المجلة المصرية للدراسات المتخصصة

دورية فصلية علمية محكمة – تصدرها كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس

المجلة المصرية للدراسات المتخصصة

رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ أسامة السيد مصطفى

نائب رئيس مجلس الإدارة

أ.د/ مصطفى قدري

رئيس التحرير

أ.د/ إيمان سيد علي

هيئة التحرير

أ.د/ محمود حسن اسماعيل (مصر)

أ.د/ عجاج سليم (سوريا)

أ.د/ محمد فرج (مصر)

أ.د/ محمد عبد الوهاب العلالي (المغرب)

أ.د/ محمد بن حسين الضويحي (السعودية)

المحرر الفني

د/ أحمد محمد نجيب

سكرتارية التحرير

د / محمد عامر محمد عبد الباقي

أ /ليلى أشرف خلف الله

أ/ أسامة إدوارد **أ/ محمد عبد السلام**

المراسلات :

ترسل المراسلات باسم الأستاذ الدكتور/ رئيس التحرير، على العنوان التالى

٣٦٥ ش رمسيس – كلية التربية النوعية – جامعة عين شمس ت/ ٠٢/٢٦٨٤٤٥٩٤

الموقع الرسمي:
https://ejos.journals.ekb.eg

البريد الإلكتروني:
egyjournal@sedu.asu.edu.eg

الترقيم الدولي الموحد للطباعة : 6164 - 1687

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني : 2682 - 4353

تقييم المجلة (يونيو ٢٠٢٣) : (7) نقاط

معامل ارسيف Arcif (أكوبر ٢٠٢٣) : (0.3881)

المجلد (١١) ـ العدد (٤٠) ـ الجزء الأول

أكتوبر ٢٠٢٣

الهيئة الاستشارية للمجلة

أ.د/ إبراهيم فتحي نصار (مصر)
استاذ الكيمياء العضوية التخليقية
كلية التربية النوعية ـ جامعة عين شمس

أ.د/ أسامة السيد مصطفى (مصر)
استاذ التغذية وعميد كلية التربية النوعية ـ جامعة عين شمس

أ.د/ اعتدال عبد اللطيف حمدان (الكويت)
استاذ الموسيقى ورئيس قسم الموسيقى
بالمعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ السيد بهنسي حسن (مصر)
استاذ الإعلام – كلية الآداب – جامعة عين شمس

أ.د / بدر عبدالله الصالح (السعودية)
استاذ تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الملك سعود

أ.د/ رامى نجيب حداد (الأردن)
استاذ التربية الموسيقية وعميد كلية الفنون والتصميم الجامعة الأردنية

أ.د/ رشيد فايز البغيلي (الكويت)
استاذ الموسيقى وعميد المعهد العالي للفنون الموسيقية دولة الكويت

أ.د/ سامى عبد الرؤوف طايع (مصر)
استاذ الإعلام – كلية الإعلام – جامعة القاهرة
ورئيس المنظمة الدولية للتربية الإعلامية وعضو مجموعة خبراء
الإعلام بمنظمة اليونسكو

أ.د/ سوزان القليني (مصر)
استاذ الإعلام- كلية الآداب – جامعة عين شمس
عضو المجلس القومي للمرأة ورئيس الهيئة الاستشارية العليا للإتحاد
الأفريقي الأسيوي للمرأة

أ.د/ عبد الرحمن إبراهيم الشاعر (السعودية)
استاذ تكنولوجيا التعليم والاتصال ـ جامعة نايف

أ.د/ عبد الرحمن غالب المخلافي (الإمارات)
استاذ مناهج وطرق تدريس- تقنيات تعليم
– جامعة الأمارات العربية المتحدة

أ.د/ عمر علوان عقيل (السعودية)
استاذ التربية الخاصة وعميد خدمة المجتمع
كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

أ.د/ ناصر نافع البراق (السعودية)
استاذ الاعلام ورئيس قسم الاعلام بجامعة الملك سعود

أ.د/ ناصر هاشم بدن (العراق)
استاذ تقنيات الموسيقى المسرحية قسم الفنون الموسيقية
كلية الفنون الجميلة ـ جامعة البصرة

Prof. Carolin Wilson (Canada)
Instructor at the Ontario institute for studies in education (OISE) at the university of Toronto and consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)
Multimedia and graphic arts, faculty member, Cyprus, university technology

(*) الأسماء مرتبة ترتيباً ابجدياً.

الصفحة الرئيسية

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهة / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنه	نقاط المجله
1	Multidisciplinary علم	المجلة المصرية للدراسات المتخصصة	جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية	1687-6164	2682-4353	2023	7

Arcif Analytics — معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي — قاعدة البيانات العربية الرقمية

Arab Citation & Impact Factor — Arab Online Database — معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2023/10/8

الرقم: L23/177ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة المصرية للدراسات المتخصصة المحترم

جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023**.

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **المجلة المصرية للدراسات المتخصصة** الصادرة عن **جامعة عين شمس، كلية التربية النوعية، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:

http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان **معامل "ارسيف Arcif " العام** لمجلتكم لسنة 2023 **(0.3881)**.

كما صُنفت مجلتكم في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (126)** على المستوى العربي ضمن الفئة **(Q3)** وهي الفئة الوسطى، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.511)**.

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل **"ارسيف Arcif"** الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل " **ارسيف** "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار

رئيس مبادرة معامل التأثير

" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

محتويات العدد

* **كلمة الدكتور / إيمان سيد علي** ٩
رئيس التحرير

* **اللجنة العلمية للمجلة المصرية للدراسات المتخصصة.** ١٣

* **بحوث علمية محكمة باللغة العربية:**

- العلاج بالفن: منهج متعدد الأسر في علاج فقدان شهوة الطعام في المراهقة ١٩
ا.د/ مصطفى محمد عبد العزيز
- تمكين المرأة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠ وانعكاسه علي العلاقات الأسرية لدي عينة من السيدات العاملات ٤٥
د/ بوسى عبد العال عبد الرحيم
د/ منى محمد الزناتى محمد
- النسيج التلقائي في نسجيات رمسيس ويصا واصف ودوره في إثراء المشغولة النسجية المعاصرة ١٢٣
ا.د/ هدى عبد المنعم إبراهيم
د/ سهام محمد عبد المولى
ا/ سارة سامى مرسى حسن
- اثر القيم الجمالية للمدرسة التجريدية في استحداث حلي معدنية برؤية معاصرة ١٤٩
ا.د/ زاهر أمين أيوب
ا/ مها مختار محمد محمد
- دور المتحف الافتراضي كوسيط سياحي من وجهة نظر طلاب كلية السياحة بجامعة الملك عبد العزيز ١٧٣
ا.م.د/ لينا احمد خليل الفراني
ا/ وجود عبد الله احمد العمودي
- معايير تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على محفزات الألعاب لتلاميذ المرحلة الإعدادية ٢٠١
ا.د/ محمد إبراهيم الدسوقى
ا.د/ حنان محمد الشاعر
ا.م.د/ وليد محمد عبد الحميد
ا/ منة الله مختار عبد التواب

تابع محتويات العدد

- صورة الذات وأثرها على الاتجاه نحو التعلم للأطفال المصابين بالشلل الدماغي

ا.د/ السيد عبد القادر زيدان ٢٢٩
د/ ميادة محمد فاروق
ا/ أميرة محمد احمد

- العجز المتعلم كمدخل للتنبؤ بضحايا التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ا.د/ نادية السيد الحسينى ٢٦٩
د/ أيمن حصافى عبد الصمد
ا/ بسمة محمد احمد احمد

- أثر اللعب في تحسين التوافق المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات غير اللفظية

ا.د/ منى حسين محمد الدهان ٣٣٥
د/ أمينة محمد الأبيض
ا/ بيومى عبد المجيد بيومى

- تدريب الأمهات لتنمية الذاكرة السمعية لأطفالهن ذوي صعوبات التعلم

ا.د/ السيد عبد القادر زيدان ٣٨٣
ا.د/ ميادة محمد فاروق
ا/ مرفت عبد الرؤوف احمد

- المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاتجاه نحو إقامة المشروعات الصغيرة لدى ربات الأسر بمحافظة أسوان

ا.د/ نجوى سيد عبد الجواد على ٤٣٣
د/ شيماء عبد السلام عبد الواحد
ا/ أمل شعبان سيف الدين

- ملخصات بحوث باللغة الإنجليزية ٤٨٧

* **بحوث علمية محكمة باللغة الإنجليزية :**

- Female breadwinners need different types of Entrepreneurship training for better job opportunities (case study) 3

Dr. Eman Mahmoud Afify

- Research Abstracts in Arabic 23

العجز المتعلم كمدخل للتنبؤ بضحايا التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

ا.د / نادية السيد الحسينى [١]

د / أيمن حصافى عبد الصمد [٢]

ا / بسمة محمد احمد احمد [٣]

[١] أستاذ علم النفس التربوى المتفرغ ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس

[٢] مدرس علم النفس التربوى ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس

[٣] باحثة بقسم العلوم التربوية والنفسية والتربية الخاصة ، كلية التربية النوعية ، جامعة عين شمس

العجز المتعلم كمدخل للتنبؤ بضحايا التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم

نادية السيد الحسينى ، ايمن حصافى عبد الصمد ، بسمة محمد احمد احمد

ملخص:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد العلاقة الإرتباطية, والكشف عن القدرة التنبؤية بين العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم, وتكونت العينة من (١١٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم, وتمثلت أدوات البحث في استخدم اختبار المسح النيورولوجي السريع (QNST) (ترجمة وتقنين: عبد الوهاب كامل، ١٩٩٨)، مقياس المستوى الإجتماعى الإقتصادى للأسرة (إعداد عبد العزيز الشخص، ٢٠١٣)، ومقياس المصفوفات المتتابعة لجون رافين (ترجمة وتقنين: فؤاد أبو حطب، ١٩٧٩)، مقياس العجز المتعلم (إعداد فريق البحث)، ومقياس التنمر المدرسي (إعداد محرم فؤاد عبد العال، ٢٠٢١), وأسفرت النتائج في تحليل الإنحدار عن عدم إسهام العجز المتعلم في التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي لدى عينة البحث من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم وابعاده ترجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور -إناث)، وكذلك عدم وجود فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور -إناث).

الكلمات الدالة : العجز المتعلم ، ضحايا التنمر المدرسى ، التلاميذ ذوو صعوبات التعلم.

مقدمة:

تعد مرحلة المراهقة المبكرة من أهم المراحل في بناء وتشكيل الكيان النفسي والإجتماعي والأكاديمي، خاصة إذا اقترنت هذة المرحلة مع معاناة التلاميذ من صعوبات التعلم، والتي تعتبر من أكثر المشكلات التعليمية شيوعًا بين التلاميذ، لذا فقد حظيت باهتمام كثير من الباحثين وأجريت العديد من الدراسات لفهم طبيعة وخصائص التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم، خاصة وأنهم أسوياء من حيث القدرات العقلية والحسية، ومع ذلك فهم يفشلون في التعامل مع المتطلبات الأكاديمية بل وتمتد مشكلاتهم إلى الناحية النفسية والاجتماعية والانفعالية.

والجدير بالذكر أن صعوبة الخبرات والتحديات التي يتعرض لها التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وتكرار الفشل في المواقف الأكاديمية والإجتماعية، يؤدي إلي تسرب

الشك لهؤلاء التلاميذ في قدراتهم، ويرون أن فشلهم أمر حتمي لا محالة مما يؤدي بهم إلي حالة من العجز المتعلم learned helplessness (Samar& Kowthar, 2021).

حيث يحدث العجز المتعلم عندما يشعر الأفراد أن هناك أشياء معينة تحدث بشكل خارج عن إرادتهم مما يجعلهم يشعرون بفقدان القدرة على التحكم في المواقف الحالية، ويتوقعون عجزهم في المواقف المستقبلية، ومن ثم يفقدون الثقة في أنفسهم ويعتقدون أنهم لا يستطيعون النجاح مهما بذلوا من جهد فيصبحوا سلبيين مستسلمين للمؤثرات الخارجية(Kwon, et al., 2018).

وقد اشارت دراسات (رمضان رمضان، أمل حبيب، ٢٠١٦)؛ (على الصبحيين،٢٠١٥) إلي أن معاناة التلميذ من صعوبة في التعلم تجعله عرضة للتجاهل والنبذ من قبل أقرانه، وعدم القدرة علي تشكيل صداقات، والعجز عن التعلم من خبرات الآخرين أو التعاون معهم، وقصور المهارات الإجتماعية والإنفعالية لديه مما يؤدي إلي إصابته بسوء التوافق والأحباط والسلوكيات العدوانية ويجعله متنمرًا أو ضحية للتنمر.

وقد أظهرت العديد من الدراسات كدراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كلٍ من العجز المتعلم والتنمر المدرسي، كما أشارت تلك الدراسات إلى أن العجز المتعلم يعمل كمنبئ بضحايا التنمر المدرسي.

مشكلة البحث:

تؤثر العديد من المشكلات على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على المستوى الأكاديمي والنفسي والاجتماعي والانفعالي، وتعتبر مشكلة العجز المتعلم من أخطر المشكلات التي يتعرض لها هؤلاء التلاميذ، حيث يرتبط العجز المتعلم بالعديد من الآثار السلبية كالقلق والاكتئاب وضعف التحصيل الأكاديمي وسوء التوافق النفسي

والإجتماعي وضعف الثقة بالنفس ونقص الدافعية نحو التعلم والقدرة على أداء المهام وغيرها من الاضطرابات (علاء النجار، ٢٠٢١).

وأشار (صبحي الحارثي، ٢٠٢٠) إلى انتشار العجز المتعلم لدي ذوي صعوبات التعلم، وهدفت دراسة (جابر عيسى، وشادي أبو السعود، ٢٠١٨) إلى التعرف على نسبة العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وقد بلغت نسبتهم (٤٠٪)، كما أشارت دراسة كل من (صبحي الحارثي، ٢٠٢٠)؛ (علي عايد، ٢٠١٦)؛(مريم محمد، ٢٠١٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس العجز المتعلم.

واستناداً إلى معاناة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المحيط المدرسي من النظرة السلبية من قِبل المعلمين والأقران نظرًا لقصور مستواهم الأكاديمي وضعف الكفاءة الاجتماعية لديهم، فضلاً عن مشكلاتهم النفسية والإنفعالية وشعورهم بالدونية مما يجعلهم أكثر عرضة للتنمر عليهم ووقوعهم كضحايا للتنمر المدرسي، وهذا ما أكدته دراسة (أحمد أبو زيد، ٢٠١٤).

كما تشير نتائج الدراسات السابقة إلي شيوع سلوك التنمر المدرسي بين التلاميذ، وأظهرت دراسات (Olweus, 1993) أن ما يقرب من (٩٪) من التلاميذ هم ضحايا للتنمر المدرسي، وقد أشار (Abdirahman, et al, 2012) أن معدل التنمر في مصر بلغ (٦٠.٣ %).

وأفاد (الفرحاتي السيد، أماني صموئيل، ٢٠٢١) أن التلاميذ الذين يعانون صعوبات التعلم أو ضعف القدرات العقلية أو الضعف الجسدي أو ضعف المهارات الإجتماعية أو صعف التحصيل الدراسي هم أكثر عرضة لإن يصبحوا في تعداد ضحايا التنمر المدرسي، وأشارت دراسة (Postigo, et al, 2013) إلى خطورة وقوع التلاميذ كضحايا للتنمر المدرسي لما يترتب على ذلك من مشكلات تؤثر على المتنمر والضحية والبيئة المدرسية كانخفاض التحصيل الدراسي، وتدني مفهوم الذات،

وانخفاض الثقة بالنفس، والقلق، والخوف، والإحباط، والإنسحاب، وفقدان الإحساس بالأمان والشعور بالوحدة النفسية، وربما يصل الأمر إلى التفكير في الإنتحار.

كما أشار كل من (محرم عبد العال، ٢٠٢١)، (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا درجات التلاميذ من الذكور والإناث على متغير ضحايا التنمر المدرسي.

وقد أوصت دراسة (سليمة سايحي، ٢٠١٨)؛ (مصطفى الحديبي وآخرون، ٢٠٢٠) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات لسلوك التنمر المدرسي وعلاقته ببعض المتغيرات ومنها العجز المتعلم.

ونستنتج مما سبق أن ظاهرة العجز المتعلم واحدة من المفاهيم المتعلقة بضحايا التنمر المدرسي, ولما للتنمر من آثار سلبية على التلاميذ ولاسيما ضحايا التنمر منهم، وأن الدراسات التي تحققت من العلاقة بين العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي أغلبها أجريت على التلاميذ العاديين, لذا يسعى البحث الحالي إلى دراسة العلاقة بين العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي من ذوي صعوبات التعلم وإمكانية التنبؤ بهم، وفى ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث فى الإجابة على الأسئلة التالية:-

١- ما دلالة وجود علاقة ارتباطية بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم على مقياس **العجز المتعلم**، وعلى مقياس **ضحايا التنمر المدرسي؟**
٢- ما دلالة إسهام **العجز المتعلم** في التنبؤ **بضحايا التنمر المدرسي** لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم؟
٣- ما دلالة وجود فروق بين درجات الذكور- الإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس العجز المتعلم وابعاده؟**

٤- ما دلالة وجود فروق بين درجات الذكور– الإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده؟**

أهداف البحث:

١. الكشف عن العلاقة الإرتباطية بين العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٢. الكشف عن إمكانية التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي عن طريق العجز المتعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.
٣. الكشف عن الفروق بين درجات الذكور– الإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم وابعاده.
٤. الكشف عن الفروق بين درجات الذكور– الإناث من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده.

أهمية البحث:

وتتمثل أهمية البحث فيما يلي:-

الأهمية النظرية:.

١.يستمد البحث أهميته من اهتمامه بفئة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، الذين هم بحاجة لمساعدتهم على تخطي المشكلات التي يتعرضون لها، خاصة وأنهم في بداية مرحلة المراهقة والتي يعاني فيها التلاميذ من مشكلات نفسية وسلوكية واجتماعية وتربوية.

٢.كما يسهم في إلقاء الضوء على مشكلة العجز المتعلم وظاهرة التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية، خاصة مع زيادة نسبة إنتشارهما وآثارهما السلبية على التلاميذ.

الأهمية التطبيقية:

١.يمكن الإستفادة من نتائج وتوصيات البحث عند إعداد البرامج العلاجية والإرشادية لخفض العجز المتعلم لدى التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي من ذوي صعوبات التعلم.

٢.تقديم مقياس لقياس العجز المتعلم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٣.يمكن أن يتوصل البحث إلى نتائج وتوصيات تُمكن المختصين في مجال التربية من تحسين الخدمات التربوية المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم لوقايتهم من الوقوع ضحايا للتنمر المدرسي من أقرانهم وعدم الإستسلام له.

مصطلحات البحث:

التلاميذ ذوو صعوبات التعلم students with learning disabilities

: وبالرجوع إلى تعريفات (سمر عمر، ٢٠٢٢)؛ (ميادة بورغداد، ٢٠١٧)؛ (مثال غني، ٢٠١٠) يُعرف التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة من التلاميذ في الفصل الدراسي العادي، يظهرون انخفاضًا في تحصيلهم الدراسي الفعلي عن التحصيل المتوقع منهم، مع أنهم يتمتعون بذكاء متوسط أو فوق المتوسط، كما يعانون من مشكلات في التعلم كصعوبة الفهم، الإدراك، الإنتباه، التهجي، الكتابة، إجراء العمليات الحسابية، ولا يرجع ذلك لإعاقات حسية عندهم.

ويُعرف ذوو صعوبات التعلم إجرائيًا بأنهم التلاميذ الذين يتم تشخيصهم باستخدام مقاييس تشخيص صعوبات التعلم، ويعبر عنهم بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقاييس صعوبات التعلم.

العجز المتعلم Learned Helplessness: وبالرجوع إلى تعريفات (Seligman, 2007)، (صابر حسين، ٢٠١٧)؛ (Delaparte, 2019)؛ (رمضان حسن، ٢٠١٩)؛ (Wen, et al., 2020) ؛ (ليلى دامخلي، ٢٠٢٠) يُعرف العجز المتعلم بأنه اضطراب أو مشكلة سلوكية تحدث نتيجة إدراك التلميذ بعدم جدوى جهوده نتيجة لفشله المتكرر في حل المشكلات التي يتعرض لها، ومن ثم يعتقد عدم قدرته على حل مشكلاته المستقبلية فيتعلم الاستسلام وتقل دافعيته.

ويُعرف العجز المتعلم إجرائيًا: بأنه قصور في الاستجابة الشرطية المعرفية والدافعية والانفعالية والسلوكية لدى المتعلمين ينتج عنه حالة من التبلد السلوكي العام وانسحاب تدريجي من العلاقات الاجتماعية، ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس العجز المتعلم.

ضحايا التنمر المدرسي victims of school bullying: وبالرجوع إلى تعريفات (طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم، ٢٠١٠)؛ (سيد البهاص، ٢٠١٢)؛ (محمد سمير، ٢٠١٨)؛ (Brunes, et al., 2018)؛ (هدى محمد، ٢٠١٨)؛ (Ybarra, et al., 2019) يُعرف ضحايا التنمر المدرسي بأنهم أولئك التلاميذ الذين يتعرضون بشكل متكرر ولفترة طويلة للضرر أو الأذى من المتنمرين، فهم لا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم أو مواجهة سلوك الأذى، فضلًا عن خصائصهم الجسمية والنفسية والإجتماعية التي تفرض عليهم أن يكونوا ضحايا.

ويُعرف ضحايا التنمر المدرسي إجرائيًا: بأنهم مجموعة التلاميذ الذين يتعرضون للأذي والتنمر الجسدي أو اللفظي أو الإلكتروني أو الإجتماعي، ويعبر عنهم بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ على مقياس ضحايا التنمر المدرسي.

محددات البحث:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث على دراسة متغير العجز المتعلم وعلاقته بضحايا التنمر المدرسي من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

المحددات البشرية: تم تطبيق البحث على عينة قوامها (١١٠) تلميذ وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.

المحددات الزمنية: تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني خلال العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.

المحددات المكانية: تم تطبيق هذا البحث بمدرسة الجيل الجديد للتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة.

أدوات البحث:

١. اختبار المسح النيورولوجي السريع(QNST)، ترجمة (عبد الوهاب كامل، ١٩٩٨).
٢. اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، ترجمة (فؤاد أبو حطب، ١٩٧٩).
٣. مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة، اعداد (عبدالعزيز الشخص، ٢٠١٣).
٤. مقياس العجز المتعلم (إعداد فريق البحث).
٥. مقياس ضحايا التنمر المدرسي (إعداد محرم عبد العال، ٢٠٢١).

إجراءات البحث:

١. الاطلاع على المراجع والبحوث السابقة والأدبيات، ذات الصلة بموضوع البحث الحالي ومتغيراته بهدف وضع الإطار النظري للبحث وتصميم أدوات البحث وصياغة فروضه وتحليل نتائجه.
٢. تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الذين تشملهم عينة البحث عن طريق:
   - اختبار المسح النيورولوجي السريع(QNST).
   - اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن.
   - مقياس المستوى الاجتماعى الاقتصادى للأسرة.

٣. إعداد مقياس العجز المتعلم للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وتقنينه.
٤. إجراء القياس لمقياس العجز المتعلم على المجموعة عينة البحث.
٥. إجراء القياس لمقياس ضحايا التنمر المدرسي على المجموعة عينة البحث.
٦. إجراء المعالجة الإحصائية للنتائج والتأكد من صحة الفروض.
٧. عرض وتفسير النتائج في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة.
٨. اقتراح بعض التوصيات والبحوث المستقبلية.

الإطار النظرى لمصطلحات البحث والدراسات ذات الصلة:

المحور الأول: التلاميذ ذوي صعوبات التعلم students with learning disabilities

تعد فئة صعوبات التعلم من الفئات التي تنال الكثير من الإهتمام في الوقت الحاضر ، وقد ظهر مسمى صعوبات التعلم عندما تم اكتشاف مجموعة من التلاميذ الأسوياء من الناحية العقلية والحسية ولكنهم يعانون من مشكلات أكاديمية أو نمائية تحول دون وصولهم للمستوى التحصيلي المتوقع منهم.

تعريف ذوو صعوبات التعلم: يُعرف التلاميذ ذوو صعوبات التعلم بأنهم الذين يظهرون اضطرابًا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية مثل استعمال اللغة المكتوبة أو المنطوقة أو التهجئة أو فهم العمليات الرياضية أو اضطراب التفكير وقصور الإدراك أو الإنتباه أو التذكر أو الحركة الزائدة، مع انهم يتمتعون بذكاء متوسط أو أكثر وليسوا مصابين بإعاقات حسية (سماح جبر، ٢٠١٨), ويُعرفهم (McDowell, 2018) بأنهم التلاميذ الذين يعانون من صعوبة في اكتساب المعلومات في إحدى المجالات الدراسية المختلفة.

النماذج والاتجاهات المفسرة لصعوبات التعلم:

تعددت الاتجاهات والنماذج المفسرة لصعوبات التعلم تبعًا لاختلاف المهتمين بهذا المجال من التربويين والأطباء والإخصائيين وعلماء النفس وغيرهم، وفيما يلي عرض لأهم هذه النماذج:

أولاً: النموذج النمائي Developmental Model

ويفسر هذا النموذج صعوبات التعلم بناءً على افتراض أن هناك نمطًا محددًا لمراحل النمو والنضج، كما أن عملية التعلم تتم عن طريق التفاعل بين مهام وأنشطة التعلم وبين مستوى نضج التلميذ، وبالتالي فإن تأخر النمو المعرفي للتلميذ سيسبب فشلاً أو تأخرًا في تعلم المواد الأكاديمية وذلك مقارنة بأقرانهم العاديين (صهيب معمار، ٢٠١٨).

ثانيًا: النموذج النيرولوجي Neurological Model

ويركز هذا النموذج على الأسباب البيولوجية، والتي ترجع إلى إصابات المخ المكتسبة أو خلل العوامل الكيميائية الحيوية أو خلل التجهيز المعرفي بين نصفي الدماغ مما يؤدي إلى حدوث خلل في الآداء الوظيفي للمخ (كوثر علي، ٢٠١٩)، ويشير النموذج إلى ضرورة تشخيص ذلك من خلال اختبار الوظائف العصبية وردود الأفعال المنعكسة ورسم الدماغ الكهربائي وغيرها (أحمد الحوامدة، ٢٠١٩).

ثالثًا: النموذج المعرفي Cognitive Model

ويوضح هذا النموذج أن صعوبات التعلم تنتج عن خلل في التمثيل المعرفي وميكانيزمات التجهيز والمعالجة للمعلومات نتيجة فشل وقصور المتعلم في الانتباه للمثيرات المناسبة وإدراكها وتكوين المفاهيم الصحيحة عنها، كما يعاني المتعلم من قصور في التذكر واسترجاع المعلومات وأساليب التفكير وحل المشكلات (هند العزازي، ٢٠١٤).

رابعًا: النموذج السلوكي Behavioral Model

ويتجه هذا النموذج إلى تحديد الصعوبة التعليمية من حيث نوعها وأبعادها وتأثيرها على المتعلم والسلوكيات المرتبطة بها، والتي ترجع إلى عوامل خارجية كالسياق الإجتماعي والإتجاهات الوالدية في تنشئة الطفل وتعرضه للحرمان البيئي أو سوء التغذية أو طرق التدريس غير المناسبة المستخدمه معه، حيث يعتقد السلوكيون أن ذوي صعوبات التعلم يُعانون من عجز في الجوانب المعرفية والإدراكية والحركية مما يؤدي إلى إنخفاض تحصيلهم، ومن ثم فهم بحاجة إلى برامج علاجية فردية مناسبة، لذلك سمي هذا النموذج " نموذج التمركز حول الطفل Child Centered" (فتحي الزيات، ٢٠١٥).

خامسًا: النموذج اللغوي Linguistic Model

يقوم هذا النموذج على اعتماد الميل الفطري لدى الأطفال لاكتساب اللغة، وأن استعمال المفردات والتراكيب اللغوية يعتمد على قدرة الجهاز العصبي ومستوى نضج الطفل، لذا فإن الإطفال ذوي صعوبات التعلم يتأخرون عن أقرانهم في اكتساب اللغة وتوظيفها (Chacko& Vidhukumar, 2020).

سادسًا: النموذج الإدراكي الحركي perceptual – Motor Model

ويركز هذا النموذج على دراسة النمو الإدراكي الحركي للطفل حيث يكتسب الطفل أثناء عملية نموه العديد من المهارات الحركية والتي لابد من إضفاء إدراك معرفي عليها، وذلك لسيطرة على هذا الحركات وتوظيفها لاحداث التكامل الحسي وتكوين المفاهيم عنها، وهذا ما قد يتأخر أو يعجز عنه ذوي صعوبات التعلم (مصطفى القمش، ٢٠١٢).

تصنيف صعوبات التعلم:

نظرًا لوصف ذوي صعوبات التعلم بأنهم مجموعة غير متجانسة، لذا جاءت الكثير من المحاولات لتصنيفهم؛ لتسهيل تشخيصهم ووضع البرامج العلاجية التي

تناسبهم وفيما يلي عرض (لتصنيف كيريك وكالفنت):

أولاً: صعوبات التعلم النمائية Developmental Learning Disabilties

ويقصد بها تلك الصعوبات التي تركز على القدرات العقلية والمعرفية والتوافق الشخصي والاجتماعي والأكاديمي والمهني للفرد، حيث يحتاج التلميذ إلى مجموعة من المهارات الضرورية واللازمة للتعلم والتحصيل الدراسي (سليمان عبد الواحد، ٢٠١٩) وتنقسم إلى:

أ- صعوبات أولية

وتتمثل في صعوبات الانتباه أو الإدراك أو الذاكرة، حيث لا يستطيع التلميذ تركيز انتباهه على المهمة المطلوبة منه مما يتسبب في معاناته عند تعلم القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية، كما قد يعاني من قصور في استرجاع وتذكر المعلومات والتمييز السمعي والبصري للمثيرات.

ب- صعوبات ثانوية:

وتتمثل في اللغة والتفكير، فاللغة هي أداة التواصل مع الآخرين واستخدامها وتطورها يعتمد على البناء المعرفي للتلميذ وأي قصور في النمو المعرفي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم يؤدي إلى قصور في لغته، وكذلك في مهارات التفكير والقدرة على اتخاذ القرارت (نعيمة مزرارة، نوال سيد، ٢٠٢١).

ثانيًا: صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilties

وهي تلك الصعوبات التي تحدث لدى تلاميذ المدارس في الموضوعات الدراسية، وهي وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وتتمثل في:

- صعوبات القراءة Dyclexia
- صعوبات الكتابة Dysorthographia

- صعوبات الحساب Dyscalulia
- صعوبات التهجئة dysorthographia (عادل العدل، ٢٠١٣).

محكات تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

لقد خلصت نتائج الدراسات إلى مجموعة من المحكات التي تيسر التعرف على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهي:

١- محك التباعد أو التباين Discrepancy Criterion

ويقصد بالتباعد التفاوت بين القدرات العقلية للطفل وبين مستوى تحصيله، كما يشير التباعد إلى تفاوت المستوى التحصيلي للطفل في المواد الدراسية المختلف، كأن يكون الطفل متفوقًا في الرياضيات ولديه صعوبات في العلوم، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر دراسي واحد، كما يمكن أن التباعد أو التفاوت في نمو الوظائف العقلي والحركية، فنجد الطفل على سبيل المثال متفوقًا في الجانب اللغوي ومتأخرًا في الجانب الحركى أو العكس (Frey, 2018) (سوسن الجبلي، ٢٠١٦).

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion

يعتمد هذا المحك على تعريفات صعوبات التعلم التي تستثني بعض الفئات عند تشخيص صعوبات التعلم فيتم استبعاد الفئات التالية:

- حالات التخلف العقلي.
- حالات الإعاقة الحسية (سمعي، بصري، حركي).
- حالات الإضطرابات الإنفعالية الشديدة (كالأندفاعية أو النشاط الزائد وغيرها).
- حالات الحرمان الاجتماعي أو الثقافي أو نقص فرص التعلم (مسعد أبو الديار، ٢٠١٩).

٣- محك التربية الخاصة Special Education Criterion

يشير (مسعد أبو الديار، ٢٠١٢) إلى أنه بالرغم من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يبدون عاديين لكنهم يحتاجون إلى الاستعانة ببرامج التربية الخاصة لإيجاد طرق التدريس المناسبة لهم والتي تتلائم مع خصائصهم ونوع الصعوبة التي يعانون منها والتي تختلف عن بقية الإعاقات الأخرى.

٤- محك العلامات النيرولوجية Neurological Signs Criterion

يستدل هذا المحك على صعوبات التعلم عن طريق وجود قصور في بعض النواحي العصبية كتلف الدماغ أو الإصابات المخية أو إصابة الجهاز العصبي المركزي وغيرها، حيث يؤثر هذا القصور على وظائف الدماغ في صورة بعض الإضطرابات الإدراكية أو قصور الإنتباه أو قصور النمو الإنفعالي والإجتماعي أو إضطراب الوظائف الحركية وربما بعض الإضطرابات العقلي (Ares, et, al., 2020).

٥- محك المشكلات المرتبطة بالنضج Maturation Criterion

يستند هذا المحك كما أشار إليه (يحيى نبهان، ٢٠١٩) إلى مبدأ الفروق الفردية بين الجنسين في القدرة على التحصيل، حيث تختلف معدلات النمو من طفل لآخر، وما هو معروف أن الأطفال الإناث معدلات نموهم أسرع من الذكور فيكون الإناث في سن الخامسة أو السادسة مستعدين لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية مما يسهل عليه تعلم القراءة والكتابة مقارنة بأقرانهم من الذكور، ويرجع ذلك لعوامل تكوينية أو وراثية أو بيئية.

خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم:

يتميز ذوي صعوبات التعلم بمجموعة من الخصائص تتمثل في:

أولاً: الخصائص العقلية المعرفية Cognitive mental Characteristics

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من قصور في العمليات المعرفية الأساسية كالإنتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، كما يعانون من قصور في استخدام الإستراتيجيات المعرفية وفوق المعرفية والتي تساعدهم في فهم المعلومة واستخدامها، ويعانون أيضًا من ضعف القدرة على التفكير المتعلق بتكوين المفاهيم وحل المشكلات (علي الصمادي، صياح الشمالي، ٢٠١٧) كما يواجهون صعوبة في تنظيم أفكارهم والرقابة الذاتية أو تقييم أدائهم وتنظيم أوقاتهم ويتسمون بالصلابة وعدم المرونة وعدم القدرة على اتباع التعليمات التي توجه إليهم عند أداء المهام (Krishnarathi, 2016).

ثانيًا: الخصائص الأكاديمية Academic Characteristics

تتضمن الخصائص الأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم كما أشار إليها (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠٥) ضعف التحصيل الدراسي وسوء التوافق المدرسي ويظهر ذلك في صعوبة اتباع التعليمات وفهم المناقشات داخل الفصل الدراسي، وقصور الإنتباه والبطئ في إنجاز المهام والواجبات ومعالجة المعلومات، وعدم القدرة على التمييز بين الحروف والكلمات وأصواتها، وكذلك صعوبة معرفة معاني الرموز الرياضية وقصور الاستدلال الرياضي وعكس اتجاه الأرقام والحروف وغيرها.

ثالثًا: الخصائص اللغوية Linguistic Characteristics

يُعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من العديد من المشكلات اللغوية سواء في اللغة الاستقبالية أو الداخلية أو التعبيرية،وتتمثل في صعوبة بناء جملة سليمة لغويًا، حيث يحذفون أو يبدلون أو يضيفون بعض الحروف أو الكلمات، كما يواجهون صعوبة في استخدام اللغة في المواقف الاجتماعية المختلة بسبب عجزهم عن انتاج اللغة أو فهمها من الآخرين (وليد هاني، ٢٠١٧).

رابعًا: الخصائص النفسية Psychological Characteristics

تشير (عنو عزيزة، ٢٠٢٠) إلي مجموعة من الخصائص النفسية التي يتميز بها ذوي صعوبات التعلم وهي: تدني مفهوم الذات، وانخفاض الدافعية، والشعور بالدونية والقلق والاكتئاب، وعدم المثابرة وفقدان الثقة بالنفس وعدم القدرة على ضبط انفعالاتهم والخجل والتردد، وانخفاض مستوى الطموح.

خامسًا: الخصائص السلوكية Behavioral Characteristics

يُعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من إنحراف في السلوك يتمثل في العدوانية والإندفاعية والنشاط الحركي الزائد والاتكالية والاعتماد على الآخرين، كما يعانون من العجز عن مسايرة أقرانهم (Ali & Rafi, 2016).

سادسًا: الخصائص الإنفعالية والاجتماعية Emotional And Social Characteristics

وتتضح في التذبذب الإنفعالي وعدم تحمل المسئولية والنشاط غير الهادف والتشويش العقلي وعدم الشعور بالأمان، وسوء التوافق الشخصي، ونقص المهارات الاجتماعية وعدم النضج الإجتماعي وقصور التواصل الاجتماعي والإنسحاب وعدم القدرة على تكوين صداقات أو الاحتفاظ بها (أحمد الحوامدة، ٢٠١٩).

سابعًا: الخصائص الحركية Motor Characteristics

يعاني التلاميذ ذوي صعوبات التعلم من ضعف القدرة الحركية سواء في:

- الحركات الكبيرة كالتوازن العام للجسم أو القفز أو المشي أو الرمي، فيمكن أن يرتطم الطفل بالأشياء أو يتعثر أثناء مشيه.... وهكذا.
- الحركات الدقيقة كصعوبة استخدام أدوات الطعام أو الكتابة أو الرسم أو استخدام المقص أو صعوبة تتبع الأشكال وغيرها (Hayes, et al., 2019).

المحور الثاني: العجز المتعلم Learned Helplessness

يُعد سليجمان Seligman أول من أشار إلى ظاهرة العجز المتعلم في منتصف الستينيات من القرن الماضي، حيث أجرى سليجمان وزملاؤه العديد من التجارب على الإنسان ووجدوا أن العجز المتعلم يظهر في سلوك التلاميذ داخل الفصل الدراسي، ويأتي نتيجة لتصور التلاميذ لتوقعات بيئتهم الاجتماعية، وبعبارة أخرى عندما يدرك التلاميذ أن معلميهم وأقرانهم لا يتوقعون منهم الأداء الأكاديمي الجيد، فيعتقدون هم أنهم غير قادرين على الأداء الجيد، وفي النهاية " تعلموا " أنهم يائسون وعاجزون أكاديميًا لأنهم غير قادرين على إنهاء المهام بنجاح دون دعم خارجي (Krihadi, et al., 2018).

فمع تكرار تعرض الفرد للضغوط وخبرات الفشل يشعر بالعجز وقلة الحيلة وعدم القدرة على مواجهة مشكلاته في مختلف مواقف الحياة الاكاديمية والاجتماعية وغيرها، وقد ينبع العجز المتعلم من انخفاض مفهوم الذات أو الإدراك المنخفض للكفاءة المدرسية (Kovacs, 2021).

مفهوم العجز المتعلم:

يعرف (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٥) العجز المتعلم بأنه حالة نفسية سلبية يصل فيها الفرد إلى القناعة بأنه لا يملك الكفاءة الذاتية المناسبة لتحقيق أهدافه أو المهام المطلوبه منه بسبب الخبرات الماضية التي يتكرر فيه الفشل حتى يصل به الأمر إلى تعلم أنه لا قدرة له، ويدرك أن الأحداث الخارجية هي التي تتحكم فيه، وتنمو لديه إنفعالات سلبية وينخفض معدل تقديره لذاته وتوقعاته المستقبلية، ويكون أكثر خوفًا من الفشل عند آداء نفس المهام، كما يُعرف بأنه عدم الاستجابة في وجود ضغوط ينظر إليها على أنها لا يمكن السيطرة عليها (Delaparte, 2019).

ويشير العجز المتعلم إلى الحالة النفسية التي يعبر فيها الأفراد عن حتمية النتائج السلبية ويفقدون السيطرة على بيئتهم مما يسبب لهم عجزًا معرفيًا أو تحفيزيًا أو

إنفعاليًا أو أكاديميًا (Wen, et al., 2020)، ويُعرفه (محمد العلياني، ٢٠٢٠) بأنه عزوف الفرد عن المحاولة وبذل الجهد وذلك حين يتعرض للعقبات في المواقف التعليمية أو الحياتية، مما يؤدي لتدني دافعيته لإجراء الإستجابات المناسبة التي تمكنه من تجاوز العقبات والتحكم في المواقف المؤلمة.

أسباب العجز المتعلم:

أولاً: الأسباب الفسيولوجية:

يرى سليجمان وزملاؤه أن العجز المتعلم قد يرجع إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي أو إنخفاض في بعض إفرازات الدماغ ينشأ نتيجة الصدمة التي يتعرض لها الإنسان ويكون غير قادر على تفاديها، مما يثير شعوره بالفشل والإحباط وفقدان السيطرة على ما يدور حوله من أحداث (الفرحاتي، ٢٠٠٥).

ثانيًا: الأسباب البيئية:

ذكرت (فريدة الحسين، ٢٠١٣) أن الأسباب البيئية للعجز المتعلم تتمثل:

- الممارسات الوالديه الخاطئة.
- الإنحرافات والمشكلات الأسرية.
- الإهمال والنبذ والتوبيخ.

كما ذكر (Filippello, et al., 2017) أن الأسباب البيئية التي تؤدي إلى العجز المتعلم هي:

- تدني الحالة الاقتصادية.
- صعوبة المواد الدراسية أو المهمة المكلف بها الطفل.
- افتقاد الدعم الاجتماعي سواء داخل المنزل أو المدرسة او بين الأقران.

ثالثًا: الأسباب النفسية:

ترتبط الأسباب النفسية للعجز المتعلم بنظرية التعلم الشرطي، حيث يأتي العجز مع استمرارية انطفاء الاستجابة الصحيحة وعدم تدعيمها، وتتمثل هذه الأسباب فيما يلي:

- انخفاض تقدير الذات.
- ضعف التحكم الذاتي.
- ضعف القدرة على المثابرة.
- السلبية وعد الإقدام.
- توقع الفشل ولوم الذات.
- التوتر والقلق والإرهاق (Leonard, 2019).

أبعاد العجز المتعلم:

تشير دراسة كل من (daniela, et al., 2010) (Smallher, 2011) (Peter, 2014) (Zhang, et al., 2018) إلى أن العجز المتعلم يظهر كرد فعل للمواقف التي يتعرض لها الإنسان وتتطلب منه اتخاذ القرارات وتحديد الاتجاهات المناسبة له فيظهر عجزه في الجوانب التالية:

١- **العجز المعرفي (cognitive Deficits)**

ويتمثل في ضعف قدرة التلميذ على التعلم من خبراته السابقة ونتطويعها للاستفادة منها في المواقف المستقبلية، حيث يصعب على التلميذ تصديق أن استجابته المستقبلية يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية ويدرك أن قدراته غير كافية لتغيير المواقف الضاغطة.

٢- **العجز الدافعي (Motivational Deficits)**

يشير إلى انخفاض دافعية التلميذ في التحكم في الأحداث أو المواقف وانخفاض المثابرة والمبادرة الشخصية نحو التعلم مع عدم وجود بواعث لمحاولة

مواجهة ضغوط المواقف الضاغطة.

ويرجع (الفرحاتي السيد، ٢٠١٢) ذلك إلى خبرات الفشل المتكررة والتي تتكون نتيجة توقع نتائج معينة للآداء مع الاصطدام بالفشل مما يخلق توقعًا ذاتيًا لدى التلميذ بأنه لا توجد علاقة بين سلوكه والنتائج التي يحصل عليه، لذا يصاب بالإحباط ويتعلم العجز والسلبية.

٣- **العجز الانفعالي (Emotionel Deficits)**

ويتمثل في ظهور بعض الاستجابات الانفعالية السلبية لدى التلميذ مثل: إضطراب القلق، الغضب، الإنطواء، لوم الذات، الهروب، الحزن وذلك كبداية لأعراض العجز المتعلم، وربما يصل الأمر إلى انفعالات أعمق كالإكتئاب، وذلك عنما تتكرر عدم قدرة الفرد على التحكم في المواقف والأحداث فيتكرر فشله ويشعر بفقدان الرغبة في المشاركة في الأنشطة الحياتية أو الاجتماعية أو المهنية.

٤- **العجز السلوكي (Behavior Deficits)**

يظهر العجز السلوكي من خلال نقص عدد مرات الاستجابات أو المحاولة للقيام بالمهام وسلبية التلميذ وفتور همته والاعتمادية الزائدة والعزوف عن بذل الجهد أو العمل والآداء دون رغبة أو دافعية، وذلك نتيجة للشعور الدائم بعدم القيمة، ومن ثم فإن العجز يحدث عادة عندما لا تستطيع خبرات التلميذ السيطرة على فشله الأكاديمي.

خصائص التلاميذ ذوي العجز المتعلم:

يمثل العجز المتعلم حالة من عدم الرغبة في إنجاز المهام وانعدام روح المنافسة وقد أتفق كل من (ريهام سليمان، ٢٠٢٢)؛ (مها نوير، ٢٠٢١)؛ (Sorrenti, et al., 2019)؛ (Krihadi, et al., 2018) على الخصائص التي يتسم بها التلاميذ ذوي العجز المتعلم وتتمثل في:

١-تدني الآداء المدرسي مقارنة بأقرانهم رغم اتفاقهم في نسبة الذكاء.

٢-الافتقار إلى الدافعية.

٣-انخفاض الطموح لديهم فلا تتجه أهادافهم نحو الاتقان أبدًا.

٤-يفضلون المهام السهلة البسيطة.

٥-يتجاهلون مواقف النجاح الماضية ويركزون على مواقف الفشل.

٦-لوم الذات المستمر، فلايعتقدون أنهم سبب الانجازات التي يحققونها.

٧-انخفاض تقدير الذات.

٨-انخفاض الثقة بالنفس.

٩-انخفاض المثابرة في مواجهة المشكلات.

١٠- افتقاد التغذية الراجعة ونسب النجاح إلى عوامل الحظ والصدفة.

١١- الاعتمادية نتيجة توقع الفشل وتعميمه.

١٢- عدم القدرة على حل المشكلات.

١٣- عدم الرغبة في المبادرة.

١٤- انخفاض الاتصال الوجداني والبصري مع الآخرين.

١٥- عدم القدرة على اتخاذ القرارات.

نتائج العجز المتعلم:

أكدت دراسات كلًا من (Raufelder, et al., 2018)؛ (Prycea, et al., 2011) العديد من النتائج السلبية المترتبة على معاناة التلاميذ من العجز المتعلم كالتالي:

- الهروب والتغيب من الدراسة.
- السلبية والتباطؤ في مواجهة المواقف.
- التكاسل وعدم الاهتمام بالوقت.

- الخجل والشعور بالوحدة.
- الاكتئاب والقلق.
- الرهاب الإجتماعي.
- العضب والعدوان.
- فقدان الشهية وفقدان الوزن.

إرشادات تربوية وتحصين التلاميذ من العجز المتعلم:

توصل العديد من الباحثين من خلال دراستهم حول العجز المتعلم إلى أن بإمكاننا القيام ببعض الإجراءات للوقاية من هذا الإضطراب والإحساس باليأس والإكتئاب وتغيير الظروف لتساعد على الحد من ظهور استجابات العجز المتعلم من خلال تعريض التلاميذ لأحداث يمكن التحكم فيها، وإكسابهم مفهوم الأمل المتعلم بدلاً من العجز (Raufelder, et al., 2018).

وبناءً على ذلك تمكن الباحثين أمثال (الفرحاتي السيد، ٢٠٠٩) (Seligman, 2002) من تقديم بعض الإرشادات التربوية من حماية التلاميذ من العجز المتعلم ومنها.

- تشجيع التلاميذ على استخدام أخطاءهم وخبرات فشلهم بشكل بناء، حيث أنهم يمتلكون القدرة والجهد لتغيير الفشل إلى نجاح.
- استخدام التغذية الراجعة والمكافآت للتلاميذ، حيث تزيد من حب التعلم والقدرة على تصحيح الأخطاء التي يمارسها التلاميذ.
- تدريب التلاميذ على التحكم في القلق وتحمل المسئولية وتنمية روح المبادرة والمخاطرة.
- تدريب التلاميذ على المرونة وتغيير سلوكياتهم وفقًا للظروف والمواقف التي يمرون بها.
- إعطاء التلاميذ حرية الاختيار والتعبير عن أنفسهم مما يكسبهم الثقة بالنفس.

- تدريب التلاميذ على الاستقلالية واتخاذ القرارات والمراقبة الذاتية، مما يعمل على زيادة ثقتهم في أنفسهم وتقديرهم لزواتهم.
- تدريب التلاميذ على أن يكونوا إيجابيين ويتقبلون نتائج أفعالهم.
- مساعدة التلاميذ على وضع أهداف واضحة قابلة للتحقق ومن ثم يشعرون بامتلاكهم أسباب النجاح وأنه لا يعتمد على الحظ والصدفة فقط.
- تدريب التلاميذ على استراتيجيات حل المشكلات وإيجاد طرق بديلة؛ لتحقيق الأهداف والعمل على ربط مهام التعلم بإحتياجات التلاميذ، مما يجعل التعلم ممتعًا ومشوقًا.

المحور الثالث: ضحايا التنمر المدرسي victims of school bullying

يُعد التنمر bullying مشكلة سلوكية تظهر بين الأطفال والمراهقين على السواء في كل المجتمعات، ويترتب عليها العديد من الآثار السلبية لكلًا من المتنمر والضحية.

مفهوم ضحايا التنمر المدرسي:

عرف (Frieden, et al., 2010) ضحايا التنمر بأنهم الذين يتعرضون للإساءة من زملائهم المتنمرين بشكل متكرر، ولا يستطيعون الدفاع عن أنفسهم برد الأذى أو تجنبه، ويشعرون أنهم منبوذون من الآخرين.

ويُعرف (خالد القاضي، ٢٠١٦) ضحايا التنمر المدرسي بأنهم تلك التلاميذ الذين يتعرضون لكافة أشكال الإيذاء والضرر الجسمي والنفسي من قبل أقرانهم أو أحدهم.

كما يُعرفهم (أحمد طلب، عمرو فريد، ٢٠١٩) بأنهم التلاميذ الذين يتعرضون لأفعال سلبية متعمدة، سواء أكانت جسدية أو لفظية أو إجتماعية من قبل تلاميذ آخرين أقوى منهم للسيطرة عليهم.

كما يُشير(Chu, et al., 2019) إلي أفتقار ضحايا التنمر المدرسي إلى المهارات الإجتماعية، كما أنهم يعانون من تدني تقدير الذات وأكثر عرضة للإنتحار.

أسباب تعرض التلاميذ للتنمر المدرسي:

١- السمات والصفات الشخصية كالضعف والخجل والإنطواء.
٢- معاناة التلاميذ من عجز أو حاجات تربوية خاصة تجعلهم معرضون للتنمر، ويؤكد (أحمد أبو زيد، ٢٠١٤) أن (٢٥٪) من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يكونون ضحايا للتنمر.
٣- قصور المهارات الإجتماعية وتدني تقدير الذات.
٤- أساليب المعاملة الوالدية اللاسوية كالنبذ أو الحماية الزائدة.
٥- تساهل إدارة المدرسة في إتخاذ الإجراءات النظامية ضد المتنمرين.
٦- إنتقال التلميذ من مدرسة لآخرى.
٧- إنخفاض أو إرتفاع تحصيل التلميذ مقارنًة بأقرانه.
٨- الإختلافات العرقية بين التلاميذ.
٩- وجود إعاقة ما أو اضطرابات في النطق (أدهم الخفاجي، ٢٠١٥) (كريمان زهير، ٢٠١٨).

أشكال التنمر المدرسي:

يأخذ سلوك التنمر عدة أشكال، سواء كانت علنية ومباشرة أوسرية وغير مباشرة حيث تحطم كل أشكال التنمر مشاعر الطفل ضحية التنمر ومن أشكال التنمر المدرسي ما يلي:

أ- التنمر الجسدي أو المادي Physical Bullying

ويشمل هذا النوع من التنمر أي إيذاء جسدي للضحية، مثل اللطم، الضرب، العض، الخدش، البصق، وشد الشعر وكذلك تخريب الممتلكات الشخصية للضحية.

ب- التنمر اللفظي Verbal Bullying

ويعد هذا النوع من التنمر هو الأكثر إنتشارًا بين التلاميذ، ويقصد به الإيذاء عن طريق السخرية أو النقد القاسي أو الإبتزاز والإتهامات الباطلة والشائعات، وكذلك إطلاق الألقاب والسب والتحقير والتهديد وغيرها (ندا خليل، ٢٠١٧).

ت- التنمر الإلكتروني Cyber Bullying

ويشير هذا النوع من التنمر إلى الضرر المتعمد والمتكرر الذي يلحق بالضحية من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف المحمولة والأنترنت والأجهزة الإلكترونية الأخرى.

ث- التنمر في العلاقات الإجتماعية Social Bullying

ويشمل هذا النوع من التنمر ضعف العلاقات الإجتماعية للضحية مثل الإقصاء، الإبعاد، الصد، الأكاذيب، الإشاعات المغرضة، حرمانه من مشاركة زملائه في الأنشطة (Balakrishnan, 2018).

خصائص ضحايا التنمر المدرسي:

يشير كلً من (Wong, et al., 2008)؛ (Brunes, et al., 2018) إلي أن التلاميذ ضحايا التنمر يكونون أكثر قلقًا من أقرانهم ويتسمون بما يلي:

- أصحاب البنية الجسمية الضعيفة.
- ذوي الأداء التحصيلي المنخفض.
- المعزولين إجتماعيًا وليس لديهم أصدقاء.
- يشعرون بالعجز الشخصي والإضطراب الإنفعالي.
- الذين يعانون من التلعثم وعيوب النطق.
- يعانون من الخوف والوحدة والنبذ والإكتئاب.
- يعزفون عن المشاركة في الأنشطة المدرسية.
- يعانون من ضعف الكفاءة الذاتية.
- يعانون من تدني تقدير الذات.

- يعانون من ضعف الثقة بالنفس.
- يميلون للبكاء والإنسحاب عند التعرض للمواقف الضاغطة.

ويضيف كلًا من (أحمد بهنساوي، رمضان حسن، ٢٠١٥) بعض العلامات التي تسهل التعرف على الأطفال المتَنمّر عليهم تتمثل في ما يلي:

- إذا عاد الطفل إلى المنزل بجروحٍ، أو كدمات، أو خدوش ولم يستطع تفسيرها
- إذا عاد بقطع ملابس أو كتب أو حاجاتٍ ممزّقةٍ، أو مفقودة
- إذا كان خائفاً من الذّهاب إلى المدرسة، أو من المشي إلى المدرسة، أو ركوب باص المدرسة، أو المشاركة في فعاليات المدرسة.
- إذا كان يؤلّف الأعذار لكيلا يذهب إلى المدرسة على الدّوام.
- إذا كان يعاني دوماً من صداع الرّأس، وألمٍ في المعدة، أو آلامٍ جسديّةٍ أخرى.
- إذا كان يعاني من مشاكل في النّوم، أو تتكرّر لديه الكوابيس المزعجة.
- إذا فقد شهيّته في الأكل، إذا بدا عليه القلق دوماً.

أشكال ضحايا التنمر المدرسي:

أ- ضحايا سلبيون

وهم اغلبية الضحايا حيث يتسمون بالعجز عن حماية أنفسهم، والتقييم السلبي لذواتهم، والحساسية الإنفعالية، وكذلك تدني المهارات الإجتماعية والخوف من المتنمر، كما يتسمون أيضا بضعف البنية، وقلة الأصدقاء أو انعدامهم، والحماية الزائدة من أسرهم.

ب- ضحايا إستفزازيون:

ويعمل هؤلاء الضحايا على استفزاز ومضايقة المتنمرين عليهم، ويعانون غالبًا من مشكلات صحية، أو إهمال في المظهر الشخصي والنظافة الشخصية مما يدفع المتنمر لتعريضهم للأذى (ybarra, et al., 2019).

ت- ضحايا مقاومون:

ويتسم هؤلاء الضحايا بالرغبة في مواجهة ومقاومة المتنمر، وقد يتجهون للمواجهة اللفظية أو الجسدية، وقد يستعينون بزملائهم أو معلميهم أو آبائهم وذلك لتجنب التنمر عليهم.

ث- ضحايا متنمرون:

فقد يتعرض بعض الضحايا إلي التنمر عليهم في مواقف ما، ثم يصبحون متنمرين ومعتدين في مواقف أخرى (فاطمة الزهراء النجار، ٢٠٢١).

علاقة العجز المتعلم بضحايا التنمر المدرسي في ضوء الدراسات السابقة:

مما لا شك فيه أن خصائص الأفراد وما يعانوه من مشكلات وعقبات وكيفية معالجة هذه المشكلات كل ذلك يؤثر على سلوكهم، لذا نجد أن التلاميذ الذين يعانون من العجز المتعلم فضلًا عن أنهم من ذوي صعوبات التعلم، هم الأكثر عرضة للتنمر عليهم من قبل أقرانهم وربما معلميهم وآبائهم أيضًا، وفيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تؤيد ذلك:

كشفت دراسة (Torres Ruiz, 2021) عن إمكانية تأثير العنف المنزلي على أي شخص، بغض النظر عن النوع، العمر، العرق، الحالة الاجتماعية، كما أن ظاهرة العجز المتعلم قد تلعب دورًا في سبب وقوع الضحايا من العنف المنزلي في تلك البيئات غير الآمنة، كما يساهم العجز المتعلم في الخضوع وعدم الرغبة في البعد عن البيئات المنزلية غير الآمنة، مثل الآباء المسيطرون والمتسلطون، حيث يتم دفع الضحايا من قبل الجناة إلى الاعتقاد أنهم يستحقون مثل هذه المعاملة ولا يستحقون الأفضل، أو أنهم لن يجدوا أبدًا شخصًا يحبهم، مما يؤثر على قرار ضحايا العنف المنزلى واستسلامهم وبقائهم مع تلك الأسر.

كما كشفت دراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١) عن القدرة التنبؤية للعجز المتعلم وعلاقته بضحايا التنمر المدرسي من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وبلغت عينة الدراسة (٢٠٣) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية، وتم تطبيق مقياسي

العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي (إعداد الباحث)، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم ودرجاتهم على مقياس ضحايا التنمر المدرسي، كما كشفت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بدرجات التلاميذ على متغير ضحايا التنمر المدرسي بمعلومية الدرجة على متغير العجز المتعلم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث على مقياس العجز المتعلم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الذكور والإناث على مقياس ضحايا التنمر المدرسي لصالح الذكور.

وهدفت دراسة (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩) إلى التعرف على نسبة إنتشار العجز المتعلم وسلوك التنمر بين أطفال الروضة العاديين، ومعرفة العلاقة الإرتباطية بينهما، كما هدفت للكشف عن أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهامًا في التنبؤ بالتنمر لدى هؤلاء الأطفال، واعتمدت الدراسة على مقياسي العجز المتعلم، ومقياس التنمر (إعداد الباحثتان)، واختبار المصفوفات المتتابعة "لجون رافن" لقياس الذكاء الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٠) طفلًا وطفلة، وقد توصلت النتائج عن عدم ارتفاع نسب العجز المتعلم والتنمر لدى أطفال الروضة العاديين، مع وجود علاقة ارتباطية طردية بين التنمر والعجز المتعلم لدى الأطفال عينة الدراسة، كما أسفرت نتائج الدراسة أن أكثر أبعاد العجز المتعلم إسهاما في التنبؤ بالتنمر هو بعد "توقع الفشل" حيث جاء في الترتيب الأول ثم تلاه بعد "انخفاض الدافع" في الترتيب الثاني.

كما هدفت دراسة (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) إلى التعرف على العلاقة بين كلًا من العجز المتعلم وأشكال العنف المدرسي (العنف ضد الذات، العنف ضد الآخرين، العنف ضد الممتلكات، العنف ضد الأنظمة والقوانين المدرسية) لدى المراهقين، ومعرفة تأثير متغيرات الدراسة بمتغير النوع، ومدى إمكانية التنبؤ بأشكال العنف المدرسي في ضوء العجز المتعلم، وبلغت عينة الدراسة (٨٦) من المراهقين (٤٥) من الإناث و(٤١) من الذكور، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياسي العجز

المتعلم وأشكال العنف المدرسي (إعداد الباحثة)، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين العجز المتعلم بأبعاده وأشكال العنف المدرسي، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العجز المتعلم وأبعاده (التشوهات المعرفية وتوقع الفشل، الإحباط وانخفاض الدافعية، انخفاض القدرة على التحكم في الأحداث) لصالح الذكور ما عدا بعدي (الدونية وانخفاض تقدير الذات، الصورة السلبية في عيون الآخرين) فلا يوجد فروق دالة بين الذكور والإناث عليهما، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أشكال العنف المدرسي (العنف ضد الذات، العنف ضد الآخرين، العنف ضد الأنظمة والقوانين المدرسية) لصالح الذكور ما عدا (العنف ضد الممتلكات) فلا يوجد فروق ذات دالة بينهم، وكذلك توصلت الدراسة إلى أن العجز المتعلم يتنبأ بشكل دال إحصائيًا بأشكال العنف المدرسي.

وأكدت دراسة (علي عايد، ٢٠١٦) على أهمية دراسة العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب جامعة القادسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة تم إختيارهم عشوائيًا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء مقياسي العنف الرمزي المدرك، والعجز المتعلم، وتوصلت أهم النتائج إلى أن طلبة كلية الآداب يشعرون بالعنف الرمزي المدرك، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير العنف الرمزي المدرك وفقًا للنوع ولصالح الذكور، ووجدت الدراسة أن طلبة كلية الآداب يتسمون بالعجز المتعلم، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس العجز المتعلم وفقًا للنوع ولصالح الذكور أيضًا، كذلك توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الآداب.

وكشفت دراسة (شادية التل، نشيمة الحربي، ٢٠١٤) عن أنماط العنف المدرسي ودرجة ممارستها لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وعلاقتها بسلوكيات العجز المتعلم، وفحص أثر بعض المتغيرات في درجة ممارسة العنف

المدرسي، وتحديد مدى مساهمة تلك المتغيرات ومتغير سلوكيات العجز المتعلم في التنبؤ بأنماط العنف المدرسي، ولتحقيق ذلك، تم بناء استبانة أنماط العنف المدرسي، واستبانة سلوكيات العجز المتعلم وتطبيقهما على عينة عشوائية بلغت (٧١٥) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين ممارسة أنماط العنف المدرسي وسلوكيات العجز المتعلم.

بينما هدفت دراسة (مريم محمد، ٢٠١٤) إلى التعرف على العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإبتدائية، وتهدف كذلك إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث في هذه العلاقة، وكذلك معرفة الفروق بين الذكور والإناث عند تطبيق مقياس العجز المتعلم والعنف المدرسي)، واستخدمت الدراسة استمارة البيانات الأولية ومقياس العجز المتعلم ومقياس العنف المدرسي من إعداد الباحثة وكان ذلك على عينة قوامها(٣٤٠) تلميذ وتلميذة، (١٦٠) من الذكور، (١٨٠) من الإناث، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العجز المتعلم والعنف المدرسي، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الدرجات على مقياس العجز المتعلم في اتجاه الذكور، وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي الدرجات على مقياس العنف المدرسي في اتجاه الذكور.

وأكدت دراسة (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤) ضرورة الكشف عن العلاقة بين العجز المتعلم والعنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٦١٧) طالبًا من طلبة المرحلة المتوسطة تم إختيارهم عشوائيًا، ، وطبق عليهم مقياسي العجز المتعلم والعنف المدرسي، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين درجات الطلاب على مقياس العجز المتعلم بأبعاده وكذلك على مقياس العنف المدرسي بأبعاده، وكذلك توصلت إلى إمكانية التنبؤ بالعنف المدرسي من خلال أبعاد العجز المتعلم، كما تبين وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب على مقياسي العجز المتعلم والعنف المدرسي تعزي للمستوى الصفي.

التعقيب على الإطار النظرى والدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: أتفقت أغلب الدراسات التى تناولت متغيرى العجز المتعلم والتنمر المدرسي أو العنف المدرسي على وجود علاقة إيجابية بين المتغيرين مثل دراسة (Torres Ruiz, 2021)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧)؛ (علي عايد، ٢٠١٦)؛ (شادية التل، نشيمة الحربي، ٢٠١٤)؛ (مريم محمد، ٢٠١٤)؛ (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤)، بينما أختلف هدف بعض الدراسات الأخرى كدراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩) حيث هدفت إلى تحديد مدى إسهام العجز المتعلم فى التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي.

بينما هدف هذا البحث إلى تحديد مدى إسهام العجز المتعلم فى التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي على تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم.

من حيث العينة: كانت الدراسات التى أجريت على العاديين من غير ذوي صعوبات التعلم، وكان حجم العينات كبيرة، وأختلفت العينة من حيث المرحلة الدراسية, فكانت بعض الدراسات مثل دراسة (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩) علي مرحلة الروضة، ودراسة (مريم محمد، ٢٠١٤) على المرحلة الإبتدائية، ودراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١)؛ (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤) على المرحلة الإعدادية, ودراسة (شادية التل، نشيمة الحربي، ٢٠١٤) على المرحلة الثانوية, بينما أجريت دراسة (علي عايد، ٢٠١٦) على المرحلة الجامعية.

وتناول البحث الحالى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم وهو ما يميزه عن الدراسات السابقة.

من حيث الأدوات: تم الإستفادة منها اختيار أدوات الدراسة مثل مقياس ضحايا التنمر المدرسي من دراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١), والإستفادة من بعض الدراسات فى بناء مقياس العجز المتعلم.

من حيث النتائج: أتفقت كل الدراسات على وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيرى العجز المتعلم والتنمر المدرسي أو العنف المدرسي مثل دراسة (Torres Ruiz, 2021)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧)؛ (علي عايد، ٢٠١٦)؛ (شادية التل، نشيمة الحربي، ٢٠١٤)؛ (مريم محمد، ٢٠١٤)؛ (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤), كما أتفقت دراسة كل من (محرم عبد العال، ٢٠٢١)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) على أن العجز المتعلم يسهم فى التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي وضحايا العنف المدرسي.

أختلفت نتائج هذا البحث مع نتائج الدراسات السابقة ويرجع ذلك لإختلاف عينة البحث.

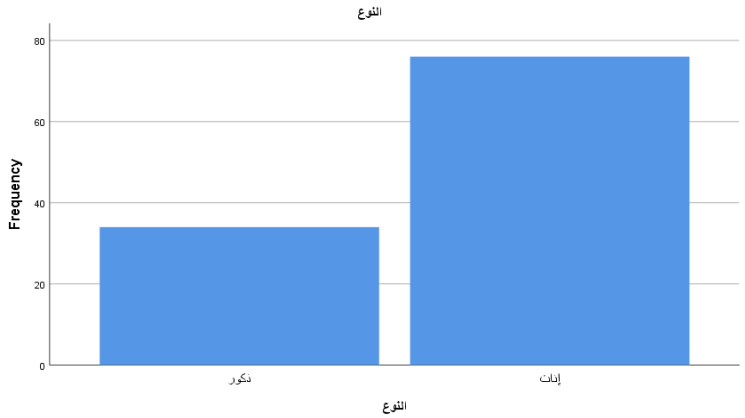
فروض البحث:

١. توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم على مقياس **العجز المتعلم**، وعلى مقياس **ضحايا التنمر المدرسي**.
٢. يسهم **العجز المتعلم** في التنبؤ **بضحايا التنمر المدرسي** لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم.
٣. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي (≤ ٠.٠٥) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس العجز المتعلم وابعاده** يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور–إناث).
٤. توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي (≤ ٠.٠٥) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده** يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور – إناث).

ثامناً: الطريقة والإجراءات

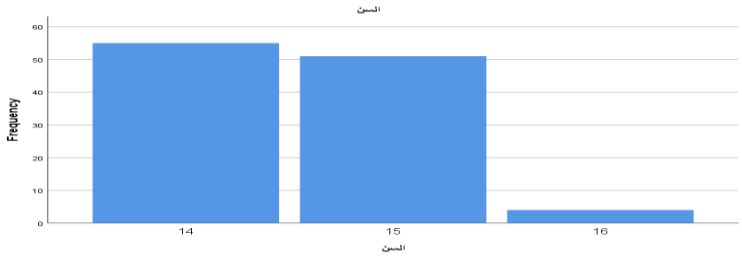
منهج الدراسة: اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفى الإرتباطى، حيث يعبر معامل الإرتباط عن درجة العلاقة بين المتغيرين, ويمثل العجز المتعلم المتغير المستقل (المنبيء)، وضحايا التنمر المدرسي المتغير التابع (المتنبيء به), ويهدف تحليل الإنحدار إلى الإفادة من معامل الإرتباط فى التنبؤ بقيمة درجة الفرد فى أحد المتغيرين بمعلومية الاخر.

العينة: تألفت عينة البحث المقصودة من (ن= 110) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم بمدرسة الجيل الجديد للتعليم الأساسي بمحافظة الجيزة, والذين تم إختيارهم بعد تطبيق مقاييس تشخيص ذوي صعوبات التعلم؛ منهم (34) ذكور و(76) إناث، كما يوضح الرسم البياني التالي:



شكل (1) الرسم البياني لنوع العينة

وذلك بمتوسط عمر (14.54) وانحراف معياري قدرة (0.570)، ويوضح الرسم البياني التالي خصائص العينة من حيث السن:



شكل (2) الرسم البياني لسن العينة

أدوات البحث:

أ- مقياس العجز المتعلم (إعداد فريق البحث):

هدف المقياس: يهدف إلى قياس درجة العجز المتعلم وابعاده (معرفي، دافعي، إنفعالي، سلوكي) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، ومن خلال إستجابة التلاميذ على عبارات المقياس، وقد تم إعداد هذا المقياس لعدم وجود مقياس يشتمل على هذه الأبعاد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم _حسب إطلاع الباحثة_.

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٥٥) عبارة موزعة على أربعة مكونات, ويستجيب التلميذ وفقًا لطريقة ليكرت على البدئل ذى التدريج الخماسي، وتعطى الاستجابات الدرجات على النحو التالى: (٥) موافق بشدة، (٤) موافق، (٣) محايد، (٢) غير موافق، (١) غير موافق بشدة، ويوضح الجدول التالى مكونات المقياس والعبارات الايجابية والسلبية:-

جدول١: مكونات مقياس العجز المتعلم لذوي صعوبات التعلم

المكونات	العبارات الإيجابية	العبارات السلبية	العدد
المكون المعرفي	٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٣	١، ٨، ١٢، ١٤	١٤
المكون الدافعي	٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥	١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٦، ٢٧، ٢٨	١٤
المكون الإنفعالي	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢	٢٩، ٣٠، ٣٨	١٤
المكون السلوكي	٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٩، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤	٤٣، ٤٤، ٤٨، ٥٠، ٥٥	١٣

خطوات اعداد المقياس: تم بناء المقياس فى صورته الأولية، واشتقاق أبعاده ومصادره من خلال الاطلاع على بعض مقاييس العجز المتعلم لدى عينات مختلفة مثل مقياس العجز المتعلم (وصال ابن هداية، محمد السفاسفة، ٢٠٢١)؛ (رحاب صديق، أميرة محمد، ٢٠٢٠)؛ (Sorrenti, et al., 2019) وغيرهم، والاستفادة منها فى التعرف على محتوياتها من مفردات ومكونات, واستخلاص المكونات التى حصلت على أعلى نسبة شيوع، وصيغت مجموعة من البنود تحت هذه المكونات لتتناسب مع عينة الدراسة، وبذلك تم الحصول على المقياس فى صورته الأولية, ثم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين, ثم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية للتأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية وقومها (ن= 110) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؛ منهم (34) ذكور و(76) إناث؛ بمتوسط عمر (14.54) وإنحراف معياري قدرة (0.570)، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية متمثلة في (الثبات والصدق، والقدرة على التمييز)، وفيما يلي نوضح هذه الإجراءات بشكل من التفصيل:

أولا: معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بعدة طرق مختلفة نوضح هذه الطرق بالتفصيل فيما يلي:

أ- طريقة التجزئة النصفية: تم حساب معامل الثبات بين نصفي المقياس ككل طبقًا (للمفردات الفردية والزوجية)، وكذلك بالنسبة لمكونات المقياس، لأفراد عينة التطبيق السيكومترية، قبل وبعد التصحيح من أثر التجزئة باستخدام معادلة "Spearman& Brown"، ومعادلة جتمان Guttman"، كما هو موضح في جدول (٢).

ب- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ:** كما تم حساب معادلة معامل ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الإجراء.

جدول٢: معاملات ثبات التجزئة النصفية وجتمان وألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم (ن=110).

المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية			معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح		
			سبيرمان	جتمان	
المكون الأول: المعرفي	14	0.841	0.914	0.907	0.908
المكون الثاني: الدافعي	14	0.884	0.938	0.936	0.875
المكون الثالث: الإنفعالي	14	0.938	0.968	0.968	0.946
المكون الرابع: السلوكي	13	0.872	0.932	0.922	0.890
الدرجة الكلية للمقياس	55	0.962	0.980	0.980	0.974

ويلاحظ من الجدول (٢) أن قيم معاملات الثبات بأسلوب التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ قد بلغ (0.980) للدرجة الكلية للمقياس، وبلغت (0.980) بعد التصحيح بمعادلة جتمان للمقياس ككل ايضاً؛ بينما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (0.974) للدرجة الكلية للمقياس، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة ومقبولة.

جـ- ثبات الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (3) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول3: قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مفردة بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس العجز المتعلم (ن= 110).

الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.448**	15	0.252**	29	0.482**	43	0.358**
2	0.748**	16	0.541**	30	0.485**	44	0.491**
3	0.747**	17	0.490**	31	0.744**	45	0.817**
4	0.689**	18	0.513**	32	0.781**	46	0.739**
5	0.851**	19	0.597**	33	0.746**	47	0.765**
6	0.709**	20	0.769**	34	0.784**	48	0.380**
7	0.732**	21	0.707**	35	0.755**	49	0.770**
8	0.433**	22	0.744**	36	0.784**	50	0.438**
9	0.752**	23	0.730**	37	0.665**	51	0.436**
10	0.722**	24	0.835**	38	0.705**	52	0.784**
11	0.769**	25	0.652**	39	0.715**	53	0.812**
12	0.496**	26	0.465**	40	0.779**	54	0.813**
13	0.497**	27	0.426**	41	0.736**	55	0.528**
14	0.487**	28	0.478**	42	0.849**		

ويتضح من الجدول (3) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمقياس **(العجز المتعلم)** ككل بين (**0.851- **0.252)، وكانت جمعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (4) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول4: قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدلالة لمقياس العجز المتعلم (ن= 110).

الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم							
المكون الأول: المعرفي		المكون الثاني: الدافعي		المكون الثالث: الإنفعالي		المكون الرابع: السلوكي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.486**	15	0.413**	29	0.336**	43	0.531**
2	0.729**	16	0.677**	30	0.388**	44	0.622**
3	0.810**	17	0.643**	31	0.845**	45	0.756**

الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم							
المكون الأول: المعرفي		المكون الثاني: الدافعي		المكون الثالث: الإنفعالي		المكون الرابع: السلوكي	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
4	0.766**	18	0.651**	32	0.822**	46	0.712**
5	0.853**	19	0.711**	33	0.842**	47	0.694**
6	0.776**	20	0.654**	34	0.866**	48	0.529**
7	0.806**	21	0.574**	35	0.843**	49	0.695**
8	0.378**	22	0.618**	36	0.866**	50	0.557**
9	0.778**	23	0.614**	37	0.771**	51	0.565**
10	0.794**	24	0.725**	38	0.768**	52	0.720**
11	0.814**	25	0.528**	39	0.786**	53	0.739**
12	0.475**	26	0.586**	40	0.855**	54	0.755**
13	0.457**	27	0.617**	41	0.850**	55	0.655**
14	0.481**	28	0.623**	42	0.890**		

ويتضح من الجدول (4) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمكون (المعرفي) بين (**0.853 -**0.378)، وللمكون (الدافعي) بين (**0.725 -**0.413)، وللمكون (الإنفعالي) بين (**0.890 -**0.336)، وأخيراً كانت للمكون (السلوكي) بين (**0.756 -**0.531)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل ارتباط Pearson Correlation بين درجات كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك بجدول (5).

جدول:5 قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مكون بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس العجز المتعلم (ن= 110).

المكون	المكون الأول: المعرفي	المكون الثاني: الدافعي	المكون الثالث: الإنفعالي	المكون الرابع: السلوكي
معامل ارتباط	0.964**	0.954**	0.933**	0.953**

يتضح من الجدول (5) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس مرتفعة فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (**0.964 :**0.933) لمكون المقياس، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير

إلي معاملات ثبات واتساقاً داخليا موثوق بها بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: معامل صدق المقياس: تم حساب معامل الصدق بعدة طرق هي:

أ- **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس فى صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، بحيث تم الابقاء على مجموعة العبارات التى حصلت على نسبة إتفاق (٨٠٪) فأكثر بين المحكمين، مع الأخذ فى الاعتبار بعض التعديلات التى أشار بها المحكمين على صياغة العبارات.

ب- صدق البناء العاملى: تم معالجة البيانات إحصائياً وذلك بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل بحساب صدق البناء العاملي للعوامل، وتحديد مدى دلالة تشبعات المقاييس بالعوامل باعتبار التشبعات دالة إذا كانت تساوي (+0.30) على الأقل، وبناء عليه تم تحديد العوامل فيما لا يقل عن اربعة من التشبعات الدالة على الأقل، وقد أسفر التحليل الاستكشافي للعوامل والذي تضمن مخرجاته بعد التدوير وحساب التشبع عند 0.3، على اربعة عوامل كما في الجدول التالي:

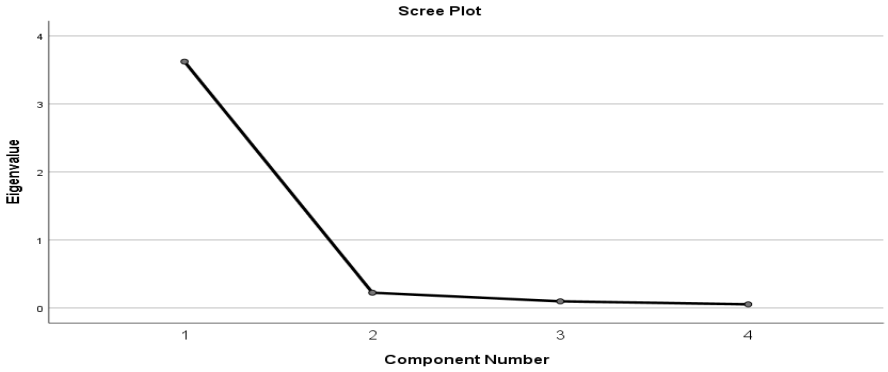
جدول (6) العامل المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس العجز المتعلم (ن= 110).

م	التشبعات / المقاييس الفرعية	ع ١
1	البعد الأول: المعرفي	0.677
2	البعد الثاني: الدافعي	0.755
3	البعد الثالث: الإنفعالي	0.840
4	البعد الرابع: السلوكي	0.832

كما يلاحظ من الجدول (6) أن مكونات المقياس تنتظم حول مكون واحد تتميز تشبعاته بأنها إيجابية وجوهرية مرتفعة، أي أن العامل وحيد القطب دال بدرجة موجبة، حيث تراوحت قيم التشبعات على العامل بين (0.840- 0.677) لدرجة

المقاييس، وقد ترابطت المكونات معاً في مكون واحد مما يشير إلى أن المقياس صادقاً عاملياً.

وقد وجد أن الأبعاد الاربعة للمقياس تشبعت على عامل واحد مستقل، هو **عامل العجز المتعلم**، ويعد عامل رئيسي: ولذلك فقد تشبعت عليه العوامل الاربعة المتعلقة به، والتي يتضمنها مقياس **العجز المتعلم** ذو العوامل الاربعة **(المعرفي، والدافعي، والإنفعالي، والسلوكي)**. وبذلك يتضح أن مقياس **العجز المتعلم** يتمتع بالصدق العاملي، كما تظهر هذه الابعاد في مخطط الأنتشار الظاهر في الشكل التالي:



شكل (3) مخطط الانتشار لأبعاد مقياس العجز المتعلم

ثالثاً- القدرة على التمييز: تم حساب المقارنات الطرفية لمتوسطي درجات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي، للمقارنة بين متوسطي درجات الأفراد التى تقع فوق المتوسط والوسيط (بوصفها تناظر الأرباعي الأعلى) ومتوسطي درجات الأفراد التى تقع أقل من المتوسط والوسيط (بوصفها تناظر الأرباعي الأدنى) والدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، باستخدام اختبار (T. Test) للمقارنة بين المجموعتين المستقلتين، والجدول (7) يظهر هذه النتائج:-

جدول7: قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ودرجة الحرية لدرجات المجموعات الطرفية للدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم وابعاده (ن=110)

ابعاد المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الأول: المعرفي	الفئة العليا	53	54.64	8.249	16.920	105	0.0001
	الفئة الدنيا	54	31.28	5.800			
البعد الثاني: الدافعي	الفئة العليا	50	52.82	7.540	14.615	100	0.0001
	الفئة الدنيا	52	31.73	7.032			
البعد الثالث: الإنفعالي	الفئة العليا	52	55.54	8.719	21.419	103	0.0001
	الفئة الدنيا	53	27.47	3.677			
البعد الرابع: السلوكي	الفئة العليا	53	48.66	8.136	13.564	102	0.0001
	الفئة الدنيا	51	28.24	7.168			
الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	الفئة العليا	53	207.98	33.359	15.329	104	0.0001
	الفئة الدنيا	53	121.96	23.580			

ويتضح من الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات عند مستوى دلالة (0.0001) أي بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الدرجات؛ مما يعنى أن الاختبار قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، وهذا يعتبر مؤشر على صدق **المقياس**.

ب- **مقياس ضحايا التنمر المدرسي:**

هدف المقياس: يهدف هذا المقياس إلى تحديد ضحايا التنمر المدرسي وابعاده (تنمر جسدي، تنمر لفظي، تنمر إلكتروني، تنمر في العلاقات الإجتماعية) وذلك لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وهو من إعداد (محرم فؤاد عبد العال، ٢٠٢١).

وصف المقياس: يتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة على أربعة مكونات، ويتم تصحيحه وفقًا لطريقة ليكرت على ثلاثة بدائل هى (٣) كثيرًا، (٢) أحيانًا، (١) أبدًا، ويوضح جدول (٦) مكونات المقياس كما يلى:-

جدول (8) مكونات مقياس ضحايا التنمر المدرسي

المكونات	العبارات	العدد
التنمر الجسدي	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣	٩
التنمر اللفظي	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٧، ٣٩	١١
التنمر الإلكتروني	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥	٩
التنمر في العلاقات الإجتماعية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٣٨، ٤٠	١١

الخصائص السيكومترية للمقياس:

التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس: تم تطبيق المقياس على العينة السيكومترية وقومها (ن= 110) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم؛ منهم (34) ذكور و(76) إناث؛ بمتوسط عمر (14.54) وانحراف معياري قدرة (0.570)، بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية متمثلة في (الثبات، والصدق، والقدرة على التمييز)، وفيما يلي نوضح هذه الإجراءات بشكل من التفصيل كما يلي:

أولا: معامل ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس بعدة طرق مختلفة نوضح هذه الطرق بالتفصيل فيما يلي:

أ- **طريقة التجزئة النصفية:** تم حساب معامل الثبات بين نصفي المقياس ككل طبقًا (للمفردات الفردية والزوجية)، وبالنسبة لمكونات المقياس وفقا (للنصف الأعلى والنصف الأسفل)، لأفراد عينة التطبيق السيكومترية، قبل وبعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"، ومعادلة جتمان "Guttman" ، كما هو موضح في جدول (9).

ب- **طريقة معامل ألفا لكرونباخ:** كما تم حساب معادلة معامل ألفا لكرونباخ، ويوضح جدول (9) نتائج هذا الإجراء.

جدول9: معاملات ثبات التجزئة النصفية وجتمان وألفا لكرونباخ للمقاييس الفرعية والدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن=110).

المكونات	عدد البنود	معاملات ثبات التجزئة النصفية			معاملات ثبات ألفا لكرونباخ
		قبل التصحيح	بعد التصحيح		
			سبيرمان	جتمان	
المكون الأول: التنمر الجسدي	9	0.772	0.873	0.862	0.894
المكون الثاني: التنمر اللفظي	11	0.834	0.910	0.906	0.924
المكون الثالث: التنمر الإلكتروني	9	0.815	0.899	0.888	0.914
المكون الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية	11	0.908	0.952	0.951	0.939
الدرجة الكلية للمقياس	40	0.933	0.965	0.961	0.978

ويلاحظ من الجدول (9) أن قيم معاملات الثبات بأسلوب التجزئة النصفية، بعد التصحيح من أثر التجزئة بمعادلة "Spearman& Brown"؛ قد بلغ (0.965) للدرجة الكلية للمقياس، وبلغت (0.961) بعد التصحيح بمعادلة جتمان للمقياس ككل ايضاً؛ بينما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (0.978) للمقياس ككل، مما يعني أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفعة ومقبولة.

ج- **ثبات الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (10) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول10: قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مفردة بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن= 110).

الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.728**	2	0.691**	3	0.599**	4	0.794**
5	0.599**	6	0.619**	7	0.707**	8	0.642**
9	0.634**	10	0.720**	11	0.776**	12	0.781**
13	0.696**	14	0.763**	15	0.760**	16	0.759**
17	0.811**	18	0.737**	19	0.722**	20	0.825**
21	0.755**	22	0.770**	23	0.830**	24	0.594**
25	0.816**	26	0.783**	27	0.771**	28	0.731**

الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي							
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
29	0.601**	30	0.833**	31	0.735**	32	0.823**
33	0.680**	34	0.857**	35	0.651**	36	0.845**
		37	0.778**			38	0.770**
		39	0.486**			40	0.839**

ويتضح من الجدول (10) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمقياس **(ضحايا التنمر المدرسي)** ككل بين (**0.857- **0.486)، وكانت جمعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل الارتباط (ثبات المفردة) بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه هذه المفردة، وباعتبار الدرجة الكلية محك داخلي، ويوضح جدول (11) قيم معامل ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه.

جدول11: قيم معامل ارتباط درجة المفردة بالدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه والدلالة لمقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن= 110).

الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي							
المكون الأول: التنمر الجسدي		المكون الثاني: التنمر اللفظي		المكون الثالث: التنمر الإلكتروني		المكون الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	0.782**	2	0.727**	3	0.643**	4	0.789**
5	0.624**	6	0.664**	7	0.825**	8	0.653**
9	0.683**	10	0.757**	11	0.779**	12	0.788**
13	0.725**	14	0.770**	15	0.826**	16	0.809**
17	0.853**	18	0.749**	19	0.775**	20	0.841**
21	0.766**	22	0.795**	23	0.871**	24	0.615**
25	0.822**	26	0.776**	27	0.747**	28	0.789**
29	0.661**	30	0.862**	31	0.847**	32	0.842**
33	0.707**	34	0.856**	35	0.600**	36	0.903**
		37	0.783**			38	0.805**
		39	0.538**			40	0.839**

ويتضح من الجدول (11) أن قيمة معاملات الارتباط؛ قد تراوحت للمكون (التنمر الجسدي) بين (**0.853- **0.624)، وللمكون (التنمر اللفظي) بين

(**0.862- **0.538)، وللمكون (التنمر الإلكتروني) بين (**0.871- **0.600)، وأخيراً كانت للمكون (التنمر في العلاقات الإجتماعية) بين (**0.903- **0.615)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01).

كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس بإيجاد قيمة معامل ارتباط Pearson Correlation بين درجات كل مكون من المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، ويوضح ذلك بجدول (12).

جدول12: قيم معاملات الارتباط (ر) بين درجات كل مكون بالدرجة الكلية والدلالة لمقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن= 110).

المكون	المكون الأول: التنمر الجسدي	المكون الثاني: التنمر اللفظي	المكون الثالث: التنمر الإلكتروني	المكون الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية
معامل ارتباط	0.955**	0.971**	0.946**	0.969**

يتضح من الجدول (12) أن معاملات الاتساق الداخلي لمكونات المقياس مرتفعة فتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.971** :0.946**) لمكونات المقياس، وكانت جميع الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، مما يشير إلي معاملات ثبات واتساقاً داخليًا موثوق به بين المكونات الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

ثانياً: معامل صدق المقياس: تم حساب معامل الصدق باستخدام:

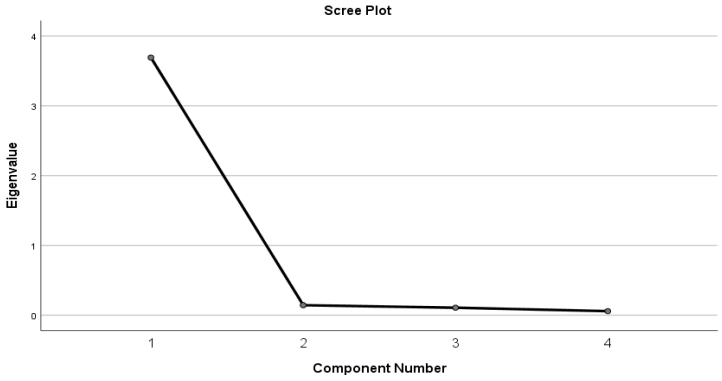
صدق البناء العاملى: تم معالجة البيانات إحصائياً وذلك بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي للعوامل بحساب صدق البناء العاملي للعوامل، وتحديد مدى دلالة تشبعات المقاييس بالعوامل باعتبار التشبعات دالة إذا كانت تساوي (+0.30) على الأقل، وبناء عليه تم تحديد العوامل فيما لا يقل عن اربعة من التشبعات الدالة على الأقل، وقد أسفر التحليل الاستكشافي للعوامل والذي تضمن مخرجاته بعد التدوير وحساب التشبع عند 0.3، على اربعة عوامل كما في الجدول التالي:

جدول (13) العامل المستخرج من المصفوفة الإرتباطية للمقاييس الفرعية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي (ن= 110).

م	المقاييس الفرعية / التشبعات	ع ١
1	البعد الأول: التنمر الجسدي	0.960
2	البعد الثاني: التنمر اللفظي	0.968
3	البعد الثالث: التنمر الإلكتروني	0.951
4	البعد الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية	0.964

كما يلاحظ من الجدول (13) أن مكونات المقياس تنتظم حول مكون واحد تتميز تشبعاته بأنها إيجابية وجوهرية مرتفعة، أي أن العامل وحيد القطب دال بدرجة موجبة، حيث تراوحت قيم التشبعات على العامل بين (0.968- 0.951) للدرجة المقاييس، وقد ترابطت المكونات معاً في مكون واحد مما يشير إلى أن المقياس صادقاً عاملياً.

وقد وجد أن الأبعاد الاربعة للمقياس تشبعت على عامل واحد مستقل، هو **عامل ضحايا التنمر المدرسي**، ويعد عامل رئيسي: ولذلك فقد تشبعت عليه العوامل الاربعة المتعلقة به، والتي يتضمنها مقياس **ضحايا التنمر المدرسي** ذو العوامل الاربعة **(التنمر الجسدي، والتنمر اللفظي، والتنمر الإلكتروني، والتنمر في العلاقات الإجتماعية)**. وبذلك يتضح أن مقياس **ضحايا التنمر المدرسي** يتمتع بالصدق العاملي. كما تظهر هذه الابعاد في مخطط الأنتشار الظاهر في الشكل التالي:



شكل (4) مخطط الانتشار لأبعاد مقياس ضحايا التنمر المدرسي

ثالثاً- القدرة على التمييز: تم حساب المقارنات الطرفية لمتوسطي درجات المقاييس الفرعية والمقياس الكلي، للمقارنة بين متوسطي درجات الأفراد التى تقع فوق المتوسط والوسيط (بوصفها تناظر الأرباعي الأعلى) ومتوسطي درجات الأفراد التى تقع أقل من المتوسط والوسيط (بوصفها تناظر الأرباعي الأدنى) والدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، باستخدام اختبار (T. Test) للمقارنة بين المجموعتين المستقلتين، والجدول (14) يظهر هذه النتائج:-

جدول14: قيمة المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات ودرجة الحرية لدرجات المجموعات الطرفية للدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده (ن=110)

ابعاد المقياس	المجموعات	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية df	مستوى الدلالة
البعد الأول: التنمر الجسدي	الفئة العليا	46	23.33	1.700	25.395	98	0.0001
	الفئة الدنيا	54	13.17	2.213			
البعد الثاني: التنمر اللفظي	الفئة العليا	50	29.20	2.195	22.879	103	0.0001
	الفئة الدنيا	55	16.51	3.410			
البعد الثالث: التنمر الإلكتروني	الفئة العليا	52	22.58	2.789	20.788	102	0.0001
	الفئة الدنيا	52	12.25	2.248			
البعد الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية	الفئة العليا	53	29.00	2.496	26.282	106	0.0001
	الفئة الدنيا	55	15.20	2.934			
الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي	الفئة العليا	53	102.40	8.787	24.064	104	0.0001
	الفئة الدنيا	53	57.43	10.384			

ويتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي الدرجات عند مستوى دلالة (0.0001) أي بين متوسطي مرتفعي ومنخفضي الدرجات؛ مما يعنى أن الاختبار قادر على التمييز بين المجموعات الطرفية، وهذا يعتبر مؤشر على صدق **المقياس.**

إجراءات البحث:- تم جمع المادة العلمية الخاصة بالإطار النظرى والدراسات السابقة, ثم تشخيص عينة البحث بأدوات التشخيص الخاصة بصعوبات التعلم، ثم إعداد أداة البحث الخاصة بقياس العجز المتعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم, ثم إجراء القياس بمقياسى العجز المتعلم وضحايا التنمر

المدرسي, ثم المعالجة الإحصائية بالأساليب الإحصائية الملائمة, ثم بيان مدى تحقق فروض البحث واستخلاص النتائج ومناقشتها, ثم تقديم التوصيات ذات العلاقة بموضوع البحث واقتراح بعض الأبحاث التى تظهر الحاجة إليها.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:-

نتائج التحقق من الفرض الأول:-

وينص على:" توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم على مقياس **العجز المتعلم**، وعلى مقياس **ضحايا التنمر المدرسي**".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء التحليل الإحصائي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين درجات أفراد عينة البحث (N=110) علي مقياس العجز المتعلم، ودرجاتهم علي مقياس ضحايا التنمر المدرسي". **كما هو موضح بالجدول التالي:**

جدول15:قيمة مصفوفة معاملات الارتباط "ر" ودلالتها الاحصائية للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث (العجز المتعلم، وضحايا التنمر المدرسي) (N=110)

المتغيرات	الدرجة الكلية للعجز المتعلم	الدرجة الكلية ضحايا التنمر المدرسي
الدرجة الكلية للعجز المتعلم	-	
الدرجة الكلية ضحايا التنمر المدرسي	0.055	-

وتشير نتائج جدول (15) إلي أنه:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم على مقياس **العجز المتعلم**، وعلى مقياس **ضحايا التنمر المدرسي**، حيث بلغت قيمة "ر" =(0.055) وهي غير دالة احصائياً.

وبناء على ما سبق يتم رفض الفرض الاحصائي الأول وقبول الفرض الصفري والذي ينص علي: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم على مقياس العجز المتعلم، وعلي مقياس ضحايا التنمر المدرسي".

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول في ضوء الدراسات السابقة كما يلي:

ترجع نتيجة الفرض الأول إلى التوعية المباشرة في الآونة الأخيرة من خلال وسائل الإعلام وغيرها بخطورة وقوع التلاميذ فريسة للمتنمرين وأن التلاميذ الذين يظهرون قدراتهم على رد الفعل أو حتى الهروب من المتنمرين وعدم الإستسلام لهم يستطاعوا تخطي تلك العقبة، فضلًا عما أشارت إليه نتائج دراسة (مصطفى بوعناني، كريمة كروات، ٢٠١٩) والتي أكدت على إنتشار ظاهرة التنمر المدرسي بين تلاميذ المرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات التعلم، وأن أغلبهم كانوا متنمرين وأرجعت ذلك لما يعانوه من إنخفاض تحصيلهم الدراسي وضعف علاقاتهم الإجتماعية وعدم القدرة على ضبط انفعالاتهم فيلجأون للاندفاعية والعدوان والتنمر على أقرانهم وعدم الإستسلام والخضوع لهم في محاولة منهم لتعويض شعورهم بالعجز.

وتختلف نتائج هذا الفرض مع ما أشارت إليه دراسة كل من (Torres Ruiz ,2021)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧)؛ (علي عايد، ٢٠١٦)؛ (شادية التل، نشيمة الحربي، ٢٠١٤)؛ (مريم محمد، ٢٠١٤)؛ (فايز الجهني، نائل البكور، ٢٠١٤) حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين متغيرى العجز المتعلم والتنمر المدرسي أو العنف المدرسي، وترجع الباحثة ذلك إلى إختلاف عينة البحث حيث أنفرد هذا البحث بدراسة العلاقة بين العجز المتعلم وضحايا التنمر المدرسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، فضلًا عن الإهتمام المكثف بمحاربة ظاهرة التنمر المدرسي والتقليل منها.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:-

وينص على:"يسهم **العجز المتعلم** في التنبؤ **بضحايا التنمر المدرسي** لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم".

وللتحقق من هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة البحث (N=110) تلميذ وتلميذة، باستخدام برنامج (SpSS.23)، لأسلوب تحليل الانحدار الخطي البسيط **Simple Linear Regression**.

ويستخدم الانحدار الخطي البسيط لاستنتاج أو (للتنبؤ) بدرجات المتغير التابع **(ضحايا التنمر المدرسي)** من درجات المتغير المستقل **(العجز المتعلم)**. ويكشف الجدول (16) عن نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغير المنبئ **بضحايا التنمر المدرسي.**

جدول16: نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط لمتغير العجز المتعلم المنبئ بضحايا التنمر المدرسي.

المتغير المنبئ به	معامل الانحدار (B)	معامل الانحدار القياسي Beta	قيمة "ت"	الدلالة	معامل الارتباط البسيط (R)	معامل التحديد R-Square	قيمة f	مستوى الدلالة Sig
العجز المتعلم	0.026	0.055	0.575	غير دال 0.566	0.055	0.003	0.331	غير دال
(ثابت الانحدار)	75.728		9.685	دالة عند 0.0001				

ويُلاحظ من الجدول (16) لنتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط للمتغير المستقل **العجز المتعلم** المنبئ **بضحايا التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم**".

حيث تعرض النتائج ملخصاً لنموذج تحليل الانحدار البسيط بطريقة Enter، ويتضح من هذا الجدول أن مربع معامل الارتباط البسيط (R Square) أو معامل التحديد يساوي (0.003)، وهو يمثل نسبة التباين المُفسر في درجات المتغير

التابع بواسطة المتغير المستقل، وهذا يعني أن المتغير المستقل **(العجز المتعلم)** يفسر (00.3 %) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع **(ضحايا التنمر المدرسي)** وهي قيمة ضعيفة من التباين المفسر بواسطة متغير مستقل.

كما يتضح أن تحليل تباين الانحدار البسيط، لانحدار **ضحايا التنمر المدرسي** على درجات **العجز المتعلم**، ويظهر أن قيمة (f) غير دالة احصائياً عند مستوى أقل من (0.331) مما يشير إلي عدم وجود تأثير دال إحصائياً للمتغير المستقل **(العجز المتعلم)** على المتغير التابع **(ضحايا التنمر المدرسي)**.

كما يعرض هذا الجدول معادلة معاملات الانحدار البسيط والتي تتمثل في قيمة معامل الانحدار أو المعامل البائي (B)، وقيمة معامل الانحدار القياسي أو معامل بيتا (Beta) ثم قيمة (ت) t–test، ودلالتها الإحصائية، وذلك لكل من الثابت والمتغير المستقل، حيث يتضح أن الثابت دال إحصائيا عند مستوى (0.0001)، كما أن تأثير كل من المتغير المستقل **(العجز المتعلم)** على المتغير التابع **(ضحايا التنمر المدرسي)** كان تأثير غير دال إحصائيا.

وبالتالي يمكن صياغة معادلة الانحدار التي تساعد في التنبؤ **بالدافع الداخلي** من خلال بيانات الجدول التالي في الصورة التالية:

القيمة المتوقعة لـ (ضحايا التنمر المدرسي)= 0.026 (العجز المتعلم)– 75.728.

أي أن درجات المتغير المستقل **(العجز المتعلم) لا** تتنبأ بشكل دال بدرجات المتغير التابع **(ضحايا التنمر المدرسي)**. أي أن كلما ارتفعت درجة **(العجز المتعلم)** لا ترتفع بناء عليها درجة **(التنمر المدرسي)**.

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثاني في ضوء الدراسات السابقة كما يلي:

تترتب نتيجة هذا الفرض على نتيجة الفرض الأول، بالإضافة إلى الكيفية التي يعزو بها التلميذ عجزه وفقًا لنموذج هيدر Hieder في نظرية العزو السببي، فإذا

أعتقد التلميذ في ضعف ذكائه أو ضعف قدراته ومهاراته في الدفاع عن نفسه (عزو داخلي) فهي أسباب لا يمكن التحكم فيها وبالتالي يستسلم التلميذ للمتنمر ويصبح ضحية للتنمر، أما إذا كان التلميذ يعزي عجزه لأسباب خارجية كالحظ والصدفة أو قوة الشخص المتنمر مثلًا (عزو خارجي) فهي أسباب يمكن تغييرها وتحسين مفهوم الذات لدى التلاميذ وزيادة ثقتهم في أنفسهم وبالتالي عدم خضوع التلميذ للمتنمر ودفاعه عن نفسه وردع المتنمر، ولعل هذا (العزو الخارجي) هو ما يتفق مع دراسة (رائدة أبو عبيد، ٢٠٢١) والتي تؤكد على إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم عن طريق أنماط العزو السببي، كما تتفق مع دراسة (مريم حمودة، شفيقة كحول،٢٠٢٠) والتي تؤكد نتائجها على أنه كلما زاد العزو الخارجي كلما قل سلوك العجز المتعلم لدى التلاميذ وبالتالي يتمتع هؤلاء التلاميذ بروح المبادرة والتحدى للمواقف الضاغطة في حياتهم ومن ثم يكونوا قادرين على التصدى للمتنمرين.

وتختلف نتائج هذا الفرض مع ما توصلت إليه دراسة كل من (محرم عبد العال، ٢٠٢١)؛ (سلوي عبد السلام، وفاء راوي، ٢٠١٩)؛ (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) حيث أكدت تلك الدراسات أن العجز المتعلم يسهم فى التنبؤ بضحايا التنمر المدرسي وضحايا العنف المدرسي، وترجع الباحثة ذلك إلى إختلاف عينة البحث، فضلًا عن إختلاف طبيعة البيئة المدرسية التي طبق عليها البحث.

نتائج التحقق من الفرض الثالث:-

وينص على:" توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي (≤ ٠.٠٥) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس العجز المتعلم وابعاده** يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور-إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة البحث (ن=110) من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، منهم (34) ذكور و(76) إناث؛ بمتوسط عمر (14.54) وانحراف معياري قدرة (0.570)،

باستخدام برنامج (SpSS23)، لحساب قيمة مقياس "ت" للعينات المستقلة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.

جدول17: قيمة (ت) لدلالة الفروق بين النوع الاجتماعي(ذكور –إناث) على الدرجة الكلية لمقياس (العجز المتعلم وابعادة) لدى عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن=110)

القيم الإحصائية / المتغيرات	الابعاد	النوع	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة
العجز المتعلم	البعد الأول: المعرفي	ذكور	34	43.21	12.921	0.224	108	0.823 غير دالة
		إناث	76	42.58	13.869			
	البعد الثاني: الدافعي	ذكور	34	42.50	12.320	0.205	108	0.838 غير دالة
		إناث	76	41.97	12.456			
	البعد الثالث: الإنفعالي	ذكور	34	41.50	15.737	0.212	108	0.833 غير دالة
		إناث	76	40.83	15.202			
	البعد الرابع: السلوكي	ذكور	34	39.15	12.327	0.272	108	0.786 غير دالة
		إناث	76	38.45	12.559			
	الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم	ذكور	34	166.35	50.231	0.239	108	0.812 غير دالة
		إناث	76	163.83	51.618			

ويتضح من الجدول (17) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء كل من **النوع الاجتماعي** (ذكور– إناث) على الدرجة الكلية لمقياس **العجز المتعلم** لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم؛ حيث بلغت قيمة "ت" (0.239) للدرجات الكلية، وجميع هذه القيم كانت غير دالة إحصائيا للدرجات الكلية لمقياس العجز المتعلم، مما يعني أن متغير البحث **العجز المتعلم**، لا يختلف باختلاف **النوع الاجتماعي** (ذكور– إناث)، **وهذا يعني رفض الفرض الاحصائي البديل وقبول الفرض الصفري أي:** "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس العجز المتعلم وابعاده ترجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور –إناث)".

ويمكن تفسير نتائج الفرض الثالث في ضوء الدراسات السابقة كما يلي:

ترجع نتيجة هذا الفرض إلى تلاشي الفروق بين الذكور والإناث في التنشئة الإجتماعية وكذلك من الناحية التعليمية والأكاديمية، ففي عصرنا الحالي أصبح الحق في التعليم مكفول للجميع، كما تساوى الإهتمام بالذكور والإناث، مما أدى إلى عدم وجود فروق بينهم في تعلم العجز، وهذا ما يتفق مع دراسة (محرم عبد العال، ٢٠٢١)، (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) والتي أكدت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات التلاميذ من الذكور والإناث على متغير العجز المتعلم.

بينما أختلفت نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من (علي عايد، ٢٠١٦)، (مريم محمد، ٢٠١٤) حيث توصلت تلك الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس العجز المتعلم في اتجاه الذكور، كما أختلفت نتيجة الفرض مع دراسة (صبحي الحارثي، ٢٠٢٠) والتي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات التلاميذ على مقياس العجز المتعلم في اتجاه الإناث.

وترى الباحثة أن أختلاف نتائج الدراسات حول هذا الفرض ترجع إلى إختلاف الفئات والمراحل العمرية التى تطبق عليها الدراسات، لذا فإن هذا البحث والذي يطبق على تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم توصل إلى عدم وجود فروق في درجات التلاميذ على مقياس العجز المتعلم تعزي إلى النوع الإجتماعى ويرجع ذلك لطبيعة المرحلة والسمات والخصائص التي يتميز بها تلاميذها فهى مرحلة فاصلة لذا يسعى فيها الذكور والإناث على حد السواء إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وذلك من أجل تحقيق أهدافهم.

<u>نتائج التحقق من الفرض الرابع:-</u>

وينص على:"توجد فروق دالة إحصائية عند مستوي (≤ ٠.٠٥) بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية **لمقياس ضحايا**

التنمر المدرسي وابعاده يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور –إناث)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء تحليل إحصائي لدرجات أفراد عينة البحث (ن=110) من تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم، منهم(34) ذكور و(76) إناث؛ بمتوسط عمر (14.54) وانحراف معياري قدرة (0.570)، باستخدام برنامج (SpSS23)، لحساب قيمة مقياس "ت" للعينات المستقلة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الاجراء.

جدول18: قيمة (ت) لدلالة الفروق بين النوع الاجتماعي (ذكور –إناث)على الدرجة الكلية لمقياس (ضحايا التنمر المدرسي وابعادة) لدى عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم (ن=110)

القيم الإحصائية / المتغيرات	الابعاد	النوع	العدد ن	المتوسط م	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	درجة الحرية Df	مستوى الدلالة
ضحايا التنمر المدرسي	البعد الأول: التنمر الجسدي	ذكور	34	18.06	5.444	0.152	108	0.880 غير دالة
		إناث	76	17.89	5.147			
	البعد الثاني: التنمر اللفظي	ذكور	34	23.03	7.297	0.373	108	0.710 غير دالة
		إناث	76	22.50	6.680			
	البعد الثالث: التنمر الإلكتروني	ذكور	34	17.68	5.876	0.288	108	0.774 غير دالة
		إناث	76	17.34	5.522			
	البعد الرابع: التنمر في العلاقات الإجتماعية	ذكور	34	22.32	7.733	0.332	108	0.740 غير دالة
		إناث	76	21.82	7.257			
	الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي	ذكور	34	81.09	25.296	0.308	108	0.759 غير دالة
		إناث	76	79.55	23.681			

ويتضح من الجدول (18) أن قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات أداء كل من **النوع الاجتماعي** (ذكور– إناث) على الدرجة الكلية لمقياس **ضحايا التنمر المدرسي** لدى عينة البحث من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم؛ حيث بلغت قيمة "ت" (0.308) للدرجات الكلية، وجميع هذه القيم كانت غير دالة إحصائيا للدرجات الكلية

لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده، مما يعني أن متغير الدراسة **ضحايا التنمر المدرسي** وابعاده، لا يختلف باختلاف من **النوع الاجتماعي** (ذكور– إناث)، **وهذا يعني رفض الفرض الاحصائي البديل وقبول الفرض الصفري أي:** "لا توجد فروق دالة إحصائية بين درجات تلاميذ المرحلة الإعدادية من ذوي صعوبات التعلم في الدرجة الكلية لمقياس ضحايا التنمر المدرسي وابعاده يرجع لاختلاف المتغير الديموجرافي النوع الاجتماعي (ذكور –إناث)".

ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء الدراسات السابقة كما يلي:

ترجع نتيجة هذا الفرض إلى تشابه مسببات التنمر المدرسي والبيئة الإجتماعية والمدرسية بين الذكور والإناث من أفراد العينة، وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (سيد البهاص، ٢٠١٢)، (Shields& Cicchetti, 2001) حيث أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ من الذكور والإناث على متغير ضحايا التنمر المدرسي، كما أفادت بعدم تأثير النوع الإجتماعي في إحتمالية التعرض للتنمر أو الإيذاء حيث أن هذه الإحتمالية متماثلة لدى الذكور والإناث.

بينما تختلف نتيجة هذا الفرض مع دراسة كل من (محرم عبد العال، ٢٠٢١)، (الشيماء عبد الوهاب، ٢٠١٧) والتي أكدت على وجود فروق دالة إحصائيًا بين درجات التلاميذ من الذكور والإناث على متغير ضحايا التنمر المدرسي.

توصيات البحث:

أ. إجراء المزيد من الأبحاث على فئة ذوي صعوبات التعلم، للتعرف مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والانفعالية، ومحاولة تقديم الخدمات المساندة لهم لمساعدتهم في التعامل هذه المشكلات المتطلبات الأكاديمية لهم.

ب. عقد الندوات واللقاءات وورش العمل لتوعية المعلمين والمربين بالآثار السلبية للعجز المتعلم على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

ج. عقد الندوات واللقاءات وورش العمل لتوعية المعلمين والمربين بالآثار السلبية للتنمر المدرسي على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

د. عقد الندوات واللقاءات وورش العمل لتوعية التلاميذ أنفسهم بالآثار السلبية للتنمر المدرسي وضرورة الإفصاح في حال تعرضهم لذلك.

هـ. تدريب التلاميذ ضحايا التنمر المدرسي على المهارات التي تساعدهم في تخطي هذه المشكلة، وكذلك إكسابهم مهارات التعامل مع أقرانهم المتنمرين.

و. إعادة تطبيق البحث الحالي على فئات ومراحل عمرية ودراسية مختلفة.

البحوث المقترحة:

أ. فاعلية برنامج إرشادي لخفض العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم.

ب. فاعلية برنامج إرشادى لخفض الإضطرابات السلوكية الناتجة عن العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم.

ج. فاعلية برنامج للتخلص من الآثار السلبية للتنمر المدرسي على ضحاياه من ذوي صعوبات التعلم.

د. دراسة العلاقة بين ضحايا التنمر المدرسي وبعض المتغيرات النفسية الأخرى.

المراجع العربية:

- أحمد الحوامدة (٢٠١٩). **استراتيجيات التعامل مع صعوبات التعلم.** عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- أحمد علي طلب، عمرو محمد فريد سيد سليمان (٢٠١٩) . ضحايا التنمر المدرسي من الطالب ذوي الإحتياجات التربوية الخاصة والعاديين في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة التربوية لكلية التربية**، جامعة سوهاج، المجلد ٦٨ ، ٢٦٠٩ – ٢٦٦٧.
- أحمد فكرى بهنساوي، رمضان علي حسن (٢٠١٥). التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، العدد ١٧.
- أحمد محمد جاب الرب أبو زيد(٢٠١٤). فاعلية التدريب التوكيدي في تنمية قدرة ضحايا التنمر ذوي صعوبات التعلم على مقاومة سلوك التنمر. **مجلة التربية**، العدد١٥٩، الجزء١، ١١٨ _ ١٦٦.
- أدهم رجب محمود الخفاجي (٢٠١٥). أثر برنامج إرشادي في تنمية المهارات الإجتماعية لدى ضحايا التنمر المدرسي. **رسالة ماجستير**، الجامعة المستنصرية.

- خالد سعد سيد محمد علي القاضي (٢٠١٦). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي لتحسين مهارات الكفاءة االجتماعية لدي أألطفال المصابين بالتعلثم ضحايا تنمر الاقران، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد ٢٦ ،العدد ٩١ ، ١٢٥_ ٢٠٥.
- رائدة عطية أبو عبيد (٢٠٢١). تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رفح. **المجلة التربوية**، العدد١٣٩، المجلد٣٥، ٣٢٣_ ٣٦٩.
- رائدة عطية أبو عبيد (٢٠٢١). تقدير الذات كمتغير وسيط في العلاقة بين أنماط العزو السببي للنجاح والفشل والعجز المتعلم لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة رفح. **المجلة التربوية**، العدد١٣٩، المجلد٣٥، ٣٢٣_ ٣٦٩.
- رحاب محمود صديق، أميرة هندي محمد (٢٠٢٠). البناء النفسي للاطفال ذوي العجز المتعلم المعرضين للإساءة الوالدية: دراسة تشخيصية. **مجلة الطفولة والتربية**. جامعة الإسكندرية، العدد٤١، المجلد ١٢، ٢٧٧_ ٣٤٦.
- رمضان علي حسن (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الانفعالات الأكاديمية الإيجابية وأثره في خفض العجز المتعلم لدى ذوي صعوبات التعلم. **مجلة التربية الخاصة**، المجلد الثامن، العدد ٢٩، ٣١٥_٣٩٣.
- رمضان محمد رمضان، أمل عبد المنعم حبيب (٢٠١٦). الفروق في بعض متغيرات الشخصية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ذوي صعوبات التعلم ومنخفضي التحصيل غير المتفوقين عقليًا والمتفوقين عقليًا منخفضي التحصيل. ***مجلة البحث التربوي***، المجلد١٥، العدد٣٠، ٢١- ١١٨.
- ريهام محمد سليمان (٢٠٢٢). العجز المتعلم وعلاقته بمستوى الطموح لدى عينة من طلبة كلية التربية جامعة المنيا. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**. العدد الثاني. المجلد ٣٧.
- سلوى عبد السلام، وفاء راوي (٢٠١٩). العجز المتعلم كمنبئ التنمر لدى أطفال الروضة العاديين. **مجلة الطفولة والتربية**، العدد الاربعون، الجزء ٣.
- سليمان عبد الواحد يوسف إبراهيم (٢٠١٩). تنمية وتفعيل يقظة العقل وعاداته لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم والموهوبين: نتائج عربية من واقع الدراسات النفسية. **مجلة الإرشاد النفسي**، العدد ٥٨، ٣٣٩_ ٣٦٣.
- سليمة سايحي (٢٠١٨). التنمر المدرسي: مفهومه، أسبابه، طرق علاجه. **مجلة التغيير الإجتماعي**، العدد ٦، ٧٣_ ٩٩.
- سماح مصطفى جبر (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي للحد من العجز المتعلم لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- سمر محمد إبراهيم عمر (٢٠٢٢). برنامج أنشطة فنية للحد من صعوبات التعلم النمائية لأطفال الروضة. **مجلة الطفولة**، العدد ٤١، ١٩٥_ ٢٤٣.
- سوسن الجبلي (٢٠١٦). **مشكلات الأطفال النفسية وأساليب المساعدة فيها**. دمشق: دار ومؤسسة رسلان للطباعة والنشر والتوزيع.
- سيد أحمد البهاص (٢٠١٢). الأمن النفسي لدى التلاميذ المتنمرين وأقرانهم ضحايا التنمر المدرسي (دراسة سيكومترية_ إكلينيكية). **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، العدد٩٢.
- الشيماء رشاد الفولي عبد الوهاب (٢٠١٧). العجز المتعلم كمنبئ بأشكال العنف المدرسي لدى عينة من المراهقين بمدينة المنيا. **مجلة الإرشاد النفسي بكلية التربية**، جامعة المنيا، المجلد٣، العدد٣.

- صابر حسين (٢٠١٧). التميز بين التلاميذ المهددين بخطر الفشل الدراسي وغير المهددين باستخدام العجز المتعلم والمعتقدات الضمنية عن الذكاء والمعتقدات المعرفية. **المجلة الدولية للعلوم النفسية والتربوية**، ٤. ١٦٤_ ٢٢٠.
- صبحي سيد الحارثي(٢٠٢٠). العجز المتعلم وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، المجلد ١٤، العدد ٢.
- صهيب معمار (٢٠١٨). **المدخل إلي صعوبات التعلم: الفئة المحيرة والخفية من التعريف إلي التدخل.**
- طه عبد العظيم، سلامة عبد العظيم (٢٠١٠). **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم.** الإسكندرية: دار الوفاء.
- عادل محمد العدل (٢٠١٣). **صعوبات التعلم وأثر التدخل المبكر والدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة**، ط٢، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد المطلب القريطي (٢٠٠٥). **سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**. ط٤، القاهرة. دار الفكر العربي.
- عزت عبد الحميد محمد حسن (٢٠١١). **الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علاء الدين السعيد النجار، ربيع شعبان عبد الباقي، حسني زكريا النجار (٢٠٢١). دافع الإنجاز وعلاقته بعزو العجز المتعلم لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. **مجلة كلية التربية**، العدد١٠١، ٢٣٣- ٢٥٦.
- على موسى الصحيين (٢٠١٥). برنامج إرشادي مقترح قائم على النظرية السلوكية المعرفية لخفض درجة العجز المتعلم لدي الطلاب ذوي صعوبات التعلم، **المجلة الدولية المتخصصة**، العدد الخامس.
- علي حسين عايد (٢٠١٦). العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة، **مجلة مركز دراسات الكوفة**، جامعة الكوفة، العدد ٤١ ، ٣٣٧ – ٣٧٧.
- عنو عزيزة (٢٠٢٠). الخصائص النفسية والسلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالجزائر. **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد ٨، العدد١، ٧_ ٤٩.
- فاطمة الزهراء محمد النجار (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على اليقظة العقلية في تحسين الإفصاح عن الذات لدى تلاميذ المرحلة اللإعدادية ضحايا التنمر المدرسي. **المجلة التربوية**، العدد٩٢، الجزء٢، ٥٣٨_ ٦٠٨.
- فايز سالم الجهيني، نائل محمود البكور (٢٠١٤). علاقة العجز المتعلم بالعنف الدراسي لدى الطلاب: دراسة ميدانية على طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة مؤتة، الكرك.
- فتحي مصطفي الزيات (٢٠١٥). ***صعوبات التعلم: التوجهات الحديثة في التشخيص والعلاج***. مكتبة الأنجلو المصرية. مصر.
- الفرحاتي السيد (٢٠٠٥). **سيكولوجية تحصين الاطفال ضد العجز المتعلم: رؤى معرفية**. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- الفرحاتي السيد (٢٠٠٩). **قراءات في علم النفس الإيجابي: العجز المتعلم سياقاته وقضاياه التربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- الفرحاتي السيد (٢٠١٢). **علم النفس الإيجابي للطفل**. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

- فريدة الحسين (٢٠١٣). العجز المكتسب وعلاقته بأساليب التفكير "دراسة ميدانية لدى طلبة الصف السابع الاساسي في مدارس محافظة ريف دمشق". **رسالة دكتوراه غير منشورة**. دمشق: كلية التربية جامعة دمشق.
- كريمان محمد إبراهيم زهير (٢٠١٨). المهارات الإجتماعية كمعدل لعلاقة تقدير الذات بالتنمر لدى الأطفال ذوي اضطراب قصور الإنتباه المصحوب بفرط النشاط. **رسالة ماجستير**، جامعة المنوفية.
- كوثر جمال الدين خلف الله علي (٢٠١٩). واقع النظريات المفسرة لصعوبات التعلم (دراسة تحليلية – مرحلة الأساس بولاية الخرطوم). ***مجلة العلوم التربوية والاجتماعية***، ٦(٣٧)، ٣٤٦-٣٦٩.
- ليلى دامخي (٢٠٢٠). *أساليب تحصين ذوي صعوبات التعلم ضد العجز المتعلم*. **مجلة دراسات النفسية والتربوية**، المجلد١٣، العدد٢، ١٩٤- ٢١١.
- مثال عبد الله غني (٢٠١٠). صعوبات التعلم لدى الأطفال. **مجلة دراسات تربوية**، العدد ١٠، نيسان: العراق.
- محرم فؤاد عبد الحاكم عبد العال (٢٠٢١). القدرة التنبؤية للعجز المتعلم وعلاقته بضحايا التنمر المدرسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية**، جامعة حلوان، المجلد٢٧، الجزء٢.
- محمد بن سعيد بن سعد العلياني (٢٠٢٠). العجز المتعلم والأسلوب المعرفي لدى الطالب ذوي صعوبات التعلم، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية بعين شمس، العدد ٢٣٠ ،ص ص ١٣٥ – ١٦٦.
- محمد سمير (٢٠١٨). فعالية برنامج إرشادي عقلاني إنفعالي لخفض سلوك التنمر لدى الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة: دراسة حالة. **رسالة ماجستير**، كلية رياض الأطفال، جامعة المنصورة.
- مريم حمودة، شفيقة كحول (٢٠٢٠). العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل: دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية. **الدراسات النفسية والتربوية**، بسكرة الجزائر، العدد١، المجلد١٣، ٤٣٢_ ٤٥٥.
- مريم حمودة، شفيقة كحول (٢٠٢٠). العزو السببي وعلاقته بسلوك عجز المتعلم في ضوء متغير التحصيل: دراسة ميدانية على تلاميذ المرحلة الثانوية. **الدراسات النفسية والتربوية**، بسكرة الجزائر، العدد١، المجلد١٣، ٤٣٢_ ٤٥٥.
- مريم يوسف محمد (٢٠١٤). علاقة العجز المتعلم بالعنف المدرسي لدى الأطفال في المرحلة العمرية من (٧- ١١). **رسالة ماجستير**، جامعة عين شمس.
- مسعد ابو الديار (٢٠١٢). **القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم**. مركز تعليم وتقويم الطفل. الكويت.
- مسعد ابو الديار (٢٠١٩). **البرامج التربوية والعلاجية لتعليم ذوي صعوبات التعلم**، ط١، القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- مصطفى القمش (٢٠١٢). **الموهوبين ذوي صعوبات التعلم**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- مصطفى بوعناني، كريمة كروات (٢٠١٩). سلوك التنمر وعلاقته بصعوبات التعلم بمرحلة التعليم المتوسط بولاية سعيدة بالجزائر "دراسة ميدانية". **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، العدد٥، ١٨٤_ ٢١١.

- مصطفى عبد المحسن الحديبي، محمد العطا محمد، فاطمة محمد عمران (٢٠٢٠). التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. **مركز الإرشاد النفسي والتربوي**، كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد٨، ١٥٣_ ١٧١.
- مها نوير (٢٠٢١). فاعلية توظيف استراتيجية البنتاجرام (Pentagram) في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير التصميمي وتحقيق الازدهار النفسي للطالبات ذوات العجز المتعلم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية**. المجلد السابع، العدد٣٤.
- ميادة بورغداد (٢٠١٧). صعوبات التعلم كمشكلة تربوية. **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة عين محمد خيضر، بسكرة، العدد ٤٦، ٥٢٥_ ٥٣٥.
- ندا نصر الدين خليل (٢٠١٧). العلاقة بين التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وبعض خصائص الشخصية والعلاقات الأسرية. **مجلة البحث العلمي في التربية**. العدد١٨، الجزء٤، ٤٨_ ٦٤.
- نشمية بنت عبد الله الحربي، شادية أحمد التل (٢٠١٤). العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات، **مجلة جامعة الطيبة للعلوم التربوية**، المجلد٩ ،العدد١ ، ٤٨-٦٩ .
- نعيمة مزرارة، نوال سيد (٢٠٢١). أهمية دور تكنولوجيا التعليم في مساعدة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. **المجلة العلمية للتربية الخاصة**، المجلد ٣، العدد٢، ٢١_ ٤٨.
- هدى جمال محمد (٢٠١٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي لتوكيد الذات لدى عينة من الأطفال ضحايا التنمر. **مجلة دراسات الطفولة**، جامعة عين شمس - كلية الدراسات العليا للطفولة، المجلد ٢١ ، العدد ٨٠ ، ٦٥ _ ٨٠.
- هند العزازي (٢٠١٤). **صعوبات التعلم والخوف من المدرسة.** القاهرة: المكتب العربي للمعارف.
- وصال دحيلان ابن هداية، محمد إبراهيم السفاسفة (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي لتنمية الطمأنينة النفسية وخفض مستوى العجز المتعلم لدى الطالبات اللاجئات السوريات. **رسالة دكتوراه**، كلية الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الاردن.
- وليد عبد بني هاني (٢٠١٧). **صعوبات التعلم: أنشطة تطبيقية وطرق عملية لمواجهة صعوبات التعلم**، عمان: دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع.
- يحيى نبهان (٢٠١٩). **الفروق الفردية في صعوبات التعلم**، عمان: البازوري للنشر والتوزيع.

المراجع الاجنبية:

- Ali, S., & Rafi, M. (2016). Learning disabilities: Characteristics and Instructional approaches. **International Journal of Humanities, social sciences and Education**, 3(4). 111_115.
- Ares, E. M. T., Souto, P. M. I., Gomez, S. L., & Torres, R. M. R. (2020). Neurodevelopmental difficulties as a comprehensive category of learning disabilities in children with developmental delay: a systematic review. **Anales de psicologia**, 36(2), 271.
- Balakrishnan, V. (2018). Actions, emotional reactions and cyberbullying–From the lens of bullies, victims, bully-victims and

bystanders among Malaysian young adults. **Telematics and Informatics,** 35(5), 1190-1200.

- Brunes, A., Nielsen, M. B., & Heir, T. (2018). Bullying among people with visual impairment: prevalence, associated factors and relationship to self-efficacy and life satisfaction. **World journal of psychiatry**, 8(1), 43.
- Chacko, D., & Vidhukumar, k. (2020). The prevalence of specific learning Disorder among school going children in Ernakulam District, Kelala, India: Ernakulam learning Disorder (ELD) study**. India Journal of psychological Medicine,** 42(3), 250_255.
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Lian, S. L., & Zhou, Z. K. (2019). Does bullying victimization really influence adolescents' psychosocial problems? A three-wave longitudinal study in China. **Journal of affective disorders**, 246, 603-610.
- Daniela, S., Martine, M., & Fritz, A. (2010). Cognitive aspects of congenital learned helplessness and it's reversal by the monoamine oxidase (MAO)_B inhibitor deprenyl. **Neurobiology of learning and Memory**, 93, 291_301.
- Delaparte, L. M. (2019). Examining the Neurocircuitry of Learned Helplessness in a Clinical Sample (Doctoral dissertation, **State University of New York at Stony Brook).**
- Dweck, C. S., &s Goetz, T. E. (2018). Attributions and learned helplessness**. In New directions in attribution research** (pp. 157-179). Psychology Press.
- Filippello, P., Larcan, R., Sorrenti, L., Buzzai, C., Orecchio, S., & Costa, S. (2017). The mediating role of maladaptive perfectionism in the association between Psychological control and learned helplessness. ImprovingSchools,20(2),113–126. **https://doi.org/10.1177/1365480216688554.**
- Frey, B. (2018). The SAGE Encyclopedia of Educational research, measurement, and evaluation (vol5.1_4). Thousand oaks., **CA: SAGE Publications, Inc. dol: 10. 4135/978/506326139.**
- Frieden, J. D., Price, C. M., & Murray, L. M. (2010). Putting the Genie Back in the Bottle: Leveraging Private Enforcement to Improve Internet Privacy. **Wm. Mitchell L. Rev., 37, 1671**.
- Hayes, A. M., Dombrowski, E., Shefcyk, A., & Bulat, J. (2019). **Learning Disabilities screening and evaluation guide for low and Middle income countries.**
- Kovacs, N. (2021). **Developing a Nomological Network to Incorporate Learned Helplessness into Industrial-Organizational Psychology (Doctoral dissertation, Wright State University).**

- Krihadi, K., Tan, C. Y., Tan, R. T., Ling Yong, P., Yong, J. H., Tinagaran, S., & Yeow, J. L. (2018). **Procastination and learned-helplessness among university students: the medication effect of internal locus of control.**
- Krishnarathi, A. (2016). Characteristics and assessment of students with learning disabilities. **International Journal of Research. Granthaalayah**, 4(4), 63_73.
- Kwon, S., Walker,D.L.,& Kristjansson,K.(2018). Shining Light in to dark shadows of Violence and Learned helplessness: Peace education in South korean Schools**. Journal of Peace Education**, 15(1), 24/47.
- Leonard, J. (2019): What is learned helplessness? Medical NewsToday. Retrievedfrom**,** **https://www.medicalnewstoday.com/ arti cles/325355.php**.
- McDowell, M. (2018). Specific learning disability. ***Journal of paediatrics and child health***, 54(10), 1077-1083.
- Peter, W., Tuerka, B., Matthew, S., & Mark, S. (2014). A pilot study to investigate the induction and Monipulation of learned helplessness in healthy adults**. Psychiatry research**, 291 (3), 631_637.
- Postigo ،S. ،González ،R. ،Montoya ،I. ،& Ordoñez ،A. (2013). Theoretical proposals in bullying research: a review. **Anales de psicología** ،29(2) ،413425-.
- 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.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. (2018). Test Anxiety Learned helplessness Is Moderated by student percentions of teacher Motivational support. **Educational psychology**, v38 n1 p54_74.
- Samar, M., A., & Kowthar, J., K., A. (2021). Learned Helplessness and its Relation to Social Compatibility for Female Students with Learning Disabilities in Elementary Schools in Jubail Industrial City. ***International Academic conference on Education, Teaching & Learning,*** *London- UK* .
- Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. Handbook of positive psychology, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2007). **Öğrenilmiş iyimserlik (çev. S. Kunt Akbaş). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.**
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental Maltreatment and Emotion Deregulation as Risk Factors for Bullying and Victimization

in Niddle childhood, Journal of Clinical child & Adolescent Psychology, Volume30, Issue3, P349_ 363.

- Smallheer, B.(2011). Learned helplessness and Depressive symptoms in patients following Acute Myocardial infarction. PHD thesis, **faculty of the Graduate, school of Vanderbilt university**.
- Sorrenti, L., Spadaro, L., Mafodda, A. V., Scopelliti, G., Orecchio, S., & Filippello, P. (2019). The predicting role of school Learned helplessness in internalizing and externalizing problems. An exploratory study in students with Specific Learning Disorder. **Mediterranean Journal of Clinical Psychology**, 7(2).
- Torres Ruiz, N. G. (2021). **Learned Helplessness and Domestic Violence.**
- Wen, J., Huang, S. S., & Goh, E. (2020). Effects of perceived constraints and negotiation on learned helplessness: A study of Chinese senior outbound tourists. **Tourism Management**, 78, 104059.
- Wong, D. S., Lok, D. P., Wing Lo, T., & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong Chinese primary schoolchildren. **Youth & Society**, 40(1), 35-54
- Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. **Journal of adolescence**, 75, 175-187.
- Zhang, K., Wang, C. & Zhang, M. (2018). Learned helplessness and coping styles With positive emotions. **Social Behavior and personality: An International Journal**, 45(2), 269_280.

Egyption Journal
For Specialized Studies
Quarterly Published by Faculty of Specific Education, Ain Shams University

المجلة المصرية للدراسات المتخصصة
Egyptian Journal for Specialized Studies

Board Chairman
Prof. Osama El Sayed
Vice Board Chairman
Prof . Mostafa Kadry
Editor in Chief
Dr. Eman Sayed Ali
Editorial Board
Prof. Mahmoud Ismail
Prof. Ajaj Selim
Prof. Mohammed Farag
Prof. Mohammed Al-Alali
Prof. Mohammed Al-Duwaihi
Technical Editor
Dr. Ahmed M. Nageib
Editorial Secretary
Dr. Mohammed Amer
Laila Ashraf
Usama Edward
Mohammed Abd El-Salam

Correspondence:
Editor in Chief
365 Ramses St- Ain Shams University, Faculty of Specific Education
Tel: 02/26844594
Web Site :
https://ejos.journals.ekb.eg
Email :
egyjournal@sedu.asu.edu.eg

ISBN : 1687 - 6164
ISNN : 4353 - 2682

Evaluation (June 2023) : (7) Point
Arcif Analytics (2023) : (0.3881)
VOL (11) N (40) P (1)
October 2023

Advisory Committee

Prof. Ibrahim Nassar (Egypt)
Professor of synthetic organic chemistry
Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Osama El Sayed (Egypt)
Professor of Nutrition & Dean of
Faculty of Specific Education- Ain Shams University

Prof. Etidal Hamdan (Kuwait)
Professor of Music & Head of the Music Department
The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. El-Sayed Bahnasy (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Badr Al-Saleh (KSA)
Professor of Educational Technology
College of Education- King Saud University

Prof. Ramy Haddad (Jordan)
Professor of Music Education & Dean of the
College of Art and Design – University of Jordan

Prof. Rashid Al-Baghili (Kuwait)
Professor of Music & Dean of
The Higher Institute of Musical Arts – Kuwait

Prof. Sami Taya (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Mass Communication - Cairo University

Prof. Suzan Al Qalini (Egypt)
Professor of Mass Communication
Faculty of Arts - Ain Shams University

Prof. Abdul Rahman Al-Shaer (KSA)
Professor of Educational and Communication Technology Naif University

Prof. Abdul Rahman Ghaleb (UAE)
Professor of Curriculum and Instruction – Teaching Technologies – United Arab Emirates University

Prof. Omar Aqeel (KSA)
Professor of Special Education & Dean of
Community Service – College of Education
King Khaild University

Prof. Nasser Al- Buraq (KSA)
Professor of Media & Head od the Media Department at King Saud University

Prof. Nasser Baden (Iraq)
Professor of Dramatic Music Techniques – College of Fine Arts – University of Basra

Prof. Carolin Wilson (Canada)
Instructor at the Ontario institute for studies in education (OISE) at the university of Toronto and consultant to UNESCO

Prof. Nicos Souleles (Greece)
Multimedia and graphic arts, faculty member, Cyprus, university technology