

Bullying in Schools: A Psychosocial Approach to Explanatory Models and Prevalence Indicators

[https://doi.org/ 10.5281/zenodo.20970374](https://doi.org/10.5281/zenodo.20970374)

Hicham El-Oufir

hicham_eloufir2@um5.ac.ma

Faculty of Educational Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco

Received: 21/02/2026

Accepted: 25/05/2026

Published: 30/06/2026

Abstract

This article examines school bullying from a psychosocial perspective, as a complex phenomenon that goes beyond individual behavior to reflect multi-level interactions within the school environment. Its main objective is to understand the psychological and social factors contributing to the emergence and persistence of bullying, considering individual, familial, institutional, and peer-group dynamics. The paper reviews bullying types and provides a critical analysis of key theoretical models in light of digital and social transformations. It also highlights the Moroccan context, where cyber and verbal bullying are prevalent. The analysis shows that bullying is the outcome of interactive structures and school climate, requiring integrative preventive and intervention approaches to support students' academic and social adjustment and mental health.

Keywords: school bullying, psychosocial approach, explanatory models, prevalence indicators

التنمر في المدارس: مقارنة نفسية-اجتماعية للنماذج التفسيرية ومؤشرات الانتشار

هشام العوفير

hicham_eloufir2@um5.ac.ma

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

النشر: 2026/06/30

القبول: 2026/05/25

الاستلام: 2026/02/21

ملخص

يتناول هذا المقال التنمر المدرسي من منظور نفسي-اجتماعي، باعتباره ظاهرة مركبة تتجاوز السلوك الفردي لتعكس ديناميات تفاعل متعددة المستويات داخل المدرسة. ويتحدد الهدف من هذا التناول في فهم الأسس النفسية والاجتماعية التي تسهم في نشوء الظاهرة واستمرارها، من خلال تفكيك تداخل العوامل الفردية مع المحددات الأسرية والمؤسسية وديناميات الجماعة. ويستعرض المقال تطور مفهوم التنمر وأنواعه، مع تقديم قراءة تحليلية لأبرز النماذج النظرية التفسيرية في ضوء التحولات الرقمية والاجتماعية الراهنة. كما يعتمد على تحليل مؤشرات الانتشار العالمي، مع إبراز خصوصية السياق المغربي، حيث يشير الواقع إلى انتشار مقلق للتنمر، خاصة الإلكتروني واللفظي. ويخلص التحليل إلى أن التنمر المدرسي ليس سلوكاً فردياً معزولاً، بل نتاج بنية تفاعلية ومناخ مدرسي تتقاطع فيه العوامل النفسية والاجتماعية، بما يفرض تبني مقاربات وقائية وتدخلية تكاملية لدعم التكيف الدراسي والاجتماعي وتعزيز الصحة النفسية للمتعلمين.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، المقاربة النفسية-الاجتماعية، النماذج التفسيرية، مؤشرات الانتشار

مقدمة

أضحى الفضاء المدرسي في السياقات التربوية المعاصرة مجالا مركزيا لتشكل الخبرات الاجتماعية والانفعالية للمتعلمين، حيث تتقاطع داخله عمليات التعلم المعرفي مع أنماط التفاعل بين الأقران، بما يجعل المدرسة فضاء لبناء المهارات النفسية والاجتماعية بقدر ما هي مجال لاكتساب التعلّمات. غير أن هذا التحول رافقه ظهور أشكال متعددة من السلوكيات العدوانية، من أبرزها التمر المدرسي School bullying، الذي لم يعد ينظر إليه كسلوك عرضي مرتبط بمرحلة عمرية محددة، بل كظاهرة نفسية-اجتماعية تعكس طبيعة العلاقات داخل الجماعة المدرسية والتحويلات التي مست أشكال التواصل الاجتماعي.

ويمثل التمر المدرسي أحد أكثر أشكال العنف المدرسي تعقيدا، نظرا لتداخل أبعاده النفسية والاجتماعية والتربوية، وما يترتب عنه من آثار على الصحة النفسية للمتعلمين وجودة المناخ المدرسي والتوافق الدراسي. وقد أسهمت هذه الانعكاسات في تزايد الاهتمام العلمي بالظاهرة دوليا ومحليا -مع تسجيل اهتمام محدود في السياقات العربية والمغربية-، باعتبارها تحديا تربويا وصحيا يستدعي فهما تفسيريا يتجاوز المقاربات الاختزالية التي تحصرها في خصائص فردية معزولة.

ويتميز التمر المدرسي عن غيره من أشكال العنف بثلاثة عناصر أساسية تتمثل في التكرار، والاستمرارية عبر الزمن، والنية المتعمدة لإلحاق الأذى في ظل اختلال ميزان القوة بين المتتمر والمتضرر، سواء كان هذا الاختلال جسديا أو نفسيا أو اجتماعيا، وهو ما يجعل آثاره أكثر عمقا واستدامة داخل التجربة المدرسية للمتعلم (Menesini & Salmivalli, 2017, p. 241).

وتكتسي دراسة هذه الظاهرة في السياق المحلي أهمية خاصة في ظل التحولات التربوية والاجتماعية والرقمية التي شهدتها المدرسة المغربية خلال السنوات الأخيرة، حيث لم يعد التمر محصورا في الفضاء المدرسي (الواقعي)، بل امتد ليشمل المجال الرقمي (الافتراضي)، مما أضفى عليه طابعا أكثر استمرارية وتعقيدا من حيث آثاره النفسية والاجتماعية. كما أسهمت هذه التحولات في بروز أشكال غير مباشرة من التمر، ترتبط بديناميات الجماعة الصفية وطبيعة المناخ المدرسي وأنماط التفاعل بين الأقران.

وعليه، يسعى هذا المقال إلى تقديم قراءة نفسية-اجتماعية للظاهرة من خلال تحليل تطور مفهوم التمر المدرسي وأنواعه، واستعراض العوامل المرتبطة به، ومناقشة أبرز النماذج التفسيرية التي تناولته في الأدبيات العلمية، إلى جانب تحليل مؤشرات انتشاره. كما يروم تناول هذا الموضوع إلى الإسهام في تعميق الفهم العلمي للظاهرة، بما يوفر أرضية نظرية لتحليل تحديات الممارسة التربوية المعاصرة في معالجة ظاهرة التمر داخل المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري والمفاهيمي: مفهوم التمر المدرسي وأنواعه

إن التمر المدرسي مفهوما حديثا نسبيا في الأدبيات السيكلوجية، بحيث واجهت الاجتهادات العلمية السابقة في هذا المجال تحديا في صياغة تعريف إجرائي دقيق يميز السلوكيات المتكررة والمستمرة عن التفاعلات العابرة أو الصراعات العادية بين الأقران (المحجان، 2021).

مفهوم التمر

في منتصف ثمانينيات القرن الماضي، صاغ دان أوليوس Olweus (1993) أحد أكثر التعريفات تأثيرا في أدبيات التمر المدرسي العلمية، حيث اعتبر أن: "التلميذ يكون عرضة للتمر أو للاستهداف عندما يتعرض، بشكل متكرر وعلى امتداد الزمن، لأفعال سلبية صادرة عن تلميذ واحد أو أكثر". ويمكن أن تتخذ هذه الأفعال السلبية أشكالا متعددة، مثل الاعتداء الجسدي المباشر، أو الإيذاء اللفظي، أو الإيحاءات المهينة، أو الإقصاء المتعمد من الجماعة (Olweus & Limber, 2010, p. 124).

وبصيغة أكثر تداولاً، يمكن توصيف التمر بوصفه سلوكا مقصودا ومتكررا يتسم بالسلبية أو الإيذاء، يصدر عن فرد أو مجموعة تجاه شخص يجد صعوبة في الدفاع عن نفسه. وقد حظي هذا التعريف بقبول واسع لدى الباحثين والممارسين على حد سواء (Smith & Brain, 2000, p. 4). إذ يسمح بالنظر إلى التمر باعتباره سلوكا عدوانيا أو إلحاقا متعمدا للأذى يتم بصورة متكررة ضمن علاقة بين طرفين تتسم باختلال فعلي أو مدرك في القوة أو النفوذ. ومن الجدير بالذكر أن كثيرا من حالات التمر تحدث دون استفزاز ظاهر من جانب الضحية، وهو ما يجعل الظاهرة أقرب إلى شكل من أشكال الإساءة بين الأقران. وما يميز التمر عن أشكال أخرى من الإساءة، كإساءة معاملة الأطفال أو العنف الأسري، هو السياق الذي يحدث فيه وطبيعة العلاقة بين الأطراف المنخرطة فيه، حيث يرتبط أساسا بالسياق المدرسي وبالتفاعلات اليومية بين الأقران (Olweus & Limber, 2010, p. 125).

ويعرف كل من باتشان Patchin وهيندوجا Hinduja (2007) التمر بأنه سوء معاملة ممتد ومستمر من قبل شخص يضمّر نوايا خبيثة، وينظر إليه على أنه أكثر قوة من ضحية الإساءة. أما التمر وجها لوجه (FTF)، فيمكن ممارسته جسديا، لفظيا، أو علائقيا (Kwan & Skoric, 2013a, p. 16).

انطلاقاً من هذا التأصيل المفاهيمي، يقصد بالتنمر المدرسي إجرائياً كل سلوك مقصود يتسم بالإيذاء، يصدر عن تلميذ أو مجموعة بشكل متكرر وعلى امتداد زمني، موجه نحو تلميذ آخر يوجد في وضعية ضعف أو عجز نسبي عن الدفاع عن نفسه نتيجة اختلال فعلي أو مدرك في توازن القوة، سواء اتخذ هذا السلوك شكلاً جسدياً أو لفظياً أو نفسياً أو اجتماعياً أو رقمياً، ويحدث داخل الفضاء المدرسي أو في الامتدادات التفاعلية المرتبطة به بين الأقران. ويستبعد هذا التعريف التفاعلات العرضية أو النزاعات المتكافئة التي لا تتوفر فيها شروط القصدية والاستمرارية واختلال توازن القوة، بما يسمح بضبط الظاهرة موضوع الدراسة وتحديد أشكالها القابلة للرصد والتحليل في السياق التربوي المغربي، انسجاماً مع الأسس المفاهيمية التي أرساها المؤسس (Olweus) وتوسعت فيها الأدبيات العلمية اللاحقة، ومنها أعمال (Smith & Brain, 2000)، ودراسات الرواد في مجال البحث العلمي المرتبط بالتنمر: أمثال (Espelage et al., 2007) و (Kowalski & Limber) مع مراعاة خصوصية التفاعلات المدرسية والسياقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة لها.

أنواع التنمر المدرسي

تتسم مظاهر التنمر المدرسي بالتعدد والتنوع، حيث لا يقتصر على شكل واحد من السلوكات العدوانية، بل يشمل مجموعة من الأنواع التي تختلف في وسائل الإيذاء، ومدى تأثيرها النفسي والاجتماعي على الضحايا. ويساعد تصنيف التنمر على فهم ديناميات الظاهرة، وربطها بالعوامل الفردية والجماعية والبيئية التي سيتم تحليلها في الأطر النظرية في الأسطر القادمة من هذه الورقة. ووفقاً للدراسات السابقة، يمتد التنمر المدرسي ليشمل خمسة أنواع رئيسية كما صنفها أولوس دان Olweus Dan، وهي التنمر اللفظي، والتنمر الجسدي، والتنمر العلائقي، والتنمر القائم على النوع الاجتماعي، والتنمر الإلكتروني. غير أن هذا التصنيف لا يحظى بإجماع كامل بين الباحثين والمختصين، إذ يتجه بعضهم إلى توسيع دائرة الأنواع لتشمل أشكالاً أخرى مستحدثة، من قبيل التنمر الانتقامي، والتنمر الجنسي Sexual bullying (Nafaa et al., 2024). وفي ضوء التحولات الاجتماعية والرقمية التي أفرزت مظهرات جديدة للعنف بين الأقران. ولأجل فهم خصائص هذه الأنواع وتجلياتها السلوكية والنفسية بصورة أدق سنعمد على استعراضها بقليل من التفصيل في الآتي:

- **التنمر القائم على النوع الاجتماعي:** يتضمن ممارسات مؤذية ذات طابع جنسي أو قائم على التمييز المرتبط بالنوع، ويستهدف الضحية على أساس الهوية أو الخصائص الجنسية؛

- **التنمر الإلكتروني (Cyberbullying):** هو نوع من أكثر الأنواع تعقيداً، يحدث في الفضاءات الرقمية، بحيث يتجاوز القيود المكانية والزمانية، ويمكن أن يضم مختلف أشكال التنمر السابقة، مما يزيد من حدته وتأثيره طويل المدى على الضحية (Han et al., 2025, p. 464)؛

- **التنمر الجسدي واللفظي:** يعتبران من أشكال التنمر المباشر، حيث يتضمن التنمر الجسدي أفعالاً كالضرب، ومصادرة الممتلكات، والدفع، والركل، بينما يشمل التنمر اللفظي التهكم، والتحقير، والنزب بالألقاب، والإهانة؛

- **التنمر العلائقي،** غالباً ما يترن بالتنمر اللفظي، ويشمل التلاعب بالعلاقات الاجتماعية، والإقصاء المتعمد، ونشر الشائعات (Kwan & Skoric, 2013b, p. 16). ورغم أن هذا النوع لا يتضمن إيذاءً جسدياً مباشراً، إلا أنه قد يحدث ضيق نفسي في مراحل مبكرة من النمو النفسي والاجتماعي لدى الطفل.

ويعكس تصنيف التنمر إلى أنواع متعددة تعقيد الظاهرة وتعدد أبعادها النفسية والاجتماعية والتربوية، كما يتيح ربط هذه الأشكال بالعوامل الفردية والجماعية والبيئية -التي سيتم تناولها في المحور الموالي مباشرة-. فالتنمر العلائقي-الاجتماعي، على سبيل المثال، يوضح كيف يمكن للضغط الجماعي والديناميات الصفية أن يولد سلوكات مؤذية دون إيذاء جسدي مباشر، في حين يبرز التنمر اللفظي والجسدي التأثير المباشر على الضحايا سواء على المستوى النفسي أو الجسدي. أما التنمر القائم على النوع الاجتماعي والتنمر الانتقامي، فيكشف الدور المعقد للهوية الفردية والسياق التفاعلي في تكثيف السلوك العدواني.

ولتعقد خصائصه، وصعوبة محاصرته، يستحق التنمر الإلكتروني أن نتحدث عليه بشكل مستفيض ونوليّه اهتماماً خاصاً، إذ يمثل تحولاً نوعياً في طبيعة الظاهرة، متجاوزاً القيود الزمكانية، وقد يدمج في بعض الأحيان بين أشكال التنمر الأخرى، مما يزيد من حدة تأثيره النفسي والاجتماعي على الضحية على المدى الطويل. ويبرز هذا النمط الفريد الحاجة إلى تكيف برامج الوقاية والتدخل المبكر بما يتلاءم مع التحديات الرقمية الحديثة، كتعزيز قدرات المختصين الاجتماعيين والمدرسين وتمكينهم من التقنيات والوسائل الكفيلة بتقديم الدعم والحماية للتلميذات والتلاميذ، كما يؤكد هذا النوع على أهمية إدماج التحليل الرقمي ضمن الدراسات السيكولوجية والتربوية للظاهرة.

العوامل المرتبطة بالتنمر المدرسي

العوامل الفردية

تعتبر الحالة الانفعالية والنفسية للمراهق عن العوامل الذاتية المرتبطة بالتعرض للتنمر، إذ أن تدني تقدير الذات، والشعور بالحزن، والضغط المدرسية المفرطة، تزيد من احتمالات أن يكون المراهق ضحية للتنمر أو مشاركاً فيه (وفق

ثلاثية: ضحية -متنمر - متفرج). كما أن بعض الخصائص الديموغرافية والجسدية على سبيل الذكر لا الحصر، مثل الانتماء إلى الأقليات الجنسية أو المعاناة من السمعة، ترتبط بارتفاع مخاطر التعرض لسلوكيات التنمر. بالإضافة إلى ذلك، يساهم ضعف المهارات الاجتماعية، أو تدني التحصيل الدراسي، أو الميل إلى الانعزال، في زيادة هشاشة المراهق أمام سلوكيات التنمر من قبل الأقران (Han et al., 2025, p. 465).

العوامل الأسرية

إن أساليب التربية الوالدية ونوعية العلاقات داخل الأسرة تعتبر من المحددات الأساسية لسلوك التنمر. فالأسر التي يسودها الدفء والدعم العاطفي والتواصل الإيجابي تؤدي دوراً وقائياً يقلل من مخاطر التعرض للتنمر، سواء كضحايا أو كمنمارسين (Pengpid & Peltzer, 2020, p. 5). في المقابل، تسهم البيئات الأسرية المضطربة، التي تتسم بالعنف، أو الإهمال العاطفي، أو ضعف الضبط الوالدي، في رفع احتمالات انخراط الأبناء في ديناميات التنمر (عيسو و بوعلي، 2020 ص. 381).

العوامل المرتبطة بالمناخ المدرسي

يلعب المناخ المدرسي دوراً حاسماً في انتشار التنمر أو الحد منه. وتشير معطيات برنامج (PISA)⁴ إلى ارتباط واضح بين انتشار التنمر اللفظي وارتفاع معدلات التغيب والتأخر عن الدراسة. كما تظهر النتائج أن ضعف الانضباط المدرسي وغياب التدخلات التربوية الفعالة يساهمان في تقويض الشعور بالأمان داخل المدرسة، مما يعزز السلوكيات الانسحابية لدى التلاميذ، في مقابل انخفاض هذه السلوكيات في البيئات المدرسية الداعمة والأمنة (Avvisati et al., 2019, p. 5).

العوامل المجتمعية

في السياق المجتمعي الأوسع، يمثل الاستخدام المكثف لوسائل التواصل الاجتماعي عاملاً مؤثراً في خلق ديناميات جديدة لظهور سلوكيات التنمر بين المراهقين، إذ يمكن أن يسهم التعرض المتكرر لمحتويات عنيفة أو عدوانية عبر المنصات الرقمية في تطبيع السلوك العدواني وزيادة احتمالات ظهوره داخل الفضاء المدرسي. كما توفر هذه الوسائط قنوات جديدة للتنمر، مما يعقد من مهمة الوقاية والتدخل المبكر (Han et al., 2025, p. 466). تظهر هذه العوامل المتعددة أن التنمر في المدارس يشكل تحدياً تربوياً مركباً ومتعدد الأبعاد، يتداخل فيه البعد النفسي والاجتماعي، والتربوي، والرقمي. ويبرز هذا التحليل محدودية المقاربات الأحادية في تفسير الظاهرة أو الحد من آثارها، مؤكداً الحاجة إلى تبني مقاربة نفسية-اجتماعية قائمة على الأدلة العلمية، قادرة على فهم ديناميات التنمر وفك رموز انتشاره داخل البيئة التعليمية. كما تؤكد هذه النظرة أهمية مراعاة الفروق المرتبطة بالنوع الاجتماعي والخصوصيات السياقية للمدارس، وتعزيز المناخ المدرسي الداعم والأمن، بما يساهم في حماية الصحة النفسية للتلاميذ وتهيئة الأرضية لتطوير استراتيجيات وتدخلات وقائية فعالة ومتوافقة مع السياق المحلي.

بعض الأطر والنماذج النظرية المفسرة للتنمر المدرسي

إن تعدد العوامل المرتبطة بظهور التنمر المدرسي واستمراره يعكس طبيعة الظاهرة المركبة، ويبرز الحاجة إلى أطر نظرية قادرة على تفسير تفاعل المحددات الفردية والأسرية والمدرسية والمجتمعية في إنتاج سلوك التنمر. وفي هذا السياق، سعت الأدبيات العلمية السيكولوجية إلى تطوير نماذج تفسيرية متعددة، انطلقت من المقاربات السلوكية والمعرفية التي تركز على آليات التعلم واكتساب السلوك العدواني، وامتدت إلى المقاربات النفسية والبيئية التي تنظر إلى التنمر بوصفه نتاجاً للتفاعلات داخل الجماعة المدرسية والمناخ المدرسي، وصولاً إلى المقاربات السيكدينامية التي تربط سلوك التنمر بخبرات نفسية مبكرة وبأنماط التكيف الانفعالي والاجتماعي.

ولا تمثل هذه النماذج اتجاهات متعارضة بقدر ما تعكس مستويات تحليل مختلفة للظاهرة، إذ أن الجمع بينها يتيح فهماً أكثر تكاملاً لديناميات التنمر المدرسي، ويساهم في تفسير استمرار بعض أشكاله، خاصة التنمر اللفظي والإلكتروني، رغم اعتماد برامج وقائية مستمدة من نماذج نظرية كلاسيكية رصينة. ومن هذا المنطلق، سيتم عرض أبرز الأطر والنماذج النظرية المفسرة للتنمر المدرسي، مع التركيز على قدرتها التفسيرية وحدودها في ضوء خصوصيات السياق التربوي.

⁴ (PISA) = هو اختصار بالإنجليزية لجملة Programme for International Student Assessment، عبارة عن دراسة مسحية دولية تجريه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لتقييم التلاميذ، ويجري هذا المسح كل ثلاث سنوات للتلاميذ الذين يبلغون من العمر 15 عاماً، ويقيم مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات الأساسية الضرورية للمشاركة الكاملة في المجتمع.

النظرية المعرفية الاجتماعية والانفصال الأخلاقي

يعد مفهوم الانفصال الأخلاقي (Moral Disengagement)، الذي صاغه (البيرت باندورا) استناداً إلى النظرية المعرفية الاجتماعية للفاعلية الأخلاقية، بمثابة آلية نفسية تفسر التصرف السيء للأفراد وإلحاق الأذى بالآخرين، كممارسة التتمر، دون الشعور بالذنب أو تأنيب الضمير (Bussey et al., 2024).

يرى باندورا، في إطار نظريته المعرفية الاجتماعية، أن السلوك الأخلاقي يقوم على آليات التنظيم الذاتي التي تمكن الفرد من مراقبة تصرفاته وضبطها وفق معايير الأخلاقية، غير أن هذه الآليات قد تعطل عبر ما يعرف بالانفصال الأخلاقي. ويتجلى ذلك من خلال عمليات معرفية واجتماعية مثل التبرير الأخلاقي، وتشبث المسؤولية، والتقليل من آثار الإيذاء، وتجريد الضحية من إنسانيتها، بما يسمح بممارسة التتمر رغم الوعي الأخلاقي. ويؤكد باندورا أن الفاعلية الأخلاقية تقوم على بعد مثبط يمنع السلوكات اللاإنسانية، وبعد استباقي يدفع نحو أفعال إنسانية إيجابية، وهو ما يفسر تفاوت الأفراد في الانخراط في التتمر داخل السياقات المدرسية المتشابهة (Bandura, 1999, p. 193). ومنه نستطيع القول بأن هذا الإطار يمثل أساساً نظرياً قوياً لفهم آليات تبرير المراهقين لسلوكات التتمر، ويدعم تطوير استراتيجيات التدخل النفسي-التربوي لمعالجته.

نظرية الإحباط والعدوان

إن نظرية الإحباط والعدوان من النظريات الكلاسيكية في تفسير السلوك العدواني، وقد تشكلت ملامحها الأساسية في ثلاثينيات القرن الماضي على يد فريق من علماء النفس بجامعة ييل، بقيادة عالم النفس والأنثروبولوجيا دولايد J. Dollard. وقد جاءت هذه النظرية في سياق نقدي لتصورات نظرية التحليل النفسي، إذ سعت إلى تفسير العدوان دون اللجوء إلى المفاهيم المعقدة للجهاز النفسي الذي صاغه سيغموند فرويد S. Freud، معتمدة بدل ذلك على آليات نفسية وسلوكية قابلة للملاحظة والتجريب. وتنطلق هذه النظرية من فرضية مركزية مفادها أن الإحباط يمثل مصدراً أساسياً للدافع العدواني، حيث يعرف الإحباط بوصفه حالة تنتج عن فرملة تحقيق هدف ذي قيمة للفرد. وقد ذهب دولايد في صياغته الأولى إلى أن كل عدوان هو نتيجة إحباط، قبل أن يراجع هذا الطرح لاحقاً، مؤكداً أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة دائماً إلى العدوان، لكنه يظل عاملاً مهيئاً له بقوة (النعيمي، 2016، ص. 243).

وفي سياق الطفولة والمراهقة، تكتسي هذه النظرية أهمية كبيرة في تفسير التتمر المدرسي، إذ تشير الأدبيات إلى أن العديد من السلوكات العدوانية لدى الأطفال، خاصة في المراحل المبكرة، تنشأ نتيجة الإحباط المرتبط بالصراع على الموارد، مثل الألعاب، وجذب الاهتمام من طرف الراشدين. فإعاقة إشباع الحاجات البيولوجية أو النفسية، كالشعور بالأمن أو القبول، قد تقضي إلى أنماط من السلوك العدواني، من بينها التخريب، الاعتداء الجسدي أو اللفظي (صالح إكرام، 2020، صص. 42-43).

وعليه، تبرز نظرية الإحباط والعدوان كإطار تفسيري يوضح كيف يمكن للضغوط النفسية والعوائق البنيوية في حياة الطفل أو المراهق أن تتحول إلى سلوكات التتمر. غير أن هذا النموذج، رغم أهميته، لا يفسر جميع حالات التتمر، إذ أظهرت الأبحاث اللاحقة أن العدوان لا ينتج دائماً عن الإحباط بشكل مباشر، بل يتأثر أيضاً بعوامل معرفية، اجتماعية، وثقافية، وهو ما يستدعي تكامله مع نماذج تفسيرية أخرى أكثر شمولاً.

النظرية البيئية

تقدم النظرية البيئية برونفينبرنر Bronfenbrenner (1997) إطاراً رصينا لفهم وتفسير سلوك التتمر باعتباره نتاج تفاعل دينامي بين الفرد وبيئته المتعددة المستويات. وفقاً لهذه النظرية، فإن الطفل جزء لا يتجزأ من شبكة اجتماعية مؤلفة من خمسة أنظمة مترابطة، وهي كالآتي:

- النظام المصغر: ويمثل البيئة المباشرة للطفل، مثل الأسرة، الأقران، والمدرسة، حيث تؤثر التفاعلات اليومية في السلوك العدواني أو الوقائي للطفل (صالح إكرام، 2020، ص. 14)؛

- النظام الزمني: يعكس التغيرات البيئية والزمنية على امتداد مراحل حياة الطفل، مثل التطورات التكنولوجية التي أفرزت أشكالاً جديدة من التتمر الإلكتروني (Hong & Espelage, 2012, pp. 315–317)؛

- النظام الوسيط: يعكس شبكة التفاعلات بين عناصر النظام المصغر، لا سيما العلاقة بين الأسرة والمدرسة، بحيث كشفت الدراسات الميدانية عن قوة هذه الروابط التي تؤثر بشكل مباشر في قدرة المدرسة على مراقبة سلوكات التلاميذ والتدخل المبكر لمنع العنف، بينما ضعف التواصل والشاركة، خصوصاً في السياقات القروية أو المجتمعات الهشة، يتيح تطبيع الممارسات العدوانية وتحولها إلى أنماط مستقرة من التتمر (Abdirahman et al., 2013)؛

- النظام الكلي: يمثل القيم الثقافية والاجتماعية، الأعراف، القوانين، والمعتقدات المجتمعية التي تحدد مدى قبول أو رفض السلوك العدواني وتؤثر على البيئة المدرسية والمجتمعية (صالح إكرام، 2020، ص. 15).

وبناء على العرض أعلاه، تتيح هذه الأطر النظرية فهماً معمقاً لظاهرة التتمر المدرسي، إذ تشير إلى أن سلوك التتمر لا يمكن تفسيره من خلال عامل واحد، بل يبدو مرتبطاً بتفاعل متداخل بين العمليات المعرفية والانفعالية، والديناميات الاجتماعية، والسياقات البيئية التي يتشكل داخلها سلوك التلميذ. وتكمن أهمية هذه النماذج، في هذا السياق، في كونها توفر

إطاراً تفسيرياً يسمح بربط تشكل السلوك العدواني بالآليات التعلم المعرفي الاجتماعي والتنظيم الذاتي، مع إبراز الدور المحتمل للكفاءة الذاتية والضبط الانفعالي في الحد من الانخراط في سلوكيات الإيذاء بين الأقران ومواجهتها. كما تبين نظرية الإحباط والعدوان أن الضغوط النفسية وعدم إشباع الحاجيات الأساسية للنمو النفسي السليم قد تمثل عوامل مهيئة للتصرف العنيف، غير أن الأدبيات العلمية تشير إلى أن أهمية هذا الإطار لا تتوقف عند تفسير تشكل السلوك، بل تمتد إلى توجيه التفكير نحو تنمية استجابات تكيفية بديلة، مثل مهارات حل المشكلات وإدارة الانفعالات، بما قد يسهم في الحد من تحول التوترات اليومية إلى ممارسات عدوانية مثل التنمر. وفي الاتجاه نفسه، توضح المقاربة البيئية أن سلوك التلميذ يتشكل ضمن شبكة من التفاعلات المتعددة المستويات، إلا أن هذا المنظور لا يلغي دور الفاعلية الفردية، بل يتيح فهمها بوصفها نتاجاً لتفاعل مستمر بين خصائص الفرد وخصائص السياق الأسري، المدرسي والمجتمعي. ومن هذا المنطلق، يبدو أن الاختصار على التفسيرات البنيوية أو السياقية وحدها قد لا يسمح بفهم كاف لديناميات التنمر وكسرها، إذ تشير توجهات سيكوساجتماعية وتربوية حديثة إلى أهمية الموارد النفسية والاجتماعية الفردية، مثل المهارات الاجتماعية وتنظيم الانفعالات وطلب الدعم، في تعزيز قدرة التلاميذ على التكيف والحد من آثار التعرض المتكرر للتنمر. وعليه، يتيح لنا الاستناد لهذه الأطر النظرية توجيه المقاربات التدخلية نحو تحقيق توازن بين فهم العوامل السياقية المؤثرة في السلوك، وتنمية قدرات التلميذ على توظيف استراتيجيات مواجهة تكيفية داخل الفضاء المدرسي. وفي ضوء هذا التأطير النظري، يصبح من الضروري الانتقال إلى فحص مؤشرات انتشار التنمر المدرسي، بما يسمح بربط المعطيات التفسيرية السابقة بالمعطيات الميدانية المتعلقة بحجم الظاهرة واتجاهاتها في السياقات المختلفة.

واقع التنمر المدرسي: مؤشرات الانتشار في ضوء الدراسات السابقة

تشير الدراسات السابقة الحديثة إلى أن التنمر المدرسي ما يزال يمثل إحدى الظواهر التربوية، السيكولوجية والاجتماعية واسعة الانتشار على الصعيد الدولي، بما يعكس تعقد العوامل المتداخلة في تشكله واستمراره داخل المدارس. فقد أظهرت نتائج دراسة⁵ (HBSC, 2024)، الصادرة عن منظمة الصحة العالمية، والتي شملت معطيات من (44) دولة ومنطقة، أن حوالي 11% من المراهقين أفادوا بتعرضهم للتنمر داخل المؤسسات التعليمية، وهو مؤشر يبرز استمرار الظاهرة رغم الجهود الوقائية المبذولة في عدد من الأنظمة التربوية. كما سجل التقرير تصاعداً ملحوظاً في معدلات التنمر الإلكتروني مقارنة بسنة (2018)، حيث بلغت نسبة المتعرضين له نحو 15% من المراهقين، وهو ما يرتبط، حسب ما تشير إليه التقارير الدولية، بتنامي الحضور الرقمي في تفاعلات الشباب وانتقال جزء من العلاقات الاجتماعية إلى الفضاءات الافتراضية (WHO, 2024). وتسمح هذه المعطيات بفهم التنمر بوصفه قضية صحية وتربوية عامة، لما يرتبط به من آثار نفسية وجسدية قد تمتد إلى مجالات التوافق المدرسي والصحة النفسية على المدى المتوسط والبعيد. وعلى المستوى العربي، تكشف الدراسات الحديثة عن تباين واضح في معدلات انتشار التنمر بين الدول، وهو تباين يبدو للوهلة الأولى أنه مرتبط باختلاف السياقات الثقافية والاجتماعية والتنظيمية داخل المؤسسات التعليمية. فقد أظهرت نتائج دراسة الانصاري وآخرون (2025) أن نسب انتشار التنمر في بعض دول الخليج تراوحت بين 12.6% و83.28%، وهي فروق واسعة يمكن تفسيرها باختلاف أدوات القياس، وتعريفات التنمر المعتمدة، والفئات العمرية المستهدفة. كما بينت النتائج تفوق التنمر اللفظي بنسبة بلغت 89.4% مقارنة بأشكال التنمر الأخرى، في حين تراوحت نسب التنمر الجسدي بين 10.6% و17%، والتنمر الاجتماعي في حدود 6% (Alansari et al., 2025). وهو ما يعكس تحولاً تدريجياً نحو أشكال غير مباشرة من العدوان داخل البيئة المدرسية. وفي السياق نفسه، خلصت دراسة (السحيمي، 2023) إلى تسجيل نسب انتشار متفاوتة في عدد من الدول العربية، بلغت 20.9% في الإمارات، و31.9% في المغرب، و33.6% في لبنان، و39.1% في عمان، و42.2% في الأردن، مع ملاحظة تورط أكبر للذكور في سلوكيات التنمر المباشرة مقابل ارتفاع التعرض للتنمر النفسي والإلكتروني لدى الإناث (Alsehaime, 2024, p. 262). وتوحي هذه النتائج بأن أنواع التنمر لا تنفصل عن البنية الثقافية والاجتماعية للعلاقات المدرسية، كما تعكس تحولات في طبيعة التفاعل بين التلاميذ داخل الفضاءين الواقعي والرقمي.

أما في السياق المغربي، فتظهر البيانات المتوفرة أن التنمر المدرسي، بنوعيه التقليدي والإلكتروني، يشكل ظاهرة ذات حضور ملحوظ ومقلق داخل الوسط المدرسي. ووفقاً لدراسة ميدانية لمعدي وآخرون (2020) التي أنجزت بالمدارس الإعدادية بمدينة الرباط وأجريت على عينة مكونة من (1914) تلميذاً وتلميذة، كشفت النتائج أن معدل التنمر الإلكتروني بلغ 54.5%، مع ارتفاع مستوى التعرض لدى الفئة العمرية ما بين 12 و14 سنة، وهي مرحلة انتقالية تتميز بحساسية نمائية خاصة. وبالنسبة للتنمر التقليدي، بلغ معدل الانتشار حوالي 35%، مع تسجيل فروق بين الجنسين تمثلت في ارتفاع التعرض لدى الإناث (Miami et al., 2020, p. 7)، وهذا ما ينسجم مع التحولات التي تشير إلى انتقال جزء من الممارسات العنيفة بما فيها التنمر نحو أشكال نفسية واجتماعية أقل ظهوراً لكنها أكثر استمرارية من حيث الأثر النفسي.

⁵ تعد دراسة Health Behavior in School-aged Children (HBSC) مسحاً دولياً واسع النطاق قائماً على المدارس يجري كل أربع سنوات بالتعاون مع المكتب الإقليمي لمنظمة الصحة العالمية (WHO Europe) وتهدف إلى تحليل سلوكيات الصحة والعنف بين المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و13 و15 عاماً في 44 دولة ومنطقة في أوروبا وآسيا الوسطى وكندا. ويعد المجلد الثاني من تقرير (HBSC) لعامي 2021-2022 مصدراً رئيسياً لرصد الاتجاهات في التنمر المدرسي والعنف بين الأقران، مبيناً دور العمر والجنس والفوارق الاجتماعية في تشكيل هذه الظواهر، ومقدماً مرجعاً علمياً أساسياً لتطوير السياسات الوقائية في المجال التربوي.

وتتلاقى هذه النتائج مع معطيات المسح الصحي المدرسي العالمي (GSHS, 2016)⁶، الذي أظهر أن 23.3% من التلاميذ المغاربة يعانون من مستويات مختلفة من الضيق النفسي، مع نسب أعلى لدى الإناث (29.2%) مقارنة بالذكور (18%) (Pengpid & Peltzer, 2020, p. 5) وخلصت هذه النتائج إلى أن العنف بين الأقران بما فيه التنمر يعد من أبرز العوامل المرتبطة بالضيق النفسي psychological distress، إلى جانب متغيرات فردية واجتماعية أخرى، مثل الانخراط المتكرر في النزاعات الجسدية، وضعف شبكات الدعم الاجتماعي، وغياب الأصدقاء المقربين، وبعض أنماط الإهمال العاطفي الأسري.

وفي ذات الصدد، تشير المعطيات الميدانية الحديثة إلى أن التنمر المدرسي لم يعد ظاهرة هامشية داخل الفضاء المدرسي، بل أصبح سلوكا متكررا ذا امتدادات نفسية وتربوية واضحة. فقد أظهرت دراسة (نافع، وآخرون 2024) حول الأثر النفسي للتنمر لدى المراهقين أن الاعتداء الجسدي يمثل الشكل الأكثر انتشارا بنسبة بلغت 46%، يليه التنمر الإلكتروني والتحرش السيبراني بنسبة 44%، ثم الإقصاء الاجتماعي بنسبة 35%، مع تسجيل تعرض ما يقارب ثلث الحالات لأكثر من شكل من أشكال التنمر في الوقت ذاته (Nafiaa et al., 2024, p. 6). وتكشف هذه النتائج عن تداخل أنماط التنمر وتجاوزها للأشكال التقليدية، بما يعكس تعقد ديناميات التفاعل بين الأقران داخل الوسط المدرسي وتداخل الفضاءين المباشر والرقمي في إنتاج السلوك العدواني. كما أظهرت النتائج المتوصل إليها في هذه الدراسة حضور مؤشرات نفسية مقلقة لدى حوالي نصف العينة التي طالتها الدراسة، تمثلت أساسا في اضطرابات النوم، والشعور بالذنب والخجل، وتدني تقدير الذات، إضافة إلى صعوبات التركيز وتراجع الأداء الدراسي. ومن خلال قراءة عميقة لهذه المعطيات يتبين أن آثار التنمر لا تقتصر على لحظة التفاعل العدواني، بل تمتد لتشكل خبرة نفسية مستمرة تؤثر في التكيف المدرسي والانفعالي للمتعلم. ويعزز ذلك التصور الذي ينظر إلى انتشار التنمر داخل المدرسة بوصفه نتاجا لتفاعلات تنظيمية واجتماعية أوسع، ترتبط بطبيعة المناخ المدرسي وأنماط العلاقات السائدة داخله، أكثر من ارتباطه بخصائص فردية معزولة لدى المتنمر أو الضحية.

وبالرغم من التراكم النظري الذي عرفته الأبحاث العلمية حول التنمر المدرسي خلال العقود الثلاثة الأخيرة، فإن استمرار الظاهرة وارتفاع نسب انتشار بعض أشكالها، كما تعكسه المؤشرات الدولية والمحلية، يكشف عن فجوة قائمة بين التأطير النظري والممارسة التربوية. فالنماذج التفسيرية التي قاربت التنمر بوصفه نتاجا لتفاعلات متعددة المستويات (فردية واجتماعية ونسقية) لم تترجم دائما إلى برامج تربوية قادرة على إحداث أثر مستدام في مكافحة التنمر داخل المؤسسات التعليمية. ويرتبط ذلك في جزء منه بالطابع التجزيئي لعدد من التدخلات، التي غالبا ما تركز على ضبط السلوك الظاهر دون معالجة الديناميات النفسية والاجتماعية الكامنة، إضافة إلى محدودية الاستمرارية الزمنية للبرامج، وضعف آليات التقييم المنتظم لفعاليتها. كما أن التحولات الرقمية المتسارعة كما رأينا سألما أسهمت في إعادة تشكيل أنماط التنمر، من خلال تغيير ديناميات القوة بين المتنمر والضحية، واتساع دائرة التأثير النفسي بفعل سرعة الانتشار وإمكانية إعادة تداول المحتوى، وهو ما جعل المجال الافتراضي امتدادا يصعب ضبطه داخل الحدود التنظيمية التقليدية للمؤسسة التعليمية. وتبرز هذه المعطيات أن الفجوة لا تعود إلى قصور نظري بقدر ما ترتبط بكيفية تنزيل التصورات التفسيرية داخل الممارسة التربوية، خاصة في ظل تعقد العلاقات المدرسية وتداخل الفضاءين الواقعي والرقمي (الافتراضي) في تشكيل خبرات المتعلمين. وفي هذا الإطار، تكتسي المبادرات المؤسساتية التي أطلقتها وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بشراكة مع المرصد الوطني لحقوق الطفل أهمية خاصة في تعزيز الوعي بخطورة التنمر والتحرش السيبراني داخل المؤسسات التعليمية، غير أن فعالية هذه البرامج تظل رهينة بمدى استنادها إلى مقاربات تفسيرية تكاملية تراعي أبعاد الظاهرة النفسية والاجتماعية والنسقية في آن واحد. ومن ثم، فإن القراءة النفسية-الاجتماعية التي اعتمدتها هذه الورقة، في ضوء الأرقام المقلقة المرتبطة بانتشار الظاهرة وآثارها النفسية الممتدة، تفتح النقاش حول ضرورة تطوير تدخلات سيكوتربوية أكثر شمولاً، قادرة على الربط بين تحسين المناخ المدرسي، وتنمية المهارات الاجتماعية، الانفعالية، والرقمية لدى المتعلمين وحتى تمكينهم من استراتيجيات المواجهة، بما يسمح بنقلها من المعرفة العلمية والممارسة التربوية، ويفتح الآفاق نحو تصور تدخلات أكثر ملائمة للتحولات التي يعرفها الفضاء المدرسي المغربي المعاصر.

خلاصة

ختاماً، يتضح أن التنمر المدرسي لا يفهم كسلوك معزول، بل كظاهرة نفسية-اجتماعية تتشكل عبر ديناميات تفاعلية، مؤسسية ورقمية داخل البيئة التعليمية. وتشير الأدلة النظرية ومؤشرات الانتشار إلى تفاقم هذه الظاهرة واستمرارها، مع تأثيرات نفسية وتربوية ملموسة على التلاميذ. كما تؤكد النتائج على ضرورة تجاوز المقاربات التي تركز على السلوك الظاهر فقط، واعتماد استراتيجيات شاملة تأخذ في الاعتبار المناخ المدرسي، ديناميات الأقران، وتنمية المهارات الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ، بما يساهم في تقليص الفجوة بين النظرية والممارسة، وتعزيز فعالية برامج الوقاية لمواجهة مخاطر التنمر في المدارس

⁶ GSHS (Global School-Based Student Health Survey): هو المسح الصحي العالمي للتلاميذ في المدارس، يجري بالتعاون بين منظمة الصحة العالمية ووزارات التربية والتعليم في الدول المشاركة. يهدف هذا المسح إلى جمع بيانات موثوقة عن الصحة النفسية والجسدية والسلوكيات الصحية للمراهقين، بما في ذلك التغذية، النشاط البدني، التعرض للتنمر، والسلوكيات الخطرة، لتوجيه السياسات والبرامج الوقائية على مستوى المدارس والمجتمعات.

المراجع

- المحجان، أ. ن. (2021). أسباب التمر المدرسي من وجهة نظر الاخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية في دولة الكويت. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 5(19), 1-20. <https://doi.org/10.21608/jasep.2021.136066>
- النعمي، ف. ج. (2016). علم النفس الاجتماعي: دراسة لخفايا الإنسان وقوى المجتمع (الطبعة الأولى). دار الأمة.
- صالح إكرام، ص. (2020). سلوك التمر عند الأطفال والمراهقين بين عوامل الخطورة والوقاية والعلاج (الطبعة الأولى). روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- عيسو، ع. & بو علي، س. (2020). التمر المدرسي وعلاقته بالمناخ الأسري. *دراسات نفسية وتربوية*, 13(1), 357-384.
- Abdirahman, H., Fleming, L. C., & Jacobsen, K. H. (2013). Parental involvement and bullying among middle school students in North Africa. *Eastern Mediterranean Health Journal*, 19(03), 227-233. <https://doi.org/10.26719/2013.19.3.227>
- Alansari, A. N., Elshanbary, A. A., Youssif, H., & Zazouee, M. S. (2025). Prevalence of bullying and violence among adolescents in Arab Gulf countries: A systematic review. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1007/s10389-025-02576-0>
- Alsehaimi, D. A. (2024). Effects of bullying on school students in Saudi Arabia: A systematic literature review. *International Journal of Multicultural Education (IJME)*, 25(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.10855009>
- Avvisati, A. Echazarra, & P. Givord. (2019). *Programme for International Student Assessment result from (PISA) morroco. OECD*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_MAR.pdf
- Bandura, A. (1999). Moral Disengagement in the Perpetration of Inhumanities. *Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*, 3(3), 193-209.
- Bussey, K., Luo, A., & Jackson, E. (2024). The role of moral disengagement in youth bullying behaviour. *International Journal of Psychology: Journal International De Psychologie*, 59(6), 1254-1262. <https://doi.org/10.1002/ijop.13254>
- Han, Z.-Y., Ye, Z.-Y., & Zhong, B.-L. (2025). School bullying and mental health among adolescents: A narrative review. *Translational Pediatrics*, 14(3), 463-472. <https://doi.org/10.21037/tp-2024-512>
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
- Kwan, & Skoric. (2013a). Facebook bullying: An extension of battles in school. *Computers in Human Behavior*. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.07.014>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miami, N., Belahcen, A., Lahlou, L., Abouqal, R., & ouanass, A. (2020). Cyberbullying in Rabat area Morocco: A Middle School Student Survey. *Research Square*. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-51636/v1>
- Nafiaa, H., Abbassi, Se., Laboudi, F., & Kisra, H. (2024). Psychological impact of school bullying in adolescents: Moroccan school cases. *International Journal of Medical and Health Research*. <https://www.medicalsciencejournal.com/assets/archives/2024/vol10issue4/10038.pdf>
- Olweus, & Limber. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x>
- Pengpid, S., & Peltzer, K. (2020). Prevalence and associated factors of psychological distress among a national sample of in-school adolescents in Morocco. *BMC Psychiatry*, 20, 475. <https://doi.org/10.1186/s12888-020-02888-3>
- Smith, & Brain. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*. [https://doi.org/10.1002/\(sici\)1098-2337\(2000\)26:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-7](https://doi.org/10.1002/(sici)1098-2337(2000)26:1%3C1::aid-ab1%3E3.0.co;2-7)
- WHO. (2024, March 27). *One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study* [News]. World Health Organization. <https://cutt.us/qTESd>