علاقة التَّنمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم

The relationship of school bullying to the academic achievement of people with learning difficulties in the primary stage from the point of view of their teachers

إعداد

أمل زائد محمد القرني

Amal Zaed Mohammed Al-Qarni

ماجستير التربية الخاصة مسار صعوبات التَّعلُّم - بجامعة جدة

أ.د/ منال محمد حسين شعبان

Prof. Manal Mohammad Hussein Shaaban

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جدة

Doi: 10.21608/jasht.2024.366481

استلام البحث: ٢٥ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٦ / ٢٠٢٤

القرني، أمل زائد محمد و شعبان، منال محمد حسين (٢٠٢٤). علاقة التَّنمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم. ***المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣١)، ٤١ – ٨٤.

http://jasht.journals.ekb.eg

علاقة التَّنمُّر المدرسي بالتحصيل الدراسي لذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلميهم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، من وجهة نظر معلمي صعوبات التَّعلُّم. وتكوَّنت العينة من (١٣٧) معلماً ومعلمة، باستخدام المنهج الوصفي ولتقصِّي هذه المشكلة البحثية؛ طوَّرت الباحثة استبانة تتكون من (٤٤) فقرة، وأظهرت النتائج أنَّ مستوى التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة جاء بدرجةٍ منخفضة، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مستوى التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تُعزى لمُتغيرات: الجنس، الصف الدراسي، نوع القطاع. وبناءً على النتائج؛ توصي الدراسة بناء برامج تربوية وإرشادية وتدريب الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم عليها؛ لكي يتمكنوا من التّصدي لهجمات التَّنمُّر المدرسي من قِبل أقرانهم.

الكلمات المفتاحية: التَّنمُّر المدرسي، صعوبات التَّعلُّم، التحصيل الدراسي.

Abstract

This study aimed to identify the relationship between school bullying and learning achievement with learning disabilities students in higher primary education from their teachers' point of view in Makkah Al-Mukarramah Region. The sample of the study was composed of 137 teachers. To address the problem of the study, a 44-item questionnaire was developed by the researcher. The findings of the study revealed that: the level of school bullying encountered by learning disabilities students in higher primary education in Makkah Al-Mukarramah Region was low; there was a statistically significant correlative relationship between the level of school bullying and learning achievement with learning disabilities students; and there were no statistically significant differences between the mean scores of the sample attributed to the variables of sex, class, and type of sector. Based on the findings of the study, the study recommended to establish educational and guidance programs to

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

train the students with learning disabilities to be able to defend themselves against the school bully of their peers.

Keywords: School Bully, Learning Disabilities, Learning Achievement.

المقدمة:

تسعى المملكة العربية السعودية إلى توفير كافَّة الخدمات لذوي الإعاقة، حيث عزّزت رؤية المملكة 2030 تمكين ذوي الإعاقة وتوفير فرص تعليمية فاعلة تساهم في استثمار قدراتهم ورفع إنتاجيتهم وتوفير فرص عمل مناسبة لهم تضمن استقلاليتهم، واندماجهم؛ وذلك انطلاقًا من موجب التزامها ببنود القانون الدولي لحقوق الإنسان، وإيمانًا منها بأن الأفراد ذوي الإعاقة يمثلون مكونًا مهمًا من مكونات المجتمع، وشريكًا أساسيًا في تحقيق التنمية المستدامة (رؤية 2030، 2016؛ هيئة حقوق الإنسان، 2019).

ولا يختلف اثنان على أن التعليم عماد التّقدم في المجتمع بوصفه أحد وأهم المقومات تأثيرًا على الإنسان، ويُعد التعلم من أهم نوافذ المعرفة الإنسانية التي ينطلق منها الفرد وهو ما يُشكّله ويطوّره. وقد جُبل الإنسان على التعلم لكي تستقيم حياته. لذلك، تعاظمت جهود المنظمات الدولية في نهضة وتطوير مؤسساتها التعليمية على حدٍّ سواء. وعلى الرغم من ذلك، فإن الكثير من المجتمعات تمر بعقبات ومشكلات من نواحٍ متعددة منها المشكلات التربوية؛ الأمر الذي انعكس سلبًا على المؤسسات التعليمية، ومن هذه المؤسسات المدرسة والتي تعد لبنة من لبنات المجتمع، وأساسها الأول والأرضية التي تنطلق منها منجزات هذا العصر (الزهراني، ٢٠٢٠).

ومن هنا يبدأ دور المدرسة في إبراز العديد من مظاهر السلوك الإنساني للطلبة، إضافةً إلى أن المدرسة تستطيع أن تخلق الجو التربوي المناسب الذي ينمي قدرات الطلبة ويبعدهم عن مظاهر السلوك غير السوي، ومن المؤكد أن المدرسة لا تستطيع أن توفر للطلبة الشعور بالحرية والمسؤولية كالتي تقدمها الأسرة؛ مما يدفع الطلبة إلى الشعور بالإخفاق وعدم التكيف، وقد تكون نقطة التحول إلى طريق الجنوح وارتكاب سلوكيات غير تكيفية وغير لائقة (الشهري، 2003).

وتعد صعوبات التعلم إحدى فئات الإعاقة التي شهدت جدلاً كبيرًا في الميدان، ويتمتع الطلبة من تلك الفئة بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ومما يزيد الأمر تعقيدًا أن الطلبة لربما يكونون متميزين في مجالات عدَّة ولكن حينما يتعلق الأمر بالجانب التحصيلي فإنهم يواجهون صعوبات كبيرة؛ مما يستدعي أن يتم تعليمهم بطريقة تختلف عن تعليم أقرانهم في العمر الزمني نفسه (أبو نيان، 2018؛ Selikowitz, 2012).

ويُعد التحصيل الدراسي من أرقى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى المنظمات التربوية لتحقيقها والوصول بها إلى أعلى الدرجات. كما شاع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

استخدام مفهوم التحصيل الدراسي في ميدان التربية وعلم النفس بصفة خاصة، فذهب علماء النفس إلى دراسة هذا المفهوم من عدة جوانب، فسعى فريق منهم إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، بينما بحث فريق آخر في العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي للطلبة، وهناك من قام بالبحث عن التفاعل والتداخل بين كلٍ من العوامل الوراثية والبيئية؛ لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي (تونسية، 2012). كما أنَّ التحصيل الدراسيّ يعُد هدفًا من الأهداف المنشودة للفرد والمجتمع، يُحقق الفرد من خلاله التوافق النفسي، والاجتماعي، والمهني، ويُشعره بالرضا عن نفسه، أما بالنسبة للمجتمع فيعد التحصيل من مظاهر التحسن في مخرجاته (الفاخري، 2018).

ويعتبر التحصيل الدراسيّ معيارًا يمكن في ضوئه الحكم على المستوى التعليمي للطلبة كمًا وكيفًا، حيث يعتبر نتاج العملية التربوية، إلا أنه قد يتأثر ببعض المتغيرات، منها: البيئة الصفية، والرفاق، والتنشئة الوالدية، وسلوك الطالب (قوعيش، 2017). وفي هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى أن التحصيل الدراسي المتدني للطلبة ذوي صعوبات التعلم يجعلهم أكثر عزلة وبعدًا عن أقرانهم، حيث يشعرون بأنهم غير ذوي قيمة وأنهم أقل من الآخرين ويخشون السخرية منهم، ولا يتم إشراكهم من قبل زملائهم في الأنشطة التعليمية أو الترفيهية؛ وذلك بسبب تلك الفجوة التحصيلية بينهم (الخولي وأحمد، 2018).

مشكلة الدراسة:

تُمثل مرحلة الطفولة أهمية قصوى في حياة الإنسان باعتبارها مرحلة تتبلور فيها خصائص الطفل وسماته الشخصية، وتُبنى عليها شتى مراحل نموه اللاحقة فكرًا وسلوكًا ووجدانًا، إذ يكتسب الطفل في هذه المرحلة المهارات الحياتية والاجتماعية، والمعرفية، والأكاديمية، وغيرها من المهارات، ويكون عُرضةً للتأثر بالظروف المحيطة به. وإن الاهتمام بهذه المرحلة إنما هو بحث خلف مستقبلٍ أفضل. ولكن هنالك العديد من العقبات التي تؤثر على هذه المرحلة، ولا سيما في الجوانب التعليمية التي قد تؤثر على تقدمه الأكاديمي ومنها مشكلة صعوبات التعلم، وقد عنيت الكثير من الدراسات بهذه الصعوبات؛ لما لها من أثر مباشر على سلوك الطفل وشخصيته، وعلى مستقبله المهني كذلك، وهذا ما أكدته دراسة بحري وخرموش (2015).

كما تُشكل هذه الفئة أعلى فئات التربية الخاصة انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية (صالح وعبيد، 2022). ومن الجدير بالذكر أنَّ ما يقارب من 15-20% من الطلبة في كل مدرسة وفي كلّ فصلٍ دراسي يعانون من صعوبات التعلم، مما دعا إلى ضرورة إلقاء الضوء على هذه الفئة. وتتسم صعوبات التعلم بظهور مشكلات متفاوتة ومتعددة، ومن أهم تلك التحديات الأكثر ظهوراً وتتجلى وضوحاً هي المشكلات السلوكية التي تُعد من أخطر العوامل التي يتوقف عليها تقدم الطلبة في شتى مجالات حياتهم، والتي تحجب عنهم آفاق التعلم وتحد من إظهار قدراتهم

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وتطورها، وبالتالي فهم لا يصلون إلى المستوى الأكاديمي المتوقع والذي يصل إليه أقرانهم من طلبة التعليم العام (نبهان، 2018؛ State of Victoria, 2019). والتي تعرف بأنها أنماط سلوكية ظاهرة يسهل ملاحظتها، وتتميز بحدوثها المتكرر وشدتها، ويقصد بها إيذاء الآخرين أو إيذاء الذات (التازي، 2021).

حيث أشارت العديد من الدراسات على انتشار التنمر المدرسي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم ومنها دراسة: (Turunen et al., 2017، Pecjak and Pirc ,2017 و Kibriya et al. ,2017 ، و بوعناني وكورات، ٢٠١٩ ، و Shemesh and Heiman, 2021، و السبيعي والغامدي، ٢٠٢١).

ومما لا شكّ فيه أن صعوبات التّعلُّم تُخلّف وراءها العديد من الآثار، حيث تتجاوز آثارها المجال الأكاديمي وصولاً إلى المجال السلوكي، كما أنه لا يمكن للمعلم أن يكتفي بالتعامل مع الصعوبات الأكاديمية بمعزل عن آثارها السلوكية والاجتماعية والانفعالية (خوجة والحسيني، 2020). وفي هذا الصدد، فإن من أكثر المشكلات السلوكية، والتي تُمارس ضد هؤلاء الطلبة، ما يعرف بالتَّنمُّر المدرسي؛ وهو سلوك غير مرغوب ويُعد شكلًا من أشكال العنف غير المتوازن، والذي يعتمد على القوة والسيطرة والهيمنة من قبل المتنمر على الضحية ويحدث بصورة متكررة، ويتخذ عدة أشكال، كما أنه يحدث في أماكن مختلفة ويكون قصد المتنمر فيه هو الإيذاء. وقد ازدادت خطورة هذه الظاهرة في الآونة الأخيرة؛ نظراً لما تسببه من آثار سلبية على النمو الانفعالي والاجتماعي على كلٍ من المتنمر والضحية، حيث يشعر الضحية بعدم الأمان، والقلق، والرفض؛ مما قد يؤدي بالتالي إلى تدني تحصيله الدراسي، وما يحدثه كذلك من إرباك في سير العملية التعليمية وفي مناخ البيئة المدرسية بشكل عام (معنصر، 2021).

وسعت الباحثة الى استطلاع أراء معلمات الطالبات ذوي صعوبات التعلم من خلال طرح أسئلة شفوية تتعلق بدرجة انتشار التنمر المدرسي بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم ولاحظت الباحثة تباين واضح في الآراء التي تم جمعها وانقسمت الآراء إلى ثلاث فئات حيث عبرت بعض المعلمات عن انتشار بعض الممارسات التي تنم عن شكل من أشكال التنمر كالاستيلاء على الممتلكات الشخصية، والضحك على الطلبة ذوي صعوبات التعلم، في حين آخر عبرت بعضهن عن وجود بعض الممارسات القابلة للسيطرة، وفيما يتعلق بالتصنيف الثالث حيث أعربت بعض المعلمات عن عدم وجود أي شكل من أشكال التنمر بين الطلبة العاديين وذوي صعوبات التعلم، ومن هنا انبثقت مشكلة الدراسة لدى الباحثة. وبالاطّلاع على الأدب السابق والدراسات التي أجريت في الدول العربية، تبيَّن ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي للطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، واقتصار تلك الدراسات على طلبة التعليم العام، في حين لم تتناول ذوي صعوبات التَّعلُّم، مما دفع الباحثة للاهتمام بهذه المشكلة؛ ومن هنا انبثقت مشكلة هذا البحث.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تساؤلات الدراسة:

السؤال الرئيس: ما نوع التَّنمُّر المدرسي الأكثر شيوعًا الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؟

الأسئلة الفرعية:

١- هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التنمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلميهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلميهم تُعزى لمتغير الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلميهم تُعزى لمتغير الصف الدراسي؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر مُعلميهم تُعزى لمتغير نوع القطاع؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف، من أهمها:

١- الكشف عن نوع التَّنمُّر المدرسي الأكثر شيوعًا الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم.

٢- التعرف على نوع العلاقة بين كلٍ من التنمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم.

٣- التَّعرف على الفروق بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير الجنس (ذكور وإناث).

٤- تحديد علاقة التنمر المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير الصف الدراسي (الرابع، الخامس، والسادس).

٥- الكشف عن الفروق بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي، خاص).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أهمية الدراسة:

تنبع الأهمية النظرية للدراسة -كما تراها الباحثة- في عدَّة اعتبارات، من أهمها: تعد هذه الدراسة في موضوعها من الدراسات العربية الحديثة -على حد علم الباحثة- وهو ما سيُكسبها أهمية خاصة، وتناولها أحد الموضوعات البحثية المهمة المتعلقة بالتَّنمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، والتي ازدادت معدلات انتشارها في الآونة الأخيرة، كمحاولة للكشف عن العلاقة بينه وبين التحصيل الدراسي. وكونها تُسهم في زيادة الاهتمام بهذه الظاهرة التربوية، حيث باتت المؤشرات والدلائل تؤكد على زيادة خطورتها في أوساط البيئة المدرسية وأصبحت من القضايا التي شغلت الدول والمنظمات. وبعد اطّلاع الباحثة على الدراسات السابقة المهتمة بالتَّنمُّر المدرسي، تبيّن أنَّ الدراسات تطرّقت إلى تناول متغيرات عِدَّة تخص المشكلة دون البحث في العلاقة بين التَّنمُّر المدرسي ومدى تأثيرها على التحصيل الدراسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، تتزامن أهمية الدراسة الحالية مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) في تطوير بيئات التعلم لتواكب العصر الحالي.

أما الأهمية التطبيقية للدراسة، فتأمل الباحثة أن تقوم الدراسة الحالية بإثراء المجال العلمي المتعلق بالتَّنمُّر المدرسي، وأن تُثري المكتبية العربية على وجه الخصوص، عبر ما تُقدّمه من إضافات قد تُسهم في توجيه الأنظار لهذه المشكلة وأهمية مواجهتها ومن ثمَّ وضع الحلول الجذرية لها، كما يمكن أن تسهم النتائج التي تسفر عنها هذه الدراسة في وضع بعض المقترحات التي يمكن الاستفادة منها في عمل وتأسيس بحوث لاحقة مهتمة بهذا المجال، كما قد تم تصميم أداة الدراسة من قبل الباحثة حول التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي للاستفادة منها من قبل العاملين والمشرفين على الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التَّنمُّر المدرسي School bullying

يُعرَّف **التَّنمُّر** بأنه: سلوك عدواني يقوم به طالب أو مجموعة من الطلبة ضد طالب آخر أو أكثر، ويُقصد به الإساءة والإيذاء، ويتميز هذا السلوك بأنه يحدث بشكل متكرر ومستمر ويكون مباشراً أو غير مباشر، ويتسم بعدم التوازن في القوى بين المتنمر والضحية (أبو الديار، 2012).

إجرائياً: يعرف بأنه سلوك متكرر ومتعمد يحدث من قبل شخص أو عدة أشخاص يتصفون بالقوة والسيطرة ضد شخص أو عدة أشخاص لا يتمتعون بنفس القوة التي يتمتع بها هؤلاء المتنمرون، ويكون هدفهم بذلك الإيذاء جسدياً أو لفظياً أو نفسياً أو اجتماعياً، أو السيطرة ونيل مكتسبات غير شرعية من الضحايا، ويُطلق على الطالب أو الطلبة الذين يقومون بإيذاء الآخرين بالمتنمرين وأما الذي يمارس ضده الإيذاء فيطلق عليه الضحية، وتحسب من خلال درجة استجابة معلمي ذوي صعوبات التعلم على أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثانياً: التحصيل الدراسيّ Academic achievement

يُعرف التحصيل الدراسيّ بأنَّه: مقدار ما يحصل عليه الطلبة من معلومات، ومهارات، وخبرات، والتي يمكن قياسها من خلال الاختبارات المُعدة لذلك (النجار وشحاتة، 2003).

إجرائياً: هو مجموعة المعارف والخبرات التي يتلقاها الطالب من مقرر دراسي واحد أو مجموعة من المقررات الدراسية، والتي يمكن إخضاعها للقياس من قبل المعلم أو الاختبارات المقننة أو كليهما، وتحسب من خلال درجة استجابة معلمي ذوي صعوبات التعلم على أداة الدراسة المصممة من قبل الباحثة.

ثالثاً: صعوبات التَّعلُّم Learning Disabilities

تُعرَّف صعوبات التَّعلُّم بأنها: قصور أو خلل في العمليات النفسية الأساسية، والتي تشمل الانتباه والإدراك والتذكر وحل المشكلات، والتي تؤثر بالتالي على مجموعة من المهارات منها: التفكير والكلام والمهارات الأكاديمية (القراءة، الكتابة، الحساب)، ويشترط ألّا تكون ناجمة عن حرمان ثقافي أو بيئي أو إعاقة عقلية أو حركية أو حسية (وزارة التعليم، 2020).

ويُعرف الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم إجرائياً بأنّهم: الطلبة الذين تم تشخيصهم بأن لديهم صعوبات تعلم ولا يعانون من أي إعاقات أخرى، والملتحقون ببرامج غرف المصادر في المدارس الابتدائية الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

التَّنمُّر المدرسي:

من أهم التحديات التي حظيت باهتمام العديد من الباحثين على الصعيد العالمي هي التَّنمُّر المدرسي؛ نظراً لانتشارها في جميع المجتمعات، فلا يكاد يخلو منها أي مجتمع. ويُعد التَّنمّر بين طلبة المدارس هو الأكثر شيوعاً وانتشاراً، فهو يحدث في الكثير من المدارس سواء في المدن المتطورة أم حتى في المناطق الريفية، حيث كانت نشأة مفهوم التَّنمّر لدى طلبة المدارس وارتبط بظهورها حتى أنّ البعض قد ربط بين هذا السلوك والبيئة المدرسية. ونظراً لتفاقم آثاره؛ فقد أصبح من المواضيع الجديرة بالاهتمام والبحث، ويُعد العالم دان أولويس Dan Olweus (996) أول من أشار إلى مصطلح التَّنمُّر المدرسي، وأول من وضع تعريفاً له بطريقةٍ علمية، حيث عرَّفه بأنّه: سلوك عدواني يكون من قِبل طالب أو طالبة أو مجموعة من الطلبة تجاه طلبة آخرين، ويقصُدون بهذه السلوكيات إيذاء الطرف الآخر لفظياً، أو بدنياً، وتكون بشكل متكرر (أبو الديار، 2012؛ Matthew et al., 2014; Olweus, 1994).

بينما عرّفه Smorti et al. (2006) بأنه: شكل من أشكال السلوك العدواني، ويحدث بين طرفين أحدهما متنمّر والآخر ضحية، ويكون بصورة متكررة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومستمرة. حيث يقصد بالمُتنمّر أنه الشخص الذي يقوم بعملية الاعتداء، أما الضحية فهو الطالب الذي يقع عليه الأذى، وهذا السلوك العدواني قائم على السيطرة، والهيمنة، والإذلال، والتحكم.

وقد يتّخذ التَّنمّر العديد من أشكال التهديد، والتخويف، والدفع، والاستبداد، ونشر الإشاعات السيئة عن الضحية عبر وسائل التواصل، ومن الممكن عزل الضحية ونبذه لمبررات مختلفة يراها المُتنمّر (Stephanpu & Tastis, 2009). مما يتّضح من التعاريف السابقة، أنّ التَّنمُّر سلوك لا بد أن يسبقه نية مبيته، وأن يكون متعمداً؛ من أجل إيقاع الضرر بالضحية وإخضاعه جبراً في علاقة غير متكافئة. وعليه، فإنّ التَّنمُّر يتضمن ثلاث خصائص أساسية، هي:

١. **مقصود**: حيث يقوم المتَّنمّر بسلوكيات سيئة تجاه الضحية بشكل متعمد.

٢. **متكرر:** أي أنه يتم استهداف الضحية نفسها مراراً وتكراراً في مواقف مختلفة.

٣. **عدم توازن في القوى بين المتَّنمّر والضحية**: سواء على الجانب الجسدي أم العمري، ففي أحيان كثيرة يكون المتَّنمّر أقوى من الضحية جسدياً وأكبر منه عمراً (خوج، 2012).

ولكي نستطيع التفريق بين مصطلح الَّتَّنمّر عن مصطلحي: العنف والعدوان؛ فيجب أن يكون هنالك عدم توازن في القوى بين كلّ من المُتنمّر والضحية. ويرجع ذلك إلى عدة عوامل كعامل السنّ، والعامل الجسدي قوةً أو ضعفاً، والمرونة النفسية، أو التحصيل الدراسيّ، أو الثقافة المختلفة، إضافةً إلى حدوث السلوك بشكل متكرر، وقصد متعمد لإلحاق الأذى بالضحية (Smith, 2000).

أشكال التَّنمُّر المدرسي:

تعددت أشكال التَّنمُّر المدرسي وتفاوتت في الشدة والإيذاء، فقد جاءت بعدّة أشكال وأنواع ومنها التَّنمُّر اللفظي الذي يُعد أكثر أشكال التَّنمُّر المدرسي انتشاراً، ويشمل: السّب، الشتم، نعت الآخرين بألقابٍ معينة، الإشاعات الكاذبة، التهديد؛ والتَّنمُّر الجسدي ويشمل: الضرب، الركل، والعض، إتلاف الممتلكات، اللمس غير المرغوب؛ إضافةً إلى التَّنمّر النفسي والذي يتضمن: المضايقة، والإذلال، وإخافة الآخرين. كما يأتي التَّنمُّر المدرسي على شكل أفعال تتمثل في: عزل الطالب عن مجموعة الأصدقاء، الإقصاء الاجتماعي، واستبعاد بعض الطلبة من المشاركة في الأنشطة المدرسية؛ وهذا التَّنمُّر يسمى بالتَّنمّر الاجتماعي (خوج، 2012؛ شطيبي وبو طاف، 2015). ويمكن أن يكون التَّنمُّر المدرسي أكثر تطوراً من خلال استخدام التكنولوجيا تحت ما يسمى بالتَّنمّر الإلكتروني، وقد تم ربط سلوك التَّنمّر الإلكتروني مع التطور التكنولوجي، وأدى وجود التقنية إلى تُمكّن المُتنمّر من إخفاء هويته؛ وهذا بدوره يعمل على تشجيع الكثير من المتنمرين على القيام بممارسة سلوكياتهم المعادية للمجتمع، وقد تزداد حدة هذا النوع من التّنمّر بغياب الرقابة. ويتم التَّنمُّر الإلكتروني

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عن طريق الرسائل النصية، أو المكالمات الهاتفية، ووسائل التواصل الاجتماعي (Juliana et al., 2016).

العوامل المسببة للتَّنمُّر المدرسي:

تم تقسيم العوامل المسببة للتَّنمُّر المدرسي إلى: (أ) العوامل النفسية. (ب) العوامل الاجتماعية. (ج) العوامل الأسرية. (د) العوامل المدرسية. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

أ- العوامل النفسية:

تحدث عملية نمو الفرد في مراحل متتابعة، وكل مرحلة من هذه المراحل لها احتياجاتها التي ينبغي أن يتم إشباعها، وعندما ينجح الفرد في إشباع تلك الحاجات؛ فسيؤدي به ذلك إلى عيش حياة مستقرة وهانئة ينعم فيها بسلامٍ تام. وعلى النقيض من ذلك، فعندما لا يتم إشباع تلك الحاجات لدى الفرد؛ فسينتج عن ذلك سلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة اجتماعياً (دوجان، 2015). وتلك العوامل النفسية مبنية على الغرائز، والعواطف، والقلق، والإحباط، والعُقد النفسية، والغرائز هي من تقوم بدفع الفرد إلى إدراك الأشياء من نوع معين وأن ينفعل نحوها، وعندما يشعر الطلبة بأنهم مهمشون في البيئة الصفية، ولاً يتم مراعاة قدراتهم وميولهم؛ فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالإحباط؛ لعدم قدرتهم على تحقيق أهدافهم؛ وهذا بدوره يؤدي إلى ممارسة سلوك التَّنمّر إما على ذاته أو الآخرين (Wright & Fitzpatrick, 2006).

ب- العوامل الاجتماعية:

لا يمكن أن نغفل عن الأسباب والعوامل الاجتماعية في بروز ظاهرة التَّنمّر؛ وذلك لأنّ البيئة الاجتماعية المحيطة بالفرد يمكن أن تشكّل لديه العديد من العادات والسلوكيات المرغوبة أو غير المرغوبة. وفي هذا السياق، فإن السلوكيات لا تكتسب قوة التأثير إلا إذا اقترنت بسياق تتفاعل معه؛ لذا فهي بحاجة إلى من يبرر لها، ويعززها، ويكسبها قدراً من المشروعية، وهنا تجدر الإشارة إلى أن أشكال العنف وأنماطه تختلف باختلاف البيئات الاجتماعية (موسى والعايش، 2009).

ج. العوامل الأسرية:

تُعد الأسرة نواة المجتمع والحجر الأساس في بنائه، وهي من أهم وأقوى الجماعات أثراً في تنشئة الطفل، وفي تشكيل سلوكه، وتهذيب شخصيته. وترتبط الأسرة ارتباطاً كاملاً بكافة النظم الاجتماعية، فإذا صلحت صلح المجتمع بأكمله، وإذا فسدت هذه الأسرة تفككت معها سائر النظم الأخرى (راضي، 2014). في المقابل، فإن سلوكيات الطلبة تعكس الآراء والاتجاهات والمعايير والظروف التي مرت عليهم وقُدمت لهم من خلال الأسرة. وهنالك عوامل تساهم في ظهور سلوكيات التَّنمّر المدرسي، ومن أهمها: التفكك الأسري، والحرمان، وعدم وجود تواصل بين الوالدين، والتنشئة الأسرية الخاطئة؛ كل ذلك من شأنه أن يجعل الطلبة متنمرين أو ضحايا للتَّنمّر. علاوةً على ذلك، فالأسرة التي تقدم حماية زائدة، وتقنع الطلبة بأنهم غير قادرين على الدفاع

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عن أنفسهم؛ تكون سببا في شعورهم بالقلق وعدم الأمان، ومن ثم يكونون ضحايا للتَّنمّر المدرسي (شطيبي وبو طاف، 2014؛ العثمان، 2013).

د. العوامل المدرسية:

تُعد المدرسة ضرورةً اجتماعية لجأت إليها المجتمعات؛ إشباعاً لحاجات الطلبة التربوية والتعليمية؛ إذ تعمل بدورها على إكمال التنشئة الاجتماعية التي عجزت عن تأديتها الأسرة بعد تعقد الحياة؛ حيث أصبحت المدرسة مؤسسة اجتماعية تسعى لتحقيق النمو الجسمي، والعقلي، والانفعالي، والاجتماعي للطلبة، كما تساهم في تنشئة هؤلاء الطلبة تنشئة سليمة؛ لتخلق لنا أجيالاً صالحين. إن نجاح المدرسة في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها يتوقف على مقدار المساعدة التي يقدمها المنزل للمدرسة، وعمله على تحقيق ما تصبو إليه، لذا يجب أن يكون هنالك روابط متينة بين المنزل والمدرسة، وبين الوالدين والمعلمين؛ بُغية توفير مناخ يسوده الدفء والأمان للطلبة (الشهري، 2003؛ العثمان، 2013؛ نصر الله، 2010).

خصائص المتنمّرين وضحاياهم:

هناك عدة خصائص يتّصف بها المتنمرون وضحاياهم تمكننا من التعرف عليهم وتمييزهم، وسيتم تفصيل ذلك فيما يأتي:

خصائص المتنمّرين:

يتميز الطلبة المتنمرون بخاصية القوة والسيطرة، فالقوة هي من أبرز خصائصهم، حيث يمارسون تلك القوة والسيطرة من أجل تحقيق مآربهم الشخصية، كالحصول على أشياء معينة من الضحايا، وإرغامهم على تنفيذ أوامرهم رغماً عنهم، ويتعمدون إيقاع الأذى على الضحية. فالمتنمرون يجدون لذّةً في توبيخ الضحية والسيطرة عليه، كما أنهم يعانون من الوحدة النفسية، والشعور بالإحباط، ويظهرون مستويات عالية من القلق والتوتر، كما أنهم مهملون ويتعرضون لسوء المعاملة من قِبل الأسرة والمدرسة معاً. والطلبة المتنمرون غالباً ما يكونون شاردي الذهن، ويعانون من فقدان الشهية، وتدني التحصيل الدراسي، والهروب من المدرسة، إضافةً إلى قصور مهاراتهم الاجتماعية (Monks et al.,2099). ويرى بهنساوي وحسن (2015) أن قوة المتنمر تُعزى لعدة عوامل، كاختلاف العمر، والجنس، والبنية الجسدية، ويقصد بها إلحاق الضرر بالضحية؛ لاستشعار اللذة في توبيخ الضحية، ومحاولةً منه للسيطرة عليه. في حين يرى سكول وفارنجتون Sokol and Farrington (2010) أن المتنمرين لديهم تقدير ذات مرتفع عن أنفسهم، ويفتقدون لشعور التعاطف مع ضحاياهم، ولديهم تبريرات عن سلوك التنمر الذي يقومون به، وهي أن الضحايا يستحقون ذلك التنمر. والطلبة المتنمرون يقومون بسلوكيات التَّنمُّر المدرسي تحقيقاً للأمن النفسي لديهم.

من زاوية أخرى، فقد قسم وونج Wong (2009) الطلبة المتنمرين بناءً على ما يظهرونه من خصائص إلى قسمين، وهما:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- **المتنمرون السلبيون**: وهؤلاء مجموعة من الطلبة تراهم يُعزّزون سلوك المتنمر، ويُطلق عليهم مصطلح المتنمرين السلبيين أو الأتباع أو المنقادين، حيث إنهم لا يبدؤون بالأعمال العدوانية، بل ينخرطون بها، ويبادرون بتقديم المساعدة للمتنمرين العدوانيين؛ لإعجابهم بما يقومون به وإخلاصهم لهم، وموافقتهم على ما يقومون به؛ فيرفعون بذلك إحساس المتنمرين العدوانيين بذواتهم ومكانتهم؛ وهذا مما يجعل سلوك التنمر مستمراً.
- **المتنمرون العدوانيون**: وهؤلاء الطلبة يتسمون بالعدوانية، والاندفاعية، ويشعرون بالتهديد دائماً، ولديهم رغبة مُلحّة في ممارسة القوة والسيطرة وفرض الأوامر، ولا يعرفون اليأس والإحباط؛ فتراهم دائماً يحققون ذواتهم، ويقومون بحلّ مشكلاتهم والتنفيس عن مشاعرهم عن طريق العدوان.

خصائص ضحايا التَّنمُّر:

وُجد أن ضحايا التَّنمُّر المدرسي لديهم نمط شخصية قلقة يصحبُها ضعف في البنية الجسدية مقارنةً بالمتنمرين. وعلاوةً على ذلك، يتّصفون بأنهم أكثر حساسية تجاه المواقف، وغير سعداء، وحذرون، ومنعزلون، ويفتقرون إلى الحزم، ويعانون من تدنٍ في تقدير الذات، ونادراً ما يقومون بالدفاع عن أنفسهم عندما يُعتدى عليهم، ويكون لديهم عدد قليل من الأصدقاء، كما يوصفون بأنهم سلبيون وخاضعون؛ مما يجعلهم مستهدفين وعُرضة لهجمات التَّنمُّر (Juliana et al., 2016).

كما يتّصف الضحايا بأن لديهم قابلية للسقوط؛ لسرعتهم إلى الانقياد للآخرين، وسهولة إيقاع الأذى بهم، ولديهم خصائص جسدية تجعلهم عرضة للتَّنمّر، وعدم قدرتهم على تكوين علاقات سليمة مع أقرانهم؛ مما يجعلهم يميلون إلى العزلة وعدم الانخراط في الأنشطة المدرسية، ويشعرون بالوحدة والإهمال، ويتفادون الذهاب إلى المدرسة؛ مما يُعيق قدرتهم على التعلم، ويخلُق أداءً دراسياً ضعيفاً، وتعرضهم الدائم للتهديد والعنف؛ مما يشعرهم بالافتقار إلى الأمن النفسي، والذي يؤدي بدوره لظهور الأعراض البدنية والنفسية لديهم كالقلق، والخوف، والتبول اللاإرادي، وصعوبات في النوم، الغثيان، الشعور بالرعشة (القحطاني، 2012).

ويمكن تصنيف ضحايا التَّنمُّر -حسب ما أشار إليه وونج (Wong (2009- إلى صنفين، وهما:

- **ضحايا تنمُّر سلبيون:** ويتّصفون بأنهم غير حازمين، ومنعزلون، ويشعرون بالقلق وعدم الأمان، ويُهاجَمون باستمرار، ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم، ويستجيبون للتنمر من خلال الانسحاب والهروب؛ فهؤلاء الضحايا يتجنبون المرافق المدرسية التي يكثر بها التَّنمّر، ويتجنبون الأنشطة المدرسية، وينهارون سريعاً عند تعرضهم للتنمر.
- **ضحايا تنمُّر استفزازيون:** وهم عادةً مندفعون وعدوانيون ويسهُل استثارتهم عاطفياً، وقد يأخذون أدوار المتنمّرين؛ محاولةً منهم للدفاع عن أنفسهم ومواجهة القوّة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بالقوّة، فهم متنمرون وضحايا في الوقت نفسه، وغالباً ما يكونون منبوذين من قِبل أقرانهم، ويعانون من نقص في المهارات الاجتماعية، ويجد المتنمرون المتعة في إغاضة هؤلاء الضحايا واستثارتهم.

أماكن حدوث التَّنمُّر المدرسي:

يحدث التَّنمُّر في أي مكان يتفاعل فيه الطلبة مع بعضهم بعضا، وتقل فيه الرَّقابة والإشراف المدرسي، ويحدث داخل المدرسة أو خارجها، ويشمل ذلك: حجرات الصف الدراسيّ المُكتظة، والممرات داخل المدرسة، والفسحة المدرسية، وفي دورات المياه، والملاعب، وحتى أثناء الأنشطة التعليمية، إضافةً إلى حدوثه في الفناء الخارجي للمدرسة، وفي أماكن انتظار الحافلات المدرسية، وقد يحدث داخل تلك الحافلات، ويمكن أن يحدث أثناء ذهاب الطلبة إلى المدرسة أو المنزل (شعنين، 2019؛ القحطاني، 2012).

الآثار السلبية المترتبة على التَّنمُّر المدرسي:

يترتب على التَّنمُّر المدرسي العديدُ من الآثار السلبية الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية، وتظهر على المدى القريب والبعيد، ولا تقتصر آثاره على الضحية فحسب بل تشمل المتنمر والبيئة المدرسية. وفيما يلي سيتم ذكر آثار التَّنمُّر المدرسي على: (البيئة المدرسية، المتنمر، والضحية).

آثار التَّنمُّر المدرسي على البيئة المدرسية:

يؤثر التَّنمُّر المدرسي على البناء الأمني والنفسي والاجتماعي للمجتمع المدرسي، لذا يجب أن تعمل الإدارة المدرسية على خلق جو ملائم للطلبة والمعلمين؛ كي تعمل على تحقيق ما هو مطلوب منها؛ إذ إن من مهامها أن تقوم بإبعاد الطلبة عن فجوات وبؤر الانحراف، إلى جانب قيامها بمتابعة المعلمين؛ وذلك من أجل الارتقاء بعملية التعليم، ووصولاً إلى ما يطمح إليه الطلبة في هذه المؤسسة المهمة. ومن زاويةٍ أخرى، فقد تساعد البيئة المدرسية في ظهور سلوك التنمر، وذلك عندما يصبح الاهتمام منصباً على جوانبَ معينة دون الأخرى، كالاهتمام بالجانب التعليمي والتربوي، وعدم النظر إلى الجوانب السلوكية والأخلاقية. ومما لا شكّ فيه أن انتشار المشكلات السلوكية بصفة عامة، والتَّنمُّر بصفة خاصة في المؤسسات التعليمية باتَ يُهدّد سير العملية التعليمية والتربوية، ويخلق بيئة يسودها القلق والخوف بين الطلبة، ويُظهر لنا شخصيات مُعادية لقيم ومعايير السلوك في هذا المجتمع (الشهري، 2003).

آثار التَّنمُّر المدرسي على المتنمّر:

يُعد المتنمّر المُحرّك الأساسي لعملية التَّنمُّر المدرسي، إذ يترصد لضحاياه ويقوم بمهاجمتهم؛ لتفريغ شعور الضعف الذي يشعر به، وإحساساً منه بالقوة. وفي حقيقة الأمر، فإن المتنمّر عندما يُمارس عملية التّنمر ضد أقرانه؛ فإنه يلحق الضرر بنفسه أولاً، فربما قد يتعرض للحرمان من المدرسة؛ مما يؤدي به إلى عدم الاستفادة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من البرامج التعليمية المُقدمة له؛ وبالتالي يقل أداؤه في التحصيل الدراسي. وهؤلاء المتنمرون هم أكثر عرضة للعِراك الدائم، وسرقة الممتلكات وتخريبها، وشرب الكحوليات. كما أظهرت الأبحاث طويلة المدى أن المتنمرين عندما يصلون لمرحلة الرشد معرضون لممارسة نشاطات جنسية مبكرة، والتورط في الأعمال الإجرامية، والمخالفات المرورية، ويصابون باضطراب الشخصية المعادية للمجتمع (شعنين، 2019؛ Beran, 2005).

آثار التَّنمُّر المدرسي على الضحية:

يظهر على الضحية العديد من الآثار السلبية الناتجة عن تعرضه للتَّنمُّر المدرسي، كالآثار النفسية مثل: نوبات القلق، والاكتئاب، والانسحاب الاجتماعي، والخوف من الذهاب إلى المدرسة؛ خشيةَ تعرضه للعدوان والعنف، كما يعاني الضحية من تدني تقدير الذات، والخوف من الذهاب إلى دورة المياه، إضافةً إلى الخوف من ركوب الحافلة المدرسية، كما أنه قد يظهر على الضحية آثار جسدية كالصداع، واضطرابات الأكل، وصعوبة في النوم (الأرق)، والتعب والإرهاق المستمر، وقد يُصاب بالتبول اللاإرادي (Dupper, 2013). وفيما بعد قد يلجأ الضحية إلى القيام بسلوكيات عدوانية نتيجةً للتنمر، فقد يتحول مع مرور الوقت إلى متنمر أو إنسان عدواني، ومن الآثار السلبية التي قد تلحق الضحية تدني مستوى التحصيل الدراسي لديه، وسوء التوافق الاجتماعي، إضافةً إلى عدم الثقة في الآخرين، وانعدام الأمن، وقد يصل به الأمر في مراحل متقدمة إلى إنهاء حياته (سايحي، 2018). وتمتد تلك الآثار من الطفولة لتصل إلى سنّ الرشد، وتصل إلى مجال العمل والأسرة، فيظهر بملامح العاجز عن حماية نفسه، حيث يجذب مُتنمّرين في بيئات أخرى لمهاجمته؛ فيصبح فاقداً للشعور، ولا يستطيع الدفاع عن نفسه (الكندري والزايد، 2019). والشكل التالي يوضح آثار التنمر المدرسي:

المحور الثاني: التحصيل الدراسيّ

أولت المجتمعات منذُ القِدم أهميةً بالغة للتحصيل الدراسي، فهو من أرقى الأهداف التربوية، ومن العمليات التي تسعى المؤسسات التعليمية لتحقيقها، وتحاول جاهدةً للوصول بها إلى أعلى الدرجات، ويُعد من أهم المواضيع تناولاً في الأوساط الإنتاجية، والمعرفية، والزراعية، والصناعية. كما يُعد التحصيل الدراسي من المفاهيم التي شاع استخدامها في كثير من الميادين، كميدان التربية، وميدان علم النفس، وعلم الاجتماع، وغيرها؛ نظرًا لكونه أساسًا مهمًا في تقويم الأداء الدراسي للطلبة، كما يمكن في ضوئه تحديد المستوى الأكاديمي، والحكم على الإنتاج التربوي كمًّا ونوعًا. وتهدف المؤسسات التعليمية إلى إعداد الفرد إعداداً جيدًا؛ لكي يكون قادراً على مد يد العون في بناء مجتمعه، وذلك يتوقف على مدى تحصيل الفرد لما تعلمه، والخبرات التي مر بها خلال مكوثه في هذه المؤسسات (صاحبي، 2019).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

مفهوم التحصيل الدراسي:

يُعد مفهوم التحصيل الدراسيّ من أكثر المفاهيم شيوعاً وانتشاراً في مجال التعليم، واختلفت تعريفاته باختلاف توجّه الباحثين والعلماء، فمنهم من رأى أن التحصيل الدراسي يقتصر على العمل المدرسي، ويرى البعض الآخر أنه يشمل كلَّ ما يكتسبه الفرد من المعرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أم خارجها. **فالمنحى الأول** رأى أن التحصيل الدراسيّ يقتصر على العملية التعليمية المقصودة، والموجهة من قِبل المدرسة والمعلم. **بينما المنحى الثاني** ينظر إلى دمج ما يحصله الفرد من المدرسة، وما يتلقاه من معلومات بطرق غير مقصودة وغير موجهة على أنه تحصيل (عيشاوي، 2017).

ويُعرف أبو حطب (1980) التحصيل الدراسيّ بأنه: أحد جوانب النشاط العقلي، ويظهر فيه أثر التفوق الدراسي، وهنالك ارتباط وثيق بين مفهوم التحصيل الدراسي ومفهوم التعلم، وأن مفهوم التعلم يعد أكثر شمولاً واتساعاً، حيث يشير إلى جميع التغيرات في الأداء والتي تحدث تحت ظروف التدريب والممارسة، وتتمثل كذلك في اكتساب العديد من المهارات والمعلومات، والاتجاهات، والقيم، وطرق التفكير، وتعديل أساليب التكيف، ونظرة الفرد نحو ذاته، وكل ذلك يقودنا إلى أن التحصيل الدراسي ممكن أن يؤثر بطريقةٍ ما أو بأخرى على نظرة الفرد نحو ذاته سواء بطريقة سلبية أم إيجابية.

مستويات التحصيل الدراسيّ:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسيّ إلى ثلاثة مستويات، وهي كالآتي:

- **التحصيل الدراسيّ المُرتفع:** وهو الدرجة التي يحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسيّ، والتي تؤهله لأن يكون بين أعلى من ٢٥% من أفراد عينة الدراسة، ويكون فيه أداء الطالب أعلى من أداء الطلبة الآخرين الذين يقعون في نفس المستوى العمري والصّفّي للطالب، ويتم استخدام كافَّة القدرات والإمكانيات المتاحة التي تكفل حصوله على مستوى أعلى من الأداء التحصيلي المرتقب منه، حيث نجد الطالب يتفوق على بقية زملائه في الصفّ الدراسيّ.
- **التحصيل الدراسيّ المُتوسط:** ويعني الدرجة التي يحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسيّ، والتي تؤهله لأن يكون بين الـ ٥٠% المتوسطة من أفراد عينة الدراسة، وتكون الدرجات التي يحصل عليها في هذا النوع لا تُمثّل إمكانية الطالب الحقيقية، بل يكون أداؤه متوسطاً، ودرجة احتفاظه والاستفادة من المعلومات والخبرات تكون متوسطة.
- **التحصيل الدراسيّ المُنخفض**: ويعني الدرجة التي يتحصل عليها الطالب بناءً على مقياس التحصيل الدراسيّ، والتي تؤهله لأن يكون بين أدنى ٢٥% من أفراد عينة الدراسة، ويتمثل هذا النوع من التحصيل الدراسيّ بأنَّ أداء الطالب يكون ضعيفاً وأقل من المستوى الطبيعي مقارنةً مع بقية الطلبة، لذلك تكون نسبة الاستفادة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من المعلومات المقدمة في المقرر الدراسيّ ضعيفة تكاد تصل إلى درجة الانعدام، وعلى الرغم من توافر قدر لا بأس بهِ من القدرات، فإنه لا يستطيع الاستفادة منها على أكمل وجه (الزغول، 2012؛ صالح، 1994).

أهمية التحصيل الدراسيّ:

تُولي المجتمعات منذُ القِدم، بمختلف قطاعاتها، أهميةً بالغة للتحصيل الدراسيّ، كما يوليه رجال التربية اهتماماً كبيراً؛ لما يترتب عليه من قرارات حاسمة؛ ولكونه أهم مخرجات النظام التعليمي (الجهورية، 2010). كما يُعد من الموضوعات التي حظيت باهتمام نطاق واسع من الباحثين، والمُربين، وأولياء الأمور؛ باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى صقل شخصيات الطلبة من خلال تزويدهم بالمهارات، والمعارف، والخبرات، والقيم. وتتلخص أهمية التحصيل الدراسيّ في الآتي:

- يُعد التحصيل الدراسيّ أحد المعايير الرئيسة التي يقوم عليها مدى نجاح المؤسسات التعليمية، أو فشلها في تحقيق ما تصبو إليه من الأهداف التعليمية والتربوية.
- الحصول على معلومات وصفية لمدى إتقان الطلبة للمقررات الدراسية.
- تكمن أهميته في إحداث تغيير سلوكي، وعاطفي، وإدراكي، واجتماعي لدى الطلبة.
- يساعد الطلبة والمعلمين على معرفة نقاط القوة، ونقاط الضعف لديهم ومن ثمّ العمل على تقويتها.
- تسهم معرفة مستوى التحصيل الدراسي في توجيه العملية التعليمية، ومن خلالها تستطيع الأسرة والمدرسة تحقيقَ مستوى دراسي أفضل للطلبة.
- إضافةً إلى ذلك، فإن التحصيل الدراسيّ الجيد يُشعر الطلبة بأهميتهم، ويعمل على رفع مستوى تقبل الذات لديهم.
- يؤدي التحصيل الدراسيّ إلى إشباع الحاجات النفسية لدى الطلبة، والذي يؤدي عدم إشباعها إلى شعور الطلبة بالإحباط؛ مما ينتج عنه القيام بسلوكيات عدوانية تؤدي إلى اضطراب في سير العملية التعليمية.
- أحد الإجراءات الوقائية التي تمنع الوقوع في المشكلات الأمنية، والتخريبية، التي تعاني منها معظم المجتمعات؛ نتيجةً لتدني مستوى التحصيل الدراسيّ، وتسرُّب العديد من الطلبة من مقاعد الدراسة (أحمد، 2010؛ الريامي، 2011؛ كليماني، 2017).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسيّ:

التحصيل الدراسيّ هو حصيلة تفاعُل عدد من العوامل الداخلية والخارجية للفرد، والتي تتفاعل مع بعضِها بعضا؛ فالأولى هي **قدرات الفرد** وما يُميزه من سماتٍ

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وصفاتٍ داخلية، وأما الثانية فهي **البيئة** التي ينشأ بها الفرد وما تحويه من مواقفَ متعددة تؤثر بالفرد ويتأثر بها، وهذه العوامل لا تعمل بمعزل عن بعضِها بعضا، بل لكلٍ منها دوره الخاص الذي يُكمّل به العامل الآخر، ولكن بعض العوامل قد يكون لها تأثير أقوى وأبلغ من تأثير البعض الآخر (عيشاوي، 2017). وتم تقسيمها إلى ثلاثة عوامل، وهي: (عوامل ذاتية، عوامل أسرية، عوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية). وسيتم تفصيل ذلك فيما يأتي:

العوامل الذاتية:

توجد العديد من العوامل الذاتية التي تؤثر على التحصيل الدراسيّ، منها العوامل العقلية، والنفسية، والجسمية. وتُعد العوامل العقلية أولى تلك العوامل تأثيراً على عملية التحصيل، ويُقصد بها: العوامل الداخلية التي ترتبط ارتباطاً مباشراً بتحصيل الطلبة الدراسيّ سلباً أو إيجاباً، ويضع البعض الذكاء في مقدمتها. ومما لا شكّ فيه أن الذكاء يلعب دوراً مهماً في عملية التحصيل الدراسيّ، إذ يتّفق معظم علماء النفس على وجود علاقة وطيدة بين الذكاء والتحصيل، فالطلبة ذوو الذكاء المرتفع يحصلون على درجات عالية في المقررات الدراسية؛ لذا فهم يميلون إلى الاستمرار في المدرسة لمدة أطول، بينما يحصل الطلبة ذوو الذكاء المنخفض على درجات متدنية، بجانب التقصير في الأنشطة المدرسية، والتّسرب مبكراً من المدرسة. ويرى آخرون أن الذكاء لا يُفسّر التحصيل الدراسيّ المرتفع؛ وذلك لوجود عدد كثير من الطلبة يتمتعون بنسب ذكاء عالية، ولكنهم يفشلون في أداء المهمات الدراسية؛ مما دعا إلى ضرورة النظر في العوامل الأخرى ذات الصلة بالتحصيل (صاحبي، 2019؛ عبد المجيد، 2006). ومن ثمَّ فإن العوامل النفسية من أهم مُقوّمات الفرد، فكما أن الحياة النفسية لها أثر على علاقات الفرد، وسلوكياته، وعلاقاته الاجتماعية، لها أيضاً تأثير على مستواه التحصيليّ (شيخي، 2014). ومن بين تلك العوامل القلق، إذ يُعد أحد الظواهر النفسية التي يكون لها تأثير واضح في شخصية الفرد بصورةٍ عامة، وفي شخصية الطالب بصورةٍ خاصة؛ وذلك حينما تنعكس آثاره على أداء الطلبة ومستواهم الدراسيّ، وقد قام الباحثون بربطه مباشرةً بمستوى التحصيل الدراسيّ الذي يصل إليه الطلبة. والقلق هو حالة نفسية تصيب الفرد عندما يشعر بأن هنالك خطرًا يُداهمه، أو عند ترقُّب شر سوف يحدث، وهذا القلق لا بدّ أن يكون مصحوبًا بتوتر انفعالي، واضطرابات فسيولوجية مختلفة. ويعد القلق أداةً تدفع الطلبة إلى التحصيل والإنجاز، أي إنه يعدّ عاملاً إيجابياً، بينما إذا اشتدّ القلق وتخطى الحدود الممكن تحملها، وأصبح خطراً يُهدد الصحة النفسية فإنه يتحول إلى عاملٍ سلبي وخطير. ويرى البعض أن القلق يحدّ من قدرات الطلبة على الانتباه، والتذكر، والإدراك، ويُصبحون عاجزين عن مواصلة تعلمهم؛ مما يجعلهم يصبّون جهودهم في مواجهة مشكلاتهم، بدلاً من التركيز على المهمات الدراسية؛ فيجدون أنفسهم عاجزين

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

عن التعامل مع ما هو مقرر عليهم بنجاح (نصر الله، 2010؛ Hakimi et al., 2011).

العوامل الأسرية:

تُشكل الأسرة الدعامة الأساسية لأي مجتمع من المجتمعات، ولقد حظيت الأسرة في الإسلام باهتمام كبير، وعني بها عناية فائقة، فوضع لها من القوانين والإرشادات ما ينظم بناءها، ويُصلح حالها، كما تُعد الأسرة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي أنشأها الفرد لوجوده في إطار الجماعة. وعليه، فإنّ الأسرة هي المهد الأساسي لبناء شخصية الفرد، وتكوينه، وتشكيل هويته، كما تمكنه من أن يكون فعالاً في مجتمعه (حسنين، 2007؛ عيشاوي، 2017).

وأهم ما يميز الأسرة عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى؛ أن العلاقات بين أفرادها تكون قائمة على أساس من الحب، والرحمة، والمودة، والدفء، والاستقرار؛ مما يجعلهم على أتم الاستعداد للعمل، والإنجاز، والسعي إلى تحقيق طموحاتهم (حسين، 2014).

إضافةً لما ذكر، فإنَّ لمهنة الوالدين أثراً واضحاً على مستوى تحصيل الأبناء الدراسيّ، حيث إنّ الوالدين اللذين لديهما مستوى تعليمي وثقافي عالٍ يقومان بمساعدة أبنائهما وتحفيزهم، وحثّهم على المثابرة، ومساعدتهم على تطوير ذواتهم، وتوفير جوٍّ دراسي مناسب لهم، إضافةً إلى أنهما يقومان بتوجيههم عندما يواجهون العقبات في طريقهم، ومراقبة سلوك أبنائهما في المدرسة ومن ثمَّ العمل على تقويمه وتعديله، إضافةً إلى مراعاتهما لخصائص النمو الجسمي والنفسي لدى أبنائهما حسب ما تتطلبه كل مرحلة من مرحل النمو المختلفة.

وفي هذا الصدد، فإنّ دور الأم يظهر جليّاً في هذا الموقف؛ لأنها تقضي مع أبنائها الوقت الكثير، وتقوم بتلبية جميع مطالبهم، وتعليمهم، وكلما كانت على مستوى عالٍ من العلم كان ذلك مدعاةً لفهم جميع مراحل النمو التي يمر بها أبناؤها، بجانب فهمها لحاجات كل مرحلة وما تقتضيه من متطلبات (شيخي، 2014).

عوامل مرتبطة بالبيئة المدرسية:

تُعد المدرسة من أهم المرافق العامة في المجتمع؛ نظراً لإسهامها في التطور الثقافي والحضاري لبناء المجتمع، وتأثيرها على الطلبة في نواحٍ عديدة، فهي تؤثر عليهم تعليمياً، وتربوياً، ونفسياً، وسلوكياً، واجتماعياً؛ لذا ينبغي أن تكون المدرسة بيئة دافئة، ومُشجّعة، تجذب الطلبة إليها أولاً، ثمَّ الكادر المدرسي بأكمله؛ حتى تُسهم في سير العملية التعليمية. ولكي يتحقق ذلك؛ لا بد من أن يتم تصميم المباني المدرسية وفق معايير الجودة، فالمدرسة ذات الفصول والممرات الواسعة، والملاعب المتكاملة، والتهوية الجيدة، والمقاعد، وصالات الأنشطة؛ تدعم إيجابية الطلبة، وتبني علاقة قوية وصلة بينها وبين الطلبة (الأسدي والرميض، 2014).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ولا شك أنّ للإدارة المدرسية الدورَ الكبير في ذلك، حيث تعمل على تحقيق قدر من التعاون بين الطلبة والكادر المدرسي، وتقوم بمشاركة المعلمين والطلبة في صنع القرار، ويقع على عاتقها مهمة التوجيه والإرشاد، إضافةً إلى الضبط المدرسي للنظام الذي يشمل تعليمات وقوانين متّزنة، فلا هي صارمة ولا هي أنظمة رخوة تسودها الفوضى واللا مبالاة (جراح، 2018).

ومن الجدير بالذكر أنه ترتبط المناهج الدراسية ارتباطاً وثيقاً بمستوى التحصيل الدراسيّ، فصعوبة المناهج الدراسية، وعدم ملاءمتها لاحتياجات الطلبة النفسية، والجسمية، والعقلية، وخُلوها من عنصر التشويق والإثارة، وعدم ترابط موضوعاتها وتسلسلها؛ كل ذلك من شأنه أن يؤثر في تحصيل الطلبة الدراسيّ (بادي وإسماعيل، 2018).

صعوبات التَّعلُّم:

عندما ننظر إلى مدارس التعليم العام نجد العديد من الأطفال في شتى المراحل العمرية يعانون من صعوبات التَّعلُّم، والتي تقف عقبةً في سبيل تطور الطفل وتقدمه وقد تؤدي به إلى التّسرب من المدرسة أو حتى إلى عدم إكمال مراحله التعليمية؛ وذلك بسبب ما يواجهه من تكرار تجارب الفشل التي يتعرض لها وذلك في حال لم يتم التعرف على مشكلة صعوبات التَّعلُّم ومواجهتها والوقوف عليها قبل أن تتفاقم وتزداد حدّتها. وتُعد صعوبات التَّعلُّم من أكثر فئات التربية الخاصة التي شهدت الكثير من الشدّ والجذب، حيث إن الطلبة في تلك الفئة يتمتعون بذكاء طبيعي أو فوق الطبيعي ولم يكن من المتوقع أن يظهروا مشكلات سلوكية وأكاديمية (علي، 2011). وعليه، فإن من أهم عوامل ارتفاع نسبة الهدر التعليمي هي مشكلة صعوبات التَّعلُّم، حيث أدّت إلى زيادة أعداد المتسربين من المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص؛ مما دعا إلى إلقاء الضوء على هؤلاء الطلبة الذين يظهرون صعوبات في التَّعلُّم من قِبل الباحثين والمهتمين بمجال التحصيل الأكاديمي (يحيى، 2017).

إنَّ برامج صعوبات التَّعلُّم في المملكة العربية السعودية تُعد حديثةَ النشأة، حيث انطلقت بداية هذه الخدمات اقتداءً بالنموذج الأمريكي؛ باعتبارها إحدى الدول الرائدة في هذا المجال، حيث تم إضافة مسار صعوبات التَّعلُّم إلى خطة قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود؛ وذلك من أجل تهيئة وإعداد معلمين ومعلمات في هذا المجال، وكان هذا في مطلع عام 1413هـ. وقد بدأ تقديم الخدمات التعليمية الفعلية في مدارس التعليم العام للبنين مع مطلع العام الدراسي 1417هـ، لتخوض بذلك المملكةُ تجربةً جديدة لم تكن موجودة من قبل، وفي السنة التي تليها توسعت المملكة في تلك البرامج والخدمات حيث شملت الطلاب والطالبات في المرحلة الابتدائية، واستمرت الوزارة في افتتاح البرامج سنةً تلو الأخرى حتى وقتنا الحاضر، مراعيةً بذلك التوزيع الجغرافي لتقديم هذه البرامج والخدمات لتشمل جميع مناطق المملكة ومحافظاتها (أبو نيان، 2020).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

كما تُعنى المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة بتوفير بيئة تعليمية متكاملة لطلبة المرحلة الابتدائية؛ لكونها من أهم المراحل التعليمية التي تصقل شخصية الطفل، وتُعد الركيزة واللبنة الأساسية لجميع المراحل اللاحقة؛ وهذا مما يستدعي الاهتمام بها بصورة أكبر ولا سيما أن أي خلل يلحق بهذه المرحلة قد يتطور ويؤثر على مراحل التعلم اللاحقة، حيث يتم فيها اكتساب العديد من القيم والاتجاهات، إضافةً إلى تعلم المهارات الأساسية مثل: القراءة، والكتابة، والحساب (كوافحة، 2011).

مفهوم صعوبات التَّعلّم:

حظي مفهوم صعوبات التَّعلُّم باهتمام كبيرٍ من قِبل أولياء هؤلاء الطلبة في الولايات المتحدة الأمريكية؛ مما دفع الأهالي إلى تأسيس جمعية تُعنى بتقديم كافة الخدمات التربوية لهذه الفئة، وتم تسمية هذه الجمعية بجمعية الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم **(ACLD)**، حيث كان لها الأثر الكبير في إصدار العديد من القوانين والتشريعات لفئة صعوبات التَّعلُّم. ومنذُ ذلك الحين، فقد أصبح هذا المجال من أكثر مجالات التربية الخاصة تطوراً وازدهاراً (البطاينة وآخرون، 2009). وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم صعوبات التَّعلُّم حتى وصلت إلى أحد عشر تعريفًا، منها ما هو ذو صبغة رسمية، ومنها ما نال قوة بين الباحثين؛ وذلك لتنوع المجالات التي بحثت في ظاهرة عدم قدرة الكثير من الطلبة على التعلم على الرغم من أن قدراتهم تقع ضمن المتوسط العام، بالإضافة إلى سلامة قنوات الإحساس البصرية، والسمعية، وإتاحة فرص التعلم، فقد باتَ الأمر محيراً حيث أخذ العلماء في وضع تعاريف متنوعة كلٌّ على حسب تخصصه وتوجهه، فمنها ما يميل إلى الناحية التربوية، ومنها ما يميل إلى مجالات العلوم الأخرى (أبو نيان، 2018).

ولقد عرفت صعوبات التَّعلُّم بأنها: حالة عصبية ونفسية ينتج عنها ضعف في القدرة على تخزين المعلومات، أو إجراء بعض التعديلات عليها، أو استدعائها؛ مؤثرة بذلك على قدرة الطلبة على القراءة، والتهجئة، والكتابة، والحساب، وقد تؤثر كذلك على عمليات الانتباه، والذاكرة، والتآزر الحركي (جونز وليرنر، 2014).

ومما لا شكّ فيه أن لصعوبات التَّعلُّم تأثيراتها السلبية على العديد من الجوانب الأكاديمية، والانفعالية، والاجتماعية، والتي تلعب دوراً مهماً في تحصيلهم الدراسيّ، حيث يزداد شعور الطلبة بالتوتر والقلق وعدم الثقة بأنفسهم؛ نظراً لعدم قدرتهم على مسايرة أقرانهم في الصف الدراسي، كما ينتج عن ذلك تدني تقديرهم لذواتهم، وفشلهم في إتمام واجباتهم المدرسية؛ وهذا بدوره يضعف من إرادتهم ودافعيتهم للتعلم وينتهي بهم المطاف إلى الرسوب أو التسرب من المدرسة (علي، 2011؛ Krishnan et al., 2016). والطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم يعانون من صعوبة في واحدة أو أكثر في المواد الآتية: (القراءة- الكتابة- الحساب)، ولا يعانون من إعاقة حسية سواء كانت سمعية، أم بصرية، أم حركية، ولا يعانون من أي حرمان بيئي. ومع قدرتهم على التعلم، وأداء المهام المختلفة التي تتناسب مع أعمارهم الزمنية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ومستوياتهم الصفية، فإن كل طالب يواجه صعوبات تعلُّم من نوع خاص، وتتطلب مساعدة خاصة تُقدم بشكل فردي من قِبل معلم صعوبات التَّعلُّم (الحسيني والزارع، 2020؛ كيرك وكالفنت، 1988/ 2016).

ومن المُسلَّم به أن صعوبات التَّعلُّم حالة تؤثر على نحو عاجل أو آجل على تعلم الفرد، وتظهر على شكل ضعف في الأداء الأكاديمي، إضافةً إلى أنها ظرف يستمر باستمرار حياة الفرد وتمتد تأثيراته الجوهرية على العلاقات الاجتماعية، والأنشطة الحياتية للفرد في شتى مجالاتها. وعلى الرغم من أن أنماط النمو متباينة لدى الأفراد وحتى داخل الفرد نفسه، فإن التأخر الملحوظ في معدلات النمو عن العمر الزمني أو العمر العقلي يُعد مؤشراً على وجود صعوبات تعلُّم لدى الطفل (الزيات، 2015؛ Government Education and Training, 2017).

العوامل المسببة لصعوبات التَّعلُّم:

تنوعت العوامل التي تقع خلف صعوبات التَّعلُّم وذلك بتعدد آراء واتجاهات العلماء، وتداخل الكثير من العلوم في تفسير الأسباب الكامنة لهذا الاضطراب، ومنها علم الطب والأعصاب، وعلم اللغة، والبصريات، والسمعيات، وغيرها من العلوم الأخرى. ويتفق الكثير من الباحثين على أن العامل الرئيس لصعوبات التَّعلُّم ينشأ من خلل وظيفي في عمل الدماغ، وهذا بدوره يقود إلى الاضطرابات في العمليات النفسية الأساسية (علي، 2005).

وتعد كلٌ من عومل ضعف السمع والبصر واضطراب التوجه المكاني واضطرابات الإدراك، والانتباه، والتذكر؛ عواملَ تؤثر بشكل كبير في عملية التعلم ولكن ليس بالضرورة أن تكون سبباً في صعوبات التَّعلُّم (كيرك وكالفنت، 1988/ 2016). وقد ترجع أسبابها إلى نقص تغذية الأم خلال فترة الحمل، والأمراض التي تصيبها في هذه الفترة كالحصبة الألمانية وغيرها (السرطاوي وآخرون، 2013). كما أن هناك عدة عوامل أخرى قد تسبب صعوبات التَّعلُّم، ومنها:

العوامل البيولوجية:

يُشير الأطباء إلى أن العامل البيولوجي يُعد من أهم الأسباب المؤدية لصعوبات التَّعلُّم، حيث تم الاستدلال على أن معظم السلوكيات التي يظهرها غالبية الأطفال الذين يعانون من إصابات مخية توجد أيضاً لدى الأطفال الذين لديهم صعوبات تعلُّم، وفي هذا الصدد فقد لوحظ أن أنماط التعلم والمشكلات السلوكية التي ترتبط بذلك التلف الذي يصيب القشرة المخية قد ظهرت لدى بعض الأطفال ذوي صعوبات التَّعلُّم، وتتراوح تلك المشكلات السلوكية بين مشكلات الحركة إلى مشكلات اللغة، والانتباه، والإدراك، والذاكرة (هالاهان وآخرون، ٢٠٠٥/٢٠٠٧).

كما كشفت بعض الدراسات عن أن الأمراض التي تصيب الأم خلال الأشهر الثلاثة الأولى من الحمل، كالحصبة الألمانية، قد تؤدي إلى الاضطرابات المخية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

المختلفة، بالإضافة إلى الظروف التي تحدث خلال فترة الولادة مثل: نقص الأكسجين، واستخدام الأدوات الحادة، والولادة المبتسرة (علي، 2011).

عندما تم إجراء مقارنة بين طلبة ذوي صعوبات تَّعلُّم وطلبة التعليم العام؛ وجد أن هنالك اختلافًا في تركيب الدماغ ووظائفه وخصوصاً في المنطقة التي تسمى المنطقة الصدغية المسؤولة عن اللغة، حيث وجد أن تركيبات هذه المنطقة متساوية على جانبي الدماغ لدى الطلبة الذين يعانون من عسر قرائي، بينما كانت التركيبات في الجهة اليسرى في الدماغ أكبر منها في الجهة اليمنى لدى طلبة التعليم العام (قطناني، 2012).

العوامل الوراثية:

تلعب الوراثة دوراً مهماً في النمو الإنساني ككل، والخلية هي أساس الكائن الحي إذ تتحكم الجينات في العديد من الصفات الجسمية مثل: لون العينين، والشعر، والبشرة، وكذلك الخصائص الفسيولوجية؛ لذلك كان لا بد من دراسة الخلية الوراثية لتقصي أسباب هذه المشكلة لدى الأطفال. وأكدت العديد من الدراسات أن صعوبات التَّعلُّم قد تنشأ من العوامل الوراثية، وأن هنالك ارتباطًا وثيقًا بينهما (القاسم، 2015؛ يحيى، 2016).

وقد ثبت أيضاً أن بعض حالات التوائم المتشابهة يعانون من صعوبات التَّعلُّم نفسها، ووجد أن الأب الذي يعاني من صعوبات في التَّعلُّم قد يُورّث ذلك إلى أبنائه. وعلى الرغم من أهمية العامل الوراثي، فإن تأثيره يكون متعلقاً بحالات خاصة من الجينات (العدل، 2013). ومن المثير للاهتمام توافر أدلة تشير إلى وجود جينات تتعلق ببعض أنواع صعوبات التَّعلُّم، حيث أقر مجموعة من علماء الجينات بعدم وجود جين بعينه يسبب صعوبة التَّعلّم، وتماشياً مع نتائج الدراسات المتعلقة بالجينات تم التوصل إلى أربع جينات تقترن بطريقة ما أو بأخرى بصعوبات التَّعلُّم (الصمادي والشمالي، 2017).

العوامل البيئية:

من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات التَّعلُّم هي البيئة، وعندما نتحدث عن البيئة فنحن نقصد بها: كل ما يتعلق بالوسط الذي يعيش فيه الفرد ويؤثر فيه، ويمكن تقسيمها إلى بيئتين: (أ) **البيئة الداخلية**، وتتعلق بكل ما يدور داخل الجسد من مشاعر، وانفعالات، وميول، وغيرها. (ب) **البيئة الخارجية**، وتشمل المثيرات الخارجية ومن أهمها: التنشئة الوالدية؛ فقد يتبع الوالدان أساليب غير جيدة عند تربية أبنائهما وإساءة معاملتهم. وفضلاً عن ذلك فقد يؤدي نقص الخبرات التعليمية المقدمة للطفل، وعدم فاعلية التدريس، وعدم التعرض للمثيرات البيئية المناسبة، وكذلك إجبار الطفل على الكتابة بيد معينة إلى حدوث صعوبات التَّعلُّم (الصمادي والشمالي، 2017؛ العثمان، 2013؛ Rohmah et al., 2022).

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

إضافةً إلى الظروف الاجتماعية والاقتصادية البيئية التي تتزامن مع مجموعة من العوامل، أبرزها: سوء التغذية، والظروف الصحية التي تحدث قبل وأثناء وبعد الولادة، وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى حدوث خلل في الأداء الوظيفي النيورولوجي (Rohmah et al., 2022). فالمحيط العام للفرد يمكن أن يؤثر سلباً أو إيجاباً في عملية تعلمه، فكلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات الداعمة له فسوف تساعد على النمو العقلي للفرد على نحو جيد، وتتطلب عملية التعلم تنبيه الحواس المختلفة من أجل تلقي المعلومات المناسبة من البيئة المحيطة به (البطاينة وآخرون، 2009).

الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة التي تناولت التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي:

- سعت دراسة الرقاد وآخرين (Al-Raqqad et al. (2017 إلى **التَّعرُّف على تأثير التَّنمُّر المدرسي على التحصيل الدراسي للطلاب من منظور التعليم في المدارس الأردنية**. إذ تكوَّنت عينة الدراسة من (200) معلمٍ ومعلمة. وقد تم استخدام المنهج الوصفي. كما تم تصميم استبيان ذاتي الإدارة يتوافق مع أهداف البحث وفرضياته. وقد أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً للتَّنمُّر المدرسي على التحصيل الدراسي سواءً على المتنمّر أم الضحية.

- هدفت دراسة مارسيلا وآخرين (Marcela et al. (2017 إلى **التَّعرُّف على التحصيل الدراسيّ للأطفال والمراهقين الذين يعانون من حالات الضعف الاجتماعي وعلاقته بمشاهدة العنف في البرازيل**. إذ تكوَّنت عيّنة الدراسة من (375) طفلاً ومراهقاً في المدارس الابتدائية، باستخدام المنهج الوصفي. وتم استخدام الأدوات الآتية: اختبار الأداء المدرسي، مقياس الضعف الاجتماعي، واستبيان دراسة العنف بين الأقران. وأشارت النتائج إلى أن هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التحصيل الدراسيّ المنخفض والانخراط في الاعتداءات، والمشاركة في التّنمُّر، ومشاهدة العنف في المدرسة، لكلا الجنسين الذكور والإناث.

- هدفت دراسة قوعيش (2017) إلى **تحديد العلاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسيّ في الجزائر**. وتكوَّنت عينة الدراسة من (43) تلميذاً وتلميذة. تم استخدام المنهج الوصفي. وكان الاستبيان أداةً للدراسة. وأظهرت النتائج أنّ ثمة علاقة بين السلوك العدواني والتحصيل الدراسيّ، وأنّه كلما تمّ ممارسة العدوان من قِبل الطلبة في البيئة الصفية أدى ذلك إلى عرقلة سير العملية التعليمية؛ مؤدياً ذلك إلى انخفاض التحصيل الدراسيّ العام للطلبة. كما أكّدت نتائج هذه الدراسة أن الذكور أكثر عُنفاً من الإناث.

الدراسات السابقة التي تناولت التَّنمُّر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى:

- وهدفت دراسة العتيبي وأبو جادو (٢٠٢٠) إلى التَّعرُّف على أبعاد وسلوكيات التَّنمُّر الأكثر شيوعاً، والتي تتعرض لها الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والأمهات في مدينة الدمام. وتكوَّنت عينة الدراسة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من معلمات صعوبات التعلم بلغ عددهن (٣٥) معلمة، كما بلغ عدد الأمهات (١٣٩) أمًّا. وتم استخدام المنهج الوصفي، كما تم استخدام أداة الاستبيان لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أنَّ أكثر أبعاد سلوكيات التَّنمُّر من وجهة نظر المعلمات والأمهات، جاءت في المرتبة الأولى سلوكيات التَّنمُّر الاجتماعي، ويليها سلوكيات التَّنمُّر اللفظي، وفي المرتبة الأخيرة جاءت سلوكيات التَّنمُّر الجسدي.

- وهدفت دراسة شيمش وهيمان Shemesh and Heiman (2021) إلى **الكشف عن المرونة ومفهوم الذات كعوامل وسيطة بين التَّنمُّر المدرسي والإيذاء.** تكوَّنت عينة الدراسة من (507) طلاب وطالبات. وتم استخدام المنهج الوصفي. كما تم استخدام أداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة. وأظهرت النتائج أنّ التَّنمُّر المدرسي يرتبط ارتباطاً سلبياً بمفهوم الذات والمرونة، فكلما تعرَّض الضحية إلى التَّنمُّر المدرسي انخفض مفهوم الذات لديه.

- كما أجرى السبيعي والغامدي (2021) دراسة **هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المناخ المدرسي والتَّنمُّر.** وتم تطبيقها في مدينة جدة. وتكوَّنت عينة الدراسة من (201) طالبة في المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي. كما تم استخدام مقياسي: المناخ المدرسي والتَّنمّر. وخلصت نتائج البحث إلى أن هناك علاقة ارتباطية عكسية بين المناخ المدرسي والتَّنمّر، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التَّنمّر تُعزى لمتغير الصف الدراسي.

- وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى الكشف عن مستوى التَّنمُّر المدرسي والعلاقة مع أساليب المعاملة الوالدية (صورة الأب)، (وصورة الأم) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. وبلغت عينة الدراسة (224) من تلاميذ المرحلة الابتدائية. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستُخدم مقياسُ التَّنمُّر المدرسي ومقياس أساليب المعاملة الوالدية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التَّنمُّر المدرسي كان بدرجةٍ متوسطة، وأنّ بُعد التَّنمُّر اللفظي جاء في المرتبة الأولى بينما احتلّ بُعد التَّنمُّر ضد الممتلكات المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في التَّنمُّر المدرسي تُعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)، أو نوع القطاع (حكومي، خاص).

- في حين هدفت دراسة القرني ومعاجيني (2022) إلى الكشف عن العلاقة بين **التَّنمُّر المدرسي والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة.** وتكونت عينة الدراسة من (143) طالبةً في المرحلة المتوسطة. وتم استخدام المنهج الوصفي. واستُخدم مقياس المهارات الاجتماعية ومقياس سلوك المتنمر والضحية لجمع البيانات. وكان من أبرز نتائجها أنَّ مستوى التَّنمُّر المدرسي جاء بدرجةٍ منخفضة، وأنَّ التَّنمُّر اللفظي كان من أكثر أشكال التَّنمُّر المدرسي شيوعاً وانتشاراً، يليه بُعد التَّنمُّر النفسي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة: لا شكَّ في أن هنالك جهودًا واضحة وجليلة للباحثين السابقين في تناول موضوع التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي، وقد استفادت الدِّراسة الحالية من تلك الدراسات في تحديد مشكلة الدِّراسة الحالية، وبناء الإطار النظري، وصياغة أسئلة الدِّراسة، كذلك اختيار المنهج المناسب، وبناء الأداة، بالإضافة إلى اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة، بما يخدم تحقيق أهداف الدِّراسة.
ومما يُميِّز الدراسة الحالية أنها تختَّص بدراسة العلاقة بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم، حيث تُعد الدِّراسة العربية الأولى من نوعها –حسب علم الباحثة- التي درست هذه العلاقة لدى فئة الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتّبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهجَ الوصفي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العليا (رابع، وخامس، وسادس) من المرحلة الابتدائية، في المدارس الحكومية والخاصة والملحق بها برامج صعوبات التَّعلُّم في منطقة مكة المكرمة، والبالغ عددهم (٤١٥) وفقاً لإحصائية عام 2024.

عينة الدراسة:

بلغ عدد أفرادها (١٣٧) معلماً ومعلمة. وتقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بأفراد عينة الدراسة، من حيث: الجنس، الصف الدراسي الذي يقومون بتدريسه، نوع القطاع (حكومي، خاص). وقد تم تقسيم العينة إلى قسمين:

أ- المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

بلغ عدد المشاركين في البحث الاستطلاعي (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، وتم استخدام تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأداة البحث الحالي، والمتمثلة في استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة.

ب- **المشاركون في الدراسة الأساسية:**

بلغ عدد المشاركين في البحث الأساسي (١١٢) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة. والجداول والأشكال التالية توضح إجمالي عدد المشاركين في عينة الدراسة الأساسية وتوزيعهم حسب متغيرات الدراسة التصنيفية وفقًا لخصائص العينة.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أداة الدراسة:

تعددت الأدوات التي تستخدم في الدراسات العلمية، والتي تساعد على جمع البيانات، ومنها: الاستبانة، والمقابلة، والملاحظة، والمقاييس، وغيرها من الأدوات التي يتم تصميمها وفقاً لطبيعة الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها (الخطيب، 2016). واستخدمت الباحِثة في هذه الدراسة أداة الاستبانة، والتي تُعرّف بأنّها: إحدى أدوات البحث، والتي تتكون من مجموعة من العبارات يُدونها الباحث للتّعرف على آراء ومعتقدات وتوجهات العينة المستهدفة عن الموضوع المُحدد، والتي من المتوقع أن تجيب عن أسئلة الدراسة وتحقق أهدافها (عماد، 2016). وتوافقاً مع ظروف هذه الدراسة؛ أعدَّت الباحثة استبانة لجمع البيانات من أجل التعرُّف على التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة.

أولًا: الهدف من الأداة

تهدف أداة الدراسة إلى التعرُّف على العلاقة بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية، حيث تضمنت هذه الدراسة عدة متغيرات: متغير الجنس، والصف الدراسي، ونوع القطاع (حكومي، خاص).

ثانياً: وصف الأداة

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق ٢) من (44) فقرة، موزعة على محورين أساسيين، المحور الأول مُقسّم على أربعة أبعاد، وأما المحور الثاني فقد اشتمل على بعد واحد. وتم الاعتماد في بناء الاستبيان على عدة مقاييس، أهمها: مقياس Adolescent Peer Relations Instrument، ومقياس Illinois Bully Scale، ومقياسOlweus Bullying Questionnaire. والجدول (١) الآتي يوضح عدد فقرات الاستبانة، وكيفية توزيعها على الأبعاد:

جدول (١) استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي وعباراته

م	محورا الاستبانة	الأبعاد	أرقام عبارات كل بعد	المجموع
١	التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٣٠
		التنمر النفسي	٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩	
		التنمر الجسدي	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤	
		التنمر على الممتلكات	٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠	
٢	التحصيل الدراسي	المحور ككل	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤	١٤
	إجمالي عبارات الاستبانة			٤٤

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

ثالثًا: خطوات إعداد أداة الدراسة

١- بناء الأداة في صورتها الأولية: اتّبعت الباحثة في إعداد الأداة مجموعة من الخطوات المتسلسلة، وهي كما يأتي:

- الاطلاع على العديد من المراجع العلمية المتعلقة بكيفية بناء أدوات البحث وتصميمها، وما يجب مراعاته من أسس علمية في ذلك.
- الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة ومتغيراتها ومحاورها؛ للإفادة في تحديد أبعاد الأداة، ومن أهمها (أبو الديار، 2011؛ الصبحين والقضاة، 2013؛ Olweus, 1996)، إضافةً إلى الدراسات التي تم عرضها في الفصل الثاني.
- كتابة المسودة الأولى للأداة، وتكونت من (44) فقرةً موزعة على محاورها وأبعادها.
- إخراج الأداة في صورتها الأولية، وإجراء بعض التعديلات عليها، واختيار الفقرات الأكثر مناسبة لكل بعد. وشملت الأداة في صورتها الأولية (44) فقرة موزعة على محورين وأربعة أبعاد.
- عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على المشرف العلمي، ومجموعة من الأساتذة المُحكّمين المُتخصّصين في التربية الخاصة، وقد بلغَ عددهم تسعة محكمين؛ للتَّحقق من صدق الأداة، وإبداء آرائهم حول وضوح الأداة، وإمكانية تحقيقها لأهداف الدراسة، إضافةً إلى التحقق من مدى اتّساق الفقرات وملاءمتها للبعد الذي تنتمي إليه، وتعديل بعض العبارات أو حذفها حسب ما يرونه مناسباً.

٢- أداة الدراسة في صورتها النهائية: تم إجراء التعديلات على الأداة الأولية بناءً على الملاحظات التي تم الحصول عليها من قِبل المُحكّمين، وأجمع المحكمون على أن تكون محاور الأداة وأبعادها كالآتي: (المحور الأول: يتناول التَّنمُّر المدرسي، ويشمل أربعة أبعاد هي: بعد التَّنمُّر اللفظي، والتَّنمُّر النفسي، وبعد التَّنمُّر الجسدي، والتَّنمُّر على الممتلكات. في حين تناول المحور الثاني التحصيل الدراسي). كما تمّ حذف بعض الفقرات في الأداة وإضافة فقرات أخرى ودمج بعضها واختصارها، مع الاحتفاظ بالهدف المراد قياسه. وقد تكوّنت الأداة في صورتها النهائية (ملحق ٢) من (44) فقرة، وزّعت على محورين وأربعة أبعاد وهي على النحو الآتي: محور التَّنمُّر المدرسي وأبعاده كما يأتي: (8) فقرات في بُعد التَّنمُّر اللفظي، و(11) فقرة ضمن بُعد التَّنمُّر النفسي، في حين احتوى بُعد التَّنمُّر الجسدي على (5) فقرات، وأما بعد التَّنمُّر على الممتلكات فقد احتوى على (6) فقرات، وقد اشتمل المحور الثاني (محور التحصيل الدراسي) على (14) فقرة.

رابعا: صدق أداة الدراسة

١. **الصدق الظاهري للأداة:** عُرضت الأداة على نخبة من المحكّمين المتخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وقد بلغ عددهم (9)؛ وذلك من أجل تحكيمها والتأكد من

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صدقها الظاهري، عن طريق استطلاع آرائهم حول مدى وضوح الفقرات، ومدى صحة صياغتها اللغوية، وملاءمة كل فقرة للبعد الذي تنتمي إليه ولأهداف الدراسة، وكذلك إضافة أو حذف أو تعديل بعض فقرات الأداة؛ وبناءً على توجيهاتهم عُدّلت الأداة لتصل إلى صورتها النهائية، ومن ثُمّ طُبّقت ميدانياً على مجتمع الدراسة.

٢. **صدق المقارنة الطرفية:** كما قامت الباحثة بحساب صدق الاستبانة باستخدام صدق المقارنة الطرفية، مستخدمة اختبار مان – ويتني Mann-Whitney U؛ لمعرفة مدى دلالة الفروق بين المرتفعين والمنخفضين في محوري الاستبانة من العينة الاستطلاعية، حيث قامت الباحثة بترتيب درجات عينة البحث الاستطلاعية (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة من خارج عينة البحث الأساسية، على استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة ترتيباً تنازلياً، ثم قارنت بين (٢٧%) من الحاصلين على أعلى الدرجات، و(٢٧%) من الحاصلين على أقل الدرجات باستخدام اختبار مان ويتني، كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢) يُبيّن نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المرتفعين والمنخفضين على استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ

المحور	البيان / المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل u	قيمة z	قيمة الدلالة
التنمر المدرسي	المرتفعون	7	11.00	77.00	.000	3.148-	.002
	المنخفضون	7	4.00	28.00			
التحصيل الدراسي	المرتفعون	7	11.00	77.00	.000	3.151-	.002
	المنخفضون	7	4.00	28.00			

يتّضح من الجدول (٢) أن قيمة (Z) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة أقل من (٠.٠٥) بالنسبة لمحوري الاستبانة، حيث بلغت على الترتيب (-٣.١٤٨)، (-٣.١٥١)، وهذا يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المنخفضين والمرتفعين في محوري الاستبانة لصالح المرتفعين؛ وهذا يدل على أن محوري الاستبانة لهما قدرة تمييزية في التمييز بين المنخفضين والمرتفعين؛ مما يدعو إلى الثقة في صدق الاستبانة.

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والجدول (٣) الآتي يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ

م	المحور	المرتفعون		المنخفضون	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	التنمر المدرسي	3.7000	.61914	1.6000	.36056
٢	التحصيل الدراسي	4.5300	.29900	2.4314	.55279

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي للمرتفعين في محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، أعلى من المتوسط الحسابي للمنخفضين فيها؛ مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المرتفعين والمنخفضين في محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة؛ لصالح المرتفعين؛ وهذا يُعد مؤشرا على الصدق التمييزي لمحوري الاستبانة.

٣. **الصدق الذاتي للأداة**: بعد تحكيم الاستبانة، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على بيانات العينة الاستطلاعية والمكونة من (٢٥) من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة، وتم حساب الصدق الذاتي لها عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات (السيد، ٢٠٠٦). وكانت درجة الصدق الذاتي كما هي موضحة بالجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) الصدق الذاتي لاستبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ

م	محورا الاستبانة	الأبعاد	معامل الثبات	الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الصدق الذاتي)
١	التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	٠.٩٥٨	٠.٩٧٨
		التنمر النفسي	٠.٩٦٧	٠.٩٨٣
		التنمر الجسدي	٠.٩١٠	٠.٩٥٣
		التنمر على الممتلكات	٠.٩٤٦	٠.٩٧٢
		المحور ككل	٠.٩٨٣	٠.٩٩١
٢	التحصيل الدراسي	المحور ككل	٠.٩٥٣	٠.٩٧٦

يتضح من الجدول (٤) أن قيم الجذر التربيعي لمعامل الثبات تراوحت ما بين (٠.٩٥٣- ٠.٩٩١)، وهي بذلك تقترب من الواحد الصحيح؛ وهو ما يؤكد صدق محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة.

ثانياً: حساب الاتّساق الداخلي، وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع فقرات البعد الذي تنتمي إليه تلك العبارة، على العينة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الاستطلاعية البالغ عددها (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. والجدول (٥) الآتي يُوضّح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع فقرات البعد الذي تنتمي إليه بواسطة معامل ارتباط بيرسون:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على محور التَّنمُّر المدرسي

التنمر اللفظي		التنمر النفسي		التنمر الجسدي		التنمر على الممتلكات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٩٠٦	٩	**٠,٧٨١	٢٠	**٠,٨٥٤	٢٥	**٠,٧٥٢
٢	**٠,٨٨٢	١٠	**٠,٩١٦	٢١	**٨٨٤	٢٦	**٠,٩١٢
٣	**٠,٨٥٢	١١	**٠,٨٧٣	٢٢	**٠,٨٤٩	٢٧	**٠,٩٢١
٤	**٠,٩١٢	١٢	**٠,٩٢٨	٢٣	**٠,٨٥٥	٢٨	**٠,٩٣١
٥	**٠,٨٦٩	١٣	**٠,٩٠٧	٢٤	**٠,٨٧٠	٢٩	**٠,٩٢٣
٦	**٠,٨٩٦	١٤	**٠,٨٩٢			٣٠	**٠,٩٠٠
٧	**٠,٨٦٨	١٥	**٠,٨٦٢				
٨	**٠,٨٦٠	١٦	**٠,٨٤٥				
		١٧	**٠,٨٥٦				
		١٨	**٠,٨٥٦				
		١٩	**٠,٨٩٥				

يتّضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (٠.٧٥٢- ٠.٩٣١) لجميع أبعاد التَّنمُّر المدرسي، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لجميع أبعاد المحور الخاص بالتَّنمُّر المدرسي. كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمحور التنمر المدرسي وبعضها البعض وكذلك في علاقتها مع الدرجة الكلية للمحور، والجدول (٦) الآتي يُوضح ذلك:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها والدرجة الكلية لمحور التَّنمُّر المدرسي

م	أبعاد محور التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	التنمر النفسي	التنمر الجسدي	التنمر على الممتلكات	الدرجة الكلية للاستبانة
١	التنمر اللفظي	ـــــ				
٢	التنمر النفسي	٠.٨٨٣ **	ـــــ			
٣	التنمر الجسدي	٠.٨٠٤ **	٠.٨٧٤ **	ـــــ		
٤	التنمر على الممتلكات	٠.٨٤٩ **	٠.٧٩٠ **	٠.٨٤٦ **	ـــــ	
الدرجة الكلية للاستبانة		٠.٩٥٠ **	٠.٩٦٢ **	٠.٩٢٤ **	٠.٩٠٩ **	ـــــ

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

**: دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي تراوحت ما بين (٠.٧٩٠- ٠.٩٦٢)، وجميعها قيم مقبولة إحصائياً، وبذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لمحور التنمر المدرسي الذي يتعرض له الطفل ذو صعوبات التعلم. كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميهم، والجدول (٧) الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التَّنمُّر المدرسي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠,٨٤٦	٢	**٠,٨٦١	٣	**٠,٧٦٩
٤	**٠,٨٤٦	٥	**٠,٨٤٦	٦	**٠,٨٧٩
٧	**٠,٨٦٩	٨	**٠,٧٨٠	٩	**٠,٦٨٩
١٠	**٠,٨٩٧	١١	**٠,٧٧٠	١٢	**٠,٩٣٣
١٣	**٠,٨٩١	١٤	**٠,٨٧٨	١٥	**٠,٨٥٤
١٦	**٠,٨٣٣	١٧	**٠,٨٣١	١٨	**٠,٨٦٣
١٩	**٠,٨٣٥	٢٠	**٠,٩٢٤	٢١	**٠,٨٥٩
٢٢	**٠,٧٤٣	٢٣	**٠,٨٥٣	٢٤	**٠,٩٢٤
٢٥	**٠,٨٥٩	٢٦	**٠,٧٤٣	٢٧	**٠,٧٢٩
٢٨	**٠,٦١٨	٢٩	**٠,٩١٤	٣٠	**٠,٨٢٥

** : دالة عند مستوى (٠,٠١)، * : دالة عند مستوى (٠,٠٥)

يتضح من الجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت ما بين (٠.٦١٨- ٠.٩٣٣) للمحور الأول: التَّنمُّر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، وبذلك أصبح المحور الأول مكونًا من (٣٠) عبارة موزعة على أبعاد أربعة.

كما تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلميهم، والجدول (٨) الآتي يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣١	**٠,٧٥٥	٣٢	**٠,٧٦١	٣٣	**٠,٨٢١
٣٤	**٠,٧٨٥	٣٥	**٠,٨٣١	٣٦	**٠,٦٩٩
٣٧	**٠,٨١١	٣٨	**٠,٨٧٧	٣٩	**٠,٧٨٥
٤٠	**٠,٨٠٧	٤١	**٠,٧٠٤	٤٢	**٠,٨٧٤
٤٣	**٠,٨٣٩	٤٤	**٠,٧٣٢		

يتّضح من الجدول (٨) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة تراوحت ما بين (٠.٦٩٩- ٠.٨٧٧)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١)؛ وهذا يدل على وجود علاقة طردية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني: التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة. وبذلك أصبحت الاستبانة مكونة من (٤٤) عبارة موزعة على محوري الاستبانة، حيث اشتمل المحور الأول: التَّنمُّر المدرسي على (٣٠) عبارة، أي إنه لم يحذف منه شيء، بينما اشتمل المحور الثاني: التحصيل الدراسي على (١٤) عبارة ولم يحذف منه شيء أيضا.

ثالثاً: الثبات

لحساب ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ Cronbah,s؛ للتأكد من ثبات الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية التي بلغ عدد أفرادها (٢٥) من معلمي ومعلمات الطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة. والجدول (٩) الآتي يوضح معاملات الثبات لكل محور من محوري الاستبانة:

جدول (٩) معاملات الثبات لمحوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسيّ

محاور الاستبانة	الأبعاد	عدد المفردات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ثبات المحور
التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	٨	٠.٩٥٨	٠.٩٨٣
	التنمر النفسي	١١	٠.٩٦٧	
	التنمر الجسدي	٥	٠.٩١٠	
	التنمر على الممتلكات	٦	٠.٩٤٦	
التحصيل الدراسي	المحور ككل	١٤		٠.٩٥٣

يتّضح من الجدول (٩) أن معامل الثبات للمحور الأول: التنمر المدرسي بلغ (٠.٩٨٣) لإجمالي فقرات المحور الأول، فيما بلغ ثبات المحور الثاني: التحصيل

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

الدراسي (٠.٩٥٣) لإجمالي فقرات المحور الثاني؛ وهذا يدل على أن محوري الاستبانة يتمتعان بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الرئيس:

وينص على: ما *مستوى* التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال الرئيس؛ قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي العام والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة على محور التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة. وأيضا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد ذلك المحور. وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجمالي العام لمحور التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

م	الأبعاد والدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
١	التنمر اللفظي	2.715	.901	متوسطة	١
٢	التنمر النفسي	2.551	.892	منخفضة	٢
٣	التنمر الجسدي	2.214	.957	منخفضة	٣
٤	التنمر على الممتلكات	2.062	.954	منخفضة	٤
إجمالي محور التنمر المدرسي		2.441	.846	منخفضة	------

تشير نتائج الجدول (١٠) إلى أن مستوى التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة بشكل إجمالي، جاء بمستوى موافقة (منخفضة)، بمتوسط حسابي عام (٢.٤٤١)، وانحراف معياري (846. ٠). وأما على مستوى الأبعاد الفرعية للتنمر المدرسي، فقد جاء بُعد التَّنمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٢.٧١٥)، وانحراف معياري (٠.٩٠١). يليه بُعد التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٢.٥٥١)، وانحراف معياري (٠.٨٩٢). بينما يأتي بُعد التَّنمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (٢.٢١٤)،

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

وانحراف معياري (٠.٩٥٧). في حين يأتي بُعد التَّنمُّر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة في المرتبة الرابعة والأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٠٦٢)، وانحراف معياري (٠.٩٥٤).

وفيما يلي عرض لاستجابات عينة الدراسة من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة على كل بُعد من أبعاد محور التنمر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا:

أولا- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الأول: التنمر اللفظي حسب المتوسط المرجح (الحسابي)

للتعرف على مستوى بُعد التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الأول: التَّنمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الأول: التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
١	يشتم الطلبة العاديون الطالبَ ذا صعوبات التَّعلُّم بألفاظٍ بذيئة.	ك	6	22	38	37	9	2.812	1.01	4	متوسطة
		%	5.4	19.6	33.9	33.0	8.0				
٢	يسخر الطلبة العاديون من الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم عند قيامه بأي فعل.	ك	5	22	45	31	9	2.848	.979	2	متوسطة
		%	4.5	19.6	40.2	27.7	8.0				
٣	ينشر الطلبة العاديون	ك	8	16	35	37	16	2.669	1.11	5	متوسطة

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الأول: التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
	الشائعات المُزيفّة عن الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	%	7.1	14.3	31.3	33.0	14.3				
٤	يُنادي الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم بألقابٍ غير لائقة.	ك	6	19	24	43	20	2.535	1.13	7	منخفضة
		%	5.4	17.0	21.4	38.4	17.9				
٥	يُقاطع الطلبة العاديون حديث الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم بشكلٍ مستمر.	ك	10	29	35	27	11	3.000	1.12	1	متوسطة
		%	8.9	25.9	31.3	24.1	9.8				
٦	ينتقد الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم نقداً قاسياً.	ك	5	21	32	36	18	2.633	1.09	6	متوسطة
		%	4.5	18.8	28.6	32.1	16.1				
٧	يتعمد الطلبة العاديون إخافة الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم بالصراخ عليه بصوتٍ عالٍ.	ك	5	12	25	48	22	2.375	1.05	8	منخفضة
		%	4.5	10.7	22.3	42.9	19.6				
٨	يقلل الطلبة العاديون من شأن الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	12	18	39	27	16	2.848	1.17	3	متوسطة
		%	10.7	16.1	34.8	24.1	14.3				
المتوسط الحسابي العام للبعد الأول "التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم"								2.715	.901		

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١١)، تبيّن ما يأتي:
تضمن البعد المتعلق بمستوى التَّنمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة (٨) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢.٣٧٥ إلى ٣.٠٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثانية والثالثة، من المقياس المتدرج الخماسي، والتي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة أو متوسطة، وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة

ثانيا- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الثاني: التنمر النفسي حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثاني: التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الثاني: التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٩	يستبعد الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم من المشاركة في الأنشطة الصفية المدرسية.	ك	17	23	34	24	14	3.044	1.24	2	متوسطة
		%	15.2	20.5	30.4	21.4	12.5				
١٠	يجرح الطلبة العاديون مشاعر الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم؛ مما يؤدي به للبكاء.	ك	5	24	38	28	17	2.750	1.09	3	متوسطة
		%	4.5	21.4	33.9	25.0	15.2				
١١	يتعمد الطلبة العاديون تجاهل وإهمال الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	15	27	32	26	12	3.062	1.20	1	متوسطة
		%	13.4	24.1	28.6	23.2	10.7				
١٢	يقوم الطلبة العاديون بتهديد الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	2	18	24	43	25	2.366	1.05	9	منخفضة
		%	1.8	16.1	21.4	38.4	22.3				

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الثاني: التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
١٣	يضع الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم في مواقف سيئة؛ بغرض إخافته.	ك	2	11	34	34	31	2.276	1.03	10	منخفضة
		%	1.8	9.8	30.4	30.4	27.7				
١٤	يُفزع الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم عمداً.	ك	3	13	30	44	22	2.383	1.01	7	منخفضة
		%	2.7	11.6	26.8	39.3	19.6				
١٥	يتعمد الطلبة العاديون العبوس في وجه الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	3	10	39	38	22	2.410	.991	6	منخفضة
		%	2.7	8.9	34.8	33.9	19.6				
١٦	يضحك الطلبة العاديون على الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم بصوتٍ عالٍ عند فشله في أداء مهمة ما.	ك	3	27	31	31	20	2.660	1.11	4	متوسطة
		%	2.7	24.1	27.7	27.7	17.9				
١٧	يبتز الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم.	ك	3	11	30	34	34	2.241	1.07	11	منخفضة
		%	2.7	9.8	26.8	30.4	30.4				
١٨	يقوم الطلبة العاديون بإلقاء اللوم على الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم حول مشكلات لم يقترفها.	ك	4	16	32	39	21	2.491	1.06	5	منخفضة
		%	3.6	14.3	28.6	34.8	18.8				
١٩	يُهين الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم.	ك	5	16	27	32	32	2.375	1.17	8	منخفضة
		%	4.5	14.3	24.1	28.6	28.6				
	المتوسط الحسابي العام للبعد الثاني "التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم"							2.551	.892	---	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٢) تبين ما يأتي:

تضمن البُعد المتعلق بمستوى التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة (١١) فقرة، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢.٢٤١ إلى ٣.٠٦٣)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثانية والثالثة، من المقياس المتدرج الخماسي والتي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٣.٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة أو متوسطة. وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التنمر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة

ثالثا- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الثالث: التَّنمُّر الجسدي حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّنمُّر **الجسدي** الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الثالث: التَّنمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الثالث: التنمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارات	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٢٠	يقوم الطلبة العاديون بضرب الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم والتهجم عليه.	ك	3	6	24	31	48	1.973	1.05	5	منخفضة
		%	2.7	5.4	21.4	27.7	42.9				
٢١	يُعرقل الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم حين سيره؛ بهدف إثارة الضحك.	ك	2	14	28	26	42	2.178	1.12	3	منخفضة
		%	1.8	12.5	25.0	23.2	37.5				
٢٢	يُسيطر الطلبة العاديون على الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	10	18	27	31	26	2.598	1.25	1	منخفضة
		%	8.9	16.1	24.1	27.7	23.2				
٢٣	يفتعل الطلبة العاديون أسباباً للشجار مع الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم	ك	3	12	31	32	34	2.267	1.09	2	منخفضة
		%	2.7	10.7	27.7	28.6	30.4				
٢٤	يُجبر الطلبة العاديون الطالب ذا صعوبات التَّعلُّم على الانخراط في سلوكيات غير لائقة.	ك	----	12	25	32	43	2.053	1.02	4	منخفضة
		%	----	10.7	22.3	28.6	38.4				
المتوسط الحسابي العام للبعد الثالث "التنمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم"								2.214	.957	----	

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٣) تبين ما يأتي:
تضمن البُعد المتعلق بمستوى التنمر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة (٥) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (١.٩٧٣ إلى ٢.٥٩٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٨٠ إلى ٢.٦٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة. وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التَّنمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة.

رابعا- النتائج الخاصة بترتيب العبارات المتعلقة بالبعد الرابع: التَّنمُّر على الممتلكات حسب المتوسط المرجح (الحسابي):

للتعرف على مستوى بُعد التَّنمُّر **على الممتلكات** الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؛ قامت الباحثة بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا البُعد، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي صعوبات التعلم على البعد الرابع: التَّنمُّر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الرابع: التنمر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٢٥	يُمزق الطلبة العاديون ثياب الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم.	ك	3	5	20	19	65	1.767	1.06	5	منخفضة جداً
		%	2.7	4.5	17.9	17.0	58.0				
٢٦	يسرق الطلبة العاديون أدوات الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم المدرسية.	ك	2	8	26	33	43	2.044	1.03	2	منخفضة
		%	1.8	7.1	23.2	29.5	38.4				
٢٧	يقوم الطلبة العاديون بأخذ كتب الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم رغماً عنه.	ك	2	6	21	34	49	1.910	1.00	4	منخفضة
		%	1.8	5.4	18.8	30.4	43.8				

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة على مستوى البُعد الرابع: التنمر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم					المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستجابة
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
٢٨	يتعمد الطلبة العاديون تخريب وتدمير ممتلكات الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم الشخصية.	ك	3	5	29	32	43	2.044	1.03	2	منخفضة
		%	2.7	4.5	25.9	28.6	38.4				
٢٩	يُخفي الطلبة العاديون أغراض الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم؛ بهدف التسلية.	ك	3	10	31	30	38	2.196	1.08	3	منخفضة
		%	2.7	8.9	27.7	26.8	33.9				
٣٠	يستخدم الطلبة العاديون أدوات الطالب ذي صعوبات التَّعلُّم دون استئذانه.	ك	4	19	29	27	33	2.410	1.18	1	منخفضة
		%	3.6	17.0	25.9	24.1	29.5				
	المتوسط الحسابي العام للبعد الرابع "التنمر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التَّعلُّم"							2.062	.954	- - - -	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (١٤) تبين ما يأتي:

تضمن البُعد المتعلق بمستوى الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة (٦) فقرات، تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (١.٧٦٧ إلى ٢.٤١٠)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الأولى والثانية، من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٠ إلى ٢.٦٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة منخفضة جدا أو منخفضة؛ وهذه النتيجة تدل على وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على مستوى بُعد التَّنمُّر على الممتلكات الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة.

نتائج الأسئلة الفرعية:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين مستوى التنمر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة".

وللتحقق من صحة هذا الفرض؛ حسبت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجة أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم، في محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا. والجدول (١٥) الآتي يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم في محوري استبانة التنمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا:

جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم في محوري استبانة التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا

محورا الاستبانة	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي
التَّنمُّر اللفظي	**٠.٥٦١
التَّنمُّر النفسي	**٠.٦٢٢
التَّنمُّر الجسدي	**٠.٥٣٨
التَّنمُّر على الممتلكات	**٠.٤٤٧
الدرجة الكلية للتنمر المدرسي	**٠.٦٠٢

** عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، * عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (١٥) ما يأتي:

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنمُّر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعنى أنه كلما زاد التنمر اللفظي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصليهم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعنى أنه كلما زاد التَّنمُّر النفسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصليهم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعنى أنه كلما زاد التَّنمُّر الجسدي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصليهم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين درجات أفراد العينة في بُعد التَّنمُّر على ممتلكات الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي، وهذا يعنى أنه كلما زاد التَّنمُّر على ممتلكات الطلبة ذوي صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصليهم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.
- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين الدرجة الكلية لأفراد العينة في محور التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم ودرجاتهم في محور التحصيل الدراسي.

وهذا يعني تحقق الفرض الفرعي الأول للدراسة، حيث وجدت علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) بين مستوى التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم. وهذا يشير إلى أنه كلما زاد التَّنمُّر المدرسي الذي يتعرض له الطلبة ذوو صعوبات التعلم زاد التأثير السلبي على تحصليهم من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، والعكس صحيح.

نتائج السؤال الفرعي الثاني:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الثاني؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)".

ولاختبار صحة هذا الفرض السابق؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث).

ويبين الجدول (١٧) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث):

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٦) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

فئات المتغير	الدرجة لمحوري الاستبانة	اختبار Kolmogorov – Smirnov			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
ذكور	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	.103	32	.200*	غير دالة
إناث		.066	80	.200*	غير دالة
ذكور	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	.082	32	.200*	غير دالة
إناث		.117	80	٩٨.0	غير دالة

يتضح من الجدول (١٦) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التنمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي)، في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة لكل محور من محوري الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (الذكور، والإناث)؛ بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التنمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي).

ويبين الجدول (١٧) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقا لمتغير النوع:

جدول (١٧) بين كافة الفئات لمتغير الجنس (ذكور- إناث)

المتغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الجنس (ذكور- إناث)	محور التنمر المدرسي	0.179	.673 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	0.047	.830 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لكافة مستويات متغير الجنس (ذكور- إناث) في الدرجة لكل محور على حدة.

وحيث إنّ متغير الجنس (ذكور- إناث) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفرت شروط استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على محوري الاستبانة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث)، والجدول التالي يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقا للجنس (ذكور- إناث) في الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور

محورا الاستبانة	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محور التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	ذكور	32	2.8125	.83158	.719	.473 غير دالة
		إناث	80	2.6766	.93005		
	التنمر النفسي	ذكور	32	2.7273	.95038	1.325	.188 غير دالة
		إناث	80	2.4807	.86489		
	التنمر الجسدي	ذكور	32	2.5687	1.03501	2.537	.013 دالة
		إناث	80	2.0725	.89287		
	التنمر على الممتلكات	ذكور	32	2.2865	1.03109	1.580	.117 غير دالة
		إناث	80	1.9729	.91420		
	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	ذكور	32	2.635	.8790	1.547	.125 غير دالة
		إناث	80	2.363	.8252		
التحصيل الدراسي	محور التحصيل الدراسي	ذكور	32	3.2589	.91108	.197	.845 غير دالة
		إناث	80	3.2214	.91258		

يتضح من الجدول (١٨) ما يأتي:

– إن قيمة "ت" في أبعاد (التَّنمُّر اللفظي، التَّنمُّر النفسي، التَّنمُّر على الممتلكات)، والدرجة الكلية المحور التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت على الترتيب (٠.٧١٩)، (١.٣٢٥)، (١.٥٨٠)، (١.٥٤٧)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التَّنمُّر المدرسي تُعزى إلى الجنس (ذكور- إناث) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التَّنمُّر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى لمتغير الجنس (ذكور- إناث)، باستثناء بُعد (التنمر الجسدي) فقد بلغت قيمة ت (2.537) وهي قيمة دالة إحصائيًا تدل على وجود فروق لصالح الذكور.

– إن قيمة "ت" في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة، بلغت (٠.١٩٧)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا؛ وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى إلى الجنس (ذكور- إناث). وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري.

نتائج السؤال الفرعي الثالث:

وينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الصف الدراسي (صف رابع- صف خامس- صف سادس)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الثالث؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير الصف الدراسي (صف رابع- صف خامس- صف سادس)".**

ولاختبار صحة هذا الفرض؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة، وفقاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم **(صف رابع- صف خامس- صف سادس).**

ويبين الجدول (١٩) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم **(صف رابع- صف خامس- صف سادس):**

جدول (١٩) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
صف رابع	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	.110	50	.177	غير دالة
صف خامس		.204	20	.029	دالة
صف سادس		.069	42	.200*	غير دالة
صف رابع	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	.141	50	.015	دالة
صف خامس		.161	20	.187	غير دالة
صف سادس		.125	42	.095	غير دالة

يتضح من الجدول (١٩) ما يأتي:

- عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (صف خامس)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي، باستثناء فئات (صف رابع- سادس) فكانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي.

- عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي أقل من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (صف رابع)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي، باستثناء فئات (صف خامس- صف سادس) فقد كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي.

ويبين الجدول (٢٠) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقا لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس).

جدول (٢٠) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)

المتغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم	محور التَّنمُّر المدرسي	.990	.375 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	.337	.715 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم وفقاً لكافة مستويات متغير الصف الدراسي الذي يدرسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)، في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة.

وحيث إنّ متغير الصف الدراسي الذى يدرّسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أوضحت عدم اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات بالنسبة لمحوري: التنمر المدرسي، والتحصيل الدراسي، وبالتالي فُقد شرط من شروط اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (كروسكال والس)؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات معلمي صعوبات التعلم على محوري: التنمر المدرسي والتحصيل الدراسي، حسب متغير الصف الدراسي الذى يدرّسه المعلم (صف رابع- صف خامس- صف سادس)، والجداول التالية توضح ذلك.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٢١) نتائج اختبار كروسكال والس للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في محوري الاستبانة وفقا لمتغير الصف الذي يدرسه المعلم (ن=١١٢) من معلمي صعوبات التعلم

م	البُعد	الصف الذي يدرسه	العدد	متوسط الرتب	كأي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
١	التنمر اللفظي	صف رابع	50	60.28	2.091	2	.351 غير دالة
		صف خامس	20	47.90			
		صف سادس	42	56.10			
٢	التنمر النفسي	صف رابع	50	60.37	2.671	2	.263 غير دالة
		صف خامس	20	46.35			
		صف سادس	42	56.73			
3	التنمر الجسدي	صف رابع	50	58.03	1.225	2	.542 غير دالة
		صف خامس	20	49.25			
		صف سادس	42	58.13			
٤	التنمر على الممتلكات	صف رابع	50	56.51	.535	2	.765 غير دالة
		صف خامس	20	52.15			
		صف سادس	42	58.56			
	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	صف رابع	50	59.32	1.732	2	.421 غير دالة
		صف خامس	20	48.10			
		صف سادس	42	57.14			
	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	صف رابع	50	57.74	.155	2	.926 غير دالة
		صف خامس	20	54.60			
		صف سادس	42	55.93			

تشير نتائج جدول (٢١) إلى ما يأتي:

– إن قيم (كاي تربيع) لأبعاد محور التنمر المدرسي والدرجة الكلية تراوحت من (٠.٥٣٥) إلى (٢.٦٧١)، وهي قيم غير دالة إحصائيا لأبعاد محور التنمر المدرسي والدرجة الكلية له؛ مما يشير إلى تشابه استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في الاستجابة على الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية للمحور وفقا لاختلاف الصف الذى يدرسه (صف رابع- صف خامس- صف سادس).

– إن قيم (كاي تربيع) لمحور التحصيل الدراسي بلغت (٠.١٥٥)، وهي قيم غير دالة إحصائيا للدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي؛ مما يشير إلى تشابه استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة في الاستجابة على محور التحصيل الدراسي وفقا لاختلاف الصف الذى يدرسه (صف رابع- صف خامس- صف سادس). وبالتالي نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

نتائج السؤال الفرعي الرابع:

وينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)؟

وللإجابة عن هذا السؤال الفرعي الرابع؛ قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول التَّنمُّر المدرسي والتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا تُعزى لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)".**

ولاختبار صحة هذا الفرض السابق؛ حاولت الباحثة في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة، وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

ويبين الجدول (٢٢) نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

جدول (٢٢) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة وفقاً لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)

فئات المتغير	الدرجة لمحوري الاستبانة	اختبار Kolmogorov – Smirnov			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
حكومي	الدرجة الكلية لمحور التَّنمُّر المدرسي	.062	86	.200*	غير دالة
خاص		.169	26	.059	غير دالة
حكومي	الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي	.096	86	.058	غير دالة
خاص		.163	26	.074	غير دالة

يتضح من الجدول (٢٢) تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التَّنمُّر المدرسي- محور التحصيل الدراسي)، في ضوء نتائج الاختبار التشخيصي للاعتدالية Kolmogorov-Smirnov test، حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة لكل محور من محوري الاستبانة أكبر من مستوى الدلالة (0.05) في فئة (حكومي، خاص)؛ بما يشير إلى تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة (محور التنمر المدرسي- محور التحصيل الدراسي).

ويبين الجدول (٢٤) نتائج اختبار ليفين (Levene's test) للكشف عن مدى تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات وفقًا لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص):

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

جدول (٢٣) نتائج اختبار التجانس (Test of Homogeneity of Variances) للكشف عن تجانس درجات أفراد العينة بين كافة الفئات لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص)

المتغير المستقل	الدرجة الكلية لمحوري الاستبانة	Levene Statistic	مستوى الدلالة
نوع القطاع (حكومي- خاص)	محور التنمر المدرسي	0.351	.555 غير دالة
	محور التحصيل الدراسي	3.115	.080 غير دالة

يتضح من الجدول السابق تجانس درجات أفراد عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقاً لكافة مستويات متغير نوع القطاع (حكومي- خاص) في الدرجة لكل محور على حدة.

وحيث إنّ متغير نوع القطاع (حكومي- خاص) قد صنف استجابات عينة البحث من معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة لأكثر من فئة، وبناءً على نتائج الاختبارات التشخيصية التي أوضحت اعتدالية التوزيع الطبيعي للدرجات وكذلك التجانس، وبالتالي فقد توفرت شروط استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لذا فقد استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ وذلك للمقارنة بين متوسطات استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة على محوري الاستبانة حسب متغير نوع القطاع (حكومي- خاص)، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لمعرفة الفروق بين استجابات معلمي صعوبات التعلم بمنطقة مكة المكرمة وفقا لنوع القطاع (حكومي- خاص)، في الأبعاد والدرجة الكلية لكل محور من محوري الاستبانة

محورا الاستبانة	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
محور التنمر المدرسي	التنمر اللفظي	حكومي	86	2.7369	.87132	.458	.648
		خاص	26	2.6442	1.00976		
	التنمر النفسي	حكومي	86	2.5677	.86704	.355	.724
		خاص	26	2.4965	.98961		
	التنمر الجسدي	حكومي	86	2.2837	.97521	1.401	.164
		خاص	26	1.9846	.87622		
	التنمر على الممتلكات	حكومي	86	2.0988	.90329	.731	.466
		خاص	26	1.9423	1.12046		
	الدرجة الكلية لمحور التنمر المدرسي	حكومي	86	2.472	.8228	.695	.488
		خاص	26	2.340	.9282		
التحصيل الدراسي	محور التحصيل الدراسي	حكومي	86	3.2874	.84579	1.173	.244
		خاص	26	3.0495	1.08849		

يتضح من الجدول (٢٤) ما يأتي:

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

– إن قيمة "ت" في أبعاد (التَّنمُّر اللفظي، التَّنمُّر النفسي، التَّنمُّر على الممتلكات)، والدرجة الكلية لمحور التَّنمُّر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت على الترتيب (٠.٤٥٨)، (٠.٣٥٥)، (١.٤٠١)، (٠.٧٣١)، (٠.٦٩٥)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التَّنمُّر المدرسي الذى يتعرض له الطلبة ذوي صعوبات التعلم تُعزى إلى نوع القطاع (حكومي- خاص) في جميع الأبعاد والدرجة الكلية للمحور الأول؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على محور التَّنمُّر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة وفقا لمتغير نوع القطاع (حكومي- خاص).

– إن قيمة "ت" في الدرجة الكلية لمحور التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلميهم بمنطقة مكة المكرمة، بلغت (١.١٧٣)، وهي قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة من معلمي صعوبات التعلم حول التحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في المرحلة الابتدائية العليا بمنطقة مكة المكرمة تُعزى إلى نوع القطاع (حكومي- خاص)، وبالتالي نرفض الفرض البديل ونقبل الفرض الصفري.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، توصي الباحثة بما يأتي:

١. التأكيد على دور الإدارة المدرسية في الحدّ من ظهور التَّنمُّر المدرسي بأشكاله المتعددة.

٢. ضرورة وجود إشراف من قِبل المعلمين والمعلمات على الطلبة في حصص الفراغ، وكذلك أثناء الفسحة المدرسية، وعند انتظار الحافلات المدرسية في نهاية الدوام المدرسي؛ منعاً لحدوث أي شكل من أشكال التَّنمُّر.

٣. تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية التي تُلبي احتياجات المتعلمين وميولهم الشخصية، وإشراكهم في التخطيط لها؛ مما يُسهم في استثمار أوقاتهم وتقليل حدّة ممارسة بعض الأنماط السلوكية الشاذة.

٤. توفير بيئة مدرسية مُحفّزة تعمل على رفع مستوى تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.

٥. تشجيع أولياء الأمور لحضور الاجتماعات المنعقدة؛ حتى يتسنى لهم الاطلاع على سلوكيات أبنائهم وتحصيلهم الدراسي.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

٦. إشراك الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تعينهم على تنمية الدافعية لديهم ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي.
٧. بناء برامج تربوية وإرشادية وتدريب الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم عليها؛ لكي يتمكنوا من التَّصدي لهجمات التَّنمُّر المدرسي من قِبل أقرانهم.

المقترحات البحثية:

١. إجراء دراسة مستقبلية حول دور معلمي صعوبات التعلم في الحد من ظاهرة التَّنمُّر المدرسي.
٢. دراسة فاعلية برنامج إرشادي لتنمية مهارات التواصل في خفض سلوك التَّنمُّر لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم.
٣. القيام بدراسة مستقبلية تتناول التَّنمُّر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التَّعلُّم من وجهة نظر أولياء الأمور.
٤. التحديات التي تواجه معلمي صعوبات التعلم في بناء خطط تعديل السلوك للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قائمة المراجع

أبو الديار، مسعد. (٢٠١٢). *التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم مظاهره، وأسبابه، وعلاجه* (ط.٢). مركز تقويم وتعليم الطفل.

أبو حطب، فؤاد. (١٩٨٠). *علم النفس التربوي* (ط.٢). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو نيان، إبراهيم سعد. (٢٠١٨). *صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية* (ط.٤). الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

أبو نيان، سعد فواز. (٢٠٢٠). *صعوبات التعلم ودور معلمي التعلم العام في تقديم الخدمات*. مركز الملك فهد لأبحاث الإعاقة.

أحمد، علي عبد الحميد علي. (٢٠١٠). *التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية*. مكتبة حسن العصرية.

الأسدي، سعيد جاسم؛ والرميض، عبد الستار جبر. (٢٠١٤). *الأبنية المدرسية جودة شاملة ورؤية مستقبلية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

أسعد، فرح أيمن. (٢٠١٨). *المعلم الناجح في التربية والتدريس*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.

بادي، منال عوض حماد؛ وإسماعيل، الصادق، آدم وادي. (٢٠١٨). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الصف الثالث: رسالة ميدانية بمحلية الدبة – الولاية الشمالية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.

بحري، صابر؛ خرموش، منى. (٢٠١٥). صعوبات التعلم وعلاقتها بالمشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي الموهوبين: دراسة ميدانية بولايتي البرج وسطيف. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١١)، ١١- ٢٦.

البطاينة، أسامة محمد؛ والرشدان، مالك أحمد؛ والسبايلة، عبيد عبد الكريم؛ والخطاطبة، عبد المجيد، محمد. (٢٠٠٩). *صعوبات التعلم النظرية والممارسة* (ط.٣). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن زيان، مليكة. (٢٠٢٠). *العنف والمقاربات النظرية المفسرة له*. مجلة الخلدونية، ١٢ (٢)، ٦٥-٨٠.

بهنساوي، أحمد فكري؛ وحسن، رمضان علي. (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، (١٧)، ١- ٤٠.

التازي، نادية. (٢٠٢١). طبيعة العلاقة بين أسلوب حل المشكلات والمشكلات السلوكية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، (١٥)، ٢٠٥- ٢٣٤.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

تونسية، يونسي. (٢٠١٢). *تقدير الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمراهقين المكفوفين* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة مولود معمري].

جراح، بدر. (٢٠١٨). *استراتيجيات مبتكرة لحل المشاكل المدرسية*. دار المعتز للنشر والتوزيع.

الجهورية، سهام. (٢٠١٠). أهمية التحصيل الدراسي. *مجلة التطوير التربوي*، ٨(٥٤)، ٦٩.

جونز، بيفرلي؛ وليرنر، جانيت دبليو. (٢٠١٤) *صعوبات التعلم والإعاقات البسيطة ذات العلاقة: خصائص واستراتيجيات تدريس وتوجيهات حديثة* (سهى محمد هاشم، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون.

حسنين، حسنين محمود. (٢٠٠٧). الأسرة. *مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية*، ٢٢ (٦٩). ١١-١٣.

حسونة، محمد السيد؛ وسلام، محمد توفيق؛ والشرقاوي، عادل عبد الله. (٢٠١٢). *العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية*. المكتب الجامعي الحديث.

حسين، طه عبد العظيم. (٢٠١٤). *الإرشاد النفسي النظرية- التطبيق- التكنولوجيا* (ط.٦). دار الفكر.

الحسيني، الأشعل فيصل؛ والزارع، أحمد عابد. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التعلم التعاوني مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمدينة القريات من وجهة نظر معلمي التعليم العام. *المجلة التربوية، ٧١*(٧١)، ١٢٨-١٦١.

خصاونة، محمد أحمد. (٢٠١٧). *صعوبات التعلم النمائية* (ط.٣). دار الفكر ناشرون وموزعون.

خصاونة، محمد؛ والخوالدة، محمد؛ وضمرة، ليلى؛ وأبو هواش، راضي. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، جمال محمد؛ والحديدي، منى صبحي. (٢٠٠٩). *المدخل إلى التربية الخاصة*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

الخطيب، سلوى عبد الحميد. (٢٠١٦). *مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية*. الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

خوج، حنان بنت أسعد محمد. (٢٠١٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١٣ (٤)، ٢١٨-١٨٧.

خوجة، آلاء برهان ضياء الدين؛ والحسيني، عبد الناصر الأشعل فيصل. (٢٠٢٠). العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية الصفية لدى الطالبات ذوات

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

صعوبات التعلم بمدينة مكة المكرمة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (١٢)، ١٦٩-١٩٩.

الخولي، هناء فتحي محمد؛ وأحمد، عصام عبد الخالق أحمد سيد. (٢٠١٨). السلوك الانسحابي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم وعلاقته بتحصيلهم الدراسي. *مجلة الإرشاد النفسي*، (٥٤)، ٣٢٠- ٢٧٧-.

درويش، محمد. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم الإنسانية*. مؤسسة الأمة العربية للنشر والتوزيع.

دوجان، خالد إبراهيم. (٢٠١٥). *التوجيه والإرشاد الطلابي*. مكتبة الرشد.

راضي، فوقية محمد. (٢٠١٤). *الإرشاد النفسي لذوي الحاجات الخاصة وأسرهم*. مكتبة الرشد ناشرون.

رانيا، حلحيط. (٢٠٢٢). التنمر المدرسي الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. *مجلة الأكاديمية الدولية للعلوم النفسية والتربوية والأرطفونيا*، ٣ (٤)، ١١٣-١٢٣.

رؤوف، إبراهيم عبد الخالق. (١٩٨٧). التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه. *مجلة التربية*، (٨٢)، ٥٢-٥٣.

رؤية المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠ (٢٠١٦). مسترجع في: يناير/ ٢٠٢٤.

الريامي، محمد بن ناصر بن سيف. (٢٠١١). أهمية التحصيل الدراسي ونظرياته في رفع مستوى الطالب وأهم معوقاته وكيفية التغلب عليها. *رسالة التربية*، (٣٤)، ١٤-٢٥.

الزغول، عماد عبد الرحيم. (٢٠١٢). *مبادئ علم النفس التربوي* (ط.٢). دار الكتاب الجامعي.

الزهراني، وفاء عبد العزيز عبد الرحمن. (٢٠٢٠). *العوامل المؤدية لتعرض الطلبة ذوي صعوبات التعلم للتنمر المدرسي في المرحلة الابتدائية العليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات غرف المصادر بمدينة جدة* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة جدة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الزيات، فتحي. (٢٠١٥). *صعوبات التعلم التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج*. مكتبة الأنجلو المصرية.

سايحي، سليمة. (٢٠١٨). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. *مجلة التغير الاجتماعي*، (٦)، ٧٣-٩٩.

السبيعي، منيرة نايف؛ والغامدي، نوال غرم الله. (٢٠٢١). المناخ المدرسي وعلاقته بالتنمر لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٥ (٩)، ١١٧- ١٤٠.

السرطاوي، زيدان؛ والسرطاوي، عبد العزيز؛ وخشان، أيمن؛ وأبو جودة، وائل. (٢٠١٣). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

السرطاوي، عبد العزيز؛ والصمادي، جميل؛ والقريوتي، يوسف. (٢٠١٣). *المدخل إلى التربية الخاصة* (ط.٣). دار القلم.
سهام، وناسي. (٢٠١٧). العنف الأشكال والعوامل والنظريات المفسرة له. *مجلة آفاق للعلوم*، (٩)، ٢٤٨-٢٦٥.
السيد، فؤاد بهي. (٢٠٠٦). *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. دار الفكر العربي.
شطيبي، فاطمة الزهراء؛ وبو طاف، علي. (٢٠١٥). واقع التنمر في المدرسة الجزائرية: مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية. *مجلة الباحث*، ١/(١٣)، ١-٤٨.
شعنين، دافيد. (٢٠١٩). *تقنيات الدفاع عن النفس ضد التنمر إرشادياً وسيكولوجياً وجسدياً*. مطابع الدار العربية للعلوم.
الشهري، علي عبد الرحمن. (٢٠٠٣). *العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
شيخي، رشيد. (٢٠١٤). عوامل وعوائق التحصيل الدراسي. *مجلة الباحث*، (١٠)، ١١٨- ١٤٣.
صاحبي، عبد الرؤوف. (٢٠١٩). *التأتأة وتأثيرها على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي].
صالح، عبد الرحمن إسماعيل عبد الرحمن. (١٩٩٤). *قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي والجنس والعمر لدى طلبة المدارس الثانوية في محافظة الزرقاء* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الأردنية.
صالح، محمد عبد العظيم الحاج؛ وعبيد، إيمان مجدي حسن. (٢٠٢٢). اتجاهات البحث في صعوبات التعلم: دراسة تحليلية لخمس مجلات عربية محكمة خلال الفترة (٢٠١٠ -٢٠٢٠). *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٤١)، ٢٥٥-٢٧٦.
الصمادي، علي محمد؛ والشمالي، صياح إبراهيم. (٢٠١٧). *المفاهيم الحديثة في صعوبات التعلم*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
طلب، أحمد علي؛ وسليمان، عمرو محمد. (٢٠١٩). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. *المجلة التربوية*، ٦٨، ٢٦٠٩- ٢٦٦٧.
عبد المجيد، عبد الرحمن عثمان. (٢٠٠٦). العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وبعض استراتيجيات التعلم والاستذكار. *مجلة دراسات نفسية*، (٤)، ١٩-٤٩.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

العتيبي، نوال، أبو جادو، محمود. (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*، ١٠ (٣)، ٣٦٥-٣٩٧.

العثمان، إبراهيم عبد الله. (٢٠١٣) *تعديل السلوك في التربية الخاصة*. الناشر الدولي للنشر والتوزيع.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة*. دار الكتاب الحديث.

علي، صلاح عميرة. (٢٠٠٥). *صعوبات تعلم القراءة والكتابة: التشخيص والعلاج*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العلي، لطيفة عبد الرحمن؛ والعنزي، عبد الحميد راكان. (٢٠٢٢). دور التعليم المدمج في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلماتهم في منطقة الجوف. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١١ (٥)، ١١٢٥-١١٠٨.

علي، محمد النوبي محمد. (٢٠١١). *صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

عماد، عبد الغني. (٢٠١٦). *علم الاجتماع والبحث العلمي "الإشكالية، المنهج، المقاربات"*. دار الطليعة للطباعة والنشر.

العنزي، فرحان بن سالم بن ربيع. (٢٠٢١). التنمر المدرسي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، (١٠٠)، ٥٨٩- ٦٤٦.

عيشاوي، وهيبة. (٢٠١٧). جودة الحياة الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة التراث*، (٢٦)، ٢١٧- ٢٢٧.

الفاخري، سالم عبد الله. (٢٠١٨). *التحصيل الدراسي*. مركز الكتاب الأكاديمي.

القاسم، جمال مثقال مصطفى. (٢٠١٥). *أساسيات صعوبات التعلم* (ط.٣). دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، نورة سعد. (٢٠١٢). *التنمر بين طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض: دراسة مسحية واقتراح برامج التدخل المضادة بما يتناسب مع البيئة المدرسية* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة الملك سعود].

القرني، أثير عبد الخالق عوض؛ ومعاجيني، حسن أسامة حسن. (٢٠٢٢). التنمر المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، (٤٩) ١٤، ٣٣-٦٥.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

قطناني، محمد حسين. (٢٠١٢). *التربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك*. دار أمواج للنشر والتوزيع.
قوعيش، مغنية. (٢٠١٧). السلوك العدواني وعلاقته بالتحصيل الدراسي. *مجلة الحوار الثقافي*، ٢ (٦)، ٢٠٩-٢٠٢.
كليماني، رزيقة. (٢٠١٧). *أثر التنشئة الاجتماعية للأسرة على التحصيل الدراسي: دراسة ميدانية بثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي أدرار* [رسالة ماجستير منشورة، جامعة أدرار].
الكندري، عذاري جعفر؛ والزايد، صفيه طه. (٢٠١٩). درجة انتشار التنمر ضد الموهوبين أكاديمياً من وجهة نظرهم وحاجاتهم للإرشاد النفسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (٢٤)، ١٤٩-١٣١.
كوافحة، تيسير مفلح. (٢٠١١). *صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة* (ط.٤). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
كيرك، صامويل؛ وكالفنت، جيمس. (٢٠١٦). *صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية* (زيدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي، مترجم). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. (العمل الأصلي نشر في ١٩٨٨).
مجيد، أثمار شاكر. (٢٠١٣). خصائص الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الأولية من وجهة نظر معلميهم. *مجلة العلوم الإنسانية*، (١٤)، ١٨٧- ٢٠٤.
معنصر، ليلى. (٢٠٢١). التنمر المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط: دراسة ميدانية بمتوسطة صولة غوار بهنشير تومغني [رسالة ماجستير منشورة، جامعة العربي بن مهيدي].
موسى، رشا علي عبد العزيز؛ والعايش، زينب محمد زين. (٢٠٠٩). *سيكولوجية العنف ضد الأطفال*. عالم الكتب.
نبهان، يحيى محمد. (٢٠١٨). *الفروق الفردية وصعوبات التعلم*. دار اليازوري.
النجار، زينب؛ وشحاته، حسن. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.
نصر الله، عمر عبد الرحيم. (٢٠١٠). *تدني مستوى التحصيل والإنجاز المرجعي* (ط. ٢). دار وائل للنشر والتوزيع.
هالاهان، دانيال؛ ولويد، جون؛ وكوفمان، جيمس؛ وويس، مارجريت. (٢٠٠٧). *صعوبات التعلم مفهومها- طبيعتها- التعليم العلاجي* (عادل عبد الله الحميد، مترجم). دار الفكر ناشرون وموزعون. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٥).
هيئة حقوق الإنسان. (٢٠١٩). بيان المملكة العربية السعودية في جلسة مناقشة تقريرها الأول المقدم وفقا لاتفاقية حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة.
وزارة التعليم (٢٠٢٠). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

يحيى، خولة أحمد. (٢٠١٦). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية* (ط.٩). دار الفكر ناشرون وموزعون.

يحيى، خولة أحمد. (٢٠١٧). *البرامج التربوية للأفراد ذوي الحاجات الخاصة* (ط.٧). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S., Al Talahim, F. M., & Aranki, R. M. (2017). The Impact of School Bullying on student academic achievement from teachers' point of view. *International education studies, 10* (6), 44-50.

Beran, T. (2005). A New Perspective on Managing School bullying: Pre-service Teachers Attitude. *Journal of Social Sciences (Special Issue), 8*, 43-49.

Dupper, R. D. (2013). *School Bullying New Perspectives on a Growing Problem*. New York: Oxfor University Press.

Government Education and Training. (2017). Learning Difficulties, DSF Literacy & Clinical Services, U. S. A.

Hakimi, S., Hejazi, E., Lavasani, M. G. (2011). The Relationships Between Personality Traits and Students ‘Academic Achievement. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 836-845.

Juliana, A. M., Georgina, O., & Okarn, O. O. (2016). Prevalence, Causes and Effects of Bullying in Tertiary Institutions in Cross River State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 7* (29), 98-110.

Kibriya, S., Xu, Z. P., & Zhang, Y. (2017). The negative concequences of school bullying on academic performance and mitigation through female teacher participation: evidence from Ghana. *Applied Economices, 49*(25), 2480-2490.

Krishnan, S., Watkins, K, E., & Bishop, D. V. (2016). Neurobiological Basis of Language Learning Difficulties. *Trends in Cognitive Sciences*, *20* (9), 701-714.

Marcela, A. Z., Cardoso, A. A., Silva, J. L., Medeiros, P. D., Silva, M. A., Pereira, B., & Cardoso, F. L. (2017). Academic

ISSN: 2537-0480 eISSN: 2537-0499

performance and bullying in socially vulnerable students. *J hum growth dev, 27* (1), 19-27.

Matthew G. R., Vivolo-kantor, A. M., & Hamburger, M. E. (2014). *Bullying Surveillance Among Youths: Uniform Definitions for Public Health and Recommended Data Elements*. Center for Disease Control Prevention, Georgia, U.S.A.

Monks, C., & Smith, P. (2006). Definition of bullying: Age differences in understsnding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, *24*, 801-821.

Olweus, D. (1994). *Bullying at School: Long-term outcomes for the victims and an effective School -based intervention program. Aggressive behavior: Current perspectives Plenum*. series in social\clinical psychology.

Olweus, D. (1996). The Olweus Bully/Victim Questionnaire. British Journal of Educational Psychology. Journal of Adolescent Health.

Pecjak, S., Pirc, T. (2017). Bullying and Perceived School Climate: Victims and Bullies Perspective. *Studia Psychological*, *59*(1), 22-33.

Rohmah, S., Wahyuningtyas, D. P., Saputra, N., Nugroho, A., & Hutauruk, T. L. (2022). Analysis Of the Factors That Cause to Learning Difficulties Among Elementary School Students In The Digital Era. *Media Jurnal IImiah Pendidikan*, *13*(2), 253-259.

Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other Learning Difficulties*. Oxford University Press.

Shemesh, D. O., & Heiman, T. (2021). Resilience and self-concept as mediating factors in the relationship between bullying victimization and sense of well-being among adolescents. *INTERNATIONAL JOURNAL*, *26*(1), 158-171.

Smith, P. K. (2000). Bullying and harassment in schools and the rights of children. *Children Society*, *14* (4), 294-303.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**

Smorti, A., Ortega, J., & Ortega, R. (2006). Discrepant Story Task (DST): An instrument used to explore narrative strategies in bullying. *Electronice Journal of Research in Educational Psych ology*, *9*(2), 397-426.

Sokol, I., Farrington, D. P. (2010). The overlap between bullying and victim's especial category? *Children and Youth Services Review, 32* (12), 1758-1796.

State of Victoria. (2019). *Learning Difficulties Information Guide: School Leaders*. The Education State, U.S.A.

Stephanpu, G., & Tastis, 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), 203-220.

Turunen, T., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2017). Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction*, *52*, 130-138.

Wong, J. S. (2009). *No bullies Ollowed, understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and effectiveness of prevention programs*. Rand corporation. Report-Research.

Wright, D. R., & Fitzpatrick, K. M. (2006). Violence and minority youth: the effects of risk and asset factors on fighting among African American children and adolescents. *Adolescence, 41*(162), 252-262.

ISSN: 2537-0480 **eISSN: 2537-0499**