[١]

العجز المتعلم كمنبئ للتنمر لدى أطفال الروضة العاديين

أ.د. سلوى عبد السلام عبد الغني
استاذ علم نفس الطفل
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنيا

وفاء رشاد راوي
أستاذ علم نفس الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة المنيا

العجز المتعلم كمنبئ للتنمر لدى أطفال الروضة العاديين

أ.د. سلوى عبد السلام عبد الغني*، د. وفاء رشاد راوي**

ملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على نسبة انتشار العجز المتعلم وسلوك التنمر بين أطفال الروضة العاديين، العلاقة الارتباطية بينهما، كما هدفت أيضاً إلى الكشف عن أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهاماً في التنبؤ بالتنمر لدى هؤلاء الاطفال. وإعتمدت الدراسة على مقياسي العجز المتعلم. ومقياس التنمر (إعداد الباحثتان). واختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" لقياس الذكاء للأطفال. نسخة (٢٠١٦)، وتكونت عينة الدراسة من ١٩٠ طفل وطفلة منهم (٧٢) طفل عينة أستطلاعية و(١١٨) عينة أساسية ممن تراوحت أعمارهم ما بين (٤-٦) سنوات من روضات مدارس (الانجيلية والتجريبية بمدينة المنيا- الجلاء بمركز بني مزار). وقد تم استخدام المنهج الوصفي التنبؤي لتحقيق أهداف الدراسة.

وقد أسفرت النتائج عن عدم ارتفاع نسب العجز المتعلم والتنمر لدى أطفال الروضة العاديين. في ظل وجود علاقة ارتباطية طردية بين التنمر والعجز المتعلم لدى الأطفال عينة الدراسة، كما أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهاماً في التنبؤ بالتنمر هو بعد " توقع الفشل" حيث جاء في الترتيب الأول ثم تلاه بعد " انخفاض الدافع" في الترتيب الثاني.

وانتهت الدراسة ببعض التوصيات والبحوث المقترحة التى قد تفيد الباحثين فى المجال.

الكلمات المفتاحية:

- العجز المتعلم.
- التنمر.

* استاذ علم نفس الطفل- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا.

** أستاذ علم نفس الطفل المساعد- كلية التربية للطفولة المبكرة- جامعة المنيا.

Abstract:

The current study aimed to identify the prevalence percentage of learned helplessness and bullying behavior among ordinary kindergarten children, the correlation between learned helplessness and bullying behavior, as well as the dimensions of learned helplessness that contribute the most tothe prediction of bullying among those children. To this aim, the study adopted the predictive descriptive method, and relied on a learned helplessness scale and a bullying scale (both prepared by the two researchers), in addition to John Raven's Progressive Matrices tests (2016 Edition) in order to measure children's intelligence. The study sample consisted of (190) boys and girls, namely (72) in the piloting sample and (118) in the main sample whose age ranged between (4-6) years. Those participants were chosen from among the kindergarten children of (the Evangelical and Experimental Schools in Minya, as well as Al-Jalaa school in Beni-Mazar City) in order to achieve the study aims.

The study findings revealed the inexistence of high levels of learning helplessness and bullying among ordinary kindergarten children, and thatthere is a positive correlation between bullying and learned helplessness among the study participants. It was also showed that the learned helplessness dimension that contributes the most to the prediction of bullying is the dimension of “failure anticipation”, followed by the dimension of "low motivation".

In light of the study findings, a number of recommendations and suggestions of further research were drawn.

Key words:

- Learned Helplessness.
- Bullying.

مجلة الطفولة والتربية – العدد الأربعون – الجزء الثالث – السنة الثانية عشرة – أكتوبر ٢٠١٩

مقدمة الدراسة:

الطفولة هي قوام المجتمعات وثروتها الحقيقية، والاهتمام بها يعد من معايير تقدم المجتمعات وتطورها، وهي مرحلة إعداد وتكوين لأجيال تبني مستقبل الأمم، إن أهمية مرحلة الطفولة تتلخص في أنها فترة تكوينية حيث يتحدد فيها ذكاء الإنسان، ويكتسب خلالها المهارات المعرفية، ويخضع فيها لعمليات تنظيم الوظائف والقدرات الكامنة لديه ليصبح مهيأ للاستجابة لبيئته والتأقلم معها. ونظراً للأهمية البالغة لهذه المرحلة ولما تمثله من دور جوهري في المجتمع مستقبلا، فيجب أن يُعنى بإعدادها إعدادا سليما يتماشى وتطور المجتمع.

ولما كان هدف علم النفس هو نمو وارتقاء الفرد والمجتمع، فإن المجتمع القوي لا يوجد إلا من خلال أفراد ناجحين قادرين على خوض معارك الحياة وتحمل ضغوطها، مثابرون وقادرون على اتخاذ القرار، عقلانيون لا يستسلمون للفشل، قادرون على استثمار طاقاتهم الايجابية وتحقيق النجاح. وعلى النقيض تماماً تجد أفراداً وقعوا فريسة لإدراكهم الخاطئ لعدم قدرتهم، واستسلموا للفشل، خائفون من عدم تحقيق النجاح، فأصبحوا مشوهون معرفياً. هؤلاء يعيشون في صراعات تستنفز طاقاتهم، مما يجعلهم يشعرون بعدم القيمة، وعدم الكفاءة، والعجز عن المواجهة، وبالتالي طاقاتهم مهدرة لا يستفيد منها المجتمع. (عبد الباسط خضر، ٢٠١٤، ١٨٠)

ويعد الشعور بالعجز هو الاعتقاد بأن الفشل لا يمكن تجنبه، وينتشر هذا الشعور وينمو عندما يتكرر إحساس الطفل بالفشل، أو عجزه عن تحقيق أهدافه على الرغم من بذل الجهد ورغبته في تحقيق النجاح، فقد أشار (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩، ١٩: ٢٠) أن العجز المتعلم يعد نقصاً في مرات المحاولة نتيجة اعتقاد الطفل أنه لن يحقق النجاح، وقد يحدث العجز عادة عندما لا تستطيع خبرات الطفل السيطرة على فشله المتكرر، بمعنى أن الفرد بعد سلسلة من الخبرات التي يرى فيها أن استجاباته لا تغير شيئا من النتيجة يتعلم أنه لا يستطيع التحكم في أسباب حدوث النتائج، ونتيجة لذلك نجد لدى الطفل نزعة تفضيل لعدم بذل الجهد ويفضل أن يكون سلبياً بدلا من أن يكون إيجابياً، وغالبا ما يستخدم أساليب أقل كفاءة لحل المشكلات، وقد يفشل في إنهاء

المهمة مرة ثانية .وعندما ينمو لدى الفرد توقعا بأن عددا من الأحداث غير قابلة للتحكم، فإن ذلك يعتبر عاملاً مهيئاً لحدوث العجز، نتيجة لإدراكه بإعتياد الفشل، وعدم جدوى محاولاته.

وقد ظهر مفهوم العجز المتعلم في فترة الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين على يد العالم سيلجمان (Seligman) في جامعة بنسلفانيا، من خلال تجاربه التي أجراها على الحيوانات، حيث وجد أن الحيوانات التي تلقت صدمات كهربائية دون أن يكون لها القدرة على تجنبها، أو الهروب منها، كانت غير قادرة على الهروب في مواقف تالية يمكن تجنبها، أو الهروب منها (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥)، لذلك فقد عرف (Seligman,M., 1975) العجز المتعلم على أنه "عزوف الفرد عن بذل الجهد، وإجراء المحاولات عند تعرضه للعقبات في مواقف تعليمية، أو عندما تواجهه مواقف ضاغطة، حيث تعكس هذه الحالة تدنياً شديداً في الدافعية".

فالضعف وعدم القدرة (أي العجز) هو أمر متعلم ومكتسب نتيجة لمرور الطفل بتجارب وخبرات فاشلة، فيعزو فشله إلى أسباب داخلية غالبا ما تكون ثابتة ودائمة، وعندما تقود الخبرات التي تحتوي على أحداث لا يمكن التحكم بها والتعامل معها، إلى القناعة بأن أحداث المستقبل ستكون أيضا خارج السيطرة، فمن المحتمل أن يحدث اضطرابا في الدافعية والانفعال والتعلم (Leonard, J., 2019)، وهذا ما يطلق عليه ظاهرة العجز المتعلم ((Learned Helplessness. وهذا الإحساس قد يصاحب الطفل في جميع مراحل حياته إذا لم يتم علاجه بالطريقة المناسبة، وسيولد لديه شعورا بعدم قدرته على التحكم في بيئته مما سيعيق تعلمه في مواقف أخرى من حياته، وبالتالي هذا الاعتقاد الخاطئ عن الذات، يؤدي إلى قناعة بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في مراحل سابقة، فلن ينجح؛ لأنه عاجز عن إحداث أي تحسن وتغير فيها. ويتصف الاطفال ذوي العجز المتعلم بعدة صفات من أهمها " توقع الفشل، ولوم الذات، والصور السلبية في عيون الآخرين، والسلبية المتعلمة، والكسل، والاعتمادية، والانسحاب" (الفرحاتي السيد، ٢٠١٠)، (طه الرشيدي ومحمد درويش، ٢٠١٣)،(Filippello, P. et al., 2018).

ويميز (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩) بين نوعين من العجز هما: العجز الحقيقي؛ وهذا النوع حقيقي وفعلي، أما النوع الثاني فهو مجرد الشعور بالعجز، وهذا

النوع تصور إدراكي، حيث يتصور الفرد بأنه عاجز علماً أنه في حقيقة الأمر غير عاجز، والنوع الأول موضوع، أما الثاني فهو ذاتي، ويضيف أيضاً أنه يندر أن نجد فرداً عاجزاً، إلا أن العديد من الأفراد يكتسبون العجز في حياتهم العادية، وأن إستجابة العجز ليس نتيجة مرض عقلي، ولكنها عرض لعملية عامة تؤدي إلى عدد من الأعراض المختلفة مثل الإكتئاب، وإدراك الفشل، ونقص التوكيدية، والنظرة التشاؤمية للحياة، والكسل....إلخ.

وقد أظهرت العديد من الدراسات التي طبقت على المجتمعات العربية مثل دراسة (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩)، (نجمة الزهراني، ٢٠١٤)، (مصطفى أبو المجد، وياسر عبد الله، ٢٠١٥)، (Filippello, P. et al., 2018) انتشار ظاهرة العجز المتعلم والذي قد يكون بمثابة جرس إنذار يحذر من العواقب الوخيمة على مستوى قدرة الأجيال الصاعدة على خوض التحديات التي تواجه العالم المتأجج بالصراعات القاسية والمنافسات الشرسة. وقد أكد (محمد أبو حلاوة، ٢٠١٠) على أن العجز المتعلم يبدأ مع الأطفال مبكراً منذ مرحلة الطفولة المبكرة إذا عايشوا خبرات تفاعل يرون في ضوءها عدم وجودارتباط بين الأفعال ونتائجها وتداعياتها. وعندما يشعرون من خلالها بالإحباط نتيجة تكرار الفشل في تحقيق أهدافهم سواءً في الروضة أو في المنزل، مع وجود بعض العوامل الداخلية الذاتية مثل الحرمان العاطفي، وفقدان الثقة في النفس والاحباط وانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والانعزالية، فإن ذلك يولد لديهم الشعور بالغضب والتوتر والانفعال لوجود عوائق تحول بينهم وبين تحقيق أهدافهم ما يؤدي بهم إلى ممارسة سلوك العنف والتنمر، سواء على الآخرين، أو على ذاتهم لشعورهم بأن ذلك يفرغ ضغوطهم وتوتراتهم، فيتم تفريغ هذه الانفعالات من خلال ممارسة سلوك التنمر (علي الشهري، ٢٠٠٣)، (Wright, J. & Fitzpatrick, K., 2006).

والتنمر هو إيقاع الآذى من طفل على آخر في مثل عمره أو أصغر منه قليلاً بدنياً أو نفسياً أو عاطفياً أو لفظياً، ويتضمن كذلك التهديد بالأذى البدني أو المعنوي أو الإذلال أو دعوة الطفل بإسم أو لقب لا يحبة، أو الدعوة إلى رفضه من قِبل الآخرين، وفي هذه الحالة يصبح الخطرأكبر، والنتائج الحالية على الأطفال الضحايا والمتنمرين ذات أثر بالغ حيث يعاني الضحايا من الانعزال الاجتماعي "الانسحاب "

والرفض والاضطهاد والمضايقة وعدم الأهمية والأداء الأكاديمي المنخفض، وكذلك النتائج المستقبلية خطرها كبير حيث يتحول بعض الضحايا إلى متنمرين أو مستقوين (Juvonen, J.et al., 2003).

والتنمر أو الاستقواء يحدث نتيجة عدم التوازن بين طفلين الأول يسمى (المتنمر) والثاني يسمى (المتنمر به أو الضحية) ولكي يكون السلوك تنمراً أو استقواءً يجب أن يكون حقيقياً، ولا يكون فيه توازن بين المتنمر والمتنمر به ولهذا لا يعد الصراع بين إثنين لديهما نفس القدرات الجسمية والعقلية تنمراً أو إستقواءً. (Wolke, D., et al,. 2002).

ويؤكد (Sarzen, J., 2002) أن التنمر يختلف عن العدوان فالتنمر يتراوح بين كونه إثارة مؤذية إلى سرقة مال أو طعام، كما أنه يختلف عن العدوان في أنه سلوك هادف أكثر من كونه عرضياً، فالنيه فيه واضحة، ويهدف إلى السيطرة على الآخر من خلال الالفاظ أو الاعتداء الجسمي، كما أنه محاولة للسيطرة والشعور بالقوة وهو سلوك متعلم.

مشكلة الدراسة:

التنمر هو ظاهرة من أكثر الظواهر الاجتماعية التي استرعت اهتمام الجهات الرسمية من ناحية، والأسرة من ناحية أخرى؛ وأصبحت هي السمة الغالبة على العلاقات بين شريحة واسعة من الاطفال، فهي ظاهرة تؤثر سلباً على الطفل نفسه وعلى زملائه ومن ثم على العملية التعليمية في الروضة بشكل عام (منى قرشي، ٢٠٠٨)،

إن مشكلة التنمر كظاهرة سلوكية سلبية قد ترجع في جزء كبير منها إلى خلل في أساليب التنشئة المبكرة للأبناء منذ الطفولة أو ضغط جماعات الأقران أو التأثيرات السلبية لوسائل الإعلام كما أن جزء من المسؤولية يعود إلى ضعف دور المؤسسات التعليمية في التربية النفسية للأطفال وتنمية مهارات الكفاءة الاجتماعية والأخلاقية لديهم بشكل يتيح لهم التعرف بشكل فعال وملائم اجتماعيا وكفء ومنضبط مبينين الى أن هذا النمط السلوكي يبدأ بالتشكل في سن الثانية من عمر الطفل، لذا يمكن تصنيف

الأسباب التي تسهم في اكتساب الاستقواء او التنمر إلى عوامل بيولوجية، وعوامل بيئية، وعوامل ذاتية (. (عبد الرحمن سليمان وإيهاب الببلاوي، ٢٠١٠، ١٠٦: ١٠٧).

ولقد أصبح التنمر من المشاكل الشائعة داخل المؤسسات التعليمية وخارجها، إلا أن الذي يقع داخل المؤسسة التعليمية أكثر خطورة، فيشكل حالة من العدوان يمكن أن يكون تأثيرها واسعاً على شخصية المتنمر والطفل الضحية التي قد يصل به الأمر الى حد رفض الذهاب الى الروضة والتهرب منها.

إذ تشير دراسة قام بها المعهد القومي لصحة الأطفال والتنمية البشرية (Institute of Child Health and Human Developmen National) أنّ أكثر من مليون طفل من أطفال المدارس في الولايات المتحدة متورطون في التّنمّر، سواءكانوا ضحايا،أو متنمّرين، كما أنّ أكثر من مائة وستين ألف تلميذ يهربون يومياً من المدارس خوفاً من تنمّر الآخرين (Hillsberg, T. & Spak, H., 2006).

وقد أكدت (نايفة قطامي، ومنى الصرايرة، ٢٠٠٩) والعديد من الدراسات مثل دراسة (أسامة الصوفي، فاطمة المالكي، ٢٠١٢)، (غادة جابر، ٢٠١٦)، (ايمان ابراهيم، ٢٠١٧) (نجوان همام، غادة سويفي، ٢٠١٨)، (عمرو عبد الحميد،٢٠١٩)، (ابراهيم الصاوي، ٢٠١٩) أن التنمر يحدث بنسب أعلى في مرحلة الطفولة عنها في السنوات اللاحقة، فيكون له تأثيراته السلبية على تفاعلات الآشخاص المستقبلية، فيجعلهم يعانون من مظاهر اضطراب انفعالي وسلوكي واضح في مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة والشباب، فقد يمارس الطفل التنمر على أقرانه، أو قد يقع ضحية لتنمر آخرين.

والتنمر يدمر قدرة الطفل على رؤية نفسه بإيجابية كما يؤدي إلى فقدان ثقته بنفسه فيبدأ بتصديق ما يقوله المتنمر وتراوده أفكار عن أنه ضعيف وعديم الفائدة فيبدأ في الشعور بالعزلة والانسحاب من الحياة الاجتماعية بجانب انخفاض مستواه الأكاديمي وتكرار تغيبه عن الروضة.

ويعد شعور الاطفال بالضعف وعدم القدرة على تحقيق النجاح والاحساس باليأس هو ما يجعلهم أكثر عرضة لمواجهة العديد من المشكلات التربوية كتدني الدافعية، وعدم القدرة على التركيز، وصعوبة في التعلم، ومشكلات في التكيف مع بيئة الروضة؛ مما قد يشعرهم بالعجز المتعلم وتدني مفهوم الذات الاكاديمي مقارنة مع

أقرانهم من ذوي القدرات المرتفعه (رغدة شريم، ٢٠٠٩) لذلك اصبحت رعاية الأطفال ومساعدتهم في التغلب على هذه المعوقات، حاجة اجتماعية ووطنية؛ لحمايتهم وتحصينهم من الآثار السلبية الناتجة عن إحساسهم بالفشل والذي تكمن خطورته في امكانية تعريضهم إلى الكثير من المشكلات الاجتماعية واللاأخلاقية والتي قد يكون إحداها التنمر (حمزة عبد الكريم الربابعة، ٢٠١٥، ٢٨٦).

فقد أشار (Eric,A.S. &Carrie, M.W., 2003)، (Fox, C. & Bolton, M., 2005) أن سلوك التنمر يرتبط بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية منها الإحساس بالفشل واستخدام بعض الأساليب غير السوية في التنشئة، كما قد يكون هناك أسباب أخرى ترجع إلى الأسرة أو المعلمة أو الرفاق أو بيئة الروضة.

فقد أكدت دراسة كلاً من (Schwartz,D. et al,. 2002)، (Louise, A., et al,. 2006)، (رجاء الجهني، ٢٠١٤) على ارتباط التنمر بقلة التوافق الأكاديمي، وانخفاض السلوك الاجتماعي والإحساس بالوحدة والانعزالية، وانخفاض تقدير الذات.

ولما كان العجز المتعلم والناتج من تكرار فشل الأطفال في تحقيق أهدافهم كما اشارت دراسات كلا من (Brophy, J.E., 2004)، (Dashiyeva,B., 2010, 736)، (Raufelder, D. et al., 2018)، (Filippello, P. et al., 2018)، (Leonard, J., 2019) فإن هذا يولد لديهم مواقف ضاغطة واحباطات متكررة، تجعلهم يلجأون إلى إسقاط هذا الاحباط على الآخرين في صورة تنمر، والذي أصبح من المشكلات الخطيرة التي تهدد حياة الطفل وأسرته وكل المحيطين به، وعلى الرغم من خطورته إلا أنه لا يوجد الإهتمام الأمثل به في المجتمعات العربية، سواء من حيث انتشاره أو تشخيصه أو العوامل التي قد تزيد من حدته أو تنبئ به وبشكل خاص لدى أطفال الروضة، وبالتالي عدم وجود برامج علاجية للحد من أعراضه.

ولهذا فقد جاءت فكرة هذه الدراسة التي من خلالها تحاول الباحثتان استكشاف العلاقة التنبؤية بين العجز المتعلم والتنمر ومن ثم العمل على علاجهما من خلال البرامج المختلفة فيما بعد.

ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- هل يُنبئ العجز المتعلم بالتنمر لدى أطفال الروضة العاديين؟

وللإجابة على هذا التساؤل لابد من الاجابة أولاً على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما نسبة انتشار العجز المتعلم لدى أطفال الروضة العاديين؟
- ما نسبة انتشار التنمر لدى أطفال الروضة العاديين؟
- هل توجد علاقة ارتباطية بين العجز المتعلم والتنمر لدى أطفال الروضة العاديين؟
- ما الفرق بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم على درجات مقياس التنمر لأطفال الروضة العاديين؟
- ما أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهاماً في التنبؤ بالتنمر لدى أطفال الروضة العاديين؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- نسبة انتشار العجز المتعلم لدى أطفال الروضة العاديين.
- نسبة انتشار التنمر لدى أطفال الروضة العاديين.
- العلاقة الارتباطية بين العجز المتعلم والتنمر لدى أطفال الروضة العاديين.
- الفرق بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم على درجات مقياس التنمر لأطفال الروضة العاديين.
- أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهاماً في التنبؤ بالتنمر لدى أطفال الروضة العاديين.

أهمية الدراسة:

وبناء على ما تقدم فإن الدراسة الحالية تمثل أهمية علمية يمكن تلخصها في محورين هما:

أولاً: الأهمية النظرية:

- تهتم الدراسة بفئة الأطفال والذين هم من أولويات كثير من المجتمعات المتقدمة؛ إذ تعد مؤشرا لرقيهم، وعلى اعتبار أنهم يشكلون قطاعاً هاماً في المستقبل للإمكانات والموارد البشرية التي تحتاج إلى عناية من قبل الباحثين.

- توفير إطار نظري عن العجز المتعلم والتنمر وتوضيح جوانبهما المختلفة باعتبارهما مصطلحان حديثا الاستخدام، مما قد يفتح أفاقاً لمزيد من الدراسات في هذا المجال.
- توجه الدراسة أنظار المعنيين بأهمية اتخاذ الخطوات الضرورية للحد من ظاهرتي العجز المتعلم والتنمروعلاجهما والتخفيف منهما حتى لا تؤديا إلى ظهور مشكلات أخرى. على اعتبار أن أي اضطراب أو خلل في تشكيل وتكوين الشخصية قد يستمر ما لم يتم اكتشافه وعلاجه أو تعديله فتتفاقم المشكلات الناتجة عن هذا الاضطراب مما يؤثر علي حياة الفرد مستقبلاً.
- إلقاء الضوء على متغير العجز المتعلم الذي يعتبر المفسر للعديد من أشكال السلوك اللاتوافقي عند الأطفال.
- كما تستمد هذه الدراسة أهميتها مع ما اتفق عليه بعض الباحثين من أن العدوان بما يحتويه من عنف وتنمر في مراحل الطفولة يشكل عائقا كبيراً للنمو الاجتماعي الطبيعي في المراحل التعليمية التالية (Georgiou,S. & Fanti,K.A. 2010; Wiener & Mak, 2009).

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

توفر الدراسة أداتين لتشخيص العجز المتعلم والتنمر لدى أطفال الروضة العاديين، يمكن أن تساعدا المتخصصين والباحثين في التشخيص، ومن ثم وضع استراتيجيات الوقاية والعلاج للمتغيرين لدى هذه الفئة من الأطفال.

حدود الدراسة:

حدود بشرية:

أجريت الدراسة على عينة من أطفال الروضة العاديين تراوحت اعمارهم ما بين (٤: ٦) سنوات.

حدود زمنية:

تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٨- ٢٠١٩م.

حدود مكانية:

تم تطبيق ادوات الدراسة في روضات محافظة المنيا (الانجيلية والتجريبية بمدينة المنيا– الجلاء بمركز بني مزار).

أدوات الدراسة:

إعتمدت الدراسة على الأدوات التالية:

- مقياس العجز المتعلم. (إعداد الباحثتان)
- مقياس التنمر. (إعداد الباحثتان).
- اختبار المصفوفات المتتابعة ل "جون رافن " لقياس الذكاء للأطفال. نسخة (٢٠١٦).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: العجز المتعلم:

العجز المتعلم Learned Helplessness هو مصطلح يشير إلى شعور الفرد بعدم قدرته على عمل شيء لتغيير نتيجة ما، بالإضافة إلى عدم القدرة على تحديد إمكانية السيطرة على علاقة السبب بالنتيجة (مروان الحربي، ٢٠١٥، ٤٧١).

وتعرفه الباحثتان إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل عند استجابته على مقياس العجز المتعلم.

ثانياً: التنمر:

التنمر (اصطلاحا): حالة من السلوكات السلبية المتكررة يقصد بها الإيذاء أو المضايقة تصدر من شخص قوي ضد شخص آخر أقل قوة (Joliffe,D. & Farrington, D., 2006, 541)

عرفه (عبد الرحمن سليمان وإيهاب الببلاوي، ٢٠١٠، ١٠١) هو الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه– لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الآلام.

وتعرفه الباحثتان إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطفل عند استجابته على مقياس التنمر.

الإطار النظري والدراسات السابقة المرتبطة:

سوف تحاول الباحثتان في هذه الجزئية القاء الضوء على متغيري الدراسة الحالية بدأ من المتغير الأول وهو العجز المتعلم كمفهوم وأنواع، ومكونات، وأسباب، ....الخ. وصولاً إلى المتغير الثاني وهو التنمر كظاهرة منتشرة بين الأطفال من حيث مفهومها، وأسبابها، وأشكالها،...الخ. مع التدعيم بالدراسات السابقة المرتبطة بمتغيري الدراسة.

أولاً: العجز المتعلم:

يعتبر العجز المتعلم حديث الظهور كمصطلح وقليلاً ما نجده في التراث السيكولجي والتربوي، إلا أنه موجود كواقع حياتي منذ القدم. وكثيراً ما يعاني منه الأفراد فهو سلوك يتشكل ويصبح معطلاً للطاقات، والقدرات، والامكانيات الكامنة والمشكّلة للنفس البشرية.

وقد تناول العديد من الباحثين مفهوم العجز المتعلم كلٍ من وجهة نظره والتي سوف نعرض بعضاً منها وهي كالتالي:

مفهوم العجز المتعلم:

يعرف العجز في معجم المصطلحات التربوية والنفسية بأنه عدم القدرة على أداء وظيفة ما، ويكون عادة من جراء ضرر أو ضعف يلحق بالبنية العضوية للفرد (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠٠٣، ٢٨٢).

ويعرفه (Atkinson,W., 2004, 46) بأنه الميل إلى تجنب المواقف غير المحسومة بسبب الشعور بعدم القدرة على التحكم في تلك المواقف.

ويعرفه(الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥): على أنه شعور ينتج من التعرض لصدمة مؤلمة يؤدي إلى عائق في التعلم الذاتي لكيفية الهروب أو تجنب الصدمة.

ويشير (Kim,2006, 90)إلى أن العجز المتعلم هو السلبية والاعتماد على الآخرين في التوجيه واتخاز القرار.

ويرى (Dashiyeva,B., 2010, 736)أن العجز المتعلم يحدث عندما يواجه الطفل سلسلة معينة من الفشل، على الرغم من بذل قصارى جهده لتحسينُ الوضع،

ومع مرور الوقت يبدأ في تكوين اعتقاد أنه مهما فعل سيفشل ويصبح غير راغب في اتخاذ أي إجراءات لتحسينُ الوضع لاعتقاده أنه لن يتغير في الأمر شيء.

ويرى (Brophy, J.E., 2004, 126)أن البيئة التعليمية تُعد تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم، فالطفل ذو العجز المتعلم يحاول الابتعاد عن الفشل في المهام التعليمية والعقاب من قبل المعلمة، ولذلك تجده يسعى دائما لجذب انتباه الآخرين للحصول على التقدير والثناء أو المكافأة، ولكن تكرار تعرضه للفشل يجعله يشعر بالاحباط والاكتئاب، بسبب إحساسه بعدم القدرة أو الكفاءة في تجنب الفشل ولذلك فهو يعزو فشله إلى صعوبة المهمة، ونجد تبعاً لذلك أن شعوره بالعجز يزداد ويفقد الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل.

ومن هنا يتضح أنه من تعدد تعاريف العجز المتعلم واختلافها تبعاً لاختلاف وجهات نظر العلماء، يمكن أن نستنتج أن العجز المتعلم يعرف بأنه حالة يشعر فيها الفرد بإنعدام جدوى محاولاته والناتجة عن فشله المتكرر في حل المشكلات مما يؤدي به إلى الإعتقاد بعدم القدرة على التحكم في المواقف المستقبلية.

أسباب العجز المتعلم:

لخص (حسان الرواد، ٢٠٠٥، ١٩)، (مارتن سليجمان، ٢٠٠٦)، (أمل العواودة، ٢٠٠٩، ٢٠) أسباب حدوث العجز المتعلم في:

أسباب فسيولوجية:

حيث أشار سليجمان أن حالات العجز المتعلم ترتبط بصورة مباشرة بالاحباط والإكتئاب بمعنى أن الفرد يعيش حالة من الإكتئاب نتيجة إحساسه بالفشل في المهام التي توكل إليه، واحساسه بفقدان السيطرة على كل ما يحيط به، والى عدم الإستجابة المباشرة، ويرجع سليجمان ذلك إلى بعض العوامل البيولوجية الناتجة عن إنخفاض مستوى بعض الإفرازات في الدماغ خاصة السيروتونين.

أسباب نفسية:

ذكر مارتن سليجمان أن العجز المتعلم يبدأ كمشكلة اتصال بين الطفل وأسرته، بمعنى أن الطفل يتقبل عن نفسه ما يقوله الآخرون عنه، فعندما يشعرونه بالفشل ولا

يركزون على إنجازاته، مع افتقاده للدعم، فإنه يصبح على الفور ضحية للعجز المتعلم، وتصبح طريقة تفكيره قاصرة على مواقف الفشل، وتثبت في ذهنه مقولة: ما داموا يقولون إنني لا أستطيع عمل شئ بشكل صحيح فلماذا أحاول؟.

وأوضح)ديان هيس (تأثير بعض الكلمات والعبارات التي يسمعها الطفل أحياناً من الآخرين (غبي، كسول، متخلف، اخرس، لن تستطيع فدعني أنا أقوم بذلك،....) وغيرها من العبارات التي تشعر الطفل بعدم قدرته على النجاح في أي مهمة، وتساعد في تعزيز فكرة الطفل عن نفسه على أنه عاجز عن تحقيق أي هدف.

أنواع العجز المتعلم:

لخص العديد من العلماء والباحثين مثل (Sideridis, G. 2003)، ((Wadhwa,S., 2005, 228، (مارتن سليجمان، ٢٠٠٦)، (الفرحاتي السيد، ٢٠١٠) أنواع العجز المتعلم في التالي:

- **عجز دافعي:** وهو انخفاض دافعية الفرد في التحكم بالمواقف أو الأحداث، نتيجة الفشل المتكرر، أي أنه إذا حاول في البداية، ولم يستطع التحكم في الحدث فإنه يقلع بسهولة وبسرعة عن المحاولات التالية للتحكم بالحدث، وينخفض الدافع للقيام بالاستجابة. ومن ثم فإن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز والشعور باليأس والسلبية والبطالة والتسويف.
- **عجز معرفي:** وهو اساس نظرية العجز المتعلم، ويعني ضعف قدرة الفرد على التعلم من خبراته السابقة وتوظيف التراكيب المعرفية لديه وتطويعها لتعلمه في المواقف المستقبلية والاستفادة من مثيرات الموقف التي تساعده على الهروب، أي صعوبة التصديق من جانب الفرد بأن الاستجابات التي يؤديها يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية في المستقبل.
- **عجز سلوكي:** وتكمن في تصرفات الفرد، حيث يبدو عليه طابع الكسل والفتور والاعتمادية الزائدة والسلبية ويعبر عن العجز المتعلم سلوكيا بأنه نقص في عدد الاستجابات ومحاولات التغلب على الفشل، فعند تعرض الفرد لحدوث فشل متكرر

ولم يستطع التحكم بنتائجه يضطرب سلوكه ويفضل الانسحاب وعدم بذل الجهد، أي أن العجز يحدث عادة عندما لا تستطيع خبرات الفرد السيطرة على فشله الأكاديمي.

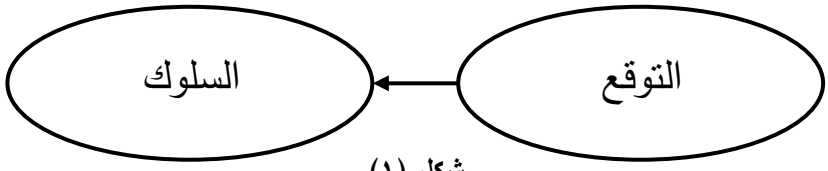
- **عجز انفعالي:** ويتمثل في ظهور انفعالات سلبية متمثلة بالقلق والتعصب والاكتئاب فيظهر القلق والغضب كبداية الأعراض على ذوي العجز المتعلم عندما لا يستطيع التحكم في المواقف ثم يتحول إلى انفعالات أعمق متمثلة بالاكتئاب عندما تتكرر الأحداث التي لا يستطيع السيطرة على نتائجها، وعند محاولات الفرد التغلب على الفشل بالفشل وتكرر ذلك الإخفاق ويبالغ الفرد في تعديل الضغوط المؤدية إلى الفشل يصاب بالاكتئاب ويحدث العجز المتعلم.

مكونات العجز المتعلم:

بشكل عام ذكر كلاً من (فرحاتي السيد، ٢٠٠٥، ٣٢)، (حنان ضاهر، ٢٠١٣، ٨٢) أن ظاهرة العجز المتعلم تتكون من ثلاثة مكونات أساسية هي :الإقتران، والمعرفة، والسلوك. حيث يشير الاقتران إلى (اقتران الاستجابة بالنتيجة) أي أنه عند تعّرض الطفل لظروف بيئية معينة تحدث بناءً عليها إستجابة تتسم بالفشل ولا يمكن للفرد التحكم فيها، ويرى سليجمان أن الحدث يمكن التحكم فيه عندما تؤثر استجابات الفرد الإرادية، في نتائج الحدث، ويعد الحدث غير ممكن التحكم فيه عندما لا تؤثر استجابات الفرد الإرادية في مجريات الحدث.

أما المعرفة فتشير إلى الطريقة التي يفسر أو يتوقع بها الطفل نوع الاقتران الحادث بين الاستجابة والنتيجة، فإذا إعتقد الشخص أن قدرته هي السبب في فشله فسوف يتكون لديه توقع بأنه سيفشل ثانية إذا وجد في نفس الموقف.

أما السلوك فيشير إلى الأثار الممكن ملاحظتها نتيجة إدراك الإقتران بين النتيجة والإستجابة كالسلوك السلبي في الموقف، وتعلم الإنسحاب والكسل.



شكل (١)

يوضح مكونات العجز المتعلم

أبعاد العجز المتعلم:

يمكن التعرف على العجز المتعلم من خلال ثلاثة أبعاد وهي:

- توقع الفشل: نتيجة خبرات الفشل المتكررة التي تعرض لها وأفقدته القدرة على النجاح.
- تقدير الذات المنخفض: شعور الطفل بأنه أقل من زملائه مما يؤدي به إلى تجنب المهام التعليمية، واضطراب العلاقة بالزملاء ونقص تقدير الذات
- انخفاض الدافعية: نتيجة توقعه عدم الوصول لأهدافه أو إحراز النجاح، وعدم قدرته على تخطي العقبات. (السيد الفرحاتي، ٢٠٠٩، ٢٠).

نتائج العجز المتعلم:

أشار (Radden,J., 2002, 314) أن هناك بعض النتائج التي استخلصها العلماء والباحثين من خلال دراساتهم والتي قد ترتبط لدى الطفل بالعجز المتعلم، وأوضحها في الآتي:

- السلبية: في مواجهة الصدمة، أو التباطؤ، ومن الممكن عدم صدور الاستجابة على الاطلاق.
- التأخر: في تعلم استجابات التحكم في الصدمة.
- عدم الاهتمام بالزمن: عندما يمر بموقف لا يستطيع التحكم فيه.
- فقدان الشهية للطعام.
- فقدان الوزن.

وقدأضاف(BadhwarN.,2009,257)، (PryceaC., et al.,2011,242) بعض النتائج الآخرى المرتبطة بالعجز المتعلم كالاضطرابات النفسية مثل (الاكتئاب والقلق والرهاب، الخجل والشعور بالوحدة، وانخفاض تقدير الذات، العدوان، والغضب، والهروب والسرقة والتغيب عن الدراسة) والتي يمكن أن تتفاقم لدى الفرد.

ومن هنا ظهرت بعض خصائص ذوي العجز المتعلم التي توصل إليها العلماء والباحثين من خلال دراساتهم لهذه الظاهرة وهي كالتالي:

خصائص الأطفال ذوي العجز المتعلم:

أشار (عدنان العتوم، وآخرون، ٢٠٠٦، ٢٠١) إلى بعض خصائص ذوي العجز المتعلم. ولخصها في التالي:

- الافتقار إلى الثقة بالنفس.
- وضع أهدافاً بسيطة ومتدنية لأنفسهم.
- تفضيل المهام السهلة.
- محاولة تجنب الفشل.
- التأثر بمواقف الفشل السابقة واعتبارها دليلا على الفشل في المستقبل، أكثر من مواقف النجاح التي لا يعتبرونها مؤشراً على الكفاءة.
- تجاهل حالات النجاح الماضية كلياً.
- ليست لديهم القدرة على التعرف على الفشل إلا بعد حدوثه.
- الاحساس بالقلق والاحباط عند مواجهة المصاعب، والاستسلام بسهولة.
- لا يعتقدون أنهم السبب في أي إنجازات يحققونها.
- الانسحاب من أي مهام يشعرون بالفشل فيها ويتناقص لديهم بذل الجهد والتركيز.
- مستويات آداء وتحصيل منخفضة.
- السلبية، والمماطلة، وانخفاض تقدير الذات، وعدم القدرة على حل المشكلات (Cemalcilar,Z., Canbeyli, R.& Sunar, D. Z., 2003, 66)

ثانياً: التنمر:

يعد التنمر شكلاً من أشكال العنف الشائعة بين الأطفال، وقد كان (Olweus,D., 1996) من أوائل من وضعوا تعريفاً للتنمر، فقد عرفه على أنه " التصرف المتعمد للضرر أو الازعاج من جانب واحد أو أكثر من الاطفال" ومن خلاله يستخدم المعتدي أفعالاً مباشرة أو غير مباشرة للتنمر على الآخرين.

ويعتبر التنمر سلوكاً خطراً على جميع الأطفال المشاركين فيه، وبشكل خاص على الأطفال الأضعف جسمياً والذين يتصفون بالخجل والإحساس بالخوف والألم والعجز، ولديهم عدد قليل من الأصدقاء حم العرضة حيث يكونون هم الأكثر عرضة للتنمر (علي الصبحيين، محمد الفضال، ٢٠١٣).

مفهوم التنمر:

عرفه (Huebner, 2002) بأنه " طريقة للسيطرة على الشخص الآخر وهو مضايقة جسدية أو لفظية مستمرة بين شخصين مختلفين في القوة يستخدم فيها الشخص الأقوى طرق جسدية ونفسية وعاطفية ولفظية لإذلال شخص ما وإحراجه وقهره.

وعرفه (سامي ملحم، ٢٠٠٤، ١٥) هو " سلوك عدواني نحو شخص يهدف مشاهدة معاناة الضحية من الآلام الجسدية والنفسية التي يتركها المعتدي عليه".

ثم عرفه (Horwood,J., et al., 2005)بأنه "سلوك يحدث عندما يتعرض طفل بشكل مكرر لسلوكيات أو أفعال سلبية من أطفال آخرين بقصد إيذائه ,ويتضمن عادة عدم توازن في القسوة وهو إما أن يكون جسدياً كالضرب أو لفظياً كالتنابز بالألقاب أو عاطفياً كالنبذ الاجتماعي أو قد يكون إساءة في المعاملة". (نايفة قطامي، ومنى الصرايرة، ٢٠٠٩، ٣٥).

وعرفه (عبد الرحمن سليمان وإيهاب الببلاوي،٢٠١٠) هو الهجوم من شخص مستأسد على شخص أضعف منه– لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الآلام)عبد الرحمن سليمان وإيهاب الببلاوي، ٢٠١٠، ١٠١).

أما تعريف (Furlong,S., et al., 2010) فيرى أن التنمر هو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوا زن بين فردين الأول يسمى متنمر Bully والآخر يسمى الضحية Victim وهو يتضمن الإيذاء الجسمي والإيذاء اللفظي، والإذلال بشكل عام، ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه، أو لقب، أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو إطلاق النار عليه، أو رفضه من قبل الآخرين.

وهناك مفاهيم ذات الصّلة بالتّنمّر، حيث تتداخل هذه المفاهيم والمصطلحات بمصطلح التّنمّر، نذكر منها ما يلي:

- **العدوانية:** ويقصد بها نشاط هدّام أو تخريبي يقوم به الفرد بغرض إلحاق الأذى بشخص آخر، إما عن طريق الجرح الجسدي، أو عن طريق الاستهزاء والسخرية (سامح الزعبي، ٢٠٠٧).

- **العنف:** وهو كل فعل أو تهديد يتضمن استعمال القوة، بهدف إلحاق الضرر بالنفس، أو الآخرين (عامر البشري، ٢٠٠٤).
- **الاستقواء:** وهو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين، الأول: يسمى المستقوي Bully)) والآخريسمى الضّحية (Victim) وهو يتضمن الإيذاء الجسدي واللفظي، والإذلال بشدكل عام، ومن ذلك دعوة الطفل باسم لا يحبه، أو لقب، أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو رفضه من قبل الآخرين (علي الصّبحيين، محمد الفضال، ٢٠١٣).

أما عن علاقة التنمر بالسلوك العدواني فإن التنمر هو درجة هينة من العدوان Aggression، والعدوان سلوك يصدر من شخص تجاه شخص آخر أو نحو الذات لفظيا أو جسميا، وقد يكون هذا العدوان مباشرا أو غير مباشر، ويؤدي إلى إلحاق الأذى الجسمي والنفسي إلحاقا متعمدا بالشخص الآخر، وبهذا فالعدوان أكثر عمومية من التنمر، ويختلف سلوك التنمر عن السلوك العدواني في أن التنمر سلوك متكرر، ويحدث بانتظام وخلال فترة من الوقت، وعادة يتضمن عدم التوازن في القوة سواء كانت القوة جسمية أم نفسية مدركة؛ فالتنمر نمط من العدوان، ولهذا يمكن القول أن كل عنف Violenceيعد عدواناً جسمياً (مسعد أبو الديار، ٢٠١١).

أسباب التنمر:

اتفق عدد من الباحثين والعلماء مثل Alkinson, M.& Hornby, G. (2002، علي الشهري، ٢٠٠٣)، (فريج العنزي، ٢٠٠٤)، (Wright,J. & Fitzpatric,K., 2006)، معاوية أبو غزال، ٢٠١٠)، (رحاب صادق، وابتسام محمد،٢٠١٤) على الأسباب التي تقف وراء سلوك التنمر لدى الاطفال وحددوها في الأسباب التالية:

أسباب شخصية:

وهي الأسباب التي تقف ورائها دوافع مختلفة فقد يكون سلوكاً طائشاً يصدر عن الطفل، أو عدم إدراكه أن هذا السلوك خطأ، أو أن الطفل المتنمر به يستحق هذا، أو قد يكون هذا السلوك مؤشراً على احساس الطفل بالقلق وعدم السعادة.

أسباب نفسية:

وهي أسباب يكون أساسها العقد النفسية وإحساس الطفل بالاحباط والقلق والاكتئاب، نتيجة عدم اشباعه لاحتياجاته النفسية، وعدم الاهتمام به سواء في الأسرة أو الروضة، مما يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والانفعال وهو ما يؤدي به إلى ممارسة سلوك التنمر على الآخرين.

أسباب اجتماعية:

وتتمثل في الظروف المحيطة بالطفل سواء في (الأسرة أو بيئة الروضة، وجماعات الآقران، ووسائل الإعلام) فقد يتعرض الطفل في الأسرة لأساليب معاملة غير سوية كالتسلط والعنف أو التدليل الزائد، أو غياب الأب وظروف الحرمان نتيجة الفقر، أو بعض المشكلات الأسرية التي تحدث في الأسرة ومدى تأثيرها على الأطفال، أما الروضة فقد يتعرض بها الطفل لعدم الاهتمام بقدراته وميوله، أو أنه يتعرض لبعض المضايقات من أقرانه، وأيضاً وسائل الإعلام وتأثير ما تعرضه من مشاهد عنف على الأطفال.

أسباب من وجهة نظر الأطفال المتنمرين:

ذكر بعض الأطفال المتنمرين بعض الأسباب التي تجعلهم يتنمرون على الآخرين ومنها:

- ليس لديهم أصدقاء يدافعون عنهم.
- التظاهر بأنه شخص مهم أو غني.
- حصوله على درجات منخفضة.
- يرغب بإظهار قوته أمام الآخرين.
- غير منسجم مع الأطفال الآخرين.
- كثير الكلام والتدخل فيما لا يعنيه.
- حب المعلمة له وتمييزه عن الآخرين.

أشكال التنمر:

حدد (أحمد يحي، ٢٠٠٠) أشكال التّنمّر في ثلاث أشكال هي:

- **التنمر الجسدي:** وهو الإيذاء الجسدي الموجّه إلى الذات، أو الآخرين، ويهدف إلى خلق الشعور بالخوف، ويتم تجسيده عن طريق الأيدي والأرجل، ومن الأمثلة على ذلك (الدّفع، والضّرب، والرّكل، والاصطدام).
- **التنمر اللفظي:** يقف هذا النّوع من التّنمّر عند حدود الكلام، كالتّهديد، والشتائم، والسّخرية، والإذلال، والكلام المخزي، وغالبًا ما يرافق هذا الكلام مظاهر انفعال، وغضب.
- **التنمر الرمزي:** ويشمل التّعبير بطرق غير اللفظية عن احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، مثل :الإيماءات، والتّلميحات، وسب الآخرين في نسبهم ودينهم بصورة غير مباشرة.

وأضافت (منال عباس، ٢٠١١) شكلاً رابعاً للتنمر وهو:

- **التنمر الالكتروني:** وقد ظهر مع انتشار وسائط الإعلام الإلكترونية؛ حيث أخذ شدكلاً جديداً لأعمال الترهيب ومحاصرة الضّحايا بالشائعات من خلال اسدتخدام الإنترنت.

وقد أضاف (Wolke,D., et al., 2002)، (ايفيلين فيلد، ٢٠٠٤) أشكالاً أخرى للتنمر تمثلت في:

- **التنمر العاطفي أو النفسي:** والذي يتضمن المضايقة والتهديد والتخويف والإذلال والرفض من الجماعة.
- **التنمر في العلاقات الاجتماعية:** منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين.
- **التنمر على الممتلكات:** ويتضمن أخذ أشياء الآخرين والتصرف فيها أو عدم إرجاعها أو إتلافها .

وقد صنف (تهاني منيب، ٢٠٠٨) أشكالاً آخرى للتّنمّر، هما: التّنمّر الفردي والجماعي.

أ- التنمر الفردي:

وهو السّلوك العدواني الموجّه من فرد إلى فرد آخر، وهو في الغالب يكون في المجالات اليومية، وينقسم هذا الشكل من التّنمّر إلى ثلاث فئات، وهي:

- **الفئة الأولى:** هم الأفراد المتسلطون، والذين يمثل التّنمّر لديهم جزءًا رئيساً من تصرفاتهم، وسلوكياتهم لتحقيق غاياتهم.
- **الفئة الثانية:** تتمثل هذه الفئة في الأفراد الذين يعانون من عقدة النّقص، حيث يستخدمون التّنمر بغرض سدّ هذا النّقص.
- **الفئة الثالثة:** هم الأفراد الذين يتسمون بالتنمر، وتستخدم هذه الفئة للتّنمّر كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم.

ب- التنمر الجماعي:

وهو اشتراك فرد مع جماعة من الأفراد اتجاه جماعة أخرى تمثل السّلطة.

المشاركون في التنمر:

الطفل المتنمر:

وقد عرف (Vogel,S.W., 2006) إلى أن المتنمر هو ذلك الطفل الذي يقوم بإحداث إيذاء جسدي، أو نفسي على طاطفللب آخر أقل قوة منه، وبشكل متكرر.

وعرفه (Sheehan,M.J., 2009, 2) أنه هو طفل يستهدف طفلاً آخر (الضحية) بشكل متكرر ومنظم، باستخدام العدوان المباشر" البدنى"، أو غير المباشر، وعادة ما يكون أكبر سناً وحجماً، وأقوى بدنياً من ضحاياه.

وقد حدد كلاً من (Roberts,K., 2005)، (Wong,J.S., 2009)، (Jordan,K. &Austin,J., 2012) خصائص الأطفال المتنمرين على النحو التالي:

- مهيمنون على الآخرين ويحبون الشعور بالقوة ولكنهم ودودون مع أصدقائهم.
- من سماتهم القسوة، ولديهم أفكار لا عقلانية.
- تنقصهم القدرة على تقييم العواقب الانفعالية لسلوكهم تجاه الآخرين، والتعاطف مع مشاعر الآخرين.
- لديهم أنماط سلوكية عدوانية.
- يشعرون بالرضا عندما يسببون ألما للضحايا.

الأطفال ضحايا التنمر:

هو الطفل الذي يتعرض، بصورة مستمرة، على مدار فترة من الوقت لبعض السلوكيات السلبية من جانب شخص أو عدة أشخاص. (Fox,C. & Boulton,M., 2005, 232)

وعرفت (تحية عبد العال، ٢٠٠٦، ٤٧) الضحية بأنه ذلك الطفل الذي لم تؤهله قدراته النفسية والاجتماعية للتصرف إيجابياً في المواقف الطارئة التي يتعرض فيها للأذى، أو الإساءة من قبل زملائه المتنمرين في الروضة.

وذكر (طه حسين، سلامة حسين ٢٠١٠، ٣٠٧) إلى أن الضحية هو طفل يتعرض بشكل متكرر، ولفترة طويلة من الوقت للضرر والإيذاء من المتنمر في صور مختلفة، فهو ضعيف من الناحية الجسمية عن المتنمر، ومن ثم لا يستطيع مواجهة سلوك الإيذاء الذي يتعرض له من جانب المتنمر، فضلاً عن خصائصه النفسية والاجتماعية التي تفرض عليه أن يكون ضحية.

وقد حدد كلاً من (Paul,R.S. & Kopasz,K.H., 2005)، (Vogel,S.W., 2006)، ((Wong,J.S., 2009 خصائص الأطفال المتنمرين على النحو التالي:

- لا يستطيعون حماية أنفسهم، ويعانون من صعوبة في ضبط انفعالاتهم، أو السيطرة عليها.
- يظهرون مستوى عالي من الشعور بالخوف، والقلق، والاكتئاب، وتدنى في مستوى تقدير الذات.
- يعانون من عدم الاستقرار الانفعالي، ويتصفون بالحساسية،.
- يفتقدون إلى مهارات التواصل الفعال، ومهارات حل المشكلات، والتوكيدية، ويظهرون انخفاضاً في الأداء الأكاديمي.
- لديهم نقص في المهارات الاجتماعية، والشخصية، فهم منعزلون اجتماعياً.
- يشعرون بالقصور، والعجز الشخصي، ويصعب عليهم الارتباط بالأقران.

فروض الدراسة:

- ترتفع نسبة انتشار العجز المتعلم لدى أطفال الروضة العاديين.

- ترتفع نسبة انتشار التنمر لدى أطفال الروضة العاديين.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العجز المتعلم والتنمر لدي أطفال الروضة العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم علي درجات التنمر لدي أطفال الروضة العاديين.
- توجد أبعاد في العجز المتعلم تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بالتنمر لدى أطفال الروضة العاديين.

منهجية الدراسة وأدواتها:

إجراءات الدراسة:

أولاً: منهجية الدراسة.

تم استخدام المنهج التنبؤي, وهو الذي يضطلع بدراسة "المستقبل", وفق برامج وآليات التنبوء, من خلال دراسة التغيرات في مسلك الماضي وخط سيره, وإسقاطاتها على المقابل المستقبلي لها، وبوصفه أنسب المناهج الملائمة لأهداف الدراسة، حيث يمكن للباحثتان التعرف من خلاله على العلاقة الارتباطية التنبؤية بين العجز المتعلم والتنمر لدى الاطفال عينة الدراسة.

ثانياً: المجتمع الأصلي للدراسة وعينتها:

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من روضات مدارس محافظة المنيا حيث تم الاستعانة بمجموعتين من الأطفال تتراوح أعمارهم ما بين (٤: ٦) سنوات وهما:

- **العينة الاستطلاعية:**

واشتملت على (٧٢) طفلاً وطفلة من روضات مدارس (الانجيلية– التجريبية بمدينة المنيا، الجلاء بمركز بني مزار).

- **العينة الأساسية:**

واشتملت على عدد (١١٨) طفلاً وطفلة من روضات مدارس (الانجيلية– التجريبية بمدينة المنيا، الجلاء بمركز بني مزار).

أدوات جمع البيانات:

أولاً: مقياس العجز المتعلم:

الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على العجز المتعلم وأبعاده لدى اطفال الروضة العاديين، من خلال استجابات الاطفال على العبارات المحددة لكل بعد من ابعاد المقياس.

ب. وصف المقياس:

تم بناء المقياس لاستخدامه فى للتعرف على العجز المتعلم وأبعاده لدى اطفال الروضة العاديين؛ وتكون المقياس في صورته الأولية من ثلاثة أبعاد اشتملت على (٢٠) عبارة وكان توزيعها كالتالي:

- **تقدير الذات المنخفض:** شعور الطفل بأنه أقل من زملائه مما يؤدي به إلى تجنب المهام التعليمية، واضطراب العلاقة بالزملاء ونقص تقدير الذات. وتضمن العبارات رقم (٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦).
- **توقع الفشل:** نتيجة خبرات الفشل المتكررة التي تعرض لها وأفقدته القدرة على النجاح. وتضمن العبارات رقم (١، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ٢٠).
- انخفاض الدافع: نتيجة توقعه عدم الوصول لأهدافه أو إحراز النجاح، وعدم قدرته على تخطي العقبات. واشتمل العبارات رقم (٢، ٨، ١٧، ١٨، ١٩).

مبررات إعداد المقياس:

من خلال استعراض الكتابات والمقاييس الخاصة بالعجز المتعلم وجد (على حد إطلاع الباحثتان) أنه لا توجد مقاييس لأطفال الروضة العاديين، حيث أن له طبيعة خاصة تختلف عن المراحل الآخرى، وقد تم الاطلاع علي المقاييس المعدة للعجز المتعلم والاستفادة منها في إعداد مقياس الدراسة الحالية. منها مقاييس:

- مقياس العجز المتعلم من إعداد (الفرحاتى السيد، ١٩٩٧).
- مقياس العجز المتعلم لطلاب المرحلة الابتدائية من إعداد (محمد أبو عليا، ٢٠٠٤).
- مقياس العجز المتعلم من إعداد (محمد الموسوي، ٢٠٠٥).

مفتاح تصحيح المقياس:

تم اختيار مقياس ليكرت الثلاثي (دائماً– أحياناً– نادراً) للاستجابة على عبارات المقياس حيث تعطي الاستجابة (دائماً) الدرجة (٣)، وتعطى الاستجابة (أحياناً) الدرجة (٢)، أما الاستجابة (نادراً) فتعطى درجة (١). وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس هي (٦٠) درجة (إنظر المقياس ملحق ٢).

المعاملات العلمية للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية للمقياس على النحو التالي:

أ– الصدق:

(١) الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة قوامها (٧٢) طفلاً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، حيث قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، كما قامت بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجداول (٧)، (٨)، (٩) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (١)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم

(ن = ٧٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦٥**	٨	٠.٧٠**	١٥	٠.٤٥**
٢	٠.٦٦**	٩	٠.٦٣**	١٦	٠.٧٩**
٣	٠.٨٣**	١٠	٠.٦٦**	١٧	٠.٥٩**
٤	٠.٨٤**	١١	٠.٥٢**	١٨	٠.٥٤**
٥	٠.٧١**	١٢	٠.٨٤**	١٩	٠.٥٥**
٦	٠.٧٨**	١٣	٠.٥١**	٢٠	٠.٥٨**
٧	٠.٧١**	١٤	٠.٥٩**		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) * = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) ** = ٠.٣٠٢

يتضح من جدول (١) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٤٥: ٠.٨٤) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٢)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه لمقياس العجز المتعلم (ن = ٧٢)

تقدير الذات المنخفض		انخفاض الدافع		توقع الفشل	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣	٠.٨٢**	٢	٠.٧٩**	١	٠.٧٥**
٤	٠.٩٣**	٨	٠.٨٦**	٩	٠.٦٦**
٥	٠.٧٦**	١٧	٠.٧٥**	١١	٠.٦٩**
٦	٠.٨٨**	١٨	٠.٨٤**	١٣	٠.٨٠**
٧	٠.٨٤**	١٩	٠.٧٩**	١٥	٠.٥٦**
١٠	٠.٧٦**			٢٠	٠.٧٧**
١٢	٠.٨٩**				
١٤	٠.٧١**				
١٦	٠.٨٩**				

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) * = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) ** = ٠.٣٠٢

يتضح من جدول (٢) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (٠.٥٦: ٠.٩٣) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (٣)

معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٧٢)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	تقدير الذات المنخفض	٠.٩٠**
٢	انخفاض الدافع	٠.٧٦**
٣	توقع الفشل	٠.٨٠**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٦: ٠.٨٠) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

(٢) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس فى صورته المبدئية على مجموعة من السادة المتخصصين من السادة أعضاء هيئة التدريس فى مجال علم النفس، والصحة النفسية (ملحق رقم ١) قوامها (٥) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ملاءمة المقياس فيما وضع من أجله، وقد تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول مفردات المقياس ما بين (٨٠%: ١٠٠%) وهى نسبة تدل على صدق المقياس.

وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس فى ضوء آراء السادة المحكمين.

وكانت كالتالي:

جدول (٤)

يوضح عبارات مقياس العجز المتعلم التي تم تعديلها من قِبل المحكمين

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٥	يقول علي الآخرون بأنني شخص كسول.	يصفني الآخرون بأني طفل كسول.
٩	يساعدني الكبار في أداء مهامي.	أعتمد على من هم أكبر مني في أداء أي مهمة توكل إلى.
١٧	لا أحب المشاركة في الآنشطة الجماعية.	اهرب من المشاركة في الانشطة الجماعية

(٣) صدق التحليل العاملي:

يعد التحليل العاملي شكلاً متقدماً من أشكال الصدق، وقد قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، تم إجراء التحليل العامليFactorial Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Component وبعد التدوير أنتج (٣) عوامل وبأخذ محك جيلفورد (٠.٣) لاختيار التشبعات الدالة فقد تم اختيار العبارات التى تشبعت على أكثر من عامل بقيم غير متقاربة باختيار التشبع الأكبر وتم الإبقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث

عبارات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠.٣)، كما يتم حذف العبارات التى تحصل على تشبع أقل من (٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل، وفيما يلي وصف لتلك العوامل.

جدول (٥)

مصفوفة العوامل قبل التدوير لمقياس العجز المتعلم

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٦٣٣	٠.٤٢٤	٠.١١٩
٢	٠.٦٧٩	٠.٢٤٩	-٠.٤٤١
٣	٠.٨٢٨	-٠.٠٨٤	٠.١٥٠
٤	٠.٨٧١	-٠.٣٦٢	-٠.١٤١
٥	٠.٧١٣	-٠.١٨١	٠.٠٣١
٦	٠.٨٠٣	-٠.٤١١	-٠.٠١٤
٧	٠.٧٢٦	-٠.٤٤٣	٠.٠٣١
٨	٠.٧٠٩	٠.٣١٧	-٠.٤٣٩
٩	٠.٦١٧	-٠.٠٦٥	٠.٤٤٠
١٠	٠.٦٦٣	-٠.٣٦٥	٠.٣٠١
١١	٠.٤٨٩	٠.٤٣٤	٠.٣٠٩
١٢	٠.٨٦٨	-٠.٢٦٢	-٠.٢٨٣
١٣	٠.٤٧٦	٠.٤٠٨	٠.٥٣٩
١٤	٠.٥٨٧	-٠.٤٠٤	٠.٢٥٠
١٥	٠.٤١٨	٠.٠٧٠	٠.٢٤٧
١٦	٠.٨٢٦	-٠.٣٧٤	-٠.٢٧٤
١٧	٠.٥٦٦	٠.٤٤١	-٠.٠٢٠
١٨	٠.٥٣٣	٠.٥٥٣	-٠.٢٥٤
١٩	٠.٥٤٥	٠.٥٢٨	-٠.٣٠٨
٢٠	٠.٥٤٨	٠.٥٣٣	٠.٣١٦

جدول (٦)

مصفوفة العوامل بعد التدوير لمقياس العجز المتعلم

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
١	٠.٢٠١	٠.٤٧٥	٠.٥٧٣	٠.٥٩٥
٢	٠.٣٣٩	٠.٧٧٢	٠.٠٨٣	٠.٧١٨
٣	٠.٦٨٢	٠.٢٧٠	٠.٤٢٠	٠.٧١٥
٤	٠.٨٩١	٠.٣٣٠	٠.٠٧٩	٠.٩٠٩
٥	٠.٦٥٧	٠.٢٣٨	٠.٢٣٣	٠.٥٤٥
٦	٠.٨٧٥	٠.١٨٥	٠.١٢١	٠.٨١٤
٧	٠.٨٣٨	٠.١١١	٠.٠٩١	٠.٧٢٣
٨	٠.٣١٧	٠.٨٢٣	٠.١٣٢	٠.٧٩٦
٩	٠.٥١٦	-٠.٠١٦	٠.٥٥٨	٠.٥٧٨
١٠	٠.٧٦٤	-٠.٠٦٩	٠.٤٢٣	٠.٦٦٤
١١	٠.٠٨٩	٠.٢٨٣	٠.٦٥٩	٠.٥٢٣
١٢	٠.٨٢٠	٠.٤٧٨	٠.٠٢٢	٠.٩٠٢
١٣	٠.١٠١	٠.١١٠	٠.٨١٣	٠.٦٨٤
١٤	٠.٧١٣	-٠.٠٩٥	٠.٢٣١	٠.٥٧٠
١٥	٠.٢٧٤	٠.٠٨٥	٠.٣٩٨	٠.٢٤١
١٦	٠.٨٦٣	٠.٣٨٩	-٠.٠٦٤	٠.٨٩٨
١٧	٠.١٣٦	٠.٥٤٤	٠.٤٤٩	٠.٥١٥
١٨	٠.٠٣٢	٠.٧٤٤	٠.٣١٦	٠.٦٥٤
١٩	٠.٥٧٧	٠.٧٧٢	٠.٢٦٨	٠.٦٧١
٢٠	٠.٠٦٩	٠.٣٦٣	٠.٧٤٠	٠.٦٨٤
الجذور الكامنة	٦.٢٨	٣.٨٥	٣.٢٦	
نسبة التباين	٣١.٤٢	١٩.٢٧	١٦.٣٠	

جدول (٧)

التشبعات الدالة على العوامل لمقياس العجز المتعلم

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
٤	٠.٨٩١	٨	٠.٨٢٣	١٣	٠.٨١٣
٦	٠.٨٧٥	٢	٠.٧٧٢	٢٠	٠.٧٤٠
١٦	٠.٨٦٣	١٩	٠.٧٧٢	١١	٠.٦٥٩
٧	٠.٨٣٨	١٨	٠.٧٤٤	١	٠.٥٧٣
١٢	٠.٨٢٠	١٧	٠.٥٤٤	٩	٠.٥٥٨
١٠	٠.٧٤٦			١٥	٠.٣٩٨
١٤	٠.٧١٣				
٣	٠.٦٨٢				
٥	٠.٦٥٧				

من الجدول السابق يتضح أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول بلغت (٦.٢٨) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (٣١.٤٢%) وقد تشبع بهذا العامل (٩) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (تقدير الذات المنخفض).

كما يتضح أن قيمة الجذر الكامن لهذا للعامل الثاني بلغت (٣.٨٥) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (١٩.٢٧%) وقد تشبع بهذا العامل (٥) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (انخفاض الدافع).

وأخيراً يتضح أن قيمة الجذر الكامن لهذا للعامل الثالث بلغت (٣.٢٦) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (١٦.٣٠%) وقد تشبع بهذا العامل (٦) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (توقع الفشل).

ب- الثبات:

الثبات باستخدام معامل الفا لكرونباخ والتطبيق وإعادة التطبيق لمقياس العجز المتعلم:

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثتان طريقتي معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's(α)، والتطبيق وإعادة التطبيق وذلك على عينة قوامها (٧٢) طفلاً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين الآول والثاني (١٥) يوم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٨)

معاملات الثبات لمعامل الفا كرونباخ ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن = ٧٢)

الأبعاد	معامل الفا	التطبيق واعادة التطبيق
تقدير الذات المنخفض	٠.٩٤**	٠.٩٣**
انخفاض الدافع	٠.٨٦**	٠.٩٠**
توقع الفشل	٠.٧٩**	٠.٨٩**
الدرجة الكلية	٠.٩٣**	٠.٩٥**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)* = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢**

يتضح من جدول (٨) ما يلي:

تراوحت معاملات ألفا لأبعاد المقياس ما بين (٠.٧٩: ٠.٩٤)، كما بلغ معامل الفا للمقياس (٠.٩٣) وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس ما بين (٠.٨٩: ٠.٩٣)، كما بلغ معامل الارتباط للمقياس (٠.٩٥) وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثانياً: مقياس التنمر:

الهدف من المقياس:

الهدف من إعداد المقياس:

يهدف هذا المقياس إلى التعرف على التنمر وأبعاده لدى اطفال الروضة العاديين، من خلال استجابات الاطفال على العبارات المحددة لكل بعد من ابعاد المقياس.

ب. وصف المقياس:

تم بناء المقياس لاستخدامه فى التعرف على التنمر وأبعاده لدى اطفال الروضة العاديين؛ وتكون المقياس في صورته الأولية من ثلاثة أبعاد اشتملت على (٢٠) عبارة وكان توزيعها كالتالي:

- **التنمر الاجتماعي:** منع بعض الأفراد من ممارسة بعض الأنشطة بإقصائهم أو رفض صداقتهم أو نشر شائعات عن آخرين. واشتمل العبارات رقم (٢، ٤، ٧، ٨، ٩، ١٥، ١٦، ١٧).
- **التنمر اللفظي:** يقف هذا النّوع من التّنمّر عند حدود الكلام، كالتّهديد، والشتائم، والسّخرية، والإذلال، والكلام المخزي، وغالبًا ما يرافق هذا الكلام مظاهر انفعال، وغضب. وتضمن العبارات رقم (١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٩، ٢٠).
- **التنمر الجسمي:** وهو الإيذاء الجسدي الموجّه إلى الذات، أو الآخرين، ويهدف إلى خلق الشعور بالخوف، ويتم تجسيده عن طريق الأيدي والأرجل، ومن الأمثلة على ذلك (الدّفع، والضّرب، والرّكل، والاصطدام). وتضمن العبارات رقم (١، ٣، ٥، ٦، ١٨).

مبررات إعداد المقياس:

من خلال استعراض الكتابات والمقاييس الخاصة بالتنمر وجد (على حد إطلاع الباحثتان) أنه لا توجد مقاييس لأطفال الروضة العاديين، حيث أن له طبيعة خاصة تختلف عن المراحل الآخرى، وقد تم الاطلاع علي المقاييس المعدة للتنمر والاستفادة منها في إعداد مقياس الدراسة الحالية. منها مقاييس:

- استبانة السلوك التنمري. من إعداد: (olweus, 1996).
- مقياس السلوك التنمري لطلاب المرحلة الابتدائية. من إعداد (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢).
- مقياس التنمر لتلاميذ المرحلة الابتدائية. من إعداد (منى الدهان، ٢٠١٧).

مفتاح تصحيح المقياس:

تم اختيار مقياس ليكرت الثلاثي (دائماً– أحياناً– نادراً) للاستجابة على عبارات المقياس حيث تعطي الاستجابة (دائماً) الدرجة (٣)، وتعطى الاستجابة

(أحياناً) الدرجة (٢)، أما الاستجابة (نادراً) فتعطى درجة (١). وبالتالي تكون الدرجة الكلية للمقياس هي (٦٠) درجة. (إنظر المقياس ملحق ٣).

المعاملات العلمية للمقياس:

قامت الباحثتان بحساب المعاملات العلمية للمقياس على النحو التالي:

أ- الصدق:

(١) الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق:

لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس قامت الباحثتان بتطبيقه على عينة قوامها (٧٢) طفلاً من مجتمع البحث ومن غير العينة الأصلية للبحث، حيث قامت الباحثتان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذى تنتمى إليه، كما قامت بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، وكذلك معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، والجداول (١٩)، (٢٠)، (٢١) توضح النتيجة على التوالي.

جدول (٩)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٧٢)

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠.٦١**	٨	٠.٧٤**	١٥	٠.٧٠**
٢	٠.٨٤**	٩	٠.٨٥**	١٦	٠.٧٨**
٣	٠.٧٢**	١٠	٠.٧٢**	١٧	٠.٨١**
٤	٠.٨٤**	١١	٠.٧٢**	١٨	٠.٦٣**
٥	٠.٧٣**	١٢	٠.٧٨**	١٩	٠.٥٦**
٦	٠.٦٤**	١٣	٠.٧٥**	٢٠	٠.٧٦**
٧	٠.٨٥**	١٤	٠.٧٨**		

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)* = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢**

يتضح من جدول (٩) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٥٦: ٠.٨٥) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه

(ن = ٧٢)

التنمر الاجتماعي		التنمر اللفظي		التنمر الجسمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢	٠.٩٥**	١٠	٠.٩٠**	١	٠.٩٣**
٤	٠.٩٤**	١١	٠.٩١**	٣	٠.٧٩**
٧	٠.٩٤**	١٢	٠.٩١**	٥	٠.٨٥**
٨	٠.٨٨**	١٣	٠.٧٧**	٦	٠.٩٥**
٩	٠.٩٤**	١٤	٠.٨٤**	١٨	٠.٩٢**
١٥	٠.٨٧**	١٩	٠.٧٤**		
١٦	٠.٩٤**	٢٠	٠.٨٥**		
١٧	٠.٨٩**				

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)* = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢**

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه ما بين (٠.٧٤: ٠.٩٥) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

جدول (١١)

معامل الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن = ٧٢)

م	الأبعاد	معامل الارتباط
١	التنمر الاجتماعي	٠.٨٦**
٢	التنمر اللفظي	٠.٨٦**
٣	التنمر الجسمي	٠.٧٥**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥) = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠.٧٥: ٠.٨٦) وهى معاملات ارتباط دالة إحصائياً مما يشير إلى الاتساق الداخلي للمقياس.

(٢) صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المتخصصين من السادة أعضاء هيئة التدريس في مجال علم النفس، والصحة النفسية (ملحق رقم ١) قوامها (٥) محكمين، وذلك لإبداء الرأي حول ملاءمة المقياس فيما وضع من أجله، وقد تراوحت النسبة المئوية لآراء الخبراء حول مفردات المقياس ما بين (٨٠%: ١٠٠%) وهى نسبة تدل على صدق المقياس.

وقد تم تعديل بعض عبارات المقياس فى ضوء آراء السادة المحكمين.

وكانت كالتالي:

جدول (١٢)

يوضح عبارات مقياس التنمر التي تم تعديلها من قِبل المحكمين

م	العبارة قبل التعديل	العبارة بعد التعديل
٢	اسرق أدوات زملائي.	أخذ أدوات زملائي دون أن أستاذن منهم.
٥	أحب الألعاب العنيفة.	اختار الألعاب العنيفة عند اللعب مع زملائي.
١٧	أحرض زملائي على إغاظة الآخرين.	أحرض زملائي على عدم التعامل مع بعضهم البعض.

(٣) صدق التحليل العاملي:

يعد التحليل العاملي شكلاً متقدماً من أشكال الصدق، وقد قامت الباحثتان بإجراء التحليل العاملي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، تم إجراء التحليل العامليFactorial Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principal Component.

وبعد التدوير أنتج (٣) عوامل وبأخذ محك جيلفورد (٠.٣) لاختيار التشبعات الدالة فقد تم اختيار العبارات التى تشبعت على أكثر من عامل بقيم غير متقاربة باختيار التشبع الأكبر وتم الإبقاء على العوامل التي تتشبع عليها ثلاث عبارات فأكثر بقيمة تشبع حدها الأدنى (٠.٣)، كما يتم حذف العبارات التى تحصل على تشبع أقل من (٠.٣) وهذا يضمن نقاءً عاملياً أفضل للعوامل، وفيما يلي وصف لتلك العوامل.

جدول (١٣)

مصفوفة العوامل قبل التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٥٤٢	٠.٦٧١	-٠.٣٩٤
٢	٠.٨٩٣	-٠.٣٢٦	-٠.٢٣٦
٣	٠.٧٠١	٠.٢٧٨	-٠.٢٨٥
٤	٠.٨٨٤	-٠.٢٤٣	-٠.١٩٤
٥	٠.٦٨٣	٠.٤٥٣	-٠.١٧٧
٦	٠.٥٧٩	٠.٦٤١	-٠.٤٤٣
٧	٠.٩٠٣	-٠.٣١٦	-٠.١٢٤
٨	٠.٧٩٥	-٠.٣٢٥	-٠.١٩٠
٩	٠.٩٠٣	-٠.٣١٦	-٠.١٢٤
١٠	٠.٦٩٠	٠.٢٤٨	٠.٥٦٨
١١	٠.٦٩٦	٠.١٦٤	٠.٥٩١
١٢	٠.٧٤٦	٠.٢٧٥	٠.٤٥٣
١٣	٠.٧٥٨	-٠.٠٦٣	٠.٢٦٩
١٤	٠.٧٨٤	-٠.٠٤٣	٠.٣١٨
١٥	٠.٧٥٨	-٠.٣٧٨	-٠.٢٢٩
١٦	٠.٨٣٥	-٠.٣٧٤	-٠.٢٥٦
١٧	٠.٨٥٢	-٠.٣١٤	٠.٠٢٣
١٨	٠.٥٦١	٠.٦٥٩	-٠.٤٠٠
١٩	٠.٤٩٦	٠.٤٠٩	٠.٥١٦
٢٠	٠.٧٥٩	-٠.٠٢٦	٠.٣٨١

جدول (١٤)

مصفوفة العوامل بعد التدوير

رقم البند	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
١	٠.١١٧	٠.١٤٨	٠.٩٣٠	٠.٩٠٠
٢	٠.٩٣٠	٠.١٩٤	٠.٢٣٧	٠.٩٥٩
٣	٠.٤٤٠	٠.٢١٤	٠.٦٤١	٠.٦٥٠
٤	٠.٨٦٢	٠.٢٤٦	٠.٢٧٥	٠.٨٧٨
٥	٠.٢٩٠	٠.٣٣٨	٠.٧١٠	٠.٧٠٣
٦	٠.١٧٧	٠.١١٩	٠.٩٤٧	٠.٩٤٣
٧	٠.٨٩٩	٠.٢٩٣	٠.١٩٠	٠.٩٣٠
٨	٠.٨٤٣	٠.١٨٠	٠.١٨٥	٠.٧٧٣
٩	٠.٨٩٩	٠.٢٩٣	٠.١٩٠	٠.٩٣٠
١٠	٠.٢٠١	٠.٨٨٨	٠.١٧٥	٠.٨٦٠
١١	٠.٢٤٩	٠.٨٨٧	٠.١٠٢	٠.٨٦٠
١٢	٠.٢٦٠	٠.٨٣٣	٠.٢٧٧	٠.٨٣٨
١٣	٠.٥٢٦	٠.٦٠١	٠.١٢١	٠.٦٥٢
١٤	٠.٥١٩	٠.٦٥٩	٠.١٢٢	٠.٧١٨
١٥	٠.٨٥٩	٠.١١٥	٠.١٤٠	٠.٧٧٠
١٦	٠.٩٢٢	٠.١٣٦	٠.١٨٨	٠.٩٠٣
١٧	٠.٨١٧	٠.٣٨٤	٠.٠٩٦	٠.٨٢٥
١٨	٠.١٤١	٠.١٥٠	٠.٩٣١	٠.٩٠٩
١٩	-٠.٠٢٥	٠.٧٨٧	٠.٢٤٤	٠.٦٨٠
٢٠	٠.٤٧٢	٠.٧٠١	٠.٠٩٢	٠.٧٢٣
الجذور الكامنة	٧.٤٧	٤.٨٨	٤.٠٦	
نسبة التباين	٣٧.٣٥	٢٤.٣٨	٢٠.٢٩	

جدول (١٥)

التشبعات الدالة على العوامل لمقياس التنمر

العامل الأول		العامل الثاني		العامل الثالث	
رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع	رقم العبارة	التشبع
٢	٠.٩٣٠	١٠	٠.٨٨٨	٦	٠.٩٤٧
١٦	٠.٩٢٢	١١	٠.٨٨٧	١٨	٠.٩٣١
٧	٠.٨٩٩	١٢	٠.٨٣٣	١	٠.٩٣٠
٩	٠.٨٩٩	١٩	٠.٧٨٧	٥	٠.٧١٠
٤	٠.٨٦٢	٢٠	٠.٧٠١	٣	٠.٦٤١
١٥	٠.٨٥٩	١٤	٠.٦٥٩		
٨	٠.٨٤٣	١٣	٠.٦٠١		
١٧	٠.٨١٧				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة الجذر الكامن للعامل الاول بلغت (٧.٤٧) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (٣٧.٣٥%) وقد تشبع بهذا العامل (٨) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (التنمر الاجتماعي).

كما يتضح أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثاني بلغت (٤.٨٨) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (٢٤.٣٨%) وقد تشبع بهذا العامل (٧) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (التنمر اللفظي).

واتضح أخيراً أن قيمة الجذر الكامن للعامل الثالث بلغت (٤.٠٦) وأن نسبة التباين العاملي المفسر (٢٠.٢٩%) وقد تشبع بهذا العامل (٥) مفردات. وعليه تقترح الباحثتان تسمية هذا العامل (التنمر الجسمي).

ب- الثبات:

الثبات بطريقتي الفا كرونباخ والتطبيق وإعادة التطبيق لمقياس التنمر:

لحساب ثبات المقياس استخدمت الباحثتان طريقتي معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's(α)، والتطبيق وإعادة التطبيق وذلك على عينة

قوامها (٧٢) طفلاً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية وكان الفاصل الزمني بين التطبيقين الآول والثاني (١٥) يوم، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦)

معاملات الثبات لمعامل الفا كرونباخ ومعامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني للمقياس (ن = ٧٢)

الأبعاد	إعادة التطبيق	معامل الفا
التنمر الاجتماعي	٠.٩٤**	٠.٩٣**
التنمر اللفظي	٠.٩٢**	٠.٩٢**
التنمر الجسمي	٠.٨٦**	٠.٩٣**
الدرجة الكلية	٠.٩٤**	٠.٩٥**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)* = ٠.٢٣٢ (٠.٠١) = ٠.٣٠٢**

يتضح من جدول (١٦) ما يلي:

تراوحت معاملات الارتباط لأبعاد المقياس بين التطبيقين الأول والثاني ما بين (٠.٨٦: ٠.٩٤)، كما بلغ معامل ارتباط الدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٤) وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

تراوحت معاملات ألفا لأبعاد المقياس ما بين (٠.٩٢: ٠.٩٣)، كما بلغ معامل الفا للمقياس (٠.٩٥) وهى معاملات دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات المقياس.

ثالثاً: اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لجون رافن:

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل (Raven) للأطفال والكبار (٥.٥-٦٨.٤ سنة) تعديل وتقنين، عماد حسن، ٢٠١٦م.

وصف الاختبار: تتكون المصفوفات المتتابعة الملونة من ثلاثة أقسام هي (أ)، (أب)، (ب)، يشمل كل منها (١٢) بنداً، والقسمان (أ)، (ب) هما نفس القسمين في اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM) مضافاً إليها قسماً جديداً هو (أب) يتوسطهما في الصعوبة، وقد أعدت لكي تقيس بشكل تفصيلي العمليات العقلية للأطفال من عمرة (٥.٥ إلي ١١) سنة، كما تصلح للمتأخرين عقلياً وكبار السن،

ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتطع منه جزء معين، وأسفله ستة أجزاء يختار من بينها المفحوص الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي، وقد استخدمت الألوان كخلفية للمشكلات لكي تجعل الاختبار أكثر تشويقاً ووضوحاً وإثارة لانتباه الأطفال، وتعمد مشكلات القسم (أ) على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة، وقرب نهاية المجموعة يغير نمط الاستمرار على أساس بعدين في نفس الوقت، ويتعمد النجاح في قسم (أب) على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المنفصلة في نمط كلي على أساس الارتباط المكاني. أما القسم (ب) فيعتمد حل مشكلاته على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً، وهي تتطلب نمو قدرة الفرد على التفكير المجرد، وتعد المشكلات الأخيرة في القسم (ب) على نفس مستوي الصعوبة للمشكلات التي يتضمنها اختبار المصفوفات المتتابعة العادية (SPM).

ثبات الاختبار:

- **معامل الاستقرار**: تراوحت معاملات الثبات في الدراسات التي أجراها كل من(Bourk, 1958, Katena, 1965, Fryberay, 1966, Wonek&Moller, 1966, Jakoner&Fandvnter, 1970, Raven&Curt, 1977, El.Korashy,1987)، بطريقة إعادة الاختبار بين (0.62) و(٠.٩١)، وقد توصلت الدراسة التي أجراها (عماد حسن، ٢٠١٦) على الأطفال من عمر (٥.٥: ١١) سنة بإعادة الاختبار بعد أسبوعين إلى معامل ثبات قدرة (0.85)، وهو دال عند مستوي (٠.٠١).

- **معامل الاتساق الداخلي بين نصفي الاختبار**: توصلت الدراسات التي أجراها كل من:. Fryberay, 1966, Wonek&Moller, 1970) (Carlson&Jenson, 1981. El Korashy, 1987، واستخدم طريقة التجزئة النصفية إلى معاملات ثبات تراوحت ما بين (٠.٤٤) و(٠.٩٩). كما توصلت نتائج الدراسة التي أجراها(عماد حسن، ٢٠١٦ (على عينة البحث بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" إلى معامل ثبات مقداره (٠.٩١) وهو دال عند مستوي (٠.٠١).

- معامل الاتساق الداخلي بين الأقسام الفرعية للاختبار: وقد تناولت دراسات كل من: (Curt, Raven1980, Curt&Raven1977)، (القرشي ١٩٨٧)، تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية التي يتكون منها اختبار المصفوفات الملونة، وقد تراوحت هذه الارتباطات بين (٠.٥٥) و(٠.٨٢)، ولم تشير هذه الدراسات إلى الارتباطات بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية، ما عدا دراسة القرشي، ولم تقتصر دراسة (عماد حسن، ٢٠١٦) على تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية الثلاث التي يتكون منها اختبار المصفوفات، وانما شملت أيضاً تقدير معاملات الارتباط بين الأقسام الفرعية والدرجة الكلية، وقد كانت جميع المعاملات دالة احصائياً عند مستوي (٠.٠١).

- كما تشير جميع الدراسات التي أجريت في بيئات أجنبية وعربية بصفة عامة والبيئة المصرية بصفة خاصة إلى أن اختبار المصفوفات الملونة يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

- صدق الاختبار: تناولت العديد من الدراسات تقدير صدق الاختبار الحالي، وفيما يلي خلاصة نتائج هذه الدراسات:

الصدق التلازمي:

معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والاختبارات الأخرى، ومن أهمها:

- اختبار وكسلر للأطفال كما في دراسات كلا من Marten, Twsher, 1954, (Stasetearleton, 1955, Berker, 1964, Andrsu, 1965) (Peter, 1976, Joman, 1987, El.Korashy, 1987)، وكانت خلاصة نتائجها كما يلي:

- مع القسم اللفظي لوكسلر تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٣١) إلي (٠.٨١) مع القسم الأدائي لوكسلر تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٥) إلى (٠.٧٤) مع المقاييس الفرعية لوكسلر تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٢٤) إلى (٠.٧٤).

- مع اختبار ستانفورد بينيه كما في دراسات (Berkamer,1964, Phelepes &Panon, 1968, Mondro & Sane 1974) معاملات الارتباط من (.٠٣٤) إلى (٠.٦٨املات الارتباط من Panon١٩٦٨, Mondro &Sane١٩٧٤ من ١٩٦٥, Peter١٩٧٦, Joman١٩٨٧. El.Korashy١٩٨٧ أن اختبار المصفوفات الملونة.
- مع اختبار الأشكال المتضمنة كما في دراسات (Bood, 1975, Cheldrman,1974) وقد تراوحت معاملات الارتباط من (٠.٤) إلى (٠.٥٨).
- مع اختبار رسم الرجل في دراسة (بود، ١٩٧٥) وكانت قيمة معامل الارتباط (٠.٤٨).
- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والتحصيل الدراسي: كانت معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة والمجموع الكلي للتحصيل الدراسي في دراسات(Anderson et al. Bantelly, 1972, Curt, 1980, El.Korashy, 1987، وفي الدراسة التي قام بها (عماد حسن، ٢٠١٦) تراوحت معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة ودرجات التحصيل الدراسي ما بين (٨.٥) إلى (٩.٥).
- وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسات أخري كثيرة عن العلاقة بين اختبارات الذكاء ومؤشرات التحصيل الدراسي.
- معاملات الارتباط بين المصفوفات الملونة وتقديرات المدرسين لذكاء الطلاب: تم استخدام تقديرات المدرسين لذكاء الطلاب–كمحك خارجي للصدق التلازمي للاختبار– وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٤٩). (عيد، ١٩٧٥).
- الصدق التنبؤي: أشارت دراسة كل من (Ratan & Mack. Whosman, 1973, Sweel, 1979)، (القرشي، ١٩٨٧) إلى صلاحية المصفوفات الملونة للتنبؤ بالنجاح في التحصيل الدراسي.
- كما أشارت دراسة (Sandrcon, 1966, Elken, 1968)، (القرشي، ١٩٨٧) إلى صلاحية المصفوفات الملونة للتنبؤ بأداء المتخلفين عقلياً في بعض البرامج التدريبية.

الصدق التكويني:

- تمايز الأعمار: يعتبر تمايز الأفراد من الأعمار المختلفة في استجاباتهم على الاختبار مؤشراً على الصدق التكويني لاختبار الذكاء، بحيث تزداد درجة المفحوص كلما زاد عمره الزمني (أبو حطب وعثمان، ١٩٨٣، ١٠٩)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين نتائج المصفوفات الملونة والعمر الزمني في دراسات (Anderson, 1965, Carteton, 1955, Retch, 1965 (من (٠.٥) إلى (٠.٥٤) وقد بلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للمصفوفات والعمر الزمني مقدراً بالأشهر في الدراسة التي أجراها (القرشي، ١٩٨٧) على عدد (١٥٢) من الأطفال الكويتيين (٠.٤٤) في التطبيق الأول للاختبار بينما بلغ معامل الارتباط (٠.٤٨) في التطبيق الثاني، كما بلغ معامل الارتباط بين الدرجات الكلية للمصفوفات والعمر الزمني مقدراً بالأشهر في دراسة (عماد حسن، ٢٠١٦) على الأطفال المصريين (٠.٧٧) في التطبيق الأول للاختبار بينما بلغ معامل الارتباط (٠.٨١) في التطبيق الثاني.
- التحليل العاملي لبنود المصفوفات الملونة: أجريت عدة دراسات على التحليل العاملي لبنود المصفوفات الملونة بمفردها ومن أهمها دراسات Korman, 1974, Rosst&Jebert, 1980, Jesnson, 1980, والقرشي، ١٩٨٧) لتحديد العوامل التي تتكون منها وتوصلت هذه الدراسات إلى العوامل التالية: العامل الأول، الاستدلال المحسوس والمجرد، العامل الثاني: الاكمال المتصل والمنفصل، العامل الثالث: نمط الإكمال عن طريق الاغلاق.
- التحليل العاملي للمصفوفات الملونة مع الاختبارات الأخرى:أجريت عدة دراسات للتحليل العاملي لنتائج المصفوفات الملونة مع بطاريات من الاختبارات الأخرى، وقد أظهرت دراستي)اقتاناس وريمن، ١٩٦٩، مال آرثر ١٩٦٠ (تشبعاً مرتفعاً على عامل عام فُسر بأنه القدرة على تنظيم وتكامل المجال الإدراكي، بينما أشارت دراسة (فرنك وفيلد، ١٩٦٩) إلى وجود ثلاثة عوامل هم: الذكاء العام والسرعة الإدراكية، إدراك التشابه في الأشكال، وتجدر الاشارة إلى أن عدداً من الدراسات نذكر منها على سبيل المثال دراسات (كيبري ١٩٧٦، كرابونيوك ١٩٧٤، لوسون،

١٩٧٦، ليونج، ١٩٧٤) قد استخدمت في التحليل العاملي مجموعة من الاختبارات يعتمد بعضها على المعالجة المتتابعة للمعلومات ويعتمد بعضها الآخر على المعالجة المتزامنة، وقد أظهرت النتائج تشبعاً للمصفوفات الملونة يتراوح من (٠.٧٥) إلى (٠.٨٠) على العامل المتعلق بالمعالجة المتزامنة للمعلومات، وفي الدراسة التي أجراها الباحث الحالي على الأطفال المصريين، واستخدم فيها التحليل العاملي لنتائج المصفوفات الملونة مع متاهات بورتيوس، وبعض المقاييس الفرعية لإختبار وكسلر للأطفال (المفردات– سلاسل الأعداد– رسوم المكعبات– الشفرة) أظهرت النتائج بعد التدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس إلى نفس العاملين السابقين وهما (إدراك العلاقات المكانية بين الأشكال وعامل الاستدلال المحسوس والمجرد) وتشبعات المصفوفات على هذين العاملين بين (٠.٣٨) إلى (٠.٥٢).

ومن خلال استعراض الدراسات التي أجريت لتقدير صدق المصفوفات الملونة سواء تلك التي أجريت في الثقافات الأخرى أو التي قام بها الباحثين على البيئة المصرية إلى أن المصفوفات الملونة تتمتع بقدر ملائم من الصدق التلازمي، والصدق التنبؤي، والصدق التكويني، مما يعزز ثقتنا في استخدامها كأداة لقياس النمو العقلي للأطفال المصريين.

المعاملات العلمية للمقياس:

حيث قامت الباحثتان بحساب ثبات الاختبار حيث استخدمتا طريقة التطبيق وإعادة التطبيق وذلك على عينة قوامها (٧٢) طفلاً من مجتمع البحث ومن خارج العينة الأصلية وبفاصل زمني مدته (١٥) يوم بين التطبيقين الأول والثاني، وقد بلغ معامل الارتباط (٠.٩٦) وهو معامل دالة إحصائيا مما يشير إلى ثبات الاختبار.

توزيع أفراد العينة توزيعاً إعتدالياً:

قامت الباحثتان بالتأكد من مدى اعتدالية توزيع أفراد العينة قيد البحث فى ضوء اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ومقياس التنمر ومقياس العجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين، والجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء للعينة قيد البحث فى اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ومقياس التنمر ومقياس العجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين

(ن = ١١٨)

المقياس		المتوسط الحسابي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة		٢٣.٥٩	٢٣.٠٠	٣.٠٨	٠.٥٨
التنمر	التنمر الاجتماعي	١٣.٣٩	١٣.٠٠	٤.٦٦	٠.٢٥
	التنمر اللفظي	١١.١٩	١١.٠٠	٤.٠٣	٠.١٤
	التنمر الجسمي	٨.٥١	٨.٠٠	٣.٢٩	٠.٤٦
	الدرجة الكلية	٣٣.٠٨	٣٢.٥٠	١١.٦٤	٠.١٥
العجز المتعلم	تقدير الذات المنخفض	١٥.٣١	١٥.٠٠	٤.٩٢	٠.١٩
	انخفاض الدافع	٨.٤٣	٨.٠٠	٢.٩٥	٠.٤٤
	توقع الفشل	١٠.٠٥	١٠.٠٠	٣.٣٢	٠.٠٥
	الدرجة الكلية	٣٣.٧٩	٣٤.٠٠	١٠.٦٣	-٠.٠٦

يتضح من جدول (١٧) ما يلي:

تراوحت معاملات الالتواء للعينة قيد البحث فى اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة ومقياس التنمر ومقياس العجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين ما بين (-٠.٠٦، ٠.٥٨) أي أنها انحصرت ما بين (-٣، +٣) مما يشير إلى أنها تقع داخل المنحنى الاعتدالي وبذلك تكون العينة موزعة توزيعاً إعتدالياً.

عرض النتائج ومناقشتها:

التحقق من صحة الفرض الأول والذي ينص على:

" ترتفع نسبة انتشار العجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين ".

ولحساب نسبة انتشار العجز المتعلم لدى اطفال الروضة العاديين تم حساب المتوسط الحسبي والنسبة المئوية كما في الجدول التالي.

جدول (١٨)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمقياس العجز المتعلم

لدي أطفال الروضة العاديين

(ن = ١١٨)

المقياس		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب
العجز المتعلم	تقدير الذات المنخفض	١٥.٣١	%٥٦.٦٩	١
	انخفاض الدافع	٨.٤٣	%٥٦.٢١	٢
	توقع الفشل	١٠.٠٥	%٥٥.٨٤	٣
	الدرجة الكلية	٣٣.٧٩	%٥٦.٣١	

يتضح من جدول (١٨) ما يلي:

تراوحت النسبة المئوية لدرجات أطفال الروضة العاديين علي أبعاد مقياس العجز المتعلم ما بين (٥٥.٨٤%: ٥٦.٦٩%)، حيث جاء في الترتيب الأول (تقدير الذات المنخفض)، بينما جاء في الترتيب الثاني (انخفاض الدافع)، بينما جاء في الترتيب الثالث والأخير (توقع الفشل)، كما بلغت الدرجة الكلية (٥٦.٣١%)، مما يدل علي عدم ارتفاع العجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين.

وهذا يتفق مع التوقع المنطقي الذي يقبله العقل فليس كل الأطفال لديهم عجز متعلم، ولكن يرتبط العجز المتعلم أو المكتسب بخبرات الفشل التي مر بها الطفل، وقد يرجع ذلك إلى أسباب ومعتقدات داخلية غالباً ما تكون ثابتة، فالعجز المتعلم يبدأ كمشكلة اتصال بين الطفل وأسرته، بمعنى أن الطفل يتقبل عن نفسه ما يقوله الآخرون عنه.

فقد أكدت دراسة (Raufelder, D. et al., 2018) أن الطفل عندما يشعرونه الأخرون بالفشل ولا يركزون على إنجازاته، ومع افتقاده للدعم، يصبح على الفور ضحية للعجز المتعلم، وتصبح طريقة تفكيره قاصرة على مواقف الفشل، وتثبت في ذهنه مقولة: ما داموا يقولون إنني لا أستطيع عمل شئ بشكل صحيح فلماذا أحاول؟.

وهذا ما أكدته دراسة كلاً من (Filippello, P. et al., 2018)، (Leonard, J., 2019) والتي أكدت على أن العجز المتعلم هو حالة تحدث للطفل بعد تعرضه لخبرات فشل متكررة في مواقف مختلفة، فتجعله يعتقد أنه غير قادر على التحكم في المواقف أو تغييرها، ولذلك يفقد الدافع في المحاولة اقتناعاً منه بأنه سيفشل حتى إذا أتيحت له كل الفرص للتغيير، وهذا الاحساس قد يصاحب الطفل في جميع مراحل حياته إذا لم يتم علاجه بالطريقة المناسبة، وسيولد لديه شعوراً بعدم قدرته على التحكم في بيئته مما سيعيق تعلمه في مواقف أخرى في حياته، وبالتالي سيولد لديه اعتقاد خاطئ عن ذاته، مما يؤدي إلى توليد مناعة داخل الطفل بأنه مهما حاول التغيير في مواقف الفشل التي تعرض لها في المراحل السابقة فلن ينجح، لأنه عاجز عن إحداث أي تحسن أو تغيير فيها وهذا ما جاء بدراسة كلاً من ((Dashiyeva,2010، (الفرحاني السيد، ٢٠١٢)، و(طه الرشيدي ومحمد درويش، ٢٠١٣) من أن الأطفال الذين لديهم عجز متعلم يتصفون دائماً بالكسل والاعتمادية والانسحابية والسلبية ولوم الذات وتوقع الفشل مما يجعلهم لا يسعون إلى تغير وضعهم وهذا مايؤكد على عدم ارتفاع العجز المتعلم لديهم أو تغيره لأنه سمة أصبحت ثابته لديهم لا يسعون لتغييرها سواء بالارتفاع أو الانخفاض.

وتعد البيئة التعليمية تربة خصبة لنمو ظاهرة العجز المتعلم، فالطفل ذو العجز المتعلم يحاول الابتعاد عن الفشل في المهام التعليمية والعقاب من قبل المعلمة، ولكن تكرار تعرضه للفشل يجعله يشعر بالاحباط والاكتئاب، بسبب إحساسه بعدم القدرة أو الكفاءة في تجنب الفشل ولذلك فهو يعزو فشله إلى صعوبة المهمة، ونجد تبعاً لذلك أن شعوره بالعجز يزداد ويفقد الأمل في التعامل الصحيح مع المواقف المماثلة في المستقبل..(Brophy,2004) .

التحقق من صحة الفرض الثاني والذي ينص على:

" ترتفع نسبة انتشار التنمر لدي أطفال الروضة العاديين".

ولحساب نسبة انتشار التنمر لدى اطفال الروضة العاديين تم حساب المتوسط الحسبي والنسبة المئوية كما في الجدول التالي.

جدول (١٩)

المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لمقياس التنمر لدي أطفال الروضة العاديين (ن = ١١٨)

المقياس		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الترتيب
التنمر	التنمر الاجتماعي	١٣.٣٩	%٥٥.٧٩	٢
	التنمر اللفظي	١١.١٩	%٥٣.٢٧	٣
	التنمر الجسمي	٨.٥١	%٥٦.٧٢	١
	الدرجة الكلية	٣٣.٠٨	%٥٥.١٤	

يتضح من جدول (١٩) ما يلي:

أن النسبة المئوية لدرجات أطفال الروضة العاديين علي أبعاد مقياس التنمر تراوحت ما بين (٥٣.٢٧%: ٥٦.٧٢%)، حيث جاء في الترتيب الأول (التنمر الجسمي)، بينما جاء في الترتيب الثاني (التنمر الاجتماعي)، بينما جاء في الترتيب الثالث والأخير (التنمر اللفظي)، كما بلغت الدرجة الكلية (٥٥.١٤%)، مما يدل علي عدم ارتفاع التنمر لدي أطفال الروضة العاديين. وترجع هذه الدراسة هذه النتيجة إلى أن اطفال الروضة بطبيعتهم غير متنمرين، إلى في حال تعرض بعضهم إلى مشكلات نتيجة نقص الرعاية الأسرية أو التربوية والتعليمية، يكون نتيجتها ظهور التنمر لديهم.

وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Laura Kirves & Nina Sajaniemi, 2012) التي أظهرت نتائجها أن ١٢.٦ ٪ من الأطفال (من سن ثلاث إلى ست سنوات) كانوا متورطين في التنمر، ودراسة ((Repo L. 2015 والتي حاولت التعرف على نسبة انتشار أشكال التنمر والكشف عن أنواع الممارسات التنظيمية والتربوية المستخدمة في مرحلة ما قبل المدرسة لمنع انتشاره بالروضات. وقد أسفرت نتائجها إلى أن التنمر يحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة وبنسب متوسطة. وأظهرت أيضاً أن أكثر أنواع التنمر انتشاراً نتيجة نقص الرعاية التربوية والتعليمية هو" التنمر الجسمي " وهو ما يتفق أيضاً مع دراسة (غادة فرغل، ٢٠١٦)، (إيمان ابراهيم، ٢٠١٧) على عكس ما جاء بدراسة (ابراهيم الصاوي، ٢٠١٩) حيث أظهرت أن

التنمر اللفظي هو أكثر أشكال التنمر شيوعاً بين أطفال الروضة، ولكن اتفق جميعهم في النهاية على أن أطفال الروضة بطبيعتهم غير متنمرين، ولكن يرتبط التنمر عند ظهوره بمشكلات آخرى بل يمكن أن يكون نتيجة لها، وقد تظهر هذه المشكلات كنتيجة لاستخدام أساليب التنشئة الأسرية غير السوية، أو الضغوط والتأثيرات السلبية لوسائل الإعلام، أو بعض المشكلات التعليمية والتي قد يكون إحداها " العجز المتعلم "، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات مثل دراسات كلاً من (نايفة قطامي، ومنى الصرايرة ٢٠٠٩)، (أسامه الصوفي، فاطمة المالكي ٢٠١٢)، (رحاب صادق، وابتسام محمد،٢٠١٤)، (Cameron, D.L. &Kovac, V. B. 2016)، (نجوان همام، غادة سويفي، ٢٠١٨) أن التنمر يحدث في مرحلة الطفولة، فيكون له تأثيراته السلبية على تفاعلات الآشخاص المستقبلية، فيجعلهم يعانون من مظاهر اضطراب انفعالي وسلوكي واضح في مراحل الطفولة المتأخرة والمراهقة والشباب، فقد يمارس الطفل التنمر على أقرانه، أو قد يقع ضحية لتنمر آخرين.

التحقق من صحة الفرض الثالث والذي ينص على:

" توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر والعجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين ".

جدول (٢٠)

معاملات الارتباط بين التنمر والعجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين

(ن = ١١٨)

المقياس		العجز المتعلم			
		تقدير الذات المنخفض	انخفاض الدافع	توقع الفشل	الدرجة الكلية
التنمر	التنمر الاجتماعي	٠.٦٨**	٠.٦٨**	٠.٧٠**	٠.٧٢**
	التنمر اللفظي	٠.٦٤**	٠.٦٢**	٠.٦٩**	٠.٦٩**
	التنمر الجسمي	٠.٦٥**	٠.٦٥**	٠.٦٣**	٠.٦٨**
	الدرجة الكلية	٠.٦٨**	٠.٦٧**	٠.٧٠**	٠.٧٢**

قيمة (ر) الجدولية عند مستوي دلالة (٠.٠٥)* = ٠.١٩٥ (٠.٠١) = ٠.٢٥٤**

يتضح من جدول (٢٠) ما يلي:

توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً بين التنمر والعجز المتعلم لدي أطفال الروضة العاديين.

وترجع هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثتين إلى أن الطفل ذو العجز المتعلم يسعي إلى جذب انتباه الآخرين، كما أنه يحاول الابتعاد عن الفشل في المهام التعلمية والذي يؤدي به إلى العقاب الذي يشعره بالإحباط والاكتئاب، مما يجعل الأطفال يلجؤون إلى اسقاط احباطاتهم وفشلهم على الآخرين في صورة تنمر وهذا ما أكدته دراسات كلاً من (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩)، (محمد أبو حلاوة،٢٠١٠)، (نجمة الزهراني،٢٠١٤)، (شادية التل ٢٠١٤)، (مصطفي أبو المجد، وياسر عبد الله،٢٠١٥) والتي أظهرت العلاقة الارتباطية الطردية، حيث أنه مع زيادة العجز المتعلم يزداد لدي الطفل مظاهر سلوك التنمر نتيجة تكرار فشله في كثير من المهام التي توكل إليه. وقد أثبتت نتائج دراسة (عبد الباسط خضر،٢٠١٤) علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي (التنمر الجسدي) لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (٣: ١١) سنة. ودراسات (Cross, et al. 2009)،(Lereya, et al. 2013) التي أكدت أن كون الطفل ضحية أو متنمراً فإنه يرتبط بانخفاض استقلالية الذات،القلق والاكتئاب، والانحدار في المدرسة، والشعور بالوحدة.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (فايز الجهني، ٢٠١٤)، (Repo L. 2015)، (أحمد اسماعيل،٢٠١٧) والتي أثبتت أن الأطفال ذوو الاحتياجات التعليمية الخاصة أو ممن تواجههم مشكلات تعليمية يشاركون بشكل أكبر في كثير من الأحيان في حالات التنمر من الأطفال الذين ليس لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وقد أكدت أيضاً دراسة (Fink, E. et al. 2018) على ارتباط التنمر لدى الأطفال بالمناخ المدرسي والمشكلات التعليمية والذي بدوره يؤدي إلى سوء التوافق الأكاديمي وانخفاض السلوك الاجتماعي والاحساس بالوحدة والانعزالية مما يجعل الطفل لا ينخفض لديه التنمر إلا إذا حدث تغير في الظروف التي يعيش فيها والتي تجعل الأطفال يلجأون إلي اسقاطها على الآخرين في صورة تنمر.

التحقق من صحة الفرض الرابع والذي ينص على:

" توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم علي درجات التنمر لدي أطفال الروضة العاديين ".

جدول (٢١)

دلالة الفروق بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم علي درجات التنمر لدي أطفال الروضة العاديين

المقياس	مرتفعي العجز المتعلم		منخفضي العجز المتعلم		قيمة ت	مستوي الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التنمر الاجتماعي	١٧.٧٨	٤.١٦	٩.١٩	٢.٤٣	١٠.١٠**	٠.٠١
التنمر اللفظي	١٤.٧٥	٣.٩٨	٨.٠٠	٢.٢٠	٨.٣٩**	٠.٠١
التنمر الجسمي	١١.٤٧	٢.٩٤	٥.٨١	١.٦٩	٩.٤٣**	٠.٠١
الدرجة الكلية	٤٤.٠٠	١٠.٤٤	٢٣.٠٠	٦.٢٤	٩.٧٧**	٠.٠١

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى: (٠.٠٥)* = ٢.٠٠، (٠.٠١) = ٢.٦٦**

يتضح من جدول (٢١) ما يلي:

توجد فروق دالة إحصائياً بين مرتفعي ومنخفضي العجز المتعلم علي درجات التنمر لدي أطفال الروضة العاديين وفي اتجاه مرتفعي العجز المتعلم.

هذا الفرض يؤكد ما جاء في الفرض الثالث حيث أن الأطفال كلما ازداد فشلهم وعجزهم المتعلم في المهام التي توكل إليهم كلما ازدادت مشاعرهم واحباطاتهم وظهرت في صورة تنمر أشد، نتيجة كما ذكرنا سابقاً العلاقة الارتباطية الطردية بين العجز التعلم والتنمر حيث أن كلما كان العجز المتعلم مرتفع فإن التنمر تكون درجته أعلي وأشد لدى هؤلاء الأطفال وهذا ما أكدته دراسات كلاً من (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩)، (أبو حلاوة،٢٠١٠)، (نجمة الزهراني،٢٠١٤)، (عبد الباسط خضر،٢٠١٤)، (مصطفي أبو المجد، وياسر عبد الله،٢٠١٥)، (Repo L. 2015)، (أحمد اسماعيل،٢٠١٧)، (Fink, E. et al. 2018) والتي أثبتت جميعها أن الأطفال الذين يعانون من المشكلات التعليمية يشاركون بشكل أكبر في حالات التنمر من الأطفال الذين ليس لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وبالتالي، فإن

الأطفال بحاجة إلى رعايتهم تربوياً للتغلب على مشكلاتهم التعليمية والتي قد يؤدي إهمالها لانتشار ظاهرة التنمر بالروضات.

التحقق من صحة الفرض الخامس والذي ينص على:

" توجد أبعاد في مقياس العجز المتعلم تسهم إسهاماً دالاً في التنبؤ بالتنمر لدي أطفال الروضة العاديين ".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم حساب تحليل الانحدار المتدرج (Stepwise Regression) للتعرف علي أكثر أبعاد العجز الممتعلم التي تسهم في التنبؤ بالتنمر لدى أطفال الروضة العاديين عينة الدراسة الأساسية، وهذا الأسلوب يستخدم للتنبؤ بمتغير معين (تابع) في ضوء المتغيرات المستقلة في صورة خطوات حيث يظهر في الخطوة الأولي العامل المستقل ذو الأثر الأكبر علي المتغير التابع ويليه العامل الأقل أثرا وهكذا، وفي نهاية الخطوات يمكن استخلاص المعادلة التنبؤية بدلالة المتغيرات ذات معاملات الانحدار الدالة فقط.

جدول (٢٢)

نتائج تحليل الانحدار بين أبعاد مقياس العجز المتعلم ومقياس التنمر لدي أطفال الروضة العاديين (ن = ١١٨)

رقم الخطوة	المقياس	الارتباط المتعدد R	التباين لمشترك R2	قيمة الثابت	قيمة B	قيمة Beta	النسبة الفائية F	قيمة ت
١	توقع الفشل	٠.٧٠	٠.٤٩	٨.٣٩	٢.٤٦	٠.٧٠	١١١.٦٧**	١٠.٥٧**
٢	توقع الفشل انخفاض الدافع	٠.٧٢	٠.٥٢	٦.٩٧	١.٦١ ١.١٨	٠.٤٦ ٠.٣٠	٦٢.٦١**	٤.١٩** ٢.٧٢**

مستوى الدلالة: * دال عند مستوي (٠.٠٥) ** دال عند مستوي (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢٢):

الخطوة الأولي:

يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال بعد (توقع الفشل) من أبعاد مقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة العاديين، حيث جاء بعد (توقع الفشل) في الترتيب الأول من حيث إسهامه فى التنمر، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين

(٠.٧٠) وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2) وقيمته تساوى (٠.٤٩) وذلك بنسبة إسهام (٤٩.٠٠%) في المتغير التابع، وبلغت قيمة (ف) (١١١.٦٧) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود ارتباط بين بعد (توقع الفشل) من أبعاد العجز المتعلم والتنمر، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتنمر في ضوء بعد (توقع الفشل) من أبعاد العجز المتعلم.

ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي:

التنمر = ٨.٣٩ + ٢.٤٦ (درجات العينة فى بعد توقع الفشل)

ويمكن أن نرمز لها هكذا ص = ٨.٣٩ + ٢.٤٦ × س (حيث ص هو التنمر، س هو بعد توقع الفشل).

الخطوة الثانية:

يمكن التنبؤ بالتنمر من خلال بعد (انخفاض الدافع) من أبعاد مقياس العجز المتعلم لدى أطفال الروضة العاديين، حيث جاء بعد (انخفاض الدافع) في الترتيب الثاني من حيث إسهامه فى التنمر، حيث بلغت قيمة الارتباط المتعدد (R) بين المتغيرين (٠.٧٢) وهي تمثل إسهام المتغير المستقل في المتغير التابع، وقد أحدث تبايناً مقداره (R2) وقيمته تساوى (٠.٥٢) وذلك بنسبة إسهام (٥٢.٠٠%) في المتغير التابع، وبلغت قيمة (ف) (٦٢.٦١) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود ارتباط بين بعدي (توقع الفشل، انخفاض الدافع) من أبعاد العجز المتعلم والتنمر، وبالتالي يمكن التنبؤ بالتنمر في ضوء بعدي (توقع الفشل، انخفاض الدافع) من أبعاد العجز المتعلم، ويمكن صياغة المعادلة الانحدارية التنبؤية على النحو التالي:

التنمر = ٦.٩٧ + ١.٦١ (درجات العينة فى بعد توقع الفشل) + ١.١٨ (درجات العينة فى بعد انخفاض الدافع)

ومن هنا يتضح للباحثتين أن:

" توقع الفشل " قد جاء في الترتيب الأول من حيث اسهامه في التنبؤ بالتنمر، وهي نتيجة تعتبر في نظر الباحثتين متوقعه حيث أن العجز المتعلم يعتبر ناتج بشكل أكبر نتيجة الفشل الذي يتعرض له الطفل في كثير من المهام التي يقوم بها

مما يتسبب في كثير من المشاعر السلبية لديه وكثيراً من الاحباطات والاكتئاب الناتج عن ذلك مما يجعله يلجأ إلى اسقاط ذلك على الآخرين في صورة تنمر. فالأطفال عندما يشعرون بالفشل ولا يركزون على انجازاتهم مع افتقادهم للدعم من الآخرين يصبح ضحية للعجز المتعلم وتصبح طريقة تفكيره قاصرة على مواقف الفشل ويثبت في ذهنه ما يقولونه عنه في ذلك مما يجعله يلجأ إلى تعويض ذلك من خلال سلوكيات التنمر. وهذا ما أكدته دراسات كلاًمن (Brophy, 2004)، (حسان الرواد، ٢٠٠٥)، (أمل العوادة، ٢٠٠٩). وأيضاًدراسة(Claus Bjørndalen, 2015) والتي أكدت أنه يمكن التنبؤ بأن نقص الاحتياجات التعليمية للأطفال داخل المدارس هو أحد أسباب التنمر الذي يحدث لهذه الفئة. وأيضاً دراسة Fink, E. et al. (2018) والتي أكدت أن الأطفال الأقل تعرضاً للاهتمام والدعم والرعاية تربوياً وتعليمياً هم أكثر الأطفال اكتساباً لسلوك التنمر، حيث ربطت الدراسة بين المناخ المدرسي والتنبؤ بسلوك التنمر لدى الاطفال، وأظهرت نتائجها لتحليل الانحدار المتعدد المستويات (الجنس، والعرق، والحرمان، والاحتياجات التعليمية الخاصة) أن الحرمان الدراسي والاحتياجات التعليمية الخاصة فقط تنبئان بسلوك التنمر لدى الاطفال. أما دراسة (Anamarija Z. et al. 2018) والتي توصلت نتائجها إلى أن العجز المتعلم المحددكعسر القراءة، وصعوبات الحساب، واضطرابات القراءة والكتابة التنموية من أكثر الأبعاد تنبؤاً بالتنمر لدى الأطفال. كما أن مشاكل التعلم وصعوبات الانضباط في الروضة، قد تعرض هؤلاء الأطفال للاحتقار أو السخرية من قبل أقرانهم وللسلوك الاستفزازي أو غير اللائق. مما يضرهم إلى التنمر بهم. وقد جاء البعد الثاني وهو " انخفاض الدافع " كمنبئ بالتنمر وهذا يتفق مع ما أشار إليه (عز الدين عطية،٢٠٠٣) من أن الشخصية العنيفة أو المتنمرة تتظاهر بالقوة وتحاول إثبات الذات، وهذا يرجع لأنها في حقيقة الأمر تعاني من مشاعر العجز المتعلم وانخفاض مستوى الدافعية، مما ينم عن خلل في الكفاية الذاتية يدفعها إلى عدم ثقتها بنفسها والنظر بالنظرة التشاؤمية واللجوء إلى لوم الذات.

وقد أتفقت أيضاً هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Wadhwa, S., 2005)والتي أثبتت أن نقص الدوافع يوقف أو يثبط عملية التعلم ويتمثل ذلك في العجز عن التعلم والشعور باليأس، والسلبية والاحباط مما يؤدي بهؤلاء الأطفال إلى التنمر

بأقرانهم. وهو ما أكدته فيما بعد دراسات (رغدة شريم، ٢٠٠٩)، (علاء الرواشدة، ٢٠١١) (Leonard, J. 2019) من أن تدني الدافعية وشعور الأطفال بالعجز عن التعلم يؤدي بهم إلى تدني مفهوم الذات وبعض الآثار النفسية السلبية التي تجعلهم متنمرين بأقرانهم.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصلت الباحثتان إلى التوصيات الآتية:

- ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات لمساعدتهم على المساهمة في رفع مستوى الأطفال الذين لديهم عجز متعلم
- عقد ندوات توعوية للمعلمات للتعريف بأسباب التنمر وكيف يمكن خفضه لدى أطفال الروضة.
- عقد دورات تدريبية لأولياء الأمور لزيادة توعيتهم بأضرار الاستخدام المفرط للتكنولوجيا في المنزل وتأثيراتها السلبية على الأطفال من تقليد ما يرونه من عنف وتنمر على الآخرين.
- تلبية احتياجات الأطفال التربوية والتعليمية في الروضات لتفادي حدوث مشكلات سلوكية تنعكس آثارها عليهم وعلى أقرانهم.
- اهتمام وسائل الاعلام بتوعية المجتمع بشأن التصدي لظاهرة التنمر من خلال البرامج المختلفة.

بحوث مقترحة:

استكمالاً للجوانب ذات العلاقة بهذه الدراسة فقد قدمت الباحثتان المقترحات الاتية:

- برامج لخفض الاضطرابات السلوكية الناتجة عن العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.
- برامج لخفض تنمر الأطفال الناتج عن الافراط في استخدام التكنولوجيا والألعاب الإلكترونية.
- برامج باستخدام التعلم النشط لخفض العجز المتعلم لدى أطفال الروضة.

المراجع:

- ابراهيم زكي الصاوي (٢٠١٩). برنامج أنشطة حركية مقترح للحد من سلوك التنمر لدى الأطفال من وجهة نظر معلمات الروضة بمحافظة مطروح. مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية– كلية رياض الأطفال، مج (١١)، ع (٣٧)، ١٤٥: ١٩٨.
- أحمد السيد اسماعيل (٢٠١٧). العجز المتعلم وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والبيئة الصفية كما تدركها طالبات المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم، السعودية.
- أحمد خولة يحي (٢٠٠٠). الاضطرابات السّلوكية والانفعالية. عمان: دارالفكر.
- أسامة حميد الصوفي، فاطمة هاشم المالكي (٢٠١٢). التنمر عند الأطفال وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (٣٥)، ١٤٦– ١٨٨.
- أمل سالم العواودة (٢٠٠٩) العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي. الأردن، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- ايفلين فيلد (٢٠٠٤). حصن طفلك من السلوك العدواني والاستهزاء. ترجمة مكتبة جرير .الرياض، مكتبة جرير.
- إيمان يونس إبراهيهم (٢٠١٧). بناء مقياس التنمر المصور لدى طفل الروضة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، ع (٥٥)، ص ص ٦٤٨– ٦٧٧.
- تحية محمد عبد العال (٢٠٠٦). القلق الاجتماعي لدى ضحايا مشاغبة الأقران في البيئة المدرسية: دراسة في سيكولوجية العنف المدرسي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ع (١)، ١٣٢: ١٤٥.
- تهاني محمد منيب (٢٠٠٨). العنف لدى شباب الجامعة .الرّياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

- حسان إبراهيم الرواد (٢٠٠٥). أثر برنامج إرشادي في معالجة العجز المتعلم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- حسن شحاتة، زينب النجار (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حمزة عبد الكريم الربابعة (٢٠١٤). معوقات التحصيل الدراسي لدى طلبة الثانوية العامة (التوجيهي) من وجهة نظر الطلبة الناجحين وغير الناجحين وأولياء أمورهم. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مج (١١)،ع (٣)، ٢٨٥-٣٠١.
- حنان ضاهر (٢٠١٣). السلوك البيئي في مرحلة المراهقة وعلاقته بالعجز المتعلم ومهنة المستقبل لدى عينة من الطلبة من محافظة دمشق، رسالة ماجستير، جامعة دمشق، سوريا.
- رجاء عبيد الجهني (٢٠١٤). تقدير الذات والتنمر لدى عينة من التلاميذ ذوى النشاط الزائد. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، ع (١٥)، ج (٤)، ١٨٣- ٢٠١.
- رحاب محمود صادق، وابتسام أحمد محمد (٢٠١٤). علاقة بعض أساليب المعاملة الوالدية بالعجز المتعلم لدى أطفال الروضة. مجلة الطفولة والتربية، كلية رياض الأطفال- جامعة الإسكندرية، مصر، مج (٦)، ع (١٧)، ٤٤٢-٥١٩.
- رغدة شريم (٢٠٠٩). سيكولوجية المراهقة. ط١. عمان. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- سامح الزعبي (٢٠٠٧). العوامل الاجتماعية والاقتصادية والاكاديمية المؤثرة نحو الميل الى السلوك العدواني لدى طلبة الجامعة الهاشمية. مجلة العلوم التربوية، العدد ٣٤..
- سامي محمد ملحم (٢٠٠٤). علم النفس النمو دورة حياة الإنسان .عمان، الأردن، دار الفكر
- شادية أحمد التل (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء

المتغيرات. مجلة جامعة طيبة (العلوم التربوية)، السعودية، مج (٩)، ع (١)، ٤٨-٦٩.

- طه عبد العظيم حسين، وسلامة عبد العظيم حسين (٢٠١٠). استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم .الاسكندرية، دار الوفاء.
- طه عبد الله الرشيدي، ومحمد درويش (٢٠١٣). قياس وتشخيص العجز المتعلم، مجلة رابطة التربية الحديثة، ع (١٦)، ١٨٣-٢٠١.
- عبد الباسط متولي خضر (٢٠١٤). علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (٣: ١١) سنة. مجلة دراسات الطفولة، مصر، مج (١٧)، ملحق، ١٧٩-١٨٤.
- عبد الرحمن سيد سليمان، وايهاب الببلاوي (٢٠١٠). الآباء والعدوانية لدى الأبناء العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة. الرياض، دار الزهراء.
- عدنان يوسف العتوم، شفيق فلاح علاونة، عبد الناصر ذياب جراح، معاوية محمد أبو غزال (٢٠٠٦). علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عز الدين عطية (٢٠٠٣). الأوهام المرضية أو الضلالات في الأمراض النفسية والعنف. القاهرة: عالم الكتب.
- علاء الرواشدة (٢٠١١). اتجاهات الطلبة نحو ظاهرة العنف المدرسي دراسة ميدانية تحليلية في علم الاجتماع التربوي. أبحاث اليرموك العلوم الإنسانية والاجتماعية". مج (٢٧). ع (٢ج). ١٦٤٩: ١٦٧٠.
- علي عبد الرحمن الشهري (٢٠٠٣). العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .السعودية.
- علي موسى الصبحيين، محمد فرحان الفضال (٢٠١٣). سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين (مفهومه- أسبابه- علاجه). جامعة نايف

العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

- عماد أحمد حسن (٢٠١٦). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة ل " Raven" للأطفال والكبار (٥,٥- ٦٨,٤ سنة). كراسة الأسئلة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- عمرو محمد خيري عبد الحميد (٢٠١٩). التنمر الالكتروني خطر يداهم أطفالنا. المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلة خطوة، ع (٣٥)، ٢٤: ٢٨.
- غادة فرغل جابر (٢٠١٦). أثر برنامج مقترح قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الانتباه والادراك والتذكر على خفض سلوك التنمر لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جاممعة المنيا.
- فايز سالم الجهني (٢٠١٤). علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى الطلاب: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.
- الفرحاتي السيد محمود (١٩٩٧ (: دراسة تنبؤية للعجز المتعلم كالتشوهات المعرفية في ضوء بعض عوامل البيئة التعليمية المدركة لدل طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة المنصورة، مصر .
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٥). سيكولوجية تحصين الاطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية. القاهرة، دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الفرحاتي السيد محمود (٢٠٠٩). العجز المتعلم: سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- الفرحاني السيد محمود (٢٠١٠). العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو، المصرية، القاهرة.
- فريج العنزي (٢٠٠٤).العدوانية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، مجلة التربية، جامعة الكويت، العدد (٧)، مج (٣). ١٠٩- ١٢٢.

- مارتن سليجمان (٢٠٠٦). تعلم التفاؤل. عمان: ترجمة دار حرير للمنشورات والترجمة.
- محمد السعيد أبو حلاوة (٢٠١٠). العجز المتعلم، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com.
- محمد فاضل الموسوي (٢٠٠٥). دراسة مقارنة في العجز المتعلم. رسالة دكتوراة، كلية الآداب، الجامعة المستنصرية.
- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠٤). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة مؤتة للبحوث والدراسات– العلوم الانسانية والاجتماعية، الأردن، مج (١٥)، ع (٣)، ١١١– ١٢٧.
- محمد مصطفى أبو عليا (٢٠٠٤). العجز المتعلم لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ع (١٥)، مج (٣)، ١١١– ١٢٧.
- مروان علي الحربي (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في ضوء اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية– كلية التربية– جامعة الملك سعود– السعودية، مج (٢٧)، ع (٣)، ٤٦١– ٤٨٨.
- مسعد أبو الديار (٢٠١١). سيكولوجية التنمر بين النظرية والعلاج، مكتبة الكويت الوطنية، الكويت.
- مسعد أبو الديار (٢٠١٢). التنمر لدى ذوي صعوبات التعلم أسبابه ومشكلاته وعلاجه، ط٢، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل، مكتبة الكويت الوطنية.
- مصطفى أبو المجد، ياسر عبد الله (٢٠١٥). فعالية العلاج المعرفي السلوكي في خفض حدة العجز المتعلم وتحسين الدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي الفائقين عقلياً. مجلة مركز الارشاد النفسي، عدد ٤٢ (٢)، ٩١٢– ١٠٢١.

- معاوية أبوغزال (٢٠١٠). أسباب السلوك الاستقوائي من وجهة نظر الطلبة المستقوين والضحايا، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج (٧)، ع (٢). ٢٧٥: ٣٠٦.
- منال عباس (٢٠١١). نصائح للوقاية من التنمر ودور الأسرة والمدرسة في العلاج . صحيفة الراية، العدد ١٠٧٨٤.
- منى إبراهيم قرشي (٢٠٠٨). العنف ضد الأطفال .القاهرة، مؤسسة طيبة.
- منى حسن الدهان (٢٠١٧). دراسة التنمر لدى كل من الأطفال العاديين والأطفال المعاقين سمعيا والأطفال المعاقين عقليً: ادراسة ميدانية. مجلة علم النفس، مصر، المجلد (٣٠)، ع (١)، ٨٧- ١٠٨.
- نايفة قطامي، ومنى الصرايرة (٢٠٠٩). الطفل المتنمر. عمان، الأردن: دارالمسيرة للنشر والتوزيع.
- نجمة عبد الله الزهراني (٢٠١٤). العلاقة بين عزو العجز المتعلم وتوجهات الهدف لدى عينة من طالبات جامعة الطائف. مجلة جامعة شقراء، العدد (٢)، ٩٥- ١٣٦.
- نجوان عباس همام، غادة كامل سويفي (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي قائم علي نظرية بوربا في الذكاء الأخلاقي في خفض السلوك التنمري لدى أطفال الروضه. المؤتمر الدولى الأول لكلية رياض الأطفال– جامعة أسيوط، ١١٣- ١١٧.
- **Alkinson,M.& Hornby,G. (2002). Mental Health Hand Book for Schools. London: Routledge Foelmer.**
- **Anamarija Z.; Daniela C.; &Snjezana S. (2018): Predictors of Bullying and Victimization in Children with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Journal of C E P S, Vol. (8), No (4), 63: 88.**
- **Atkinson, W. (2004). Eliminate stress from your life forever: a simple program for better living. AMACOM Div American Mgmt Assn. ISBN 0814472338,9780814472330.**
- **Badhwar, N. (2009). The Milgram Experiments, Learned**

Helplessness, and Character Traits. The Journal of Ethics, 13, (2-3), 257-289.

- **Brophy. J. E. (2004). Motivating students to learn. Routledge. ISBN 0805847723, 9780805847727**
- **Cameron, D. L. &Kovac, V. B. (2016): An Examination of Parents' and Preschool Workers' Perspectives on Bullying in Preschool. Early Child Development and Care, Vol. (186),N. (12),Pp (1961-1971).**
- **Cemalcilar, Z., Canbeyli, R., & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: an experimental study. The Journal of Social Psychology, 143 (1), 65- 81.**
- **Claus, Bjørndalen. (2015 (: Bullying, through a Human Rights Perspective. Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, University Of Oslo.**
- **Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009).Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS). Perth: Report prepared for the Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR). Perth,Australia: Edith Cowan University.**
- **Dashiyeva, B. (2010). Role of family factors in formation of mental health of children with disabilities. European Psychiatry, 25 (1), 736.**
- **Eric,A.S. &Carrie, M.W. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence females. Child study journal. 33 (1).**
- **Filippello, P., Harrington, N., Costa, S., Buzzai, C. &Sorrenti, L. (2018):Perceived Parental Psychological Control and School Learned Helplessness: The Role of Frustration Intolerance as a Mediator Factor. School Psychology International,**

v39 n4. 360-377.

- Fink, E. ;Patalay, P. ; Sharpe, H. &Wolpert, M. (2018): Child- and School-Level Predictors of Children's Bullying Behavior: A Multilevel Analysis in 648 Primary Schools. Journal of Educational Psychology, Vol. (110) N. (1) Pp (17-26).
- Fox,C. & Boulton,M. (٢٠٠٥). Evaluating the effectiveness of asocial skills training (SST) Programme for victims of bullying. Educational research. 45 (3).
- Furlong, S., Felix, T. & Greif-Green. (2010). Bullying assessment. A call for increased precision of self-reporting procedures. In SR Jimerson. SM. And D. L. Espelage (Eds). The international handbook of school bullying. New York. Routledge.
- Georgiou, S. N.& Fanti, K. A. (2010). A transactional model of bullying and victimization, social psychology of education, An International Journal, 13 (3) p295-311.
- Hillsberg, T.& Spak, H. (2006). Young adult literature as the centerpiece of an anti- ullying program in middle school. Middle School Journal, 38 (2), 23–28.
- Horwood, J., Waylen, A., Herrick, D., Williams, C. & Wolke, D. (2005). Common visual defects and peer victimization in children. Investigative ophthalmology and visual science. 46 (4).
- Joliffe, D. & Farrington, D. (2006).Examining the Relationship Between Low Empathy And Bullying.Aggressive Behavior, 4 (32), 540- 550.
- Jordan,K. &Austin, J. (2012). A Review of the literature on bullying in U.S. schools and how a parent-educator partnership can be an effective way to handle bullying. Journal of Aggression, Maltreatment and trauma. 21 (4). 440. Doi 10,1080/109267712012.675420.

- **Juvonen, J., Ghraham, S.,& Shuster, M. (2003).Bullying Among Young Adolescent: The Strong, The Weak, and The Troubled.Pediatrics, 112 (6) 1231- 1238.**
- **Kim. (2006). Rebounding From Learned Helplessness a measure of academicresilience using anagrams. UMI Number 3287166**
- **Laura Kirves& Nina Sajaniemi (2012): Bullying in early educational settings, Early Child Development and Care, 182:3-4, 383-400.**
- **Leonard, J. (2019): What is learned helplessness? Medical News Today. Retrieved from, https://www.medicalnewstoday.com/articles/325355.php**
- **Lereya, S. T., Winsper, C., Heron, J., Lewis, G., Gunnell, D., Fisher, H. L., &Wolke, D. (2013).Being bullied during childhood and the prospective pathways to self-harm inlate adolescence. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 52 (6), 608-618.**
- **Louise. A., Elizabeth, W., Kali, T., Rhianon, N., Avshalom, C. & Terrie, E. (2006). Bullying Victimization Uniquely Contributes to Adjustment Problem in YoungChildren: A Nationality Representative Cohort Study. Pediatrics,118, (1),I30- 138.**
- **Seligman, M. E. P. (1975): Learned helplessness. Annual Review of Medicine, 23, 407-412.**
- **Olweus,D. (199٦). Bullying at School What we know and what we can Do. Oxford Blackwell.**
- **Paul, R.S. & Kopasz,K.H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, Family characteristics, and intervention, strategies. Children and Schools, 27. (2).**
- **Prycea,C., Azzinnaria, D., Spine, S., Seifritza, E., Tegethoffb M. & Meinlschmidt, G. (2011). Helplessness: A systematic translational**

review of theory and evidence for its relevance to understanding and treating depression. Pharmacology & Therapeutics, 132 (3), 242-267.

- Radden, J. (2002). The nature of melancholy From Aristotle to Kristeva. Oxford University Press US. ISBN 0195151658,9780195151657
- Raufelder, D. ; Regner, N. & Wood, M. (2018): Test Anxiety and Learned Helplessness Is Moderated by Student Perceptions of Teacher Motivational Support. Educational Psychology, v38 n1 p54-74.
- Repo L. (2015): Bullying and its prevention in early childhood education. Doctoral dissertation,the Faculty of Behavioral Sciences at the University of Helsinki.
- Roberts,K. (2005). Bullying from both sides, strategic intervention for working with bullying. crowin press.
- Sarzen, J. (2002). Bullies and their Victims: Identification and Intervention. UN Published Master Thesis, University of Wisconsin- State.
- Schwartz, D., Chang, L., & Farver, J. (2002): Correlates of victimization in Chinese children's peer groups. Developmental Psychology, 37, 520-532. doi:10.1037/0012- 1649.37.4.520
- Sheehan, M.J. (2009). An Analysis of aggressive Victims: Behavioral and psychosocial characteristics in children and adolescents. Doctoral dissertation, Faculty of The Graduate School of Arts and Sciences, Brandeis University.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learningdisabilities: avoidance motivation?.International Journal of Educational Research, 39 (4), 497-517
- Vogel,S.W. (2006). The relationship between bullying and emotional intelligence. Doctoral dissertation. North Central University.

- **Wadhwa,S. (2005). Teaching And The Learning. Amazon Press .ISBN 8176255998, 9788176255998.**
- **Wiener. J& Mak. M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder. Psychology in the Schools, 46 (2): 116-131.**
- **Wolke, D., Wood,S.,Stanford, K.& Schulz, H. (2002). Bullying and victimization of primary school children in England and German, prevalence and school factors. British journal of Psychology. V 92, 1. P 201: 243.**
- **Wong, J.S. (2009). No bullies Qllowed, understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and effectiveness of prevention programs. Doctoral dissertation, Santa Monica, California.**
- **Wright, J. &Fitzpatrick. k (2006). Sociacapital and Adolescent Violent Behavior: Social Forces. 84 (3),410- 421.**