكاديمية كبيرة لتحقيق النجاح، إضافة إلى مجموعة التغيّرات الاجتماعية والعاطفية نتيجة الانتقال بعيداً عن العائلة والاستقلالية وتكوين صداقات جديدة، وكذلك التورّط في علاقات عاطفية، أضف إلى ذلك اضطرابات النوم وسوء التغذية، فمن الشائع بين الطلبة كثرة السهر وتناول الوجبات السريعة غير الصحية أو تناول الأكل داخل الإقامة الذي يكون أحياناً غير مناسب لمتطلّبات الطالبة، وهو ما يؤدّي إلى ظهور مجموعة من الأعراض الانفعالية السلبية مثل القلق والاكتئاب واليأس، إذ أشار (Basta & al, 2018) إلى وجود مجموعة من العوامل النفسية المؤدّية للألكستيميا، منها القلق والاكتئاب واضطرابات النوم وانخفاض جودة الحياة (حفني، 2022، ص. 20)، وهو ما أكدته أيضا دراسة زكي وزملائه (Ali Zaki & al, 2017 , P. 339)، كما أنّ بعض الدراسات السابقة أشارت إلى تطوّر مستوى الألكستيميا لدى طلاب الجامعة إذا لم يتمّ التكفّل بهم، مثل دراسة أجنس بوني وآخرون (2012) التي توصّلت إلى أنّ الطالبات يعانين من مستوى أعلى من الألكستيميا، وبشكل أكبر وتحديداً في بُعد "صعوبة تحديد المشاعر"(Bonnet, 2012).

3. مناقشة نتائج التساؤل الثالث:

ينصّ هذا التساؤل على: **"ما هو مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة الجامعية المقيمة؟"**

ومن خلال عرض النتائج توصّلت الدراسة الحالية إلى أنّ مستوى التعرّض للتنمّر منخفض لدى الطالبة المقيمة، ويمكن تفسير ذلك بأنّ الجنس يؤثّر على نسبة التصريح بالتعرّض لتجارب التنمّر في الجامعة، وهو ما أظهرته مجموعة من الدراسات، حيث لوحظ أنّ الذكور أبلغوا عن ارتكاب التنمّر بمعدل أعلى بين طلاب الجامعات في اليونان (Lund & Ross, 2016)، كما

توصّل (Malikiosi-Loizos & Giovasolias, 2016) في دراستهما على عيّنة مكوّنة من 464 طالباً جامعياً، إلى أنّ عدد الذكور المتورّطين في التنمّر والتسلّط عبر الأنترنت كجناة وضحايا، كان أكبر مقارنة بالإناث (Maili & al, 2019, P. 147).

هذا الأمر أكدته أيضا دراسة ستورش وآخرون (Storch et al, 2017)، التي استهدفت بحث العلاقة بين الوقوع ضحية التنمّر والقلق الاجتماعي والشعور بالوحدة والسلوك المساند من الرفاق، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الذكور تعرّضوا للتنمّر بكافة أنواعه أكثر من الإناث (الشامي، 2020، ص. 20)، كما خلصت دراسة مارينغو وآخرون (Marengo, Settani, Prino, Parada & Longobardi, 2019) حول تقييم الأداء التجريبي لأنواع التنمّر الثلاثة (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي)، إلى انخفاض مستوى التنمّر مع تقدّم العمر (آل مقبل، 2021، ص. 361).

وتشير بعض الدراسات في علم الاجتماع حول العنف في الإقامة الجامعية [بلعيساوي (2010)، شرقي وموساوي (2023)، خليفي (2021)]، إلى أنّ الإقامة الجامعية عُرفت منذ نشأتها بانتشار العنف داخلها، وهذا راجع إلى مجموعة من الأسباب والظروف الإيكولوجية والاجتماعية ذات الصلة بالإقامة الجامعية، وبالتالي تدخل الطالبات للإقامة وهنّ مشبعات بهذه الأفكار والتصوّرات المسبقة، كما أنّ التعوّد على هذه السلوكات داخل الإقامة نتيجة مشاهدتها بشكل يومي يجعلها سلوكات عادية، وهذا ما يشير إلى انخفاض مستوى التنمّر لدى الطالبات بسبب الاستجابات التي تعارضت مع الوضع الحقيقي والمعاش داخل الإقامة.

واتفقت نتائج هذه الدراسات مع ما خلصت إليه نتائج دراسة كامورانسيريت، سلطان تركمان، كستين وديليكإيكسي (KamuranCerit, Sultan TurkmenKeskind & DilekEkici, 2018) على عيّنة قوامها 1889 طالباً جامعياً مسجلاً في قسم التمريض، وتوصّلت النتائج إلى أنّ طلاب التمريض لا يستطيعون وصف السلوكيات بدقة – رغم تعرّضهم لسلوكيات التنمّر-، وذلك بسبب نقص المعلومات الكافية حول التنمّر ونتيجة لتطبيع المؤسسة للتنمّر، إذ يعتبر الطالب هذه السلوكيات جزءاً من تعليمه، كما أنّ سلوكيات التنمّر في المنظمات مرتبطة بعقلية وثقافة الإدارة المؤسسية (Kamuran & al, 2018, P. 249).

وتشير الطالبة الباحثة إلى أنّ عدم إفصاح الطالبات عن تعرّضهن للتنمّر ناتج عن شعورهن بالخوف وعدم الأمان، وذلك رغم تزايد نسبة الضحايا الذين يطلبون الاستشارة النفسية، ورغم ارتفاع عدد قضايا المجالس التأديبية التي كانت سببها سلوكات التنمّر بين الطالبات غالباً، وهو ما يتفق مع ما أدلى به موقع خدمات الصحة الجامعية (University Health Survey) نتيجة التحقيق الدوري الذي يجري كل 4 سنوات حول رفاهية الطلاب وسلوكياتهم الصحية في فنلندا، حيث كشفت هذه الاستطلاعات عن تعرّض من 5 إلى 7.5% من الطلاب للتنمّر على الأقل من حين إلى آخر من قبل زملائهم الطلاب خلال تعليمهم العالي، بينما أقرّ 2% تقريبا بأنّهم تعرّضوا للتنمّر من طرف زملائهم.

كما أشارت دراسة (Sunkonen et al, 2014) في إحدى الجامعات في فنلندا على عيّنة من 2805 مشاركين، إلى أنّ 5% صرّحوا بأنّهم تعرّضوا للتنمّر في الجامعة، لكن في نصف هذه الحالات فقط تمّ تحديد طالب آخر على أنّه المتنمّر (Maili & al, 2019 ,p . 146)، كما تشير دراسة إسبيلاجي وهولت (Espelage & Holt.2001) إلى تعرّض نصف الأطفال للتنمّر في

مرحلة ما من حياتهم المدرسية، وغالباً ما يخفي الأطفال عن الأهل معاناتهم بسبب شعورهم بالخجل من أن يوصفوا بالضعف، كما أنّها ظاهرة اجتماعية ومشكلة سلوكية تنذر بجيل يحمل بين جنباته كثيرا من الخلل النفسي والإدراكي (الصرايرة، 2011، ص. 2).

وتشير الباحثة إلى ارتباط انتشار العنف بمستوى الاستقرار داخل الإقامة الجامعية، وذلك فيما يتعلّق بعلاقة الإدارة بالمنظمات الطلابية، إذ تُعتبر هذه المنظمات من الأسباب الهامة والرئيسية لانتشار العنف داخل الإقامة الجامعية في حالة الصراع، كما لا يقتصر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية على التنمّر من طرف الطالبات فقط، وإنّما يتعدّاه إلى موظفي الإقامة من إداريين وعمّال مهنيين وكذلك محيط الإقامة، وهذا ما تصرّح به الطالبات المقيمات، وبالرغم من أنّ هذا النوع من التنمّر يلقى اهتماماً ضئيلاً حتى الآن، إلا أنّه يتسبّب في كثير من الضغط والأذى للطالبات داخل الجامعة، وذلك بسبب ارتباطه بسلطة المتنمّرين على النجاح الأكاديمي للطلاب، إذ تشير الدراسات إلى أنّ ذلك قد يؤثر على مشاركة الطلاب وتعلّمهم، إذ يكون التعرّض للمضايقة من قبل شخص في مثل هذا الموقف أمراً مدمّراً لتحفيز الطلاب ولقدرتهم على الدراسة (Maili & al, 2019, p. 144)، أمّا داخل الإقامة الجامعية فيكون الخوف وعدم الإحساس بالأمان هو ما يمنع الطالبات من الإقرار والتصريح بتعرّضهن للتنمّر.

وتوصّلت خليفي (2021) إلى أنّ الإقامة الجامعية لم تسلم من ظاهرة العنف التي تشهد تزايداً مستمرّاً وتظهر بأنماط مختلفة، ويتعلّق الأمر بالإقامات الجامعية الخاصة بالذكور والإناث على حد سواء (خليفي، 2021، ص. 575).

4. مناقشة نتائج التساؤل الرابع:

ينصّ هذا التساؤل على الآتي: **"هل توجد فروق في مستوى كل من توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة تعود للفروق في المتغيّرات التالية: السن، التخصّص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟"**

أولا. متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي: ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تعود للفروق في المتغيرات التالية:** السن، التخصص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟"، ومن خلال عرض النتائج تمّ التوصّل إلى:

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **سن** الطالبة سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة باحكيم (2003) التي استهدفت التعرّف على علاقة توقعات النجاح والفشل بأساليب عزو

العجز المتعلم، والتي توصّلت إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توقعات النجاح والفشل بين مختلف الفئات العمرية لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى (كافي، 2012، ص. 61)، وكذلك دراسة إسماعيل (2001) التي هدفت إلى التعرّف على مقدار واتجاه العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية، قلق الموت، وجهة الضبط والوضع الاجتماعي والاقتصادي، حيث توصّلت إلى عدم وجود أثر دالّ إحصائياً في التفاؤل والتشاؤم تبعاً لكل من الوضع الاجتماعي والاقتصادي والعمر(السلطي وآخرون، 2014، ص. 37).

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصّل إليه الغريب (1990) الذي أكد أنّ مستوى الطموح ودرجته يتوقفان على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة كان باستطاعته تحقيق أهداف أبعد وأكثر صعوبة، فازدياد قدرة الفرد العقلية بزيادة العمر حتى تصل إلى مستوى معيّن، يعني أنّ مستوى طموح الفرد يتغيّر بتغيّر عمره الزمني (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 100)، كما توصّلت دراسة بوطبال (2015) حول توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة على عيّنة قوامها 126 طالباً وطالبة، إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين توقع الكفاءة الذاتية ومتغيّر السنّ لدى طلاب الجامعة الذين لديهم رضا عن التخصّص(سعيدي وإيدير، 2020، ص. 112).

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **سن** الطالبة سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، إلى تقارب أفراد العينة من ناحية السن، حيث أنّ أغلب أفراد العيّنة يتراوح سنهم بين 17 و23 سنة، ويعيشون نفس الفترة العمرية بما فيها من توقعات وطموحات.

وتشير أدبيات البحث ومعظم الدراسات – في حدود اطلاع الباحثة - إلى أنّ التوقعات المستقبلية للفرد ومن بينها توقعات النجاح الأكاديمي تتأثر بعدة عوامل مختلفة، من أهمها السمات الشخصية للفرد التي تصل إلى مرحلة النضج خلال المرحلة الجامعية، حيث يكون الطالب في نهاية سنّ المراهقة وبداية سن الرشد، ويزداد وعيه فيما يخص اختياراته وخططه المستقبلية، كما أنّ تعرّض الطالب لمجموعة من التحديات منذ دخوله للجامعة إلى غاية خروجه منها تجعله يعدّل توقعاته بهدف الوصول إلى نتائج إيجابية، وهذا الأمر أكدته الدراسة التي أجراها كل من (Tuba Sanli & Sinan Saraçli :2015) حول موضوع تحليل العوامل المؤثرة في التوقعات المستقبلية لطلبة الجامعة، حيث تمّ إجراء الدراسة على عيّنة قوامها (402 طالبا) بجامعة "أفيون كوكاتيب" التركية، وتمّ التوصّل فيها إلى أنّ السمات الشخصية للطالب تكون إيجابية وأكثر فعالية في توقعاتهم المستقبلية (Sanli & Saraçli, 2015, P. 25)، كما أشارت دراسة كل من العبيدي والعزاوي (2019) إلى أنّ كل فرد يتبنّى ما يناسبه من مستويات الطموح سواء كان طموحاً أكاديمياً أو سياسياً أو مهنياً أو رياضياً ... إلخ، وذلك يتناسب مع قدراته وإمكاناته وواقع البيئة التي يعيش فيها، وتختلف أشكال الطموح باختلاف المراحل العمرية التي يمرّ بها الفرد (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 99).

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **تخصّص** الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر

بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ أغلب أفراد العيّنة باختلاف تخصّصاتهم (العلمية والتقنية والأدبية) ينتمون إلى المجتمع ذاته، حيث تسود المعتقدات حول عدم ارتباط النجاح الأكاديمي بالتوظيف مستقبلاً أمام انتشار البطالة، إضافة إلى مساعي الجامعات إلى تشجيع الطلبة على المقاولاتية والعمل الحر.

واختلفت عدة دراسات مع نتائج الدراسة الحالية، حيث توصّلت دراسة عبد المجيد ومحمد (2019) حول توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة، إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في توقعات النجاح والفشل تبعاً لمتغيّر التخصّص لصالح التخصّص الإنساني (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 1)، كما توصّلت دراسة الزق (2009) حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة من طلبة الليسانس، إلى وجود فروق ذات دلالة في توقعات النجاح والفشل تبعاً للتخصّص لصالح الكليات الإنسانية (أحمد والعسال، 2015، ص. 81)، في حين توصّلت دراسة تاحوليت (2021) حول مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة بقسنطينة، على عيّنة قوامها 127 طالبة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية المدركة تعزى إلى متغيّر التخصّص العلمي لصالح التخصّص الأدبي (تاحوليت، 2021، ص. 312)، بينما توصّلت دراسة العبيدي والعزاوي (2019) حول دراسة الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، إلى وجود فروق في الطموح الأكاديمي لدى طلبة العيّنة حسب متغيّر التخصّص لصالح التخصّص العلمي (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 87).

وفي السياق ذاته، توصّلت دراسة الشريم (2016) التي استهدفت دراسة القدرة التنبؤية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عيّنة من طلبة جامعة القصيم، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسّط أداء الطلبة على مقياس الدافعية العقلية تعزى لمتغيّر التخصّص (الشريم، 2016، ص. 376)، كما أشار (Lewellyn, 1989) إلى وجود علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية ببعض المتغيّرات الأكاديمية مثل التخصّص (بوطبال، 2015، ص. 44)، بينما توصّلت دراسة ميماي دانيال رومان (2014) حول فشل الطلاب في البيئة الأكاديمية في جامعة بوخارست للاقتصاد، إلى أنّ الأسباب الرئيسية لفشل الطالب في الوضع الذي تم تحليله تتمثل في العوامل الداخلية (الشخصية) والعوامل الخارجية (الوضع الأسري، الضغط الاجتماعي، الضغط الاقتصادي)، وعوامل أخرى مثل صعوبة التخصّصات، المعلم، والصعوبات التربوية، كما وجد أنّ الأسباب الاقتصادية أساسية في فشل الطلاب (Mihai, 2014 , P. 170).

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **المستوى الدراسي** للطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل (لصالح طالبات الماستر والدكتوراه)، ما يعني أنّ المستوى الدراسي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، واتفقت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه مجموعة من الدراسات، من بينها دراسة كافي (2012) التي توصّلت إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في درجات توقّع النجاح بين مجموعات المستوى الدراسي لصالح الأعلى تعليماً، بمعنى أنّ

الطلبة الأعلى تعليماً يمتازون بمجموعة من المظاهر السلوكية مثل القدرة على تحقيق الأهداف، القدرة على تعلّم مهارات جديدة، تحمّل المسؤوليات، توقّع تحسّن الظروف في المستقبل، التخطيط للمستقبل بنجاح، توقّع النجاح مستقبلاً، وكذلك في القدرة على إصدار أحكام عادلة في المواقف والمشكلات التي يتعاملون معها، كما يكون لديهم توقّع لامتلاك القدرة على حلّ المشكلات، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين (كافي، 2012، ص. 100).

كما أشارت دراسة كرماش (2016) حول الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى طلبة السنتين الثانية والرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة (سعيدي وإيدير، 2020، ص. 112)، بينما توصّلت دراسة الطراونة (2006) التي استهدفت التعرّف على طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والانبساط – الانطواء تبعاً لمتغيّرات مستوى الدخل الشهري والرتبة العسكرية والمستوى التعليمي، إلى وجود علاقة دالّة إحصائياً بين التشاؤم والتفاؤل والمستوى التعليمي والدخل الشهري (السلطي وآخرون، 2014، ص. 36).

وفي السياق ذاته، اتفقت مع دراسة الزق (2009) حول مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلبة الجامعة الأردنية، على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة من طلبة الليسانس، إلى وجود فروق ذات دلالة في الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وفقاً للمستوى الدراسي لصالح المستوى الأعلى (أحمد والعسال، 2015، ص. 81)، أمّا في دراسة (Melih, 2013) التي هدفت إلى استقصاء مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة في تركيا في تخصّص (الرياضيات) في ضوء متغيّري الجنس والسنة الدراسية، على عيّنة قوامها 244 طالباً وطالبة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وتعزى هذه الفروق لمتغيّر المستوى الدراسي لصالح السنة الثالثة (تاحوليت، 2021، ص. 314)، بينما أشار (Lewellyn, 1989) إلى وجود علاقة بين معتقدات الكفاءة الذاتية وبعض المتغيّرات الأكاديمية مثل المرحلة الدراسية (بوطبال، 2015، ص. 44).

في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصّل إليه زرزاحي وغريب (2022) في دراستهما حول الفاعلية الذاتية لدى طلبة قسم علوم التربية بجامعة وهران2 في ضوء بعض المتغيّرات، وذلك على عيّنة قوامها 105 طلاب وطالبات، حيث توصّلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالّة إحصائياً في متوسّط درجات الطلبة حسب متغيّر المستوى الأكاديمي (ليسانس، ماستر) (زرزاحي وغريب، 2022، ص. 57).

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **منطقة انتماء الطالبة**، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، الأمر الذي يعني أنّ منطقة انتماء الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد توقعات النجاح الأكاديمي. ويشهد متغيّر منطقة الانتماء ندرة في الدراسات – حسب اطلاع الباحثة -، إذ تركز أدبيات البحث على علاقة توقعات النجاح الأكاديمي ببعض العوامل التي تؤثر فيه مثل السمات الشخصية والدوافع والخبرات والمواقف السابقة للنجاح، مع إهمال متغيّر منطقة انتماء الطالبة.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع ما أشار إليه كل من (Schwarzer & Scholz, 2000) في دراستهما وجود تأثير أساسي للجنسية (البعد الثقافي) على توقعات الكفاءة الذاتية (بوطبال، 2015، ص. 44)، كما توصّلت دراسة كل من اليحفوفي والأنصاري (2005) حول مقارنة درجة التفاؤل والتشاؤم لدى عيّنة من الطلبة (780 طالباً وطالبة من جامعة الكويت، 717 طالباً وطالبة من الجامعات اللبنانية)، إلى وجود فروق جوهرية بين الطلبة الكويتيين والطلبة اللبنانيين في مستوى التفاؤل والتشاؤم لصالح الكويتيين، وتوصّلت دراسة الأنصاري وكاظم (2008) التي هدفت إلى التعرّف على دلالة الفروق بين طلبة الجامعة العمانيين والكويتيين في التفاؤل والتشاؤم، إلى وجود أثر دالّ إحصائياً في التفاؤل بين العمانيين والكويتيين لصالح العمانيين الذين كانوا أكثر تفاؤلاً من الطلبة الكويتيين (السلطي وآخرون، 2014، ص. 36).

وتعزو الطالبة عدم وجود فروق في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة، إلى أنّ كل الطالبات يعشن في الظروف ذاتها داخل الإقامة الجامعية، وكلّهن باختلاف مناطق انتمائهن يحملن نفس الهدف وهو النجاح مقابل وجودهن بعيداً عن عائلاتهن ومحيطهن الذي اعتدن عليه.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **المستوى الاقتصادي** للطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل (لصالح طالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع)، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشار إليه كل من عبد المجيد ومحمد (2019)، حيث أكدا أنّ الظروف الأسرية والاقتصادية تؤثر على توقعات النجاح والفشل، ما ينعكس على الأمن النفسي للفرد، حيث يعاني الشباب من مشكلات كثيرة منها التعليمية والاقتصادية والنفسية (عبد المجيد ومحمد، 2019، ص. 5)، كما توصّل كل من (Bradley & Corwyn, 2000) إلى أنّ المستوى الاجتماعي والاقتصادي يعتبر أحد المؤثرات الرئيسية في فاعلية الذات، وأنّ الأفراد الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اجتماعي واقتصادي منخفض لديهم بصفة عامة انخفاض في فاعلية الذات (تازي، 2022، ص. 61).

وفي السياق ذاته أظهر كل من العبيدي والعزاوي (2019) أنّ طموحات الشعوب المتقدّمة تختلف بشكل واضح عن طموحات الشعوب الفقيرة والنامية، فالشعوب المتقدّمة تسعى إلى تحقيق مستوى عالٍ من الطموح وتتميّز بالسعي نحو مزيد من الرفاهية، في حين أنّ الشعوب الفقيرة تسعى إلى تحقيق قدر محدود من العيش، كما يتأثر مستوى الطموح بحالة الاستقرار التي تعيشها الشعوب، فإذا كانت تعيش أزمات اقتصادية وسياسية واجتماعية فهذا يؤدّي إلى ظهور مشاعر اليأس والاغتراب (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98)، بينما توصّلت دراسة الطراونة (2006) حول طبيعة العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم والانبساط – الانطواء تبعاً لمتغيّرات مستوى الدخل الشهري والمستوى التعليمي، إلى وجود علاقة دالّة إحصائياً بين التشاؤم والتفاؤل والمستوى التعليمي والدخل الشهري (السلطي وآخرون، 2014، ص. 36).

في المقابل اختلفت بعض الدراسات مع نتيجة الدراسة الحالية، حيث توصّلت دراسة إسماعيل (2001) حول مقدار واتجاه العلاقة بين التفاؤل والتشاؤم وكل من الشعور بالوحدة النفسية، قلق الموت، وجهة الضبط والوضع الاجتماعي والاقتصادي، إلى عدم وجود أثر دالّ إحصائياً في التفاؤل والتشاؤم تبعاً لكل من الوضع الاجتماعي والاقتصادي والعمر (السلطي وآخرون، 2014، ص. 37)، كما توصّلت دراسة كل من (Afzalur & Dulumoni, 2013) حول العلاقة بين مستوى الطموح والجنس والمستوى الاقتصادي والاجتماعي لدى عيّنة تتكون من 648 طالباً وطالبة بجامعة ناوغونغ في مدينة أسام بالهند، إلى عدم وجود علاقة دالّة إحصائياً بين مستوى الطموح والمستوى الاجتماعي والاقتصادي لدى الطالبات، وأنّ الطلاب الذكور أكثر طموحاً من الطالبات (سرور وآخرون، 2021، ص. 1243).

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة انطلاقاً من أنّ الأسر ذات الدخل المرتفع توفّر الموارد لأبنائها من أجل تلبية احتياجاتهم التعليمية، الأمر الذي يجعلهم أكثر راحة وتركيزاً على طموحاتهم الأكاديمية، خصوصا في ظل صعوبة الظروف المعيشية داخل الإقامة الجامعية التي تتطلب إمكانات مادية تفوق قدرة الطالبة خصوصاً إذا كانت من أسرة متوسطة أو ضعيفة الدخل، لاسيما أنّ المنحة الجامعية لا تضمن تلبية أبسط الحاجيات.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف **الحالة الاجتماعية** لوالدي الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل (لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا)، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية للوالدين تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة، وفي هذا السياق أشار خير الله وآخرون (2016) إلى أنّ الكفاءة الذاتية تتأثر بالدرجة الأولى بالعوامل الاجتماعية مثل الأسرة والمدرسة والأقران، ووفقاً لنظرية باندورا (Bandura) يُنظر للأسرة كمصدر أوّلي للكفاءة الذاتية والسعادة للأبناء، وتمثّل البيئة الأسرية الإيجابية أكثر عوامل الدعم والتعزيز، ومن تتوفّر لديه هذه الأسر سيتمتع بالاستقلال الذاتي والكفاءة الذاتية الإيجابية، ويعتبر الصراع وعدم الانسجام بين الوالدين وانقطاع التواصل بينهم وبين الأبناء ووضع التوقعات المرتفعة لهم، من أهمّ عوامل الضغط والتوتر وانخفاض مستوى الكفاءة الذاتية للأبناء (خير الله وآخرون، 2016، ص. 92).

وأكد جوليري (Guleri, 1999) عند فحص الدراسات التي تبحث في أفكار طلاب الجامعات حول المستقبل، على أنّ الظروف الأسرية وظروف التعليم والتدريب ومستويات القدرة والمهارة، تعتبر عوامل مهمّة لتوقعات الشباب في المستقبل (Şanli & Saraçli, 2015).

ويمكن تفسير ذلك من خلال ما ورد في الأدبيات حول موضوع التوقعات، إذ أنّ الصورة التي يكوّنها الفرد عن إمكاناته العقلية والمعرفية تتطوّر من خلال تنشئته الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها، وتزوّده بتصوّر يحدّد فيه توقعاته للنجاح أو الفشل الذي يواجهه عند تعرّضه إلى مواقف وخبرات معيّنة (جرايسي، 2012، ص. 16)، كما يعتمد الفشل المدرسي على عدة عوامل مختلفة ومرتبطة مع بعضها، إذ يواجه الطالب عدداً من الصعوبات المدرسية، ويمكن التمييز بين خمسة أنواع رئيسية من هذه الصعوبات هي صعوبات

الطبيعة الجسدية، القصور الفكري والمعرفي، صعوبات التعلّم، الصعوبات العاطفية وغالباً ما تتعلّق بالأسرة، نقاط الضعف التربوية فيما يتعلّق بالمدرسة، لكن غالباً ما يتعلّق الأمر بالأداء أيضا (Mihai, 2014).

ثانيا. متغيّر الألكستيميا: ينصّ هذا التساؤل على "**هل توجد فروق في مستوى الألكستيميا تعود للفروق في المتغيّرات التالية:** السن، التخصص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟"، ومن خلال عرض النتائج تمّ التوصّل إلى:

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **سن** الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر (لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف سن الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

واتفقت هذه النتيجة مع ما أشارت إليه بعض الدراسات حول ارتباط الألكستيميا بزيادة العمر (داود، 2016، ص. 418)، إذ يربط (Lane & Schwartz, 1987) التطوّر الانفعالي للطفل بمرحلة ظهور اللغة ومدى تطوّرها لديه عبر مراحل حياته المختلفة، ويرى أنّ تطوّرها يساعد في زيادة وعي الطفل بقدرته الانفعالية التي من خلالها يستطيع وصف مشاعره وتحديدها، ويقع على الأسرة دور كبير في هذا الجانب من خلال التنشئة الاجتماعية السويّة للطفل (ياسين ومكاوي، 2020، ص. 8)، كما أكدت دراسة حديثة أجراها (Zimmermannet & al) على المراهقين الأسوياء، أنّ مستوى الألكستيميا يتطوّر وينخفض مع السن (مقاتلي، 2018، ص. 312)، كما توصّلت دراسة قزوي (2022) حول أنماط التعلّق وعلاقتها بالألكستيميا لدى الطلبة الجامعيين، على عيّنة قوامها 102 طالب جامعي، إلى وجود فروق دالّة في صعوبة تحديد المشاعر وفي وصفها، وكذلك في الدرجة الكلية للألكستيميا، وأنّها تعزى دائما لمرحلة الأقل من 20 سنة، وأوضح إريكسون أنّ الفرد في هذه المرحلة لم يصل بعد إلى إدراك هويته، وبالتالي هذا ما يمكن أن يصعّب عليه تحديد مشاعره ووصفها، ومن جانب آخر يمكن أن يفسّر ذلك بعدم التكيّف الحقيقي مع المحيط الجامعي (قزوي، 2022، ص. 1330)، كما أشار مظلوم (2017) إلى وجود تناقص لدور الأسرة في مرحلة المراهقة، حيث يصبح المراهق أكثر اعتماداً على نفسه أو استقلالاً فيما يبذله من تنظيم لانفعالاته، ومع تقدّم العمر يستمرّ الفرد في تطوير قدرته على تعديل الاستثارة الانفعالية مع نضج الاستراتيجيات المعرفية والاجتماعية لتنظيم الانفعال (مظلوم، 2017، ص. 150).

وتعزو الباحثة وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف سنّ الطالبة، إلى أنّ الطالبات الأصغر سناً يفتقدن إلى النضج والوعي الانفعالي، وأنّ لديهن صعوبة أكثر في التعبير عن مشاعرهن مقارنة بالطالبات الأكبر سنا، فالطلبات في هذه المرحلة يعشن مرحلة المراهقة المتأخرة التي تتميّز بحساسية مفرطة وعدم الثبات الانفعالي.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **تخصّص** الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر (لصالح طالبات التخصّصات التقنية)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Mason et al, 2005) التي أظهرت أنّ نسبة انتشار الألكستيميا بين طلبة العلوم أعلى منها بين طلبة الآداب (داود، 2016، ص. 418)، كما اتفقت مع دراسة العبيدي (2019) حول البلادة العاطفية لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيّري النوع والتخصّص الدراسي، وذلك على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة، وباستخدام مقياس البلادة العاطفية من إعداد الباحثة، حيث تمّ التوصّل إلى وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى البلادة العاطفية لدى طلبة الجامعة تبعاً للتخصّص الدراسي لصالح التخصّص العلمي (العبيدي، 2019، ص. 176).

وفسرت الباحثة ذلك بطبيعة المواد المدرسّة في التخصّص التقني، حيث تمتاز بالجفاف ولا تحتاج إلى التعبير أو وصف المشاعر، مقارنة مع التخصّص الإنساني الذي يعتمد على تحديد المشاعر ووصفها والتعبير عنها ويهتم بالعلاقات الإنسانية أكثر من التخصّص العلمي.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **المستوى الدراسي** للطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر (لصالح طالبات الليسانس)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي للطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ المستوى الدراسي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

واختلفت نتائج هذه الدراسة مع ما توصّلت إليه دراسة قزوي (2022) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغيّر الألكستيميا تعزى لمتغيّر المستوى الدراسي (قزوي، 2022، ص. 1331).

إلا أنّ الدراسات والأدبيات أشارت إلى ارتباط الألكستيميا بانخفاض مستوى التعليم (داود، 2016، ص. 418)، فحسب المدرسة المعرفية يرى كل من شاكتر وجيروم (Schachter and Jerome, 1962) أنّ العنصر الرئيسي في شعورنا بالانفعال يتمثل في تفسيرنا للموقف المثير للانفعال وللاستجابات التي تحدث في أجسامنا، وذلك تبعاً لتفسيرنا للمواقف المختلفة التي تحدث

فيها، وبالتالي فإنّ الألكستيميا تعتبر حالة وجدانية تعكس عجز الفرد عن إدراك الموقف المثير للانفعال وتفسيره (فارس، 2016، ص. 38).

وتعزو الطالبة وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **المستوى الدراسي** للطالبة (لصالح طالبات الليسانس)، إلى مستوى النضج المعرفي والانفعالي لديهن مقارنة بالطالبات ذوات المستويات التعليمية الأعلى، إذ أنّ طالبات الليسانس يكنّ بحاجة لنضج معرفي معيّن للتكيّف مع ظروفهن داخل الإقامة الجامعية والذي سينعكس بدوره على حياتهن الانفعالية.

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **منطقة انتماء** الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ منطقة انتماء الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى الألكستيميا.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Mason et al, 2005) التي أظهرت أنّ نسبة انتشار الألكستيميا بين الطلبة البريطانيين مشابهة لنسبة انتشارها في البلدان الأخرى (داود، 2016، ص. 418).

وتفسّر الطالبة هذه النتيجة بعملية التنشئة الاجتماعية التي تكاد تكون متشابهة في الجزائر رغم اختلاف مناطق الوطن، إذ تُعتبر التنشئة الاجتماعية عاملاً مهمّاً للتطوّر الانفعالي لدى الفرد وزيادة وعيه بقدرته الانفعالية التي يستطيع من خلالها أن يصف مشاعره وأن يحدّدها، فالأسر الجزائرية بصفة عامة لا تعتمد على أسلوب الحوار مع الطفل أو تشجيعه على التعبير عن مشاعره، حيث تعتبر الألكستيميا كقيمة أخلاقية يجب التحلّي بها، أمّا المشاعر والأحاسيس فتُعتبر خصوصية لا يجب الإفصاح عنها.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **المستوى الاقتصادي** للطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعدي صعوبة تحديد المشاعر وصعوبة وصف المشاعر (لصالح الطالبات ذوات المستوى الاقتصادي المنخفض)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف المستوى الاقتصادي للطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التفكير الموجّه للخارج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة داود (2016) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الألكستيميا وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي والاجتماعي وحجم الأسرة والجنس، لدى عيّنة تكوّنت من 260 طالباً (28 ذكراً و232 أنثى)، وتمّ استخدام مقياس تورنتو للألكستيميا ومقياس إدراك الأبوين، وتوصّلت إلى وجود ارتباط سالب وذي دلالة إحصائية بين الألكستيميا ودخل الأسرة، حيث أنّ الدرجة الأعلى كانت لدى الطلبة من فئة الدخل المتدني (داود، 2016، ص. 415)، كما أشارت بعض الدراسات إلى ارتباط الألكستيميا بانخفاض مستوى الدخل، إذ ارتبطت بتدنّي المستوى الاقتصادي والاجتماعي (داود، 2016، ص. 418)، كما أظهر التحليل المتعدّد أنّ الألكستيميا ترتبط بضعف الوضعية الاجتماعية والاقتصادية (فارس، 2016، ص. 36).

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا تبعاً لاختلاف **الحالة الاجتماعية** لوالدي الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى بعد صعوبة وصف المشاعر (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى صعوبة تحديد المشاعر والتفكير الموجّه للخارج تبعاً لاختلاف الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى تحديد المشاعر والتفكير الموجّه للخارج.

وفي هذا السياق، الأسرة التي تعيش في كنف الوالدين معا تكون لها مميزات عن تلك التي تفقد أحد الوالدين أو كليهما، فوجود الوالدين في الأسرة يُشعر الأبناء بالحب والعطف والحنان والأمن والحماية والنموذج والقدوة والانتماء والتقبّل، حيث أنّ الوالدين معاً يقومان بإشباع هذه الحاجات النفسية لدى الطفل، وإذا حُرم منها يكون للحرمان دور هام في خلق عدم التوازن الوجداني لدى الطفل المحروم، والذي غالباً ما تترتّب عليه العديد من الاضطرابات الانفعالية والمعرفية والسلوكية، إذ أنّ توفّر الوالدية بقطبيها (الأب والأم) وفي مناخ يسوده الحب والمودّة يساعد على النموّ السويّ للطفل (محمد، 2013، ص. 644).

كما أوضحت دراسة (Joukamaa, 2003) أنّ الاضطرابات الأسرية والتفكّك الأسري تُعتبر عاملاً رئيسياً لحدوث الألكستيميا في مرحلة الطفولة، كما أنّها ترتبط بقلّة التعبير بين أفراد الأسرة وقلّة الشعور بالأمن في الطفولة وخبرات التفكّك الأسري والتصدّع العائلي (محمد، 2013، ص. 637).

بينما توجد دراسة (Mason et al, 2005) حول فحص مدى انتشار الألكستيميا وعلاقتها بالارتباط الوالدي والتفكّك لدى عيّنة من طلبة الجامعة في بريطانيا، وتمّ خلالها استخدام مقياس تورنتو للألكستيميا (TAS-20) ومقياس الارتباط الوالدي (PBI) ومقياس خبرة التفكك (DES)، وأجريت على عيّنة مكوّنة من 181 طالباً و190 طالبة من الطلبة الجامعيين في تخصّصي الآداب والعلوم، وأظهرت النتائج ارتباط الألكستيميا سلبياً مع الارتباط الوالدي (داود، 2016، ص. 418).

ويشير مظلوم في دراسته إلى أنّ تنشئة الطفل في بيئة أسرية سويّة تشجّع على التعبير الانفعالي، وأنّ تقديره له أثر كبير في تشجيع الفرد على التعبير عن انفعالاته، وعلى العكس فإنّ الطفل الذي ينشأ في بيئة أسرية غير سويّة تثبط التعبير الانفعالي، تكون لديه صعوبة في قراءة التلميحات الانفعالية أثناء الحوارات، ويُصبح أكثر استثارة وحساسية انفعالية وغير قادر على تنظيم انفعالاته عند المرور بخبرة الانفعالات السلبية (مظلوم، 2017، ص. 150).

كما أكدت النظرية الاجتماعية على دور الآباء في إصابة أبنائهم بالألكستيميا وفي نقص الدعم الاجتماعي (رضوان، 2015، ص. 19)، حيث تؤثر العلاقات بين الوالدين والأبناء والروابط الاجتماعية مع الأشخاص الآخرين المهمّين، على التنظيم الانفعالي وكفاءة استراتيجيات التحكّم في الاستثارة التي يكتسبها الطفل في إطار هذه العلاقات المقرّبة (مظلوم، 2017، ص.

152)، إذ أشارت قزوي (2022) في دراستها إلى أنّ التعلّق غير الآمن بالأم أو الأب قد يكون عاملاً مسبّباً لظهور الألكستيميا والقمع الانفعالي، فعدم وجود الأمن عند الأبناء يخلق نوعاً من القمع وعسر التعبير عن المشاعر (قزوي، 2022، ص. 1332).

ثالثا. متغيّر التعرّض للتنمّر: ينصّ هذا التساؤل على **"هل توجد فروق في مستوى التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية تعود للفروق في المتغيّرات التالية:** السن، التخصص، المستوى الدراسي، منطقة الانتماء، المستوى الاقتصادي، الوضعية الاجتماعية للوالدين؟"، ومن خلال عرض النتائج تمّ التوصّل إلى:

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية تبعاً لاختلاف **سن** الطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل، ما يعني أنّ السن لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر داخل الإقامة.

واختلفت هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة (Marengo & all, 2019) التي استهدفت تقييم الأداء التجريبي لأنواع التنمّر الثلاثة (اللفظي، الجسدي، الاجتماعي)، وذلك على عيّنة قوامها 1311 طالباً (53% منهم ذكور و47% إناث)، وأشارت النتائج إلى انخفاض التنمّر مع تقدّم العمر، وأنّ التنمّر اللفظي كان مرتفعاً لدى الإناث والطلاب الأكبر سنّاً، في حين أنّ التنمّر الجسدي كان أكثر انتشاراً لدى الطلّاب الأصغر سنّاً (آل مقبل، 2020، ص. 361).

كما أشار آل مقبل (2020) إلى أنّ التنمّر البدني يقلّ تدريجياً مع تقدّم العمر، بينما يظلّ التنمّر اللّفظي على الوتيرة ذاتها، والتنمّر يزداد خلال المرحلة الابتدائية ويصل إلى قمّته خلال المرحلة المتوسطة ثم ينخفض تدريجياً خلال المرحلة الثانوية (آل مقبل، 2020، ص ص. 358 – 359).

وتُرجع الباحثة ذلك إلى أنّ أغلب المشاكل التي تعاني منها الطالبات المقيمات باختلاف أعمارهن داخل الإقامة الجامعية تؤدّي بهن إلى الإحباط، الذي يترجم لاحقاً عن طريق العنف بشتى أنواعه سواء اللفظي أو الجسدي أو المادي سواء ضد ممتلكات الإقامة الجامعية أو ضد زميلاتهن، ويستعملن ذلك كوسيلة للتخفيف من شدة الضغط والتوتر، وهو ما لمسته الباحثة من خلال خبرتها المهنية كأخصائية بالإقامة الجامعية للبنات، حيث لا يُعتبر سنّ الطالبة داخل الإقامة الجامعية مرجعا لقيامها بسلوك التنمّر بأنواعه.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف **تخصّص** الطالبة، أمّا بالنسبة للأبعاد فنلاحظ وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي (لصالح طالبات التخصّصات الأدبية والتقنية)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر اللفظي وإتلاف الممتلكات تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة الجامعية المقيمة، ما يعني أنّ التخصّص لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر اللفظي وإتلاف الممتلكات.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة طرشاوي (2009) حول العنف والانحراف في الوسط الطلابي للأحياء الجامعية للبنات، حيث أشارت إلى أنّ أغلب التخصّصات المتحصّل عليها من

إدارة الإقامة والمتورطات في أعمال العنف من التخصّصات الإنسانية، وفسّرت ذلك بأنّ شعب العلوم الإنسانية تعطي متنفسّاً للطالبات من أجل التحرّك، لأنّ عدد الساعات الدراسية أقلّ مقارنة بطالبات الشعب العلمية اللواتي ليس لديهن متّسع من الوقت للخوض في أي من هذه السلوكيات (طرشاوي، 2009، ص. 79).

وفي السياق ذاته وحسب عمل الطالبة كممارسة داخل الإقامة الجامعية، فإنّ أغلب سلوكيات العنف عامة والتنمّر خاصة لم تتورّط فيها طالبات من التخصّصات العلمية سواء كمتنمّرات أو ضحايا، إذ أنّ أغلبهن ينخرطن في مجموعات سواء في الغرف أو في بقية مرافق الإقامة، الأمر الذي يجعلهن أقل عرضة للتنمّر.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف **المستوى الدراسي** للطالبة، سواء بالنسبة للأبعاد أو المقياس ككل (لصالح طالبات الليسانس والماستر)، ما يعني أنّ المستوى الدراسي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر لدى الطالبة المقيمة.

واتفق ذلك مع دراسة كوي وأن مايرز (2016) حول كيفية منع التنمّر بين طلاب الجامعة، حيث أظهرت نتائجها أنّ التنمّر يحدث بين طلاب الجامعات بمن في ذلك طلبة الدراسات العليا والدكتوراه، كما أكدت أنّ الأمر لا يقتصر على المملكة المتحدة (Cowie & Myers, 2016, PP. 110).

أّما دراسة سكران وعلوان (2016) التي هدفت إلى التعرّف على البناء العاملي لظاهرة التنمّر كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرّراتها لدى المتنمّرين، وتكوّنت العيّنة من 353 طالباً وطالبة، فقد توصّلت إلى أنّ سلوك التنمّر يُعتبر ظاهرة أحادية البعد، وأنّ أعلى نسبة للتنمّر كانت في المراحل المتوسطة (آل مقبل، 2021، ص. 360).

بينما أشارت علجية (2002) في دراستها إلى أنّ عدداً كبيراً من أفراد عيّنتها شاهدوا كل أنواع العنف، حيث قدّرت نسبتهم بـ27.5%، تليها نسبة 15% من الطلبة الذين شاهدوا شجارات كبيرة، وبإدخالها للمتغيّر المستقل مدة الإقامة، تبيّن أنّ طلبة السنتين الرابعة والخامسة عزّزوا الاتجاه العام، إذ قدّرت النسبة على التوالي بـ20.58% و20%، مقابل 4% لم يشاهدوا العنف، وبالتالي استنتجت الدراسة أنّ الطلبة المقيمين الجدد والمقيمين القدامى على السواء شاهدوا الضرب والشتم والشجارات الكبيرة والمضايقات، وهذا يدلّ على أنّ العنف يمارَس داخل الإقامة الجامعية منذ مدة طويلة، والدليل على ذلك وجود طلبة لم تتعدّ مدة إقامتهم داخل الإقامة الجامعية 8 أشهر، لكنّهم شاهدوا العنف بكل أنواعه داخل الإقامة الجامعية (علجية، 2002، ص. 159).

وتشير الطالبة إلى أنّ انخفاض نسبة التعرّض للتنمّر بارتفاع المستوى الدراسي للطالبة، يعود إلى اكتساب الطالبات – مع تقدّمهن في سنوات الدراسة - استراتيجيات معيّنة تمنع تعرّضهن للتنمّر داخل الإقامة، مثل الانخراط في مجموعات لحماية بعضهن، الانخراط في المنظمات الطلابية، الانعزال وتجنّب الاختلاط مع بقية المقيمات وغيرها من أساليب التكيّف.

- وجود فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف **منطقة انتماء** الطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي والتنمّر الاجتماعي، في حين تظهر فروق دالّة إحصائياً في مستوى أبعاد التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، تبعاً لاختلاف منطقة انتماء الطالبة الجامعية المقيمة (لصالح الطالبات من الشرق والوسط والجنوب)، ما يعني أنّ منطقة انتماء الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر اللفظي والتنمّر الاجتماعي.

وفي هذا السياق، نذكر دراسة (Maili & al, 2019) التي استهدفت التعرّف على التنمّر في الجامعة بين الأقران ومن قبل الموظفين، التباين الثقافي في الانتشار والأشكال والاختلافات بين الجنسين في أربعة بلدان، وشملت الدراسة 47 جامعة باستخدام عينات كبيرة: الأرجنتين (969 طالبا)، إستونيا (1053 طالبا)، فنلندا (4403 طلاب)، الولايات المتحدة الأمريكية (2072 طالبا)، وأظهرت النتائج تأثير الاختلافات الثقافية الملحوظة في انتشار التنمّر وأشكاله المختلفة (Maili & al, 2019, P. 143)، كما أشارت إلى أنّ اختلاف الموقع الجغرافي أو حجم البلد لم يكن السبب الوحيد في الاختلاف، وإنّما ينتج أيضا من خلال الخصائص الثقافية والتاريخية والتنموية التي قد يكون لها تأثير على تجارب طلاب الجامعات في التنمّر، ويمكن توقع أن يؤدّي التنوّع الثقافي الأوسع (العرقي والسياسي والديني) في الأرجنتين والولايات المتحدة، إلى توليد المزيد من التنمّر بين الطلاب الجامعيين في هذين البلدين (Maili & al, 2019, P. 145)، كما أكد هيبورن وآخرون (2011) أنه إضافة إلى الضغوط الشائعة المتعلّقة بالمراهقة، فإنّ الشباب من الأقلّيات العرقية أو الإثنية، بمن في ذلك المولودين في الخارج أو المولودين لأسر مهاجرة، يواجهون ضغوطاً إضافية تتعلّق بالاستيعاب الثقافي، وأنهم قد يكونون أكثر عرضة للتنمّر (Hepburn & al, 2011, P. 95).

من جهتها أشارت دراسة علجية (2002) حول العنف الجسدي داخل الأحياء الجامعية المختلطة، إلى أنّ نسبة كبيرة من المبحوثين داخل الإقامة الجامعية يقيمون في الريف، وتقدّر نسبتهم بـ85%، في حين أنّ 35% من أفراد العينة يقيمون في المدينة، ووصفت أهل الريف بالميل إلى السلوك التقليدي، وأنّهم يستمدّون مكانتهم من الجماعة، وأنّ استقلالهم محدود بوجه عام، كما يتّصف الريفي بطبعه الخشن ويتمسّك بردّ الثأر والشكّ في كل غريب، كما أنّه يصعب عليه التكيّف مع حياة المدينة، فلا يتقبّل آراء الآخرين ومبادئهم، فهو متعصّب غالباً وغير متفتح، وكل ذلك يجعله حاد الطبع عكر المزاج وسريع الغضب (علجية، 2002، ص. 157)، وفي الدراسة ذاتها أقرّ 60% من المبحوثين بأنّ الاختلاف الثقافي يؤدّي إلى تجمّع الطلبة حسب عرقهم ووجهتهم، ما يؤدّي إلى خلاف بينهم والتفرقة بين الطلبة، فرغم وجود نوع من التعايش إلا أنه ليس قويا، فكل طالب يتجمّع مع طلبة آخرين من ثقافته، كما نجد أنّ بعض الطلبة لا يتقبّلون الآخرين ويحتقرونهم، كما أظهرت الدراسة أنّ اختلاف ثقافات الطلبة أثّر في طريقة اجتماعهم وكذلك في تكوين المنظمات الطلابية (علجية، 2002، ص. 235).

وأشار مكطوف والعبيدي (2008) إلى أنّ التشابه في القيم والعادات لدى الأفراد يؤدّي إلى تحقيق تفاعل إيجابي بينهم، في حين يؤدّي الاختلاف والتناقض بالقيم والعادات إلى الصراع بينهم (مكطوف والعبيدي، 2008، ص. 342).

والملاحظ داخل الإقامة الجامعية - باعتبار الباحثة أخصائية نفسانية داخل الإقامة - أنّ تنقّل الفتاة من وسط جغرافي معيّن إلى وسط آخر وابتعادها عن الأسرة وعن معارفها، يجعلها أكثر جرأة لارتكاب العنف ضد الآخرين ويقلّل لديها حسّ الضبط الاجتماعي، إضافة إلى ما تتلقاه من خطابات من المنظمات الطلابية المختلفة داخل الإقامة، إذ أنّ تعدّد التنظيمات واختلاف تياراتها وتعارض مصالحها يخلق جوا من المنافسة والصراع بين الطالبات، ما يؤدّي إلى سلوكات العنف داخل الحي الجامعي، من بينها التنمّر بين الطالبات خاصة اللواتي ينتمين للمنظمات واللواتي يستمددن قوتهن من هذه العضوية فيمارسن بذلك سيطرتهن على باقي الطالبات.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف **المستوى الاقتصادي** للطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض والمرتفع)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الاجتماعي، ما يعني أنّ المستوى الاقتصادي لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التنمّر الاجتماعي لدى الطالبة المقيمة.

وتشير علجية (2002) إلى أنّ الحرمان وتدنّي مستوى الدخل والوضعية الاقتصادية للأسرة يحولان دون إشباع حاجيات أفرادها، وفي الوقت ذاته يشكّلان مصدر تهديد للشخصية وتقليلاً من قيمتها ويعرّضان الذات للاضطرابات والقلق والتوتر، فالوضعية الاقتصادية لها تأثير على الفرد والأسرة نفسياً واجتماعياً وتولّد لديهم الإحساس بالنقص والملل الذي يجعل الفرد يسلك سلوك العنف (علجية، 2002، ص. 88).

كما تلعب العوامل المتعلّقة بالمجتمع المحلّي دوراً مهمّاً في تحفيز سلوك التنمّر، مثل الاتجاهات نحو العنف، اختلاف الطبقة الاجتماعية، الضغوطات الاجتماعية والاقتصادية في الأسرة (الصرايرة، 2011، ص. 18).

وبالنظر إلى وضع الطالبات المقيمات داخل الاقامات الجامعية، وفي ظل الظروف التي تعشنها، فإنّ أغلبهن يجدن صعوبة في تلبية حاجياتهن أمام غلاء الأسعار، وبالتالي تصاب الطالبات بالإحباط والقلق والتوتر والإحساس بالدونية أمام قريناتها، الأمر الذي يجعلها عرضة للتنمّر من زميلاتها، كما يتّضح تعرّض الطالبات ذوات المستوى الاقتصادي المرتفع للتنمّر المتعلّق بالممتلكات سواء بالسرقة أو التخريب.

- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف **الحالة الاجتماعية** لوالدي الطالبة، وذلك بالنسبة للمقياس ككل والأبعاد التالية: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي،

التنمّر بإتلاف الممتلكات (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى)، في حين توجد فروق غير دالّة إحصائياً في مستوى التنمّر الاجتماعي والتنمّر الجنسي، ما يعني أنّ الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة لا تؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى التعرّض للتنمّر الاجتماعي والجنسي لدى الطالبة المقيمة.

وتعدّ البيئة الأسرية من العوامل التي تسهم في سلوك التنمّر، وقد حاولت العديد من الدراسات الكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمّرين والضحايا، وأشارت إلى أنّهم ينتمون إلى أسر يسودها التفكّك والانفصال والفوضى والعلاقات السلبية بين الوالدين، كما أنّ الأبناء في هذه الأسر يعانون من الحرمان العاطفي (الصرايرة، 2011، ص. 17)، بينما أشارت علجية (2002) في دراستها إلى أنّ ظروف الوسط العائلي لها تأثير على نفسية الطالب، فعندما يكون الوالدان في شجار دائم يكون الوضع غير مستقر ويؤدّي ذلك إلى اضطراب نفسية الابن، كما أنّ انشغال الوالدين بالنزاعات والخلافات وتفكّك الأسرة أحيانا، يؤدّيان بالابن إلى التصرّف بحرية مطلقة تدفعه إلى ممارسة أعمال العنف والشغب مع أقرانه، وخلصت الباحثة إلى أنّ الخلافات بين الوالدين تخلق توتراً في جو الأسرة يؤدّي إلى أنماط السلوك المضطرب لدى الابن مثل الغيرة والأنانية والخوف والشجار وعدم الاتزان الانفعالي (علجية، 2002، ص. 186)، بينما أكد علماء في تقرير "ماساتشوسيتس" لصحة النشء، فرضية سبق لبعض الباحثين طرحها، وهي أنّ غالبية المتورّطين في التنمّر ينحدرون من أسر يُمارَس فيها العنف بين الزوجين أو من الوالدين على الأبناء(الصرايرة، 2011، ص. 4).

وتشير الطالبة إلى أنّ أغلب حالات الاستشارة النفسية بسبب التعرّض للتنمّر داخل الإقامة، تكون من طالبات ينحدرن من أسر يكون فيها الوالدان مطلقان أو أحدهما متوفى، وهذا بسبب ما يخلقه غياب أحد الوالدين من ضعف في شخصية الطالبة نتيجة لنقص الدعم المادي والمعنوي اللازم لحمايتها خارج إطار الأسرة، وهذه الأسباب تجعل من الطالبة هدفاً للتنمّر بمختلف أشكاله نظراً لعجزها عن الدفاع عن نفسها أو التبليغ عن تعرّضها للتنمّر.

5. مناقشة نتائج التساؤل الخامس:

ينصّ هذا التساؤل على: **"ما هي توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية؟"**

ومن خلال عرض النتائج توصّلت الدراسة الحالية إلى مساهمة كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية في مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي وأبعاده الثلاثة لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

ويؤثر متغيّر التعرّض للتنمّر داخل الإقامة على مستوى الفاعلية الذاتية، حيث أشارت دراسة قاسم والسيد والسيد (2015) حول العلاقة بين سلوك التنمّر والفاعلية الذاتية، والتي أجريت على عيّنة من 338 طالباً وطالبة في كلية التمريض بجامعة المنصورة، إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمّر وفاعلية الذات بلغت -0.38 (المعلا والعظامات، 2019، ص. 177).

كما أشار (Gaudreau & Picard, 2016) إلى اعتبار التنمّر مشكلة اجتماعية رئيسية تؤثر على ما بين 16.5 و36% من الطلاب أثناء تعليمهم، كما تؤكّد عدة دراسات أنّ الطلاب الذين يقعون ضحايا للتنمّر معرّضون لتجربة صعوبات أكاديمية مثل انخفاض الأداء الأكاديمي أو الشعور بانخفاض فعالية الذات ومخاطر التسرّب (Gaudreau & Picard, 2016, P. 3).

كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Yadav, 2016) التي بحثت في العلاقة بين فاعلية الذات وسلوك التنمّر، واشتملت على عيّنة قوامها 400 طالب وطالبة من إحدى الولايات الهندية، حيث توصّلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباط سالبة ذات دلالة إحصائية بين سلوك التنمّر وفاعلية الذات بلغت -0.35، كما تلاءمت هذه النتائج مع ما توصّلت إليه دراسة (Beck, 2017) التي استهدفت تقصّي العلاقة بين فاعلية الذات وسلوك التنمّر لدى طلبة الجامعة، وذلك على عيّنة من 145 طالباً وطالبة من جامعة شمال جورجيا الأمريكية، حيث أظهرت النتائج وجود علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين فاعلية الذات والتنمّر (المعلا والعظامات، 2019، ص. 177).

كما أشار الصرايرة إلى أنّ ضحايا التنمّر يمتازون بمهارات ضعيفة في الاتصال وحّل المشكلات (الصرايرة، 2011، ص. 21)، حيث أنّ قصور التنظيم الانفعالي الذي يعتبر سبباً مهمّاً في ظهور الألكستيميا يجعل الأفراد أكثر عزلة ولا مبالاة وأقلّ فاعلية في المجتمع، ويجعل الأفراد يستخدمون أساليب لاتكيّفية هروبية في حل المشكلات والضغوط التي تواجههم (مظلوم، 2017، ص. 146).

من جهتها توصّلت دراسة شوارتز وآخرون (Schwartz & al, 2002) التي بحثت في العلاقة بين الوقوع ضحية للتنمّر والعوامل الأكاديمية والسلوكية والنفسية والاجتماعية (عيّنة من 122 طالباً وطالبة)، إلى أنّ التعرّض للتنمّر والوقوع ضحية له يرتبط بقلّة التوافق الأكاديمي، إذ أنّ الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المتدنّي يتكرّر تعرّضهم للتنمّر، كما أنّ التعرّض للتنمّر يرتبط بانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والعدوانية والانفرادية (الصرايرة، 2011، ص. 33)، وحسب دراسة سرور وآخرون (2021) فإنّ انعدام الطموح والآمال لدى الطلبة يترتّب عليه شعورهم بالإحباط والقلق المستقبلي وظهور علامات التمرّد والتنمّر الجامعي، الأمر الذي يؤول في النهاية إلى ترك الجامعة (سرور وآخرون، 2021، ص. 1235)، كما يشير أحمد والعسال (2015) إلى أنّ إدراك الفرد لفاعليته الذاتية يبدأ في مراحل مبكرة من حياته ويمتد عبر السنوات، حيث يزيد شعور الفرد بالقيمة والكفاية كلّما أدرك أنه ينال استحسان الآخرين لسلوكه الناجح معهم، في حين أنّ افتقار الفرد لمهارة التفاعل الاجتماعي الناجح مع الآخرين يدفعه في أحيان كثيرة إلى الانسحاب والعزلة والشعور بالوحدة وعدم التقبّل والعجز، وبالتالي تضعف مقاومته وينهار تحت وطأة أي ضغوط نفسية، الأمر الذي ينعكس سلباً على مستوى إنجازه والنجاح لديه (أحمد والعسال، 2015، ص. 70).

ويظهر أنّ تمتّع الفرد بالذكاء الانفعالي يشير إلى قدرته على معالجة المعلومات المشحونة بالانفعالات بكفاءة، واستخدامها لتوجيه الأنشطة المعرفية مثل حلّ المشكلات وتركيز الطاقة على

السلوكيات المطلوبة (العيدان، 2019، ص ص.35 – 36)، وهذا ما يفتقده الفرد نتيجة تعرّضه للتنمّر وافتقاده للمهارات الانفعالية الملائمة نتيجة لذلك، ما يؤثر سلباً على توقعاته للنجاح والفشل.

وتُعتبر الألكستيميا من أهم الآثار النفسية الناتجة عن التعرّض للتنمّر، حيث أشار العبيدي والعزاوي (2019) في دراستهما حول الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين، إلى أنّ الحالة الفيسيولوجية والانفعالية تُعتبر من مصادر الكفاءة الذاتية، حيث أنّ الاستثارة الانفعالية في المواقف الصعبة تتطلّب مجهوداً عالياً، وتعتمد على معلومات الفرد فيما يتعلّق بالكفاءة الشخصية وتقويم المعلومات فيما يتعلّق بالقدرة على الإنجاز، وكذلك تعتبر مصدر التجارب الخيالية الذي اقترحه جيمس مادوكس واعتبره مصدراً رئيسياً للكفاءة الذاتية، حيث أشار إلى أنّ التمارين التي تسمح للفرد بتخيّل نجاحه المستقبلي بالتفصيل تساعده على بناء الاعتقاد بأنّ النجاح ممكن حقاً (سعيدي وإيدير، 2021، ص. 109)، وهذه المصادر يفتقدها الألكستيمي ممّا يجعل ذلك يؤثر على كفاءته الذاتية، بينما أشار يوسف محمد يوسف عيد (2017) في دراسة حول الألكستيميا (اضطراب التعبير الانفعالي) وعلاقتها ببعض المتغيّرات النفسية والديموغرافية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد، على عيّنة مكوّنة من 131 طالباً، إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الألكستيميا وتوقع الكفاءة الذاتية (عيد، 2017، ص. 677).

كما أشار فتحي محمد الزيات إلى أنّ الحالات المزاجية تؤثر على الانتباه، وعلى تفسير الفرد للأحداث وإدراكها وتنظيمها وتخزينها واسترجاعها من الذاكرة، وبصورة عامة تؤثر الحالة المزاجية الانفعالية أو الدافعية على إدراك الفرد لكفاءته أو فاعليته الذاتية وعلى الأحكام التي يصدرها، كما يرى كل من (Michel & Wright) أنّ للحالة الانفعالية تأثير في درجة فاعلية الذات المدركة والمستمدّة من خبرات النجاح والفشل المستمرة، كما أنّ قوة الانفعال غالباً ما تخفض درجة الفاعلية (عليوة، 2018، ص. 81).

ومن مصادر فاعلية الذات لدى (Bandura & ramachaudran,1994) الحالة الانفعالية والجسمية للفرد، فتفسير ردود الفعل الانفعالية والآثار الجسمية المترتبة على موقف ما، يحدّد مقدار الفاعلية التي نواجه بها هذا الموقف، فعندما نفسر هذه الانفعالات والآثار بشكل سلبي نخسر جزءاً مهمّاً من فاعليتنا الذاتية، حيث تحصل حالة من القلق والتوتر (المعلا والعظامات، 2019، ص. 173).

كما يُعتبر تمتّع الفرد بالمهارات الاجتماعية في ظلّ التفاعل مع الآخرين من أهم مصادر الفاعلية الذاتية والإيمان بمكانته وقيمته في المجتمع، واعتقاده بالقدرة على المواجهة والضبط والتحدي، فإدراكه لفاعليته الذاتية في تفاعلاته السابقة يساعده على تحقيق التوافق الاجتماعي حسب نظرية معالجة المعلومات الاجتماعية، فكل فرد يخزن في ذاكرته تقييما لكفاءته وفعالية استراتيجياته أثناء تجاربه الاجتماعية، والتي يبني على أساسها اعتقاداته حول فاعليته أو عدم فاعليته (زرزايحي وغريب، 2022، ص. 59).

أمّا دراسة جوميز وسواريس (2012) حول تقييم الارتباط بين الذكاء والمهارات الاجتماعية والتوقعات الأكاديمية وتأثيرها على الأداء الأكاديمي لطلبة الجامعة، والتي أجريت على عيّنة من

196 طالباً (40 طالباً و156 طالبة) تتراوح أعمارهم بين 17 و59 عاما، فقد أشارت إلى وجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والتوقعات الأكاديمية والأداء الأكاديمي، ومع ذلك لم يكن الذكاء مرتبطاً بالأداء الأكاديمي أو بالمهارات الاجتماعية (Gomes & Soares, 2012, P. 780)، كما أشارت دراسة Mahony إلى أنّ من لديهم نقص في الكفاءة الاجتماعية لديهم أخطاء في الانتباه والإدراك من قبيل الفشل في التقاط المنبهات من البيئة، والتركيز على منبهات غير متعلّقة بالأداء مثل التأثر بوجود الآخرين والعزو والتوقعات (مقاتلي، 2015، ص. 212). ووفقا لكاديسون وديجير ونيمو (2004) فإنّ العامل الذي يساهم في وجود العواطف السلبية في سياق الدراسة، هو الإفراط في التركيز على الأداء الأكاديمي، إذ أنّ العديد من الطلاب لا يستطيعون الحفاظ على مستواهم أو تضرّروا بسبب الحصول على نتائج أقلّ من توقعاتهم، فكثير من يأخذون الأداء الأكاديمي كمؤشر لقيمة الشخصية (Blouin, 2011, P. 10).

وفي دراسة نيس سينس، كونتريراس وآخرون (2008)، ومن خلال البحث الذي تضمّن تقارير ذاتية لـ38 طالباً في السنة الأولى من دورة علم النفس، والذين يعتبرون جزءاً من برنامج حصري للطلاب ذوي الأداء الأكاديمي المنخفض من جامعة برانكويلا، تمّ دعم مهارات التحدّث في الأماكن العامة من قبل 29% من مجموعة البحث، كأحد أسباب تدنّي أدائهم الأكاديمي، كما توصّلت دراسة فيتوسا وآخرون (Feitosa & al, 2009) فيما يتعلّق بالمهارات الاجتماعية والأداء الأكاديمي، إلى إثبات أنّ الطلاب القادرين على الحصول على نتائج أفضل قادرين أيضا على بناء علاقات اجتماعية متسقة ويعتبرهم أقرانهم أكثر قيمة، فالطلاب الذين لديهم ذخيرة واسعة من المهارات الاجتماعية يجدون أنفسهم أكثر دعماً من قبل الزملاء، وبالتالي يشعرون بالكفاءة في استخدام الموارد الشخصية لتحقيق التوازن بين العلاقات الاجتماعية والشخصية الناشئة في السياق الأكاديمي وأيضا تعزيز التبادل بين الطالبة والأستاذ (Gomes & Soares, 2012, P. 782).

ويشير العبيدي والعزاوي في دراستهما إلى أنّ الطموح الأكاديمي يتأثر ارتفاعاً وانخفاضاً بعدد من سمات الشخصية، حيث أظهرت نتائج البحوث أنّ الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس والشعور بالأمن ومفهوم الذات الإيجابية كلّها عوامل تساهم في رفع مستويات الطموح وبصورة واقعية، في حين تسهم الاضطرابات الانفعالية وعدم الشعور بالأمن وإشباع الحاجات بالعمل في خفض الطموح (العبيدي والعزاوي، 2019، ص. 98).

وأشار كل من محمد سليمان وعبد الفتاح مطر (2004) إلى أنّ الذكاء الانفعالي يلعب دوراً مؤثراً في قدرة الفرد على النجاح في الحياة، فالفرد لا يستطيع أن يبدع أو يبتكر أو يرتقي إذا افتقد مقوّمات الذكاء الانفعالي، مهما كان قدر ما يمتلكه من القدرات الأكاديمية، لأنّ ضعف ذكائه الانفعالي سيعيق ظهور هذه القدرات، كما أشارت بعض الدراسات السيكولوجية إلى أنّ الذكاء الانفعالي يعتبر منبّئاً جيداً على النجاح في الحياة، حيث يشير كل من بيروكال وآخرون (Berrocale & al ,2008) وأسماء عبد الحميد (2009) إلى أنّ الذكاء الانفعالي يساهم بشكل أساسي في تحسين الأداء الأكاديمي والعلاقات الشخصية مع الآخرين وتحقيق سعادة الفرد (الشطي، 2020، ص ص. 45 – 46).

ومن خلال حالات الاستشارة النفسية داخل الإقامة الجامعية، يتضح أنّ أهم الأعراض التي ظهرت لدى الطالبات المتعرّضات للتنمّر داخل الإقامة الجامعية هي الاضطرابات الانفعالية وفقدان الرغبة في الدراسة وتدنّي التحصيل الأكاديمي، إذ أنّ تعرّضهن للتنمّر أدّى إلى تدنّي تقدير الذات لديهم وفقدان الثقة في قدراتهن وافتقادهن للمهارات الاجتماعية التي تعتبر من أهم مصادر الكفاءة الذاتية، ما أثّر سلباً على مستوى أدائهن في عدة مجالات، وعلى القيام بالعديد من النشاطات الاعتيادية، وبالتالي انخفاض طموحهن ورغبتهن في النجاح.

الاستنتاج العام:

استهدفت الدراسة موضوع **"توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية"**، وذلك من خلال التعرّف على مستوى توقعات النجاح الأكاديمي ومستوى الألكستيميا ومستوى التعرّض للتنمّر، ومعرفة مدى مساهمة كل من الألكستيميا والتنمّر داخل الإقامة الجامعية في توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

ولإجراء هذه الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، ومن خلال إجراء الدراسة الأساسية في ثلاث إقامات جامعية للإناث (السانيا -وهران)، تمّ التوصّل إلى:

- مستوى توقعات النجاح الأكاديمي الألكستيميا متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة.
- مستوى التعرّض للتنمّر منخفض لدى الطالبة الجامعية المقيمة.
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي (لصالح طالبات الماستر والدكتوراه)، المستوى الاقتصادي (لصالح طالبات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا).
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى الألكستيميا (بعدي: صعوبة تحديد المشاعر، صعوبة وصف المشاعر) تبعاً لاختلاف سن الطالبة (لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة)، تخصّص الطالبة (لصالح طالبات التخصصات التقنية)، المستوى الدراسي للطالبة (لصالح طالبات الليسانس)، المستوى الاقتصادي للطالبة (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى).
- وجود فروق دالّة إحصائياً في مستوى التعرّض للتنمّر تبعاً لاختلاف تخصّص الطالبة (لصالح طالبات التخصصات الأدبية والتقنية)، المستوى الدراسي للطالبة (لصالح طالبات الليسانس والماستر)، الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى).
- تساهم كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية على مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي وأبعاده الثلاثة لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

خاتمة:

تُعتبر المرحلة الجامعية من أهم المراحل الحاسمة في حياة الفرد التعليمية، فهي تعدّه للحياة بكل أحداثها، وهو ما يتطلّب منه امتلاك شخصية مرنة تستطيع التوافق مع أحداث الحياة والتكيف معها.

ويُعتبر السلوك الإنساني مجموع التوافقات مع مطالب الحياة وضغوطاتها، وتكون هذه المطالب نفسية اجتماعية، وتتضح من خلال العلاقات المتبادلة بين الفرد والآخرين، والتي تؤثر في التكوين السيكولوجي للفرد، لذا استهدفت الدراسة موضوع **"توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيّري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية"**، وذلك من خلال التعرّف على مستوى توقعات النجاح الأكاديمي ومستوى الألكستيميا ومستوى التعرّض للتنمّر، ومعرفة مساهمة كل من الألكستيميا والتنمّر داخل الإقامة الجامعية في توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة المقيمة.

ولإجراء هذه الدراسة تمّ الاعتماد على المنهج الوصفي، وتمّ إجراء الدراسة الاستطلاعية بالإقامة الجامعية بلبوري سعيد للبنات السانيا وهران، بهدف التأكّد من الخصائص السيكومترية لمقياس الألكستيميا ومقياس توقعات النجاح الأكاديمي وبناء استبيان التعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية، في حين تمّ إجراء الدراسة الأساسية في ثلاث إقامات جامعية: بلبوري سعيد للبنات – السانيا وهران-، وهو مكان ممارسة الباحثة للتكفّل والمتابعة النفسية للطالبات المقيمات بصفتها نفسانية عيادية للصحة العمومية، الإقامة الجامعية الذكرى الثلاثون –السانيا وهران-، الإقامة الجامعية بن قايرة خيرة –مرافال وهران-.

وتمّ التوصّل إلى وجود مستويات متوسطة في كل من المتغيّرات المدروسة، مع بعض التفاوت في وجود فروق فيها تبعاً للمتغيّرات الفردية الخاصة بالعيّنة المدروسة، حيث أنّ **متغيّر السن** لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح الطالبات الأقل من 20 سنة)، أمّا **متغيّر التخصّص** فلا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى متغيّر توقعات النجاح الأكاديمي، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات التخصصات التقنية)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال الأبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الاجتماعي، التنمّر الجنسي (لصالح طالبات التخصصات الأدبية والتقنية)، بينما يؤثر **متغيّر المستوى الدراسي** بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح طالبات الماستر والدكتوراه)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات الليسانس)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرض للتنمّر من خلال كل الأبعاد (لصالح طالبات الليسانس والماستر)، في حين أنّ **متغيّر منطقة انتماء الطالبة المقيمة** لا يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى كل من متغيّري توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا، بينما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال الأبعاد: التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، إتلاف الممتلكات (لصالح الطالبات من الشرق والوسط والجنوب)، كما أنّ **متغيّر**

المستوى الاقتصادي يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح الطالبات ذوات المستويين الاقتصاديين المتوسط والمرتفع)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعدي صعوبة وصف المشاعر وصعوبة تحديد المشاعر (لصالح طالبات المستوى الاقتصادي المنخفض)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال الأبعاد: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر الجنسي، التنمّر بإتلاف الممتلكات (لصالح طالبات المستويين الاقتصاديين المنخفض والمرتفع)، وأخيراً **متغيّر الحالة الاجتماعية لوالدي الطالبة المقيمة** يؤثر بشكل دالّ في تحديد مستوى توقعات النجاح الأكاديمي (لصالح الطالبات اللواتي يعشن مع الوالدين معا)، في حين يؤثر في تحديد متغيّر الألكستيميا من خلال بعد صعوبة وصف المشاعر (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى)، كما يؤثر في تحديد متغيّر التعرّض للتنمّر من خلال الأبعاد: التنمّر اللفظي، التنمّر الجسدي، التنمّر بإتلاف الممتلكات، (لصالح الطالبات اللواتي لديهن والدان مطلقان أو أحدهما متوفى)، وباستعمال الانحدار تمّ التوصل إلى أنّ ارتفاع مستوى التعرّض للتنمّر بالإقامة ومستوى الألكستيميا لدى الطالبة المقيمة يؤدّي إلى انخفاض في مستوى توقعات النجاح الأكاديمي لديها بأبعاده الثلاثة.

وتوافقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات السابقة (الأجنبية والعربية) حول الموضوع، واختلفت مع البعض الآخر تبعاً للمقاربات والتوجهات النظرية، وتجدر الإشارة إلى أنّ الدراسات التي تهدف إلى فهم متغيّرات الدراسة الحالية لدى عينة الطالبات الجامعيات المقيمات تعدّ قليلة – في حدود علم الباحثة –، بالنظر إلى التراث العلمي سواءً العالمي أو العربي خاصة في الجزائر، ويبقى تعميم نتائج الدراسة متوقفاً على حدود البحث ومجاله، خاصة ما يتعلق بمتغيّرات أفراد العينة (الطالبات المقيمات) ومكان البحث (الإقامات الجامعية)، إلا أنّ هذه الدراسة سلّطت الضوء على عيّنة تفتقر للدراسات والبحوث العلمية، كما تطرّقت إلى مشكلتين مهمتين، الأولى تتمثل في ظاهرة التنمّر التي استفحلت داخل الإقامات الجامعية كمظهر من مظاهر العنف المتفشي في أوساط الطلبة، والثانية تتمثل في الألكستيميا التي يعاني منها كثير من الطلبة ممّا يعيق توافقهم النفسي والاجتماعي.

ولعله من المفيد لفت النظر - كممارسة عيادية داخل إقامة جامعية - إلى ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفساني داخل الإقامات الجامعية، والحرص على تكوينه باستمرار للتعرّف على استراتيجيات التكفل لمكافحة الظواهر المستحدثة التي تغزو الإقامات الجامعية، وكذا تكثيف الدراسات والبحوث العلمية والبرامج الإرشادية والعلاجية والوقائية للحفاظ على الاستقرار والتوازن النفسي للطالبة المقيمة.

التوصيات والاقتراحات:

بناءً على النتائج التي تمّ التوصل إليها في هذه الدراسة، تم اقتراح مجموعة من التوصيات أهمها:

- ضرورة اهتمام الباحثين والمختصين بشريحة الطالبة المقيمة وما تعانيه من مشاكل داخل الإقامة الجامعية.
- تفعيل النشاطات الطلابية التي تساعد الطالبة المقيمة على تدريبها على الفعالية الذاتية، من خلال تعليمها مواجهة المواقف بفعالية والسعي وراء تحقيق أهدافها وخططها المستقبلية.
- الاهتمام بالتوجيه المهني للطالبة المقيمة بما يتوافق مع تخصّصها وإمكانياتها، ومع ما هو موجود في الواقع، لكي تتمكن من بناء توقعات مستقبلية إيجابية تزيد فرصها في النجاح.
- الاهتمام بتنمية مهارات حل المشكلات لدى الطالبة المقيمة، حيث أنّ مرورها بتجارب ناجحة في حل مشكلاتها يعزز ويرفع مستوى توقعاتها المستقبلية.
- اهتمام مديريات الخدمات الجامعية بتحسين الظروف المعيشية للطالبة، نظرا لما لها من تأثير على استقرارها وتوازنها النفسي والانفعالي وتحصيلها الأكاديمي، وكذلك لتقليص احتمالات ظهور سلوك التنمّر وتفاقمه لدى الطالبات.
- تنظيم أيام تحسيسية حول ظاهرة التنمّر وآثارها على المتنمّرين والضحايا.
- منح الأهمية القصوى لتعريف الطالبات بالقانون الداخلي للإقامة الجامعية والحرص على فهمه، مع تطبيق العقوبات الصارمة على كل ما يخص مظاهر العنف بين الطالبات.
- ضرورة تطوير البرامج العلاجية التي تهتم بالجانب الانفعالي للطالبة المقيمة، خاصة تلك التي تشجع على التعبير الانفعالي والتعرّف على المشاعر.

المـــــراجـــــــــع

المراجع العربية:

أحمد، إبراهيم إبراهيم، والعسال، هبة درويش أحمد. (2015). الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بالتخطيط الاستراتيجي الشخصي والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية*. (37). ص ص 68 - 101.

آل مقبل، وائل ناصر عبد الله. (2020).الألكسيثيميا(Alexithymia) وعلاقته بالتنمّر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في مدينة نجران. *مجلة العلوم التربوية*. 4(5). ص ص 346 – 381.

أوباري، الحسين. (2014). *ما هو التنمّر، أسبابه وعلاجه*، موقع تعليم جديد

https://www.new-educ.com/intimidation-scolaire

براح، فوزية. (2014). التدريب المهني وعلاقته بالدافعية في العمل حسب نظرية التوقع لفيكتور فروم Victor Vroom. *مجلة العلوم الإنسانية*. ب(41). ص ص 579 – 611.

براخلية، عبد الغني، وسماتي، حاتم. (2021). التنمّر المدرسي: مراجعة نظرية لعوامل الخطر واستراتيجيات الوقاية. *مجلة الراصد لدراسات العلوم الاجتماعية*. 1(2). ص ص 6 - 21.

بريشة، أيمن محمد مفتاح، ودياب، محمد أحمد محمد. (2019). التنبؤ بسلوك التنمّر لدى طلاب كلية التعليم الصناعي جامعة بني سويف في ضوء بعض سمات الشخصية. *مجلة العلوم التربوية*. 3(3). ص ص 311 – 341.

البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله. (2020). الألكستيميا وإدمان الأنترنت لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*. 21(13). ص ص 276 - 311.

بطواف، جليلة، وخلوفي، محمد. (2020). التنمّر المدرسي: التناولات المفاهيمية. *الحوار المتوسطي*. 11(1). ص ص 208 - 219.

بكري، محمد حسن مصطفى. (2010). *الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا*. [رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية الدراسات التربوية. جامعة عمان العربية للدراسات العليا]

بلعيساوي، الطاهر. (2010). *العنف الطلابي داخل الأحياء الجامعية: دراسة مقارنة*. [رسالة ماجستير منشورة في علم اجتماع الجريمة والانحراف. جامعة البليدة. قسم علم الاجتماع والديمغرافيا]

بن لكحل، سمير. (2010). أهمية توقعات تلاميذ الأقسام النهائية للنجاح في امتحان شهادة البكالوريا. *مجلة البحوث والدراسات العليا*. 4(1). ص ص 109 - 127.

البنتان، مشعل الأسمر. (2019). العوامل الاجتماعية المؤدية لسلوك التنمّر لتلاميذ المرحلة المتوسطة بمنطقة حائل – دراسة من منظور الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (42). ص ص 103 - 131.

بوشوشة، مريم، ونايت عبد السلام، كريمة. (2018). الألكستيميا لدى الطفل –تشخيص وعلاج-. *مجلة البحوث والدراسات الإنسانية*. (16). ص ص 31 - 48.

بوشوشة، مريم، ونايت عبد السلام، كريمة. (2021). تكييف مقياس تورنتو (TAS-20) لقياس الألكستيميا على البيئة الجزائرية. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 2(7). ص ص 306 - 326.

بوطبال، سعد الدين. (2015). توقعات الكفاءة الذاتية لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية). *مجلة الرواق*. (1). ص ص 43 - 62.

تاحوليت، عادل. (2021). مستوى الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات المدرسة العليا للأساتذة "آسيا جبار" قسنطينة. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(3). ص ص 312 - 327.

تازي، أمينة. (2022). الفعالية الذاتية لدى طلبة الجامعة وجودة الحياة. *مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية*. 4(15). ص ص 52 - 62.

جرايسي، طرب عيسى. (2012). *سلوك التنمّر وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة*. [رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية]

جروان، فتحي. (2010). *الفروق بين الذكاء الانفعالي بسلوك التنمّر لدى طلبة المرحلة الابتدائية في محافظة عكا*. [رسالة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. جامعة عمان العربية للدراسات العليا]

حفني، علي ثابت إبراهيم. (2022). الخوف من الشفقة وعلاقته بالألكستيميا لدى طلاب المرحلة الثانوية من ذوي خبرات التعلّق غير الآمن. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. 37(2). ص ص 1 - 68.

حلمي، جيهان أحمد. (2018). فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الألكستيميا لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 4(10). ص ص 83 - 140.

خلايفية، نصيرة، ومدوري، يمينة. (2020). الوساطة المدرسية كاستراتيجية للحد من ظاهرة التنمّر المدرسي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 1(6). ص ص 35 - 54.

خليفي، حفيظة. (2021). دراسة استطلاعية حول العنف هند الإناث بالإقامات الجامعية. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*. 6(1). ص ص 574 - 592.

خير الله، سيد حسن، والبنا، إسعاد عبد العظيم، وسالم، محمود مندورة، والطراونة، عبد الله محمود عبد الله. (2016). التوقعات الوالدية المدركة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية والتوافق النفسي لدى الطلاب المتفوقين في مدارس عبد الله الثاني للتميز في الأردن. *مجلة بحوث التربية النوعية*. (42). ص ص 90 - 119.

داود، نسيمة علي. (2016). العلاقة بين الألكستيميا وأنماط التنشئة الوالدية والوضع الاقتصادي والاجتماعي وحجم الأسرة والجنس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 12(4). ص ص 415 - 434.

دخان، إياد عمر سليمان. (2015). *المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمّر لدى الطلبة في منطقة الناصرة*. [أطروحة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. كلية العلوم التربوية والنفسية. جامعة عمان العربية]

الدسوقي، مجدي محمد. (2016). *مقياس السلوك التنمّري للأطفال والمراهقين*. دار جوانا للنشر والتوزيع. القاهرة.

رضوان، بدوية محمد سعد. (2015).الألكستيميا وعلاقتها بالمناخ الأسري والقلق الاجتماعي. *مجلة كلية الدراسات الإنسانية*. (15). ص ص 1 - 102.

الزبون، محمد سليم، والزغلول، محمد. (2016). برنامج تربوي مقترح للحد من الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *مجلة دراسات وأبحاث*. 8(25).

زرزايحي، سلوى، وغريب، العربي. (2022). الفاعلية الذاتية لدى طلبة قسم علوم التربية بجامعة وهران 2 في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع*. 2. 6(4). ص ص 57 - 76.

الزهراني، هاجر سعد الله أحمد، وناصف، عماد متولي أحمد. (2019). التنمّر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة قلوة. *مجلة البحوث والنشر والعلمي*. 35(6). ص ص 344 – 385.

سايحي، سليمة. (2018). التنمّر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي والعلاقات العامة في الجزائر*. 3(2). ص ص 73 - 100.

سرور، محمود محمد إبراهيم، وحبيب، رضا رزق إبراهيم، والأبيض، عادل عبد المعطي. (2021). الطموح الأكاديمي وعلاقته بالاندماج الجامعي لدى عينة من طلبة الجامعة. *مجلة التربية*. 192(4). ص ص 1232 - 1263.

سعيدي، عبد القادر بن عائشة، وإيدير، عبد الرزاق. (2020). الكفاءة الذاتية العامة وعلاقتها بمنظور الزمن لدى الطلبة الجامعيين (دراسة ميدانية لطلبة الجذع المشترك علوم اجتماعية بجامعة المدية). *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 7(1). ص ص 104 - 123.

السلطي، نادية سميح، ونوفل، محمد بكر، وأبوعواد، فريال محمد. (2014). مستوى التشاؤم لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن وعلاقته بدافعيتهم للتعلّم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*. 3(3). ص ص 31 - 48.

الشامي، حمدان ممدوح إبراهيم الشامي. (2020). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الروحي والصلابة النفسية وسلوك التنمّر لدى طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*. 2(1). ص ص 1 - 44.

شايع، رنا محسن. (2018). سلوك التنمّر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*. (40). ص ص 364 - 379.

شدمي، رشيدة. (2015). *واقع الصحة النفسية لدى المرأة المصابة بسرطان الثدي*. [رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس وعلوم التربية. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. الجزائر]

شرقي، رحيمة، وموساوي، فتحية. (2023). مجالات التفاعل الاجتماعي للطالبة الجامعية المقيمة وإنتاج العنف – دراسة سوسيولوجية-. *المجلة الجزائرية للأبحاث والدراسات*. 6(2). ص ص 77 - 99.

شريفي، هناء، وزقعار، فتحي. (2019). التنمّر وعلاقته ببعض الخصائص النفسية لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية. *مجلة أفكار وآفاق*. 7(1). ص ص 13 - 31.

الشريم، أحمد علي محمد. (2016). القدرة التنبئية للدافعية العقلية بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 10(2). ص ص 376 - 389.

الشطي، أمينة صلاح خليل. (2020). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة بدولة الكويت "دراسة مقارنة بين المتفوقين والعاديين". *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. 4(11). ص ص 43 – 72.

شطيبي، فاطمة الزهراء، وبوطاف، علي. (2014). واقع التنمّر في المدرسة الجزائرية – مرحلة التعليم المتوسط- (دراسة ميدانية). *مجلة دراسات نفسية*. 5(11). ص ص 71 - 104.

شناوي، رزيقة. (2022). *المعاناة النفسية لدى المدمن المنتكس –الألكستيميا نموذجا-*. [رسالة دكتوراه في علم النفس العيادي غير منشورة. قسم علم النفس. جامعة وهران 2]

الصرايرة، أيمن محمد. (2011). *الآثار النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية للتنمّر على ضحايا التنمّر من طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة الكرك*. [رسالة ماجستير منشورة. قسم الإرشاد والتربية الخاصة. جامعة مؤتة. الأردن]

الصرايرة، منى محمود. (2007). *الفروق في تقدير الذات والعلاقات الأسرية والاجتماعية والمزاج والقيادية والتحصيل الدراسي بين الطلبة المتنمّرين وضحاياهم والعاديين في مرحلة المراهقة*. [أطروحة ماجستير منشورة. قسم علم النفس التربوي. جامعة عمان العربية للدراسات العليا]

الطاهر، بن عبد الرحمان، وسويس، عمار. (2020). التنمّر المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط – دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة -. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 6(2). ص ص 348 - 375.

طرشاوي، رقية. (2009). *العنف والانحراف في الوسط الطلابي للأحياء الجامعية للبنات*. [أطروحة ماجستير في الأنثربولوجيا منشورة. جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان. قسم الثقافة الشعبية].

عبد الحميد، أسماء محمد. (2019). العوامل الدافعية المنبئة بالاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الجامعية في ضوء نظيرة التوقع – القيمة. *مجلة كلية التربية ببنها*. 117(2). ص ص 179 - 240.

عبد المجيد، حزيمة كمال، ومحمد، يسرى جاسم. (2019). توقعات النجاح والفشل لدى طلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*. 2019(30). ص ص 1 - 40.

العبيدي، صباح مرشود منوخ، والعزاوي، أمال جدوع أحمد. (2019). الدافعية العقلية وعلاقتها بمستوى الطموح الأكاديمي لدى كلبة الجامعة. *مجلة العلوم النفسية*. (22). ص ص 85 - 118.

العبيدي، عفراء إبراهيم. (2019). البلادة العاطفية لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري النوع والتخصص الدراسي. *مجلة متون*. 11(2). ص ص 155 – 178.

علجية، حنان. (2002). *العنف الجسدي داخل الإقامة الجامعية المختلطة*. [رسالة ماجستير منشورة في علم الاجتماع الثقافي. جامعة الجزائر. قسم علم الاجتماع]

عليوة، سمية. (2018). تأثير اعتقادات وإدراكات الفرد على الكفاءة الذاتية وممارسة السلوكيات الصحية للفرد. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*. 3(2). ص ص 71 – 87.

عيد، يوسف محمد يوسف. (2017). الألكستيميا (اضطراب التعبير الانفعالي) وعلاقتها ببعض المتغيّرات النفسية والديمغرافية لدى طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك خالد. *مجلة كلية التربية*. 99(2). ص ص 277 – 699.

العيدان، مهند عبد المحسن. (2019). الألكستيميا (Alexithymia) والذكاء الانفعالي: دراسة عاملية استكشافية. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*. 3(10). ص ص 31 – 62.

عيسو، عقيلة، وبوعلي، سعاد. (2020). التنمّر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري. *مجلة دراسات نفسية وتربوية*. 2.13(1). ص ص 357 - 384.

غباري، ثائر، وأبوشندي، يوسف، وأبوشعيرة، خالد، وجرادات، نادر. (2012). أنماط العزو السببي للنجاح والفشل لدى الطلبة الجامعيين في ضوء متغيري الجنس وحرية اختيار التخصص. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*. 2(26). ص ص 189 - 216.

غولي، حسن أحمد سهيل القرة، والعكيلي، جبار وادي باهض. (2018). أسباب سلوك التنمّر المدرسي لدى طلاب الصف الأول المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات وأساليب تعديله. *مجلة كلية التربية للبنات*. 29(3).

فارس، زين العابدين. (2016). صعوبة التعرف على المشاعر (الألكستيميا). *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. (3). ص ص 33 - 43.

فاسي، أمال. (2016). *الاكتئاب الأساسي والألكستيميا لدى مريض السرطان كنشاط عقلي مميز*. [رسالة دكتوراه منشورة. قسم علم النفس. جامعة محمد لمين دباغين- سطيف2]

فلقير، فتيحة، وبودوح، محمد. (2020). الألكستيميا لدى مرضى السرطان (دراسة ميدانية بمستشفى العفرون). *مجلة دراسات وأبحاث*. 12(1). ص ص 1001 - 1010.

قداش، فتيحة. (2021). عجز التعبير الانفعالي عند المرأة المصابة بالعقم. *مجلة العلوم الإنسانية*. 32(1). ص ص 485 - 502.

قزوي، ججيقة. (2022). أنماط التعلّق وعلاقتها بالألكستيميا لدى الطلبة الجامعيين. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*. 7(1). ص ص 1315 - 1335.

كافي، حسام، وبن محمد، علي حسن. (2012). *الأمن النفسي وعلاقته بتوقعات النجاح والفشل لدى عينة من الأيتام في مكة المكرمة*. [أطروحة ماجستير منشورة. قسم علم النفس. جامعة أم القرى]

الكركي، وجدان خليل. (2021). توقعات النجاح ونمط التعلّم لدى الطلبة الموهوبين في إقليم الجنوب في الأردن. *مجلة التربية*. 2(189). ص ص 412 - 443.

محمد، رباب عبد الفتاح أبو الليل. (2021). أثر المساندة على التنمّر المدرسي لدى عينة من طلاب المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف المملكة العربية السعودية. *المجلة العلمية للبحوث والنشر العلمي*. 37(9). ص ص 513 - 551.

محمد، هبة كمال مكي حسين. (2013). فعالية برنامج إرشادي في خفض الألكستيميا لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الوالدية. *مجلة كلية التربية*. (14). ص ص 632 - 664.

محمودي، نايلة أمال. (2017). *الضغوط الدراسية كمتغير معدل للعلاقة بين الفعالية الذاتية والدافعية للإنجاز (دراسة ميدانية على تلاميذ المستوى الثانوي بولاية البويرة)*. [رسالة دكتوراه في علم النفس المدرسي منشورة. قسم علم النفس. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الجزائر 2]

مدوري، وردة، وملال، خديجة. (2022). توقعات النجاح والفشل لدى الطالبة الجامعية المقيمة. *مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية*. 6(3). ص ص 325 - 341.

مزيان، أحمد. (2002). *مبادئ في البحث النفسي والتربوي*. (ط2). دار الغرب للنشر والتوزيع.

المساعيد، دينا زياد سليم. (2017). *سبل مواجهة تنمّر الطلبة من وجهة نظر مديري مدارس البادية الشمالية الشرقية*. [رسالة ماجستير منشورة. قسم الإدارة التربوية والأصول. كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت. الأردن]

مصطفاي، بوعناني، وكورات، كريمة. (2019). التنمّر المدرسي وعلاقته بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية سعيدة. *مجلة سلوك*. 5(1). ص ص 84 – 103.

مظلوم، مصطفى علي رمضان. (2017). تنظيم الانفعال وعلاقته بالألكستيميا لدى عيّنة من طلاب الجامعة (دراسة سيكومترية-كلينيكية). *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. (82). ص ص 143 - 212.

المعلا، نظمي حسين، والعظامات، عمر عطا الله. (2019). التنمّر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 10(28). ص ص 172 – 184.

مقاتلي، نعيمة. (2018). النماذج المفسرة للسببية المرضية للألكستيميا أثناء الطفولة. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*. (3). ص ص 301 - 318.

مكطوف، صبحية ياسر، والعبيدي، سرى غانم محمود. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمسايرة الاجتماعية لدى طلبة الجامعة. *مجلة التربية والعلم*. جامعة الموصل. 15(3). ص ص 337 - 362.

ملال، خديجة، وسي أحمد، أمال. (2022).الألكستيميا لدى الراشد المصاب بمرض الشريان التاجي. *مجلة آفاق فكرية*.. 10(1). ص ص 123 - 142.

هلايلي، يسمينة. (2021). العجز المتعلّم لدى التلاميذ بين توقعات الفشل ومؤهلات النجاح. *الحوار المتوسطي*. 12(1). ص ص 223 - 235.

ياسين، حمدي محمد، ومكاوي، لمياء محمد محمد. (2020). الكفاءة الذاتية المدركة للأمهات وأعراض الألكستيميا لأطفالهن الذاتويين "دراسة ارتباطية مقارنة". *المجلة المصرية للدراسات النفسية*. 30(109). ص ص 1 - 40.

درنوني، هدى. (2017). واقع التنمّر في الإدارة الجامعية. مجلة العلوم الإنسانية. (48). ص ص 359 - 376.

بولجاج، نشيدة. (2014). تصورات النجاح والفشل في امتحان البكالوريا وعلاقتها بقلق الامتحان لدى تلاميذ الأقسام النهائية (دراسة وصفية بثانويتي حسيبة بن بوعلي وسعاد دحلب بالقبة –الجزائر). المجلة الجزائرية. 2(4). ص ص 113 - 128.

بغالية، هاجر. (2017). الإقامة الجامعية للبنات بين مفهومي التثاقف والتقاطب (دراسة ميدانية بالحي الجامعي "الذكرى الثلاثون" – منطقة وهران –نموذجا-). مركز المعرفة الرقمي. ص ص 1-25.

المراجع الأجنبية:

Bonnet, A. Bréjard, V. Pasquier, A. Pedinielli, J. (2012). Affectivité et alexithymie : deux dimensions explicatives des relations entre symptômes dépressifs et anxieux. *La revue l'Encéphale*. 38(3). PP 187 - 193.

Ali,Z. Seyed,G. Nader,R,G. Sohyla,R. Kasra,S. Omid,M. (2017). Mediator role of experiential avoidance in relationship of perceived stress and alexithymia with mental health. *Eastern Mediterranean Health Journal*. 23(5).PP 335 – 341.

Boissonneault,J. Beaumont,C. (2018*). L'intimidation à l'adolescence : un guide pour soutenir l'action des parents. La collection de la Chaire*. Québec. Canada.

Brent, E. Polnick, B. (2012).Examining motivation theory in higher education: An expectancy theory analysis of tenured faculty productivity .*International Journal of Management, Business, and Administration*.15(1). PP 1 - 7.

Denollet, J,k,L. (2000).Type D personality.Psychosomatic Research. *Netherlands*. (49). PP 255 - 266.

Emelie, C. (2014).*Type D personality*.Digital comprehensive summaries of Uppsala dissertations from faculty of medicine 1034. PP 1 - 74.

Forsyth, D, R. (1986).An Attributional Analysis of Students' Reactions to Success and Failure." In The Social Psychology of Education: *Current Research and Theory*. Cambridge University Press. PP 17 - 38.

Picard, F. Gaudreau, N. (2016). L'intimidation, le parcours scolaire et la construction identitaire d'étudiants universitaires. *Les carnets de la chaire*. 1(3). PP 1 - 7.

Gomez, G. Soares, A. (2013). Inteligência, habilidadessociais e expectativasacadêmicas no desempenho de estudantes universitários. *Psicologia: Reflexão e Crítica*.26(4). PP 780 – 789.

Gordana, D. Milica, Z. (2014).Attributions to academic success and failure and the strategies for dealing with the examination situation as predictors of academic success .*Fact au niversitatis series: philosophy, sociology, psychology and history.* Serbia. 18(2). PP 67 - 80.

Cowie, H. Mayers, C. (2016). Bullying Among University Students: Cross-National Perspectives.*The International Journal of Emotional Education*.8(1). PP 109 - 119.

Kamuran, C. Sultan, T,K. Dilek ,E. (2018). Development of instrument of Bullying Behaviors in Nursing Education based on structured Equation Modeling. *Asian Nursing Rasearch*.12(4). PP 245 - 250.

Kinga, K.Anna, K.Anna, M. (2022).Intensification of Type D Personality Traits and Coping Strategies of People Staying in Polish Penitentiary Institutions-Cross-Sectional Study.*Environmental research and public health*. Poland. 19. 2301.PP 1 - 14.

Hepburn, L. Deborah,A. Beth,M. Matthew,M. (2012). Bullying and suicidal behaviors among urban high school youth.*Journal of Adolescent Health*. 51(1). PP 93 - 95.

Maili, P. Kristen, C. Esta, K. Kristina, K. Kaja, T. Maria, B,T. (2019). Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries. *Social Psychology and Education*. (23). PP 143 - 169.

Epinafio, E. Sonia, I.Pietro, A.Gianluca, L, C.Sabina, L G. (2018).Type D personality and Alexithymia: Common characteristics of two different constructs. Implications for research and clinical practice.*Frontiers in psychology*. Italy. 9(106). PP 1 - 9.

Mihai, D, R. (2014).Students Failure in Academic Environment.*Procedia-social and behavioral sciences*. M4. PP 170 - 177.

Mojtaba, H et al. (2015).The relationship between Alexithymia and types C and D personalities in people with depression disorders. *The international journal of indianpsychlogy*. India. 3(1). PP 94 - 103.

Blouin, P. (2011). *L'expérience d'émotionsnégatives chez les étudiants universitaires : le rôle des buts d'accomplissement et de l'estime de soi contingente.* Département des pratiques et fondements en éducation. Faculté des sciences de l'education. Uniçversité Laval. Québec. Canada.

Shahid, B .Irshad, H, S.Juhari, S. (2012).Students' Perception on the Service Quality of Malaysian Universities' Hostel Accommodation.*International journal of business and social science.*3(15). PP 213 - 222.

Vickerson, T. (2003).*The Impact of Place of Residence on the Academic Achievement and Retention of First-Time-in-College Students at an Urban Commuter University.* College of education & professional studies (Darden).

Şanli, T. Sanaçli, S. (2015).*Analysis of factors affecting future expectations of university students*.6(11). PP 25 - 36.

Frazer, W, J. Killin, R. (2003).Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lecturers perceive things differently?.*South African journal of education*.23(4). PP 254 - 260.

Yongyi,W.Ana,A. Mack, C. Shelley, D. F. Whalen. (2004).The Influence of Residence Hall Community onAcademic Success of Male and FemaleUndergraduate Students.*Journal of college and university studene housing*. PP 16 - 22.

Zamokuhle, M. (2021).The comparison of the academic performance of students that are staying at student residences and those who are staying in their homes.*Elementary Education Online*.20(4). PP 1562 - 1571.

Semenov, O. Oleshko, P. Tsymbal, S. Liashko, V. Shevchenko, A. Popovych, I. (2021). Research of social expectations of university students in the dimensions of psychological well-being. Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. (15).3. PP. 124 – 138.

Condén, E. (2014). Type D personality. Digital compréhensive summaries of Uppsala Dissertations From the faculty of medicine 1034.

Rosito, A,C. (2020) Academic achievement among university students : the role of causal attribution of academic success and failure. Humanitas Indonesian Psychological Journal .Vol. 17, No. PP, 23-33.

Fraser, W,J. Killen, R. (2023). Factors influencing academic success or failure of first-year and senior university students: do education students and lectures perceive things differently?. South African Journal of Education. Vol 23(4). PP 254 – 260.

الملاحق

الملحق (01): مقياس توقعات النجاح

التعليمة:
عزيزتي الطالبة إليك مجموعة من الأسئلة الرجاء منك الإجابة عنها بكل موضوعية حيث أنّ إجاباتك ستكون سرية وستستخدم لغرض البحث العلمي فقط. الرجاء الإجابة على جميع الأسئلة.

المقياس الأول

ت	الفقرات خلال مساري الأكاديمي أتوقع في المستقبل أن ...	محتمل جدا	محتمل	احتمال غير متأكد	ضعيف الاحتمال	بعيد الاحتمال
1	تكون لديّ القدرة على حل مشكلاتي الأكاديمية					
2	أتّخذ القرارات الصائبة التي تضمن تقدمي نحو الأمام.					
3	أتمكّن من تحقيق أهدافي.					
4	أكتشف أنّ خططي تسير بشكل جيد.					
5	أجد أنّ الأمور تجري كما أريد إذا بذلت الجهد الكافي.					
6	أترك انطباعاً جيداً في الأشخاص الذين ألتقي بهم للمرة الأولى.					
7	أحقق التميز في مهنتي.					
8	يصغي إليّ الآخرون باهتمام عندما أتكلم.					
9	أتمكن من التعامل مع رؤسائي في العمل.					
10	أتحمّل المسؤوليات التي تلقى علي بنجاح.					
11	يفهم الناس ما أريد قوله.					
12	أتعامل مع المشكلات غير المتوقعة بنجاح.					
13	تكون لديّ القدرة على مواجهة أي موقف بفعالية.					
14	أنّ الأمور الجيدة في الحياة تفوق الأمور السيئة.					
15	أكون ناجحة بشكل جيد في إدارة حياتي الشخصية.					
16	أساهم بشكل مؤثر في المجتمع.					
17	أحقق نجاحا في حياتي الأكاديمية والمهنية.					
18	أنجح في المشاريع التي أعمل بها.					
19	أتمكّن من العمل مع الآخرين.					
20	أتمكن من تعلّم مهارات الجديدة.					
21	لدي القدرة على كسب احترام الآخرين.					
22	أجد جهودي فعّالة في تغيير المواقف الصعبة.					
23	أحصل على التقدير الذي أستحقه.					
24	تتحسن ظروف حياتي نحو الأفضل.					
25	أنجح في معظم الأمور التي أقوم بها.					
26	أواجه الكثير من مواقف النجاح في حياتي.					
27	أتعامل بشكل فعّال مع المواقف الطارئة.					

28	أحقق نجاحا في الأمور التي أواجهها على المدى البعيد.					
29	أحقق الأهداف الأكاديمية والمهنية التي وضعتها لنفسي.					
30	أكون فردا صالحا في المجتمع.					

الملحق (02): مقياس الألكستيميا (TAS 20)

	الفقرات	**معارضة تماما**	**معارضة نسبيا**	**لست موافقة ولا معارضة**	**موافقة نسبيا**	**موافقة تماما**
1	غالبا لا أرى مشاعري بوضوح.					
2	من الصعب عليّ إيجاد الكلمات المناسبة لوصف مشاعري.					
3	أشعر بأحاسيس في جسمي حتى الأطباء لا يستطيعون فهمها.					
4	أستطيع وصف مشاعري بسهولة.					
5	أفضّل حل المشكلة بدل مجرد وصفها أو الحديث عنها.					
6	عندما أكون منزعجة لا أعرف ما إذا كنت حزينة أم خائفة أم غاضبة.					
7	غالبا ما أكون مشوشة بشأن أحاسيس في جسمي.					
8	أفضّل أن أدع الأمور تحدث كما هي بدلا من محاولة فهم أسباب حدوثها بهذا الشكل.					
9	لديّ مشاعر لست قادرة على تحديدها بشكل واضح.					
10	من الضروري للأشخاص معرفة ما يشعرون به.					
11	أجد صعوبة في وصف شعوري نحو الآخرين.					
12	يطلب مني الآخرون باستمرار أن أعبّر					

	عن مشاعري أكثر.					
13	لا أعرف ما الذي يجري بداخلي.					
14	في معظم الأوقات لا أعرف لماذا أنا غاضبة.					
15	أفضّل الحديث مع الناس حول روتين حياتهم اليومي بدل الحديث عن مشاعرهم.					
16	أفضّل مشاهدة العروض الترفيهية الكوميدية بدل مشاهدة العروض الدرامية.					
17	أجد صعوبة في البوح بمشاعري الخاصة حتى لأقرب أصدقائي.					
18	يمكنني أن أشعر بأنني قريبة من شخص ما، حتى في لحظات صمته.					
19	أجد أن تحليل مشاعري يفيدني في حل مشاكلي الشخصية.					
20	البحث عن معنى خفي في الأفلام أو المسرحيات يقلل من المتعة في مشاهدتها.					

<u>الملحق (03)</u>: استبيان التعرض للتنمّر بالإقامة (النسخة الأولية)

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم النفس و الأرطوفونيا

التخصص: علم النفس المدرسي

المستوى: دكتوراه

الأستاذ (ة):.....

الموضوع : طلب تحكيم استبيان "التنمّر داخل الإقامة الجامعية"

أستاذي المحترم، أستاذتي المحترمة، في إطار تحضير أطروحة دكتوراه في علم النفس المدرسي،و الموسومة ب "توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيري الألكستيميا والتعرّض للتنمّر بالإقامة الجامعية"، تمّ بناء استبيان من أجل قياس "التنمّر داخل الإقامة الجامعية".
الرجاء من حضرتكم تبيان مدى انتماء كل فقرة إلى البعد الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة الفقرات لقياس المتغير و اقتراح البديل المناسب في حالة عدم مناسبة الفقرة.

الطالبة: مدوري وردة

1- البعد الأول: التنمّر اللفظي

هو كل ما تتعرض له الطالبة الجامعية المقيمة من شتائم وتهديدات وصراخ واستفزازات من طرف كل من الزميلات، عمال الإقامة، أمام الإقامة.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة للبعد					مناسبة	التعديل المقترح
		%0	%25	%50	%75	%100	نعم / لا	
1	تعرّضت للشتم							
2	تعرّضت للتهديد							
3	تعرّضت للتوعّد بالإيذاء							
4	تعرّضت للصراخ							
5	تمّ الاستهزاء بي بسبب مظهري (طولي، شكلي، طريقة لبسي ...إلخ)							
6	تمّ الاستهزاء بي بسبب أصولي (منطقة سكني، لهجتي، طريقة كلامي ... إلخ)							
7	تمّ اختلاق المشاكل معي لأتفه الأسباب							
8	تمّ نعتي بأقبح الصفات							
9	تمّ نشر الشائعات عني							
10	تمّ توجيه لي نظرات مخيفة وغاضبة							
11	تمّ إصدار تعليقات سيئة عن شخصيتي							
12	تمّ جرح مشاعري							
13	تعرّضت للاستفزاز							
14	تمّت مقاطعتي أثناء الحديث							
15	لا تتم إعارة حديثي أي اهتمام							
16	تعرّضت للسخرية							

2- البعد الثاني: التنمّر الجسدي

هو كل ما تتعرض له الطالبة الجامعية المقيمة من ضرب ودفع وحشر وخنق وشد الشعر من طرف كل من الزميلات، عمال الإقامة، أمام الإقامة.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة للبعد					مناسبة	التعديل المقترح
		%0	%25	%50	%75	%100	نعم / لا	
1	تعرّضت للضرب							
2	تعرّضت للدفع على السلالم							
3	تمّ حشري في الزاوية بقوة							
4	تمّ إمساكي من شعري							
5	تمّ إمساك يدي بالقوة							
6	تمّ جرحي بأداة حادة							
7	تمّ قص شعري							
8	تمّ طرحي أرضا							
9	تمّ خنقي							
10	أجبرت على القيام بأشياء لا أرغب فيها							

- البعد الثالث: التنمّر الاجتماعي

هو كل ما تتعرض له الطالبة الجامعية المقيمة من تحريض للوقوع في الشجار، وكشف للأسرار، والسيطرة، والإقصاء الاجتماعي من طرف كل من الزميلات، عمال الإقامة، أمام الإقامة.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة للبعد					مناسبة	التعديل المقترح
		0%	25%	50%	75%	100%	نعم / لا	
1	تمّ تحريض الآخرين للشجار معي							
2	تمّ كشف أسراري							
3	تعّرضت للسيطرة							
4	تمّ إظهار قوة شخصيتهم عليّ							
5	تعرّضت للوشاية							
6	تمّ الضغط على الآخرين لعدم مصادقتي							
7	تمّ التقليل من شأني أمام الآخرين							
8	تمّ الاستهزاء بي لإضحاك الآخرين							
9	تمّ اتخاذ قرارات نيابة عني							
10	تمّ تشويه صورتي أمام الآخرين							

4- البعد الرابع: التنمّر الجنسي

هو كل ما تتعرض له الطالبة الجامعية المقيمة من إشاعات جنسية، تحرّش جنسي، تعليقات ذات طابع جنسي، اللمس بطريقة غير أخلاقية من طرف كل من الزميلات، عمال الإقامة، أمام الإقامة.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة للبعد					مناسبة	التعديل المقترح
		0%	25%	50%	75%	100%	نعم / لا	
1	تمّ إطلاق إشاعات جنسية عني							
2	تعرّضت للتحرش الجنسي							

3	تمّ اعتراض طريقي لمغازلتي								
4	تمّت محاولة مواعدتي تحت التهديد								
5	تمّ توجيه تعليقات ذات طابع جنسي لي								
6	تمّت إزاحة ملابسي عن جسدي								
7	تعرّضت للمس بطريقة غير أخلاقية								
8	أجرت زميلتي حوارات جنسية في الهاتف أمامي								
9	تعمّدت زميلتي البقاء بلباس عار داخل الغرفة								
10	تم ابتزازي لإقامة علاقة جنسية								

5- البعد الخامس: التنمّر الخاص بإتلاف الممتلكات

هو كل ما تتعرض له الطالبة الجامعية المقيمة من استيلاء على الأغراض بالقوة، السرقة، تخريب للأغراض والممتلكات الشخصية، إخفاء الأغراض للاستفزاز، حرق الأغراض من طرف كل من الزميلات، عمال الإقامة، أمام الإقامة.

الرقم	الفقرات	مدى انتماء الفقرة للبعد					مناسبة	التعديل المقترح
		0%	25%	50%	75%	100%	نعم / لا	
1	قامت زميلاتي بأخذ أغراضي الشخصية مني دون علمي							
2	رفضت زميلاتي أحيانا إرجاع ما استعارته مني							
3	تعمّدت زميلاتي أخذ أغراضي مني بالقوة							
4	تمّت سرقة بعض أغراضي الشخصية							
5	خرّبت زميلاتي أغراضي وممتلكاتي الشخصية							
6	أخفت بعض زميلاتي أغراضي لاستفزازي							

7	تمّ حرق أغراضي الشخصية									
8	تمّ تقطيع ملابسي بالمقص أثناء غيابي									
9	تمّ وضع بعض الطلاسم (الشعوذة) في أغراضي									
10	قامت زميلتي بممارسة طقوس الشعوذة داخل الغرفة قصد استبعادي وإخراجي من الغرفة									

الملحق(4): قائمة الأساتذة المحكمين

الأستاذ(ة)	جامعة الانتماء	الأستاذ(ة)	جامعة الانتماء
أ.د. ياسين آمنة	جامعة وهران2	أ.د. رحال سامية	جامعة الشلف
أ.د. قادري حليمة	جامعة وهران2	د. عايش صباح	جامعة الشلف
أ.د. كبداني خديجة	جامعة وهران2	أ.د. بوجلال سهيلة	جامعة المسيلة
د. بلعابد عبد القادر	جامعة وهران2	د. مرغم سعاد	جامعة الشلف
د. محرزي مليكة	جامعة وهران2	د. بلخير فايزة	جامعة غليزان
د. موفق كروم	جامعة عين تموشنت	د. قاجة كلثوم	جامعة الشلف
د. بن عمور جميلة	جامعة الشلف	د. بن حليلم اسماء	جامعة سيدي بلعباس
د. ملال صافية	جامعة وهران2	أ.د. عبد الرحيم ليندة	جامعة سيدي بلعباس

الملحق (05): صدق المحكمين

1- البعد الأول: التنمّر اللفظي

	الفقرة	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	المحكم 6	المحكم 7	المحكم 8	المحكم 9	المحكم 10	المحكم 11	المحكم 12	النسبة الكلية
1	تعرّضت للشتم	100	100	75	75	75	100	100	75	100	100	50	75	85.41
2	تعرّضت للتهديد	100	100	75	100	75	100	100	100	75	100	100	50	89.58
3	تعرّضت للتوعّد بالإيذاء	0	0	75	100	75	100	100	100	75	100	0	50	64.58
4	تعرّضت للصراخ	75	75	25	75	25	0	100	100	50	100	0	0	52.08
5	تمّ الاستهزاء بي بسبب مظهري (طولي، شكلي، طريقة لبسي ...إلخ)	100	100	100	75	0	100	100	100	100	100	100	75	87.5
6	تمّ الاستهزاء بي بسبب أصولي (منطقة سكني، لهجتي، طريقة كلامي ... إلخ)	100	100	100	100	0	100	100	100	100	100	100	75	89.58
7	تمّ اختلاق المشاكل معي لأتفه الأسباب	75	100	25	100	0	75	50	0	100	50	0	50	52.08
8	تمّ نعتي بأقبح الصفات	100	100	75	75	0	100	100	100	100	100	100	50	43.33
9	تمّ نشر الشائعات عني	100	100	75	100	0	100	100	100	100	75	100	75	36.41
10	تمّ توجيه لي نظرات مخيفة وغاضبة	75	100	25	100	0	25	25	0	100	75	100	25	54.16
11	تمّ إصدار تعليقات سيئة عن شخصيتي	75	25	75	100	75	75	100	100	100	100	100	75	83.33
12	تمّ جرح مشاعري	100	100	75	100	50	100	0	100	75	100	100	75	51.25
13	تعرّضت للاستفزاز	100	100	25	100	75	100	0	100	100	100	100	75	81.25
14	تمّت مقاطعتي أثناء الحديث	0	50	75	50	0	0	50	100	50	50	100	50	47.91
15	لا تتم إعارة حديثي أي اهتمام	75	100	75	75	25	100	100	100	100	100	75	75	83.33
16	تعرّضت للسخرية	25	25	50	50	25	0	50	50	25	50	50	25	35.41

2- البعد الثاني: التنمّر الجسدي

	الفقرة	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	المحكم 6	المحكم 7	المحكم 8	المحكم 9	المحكم 10	المحكم 11	المحكم 12	النسبة الكلية
1	تعرّضت للضرب	100	100	75	75	50	0	100	0	75	100	100	100	72.91
2	تعرّضت للدفع على السلالم	100	100	75	100	25	50	100	0	100	100	100	100	79.16
3	تمّ حشري في الزاوية بقوة	75	100	25	75	25	50	100	100	100	100	100	0	70.83
4	تمّ إمساكي من شعري	100	75	75	75	25	25	100	75	100	100	100	100	79.16
5	تمّ إمساك يدي بالقوة	100	100	75	100	25	25	100	100	100	100	100	100	85.41
6	تمّ جرحي بأداة حادة	100	100	75	75	25	0	100	0	100	100	100	100	72.91
7	تمّ قص شعري	100	0	75	75	0	50	100	75	100	100	100	100	72.91
8	تمّ طرحي أرضا	100	75	75	100	25	50	100	75	100	100	100	100	83.33
9	تمّ خنقي	100	100	25	100	25	0	100	75	100	100	100	100	77.08
10	أجبرت على القيام بأشياء لا أرغب فيها	100	100	75	75	75	50	100	100	100	0	100	25	65

3- البعد الثالث: التنمّر الاجتماعي

	الفقرة	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	المحكم 6	المحكم 7	المحكم 8	المحكم 9	المحكم 10	المحكم 11	المحكم 12	النسبة الكلية
1	تمّ تحريض الآخرين للشجار معي	100	100	100	75	50	75	100	100	100	100	100	100	91.66
2	تمّ كشف أسراري	100	100	25	75	50	75	100	75	75	100	100	100	81.25
3	تعّرضت للسيطرة	0	75	25	50	25	50	100	100	100	100	50	25	58.33
4	تمّ إظهار قوة شخصيتهم عليّ	50	25	25	75	25	25	100	100	75	100	0	75	56.25
5	تعرّضت للوشاية	75	100	75	75	75	50	100	75	100	100	100	100	55.41
6	تمّ الضغط على الآخرين لعدم مصادقتي	75	100	75	100	0	75	100	100	75	100	100	100	83.33
7	تمّ التقليل من شأني أمام الآخرين	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100	100	100	95.83
8	تمّ الاستهزاء بي لإضحاك	100	100	100	100	50	100	100	100	100	100	100	100	95.83

	الآخرين												
9	تمّ اتخاذ قرارات نيابة عني	50	100	75	25	50	100	100	50	100	100	100	75	77.08
10	تمّ تشويه صورتي أمام الآخرين	50	100	75	100	100	75	100	100	100	100	100	100	41.66

4- البعد الرابع: التنمّر الجنسي

	الفقرة	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	المحكم 6	المحكم 7	المحكم 8	المحكم 9	المحكم 10	المحكم 11	المحكم 12	النسبة الكلية
1	تمّ إطلاق إشاعات جنسية عني	50	100	100	100	75	100	25	75	25	75	75	100	65
2	تعرّضت للتحرش الجنسي	100	100	100	100	50	100	75	75	100	75	100	100	89.58
3	تمّ اعتراض طريقي لمغازلتي	75	100	100	100	0	100	100	75	75	75	100	75	51.25
4	تمّت محاولة مواعدتي تحت التهديد	0	100	100	100	100	100	100	50	50	75	100	100	81.25
5	تمّ توجيه تعليقات ذات طابع جنسي لي	0	100	100	75	100	100	50	75	75	75	100	100	79.16
6	تمّت إزاحة ملابسي عن جسدي	50	100	100	100	100	100	75	25	100	75	0	100	77.08
7	تعرّضت للمس بطريقة غير أخلاقية	100	100	100	100	100	100	75	75	50	25	100	100	85.41
8	أجرت زميلتي حوارات جنسية في الهاتف أمامي	50	100	100	25	0	0	0	25	75	75	75	50	47.91
9	تعمّدت زميلتي البقاء بلباس عار داخل الغرفة	75	100	100	100	0	0	0	0	75	75	100	50	56.25
10	تم ابتزازي لإقامة علاقة جنسية	75	100	100	100	100	100	25	75	100	75	100	100	37.5

5- البعد الخامس: التنمّر الخاص بإتلاف الممتلكات

	الفقرة	المحكم 1	المحكم 2	المحكم 3	المحكم 4	المحكم 5	المحكم 6	المحكم 7	المحكم 8	المحكم 9	المحكم 10	المحكم 11	المحكم 12	النسبة الكلية
1	قامت زميلاتي بأخذ أغراضي الشخصية مني دون علمي	100	100	100	75	100	25	75	75	75	75	75	100	81.25
2	رفضت زميلاتي أحيانا إرجاع ما استعارته مني	100	100	100	75	100	25	75	100	75	100	100	100	67.5
3	تعمّدت زميلاتي أخذ أغراضي مني بالقوة	100	100	100	100	100	100	75	100	75	100	100	100	95.83
4	تمّت سرقة بعض أغراضي الشخصية	100	100	100	75	100	25	75	100	75	100	0	100	79.16
5	خرّبت زميلاتي أغراضي وممتلكاتي الشخصية	100	100	100	100	100	100	75	100	75	100	100	100	95.83
6	أخفت بعض زميلاتي أغراضي لاستفزازي	75	50	50	75	50	50	75	100	75	50	75	75	66.66
7	تمّ حرق أغراضي الشخصية	75	100	100	100	100	25	25	100	75	50	100	75	57.08
8	تمّ تقطيع ملابسي بالمقص أثناء غيابي	100	100	100	100	100	25	75	75	75	100	100	100	87.5
9	تمّ وضع بعض الطلاسم (الشعوذة) في أغراضي	75	100	100	100	100	25	75	50	75	100	0	75	72.91
10	قامت زميلتي بممارسة طقوس الشعوذة داخل الغرفة قصد استبعادي وإخراجي من الغرفة	75	100	100	100	75	25	75	50	75	0	0	75	62.5

الملحق (06): استبيان التعرض للتنمّر بالإقامة (النسخة النهائية)

التعليمة:
خلال **الأشهر الستة(06) الأخيرة** : تعرضت إلى السلوكات التالية سواء من طرف رفيقات الغرفة ،المقيمات في الحي الجامعي، عمال الإقامة، أو أمام محيط الإقامة

ت	الفقرات	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما
1	تعرضت للشتم					
2	تعرضت للتهديد					
3	تعرضت للإستهزاء بسبب مظهري					
4	تعرضت للسخرية بسبب أصولي (منطقة سكني، لهجتي، كلامي)					
5	صدرت تعليقات سيئة عن شخصي					
6	تعرضت للاستفزاز					
7	لا يهتم الآخرون بحديثي وآرائي					
8	تعرضت للدفع على السلالم					
9	تعرضت للشد من شعري					
10	تم إمساكي بالقوة					
11	تم طرحي أرضا					
12	تم تهديدي بالخنق					
13	تم تحريض الآخرين للشجار معي					
14	تم إفشاء أسراري					
15	تم التأثير على الآخرين لعدم مصادقتي					
16	تم التقليل من شأني أمام الآخرين					
17	تم الاستهزاء بي لإضحاك الآخرين					
18	تم اتخاذ قرارات تخصني دون موافقتي					
19	تعرضت للتحرش الجنسي					
20	تمت محاولة مواعدتي تحت التهديد					
21	تم توجيه تعليقات ذات طابع جنسي لي					
22	تمت محاولة نزع ثيابي عني					
23	تعرضت للمس بطريقة غير أخلاقية					
24	تم أخذ اغراضي الشخصية لإزعاجي					
25	تم أخذ أغراضي مني بالقوة					
26	تم إخفاء أغراضي لإثارة غضبي					
27	تم تخريب أغراضي الشخصية					
28	تم تمزيق ملابسي أثناء غيابي					

ملحق (07) : مصفوفة الارتباطات بين عبارات وأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الألكستيميا

الأبعاد / الفقرات	صعوبة تحديد المشاعر	صعوبة وصف المشاعر	التفكير الموجه للخارج	الدرجة الكلية
01	**0.87**			**0.77**
03	**0.86**			**0.48**
06	**0.72**			**0.88**
07	**0.80**			**0.75**
09	**0.75**			**0.69**
13	**0.74**			**0.68**
14	**0.69**			**0.85**
02		**0.66**		**0.62**
04		**0.76**		**0.73**
11		**0.72**		**0.68**
12		**0.67**		**0.79**
17		**0.67**		**0.61**
05			**0.84**	**0.55**
08			**0.67**	**0.79**
10			**0.71**	**0.57**
15			**0.68**	**0.58**
16			**0.66**	**0.55**
18			**0.66**	**0.62**
19			**0.67**	**0.48**
20			**0.69**	**0.77**
الدرجة الكلية	**0.74**	**0.66**	**0.59**	

(** معاملات الارتباط دالة عند 0.05)

ملحق (08): مصفوفة الارتباطات بين عبارات وأبعاد والدرجة الكلية لمقياس توقعات النجاح

الأبعاد / الفقرات	الفعالية الذاتية	حل المشكلات	التوجه المهني	الدرجة الكلية
03	**0.81**			**0.86**
04	**0.70**			**0.67**

06	**0.62			**0.79
08	**0.87			**0.78
10	**0.85			**0.79
13	**0.74			**0.69
14	**0.90			**0.65
16	**0.86			**0.89
18	**0.89			**0.75
20	**0.61			**0.88
23	**0.79			**0.69
24	**0.64			**0.75
26	**0.84			**0.75
28	**0.87			**0.79
29	**0.91			**0.67
01		**0.74		**0.68
09		**0.69		**0.77
05		**0.61		**0.83
15		**0.77		**0.75
11		**0.89		**0.87
19		**0.64		**0.70
12		**0.88		**0.67
25		**0.69		**0.87
02			**0.84	**0.81
07			**0.70	**0.86
12			**0.69	**0.74
17			**0.61	**0.60
22			**0.64	**0.68
27			**0.69	**0.74
30			**0.61	**0.69
الدرجة الكلية	**0.96	**0.76	**0.46	

(** معاملات الارتباط دالة عند 0.05)

ملحق (09): مصفوفة الارتباطات بين عبارات وأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التعرض للتنمّر

الأبعاد / الفقرات	التنمّر اللفظي	التنمّر الجسدي	التنمّر الاجتماعي	التنمّر الجنسي	إتلاف الممتلكات	الدرجة الكلية
01	**0.86**					**0.81**
02	**0.80**					**0.68**
03	**0.82**					**0.69**
04	**0.84**					**0.75**
05	**0.85**					**0.79**
06	**0.74**					**0.66**
07	**0.49**					**0.65**
08		**0.76**				**0.82**
09		**0.86**				**0.72**
10		**0.52**				**0.68**
11		**0.77**				**0.69**
12		**0.54**				**0.65**
13			**0.84**			**0.65**
14			**0.57**			**0.72**

15	**0.72					**0.67
16	**0.74					**0.68
17	**0.49					**0.77
18	**0.64					**0.83
19		**0.82				**0.65
20		**0.73				**0.80
21		**0.66				**0.70
22		**0.65				**0.66
23		**0.49				**0.82
24					**0.79	**0.71
25					**0.85	**0.66
26					**0.71	**0.74
27					**0.62	**0.68
28					**0.71	**0.73
الدرجة الكلية	**0.91	**0.86	**0.71	**0.74	**0.50	

(** معاملات الارتباط دالة عند 0.05)

Expectations of academic success among a female student in light of the Alexithymia and the exposure to bullying variables in university residence

ABSTRACT:

Objective: This study targeted the subject of Expectations of academic success among a female student in light of Alexithymia and the exposure to bullying' variables in university residence.

Method: The study was based on the quantitative method , it was conducted on a sample of 1151 female students residing in 3 university residences in Oran -Senia with the use of the following tools: academic success expectations standard, alexithymia standard (TAS-20), and the bullying's exposure standard.

Results : The level of expectations for academic success and alexithymia is average for the resident university student; The level of exposure to bullying is low among the resident university student; Both alexithymia and exposure to bullying at the university residence contribute in setting expectations for academic success, alexithymia, and bullying among the resident university student.

Key words: Academic success expectations, Alexithymia, Bullying, Resident student .

Attentes de réussite Académique des étudiantes à la lumière des variables de l'alexithymie et de l'exposition au harcèlement dans les résidences universitaires

Résumé :

Objectif : La présente étude a ciblé le thème « Attentes de réussite académique des étudiantes à la lumière des variables de l'alexithymie et de l'exposition au harcèlement en résidence universitaire ».

Méthode :L'étude s'est appuyée sur la méthode quantitative, et a *été* menée auprès de 1151 étudiantes résidantes dans trois résidences universitaires Oran-Senia à l'aide des outils suivants : Echelle des attentes en matière de réussite académique ; Echelle d'alexithymie (TAS-20) ; Echelle de l'exposition au harcèlement.

Résultats : Un niveau moyen d'attentes en matière de réussite académique et l'alexithymie chez les étudiantes universitaires résidentes ;Un niveau faible de l'exposition au harcèlement chez les étudiantes universitaires résidentes ; L'alexithymie et l'exposition au harcèlement dans les résidences universitaires contribuent à déterminer les attentes de réussite académique chez étudiantes universitaires résidentes.

Mots-clés : Attentes de réussite académique ;Alexithymie ;Harcèlement, Etudiante résidente.

توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيري الألكستيميا والتعرض للتنمر بالإقامة الجامعية

الملخص:

الموضوع: استهدفت الدراسة موضوع "توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة في ضوء متغيري الألكستيميا والتعرض للتنمر بالإقامة الجامعية" .

المنهج: تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم إجراء الدراسة الأساسية على عينة قوامها 1151 طالبة مقيمة في ثلاث إقامات جامعية بوهران-السانيا-، وباستخدام الأدوات التالية: مقياس توقعات النجاح الأكاديمي، مقياس الألكستيميا (TAS-20)، مقياس التعرض للتنمر.

النتائج: مستوى توقعات النجاح الأكاديمي والألكستيميا متوسط لدى الطالبة الجامعية المقيمة، مستوى التعرض للتنمر منخفض لدى الطالبة الجامعية المقيمة، تساهم كل من الألكستيميا والتعرّض للتنمّر داخل الإقامة الجامعية على تحديد توقعات النجاح الأكاديمي لدى الطالبة الجامعية المقيمة.

كلمات مفتاحية : توقعات النجاح الأكاديمي، الألكستيميا، التنمر، الطالبة المقيمة.