

The Predictive Ability of Self-Concept and Parenting in the Emergence of School Bullying among Students with Learning Difficulties in Jordan

Belal yahya ali bani salameh
Faculty of Educational

The World Islamic Sciences & Education University
Belalsalameh9@gmail.com

Received : 14/07/2022

Accepted :25/10/2022

Abstract:

This study aims to identify the predictive ability of the self concept, and the parental upbringing in the appearance of school bullying among students with learning difficulties in Jordan. To achieve the aims of the study, the correlative descriptive approach is adopted. The study sample included (88) male and female students with learning difficulties from second grade to sixth grade of primary school level in the public school at Zarqa Governorate in Jordan. The researcher used parental upbringing measure, bullying measure, and self concept measure as tools to collect data after verifying its psychometric properties related to validity and reliability.

The study arrived at the following results:

1. There is a statistically significant negative relationship between self estimation and school bullying among students with learning difficulties in all dimensions and in the total degree, in addition to a statistically significant positive relationship between the dimension of authoritarian upbringing and the dimension of loose upbringing and between school bullying by students with learning difficulties, and that there is a statistically significant negative relationship between the dimension of democratic upbringing and school bullying by students with learning difficulties.
2. There is a statistically significant effect in the predictive ability of the self concept and the parental upbringing on school bullying in the dimension of academic self concept, which is followed by the dimension of moral self concept among the study sample.

In light of the results the study recommends the necessity of preparing training programs to limit the level of bullying by students with learning difficulties.

Keywords: Parental Upbringing, Self-Concept, School Bullying, Students with Learning Difficulties.

القدرة التنبؤية لمفهوم الذات والتنشئة الوالدية في ظهور التمرّ المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن

بلال يحيى علي بني سلامة
كلية العلوم التربوية
جامعة العلوم الإسلامية العالمية
Belalsalameh9@gmail.com

القبول : 2022/10/25

الاستلام : 2022/07/14

المخلص:

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى القدرة التنبؤية لمفهوم الذات، والتنشئة الوالدية بالتمرّ المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة أتبع المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (88) طالباً وطالبة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الممتدة من الثاني الأساسي إلى السادس الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم بمحافظة الزرقاء في الأردن، واستخدم الباحث مقياس التنشئة الوالدية، ومقياس التمرّ، ومقياس مفهوم الذات، كأدوات لجمع البيانات بعد التحقق من خصائصها السيكمترية المتعلقة بالصدق والثبات. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتمرّ المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية، بالإضافة إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كلّ من بُعد التنشئة التسلطية وبُعد التنشئة التسيبية، وبين التمرّ المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ووجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بُعد التنشئة الديمقراطية والتمرّ المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.
2. وجود أثر دال إحصائياً في القدرة التنبؤية لمفهوم الذات، والتنشئة الوالدية بالتمرّ المدرسي في بُعد مفهوم الذات الأكاديمية، ولبه بُعد مفهوم الذات الأخلاقية لدى عينة الدراسة، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة وضع برامج تدريبية للحد من مستوى التمرّ لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الكلمات المفتاحية: التنشئة الوالدية، مفهوم الذات، التمرّ المدرسي، الطلبة ذوو صعوبات التعلم.

المقدمة:

والاضطرابات النفسية، والقلق، والاكتئاب، وزيادة الحساسية والشكوى المستمرة (Al Saud, 2017). كما يعاني ضحايا سلوك التمرّ من الوحدة النفسية، وسوء التوافق النفسي والاجتماعي، وقلة الأصدقاء، وعدم القدرة على بناء علاقات اجتماعية، وفقدان الأمن النفسي، وتدني مفهوم الذات، وتدني مستوى الثقة بالنفس، وسهولة الانقياد، والخجل، والحساسية الزائدة، والإذعان للآخرين، والقلق، والخوف (Reid, Monsen & Rivers, 2004; Taylor, 2013).

وقد أشار المختصون في ميدان التربية الخاصة، إلى أن ظاهرة التمرّ أكثر انتشاراً بين فئات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة؛ وذلك بسبب ظروفهم الخاصة، حيث أشارت نتائج هذه الدراسات إلى أن هؤلاء الطلبة أكثر عرضة للتمرّ بنسبة قد تصل إلى (60%)، مقارنة بالطلبة من غير ذوي الإعاقة، ويأخذ التمرّ على الطلبة ذوي الإعاقة شكل التحرش، والإساءة اللفظية، والتجاهل والإهمال، وإطلاق الألقاب المسيئة عليهم (Center, 2012).

بعد التمرّ المدرسي من المشكلات التي حظيت باهتمام الباحثين والمختصين في جميع أنحاء العالم، وذلك لأن التمرّ المدرسي من أكثر أشكال العنف انتشاراً بين الطلبة، فطالما توجد مشكلات وظروف تُتيحها، يوجد تمرّ مدرسي بين الطلبة العاديين وغير العاديين؛ مما يترتب على ذلك السلوك انخفاض التحصيل المدرسي أو الأكاديمي، وتدني الكفاءة الذاتية والاجتماعية.

وحيث إن البيئة التعليمية بعناصرها المادية والبشرية، وما يتخللها من ممارسات إدارية وتعليمية، وعلاقات اجتماعية تفاعلية ما بين الطلبة والمعلمين، وما بين الطلبة مع بعضهم بعضاً، تُشكل إطاراً نفسياً واجتماعياً تهيئ للطلاب أن ينمو نمواً سليماً في الجوانب الجسدية والعقلية والاجتماعية والنفسية (young, 2008).

ولذلك فإن للتمرّ آثاراً سلبية خطيرة، تؤثر على صحة الطالب النفسية، وتعرقل تقدمه وتطوره النفسي والانفعالي والأكاديمي، ومن الآثار النفسية والاجتماعية للتمرّ أيضاً ظهور حالات الانتحار،

أهمية الدراسة:

تكم أهمية الدراسة من الناحية النظرية والتطبيقية بالآتي:

الأهمية النظرية:

ستزود هذه الدراسة الباحثين والمختصين في مجال صعوبات التعلم بالمعلومات التي توضح العلاقة بين العوامل النفسية وسلوك التمر المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم. كما ستساعد هذه الدراسة في لفت انتباه الأخصائيين والباحثين في التربية الخاصة بشكل عام، وفي مجال صعوبات التعلم بشكل خاص، إلى خطورة ظاهرة التمر المدرسي، والعوامل التي تؤدي إلى ظهوره لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

تزويد العاملين في مجال صعوبات التعلم بالمقاييس ذات العلاقة بالتمر المدرسي، ومفهوم الذات، ونمط التنشئة الوالدية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، كما وستشجع العاملين في مجال صعوبات التعلم لوضع البرامج والخطط اللازمة لعلاج سلوك التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: الطلبة الملتحقون بغرف مصادر صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في مديرية الزرقاء الأولى، والمشخصون أن لديهم صعوبات تعلم في الصفوف من الثاني إلى السادس.

الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2020-2021).

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرية الزرقاء الأولى.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها:

مفهوم الذات: هو "نظرة الفرد العامة لنفسه، فضلاً عن إدراك الفرد لكفاءته في القيام بأدواره وأدائه في المواقف المختلفة" (Daoud and Hamdi, 1997).

ويُعرف إجرائياً: بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب من ذوي صعوبات التعلم على مقياس مفهوم الذات، والمكون من الأبعاد الآتية: مفهوم الذات الجسمية، ومفهوم الذات الأخلاقية، ومفهوم الذات الأكاديمية، ومفهوم الذات الأسرية.

التنشئة الوالدية: "هي طريقة التربية كما يدركها الأبناء، والتي يستخدمها الوالدان مع الأبناء؛ بقصد تشكيل سلوكهم أو تعديله أو تنميته، بما ينسجم مع معايير الكبار أو مستوياتهم، كما تقاس بمقاييس أساليب المعاملة الوالدية للأبناء" (Jibril and Farouk, 1989).

وأشار وويتني وسميث (Whitney & Smith, 1993) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، ممن تظهر لديهم المشاعر السلبية، ولا سيما في ظل ظروف عدم الرعاية الوالدية، والإهمال الأسري، يكونون أكثر عرضة لسلوك التمر أو ضحايا له.

مشكلة الدراسة:

أظهرت دراسات عديدة أن الطلبة من ذوي الإعاقة عرضة لأن يكونوا متميزين أو ضحايا للتمر أكثر من العاديين، والفئة الأكثر عرضة للتمر هي فئة الطلبة من ذوي صعوبات التعلم (Nabzoka, 2003; Mishna, 2003; Norwich & Kelly, 2004; Twyman, et al., 2010). حيث أشارت دراسة كل من فليت وموتون (Flynt & Moton, 2004) إلى ارتفاع واضح في سلوك التمر لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، ولديهم القابلية الأكبر ليكونوا متميزين، كما أشارت دراسة كأوكياينين (Kaukiainen, et al., 2002) إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم سجلوا أعلى درجات على مقياس التمر مقارنة بالطلبة العاديين، حيث وصلت نسبة الطلبة المتميزين من ذوي صعوبات التعلم (21.4%).

وفي المقابل أشارت بعض الدراسات إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم هم ضحايا للتمر المدرسي، فقد أشارت دراستان طويلتان بالولايات المتحدة الأمريكية أجراها بلاك وآخرون (Blake et al., 2012) على عينتين: الأولى من طلبة ذوي صعوبات التعلم، والثانية من الطلبة العاديين، وأظهرت نتائج الدراستين وجود طلبة متميزين من ذوي صعوبات التعلم، ولكن كان التمر أكثر انتشاراً بين الطلبة العاديين.

ولأن ظاهرة التمر مشكلة مدرسية تؤثر فيها العديد من العوامل، مثل: العوامل الاجتماعية والمتمثلة في التكيف النفسي والاجتماعي، ونمط التنشئة الوالدية، والعلاقات مع الأقران، والعوامل النفسية المتمثلة في تقدير الذات والدافعية للإنجاز، والعوامل الأكاديمية المتمثلة في تدني التحصيل الدراسي والمشكلات التعليمية (amara and sedegheh, 2018). لذلك حاولت الدراسة الحالية الكشف عن العلاقة بين القدرة التنبؤية لمفهوم الذات والتنشئة الوالدية، وبين حدوث ظاهرة التمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في ظل النسبة المرتفعة لهم في مدارس التعليم العام.

وتتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما العلاقة بين مفهوم الذات والتنشئة الوالدية بالتمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية للعوامل النفسية بالتمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأردنية؟

التهديد، كما يتضمن التحرش الجنسي أيضًا (Berg & Olweus, 2003)، ويرى كل من (Vonen, Grahan & Shuster, 2003) أن الاستقواء أو التمر هو ذلك السلوك الذي يحصل من عدم التوازن بين فردين، الأول يُسمى المستقوي (Bully)، والثاني والذي يُسمى الضحية (Victim)، ومن أشكال التمر دعوة الطالب باسم لا يحبه، أو ألقاب بذيئة، أو العمل على نشر إشاعات عنه، أو رفضه من قبل الآخرين. ويختلف الباحثون في تعريف التمر، ولكن الغالبية يتفقون على أنه أذى لفظي أو جسمي يقوم به المستقوي تجاه شخص ما أضعف منه، أو أصغر منه، أو أقل شعبية منه، أو أقل شعورًا بالأمان؛ من خلال الضرب، أو التعنيف، أو الطلب منه القيام بأعمال رغمًا عنه، أو رفض الشخص وإبعاده من المجموعة (Griffin, 2019).

العوامل التي تؤدي إلى ظهور التمر:

هناك مجموعة من العوامل التي تساعد في ظهور ظاهرة التمر، ومن أبرز هذه العوامل ما يأتي:

العوامل السلوكية:

يرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك التمر نوع من الاستجابات المنتجة، والسائدة في شخصية بعض الأفراد، حيث تظهر لديهم سلوكيات عدوانية واندفاعية، ورغبة في إظهار القوة الجسمية أو النفسية على الآخرين (Barash, 2001). كما ترى النظرية السلوكية أن التمر قد يتكرر إذا ارتبط بالتعزيز، فإذا ضرب الطالب زميله وحصل على ما يريد، فإنه سوف يكرر سلوك الضرب بشكل متكرر حتى يحقق هدفه، ثم إن هذه الاستجابات تصبح جزءًا من سلوك الطالب، ويميل الطالب إلى تكرارها، وعلى هذا الأساس فإن سلوك التمر يحدث نتيجة لعملية التعزيز الذي يتلقاها المتممر على مثل هذا السلوك، وقد يحصل المتممر على هذا التعزيز من خلال الأذى والضرر الذي يحدث للضحية، بمعنى عندما يعتدي الطالب المتممر على الطالب الضحية ويبدأ الضحية بالبكاء، فإن ذلك يعدّ تعزيزًا إيجابيًا للطالب المتممر، فيقوم المتممر بتكرار السلوك مرة أخرى، أما إذا قام الضحية بالرد والانتقام من المتممر، أو أن يحصل المتممر على عقاب من قبل المعلم، فإن ذلك يعزز سلوك المتممر تعزيزًا سلبيًا (Abdel Azim, 2007).

العوامل الاجتماعية:

إن سلوك التمر يقع في سياق مجموعة من الأقران، ولذلك لا بد من فهم الإطار الاجتماعي للطلبة الذين يستهدفون زملاءهم من أجل إدراك مفهوم التمر (Barton, 2003)، ويختلف المختصون والباحثون حول المهارات الاجتماعية للطلبة الذين يمارسون سلوك

ويعرف إجرائيًا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب من ذوي صعوبات التعلم على مقياس التنشئة الوالدية المكون من الأبعاد الآتية: بُعد التنشئة السلطوية، وبُعد التنشئة الديمقراطية، وبُعد التنشئة التسيبية. ويُعرف كذلك بالدرجة التي يحصل عليها الطالب ذو صعوبات التعلم على كل من مقياس مفهوم الذات، ومقياس التنشئة الوالدية التي طورها الباحث.

التمر المدرسي: ويُعرف التمر بأنه "مجموعة من السلوكيات العدائية التي تتم بصورة متكررة، وتصدر من شخص متممر تجاه شخص آخر، ويقع فعل العداء الذي يأتي في صورة أفعال سلبية جسدية أو نفسية (لفظية أو غير لفظية)؛ بهدف الحصول على النفوذ والهيمنة والسيطرة" (Khoghe, 2021, p. 218-187).

يُعرف إجرائيًا: بأنه الدرجة التي يحصل عليها طالب ذوي صعوبات التعلم على مقياس التمر المدرسي الذي طوره الباحث.

الطلبة ذوو صعوبات التعلم:

"يتضمن مصطلح صعوبات التعلم الخاصة، أولئك الأطفال الذين يُظهرون اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية، والتي تتضمن فهم اللغة المكتوبة أو المنطوقة واستعمالهما، والتي تبدو في ظهور صعوبات في الإصغاء والتفكير والكلام والقراءة والكتابة والحساب، كما يتضمن هذا المصطلح مجالات إصابات الدماغ البسيطة، وحالات التلف الدماغي، مثل: حالات الديسلوكسيا، وحالات الأفازيا، والاضطرابات الإدراكية، ولا يتضمن هذا المصطلح حالات مشكلات التعلم التي ترجع إلى عوامل تتعلق بتدني القدرة العقلية (الإعاقة العقلية) أو الإعاقة السمعية، أو البصرية، أو الاضطرابات، الانفعالية، أو البيئية، أو الثقافية، أو الاقتصادية (IDEA)" (Al-Rusan, 2004).

ويعرف إجرائيًا: بأنهم الطلبة من الصف الثاني إلى الصف السادس، الملحقون بغرف مصادر صعوبات التعلم بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية في مديرية الزرقاء الأولى، والذين تم تشخيصهم بأنهم يعانون من صعوبات تعلم بناءً على أسس وأساليب التشخيص المعتمدة في تلك الغرف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سيتم استعراض الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة:

سلوك التمر:

يُعرف التمر بأنه إيقاع الأذى على فرد أو أكثر بدنيًا، أو نفسيًا، أو عاطفيًا، أو لفظيًا، كما ويتضمن أيضًا التهديد بالأذى البدني أو الجسدي، بالسلاح، أو الابتزاز، أو مخالفة الحقوق المدنية، أو الاعتداء والضرب، أو العمل ضمن عصابات، ومحاولات القتل أو

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى مفهوم الذات بجميع أبعادها، باختلاف متغير الدخل الشهري، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى مفهوم الذات الشخصية، ومفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات الجسمية، باختلاف متغير مستوى تعليم الأب لصالح أفراد العينة من اللاتي مستوى تعليم آبائهن المؤهل الجامعي، وكذلك اللاتي مؤهل آبائهن فوق الجامعي. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأخلاقية، ومستوى مفهوم الذات الأسرية، باختلاف متغير مستوى تعليم الأم، في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى مفهوم الذات الشخصية، ومفهوم الذات الاجتماعية، ومفهوم الذات الجسمية، لصالح الطالبات اللاتي مستوى تعليم أمهاتهن المؤهل الجامعي، واللاتي تحمل أمهاتهن مؤهلاً فوق الجامعي.

- دراسة (Ezate, 2019)، بعنوان: القدرة التنبؤية لمفهوم الذات السلبية والتفاؤل والتشاؤم بالعجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وقد تكونت عينة الدراسة من (53) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم الملتحقين بغرف المصادر بالمدارس الحكومية في العاصمة عمان، والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) سنة، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بإعداد ثلاثة مقاييس، هي: مقياس العجز المتعلم، ومقياس مفهوم الذات السلبية، ومقياس التفاؤل والتشاؤم، وقد بينت الباحثة دلالات صدق المقاييس وثباتها. كما أسفرت نتائج الدراسة عن أن مستوى العجز المتعلم لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم جاء بمتوسط كلي مرتفع على مقياس العجز المتعلم، حيث بلغ (3,85). كما جاء مستوى مفهوم الذات السلبية بمتوسط كلي مرتفع على مقياس مفهوم الذات السلبية، حيث بلغ (3,68). كما جات درجة انتشار التفاؤل والتشاؤم بمتوسط كلي مقداره (4,03). وبمستوى تشاؤم مرتفع على مقياس التفاؤل والتشاؤم، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تُعزى لمستويات كل من مفهوم الذات السلبية والتشاؤم لعينة الدراسة، في حين كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في العجز المتعلم تُعزى للجنس لصالح الإناث، كما فسرت متغيرات الدراسة الثلاثة (14,6%) من التباين في العجز المتعلم، وبلغ تحليل الانحدار دالاً إحصائياً على متغير الجنس (0,392)، كما أوصت الباحثة بإجراء المزيد من الدراسات حول العجز المتعلم مع متغيرات أخرى.

- دراسة (Griffin et al., 2019)، وهدفت التعرف إلى استجابات عينة من ذوي اضطراب طيف التوحد والمعوقين عقلياً عن مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بالتنمر، وتكونت عينة الدراسة من (18) طالباً من الذكور كانت أعمارهم ما بين (10 - 13) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإيذاء النفسي للتنمر مدمر ويقود إلى العزلة ولوم

النتمر (Larke & Beran, 2006, Sutton, Smith &, 1999). حيث إن المتنمرين يعانون من صعوبة في المهارات الاجتماعية، إذ إنهم غير قادرين على فهم المعلومات الاجتماعية بأسلوب واضح، كما أنهم غير قادرين على إطلاق أحكام واقعية على نوايا الآخرين، وليست لديهم معرفة كافية حول تصورات الآخرين لهم، ولذلك فإن هذه النظرية تفسر العجز في المهارات الاجتماعية بين الطلبة المتنمرين، خاصة الطلبة ذوي صعوبات التعلم. (Marjan et al., 2003; Lorie & Sherman, 2007).

حيث يعتمد الطلبة المتنمرون سواء من الطلبة العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة على المعلومات الاجتماعية بطريقة مشوهة وغير مفهومة، ولذلك فهم يميلون إلى اختيار الحل العدوانى في تفاعلهم أو علاقاتهم مع الأشخاص الآخرين (Smith, 2008).

العوامل الأسرية:

أشارت دراسات عديدة إلى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسري، والانفصال، والفوضوية، والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون للعنف الأسري، ويأتون من أسر تمارس الأسلوب التسلطي (Connolly & OMoor, 2003).

كما يشير عدد من المختصين والباحثين (Norwich, et al., 2004, Lngeson & Gunnel, 2007) إلى وجود التنمر بين الإخوة، حيث إن هناك ما يقرب من (30%) من الطلبة المراهقين من ذوي صعوبات التعلم، تعرضوا للتنمر المباشر من الإخوة. وقد أشار أولويس (Olweus, 1993) إلى أن قصور أولياء الأمور في قيامهم بدورهم بالشكل المطلوب، يزيد من خطورة أن يصبح الطالب متنمراً وعدوانياً تجاه الآخرين، فعندما يتساهل الآباء ويتسامحون مع تنمر الطفل، فإنهم بذلك يشجعونه على ممارسة ذلك السلوك؛ مما يزيد من مستوى التنمر لديه، ففقدرة استخدام الآباء للأساليب التوكيدية في تنشئة أطفالهم مثل العقاب الجسدي الحاد، يؤدي إلى زيادة التنمر، أي أن العنف يقود إلى العنف.

الدراسات السابقة:

- دراسة (Al Tayyar, 2019) بعنوان: مستوى مفهوم الذات لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد هدفت الدراسة إلى إظهار ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذات في جميع أبعادها لدى عينة الدراسة من طالبات صعوبات التعلم باختلاف متغيرات الدخل الشهري، ومستوى تعليم الأب، ومستوى تعليم الأم. كما استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة لجمع البيانات اللازمة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبة من طالبات صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: عدم

التتابعي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأكدت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم، بالإضافة إلى الإخفاق الأكاديمي، يواجهون مشكلات في المهارات الاجتماعية، وتدنيًا في مفهوم الذات، والاكتمال وغيرها من الاضطرابات، لذا فإنهم بحاجة إلى التغلب على تلك المشكلات، كما بينت الدراسة أن أساليب المعاملة الجيدة من الوالدين تساهم في تحسين مفهوم الذات، والكفاءة الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- دراسة (AL-Dhaan, 2015) وقد هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين سلوك المتمم، وكل من اعتبار الذات، والدفاع عن الذات، والتعرف إلى انفعالات الوجه، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبًا من ذوي الإعاقة العقلية من سن (10 - 17) سنة، و (20) طالبًا من ذوي الإعاقة السمعية، تراوحت أعمارهم من سن (8 - 17) سنة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الإعاقة العقلية لديهم صعوبة في التعرف إلى انفعالات الوجه، ويرجع ذلك إلى قصور في الوظائف العقلية والمعرفية لديهم.

- دراسة (Butora, 2018) حيث هدفت الدراسة لمعرفة أبرز أشكال التمر التي يتعرض لها طلبة المرحلة الثانوية من قبل أقرانهم، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالبًا وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة أن التمر اللفظي من أبرز أنواع التمر المنتشرة بين الطلاب في المرحلة الثانوية، كما أن أشكال التمر لا تختلف باختلاف النوع الاجتماعي. وأوصى الباحث بتوعية الطلبة بأخطار التمر وأضراره النفسية والاجتماعية والتربوية من خلال عمل ندوات وحملات توعية داخل المدرسة، وحث الإعلام المرئي والمسموع على تخصيص حصص وبرامج ونصوص إعلامية حول انتشار ظاهرة التمر بين طلبة المدارس.

الطريقة والإجراءات:

منهجية البحث:

اتبع الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ وذلك لمناسبته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

جميع الطلبة المشخصين بأن لديهم صعوبات تعلم في محافظة الزرقاء والبالغ عددهم (2200) طالب وطالبة حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021/2022).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من الطلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس وزارة التربية والتعليم في مديرية تربية الزرقاء الأولى والبالغ عددهم (88) طالبًا وطالبة، مقسمين إلى (52) طالبًا و(36) طالبة من

الذات، أما عن سبب تتمر الآخرين فقد أشارت إجابات العينة إلى أنها ترجع إلى ضعف في الضحية، كما أن التمر اللفظي كان أكثر أنواع التمر شيوعًا.

- دراسة (Abdullah, 2018)، وهدفت التعرف إلى أساليب التنشئة الوالدية وعلاقتها بدرجة تقدير الذات لدى طالبات صعوبات التعلم في الصفوف الأولية في المدارس الابتدائية بمدينة جدة. وقد تكونت الدراسة من عينة من (150) طالبة من ذوي صعوبات التعلم في الصف الثالث الأساسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق الهدف من الدراسة استخدمت الباحثة مقياس التنشئة الأسرية لدراسة الحوارنة (2005)، ومقياس تقدير الذات ترجمة وتقنين الضيدان (2003)، وقد بينت نتائج الدراسة: أن أسلوب المعاملة الوالدية كالتسلط والإهمال هما الأكثر شيوعًا، بينما بينت الدراسة أن الأسلوب الأقل شيوعًا: الديمقراطية، والحماية الزائدة، كما بينت الدراسة أن أعلى درجة لتقدير الذات هي تقدير الذات العائلية، في حين أدنى درجة هي تقدير الذات المدرسية، كما أظهرت الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية بين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأب والأم وجميع أبعاد تقدير الذات، باستثناء بعد تقدير الذات العائلية، حيث توجد بينه وبين الدرجة الكلية لأساليب المعاملة الوالدية للأم علاقة ارتباطية سلبية، كما وتوجد فروق بين متوسط استجابات العينة لأساليب المعاملة الوالدية تبعًا لمتغير الوالدين لصالح الأم، في أسلوب الديمقراطية والحماية الزائدة، والديمقراطية والإهمال، ولصالح الأب في أسلوب التسلط والحماية الزائدة، والتسلط والإهمال، ومن توصيات الباحثة في هذه الدراسة: الكشف عن الطالبات اللاتي يعانين من ضعف في مفهوم الذات، وتقديم خدمات الإرشاد النفسي لهن، وإقامة دورات لمعلمات صعوبات التعلم، ومعلمات التعليم العام بالمهارات اللازمة للتعامل مع طالبات صعوبات التعلم وأسرهم.

- دراسة (Latifi & Aghababaei, 2017) وقد تناولت فاعلية التدريب على المهارات الاجتماعية في رفع الكفاءة الاجتماعية وتقدير الذات لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبًا من ذوي صعوبات التعلم، الذين تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وتقسيمهم إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة وبالتساوي، كما تكونت أدوات الدراسة من برنامج تدريبي قائم على المهارات الاجتماعية في (10) جلسات على النحو الآتي: مقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس تقدير الذات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في تقدير الذات والكفاءة الاجتماعية عند المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة من ذوي صعوبات التعلم، كما وجد أن هناك فروقًا بين درجات المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي، بينما لم تظهر فروق دالة في التطبيق

الجدول (2) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس التنشئة الوالدية

مقياس التنشئة الوالدية	بعد التنشئة التسببية	بعد التنشئة الديمقراطية	بعد التنشئة التسلطية	
			1	بعد التنشئة التسلطية
		1	**.526	بعد التنشئة الديمقراطية
	1	**.643	**.719	بعد التنشئة التسببية
1	**.746	**.692	**.893	مقياس التنشئة الوالدية

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

التعلم، ويتألف المقياس من مجموعة من الأبعاد، وكل بعد يحتوي مجموعة من الفقرات، وتتمثل هذه الأبعاد في الآتي:

بُعد التمرّ الجسدي وعدد فقراته (22) فقرة، بُعد التمرّ اللفظي وعدد فقراته (17) فقرة، بُعد التمرّ الاجتماعي وعدد فقراته (14) فقرة، بعد التمرّ الإلكتروني وعدد فقراته (17) فقرة.

علماً بأن الباحث سيعتمد تدريج ليكرت الثلاثي.

صدق المقياس:

أ) صدق المحكمين:

للتأكد من محتوى المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجالي التربية الخاصة، والقياس والتقويم، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، ولإبداء ملاحظاتهم في مدى تمثيل فقرات الاستبيان للأبعاد المنتمة إليه، ومدى ملائمة فقرات الاستبيان للهدف العام المعدّ له، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار. وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء تعديل على بعض فقرات الاختبار، ووضع الاختبار بصورته النهائية المكوّن من (70) فقرة، ولكل فقرة (3) خيارات.

ب) صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق بناء المقياس، استُخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (30) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.86)، ومع المجال (0.45-0.88) والجدول الآتي يبين ذلك.

يبين الجدول (2) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس التنشئة الوالدية:

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المراتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (3)، يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية، واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (3)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات إعادة المجالات والدرجة الكلية لمقياس التنشئة الوالدية

المجال	ثبات إعادة	لاتساق الداخلي
بعد التنشئة التسلطية	0.81	0.75
بعد التنشئة الديمقراطية	0.83	0.79
بعد التنشئة التسببية	0.84	0.80
مقياس التنشئة الوالدية	0.87	0.85

يظهر من الجدول (3) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.81 - 0.87) بطريقة إعادة، وبين (0.75 - 0.85) بطريقة الاتساق الداخلي، وجميعها مناسبة لفرضيات الدراسة.

ثانياً: مقياس التمرّ:

قام الباحث بإعداد مقياس لقياس التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات

الجدول (4) معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي لمقياس التمرّ المدرسي

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	**.76	**.74	25	**.70	**.65	49	**.74	**.73
2	**.83	**.81	26	**.77	**.74	50	**.67	**.70
3	**.70	**.67	27	**.66	**.62	51	**.70	**.63
4	**.69	**.68	28	**.59	**.60	52	**.78	**.76

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
5	** .82	** .77	29	** .66	** .67	53	** .70	** .68
6	** .70	** .66	30	** .61	** .62	54	** .53	* .45
7	** .67	** .58	31	** .70	** .66	55	** .62	** .46
8	** .65	** .59	32	** .68	** .64	56	* .45	* .37
9	** .61	** .59	33	** .65	** .64	57	** .48	* .37
10	** .66	** .72	34	** .62	** .61	58	* .45	* .37
11	** .76	** .71	35	** .58	** .58	59	** .60	* .46
12	** .66	** .65	36	** .71	** .72	60	** .82	** .62
13	** .82	** .74	37	** .74	** .70	61	** .76	** .61
14	** .56	** .51	38	** .64	** .58	62	** .82	** .58
15	** .72	** .68	39	** .74	** .71	63	** .78	** .60
16	** .88	** .86	40	** .65	** .60	64	** .76	** .56
17	** .80	** .75	41	** .74	** .66	65	** .60	** .46
18	** .59	** .49	42	** .73	** .71	66	** .48	* .46
19	** .67	** .61	43	** .73	** .70	67	** .60	* .37
20	** .65	** .65	44	** .64	** .61	68	** .51	* .45
21	** .79	** .79	45	** .61	** .55	69	** .56	** .47
22	** .63	** .53	46	** .72	** .68	70	** .51	** .47
23	** .70	** .62	47	** .798	** .75	71	** .66	** .50
24	** .69	** .63	48	** .54	** .51	72	** .75	** .50

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة كما إستخرج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. الارتباط بين المجالات مع بعضها بعضاً، والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (5)

معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس التتمّر المدرسي

مقياس التتمّر	بعد التتمّر الجسدي	بعد التتمّر اللفظي	بعد التتمّر الاجتماعي	بعد التتمّر الإلكتروني	مقياس التتمّر
بعد التتمّر الجسدي	1				
بعد التتمّر اللفظي	** .947	1			
بعد التتمّر الاجتماعي	** .908	** .926	1		
بعد التتمّر الإلكتروني	** .496	** .563	** .555	1	
مقياس التتمّر	** .948	** .964	** .945	** .716	1

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول بأن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس التتمّر:

أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة من ذوي صعوبات التعلم، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

كما تم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (6) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق

وللتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد

فقراته (15) فقرة، بُدع مفهوم الذات الأسرية وعدد فقراته (16) فقرة، علماً بأن الباحث سيعتمد تدريج ليكرت الثلاثي.

صدق المقياس.

أ) صدق المحكمين:

للتأكد من محتوى المقياس، فقد تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة، ومجال القياس والتقييم، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى، ولإبداء ملاحظاتهم في مدى تمثيل فقرات الاستبيان للأبعاد المنتمية له، ومدى ملائمة فقرات الاستبيان للهدف العام المعد له، ومدى مناسبة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار. وبناءً على اقتراحاتهم، تم إجراء تعديل على بعض فقرات الاختبار ووضع الاختبار بصورته النهائية المكون من (60) فقرة ولكل فقرة (3) خيارات.

ب) صدق البناء:

لاستخراج دلالات صدق بناء المقياس، استُخرجت معاملات الارتباط بين كل فقرة وبين الدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات مع بعضها بعضاً والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (30) طالباً وطالبة، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.81)، ومع المجال (0.36-0.91) والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (7)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال التي تنتمي لمقياس مفهوم الذات

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
1	0.63	0.53	21	0.74	0.58	41	0.66	0.49
2	0.72	0.59	22	0.76	0.63	42	0.65	0.52
3	0.56	0.56	23	0.58	0.51	43	0.74	0.70
4	0.71	0.52	24	0.58	0.44	44	0.57	0.57
5	0.55	0.43	25	0.62	0.54	45	0.75	0.76
6	0.60	0.67	26	0.73	0.61	46	0.58	0.56
7	0.66	0.45	27	0.69	0.58	47	0.72	0.70
8	0.43	0.39	28	0.84	0.73	48	0.71	0.67
9	0.56	0.50	29	0.70	0.62	49	0.51	0.45
10	0.45	0.64	30	0.77	0.68	50	0.66	0.48
11	0.63	0.46	31	0.84	0.66	51	0.36	0.37
12	0.64	0.47	32	0.67	0.50	52	0.67	0.47
13	0.74	0.59	33	0.88	0.66	53	0.71	0.64
14	0.55	0.48	34	0.69	0.55	54	0.54	0.53
15	0.72	0.61	35	0.71	0.56	55	0.74	0.78
16	0.66	0.49	36	0.75	0.67	56	0.79	0.80

رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	معامل الارتباط مع الأداة
17	** .83	** .79	37	** .80	** .62	57	** .78	** .66
18	** .91	** .81	38	** .67	** .56	58	** .70	** .61
19	** .76	** .64	39	** .78	** .63	59	** .78	** .66
20	** .76	** .68	40	** .70	** .50	60	** .68	** .61

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات. كما تم استخراج معامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومعاملات الارتباط بين المجالات مع بعضها بعضاً، والجدول الآتي يبين ذلك.

الجدول (8) معاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

مقياس مفهوم الذات	بعد مفهوم الذات الأسرية	بعد مفهوم الذات الأكاديمية	بعد مفهوم الذات الأخلاقية	بعد مفهوم الذات الجسمية	بعد مفهوم الذات الجسمية
				1	بعد مفهوم الذات الجسمية
			1	** .705	بعد مفهوم الذات الأخلاقية
		1	** .490	** .552	بعد مفهوم الذات الأكاديمية
	1	** .748	** .798	** .739	بعد مفهوم الذات الأسرية
1	** .946	** .815	** .857	** .855	مقياس مفهوم الذات

* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يظهر من الجدول (9) أن معاملات الثبات تراوحت بين (0.82 - 0.89) بطريقة الإعادة، وبين (0.80 - 0.84) بطريقة الاتساق الداخلي، وجميعها مناسبة لفرضيات الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تم اتباع الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة:

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ومن مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء.

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من قسم الدراسات العليا في جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ومن مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء.

- بناء أدوات الدراسة والتحقق من الخصائص السيكومترية لها؛ من خلال عرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات الأردنية، وتطبيقها على عينة استطلاعية.

- توجيه رسالة لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وإطلاعهم على الهدف من الدراسة، وآلية تنفيذها، والهدف منها.

- تطبيق أدوات الدراسة إلكترونياً.

- رصد البيانات وإدخالها إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً.

- الوصول إلى استنتاجات وتقديم التوصيات والمقترحات.

يبين الجدول (8) أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية؛ مما يشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

ثبات مقياس مفهوم الذات:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (30) طالباً وطالبة، ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (9) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا، وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، وتعدّ هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

الجدول (9) معاملات الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية لمقياس مفهوم الذات

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
بعد مفهوم الذات الجسمية	0.82	0.80
بعد مفهوم الذات الأخلاقية	0.85	0.82
بعد مفهوم الذات الأكاديمية	0.82	0.81
بعد مفهوم الذات الأسرية	0.83	0.80
مقياس مفهوم الذات	0.89	0.84

المعالجة الإحصائية:

السؤال الأول: ما العلاقة بين مفهوم الذات والتنشئة الوالدية

بالتنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية

الآتية:

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين

كل من مفهوم الذات والتنشئة الوالدية بالتنمر المدرسي لدى الطلبة

ذوي صعوبات التعلم، والجنول (10) يوضح ذلك.

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- تحليل الانحدار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

الجدول (10)

الجدول (10)معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين كل من مفهوم الذات والتنشئة الوالدية بالتنمر المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم

مقياس التنمر	بعد التنمر الالكتروني	بعد التنمر الاجتماعي	بعد التنمر اللفظي	بعد التنمر الجسدي		
بُعد مفهوم الذات الجسمية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.428(**) .000 88	-0.439(**) .000 88	-0.407(**) .000 88	-0.337(**) .001 88	-0.448(**) .000 88
بُعد مفهوم الذات الأخلاقية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.450(**) .000 88	-0.467(**) .000 88	-0.436(**) .000 88	-0.256(*) .016 88	-0.445(**) .000 88
بُعد مفهوم الذات الأكاديمية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.669(**) .000 88	-0.603(**) .000 88	-0.650(**) .000 88	-0.495(**) .000 88	-0.671(**) .000 88
بُعد مفهوم الذات الأسرية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.534(**) .000 88	-0.523(**) .000 88	-0.510(**) .000 88	-0.283(**) .008 88	-0.512(**) .000 88
مقياس مفهوم الذات	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.624(**) .000 88	-0.607(**) .000 88	-0.601(**) .000 88	-0.414(**) .000 88	-0.623(**) .000 88
بُعد التنشئة التسلطية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	0.550(**) 000. 88	0.582(**) 000. 88	0.625(**) 000. 88	0.348(**) 001. 88	0.575(**) 000. 88
بُعد التنشئة الديمقراطية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	-0.687(**) 000. 88	-0.650(**) 000. 88	-0.671(**) 000. 88	-0.322(**) 002. 88	-0.643(**) 000. 88
بُعد التنشئة التسببية	معامل الارتباط (ر) الدلالة الإحصائية العدد	0.526(**) 000. 88	0.571(**) 000. 88	0.550(**) 000. 88	0.290(**) 006. 88	0.532(**) 000. 88

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتبين من الجدول (-) الآتي:

نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (AL- Brachidia ، 2020)، التي أكدت أن أهم عوامل التنبؤ بالمتنمرين هي التنشئة الوالدية التسلطية.

ويدعم نتيجة هذا الفرض ما أشار إليه وويتني وسميث (Whitney & Smith, 1993)، إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم ممن تزداد لديهم المشاعر السلبية ولا سيما في ظل ظروف عدم الرعاية الوالدية، والإهمال الأسري، فيكونون على الأرجح عرضة لسلوك التنمر أو ضحايا له، كما يؤكد كونولي وعمور (Connolly & OMoor, 2003) أن البيئة الأسرية تساعد بشكل كبير في ظهور سلوك التنمر، فقد حاولت كثير من الدراسات الكشف عن العلاقات الأسرية للطلبة المتنمرين وضحاياهم، كما أشارت الدراسات إلى أن الطلبة المتنمرين ينتمون إلى أسر يسودها التفكك الأسري، والانفصال، والفوضوية، والعلاقات السلبية مع الوالدين، ويعانون الحرمان العاطفي، ويتعرضون للعنف الأسري، ويأتون من أسر تمارس الأسلوب التسلطية.

كما يفسر الباحث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين بُعد التنشئة التسيبية والتنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجميع أبعاده وفي الدرجة الكلية؛ إلى أن أغلب ضحايا التنمر يأتون من بيوت بها علاقات سلبية مع الوالدين، وبالتالي لا تساعد في تطوير المهارات الاجتماعية وإستراتيجيات التعامل مع الاستفزاز، مما يترتب عليه انخفاض تقدير الذات، والإحساس بعدم الأمان، وانخفاض التكيف الاجتماعي، واتفقت نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسة (Kholi, 2020)، التي أكدت أن أهم عوامل التنبؤ بالمتنمرين هي التنشئة الوالدية المتساهلة.

ويدعم نتيجة هذا الفرض ما أشار إليه أولويس (Olweus, 1993) إلى أن القصور في مشاركة أولياء الأمور في الأسرة، وعدم قيامهم بدورهم بشكل جيد، يزيد من خطورة أن يصبح الطالب متنمراً وعدوانياً تجاه الآخرين فيما بعد، كما أن طبيعة العلاقة داخل الأسرة بين أولياء الأمور وأطفالهم تؤدي دوراً مهماً في دعم سلوك التنمر لديهم، فعندما يتساهل الآباء ويتسامحون مع تنمر الطفل؛ فإنهم بذلك يشجعون على ممارسة ذلك السلوك، مما يزيد من مستوى التنمر لدى الطفل، ومع ما أشار إليه باراش (Barash, 2001)، أن قوة الاستجابة تتحدد لدى الطلبة المتنمرين وفقاً للنظرية السلوكية إلى أربعة متغيرات أساسية، هي: مسببات التنمر، وتاريخ التنمر، والتسهيل الاجتماعي، والمزاج أو الطبع.

كما يفسر الباحث وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين بُعد التنشئة الديمقراطية والتنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجميع أبعاده وفي الدرجة الكلية؛ إلى أن العلاقة التفاعلية بين الوالدين وأطفالهم القائمة على الحوار والديمقراطية تدعم شخصية الطفل، وتعمل على تنظيم حياة الطفل وإدارتها بصورة فاعلة؛ مما ينعكس

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتنمر المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية.

- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين كل من بعد التنشئة التسلطية وبُعد التنشئة التسيبية وبين التنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجميع أبعاده وفي الدرجة الكلية.

- وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بعد التنشئة الديمقراطية والتنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم بجميع أبعاده وفي الدرجة الكلية.

ويفسر الباحث سبب وجود علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تقدير الذات والتنمر المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في جميع الأبعاد وفي الدرجة الكلية؛ إلى أن انخفاض تقدير الذات لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم الذي يتمثل في عدم تقبل الفرد لنفسه وتقليله من شأنها، قد يولد لديهم مشاعر سلبية وكرهية للآخرين، قد تدفعهم إلى بعض السلوكات العدوانية تجاه الآخرين وممارسة التنمر عليهم، كنوع من التعويض عما يعانونه من تدنٍ في تقدير الذات لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أندريو، ديداسكالو وفلاشو (Andreou, Didaskalou & Vlachou, 2015)، التي أكدت نتائجها وجود علاقة ارتباطية بين التنمر وكل من الشعور بالوحدة، وعدم الرضا الاجتماعي. وتتفق أيضاً مع دراسة كل من وينكي وآخرين (Wienke; Green; Karver & Cesten; 2009)، التي أكدت نتائجها ارتفاع معدلات التنمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وارتباطه إيجابياً بالمشكلات النفسية كتنفي مفهوم الذات، ونتائج دراسة (Griffin, Fisher, Lane & Morin, 2019) التي أكدت أن الإيذاء النفسي للتنمر مُدمر ويؤدي إلى الانعزال ولوم الذات، ويدعم نتيجة هذا الفرض ما أشار إليه وينير وماك (Wiener & Mak, 2009)، أن أهم الآثار السلبية للتنمر لدى الطلبة ضحايا التنمر من وجهة نظر الآباء والمعلمين، كانت: القلق، والخجل، وضعف تقدير الذات، ويتفق ذلك مع دراسة كل من لطيفي، والأغبابائي (Latifi & Aghababaei, 2017)، التي أكدت على أن طلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية، وتدنٍ في مفهوم الذات والاكتمال.

ومن جهة أخرى يفسر الباحث وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين بعد التنشئة التسلطية والتنمر المدرسي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم بجميع أبعاده وفي الدرجة الكلية؛ إلى أن الأساليب التربوية المتبعة في تنشئة الطفل لها دور كبير في التطور الاجتماعي والعاطفي والمعرفي للطفل، ولذلك فالأسلوب الأسري السلطوي قد يساهم في تشكيل مفهوم متدنٍ ومنحرف للذات، يلجأ عن طريقه الطفل لاستخدام آليات تعويضية مرضية تؤدي إلى التنمر، وتتفق

وبهدف الكشف عن القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بالتمتع المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأردنية؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد باعتماد أسلوب إدخال المتغيرات المتنبئة إلى المعادلة الانحدارية بطريقة الخطوة (Stepwise)، وذلك كما في الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج اختبار الانحدار المتعدد للكشف عن القدرة التنبؤية لمفهوم الذات بالتمتع المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأردنية

المتغيرات المتنبئة	معامل الارتباط المتعدد (R)	نسبة التباين المفسر التراكمية (R ²)	مقدار ما يضيفه المتغير إلى التباين المفسر الكلي (R ²)	معامل الانحدار (B)	قيمة (F)	قيمة (t)	ثابت الانحدار	الدالة الإحصائية
بعد مفهوم الذات الأكاديمية	.671	.451	.451	-.515	70.520	-8.398	2.883	.000
بعد مفهوم الذات الأخلاقية	.696	.484	.033	-.155	39.834	-2.340	3.066	.000

المتغير التابع: مقياس التمتع

ضمنها سلوك التمتع، حيث إن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبات أكاديمية تجعلهم يواجهون المواقف الصعبة والمحبطة التي تستنفذ قدرًا كبيرًا من طاقاتهم الفكرية والانفعالية، وتكون سببًا في تكوين صورة سلبية لمفهوم الذات الأكاديمية لديهم، حيث يفقر هؤلاء الطلبة إلى النجاح الأكاديمي، وتتفق نتيجة هذا الفرضية مع نتيجة دراسة كل من وينكي وآخرين (Wienke; Green; Karver 2009; Cesten &)، التي أكدت على ارتفاع معدلات التمتع لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وارتباطه إيجابيًا بالمشكلات النفسية والتحصيلية.

ويفسر الباحث انخفاض مفهوم الذات الأخلاقي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وارتباطه بدرجة كبيرة بسلوك التمتع، إلى أن الطلبة ذوي صعوبات التعلم يفقدون إلى الثقة بالنفس، ويعانون من الشعور بالنقص عن أقرانهم، مما يعزز إحساسهم بتدني تقدير الذات، وهذا ما يدفع الطالب أن يرتكب مسالك عدائية كالتمتع المدرسي، واتفقت نتيجة هذا الفرضية مع نتائج دراسة (Ahmed and Abduh, 2017)، التي أكدت أن أبعاد الذكاء الأخلاقي تساهم في التنبؤ بالتمتع المدرسي التي جاءت على النحو الآتي: ضبط الذات، ثم العاطفة، ثم الاحترام، وأخيرًا التسامح.

التوصيات:

بناءً على ما سبق يوصى الباحث بالآتي:

1- زيادة الاهتمام بالتخطيط لبرامج تدريبية تساهم في الحد من

إيجابيًا على علاقاته بالآخرين، وتحدّ من ظهور المشكلات السلوكية كسلوك التمتع.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة لطيفي وأغبابائي (2017 Latifi & Aghababaei)، التي أكدت أن أساليب المعاملة الجيدة من الوالدين قد تحسّن من مفهوم الذات، والكفاءة الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

السؤال الثاني: ما القدرة التنبؤية لمفهوم الذات في ظهور سلوك التمتع المدرسي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية الأردنية؟

يتضح من الجدول (10) أن المتغيرات الداخلة في التنبؤ بمقياس التمتع هي بُعد مفهوم الذات الأكاديمية، وبُعد مفهوم الذات الأخلاقية والتي فسّرت مجتمعة ما نسبته (48.4%) من التباين المفسر لمقياس التمتع، وكان متغير بُعد مفهوم الذات الأكاديمية الأكثر قدرة على التنبؤ بمقياس التمتع، حيث فسّر ما نسبته (45.1%) من التباين، يليه متغير بُعد مفهوم الذات الأخلاقية الذي فسّر (3.3%) من التباين، وكانت نسبة التباين المفسرة لهذه المتغيرات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (= 0.05).

يتضح أيضًا من الجدول (10) أن ارتفاع بُعد مفهوم الذات الأكاديمية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري)، يقلل من مقياس التمتع بمقدار (515) من الوحدة المعيارية، وأن ارتفاع بُعد مفهوم الذات الأخلاقية بمقدار وحدة معيارية (انحراف معياري)، يقلل من مقياس التمتع بمقدار (155) من الوحدة المعيارية، مع العلم بأنّ هذه المتغيرات المتنبئة كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (= 0.05).

ويفسر الباحث انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، يرجع إلى ارتباطه بدرجة كبيرة بسلوك التمتع، أي أن تدني مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وانخفاض مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، يجعلهم يسعون لتحقيق مفهوم الذات الأكاديمي من خلال تصرفات وأساليب من

- Al-Masry, A. (2019). "The predictive ability of negative self-concept, optimism, and pessimism about learned helplessness among students with learning difficulties. Ministry of Education, Hashemite Kingdom of Jordan", *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Volume (20), pp. 13-18.
- Al-Rusan. F. (2004). *Learning difficulties*. Arab Open University, Kuwait.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). "Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions". *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(4), 235-246.
- Barton, C. (2003). *Peer Acceptance Among Youth with Learning Disabilities in Inclusion Classroom Setting (Doctor of Philosophy)*. Boston College, USA.
- Blake, J. J., Lund, E. M., Zhou, Q., Kwok, O. M., & Benz, M. R. (2012). National prevalence rates of bully victimization among students with disabilities in the United States. *School psychology quarterly*, 27(4), 210-222.
- Butora, Kamal. (2018). "Forms of school bullying and their relationship to social isolation: a field study in Al-Na'man Ibn Bashir Al-Sharia High School" - Tebessa. *Sirte University Scientific Journal - Humanities*, 8(2), 17-33.
- Center, P. (2012). *Bullying and harassment of students with disabilities*. Pacer Center Action Information Sheets, 1-3.
- Connolly, I. & O'Moore, M. (2003). "Personality and family relations of children who bully". *Personality and Individual Differences*, 35, 559 - 567.
- Daoud, Nassima and Hamdi, Nazih (1997). "The relationship between the sources of stress experienced by students and their self-concept". *Journal of Educational Sciences Studies*, Jordan, No. (24). 253-268.
- Flynt, S. W., & Morton, R. C. (2004). "Bullying and children with disabilities". *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330.
- Griffin, M. M., Fisher, M. H., Lane, L. A., & Morin, L. (2019). "In their own words: perceptions and experiences of bullying among individuals with intellectual and developmental disabilities". *Intellectual and developmental disabilities*, 57(1), 66-47.
- Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 3-20) New York: Guilford press.
- Jibril, Farouk El-Sayed (1989). *A measure of parenting styles of children*. Cairo: Anglo-Egyptian Library.
- Juvonen, J.; Graham, S. & Schuster, M. (2003). "Bullying among young Adolescents: The strong,

مستوى التمر لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

- 2- الاهتمام بموضوع مفهوم الذات في المدارس الحكومية، وتضمن المناهج مادة خاصة بذلك تتضمن التعريف بمفهوم الذات، وبرامج التدريب على مفهوم الذات.
- 3- عقد ندوات ومحاضرات للآباء والأمهات وكذلك المدرسين، وتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن كيفية المعاملة الوالدية مع الطلبة المضطربين.
- 4- توجيه الآباء والمعلمين بضرورة الابتعاد عن استخدام أساليب التقييد، والنبذ، والإهمال، والتناقض في المعاملة مع أبنائهم.

References:

- Abdel Azim, T. (2007). *The Psychology of Family and School Violence*. The new university house.
- Abdullah, Afnan. (2018). "Methods of parental treatment and its relationship to the degree of self-esteem of students with learning difficulties in the primary classes in primary schools in Jeddah. Kingdom of Saudi Arabia", *Arab Journal of Disability and Gifted Sciences*, Volume (6), 33-45.
- Ahmed, A. and Abdo, B. (2017). "School bullying and its relationship to moral intelligence among middle school students: a predictive study", *Arabic studies in education and psychology*, volume (83), pp. 415-475.
- Al Saud. C. (2017). "A proposed professional intervention program to deal with bullying behavior for secondary school students in light of the cognitive behavioral model". *Social Service Journal*, published by the Egyptian Association of Social Workers. Volume 7, pp. 108-144.
- Al Tayyar, St. (2019). "The level of self-concept of students with learning difficulties in the primary stage". Unpublished Master's Thesis, College of Special Education, King Saud University, *Journal of Scientific Research in Education*, Volume (20), pp. 143-155.
- AL-Brachidia. h. (2020). "Predictors of cyberbullying in children and adolescents: a review of previous studies". *Journal of Information Technology Studies*, Specialized Library Association, Arabian Gulf Branch, Ministry of Education, Sultanate of Oman. Volume (6), pp. 1-14.
- AL-Dhaan. M. (2015). "Bullying behavior of the mentally and hearing handicapped child and its relationship to the variables of self-consideration, self-defense, and recognition of facial emotions", *childhood studies*. Volume, (18), (67).
- Allam, R. (2004). *Learning basics and applications*. Amman. Dar Al Masirah for publishing and distribution.

- health care needs". *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 31(1), 1-8. doi: 10.1097/DBP.0b013e3181c828c8.
- Whitney, I. & Smith, P. (1993). "A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools". *Educational Research*, 35 (1), 3 - 25.
 - Wiener, J. & Mak, M. (2009). Peer victimization in children with attention-deficit/ hyperactivity disorder, *Psychology in the Schools*, 46 (2), 116 – 131.
 - Wienke, T., Green, A. Karver, M. & Gesten, E. (2009). Multiple information in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school, *journal of adolescence*, vol. (32), no. (2), pp. 193-211.
 - Young, L. (2008): Sexual Harassment among students with Educational Disabilities; Perspectives of special Educators, Remedial And Special Education, Vol. (29), No. (4), pp. 208-221.
 - the weak, and the troubled". *Pediatrics*, 112 (6). 1231.
 - Kaukiainen, A. Björkqvist, & K.; Lagerspetz, K. (2002). Do girls manipulate and boys fight? *Aggressive Behavior*, 18, 117 - 127.
 - Khawla. a. (2002). Behavioral and emotional disorders, Dar Al-Fikr for publication and distribution.
 - Khoge. h. (2012). "School bullying and its relationship to social skills among primary school students in Jeddah, Saudi Arabia". *Journal of Educational and Psychological Sciences*. Volume 4, pp. 187-218.
 - Kholi. M. (2020). "The effectiveness of selective counseling in reducing the level of cyberbullying behavior among students with special needs". *The Arab Journal of Disabilities and the Gifted*, Volume 4, (pg. 14).
 - Latifi, Z., & Aghababaei, S. (2017). Effectiveness of social skills training on social competence and self-esteem of students with learning disabilities. *Journal of psychology*. 21 (2). 151-166.
 - Lorie, H. & Sherman, E. (2007). Social skills problems in children with epilepsy: Prevalence, nature and predictors Enrico Received 25 July.
 - Marjan, Vaez & Laflamme, Lucie (2003). "Health behaviors, self-related health, and quality of life: A study among first -year sweolish University students". *Journal of American college Health*, 51 (4), 1 - 11.
 - Norwich, Brahm; Kelly, Narcie (2004). "Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools", *British Educational Research Journal*, v30 n1 p43 – 65.of the vulnerable and victimized (pp. 3 - 20). New York: Guilford Press.
 - Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford, UK: Blackwell Publishing Company.
 - Reid, P., Monsen, J., & Rivers, I. (2004). "Psychology's contribution to understanding and managing bullying within schools". *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 241-258.
 - Smith, P. & Shu, S. (2008): What good school can do about bullying: Findings from Survey in English schools after a decade of research and action, *Childhood*, No. (7), pp. 193-212.
 - Sutton, J. & Smith, P. (1999). "Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach". *Aggressive Behavior*, 25, 97 - 111.
 - Taylor, D. (2013). A Case study of private middle school principals' and parents' perceptions of student bullying. Unpublished Doctoral dissertation, Walden University.
 - Twyman, K, Saylor, C, Saia, D, Macias, M, Taylor, L and Spratt, E. (2010). "Bullying and ostracism experiences in children with special