مجلـــة العلـــوم التربـــوية والدراســـات الإنســـانيـــة
Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2709-0302 (online)
ISSN: 2617-5908 (print)

التنمر الإلكتروني وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين (دراسة مقارنة)(*)

م. د/ أحمد علوان شبرم
كلية التربية للبنات، جامعة بغداد - العراق
ahmad.a@coeduw.uobaghdad.edu.iq
م. د/ ياسين طرار غند
كلية التربية للبنات، جامعة بغداد - العراق
Yassin.t@coeduw.uobaghdad.edu.iq

*) تاريخ تسليم البحث 3/1/2026 تاريخ قبوله للنشر 18/2/2026
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

التنمر الإلكتروني وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين (دراسة مقارنة)

م. د/ أحمد علوان شبرم
كلية التربية للبنات، جامعة بغداد - العراق
م. د/ ياسين طرار غند
كلية التربية للبنات، جامعة بغداد - العراق

الملخص

يهدف البحث الحالي إلى تعرف التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين، وكذلك تعرف الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين، وقوة واتجاه العلاقة بين التنمر الإلكتروني والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين، وتكونت عينة البحث من الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين، واشتمل أدوات البحث على بناء مقياس التنمر الإلكتروني وكذلك بناء مقياس الشعور بالوحدة النفسية، وتوصلت نتائج البحث إلى ان العينة تعاني من التنمر الإلكتروني لدى العاديين أكثر من المتفوقين، كذلك يعانون من الشعور بالوحدة النفسية لدى العاديين أكثر من المتفوقين، كذلك توجد علاقة طردية بين التنمر الإلكتروني والوحدة النفسية لدى المتفوقين والعاديين، كما لُخصت النتائج إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التنمر الإلكتروني، الشعور بالوحدة النفسية، المتفوقين وأقرانهم العاديين.

Cyberbullying and Its Relationship with Psychological Loneliness among Gifted Students and Their Ordinary Peers (A Comparative Study)

Dr. Ahmed Alwan Shebrem (Ph.D)

College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq

Dr. Yassin Tarar Ghand (Ph.D)

College of Education for Women, University of Baghdad, Iraq

Abstract

The current research aims to identify cyberbullying among gifted students and their ordinary peers, as well as to identify feelings of loneliness among them, and the strength and direction of the relationship between cyberbullying and feelings of loneliness among gifted students and their ordinary peers.

The research sample consisted of gifted students and their ordinary peers. The study tools constructed the cyberbullying scale and a scale for feelings of loneliness. The research results showed that the ordinary students suffer from cyberbullying more than the gifted peers, also, they suffer from feelings of loneliness more than the gifted students. As there is also a direct relationship between cyberbullying and psychological loneliness among gifted students and their ordinary peers.

The results were summarized into set of conclusions, recommendations, and suggestions.

Keywords: Cyberbullying, Psychological Loneliness, Gifted Students, Ordinary Peers.

مشكلة البحث:

مع التطور السريع في وسائل الاتصال الإلكترونية، وظهور شبكات التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك، ومنصة أكس، وإنستغرام وغيرها، وما يصاحب ذلك من غياب للرقابة وسوء الاستخدام، برزت ظاهرة التنمّر الإلكتروني بوصفها خطرًا يُهدد أبناءنا، فلم تعد هذه الظاهرة مقصورة على المدرسة، بل امتدت إلى الفضاء الإلكتروني، حيث تكمن خطورتها في سرعة انتشار المحتوى الضار مثل الكلمات المسيئة أو الشائعات أو الصور غير اللائقة أو التهديدات، إذ يُمكن تداولها على نطاق واسع خلال ثوانٍ قليلة عبر النسخ والمشاركة، مما يصعّب السيطرة عليها أو معالجتها حتى في حال معرفة المتنمّر ومحاسبته (حسين، 2016: 46).

ولِدراسة هذه الظاهرة، اتجه الباحثون إلى فئة الطلبة بوصفهم اللُبنة الأساسية في بناء المجتمع، ومن خلالهم يمكن النهوض بالبلد وصياغة مستقبله بما ينسجم مع متطلبات العصر، والتقدم التكنولوجي، وفي هذا السياق عُقدت العديد من المؤتمرات التربوية في العراق التي تناولت هذا المجال، من أبرزها المؤتمر التربوي النوعي الحادي عشر في مجال المناهج، المنعقد خلال المدة (14-1985/12/17)، الذي أوصى بضرورة التركيز على تزويد الطلبة بوسائل اكتساب المعرفة وتنمية مهارات التعلم، بدلًا من الاقتصار على المعرفة ذاتها، كما أكد المؤتمر السابع لمديري معاهد إعداد المعلمين، والمعلمات، ومعاهد الفنون الجميلة، المنعقد في (12-2000/8/13)، على أهمية رفع مستوى التفكير لدى الطلبة وتنمية قدراتهم العقلية العليا (العديني، 2003: 1).

ومع تزايد استخدام طلبة المدارس، والشباب للتكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها عبر الإنترنت، تجددت صور التنمّر الإلكتروني، إذ تختلف عن أشكال التنمّر التقليدي لكونها تعتمد على خصائص الأجهزة الإلكترونية والتقنيات الحديثة التي تمنح المتنمّر القدرة على التخفي، مما يجعل التنمّر الإلكتروني أكثر جذبًا، وانتشارًا بين مستخدمي وسائل التواصل، كما أن سهولة نقل المحتوى، وغياب التعاطف الوجداني الناتج عن عدم رؤية آثار الأفعال على الضحية، إضافة إلى ضعف الرقابة، كلها عوامل تسهّل انتشاره (Akbulut & Eristi, 2011: 27)، وهذا قد يؤثر على الوحدة النفسية لدى الطلبة في هذه المرحلة الحساسة من أعمارهم، ومن هنا برزت الحاجة الملحّة إلى دراسة هذه الظاهرة، لما تخلّفه من تداعيات خطيرة انعكست على الفرد، والمجتمع على حدٍ سواء، وأسهمت في تعزيز السلوك العدواني، وأنماط التفكير العدائي لدى بعض الفئات.

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: **هل توجد علاقة بين التنمّر الإلكتروني والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين واقرانهم العاديين؟**

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي التعرف إلى:

1- التنمر الإلكتروني لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين.

2- الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين.

3- قوة واتجاه العلاقة بين التنمر الإلكتروني والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين.

أهمية البحث:

إن المجتمع لكي ينمو ويتطور بحاجة إلى مساهمة جميع أفراده، ولا يتحقق ذلك إلا إذا كان الفرد متوافقًا جسديًا وعقليًا وسلوكيًا مع ذاته ومع المجتمع الذي ينتمي إليه، إذ إن معاناة الفرد من اضطرابات أو انحرافات في شخصيته أو سلوكه قد تحدّ من قدرته على التفكير السليم الذي يساعده على أداء واجباته والنجاح فيها، مما ينعكس سلبًا عليه وعلى مجتمعه (التميمي، 2016: 23).

ونظرًا لأهمية مرحلة المراهقة وما يترتب عليها من آثار تربوية تحدد المعالم الأساسية للشخصية الإنسانية، فان من أهم أولويات البحث العلمي في هذا المجال الاهتمام بكل ما يحقق البناء السليم لشخصية المراهق والارتقاء بها، ولعل الاهتمام بتفكيره الخلقي الذي تستند إليه سلوكياته الخلقية في المواقف الحياتية المختلفة من أهم تلك الأولويات التي تفرض أهميتها على الباحثين في أن يجعلوه الهدف المنشود من دراساتهم وأبحاثهم التربوية ولاسيما في هذه المرحلة العمرية التي يكون فيها الفرد عرضة لصور شتى من الأفكار والممارسات التربوية التي قد تكون خاطئة أو خطيرة بما يكفي لعرقلة بناء شخصيته وتطورها.

ورغم خطورة ظاهرة التنمّر، فإنها لم تحظَ باهتمام الباحثين إلا في العقود الأخيرة، فقد بدأ الاهتمام البحثي المنظّم في الدول الإسكندنافية، عندما أجرت السلطات التعليمية في النرويج منذ عام (1983) دراسات استكشافية واسعة حول التنمّر المدرسي في مدينة بيرجن، حيث تم ضبط ما يقارب (2500) طالب متورط في التنمّر خلال عامين ونصف، أعقبها إطلاق حملات واسعة لمكافحة التنمّر في المدارس الابتدائية والثانوية (القحطاني، 2015: 80).

وقد ازداد الاهتمام بدراسة التنمّر نتيجة لآثاره المدمرة على الطلبة، إذ قد تؤدي بعض الحالات إلى الانتحار أو التفكير فيه، فضلًا عن تنامي وعي الأهالي بخطورته وضغطهم على المدارس والجهات التعليمية للحد منه، إلى جانب دور وسائل الإعلام في التوعية (بهنساوي وحسن، 2015: 4)، وكان التنمّر التقليدي في المدارس يتجسد غالبًا في صور متعددة مثل التنمّر اللفظي كإطلاق الألقاب الذي يشيع بين الإناث، والتنمّر البدني كالضرب الذي ينتشر بين الذكور، والتنمّر الاجتماعي أو العلائقي كعزل الفرد أو استبعاده من دائرة الأصدقاء (مقراني، 2018: 8).

أما التنمّر الإلكتروني الذي يتعرض له المراهقون عبر مواقع التواصل الاجتماعي، فيُعد أكثر خطورة من أشكال التنمّر التقليدي، لما يسببه من قلق نتيجة الرسائل المهددة عبر الفيسبوك أو غيره، مما يدفع الضحية إلى الشك في المحيطين به والشعور بالخوف من التعامل معهم، وقد يصل الأمر إلى العداء والنفور الاجتماعي، ويُعزى ذلك أيضًا إلى صعوبة مواجهة المتنمّر الإلكتروني أو الكشف عن هويته، وهو ما يسهم في زيادة معدل هذه الظاهرة وانتشارها (الليثي ودرويش، 2017: 200).

وتكمن خطورة التنمّر الإلكتروني في اعتماده على بيئة الإنترنت التي تتسم بالانفتاح وسهولة الانتشار، وإتاحة فرص التخفي، وغياب المواجهة المباشرة، مما يمنح المتنمّر قدرة أكبر على إلحاق الأذى النفسي والاجتماعي

بالضحايا وبسرعة فائقة، ويعرضهم لخبرات سلبية تستنزف طاقاتهم وتشتت انتباههم عن الإنجاز والتحصيل الدراسي.

وتعد الوحدة النفسية ظاهرة اجتماعية مهمة قد ترافق الإنسان في مختلف مراحله العمرية من الطفولة إلى الكهولة، إلا أن الطلبة المتفوقين هم الأكثر عرضة لها بسبب طبيعة تطورهم النفسي، والاجتماعي وما يرافقه من صعوبات في تكوين العلاقات وذلك لما يقضونه من وقت في المراجعة والاستذكار، وفي المجتمع العراقي زادت التغيرات السياسية والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية من تعقيد الحياة اليومية، مما أدى إلى ضعف التوافق الاجتماعي والنفسي لدى بعض الأفراد، وجعلهم أكثر عرضة للضغوط والصراعات والتوتر، وبالتالي الميل إلى العزلة، والشعور بالوحدة النفسية (عباس، 2012: 314).

وتبرز أهمية دراسة الوحدة النفسية كونها خبرة غير سارة تشير إلى ضعف التوافق النفسي، وتؤدي إلى صعوبة الاندماج الاجتماعي رغم وجود الفرد ضمن الجماعة، وقد أكدت دراسات عديدة ضرورة الاهتمام بهذه الظاهرة وتحديد مدى انتشارها، من أجل وضع الحلول والمعالجات الملائمة، ويرى ماسلو أن الوحدة النفسية تنشأ نتيجة عدم إشباع حاجات الحب والانتماء، وهي حاجات أساسية تحتل المرتبة الثالثة في هرمه للحاجات بعد الحاجات الفسيولوجية والأمن، مما يعكس أهميتها في تحقيق التوازن النفسي والاجتماعي للفرد (العيسوي، 1999: 384).

لذلك ركّز البحث الحالي في دراسته على التنمر الإلكتروني وعلاقته بالوحدة النفسية لدى طلبة المرحلة الثانوية؛ وذلك لأن الطلبة المتفوقين يُعدّون من الفئات المهمة في كل مجتمع، لما يمتلكونه من قدرات عقلية ومعرفية عالية تؤهلهم لاحتلال المراتب المتقدمة، ويبرز من بينهم العلماء والمفكرون؛ فهم يشكّلون ثروة وطنية، وقومية ينبغي رعايتها، والاهتمام بها، والإفادة من طاقاتها في دفع عجلة التقدم، والتنمية إلى الأمام (الدفاعي، 1983: 23-24)، كما أن الاهتمام بهذه الشريحة يسهم في تعزيز قدرتها على مواكبة التطورات الحاصلة في مختلف ميادين المعرفة، من خلال توظيف التفكير المنطقي، والسلوك الاستكشافي، وحب الاستطلاع، بما ينسجم مع متطلبات العصر، ويساعد على تجاوز المشكلات المختلفة.

فضلًا عن ذلك، تكتسب المرحلة الثانوية أهمية خاصة لكونها تمثّل مرحلة تعليمية محورية تتوسط بين التعليم الأساسي والتعليم الجامعي والعالي، كما أنها تقابل مرحلة نمائية مميزة من مراحل النمو الإنساني، وهي مرحلة المراهقة (المهدي، 2004: 40)، وتمتاز هذه المرحلة بظهور عدد من الخصائص النمائية، من أبرزها نضج التفكير المنطقي وإمكانية توظيفه في مختلف المجالات، إضافة إلى تزايد الميل إلى البحث والتقصي عن المعلومات، والسعي إلى اكتساب المعرفة، ومحاولة حل المشكلات التي يواجهها الطلبة باستخدام طرائق متعددة.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالطلبة المتفوقين دراسيًا وأقرانهم العاديين في المرحلة الثانوية والتابعين لمدارس تربية بغداد/ الرصافة الثالثة، وللعام الدراسي (2025-2026).

خامسًا: تحديد المصطلحات:

أولًا: التنمر الإلكتروني: الذي عرفها بيلسي (Belsey, 2019): "استعمال تقنيات المعلومات والاتصالات لدعم سلوك متعمد ومتكرر وعدائي من قبل فرد أو مجموعة، والتي تهدف إلى إيذاء أشخاص آخرين" (عاشور، 2019).

– **التعريف النظري للتنمر الإلكتروني**: تبنى الباحثان تعريف (Belsey, 2019) لأن بل بيلسي أول من قدم مفهوم التنمر الإلكتروني.

– **التعريف الإجرائي للتنمر الإلكتروني**: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب من خلال إجابته على فقرات مقياس التنمر الإلكتروني المطبق في البحث الحالي.

ثانيًا: الشعور الوحدة النفسية عرفها: (قشقوش،1979): إحساس الفرد بوجود فجوة نفسية تباعد بينه وبين أشخاص وموضوعات مجاله النفسي إلى درجة يشعر معها بافتقاد التقبل والتواد والحب من جانب الآخرين، بحيث يترتب على ذلك حرمان الفرد من أهلية الانخراط في علاقات مثمرة ومشبعة من أي من اشخاص وموضوعات الوسط الذي يعيش فيه، ويمارس دوره من خلال (قشقوش، 1979: 19).

– **التعريف النظري للتنمر الإلكتروني**: تبنى الباحثان تعريف (قشقوش، 1979) لأن أول من قدم مفهوم الشعور بالوحدة النفسية.

– **التعريف الإجرائي للوحدة النفسية**: الدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على مقياس الوحدة النفسية المعُد والمطبق في البحث الحالي.

ثالثًا: المتفوقين: عرفهم كل من:

– **قطامي وقطامي (1996)**: هو التلميذ الذي يتفوق في مجال واحد أو أكثر من المجالات الدراسية التي تحظى بالقبول والتقدير في المجتمع الذي يعيش فيه الفرد (قطامي وقطامي، 1996: 3).

– **حسن وآخرين (2010)** هم الطلبة الذين يتصفون بالقدرة على المثابرة والتحصيل الدراسي المرتفع، ويمتلكون رؤية خاصة للأشياء والمواقف قد لا يدركها أقرانهم، كما يتميزون بتقديم حلول غير مألوفة للمشكلات، ولديهم استعداد عقلي مرتفع (حسن وآخرون، 2010: 15).

التعريف الإجرائي المعتمد لأغراض البحث: يُقصد بالطلبة المتفوقين دراسيًا في هذا البحث الطلبة الذين حققوا مستوى مرتفعًا من الإنجاز الدراسي، ويُحدَّد ذلك بحصولهم على معدل لا يقل عن (90%) في نتائج الفصل الأول ونصف السنة، من مجموع المواد الدراسية والمهارات التعليمية المقررة خلال السنة الدراسية.

الإطار نظري:

اولًا: التنمر الإلكتروني

ظهر التنمر الإلكتروني مع انتشار مفهوم التنمر (bullying) في المدارس، إذ تعد البيئة المدرسية الأكثر ملاءمة لظهور هذا السلوك، ومع تزايد استخدام الطلاب للتكنولوجيا وتطبيقاتها عبر الإنترنت، أصبح التنمر يُعاد إنتاجه في الفضاء الإلكتروني، ويتميز بقدرة المتنمر على التخفي وسهولة نشر المحتوى، مع ضعف التعاطف الوجداني ونقص الرقابة (Akbulut & Eristi, 2011:27).

أظهرت الحوادث مثل حالة الطالب تايلر (Tyler) في جامعة روتجرز عام 2010 خطورة التنمر الإلكتروني، إذ أدى انتهاك الخصوصية إلى انتحاره، وسلطت الدراسات الضوء على فهم الطلاب لهذه الظاهرة، حيث تبين أن بعض الضرر يحدث بدون قصد، وأن الإناث أكثر انخراطًا في التنمر الإلكتروني من الذكور (عباس، 2023: 35)، يمكن الوصول إلى الضحية عبر الهاتف المحمول أو البريد الإلكتروني أو برامج المراسلة في أي وقت، مع انتشار سريع يتجاوز حدود المكان والزمان، ما يجعل التنمر الإلكتروني أكثر حدة مقارنة بالتنمر التقليدي (Kihara et al, 2014:26) وأظهرت الدراسات أن نسبة الطلاب الذين تنمروا عبر الإنترنت تراوحت بين (17.5%) و(27%)، بينما كان (15%) ضحايا ومتسببين معًا (Arslan et al., 2012:15)، وأن الذكور أكثر تورطًا في التنمر، بينما الإناث أكثر استهدافًا كضحايا (Dilenac, 2009: 9).

كما تُشير الدراسات إلى أن التنمر الإلكتروني مرتبط بعوامل مثل القلق الاجتماعي والتجنب، ويختلف تأثيره بين الجنسين، حيث تكون الإناث أكثر عرضة للتجنب والقلق، بينما الذكور يميلون إلى المضايقة المباشرة (İçellioğlu & Özden, 2014:5; Williams & Guerra, 2007:21).

كما أن التكنولوجيا الحديثة ساعدت على توسع دائرة الضحايا بأقل جهد، وفي أي مكان وزمان، مع قدرة المتنمر على حماية هويته باستخدام أسماء مستعارة (Akbulut & Eristi, 2011:27).

أشكال التنمر الإلكتروني:

1- **الغضب والتحرّش الإلكتروني:** إرسال رسائل مسيئة متكررة إلى الضحية، أو إلى مجموعات على الإنترنت، عبر البريد، أو الرسائل النصية أو برامج المحادثة.

2- **التحقير الإلكتروني:** نشر عبارات مهينة، أو غير صحيحة تهدف لتشويه سمعة الشخص، أو نشر منشورات تظهِرَه بشكل سيئ.

3- **التنكر (انتحال الهوية):** تظاهر المتنمر بشخص آخر لإرسال رسائل، أو منشورات تسيء إلى الضحية.

4- **الفضح وانتهاك الخصوصية:** نشر معلومات، أو صور، أو مواد خاصة بالشخص دون إذن.

5- **الإقصاء:** طرد الضحية، أو حث الآخرين على استبعاده من مجموعات أو منصات تواصل بهدف التنكيل به (Li 2007 :17).

النظرية التي فسرت متغير التنمر الإلكتروني:

نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory):

تصف النظرية المعرفية الاجتماعية أداء الإنسان كنتيجة لتفاعل العوامل الشخصية والسلوكية والبيئية، إذ تتحدد كل من البيئة والسلوك والعوامل الشخصية والمعرفية ببعضها البعض (Mishna et al., 2015:359).

ووضع البرت باندورا عام (1977) هذه النظرية، التي فسرت مفهومي التلاعب العاطفي والتنمر الإلكتروني كمفاهيم معرفية تؤثر في سلوك الفرد، وفقًا لباندورا، يُفسر أداء الفرد من خلال سلوكه وبيئته المحيطة، حيث يشمل السلوك كل استجابة يصدرها الفرد في موقف معين، والبيئة تشمل الأقران، والمعلمين، والمحيطين، بينما تشمل العوامل الشخصية معتقدات الفرد واتجاهاته (Bandura, 1986:24).

تشدد النظرية على أن التعلم يحدث في سياق اجتماعي، إذ يتعلم الأفراد من الآخرين عبر الملاحظة، التقليد، المحاكاة، والنمذجة (Modeling)، من خلال الملاحظة، يمكن للفرد اكتساب استجابات جديدة، أو تعديل سلوكه، ويُسمى هذا بـ "النمذجة"، حيث يمثل الاقتداء بالنماذج طريقة لتعلم السلوكيات الاجتماعية الجديدة، أو تعديل السابقة دون الاعتماد على الدعم الخارجي المباشر، كما تؤكد النظرية على الطبيعة التفاعلية بين البيئة والسلوك، إذ تؤثر البيئة، على السلوك، ويؤثر السلوك بدوره على البيئة (Bandura, 1977 :7).

ثانيًا: الوحدة النفسية

الوحدة النفسية حالة شائعة بين الأفراد تمثل تجربة مؤلمة تنتج عن فجوة بين العلاقات الواقعية للفرد وما يتطلع إليه من علاقات مرضية، ويشعر الفرد خلالها بنقص الحب والقبول، وضعف الودية من الآخرين، والحزن والتشاؤم، وضعف تقبل الذات، والانسحاب الاجتماعي، وانعدام الثقة بالآخرين، ويؤدي ذلك إلى شعور بعدم الترحيب، والفشل في تحقيق الحاجة الأساسية للانتماء، ما يعكس الطبيعة الاجتماعية للإنسان وارتباطه بالجماعة التي يعيش فيها (عباس، 2012: 319).

أنواع الوحدة النفسية:

1- **الوحدة النفسية الأولية:** سمة شخصية مستمرة مرتبطة بالانسحاب الانفعالي عن الآخرين، وتشير إلى اضطراب في إحدى سمات الشخصية (الساعاتي، 1990: 56).

2- **الوحدة النفسية الثانوية:** تحدث بشكل مفاجئ استجابة لحرمان، أو موقف طارئ في حياة الفرد، مثل الانفصال عن شريك الحياة أو تغيير محل السكن، وتتغير شدتها بحسب طبيعة الموقف.

3- **الوحدة النفسية الوجودية:** شعور طبيعي وحتمي، يعكس تجربة إنسانية صعبة الهروب منها، وتعد جزءًا من مصير الفرد كما يشرح رواد المدرسة الوجودية (الشبؤون، 2006: 96).

النظريات التي فسرت الوحدة النفسية:

1- نظرية التحليل النفسي:

يترأس هذه النظرية الطبيب النمساوي سيغموند فرويد، الذي فسر الوحدة النفسية بأنها عملية تنافر بين مكونات النفس الثلاثة (الهو، الأنا، الأنا العليا)، ما يؤدي إلى سوء توافق الفرد مع نفسه وبيئته، ويمكن التعبير عن الوحدة النفسية بأنها حالة من القلق العصابي، يدافع عنها الفرد عبر الانسحاب أو الاعتزال عن الآخرين كوسيلة نفسية وآلية دفاعية (جودة، 2005: 21).

2- نظرية السمات:

تؤكد هذه النظرية أن طريقة استجابة الفرد للمواقف المتعلقة بالعلاقات الشخصية تؤثر في شعوره بالوحدة النفسية؛ إذ وجد الباحثون أن الأشخاص الذين يعانون من الوحدة النفسية يعبرون عن وجهة نظر سلبية تجاه الطبيعة البشرية، ونظرة أقل إيجابية للآخرين الذين يتفاعلون معهم، بخلاف الأشخاص الذين لا يشعرون بالوحدة، يؤدي هذا الشعور إلى رؤية المواقف بشكل سلبي، والحذر الشديد أثناء التفاعل، والخوف الدائم من وقوع الأسوأ، وباختصار، تسهم الخصائص الشخصية والفروق الفردية ومتغيرات الشبكة الاجتماعية في شعور الفرد بالوحدة، وتشير خلاصة النظرية إلى أن بعض الأفراد يميلون للشعور بالوحدة النفسية نتيجة سماتهم الشخصية التي تحدد ردود أفعالهم تجاه المواقف التي يعيشونها (عبد الجبار، 2015:371).

ثالثًا: المتفوقون دراسيًا

الثروة البشرية تُعدّ الثروة الحقيقية لأي مجتمع من المجتمعات، ويأتي المتفوقون دراسيًا في مقدمة هذه الثروة؛ لما يمتلكونه من إمكانات عقلية ومعرفية تؤهلهم لمواجهة تحديات العصر الحديث، وقد دفع ذلك المهتمين بشؤون علم النفس والتربية إلى الاهتمام بالكشف عن الطلبة المتفوقين، بهدف رعايتهم والعناية بهم، وتوفير أفضل الظروف البيئية الممكنة لاستثمار تفوقهم، فهم يُمثلون كوادر المستقبل القادرة على قيادة مجتمعاتهم في مختلف المجالات العلمية، والتقنية، والخدمية، وتعوّل عليهم الدول في سعيها للحاق بركب التطور، في عصرٍ أصبحت فيه الثقافة، والمعرفة محور الصراع والمنافسة بين الدول المتقدمة وتلك التي تسعى إلى إيجاد مكانة لها على الساحة العالمية.

وتوجد عدة محكات يُستند إليها في تعريف التفوق الدراسي، من أبرزها محك الذكاء، ومحك التحصيل الدراسي أو الإنجاز، في حين يرى اتجاه آخر ضرورة الأخذ بأكثر من محك واحد في تقدير التفوق الدراسي، كما يؤكد بعض الباحثين عدم الاكتفاء بمحك واحد للدلالة على التفوق، لما لذلك من أثر في تحقيق قدر أكبر من الدقة والموضوعية في عملية التشخيص (الدباس، 2000: 32).

ويُعدّ التحصيل الدراسي من أهم مؤشرات التفوق الدراسي وأكثرها شيوعًا في الكشف عن الطلبة المتفوقين؛ إذ أشار كالو (1980) إلى أن الولايات المتحدة الأمريكية تُعد من أكثر بلدان العالم استخدامًا لمحك التحصيل الدراسي في التعرف على الطلبة المتفوقين، وذلك بالاعتماد على السجلات المدرسية، ويُعزى ذلك إلى أن

التحصيل الدراسي يُعد أحد المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي لدى الفرد (المعايطة والبواليز، 2014: 25)، وتشير الأدبيات التربوية إلى أن المتفوقين دراسيًا يمثلون ما يقارب (60%) من مجموع المتفوقين عقليًا، الأمر الذي دفع العديد من الباحثين إلى الاعتماد على المستوى التحصيلي المرتفع بوصفه محكًا أساسيًا للتفوق الدراسي (الخليفة، 1995: 31)، وهو ما اعتمده الباحثان في البحث الحالي.

النظريات المفسّرة للتفوق الدراسي:

حظي مفهوم التفوق باهتمام واسع في مجال البحث والدراسة خلال النصف الثاني من القرن العشرين، وتزايدت البحوث التي تناولته، مما أسفر عن ظهور عدد من النظريات التي حاولت تفسير ظاهرة التفوق والكشف عن أسبابها (الجغيمان، 2000: 114).

ويذكر عوض (1999: 109–114) مجموعة من النظريات المفسّرة للتفوق، من أبرزها ما يأتي:

أولًا: نظرية التحليل النفسي (الفرويدية)

ترجع هذه النظرية التفوق الدراسي إلى آلية التسامي أو الإعلاء، ويقصد بها تقبّل الأنا للدوافع الغريزية، مع إعادة توجيه طاقتها من موضوعها الأصلي إلى موضوع بديل ذي قيمة ثقافية أو اجتماعية، وهو ما ينعكس في صورة إنجاز وتفوق دراسي.

ثانيًا: نظرية علم النفس الفردي

تُنسب هذه النظرية إلى ألفرد أدلر، الذي فسّر التفوق بصفة عامة على أنه نتيجة لعقدة النقص أو الشعور بالقصور، مما يدفع الفرد إلى التعويض عنها من خلال السعي إلى التفوق، وتكوين دافع قوي للإنجاز.

ثالثًا: النظرية الوراثية

تعتمد هذه النظرية على افتراض أن التكوين العقلي للفرد يتحدد بدرجة أكبر بالعوامل الوراثية مقارنة بالعوامل البيئية، وأن التفوق الدراسي هو انعكاس مباشر للاستعدادات العقلية الموروثة.

رابعًا: النظرية التكاملية

تُفسَّر ظاهرة التفوق الدراسي في ضوء هذه النظرية من خلال تكامل مجموعة من العوامل، من أهمها:

1- خضوع التفوق لبعض العمليات، والأنشطة الفسيولوجية.

2- حاجة المتفوق دراسيًا إلى قدر مناسب من الذكاء، ودافعية عالية للإنجاز، إلى جانب التفوق العقلي، والتسامي وبعض القدرات المساندة للتفوق.

3- توافر ظروف بيئية مناسبة ومواتية تسهم في تنمية استعداد الفرد وقدرته على الاستمرار في التفوق، وتحقيقه.

4- الاستعانة بالمقاييس النفسية، والأساليب الإحصائية للكشف عن الفروق الفردية في التفوق الدراسي.

ومن خلال استعراض الباحثَين للنظريات المفسّرة لظاهرة التفوق الدراسي، يتضح أن النظرية التكاملية تُعدّ من أنسب النظريات وأكثرها شمولًا في تفسير التفوق الدراسي؛ لما تؤكد عليه من أهمية التفاعل بين العوامل الوراثية والبيئية، ودافعية الإنجاز، والقدرات العقلية المساندة، في تحقيق التفوق الدراسي والمحافظة عليه.

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي الارتباطي القائم على رصد واقع مشكلة البحث المتجسدة في التعرف إلى التنمر الالكتروني وعلاقته بالشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين.

مجتمع البحث وعينته:

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد الذين يدرسهم الباحثان الظاهرة لديهم (ملحم، 2025: 369)، وقد تكوَّن مجتمع البحث الحالي من طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية بغداد/ الرصافة الثالثة للعام الدراسي (2026/2025)، والبالغ عددهم (12.988) طالبًا وطالبة من الطلبة العاديين، إضافةً إلى (1.877) من الطلبة المتفوقين، وتتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة.

عينة البحث:

بعد تحديد مجتمع البحث، قام الباحثان باختيار عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها (400) طالبًا وطالبةً من الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين، وذلك بهدف ضمان التمثيل الواقعي لجميع الفئات، وقد تم اختيار مدرستين للطلبة المتفوقين، ومدرستين لأقرانهم من الطلبة العاديين، واشتملت العينة على (200) من الطلبة المتفوقين، وبلغت نسبة المتفوقين من المجتمع (10.65%)، و(200) من الطلبة العاديين، وبلغت نسبة العاديين من المجتمع (1.53%)، موزعين بما يتناسب مع نسبهم في المجتمع الكلي، كما هو موضح في الجدول.

جدول (1)

عينة البحث حسب الموقع ونوع المدرسة

المكان	اسم المدرسة	العدد
الرصافة 3 مدارس المتفوقين	ثانوية الاذكياء	100
	ثانوية العباقرة	100
الرصافة 3 مدارس العاديين	اعدادية قتيبة	100
	اعدادية الوارثين	100
المجموع		400

أداتا البحث:

أ- مقياس التنمر الإلكتروني:

قام الباحثان ببناء مقياس التنمر الإلكتروني بالاعتماد على الأدبيات التربوية، والنفسية والدراسات السابقة التي تناولت هذا المتغير، مع إجراء التكييف اللازم ليتلاءم مع عينة، تمت الاستفادة من مقياس Patchin & Hinduja (2010) الذي يُعَد من أكثر المقاييس استخدامًا في مجال دراسة التنمر الإلكتروني بين المراهقين،

وكذلك مقياس Kowalski et al., (2014) الذي صنّفت التنمر الإلكتروني إلى أبعاد لفظية واجتماعية وتهديدية.

عُرضت الفقرات الأولية على مجموعة من المحكمين في العلوم لتربوية والنفسية للتأكد من ملاءمتها للبيئة العراقية، وللغة المفحوصين، ولخصائص العينة، في ضوء ذلك تم إعداد نسخة أولية للمقياس تضمنت (35) فقرة، وبعد التحكيم وحساب معاملات التمييز، استقر المقياس على (30) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية (اللفظي، الاجتماعي، التهديدي).

ب- **مقياس الشعور بالوحدة النفسية:**

تم بناء مقياس الشعور بالوحدة النفسية بالاعتماد على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة، استند الباحثان إلى مقياس Russell, Peplau & Ferguson (1978) المعروف بـ UCLA Loneliness Scale، الذي يُعد المرجع الأساس في قياس الشعور بالوحدة النفسية، إضافة إلى النسخة المحدَّثة Russell (1996)، كما تمت مراجعة دراسات عربية مثل دراسة الغامدي (2017) حول الشعور بالوحدة النفسية لدى المراهقين.

أُعيدت صياغة الفقرات لتناسب الخصوصية الثقافية والاجتماعية لعينة البحث، وبما يتلاءم مع أعمارهم ومستوى وعيهم، أحتوى المقياس في صورته الأولية على (28) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (العزلة الاجتماعية، الشعور بالنبذ، الحرمان العاطفي).

ج- **التحليل الإحصائي لفقرات مقياسي البحث (التنمر الالكتروني، والشعور بالوحدة النفسية) (تمييز الفقرات):**

اعتمد الباحثان أسلوب المجموعتين الطرفيتين (27% العليا و27% الدنيا) للتحقق من قدرة الفقرات على التمييز، وفق الخطوات الآتية: تم تصحيح جميع استمارات الإجابة الخاصة بعينة البحث (400 استمارة) وإعطاء الدرجة الكلية لكل استمارة، ترتيب الدرجات: رُتبت الدرجات ترتيبًا تنازليًا من الأعلى إلى الأدن اختيار المجموعتين العليا والدنيا: جرى اختيار (27%) من أعلى الاستمارات و(27%) من أدناها، أي ما يعادل (108) استمارة في المجموعة العليا، و(108) استمارة في المجموعة الدنيا، وذلك استنادًا إلى ما أشار إليه المتخصصون بأن نسبة (27%) تعطي أقصى ما يمكن من التمايز استخراج المتوسطات، والانحرافات المعيارية الفقرات (Scannell,1979:14)، ثم حُسب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل فقرة من فقرات المقياس في كل من المجموعتين العليا والدنيا، الاختبار التائي: استُخدم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة، معايير التمييز :اعتُبرت الفقرة مميزة إذا حصلت على قيمة (ت) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (214).

جدول (2)

أسلوب المجموعتين الطرفيتين لمقياس التنمر الالكتروني

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t	P	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t	P
	X	S	X	S				x	S	X	S		
1	2.13	1.10	2.31	0.93	2.26	دالة	16	3.11	1.21	2.39	1.14	4.51	دالة
2	4.11	0.90	3.16	1.20	6.89	دالة	17	4.15	0.84	3.08	1.16	7.68	دالة
3	2.86	1.35	2.48	1.16	2.20	دالة	18	4.15	0.86	3.05	1.17	7.87	دالة
4	3.44	1.10	2.43	1.06	6.84	دالة	19	3.38	1.34	2.40	1.20	5.64	دالة
5	4.29	0.87	3.12	1.09	8.66	دالة	20	4.11	1.08	3.29	1.18	5.32	دالة
6	3.56	1.27	2.20	1.19	8.10	دالة	21	3.39	1.10	2.77	0.95	4.40	دالة
7	2.69	1.18	2.43	1.11	1.72	غير دالة	22	4.48	0.83	3.81	1.02	5.23	دالة
8	3.23	1.42	1.62	0.81	10.19	دالة	23	4.33	0.83	3.84	1.01	3.88	دالة
9	3.47	1.22	1.75	1.07	10.96	دالة	24	4.19	1.00	2.69	1.33	9.36	دالة
10	2.97	1.21	1.94	1.11	6.55	دالة	25	3.19	1.18	2.18	1.11	6.49	دالة
11	2.39	1.44	1.99	1.10	2.27	دالة	26	4.17	0.98	3.56	1.21	4.07	دالة
12	4.15	0.94	2.63	1.09	10.93	دالة	27	4.57	0.64	3.44	1.10	9.17	دالة
13	4.11	0.90	3.09	1.07	7.56	دالة	28	3.73	1.06	2.86	1.18	5.67	دالة
14	4.43	0.75	3.27	1.07	9.18	دالة	29	4.28	0.92	3.50	1.13	5.52	دالة
15	3.97	1.34	2.70	1.37	5.21	دالة	30	4.21	0.80	3.22	0.93	8.34	دالة

جدول (3)

أسلوب المجموعتين الطرفيتين لمقياس الشعور بالوحدة النفسية

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t	P	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		t	p
	X	S	x	S				X	s	X	S		
1	4.06	0.74	3.04	1.04	8.36	دالة	16	3.89	1.04	2.50	1.36	8.40	دالة
2	4	0.91	3.29	1.10	5.16	دالة	17	2.24	1.15	1.96	0.93	1.93	غير دالة
3	3.74	0.98	3.09	1.13	4.49	دالة	18	3.36	1.27	2.42	1.22	5.56	دالة
4	4.03	0.87	3	0.98	8.12	دالة	19	3.41	1.13	2.25	1.14	7.45	دالة
5	4.18	1.01	3.52	1.24	4.26	دالة	20	3.98	1.14	2.34	1.15	10.48	دالة
6	3.52	0.88	2.75	1.01	5.94	دالة	21	3.17	1.34	1.88	0.97	8.06	دالة
7	3.86	1.01	2.96	1.21	7.66	دالة	22	3.66	1.01	2.41	1.08	8.74	دالة
8	3.59	1.07	2.44	1.10	7.79	دالة	23	3.20	1.29	1.94	1.01	7.96	دالة
9	4.34	0.83	3.16	0.99	9.47	دالة	24	2.80	1.35	1.73	1.02	6.51	دالة
10	4.44	0.94	3.56	1.15	6.14	دالة	25	3.37	1.24	2.22	1.17	6.96	دالة
11	4.33	0.85	3.60	0.97	5.86	دالة	26	3.41	1.13	2.25	1.14	7.45	دالة
12	3.52	1.35	3.30	1.05	1.34	غير دالة	27	3.19	1.18	2.18	1.11	6.49	دالة
13	4.38	0.81	3.40	1.11	7.39	دالة	28	4.56	0.77	3.69	1.15	6.49	دالة
14	3.96	1.17	2.88	1.12	6.91	دالة	29						
15	4.56	0.77	3.69	1.15	6.49	دالة	30						

د- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياسين:

تم التحقق من صدق البناء لكلٍ من مقياس (التنمر الالكتروني، والشعور بالوحدة النفسية) من خلال أسلوب فاعلية الفقرات، والذي يقوم على فحص مدى ارتباط كل فقرة من فقرات الأداة بالدرجة الكلية للمقياس، ويُعد هذا الأسلوب من المؤشرات الأساسية لصدق البناء، إذ يشير إلى مدى إسهام الفقرة في قياس البُعد نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية (علام، 2000: 439-440؛Anastasi& Urbina, 1976:151)، وقد جرى التحقق من هذا النوع من الصدق عبر احتساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، ويُفترض، من الناحية النظرية، أن الارتباط الإيجابي الدال إحصائيًا بين الفقرة والدرجة الكلية يبيّن أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه الذي يستهدفه المقياس (Allen & Yen, 1979:125).

أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيًا باستثناء الفقرة رقم (7) في مقياس التنمر الالكتروني، وفقرة رقم (12) في مقياس الشعور بالوحدة النفسية كانتا غير دالتين عند

مستوى (0.05)، وبدرجة حرية (398)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الجدولية (0.098)، مع تمتع الفقرات الأخرى بصدق بناء جيد، وقد تم عرض هذه القيم في جدول (4).

جدول (4)

علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس التنمر الالكتروني والشعور بالوحدة النفسية

مقياس التنمر الالكتروني				مقياس الشعور بالوحدة النفسية			
ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط	ف	معامل الارتباط
1	0.440	16	0.622	1	0.593	16	0.599
2	0.082	17	0.430	2	0.690	17	0.686
3	0.380	18	0.428	3	0.706	18	0.700
4	0.663	19	0.502	4	0.650	19	0.679
5	0.357	20	0.400	5	0.684	20	0.692
6	0.464	21	0.476	6	0.416	21	0.442
7	0.141	22	0.481	7	0.446	22	0.468
8	0.465	23	0.468	8	0.688	23	0.694
9	0.566	24	0.546	9	0.692	24	0.720
10	0.353	25	0.543	10	0.680	25	0.688
11	0.617	26	0.584	11	0.731	26	0.740
12	0.651	27	0.638	12	0.121	27	0.638
13	0.334	28	0.485	13	0.613	28	0.598
14	0.337	29	0.474	14	0.734		
15	0.360	30	0.484	15	0.568		

هـ– ثبات المقياسين بطريقة معامل ألفا كرونباخ:

للتحقق من ثبات أداتي البحث، اعتمد الباحث على معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، كونه من أكثر الأساليب شيوعًا في ميدان القياس النفسي والتربوي، إذ يقيس مدى تجانس الفقرات التي يتكون منها المقياس ومدى ارتباطها بالبعد الذي تنتمي إليه.

– مقياس التنمر الإلكتروني:

يتكون المقياس من (29) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة، وجاءت قيم معاملات الثبات كما موضح في جدول (5) الآتي:

جدول (5)

يوضح ثبات مقياس التنمر الإلكتروني ومقياس الشعور بالوحدة النفسية

أبعاد التنمر الالكتروني	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ	أبعاد الشعور بالوحدة النفسية	عدد الفقرات	قيمة ألفا كرونباخ
التنمر اللفظي الإلكتروني	9	0.65	العزلة الاجتماعية	9	0.61
التنمر الاجتماعي الإلكتروني	10	0.67	الافتقار إلى الدعم العاطفي	11	0.66
التنمر الجسد الرمزي (الصوري/ الفيديو)	10	0.63	الشعور بالاغتراب	6	0.59
المقياس ككل	29	0.83	المقياس ككل	26	0.79

- **مقياس الشعور بالوحدة النفسية:**

يتكون المقياس من (26) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد، وجاءت قيم معاملات الثبات كما موضح في جدول (5).

- يتضح من الجدول السابق أن المقياسين يتمتعا بدرجة جيدة من الثبات، مما يدل على أنه يمكن الاعتماد عليهما في البحث الحالي وأبحاث مماثله.

الوسائل الإحصائية:

أعتمد الباحثان على الحقيبة الإحصائية (SPSS) في أغلب الوسائل الإحصائية المستعملة في البحث منها: معامل ارتباط بيرسون، معادلة ألفا –كرونباخ، الاختبار التائية لعينة واحدة، الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

الهدف الأول: الذي ينص إلى تعرف (**التنمر الالكتروني لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين**) أشارت النتائج الخاصة بالطلبة المتفوقين إلى أن المتوسط الحسابي (95.20) كان أعلى من المتوسط الفرضي (87)، ولتحديد دلالة هذا الفرق، تم حساب القيمة التائية التي بلغت (6.45) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، فإن هذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا باتجاه المتوسط الحسابي، مما يدل على أن مستوى التنمر الإلكتروني لديهم كان أعلى من المستوى الفرضي، كما بينت النتائج الخاصة بالطلبة العاديين أن المتوسط الحسابي (102.80) كان أعلى بكثير من المتوسط الفرضي (87)، بلغت القيمة المحسوبة (13.58)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا باتجاه المتوسط الحسابي أيضًا.

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط النظري للتنمر الإلكتروني

عينة الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة (0.05)
المتفوقين	200	95.20	11.40	87	199	6.45	1.96
العاديين	200	102.80	13.10	87	199	13.58	1.96

من الناحية التفسيرية، تدعم الأدبيّة نتائج البحث بعدّة وجهات:

أولًا: تشير بعض الأبحاث إلى أن الطلبة المتفوّقين يقضون وقتًا أكبر في البيئات الرقمية لأغراض تعليمية وبحثية، مما يزيد احتمالات تعرضهم لسلوكيات تنمّر إلكتروني أو تعرضهم لمواقف افترائية على الإنترنت، كما قد تساهم الضغوط الأكاديمية والتوقعات الأسرية والتعليمية المرتفعة في زيادة مستويات التوتر النفسي لديهم، وهو ما قد ينعكس أحيانًا في سلوكيات دفاعية أو عدوانية عبر الوسائط الرقمية (Brasseur et al., 2020)

ثانيًا: أفادت دراسات أن لدى كثير من المتفوّقين حساسيّة انفعالية مرتفعة واستجابة عاطفية قوية للمواقف الاجتماعية، فتزداد آثار التنمّر عليهم من حيث الانزعاج النفسي والتأثر بالعلاقات الافتراضية (Neihart, 1999; Rimm, 2002).

في المقابل، يرتبط مستوى التنمّر الإلكتروني لدى الطلبة العاديين عادةً بكثافة تفاعلاتهم الاجتماعية الرقمية لأغراض ترفيهية واجتماعية، وما يصاحب ذلك من تعرّض متكرر للنزاعات العابرة أو الخلافات بين الأقران، فضلًا عن أن ضوابط الضبط الانفعالي قد تكون أقل انتظامًا لدى بعضهم، مما يسهِم في ظهور سلوكيات عدوانية أو اندفاعية على الإنترنت (Wright & Wachs, 2019; Runions et al., 2018).

الهدف الثاني: والذي ينص إلى تعرف (**الشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين**) أشارت النتائج الخاصة بالطلبة المتفوقين إلى أن المتوسط الحسابي (78.50) كان أعلى من المتوسط الفرضي (78)، ولتحديد دلالة هذا الفرق، تم حساب القيمة التائية التي بلغت (7.63) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، فإن هذا يؤكد وجود فرق دال إحصائيًا باتجاه المتوسط الحسابي، مما يدل على أن مستوى الشعور بالوحدة النفسية لديهم كان أعلى من المستوى الفرضي، كما بينت النتائج الخاصة بالطلبة العاديين أن المتوسط الحسابي (85.90) كان أعلى بكثير من المتوسط الفرضي (78)، بلغت القيمة المحسوبة (2.34)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائيًا باتجاه المتوسط الحسابي أيضًا.

جدول (7)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي للشعور بالوحدة النفسية

عينة الطلبة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	درجة الحرية	القيمة التائية	مستوى الدلالة (0.05)
المتفوقين	200	78.50	10.20	78	199	-7.63	1.96
العاديين	200	85.90	11.50	78	199	2.34	1.96

تتماشى هذه النتائج مع ما أوردته الأبحاث في موضوع التباينات الاجتماعية – الانفعالية بين المتفوّقين وغيرهم.

أوّلًا: يبيّن أن الطلبة المتفوّقين قد يعانون من ما يُسمّى بعدم التوافق الاجتماعي (Social Misfit) نتيجة اختلاف أنماط الاهتمامات وأسلوب التفكير مقارنةً بأقرانهم، وهذا البُعد يساهم في زيادة احتمال شعورهم بالوحدة الاجتماعية على الرغم من كفاءاتهم الأكاديمية (Neihart, 1999).

ثانيًا: قد تقلّ فرص المتفوّقين في بناء علاقات اجتماعية مستمرّة بسبب الانشغال بالمتطلبات الأكاديمية المرتفعة، كما أن الحساسية الانفعالية المرتفعة لدى بعض المتفوّقين ترفع من شدة الاستجابة لمواقف الرفض أو الاستبعاد الاجتماعي، ما يفاقم الإحساس بالوحدة (Zeidner & Shani-Zinovich, 2015).

على الجانب الآخر، يوضّح أن الطلبة العاديين يواجهون عوامل متعدّدة تُؤثر على شعورهم بالوحدة؛ من بينها تقلبات العلاقات خلال مرحلة المراهقة (تبدّل مجموعات الصداقات ونزاعات الأقران) والمقارنات الاجتماعية المستمرة التي قد تضعف تقدير الذات لدى بعض الطلبة وتزيد من شعورهم بالعزلة (Festinger, 1954) كذلك، تشير دراسات إلى أن العلاقات الاجتماعية السطحية بمعنى كثرة التفاعل الظاهري مقابل ضعف العمق والاستمرارية – قد تترك الطلبة أكثر عرضة لشعور الوحدة رغم كثافة وجودهم الرقمي أو الاجتماعي الظاهر (Asher & Paquette, 2003; Qualter et al., 2015).

الهدف الثالث: قوة واتجاه العلاقة بين التنمر الإلكتروني والشعور بالوحدة النفسية لدى الطلبة المتفوقين وأقرانهم العاديين: تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية طردية متوسطة القوة بين التنمّر الإلكتروني والشعور بالوحدة النفسية للطلبة المتفوقين بلغت (0.42)، والطلبة العاديين (0.36) وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)، هناك ارتباط إيجابي متوسط دال إحصائيًا بين التنمّر الإلكتروني والشعور بالوحدة لدى الطلبة العاديين، ولكنه أقل قوة مقارنة بالمتفوقين، ما يشير إلى أن الوحدة تؤثر على التنمّر الإلكتروني بشكل أقوى عند المتفوقين.

جدول (8)

العلاقة بين التنمر الإلكتروني والوحدة النفسية

المتغيران (التنمر الإلكتروني والوحدة النفسية)	العدد	معامل الارتباط (r)	مستوى الدلالة (0.05)	النتيجة
الطلبة المتفوقين	200	0.42	دالة	العلاقة طردية
الطلبة العاديين	200	0.36	دالة	العلاقة طردية

تُظهر النتائج أن الطلبة المتفوقين الذين يسجّلون مستويات أعلى من الشعور بالوحدة يميلون أيضًا إلى مستويات أعلى من التنمّر الإلكتروني، وتدعم الأدبيات هذا الارتباط؛ إذ تشير إلى أن المتفوقين يقضون وقتًا أطول في البيئات الرقمية لأغراض ترفيهية، مما يُزيد فرص تعرضهم للتنمّر أو الانخراط في سلوكياته عبر المنصات الإلكترونية (Cross et al., 2015; Brasseur et al., 2020)، كما أن الحساسية الانفعالية المرتفعة لديهم يجعلان تأثير الوحدة النفسية أكثر وضوحًا، ويُسهمان في تعزيز علاقتها بالتنمّر الإلكتروني (Neihart, 1999; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015).

وعليه، فإن الارتباط الطردي في هذه المجموعة يشير إلى أن الوحدة تُعدّ عاملًا مؤثرًا في احتمالية التعرض للتنمّر الإلكتروني أو الانخراط فيه، من خلال زيادة الشعور بالعزلة الاجتماعية وما ينتج عنه من تفاعلات رقمية سلبية.

أمّا لدى الطلبة العاديين، فيظهر ارتباط طردي متوسط بين الشعور بالوحدة والتنمر الإلكتروني (0.36)، لكنه أقل قوة مقارنة بالمتفوقين، ويرتبط ذلك بأن العاديين أكثر اندماجًا اجتماعيًا، ولديهم شبكات دعم تُخفّف جزئيًا من أثر الوحدة على السلوكيات الرقمية، كما أن استخدامهم للإنترنت يتسم بطابع اجتماعي وترفيهي والأكاديمي، ما يجعل الوحدة عاملًا مؤثرًا لكنه ليس العامل الحاسم في ظهور سلوكيات التنمّر الإلكتروني لديهم (Kowalski et al., 2014; Wright & Wachs, 2019).

بذلك يمكن القول إن العلاقة الطردية لدى هذه الفئة تعكس أثرًا قائمًا للوحدة النفسية، لكنه يظل بدرجة أقل مقارنة بالطلبة بالعاديين.

استنتاجات البحث:

في ضوء نتائج البحث استنتج الباحثان الآتي:

1- أظهرت النتائج أن الطلبة المتفوّقين والعاديين يسجلون مستويات أعلى من المتوسط الفرضي في التنمّر الإلكتروني، إلا أن الطلبة العاديين يظهرون مستوى أعلى نسبيًا، وهو ما يشير إلى أن الانخراط الاجتماعي الواسع لدى العاديين قد يزيد احتمالات السلوك العدواني الرقمي.

2- كلا المجموعتين تجاوزتا المتوسط الفرضي في الشعور بالوحدة النفسية، إلا أن الطلبة العاديين أظهروا درجة أعلى، ما يدل على أن طبيعة علاقاتهم الاجتماعية وسطحية الروابط قد ترفع مستوى الإحساس بالعزلة.

3- تُبيّن النتائج أن المتفوّقين الذين يشعرون بالوحدة يكونون أكثر عرضة للتنمّر الإلكتروني أو الانخراط فيه، نتيجة الحساسية الانفعالية العالية، والانخراط المكثف في البيئة الرقمية.

4- على الرغم من وجود علاقة طردية، إلا أنها أكبر قوة مقارنة بالعاديين، مما يشير إلى أن الوحدة تعمل كعامل خطر، لكن ليس العامل الرئيس الذي يحدد الانخراط في التنمّر لدى هذه الفئة.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بالتالي:

1- أن تقوم المراكز الارشادية في الجامعات بتصميم برامج دعم اجتماعي وانفعالي مخصّصة للطلبة العاديين والمتفوّقين، تركّز على مهارات التعامل مع الضغوط، وتطوير استراتيجيات التوازن بين المتطلبات الأكاديمية وبناء العلاقات الاجتماعية الصحية

2- على المدارس في العراق تنفيذ برامج توعية مدرسية حول مخاطر التنمّر الإلكتروني، وأساليب الوقاية منه، تشمل تدريب الطلبة على السلوك الرقمي المسؤول، والتبليغ الآمن، وتثقيف أولياء الأمور حول أنماط السلوك عبر الإنترنت.

3- أن تتولى الجامعات العراقية تعزيز برامج الإرشاد النفسي التي تستهدف الحدّ من الشعور بالوحدة لدى كلا المجموعتين، من خلال جلسات جماعية، ومهارات بناء الصداقات، وأنشطة تعزز الانتماء داخل الصف والمدرسة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته وتوصيات يقترح الباحثان جملة من المشاريع المستقبلية منها:

1- إجراء دراسة عن الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بسمات الشخصية لدى الطلبة المتفوقين.

2- إجراء دراسة عن التنمر الإلكتروني وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

3- إجراء دراسة عن الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بأنماط التعلم لدى المتفوقين وأقرانهم العاديين.

المراجع:

القحطاني، نورة سعد سلطان. (2015). مدى الوعي بالتنمر لدى معلمات المرحلة الابتدائية وواقع الإجراءات المتبعة لمنعه في المدارس الحكومية بمدينة الرياض من وجهة نظرهن. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، العدد (58).

الليثي، أحمد حسن محمد ودرويش، عمرو محمد أحمد. (2017). فاعلية بيئة تعلم معرفي/ سلوكي قائمة على المفضلات الاجتماعية في تنمية إستراتيجيات مواجهة التنمر الإلكتروني لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة العلوم التربوية**، جامعة حلوان، كلية التربية، العدد(4)، الجزء (1).

مقراني، مباركة. (2018). **التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي (دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي مدمني مواقع التوصل الاجتماعي ببعض ثانويات مدينة ورقلة)**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة قصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

بهنساوي، احمد فكري وحسن، رمضان علي. (2015). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة بور سعيد، 17(17).

التميمي، فاطمة كريم زيدان. (2016). **الاجترار الفكري والتفاؤل غير الواقعي وعلاقتهما بالرهاب الاجتماعي لدى ذوي الاحتياجات الخاصة**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العراق.

الجغيمان، محمد عبد الله. (2000). **دراسة مقارنة لبعض المتغيرات الشخصية للمتفوقين والمتأخرين دراسيًا بكلية المعلمين وكلية البنات وكلية التربية بجامعة فيصل**. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة تونس.

جودة، آمال عبد القادر. (2005). الوحدة النفسية وعلاقتها بمفهوم الذات لدى الأطفال بمحافظة غزة. **المؤتمر التربوي الثاني للطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

حسن، نبيل السيد والأزهري، منى أحمد وباهي، مصطفى حسين. (2010). **التربية الإبداعية لدى الأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

حسين، رمضان عاشور. (2016). البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. **المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية**، جامعة حلوان، كلية التربية، العدد(4).

الخليفة، خالد محمد ناصر. (1995). **دراسة مقارنة لمشكلات الطلاب المتفوقين دراسيًا والطلاب المتأخرين في المرحلة المتوسطة والحاجة الإرشادية لهم**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الدباس، عبد العزيز محمد. (2000). **دراسة مقارنة بين الطلاب المتفوقين دراسيًا والمتأخرين في المرحلة الثانوية في بعض المتغيرات الشخصية بمدينة الرياض**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الدفاعي، حامد حمزة طعمة. (1983). **دراسة مقارنة عن أسلوب التفوق والتأخر المدرسي لدى تلاميذ المدارس الابتدائية**. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بغداد، كلية التربية الاولى.

الساعاتي، ثائر حازم سلمان. (1990). **الشعور بالوحدة النفسية عند طلبة جامعة بغداد وعلاقته ببعض المتغيرات**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد، العراق.

الشبؤون، دانيا. (2006). **الأمن النفسي وعلاقته بالوحدة النفسية: دراسة ميدانية لدى تلاميذ الصفين الرابع والسادس من التعليم الاساسي في مدارس مدينة دمشق الرسمية**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

عباس، الهام فاضل. (2012). الوحدة النفسية وعلاقتها بالحاجات النفسية عند موظفي جامعة بغداد. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد(32)، 310-355.

عباس، عمار علي. (2023). **الاستبعاد الأخلاقي وعلاقته بالتنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الإعدادية**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل.

عبد الجبار، اسيل عبد الحميد. (2015). الوحدة النفسية وعلاقتها بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة المستنصرية. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، جامعة بغداد، العراق، العدد(45)، 364-393.

العديني، عبدة غالب قائد. (2003). **التفكير الرياضي وعلاقته بالتحصيل لدى طلبة كليات التربية قسم الرياضيات**. [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم).

علام، صلاح الدين محمود. (2000). **القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي: عمان.

عوض، عباس محمود. (1999). **الصحة النفسية والتفوق الدراسي**. دار النهضة العربية: بيروت.

العيسوي، عبد الرحمن محمد. (1999). **فن الإرشاد النفسي**. دار القلم: الكويت.

الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق. (2000). **الشعور بالوحدة النفسية وتوكيد الذات لدى عينة من المراهقين المحرومين من الأسرة وغير المحرومين في مدينتي مكة المكرمة، جدة**. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

قشقوش، إبراهيم زكي. (1979). **مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لطلاب الجامعات**. مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

قطامي، نايفة وقطامي يوسف. (1996). أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على اسلوب حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة. **دراسات العلوم التربوية**، 23(1).

المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام. (2014). **الموهبة والتفوق**. دار الفكر ناشرون وموزعون: عمان.

المهدي، محمد. (2004). **الثانوية العامة – مرحلة دراسة أم أزمة**. عالم الكتب: القاهرة.

ملحم، سامي محمد. (2025). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**. ط10، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

Akbulut, Y. & Eristi, B. (2011). Cyberbullying and victimization among Turkish university students, **Australasian Journal of Educational Technology**. 27(7), 1155-1170.

Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). **Introduction to measurement theory**. Waveland Press.

Anastasi, A., & Urbina, S. (1997). *Psychological testing* (7th ed.). Prentice Hall.

Arslan, H. (2012). Spatial and temporal mapping of groundwater salinity using ordinary kriging and indicator kriging: The case of Bafra Plain, Turkey. **Agricultural water management**, 113, 57-63.

Asher, S. R., & Paquette, J. A. (2003). *Loneliness and peer relations in childhood.* **Current Directions in Psychological Science**, 12(3), 75-78.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological review**, 84(2), 191.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. **Englewood Cliffs, NJ**, 1986(23-28), 2.

Belsey, B. (2019). Cyber-bullying: An emerging threat to the 'Always on'generation, 2006. Retirado de: **http://www. cyberbullying. ca/pdf/Cyberbullying-Article-by-Bill-Belsey**. pdf.

Brasseur, S., Grégoire, J., & Bourassa, S. (2020). *Cyberbullying and gifted students: A review of the literature.* **Gifted Child Quarterly**, 64(3), 165-180.

Cross, J. R., Park, S., & Kim, H. (2015). *Bullying among gifted and talented students: An international review.* **Journal for the Education of the Gifted**, 38(1), 3-20.

Dilmac, B. (2009). Psychological needs as a predictor of cyber bullying: A preliminary report on college students. **Educational Sciences: Theory and Practice,** 9(3), 1307-1325.

Festinger, L. (1954). *A theory of social comparison processes.* **Human Relations**, 7(2), 117-140.

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. **Archives of Suicide Research, 14**(3), 206-221. https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133

İçellioğlu, S., & Özden, M. S. (2014). Cyberbullying: A new kind of peer bullying through online technology and its relationship with aggression and social anxiety. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 116, 4241-4245.

Kihara, Y., Maceyka, M., Spiegel, S., & Chun, J. (2014). Lysophospholipid receptor nomenclature review: IUPHAR Review 8. **British journal of pharmacology**, 171(15), 3575-3594.

Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. **Psychological Bulletin,** 140(4), 1073-1137. https://doi.org/10.1037/a0035618 \

Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: Research into cyberbullying and cyber victimisation. **Australasian Journal of Educational Technology**, 23(4).

Mishna, F., Bogo, M., & Sawyer, J. L. (2015). Cyber counseling: Illuminating benefits and challenges. **Clinical Social Work Journal**, 43(2), 169-178.

Neihart, M. (1999). *The impact of giftedness on psychological well-being: What does the empirical literature say?* **Roeper Review**, 22(1), 10–17.

Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and self-esteem. **Journal of School Health,** 80(12), 614-621. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2015). *Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: An 8-year longitudinal study.* **European Child & Adolescent Psychiatry**, 24, 1423-1432.

Rimm, S. B. (2002). **Why bright kids get poor grades and what you can do about it: A six-step program for parents and teachers**. Great Potential Press, Inc..Runions, K. C., Shapka, J. D., & Wright, M. F. (2018). *Cyber-aggression and emotion regulation.* Computers in Human Behavior, 89, 245–252.

Russell, D. W. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. **Journal of Personality Assessment,** 66(1), 20-40. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6601_2

Russell, D., Peplau, L. A., & Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. **Journal of Personality Assessment,** 42(3), 290–294. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4203_11

Scannell, D. P., & Craig, R. C. (1979). **Introduction to Educational Measurement**. Boston: Houghton Mifflin.

Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. **Journal of adolescent health**, 41(6), S14-S21.

Wright, M. F., & Wachs, S. (2019). *Adolescents' cyber aggression: A longitudinal study.* **Journal of Youth and Adolescence**, 48(5), 1000-1013.

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). *Do academically gifted students experience higher levels of loneliness? Some longitudinal evidence.* **Journal of Adolescence, 40, 59-69.**