جامعة النَّجاح الوطنيَّة
كليَّة الدّراسات العليا

مستوى التنمُّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديَّة النفسيَّة في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله

إعداد
تقوى محمود خيري قب

إشراف
د. شادي أبوالكباش
د. صلاح حمدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تربية الموهوبين بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.
2022م

مستوى التنمُّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديَّة النفسيَّة في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله

إعداد

تقوى محمود خيري قب

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 2022/12/26م، وأجيزت:

د. شادي أبو الكباش	التوقيع
المشرف الرئيسي	
د. صلاح حمدان	التوقيع
المشرف الثاني	
د. إباء عبد الحق	التوقيع
الممتحن الخارجي	
د. هالة جرار	التوقيع
الممتحن الداخلي	

الإهداء

أهدي هذه الرسالة إلى أبي وأمي، فلولاهما لما وجدت في هذه الحياة، فمنهما تعلّمت حب الحياة والمثابرة، ومنهما تعلمت كيف أتغلَّب على الصعوبات، إلى رفقاء الطفولة، أخوتي وأخواتي، حفظهم الله، إلى أساتذتي الأفاضل، فمنهم تعلّمت كيف أصيغ العبارات، وكيف أحتكم إلى القواعد، وأهتدي إلى المسار الصحيح، كما أهديها إلى زملائي وزميلاتي، والذين كان لهم الفضل في الدعم المستمر لي حتى أنجزت هذه الأطروحة.

تقوى قب

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد صلى الله عليه وسلم، وبعد:

فإنَّني أشكر الله جميل الشكر أن أعانني ووفقني على إنجاز هذه الرسالة، ثم أتوجه بخالص الشكر إلى الأساتذة مشرفي الرسالة الدكتور " شادي أبو الكباش والدكتور " صلاح حمدان" الذين كان لهم الأثر الأكبر في مساعدتي على إتمام هذا العمل بأساليبهم المميزة وسمو أخلاقهم في متابعة هذه الأطروحة، وأتوجه بالشكر إلى أستاذي الذي تعلمت منه الكثير وحصلت منه على المعلومات الوفيرة والحديثة والعالمية في تخصص تربية الموهوبين الأستاذ الدكتور" تيسير صبحي يامين"، كما أشكر طاقم العمل في كلية التربية وإعداد المعلمين، وأخص بالذكر عميدة كلية التربية الدكتورة سائدة عفونة، ومنسقة برنامج تربية الموهوبين الدكتورة كفاح برهم، فلكم مني جميعاً جميل الشكر والعرفان، كما أنَّ الشكر موصول لكل من الدكتورة إباء عبد الحق كممتحن خارجي، والدكتورة هالة جرّار كممتحن داخلي.

وفي النهاية أتوجه بالشكر لكل من مدَّ لي العون أو المساعدة بأي شكل كان ولو بأمر بسيط.

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

مستوى التنمُّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديَّة النفسيَّة في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة هي نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة اليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أية درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أيـــة مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

اسم الطالبة: أهتوى محمود خزي قب

التوقيع: _____

التاريخ: ٢٦/١٢/٢٠٢٢

فهرس المحتويات

الإهداء ..... ج

الشكر والتقدير ..... د

الإقرار ..... ه

فهرس المحتويات ..... و

فهرس الجداول ..... ح

فهرس الملاحق ..... ي

الملخص ..... ك

الفصل الأول: المقدمة والإطار النظري 1

1.1 مقدمة الدراسة 1

1.2 الخلفيّة النظرية 5

1.2.1 التنمّر المدرسي 5

1.2.2 أشكال التنمّر 7

1.2.3 المتفوقون أكاديميا 17

1.2.4 الحاجات الارشاديّة النفسيّة 20

1.3 مصطلحات الدراسة 24

1.4 مشكلة الدراسة وأسئلتها 25

1.5 أهداف الدراسة 27

1.6 أهمية الدراسة 27

1.7 حدود الدراسة 28

الفصل الثاني: منهجيّة الدراسة 29

2.1 منهجيّة الدراسة 29

2.2 مجتمع الدراسة وعينتها 29

2.3 أدوات الدراسة 31

2.3.1 الخصائص السيكومترية لمقياس التّمر المدرسي 31
2.3.2 الخصائص السيكومتريّة لمقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة 34
4.2 متغيرات الدراسة 38
5.2 إجراءات تنفيذ الدراسة 38
6.2 المعالجات الإحصائية 39
الفصل الثالث: نتائج الدراسة 41
3.1 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة 41
3.1.1 نتائج السؤال الأول 41
3.1.2 نتائج السؤال الثاني 44
3.1.3 نتائج السؤال الثالث 47
3.1.4 نتائج السؤال الرابع 48
3.1.5 نتائج السؤال الخامس 49
الفصل الرابع: مناقشة النّتائج والتوصيات 51
4.1 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول 51
4.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني 52
4.3 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث 53
4.4 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع 55
4.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس 56
4.6 الاستنتاجات 57
4.7 التوصيات 59
4.8 مقترحات الدراسة 59
المراجع العلمية 60
الملاحق 68
Abstract ..... b

فهرس الجداول

جدول 2.1: توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)..... 30

جدول 2.2: قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التنمّر المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه (ن=30) ... 32

جدول 2.3: قيم معاملات ثبات مقياس التنمّر المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا 33

جدول 2.4: قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بالمجال الذي تنتمي إليه (ن=30) 35

جدول 2.5: معاملات ثبات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بطريقة كرونباخ ألفا..... 36

جدول 2.6: درجات احتساب مستوى التنّمر المدرسي والحاجات الإرشادية النفسية..... 38

جدول 3.1: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة لفقرات ومجالات مقياس التنمّر المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 77

جدول 3.2: المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفروق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته..... 42

جدول 3.3: ولكس لامدا لدلالة الفروق بين مجالات التنمّر المدرسي..... 43

جدول 3.4: نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات مجالات التنّمر المدرسي 43

جدول 3.5: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات ومجالات مقياس الحاجات الإرشادية النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً 79

جدول 3.6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفروق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع على مقياس الحاجات الإرشادية النفسية ومجالاته 45

جدول 3.7: ولكس لامدا لدلالة الفروق بين مجالات الحاجات الإرشادية النفسية..... 81

جدول 3.8: نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات مجالات الحاجات الإرشادية النفسية..... 81

جدول 3.9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن 82

جدول 3.10: تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لـــدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف،، مكان السكن..... 83

جدول 3.11: نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس لمجـــال التنمُّـــر الجسدي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعـــزى إلى متغير مكان السكن..... 84

جدول 3.12: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينـــة الدراســـة علـــى مقيـــاس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن 84

جدول 3.13: تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) على مقياس الحاجـــات الإرشـــاديّة النفســـيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعـــزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن 85

جدول 3.14: معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين التنمّر المدرســـي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المـــدارس الحكوميّـــة فـــي محافظة رام الله (ن=121)..... 86

جدول 3.15: نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام مجالات التنمّر المدرســـي فـــي التنبّؤ بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله..... 86

فهرس الملاحق

ملحق أ: الاستبانة 68
ملحق ب: مقياس التنمّر المدرسي 69
ملحق ج: مقياس الحاجات الإرشادية 73
ملحق د: قائمة السادة المحكمين 76
ملحق هـ: الجداول 77

مستوى التنمُّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديَّة النفسيَّة في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله

إعداد

تقوى محمود قب

إشراف

د. شادي أبو الكباش

د. صلاح حمدان

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنمُّر المدرسي تجاه الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لديهم من وجهة نظر الطلبة المتفوقين أنفسهم في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، ومعرفة إن كان هناك فروق بين متوسطات مقياسي التنمّر المدرسي ومجالاته والحاجات الإرشادية النفسية ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات الجنس، الصف، ومكان السكن، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الأساسية من الصف السادس وحتى التاسع، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة مقياسين هما مقياس التنمّر المدرسي ومقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة، وتأكدت الباحثة من صدق وثبات الأداة. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية حيث تكونت من (121) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها أنَّ مستوى التنمُّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً كان منخفضا، ومن جانب اخر أظهرت النتائج ان الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً جاءت متوسطة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات مقياسي التنمّر المدرسي ومجالاته والحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى المتغيرات التالية: الجنس، الصف، ومكان السكن كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين التنمُّر المدرسي

والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، حيث جاءت العلاقة طرديّة موجبة، بمعنى أنه كلّما ازدادت درجة التنمُّر المدرسي ازداد مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة. لقد أوصت الباحثة بضرورة توفير المرشدين المختصين بإرشاد الطلبة المتفوقين والموهوبين، وضرورة العمل على توعية طلبة المدارس بأهم مخاطر التنمُّر الجسدية والنفسية، وأوصت بإجراء دراسات أخرى محلية حول هذا الموضوع تهتم بالقضايا الاجتماعية والنفسية للطلبة المتفوقين أكاديمياً.

الكلمات المفتاحية: التنمُّر المدرسي، المتفوقين أكاديمياً، الحاجات الإرشادية النفسية.

الفصل الأول

المقدمة والإطار النظري

1.1 مقدمة الدراسة

يتعرَّض الطلبة الموهوبون والمتفوقون والمبدعون في إطار المدرسة العادية للعديد من المشكلات مثل المشكلات الأكاديميّة والنفسيّة والاجتماعيّة، حيث إنَّ تلك المشكلات قد تؤثِّر على مسيرتهم التعليمية والشخصية، ومن الجدير بالذكر أنَّ هذه الفئة من الطلبة توجد سمات سلوكيّة خاصة بهم، كما أنّ لديهم احتياجات خاصة بهم، وتوجد لديهم مشكلات مختلفة عن مشكلات الطلبة العاديين، تجعلهم بحاجة لمرشدين مختصين بإرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين، وإنَّ إهمال أي مشكلة من تلك المشكلات ستكون عواقبها غير مرضية.

إنَّ أساس نجاح أي مجتمع هو اهتمامه ورعايته للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً، وتقديم الفرص التربوية المناسبة لهم، وتوفير الأمن النفسي والاجتماعي لهم، والسعي نحو إشباع حاجاتهم النفسيّة والاجتماعيّة وذلك لما لهذه الفئة من دور كبير في نهضة وتقدم الأمة ورقيّها.

لقد أولت العديد من الدول في مختلف أنحاء العالم اهتماماً جيداً بالطلبة المتفوقين، لاعتبارهم ثروة وطنية لابدّ من الحرص على رعايتها وتنمية قدراتها وذلك من خلال توفير البرامج التي تناسبهم، كما تهتم بالبحث عن مشكلاتهم واحتياجاتهم من أجل العمل على تلبية تلك الاحتياجات وحل تلك المشكلات، فالطلبة المتفوقون يُعتبرون ثروة غنية تساهم في تقدّم الأمم، لذلك لا بدّ من الاهتمام بهم (العرايضة، 2015).

ولقد أكد الختلان (2015) في دراسته أنَّ الطلبة المتفوقين أكاديمياً خاصة الموهوبين منهم يمتازون بعدة خصائص، وليس من الضروري أن تتواجد تلك الخصائص لدى كل طالب متفوق حيث أنّه يوجد لدى بعض الطلبة المتفوقين عدد محدود من الخصائص، في المقابل نجد أنَّ البعض الآخر لديه عددٌ كبيرٌ منها، فبعض المتفوقين أكاديمياً يمتازون بعدة خصائص وسمات، كالاستقلاليّة، والتفكير الإبداعي والناقد،

والحساسية المفرطة وحب الاستطلاع، كما أنَّه يوجد لديهم حاجاتهم النفسية الأساسية والتي يلزم إشباعها مثل الحاجة إلى التعبير عن الذات، والحاجة للشعور بالأمن وعدم التهديد، وكذلك الحاجة إلى التقدير والفهم خاصّة أنّهم مختلفون عن أقرانهم سواء من حيث أفكارهم، أو قدراتهم، وما قد يترتب على هذا كله من مشاعر التوتُّر والقلق والميل للعزلة، بالتالي فهؤلاء الطلبة هم بحاجة لبيئة تتقبلهم، وتتفهمهم، لكنّ إهمال الحاجات النفسية للمتفوقين أكاديمياً يترتب عليه آثار وخيمة على صحتهم النفسية، إضافة إلى ما قد ينشأ عن ذلك من اضطراب في العلاقات الاجتماعية بينهم وبين أقرانهم، والمحيطين بهم، ويكونون عرضة للكثير من المشكلات.

إنّ من ضمن المشكلات التي يعاني منها الطلبة المتفوقون في إطار المدرسة العادية هي مشكلة التنمُّر، ومشكلة التنمُّر لها أبعاد جسديّة ونفسيّة على الطلبة المتفوقين، وقد يتعدى ذلك أشكال أخرى من التأثير (Yamin, 2021).

لقد وجد كل من بيترسون وراي المشار إليهما في دراسة (Pavia, Grootenboer, & Pendergast, 2019) أنّ الموهبة لدى بعض الطلبة المتفوقين كانت سبباً رئيسياً لجعلهم ضحايا التنمّر، وأنّ وجود صداقات محدودة واهتمامات مشتركة محدودة مع زملائهم في نفس العمر، وتميزهم بالتفاعل المحدود مع البيئات الاجتماعية نوعاً ما قد زاد من فرصة تعرضهم للتنمّر أو التخويف.

ومن جانب آخر أشارت الإحصائيات الفلسطينية في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني إلى أنّ هناك ما نسبته (25%) من طلبة المدارس الفلسطينية الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12–17) سنة قد تعرضوا لأحد أنواع العنف في هذه المدارس. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019).

ولقد أكَّد Yamin (2021) أنَّ ميل الطلبة المتفوقين للعزلة والانطواء نتيجة لوجود درجة عالية من الالتزام والمثابرة لديهم، وتميزهم بالتحصيل الأكاديمي رفيع المستوى، ومن الممكن أيضاً أن تكون سرعة التعلّم لدى بعض المتفوقين أعلى من سرعة التعليم، بالتالي سوف يكون من الملاحظ لدى الأشخاص

المحيطين بالمتفوقين، أنَّ هؤلاء الطلبة المتفوقين مختلفون بقدراتهم وإمكاناتهم وخصائصهم المميزة، ونتيجة لذلك قد يكونون أكثر عرضة للتنمّر.

وقد وضح Okafor (2021)، أنّ قضية التنمُّر تعتبر مشكلة اجتماعيّة تؤثر على جميع الطلبة، سواء الطلبة المتنمرين أو الضحايا، ومن الممكن أن يشمل التنمّر الاعتداءات الجسدية واللفظية والتهديدات والسخرية والنقد، وتعبيرات الوجه، وكل هذه العوامل تعمل إما بشكل فردي أو بشكل جماعي للمساهمة في احتمالية تعرُّض الطلبة للتنمّر، ومن المعلوم بأنَّ قضية التنمّر من الصعب إيقافها أو القضاء عليها في المدارس، والتنمّر في المدارس يوجد له تأثير خطير خصوصاً على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث أنَّ الطلبة الذين يتعرضون للتنمّر يشعرون بالضعف والخوف، وفي الوقت نفسه أيضاً يؤثر التنمّر على شخصيات الطلبة وسماتهم وعلى ثقتهم بأنفسهم، ويجعلهم غير قادرين على متابعة دراستهم.

وقد يعاني الطلبة الذين يتعرّضون للتنمّر من مشاكل سلوكية وعاطفية على المدى الطويل، حيث أنَّ التنمّر من الممكن أن يتسبب في حدوث القلق والاكتئاب والوحدة، وتدني تقدير واحترام الذات وقد توصلت دراسة (حامد) المشار إليها في دراسة (صابر، 2018) إلى وجود علاقة بين التنمّر المدرسي والأمن النفسي، واتفقت نتائج دراسة (Black) المشار إليها في نفس الدراسة على أنَّ للتنمّر المدرسي الكثير من الآثار السلبية سواء أكان ضحية أم متنمّر، فالتنمّر يعتبر مشكلة سلوكية لها آثارها الخطيرة على الطلبة، فالطلبة الذين يقعون ضحية للتنمّر يلاحظ أنهم يعانون من الكثير من المشكلات كالخوف والقلق والعزلة الاجتماعية، وتدني تقدير الذات وانخفاض الدافعيّة وانخفاض التحصيل، وغيرها من المشكلات.

ونظراً لانتشار هذه المشكلة خاصة في إطار المدارس العادية، سواء تجاه المتفوقين أو غيرهم من الطلبة العاديين، ولما لها من تأثيرات سلبية على الطرفين، فإنّ الباحثة ترى أنَّه من الضروري البحث في مثل هذه المسألة، وبالتالي اتخاذ الإجراءات اللازمة للحد من هذه المشكلة.

وقد وضح (Urazova, 2020) أنَّ سلوك التنمّر في المدارس ظاهرة معروفة جيداً من قبل الباحثين في كل أنحاء العالم، وقد قدم لأول مرة في السبعينات وتحديداً في عام (1973) من قبل(Heinemann) والذي كان من أوائل من كتبوا عن هذه الظاهرة، وعلى الرغم من أنَّ حقيقة قضية التنمّر ليست جديدة إلّا أنّه ما زال يثير اهتمام الجهات المشاركة في عملية التعليم، وأيضاً البحث التربوي، كونه يمس كل مناحي الحياة المدرسية. وقد أكدت الأدبيات إلى أنَّ التنمّر يوجد له تأثير سلبي على تحصيل الطلبة الأكاديمي وعلى التّصور العام للمدرسة، فمثل هذه القضية بحاجة لأبحاث مستمرة وذلك من أجل إيجاد حلول فعالة.

إنَّ رعاية الطلبة المتفوقين لا تقتصر فقط على إعداد البرامج التعليمية أو التربوية، إنما ينبغي أن تكون هناك رعاية شاملة لهم من النواحي العقليّة والمعرفيّة والجسميّة والنفسيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة، الأمر الذي يحقق النُّمو المتكامل والمتوازن لشخصياتهم (شتية و عوض، 2012).

فقد أكد اشتية وعوض (2012) أنَّ الطلبة المتفوقين أكاديمياً بحاجة لخدمات توجيهيّة وإرشاديّة على الرغم من تفوقهم وذكائهم، فتفوقهم لا يعني أنهم قادرون على التعلُّم والنجاح وحدهم، وعلى حل ما يواجهون من مشكلات بمفردهم، دون مساعدة أحد، فقد توصلت العديد من نتائج الدراسات أنَّ نسبة ليست قليلة منهم يعانون من مشكلات متنوعة، كما يواجهون بعض المعوقات في بيئاتهم الأسرية، والمجتمعيّة والمدرسيّة، وأنَّ هذه المشكلات لا تسبب التدهور والذبول لاستعداداتهم الفائقة فقط، وإنَّما تهدد الأمن النفسي لديهم، كما تولّد داخلهم التوتُّر والصراع.

إنَّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين يحتاجون إلى أنواع خاصة من البرامج الإرشاديّة التي تخدم احتياجاتهم، وإنَّ برامج الموهوبين والمتفوقين هي برامج مصممة من أجل خدمة مجموعات صغيرة من الطلبة الذين يظهرون قدرات مرتفعة في مجالات مختلفة بما في ذلك التميُّز الأكاديمي رفيع المستوى، بالتالي الحصول على قدر كبير من الفوائد الأكاديميّة والاجتماعيّة كما أنَّ برامج الموهوبين والمتفوقين يوجد لها تأثيرات إيجابية على الطلبة وعلى عملية التعلُّم الخاصة بهم، ومن الضروري جداً تزويد الطلبة الموهوبين والمتفوقين بالأنشطة التي تتناسب مع قدراتهم وذلك من أجل تحفيزهم للمشاركة في عملية التعلّم وكما تعتبر

هذه البرامج مهمة لأنها تساهم في تعليم هؤلاء الطلبة المهارات اللازمة في حياتهم المهنية أيضاً (Alshareef, 2018).

يواجه الطلبة الموهوبون والمتفوقون مشكلات نفسية نابعة عن الموهبة والتفوق لديهم، وتشير الأبحاث إلى أن الاهتمام بالتطور الانفعالي والاجتماعي الخاص بهذه الفئة لم يحظ باهتمام كبير من قبل المرشدين التربويين والنفسيين، إما نتيجة الإغفال أو نتيجة ما يحمله المرشدون من اتجاها إيجابية عن هذه الفئة، تجعلهم خارج إطار الإرشاد النفسي، أو ربما نتيجة إخفاء الطلبة الموهوبين والمتفوقين للمشكلات التي يواجهونها، ويبدو أن خصوصية الطلبة الموهوبين والمتفوقين تكمن في قدراتهم العقلية العالية وطرق تفكيرهم غير التقليدية والمختلفة عن زملائهم، الأمر الذي يجعل كثيراً منهم غير منسجم مع بيئتهم الصفية التي لا تحاكي قدراتهم العقليّة، بالتالي تظهر المشكلات النفسية لديهم، ويرى (Moon, Kelly, and Feald- husen, 1997) أن البحوث التربوية والنفسية قد عملت على إغفال الحاجات الانفعالية والاجتماعية للموهوبين والمتفوقين في العملية الإرشادية الخاصة بهم، والتركيز كان أكثر على الحاجات الأكاديمية لهم (الجندي، 2010)

كما أن هؤلاء الطلبة يحتاجون لخدمات إرشادية خاصة تعمل على تزويدهم بفهم أعمق لأنفسهم وتساعدهم على التكيّف مع الضغوطات التي تواجههم، وبالرغم من ذلك فإن الطلبة الموهوبين والمتفوقين تكون مشكلاتهم السلوكية أقل من الطلبة الآخرين شرط أن تتوفر البيئة المدرسية التي تتناسب معهم (الجندي، 2010)

1.2 الخلفيّة النظرية

1.2.1 التنمّر المدرسي

مصطلح التنمّر يعني باللغة الإنجليزية التخويف، ويعتبر التنمّر نوع من أنواع العنف الذي يحدث في البيئة المدرسية، وفي الغالب تتم هذه الممارسة بطريقة، مستترة، ولقد أثّرت هذه الظاهرة على الكثير من الطلبة،

وهذا ما أدى في كثير من الأحيان لعواقب وخيمة على حياتهم، ومن الممكن أن يحدث هذا العنف في أية مدرسة بغض النظر عن الظروف الاجتماعيّة والاقتصاديّة لطلابها (Dalosto & Alencar, 2013).

يعتبر التنمّر ظاهرة اجتماعيّة ضارة ومؤذية يتعرّض فيه الطلبة للأذى الجسدي أو العاطفي وفي العادة فإنَّ التنمّر المدرسي ينطوي على ثلاثة أدوار وهم الجاني، والضحيّة، والمتفرج، ويعرّف (Craig and Pepler) المشار إليهما في دراسة (Allen, 2020) التنمّر على أنَّه فعل سلبي لفظي أو جسدي يتصف بنوايا عدوانية تلحق الأذى والضيق بالضحيّة، وأنّها تتكرر بمرور الوقت، وتتطور هذه الظاهرة بسبب فرق القوة ما بين المتنمرين والضحايا.

ويعتبر العالم النرويجي (Dan Olweus) الأب المؤسس للأبحاث المتعلقة بقضية التنمُّر في المدارس أنَّ التنمّر المدرسي (School bullying) عبارة عن سلوكات سلبية متعمدة من قبل طالب أو أكثر من أجل إلحاق الضرر والأذى بطالب آخر، تتم بشكل متكرر، وطوال الوقت، ومن الممكن أن تكون هذه السلوكات السلبية بالألفاظ كالتهديد أو الشتائم أو التوبيخ، وممكن أيضا أن تكون بالاحتكاك الجسدي كالركل والضرب والدفع، وممكن أن تكون إشارات غير لائقة وذلك بقصد عزله من المجموعة أو رفض الاستجابة لرغباته (المحجان، 2021).

فيما عرفه كل من (Banks, 1997) الوارد في دراسة عبيد، بروكش (2020) أنَّه ممارسات عدوانيـــة متكررة كالسخرية والمضايقات والتوبيخ والضرب والتهديد يقوم به شخص يسمى " متنمّر" ضد شخص آخر يسمى " الضحية"، وذلك من أجل السيطرة عليه.

كما أوضحت نورة القحطاني (2012) بأنَّ التنمّر المدرسي هو عبارة عن أفعال متعمدة ومتكررة مـــن قبل طالب أو أكثر من أجل إلحاق الضرر بطالب آخر، ومن الممكن أن تكون هذه الأفعـــال بالكلمـــات كالتهديد والشتائم والتوبيخ، ومن الممكن أن تكون بالاحتكاك الجسمي كالضرب والركل، ومن الممكـــن أيضا أن تكون بالإشارات كعبوس الوجه أو بالإشارات غير اللائقة بقصد العزل من المجموعة.

وهناك ما يعرف بالتنمّر الإلكتروني والذي يعني أنه فعل مكرر يسبب الضرر المتعمّد، يحدث عن طريق استخدام الأجهزة الإلكترونية والهاتف المحمول، ومن الممكن أن يتضمّن منشورات مهينة على مواقع الشبكات الإلكترونية أو رسائل نصية عدوانية، أو رسائل إلكترونية مهددة (Smith, Dempsey, Jackson, Olenchak, & Gaa, 2012).

ومن هنا فإنَّ الباحثة ترى أنّ التنمّر المدرسي هو عبارة عن سلوك عدواني غير أخلاقي متعمد يتم باستمرار من قبل طالب أو مجموعة من الطلبة تجاه طالب آخر بهدف إيذائه والتقليل من قيمته أمام الزملاء، وقد يكون التنمر لفظياً أو جسدياً أو نفسياً أو اجتماعياً، أو إلكترونياً.

1.2.2 أشكال التنمّر

إنَّ التنمّر المدرسي يحدث بأشكال متعددة ومختلفة، وبمستويات مختلفة من الإيذاء، وقد بين كل من (Akinbode & Ayenibiowo, 2011) أشكال التنمّر المدرسي كالتالي:

- التنمّر النفسي: وهو يتمثل في حركات الوجه والاضطهاد والترهيب.
- التنمّر الجسدي: وهو من أكثر أشكال التنمر شهرة، وهو يشمل الدفع والضرب والبصق على الآخرين، كذلك إتلاف ممتلكات الآخرين، والمزاح بطريقة مبالغ فيها، وغيرها.
- التنمّر اللفظي: ويشمل توجيه التهديدات والصراخ، والتعنيف، وإذلال الآخرين أو استبعادهم.
- التنمّر الاجتماعي: ومن الممكن أن يكون عن طريق عزل فرد عن مجموعة من الرّفاق، أو مراقبة تصرّفات الآخرين ومضايقتهم أيضاً، أو الاستبعاد الاجتماعي، أو حرمان الأقران من المشاركة في الأنشطة المختلفة.
- التنمّر الإلكتروني: ويكون عن طريق استخدام الأجهزة التكنولوجية الحديثة، كالهاتف المحمول والإنترنت في إيذاء الأفراد الآخرين، وكذلك كتابة رسائل تهديدية وإرسالها بواسطة البريد الإلكتروني، أو قد يكون عن طريق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل دعم السلوك

العدواني وإلحاق الضرر والأذى بالآخرين، أو عن طريق إجراء مكالمات هاتفية لتهديد الآخـــرين، ولقد أشار كل من محمد فرحان وعلي موسى الصبحين (2013) إلى أنَّ التنمّر اليوم أصـــبح أكثـــر تطورا بواسطة الوسائل الحديثة، حيث يمكن استخدام تلك الوسائل في نشر الشائعات عبر صـــفحات الإنترنت وإرسال الرسائل غير المرغوبة.

- التنمّر الجنسي: ويتمثل في نشر إشاعات جنسية عن شخص معين، وشتم الآخرين بألفاظ جنسية، ومن الممكن أن يتطور التنمر الجنسي إلى اغتصاب أو تحرش جنسي.
- التنمّر الديني: ويكون من خلال توجيه الإيذاء لأصحاب الديانات الأخرى، مثل إطـــلاق المســـميات السيئة على الأديان الأخرى والاستهزاء بمعتقداتهم الدينية.

كما يوجد هناك أنواع أخرى للتنمّر منها

- التنمّر العنصري: ويتمثل بتوجيه الإيذاء للآخرين بسبب انتمائهم لسلالة معينة أو بسبب لونهم، مثـــل التلفظ بعبارات سيئة عن الخلفيّة الثقافيّة لهم، أو كالتعليقات التي فيها نوع من السخرية علـــى لـــون الآخرين (عبده، 2020).
- التنمّر الانفعالي: ويطلق عليه الباحثين بالتنمّر العاطفي، والمتنمّر يهدف به إلى التقليـــل مـــن قيمـــة الضحية، وتخفيض مستوى تقديرها لذاتها، ويتضمن العزلة والتجاهـــل، والإبعـــاد عـــن الـــزملاء، والازدراء والعبوس والتحديق العدواني، واستعمال لغة الجسد العدوانية، والضحك بصوت منخفض، ويعتبر هذا النوع من التنمّر من أكثر أنواع التنمّر تأثيراً وإيذاءً (أبو الديار، 2012).

ومن خلال عمل الباحثة في سلك التعليم فإنّها ترى بأنّ هناك شكلين من التنمّر منتشرة بشكل أو بـــآخر في المدارس الفلسطينية أكثر من غيرهم وهما التنمُّر اللفظي والتنمُّـــر الاجتمـــاعي، حيـــث أنَّ الطلبـــة المتنمرين يسيئون للطلبة الآخرين ويتنمرون عليهم، مما يسبب للأخير الضيق والألم وربما الاكتئاب.

أسباب التنمّر

يوجد للتنمّر عدّة أسباب رئيسيّة أبرزها:

- العوامل الشخصية: حيث أنَّ لسلوك التنمّر دوافع مختلفة، فمن الممكن أن يكون تصرفاً طائشاً أو أنّه سلوك يصدر عن الفرد بمجرد شعوره بالملل، ومن الممكن أن يكون السبب أنّ الطلبة المتنمرين يعتقدون أنَّ الطالب الذي يتم التنمّر عليه يستحق ذلك، وكما قد يكون سلوك التنمّر لدى أطفال آخرين مؤشراً على عدم سعادتهم في بيوتهم أو قلقهم أو وقوعهم ضحايا التنمّر سابقاً (شربت، أبو الفضل، و محمد، 2018).
- العوامل النفسية: حيث تعتمد بشكل أساسي على العواطف والغرائز والإحباط والعقد النفسية، والاكتئاب والقلق، فالغرائز هي استعدادات فطرية جسدية نفسية تدفع الفرد لإدراك بعض الأحاسيس من نوع معين، كأن يشعر الفرد بانفعال خاص عند إدراكه لذلك الإحساس فيسلك نحوه سلوكاً خاصاً، مثل شعور المراهق أو الطفل بالإحباط من المدرسة مثلاً عندما يكون كسولاً ومهملاً حيث لا يجد من يهتم به وبشخصيته وبميوله وقدراته، وهذا الأمر يولّد عنده شعور بالتوتُّر والغضب والانفعال مما يحول بينه وبين تحقيق أهدافه، وهذا ما يدفعه إلى ممارسة سلوك التنمّر، كونه يشعر أنَّ ذلك يفرّغ توتره وضغوطاته (دخان، 2015).
- العوامل الاجتماعية: ونعني بها الظروف المحيطة بالفرد من أسرته ومحيطه والمجتمع الذي يعيش فيه والأقران ووسائل الإعلام وبيئة المدرسة، ففي نطاق الأسرة تتراوح معاملة الآباء للأبناء ما بين العنف والتدليل فالعنف يولّد العنف، والتدليل يولّد التسيُّب، كما أنّ غياب الأب عن الأسرة، أو وجود أم مكتئبة أو وجود مشاكل بين الزوجين كل هذه الأمور قد تكون بيئة خصبة تولّد التنمّر والعنف عند الأبناء (دخان، 2015).
- العوامل المدرسية وجماعة الرفاق: حيث أنَّ المناخ المدرسي يوجد له الأثر البالغ في سلوكات الطلبة، فهو يشتمل على علاقات تفاعلية بين الطلبة من جهة وأطراف العملية التعليمية من جهة أخرى، ولقد

توصلت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطيّة بين المناخ المدرسي الإيجابي والتحصيل الطلابي، والدافعيّة للتعلّم، كما أنّه تم التوصّل إلى ارتباط كبير بين المناخ المدرسي السلبي وأعراض الاكتئاب وظهور المشكلات السلوكيّة كالعنف والتنمّر والعدوان (شربت، أبو الفضل، و محمد، 2018).

وقد ترجع مشكلة التنمّر لأسباب عديدة أخرى منها أسباب ذاتية متعلّقة بالمتنمّر نفسه منها:

- الغيرة والعدوانيّة، وإبراز القوة، وبسط النفوذ على الآخرين.
- الشعور بمشاعر سلبيّة كالإحباط واستخدام السلوكات العدوانية واعتبارها وسيلة للتنفيس عن المشاعر.
- تدني الإنجاز الأكاديمي (المحجان، 2021).

خصائص المتنمرين وضحاياهم

إنَّ الطلبة المتنمرين يتميّزون بأنّهم أقوى وأضخم من أقرانهم، ويمتازون بأنّهم قساة وعديمو المبالاة، ولديهم نقص بالإنسانيّة نحو الآخرين، وغير متعاونين مع الآخرين، ومستوى ثقتهم بأنفسهم متوسطة، بينما ضحايا التنمّر يتّصفون بأنَّ لديهم ضعف في العلاقات الاجتماعية، ولديهم مشكلة في الحفاظ على العلاقات مع الآخرين، وأكدت دراسة أخرى أنَّ ضحايا التنمّر على الأغلب يمتازون بعدم الحسم فهم مترددون، وقد قام الباحثون بقياس الطريقة التي يتعامل بها الطلبة عند تعرضهم للتنمّر، فتوصلوا إلى أن ضحايا التنمر يكافئون المتنمّر بإظهار التوتّر والخوف، ولا يميلون للانتقام وهذا يحفّز المتنمّر على إعادة سلوكه، وتوصلوا أيضاً أنَّ ضحايا التنمّر كذلك يبكون بسرعة وهذا يحفّز المتنمّر (شايع، 2018).

آثار التنمّر

إنَّ التنمّر في المدرسة يشمل المتنمّرين والضحايا والمتفرّجين، وهذه المجموعات الثّلاثة تتأثّر بموقف التنمّر ومن الممكن توضيحها فيما يأتي:

أولاً: آثار سلوكيّة ونفسيّة، وجسديّة طويلة وقصيرة المدى على الضحايا.

ثانياً: آثار التنمّر طويلة المدى على المتنمّر: بحيث يشكل المعتادون على التنمّر في المدارس على الطّلبة الآخرين في سنوات حياتهم الأولى أربعة أضعاف من يرتكبون جرائم خطيرة نسبيّا، وذلك بحسب سجلاّت الإجرام الرسميّة، وذلك عند مقارنتهم بأقرانهم.

ثالثـــاً: آثار التنمّر على الموجودين عند حدوث التنمّر، حيث أنَّ التّلاميذ من الممكن أن يتأثّروا بـــالآخرين بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر، حيث أنَّ هذه الآثار تكون متنوعة كالمشكلات النفسيّة والصحيّة لـــدى الفرد وتبنِّي قيم اجتماعيّة عدوانيّة، وتبنّي ثقافة التنمّر بالنّسبة لمجتمع المدرسة ككل (بهنسواي و حســـن، 2015).

آثار التنمّر النفسيّة والاجتماعيّة والأكاديميّة على الطلبة المتفوقين

علينا ألا نندهش من أنَّ الطلبة المتفوقين وخاصة الموهوبين منهم إذا أصيبوا بضيق شديد نتيجة تعرّضهم للتنمّر، وقد توصّلت دراسة بيترسون وراي بأنّ استجابة هذه الفئة من الطلبة للتنمّر من الممكن أن تكـــون طويلة الأمد وشديدة أيضاً، ويبدو أنّ لحظات التوتّر الشديد وانعدام السيطرة والخوف تصـــنع ذكريـــات لا تمحى، وهذا ما يعكس الاستجابات العميقة لسلوكات التنمّر عندهم، ولقد تمنّى بعض الموهوبين والمتفوقين السعي نحو الانتقام ممن آذوهم ولكنهم لم يتمكنوا وذلك لعدة أسباب منهـــا الحساســـيّة تجـــاه المتنمـــرين (Peterson & Ray, 2006).

كما أنَّ بعض الطلبة المتفوقين والموهوبين قد يتعرّضون للتهديدات من قبل طلبة آخرين فـــي المدرســـة، وهذا الفعل قد يهدف إلى تخويف الضحيّة ومن الممكن أن يحدث بالكتابة أو الإيماءات أو الكلمات، ويـــتم إثباتها عن طريق وعود صريحة بالاعتداء على سلامة الشّخص الأخلاقيّة أو الجسديّة، ومن الممكـــن أن تتجسد التهديدات في أعمال عدوانيّة، ومع هذا فإنّها تعمل على توليد مشاعر عدم الأمان، ومن الممكن أن

يؤدي انعدام الأمان هذا إلى سلسلة من الأعراض العاطفية والجسدية عند هــؤلاء الطّلبــة (Dalosto & Alencar, 2013).

إنَّ الطّلبة المتفوقين والموهوبين الذين يكونون ضحايا لسلوكات التنمّر يتدنّى مفهوم الذات لديهم، ويصــبح لديهم إحباط، وتدنّي الأداء الأكاديمي، وغضب واكتئاب، وضعف الصحة الجسديّة، والتفكير الانتحــاري، وأحيانا الموت عن طريق الانتحار (Connolly, 2018).

ومن الدراسات التي تحدّثت عن موضوع التنمّر المدرسي دراسة أبو سحويل وأبو شمالة (2018) حيــث كان هدف البحث تحديد درجة شيوع ظاهرة التنمّر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانويّــة فــي محافظــة خانيونس وبيان الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة أمّا نتائج الدراسة فكانت: أنَّ ظاهرة التنمّر منتشرة في المدارس الثّانوية بدرجة كبيرة. ومن ضمن الدّراسات أيضاً دراسة (Dalosto, Alencar, 2013) حيث هدفت هذه الدّراسة إلى التحقيق في مشاركة الطلبة الموهوبين في ممارسة التنمّر، وذلك بناء على الأدوار التي يقومون فيها كضحايا أو معتديين أو شاهدين، من طلبة المدارس العامة والخاصــة الــذين حضــروا برنامج للطلبة الموهوبين الذي قدمته وزارة التعليم في جمهورية البرازيل، وقد كانت نتائج هذه الدّراسة أنَّ الطَّلبة الموهوبين قد تعرّضوا لأشكال مختلفة للتنمّر في المدارس النِّظامية التي التحقوا بها، كمــا وهــدفت دراسة (Sarıçam, Çetinkaya, 2018) إلى التحقق ممَّا إذا كان للجنس والموهبة تأثير على التنمّــر، وأنماط الانتقام لكل من الطّلبة الموهوبين والطّلبة غير الموهوبين، وقد شملت عينة الدّراسة طلبة المدارس الثّانوية المتطوعين في مدن مختلفة في تركيّا حيث كان منهم (159) من الموهوبين و (159) من غيــر الموهوبين، أمّا أبرز نتائج هذه الدراسة فكانت أن الأطفال الموهوبين يتعرضون للإيذاء أكثر من أقــرانهم، وكذلك هدفت دراسة (Ogurlu; Sarıçam, 2018) إلى إضافة أدلّة جديدة للبحث بنــاء علــى مقارنــة الجنس، والتنمّر، والإيذاء، والسلوك الخاضع، والتّسامح بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين، وشــملت عينة الدراسة (142) من الموهوبين، و (142) من غير الموهوبين وشملت العيّنة الطّلبة مــن الصّــف السّادس حتى الصَّف الثَّامن من طلبة المدارس المتوسطة في تركيّا، ولقد أظهرت النَّتائج في هذه الدِّراســة

أنَّ مستوى سلوك التنمّر لدى الطَّلبة الموهوبين كان أقلّ من مستوى سلوك التنمّر لدى الطَّلبة غير الموهوبين، وأشارت إلى أنَّ إيذاء الأقران للطّلبة الموهوبين كان أعلى من إيذاء الطلبة غير الموهوبين.كما وأشارت دراسة (jumper, 2019) إلى البحث في الاختلافات الكمية في الطّرق التي يعرِّف بها طلبة المدارس المتوسطة على أنّهم موهوبون، وزملاؤهم الذين لا يعرفون أنفسهم على أنَّهم موهوبون وعن معلومات حول التنمّر، ولقد تمَّ جمع البيانات في هذه الدِّراسة من طلبة المرحلة الإعداديّة والمتوسطة في ولاية تكساس، حيث أنَّ العيّنة شملت (144) من الطّلبة الموهوبين، و (200) من الطَّلبة غير الموهوبين حيث وجدت نتائج هذه الدراسة أنَّ الطّلبة الموهوبين يتواصلون بطريقة مختلفة عن التنمّر من أقرانهم في بعض النواحي، وكما وجد أنَّ الطّلبة الموهوبين هم أكثر عرضة للإفصاح عند تعرضهم للتنمّر لأقرانهم ولكن ليس من المرجّح أن يكشفوا عن التنمّر للبالغين، وقد كشفت هذه الدّراسة أنَّ الطّلبة الموهوبين الذين تعرضوا للتنمّر على أساس أسبوعي كانوا أكثر عرضة للتحدُّث مع البالغين، حيث قد يشير كشف الطّلبة الموهوبين عن التنمّر للبالغين إلى أنَّ التنمّر أكثر انتشاراً بالنسبة لهؤلاء الطّلبة مقارنة بطلبة التعليم العام الآخرين عندما يكشفون ذلك للبالغين، وكذلك هدفت دراسة (halley, 2020) إلى فهم كيف يرى المستشارون والمهرة والمتمرِّسون قدراتهم في التّعامل مع الطّلبة الموهوبين والتنمّر في المدارس الابتدائيّة والمتوسطة والثّانوية، ولقد أظهرت النّتائج بأنّ التنمّر هو مصدر قلق على مستوى المدارس الابتدائيّة والمتوسطة، ولقد تمّ تحديد الطّلبة الموهوبين كمجموعة مستهدفة على مستوى المدارس المتوسطة والابتدائيّة. وأمّا دراسة (Urazova, 2020) هدفت إلى التعرّف على النَّوع السَّائد للتنمُّر بين الطلبة الموهوبين أكاديميا في المدارس الثَّانوية، وقد ركزت الدَّراسة على أربعة أنواع من التنمُّر: اللَّفظي والجسدي والإلكتروني والعلائقي، وقد كان من نتائج الدَّراسة بأنَّ معدَّل الإيذاء والتنمُّر كان منخفضا إلى حد كبير، حيث أنَّ التنمُّر اللّفظي كان أعلى نسبيًّا بينما التنمُّر عبر الإنترنت هو الأقل.

حجم انتشار العنف والتنمُّر في المدارس الفلسطينية

لقد أشارت الإحصائيات الفلسطينيّة في الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني إلى أنَّ هناك ما نسبته (25%) من طلبة المدارس الفلسطينيّة الذين تتراوح أعمارهم ما بين (12-17) سنة قد تعرضوا لأحد أنواع العنف في هذه المدارس. (الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني، 2019).

النظريَّات التي فسرت سلوك التنمُّر

- النظرية السلوكيّة: يرى السّلوكيون أنّ الأسرة تعتبر البيئة الأولى التي يتفاعل معها الفرد، فتتشكّل لديه السلوكات بالتدريج، فإذا كانت معاملة أفراد الأسرة تتراوح ما بين العنف الذي من الممكن أن يصل إلى حدّ الإرهاب، أو التدليل الذي قد يصل لحد الرّفاهية، فهذا قد يكون سبباً رئيسياً لسلوك العدوان أو العنف، كما ويلعب الوالدان دوراً رئيسياً في صقل شخصيّة طفلهما، فيكونان القدوة التي تحدد معالم شخصيته، فالأم المتسلّطة أو الأب الديكتاتوري هما نموذجان للعنف والقسوة.كما وترجع النظرية السلوكيّة سلوك العنف والعدوان الذي يقوم به بعض الطلبة في المدارس إلى أنَّ المتنمّر يقوم بتعزيز سلوكه من قبل الأشخاص المحيطين به كالأصدقاء والزملاء، كما تعتبر المدرسة أحد العوامل الرئيسية المشكِّلة للاضطرابات السلوكيّة عند الطلبة، فقد تكون بيئة محفزة لسلوكيَّات التنمّر والعنف بينهم، وذلك من خلال إدارة متسيِّبة وغير قادرة على ضبط سلوكيَّات الطلبة وغيرها من الضعف الذي تعاني منه المدارس (المحجان، 2021).
- نظرية الذات: هناك دوافع مختلفة لسلوك التنمُّر تنبع من ذات الطالب، فربما يكون هذا التصرف صادر نتيجة مجموعة خبرات كوّنها الطالب المتنمّر خارج حدود المدرسة مثل الأقران والأسرة لتكون جزءاً من شخصيته، أو قد تكون وسيلة يقوم بها الفرد من أجل إشباع حاجات لم يستطع تحقيقها مسبقا، فمثلا قد يحاول المتنمِّر ردّ العنف الأسري الذي يكون سائداً بين أفراد أسرته، ولم يستطيع الدّفاع عن نفسه. ومن منطق نظرية الذّات، نلاحظ أن نتيجة الغرائز غير السليمة التي نبعت من الطالب متوافقة مع أسلوب العدوان والعنف الذي يسلكه المتنمّر لكي يعبّر عن تلك الغرائز، وبطريقة

أخرى، عند شعور الطفل بالإحباط والقلق أو التوتر، فإنَّ ذلك يولِّد الشعور بالغضب وعدم الرِّضا والانفعال نتيجة وجود عوائق تحول بينه وبين أهدافه الشخصية ممّا يدفعه لسلوك التنمُّر (المحجان، 2021).

- نظرية التحليل النفسي: حيث يرى فرويد أن الهوَ والأنا والأنا الأعلى تتفاعل فيما بينها، وتحدث توازن، فإن اختل هذا التوازن سوف تصاب بالقلق والاضطراب وذلك نتيجة عوامل التنشئة، حيث أنَّ فرويد يرى عملية التنشئة الاجتماعية تتضمن اكتساب الطفل للمعايير الوالديِّة واستعماله لها، ويؤكّد فرويد أن الطفل إذا ما تعرَّض للإهمال من والديه فهذا سوف يترك آثار في شخصيته، وكما أنّ شخصية الطفل تكتسب من والديه ما هو سلبي، وتكون في شكل خبرات قاسية فهذا يؤثر على نفسيته بشكل كبير حتى بعد البلوغ (شايع، 2018).

ويعرّف الأنا بأنّه مركز الشعور، وهو مركز الإدراك الحسي الخارجي والداخلي للعمليات العقلية، وهو المشرف على أعمالنا اللا إراديّة، أما الأنا الأعلى فيمثل البعد القيمي والأخلاقي في الشخصيّة، وهو بمثابة رقيب بالنسبة للمرء، بينما يعرّف الهوَ بأنَّه منبع للطاقة النفسية والحيويّة والغرائز الجنسية، وهو الصورة البدائية للفرد قبل أن يهذّبه المجتمع (دحماني، 2017).

طرق واجراءات مواجهة التنمّر

إنَّ حدوث سلوكيات التنمّر في المدرسة - وبما أنَّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين هم أكثر الفئات مستهدفة للتنمّر في البيئة المدرسية - فإنَّ المجتمع والمعلمين والآباء عليهم التفكير في هذه الحقائق واتخاذ خطوات واعتماد استراتيجيات للحدّ من حالات التنمّر، ومن المهم والضروري عمل برامج وقائية مستمرّة وتطويرها وذلك للحدّ بشكل فعّال من حدوث سلوكات التنمّر، ومن المهم أيضا أن يقوم اختصاصيو التوعية عند إعداد السّياسات والمشروع التربوي للمدرسة، تخصيص مساحة أكبر من أجل تطوير الأنشطة الرياضيّة والثقافيّة والتعليميّة والترفيهيّة والتكميليّة، ومن المهم جدا أن يتم تزويد الطلبة ببيئة مدرسيّة جيّدة،

حيث يمكن فيها تنمية القيم الإنسانيّة، وتوفير الروابط العاطفية، وأواصر الانتماء وذلك من خلال توفير جو مدرسي قائم على التقدير والاحترام، وتساهم البيئة الأخوية في تعزيز العلاقات الشخصيّة الإيجابيّة بين الطلبة، ومن الممكن أن يساعد تطوير الصورة الذاتية الإيجابيّة لدى الطلبة ضحايا سلوكات التنمّر على الشعور بمزيد من تطوير القوة وأيضا تطوير القدرة على الدفاع عن النفس، وخاصة أنّ ضحايا التنمّر غالبا يكون لديهم مفهوم سلبي عن الذات (Dalosto & Alencar, 2013).

بما أنّنا الآن في عصر التكنولوجيا فقد أصبح استخدام الإنترنت سلبيّاً ومكثفاً من قبل المتنمرين، لذا ينبغي على المدارس إجراء مسح لطلابها حول مدى إساءة استخدام التكنولوجيا والشبكات الإلكترونية بين الطلبة، فهذه المعلومات مفيدة للهيئات التدريسية والطلبة بما يخص الاستراتيجيات، توعية الطلبة بالسلوكات المناسبة القائمة على الانترنت، وشرح المشكلات التي من الممكن أن تحدث نتيجة الإساءة في استخدام التكنولوجيا والمواقع الإلكترونيّة (Siegle, 2010).

إنَّ بعض المدارس تقوم بمجموعة أنشطة من أجل التغلب على التنمّر مثل وضع ملصقات على الجدران مضادة لسلوكات التنمّر، فهذا يحمل انطباعاً أنَّ تلك المدارس تأخذ موضوع التنمّر على محمل الجد وعدم الاستهتار فيه، وبعض المدارس تقوم بوضع الطلبة المتنمّرين في فصول دراسيّة منعزلة ويطلب منهم العمل على إكمال أوراق عمل بأنفسهم وبدون أي مساعدة (Nassem & Kyriacou, 2020).

أمّا الأهل فبإمكانهم المساهمة في تقليل سلوكات التنمّر عبر الإنترنت عن طريق اعتماد استخدام التكنولوجيا المناسبة، وأيضا مراقبة استخدام أطفالهم للإنترنت، ومواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك العمل على إقامة علاقة يشعر فيها أطفالهم بالراحة والأمان وقت الإبلاغ عن التجارب السلبية عبر الإنترنت، فمنَ الضروري جدا أن يقوم كل من المعلّمين والآباء بدعم وتشجيع التواصل الصادق والمفتوح مع أطفالهم والأطفال الذين يعملون معهم (Smith, Dempsey, Jackson, Olenchak, & Gaa, 2012).

وعلى الطلبة المتنمَّر عليهم (الضحايا) مواجهة التنمّر من خلال إحاطة أنفسهم بأصدقائهم ليشعروا بالطمأنينة، وكذلك أداء مهارات وتمارين للدفاع عن أنفسهم بعد تعلّمها جيداً، وعليهم عدم السماح لأي من الطلبة بممارسة أية سلوكات عنيفة ضدهم من خلال الحوار، أو إبلاغ المرشد التربوي أو إدارة المدرسة دون تردد أو خوف (أحمد، 2022)

1.2.3 المتفوقون أكاديميا

وهم الطلبة الذين يحصلون على تقدير ممتاز 90% فما فوق في كل المواد الدراسيّة في الاختبارات التحصيليّة الشهريّة والفصليّة، وهم بحاجة لرعاية خاصة، وكذلك خدمات إرشاديّة مميّزة، وذلك من أجل المحافظة على مستواهم الدراسي (عبدالهادي و ونجن، 2014).

ولقد عرَّفهم سماحة وآخرون والمشار إليهم في دراسة (عبدالهادي و ونجن، 2014) بأنّهم الطلبة الذين وصلوا في أدائهم إلى مستوى أعلى من مستوى أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي تبرز المستوى العقلي.

المصطلحات القريبة من التفوّق

- الموهبة: من وجهة نظر رينزولي يمكن النّظر إليها من ثلاثة زوايا مختلفة (قدرات عقليّة فوق متوسطة، درجة من الإبداع الكامن، الالتزام والمثابرة المرتبطان بالدّافعية الداخلية Renzulli & Reis, 2021).
- الذكاء: ويعتبر الذكاء ضروري لحدوث التفوّق، وذلك لاعتباره جزءاً أساسياً يتمتع به العديد من الطلبة المتفوقين بشكل عام، والذكاء ليس بالضّرورة أن يكون من الموروثات، فربما يولد الطفل بذكاء مرتفع في أسرة يكون ذكاؤها متوسطاً والعكس صحيح، كما أنّ الأم والأب العباقرة ليس من الضروري بأن يأتي أبناؤهم بنفس مستوى ذكائهم (عبدالهادي و ونجن، 2014)
- الإبداع: هو القدرة على تقديم منتج أصيل مبتكر غير مسبوق مناسب للسياق (Yamin, 2021).

خصائص المتفوقين والموهوبين

وقد وضح الحربي (2012) بأنّ المتفوقين يفكرون بأسلوب مختلف ومميز ويدركون ما لا يدركه غيرهم من الطلبة العاديين، وأيضا يتصرفون بطرق غير تقليدية، فمن الضروري أن يمتلكون مجموعة من الخصائص والسمات الشخصية التي تميّزهم عن غيرهم، لذلك لا بد من التعرف على الخصائص السلوكية وذلك لعلاقتها بشكل أو بآخر بالمشكلات التي تواجههم.

وقد أكّد (Lu; Li; Stevens; Ye, 2015) أنَّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين يظهرون أداءً متفوقاً ومتميزاً في المجالات الأكاديميّة أو الإبداعيّة أو القياديّة عند مقارنتهم بغيرهم من الطلبة العاديين، ومن أجل تحديد سمات الطلبة وقدراتهم، يجب علينا التركيز على مظاهر سلوكية معينة، أولها التحصيل المرتفع، ومن المرجح بأن يكون الطلبة الموهوبون والمتفوقون أكثر توجها نحو الهدف، وهذا يحفزهم على الإتقان في أفعالهم، ومن الممكن لبعض الخصائص والسمات مثل الكماليّة والعاطفة والإصرار على المنطق أن تجعل من الصعوبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين التوافق مع زملائهم.

أهم الخصائص والسمات التي يمتاز بها الموهوبون والمتفوقون

- السرعة في التعلم: حيث أنّهم يتعلّمون بسرعة وسهولة، ويتمتعون بذاكرة قوية (حمدان، 2019).
- الخصائص النفسيّة والاجتماعية: حيث يمتازون بالتعاون والمحبة للغير، ويمتازون بالطيبة والديموقراطية، ويتمتعون بالهدوء، والجدية والصبر في أعمالهم، ويتميزون بالطموح (عبدالهادي و ونجن، 2014).
- الالتزام والمثابرة: يمتاز الطلبة الموهوبون والمتفوقون والمبدعون بأنّ لديهم حب داخلي لإنجاز مهمة معينة لديهم، غير مكترثين بعدد مرات الفشل التي مروا بها، بل ما يهمهم هو الوصول للمهمة التي رسموها بمخيلتهم (Yamin, 2021).

- الخصائص الانفعاليّة (العاطفيّة): حيث أنَّ لديهم حساسيّة لمشاعر وتوقعات الآخرين، ويوجد لـــديهم عمق الانفعالات والعواطف وقوّتها، كما أنّ لديهم تطور مبكر للإحساس بالعدالة والمثاليّة، ويوجـــد لديهم مستويات متقدمة من الحكم الأخلاقي وبعضهم يعاني من الكماليّة، أو النـــزوع نحـــو الكمـــال (عياصرة و إسماعيل، 2012).
- الدافعيّة: يمتاز الطلبة المتفوقون بدرجة من الدافعيّة الداخليّة، والتي تكون نابعة من نفـــس الطالـــب المتفوّق أو الموهوب (Yamin, 2021).

مشكلات الطلبة المتفوقين

هناك العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلبة الموهوبين والمتفوقين منها:

- مشكلات مصدرها البيئة الأسرية: مثل غياب الوعي بتعريف التفوق أو الموهبة وكذلك قلّـــة تفهّـــم الاحتياجات العقليّة والنفسيّة والاجتماعيّة للمتفوقين والموهوبين وما يترتب على ذلـــك مـــن إحبـــاط وتجاهل لقدراتهم (العنزي، 2020).
- المشكلات النابعة من التفاعل مع المعلمين: حيث أنَّ سماتهم الاجتماعيّة والشخصيّة مثل الاســـتقلاليّة وحب المناقشة والاطلاع تعتبر في أغلب الأحيان مصدر إزعاج للمعلمين (الأشول، 2013).
- المشكلات الناتجة من التفاعل مع الزملاء: مثل صعوبة تكوين صداقات مع زملاء الدراسة، وكـــذلك شعور الموهوب والمتفوق بالاغتراب (عطار، 2012).
- المشكلات النابعة من المنهج الدراسي: نظراً لأنّ المنهج الدراسي بخبراته المتنوعة قد وضع عموماً ليناسب الطلبة ذوي القدرات المتوسطة، فهذه المناهج لا تثير دافعية الموهوبين والمتفوقين وحماسهم للتعلم (الأشول، 2013).
- المشكلات الناتجة عن استخدام أساليب التقويم: والتي لا تقيس إلا مهام ضيقة ومحدودة، ولا تفســـح المجال الأوسع للتفكير الناقد والإبداعي (الأشول، 2013).

- المشكلات الناتجة عن انعدام الاختيار والتوجيه المهني والتربوي: فالطلبة الموهوبون والمتفوقون يشعرون بأنهم قادرون على النجاح في أي تخصص سواء أكان دراسة أو مهنة، ويميلون إلى عدد كبير منها، مما يشكّل لديهم صراعاً نفسياً يشعرهم بالضياع (العنزي، 2020).

1.2.4 الحاجات الارشاديّة النفسيّة

الإرشاد النفسي

يعتبر الإرشاد والعملية الإرشادية آلية عمل يقوم بها المختصون بالإرشاد بمساعدة الشخص المسترشد على حل مشكلة معينة لديه، وتعلم المزيد عن قدراته، وذاته، وجوانب القوة لديه، وكذلك مساعدته على طرق التغلب على نقاط الضعف لديه، وكذلك فهم واقعه الحالي والمستقبلي، وأيضا مساعدته على التأقلم مع مختلف البيئات، والعمل على بناء خطط مستقبليّة، ومساعدته على الإنجاز والتحصيل، وكذلك استبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية، وزيادة ثقته بنفسه، وزيادة الرضى عن ذاته، وتعديل كل سلوك غير مرغوب فيه، وتعزيز الشعور بالانتماء لديه، وتقبل الفروقات الفردية بين الأشخاص (Yamin, 2021).

ويعرّفه (Tyler, 1961) المذكور في دراسة (الحبر، 2012) بأنّه نوع من المساعدة في المجال النفسي الذي يهتم بتنمية الهوية الذاتية ومساعدة المنتفع على اتخاذ القرارات والالتزام بما يتم التوصل إليه. بينما يرى (Nordbery, 1970) بأنَّ الإرشاد هو تلك العملية التي تقوم مباشرة بين شخص وآخر، فيما يساعد أحد الطرفين الآخر على زيادة فهمه لمشاكله وقدرته على حلها.

وقد عرَّفته الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) والمشار إليها في دراسة (عتوتة، 2018) بأنّه مساعدة مهنيّة لمعالجة مشكلات شخصيّة، كالمشاكل المهنيّة والسلوكيّة والعاطفيّة والزواجيّة والتعليميّة، وإعادة التأهيل والمشكلات المختلفة للحياة، ويستخدم المرشد أساليب متنوعة كالاستماع الفعال والنصح والتوضيح والتوجيه.

ويعرّفه حامد عبد السلام زهران المذكور في دراسة (مسعودي، حبي، و بالطاهر، 2020) بأنّه عبارة عن عمليّة واعية ومستمرة وبنّاءة مخطط لها، هدفها مساعدة الفرد وتشجيعه، من أجل معرفة نفسه وفهمها، ويدرس شخصيته عقلياً وجسدياً وانفعالياً واجتماعياً.

أمّا رابطة مينوستا فتعرّف الإرشاد النفسي بأنّه "خدمة متخصّصة تهدف إلى مساعدة الفرد على ممارسة الاختيار، ومواصلة النّمو والتطّور من أجل تحقيق أهدافه إلى أقصى حد ممكن، واختيار أسلوب الحياة المشبع له، والذي يتفق مركزه كمواطن في مجتمع ديموقراطي" (تيايبية، 2016، صفحة 77).

وترى الباحثة بأنّ الإرشاد النفسي هو العملية التي يقوم بها الأخصائي على مساعدة المسترشد على حل مشكلاته الخاصة سواء أكانت أكاديميّة أو شخصيّة أو نفسيّة أو اجتماعيّة.

الحاجة

تعتبر الحاجات من الجوانب المهمّة في حياة الفرد، التي يجب دراستها والوقوف عليها والتعرف على مصادر إشباعها بالطريقة المناسبة، ممّا يجعله بعيداً عن المواقف التي تصيب سلوكه بالاضطراب والتوتّر واختلال التوازن نتيجة عدم إشباع تلك الحاجات. والحاجة تعرّف بأنّها حالة من النّقص العام أو الخاص داخل الفرد، وتشمل النواحي البيولوجيّة والنفسيّة (الرويشدي، 2013).

أهداف الإرشاد النفسي

- تحقيق الصحة النفسيّة: والمقصود به تحقيق حياة مليئة بالهناء والأمن، وهذا لا يتم إلّا بعد أن يتمتع الفرد بسلامة وصحة العقل والجسم، ويتحرر من قلقه ومخاوفه (الرويشدي، 2013).
- تحقيق التوافق النفسي: ويعني تناول السلوك والطبيعة والبيئة والحالة الاجتماعيّة بالتعديل والتغيير لكي يحدث التوازن بين الفرد وبيئته وهذا التوازن يشمل إشباع حاجات الفرد، ومقابلة متطلبات البيئة (عتوتة، 2018).

- تحقيق التكيّف: ويكون من خلال مساعدة الطلبة على التكيّف الأكاديمي المدرسي مع البيئة المدرسيّة (بوفاتح و بورزق، 2016).
- تحقيق الذات: حيث أنَّ تحقيق الذات يأتي في أعلى هرم للحاجات الإنسانيَة في هرم ماسلو، وهذه الحاجة لا يمكن الوصول إليها إلا بعد أن تشبع بعض الحاجات الأساسيَة، وعندما يحقق الفرد ذاته، يصبح هو نفسه كما يريد، ويقدّرها حق قدرها دون أي زيادة أو نقصان، والإرشاد يسعى لمساعدة الأفراد للوصول إلى هذه الغاية، فلكل فرد قدرات وطاقات واستعدادات تمكنه من بلوغ أهدافه، والإرشاد النفسي يعمل حتى يتطابق مفهوم الذات الواقعيّة مع الذّات المثاليّة (الرويشدي، 2013).
- تحسين العملية التعليمية التعلّمية: لقد قدمت الرابطة الأمريكية للإرشاد المدرسي (American school counselor association, 2000) نموذج المعايير الوطنية للإرشاد المدرسي "وهذه المعايير حددت ثلاثة مجالات يجب أن يحتويها أي برنامج إرشادي، وهذه المجالات الثلاثة هي الأكاديمي والنمو الشخصي والاجتماعي (عتوتة، 2018).

الحاجات الارشادية للطلبة الموهوبين والمتفوقين

- الحاجات النفسيّة: وتتمثل في الحاجة إلى الاعتراف بقدراتهم العقليّة وأفكارهم غير التقليديّة، والحاجة إلى فهم الذَّات، والاستبصار الذاتي بقدراتهم وإدراك جوانب تفوقهم وجوانب ضعفهم وأيضا الحاجة إلى توكيد الذات والاستقلالية وكذلك الحاجة إلى الفهم المبني على التقدير والمساندة، وإلى التقبّل غير المشروط من الآخرين والحاجة للشعور بالأمن والتشجيع والعناية، والحاجة إلى بلورة مفهوم إيجابي عن الذات، والحاجة إلى التقليل من الحساسية المفرطة والكماليّة والخوف الزائد من الفشل، ومشاعر الإحباط والقلق والانطواء والميل إلى لوم الذات، والحاجة إلى التعبير عن مشاعرهم واحتياجاتهم وأفكارهم في جو آمن وخال من التهديد (رزيق، شعبي، و عيساوة، 2019).

- الحاجات الاجتماعيّة: وتكون بالحاجة إلى الاندماج الاجتماعي الذي يوفره لهم الأصدقاء المناسبون، والتعاون معهم، لكي لا يشعروا بالغربة نتيجة تفوقهم الدراسي، وهذا يحتاج إلى وضع برامج اجتماعية خاصة، تكون من خلال الأنشطة الجماعيّة والرحلات (عبيد ،2011)
- الحاجات العقلية - المعرفية والتعليمية: وتتمثل في الحاجة إلى المصادر اللازمة لاستثارة تفكيرهم وتنمية الاستطلاع والاستكشاف لديهم، والحاجة إلى اكتساب مهارات التعلّم الذاتي، واستثمار مصادر التعلّم والمعرفة كالمجلات، والكتب، والنماذج والألعاب العلميّة والحاجة لمناهج وبرامج تعليميّة أكثر عمقاً واتساعاً، وكذلك طرائق تدريس، وأنشطة غير تقليديّة مناسبة (حمدان، 2019).

ومن الدراسات التي تحدثت عن الحاجات الإرشادية للمتفوقين أكاديمياً دراسة الكندري والزايد (2019) حيث هدفت هذه الدّراسة إلى الكشف عن درجة تعرُّض الطلبة الموهوبين أكاديمياً للتنمّر، ومدى حاجتهم للإرشاد النفسي، وتوصلت هذه الدراسة لمجموعة من النتائج، من أهمها أنَّ حوالي (61%) من الطلبة قد أقرُّوا بتعرضهم للاعتداء والعنف خلال مراحل حياتهم، و (85%) منهم كان التنمر عليهم لفظياً، و(15%) منهم كانوا يتعرضون للتنمّر الجسدي، وقد أظهرت النتائج أيضا أن (86%) من الطلبة تعرضوا للتنمّر بشكل مباشر، و (14%) بشكل غير مباشر، لذلك فقد كانوا ضحايا للاعتداء والعنف بنوعيه الجسدي واللّفظي، وأشارت الدّراسة الحاجة الماسّة لإعداد برامج إرشادية وقائية علاجية للموهبين، وفي دراسة شتيه وعوض (2012) حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاحتياجات الإرشاديّة للطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسيّة الدنيا في محافظة طولكرم من وجهة نظر معلّميهم، ولقد توصلت الدّراسة الى أنَّ الطلبة الموهوبين لديهم احتياجات إرشاديّة بدرجة كبيرة، كما و هدفت دراسة الأشول (2013) إلى الكشف عن أهم المشكلات التعليمية التعلّمية والنفسيّة التي يعاني منها الطلبة الموهوبون والمتفوقون في البحرين، والتوصل لبعض الحلول لتلك المشكلات من وجهة نظر الطلبة، ولقد توصلت لنتيجة أنَّ المشكلات التعليمية/ التعلّمية كانت بدرجة كبيرة، بينما كانت المشكلات النفسيّة بدرجة متوسطة. ومن ضمن الدراسات أيضا دراسة (Yoo, moon, 2006) حيث هدفت هذه الدراسة إلى التحقيق في تصوّرات

الاحتياجات الإرشاديّة للطلبة الموهوبين ولقد أشارت الدراسة إلى أنَّ الطلبة الموهوبين والمتفوقين توجد لديهم احتياجات فريدة لخدمات استشارية مختلفة، وأنَّ خدمات الاستشارة للطلبة الموهوبين ينبغي أن تركّز على التخطيط التربوي، وأن تستهدف أيضا احتياجات مستويات تنمويّة معينّة. وهناك دراسة الحربي (2012) والتي تعرّفت على الفروق في الحاجات النفسية الأساسيّة للطلبة المتفوقين وغيرهم من الطلبة، كما تعرّفت الدراسة على اختلاف الحاجات الإرشاديّة باختلاف الجنس. وأما نتائجها فكانت وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتفوقين وغيرهم من الطلبة لصالح الطلبة المتفوقين، وذلك يعني أنَّ المتفوقين يوجد لديهم حاجات نفسيّة أساسيّة بدرجة أعلى من أقرانهم ومن النتائج أيضا أنّه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغير الجنس.

1.3 مصطلحات الدراسة

الطلبة المتفوقون أكاديمياً: وهم الطلبة الذين يحصلون على تقدير ممتاز في كل المواد الدراسيّة في الاختبارات الشهريّة والفصليّة، وهم بحاجة لرعاية خاصة، وكذلك خدمات إرشاديّة مميَّزة وذلك من أجل المحافظة على مستواهم الدراسي (عبدالهادي و ونجن، 2014).

ويعرَّف إجرائياً بالطلبة الحاصلين على معدل فوق (98) في التحصيل الأكاديمي المدرسي، وذلك بالرّجوع إلى مديريّة التربية في تعريفها للطلبة المتفوقين، والموجودين في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، ويكون مستواهم الأكاديمي والأدائي أعلى من زملائهم، ولديهم خصائص وسمات مختلفة عن غيرهم من الطلبة العاديين.

التنمُّر المدرسي: هو سلوكات عدوانيّة متكررة داخل أسوار المدرسة، يتم ارتكابها مع الوقت تجاه فرد أو مجموعة أفراد أقل قوّة، وهناك أشكال مختلفة للتنمّر: كالتنمّر المباشر، وغير المباشر، والتنمر اللّفظي، والتنمّر الجسدي، وهناك أيضا التنمر الإلكتروني الذي ظهر مؤخراً (Ogurlu & Saricam, 2018).

ويعرَّف التنمّر المدرسي إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المفحوص عند تطبيق مقياس التنمّر الذي سوف يستخدم في هذه الدراسة.

الحاجات الإرشاديّة: وتعرّف بأنها رغبة الطالب للتعبير عن مشاكله بشكل منظّم، بغية إشباع الحاجات المختلفة لديه والتي لم يستطيع إشباعها بنفسه، وذلك بسبب عدم اكتشافه لها أو أنه اكتشفها ولم يقدر على إشباعها، مما يجعله بحاجة لخدمات إرشاديّة ليعلم كيفيّة إشباع تلك الحاجات من أجل تحقيق التكيُّف النفسي (عايدة،2020) .

وتُعرّف الحاجات الإرشاديّة إجرائياً بالدّرجة التي يحصل عليها المفحوص عند تطبيق مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة الذي سيستخدم في هذه الدراسة.

1.4 مشكلة الدراسة وأسئلتها

إنَّ الطلبة المتفوقين يتميزون بجملة خصائص وسمات سلوكيّة ولديهم خصائص اجتماعيّة ونفسيّة فريدة تجعلهم مختلفين عن زملائهم، فكما توصل كل من (Pavia, Grootenboer, & Pendergast, 2019) أنَّ الطلبة المتفوقين يكونون أكثر عرضة للتنمّر نتيجة لاعتبارهم مختلفين، على الرغم من أنَّ ذلك ليس نتيجة ثابتة في الأدبيّات، كما أنَّ وجود صداقات محدودة واهتمامات مشتركة محدودة مع زملائهم في نفس العمر، وتميزهم بالتفاعل المحدود مع البيئات الاجتماعية المحيطة نوعاً ما وميلهم للعزلة والانطواء نتيجة الالتزام والمثابرة لديهم قد زاد من فرص تعرضهم للتنمّر.

ومن مسوّغات البحث في هذه الدراسة قلة الدراسات العالميّة والعربيّة حسب علم الباحثة التي تحدّثت عن هذا المجال فكما أشار (Jumper, 2019) في دراسته أنّ الأبحاث والدراسات التي ركزت بشكل خاص على مسألة التنمر تجاه المتفوقين كانت محدودة، كما أنَّ عدم توافر دراسات سابقة محليَة تعالج ظاهرة التنمَر تجاه المتفوقين كانت المسوّغ الرئيسي لهذا البحث، وبكون الباحثة تعمل في مجال التعليم فإنّها

تلاحظ أحياناً سلوكات التنمر من قبل بعض الطلبة في المدرسة تجاه الطلبة المتفوقين أكاديمياً، نتيجة تفوقهم وتميّزهم الأكاديمي، مما يسبب لهم مشكلات نفسيّة واجتماعيّة.

ومن هنا فإنَّ الدّراسة ترى أنَّ البحث في مشكلة التنمّر تجاه المتفوقين أمر مهم من أجل السعي لتوفير الأمن والرعاية النفسية والاجتماعية لهؤلاء الطلبة من أجل الحفاظ على دوام تفوقهم وتوازنهم وصحتهم النفسيّة والجسديّة.

وفي ضوء ذلك فقد تبلورت مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى التنمر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا وعلاقته بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لديهم في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟

وينبثق عن السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟
2. ما مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية للتنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية للحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات :الجنس، الصف، مكان السكن؟
5. هل توجد علاقة ارتباطيّة بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة للطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله؟

1.5 أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرُّف على الأهداف التالية:

- مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله.
- مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله.
- إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية للتنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن.
- التعرّف إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسطات الحسابية للحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس ، الصف، مكان السكن.
- العلاقة بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة للطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله.

1.6 أهمية الدراسة

أولا: من الناحية النظرية

تكمن أهمية البحث من الناحية النظريّة في ضرورة الإدراك والوعي بالمشكلات والقضايا الاجتماعيّة التي يواجهها الطلبة المتفوقون أكاديمياً داخل المدرسة، خاصة مشكلة التنمّر، ومعرفة واقع انتشار ظاهرة التنمّر تجاه المتفوقين، حيث إنَّ القيام بإجراء بحث بهذا الشأن سوف يساعد على الاهتمام بمسائل الإرشاد وتحسينه في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، ومن هذا المنطلق سوف تزداد ثقة الطلبة بأنفسهم، وتزداد درجة الالتزام والمثابرة لديهم، والدافعية أيضاً، ويشعرون بأنَّ هناك من يهتم بقضاياهم ومشاكلهم

الاجتماعيّة. وكما أنَّ هذه الدراسة تسعى لأن تكون منطلقاً من أجل عمل دراسات أخرى عن مشكلة التنمّر تجاه الطلبة المتفوقين أكاديمياً ومنطلقا لدراسات تهتم بقضايا المتفوقين الاجتماعيّة والنفسيّة.

ثانيا: الأهمية التطبيقيّة

إنّ العمل على معرفة مستوى انتشار التنمّر لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، سوف يسلط الضوء على الاهتمام بالقضايا والمشاكل الاجتماعيّة والنفسيّة التي يعاني منها الطلبة المتفوقون ما يمهّد للمنظومة التربويّة العمل على الاهتمام المكثّف بمجال الإرشاد النفسي للطلبة المتفوقين، واستقطاب الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين المختصين بإرشاد الطلبة المتفوقين، من أجل حل ومعالجة المشاكل الاجتماعيّة للطلبة المتفوقين، بالأخص مشكلة التنمّر لديهم، وحتى يتمكنوا أيضا من علاج مشكلة التنمّر لدى الفئة المتنمّرة (المتسلّطة).

1.7 حدود الدراسة

الحد البشري: تم إجراء هذه الدراسة على جميع الطلبة المتفوقين أكاديمياً والحاصلين على معدل فوق (98)في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله.

الحد الموضوعي: لقد اقتصرت الدّراسة على قياس مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بمستوى احتياجهم للإرشاد النفسي في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله**.**

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول والثاني من العام (2021-2022).

الحد المكاني: تم توزيع الاستبانات في المدارس الحكومية في محافظة رام الله.

الفصل الثاني

منهجيّة الدراسة

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتّبعت، والتي تضمنت تحديد منهجيّة الدراسة المتّبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

2.1 منهجيّة الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنّه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أنّ المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم على دراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وهذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنّما يقوم بالرّبط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عودة و ملكاوي، 1992).

2.2 مجتمع الدراسة وعينتها

أولاً: مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله والبالغ عددهم (200) طالباً وطالبة، (110) ذكور و (90) إناث حسب إحصائيّة مديريّة التربية والتعليم في محافظة رام الله للعام الدراسي (2021–2022).

ثانياً: عينة الدراسة

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت كالآتي:

1. العينة الاستطلاعية: اختيرت عينة استطلاعية من خارج العينة الأصلية، مكونة من (30) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، وذلك بغرض التأكد من صلاحية أدوات الدراسة واستخدامها لحساب الصدق والثّبات.
2. عينة الدراسة الأصلية: تم توزيع الاستبيان على كل أفراد المجتمع أي على ال (200) طالب وطالبة، وتم استرجاع (121) استبيان، أي تم الاستجابة على (121) استمارة، وهكذا بلغ حجم العينة (121) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله. والجدول (2.1) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلّة (التصنيفيّة):

جدول 2.1

توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية)

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجِنس	ذكر	68	56.2
	أنثى	53	43.8
	المجموع	121	100.0
الصف	سادس	26	21.5
	سابع	20	16.5
	ثامن	19	15.7
	تاسع	56	46.3
	المجموع	121	100.0
مكان السكن	مدينة	38	31.4
	قرية	77	63.6
	مخيم	6	5.0
	المجموع	121	100.0

2.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الباحثة على مقياسين لجمع البيانات، هما: مقياس التنمّـر المدرسـي، ومقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة كما يلي:

أولاً: مقياس التنمّر المدرسي

لتحقيق الغاية المرجوّة من الدراسة الحاليّة، وبعد اطّلاع الباحثة على الدّراسات السابقة، وعلى عدد مـن المقاييس ذات العلاقة بالتنمّر المدرسي، منها: دراسة عيسى (2017) ودراسة مقراني (2018)، قامـت الباحثة بتطوير مقياس التنمّر المدرسي بناءً على تلك الدراسات، حيث أنَّ مقياس التنمّر تكوّن من (44) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، حيث أنَّ البعد الأول هو التنمّر الجسدي وتقيسـه (9) فقـرات، والبعـد الثاني هو التنمّر اللفظي وتقيسه (14) فقرة والبعد الثالث هو التنمّر الاجتمـاعي وتقيسـه (8) فقـرات، والبعد الرابع هو التنمّر الإلكتروني حيث تقيسه (13) فقرة.

2.3.1 الخصائص السيكومترية لمقياس التنّمر المدرسي

صدق المقياس

ويقصد بالصدق الدرجة التي تقيس بها أداة الدراسة المفهوم أو الصفة التي وضعت لقياسها بموضـوعية ودقة (بركات، 2018).

وقد استخدمت الباحثة نوعين من الصدق كما يلي:

أ. الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس التنمّر المدرسي، عُرِض المقيـاس بصورته الأوّلية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممّن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلـغ عددهم (7) محكمين، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (44) فقرة، إذ اعتمد معيـار الاتفـاق

(80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعـديلات المقترحـة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدّلت صياغة بعض الفقرات.

ب. صدق البناء (Construct Validity)

للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، على عينة استطلاعيّة مكوّنة من (30) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، ومن خـارج عينـة الدراسـة المستهدفة، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، والجدول (2.2) يوضح ذلك:

جدول 2.2

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس التنمّر المدرسي بالمجال الذي تنتمي إليه (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
التنمُّر الجسدي		التنمّر اللفظي		التنمّر الاجتماعي		التنمّر الإلكتروني	
1	.84**	10	.91**	24	.86**	32	.80**
2	.66**	11	.81**	25	.87**	33	.82**
3	.91**	12	.76**	26	.83**	34	.89**
4	.80**	13	.88**	27	.71**	35	.84**
5	.90**	14	.75**	28	.88**	36	.89**
6	.89**	15	.74**	29	.83**	37	.68**
7	.83**	16	.84**	30	.83**	38	.76**
8	.89**	17	.87**	31	.90**	39	.86**
9	.93**	18	.72**	–	–	40	.74**
–	–	19	.78**	–	–	41	.80**
–	–	20	.82**	–	–	42	.85**
–	–	21	.82**	–	–	43	.81**
–	–	22	.62**	–	–	44	.85**
–	–	23	.81**	–	–	–	–

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (2.2) أنَّ معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.62–.93)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنَّ قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس التنمّر المدرسي

ويقصد بالثّبات بأنّه مدى إعطاء أداة الدّراسة نفس النّتائج تقريباً فيما لو تكرّر تطبيقها على نفس الأفراد من أجل قياس نفس السمة أو المفهوم (بركات، 2018)

للتأكّد من ثبات مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته، وزع المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (30) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، وبهدف التحقّق من ثبات الاتّساق الداخلي للمقياس، ومجالاته، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعيّة بعد قياس الصدق (44) فقرة، والجدول (2.3): يوضح ذلك:

جدول 2.3

قيم معاملات ثبات مقياس التنمّر المدرسي بطريقة كرونباخ ألفا

المجال	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التنمُّر الجسدي	9	.94
التنمّر اللفظي	14	.95
التنمّر الاجتماعي	8	.94
التنمّر الإلكتروني	13	.95
الدرجة الكلية	**44**	**.98**

يتضح من الجدول (3.2) أنَّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس التنمّر المدرسي تراوحت ما بين (94.–95.)، كما يلاحظ أنَّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغ (98.). وتعد هذه القيم مرتفعة، وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصليّة.

ثانياً: مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة

لتحقيق الغاية المرجوّة من الدراسة الحاليّة، وبعد اطّلاع الباحثة على الدراسات السابقة، وعلى عدد من المقاييس ذات العلاقة بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة، منها: دراسة نيس (2011) ودراسة أحمد (2018)، ودراسة القواسمة (2019) قامت الباحثة بتطوير مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بناءً على تلك الدراسات. حيث أنّ مقياس الحاجات الإرشاديّة تكوّن من (53) فقرة، حيث أنّه يتكوّن من (3) أبعاد، البعد الأوَّل يقيس الحاجات الاجتماعية ويتكوّن من (14) فقرة، والبعد الثاني يقيس الحاجات النفسيّة ويتكوّن من (20) فقرة، والبعد الثالث يقيس الحاجة إلى الإرشاد ويتكوَّن من (19) فقرة.

2.3.2 الخصائص السيكومتريّة لمقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة

صدق المقياس

استخدم نوعان من الصدق، وكما يلي:

أ. الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس الحاجات الإرشادّية النفسية، عُرِض المقياس بصورته الأوّلية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة، وقد بلغ عددهم (7) محكم، وقد تشكّل المقياس في صورته الأوّلية من (62) فقرة؛ إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكّمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكّمين فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات، وحذفت (9) فقرات.

ب. صدق البناء (Construct Validity)

من أجل التحقّق من الصدق للمقياس، استخدم صدق البناء على عينة استطلاعية مكونة من (30) من لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة، في محافظة رام الله، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة، واستخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، كما هو مبين في الجدول (2.4):

جدول 2.4

قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بالمجال الذي تنتمي إليه (ن=30)

الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال	الفقرة	الارتباط مع المجال
الحاجات الاجتماعيّة		الحاجات النفسيّة		الحاجة للإرشاد النفسي	
1	.47**	15	.20	35	.79**
2	.74**	16	.67**	36	.70**
3	.62**	17	.55**	37	.81**
4	.86**	18	.57**	38	.93**
5	.74**	19	.51**	39	.89**
6	.76**	20	.43**	40	.85**
7	.80**	21	.44**	41	.77**
8	.82**	22	.69**	42	.86**
9	.73**	23	.72**	43	.79**
10	.21	24	.52**	44	.80**
11	.08	25	.83**	45	.74**
12	.43**	26	.15	46	.86**
13	.05	27	.62**	47	.76**
14	.37*	28	.33*	48	.81**
–	–	29	.70**	49	.81**
–	–	30	.67**	50	.89**
–	–	31	.74**	51	.75**
–	–	32	.56**	52	.83**
–	–	33	.03	53	.61**
–	–	34	.14	–	–

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.2) أنَّ قيم معامل ارتباط الفقرات: (10، 11، 13، 15، 26، 33، 34)، كان ذات درجة غير مقبولة وغير دالّة إِحصائياً، وتحتاج إلى حذف، أمّا قيم معاملات ارتباط باقي الفقرات فقد تراوحت ما بين أنّ معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.33–.93)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالّة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أنّ قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قويّة، لذلك حذفت الفقرات: (10، 11، 13، 15، 26، 33، 34)، وأصبح عدد فقرات المقياس (46) فقرة.

ثبات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة

للتّأكد من ثبات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة، وزعت أداة الدراسة على عينة استطلاعيّة مكونة من (30) من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، ومن خارج عينة الدراسة المستهدفة. وبهدف التحقّق من ثبات الاتّساق الدّاخلي للمقياس وأبعاده، فقد استخدم معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على بيانات العينة الاستطلاعيّة، بعد قياس الصدق (46) فقرة، والجدول (2.5) يوضح ذلك:

جدول 2.5

معاملات ثبات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بطريقة كرونباخ ألفا

البُعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
الحاجات الاجتماعيّة	11	.88
الحاجات النفسيّة	16	.90
الحاجة للإرشاد النفسي	19	.97
الدرجة الكلية	46	.90

يتضح من الجدول (5.2) أنَّ قيم معاملات ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة تراوحت ما بين (.88–.97)، كما يلاحظ أنّ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدّرجة الكلية بلغ (.90)، وتعتبر هذه القيم مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق على العينة الأصليّة.

تصحيح مقياسي الدراسة

أولاً: مقياس التنمّر المدرسي: تَكوَّن مقياس التنمّر المدرسي في صورته النهائيّة بعد استخراج الصدق والثّبات من (44)، فقرة، موزعة على أربعة مجالات كما هو موضّح في ملحق (ب) وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للتنمّر المدرسي.

ثانياً: مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة: تَكوَّن مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسية في صورته النهائية من (46)، فقرة، موزعة على ثلاثة مجالات كما هو موضح في ملحق (ج)، وقد مثّلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للحاجات الإرشاديّة النفسية باستثناء الفقرات: (من 11 إلى 27)، إذ عكست الأوزان عند تصحيحها وذلك لصياغتها بالاتجاه السلبي.

وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي، وأُعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: دائماً (5) درجات، غالباً (4) درجات، أحياناً (3) درجات، نادراً (2) درجتان، أبداً (1)، درجة واحدة.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابيّة، ولتحديد مستوى التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى عينة الدراسة، حُوِّلت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1–5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاثة مستويات: مرتفع، ومتوسطة ومنخفض، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (لتدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \qquad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول 2.6

درجات احتساب مستوى التّنمر المدرسي والحاجات الإرشادية النفسية

مستوى منخفض	2.33 فأقل
مستوى متوسط	3.67 – 2.34
مستوى مرتفع	5 –3.68

4.2 متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلّة (التصنيفية) والتابعة الآتية:

أ. المتغيرات المستقلة

1. الجِنس: وله مستويان هما: (1–ذكر، 2– أنثى).
2. الصف: وله أربعة مستويات هي: (1– سادس، 2– سابع، 3– ثامن، 4– تاسع).
3. مكان السكن: وله ثلاثة مستويات هي: (1– مدينة، 2– قرية، 3– مخيم).
4. الحاجات الإرشاديّة النفسيّة.

ب. **المتغير التّابع**

مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.

5.2 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب والمقالات والتقارير والرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من وزارة التربية والتعليم.

3. الحصول على إحصائيّة عدد الطلبة المتفوقين أكاديمياً والحاصلين على معدل فوق 98 في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله.
4. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
5. تحكيم أدوات الدراسة.
6. تطبيق أدوات الدراسة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة الأساسية، إذ شملت العينة (30) من الطلبة المتفوقين أكاديميّاً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، وذلك بهدف التأكّد من دلالات صدق وثبات أدوات الدراسة.
7. لتعبئة الاستبيان، تم إرسال رابط مقياسي الدراسة من خلال جوجل فورم عبر مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله لكل المدارس التابعة للمديرية، والحصول على استجابات (121) طالب وطالبة.
8. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
9. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثيّة.

6.2 المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعيّة (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائيّة الآتية:

1. المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لفحص الثّبات.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة، ولفحص صدق أداتي الدارسة.

4. اختبار (ت) لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري لأدوات الدراسة.

5. اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Repeated measures MANOVA) إضافة لاستخدام اختبار ولكس لامدا (Wilks Lambda)، لمعرفة الفروق بين المجالات.

6. اختبار سيدال (Sidak) للمقارنات الثنائيّة بين المجالات لتحديد اتجاه الفروق بين المجالات.

7. اختبار تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيّرات "بدون تفاعل" (4-MANOVA "without Interaction"، لمعرفة الفروق بين التنمّر المدرسي ومجالاته وبين الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاتها تبعاً إلى متغيرات الدراسة.

8. اختبار (LSD)، للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه الفروق بين مستويات متغيرات الدراسة.

9. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسهام أبعاد التنمّر المدرسي في التنبّؤ بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها التي طرحت، وقد نُظِّمت وفقاً لمنهجيّة محددة في العرض، كما يلي:

3.1 النتائج المتعلّقة بأسئلة الدراسة

3.1.1 نتائج السؤال الأول

ما مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئويّة لفقرات مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته، ومن ثمّ رُتبت تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، وقد اعتُمد على ثلاث مستويات للحكم على مستوى التنمّر المدرسي: منخفض، متوسط، مرتفع، وذلك بناءً على المعادلة الموجودة في الجدول (2.6). والجدول (3.1) في الملحق (هـ) فهو يوضح المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة لفقرات مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته:

يتضح من الجدول (3.1) أنّ متوسط التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله بلغ (1.74) وبنسبة مئويّة (34.8%) وتقدير منخفض. وفيما يتعلق بفقرات مقياس التنمّر المدرسي فقد جاءت أعلى الفقرات تقديراً فقرة (14) التي تنص على ما يلي: " يطلق عَلَيَّ الطلبة ألقاباً تزعجني، مثل: نيرد، أفلاطون، و"عبقري زمانك" وغيرها من الألقاب" بمتوسط حسابي (2.55) ونسبة مئوية (51.0%) وتقدير متوسط، أمّا أدنى الفقرات تقديراً فقرة (9) التي تنص على ما يلي: " يطرح بي الطلبة أرضاً، ويجلسون فوقي" بمتوسط حسابي (1.29) ونسبة مئويّة (25.8%) وتقدير منخفض.

وفي الحقيقة لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستوى التنمّر المدرسي ومجالاته لدى العينة إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابيّة للدرجة الكليّة للمجالات، فهذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعياريّة، والكفيل بتقدير مستوى التنمّر المدرسي ومجالاته بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة عند الدرجة الكليّة والمجالات ومتوسط المجتمع النظري، وكون المقياس يحمل تدرج خماسي، فقد اعتبرت النسبة المئوية (60%) أي ما يعادل متوسط حسابي (3.00) باعتباره متوسط المجتمع لأنّه يفصل بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه تمَّ مقارنة متوسط العينة مع القيمة المحكيّة (3.00)، والجدول (3.2) يبيِّن ذلك.

جدول 3.2

المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفروق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته

المجالات	العينة		المجتمع		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
التنمُّر الجسدي	1.59	0.857	3.00	0.857	120	-18.071	.000*
التنمّر اللفظي	2.06	1.027	3.00	1.027	120	-10.051	.000*
التنمّر الاجتماعي	1.83	1.076	3.00	1.076	120	-11.982	.000*
التنمّر الإلكتروني	1.45	0.863	3.00	0.863	120	-19.793	.000*
الدرجة الكلية	1.74	0.874	3.00	0.874	120	-15.844	.000*

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (3.2) وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسط العيِّنة للدرجة الكلية للتنمّر المدرسي ومجالاته والقيمة المحكيّة ولصالح القيمة المحكية، إذ جاءت قيمة "ت" دالّة إحصائياً وسالبة وهذا يعني أنّ الدّرجة الكلية للتنمّر المدرسي ومجالاته كانت منخفضة مقارنة بالقيمة المحكيّة ودالّة إحصائياً.

ولفحص دلالة الفروق بين مجالات التنمّر المدرسي استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Repeated MANOVA) إضافة لاستخدام اختبار ولكس لامدا (Wilks Lambda)، والجدول (3.3) يوضّح ذلك:

جدول 3.3

ولكس لامدا لدلالة الفروق بين مجالات التنمّر المدرسي

قيمة ولكس لامدا Wilks' Lambda	قيمة (ف)	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	مستوى الدلالة
.553	31.770	3.000	118.000	*0.000

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (3.3) أنّ الفروق بين مجالات التنمّر المدرسي كانت دالّة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، ولمعرفة طبيعة الفروق بين مجالات التنمّر المدرسي استخدم اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائيّة والجدول (3.4) يوضح ذلك:

جدول 3.4

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات مجالات التّنمر المدرسي

المجالات	التنمُّر الجسدي	التنمّر اللفظي	التنمّر الاجتماعي	التنمّر الإلكتروني
التنمُّر الجسدي	-	-.469*	-.235*	.145*
التنمّر اللفظي		–	.234*	.614*
التنمّر الاجتماعي			–	.381*
التنمّر الإلكتروني				–

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضّح من الجدول (3.4) أنَّ الفروق بين مجال التنمُّر الجسدي ومجالات التنمّر المدرسي الأخرى كانت ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، لصالح مجالات (التنمّر اللفظي، التنمّر الاجتماعي)، فيما جاءت الفروق بين التنمُّر الجسدي والتنمّر الإلكتروني لصالح التنمُّر الجسدي. أما مجال التنمّر اللفظي مقابل

مجالات (التنمّر الاجتماعي، التنمّر الإلكتروني) فقد جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، لصالح التنمّر اللفظي. أما مجال التنمّر الاجتماعي مقابل مجال التنمّر الإلكتروني فقد كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، ولصالح مجال التنمّر الاجتماعي. ويمكن ترتيب مجالات التنمّر المدرسي وفقاً لمتوسطاتها الحسابيّة كما يلي:

- التنمُّر اللفظي
- التنمُّر الاجتماعي
- التنمُّر الجسدي
- التنمُّر الإلكتروني

3.1.2 نتائج السؤال الثاني

ما مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة لفقرات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته، ومن ثم رتبت تنازلياً وفقاً للمتوسط الحسابي، وقد اعتُمد على ثلاث مستويات للحكم على مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة وهي منخفض، متوسط، ومرتفع، وذلك بناءً على المعادلة الموجودة في الجدول (2.6). والجدول (3.5) في الملحق (هـ) يوضّح المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنِّسب المئويّة لفقرات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته:

يتّضح من الجدول (3.5) أنَّ متوسط الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله بلغ (2.41) وبنسبة مئوية (48.2%) وتقدير متوسط. وفيما يتعلق بفقرات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة فقد جاءت أعلى الفقرات تقديراً فقرة (34) التي تنص

على " التخطيط للمستقبل، وبناء الأهداف" وغيرها من الألقاب" بمتوسط حسابي (3.44) ونسبة مئوية (68.8%) وتقدير متوسط، أمّا أدنى الفقرات تقديراً فقرة (20) التي تنص على " أشعر بالثقة بالنفس؛ نتيجة تفوّقي الدراسي" بمتوسط حسابي (1.42) ونسبة مئوية (28.4%) وتقدير منخفض.

وفي الحقيقة لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاتها لدى العينة إذا اعتمدنا فقط على المتوسطات الحسابيّة للدرجة الكليّة للمجالات، فهذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعياريّة، والكفيل بتقدير مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاتها بشكل دقيق اعتماداً على المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample T-Test)؛ إذ يستخدم هذا الاختبار للمقارنة بين متوسط العينة عند الدرجة الكليّة والمجالات ومتوسط المجتمع النظري، وكون المقياس يحمل تدرج خماسي، فقد اعتبرت النسبة المئوية (60%) أي ما يعادل متوسط حسابي (3.00) باعتباره متوسط المجتمع لأنه يفصل بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه تمَّ مقارنة متوسط العينة مع القيمة المحكيّة (3.00)، والجدول (3.6) يبيِّن ذلك.

جدول 3.6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لعينة واحدة للفروق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع على مقياس الحاجات الإرشادية النفسية ومجالاته

المجالات	العينة		المجتمع		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الحاجات الاجتماعية	2.04	0.917	3.00	0.917	120	-11.547	.000*
الحاجات النفسية	2.03	0.793	3.00	0.793	120	-13.464	.000*
الحاجة للإرشاد النفسي	2.95	1.242	3.00	1.242	120	-0.408	.684
الدرجة الكلية	2.41	0.602	3.00	0.602	120	-10.723	.000*

* دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

يتضح من الجدول (3.6) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسط العيِّنة للدرجة الكليّة للحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاتها (باستثناء مجال الحاجة للإرشاد النفسي) والقيمة المحكيّة ولصالح القيمة المحكيّة، إذ جاءت قيمة "ت" دالّة إحصائياً وسالبة وهذا يعني أنّ الدرجة الكليّة للحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاتها (باستثناء مجال الحاجة للإرشاد النفسي) كانت منخفضة مقارنة بالقيمة المحكّية ودالّة إحصائياً.

ولفحص دلالة الفروق بين مجالات الحاجات الإرشاديّة النفسيّة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين المتعدد للقياسات المتكررة (Repeated MANOVA) إضافة لاستخدام اختبار ولكس لامدا (Wilks Lambda)، والجدول (3.7) في الملحق (هـ) يوضح ذلك:

يتّضح من الجدول (3.7) أنّ الفروق بين مجالات الحاجات الإرشاديّة النفسيّة كانت دالّة إحصائياً عند مستوى (α=0.05)، ولمعرفة طبيعة الفروق بين مجالات الحاجات الإرشاديّة النفسيّة استخدم اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائيّة والجدول (3.8) في الملحق (هـ) يوضّح ذلك:

يتّضح من الجدول (3.8) أنَّ الفروق بين مجال الحاجات الاجتماعيّة ومجال الحاجة للإرشاد النفسي كانت ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، لصالح مجال الحاجة للإرشاد النفسي، بينما لم تكن الفروق دالّة إحصائياً بين الحاجات الاجتماعيّة والحاجات النفسيّة. أما مجال الحاجات النفسيّة مقابل مجال الحاجة للإرشاد النفسي فقد جاءت الفروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05)، لصالح الحاجة للإرشاد النفسي. ويمكن ترتيب مجالات الحاجات الإرشاديّة النفسيّة وفقاً لمتوسطاتها الحسابيّة كما يلي:

- الحاجة للإرشاد النفسي
- الحاجات الاجتماعيّة
- الحاجات النفسيّة

3.1.3 نتائج السؤال الثالث

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن، والجدول (3.9) في الملحق (هـ) يبين ذلك:

يتضح من الجدول (3.9) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس التنمّر المدرسي ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل"("4-MANOVA "without Interaction)، والجدول (3.10) في الملحق (هـ) يوضح ذلك، وهذه نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات:

يتبين من الجدول (3.10) الآتي:

- عدم وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف.
- عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات مقياس التنمّر المدرسي ومجالات: (التنمُّر اللفظي، التنمُّر الاجتماعي، التنمّر الإلكتروني) لدى الطلبة المتفوقين

أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغير مكان السكن، بينما جاءت الفروق دالّة إحصائياً على مجال التنمُّر الجسدي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال التنمُّر الجسدي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغير مكان السكن، أجري اختبار (LSD) والجدول (3.11) في الملحق (هـ) يوضح ذلك:

يتبين من الجدول (3.11) الآتي:

- وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات التنمُّر الجسدي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغير مكان السكن بين (مخيم) من جهة وكل من (مدينة)، و (قرية)، من جهة أخرى، جاءت الفروق لصالح (مخيم).

3.1.4 نتائج السؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين متوسطات الحاجات الإرشاديّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن؟

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن، والجدول (3.12) في الملحق (هـ) يبيّن ذلك.

يتضح من الجدول (3.12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابيّة لدرجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته في ضوء توزيعها حسب متغيرات الدراسة. وللكشف

عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابيّة لمقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته، فقد أجري تحليل التباين الرباعي متعدد المتغيرات "بدون تفاعل"("4-MANOVA "without Interaction)، والجدول (3.13) في الملحق (هـ) يوضح ذلك نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات:

يتبين من الجدول (3.13) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، بين متوسطات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسية ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن.

3.1.5 نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة (α=0.05) بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، والجدول (3.14) في الملحق (هـ) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون:

يتضح من الجدول (3.14) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($p < .01$)، بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون ($.500^{**}$)، وجاءت العلاقة طرديّة موجبة؛ بمعنى أنَّه كلما ازدادت درجة التنمّر المدرسي ازداد مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة.

ولمعرفة مدى إسْهام (مجالات التنمّر المدرسي) في التنبؤ بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله، استخدم معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) والجدول (3.15) في الملحق (هـ) يوضّح ذلك.

يتضح من الجدول (3.15) وجود أثر دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)، لمجال التنمّر الإلكتروني في التنبّؤ بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة، ويلاحظ أنَّ مجال التنمّر الإلكتروني قد وضح (23.1%) من نسبة التباين في الحاجات الإرشاديّة النفسيّة، أما فيما يتعلق بمجالات: (التنمّر الجسدي، التنمّر اللفظي، التنمّر الاجتماعي)، فإنها لم تسهم بشكل دال إحصائياً في التنبّؤ بمستوى الحاجات الإرشادية النفسية. وتجدر الإشارة إلى أنّ قيم عامل تضخم التباين (VIF) للنماذج التنبؤيّة الأربعة قد كانت متدنية؛ ممّا يشير إلى عدم وجود إشكالية التساهمية المتعددة (Multicollinearity) التي تشير إلى وجود ارتباطات قويّة بين المتنبّئات.

وعليه يمكن كتابة معادلة الانحدار كما يلي: (y= 1.929 + .335)، أي كلّما تغير مجال التنمّر الإلكتروني درجة واحدة يحدث تغيّر طردي موجب في الحاجات الإرشاديّة النفسيّة بمقدار (.335).

الفصل الرابع

مناقشة النّتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مجمل النتائج التي تم الوصول إليها من خلال أداة الدراسة (الاستبانة) والتي تم بواسطتها قياس مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديميا وعلاقته بالحاجات الارشاديّة النفسيّة، وكذلك التعرّف على تأثير متغيرات الدراسة (الجنس، الصف، مكان السكن) في اختلاف استجابات طلبة المدارس الحكوميّة في مستوى التنمُّر المدرسي لديهم وعلاقته بالحاجات الارشاديّة النفسيّة، وفيما يأتي مناقشة لنتائج الدراسة بناء على أسئلتها:

4.1 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسؤال الأول

والذي ينص على (ما مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟)

لقد أظهرت النّتائج أنَّ مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً، حسب عينة الدراسة قد جاء بمتوسط حسابي (1.74) والانحراف المعياري عن المتوسط الحسابي لاستجابة أفراد العينة كان(0.874) ، وهذا مؤشر على أنّ استجابات أفراد العينة كانت منخفضة، بحيث أنّ استجابات عينة الدراسة قد تراوحت بين المعيارين (1.489) و(0.889) ممّا يؤكّد أنّ مستوى استجابات عينة الدراسة على مستوى التنمّر المدرسي كانت منخفضة، ولقد اتّفقت هذه النّتيجة مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة (2020) Urazova والتي توصلت إلى أنّ مستوى التنمّر المدرسي تجاه الطلبة الموهوبين أكاديمياً كان منخفضاً، ودراسة (2011) Bain, Peters والتي توصلت إلى أنّ الطلبة الموهوبين وطلبة المدارس الثانوية (HA) يتنمّرون على الآخرين ويقعون ضحيّة للطلبة الآخرين أيضاً، بشكل عام بمعدلات غير مرتفعة بناءً على درجات معدلات التنمّر، ولقد تعارضت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من Saricam; Cetinkaya (2018)، والتي توصلت إلى أنَّ الطلبة الموهوبين يتعرّضون للإيذاء أكثر من أقرانهم،

ودراسة Ogurlu; Saricam (2018) ، والتي توصلت إلى أنّ إيذاء الأقران للطلبة الموهوبين والمتفوقين كان أعلى من إيذاء الطلبة غير الموهوبين، وكذلك دراسة Jumper (2019) ، والتي توصلت إلى نتيجة أنّ التنمّر كان أكثر انتشاراً بالنّسبة للطلبة الموهوبين والمتفوقين مقارنة بالطلبة الآخرين.

نتوصل من هذه النّتيجة أنّ التنمّر المدرسي والذي هو اعتداء مباشر أو غير مباشر يحصل داخل أسوار المدرسة، والذي قد يكون جسدي أو لفظي أو اجتماعي أو إلكتروني أو غيره من الأشكال، هو من ضمن السلوكات العنيفة التي تمارس، والذين يرتكبونه يكونون على الأغلب غير أسوياء فكرياً، أو غير مستقرين نفسياً، أو أقل من غيرهم، وتعزي الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ الطلبة المتفوقين في البيئات المحلية عموماً هم أشخاص قادرون على الدّفاع عن أنفسهم، يتمتعون بشخصيات قويّة، قادرون على الرد على من يهاجمهم بأي طريقة، واثقون بأنفسهم، فهذا ما قلل مستوى ونسبة انتشار التنمّر المدرسي تجاههم.

4.2 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني

والذي ينص على (ما مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسية لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟)

لقد أظهرت النّتائج أنَّ مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً حسب عينة الدراسة جاءت بمتوسط حسابي (2.41) وانحراف معياري (0.602)، مما يدل على أنَّ استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى الحاجات الإرشاديّة النفسيّة كانت متوسطة، حيث أنّ استجابات عينة الدراسة تراوحت ما بين (1.488) و(0.964) مما يؤكّد على أنَّ مستوى استجابات عينة الدراسة على مستوى الحاجات الإرشاديّة كان متوسطاً، وقد اتّفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الجندي (2010) والتي توصلت إلى أنَّ درجة الحاجات الإرشاديّة للموهوبين بشكل عام كانت متوسطة على المقياس ككل.

وقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة، كدراسة شتية وعوض (2012) والتي توصلت إلى أنَّ متوسط الدرجة الكليّة للاحتياجات الإرشاديّة للطلبة الموهوبين كانت (81.7) أي بدرجة كبيرة

جداً.ودراسة الكندري (2019) والتي توصلت إلى أنَّ هناك حاجة ماسّة لبرامج إرشاديّة وقائيّة علاجيّة للطلبة الموهوبين أكاديمياً لما يتعرّضون له من أشكال مختلفة من التنمّر المدرسي.ودراسة الحربي (2012) والتي توصلت إلى أنَّ المتفوقين أكاديمياً توجد لديهم حاجات نفسيّة أساسيّة بدرجة أعلى من أقرانهم غير المتفوقين ودراسة Moon, Yoo (2006) والتي أشارت إلى أنَّ الموهوبين والمتفوقين توجد لديهم احتياجات فريدة لخدمات استشاريّة مختلفة.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى مستوى التنمّر المدرسي المتدنيّة تجاه الطلبة المتفوقين، فبما أنّ هؤلاء الطلبة لا يتعرضون لمشكلات اجتماعيّة خاصة مشكلة التنمّر والعنف المدرسي من قبل الطلبة الآخرين، فإنّ حاجاتهم للإرشاد من الطبيعي أن لا تكون مرتفعة، ومن المتوقع أنّها كانت متوسطة لأنّ هناك احتمالية لوجود مشكلات اجتماعيّة أو نفسيّة أخرى قد يتعرضون لها داخل أسوار المدرسة نتيجة للخصائص والسمات السلوكيّة لديهم كالحساسيّة المفرطة والميل إلى الكمال، والعزلة، جعلتهم يحتاجون للإرشاد بهذه الدرجة المتوسطة.

4.3 مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث

والذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن؟)

لقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالّة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى المتفوقين أكاديمياً في محافظة رام الله تعزى لمتغير الجنس، وقد اتّفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة Peters, Bain (2011) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين الذكور والإناث الموهوبين في مستوى التنمّر الذي يتعرضون له وكذلك دراسة أميطوش (2021) والتي توصلت إلى أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمّر المدرسي تعزى لمتغير الجنس.

وقد اختلفت هذه النتيجة عن نتائج دراسات أخرى مثل دراسة Ogurlu, Saricam (2018) والتي توصلت إلى أنَّ الإناث الموهوبات كانت مستويات التنمّر المدرسي لديهنَّ أعلى من مستويات التنمّر لدى الذكور الموهوبين، ودراسة ناصر (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في مستوى العنف المدرسي يعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور ودراسة Sarıçam, Çetinkaya (2018) والتي توصلت إلى أنَّ الذكور هم أكثر عُرضة للتنمّر والإيذاء من الإناث، وكذلك دراسة Urazova (2020) والتي توصلت إلى أنّ الذكور هم أكثر عرضة للتّنمر من الإناث وخاصة التّنمر الجسدي.

ترجع الباحثة هذه النتيجة لتميّز كلا الجنسين من الطلبة المتفوقين أكاديمياً بقوّة الشخصية، والقدرة على عدم السماح لأي من الطلبة بالاعتداء عليهم بأي طريقة كانت، والأمور مشتركة بين الجنسين في الدفاع عن أنفسهم، فالطلبة المتفوقون أكاديمياً سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً كأنّهم يحوِّطون أنفسهم بدرع تفوقهم حتى يتجنّب أي طالب المساس بهم أو يتصرّف أية تصرفات غير لائقة بهم.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستويات التّنمر لدى المتفوقين والتي تُعزى لمتغير الصف، على غرار غيرها من الدراسات السابقة كدراسة أميطوش (2021) والتي توصلت إلى أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمّر المدرسي تعزى لمتغير العمر ولصالح الأصغر سناً.

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطلبة المتفوقين أكاديمياً في هذه المرحلة من الصف السادس وحتى التاسع يتمتعون ببداية النضج العقلي والوعي أكثر من الفئات الأقل عمرا، حيث يكون لديهم وعي ومعرفة أكثر في كيفيّة التصرُّف في مواقف من الممكن أن تكون حساسة بالنسبة لهم، ولديهم القدرة على تفادي سلوكات عديدة ومزعجة صادرة عن الطلبة.

كما توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين مستويات التنمّر لدى المتفوقين باستثناء مجال التنمّر الجسدي حيث هناك فروق دالّة إحصائيّاً بين متوسطات التنمّر الجسدي لدى المتفوقين أكاديمياً تعزى إلى متغير مكان السكن لصالح مخيم، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (Urazova 2020) حيث لا توجد فروق دالّة إحصائياً في مستويات التنمُّر تجاه الموهوبين تعزى لمكان السكن، فيما اتّفقت نتائج الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات التي أكّدت أنّ هناك فروق دالّة إحصائياً بين مستويات التنمُّر بين الطلبة تعزى لمتغير مكان السكن كدراسة Pfeiffer, pinquart (2014).

وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ طبيعة البيئة في المدينة أو القرية لا توجد فيها اختلافات ظاهرة من حيث السلوكات، بينما تختلف نوعاً ما عن المخيم، فقد نجد في المخيمات نوع من السلوكات العنيفة بين الطلبة، فمن المنطق أن يكون التنمُّر الجسدي نسبته أعلى في المخيم عند المقارنة مع المدينة والقرية.

4.4 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع

والذي ينص على (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسطات الحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والتي تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصّف، مكان السكن؟)

لقد أوضحت النتائج المتعلّقة بهذا السؤال إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى المتفوقين أكاديمياً في مدارس رام الله الحكوميّة تعزى لمتغيرات الجنس والصّف ومكان السكن، وقد اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات أخرى مثل دراسة الجندي (2010) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الحاجات الإرشاديّة لدى المتفوقين تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفروق تعزى لمتغير الصف الدراسي لصالح الطلبة في الصفوف الأعلى، في المقابل اتّفقت نتائج الدراسة الحالية مع

نفس الدراسة بالنسبة لمتغير مكان السكن حيث لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائيّة في الحاجات الإرشاديّة تعزى لمتغيريّ الوضع الاقتصادي ومكان السكن لأسرة الطالب الموهوب.

ترجع الباحثة نتيجة أنّ حاجة الطلبة المتفوقين من الجنسين تكون متساوية إلى أنّ المتفوقين أكاديمياً سواء أكانوا ذكوراً أم إناثاً يكونون بحاجة للإرشاد وذلك من أجل التغلب على القلق أو الخوف أو التوقعات المرتفعة من الأهل والمعلمين لأن كلا الجنسين يعانون من هذه القضايا. كما أنّ عدم وجود فروق دالّة بين مستويات الحاجات الإرشاديّة بين الطلبة المتفوقين تعزى لمتغير الصف الدراسي فإنّ الباحثة ترجع ذلك إلى أنّ هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) تعتبر مرحلة الانفعالات والتوتّر والقلق حيث أنّ الاضطرابات والمشكلات التي قد يتعرّض لها الطلبة في هذه المرحلة العمرية هي نفسها، ولا توجد هناك اختلافات ظاهرة بين تلك المشكلات، كما وترجع الباحثة سبب عدم وجود فروق دالّة إحصائيا بين الحاجات الإرشادية تعزى لمتغير مكان السكن، إلى أنّ الطلبة جميعهم سواء أكانوا من مدينة أم قرية أم مخيم يعيشون تحت نفس الظروف نتيجة تشابه البيئات الفلسطينية نوعاً ما وتشابه الظروف التعليميّة وتعليمات المنهاج الموحدة وكذلك سهولة التواصل والاتصال بين هذه البيئات.

4.5 مناقشة النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس

والذي ينص على (هل توجد علاقة ارتباطيّة ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله؟)

لقد تبين من نتائج السؤال السابق بأنّ هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائيّة بين التنمُّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.500**) حيث جاءت العلاقة طرديّة موجبة، وهذا يعني أنّه كلَّما ازدادت درجة التنمّر المدرسي ازداد مستوى الحاجات الإرشاديَة النفسيّة وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة الكندري والزايد (2019) والتي

توصلت إلى أنّ زيادة نسبة التنمّر المدرسي على الطلبة الموهوبين أكاديمياً هو بحاجة للمزيد من البرامج الإرشاديّة النفسيّة لهؤلاء الطلبة، حيث تزداد لديهم الحاجات الإرشادية.

ترجع الدّراسة هذه النتيجة إلى أنَّ مشكلة التنمُّر هي أحدى المشكلات الاجتماعية التي قد يعاني منها الموهوبون والمتفوقون في المدارس، حيث أنّ هذه المشكلة بحاجة إلى إرشاد نفسي وبرامج إرشاديّة تعمل على الوقاية، ورفع المهارات الاجتماعيّة للضحايا وتدريبهم على كيفية حل المشكلات، ورفع ثقتهم بأنفسهم، وكذلك ضرورة توعيتهم بمهاراتهم العالية وتميّزهم الأكاديمي وجعلهم يدركون جيّداً نقاط القوة لديهم والتغلب على نقاط الضعف، حيث أنّه عندما يعاني الطلبة من أي مشكلات سواء أكانت اجتماعية أم نفسيّة فهم بحاجة لإبلاغ الكبار والمرشدين بالمشكلات التي يتعرضون لها، والعمل على علاجها.

4.6 الاستنتاجات

لقد اتفقت الدّراسات على أنَّ التنمُّر المدرسي تجاه الطلبة الموهوبين والمتفوقين جاء بنسب مرتفعة، حيث بحسب الدّراسات التي أُجريت على هؤلاء الطلبة فإنّهم يتعرّضون للتَّنمر أكثر من غيرهم من الطلبة العاديين لما لهم من سمات وخصائص سلوكيّة تميزهم عن غيرهم كالوحدة والعزلة والحساسية المفرطة والميل للكمال وفي المقابل كان هناك عدد قليل من الدراسات التي تبيَّن أنَّ نسبة التنمُّر المدرسي على الطلبة المتفوقين كانت قليلة، كما أنّ هناك اتفاق بين العديد من الدراسات على أنّ درجة الحاجات الإرشاديّة للطلبة الموهوبين والمتفوقين مرتفعة، حيث اتّفقت على أنّ الموهوبين يعانون من مشكلات تعليمية ونفسيّة واجتماعيّة في إطار المدرسة، وهم بحاجة لاستشارات إرشاديّة ليست قليلة، بينما عارضت ذلك دراسات أخرى قليلة أجريت على هؤلاء الطلبة.

فيما توصلت الباحثة في دراستها إلى أنّ التنمُّر تجاه المتفوقين كان منخفضا، كما أنَّ الحاجات الإرشادية النفسيّة التي يحتاجها هؤلاء الطلبة كانت بدرجة متوسطة، ومن وجهة نظر الباحثة يوجد هناك خلط ما بين كلمة موهوب وكلمة متفوق، حيث أنّه ليس جميع المتفوقين موهوبين، حيث أنّ كلمة موهوب يمكن

تعريفها وفقا لثلاث زوايا حسب تعريف رينزولي وهي (قدرات عقلية فوق متوسطة ودرجة من الابداع الكامن والالتزام والمثابرة المرتبطان بالدافعية الداخلية)، على الرغم أنّ التفوق الأكاديمي هو من شروط الموهبة والإبداع، ولكن كما ذكرنا سابقا ليس كل متفوّق موهوباً، وبما أنَّ بعض المتفوقين يكونون فعلاً من الموهوبين، لهذا تكون لديهم سمات سلوكيّة وخصائص تميزهم عن غيرهم من الطلبة الآخرين، ممّا يجعلهم عرضة للتنمّر والعنف المدرسي من قبل غيرهم من الطلبة، من جهة أخرى قد يكون هؤلاء الطلبة (فئة المتفوقين) والذين قد يكون منهم موهوبون وفئة أخرى غير موهوبين يتميزون بشخصيّة قويّة، قادرة على الرد المباشر بالطرق المناسبة لمن يتعرَّض لهم من الطلبة، ولديهم الثقة بالنفس، عموماً، في مجتمعاتنا المحلية ترى الباحثة بأنَّ نسبة تعرُّض الطلبة المتفوقين أكاديمياً للتنمُّر والعنف المدرسي قليلة، حيث أنَّ المتفوقين في المدارس على الأغلب تكون لديهم علاقات قويّة مع الزملاء، وتكون لديهم شعبية كبيرة أيضاً، وقليلاً ما يتعرّضون للإيذاء والعنف المدرسي.

توصلت الدّراسة، إلى أنّه من الضروري أولاً الفصل بين كلمة موهوب وكلمة متفوق، وذلك بناءً على تعريفات حديثة وعالمية حتى لا يكون هناك خلط بين هذين التعريفين. الأمر الآخر من الضروري أن يكون هناك عقوبات صارمة تجاه الطلبة الذين يقومون بسلوكات غير مقبولة في إطار المدرسة العاديّة كالعنف والتنمُّر أو أي نوع من الإيذاء سواء أكان تجاه المتفوقين أو غيرهم من الطلبة، فوجود عقوبات أو ردع لهذه السلوكات هي بلا شك تحد وبشكل كبير من هذه التصرُّفات المؤذية، والتي قد تتفاقم آثارها على الضحايا وبالتالي الوصول لنتائج لم تكن بالحسبان، الأمر الآخر الذي يجب الاهتمام به هو ضرورة أن يكون هناك مرشدون مختصون بالطلبة الموهوبين والمتفوقين في إطار المدرسة العاديّة، وذلك لكوْن هؤلاء الطلبة لديهم اهتمامات وخصائص ومشكلات مختلفة عن غيرهم من الطلبة العاديين وخاصّة الموهوبين منهم.

4.7 التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بما يلي:

1. القيام بعمل محاضرات توعويّة لطلبة المدارس من أجل التوعية بأهم المخاطر التي قد تأتي نتيجة سلوكات التنمُّر، مع وضع أقصى العقوبات للطلبة الذين قد يتصرّفون تصرّفات سيّئة مع غيرهم من الطلبة كالعنف والتنمُّر وغيره.
2. إجراء هذه الدّراسة على مدارس أخرى في فلسطين وذلك لعمل مقارنة بين المدارس في مستوى التنمُّر المدرسي وعلاقته بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً.
3. إجراء المزيد من الدّراسات التي تهتم بالقضايا الاجتماعية والنفسيّة للطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً.

4.8 مقترحات الدراسة

1. توفير المرشدين المختصّين بإرشاد الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً، وذلك للتعرف على أهم المشكلات التي قد يعاني منها هؤلاء الطلبة ومن أجل القدرة على التعامل معهم ومع المشكلات التي يواجهونها.
2. ضرورة توفير غرف مصادر خاصّة بالطلبة الموهوبين والمتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية.

المراجع العلمية

المراجع العربية

أبو الديار، مسعد. (2012). **سيكولوجية التنمر بين النظريـــة والعـــلاج**. ط2، الكويـــت: دار الكتـــاب الحديث.

أبو سحلول، محمود، الحداد، بلال، حمدان، حسن، أبو شمالة، عادل، أبو عصر، محمد. (2018). **واقع ظاهرة التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظة خان يونس وسبل مواجهتهـــا**. بحث منشور، مديرية التربية والتعليم، خان يونس، فلسطين.

أحمد، طارق. (2022). **التنمر الفردي في المدارس الأسباب والعلاجات التحليلية**. *مجلة STEPS للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *1*(3)، 1-15.

الأشول، ألطاف. (2013). **المشكلات التي يعاني منها الطلاب الموهوبون والمتفوقون فـــي مدرســـة الميثاق**. *المجلة العربية لتطوير التفوق*، *4*(6)، 109- 136.

أميطوش، موسى. (2021). **مستوى التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (دراسة ميدانيـــة في بعض متوسطات ولاية تيزي وزو)**. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*، *7*(1)، 206- 229.

بركات، زياد. (2018). **تصميم البحث وأساليبه الإحصائية**. عمّان: دار الوراق للنشر والتوزيع.

بروكش،عبيد. (2020). **التنمر المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشـــورة. جامعة الشهيد حمة لخضر – الوادي، الجزائر.

بهنسواي، أحمد، حسن، علي. (2015). **التنمر المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلـــة الإعدادية**. *مجلة كلية التربية ببور سعيد*، *1*(17).

بوفاتح، محمد، بورزق، كمال. (2016). **الارشاد النفسي المدرسي كمؤشر للصحة النفسية.** *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، 16*، 113-126.

تيايبية، عبد الغاني. (2016). **مساهمة في بناء برنامج إرشادي مقترح لمعالجة بعض حالات الإدمان.** رسالة دكتوراة غير منشورة. جامعة سطيف2، الجزائر.

الجندي، نبيل. (2010). **الحاجات الإرشادية النفسية للأطفال الموهوبين والمتفوقين عقليا في المدارس الأساسية العليا بمحافظة الخليل.** *مجلة جامعة الخليل للبحوث، 5* (1)، 1- 23.

الجهاز المركزي للإحصاء الفلسطيني. (2019). **النتائج الأولية لمسح العنف في المجتمع الفلسطيني.** رام الله – فلسطين.

الحبر، محمد. (2012). **محاضرات لمادة التوجيه والإرشاد النفسي.** جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم، جمهورية السودان.

الحربي، خلف. (2012). **الحاجات النفسية الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت: دراسة فارقة بين للمتفوقين والعاديين والأدنى من العاديين.** *مجلة التربية الخاصة،1*(1)، 116-163.

حمدان، صلاح. (2019). **مبادئ تربية الموهوبين.** *عمّان:* درار أسامة للنشر والتوزيع.

الختلان، محمد. (2015). **الاحتياجات والمشكلات التعليمية والتربوية عند المتفوقين عقليا في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.** *مجلة كلية التربية،34*(164)، 119- 134.

دحماني، سماح. (2017). **ابستيمولوجيا التحليل النفسي عند سيغموند فرويد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

دخان، عمر. (2015). **المهارات الاجتماعية وعلاقتها بسلوكيات التنمر لدى الطلبة في منطقة الناصرة.** رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، البلقاء، الأردن.

رزيق، عفاف، شعبي، إيمان، عيساوة، شهيرة. (2019). **الحاجات الإرشادية للمتفوقين دراسيا سنة ثانية ثانوي.** شهادة الليسانس غير منشورة، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، الجزائر.

الرويشدي، رحمة. (2013). **الحاجات الإرشادية لطلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان بمحافظة جنوب الباطنة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

زايدي، عايدة. (2020). **الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.** الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف – المسيلة، الجزائر.

شايع، رنا. (2018). **سلوك التنمر المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.** *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية/ جامعة بابل*، (40)،364 – 379.

شتية، عماد، عوض، حسني. (2012). **الاحتياجات الارشادية للطلبة الموهوبين في المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر معلميهم.** *مجلة تطوير الأداء الجامعي، 1*(2)،142 – 164.

شربت، أشرف، أبو الفضل، محفوظ، محمد، سلمى. (2018). **التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.** *مجلة العلوم التربوية، 2*، 262–283.

صابر، أحمد. (2018). **ترتيب إشباع الحاجات النفسية لدى عينة من الطلاب المصريين متباييني مستوى التحصيل الدراسي بالمرحلة الإعدادية.** *مجلة الدراسات العربية، 17*(1)، 2– 33.

عبدالهادي، محمد، ونجن، سميرة. (2014). **أساليب التوجيه والإرشاد التربوي في رعاية المتفوقين دراسيا.** *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (7)،38– 59.

عبده، سحر. (2020). **التنمر المدرسي خطر يهدد دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.** *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، 4* (14)، 809 – 834.

عبيد، ماجدة. (2011). **الارشاد النفسي لآباء وأمهات الموهوبين والمتفوقين.** *مجلة الطفولة العربية، 12*(46)، 8-33.

عتوتة، صالح. (2018). **مدخل إلى التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي.** جامعة محمد لمين دباغين – سطيف 2، الجزائر.

العرايضة، عماد. (2015). **المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين والمتفوقين في منطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين والحلول المقترحة للتغلب على هذه المعوقات.** *مجلة التربية الخاصة والتأهيل، 3*(9)، 79-136.

عطار، سعيدة. (2012). **مشكلات الطلبة المتفوقين في المدرسة الجزائرية.** *مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 8*، 169- 200.

العنزي، صالح. (2020). **أهم المشكلات المدرسية التي تواجه الطلبة المتفوقين عقليا في المرحلة الثانوية بدولة االكويت.** *مجلة البحث العلمي في التربية،21*، 187 -211.

عودة، أحمد، ملكاوي فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي.** إربد: مكتبة الكتابي.

عياصرة، سامر، إسماعيل، نور. (2012). **سمات وخصائص الطلبة الموهوبين والمتفوقين كأساس لتطوير مقاييس الكشف عنهم.** *المجلة العربية لتطوير التفوق، (4)*، 97-115.

عيسى، وسيم. (2017). **مستوى القلق الاجتماعي لدى الطلبة المتنمرين وضحاياهم من المراهقين من منطقة كفر قاسم.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، الأردن.

القحطاني، نورة. (2012). **التنمر المدرسي وبرامج التدخل.** *المجلة العربية للعلوم الاجتماعية*، 1(3)، 235-250.

القواسمة، رغد. (2019). **درجة إشباع الحاجات النفسية وعلاقتها بالرضا عن الحياة لدى الطلبة الأيتام في مدارس الأيتام في محافظة الخليل.** رسالة ماجستير غير منشورة، الخليل، فلسطين.

الكندري، عذاري، الزايد، صفية. (2019). **درجة انتشار التنمر ضد الموهوبين أكاديميا من وجهة نظرهم وحاجتهم للإرشاد النفسي.** *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(24)، 131- 149.

المحجان، أنوار. (2021). **أسباب التنمر المدرسي من وجهة نظر الأخصائيين الاجتماعيين في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.** *المجلة العربية للعلوم التربوية، 5*(19)، 1-20.

مسعودي، مروة، حبي، عبد المالك، بالطاهر، النوي. (2020). **دور الإرشاد النفسي في الوقاية والعلاج من إدمان المخدرات لدى المراهقين.** أعمال الملتقى الوطني حول المخدرات والمجتمع: تشخيص الظاهرة وسبل الوقاية والعلاج، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر

مقراني، مباركة. (2018). **التنمر الإلكتروني وعلاقته بالقلق الاجتماعي.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

ناصر، محمد. (2017). **العنف المدرسي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينتي رام الله والبيرة،** رسالة ماجستير غير منشورة، رام الله، فلسطين

نيس، حكيمة. (2011). **الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالتوافق النفسي والرضا عن الدراسة لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر2، الجزائر.

المراجع الاجنبية

Allen, J. (2020). Early Adolescent Gifted and Talented Students and Their Experience with Bullying. (Doctoral dissertation, Utah State University).

Alshareef, K. (2018). Differentiated Instruction Revisited: An Effective Way to respond to the Needs of Gifted and Talented Students. *International Journal of Educational Investigations, 5*(6), 16-22..

Ayenibiowo, & Akinbode. (2011). Psychopathology of bullying and emotional abuse among school children. *IFE Psychologia, 19*(2), 1117 -1421.

Connolly, J. (2018). Exploring the factors influencing gifted adolescents resistance to report experiences of cyberbullying behavior: Toward an improved understanding. *Journal for The Education of the Gifted, 41*(2), 136 – 159.

Dalosto, M., & Alencar, E. (2013). Manifestacoes e prevalencia de bullying entre alunos com altashabilides/ superdotacao. *RevistaBrasileira de Educação Especial, 19* (3), 363- 378.

Garcia*, E. (2011**). A tutorial on correlation coefficients, information- retrieval. https://pdfs.semanticscholar.org/c3e1/095209d3f72ff66e07b8f3b152fab099edea.pdf.*

Halley, R. (2020). The perception of school counselors on preparedness for serving gifted students using bullying prevention and intervention strategies.

Jumper, R. (2019). Communicating about bullying: Examining disclosure among gifted students. *Journal of Gifted Education 0International, 35*(2), 110-120.

Lu, J., Li, D., Stevens, C., & Ye, R. (2015). Comparisons and analyses of gifted students characteristics and learning methods. *Journal of Gifted Education International, 33*(1), 1-17.

Nassem, E., & Kyriacou, C. (2020). Dealing with bullying in schools.

Ogurlu, U., & Saricam, H. (2018). Bullying, forgiveness and submissive behaviors in gifted students. *Journal of Child and Family Studies, 27* (2), 2833 – 2843.

Okafor, S. (2021). Bullying as predictor of students academic achievement in public secondary schools in Onitsha north LGA.. *Journal of educational research and development, 4*(1), 2682- 5201.

Pavia, M., Grootenboer, P., & Pendergast, D. (2019). Bullying and the unique experiences of twice exceptional learners: Student perspective narratives. *Journal of Gifted Child Today, 42* (1), 19-35.

Peters, M., & Bain, S. (2011). Bullying and Victimization Rates among Gifted and high- Achieving students. *Journal for the education of the gifted, 34*(4), 624-643.

Peterson, J., & Ray, K. (2006). Bullying among the gifted: The subjective experience. *Journal of Gifted Children Quarterly, 50* (3), 252- 269.

Pfeiffer, J., & Pinquart, M. (2014). Bullying in German boarding schools: A pilot study. *Journal of school psychology international, 35*(6), 580-591.

Renzulli, S., & Reis, S. (2021). The three ring conception of giftedness: a change in direction from being gifted to the development of gifted behavior. In R, T, Sternberg.; and D, Ambrose (Eds), Conceptions of giftedness and talented (PP. 335- 355).

Sarıçam, H., & Çetinkaya, C. (2018). Exploring revenge as a mediator between bullying and victimization in gifted and talented students. *Journal of Current Issues in Personality Psychology, 6*(2), 102- 111.

Siegle, D. (2010). Cyberbullying and sexting: Technology abuses of the 21 st century. *Journal of Gifted Children Today, 32*(2), 14-16.

Smith, B., Dempsey, A., Jackson, S., Olenchak, F., & Gaa, J. (2012). Cyberbullying among gifted children. *Journal of Education International, 28*(1), 112-126.

Urazova, A. (2020). Physical, Verbal, relational and Cyber (PVRC) bullying and high academically oriented students, A magister message that is not published. Kazakhstan.: Nazarbayev University.

Yamin. Tisir. (2021). ICIE – Germany. Gifted Education: Contemporary Issues.

Yoo, J., & Moon, S. (2006). Counseling needs of gifted students: An analysis of intake forms at a university – based counseling center. *Gifted Children Quarterly, 50* (1), 52 – 61.

الملاحق

الملحق أ

الاستبانة

المقاييس

الطلبة الأعزاء

تحية طيّبة وبعد،

تعتبر هذه الاستبانة، جزءاً من رسالة الماجستير التي تقوم بها الباحثة، بعنوان: " مستوى التنمّر المدرسي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً وعلاقته بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير، في برنامج تربية الموهوبين في جامعة النجاح الوطنية.

يرجى منكم الإجابة عن أسئلة هذه الاستبانة؛ لما لها من أهمية كبيرة في إنجاز هذه الرسالة، مع العلم بأنَّ البيانات التي سوف تقدمونها ستحاط بالسريّة التّامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

وشكراً جزيلا لكم على تعاونكم

الباحثة: تقوى قب

المعلومات الأولية

الجنس	ذكر	أنثى		
الصف	سادس	سابع	ثامن	تاسع
مكان السكن	مدينة	قرية	مخيم	

ملحق ب

مقياس التنمّر المدرسي..

البعد الأول التنمّر الجسدي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	أتعرّض لبعض السلوكات العنيفة مثل، (القرض وشدّ الشعر)، من قبل الطلبة؛ مما يسبب لي الضيق والألم.					
2	يقف الطلبة أمامي، ويقومون بأخذ دوري بالقوة، سواء عند الشراء من المقصف، أو في الطابور الصباحي.					
3	أتعرّض للضرب، والركل من الطلبة.					
4	يقوم أحد الطلبة بوضع رجله أمامي، وأنا في طريقي؛ لكي يعرقلني بها.					
5	يهجم علي الطلبة، ويضربونني بأدوات، كالقلم و المسطرة.					
6	يلوي الطلبة ذراعي، ويحشرونني في زاوية الصف.					
7	يقوم أحد الطلبة بالجلوس أمام مقعدي، بشكل متعمد؛ حتى يحول بيني وبين المعلم في الصف.					
8	تعرّضتُ للبصق وسط ساحة المدرسة من قبل أحد الطلبة.					
9	يطرح بي الطلبة أرضاً، ويجلسون فوقي.					

البعد الثاني: التنمّر اللفظي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
10	أتعرّض لانتقادات قاسية من الطلبة.					
11	يصرخ عليّ الطلبة؛ لإفزاعي.					
12	أتلقى ألفاظاً بذيئة من الطلبة.					
13	يصدر الطلبة تعليقات تزعجني، بشأن تحصيلي الدراسي المرتفع، وقدراتي العقلية العالية.					
14	يطلق عليّ الطلبة ألقاباً تزعجني، مثل: نيرد، أفلاطون، و"عبقري زمانك" وغيرها من الألقاب.					
15	أتلقى من الطلبة ألفاظاً بذيئة عن أسرتي.					
16	أتعرّض لتعليقات مزعجة من الطلبة، بشأن مظهري العام، (وزني وطولي وشكلي الخارجي).					
17	يحاول الطلبة كشف أسراري؛ بغية الوصول لمعلومات تخصّني؛ لجعلها موضع سخرية.					
18	يقوم الطلبة بالسخرية مني عندما أجيب إجابة صحيحة في الصفّ.					
19	أتعرّض للمقاطعة في الكلام من قبل طلبة الصف، أثناء نقاشاتي الجادّة مع المعلم.					
20	يقوم الطلبة بنشر الشائعات عني.					
21	هناك طلبة يقومون بالتهامس عليّ، بعد قيامي بالإجابة الصحيحة في الصفّ.					
22	يحاول الطلبة تغليطي أمام المعلم.					
23	يطلق الطلبة نكات عليّ؛ لجعل البقية يسخرون مني.					

البعد الثالث: التنمّر الاجتماعي

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
24	يتعمد الطلبة إذلالي، والتقليل من قيمتي.					
25	يبتعد الطلبة عنّي عمداً.					
26	يتجاهلني الطلبة في المدرسة، ولا يتحدثون معي.					`
27	يقاطعني الطلبة عن قصد عندما أبــدي إجابــاتي الإبداعية في الصف.					
28	أتعرّض للإقصاء من الطلبة؛ لكي لا أنضمّ إلــى أصدقائهم.					
29	يحرّضُ الطلبة زملائهم عليّ.					
30	يتهمني الطلبة بأشياء سيئة لم أفعلها؛ لكي يكرّهوا زملائي بي.					
31	يقوم الطلبة بإبعادي عن المجموعات التي يلعبون فيها.					

البعد الرابع: التنمّر الإلكتروني

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
32	أتعرّض للتنمّر الإلكتروني من قبل طلبة المدرسة، باستخدام الرسائل النصيّة.					
*_	أتعرّض للتنمّر الإلكتروني، باستخدام الرسومات، أو الكاريكاتير.					
34	أتعرّض للتنمّر الإلكتروني، باستخدام مقاطع الفيديو.					
35	تنشر عنّي أكاذيب وإشاعات عبر مواقع التواصل الاجتماعي.					
36	يتم نشر صوري بعد تشويهها عبر مواقع التواصل الاجتماعي.					
37	يطلق الطلبة عليّ أسماء غير لائقة، ويتداولونها في مواقع التواصل الاجتماعي.					
38	يتمّ رفض مشاركتي في مجموعات الدردشة الإلكترونية.					
39	قام أحد الطلبة بانتحال شخصيتي، واستخدامها على مواقع التواصل الاجتماعي، وإظهاري بصورة سيئة.					
40	أتعرض لتجاهل التعليقات التي أكتبها عبر مواقع التواصل الاجتماعي، من قبل طلبة الصف، عن قصد.					
41	يتم إبعادي عن الألعاب الجماعية الإلكترونية تعمّداً؛ لإحراجي.					
42	أتلقى دعاوي من قبل الطلبة؛ من أجل الدخول في دردشة غير أخلاقية، عبر مواقع التواصل الاجتماعي.					
43	أتعرض للإزعاج بواسطة طلبة يفرضون أنفسهم عليَّ، عبر وسائل التواصل الاجتماعي.					
44	أتلقى رسائل خادشة للحياء عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي.					

ملحق ج

مقياس الحاجات الإرشادية

البعد الأول: الحاجات الاجتماعية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1	لا أجد أحداً يساعدني في تجاوز المشكلات التي تواجهني في المدرسة.					
2	أميل للعزلة، ولا أحب الاختلاط.					
3	لا أشعر بتقدير الطلبة لي.					
4	أخاف من إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة.					
5	علاقتي مع الطلبة ليست قوية.					
6	أتنازل عن حقوقي أمام الطلبة.					
7	لا أحب المشاركة بالفعاليات، والأنشطة المدرسية.					
8	أشعر بالوحدة حتى ولو كنت مع الأصدقاء.					
9	لا أشعر بالودّ عند تعاملي مع الطلبة.					
10	يحرص زملائي على دعوتي إلى مناسباتهم.					
11	أحبّ العمل الجماعي، أكثر من العمل الفردي.					

البعد الثاني: الحاجات النفسية

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
12	أشعر بالانتماء المدرسي على الرغم من تميــزي الأكاديمي.					
13	أشعر بالراحة النفسية داخل أسوار مدرستي.					
14	أشعر بالطمأنينة عندما ألتقي طلبة الصف.					
15	أشعر بالسعادة عندما أرى الآخــرين يمــدحونني؛ نتيجة تحصيلي الدراسي.					
16	أتّخذ قراراتي الخاصة بنفسي، دون مشاورة أحد.					
17	أحبّ أن أواجه مشاكلي بنفسي.					
18	أنمّي إمكاناتي؛ من خلال الاطلاع وحب المعرفة.					
19	أنا راضٍ عن الإنجازات التي أحقّقها.					
20	أشعر بالثّقة بالنفس؛ نتيجة تفوقي الدراسي.					
21	أعبّر عن أفكاري وآرائي بحرية.					
22	أبذل أقصى جهدي في أي عمل أقوم به.					
23	أفضّل الاستقلالية عن الآخرين.					
24	أستطيع أن أعمل لفتــرة طويلــة، دون الشــعور بالتعب.					
25	أسعى باجتهاد؛ من أجل أن أصل لأهدافي.					
26	أي عمل أقوم به يكون من اختياري.					
27	أحاول مواجهة الصعاب التي أواجها بنفسي.					

البعد الثالث: الحاجة إلى الإرشاد

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
أحتاج للإرشاد والمساعدة في						
28	كيفية مواجهة الحساسية المفرطة لديّ.					
29	كيفيّة التعامل مع الطلبة في الصفّ.					
30	كيفيّة التغلب على الخجل.					
31	التغلب على مشكلة الوحدة والعزلة.					
32	تكوين الأصدقاء وتقوية المهارات الاجتماعية لديّ.					
33	المساعدة في كيفية التصرّف في المواقف الاجتماعية.					
34	التخطيط للمستقبل، وبناء الأهداف.					
35	مواجهة شعور التميز، والاضطهاد في المدرسة.					
36	مواجهة التوقّعات المرتفعة للأهل والمعلمين.					
37	التغلّب على المغامرات غير محسوبة العواقب.					
38	مواجهة مشاكل النوم والأرق.					
39	كيفيّة التواصل الإيجابي مع الآخرين.					
40	مواجهة المواقف المُحرجة التي أتعرّض لها.					
41	التأقلم مع بيئة المدرسة.					
42	الإحساس بعدم التهديد والشعور بالأمان.					
43	التغلّب على الشعور بالنقص، والدّونية، وتنمية الثقة بالنفس.					
44	التغلّب على الشعور بالإهمال.					
45	كيفيّة التعبير عن أفكاري وآرائي بحرية.					
46	مساعدتي في ضبط انفعالاتي.					

شكراً جزيلاً لكم.

ملحق د

قائمة السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	القسم	الرّتبة العلميّة	الجامعة
1	د زياد بركات	علم النفس التربوي	دكتور بروفيسور	جامعة القدس المفتوحة
2	د. نبيل المغربي	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة القدس المفتوحة
3	د. كفاح حسن	علوم تربوية	أستاذ مساعد	جامعة القدس المفتوحة
4	د. محمد دبوس	قياس وتقويم	أستاذ مساعد	جامعة الاستقلال
5	د. عدنان القاضي	تربية الموهوبين	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
6	د. بدور بوحجي	تربية الموهوبين	أستاذ مساعد	جامعة البحرين
7	د. هشام شناعة	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة فلسطين التقنية (خضوري)

ملحق هـ

الجداول

جدول 3.1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والنّسب المئويّة لفقرات ومجالات مقياس التنمّر المدرسي وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	14	2.55	1.489	51.0	متوسط
2	13	2.42	1.442	48.4	متوسط
3	19	2.40	1.351	48.0	متوسط
4	22	2.26	1.345	45.2	منخفض
5	21	2.26	1.419	45.2	منخفض
6	27	2.12	1.404	42.4	منخفض
7	20	2.10	1.399	42.0	منخفض
8	2	2.07	1.361	41.4	منخفض
9	29	2.03	1.396	40.6	منخفض
10	18	2.01	1.369	40.2	منخفض
11	10	1.98	1.268	39.6	منخفض
12	16	1.90	1.281	38.0	منخفض
13	23	1.90	1.306	38.0	منخفض
14	11	1.89	1.334	37.8	منخفض
15	12	1.85	1.188	37.0	منخفض
16	1	1.84	1.190	36.8	منخفض
17	17	1.82	1.335	36.4	منخفض
18	30	1.79	1.176	35.8	منخفض
19	26	1.77	1.257	35.4	منخفض
20	7	1.75	1.098	35.0	منخفض
21	25	1.75	1.164	35.0	منخفض
22	24	1.74	1.196	34.8	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
23	28	1.74	1.249	34.8	منخفض
24	31	1.68	1.163	33.6	منخفض
25	3	1.57	1.015	31.4	منخفض
26	37	1.56	1.182	31.2	منخفض
27	4	1.55	1.000	31.0	منخفض
28	32	1.55	1.088	31.0	منخفض
29	15	1.53	1.017	30.6	منخفض
30	5	1.52	1.089	30.4	منخفض
31	33	1.49	1.096	29.8	منخفض
32	35	1.47	1.001	29.4	منخفض
33	38	1.47	1.041	29.4	منخفض
34	34	1.46	1.009	29.2	منخفض
35	40	1.46	1.017	29.2	منخفض
36	43	1.45	0.983	29.0	منخفض
37	6	1.43	1.055	28.6	منخفض
38	42	1.41	0.882	28.2	منخفض
39	44	1.40	0.927	28.0	منخفض
40	41	1.40	0.962	28.0	منخفض
41	39	1.34	0.925	26.8	منخفض
42	36	1.34	0.927	26.8	منخفض
43	8	1.31	0.874	26.2	منخفض
44	9	1.29	0.889	25.8	منخفض
التنمُّر اللفظي		2.06	1.027	41.2	منخفض
التنمُّر الاجتماعي		1.83	1.076	36.6	منخفض
التنمُّر الجسدي		1.59	0.857	31.8	منخفض
التنمُّر الإلكتروني		1.45	0.863	29.0	منخفض
الدرجة الكلية		1.74	0.874	34.8	منخفض

جدول 3.5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لفقرات ومجالات مقياس الحاجات الإرشادية النفسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	34	3.44	1.488	68.8	متوسط
2	32	3.11	1.677	62.2	متوسط
3	33	3.10	1.604	62.0	متوسط
4	37	3.09	1.494	61.8	متوسط
5	36	3.07	1.465	61.4	متوسط
6	30	3.07	1.506	61.4	متوسط
7	39	3.07	1.611	61.4	متوسط
8	40	3.02	1.475	60.4	متوسط
9	44	2.98	1.648	59.6	متوسط
10	46	2.96	1.530	59.2	متوسط
11	45	2.91	1.607	58.2	متوسط
12	29	2.89	1.585	57.8	متوسط
13	41	2.88	1.619	57.6	متوسط
14	23	2.83	1.393	56.6	متوسط
15	35	2.83	1.520	56.6	متوسط
16	38	2.79	1.516	55.8	متوسط
17	28	2.77	1.471	55.4	متوسط
18	31	2.74	1.620	54.8	متوسط
19	43	2.72	1.614	54.4	متوسط
20	42	2.68	1.669	53.6	متوسط
21	16	2.63	1.259	52.6	متوسط
22	12	2.50	1.566	50.0	متوسط
23	24	2.44	1.154	48.8	متوسط
24	13	2.37	1.391	47.4	متوسط
25	2	2.30	1.459	46.0	منخفض
26	1	2.21	1.360	44.2	منخفض

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
27	10	2.19	1.325	43.8	منخفض
28	7	2.19	1.404	43.8	منخفض
29	17	2.16	1.245	43.2	منخفض
30	26	2.13	1.110	42.6	منخفض
31	11	2.12	1.370	42.4	منخفض
32	3	2.09	1.329	41.8	منخفض
33	14	2.05	1.257	41.0	منخفض
34	27	2.00	1.162	40.0	منخفض
35	5	1.96	1.248	39.2	منخفض
36	8	1.96	1.344	39.2	منخفض
37	18	1.92	1.180	38.4	منخفض
38	9	1.92	1.288	38.4	منخفض
39	4	1.83	1.236	36.6	منخفض
40	22	1.66	0.962	33.2	منخفض
41	6	1.65	1.145	33.0	منخفض
42	21	1.64	1.000	32.8	منخفض
43	15	1.58	1.063	31.6	منخفض
44	19	1.58	1.070	31.6	منخفضة
45	25	1.58	1.086	31.6	منخفضة
46	20	1.42	0.964	28.4	منخفضة
الحاجة للإرشاد النفسي		2.95	1.242	59.0	متوسط
الحاجات الاجتماعية		2.04	0.917	40.8	منخفض
الحاجات النفسية		2.03	0.793	40.6	منخفض
الدرجة الكلية		2.41	0.602	48.2	متوسط

جدول 3.7

ولكس لامدا لدلالة الفروق بين مجالات الحاجات الإرشادية النفسية

قيمة ولكس لامدا Wilks' Lambda	قيمة (ف)	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	مستوى الدلالة
.699	25.651[b]	2.000	119.000	*0.000

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

جدول 3.8

نتائج اختبار سيداك (Sidak) للمقارنات الثنائية بين متوسطات مجالات الحاجات الإرشادية النفسية

المجالات	الحاجات الاجتماعية	الحاجات النفسية	الحاجة للإرشاد النفسي
الحاجات الاجتماعية	-	.008	-.916*
الحاجات النفسية		–	-.924*
الحاجة للإرشاد النفسي			–

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05)

جدول 3.9

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن.

المتغير	المستوى	الإحصائي	التنمُّر الجسدي	التنمّر اللفظي	التنمّر الاجتماعي	التنمّر الإلكتروني	التنمُّر المدرسي ككل
الجنس	ذكر	M	1.73	2.11	1.92	1.52	1.82
		SD	.889	1.085	1.231	.966	.959
	أنثى	M	1.41	2.01	1.70	1.35	1.63
		SD	.785	.956	.832	.707	.746
الصف	سادس	M	1.68	2.11	1.95	1.34	1.77
		SD	.676	1.005	1.056	.692	.771
	سابع	M	1.58	2.15	1.96	1.45	1.79
		SD	.680	.756	.945	.722	.693
	ثامن	M	1.55	1.81	1.58	1.49	1.62
		SD	.872	.750	.941	1.122	.870
	تاسع	M	1.57	2.09	1.81	1.48	1.75
		SD	.990	1.198	1.178	.899	.988
مكان السكن	مدينة	M	1.37	1.92	1.56	1.25	1.54
		SD	.712	.942	.819	.548	.681
	قرية	M	1.64	2.08	1.93	1.54	1.80
		SD	.856	1.023	1.123	.974	.926
	مخيم	M	2.41	2.69	2.29	1.47	2.20
		SD	1.239	1.486	1.644	.903	1.115

M = المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

جدول 3.10

تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) على مقياس التنمّر المدرسي ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف،، مكان السكن

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	التنمُّر الجسدي	1.978	1	1.978	2.819	.096
	التنمّر اللفظي	.160	1	.160	.150	.700
	التنمّر الاجتماعي	1.092	1	1.092	.946	.333
	التنمّر الإلكتروني	.592	1	.592	.786	.377
	الدرجة الكلية	.693	1	.693	.902	.344
الصف	التنمُّر الجسدي	.130	3	.043	.062	.980
	التنمّر اللفظي	1.368	3	.456	.426	.735
	التنمّر الاجتماعي	1.823	3	.608	.526	.665
	التنمّر الإلكتروني	.683	3	.228	.302	.824
	الدرجة الكلية	.439	3	.146	.190	.903
مكان السكن	التنمُّر الجسدي	4.621	2	2.311	3.293	.041*
	التنمّر اللفظي	2.676	2	1.338	1.250	.290
	التنمّر الاجتماعي	3.680	2	1.840	1.594	.208
	التنمّر الإلكتروني	2.195	2	1.098	1.456	.237
	الدرجة الكلية	2.497	2	1.249	1.626	.201
الخطأ	التنمُّر الجسدي	80.002	114	.702		
	التنمّر اللفظي	121.997	114	1.070		
	التنمّر الاجتماعي	131.599	114	1.154		
	التنمّر الإلكتروني	85.953	114	.754		
	الدرجة الكلية	87.547	114	.768		

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05)

جدول 3.11

نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لمقياس لمجال التنمُّر الجسدي لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكومية في محافظة رام الله تعزى إلى متغير مكان السكن

المتغير	المستوى	المتوسط	مدينة	قرية	مخيم
التنمُّر الجسدي	مدينة	1.37			
	قرية	1.64			-1.04-*
	مخيم	2.41			-0.77-*

دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05)

جدول 3.12

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن

المتغير	المستوى	الإحصائي	الحاجات الاجتماعية	الحاجات النفسية	الحاجة للإرشاد النفسي	الحاجات الإرشادية النفسية ككل
الجنس	ذكر	M	2.09	2.09	2.88	2.42
		SD	.972	.856	1.287	.599
	أنثى	M	1.97	1.96	3.04	2.41
		SD	.845	.704	1.188	.611
الصف	سادس	M	2.01	2.01	3.00	2.42
		SD	1.017	.608	1.084	.593
	سابع	M	2.00	2.03	3.04	2.44
		SD	.804	.600	1.087	.546
	ثامن	M	2.03	1.85	3.38	2.52
		SD	1.079	.456	1.384	.611
	تاسع	M	2.06	2.10	2.76	2.36
		SD	.871	.997	1.301	.631
مكان السكن	مدينة	M	2.04	2.01	3.03	2.44
		SD	.816	.759	1.312	.596
	قرية	M	2.05	2.01	2.95	2.41
		SD	.974	.759	1.217	.605
	مخيم	M	1.82	2.35	2.48	2.28
		SD	.880	1.390	1.218	.685

M = المتوسط الحسابي SD= الانحراف المعياري

جدول 3.13

تحليل التباين الرباعي المتعدد (بدون تفاعل) على مقياس الحاجات الإرشاديّة النفسيّة ومجالاته لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله تعزى إلى متغيرات: الجنس، الصف، مكان السكن

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الحاجات الاجتماعية	.594	1	.594	.679	.412
	الحاجات النفسية	.511	1	.511	.793	.375
	الحاجة للإرشاد النفسي	.726	1	.726	.467	.496
	الدرجة الكلية	.007	1	.007	.017	.895
الصف	الحاجات الاجتماعية	.130	3	.043	.050	.985
	الحاجات النفسية	.888	3	.296	.460	.711
	الحاجة للإرشاد النفسي	5.926	3	1.975	1.271	.288
	الدرجة الكلية	.382	3	.127	.338	.798
مكان السكن	الحاجات الاجتماعية	.469	2	.235	.268	.765
	الحاجات النفسية	.388	2	.194	.301	.741
	الحاجة للإرشاد النفسي	1.188	2	.594	.382	.683
	الدرجة الكلية	.153	2	.077	.203	.816
الخطأ	الحاجات الاجتماعية	99.839	114	.876		
	الحاجات النفسية	73.414	114	.644		
	الحاجة للإرشاد النفسي	177.156	114	1.554		
	الدرجة الكلية	42.916	114	.376		

جدول 3.14

معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين التنمّر المدرسي والحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله (ن=121)

	الحاجات الإرشادية النفسية			
	الحاجات الاجتماعية	الحاجات النفسية	الحاجة للإرشاد النفسي	الحاجات الإرشادية النفسية ككل
التنمّر المدرسي	معامل ارتباط بيرسون			
التنمُّر الجسدي	.587**	.094	.255**	.475**
التنمّر اللفظي	.708**	-.042	.234**	.439**
التنمّر الاجتماعي	.731**	-.049	.239**	.448**
التنمّر الإلكتروني	.694**	.023	.255**	.481**
التنمّر المدرسي ككل	.749**	-.001	.267**	**.500****

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.01 ****)**

جدول 3.15

نتائج تحليل الانحدار المتعدد التدريجي لمعرفة مدى إسْهام مجالات التنمّر المدرسي في التنبّؤ بالحاجات الإرشاديّة النفسيّة لدى الطلبة المتفوقين أكاديمياً في المدارس الحكوميّة في محافظة رام الله

النموذج		المعاملات غير المعيارية		المعاملات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (R)	التباين المفسر R^2	معامل الارتباط المعدل
		معامل الانحدار	الخطأ المعياري	بيتا Beta					
1	الثابت	1.929	.094		20.447	.000			
	التنمّر الإلكتروني	.335	.056	.481	5.977	.000	.481[a]	.231	.224
قيمة "ف" المحسوبة للتنمّر الإلكتروني = 35.730دالة عند مستوى دلالة 000.									

*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (p <.05 *)

An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

LEVEL OF SCHOOL BULLYING AMONG ACADEMICALLY HIGH ACHIEVING STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOLOGICAL COUNSELING AT RAMALLAH GOVERNORATE PUBLIC SCHOOLS

By
Taqwa Mahmoud Qub

Supervisors
Dr. Shadi Abualkibash
Dr. Salah Hamdan

This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Gifted Education, Faculty of Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine.
2022

LEVEL OF SCHOOL BULLYING AMONG ACADEMICALLY HIGH ACHIEVING STUDENTS AND ITS RELATIONSHIP WITH PSYCHOLOGICAL COUNSELING AT RAMALLAH GOVERNORATE PUBLIC SCHOOLS

By
Taqwa Mahmoud Qub
Supervisors
Dr. Shadi Abualkibash
Dr. Salah Hamdan

Abstract

As its title indicates, this study sought to identify the level of school bullying among academically high achieving students and its relationship with their counseling needs as perceived by the students themselves. It also sought to find out if there were differences between the school bullying scale arithmetic means and its domains and counseling needs scale and its means of academically high achieving students at Ramallah Governorate public schools which could be attributed to gender, grade, and place of living variables. The participants of the study were sixth, seventh, eighth and ninth graders. The researcher used the correlative descriptive method. To achieve the study objectives, she used two scales: school bullying scale and counseling needs scale. After testing their validity and reliability, the researcher administered them to a randomly chosen sample of 121 students. After data analysis, it was found that the academically high achieving students' counseling needs were average. It was also found that there were no statistically significant differences between the means of scores of the school bullying scale and its domains and the counseling needs scale and its domains among the academically high achieving students at public schools to be attributed to gender, grade and place of living variable. However, the relationship was found to be positive and direct. That is, the higher the level of school bullying is, the higher the needs of academically high achieving students are for counseling. In light of these findings, the researcher recommends recruiting school counselors to provide professional counseling to these high achievers. She also recommends educating these students on the dangers of physical and

pyschological bullying. She also suggests conducting further research on pyschosocial issues these students face.

Keywords: School bullying; academically high-achieving students; counseling needs.