مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

سلوك التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين/ بنات) في المرحلة الابتدائية ببريدة

إعداد

أ/ أنفال إبراهيم حمد المذن
ماجستير صعوبات التعلم من قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة القصيم – بالمملكة العربيَّة السُّعُودِيَّة
anfalim@gmail.com

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المُستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى بحث سلوك التَّنَمُّر المدرسي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين/ بنات) في المرحلة الابتدائية. والتحقق من إمكانية التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم من خلال سلوك التَّنَمُّر المدرسي، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة مقياس سلوك التَّنَمُّر المدرسي، كما استخدمت مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد (عيسى، ٢٠١٦)، وتم تطبيق أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣هـ على عينة تكونت من (٩٥) تلميذًا، و(٦٧) تلميذةً من الملحقين ببرامج صعوبات التَّعَلُّم التابعة لإدارة تعليم القصيم– بريدة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. وتوصلت إلى العديد من النتائج من أهمها: انخفاض مستوى سلوك التَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين/ بنات). وقد جاء التَّنَمُّر الاجتماعي في المرتبة الأولى كأكثر أشكال التَّنَمُّر شيوعًا لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، يليه التَّنَمُّر اللفظي، ثم التَّنَمُّر الجسدي، ثم التَّنَمُّر الإلكترونيّ. بينما جاء التَّنَمُّر الجسدي في المرتبة الأولى كأكثر أشكال التَّنَمُّر شيوعًا التي يقع ذوو صعوبات التَّعَلُّم ضحايا لها، يليه التَّنَمُّر الاجتماعي، ثم التَّنَمُّر اللفظي، ثم التَّنَمُّر الإلكترونيّ. كما أظهرت النتائج أن ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين/ بنات) لديهم مستوى متوسط من كفاءة الذات الأكاديمية. وقد بيَّنت النتائج وجود علاقة خطية سالبة دالَّة إحصائيًّا ضعيفة بين كلٍّ من كفاءة الذات الأكاديمية والتَّنَمُّر عامَّةً. مع عدم وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين كفاءة الذات الأكاديمية وأي من أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر أو الدرجة الكلية له. كما أظهرت النتائج أن التَّنَمُّر يعد متنبئًا جيدًا بكفاءة الذات الأكاديمية، إذ يفسر ما نسبته ٩% من التباين في الاستجابات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

الكلمات المفتاحية: صعوبات التعلم، التنمر المدرسي، كفاءة الذات الأكاديمية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

Bullying Behavior and its Relationship with Academic Self-Efficacy of the Learning Disabled (Males/Females) at the Primary Stage in Buraydah

By: Anfal Ibrahim Hamad Almithn

Abstract

This study aimed at investigating school bullying behavior and its relationship with academic self-efficacy among the learning disabled (males/females) at the primary stage, and the possibility of predicting academic self-efficacy among those who are learning disabled through school bullying behavior. To achieve the aims of the study, the researcher prepared the School Bullying Scale. In addition, the Academic Self-Efficacy Scale (Eissa, 2016) was used. The tools of the study were applied during the third school term of 1443 A.H. on a sample comprising (95) male and (67) female students from those who joined learning disability programs related to Al-Qassim Education Administration – Buraydah. The study adopted the correlational descriptive approach. The study reached many conclusions, the most important of which were the following: The low level of school bullying behavior among the learning disabled (males/females), and social bullying was ranked first as the most common form of bullying perpetration among the learning disabled, followed by verbal bullying, then physical bullying, and electronic bullying, whereas physical bullying was ranked first as the most common bullying victimization form among the learning disabled, followed by social bullying, then verbal bullying, and electronic bullying. Results indicated that the learning disabled (males/females) had a moderate level of academic self-efficacy. Results also revealed the existence of a negative weak statistically significant linear correlation between academic self-efficacy and bullying in general, along with the absence of any statistically significant correlation between academic self-efficacy and any dimension of the bullying victim scale or its total score. Moreover, results indicated that bullying is a good predictor of academic self-efficacy, as it explains 9% of variance in responses of the academic self-efficacy scale.

Key Words*:* Learning disabilities – school bullying – academic self-efficacy.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المقدمة

يعد التّنمر أحد المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في سن المدرسة على مستوى العالم، والتي قد تأخذ صورة هجومٍ جسديٍ، أو اعتداءٍ لفظيٍّ، أو ممارسات العزل الاجتماعي، أو التنمر الإلكتروني. إذ يشير التقرير الصادر من منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة –اليونيسكو– (٢٠١٩) UNESCO إلى أن التنمر هو أكثر أنواع العنف المدرسي شيوعاً بين التلاميذ حيث يتعرض واحد من كل ثلاث تلاميذ للتنمر من قبل أقرانهم في المدرسة، مع ملاحظة تزايد التنمر الإلكتروني عبر السنوات إذ يتضرر منه واحد من كل عشر أطفال.

وقد بدأت دراسة التّنمر والاهتمام به على يد الباحث أولويس، حين قدّم تعريفًا مميزًا للتنمر بأنَّه "التّعرض المتكرر على مدى من الزمن لأفعالٍ سلبيةٍ من قبل فرد أو مجموعة من الأفراد" (Olweus, 1996, p.87)، وبذلك فهو يختلف عن غيره من الممارسات العدوانية بوجود القصد والنية في الإيذاء، والتكرار خلال فترة زمنية، كما أنَّه يتّسم بوجود اختلالٍ في توازن القوى بين المتنمر والضحية. فالتّنمر علاقة ديناميكية تكون فيها القوة مستمدة من تفوق المتنمر بالقدرة الجسدية، أو المكانة الاجتماعية، أو حجم الجماعة، أو بمعرفته بنواحي الضّعف لدى الضحية كالمظهر، أو مشاكل التعلم، أو الوضع الأسري، أو السمات الشخصية (Menesini & Salmivalli, 2017).

وتتحدد خطورة التنمر في الآثار السلبية النفسية والاجتماعية والتعليمة التي يتركها على المشاركين فيه. كما لا تقتصر الأضرار على مرحلةٍ معينةٍ بل تمتدُّ إلى المراحل اللاحقة من عمر الفرد، فضحايا التنمر المدرسي معرضون لأضرار لاحقة في الصحة النفسية والجسدية مع اضطرابات في النوم، وسوء الأداء التعليمي، وتدني القدرة المالية، وقلة فرص العمل، وانعدام الثقة، وسوء العلاقات مع الأهل والأصدقاء (Wolke &Lereya, 2015).

ويرى الزيات (2001) أنّ كفاءة الذات ترتبط على نحو موجب مع الاختيارات الأكاديمية، وأنها تنبئ بشكل قوي بالأداء الأكاديمي. وهو ما تؤكده الدراسات أيضًا عند ذوي صعوبات التعلم إذ ارتبطت إيجابًا بمستوى الطموح (المطيري، 2015)، بينما

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ارتبطت سلبًا مع التسويف الأكاديمي (Mostafa, 2018). ونوه باندورا إلى أنَّ الكفاءة الأكاديمية لها آثار تتجاوز المجال الأكاديمي فتؤثر في شعور التلميذ وسلوكه مع الآخرين (Bandura, 1995).

مشكلة الدراسة

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في البحث عمّا إذا كانت مشاركة التلميذ في التنمر؛ سواء كمتنمر أو ضحية مرتبطًا بتصوراته ومعتقداته حول كفاءته الذاتية الأكاديمية.

أسئلة الدراسة

١. ما مستوى سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات)؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين /بنات) في سلوك التَّنَمُّر المدرسي تعزى إلى متغير النوع؟

٣. ما مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات)؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين/ بنات) في كفاءة الذات الأكاديمية ترجع لمتغير النوع؟

٥. هل توجد علاقة بين سلوك التنمر المدرسي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم؟

٦. هل يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من خلال سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم؟

أهداف الدراسة

—التعرف على مستوى سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات).

—الكشف عن الفروق في سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم وفق متغير النوع.

—التعرف على مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات).

—الكشف عن الفروق في كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم وفق متغير النوع.

—الكشف عن طبيعة العلاقة بين سلوك التنمر المدرسي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ذوي صعوبات التعلم وتفسيرها.

–التحقق من إمكانية التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من خلال سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الفئة؛ حيث تبحث واقع ذوي صعوبات التعلم في إحدى المشكلات المدرسية السلوكية الخطيرة وهي التنمر.
- تبحث الدراسة الحالية كفاءة الذات الأكاديمية عند ذوي صعوبات التعلم.
- قد تُوفر هذه الدراسة إطارًا نظريًّا يخدم الباحثين في متغيرات التنمر المدرسي، وكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم.
- قد تسهم نتائج الدراسة الحالية –بالاستعانة بتقييم وتقدير ذوي صعوبات التعلم أنفسهم– في زيادة وعي المعلمين وأولياء الأمور حول واقع ذوي صعوبات التعلم في سلوك التنمر المدرسي، وكفاءة الذات الأكاديمية؛ لِمَا لهما من طبيعة خفية قد لا تكون ظاهرة لدى البالغين.

الأهمية التطبيقية

– قد تسهم في توفير مقياس للتنمر المدرسي ملائم للبيئة المحلية، حيث شمل أشكال التنمر التقليدية، إضافةً إلى التنمر الإلكتروني كشكلٍ حديث للتنمر واستجابةً للتوسع في استخدام الأطفال للأجهزة الرقمية في التعليم والترفيه.

– قد تسهم نتائج الدراسة في مساعدة المسؤولين والمرشدين والمعلمين؛ لوضع وتنفيذ البرامج التي تزيد من تكيّف ذوي صعوبات التعلم، وتُنمّي قدراتهم الذاتية وكفاءتهم التحصيلية.

حدود الدراسة

أولاً: الحدود الموضوعية. اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات) في المرحلة الابتدائية.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ثانياً: الحدود المكانية. المدارس المطبق بها برامج صعوبات التعلم والتابعة لإدارة تعليم القصيم –بريدة.

ثالثاً: الحدود البشرية. ذوي صعوبات التعلم (بنين/ بنات) في الصفوف العليا (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم التابعة لإدارة تعليم القصيم –بريدة.

رابعاً: الحدود الزمانية. الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة

التنمر (Bullying). تُعرّفه مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها بالتعاون مع وزارة التعليم الأمريكية بأنه: أيّ سلوك أو سلوكيات عدوانية غير مرغوب فيها من قبل تلميذ أو أكثر، يكون فيه اختلال ملحوظ أو مدرك في توازن القوى، ويتكرر عدة مرات، أو من المرجح بشدة أن يتكرر. بحيث أن التنمر قد يؤدي إلى إلحاق الأذى أو الضيق بالفرد المستهدف بما في ذلك الأذى الجسدي أو النفسي أو الاجتماعي أو التعليمي. (Gladden et al., 2014, p. 7)

التنمر المدرسي (School Bullying). هو "إساءة استخدام القوة الحقيقية أو المدركة بين الطلاب داخل المدرسة، ويحدث حدوثًا مستمرًا ومتكررًا، بغرض السيطرة من خلال أفعال سلبية عدوانية ومؤذية، يقوم بها تلميذ أو أكثر ضد تلميذ أو أكثر فترة من الوقت، فهو سلوك إيذائي مبني على عدم التوازن في القوة" (أبو الديار، 2012، ص. 16).

وتُعرّف الباحثة سلوك التنمر المدرسي إجرائيًّا بأنَه: سلوك عدواني مقصود، مؤذ، ومتكرر يقوم به تلميذ أو أكثر تجاه تلميذ أو تلاميذ آخرين أقل قوة. وتصنف الباحثة التلاميذ في سلوك التنمر إلى: (أ)المتنمر، و(ب) ضحية التنمر.

كفاءة الذات الأكاديمية (Academic Self-efficacy). هي "معتقدات التلميذ حول قدراته على تنظيم وتنفيذ المهام لتحقيق النجاح والوصول للأهداف المرجوة" (عيسى، 2016، ص. 369). **وتعرفها الباحثة إجرائيًّا** بأنَها: الدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ في مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية من إعداد (عيسى، 2016).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

صعوبات التعلم (Learning Disability). يُعرّفها الدليل التنظيمي للتربية الخاصة بأنَّها:

اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستخدام اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة، والتي تبدو في اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)؛ والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلق بالعوق العقلي أو السمعي أو البصري أو غيرها من أنواع العوق أو ظروف التعلم أو الرعاية الأسرية. (وزارة التعليم، 2015، ص.١١)

واستخلَصَتْ الباحثة أن صعوباتِ التعلم هي حالة نمائية مستمرة ترجع لخَلل وظيفي عصبي محتَمَل، وتظهر على شكل قصور في واحدة أو أكثر من المجالات الأكاديمية أو اللغوية، ويُصاحِبُها قصور في النواحي الاجتماعية، وتتأثر معها الحياة التعليمية والمِهَنِيّة للفرد.

وتعرّف الباحثة (ذوي صعوبات التعلم) إجرائيًّا بأنهم: التلاميذ (بنين/ بنات) الذين تم تشخيصهم بصعوبات التعلم وفق معايير وزارة التعليم، والذين يتلقون خدمات برامج صعوبات التعلم.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المبحث الأول: الإطار النظري والدراسات السابقة

المطلب الأول: الإطار النظري

المحور الأول: صعوبات التَّعَلُّم

أسباب صعوبات التعلم

اتفق الباحثون على أن صعوبات التعلم ترجع إلى خلل وظيفي في معالجة المعلومات في الدماغ في نطاق عمليات محدَّدة يَطال تأثيرُها بعضَ نواحي التعلم والسلوك لدى الفرد (السرطاوي وآخرون، 2011).

ويرجع الخلل الوظيفي العصبي إلى عدد من العوامل: (أ) اختلافات تركيب الدماغ أثناء تكوين الجنين، و(ب)عدم انتظام المواد الكيميائية الحيوية في الجسم؛ مما يؤثِّر على مدة انتباه الطفل أو درجة نشاطه (السرطاوي وآخرون، 2011). كما ينظر لزيادة إفراز هرمون الغُدّة الدَّرَقِيَّة كسبب محتمَل (بطرس، 2014). و(ج) إصابة المخ المكتَسَبَة والتي قد تحدُث إما قبل الولادة، مثل: إصابة الأم الحامل ببعض الأمراض الخطيرة؛ كالحصبة الألمانية، أو تناولها للمواد المُضِرَّة كالكحول والمخدرات؛ أو أثناء الولادة، مثل: نقص الأكسجين، أو الولادة المبكرة، أو المتعسِّرَة؛ أو بعد الولادة، نتيجة سقوط الطفل أو تعرُّضِه لبعض أمراض الطفولة؛ كالتهاب السحايا (بطرس، 2014). و(د) الوراثة، حيث يزيد انتشارُها بين الأقارب (بطرس، ٢٠١٤ ;Pullen et al, 2017). و(هـ) الحرمان البيئي، حيث إن تعرُّضَ الطفل في عمر مبكر لسوء التغذية ونقص المثيرات النفسية في البيئة المحيطة يجعل من التعلم عمليةً صعبةً عليه (كيرك وكالفانت، 2020). وأشارت الأبحاث لأسباب بيئية محتَمَلَة تشمل: نقص التغذية، والمواد الحافظة والملونات المضافة للأغذية، والتعرض للإشعاعات (القريوتي وآخرون، 2012)

ثانيا: التحديد

صنَّفَ قانون IDEA 2004 صعوبات التعلم في ثمان مجالات، وهي: التعبير الشفهي، فهم المسموع، التعبير الكِتابي، المهارات الأساسية للقراءة، طَلاقة القراءة، الفهم القِرائي، العمليات الحسابية، حل المسائل الرياضية؛ بحيث يكون تحصيل التلميذ في واحدة أو أكثر منها لا يتناسب مع مستواه العمري أو مع المعايير المقنِّنة لمستواه الصفِّي

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

.(Pullen et al, 2017)

وفي نظامنا التعليمي، أوردَ الدليلُ التنظيمي للتربية الخاصة الصادر من وزارة التعليم (٢٠١٥، ص. ١٩) أربعَةَ معاييرَ لتشخيص صعوبات التعلم، هي: التباعد بين مستوى القدرة والتحصيل، أو اضطراب أحد العمليات النفسية الأساسية؛ كالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، مع استبعاد أن تكون الصعوباتُ ناتجةً عن أيٍّ من الإعاقات أو الظروف التعليمية والأسرية، والتحقق من الحاجة لخدمات التربية الخاصة، وعدم وجود إعاقة أخرى تمنع من الاستفادة من البرنامج. وهو ما يشير إلى استمرار العمل بالمحكات الأولية وهي: التباعد، والعمليات النفسية، والاستبعاد، والتربية الخاصة.

ثالثًا: خصائص ذوي صعوبات التعلم

يمكن تصنيف الخصائص الأكثر شيوعًا لذوي صعوبات التعلم في عدد من المجالات بغرض تسهيل عرضها: (أ) الخصائص الأكاديمية، و(ب) الخصائص المعرفية وفوق المعرفية، و(ج) الخصائص اللغوية، و(د) الخصائص الاجتماعية، و(هـ) الخصائص الانفعالية والسلوكية.

المحور الثاني: سلوك التنمر المدرسي

أولاً: أشكال سلوك التنمر المدرسي

يأتي التنمر بأشكالٍ وأساليبَ مختلفة، منها ما يُصنَّف ضمن التنمر التقليدي، ومن ذلك: التنمر الجسدي، وهو الشكل الأكثر وضوحًا، ويكون باستخدام القوة الجسمية مثل: اللطم، الشَّدّ، الركل، اللَّكْم، الدفع، الضرب، العَرقَلَة، الخَدْش، البَصْق؛ ويتَّصِل به التنمر المادي أو إتلاف الممتلَكَات، والذي يشمل: سرقة، أو إخفاء، أو نقل، أو إتلاف ممتلَكَات الضحية؛ هذا بالإضافة إلى التنمُّر اللفظي عن طريق التواصل الشفوي أو المكتوب بين المتنمِّر والضحية، وهو من أكثر أشكال التنمر انتشارًا، ومن صُوَرِه: الشتم، إطلاق المسمَّيات، التهديد، الاستهزاء، الإغاظة، كتابة عبارات مهينة، الصراخ؛ وكذلك التنمر الاجتماعي أو العلاقي الذي يستهدف تشويه سُمعة الضحية والإضرار بعلاقاته الاجتماعية، مثل: نشر الشائعات، الإهانة، تجاهل وجود الضحية، الإقصاء، ورفض اللعب؛ وهناك أيضًا التنمر الجنسي من خلال القيام بتعليقات، أو إيماءات، أو ممارسات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ذات طبيعة جنسية؛ وأخيرًا: التنمر العنصري، والذي يكون بناءً على المجموعة التي ينتمي لها الفرد؛ مثل: التحيز ضد عِرقيّة، أو دين، أو نوع اجتماعي، أو إعاقة (أبو الديار، ٢٠١٢؛ المعراج وآخرون، ٢٠٢٠ Gladden et al., 2014; Smith, 2014;).

وبتطور وسائل التقنية الحديثة وانتشار استعمالها ظهر شكلٌ حديث يُعرف بالتنمر الإلكتروني "Cyberbullying"، وهو التنمر الذي يتم من خلال القنوات الإلكترونية للتواصل والاتصال؛ مثل: الهاتف الجوال، والإنترنت (Olweus, 2013). ويتضمن مضايقة وإذلال وإحراج الضحية باستخدام تطبيقات التكنولوجيا؛ مثل: الرسائل الفورية، أو النصية، أو الصورية؛ أو البريد الإلكتروني؛ أو شبكات التواصل الاجتماعي؛ أو ألعاب الفيديو (المعراج وآخرون، ٢٠٢٠). فرغم أن الإنترنت يتيح التواصل والتفاعل الإيجابي، إلا أنه قد يكون وسطًا يتم فيه التنمر، كما قد يأخذ أيًا من الأشكال التقليدية؛ فقد يكون لفظيًا كرسائل التهديد؛ أو اجتماعيًا علاقيًا، مثل: نشر الشائعات، أو الصور المسيئة؛ أو ماديًا، مثل: حذف المعلومات الشخصية الإلكترونية (Gladden et al., 2014).

ثانيا: فئات سلوك التنمر المدرسي.

يشارك في التنمر المدرسي أكثر من طرف هم: (أ) المتنمِّر، و(ب) الضحية، و(ج) المتنمر/ الضحية، و(د) غير المشاركين وقد يكونون شاهدِين لمواقف التنمر.

ثالثا: الجذور النظرية لسلوك التنمر المدرسي

يمكن تفسير اكتسابُ الأطفال لسلوك التنمر من خلال النمذجة؛ فعند ملاحظة الطفل لممارسات العدوان داخل الأسرة أو المدرسة أو الحي أو من خلال نماذج القدوات المعروضة في وسائل الإعلام؛ يقوم الطفل بتقليدهم ومحاكاةِ سلوكهم، وقد يترسَّخ هذا السلوك إذا ما قُوبِل بمكافأةٍ سواء بقبول أو تأييد البالغين، أو بنيل مكتَسَبات اجتماعية أو مادية من هذا السلوك العدواني (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣).

ويمكن تفسير آلية تأثير كفاءة الذات على التحصيل الأكاديمي بشكل أكثر تفصيلًا في ضوء ما نظّر له باندورا بأن الطريقة التي يحكم بها التلاميذ على قدراتهم تساهم في تشكيل مشاعرهم ودوافعهم وسلوكهم حيث من المتوقع أن يضع التلاميذ أهدافًا عالية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ويسعون بجد لتحقيقها ويستمرون لفترة أطول إذا آمنوا بنجاحهم (Bandura, 1995)، ويؤكد ذلك ما توصلتْ له الاختبارات الدولية من أن ارتفاع كفاءة الذات يرتبط بالأداء الأفضل في القراءة، فزيادة درجة واحدة في كفاءة الذات يقابله زيادة ست درجات في تقييم القراءة (OECD, 2019).

وبناءً على المعطيات السابقة، يظهر ارتباط التنمر بشكل أو بآخر بتدني التحصيل العلمي وضَعف الإنجاز الأكاديمي للتلاميذ، وهو ما يمثل محور العملية التعليمية وغايتها. إذ يرى المعلمون أن التنمر يؤثر على التحصيل الأكاديمي للمتنمر والضحية، فهو يفسر ما نسبته ١٩% من تدني التحصيل الأكاديمي لدى الضحايا (Al-Raqqad et al., 2017). كما أن التلاميذ الذين أبلغوا عن تعرضهم للتنمر المتكرر خلال شهر سجلوا إحدى وعشرين نقطة أقل في اختبار القراءة مقارنة بغيرهم (OECD, 2019). وهو مما يثير القلق لدى التلاميذ، وعلى وجه الخصوص ذوي صعوبات التعلم؛ لأنهم في الأصل يواجهون تحديات أكاديمية بسبب إعاقتهم.

رابعا: انتشار سلوك التنمر المدرسي

هناك تفاوتٌ بنِسَب انتشار التنمر في الدراسات حول العالم، وقد يعود السبب لاختلاف التعريفات المعتمدة، أو أساليب القياس المستخدَمة، أو التصنيف المتَّبَع، أو الفترة الزمنية المرجعية لحدوث التنمر. ففي بريطانيا مثلًا كشفت تقاريرُ الآباء أن ٢٨% من الأطفال تعرضوا للتنمر العرَضِي، في حين أن ١٥% هم ضحايا متكررون (Takizawa et al., 2014). بينما بلغ متوسط انتشار التنمر لدى الأطفال والمراهقين في أستراليا ٧.١٥% لممارسة التنمر، و١٥.١٧% للوقوع ضحية للتنمر خلال عام، والنِّسَب أعلى عند قياس التنمر خلال العمر؛ فقد بلغ ١١.٦%، و٢٥.١٣% تباعًا للتنمر التقليدي، و٣.٤٥%، و٧.٠٢% تباعًا للتنمر الإلكتروني (Jadambaa et al., 2019).

وعلى صعيدٍ دولي، أشار تقرير منظمة الصحة العالمية في دراسة للسلوك الصحي للأطفال في سن المدرسة (HBSC) شملت ٢٢٠ ألفَ مشارك من ٤٢ دولة من أوروبا وأمريكا الشمالية؛ اتضح أن ١٣% من الأطفال بعمر ١١ عامًا تعرضوا للتنمر مرتين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

على الأقل خلال شهر، و٧% تنمروا على غيرهم، في حين تعرض ٣% للتنمر الإلكتروني (Inchley et al., 2016)، وبرزت اختلافات كبيرة في مستويات التنمر بين الدول مما يؤكد دور المعايير الثقافية، والمستويات الاجتماعية والاقتصادية، ومستوى جودة البرامج المدرسية للتدخُّل والوقاية من التنمر.

وبناء على المعطيات السابقة، يمكن القول إن التنمر ظاهرة عالمية، ومشكلة مُقلِقَة يخوضها التلاميذ في سن المدرسة؛ حيث تتراوح نِسَبُها إجمالًا بين ٧-٩% لممارسة التنمر، و١٣-٢٨% للوقوع ضحية للتنمر. ومع أن التنمر الإلكتروني شكلٌ حديث للتنمر إلا أنه يتداخَل مع التنمر التقليدي، فالمتنمرون إلكترونيًا وضحاياهم هم أنفسهم المشاركون بالتنمر التقليدي (Kowalski et al., 2016; Olweus, 2013).

أما على الصعيد المحلي، بالمقارنة مع النِّسَب العالمية تبدو النسَب في المملكة العربية السعودية أعلى، حيث أشارت دراسة سكران وعلوان (٢٠١٦) إلى أنّ ١٠.٥% من تلاميذ المرحلة الابتدائية في "أبها" متنمرون، ومتوسط نسبة ممارسة التنمر للتلاميذ في المراحل التعليمية الثلاث يبلغ ١٤.٥%. أما عن ضحايا التنمر، فوفقًا للدراسة الوطنية الاستطلاعية التي أجرتها المنيف وآخرون Almuneef et al. (2019) ضمن عينة ممثّلة من جميع مناطق المملكة شملت (١٠,١٥٦) فردًا، أقرّ ٣٩% من المبحوثين أنهم تعرضوا للتنمر في مرحلة الطفولة بما يشمل أشكال التنمر الجسدي أو الاجتماعي أو النفسي أو الجنسي أو العنصري. كما أن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في برنامجها للتقييم الدولي للتلاميذ بعمر ١٥ عام، أشارت إلى أن ٣٠% من تلاميذ السعودية يتعرضون للتنمر في مقابل متوسط عالمي يبلغ ٢٠% (OECD, 2019). وهو ما يدلل على جدية المشكلة وضرورة إعطائها أولوية في البرامج البحثية والوقائية.

خامسا: سلوك التنمر المدرسي عند ذوي صعوبات التعلم

يشير أبو الديار (٢٠١٢) أن البحث في التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم يمثّل توجُّهًا حديثًا؛ إذ من الغالب أن تكون الدراسات منصَبَّة على نواحي القصور الأكاديمي، أو في تطوير البرامج التعليمية أو المهارية.

ويُشكّل ذَوو صعوباتِ التعلُّم شريحةً كبيرة من التلاميذ المنخرِطِين في سلوك التنمر

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المدرسي بفئاته المختلفة: متنمرين، وضحايا، ومتنمرين/ضحايا، وذلك بالمقارنة بغيرهم من ذوي الإعاقة، أو بأقرانهم في التعليم العام (AlQahtani, 2018; Rose et al., 2011; Turunen et al., 2017). فيقع ذوو صعوبات التعلم ضحايا للتنمر بكافة أشكاله وفي مختلف الصفوف الابتدائية العليا (الشواشرة وآخرون، ٢٠٠٩). في حين ترى طلب وسليمان (٢٠١٩) أن ذوي صعوبات التعلم ونتيجة ما يعايشونه من خبرات سلبية مع وعيهم الكامل بها؛ قد يلجؤون للتنمر على الغير للتعويضِ عن شعورِهم بالعجز. وتتفاوت الدراسات في نسب انتشار التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، ويمكن تحديدها إجمالا بأن ممارسة التنمر وصلت مستويات أعلى؛ إذ تتراوح نِسَبُه بين ٣-٣٠.٤%، بينما يقع ١٥.٣- ١٩.٥% ضحايا للتنمر، و٤.٤-٨.٧% متنمرين/ ضحايا، وما بين ٦٥.٣-٦٨.٨% غير مشاركين (الرفاعي، ٢٠٢١؛ آني، ٢٠١٨؛ الشواشرة وآخرون، 2009 ;Turunen et al., 2017).

أما عن أبرزِ أشكال التنمر التي تتعرض لها التلميذات ذوات صعوبات التعلم؛ فقد اتفقت الأمهات والمعلمات على تعرُّضِهِنّ للتجاهُل من قِبَل الزميلات ممثلًا للبُعد الاجتماعي، ثم المقاطعة أثناء الحديث في البُعد اللفظي، وأقلُّها: التعرض للضرب في البُعد الجسدي (العتيبي وأبو جادو، ٢٠٢٠). واتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة واكد (٢٠١٥) بأن التنمر الاجتماعي أكثر الأشكال انتشارًا لدى الإناث ذوات صعوبات التعلم، في مقابل التنمر اللفظي والجسمي لدى الذكور، مع شيوع التنمر اللفظي عمومًا؛ لكونه أسهل وأقل وضوحًا ولا يتطلَّب قوة، كما أن ممارسة التنمر والوقوع ضحية له أعلى لدى الذكور. ومما سبق نستنتج، أن النوع الاجتماعي فارقٌ بمستوى انتشار التنمر وشكله لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل يتَّسِق مع ما ورد لدى تلاميذ التعليم العام.

وحيث إن المشاركين بالتنمر والأفراد ذوي الإعاقة عمومًا يشتركون بعدد من المشاكل الأكاديمية والاجتماعية والسلوكية (Farmer et al., 2012)، لذلك فإن التزامن بين التنمر وصعوبات التعلم لدى التلاميذ من شأنه أن يُعرِّضَهم لخطر مضاعف من مشاكل التكيف. كما أكد كلوميك وآخرون Klomek et al. (2016) أن ذوي صعوبات التعلم يُطوِّرون خصائصَ عدوانية؛ كاستجابة للتعرض المطوَّل للتنمر.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

سادساً: عوامل الخطر لسلوك التنمر المدرسي

إن معرفة العوامل الكامنة وراءَ أي سلوك يساعد في تكوين فهم أفضل لأبعاده وتفسيرها بشكل دقيق للوصول للسبيل الأفضل للتدخل والوقاية منها، ويمكن تحليل سلوك التنمر في البيئة المدرسية في إطار بيئي اجتماعي، وعليه فإن العوامل المساهِمَة في عدة مستويات متتابعة ومتداخلة هي: (أ) شخصي، ثم (ب) أسري، و(ج) مدرسي، وأخيرًا (د) مجتمعي واجتماعي.

سابعاً: آثار سلوك التنمر المدرسي

يترك التنمر المدرسي آثارًا مباشرة ووخيمة على جميع الأفراد المشاركين فيه؛ فعلى المدى القريب، ووفقًا للتحليل البَعدي الذي أجراه مور وآخرون Moore et al. (2017) أشارت الدلائل إلى أن التعرض للتنمر يرتبط بزيادة الأفكار والمحاولات الانتحارية، وضعف الرضا عن الحياة، والتدني في جودة الحياة، وضعف الأداء الأكاديمي، وتدهور الصحة العامة ومن ذلك: آلام البطن، والأرق، والصداع، والدوار، وزيادة الوزن، كما يُعَد سببًا لاستخدام الممنوعات، وانتكاس الصحة النفسية. وقد بيَّن تحليل العبء العالمي للأمراض أن التنمر مسؤول عن ٥.٠١% من حالات اضطراب القلق، و٣.٦٨% من اضطرابات الاكتئاب الشديد (Gakidou et al. 2017). وذلك يتفق مع ما أبلغ عنه الضحايا عن تأثير التنمر على عدة نواحٍ من حياتهم منها: شعورهم تجاه أنفسهم، وأدائهم الدراسي، وعلاقتهم بالأهل والأصدقاء، وصحتهم الجسدية (Musu et al., 2019).

فضلًا عما يُسَبِّبه التنمر من تزايد الوحدة النفسية للمتنمرين والضحايا وتلاشِي شعورهم بالأمن النفسي على النِّطَاقَين الأسري والمدرسي، والذي يُعَد بمثابة درع حماية يزيد من استقلاليتهم، ويُعينُهم على تحمُّل التهديدات، وبدونه تزداد عدوانية المتنمر، وتقل مرونة وصلابة الضحية (البهاص، ٢٠١٢). لذا من غير المستغرَب أن التلاميذ المشاركين في التنمر ينظرون للبيئة المدرسية بشكل مختلف، إذ يشعر الضحايا والضحايا المتنمرون بانعدام الأمان وفقدان الارتباط بمدارسهم (O'Brennan et al., 2009). وفي هذا الصدد، عبَّر التلاميذ في المدارس التي ترتفع فيها معدلات التنمر حول العالم عن تدني شعور الانتماء للمدرسة، وتراخِي المناخ المدرسي، وضعف التعاون بين

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

الزملاء، كما أشار التلاميذ لزيادة المشتِّتات وانعدام النظام داخل الفصول، مع تدني الأداء التحصيلي العام للتلاميذ حتى غير المشاركين في التنمر (OECD, 2019).

في ضوء ما تقدم وفي ظل تلك المؤشرات يتضح أن التنمر تجربة قاسية تترك بصمةً على حياة الأفراد، وتُشوّه حاضرَهم ومستقبلهم، وعند محاولة مقارنة التنمر بغيره من التجارب المريرة في الطفولة، تبين أن الأضرار التي يتركها التنمر تُشبِه تعرض الطفل للتخلي في دور الرعاية أو التعرض المتكرر للمِحَن (Takizawa et al., 2014). بل إنها تفوق آثار التعرض لسوء المعاملة من البالغين (Lereya et al., 2015). وعليه، فإن عواقب التنمر حقيقيّة ومستمرة وتطالُ أبعادًا من الصعب تنبؤها.

وخلاصة ما ورد في هذا المحور، أن التنمر ممارسة عدوانية حادة قد تَطال التلاميذ في البيئات المدرسية، وذوي صعوبات التعلم (بنين وبنات) ليسوا بمنأى عن ذلك، بل إنهم من الفئات الأكثر انخراطًا والأشد تضررًا. ويساهم في سلوك التنمر المدرسي مزيج من العوامل الشخصية، والأسرية، والمدرسية، والمجتمعية، والاجتماعية؛ إذ قد يتم اكتسابه وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، كما يترك آثارًا أكاديمية على كفاءة الذات الأكاديمية، ويقود إلى تدني التفاعل الأكاديمي، وانخفاض التحصيل، علاوة على سلسلة من المخاطر الصحية، والنفسية، والاجتماعية الأخرى.

المحور الثالث: كفاءة الذات الأكاديميَّة

أولًا: مصادر كفاءة الذات

تُستمد معتقدات كفاءة الذات من أربعة مصادر للمعلومات وهي: (أ) المواقف والخبرات الشخصية، و(ب) التجارب البديلة، و(ج) الإقناع الاجتماعي، و(د) الحالات الفسيولوجية والانفعالية (Bandura, 1977, 2012)، ومن العوامل الأخرى المؤثرة في مستوى كفاءة الذات البيئة المحيطة بالفرد، فالمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة يؤثر على معتقدات الوالدين حول كفاءتهم في تعزيز النمو الأكاديميّ لأبنائهم والذي يرتفع معه مستوى الطموحات الأكاديميَّة التي يرجونها منهم، وهو يرتبط بمستوى كفاءة الذات الأكاديميَّة والاجتماعية والتنظيم الذاتي للأبناء (Bandura et al., ٢٠٠١). علاوةً على تأثير ما يقدمه الوالدان من نماذج في بذل الجهد والتكيف مع الصعاب، وتشجيعهم للأبناء

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

على الخوض في الأنشطة وتحمُّل العقبات (Schunk& DiBenedetto, 2016). أما على النطاق المدرسي فتبرز أهمية البيئة التعليمية المشجعة؛ إذ يرجع الانخفاض في كفاءة الذات عند التلاميذ لانخفاض قيمة التعلم لديهم، وقد تكون كفاءتهم الذاتية عالية لكن لا يبذلون الجهد لاعتقادهم أنَّ محيطهم من الأهل والمعلمين لن يقدّروا جهودهم (Schunk& DiBenedetto, 2016).

ثانيا: أهمية كفاءة الذات

تكمن أهمية كفاءة الذات في كونها تنظم أداء الفرد من خلال أربع عمليات أساسية وهي: العمليات (أ) المعرفية، و(ب) الدافعية، و(ج) الانفعالية، و(د)الاختيارية، والتي تعمل بشكل متسق ومستمر (Bandura, 1995, 2012).

وتظهر أهمية كفاءة الذات في النطاق الأكاديميّ بدورها في الأداء الدراسي، فالزيادة في معتقدات الكفاءة الذاتية يقابلها ارتفاع في مستوى التحصيل الأكاديميّ (المربوعية، ٢٠١٦). حيث تتفاعل معتقدات الكفاءة الذاتية بصورها العامّة، والجسدية، والمعرفية، والاجتماعية لتوجيه الفرد نحو اكتساب المعرفة وإتقان المهارات وصولًا إلى التكيف الدراسي، والتفاعل الفعال مع البيئة المحيطة بما يوصله إلى تحقيق النتائج المرغوبة.

ثالثاً: كفاءة الذات الأكاديميَّة عند ذوي صعوبات التعلم.

تتضح أهمية كفاءة الذات لذوي صعوبات التعلم والدور الذي تسهم فيه في أدائهم الأكاديميّ بأنها ترتبط بالعديد من الممارسات التعلمية والنتائج الإيجابية؛ حيث توصلت المربوعية (٢٠١٦) إلى ارتباطه بالتحصيل الدراسي فهو يفسر ٢٤% من التباين في التحصيل. كما تبين ارتباطه باستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيًا بما يشمل وضع الهدف، والتخطيط، ومراقبة التعلم، والاحتفاظ بسجلات التقدم، والحفظ والتسميع، وطلب المساعدة الاجتماعية (بوقفة، ٢٠١٣). ويظهر أن ارتفاع كفاءة الذات لذوي صعوبات التعلم يرتبط بانخفاض الشعور بقلق الاختبارات (عبد القوي والأقرع، ٢٠١٤). وهناك علاقة موجبة متوسطة بين الكفاءة الذاتية الأكاديميَّة المدركة ومستوى الطموح لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ إذ تفسر ما يقارب ٣٩% من التباين في مستوى الطموح لديهم (المطيري، ٢٠١٥). وكل ما سبق من متغيرات من شأنها أن تعمل بشكل دائري وفق مبدأ الحتمية التبادلية فتكون ناتجًا ومنتجًا لكفاءة الذات.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المطلب الثاني: الدراسات السابقة

سعت دراسة بوعناني وكورات (2019) إلى التّعرف على العلاقة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم، وتمثّلت عينتها في (60) تلميذًا وتلميذةً في المرحلة المتوسطة تم اختيارهم قصديًا، واستخدمت الدراسة مقياس الزيات لتشخيص صعوبات التعلم، كما أعد الباحثان مقياس لتقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، واستبيان للسلوك التنمري. وأظهرت النتائج أنَّ التنمر ينتشر بدرجةٍ عاليةٍ بين تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، وكان من أبرز مظاهره الضرب، والصراخ والتهديد، والتخريب، إذ يظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم، مع وجود فروق دالة إحصائيا في أشكال التنمر في المرحلة المتوسطة تُعزى إلى متغير النوع لصالح الذكور.

وهدفت دراسة جالوس وألدريدج Galos and Aldridge (2020) إلى كشف العلاقة بين بيئة الصف وكفاءة الذات في المرحلة الابتدائية، واختلاف التصورات للتلاميذ المعرضين للخطر أكاديميًا، وتكونت العينة من (178) تلميذًا من المعرضين للخطر الأكاديمي و(431) تلميذًا من أقرانهم، وطبق عليهم استبيان بيئة الصف، ومقياس كفاءة الذات، وأشارت النتائج إلى تدني تصورات التلاميذ المعرضين للخطر حول بيئة التعلم، وانخفاض كفاءة الذات لديهم مقارنة بأقرانهم غير المعرضين للخطر الأكاديمي، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين تصورات التلميذ لبيئة التعلم ومستوى الشعور بكفاءة الذات، كما يمكن التنبؤ بكفاء الذات من خلال بعض أبعاد تصورات بيئة التعلم وهي: تماسك التلميذ، وضوح المهمة، المشاركة، توجيه المهمة، التعاون.

وسعت دراسة المعلا والعظامات (2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبؤية للفاعلية الذاتية بالتنمر المدرسي، وتكونت العينة من (460) تلميذاً وتلميذةً في الصفين التاسع والعاشر، وتم استخدام مقياس التنمر المدرسي، ومقياس موريس لفاعلية الذات. وأظهرت النتائج أنَّ فاعلية الذات الأكاديمية، وفاعلية الذات الاجتماعية، وفاعلية الذات الانفعالية أسهمت مجتمعة في تفسير ما نسبته 52.1 % من التنمر المدرسي، وقد جاءت فاعلية الذات الأكاديمية في المرتبة الأولى في تفسير سلوك التنمر.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

وأخيراً درست عبد البر (2020) العلاقة بين نمط السلوك (أ) وكل من التنمر المدرسي وتوقع الكفاءة الذاتية المدركة، وتكونت العينة من (350) تلميذًا وتلميذةً في المرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة مقياس نمط السلوك (أ)، كما أعدت الباحثة مقياس التنمر المدرسي ومقياس توقع الكفاءة الذاتية المدركة. وأشارت النتائج لوجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط السلوك (أ) من جهة وكل من: التنمر المدرسي وتوقع الكفاءة الذاتية المدركة من جهة أخرى، ووجود فروق دالة إحصائيًا في متوسطات درجات التنمر المدرسي حسب متغير النوع لصالح الذكور، مع عدم إمكانية التنبؤ بنمط السلوك (أ) من خلال مقياس التنمر المدرسي.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة. جاءت هذه الدراسة لتتحقق من طبيعة مشاركة ذوي صعوبات التعلم في التنمر وعلاقة ذلك بكفاءة الذات الأكاديمية لديهم، حيث تتفق بذلك مع دراسة المعلا والعظامات (2019) في متغيراتها، وتختلف عنها في طبيعة العينة والمجتمع والفئة العمرية. فهذه الدراسة طبقت على عينة من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في المجتمع السعودي.

المبحث الثاني: منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع التلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم من البنين والبنات في الصفوف (الرابع، الخامس، السادس) الابتدائي والملتحقين ببرامج صعوبات التَّعَلُّم التابعة لإدارة تعليم القصيم–بريدة، والبالغ عددهم (281) تقريبًا، بواقع (150) تلميذًا و(131) تلميذة.

عينة الدراسة

أولًا: العينة الاستطلاعية

تكونت العينة الاستطلاعية من (٢٠) تلميذًا وتلميذةً من ذوي صعوبات التَّعَلُّم تم

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة.

ثانيًا: العينة الأساسية للدراسة

تم اختيار عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتكونت العينة الأساسية من (١٦٢) تلميذًا وتلميذةً من ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتم وصف عينة الدراسة تبعًا للمتغيرات التصنيفية، ويُبين الجدول (١) خصائص عينة الدراسة الحالية.

جدول (١) خصائص عينة الدراسة

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٩٥	%٥٨.٦
أنثى	٦٧	%٤١.٤
المجموع	١٦٢	%١٠٠
الصف	العدد	النسبة المئوية
الرابع	٧٣	%٤٥.١
الخامس	٥٦	%٣٤.٦
السادس	٣٣	%٢٠.٤
المجموع	١٦٢	%١٠٠
العمر	المتوسط= ١١.٢١	الانحراف المعياري= ١.١٩

يتضح من الجدول (١) ما يأتي:

– تكونت عينة الدراسة من (٩٥) تلميذًا بنسبة مئوية بلغت ٥٨.٦%، و(٦٧) تلميذةً بنسبة مئوية بلغت ٤١.٤%.

– توزعت عينة الدراسة على الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي، وقد تشكل العدد الأكبر منها من تلاميذ الصف الرابع؛ إذ بلغ عددهم (٧٣) تلميذًا وتلميذةً، بنسبة مئوية ٤٥.١%، ومن ثم الصف الخامس والبالغ عددهم (٥٦) تلميذًا وتلميذةً، بنسبة مئوية بلغت ٣٤.٦%، وأخيرًا تلاميذ الصف السادس والبالغ عددهم (٣٣) تلميذًا وتلميذة، بنسبة مئوية بلغت ٢٠.٤%. كما بلغ متوسط أعمار أفراد عينة الدراسة (١١.٢١) عام بانحراف معياري ١.١٩.

أدوات الدراسة

أولًا: مقياس سلوك التَّنَمُّر المدرسي (إعداد الباحثة)

أ. **الهدف من المقياس.** هدف المقياس إلى قياس مستوى سلوك التَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم بما يشمل ممارستهم لسوك التَّنَمُّر المدرسي ووقوعهم ضحايا له.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

ب. **وصف المقياس.** تم إعداد المقياس في صورته النهائية حيث تكوَّن من مقياسين فرعيين هما: (أ) مقياس التَّنَمُّر الذي يقيس مستوى ممارسة ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بنين وبنات) لسلوك التَّنَمُّر المَدْرَسِيّ، و(ب) مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر؛ والذي يقيس مستوى وقوع ذوي صعوبات التَّعَلُّم ضحايا للتَّنَمُّر المدرسي. ويقع كلٌّ منهما في (٣٣) فقرة وُزعت على أربعة أبعاد تُمَثِّل أشكال التَّنَمُّر، وهي على النحو الآتي: (١) التَّنَمُّر الجسدي، ويشمل الفقرات (١-٨)، و(٢) التَّنَمُّر اللفظي، ويشمل الفقرات (٩-١٨)، و(٣) التَّنَمُّر الاجتماعي، ويشمل الفقرات (١٩-٢٤)، و(٤) التَّنَمُّر الإلكترونيّ، ويشمل الفقرات (٢٥-٣٣). وقد روعي في صياغتها أن تكون سهلة وواضحة مبسطة الألفاظ والمعاني، خالية من التراكيب والعطف، حتى تتناسب مع العينة المستهدفة. حيث قدم المقياس للتلاميذ دون مسميات المقاييس الفرعية والأبعاد؛ لتلافي أي تأثير سلبي قد يعوق مصداقية إجابة التلاميذ.

تكون الإجابة عن المقياس بتحديد عدد مرات تكرار السلوك المذكور خلال الأسبوع، وهي تتراوح بين (٠) في حال عدم حدوث السلوك المذكور، و(١) للإشارة لحدوثه مرة أسبوعيًّا، و(٢) يشير بتكرره مرتين أسبوعيًّا، و(٣) يمثل أعلى تكرار؛ إذ يشير إلى تكرره ثلاث مرات أسبوعيًّا. وبذلك تتراوح الدرجة الكلية لكل مقياس بين (٠-٩٩).

ج. **خطوات بناء وتصميم المقياس.** اتبعت الباحثة سلسلة من الخطوات في إعداد مقياس الدراسة:

- الاطلاع على التراث النظري حول سلوك التَّنَمُّر المدرسي وأشكاله ومظاهره وآلية قياسه، ومنها: أولويس Olweus(٢٠١٣)، وأبو الديار (٢٠١٢)، والاستفادة من الدراسات السابقة مثل: دراسة السعدي (2017)، ودراسة عبد البر (2020).
- الاطلاع على المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت سلوك التَّنَمُّر، والاستعانة بها في صياغة فقرات المقياس، وهي: مقياس السلوك التَّنَمُّري (آني، ٢٠١٨)، مقياس الاستقواء ومقياس الوقوع ضحيَّة (أبوغزال، 2009)، واستبانة أولويس المعدّلة للتَّنَمُّر/الضحيَّة (Olweus, 1996)، وأداة سلوك التَّنَمُّر الإلكترونيّ وتجارب الضحايا (Holfeld& Leadbeater, 2015).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

- في ضوء الخطوتين السابقتين تم حصر الأشكال الآتية لسلوك التَّنَمُّر المدرسي: التَّنَمُّر الجسدي، إتلاف الممتلكات، التَّنَمُّر اللفظي، التَّنَمُّر الاجتماعي، التَّنَمُّر الانفعالي، التَّنَمُّر الجنسي، التَّنَمُّر العنصري، التَّنَمُّر الإلكترونيّة.
- اختارت الباحثة الأشكال الآتية لتضمينها في المقياس الحالي لسلوك التَّنَمُّر المدرسي: التَّنَمُّر الجسدي مشتملًا إتلاف الممتلكات، والتَّنَمُّر اللفظي، والتَّنَمُّر الاجتماعي؛ وذلك لملاءمتها للمرحلة العمرية والبيئة الاجتماعية للتلاميذ، علاوةً على التَّنَمُّر الإلكترونيّ؛ تجاوبًا مع انخراط التلاميذ في التقنية من عمر مبكر وبشكل أكثر من قبل نتيجة التعليم من بعد خلال فترة كورونا.
- تم إعداد الصورة الأولية من المقياس، وقد تكونت من: (أ) مقياس التَّنَمُّر، و(ب) مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، حيث تكون كلاهما من أربعة أبعاد هي: التَّنَمُّر الجسدي، التَّنَمُّر اللفظي، التَّنَمُّر الاجتماعي، والتَّنَمُّر الإلكترونيّ، وقد توزعت فيهما الفقرات على النحو الآتي، جدول (٢).

جدول (٢) أبعاد وفقرات مقياس سلوك التَّنَمُّر المدرسي

الأبعاد	مقياس التَّنَمُّر	مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر
التَّنَمُّر الجسدي	١٠ فقرات	١٠ فقرات
التَّنَمُّر اللفظي	١٠ فقرات	١٠ فقرات
التَّنَمُّر الاجتماعي	١٠ فقرات	١٠ فقرات
التَّنَمُّر الإلكترونيّ	١٠ فقرات	١٠ فقرات
المجموع	٤٠ فقرة	٤٠ فقرة

- تم عرض المقياس على عدد من المتخصصين في التربية الخاصة بلغ عددهم ١٢ محكمًا، للتحقق من انتماء كل فقرة للبعد، وملاءمتها للعينة، ووضوح الصياغة، وإبداء ملحوظاتهم والتعديلات التي يرونها.
- في ضوء آراء المحكَّمين تم إجراء التعديلات المقترحة إذ حذفت (٧) فقرات من كل مقياس فرعي، وبذلك تكون كلٌ منهما من (٣٣) فقرة، وأصبحت الأداة جاهزة للتجربة الاستطلاعية.
- تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية؛ وذلك لحساب الصدق والثبات، والتحقق من مدى ملاءمة المقياس للتطبيق، ومعرفة الوقت اللازم للتطبيق، والوقوف على

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

أي مشكلات أو صعوبات قد تظهر عند التطبيق على العينة الرئيسة.

- تم تصحيح المقياس ومعالجة النتائج إحصائيًا، وفيما يأتي الخصائص السيكومترية:

أ.مقياس التَّنَمُّر.

١.صدق المقياس. تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للمقياس، ولتحديد عدد أفراد كل من الفئتين العليا والدنيا تم التحقق بداية من التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للمقياس، علاوةً على معاملي الالتواء والتفلطح، إذ أوصت الدراسات أنه في حال كان التوزيع طبيعيًّا للدرجة الكلية يتم أخذ نسبة (٢٧%) من الفئتين العليا والدنيا، أما في حال تفلطح البيانات وعدم تحقيقها للتوزيع الطبيعي فإن النسبة الأمثل في هذه الحالة تبلغ (٣٣%) (Cureton, 1957). ويبين الجدول (٣) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي شابيرو ويلك (Shapiro–Wilk) والذي يعد الأنسب في حال العينات الصغيرة كما هو الحال في عينة هذه الدراسة الاستطلاعية.

جدول (٣) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي

المتغير	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح	Shapiro-Wilk	الدلالة
التَّنَمُّر	٠.٦٥٥	٠.٥١٢	١.٠٩٣-	٠.٩٩٢	٠.٨٥٥	٠.٠٠٦

يبين الجدول (٣) أن معامل شابيرو ويلك للدرجة الكلية للمقياس كانت دالَّة إحصائيًّا، مما يعني أنها لم تتوزع طبيعيًّا، كما أن معامل التفلطح كان سالبًا؛ مما يشير إلى أن شكل التوزيع للدرجة الكلية متفلطح، مما يجعل النسبة الأمثل لحساب معامل التمييز هي (٣٣%).

حيث تمت مقارنة متوسطات الدرجات التي حصل عليها أعلى ٣٣% وأقل ٣٣% من أفراد عينة الدراسة للدرجة الكلية وحساب الفروق بين نتائج الفئتين العليا والدنيا من خلال اختبار مان ويتني (Mann_Whitney) اللابارامتري؛ إذ أن الدرجات لم تتوزع طبيعيًّا، ويوضح الجدول (٤) نتائج اختبار مان ويتني للتحقق من صدق المقارنات الطرفية لمقياس التَّنَمُّر.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

جدول (٤) اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص الصدق التمييزي لمقياس التَّنَمُّر

المقياس	العليا (ن=٧)		الدنيا (ن=٧)		U	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
التَّنَمُّر	١١	٧٧	٤	٢٨	٠.٠٠**	٠.٠٠١

** دال عند ٠.٠٠١

يبين الجدول (٤) أن قيمة اختبار مان ويتني للمقارنة بين الفئتين العليا والدنيا على مقياس التَّنَمُّر المستخدم كأداة لهذه الدراسة كانت دالَّة إحصائيًا؛ مما يعد دليلًا على قدرة المقياس في التمييز بين فئات المستجيبين المختلفة، وذلك يشير إلى تمتع البطاقة بدرجة مقبولة من الصدق.

٢. **ثبات المقياس.** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب ثبات الاتساق الداخلي.

ثبات الاتساق الداخلي. تم التحقق من ثبات تجانس فقرات مقياس التَّنَمُّر باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وذلك كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥) معامل ثبات مقياس التَّنَمُّر

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
التَّنَمُّر	٠.٧٠٨

يظهر الجدول (٥) أن المقياس قد تمتع بمعامل ثبات جيد، حيث إن معامل الثبات يعد مقبولًا إذا بلغت قيمته بين (٠.٦٠) إلى أقل من (٠.٧)، وجيدًا إذ تراوحت بين (٠.٧) إلى أقل من (٠.٩)، ومرتفعًا إذا زادت عن (٠.٩) تبعًا لما أشار إليه ستريبر (Streiner,2003). تبعًا لما سبق فإنّ مقياس التَّنَمُّر المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ب. مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر.

١. **صدق المقياس.** تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للمقياس، ولتحديد عدد أفراد كل من الفئتين العليا والدنيا تم التحقق من التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للمقياس، علاوةً على معاملَي الالتواء

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

والتفلطح. ويبين الجدول (٦) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي شابيرو ويلك (Shapiro–Wilk) لمقياس ضحيَّة التَّنَمُّر.

جدول (٦) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي

المتغير	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح	Shapiro-Wilk	الدلالة
ضحيَّة التَّنَمُّر	٢.٣٢	٠.٥١٢	٥.٤٣٠	٠.٩٩٢	٠.٦٩٣	٠.٠٠٠

يبين الجدول (٦) أن معامل شابيرو ويلك للدرجة الكلية للمقياس كانت دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني أنها لم تتوزع طبيعيًّا، كما أن معامل الالتواء كان موجبًا وقيمته مرتفعة تشير إلى التواء نحو اليمين، مما يشير إلى قلة عدد ضحايا التَّنَمُّر ضمن العينة. كما أن معامل التفلطح كان كبيرًا وموجب القيمة، مما يشير إلى تجانس المجموعة في آرائهم. وتبعًا لقيمة اختبار شابيرو ويلك، التي كانت دالَّة إحصائيًّا، فإن توزيع درجات التلاميذ على مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر كان غير طبيعي، ومن ثمَّ ولحساب الصدق التمييزي سيتم التعامل مع أعلى وأدنى (٣٣%) من التلاميذ، حيث تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann_Whitney) اللابارامتري، وذلك كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧) اختبار مان ويتني للمجموعات المستقلة لفحص الصدق التمييزي لمقياس ضحيَّة التَّنَمُّر

المقياس	العليا (ن=٧)		الدنيا (ن=٧)		U	الدلالة الإحصائية
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب		
ضحيَّة التَّنَمُّر	١١	٧٧	٤	٢٨	٠.٠٠٠**	٠.٠٠١

**** دال عند ٠.٠٠١**

يبين الجدول (٧) أن قيمة اختبار مان ويتني للمقارنة بين الفئتين العليا والدنيا على مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر المستخدم كأداة لهذه الدراسة كانت دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعد دليلًا على قدرة المقياس على التمييز بين فئات المستجيبين المختلفة، وذلك يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

٢. **ثبات المقياس.** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب ثبات الاتساق الداخلي.

ثبات الاتساق الداخلي. تم التحقق من ثبات تجانس فقرات مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (٨) معامل ثبات مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
ضحيَّة التَّنَمُّر	٠.٩٣٤

يظهر الجدول (٨) أن المقياس قد تمتع بمعامل ثبات مرتفع. وتبعًا لما سبق فإن مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

ثانيًا، مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

لقياس كفاءة الذات الأكاديمية تم استخدام مقياس عيسى (2016) لقياس مستوى إدراك كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، ويتكون المقياس من (32) فقرة تتم الإجابة عليها من خلال التدرج الثلاثي (دائمًا، أحيانًا، نادرًا)، حيث يتم تعطى الدرجات (3، 2، 1) على التوالي للفقرات الإيجابية، و(1، 2، 3) للفقرات السلبية، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (32-96).

وقد بحث عيسى (2016) دلالات صدق المقياس باستخدام صدق المحكَّمين، حيث تم عرضه على تسعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس في جامعة الملك سعود، كما استخدم الباحث الصدق التمييزي، وقد أشار إلى وجود فروق ذات دلالة الإحصائية بين المرتفعين والمنخفضين على المقياس عند مستوى الدلالة (0.01). كما تحقق عيسى (2016) من ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق بفارق (15) يومًا، وبلغ معامل الثبات (0.72)، كما بلغ معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.82)، وهو ما يدلل على تمتعه بمعايير الصدق والثبات اللازمة.

عدلت الباحثة على الفقرات (١)، و(٤)، و(٥)، و(٦) بتفسير بعض مفرداتها، كما تحققت من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية ذاتها، وقد حقق الدلالات الآتية:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

أ.صدق المقياس. تم حساب صدق المقياس باستخدام طريقة المقارنات الطرفية لمعرفة الصدق التمييزي والقدرة التمييزية للمقياس، ولتحديد عدد أفراد كل من الفئتين العليا والدنيا تم التحقق من التوزيع الطبيعي للدرجة الكلية للمقياس علاوةً على معاملي الالتواء والتفلطح. ويبين الجدول (٩) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي شابيرو ويلك (Shapiro–Wilk) لمقياس ضحيَّة التَّنَمُّر.

جدول (٩) معاملات التفلطح والالتواء واختبار التوزيع الطبيعي

المتغير	الالتواء	الخطأ المعياري للالتواء	التفلطح	الخطأ المعياري للتفلطح	Shapiro-Wilk	الدلالة
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	-٠.٣١٩	٠.٥١٢	٠.٠١٦	٠.٩٩٢	٠.٩٧٩	٠.٩٢٢

يبين الجدول (٩) أن معامل شابيرو ويلك للدرجة الكلية للمقياس كانت غير دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني توزيع الدرجات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية توزيعًا طبيعيًّا، كما أن معاملَي الالتواء والتفلطح كانا قريبين من الصفر؛ مما يؤكد التوزيع الطبيعي للدرجات. ولحساب الصدق التمييزي تم التعامل مع أعلى وأدنى (٢٧%) من التلاميذ (البيانات توزعت توزيعًا طبيعيًّا)، حيث تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (independent samples t–test)، ويوضح الجدول (١٠) نتائج اختبار (ت) للتحقق من صدق المقارنات الطرفية.

جدول (١٠) اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لفحص الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المقياس	أعلى ٢٧% ن = ٥		أقل ٢٧% ن = ٥		درجة الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٨٥.٨٠	٢.٨٦	٦٦.٦٠	٥.٢٢	٨	**٧.٢٠٦

** دال عند ٠.٠١٠

يبين الجدول (١٠) أن قيمة (ت) للمقارنة بين الفئتين العليا والدنيا على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم كأداة لهذه الدراسة كانت دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعد دليلًا على قدرة المقياس على التمييز بين فئات المستجيبين المختلفة، وذلك يشير إلى تمتع

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

المقياس بدرجة مقبولة من الصدق.

ب. **ثبات المقياس.** تم التحقق من ثبات المقياس بحساب ثبات الاتساق الداخلي.

ثبات الاتساق الداخلي. تم التحقق من ثبات تجانس فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وذلك كما هو موضح في جدول (١١).

جدول (١١) معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية

المقياس	معامل الثبات ألفا كرونباخ
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠.٧٦٦

يظهر الجدول (١١) أن المقياس قد تمتع بمعامل ثبات جيد. وتبعًا لما سبق فإنّ مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم في الدراسة الحالية يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة تبرر استخدامه في الدراسة الحالية.

إجراءات تطبيق الدراسة

- الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي.
- الحصول على خطاب تسهيل المهمة.
- مخاطبة إدارة التعليم والحصول على خطاب تسهيل مهمة باحثة.
- إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية بعد فحص دلالات صدقها وثباتها على العينة الاستطلاعية.
- زارت الباحثة المدارس المختارة، وطبقت أدوات الدراسة ورقيًا وبشكل شخصي على أفراد العينة الأساسية للدراسة؛ حرصًا على توضيح آلية الإجابة للتلاميذ والتحقق من فهمهم للفقرات مع التأكيد على خصوصية المعلومات وقصر استخدامها على أغراض البحث العلمي.
- تمت معالجة البيانات إحصائيًّا واستخراج النتائج ومناقشتها وتفسيرها ووضع عدد من التوصيات.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الدراسة الحالية عدة أساليب إحصائية، والتي تم تحليل بياناتها من خلال الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتشمل الأساليب الإحصائية الآتية:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

- التكرارات والنسب المئوية؛ لتحديد خصائص عينة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)؛ للتحقق من ثبات أدوات الدراسة: مقياس التَّنَمُّر، ومقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- اختبار مان ويتني (Mann_Whitney)؛ لفحص الصدق التمييزي لمقياسي التَّنَمُّر وضحيَّة التَّنَمُّر.
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (independent samples t-test)؛ لفحص الصدق التمييزي لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وفحص أثر اختلاف النوع (ذكر /أنثى) بين ذوي صعوبات التَّعَلُّم على مستوى كفاءة الذات الأكاديمية.
- المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية؛ للتعرف على: مستوى سلوك التَّنَمُّر المدرسي، وأشكال التَّنَمُّر الأكثر شيوعًا لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، ومستوى كفاءة الذات الأكاديمية عند ذوي صعوبات التَّعَلُّم.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson's correlation)؛ لفحص العلاقة بين سلوك التَّنَمُّر المدرسي وكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم.
- تحليل التباين المتعدد الأحادي (One- way Manova)؛ للتعرف على أثر اختلاف النوع (ذكر/أنثى) على: أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، وأبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر.
- تحليل الانحدار الخطي المتعدد (Multiple linear regression)؛ للتنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من سلوك التَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم.

المبحث الثالث : نتائج الدراسة ومناقشتها

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: "ما مستوى سلوك التَّنَمُّر المدرسي/ ضحية التنمر لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس التَّنَمُّر، كما تم الاعتماد على السّلم الثنائي؛ للحكم على المتوسط الحسابي لمستوى التَّنَمُّر، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، حيث تم حساب مدى الدرجات الذي يساوي واحدًا، وتم تقسيمه على عدد الفئات؛ وهما فئتان، ومن ثم؛ فإن طول الفئة يساوي (٠.٥)، كما هو مبين في الجدول (١٢).

جدول (١٢) سُلم الحكم على المتوسط الحسابي لسلوك التَّنَمُّر المدرسي

المستوى	المتوسط الحسابي
منخفض	من ٠ إلى ٠.٥
مرتفع	من ٠.٥١ إلى ١

ويبين الجدول التالي (١٢) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة للمقياس، وأبعاده.

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لعينة الدراسة على مقياس سلوك التَّنَمُّر المدرسي

المقياس	البعد	المتوسط الحسابي الموزون	الانحراف المعياري	المستوى
التَّنَمُّر	الجسدي	0.183	0.267	منخفض
	اللفظي	0.215	0.329	منخفض
	الاجتماعي	0.226	0.391	منخفض
	الإلكترونيّ	0.089	0.219	منخفض
	التَّنَمُّر	0.175	0.246	منخفض
ضحيَّة التَّنَمُّر	الجسدي	٠.٤٠١	٠.٣٨٠	منخفض
	اللفظي	٠.٣٦٥	٠.٤٦٣	منخفض
	الاجتماعي	٠.٣٧٠	٠.٤٨٩	منخفض
	الإلكترونيّ	٠.١٢٦	٠.٢٤٤	منخفض
	التَّنَمُّر	٠.٣١٠	٠.٣٢٧	منخفض

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

إذًا، ومن خلال الجدول السابق (١٣)، أشارت نتائج السؤال الأول إلى انخفاض

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

مستوى التَّنَمُّر في عمومه، وفي جميع أبعاده لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتتفق هذه النتائج مع دراسة شواشرة وآخرين (٢٠٠٩) التي أشارت إلى انخفاض نسبة المتنمرين من ذوي صعوبات التَّعَلُّم، ودراسة القرني ومعاجيني (٢٠٢٢)، والتي بيّنت انخفاض سلوكيات التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السعدي (٢٠١٧) من وجود التَّنَمُّر بدرجة متوسطة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم، ودراسة تورونين وآخرين (٢٠١٧) Turunen et al. التي كشفت ارتفاع نسبة التَّنَمُّر لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، مقارنة بأقرانهم، ودراسة الرفاعي (٢٠٢١)، والتي أشارت إلى ارتفاع مستوى التَّنَمُّر لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وقد أُجريت على الذكور فقط، ودراسة بوعناني وكورات (٢٠١٩) التي طُبّقت على تلاميذ المرحلة المتوسطة.

كما أشارت النتائج –أيضًا– إلى انخفاض مستوى الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر في مجمله، وعلى جميع أبعاده لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ وهو ما يتفق مع ما توصلت إليه دراسة القرني ومعاجيني (٢٠٢٢) من انخفاض ضحية التنمر لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة، فيما اختلف عما أشارت إليه دراسة الشواشرة وآخرين (٢٠٠٩) بأن التلاميذ ذوي صعوبات التَّعَلُّم يقعون ضحايا للتَّنَمُّر بكافة أشكاله. وما توصل إليه تورونين وآخرون (٢٠١٧) Turunen et al. من ارتفاع نسبة وقوع ذوي صعوبات التَّعَلُّم ضحايا للتَّنَمُّر، مقارنة بأقرانهم، وما يراه معلمو التعليم العام (AlQahtani, 2018)، وذلك بمقارنتهم بأقرانهم.

ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو الآتي:

قد يكون انخفاض سلوك التَّنَمُّر المدرسي ناتجًا عن ارتفاع الوعي المجتمعي بطبيعة ذوي صعوبات التَّعَلُّم على مستوى الأسرة، والمدرسة، والأقران بشكل زاد معه مستوى تفهمهم، وتقبلهم؛ ومن ثم دعمُهم، واحتواؤهم، وعدم التعرض لهم بالضرر، أو الاستفزاز؛ مما خفّض مظاهر التَّنَمُّر لديهم، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة واكد (٢٠١٥) وجود ارتباط سلبي ما بين الدعم الاجتماعي من جهة، والتَّنَمُّر والوقوع ضحيَّة من جهة أخرى، كذلك ما أظهرته نتائج دراسة روز وإسبيلاج وآخرين (2015) Rose &

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

Espelage et al. من أن الحصول على الدعم الاجتماعي من الأقران هو أهم مؤشر لانخفاض كل من: التَّنَمُّر، والوقوع ضحيَّة للتلاميذ ذوي صعوبات التَّعلُّم.

كما قد تكون هذه النتيجة من ثمار تطبيق وزارة التعليم لعدد من البرامج والملتقيات على نطاق الإدارات التعليمية، مع تفعيل بعض الحملات التوعوية والوقائية من قبيل برنامج "رفق" الإرشادي الموجه للتلاميذ ومنسوبي المدارس الذي يمتد على مدار العام الدراسي، وفي جميع المراحل التعليمية؛ بهدف نشر الوعي حول العنف المدرسي، والتَّنَمُّر، ومظاهرهما، وأسبابهما، ومضارّهما، والعمل على معالجة المواقف والحالات، والحد من آثارها (في سناء الزهراني، ٢٠٢٠). علاوةً على ما لاحظته الباحثة أثناء زيارة المدارس من ارتفاع مستوى الضبط والإشراف من قِبل الإدارة والمعلمين على التلاميذ في الساحات، والممرات، والفصول، وعند دورات المياه، مع وجود كاميرات مراقبة في عدد من المدارس.

كما قد يكون ناتجًا عن ارتفاع وعي المعلمين بالتَّنَمُّر، ومظاهره، وآثارهم، وعملهم على التدخل في مثل تلك المواقف بصورة تركت أثرها على سلوك التلاميذ؛ إذ يرى القحطاني(2018) AlQahtani أن إدراك المعلمين للتَّنَمُّر يزدادُ تبعًا لزيادة خبرتهم العملية والعلمية، وأن منظورهم للتَّنَمُّر يستشفه التلاميذ، ويؤثر في اتجاهاتهم نحوه.

ولأن التَّنَمُّر قد يُكتسَب من خلال التقليد والمحاكاة، وفقًا للنظرية المعرفية الاجتماعية، كما أن التَّنَمُّر علاقة ديناميكية يحتمل أن تتبدَّل فيها الأدوار. لذا، قد يكون انخفاض التَّنَمُّر في عينة الدراسة ناتجًا من انخفاض وقوعهم ضحايا للتَّنَمُّر، وانخفاض مظاهر التَّنَمُّر في محيطهم الأسري والمدرسي، ومن مؤشرات ذلك: التحليل البعدي لوالترز (٢٠٢٠) Walters الذي بيّن وجود علاقة قوية بين التعرض للتَّنَمُّر وممارسة التَّنَمُّر، سواء الإلكترونيّ، أو التقليدي –كما أنها علاقة طولية ثنائية الاتجاه– ويُفسّر ذلك بأن مَن يتعرضون للتَّنَمُّر المتكرر يكتسبون سلوك التَّنَمُّر من خلال نمذجة ومحاكاة سلوك المتنمرين.

هذا علاوةً على طبيعة المرحلة العمرية المبكرة للتلاميذ؛ فهم أكثر التزامًا، ويزداد

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

لديهم الهدوء الانفعالي، وضبط النفس، والرغبة في الأمان، والسعي إلى الانتماء للجماعة (الصبحيين والقضاة، ٢٠١٣)، حيث أشار عدد من الدراسات العامة إلى أن التَّنَمُّر في المرحلة الابتدائية أقل مقارنة بالمراحل الدراسية الأخرى (البهاص، ٢٠١٢؛ سكران وعلوان، ٢٠١٦؛ Hymel& Swearer,2015; Bradshaw et al., 2007).

كل ما سبق من شأنه أن يكون قد أسهم في توفّر بيئات مدرسية آمنة ساعدت التلاميذ على التفاعل الإيجابي مع الأقران، والتوافق مع محيطهم، ومِن ثمّ تحقيق مزيد من التكيف النفسي والاجتماعي، وذلك موافق لنموذج السببية التبادلية الثلاثية الواردة لباندورا؛ فكل من: الأحداث البيئية، والسلوكيات الشخصية، والمعطيات الذاتية؛ ترتبط معًا بعلاقة تأثير وتأثر (Bandura,1986, as cited in Bandura, 2014).

كما يتضح –أيضًا– من الجدول (١٤) السابق، أن أشكال التَّنَمُّر الأكثر شيوعًا عند ذوي صعوبات التَّعَلُّم هي على الترتيب الآتي: التَّنَمُّر الاجتماعي، ثم التَّنَمُّر اللفظي، ثم التَّنَمُّر الجسدي، وأخيرًا، التَّنَمُّر الإلكترونيّ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الشواشرة وآخرون (٢٠٠٩) من أن أبرز أشكال التَّنَمُّر هو التَّنَمُّر الاجتماعي، ثم اللفظي، ثم الجسدي، ثم الاعتداء على الممتلكات، في حين تختلف في ترتيبها مع ما توصلت إليه دراسة الرفاعي (٢٠٢١) من أن التَّنَمُّر النفسي يأتي في المرتبة الأولى كأبرز أشكال التَّنَمُّر التي يمارسها ذوو صعوبات التَّعَلُّم، يليه التَّنَمُّر اللفظي، ثم الجسدي، ثم الاجتماعي، ودراسة القرني ومعاجيني (٢٠٢٢)، حيث كانت أشكال التنمر التي أظهرتها التلميذات ذوات صعوبات التعلم وفقًا للترتيب التالي: التنمر اللفظي، التنمر النفسي، التنمر الجسدي.

أما الأشكال التي يقع فيها ذوو صعوبات التَّعَلُّم ضحايا للتَّنَمُّر؛ فقد جاءت بالترتيب الآتي: التَّنَمُّر الجسدي، ثم التَّنَمُّر الاجتماعي، ثم التَّنَمُّر اللفظي، وأخيرًا، التَّنَمُّر الإلكترونيّ؛ وهي تتفق جزئيًّا مع ما توصل إليه واكد (٢٠١٥) من أن الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم يكون بالتعرض للتَّنَمُّر الاجتماعي عند الإناث، ويكون بالتعرّض للتَّنَمُّر اللفظي والجسدي لدى الذكور، بينما تختلف عما توصل إليه الشواشرة وآخرون (٢٠٠٩) من أن الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر اللفظي يأتي في المرتبة الأولى، يليه

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

التَّنَمُّر الجسدي، ثم الاعتداء على الممتلكات، ثم التَّنَمُّر الاجتماعي.

وقد جاء التَّنَمُّر الإلكترونيّ والوقوع ضحيَّة له في مرتبة متأخرة؛ وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه العديد من الدراسات العامة من أن التَّنَمُّر الإلكترونيّ أقلّ انتشارًا من التَّنَمُّر التقليدي (Bradshaw et al., 2007; Han et al., 2017; Inchley et al., 2016; Jadambaa et al., 2019).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء صِغر أعمارِ عينةِ الدراسة؛ فالتلاميذ في المرحلة الابتدائية يميلون للتفاعل المباشر مع الأقران (اجتماعيًّا وجسديًّا)، لذا، برزت هذه الأشكال في المراتب الأولى في التَّنَمُّر والوقوع ضحيَّة له. وإن ظهور التَّنَمُّر الاجتماعي في مرتبة متقدمة قد يكون مرتبطًا بقصور المهارات الاجتماعية، وضعف مهارات التواصل لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم تحديدًا، وهذا يجعلهم يخفقون في فهم المواقف الاجتماعية، أو التجاوب معها بصورة سليمة (الزيات، ٢٠١٥؛ المعراج وآخرون، ٢٠٢٠). لذا، قد تظهر منهم سلوكياتُ التَّنَمُّر دون وعيهم أنها سلوكيات اجتماعية غير مقبولة.

كما أن الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر الجسدي جاء في المرتبة الأولى، فقد يكون راجعًا لكون ضعف الجسم إحدى سمات الضحايا السلبيين التي أوردها روز وآخرون (Rose et al. 2011)؛ وهي سمة واضحة يسهل ملاحظتها من قِبل المتنمرين، مما يجعلهم هدفًا لهذا الشكل من التَّنَمُّر.

أما عن كون التَّنَمُّر الإلكترونيّ جاء في مرتبة متأخرة، فيبدو مبرَّرًا بمحدودية الوصول والاستخدام؛ فجزء كبير من الأطفال في هذا العمر قد لا يمتلكون أجهزة خاصة، أو أنهم يخضعون للتقنين والمراقبة الوالدية لاستخدامهم للأجهزة الإلكترونيّة؛ مما حال بينهم وبين ممارسة التَّنَمُّر، أو التعرّض له.

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني: "هل توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات ذوي صعوبات التَّعَلُّم في سلوك التَّنَمُّر المدرسي/ ضحية التنمر تُعزى إلى متغير النوع؟".

للتحقق من هذا السؤال، تم إجراء تحليل التباين المتعدد الأحادي (One- way Manova)؛ لدراسة أثر اختلاف النوع (ذكر/ أنثى) على أبعاد مقياس التَّنَمُّر. وقد تمت

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

بداية استخراج الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة. ويبين الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التَّنَمُّر، وذلك كما هو موضح.

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التَّنَمُّر

البعد	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد
التَّنَمُّر الجسدي	ذكر	.2263	.29810	95
	أنثى	.1213	.20176	67
	المجموع	.1829	.26695	162
التَّنَمُّر اللفظي	ذكر	.2674	.37401	95
	أنثى	.1403	.23617	67
	المجموع	.2148	.32936	162
التَّنَمُّر الاجتماعي	ذكر	.2825	.47520	95
	أنثى	.1468	.20210	67
	المجموع	.2263	.39125	162
التَّنَمُّر الإلكترونيّ	ذكر	.0854	.23734	95
	أنثى	.0929	.19108	67
	المجموع	.0885	.21879	162
التَّنَمُّر	ذكر	.2105	.28538	95
	أنثى	.1239	.16342	67
	المجموع	.1747	.24562	162

يظهر الجدول (١٤) أنّ المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس التَّنَمُّر كانت متفاوتة؛ إذ كان متوسط الذكور أعلى من الإناث في جميع الأبعاد والمقياس ككل، ما عدا التَّنَمُّر الإلكترونيّ، فكانت الأبعاد فيه متقاربة. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية جوهرية، أم لا؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (One– way MANOVA) لنموذج التحليل المكون من أبعاد التَّنَمُّر كمتغير تابع، والنوع كمتغير مستقل. ويوضح الجدول (١٦) قيم إحصائيّ ويلكس لامبدا لدلالة اختلاف النوع.

جدول (١٥) قيم ويلكس لامبدا لدلالة اختلاف النوع على مقياس التَّنَمُّر

الأثر	Wilk's Λ	F	Sig

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

النوع	٠.٩٣٦	٢.٦٧٢	٠.٠٣٤

يظهر الجدول (١٥) وجود أثر دال إحصائيًا لاختلاف النوع على التَّنَمُّر عامَّةً. بعد ذلك، تم استخراج جدول تحليل التباين لمعلومات تفصيلية أكثر فيما يخصّ الأبعاد، وذلك كما هو موضح في جدول (١٦).

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (One way MANOVA) لمقياس التَّنَمُّر

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة (اتجاه واحد)	حجم الأثر
النوع	التَّنَمُّر الجسدي	.434	1	.434	6.284	.007	.038
	التَّنَمُّر اللفظي	.634	1	.634	6.031	.008	.036
	التَّنَمُّر الاجتماعي	.723	1	.723	4.838	.015	.029
	التَّنَمُّر الإلكترونيّ	.002	1	.002	.046	.416	-
	التَّنَمُّر	.295	1	.295	5.006	.014	.030
الخطأ	التَّنَمُّر الجسدي	11.040	160	.069			
	التَّنَمُّر اللفظي	16.830	160	.105			
	التَّنَمُّر الاجتماعي	23.922	160	.150			
	التَّنَمُّر الإلكترونيّ	7.705	160	.048			
	التَّنَمُّر	9.418	160	.059			
الكلي	التَّنَمُّر الجسدي	11.473	161	11.473			
	التَّنَمُّر اللفظي	17.464	161	17.464			
	التَّنَمُّر الاجتماعي	24.645	161	24.645			
	التَّنَمُّر الإلكترونيّ	7.707	161	7.707			
	التَّنَمُّر	9.713	161	9.713			

يتضح من الجدول (١٦) ما يأتي:

- وجود أثر دال إحصائيًا لاختلاف النوع على أبعاد مقياس التَّنَمُّر والدرجة الكلية (ما عدا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

التَّنَمُّر الإلكترونيّ)، حيث كانت جميع قيم اختبار (F) دالَّة إحصائيًّا لها، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر الجسدي (٦.٢٨٤)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٣٨)؛ وهي قيمة تعبّر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الذكور امتلكوا مستوًى أكبر من التَّنَمُّر الجسدي.

- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر اللفظي (٦.٠٣١)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٣٦)؛ وهي قيمة تعبّر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الذكور امتلكوا مستوًى أكبر من التَّنَمُّر اللفظي –أيضًا–.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر الاجتماعي (٤.٨٣٦)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٢٩)؛ وهي قيمة تعبر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الذكور امتلكوا مستوًى أكبر من التَّنَمُّر الاجتماعي.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر الإلكترونيّ (٠.٠٤٦)، وكانت غير دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فروق في مستوى التَّنَمُّر الإلكترونيّ بين الذكور والإناث.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لمقياس التَّنَمُّر عامَّةً (٥.٠٠٦)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٣٠)؛ وهي قيمة تعبر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الذكور امتلكوا مستوًى أكبر من التَّنَمُّر عامَّةً.

بعد ذلك، تم إجراء تحليل التباين المتعدد الأحادي (One– way Manova) لدراسة أثر اختلاف النوع (ذكر/ أنثى) على أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، وقد تمت بداية استخراج الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة. ويبين الجدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، وذلك كما هو موضح فيما يأتي.

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مقياس التَّنَمُّر

البعد	النوع	المتوسط	الانحراف	العدد
ضحيَّة التَّنَمُّر الجسدي	ذكر	.4158	.40625	95
	أنثى	.3787	.34196	67
	المجموع	.4005	.38030	162
ضحيَّة التَّنَمُّر اللفظي	ذكر	.3421	.41987	95
	أنثى	.3985	.52063	67
	المجموع	.3654	.46349	162
ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي	ذكر	.3070	.46147	95
	أنثى	.4602	.51500	67
	المجموع	.3704	.48866	162
ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ	ذكر	.0959	.21107	95
	أنثى	.1692	.28053	67
	المجموع	.1262	.24409	162
ضحيَّة التَّنَمُّر	ذكر	.2864	.31239	95
	أنثى	.3424	.34591	67
	المجموع	.3096	.32679	162

يظهر الجدول (١٧) أن المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر كانت متفاوتة؛ إذ كان متوسط الإناث أعلى من الذكور في جميع الأبعاد والمقياس ككل، ما عدا التَّنَمُّر الجسدي كان ضحايا التَّنَمُّر الجسدي من الذكور أعلى. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية جوهرية، أم لا؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (One- way MANOVA) لنموذج التحليل المكون من أبعاد التَّنَمُّر كمتغير تابع، والنوع كمتغير مستقل. ويوضح الجدول (١٨) قيم إحصائي ويلكس لامبدا لدلالة اختلاف النوع.

جدول (١٨) قيم ويلكس لامبدا لدلالة اختلاف النوع على مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر

الأثر	Wilk's Λ	F	Sig
النوع	٠.٩٢٧	٣.٠٧٤	٠.٠١٨

يظهر الجدول (١٨) وجود أثر دال إحصائيًّا لاختلاف النوع على ضحيَّة التَّنَمُّر عامَّةً. بعد ذلك، تم استخراج جدول تحليل التباين لمعلومات تفصيلية أكثر فيما يخصّ

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

الأبعاد، وذلك كما هو موضح في جدول (١٩).

جدول (١٩) نتائج تحليل التباين الأحادي متعدد المتغيرات التابعة (Two way MANOVA) لمقياس ضحيَّة التَّنَمُّر

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة (اتجاه واحد)	حجم الأثر
النوع	ضحيَّة التَّنَمُّر الجسدي	.054	1	.054	.372	.273	-
	ضحيَّة التَّنَمُّر اللفظي	.125	1	.125	.580	.224	-
	ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي	.922	1	.922	3.931	.025	.024
	ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ	.211	1	.211	3.595	.030	.022
	ضحيَّة التَّنَمُّر	.123	1	.123	1.152	.143	-
الخطأ	ضحيَّة التَّنَمُّر الجسدي	23.232	160	.145			
	ضحيَّة التَّنَمُّر اللفظي	34.461	160	.215			
	ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي	37.523	160	.235			
	ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ	9.382	160	.059			
	ضحيَّة التَّنَمُّر	17.070	160	.107			
الكلي	ضحيَّة التَّنَمُّر الجسدي	23.286	161				
	ضحيَّة التَّنَمُّر اللفظي	34.586	161				
	ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي	38.444	161				
	ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ	9.593	161				
	ضحيَّة التَّنَمُّر	17.193	161				

يتضح من الجدول (١٩) ما يأتي:

- عدم وجود أثر دال إحصائيًّا لاختلاف النوع على أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر والدرجة الكلية (ما عدا ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي، وضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ)، حيث كانت جميع قيم اختبار (F) غير دالَّة إحصائيًّا لها، حيث بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد ضحيَّة التَّنَمُّر

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

الاجتماعي (٣.٩٣١)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٢٤)؛ وهي قيمة تعبّر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الإناث امتلكن مستوًى أكبر كضحايا للتَّنَمُّر الاجتماعي.

- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ (٣.٥٩٥)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما بلغ معامل حجم التأثير مربع إيتا الجزئي (٠.٠٢٢)؛ وهي قيمة تعبّر عن حجم تأثير صغير، وقد تم الرجوع للمتوسطات الحسابية؛ لتحديد اتجاه الفروق، وقد أظهرت النتائج أن الإناث امتلكن مستوًى أكبر كضحايا التَّنَمُّر الإلكترونيّ –أيضًا–.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر الجسدي (٠.٣٧٢)، وكانت غير دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا وحقيقية بين الذكور والإناث كضحايا للتَّنَمُّر الجسدي.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لبُعْد التَّنَمُّر اللفظي (٠.٥٨٠)، وكانت غير دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا وحقيقية بين الذكور والإناث كضحايا للتَّنَمُّر اللفظي.
- بلغت قيمة اختبار (ف) لمقياس ضحيَّة التَّنَمُّر ككل (١.١٥٢)، وكانت غير دالَّة إحصائيًّا؛ مما يعني عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا وحقيقية بين الذكور والإناث كضحايا للتَّنَمُّر عمومًا.

إذًا، أشارت نتائج السؤال الثاني إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى متغير النوع، وذلك في مقياس التَّنَمُّر ككل، وعلى جميع أبعاده –ما عدا بُعْد التَّنَمُّر الإلكترونيّ؛ إذ لا توجد فروق دالَّة إحصائيًّا – وذلك في اتجاه الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة من وجود فروق في التَّنَمُّر تعزى إلى متغير النوع لصالح الذكور، وذلك في جملة من الدراسات العامة (مثل: Almuneef et al., 2019; Hymel& Swearer,2015; Inchley et al., 2016)، وعدد من الدراسات الخاصة بذوي صعوبات التَّعَلُّم (بوعناني وكورات، 2019؛ واكد، ٢٠١٥؛ Andreou et al., 2015; Turunen et al., 2017)، بينما تختلف مع دراسة السعدي (٢٠١٧)، ودراسة شواشرة وآخرين (٢٠٠٩)، وقد توصلتَا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

التَّنَمُّر تعزى إلى النوع.

كما أظهرت النتائج الحالية عدم وجود فرق دال إحصائيًّا لاختلاف النوع على أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، والدرجة الكلية له، ما عدا بُعدَي ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي، وضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ؛ كانت الفروق فيهما في اتجاه الإناث، وتتفق هذه النتيجة من ناحية –جزئيًّا– مع نتائج دراسة شواشرة وآخرين (٢٠٠٩) التي أظهرت عدم وجود فروق في الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر تعزى إلى النوع، كما تتفق –جزئيًّا– من ناحية أخرى، مع ما أشارت إليه الدراسات السابقة من وقوع الإناث في التعليم العام ضحايا للتَّنَمُّر، خاصةً التنمر الإلكتروني (Musu et al., 2019)، وذلك –أيضًا– لدى ذوات الإعاقة (Rose & Gage, 2017)، وما أظهرته الدراسات من أن الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر الاجتماعي تحديدًا عالٍ لدى الإناث (العتيبي وأبو جادو، ٢٠٢٠؛ واكد، ٢٠١٥)، فيما تختلف هذه النتيجة مع ما بينته نتائج دراسة واكد (٢٠١٥) من أن الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر أعلى لدى الذكور.

وتميل الباحثة إلى تفسير هذه النتائج في ضوء ما بينته المنيف وآخرون Almuneef et al. (2019)، وطلب وسليمان (٢٠١٩) بدور الثقافة المجتمعية، خاصة لدى المجتمعات العربية التي تعطي الذكور مساحة أكبر للتصرف، والتنقّل، والتعبير، وتشجع سلوكيات التَّنَمُّر لديهم باعتبارها دلائل على القوة والقدرة، وأن وقوع الإناث ضحايا للتَّنَمُّر الاجتماعي والإلكترونيّ يبدو مبررًا بالأدوار المتوقعة، والأعراف الاجتماعية المقيدة؛ مما جعلهنّ –في سبيل مسايرة المجتمع– أكثرَ ميلًا للأشكال غير المباشرة والخفية من العدوان.

نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

السؤال الثالث: "ما مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية الموزونة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تم الاعتماد على السُّلَّم الثلاثي الآتي للحكم على المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة على المستوى من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، كما هو مبين في الجدول (٢٠).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

جدول (٢٠) سُلَّم الحكم على المتوسط الحسابي لكفاءة الذات الأكاديمية.

المستوى	المتوسط الحسابي
منخفض	من ١ إلى ١.٦٦
متوسط	من ١.٦٧ إلى ٢.٣٣
مرتفع	من ٢.٣٤ إلى ٣

ويبين الجدول التالي (٢١) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الموزونة لمقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية.

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	2.229	٠.٣٠٣	متوسط

**** دال عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يبين الجدول (٢١) تمتع أفراد عينة الدراسة بمستوًى متوسط من كفاءة الذات الأكاديمية؛ إذ بلغ متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية (٢.٢٢٩)، بانحراف معياري بلغ (٠.٣٠٣). وتبعًا لذلك، يمكن القول: إن أفراد عينة الدراسة تمتعوا بدرجة متوسطة من كفاءة الذات الأكاديمية.

وعليه، فقد أشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن ذوي صعوبات التَّعَلُّم يتمتعون بدرجة متوسطة من كفاءة الذات الأكاديمية، وجاءت هذه النتيجة في منطقة وسطية بين جملة ما توصلت إليه الدراسات السابقة؛ إذ أخذت تلك النتائج اتجاهين: يوجد عدد من الدراسات التي أشارت إلى انخفاض كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم (Ben-Naim et al., 2017)، وأيضًا عند مقارنتهم بأقرانهم في التعليم العام (عبدالقوي والأقرع، 2014؛ الكلثمي، 2013؛ المربوعة، 2016؛ Galos & Aldridge, 2020). ومن جهة أخرى، يوجد عدد من الدراسات التي توصلت إلى ارتفاع مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم (بطاينة وآخرون، ٢٠٢٠؛ الشمري، ٢٠٢١ Crane et al., 2017;).

ويمكن تفسير أن المستوى جاء متوسطًا وليس مرتفعًا لسببين؛ أولًا: أن الخبرات

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

السابقة تعدّ مصدرًا رئيسًا للحكم على كفاءة الذات (Bandura, 1977, 2012). لذا؛ فإن المرور بتجارب الفشل، وقلة خبرات النجاح لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؛ مما يَحولُ دون اعتقادهم بالقدرة والتمكّن، وبأنهم يمتلكون المتطلبات اللازمة للنجاح في المهام الأكاديمية. ثانيًا: ارتفاع مستوى الشعور بقلق الاختبار لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وارتباطه سلبيًّا مع كفاءة الذات لديهم (عبدالقوي والأقرع، ٢٠١٤)؛ إذ تعد الحالات الانفعالية والفسيولوجية أحد مصادر كفاءة الذات (Bandura, 1977)، حيث يعتبرها الفرد دلائل ومؤشرات يحكم من خلالها على قدرته على الأداء.

فيما يمكن تبرير أن المستوى جاء متوسطًا وليس منخفضًا لسببين؛ أولًا: أن التلاميذ قد انتهوا حديثًا من فترة التعليم عن بُعد المصاحبِ لأزمةِ كورونا، وكانت خيارات التقييم – غالبًا– بصورة إلكترونية تتضمن أسئلة موضوعية، أو تقييمًا للمحفوظ بشكل مسجل –ليس لحظيًّا– ومن ثمّ، قلت الفرص التي تظهر فيها نواحي الضعف لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم في القراءة، أو الكتابة، أو الرياضيات، خاصة مع دوام متابعة الوالدين؛ مما عزّز شعورهم بالكفاءة، ويدعم ذلك ما توصلت إليه الشمري (٢٠٢١) من أن المشاركة الفاعلة للوالديْن في برامج صعوبات التَّعَلُّم –خاصة أثناء فترة التعليم عن بعد– ارتبطت إيجابًا بكفاءة الذات لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم. ثانيًا: دور المعلمين في تقوية كفاءة الذات الأكاديمية لدى التلاميذ؛ فتقييم التلاميذ لأنفسهم يتأثر بتقييم المعلمين لهم (Schunk& DiBenedetto, 2021)، فقد كان تحلِّي المعلمين بنظرة متفائلة تجاه ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتقديم التعزيز لهم، ودعمهم لفظيًّا ومعنويًّا، مع تحليل المهام والتدرج بها؛ قد ساعد على تحسن منظورهم لذواتهم، إذ يعدّ الإقناعُ الاجتماعي أحد مصادر كفاءة الذات (Bandura, 1977).

نتائج السؤال الرابع ومناقشتها:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

السؤال الرابع: **"*هل* توجد فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات ذوي صعوبات التَّعَلُّم في كفاءة الذات الأكاديمية تعزى لمتغير النوع؟".**

للتحقق من هذا السؤال، تم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (*independent samples t-test*)، ويوضح الجدول (٢٢) نتائج اختبار (ت) لأثر اختلاف النوع على مستوى كفاءة الذات الأكاديمية.

جدول (٢٢) اختبار (ت) لأثر اختلاف النوع على مستوى كفاءة الذات الأكاديمية

المقياس	ذكور ن = ٩٥		إناث ن = ٦٧		درجة الحرية	قيمة "ت"
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٢.١٣٦	٠.٣٢١	٢.٣٦٢	٠.٢١٨	١٦٠	٤.٩٩٦**

** دال عند ٠.٠١٠.

يُبين الجدول (٢٢) أن قيمة (ت) للمقارنة بين الذكور والإناث على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المستخدم كأداة لهذه الدراسة كانت دالَّة إحصائيًّا، حيث كان المتوسط الحسابي للذكور أقل من الإناث؛ مما يفيد بأن الإناث تمتعن بمستوًى أكبر من كفاءة الذات الأكاديمية.

إذًا، أظهرت نتائج السؤال الرابع وجود فروق دالة إحصائيًّا بين متوسطي درجات ذوي صعوبات التَّعَلُّم في كفاءة الذات الأكاديمية تُعزى لمتغير النوع لصالح الإناث، وتختلف هذه النتيجة مع ما أشار إليه التقرير الدولي (OECD, 2019) من ارتفاع كفاءة الذات لدى الذكور، كما تختلف عما توصل إليه باندورا وآخرون (٢٠٠١) Bandura et al. من عدم وجود فروق في الدرجة الكلية لكفاءة الذات تعزى إلى النوع، مع وجود فروق نوعية في أبعاد كفاءة الذات؛ فالذكور يتمتعون بمستوًى أعلى من الكفاءة الذاتية في الرياضيات والجغرافيا، بينما ترى الإناث أنفسهن أكثر كفاءة في مواد اللغة، ومهارات التنظيم الذاتي بشكل تتأثر معه ميولهنّ المهنية.

وتفسر الباحثة ذلك في ضوء انخفاض التَّنَمُّر لدى الإناث –كما أشارت إلى ذلك

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

نتائج السؤال الثاني في الدراسة الحالية– وهو ما يعني وجود علاقات طيّبة بين التلميذات؛ مما قادهنّ إلى تحقيق مزيد من التوافق، والاستقرار الانفعالي، ويدعم ذلك ما توصلت إليه دراسة السعدي (٢٠١٧) من وجود علاقة دالَّة وسالبة بين التَّنَمُّر المدرسي والتكيف النفسي والاجتماعي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم، علاوةً على أن انخفاض التَّنَمُّر لدى الإناث يعني وجود مزيد من التفاعل والتعاملات الفعّالة بشكل ساعدهنّ على تطوير المعلومات، واكتساب المعارف، والمهارات، والخبرات؛ فالتَّعَلُّم عملية اجتماعية، كما تشير إلى ذلك النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي (العدوان وداود، ٢٠١٦).

ويدعم هذا التفسير وجود تفاوت في التحصيل الأكاديمي؛ إذ يشير تقرير التقويم والتميّز المدرسي إلى وجود فروق لصالح الإناث في المرحلة الابتدائية، وذلك في نواتج التَّعَلُّم، وكافة أبعاده الفرعية: مستوى التحصيل الدراسي، ومستوى التطور الشخصي، والاجتماعي، والصحي، ومستوى التقدم الدراسي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ب. ت)؛ وهو ما قد يكون مبررًا بارتفاع كفاءة الذات الأكاديمية، حيث أشارت الدراسات السابقة إلى ارتباطها (المربوعية، ٢٠١٦؛ Al-Raqqad et al., 2017; OECD, 2019)؛ فكفاءة الذات العالية تجعل التلاميذ أكثر مثابرةً وإصرارًا في سبيل تحقيق الأهداف العالية (Bandura, 1995).

كما أشار التقرير إلى وجود فروق في تميّز البيئة المدرسية، وذلك لصالح المدارس الابتدائية للبنات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ب. ت). ولذلك، يمكن القول: إنّ وجود العلاقات الإيجابية، واتباع المعلمات لأساليب التشجيع، والدعم، وتحسّن التحصيل الأكاديمي؛ قد أسهم في توفير بيئات تعلم جاذبة ساعدت الإناث على تبني معتقدات إيجابية حول قدراتهن على التحصيل والأداء الأكاديمي، حيث ظهر وجود علاقة إيجابية بين كفاءة الذات والتصورات عن بيئة التَّعَلُّم (Galos& Aldridge, 2020).

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها:

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

السؤال الخامس: "هل توجد علاقة بين سلوك التَّنَمُّر المدرسي/ ضحية التنمر وكفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؟".

للإجابة عن ذلك، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس التَّنَمُّر والكفاءة الذاتية الأكاديمية، وذلك كما هو موضح في الجدول (٢٣).

جدول (٢٣) معامل ارتباط بيرسون بين التَّنَمُّر والكفاءة الذاتية الأكاديمية

	التَّنَمُّر الجسدي	التَّنَمُّر اللفظي	التَّنَمُّر الاجتماعي	التَّنَمُّر الإلكترونيّ	التَّنَمُّر
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	-٠.٢٩٠**	-٠.٢٩٣**	-٠.٢٩٤**	-٠.٠٧٥	-٠.٢٩٩**

يبين الجدول (٢٣) ما يأتي:

- وجود علاقة خطية سالبة (عكسية) دالَّة إحصائيًّا ضعيفة بين كلٍّ من التَّنَمُّر الجسدي والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠.٢٩٠)، مما يعني أنه وبازدياد مستوى التَّنَمُّر الجسدي يقل مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح.
- وجود علاقة خطية سالبة (عكسية) دالَّة إحصائيًّا ضعيفة بين كل من التَّنَمُّر اللفظي والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠.٢٩٣)، مما يعني أنه بازدياد مستوى التَّنَمُّر اللفظي يقل مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح.
- وجود علاقة خطية سالبة (عكسية) دالَّة إحصائيًّا ضعيفة بين كل من التَّنَمُّر الاجتماعي والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠.٢٩٤)، مما يعني أنه بازدياد مستوى التَّنَمُّر الاجتماعي يقل مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح.
- عدم وجود علاقة بين كلٍّ من التَّنَمُّر الإلكترونيّ والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠.٠٧٥)، وكان غير دال إحصائيًّا؛ مما يعني أنه لا علاقة فعلية بين التَّنَمُّر الإلكترونيّ والكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- وجود علاقة خطية سالبة (عكسية) دالَّة إحصائيًّا ضعيفة بين كلٍّ من التَّنَمُّر عامَّةً والكفاءة الذاتية الأكاديمية؛ إذ بلغ معامل الارتباط (-٠.٢٩٩)، مما يعني أنه بازدياد مستوى التَّنَمُّر –بشكل عام– يقل مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعكس صحيح.

كما تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر والكفاءة

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

الذاتية الأكاديمية، وذلك كما هو موضح في الجدول (٢٤).

جدول (٢٤) معامل ارتباط بيرسون بين ضحيَّة التَّنَمُّر والكفاءة الذاتية الأكاديمية

	ضحيَّة التَّنَمُّر الجسدي	ضحيَّة التَّنَمُّر اللفظي	ضحيَّة التَّنَمُّر الاجتماعي	ضحيَّة التَّنَمُّر الإلكترونيّ	ضحيَّة التَّنَمُّر
الكفاءة الذاتية الأكاديمية	٠.٠٠٨	٠.٠٤٩-	٠.٠٢٠	٠.٠١٤-	٠.٠١٦-

يُبين الجدول (٢٤) عدم وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين كفاءة الذات الأكاديمية وأي من أبعاد مقياس ضحيَّة التَّنَمُّر، والدرجة الكلية؛ مما يفيد بعدم ارتباطهما.

إذًا، أشارت نتائج السؤال الخامس إلى وجود علاقة خطية سالبة ضعيفة دالَّة إحصائيًّا بين كل من التَّنَمُّر عامَّةً وكفاءة الذات الأكاديمية؛ وهو ما يتفق مع ما توصل له التحليل البَعدي الذي أجراه سمارا وآخرون Samara et al. (2021)، حيث بينت النتائج أن العلاقة ما بين التَّنَمُّر بكافة أشكاله، وفئاته، والتحصيل الأكاديمي؛ يتوسطها عدد من العوامل المعرفية الدافعية تشمل كفاءة الذات، حيث ترتبط هذه العوامل بشكل سلبي بالتَّنَمُّر، وكذلك نتائج الدراسة الطولية التي توصلت إلى أن الإيذاء والعدوان يرتبطان سلبًا بكفاءة الذات الأكاديمية (Llorca et al., 2017). كما تتفق بشكل غير مباشر مع دراسة أنايك وآخرين Anike et al. (2019) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين العلاقة مع الأقران وكفاءة الذات الأكاديمية؛ أي: أنهما يأخذان الاتجاه نفسه.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما بينه الرقاد وآخرون Al-Raqqad et al. (2017) بأن التَّنَمُّر يؤثر سلبًا على المتنمرين، فيقلل اهتمامهم بالمدرسة، ويخفّض دافعيتهم للتعليم، فيتبنَّون اتجاهات سلبية تجاه الأعمال المدرسية مع الشعور بعدم الرضا عن الأداء الأكاديمي.

كما قد يكون التَّنَمُّر على الأقران شكلًا من أشكال التنفيس التي يتخذها التلاميذ؛ نتيجة شعورهم بالإحباط، وعدم القدرة على تحقيق الأداء الأكاديمي الناجح.

كما بينت النتائج الحالية عدم وجود علاقة دالَّة إحصائيًّا بين الوقوع ضحيَّة للتَّنَمُّر عامَّةً وكفاءة الذات الأكاديمية، ولم تصل الباحثة –في حدود بحثها– لدراسة أشارت للعلاقة بين المتغيرين بشكل خاص، وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن التلاميذ –ضحايا

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

التنمر – قد يميلون لإدراك الأمريْن بشكل منفصل؛ فهم قد لا يبررون أو يربطُون بين وقوعهم ضحايا للتَّنَمُّر وبين قدراتهم وكفاءتهم الأكاديمية، فقد يميل هؤلاء التلاميذ إلى عَزو تعرضهم للتَّنَمُّر إلى نواحي ضعفٍ أخرى، أو إلى عيوب أو سمات للمتنمّر نفسه، ومما يدلل على هذا أن ضحايا التنمر يرون اختلال توازن القوة بينهم وبين المتنمر راجع لتفوق المتنمر بالجوانب التالية تباعًا: القدرة على التأثير على الآخرين، ثم الشعبية الاجتماعية، ثم التفوق بالحجم، أو القوة الجسدية، ثم الثراء، والإمكانات الأخرى (Musu et al., 2019).

نتائج السؤال السادس ومناقشتها:

السؤال السادس: "هل يمكن التنبؤ بكفاءة الذات الأكاديمية من خلال سلوك التَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple linear regression)، إذ تم إجراء تحليل الانحدار للنموذج المكون من الكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتغير تابع، والتنمر كمتغير مستقل (إذ أنه وكما ذكر سابقًا لا توجد علاقة ارتباطية بين الكفاءة الذاتية وضحية التنمر) باستخدام الطريقة (Enter)، حيث تم بدايةً استخراج جدول تحليل التباين للنموذج العام للانحدار وذلك كما هو موضح في الجدول (٢٥).

جدول (٢٥) جدول تحليل التباين لنموذج الانحدار الكلي للتَّنَمُّر كمتغير مستقل وكفاءة الذات الأكاديمية كمتغير تابع

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة
الانحدار	1358.278	1	1358.278	15.730	.000
البواقي	13815.722	160	86.348		
الكلي	15174.000	161			

يبين الجدول (٢٥) أن النموذج العام للانحدار امتلك دلالة احصائية مما يشير الى فاعلية المتغير المستقل (التنمر) في التنبؤ بالمتغير التابع (الكفاءة الذاتية الأكاديمية) كما تم بعد ذلك حساب معاملات الانحدار الخام والمعيارية ودلالتها الاحصائية وذلك كما هو موضح في جدول (٢٦).

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

جدول (٢٦) معاملات الانحدار الخام والمعيارية للكشف عن القدرة التنبؤية للتَّنَمُّر في كفاءة الذات الأكاديمية

	معامل الانحدار(B)	معامل الانحدار المعياري (β)	T	الدلالة الإحصائية	R^2
ثابت الانحدار	73.399		81.839	.000	٠.٠٩٠
التنمر	-.358	-.299	-3.966	.000	

يشير الجدول (٢٦) إلى أن التَّنَمُّر يعدّ متنبئًا جيدًا بكفاءة الذات الأكاديمية، حيث حقّقت معامل انحدار بلغت قيمة (ت) له (−٠.٣٥٨)، وكانت دالَّة إحصائيًّا، كما أن هذه العلاقة كانت عكسية (كلما قل التَّنَمُّر زادت نسبة كفاءة الذات الأكاديمية). كما يُظهِر الجدول أن معامل التفسير R^2 بلغ قرابة ٠.٠٠٩؛ ما يشير الى أن ما نسبته ٩% من التباين في الاستجابات في أداء عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية يُعزى إلى التباين في مستوى سلوك التَّنَمُّر، كما يمكن التعبير عن كفاءة الذات الأكاديمية من خلال معادلة الانحدار الخام على النحو الآتي:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية =− ٠.٣٥٨ (التنمر) +٧٣.٣٩٩

كما يمكن التعبير عنها من خلال معادلة الانحدار المعيارية كالتالي:

الكفاءة الذاتية الأكاديمية =− ٠.٢٩٩ (التنمر)

إذًا، أظهرت نتائج السؤال السادس أن التَّنَمُّر منبئٌ جيد بكفاءة الذات الأكاديمية؛ إذ يفسر التَّنَمُّر ما نسبته ٩% من التباين في الاستجابات على مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وجاءت هذه النتيجة مقاربةً لنتيجة دراسة المعلا والعظامات (٢٠١٩) التي اتخذت اتجاهًا معاكسًا، حيث بيّنت نتائجها إمكانية التنبؤ بمستوى التَّنَمُّر المدرسي من خلال فاعلية الذات، حيث يفسر بُعْد فاعلية الذات الأكاديمية ما نسبته (٤٧.٣%) من التباين في التَّنَمُّر المدرسي لدى أفراد الدراسة، وكذلك دراسة الرفاعي (٢٠٢١)، والتي توصلت إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي منبئ بسلوك التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن تفسير ذلك بكون التنمرُ سلوكًا يتخذه التلميذُ؛ ليخفِي خلفَه مشاعره السلبية

مجلة كلية التربية . جامعة طنطا
ISSN (Print):- 1110-1237
ISSN (Online):- 2735-3761
https://mkmgt.journals.ekb.eg
المجلد (٩٠) يناير ٢٠٢٤م

من تدني معتقدات الذات، مثل: مفهوم الذات، وكفاءة الذات. وتجدر الاستفادة من هذه النتيجة بالنظر إلى أنّ كفاءة الذات الأكاديمية تمثل معتقدات الفرد الذاتية حول قدرته على الأداء الأكاديمي الناجح، وبذلك قد لا يكون ذا دلائل ظاهرية، لذا، يمثل التَّنَمُّر سلوكًا له قابلية أعلى للملاحظة، ويمكن للمعلمين والمربين –من خلاله– التعرف على نواحي الضعف الخفية، ومن ثمَّ استهدافها بالتدخل والتحسين.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وفي سياق حدود البحث، ومنهجيته؛ تم تقديم التوصيات الآتية:

- استمرار الجهود لمواجهة سلوك التَّنَمُّر المدرسي والتَّنَمُّر عامة من خلال تفعيل برامج توعوية متعددة النطاقات (الأسرية، والمدرسية، والمجتمعية)، ومتعددة المستويات كذلك، فعلى نطاق المدارس يكون شاملًا للإدارة، والمعلمين، والتلاميذ، والإفادة من الخبرات السابقة الإقليمية والعالمية في هذا المجال، مثل: برنامج أولويس لمنع التَّنَمُّر، وبرنامج كيفا، وغيرهما.
- تزويد العاملين في المدارس (من الطاقميْن الإداري والتعليمي) بالمقاييس اللازمة؛ للكشف عن حالات التَّنَمُّر، والتعرف المبكر على ضحاياه، خاصةً من الفئات الأضعف مثل ذوي الإعاقة؛ وذلك بهدف سرعة الملاحظة، والرصْد، وتقييم الوضع بدقة.
- تدريب المعلمين والمرشدين على إجراءات التدخل اللازمة لحالات التنمر، بما يشمل كافة الأفراد المشاركين، ويسهم في الحدّ من شدة الآثار.
- ألا تقتصر الخطط الفردية لذوي صعوبات التَّعَلُّم على النواحي التعليمية، والمحكات الأكاديمية؛ بل من الأفضلِ توفيرُ عناية شمولية، بما في ذلك رعاية الجوانب النفسية المصاحبة لصعوبات التَّعَلُّم، وتضمينها في الخطط الفردية؛ لضمان رفع كفاءة ذوي صعوبات التَّعَلُّم، وتحسين معتقداتهم الذاتية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم؛ وهو ما يعود بالنفع على أدائهم التعليمي الحالي والمستقبلي.

المقترحات البحثية:

- دراسة سلوك التَّنَمُّر المدرسي لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم في المراحل التعليمية الأخرى.

- برنامج مقترح لتعديل سلوك التَّنَمُّر المدرسي، وأثره على مستوى كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم.
- تحسين كفاءة الذات الأكاديمية لدى ذوي صعوبات التَّعَلُّم من خلال تطوير المهارات فوق المعرفية.

بحث العلاقة بين كفاءة الذات الأكاديمية، ومتغيرات أخرى، مثل: الدافعية، أو الإبداع، أو التكيّف المدرسي

قائمة المراجع

أولاً، المراجع العربية

- أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم* (ط.٢). مكتبة الكويت الوطنية.
- آني، فاطمة إبراهيم محمد. (٢٠١٨). *الفروق في السلوك التنمري بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- بطرس، بطرس حافظ. (2014). *تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم (ط.3)*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- البهاص، سيد أحمد أحمد محمد. (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي: دراسة سيكومترية –إكلينيكية. *مجلة كلية التربية: جامعة بنها –كلية التربية*، ٢٣ (٩٢)، ٣٤٧–٣٩٥.
- بوعناني، مصطفاي، وكورات، كريمة. (٢٠١٩). التنمر المدرسي وعلاقته بصعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بولاية سعيدة. *مجلة سلوك: جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم –كلية العلوم الاجتماعية –مخبر تحليل المعطيات الكمية والكيفية للسلوكيات النفسية والاجتماعية*، ٦ (١)، ٨٤–١٠٣.
- بوقفة، إيمان. (٢٠١٣). الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعلم والأسوياء. [رسالة ماجستير، جامعة سطيف].
- الرفاعي، مالك بن محمد سالم. (٢٠٢١). سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية، ٨٢، ٢٢٧ – ٢٦٨.
- الزهراني، سناء عبد الكريم. (٢٠٢٠). جهود المملكة العربية السعودية لمواجهة مشكلة التنمر المدرسي في ضوء القوى والعوامل المؤثرة فيها: دراسة مقارنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٣٦)، ١٦٣–١٨٣.
- الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠١). *علم النفس المعرفي الجزء الثاني (مداخل ونماذج ونظريات)*. دار

النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي. (2015). *صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.
- السرطاوي، زيدان أحمد، السرطاوي، عبد العزيز مصطفى، خشان، أيمن إبراهيم، وأبو جودة، وائل موسى. (2011). *مدخل إلى صعوبات التعلم (ط.2)*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- السعدي، عبد العزيز بن على بن هلال. (٢٠١٧). *.التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد بن عبده. (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. *مجلة التربية الخاصة: جامعة الزقازيق – كلية علوم الإعاقة والتأهيل – مركز المعلومات التربوية والنفسية والبيئية*، (١٦)، ١ – ٦٠.
- الشمري، وفاء ضارى خلف .(2021) *.المشاركة الوالدية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية للتلاميذ من وجهة نظر معلمي صعوبات التعلم في ظل جائحة كورونا بالمنطقة الشرقية* [رسالة ماجستير، جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل].قاعدة معلومات دار المنظومة.
- الشواشرة، عمر مصطفى، والبطاينة، أسامة محمد، وأبو غزال، معاوية محمود. (٢٠٠٩). الاستقواء والوقوع ضحية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن .*التربية: المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية*، ١٢ (٢٦)، ١٩٩-231 .
- الصبحيين، علي موسى، والقضاة، محمد فرحان. (٢٠١٣). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين*. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- طلب، أحمد علي، وسليمان، عمرو محمد فريد سيد. (٢٠١٩). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات .*المجلة التربوية: جامعة سوهاج – كلية التربية*، (٦٨)، ٢٦٠٩ -2667 .
- عبد البر، أزهار محمد محمد. (٢٠٢٠). نمط السلوك أ وعلاقته بكل من التنمر المدرسي وتوقع الكفاءة الذاتية المدركة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية .*دراسات تربوية ونفسية: جامعة الزقازيق –كلية التربية، (١٠٦)*، ٢١٩-٢٥٥.
- عبد القوي، رانيا الصاوي عبده، والأقرع، السيد مصطفى راغب. (٢٠١٤). كفاءة الذات الاكاديمية المدركة والشعور بقلق الاختبار بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين .*مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين –مركز النشر العلمي*، ١٥ (٤)، ٥١٥-٥٣٩.

- العتيبي، نوال بنت هليل بن دخيل، وأبو جادو، محمود محمد علي. (٢٠٢٠). سلوكيات التنمر التي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام .*مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات: جامعة فلسطين – عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي*،١٠ (٣)، ٣٦٥ –397
- العدوان، زيد سليمان، وداود، أحمد عيسى. (٢٠١٦). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها في التدريس*. مركز ديبنو لتعليم التفكير.
- عيسى، يسري. (٢٠١٦). فعالية التدريب على التخيل الموجه في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لخفض قلق الاختبار لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة*. ٤ (١٦)، ٣٥٧–٤٠٣.
- القريوتي، يوسف، السرطاوي، عبد العزيز، والصاوي، جميل. (2012). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار القلم للنشر والتوزيع.
- الكلثمي، منى عبد الرحمن علي. (٢٠١٣). *الكفاءة الذاتية الأكاديمية و التنظيم الذاتي للتعلم لدى ذوات صعوبات التعلم القراءة و العاديات بالمرحلة المتوسطة* [رسالة ماجستير، جامعة الطائف] . قاعدة معلومات دار المنظومة.
- كيرك، صموئيل، وكالفنت، جيمس. (2020). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية (ط.3)*. (زيدان أحمد السرطاوي، وعبد العزيز مصطفى السرطاوي، مترجم). دار الكتاب الجامعي. (العمل الأصلي نشر في 1984).
- مجمع اللغة العربية بالقاهرة. (٢٠١١). *المعجم الوسيط* (ط.٥). دار الدعوة.
- المربوعية، جيهان بنت تعيب بن سالم .(٢٠١٦) .*التحصيل الدراسي وعلاقته بمعتقدات الكفاءة الذاتية المدركة ومهارة حل المشكلات لدى الطلبة العاديين والطلبة المدرجين في برنامج صعوبات التعلم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- المطيري، سعود سعيد دغيم .(٢٠١٥) .*الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة وعلاقتها بالطموح لدي فائقي ومتوسطي التحصيل وذوي صعوبات التعلم من طلاب المرحلة الثانوية في الكويت* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- المعراج، سمير عطية، سعد، مراد علي عيسى، وجمعة، أميمة مصطفى كامل. (٢٠٢٠). *الاضطرابات النمائية والنفسية والأكاديمية للأطفال: التنمر في المدرسة المخاطر والوقاية والتدخل*. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، دار الجديد للنشر والتوزيع.
- المعلا، نظمي حسين، والعظامات، عمر عطا الله علي. (٢٠١٩). التنمر المدرسي وعلاقته بفاعلية الذات لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية بالأردن .*مجلة جامعة القدس المفتوحة*

للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ١٠(٢٨)، ١٧١-١٨٢.

- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (ب.ت). *تقرير التقويم والتميز المدرسي*. تم الاسترداد بتاريخ 20 ديسمبر، ٢٠٢٢ من https://edp.etec.gov.sa/SchoolEvaluationExcellence.html.
- واكد، باسل احمد .(2015) .*الاستقواء والوقوع ضحية وعلاقتهما بالدعم الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الاعدادية في مدارس منطقة الجليل الأسفل* [رسالة ماجستير، جامعة اليرموك]. قاعدة معلومات دار المنظومة.
- وزارة التعليم. (٢٠١٥). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وزارة التعليم. (٢٠١٨). *الدليل التنظيمي لقواعد السلوك والمواظبة للمرحلة الابتدائية*. الرياض، المملكة العربية السعودية.

ثانياً، المراجع الأجنبية

- Almuneef, M., Saleheen, H. N., ElChoueiry, N., & Al-Eissa, M. A. (2019). Relationship between childhood bullying and addictive and anti-social behaviors among adults in Saudi Arabia: a cross-sectional national study. *International journal of adolescent medicine and health*, *31*(5). https://doi.org/10.1515/ijamh-2017-0052
- Alqahtani, K. M. (2018). *Teachers' Perceptions and behaviors toward the bullying of elementary Students with learning disabilities in Saudi Arabia* [Doctoral dissertation, Concordia University Chicago]. ProQuest Dissertations and Theses global.
- Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahin, F. M., & Aranki, R. M. E. (2017). The Impact of School Bullying on Students' Academic Achievement from Teachers Point of View. International Education Studies, 10(6), 44-50. https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p44
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *15*(4), 235-246. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028
- Anike, R. U., Marire-Nwankwo, C. V., & Ezeanya, I. D. (2019). Relationship between Peer Relation and Academic Self-Efficacy of Undergraduate Students. *RUJMASS*, *5* (1), 245- 252.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 1-45). Camhgbridge university press.
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. In F.

Pajares& T.S. Urdan (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (V.5, pp. 307-337). Greenwich, CT; Information Age Publishing.

- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. Journal of Management, 38(1), 9–44. https://doi.org/10.1177/0149206311410606
- Bandura, A. (2014). Exercise of personal agency through the self-efficacy mechanism. In Schwarzer, R. (Ed.). *Self-efficacy: Thought control of action*. Taylor & Francis.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, *72*(1), 187-206. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00273
- Ben-Naim, S., Laslo-Roth, R., Einav, M., Biran, H., & Margalit, M. (2017). Academic self-efficacy, sense of coherence, hope and tiredness among college students with learning disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, *32*(1), 18-34. https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254973
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, *36*(3), 361-382. https://doi.org/10.1080/02796015.2007.12087929
- Crane, N., Zusho, A., Ding, Y., & Cancelli, A. (2017). Domain-specific metacognitive calibration in children with learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, *50*, 72-79. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.09.006
- Cureton, E. E. (1957). The upper and lower twenty-seven per cent rule. *Psychometrika*, *22*(3), 293-296. https://doi.org/10.1007/BF02289130
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *20*(1), 19-37. https://doi.org/10.1177/1063426610392039
- Gakidou, E., Afshin, A., Abajobir, A. A., Abate, K. H., Abbafati, C., Abbas, K. M., ... & Duncan, S. (2017). Global, regional, and national comparative risk assessment of 84 behavioural, environmental and occupational, and metabolic risks or clusters of risks, 1990–2016: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2016. *The Lancet*, *390*(10100), 1345-1422. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(17)32366-8
- Galos, S., Aldridge, J.M. (2020) Relationships between learning environments and self-efficacy in primary schools and differing perceptions of at-risk students. *Learning Environments Research*, 1-16. https://doi.org/10.1007/s10984-020-09323-0
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements, version 1.0*. National Center for Injury

Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education.

- Holfeld, B., & Leadbeater, B. J. (2015). The nature and frequency of cyber bullying behaviors and victimization experiences in young Canadian children. *Canadian Journal of School Psychology*, *30*(2), 116-135. https://doi.org/10.1177/0829573514556853
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, *70*(4), 293. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0038928
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Mathisen, F., Aleman-Diaz, A., Molcho, M., Weber, M., & Barnekow, V. (2016). *Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health behaviour in school-aged children (HBSC) Study: International report from the 2013/2014 survey (No. 7)*. World Health Organization.
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *53*(9), 878-888. https://doi.org/10.1177/0004867419846393
- Klomek, A. B., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A., & Mikulincer, M. (2016). Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, *39*(3), 182-190. https://doi.org/10.1177/0731948715616377
- Kowalski, R. M., Morgan, C. A., Drake-Lavelle, K., & Allison, B. (2016). Cyberbullying among college students with disabilities. *Computers in Human Behavior*, *57*, 416-427. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.044
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J., & Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, *2*(6), 524-531. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(15)00165-0
- Llorca, A., Cristina Richaud, M., & Malonda, E. (2017). Parenting, peer relationships, academic self-efficacy, and academic achievement: Direct and mediating effects. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2120. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02120
- 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
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World journal of*

psychiatry, *7*(1), 60–76. https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60

- Mostafa, A. A. (2018). self-efficacy beliefs, and academic achievement among middle school first year students with learning disabilities. *International Journal of Psycho-Educational Sciences, 7*(2), 87-93.
- Musu, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B.A. (2019). *Indicators of School Crime and Safety: 2018* (NCES 2019-047/NCJ 252571). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice.
- O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Sawyer, A. L. (2009). Examining developmental differences in the social-emotional problems among frequent bullies, victims, and bully/victims. *Psychology in the Schools*, *46*(2), 100-115. https://doi.org/10.1002/pits.20357
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Volume III): WHAT SCHOOL LIFE MEANS FOR STUDENTS' LIVES. OECD iLibrary. https://doi.org/https://doi.org/10.1787/acd78851-en
- Olweus, D. (1993). Bullies on the playground: The role of victimization. In C.H. Hart (Ed.), *Children on playgrounds: Research perspectives and applications* (pp. 85-128). State University of New York Press.
- Olweus, D. (1996). Revised Olweus bully/victim questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual review of clinical psychology*, *9*, 751-780. https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Pullen, P. C., Lane, H. B., Ashworth, K. E., & Lovelace, S. P. (2017). Specific learning disabilities. In Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., & Pullen, P. C. (Eds.). *Handbook of Special Education* (2nd ed., pp. 286–299). Routledge.
- Rose, C. A., & Gage, N. A. (2017). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, *83*(3), 298-314. https://doi.org/10.1177/0014402916667587
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of learning disabilities*, *48*(3), 239-254. https://doi.org/10.1177/0022219413496279
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and special education*, *32*(2), 114-130. https://doi.org/10.1177/0741932510361247
- Rose, C. A., Stormont, M., Wang, Z., Simpson, C. G., Preast, J. L., & Green, A. L. (2015). Bullying and students with disabilities: Examination of disability status and educational placement. *School Psychology Review*, *44*(4), 425-444. https://doi.org/10.17105/spr-15-0080.1

- Samara, M., Da Silva Nascimento, B., El-Asam, A., Hammuda, S., & Khattab, N. (2021). How can bullying victimisation lead to lower academic achievement? A systematic review and meta-analysis of the mediating role of cognitive-motivational factors. *International journal of environmental research and public health*, *18*(5), 2209. https://doi.org/10.3390/ijerph18052209
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-Regulation, Self-Efficacy, and Learning Disabilities. In S. Misciagna. (Ed.), *Learning Disabilities - Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. IntechOpen. https://doi.org/10.5772/intechopen.99570
- Schunk, Dale H.& DiBenedetto, Maria K. (2016). Self-Efficacy Theory in Education. In K. R. Wentzel& D. B. Miele. (Eds.), *Handbook of Motivation at School* (pp. 46-66). Routledge.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage Publications.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, *80*(1), 99-103. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA8001_18
- Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American journal of psychiatry*, *171*(7), 777-784. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2014.13101401
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement?. *Learning and Instruction*, *52*, 130-138. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.05.007
- U.S. Department of Education. (2021). *43rd Annual report to congress on the implementation of the individuals with disabilities education Act*. Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Retrieved December 20, 2022, from https://en.unesco.org/news/school-violence-and-bullying-major-global-issue-new-unesco-publication-finds
- Walters, G. D. (2020). School-Age Bullying Victimization and Perpetration: A Meta-Analysis of Prospective Studies and Research. *Trauma, Violence, & Abuse*. https://doi.org/10.1177/1524838020906513
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of disease in childhood*. *100*(9), 879-885.