جامعة سوهاج
كلية التربية
المجلة التربوية

سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

إعداد

د. مالك محمد الرفاعي

أستاذ التربية الخاصة المساعد

رئيس قسم التربية الخاصة–جامعة الطائف

المملكة العربية السعودية

تاريخ الاستلام: ٥ أكتوبر ٢٠٢٠م – تاريخ القبول : ٢٧ أكتوبر ٢٠٢٠م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2021.135533

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار سلوك التنمر وعلاقتة بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف، وتكونت عينة الدراسة من(٨٦) تلميذا من ذوي صعوبات التعلم منتظمين بالصف الثالث إلى الصف السادس الابتدائي تراوحت أعمارهم بين (٩–١٢) عاما، تم استخدام مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لـ Liu & Wang (2005) تعديل ((Tan & Yates (2007 وترجمة الباحث، ومقياس التنمر من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة انتشار التنمر بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بنسبة تصل إلى ١٦.٣% وأن التنمر النفسي يعتبر أكثر أنواع التنمر انتشارا بين التلاميذ صعوبات التعلم يليه التنمر اللفظي ثم التنمر الجسدي، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مفهوم الذات الأكاديمي تبعا لنوع صعوبات التعلم (صعوبات الرياضيات، صعوبات القراءة، صعوبات الرياضيات والقراءة معا)، وتوصلت الدراسة ايضاً الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأنواع التنمر بحسب متغير الصف الدراسي، كما توصلت الدراسة إلى أن مفهوم الذات الأكاديمي منبئ بسلوك التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. وتوصي الدراسة بتدريب أولياء الأمور على كيفية التعرف على تعرض أبنائهم للتنمر، وسرعة التدخل، وتدريب المدرسين على كيفية التعامل الإيجابي مع التلاميذ المتنمرين ودعم ضحايا التنمر، ببرامج بناء الثقة بالنفس وتحسين مفهوم الذات الأكاديمي.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، مفهوم الذات الأكاديمي، صعوبات التعلم

School Bullying Behavior and Its Relation to the Academic Self-Concept among Students with Learning Disabilities

Abstract

The current study aimed to identify the extent of prevalence the bullying behavior and its relation to the academic self-concept among primary students with learning disabilities in Taif. The study sample consisted of (86) primary students with learning disabilities belonging to 3rd, 4th, and 6th grade with (9 – 12) years old. For study purposes, the modified academic self-concept scale (Tan & Yates, 2007) was used, while the bullying scale was developed by the researcher.

The results indicated that the percentage of bullying prevalence among students with learning disabilities was 16.3%, specifically; Psychological bullying is the most common type of bullying among students with learning disabilities, followed by verbal bullying and then physical bullying. Results also found no statistically significant differences in the academic self-concept according to the type of learning disabilities (mathematics disabilities, reading disabilities, math, and reading disabilities together). The study indicates that academic self-concept is a predictor of bullying behavior among students with learning disabilities.

Recommendations of the study emphasize the importance of parents to fully understand the signs of their child being bullied, the speed of intervention, as well as, all teachers stuff need to be trained to treat and support positively the victims of bullying, in addition, interventions to build self-confidence and to improve the academic self-concept are highly recommended.

Keywords : School Bullying Behavior, academic self-concept, learning disabilities.

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

مقدمة

لا شك أن التنمر المدرسي School bullying من الظواهر المقلقة للمعلمين وأولياء الامور على حداً سواء مما استرعى اهتمام المختصين والتربويين بشكل عام، ويظهر هذا الاهتمام في العديد من الدراسات التي تحاول بحث ظاهرة التنمر وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، لما لها من تأثير كبير على سلوك التلاميذ المتنمرين وضحيا التنمر، وتؤثر سلباً على العملية التعليمية

ويُعد سلوك التنمر المدرسي من المظاهر السلوكية المنتشرة في المدارس، وهو من أشكال العدوان الذى يحدث من قبل المتنمرين على الضحايا (التلاميذ) بصورة متكررة في المدارس، وينتشر في أوساط البيئة المدرسية بغض النظر عن الثقافة أو الجنس أو اللغة أو العرق، ويعتمد على السيطرة والتحكم والهيمنة من قبل المتنمر على الضحية؛ حيث يقوم بإيذائها جسدياً أو انفعاليا أو اجتماعيا، وأضحى التنمر عائقاً تربوياً واجتماعياً وعائقاً على المستوى الشخصي ايضا، وذو خطورة بالغة على البيئة المدرسية وعلى نمو الطالب معرفياً أو اجتماعياً أو على المستوى النفسي (الزعبى،٢٠١٥).

وبالرغم من محاولات التركيز المكثفة على ظاهرة سلوك التنمر Bullying Behavior إلا أن هذه الظاهرة تتزايد بشكل ملحوظ في الآونة الأخير مما يجعلها من أكثر المشكلات السلوكية انتشار في المدارس الابتدائية لا سيما لدى ذوي صعوبات التعلم، وهذا ما دعى المختصين والمربين إلى التأكيد على أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم أكثر عرضة لممارسة سلوك التنمر أو الوقوع ضحية له؛ وذلك لما يعانيه هؤلاء الطلاب من تجاهل أقرانهم وعدم الرغبة في مصادقتهم، بالاضافة لضعف قدرتهم على التعلم، وكذلك ضعف المهارات الاجتماعية لديهم؛ مما يعرضهم للشعور بالإحباط ويجعلهم يمارسون سلوك التنمر أو يقعون ضحية له (Storey & Slaby,2008).

وكثيراً ما يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من مشاكل أكاديمية واجتماعية تؤثر بشكل سلبي على مفهوم الذات الأكاديمي وهذا ما اشار اليه ايرك (1998) Eric. وهذا ما يجعلهم ربما ينزعون إلى ممارسة سلوك التنمر أو يكون ضحايا له جرايسي (٢٠١٣). لهذا فإن الاهتمام بمفهوم الذات الأكاديمي من قبل المربين امر في غاية الأهمية لمواجهة ظاهرة

التنمر المدرسي، ويحتاج ذوي صعوبات التعلم أن يكونوا على وعي بمفهوم بالذات الأكاديمي لديهم.

والذات الأكاديمية هي أحدى المفاهيم التي يمكن وصفها بانها عبارة عن تفاعل الفرد مع كفاءته ودوافعه وقوته على التأثير وإرادته وما وراء المعرفة لديه، وهذا يشير إلى التمثيل المعرفي للقدرات الأكاديمية للفرد (Compagnoni & Losenno, 2020).

كما يوضح (Miles&Naumann, 2019) أن مفهوم الذات الأكاديمي هو ما يعتقده الطالب حول الدرجة التي يرى فيها نفسه متفوقاً فيها على اقرانه أو متأخراً ومتخلفاً عنهم في نشاط أكاديمي ما.

ويأتي البحث الحالي لدراسة سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

مشكلة الدراسة

تحتاج مشكلة التنمر المدرسي إلى الاهتمام بها بشكل كافي في المجتمعات العربية نظراً لخطورتها على الأمن المدرسي، وقد أكدت ذلك العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسات حاولت تناول ظاهرة التنمر بين طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. فقد اشار كلا من سكران وعلوان (٢٠١٦) الى ان نسبة المتنمرين تنتشر بالمرحلة المتوسطة بشكل أكبر من المرحلة الابتدائية والثانوية وبمتوسط ظهور لكل المراحل ١٤%.

وقد أظهرت نتائج دراسة علوان (٢٠١٦) التى أجراها في مدينة أبها تأكيد الطلاب على أن التنمر يقع في مدرستهم بنسبة ٣٢% وأكدوا على أن التنمر التقليدي يمثل ٣٩ % بينما يمثل التنمر الإلكتروني ٢٧.٦ % ، وأظهر ٦٠ % من عينة الدراسة تعاطفًا ورغبة في التدخل ومساعدة ضحايا التنمر، أما مواقف المعلمين فكانت على خلاف ذلك حيث اتخذ أغلب المعلمين مواقف سلبية تجاه سلوك التنمر وذلك وفق رأي الطلاب عينة الدراسة، كما احتل إطلاق الألقاب الساخرة المرتبة الأولى كأكثر أنواع التنمر انتشارا وفي المرتبة الثانية جاء نشر الشائعات، ثم السخرية من الآخرين بسبب ألوانهم أو قبيلتهم وأماكن سكنهم.

وقد أكد بلاك وآخرون (2012).Blake et al أن التنمر ينتشر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمقدار الضعف عن الطلاب العاديين، وتذكر خوج (٢٠١٢) بعد مراجعتها

للعديد من الدراسات حول التنمر أن الخصائص السلوكية لذوي صعوبات التعلم تتقارب مع الخصائص السلوكية للمتنمرين، وهذا يدعم وجود التنمر بنسبة مرتفعة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأضاف أبو الديار (٢٠١٢) أن نسبة انتشار التنمر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم تصل إلى ٨٢% وذلك حسب تقدير المعهد القومي الأمريكي لصحة الطفل وأشارت دراسة يونغ وآخرين (2012) .Young et al إلى أن هناك من ٢٠ إلى ٣٠ % من طلاب صعوبات التعلم يتصرفون بطرق تثير المشاكل وغالبا ما يخفقون في بناء علاقات اجتماعية جيدة مع أقرانهم ويظهرون أشكالا مختلفة من السلوك العدواني والاندفاعية والتهور، كما أشارت نتائج دراسة بوعناني وكريمة (٢٠١٩) إلى أن سلوك التنمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

وقد يكون لمشكلة التنمر تأثيراً سلبياً على مستوى التحصيل الأكاديمي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم2012) .Young et al. وربطت بعض الدراسات مفهوم الذات الأكاديمي بمستوى التحصيل الأكاديمي ومن هذا الدراسات دراسة (Guay et al., 2010) والتي اشارت نتائجها إلى العلاقة الطردية بين مفهوم تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي، كما هدفت دراسة (Marsh & Martin, 2011) إلى التعرف على العلاقة بين التحصيل ومفهوم الذات الأكاديمي واوضحت نتائجها العلاقة الإيجابية بين مفهوم الذات الأكاديمي والتحيصل الأكاديمي.

وناقشت دراسة (Defreitas & Rinn,2013) كيف هو تأثير مفهوم الذات الأكاديمي في زيادة الأداء الأكاديمي لدى الطلاب وأكدت الأهمية الكبرى التي يتمتع بها مفهوم الذات الأكاديمي في قدرته على رفع مستوى التحصيل في المدرسة.

وهناك دراسات قليلة على حد علم الباحث تناولت دراسة ظاهرة التنمر وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي ومن هذه الدراسات دراسة (Caputo, 2014) التي هدفت الدراسة إلى بحث العلاقة بين سلوك التنمر المدرسي والأبعاد النفسية أكدت النتائج أن سلوك التنمر يحد بدرجة كبيرة من مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب المدارس العاديين.

وهذا يظهر الحاجة الملحة لأجراء مزيد من الدراسات حول ظاهرة التنمر وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ومنها مفهوم الذات الأكاديمي، من هنا

كانت الدراسة الحالية والتي تركز على دراسة مدى انتشار سلوك التنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعليم وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– ما نسبة انتشار التنمر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٢– ما أنماط التنمر الأكثر انتشارا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

٣–ما الفروق في درجات مقياس التنمر وأبعاده تبعا للصفوف الدراسية؟

٤– ما الإختلاف في درجات التنمر وأبعاده تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا)؟

٥– ما الإختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم تبعا للصفوف الدراسية؟

٦– ما الإختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم تبعا لنوع صعوبات التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا)؟

٧– كيف يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال مفهوم الذات الأكاديمي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على نسبة انتشار التنمر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٢. التعرف على أكثر أنماط التنمر انتشارا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٣. التعرف على الفروق في درجات مقياس التنمر وأبعاده تبعا للصفوف الدراسية

٤. التعرف على الإختلاف في درجات التنمر وأبعاده تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا).

٥. التعرف على الإختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم تبعا للصفوف الدراسية؟

٦. التعرف على الإختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم لنوع صعوبات التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا)

٧. التعرف على آلية التنبؤ بالتنمر من خلال مفهوم الذات الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

١. أهمية المشكلة التي تتناولها الدراسة والمتمثلة في سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، وإلقاء الضوء على ما ينتج عنها من آثار سلبية لا سيما تدني مفهوم الذات الأكاديمي وما يتبعه من تدني الإنجاز الأكاديمي.

٢. خطورة زيادة انتشار سلوك التنمر عامة؛ حيث تشير الدراسات إلى تجاوزه نسبة انتشاره ال٣٢% بين طلاب المدارس في المملكة العربية السعودية، كما في علوان (٢٠١٦) والعيسى (٢٠١٣). ووصول تلك النسبة إلى ٨٢% بين طلاب صعوبات التعلم كما ذكر أبو الديار (٢٠١٢).

٣. تتيح هذه الدراسة فهم أفضل لظاهرة سلوك التنمر المدرسي ونسبة انتشاره بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعوامل المنبئة به مما يفيد في إعداد برامج التدخل.

٤. تلقي الضوء على أكثر أنواع التنمر انتشارا لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٥. ستوفر نتائج هذه الدراسة معلومات مفيدة حول العلاقة بين التنمر المدرسي ومفهوم الذات الأكاديمي عند الطلاب ذوي صعوبات التعلم.

٦. توفر هذه الدراسة مقياس للتنمر المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

حدود الدراسة:

١. الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الابتدائية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمدينة الطائف

٢. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ الموافق لعام ٢٠١٩/٢٠٢٠ م.

٣. الحدود البشرية: طبقت الدراسة على الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الطائف.

مصطلحات الدراسة:

التنمر المدرسي:

تعرف (1999) Gilbert التنمر المدرسي بأنه: عبارة عن أذى جسمي أو لفظي يصدر من شخص يسمى المتنمر (Bully) ويقع على شخص أضعف منه أو أصغر سنًا ويسمى الضحية (Victim). ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه: الحق الضرر بالاخرين سواء كان جسدياً أو لفظياً او نفسياً ويمكن قياسة في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس سلوك التنمر المستخدم في الدراسة الحالية.

مفهوم الذات الأكاديمي:

يعرف أبو زيتون (٢٠٠٤) مفهوم الذات الأكاديمي بأنه: نطرة الفرد لكفاءته وقدراته الأكاديمية واحترامه لذاته، ويعرفه الباحث اجرائيا بأنه: نظرة الفرد لقدراته الأكاديمية ومدى ثقته في كفاءته في المواقف التحصيلية المختلفة ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس مفهوم الذات الأكاديمي المستخدم في هذه الدراسة.

التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يشير مصطلح صعوبات التعلم إلى(أولئك الأطفال الذين يبدون تفاوتاً تربوياً ذا دلالة بين قدراتهم العقلية الفعلية والمستوى الحقيقي للأداء من جانبهم يرجع إلى اضطرابات أساسية في عملية التعلم، وهو الأمر الذي قد يصاحبه وقد لا يصاحبه اختلال واضح في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، ولا تعتبر تلك الاضطرابات ثانوية بالنسبة للتخلف العقلي أو الحرمان التربوي أو الثقافي أو الاضطراب الانفعالي الشديد أو الإعاقة الحسية) (هلالاهان وآخرون، ٢٠٠٧، ٥٢).

ويعرفهم الباحث اجرائيا بأنهم: الطلاب ذوي صعوبات التعلم المشخصين من قبل وزارة التعليم ويدرسون وملتحقين ببرامج صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بمدينة الطائف.

الإطار النظري

بالرغم من أن سلوك التنمر يترك الكثير من الآثار السلبية على العملية التعليمية وعلى مستوى الصحة النفسية للفرد سواء كان متنمراً أو ضحية للتنمر إلا أن هناك ندرة في الدراسات في هذا المجال خاصة بالنسبة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم (Young et al., 2012) ويظهر سلوك التنمر بشكل متكرر ومستمر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وهذا السلوك ما هو إلا بسبب صعوبات التعلم التي يعانونها؛ حيث تسبب لهم هذه الصعوبة الاحباط وانخفاض مستوى تقدير الذات وتعمل كعائق لتطور مهاراته الاجتماعية (Kaukiainen et. al 2002)

وأشارت دراسة Ingesson & Gunnel (2017) إلى أن الصعوبات المتعلقة بالقراءة والكتابة تعتبر من الأسباب الرئيسة للتنمر أو التعرض له، كما أن الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم في مدارس الدمج عادة ما يمارسون التنمر أكثر من الطلاب العاديين (Luciano & Savage, 2007)، وتضيف يحيى (٢٠٠٢) أن سلوك التنمر ربما يتحول إلى السلوك المضاد للمجتمع وهذا يعني عدم التوافق مع المجتمع وعدم التوافق مع القوانين والأعراف الاجتماعية.

كما أشار كلا من Stephanou & Tatsis, (2008) إلى وجود علاقة عكسية بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي؛ حيث لوحظ أن الطلاب الذين يمارسون سلوك التنمر تجاه زملائهم يتميزون بانخفاض مستواهم الدراسي، وهذا يؤدي إلى انخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

أما فيما يخص مفهوم الذات الأكاديمي فيمكن تعريفه على أنه: خليط من معتقد الطالب وأفكاره نحو مهارته التعليمية وأدائه الأكاديمي (Freeman, 2008)، وقد أكد الدليم (٢٠٠٦) تدني مستوى مفهوم الذات بشكل عام وخاصة مفهوم الذات الأكاديمي عند الأطفال ذوي صعوبات القراءة.

وقارن ايريك Eric (1998) مفهوم الذات بالنجاح والفشل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين، وتوصل إلى أن مستوى مفهوم الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم منخفض مقارنة بالطلبة الذين لا يعانون من صعوبات التعلم، وأرجع ذلك

لمستوى التحصيل الدراسي للطالب، وقد توصل جرايسي (٢٠١٢) إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين مفهوم الذات الأكاديمي وسلوك التنمر.

وتعتبر التغيرات الانفعالية السريعة مثل تقلب المزاج وعدم الاستقرار العاطفي والقلق وعدم الثقة في النفس من أكثر الآثار النفسية الناتجة عن صعوبات التعلم (النوايسة، ٢٠١١)، وأشار Coy (2011) إلى تسرب ١٦٠ ألف طالب من المدارس يسبب تعرضهم للتنمر، وأن سلوك التنمر المدرسي مستمر بالرغم من أن الأبحاث تشير إلى أن أغلب الأطفال في سن المدرسة يعترفون بأن التنمر سلوك خاطئ.

وعلى الرغم من التركيز المكثف على المشكلة والحملات الرامية إلى زيادة الوعي والقضاء على ظاهرة التنمر، إلا أن التنمر لا يزال يمثل مشكلة رئيسة للمدارس لدرجة أنه يتم تصرف مبالغ كبيرة مقابل تقديم واستخدام برامج منظمة لمكافحة ظاهرة التنمر (Flygare et al.,2011)

أشكال التنمر:

للتنمر أشكال عده حسب ما تشير الأدبيات والدراسات السابقة: منها التنمر الجسدي والذي يتضمن الضرب أو تعمد إيقاع الآخرين أرضًا أو صفعهم، وكذلك التنمر اللفظي مثل الشتم واللعن والتهديد أو إطلاق الإشاعات الكاذبة أو إطلاق مسميات عنصرية وما إلى ذلك، والتنمر الاجتماعي ويشمل الإقصاء من المجموعة ورفض صداقتهم أو منعهم من المشاركة باللعب، وكذلك تنمر الاستحواذ على الممتلكات وهو التصرف بممتلكات الآخرين دون رغبتهم أو إتلافها. (Wolke et al., 2002)

وهناك نوع آخر من أشكال التنمر وهو التنمر الإلكتروني وذلك نتيجة للتطور التكنلوجي خصوصا الإنترنت ويأتي إما على شكل رسائل نصية على أجهزة الهاتف المحمول أو بالبريد الإلكتروني وما إلى ذلك.(Kathryn et al., 2014)

يؤكد كل من Ayenibiowo & Akinbode (2001) أن التنمر المدرسي يتضمن قيام التلميذ أوعدة تلاميذ بالاعتداء على أحد الزملاء المعرضين للتنمر وهم الضحايا لتأكيد نفوذهم أو سلطتهم، ومن أشكال التنمر المدرسي ما يلي:

– التنمر النفسي: ويتمثل في نشر الإشاعات، والتلاعب في العلاقات الاجتماعية، والاستبعاد الإجتماعي،

- **التنمر البدني: ويشمل الضرب والركل والدفع وغيرها.**
- **التنمر اللفظي: ويتمثل في التعنيف أو الإغاظة، والتنابز بالألقاب، وتوجيه التهديدات، والصراخ، وإذلال الآخرين، وتوجيه الانتقادات أو الاستبعاد، والعزلة الاجتماعية.**
- **التنمر الإلكتروني: مثل توجيه تهديدات بالبريد الإلكتروني، أو تصويرهم في مواقف غير لائقة للابتزاز.**
- **التنمر على الممتلكات: السطو على ممتلكات الآخرين، والتصرف فيها رغما عنهم، أو عدم إرجاعها إليهم مرة ثانية أو إتلافها.**
- **التنمر في العلاقات الاجتماعية: ويتضمن منع أفراد من المشاركة في الأنشطة وابعادهم وعدم قبول مصادقتهم.**

حجم ظاهرة التنمر:

يختلف حجم هذه الظاهرة يختلف من بلد إلى بلد ومن مجتمع إلى آخر وهذا ما يؤكد عليه (2007) Prevnet حيث أشار إلى أن النسب الدولية للتنمر تتراوح من ١٠ إلى ١٥ % ، وأن هناك تلميذ من كل سبعة تلاميذ مارس التنمر أو كان عرضه له، وتصل نسبة التنمر في اليابان إلى ٢٢% في المدارس الابتدائية، وفي انجلترا تصل النسبة إلى ٢١% ، أما في يما يخص البلدان العربية فليست هناك إحصائيات دقيقة يمكن الاعتماد عليها.

وفيما يخص المملكة العربية السعودية فقد أشارت نتائج دراسة العيسى (٢٠١٣) إلى ما نسبته ٣٣% من الطلاب يتعرضون لتنمر الأقران أحيانًا، وأن ١٥% كانوا عرضه لتنمر الأقران بشكل مستمر، وذكر علوان (٢٠١٦) أن نسبة التنمر تصل الى ٣٢% بالمدارس، وأشارت دراسة البحيران (٢٠١٥) التي شارك بها أكثر من ١٣ ألف طالب في سن المراهقة أن ما نسبته ٢٥% من الطلاب كانوا ضحايا للتنمر، وأشار إلى أن التنمر الجسدي بين الذكور أكثر منه بين الإناث، أما التنمر النفسي فقد ظهر بشكل أكبر لدى الإناث (برنامج الأمان الأسري الوطني،٢٠١٤).

التنمر المدرسي:

يُعرف التنمر المدرسي بأنه: أفعال سلبية مقصودة يقوم بها طالب أو مجموعة من الطلاب بهدف ايذاء طالب آخر كالضرب والركل وغيره، وتتم هذه الأفعال بشكل مستمر ومتكرر، وقد تكون عبارة عن الفاظ أو جمل كالتوبيخ والتهديد وما إلى ذلك (الصبحيين والقضاة،٢٠١٣).

<u>ويتضمن التنمر خصائص ذكرتها (خوخ، ٢٠١٢):</u>

- **التنمر المقصود: وهو تعمد الحاق الاذى بالاخرين.**
- **متكرر: اي أنه يكرر استهداف الضحية بشكل مستمر**
- **عدم توازن القوى: يختار المتنمر ضحية اقل قوة منه**

والمتنمر شخص اعتاد القسوة والتهديد لحاضر ومستقبل الآخر، كما أن للمتنمر اعتقاد أنه يستطيع التحكم والسيطرة؛ لذلك تظهر عليه علامات الثقة بالنفس والقوة لأنه لا يخاف من أحد أضعف منه، أما الضحية فهو الشخص الذي فقد قدرته على التعامل والاتصال بسبب تعليقات المتنمر اللاذعة التي تؤدى الى ضعف الثقة بالنفس والخجل (Smith,2001).

أسباب التنمر المدرسي:

فسرت العديد من النظريات أهم الأسباب وراء انتشار ظاهرة التنمر المدرسي؛ حيث ترجع الأسباب في مجملها إلى تطور المجتمعات الإنسانية وظهور العنف والعنصرية بين افراد المجتمع، وعدم قدرة أسر الاشخاص المتنمرين على ضبط سلوكهم، وترجع مشكلة التنمر إلى عدة أسباب (العتيبي وآخرون،٢٠١٥).

- **أسباب ذاتية (فردية) تُقسم بناء على الأشخاص المشتركين في التنمر ومنها: أسباب تتعلق بالمتنمر مثل الغيرة والعدوانية وإظهار القوة، الشعور بالإحباط واستخدام السلوكيات العدوانية، انخفاض المستوى الأكاديمي، تقدير الذات المرتفع مع الافتقار الى مهارات الضبط الاجتماعي والضبط الانفعالي.**
- **أسباب تتعلق بالضحية حيث أنه أكثر موهبة وتحصيلا علمياً أو لضعفه وصغر سنه أو ربما محبوباً من قبل المعلمين.**

- أسباب مشتركة مابين الضحية والمتنمر مثل شعوره بالوحدة وضعف مهارات السلوك التكيفي لديه وفقدان ثقته بنفسة وفقدانه للأمان النفسي والاجتماعي.
- أسباب متعلقة بمتفرجين حالة التنمر وهم الطلاب الحاضرين لحوادث التنمر والمؤثرين فيها. (العتيبي وآخرون،٢٠١٥).

آثار التنمر المدرسي:

ينعكس التنمر على المتنمرين والضحايا بآثار سلبية متعددة، بحيث تشمل آثار التنمر المدرسي المتنمر نفسه والضحية ايضاً، وكذلك الطلاب الاخرين المتواجدين حال وقوع التنمر، ومن هذه الاثار ما يلي:

- آثار التنمر على الضحايا: يترك التنمر آثاراً نفسية واجتماعية وقد يسبب الكثير من المشكلات الاجتماعية، والسلوكية، والاكاديمية، وربما يصل إلى الانحراف وادمان المخدرات وايذاء الذات، وقد يتحول الشخص من ضحية إلى متنمر يمارس سلوك التنمر على الآخرين.
- آثار التنمر على المتنمرين: من هذ الآثار ترك الدراسة، والدخول في مشاكل عديدة.
- آثار التنمر على الحاضرين حال وقوع التنمر: تترك مشاهد التنمر العديد من الآثار السلبية منها الصحي والنفسي والاجتماعي (القحطانى،٢٠١٣).

علاج التنمر المدرسي:

لعلاج مشكلة التنمر المدرسي لابد من الاعتراف بوجود المشكلة، ومن ثم يتم تشخيصها لمعرفة مدى انتشارها في المدارس وفي اي المراحل المدرسية تنتشر بدرجة أكبر، والتعرف على اسباب انتشار هذه الظاهرة ومن أنواع العلاجات لمشكلة التنمر المدرسي، العلاج الأسرى، والعلاج المدرسي (الحمداني،٢٠١٢).

الدراسات السابقة

دراسة كوكيانين Kaukiainen et al., (2002) هدفت إلى فحص العلاقة بين مشكلات ضحايا التنمر والذكاء الاجتماعي وصعوبات التعلم ومفهوم الذات الأكاديمي، وتكونت عينة الدراسة من ١٤١ طالباً وطالبة، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن التنمر يظهر عند ذوي صعوبات التعلم بشكل أكبر بينما يمتاز الضحايا بانخفاض مستوى تقدير الذات والذكاء الاجتماعي.

دراسة كارلسون وفلانير وكرال (2005) .Carlson et al والتي تناولت الفروق في مشكلات سلوك المتنمرين وضحيا التنمر في مرحلة المراهقة المبكرة للطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين وشارك في الدراسة ١٠٨ طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم والعاديين والملتحقين بالصف السادس والسابع والثامن في ولاية مينسوتا، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستوى التقارير الذاتية لسلوك التنمر لصالح الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أيضا علاقة سالبة بين حب الطلاب للمدرسة ورغبتهم في تكوين الصداقات وتعرضهم للتنمر.

دراسة Ingesson & Gunne (2007) هدفت إلى التعرف على علاقة تقدير الذات، والتحصيل، والمهارات الاجتماعية بالسلوك التنمري لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ من الطلاب المراهقين ذوي صعوبات التعلم في القراءة في بعض المدارس الثانوية المشتركة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين التدني في تقدير الذات والتحصيل الدراسي وبين التنمر.

دراسة ليوسيانو وسافاغ (Luciano & Savage (2007 والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين النزعة لسلوك التنمر وذوي صعوبات التعلم لدى عينة مكونه من ١٣ طالبا من ذوي صعوبات التعلم و ١٤ طالبا من غير ذوي صعوبات التعلم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سالبة بين مستوى التحصيل وانخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي وبين النزعة نحو سلوك التنمر، وكذلك وجود فروق بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين لصالح ذوي صعوبات التعلم في مستوى سلوك التنمر.

دراسة المياح (٢٠٠٧) استهدفت معرفة الفروق في أبعاد مفهوم الذات بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وهل يختلف باختلاف نمط الصعوبة التي يعانى منها التلميذ، وما إذا كانت تختلف أنماط السلوك الاجتماعي والانفعال باختلاف نمط الصعوبه الأكاديمية، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مفهوم الذات العام وأبعاده (مفهوم الذات نحو الأقران، مفهوم الذات الأسرى، مفهوم الذات الأكاديمي،) لصالح التلاميذ العاديين، وأن أكبر الفروق بين المجموعتين كان في بعد مفهوم الذات الأسرى.

دراسة يونغ وآخرين (2012) .Young et al والتي هدفت إلى معرفة واقع التنمر لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين، وتوصلت نتائجها إلى امتداد تأثير سلوك التنمر ليشمل تدني التحصيل الأكاديمي، وزيادة معدلات القلق وانخفاض مستوى تقدير الذات الأكاديمي، ويمتد أيضا إلى تدهور الصحة البدنية والاكتئاب والنزوع إلى التفكير بالانتحار والانتحار الفعلي، وأوضحت الدراسة أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم يعانون آثارا سلبية كبيرة ومدمرة.

دراسة خوج (٢٠١٢) والتي هدفت إلى التعرف على الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التنمر في المهارات الاجتماعية، وتحديد المهارات الاجتماعية التي من الممكن أن تساهم في التنبؤ بالتنمر المدرسي، وذلك لعينة من (٢٤٣) تلميذا في مدينة جدة، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة سالبة بين التنمر المدرسي والمهارات الاجتماعية، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مرتفعي التنمر المدرسي ومنخفضي التنمر المدرسي في المهارات الاجتماعية لصالح مجموعة منخفضي التنمر المدرسي

دراسة السعدي (٢٠١٧) وهدفت إلى الكشف عن التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والاجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التنمر المدرسي لدى طلبة صعوبات التعلم كان متوسطا، وكذلك وجود علاقة عكسية داله إحصائيا بين التنمر المدرسي والتكيف النفسي لدى ذوي صعوبات التعلم.

دراسة آني (٢٠١٨) والتي بحثت الفروق في السلوك التنمري بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين في البحرين، وتكونت عينة الدراسة من ٤٣٢ طالبا وطالبة من ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق في السلوك التنمري بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين باتجاه ذوي صعوبات التعلم، وأن النسبة المئوية في السلوك التنمري كانت ٣٠.٤% لذوي صعوبات التعلم و٣٠% لذوي التفريط التحصيلي، و١٩% للعاديين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعزى للصف الدراسي.

دراسة ميشنا Mishna (2019): التي حاولت هذه الدراسة التعرف سلوك التنمر وسلوك المراهقين ذوي صعوبات التعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن ١١% من الطلاب ذوي صعوبات التعلم والعاديين يمارسون التنمر، وأن ٣٣% من ذوي صعوبات التعلم كانو ضحايا للتنمر، وأن ١٥% من الطلاب ذوي صعوبات التنمر كانوا متنمرين مقابل ٤% من العاديين.

دراسة مساعده وآخرين (٢٠١٩) والتي هدفت إلى مقارنة سلوك التنمر لدى الطلبة العاديين والطلاب ذوي صعوبات التعلم في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من ٨٧٦ من طلاب مديرية التربية في مدينة إربد، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى التنمر متدني لدى ذوي صعوبات التعلم وبفارق قليل لصالح البعد الجسدي مقارنة باللفظي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنمر بين طلبة صعوبات التعلم والعاديين.

دراسة بوعناني وكريمة (٢٠١٩) والتي حاولت إيجاد العلاقة بين صعوبات التعلم وسلوك التنمر لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في ولاية سعيدة بالجزائر، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً وتلميذه طبق عليهم مقياس تشخيص صعوبات التعلم ومقياس تقدير المشكلات السلوكية لذوي صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج أن التنمر المدرسي ينتشر بدرجة عالية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة ذوي صعوبات التعلم، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في أشكال التنمر لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، كما توصلت الدراسة الى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر المدرسي وصعوبات التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ ندرة الدراسات التي تناولت سلوك التنمر على حد علم الباحث لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم خصوصا في المملكة العربة السعودية، وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ارتفاع سلوك التنمر لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم مثل دراسة ميشنا Mishna (2019) ، ودراسة مساعده وآخرين (٢٠١٩) ودراسة بوعناني وكريمة (٢٠١٩)، وقد حاولت بعض الدراسات السابقة إيجاد العلاقة بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي ومستوى تقدير الذات فوجدت أن هناك علاقة ارتباطية بين انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي ومستوى تقدير الذات وارتفاع مستوى سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مثل (دراسة

Ingesson & Gunne,2007 و دراسة Luciano & Savage, 2007 ودراسة Carlson et al., 2005 و دراسة المياح، ٢٠٠٧).

إجراءات الدراسة:

- **منهج الدراسة:**

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن.

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية في مدينة الطائف من الصف الثالث حتى الصف السادس الملتحقين ببرامج صعوبات التعلم.

- **عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من ٨٦ طالبا من ذوي صعوبات التعلم بالصفوف من ٣–٦ بالمرحلة الابتدائية، تتراوح أعمارهم ٩–١٢ عام (م = ١٠.٢٦٧؛ ع = ١.١٥٢)، والجدول التالي يوضح توزيع العينة الأساسية على الصفوف ونوع صعوبات التعلم.

جدول (١)

توزيع العينة على الصفوف ونوع صعوبات التعلم.

الصفوف	صعوبات تعلم القراءة	صعوبات تعلم الرياضيات	صعوبات تعلم القراءة والرياضيات معا	المجموع
٣	١١	١٠	٤	٢٥
٤	١٨	٨	٦	٣٢
٥	٦	٤	٤	١٤
٦	٦	٦	٣	١٥
المجموع	٤١	٢٨	١٧	٨٦

أدوات الدراسة:

١– مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لـ liu &wang 2005 وتعديل Tan & Yates) 2007)

بعد مراجعت العديد من الدراسات والأدب النظري ومراجعة الكثير من المقاييس تم اختيار مقياس مفهوم الذات الأكاديمي لـ liu &wang 2005 وتعديل كلاً (Tan & Yates 2007) حيث استخدمه كلاً من (Tan & Yates 2007) مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم لنفس المرحلة العمرية بعد التعديل عليه وإضافة فقرة واحدة ليتكون المقياس من ٢٠عبارة،

ويذكر معد المقياس في صورته الأصلية أنه تم تطوير المقياس بعد مراجعة مقاييس عدة منها مقياس تقدير الذات الأكاديمي Academic Self–Esteem Scale (Battle,1981)، ومقياس مفهوم الذات المدرسي The School Subjects Self– Concept (Marsh et al. , 1983) ، وفي عام ٢٠٠٧ قام كلا من (Tan & Yates) بتطوير المقياس وتقنينة على تلاميذ المرحلة الابتدائية من ذوي صعوبات التعلم مستخدما نموذج راش Rasch Model حيث تم إضافة عبارة سلبية واحدة للمقياس ليصبح المقياس في صورته النهائية مكونا من ٢٠ عبارة مقسمة على بعدين الأول بعد الثقة بالنفس والثاني بعد الجهد الأكاديمي وب ١٠ عبارات لكل بعد (Tan & Yates 2007). وقام الباحث بترجمته وتنقيحه وعرض النسخة الأصلية والمترجمة على مجموعة من اعضاء هيئة التدريس كلية التربية بجامعة الطائف والتأكد من سلامة العبارات والترجمة.

١. **التجربة الاستطلاعية للمقياس:**

تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبلغت العينة الاستطلاعية ٣٠ تلميذاً وذلك لحساب الصدق والثبات، وتم تصحيح المقياس ومعالجة النتائج احصائياً لحساب كلاً من الصدق والثبات

صدق مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم حساب الصدق التكويني وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢)
معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة المفردة لمقياس مفهوم الذات الأكاديمي (ن =٣٠ طالبًا)

المفردات	معامل الارتباط	المفردات	معامل الارتباط
١	٠.٥٣**	١١	٠.٦٠**
٢	٠.٧٢**	١٢	٠.٤٥**
٣	٠.٣٦*	١٣	٠.٧٩**
٤	-٠.١٢	١٤	٠.٣٣*
٥	٠.٥٧**	١٥	٠.٣٧*
٦	٠.٥١**	١٦	٠.٧٧**
٧	٠.٣٦*	١٧	٠.٦٧**
٨	٠.٤٥**	١٨	-٠.٠٧
٩	٠.٦٩**	١٩	-٠.٠٢
١٠	٠.٣٥*	٢٠	٠.٦٨**

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط للمفردات ذو دلالة إحصائية سواء عند مستوى ٠.٠١ أو ٠.٠٥ ماعدا ثلاث مفردات غير دالة وهذه المفردات هي أرقام (٤، ١٨، ١٩) وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس ١٧ مفردة.

ثبات مقياس مفهوم الذات الأكاديمي:

تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا–كرنباخ (ألفا–كرنباخ=٠.٨٣٠) ومعامل ثبات التجزئة النصفية (سبيرمان–براون = ٠.٨٦٤) وجاءت معاملات الثبات أعلى من ٠.٧ مما يؤكد على أن مقياس مفهوم الذات الأكاديمي له معاملات ثبات مرتفعة.

الصورة النهائية لمقياس مفهوم الذات الاكاديمي:

بعد حساب معاملات الصدق والثبات استقر المقياس في صورته النهائية التي تتضمن بعدين هم: بعدين الأول بعد الثقة بالنفس والثاني بعد الجهد الأكاديمي وب ١٧ عبارة.

٢ – مقياس التنمر : (إعداد الباحث).

بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ومقاييس التنمر قام الباحث ببناء مقياس التنمر وفقاً للإجراءات التالية

أ– الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ب– تحديد محتوى المقياس: لتحديد محتوى المقياس بحيث يكون مرتبطاً بأهداف وطبيعة البحث قام الباحث بمراجعة الأدب النظري المتصل بالبحث، وكذلك مراجعة بعض المقاييس التي استخدمتها الدراسات السابقة.

ج– صياغة العبارات المتضمنة في المقياس مع مراعاة التسلسل المنطقي وأن تكون معبرة بوضوح عن ظاهرة التنمر.

د– أبعاد المقياس: تكون المقياس من (٢٩) عبارة مقسمة على أربعة أبعاد كالتالي:

- **البعد النفسي، ويتكون من ٨ عبارات.**
- **البعد البدني، ويتكون من ٧ عبارات.**
- **البعد الاجتماعي، ويتكون من ٧ عبارات.**
- **البعد اللفظي، ويتكون من ٧ عبارات.**

وهذه العبارات في كل بعد لها استجابات (يحدث دائماً – يحدث أحياناً – يحدث نادراً– لا يحدث مطلقاً) تأخذ الدرجات التالية على الترتيب (٤ – ٣ – ٢ –١)

هـ– استطلاع أراء المحكمين حول المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التربية الخاصة وعلم النفس بلغ عددهم (١٢محكمين) لمعرفة أرائهم في محتوى المقياس وإجراء التعديلات اللازمة على الأبعاد والعبارات، وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على المقياس حتى أصبح جاهزاً للتجربة الاستطلاعية.

و– تطبيق المقياس استطلاعياً: تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وبلغت العينة الاستطلاعية ٣٠ تلميذاً ؛ وذلك لحساب كلٍ من الصدق والثبات، وتم تصحيح المقياس ومعالجة النتائج احصائياً.

صدق مقياس التنمر:

- **صدق المحكمين: تم عرض المقياس على عدد (١٢) من المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس وبناء على نتائج التحكيم تم تعديل صياغة بعض المفردات.**
- **صدق التكوين: وذلك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:**

جدول (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين درجة المفردة والبعد الذي تنتمي عليه بعد حذف درجة المفردة لمقياس التنمر

البعد النفسي		البعد البدني		البعد الاجتماعي		البعد اللفظي	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٠.٨٣٨**	١	٠.٧٩٦**	١	٠.٨٣٣**	١	٠.٨٧٤**
٢	٠.٦٣٥**	٢	٠.٦٩٣**	٢	٠.٨٦١**	٢	٠.٨٨١**
٣	٠.٨٠٨**	٣	٠.٧٤٠**	٣	٠.٨٣٧**	٣	٠.٧٨٨**
٤	٠.٩١٢**	٤	٠.٩٠٦**	٤	٠.٧٥١**	٤	٠.٨٢٢**
٥	٠.٨٣٠**	٥	٠.٩٢٥**	٥	٠.٧٩١**	٥	٠.٩١٥**
٦	٠.٨٥٠**	٦	٠.٨٨٥**	٦	٠.٧١٧**	٦	٠.٨٧٧**
٧	٠.٦٩٢**	٧	٠.٣٦٠*	٧	٠.٧٥١**	٧	٠.٨٠٩**
٨	٠.٨٥٥**						

*دال عند مستوى ٠.٠٥ ** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً؛ حيث إن جميع المفردات دالة عند مستوى ٠.٠١ ماعدا مفردة واحدة (٧) بالبعد الثاني دالة عند مستوى ٠.٠٥ مما يؤكد صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

كما تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٤)

معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر

الأبعاد	النفسي	البدني	الاجتماعي	اللفظي
النفسي	١			
البدني	٠.٩٣٦**	١		
الاجتماعي	٠.٧٧٤**	٠.٩٢٩**	١	
اللفظي	٠.٩٠٨**	٠.٩٢٩**	٠.٨١٨**	١
المقياس ككل	٠.٩٦٠**	٠.٩٦٩**	٠.٨٦٥**	٠.٩٧٣

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من خلال الجدول (٤) أن جميع الأبعاد ترتبط فيما بينها وبين الدرجة الكلية لمقياس التنمر وأنها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يؤكد صدق البناء للمقياس وصلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية.

ثبات مقياس التنمر:

تم حساب معاملات الثبات لمقياس التنمر وأبعاده بطريقتي ألفا–كرنباخ والتجزئة النصفية (سبيرمان–براون) كما موضح في الجدول التالي:

جدول (٥)

معاملات ثبات مقياس التنمر وأبعاده (ن=٣٠ طالبًا)

الأبعاد / الطريقة	النفسي	البدني	الاجتماعي	اللفظي	المقياس ككل
الفا-كرنباخ	٠.٨٢٩	٠.٨٨٤	٠.٨٧٩	٠.٨٣٥	٠.٩٢٤
التجزئة النصفية	٠.٨٣٥	٠.٨٩٤	٠.٨٩١	٠.٨٤٢	٠.٩٣٢

يتضح من الجدول أعلاه أن معاملي ثبات الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس التنمر مرتفعة جداً وجميعها أعلى من ٠.٧ مما يؤكد أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات مرتفعة ويمثل صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

ز– الصورة النهائية للمقياس: بعد حساب معاملى الصدق والثبات للمقياس، تم التوصل إلى الصورة النهائية، حيث تضمن أربعة أبعاد هي:

- **البعد النفسي، ويتكون من ٨ عبارات.**
- **البعد البدني، ويتكون من ٧ عبارات.**
- **البعد الاجتماعي، ويتكون من ٧ عبارات.**
- **البعد اللفظي، ويتكون من ٧ عبارات.**

إجراءات الدراسة الميدانية:

سارت الدراسة الميدانية في الخطوات التالية:

١–الهدف من الدراسة الميدانية: هدفت الدراسة الميدانية إلى دراسة سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

٢ –التطبيق الميداني النهائي لأدوات البحث :

تم تطبيق أداوات البحث المستخدمة على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في خلال الخطوات التالية:

- **الالتقاء بشكل مباشر بأفراد العينة وتوضيح المطلوب منهم فى الإجابة عن أدوات البحث، والرد على أية استفسارات يبديها التلاميذ.**

- تم التطبيق على التلاميذ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٠/ ١٤٤١ هـ.
- تم توزيع ١٠٠ نسخة من أدوات البحث على التلاميذ وتم استبعاد ١٤ نسخ لعدم استيفاء العبارات بها، وفى النهاية كان عدد النسخ الصحيحة من أدوات الدراسة ٨٦ .

٣- **تصحيح أدوات البحث:** تم تصحيح أدوات البحث وتم رصد الدرجات وإجراء المعالجة الإحصائية للنتائج.

نتائج الدراسة :

١ -نتائج السؤال الأول ونصه : ما نسبة انتشار التنمر بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط والانحراف المعياري للدرجة الكلية لمقياس التنمر ووجد أن م= ٢١.٨٦١ ، ع = ١٨.٥٧٠ وعلى اعتبار درجة التنمر لدى الطالب المتنمر هو من تزيد درجته عن (م+ع) ، وبالتالي يعد الطالب متنمرا إذا حصل على ٤٠ درجة فأكثر على مقياس التنمر، وقد بلغ عدد التلاميذ المتنمرين ١٤ تلميذا من عينة البحث البالغة ٨٦ طالبا، وبالتالي تكون نسبة انتشار التنمر ١٦.٣ % وهي نسبة مرتفعة بعض الشيء، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة Mishana 2019 ودراسة السعدي ٢٠١٩،

<u>ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي</u>

- ما يعانيه ذوي صعوبات التعلم من ضعف المهارات الاجتماعية نتيجة للمشكلات الأكاديمية لديهم مما يؤثر عليهم بشكل كبير.
- قد تؤدي مشكلات صعوبات التعلم إلى انخفاض تقدير ومفهوم الذات لدى التلاميذ.
- سوء التوافق الدراسي المترتب على مشكلات التحصيل قد يكون وراء ارتفاع سلوك التنمر لديهم، وذلك محاولة لتعويض انخفاض تحصيلهم الدراسي بسبب ما ليهم من صعوبات تعلم.

٢ – نتائج السؤال الثاني ونصه : أي أنماط التنمر أكثر انتشارا بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم؟

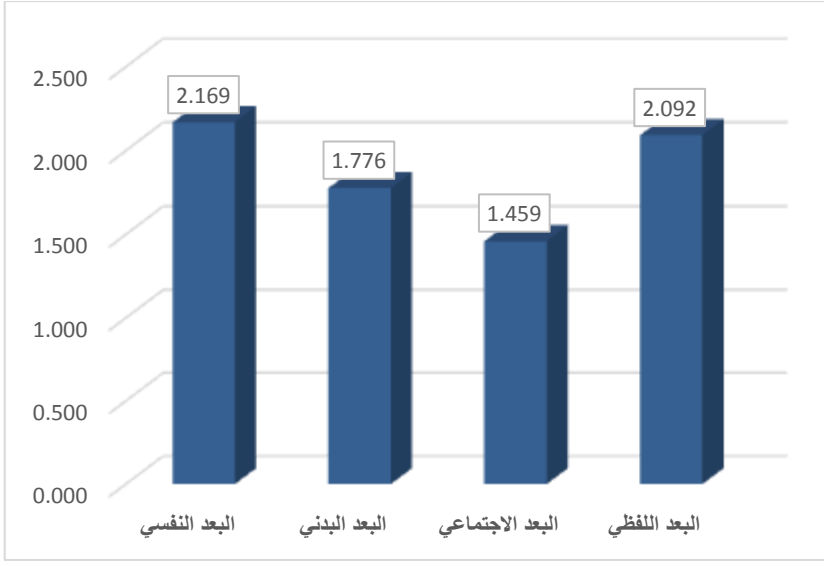
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط المفردة الواحدة في كل بعد من أبعاد التنمر لتحديد أي أنماط التنمر أكثر انتشاراً كما في الجدول التالي:

جدول (٦):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد مقياس التنمر والمفردة بين الطلاب المتنمرين (ن= ١٤ طالباً)

الأبعاد	م	ع	عدد المفردات	متوسط المفردة	الترتيب
البعد النفسي	١٧.٣٥٧	٢.٧٠٦	٨	٢.١٦٩	١
البعد البدني	١٢.١٤٣	٣.٤٨٣	٧	١.٧٧٦	٣
البعد الاجتماعي	١٠.٢١٤	٣.٨٦٧	٧	١.٤٥٩	٤
البعد اللفظي	١٤.٦٤٣	٤.١٩٩	٧	٢.٠٩٢	٢

يتضح من الجدول رقم (٦) أن البعد النفسي أعلى انتشارا، ثم البعد اللفظي، يليه البعد البدني، وأدناها البعد الاجتماعي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة مساعدة وآخرين (٢٠١٩)؛ حيث أشارة إلى تدني مستوى البعد البدني لدى الطلاب المتنمرين ذوي صعوبات التعلم، ولكن في نفس الدراسة جاء البعد اللفظي أولا ثم البعد النفسي، والشكل التالي يبين درجة انتشار أنماط التنمر:



الشكل رقم (١)

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

- **أن البعد النفسي يصعب رصده بين الطلاب لهذا فالطلاب يمارسونه فيما بينهم بعيداً عن المعلمين والمشرفين.**
- **أن البعد البدني والاجتماعي يمكن رصده من قبل المعلم وبالتالي يتجنب التلاميذ اظهار هذان النوعان من التنمر.**
- **توجد من الإرشادات والقواعد المنظمة للعلاقة بين الطلاب ما يمنع الطلاب من ممارسة التنمر البدني او التنمر الاجتماعي، لذا فالطلاب يتجنبون التنمر البدني والاجتماعي حتى لا يقعون تحت طائلة العقاب واتخاذ القرارات النظامية ضدهم من قبل إدارة المدرسة.**

٣ – نتائج السؤال الثالث ونصه : ما الفروق في درجات مقياس التنمر وأبعاده تبعا للصفوف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال حساب معامل الالتواء لكل فئة من فئات الدرجات حيث كانت معاملات الالتواء أقل من ٠.٥ ومعامل الالتواء في المدى –٣– +٣ والمنحنى الاعتدالي معامل التوائه صفر أو القيمة القريبة منه مما يؤكد اعتدالية التوزيع، وجاءت النتائج كما يلي:

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (٧):
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التنمر وأبعاده تبعا للصف الدراسي

الأبعاد	الصفوف	ن	م	ع
النفسي	٣	٢٥	٥.٦٠٠	٤.٦٥٥
	٤	٣٢	٧.٠٣١	٦.٥١٨
	٥	١٤	١٠.٧٨٦	٦.٨١٨
	٦	١٥	٧.٨٠٠	٦.٢٠١
	المجموع	٨٦	٧.٣٦١	٦.١٦٢
البدني	٣	٢٥	٣.٥٦٠	٤.٢٥٣
	٤	٣٢	٣.٤٠٦	٤.٣٤٧
	٥	١٤	٥.٥٠٠	٥.٢٢٩
	٦	١٥	٣.٥٣٣	٥.١٩٤
	المجموع	٨٦	٣.٨١٤	٤.٦٠٣
الاجتماعي	٣	٢٥	٤.٦٤٠	٤.٩١٥
	٤	٣٢	٤.٣٤٤	٣.٨٦٦
	٥	١٤	٥.٩٢٩	٥.٣٩٩
	٦	١٥	٣.٢٦٧	٣.٠١١
	المجموع	٨٦	٤.٥٠٠	٤.٣٤١
اللفظي	٣	٢٥	٥.٣٢٠	٤.٨٨٠
	٤	٣٢	٦.٣٤٤	٦.٠٦٧
	٥	١٤	٨.١٤٣	٦.٢٣٧
	٦	١٥	٥.٤٦٧	٥.٣٣٠
	المجموع	٨٦	٦.١٨٦	٥.٦٣٣
الدرجة الكلية لمقياس التنمر	٣	٢٥	١٩.١٢٠	١٦.٨٩٠
	٤	٣٢	٢١.١٢٥	١٨.٤٩٨
	٥	١٤	٣٠.٣٥٧	٢١.٦٢١
	٦	١٥	٢٠.٠٦٧	١٧.٩٦٢
	المجموع	٨٦	٢١.٨٦١	١٨.٥٧٠

جدول (٨) :
تحليل التباين ANOVA للفروق بين الطلاب في التنمر وأبعاده تبعا للصف الدراسي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد النفسي	بين المجموعات	٢٤٨.١	٣	٨٢.٧	٢.٢٧٦	٠.٠٨٦
	داخل المجموعات	٢٩٧٩.٧٢٦	٨٢	٣٦.٣٣٨		
	المجموع	٣٢٢٧.٨٢٦	٨٥			
البعد البدني	بين المجموعات	٤٧.٩١١	٣	١٥.٩٧	٠.٧٤٧	٠.٥٢٧
	داخل المجموعات	١٧٥٣.١١٢	٨٢	٢١.٣٧٩		
	المجموع	١٨٠١.٠٢٣	٨٥			
البعد الاجتماعي	بين المجموعات	٥٢.٦٥٩	٣	١٧.٥٥٣	٠.٩٢٩	٠.٤٣
	داخل المجموعات	١٥٤٨.٨٤١	٨٢	١٨.٨٨٨		
	المجموع	١٦٠١.٥	٨٥			
البعد اللفظي	بين المجموعات	٨٠.٩١٧	٣	٢٦.٩٧٢	٠.٨٤٥	٠.٤٧٣
	داخل المجموعات	٢٦١٦.١٠٦	٨٢	٣١.٩٠٤		
	المجموع	٢٦٩٧.٠٢٣	٨٥			
الدرجة الكلية لمقياس التنمر	بين المجموعات	١٢٦٤.٠٣٨	٣	٤٢١.٣٤٦	١.٢٣٢	٠.٣٠٣
	داخل المجموعات	٢٨٠٤٨.٢٩	٨٢	٣٤٢.٠٥٢		
	المجموع	٢٩٣١٢.٣٣	٨٥			

يتضح من الجدول (٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في درجات مقياس التنمر وأبعاده تبعا للصف الدراسي، وهذا يتفق مع دراسة محمود وصابر ٢٠١١ حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سلوك التنمر تعود لنوع المرحلة التعليمية أو الصف، في حين توصلت دراسة مساعدة وآخرين ٢٠١٩ إلى نتائج مختلفة حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى سلوك التنمر لصالح الصف الثالث والرابع ثم الخامس والسادس وأخير الصف الأول والثاني.

<u>ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:</u>

- **لعل ذلك يعود إلى تشابه البيئة المدرسية التى يتواجد فيها الطلاب.**
- **كما يتشارك الطلاب في معظم الأنشطة اللاصفية.**
- **أن خصائص المرحلة السنية للطلاب في الصفوف ٣–٦ متشابهة.**
- **اتفاق الطلاب في المعاناة من صعوبات التعلم، فضلا عن احتكاكهم بزملائهم من الطلاب العاديين بنفس القدر تقريبا وربما في مستوى تعرضهم للتنمر منهم.**

٤ – نتائج السؤال الرابع ونصه: ما الاختلاف في درجات التنمر وأبعاده تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال حساب معامل الالتواء لكل فئة من فئات الدرجات حيث كانت معاملات الالتواء أقل من ٠.٥ مما يؤكد اعتدالية التوزيع كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (٩):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات التنمر وأبعاده تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا)؟

الأبعاد	أنواع الصعوبات	ن	م	ع
البعد النفسي	صعوبات القراءة	٤١	٦.١٧١	٤.٥٦٥
	صعوبات الرياضيات	٢٨	٧.٦٠٧	٥.٩٧١
	صعوبات القراءة والرياضيات	١٧	٩.٨٢٤	٤.٨٦٤
	المجموع	٨٦	٧.٣٦١	٥.١٦٢
البعد البدني	صعوبات القراءة	٤١	٣.٣١٧	٣.٦٠١
	صعوبات الرياضيات	٢٨	٤.٢٥٠	٣.٧٣٥
	صعوبات القراءة والرياضيات	١٧	٤.٢٩٤	٤.٥٣٨
	المجموع	٨٦	٣.٨١٤	٣.٦٠٣
البعد الاجتماعي	صعوبات القراءة	٤١	٣.٠٧٣	٣.١٥٦
	صعوبات الرياضيات	٢٨	٤.٧٨٦	٤.١٤٩
	صعوبات القراءة والرياضيات	١٧	٧.٤٧١	٣.٦٢٥
	المجموع	٨٦	٤.٥٠٠	٣.٣٤١
البعد اللفظي	صعوبات القراءة	٤١	٤.٧٨١	٣.١٧١
	صعوبات الرياضيات	٢٨	٦.٦٤٣	٤.٤٩٩
	صعوبات القراءة والرياضيات	١٧	٨.٨٢٤	٣.٠٨٧
	المجموع	٨٦	٦.١٨٦	٥.٦٣٣
الدرجة الكلية لمقياس التنمر	صعوبات القراءة	٤١	١٧.٣٤٢	١١.١٧١
	صعوبات الرياضيات	٢٨	٢٣.٢٨٦	١٧.٥٥٨
	صعوبات القراءة والرياضيات	١٧	٣٠.٤١٢	١٢.٦٨٩
	المجموع	٨٦	٢١.٨٦١	١٨.٥٧٠

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

جدول (١٠):
تحليل التباين ANOVA للفروق بين الطلاب في التنمر وأبعاده تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة ، رياضيات ، الاثنين معا) ؟

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البعد النفسي	التباين بين المجموعات	١٦٢.٨٧٢	٢	٨١.٤٣٦	٢.٢٠٥	٠.١١٧
	التباين داخل المجموعات	٣٠٦٤.٩٥٤	٨٣	٣٦.٩٢٧		
	المجموع	٣٢٢٧.٨٢٦	٨٥			
البعد البدني	التباين بين المجموعات	١٩.٣٦٦	٢	٩.٦٨٣	٠.٤٥١	٠.٦٣٨
	التباين داخل المجموعات	١٧٨١.٦٥٧	٨٣	٢١.٤٦٦		
	المجموع	١٨٠١.٠٢٣	٨٥			
البعد الاجتماعي	التباين بين المجموعات	٢٣٥.٧٧	٢	١١٧.٨٨٥	٧.١٦٤	٠.٠٠١
	التباين داخل المجموعات	١٣٦٥.٧٣	٨٣	١٦.٤٥٥		
	المجموع	١٦٠١.٥	٨٥			
البعد اللفظي	التباين بين المجموعات	٢٠٥.١	٢	١٠٢.٥٥	٣.٤١٦	٠.٠٣٨
	التباين داخل المجموعات	٢٤٩١.٩٢٤	٨٣	٣٠.٠٢٣		
	المجموع	٢٦٩٧.٠٢٣	٨٥			
الدرجة الكلية	التباين بين المجموعات	٢١٣٧.٢٧٤	٢	١٠٦٨.٦٣٧	٣.٢٦٤	٠.٠٤٣
	التباين داخل المجموعات	٢٧١٧٥.٠٥	٨٣	٣٢٧.٤١		
	المجموع	٢٩٣١٢.٣٣	٨٥			

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق في البعد النفسي والبعد البدني تبعا لنوع صعوبة التعلم، بينما توجد فروق دالة إحصائيا بين فئات الطلاب تبعا لنوع صعوبة التعلم (قراءة، رياضيات، الاثنين معا) في درجات البعد الاجتماعي عند مستوى دلالة (٠.٠١)، كما أن البعد اللفظي والدرجة الكلية لمقياس التنمر كانت دالة عند مستوى دلالة إحصائية (٠.٠٥)، ولتوجيه الفروق بين الفئات الثلاثة تم استخدام اختبار "شيفيه" للمقارنات البعدية كما موضح في الجدول التالي:

جدول (١١):
قيم اختبار " شيفيه " للفروق في البعد الاجتماعي واللفظي والدرجة الكلية للتنمر تبعا لنوع صعوبة التعلم

الأبعاد	نوع صعوبة التعلم	صعوبات القراءة	الدلالة
البعد الاجتماعي	القراءة والرياضيات معاً	٤.٣٩٧-*	٠.٠٠
	صعوبات الرياضيات	٤.٣٩٧*	٠.٠٠
البعد اللفظي	صعوبات القراءة والرياضيات	٤.٠٤٣-*	٠.٠٤
الدرجة الكلية لمقياس التنمر	صعوبات القراءة والرياضيات	١٣.٠٧٠-*	٠.٠٥
	صعوبات الرياضيات	١٣.٠٧٠*	٠.٠٥

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

- **في البعد الاجتماعي: أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة (م = ٣.٠٧٣؛ ع= ٣.١٥٦) وذوي صعوبات القراءة والرياضيات معاً لصالح ذوي صعوبات القراءة والرياضيات معا (م = ٧.٤٧١؛ ع= ٣.٦٢٥) ، وكذلك توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات لصالح ذوي صعوبات الرياضيات.**
- **في البعد اللفظي: أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة (م = ٤.٧٨١؛ ع= ٣.١٧١) وذوي صعوبات القراءة والرياضيات معاً لصالح ذوي صعوبات القراءة والرياضيات معا (م =٨.٨٢٤ ؛ ع= ٣.٠٨٧).**
- **الدرجة الكلية لمقياس التنمر: أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين ذوي صعوبات القراءة (م =١٧.٣٤٢ ؛ ع= ١١.١٧١) وذوي صعوبات القراءة والرياضيات معاً لصالح ذوي صعوبات القراءة والرياضيات معا (م =٣٠.٤١٢ ؛ ع= ١٢.٦٨٩) ، وكذلك توجد فروق بين ذوي صعوبات القراءة وذوي صعوبات الرياضيات لصالح ذوي صعوبات الرياضيات (م= ٢٣.٢٨٦، ع=١٧.٥٥٨).**

<u>ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:</u>

يمكن تفسير هذه النتيجه كون التلاميذ الذين يعانون من صعوبات القراءة والرياضيات معا يواجهون في الغالب أضعاف المواقف الصعبة والمحبطة التي يواجهها التلميذ الذي يعاني من نوع واحد من صعوبات التعلم سواء كان في درس القراءة أو درس الرياضيات معاً، بعكس التلاميذ الذين يعانون من هذه الصعوبات في درس واحد فقط، وربما هذا ما يجعلهم أكثر تنمرا خصوصا وأن الصعوبات التي يعانيها التلميذ تستنفذ قدراً كبيراً من طاقاته الفكرية و الانفعالية، وغالبا ما تكون سببا في اضطرابه انفعاليا فيعاني من عدم التوافق

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

الشخصي والانفعالي وهذا ما أشارت إليه (القطان،٢٠١٥) مما يدفعه ربما إلى ممارسة سلوك التنمر.

٥ – نتائج السؤال الخامس ونصه: ما الإختلاف في مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم تبعا للصف الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال حساب معامل الالتواء لكل فئة من فئات الدرجات حيث كانت معاملات الالتواء أقل من ٠.٥ مما يؤكد اعتدالية التوزيع كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول (١٢):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي تبعا للصفوف

الصفوف	ن	م	ع
٣	٢٥	٥٦.٠٨٠	١٦.٣١٧
٤	٣٢	٤٩.٨٧٥	١٧.٧٧٨
٥	١٤	٤٤.١٤٣	٢١.٧٣٢
٦	١٥	٥٢.٧٣٣	١٩.٣٩٢
المجموع	٨٦	٥١.٢٤٤	١٨.٤٦٣

يتضح من خلال (١٢) أنه يوجد تباين بين المتوسط الحسابي لدرجات الصفوف الدراسية ولكن للتأكد من وجود دلالة إحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما في الجدول التالي:

جدول (١٣):

تحليل التباين أحداي الاتجاه ANOVA للفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعا للصف الدراسي

مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٣٨٣.٨٨٤	٣	٤٦١.٢٩٥	١.٣٧١	٠.٢٥٧
داخل المجموعات	٢٧٥٩١.٩٨٨	٨٢	٣٣٦.٤٨٨		
المجموع	٢٨٩٧٥.٨٧٢	٨٥			

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعات تبعا للصفوف الدراسية في درجات مفهوم الذات الأكاديمي

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

طبقت الدراسة على عينة من التلاميذ مابين عمر ٩ إلى ١٢ سنة وهي فترة عمرية قصيرة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو زيد (٢٠١٠). حيث توصل إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير المرحلة المدرسية والصف في مفهوم الذات الأكاديمي

٦ – نتائج السؤال السادس ونصه : هل يختلف مفهوم الذات الأكاديمي لدى العينة من ذوي صعوبات التعلم تبعاً لنوع صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه ANOVA بعد التأكد من اعتدالية التوزيع من خلال حساب معامل الالتواء لكل فئة من فئات الدرجات حيث كانت معاملات الالتواء أقل من ٠.٥ مما يؤكد اعتدالية التوزيع كما هو موضح في الجدولين التاليين:

جدول(١٤):

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي تبعا للصفوف

نوع صعوبات التعلم	ن	م	ع
صعوبات القراءة	٤١	٥٣.٦١٠	٢١.١٤٧
صعوبات الرياضيات	٢٨	٥١.٥٣٦	١٧.٤٨٨
صعوبات تعلم القراءة والرياضيات معا	١٧	٤٥.٠٥٩	١١.٠٣٧
المجموع	٨٦	٥١.٢٤٤	١٨.٤٦٣

يتضح من الجدول (١٤) أنه يوجد تباين بين المتوسط الحسابي لدرجات مفهوم الذات الأكاديمي تبعا لنوع صعوبات التعلم، وللتأكد من وجود دلالة إحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه كما في الجدول التالي:

جدول (١٥):

تحليل التباين أحداي الاتجاه ANOVA للفروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعا لنوع صعوبات التعلم

مصدر التباين	مجموعات المربعات	د ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٨٨٢.٢١١	٢	٤٤١.١٠٥	١.٣٠٣	٠.٢٧٧
داخل المجموعات	٢٨٠٩٣.٦٦	٨٣	٣٣٨.٤٧٨		
المجموع	٢٨٩٧٥.٨٧	٨٥			

يتضح من خلال الجدول (١٥) أنه لا توجد فروق في مفهوم الذات الأكاديمي تبعا لنوع صعوبات التعلم حيث إن قيمة (ف= ١.٣٠٣) غير دالة إحصائيا.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

أن الطلاب ذوي صعوبات التعلم بشكل عام يعانون من مشكلات متشابهه في الغالب والتي ربما تكون سببا في تكوين صورة سالبة عن ذواتهم حيث يفتقر هؤلاء الطلاب إلى النجاح فمحاولاتهم التي لا تتكلل بالنجاح تجعلهم أقل قبولاً من معلميهم وزملائهم وتشعرهم بالاحباط وسوء التوافق النفسي مما ينعكس على مفهوم الذات الأكاديمي بشكل خاص وهذا ماذهبت إليه القطان(٢٠١٥)، وكذلك أبو زيد (٢٠١٠) من أن الشعور بالرفض وعدم التقبل من الآخرين يؤثر سلباً على مفهوم الذات الأكاديمي.

٧ -نتائج السؤال الثامن ونصه : ما العلاقة بين درجات مفهوم الذات الأكاديمي ودرجة سلوك التنمر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب درجات معامل ارتباط بيرسون بين مفهوم الذات الأكاديمي وسلوك التنمر لدى عينة الدراسة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم حيث بلغ معامل الارتباط (ر= – ٠.٨٢١)، وهذا معامل ارتباط سالب بمعنى أنه كلما ارتفعت درجة مفهوم الذات الأكاديمي انخفضت درجة سلوك التنمر.

وهذا يتفق مع دراسة Ingesson & Gunne (2007) ودراسة (Luciano & Savage 2007) حيث اشارة إلى وجود علاقة دالة بين مستوى التحصيل وانخفاض مستوى مفهوم الذات الأكاديمي وبين النزعة نحو سلوك التنمر.

ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:

بالنظر إلى تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وبالتالي انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي فهم يسعون لتحقيق مفهوم الذات الأكاديمي لديهم بتصرفات وأساليب اخرى من ضمنها سلوك التنمر.

٨ – نتائج السؤال السابع ونصه : هل يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال مفهوم الذات الأكاديمي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل الانحدار البسيط حيث يمثل مفهوم الذات الأكاديمي المتغير المستقل، وتمثل درجات التنمر المتغير التابع كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (١٦):

تحليل الانحدار البسيط (المستقل: مفهوم الذات الأكاديمي)، (المتغير التابع: التنمر) (ن=٨٦)

المتغيرات	القيم	المتغير التابع	B	Beta	قيمة ت	الدلالة
قيمة ف	١٧٣.٧٢٠	التنمر	٥٩.٤٥٦	---	١٩.٣٣٢	٠.٠٠١
			٠.٧٢٢-	-.792-	-١٣.١٨٠	٠.٠٠١
الدلالة	٠,٠٠١	معامل الارتباط (R)	٠.٨٢١-	مربع معامل الارتباط (R^2)	٠,٦٧٤	

من خلال الجدول (١٦) يتضح أن مفهوم الذات الأكاديمي منبئ بسلوك التنمر لدى عينة الدراسة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم حيث بلغ معامل الارتباط بين مفهوم الذات الأكاديمي والتنمر (ر= – ٠.٨٢١)، وبلغ مربع معامل الارتباط ٠.٦٧٤ وهذا يعني أن ٦٧.٤% من التباين في سلوك التنمر يمكن إرجاعه إلى مفهوم الذات الأكاديمي

ويمكن كتابة معادلة التنبؤ كما يلي:

التنمر = –٠.٧٢٢ مفهوم الذات الأكاديمي + ٥٩.٤٥٦

<u>ويمكن تفسير النتيجة السابقة بما يلي:</u>

بأن أي أن انخفاض لمفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يرتبط وبدرجة كبيرة بسلوك التنمر، وهذا مؤشر واضح على نزوعهم إلى ذلك السلوك، ربما كنوع من التعويض عما يعانونه من تدني مفهوم الذات الأكاديمي، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه كلا من Stephanou & Tatsis, (2008) حيث أكدا على وجود علاقة عكسية بين سلوك التنمر ومفهوم الذات الأكاديمي، كما تتفق تلك النتائج مع نتائج الدراسات التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سلبية بين انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي وارتفاع مستوى سلوك التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم، مثل (دراسة Ingesson & Gunne,2007 و دراسة Luciano & Savage, 2007 ودراسة Carlson et al., 2005 و دراسة المياح ٢٠٠٧ ودراسة آني ٢٠١٨).

Print:(ISSN 1687-2649) Online:(ISSN 2536-9091)

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

١. **تدريب أولياء الأمور على كيفة التعرف على احتمال تعرض أبنائهم للتنمر، وسرعة التدخل مثل مظاهر الانطواء، والخجل، والعزلة، اضطرابات النوم، أو الأكل، وتغيب التلميذ عن المدرسة وربما تمارضه، طلب مصروف أو طعام زيادة، فقد أدواته.**

٢. **تدريب المدرسين على كيفية التعامل الإيجابي مع التلاميذ المتنمرين ودعم ضحايا التنمر.**

٣. **الاهتمام بالتدخلات العلاجية، والبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى انتشار التنمر، وتحديد استراتيجية التدخل المناسبة وفق الأسباب.**

٤. **تدريب التلاميذ على كيفية مواجهة مواقف التنمر.**

٥. **تدريب التلاميذ على المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل الفعال.**

٦. **الاهتمام ببرامج بناء الثقة بالنفس وتحسين مفهوم الذات لا سيما الأكاديمي.**

٧. **تجنب المعلمين لسلوك التنمر حتى لا يكونوا نموذجا سلبيا للطلاب.**

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الديار، مسعد (٢٠١٢). *سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج*. الكويت: مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو زيتون، جمال (٢٠٠٤). *أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات الدراسية ومفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم*. رسالة دكتواره غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

أبو زيد، هيثم يوسف (٢٠١٠). مفهوم الذات الأكاديمي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم داخل غرفة المصادر والطلبة العاديين في محافظة عجلون باالأردن. *مجلة الإرشاد النفسي جامعة عين شمس*، (٢٧)، ٨٨–١١٤.

أحمد، عاصم وعبده، إبراهيم (٢٠١٧). التنمر المدرسي وعلاقته بالذكاء الأخلاقي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية: دراسة تنبؤيه. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية*،(٨٦)،٤٥١–٤٧٥.

آني، فاطمة(٢٠١٨). *الفروق في السلوك التنمري بين ذوي صعوبات التعلم وذوي التفريط التحصيلي والعاديين بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج، البحرين.

البرنامج الوطني للتنمر (٢٠١٤). المشروع الوطني للحد من التنمر. تم الاسترجع من الرابط https://nfsp.org.sa/ar/community/projects/project3/Pages/default.aspx في ٢٠.٠٧.٢٠٢٠

بوعناني، مصطفاي، وكورات، كريمة (٢٠١٩). سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعليم بمرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة بالجزائر "دراسة ميدانية". *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي المانيا برلين* (٥)، ١٨٤–٢١١.

الدليم فهد بن عبدالله (٢٠٠٦). الفروق في أبعاد مفهوم الذات لدى المراهقين والشباب. *مجلة آداب جامعة المنيا*، (٥٩)، ٥–٢١.

الحمداني، عبد المحسن (٢٠١٢). *سلوك التنمر لدى الأطفال والمراهقين وعلاقته بالعمر والجنس والترتيب الولادي*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

خوج، حنان (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين*، ١٣ (١)، ١٨٨–٢١٨.

خولة، أحمد يحيى(٢٠٠٠). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

رانية، الشريف (٢٠١٥). *التنمر ومستقبل أبنائنا*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الروسان، فاروق(٢٠١٦). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين "مقدمة في التربية الخاصة"*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الزعبي، ريم محمد صايل(٢٠١٥). درجة وعى الطالبات المتدربات بأسباب ظاهرة التنمر في الصفوف الثلاثة الأولى وإجراءاتهن للتصدي لها، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣ (١٢)، ١٦٣–١٩٧.

السعدي، عبدالعزيز هلال (٢٠١٧). *التنمر المدرسي وعلاقته بالتكيف النفسي والإجتماعي لدى طلبة صعوبات التعلم في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمّان، الأردن.

سكران، السيد عبد الدايم، وعلوان، عماد عبده (٢٠١٦). البناء العاملي لظاهرة التنمر المدرسي كمفهوم تكاملي ونسبة انتشارها ومبرراتها لدى طلاب التعليم العام بمدينة أبها. *دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (١٦)، ١–٦٠.

شريفي، هناء(٢٠١٨). تحليل ظاهرة الاستقواء في المدرسة الجزائرية. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،(٣٣)،١٠٢٣ـ ١٠٣٦.

الصبحيين، على موسى والقضاة محمد فرحان(٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين(مفهومه، أسبابه، طرق علاجه). جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبد الله، أيمن والشهاب، إبراهيم(٢٠١٣). السلوكيات غير التكيفية لدى طلبة صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية تربية إربد الثانية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية بغزة*، ٢١، (١)، ٢٣٥–٢٦٨.

العتيبي، عبد الله،الحمود، يوسف، الخويطر، فاطمة، الثميري، هند، يسرى، اليافعي، بصراوي، نهى، وفاطمة الشهري (٢٠١٥). *الحد من التنمر بين الطلبة في المدارس (حقيبة متدرب)*. وزارة التعليم، اللجنة الوطنية للطفولة، برنامج الأمان الأسرى الوطني، اليونيسف.

علوان، عماد عبده (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب والمراهقين بمدينة أبها. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،١* (١٦٨)، ٤٣٩–٤٧٣.

القحطاني، نورة بنت سعد (٢٠١٣). التنمر المدرسي وبرامج التدخل. *ميادين مجلة المعرفة، وزارة التربية والتعليم*، (٢١١)، ٦٨–٨٤.

القداح، محمد وعربيات، بشير(٢٠١٣). القدرة التنوبية للبيئة التعليمية في ظهور الاستقواء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في المدارس الخاصة في عمان. *دراسات العلوم التربوية*،٤٠ (١)،٨٠–٩٣.

القطان، منيرة صالح (٢٠١٥). *تنظيم الذات ومهارات حل المشكلات لذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*. رسالة دكتوراة ، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

محمود، أمان وصابر، سامية(٢٠١١). بعض الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوى صعوبات التعلم. *مجلة الطفولة العربية*، (١٩)، ١٠٧–١٣٢.

محمود، محمد(٢٠١٦). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الاجتماعي في خفض سلوك التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، الجزائر*،(٧)، ٣٠٠٢– ٣٠٢١.

مساعده، رافع ، القدومي، خولة وعبدالله، ايمن(٢٠١٩).التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من ذوي صعوبات التعلم في مديرية تربية قصبة إربد. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٩(٢)*،٣٣١–٣٦٣.

المياح، سلطان(٢٠٠٧). *الفروق في مفهوم الذات والسلوك الاجتماعي والانفعالي لدى ذوى صعوبات التعلم الأكاديمية والعاديين من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية*. رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

النوايسة، فاطمة عبدالرحيم(٢٠١١). دراسة مقارنة في مستوى مفهوم الذات بين الطلبة ذوي صعوبات التعلم والطلبة العاديين في مدارس لواء المزار الجنوبي في الأردن. *مجلة مؤته للبحوث والدراسات– جامعة مؤتة*،٢٦ (٦٢)،٤١–٦٢.

وزارة التعليم(٢٠١٩). إدارة صعوبات التعلم. تم استرجاع من الرابط https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/learningdifficulties.aspx في ٢٠.٠٧.٢٠٢٠

هلالاهان، دانيال؛ كوفمان، جيمس؛ لويد، جون؛ ويس، ماجريت ومارتنيز، إليزابيث (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم. مفهومها – طبيعتها – التعلم العلاجى*. ترجمة عادل عبد الله محمد. الأردن، عمان: دار الفكر.

يحيى، خولة وعبد الله، أيمن(٢٠١٠). *التربية الخاصة وأطفال مرضى السرطان*. دار المسيرة، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alavi,N. ,Reshetukha,T., Prost,E., Antoniak,K., Patel,C., Sajid,S., & Groll,D.(2017). Relationship between Bullying and Suicidal Behaviour in Youth presenting to the Emergency Department. Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent psychiatry. 26,70-77.

Andreou, E. (2001). Bullying/ Victim Problem and their Association with Coping Behavior in Conflictual Peer Interaction Among School-age Children, Educational Psychology, 21(1), 59-66.

Ayenibiowo, K. O., PhD., & Akinbode, G. A. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. Life Psychologia, 19(2), 127-127-141. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/893189636?accountid=2745

Bully Online. (n.d.) Child bullying, school bullying, bullycide. Retrieved from http://www.bullyonline.org/schoolbully/school.htm

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O.-m., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. School Psychology Quarterly, 27(4), 210–222.

Caputo, Andrea (2014). Psychological Correlates of School Bullying Victimization: Academic Self-Concept, Learning Motivation and Test Anxiety *International Journal of Educational Psychology*, 3 (1). pp69-99 .

Compagnoni, Miriam & Losenno, Kelsey Marie(2020). "I'm the Best! Or Am I?": Academic Self-Concepts and Self-Regulation in Kindergarten. *Frontline Learning Research*, 8 (2). pp131-152. Database: ERIC (EJ1260774)

Coy, J, (20111). The role of social skills and life satisfaction in predicting bullying among middle School students. ***Elementary Education online,*** 9 (3), 1159-1173.

Defreitas, Stacie Craft; Rinn, Anne(2013). Academic Achievement in First Generation College Students: The Role of Academic Self-Concept .*Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 13 (1). p p57-67 .

Deniz,M. E.,& Evern, E.(2015). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. International Online Journal of Educational Sciences.

Eric J. (1998). Self-Concept and Success-Failure Attributions of Non handicapped Student and Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 21(3),174-178.

Flygare, E., Frånberg, G. M., Gill, P., Johansson, B., Lindberg, O., Osbeck, C., & Söderström, Å. (2011). Utvärdering av metoder mot mobbning [Evaluation of methods against bullying]. Stockholm: Skolverket. [Google Scholar]

Freeman, G. (2008). Academic Achievement, Academic Self- Concept and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools. Journal of Advance Academic, 19(4), 700-743.

Guay, Frédéric; Ratelle, Catherine F.; Roy, Amélie and Litalien, David (2010). "Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects". ***Learning and Individual Differences***, 20(6). pp 644-653

Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. Journal of Educational Psychology, 102 (2), 483-495.

Gilbert. (1999 august 25). Study finds bullies and victims are more
Alike than different both group likely to be suffering from depression.
Retrieved october 5/2006. From http://www.sf Gate. Com.

Horton, Paul.(2019). Educational Philosophy and Theory, 51(14), 1444–1453, https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1557043.

Ingesson, S. ,& Gunnel, D. (2007). Growing up with Dyslexia: Interviews with Teenagers and Young Adults, International, 28 (5), 574 - 591.

Jenkins,L., Demaray,M. ,& Tennant,J.(2017).Social, Emotional and Cognitive Factors Associated with Bullying. School Psychology Review,46(1):42-64.

Juvonen, J., Graham, S. ,& Shuster, M. (2003). Bullying Among Young Adolescent: The Strong, the Weak, and the Troubled. Pediatrics. 112(6), 1231-1237.

Kathryn L., Jeannie M., Allen G., Nancy G., ,& Kevin C. (2014). Bullying Prevalence Across Contexts: A Meta-Analysis Measuring Cyber and Traditional Bullying, Journal of Adolescent Health, 55 (5), 602-611

Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002).Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems, Scandinavian. Journal Of Psychology, 43,269-278

Luciano, S. ,& Savage, R. S. (2007). Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings. Canadian Journal of School Psychology, 22 (1) 14-31.

Marsh HW; Martin AJ. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *The British Journal Of Educational Psychology,* 81 (Pt 1), pp. 59-77.

Miles, Jeffrey A.& Naumann, Stefanie E. (2019) Academic Self-Concept as a Mediator of the Relationship between Gender and Self-Reported Leadership Ability. *Research in Higher Education Journal*, 37. Database: ERIC. (EJ1233120)

Mishna, F.(2009). Learning Disabilities and Bully: double jeopardy Journal of Learning Disabilitites , 36(4),336-339

Prevnet,T(2007). http:/ /prevnet.ca/Intimidation/tabid/269/Default.aspx.. Olweus, Dan(1999). Violences entre élèves, harcèlements et brutalités, Paris, ESF.

Stephanou, G., & Tatsis, K. (2008). Effects of Value Beliefs, Academic self-esteem, and Overgeneralization of Failure Experience on the Generation of Emotions and Attributions for Academic Performance. ***International Journal of Learning***, 15(11), 201- 220

Storey, K., Slaby R., (2008). Eyes on Bullying, What Can You Do? Newton, MA: Education Development Center. Retrieved May 4.2020 form http://centerforchildwelfare.org/kb/prprouthome/Eyes%20on%20Bullying.pdf

Smith, S. (2001). Kids hurting kids: Bullies in the Schoolyard. Mothering Magazine, 7(12), 43-59

Smith,B. ,& Low,S.(2013).The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. Theory into Practice, 52:280-287.

Tentama, Fatwa; Abdillah, Muhamad Hasan (2019).Student Employability Examined from Academic Achievement and Self-Concept. International Journal of Evaluation and Research in Education, 8 (2). p p243-248 .

Wolke, D., Wood, S., Stanford, K ,& Schuizs, H. (2002). Bullying and Victimization of Primary School Children in England and German: Prevalence and School factors. British Journal of Psychology, 92,673-696.

Young,J., Neeman, A., & Gelser, S. (2012). Bullying and students with disabilities: Abriefing paper from national council on disability. Washingtin: National Council on Disability.