معنى الحياة متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين

د/ بوسي عصام محمد جاد
مدرس بقسم علم النفس
كلية الآداب-جامعة المنصورة

ملخص:

هدف هذا البحث إلى تعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتنمر المدرسي على التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين، ومدى اختلاف كل من معنى الحياة والتنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما، وتكونت العينة من (ن= ٥٥٠) من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين(١٥– ١٨) سنة، بمتوسط عمري قدره(١٦,٧٧) سنة، وانحراف معياري(± ٠,٩١٣)، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (277 ذكر/ 273 أنثى)، ووفقًا للتخصص(303 علمي – 247 أدبي). وقد تم استخدام مقياس معنى الحياة(إعداد: Steger et al., 2006، ترجمة الباحثة)، ومقياس ضحية التنمر(إعداد: الباحثة)، ومقياس التفكير الانتحاري (إعداد: Gull & Gill, 1982، ترجمة عبدالرقيب البحيري، ٢٠٠٣)، وأوضحت النتائج: وجود تأثيرات مباشرة وغير المباشرة للتنمر المدرسي على التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين. كما وجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد وجود معنى وفقًا للنوع في اتجاه الذكور، وفي بُعد البحث عن معنى والدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة وفقًا للتخصص في اتجاه طلاب علمي، وفي بُعد البحث عن معنى وفقًا للتفاعل بين المتغيرين حيث وجد أن ذكور علمي أعلى من "إناث أدبي"، وإناث علمي أعلى من "ذكور علمي وأدبي وإناث أدبي". وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في التنمر المدرسي لدى المراهقين وفقًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما. ووجدت فروق دالة إحصائيًا في بُعد اليأس وفقًا للنوع في اتجاه الإناث، وفي بُعد تصور الانتحار وفقًا للتخصص في اتجاه طلاب أدبي، ووفقًا للتفاعل بين المتغيرين حيث وجد أن ذكور علمي وأدبي وإناث أدبي أعلى من "إناث علمي".

الكلمات المفتاحية: معنى الحياة – التنمر المدرسي – التفكير الانتحاري – المراهقين.

معنى الحياة متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين

د/ بوسي عصام محمد جاد
مدرس بقسم علم النفس
كلية الآداب-جامعة المنصورة

المقدمة:

تُعَدّ مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية في حياة الفرد وأهمها، حيث تنطوي على العديد من التغيرات الجسديه والنفسيه والاجتماعية الهامه في حياته فهي مرحله بيّنيّه تفصل بين مرحلتي الطفوله والرشد. بالاضافة إلى الضغط المتزايد الذي يواجهه المراهق في اختيار أهدافه ومتابعتها وتحقيقها، وتتأثر هذه المرحله بشخصيه الفرد وقراراته وطريقته في التفكير، فحياة المراهقين لا تخلو من بعض الاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية وخاصة تلك التي تتعلق بمحاولة الاستقلال وفرض السيطرة، ومن أهم هذه السلوكيات التي ظهرت وانتشرت في هذه المرحلة هي سلوك التنمر.

إن التنمر المدرسي مشكله سلوكيه شائعة في المدارس في جميع أنحاء العالم وعلى درجه عالية من الخطوره حيث يترتب عليها العديد من الآثار الضاره سواء للضحايا أو للمتنمرين فبالنسبه للنتائج السلبيه التي تترتب على التنمر المدرسي تتمثل في معاناه ضحايا التنمر المدرسي من الخوف والعزلة الاجتماعيه وتدني تقدير الذات والغياب المتكرر من المدرسه وانخفاض التحصيل الدراسي والحزن والأفكار الانتحاريه.

كما أن التنمر المدرسي يدمر الحياة النفسية والاجتماعية والجسدية للطلاب الضحايا. (Smith,2004) وكشفت نتائج دراسة (Smith & Sharp, 2006)عن أن هناك علاقه قويه بين التنمر والافكار الانتحاريه والاكتئاب لدى كل من المتنمر والضحيه. وأن التعرض للتنمر قد يترك جروحا نفسية وعاطفية تستمر مدى الحياة وقد يفكر الفرد في التخلص من حياته، فالتفكير بالانتحار ما هو الاتعبير عن رفض الفرد للواقع وتجريمه للمجتمع والياس من المستقبل

فعواقب التنمر وخيمة، و تشمل الصدمات النفسية الشديدة والأفكار الانتحارية، فباتت هناك حاجة إلى فهم أفضل للآليات التي تربط التنمر بالأفكار الانتحارية من أجل تطوير مبادرات فعالة للوقاية والتدخل. فأصبح معنى الحياة آلية محتملة لابد من دراستها في هذا السياق (Kimberly et al, 2014). فالأفكار الانتحارية Suicide ideactio تشير إلى أفكار قتل النفس وهي الأكثر انتشارا مقارنة بطرق الانتحار الأخرى، كما تؤكد الدراسات أن ثلاثة أرباع المنتحرين يعبرون سلفًا عن نيتهم بالانتحار، كما أن التقديرات تشير إلى حوالي (٤٠%) من الأطفال والمراهقين ينتابهم التفكير الانتحاري مرة واحدة على الأقل بالعمر، كما يأتي الانتحار في المرتبة الثانية من أسباب الوفاة من عمر العاشرة إلى الرابعة والعشرين. وقد ذكر (Holt et al., 2015) أنه استخدم التحليل متعدد المستويات لـ ٤٧ دراسة نُشرت في الفترة من (١٩٩٠– ٢٠١٣) لاختبار العلاقة بين (ضحايا التنمر والانتحار)، فحصت ثلاثة أنواع من المتغيرات المنبئة التي تستخدم عادة في دراسات التنمر والعنف للمراهقين، بما في ذلك (ارتكاب التنمر، والإيذاء، ضحية المتنمر) وهي الحوادث التي يكون فيها الشخص مرتكبًا للتنمر وضحية له. وجدت أن الثلاثة جميعها كانت منبئا بالانتحار عبر الدراسات التي تم تحليلها مع وجود ارتباط وثيق وقوي بين ضحايا التنمر والتفكير الانتحاري وإيذاء البلطجة التي تتنبأ بآثار إيجابية معتدلة على التفكير الانتحاري. كما قدمت دراسة (Ellis & Brass, 2017) وصفًا لإيذاء التنمر والانتحار في ساوث داكوتا واختبرت (ضحية– التنمر) باعتباره مؤشرًا على الانتحار بين المراهقين في الولاية، و أظهرت النتائج ارتفاعًا ملحوظًا في عدد ضحايا التنمر في ولاية ساوث داكوتا، كما ارتبط (ضحية – التنمر) بشكل كبير بارتفاع معدلات الانتحار بين المراهقين، وكان الانتحار أعلى بين المراهقين الذين عانوا من كلا الشكلين من التنمر (التنمر في المدرسة – التنمر الالكتروني). كما أشارت دراسة (Liang et al., 2007) أن حوالي (٣٦,٣%) من الطلبة في جنوب افريقيا اشتركوا في التنمر تم توزيعهم كالاتي (٨,٢%) متنمرين، و(١٩,٣%) ضحايا، (٨,٧%) كانوا ضحايا/ متنمرين، وأظهر المتنمرون عنفا أكثر وسلوكيات غير مقبولة اجتماعيا، بينما أظهر الضحايا ميولا أكثر للتفكير الانتحاري.

لا يقتصر التعرض للتنمر على التفكير الانتحاري فقط، بل إنه يؤدي إلى حالات الانتحار الفعلي فكل عام يقدر ما بين (١٥- ٢٥) مراهقا ينتحرون في بريطانيا وحدها سنويا لأنهم يتعرضون للتنمر. وهو أكثر شيوعًا بين المراهقين، حيث يبلغ معدل الكشف عنه من (١٩,٣٪ إلى ٣٩,٤٪) في الولايات المتحدة، وألمانيا. (Becker & Correll, 2020)، و(١١,٦٪ إلى ٢٤,٧٪) على مدار العشرين عامًا الماضية في الصين (Zou, Lu & Qiao, 2021; Tang, Wang & Li, 2021)، مما أدى إلى زيادة حالات التفكير والسلوك الانتحاري (Meherali et al., 21). يعتبر التفكير في الانتحار مؤشرًا مهمًا لمشاكل الصحة العقلية فضلاً عن كونه المؤشر الأكثر حساسية للمحاولات والسلوكيات الانتحارية الفعلية (Paashaus, et al, 2019 ؛Cong, Cai, Wang, Wu, 2021). وتشير الدلائل إلى أن تطوير الأفكار الانتحارية للمحاولات ناتج عن تفاعلات معقدة بين العوامل الشخصية والبيئية، لذلك هناك حاجة ماسة إلى فهم أفضل للعوامل المؤثرة (O'Connor et al., 2013) وتحسين تأثيرات استراتيجيات التدخل لمنع انتحار المراهقين.

ويشير (Keefner & Stenving, 2020) إلى أن معظم حالات الانتحار تسبقها علامات تحذيرية وأفكار انتحارية، سواء كانت علامات لفظية أو سلوكية، حيث وجدوا أن الاضطرابات النفسية من العوامل الاساسية في تشكيل السلوك الانتحاري. وإن أخطر وقت يبدأ فيه التفكير في الانتحار هو في مرحلة المراهقة، واعتمدت النتائج على مقابلات شخصية مع قرابة (٦٥٠٠) مراهق في الولايات المتحدة واستبيانات أجاب عليها أباؤهم. وأظهرت النتائج أن أكثر من (١٢ %) من المراهقين فكروا في الانتحار وأن (٤%) خططوا للانتحار في حين حاول (٤%) التخلص من حياتهم. وكثير من الأفكار الانتحارية عادة ما تخمد مع الوقت، بعد انتهاء الازمة أو عندما تكون المشكلة أقل ضررا مما كان الانسان يتخيل، إلا أن هذه الأفكار يمكن أن تكون أساس لكثير من الاضطرابات النفسية (راهبة العادلي وأشواق ناصر، ٢٠١٦: ٨٦٥).

نظرًا لارتفاع معدل الانتحار في جميع أنحاء العالم، كان من الضروري إيجاد العوامل التي يمكن أن تقلل الافكار الانتحارية. كما أوضحت دراسة (Kleiman, 2013) بهدف البحث عن معنى الحياة ووجودها كعوامل مرونة محتملة، وافترضت أن وجود المعنى في الحياة، وليس البحث عنه، من شأنه أن يتنبأ بانخفاض التفكير الانتحاري خلال فترة زمنية

مدتها ثمانية أسابيع ويقلل من احتمالات محاولة الانتحار مدى الحياة. لقد فحصت أيضًا فرضية فرعية مفادها أن وجود المعنى في الحياة ، وليس البحث عنه ، من شأنه أن يتوسط العلاقة بين المتغيرين المرتبطين بالنظرية النفسية بين الأشخاص حول الانتحار (أي العبء الملحوظ والانتماء المحبط) والتفكير الانتحاري. وكانت النتائج بشكل عام تدعم فرضية توقع وجود معنى في الحياة يؤدي إلى انخفاض التفكير الانتحاري بمرور الوقت وانخفاض احتمالات محاولة الانتحار. تشير هذه النتائج إلى أن التدخلات التي تستهدف معنى الحياة قد تكون مفيدة للتخفيف من مخاطر الانتحار لدى الأفراد.

وقد وجد أن المعنى الأكبر في الحياة (والبناء المرتبط به) كان مرتبطًا بتحكم أفضل في الإدراك والعواطف بين المراهقين والبالغين، الأمر الذي كان أكثر ملاءمة لاستجابة مرنة للمواقف المعاكسة ويقلل من حدوث الهزيمة النفسية. علاوة على ذلك فقد أظهر مسح أن التفاعل بين معنى الحياة والألفة الأسرية كان منبئا بالصحة العقلية للأفراد (Wei et al., 2021) ، وأن التفاعل بين المعنى في الحياة وعمل الأسرة كان ينبئ بخطر الانتحار (Zeng, Zhao & Zhang, 2018).

وفي هذا الصدد ذكر (Varela, Guzman, Alfaro & Reyes, 2018) أن معنى للحياة عند المراهق يعد عامل وقائي ضد التجارب السلبية كالتنمر لما له من تأثير سلبي قد يمتد إلى مجالات مختلفة من حياتهم، فالشعور بانعدام معنى الحياة يؤدي إلى الاضرار بجوانب النمو المختلفة عند المراهقين. وبناء على ذلك يشكل معنى الحياة عامل حماية ووقاية ضد ضحايا التنمر والأفكار الانتحارية، ويعزز الصحة النفسية الإيجابية. وبناء على توصيات الدراسات الأجنبية التي دعت للإهتمام بدراسة معنى الحياة كمتغير وسيط في العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحارلدى الطلبة مثل (Idsoe et al., 2012; Datu & Mateo, 2015) (Triplett; et al. 2012)، حيث أكد (Henry et al., 2014) أنه نادرا ما تربط الدراسات بين معنى الحياة وضحايا التنمر.

وقد انتبهت الباحثة إلى عدم وجود دراسة عربية واحدة استخدمت معنى الحياة كوسيط بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين، حيث أن أغلب الدراسات استخدمت

متغيرات أخرى مثل (الرضا عن الجسم، وصورة الجسم، والدعم الوالدي المدرك، وتقدير الذات، والشفقة بالذات) ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسد الفجوة بين الدراسات العربية والأجنبية في هذا المجال.

مشكلة البحث:

التنمر المدرسي من أكثر المشكلات السلوكيه انتشارا بين تلاميذ المدارس حيث تشير الدراسات العالميه التي أجريت في اليابان واستراليا والولايات المتحده وكندا إلى أن حوالي ٢٠ الى ٣٠% من تلاميذ المدارس ينتشر بينهم التنمر المدرسي (Sweaser, et al. 2012)

وتشير الاحصائيات العالمية إلى أن ما يقرب من (١٥%- ٢٠%) من الطلاب يتعرضون للتنمر والعنف من قبل زملائهم، وأن النسبة تزاد إلى (٣٠%) في المرحلة الاخيرة من التعليم المتوسط (Corvo & Delera, 2010). وفي المجتمع المصري وفقاً لأحدث بيانات الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، فقد بلغت أعداد المنتحرين في عام (٢٠١٨) (٨٩) شخصا منهم (٦٦) ذكور و (٢٣) من الاناث، بينما قلت أعداد المنتحرين في عام (٢٠١٩) حيث شهدت مصر (٧٥) حالة انتحار مثبتة , بواقع (٥٤) ذكور و(٢١) إناث، وقفزت أعداد المنتحرين في عام (٢٠٢٠) لتصبح (١٠١) حالة انتحار منها (٧٤) ذكور، و(٢٧) إناث، أوضحت بيانات الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، أنه وعلى مدار السنوات الثلاث، كانت أكثر الفئات العمرية انتحارا هم الشباب، خاصة من هم في العقد الثاني والثالث من حياتهم (الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء، ٢٠٢٠).

ويعتبر التنمر من الدوافع الرئيسية للتفكير الانتحاري في مرحلة المراهقة، وفقا لما ذكرته (Kohut , 2007) في كتابها أن الانتحار يعزى لتعرض الضحية للتنمر إما شخصيا أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي. وأكدته دراسة بريطانية على (٢٢٠) ألف مراهق من (٨٣) دولة مختلفة حول العالم تبين أن التفكير الانتحاري عند المراهقين الذين تعرضوا للتنمر أضعاف الذين لم يتعرضوا للتنمر وأن حوالي(٣٠ %) من اجمالي عدد العينة يرجح أن السبب الرئيسي للتفكير الانتحاري هو التعرض للتنمر، وأن (٧%) من العينة حاولوا بالفعل الانتحار نتيجة التعرض للتنمر. هذا وقد تمت دراسة التنمر والتحقيق فيه بشكل متزايد من قبل الباحثين (Georgiou and Stavrinides, 2008). ويمكن وصفه بأنه جزء مشترك في العديد من الثقافات ويمكن اعتباره ظاهرة عالمية محتملة. من المهم فحص ظاهرة التنمر لأن الدراسات

أظهرت أنه يسبب آثارًا سلبية للغاية لجميع الأطراف المعنية، منها ما يظهر على الضحايا كأعراض القلق، والاكتئاب، والأمراض النفسية، والتفكير في الانتحار. في حين أن المتنمرين تظهر عليهم أعراض سلبية مثل الاكتئاب، والتفكير في الانتحار، وجنوح الأحداث / الإجرام (Pörhölä, et al, 2019). ويمكن أيضًا تحديد عوامل التدخل المبكر ومعالجة التنمر (Kobayashi & Farrington, 2020). لما يتركه التنمر من مآسي مثل الانتقام الشديد، والإيذاء الكامل للنفس، أو الانتحار المحقق (Salo, 2018). على أن للتنمر المدرسي العديد من الآثار السلبية كما اتفقت نتائج دراسة بلاك (Black, 2007) علي الطلاب سواء كان متنمرا أو ضحية، فالتنمر مشكلة سلوكية لها أثارها الخطيرة علي الأطفال، فعندما يقع الطالب ضحية للتنمر يلاحظ أنه يعاني العديد من المشكلات مثل الخوف والعزلة الاجتماعية والقلق وقصور فى تقدير الذات والغياب من المدرسة ونقص الدافعية وانخفاض التحصيل. وغيرها، أما المتنمر فيعاني من القلق وتدني تقدير الذات والحزن ويشعرهم بعدم المساندة من قبل الآخرين ولوم شديد للذات والانسحاب من المواقف الاجتماعية وقصور فى المهارات الاجتماعية وقلة عدد الأصدقاء أو عدم وجود أصدقاء علي الإطلاق.

وهناك علاقة بين التنمر بأنواعة المختلفة والأفكار السلبية للطالب حيث هدفت دراسة وآخرون (Su,et al, 2019) التعرف على العلاقة بين أربعة أنواع من التنمر المدرسى (الجسمى واللفظي والعلائقي والإلكتروني) والأفكار والسلوكيات القاتلة (أي التفكير والتخطيط والإعداد ومحاولات الانتحار) على عينه مكونة من (٥٧٢٦) طالبا من طلاب المدارس المتوسطة والثانوية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى إرتباط كل نوع من أنواع التنمر في المدرسة بزيادة خطر الأفكار والسلوكيات القاتلة بين المراهقين.

ففي دراسة أجراها (Kim et al., 2018) على عينة قوامها (٢٤٨٠) مراهقاً في بريطانيا، أوضح أن(١٤%) منهم أنهم كانوا ضحايا التنمر، بينما أوضح أن (٨%) منهم بالقيام بالتنمر، و (٢٠%) أوضحوا بأنهم متنمرين وضحايا معاً. وفي دراسة مسحية أجريت في الصين على (٢٥٩٠) طالبًا من المدارس الثانوية، اتضح أن (٢٨%) من الطلاب

متنمرين، و(٥٤%) ضحايا التنمر (Rao, et al. 2019). وفي الولايات المتحدة بلغت نسبة المراهقين المعرضين للتنمر (الضحايا) حوالي (٤١%) (Swearer et al., 2010).

وقد توصلت دراسة (Modecki et al., 2014) أن معدل انتشار التنمر التقليدي بلغ (٣٥%) مقارنة بالتنمر بالالكتروني والذي بلغ (١٥%) وبذلك يعد التنمر التقليدي الأكثر انتشارا. ووفقا لمسح أجرته وزارة التعليم الكورية عام (٢٠١٨) فإن غالبية التنمر في المدارس هو التنمر اللفظي والاجتماعي وليس الجسمي. ويشير (Sullivan, Cleary, Sullivan, 2005) أن التنمر يكون في أسوأ حالاته مع بداية المرحلة الثانوية ويتناقص بشكل تدريجي مع تقدم الطلاب في السن ويقل التنمر الجسمي تدريجيا ويحل محله التنمر اللفظي المباشر وغير المباشر. وأشارت نتائج دراسة (Frankova, 2010) إلى أن التنمر يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، وبالتالي فشل ورسوب متكرر، وانخفاض التحصيل الدراسي يؤدي إلى تدني مفهوم الذات وفقدان المعنى في الحياة. كما أشار (Newman et al., 2011, p. 24) أن الطلاب الذين لديهم تاريخ سابق من التعرض للتنمر ارتبط باستراتيجيات التجنب في التعامل مع الآخرين.

ويعد الانتحار مشكلة صحية عامة رئيسية ومعقدة، تزداد مخاطرها طوال فترة المراهقة (من سن ١٥ إلى ١٩ عامًا) ويتم تصنيفها باستمرار ضمن الأسباب الرئيسية للوفاة في جميع أنحاء العالم (Mars et al., 2019). وقد وجد Sandoval, Vilela, Mejía, and (Caballero, 2018) أن خطر الانتحار يتزايد مع ارتفاع مستوى التنمر في المدرسة. وأفادت دراسات مماثلة أن التنمر أو التحرش في المدرسة هو عامل خطر للسلوك الانتحاري ويرتبط بظهور أعراض الاكتئاب، وفي الدراسة التي أجراها (Ceballos et al., 2015) ، مع أطفال المدارس الذين تتراوح أعمارهم بين (١٠ – ١٧)عامًا ، وجد أن التنمر في المدرسة يزيد من احتمالية التفكير في الانتحار بنسبة (٣,١٪). كما وجد ارتباط إحصائي قوي بين التنمر في المدرسة ، وأعراض الاكتئاب ، والتفكير في الانتحار، حيث تكون العوامل النفسية والاجتماعية أكثر توترًا في الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين(١٤– ١٧)عامًا مقارنة بمن تتراوح أعمارهم بين(١٠–١٣)عامًا وتتفق هذه النتيجة مع الدراسة التي أجراها (Aguirre et al., 2013) والتي وجدت أن عوامل مثل التنمر في المدرسة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بزيادة خطر التفكير في الانتحار ومحاولة الانتحار في الطفولة والمراهقة. (Ceballos et al., 2019).

وقد أظهرت الدراسات أيضًا أن المعنى في الحياة مرتبط بشكل كبير ولكن سلبيًا بالتفكير الانتحاري (Bjerkest, et al, 2010) ، ويمكن أن يقلل بشكل فعال من خطر الانتحار بين المراهقين (Wu, Yin & Wu, 2015). وقد وُجد أيضًا أن المعنى في الحياة هو أحد العوامل الوقائية ضد الأفكار أو السلوكيات الانتحارية الاندفاعية (Kleiman & Beaver, 2013). على سبيل المثال فإن الإيثار، سمات الشخصية والأسلوب المعرفي) هو عامل مؤثر مهم في المرحلة التحفيزية قبل الانتحار؛ لأنه يجعل الأفراد الذين يعانون من المواقف المعاكسة أو أحداث الحياة يدركون أن هناك خيارات أخرى في الحياة، مما يحول دون ظهور أفكار الهزيمة والانتحار ويسهل إنتاج الأفكار الإيجابية حول المستقبل.

من هنا جاءت أهمية معنى الحياة كعامل وقائي مهم ضد التفكير الانتحاري؛ على النقيض من ذلك، فإن فقدان المعنى في الحياة هو عامل خطر رئيسي للتفكير الانتحاري (Sun et al., 2021) فقد توصلت نتائج دراسة كل من (Marco et al., 2017; Steger, et al, 2006 إلى وجود ارتباط دال بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري وأنه كلما تمتع الفرد بمستوى مرتفع من معنى الحياة انخفضت لديه الافكار الانتحارية مقارنة بمن انخفض معنى الحياة لديهم فقد ارتفعت الافكار الانتحارية. بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Beach et al., 2021; Henry et al., 2014; Liu et al., 2020a) أن معنى الحياة قد يكون بمثابة حاجز ضد العوامل المختلفة التي تساهم وتعزز التفكير الانتحاري مثل التنمر والايذاء النفسي والضغط واليأس والانتماء المحبط.

من خلال العرض السابق نجد أن هناك تضارب في نتائج بعض الدراسات حول ارتباط سلوك التنمر بمعنى الحياة، كما أنه توجد ندرة في الدراسات خاصة العربية –في حدود ما أطلعت عليه الباحثة– التي تناولت الدور الوسيط لمعنى الحياة في العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، إضافة إلى وجود ندرة في الدراسات التي تناولت متغيرات البحث الحالي في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية كالنوع (ذكور ، إناث)، والتخصص(علمي، أدبي) والتفاعل بينهم.

وبذلك تتلخص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١- هل توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنمر المدرسي على التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين؟.

٢- هل يختلف معنى الحياة وبُعديه لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما؟.

٣- هل يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما؟.

٤- هل يختلف التفكير الانتحاري وأبعاده لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما؟.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى تعرّف التأثيرات المباشرة وغير المباشرة للتنمر المدرسي على التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين، ومدى اختلاف كل من معنى الحياة والتنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما.

أهمية البحث:

يستمد البحث أهميته من الاعتبارات التالية:

١. أهمية الشريحة التي تتناولها الدراسة، وهم المراهقون؛ حيث تمثل مرحلة المراهقة فترة انتقالية حاسمة في التطور المعرفي والنفسي والاجتماعي والانفعالي .

٢. ندرة الدراسات العربية –في حدود ما اطلعت عليه الباحثة– التي تناولت الدور الوسيط لمعنى الحياة في العلاقة بين التنمر المدرسي، والتفكير الانتحاري لدى المراهقين ضحايا التنمر.

٣. انتشار التنمر المدرسي وارتفاع حالات الانتحار بين المراهقين بنسب مرتفعة في السنوات الأخيرة مما زاد من أهمية الدراسة الحالية

٤. أهمية متغير معنى الحياة ودورة الوقائي في التخفيف من الآثار النفسية الناجمة عن التنمر وخطورة المعنى السلبي للحياة على الصحة النفسية ومحاولات الانتحر لدى المراهقين.
٥. ترجمة وتعريب مقياسين (معنى الحياة ، وضحية التنمر) مما يثري البحث الحالي ويزيد من أهميته.
٦. الاستفادة من نتائج وتوصيات البحث الحالي في اعداد البرامج الوقائية القائمة على العلاج بالمعنى للحد من انتشار سلوك التنمر والتفكير الانتحاري.

مفاهيم البحث

معنى الحياة:

فمعنى الحياة يشير إلى أهمية حياة الفرد من جهة، وأهدافه وغاياته في الحياة من جهة أخرى، فمعنى الحياة هو الغرض من وجود الانسان والسعي نحو تحقيق الأهداف (Duffy & Sedlacek, 2010)

التعريف الإجرائي لمفهوم معنى الحياة بأنه عبارة عن أداء الفرد على مقياس معنى الحياة من(إعداد: Steger et al., 2006، ترجمة الباحثة)، والذي تحدّد من خلال الدرجة الكلية للفرد على هذا المقياس، وتشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى ارتفاع معنى الحياة لدى الفرد، بينما تشير الدرجة المنخفضة إلى انخفاض معنى الحياة لديه.

التنمر المدرسي:

يعرفه (Olweus 1997) أحد أكثر أشكال العنف شيوعا في المدارس، فهو سلوك سلبي متعمد يوجه من فرد أو مجموعة أفراد قوية ومؤثرة (المتنمرون) نحو فرد أو مجموعة أفراد أقل منهم قوة (الضحايا) بقصد الحاق الأذى والضرر بهم والتفوق عليهم لعدم قدرتهم الدفاع عن أنفسهم.

يمكن تعريف التنمر المدرسي في البحث الحالي بأنه مجموعة مراهقين ألحق بهم أذى نفسي أوجسدي أو لفظي وتكليفهم بأعباء رغما عنهم من قبل أفراد آخرين متنمرين. ويعرف التنمر المدرسي إجرائياً بأنه: الدرجة التي سيحصل عليها الطالب على مقياس ضحية التنمر

المستخدم في البحث الحالي من(إعداد: الباحثة)، والذي تحدّد من خلال أن يحصل للفرد على هذا المقياس، درجة أعلى من ١٣ حتى يعتبر الفرد ضحية للتنمر.

التفكير الانتحاري:

مجموعة من الأفكار التي تتميز بالعداوة تجاه الذات والآخرين، مصحوبة بتقييم سلبي لذاته، وتواتر الأفكار حول الموت وإنهاء الحياة، من خلال محاولات لإنجاح فعل تدمير الذات عمدًا.

ويمكن تعريف التفكير الانتحاري في البحث الحالي بأنه سيطرة بعض الأفكار المتعلقة بالموت والانتحار وإيذاء الذات على تفكير المراهق والتخطيط لها وصولا لنتائج السلوك الانتحاري، ويقاس من خلال مقياس" التفكير الانتحاري" إعداد: Gull & Gill, 1982، وترجمة "عبدالرقيب البحيري، ٢٠٠٣"؛ فالدرجة المرتفعة تدل على ارتفاع التفكير الانتحاري لدى الفرد، والعكس بالنسبة للدرجة المنخفضة.

الأطر النظرية والدراسات السابقة:

يتناول هذا البحث أربعة مفاهيم رئيسة، هي: مفهوم معنى الحياة، ومفهوم التنمر المدرسي، ومفهوم التفكير الانتحاري، ويمكن فيما يلي عرض الإطار النظري لكل مفهوم منها.

١- معنى الحياة:

إن الإهتمام بدراسات معنى الحياة أخذ يتزايد بعد ظهور نظرية فرانكل، ففي أواخر الستينات من القرن الماضي ظهرت حركات ضمن حقل التربية والتعليم ناقشت خبرة المعنى وآثارها على تطوير العملية التعليمية معتمدة على مفاهيم فرانكل وتمكن الباحثون على إثرها من توجيه المتعلم نحو اكتشاف معنى الذات والعالم والآخرين(ماروح وهاروني: ٢٠٢١: ٤١٦). ويعد مدخل العلاج بالمعنى لدى (Franki, 1996) أساسًا مهمًا وراء ظهور مصطلح المعنى في الحياة، حيث يهدف هذا المدخل العلاجي إلى مساعدة الأشخاص على اكتساب معنى في حياتهم؛ حتى يستطيعوا ويتمكنوا من الإقبال على حياتهم، ويحققوا أهدافهم بشكل يرضونه فمعنى الحياة مؤشر على الهناء الذاتي والرضا لدى الأفراد(Bamonti et al., 2016).

وقد ميز ستيجر Steger وزملاؤه بين بُعدين لمعنى الحياة لهما استقلاليتهما – رغم وجود درجة من الارتباط بينهما–؛ أ ولاهما: وجود المعنى؛ ويشير إلى الكيفية التي يدرك بها الفرد نفسه، والعالم حوله وانسجامه فيه، ووضوح أهدافه، وأن حياته هادفة ولها قيمة، وثانيهما :

البحث عن المعنى؛ ويعود إلى كيف يطوّر الفرد ادراكه بمعنى حياته .وعادةً يبحث الفرد عن المعنى عندما يشعر أن حياته فارغة ليس لها معنى أو إذا تم تشجيعه للبحث عن معنى حياته .فوجود المعنى هو أن تكون في المكان المراد الوصول إليه أما البحث عن المعنى فهو السبيل لذلك المكان(Steger and Kashdan 2013).

ويرتبط المعنى في الحياة بالرضا عن الحياة، في حين يرتبط البحث عن المعنى بالعصابية والاكتئاب والوجدان السلبي الخاص؛ حيث يعد المعنى والبحث عن المعنى الأكثر انتشارًا في دراسات معنى الحياة (Steger et al., 2006). كما يفهم المعنى في الحياة في ضوء فهم العلاقات المتبادلة بين الأشياء والأحداث المختلفة في حياة الشخص، وعلاقته بكل منها، والتي قد تبدو في أشكال متعددة معبرةً عن معنى سعادته ورضاه النفسي، وسيطرته على هذه الحياة، وبالتالي نجد أن المعنى في الحياة له علاقة وثيقة بعدة مؤشرات إيجابية في الشخصية، تتمثل في: الرضا عن الحياة، وجودة الحياة، والتماسك وقت الأزمات، وهذا ما يفتقده البحث عن المعنى، والذي قد تتخلله عدم القدرة على ضبط الذات أو التماسك أثناء رحلة الحياة.(Park & Yoom, 2016).

أ- تعريف معنى الحياة:

يُعد المعنى في الحياة إطارًا للقيم الشخصية التي يمكن الحصول عليها من عدة طرق، منها: الإبداع الشخصي والخبرة في الحياة والاتجاه الإيجابي نحوها، وبالتالي فإن المعنى الشخصي في الحياة قد يختلف عن المعنى العام للحياة في ضوء الخبرات الشخصية المواتية للفرد (Frankl, 1997). وفقًا لفرانكل ، المعنى في الحياة هو القدرة على التأثير في عمل الفرد وخلقه وقدرته على تحمل المشقة [Frankl, 2006]. ولقد تطورت توجهات ومفاهيم الباحثين حول مصطلح المعنى في الحياة بشكل كبير، على أساس اعتباره تكوينًا افتراضيًا له أبعاده المتعددة المعرفية والوجدانية والسلوكية (Volkent et al., 2014). ويتضمن المعنى في الحياة درجة إدراك الطالب وإحساسه وتوقعاته حول مغزى حياته الشخصية وتفردها، وذلك من خلال إدراكه ووعيه بحاجاته، ورسالته وأهدافه في الحياة (Machell et al., 2015) ومع تنوع تعريفات معنى الحياة الإ أنها تضم بصورة عامة العوامل المتداخلة من الحس

بالانسجام، والتنظيم في حياة الفرد، وفهم العلاقات بين الأشياء والناس، والسعي نحو الأهداف القيّمة، والادراك العام أن حياة الفرد مهمة وذات معنى(Martela, Steger, 2016; Shin, 2013).

ويعرف المعنى في الحياة كدافع وجودي يتضمن أهداف الشخص واعتقاداته ومعتقداته، تلك التي تنعكس من خلال مدركات واتجاهات الشخص نحو ذاته، ونحو الحياة التي يحياها، ونحو الأشخاص الآخرين من حوله (Lsik & Uzbe, 2015). ويشير المعنى في الحياة إلى درجة إدراك وإحساس الطالب بالمغزى في حياته، والسعي نحو تحقيق رسالته أو هدفه في هذه الحياة، وبالتالي فإن هذا المعنى يشمل مدى كبير من الخبرات ذات العلاقة بالهدف في الحياة، وبالتالي يستطيع الفرد إيجاد معنى ومغزى لحياته(Krok, 2015). أو الحس الذي يخلقه الفرد والأهمية التي يشعر بها فيما يتعلق بطبيعة كينونته ووجوده ,Martela, .Steger). (2016 أو الشعور بالوجود الإنساني والإحساس بالامتلاء وتحقيق وتقدير الذات وامتلاك الهدف في الحياة، ويتضمن المعنى في الحياة الإحساس بالحرية والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، والنظرة الإيجابية في الحياة، والنظرة الإيجابية للمستقبل، والرضا عن الحياة (Marco et al., 2017). ويشير إلى الدرجة التي يفهم بها الأفراد ويفهمون ويدركون الغرض من حياتهم ورسالتها وهدفها [Zhang, et al. 2021]. ويعرف معنى الحياة بأنه مقدار ما يشعر به الشخص من معنى في الحياة ومدة شدة بحثه عن هدف ومغزى فيها (Li et al., 2021) . كما يعرف بأنه خبرة ذاتية يمكن للأفراد الحديث عنها في حياتهم بدرجة أو بأخرى وتشير إلى المعنى والهدف والأهمية الكامنة في حياة البشر (King & Hicks, 2021). وقد تبنت الباحثة – في هذا البحث – تعريف معنى الحياة، كما عرضه " Steger et al., 2006"، معد المقياس المستخدم في هذا البحث.

أبعاد معنى الحياة:

يتكون مفهوم معنى الحياة من ثلاث مكونات رئيسة وهي المكون المعرفي والذي يرتبط بإدراك الفرد لمعنى الحياة والخبرات التي تثري المعنى، والمكون السلوكي: وهو سلوك الفرد الذي يترجم هدف حياته بشكل واقعي، أما المكون الثالث فهو الوجداني والذي يرتبط بأحاسيس الفرد بأن حياته لها قيمة ورضاه عنها من خال ما حققه من أهداف(سعاد البشر وحسن الحميدي، ٢٠١٩، ص. ٣٥٥).

يعد المعنى في الحياة تنظيمًا ذاتيًا مركزيًا للهدف في الحياة، كما يمثل الهدف في الحياة المكون الثاني للمعنى في الحياة، والذي يتمثل في إيجاد هدف محددٍ في الحياة (Steger & Frank, 2016)، كما يمثل الهدف الخاص في الحياة أكثر أهمية من الهدف العام فيها حيث يمثل تفرد الشخص وتمايزه في الحياة؛ من هنا أكد علماء النفس على أهمية المعنى الشخصي في الحياة) (Yalcin & Mallko, 2015) ويتضمن المعنى في الحياة مكوني: الإدراك والهدف؛ ويشير الإدراك إلى الشعور بقيمة الحياة، في حين يشير الهدف إلى رسالة الشخص في هذه الحياة، كما يعد المعنى في الحياة دافعًا إنسانيًا أساسيًا ويمثل المبدأ الأساسي والمسلمة في العلاج بالمعنى لمساعدة الأفراد كي يجدوا هذا المعنى (Rose et al., 2017) كما يتضمن المعنى في الحياة عدة مكونات أخرى تشمل: وجود أهداف في الحياة، والوعي بالمسؤولية، والدوافع الشخصية للعمل، الاستمتاع والتقييم المستمر، والإدراك (Isik & Uzbe, 2015)، ويتضمن – أيضًا– الشعور بالقيمة في الحياة والمساندة الاجتماعية والأنشطة الترفيهية والنمو الشخصي والأمن النفسي في الحياة بشكل عام والأسرة بشكل خاص، كما يشمل التدين وتسامي الذات والانجاز (Yalcin Mallko, 2015; Zhau et al., & 2020). كما يتضمن المعنى في الحياة الرضا عن الحياة، ويمثل الرضا عن الحياة الجانب المعرفي للمعنى، والذي يبدو من خلال الإحساس بالرضا والشعور بالامتلاء، في حين يرتبط الجانب السلوكي للمعنى بتحقيق الأهداف في الحياة (Marco at al., 2016).

وقد ذكرت أبو غزالة (٢٠٠٧) أبعاد معنى الحياة كالتالي:

١. أهداف الحياة Purpose in life يقصد به إدراك الفرد للهدف من حياته، ورسالته التي يعيش من أجلها، ويضحي في سبيل تحقيقها، وإحساسه بأهميته وقيمته من خال تحقيقه لمعنى حياته.
٢. الدافعية في الحياة Life motivationوتعني مدى سعي الفرد في الحياة بإيجابية، وكفاحه لتحقيق أهداف ومعاني حياته، ورغبته في التمسك بالحياة والاستمرار فيها، والاستمتاع بها مما يؤدي إلى تفاؤله في الحياة.

٣. تحمل المسئولية Responsibility ويقصد بها مدى تحمل الفرد للمسئولية تجاه نفسه، واهتمامه بالجماعة التي ينتمي إليها، والتسامي بذاته نحو الآخرين، كي يكون له دور مؤثر في الحياة الاجتماعية.

الرضا والتقبل Satisfaction & Accptence ويقصد بها مدى رضا الفرد عن وجوده في الحياة، وتقبله لذاته، واقتناعه بقدراته، وتفاؤله تجاه المستقبل، وتوافقه مع أسرته ومجتمعه، وشعوره بأنه فرد له قيمة تجاه الآخرين، والرضا عن علاقاته الاجتماعية بشكل عام.

ب- النماذج المفسرة لمعنى الحياة:

من أهم النظريات التي تناولت معنى الحياة ما يلي:

(١) نموذج فرانكل: يمثل النموذج المتعدد الأبعاد للمعنى في الحياة لدى (Frankl,1997) أهمية كبيرة في فهم هذا المفهوم؛ حيث رأى أن المعنى في الحياة يعد مؤشرًا على الصحة النفسية، وأن كل إنسان لديه بعض الأهداف الخاصة في الحياة، كما أنه يحاول جاهدًا نحو تحقيق الكثير من القيم في مجتمعه، مركزًا على المعنى الخاص في الحياة لديه كأكثر أهمية بالنسبة له من المعنى العام في الحياة، حيث يكتسب الفرد المعنى الخاص خلال معاناته وخبراته المستمرة والتي تمنحه معنى خاص في الحياة تتلخص نظريته في ثلاث ركائز أساسية هي: حرية الإرادة وتعني أن الإنسان على الرغم من الحدود التي تحكمه مثل الوراثة والبيئة إلا أنه يمتلك حرية اتخاذ قراراته التي يواجه بها المواقف المختلفة التييتعرض لها، ومن ثم فإن الحرية هنا تعني القدرة على الاختيار، وهي متغيرة من فرد لآخر ومن موقف لآخر. إرادة المعنى وتعني سعي الفرد للتوصل إلى معنى محسوس وملموس في الوجود الشخصي ولذا فإن على الإنسان أن يسعى ويجتهد في سبيل هدف يستحق أن يعيش من أجله؛ لأن هذا يساعده على البقاء بفاعلية حتى في أسوء الظروف، معنى الحياة: وتنص على أن الحياة ذات معنى تام وغير مشروط في كافة الأحوال والشروط، ويتحقق معنى الحياة لدى الأفراد من خال ابتكاراتهم، أو ما يكتسبونه من خبرات من العالم المحيط، أو من خال مرورهم بمواقف مصيرية تمت مواجهتها (Eagleton, 2008).

(٢) نظرية إيرفيان يالو: تناولت نظرية يالو معنى الحياة بإعتباره ظاهرة وجودية، فهو نقطة محورية في مواجهة الفرد لقضايا وجودية أساسية كالموت، والاغتراب، واللامعنى، واعتبر

أن العلاج النفسي القائم على المعنى وسيلة دفاعية ضد العجز وخواء المعنى، ووسيلة ابداعية لمواجهة ضغوط الحياة خاصة أن هذا المعنى يعد اختيار انساني حر يبدع فيه الفرد ولايتقيد بغرض محدد (خوج، ٢٠١١) ويؤكد على الحرية المطلقة في تشكيل هذا المعنى وهنا يتضح الفرق بين رأي فرانكل والذي يرى أن المعنى يجده الإنسان، بينما يرى يالو إمكانية تشكيل الإنسان لهذا المعنى(الصبان وأخرون، ٢٠٢٢، ٥٧)

(٣) نموذج الامتلاء الوجودي: يشير (Langle, 2004) إلى أن هذا النموذج يفيد في تفسير وفهم المعنى في الحياة، حيث يرى أن الفرد باستطاعته العيش في حياة يملأها الرضا الحقيقي، وذلك من خلال ما يقوم به من أعمال، وما يلتزم به من مسئوليات وتطلعات شخصية، وأن الإحساس الوجودي الحقيقي يتحقق لدى الفرد من خلال هذا العالم وهذه الحياة من خلال إبداعه ورسم مستقبله، وبالتالي يمثل وجود المعنى في حياة الفرد أهمية كبيرة لوجوده الإنساني، ومع هذا؛ فإن البحث عن معنى في الحياة لا يعد ذا أهمية أقل بل قد يعد سبيلاً للكثيرين لإيجاد قيمة وجدوى لحياتهم، وإن كان يرتبط بنتائج غير مواتية أحيانًا كثيرة.

يجب التمييز بين الامتلاء أو امتلاك المعنى في الحياة والبحث عن المعنى؛ حيث يشير المعنى في الحياة إلى درجة وعي الشخص لمغزى حياته وأهدافه، في حين يشير البحث عن المعنى إلى انشغال الشخص بالبحث عن معنى وهدف يمكن إضافته لحياته، حتى تبدو ذات قيمة بالنسبة له، كما يمثل امتلاك المعنى والبحث عنه صفات مختلفة وأساسية، تعبر عن عدم التشابه في الاتجاهات نحو الحياة؛ كإدراك الحياة كذات قيمة وهدف، أو السعي الدؤوب نحو إدراك المغزى والهدف في الحياة (Krok, 2015).

ومن خلال عرض النماذج النظرية المفسرة لمعنى الحياة نجد أنه على الرغم من تعدد وجهات النظر التي حاولت تفسيره إلا أن معظمها اتفق على أن امتلاك المعنى والبحث عن هدف مؤشر للصحة النفسية ويحقق الرضا عن الحياة وسيلة دفاعية ضد ضغوط الحياة.

٢- التنمر المدرسي:

أ- تعريف التنمر:

يشير (Smith & Sharp, 2006) إلى أن التنمر هو" إساءة استخدام منظم للسلطة ينتج عندما يوجد عدم تناسق في القوة بين الضحية والمتنمر، والذي قد يكون بسبب انتماء الضحية إلى مجموعة أقلية أو أن الضحية أضعف جسديا أو نفسيا من المعتدي.

يعرفه (Frankova, 2010 ، و أبو الديار، ٢٠٢٠) هو سيطرة فرد أو مجموعة على فرد آخر بهدف ممارسة القوة والسيطرة عليه، وقد يتضمن ذلك تنمرا لفظياً، أو جسمياً، أو جنسياً، أو تمييزاً عرقياً، أو طائفياً، أو دينياً بهدف العزل عن المجتمع. أو هو عدوان بين الأفراد يتسم بالقصد والتكرار وإختلال توازن القوى (Olweus, 2013). أو اساءة استخدام السلطة بالاضافة إلى ممارسة أشكال أخرى من العدوان (Hymel & Swearer, 2015). فالتنمر سلوك عدواني مقصود ومتكرر غير مرغوب فيه، ويتضمن اختلال حقيقي أو متصور عن القوة، وقد يتخذ تنمر المراهقين عدة أشكال منها الجسدي، واللفظي والاجتماعي (Schott & Weiss, 2016, p. 303) أو هو شكل من أشكال إيذاء الأقران يكون فيه المراهقون أهدافًا للأذى الجسدي واللفظي من قبل المراهقين الآخرين. أو سلوك عدواني ذو احتمالية عالية من الايذاء (اللفظي – الجسمي- العلائقي) يستهدف شخصا أقل حظا وأضعف انتقاما (Duarte et al., 2018).

ب- أشكال التنمر:

يتخذ التنمر أشكالا مختلفة تتمثل في العدوان اللفظي، والاعتداء بالضرب، والتحرش، التفكيرالانتحاري، ونشر الشائعات والعزل، والرفض الاجتماعي (Berne et al., 2013) وقد يكون التنمر اللفظي والاجتماعي "تنمرًا تقليديًا" (يُطلق عليه أحيانًا "التنمر في المدرسة") أو قد لا يكون أو ما يظهر في المدرسة أو في بيئة شخصية أخرى، على عكس التنمر الجسدي، يمكن أن يحدث التنمر اللفظي أو الاجتماعي إلكترونيًا. في حين أن التنمر التقليدي يحدث عادةً في ساحات المدرسة أو الملاعب، فإن التنمر عبر الإنترنت، أو بالتناوب "التنمر الإلكتروني"، هو شكل مختلف من التنمر. التنمر الإلكتروني هو شكل من أشكال السلوك الذي يهدف إلى ترهيب أو تهديد فرد أو مجموعة معينة عبر الاتصالات الإلكترونية(Schneider, O'Donnell, and Coulter 2012).

بينما أشارت (Badarna, 2016) أن السلوك التنمري يأخذ أشكالاً أخرى منها السلوك التنمري الاجتماعي أو الجنسي وعادة ما يحدث في جميع مرافق المدرسة مثل :الصف، ودورات المياه، والممرات وحافلة المدرسة أوأثناء المشي من المدرسة وإليها، والسلوك التنمري الإلكتروني من خلال صفحات خاصة على الإنترنت أو البريد الإلكتروني أو عبر مواقع التواصل الاجتماعي لنشر الشائعات والصور والفيديوهات المسيئة. والتنمر يكون عن طريق الاعتداء اللفظي أو البدني أو غيرها من الأساليب العنيفة، حيث أكدت نتائج دراسة (Kilpatrick, 2009)أن التنمر الشفوي اللفظي المباشر وغير المباشر هو الأكثر شيوعا مثل الشتم والسخرية والكلام البذئ والغيبة التي تؤدي إلي زيادة نسبة ارتكاب أعمال التنمر، كما أشارت نتائج دراسة(Garagordobil, 2015) أن التنمر يمكن أن يحدث وجها لوجه أو عبر الإنترنت، ويسمي التنمر عبر الإنترنت أحيانا بالتنمر الالكتروني، فيما يتعلق بعدة سلوكيات منها إرسال رسائل بذيئة ونشر فيديوهات أو صور خاصة للآخرين. ويمكن أن يحدث التنمر اللفظي والجسدي والاجتماعي وجها لوجه، ويمكن أن يحدث علي شبكة الإنترنت، وكذلك التهديدات بالتنمر الجسدي.

تشمل الأنواع الشائعة للتنمر العدوان الجسدي واللفظي والعلائقي السرقة أو وتدمير الممتلكات والتنمر عبر الإنترنت (Breivik & Olweus, 2015) حيث أشارت دراسة (Natgun, 2015) ودراسة (Athanasiade, et al, 2015) إلي وجود علاقة بين استخدام الإنترنت وارتكاب سلوك التنمر،كما توصلت دراسة (Hashemian,et al, 2014) إلي خطورة إدمان الإنترنت لدي صغار الراشدين، وبالتالي لابد من توجيه هؤلاء الصغار نحو الاستخدام المثالي للإنترنت للحد من مشكلة التنمر.

كما يتنمر الضحايا – المتنمرون على أقرانهم بصورة مختلفة، حيث يشير التراث البحثي النفسي إلى وجود أنماط مختلفة من سلوك التنمر، مثل التنمر الجسدي (كالعراك، والضرب، والركل) والتنمر اللفظي (كالشتم، وإطلاق أسماء) والتنمر العلاقي أو الاجتماعي كالإقصاء، وإطلاق شائعات)، ولأن المهارات الاجتماعية لدى ضحايا – التنمر ضعيفة، وهم أقل إدراكا لأهمية وجود علاقات جيدة مع الأقران؛ مما يعوق بدوره قدرات هذه الفئة نحو

إصدار سلوك اجتماعي بناء مع أقرانهم ويزيد من احتمال استهدافهم للتنمر الاجتماعي متمثلا في العزلة الاجتماعية والإقصاء، بالإضافة إلى ما سبق، قد يفسر المتنمرون اندفاعية وعدوانية الضحايا – المتنمرين باعتبارهما شكلا من أشكال العدائية ويستجيبون بشكل عدواني، لذلك يستهدفون لمعدلات مرتفعة من التنمر اللفظي والاجتماعي مقارنة بالضحايا (الشناوي وشحاته، ٢٠١٩، ٥٠). ويتضمن سلوك التنمر على ما يلي:

١. الأفراد المتنمرون: ويشتركون في خصائص عامة رغم اختلافهم في نمط العدوان الذي يستخدمونه؛ فهم يمارسون عدوان علني ، وهم مخربون ويستمتعون بالسيطرة على الآخرين، كما يتميزون بالمزاج الحاد والاندفاع وعدم القدرة على تحمل الإحباط، ولديهم اتجاهات إيجابية نحو العنف واعتباره وسيلة لحل المشكلات، كما أنهم يفتقرون إلى الشعور بالتعاطف مع ضحاياهم، وعادة ما يحقق المتنمرون مكاسب شخصية جراء هذا السلوك كالحصول على النقود أو السيطرة والنفوذ (Nansel, et al. 2001)
٢. الأفراد من ضحايا السلوك التنمري: وهم الافراد الذين يعززون سلوك التنمر لدى الافراد المتنمرين مادياً وعاطفياً بعدم قدرتهم على الدفاع عن أنفسهم أو إعطائهم مصروفهم كله أو بعضه وخضوعهم إلى طلبات المتنمرين بسهولة
٣. الأفراد المتنمرون /الضحايا :وهم الطلاب الذين يمارسون التنمر ويكونوا ضحايا لآخرين في المدرسة ممن هم أكبر منهم حجما أو سناً .وفي الوقت نفسه يمارسو ن السلوك التنمري على من هم أصغرمنهم حجماً وسناً. ويوصف هؤلاء الطلاب بأنهم أكثر قلقاً وتقلباً انفعالياً وأقل شعبية ويسهل استفزازهم ويستفزون الآخرين بشكل دائم، كما أن لديهم فرط حركة وتشتت في الانتباه ويميلون إلى إزعاج الطلبة الآخرين، كما أنهم حادوا المزاج ويستجبون بعدوانية تجاه الطلبة الذين يستفزونهم دون قصد، ويتسمون بانخفاض مستوى تقدير الذات وتشكيل مفهوم سلبي نحو ذواتهم ووجود الاكتئاب وتدني التحصيل الدراسي.

ج- النظريات المفسرة لسلوك التنمر:

(١) نظرية التحليل النفسى: تفترض هذه النظرية أن عدوان الفرد على الأخرين هو تفريغ طبيعي لطاقة العدوان الداخلية لدى الفرد الذى تلح لإشباعها، ويفسر سلوك التنمر وفقا لهذه النظرية بأن المتنمر يسقط مايعانيه من إحباطات وسلوكيات غير سوية داخل الأسرة أو

البيئة المدرسية على شخصية الضحية ناتجة عن أساليب التعامل غير) السوية مع الفرد (الدسوقى، ٢٠١٦ ، ٣١).

(٢) النظرية المعرفية: وتستند إلى وجود تفاعلً متبادل بين ما يفكر به الفرد وما يشعر به، وكيف يتصرف، فأفكار الفرد تحدد مشاعره ومن ثم تحدد سلوكه &Cooper). (Lesser,2008,140 ويرتبط سلوك التنمر فى إطار النظرية المعرفية بنقص المعلومات والمعارف التى يحتاج إليها الطالب والأفكار والمعتقدات الخاطئة والقيم السلبية التى يتبناها مما يثير لديه مشاعر القلق والتوتر ومن ثم ممارسة سلوك التنمر، حيث يركز المعرفيون على أهمية العمليات المعرفية وخاصة عملية التفكير فى تشكيل سلوك الطالب. ومن ثم تساعد التدخلات المعرفية الأفراد على اكتساب الوعي لكي تهزم الأفكار والمفاهيم الخاطئة والتي تسهم في حل المشكلات واستبدالها بالمعتقدات والسلوكيات التي تؤدي إلى تحسن الأداء((Walsh, et al 2006: 37

(٣) النظرية السلوكية: ينصب إهتمام هذه النظرية على السلوك الإنسانى وقوانينه المختلفة، وسلوك التنمر شأنه شأن أى سلوك يكتسبه الفرد من البيئة المحيطة وفقا لقوانين التعلم، حيث ترى النظرية السلوكية أن المتنمر يعزز سلوكه من قبل الأفراد المحيطين به مثل الزملاء والأصدقاء وإحرازه درجة النجومية بين زملائه مما يجعله يشعر بأنه مختلف ومتميز، كما أن حصول المتنمر على ما يريده يمثل تعزيزا بحد ذاته وهذا يدفعه لإنشاء وبناء مواقف تنمريه في الاعتداء على الأفراد المحيطين به من زملائه وقلما كان يوجه عقابا من الأسرة أو من المدرسة وإنما يترك يمارس أفكاره واعتداءه الجسمي. (العنيرى، ٢٠١٨).

(٤) النظرية الاجتماعية: تم تفسير سلوك التنمر من خلال عدة نظريات مختلفة، بما في ذلك نظرية التعلم الاجتماعي، والتي يصف فيها باندورا (١٩٩٧) التنمر على أنه سلوك مكتسب من ملاحظة سلوك الآخرين والعواقب التي يتلقونها؛ ومع ذلك، يسمح الإطار الاجتماعي البيئي بتحليل جميع العوامل المحتملة الداخلية والخارجية داخل بيئة الفرد التي قد تؤثر على المشاركة في سلوك التنمر. بمعنى أن الأطفال والمراهقين يتعلمون السلوك التنمرى عن طريق تقليد سلوك الكبار، ويضيف البعض أن تأثير الجماعة على اكتساب السلوك

التنمرى يتم عن طريق تقديم النماذج العدوانية للأطفال فيقلدونها، أو عن طريق تعزيز السلوك التنمرى لمجرد حدوثه وتشمل هذه العوامل السمات الفردية وتفاعلات الفرد مع الآخرين من حوله والتأثيرات الأكبر للمجتمع. يفترض (Swearer and Doll, 2001) أن التنمر موجود كظاهرة بيئية تتكرر بمرور الوقت، حيث تؤثر المتغيرات الداخلية وداخل الفرد على المشاركة. يمكن أن تكون هذه المتغيرات جزءًا من سياق فرد أو عائلة أو زميل أو مدرسة أو مجتمع حيث قد يؤثر أي من هذه العوامل، أو مزيج منها، على مستوى مشاركة الفرد في سلوكيات التنمر إما كضحية أو متنمر أو متنمر/ ضحية. ونظرية التنشئة الاجتماعية الجماعية، التي يفترض فيها هاريس (١٩٩٥) أن التنمر يحدث كنتيجة طبيعية لوضع الأفراد في مجموعة. على الرغم من ذلك، يقترح إطارًا اجتماعيًا بيئيًا للتنمر يأخذ في الاعتبار العوامل الداخلية والخارجية التي تؤثر على التنمر(Espelage and Swearer, 2004).

مما سبق تفترض نظرية التعلم الاجتماعي أن السلوك التنمرى لا يتشكل فقط بواسطة التقليد والملاحظة، ولكن أيضاً بوجود التعزيز، وأن تعلم السلوك التنمرى عملية يغلب عليها الجزاء أو المكافأة التي تلعب دوراً هاماً في اختيار الاستجابة للتنمر وتعزيزها، حتى تصبح عادة يلجأ إليها الفرد في أغلب مواقف الإحباط، وقد يكون التعزيز خارجي مادي مثل إشباع السلوك التنمرى لدافع محبط أو مكافأة محسوسة (Simonds, 2019: 37).

من خلال عرض النظريات السابقة التي حاولت تفسير التنمر المدرسي يتضح تنوع وجهات النظر. فمنهم من وظف التنمر كتفريغ لطاقة عدوانية داخلية مكبوتة، وآخر فسره بأنه نتاج أفكار ومعتقدات خاطئة وقيم سلبية يتباها المتنمر، ومنهم من فسره بأنه سلوك مكتسب ناتج عن تعزيز سلوكيات المتنمر، وآخر فسره بأنه سلوك يتم اكتسابه بملاحظة نموذج وتقليده مع تعزيزه.

٣- التفكير الانتحاري

التفكير الانتحاري هو ظاهرة عالمية اتخذت أبعادًا وبائية، نظرًا للزيادة المنهجية، عامًا بعد عام، في حالات الانتحار المكتمل والمحاولات غير الناجحة، خاصة بين المراهقين، والتي تمثل السبب الرئيسي الخامس للوفيات في هذا المجال من مجموع السكان في جميع أنحاء العالم (Aguirre et al.، 2013؛ Gómez، Núñez، Caballo، Agudelo، & Grisales، 2019). وفقًا للأمم المتحدة (الأمم المتحدة ، ٢٠١٧) ، يبلغ عدد سكان العالم

حوالي ٧,٦ مليار نسمة ، منهم ما يقرب من ٨٠٠٠٠٠ شخص ينتحرون كل عام ، وهو ما يعادل حالة وفاة واحدة كل (٤٠) ثانية بسبب هذا السبب (WHO, 2014) وفقًا لمنظمة الصحة العالمية فإن الانتحار هو السبب الرئيسي الثاني للوفاة بين الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين(١٥- ٢٩) عامًا. فمعدل الوفيات الناجمة عن الانتحار أعلى من إجمالي الوفيات الناجمة عن الحرب والقتل. تحدث (٧٥ %) من حالات الانتحار في العالم في البلدان النامية والمتوسطة الدخل (Koyanagi et al. 2019) وتظهر الصورة العالمية لمحاولات الانتحار أن هناك ما يقرب من(٢٠) شخصًا يحاولون الانتحار مقابل كل عملية انتحار كاملة، كما أبلغت منظمة الصحة العالمية (WHO, 2018) عن أكثر من (٢٠) مليون محاولة انتحار سنويًا. وفي هذا الصدد، تم تحليل انتشار الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار لدى المراهقين، ووجد أن معدل الانتحار المعدل حسب العمر بين (١٠- ١٩) عامًا في الولايات المتحدة كان (٤,١٦) لكل (١٠٠٠٠٠) نسمة، مما يجعل الانتحار على أنه ثالث سبب رئيسي للوفاة في هذه الفئة العمرية. (Gómez-Tabares, 2021: 260)

أ- تعريف التفكير الانتحاري:

مصطلح يشير إلى "مجموعة الأفكار والنوايا وطريقة الانتحار. وقد تظهر الأفكار الانتحارية بدرجات متفاوتة الشدة، بدءاً من أفكار عابرة من حين لآخر إلى وضع خطة للانتحار (Abreu, et al., 2009: 227). ويرى بعض الباحثين أن التفكير في الانتحار هو مرحلة رئيسية تسبق محاولة الانتحار وإتمامه (Park et al., 2010). كما يشير إلى العملية التي يقوم فيها الأفراد بتكوين الأفكار والمحتوى حول إنهاء حياتهم دون اتخاذ إجراءات ملموسة (Klonsky, May & Saffer,2016). فالتفكير في الانتحار عملية متميزة تبدأ بتقدم أفكار الانتحار وتؤدي إلى محاولات انتحار محتملة مع تصوراتها وتوقعاتها المحددة (Zareian & Klonsky, 2020). أو هو محصلة لمجموعة من الأفكار السلبية والمحبطة النشطة التي تسيطر علي تفكير الفرد وتدفعه لإنهاء حياته، وتتضمن الشعور باليأس، وفقدان المعني، والرغبة في الانتحار، والتفكير فيه والتخطيط له ثم التعبير عن محاولة الانتحار (ابراهيم وغنيم و حسن، ٢٠٢١: ٢٤٥). ويتم تعريفه على أنه أفكار تتراوح بين الأفكار الغامضة من ارتكاب

الانتحار لخطط سلوكية تهدف إلى إنهاء حياة المرء، فمن المعروف أن الأفكار مقدمة حاسمة لمحاولة الانتحار (Timpka et al., 2021) .

أبعاد التفكير الانتحاري:

أوضح (Goldney, 2008, 221) أن مفهوم الانتحار ينقسم إلى: سلوك إيذاء الذات الذي يؤدي إلى الموت، وإن كان ذلك بدرجات متفاوتة في النية للموت. محاولة الانتحار: سلوك إيذاء الذات بدرجات متفاوتة في النية، مميت بدرجات متفاوتة. الأفكار الانتحارية: التفكير في سلوك إيذاء الذات بدرجات متفاوتة في النية والجدية في تطبيقه، غير مميت. إيذاء الذات: سلوك إيذاء الذات مقصود وغير مميت ودون نية في الانتحار التي تدور حول الرغبات.

بينما أوضحت الشهري والكشكي (٢٠٢١، ٣٦٤) أن أبعاد الانتحار تتلخص في:

١. اليأس Hopelessness هو عدم الرضا الكلي للفرد بالحياة، والتوقعات السلبية المعممة عن المستقبل، وتتميز حالة الفرد بالتشاؤم الشامل، والقنوط، والوحدة، والمزاج غير المنشرح، والإحساس بأن الظروف تحمله ما لا طاقة له به مصحوبة بمشاعر عدم الجدوى من الحياة، وبالتالي عدم القدرة على أحداث تغير له أثره."
٢. تصور الانتحار Suicide ideation مدى إقرار الفرد بأن أفكاره وسلوكياته مرتبطة بالانتحار، والذي يحتوي على تكرار التفكير بالانتحار، وأسباب التفكير به، والإيماء بالانتحار، بالإضافة إلى المحاولات السابقة للانتحار ومدى اندفاعية الفرد بها والتخطيط المسبق لها.
٣. تقييم الذات السلبي Negative self –Evaluation يشتمل على التقييم الذاتي في أن الأمور لاتسـير على ما يرام، وأن الآخرين بعيدين عنه وغير مكترثين به، وأنه من الصعب عمل أي شيء جدير بالاهتمام، ويجتمع هذا البعد حول عاملين هما مشاعر الإنغلاق مع المقربين منه، وعدم الإحساس بكفاءة الذات.
٤. العدواة Hostility يعكس هذا البعد العداوة، والعزلة، والاندفاعية، والميل إلى إلحاق الأذى بذاته أو بالآخرين، وكذلك الميل إلى كسر الأشياء وإلقائها عندما يكون غاضبًا.

ب- الأطر النظرية المفسرة للتفكير الانتحاري:

تساهم الجهود البحثية الهائلة حتى الآن في فهم عوامل الخطر المتعلقة بالسلوك الانتحاري لدى المراهقين. ومع ذلك، فهي محدودة في قدرتها على تعزيز التنبؤ بالانتحار في

المستقبل والتمييز بين المفكرين الانتحاريين ومحاولة الانتحار من أجل معالجة هذه القيود، ظهر جيل جديد من النظريات. قدم إطار التفكير إلى العمل إطارًا تكامليًا لإثراء أبحاث الانتحار (May and Klonsky, 2016)

(١) النظرية التحليلية: مؤسس هذه النظرية هو سيجموند فرويد Sigmund Freud الذي يرى أن الانتحار هو نتيجة إخفاق دوافع الفرد العدائية نحو التعبير عن نفسها، فتتوجه إلى الذات فيتم تدميرها، حيث أن دوافع الفرد العدائية تشمل الاضطرابات النفسية كالاكتئاب، ويعد الاكتئاب من أهم العوامل المرتبطة بالانتحار، ويعد من أكثر التشخيصات النفسية التي لها علاقة قوية بالانتحار، لأن الفرد المكتئب شخص يهجر الحياة ويرفضها ولا يجد أية لذة بها، ومن ثم يرفض وجوده وينبذه مما يدفع به إلى الانتحار، وقد ينتحر (١٥ ٪) ممن يعانون من الاكتئاب الشديد؛ وهكذا فإن نظرية التحليل النفسي للانتحار تقر بأن الفرد لم تتبلور عنده مشاعر ومحاولة الانتحار مرة واحدة بل بدأت بالحب والكره معا مشبعة بدوافع عدائية تبحث عن القتل أو الموت معبرة عن الاضطراب المزاجي الذي يعكس سوء توافق الفرد، وبمعنى آخر، فإن شخصية المنتحر تعبر عن تناقض صارخ وشديد يتراوح بين مشاعر الحب والكراهية؛ مما يولد نزعة عدائية تراكمية تنتهي برغبة ملحة وجامحة بالقتل والموت (حديوي و النجار وشريف، ٢٠٢٢، ١٢).

(٢) النظرية الاجتماعية: يرى "اميل دور كايم" أن الانتحار ظاهرة فردية ترجع إلى الفروق الفردية بين الأفراد، وهى ليست فروقا نفسية، وإنما ترجع إلى بعض الخصائص الاجتماعية لكل فرد من الأفراد وفق الظروف التي يعيش فيها سواء في الأسرة أو العمل والتي تنعكس على وعيه الفردي، والوعى يؤثر بدوره على واقع الناس وتصرفاتهم، وانتهى دور كايم في دراسته للانتحار إلى أربعة أنماط هي: الانتحار الأناني، والانتحار الايثاري، والانتحار اللامعياري، الانتحاري القدري(كاتبي، ٢٠١٥، ٦٩).

(٣) النظرية المعرفية: يري "بيك" Beck أن العامل المعرفي (التفكير) هو الاساس في الانتحار، وهو المعنى الذاتي الذي يتبناه الفرد نحو نفسه وبيئته ومستقبله (الثالوث المعرفي)، وأن نظام الأفكار المعرفية يختلف من شخص إلى آخر، ويرتبط بشكل مباشر مع

نظرة الفرد إلى نفسه ومفهومه لذاته، فالأفراد الذين يفكرون بالانتحار لديهم هشاشة في الأفكار، حيث أن الأفكار الانتحارية تتواجد في الأبنية العقلية (معالي، ٢٠١٩، ١٠٦).

(٤) النظرية الحديثة: اقترح Joiner أن هناك ثلاثة عوامل أساسية للتفكير الانتحاري كل منهم ضروري ولكنه ليس كافيا بمفرده ليسهم في زيادة خطر التفكير الانتحاري، ووفقا لوجهة نظر هذه النظرية أن عوامل الخطر هي (الانتماء المحبط – العبء المدرك أو المتصور – القدرة المكتسبة لايذاء الذات)، كما افترض Joiner أنه على الرغم من أن هذه التراكيب الثلاثة تشكل عامل خطر على التفكير الانتحاري إلا أن هذه التراكيب معا تشكل الخطر الأكثر فتكا بالميول والأفكار الانتحارية (Joiner, 2005, 6–7).

من العرض السابق للنظريات المفسرة للتفكير الانتحاري تتفق الباحثة مع النظرية المعرفية التي تؤيد وجهة نظر أن الأفراد الذين يفكرون في الانتحار لديهم هشاشة في التفكير وتشوه في الادراك المعرفي، ويفسرون المواقف بصورة سلبية مما يؤدي للشعور بالسلبية واليأس والاقدام على الانتحار كوسيلة للتخلص من هذه الأفكار.

دراسات سابقة:

بناء على تساؤلات هذا البحث وأهدافه، تم عرض الدراسات التي تناولت متغيرات البحث (معنى الحياة، والتنمر، والتفكير الانتحاري) ووفقا لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث، كما يلي:

دراسات تناولت معنى الحياة والتنمر:

وأجرى (O'Donnell, et al, 2015) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والتنمر المدرسي، وذلك على عينة قوامها (١٤٥) من المراهقين، تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي واستبيان معنى الحياة، أوضحت النتائج وجود ارتباط عكسي بين معنى الحياة والتنمر المدرسي وأنه كلما ارتفع التنمر انخفض معه معنى الحياه أي أن التنمر ارتبط بمعنى حياة أقل لدى للمراهقين، كما أوضحت النتائج أن الشفقة بالذات تنبأت بمعنى حياة أفضل لدى المراهقين، كما أوصت بضرورة دراسة الشفقة بالذات ومعنى الحياة لدى المراهقين المعرضين للتنمر.

وفي دراسة أجرتها (ربيع وعبد اللطيف، ٢٠٢٠) للتعرف على فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في خفض التنمر المدرسي، وذلك على عينة قوامها (٤٠) طالب، تم تطبيق

مقياس السلوك التنمري بالاضافة للبرنامج المعد، أوضحت النتائج وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في خفض مستوى التنمر لدى الطلاب، وجود فروق دالة بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي في مقياس التنمر مما يشير إلى استمرار أثر البرنامج في خفض سلوك التنمر لدى الطلاب بعد مرور فترة من التطبيق.

وفي دراسة (Zhao, et al, 2020) بهدف دراسة معنى الحياة كوسيط بين التنمر وادمان الألعاب الالكترونية، وذلك على عينة قوامها (١٦٦٥) مراهقا ومراهقة تم توزيعهم بالتساوي، تم تطبيق مقياس التنمر المدرسي، واستبيان معنى الحياة، أوضحت النتائج أن معنى الحياة متغير وسيط بين التنمر وادمان الالعاب الالكترونية لدى عينة الاناث وخفف الايذاء الناتج عن التنمر مقارنة بعينة الذكور، وجود ارتباط موجب بين التنمر الدراسي وانخفاض معنى الحياة، كما أوصت نتائج الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات التدخل والوقاية لمساعدة المراهقين على تعزيز احساسهم بوجود معنى للحياة وتوجيه المراهقين الذكور للبحث عن معنى ايجابي ومتقدم في الحياة.

وأجرى(Geng, Wang, Wang, Zeng & Lie, 2021) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر ومعنى الحياة ودراسة الفروق بين الجنسين، وذلك على عينة قوامها (٧٦٦) من المراهقين الصينيين، تم تطبيق استبيان معنى الحياة، ومقياس التنمر، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين التعرض للتنمر ومعنى الحياة، حيث انخفضت معنى الحياة لدى المراهقين، وجود فروق بين الذكور والاناث المعرضين للتنمر في معنى الحياة لصالح الاناث.

أجرى (McLoughlin et al, 2022) دراسة بهدف التعرف على دور التنمر في معنى الحياة لدى عينة من المراهقين باستراليا، وذلك على عينة قوامها (٢٢٦) مراهقا ومراهقة، تم تطبيق مقياس للتنمر وآخر لمعنى الحياة، أوضحت النتائج أن الذين تعرضوا للتنمر بشكل متكرر قد ضعفت ثقتهم بأنفسهم مما أدى إلى انخفاض معنى الحياة.

وفي دراسة (Balluerka, et al, 2023) لفحص العلاقة بين معنى الحياة والتنمر المدرسي، وذلك على عينة قوامها (٥٥٠) مراهقا، تم تطبيق استبيان معنى الحياة ومقياس التفكير الانتحاري، أوضحت النتائج وجود ارتباط سالب بين معنى الحياة والتنمر المدرسي.

دراسات تناولت معنى الحياة والتفكير الانتحاري

وأجرى (Heisel, et al. 2004) دور معنى الحياة في الوقاية من التفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٤٩) طالب، تم تطبيق مقياس التفكير الانتحاري واستبيان معنى الحياة، واوضحت النتائج وجود ارتباط بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري، كما أوضح تحليل الانحدار أن معنى الحياة منبئ بالتفكير الانتحاري، كما توسط معنى الحياة العلاقة بين الرضا عن الحياة والتفكير الانتحاري وخفف من الأثر السلبي للاكتئاب على التفكير الانتحاري، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمتغيرات الايجابية التي لها القدرة على التخفيف والوقاية من الأفكار الانتحارية.

وقد أجرى (Bryan, et al, 2013) دراسة بهدف دراسة العلاقة بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٢٧٣)، تم تطبيق استبيان معنى الحياة ومقياس التفكير الانتحاري، أوضحت النتائج عن وجود علاقة قوية بين معنى الحياة والأفكار الانتحارية وأسهم معنى الحياة بنسبة ٤٣٪ من التفكير الانتحاري.

وفي دراسة أجراها (Henry, et al, 2014) بهدف دراسة معنى الحياة كمتغير وسيط بين التنمر والتفكير الانتحاري، وذلك لدى عينة قوامها (٢٩٣٦) من المراهقين، تم استخدام استبيان معنى الحياة ومقياس الافكار الانتحارية وآخر للتنمر المدرسي، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن معنى الحياة يفسر الايذاء الذي يؤدي للتفكير الانتحاري، وجود ارتباط بين معنى الحياة وكل من التفكير الانتحاري والتنمر المدرسي، وأن معنى الحياة خفف من التأثير السلبي للتنمر على التفكير الانتحاري

وفي دراسة (Lew, et al, 2020) بهدف التعرف على العلاقة بين معنى الحياة واليأس والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٢٠٧٤) مراهق، تم تطبيق مقياس لليأس وآخر للتفكير الانتحاري، واستبيان معنى الحياة، أوضحت نتائج الدراسة توسط معنى الحياة بين اليأس والتفكير الانتحاري، وجود ارتباط موجب بين انخفاض معنى الحياة واليأس والتفكير الانتحاري، كما أوضحت النتائج أن البحث عن المعنى أو وجود معنى في الحياة تكون بمثابة عوامل حماية جيدة ضد السلوكيات والأفكار الانتحارية.

وفي دراسة (Singh, et al, 2020) بهدف فحص دور معنى الحياة في منع الأفكار الانتحارية، وذلك على عينة قوامها (٩٠) طالب، تم تطبيق استبيان معنى الحياة ومقياس

التفكير الانتحاري، وأوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين معنى الحياة والهناء الذاتي والسعادة، بينما ارتبط فقدان معنى الحياة بالقلق والاكتئاب والأفكار الانتحارية، كما أكدت الدراسة على شيوع الأفكار الانتحارية بين الطلاب.

وأجرى (Yang, et al, 2020) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٤٥١٥) طالبا من طلاب المدارس الثانوية الصينية، تم تطبيق مقياس التفكير الانتحاري واستبيان معنى الحياة، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين انخفاض معنى الحياة والتفكير الانتحاري، وارتباط موجب بين الهزيمة النفسية والتفكير الانتحاري، كما توسط معنى الحياة العلاقة بين الهزيمة النفسية والتفكير الانتحاري، وأن معنى الحياة خفف من الأثر النفسي السيء الناتج عن الهزيمة النفسية المتسببة في التفكير الانتحاري

وفي دراسة أجراها (Kelley, et al, 2021) بعدف فحص معنى الحياة على التفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٢٦٩) طالب، تم تطبيق استبيان معنى الحياة ومقياس التفكير الانتحاري، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين انخفاض معنى الحياة والتفكير الانتحاري، وأن وجود معنى في الحياة قد يكون بمثابة عامل وقائي من الأذى المعنوي المرتبط بالتفكير الانتحاري، وأن معنى الحياة قلل من الأفكار الانتحارية لدى عينة الدراسة.

وفي دراسة أجراها (Sun, et al, 2021) بهدف دراسة معنى الحياة كعامل وقائي ضد التفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٩٠) مراهق، تم تطبيق استبيان معنى الحياة ومقياس للتفكير الانتحاري، وأوضحت النتائج أن معنى الحياة يتوسط العلاقة بين الاكتئاب والتفكير الانتحاري، وأن العلاج بالمعنى ارتبط ارتباطا وثيقا بتخفيف الأفكار الانتحارية، وأكدت الدراسة على الآثار الايجابية الناتجة عن استخدام معنى الحياة في تقليل الأفكار الانتحارية.

أجرى (Yilin, et al, 2021) درسة للتعرف على العلاقة بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٢٠٠) طالب، تم تطبيق استبيان معنى الحياة، ومقياس التفكير الانتحاري، أوضحت النتائج انتشار معدلات التفكير الانتحاري بين الطلاب، وجود ارتباط سالب بين الشعور بمعنى الحياة والتفكير الانتحاري، كما أوضحت أن الطلاب ذوي

الاحساس المنخفض بمعنى الحياة أكثر عرضة لتطوير الأفكار الانتحارية من أولئك الذين حصلوا على درجات مرتفعة، وأوصت نتائج الدراسة أنه يجب على المسئولين اتخاذ التدابير الهادفة مثل تعزيز الشعور بمعنى الحياة لتقليل التفكير الانتحاري.

وفي روسيا أجرى (Kalashinkova, et al, 2022) دراسة بهدف التعرف على العلاقة بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري لدى عينة ممن تعرضوا لنوبات انتحارية وسلوك ايذاء النفس، وذلك لدى عينة قوامها (١٤٢).تم تطبيق استبيان معنى الحياة ، ومقياس التفكير الانتحاري. وأوضحت النتائج أن معنى الحياة ارتبط بالتفكير الانتحاري وأن معنى الحياة كان من الأسباب الايجابية للعيش، كما احتفظ أفراد العينة بمعنى الحياة حتى بعد تعرضهم للانتحار. وأوصت الدراسة بضرورة القاء الضوء على معنى الحياة في محاولات الانتحار وما يترتب على ذلك من جهود وقائية يجب أن تركز على العوامل التي تدفع بالفرد إلى التفكير الانتحاري.

دراسات تناولت التنمر والتفكير الانتحاري.

دراسة (Rigby & Slee, 1999) تم التحقيق في العلاقات بين التفكير في الانتحار، والتورط في مشاكل الفتوة والضحية في المدرسة، والدعم الاجتماعي المدرك مع عينات من الطلاب المراهقين، وذلك على عينة قوامها (١١٠٣) من الضحايا و(٨٤٥) من المتنمرين الملتحقين بالمدارس الثانوية في جنوب أستراليا. أشارت النتائج التي تم الحصول عليها من التقارير الذاتية وإجراءات ترشيح الأقران لتحديد المتنمرين والضحايا إلى أن التورط في مشاكل الضحية المتنمر في المدرسة، وخاصة بالنسبة للطلاب الذين لديهم دعم اجتماعي قليل نسبيًا، كان مرتبطًا بشكل كبير بدرجة التفكير في الانتحار.

في دراسة (Jantzer, et al, 2015) للتعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى عينة قوامها (٦٤٧) مراهقا، تم تطبيق مقياس للتنمر المدرسي وآخر للتفكير الانتحاري، أوضحت النتائج جود ارتبط موجب بين التعرض للتنمر والتفكير الانتحاري لدى أفراد العينة، وأن حوالي (١٤,٤%) من اجمالي أفراد العينة وقعوا ضحية للتنمر المتكرر في الأشهر القليلة الماضية، كما لعب التنمر اللفظي والاجتماعي الدور الأكبر أهمية مما زاد من مخاطر التفكير الانتحاري، أوصت نتائج الدراسة أن الرقابة الاسرية تلعب دور هام ووقائي في التخفيف من الآثار السلبية للتنمر الذي يؤدي إلى التفكير الانتحاري.

وفي دراسة أجراها (Bibi, Blackwell & Margraf, 2019) بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري، وذلك لدى عينة قوامها (٣٥٥) طالب، تم تطبيق مقياس للتنمر المدرسي وآخر للتفكير الانتحاري، أوضحت النتائج ارتفاع معدل الأفكار الانتحارية بين الطلبة الباكستانيين نتيجة التنمر، وجود ارتباط موجب مرتفع بين التنمر والتفكير الانتحاري.

وفي دراسة أجراها (Eze, et al, 2019) بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري لدى طلاب المدارس الثانوية، وذلك على عينة قوامها (٣٩٤) طالب بواقع (٢٤٩) مراهقا و(١٤٥) مراهقة، تم تطبيق مقياس للتنمر المدرسي آخر للتفكير الانتحاري، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين التنمر (اللفظي- الجسدي) والتفكير الانتحاري، كما ارتفعت نسبة العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري لدى المراهقين الذين لم يتلقوا دعم اجتماعي مقارنة بأولئك لذين تلقوا دعم اجتماعي متوسط أو مرتفع، وأن العلاقات الداعمة يمكن أن تخفف من الأفكار الانتحارية.

وفي دراسة أجرها (Gomez-Tabares, 2021) بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٢٢١) مراهق، تم تطبيق مقياس للتنمر المدرسي وآخر للتفكير الانتحاري، أوضحت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب بين التنمر والتفكير الانتحاري، أسهم التنمر بنسبة (٤١%) من التفكير الانتحاري، وأن الاكتئاب توسط العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري، أوصت نتائج الدراسة بضرورة وضع استراتيجيات التدخل المبكر لمنع التنمر وخطر التفكير الانتحاري في المدرسة.

وفي دراسة أجراها (Kwan, et al, 2022) بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قومها (٢٠٤) من المراهقين، استخدم مقياس للتنمر المدرسي وآحر للتفكير الانتحاري، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري، وأن المراهقين الأكثر تعرضا للتنمر هم الأكثر ميلا للأفكار والسلوكيات الانتحارية.

وفي دراسة (Yang, et al, 2022) بهدف فحص العوامل الوقائية للتخفيف من الأفكار الانتحارية، وذلك لدى عينة قوامها (٥٨٠) من المراهقين، تم تطبيق مقياس التفكير

الانتحاري، أوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين عدم الرضا والتفكير الانتحاري، أسهم التصور الذاتي بنسبة (٢٨،.) من التفكير الانتحاري، كما أوصت النتائج ضرورة استخدام متغير الشفقة بالذات كعامل وسيط بين عدم الرضا والتفكير الانتحاري لدى المراهقين للتقليل من مخاطر الانتحار.

وفي دراسة أجراها (Jungta, et al, 2023) بهدف التعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري، وذلك على عينة قوامها (٦٢٧) من المراهقين، تم تطبيق مقياس للتنمر الدراسي وآخر للأفكار الانتحارية، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري، كما أشارت النتائج إلى أن التوجه المستقبلي توسط العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري، وأوصت الدراسة بضرورة دراسة المتغيرات الايجابية التي تتوسط العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري للتقليل من الآثار النفسية السلبية الناتجة عنهم.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة بأنها متباينة في أهدافها وأدوات الدراسة التي استخدمتها والنتائج التي توصلت إليها، مما كان له الأثر الطيب في الدراسة الحالية وفي تفسير نتائجها

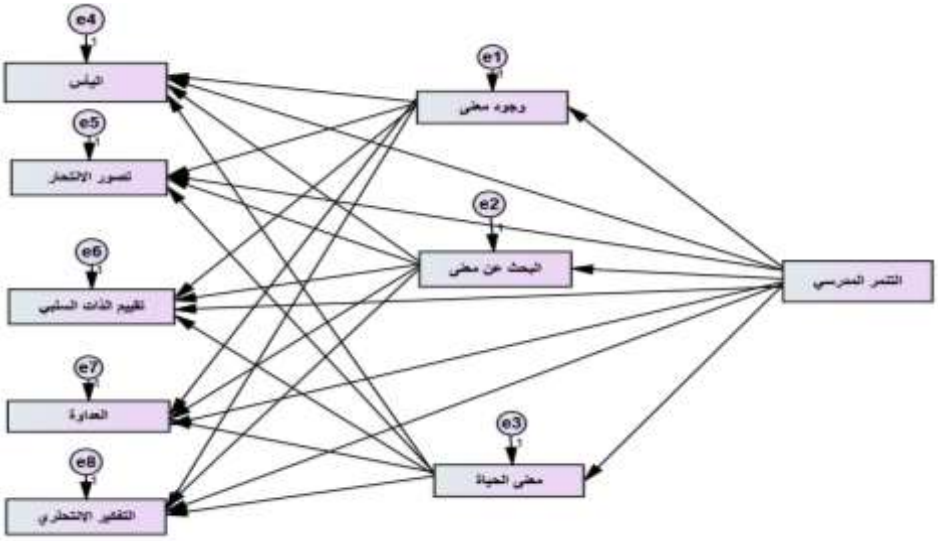
كما تباينت الدراسات من حيث تناولها للمتغيرات وعلاقتها بعدد من المتغيرات، واتفقت على العلاقة العكسية بين معنى الحياة والتنمر الاكاديمي كما في دراسات كل من (Balluerka, et al, 2023؛ Zhao, et al, 2020, O'Donnell, et al, 2015 McLoughlin et al, 2022) وفي علاقة معنى الحياة بالأفكار الانتحارية (Kalashinkova, et al, 2022, Yilin, et al, 2021, Kelley, et al, 2021, Lew, et al, 2020, Bryan, et al, 2013). إضافة إلى الدراسات التجريبية التي طبقت برامج علاجية قائمة على العلاج بالمعنى للحد من التنمر المدرسي مثل (ولاء ربيع ومنار عبد اللطيف، ٢٠٢٠؛) بالاضافة إلى دراسات تناولت معنى الحياة في الوقاية من التفكير الانتحاري مثل (Heisel, et al. 2004؛ Sun, et al, 2021) ودراسة معنى الحياة كمتغير وسيط (Zhao, et al, 2020, Yang, et al, 2020,) ودراسة التنمر في علاقته بالتفكير الانتحاري مثل دراسات كل من (Eze, et al, 2019؛ Jantzer, et al, 2015؛ Kwan,

et al, 2022؛ Gomez-Tabares, 2021)، بالاضافة إلى دراسة (Henry, et al, 2014) والتي فحصت دور معنى الحياة كوسيط بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري.

وفي ضوء ما تقدم، تجد الباحثة ضرورة إجراء مزيد من البحوث والدراسات على المراهقين لما تتميز به هذه المرحلة من طبيعة خاصة تتصل بتشكيل وبلورة شخصية المراهق، ولندرة الدراسات التي جمعت بين المتغيرات بشكل مباشر، وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها تناولت معنى الحياة كمتغير وسيط بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين، ولا شك أن هذه الدراسة أستفادت من الدراسات السابقة في أمور متعددة، لعل من أبرزها: إعداد أدوات الدراسة، واختيار منهجها، بالاضافة إلى توظيف الدراسات السابقة في مناقشة النتائج وتفسيرها

لذا يهتم البحث الحالي باختبار صحة النموذج الافتراضي الذي يتضمن التأثيرات التي يحتوي عليها شكل(١) لمتغيرات البحث الحالي.

شكل(١): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة لمعنى الحياة متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري لدى المراهقين



فروض البحث:

أمكن صياغة فروض البحث على النحو الآتي:

١- توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنمر المدرسي على التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين.

٢- يختلف معنى الحياة وبُعديها لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما.

٣- يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما.

٤- يختلف التفكير الانتحاري وأبعاده لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما.

منهج وإجراءات البحث:

١- **منهج البحث:** يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي (الارتباطي، المقارن).

٢- عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية:

والهدف منها التأكد من الخصائص النفسية القياسية للأدوات المستخدمة في البحث الحالي، ومدى صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث والاعتماد على نتائجها، وتكونت العينة من (ن= ٢٠٠)، وبلغ متوسط أعمارهم (١٦,٥٦) بانحراف معياري (±٩٥٥,).

ب- العينة الأساسية:

تم اختيار عينة البحث الأساسية بالطريقة القصدية، من المراهقين من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية بمحافظة المنصورة، وتكونت العينة من (ن= ٦٣٦) طالب وطالبة، وقد تم استبعاد الحالات التي حصلت على درجة ١٣ في مقياس ضحية التنمر وكان عددهم (٨٦)، فبلغت العينة الكلية للبحث(ن= ٥٥٠) من طلبة وطالبات المرحلة الثانوية، ممن تراوحت أعمارهم ما بين(١٥- ١٨) سنة، بمتوسط عمري قدره(١٦,٧٧) سنة، وانحراف معياري(±٠,٩١٣)، وتنقسم العينة وفقًا لمتغير النوع (٢٧٧ ذكر/ ٢٧٣ أنثى)، ووفقًا للتخصص

(٣٠٣ علمي – ٢٤٧ أدبي)، وقد أوضح الجدول (١) مواصفات عينة البحث الكلية (ن= ٥٣٢)، وفقًا لمتغيرات: النوع، والتخصص.

جدول (١) مواصفات عينة البحث وفقاً لمتغيرات: النوع، والتخصص(ن= ٥٣٢)

المتغيرات		علمي		أدبي		إجمالي	
		عدد	%	عدد	%	عدد	%
النوع	ذكور	٢٠٠	٧٢,٢	٧٧	٢٨,٨	٢٧٧	١٠٠
	إناث	١٠٣	٣٧,٧	١٧٠	٦٢,٣	٢٧٣	١٠٠
	المجموع	٣٠٣	٥٥,١	٢٤٧	٤٤,٩	٥٥٠	١٠٠
متوسط العمر		١٦,٧٧					
الانحراف المعياري		,٩١٣					

٣- أدوات البحث:

للتحقق من تساؤلات البحث؛ تم توظيف الاختبارات التالية: مقياس معنى الحياة، ومقياس التنمر المدرسي، ومقياس التفكير الانتحاري، وفيما يلي وصف لكل مقياس:

أ- مقياس معنى الحياة (إعداد: Steger et al., 2006، ترجمة الباحثة):

طور (Steger et al. (2006 استبيان المعنى في الحياة MLQ بعد مراجعة جميع المفردات التي تقيس المعنى في الحياة في المقاييس السابقة له، ويقيس استبيان المعنى في الحياة بعدين رئيسين :وجود المعنى أو الهدف في الحياة Presence of meaning or purpose in person's life، والبحث عن المعنى Search for meaning قد ترجم المقياس إلى الهندية الصينية الرومانية التركية الفرنسية وغيرها، كما استخدم في العديد من الدراسات: كدراسة (Webster et al., 2021) ودراسة (Yu & Chang, 2021)، ودراسة (Datu & Yuen, 2021)، ودراسة (Yuan et al., 2021)، وغيرها من الدراسات الحديثة، والتي وفرت مؤشرات لجودة المقياس وصدقه وثباته واتساقه الداخلي.

يتألف من ١٠ فقرات موزعة على بُعدين هما: وجود معنى في الحياة ويشمل خمس فقرات (١، ٤، ٥، ٦، ٩)، والبحث عن معنى في الحياة ويشمل خمس فقرات (٢، ٣، ٧، ٨، ١٠). تتم الإجابة على بنود المقياس وفقًا لمقياس "ليكرت" السباعي حيث تقدر البدائل (غير

صحيح إطلاقًا، غير صحيح غالبًا، غير صحيح إلى حد ما، غير متأكد، صحيح إلى حد ما، صحيح غالبًا، صحيح تمامًا) بالدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) على التوالي، وتعكس التقديرات في البند رقم(٩) حيث تقدر البدائل بالدرجات (٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي، وبالتالي يتراوح إجمالي الدرجات بين ١٠ و٧٠، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع معنى الحياة.

الخصائص السيكومترية لمقياس معنى الحياة:

(١) صدق المقياس:

تم حساب صدق البناء العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج". مع اعتبار التشبع الدال إحصائيًا لا يقل عن(,٣) وفقًا لمحك "جيلفورد"، وألا يقل عدد المتغيرات المتشبعة تشبعًا دالاً إحصائيًا بكل عامل عن ثلاثة متغيرات(صفوت فرج، ١٩٨٠). وقد أسفر التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس معنى الحياة الذي يتكون من(١٠) فقرات عن استخراج عاملين، وأن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٥٨,٧٩٤)، وبلغ الجذر الكامن للعامل الأول بعد التدوير (٢,٩٩٥)، استقطب نسبة تباين قدرها (٢٩,٩٤٨%) من حجم التباين الارتباطي، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني بعد التدوير (٢,٨٨٥)، استقطب نسبة تباين قدرها (٢٨,٨٤٦%) من حجم التباين الارتباطي، وجدول(٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

العبارات التي تشبعت تشبعًا دالاً على العامل الأول والثاني بعد التدوير المتعامد(ن= ٢٠٠)

	العامل الأول (البحث عن معنى)		العامل الثاني (وجود معنى)	
م	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
١-	٨	,٧٨٥	٤	,٨٢٥
٢-	٣	,٧٦٩	٦	,٨٠٨
٣-	٧	,٧٤٢	٥	,٧٧٨
٤-	١٠	,٧٠٣	٩	,٦٣٦
٥-	٢	,٦٩٢	١	,٦٠٨
الجذر الكامن		٢,٩٩٥	الجذر الكامن	٢,٨٨٥
نسبة التباين الارتباطي		٢٩,٩٤٨	نسبة التباين الارتباطي	٢٨,٨٤٦

يتضح من جدول (٣) أن العامل الأول تشبع عليه جميع عبارات بُعد البحث عن معنى (وعددها ٥ فقرات) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم(٢) وتشبعها (٠,٦٩٢)، وأعلى تشبع للعبارة (٨) وتشبعها (٠,٧٨٥)، كما أن العامل الثاني تشبع عليه جميع عبارات بُعد وجود معنى (وعددها ٥ فقرات) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم(١) وتشبعها (٠,٦٠٨)، وأعلى تشبع للعبارة (٤) وتشبعها (٠,٨٢٥)، مما يشير إلى صدق مقياس معنى الحياة.

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس هي: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (القسمة النصفية) وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "سبيرمان–براون" بالنسبة للدرجة الكلية، وباستخدام معادلة "جتمان" بالنسبة للبُعدين ، وجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣) ثبات معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس معنى الحياة (ن= ٢٠٠).

مقياس معنى الحياة	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية	
			معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة "جتمان"
وجود معنى في الحياة	٥	,٧٩٨	,٦٠٥	,٧٢٥
البحث عن معنى في الحياة	٥	,٨٠٩	,٦٩٩	,٨٠٤
الدرجة الكلية	١٠	,٨١١	,٧٣١	بمعادلة "سبيرمان–براون" ,٨٤٥

وتشير نتائج جدول (٣) إلى أن معاملات ألفا كرونباخ لمقياس معنى الحياة تراوحت ما بين(٠,٧٩٨– ,٨١١)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول(٠,٧٢٥– ,٨٤٥)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

ب– مقياس التنمر المدرسي: (إعداد الباحثة)

قامت الباحثة بإعداد مقياس الضحية victim (ضحايا التنمر) يقيس التعرض لإيذاء التنمر بعدة طرق هى الإيذاء الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والالكتروني، ويتكون المقياس في صورته الأولية من (١٣) فقرة وتتم الإجابة على بنود المقياس وفقًا لمقياس ليكرت سداسي حيث تمثل (١ = أبدًا، ٢ = مرة في الشهر، ٣ = مرة أو مرتين في الشهر، ٤ = عدة مرات

في الأسبوع، ٥ = كل يوم). يحصل الطالب على درجة كلية للمقياس، وتمثل الدرجة ١٣ على مقياس ضحية التنمر أن الطالب لم يتعرض أبدًا للتنمر من قبل الآخرين، أي لكي يعتبر الطالب ضحية للتنمر لابد أن يحصل في مقياس ضحايا التنمر على درجة أعلى من ١٣.

الخصائص السيكومترية لمقياس التنمر المدرسي:

(١) صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق البناء العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير، حيث ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالاً كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس(فرج، ١٩٨٠، ص. ١٥١). وأسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس التنمر المدرسي، أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٥٦,١٠٦)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٥,٣٧١)، استقطب نسبة تباين قدرها (٤١,٣١٢%) من حجم التباين الارتباطي، كما تشبع على هذا العامل جميع عبارات المقياس(وعددها ١٣ فقرة) تشبعًا دالًا وإيجابيًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم(٨) وتشبعها(٠,٤٧٨)، وأعلى تشبع للعبارة(١١) وتشبعها(٠,٧٧٥)، مما يشير إلى صدق مقياس التنمر المدرسي، وجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) العبارات التي تشبعت تشبعًا دالاً على العامل الأول قبل التدوير (ن= ٢٠٠)

العامل الأول قبل التدوير			
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
١	,٦٧٣	٨	,٤٧٨
٢	,٦٧٦	٩	,٥١١
٣	,٧٥٠	١٠	,٥١١
٤	,٦٢٩	١١	,٧٧٥
٥	,٦٨٧	١٢	,٦١٢
٦	,٦٣٢	١٣	,٦٣٢
٧	,٧١١		
الجذر الكامن للعامل	٥,٣٧١		
التباين الارتباطي للعامل	%٤١,٣١٢		

(٢) ثبات المقياس:

قامت الباحثة باستخدام ثلاث طرائق لحساب ثبات المقياس هي: معامل ألفاكرونباخ، والاتساق الداخلي، والتجزئة النصفية(البنود الفردية/ البنود الزوجية)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلة "جتمان" لعدم تساوي العبارات في النصفين الفردي والزوجي، حيث بلغ ثبات معامل ألفاكرونباخ لمقياس التنمر المدرسي (٠,٨٨٠)، وبلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية(٠,٧٥٨)، وبعد تصحيح الطول بلغ معامل الثبات لمقياس التنمر المدرسي (٠,٨٣٩)، وتراوحت معاملات الاتساق الداخلي(الفقرة مع الدرجة الكلية) لمقياس التنمر المدرسي ما بين (٠,٤٨٤**- ٠,٧٥٩**)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول، وجدول (٥) يوضح معاملات الاتساق الداخلي(الفقرة مع الدرجة الكلية) لمقياس التنمر المدرسي.

وجدول (٥) يوضح معاملات الاتساق الداخلي

(الفقرة مع الدرجة الكلية) لمقياس التنمر المدرسي(ن= ٢٠٠)

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
١	٦٧٦,**	٨	٤٨٤,**
٢	٦٨٤,**	٩	٥١٥,**
٣	٧٣٩,**	١٠	٥٠٩,**
٤	٦٤٩,**	١١	٧٥٩,**
٥	٦٩٤,**	١٢	٥٩٦,**
٦	٦٣٢,**	١٣	٦٢٠,**
٧	٧١٨,**		

(٣) مقياس احتمالية الانتحار: (إعداد: Gull & Gill, 1982، ترجمة: عبدالرقيب البحيري، ٢٠٠٣)

هذا المقياس صممه فى الأصل John G .Gull & Wayne S . Gill, 1982 وقام بتعريبه وتقنينه (البحيرى، ٢٠٠٣)، ويهدف هذا المقياس إلى قياس درجة المخاطرة والانتحار لدى المراهقين والراشدين، ويتكون من (٣٦) عبارة، ويعتمد على التقرير الذاتي في تقدير مخاطرة الانتحار عند المراهقين والراشدين أعمار ١٤ سنة فأكثر؛ حيث يطلب من الأفراد أن يقدروا تكرار خبراتهم الذاتية والسلوكيات السابقة مستخدمين مقياس ليكرت الرباعي (أبدًا أو

قليلاً من الوقت، بعضًا من الوقت، كثيرًا من الوقت، معظم أو طول الوقت) لتقدير كل من مخاطر الانتحار العامة والخاصة على مدى أبعاد رئيسية عديدة، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد هي: الشعور باليأس(١٢ فقرة) هى: (٥، ١٢، ١٤ ، ١٥، ١٧ ، ١٩، ٢٣، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٦)، وتصور الانتحار(٨ فقرات) هى: (٤، ٧، ٢٠ ، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٣٠، ٣٢)، وتقييم الذات السلبي(٩ فقرات) هى (2، ٦، ١٠، ١١، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٢٧، ٣٥)، والعداوة(٧ فقرات) هى (١، ٣، ٨، ٩، ١٣، ١٦، ٢٤).

الخصائص السيكومترية لمقياس احتمالية الانتحار:

يتصف مقياس احتمالية الانتحار بخصائص سيكومترية جيدة، حيث قام معد المقياس بالتحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق، وتم التحقق من صدق المقياس باستخدام عدة طرائق منها صدق المضمون، وصدق التكوين، والصدق المرتبط بالمحك باستخدام قائمة "بيك" للاكتئاب، وذلك على عينة من مرحلتي المراهقة المتوسطة والمتأخرة، وقد أظهرت جميعها أن المقياس ككل إلى جانب الأبعاد الأربعة الفرعية على درجة عالية من الصدق والثبات(البحيري، ٢٠٠٣). أما بالنسبة للتحقق من الصدق والثبات في البحث الحالي، فقد قامت الباحثة فيما يلي بعرض مؤشرات كل من صدق المقياس وثباته:

(١) صدق المقياس:

قامت الباحثة بحساب صدق البناء العاملي للمقياس على العينة الاستطلاعية (ن= ٢٠٠)، باستخدام طريقة المكونات الرئيسة لـ"هوتلينج"، ولم يتم تدوير العوامل، ولكن تم الاكتفاء بالمصفوفة العاملية قبل التدوير، حيث ينظر إلى العامل الأول قبل التدوير على أنه يمثل العامل العام، فإذا تشبعت عليه جميع أو معظم عبارات المقياس تشبعًا دالاً كان هذا مؤشرًا جيدًا على الصدق العاملي للمقياس(فرج، ١٩٨٠، ص. ١٥١).

وأسفرت نتائج المصفوفة العاملية قبل التدوير لمقياس احتمالية الانتحار، أن المصفوفة العاملية قد استحوذت على نسبة تباين ارتباطي قدره (٥٩,٥٥٥)، كما بلغ الجذر الكامن للعامل الأول قبل التدوير (٧,١٣٢)، استقطب نسبة تباين قدرها (١٩,٨١٢%) من حجم التباين الارتباطي، كما تشبع على هذا العامل معظم عبارات المقياس (وعددها ٣٦ فقرة) تشبعًا دالًا وفقًا لمحك "جيلفورد" (٠,٣) فأكثر، وكان أقل تشبع للعبارة رقم (١٤) وتشبعها (٠,٠١٤)، وأعلى تشبع للعبارة (٢١) وتشبعها(٠,٦٧٠)، وعلى ذلك فإن المقياس يتصف بمعاملات صدق

عاملي مقبولة بشكل عام، وهناك الكثير من الدراسات السابقة التي استخدمت المقياس وأجريت على عينات أكدت صدق عباراته، مما يطمئن استخدامه دون حذف أي عبارات منه، منها دراسة كل من(عثمان، ٢٠٢٠ و الشهري والكشكي، ٢٠٢١).

(٢) ثبات المقياس:

تم استخدام طريقتين لحساب ثبات المقياس هي: معامل ألفاكرونباخ، والتجزئة النصفية (البنود الفردية/ البنود الزوجية)، وتم تصحيح الطول باستخدام معادلتي "سبيرمان–براون" و"جتمان"، وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) ثبات معامل ألفاكرونباخ والتجزئة النصفية لمقياس احتمالية الانتحار (ن= ٢٠٠).

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفاكرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية		
			معامل الارتباط بين النصفين	التصحيح بمعادلة "سبيرمان–براون"	
اليأس	١٢	,٧٤١	,٦٠١	,٧٥١	
تصور الانتحار	٨	,٧٣٠	,٥٦٥	,٧٢٢	
تقييم الذات السلبي	٩	,٧٣٤	,٥٩٥	بمعادلة "جتمان"	,٧١٥
العداوة	٧	,٦٨٦	,٥٣١	بمعادلة "جتمان"	,٦٨٩
احتمالية الانتحار	٣٦	,٧٥٠	,٦٣٩	,٧٨٠	

وتشير نتائج جدول (٦) إلى أن معاملات ألفاكرونباخ للمقياس تراوحت ما بين(٠,٦٨٦– ٠,٧٥٠)، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية للمقياس بعد تصحيح الطول باستخدام معادلتي "سبيرمان–براون" "جتمان" ما بين(٠,٦٨٩– ٠,٧٥١)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بثبات مقبول.

٤– الأساليب الإحصائية المستخدمه في البحث:

أ– الإحصاء الوصفي كالتكرارات والنسب المئوية لوصف عينة البحث، وكذلك استخدام الإحصاء الوصفي كالمدى، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والخطأ المعياري

للمتوسط، والتباين، والالتواء skewness والتفلطح kurtosis؛ للتحقق من اعتدالية التوزيع عينة البحث الحالي.

ب- معامل ثبات ألفاكرونباخ، ومعامل التجزئة النصفية مع استخدام معادلتي "سبيرمان- براون" و"جتمان" لتصحيح طول نصفي المقاييس.

ج- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis - EFA لحساب الصدق العاملي للمقاييس.

د- معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation Coefficient؛ للتحقق من مصفوفة الارتباطات بين متغيرات البحث قبل إجراء تحليل المسار.

هـ- تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس IBM "SPSS" Amos v24؛ للتحقق من صحة الفرض الأول.

و- تحليل التباين الثنائي Univariate Analysis of Variance؛ للتحقق من صحة الفرض الثاني والثالث والرابع، وما يتبع ذلك من معرفة اتجاه الفروق بين المتوسطات وتأثير التفاعل بين المتغيرين باستخدام اختبار LSD.

تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

قبل عرض نتائج البحث تم استخدام الإحصاء الوصفي، والذي يشمل المدى، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والخطأ المعياري للمتوسط، والتباين، والالتواء، والتفلطح، على متغيرات البحث الحالي؛ للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة البحث الحالي من المراهقين، وجدول(٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) الإحصاء الوصفي لدرجات عينة البحث الكلية(ن= ٥٥٠) على مقاييس: معنى الحياة، والتنمر المدرسي، والتفكير الانتحاري

المتغيرات	المدى	أقل قيمة	أعلى قيمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط	الالتواء	التفلطح
وجود معنى	٣٠	٥	٣٥	٢٢,١٨	٦,٧٨٠	,٢٨٩	-,٥٤٨	,٠٢١
البحث عن معنى	٣٠	٥	٣٥	٢٣,٧٦	٧,٩٣٦	,٣٣٨	-,٥٢٩	-,٥٠٠
معنى الحياة	٦٠	١٠	٧٠	٤٦,٩٧	١٣,٤٨٢	,٥٧٥	-,٦٩٣	,١٦١
التنمر المدرسي	٤٩	١٤	٦٣	٣٠,٠٢	١٠,٤٢٩	,٤٤٥	,٢٠٥	-,٧٣٣
اليأس	٣٥	١٢	٤٧	٢٨,٨٩	٦,٥٠٤	,٢٧٧	-,٢٩٢	,٢٨٢
تصور الانتحار	٢٤	٨	٣٢	١٧,٦٨	٤,٨٨٨	,٢٠٨	-,٠٠٥	-,٤٣٠
تقييم الذات السلبي	٢٦	٩	٣٥	٢١,٤٤	٥,١١٧	,٢١٨	-,٢١٠	-,٠٨٤
العداوة	٢٠	٧	٢٧	١٥,٤٦	٤,٢٦٢	,١٨٢	,٠٦٥	-,٤٦٤
التفكير الانتحاري	١٠٤	٣٦	١٤٠	٨٣,٤١	١٦,٧٢٤	,٧١٣	-,٤٠٩	١,٠٠٤

يتضح من جدول(٧) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم الالتواء والتفلطح جميعها موزعة توزيعًا إعتداليًا في متغيرات البحث الحالي؛ حيث لم يزد الالتواء عن ±١,٩٦، في حين لم يزد التفلطح عن ±٢,٥٧ في جميع متغيرات البحث، وبناءً على ذلك تم استخدام الأساليب الإحصائية البارامترية، وفيما يلي عرض نتائج البحث ومناقشتها.

١- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد تأثيرات مباشرة وغير مباشرة للتنمر المدرسي التفكير الانتحاري بواسطة معنى الحياة لدى المراهقين". وللتحقق من صحة الفرض الأول تم استخدام أسلوب تحليل المسار Path Analysis باستخدام برنامج الأموس "IBM "SPSS Amos v24، وقبل إجراء تحليل المسار تم استخدام معامل ارتباط "بيرسون"؛ لتعرف مصفوفة معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لأن من أحد الشروط التي يجب توافرها في المتغير لكي يكون وسيط هو وجود علاقات خطية بين المتغيرات بعضها البعض، وجدول (٨) يوضح ذلك.

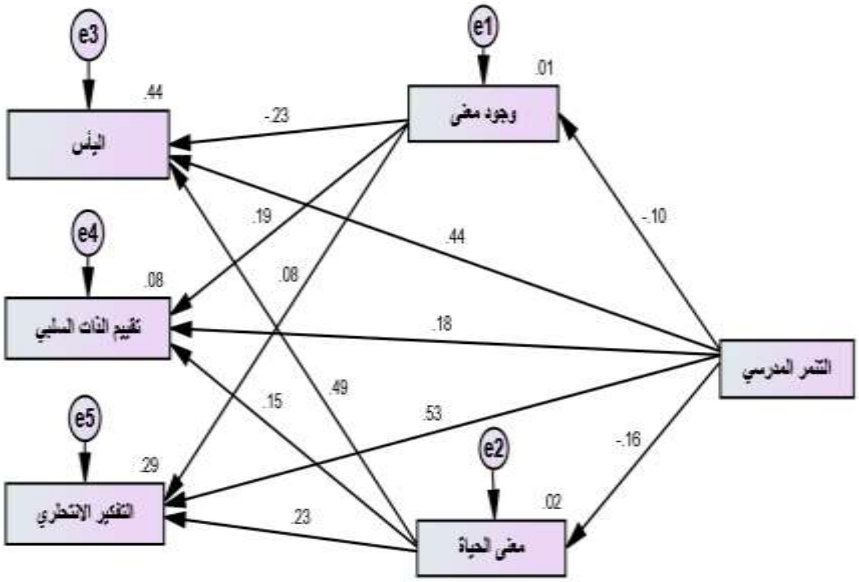
جدول (٨) معاملات الارتباط بين متغيرات البحث الحالي لدى المراهقين (ن= ٥٥٠)

المتغيرات	وجود معنى	البحث عن معنى	معنى الحياة "درجة كلية"	التنمر المدرسي	اليأس	تصور الانتحار	تقييم الذات السلبي	العداوة	التفكير الانتحاري "درجة كلية"
وجود معنى	١								
البحث عن معنى	**,٦٧٧	١							
معنى الحياة "درجة كلية"	**,٩٠١	**,٩٢٩	١						
التنمر المدرسي	*,٠٩٧-	**,١٨٤-	**,١٥٧-	١					
اليأس	**,١٩٠	**,٢٤٦	**,٢٤٠	**,٤٣٢	١				
تصور الانتحار	**,١١١	NS ,٠١٦	NS ,٠٦٦	**,٤٩٧	**,٦٦٨	١			
تقييم الذات السلبي	**,٣٠٦	**,٢٣٥	**,٢٩٢	**,١٣٢	**,٤١٨	**,٣٣٧	١		
العداوة	*,١٠٤	,٠٢٧- NS	NS ,٠٣٦	**,٤٩٢	**,٦٤٨	**,٧٣٥	**,٤٣٠	١	
التفكير الانتحاري "درجة كلية"	**,٢٣٠	**,١٦٧	**,٢١٤	**,٤٧٤	**,٨٧١	**,٨٣٢	**,٦٧٨	**,٨٤١	١

NS غير دالة إحصائيًا *د دالة عند مستوى (٠,٠٥) ** دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من جدول (٨) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين المتغير الوسيط (معنى الحياة وبعديه) والمتغير المستقل (التنمر المدرسي) والمتغير التابع (التفكير الانتحاري "درجة كلية" وأبعادها)، فيما عدا بُعدي (تصور الانتحار، العداوة) لا يوجد ارتباط دال إحصائيًا بينهما وبين المتغير الوسيط (بُعد البحث عن الحياة، والدرجة الكلية لمعنى الحياة)، وبناء على ذلك تم استبعاد بُعد البحث عن معنى، وبُعدي تصور الانتحار، العداوة من النموذج، وفيما يلي اختبار النموذج المقترح للتحقق من التأثيرات المباشرة وغير المباشرة لدى المراهقين، وشكل (٢) يوضح ذلك.

شكل(٢): النموذج المقترح للتأثيرات المباشرة وغير المباشرة معنى الحياة متغير وسيط في العلاقة بين التنمر المدرسي متغير مستقل والتفكير الانتحاري متغير تابع لدى المراهقين (ن= ٥٥٠).



يتضح من شكل(٢) أن قيم معاملات المسار تشير إلى وجود تأثيرًا مباشرًا سلبيًا بين التنمر المدرسي وكل من بُعد وجود معنى، والدرجة الكلية لمعنى الحياة، ووجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا بين التنمر المدرسي وكل من بُعدي اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، وجدول (٩) يوضح التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى المراهقين (ن= ٥٥٠).

جدول (٩) التأثيرات المباشرة وغير المباشرة ودلالتها الإحصائية في النموذج المقترح بين متغيرات البحث لدى المراهقين (ن= ٥٥٠).

المسارات			نوع التأثير	معاملات الانحدار المعيارية	معاملات الانحدار اللامعيارية	الخطأ المعياري	النسبة الحرجة	مستوى الدلالة
التنمر المدرسي	<---	وجود معنى	مباشر	-,٠٩٧	-,٠٦٣	,٠٢٨	-٢,٢٨٢	,٠٥
التنمر المدرسي	<---	معنى الحياة	مباشر	-,١٥٧	-,٢٠٣	,٠٥٤	-٣,٧٢٦	,٠٠١
التنمر المدرسي	<---	اليأس	مباشر	,٤٤١	,٣٠٨	,٠٢٣	١٣,٥٦٠	,٠٠١
			غير مباشر	-,٠٥٥	-,٠٣٨	--	--	,٠٠١
التنمر المدرسي	<---	تقييم الذات السلبي	مباشر	,١٧٩	,٠٨٥	,٠٢٠	٤,٢٨٧	,٠٠١
			غير مباشر	-,٠٤٣	-,٠٢١	--	--	,٠١
التنمر المدرسي	<---	التفكير الانتحاري	مباشر	,٥٢٥	,٨٢٩	,٠٥٨	١٤,٣٤٩	,٠٠١
			غير مباشر	-,٠٤٤	-,٠٦٩	--	--	,٠١
وجود معنى	<---	اليأس	مباشر	-,٢٣٢	-,٢٤٩	,٠٣٥	-٧,٢٢٢	,٠٠١
وجود معنى	<---	تقييم الذات السلبي	مباشر	,١٩٣	,١٤٢	,٠٣٠	٤,٦٨٩	,٠٠١
وجود معنى	<---	التفكير الانتحاري	مباشر	,٠٧٦	,١٨٥	,٠٨٨	٢,١٠٦	,٠٥
معنى الحياة	<---	اليأس	مباشر	,٤٩٣	,٢٦٦	,٠١٧	١٥,٢١٩	,٠٠١
معنى الحياة	<---	تقييم الذات السلبي	مباشر	,١٥٤	,٠٥٧	,٠١٥	٣,٧١١	,٠٠١
معنى الحياة	<---	التفكير الانتحاري	مباشر	,٢٣١	,٢٨٢	,٠٤٤	٦,٣٣٣	,٠٠١

يتضح من جدول (٩) وجود تأثيرًا مباشرًا سلبيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي وكل من وبُعد وجود معنى والدرجة الكلية لمعنى الحياة، حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-,٠٩٧)، (-,١٥٧)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، (,٠٠١) على التوالي، ووجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي وكل من اليأس وتقييم الذات السلبي

والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٤٤١)، (,١٧٩)، (,٥٢٥) على التوالي، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرًا مباشرًا سلبيًا دالاً إحصائيًا بين بُعد وجود معنى وبُعد اليأس، حيث بلغت قيمة معامل الانحدار المعيارية (-,٢٣٢)، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، ووجد تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين بُعد معنى الحياة وكل من بُعد تقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,١٩٣)، (,٠٧٦)، على التوالي، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، (,٠٥)، كما وجد تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين معنى الحياة وكل من اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (,٤٩٣)، (,١٥٤)، (,٢٣١) على التوالي، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، كما وجد تأثيرًا غير مباشرًا سلبيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي وكل من اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، حيث بلغت قيم معاملات الانحدار المعيارية (-,٠٥٥)، (-,٠٤٣)، (-,٠٤٤) على التوالي، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (,٠٠١)، (,٠١)، (,٠١)، ولتحديد نوع الوساطة لدى المراهقين في البحث الحالي، تم الاعتماد على طريقة البوتستراب والتي تعتمد على التأثير المباشر وغير المباشر بين المتغير المستقل والتابع في حالة وجود المتغير الوسيط؛ وقد كان نوع الوساطة جزئية بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري، حيث كانت قيم التأثيرات المباشرة دالة إحصائيًا، وكذلك قيم التأثيرات غير المباشرة دالة إحصائيًا في حالة وجود المتغير الوسيط معنى الحياة لدى المراهقين.

قد أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود تأثيرًا مباشرًا سلبيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي وبُعد وجود معنى والدرجة الكلية لمعنى الحياة، وبين بُعد وجود معنى وكل من بُعدي اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، ووجود تأثيرًا مباشرًا إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي وكل من بُعدي اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، وبين الدرجة الكلية لمعنى الحياة وكل من بُعدي اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري، كما وجد تأثيرًا غير مباشرًا سلبيًا دالاً إحصائيًا بين التنمر المدرسي

وكل من بُعدي اليأس وتقييم الذات السلبي والدرجة الكلية للتفكير الانتحاري بواسطة بُعد وجود معنى والدرجة الكلية لمعنى الحياة لدى المراهقين.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل (Singh, et al, 2020 Heisel, et al. 2004, Bryan, et al, 2013 و Kelley, et al, 2021) أن فقدان معنى الحياة ارتبط ايجابيا بكل من القلق والاكتئاب والأفكار الانتحارية وأن وجود معنى في الحياة يكون بمثابة عامل وقائي من الأذى المعنوي المرتبط بالتفكير الانتحاري، كما أوضح تحليل الانحدار أن انخفاض معنى الحياة منبئ بالتفكير الانتحاري وأكد (Sun, et al, 2021) في دراسته على أن العلاج بالمعنى ارتبط ارتباطا وثيقا بتخفيف الأفكار الانتحارية والتقليل من عدد محاولات الانتحار الفعلية

كما أشارت نتائج (Yilin, et al, 2021) إلى وجود ارتباط سالب بين الشعور بمعنى الحياة والتفكير الانتحاري، وأوضحت أن الطلاب ذوي الاحساس المنخفض بمعنى الحياة أكثر عرضة لتطوير الأفكار الانتحارية من أولئك الذين حصلوا على درجات مرتفعة. وتختلف نتائج الدراسة مع دراسة ((Kalashinkova, et al, 2022) والذي أشار إلى أن معنى الحياة ارتبط ايجابيا بالتفكير الانتحاري وأنه كان من الأسباب الايجابية للعيش، كما احتفظ أفراد العينة بمعنى الحياة حتى بعد تعرضهم للانتحار.

ويمكن تفسير النتائج ومناقشتها في ضوء ما سبق حيث ذكر (Varela, Guzman, Alfaro & Reyes, 2018) أن معنى الحياة عند المراهق يعد عامل وقائي ضد التجارب السلبية كالتنمر لما له من تأثير سلبي قد يمتد إلى مجالات مختلفة من حياتهم، فالشعور بانعدام معنى الحياة يؤدي إلى الاضرار بجوانب النمو المختلفة عند المراهقين. وبناء على ذلك يشكل معنى الحياة عامل حماية ووقاية ضد ضحايا التنمر والأفكار الانتحارية، ويعزز الصحة النفسية الإيجابية. كما أوضحت دراسة (Kleiman, 2013) بهدف البحث عن معنى الحياة ووجودها كعوامل مرونة محتملة، وافترضت أن وجود المعنى في الحياة، وليس البحث عنه، من شأنه أن يتنبأ بانخفاض التفكير الانتحاري خلال فترة زمنية مدتها ثمانية أسابيع ويقلل من احتمالات محاولة الانتحار مدى الحياة. كما أكد(Bjerkest, et al, 2010) أيضًا أن المعنى في الحياة مرتبط بشكل كبير ولكن سلبيًا بالتفكير الانتحاري

من هنا جاءت أهمية معنى الحياة كعامل وقائي مهم ضد التفكير الانتحاري؛ على النقيض من ذلك، فإن فقدان المعنى في الحياة هو عامل خطر رئيسي للتفكير الانتحاري (Sun et al., 2021) فقد توصلت نتائج دراسة كل من (Marco et al., 2017; Steger, et al, 2006 إلى وجود ارتباط دال بين معنى الحياة والتفكير الانتحاري وأنه كلما تمتع الفرد بمستوى مرتفع من معنى الحياة انخفضت لديه الافكار الانتحارية مقارنة بمن انخفض معنى الحياة لديهم فقد ارتفعت الافكار الانتحارية. بينما توصلت نتائج دراسات كل من (Beach et al., 2021; Henry et al., 2014; Liu et al., 2020a) أن معنى الحياة قد يكون بمثابة حاجز ضد العوامل المختلفة التي تساهم وتعزز التفكير الانتحاري مثل التنمر والايذاء النفسي والضغط واليأس والانتماء المحبط.

وجود علاقة بين التنمر بأنواعة المختلفة والأفكار السلبية للطالب حيث هدفت دراسة وآخرون (Su,et al, 2019) التعرف على العلاقة بين أربعة أنواع من التنمر المدرسى (الجسمى واللفظي والعلائقي والإلكتروني) والأفكار والسلوكيات القاتلة (أي التفكير والتخطيط والإعداد ومحاولات الانتحار).

ويمكن تفسير نتيجة التأثير غير المباشر بين التنمر المدرسي والتفكير الانتحاري بواسطة تقدير الذات، في ضوء ما أشار إليه فقد اتفقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة كل من Arango, et al, 2016 Jantzer, et al, 2015 و Bibi, Blackwell & Margraf, 2019 و Eze, et al, 2019 و Gomez-Tabares, 2021 و Kwan, et al, 2022 و Jungta, et al, 2023) أوضحت النتائج ارتفاع معدل الأفكار الانتحارية بين الطلبة نتيجة التعرض للتنمر، كما وجد ارتباط موجب بين التعرض للتنمر والتفكير الانتحاري وأن حوالي (١٤,٤%) من اجمالي أفراد العينة وقعوا ضحية للتنمر المتكرر كما لعب التنمر اللفظي والاجتماعي الدور الأكبر أهمية مما زاد من مخاطر التفكير الانتحاري، وجود ارتباط دال موجب بين مستوى التنمر الذي يتعرض له الشاب ومحاولات الانتحار لديه وخاصة التنمر اللفظي والجسدي. كما أسهم التنمر بنسبة (٤١%) من التفكير الانتحاري، وأن الاكتئاب توسط

العلاقة بين التنمر والتفكير الانتحاري في كثير من الدراسات، وأن المراهقين الأكثر تعرضا للتنمر هم الأكثر ميلا للأفكار والسلوكيات الانتحارية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Xiao, et al, 2022) أن ضحايا التنمر يقدمون على الانتحار كعملية واقعية احتجاجية وتعبير عن يأس فعلي وتفريغ لتوتر غير محتمل . كما تتفق مع نتيجة (Pan, et al, 2019) إلى أن المتنمر وضحية التنمر كلاهما يعاني من التقييم السلبي إلا أن التقييم السلبي لدى التنمر يثير الميول العدائية بينما لدى ضحية التنمر يؤدي إلى التفكير الانتحاري. وتتفق أيضا مع دراسة (عبد المقصود، ٢٠٢٢) عن وجود علاقة بين التنمر وتقييم الذات السلبي وفروق بين المتنمرين وضحايا التنمر في تصور الانتحار والدرجة الكلية للانتحار في اتجاه ضحايا التنمر.

إن ممارسة السلوك التنمري أو التعرض له داخل الغرفة الصفية يؤدي إلى حدوث مشكلات أكاديمية، منها ضعف الانجاز وتدني الدافعية والرسوب المتكرر، وتدني تقدير الذات وانعدام معنى الحياة وقد تتطرق إلى أكثر من ذلك وحدوث مشكلات سلوكية واضطرابات نفسية تؤدي بحياة المراهق (Badarna, 2016). وتعد آثار التنمر على المراهقين هائلة وقد تكون طويلة الأمد، حيث تتضمن كل من القلق واضطراب ما بعد الصدمة والاكتئاب والتفكير في الانتحار(Schott & Weiss, 2016, p. 303

كما توصل (Barzilay et al., 2017) أن التنمر هو أحد العوامل التي تنبأت بالأفكار والسلوكيات الانتحارية. فالتنمر في مرحلة المراهقة تجربة مزعجة للغاية تؤثر بشكل كبير على معنى وجودة حياة هؤلاء الشباب مع ترك آثار طويلة المدى من سوء التكيف والتوافق مع الآخرين (Lopez et al., 2019). وفي هذا الصدد أشار (González-Cabrera, Machimbarrena, Ortega-Barón & Álvarez-Barón, 2020) إلى أن ضحايا التنمر يعانون من نتائج سلبية على الصحة النفسية مثل تدني تقدير الذات والقلق وانخفاض معنى الحياة. ويؤكد (Gutiérrez & Arias, 2015) أن انخفاض معنى الحياة لدى المراهقين ناتج عن التعرض للتنمر والايذاء وسوء المعاملة النفسية والإهمال.

كما أوضحت نتائج البحوث السابقة إلى اختلاف الصفحة النفس اجتماعية لكل من الضحايا، والضحايا – المتنمرين، والمتنمرين. حيث يميل الضحايا أن يكونوا غير آمنين وهادئين وانطوائيين، في حين يميل المتنمرون أن يكونوا عدائيين ومهيمنين مع قلة أو انعدام

التعاطف مع الآخرين .على عكس الضحايا الذين يعانون من انخفاض تقدير الذات، يميل المتنمرون إلى الشعور بالأمان وتأكيد الذات.وفي هذا الصدد يشير كل من Selberg and (Olweus, 2003) أن التلاميذ ضحايا التنمر أظهروا مستويات عاليه من مشاعر اليأس والاكتئاب والتفكك الاجتماعي وتقييم الذات السلبي وانخفاض الدافع للانجاز

كما أوضحت نتائج دراسة (Juvonen, et al, 2003) أن الطلاب ضحايا التنمر يعانون من الألم العاطفي والنبذ الاجتماعي وتدني المكانة الاجتماعية كما أوضحت أن الطلاب المتنمرين – الضحايا كانوا الأكثر اضطرابا ونبذا من أقرانهم وأكثر اظهارا للمشكلات السلوكيه بينما ضحايا التنمر يعانون من مستويات مرتفعه من الاكتئاب والوحده النفسيه.

بقدر ما يكون للتنمر تأثير سلبي على معنى الفرد في الحياة، فقد يؤثر التنمر بشكل غير مباشر على الانتحار لأنه يعزي تصورات الناس بأن حياتهم مهمة ولها غرض، وقد يؤدي هذا التصور المتهالك إلى الشعور بالغربة والعزلة عن الآخرين (أي انخفاض الانتماء). وإدراك أن وجودهم يمثل عبئًا على الأسرة أو الأصدقاء (أي الأعباء المدركة)، فعندما يعاني الناس من حالات نفسية طويلة من الأعباء المدركة والانتماء المنخفض، تزداد رغبتهم في الموت (Joiner, 2005). على غرار معظم النماذج النفسية الاجتماعية للتنمر، فإن هذا الفهم للمعنى في الحياة في سياق الإيذاء المتنمر يثير نموذجًا وسيطًا يؤدي فيه التنمر إلى تآكل المعنى، والذي بدوره يترك الضحايا يشعرون بالعزلة ومثقلون بالآخرين، وفي النهاية عرضة للانتحار.

٢- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني على أنه "يختلف معنى الحياة وبُعديها لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٥٥٠)، وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٥٥٠) على مقياس معنى الحياة، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص(علمي – أدبي)، والتفاعل بينها

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
أ–بُعد وجود معنى	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٢٥٠,٤٥٧	٢٥٠,٤٥٧	٥,٥٠٤	٠,٠١٩
	(ب) التخصص (علمي– أدبي)	١	١٧,٨٤٨	١٧,٨٤٨	,٣٩٢	٠,٥٣١
	التفاعل (أ X ب)	١	١٥,٥٥٦	١٥,٥٥٦	,٣٤٢	٠,٥٥٩
	الخطأ	٥٤٦	٢٤٨٤٤,٨٢٤	٤٥,٥٠٣	--	--
	المجموع	٥٥٠	٢٩٥٧٦٦,٠٠٠	--	--	--
ب–بُعد البحث عن معنى	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٣١٣,١٦٩	٣١٣,١٦٩	٥,٣٠٧	٠,٠٢٢
	(ب) التخصص (علمي– أدبي)	١	١٢٧٠,٢٩٨	١٢٧٠,٢٩٨	٢١,٥٢٨	٠,٠٠٠
	التفاعل (أ X ب)	١	٨٤٥,١٤١	٨٤٥,١٤١	١٤,٣٢٣	٠,٠٠٠
	الخطأ	٥٤٦	٣٢٢١٧,٩٨١	٥٩,٠٠٧	--	--
	المجموع	٥٥٠	٣٤٥٠٦٨,٠٠٠	--	--	--
ج–معنى الحياة (درجة كلية)	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٣,٥٠٠	٣,٥٠٠	٠,٢٠	٠,٨٨٩
	(ب) التخصص (علمي– أدبي)	١	١٥٨٩,٢٩٠	١٥٨٩,٢٩٠	٨,٩١٧	٠,٠٠٣
	التفاعل (أ X ب)	١	٦٣١,٣٧٣	٦٣١,٣٧٣	٣,٥٤٢	٠,٠٦٠
	الخطأ	٥٤٦	٩٧٣١٦,٧٠٣	١٧٨,٢٣٦	--	--
	المجموع	٥٥٠	١٢٦٠٤٦٨,٠٠٠	--	--	--

وتشير نتائج جدول (١٠) إلى ما يلي:

أ– أن بُعد وجود معنى لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، حيث بلغت النسبة "ف"(٥,٥٠٤) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥)، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الثاني، وأظهرت النتائج أن وجود معنى لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير التخصص (علمي– أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٣٩٢,) وهى غير دالة إحصائيًا، كما لا يختلف وجود معنى لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٣٤٢,) وليس لها دلالة إحصائية، وتأتي هذه النتائج في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني.

ب– أن بُعد البحث عن معنى لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، ومتغير التخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بين المغيرين، حيث بلغت النسبة "ف"(٥,٣٠٧)،

(٢١,٥٢٨)، (١٤,٣٢٣)، على التوالي، وهى دالة إحصائيًا عند مستوى(٠٥,)، (٠٠١,)، (٠٠١,)، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الثاني.

ج- أن معنى الحياة لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، حيث بلغت النسبة "ف"(٠٢٠،) وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني، وأظهرت النتائج أن معنى الحياة لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٨,٩١٧) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١,)، كما لا يختلف معنى الحياة لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٣,٥٤٢) وليس لها دلالة إحصائية، وتأتي هذه النتائج في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثاني.

قد أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير النوع في بُعد وجود معنى، وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بينهما في بُعد البحث عن معنى، أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص في الدرجة الكلية لمعنى الحياة لدى المراهقين.

ولاختبار مصدر واتجاه الفروق الدالة، أمكن حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعات، على مقياس معنى الحياة، باستخدام قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة (المستقلة)، والجدول (١١) يوضح هذه النتائج.

جدول (١١) الدلالة الإحصائية للفروق في معنى الحياة وفقًا لمتغيري النوع(ذكور/ إناث)، والتخصص(علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما (ن= ٥٥٠)

وفقًا لمتغير	المقياس	مجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	في اتجاه مجموعة
أ- للنوع	وجود معنى	الذكور	277	٢٢,٩٨	٧,٢٢٠	٢,٨٢١	,٠٥	الذكور
		الإناث	273	٢١,٣٦	٦,٢١٠			
	البحث عن معنى	الذكور	277	٢٣,٣٨	٧,٦٣٠	-١,١٢٤	لا يوجد	--
		الإناث	273	٢٤,١٤	٨,٢٣٠			
ب- التخصص	البحث عن معنى	علمي	303	٢٥,٠١	٨,٠٦١	٤,١٧٠	,٠٠١	علمي
		أدبي	247	٢٢,٢٣	٧,٥١٧			
	معنى الحياة (درجة كلية)	علمي	303	٤٧,٥٨	١٣,٢٤٩	٣,١٨٥	,٠٠١	علمي
		أدبي	247	٤٣,٩٢	١٣,٥١٩			
ج-التفاعل بين المتغيرين	البحث عن معنى	ذكور علمي	٢٠٠	٢٣,٥٥	٢,٧٧١	,٦٠٥	لا يوجد	--
		ذكور أدبي	٧٧	٢٢,٩٥	٢,٢٨٢			
		ذكور علمي	٢٠٠	٢٣,٥٥	٢,٧٧١	-٤,٤٩٩	,٠٠١	إناث علمي
		إناث علمي	١٠٣	٢٧,٨٣	٧,٨٩٥			
		ذكور علمي	٢٠٠	٢٣,٥٥	٢,٧٧١	٢,٠٥٠	٠,٠٥	ذكور علمي
		إناث أدبي	١٧٠	٢١,٩١	٧,٦٢٠			
		ذكور أدبي	٧٧	٢٢,٩٥	٢,٢٨٢	-٤,٢٩٦	,٠٠١	إناث علمي
		إناث علمي	١٠٣	٢٧,٨٣	٧,٨٩٥			
		ذكور أدبي	٧٧	٢٢,٩٥	٢,٢٨٢	١,٠٢٧	لا يوجد	--
		إناث أدبي	١٧٠	٢١,٩١	٧,٦٢٠			
		إناث علمي	١٠٣	٢٧,٨٣	٧,٨٩٥	٦,٠٩٤	,٠٠١	إناث علمي
		إناث أدبي	١٧٠	٢١,٩١	٧,٦٢٠			

يتضح من جدول (١١) ما يلي:

أ- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في بُعد وجود معنى، في اتجاه مجموعة الذكور.

ب- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بين طلاب علمي وطلاب أدبي في بُعد البحث عن معنى والدرجة الكلية لمعنى الحياة، في اتجاه مجموعة طلاب علمي.

ج- وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد البحث عن معنى، بين ذكور علمي وإناث علمي عند مستوى (٠,٠٠١) في اتجاه مجموعة إناث علمي، وبين ذكور علمي وإناث أدبي عند مستوى (٠,٠٥) في اتجاه مجموعة ذكور علمي، وبين ذكور أدبي وإناث علمي مستوى (٠,٠٠١) في اتجاه مجموعة إناث علمي، وبين إناث علمي وإناث أدبي مستوى (٠,٠٠١) في اتجاه مجموعة إناث علمي.

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد وجود معنى وفقًا للنوع في اتجاه الذكور، وفي بُعد البحث عن معنى والدرجة الكلية لمقياس معنى الحياة وفقًا للتخصص في اتجاه طلاب علمي، وفي بُعد البحث عن معنى وفقًا للتفاعل بين المتغيرين، حيث وجد أن ذكور علمي أعلى من "إناث أدبي"، وإناث علمي أعلى من "ذكور علمي وأدبي وإناث أدبي".

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من العادلي، ٢٠٠٦ و Beat, et al, 2010 والوائلي، ٢٠١٢) إلى أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في معنى الحياة لصالح الذكور وتختلف مع (Martir, 2013 و الصقر، ٢٠١٧ و عبد الرحيم وأخرون، ٢٠١٩ و هاشم ، ٢٠٢٠) في أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في بعد البحث عن هدف ومعنى الحياة كدرجة كلية لصالح الاناث. وهذا يؤكد اختلاف الأهداف باختلاف الجنسين وأن أهداف الذكور تختلف عن أهداف الإناث في البحث عن معنى الحياة. في حين أشارت نتائج دراسة (Haugan, 2014) إلى وجود فروق بين الذكور والاناث في ادراكهم لمعنى الحياة. وهذه النتيجة تتفق مع رأي (Yalom, 1980) من أن معنى الحياة يختلف من شخص لآخر، وعند الشخص نفسه من يوم إلى يوم، ومن ساعة إلى أخرى؛ لذا يجب ألا نبحث عن معنى مجرد للحياة، فلكل فرد مهمته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة، التي تفرض عليه مهاما محدودة، عليه أن يقوم بتحقيقها، ولا يمكن أن يحل شخص محل شخص آخر، كما أن حياته لا يمكن أن تتكرر،

ومن ثم تعتبر مهمة أي شخص في الحياة مهمة فريدة مثلما تعتبر فرصته الخاصة في تحقيقها فريدة كذلك(فرانكل، ١٩٨٢: ١٤٥).

بينما أشارت نتائج دراسة كل من (حامد ، ٢٠٠٧ و خضير ، ٢٠١٦ و عثمان، ٢٠٠٧ و موسى، ٢٠٢٢) إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في معنى الحياه. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الوائلي، ٢٠١٢) في أنه لا توجد فروق ذات دلالة تبعا لمتغير التخصص (علمي- انساني) وهذا يفسر وجهة نظر فرانكل الذي أكد على امتلاك الأفراد معنى الحياة بغض النظر عن جنسهم لأنهم ينتمون لنفس البيئة والسياق الاجتماعي وأن معنى الحياة وتقييم الوجود يولد معهم. وهو ما اتفق عليه العلماء من أهمية وجود معنى لحياة الفرد، فبالمعنى يشعر الفرد بقيمته وإنسانيته، ويقبل على الحياة ويتجاوب معها، ويحقق التميز والتفرد والسعي نحو تحقيق أهدافه، وأن الإحساس بامتلاء المعنى وامتلاكه يكون ضروريا كي يتمتع الفرد بصحة نفسية جيدة، فإحراز المعنى واكتشافه يكون أكثر أهمية من تحديد محتوى المعنى ذاته، فالفرد يحتاج إلى المعنى في الحياة، ولديه الإرادة في البحث عن هذا المعنى، وأيضا الحرية في فعل ذلك، فبدون معنى الحياة تصبح الحياة فارغة. ولا توجد دراسة – في حدود اطلاع الباحثة- بحثت عن الفروق بين المراهقين من الجنسين تبعا للتخصص العلمي (علمي – أدبي) وأن معظم الدراسات العربية بحثت عن الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة تبعا للنوع والتخصص (كليات عملية – كليات انسانية) وأن معظم الدراسات الأجنبية لم تدرس الفروق بين الجنسين بقدر ما درست معنى الحياة كمتغير وسيط يتوسط العلاقة بين الأفكار السلبية والصحة النفسية.

٣- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث على أنه " يختلف التنمر المدرسي لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص(علمي – أدبي)، والتفاعل بينهما". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٥٥٠)، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٥٥٠) على مقياس التنمر المدرسي، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص(علمي – أدبي)، والتفاعل بينها

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
التنمر المدرسي	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٢٨٦,٦٢١	٢٨٦,٦٢١	٢,٦٥٨	٠,١٠٤
	(ب) التخصص (علمي– أدبي)	١	٢٧٢,٣٤٧	٢٧٢,٣٤٧	٢,٥٢٥	٠,١١٣
	التفاعل (أ X ب)	١	٣١٩,٤٤١	٣١٩,٤٤١	٢,٩٦٢	٠,٠٨٦
	الخطأ	٥٤٦	٥٨٨٨٣,١٦٣	١٠٧,٨٤٥	--	--
	المجمـــوع	٥٥٠	٥٥٥٣١٦,٠٠٠	--	--	--

أشارت نتائج جدول(١٢) إلى أن التنمر المدرسي لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، ومتغير المرحلة التعليمية(إعدادي/ ثانوي)، حيث بلغت النسبة "ف"(٢,٦٥٨)، (٢,٥٢٥) على التوالي وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتائج تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثالث، كما لا يختلف التنمر المدرسي لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والمرحلة التعليمية؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٢,٩٦٢) وهى غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة أيضًا في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الثالث.

قد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغيري النوع والتخصص والتفاعل بين المتغيرين في التنمر المدرسي لدى المراهقين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (Jones, 2021) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والاناث في التنمر بينما اختلفت النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت الفروق بين الجنسين في التنمر منذ بداية السبعينات على يد الويس والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث فى التعرض للتنمر فقد وجدت نتائج دراسة (Fineran, 2017) أن الذكور يتنمرون ويتعرضون للتنمر أكثر من الإناث، بينما اختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Connell, 2013) حيث أشارت إلى تفوق الإناث على الذكور فى ارتكاب أعمال التنمر وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة Pollastri, et al, 2010) وجدت فروق داله احصائيا بين الذكور والاناث في التنمر اللفظي في اتجاه الاناث.

في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Brown, 2014 وKircaburun, 2016) في أن الفتيات تتعرضن للتنمر أكثر من الذكور، وارتفاع مستويات القلق لدى الإناث بسبب تعرضهن للتنمر مقارنة بالذكور. وأتفقت معها دراسة (Robson,

(2013بأن الإناث أكثر معاناة من التنمر مقارنة بالذكور، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (Seo, et al, 2017) أن الذكور أكثر تورطا من الإناث في سلوك التنمر، حيث أقر (٢٢٪) من الذكور بتورطهم في هذا السلوك مقارنة (٥,١٣٪) من الإناث.

وتتفق نتيجة الفرض مع ما توصل إليه (Olweus, 1993) إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التنمر المدرسي ودعمت هذه النتيجة دراسة (Archer & Coyne, 2005) وهذا يؤكد أن كلا الجنسين يمارسن التنمر مع تباين الأنماط المختلفة للتنمر وهو ما يؤيد صحة هذا الفرض من أن كلا من الذكور والاناث متساويين في سلوك التنمر أو التعرض له وهو ما يفسر مدى الخطورة التي يتعرض لها المراهقين من جراء سلوك التنمر.

من خلال استعراض العديد من الدراسات السابقة اتضح أنه توجد فروق بين الجنسين في كثير من الثقافات الأجنبية والمحلية. إلا أن الفروق بين الجنسين كانت أكبر في ثقافات معينة مقارنة بأخرى. بينما هناك ثقافات لا توجد فيها فروق بين الجنسين في التنمر. وتُظهر هذه النتائج أن الثقافة مهمة في التنبؤ بالتنمر المدرسي. يجب أن تستمر الأبحاث المستقبلية في دراسة دور الثقافة في تطور التنمر طوال فترة المراهقة والبلوغ المبكر.

ويمكن تفسير نتائج ذلك الفرض من خلال طبيعة المرحلة العمرية حيث أصبح الذكور والإناث أكثر تشابها في استخدامهم للتنمر، وربما يرجع الأمر إلى أن الدراسات الأحدث تستخدم مقاييس أكثر تطورا للتنمر وتسلط الضوء على الأنواع الفرعية من التنمر الأكثر شيوعا بين الإناث، وينبغي للبحوث المستقبلية أن تستمر في النظر في كل هذه العوامل الوسيطة عند فحص الاختلافات بين الجنسين.

إن منع التنمر في المدارس مهمة صعبة ولكنها ضرورية للحد من العواقب السلبية الخطيرة التي قد يتعرض لها جميع الطلاب المتورطين في هذا السلوك. وبالرغم من جهود وتضافر جميع المؤسسات للحد من ظاهرة التنمر إلا أنها في تزايد مستمر وترتفع نسبتها من عام لآخر، وبالرغم من توصيات العديد من الدراسات البحثية إلى وضع استراتيجيات وقائية لمعالجة التنمر في المدارس وتقييمها، إلا أنه لا توجد حتى الآن إجابة شاملة ومحددة حول

أفضل طريقة لتحقيق ذلك. وذلك لأن التنمر مشكلة علاقات اجتماعية معقدة للغاية ومتجذرة بعمق في المجتمع.

٤- تفسير ومناقشة نتائج الفرض الرابع:

ينص الفرض الرابع على أنه " يختلف التفكير الانتحاري وأبعاده لدى المراهقين باختلاف متغيري: النوع (ذكر/ أنثى)، والتخصص (علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث (ن= ٥٥٠)، وجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول (١٣) تحليل التباين الثنائي لدرجات عينة البحث من المراهقين (ن= ٥٥٠) على مقياس التفكير الانتحاري، حسب متغيري النوع (ذكور/ إناث)، والتخصص (علمي – أدبي)، والتفاعل بينها

المقياس	مصدر التباين	د ح	مجموع المربعات	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	الدلالة
أ-بُعد اليأس	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٢١٠,٢٣٢	٢١٠,٢٣٢	٥,٠٢٨	٠,٠٢٥
	(ب) التخصص (علمي- أدبي)	١	٦٦,٥٧٥	٦٦,٥٧٥	١,٥٩٢	٠,٢٠٨
	التفاعل (أ X ب)	١	١٢٦,١٥١	١٢٦,١٥١	٣,٠١٧	٠,٠٨٣
	الخطأ	٥٤٦	٢٢٨٢٩,٧٦٤	٤١,٨١٣	--	--
	المجموع	٥٥٠	٤٨٢١٢٩,٠٠٠	--	--	--
ب-بُعد تصور الانتحار	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٣١,٩٧٨	٣١,٩٧٨	١,٣٨٣	٠,٢٤٠
	(ب) التخصص (علمي- أدبي)	١	٢٦٨,٤٠٨	٢٦٨,٤٠٨	١١,٦٠٨	٠,٠٠١
	التفاعل (أ X ب)	١	١٨٥,٨٢٨	١٨٥,٨٢٨	٨,٠٣٦	٠,٠٠٥
	الخطأ	٥٤٦	١٢٦٢٥,٣٠٥	٢٣,١٢٣	--	--
	المجموع	٥٥٠	١٨٥٠٠١,٠٠٠	--	--	--
ج-بُعد تقييم الذات السلبي	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٢,٤٤٣	٢,٤٤٣	٠,٠٩٣	٠,٧٦١
	(ب) التخصص (علمي- أدبي)	١	٧,٧١١	٧,٧١١	,٢٩٣	٠,٥٨٨
	التفاعل (أ X ب)	١	٥,٢٩٣	٥,٢٩٣	,٢٠١	٠,٦٥٤
	الخطأ	٥٤٦	١٤٣٥٥,٢٢٢	٢٦,٢٩٢	--	--
	المجموع	٥٥٠	٢٦٧١١٠,٠٠٠	--	--	--
د-بُعد العداوة	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	٢٣,٤٢٢	٢٣,٤٢٢	١,٣١٠	٠,٢٥٣
	(ب) التخصص (علمي- أدبي)	١	١٧٤,٥٤٨	١٧٤,٥٤٨	٩,٧٦٠	٠,٠٠٢
	التفاعل (أ X ب)	١	٢٢,٩٠٨	٢٢,٩٠٨	١,٢٨١	٠,٢٥٨
	الخطأ	٥٤٦	٩٧٦٤,٤١٥	١٧,٨٨٤	--	--
	المجموع	٥٥٠	١٤١٤٢٩,٠٠٠	--	--	--
هـ-الدرجة الكلية للتفكير الانتحاري	(أ) النوع (ذكور/ إناث)	١	١٧,٦٩٤	١٧,٦٩٤	,٠٦٣	٠,٨٠١
	(ب) التخصص (علمي- أدبي)	١	٥٩٢,٠٢٩	٥٩٢,٠٢٩	٢,١١٨	٠,١٤٦
	التفاعل (أ X ب)	١	١٢٢,٢٦٠	١٢٢,٢٦٠	,٤٣٧	٠,٥٠٩
	الخطأ	٥٤٦	١٥٢٦٤٨,٠٥٩	٢٧٩,٥٧٥	--	--
	المجموع	٥٥٠	٣٩٨٠١١٦,٠٠٠	--	--	--

وتشير نتائج الجدول (١٣) إلى ما يلي:

أ- أن بُعد اليأس لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، حيث بلغت النسبة "ف"(٥,٠٢٨) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥)، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الرابع، في حين أظهرت النتائج أن اليأس لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(١,٥٩٢) وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، كما لا يختلف اليأس لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٣,٠١٧) وهى غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع.

ب- أن بُعد تصور الانتحار لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، حيث بلغت النسبة "ف"(١,٣٨٣) وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، في حين أظهرت النتائج أن تصور الانتحار لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(١١,٦٠٨) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٠١)، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الرابع، كما يختلف تصور الانتحار لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٨,٠٣٦) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠١)، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الرابع.

ج- أن بُعد تقييم الذات السلبي لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغيري النوع (ذكورًا/ إناثًا)، التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٠,٠٩٣)،(٠,٢٩٣) على التوالي، وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، كما لا يختلف تقييم الذات السلبي لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٢٠١،) وهى غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة أيضًا في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع.

د- أن بُعد العداوة لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغير النوع (ذكورًا/ إناثًا)، حيث بلغت النسبة "ف"(١,٣١٠) وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير

المؤيد لصحة الفرض الرابع، في حين أظهرت النتائج أن العداوة لدى المراهقين يختلف، باختلاف متغير التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٩,٧٦٠) وهى دالة إحصائيًا عند مستوى (٠١,)، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه المؤيد لصحة الفرض الرابع، ولا يختلف العداوة لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(١,٢٨١) وهى غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع.

هـ- أن التفكير الانتحاري لدى المراهقين لا يختلف، باختلاف متغيري النوع (ذكورًا/ إناثًا)، التخصص (علمي- أدبي)؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٠٦٣,)، (٢,١١٨) على التوالي، وهى غير دالة إحصائيًا، وهذه النتيجة تأتي في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع، كما لا يختلف التفكير الانتحاري لديهم نتيجة التفاعل بين متغيري: النوع، والتخصص؛ حيث بلغت النسبة "ف"(٤٣٧،) وهى غير دالة إحصائيًا، وتأتي هذه النتيجة أيضًا في الاتجاه غير المؤيد لصحة الفرض الرابع.

قد أشارت نتائج الفرض الرابع إلى أنه توجد فروق دالة إحصائيًا لدى المراهقين وفقًا لمتغير النوع في بُعد اليأس، وتوجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا لمتغير التخصص(علمي-أدبي) في بُعدي تصور الانتحار والعداوة، وتوجد فروق دالة إحصائيًا وفقًا للتفاعل بين المتغيرين في بُعد تصور الانتحار.

ولاختبار مصدر واتجاه الفروق الدالة، أمكن حساب الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعات، على بُعدي اليأس وتصور الانتحار، باستخدام قيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعات غير المرتبطة (المستقلة)، والجدول (١٤) يوضح هذه النتائج.

جدول (١٤) الدلالة الإحصائية للفروق في بُعدي اليأس وتصور الانتحار وفقًا لمتغيري النوع(ذكور/ إناث)، والتخصص(علمي- أدبي)، والتفاعل بينهما (ن= ٥٥٠)

وفقًا لمتغير	المقياس	مجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	في اتجاه مجموعة
أ- للنوع	اليأس	الذكور	277	٢٨,٣٠	٦,٨٤٦	-٢,١٢١	,٠٥	الإناث
		الإناث	273	٢٩,٤٨	٦,٠٩٤			
ب- التخصص	اليأس	علمي	303	٢٩,٠٣	٦,٨٠٣	,٥٦٣	لا يوجد	--
		أدبي	247	٢٨,٧١	٦,١٢٧			
	تصور الانتحار	علمي	303	١٧,٠٧	٥,٠٢٠		,٠٠١	أدبي

		أدبي	247	١٨,٤٣	٤,٦٢٢	-٣,٢٩٢		
ج-التفاعل بين المتغيرين	تصور الانتحار	ذكور علمي	٢٠٠	١٧,٦٧	٥,٠٨٩	-,٣٩٥	لا يوجد	--
		ذكور أدبي	٧٧	١٧,٩٧	٤,٦٢٢			
		ذكور علمي	٢٠٠	١٧,٦٧	٥,٠٨٩	٣,٠١٦	,٠١	ذكور علمي
		إناث علمي	١٠٣	١٥,٩٠	٤,٦٩١			
		ذكور علمي	٢٠٠	١٧,٦٧	٥,٠٨٩	-١,٩٤٧	لا يوجد	--
		إناث أدبي	١٧٠	١٨,٨٥	٤,٦١٧			
		ذكور أدبي	٧٧	١٧,٩٧	٤,٦٢٢	٢,٨٨١	,٠١	ذكور أدبي
		إناث علمي	١٠٣	١٥,٩٠	٤,٦٩١			
		ذكور أدبي	٧٧	١٧,٩٧	٤,٦٢٢	-١,١٥٢	لا يوجد	--
		إناث أدبي	١٧٠	١٨,٨٥	٤,٦١٧			
		إناث علمي	١٠٣	١٥,٩٠	٤,٦٩١	-٤,٧٢٣	,٠٠١	إناث أدبي
		إناث أدبي	١٧٠	١٨,٨٥	٤,٦١٧			

يتضح من جدول (١٤) ما يلي:

أ- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين الذكور والإناث في بُعد اليأس، في اتجاه مجموعة الإناث.

ب- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٠١) بين طلاب علمي وطلاب أدبي في تصور الانتحار، في اتجاه مجموعة طلاب أدبي.

ج- وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد تصور الانتحار وفقًا للتفاعل بين المتغيرين، وذلك بين ذكور علمي وإناث علمي عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه مجموعة ذكور علمي، وبين ذكور أدبي وإناث علمي عند مستوى (٠,٠١) في اتجاه مجموعة ذكور أدبي، وبين إناث علمي وإناث أدبي مستوى (٠,٠٠١) في اتجاه مجموعة إناث أدبي.

أشارت نتائج الفرض الرابع إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في بُعد اليأس وفقًا للنوع في اتجاه الإناث، وفي بُعد تصور الانتحار وفقًا للتخصص في اتجاه طلاب أدبي، ووفقًا للتفاعل بين المتغيرين، حيث وجد أن ذكور علمي أعلى من "إناث علمي"، وذكور أدبي وإناث أدبي أعلى من "إناث علمي".

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (Noh, et al, 2017 و Weiss, et al, 2016 و Zhang, et al, 2019) إلى وجود فروق بين الذكور والاناث في التفكير الانتحاري لصالح الاناث وهو ما أكده (Zygo,et al, 2019) من شيوع الأفكار الانتحارية لدى الاناث بدرجات مرتفعة مقارنة بالذكور، كما توصلت دراسة الشمري وغازي (2019) أنه توجد فروق بين الذكور والاناث على مقياس الأفكار الانتحارية لدى الطلبة لصالح الإناث. ودراسة (Arve, 2014) أن نسبة الانتحار أعلى عند الاناث بواقع (٢. ٢٣ %) مقارنة بنسبته عند الذكور والتي تمثل (٤. ١٣%) وتتفق مع نتائج دراسة (Dedup, et al, 2020) أن الاناث أعلى من الذكور في تصور الانتحار وكذلك محاولات الانتحار الفعلية نتيجة لأنهن أكثر حساسية للشعور بالألم واليأس وفقدان المعنى، فالاناث أقل تحملا من الذكور في خبرات الفشل والاحباط المتكرر أو الاحساس بالرفض بالاضافة الى التغيرات الفسيولوجية التي تمر بها وممارسة الضغوط الأسرية والاجتماعية على الاناث مقارنة بالذكور، وربما يرجع إلى عدم قدرتها على تحقيق أهدافها أو الاخفاق الدراسي نتيجة عجز امكانياتها فتشعر باليأس والاحباط وتراودها الأفكار الانتحارية للتخلص من هذا الواقع المرير، ويدعم هذه النتيجة أن أكثر من ١٤ ٪ من الطلاب في المدرسة الثانوية يفكرون في الانتحار وحوالي ٧ ٪ منهم يحاولون الانتحار فعليا، فالطلاب الذين يتعرضون للتنمر هم أكثر عرضة للتفكير بحوالي ٢ إلى ٩ مرات دون تنفيذ. كما وجدت دراسة في بريطانيا أن ما لا يقل عن نصف حالات الانتحار بين الشباب ترتبط بالتنمر. وهذا يعني أن الانتحار يفسر بوجود عدة مشكلات وآلام نفسية غير محتملة، فيحدث التفكير اللامنطقي، ومن ثم الميل للانتحار

وتتفق النتيجة الحالية مع ما اشار اليه(Kim, 2008) بأن هناك رابط قوي بين التنمر والانتحار حيث يؤدي التنمر إلى العديد من حالات الانتحار كل عام. ويقدر أن ما بين ١٥ و ٢٥ طفلا ينتحرون سنويا في بريطانيا وحدها، لأنهم يتعرضون للمضايقات.

وتؤكد الدراسات الحديثة أن المشاحنات السلبية وأحداث الحياة الضاغطة تؤدى لليأس والاحباط والميول الانتحارية، وبوجه عام تشير المدرسة المعرفية إلى ارتباط الانتحار بأسلوب تفكير الفرد حيث أن الأفكار الانتحارية تتواجد في الأبنية العقلية، فالأفراد الذين يفكرون بالانتحار لديهم هشاشة في الأفكار.

وتختلف مع دراسة (Czeisler, et al, 2020 والبحيري والفضل، ٢٠٠٨) أنه توجد فروق بين الذكور والاناث في التفكير الانتحاري لصالح الذكور وأن معدلات الانتحار أعلى عند الذكور من الاناث، بينما اختلفت نتيجة الدراسة مع نتائج دراسة كل من (راهبة العادلي وأشواق ناصر، ٢٠١٦ وKosik, et al, 2017 و جبوري، ٢٠٢٠ و Kircher, et al, 2011 و تلمساني و عبد القادر، ٢٠٢٣) أنه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التفكير الانتحاري ، ويرجع الباحثون هذه النتيجة إلى تقارب خصائص العينة وذلك لأن طبيعة العينة المدروسة لها حساسيتها، فمرحلة المراهقة يمر بها كلا الجنسين وتحدث فيها تغيرات فسيولوجية ونفسية كبيرة، لذلك تتقلص الفروق في معظم الأمور بين الجنسين، لأن كلا الطرفين يعاني المشاكل نفسها، وهناك تشابه كبير في التغيرات التي تطرأ عليهم. كما أن الخبرات التي يتعرض لها هؤلاء الطلاب(الذكور والاناث) متشابهة سواء أكان في المؤسسة التعليمية أو الحياة العملية، وتساوى فرص كل من الذكور والاناث في الحصول على المعرفة وتطبيقها.

إن أغلب السلوكات الانتحارية تعتبر كتصرفات هستيرية أو كصرخة نداء تستخدم فيها الإناث وسائل أقل عنفا من الوسائل التي يستخدمها الذكور الذين يلجئون في أغلب الأحيان كآخر حل حيث قليلا ما يفشلون فيه. وقد تعود زيادة نسبة السلوكات الانتحارية عند الإناث إلى التكوين النفسي لهن أو الحساسية الزائدة التي يتميزن بها دون الذكور.

من العرض السابق اتضح للباحثة أن الاناث أكثر تفكيرا في الانتحار وتصور الانتحار، بينما الذكور أكثر اقداما على السلوك الانتحاري الفعلي وإيذاء الذات والتخلص منها سواء بالعقاقير أو الشنق أو ما إلى ذلك من الأساليب الأكثر فتكا.

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي، توصي الباحثة بما يلي:

- مساعدة المراهقين في تحديد أهداف الحياة وتعليمهم كيفية تحقيقها.
- مشاركة المراهقين في أنشطة تطوعية تمنحهم شعورًا بمعنى الحياة والانتماء
- تنظيم أنشطة جماعية ومسابقات تعمل على تعزيز قيم الاحترام والتعاون بين الطلاب
- تنظيم ورش عمل وندوات تثقيفية للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور حول مفهوم التنمر وأثره
- تقديم ورش عمل لتعليم مهارات التواصل بين المراهقين وأسرهم وحل النزاعات داخل الأسر
- إنشاء نظام يتيح للطلاب الإبلاغ عن حالات التنمر بشكل سري دون الخوف من الانتقام
- تنظيم حملات توعية لتعزيز فهم المراهقين حول أهمية طلب المساعدة خاصة للمعرضين للتنمر .
- تنظيم فعاليات لتعزيز الصداقات والتواصل بين الطلاب ما يساعد على بناء مجتمع مدرسي متماسك.
- إدراج موضوعات الصحة النفسية والارشاد والدعم النفسي والوقاية من الانتحار في المقررات الدراسية.

البحوث المقترحة:

- دراسة العلاقة بين التنمر المدرسي وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين
- الدعم الوالدي المدرك وأثره على التفكير الانتحاري لدى المراهقين
- الشفقة بالذات وعلاقتها بالتفكير الانتحاري لدى المراهقين
- معنى الحياة كمتغير وسيط بين التشوهات المعرفية والأفكار الانتحارية.
- معنى الحياة كمتغير وسيط بين الرضا عن الحياة والتفكير الانتحاري لدى المراهقين
- التوجه نحو الحياة كمتغير وسيط بين التنمر والتفكير الانتحاري.

المراجع:

المراجع العربية:

١. ابراهيم، فاطمة محمد ؛ ربيع، ولاءعلي؛ و عبد اللطيف، منار فتحي (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في خفض التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الاعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٣، ٤٠٠-٤٢٨.

٢. إبراهيم، فيوليت فؤاد، غنيم، محمد مصطفى، وهيبة، حسام إسماعيل (٢٠٢١) .الخصائص السيكومترية لمقياس الأفكار الانتحارية لدى الشباب، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٦٧، ٢٤١- ٢٦٤.

٣. أبو الديار، مسعد؛ فيبي، أيوب؛ عويضة، واصف أيمن حلمي. (٢٠٢٠). السلوك التنمري وعلاقته بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية.مجلة كلية الآداب، ع١٩، ١٦٧ – ٢٠

٤. أبو غزالة، معاوية (٢٠٠٩): التنمر وعلاقته بالشعور بالوحدة والدعم الاجتماعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٥(٢)، ٨٩ – ١١٣.

٥. الأبيض، محمد حسن (٢٠١٠). مقياس معنى الحياة لدى الشباب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣، (٣٤)، ٧٩٩- ٨٢٠.

٦. البحيري، عبد الرقيب أحمد، أبو الفضل، محفوظ (٢٠٠٨). الاضطرابات النفسية المرتبطة بالتفكير الانتحاري لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٨(٦٠)، ١-٥٥.

٧. البحيري، عبدالرقيب. (٢٠٠٣). *مقياس احتمالية الانتحار*. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٨. البشر، سعاد عبدالله و الحميدي، حسن عبدالله (٢٠١٩). معنى الحياة وعلاقته ببعض أبعاد التفكير الإيجابي في ضوء الرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة بدولة الكويت، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٦(٢ ب)، ٣٣٥- ٣٨٣.

٩. جبوري، حنان شهاب عبيد (٢٠٢٠) . قياس التفكير الإنتحاري لدى المراهقين، مجلة الفتح، العراق، ٨١، ٢٧٨-٢٩٥.

١٠. الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء(٢٠٢٠). مصر في أرقام.

١١. حديوي، أسماء جمال، النجار، فاطمة الزهراء وشريف، سهيلة (٢٠٢٢). التفكير التأملي والميل للانتحار لدى المراهقين في الثانوي العام والفني، المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية، ٨(١٢)، ١-٣٤.

١٢. خضر، عبدالباسط متولي (١٩٩٧). معنى الحياة لدى عينة من الشباب الجامعي في علاقته ببعض المتغيرات. المؤتمر الدولي الرابع، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢- ٤ سبتمبر، ٣٢٧- ٣٥٠.

١٣. خوج، حنان أسعد. (٢٠١١) معنى الحياة وعلاقته بالرضا عنها لدى طالبات الجامعة بالمملكة العربية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة أم القرى، ٣(٢)، ١١-٤٤.

١٤. الدسوقى، مجدى محمد. (٢٠١٦). مقياس السلوك التنمرى للأطفال والمراهقين، القاهرة، دار العلوم للنشر والتوزيع.

١٥. سليمان، عبد الرحمن، و فوزي، إيمان (١٩٩١). معنى الحياة وعلاقته بالاكتئاب النفسي لدى عينة من المسنين العاملين وغير العاملين. المؤتمر الدولي السادس " جودة الحياة توجه قومي للقرن الحادي والعشرين"، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، في الفترة من ١٠- ١٢ نوفمبر، ١٠٣١- ١٠٩٥.

١٦. الشمري، صادق كاظم وغازي، حنين حبيب (٢٠١٩). اضطراب الهوية الجنسية وعلاقتها بالأفكار الانتحارية لدى طلبة المرحلة الاعدادية ,مجلة جامعة بابل للعلوم الانسانية، ٢٧ (١)

١٧. الشناوي، أمنية وشحاته، عبد المنعم (٢٠١٩). التحكم في الذات كمعدل لعلاقة سلوك التنمر والاستهداف بأساليب المعاملة الوالدية لدى الضحايا والمتنمرين، مجلة دراسات وبحوث (علم النفس)، ١٢١، ٤٦-٨٤.

١٨. الشهري، وفاء عبد الله و الكشكي، مجدة السيد (٢٠٢١). وجهة الضبط وعلاقتها باحتمالية الانتحار لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة، مجلة الجامعة الإسلامية للد راسات التربوية والنفسية، ٢٩(١)، ٣٦٠- ٣٧٧.

١٩. الصبان، عبير؛ العتيبي، سارة؛ هلال، سهام؛ والقفاري، صفية (٢٠٢٢). معنى الحياة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية والجامعية، مجلة شباب الباحثين/ كلية التربية، جامعة سوهاج، ١١، ٥٦٢-٥٨٩.

٢٠. العادلي، راهبة وناصر، أشواق (٢٠١٦). العلاقة بين الارادة والتفكير الانتحاري لدى ضحايا التنمر المدرسي من طلبة المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية الأساسية، العراق، ٢٢(٩٣)، ٨٤٩-٩٢٥.
٢١. عبد المقصود، أسماء محمد نبيل (٢٠٢٢). التحولات القيمية والتفكير الانتحاري دراسة تطبيقية على عينة من الشباب الجامعي، مجلة كلية التربية في العلوم الانسانية والأدبية، ٢٨(٣)، ١٧٩- ٢٤٠.
٢٢. العنيزى، منصور عمر. (٢٠١٨). التنمر المدرسى لدى بعض تلاميذ مرحلة التعليم الاساسى، مجلة كلية الأداب، جامعة الزاوية، ليبيا، ع (٢٦)، الجزء الاول، ديسمبر،١-١٨
٢٣. فرانكل، فيكتور (١٩٨٢). الإنسان يبحث عن المعنى، مقدمة في العلاج بالمعنى والتسامي بالنفس. ترجمة: طلعت منصور، الكويت: دار القلم.
٢٤. فرج، صفوت. (١٩٨٠). التحليل العاملي في العلوم السلوكية (ط.٢). مكتبة الأنجلو المصرية.
٢٥. كاتبي، محمد عزت عربي (٢٠١٥). أزمة الهوية وعلاقتها بالتصور الانتحاري لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٣(٤)،٦٥- ٨٧.
٢٦. معالي، إبراهيم باجس (٢٠١٩). العلاج التعريضي السردي وأثره في خفض التفكير الانتحاري وتحسين مفهوم الذات لدى عينة من مراجعي العيادات النفسية، مجلة العلوم الاسلامية، كلية العلوم التربوية، ٤٦(١)، ١٠٣-١٢٠.
٢٧. ميروح، كريمة هاروني، موسى .(٢٠٢١). جودة الحياة وعلاقتها بمعنى الحياة عند المراهق المتمدرس بالثانوية، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، ٧(١)، ٤١٣- ٤٣٠.
٢٨. الوائلي، جميلة رحيم عبد (٢٠١٢). المعنى في الحياة و علاقته بنمط الشخصية (A, B) لدى طلبة جامعة بغداد، مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة بغداد، ٢٠١، ٦٠٩- ٦٦٤.

المراجع الأجنبية:

29. Abreu, L. N., Lafer, B., Baca-Garcia, E. & Oquendo, M. A. (2009). Suicidal ideation and suicide attempts in bipolar disorder type I: An update for the clinician Journal of the Brazilian Psychiatric Association, 31(3), 271-280.
30. Aguirre V. A, Cruz ISS, Billings J, Jimenez M, & Rowe S (2020). What are the barriers, facilitators and interventions targeting help-

seeking behaviours for common mental health problems in adolescents? A systematic review. BMC Psychiatry, 20(1), 293
31. Aguirre-Camacho, A, Moreno-Jiménez, B & Báez-León, C. (2013). Factors influencing intention to help and helping behaviour in witnesses of bullying in nursing settings, Nursing Inquiry, 23(4), 358-367.
32. Arango, A., Opperman, K., Gipson, P., & King, C. (2016). Suicidal ideation and suicide attempts among youth who report bully victimization, bully perpetration and/or low social connectedness. Journal of Adolescence, 51, 19–29.
33. Archer, J & Coyne, S.M. (2005). An Integrated Review of Indirect, Relational, and Social Aggression, Personality and Social Psychology Review, 9(3), 212–230.
34. Athanasiades , C, Kamarioris, H, Psalti, A, Baldry, A. C, Serration, A(2015). Internet use cyber bullying among adolescent student in Greece: The tabby project, Hellenic journal of psychology, 12, 14- 39
35. Badarna, L. (2016). Level of Bullying Behavior and its Relation to Gender and Age among Adolescents in Al-Nassera City. Research on Humanities and Social Sciences, 6 (12), 135-141.
36. Balluerka, N., Aliri, J., Goñi-Balentziaga, O & Gorostiaga, A. (2023). Association between bullying victimization, anxiety and depression in childhood and adolescence: The mediating effect of self-esteemAsociación entre el bullying, la ansiedad y la depresión en la infancia y la adolescencia: el efecto mediador de la autoestima, Revista de Psicodidáctica, 28(1), 26-34.
37. Bamonti, P 1, Lombardi, Sarah, R., Duberstein, P., King, D. A & Kimberly A.O. (2016). Spirituality attenuates the association between depression symptom severity and meaning in life, Aging & Mental Health, 20(5):494-999.
38. Barzilay, S., Klomek, A. B., Apter, A., Carli, V., Wasserman, C., Hadlaczky, G., et al. (2017). Bullying victimization and suicide ideation and behavior among adolescents in Europe: A 10-country study. Journal of Adolescent Health, 61(2), 179–186. https://doi. org/10.1016/j.jadohealth.2017.02.002.
39. Beach, V. L., Brown, S. L., & Cukrowicz, K. C. (2021). Examining the relations between hopelessness, thwarted interpersonal needs, and passive suicide ideation among older adults: Does meaning in life matter? Aging & Mental Health, 25(9), 1759–1767

40. Beran, T., & Stewart, S. (2008). Teachers' and students' reports of physical and indirect bullying. The Alberta Journal of Educational Research, 54, 242–244.
41. Bibi , A., Blackwell, S.E., MargrafView, J. (2019). Mental health, suicidal ideation, and experience of bullying among university students in Pakistan, Journal of Health Psychology. 26(8) 1-12.
42. Bjerkeset, O.; Nordahl, H.; Romundstad, P.; Gunnell, D. PW01-253—Personality traits, self-esteem and sense of meaning in life as predictors for suicide: The Norwegian hunt cohort. Eur. Psychiatry 2010, 25, 1681
43. Black, S, Jackson, E (2007). Using bullying incident density to evaluate the owlets bullying, school psychology international, 28 (5), b 23- 38.
44. Breivik, K., & Olweus, D. (2015). An item response theory analysis of the Olweus Bullying Scale. Aggressive Behavior, 41(1), 1–13.
45. Brown, C, Demaray, M. Secord, S (2014). Cyber victimization in middle school and relations to school emotional out comes, computer in human behavior, (35), 12- 21
46. Bryan, C. J ., Elder, W.B ., McNaughton-Cassill, M & Osman, A . (2013). Meaning in life, emotional distress, suicidal ideation, and life functioning in an active duty military sample, The Journal of Positive Psychology 8(5):444-452.
47. Ceballos-Espinoza, F. Martin Cantero & Chávez- Hernández, A. (2019). Movilización afectiva expresada en notas suicidas chilenas. Análisis desde la Teoría Fundamentada, Revista Argentina de Clínica Psicológica 2019, Vol. XXVIII, N°5, 734-743 .
48. Ceballos-Ospino, G. A., Suarez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E., & Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación sucida, depresion y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. Duazary, 12(1), 15-22.
49. Cho, S., Hong, J. S., Sterzing, P. R., and Woo, Y. (2017): Parental Attachment and Bullying in South Korean Adolescents: Mediating Effects of Low Self - Control, Deviant Peer Associations, and Delinquency. Crime & Delinquency, 63(9), 1168– 1188

50. Colucci, E & Lester, D. (2020). A cross-cultural study of attitudes toward suicide among young people in India, Italy and Australia, International Journal of Social Psychiatry . 66(7) 700 –706.
51. Cong, E.Z.; Cai, Y.Y.; Wang, Y.; Wu, Y. Association of depression and suicidal ideation with parenting style in adolescents. Zhongguo Dang Dai Er Ke Za Zhi 2021, 23, 938–943. [Google Scholar] [CrossRef] [PubMed]
52. Connell, N, Schell, Busey, N. Pearce, A, Negro, p (2013). Inference in cyber Cyberbullying perpetration and victimization among junior and senior high school students in Guangzhou, China. Injury prevention, 25 (1), 13-19.
53. Cooper, M.G., & Lesser, J.G. (2008). Clinical Social work practice on integrated approach, 3rd Ed N.Y Pearson Education.
54. Corvo, K., & DeLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? Aggression and Violent Behavior, 15(3), 181–190.
55. Cull, J. G., & Gill, W. S. (1998). The Suicide Probability Scale. Los Angeles: Western Psychological Services
56. Czeisler MÉ, Rohan EA, Melillo S, Matjasko JL, DePadilla L, Patel CG, Weaver MD, Drane A, Winnay SS, Capodilupo ER, Robbins R, Wiley JF, Facer-Childs ER, Barger LK, Czeisler CA, Howard ME, Rajaratnam SMW. (2020). Mental Health, Substance Use, and Suicidal Ideation During the COVID-19 Pandemic - United States, MMWR Morb Mortal Wkly Rep,69(32):1049-1057.
57. Datu, J. A. D., & Mateo, N. J. (2015). Gratitude and life satisfaction among Filipino adolescents: The mediating role of meaning in life. International Journal for the Advancement of Counselling, 37(2), 198–206.
58. Dendup T, Zhao Y, Dorji T& Phuntsho S (2020) Risk factors associated with suicidal ideation and suicide attempts in Bhutan: An analysis of the 2014 Bhutan STEPS Survey data. PLoS ONE15(1): e0225888
59. Duarte, C., Pittman, S. K., Thorsen, M. M., Cunningham, R. M., & Ranney,M. L. (2018). Correlation of minority status, cyberbullying, and mental health: A cross-sectional study of 1031 adolescents. Journal of Child & Adolescent Trauma, 11(1), 39–48.
60. Duffy, D. & Sedlacek, W. (2010). The salience of career calling among college students: exploring group differences and links to

religiousness K life meaning K and life satisfaction, Career Development Quarterly, 59 (1): 27-41
61. Eagleton, T. (2008). The meaning of life: a very short introduction, New York: Oxford University Press.
62. Ellis, T & Brass, B. (2015). Bullying Victimization as a Predictor of Suicidality among South Dakota Adolescents: A Secondary Data Analysis Using the 2015 Youth Risk Behavior Survey, 41-57.
63. Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2004). Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention. Mahweh: Lawrence Erlbaum Associates
64. Eze, J. E., Chukwuorji , J.B.C., Ettu, P.Ch., Zacchaeus, E. A. , Iorfa, S. K, and Nwonyi, S. K .(2021). Bullying and Suicide Ideation: Testing the Buffering Hypothesis of Social Support in a Sub-Saharan African Sample, J Child Adolesc Trauma, 14(1): 19–27.
65. Fineran, S. (2017). Bullying in adolescence. In K. Nadal (Ed.), The SAGE encyclopedia of psychology and gender (pp. 265-267). Thousand Oaks,, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781483384269.n86
66. Frankl, V.E. (1997). Man's Search For Ultimate Meaning, New York, Insight Books.
67. Frankle, V. E. (1997). man, search for meaning, an introduction to logo therapy.
68. Franklin, J. C., Ribeiro, J. D., Fox, K. R., Bentley, K. H., Kleiman, E. M., Huang, X., et al. (2017). Risk factors for suicidal thoughts and behaviors: a meta-analysis of 50 years of research. Psychol. Bull. 143, 187–232. doi: 10.1037/bul0000084
69. Frankova, L. (2010). School bullying from the view point of moral Cognition Overview of Selected Findings Ceskosllovenska. Psychological, 2. 175- 189.
70. Garagordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers, Journal of Youth Studies, 18(5), 569-582.

71. Georgiou, S. N., Stavrinided, P. (2008): Bullies, victims, and Bullies - victims: Psychosocial profiles and attributional styles. School Psychology International, 29 (5), 574 - 589.
72. Goldney, R.D. (2008). Suicide in the young. Journal of Pediatrics and Child Health. 29(1), pp.50-52.
73. Gómez-Tabares, A.S. (2021). Depression as a mediator between bullying and suicidal behavior in children and adolescents, Behavioral Psychology / Psicología Conductual, 29(2). 259-281.
74. González-Cabrera, J., Machimbarrena, J., Ortega-Barón, J. & Álvarez-Bardón A. (2020). Joint association of bullying and cyberbullying in health-related quality of life in a sample of adolescents. Qual Life Res, 1, 1–12.
75. Hashemian, A, Direkvand. Moghadam, A, Delpisheh, A: Direkvand- Moghadam, A (2014). Prevalence of internet addication among university students in Iiam: a cross sectional study, international journal of epidemiologic research, 1(1), 9- 15.
76. Haugan,A.(2014). Hope and the meaning of life. Asia Pacific Education Review, 6(2): 143-152.
77. Heisel, M. J & Flett, G.L . (2004). Purpose in Life, Satisfaction with Life, and Suicide Ideation in a Clinical Sample, Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26 (1), 127–135
78. Henry, K. L., Lovegrove, P. J., Steger, M. F., Chen, P. Y., Cigularov, K. P., & Tomazic, R. G. (2014). The potential role of meaning in life in the relationship between bullying victimization and suicidal ideation. Journal of Youth and Adolescence, 43(2), 221–232.
79. Holt, M. K., Alana M. Vivolo-Kantor, Joshua R., Kristin,P M. Holland, S D, Jennifer, L., Wolfe, M and Reid, G. (2015). “Bullying and Suicidal Ideation and Behaviors: A Meta-Analysis.” Pediatrics, 135(2): 496 –509.
80. Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. American Psychologist, 70, 293–299.
81. Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. Journal of Abnormal Child Psychology, 40(6), 901–911. https://doi.org/10.1007/s10802-012-9620-0
82. Isik S., Üzbe N. (2015). Personality Traits and Positive/Negative Affects: An Analysis of Meaning in Life among Adults. Educ. Sci. Theory Pract. 15:587–595.

83. Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Resch, F & Kaess, M. (2015). Does parental monitoring moderate the relationship between bullying and adolescent nonsuicidal self-injury and suicidal behavior? A community-based self-report study of adolescents in Germany, BMC Public Health 15, 583, 1-8.
84. Joiner, T. E, Jr. (2005). Why people die by suicide. Cambridge, MA: Harvard University Press.
85. Joiner, T.; Pfaff, J.; Acres, J. (2002) . A brief screening tool for suicidal symptoms in adolescents and young adults in general health settings: Reliability and validity data from the Australian National General Practice Youth Suicide Prevention Project. Behav. Res. Ther. , 40, 471–481.
86. Jones, E.; Mitra, A.; Bhuiyan, A(2021) . Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. Int. J. Environ. Res. Public Health , 18, 2470
87. Jones, M. (2021). Bullying among adolescents in secondary schools in Trinidad & Tobago (Order No. 27670043). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (2355989195). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/2355989195?accountid=17828
88. Jungtae, C ., Hong, J. S., O'Donnell, L. A & Dexter, V. R. (2023). Bullying Victimization, Future Orientation, and Suicidal Ideation of African American Youth in an Under-Resourced Community: A Moderated-Mediation Approach, Community Mental Health Journal, 59(1), 68-76.
89. Juvonen,J. Graham, S. Schuster, M. (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. The pediatrics, 112(6),pp1231_1237
90. Kalashnikova O, Leontiev D, Rasskazova E and Taranenko O (2022) Meaning of life as a resource for coping with psychological crisis: Comparisons of suicidal and non-suicidal patients. Front. Psychol. 13:957782. doi: 10.3389/fpsyg.2022.957782
91. Kelley, M. L., Chae, J. W., Bravo, A. J., Milam, A. L., Agha, E., Gaylord, S. A., Vinci, C., & Currier, J. M. (2021). Own soul's warning: Moral injury, suicidal ideation, and meaning in life.

Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 13(7), 740–748.
92. Kim, Y.S & Leventhal, B.(2008). Bullying and suicide A review, International Journal of Adolescent Medicine and Health.;20(2):133–154
93. Kim, S. Colwell, S. Kata, A. Boyle, M. & Georgiades K. (2018). Cyberbullying victimization and adolescent mental health: Evidence of differential effects by sex and mental health problem type. Journal of youth and adolescence, 47 (3), 661-672.
94. Kimberly, H. L., Peter, L.J., Michael, S. F., Peter, C. Y & Konstantin, C. P.(2014). The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation, Journal of Youth and Adolescence, 43(2), 221-232.
95. King, L., Hicks, J., Krull, J. & Delgaiso, A. (2006). Positive affect and the experience of meaning in life, Journal of personality and social psychology, 90 (1): 179-196.
96. Kleiman, E.M & Beaver, J.K. (2013). A meaningful life is worth living: Meaning in life as a suicide resiliency factor, Psychiatry Res, , 210, 934–939
97. Kobayashi, E & Farrington, D.P, (2020). Why do Japanese bully more than Americans? Influence of external locus of control and student attitudes toward bullying, Educ. Sci. Theory Pract., 20 (1), 5-19.
98. Koyanagi, A ., Hans Oh ., Carvalho, A.F ., Smith, L ., Haro, J. M., Vancampfort, D., Stubbs, B & DeVylder,J.E. (2019). Bullying Victimization and Suicide Attempt Among Adolescents Aged 12-15 Years From 48 Countries, J Am Acad Child Adolesc Psychiatry, 58(9):907-918
99. Kohut, M.R. (2007). The complete guide to understanding, controlling, and stopping bullies & bullying : a complete guide for teachers & parents, Ocala, Florida : Atlantic Publishing Group Inc.
100. Krok, D. (2015). The Role of Meaning in Life Within the Relations of Religious Coping and Psychological Well-Being, J Relig Health, 54(6): 292-308.
101. Kwan, C.; Wong, C.; Chen, Z.; Yip, P.S.F. (2022).Youth Bullying and Suicide: Risk and Protective Factor Profiles for Bullies, Victims, Bully-Victims and the Uninvolved. Int. J. Environ. Res. Public Health, 19, 2828.

102. Längle, A. (2004). The Search for Meaning in Life and the Fundamental Existential Motivations, Psychotherapy in Australia, 10(1), 14-19.
103. Lew, B., Chistopolskaya, K., Osman, A., Yiu Huen, J.M & Abu Talib, M. (2020). Meaning in life as a protective factor against suicidal tendencies in Chinese University students, BMC Psychiatry, 20(73),
104. Li, J. B., Dou, K., and Liang, Y. (2021). The relationship between presence of meaning, search for meaning, and subjective well-being: a three-level meta-analysis based on the meaning in life questionnaire. J. Happ. Stud. 22, 467–489.
105. Liu, Y., Gul, H., Zhang, J., Raza, J& Usman, M. (2020). Abusive Supervision and Suicidal Ideation: The Potential Role of Meaning in Life, Deviant Behavior, 42(12). 1513- 1524.
106. Liu, Y., Usman, M., Zhang, J., & Gul, H. (2020a). Making sense of Chinese employees' suicidal ideation: A psychological strain-life meaning model. Psychological Reports, 123(2), 201–223. https:// doi. org/ 10. 1177/ 00332 94118 811096.
107. López-González, L., Amutio, A., Oriol, X., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. d. C., & del Mar Molero, M. (2018). Development and validation of the Relaxation-Mindfulness Scale for Adolescents (EREMIND-A). Psicothema, 30(2), 224–231.
108. Machell, K.A., Kashdan, T.B., Short, J.L & Nezlek, J.B. (2015). Relationships between meaning in life, social and achievement events, and positive and negative affect in daily life, Journal of Personality, 83(3):287-298.
109. Marco JH, Canabate M, Perez S, Llorca G. Associations among meaning in life, body image, psychopathology, and suicide ideation in Spanish participants with eating disorders. Journal of Clinical Psychology. 2017;73(12):1768–1781.
110. Mars, B., Heron, J., Klonsky, E. D., Moran, P., Connor, R. C. O., Tilling, K., … Gunnell, D. (2019) Predictors of future suicide attempt among adolescents with suicidal thoughts or non-suicidal self-harm: A population-based birth cohort study. The Lancet Psychiatry, 366(19), 10–14.

111. Martela,F and Steger,M,(2016). The Three Meanings of Meaning in Life: Distinguishing Coherence, Purpose and, Significance. The Journal of Positive Psychology, 1-46.
112. May, A. M., Klonsky, E. D., & Saffer, B. Y. (2016). Suicide, suicide attempts, and suicidal ideation. Annual Review of Clinical Psychology, 12(1), 307–330. https:// doi. org/ 10. 1146/ annur ev- clinp sy- 021815- 093204
113. McLaughlin KA, Hatzenbuehler ML, Hilt LM.(2009). Emotion dysregulation as a mechanism linking peer victimization to internalizing symptoms in adolescents. Journal of Consulting and Clinical Psychology.;77(5):894–904.
114. Meherali, S.; Punjani, N.; Louie-Poon, S.; Abdul Rahim, K.; Das, J.K.; Salam, R.A.; Lassi, Z.S. (2021). Mental Health of Children and Adolescents Amidst COVID-19 and Past Pandemics: A Rapid Systematic Review. Int. J. Environ. Res. Public Health , 18, 3432.
115. Modecki, K. L ., Minchin, J., Harbaugh, A. G ., Guerra, N. G & Runions, K. C .(2014). Bullying prevalence across contexts: a meta-analysis measuring cyber and traditional bullying, J Adolesc Health. 55(5):602-11
116. Nansel, T. Overpeck, M. Pilla, R. Ruan, W. Simons, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying Behavior Among Us Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. Journal of The American Medical Association, 12 (2), 2049- 2100.
117. Natgun, S, Ciciglu, M (2015). Problematic internet use and cyber bullying in vocational school students, international online journal of Educational sciences, 7 (3), 10- 26.
118. Newman ،M. L. ،Holden ،G. W. ،& Delville ،Y. (2011 ،March). Coping With The Stress Of Being Bullied: Consequences Of Coping Strategies Among College Students. Social Psychological And Personality Science ،2(2) ،205- 211.
119. Noh, J.W ., Park, H ., Kwon, Y.D ., Kim,I.H., Lee, Y.H ., Kim, Y.J & Kim, S.G. (2017). Gender Differences in Suicidal Ideation and Related Factors among North Korean Refugees in South Korea, Psychiatry Investig, 14(6):762-769.
120. O' Donnell, M. B. (2015). He Impact of Bullying and Act Variables on Meaning in Life For Adolescents. Colorado State University Fort Collins, Colorado

121. O'Connor RC, Smyth R, Ferguson E, Ryan C, Williams JM.(2013). Psychological processes and repeat suicidal behavior: a four-year prospective study. J Consult Clin Psychol. 81(6):1137–1143.
122. Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. Annual Review of Clinical Psychology, 9(1), 751–780.
123. Olweus, D.(1997): Bully/victim problems in school: Facts and intervention. European Journal of Psychology of Education, 12(4),495-510.
124. Pan, J., Wong D., & Wan Chan, C. (2010). The Protective Function of Meaning of Life on Life Satisfaction Among Chinese Students in Australia and Hong Kong: A CrossCultural Comparative Study
125. Pan, Y., Yang, C., Liu, G., Chan, M., Liu, C., & Zhang, D. (2020). Peer victimization and problem behaviors: the roles of self-esteem and parental attachment among Chinese Adolescents. Child Development,91(4),968–983.
126. Park CL. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. Psychological Bulletin.;136(2):257–301.
127. Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. Psychological Bulletin, 136(2), 257-301.
128. Park, H. J , Lee, G. H, Gong, D. S , Yoon, T. K , and Lee, W. S. (2016). The meaning of anti-Müllerian hormone levels in patients at a high risk of poor ovarian response, Clin Exp Reprod Med. 2016 Sep; 43(3): 139–145.
129. Pollastri, A.R, Cardemil, E.V & O'Donnell, E.H (2010). Self-Esteem in Pure Bullies and Bully/Victims: A Longitudinal Analysis, Journal of Interpersonal Violence 25(8):1489-502.
130. Pörhölä M, Almonkari M, and Kunttu K (2019). Bullying and social anxiety experiences in university learning situations., 22(3): 723-742.
131. Pörhölä, M. , Cvancara, K. Kaal, E. Kunttu, K. Tampere, K. Torres, M.B. (2020). Bullying in university between peers and by personnel: cultural variation in prevalence, forms, and gender differences in four countries, Social Psychology of Education, 23 (1), 143-169

132. Rao, J. Wang, H. Pang, M. Yang, J. Zhang, J. Ye, Y. & Dong, X. (2019).
133. Research Center for Health Promotion, University of Bergen, Bergen, Norway. Aggressive Behavior,Vol (29), pp 239–268.
134. Rigby, K &, Slee, P.(1999). Suicidal Ideation among Adolescent School Children, Involvement in Bully—Victim Problems, and Perceived Social Support, Suicide and Life Threatening Behavior, 29(2), 119-130.
135. Robson, C, Witenberg, R (2013). The influence of moral disengagement: morally based self- esteem, age, and gender on traditional bullying and cyber bullying, journal of school violence, 12 (2), 211- 231.
136. Rose, L., Zask, A., and Burton, L. J. (2017). Psychometric properties of the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) in a sample of Australian adolescents. Int. J. Adolesc. Youth 22, 68–77.
137. Kosikb, R. Fana, A., Mandella, G. Sua, T-P. Nguyend, T. Chene, J& Bukac (2017). Academic performance in childhood and the risk of attempting suicide as an adult, European Journal of Psychiatry, 31(2), 73-79.
138. Salo, E.R. (2018). Respectable mothers, tough men and good daughters: producing persons in Manenberg township South Africa, A dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of Emory University in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
139. Sandoval-Atoa, R., Vilela-Estradac, M. A., Mejiab, C. R., Caballero, J. A. (2018). Suicide risk associated with bullying and depression in high school. Revista Children Pediatr, 89(2):208-215.
140. Schneider, S. K ,. O'Donnell, L ., Ann Stueve, Robert, W. S Coulter . (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students , Am J Public Health, 102(1):171-177.
141. Schott, E.M & Weiss, E.L (2016). Adolescent bullying. In E. Schott & E. Weiss(Eds.), Transformative social work practice (pp. 299-314). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781506304533.n25
142. Seo, H.; Jung, Y.; Kim, M. & Bahk, W. (2017): Factors associated with bullying victimization among Korean adolescents. Neuropsychiatric Disease and Treatment, 13, 2429–2435

143. Seon, Y., & Smith-Adcock, S. (2021). School belonging, self-efficacy, and meaning in life as mediators of bullying victimization and subjective well-being in adolescents. Psychol Schs, 58, 1753–1767
144. Simonds, R. (2019). Examining the Moderating Role of Promotive Factors on the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Behavior (Doctoral dissertation, Duquesne University). Retrieved from https://dsc.duq.edu/etd/1863
145. Singh, J., Sangma, P. A., Syiem, R & Zothanpari, D. (2020). The role of meaning in life in prevention of suicidal ideations, The International Journal of Indian Psychology,8(3), 494-504.
146. Smith, P (2004). Bullying: recent development child and adolescent mental health, 9 (3),98- 100.
147. Smith, P.K., & Sharp, S. (2006). The Problem of School Bullying. In P.K. Smith and S. Sharp (Eds.), School bullying: Insights and perspectives (pp. 1-19). London: Routledge.
148. Solberg, M. E., and Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire.
149. Sullivan, K. & Cleary, M. (2004). Bullying in Secondary Schools: What it looks like and How to Manage it?. New York: Sage Publishing.
150. Steger, M., & Kashdan, T. B. (2013). The unbearable lightness of meaning: Wellbeing and unstable meaning in life. The Journal of Positive Psychology, 8(2), 103-115.
151. Steger, Michael F. Frazier, Patricia. Kaler, Matthew. Oishi, Shigehiro and Kaler, Matthew.(2006). The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life, Journal of Counseling Psychology,53(1): 80–93.
152. Su, P.-Y., Wang, G.-F., He, H., Han, A.-Z., Zhang, G.-B., & Xu, N. (2019). Is involvement in school bullying associated with increased risk of murderous ideation and behaviours among adolescent students in China? BMC Psychiatry, 19(1), N.PAG. https://doi.org/10.1186/s12888-019-2108-5.
153. Sun, F-K., Wu, M-K., Yao, Y., Chiang, C-Y & Lu, C-Y. (2022). Meaning in life as a mediator of the associations among

depression, hopelessness and suicidal ideation: A path analysis, J Psychiatr Ment Health Nurs, 29(1):57-66.

154. Swearer, S. M., & Doll, B. (2001). Bullying in schools: An ecological framework. Journal of Emotional Abuse, 2, 7-23. doi: 10.1300/J135v02n02_02

155. Swearer, S. M., Espelage, D. L., Koenig, B., Berry, B. Collins, A., & Lembeck, P. (2012). A social-ecological model for bullying prevention and intervention in early adolescence. In Jimerson, S. R., Nickerson, A. B., Mayer, M. J., Jimerson, S., & Furlong, M. J. (Eds.), Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice (pp. 333-355). London: Routledge

156. Swearer, S., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. Educational Researcher, 39(1), 38–47.

157. Tang, H.L.; Wang, S.Y.; Li, M. A Review of Suicide Ideation Among Middle School Students in Recent Ten Years in China. J. Nanjing Xiaozhuang Univ. 2021, 3, 93–98. [Google Scholar]

158. Timpka, T., Spreco, A., Dahlstrom, O., Jacobsson, J., Kowalski, J., Bargoria, V., Svedin, C. G. (2021). Suicidal thoughts (ideation) among elite athletics (track and field) athletes: Associations with sports participation, psychological resourcefulness and having been a victim of sexual and/or physical abuse. Br J Sports Med, 55(4), 198–205.

159. Triplett, K. N., Tedeschi, R. G., Cann, A., Calhoun, L. G., & Reeve, C. L. (2012). Posttraumatic growth, meaning in life, and life satisfaction in response to trauma. Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 4(4), 400–410. https:// doi.org/10.1037/a0024204

160. Varela, J., Guzmán, J. Alfaro, J. & Reyes, F. (2018). Bullying, cyberbullying, student life satisfaction and the community of Chilean adolescents. Applied Research Quality Life, 14 (1), 705-720.

161. Volkert J., Härter M., Dehoust M.C., Ausín B., Canuto A., Da Ronch C., Suling A., Grassi L., Munoz M., Santos-Olmo A.B. (2019).The role of meaning in life in community-dwelling older adults with depression and relationship to other risk factors. Aging Ment. Health. ;23:100–106.

162. Volkert, J., Schulz, H., Brütt, A. L., & Andreas, S. (2014). Meaning in life: Relationship to clinical diagnosis and psychotherapy outcome. Journal of Clinical Psychology, 70(6), 528-535

163. Walsh, E., Arseneault, L; Trzesniewski, K; Newcombe,R ; Caspi, A; & Moffitt T. E. (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problems in Young Children: A Nationally Representative Cohort Study,American Academy Pediatrics118 (1): 130–138.
164. Wei, L.Z.; Liu, Y.L.; Liu, C.X.; Lin, J.; Wang, X. Effect of family intimacy on mental health of senior high school students: Regulated intermediary model. Psychol. Behav. Res. 2021, 3, 361–367. [Google Scholar] [CrossRef]
165. Weiss, S.J., Simeonova, D. I., Koleva, H ., Muzik, M ., Clark, K. D., Ozerdem A. Cooper, B & Ammerman, R. T.(2022). Potential paths to suicidal ideation and suicide attempts among high-risk women, Journal of Psychiatric Research, 155 , 493–500.
166. World Health Organization [WHO]. (2018). Suicide. Retrieved from http://www. who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/suicide
167. World Health Organization. (2019). Preventing Suicide: A Global Imperative. Geneva: World Health Organization
168. World Health Organization. (2014). Preventing suicide: a global imperative. Luxemburg: WHO.
169. Wu, W.L.; Yin, H.X.; Wu, X. The relationship between meaning in life, depression and suicidal ideation in freshmen. Chin. J. Behav. Med. Brain Sci. 2015, 24, 942–944. [Google Scholar] [CrossRef]
170. Xiao, Y., et al., (2022). School bullying associated suicidal risk in children and adolescents from Yunnan, China: The mediation of social support. Journal of Affective Disorders. 300, 392–399ز
171. Xie X, Zou B, Huang Z. Relationships between suicide attitudes and perception of life purpose and meaning of life in college students. Nan Fang Yi Ke Da Xue Bao. 2012;32:1482–5.
172. Yalc¸ın, I & Malkoc, A. (2015). The Relationship Between Meaning in Life and Subjective Well-Being: Forgiveness and Hope as Mediators, J Happiness Stud 16, 915–929.
173. Yang, Q ., Hu, Y-Q ., Zeng, O., Z-H., Liu, Sh-J., Wu, T and Zhang, G-H. (2020). The Relationship of Family Functioning and Suicidal Ideation among Adolescents: The Mediating Role of

Defeat and the Moderating Role of Meaning in Life, Int. J. Environ. Res. Public Health, 19(23), 1-12.

174. Yilin, Z., Chao, W., Guangshun, Z & Juncheng, L.(2021). Relationship between sense of meaning in life and suicidal ideation in medical students, Journal of Shandong University (Health Sciences), 59 (11): 93-99.
175. Zareian, B., & Klonsky, E. D. (2020). Connectedness and suicide. In A. C. Page & W. G. K. Stritzke, (Eds.). Alternatives to suicide: Beyond risk and toward a life worth living. Elsevier. https:// doi. org/ 10. 1016/ B978-0- 12- 814297- 4. 00007-8
176. Zhang, N.; Yuan, B.; Wang, K.; Shen, T. The influence of impulsive traits on high school students' suicidal ideation: The role of campus rejection and sense of meaning in life. Psychol. Behav. Res. 2021, 1, 89–95. [Google Scholar]
177. Zhao, H., Li, X., Zhou , J., Nie, Q & Zhou, J . (2020) . The relationship between bullying victimization and online game addiction among Chinese early adolescents: The potential role of meaning in life and gender differences, Children and Youth Services Review, 116,
178. Zygo, M., & Pawlowska, B., & Dreher, p. (2019). Prevalence and Selected risk of suicidal ideation, suicidal tendencies and suicide attempts in young people aged 13-19 years. Annals of Agricultural and Environmental Medicine, (26), 329-336.

Abstract:

The aim of this research is to identify the direct and indirect effects of school bullying on suicidal thinking through the meaning of life among adolescents, and the extent to which the meaning of life, school bullying, and suicidal thinking among adolescents differ according to the variables: gender (male/female), specialization (scientific - literary), and interaction. Between them, the sample consisted of (n = 550) male and female secondary school students. The results showed: There are direct and indirect effects of school bullying on suicidal thinking through the meaning of life among adolescents. There were also statistically significant differences in the dimension of having meaning according to gender in the direction of males, and in the dimension of searching for meaning and the total score of the meaning of life scale according to specialization in the direction of scientific students. There are no statistically significant differences in school bullying among adolescents according to the variables of gender, specialization, and the interaction between them. There were statistically significant differences in the dimension of despair according to gender in the direction of females.