

**الرفض المدرسي والألكسيثيميا كمنبئين بسلوكيات الجنوح
الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ضحايا التنمر المدرسي
(العاديين وضعاف السمع المدمجين)**

إعداد

ا.م. د / اميرة محمد بدر محمد د / إيمان إبراهيم أحمد السيد

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

مدرس التربية الخاصة

كلية التربية

كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل

جامعة الزقازيق

جامعة الزقازيق

مستخلص:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من خلال الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ضحايا التنمر المدرسي (العاديين وضعاف السمع المدمجين)، والتعرف على الفروق بين سلوكيات الجنوح الكامن لديهم، وتحقيقاً لهذا؛ أجري البحث على عينة قوامها (٢٣١) طالباً وطالبة من ضحايا التنمر المدرسي بالمرحلة الإعدادية امتدت أعمارهم الزمنية ما بين (١٢ - ١٧) سنة بمتوسط حسابي (١٥.٥٥) سنة وانحراف معياري (١.٣٥٣)، وبعد تطبيق مقياس الرفض المدرسي إعداد keareney 2006، ومقياس الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن وضحايا التنمر المدرسي من إعداد الباحثان، أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع في مقياس الرفض المدرسي وأبعاده الفرعية، والدرجة الكلية للمقياس؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في بعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة لصالح ضعاف السمع المدمجين. كما أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن لصالح الطلاب ضعاف السمع المدمجين، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي ومقياس الجنوح الكامن، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية)، كما أسفرت النتائج على أنه يمكن التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية من ضحايا التنمر المدرسي (العاديين وضعاف السمع المدمجين).

الكلمات المفتاحية: الرفض المدرسي - الألكسيثيميا - سلوكيات الجنوح الكامن — ضحايا التنمر المدرسي - العاديين - ضعاف السمع المدمجين.

Abstract

The current research aims to identify the possibility of predicting latent delinquency behaviors through school refusal and alexithymia among middle school students who are victims of school bullying (typically developing students and integrated hearing-impaired students), and to identify the differences in their latent delinquency behaviors. To achieve this, the research was conducted on a sample of (231) male and female students who are victims of school bullying in middle school, with chronological ages ranging between (12–17) years, a mean of (15.55) years, and a standard deviation of (1.353). After applying the School Refusal Scale prepared by Kearney (2006), and the scales of alexithymia, latent delinquency behaviors, and school bullying victims prepared by the researchers, the results showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of typically developing students and hearing-impaired students in the School Refusal Scale and its sub-dimensions, as well as the total score of the scale. However, there were statistically significant differences at the level of (0.05) in the dimension of positive reinforcements outside school in favor of integrated hearing-impaired students. The results also revealed statistically significant differences between the mean scores of typically developing middle school students and integrated hearing-impaired students in the sub-dimensions and total score of the alexithymia scale in favor of integrated hearing-impaired students, as well as statistically significant differences between the mean scores of typically developing middle school students and integrated hearing-impaired students in the sub-dimensions and total score of the latent delinquency behaviors scale in favor of integrated hearing-impaired students. Additionally, there was a statistically significant positive correlation between school refusal (sub-dimensions and total score) and the latent delinquency scale, and a statistically significant positive correlation between school refusal (sub-dimensions and total score) and the alexithymia scale (sub-dimensions and total score). Furthermore, the results indicated that latent delinquency behaviors can be predicted through both school refusal and alexithymia among middle school students who are victims of school bullying (typically developing students and integrated hearing-impaired students).

Keywords: School refusal, Alexithymia, Latent delinquency behaviors, School bullying victims, hearing students, integrated hard of hearing students

مقدمة:

يُصنّف التنمر المدرسي ضمن أخطر الظواهر الاجتماعية التي تؤثر سلباً على الصحة النفسية والسلوكية للطلاب، حيث تترك آثاراً طويلة الأمد قد تمتد إلى مراحل متقدمة من حياتهم. ويُعد الطلاب ضعاف السمع من الفئات الأكثر تعرضاً لهذه الظاهرة، مما يؤدي إلى معاناتهم من تحديات نفسية وسلوكية متعددة، أبرزها الرفض المدرسي وتعكس هذه المشكلة مدى التحديات التي يواجهها هؤلاء الطلاب في بيئة تعليمية غير مهيأة بشكل كافٍ لاستيعاب احتياجاتهم الخاصة، مما يسهم في تراجع أدائهم الأكاديمي والاجتماعي.

ويعتبر التنمر شكل من أشكال العنف والإساءة والإيذاء الذي سيكون موجه من شخص إلى شخص آخر أو إلى مجموعة من الأشخاص حيث يكون فيه الشخص المهاجم أقوى من الشخص الآخر، وهو سلوك عدواني متكرر يهدف إلى إيذاء الشخص جسدياً ومعنوياً للسيطرة على الضحية وإيذاءها وينل مكتسبات غير شرعية منها، وللتنمر أشكال كثيرة فقد يحدث على الإنترنت أو الموبايل أو المدرسة أو أثناء وسائل المواصلات أو داخل المنزل وأياً كان المكان الذي يحدث فيه فإنه سلوك غير مقبول، وأخطر ما في الأمر انتشاره ليس فقط في مدارس التعليم العام فحسب، بل امتد إلى مدارس ذوي الإعاقة (Mitchell, 2016).

وقد أوضحت دراسة (Weiner 2013) أن الأطفال ضعاف السمع يتعرضون للتنمر بنسبة أعلى من الأطفال العاديين، وقد تبين ذلك من خلال تطبيق استبيان (Olwous) الذي يركز على الجوانب المتعددة للتنمر وقد أوصت الدراسة بضرورة تحسين المناخ المدرسي لكل من الأطفال العاديين والصم وضعاف السمع وذلك لما للتنمر من تأثير يهدد حياة الأطفال ضحايا التنمر. ويترتب على تعرض الفرد للتنمر عددٌ من التداعيات والآثار السلبية والسلوكية والانفعالية، فقد أشار (Guzzo, et al., 2014) أنه في ضوء ما يتعرض له ضحايا التنمر المدرسي للضغط العاطفي المستمر ولمواقف متكررة من التهديد والإهانة، ينتج عنه كبت المشاعر كآلية دفاعية، وبالتالي فقدان القدرة على التعرف عليها لاحقاً، كما يؤدي التنمر إلى ارتفاع مستويات القلق والتوتر، مما يعطل آليات التعرف على المشاعر وتنظيمها، وهو أحد العوامل المرتبطة بتطور الألكسيثيميا، كما قد يواجه هؤلاء الطلاب تحديات في فهم مشاعر الآخرين،

* تم استخدام نظام التوثيق في متن البحث وفقاً لأسلوب الجمعية الأمريكية النفسية American Psychological Association (APA6) حيث يكتب التوثيق في المتن في اللغة الإنجليزية على النحو التالي (الاسم الأخير للمؤلف، السنة، الصفحة إن وجدت) مع التعديل في التوثيق العربي (الاسم الأول والاسم الأخير، السنة، الصفحة إن وجدت).

ويحتفظون بمشاعرهم السلبية داخلياً، مما يؤدي إلى تراكم الضغوط النفسية لديهم. وبمرور الوقت، قد يطورون استجابة تتمثل في اللامبالاة العاطفية، مما يزيد من تعقيد مشكلاتهم النفسية والاجتماعية. ودعم ذلك ما ذكره Irwin, et al (2014) أن التمر يجعل الأطفال غير قادرين على التواصل بفاعلية مع من حولهم وغير قادرين على التعبير عن مشاعرهم والتعرف عليها والتمييز بينها، وغير واثقين منها ومن أنفسهم وغير واثقين من مشاعر الآخرين تجاههم، فهم غالباً ما يعانون في صمت وهذا يزيد من تفاقم المعاناة لديهم ومن حجم المشكلة أيضاً.

بالإضافة إلى عدم القدرة على التعبير على الانفعالات والتعرف عليها وتمييزها كأثار للتعرض على التمر والتي تعرف علمياً بالالكسثيميا فإن الرفض المدرسي يعد أحد التداعيات الشائعة أيضاً للتمر، حيث يؤدي شعور الطالب بعدم الأمان إلى التغيب المتكرر عن المدرسة أو العزلة داخل الفصل الدراسي، ولا ينشأ هذا الرفض بشكل عشوائي، بل يتجذر في مشاعر القلق والخوف التي تنمو لدى الضحية نتيجة التعرض المستمر لمواقف سلبية. إذ يشعر الطالب بعدم القبول الاجتماعي، أو يواجه تحديات في التفاعل والتواصل مع زملائه دون الحصول على الدعم الكافي، مما يؤدي إلى تراجع رغبته في المشاركة في الأنشطة المدرسية وضعف مستواه الأكاديمي.

كما تدعم ذلك منى الدهان (٢٠١٥) بقولها إن للتمر في المدرسة آثاراً كبيرة منها الآثار الجسمية والنفسية كالتهرض للأمراض النفسية أو الإيذاء الجسدي وتكرار محاولات الانتحار، وأثار انفعالية تتمثل في الشعور بالوحدة والاقصاء والعزلة وصعوبة تكوين صداقة عميقة والشعور بالعجز والوهن، وتنعكس آثاره على الجانب الأكاديمي، فيزيد الهرب من المدرسة والغياب وينخفض مستوى التحصيل الأكاديمي ويصعب التركيز في الواجبات المدرسية، وزيادة معدل التسرب من المدرسة.

كما تلعب كل من الألكسثيميا والرفض المدرسي دوراً في ظهور السلوكيات الجانحة حيث أشار فكري متولي وصابرين عبد العاطي (٢٠٢١) أن للألكسثيميا دوراً جوهرياً في تشكيل الأنماط السلوكية والاجتماعية والنفسية لدى ضعاف السمع، حيث يعاني الأفراد المصابون بها من صعوبة في تفسير مشاعرهم والتعبير عنها بشكل واضح. هذه الحالة قد تؤدي إلى نقص في مهارات التنظيم العاطفي، مما يجعلهم أكثر عرضة للضغط النفسي والاضطرابات السلوكية، وخاصة في البيئات التي تتطلب تواصلًا اجتماعيًا معقدًا.

ودعمت ذلك آمال باظرة وآخرون (٢٠٢٢) فيما تم ذكره؛ بأن ما يواجهه ضعاف السمع من تحديات في التواصل العاطفي، فإنهم قد يلجؤون إلى استراتيجيات غير صحية مثل السلوكيات الاندفاعية كرد فعل على

الإحباطات المتراكمة. والذي قد لا يظهر في صورة تصرفات مخالفة للقوانين بشكل مباشر، لكنه يمكن أن يتجلى في مظاهر عدوانية خفية، مثل العناد، والتحدي، وسوء التكيف مع القواعد الاجتماعية.

وأضاف محمود العطار (٢٠١٨، ١٧٧) أن عدم الالتحاق بالمدسة والهروب والتسرب منها أحد أسباب الجنوح الكامن.

كما دعم (Torrens Salemi 2006, 205) أن الطالب الذي يواجه صعوبة في التفاعل الاجتماعي ويخشى التعامل مع الزملاء والمعلمين يعد أحد فئات الطلاب التي تعاني من الرفض المدرسي

ولو فطن المختصون بالمشكلات السلوكية والنفسية والتي لا تتضح في كثير من الأحيان خطورتها السلبية والمدمرة إلا حين ينحرف الطفل بالفعل، والتي تنبئ بتحوّله إلى منحرف أو جانح ظاهر لا يمكن وضع حد فاصل لإمكانية جنوح الطفل فعلاً في المستقبل (عصمت أبو سحلي، ٢٠٠٤، ٢٤).

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتغطية النقص في الدراسات العربية في هذا المجال التي لم يتم تناولها من قبل الباحثين في حدود ما اطلعت عليه الباحثتان والتي تحتاج إلى مزيد من الاهتمام من قبل الباحثين نظراً لطبيعة العلاقة بين متغيرات الدراسة وعينة الدراسة والفئة العمرية التي تتناولها حيث تشكل بداية ظهور المشكلات النفسية والاجتماعية المرتبطة بها ويكون لها تأثير كبير على الصحة النفسية للأفراد في المستقبل مع العاديين وضعاف السمع المدمجين على حد سواء.

مشكلة البحث:

في ظل التحديات الاجتماعية والنفسية التي تواجه طلاب المرحلة الإعدادية في العصر الحالي، برزت مشكلة التنمر كواحدة من أكثر الظواهر انتشاراً وأثراً على حياة الأطفال والمراهقين. هذه الظاهرة ليست محصورة فقط في صفوف الطلاب العاديين، بل تمتد لتشمل فئة ضعاف السمع المدمجين، الذين قد يكونون أكثر عرضة للتنمر بسبب ارتدادهم للمعين السمعي وتأثير الفقد السمعي على مهاراتهم اللغوية مما يزيد من صعوبة تواصلهم مع الآخرين وأكد ذلك دراسة (Weiner 2013)، ودراسة (Pinquart, et al., 2015)، ومع ذلك فإن آثار التنمر لا تقتصر على الجانب الاجتماعي فقط، بل تمتد لتؤثر على الجوانب النفسية والإدراكية والسلوكية لكل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين.

وتعد الألكسيثيميا مؤشراً مهماً لتأثير التنمر على الصحة النفسية، حيث تشير إلى صعوبة تعرف الشخص على مشاعره وصعوبة وصفها، فقد عرف (Nicole, et al., 2020.1) الألكسيثيميا على أنها سمة شخصية تتضمن

صعوبات في تحديد المشاعر، أسلوب تفكير خارجي، وانخفاض الميل إلى التخيل، مع وجود عجز في التعرف على تعبيرات الوجه العاطفية واستجابة دماغية منخفضة للمحفزات العاطفية، وهي حالة شائعة بين ضحايا التنمر بسبب قلة الدعم النفسي والاجتماعي وهو ما أشارت إليه دراسة Guzzo, et al., (2014)، ودراسة Prino, et al., (2019)، ودراسة Guo, et al., (2024)، أما بالنسبة لضعاف السمع المدمجين، فإن نقص المهارات اللغوية والإشارية قد يزيد من مستوى الألكسيثيميا لديهم، مما يجعلهم أقل قدرة على التعامل مع المشاعر السلبية الناتجة عن التنمر. وقد تناولت بحوث كل من حمدي ياسين وزهرة العلا إسماعيل (٢٠١٦)، ودراسة زينب البنا (٢٠٢٢) الألكسيثيميا لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع.

ومن أبرز النتائج السلبية للتنمر يأتي الرفض المدرسي، الذي يظهر كسلوك دفاعي أو استجابة نفسية للتخلص من الضغوط المرتبطة بالمدرسة. بالنسبة للطلاب العاديين، قد يؤدي التنمر إلى شعورهم بعدم الأمان أو القبول داخل البيئة المدرسية، مما يجعلهم يتجنبون الذهاب إلى المدرسة، كما جاء في دراسة Kawabata, N. (2001)، ودراسة Havik, et al., (2015)، ودراسة Ochi, et al., (2020)، أما بالنسبة لضعاف السمع المدمجين، فإن هذا الرفض قد يكون أعمق وأكثر تعقيداً بسبب الصعوبات الإضافية التي يواجهونها في التواصل مع زملائهم والمعلمين، مما يجعل المدرسة مكاناً غير مؤهل لاحتياجاتهم الخاصة كما جاء في دراسة San, et al., (2025)، ودراسة Ewa and Nanjwan (2019).

ومع استمرار هذه الديناميكيات السلبية (شدة التعرض للتنمر، الرفض المدرسي والألكسيثيميا)، تبدأ تأثيراتها في التراكم لتؤدي إلى ظهور الجنوح الكامن، والجنوح هنا ليس بالضرورة أن يكون سلوكاً جنائياً واضحاً، ولكنه قد يظهر في صورة سلوكيات عدوانية، سرقة، أو حتى أنانية ولا مبالاة. ودعمت عدد من الدراسات التي تناولت الجنوح الكامن والتعرض للتنمر ذلك كما في دراسة Zhang, et al., (2022)، ودراسة Walters, (2021)، وبما أن الطلاب ذوي الإعاقات السمعية قد يواجهون صعوبات أكبر في التعبير عن مشاعرهم أو الحصول على الدعم المناسب، فإن احتمالية ظهور الجنوح الكامن لديهم قد تكون أعلى مقارنةً بنظرائهم العاديين (آمال باظتة وآخرون، ٢٠٢٢).

بناءً على ما سبق، يمكننا أن نرى كيف تتداخل هذه المتغيرات الأربعة (التنمر، سلوكيات الجنوح الكامن، الألكسيثيميا الرفض المدرسي) لتؤثر على حياة كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع. ومع ذلك، لا تزال هناك فجوة كبيرة في فهمنا لهذه العلاقات المعقدة، خاصة فيما يتعلق بكيفية تفاعل هذه المتغيرات مع خصائص كل فئة. لذلك، يأتي هذا البحث ليقدم رؤية شاملة لهذه المشكلة، ويهدف إلى الإجابة على أسئلة أساسية مثل: كيف يؤثر التنمر على الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى الطلاب العاديين

وضعاف السمع؟ وكيف يمكن اعتبار هذه المتغيرات مؤشّرين للتنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن؟
ويمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

- ١- هل تختلف درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي.
- ٢- هل تختلف درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا.
- ٣- هل تختلف درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن.
- ٤- ما نوع العلاقة الارتباطية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) وسلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).
- ٥- ما نوع العلاقة الارتباطية بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) وسلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).
- ٦- هل يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا

أهداف البحث:

- ١- الكشف عن الفروق في سلوكيات الجنوح الكامن والرفض المدرسي والألكسيثيميا بين ضحايا التنمر المدرسي من العاديين وضحايا التنمر المدرسي من ضعاف السمع المدمجين.
- ٢- التعرف على العلاقة بين الرفض المدرسي وسلوكيات الجنوح الكامن.
- ٣- التعرف على العلاقة بين الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن.
- ٤- التعرف على إمكانية التنبؤ بالسلوك الجانحي الكامن من خلال الرفض المدرسي لدى ضحايا التنمر المدرسي من العاديين وضعاف السمع المدمجين.
- ٥- التعرف على إمكانية التنبؤ بالسلوك الجانحي الكامن من خلال الألكسيثيميا لدى ضحايا التنمر المدرسي من العاديين وضعاف السمع المدمجين.

أهمية البحث:

(أ) الأهمية النظرية

- ١- يهتم البحث الحالي بفئة الطلاب ضعاف السمع المدمجين، حيث تحتاج هذه الفئة إلى المزيد من الجهود التي تبذل لرعايتها، والحد من المشكلات والاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تعاني منها والتقليل من فرص عزلهم الاجتماعي والنفسي عن أقرانهم من الأطفال العاديين.
- ٢- يقدم البحث إطاراً نظرياً جديداً لفهم الدور الذي يلعبه الرفض المدرسي كمحفز للسلوكيات الجنوحية الكامنة، خاصة عند الفئات الخاصة مثل ضعاف السمع.
- ٣- تتبع أهمية البحث الحالي من تركيزه على متغير السلوك الجانحي الكامن والذي يزيد من اعتلال الصحة النفسية لدى الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين وبالتالي عدم التوافق مع المجتمع والبيئة المحيطة.

(ب) الأهمية التطبيقية

- ١- تناول مفهوم الألكسيثيميا لدى الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين وما يقف خلف دراسة هذا المتغير لديهم من عوامل قد توفر فهمًا أفضل للتعامل مع هؤلاء الأطفال من الجوانب الوقائية والتشخيصية والعلاجية.
- ٢- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في عملية التوجيه والإرشاد للطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين ومساعدتهم في خفض الجنوح الكامن وبناء صحة نفسية أفضل.
- ٣- يساهم البحث في فهم كيفية تفاعل عوامل نفسية اجتماعية (مثل الرفض المدرسي) مع عوامل نفسية داخلية (مثل الألكسيثيميا) لإنتاج سلوكيات جنوحية كامنة، مما يمكن المدارس من وضع استراتيجيات وقائية لمنع تطور هذه السلوكيات إلى سلوكيات جنوحية فعلية.
- ٤- دراسة التنبؤ بسلوكيات الجنوح عند ضحايا التنمر قد تساعد في تقديم حلول وعلاجات وقائية لتقليل هذه السلوكيات في المستقبل. من خلال التنبؤ بسلوكيات الطلاب الضحايا، كما يمكن تقديم تدخلات مبكرة تهدف إلى تحسين رفاهيتهم النفسية والاجتماعية.
- ٥- تقديم دراستين لحالتين مختلفتين (ضحية تنمر عادي وآخر ضحية تنمر ضعيف سمع) يساعد في تقديم تحليل عميق حول تأثير التنمر على سلوكيات الطلاب في سياقات مختلفة. هذا يعطي البحث طابعاً أكثر تخصصاً وقدرة على تقديم حلول موجهة لكل فئة، كما سيكون لذلك دور كبير في تخصيص الحلول بناءً على احتياجات

الفئات المختلفة، بحيث يتم تقديم دعم خاص للطلاب ضعاف السمع، مع الأخذ في الاعتبار التحديات الإضافية التي يواجهونها، كما يمكن أن تساعد دراسة حالتها ضحية تنمر في تسليط الضوء على التجارب الشخصية والعوامل الفردية التي تؤثر على الرفض المدرسي، الألكسيثيميا، وظهور سلوكيات الجنوح الكامن.

- ٦- التوضيح العملي للمفاهيم النظرية حيث تمكن دراسة الحالة من تقديم أمثلة عملية على كيفية تفاعل المتغيرات (مثل الرفض المدرسي والألكسيثيميا) مع بعضها لإنتاج سلوكيات الجنوح الكامن.
- ٧- يمكن أن تساهم دراسة الحالة في فهم الآليات النفسية والاجتماعية التي تربط بين الرفض المدرسي، الألكسيثيميا، والجنوح الكامن. على سبيل المثال، يمكن أن توضح كيف يؤثر التنمر على الطالب وكيف يستجيب لهذا التأثير.

المفاهيم الإجرائية للبحث:

ضعاف السمع المدمجين: Integrated hard of hearing students

تعرفهم الباحثان إجرائياً بأنهم طلاب المرحلة الإعدادية المدمجين في مدارس التعليم العام، ولديهم بقايا سمعية تتراوح ما بين (٤٠ - ٧٠) ديسيبل، تمكنهم من مواصلة التعليم في بيئة الصف العادي، مع تهيئة هذه البيئة بما يلبي احتياجاتهم، ويحقق أهدافهم.

ضحايا التنمر المدرسي: Victims of school bullying

هم طلاب المرحلة الإعدادية من العاديين وضعاف السمع المدمجين الذين يتعرضون بشكل متكرر ومتعمد لسلوكيات عدوانية أو مضايقة من قبل الآخرين، سواء كانت هذه السلوكيات لفظية، اجتماعية، مادية، أو إلكترونية، مما يؤدي إلى الإضرار بجوانب حياتهم النفسية، الاجتماعية، والعاطفية.، ويجعلهم عرضة لمشكلات طويلة الأمد مثل القلق، الاكتئاب، والرفض المدرسي والسلوك الجانحي الكامن، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب العادي وضعيف السمع المدمج على مقياس ضحايا التنمر المدرسي بأبعاده (ضحايا التنمر اللفظي، ضحايا التنمر الجسدي، ضحايا التنمر الاجتماعي، ضحايا التنمر المادي، وضحايا التنمر الإلكتروني) من إعداد الباحثين.

سلوكيات الجنوح الكامن: Latent Delinquent Behaviors

وهو الاستعداد النفسي للميل نحو الجنوح (أو الانحراف) والقيام بسلوكيات مضادة للمجتمع وغير متوافقة معه، لكنها لا تصل إلى حد مخالفة

القوانين بصورة صريحة تجعل من يقوم بها يقع تحت طائلة القانون، وتظهر مباشرة في الأفعال التي يأتي بها الطالب العادي وضعيف السمع المدمج ليُعبر عما يعاينيه من اضطرابات نفسية وسلوكية تجعله غير متوافق مع مجتمعه، دون أن تصل هذه المخالفات إلى حد الجرائم التي يعاقب عليها القانون وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب العادي وضعيف السمع المدمج على مقياس سلوكيات الجنوح الكامن بأبعاده (الميل للعدوانية، الميل للسرقة، الميل للكذب، الميل لعدم الانضباط المدرسي، الميل للغش والخداع، والأنانية واللامبالاة بالآخرين) من إعداد الباحثتين.

الألكسيثيميا: Alexithymia

حالة تتضمن عجزاً في المعالجة المعرفية للانفعالات وصعوبة في تحديد ماهية تلك الانفعالات والتمييز بينها وبين الإحساسات الجسدية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية، بالإضافة إلى قصور في القدرة على التعبير عن تلك الانفعالات، وصعوبة في التعرف على انفعالات الآخرين والاستجابة لها بطريقة مناسبة مما يؤثر على جودة العلاقات البينشخصية، مع نمط تفكير معرفي مقيد وموجه خارجياً.

وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب العادي وضعيف السمع المدمج على مقياس الألكسيثيميا بأبعاده (صعوبة تحديد الانفعالات، صعوبة وصف المشاعر، التوجه الخارجي في التفكير، المشكلات في العلاقات البينشخصية) من إعداد الباحثتين.

الرفض المدرسي: School Refusal (SR)

تبنت الباحثتان تعريف (Kearney, 2006) للرفض المدرسي بأنه امتناع طلاب عن الذهاب إلى المدرسة، وصعوبة بقائهم في غرفة الصف طوال اليوم الدراسي ويتضمن ذلك التغيب عن المدرسة بصورة متقطعة أو كلية، ويصاحب ذلك ظهور مشاعر القلق والخوف ووجود بعض الشكاوى الجسدية بهدف إضاعة اليوم الدراسي وعدم الذهاب إلى المدرسة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الرفض المدرسي لـ Kearney 2006 (تعريب الباحثتين) بأبعاده الأربعة وهي: (تجنب المثيرات المدرسية السلبية، تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية، طلب الاهتمام الزائد من الآخرين، التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة).

محددات البحث

تتمثل محددات البحث في:

- ١- **المحددات البشرية:** تكونت العينة من (٢٣١) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية من العاديين وضعاف السمع المدمجين والمقيدين بالصفوف الأول والثاني والثالث الإعدادي، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٢-١٧) سنة، بمتوسط حسابي (١٥.٥٥) سنة، وانحراف معياري قدره (١.٢٥٣)، كما تم تناول حالتين ضمن العينة النهائية بالتفصيل كدراستي حالة.
- ٢- **المحددات الزمنية:** تم تطبيق الأدوات في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥م.
- ٣- **المحددات المكانية:** طبقت الأدوات إلكترونياً وورقياً بمدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية.

الإطار النظري ودراسات وبحوث سابقة:

في هذا الجزء تم إلقاء الضوء على متغيرات البحث؛ ضحايا التنمر المدرسي، الجنوح الكامن، الرفض المدرسي، والألكسيثيميا والدراسات والبحوث المرتبطة كما يلي:

أولاً: ضحايا التنمر المدرسي: Victims of school bullying

تشير الدراسات إلى أن المراهقين هم أكثر عرضة للتعرض للجرائم مقارنةً بالبالغين، كما تشير تقارير السلوكيات الخطرة في المدارس إلى أن ٧٪ من الطلاب أفادوا بتعرضهم للتهديد أو الأذى باستخدام سلاح داخل المدرسة، بينما ذكر ٣٣٪ منهم أنهم تعرضوا لسرقة ممتلكاتهم أو لتخريبها عمداً داخل المدرسة. وعند مقارنة سلوكيات العنف داخل المدارس مع خارجها، أشار ٢٢٪ من الطلاب إلى أنهم حملوا سلاحاً خلال الثلاثين يوماً الماضية، في حين أفاد ١٢٪ بأنهم فعلوا ذلك داخل المدرسة. كما ذكر ٤٢٪ من الطلاب أنهم شاركوا في شجار جسدي خلال العام الماضي، بينما أفاد ١٦٪ بأن هذه المشاجرات وقعت داخل المدرسة. (Centers for Disease Control and Prevention, 1995)

ومن جانب آخر، أشار (Shear, 2018) إلى أن عملية التنمر تعد ظاهرة معقدة تشمل وجود متنمر أو أكثر، وضحية واحدة أو أكثر، وقد تتضمن في بعض الحالات متفرجاً أو أكثر يشهدون الأحداث. وعلى الرغم من أهمية دور المتفرج في هذه العملية، فإن فهم دور المتنمرين والضحايا يمثل جزءاً أساسياً من أبحاث التنمر. يعرف المتنمر بأنه الشخص الذي يشارك في سلوكيات عدوانية تجاه شخص آخر أو شيء ما. يمكن تحديد المتنمر من خلال التقارير الذاتية أو تقارير الأقران أو تقارير المعلمين، ومع ذلك قد يكون من الصعب تحديد

المتنمر بدقته، حيث أن العديد من المتنمرين يقللون من الإبلاغ عن سلوكياتهم. كما يجب الإشارة إلى أن كون الشخص متنمراً قد لا يعكس سلوكه الدائم، فقد يتصرف كمتنمر في بعض المواقف ويعتبر ضحية في مواقف أخرى.

أما العنصر الثاني في عملية التنمر فهو "فعل التنمر"، الذي يشير إلى السلوك العدواني أو الفعل الذي يقوم به المتنمر تجاه الضحية. وقد يصف بعض الأفراد تجاربهم في التنمر دون أن يدركوا أن هذه السلوكيات تشكل تنمراً أو تضر بالآخرين. والعنصر الثالث هو الضحية، التي تواجه السلوك العدواني للمتنمر. ويمكن لكل من المتنمرين والضحايا والمتفرجين تحديد ما إذا كان شخص ما قد تعرض للتنمر أم لا. وأخيراً، العنصر الرابع هو "الإيذاء" أو الاستجابة النفسية للشخص الذي تعرض للتنمر؛ أي الشعور بالتأثير النفسي الذي يعانيه الضحية نتيجة تعرضه للسلوك العدواني.

على الرغم من سهولة التعرف على الضحية في مواقف التنمر، إلا أن قياس درجة الإيذاء الناتج عن التنمر يعد أمراً صعباً. قد تختلف درجة الإيذاء بين الأفراد، حيث قد يشعر بعض الضحايا بتأثير كبير بينما يشعر آخرون بدرجة أقل من الأذى، في النهاية يعد التنمر ظاهرة اجتماعية ونفسية تعكس استخدام القوة أو السلطة بشكل غير عادل لاستهداف الآخرين، ويُعرف التنمر بأنه سلوك متكرر وغير متساو في القوة، سواء كان جسدياً أو نفسياً أو اجتماعياً (Olweus, 2018, 12).

ويُعد المشاهدون العنصر الثاني في ظاهرة التنمر، حيث يتمثل دورهم في متابعة الأحداث دون تدخل مباشر. ويمكن تصنيفهم إلى مجموعتين: الفئة الأولى تشمل الأفراد الذين يؤيدون المتنمر، إما من خلال التشجيع والتهاتف أو بالمشاركة الفعلية، مما يساهم في تعزيز قوة المتنمر (علي رزق، ٢٠٢١، ٢٠٣). أما الفئة الثانية، فهي تضم المشاهدين الذين يختارون البقاء على الحياد، حيث لا يتدخلون للدفاع عن الضحية خوفاً من أن يصبحوا أهدافاً للتنمر بأنفسهم.

تشير الدراسات إلى أن المشاهدين قد يشعرون بالذنب لفشلهم في التدخل، كما يعانون من القلق والخوف الشديد، مما يؤثر على ثقتهم بأنفسهم واحترامهم لذواتهم. كما يُظهر بعضهم ارتباكاً واضحاً في تحديد الصواب من الخطأ، ويميلون إلى عدم اتخاذ أي إجراء للحفاظ على شعورهم بالأمان. ويمكن تصنيف المشاهدين إلى فئتين رئيسيتين: الأولى تضم المشاركين في التنمر بشكل غير مباشر، من خلال التهاتف أو إلقاء اللوم على الضحية، بينما تشمل الفئة الثانية المشاهدين غير المتدخلين، الذين يراقبون الأحداث دون محاولة منعها، نتيجة ضعف الثقة بالنفس والخوف من أن يصبحوا ضحايا في المستقبل (عبد العاطي علي، غادة علي، ٢٠٢٤، ١٦).

أما العنصر الثالث في ظاهرة التنمر، فهو الضحية، وهو محور اهتمام هذا البحث. وفقاً لمنظمة اليونسكو (UNESCO, 2023)، تُعرّف الضحية بأنها الفرد الذي يتعرض بشكل متكرر لسلوكيات عدوانية من قبل أقرانه، سواء كانت لفظية، جسدية، أو عبر الإنترنت، مما ينعكس سلباً على صحته النفسية والجسدية. وتُعرفها (أشرف شريت، وآخرون، ٢٠١٨، ٢٧٦) بأنها الشخص الذي يتعرض لأفعال عدوانية من قبل المتنمر دون مبرر قانوني أو أخلاقي، حيث يُظهر ضحايا التنمر سمات معينة، مثل ضعف المهارات الاجتماعية، وعدم القدرة على التفاعل والتكيف مع الأقران، فضلاً عن الميل للعزلة وعدم المشاركة في المجموعات الاجتماعية وتشير الدراسات إلى أنه كلما طالت فترة تعرض الضحية للتنمر، زادت التأثيرات السلبية المترتبة عليه، حيث يعاني الضحايا من مشكلات نفسية وعاطفية، مثل القلق، والاكتئاب، ورفض الأصدقاء، مما قد يؤدي إلى تأثيرات طويلة الأمد على صحتهم النفسية. كما أن العديد من الضحايا يخفون تعرضهم للتنمر عن أسرهم، إما بسبب الشعور بالخجل أو خشية أن يُنظر إليهم على أنهم ضعفاء.

ويُعد التفاوت في القوة أو السلطة عاملاً أساسياً في التمييز بين المتنمر والضحية، حيث يستغل المتنمر تفوقه الجسدي أو الاجتماعي أو النفسي لإلحاق الأذى بالضحية. وفي حالة الطلاب ذوي الإعاقة السمعية، فإن الحواجز التواصلية قد تجعلهم أقل قدرة على الدفاع عن أنفسهم، مما يزيد من احتمالية استهدافهم من قبل المتنمرين (Olweus, 2018, 17).

تشير الأبحاث إلى أن التنمر يتميز دائماً بوجود تفاوت في القوة بين الجاني والضحية، حيث يكون الضحية في وضع أضعف مقارنة بالمعتدي. ولا يُعد النزاع بين أفراد يمتلكون قوة متكافئة من أشكال التنمر. ويُعد هذا التمييز جوهرياً، نظراً لأن التعرض المتكرر للاعتداء أو التهديد من قبل فرد أو مجموعة ذات قوة أكبر يختلف في تأثيره النفسي والاجتماعي عن الاعتداء من قبل شخص يتمتع بقوة مماثلة، حيث يؤدي السيناريو الأول إلى شعور الضحية بالعجز وفقدان السيطرة (Nickerson, and Rigby, 2017, 584).

عند تحليل التنمر من منظور الضحية، يمكن التمييز بين التعرض للتنمر من قبل فرد واحد أو من قبل مجموعة، وكذلك بين التنمر القائم على الانتماء إلى فئة معينة مقابل التنمر الناتج عن خصائص شخصية معينة. بالإضافة إلى ذلك، فإن تكرار التنمر يُعد عاملاً حاسماً في تقدير آثاره، إذ تختلف تداعيات التعرض لموقف تنمري واحد أو متكرر لعدة مرات عن تلك الناتجة عن التعرض المستمر للتنمر لفترة طويلة، مما يزيد من حدة التأثيرات النفسية والاجتماعية المترتبة عليه.

أما بالنسبة لسلوك المتنمر، فهو يتميز بممارسة العنف أو العدوان تجاه الضحية، حيث يشمل ذلك الضرب، الشتم، التهديد، أو أي شكل آخر من

أشكال الإيذاء الجسدي أو النفسي. (Brown and Anderson, 2021, 34) ويترتب على هذه السلوكيات تأثيرات نفسية عميقة وطويلة الأمد على الضحايا، مما قد يؤثر على تقديرهم لذاتهم وصحتهم النفسية والاجتماعية.

وفيما يتعلق بانتشار الظاهرة، أظهرت دراسة طولية أجراها Blake, et al. (2012) أن نسبة ضحايا التنمر من الأطفال ذوي الإعاقة بلغت ٢٤.٥% في المدارس الابتدائية، و٣٤.١% في المدارس المتوسطة، مما يشير إلى ارتفاع احتمالية تعرض هذه الفئة للتنمر مقارنة بأقرانهم. كما توصلت دراسة Jansen, et al. (2012) إلى أن ما يقارب ثلث الأطفال متورطون في سلوكيات تنمرية، حيث بلغت نسبة المتنمرين ١٧%، في حين أن ١٣% كانوا متنمرين وضحايا في الوقت ذاته، بينما كانت نسبة الضحايا فقط ٤.٤%.

وفي ضوء ذلك، اهتمت الباحثتان بدراسة ضحايا التنمر من طلاب المرحلة الإعدادية، بهدف تحليل طبيعة تأثير هذه الظاهرة على صحتهم النفسية والاجتماعية، وتحديد العوامل التي تساهم في تعرضهم لها، تمهيداً لتطوير استراتيجيات فعالة لمواجهتها، وتعرفهم الباحثتان بأنهم طلاب المرحلة الإعدادية من العاديين وضعاف السمع المدمجين الذين يتعرضون بشكل متكرر ومتعمد لسلوكيات عدوانية أو مضايقة من قبل الآخرين، سواء كانت هذه السلوكيات لفظية، اجتماعية، مادية، أو إلكترونية، مما يؤدي إلى الإضرار بجوانب حياتهم النفسية، الاجتماعية، والعاطفية.، ويجعلهم عرضة لمشكلات طويلة الأمد مثل القلق، الاكتئاب، والرفض المدرسي والسلوك الجانحي الكامن.

سمات ضحايا التنمر المدرسي: Bottom of Form:

يتسم ضحايا التنمر بمجموعة من السمات النفسية والسلوكية التي يمكن ملاحظتها وتصنيفها ضمن ثلاثة مجالات رئيسية، وفقاً لما أشار إليه Brown & Anderson (2021, 34):

- **السمات النفسية:** تشمل الشعور بالعزلة، والقلق، والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات.
 - **السمات السلوكية:** تتمثل في الانسحاب الاجتماعي، وتجنب الأماكن العامة، وانخفاض المشاركة في الأنشطة المدرسية.
 - **السمات الجسدية:** تتضمن الصداع، وآلام المعدة، واضطرابات النوم.
- كما أوضحت الدراسات أن التورط في مشكلات التنمر يؤدي إلى مجموعة من النتائج السلبية على المستويات النفسية والاجتماعية والجسدية. فقد أشار Nickerson, and Rigby (2017, 584) إلى أن تأثيرات التنمر تنقسم إلى عدة فئات:
- **انخفاض الرفاهية النفسية:** يشمل ذلك الشعور المستمر بالحزن، وتدني تقدير الذات، والغضب، وانعدام الرضا عن الحياة.

- **ضعف التكيف الاجتماعي:** يتمثل في مشاعر النضور من البيئة المحيطة، مثل كره المدرسة أو مكان العمل، والعزلة الاجتماعية، والغياب المتكرر.
 - **الإجهاد النفسي الحاد:** ويشمل حالات متقدمة من القلق والاكتئاب، وقد يصل إلى التفكير الانتحاري.
 - **سوء الحالة الجسدية:** حيث يعاني الضحايا من اضطرابات جسدية ناتجة عن الضغط النفسي، مثل الصداع المزمن وآلام المعدة.
- كما يؤدي التنمر إلى عزل الضحية عن أقرانها، مما يقلل من فرصها في بناء علاقات اجتماعية صحية. (Olweus, 2018, 23) وتزداد هذه المشكلة لدى ضعاف السمع، حيث تؤدي الصعوبات في التواصل إلى تفاقم العزلة الاجتماعية. كما يؤثر التنمر على الصورة الذاتية للضحية، مما يؤدي إلى تكوين صورة سلبية أو مشوهة عن الذات (Thompson & Smith, 2020, 603).
- بالإضافة إلى ذلك، يعاني ضحايا التنمر من صعوبة في التكيف مع آثار التنمر طويلة الأمد، حيث يكون من الصعب عليهم استعادة ثقتهم بأنفسهم والتفاعل مع الآخرين بشكل، كما أن التنمر يؤثر على مستوى الرضا عن الحياة لدى الضحايا، مما ينعكس على جوانب حياتهم المختلفة (Williams, 2018, 103).
- كما يؤثر التنمر بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للضحايا، حيث يؤدي إلى انخفاض التركيز والتحصيل الدراسي (Thompson and Lee., 2024, 67). وجدت دراسة أجراها Menken et al. (2022) أن التنمر بين الأقران يؤثر بشكل كبير على الصحة النفسية، والسلوكيات، والإدراك، والأداء الأكاديمي لدى الأطفال قبل سن المراهقة؛ حيث استندت هذه الدراسة إلى بيانات (١١٠١٥) طفلًا تتراوح أعمارهم بين ٩-١٠ سنوات، حيث تم تحليل العلاقة بين التعرض للتنمر والأفكار والسلوكيات الانتحارية، وإيذاء النفس غير الانتحاري (NSSI)، والمشكلات السلوكية، والأداء الأكاديمي. وقد أظهرت النتائج أن ١٥.٣٪ من الأطفال تعرضوا للتنمر، وكان الذكور أكثر عرضة للتنمر من الإناث بمعدل ١.٢ مرة. كما أظهرت الدراسة أن الأطفال الذين تعرضوا للتنمر كانوا أكثر عرضة لإيذاء النفس أو التفكير في الانتحار، وكان تأثير التنمر على الأداء الأكاديمي أكثر وضوحًا لدى الفتيات، بينما كان تأثيره على المشكلات السلوكية أكثر بروزًا لدى الأولاد.
- وتشير الدراسات إلى أن التنمر يؤثر بشكل مباشر على الصحة النفسية للضحايا، حيث يؤدي إلى زيادة مستويات القلق والاكتئاب، وانخفاض تقدير الذات. (Brown & Anderson, 2021, 45) وقد أظهرت دراسة لـ Johnson &

Lee (2019, 72) أن ضعاف السمع الذين تعرضوا للتنمر كانوا أكثر عرضة للإصابة بمشكلات نفسية مقارنة بأقرانهم العاديين.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى دراسة Kim & Leventhal (2008) التي توصلت إلى أن التنمر هو أحد أكثر أشكال العنف المدرسي شيوعاً، ويرتبط بمجموعة واسعة من المشكلات السلوكية والعاطفية والاجتماعية. كما أظهرت الدراسة أن الانتحار يُعد ثالث سبب رئيسي للوفيات بين الأطفال والمراهقين عالمياً. ووفقاً لمراجعة منهجية أجرتها الدراسة لـ ٣٧ بحثاً سابقاً، فقد تبين أن الأطفال المتورطين في التنمر، سواء كضحايا أو كمعتدين، يواجهون مخاطر متزايدة للإصابة بالأفكار والسلوكيات الانتحارية. كما أن الضحايا الذين يصبحون متنمرين في الوقت ذاته (ضحايا-معتدون) يُعدون الأكثر عرضة لهذه الأفكار.

كما أوضحت الدراسات أن هناك ارتباطاً وثيقاً بين التعرض للتنمر في البيئة المدرسية وزيادة مشاعر الرفض الاجتماعي بين الضحايا. على سبيل المثال، وجدت دراسة Thornberg and Jungert (2013) أن ضحايا التنمر غالباً ما يواجهون رفضاً متزايداً من قبل أقرانهم، مما يعزز مشاعر العزلة لديهم. وبالمثل، أشارت دراسة Sengupta & Sinha (2020) إلى أن التعرض للتنمر يسهم في ارتفاع مستويات العزلة والرفض الاجتماعي بين المراهقين، وهو ما يؤكد أهمية التدخل لمعالجة هذه الظاهرة وتعزيز بيئة مدرسية إيجابية. أشكال التنمر الذي يتعرض له الضحايا: يأخذ التنمر أشكالاً متعددة منها:

- التنمر النفسي (Psychological Bullying)

يشمل مجموعة من السلوكيات العدوانية غير الجسدية، مثل السخرية، والشتيم، والتهديد اللفظي، والتي قد تؤدي إلى إيذاء مشاعر الضحية والتأثير سلباً على صحتها النفسية. (Thompson & Smith, 2020, 602) يتميز هذا النوع من التنمر بآثاره طويلة الأمد، حيث يمكن أن يسبب حالات من القلق والاكتئاب، مما يؤثر بشكل كبير على تقدير الضحية لذاتها واستقرارها العاطفي.

- التنمر الإلكتروني (Cyberbullying)

مع التطور السريع في التكنولوجيا، أصبح التنمر الإلكتروني من أكثر أشكال التنمر انتشاراً، حيث يتم استخدام وسائل التواصل الاجتماعي والإنترنت لإيذاء الضحايا. وتعد الفئة الأكثر عرضة لهذا النوع من التنمر هم الأطفال ذوو الإعاقة السمعية، نظراً لاعتمادهم الكبير على التكنولوجيا في التواصل، مما يجعلهم أكثر تأثراً بالهجمات الإلكترونية والمضايقات عبر

الإنترنت (Disability Rights California, 2020). ويشمل التنمر الإلكتروني نشر محتوى مسيء أو رسائل تهديدية من خلال الهواتف الذكية أو الإنترنت، ومع انتشار استخدام التقنيات الحديثة، أصبح التنمر الإلكتروني مشكلة متزايدة تؤثر على مختلف الفئات العمرية، بما في ذلك الأطفال ضعاف السمع، حيث أشارت دراسة Johnson (2023, p. 45) إلى أن معدلات التنمر الإلكتروني بين ضعاف السمع في تزايد مستمر، وذلك بسبب اعتمادهم على التكنولوجيا كوسيلة رئيسية للتواصل، مما يعرضهم لخطر متزايد من المضايقات الإلكترونية.

- التنمر الجسدي (Physical Bullying)

يتضمن استخدام العنف البدني لإلحاق الأذى بالضحية، مثل الضرب، الركل، أو الدفع، مما قد يترك آثاراً جسدية ونفسية على المدى الطويل. والأطفال ذوو الإعاقات السمعية يكونون أكثر عرضة لهذا النوع من التنمر نظراً لصعوباتهم في التواصل، مما يجعلهم أقل قدرة على الدفاع عن أنفسهم (Garcia & Thompson, 2020, p. 256). وتشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي الإعاقات السمعية يتعرضون للتنمر الجسدي بمعدلات أعلى مقارنة بأقرانهم غير المعاقين، حيث يُستغل ضعف قدرتهم على التصدي للهجمات الجسدية، مما يجعلهم أهدافاً سهلة للمتغلبين.

- التنمر الاجتماعي (Social Bullying)

يركز على إقصاء الضحية من المجتمع المحيط بها، من خلال نشر الشائعات أو استبعادها من المجموعات الاجتماعية، مما يؤدي إلى عزلتها الاجتماعية (Williams et al., 2018, 99). ويعد هذا النوع من التنمر من أكثر الأشكال تأثيراً على الصحة النفسية للضحايا، خاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقات السمعية، الذين يواجهون تحديات إضافية في الاندماج الاجتماعي بسبب صعوبات التواصل (سحر عبده، ٢٠٢٠).

ويؤدي التنمر الاجتماعي إلى زيادة مشاعر الوحدة والعزلة لدى الضحايا، مما يؤثر سلباً على تكيفهم النفسي والاجتماعي، خاصة في بيئات التعليم الدمج، حيث قد يواجهون صعوبة في بناء علاقات طبيعية مع أقرانهم.

- التنمر على الممتلكات (Property Bullying)

يشمل هذا النوع من التنمر الاعتداء على ممتلكات الضحية، من خلال إتلافها أو سرقتها، مما يسبب أضراراً مادية ونفسية. بالنسبة للأطفال ذوي الإعاقات السمعية، قد يستهدف المتنمرون أجهزتهم السمعية أو أدواتهم

التعليمية، مما يؤثر بشكل كبير على تجربتهم التعليمية وقد رتبه على التواصل بفعالية داخل البيئة المدرسية (سلطان الزهراني، ومحمد الأسمرى، ٢٠٢٤).

وتتمثل أشكال التنمر التي تناولتها الباحثتان بالبحث الحالي فيما يلي:

- التنمر اللفظي: Verbal Bullying

يعد التنمر اللفظي أكثر أشكال التنمر شيوعاً؛ ويتمثل في سلوكيات سلبية يتعرض لها التلميذ من الآخرين بفرض الإساءة نفسياً ومعنوياً من خلال الإهانة والسخرية والتقليل من قيمة التلميذ سواء بالألقاب المسيئة والنكات غير اللائقة والتعليقات المحرجة وفرض الرأي بشكل قسري.

- التنمر الجسدي: Physical Bullying

وتشير إلى جميع أشكال التعدي الجسدي والتحرش غير المرغوب فيه الذي يتعرض له الطالب من قبل زملائه سواء تهديا أو عنفاً جسدياً مباشراً كالضرب أو الدفع أو الشد، والركل، أو من خلال الأفعال ذات الطابع الجنسي كاللمس غير المقبول

- التنمر الاجتماعي: Social Bullying

سلوك متكرر من بعض الأفراد أو الجماعات تهدف إلى إيذاء الفرد عاطفياً أو نفسياً من خلال العزلة، الإقصاء، أو نشر الشائعات، ويتضمن استخدام التلاعب الاجتماعي لتقويض العلاقات بين الأفراد، وقد يظهر في شكل تجاهل، شائعات، أو محاولة التأثير على الآراء العامة حول الفرد المستهدف

- التنمر المادي: Material Bullying

هو نوع من التنمر يتضمن السلوكيات التي تهدف إلى إلحاق الأذى بالملكات الشخصية للأفراد. سواء بتخريبها، أو سرقتها أو إتلافها حيث يشعر الضحية بفقدان السيطرة على ممتلكاته، ويعد انتهاكاً لخصوصيته مما يتسبب في شعور الضحية بالإحباط والاعتداء على حقوقها. مما ينعكس على إحساسه بالأمان ويزيد من شعوره بالضيق.

- التنمر الإلكتروني: Cyberbullying

هو سلوك عدواني تستخدم فيه التكنولوجيا الرقمية مثل وسائل التواصل الاجتماعي أو المنصات الإلكترونية الخاصة بالمدرسة لإلحاق الأذى بالآخرين، ويشمل نشر تعليقات مستفزة، أو نشر صور أو معلومات مسيئة، أو انتحال

الشخصية بهدف تشويه السمعة والإساءة. اختراق الحسابات، مشاركة صور خاصة دون إذن.

الاتجاهات النظرية المفسرة للتنمر:

١- نظرية تجهيز المعلومات (Information Processing Theory)

قدم Crick & Dodge (1994) نموذجًا يفسر سلوك التنمر بناءً على نظرية تجهيز المعلومات في المجال الاجتماعي. وفقًا لهذه النظرية، يمر الفرد بست مراحل عند معالجة المعلومات الاجتماعية:

- ١- ترميز المعلومات الحسية التي يتلقاها من البيئة المحيطة.
- ٢- إضفاء معنى للمعلومات من خلال تفسيرها.
- ٣- تحديد الهدف بناءً على المعلومات المشفرة.
- ٤- البحث عن استجابات ممكنة أو تطوير استجابة جديدة.
- ٥- تقييم مدى ملائمة الاستجابات المختلفة للموقف.
- ٦- تنفيذ الاستجابة السلوكية بناءً على التحليل السابق.

ويفترض Crick & Dodge أن التنمر يحدث نتيجة تحيز أو تشويه في تجهيز المعلومات الاجتماعية في إحدى هذه المراحل، مما يؤدي إلى سلوك عدواني تجاه الآخرين.

٢- نظرية العقل (Theory of Mind)

انتقد Sutton, et al., (1999) نموذج Crick & Dodge، الذي يُرجع سلوك التنمر إلى نقص الكفاءة الاجتماعية، حيث أشاروا إلى أن بعض المتنمرين يمتلكون مهارات اجتماعية ومعرفية متقدمة تمكنهم من فهم الحالات النفسية للآخرين والتنبؤ بسلوكهم؛ وتعرف هذه القدرة بـ "نظرية العقل"، وهي تعكس قدرة الأفراد على إدراك الحالات النفسية لأنفسهم وللآخرين من أجل تفسير السلوك والتنبؤ به. وفقًا لهذه النظرية؛ يستغل المتنمرون مهاراتهم الاجتماعية والمعرفية للتلاعب بالآخرين، من خلال نشر الشائعات أو استبعاد الضحايا من المجموعات الاجتماعية، مما يشير إلى أن التنمر قد يكون نتيجة استقلال هذه القدرات وليس بالضرورة ناتجاً عن نقص في المهارات الاجتماعية.

٣- نظرية القوة غير المتكافئة (Imbalance of Power Theory)

تفترض هذه النظرية أن التنمر ينشأ عندما يكون هناك اختلاف في القوة بين المعتدي والضحية، حيث يستغل المتنمرون تفوقهم الجسدي أو الاجتماعي أو النفسي لإلحاق الأذى بالضحايا الذين يكونون في وضع أضعف (Olweus, 2018, 15).

في حالة الأفراد ذوي الضعف السمعي؛ فإن الحواجز التواصلية قد تشكل نوعاً من "ضعف القوة"، مما يجعلهم أكثر عرضة للتنمر، حيث يستغل المعتدون صعوبات التواصل لديهم للتقليل من شأنهم أو عزلهم اجتماعياً.

٤- نظرية الدورة المستمرة (Cycle of Bullying Theory)

تشير هذه النظرية إلى أن الضحايا قد يتحولون إلى متنمرين في المستقبل، خاصة إذا لم يتم التدخل لمعالجة المشكلة (Brown & Anderson, 2021, 45)؛ حيث يكتسب بعض الضحايا سلوكيات عدوانية كرد فعل على ما تعرضوا له من تنمر، مما قد يؤدي إلى استمرار دائرة العنف داخل البيئات الاجتماعية المختلفة. وتكتسب هذه النظرية أهمية خاصة في حالة ضعاف السمع، حيث قد يدفعهم شعورهم بالإقصاء والتهميش إلى ممارسة التنمر على الآخرين كوسيلة لاستعادة الشعور بالقوة أو القبول الاجتماعي.

٥- نظرية النظام الإيكولوجي (Ecological Systems Theory)

ترى هذه النظرية أن سلوك التنمر يتأثر بعوامل متعددة داخل البيئة الاجتماعية، بما في ذلك الأسرة، المدرسة، والمجتمع (Bronfenbrenner, 2019, 32). بالنسبة للأفراد ذوي الضعف السمعي، فإن توفر الدعم الأسري والتربوي المناسب يمكن أن يقلل من احتمالية تعرضهم للتنمر، في حين أن غياب هذا الدعم قد يجعلهم أكثر عرضة للمضايقات والعنف في البيئات التعليمية والاجتماعية المختلفة.

من العرض السابق للنظريات المفسرة لظاهرة التنمر تجد الباحثان أن التنمر ليس مجرد سلوك عدواني عشوائي، بل هو نتاج عمليات معرفية واجتماعية معقدة تتأثر بالعوامل الفردية والبيئية. كما تسلط الدراسات الضوء على أهمية تطوير أدوات قياس دقيقة لرصد التنمر وتحليله، مما يساهم في تصميم برامج تدخل فعالة لمكافحته، خاصة بين الفئات الأكثر عرضة مثل ضعاف السمع الذين يواجهون تحديات إضافية بسبب الصعوبات التواصلية والاجتماعية.

أدوات قياس التعرض للتنمر:

تم تطوير عدة أدوات لقياس مدى تعرض الأفراد للتنمر، والتي يمكن تصنيفها إلى:

١- المقاييس الذاتية (Self-Report Measures)؛ وتعتمد على استبيانات

يتم تعبئتها من قبل المشاركين أنفسهم لقياس مدى تعرضهم للتنمر. ومن أبرز هذه الأدوات:

- استبيان (Olweus Bullying Questionnaire (OBQ) الذي يقيس معدل تعرض الأفراد للتنمر، وأنواعه المختلفة (جسدي، لفظي، اجتماعي، إلكتروني)، والأطراف المتورطة في التنمر (Olweus, 2018, 23).
- مقياس Olweus Bully/Victim Questionnaire ، والذي يُعد من أكثر الأدوات استخداماً في قياس التنمر المدرسي، حيث يتضمن أسئلة حول عدد مرات التعرض للتنمر، أنواعه، والعوامل المؤثرة فيه، كما يساعد في تحليل الفروقات بين الضحايا والمتنمرين داخل البيئة المدرسية.

٢- **المقاييس الموضوعية (Objective Measures) :** تعتمد هذه الأدوات على الملاحظة المباشرة للسلوكيات المرتبطة بالتنمر داخل البيئة المدرسية، مثل تسجيل التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب من خلال:

- المراقبة المباشرة في المدارس، حيث يقوم الباحثون بمراقبة سلوكيات التنمر في الفصول الدراسية أو الساحات المدرسية وتحليلها وفقاً لمعايير محددة. (Smith, 2019, 56)
- استخدام الكاميرات وأدوات التقييم التكنولوجية لتوثيق حوادث التنمر وتحليل التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب، مما يساعد في تقديم بيانات دقيقة حول انتشار الظاهرة وأنماطها المختلفة.
- وفي ضوء ما سبق قامت الباحثتان بوضع سؤال تقرير ذاتي بالاستبانة عن "إلى أي مدى تصف نفسك" "كضحية" "كمتنمر" "غير ذلك" بالإضافة إلى بناء استبانة لقياس التعرض المتكرر للسلوكيات العدائية والعدوانية.

التنمر بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقة

أشارت دراسة (Pinquart and Pfeiffer (2015 التي أجريت على كل من عينة من الأطفال العاديين قوامها (١٨١) طفلاً، وعينة من الأطفال ذوي الإعاقة السمعية قوامها (259) طفلاً بالمدارس العادية أن الأطفال المعاقين سمعياً أكثر عرضة للتنمر من الأطفال العاديين والمراهقين، وقد أكدت الدراسة على أن كل من دعم الأقران ودعم الأسرة يساهم في خفض سلوك التنمر للأطفال المعاقين سمعياً وأن المستوى المرتفع من ضحايا التنمر يرتبط بارتفاع المشكلات السلوكية والانفعالية لديهم وقد أوصت الدراسة بضرورة التدخل لخفض التنمر للأطفال الصم وضعاف السمع لتجنب آثاره الخطيرة على حياة هؤلاء الأطفال ومستقبلهم.

كما جاءت دراسة أحمد طلب وعمر سليمان (2019) لتقارن بين معدلات التنمر بين الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والطلاب العاديين، حيث

شملت العينة ٢٦٣ طالباً موزعين وفقاً لنوع الإعاقة (إعاقة عقلية، اضطراب التوحد، صعوبات التعلم). وأظهرت النتائج أن الطلاب ذوي الإعاقة العقلية واضطراب التوحد كانوا الأكثر عرضة للتنمر مقارنة بالطلاب العاديين، كما أن الذكور تعرضوا للتنمر بمعدلات أعلى من الإناث.

في سياق متصل، أكدت دراسة سحر عبده (2020) أن نسبة الطلاب ذوي الإعاقة الذين يتعرضون للتنمر أعلى من أقرانهم العاديين، مع تسجيل أعلى معدلات للتنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية، السمعية، والحركية. وشملت أشكال التنمر الأكثر شيوعاً ما يلي:

- **التنمر اللفظي:** الإهانات، السخرية من طريقة الكلام، والاستهزاء بالإعاقة الجسدية.
- **التنمر الجسدي:** الضرب، الدفع، والاعتداء المباشر.
- **التنمر الاجتماعي:** العزل الاجتماعي، نشر الشائعات، واستبعادهم من الأنشطة الجماعية.

كما هدفت دراسة هدى عبد العزيز (2023) إلى تحليل انتشار التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة الذهنية في مدارس الدمج، وأظهرت النتائج أن التنمر البينشخصي كان أكثر أشكال التنمر شيوعاً لديهم. كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في معدلات التعرض للتنمر الجسدي، حيث كان الذكور أكثر تعرضاً له. التنمر لدى ضعاف السمع؛

تناولت العديد من الدراسات أوضاع الطلاب ذوي الإعاقة في بيئات التعليم الدامج، حيث أشارت (Cheshire, 2022, 7) أن ضعف أنظمة التعليم الشامل يؤدي إلى تعرض الأطفال ذوي الإعاقة لمزيد من العنف وسوء المعاملة. كما أن نقص الموارد والتدريب يترك المعلمين غير مؤهلين للتعامل مع احتياجات هؤلاء الطلاب، مما يخلق فجوة في فرص التعلم بينهم وبين أقرانهم. بالإضافة إلى ذلك، تلعب وصمة العار والمعتقدات الثقافية السلبية حول الإعاقة دوراً في زيادة معدلات التنمر والعنف ضد هؤلاء الطلاب، مما يستدعي بذل جهود أكبر لنشر التوعية داخل المدارس والمجتمعات، وتعزيز دور الأسرة في دعم الأطفال ذوي الإعاقة.

وتظهر الأبحاث أن التنمر بين ضعاف السمع أكثر انتشاراً مقارنة بأقرانهم العاديين، حيث يعانون من صعوبات إضافية في التواصل تزيد من عزلتهم وتجعلهم أكثر عرضة للتنمر. وفقاً لـ (Garcia & Thompson, 2020, 256)، فإن هذه الفئة أكثر عرضة لتطويع مشكلات نفسية طويلة الأمد نتيجة التعرض للتنمر. كما وجدت دراسة أجراها (Williams, 2018, 102) أن معدلات التنمر بين ضعاف السمع أعلى بكثير، حيث أفادت دراسة لـ (Johnson

Lee (2019, p. 72) بأن ٤٥٪ من ضعاف السمع تعرضوا للتنمر مقارنة بـ ٣٠٪ من أقرانهم العاديين.

أشارت الأبحاث أيضاً إلى أن التنمر الإلكتروني أصبح أكثر شيوعاً بين ضعاف السمع بسبب اعتمادهم على وسائل الاتصال الرقمية، حيث أكدت دراسة أجريت في أوروبا أن هذه الفئة معرضة بشكل متزايد للتنمر الإلكتروني عبر الإنترنت. (Garcia & Thompson, 2020, 255) أما في الولايات المتحدة، فقد كشفت دراسة Williams (2018, 105) أن التنمر الجسدي هو الأكثر شيوعاً بين ضعاف السمع، في حين أن التنمر النفسي أكثر انتشاراً بين العاديين.

كما أن ضحايا التنمر من ذوي الإعاقة السمعية يواجهون تحديات تعليمية واجتماعية متعددة، تؤثر بشكل مباشر على تحصيلهم الأكاديمي وتكيفهم النفسي والاجتماعي. حيث كشفت دراسة طارق النجار (٢٠١٣) بعد تحليل المشكلات التي يواجهها التلاميذ ذوو الإعاقة السمعية في المدارس من وجهة نظر معلميه، بمدارس الأمل في مدينتي طبرق والبيضاء بليبيا، أن المشكلات التعليمية جاءت في المرتبة الأولى، تليها المشكلات المرتبطة بالعدوان، ثم المشكلات النفسية، وأخيراً المشكلات الاجتماعية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين وفقاً لمتغير الجنس في المشكلات التعليمية، بينما وجدت فروق دالة إحصائية في المشكلات المرتبطة بالعدوان والمشكلات النفسية والاجتماعية لصالح المعلمات الإناث.

كما أظهرت دراسة عمر حمادة (2022) أن نسبة انتشار التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في فصول الدمج التعليمي كانت مرتفعة، مع وجود فروق دالة إحصائية بين الجنسين. كما أوضحت أن صعوبات التواصل تلعب دوراً رئيسياً في زيادة تعرض هؤلاء الطلاب للتنمر.

واستكشفت دراسة Smith & Brown (2023) العلاقة بين التعرض للتنمر الإلكتروني ومستويات التكيف النفسي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الثانوية. شملت العينة ١٥٠ طالباً تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٨ عاماً، وأظهرت النتائج أن ٦٥٪ منهم تعرضوا لشكل من أشكال التنمر الإلكتروني، مما انعكس سلباً على صحتهم النفسية وزاد من مستويات القلق والاكتئاب. كما تبين أن الطلاب الذين تعرضوا للتنمر الإلكتروني كانوا أكثر عرضة للغياب عن المدرسة بمعدل ٢,٥ مرة مقارنة بأقرانهم الذين لم يتعرضوا له.

وهدف دراسة Nguyen & Lee (2024) إلى استكشاف تصورات المعلمين حول انتشار التنمر بين الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في الفصول المدمجة. شملت العينة ٧٥ معلماً، وأفاد ٨٠٪ منهم بوجود حالات تنمر ضد الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في فصولهم. كما حددوا أن ضعف مهارات

التواصل وصعوبات الاندماج الاجتماعي هي أهم العوامل المساهمة في تعرض هؤلاء الطلاب للتنمر.

ومن خلال استقراء الدراسات السابقة وجدت الباحثان أن التنمر نحو الطلاب ذوي الإعاقة يمثل تحدياً كبيراً، لا سيما ذوي الإعاقة السمعية، ومن ثم تم تناول العنيتين بالبحث الحالي (العاديين وذوي الإعاقة السمعية). حيث يؤثر سلباً على حد سواء على تحصيلهم الأكاديمي، وصحتهم النفسية، واندماجهم الاجتماعي.

ثانياً: سلوكيات الجنوح الكامن: Latent Delinquent Behaviors

تعد سلوكيات الجنوح الكامن والظاهر من أكثر المشكلات خطورة على الفرد والمجتمع، لما له من آثار سلبية خطيرة ومدمرة لشخصية أفراد المجتمع، ويعد الجنوح الكامن هو الممهد لحدوث الجنوح الظاهر، ومن ثم فإن دراسة الجنوح الكامن وفهمه يساعد في تجنب حدوث الجنوح الظاهر أو خفضه. ويشير مصطلح الجنوح الكامن إلى مجموعة من السلوكيات غير المعتادة من قبل بعض المراهقين، خصوصاً طلاب المرحلة الإعدادية، والتي تتسم بالاضطراب وعدم التوافق مع المعايير السلوكية السائدة بين أقرانهم. وتؤدي هذه السلوكيات إلى إثارة استياء المعلمين والزملاء، إذ تعكس اضطرابات نفسية وسلوكية يعاني منها الفرد. وإذا لم يتم التعامل مع هذه السلوكيات بشكل مناسب، فقد تتفاقم مع مرور الوقت، مما يؤدي إلى تطورها إلى جنوح ظاهر يرتبط بانحراف سلوكي أكثر خطورة (مهاب الوقاد، ١٩٩١، ٦-٧).

والجنوح الكامن حالة من الاستعداد النفسي والميل نحو السلوك الجانح أو المنحرف، حيث يقوم الفرد بسلوكيات غير متوافقة مع المجتمع، ولكنها لا تصل إلى حد انتهاك القانون بشكل صريح. ويُعبر الجنوح الكامن عن اضطرابات نفسية وسلوكية تجعل المراهق غير متكيف مع بيئته الاجتماعية، رغم أن تصرفاته لا تندرج ضمن الجرائم القانونية (سميرة عبد السلام، ٢٠٠٥، ١٨٨).

كما عرف أحمد أبو زيد وجابر عيسى (٢٠١٢، ٢٦١) الجنوح الكامن بأنه الاستعداد الداخلي لدى الفرد لانتهاك حقوق الآخرين أو مخالفة النظم والقواعد والمعايير الاجتماعية التي تحكم المجتمع.

ووفقاً لمحمد عطا الله (٢٠١٥، ٥٩٤) فإن الجنوح الكامن تهيؤ خفي وغير ظاهري لدى التلميذ للقيام بسلوكيات منحرفة، وتشمل أبعاده الأساسية:

- العدائية: الميل إلى السلوك العنيف والتحدي.
- الوحدة النفسية: الشعور بالعزلة وضعف العلاقات الاجتماعية.

• **عدم الاتزان الانفعالي:** تقلبات حادة في المشاعر وعدم القدرة على ضبط النفس.

• **التمرد:** رفض السلطة الاجتماعية وعدم الامتثال للقواعد.

وبعد الجنوح الكامن من الاضطرابات السلوكية الشائعة بين المراهقين، خاصة في بدايات مرحلة المراهقة، حيث يمثل الأساس الذي قد يتطور لاحقاً إلى جنوح ظاهر، مما يترتب عليه آثار سلبية على الفرد وأسرته والمجتمع ككل (محمود العطار، ٢٠١٨، ١٧٠).

كما يُعرف الجنوح الكامن بأنه سلوك غير مرغوب فيه يظهر في مرحلة الطفولة المبكرة، ويتجلى في مشاعر الغضب، السلوك العدواني، رفض القواعد، وضعف القدرة على التكيف مع المجتمع. وغالباً ما ترتبط هذه السلوكيات باضطرابات معرفية وانهائية واجتماعية تتعارض مع القيم والتقاليد والقوانين المجتمعية (آمال باظنة، ٢٠١٨، ص ٨).

وتعرف الباحثتان سلوكيات الجنوح الكامن بأنه الاستعداد النفسي للميل نحو الجنوح (أو الانحراف) والقيام بسلوكيات مضادة للمجتمع وغير متوافقة معه، لكنها لا تصل إلى حد مخالفة القوانين بصورة صريحة تجعل من يقوم بها يقع تحت طائلة القانون، وتظهر مباشرة في الأفعال التي يأتي بها الطالب العادي وضعيف السمع المدمج ليعبر عما يعانيه من اضطرابات نفسية وسلوكية تجعله غير متوافق مع مجتمعه، دون أن تصل هذه المخالفات إلى حد الجرائم التي يعاقب عليها.

فالجنوح الكامن يشكل مؤشراً مبكراً على احتمالية تطور السلوك المنحرف إذا لم يتم التدخل لمعالجته. ونظراً لكونه غير ظاهر بشكل واضح في البداية، فإنه قد لا يلاحظ بسهولة، مما يستدعي توجيه الاهتمام نحو العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة في سلوك المراهقين. ومن هنا، فإن التدخل المبكر، سواء على المستوى النفسي أو الاجتماعي أو التربوي، يعد ضرورياً للحد من تطور هذا النمط السلوكي إلى جنوح ظاهر يحمل عواقب قانونية ومجتمعية أكثر خطورة.

أسباب الجنوح الكامن:

يقسم محمود العطار (٢٠١٨، ١٧٧) أسباب الجنوح الكامن إلى :

أ- أسباب تتعلق بالفرد نفسه وتتضمن: ضعف البنية والعيوب الجسمية، عدم إشباع الحاجات الضرورية والأساسية، الشعور بالنقص والإحباط الشديد، عدم تقبل الذات، عدم الالتحاق بالمدرسة أو الهروب والتسرب منها، الاندفاع وعدم القدرة على ضبط الانفعالات،

اضطرابات العلاقات مع الأخوة والأقران، وترى الباحثتان أن هذه الأسباب تتوافق مع خصائص المعاقين سمعياً مما يجعلهم أكثر عرضةً للجنوح الكامن من غيرهم.

ب- أسباب تتعلق بالأسرة أو المجتمع المحيط بالفرد وتتضمن: الأساليب الخاطئة في التربية، الفقر والبطالة مع كثرة عدد أفراد الأسرة، غياب الأم أو الأب نتيجة السفر، وفاة الأب أو الأم مع الزواج بأخر، انتشار القدوة السيئة في المجتمع، وسائل الإعلام وما تنشره من عنف وعدوان، وجود الأخوة أو الأقران الجانحين، التفكك الأسري والطلاق.

وتضيف أمال باظه (٢٠١٨، ٨) إلى ما سبق: العنف الأسري وأشار السلبية في المراهقة، الشعور بالاغتراب النفسي، والهزيمة النفسية، انخفاض القدرة العقلية، غياب الحوار الثقافي الراقي في المناطق المحرومة ثقافياً (العشوائيات)، نقص الحرية عن التعبير الذاتي ونقل المشاعر والأفكار (إعاقة توكيديّة)، الشعور بعدم تقبل الآخرين له أو كونه منبوذاً، اللامبالاة وانخفاض مشاعر الذنب، التمرر الإلكتروني والاجتماعي والسيبيري.

وملخص الأسباب العامة التي اتفقت عليها الدراسات السابقة للجنوح الكامن والتي قد تؤدي فيما بعد لتحوّله لجنوح ظاهر هي التصدع الأسري واضطراب الحالة المزاجية والتمرد والعدوانية وإدارة الذات السلبية.

أبعاد سلوكيات الجنوح الكامن:

أشارت أمال باظه (٢٠١٨، ٩) إلى أهم أبعاد سلوكيات الجنوح الكامن فيما يلي:

العدائية نحو الذات والآخرين، انخفاض الاتزان الانفعالي، الأنانية واللامبالاة، فقد الرغبة في الإنجاز، الميل للسرقة والكذب وتضليل الواقع، والتمرد على السلطة انخفاض الشعور بالانتماء والهوية، الميل إلى عدم المواظبة والفشل الدراسي أو التأخر الدراسي، قصور في القدرة على التعاطف أو فهم الآخرين، الميل للمخاطرة وفعل المحظورات، الميل للغش والخداع.

وأضاف محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٥) أربعة أبعاد لسلوكيات الجنوح الكامن وهم: العدائية والتمرد وعدم الاتزان الانفعالي والوحدة النفسية.

وسوف تبني الباطنان السلوكيات التالية للجنوح الكامن :

أولاً: الميل إلى العدوانية، وهو استعداد نفسي أو نزعة داخلية لدى الفرد تجعله متهيئاً للانخراط في سلوك عدواني. من خلال مؤشرات غير مباشرة (مثل المشاعر، الأفكار العدوانية، أو استعداد الفرد للقيام بالسلوك العدواني عند توفر الظروف).

ثانياً: الميل إلى السرقة؛ ويشير إلى نزعة داخلية أو استعداد نفسي لدى الفرد لاقتراف سلوكيات ترتبط بأخذ ممتلكات الآخرين دون حق، سواء بدافع الحاجة، المتعة، أو تحدي القواعد الأخلاقية.

ثالثاً: الميل للكذب؛ وهو استعداد داخلي أو نزعة لدى الفرد لتزييف الحقائق أو تقديم معلومات غير صحيحة بهدف تحقيق مكاسب شخصية، تجنب المشكلات، أو تحسين صورته أمام الآخرين.

رابعاً: الميل إلى عدم الانضباط المدرسي؛ ويشير إلى السلوكيات المخالفة للقواعد والقيم المعمول بها داخل البيئة المدرسية، والتي تعيق سير العملية التعليمية وتؤثر على المناخ العام للمدرسة.

خامساً: الميل للغش والغداع؛ ويشير إلى السلوكيات التي يعتمد فيها الفرد إلى خداع الآخرين وتضليلهم للوصول إلى هدف ما واتباع الأساليب غير السوية وغير الأخلاقية لتحقيق الأهداف بسهولة ودون بذل أي مجهود

سادساً: الأنانية واللامبالاة بالآخرين؛ ويقاس مدى قدرة الفرد لتحقيق مصالحته الشخصية فقط دون وضع مصالح الآخرين في الاعتبار.

اهم التوجهات النظرية المفسرة لسلوكيات الجنوح الكامن:

تتعدد النظريات والاتجاهات المفسرة لاكتساب الميل والاستعداد للجنوح، وتنحو النظريات التقليدية إلى التأكيد على الصفات الوراثية في تحديد شخصية الفرد وسلوكه بصورة حتمية ومباشرة تعبيراً عن الدوافع والحوافز الغريزية، بينما تؤكد المدارس السلوكية على دور البيئة في توجيه الفرد إلى اكتساب تلك الميول والاستعدادات، لكن النظرة الحديثة للجنوح الكامن لا تؤمن بالسببية المطلقة في تفسيره، ولكنها تؤكد على تعدد العوامل وتفاعلها، حيث يمثل الجنوح الكامن مشكلة نفسية اجتماعية ناتجة عن مجموعة من المؤثرات المتفاعلة مع بعضها لتوليد الاستعداد للجنوح لدى الأطفال والمراهقين، والتي من أهمها العوامل الأسرية بكل ما تتضمنه من أساليب تنشئة وتفاعلات وتوقعات يمكن أن تحدد مدى الاستعداد للجنوح والميل إليه وكذلك الفروق النوعية بين الذكور والإناث في تلك الميول (أمنة مهران، ٢٠٠٠، ٣)، (محمد رمضان، ٢٠١٧، ١٤٤).

وتشير نظرية التحليل النفسي إلى أن الجنوح الكامن يعكس النزعات الغريزية والصراع بين الهو والأنا الأعلى وضعف الأنا الممثلة للواقع مما يلعب دوراً أساسياً في التكوين السيكو دينامي للجنح الذي يمثل نمواً مضطرباً للأنا وعجز الأنا الأعلى عن فرض النواهي التي تمنع الفرد من الانسياق وراء غرائزه وتنمي لديه الشعور بالآثر عند الخطأ (Kirsten, 2010, 212).

بينما تُظهر نظرية العدوان أن الفرد لديه طاقات انفعالية تدفعه للقيام بالسلوكيات الجانحة بصورة واضحة عند حدوث أي تعطيل للتعبير عن تلك الطاقات، أما نظرية المجال فقد ركزت على تفاعل الجوانب المختلفة للشخصية مع المتغيرات البيئية في خلق الاستعداد للجنوح (محمد عارف، ٢٠١٥، ٢٤٦).

وأشارت نظرية الاختلاط المتفاوت على وجود ارتباط وثيق بين الجنوح والمشكلات الاجتماعية وركزت نظرية الضبط الاجتماعي على تأكيد ان الميل للجنوح يعزي إلى انخفاض مستوى الترابط بين الفرد والمجتمع، أما الاتجاه التكاملي فقد ذهب إلى وجود عدة عوامل متفاعلة مسببة للجنوح الكامن تشمل عوامل نفسية واجتماعية من أهمها العوامل المرتبطة بالأسرة ومدى ما توفره للفرد من شعور بالتوافق السوي معها. (Malcolm, 2014, 166).

سلوكيات الجنوح الكامن لدى ضعاف السمع:

تعد سلوكيات الجنوح الكامن لدى ضعاف السمع المدمجين في المدارس العادية أحد القضايا التربوية والنفسية الهامة، حيث يعاني هؤلاء الطلاب من تحديات إضافية في التكيف مع البيئة المدرسية والمجتمعية. ونظراً لأنهم يواجهون حواجز تواصلية واجتماعية، فإن ذلك قد يزيد من احتمالية تطور بعض السلوكيات الجانحة الكامنة، والتي قد تتفاقم في حال عدم التعامل معها بشكل صحيح، وترى الباحثتان من خلال العرض السابق لأدبيات البحث أن ضعاف السمع قد يكونون أكثر عرضة لتطوير سلوكيات الجنوح الكامن مقارنة بنظرائهم العاديين، ويعود ذلك إلى مجموعة من العوامل، منها الشعور بالعزلة والاعتراب نتيجة لصعوبة التواصل مع الآخرين، القلق والتوتر الناتج عن الصعوبات اللغوية، مما يؤدي إلى إحباطات نفسية قد تُترجم إلى سلوكيات غير متكيفة، بالإضافة لانخفاض تقدير الذات بسبب نظرة المجتمع السلبية للأفراد ذوي الإعاقات، مما يدفع بعضهم إلى البحث عن أساليب تعويضية غير سوية (محمود العطار، ٢٠١٨، ١٧٠).

كما أن افتقار الأسرة للمهارات اللازمة لدعم التواصل مع الابن ضعيف السمع، مما يؤدي إلى ضعف الروابط الأسرية، بالإضافة للتمييز أو الإهمال داخل الأسرة، حيث قد يشعر الطفل بأنه أقل اهتماماً من أشقائه العاديين، وعدم توافر بيئة تعليمية داعمة داخل المدرسة، مما يزيد من شعوره بالإحباط وعدم الانتماء، كما أن ضعاف السمع يتعرضون لمعدلات أعلى من التنمر اللفظي والجسدي والاجتماعي مقارنة بغيرهم، مما قد يدفعهم إلى ردود أفعال عدوانية أو انسحابية (آمال باظمة، ٢٠١٨، ٨)، ولقد تناولت عدد من الدراسات سلوكيات الجنوح الكامن لدى ذوي الإعاقات السمعية، منها دراسة أحمد أبو زيد وجابر

عيسى (٢٠١٢) والتي هدفت إلى دراسة العنف الأسري كما يدركه الأبناء الصم وعلاقته بكل من الجنوح الكامن والتوافق النفسي لديهم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً وطالبة من المراهقين بمدارس مدينة الطائف وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين العنف الأسري والجنوح الكامن.

كما هدفت دراسة هبة السيد (٢٠١٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى المراهقين الصم، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الإرشادية في القياس القبلي والبعدي على مقياس الجنوح الكامن لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة الإرشادية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة الإرشادية على مقياس الجنوح الكامن بعد تطبيق البرنامج.

وجاءت دراسة صفاء محمد (٢٠١٥) للتعرف على فاعلية برنامج علاج باللعب في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعياً، وبلغ حجم العينة (٤٠) طفلاً وطفلة من الأطفال المسجلين بمدارس أم كلثوم للصم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية / ضابطة في كل منهما (٢٠) طفلاً وطفلة، تم استخدام استمارة بيانات أولية، ومقياس السلوك العدواني لجمع بيانات الدراسة وبرنامج العلاج باللعب، أسفرت النتائج عن ارتفاع نسبة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعياً في المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وأثبتت الدراسة فاعلية البرنامج المقترح في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعياً، كما خلصت النتائج إلى ضرورة الاهتمام بتوعية الأسر والمعلمين بكيفية التعامل مع السلوك العدواني والتوعية بأهمية الألعاب والأنشطة المختلفة في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعياً.

كما هدفت دراسة أسماء حافي، ومحمد بن قطاف (٢٠٢١) إلى الكشف عن مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، السن، شدة الإعاقة) وتم تطبيق مقياس السلوك العدواني لفالنتينا الصايغ، على عينة قوامها ٥٠ طفلاً وطفلة، أظهرت النتائج أن مستوى السلوك العدواني مرتفع لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس (ذكور/ إناث) والسن، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً تعزى لمتغير شدة الإعاقة (خفيفة، متوسطة، شديدة) في ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من المقترحات.

وجاءت دراسة آمال باظمة وآخرون (٢٠٢٢) للكشف عن فاعلية برنامج سلوكي جدلي لخفض الجنوح الكامن لدى المراهقين ضعاف السمع والتحقق

من استمرارية البرنامج وفعاليته لما بعد فترة المتابعة؛ وتكونت عينة الدراسة من (١٠) مراهقاً ومراهقة (٧ ذكور، ٣ إناث) من ضعاف السمع الملتحقين بمدرسة الأمل بمدينة بلطيم، ممن يتراوح عمرهم الزمني (١٨ - ١٩) عاماً، واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الجنوح الكامن إعداد آمال باظه (٢٠١٩)، والبرنامج السلوكي الجدلي وأسفرت النتائج عن فعالية البرنامج السلوكي الجدلي لخفض الجنوح الكامن لدى المراهقين ضعاف السمع واستمرارية فعاليته لما بعد فترة المتابعة.

ثالثاً: الألكسيثيميا: Alexithymia

شهد مصطلح الألكسيثيميا تطوراً تدريجياً، حيث برز في البداية من خلال الملاحظات الإكلينيكية في مجال الاضطرابات السيكوسوماتية. كان Ruesh (1948) من أوائل الباحثين الذين أشاروا إلى هذا المفهوم، حيث وصف ما أسماه بـ "الشخصية الطفولية"، معتبراً إياها مشكلة أساسية لدى بعض المرضى الذين يعانون من اضطرابات في التعبير الانفعالي اللفظي. ووفقاً لما لاحظته، فقد كانت قدرة هؤلاء المرضى على التعبير العاطفي محدودة، وعزى هذه الظاهرة إلى توقف في تطور الشخصية لديهم (Tibon et al., 2005, 509).

فتعرفها Muller (2000, 253) بأنها فقدان القدرة على التعبير الانفعالي عن المشاعر الداخلية نتيجة غياب الكلمات الملائمة لوصف مشاعر الفرد"، ويعرفها هشام الخولي (٢٠٠٥، ٢٢٢) بأنها "حالة تتمثل في صعوبة إدراك المشاعر والتعبير عنها، مع نقص في القدرة على التمييز بين الأحاسيس العاطفية والإحساسات الفسيولوجية الناتجة عن الاستثارة الوجدانية، بالإضافة إلى انخفاض القدرة على التخيل والتوجه المعرفي الخارجي"، كما تعرفها سامية صابر (٢٠١٢، ٢٧٢): "بأنها خاصية شخصية ثابتة تُصنف على أنها مكون معرفي-انفعالي، يتميز الأفراد المصابون بها بصعوبة في التعرف على المشاعر، التمييز بينها، والتعبير عنها لفظياً، فضلاً عن نقص في الخيال والاعتماد على التفكير الموجه خارجياً"، كما تعد الألكسيثيميا سمة شخصية تتضمن صعوبات في تحديد المشاعر، أسلوب تفكير خارجي، وانخفاض الميل إلى التخيل، مع وجود عجز في التعرف على تعبيرات الوجه العاطفية واستجابة دماغية منخفضة للمحفزات العاطفية". (Nicole et al., 2020.1)

ومن خلال التعريفات السابقة عرفت الباحثان الألكسيثيميا بأنها حالة تتضمن عجزاً في المعالجة المعرفية للانفعالات وصعوبة في تحديد ماهية تلك الانفعالات والتمييز بينها وبين الإحساسات الجسدية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية، بالإضافة إلى قصور في القدرة على التعبير عن تلك الانفعالات، وصعوبة في التعرف على انفعالات الآخرين والاستجابة لها بطريقة

مناسبة مما يؤثر على جودة العلاقات البين شخصية، مع نمط تفكير معرفي مقيد وموجه خارجياً.

تصنيفات الألكسيثيميا:

أبعاد الألكسيثيميا:

تتضمن الألكسيثيميا من عدداً من الأبعاد تعكس ضعفاً في العمليات المعرفية والانفعالية لدى الأفراد المصابين بالألكسيثيميا، حيث يواجهون صعوبة في التعرف على مشاعرهم وإدارتها بفعالية، كما أن نقل هذه المشاعر للآخرين يكون محدوداً وغير دقيق. ونتيجة لذلك، فإنهم غالباً ما يفتقرون إلى الدعم العاطفي من المحيطين بهم، نظراً لعدم قدرتهم على التعبير عن احتياجاتهم الانفعالية أو التفاعل مع مشاعر الآخرين بشكل فعال (أحمد متولي، ٢٠٠٩، ٥).

وقد حدد كلٌّ من Taylor et al. (1997) و Shu Ling (2020, 13)

أربعة أبعاد أساسية للألكسيثيميا، تتمثل في:

صعوبة تحديد الانفعالات؛ ويتمثل هذا البعد في عدم قدرة الفرد على التعرف على مشاعره الخاصة أو مشاعر الآخرين بدقة، مع صعوبة التمييز بين المشاعر الذاتية والأحاسيس الجسدية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية. ويلاحظ أن الأفراد الذين يعانون من هذه الصعوبة:

- يواجهون مشكلات في تحديد طبيعة مشاعرهم، مما يجعلهم غير قادرين على إدراك مشاعر التوتر، القلق، أو الاكتئاب التي تصيبهم إلا بعد تنبيههم من قبل الآخرين.
- يعانون من آلام جسدية غير مفسرة، مثل تقلصات المعدة أو زيادة معدل ضربات القلب، والتي ترتبط بحالاتهم العاطفية دون أن يكونوا على دراية واضحة بذلك.
- يجدون صعوبة في التعبير اللفظي عن مشاعرهم، حيث يفتقرون إلى الكلمات المناسبة لوصف حالتهم الانفعالية.
- صعوبة وصف المشاعر؛ ويشير هذا البعد إلى العجز عن التعبير عن المشاعر والانفعالات بوضوح، سواء كان لفظياً أو غير لفظي ويظهر ذلك فيما يلي:
- مواجهة صعوبة في وصف المشاعر بالكلمات عند التحدث مع الآخرين.

- وجود قصور في التعبير غير اللفظي عن المشاعر، مثل تعبيرات الوجه أو لغة الجسد، مما يجعل تفاعلهم الاجتماعي محدوداً.
- معاناة من أعراض التوتر والقلق والاكتئاب دون إدراك مباشر لها، حيث لا يلاحظ الفرد حالته المزاجية إلا بعد أن يقوم شخص آخر بتنبيهه إليها.
- ترافق هذه الحالة بتغيرات جسدية ملحوظة، مثل زيادة معدل ضربات القلب أو الشعور بعدم الراحة الجسدية، دون أن يكون لدى الفرد تفسير واضح لهذه الأعراض.
- التوجه الخارجي في التفكير؛ ويتعلق هذا البعد بميل الأفراد المصابين بالأكسيثيميا إلى التفكير العملي والمادي، مع تجاهل الجوانب العاطفية أو التأملية في حياتهم. حيث يتميز هؤلاء الأفراد بـ:
- تركيزهم على الأحداث الخارجية وتفاصيل الحياة اليومية بدلاً من التفكير في مشاعرهم وخبراتهم العاطفية.
- عدم القدرة على استكشاف العالم الداخلي الخاص بهم، مما يجعلهم أكثر انجذاباً إلى الحقائق التجريبية والأمور المادية.
- اعتمادهم على العادات الاجتماعية والقواعد الصارمة لتوجيه سلوكهم، حيث يتصفون غالباً بأنهم تقليديون ومسايطرون، ويتجنبون التفكير النقدي أو الاستقلالية في اتخاذ القرارات.
- يعيشون في إطار من الروتين والرتابة، مما يجعلهم أكثر ميلاً إلى التكيف مع النظام الاجتماعي بدلاً من محاولة تغييره أو التفاعل معه بطرق إبداعية.
- المشكلات في العلاقات البينشخصية؛ ويرتبط هذا البعد بالصعوبات التي يواجهها الأفراد في بناء علاقات اجتماعية قوية ومترابطة، حيث تتمثل هذه المشكلات في:
- عدم القدرة على إقامة علاقات وثيقة مع الآخرين، إذ يعطون الأولوية للجوانب العملية على حساب التفاعل العاطفي.
- ضعف القدرة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، مما يؤثر على جودة علاقاتهم الاجتماعية.
- مواجهة صعوبات في التفاعل العاطفي والتواصل الفعال مع المحيطين بهم، مما يجعلهم أكثر عرضة للعزلة الاجتماعية وسوء التكيف الاجتماعي.

بالإضافة إلى ندرة أحلام اليقظة ومحدودية الخيال، مما ينعكس على انخفاض القدرة على استخدام التخيل في معالجة المواقف الحياتية. وفي ضوء الأبعاد السابق ذكرها تتبنى الباحثان الأبعاد التالية للألكسيثيميا:

- صعوبة تحديد الانفعالات:

يشير إلى صعوبة معرفة الانفعالات التي تحدث داخل الفرد وانفعالات الآخرين وعدم القدرة على تحديدها، وكذلك عدم القدرة على التمييز بين تلك الانفعالات وبين الإحساسات الجسمية الناتجة عن الاستثارة الانفعالية، بالإضافة إلى المعاناة من آلام وإحساسات جسدية غير واضحة الأسباب - صعوبة وصف المشاعر:

يشير إلى الصعوبة التي يواجهها الفرد في التعبير عن مشاعره ووصفها للآخرين باستخدام الكلمات، كما يشير إلى صعوبة التعبير غير اللفظي عن المشاعر والانفعالات كما في تعبيرات الوجه.

- التوجه الخارجي في التفكير:

يشير إلى التفكير العملي والموجه نحو الأحداث وتفاصيل الحياة اليومية بدلاً من التركيز على الخبرات والحياة الداخلية ومشاعر الفرد، بالإضافة إلى توجيه السلوك من خلال الآخرين وليس الرغبات الشخصية، وأيضاً يتضمن الإشارة إلى مركز تحكم خارجي لدى الفرد. - المشكلات في العلاقات بين الشخصية:

يشير إلى الصعوبات التي يواجهها الفرد في إقامة علاقات وثيقة ومقربة من الآخرين والحفاظ عليها بالإضافة إلى قلّة العلاقات واعطائها أهمية ثانوية، والمشكلات التي تواجه الفرد بسبب عدم قدرته على فهم الآخرين والتعاطف معهم.

أسباب الألكسيثيميا في ضوء النظريات المفسرة لها:

اهتمت العديد من النظريات بتفسير الألكسيثيميا، حيث قدم الباحثون نماذج مختلفة تحاول توضيح العوامل التي تؤدي إلى ظهور هذه الحالة، سواء كانت بيئية، نفسية، أو عصبية. وفيما يلي عرض لأبرز هذه النظريات:

١- نظرية كريستال للنمو الانفعالي (Krystal's Theory of Effect Developmental, 1988)

وتشير هذه النظرية إلى أن الأسرة تلعب دوراً رئيسياً في نشأة الألكسيثيميا، حيث تؤدي نقص فرص التواصل الإيجابي بين أفرادها والتعرض لصدمات

نفسية متكررة في مراحل الطفولة إلى ضعف النمو الانفعالي لدى الطفل. ونتيجة لذلك، يصبح غير قادر على التعرف على مشاعره أو التعبير عنها لفظياً. (Taylor, 2000, 137)، كما يوضح كريستال أن تعرض الطفل لصدمات حادة مثل فقدان أحد الوالدين، أو لصدمات بسيطة مثل الإهمال أو رفض الأسرة له، يؤدي إلى إعاقة التطور الطبيعي للمشاعر والانفعالات.

ويرى هشام الخولي وآخرون (٢٠١٣، ١٣٦) أن الألكسيثيميا ترتبط بحدوث تثبيت للنمو الانفعالي خلال الطفولة المبكرة، مما يجعل الأفراد المصابين بها غير قادرين على التعرف على مشاعرهم أو التفاعل مع مشاعر الآخرين.

كما أن الأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا يمتلكون قدرات تخيلية محدودة ويواجهون صعوبة في فهم المشاعر الإنسانية العميقة (علاء الدين كصافي وفؤاد الدواش، ٢٠١١، ٨).

٢- **نظرية التعلق العاطفي لبولي (Bowlby's Attachment Theory, 1969, 1973)** ووفقاً لهذه النظرية، تنشأ الألكسيثيميا نتيجة لضعف تحقيق الدوافع العاطفية الأساسية للفرد، مثل الحاجة إلى الأمان والتواصل العاطفي. ويؤدي ذلك إلى اضطراب في استجابة الفرد لمشاعره وعدم القدرة على التعبير عنها بشكل مناسب (Todarello et al., 2005, 310). فعندما لا يتلقى الطفل الرعاية العاطفية الكافية خلال مراحل نموه المبكرة، فإنه يصبح أكثر عرضة لتطور سلوكيات تتسم بعدم القدرة على التعبير عن المشاعر والانفصال العاطفي عن الآخرين.

٣- **نظرية التطيل النفسي (Psychoanalytic Theory)**

يرى فرويد أن الألكسيثيميا تظهر كنتيجة لإخفاق الفرد في ترميز الصراعات الداخلية، مما يؤدي إلى تفكير إجرائي محدود يعيق تكوين صور ذهنية واضحة للمشاعر والانفعالات، ويتميز الأفراد المصابون بالألكسيثيميا بضعف مفهوم الذات، وكبت العدوانية والعواطف، مما قد يؤدي إلى اكتئاب أساسي لا تصاحبه أعراض وجدانية واضحة، كما يزيد ذلك من احتمالية الإصابة بالاضطرابات السيكوسوماتية، حيث يتم تحويل الصراعات العاطفية إلى أعراض جسدية (عماد المصري وفاطمة النوايسة، ٢٠٢٠، ٢٠٣).

كما يمكن أن تكون الألكسيثيميا استجابة دفاعية للخوف من الإصابة بأمراض عضوية خطيرة أو نتيجة لتعرض الفرد لخبرات صادمة.

٤- **النظرية النيوروبيولوجية (Theory of Neurobiology, 1973-1977)** : وتبنى هذه النظرية اتجاهين رئيسيين في تفسير الألكسيثيميا:

أ. الاتجاه الأول: النموذج العمودي (Vertical Model) وهو ما اقترحه Sifneos & Nemiah (1973)، ويقوم على افتراض أن الألكسيثيميا ترتبط بتلف أو خلل وظيفي في النصف الكروي الأيمن من الدماغ. يؤدي انقطاع الألياف العصبية بين نصفي المخ إلى اضطراب تدفق المعلومات العاطفية، مما يؤدي إلى ضعف القدرة على التعبير عن المشاعر. كما أن إصابة القشرة المخية الأمامية قد تؤثر على معالجة المعلومات الانفعالية بطريقة سليمة، حيث أن ضعف الاتصال بين القشرة المخية والجهاز العصبي المركزي يمكن أن يؤدي إلى صعوبة في التعبير اللفظي عن المشاعر (إسراء عمر وآخرون، ٢٠١٨، ٢٥).

ب. الاتجاه الثاني: النموذج الأفقي (Horizontal Model) وهو ما اقترحه Hopp & Bogen (1977)، حيث يشير إلى أن الألكسيثيميا تحدث بسبب اضطراب التوصيل بين نصفي المخ الأيمن والأيسر، مما يؤدي إلى ضعف قدرة الدماغ على تنظيم الاستجابات الانفعالية، ويعتبر هذا الاتجاه أن المخ الانفعالي (Emotional Brain) هو المسؤول عن التحكم في العواطف، وأن أي خلل وظيفي فيه يمكن أن يؤدي إلى ظهور أعراض الألكسيثيميا (Sui & Gu, 2017)؛ (إيمان البنا، ٢٠٠٣، ٣٠)

• النظريات التكاملية (Integrative Theories) وتشير نظريتا Taylor (1992) و Parker (1997) إلى أن الألكسيثيميا قد تكون ناجمة عن عوامل وراثية أو مكتسبة، حيث يرتبط تطورها بفشل تنظيم المشاعر خلال مراحل النمو المبكرة، اضطراب التفاعل بين العمليات المعرفية والانفعالية، مما قد يؤدي إلى زيادة احتمالية الإصابة بالأمراض السيكوسوماتية.

ووفقاً لهذه النظريات، تتميز الألكسيثيميا بـ:

- صعوبة في وصف وتمييز الانفعالات.
- عدم القدرة على التمييز بين المشاعر والأحاسيس البدنية (مثل عدم التفرقة بين الصداع والاكتئاب).
- ضعف القدرة على استخدام التمثيلات العقلية لمعالجة الخبرات العاطفية.
- استجابات عصبية مفرطة نتيجة لضعف القدرة على تنظيم الانفعالات، مما قد يؤدي إلى ظهور اضطرابات جسدية (إسراء عمر وآخرون، ٢٠١٨، ٢٦).

٥- النظرية الاجتماعية (Social Theory) :

تشير هذه النظرية كما وضحتها كل من طه حسين (٢٠٠٧، ٥٣)، (Dodgar, et al., 2010, 7) إلى أن الألكسيثيميا تنشأ نتيجة عوامل اجتماعية وثقافية، حيث يعاني الأفراد المصابون بها من:

- صعوبة في فهم وتنظيم المشاعر، مما يؤدي إلى عدم القدرة على التفاعل العاطفي مع الآخرين.
- عدم القدرة على تعليم أطفالهم كيفية التعبير عن المشاعر وتنظيمها، بسبب غياب القدوة العاطفية في البيئة الأسرية

ومن خلال العرض السابق يتضح اختلاف النظريات التي فسرت الألكسيثيميا ، وذلك بسبب اختلاف الأطر النظرية التي تتبناها كل نظرية، وترى الباحثان من خلال مراجعة ما سبق أن بعض النظريات مثل نظرية التحليل النفسي والنظرية التكاملية، قد اتفقت فيما بينها على أهمية مرحلة الطفولة التي تتشكل فيها العواطف والمشاعر كمرحلة نمائية هامة، فيما اختلفت معظمها حول أسباب نشأة الألكسيثيميا، فقد جاءت نظرية التحليل النفسي في تفسيرها للألكسيثيميا مرتكزة على جانبين، جانب لا شعوري تغلب عليه الدوافع العدوانية وسيطرة العواطف البدائية على العلاقات، وجانب شعوري يدل على وجود "أنا" على قدر كافٍ من النضج، في حين ركزت النظرية النيوروبيولوجية على جانب واحد فقط وهو الجانب العضوي، حيث سيطرة النصف الأيمن للمخ وهو المسئول عن إدراك ووصف العواطف والمشاعر، لذا تستخلص الباحثان أن التفسير التكاملي هو أقرب المناحي المفسرة للألكسيثيميا، حيث جمعت بين عدة عوامل مفسرة ومؤثرة، فقد ربطت النظرية التكاملية بين الألكسيثيميا وبين انخفاض مستوى الوظائف لدى الفرد، كما أكدت على أهمية مرحلة الطفولة في مجال تنظيم الوجدان والخبرة المعرفية، وفي الوقت نفسه فإن أصحاب النظرية التكاملية أيضاً يؤكدون على أهمية دور النظرية النفسية النيوروبيولوجية في تفسير الألكسيثيميا.

الألكسيثيميا لدى ضعاف السمع:

يواجه الأطفال ضعاف السمع المدمجون في المدارس العادية تحديات فريدة قد تؤثر على نموهم العاطفي والاجتماعي، ومن بين هذه التحديات، تبرز مشكلة "عمه المشاعر" أو الألكسيثيميا، وهي صعوبة التعرف على المشاعر والتعبير عنها، فقد يواجه الأطفال ضعاف السمع صعوبة في فهم الإشارات الاجتماعية الدقيقة والتعبيرات الوجهية، مما يعيق قدرتهم على فهم المشاعر والتعبير عنها بشكل فعال، كما قد يؤدي ذلك إلى شعورهم بالعزلة وصعوبة تكوين علاقات اجتماعية صحية وقد يزيد الشعور بالعزلة وعدم الفهم من

خطر الإصابة بالاكتئاب والقلق، مما يزيد من صعوبة التعبير عن المشاعر، كما قد يؤدي نقص الدعم العاطفي إلى تفاقم مشكلة الألكسيثيميا وفي هذا الصدد تناولت دراسة Zöger, et al., (2001) الاضطرابات النفسية لدى عينة من مرضى الطنين والبالغ عددها ٨٢ (٥٢ من الذكور، و٢٦ من الإناث) وعمرهم زمني يتراوح ما بين ٢٦ - ٧٨ عامًا، والذين تزيد درجة إعاقته عن ٥٠ ديسيل بأضعف أذن، ويترددون على إحدى العيادات السمعية التابعة لمستشفى جامعة Sahlgrendska بالسويد، واعتمد التقييم النفسي على مقابلة تشخيصية موحدة وفقا للدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض النفسية، ومقياس القلق، والاكتئاب وسجلات التاريخ المرضي، اثبتت النتائج معاناة ٢٢٪ من عينة الدراسة من الألكسيثيميا، و ٢٪ من صعوبات كلامية أثناء الطفولة، و ١٧٪ من مشكلات مع جماعات الدعم الأولية.

وجاءت دراسة حمدي ياسين وزهرة العلا عثمان (٢٠١٦) لدراسة إمكانية التنبؤ بالألكسيثيميا النفسية من خلال وصمة الذات لدى عينة من ضعاف السمع والكشف عن مدى اختلاف كل منهما باختلاف العمر. وتكونت العينة من ٣١ مراهقاً من ضعاف السمع الملتحقين بمعهد الأمل الفني الثانوي-الإعدادي بنين بمدينة أسبوط. واستخدمت الدراسة مقياسي وصمة الذات والألكسيثيميا النفسية، وتوصلت النتائج إلى أنه يمكن التنبؤ بالألكسيثيميا النفسية من خلال وصمة الذات، وتباين وصمة الذات بتباين العمر لصالح الفئة العمرية (١٩-٢١) عاماً كما تتباين الألكسيثيميا النفسية بتباين العمر لصالح نفس الفئة.

وهدف دراسة Ashori & Ghasemzadeh (2018) إلى تقييم فعالية التدريب على التحصين العقلي على الألكسيثيميا وتقرير المصير والتوجه الحياتي للمراهقين الذين يعانون من ضعف السمع وكان عدد المشاركين (٢٨) من المراهقين الذكور الذين يعانون من ضعف السمع من مدرسة منطقة طهران الثانوية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تتكون كل مجموعة من (١٤) مراهقاً، وكانت أدوات البحث هي مقياس تورنتو للألكسيثيميا، واستبيان رضا الاحتياجات الأساسي لـ (Deci & Ryan)، واختبار التوجيه الحياتي لـ (Scheier & Carver, 1994)، وأظهرت النتائج أن التدريب على التحصين العقلي كان له تأثير كبير على الألكسيثيميا وتقرير المصير والتوجه الحياتي للمراهقين الذين يعانون من ضعف السمع.

كما هدفت دراسة هدى إبراهيم (٢٠٢٢) إلى خفض الألكسيثيميا لدى الأطفال ضعاف السمع من خلال برنامج قائم على الذكاءات المتعددة، وكذلك التحقق من استمرارية فعالية البرنامج واشتملت عينة الدراسة على (١٠) أطفال ضعاف سمع تتراوح أعمارهم بين (٦-٨) تتراوح نسبة سمعهم بين ٤١-٥٠ ديسيل وقد شملت أدوات الدراسة مقياس ستانفورد بينيه الصورة

الخامسة للذكاء إعداد (جال هـ، تعريب وتقنين صفوت فرج، ٢٠١١)، ومقياس الألكسيثيميا وبرنامج الذكاءات المتعددة، وقد أسفرت النتائج عن فعالية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في خفض الألكسيثيميا لدى الأطفال ضعاف السمع.

رابعاً: الرفض المدرسي: (School Refusal - SR)

اقترح الباحثون العديد من التعريفات التي تسلط الضوء على طبيعة هذا السلوك وأسبابه. حيث يرى (Kearney 2016) أن الرفض المدرسي يشمل التغيب عن المدرسة، المقاومة الشديدة للذهاب صباحاً، والتردد المتكرر على العودة المدرسية لطلب الإغفاء من البقاء في المدرسة.

وأشار (Havik, et al., 2015) إلى أن الرفض المدرسي يعد أحد أشكال الغياب غير المبرر، حيث يتجنب الطلاب الذهاب إلى المدرسة لأسباب نفسية أو بيئية. بينما وصفه (Kearney & Albano 2016) بأنه صعوبة مستمرة في الحضور المدرسي ناتجة عن الضيق العاطفي المرتبط بالقلق أو الاكتئاب.

فيما وصفه (Kearney & Albano 2016) بأنه يحدث نتيجة تجنب المواقف المدرسية المسببة للضيق النفسي، الهروب من التفاعل الاجتماعي، البحث عن انتباه الآخرين خارج البيئة المدرسية، أو السعي للحصول على مكافآت بديلة خارج المدرسة.

ويُعرف الرفض المدرسي بأنه صعوبة مستمرة في الذهاب إلى المدرسة أو البقاء فيها، ويكون مرتبطاً غالباً بمشكلات نفسية مثل القلق أو الاكتئاب، وليس نتيجة سلوكيات غير اجتماعية مثل الهروب من المدرسة أو الانخراط في تصرفات منحرفة (Yan, 2023). ويتميز هذا السلوك بغياب الطالب عن المدرسة مع معرفة الوالدين، وغالباً ما يكون مصحوباً باضطرابات عاطفية مثل القلق أو الاكتئاب. (Kearney & Silverman, 1990)

وتبنت الباحثتان تعريف (Kearney 2006) بأنه امتناع الطلاب عن الذهاب إلى المدرسة، وصعوبة بقائهم في غرفة الصف طوال اليوم الدراسي ويتضمن ذلك التغيب عن المدرسة بصورة متقطعة أو كلية، ويصاحب ذلك ظهور مشاعر القلق والخوف ووجود بعض الشكاوى الجسدية بهف إضاعة اليوم الدراسي وعدم الذهاب إلى المدرسة.

التأثيرات النفسية والاجتماعية للرفض المدرسي:

أوضح (Kim, Cho, & Kim 2017) أن الرفض المدرسي يؤثر سلباً على التطور الأكاديمي والاجتماعي للطالب، حيث يؤدي إلى انخفاض الأداء المدرسي وضعف الاندماج الاجتماعي. ووفقاً لـ (Gonzálvez, et al., 2018)، يعد الرفض المدرسي نمطاً من التغيب الناتج عن عوامل نفسية أو سلوكية تؤدي إلى تجنب المدرسة لفترات طويلة.

ويرى (Christensen 2018) أن الرفض المدرسي يتجلى في التردد المستمر أو الرفض القاطع لحضور المدرسة، وغالباً ما يكون مصحوباً بمشاعر القلق والخوف .

وحدد May et al. (2018, 2) أن الرفض المدرسي يمثل سلوكاً تجنبياً مرتبطاً بالمدرسة، حيث يعاني الطلاب من صعوبة في الحضور بسبب مشاعر قلق أو خوف، مما يؤثر على صحتهم النفسية وتحصيلهم الدراسي، أما Kearney (2018, 12) فيشير إلى أن هذا السلوك قد يكون مصحوباً بمشاعر خوف شديدة تؤدي إلى انخفاض في الأداء الأكاديمي وزيادة الغياب المدرسي، ويضيف (Elliott & Morris 2019) أن الرفض المدرسي يحدث بسبب الضيق العاطفي الشديد، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر.

ووفقاً لـ (Ingul & Havik 2019)، فإن الرفض المدرسي يُعرف على أنه سلوك تجنبى حيث يتجنب الطلاب الذهاب إلى المدرسة نتيجة مخاوف نفسية أو اجتماعية. بينما وصفه (Elliott and Place 2019, 110) بأنه سلوك تجنبى قد يؤثر سلباً على التطور الأكاديمي والاجتماعي للطلاب.

ويجادل (Heyne, et al., 2019) بأن الرفض المدرسي يرتبط بمشكلات نفسية واجتماعية تؤثر على قدرة الطالب على الذهاب إلى المدرسة. في حين يشير (Myers, et al., 2019) إلى أنه ناتج عن مشكلات متعلقة بالقلق أو الاكتئاب، مما يجعل الطالب غير قادر على الحضور المدرسي بانتظام. وأشار (Heyne & Sauter 2019, 335) إلى أن هذا السلوك ينجم عن مخاوف مرتبطة بالبيئة المدرسية، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر والتكيف المدرسي غير السليم.

ووفقاً لأمل العتيبي (2019, 45) و (Robinson & Clements 2019, 109)، فإن الرفض المدرسي يمثل حالة نفسية وسلوكية تؤدي إلى صعوبة في الذهاب إلى المدرسة أو البقاء فيها بسبب القلق أو الخوف الشديد، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر والتأثير السلبي على التطور الأكاديمي والاجتماعي.

وقد تبنى نفس التعريف (Heyne and Sauter 2019, 335) و Robinson (2019, 102) and Clements وعلي الهاشمي (2020, p. 112) و Lyman & Hoyle (2020, p. 78)، حيث أظهروا أن الرفض المدرسي هو حالة ناتجة عن اضطرابات نفسية تؤدي إلى صعوبة في التكيف مع البيئة المدرسية.

وفي السياق نفسه، أشار مشرف الزهراني (2020، 78) وفهد الحربي (٢٠٢٠، ٣٤)، ومحمد فوزي الجبر (2020, 56) إلى أن الرفض المدرسي هو سلوك تجنبى يؤثر على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي للطلاب.

كما يُعرف الرفض المدرسي بأنه سلوك تجنبى يؤثر على قدرة الطالب على الذهاب إلى المدرسة أو البقاء فيها، ويرتبط غالباً بمشاعر القلق أو الخوف

الشديد، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر والتأثير السلبي على الصحة النفسية والأداء الأكاديمي (Harrison&Cook,2020,34); (Smith&Jones,2020,45); (Campbell and Richardson, 2021, 55).

كما أشار Taylor & Carter (2021, 56) إلى أن الرفض المدرسي يُعد حالة يتجنب فيها الطالب الذهاب إلى المدرسة بسبب الضيق العاطفي أو البيئي، مما يؤثر على تطوره الأكاديمي والاجتماعي.

وبالمثل، يرى (Anderson & Lee (2021, 89) و (Vogel & Beale (2021, 47) أن الرفض المدرسي يمثل اضطراباً سلوكياً ونفسياً يتمثل في صعوبة مستمرة في الحضور المدرسي، مما يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الأداء الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية للطالب.

بينما يرى كلٌّ من (Morris et al., و (Smith & Jones (2020, 44) و (130, 2014)، أن الرفض المدرسي يتجلى في الصعوبة المستمرة في الذهاب إلى المدرسة، مما يؤدي إلى التأثير السلبي على الصحة النفسية والتكيف الاجتماعي والأداء الأكاديمي.

مما سبق يتضح أن الرفض المدرسي مشكلة نفسية وسلوكية تؤثر على الطلاب من مختلف الفئات العمرية، حيث يرتبط غالباً بمشاعر القلق والخوف، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر وانخفاض الأداء الأكاديمي. وتؤكد الأبحاث أن هذه الظاهرة تتطلب تدخلات نفسية وتربوية متخصصة لمساعدة الطلاب على التعامل مع مخاوفهم وتحسين قدرتهم على التكيف مع البيئة المدرسية، مما يساهم في الحد من آثارها السلبية على صحتهم النفسية وتحصيلهم العلمي.

الرفض المدرسي ومفاهيم أخرى:

يختلف الرفض المدرسي عن مفاهيم أخرى ذات صلة، مثل التغيب المدرسي (Truancy) والخوف من المدرسة (School Phobia)، حيث يتميز كل منها بسمات وأسباب مختلفة.

فالتغيب المدرسي يشير إلى سلوك غير مشروع يتمثل في غياب الطالب عن المدرسة دون مبرر قانوني أو إشراف الوالدين، وغالباً ما يُصنّف على أنه سلوك منحرف في المقابل، فإن الرفض المدرسي يرتبط بمشكلات نفسية مثل القلق والخوف من البيئة المدرسية، وليس بسلوكيات تمردية أو رفض للقوانين المدرسية. (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015).

ووفقاً لـ (Reid (2000، فإن التغيب المدرسي عادةً ما يكون سلوكاً متعمداً ناتجاً عن مشكلات أسرية، أو رفض قواعد المدرسة، أو بحث الطالب عن أنشطة بديلة خارجها، ولا يكون مرتبطاً بمشاعر القلق أو الخوف التي تميز الرفض المدرسي.

بينما يُعرّف الخوف من المدرسة بأنه حالة من القلق الشديد المرتبط بالتواجد في المدرسة، وغالباً ما يكون ناتجاً عن اضطرابات مثل القلق الاجتماعي أو اضطراب القلق العام. (Egger et al., 2003)

وفي هذا السياق، أوضحت (Brandibas, et al. (2004 أن الخوف المدرسي يرتبط باضطرابات القلق العام أو قلق الانفصال، حيث يواجه الطفل صعوبة في مغادرة المنزل بسبب مشاعر الخوف والقلق. في حين أن الرفض المدرسي قد يكون مدفوعاً بأسباب أخرى، مثل الرغبة في تجنب مواقف مدرسية غير مريحة أو البحث عن اهتمام الأسرة، وليس فقط نتيجة اضطرابات القلق. وعلى الرغم من أن بعض الطلاب الذين يعانون من الرفض المدرسي يواجهون تحديات في التكيف المدرسي، إلا أن هذا المفهوم لا يشير بالضرورة إلى صعوبات تعلم. فقد أشارت (Holzer & Halfon (2006 إلى أن الطلاب الذين يعانون من الرفض المدرسي ليسوا بالضرورة ضعيفي التحصيل الدراسي، بل قد يمتلكون مستويات ذكاء أعلى من المتوسط، لكنهم يعانون من مشكلات نفسية وسلوكية تعيق اندماجهم في البيئة المدرسية. مكونات الرفض المدرسي:

قدمت دراسة (González et al. (2020 أربعة أنماط رئيسية للرفض المدرسي، بناءً على الدوافع السلوكية والنفسية للطلاب استناداً إلى مقياس تقييم الرفض المدرسي المعدل (SRAS-R) :

- ١- الرفض المدرسي بسبب التعزيز الإيجابي: يحدث عندما يسعى الطالب إلى تجنب المدرسة للحصول على مكافآت خارجية، مثل ممارسة الألعاب أو قضاء وقت ممتع بعيداً عن البيئة التعليمية.
- ٢- الرفض المدرسي بسبب التعزيز السلبي: يتمثل في تجنب المدرسة نتيجة القلق أو الخوف من التقييم الأكاديمي، حيث يشعر الطالب بالضغط النفسي تجاه الامتحانات أو الأداء المدرسي.
- ٣- الرفض المدرسي بسبب البحث عن الدعم العاطفي: يحدث عندما يرفض الطالب الذهاب إلى المدرسة رغبةً في البقاء مع الوالدين أو الأشخاص المهمين في حياته، وذلك لتعويض مشاعر القلق أو عدم الأمان.
- ٤- الرفض المدرسي الناتج عن عوامل مختلطة: يجمع هذا النمط بين أسباب متعددة مثل القلق، الرغبة في التجنب، والسعي للحصول على الدعم العاطفي، مما يجعل التدخل لمعالجة هذه الحالات أكثر تعقيداً.

كما أشار نموذج (Kearney & Silverman, 1990) إلى أن المكونات الوظيفية للرفض المدرسي هي:

- ١- تجنب المواقف المزعجة، مثل الامتحانات أو الأنشطة الصفية التي تسبب القلق أو الضغط النفسي للطالب.
- ٢- الهروب من التقييم الاجتماعي، حيث يرفض الطالب الذهاب إلى المدرسة خوفاً من التعرض للنقد أو الإحراج أمام الزملاء أو المعلمين.
- ٣- البحث عن اهتمام الآخرين، إذ يسعى بعض الطلاب إلى البقاء في المنزل لجذب انتباه ورعاية الوالدين أو أفراد الأسرة.
- ٤- السعي للحصول على مكافآت خارج المدرسة، مثل قضاء الوقت في اللعب، أو مشاهدة التلفاز، أو الانخراط في أنشطة ترفيهية أخرى بعيداً عن المدرسة.

وقدم "كيريني وزملائه" (Kearney and Albano, 2003; Keareny, 1990 & silverman, 2016) نموذجاً يستند إلى مبادئ التعزيز من خلال أربعة عوامل وظيفية تصف الطلاب الذين يرفضون الذهاب إلى المدرسة:

- ١- تجنب المثيرات المدرسية السلبية Avoid passive school triggers وتظهر في صورة اخفاق التلميذ في استجابته لأي مثير داخل المدرسة واحساسه بالإجبار للمشاركة في الأنشطة التي تتم داخل المدرسة، ومن ثم يشعر بالقلق بتواجده داخل المدرسة ويفضل التعليم بالمنزل.
- ٢- تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية (Escaping from social and evaluative situations): يحدث عندما يشعر الطفل بعدم الراحة في المواقف الاجتماعية أو التقييمية داخل المدرسة، مثل التحدث أمام زملائه أو المشاركة في الأنشطة الجماعية، وتشمل هذه الحالات أيضاً الخوف من الاختبارات أو الكتابة على السبورة أو المشاركة في الألعاب الرياضية أمام الآخرين.
- ٣- طلب الانتباه المفرط من الآخرين (Seeking excessive attention from others): يحدث عندما يستخدم الطفل رفض المدرسة كوسيلة للحصول على انتباه الأسرة أو المعلمين. وقد يظهر هذا السلوك كمحاولة للتعبير عن الحاجة إلى الدعم العاطفي أو الاهتمام الخاص.
- ٤- التعزيز الإيجابي خارج المدرسة (Positive reinforcement outside the school): يحدث عندما يحصل الطفل على مكافآت إيجابية خارج المدرسة نتيجة لرفضه الحضور، مثل قضاء الوقت مع الأصدقاء أو ممارسة الأنشطة المفضلة، وهذا النوع من الرفض يعزز السلوك لأنه يقدم مكافآت فورية ومباشرة.

وسوف تتبنى الباحثان المكونات الوظيفية للرفض المدرسي وفقاً Kearney & Silverman (1990)

ومن خلال العرض السابق تعرف الباحثان أبعاد الرفض المدرسي كما يلي:
البعد الأول: تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة؛
وتعني تجنب الطالب المواقف والمنبهات السلبية التي تثير الإحساس السلبي لديه، مما يدفعه لرفض الذهاب للمدرسة.
البعد الثاني: تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية؛
ويعني قلق وخوف الطالب من بعض المواقف الاجتماعية والتقييمية مثل المحادثات مع الأقران والمشاركة في بعض الأنشطة الاجتماعية واجتياز الاختبارات واللعب مع الآخرين؛ مما تجعله ينفر من المدرسة.
البعد الثالث: طلب الاهتمام الزائد من الآخرين؛
وتتمثل في رغبة الطالب في اكتساب الاهتمام والرعاية من أشخاص آخرين مثل الأسرة أو الأجداد.

البعد الرابع: التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة؛
وتتمثل في رغبة الطالب في الحصول على الكثير من أشكال التعزيزات المادية الملموسة مثل مشاهدة التلفاز واللعب مع الأصدقاء.
وهذه المكونات الوظيفية لـ (Kearney & Silverman, 1990) والتي تناولها مرة أخرى (Kearney, 2006) مستخدماً التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من البنية العاملية وثباتها لكل من نسخة الآباء والأبناء، والتي تم استخدامها بالبحث الحالي.
العوامل المسببة للرفض المدرسي:

يشير الرفض المدرسي إلى سلوكيات تجنب الذهاب إلى المدرسة، والتي تنتج عن مجموعة متنوعة من العوامل النفسية، الأسرية، المدرسية، والمجتمعية. وقد حددت الدراسات العلمية مجموعة من الأسباب التي تفسر هذا السلوك، مما يساعد في تطوير استراتيجيات تدخل فعالة لمعالجته.
حيث اقترح (Kearney, 2008) أربعة أسباب رئيسية للرفض المدرسي، وهي:
تجنب المواقف التي تثير المشاعر السلبية، مثل القلق من الامتحانات أو المواقف التعليمية الصعبة، الهروب من المواقف الاجتماعية المزعجة، كالتعرض للتنمر أو الشعور بعدم الراحة في بيئة الفصل، السعي للحصول على اهتمام الآخرين، حيث يفضل بعض الأطفال قضاء المزيد من الوقت مع الوالدين أو أفراد الأسرة، الحصول على مكافآت خارج المدرسة، مثل اللعب بألعاب الفيديو أو تصفح الإنترنت، مما يجعل البقاء في المنزل أكثر جاذبية من الحضور المدرسي.

كما يمكن تقسيم العوامل المسببة للرفض المدرسي كما يلي:

١- العوامل النفسية

تلعب العوامل النفسية كما ذكرها كل من (Heyne, 2019; Sánchez- Garcia & Olivares, 2009; Kearney, 2008; Holzer & Halfon, 2006) دوراً رئيسياً في الرفض المدرسي، حيث يرتبط هذا السلوك بالاضطرابات العاطفية التي تؤثر على قدرة الطالب على التكيف مع البيئة التعليمية، القلق المرضي، مثل قلق الانفصال أو الرهاب الاجتماعي، يُعد من بين الأسباب الأكثر شيوعاً للرفض المدرسي، الاكتئاب قد يؤدي إلى سلوكيات انسحابية تشمل عدم الرغبة في الذهاب إلى المدرسة أو التفاعل مع الأقران والمعلمين، ضعف مهارات التأقلم مع الضغوط النفسية يزيد من احتمالية رفض الطالب للمدرسة، حيث يواجه بعض الطلاب صعوبة في التعامل مع التحديات الأكاديمية والاجتماعية، والعزلة الاجتماعية وانخفاض الثقة بالنفس من العوامل التي تزيد من خطر الرفض المدرسي.

وقد أظهرت دراسة (Walter et al. 2010) أن غالبية الطلاب الذين يعانون من الرفض المدرسي لديهم تاريخ من اضطرابات القلق أو التوتر العاطفي، مما يشير إلى ضرورة التدخل المبكر لعلاج هذه المشكلات لتقليل معدلات التغيب المدرسي.

في حين ركزت دراسة (Shannon, et al. 2010) على استخدام بعض الطلاب للزيارات المتكررة لمرضة المدرسة كوسيلة للهروب من التقييمات المدرسية والضغط الأكاديمي. استخدم الباحثون منهجية دراسة الحالة لمراقبة سلوكيات الطلاب داخل المدارس، بالإضافة إلى تحليل بيانات الزيارات الصحية المدرسية. أظهرت النتائج أن بعض الطلاب الذين يعانون من القلق المدرسي يلجؤون إلى الشكاوى الجسدية المتكررة كمبرر للخروج من الفصول الدراسية، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب الممرضين المدرسيين والمعلمين على كيفية التعرف على هذه السلوكيات والتعامل معها بفعالية.

كما ساهمت دراسة (Havik et al. 2015) تحديد العلاقة بين بيئة الفصل الدراسي وسلوكيات رفض المدرسة بين الطلاب العاديين. استخدم الباحثون استبيانات لتقييم مدى دعم المعلمين والمناهج المدرسية العام، وتأثيرهما على نسبة التغيب والرفض المدرسي. أظهرت النتائج أن الطلاب الذين يشعرون بعدم دعم المعلمين وعدم الأمان في بيئة الفصل أكثر عرضة للرفض المدرسي. كما أكدت الدراسة أن تحسين العلاقة بين المعلمين والطلاب وتعزيز بيئة الفصل الإيجابية يمكن أن يقلل من حالات التغيب غير المبرر.

هدفت دراسة (Maynard et al. 2018) إلى تحليل تأثير اضطرابات القلق والاكتئاب على معدلات الرفض المدرسي بين الأطفال والمراهقين.

استخدم الباحثون منهجية التحليل التلوي لمراجعة الأبحاث السابقة المتعلقة بالموضوع، حيث تضمنت الدراسة مراجعة لمجموعة من الأبحاث التي شملت أطفالاً يعانون من اضطرابات نفسية وتأثيرها على الحضور المدرسي. أظهرت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من اضطرابات القلق والاكتئاب لديهم معدلات رفض مدرسي أعلى بشكل ملحوظ مقارنةً بالأطفال غير المصابين بهذه الاضطرابات. كما أظهرت الدراسة أن التدخلات العلاجية، مثل العلاج المعرفي السلوكي، يمكن أن تقلل من معدلات الرفض المدرسي لدى هذه الفئة من الطلاب.

٢- العوامل الأسرية

تلعب البيئة الأسرية دوراً محورياً في تشكيل سلوكيات الطلاب تجاه المدرسة. وأشارت الأبحاث إلى أن المشكلات الأسرية مثل النزاعات الأسرية، الطلاق، أو فقدان أحد الوالدين، قد تؤثر سلباً على استقرار الطفل النفسي وتزيد من احتمالية الرفض المدرسي (Kearney & Silverman, 1990)، ضعف التواصل بين أفراد الأسرة وعدم القدرة على حل المشكلات العائلية يسهمان في تفاقم المشكلة (Miller, 2025)، الإفراط في حماية الطفل يؤدي إلى شعوره بعدم الأمان عند مغادرة المنزل، مما يعزز سلوكيات التجنب المدرسي بالإضافة إلى غياب الدعم العائلي الكافي من الوالدين قد يؤدي إلى ضعف قدرة الطالب على مواجهة التحديات المدرسية، مما يزيد من معدلات الرفض المدرسي (Egger et al., 2003).

٣- العوامل المدرسية

تعتبر بيئة المدرسة عاملاً رئيسياً في تفسير الرفض المدرسي، حيث تؤثر جودة العلاقات الاجتماعية والدعم الأكاديمي على دافعية الطالب للحضور المدرسي. فالتنمر المدرسي وسوء العلاقات بين الطلاب والمعلمين يمكن أن يكون سبباً رئيسياً في رفض الذهاب إلى المدرسة (Brandibas, et al., 2004). كما أن البيئة المدرسية غير المشجعة تجعل الطالب يشعر بالقلق المستمر من التقييم الأكاديمي والاختبارات، مما يعزز سلوكيات التجنب (Garcia & Olivares, 2009). (Sánchez- وعدم ملائمة القوانين المدرسية المتعلقة بالحضور قد يؤدي إلى زيادة معدلات الغياب غير المبرر، خاصة عندما تكون العقوبات غير مناسبة أو غير فعالة (Malcolm, et al., 2003).

وفي دراسة (Havik, Bru, & Ertesvåg (2013) التي استهدفت تحليل وجهات نظر الآباء حول العوامل المدرسية المرتبطة بالرفض المدرسي، تبين أن الطلاب الذين يعانون من الرفض المدرسي يحتاجون إلى مزيد من الدعم من قبل المعلمين، وأن سلوكيات التنمر وضعف التكيف مع زملاء الدراسة تؤثر بشكل

كبير على استعدادهم للحضور المدرسي. كما أشارت الدراسة إلى أن الحاجة إلى بيئة صفية آمنة وممارسات تدريس مرنة يمكن أن تقلل من معدلات التغيب المدرسي.

٤- العوامل المجتمعية

في بعض المجتمعات، تمارس ضغوط كبيرة على الطلاب لتحقيق نتائج دراسية مرتفعة، مما يؤدي إلى القلق الشديد والخوف من الفشل الأكاديمي، وبالتالي يزيد من احتمالية رفض الذهاب إلى المدرسة. (Egger et al., 2003) كما أن للمنافسة الشديدة في التحصيل العلمي قد تؤدي إلى ارتفاع معدلات القلق الدراسي، مما ينعكس على الحضور المدرسي (King et al., 2000).

وضعف الخدمات النفسية داخل المجتمع يجعل التعامل مع حالات الرفض المدرسي أكثر صعوبة، حيث يواجه الطلاب المصابون بالقلق والاكتئاب نقصاً في الدعم النفسي المتاح لهم (Maynard et al., 2018).

٥- تأثير التكنولوجيا والتغيرات الحديثة

أشارت دراسة (Dräger 2024) إلى أن التكنولوجيا الحديثة ساهمت في زيادة معدلات التغيب المدرسي، حيث توفر البدائل التعليمية الإلكترونية فرصاً للطلاب لتجنب الحضور الجسدي للمدرسة. يُظهر التحليل السابق أن الرفض المدرسي ظاهرة متعددة العوامل، تتأثر بمزيج من العوامل النفسية، الأسرية، المدرسية، والمجتمعية. وتوضح الأبحاث أن اضطرابات القلق والاكتئاب تلعب دوراً رئيسياً في هذه المشكلة، إلى جانب العوامل البيئية مثل التنمر، ضعف الدعم الأسري، والضغوط الأكاديمية، وبالتالي، فإن التدخلات الفعالة لمعالجة الرفض المدرسي يجب أن تكون شاملة، تشمل الدعم النفسي والعلاجي للطلاب، تحسين بيئة المدرسة، وتعزيز التواصل بين الأسرة والمدرسة، بالإضافة إلى تطوير سياسات مدرسية مرنة تساعد في تقليل الضغوط النفسية وتعزيز دافعية الطلاب للحضور المدرسي. تداعيات الرفض المدرسي قصيرة وطويلة المدى؛

أشارت الدراسات إلى أن الرفض المدرسي يمكن أن يؤدي إلى عواقب قصيرة وطويلة المدى. وفقاً لـ (Kearney 2001)، تشمل العواقب قصيرة المدى:

- الصراعات الأسرية.
- الأداء الأكاديمي الضعيف.
- ضعف العلاقات مع الأقران.

- التأخر الأكاديمي وانخفاض الأداء التعليمي. (Heyne et al., 2019)
- التأثير على العلاقات الاجتماعية والانعزال عن الأصدقاء والمجتمع المدرسي. (Berg, et al., 1976)

وفي هذا الصدد فقد أشار Morrissey et al. (2014) إلى أن الطلاب الذين يتغيبون عن المدرسة بشكل متكرر قد يواجهون صعوبات في تكوين علاقات اجتماعية إيجابية، مما يقلل من رغبتهم في المشاركة في الأنشطة المدرسية. كما أن التغيب قد يعزز السلوكيات الانسحابية والقلق الاجتماعي.

أما العواقب طويلة المدى فتشمل:

- مشكلات مهنية. حيث أظهرت دراسة Attwood & Croll (2015) أن التغيب المتكرر خلال المرحلة الدراسية يزيد من احتمالية التسرب من المدرسة، مما يقلل من فرص التوظيف المستقبلية. كما أن الطلاب الذين لم يكملوا تعليمهم بسبب الغياب لديهم احتمالية أعلى ليكونوا عاطلين عن العمل في مرحلة البلوغ.
- ضعف المهارات الاجتماعية (Dube & Orpinas, 2009).

- زيادة خطر التسرب المدرسي وفقدان فرص التعليم العالي (Kearney, 2008) إلى استكشاف العلاقة بين التمر المدرسي ونسب التسرب المدرسي، حيث تم تحليل كيف يمكن أن يكون اندماج الطلاب في بيئة المدرسة استراتيجية وقائية فعالة في تعزيز ثقافة مدرسية مناهضة للتمر. تم إجراء الدراسة في الولايات المتحدة، مع التركيز على الطلاب الذين تعرضوا للتمر وتأثروا بالانفصال عن البيئة المدرسية. شملت العينة طلاباً من عدة مدارس ثانوية حكومية، مما وفر تنوعاً في الخلفيات الاجتماعية والاقتصادية والديموغرافية وقد اتبعت الدراسة نهجاً مختلطاً، حيث تضمنت تحليلاً نوعياً للتدخلات المدرسية، بالإضافة إلى تقييم كمي لمستويات اندماج الطلاب. تم فحص المناخ المدرسي، وتنظيم المدرسة، والبنية التحتية، والتفاعل بين الطلاب كعوامل رئيسية تؤثر على معدلات الاحتفاظ بالطلاب ومنع التمر وظهرت النتائج أن المدارس التي تمتلك قيادة قوية وتعتمد نهجاً شاملاً لرفاهية الطلاب معدلات أقل في التمر والتسرب المدرسي، كما ساهمت آليات الإشراف الفعالة، وتكوين مجموعات طلابية منظمة، وتوفير بيئة تعليمية آمنة في تعزيز اندماج الطلاب في المدرسة، كما تم ربط برامج التعلم التعاوني والأنشطة التي تعزز بناء الشخصية والتنشئة الاجتماعية بانخفاض معدلات التمر وزيادة معدلات البقاء في المدرسة.

- تأثير سلبي على فرص التوظيف والاستقلال المالي في المستقبل (Lyon & Cotler, 2009).

- زيادة احتمالية المعاناة من اضطرابات القلق والاكتئاب في مرحلة البلوغ.
(Egger et al., 2003).

وفي هذا السياق استكشف (Dräger, Klein, & Sosu, 2024) الآثار طويلة الأمد للتغيب المبكر عن المدرسة على التحصيل التعليمي ونتائج سوق العمل. استخدم الباحثون بيانات من دراسة 1970 British Cohort Study (BCS70) لتحليل العلاقة بين الغياب المدرسي في الطفولة المتأخرة والنتائج التعليمية والمهنية في منتصف العمر. أظهرت النتائج أن الغياب عن المدرسة يرتبط بانخفاض التحصيل التعليمي وزيادة احتمالية البقاء خارج القوى العاملة. على سبيل المثال، كان الأفراد الذين تغيبوا عن المدرسة لمدة خمسة أيام في سن العاشرة أكثر عرضة بنسبة ٥.٢٪ لعدم الحصول على أي مؤهلات تعليمية، وأكثر عرضة بنسبة ٤.١٪ للخروج من القوى العاملة. ومع ذلك، لم يلاحظ تأثير كبير على الدخل أو فترات البطالة. تدعم هذه الدراسة الحاجة إلى معالجة التغيب المدرسي لمنع التأثيرات السلبية طويلة الأمد على المشاركة التعليمية وسوق العمل.

الرفض المدرسي لدى الطلاب العاديين وذوي الإعاقات؛

تناولت البحوث مفهوم الرفض المدرسي لدى العاديين وذوي الإعاقات حيث اهتمت دراسة (Amundsen, et al., 2022) فحص الآليات الكامنة وراء التغيب عن المدرسة في الدول الإسكندنافية مع الطلاب الذين يعانون من اضطرابات النمو العصبي أو التشخيصات النفسية. واهتم البحث بتناول الاختلافات بين المجموعات المختلفة من الطلاب الذين يعانون من رفض المدرسة؟ من خلال استبيان إلكتروني شمل ٢٥٦ من أولياء أمور الأطفال الذين لديهم نسبة غياب كبيرة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروقاً مدرسية بين الطلاب الذين يعانون من اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه (ADHD)، وطلاب التوحد، والتحديات النفسية، مقارنةً بالطلاب الذين ليس لديهم تشخيص لكنهم يعانون أيضاً من رفض المدرسة. بالمقارنة مع الطلاب غير المشخصين، واجه الطلاب المصابون بالتوحد صعوبات اجتماعية أكبر، وكانوا أكثر عرضة لعدم وجود أصدقاء في المدرسة، في حين أن الطلاب المصابين باضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه كانوا أكثر تعرضاً للتنمر، وعانوا اجتماعياً بشكل أكبر، وكان عدد أقل منهم يتمتعون بعلاقات جيدة مع المعلمين.

قد يكون الرفض المدرسي ناتجاً عن عوامل نفسية، تعليمية، أو اجتماعية. ويؤثر هذا السلوك بشكل مباشر على الأداء الأكاديمي للطلاب،

وقد يؤدي إلى مشاكل طويلة المدى مثل التسرب من المدرسة والانحراف الاجتماعي.. (Heyne and Sauter, 2019).

ويعاني الأطفال ذوو الإعاقة من معدلات أعلى من الرفض المدرسي مقارنةً بغيرهم. وفقاً لدراسة Heyne et al. (2019)، فإن ٣٠٪ إلى ٣٨٪ من الأطفال ذوي الإعاقة يعانون من اضطراب القلق الاجتماعي، مما يجعلهم أكثر عرضة لرفض المدرسة، كما وجد Weiner et al., (2013) أن الطلاب ذوي الإعاقة قد يواجهون رفضاً مدرسياً بسبب:

- صعوبات التعلم، مما يجعلهم غير قادرين على متابعة المناهج الدراسية.
- التثمر، حيث يكونون أكثر عرضة للاستبعاد الاجتماعي.
- ضعف التكيف مع البيئة المدرسية، بسبب نقص التسهيلات المناسبة لهم.

ولا يقتصر الأمر على الطلاب العاديين بل يواجه الطلاب ذوو الإعاقة تحديات في التكيف مع البيئة المدرسية حيث قد يُظهر لهم أقرانهم سلوكيات عدوانية مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات غير مرغوب فيها وتحديات تجعل الطلاب لديهم رفض تجاه المدرسة (أحمد طلب، عمرو سليمان، ٢٠١٩)، كما أن التثمر المدرسي الذي يتعرض له الطلاب من ذوي الإعاقة من قبل زملائهم يؤدي إلي شعورهم بعدم الأمان والرغبة في تجنب البيئة المدرسية حيث قد يتسم الطلاب ذوو الإعاقة بالخوف وهم في طريقهم للمدرسة ويتسموا أيضاً بانخفاض في مستوى التحصيل الدراسي وعدم المشاركة في الأنشطة المدرسية؛ مما يجعل لديهم رفض في الذهاب إلى المدرسة، كما يتأثر المعاقون سماعياً تأثراً كبيراً بإعاقتهم مما قد يصيبهم ببعض من الإهمال وبالتالي يظهر لديهم رفض تجاه المدرسة، حيث أن شعور المعاق حسيّاً مختلف عن غيره من أقرانه مما يؤثر ذلك علي رغبته في الذهاب إلى المدرسة مما يؤثر علي تحصيله أكاديمياً (تهانى صبرى كمال، ٢٠١٨).

وقد تناولت دراسة Leduc et al. (2024) في تأثير الرفض المدرسي على الأطفال ذوي الإعاقة، مع التركيز على التحديات الاجتماعية التي يواجهونها داخل البيئة المدرسية. حيث اعتمدت الدراسة على مراجعة منهجية وتحليل تلوي لمجموعة من الدراسات السابقة، وتم تحليل بيانات من أبحاث تناولت التفاعل الاجتماعي للأطفال ذوي الإعاقة وتأثيره على رفضهم للمدرسة. توصلت النتائج إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة يعانون من صعوبات كبيرة في التفاعل مع أقرانهم، مما يزيد من احتمالية رفضهم للمدرسة. كما أشارت الدراسة إلى أن تحسين بيئة الفصل ودعم الأطفال ذوي الإعاقة يمكن أن يقلل من معدلات الرفض المدرسي لديهم.

مما سبق يتضح أن الرفض المدرسي يمثل تحدياً مشتركاً بين الطلاب العاديين وذوي الإعاقات، لكنه أكثر تعقيداً بين الفئات الأخيرة بسبب الصعوبات الأكاديمية، الاجتماعية، والبيئية التي يواجهونها. كما تؤكد على أن التمرس المدرسي، الصعوبات الاجتماعية، وضعف الدعم المدرسي من العوامل الرئيسية التي تزيد من معدلات الرفض المدرسي لدى الطلاب ذوي الإعاقات، كما أن للتدخل المبكر، تحسين بيئة التعلم، وتعزيز الدعم الاجتماعي والنفسي يمكن أن يساعد في تقليل هذه الظاهرة وتعزيز اندماج الطلاب في البيئة المدرسية، وتنادي بضرورة توفير استراتيجيات مخصصة لدعم ذوي الإعاقات داخل المدارس، بما في ذلك التعديلات البيئية، وتدريب المعلمين، وتحسين التفاعل بين الطلاب لتعزيز مناخ تعليمي أكثر شمولاً. من خلال هذه الاستراتيجيات، يمكن تقليل آثار الرفض المدرسي على الطلاب ذوي الإعاقات وتحسين فرصهم في تحقيق النجاح الأكاديمي والاجتماعي.

بعد هذا العرض للإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض البحث كما يلي:

فروض البحث

- (١) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي لصالح ضعاف السمع المدمجين.
- (٢) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا لصالح ضعاف السمع المدمجين.
- (٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن لصالح ضعاف السمع المدمجين.
- (٤) توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).
- (٥) توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

- أ- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الإعدادية ضعاف السمع.
- ب- توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى العاديين
- ٦- يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا

أ- يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية ضعاف السمع.

ب- يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال أبعاد كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج البحث:

في ضوء أهداف البحث ومشكلته والبيانات المراد الحصول عليها لمعرفة التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين، وفروضة، فقد استخدم البحث المنهج الوصفي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويسهم في وصفها وصفاً دقيقاً ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات المتعلقة بالظواهر النفسية والتربوية وتحليلها وتفسيرها، ومن ثم تطبيق النتائج وإمكانية تعميمها، والتوصل إلى توصيات ذات مغزى يزيد بها البحث رصيد المعرفة.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الأصلي من جميع طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظته الشرقية المقيدين بالصفوف الأول والثاني والثالث من العاديين وضعاف السمع المدمجين.

ثالثاً: المشاركون في البحث:

أ- عينة الخصائص السيكومترية:

تم تطبيق أدوات البحث على عينة عددها (١٠٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٤/٢٠٢٥، وذلك من خلال رابط اليكتروني باستمارة جوجل فورم^(١)، وقد امتدت أعمارهم ما بين (١٢-١٧) سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (١٥.٥٨) عاماً بانحراف معياري قدره (١.٦٠٩). وقد روعي حجم تلك العينة في حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، كما روعي أن يكون حجم تلك العينة مناسباً لمتطلبات الأساليب الإحصائية المستخدمة في التحقق من الخصائص السيكومترية.

ب- عينة البحث:

تم اشتقاق عينة البحث الحالي من طلاب وطالبات المرحلة الإعدادية العاديين وذوي الإعاقة السمعية (ضعاف السمع) بمحافظة الشرقية وذلك وفقاً للعينة المتاحة، وتم اختيار (٤٧٠) طالباً وطالبة من الطلاب والطالبات العاديين وذوي الإعاقة السمعية (ضعيف سمع). كما تتمثل محكات اختيار العينة بالبحث الحالي فيما يلي:

- قامت الباحثتان بوضع سؤال تقرير ذاتي يتم في ضوءه تصنيف العينة إلى فئات وهو "إلى أي فئة ترى نفسك بها" وكانت الاستجابات (متنمر) (تمارس سلوكيات مؤذية وعدوانية بشكل متكرر تجاه الآخرين) (وضحية تنمر) (تتعرض بشكل متكرر ومتعمد لسلوكيات مؤذية وعدوانية من قبل الآخرين) (وغير ذلك) وتمثلت أعداد المستجيبين على الفئات الثلاث عدد (٤٧٠) طالباً وطالبة من العاديين وضعاف السمع موزعين كالتالي (٦٠ طالباً وطالبة متنمر/ ٢٨٠ طالباً وطالبة ضحايا تنمر/ ١٣٠ طالباً وطالبة غير ذلك) ومن ثم استبعدت الباحثتان كل من المستجيبين كمتنمرين وغير ذلك من العينة لتقتصر فقط على الضحايا البالغ عددهم ٢٨٠ طالباً وطالبة.

- تم استخدام مقياس ضحايا التنمر بالبحث الحالي كمحك ثان لتحديد ضحايا التنمر بالبحث الحالي وهي محك ثان بعد سؤال التقرير الذاتي الذي أسفر عن عدد (٢٨٠) طالباً وطالبة من ضحايا التنمر، حيث بناء على مستويات ضحايا التنمر تم انتقاء الطلاب ذو المستوى المرتفع وذلك ما بين درجات (٢٤١-٣٥٥) بالمقياس المستخدم بالبحث الحالي من العينة (٢٨٠) طالباً وطالبة، لتكون (٢٦٠) طالباً وطالبة.

(١) رابط أدوات البحث جوجل فورم

<https://docs.google.com/forms/d/e/1QBhfscA9NBTLkD9IWKTcTiV3AxZxBU3FAIpQLSe1QoMQ/viewform?usp=header00WL9kaC3Y>

- تم تحديد درجة قطع لمستوى الجنوح الكامن لأفراد العينة المستجابت حيث تم استهداف الطلاب ذوي المستوى المتوسط والمرتفع من الجنوح الكامن وذلك بمستوى درجات ما بين (١٥١-٢٩٠) ومن ثم تم استبعاد (١٥) طالباً ممن انخفضت درجاتهم عن هذا المستوى والذين سجلوا درجات ضمن المستوى (٥٨-١٥١). لتكون أفراد العينة (٢٤٥) طالباً وطالبة من ضحايا التنمر.

- تم تحديد الطلاب الراضين للمدرسة بناء على مؤشري تقرير ذات أيضاً وهما: أ- ما هي نسبة رفضك للذهاب للمدرسة وتم تحديد واستهداف الطلاب الذين سجلوا نسبة ٤٠% فأكثر بينما تم استبعاد المستجيبين ممن سجلوا أقل من نسبة رفض (٤٠%)، والمؤشر الثاني لتحديد الرفض المدرسي هو متوسط عدد مرات الغياب بالأسبوع وهو أيضاً سؤال تقرير ذاتي تم سؤال الطالب فيه عن متوسط عدد مرات غيابك بالأسبوع والذي امتد من (٠ يوم إلى ٦ أيام) حيث تم استهداف ضحايا التنمر ممن أقرروا بأن متوسط مرات غيابهم بالأسبوع (٣ أيام إلى ٦ أيام) واستبعاد من سجلوا أدنى من ذلك من العينة المشاركة بالبحث وعددهم (١٤) طالباً وطالبة. وبذلك يصل عدد أفراد العينة الأساسية إلى (٢٣١) طالباً وطالبة من ضحايا التنمر ضعاف السمع والعادين.

ونظراً لأن البحث الحالي تتمثل عينته في ضحايا التنمر فقد تم استبعاد الفئات الأخرى بخلاف ضحايا التنمر بناء على السؤال المطروح بالاستبانة وهو تقرير ذاتي وفي ضوء مستوى درجات المقياس المنوط بقياس ضحايا التنمر بالبحث، وقد امتد أعمار عينة الطلاب والطالبات ضحايا التنمر ما بين (١٢-١٧) سنة، وقد بلغ المتوسط الحسابي لأعمار هذه العينة (١٥,٥٥) سنة بانحراف معياري قدره (١,٣٥٣)، لأن هذه المرحلة تناولتها الأبحاث من حيث التنمر وضحاياه؛ والجدول (١) يوضح توصيفاً عددياً لعينة البحث.

جدول (١)
التوصيف العددي لعينة البحث الأساسية
(ن=٢٣١)

م	المتغير	العدد	%	م	المتغير	العدد	%
١	النوع	ذكر	٩٧	٤٢	(١) لفظي	١٤	٦,٠٦
		أنثى	١٣٤	٥٨	(٢) جسدي	٥٥	٢٣,٨
٢	العمر	١٢ سنة	٥	٢,٢	(٣) اجتماعي	١٥٤	٦٦,٧
		١٣ سنة	١٩	٨,٢	(٤) مادي	٤	١,٧
		١٤ سنة	١٦	٦,٩	(٥) الكتروني	٠	٠
		١٥ سنة	٧٥	٣٢,٥	(٦) لفظي	٤	١,٧
		١٦ سنة	٣٧	١٦,٠٠			
		١٧ سنة	٧٩	٣٤,٢			
		عاجدين	١٠٥	٤٥,٤٥			
		السمعية	١٢٦	٥٤,٥٤			

- تم إتاحة اختيار أكثر من شكل من التنمر مما نتج عنه شكل "لفظي اجتماعي" حيث جمع بين التنمر اللفظي والاجتماعي

رابعاً: أدوات البحث:

تم استخدام أربع أدوات رئيسية لقياس متغيرات البحث هي: مقياس الرفض المدرسي ومقياس الألكسيثيميا ومقياس الجنوح الكامن ومقياس ضحايا التنمر، وفيما يلي وصف كل مقياس وخصائصه الإحصائية وكيفية الاستجابة عليه.

الأداة الأولى: مقياس ضحايا التنمر للطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين (إعداد: أميرة محمد بدر، وإيمان إبراهيم عطية، ٢٠٢٥)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بالاعتماد على عدد من المقاييس مثل مقياس ضحايا التنمر الإلكتروني لدى المراهقين إعداد (هبة الله عبد الفتاح، ٢٠١٨) والذي تتمثل أبعاده في التخفي والمضايقات والقذف والمطاردة الإلكترونية ومقياس ضحايا التنمر المدرسي لذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين إعداد محمد عبد الجواد وأحمد على (٢٠١٨) ومقياس ضحايا التنمر الإلكتروني إعداد (Garaigordobil, 2015). وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تم بناء مقياس تكون من (٧١) عبارة موزعة على خمسة أبعاد وتتم الاستجابة على مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج (خماسي التدرج) وعلى المستجيب اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي، وهذه العبارات موزعة كالآتي: ضحايا التنمر اللفظي وعباراته (١٩) عبارة من (١-١٩) وضحايا التنمر الجسدي وعباراته (١٦) عبارة من (٢٠-٣٥)، ضحايا التنمر الاجتماعي وعباراته (١٢) عبارة من (٣٦-٤٧)، ضحايا التنمر المادي وعباراته (١٣) عبارة من (٤٨-٦٠) وضحايا التنمر الإلكتروني وعباراته (١١) عبارة من (٦١-٧١).

وتم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكمترية المكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية من العاديين وضعاف السمع المدمجين، وذلك من خلال رابط الإلكتروني باستمارة جوجل فورم والتأكيد على عدم ترك مفردات دون إجابة عليها، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمتان بالبحث.

١- الاتساق الداخلي لمقياس ضحايا التنمر من العاديين وضعاف السمع المدمجين:

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٢) ذلك:

جدول (٢)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس ضحايا التنمر من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين (ن=١٠٠)

ضحايا التنمر اللفظي		ضحايا التنمر الجسدي		ضحايا التنمر الاجتماعي		ضحايا التنمر المادي		ضحايا التنمر الالكتروني	
رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
المفر	الارتبا	المف	الارتبا	المفر	الارتبا	المفر	الارتبا	المفر	الارتبا
١	٠.٨٨٣	٢٠	٠.٨٢٥	٣٦	٠.٦٥٠	٤٨	٠.٨٢٤	٦١	٠.٨٥٥
٢	٠.٨٢٥	٢١	٠.٤٢٤	٣٧	٠.٦٢٩	٤٩	٠.٨٨٣	٦٢	٠.٨٨٢
٣	٠.٩٠٥	٢٢	٠.٤٢٢	٣٨	٠.٥٩٢	٥٠	٠.٨٢٥	٦٣	٠.٨٧٥
٤	٠.٨٦٦	٢٣	٠.٨٤٤	٣٩	٠.٧٨٢	٥١	٠.٨١٩	٦٤	٠.٨١٩
٥	٠.٨٩٧	٢٤	٠.٥٢٨	٤٠	٠.٧٠٢	٥٢	٠.٨٣٦	٦٥	٠.٧٩٤
٦	٠.٨٧١	٢٥	٠.٨٧٠	٤١	٠.٧٣٢	٥٣	٠.٧٢٥	٦٦	٠.٨٩٠
٧	٠.٧٤٧	٢٦	٠.٨٠٠	٤٢	٠.٦١٦	٥٤	٠.٨٦٥	٦٧	٠.٨٦١
٨	٠.٨١٥	٢٧	٠.٧٥٥	٤٣	٠.٦٥٨	٥٥	٠.٨٢٩	٦٨	٠.٨٩٥
٩	٠.٨٠٦	٢٨	٠.٣٢٨	٤٤	٠.٧٣٢	٥٦	٠.٨٣٢	٦٩	٠.٨٧٩
١٠	٠.٨٥٢	٢٩	٠.٨٦٢	٤٥	٠.٦٧٥	٥٧	٠.٨٨٠	٧٠	٠.٨٠٣
١١	٠.٨٨٣	٣٠	٠.٨٧٩	٤٦	٠.٦٣٨	٥٨	٠.٧٩٣	٧١	٠.٨٠٠
١٢	٠.٩٠٠	٣١	٠.٨٥٨	٤٧	٠.٧٠١	٥٩	٠.٨٨٦		
١٣	٠.٩٥٩	٣٢	٠.٨٤٨			٦٠	٠.٧٨١		
١٤	٠.٩٥٩	٣٣	٠.٨٤٨						
١٥	٠.٨٩٧	٣٤	٠.٣٢٠						
١٦	٠.٨٦٢	٣٥	٠.٧٨٧						
١٧	٠.٨٩٣								
١٨	٠.٩٢٥								
١٩	٠.٩١٧								

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل مكون فرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠,٠١). وكان أعلاهم ارتباطاً من المفردات بمكون ضحايا التنمر اللفظي هما المفردتان (١٤، ١٣) بمعامل ارتباط (٠,٩٥٩) بينما أعلاهم ارتباطاً بمكون ضحايا التنمر الجسدي هي المفردة رقم (٣٠) بمعامل ارتباط (٠,٨٧٩)، في حين أعلى المفردات ارتباطاً بمكون ضحايا التنمر الاجتماعي هي المفردة رقم (٣٩) بقيمة معامل ارتباط (٠,٧٨٢). في حين أعلى المفردات ارتباطاً بمكون ضحايا التنمر المادي هي المفردة رقم (٥٩) بقيمة معامل ارتباط (٠,٨٨٦). في

حين أعلى المفردات ارتباطاً بمكون ضحايا التنمر الإلكتروني هي المفردة رقم (٦٨) بقيمة معامل ارتباط (٠,٨٩٥).

أوضحت النتائج في جدول (٢) أن "معاملات الارتباط لمكون ضحايا التنمر اللفظي قد امتدت ما بين (٧٤٧, - ٩٥٩)، بينما امتدت "معاملات الارتباط لمكون ضحايا التنمر الجسدي ما بين (٣٢٠, - ٨٧٩)، وأن "معاملات الارتباط لمكون ضحايا التنمر الاجتماعي قد تراوحت ما بين (٥٩٢, - ٧٨٢)، بينما امتدت معاملات الارتباط لمكون ضحايا التنمر المادي ما بين (٧٢٥, - ٨٨٦)، بينما امتدت "معاملات الارتباط لمكون ضحايا التنمر الإلكتروني ما بين (٧٩٤, - ٨٩٥)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وبذلك يكون عدد مفردات المقياس بعد إجراء الاتساق (٧١) مفردة كما بالصورة الأولى.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس ضحايا التنمر وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر من العاديين وضعاف السمع المدمجين

مكونات مقياس ضحايا التنمر	ضحايا التنمر اللفظي	ضحايا التنمر الجسدي	ضحايا التنمر الاجتماعي	ضحايا التنمر المادي	ضحايا التنمر الإلكتروني	الدرجة الكلية
ضحايا	١,٠٠	٨٢١, **	٧٩٢, **	٧٢٦, **	٧٥٦, **	٩١٨, **
ضحايا	١,٠٠	٧٩٧, **	٧٨٧, **	٨٢٨, **	٩١٠, **	
ضحايا		١,٠٠	٩٥٢, **	٨٧٣, **	٩٤٤, **	
ضحايا			١,٠٠	٨٨١, **	٩٣٩, **	
ضحايا				١,٠٠	٩٢١, **	
الدرجة					١,٠٠	

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣)؛ أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس ضحايا التنمر ككل وجميع مكوناته الفرعية: (ضحايا التنمر اللفظي - ضحايا التنمر الجسدي - ضحايا التنمر الاجتماعي - ضحايا التنمر المادي - ضحايا التنمر الإلكتروني).

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس ضحايا التنمر من (٠,٧٥٦) إلى (٠,٩٥٢) وكان أعلاها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٩٥٢) وهو بين مكوني ضحايا التنمر المادي وضحايا التنمر الاجتماعي، بينما أقلها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٧٥٦) وهو بين مكوني ضحايا التنمر الإلكتروني وضحايا للتنمر اللفظي. وكان أعلاها ارتباطاً من بين المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس مكون ضحايا التنمر الاجتماعي بقيمة معامل ارتباط (٠,٩٤٤)، بينما أقلها معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس قيمته (٠,٩١٠) وهو ضحايا التنمر الجسدي

٢- دلالات ثبات مقياس ضحايا التنمر لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين

أ- ثبات مقياس ضحايا التنمر باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (أوميجا) McDonald's

تم حساب معامل دلالات ثبات مقياس ضحايا التنمر باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (أوميجا) McDonald's لمفردات المقياس وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

١- بعد ضحايا التنمر اللفظي لمقياس ضحايا التنمر لدى العاديين وضعاف السمع المدمجين

جدول (٤)

معاملات ثبات بعد ضحايا التنمر اللفظي

ن=١٠٠

المفردات	α Cronbach's	λ_6 Guttman's	McDonald's
١	٠,٩٨٠	٠,٩٨٧	٠,٩٨١
٢	٠,٩٨١	٠,٩٨٨	٠,٩٨١
٣	٠,٩٨٠	٠,٩٨٨	٠,٩٨٠
٤	٠,٩٨١	٠,٩٨٨	٠,٩٨١
٥	٠,٩٨٠	٠,٩٨٧	٠,٩٨١
٦	٠,٩٨٠	٠,٩٨٧	٠,٩٨١
٧	٠,٩٨١	٠,٩٨٩	٠,٩٨٢
٨	٠,٩٨١	٠,٩٨٨	٠,٩٨١
٩	٠,٩٨١	٠,٩٨٩	٠,٩٨١
١٠	٠,٩٨١	٠,٩٨٧	٠,٩٨١
١١	٠,٩٨٠	٠,٩٨٨	٠,٩٨١

المفردات	α Cronbach's	Guttman's λ	McDonald's
١٢	٠.٩٨٠	٠.٩٨٧	٠.٩٨١
١٣	٠.٩٨١	٠.٩٨٨	٠.٩٨١
١٤	٠.٩٨٠	٠.٩٨٨	٠.٩٨١
١٥	٠.٩٨١	٠.٩٨٨	٠.٩٨١
١٦	٠.٩٨٠	٠.٩٨٨	٠.٩٨١
١٧	٠.٩٨٠	٠.٩٨٨	٠.٩٨٠
١٨	٠.٩٨٠	٠.٩٨٨	٠.٩٨٠
١٩	٠.٩٨٠	٠.٩٨٨	٠.٩٨١
الشات الكلي	٠.٩٨١	٠.٩٨٩	٠.٩٨٢

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، وجتمان (λ)، والفا كرونباخ لكل مفردة من مفردات ضحايا التنمر الفظي حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، أي أن جميع المفردات ثابتة.

٢- بعد ضحايا التنمر الجسدي بمقياس ضحايا التنمر

جدول (٥)

معاملات ثبات بعد ضحايا التنمر الجسدي

ن=١٠٠

المفردات	α Cronbach's	Guttman's λ	McDonald's
٢٠	٠.٩٣٦	٠.٩٥٧	٠.٩٣٥
٢١	٠.٩٤٢	٠.٩٦٢	٠.٩٤١
٢٢	٠.٩٣٥	٠.٩٥٦	٠.٩٣٤
٢٣	٠.٩٤٢	٠.٩٥٩	٠.٩٤١
٢٤	٠.٩٣٤	٠.٩٥٥	٠.٩٣٣
٢٥	٠.٩٣٦	٠.٩٥٦	٠.٩٣٥
٢٦	٠.٩٣٨	٠.٩٥٨	٠.٩٣٧
٢٧	٠.٩٤٢	٠.٩٦١	٠.٩٤١
٢٨	٠.٩٣٤	٠.٩٥٥	٠.٩٣٣
٢٩	٠.٩٣٤	٠.٩٥٥	٠.٩٣٢
٣٠	٠.٩٣٤	٠.٩٥٦	٠.٩٣٤
٣١	٠.٩٣٥	٠.٩٥٧	٠.٩٣٤
٣٢	٠.٩٣٥	٠.٩٥٧	٠.٩٣٤
٣٣	٠.٩٤٢	٠.٩٦٢	٠.٩٤١
٣٤	٠.٩٣٧	٠.٩٥٨	٠.٩٣٦
٣٥	٠.٩٣٦	٠.٩٥٧	٠.٩٣٥
الشات الكلي	٠.٩٤٢	٠.٩٦٢	٠.٩٤١

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد التنمر الجسدي حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٣- بعد ضحايا التنمر الاجتماعي بمقياس ضحايا التنمر

جدول (٦)

معاملات ثبات بعد ضحايا التنمر الاجتماعي

ن=١٠٠

المفردات	α Cronbach's	Guttman's λ	McDonald's
٣٦	٠.٩٦٣	٠.٩٧٣	٠.٩٦٣
٣٧	٠.٩٦٠	٠.٩٧٠	٠.٩٦١
٣٨	٠.٩٥٩	٠.٩٦٩	٠.٩٦٠
٣٩	٠.٩٥٨	٠.٩٦٨	٠.٩٥٩
٤٠	٠.٩٦١	٠.٩٧٠	٠.٩٦٢
٤١	٠.٩٥٨	٠.٩٦٩	٠.٩٥٨
٤٢	٠.٩٥٨	٠.٩٧٠	٠.٩٥٩
٤٣	٠.٩٥٩	٠.٩٦٩	٠.٩٦٠
٤٤	٠.٩٦٠	٠.٩٧٠	٠.٩٦١
٤٥	٠.٩٥٩	٠.٩٧٠	٠.٩٦٠
٤٦	٠.٩٥٩	٠.٩٦٨	٠.٩٥٩
٤٧	٠.٩٦٠	٠.٩٧٠	٠.٩٦١
الثبات الكلي	٠.٩٦٣	٠.٩٧٣	٠.٩٦٣

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد التنمر الاجتماعي حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٤- بعد ضحايا التنمر المادي

جدول (٧)

معاملات ثبات بعد ضحايا التنمر المادي

ن=١٠٠

المفردات	α Cronbach's	Guttman's	McDonald's
٤٨	٠.٩٥٩	٠.٩٦٨	٠.٩٦٠
٤٩	٠.٩٥٨	٠.٩٦٧	٠.٩٥٨
٥٠	٠.٩٦٠	٠.٩٦٨	٠.٩٦٠
٥١	٠.٩٦٠	٠.٩٦٧	٠.٩٦٠
٥٢	٠.٩٥٩	٠.٩٦٨	٠.٩٦٠
٥٣	٠.٩٦٢	٠.٩٧٠	٠.٩٦٢
٥٤	٠.٩٥٩	٠.٩٦٧	٠.٩٥٩

المفردات	α Cronbach's	Guttman's	McDonald's
٥٥	٠.٩٥٩	٠.٩٦٧	٠.٩٦٠
٥٦	٠.٩٥٩	٠.٩٦٦	٠.٩٦٠
٥٧	٠.٩٥٨	٠.٩٦٧	٠.٩٥٨
٥٨	٠.٩٦٠	٠.٩٦٩	٠.٩٦١
٥٩	٠.٩٥٨	٠.٩٦٧	٠.٩٥٨
٦٠	٠.٩٦١	٠.٩٦٩	٠.٩٦١
الثبات الكلي	٠.٩٦٢	٠.٩٧١	٠.٩٦٢

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد ضحايا التنمر المادي حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٥- بعد ضحايا التنمر الالكتروني بمقياس ضحايا التنمر

جدول (٨)

معاملات ثبات بعد ضحايا التنمر الالكتروني بمقياس ضحايا التنمر

المفردات	α Cronbach's	Guttman's	McDonald's
٦١	٠.٩٥٥	٠.٩٦١	٠.٩٥٧
٦٢	٠.٩٥١	٠.٩٥٩	٠.٩٥٣
٦٣	٠.٩٥٦	٠.٩٦٣	٠.٩٥٧
٦٤	٠.٩٥٢	٠.٩٦١	٠.٩٥٤
٦٥	٠.٩٥٤	٠.٩٦١	٠.٩٥٦
٦٦	٠.٩٥٤	٠.٩٦٢	٠.٩٥٥
٦٧	٠.٩٥٣	٠.٩٦٠	٠.٩٥٤
٦٨	٠.٩٥٥	٠.٩٦٣	٠.٩٥٧
٦٩	٠.٩٥١	٠.٩٥٩	٠.٩٥٢
٧٠	٠.٩٥٩	٠.٩٦٧	٠.٩٦٠
٧١	٠.٩٥٧	٠.٩٦٥	٠.٩٥٨
الثبات	٠.٩٥٩	٠.٩٦٧	٠.٩٦٠

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد ضحايا التنمر الالكتروني حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

ب- الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (الثبات الطبقي) لمقياس ضحايا التنمر.

أشار امحمد تيفزة (٢٠١٧، ٢٥) بأن حساب قيمة معامل ألفا على مستوى المقياس الذي يحتوي أكثر من بعد واحد (مقياس غير متجانس) - وهذا وضع أغلب المقاييس- يؤدي إلى تقدير متحيز وغير دقيق للثبات، ويفضل استعمال معادلة

ألفا الطبقي Stratified Alpha في تقدير الثبات على مستوى المقاييس متعددة الأبعاد، بحيث تعطى نتائج أكثر دقة بكثير من معامل ألفا العادية، وأتفق ذلك أيضًا ما مع توصلت إليه نتائج بحث حسان العمري (٢٠١٨، ٩٧) أن أسلوب ألفا الطبقي يقدم تقديرات للثبات أعلي من غيره من أساليب تقدير الثبات باستمرار، وأن معامل ألفا العادي يبخس معامل الثبات نسبة إلى غيره من المعاملات وخصوصًا حالة تعدد الأبعاد للاختبار، وأن استخدام ألفا الطبقي أكثر دقة في تقدير الثبات، ويتم حساب معامل ألفا الطبقي من المعادلة:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{تباين البعد الأول} \text{ (١- ألفا كرونباخ للبعد الأول)} + \text{تباين البعد} \\ \text{الثاني} \text{ (١- ألفا كرونباخ للبعد الثاني)} + \text{تباين البعد الثالث} \text{ (١- ألفا} \\ \text{كرونباخ للبعد الثالث)} + \text{تباين البعد الرابع} \text{ (١- ألفا كرونباخ للبعد} \\ \text{ألفا الطبقي} = \text{١-} \end{array} \right\}$$

التباين الكلي لدرجات المقياس

ولحساب المعادلة السابقة تم حساب الانحراف المعياري والتباين لكل بعد من أبعاد مقياس ضحايا التنمر كما في الجدول التالي:

جدول (٩)

الانحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس ضحايا التنمر			
أبعاد الجنوح الكامن	الانحراف المعياري	التباين	
الأول ضحايا التنمر اللفظي	٢١,١٥	٤٤٧,٢	
الثاني ضحايا التنمر الجسدي	١١,٨٩	١٤١,٤	
الثالث ضحايا التنمر الاجتماعي	١٢,٨٤	١٦٥,٠٠	
الرابع ضحايا التنمر المادي	١٣,٨٥	١٩١,٩	
الخامس ضحايا التنمر الإلكتروني	١٠,٨٠	١١,٦	
التباين الكلي	٦٥,٣٣	٤٢٦٨	

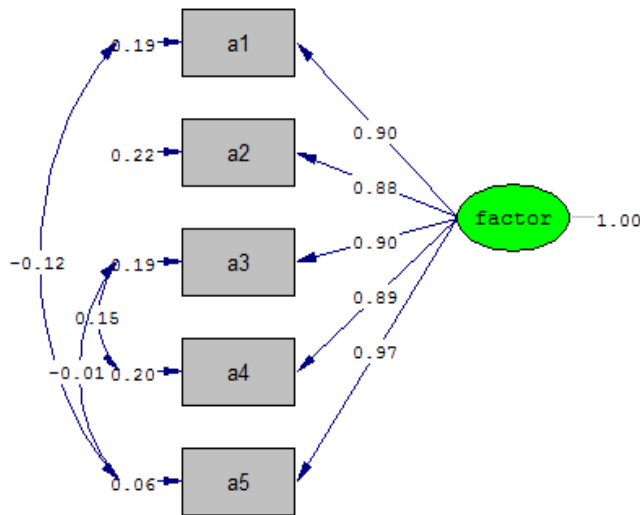
باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقي، وحيث أن التباين الكلي لمقياس ضحايا التنمر يتضح أنه يساوي (٤٢٦٨)، وبحساب معامل ألفا الطبقي تبين أنه يساوي (٠,٩٩٢)، وهو معامل ارتباط كبير جداً، وبهذه النتيجة (معامل ألفا الطبقي = ٠,٩٩٢) يدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق.

٣- حساب الصدق لمقياس ضحايا التنمر:

تم حساب الصدق من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨" (LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة (ضحايا التنمر اللفظي- ضحايا التنمر الجسدي- ضحايا التنمر الاجتماعي- ضحايا التنمر المادي- ضحايا التنمر الإلكتروني) تنتظم حول عامل كامن واحد (ضحايا التنمر) كما هو موضح بالشكل التالي:

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس ضحايا التنمر التي تشبعت على عامل كامن كما في الشكل التالي:



Chi-Square=3.66, df=2, P-value=0.16059, RMSEA=0.092

شكل (١) المسار التخطيطي لمكونات ضحايا التنمر وفقاً لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت العوامل المشاهدة بالعامل الكامن factor (ضحايا التنمر) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (ضحايا التنمر) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3- a4-a5) وهي المقابلة للعوامل المشاهدة ضحايا التنمر اللفظي- ضحايا التنمر الجسدي- ضحايا التنمر الاجتماعي- ضحايا التنمر المادي- ضحايا التنمر الإلكتروني)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجه إلى الجنوح الكامن جهة اليمين فيوضح معامل

الارتباط بين المتغيرات المستقلة. وقد تم استخدام مؤشرات تعديل من النوع الثاني، ويوضح الجدول التالي ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المشاهدة لضحايا التنمر (نموذج العامل الكامن):

جدول (١٠)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس ضحايا التنمر

ن=١٠٠

المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعياري لتقدير التشبع (S.E)	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية (t)
ضحايا التنمر اللفظي	٠,٨٩٨	٠,٠٧٩٩	★١١,٢٤٠
ضحايا التنمر الجسدي	٠,٨٨١	٠,٠٧٩٤	★١١,١٠٤
ضحايا التنمر	٠,٩٠٣	٠,٠٧٨٧	★١١,٤٧٥
ضحايا التنمر المادي	٠,٨٩٣	٠,٠٧٨٨	★١١,٣٣٨
ضحايا التنمر	٠,٩٧٠	٠,٠٧٤٩	★١٢,٩٥٥

(**) دالّة إحصائيّاً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالّة إحصائيّاً عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق المتغيرات المشاهدة لمقياس لضحايا التنمر، كما يلاحظ أن المتغير المشاهد (ضحايا التنمر الإلكتروني) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (ضحايا التنمر)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٩٧٠) يليه المتغير المشاهد (ضحايا التنمر الاجتماعي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الجنوح الكامن) يساوي (٠,٩٠٣)، كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (١١)

مؤشرات حسن المطابقة لمقياس ضحايا التنمر

ن=١٠٠

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كاي X2	٢,٦٥٨	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٢	
نسبة كاي X2/df	١,٨٢٩	٥-١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٨٥	١-٠

المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
مؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية AGFI	٠,٨٩١	١,٠
مقياس معلومات أكيك AIC	٢٩,٦٥٨	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشيع (٣٠,٠٠٠)
اتساق مقياس معلومات أكيك CAIC	٧٦,٥٢٥	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشيع (٨٤,٠٧٨)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٣٠٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوى نظيرتها للنموذج المشيع (٠,٣٠٣)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٩٥	١,٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٨٧	١,٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٧	١,٠
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٧٣	١,٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٧	١,٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,١٩٩	١,٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,١٣١	١,٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٩٥	٠,١٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠١٣٠	٠,١٠

ويتضح من الجدول (١١) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس ضحايا التنمر وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر. الصورة النهائية للمقياس؛

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس ضحايا التنمر أن العدد النهائي بعد إجراءات الاتساق الداخلي والثبات والصدق يتضمن (٧١) مفردة ، (١٩) مفردة لضحايا التنمر اللفظي و (١٦) مفردة لضحايا التنمر الجسدي ، و (١٢) مفردة لضحايا التنمر الاجتماعي و (١٣) مفردة لضحايا التنمر المادي ، و (١١) مفردة لضحايا التنمر الإلكتروني ، كما أنه يمكن تحديد درجة قطع

لتحديد مستوى ضحايا التنمر حيث يمثل المستوى المنخفض ما بين (٧١- أقل ١٨٥) درجة بينما يمثل المستوى المتوسط ضحايا التنمر ما بين (١٨٥- أقل من ٢٤١) في حين يمثل المستوى المرتفع من ضحايا التنمر ما بين (٢٤١ - ٣٥٥). كما أن المقياس له درجة كلية.

الأداة الثانية: مقياس سلوكيات الجنوح الكامن (إعداد: أميرة محمد بدر، وإيمان إبراهيم عطية، ٢٠٢٥)

أعدت الباحثتان هذا المقياس بالاعتماد على عدد من المقاييس مثل: مقياس سلوكيات الجنوح الكامن لدى المراهقين إعداد سميرة أبو الحسن (٢٠٠٥) وأبعاده (١٢) بعداً وهي: الميل للعدوانية، وعدم الثبات الانفعالي، وعدم القدرة على التعاطف، والميل للسرقة، والميل للكذب، والميل للتمرد على السلطة، والميل للغش والخداع، وفقد الشعور بالانتماء، وفقد الرغبة في الإنجاز، والميل للمحظورات والمخاطر، والأنانية، واللامبالاة، وعدم الانتظام في الدراسة يصل إلى الفشل الدراسي ويلاحظ كثرة الأبعاد وقد اخلها ومع إن ذلك المقياس يناسب المراهقين. وكذلك مقياس النزعة للجنوح إعداد فوزي الخوالدة وصالح الداهري (٢٠٠٨) ويتكون من (٦٠) مفردة وصحت العبارات بحسب التدرج الثلاثي، ومقياس محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٥) ويتكون من أربعة أبعاد وهم: العدائية والتمرد وعدم الاتزان الانفعالي والوحدة النفسية وذلك وفق ليكرت ثلاثي التدرج. كما تم الاستعانة بمقياس الجنوح الكامن لدى المراهقين إعداد أمال عبد السميع باظّة (٢٠١٨) وأبعاده (٦) وهم السلوك العدواني المادي، السلوك العدواني اللفظي، العدائية، الغضب، المخالفة، الإدارة السلبية للانفعالات، والعدد الكلي لبنود المقياس (٧٣) مفردة وذلك وفقاً لمقياس خماسي التدرج.

وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تم بناء مقياس تكون من (٥٨) مفردة موزعة على ستة عوامل هي: الميل إلى العدوانية وعباراته (٩) من (١-٩) الميل إلى السرقة وعباراته (١٠) من (١٠-١٩)، الميل للكذب وعباراته (١١) من (٢٠-٣٠)، والميل لعدم الانضباط المدرسي وعباراته (٨) من (٣١-٣٨) والميل للغش والخداع وعباراته (١٠) من (٣٩-٤٨) والأنانية واللامبالاة من الآخرين وعباراته (١٠) من (٤٩-٥٨)، وتتم الاستجابة على مفردات المقياس في ضوء مقياس متدرج (خماسي التدرج) وعلى الفرد المستجيب للمقياس اختيار استجابة واحدة وتأخذ الاستجابات الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على التوالي.

وتم تطبيق المقياس على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة بالمرحلة الإعدادية من العاديين وضعاف السمع المدمجين، وذلك من خلال رابط إلكتروني باستمارة جوجل فورم والتأكيد على عدم

ترك مفردات دون إجابة عليها، كما تم التأكيد على أن هذه النتائج سرية لا يطلع عليها أحد سوى القائمتان بالبحث.

١- الاتساق الداخلي لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن لطلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمكون الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (١٢) ذلك:

جدول (١٢)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الجنوح الكامن لطلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين
(ن=١٠٠)

الميل للمدانة	الميل للمسقة	الميل للكذب	الميل لعدم الانضباط المدرسي	الميل للفشل والخذاع	الانانية واللامبالاة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة
١	١٠	٢٠	٣١	٣٩	٤٩	٨٨٦	٢٩	٨٢٨	٣٩	٥٣١	٢١
٢	١١	٢١	٣٢	٤٠	٥٠	٨٦٩	٤٠	٩٠٨	٤٠	٦٢٥	٣٢
٣	١٢	٢٢	٣٣	٤١	٥١	٨٨٤	٤١	٨١٧	٤١	٦٨٨	٣٣
٤	١٣	٢٣	٣٤	٤٢	٥٢	٧٣٠	٤٢	٨٩١	٤٢	٦١٢	٣٤
٥	١٤	٢٤	٣٥	٤٣	٥٣	٨٦١	٤٣	٨٤٨	٤٣	٥٩٠	٣٥
٦	١٥	٢٥	٣٦	٤٤	٥٤	٧٧٥	٤٤	٨٦٤	٤٤	٧٥٠	٣٦
٧	١٦	٢٦	٣٧	٤٥	٥٥	٧٥٤	٤٥	٨٧٥	٤٥	٦٢٩	٣٧
٨	١٧	٢٧	٣٨	٤٦	٥٦	٨٠٧	٤٦	٨٣٦	٤٦	٥٨٠	٣٨
٩	١٨	٢٨	٣٩	٤٧	٥٧	٨٦٢	٤٧	٩٢٧	٤٧	٥٨٠	٣٩
	١٩	٢٩	٤٠	٤٨	٥٨	٧٩٥	٤٨	٧٥٥	٤٨	٥٨٠	٤٠

(**) دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٢): أن معاملات ارتباط درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل مكون فرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١). وكان أعلاهم ارتباطاً من المفردات بمكون الميل إلى العدوانية هي المفردة رقم (٨) بمعامل ارتباط (٠,٨٤٨) بينما أعلاها ارتباطاً بمكون الميل إلى السرقة هي المفردة رقم (١٤) بمعامل ارتباط (٠,٦٢٦)، في حين أعلى المفردات ارتباطاً بمكون الميل للكذب هي المفردة رقم (٢١) بقيمة معامل ارتباط

(٠,٩٠١). في حين أعلى المضردات ارتباطاً بمكون الميل إلى عدم الانضباط المدرسي هي المضردة رقم (٣٦) بقيمة معامل ارتباط (٠,٧٥٠). في حين أعلى المضردات ارتباطاً بمكون الميل للغش والخداع هي المضردة رقم (٤٧) بقيمة معامل ارتباط (٠,٩٢٧). في حين أعلى المضردات ارتباطاً بمكون الانانية واللامبالاة بالآخرين هي المضردة رقم (٤٩) بقيمة معامل ارتباط (٠,٨٨٦).

أوضحت النتائج في جدول (١٢) أن "معاملات الارتباط لمكون الميل للعدوانية قد تراوحت ما بين (٠,٧٢٥ - ٠,٨٤٨) بينما امتدت "معاملات الارتباط لمكون الميل للسرقة ما بين (٠,٤٩٠ - ٠,٦٢٦) وأن "معاملات الارتباط لمكون الميل للكذب قد تراوحت ما بين (٠,٧٣٢ - ٠,٩٠١)، معاملات الارتباط لمكون الميل لعدم الانضباط المدرسي قد تراوحت ما بين (٠,٥٣١ - ٠,٧٥٠) بينما امتدت "معاملات الارتباط لمكون الميل للغش والخداع ما بين (٠,٧٥٥ - ٠,٩٢٧) وأن "معاملات الارتباط لمكون الانانية واللامبالاة بالآخرين قد تراوحت ما بين (٠,٧٣٠ - ٠,٨٨٦) وبذلك يكون عدد مضردات المقياس بعد إجراء الاتساق (٥٨) مضردة كما بالصورة الأولى.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس سلوكيات الجنوح الكامن كذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (١٣) يوضح ذلك:

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن.

الدرجة الكلية	مقياس الجنوح	مكونات	للعوانية	الميل للسرقة	الميل للكذب	الميل لعدم الانضباط المدرسي	الميل للغش والخداع	الميل للآخرين باللامبالاة والانانية	الدرجة الكلية
١,٠٠	٠,٧٠٩	٠,٧٥٢	٠,٧٣٦	٠,٦٩٨	٠,٧٣٤	٠,٨٦١	الميل للعدوانية		
١,٠٠	٠,٨١٥	٠,٧٨٩	٠,٧٨٨	٠,٨٢٥	٠,٨٩٦	الميل للسرقة			
١,٠٠	٠,٨٣٨	٠,٨٥٤	٠,٨٥٢	٠,٩٣٩	الميل للكذب				
١,٠٠	٠,٩٣٨	٠,٨٩٤	٠,٩١٠	٠,٩٣٨	الميل لعدم الانضباط المدرسي				
١,٠٠	٠,٩٣٩	٠,٨٨٥	٠,٩٣٩	٠,٩٣٩	الميل للغش والخداع				
١,٠٠	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	الانانية واللامبالاة				
١,٠٠	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	٠,٩٤٧	الدرجة الكلية				

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)،

مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس سلوكيات الجنوح الكامن ككل وجميع مكوناته الفرعية.

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الجنوح الكامن من (٠,٦٩٨) إلى (٠,٨٩٤) وكان أكبر معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٨٩٤) وهو بين مكوني الميل لعدم الانضباط المدرسي والأنانية واللامبالاة بالآخرين، بينما أقل معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٦٩٨) وهو بين مكوني الميل للغش والخداع والميل للعدوانية. وكان أعلاها ارتباطاً من بين المكونات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس مكون الأنانية واللامبالاة بالآخرين بقيمة معامل ارتباط (٠,٩٤٧)، بينما أقلها معامل ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس قيمته (٠,٨٦١) وهو مكون الميل للعدوانية.

٢- دلالات ثبات مقياس سلوكيات الجنوح الكامن لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين:

أ- ثبات مقياس سلوكيات الجنوح الكامن باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (اوميغا) McDonald's

تم حساب معامل دلالات ثبات مقياس الجنوح الكامن باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (اوميغا) McDonald's لمفردات المقياس وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

١- بُعد الميل للعدوانية لمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٤)

معاملات ثبات بعد الميل للعدوانية بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's	McDonald's ω
١	٠,٩٠٠	٠,٩٠٥	٠,٩٠١
٢	٠,٩٠٤	٠,٩٠٣	٠,٩٠٥
٣	٠,٩٠٤	٠,٩١١	٠,٩٠٥
٤	٠,٩٠٦	٠,٩١١	٠,٩٠٨
٥	٠,٩٠١	٠,٩٠٧	٠,٩٠٣
٦	٠,٩٠٥	٠,٩١١	٠,٩٠٦
٧	٠,٩٠٥	٠,٩٠٦	٠,٩٠٧
٨	٠,٨٩٥	٠,٩٠٠	٠,٨٩٧
٩	٠,٩٠٣	٠,٩٠٩	٠,٩٠٤
الثبات الكلي	٠,٩١٣	٠,٩٢٠	٠,٩١٤

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكندونالد (أوميجا) (ω)، وجتمان (λ 6)، والفا كرونباخ لكل مضردة من مضردات الميل للعدوانية حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، أي أن جميع المضردات ثابتة.

٢- بُعد الميل للسرقة بمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٥)

معاملات ثبات بعد الميل للسرقة بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن

ن=١٠٠

المضردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ ل	McDonald's ω
١٠	٠,٩٣٣	٠,٩٤٨	٠,٩٣٥
١١	٠,٩٣٥	٠,٩٤٧	٠,٩٣٦
١٢	٠,٩٣٤	٠,٩٤٧	٠,٩٣٦
١٣	٠,٩٣٤	٠,٩٥٢	٠,٩٣٦
١٤	٠,٩٣٠	٠,٩٤٧	٠,٩٣١
١٥	٠,٩٣٢	٠,٩٥٠	٠,٩٣٤
١٦	٠,٩٣٥	٠,٩٥٠	٠,٩٣٦
١٧	٠,٩٣٨	٠,٩٥٠	٠,٩٣٩
١٨	٠,٩٣٩	٠,٩٥١	٠,٩٤٠
١٩	٠,٩٣٣	٠,٩٤٩	٠,٩٣٤
الثبات	٠,٩٤١	٠,٩٥٦	٠,٩٤٣

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكندونالد (أوميجا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ 6) لكل مضردة من مضردات بعد الميل للسرقة حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٣- بُعد الميل للكذب بمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٦)

معاملات ثبات بعد الميل للكذب بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن

ن=١٠٠

المضردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ ل	McDonald's ω
٢٠	٠,٩٥٩	٠,٩٦٤	٠,٩٦٠
٢١	٠,٩٥٩	٠,٩٦٣	٠,٩٥٩
٢٢	٠,٩٦٠	٠,٩٦٥	٠,٩٦١
٢٣	٠,٩٦٤	٠,٩٦٩	٠,٩٦٤
٢٤	٠,٩٥٩	٠,٩٦٣	٠,٩٦٠
٢٥	٠,٩٥٩	٠,٩٦٥	٠,٩٦٠
٢٦	٠,٩٦١	٠,٩٦٥	٠,٩٦١
٢٧	٠,٩٥٩	٠,٩٦٤	٠,٩٦٠
٢٨	٠,٩٦٠	٠,٩٦٤	٠,٩٦١
٢٩	٠,٩٦١	٠,٩٦٦	٠,٩٦٢
٣٠	٠,٩٦٣	٠,٩٦٧	٠,٩٦٣
الثبات	٠,٩٦٤	٠,٩٦٩	٠,٩٦٤

وقد اتضح أن معاملات كل ن ماكند ونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد الميل للكذب حصلت على مؤشرات ثبات جيدة. ٠,٨٦٣.

٤- بُعد الميل لعدم الانضباط المدرسي بمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٧)

معاملات ثبات بعد عدم الانضباط المدرسي بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن
ن=١٠٠

المفردات	الفردات α Cronbach's	الفردات λ Guttman's	الفردات ω McDonald's
٣١	٠,٩٣٥	٠,٩٣٧	٠,٩٣٦
٣٢	٠,٩٣٠	٠,٩٣٣	٠,٩٣١
٣٣	٠,٩٢٩	٠,٩٣٣	٠,٩٣٠
٣٤	٠,٩٣٢	٠,٩٣٦	٠,٩٣٣
٣٥	٠,٩٣١	٠,٩٣٥	٠,٩٣٣
٣٦	٠,٩٣٥	٠,٩٣٧	٠,٩٣٦
٣٧	٠,٩٣٢	٠,٩٣٢	٠,٩٣٤
٣٨	٠,٩٣٧	٠,٩٣٥	٠,٩٣٨
الثبات الكلي	٠,٩٤١	٠,٩٤٥	٠,٩٤٢

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكند ونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد الميل لعدم الانضباط المدرسي حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٦- بُعد الميل للغش والخداع بمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٨)

معاملات ثبات بعد الميل للغش والخداع بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن
ن=١٠٠

المفردات	الفردات α Cronbach's	الفردات λ Guttman's	الفردات ω McDonald's
٣٩	٠,٩٥٥	٠,٩٦١	٠,٩٥٧
٤٠	٠,٩٥١	٠,٩٥٩	٠,٩٥٣
٤١	٠,٩٥٦	٠,٩٦٣	٠,٩٥٧
٤٢	٠,٩٥٢	٠,٩٦١	٠,٩٥٤
٤٣	٠,٩٥٤	٠,٩٦١	٠,٩٥٦
٤٤	٠,٩٥٤	٠,٩٦٢	٠,٩٥٥
٤٥	٠,٩٥٣	٠,٩٦٠	٠,٩٥٤
٤٦	٠,٩٥٥	٠,٩٦٣	٠,٩٥٧
٤٧	٠,٩٥١	٠,٩٥٩	٠,٩٥٢
٤٨	٠,٩٥٩	٠,٩٦٧	٠,٩٦٠
الثبات الكلي	٠,٩٥٩	٠,٩٦٧	٠,٩٦٠

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مضردة من مضردات بعد الميل للغش والخداع حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٧- بُعد الأنانية واللامبالاة بالآخرين بمقياس الجنوح الكامن

جدول (١٩)

معاملات ثبات بعد الأنانية واللامبالاة بالآخرين بمقياس سلوكيات الجنوح الكامن

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ_6	McDonald's ω
٤٩	٠,٩٣٨	٠,٩٤٦	٠,٩٣٨
٥٠	٠,٩٣٩	٠,٩٤٩	٠,٩٤٠
٥١	٠,٩٣٨	٠,٩٤٧	٠,٩٣٩
٥٢	٠,٩٤٦	٠,٩٥١	٠,٩٤٧
٥٣	٠,٩٣٩	٠,٩٤٧	٠,٩٤٠
٥٤	٠,٩٤٤	٠,٩٥٢	٠,٩٤٥
٥٥	٠,٩٤٤	٠,٩٥٢	٠,٩٤٦
٥٦	٠,٩٤٢	٠,٩٥٣	٠,٩٤٣
٥٧	٠,٩٣٩	٠,٩٤٩	٠,٩٤٠
٥٨	٠,٩٤٣	٠,٩٥١	٠,٩٤٣
الثبات	٠,٩٤٧	٠,٩٥٦	٠,٩٤٨

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مضردة من مضردات بعد الأنانية واللامبالاة بالآخرين حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

ب- الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (الثبات الطبقي) لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن.

{(تباين البعد الأول) (١- الفا كرونباخ للبعد الأول) + تباين البعد الثاني (١- الفا

كرونباخ للبعد الثاني) + تباين البعد الثالث (١- الفا كرونباخ للبعد الثالث) +

تباين البعد الرابع (١- ألف كرونباخ للبعد الرابع) [I]}

١- ألفا الطبقي =

التباين الكلي لدرجات المقياس

جدول (٢٠)
الانحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس سلوكيات الجنوح الكامن

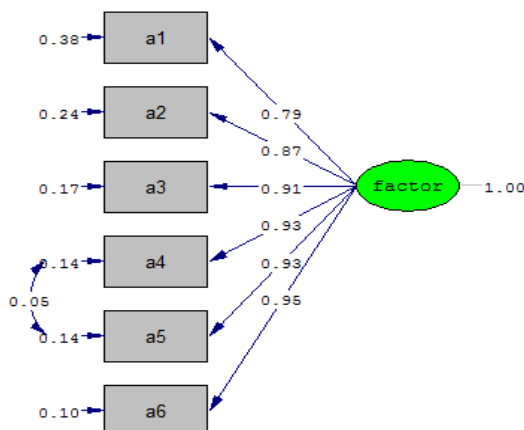
التباين	الانحراف المعياري	ابعاد الجنوح الكامن	
٦٢,٦٢	٧,٩١٣	الميل للعدوانية	الأول
٨٨,٢١	٩,٣٩٢	الميل للسرقة	الثاني
١٥٥,٤	١٢,٤٧	الميل للكذب	الثالث
٦٥,٤٩	٨,٠٩٢	الميل لعدم الانضباط المدرسي	الرابع
١١٧,٤	١٠,٨٣	الميل للغش والخداع	الخامس
١٠٩,٧	١٠,٤٧	الأنانية واللامبالاة بالآخرين	السادس
٢٩٥٥	٥٤,٣٦	التباين الكلي	

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقي، وحيث أن التباين الكلي لمقياس الجنوح الكامن يساوي (٢٩٥٥) وبحساب معامل ألفا الطبقي تبين أنه يساوي (٠,٩٨٨) وهو يدل على معامل ثبات مرتفع.

٣- حساب الصدق لمقياس الجنوح الكامن:

تم حساب الصدق من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨" (LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة (الميل للعدوانية- الميل للسرقة- الميل للغش والخداع- الميل لعدم الانضباط المدرسي- الأنانية واللامبالاة بالآخرين) تنتظم حول عامل كامن واحد (الجنوح الكامن) كما هو موضح بالشكل التالي:

أسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الجنوح الكامن التي تشبعت على عامل كامن كما في الشكل التالي:



Chi-Square=11.06, df=8, P-value=0.19816, RMSEA=0.062

شكل (٢) المسار التخطيطي لمكونات الجنوح الكامن وفقاً لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعات العوامل المشاهدة بالعامل الكامن factor (الجنوح الكامن) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الجنوح الكامن) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2-a3-a4-a5-a6) وهي المقابلة للعوامل المشاهدة (الميل للعدوانية- الميل للسرقة- الميل للكذب- الميل لعدم الانضباط المدرسي- الميل للغش والخداع- الأنانية واللامبالاة بالآخرين، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجه إلى الجنوح الكامن جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة.

ويوضح الجدول التالي ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المشاهدة للجنوح الكامن (نموذج العامل الكامن):

جدول (٢١)
ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الجنوح الكامن

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعياري لتقدير التشبع (S.E)	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية (t)
الجنوح الكامن	الميل للعدوانية	٠,٧٨٩	٠,٠٨٤٣	★٩,٣٥٠
	الميل للسرقة	٠,٨٦٩	٠,٠٨٠٠	★١٠,٨٧٢
	الميل للكذب	٠,٩١٤	٠,٠٧٧٣	★١١,٨١٢
	الميل لعدم الانضباط المدرسي	٠,٩٢٩	٠,٠٧٦٤	★١٢,١٧٠
	الميل للغش والخداع	٠,٩٢٥	٠,٠٧٦٧	★١٢,٠٦٩
	الأنانية واللامبالاة بالآخرين	٠,٩٤٨	٠,٠٧٥١	★١٢,٦٢٩

(**) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق المتغيرات المشاهدة للجنوح الكامن

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (الأناية واللامبالاة بالآخرين) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (للجنوح الكامن)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (٠,٩٤٨) يليه المتغير المشاهد (الميل لعدم الانضباط المدرسي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد (الجنوح الكامن) يساوي ٠,٩٢٩.

كما يوضح الجدول التالي مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل الكامن الواحد.

جدول (٢٢)		
مؤشرات حسن المطابقة لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن		
المؤشر	قيمة المؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة
اختبار كا ² X2	١١,٠٦٣	أن تكون غير دالة
درجات الحرية (Df)	٨	
نسبة كا ² /df X2/df	١,٣٨٢	٥,١
مؤشر حسن المطابقة GFI	٠,٩٦٤	١,٠
مؤشر حسن المطابقة المصحح بـ درجات الحرية AGFI	٠,٩٠٦	١,٠
مقياس معلومات أكيك AIC	٣٧,٠٦٣	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشيع (٤٢,٠٠)
اتساق مقياس معلومات أكيك CAIC	٨٣,٩٣٠	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشيع (١١٧,٢٠٩)
مؤشر الصدق الزائف المتوقع ECVI	٠,٣٧٤	أن تكون قيمة المؤشر أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشيع (٠,٤٢٤)
مؤشر المطابقة المعياري NFI	٠,٩٨٨	١,٠
مؤشر المطابقة غير المعياري NNFI	٠,٩٩٤	١,٠
مؤشر المطابقة المقارن CFI	٠,٩٩٧	١,٠
مؤشر المطابقة النسبي RFI	٠,٩٧٨	١,٠
مؤشر المطابقة التزايدى IFI	٠,٩٩٧	١,٠
مؤشر الافتقار للمطابقة المعياري PNFI	٠,٥٣٧	١,٠
مؤشر الافتقار لحسن المطابقة PGFI	٠,٣٦٧	١,٠
جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب RMSEA	٠,٠٦٣٢	٠,١٠
جذر متوسط مربع البواقي RMSR	٠,٠١٤٦	٠,١٠

ويتضح من الجدول (٢٢) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة لمقياس الجنوح الكامن وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر.

الصورة النهائية للمقياس:

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكومترية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن أن العدد النهائي بعد إجراءات الاتساق الداخلي والثبات والصدق يتضمن (٥٨) مفردة لست مكونات للجنوح الكامن، و(٩) مفردات للميل للعدوانية و(١٠) مفردات للميل للسرقة، و(١١) مفردة للميل للكذب و(٨) مفردات للميل لعدم الانضباط المدرسي، و(١٠) مفردات للميل للغش والخداع، و(١٠) مفردات للأنانية واللامبالاة بالآخرين، كما أنه يمكن تحديد درجة قطع لتحديد مستوى الجنوح الكامن حيث يمثل المستوى المنخفض ما بين (٥٨- أقل ١٥١) درجة بينما يمثل المستوى المتوسط الجنوح الكامن ما بين (١٥١- أقل من ١٩٧) في حين يمثل المستوى المرتفع من الجنوح الكامن ما بين (١٩٧ - ٢٩٠)، كما أن المقياس له درجة كلية.

الأداة الثالثة: مقياس الألكسيثيميا (إعداد: أميرة محمد بدر، وإيمان إبراهيم عطية، ٢٠٢٥)

قامت الباحثتان ببناء هذه الأداة بالاستعانة بعدد من المقاييس، مثل مقياس تورنتو للألكسيثيميا (TAS- 20) الذي أعده (Bagby parker & Taylor, 1994) والذي يتكون بصورته الأصلية من ٢٠ فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي (صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، والتوجه الخارجي في التفكير)، ومقياس الألكسيثيميا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم إعداد دعاء محمد خطاب (٢٠١٩) ويتكون من أربعة أبعاد وهي: صعوبة تحديد الانفعالات، صعوبة وصف الانفعالات، التفكير الموجه خارجياً، المشكلات في العلاقات البينشخصية، وقد تكون من (٢٦) مفردة موزعين على أبعاد أربعة ويتم الاستجابة على عبارات المقياس باستخدام ليكرت ثلاثي (تنطبق تماماً - تنطبق أحياناً - لا تنطبق)، ومقياس الألكسيثيميا لدى طلاب الجامعة إعداد خيرى حامد وآخرون (٢٠٢١) ويتكون المقياس من ٣٠ عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: صعوبة تحديد ووصف المشاعر، صعوبة التمييز في المشاعر، التفكير الموجه نحو الأحداث الخارجية ويتم الاستجابة على عبارات المقياس وفقاً لليكرت خماسي التدرج، واختبار عمه المشاعر للأطفال إعداد حماد أحمد عبد العزيز (٢٠٢٣) ويتكون من ثلاث أبعاد وهي: صعوبة تحديد المشاعر، وصعوبة وصف المشاعر، والتفكير الموجه خارجياً وعشرون بنداً موزعين على هذه الأبعاد الثلاثة ويتم الاستجابة على المقياس وفقاً لليكرت ثلاثي التدرج.

وبعد الاطلاع على هذه المقاييس تم بناء مقياس تكون من (٣٤) مفردة موزعة على أربعة عوامل وهي: صعوبة تحديد الانفعالات وعباراته (١٠) من (١-١٠) وصعوبة وصف المشاعر وعباراته (٩) من (١١-١٩)، والتوجه الخارجي في التفكير وعباراته (١٠) من (٢٠-٢٩)، المشكلات في العلاقات بين الشخصية وعباراته (٥) من (٣٠-٣٤)، وتتم الاستجابة على هذا المقياس وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الاستجابة (ابداً (١)، نادراً (٢)، أحياناً (٣)، غالباً (٤)، دائماً (٥) وجميعها بالاتجاه الإيجابي.

١- الاتساق الداخلي لمقياس الألكسيثيميا

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٢٣) ذلك:

جدول (٢٣)
الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الألكسيثيميا
(ن=١٠٠)

صعوبة تحديد الانفعالات	صعوبة وصف المشاعر	التوجه الخارجي في التفكير	المشكلات في العلاقات بين الشخصية	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	١١	٢٠	٣٠	١	٠.٦٨٤	٢٠	٠.٣٧٧	٣٠	٠.٧٨٣	١	٠.٦٨٤
٢	١٢	٢١	٣١	٢	٠.٥٨٢	٢١	٠.٣٧٦	٣١	٠.٧٦١	٢	٠.٥٨٢
٣	١٣	٢٢	٣٢	٣	٠.٧٢٨	٢٢	٠.٥٣١	٣٢	٠.٧٧٤	٣	٠.٧٢٨
٤	١٤	٢٣	٣٣	٤	٠.٦٩٦	٢٣	٠.٤٣٠	٣٣	٠.٧٩٠	٤	٠.٦٩٦
٥	١٥	٢٤	٣٤	٥	٠.٧٠٥	٢٤	٠.٤٣٦	٣٤	٠.٦٥٨	٥	٠.٧٠٥
٦	١٦	٢٥		٦	٠.٧٠٩	٢٥	٠.٥٠٥			٦	٠.٧٠٩
٧	١٧	٢٦		٧	٠.٧٧٨	٢٦	٠.٣٧٩			٧	٠.٧٧٨
٨	١٨	٢٧		٨	٠.٧٧٠	٢٧	٠.٢٩٩			٨	٠.٧٧٠
٩	١٩	٢٨		٩	٠.٦٨٩	٢٨	٠.٤٩٤			٩	٠.٦٨٩
١٠		٢٩		١٠	٠.٧٣٢	٢٩	٠.٢٨٩			١٠	٠.٧٣٢

يتضح من الجدول (٢٣): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بعد فرعي الذي تنتمي إليه المفردة دالة إحصائياً عند مستوي (٠.٠١). وكان أعلاها ارتباطاً من المفردات ببعد صعوبة تحديد الانفعالات هي المفردة رقم (٧) بمعامل ارتباط (٠.٧٧٨) بينما أعلاها ارتباطاً ببعد صعوبة وصف المشاعر هي المفردة رقم (١١) بمعامل ارتباط (٠.٨٣٨)، في حين أعلى المفردات ارتباطاً ببعد التوجه الخارجي التفكير هي المفردة رقم (٥)

بقيمة معامل ارتباط (٠,٥٣١)، بينما كانت المضردة رقم (٣٠) تبعد مشكلات العلاقات بين الشخصية بقيمة معامل ارتباط (٠,٧٩٠).

أوضحت النتائج في جدول (٢٣) أن "معاملات الارتباط تبعد صعوبة تحديد الانفعالات قد تراوحت ما بين (٠,٥٨٢ - ٠,٧٧٨)، بينما امتدت "معاملات الارتباط تبعد صعوبة وصف المشاعر ما بين (٠,٧٥٥ - ٠,٨٣٨)، وأن "معاملات الارتباط تبعد التوجه الخارجي في التفكير قد تراوحت ما بين (٠,٢٧٩ - ٠,٥٣١)، بينما "معاملات الارتباط تبعد المشكلات في العلاقات بين الشخصية قد تراوحت ما بين (٠,٦٥٨ - ٠,٧٩٠)، وبذلك يظل عدد مضردات المقياس بعد إجراء الاتساق الداخلي (٢٤) مضردة كما بالصورة الأولى.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس الألكسيثيميا وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٤) يوضح ذلك:

جدول (٢٤)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا

الدرجة الكلية	المشكلات في العلاقات بين الشخصية	التوجه الخارجي في التفكير	صعوبة وصف المشاعر	صعوبة تحديد الانفعالات	مكونات مقياس الألكسيثيميا
٠,٨٩٦	٠,٧٩٦	٠,٦٨٢	٠,٧٦٢	—	صعوبة تحديد الانفعالات
٠,٩١٨	٠,٧٧٢	٠,٧٢٨	—		صعوبة وصف المشاعر
٠,٨٩١	٠,٨٠٨	—			التوجه الخارجي في التفكير
٠,٩٠٢	—				المشكلات في العلاقات بين الشخصية

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٤)؛ أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس الألكسيثيميا ككل وجميع مكوناته الفرعية: (صعوبة تحديد الانفعالات - صعوبة وصف المشاعر - التوجه الخارجي في التفكير - المشكلات بين الشخصية)

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الألكسيثيميا من (٠,٦٨٢) إلى (٠,٨٠٨) وكان أعلاها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٨٠٨)

وهو بين مكوني التوجه الخارجي في التفكير ومشكلات العلاقات بين الشخصية، بينما أقلها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٦٨٢) وهو بين مكوني التوجه الخارجي التفكير وصعوبة تحديد المشاعر.

٢- دلالات ثبات مقياس الألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية
أ- ثبات مقياس الألكسيثيميا باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (أوميجا) McDonald's

تم حساب معامل دلالات ثبات مقياس الألكسيثيميا باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's وماكدونالد (أوميجا) McDonald's لمفردات المقياس وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

١- بُعد تجنب صعوبة تحديد الانفعالات لمقياس الألكسيثيميا
جدول (٢٥)

معاملات ثبات بُعد صعوبة تحديد الانفعالات لمقياس الألكسيثيميا

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ_6 جتمان	McDonald's ω
١	٠,٨٧٩	٠,٩٠٦	٠,٨٨٠
٢	٠,٨٨٦	٠,٩١٣	٠,٨٨٨
٣	٠,٨٧٦	٠,٩٠٠	٠,٨٧٩
٤	٠,٨٧٩	٠,٩٠٠	٠,٨٨١
٥	٠,٨٧٧	٠,٨٩٩	٠,٨٧٩
٦	٠,٨٧٧	٠,٩٠٧	٠,٨٧٩
٧	٠,٨٧١	٠,٨٩٩	٠,٨٧٣
٨	٠,٨٧٢	٠,٩٠٥	٠,٨٧٤
٩	٠,٨٧٩	٠,٩٠٤	٠,٨٨٢
١٠	٠,٨٧٥	٠,٩٠٤	٠,٨٧٨
الثبات	٠,٨٨٨	٠,٩١٧	٠,٨٩٠

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميجا) (ω)، وجتمان (λ_6)، والفا كرونباخ لكل مفردة من مفردات صعوبة تحديد الانفعالات حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، أي أن جميع المفردات ثابتة.

٢- بُعد صعوبة وصف المشاعر بمقياس الألكسيثيميا



جدول (٢٦)
معاملات ثبات بُعد صعوبة وصف المشاعر
ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ ل	McDonald's ω
١١	٠,٩١٦	٠,٩١٨	٠,٩١٧
١٢	٠,٩٢١	٠,٩٢٤	٠,٩٢٢
١٣	٠,٩٢٠	٠,٩٢١	٠,٩٢١
١٤	٠,٩٢٣	٠,٩٢٨	٠,٩٢٣
١٥	٠,٩١٩	٠,٩٢٢	٠,٩٢٠
١٦	٠,٩١٦	٠,٩٢١	٠,٩١٧
١٧	٠,٩١٨	٠,٩٢٤	٠,٩١٩
١٨	٠,٩١٧	٠,٩٢١	٠,٩١٨
١٩	٠,٩٢٤	٠,٩٢٨	٠,٩٢٥
الثبات	٠,٩٢٨	٠,٩٣٤	٠,٩٢٩

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ) لكل مفردة من مفردات بُعد صعوبة وصف المشاعر حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٣- بُعد التوجه الخارجي في التفكير بمقياس الألكسيثيميا

جدول (٢٧)
معاملات ثبات بُعد التوجه الخارجي في التفكير
ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ ل	McDonald's
٢٠	٠,٨٤٤	٠,٨٦٠	٠,٨٤٩
٢١	٠,٨٤٣	٠,٨٦٢	٠,٨٤٧
٢٢	٠,٨٢٣	٠,٨٤١	٠,٨٢٧
٢٣	٠,٨٤٥	٠,٨٥٦	٠,٨٥١
٢٤	٠,٨٣٣	٠,٨٥١	٠,٨٢٨
٢٥	٠,٨٢٣	٠,٨٤٣	٠,٨٢٧
٢٦	٠,٨٥٠	٠,٨٦٢	٠,٨٥٤
٢٧	٠,٨٤٠	٠,٨٥٢	٠,٨٤٥
٢٨	٠,٨٣١	٠,٨٥٠	٠,٨٣٧
٢٩	٠,٨٥٠	٠,٨٦٤	٠,٨٥٦
الثبات الكلي	٠,٨٥٢	٠,٨٧١	٠,٨٥٧

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ) لكل مفردة من مفردات بُعد التوجه الخارجي في التفكير حصلت على مؤشرات ثبات جيدة. ٠,٨

٣٤- بُعد المشكلات في العلاقات بين الشخصية بمقياس الألكسيثيميا

جدول (٢٨)

معاملات ثبات بُعد المشكلات في العلاقات بين الشخصية

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α	Guttman's λ	McDonald's ω
٣٠	٠,٧٥٦	٠,٧١٠	٠,٧٦٠
٣١	٠,٧٦٩	٠,٧٣٨	٠,٧٧٨
٣٢	٠,٧٦٧	٠,٧١٩	٠,٧٧٠
٣٣	٠,٧٦٢	٠,٧٢٦	٠,٧٧١
٣٤	٠,٨٠٢	٠,٧٧٩	٠,٨٠٦
الثبات الكلي	٠,٨٠٩	٠,٧٩٣	٠,٨١٢

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ) لكل مفردة من مفردات بُعد المشكلات في العلاقات بين الشخصية حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

ب- الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (الثبات الطبقي) لمقياس الألكسيثيميا.

{(تباين البعد الأول) (١- الفا كرونباخ للبعد الأول) + تباين البعد الثاني (١- الفا كرونباخ للبعد الثاني) + تباين البعد الثالث (١- الفا كرونباخ للبعد الثالث) + تباين البعد الرابع (١- ألف كرونباخ للبعد الرابع)}	
١- الفا الطبقي	-
التباين الكلي لدرجات المقياس	

جدول (٢٩)

الانحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس الألكسيثيميا

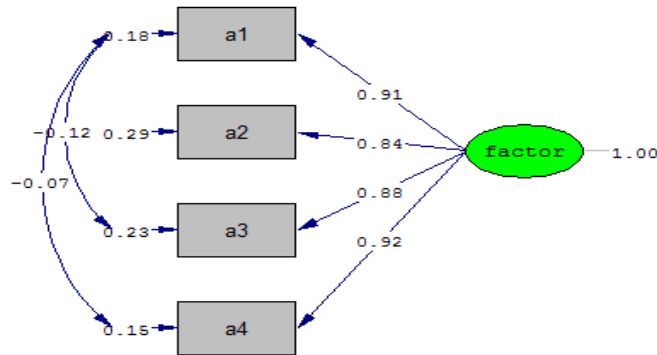
التباين	الانحراف المعياري	أبعاد الألكسيثيميا
٥٢,٥٥	٧,٢٤٩	الأول صعوبة تحديد الانفعالات
٥٩,١٩	٧,٦٩٣	الثاني صعوبة وصف المشاعر
٤٨,٦٩	٦,٩٧٨	الثالث التوجه الخارجي في التفكير
١٣,٦٠	٣,٦٨٨	الرابع المشكلات في العلاقات بين الشخصية
٥٣٣,٧	٢٣,١٠	التباين الكلي

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقي حيث أن التباين الكلي لمقياس الألكسيثيميا يتضح أنه يساوي (٥٣٣,٧)، وبحساب معامل ألفا الطبقي تبين أنه يساوي (٠,٩٦٣) وهو معامل ثبات عال

(ب) حساب الصدق:

تم حساب الصدق من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨.٨" (LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة (مكونات الألكسيثيميا) تنتظم حول عامل كامن واحد (الألكسيثيميا) كما هو موضح بالشكل التالي:

وقد أسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الألكسيثيميا وذلك باستخدام مؤشرات التعديل من النوع الثاني التي تشبعت على عامل كامن كما في الشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٢) المسار التخطيطي لمكونات مقياس الألكسيثيميا وفقاً لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعت مفردات النمط الأول بالعامل الكامن factor (الرفض المدرسي) وهي المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الألكسيثيميا) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (a1-a2) وهي المقابلة للمكونات (صعوبة تحديد الانفعالات- صعوبة وصف المشاعر- التوجه الخارجي في التفكير- المشكلات في العلاقات بين الشخصية)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار سهم المتجه إلى الألكسيثيميا جهة اليمين فيوضح معامل

الارتباط بين المتغيرات المستقلة. ويوضح الجدول التالي ملخص لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الألكسيثيميا (نموذج العامل الكامن):

جدول (٢٠)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الألكسيثيميا

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشعب بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعياري لتقدير التشعب (S.E.)	قيمة (ت) ودالاتها الإحصائية (t)
الألكسيثيميا	صعوبة تحديد الانفعالات	٠,٩٠٧	٠,٠٨٩٤	١٠,١٥١**
	صعوبة وصف المشاعر	٠,٨٤٠	٠,٠٨٣٦	١٠,٠٤٢**
	التوجه الخارجي في التفكير	٠,٨٧٩	٠,٠٨١٨	١٠,٧٤١**
	المشكلات في العلاقات بين الشخصية	٠,٩١٩	٠,٠٧٩٨	١١,٥١٦**

(**) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشعبات) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق باقي المتغيرات المشاهدة (مكونات الألكسيثيميا).

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (مشكلات العلاقات الاجتماعية بين الشخصية) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (الألكسيثيميا)، حيث أن معامل صدقه أو تشعبه بالعامل الكامن يساوي (٠,٩١٩) يليه المتغير المشاهد (صعوبة تحديد الانفعالات)، حيث أن معامل صدقه أو تشعبه بالعامل الكامن الواحد يساوي (٠,٩٠٧)

وقد حظي نموذج العامل الكامن الألكسيثيميا بمؤشرات حسن المطابقة بالمطابقة التامة للبيانات حيث إن قيمة $\chi^2 = ٠$ وقيمة درجات الحرية يساوي $df = ٠$ وقيم مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

الصورة النهائية للمقياس:

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكمومترية لمقياس الألكسيثيميا أن الصورة النهائية للمقياس بعد إجراءات الصدق والثبات والاتساق الداخلي،

يتضمن (٢٤) مفردة كما أنه يمكن تحديد درجة قطع لتحديد مستوى الألكسيثيميا حيث يمثل المستوى المنخفض ما بين (٢٤- أقل من ٨٨) درجة بينما يمثل المستوى المتوسط من الألكسيثيميا ما بين (٨٨- أقل من ١١٦) في حين يمثل المستوى المرتفع من الألكسيثيميا ما بين (١١٦ - ١٧٠).

الأداة الرابعة: مقياس الرفض المدرسي School Refuse Scale

إعداد Keareny, 2006 ترجمة وتقنين أميرة محمد بدر، إيمان إبراهيم عطية (٢٠٢٥)

مقياس تقييم رفض المدرسة المُنتج (School Refusal Assessment Scale- Revised: Child and Parent Version) إعداد (Kearney, 2006)، اهتم هذا المقياس بدراسة بنيت العوامل في نسختي الطفل والوالد لمقياس تقييم رفض المدرسة المعدل باستخدام تحليل العامل التوكيدي. أشارت النتائج إلى أن بنيت العوامل الأربعة لمقياسي SRAS-R-P و SRAS-R-C كانت مدعومة باستثناء بعض البنود. على وجه الخصوص، بدأ أن البندين ٢٠ و ٢٤ من وظيفة التعزيز الملموس يُقللان من أهمية مقياسي SRAS-R-C. كما بدأ أن البند ١٨ وظيفته الهروب من المواقف الاجتماعية و/أو التقييمية يقلل من أهمية مقياس SRAS-R-P. بالإضافة إلى البندين الآخرين.

حيث يتكون المقياس قبل إجراء التحليل العاملي التوكيدي له من ٢٤ مفردة لقياس القوة النسبية لأربع وظائف مفترضة لسلوك رفض المدرسة لدى الأطفال والمراهقين. خصصت ستة بنود لكل حالة وظيفية بالترتيب التالي: البنود ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، و ٢١ تمثل وظيفة تجنب المنبهات التي تثير الانفعال السلبي، والبنود ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، و ٢٢ تمثل وظيفة الهروب من المواقف الاجتماعية و/أو التقييمية المزعجة، والبنود ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، و ٢٣ تمثل وظيفة جذب الانتباه، والبنود ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، و ٢٤ تمثل وظيفة التعزيز الملموس. تُصنف البنود على مقياس ليكرت من ١ (أبداً) إلى ٧ (دائماً). إلا أنه قد تم تغيير الاستجابات لتكون خماسية التدرج تبدأ من ١ إلى ٥ وذلك تيسيراً على المستجيبين حيث تكون جميع الاستبيانات خماسية التدرج، وقد وُجد أن ثبات الاختبار بإعادة الاختبار على فترات تتراوح بين ٧ و ١٤ يوماً لدرجات الحالات الوظيفية الأربع في مقياس SRAS-R-C بلغت ٠.٧٨ و ٠.٧٣ و ٠.٦٤ و ٠.٥٦ على التوالي. كما وُجد أن ثبات الاختبار بإعادة الاختبار على فترات تتراوح بين ٧ و ١٤ يوماً لدرجات الحالات الوظيفية الأربع في مقياس SRAS-RP بلغت (٠.٦٣ و ٠.٦٧ و ٠.٧٨ و ٠.٦١) على التوالي. كما أظهرت جميع بنود مقياسي SRAS-R-C و SRAS-RP ثبات مقبول بطريقة إعادة الاختبار.

وتمثل المشاركون بالمقياس حالات تم تطبيق عليها مقياسي-SRAS (R-C و SRAS-R-P) من دراسة سابقة (Kearney, 2002b) بالإضافة إلى حالات تطبيق جديدة. بالنسبة للطلاب، شملت حالات تطبيق مقياس SRAS-R-C السابقة وهم (١٦٨) طالباً وجميعهم عانوا من سلوك رفض المدرسة كمشكلة سلوكية أساسية. شملت حالات تطبيق مقياس SRAS-R-C الجديدة (٤٥) طالباً. كان معظم هؤلاء الشباب من الذكور بنسبة (٧٥,٦٪)، ومتوسط أعمارهم ١١,٤ سنة (الانحراف المعياري = ٢,٥٣)، وقد تغيبوا عن ٤٤,٧٪ من وقت الدراسة في التقييم بانحراف معياري = ٣١,٢)، وكانوا من أصول أوروبية أمريكية (٨٤,٤٪)، أو من أصول لاتينية (٨,٩٪)، أو من أصول أفريقية أمريكية (٢,٢٪)، أو من أصول أخرى (٤,٤٪). كانت هذه الخصائص مماثلة لتلك الخاصة بالعينات السابقة (Kearney, 2002b).

وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي أظهرت النتائج أنه لم يتم تدعيم النموذج الأصلي رباعي العوامل، المكون من ٢٤ بنداً، لـ SRAS-R-P، الذي اقترحه (Kearney, 2002b)، حيث كانت مؤشرات الملاءمة الثلاثة (CFI = 0.827، SRMR = 0.094، و RMSEA = 0.090، بمستوى ثقة ٩٠٪). بعد ذلك، شمل تقليص النموذج بإزالة أضعف معاملات المسار من هذا النموذج، والتي تضمنت البنود ٢٠ (٠,٠٧)، و ٢٤ (٠,٤٤)، و ١٨ (٠,٤٧). أدى حذف هذه البنود إلى إنتاج نموذج رباعي العوامل مدعوم بمؤشرات الملاءمة الثلاثة (CFI = 0.938، SRMR = 0.078، و RMSEA = 0.069، بمستوى ثقة ٩٠٪، كما كانت قيم ألفا كرونباخ لكل من الشروط الوظيفية الأربعة، على التوالي، ٠,٨٨، ٠,٨٦، ٠,٨٦، و ٠,٧٨. كما تم تجربة نماذج بديلة، ولكن لم يدعم أي منها جميع مؤشرات الثلاثة. لم يدعم حل ثلاثي العوامل الذي يجمع البعدين الأول والثاني (التعزيز السلبي) (CFI = 0.723) وحل ثلاثي العوامل مشابه مع حذف البنود ١٨ و ٢٠ و ٢٤ (CFI = 0.776). بالإضافة إلى ذلك، لم يدعم حل ثنائي العوامل الذي يجمع بين البعدين الأول والثاني (التعزيز السلبي) وكذلك بجمع البعدين الثالث والرابع (التعزيز الإيجابي) (CFI = 0.599). ومن ثم خُصص النتائج إلى نموذج رباعي العوامل محذوف منها العبارتان (٢٠، ٢٤) ببعْد التعزيز الملموس ليصل عدد عبارات المقياس إلى ٢٢ مفردة من أصل ٢٤ مفردة وذلك بنسخة المراهقين، بينما في نسخة الأباء كانت عدد المفردات (٢١) مفردة، ومن ثم بعد التحقق من التحليل العاملي التوكيدي بحذف المفردتين (٢٠، ٢٤) قامت الباحثتان بإعادة تغيير ترقيم الأبعاد كالتالي: البنود ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢٠ تمثل وظيفة تجنب المنبهات التي تثير الانفعال السلبي، والبنود ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢١ تمثل وظيفة الهروب من المواقف الاجتماعية و/أو التقييمية المُزعجة، والبنود ٣، ٧، ١١، ١٥،

١٩، و٢٢ تمثل وظيفة جذب الانتباه، والبند ٤، ٨، ١٢، ١٦ تمثل وظيفة التعزيز الملموس.

١- الاتساق الداخلي لمقياس الرفض المدرسي

تم حسابه عن طريق إيجاد معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الفرعي الذي تنتمي إليه المفردة، ويوضح الجدول (٣١) ذلك:

جدول (٣١)

الاتساق الداخلي لمفردات مقياس الرفض المدرسي للطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين (ن=١٠٠)

تجنب المثيرات المدرسية		تجنب المواقف		طلب الانتباه المفرط		التعزيزات الايجابية	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل	رقم	معامل	رقم	معامل
١	٠,٦٤٧**	٢	٠,٧٤٤**	٣	٠,٨٢٧**	٤	٠,٧٠٥**
٥	٠,٨٢٧**	٦	٠,٨٤١**	٧	٠,٦٧٣**	٨	٠,٥٤٣**
٩	٠,٧٥٧**	١٠	٠,٨٦٨**	١١	٠,٨٤٤**	١٢	٠,٧٥٩**
١٣	٠,٧٠٢**	١٤	٠,٧٧٤**	١٥	٠,٧٣٣**	١٦	٠,٦٩٥**
١٧	٠,٦٣٣**	١٨	٠,٥٢٣**	١٩	٠,٧٢٠**		
٢٠	٠,٨٧٤**	٢١	٠,٨٣٢**	٢٢	٠,٧٩٨**		

(**) دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٣١): أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لكل بُعد تنتمي إليه المفردة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). وكان أعلاها ارتباطاً من المفردات ببعد تجنب المثيرات المدرسية السلبية هي المفردة رقم (٢٠) بمعامل ارتباط (٠,٨٧٤)، بينما أعلاها ارتباطاً ببعد الهروب من المواقف الاجتماعية والتقييمية هي المفردة رقم (١٠) بمعامل ارتباط (٠,٨٦٨)، في حين أعلى المفردات ارتباطاً ببعد طلب الاهتمام الزائد من الآخرين هي المفردة رقم (١١) بقيمة معامل ارتباط (٠,٨٤٤)، بينما كانت المفردة رقم (١٢) ببعد التعزيزات الايجابية خارج المدرسة بقيمة معامل ارتباط (٠,٧٥٩).

أوضحت النتائج في جدول (٣٢) أن "معاملات الارتباط بالبعد الأول (تجنب المثيرات المدرسية السلبية) قد تراوحت ما بين (٠,٦٣٣ - ٠,٨٧٤) بينما امتدت "معاملات الارتباط بالبعد الثاني (تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية) ما بين (٠,٥٢٣ - ٠,٨٤١)، وأن "معاملات الارتباط بالبعد الثالث (طلب الاهتمام الزائد من الآخرين) قد تراوحت ما بين (٠,٦٧٣ - ٠,٨٤٤)، بينما "معاملات الارتباط بالبعد الرابع (التعزيزات الايجابية خارج المدرسة) قد تراوحت ما بين (٠,٥٤٣ - ٠,٧٥٩)، وبذلك

أصبح عدد مفردات المقياس بعد إجراء الاتساق (٢٢) مفردة كما بالصورة الأولى.

كما تم حساب معاملات الارتباط البينية لمكونات مقياس الرفض المدرسي وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس، والجدول (٢٢) يوضح ذلك:

جدول (٢٢)

معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي

مكونات مقياس	تجنب المثيرات السلبية	تجنب المواقف الاجتماعية	طلب الاهتمام	التعزيزات الايجابية خارج المدرسة	الدرجة الكلية
تجنب	—	٠,٩٤٥	٠,٨٦١	٠,٥٧٣	٠,٩٤٧
تجنب	—	—	٠,٨٧٩	٠,٥٥٧	٠,٩٥٠
طلب	—	—	—	٠,٦١٧	٠,٩٤٢
التعزيزات	—	—	—	—	٠,٧٤٦
الدرجة	—	—	—	—	—

(**) دالة عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول (٢٢): أن جميع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمكون الفرعي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على اتساق جميع مكونات مقياس الرفض المدرسي ككل وجميع مكوناته الفرعية: (تجنب المثيرات السلبية- تجنب المواقف الاجتماعية- طلب الاهتمام الزائد - التعزيزات الايجابية خارج المدرسة).

امتدت معاملات الارتباط البينية لأبعاد مقياس الرفض من (٠,٥٧٥) إلى (٠,٩٤٥) وكان أعلاها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٩٤٥) وهو بين مكوني تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة وتجنب المواقف الاجتماعية، بينما أقلها معامل ارتباط بين المكونات قيمته (٠,٥٥٧) وهو بين مكوني تجنب المواقف الاجتماعية والتعزيزات الإيجابية خارج المدرسة.

٢- دلالات ثبات مقياس الرفض المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية

أ- ثبات مقياس الرفض المدرسي باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's λ_6 ماكديونالد (أوميغا) McDonald's

تم حساب معامل دلالات ثبات مقياس الرفض المدرسي باستخدام معامل ألفا لـ "كرونباخ" Cronbach's Alpha وجتمان λ_6 Guttman's λ_6 ماكديونالد

(أوميجا) McDonald's لمفردات المقياس وذلك (في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه المفردة).

١- بُعد تجنب المثيرات المدرسية السلبية لمقياس الرفض المدرسي

جدول (٣٣)

معاملات ثبات بعد تجنب المثيرات المدرسية السلبية لمقياس الرفض المدرسي

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ_6	McDonald's ω
١	٠,٨٣١	٠,٨٢٨	٠,٨٤٢
٥	٠,٧٧٧	٠,٧٦٧	٠,٧٩٢
٩	٠,٧٩٧	٠,٧٩٤	٠,٨١١
١٣	٠,٨١٠	٠,٨٠٣	٠,٨٢٥
١٧	٠,٨٣١	٠,٨٢٥	٠,٨٤٣
٢٠	٠,٧٦٣	٠,٧٥٧	٠,٧٨٦
الثبات	٠,٨٣١	٠,٨٢٤	٠,٨٤٣

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكديونالد (أوميجا) (ω)، وجتمان (λ_6)، والفا كرونباخ لكل مفردة من مفردات بعد تجنب المثيرات المدرسية السلبية حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، أي أن جميع المفردات ثابتة.

٢- بُعد تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية

جدول (٣٤)

معاملات ثبات بعد تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية

ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ_6 جتمان	McDonald's ω
٢	٠,٨٣٤	٠,٨٣٥	٠,٨٥٣
٦	٠,٨١٠	٠,٨١٨	٠,٨٢٩
١٠	٠,٨٠٢	٠,٨١٥	٠,٨١٩
١٤	٠,٨٢٧	٠,٨٣٦	٠,٨٤٦
١٨	٠,٨٨٩	٠,٨٨٩	٠,٨٩٠
٢١	٠,٨١٢	٠,٨٢٢	٠,٨٣٠
الثبات	٠,٨٥٥	٠,٨٧٠	٠,٨٦٨
الثبات	٠,٨٨٩	٠,٨٨٩	٠,٨٩٠

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكديونالد (أوميجا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ_6) لكل مفردة من مفردات بعد تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، ماعدا المفردة رقم (١٨) فقد كان معامل ثباتها أعلى من معامل ثبات البعد مما يستدعي حذفها.

٣- بُعد طلب الاهتمام الزائد من الآخرين

جدول (٣٥)
معاملات ثبات بعد طلب الاهتمام الزائد من الآخرين
ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ جتمان	McDonald's ω
٣	٠,٨١٤	٠,٨٠٨	٠,٨٢٨
٧	٠,٨٤٦	٠,٨٤٢	٠,٨٥٣
١١	٠,٨٠٩	٠,٨١٣	٠,٨١٩
١٥	٠,٨٤٨	٠,٨٣١	٠,٨٥٢
١٩	٠,٨٤٦	٠,٨٣٧	٠,٨٥٢
٢٢	٠,٨٢١	٠,٨١٧	٠,٨٣٣
الثبات	٠,٨٥٥	٠,٨٦٠	٠,٨٦٣

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ) لكل مفردة من مفردات بعد طلب الاهتمام الزائد من الآخرين حصلت على مؤشرات ثبات جيدة.

٤- بُعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة بمقياس الرفض المدرسي

جدول (٣٦)
معاملات ثبات بعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة
ن=١٠٠

المفردات	Cronbach's α الفا	Guttman's λ جتمان	McDonald's ω
٤	٠,٥٥٥	٠,٤٨٣	٠,٦٢٣
٨	٠,٦٧٤	٠,٦٢٠	٠,٧٠١
١٢	٠,٥٠٣	٠,٤١٨	٠,٥٤١
١٦	٠,٦٥٥	٠,٥٧٨	٠,٦٧٣
الثبات	٠,٦٦٧	٠,٦٢٩	٠,٦٩١
الثبات الكلي	٠,٦٧٤	٠,٦٢٠	٠,٧٠١

وقد اتضح أن معاملات كل من ماكدونالد (أوميغا) (ω)، والفا كرونباخ، وجتمان (λ) لكل مفردة من مفردات بعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة حصلت على مؤشرات ثبات جيدة، وذلك فيما عدا المفردة رقم (٨) مما يستدعي حذفها.

ب- الثبات الكلي Alpha stratified Reliability (الثبات الطبقي) لمقياس الرفض المدرسي.

{(تباين البعد الأول) (١- ألفا كرونباخ للبعد الأول)+ تباين البعد الثاني (١- ألفا كرونباخ للبعد الثاني)+ تباين البعد الثالث (١- ألفا كرونباخ للبعد الثالث)+ تباين البعد الرابع (١- ألف كرونباخ للبعد الرابع)}
 ألفا الطبقي = ١ -

التباين الكلي لدرجات المقياس

جدول (٣٧)

الانحراف المعياري والتباين لأبعاد مقياس الرفض المدرسي

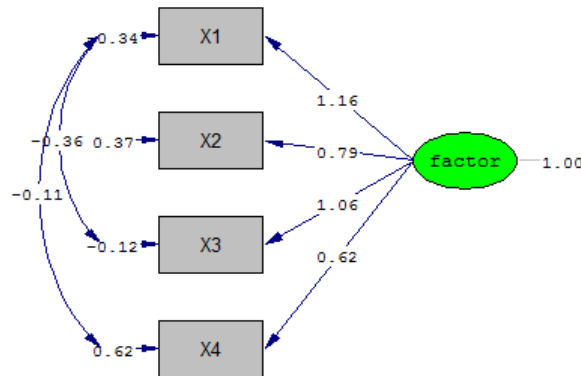
التباين	الانحراف المعياري	ابعاد الرفض المدرسي
٢٢,٨٧	٤,٧١٠٣٦	الأول تجنب المثرات المدرسية السلبية
٢٠,٩٧٩	٤,٥٨٠٢٧	الثاني تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية
٢٧,٢٤٠	٥,٢١٩١٩	الثالث طلب الاهتمام الزائد من الآخرين
٥,٢٣٨	٢,٢٨٨٧٣	الرابع التعزيزات الايجابية خارج المدرسة
٢٣٦,٩٣٠	١٥,٢٩٢٥٤	التباين الكلي

باستخدام المعادلة السابقة لحساب معامل ألفا الطبقي حيث أن التباين الكلي لمقياس الرفض المدرسي يتضح أنه يساوي (٢٣٦.٩٣٠)، وبحساب معامل ألفا الطبقي تبين أنه يساوي (٠,٩٥٠٤) وهو معامل ثبات عال مما يدل على ثبات المقياس.

(ب) حساب الصدق:

تم حساب الصدق من خلال حساب الصدق العاملي عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis باستخدام البرنامج الإحصائي "ليزرل ٨,٨" (LISREL 8.8)، وذلك للتأكد من صدق البناء الكامن (أو التحتي) للمقياس، عن طريق اختبار نموذج العامل الكامن العام حيث تم افتراض أن جميع العوامل المشاهدة (مفردات كل نمط على حده) تنتظم حول عامل كامن واحد (الرفض المدرسي) كما هو موضح بالشكل التالي:

وقد أسفرت النتائج عن المسار التخطيطي للتحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الرفض المدرسي وذلك باستخدام مؤشرات التعديل من النوع الثاني التي تشبعت على عامل كامن كما في الشكل التالي:



Chi-Square=0.00, df=0, P-value=1.00000, RMSEA=0.000

شكل (٤) المسار التخطيطي لمكونات مقياس الرفض المدرسي وفقاً لنموذج التحليل العاملي التوكيدي

ويوضح المسار التخطيطي بالشكل السابق تشبعات مفردات الرفض المدرسي بالعامل الكامن factor (الرفض المدرسي) وهى المقادير قرينة الأسهم الخارجة من العامل الكامن (الرفض المدرسي) والمتجهة إلى المتغيرات المشاهدة (X1-X2- X3-X4) وهى المقابلة للمكونات (تجنب المثيرات المدرسية السلبية-تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية- طلب الاهتمام الزائد من الآخرين- التعزيزات الإيجابية الملموسة خارج المدرسة)، أما المقادير قرينة الأسهم المتجهة نحو المتغيرات المشاهدة من جهة اليسار فإنها توضح تباينات الخطأ في تقدير المتغيرات المشاهدة، والواحد الصحيح بجوار السهم المتجه إلى الرفض المدرسي جهة اليمين فيوضح معامل الارتباط بين المتغيرات المستقلة. ويوضح الجدول التالي ملخصاً لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الرفض المدرسي (نموذج العامل الكامن):

جدول (٢٨)

ملخص نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمكونات مقياس الرفض المدرسي

العامل الكامن	المتغيرات المشاهدة	التشبع بالعامل الكامن الواحد (معامل الصدق)	الخطأ المعياري لتقدير التشبع (S.E)	قيمة (ت) ودلالاتها الإحصائية (t)
الرفض المدرسي	تجنب المثيرات المدرسية السلبية	١,١٥٧	٠,٠٨٥٧	***١٣,٥١٠
	تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية	٠,٧٩٣	٠,٠٨٠٢	***١٣,٢٠٤
	طلب الاهتمام الزائد من الآخرين	١,٠٥٩	٠,٠٨٠٢	***١٣,٢٠٤
	التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة	٠,٦٢٠	٠,٠٩٤٠	***٦,٥٩٧

(**) دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الصدق (التشبعات) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يدل على صدق باقي المتغيرات المشاهدة (مكونات الرفض المدرسي).

ويلاحظ أن المتغير المشاهد (تجنب المثيرات المدرسية السلبية) هو أفضل مؤشر صدق للعامل الكامن (الرفض المدرسي)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن يساوي (١,١٥٧) يليه المتغير المشاهد (طلب الاهتمام الزائد من الآخرين)، حيث أن معامل صدقه أو تشبعه بالعامل الكامن الواحد يساوي ١,٠٥٩

وقد حظي نموذج العامل الكامن للرفض المدرسي بمؤشرات حسن المطابقة بالمطابقة التامة للبيانات حيث إن قيمة $\chi^2 = ٠$ وقيمة درجات الحرية يساوي $٠ =$ وقيمة مستوى الدلالة $١ =$ وقيم مؤشرات المطابقة وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر ومن هنا يمكن قبول النموذج.

الصورة النهائية للمقياس:

تفيد إجراءات تقدير الخصائص السيكمترية لمقياس الرفض المدرسي أن الصورة النهائية للمقياس بعد إجراءات الصدق والثبات والاتساق الداخلي، يتضمن (٢٠) مفردة كما أنه يمكن تحديد درجة قطع لتحديد مستوى الرفض المدرسي حيث يمثل المستوى المنخفض ما بين (٢٠- أقل من ٥٢) درجة بينما يمثل المستوى المتوسط للرفض المدرسي ما بين (٥٢- أقل من ٦٨) في حين يمثل المستوى المرتفع من الرفض المدرسي ما بين (٦٨ - ١٠٠).

جدول (٣٩)

توزيع المفردات على مقياس الرفض المدرسي في الصورة النهائية

م	ا	عدد المفردات	أرقام المفردات	الدرجة المرتفعة	الدرجة المنخفضة
١	تجنب المثيرات السلبية بالدرسة	٦	٢٠-١٧-١٢-٩-٥-١	٣٠	٦
٢	تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية	٥	٢١-١٤-١٠-٦-٢	٢٥	٥
٣	طلب الاهتمام الزائد من الآخرين	٦	٢٢-١٩-١٥-١١-٧-٣	٣٠	٦
٤	التعزيزات الايجابية خارج المدرسة	٣	١٦-١٢-٤	١٥	٣
	اجمالي المفردات		٢٠	١٠٠	٢٠

إجراءات البحث:

- تم تجميع الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
 - وفي ضوء الإطار النظري والبحوث والدراسات السابقة؛ قامت الباحثتان بترجمة وتعريب مقياس الرفض المدرسي لـ (Kearney, 2006)، واعداد مقياس الألكسيثيميا والجنوح الكامن وضحايا التنمر.
 - تم عرض كل من مقياس الجنوح الكامن والألكسيثيميا وضحايا التنمر على عدد (٧) من السادة أعضاء هيئة التدريس المختصين بمجال علم النفس والصحة النفسية.
 - تم اشتقاق عينة الخصائص السيكومترية والأساسية من تلاميذ المرحلة الإعدادية بمحافظة الشرقية من العاديين وضعاف السمع المدمجين.
 - تطبيق أدوات البحث (ضحايا التنمر- الجنوح الكامن - الألكسيثيميا- الرفض المدرسي) على عينة الخصائص السيكومترية المكونة من (١٠٠) طالباً وطالبة من العاديين وضعاف السمع المدمجين من خلال رابط الكتروني (جوجل فورم).
 - بعد التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتأكد من جودة الاتساق الداخلي والثبات والصدق، تم انتقاء عينة البحث الأساسية وفقاً لمحككات تم ذكرها إلى أن وصلت إلى عدد (٢٣١) طالباً وطالبة من ضحايا التنمر التي مثلت العينة النهائية من العاديين وضعاف السمع المدمجين.
 - تم تصحيح استجابات المفحوصين على أدوات البحث، وتفريغ نتائجها عبر برنامج Spss.
 - استخدمت الباحثتان عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة.
 - تم رصد النتائج وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة.
 - اقتراح مجموعة من التوصيات والمقترحات لبحوث مستقبلية في ضوء ما يسفر عنه البحث من نتائج.
- نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها
- نتائج الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها؛
 - ينص الفرض الأول على؛ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين

ضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الرفض المدرسي لصالح ضعاف السمع المدمجين.

لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لعينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين وضعاف السمع في الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي والدرجة الكلية له، وكذلك تم استخدام مربع إيتا^٢ Eta Sqared لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة، والذي يشير إلى نسبة التباين في المتغير التابع التي ترجع إلى المتغير المستقل، كما يشير حجم التأثير إلى دليل الأثر الفعلي (صلاح مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٦-٢٤٧) والجدول (٤٠) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٤٠)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي والدرجة الكلية له

المتغير (ت)	ضعاف السمع (ن=١٢٦)		العاديون (ن=١٠٥)		النسبة القائمة	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة	١٩,٠٥٥٦	٤,١٠٥٢٣	١٨,٥٨١٠	٤,٦٨٥٨٦	٦,٣٧١	٢٠٨,٥٨٨	٠,٨١١	٠,٤١٩ غير دالة
تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية	١٥,٥١٥٩	٤,٢٠٩٩٦	١٤,٩٣٣٣	٤,٣٢٦٢٨	٠,١٢٩	٢٢٩	١,٠٣٤	٠,٣٠٢ غير دالة
طلب الاهتمام المفرط من الآخرين	١٩,٤٨٤١	٤,١١١٩٠	١٨,٣٠٤٨	٥,٣٦٠٣٣	١١,٣٢٨	٢٢٩	١,٨٩١	٠,٠٦٠ غير دالة
التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة	١٦,٢٩٣٧	٣,٤٤٣٤١	١٥,٢٣٨١	٤,١١٢٦٥	٩,٤١١	٢٠٣,٢٨٣	٢,٠٩٠	٠,٠٣٨ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الدرجة الكلية للرفض المدرسي	٧٠,٣٤٩٢	١٣,٧٣٢٤٨	٦٧,٠٥٧١	١٧,٣١٣٦٤	١١,٠٦٤	١٩٦,٦٦٦	١,٥٧٨	٠,١١٦ غير دالة

$$٢ \text{ مربع إيتا} = \frac{ت^2}{ت^2 + \text{الحرية درجة}}$$

يتضح من الجدول (٤٠)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في مقياس الرفض المدرسي وأبعاده الفرعية (تجنب المثيرات السلبية- تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية- طلب الاهتمام المفرد من الآخرين) والدرجة الكلية للمقياس؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة لصالح ضعاف السمع المدمجين ومن ثم فقد تحقق الفرض جزئياً.

- إن قيمة مربع ايتا لبعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة هو (٠,٠٢١)؛ مما يشير إلى أن درجة فقدان السمع (عاديين/ ضعاف سمع) يفسر (٢,١%) من التباين المفسر في التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة وهي كمية صغيرة من التباين المفسر بواسطة درجة فقدان السمع كما بالجدول المرجعي (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١: ٢٨٤).

تشير النتائج إلى أن كلاً من الطلاب العاديين وضعاف السمع يعانون بشكل متساو تقريباً من الرفض المدرسي وأبعاده الفرعية (تجنب المثيرات السلبية، تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية، وطلب الاهتمام المفرد). هذا يمكن تفسيره بناءً على النقاط التالية:

- تشابه التجارب النفسية: سواء كان الطالب عادياً أو ضعيف سمع، فإن تعرضه للتنمر أو البيئة غير الداعمة داخل المدرسة يؤدي إلى نفس النتائج النفسية مثل الشعور بالعزلة، والرفض، والانسحاب الاجتماعي.

ويمكن تفسير غياب الفروق في الأبعاد الفرعية (تجنب المثيرات السلبية- تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية- طلب الاهتمام المفرد) وفقاً لما يلي:

تجنب المثيرات السلبية: كلا الفئتين قد يتجنبان المواقف السلبية المرتبطة بالمدرسة (مثل التفاعل مع زملاء يقومون بالتنمر عليهم) بنفس الدرجة.

تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية: الطلاب العاديون وضعاف السمع يشعرون بالقلق الاجتماعي نفسه نظراً لأن البيئة المدرسية غالباً ما تكون مليئة بالتحديات الاجتماعية والتقييمية التي تؤدي إلى القلق والانسحاب.

طلب الاهتمام المفرد: كلا الفئتين قد يسعون للحصول على الاهتمام أو الدعم بطريقة مبالغ فيها نتيجة الشعور بالرفض أو الإهمال، وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة San, et al., (2025) والتي أكدت وجود فروق بين

الأطفال ذوي السمع الطبيعي وذوي فقدان السمع في الرفض المدرسي وقد تبين أن خطر رفض المدرسة كان أقل لدى الطلاب الذين تلقوا تأهيلاً سمعياً، وتعليماً فردياً وجماعياً، وتلقوا تعليماً لمدة ٤ سنوات أو أكثر، واستخدموا زراعة قوقعة ثنائية.

بينما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة لصالح ضعاف السمع المدمجين من خلال الدعم الأسري والمجتمعي: ضعاف السمع غالباً ما يتلقون دعماً أكبر من أسرهم وأفراد مجتمعهم بسبب احتياجاتهم الخاصة. هذا الدعم يأخذ شكل تعزيزات إيجابية، مثل التشجيع المستمر، توفير فرص للترفيه أو المشاركة في أنشطة خارج المدرسة، وما إلى ذلك. ويمكن تفسير ذلك أيضاً نظراً لأن ضعاف السمع قد يواجهون تحديات كبيرة داخل البيئة المدرسية (مثل صعوبات التواصل)، فإن الأسرة والمجتمع غالباً ما يحاولان تعويض ذلك من خلال تقديم تعزيزات إيجابية خارج المدرسة.

كما أن الأسر التي لديها أطفال ضعاف السمع غالباً ما تكون أكثر وعياً بأهمية التنمية الاجتماعية والعاطفية لأبنائهم، مما يجعلها تركز على توفير بيئات إيجابية خارج المدرسة.

- نتائج الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثاني على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الألكسيثيميا لصالح ضعاف السمع المدمجين.

لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين وضعاف السمع في الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي والدرجة الكلية له، وكذلك تم استخدام مربع ايتا^٢ Eta Sqared لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة، والذي يشير إلى نسبة التباين في المتغير التابع التي ترجع إلى المتغير المستقل، كما يُشير حجم التأثير إلى دليل الأثر الفعلي (صلاح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٦-٢٤٧) والجداول (٤١) يوضح ذلك تفصيلاً:

$$\text{مربع ايتا}^2 = \frac{\text{ت}^2}{\text{ت}^2 + \text{الحرية درجة}}$$

جدول (٤١)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي والدرجة الكلية له (ن=٢٣١).

المتغير	(ن=١٣٦) ضعاف السمع	الانحراف المعياري	النسبة الفئوية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المتغير	(ن=١٣٦) ضعاف السمع	الانحراف المعياري	النسبة الفئوية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
صعوبة تحديد الانفعالات	٣٣,٣٩	٦,٣٧٩	٣٠,٨٩	٧,٦٤٣	٢,٦٧٠	٠,٠٠٨ دالة عند مستوى (٠,٠١)
صعوبة وصف المشاعر	٣٣,١٣	٦,٨٠٦	٢٩,٣٣	٧,١٩٣	٤,١١٩	٠,٠٠٠ دالة عند مستوى (٠,٠١)
التوجه الخارجي في التفكير	٣٣,٠٢	٦,٠٧٩	٣٠,٨٥	٧,٤٠٧	٢,٤٤٤	٠,٠١٥ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
المشكلات في العلاقات بين الشخصية	١٦,٤٨	٣,٤١٢	١٥,٩٧	٣,٧٧٤	١,٠٨٤	٠,٢٨٠ دالة غير دالة
الدرجة الكلية الألكسيثي ميا	١١٦,٠٢	١٨,٧٥٩٧٣	١٠٧,٠٤	٢٤,٤٩ ٨٠١	٣,٠٨٠	٠,٠٠٢ دالة عند مستوى (٠,٠١٢)

يتضح من الجدول (٤١): أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية (صعوبة تحديد الانفعالات-صعوبة وصف المشاعر- التوجه الخارجي في التفكير) والدرجة الكلية لمقياس لصالح الطلاب ضعاف السمع المدمجين؛ بينما لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين وضعاف السمع في بعد المشكلات في العلاقات بين الشخصية ومن ثم فقد تحقق الفرض جزئياً.

- إن قيمة مربع ايتا = القيم التاليتة على التوالي (٠,٠٣٣٩ - ٠,٠٦٨٩ - ٠,٠٢٥٤ - ٠,٠٤٧٠) لكل من على التوالي (صعوبة تحديد الانفعالات-صعوبة وصف المشاعر- التوجه الخارجي في التفكير)؛ ومن ثم فإن درجة فقدان السمع تفسر (٣,٣٪ - ٦,٨٪ - ٢,٥٪) من التباين المفسر على التوالي كما بالجدول المرجعي (عزت عبد الحميد محمد، ٢٠١١: ٢٨٤).

يمكن تفسير وجود الفروق في الألكسيثيميا بشكل عام لصالح ضعاف السمع حيث:

أن ضعاف السمع يواجهون تحديات كبيرة في التواصل مع الآخرين، مما يجعلهم أقل قدرة على التعبير عن مشاعرهم أو فهم مشاعر الآخرين. هذا يؤدي إلى زيادة الألكسيثيميا، وهي حالة تتسم بصعوبة تحديد المشاعر ووصفها، كما أنه نظراً للتحديات التي يواجهونها في البيئة المدرسية والاجتماعية، يميل ضعاف السمع إلى الشعور بالعزلة، مما يزيد من صعوبة التعامل مع مشاعرهم الداخلية كما يفتقر ضعاف السمع إلى الفرص الكافية لتنمية الوعي العاطفي بسبب الصعوبات اللغوية والتواصلية، مما يجعلهم أكثر عرضة للألكسيثيميا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فكري متولي وصابرين عبد العاطي (٢٠٢١)، ويمكن تفسير الفروق بين الطلاب العاديين وضعاف السمع في الأبعاد الفرعية كما يلي:

- صعوبة تحديد الانفعالات: قد يجد ضعاف السمع صعوبة أكبر في تحديد مشاعرهم بسبب نقص المحفزات اللغوية والاجتماعية التي تساعدهم على فهم وتصنيف مشاعرهم، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حمدي ياسين وزهرة العلا إسماعيل (٢٠١٦)، ودراسة (Blose and Schenkel, 2022)
- صعوبة وصف المشاعر: يتطلب التعبير عن المشاعر مهارات لغوية واجتماعية متقدمة، وهي المهارات التي قد تكون محدودة لدى ضعاف السمع. وهذا ما أكدته دراسة (Cartocci, et al., 2024)، ودراسة (Hobson, H., et al., 2019)

- التوجه الخارجي في التفكير: يميل ضعاف السمع إلى التركيز على الأمور الخارجية (مثل الأحداث أو الأنشطة) بدلاً من التركيز على مشاعرهم الداخلية. هذا قد يكون نتيجة لقلة الفرص لتطوير الوعي الذاتي والعاطفي.

كما يمكن تفسير عدم وجود فروق في المشكلات في العلاقات بين الشخصية بين العاديين وضعاف السمع كما يلي:

- تشابه التجارب الاجتماعية: سواء كان الطالب عادياً أو ضعيف السمع، فإن البيئة المدرسية غالباً ما تكون مليئةً بالتحديات الاجتماعية نفسها، مثل التنمر أو الرفض الاجتماعي. هذه التجارب تؤدي إلى نفس النوع من المشكلات الاجتماعية بين الشخصيتين.

- التنمر يؤثر على جميع الطلاب بنفس الطريقة تقريباً، مما يؤدي إلى ظهور مشكلات اجتماعية متشابهة بين الفئتين.

كما يتفاعل ضعاف السمع المدمجون مع نفس البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها الطلاب العاديون، مما يعني أنهم يواجهون نفس المشكلات الاجتماعية بين الشخصيتين.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الثالث على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن لصالح ضعاف السمع المدمجين.

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات الطلاب العاديين وضعاف السمع في الأبعاد الفرعية لمقياس الجنوح الكامن والدرجة الكلية له، وكذلك تم استخدام مربع ايتا² لحساب حجم التأثير للمتغير المستقل على المتغيرات التابعة، والذي يشير إلى نسبة التباين في المتغير التابع التي ترجع إلى المتغير المستقل، كما يشير حجم التأثير إلى دليل الأثر الفعلي (صالح أحمد مراد، ٢٠٠٠، ٢٤٦-٢٤٧) والجدول (٤٢) يوضح ذلك تفصيلاً:

$$\text{مربع ايتا} = \frac{\sum T^2}{\text{ت} + \text{الحرية درجة}}$$

جدول (٤٢)

نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في الأبعاد الفرعية لمقياس الجنوح الكامن والدرجة الكلية له (ن=٢٣١).

المتغير	ضعاف السمع (ن=١٣٦)			العاديون (ن=١٠٥)			النسبة الفائية	درجة الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الحسابي	المتوسط	الانحراف المعياري	الحسابي	المتوسط	الانحراف المعياري				
الميل للعدوانية	٣٦,١٩	٨,٤٧٧	٣٦,٤٩	٨,٠٧٩	٣٦,٤٩	٣٦,٤٩	٠,٣٤١	٢٢٩	٠,٢٦٩	٠,٧٨٨ غير دالة
الميل للسرقة	٢٤,١٢	٩,٨١٢	٣٥,٧١	٨,٨٩٧	٣٥,٧١	٣٥,٧١	١,٨٧٣	٢٢٩	-١,٢٨٣	٠,٢٠١ غير دالة
الميل للكذب	٣٣,٠٦	١١,٧٧٣	٢٩,٠٥	١١,٧٥٣	٢٩,٠٥	٢٩,٠٥	٠,٢١٥	٢٢٩	٢,٥٧٨	٠,٠١١ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الميل لعدم الانضباط المدرسي	٣١,٧٦	٧,٦٤٨	٣١,٣١	٨,٠٥٢	٣١,٣١	٣١,٣١	١,٦٠٠	٢٢٩	٠,٤٣٢	٠,٦٦٦ غير دالة
الميل للغش والخداع	٢٧,٦٤	٩,٩٧٤	٣٥,٦٣	١٠,٣٩١	٣٥,٦٣	٣٥,٦٣	٢,٢٧٢	٢٢٩	١,٥٠٠	٠,١٣٥ غير دالة
الانانية واللامبالاة بالآخرين	٣٠,٢٣	٩,٥٣٨	٣٧,٦٢	١٠,١٧٥	٣٧,٦٢	٣٧,٦٢	٢,٠٧٥	٢٢٩	٢,٠١٠	٠,٠٤٦ دالة عند مستوى (٠,٠٥)
الدرجة الكلية للجنوح الكامن	١٦٣,٠٠	٤٧,٦٥٠٩٠	١٥٥,٨٦	٥٤,٠٦	١٥٥,٨٦	١٥٥,٨٦	٤,٤٨٩	٢٠٩,٢٧٠	١,٠٦٢	٠,٢٩٠ غير دالة

يتضح من الجدول (٤٢)؛ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين في مقياس سلوكيات الجنوح الكامن وأبعاده الفرعية (الميل للعدوانية- الميل للسرقة- الميل لعدم الانضباط- الميل للغش) والدرجة الكلية للمقياس؛ بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بعد الميل للكذب وبعد الانانية واللامبالاة بالآخرين بين الطلاب العاديين وضعاف السمع المدمجين لصالح ضعاف السمع ومن ثم فقد تحقق الفرض.

- إن قيمة مربع ايتا = القيم التالية على التوالي (الميل للكذب - الانانية واللامبالاة بالآخرين) لكل من على التوالي (٠,٠٢٨-٠,١٧٣) ومن ثم فإن درجة فقدان السمع تفسر (٢,٨%- ١,٧%) من التباين المفسر على التوالي كما بالجدول المرجعي (عزت حسن، ٢٠١١: ٢٨٤).

تظهر النتائج أن كلاً من الطلاب العاديين وضعاف السمع يظهران مستويات مشابهة من الجنوح الكامن في الأبعاد الرئيسية (الميل للعدوانية، الميل للسرقة، الميل لعدم الانضباط، الميل للغش). يمكن تفسير ذلك بناءً على:

- تأثير البيئة المدرسية المشتركة: سواء كان الطالب عادياً أو ضعيف السمع، فإن البيئة المدرسية التي يواجهونها تلعب دوراً كبيراً في تشكيل سلوكياتهم الجنوحية الكامنة، فالتعرض للتنمر أو الرفض المدرسي يؤثر على جميع الطلاب بنفس الطريقة تقريباً.

- التحديات النفسية المشتركة: الضغوط النفسية الناتجة عن التنمر أو الإهمال الاجتماعي قد تؤدي إلى ظهور سلوكيات جنوحية كامنة لدى الطلاب، بغض النظر عن قدراتهم السمعية.

- الدمج التعليمي: ضعاف السمع المدمجون يتفاعلون مع نفس البيئة الاجتماعية التي يتفاعل معها الطلاب العاديون، مما يعني أنهم يواجهون نفس العوامل التي قد تؤدي إلى الجنوح الكامن.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق في الأبعاد الفرعية للجنوح الكامن حيث كلا الفئتين قد يظهران نفس المستوى من العدوانية نتيجة للشعور بالإحباط أو الرفض داخل البيئة المدرسية. كما أن السرقة كسلوك جنوحى كامن غالباً ما يكون رد فعل على الشعور بالنقص أو الحاجة إلى الانتقام، وهو شعور قد يتطور لدى جميع الطلاب الذين يصبحون ضحايا للتنمر، كما أن عدم الانضباط قد يكون نتيجة للرفض المدرسي أو الصعوبات في التكيف مع البيئة التعليمية، وهي مشكلة تؤثر على جميع الطلاب المدمجين. كما أن الغش والخداع كسلوك جنوحى كامن قد يكون نتيجة للضغط الأكاديمي أو الشعور بعدم القبول، وهو شعور قد يواجهه الطلاب العاديون وضعاف السمع بنفس الدرجة.

ويمكن تفسير النتائج التي تشير إلى أن ضعاف السمع يظهران مستويات أعلى من الميل للكذب مقارنةً بالطلاب العاديين بسبب الصعوبات التواصلية حيث قد يلجأ ضعاف السمع إلى الكذب كوسيلة للتغلب على الصعوبات اللغوية أو للتواصل مع الآخرين بطريقة أكثر فعالية، كما يمكن تبرير ذلك أيضاً من خوفهم من الوصم نظراً لأن ضعاف السمع غالباً ما يشعرون

بأنهم مختلفون، فقد يميلون إلى الكذب لإخفاء نقاط ضعفهم أو لتجنب النقد الاجتماعي.، كما أن الكذب قد يكون آلية دفاعية لحماية أنفسهم من التنمر أو الرفض الاجتماعي، وهذا ما قد ظهر في استجابات الطالب (م.م) ضعيف السمع (ذكر) في دراسة الحالة، والبالغ من العمر ١٤ عاماً بالصف الثاني الإعدادي، كانت درجاته على مقياس ضحايا التنمر ٣٣٢ درجة وتقع ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب على مقياس ضحايا التنمر، بينما درجاته على مقياس سلوكيات الجنوح الكامن كانت تقع أيضاً ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب حيث كانت درجات استجاباته على مقياس سلوكيات الجنوح الكامن ٢٧٤ درجة، ودرجاته على مقياس الألكسيثيميا ١٣٥ درجة وتقع ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب على المقياس، وكانت نسبة رفضه للمدرسة ٦٠٪ ومتوسط عدد مرات غيابه ٤ أيام بالأسبوع، ودرجاته على مقياس الرفض المدرسي ٧٥ درجة وتقع ضمن المستوى المرتفع أيضاً لمتوسط استجابات الطلاب.

كما يمكن تفسير وجود الفروق في الأنانية واللامبالاة بالآخرين لصالح ضعف السمع حيث غالباً ما يشعرون بالعزلة بسبب صعوبات التواصل، مما يجعلهم أقل اهتماماً بالآخرين أو بمشاعرهم، ما توصلت إليه نتيجة البحث الحالي أنهم يعانون من مستويات أعلى من الألكسيثيميا، مما يجعلهم أقل قدرة على فهم مشاعر الآخرين وبالتالي أكثر لامبالاة بهم.، وأيضاً نظراً للتحديات التي يواجهونها، قد يركز ضعف السمع بشكل أكبر على احتياجاتهم الشخصية ومشكلاتهم الخاصة، مما يؤدي إلى ظهور سلوكيات أنانية أو لامبالاة بالآخرين.

ونظراً لوجود فروق بين طلاب المرحلة الإعدادية العاديين وضعاف السمع في بعض الأبعاد الفرعية لمتغيرات الدراسة (الرفض المدرسي) (التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة) وجميع الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية الألكسيثيميا ما عدا بُعد المشكلات الاجتماعية بين الشخصية وبعدي الأنانية واللامبالاة بالآخرين والميل للكذب) فقد تم تناول باقي فروع الدراسة لكل فئة بشكل منفصل.

نتائج الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

ينص الفرض الرابع على: توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

أ- توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى ضعاف السمع. لا اختبار الفرض تم استخدام اختبار (معامل الارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) بين مقياسي الرفض المدرسي وسلوكيات الجنوح الكامن، والجدول (٤٣) يوضح ذلك تفصيلاً؛
جدول (٤٣)

نتائج معامل ارتباط بيرسون بين الرفض المدرسي وسلوكيات الجنوح الكامن لدى العاديين
ن=٢٣١

أبعاد مقياس الرفض المدرسي					
الدرجة الكلية	التعزيزات الايجابية	طلب الاهتمام	تجنب المواقف الاجتماعية او	تجنب المثيرات	
أبعاد مقياس سلوكيات الجنوح الكامن					
***٠,٣٢٠	***٠,١٩٨	***٠,٢٨١	***٠,٢٤٣	***٠,٤٦٠	الميل للعوانية
***٠,٣٨٢	***٠,٠٩٨	***٠,٤٢٧	***٠,٣٨٤	***٠,٣٧٣	الميل للسرقه
***٠,٤٦١	***٠,٢٧٨	***٠,٣٦٣	***٠,٥٠٨	***٠,٤٢٥	الميل للكنب
***٠,٣٦٤	***٠,٢١٢	***٠,١٧٢	***٠,٢٢٧	***٠,٢٩٠	الميل لعدم
***٠,٣٢٥	***٠,٢٧٨	***٠,١٩٠	***٠,٣٦٣	***٠,٢٩١	الميل للغش
***٠,٤٦٥	***٠,٢٩٣	***٠,٣٦٤	***٠,٤٥٤	***٠,٤٨٠	الانانية واللامبالاة
***٠,٤٥٥	***٠,٢٧٥	***٠,٣٦٨	***٠,٤٥٣	***٠,٤٥٨	الدرجة الكلية

يتضح من الجدول (٤٣): توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن وكذلك الدرجة الكلية له للطلاب ضعاف السمع؛ بينما لا توجد علاقة بين بُعد طلب الاهتمام المفترض من الآخرين بالرفض المدرسي وبعد الميل لعدم الانضباط المدرسي مما يعنى تحقق الفرض.

يمكن تفسير ذلك بناءً على الخصائص النفسية والاجتماعية لضعاف السمع حيث يواجهون تحديات كبيرة في التواصل مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر عرضة للشعور بالعزلة والرفض داخل البيئة المدرسية. هذا الشعور يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة كوسيلة للتكيف مع هذه المشاعر، كما أشارت الدراسات السابقة كدراسة آمال باظمة وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة هبة السيد (٢٠١٣)، كما أن ضعف السمع يعانون من مستويات أعلى من الألكسيثيميا (صعوبة فهم ووصف المشاعر)، مما يجعلهم أقل قدرة على التعامل مع الضغوط النفسية ويؤدي إلى ظهور سلوكيات جانحة وهذا ما أكدت عليه دراسة حمدي ياسين وزهرة العلا إسماعيل (٢٠١٥)، بالإضافة إلى أن الطلاب ضعاف السمع أكثر عرضة للتنمر بسبب اختلافاتهم عن زملائهم

العاديين وهذا ما أكدت عليه دراسة هيام عبد العظيم وآخرون (٢٠٢٣)، مما يزيد من شعورهم بالرفض المدرسي، وبالتالي زيادة السلوكيات الجانحة لديهم مثل العدوانية وعدم الانضباط. وعندما يتجنب ضعاف السمع المثيرات السلبية المرتبطة بالمدرسة (مثل التفاعل مع زملاء يقومون بالتنمر عليهم)، فإنه يصبح أكثر عزلة وأقل قدرة على التكيف مع البيئة المدرسية. هذا يؤدي إلى زيادة السلوكيات العدوانية، كما أن تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية يعكس شعور ضعاف السمع بالرفض وعدم القدرة على التعامل مع التحديات الاجتماعية. هذا يؤدي إلى زيادة السلوكيات الجانحة، مثل السرقة كوسيلة للتعبير عن غضبه أو إحباطه.

بينما يمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين طلب الاهتمام المضط من الآخرين والميل لعدم الانضباط المدرسي من خلال:

- حيث أن طلب الاهتمام كسبب للرفض المدرسي وكآلية تعويضية يعكس رغبة ضعاف السمع في الحصول على الدعم والقبول الاجتماعي. ومع ذلك، فإن هذا السلوك ليس بالضرورة مرتبطاً بعدم الانضباط المدرسي، حيث إن عدم الانضباط يرتبط بشكل أكبر بعوامل مثل الغضب أو الرفض الواضح للمعايير المدرسية. كما أن طلب الاهتمام المضط قد يكون محاولة من الطالب للتغلب على العزلة الاجتماعية أو الرفض المدرسي، لكنه لا يؤدي بالضرورة إلى سلوكيات عدم الانضباط التي تتطلب نقصاً في الالتزام بالقوانين، وظهر ذلك في دراسة الحالة للطالب (م.م) ضعيف السمع وطلبه للاهتمام من الآخرين خاصة المدرسين في المقام الأول وعندما يجد ذلك الاهتمام والدعم يشعر بالسعادة على حد قوله "مفيش غير أمي هي اللي بتدعمني، المدرسين شويه مش كتير ولو ده حصل ووقفوا جنبي بحس إني فرحان ومبسوط"، وعند توجيه أحد الأسئلة له "هل تعتقد أن هناك علاقة بين شعورك بالرفض والإهمال في المدرسة وظهور بعض السلوكيات غير المقبولة؟ قال "عندما يقولون لي يا ابن الفراش أغضب كثيراً وأتمنى لو أضايقهم"

- ضعاف السمع يعانون من مستويات أعلى من الألكسيثيميا، مما يجعلهم أقل قدرة على فهم مشاعر الآخرين أو التعامل مع الضغوط النفسية. ومع ذلك، فإن طلب الاهتمام المضط قد يكون نتيجة لهذا الشعور بالعزلة، وليس بالضرورة مرتبطاً بعدم الانضباط المدرسي.

- البيئة المدرسية قد توفر بعض الفرص لضعاف السمع للحصول على الاهتمام والدعم، مما يقلل من احتمالية أن يؤدي طلب الاهتمام المضط إلى سلوكيات عدم الانضباط. بدلاً من ذلك، قد يلجأ الطالب إلى سلوكيات أخرى مثل العدوانية أو الكذب.

ب- توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الرفض المدرسي (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين.

لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (معامل الارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) بين مقياسي الرفض المدرسي وسلوكيات الجنوح الكامن، والجدول (٤٤) يوضح ذلك تفصيلاً؛
جدول (٤٤)

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الرفض المدرسي وسلوكيات الجنوح الكامن لدى العاديين

أبعاد مقياس الرفض المدرسي				
الدرجة الكلية	التعزيزات الايجابية خارج المدرسة	طلب الاهتمام المفرط من الاخرين	تجنب المواقف الاجتماعية او التقييمية	تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة
أبعاد مقياس سلوكيات الجنوح الكامن				
الميل للعدوانية	★★★,٦٨٩	★★★,٥٠٨	★★★,٦٢٩	★★★,٧٠٤
الميل للسرقة	★★★,٦٩٢	★★★,٥٢٠	★★★,٦٢٨	★★★,٧١١
الميل للكذب	★★★,٦٧٢	★★★,٤٨٥	★★★,٦١٦	★★★,٧٠٤
الميل لعدم	★★★,٦٤٤	★★★,٤٩٨	★★★,٦٠١	★★★,٦٢٤
الميل للغش والخداع	★★★,٦٧٨	★★★,٥٤٨	★★★,٦٠٢	★★★,٦٧٥
الانانية واللامبالاة	★★★,٧٥٨	★★★,٥٨٨	★★★,٧٠٦	★★★,٧٥٠
الدرجة الكلية	★★★,٧٢٢	★★★,٥٥٩	★★★,٦٧١	★★★,٧٤٠

يتضح من الجدول (٤٤)؛ توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن وكذلك الدرجة الكلية له؛ مما يعنى تحقق الفرض.

- ويمكن تفسير ذلك وفقاً لنظرية التعلق الاجتماعي التي طورها جون بولبي (John Bowlby)، فإن الأطفال الذين يفتقرون إلى الدعم الاجتماعي والعاطفي في بيئتهم التعليمية قد يميلون إلى تطوير سلوكيات انعزالية أو عدوانية كآلية للتكيف. هذه السلوكيات قد تكون مقدمة للجنوح الكامن.، فعندما يشعر الطالب بالرفض المدرسي، فإنه يفقد الإحساس بالأمان والانتماء داخل المدرسة، مما يجعله أكثر عرضة للسلوك العدواني أو غير الاجتماعي كوسيلة للتعبير عن غضبه أو إحباطه وهذا ما أكدته دراسة Kearney, (2008)، وعندما يتعرض الطالب للتنمر، فإنه يشعر بالعزلة والرفض، مما يؤدي إلى زيادة احتمالية

ظهور السلوكيات الجانحة الكامنة وهذا ما أكدته دراسة Ochi, et al., (2020).

كما أنه عندما يتجنب الطالب المواقف السلبية المرتبطة بالمدسة (مثل التفاعل مع زملاء يقومون بالتمرد عليهم)، فإنه يصبح أكثر عزلة وأقل قدرة على التكيف مع البيئة المدرسية. هذا يؤدي إلى زيادة السلوكيات الجانحة الكامنة وهذا ما أكدت عليه دراسة Havik, et al., (2015)، حيث أن العلاقات السيئة مع الأقران في المدرسة قد تكون عامل خطر مهم لرفض المدرسة وقد تكون عامل خطر معتدل للغياب المدرسي. كما أن تجنبه للمواقف الاجتماعية أو التقييمية يعكس شعوره بالرفض وعدم القدرة على التعامل مع التحديات الاجتماعية. هذا يؤدي إلى زيادة السلوكيات الجانحة، مثل عدم الانضباط أو الغش، وظهر ذلك في دراسة حالة الطالبة (أ.ج) عادية السمع (أنثى) والبالغة من العمر ١٢ عاماً بالصف الأول الإعدادي، كانت درجاتها على مقياس ضحايا التمر ٣١٠ درجة وتقع ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب على مقياس ضحايا التمر، بينما درجاتها على مقياس سلوكيات الجنوح الكامن كانت تقع أيضاً ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب حيث كانت درجات استجاباتها على مقياس سلوكيات الجنوح الكامن ٢٣٠ درجة، بينما كانت استجاباتها على مقياس الألكسيثيميا ١٢٠ درجة وتقع ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب على نفس المقياس، وكانت نسبة رفضها للمدرسة ٥٠٪ ومتوسط عدد مرات غيابها ٤ أيام بالأسبوع، ودرجاتها على مقياس الرفض ٧٠ درجة ضمن المستوى المرتفع لمتوسط استجابات الطلاب على نفس المقياس أيضاً، وعند سؤالها هل تشعرين بالقلق أو عدم الراحة عند التفاعل مع زملائك أو معلميك في المدرسة؟ أجابت "بنعم وبأنها كانت تتجنب المواقف الاجتماعية وتفضل الجلوس بمفردها بعيداً عن فناء المدرسة لأن ذلك يشعرها بالراحة وتتجنب من يقومون بإزعاجها والتمرد على هيئتها ومظهرها دائماً بقولهم دائماً "يا تخينة بطلي أكل، أو يا أم شعر خشن".

كما أنه عندما يسعى الطالب للحصول على الاهتمام بشكل مبالغ فيه كمبرر للرفض المدرسي، فإنه قد يلجأ إلى سلوكيات جانحة كوسيلة لجذب الانتباه، مثل العدوانية أو الكذب، كما أن الرفض المدرسي يجعل الطالب أقل ارتباطاً بالقوانين والقواعد المدرسية، مما يؤدي إلى زيادة السلوكيات غير المنضبطة، كما أنه عندما يشعر الطالب بالرفض وعدم الانتماء للمدرسة فإنه قد يلجأ إلى الغش كوسيلة لتحقيق النجاح أو تجنب النقد

ينص الفرض الخامس على: توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقاييس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية).

أ- توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقاييس سلوكيات الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى طلاب المرحلة الإعدادية ضعاف السمع.

لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (معامل الارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) بين مقياسي الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن، والجدول (٤٥) يوضح ذلك تفصيلاً:

جدول (٤٥)

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن لدى ضعاف السمع

أبعاد مقياس الألكسيثيميا					
صعوبة تحديد الانفعالات	صعوبة وصف المشاعر	التوجه الخارجي في التفكير	المشكلات في العلاقات بين الكلية	الدرجة الكلية	
أبعاد مقياس الجنوح الكامن					
الميل	٥٠,٢٠٨	٥٥,٣٥٨	٥٥,٣٦٠	٥٥,٢٩٣	٥٥,٣٣٨
الميل	٠,٠٠١	٠,١٦٤	٥٥,٥٩٠	٥٥,٤٧٥	٥٥,٣٣٧
الميل	٥٥,٢٧٤	٥٥,٥٠٦	٥٥,٦٢٠	٥٥,٤١٩	٥٥,٥٥٤
الميل لعدم	٠,١٢٥	٠,١٥٥	٥٥,٢٧٦	٠,١٥٥	٥٥,٢١٦
الميل	٥٥,٢٥٢	٥٥,٢٤٣	٥٥,٣٧٦	٥٥,٢٤٣	٥٥,٣٧٢
الانانية	٥٥,٢١٩	٥٥,٣٧٢	٥٥,٥٥٤	٥٥,٣٧٢	٥٥,٤٦٨
الدرجة	٥٥,٢٢١	٥٥,٤٠٤	٥٥,٥٥٥	٥٥,٤٠٤	٥٥,٤٧٣

يتضح من الجدول (٤٥): توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الألكسيثيميا وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس الجنوح الكامن وكذلك الدرجة الكلية له؛ مما يعنى تحقق الفرض وهذا ما أكدته دراسة (Berastegui, et al., 2012)، ودراسة (Leshem, et al., 2019)، ماعدا ارتباط بُعد صعوبة تحديد الانفعال بالألكسيثيميا وكل من الميل للسرقة وعدم الانضباط المدرسي بمقياس الجنوح الكامن، وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد صعوبة وصف الانفعال بالألكسيثيميا وكل من الميل للسرقة وعدم الانضباط المدرسي بمقياس الجنوح الكامن، وكذلك عدم وجود علاقة دالة إحصائية بين بُعد المشكلات بين الشخصية بالألكسيثيميا وبعد عدم الانضباط المدرسي بمقياس الجنوح الكامن.

ويمكن تفسير ذلك من خلال:

- الألكسيثيميا تعتبر ظاهرة شائعة لدى ضعاف السمع حيث يعانون بشكل عام من مستويات أعلى من الألكسيثيميا مقارنةً بالطلاب العاديين بسبب الصعوبات التواصلية والاجتماعية التي يواجهونها. هذا يجعلهم أقل قدرة على فهم مشاعرهم أو التعبير عنها، مما يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجنوحية.

ويمكن تفسير الأبعاد الفرعية للألكسيثيميا في علاقتها بالجنوح الكامل كما يلي:

ان التوجه الخارجي في التفكير كأحد أبعاد الألكسيثيميا هو التركيز على الأمور الخارجية بدلاً من المشاعر الداخلية. بالنسبة لضعاف السمع، فإن هذا قد يؤدي إلى زيادة احتمالية الانخراط في سلوكيات جانحة مثل العدوانية أو الكذب كوسيلة للتكيف مع البيئة المدرسية.

وعندما يعجز الطالب ضعيف السمع عن التعرف على مشاعره أو وصفها، فإنه قد يلجأ إلى سلوكيات غير اجتماعية كوسيلة للتعبير عن إحباطه أو غضبه. هذا يعزز احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة. كما أنه عندما يواجه ضعاف السمع صعوبة في تحديد مشاعرهم، فإنهم يصبحون أكثر عرضة للشعور بالإحباط أو الغضب، مما يؤدي إلى زيادة السلوكيات العدوانية.

وعندما يعجزون عن وصف مشاعرهم بشكل واضح، فإنهم قد يلجئون إلى الكذب كوسيلة للتغلب على الصعوبات الاجتماعية أو التواصلية. كما أن الطلاب ضعاف السمع ذوي المستويات المرتفعة من الألكسيثيميا يؤدي ذلك إلى ضعف التعاطف مع الآخرين، مما يجعل الطالب أكثر عرضة لسلوكيات الأنانية أو اللامبالاة، ويؤكد ذلك ما أسفرت عنه نتيجة دراسة حالة الطالب (م.م) ضعيف السمع والذي كان يعاني من صعوبة وصف مشاعره بسبب صعوبة اللغة لديه وتأخرها ولجوؤه إلى بعض السلوكيات الجانحة كالكذب عندما يشعر بالغضب والإحباط، وعند توجيه السؤال له: هل تواجه صعوبات في التواصل مع زملائك أو معلميك بسبب ضعف السمع؟ وكيف يؤثر ذلك على شعورك بالانتماء داخل المدرسة؟ أجاب "نعم في صعوبات كبيرة ومشاكل كثير ويمكن الجأ للكذب أحياناً بشأن أهرب من الإجابة لأنهم مش هيفهموا كلامي أو ما اردش عليهم".

كما يمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين صعوبة تحديد الانفعالات والميل للسرقة وعدم الانضباط المدرسي: هذه الصعوبة (صعوبة تحديد الانفعالات) قد تكون مرتبطة بشكل أكبر بالمشاعر الداخلية للطلاب، مثل الحزن أو القلق، والتي قد لا تكون مرتبطة مباشرة بالسرقة أو عدم الانضباط

كما أن الطلاب ضعاف السمع المدمجون قد يكون لديهم دعم إضافي من الأسرة أو المعلمين، مما يقلل من احتمالية انخراطهم في سلوكيات مثل السرقة أو عدم الانضباط المدرسي، كما أكدت عليه دراسة الحالة للطلاب (م.م) ضعيف السمع من حيث الدعم الخارجي والنفسي الذي يتلقاه من الأسرة والذي يلبي احتياجاته كشخص ضعيف سمع ويدعم ثقته بنفسه بقوله "أمي الوحيدة هي التي تقف بجانبني وتدافع عني وتساعدني في حل مشاكلي".

كما يمكن تفسير أنه لا توجد علاقة صعوبة وصف المشاعر والميل للسرقة وعدم الانضباط المدرسي؛ فالطلاب الذين يعانون من صعوبة وصف المشاعر قد يكونون أكثر تركيزاً على مشاعرهم الداخلية، مما يجعلهم أقل اهتماماً بالانخراط في سلوكيات جنوحية كامنّة تتطلب تفاعلاً مع البيئة الخارجية. كما أن ضعاف السمع غالباً ما يتلقون دعماً أكبر من الأسرة والمجتمع، مما يقلل من احتمالية ظهور سلوكيات مثل السرقة أو عدم الانضباط.

كما يمكن تفسير أنه لا توجد علاقة بين المشكلات بين الشخصية وعدم الانضباط المدرسي:

أن هذه المشكلات بين الشخصية لدى ضعاف السمع غالباً ما تكون مرتبطة بضعف التعاطف مع الآخرين أو اللامبالاة، وهي سلوكيات قد لا تكون مرتبطة بشكل مباشر بعدم الالتزام بالقوانين المدرسية، كما أنه نظراً للتأثير الإيجابي للبيئة الخارجية: حيث أسفرت نتائج الفرض الأول أن ضعاف السمع يتلقون تعزيزات إيجابية خارج المدرسة؛ مما يقلل من احتمالية ظهور سلوكيات مثل عدم الانضباط.

ب- توجد علاقة موجبة دالة إحصائية بين الألكسيثيميا (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس الجنوح الكامن (الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية) لدى العاديين. لا اختبار الفرض تم استخدام اختبار (معامل الارتباط بيرسون) (Pearson Correlation) بين مقياسي الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن، والجدول (٤٦) يوضح ذلك تفصيلاً؛

□

جدول (٤٦)

نتائج معامل ارتباط "بيرسون" بين الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن لدى العاديين

أبعاد مقياس الألكسيثيميا				
صعوبة تحديد الانفعالات	صعوبة وصف المشاعر	التوجه الخارجي في التفكير	المشكلات في العلاقات بين الشخصية	الدرجة الكلية
أبعاد مقياس سلوكيات الجنوح الكامن				
الميل للعدوانية	★★٠,٧٥٢	★★٠,٧٧٠	★★٠,٧٥١	★★٠,٧١٧
الميل للسرقه	★★٠,٦٦١	★★٠,٦٦٦	★★٠,٧٦٠	★★٠,٧٤٠
الميل للكذب	★★٠,٧٣٠	★★٠,٧٠٧	★★٠,٧٦٨	★★٠,٦٣٧
الميل لعدم الانضباط المدرسى	★★٠,٦٧٣	★★٠,٦٢٩	★★٠,٦٨١	★★٠,٥٥٧
الميل للغش والخداع	★★٠,٧٠١	★★٠,٦٥٨	★★٠,٧٠٧	★★٠,٦٠١
الانانية واللامبالاة	★★٠,٧٤٩	★★٠,٧٥١	★★٠,٨٠٣	★★٠,٧١٠
الدرجة الكلية	★★٠,٧٥٦	★★٠,٧٤٠	★★٠,٧٩٣	★★٠,٦٩٣

يتضح من الجدول (٤٦): توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الألكسيثيميا وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس سلوكيات الجنوح الكامن وكذلك الدرجة الكلية له؛ مما يعنى تحقق الفرض.

المناقشة والتفسير

يمكن تفسير وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الألكسيثيميا (بجميع أبعادها الفرعية والدرجة الكلية) ومقياس سلوكيات الجنوح الكامن (بجميع أبعاده الفرعية والدرجة الكلية) لدى الأفراد العاديين من خلال عدد من المفاهيم النفسية والاجتماعية التي تساعد في فهم الرابط بين الألكسيثيميا والسلوكيات الجنوحية الكامنة.

الألكسيثيميا هي الصعوبة في تحديد وفهم المشاعر الذاتية والمشاعر لدى الآخرين، وهي حالة قد تؤدي إلى ضعف القدرة على التعبير العاطفي

والتعامل مع المواقف العاطفية بشكل مناسب. هذه الحالة قد تكون نتيجة لعدم القدرة على التعرف على المشاعر أو فهمها أو معالجتها بشكل مناسب.

والجنوح الكامن يشير إلى الميل نحو سلوكيات سلبية قد لا تظهر بشكل واضح أو علني، ولكنها تتشكل نتيجة لصراعات داخلية أو اجتماعية. يتضمن الجنوح الكامن أبعاداً مثل العدوانية، الغش، السرقة، أو عدم الانضباط، وهي سلوكيات قد تظهر نتيجة لضغوط نفسية أو اجتماعية لم يتم التعامل معها بشكل صحيح.

والأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا قد يواجهون صعوبة في معالجة المشاعر أو التعبير عنها بطريقة صحيحة. هذا قد يؤدي إلى تراكم مشاعر سلبية مثل الغضب، الإحباط، أو الاضطراب العاطفي، مما يساهم في ظهور سلوكيات سلبية مثل العدوانية أو الغش.

كما أن ضعف الوعي العاطفي قد يجعل الأفراد أكثر عرضة لتفاعلات سلبية مع بيئاتهم الاجتماعية مثل المدرسة أو الأسرة، مما يؤدي إلى تفاعلات سلبية قد تتحول إلى سلوكيات جانبية مثل، قد يشعر الشخص بالإحباط نتيجة لمواقف عاطفية غير مفهومة أو غير معبر عنها، مما قد يدفعه إلى التصرف بطريقة غير متوازنة اجتماعياً، وهذا ما اتفق مع دراسة Mannarini, et al., (2016)

والأفراد الذين يعانون من الألكسيثيميا قد يفتقرون إلى استراتيجيات فعالة للتعامل مع مشاعرهم أو حل النزاعات العاطفية، مما يزيد من احتمال اللجوء إلى سلوكيات جنوحية كآلية لتفريغ التوترات العاطفية أو للتكيف مع البيئة الاجتماعية.

كما أن الألكسيثيميا قد تؤثر على قدرة الأفراد على بناء علاقات صحية أو على فهم الآخرين بشكل صحيح. هذا قد يعزز الشعور بالعزلة أو الانفصال عن البيئة الاجتماعية، مما يزيد من احتمال الانخراط في سلوكيات ضارة أو مدمرة.

بالإضافة إلى أن العلاقات الأسرية أو المدرسية قد تتأثر أيضاً بهذه الصعوبة في فهم المشاعر، حيث قد يواجه الأفراد صعوبة في التفاعل مع الأفراد الآخرين بشكل صحيح، مما يؤدي إلى سوء الفهم والصراعات التي قد تؤدي إلى الجنوح وهذا ما اتفق مع نتيجة دراسة عمرو الشلاش (٢٠٢٣).

هذه النتيجة التي تشير إلى وجود علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية تعني أن الألكسيثيميا والجنوح الكامن يزدادان معاً. ويمكن تفسير ذلك بأن

الأفراد الذين يعانون من صعوبة في فهم وإدارة مشاعرهم قد يكونون أكثر عرضة لتطوير سلوكيات جنوحية كامنة بسبب عدم القدرة على التعبير عن مشاعرهم أو التعامل معها بشكل مناسب. وهذا ما اتفق مع نتائج دراسة كل من Burghart and Mier, (2022)، و Shu Ling (2020)، ودراسة Sanagouye., et al., (2020)، وظهر ذلك أيضاً بوضوح في دراسة الحالة للطالبة (أ.ج) عادية السمع، والتي تعاني من صعوبة في تحديد مشاعرها وتجنب الحديث عنها، ولا تريد أن يعرف الجميع ما تشعر به وأحياناً تلجأ للكذب لتخفي ما تشعر به عن الآخرين.

لذلك كان من الضروري توفير الدعم العاطفي والتدريب على مهارات الوعي العاطفي لهؤلاء الأفراد، لمساعدتهم في تحسين تفاعلهم الاجتماعي والسيطرة على مشاعرهم بطرق أكثر صحة.

نتائج الفرض السادس ومناقشته وتفسيره:

ينص الفرض السادس على: "يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا"

أ- يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية ضعاف السمع.

ب- يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من خلال أبعاد كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين.

تم اختبار هذا الفرض باستخدام تحليل الانحدار المتعدد التدريجي Stepwise Multiple Regression analysis حيث تم إدراج المتغيرات المستقلة في معادلات الانحدار "خطوة خطوة" Step by Step ، ويذكر (عزت حسن، ٢٠١١، ٤٢٨) أن طريقة تحليل الانحدار المتعدد التدريجي أو "طريقة الخطوات المتتالية" هي الطريقة الأفضل والأكثر استخداماً، حيث تبدأ بإدراج أقوى المتغيرات المستقلة في معادلات الانحدار.

وقد أسفرت نتائج تحليل الانحدار عن إدراج "التوجه الخارجي في التفكير" باعتباره أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع "الجنوح الكامن"، يليه "تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة" باعتباره ثاني أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع "الجنوح الكامن" وأخيراً تم إدراج "صعوبة تحديد الانفعالات" باعتباره ثالث أقوى المتغيرات المستقلة تأثيراً على المتغير التابع ولم يُدرج (تم استبعاد) باقي أبعاد الفرض المدرسي (تجنب المواقف الاجتماعية والتقييمية- طلب الاهتمام المضط من الآخرين- التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة) وكذلك تم استبعاد باقي أبعاد

الألكسيثيميا "صعوبة وصف المشاعر- المشكلات في العلاقات بين الشخصية"؛ نظراً لتأثيرها الضعيف غير الدال إحصائياً علي المتغير التابع، أو لأنه يفسر كمية ضئيلة جداً من التباين في درجات المتغير التابع ويتضح النتائج في الجدول التالي :

جدول (٤٧)

نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار المتدرج للتنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من أبعاد الرفض المدرسي وأبعاد الألكسيثيميا

ن=

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الارتباط (R)	معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المعدل
النسب إلي الانحدار	١٠٧٠٩٧,٧٧١	٣	٣٥٦٩٩,٢٥٧	٢٤,٦٤٤	٠,٠٠	٠,٦١٤	٠,٣٧٧	٠,٣٦٢
البواقي	١٧٦٧٢٨,٢٢٩	١٢٢	١٤٤٨,٥٩٢					
الكل	٢٨٣٨٢٦,٠٠٠	١٢٥						

يتضح من الجدول رقم (٤٧) أن قيمة $F = (٢٤,٦٤٤)$ بقيمة دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) وبالتالي توجد علاقة بين المتغير التابع (الجنوح الكامن) والمتغير المستقل النموذج الذي يتضمن ثلاث متغيرات (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) وبذلك فإنه يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) للمتغيرات الثلاث على درجات سلوكيات الجنوح الكامن، ومن ثم يمكن أن نقبل الفرض البديل وهي أن الانحدار دال ولا يساوي الصفر، وذلك بشكل جزئي لأنه يتضمن ثلاث متغيرات مستقلة من ثمان متغيرات مستقلة (٤ أبعاد للرفض المدرسي+ ٤ أبعاد الألكسيثيميا).

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٤٧) أن مربع معامل الارتباط (R^2) أو معامل التحديد بين المتغير المستقل (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) والمتغير التابع (الجنوح الكامن) يساوي (٠,٣٧٧)، وهذا يعني أن المتغير المستقل (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) يفسر ٣٧,٧% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع "الجنوح الكامن" وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير المستقل، بينما ٦٢,٣% ترجع إلى متغيرات أخرى لم تكون موضع الدراسة. (لم تدرج في معادلة الانحدار)، كما أن قيمة معامل التحديد المصحح

تساوي (٠,٣٦٢) وهذه القيمة قريبة جداً من معامل التحديد (٠,٣٧٧)؛ مما يشير إلى ثبات معادلتنا الانحدار التي تم توصل إليها وإمكانية تعميمها مع عينات أخرى مستمدة من نفس المجتمع الأصل لعينة البحث الحالي.

جدول (٤٨)

نتائج معاملات الانحدار التدريجي للتنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من أبعاد كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا.

المتغيرات المستقلة	العامل البائي (B)	الخطأ المعياري للعامل البائي	قيمة بيتا B	قيمة ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١١,٥٦١	٢١,٨٧٦		٠,٥٢٨	٠,٥٩٨
التوجه الخارجي في التفكير	٣,٧٤	٠,٦٥٧	٠,٤٧٧	٥,٦٩	٠,٠٠
تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة	٣,٨٩٧	١,٠٦٣	٠,٣٣٦	٣,٦٦٥	٠,٠٠
صعوبة تحديد الانفعالات	-١,٣٨٦	٠,٦٧٢	-١٨٦-	-٢,٠٦٣	٠,٠٤١

يتضح من الجدول رقم (٤٨) قيم معاملات نموذج الانحدار والتي تساعد في الحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات، ويتضح أن الثابت غير دال إحصائياً، وأن تأثير المتغير المستقل (التوجه الخارجي في التفكير + تجنب المثيرات السلبية بالمدسة + صعوبة تحديد الانفعالات) على المتغير التابع دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، ومستوى (٠,٠١)، ومن هذا الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تُعين على التنبؤ بدرجة الجنوح الكامن

$$\text{المتنبأ به (سلوكيات الجنوح الكامن)} = \text{الثابت (١١,٥٦١)} + (٣,٧٤ \times \text{التوجه الخارجي في التفكير}) + (٣,٨٩٧ \times \text{تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة}) + (-١,٣٨٦ \times \text{صعوبة تحديد الانفعالات})$$

بمعلومية درجات المستجيب على المتغير المستقل (التوجه الخارجي في التفكير + تجنب المثيرات السلبية بالمدسة + صعوبة تحديد الانفعالات)، وذلك بالصورة التالية

وتشير هذه المعادلة أنه كلما ارتفعت درجات ضعاف السمع بالمرحلة الإعدادية على كل من التوجه الخارجي في التفكير وتجنب المثيرات السلبية بالمدسة ارتفع معه السلوك الجانح الكامن لديهم، أي عندما يزداد السلوك الجانح الكامن بمقدار الوحدة يزداد معه التوجه الخارجي في التفكير بمقدار (٣,٧٤) وتجنب المثيرات السلبية بالمدسة بمقدار (٣,٨٩٧). في حين كلما انخفضت صعوبة تحديد الانفعال لدى ضعيف السمع ارتفع معه مستوى سلوك

الجنوح الكامن لديه، أي عندما يزداد السلوك الجانح بمقدار الوحدة ينخفض معه صعوبة تحديد الانفعالات بمقدار (١,٢٨٦).

- إشارة معامل الانحدار الموجبة تشير إلى العلاقة بين كل من التوجه الخارجي في التفكير، وتجنب المثيرات السلبية بالمدروسة، والجنوح الكامن طردية، في حين العلاقة بين صعوبة تحديد الانفعالات والجنوح الكامن عكسية.

- ان معامل الارتباط (R) يساوي (٠,٦٤١) تعنى أن العلاقة بين (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) قوية.

- معاملات (بيتا المعيارية) تشير إلى أن التوجه الخارجي في التفكير هو الأكثر إسهاماً (٠,٤٧٧) في التنبؤ بالجنوح الكامن مقارنة بتجنب المثيرات السلبية الذي يسهم بنسبه (٠,٣٣٦) في التنبؤ بالجنوح الكامن، بينما أقلها إسهاماً هو صعوبة تحديد الانفعال بنسبة (-٠,١٨٦)

وبذلك فقد تم التحقق من الفرض حيث تنبأ (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) فقط من ضمن أبعاد كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا، حيث تم استبعاد باقي أبعاد كلاهما من معادلت الانحدار المتعدد باعتبار أن تأثيرهما ضعيف وغير دال إحصائياً على الجنوح الكامن. التوجه الخارجي في التفكير لدى الطلاب ضعاف السمع يعني أن الطلاب يركز بشكل أكبر على الأمور الخارجية (مثل الأحداث أو الأنشطة) بدلاً من التركيز على مشاعره الداخلية وهذا النمط من التفكير قد يكون أكثر شيوعاً بسبب الصعوبات اللغوية والتواصلية التي تعيق تطوير الوعي العاطفي، كما أنه عندما يواجه ضغوطاً نفسية، فإنه قد يلجأ إلى التركيز على الأمور الخارجية كوسيلة للهروب من مشاعره الداخلية؛ مما يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة مثل الكذب أو الأنانية، بالإضافة إلى ضعف التعامل مع المشاعر الداخلية (التوجه الخارجي) يجعل الطالب أقل قدرة على التعامل مع مشاعره الداخلية بشكل صحي؛ مما يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة كوسيلة للتكيف مع الضغوط النفسية، كما يمكن تفسيره أيضاً من خلال أن ضعاف السمع غالباً ما يواجهون تحديات في التواصل مع الآخرين، مما يجعلهم يعتمدون بشكل أكبر على التفكير الخارجي كآلية للتكيف مع البيئة المدرسية.

بينما يمكن تفسير كون تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة جاء بالمرتبة الثانية في التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن حيث يعكس حالة تجنب المثيرات السلبية بالمدروسة شعور الطالب بالخوف أو القلق من التفاعل مع المواقف السلبية داخل البيئة المدرسية. وبالنسبة لضعاف السمع، فإن هذه

الصعوبات قد تكون أكثر حدة بسبب التعرض للتنمر، وعندما يتجنب الطالب المثيرات السلبية والتي قد يكون تعرضه للتنمر أحد أهم أسباب تجنب المثيرات السلبية بالمدسة. ومن ثم فإنه يشعر بالعزلة والرفض، مما يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة، كما أن التحديات الخاصة التي يتعرض لها الطلاب ضعاف السمع بسبب اختلافهم عن زملائهم العاديين في البيئات التعليمية مما يجعلهم أكثر عرضة للتنمر؛ هذا يجعلهم أكثر عرضة لتجنب المثيرات السلبية وزيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Delgado, et al., (2019) حيث حصل الطلاب الذين يعانون من رفض المدرسة بسبب التعزيزات السلبية المرتبطة بتجنب التقييم الاجتماعي والمشاعر السلبية في المواقف المدرسية على درجات أعلى بشكل ملحوظ في السلوكيات الجانحة ومقياس التنمر، وظهر ذلك أيضاً في دراسة حالة الطالب (م.م) في تجنبه للمثيرات السلبية بالمدسة وتجنبه للمواقف الاجتماعية والتقييمية والتي تجعله يشعر بالعزلة وكرهه الشديد في الذهاب للمدرسة بسبب ما يتعرض له من مضايقات وإزعاج داخل المدرسة وتعتمد زملائه بالتنمر عليه على حد قوله "يا أبو ودان بلاستيكي، أبو ودن ولسان مقطوعين، يا أطرش".

كما أشار (م.م) أن هناك سبباً آخر لرفضه المدرسة وهو "لأن زملائي يقولون لي يابن الفرّاش وهذا أغضبني كثيراً لأنني أشعر أنه شخص سيئ لأنه فرّاش"، وعند سؤاله هل تعتقد أن هناك عوامل معينة (مثل التنمر) تجعلك تتجنب التفاعل مع الآخرين في المدرسة؟ أجاب "أيوه عندما يتمسحرون ويستهزؤون بأبي"، وعند توجيه سؤال له: هل تجد نفسك تحاول تجنب بعض المواقف والأشخاص بالمدرسة؟ أجاب "نعم أنزعج من المدرسين والزملاء لأن بعض البنات هم مرشدين للمعلمين ويحاولون أخذ غلطات عليا ويقولوها للمدرسين" "كما أحاول أن أتجنب المدير والمعلمين وزملائي حتى لا يلقون عليا اللوم بسبب وظيفتي والدي الفرّاش"

- ويمكن تفسير تنبؤ صعوبة تحديد الانفعالات بسلوكيات الجنوح الكامن لضعاف السمع من خلال أنه عندما يعجز الطالب عن تحديد مشاعره، فإنه يصبح أكثر عرضة للشعور بالإحباط أو الغضب. هذا يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة كوسيلة للتعبير عن مشاعره واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة Chen et al., (2011) حيث أسفرت على أنه يمكن التنبؤ بالاضطرابات النفسية والعدوانية من خلال الألكسيثيميا. كما يعاني ضعاف السمع بوجه عام بشكل عام من مستويات أعلى من الألكسيثيميا مقارنة بالطلاب العاديين بسبب الصعوبات اللغوية والتواصلية التي تعيق تطوير الوعي العاطفي وهذا ما ظهر جلياً في دراسة حالة الطالب (م.م) ضعيف السمع

بسبب صعوبة اللغة لديه كان لديه صعوبة في تحديد المشاعر ووصفها للآخرين وعند سؤاله: هل تجد صعوبة في تحديد مشاعرك ووصفها للآخرين؟ أجاب " أنا ما بعرفش أتكلم كويس ، محدش بيضهمني، محدش عاوز يفهم أنا بقول إيه وده بيخليني دائماً غضبان وبكره كل اللي حواليا ويكون عاوز اضربهم، واضطر أكذب عليهم في مشاعري واني كويس ومش فارقلي أي حاجة" مما يجعله يلجأ أحياناً للكذب للتعامل مع الضغوط التي يواجهها، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة فكري متولي وصابرين عبد العاطي (٢٠٢١)، كما أنه عندما يعجز الطالب عن تحديد مشاعره، فإنه يصبح أقل قدرة على التعامل مع الآخرين، مما يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة.

أ - يمكن التنبؤ بالجنوح الكامن من الدرجة الكلية لكل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية ضعاف السمع"

تم اختبار هذا الفرض باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الادخال (Enter)، (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ٤٣٨).

وقد أسفرت نتائج استخدام تحليل الانحدار المتعدد كما بالجدول التالي:

جدول (٤٩)

نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار المتعدد للتنبؤ بالجنوح الكامن من الدرجة الكلية للرفض المدرسي والألكسيثيميا

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة	معامل الارتباط (R)	معامل الارتباط (معامل التحديد)	معامل التحديد المعدل
المسبوق								
إلى	٦٩٣٧١,٩٩١	٢	٣٤٦٨٥,٩٩٦	١٩,٨٩٤	٠.٠٠٠	٠,٤٩٤	٠,٣٤٤	٠,٢٣٢
الانحدار								
البواقي	٣١٤٤٥٤,٠٠٩	١٢٣	١٧٤٣,٥٢٩					
الكلي	٣٨٣٨٢٦,٠٠٠	١٢٥						

يتضح من الجدول رقم (٤٩) أن قيمة $F = (١٩,٨٩٤)$ بقيمة دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) وبالتالي توجد علاقة بين المتغير التابع (الجنوح الكامن) والمتغير المستقل النموذج الذي يتضمن متغيرين (الرفض المدرسي والألكسيثيميا) وبذلك فإنه يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى

أقل من (٠,٠١)، للمتغيرين على درجات الجنوح الكامن، ومن ثم يمكن أن نقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار دال ولا يساوى الصفر.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٤٩) أن مربع معامل الارتباط (R-square) أو معامل التحديد بين المتغير المستقل (الدرجة الكلية للرفض المدرسي والدرجة الكلية للألكسيثيميا) والمتغير التابع (سلوكيات الجنوح الكامن) يساوي (٠,٢٤٤)، وهذا يعني أن المتغير المستقل (الدرجة الكلية للرفض المدرسي والدرجة الكلية للألكسيثيميا) يفسر ٢٤,٤% من التباين الكلي في درجات المتغير التابع "الجنوح الكامن" وهي كمية صغيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير المستقل، بينما ٧٥,٦% ترجع إلى متغيرات أخرى لم تكون موضع الدراسة. (لم تدرج في معادلة الانحدار)، كما أن قيمة معامل التحديد المصحح تساوي (٠,٢٣٢) وهذه القيمة قريبة جداً من معامل التحديد (٠,٢٤٤)؛ مما يشير إلى ثبات معادلة الانحدار التي تم توصل إليها وإمكانية تعميمها مع عينات أخرى مستمدة من نفس المجتمع الأصل لعينة البحث الحالي.

جدول (٥٠)

نتائج معاملات الانحدار التدريجي للتنبؤ بالجنوح الكامن من الدرجة الكلية للرفض المدرسي

والألكسيثيميا

المتغيرات المستقلة	العامل البائي (B)	الخطأ المعياري للعامل البائي	قيمة بيتا B	قيمة ت	الدلالة
ثابت الانحدار	١٩,٤٤٥	٢٣,٥٠٩	٠,٢٢٥	٠,٨٢٧	٠,٤١
الرفض المدرسي	٠,٧٧٩	٠,٤٢٢		١,٨٤٨	٠,٠٦٧
الألكسيثيميا	٠,٧٦٥	٠,٣٠٩	٠,٣٠١	٢,٤٧٩	٠,٠١٥

يتضح من الجدول رقم (٥٠) قيم معاملات نموذج الانحدار والتي تساعد في الحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات، ويتضح أن الثابت غير دال إحصائياً، وأن تأثير المتغير المستقل (الألكسيثيميا) على المتغير التابع دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بينما تأثير الرفض المدرسي في الجنوح الكامن غير دال إحصائياً. ومن هذا الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تُعِين على التنبؤ بدرجة الجنوح الكامن بمعلومية درجات المستجيب على المتغير المستقل (الرفض المدرسي والألكسيثيميا)، وذلك بالصورة التالية

$$\text{المتنبأ به (سلوكيات الجنوح الكامن)} = \text{الثابت (١٩,٤٤٥)} + (٠,٧٧٩ \times \text{الرفض المدرسي}) + (٠,٧٦٥ \times \text{الألكسيثيميا})$$

وتشير هذه المعادلة أنه كلما ارتفعت درجات ضعف السمع بالمرحلة الإعدادية على الألكسيثيميا ارتفع معه السلوك الجانح الكامن لديهم، أي عندما يزداد السلوك الجانح الكامن بمقدار الوحدة يزداد معه الألكسيثيميا بمقدار (٠,٧٦٥).

- إشارة معامل الانحدار الموجبة تشير إلى العلاقة بين الألكسيثيميا والجنوح الكامن طرده.

وبذلك فقد تم التحقق من الفرض بشكل جزئي حيث تنبأت الألكسيثيميا بالجنوح الكامن في حين لم يتنبأ الرفض المدرسي به.

ويمكن تفسير ذلك بأن الألكسيثيميا كحالة داخلية ليست مجرد استجابة سطحية للبيئة المدرسية أو التجارب الاجتماعية، بل هي حالة نفسية عميقة تؤثر على كيفية تعامل الطالب مع مشاعره وتفاعله مع الآخرين. بالنسبة لضعاف السمع، فإن هذه الحالة تكون أكثر حدة بسبب الصعوبات اللغوية والتواصلية التي تعيق تطوير الوعي العاطفي، كما أنه عند ضعف القدرة على تنظيم المشاعر وتحديد لها ووصفها، فإنه يصبح أكثر عرضة للتعامل مع الضغوط النفسية بطريقة غير صحية؛ هذا يؤدي إلى زيادة احتمالية ظهور ميول للسلوكيات الجانحة كوسيلة للتكيف، كما أن التوجه خارجي التفكير بدلاً من المشاعر الداخلية. بالنسبة لضعاف السمع، فإن هذا قد يجعلهم أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات جانحة مثل الكذب أو الأنانية كوسيلة للتعبير عن إحباطهم. ومن خلال العرض السابق يتضح أن الألكسيثيميا تمثل عاملاً داخلياً مستقلاً يؤثر على السلوك الجانح. هذا يعني أنه حتى إذا كان الطالب يعيش في بيئة مدرسية داعمة، فإن وجود الألكسيثيميا يمكن أن يؤدي إلى ظهور السلوكيات الجانحة.

بينما يمكن تفسير عدم تنبأ الرفض المدرسي بالسلوكيات الجانحة الكامنة كعامل خارجي مؤقت: حيث أن الرفض المدرسي هو عامل خارجي قد يكون مؤقتاً ويعتمد على الظروف البيئية. بالنسبة لضعاف السمع، فإن الدعم الإيجابي الذي يتلقونه خارج المدرسة (سواء من الأسرة أو المجتمع) قد يخفف من تأثير الرفض المدرسي ويقلل من احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة، كما أن ضعف السمع المدعوم غالباً ما يتلقون دعماً أكبر من الأسرة والمجتمع لتعويض التحديات التي يواجهونها في البيئة المدرسية. هذا الدعم قد يقلل من تأثير الرفض المدرسي على سلوكيات الجنوح الكامن، حيث يمتلك ضعف السمع آليات تكيف مختلفة (مثل التركيز على العلاقات الأسرية أو الأنشطة الخارجية) تقلل من تأثير الرفض المدرسي، وهذا ما أكدت عليه دراسة حالة الطالب (م.م) في قوله "امي الوحيدة التي تدعمني وتساعدني في حل

مشاكلي"، كما أن ضعف السمع يتخذون العزلة كآلية دفاعية ومن ثم فإن الرفض المدرسي قد يؤدي إلى زيادة العزلة الاجتماعية بدلاً من الانخراط في سلوكيات جنوحية. هذا يعكس الاختلاف في كيفية استجابتهم للضغط مقارنة بالطلاب العاديين.

ب - يمكن التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من الدرجة الكلية لكل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لدى طلاب المرحلة الإعدادية العاديين" تم اختبار هذا الفرض باستخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الادخال (Enter)، (عزت عبد الحميد حسن، ٢٠١١، ٤٣٨)، وقد أسفرت النتائج باستخدام تحليل الانحدار المتعدد كما بالجدول التالي:

جدول (٥١)

نتائج تحليل التباين لاختبار دلالة الانحدار المتعدد للتنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن الدرجة الكلية للرفض المدرسي والألكسيثيميا

التباين مصدر	درجات الحرية	القيمة الوسطية	قيمة (ف)	الدلالة	الارتباط (R)	معامل الارتباط	معامل الارتباط	معامل الارتباط
النسب إلى الانحدار	٢	١٩٤٦٠٢,٧٥٧	٢	٩٧٣٠١,٣٧٩				
البواقي	١٠٩٣٧٥,٤٣٣	١٠٢	١٠٧٢,٣٠٨	٩٠,٧٤٠	٠,٠٠٠	٠,٨٠٠	٠,٦٤٠	٠,٦٣٣
الكل	٣٠٣٩٧٨,١٩٠	١٠٤						

يتضح من الجدول رقم (٥١) أن قيمة $F = (٩٠,٧٤٠)$ بقيمة دلالة إحصائية (٠,٠٠٠) وهي أقل من (٠,٠٥) وبالتالي توجد علاقة بين المتغير التابع (سلوكيات الجنوح الكامن) والمتغير المستقل النموذج الذي يتضمن متغيرين (الرفض المدرسي والألكسيثيميا) وبذلك فإنه يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى أقل من (٠,٠١) للمتغيرين على درجات الجنوح الكامن، ومن ثم يمكن أن نقبل الفرض البديل وهو أن الانحدار دال ولا يساوى الصفر.

كما يتضح أيضاً من الجدول رقم (٥١) أن مربع معامل الارتباط (R^2) square) أو معامل التحديد بين المتغير المستقل (الدرجة الكلية للرفض المدرسي والدرجة الكلية للألكسيثيميا) والمتغير التابع (سلوكيات الجنوح الكامن) يساوي (٠,٦٤٠)، وهذا يعني أن المتغير المستقل (الدرجة الكلية للرفض المدرسي والدرجة الكلية للألكسيثيميا) يفسر ٦٤% من التباين الكلي

في درجات المتغير التابع " الجنوح الكامن " وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة هذا المتغير المستقل، بينما ٣٦٪ ترجع إلى متغيرات أخرى لم تكن موضع الدراسة. (لم تدرج في معادلة الانحدار)، كما أن قيمة معامل التحديد المصحح تساوي (٠,٦٣٣) وهذه القيمة قريبة جدا من معامل التحديد (٠,٦٤٠)؛ مما يشير إلى ثبات معادلة الانحدار التي تم توصل إليها وإمكانية تعميمها مع عينات أخرى مستمدة من نفس المجتمع الأصل لعينة البحث الحالي.

جدول (٥٢)

نتائج معاملات الانحدار التدريجي للتنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن من الدرجة الكلية للرفض المدرسي والألكسيثيميا

المتغيرات المستقلة	العامل البائي (B)	الخطأ المعياري للعامل البائي	قيمة بيتا B	قيمة ت	الدلالة
ثابت الانحدار	-٣٢,٨٣٩	١٤,٣٩٣		-٢,٢٨٢	٠,٠٢٥
الرفض المدرسي	٠,٢٣٢	٠,٤٢١	٠,٠٧٤	٠,٥٥٢	٠,٥٨٢
الألكسيثيميا	١,٦١٧	٠,٢٩٧	٠,٧٢٣	٥,٤٤	٠,٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥٢) قيم معاملات نموذج الانحدار والتي تساعد في الحصول على معادلة خط الانحدار بين المتغيرات، ويتضح أن الثابت دال

المتنبأ به (سلوكيات الجنوح الكامن) = الثابت (-٣٢,٨٣٩) + (٠,٢٣٢ × الرفض المدرسي) + (١,٦١٧ × الألكسيثيميا)

إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، وأن تأثير المتغير المستقل (الألكسيثيميا) على المتغير التابع دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، بينما تأثير الرفض المدرسي في الجنوح الكامن غير دال إحصائياً. ومن هذا الجدول يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تُعين على التنبؤ بدرجة الجنوح الكامن بمعلومية درجات المستجيب على المتغير المستقل (الرفض المدرسي والألكسيثيميا)، وذلك بالصورة التالية:

وتشير هذه المعادلة أنه كلما ارتفعت درجات الطلاب العاديين بالمرحلة الإعدادية على الألكسيثيميا ارتفع معه السلوك الجانح الكامن لديهم، أي عندما يزداد السلوك الجانح الكامن بمقدار الوحدة يزداد معه الألكسيثيميا بمقدار (١,٦١٧)

-إشارة معامل الانحدار الموجبة تشير إلى أن العلاقة بين الألكسيثيميا وسلوكيات الجنوح الكامن طردية.
وبذلك فقد تم التحقق من الفرض بشكل جزئي حيث تنبأت الألكسيثيميا بالجنوح الكامن في حين لم يتنبأ الرفض المدرسي به.

- معاملات (بيتا المعيارية) تشير إلى أن الألكسيثيميا هو الأكثر إسهاماً (٠,٧٣٣) في التنبؤ بسلوكيات الجنوح الكامن مقارنة بالفرض المدرسي الذي يسهم بنسبه (٠,٠٧٤) في التنبؤ بالجنوح الكامن. يمكن تفسير تنبأ الألكسيثيميا بسلوكيات الجنوح الكامن لدى الطلاب العاديين حيث أنهم قد يجدون صعوبة في التعبير عن مشاعرهم بطريقة صحية. وعندما يواجهون مواقف صعبة أو ضغوطات، قد لا يستطيعون فهم أو معالجة هذه المشاعر بشكل صحيح؛ مما يزيد من احتمالية ظهور سلوكيات غير تكيفية مثل التمرد أو السلوك العدواني، كما تؤدي الألكسيثيميا إلى صعوبة في التفاعل مع الآخرين، مما يضع الطلاب في موقف عاطفي وعزل اجتماعي قد يؤدي بهم إلى العزلة أو الانسحاب من الأنشطة الاجتماعية. هذه الانعزالية قد تكون دافعاً للجنوح، وظهر ذلك في دراسة الحالة للطالبة (أ.ج) عادية السمع عند سؤالها: هل تتجنب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية أو الأكاديمية؟ ولماذا؟ فأجابت "أيوة، أنا بحب أقعد لوحدي وما بحبش انزل الحوش عشان محدش يفهم مشاعري ولا حد يفهم انا قصدي ايه"، كما أن الطلاب الذين يعانون من الألكسيثيميا قد لا يكونون قادرين على إدارة مشاعرهم بشكل فعال عندما يتعرضون لضغوط، مثل ضغط الأقران أو ضغوط الدراسة. هذا قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات متهورة أو حتى الانخراط في سلوكيات قد تساهم في الجنوح وهذه النتيجة اتفقت مع نتيجة دراسة Manninen, et al., (2011)، ودراسة Qana and Moradi, (2020).

أما بالنسبة للرفض المدرسي، فقد لا يتنبأ بالجنوح الكامن بنفس الطريقة، لأن الرفض المدرسي يعني ببساطة أن الطالب لا يرغب في الذهاب إلى المدرسة. ولكن هذا لا يعني بالضرورة أنه سيؤدي إلى الجنوح. يمكن أن يكون الرفض المدرسي مجرد رفض لمؤسسة معينة أو تجربة تعليمية، وقد يكون الطالب قادراً على التعامل مع هذه المشاعر بطريقة صحية أو إيجاد طرق بديلة للتعامل مع الوضع دون أن يظهر سلوكيات منحرفة أو خطيرة؛ لذلك، يمكن القول إن الألكسيثيميا تمثل عاملاً أكثر تأثيراً على السلوك المستقبلي للطلاب مقارنة بالرفض المدرسي، لأنها تتعلق بقدرة الطالب على فهم وتفسير مشاعره، مما يؤدي إلى سلوكيات قد تساهم في الجنوح.

توصيات البحث

بناء على نتيجة الفرض الأول:

أ- والذي توصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع في مقياس الرفض المدرسي وأبعاده الفرعية (تجنب المثيرات السلبية، تجنب المواقف الاجتماعية أو التقييمية، طلب الاهتمام المفرط من الآخرين)، والدرجة الكلية توصي الباحثان بما يلي:

- تصميم برامج دعم نفسي واجتماعي تستهدف جميع الطلاب (ضعاف السمع والعاديين) بشكل متساو، حيث أظهرت النتائج أن كلا الفئتين تعانين من مستويات متشابهة من الرفض المدرسي. كما يمكن أن تتضمن هذه البرامج جلسات إرشاد نفسي، أنشطة بناء العلاقات الاجتماعية، وورش عمل لتحسين المهارات الاجتماعية والتواصلية.
- تعزيز بيئة مدرسية داعمة للجميع: حيث ينبغي على المدارس العمل على تحسين البيئة المدرسية لتكون أكثر دعماً واندماجاً لكافة الطلاب، مع التركيز على توفير فرص متكافئة للتواصل والتفاعل الاجتماعي. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تنظيم أنشطة جماعية مشتركة بين الطلاب العاديين وضعاف السمع لتعزيز الشعور بالانتماء وتقليل الرفض المدرسي.

ب- ونظراً "لوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بُعد التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة لصالح ضعاف السمع المدمجين. توصي الباحثان بما يلي:

- تعزيز دور الأسرة والمجتمع في دعم الطلاب المدمجين: حيث أظهرت النتائج أنهم يعتمدون بشكل أكبر على التعزيزات الإيجابية خارج المدرسة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير برامج توعية للأسر حول كيفية دعم أبنائهم نفسياً واجتماعياً، بالإضافة إلى تنظيم أنشطة مجتمعية تشارك فيها الأسر لتعزيز الشعور بالأمان والدعم.
- تكامل الجهود بين المدرسة والأسرة: حيث يجب على المدارس العمل على تكامل الجهود مع الأسر لضمان استمرارية الدعم للطلاب المدمجين. يمكن تحقيق ذلك من خلال عقد اجتماعات دورية بين المعلمين وأولياء الأمور لمناقشة تقدم الطلاب وضعاف السمع، ومناقشة كيفية تعزيز الدعم المتبادل بين المنزل والمدرسة.

وفي ضوء نتائج الفرض الثاني الذي توصل إلى:

أ- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع في مقياس الألكسيثيميا وأبعاده الفرعية (صعوبة تحديد الانفعالات-صعوبة وصف المشاعر- التوجه الخارجي في التفكير) والدرجة الكلية للمقياس لصالح الطلاب ضعاف السمع. فتوصى الباحثتان بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية تستهدف تحسين الوعي العاطفي لدى ضعاف السمع، حيث أظهرت النتائج أنهم يعانون من مستويات أعلى من الألكسيثيميا (مثل صعوبة تحديد الانفعالات ووصف المشاعر). ويمكن أن تتضمن هذه البرامج أنشطة عملية لمساعدة الطلاب على التعرف على مشاعرهم ووصفها بشكل أفضل، مثل استخدام الصور أو الرموز التعبيرية لتوضيح المشاعر.

- تعزيز استراتيجيات التفكير الداخلي: حيث ينبغي التركيز على تقليل الاعتماد على التوجه الخارجي في التفكير لدى ضعاف السمع من خلال تدريبهم على التركيز على مشاعرهم الداخلية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال جلسات إرشاد نفسي تساعد الطلاب على استكشاف مشاعرهم بشكل أعمق، واستخدام تقنيات مثل الكتابة اليومية للتعبير عن المشاعر.

ب- ونظراً لأنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب العاديين وضعاف السمع في بُعد المشكلات الاجتماعية بين الشخصية". فتوصى الباحثتان بما يلي:

- يجب العمل على تعزيز المهارات الاجتماعية بين جميع الطلاب (ضعاف السمع والعاديين) لتحسين علاقاتهم مع الآخرين. ويمكن تنظيم أنشطة تفاعلية مثل العمل الجماعي في المشاريع المدرسية أو الألعاب التعاونية لتعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلاب.

- يجب تشجيع الحوار المفتوح بين الطلاب لتعزيز التفاهم المتبادل وتقليل أي خلافات قد تنشأ بسبب الاختلافات الشخصية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال ورش عمل حول التواصل الفعال وحل النزاعات، مما يساعد الطلاب على بناء علاقات صحية ومستدامة.

ونظراً لأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من الطلاب العاديين وضعاف السمع في مقياس الجنوح الكامن وأبعاده الفرعية

(الميل للعدوانية، الميل للسرقة، الميل لعدم الانضباط، الميل للغش)،
والدرجة الكلية للمقياس. توصى الباحثان بما يلي:

- تصميم برامج وقائية شاملة تستهدف جميع الطلاب. ويمكن أن تتضمن هذه البرامج أنشطة لتوعية الطلاب بمخاطر السلوكيات الجنوحية وكيفية التعامل مع الضغوط النفسية بطريقة صحية، وذلك لأن كلا الفئتين (ضعاف السمع والعاديين) يظهران مستويات متشابهة من الجنوح الكامن في معظم الأبعاد.

- العمل على تحسين البيئة التعليمية لتكون أكثر دعمًا وتقبلًا لجميع الطلاب، مما يقلل من احتمالية ظهور السلوكيات الجانحة. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز قواعد الانضباط الإيجابي، تقديم الدعم النفسي، وتشجيع المشاركة في الأنشطة الجماعية.

ونظرًا لأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في بُعد الميل للكذب وبُعد الأنانية واللامبالاة بالآخرين بين الطلاب العاديين وضعاف السمع لصالح ضعاف السمع". توصى الباحثان بما يلي:

- تصميم برامج تستهدف تقليل الأنانية واللامبالاة بالآخرين لدى ضعاف السمع، حيث أظهرت النتائج أنهم يميلون إلى هذه السلوكيات بشكل أكبر. ويمكن أن تتضمن هذه البرامج أنشطة تطوعية، أو جلسات إرشاد نفسي تركز على أهمية التعاون والعناية بالآخرين.

- التركيز على تعزيز قيم الصدق والتواصل الصريح لدى ضعاف السمع، خاصة في ظل ارتفاع مستويات الميل للكذب. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تشجيع المعلمين على تعزيز ثقافة الصدق داخل الفصول، واستخدام استراتيجيات مثل المكافآت الرمزية للطلاب الذين يظهران صدقًا في سلوكياتهم.

ونظرًا لأنه توجد علاقة موجبة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين جميع الأبعاد الفرعية لمقياس الرفض المدرسي وجميع الأبعاد الفرعية لمقياس الجنوح الكامن وكذلك الدرجة الكلية له للطلاب ضعاف السمع؛ بينما لا توجد علاقة بين بُعد طلب الاهتمام المفرض من الآخرين بالرفض المدرسي وبُعد الميل لعدم الانضباط المدرسي وفي ضوء العلاقة القوية بين الرفض المدرسي والجنوح الكامن توصي الباحثان بما يلي :

- تطوير برامج لتقليل الرفض المدرسي كوسيلة للوقاية من الجنوح الكامن، ويجب العمل على تقليل الرفض المدرسي لدى ضعاف السمع من

خلال تقديم بيئة تعليمية أكثر دعمًا واندماجًا. ويمكن تحقيق ذلك من خلال توفير أنشطة اجتماعية مشتركة بين الطلاب، وتدريب المعلمين على كيفية التعامل مع ضعف السمع بطريقة تحترم خصوصيتهم واحتياجاتهم.

- تصميم برامج تساعد الطلاب على التعامل مع الضغوط النفسية الناتجة عن الرفض المدرسي، مما يقلل من احتمالية ظهور سلوكيات جنوحية. ويمكن أن تتضمن هذه البرامج جلسات إرشاد نفسي، ورش عمل حول إدارة المشاعر، وأنشطة تعزز الثقة بالنفس والشعور بالانتماء داخل المدرسة.

ونظراً لأنه لا توجد علاقة بين بُعد طلب الاهتمام المضطرب من الآخرين في الرفض المدرسي وبُعد الميل لعدم الانضباط المدرسي لدى الطلاب ضعاف السمع". توصي الباحثتان بما يلي:

- استغلال هذا البُعد (طلب الاهتمام المضطرب) بشكل إيجابي لتحويل طلب الاهتمام إلى أنشطة تعزز الانضباط والتفاعل الاجتماعي. حيث يمكن تشجيع الطلاب الذين يطلبون الاهتمام المضطرب على المشاركة في الأنشطة الجماعية أو القيادة الصفية، مما يعزز شعورهم بالمسؤولية والانضباط.

- كما ينبغي التركيز على توفير قنوات دعم خارجية (مثل الأسرة أو المجتمع) لتعزيز الانضباط المدرسي لدى ضعف السمع، خاصة وأن طلب الاهتمام المضطرب لا يؤثر على هذا الجانب، ويمكن تحقيق ذلك من خلال التعاون مع أولياء الأمور لتوفير بيئة منزلية داعمة، وتشجيع الطلاب على الالتزام بالقوانين المدرسية من خلال الحوافز والمكافآت.

ونظراً لتنبأ (التوجه الخارجي في التفكير+ تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة+ صعوبة تحديد الانفعالات) فقط من ضمن أبعاد كل من الرفض المدرسي والألكسيثيميا لضعاف السمع فتوصي الباحثتان بما يلي:

- تصميم برامج تدريبية تستهدف تحسين الوعي العاطفي لديهم. ويمكن أن تتضمن هذه البرامج أنشطة مثل جلسات الإرشاد النفسي، استخدام تقنيات التعبير عن المشاعر (مثل الكتابة اليومية أو الرسم)، وتدريب الطلاب على التعرف على مشاعرهم بشكل أفضل.

- تقليل تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة من خلال توفير بيئة مدرسية داعمة: حيث إنه بما أن تجنب المثيرات السلبية بالمدرسة يُعد عاملاً مؤثراً، يجب العمل على تقليل الأسباب التي تدفع الطلاب لتجنب المواقف السلبية داخل البيئة المدرسية. ويمكن تحقيق ذلك من خلال تعزيز العلاقات بين

الطلاب والمعلمين، توفير بيئة تعليمية خالية من التنمر أو الرفض، وتشجيع الطلاب على التعامل مع الضغوط بطريقة إيجابية بدلاً من تجنبها.

- مساعدة ضعاف السمع على تطوير استراتيجيات فعالة للتعامل مع صعوبة تحديد الانفعالات، والتي قد تؤدي إلى زيادة احتمالية السلوكيات الجنوحية. ويمكن أن يتم ذلك من خلال تقديم ورش عمل حول الذكاء العاطفي، وكيفية التفاعل مع الآخرين بشكل أكثر فعالية، بالإضافة إلى تعزيز قدرتهم على التعبير عن مشاعرهم بصراحة.

وبالنظر إلى أهمية هذه الأبعاد الثلاثة (التوجه الخارجي في التفكير، تجنب المثيرات السلبية، صعوبة تحديد الانفعالات)، ينبغي على المدارس والأسر التعاون لتوفير دعم شامل للطلاب. حيث يمكن للأسرة أن تلعب دوراً رئيسياً في مساعدة الطلاب على التعامل مع مشاعرهم وتجنب الاعتماد المفرط على التفكير الخارجي، بينما يمكن للمدرسة توفير بيئة داعمة تقلل من الحاجة إلى تجنب المثيرات السلبية.

- يجب تشجيع ضعاف السمع على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والجماعية التي تعزز التفاعل والتواصل مع الآخرين، مما يقلل من احتمالية اللجوء إلى التوجه الخارجي في التفكير أو تجنب المواقف السلبية، كما يمكن تنظيم أنشطة مثل العمل الجماعي، المشاريع الصفية، أو الألعاب التعاونية التي تعزز الشعور بالانتماء وتقليل العزلة الاجتماعية.

المراجع

- أحمد علي طلب، عمرو سليمان. (٢٠١٩). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، ٦٨ (٦٨)، ٢٥٩٨-٢٦٥٥.
- أحمد متولي عمر (٢٠٠٩). مقياس الألكسيثيميا - كراست التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد محمد أبو زيد، وجابر محمد عيسى (٢٠١٢). العنف الأسري كما يدركه الأبناء الصم وعلاقته بكل من الجنوح الكامن والتوافق النفسي. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، ٢، ٢٤٩-٣٢٨.
- اسراء عمر عبد القادر، عبيد محمد الرفاعي، أحمد عبد الله محمد (٢٠١٨). الإسهام النسبي لأنماط التعلق في التنبؤ بقصور التعبير عن المشاعر (الألكسيثيميا) لدى المراهقين. رسالت ماجستير، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- أسماء حافي، محمد بن قطاف (٢٠٢١). السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال المعاقين سمعياً في ضوء بعض المتغيرات. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ١ (١٣)، ١١٧-١٣١.
- أشرف محمد شريت، محفوظ عبد الستار أبو الفضل، سلمى محمد السيد محمد (٢٠١٨). التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادي، ٢ (١)، ٢٦٢-٢٨٣.
- آمال عبد السميع باظت (٢٠١٨). مقياس الجنوح الكامن، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- آمال عبد السميع باظت، سحر على حسن، عزة عبد الرحمن حسن (٢٠٢٢). فعالية برنامج سلوكي جدلي لخفض الجنوح الكامن لدى المراهقين ضعاف السمع. مجلة كلية التربية، ١ (١)، ٧٣-٩٩.
- آمال عبد السميع باظت، علياء عادل عبد الرحمن أبو المجد، ودعاء عبد الله أحمد السيد (٢٠٢٢). فعالية برنامج إرشادي نفسي لخفض الجنوح الكامن لدى المعاقين سمعياً. مجلة كلية التربية، ١٠٧، ١٢٣-١٥٢.

امحمد تيغزة (٢٠١٧). توجهات حديثة في تقدير صدق وثبات درجات أدوات القياس (تحليل نظري تقويمي وتطبيقي)، مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٤(١)، ٢٩-٧.

أمل العتيبي. (٢٠١٩). الرفض المدرسي: الأسباب والعلاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠(٢)، ٥٦-٤٣.

أمينة أحمد مهران (٢٠٠٠). الجنوح الكامن لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسة تحليلية في ضوء النظرية السيكوندينامية والأنظمة الأسرية، رسالت ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.

إيمان عبد الله البنا (٢٠٠٣). الألكسيثيميا (صعوبة تحديد ووصف الشاعر) وأنماط التعامل مع الضغوط. مجلة كلية الآداب، جامعة عين شمس، ٣١، ٥٥ - ١٥.

بوسي عبد العال عبد الرحيم (٢٠٢٤) التنمر والعنف في الأسر المصرية. جامعة عين شمس.

تهاني صبري كمال (٢٠١٨). أثر الضغوط النفسية على التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي الإعاقة السمعية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي. مجلة كلية التربية، ٣٤(٢)، ١١٤-١٤٨.

حسان غازي العمري (٢٠١٨). المقارنة بين ثلاث طرائق في تقدير ثبات الاختبارات المركبة التي تتضمن نوعين من الفقرات (الفا، ألفا، ألفا، الطبقي، راجو). مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٦(٢)، ٨٥-١٠٢.

حماد أحمد عبد العزيز (٢٠٢٣). اضطرابات إدراك التعبيرات الوجهية وعلاقتها بعمه المشاعر لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية. المجلة التربوية، ١١٥، ١١١٣ - ١١٧٠.

حمدي محمد ياسين، وزهرة العلا عثمان إسماعيل. (٢٠١٦). وصمة الذات كمنبئ بالألكسيثيميا النفسية لدى ضعاف السمع. مجلة دراسات عربية، ١٥(٤)، ٦٨٧ - ٧١٧.

خير أحمد حسين حامد، ناصر محمد محمد شعبان عبد الحميد، ومحمد أحمد السيد خليل. (٢٠٢١). الخصائص السيكونومترية لمقياس الألكسيثيميا

لدى طلاب الجامعة. المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضية المتخصصة، ١١(١)، ٨٩ - ١٢٧.

دهش عبلة (٢٠١٦). مستوى صعوبة التعرف على المشاعر (الألكسيثيميا) دراسة وصفية مقارنة بين المراهقين العدوانيين وغير العدوانيين. رسالت ماجستير. جامعة محمد بوضياف.

زينب رجب علي البنا (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التنظيم الانفعالي في خفض حدة الألكسيثيميا لدى أطفال الروضة الصغرى. مجلة كلية التربية، ٣٢(٢)، ٣٦٩ - ٤٢٦.

سامية محمد صابر (٢٠١٢). الألكسيثيميا وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. دراسات نفسية، ٢٢(٢)، ٢٦٩ - ٣٠٢.

سحر حسين عبده (٢٠٢٠). التمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤(١٤)، ٨٠٩ - ٨٣٤.

سحر حسين عبده (٢٠٢٠). التمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ٤(١٤)، ٨٠٩ - ٨٣٤.

سلطان سعيد الزهراني، محمد سعيد مقطوف الاسمري (٢٠٢٤). مدى انتشار التمر على الطلبة ذوي اضطراب التواصل في مدارس التعليم العام بالطائف من وجهة نظر معلميه في المرحلة الابتدائية ضمن بعض المتغيرات. المجلة العربية للنشر العلمي، ٧٢، ١٨٣ - ٢٠٠.

سميرة أبو الحسن عبد السلام (٢٠٠٥). أنماط التواصل مع الوالدين وعلاقتها بالتوافق الأسري والجناح الكامن لدى المراهقين من الجنسين. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٤(٢٩)، ١٨٣ - ٢٥٦.

صفاء الحاج محمد (٢٠١٥). فاعلية برنامج علاج باللعب في خفض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين سمعياً. رسالت دكتوراه، كلية العلوم التطبيقية، جامعة الجزيرة، السودان.

صلاح أحمد مراد (٢٠٠٠). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. دار الانجلو المصرية: القاهرة.

طارق محمد السيد النجار (٢٠١٣). مشكلات المعاقين سمعياً داخل المدرسة من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة البحوث في التربية الخاصة والموهبة، ١(١)، ٣٠-١.

طله عبد العظيم حسين (٢٠٠٧). استراتيجيات إدارة الغضب والعدوان. عمان: دار الفكر.

عبد الجواد، محمد، وأحمد علي. (٢٠١٨). ضحايا التنمر المدرسي من الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد الحميد، نسرین. (٢٠١٧). مستوى التنمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية بمحافظة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية

عبد العاطي فرج علي، وغادة صالح علي. (٢٠٢٤). دور الاختصاصي الاجتماعي في معالجة مشكلات التنمر دراسة وصفية ميدانية علي عينة من الاختصاصيين الاجتماعيين بمدارس التعليم الأساسي العام بمدينة البيضاء، مجلة جامعة بني وليد للعلوم الانسانية والتطبيقية، ليبيا، ١(٩)، ٤٧-٧٩.

عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18. دار الفكر العربي: القاهرة.

عصمت فوزي عبد العليم أبو سحلي (٢٠٠٤). البناء النفسي لذوي الجنوح الكامن من تلاميذ المرحلة الثانية في التعليم الأساسي، دراسة سيكومترية كينينيكية. رسالة ماجستير، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي مصر.

علاء الدين كفاي وفؤاد محمد الدواش (٢٠١١). مقياس تورنتو للألكسيثيميا للمراهقين والراشدين. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

علي الهاشمي (٢٠٢٠). الرفض المدرسي: الأسباب والتدخلات العلاجية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (٤)، ١١٠-١٢٥.

علي رزق طه السيد. (٢٠٢١). التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة بحوث في الخدمة الاجتماعية التنموية، جامعة بني سويف، ١(١)، ١٩١-٢١٠.

عماد المصري، وفاطمة النوايسة (٢٠٢٠). مستزى الألكسثيميا لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بمستوى الدخل والمستوى الاجتماعي. مجلة المنارة، ٢٦ (١)، ١٩٧-٢٢٤.

عمر السيد حمادة (٢٠٢٢). واقع سلوك التمر لدى الأطفال ذوي الإعاقات السمعية في فصول الدمج التعليمي. المجلة العربية لعلوم الإعاقات والموهبة، المؤسسة العربية للعلوم والآداب، ٦ (٢٢)، ١٨-١.

عمر بن سليمان بن شلاش الشلاش (٢٠٢٣). فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في خفض اضطراب الألكسثيميا لدى عينة من طالبات الجامعة ذوات الحرمان الوالدي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦.

فكري لطيف متولي، وصابرين عبد العاطي لبيب عبد العاطي (٢٠٢١). التربية الوجدانية وعلاقتها بخفض مظاهر الألكسثيميا لدى الطفل الأصم ومقارنته بالطفل عادي السمع. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ١٩ (١٩)، ٨٠-١.

فهد عيادة الحربي. (٢٠٢٠). الرفض المدرسي: الأسباب والحلول. مجلة العلوم التربوية، ١١ (١)، ٣٠-٤٥.

فوزي سليمان الخوالدة، صالح حسن أحمد عبد العزيز الداهري. (2008). فاعلية برنامج إرشاد جمعي في خفض نزعة الجنوح وتحسين مفهوم الذات لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراه. جامعة عمان العربية، عمان.

محمد إبراهيم عطا الله (٢٠١٥). خواف المدرسة والجنوح الكامن لدى ضحايا مشاغبة الأقران من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ٣ (١٦٤)، ٥٨٨-٦٢٨.

محمد رمضان محمد (٢٠١٧). سيكولوجية الجناح والتعاطي، القاهرة، مكتبة غريب.

محمد عارف (٢٠١٥). الجريمة "رؤية تحليلية"، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

محمد فوزي الجبر. (٢٠٢٠). الرفض المدرسي: دراسة تحليلية لأسبابه وطرق علاجه. مجلة التربية والتعليم، ١٩ (٢)، ٥٠-٦٥.

محمود مغازي العطار (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتخفيف الجنوح الكامن لدى المراهقين، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٨ (٢)، ١٦٥ - ٢١٨.

مشرف شفلوت الزهراني. (٢٠٢٠). الرفض المدرسي لدى طلاب المرحلة المتوسطة: دراسة تحليلية. مجلة الدراسات التربوية، ١٥ (٣)، ٧٥ - ٩٠.

منى حسين الدهان (٢٠١٥). سلوك التنمر لدى الطفل المعاق عقلياً، سمعياً وعلاقته بمتغيرات اعتبار الذات والدفاع عن الذات والتعرف على انفعالات الوجه. مجلة دراسات الطفولة، ١٨، ٦٧٤، ١٥٩ - ١٦٨.

مهاب محمد الوقاد (١٩٩١). جناح الأحداث الكامن، خصائصه والعوامل التي تحولته إلى جنوح ظاهر، دراسة إمبيريقية. رسالت ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر.

هبة الله عبد الفتاح (٢٠١٨). البنية العاملية لمقياس التنمر الإلكتروني كما تدركها الضحية لدى عينة من المراهقين. مجلة البحث العلمي في التربية، ٤، ٤٠ - ٨٥.

هبة جابر عبد الحميد السيد (٢٠١٣). فاعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتنمية الذكاء الأخلاقي وتأكيد الذات في تعديل بعض السلوكيات الدالة على الجنوح الكامن لدى عينة من المراهقات الصم. رسالت دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.

هدى أمين عبد العزيز. (٢٠٢٣). التعرض للتنمر في مدارس الدمج وعلاقته باضطرابات النوم لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الذهنية. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، ٤٧ (١)، ٣٤٧ - ٣٩٢.

هدى علي عبد الله إبراهيم (٢٠٢٢). فاعلية البرنامج القائم على الذكاءات المتعددة في خفض الألكسيثيميا لدى الأطفال ضعاف السمع، رسالت دكتوراه، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة، مصر.

هشام عبد الرحمن الخولي (٢٠٠٥). العلاقة بين العجز/النقص في القدرة على التعبير عن الشعور (الألكسيثيميا) والمخادعة / المخاطلة (الميكا فيلية). مؤتمر الإرشاد النفسي الثاني عشر لمركز الإرشاد النفسي بجامعة عين شمس.

هشام عبد الرحمن الخولي، محمد شعبان فرغلي أحمد، والزهران مهنى عراقي (٢٠١٣). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالالكسيثيميا لدى عينته من طلاب وطالبات الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ٤١(٢)، ١١٥-١٢٢.

هيام سلامة عبد العظيم، عبد الهادي السيد عبده، وفاروق السيد عثمان (٢٠٢٣). فعالية برنامج إرشادي قائم على الكفاءة الأخلاقية في خفض سلوك التمر المدرسي لدى المراهقين ذوي الإعاقة السمعية. مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢، ٢٣٠ - ٢٦١.

Amundsen, M.-L., Kielland, A., and Møller, G. (2022). School refusal and school-related differences among students with and without diagnosis. **Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk**, 8.

Anderson, R., and Lee, S. (2021). School refusal behavior: A functional approach to assessment and intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62 (3), 87-95.

Ashori, M., and Ghasemzadeh, S. (2018). The effectiveness of mental immunization training on alexithymia, self-determination and life orientation of adolescents with hearing impairment. **Journal of Psychological Studies**, 14(2), 7-23.

Attwood, G., and Croll, P. (2015). Truancy and well-being among secondary school pupils in England. **Educational Studies**, 41 (1-2), 14-28.

Berastegui, C., Van Leeuwen, N., and Chabrol, H. (2012). Relationships between emotional intelligence, alexithymia and interpersonal delinquent behaviour in a sample of high-school students. *L'encephale*, 38(5), 426-432.

Berg, I., Butler, A., and Hall, G. (1976). The outcome of adolescent school phobia. *The British Journal of Psychiatry*, 128 , 80-85. <https://doi.org/10.1192/bjp.128.1.80>

Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., and Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among

- students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, 27(4), 210-222.
- Blose, B. A., and Schenkel, L. S. (2022). Theory of mind and alexithymia in deaf and hard-of-hearing young adults. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(2), 179-192.
- Brandibas, G., Jeunier, B., Clanet, C., and Fourasté, R. (2004). Truancy, school refusal and anxiety. ***School Psychology International***, 25 (1), 117–126.
- Bronfenbrenner, U. (2019). **The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design**. Harvard University Press.
- Brown, R., and Anderson, P. (2021). **Bullying in School Settings: A Psychological Perspective**. Springer.
- Burghart, M., and Mier, D. (2022). No feelings for me, no feelings for you: A meta-analysis on alexithymia and empathy in psychopathy. *Personality and Individual Differences*, 194, 111658.
- Campbell, L., and Richardson, M. (2021). Understanding school refusal: A guide for educators and mental health professionals. *Journal of Educational Research*, 114 (2), 50-60.
- Cartocci, G., Inguscio, B. M. S., Giorgi, A., Rossi, D., Di Nardo, W., Di Cesare, T., and Babiloni, F. (2024). Investigation of Deficits in Auditory Emotional Content Recognition by Adult Cochlear Implant Users through the Study of Electroencephalographic Gamma and Alpha Asymmetry and Alexithymia Assessment. ***Brain Sciences***, 14(9), 927.
- Centers for Disease Control and Prevention. (1995). **Youth risk behavior surveillance system (YRBSS)**. U.S. Department of Health and Human Services.

- Chen, P-F., Chen, C-S., Chen, C-C., Lung, F. W. (2011). Alexithymia as a screening index for male conscripts with adjustment disorder. *Psychiatric Q*, 82(2), 139 – 150.
- Cheshire, L. (2022). **School Violence and Bullying of Children with Disabilities in the Eastern and Southern African Region: A Needs Assessment**. Online report retrieved from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381171>
- Christensen, M. V. (2018). School refusal in children and adolescents: A clinical overview. **Pediatrics in Review**, 39 (2), 76-84
- Crick, N. R., and Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. **Psychological Bulletin**, 115(1), 74-101.
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Ruiz-Esteban, C., and Rubio, E. (2019). Latent class analysis of school refusal behavior and its relationship with cyberbullying during adolescence. **Frontiers in psychology**, 10,(1916), 1-9.
- Disability Rights California. (2020). **التنمر ومضايقة الطلاب ذوي الإعاقة**. Retrieved from <https://www.disabilityrightsca.org/system/files/file-attachments/5512.14%20Arabic.pdf>
- Dodgar, H., Abdolmanafi, A., Rostami, R. and Hanidi, S. (2010). Relationship between Attachment styles and Alexithymia component among patient with substance use disorder and normal people. **Journal of behavioral Science**, 29(1), 1-9.
- Dräger, J. (2024). The long-term consequences of early school absences for educational attainment. **British Educational Research Journal**, 50 (1), 34-57.
- Dube, S. R., and Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children and Schools*, 31 (2), 87-95.

- Egger, H., Costello, E. J., and Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, 42 (7), 797–807.
- Elliott, J. G., and Morris, R. J. (2019). School refusal behavior and its impact on academic performance. **Educational Psychology Review**, 31 (1), 45-62.
- Elliott, J. G., and Place, M. (2019). School refusal: A comprehensive approach. **Educational Psychology in Practice**, 35 (2), 109-124.
- Ewa, J. A., and Nanjwan, J. D. (2019). Attitudes of Primary School Children with Hearing Impairment toward Visual Arts and School Refusal Tendencies in an Inclusive Education Setting in Calabar Education Zone, Nigeria. *NIU Journal of Humanities*, 4(1), 81-88.
- Garaigordobil, M. (2015). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 30(15), 2707-2728.
- Garcia, M., and Thompson, D. (2020). Bullying among deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 25(3), 245–260.
- González, C., Inglés, C. J., and Kearney, C. A. (2018). Current status of research on school refusal. **European Journal of Education and Psychology**, 11 (1), 5-17
- González, C., Inglés, C. J., Fernández-Sogorb, A., Sanmartín, R., Vicent, M., and García-Fernández, J. M. (2020). Profiles derived from the School Refusal Assessment Scale-Revised and its relationship to anxiety. *Educational Psychology*, 40 (6), 767–780.
- Guo, X., Wu, S., Dong, W., Zhang, Y., Su, Y., and Chen, C. (2024). The effect of bullying victimization on adolescent non-suicidal self-injury: the mediating roles of alexithymia and self-

- esteem. **Psychology research and behavior management**, 783-797.
- Guzzo, G., Pace, U., Lo Cascio, V., Craparo, G., and Schimmenti, A. (2014). Bullying victimization, post-traumatic symptoms, and the mediating role of alexithymia. **Child Indicators Research**, 7, 141-153.
- Harrison, J., and Cook, C. (2020). Understanding and managing school refusal behavior. *Journal of Educational Psychology*, 112 (1), 30-45.
- Havik, T., Bru, E., and Ertesvåg, S. K. (2013). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. **Emotional and Behavioural Difficulties**, 18(2), 131-153.
- Havik, T., Bru, E., and Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. **Social psychology of education**, 18, 221-240.
- Heyne, D. (2019). Developments in classification, identification, and intervention for school refusal and other attendance problems. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26 (1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2018.12.004>
- Heyne, D., and Sauter, F. M. (2019). **School refusal**. In M. J. Prinstein, E. A. Youngstrom, E. J. Mash, and R. A. Barkley (Eds.), *Treatment of disorders in childhood and adolescence* (4th ed., pp. 334-362). Guilford Press.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., and Cooper, H. (2019). School refusal: Epidemiology and management. **Pediatrics and Child Health**, 29 (12), 568-572.
- Hobson, H., Brewer, R., Catmur, C., and Bird, G. (2019). The role of language in alexithymia: Moving towards a multiroute model of alexithymia. **Emotion Review**, 11(3), 247-261.

- Holzer, L., and Halfon, O. (2006). Le refus scolaire. **Archives de pédiatrie**, 13 (9), 1252-1258
- Ingul, J. M., and Havik, T. (2019). Emerging school refusal: A school-based framework for identifying early signs and risk factors. **Cognitive and Behavioral Practice**, 26 (1), 46-62.
- Irwin, A., Lanteigne, D., Craig, W., & Hollenstein, T. (2014). Emotion recognition in adolescents victimized by their peers. Poster session presented at Development: A Canadian Conference on Developmental Psychology. Ottawa, Canada.
- Jansen, P. W., Verlinden, M., Dommisse-van Berkel, A., Mieloo, C., van der Ende, J., Veenstra, R. and Tiemeier, H. (2012). Prevalence of bullying and victimization among children in early elementary school: Do family and school neighbourhood socioeconomic status matter?. **BMC public health**, 12(1), 494-503.
- Johnson, L., (2023). **Cyberbullying Trends Among Deaf and Hard-of-Hearing Youth**. Taylor and Francis.
- Johnson, L., and Lee, S. (2019). Comparative analysis of bullying rates between hearing and non-hearing individuals. **International Journal of Audiology**, 58(7), 385–392.
- Karukivi, M. (2011). Associations between Alexithymia ad mental well – being in adolescents. **Ph.D. dissertation**. Finland University of Turku.
- Kawabata, N. (2001). Adolescent trauma in Japanese schools: Two case studies of ijime (bullying) and school refusal. **Journal of the American Academy of Psychoanalysis and Dynamic Psychiatry**, 29(1), 85-103.
- Kearney, C. A. (2001). **School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment**. Washington, DC: American Psychological Association.

- Kearney, C. A. (2002a). Case study of the assessment and treatment of a youth with multifunction school refusal behavior. *Clinical Case Studies*, 1(1), 67-80.
- Kearney, C. A. (2002b). Identifying the function of school refusal behavior: A revision of the School Refusal Assessment Scale. *Journal of psychopathology and Behavioral Assessment*, 24, 235-245.
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the gap among professionals who address youths with school absenteeism: Overview and suggestions for consensus. **Professional Psychology: Research and Practice**, 34 (1), 57-65.
- Kearney, C. A. (2006). Confirmatory factor analysis of the School Refusal Assessment Scale-Revised: Child and parent versions. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28, 139-144.
- Kearney, C. A. (2007). Forms and functions of school refusal behavior in youth: An empirical analysis of absenteeism severity. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 48, 53-61.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451-471.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28 (3), 451-471.
- Kearney, C. A. (2018). **Helping school-refusing children and their parents: A guide for school-based professionals**. Oxford University Press.
- Kearney, C. A., and Albano, A. M. (2016). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. **Behavior Modification**, 40 (1-2), 147-161

- Kearney, C. A., and Silverman, W. K. (1990). A preliminary analysis of a functional model of assessment and intervention for school refusal behavior. **Behavior Modification**, 14 (3), 340-366.
- Kim, H., Cho, S., and Kim, B. N. (2017). School refusal in South Korean children and adolescents: A nationwide survey. **Journal of Korean Medical Science**, 32 (3), 480-486
- Kim, Y. S., and Leventhal, B. (2008). Bullying and suicide: A review. **International Journal of Adolescent Medicine and Health**, 20(2), 133-154.
- King, N., Tonge, B. J., Heyne, D., and Ollendick, T. H. (2000). Research on the cognitive-behavioral treatment of school refusal. **Clinical Psychology Review**, 20(4), 495-507.
- Kirsten, V. (2010). Understanding adolescents antisocial behavior from attachment theory and coercion theory perspectives. **Ph.D. Dissertation**. The department of psychology, Concordia University.
- Leduc, K., Tougas, A. M., Robert, V., and Boulanger, C. (2024). School refusal in youth: A systematic review of ecological factors. **Child Psychiatry and Human Development**, 55 (4), 1044-1062.
- Leshem, R., van Lieshout, P. H., Ben-David, S., and Ben-David, B. M. (2019). Does emotion matter? The role of alexithymia in violent recidivism: A systematic literature review. **Criminal behavior and mental health**, 29(2), 94-110.
- Lyman, R. D., and Hoyle, J. C. (2020). School refusal behavior in youth: A functional approach to assessment and treatment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 49 (1), 77-89.
- Lyon, A. R., and Cotler, S. (2009). Multi-systemic intervention for school refusal behavior: Integrating approaches across disciplines. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2 (1), 20-34.

- Malcolm, H., Wilson, V., Davidson, J., and Kirk, S. (2003). **Absence from school: A study of its causes and effects in seven LEAs.** Scottish Council for Research in Education.
- Malcolm. K.(2014). **Modern Social Work Theory,** Macmillan education, LTD, London.
- Mannarini, S., Balottin, L., Toldo, I., and Gatta, M. (2016). Alexithymia and psychosocial problems among Italian preadolescents. A latent class analysis approach. **Scandinavian journal of psychology**, 57(5), 473-481.
- Mannarini, S., Taccini, F., and Rossi, A. A. (2023). The role of alexithymia and impulsivity in male victims and perpetrators of intimate partner violence. **Behavioral Sciences**, 13(5), 402.
- Manninen, M., Therman, S., Suvisaari, J., Ebeling, H., Moilanen, I., Huttunen, M., and Joukamaa, M. (2011). Alexithymia is common among adolescents with severe disruptive behavior. **The Journal of nervous and mental disease**, 199(7), 506-509.
- May, S. L., Rudasill, K. M., and Pössel, P. (2018). School refusal behavior: The role of self-efficacy and achievement goals. **Journal of Adolescence**, 67, 1-10.
- Maynard, B. R., Heyne, D., Brendel, K. E., Bulanda, J. J., Thompson, A. M., and Pigott, T. D. (2018). Treatment for school refusal among children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. **Research on Social Work Practice**, 28 (1), 56-67.
- Menken, M. S., Isaiah, A., Liang, H., Rodriguez Rivera, P., Cloak, C. C., Reeves, G., Lever, N. A., and Chang, L. (2022). Peer victimization (bullying) on mental health, behavioral problems, cognition, and academic performance in preadolescent children in the ABCD Study. **Frontiers in Psychology**, 13(2022), 1-15.
- Messina, A., Beadle, J. N., and Paradiso, S. (2014). Towards a classification of alexithymia: primary, secondary and organic. **Journal of psychopathology**, (20), 38-49.

- Miller, D., and Davis, K. (2025). **Depression and Bullying: A Comparative Study**. Elsevier.
- Mitchell L. Y., Antonis K., Chad A. R., Davide E, H. (2016). Bullying and harassment of students with disabilities in schools. **Remedial and Special Education**, 51(357).
- Morrissey, T., Hutchison, L., and Winsler, A. (2014). Family structure, child care stability, and early school success: An observational study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35 (3), 129–140.
- Muller, E. (2000). When a patient has no story to tell: Alexithymia. **Psychiatric Times**, 7 (2), 252–263.
- Myers, K., McCarthy, G., and Sanders, D. (2019). School refusal and anxiety in children: A review of the literature. **Child and Adolescent Mental Health**, 24 (3), 162-170
- Nguyen, T. Kand .Lee, S. H (2024). Teachers' perceptions of bullying . against deaf and hard-of-hearing students in inclusive classrooms. **Deafness and Education International**, 26(2), 123-138.
- Nickerson, A., & Rigby, K. (2017). Understanding and responding to bullying in the school setting. A book chapter at: **Handbook of Australian school psychology: Integrating international research, practice, and policy**, 521-536.
- Nicole, R., Klas, I., Vladimir, L., Julia, S., Michael, R., Hans, J. G., Harald, K., André, P., Joran, L., Anette, K., Arno, V., and Thomas, S. (2020). Alexithymia And Automatic Processing Of facial Emotions: Behavioral and Neural Findings. **BMC Neuroscience**, 21(23), 1-14.
- Ochi, M., Kawabe, K., Ochi, S., Miyama, T., Horiuchi, F., and Ueno, S. I. (2020). School refusal and bullying in children with autism spectrum disorder. **Child and adolescent psychiatry and mental health**, 14, 1-7.

- Olweus, D. (2018). **Bullying at school: What we know and what we can do**. Wiley-Blackwell.
- Pinquart, M., and Pfeiffer, J. P. (2015). Bullying in students with and without hearing loss. *Deafness & Education International*, 17(2), 101-110.
- Prino, L. E., Longobardi, C., Fabris, M. A., Parada, R. H., and Settanni, M. (2019). Effects of bullying victimization on internalizing and externalizing symptoms: the mediating role of alexithymia. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2586-2593.
- Qana, P., and Moradi, A. (2020). Compare Attachment Styles, Alexithymia and Aggressive Behaviors Delinquents and Normal Adolescent.
- Reid, K. (2000). **Tackling truancy in school: A practical manual for primary and secondary schools** . London, United Kingdom: Routledge.
- Robinson, E., and Clements, K. (2019). School refusal behavior: A guide for educators and mental health professionals. *Journal of School Psychology*, 75, 100-110.
- San, I., Yagcioglu, A. A., and Soyler, D. (2025). Examination of school refusal in children with normal hearing and hearing loss. *The Egyptian Journal of Otolaryngology*, 41(1), 44.
- Sanagouye Moharer, G., Shirazi, M., Kia, S., and Karami Mohajeri, Z. (2020). The effect of compassion focused training on hope, life satisfaction and alexithymia of delinquent female adolescents. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 8(3), 46-56.
- Sánchez-Garcia, R., and Olivares, J. (2009). Effectiveness of a program for early detection/intervention in children/adolescents with generalized social phobia. *Anales de Psicología*, 25(2), 241-249.

- Sengupta, S., and Sinha, S. (2020). Bullying victimization and its impact on school rejection among adolescents. **International Journal of Educational Psychological Studies**, 7(1), 25-34.
- Shannon, R., Bergren, M., and Matthews, A. (2010). Frequent visitors: Somatization in school-age children and implications for school nurses. **Journal of School Nursing**, 26 (3), 169-182.
- Shear, M. (2018). Bullying victimization: Previous measurement, feeling victimized, and differences in bullying typology (**Ph. D Dissertation**). George Mason University, Fairfax, VA.
- Shu Ling. (2020). Relationships Amongsocial Functioning, Alexithymia, And Asian values. **Ph.D. Dissertation**: The Graduate Faculty of The University of Akron.
- Smith, A., and Jones, B. (2020). Understanding school refusal: A guide for educators and parents. **Educational Psychology Review**, 32 (2), 43-56.
- Smith, J. A., and Brown, L. M. (2023). Cyberbullying and psychological adjustment among deaf and hard-of-hearing high school students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, 28(1), 45-58.
- Smith, P. (2019). Understanding bullying dynamics across cultures. *International Journal of Behavioral Development*, 43(6), 509–517.
- Sui, J., and Gu, X. (2017). Self as Object: Emerging Trends In Self Research. **Trends In Neurosciences**, 40(11), 643- 653.
- Sutton, J., Smith, P. K., and Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? **British Journal of Developmental Psychology**, 17(3), 435–450.
- Taylor, G. (2000). Recent developments in alexithymia theory and research. **Canadian Journal of psychiatry**, 415, 134 –142.

- Taylor, G. , Bagby, R. , and Parker, J. (1997). **Disorders of Affect– 15 Regulation: Alexithymia in Medical and Psychiatric Illness Cambridge**. England: Cambridge University Press.
- Taylor, S., and Carter, R. (2021). School refusal in children and adolescents: A review of recent literature. *Child and Adolescent Mental Health*, 26 (2), 55-68.
- Thompson, D., and Lee, J. (2024). **Family Support as a Protective Factor Against Bullying**. Routledge.
- Thompson, D., and Smith, J. (2020). Communication barriers and bullying risk among deaf individuals. **Disability and Society**, 35(4), 601–619.
- Thornberg, R., and Jungert, T. (2013). The social dynamics of bullying: Patterns of victimization and social rejection in school. **Journal of School Violence**, 12(3), 217-238.
- Tibon, sh. (2005). Construct validation of the Rorchach Reality – Fantasy Scale in alexithymia. **Psychoanalytic psychology**, 22 (4), 508 – 523.
- Todarello, O., Porcelli, P., Grilletti, F. and Bellomo, A. (2005). Is alexithymia related to negative symptoms of schizophrenia: A preliminary longitudinal study. **Psychoathology**, 30 (6), 310 – 400.
- Torrens Salemi, A. M. (2006). The social construction of school refusal: An exploratory study of school personnel’s perceptions. **Ph.D dissertation**. University of South Florida.
- UNESCO. (2023). **School violence and bullying: Global status report**. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vogel, D., and Beale, E. (2021). School refusal in adolescents: A review of recent literature. **Journal of Child and Adolescent Counseling**, 7 (1), 45-58.

- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., and Doepfner, M. (2010). Short-term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism. **European Child and Adolescent Psychiatry**, 19, 835–844.
- Walters, G. D. (2021). Trajectories of bullying victimization and perpetration in Australian school children and their relationship to future delinquency and conduct problems. **Psychology of violence**, 11(1), 19-27.
- Weiner, M. T., Day, S. J., and Galvan, D. (2013). Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate. **American annals of the deaf**, 158(3), 334-343.
- Williams, T., (2018). Prevalence of bullying among hearing-impaired adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 23(2), 99–106.
- Yan, M. (2023). School refusal: Conceptualization, leading factors, and intervention. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8 , 627-632. <https://doi.org/10.1234/sr.2023.08>
- Zhang, S., Hong, J. S., Hao, Y., Lee, N. Y., and Piquero, A. R. (2022). A latent transition analysis of youth bullying victimization patterns over time and their relations to delinquency. **Journal of interpersonal violence**, 37(7-8), 5442-5470.
- Zöger, S., Svedlund, J., and Holgers, K. M. (2001). Psychiatric disorders in tinnitus patients without severe hearing impairment: 24 month follow-up of patients at an audiological clinic: Alteraciones psiquiátricas en pacientes con tinnitus sin hipoacusia severa: Seguimiento durante 24 meses en una clínica audiológica. **Audiology**, 40(3), 133-140.