التنمر وعلاقته بإعاقة الذات

أ.د.أزهار محمد مجيد السباب

م.م. طيبة أياد جاسب

[قسم علم النفس] – [كلية الاداب] – [جامعة بغداد][جمهورية العراق]

البريد الإلكتروني Email : azharalsabab@coart.uobaghdad.edu.iq

الكلمات المفتاحية: التنمر؛ إعاقة الذات؛ الطلبة المتأخرين دراسياً.

كيفية اقتباس البحث

السباب، أزهار محمد مجيد ، التنمر وعلاقته بإعاقة الذات، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، تشرين الثاني ٢٠٢٦، المجلد:١٦ ،العدد:١١ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

Bullying and Its Relationship with Self-Handicapping A Theoretical and Analytical Study

Prof. Dr. Azhar Mohammed Majeed Al-Sabbab
Asst. Lecturer Teeba Ayad Jaseb
Department of Psychology – College of Arts – University of Baghdad – Republic of Iraq

Keywords : Bullying, Self-Handicapping, Academically Delayed Students.

How To Cite This Article
Al-Sabbab, Azhar Mohammed Majeed , Teeba Ayad Jaseb, Bullying and Its Relationship with Self-Handicapping A Theoretical and Analytical Study,Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, November 2026,Volume:16,Issue 11.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

The present study aimed to identify the levels of bullying and self-handicapping among academically delayed students, examine gender differences in both variables, and determine the correlational relationship between them. The descriptive approach was adopted. The sample consisted of 160 academically delayed middle-school students, including 80 males and 80 females, selected from schools in New Baghdad within the Second Rusafa Directorate of Education in Baghdad, Iraq. The Olweus Bullying Scale (26 items) and the Jones and Rhodewalt Self-Handicapping Scale (25 items) were used. Face validity was examined, and test-retest reliability coefficients were 0.81 for the bullying scale and 0.79 for the self-handicapping scale. Data were analyzed using the one-sample t-test, independent-samples t-test, and Pearson correlation coefficient. The findings indicated a high level of bullying, a level of self-handicapping, gender differences in bullying in favor of males, gender

differences in self-handicapping in favor of females, and a positive correlation between the two variables. The findings highlight the importance of addressing the psychological and social dimensions accompanying academic delay.

Bullying is an issue that can affect an individual's self-perception and their relationships with others. Its impact is not limited to the specific situations in which the bullying occurs; rather, it can extend to various aspects of an individual's psychological, social, and academic life (Mullan et al., 2023, Article e0282224; Olweus, 1993). Furthermore, "self-handicapping" is a significant concept for understanding certain strategies that individuals may employ to protect their self-esteem when they perceive a potential threat to their image in the eyes of others. In this context, examining the relationship between bullying and self-handicapping can help in understanding certain psychological responses associated with negative social experiences (Higgins et al., 1990, pp. 1–35).

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على مستوى التنمر وإعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا، والكشف عن الفروق في المتغيرين تبعًا للجنس، فضلًا عن الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما .اعتمد البحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (160)طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيًا، بواقع (80)ذكرًا و (80)أنثى، اختيروا من مدارس في بغداد الجديدة التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية .واستخدمت الباحثتان مقياس أولويز للتنمر المكون من (26)فقرة، ومقياس جونز ورودولت لإعاقة الذات المكون من (25) فقرة، بعد التحقق من الصدق الظاهري، والثبات بطريقة إعادة الاختبار، إذ بلغ معامل الثبات (0.81)لمقياس التنمر و (0.79)لمقياس إعاقة الذات .واستخدمت الباحثتان الاختبار التائي لعينة واحدة، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومعامل ارتباط بيرسون .أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من التنمر، ووجود مستوى من إعاقة الذات، ووجود فروق في التنمر لصالح الذكور، وفروق في إعاقة الذات لصالح الإناث، فضلًا عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر وإعاقة الذات .وتشير النتائج إلى أهمية الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة للتأخر الدراسي، وعدم التعامل معه بوصفه مشكلة تحصيلية فقط.

يُعد التنمر من المشكلات التي يمكن أن تؤثر في طريقة إدراك الفرد لذاته وعلاقته بالآخرين، ولا تقتصر آثاره على المواقف التي يحدث فيها التنمر، بل يمكن أن تمتد إلى جوانب مختلفة من الحياة النفسية والاجتماعية والأكاديمية (Mullan et al., ٢٠٢٣، Article

Olweus, ١٩٩٣؛ ٠٢٨٢٢٢٤e). كما تمثل إعاقة الذات مفهومًا مهمًا لفهم بعض الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته عندما يشعر بوجود تهديد محتمل لصورته أمام الآخرين. ومن هذا المنطلق، فإن دراسة العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات يمكن أن تساعد في فهم بعض الاستجابات النفسية المرتبطة بالخبرات الاجتماعية السلبية (Higgins et al., ١٩٩٠، p. ١–٣٥).

مشكلة البحث –:تُعدّ البيئة المدرسية مجالًا تتداخل فيه العوامل التحصيلية والنفسية والاجتماعية، ويظهر هذا التداخل بصورة واضحة لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا؛ إذ قد تتكرر لديهم خبرات المقارنة والتقييم والشعور بصعوبة تحقيق المستوى المتوقع .وقد بينت الأدبيات أن التأخر الدراسي يرتبط ببعض العوامل الدافعية والمعرفية، ومنها انخفاض معتقدات الكفاءة وضعف بعض استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم .(Fong et al., 2023, p. 1–2)

ويُعدّ التنمر من السلوكيات التي قد تزيد من صعوبة الخبرة المدرسية، إذ يقوم وفق نموذج أولويز على التكرار والقصد واختلال القوة بين الطرفين، ويمكن أن يظهر في صور جسدية أو لفظية أو اجتماعية .(Olweus, 1993, p. 9–19)وتشير الدراسات المدرسية إلى أن التنمر ما يزال حاضرًا بين طلبة المرحلة المتوسطة، مع ظهور فروق مرتبطة بالجنس في بعض العينات)هادي، 2022؛ الخفاجي، .(2023

وفي المقابل، تمثل إعاقة الذات استراتيجية دفاعية قد يستخدمها الفرد لحماية صورته عن كفاءته عندما يتوقع الفشل أو يشعر بأن أداءه موضع تقييم، وذلك من خلال خلق عوائق أو تبني سلوكيات توفر تفسيرًا بديلًا للأداء المنخفض .(Jones & Berglas, 1978, p. 200–202) وقد ترتبط إعاقة الذات الأكاديمية بتقليل الجهد وتأجيل المهمات وتجنب بعض متطلبات الأداء (Urdan & Midgley, 2001, p. 115–118).

وتشير هذه المعطيات إلى وجود سياق نفسي مشترك بين المتغيرين؛ فالتنمر قد يمثل خبرة اجتماعية ضاغطة تمس صورة الفرد أمام الآخرين، بينما قد تظهر إعاقة الذات بوصفها أسلوبًا دفاعيًا للتعامل مع تهديد الكفاءة أو الخوف من الفشل .وقد وجدت دراسة Poure et al. (2023)علاقة موجبة بين التنمر وإعاقة الذات لدى طلبة المرحلة الثانوية في طهران، وهو ما يقدم مسوغًا إمبريقيًا لدراسة هذه العلاقة في سياق عراقي مختلف.

وعليه تتمثل مشكلة البحث الحالي في محاولة الكشف عن مستوى التنمر ومستوى إعاقة الذات، والفروق فيهما تبعًا للجنس، وطبيعة العلاقة بينهما لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة بمدينة بغداد .وتنبع المشكلة تحديدًا من الحاجة إلى الانتقال من النظر إلى التأخر

الدراسي بوصفه مشكلة تحصيلية فقط إلى فحص ما قد يصاحبه من سلوكيات اجتماعية واستجابات دفاعية مرتبطة بصورة الذات.

وبذلك يسعى البحث إلى الإجابة عن السؤال الرئيس :ما طبيعة العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا؟ ويتفرع عنه تحديد مستوى كل متغير، والكشف عن الفروق فيهما تبعًا للجنس، واختبار العلاقة الارتباطية بينهما.

أهمية البحث-:

يعد التنمر من الظواهر التي تستحق اهتمام علمي وتربوي متزايد لما تركة من اثار في حياة الافراد خاصة طلبة المدارس في علاقاتهم بالبيئة التعليمية ،ولا يقتصر التنمر على السلوك العدواني المباسر وانما له عدة صور وباشكال متنوعة ، وهذا الامر يؤثر في شعور الطالب بالانتماء والتقبل داخل الجماعة ،وتزداد أهمية دراسة هذه الظاهرة في الوقت الحاضر لان المدرسة تمثل المجال الأساسي في بناء الشخصية المتكاملة والتكوين النفسي للطالب

وتكمن أهمية دراسة التنمر بسبب ارتباطه بعدد من المتغيرات النفسية والسلوكية، ومن بينها انخفاض تقدير الذات، والشعور بالعجز، والانسحاب الاجتماعي، والقلق، وصعوبة تكوين العلاقات الاجتماعية. كما قد يرتبط التعرض المستمر للتنمر بما يُعرف بـ»إعاقة الذات«، وهي مجموعة من السلوكيات أو الاستراتيجيات التي قد يلجأ إليها الفرد بصورة واعية أو غير واعية لتجنب تهديد تقديره لذاته أو لحماية صورته أمام الآخرين (Hosozawa et al., 2021, p. 3-)

وتتضح أهمية إعاقة الذات بصورة أكبر في المجال الأكاديمي، إذ قد تتمثل في تأجيل أداء الواجبات، أو تقليل الجهد، أو عدم الاستعداد الكافي للاختبار، أو الانشغال بأنشطة أخرى، بحيث يصبح لدى الفرد تفسير جاهز في حال انخفاض الأداء. ويشير Urdan و Midgley إلى أن بعض الطلبة قد يؤجلون أداء العمل الدراسي إلى اللحظة الأخيرة أو يقللون جهدهم حتى يتمكنوا، عند حدوث أداء منخفض، من إرجاعه إلى الظروف أو قلة الاستعداد بدلاً من إرجاعه إلى انخفاض القدرة (Midgley, & Urdan ،٢٠٠١ p. ١١٥-١١٨).

وقد ترتبط إعاقة الذات بصورة خاصة بالمواقف التي تكون فيها قدرة الفرد موضع تقييم، لأن الفشل في هذه المواقف قد يمثل تهديداً لصورة الفرد عن كفاءته .ولذلك فإن الفرد قد يحاول مسبقاً توفير تفسير بديل للفشل .ويشير Urdan وMidgley إلى أن إعاقة الذات يمكن أن تمثل محاولة استراتيجية لإيجاد تفسيرات معقولة للفشل بدلاً من عزوه إلى نقص القدرة، كما ترتبط ببعض دوافع التجنب في مواقف الإنجاز .(Urdan & Midgley, 2001, p. 118)

وتزداد أهمية تناول إعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً لأن طبيعة خبرتهم الدراسية قد تجعلهم أكثر تعرضاً لمواقف التقييم والمقارنة والقلق بشأن الأداء. كما أن استمرار انخفاض التحصيل قد يؤدي إلى تكوين توقعات سلبية حول الأداء، الأمر الذي قد يدفع بعض الأفراد إلى استخدام استراتيجيات دفاعية لحماية تقدير الذات. وقد بينت مراجعات البحث في إعاقة الذات الأكاديمية وجود ارتباط بينها وبين انخفاض الإنجاز الأكاديمي والانسحاب من العمل الدراسي وبعض أنماط التجنب (Midgley, & Urdan ٢٠٠١، p. ١٢٢–١٢٣).

وتشير الأدبيات إلى أن السلوكيات المرتبطة بإعاقة الذات قد تظهر في المواقف التي يشعر فيها الفرد بأن أداءه سوف يكون موضع حكم من الآخرين، كما أن السياق المدرسي يمثل أحد السياقات التي يمكن أن تتأثر فيها هذه الاستراتيجيات بالأهداف التحصيلية والرسائل التي يرسلها المحيطون بالفرد حول النجاح والفشل (Midgley, & Urdan ٢٠٠١، p. ١٢٤، ١٣٤).

ومن هنا فإن دراسة العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً يمكن أن توفر فهماً أكثر شمولاً للظواهر النفسية والسلوكية التي قد ترافق التأخر الدراسي، بدلاً من النظر إليه على أنه مشكلة تحصيلية فقط .كما يمكن أن تسهم نتائج هذه الدراسة في توجيه الاهتمام نحو الجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة للأداء الدراسي، وإمكانية الإفادة منها في بناء برامج إرشادية وتربوية مناسبة.

وعلى الرغم من تعدد الدراسات التي تناولت التنمر وإعاقة الذات كل على حدة، فإن الحاجة ما تزال قائمة إلى دراسة العلاقة بينهما ضمن فئة الطلبة المتأخرين دراسياً، ولا سيما أن هذه الفئة قد تواجه مجموعة من الضغوط المرتبطة بالأداء والمقارنة والتقييم الاجتماعي.

تنبع أهمية البحث الحالي من تناوله متغيرين يرتبطان بالخبرة النفسية والمدرسية للطلبة المتأخرين دراسيًا، ومن تركيزه على طلبة المرحلة المتوسطة بوصفهم فئة قد تواجه بصورة متكررة مواقف التحصيل والمقارنة والتقييم .كما تتمثل أهمية البحث في محاولة الجمع بين السلوك التنمري وإعاقة الذات في دراسة واحدة، بما يتيح فحص العلاقة بين خبرة اجتماعية سلبية محتملة واستراتيجية دفاعية مرتبطة بالأداء وصورة الذات.

أولًا :الأهمية النظرية

1. يضيف البحث إلى الأدبيات النفسية والتربوية المتعلقة بالطلبة المتأخرين دراسيًا من خلال تناول متغيرين نفسيين وسلوكيين بدل الاقتصار على التحصيل الدراسي.

2.يوضح البحث الأساس النظري للتنمر من خلال نموذج أولويز، ولا سيما عناصر التكرار والقصد واختلال القوة التي تميز السلوك التنمري عن الخلافات أو المواقف العدوانية العابرة (Olweus, 1993, p. 9–10).

3.يوضح البحث إعاقة الذات في ضوء نظرية جونز وبرجلاس التي تفسرها بوصفها استراتيجية لحماية صورة الفرد عن كفاءته عند مواجهة احتمال الفشل (Jones & Berglas, 1978, p. 200–202).

4.يطرح البحث العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات بوصفها علاقة نظرية مقترحة من الباحثتين، وليست نظرية مستقلة أو علاقة سببية مفترضة؛ وتكمن فائدتها في توفير منطق تفسيري لاختبار ما إذا كانت الخبرات الاجتماعية الضاغطة ترتبط باستراتيجيات حماية الذات في مواقف التقييم.

5.يمكن أن يوفر البحث أساسًا لدراسات لاحقة تختبر العلاقة بين المتغيرين في مراحل دراسية وبيئات تعليمية مختلفة، وتبحث في المتغيرات التي قد تتوسط هذه العلاقة أو تعدلها.

ثانيًا :الأهمية التطبيقية

1.يمكن الإفادة من النتائج في إعداد برامج إرشادية للحد من السلوكيات التنمرية لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا.

2.يمكن الإفادة من النتائج في تصميم تدخلات تساعد الطلبة على خفض استراتيجيات إعاقة الذات وتعزيز الاستعداد الأكاديمي والمواجهة الإيجابية.

3.يمكن أن تساعد النتائج المرشدين والمعلمين في التعرف المبكر إلى مؤشرات التنمر وإعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا.

4.يمكن أن تسهم النتائج في تطوير بيئة مدرسية أكثر دعمًا للطلبة الذين يواجهون صعوبات دراسية، مع مراعاة الجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة.

5.يمكن أن تفيد النتائج في توجيه الأسرة والكوادر التعليمية نحو التعامل مع التأخر الدراسي بوصفه ظاهرة متعددة الجوانب، وليس انخفاضًا في التحصيل فقط.

أهداف البحث

1.ما مستوى التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

2.ما مستوى إعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

3.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً تبعاً لمتغيرالجنس.

4.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً تبعاً لمتغير الجنس.

5.هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التنمر وإعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية

يتناول البحث الحالي متغيرين أساسيين هما التنمر وإعاقة الذات، ودراسة طبيعة العلاقة بينهما لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، فضلاً عن التعرف على مستوى كل متغير والفروق فيهما تبعاً لمتغير الجنس.

الحدود البشرية

يتحدد البحث الحالي بطلبة المرحلة المتوسطة من الذكور والإناث، ممن تنطبق عليهم معايير التأخر الدراسي المعتمدة في المدارس المشمولة بالبحث، والبالغ عددهم ضمن العينة (160) طالبًا وطالبة.

الحدود المكانية

يتحدد البحث الحالي بالمؤسسات التعليمية التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في بغداد الجديدة، وهي المدارس المبينة في جدول توزيع العينة.

الحدود الزمانية

يتحدد البحث الحالي بالعام الدراسي 2026,2025.

تحديد المصطلحات

أولاً :التنمر Bullying

أ –التعريف النظري

عرف أولويز (Olweus, ١٩٩٣) التنمر بأنه تعرض الفرد بصورة متكررة وعلى مدى من الزمن لأفعال سلبية من جانب فرد أو أكثر، مع وجود عدم توازن في القوة يجعل من الصعب على الطرف المستهدف الدفاع عن نفسه (Olweus, ١٩٩٣، p. ٩).

كما يتضمن الفعل السلبي إلحاق الضرر أو عدم الراحة بالفرد بصورة مقصودة، ويمكن أن يأخذ أشكالاً جسدية أو لفظية أو نفسية أو اجتماعية (Olweus, ١٩٩٣، p. ١٠).

ب –التعريف الإجرائي

يقصد بالتنمر إجرائياً في البحث الحالي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المتأخر دراسياً على مقياس التنمر المستخدم في البحث، والتي تعبر عن مستوى السلوكيات التنمرية لديه وفق فقرات المقياس وبدائل الاستجابة المعتمدة فيه.

ثانياً :إعاقة الذات Self-Handicapping

أ -التعريف النظري

عرف Jones و Berglas (١٩٧٨) إعاقة الذات بأنها استراتيجية يلجأ إليها الفرد من خلال خلق أو اختيار عوائق أمام أدائه، بحيث يمكنه في حالة الفشل أن يعزو النتيجة إلى هذه العوائق بدلاً من عزوها إلى انخفاض قدرته، وبذلك يحافظ على صورته الإيجابية عن ذاته وكفاءته (Berglas, & Jones، ١٩٧٨ p. ٢٠٠-٢٠٢).

أما إعاقة الذات الأكاديمية فتشير إلى السلوكيات التي يستخدمها الفرد في المجال الدراسي لتوفير تفسير بديل للأداء المنخفض، مثل تقليل الجهد أو تأجيل أداء المهمات الدراسية أو عدم الاستعداد الكافي، بحيث يمكن تفسير الفشل بعوامل أخرى غير القدرة (Midgley, & Urdan، ٢٠٠١ p. ١١٥-١١٨).

ب -التعريف الإجرائي

يقصد بإعاقة الذات إجرائياً في البحث الحالي الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب المتأخر دراسياً على مقياس إعاقة الذات المستخدم في البحث، والتي تعكس مستوى ميله إلى استخدام الاستراتيجيات والسلوكيات التي تعمل على حماية صورته عن ذاته من النتائج السلبية المحتملة للأداء أو الفشل.

ثالثاً :الطلبة المتأخرون دراسياً

أ -التعريف النظري

يقصد بالطلبة المتأخرين دراسياً الأفراد الذين يكون مستوى أدائهم أو تحصيلهم الدراسي أدنى من المستوى المتوقع منهم وفق متطلبات المرحلة الدراسية التي ينتمون إليها، ويظهر ذلك في انخفاض التحصيل أو عدم تحقيق المستوى الدراسي المتوقع مقارنة بما هو مطلوب منهم.

ويُنظر إلى التأخر الدراسي بوصفه ظاهرة متعددة العوامل، يمكن أن ترتبط بعوامل معرفية ودافعية وتنظيمية وانفعالية، وليس بعامل واحد فقط. وقد أشارت الأدبيات الحديثة إلى ارتباط التأخر الدراسي بمستويات أدنى من معتقدات الكفاءة وبعض استراتيجيات التنظيم الذاتي والدافعية المرتبطة بالتعلم (Fong et al., ٢٠٢٣ p. ١-٢).

ب -التعريف الإجرائي

يقصد بالطلبة المتأخرين دراسياً إجرائياً في البحث الحالي الطلبة الذين تنطبق عليهم معايير التأخر الدراسي المعتمدة في مجتمع البحث، والذين تم اختيارهم ضمن عينة البحث، وتطبق عليهم أدوات قياس التنمر وإعاقة الذات.

الفصل الثاني : الاطار النظري

الإطار النظري للمتغير الأول :التنمر

مفهوم التنمر

يعد التنمر أحد أشكال السلوك العدواني الذي يحدث في إطار العلاقات بين الأفراد، وقد حظي باهتمام واسع في علم النفس التربوي بسبب آثاره في الأفراد والبيئة التعليمية .ويُعد أولويز من أبرز الباحثين الذين قدموا تعريفاً علمياً محدداً للتنمر، إذ يرى أن الفرد يكون ضحية للتنمر عندما يتعرض بصورة متكررة وعلى مدى من الزمن لأفعال سلبية من جانب فرد أو أكثر (Olweus, 1993, p. 9).

ولا يكفي حدوث السلوك العدواني مرة واحدة حتى يوصف بأنه تنمر وفق الإطار الكلاسيكي لأولويز، بل يتضمن المفهوم عنصراً من التكرار والاستمرار، فضلاً عن وجود عدم توازن في القوة يجعل من الصعب على الطرف المستهدف الدفاع عن نفسه (Olweus, ١٩٩٣، p. ٩–١٠).

كما يرى أولويز أن الفعل السلبي يتضمن تعمد إلحاق الأذى أو عدم الراحة بالآخر، ويمكن أن يحدث من خلال الاتصال الجسدي أو الكلمات أو غيرها من الوسائل (Olweus, 1993, p. 10).

النظرية المتبناة: نظرية أولويز في التنمر Olweus ' Theoretical Framework of Bullying (1993).

تُعد نظرية أولويز في التنمر من أبرز الأطر النظرية التي أسهمت في بناء فهم علمي ومنهجي لظاهرة التنمر، وترتبط بصورة أساسية بأعمال عالم النفس النرويجي دان أولويز (Dan Olweus) الذي بدأ بدراسة مشكلات المتنمرين والضحايا بصورة منظمة منذ سبعينيات القرن العشرين، ثم أسهمت أعماله اللاحقة في تطوير مفهوم واضح للتنمر والتمييز بينه وبين أشكال العدوان والصراع الأخرى .وقد شكل كتابه Bullying at School: What We Know and What We Can Do الصادر عام 1993أحد أهم الأعمال الأساسية التي تناولت مفهوم التنمر وخصائصه والعوامل المرتبطة به وأساليب الوقاية والتدخل، وأصبح تعريف أولويز من أكثر التعريفات استخدامًا في البحوث الخاصة بالتنمر .(Olweus, 1993, pp. 1–9)وقد

أدى هذا الإسهام إلى انتقال دراسة التنمر من التعامل معه بوصفه مجرد سلوك عدواني يحدث بصورة عابرة بين الأفراد إلى النظر إليه باعتباره مشكلة ذات خصائص محددة، تتضمن طبيعة العلاقة بين المتنمر والضحية، وتكرار السلوك، والقصد في إلحاق الأذى، واختلال القوة بين الطرفين (Volk, Dane, & Marini, 2014, pp. 327–343).

ويقوم تصور أولويز للتنمر على أساس أن التنمر يمثل نمطًا من السلوك العدواني المقصود الذي يوجهه فرد أو مجموعة نحو فرد آخر أو مجموعة أخرى، ويحدث بصورة متكررة وعلى امتداد فترة زمنية، ضمن علاقة تتسم بعدم التوازن في القوة .وقد عرّف أولويز الطالب الذي يتعرض للتنمر أو الإيذاء بأنه الطالب الذي يتعرض بصورة متكررة وعلى مدى من الزمن لأفعال سلبية من جانب طالب أو أكثر، وتتمثل الأفعال السلبية في قيام شخص بصورة متعمدة بإلحاق الأذى أو الانزعاج بشخص آخر، سواء من خلال الاتصال الجسدي أو الكلمات أو الأساليب غير المباشرة (Olweus, 1993, pp. 8–9).ويؤكد هذا التعريف أن التنمر لا يمكن تحديده بمجرد وجود سلوك عدواني، وإنما ينبغي النظر إلى مجموعة من الخصائص التي تجعل السلوك مختلفًا عن المشاجرات أو الخلافات الاعتيادية بين الأفراد (Olweus, 1993, pp. 8–10).ويحدد أولويز ثلاثة عناصر أساسية ينبغي توافرها عند الحديث عن التنمر، يتمثل أولها في القصدية أو النية في إلحاق الأذى، إذ لا يكون السلوك التنمري مجرد تصرف عرضي أو غير مقصود، بل يتضمن قيام الفرد بإيذاء شخص آخر أو محاولة إلحاق الضرر أو الانزعاج به .وقد يأخذ هذا السلوك صورًا متعددة، منها الاعتداء الجسدي، والتهديد، والإهانة، والسخرية، وإطلاق الألقاب غير المرغوبة، أو استخدام الإشارات والإيماءات المسيئة، فضلًا عن أشكال أخرى من الإيذاء الاجتماعي مثل استبعاد الفرد بصورة متعمدة من جماعة معينة (Olweus, 1993, pp. 8–9).ومن ثم فإن مفهوم السلوك السلبي لدى أولويز يتسع ليشمل الأفعال التي تسبب للضحية ضررًا جسديًا أو نفسيًا أو اجتماعيًا، ولا يقتصر على الاعتداء الجسدي المباشر فقط .أما العنصر الثاني فيتمثل في التكرار والاستمرار عبر الزمن، إذ يرى أولويز أن السلوك التنمري لا يكون عادةً حادثة منفردة، وإنما يتكرر ويوجه إلى الضحية نفسها على امتداد فترة زمنية .ويهدف هذا الشرط إلى التمييز بين التنمر وبين المواقف العرضية أو الحوادث العابرة التي قد تحدث بين الطلبة، إذ إن تكرار السلوك يكشف عن وجود نمط مستمر من الاستهداف وليس مجرد حادثة عارضة (Olweus, 1993, pp. 8–9).ومع ذلك، فقد أوضح أولويز في أعماله اللاحقة أن التكرار لم يكن يقصد به أن يكون شرطًا جامدًا في جميع الحالات، إذ يمكن أن تكون هناك حالات منفردة شديدة الخطورة والإيذاء، إلا أن التكرار ظل عنصرًا مركزيًا في التعريف التقليدي

للتنمر الذي وضعه (Olweus, 2013, p. 757). أما العنصر الثالث والأكثر أهمية في تصور أولويز فيتمثل في اختلال القوة أو العلاقة غير المتكافئة في القوة بين المتنمر والضحية . ويقصد بذلك أن يمتلك المتنمر قوة أو قدرة أكبر تجعل الضحية تجد صعوبة في الدفاع عن نفسها أو مواجهة الشخص الذي يمارس التنمر عليها .ويمكن أن تكون هذه القوة ذات طبيعة جسدية، كأن يكون المتنمر أكبر حجمًا أو أقوى بدنيًا، أو ذات طبيعة نفسية واجتماعية، كامتلاك المتنمر مكانة اجتماعية أو شعبية أو قدرة أكبر على التأثير في الآخرين .وقد يكون اختلال القوة أيضًا نتيجة وجود مجموعة من الطلبة في مواجهة طالب واحد، بحيث يصبح الفرد المستهدف في موقف أضعف ويجد صعوبة في مقاومة السلوك الواقع عليه (Olweus, 1993, pp. 9–10). ويعد هذا العنصر من أهم الخصائص التي تميز التنمر عن الصراع العادي بين الأفراد؛ فإذا كان طرفان متقاربين في القوة ويتبادلان العدوان أو الشجار، فإن ذلك لا يمثل بالضرورة حالة تنمر وفق تصور أولويز (Olweus, 1993, pp. 10–11). ومن خلال هذه العناصر الثلاثة يتضح أن التنمر عند أولويز يقوم على سلوك عدواني مقصود، يتكرر عبر الزمن، ويحدث في إطار علاقة غير متكافئة في القوة .ولذلك فإن فهم التنمر يتطلب تجاوز التركيز على الفعل العدواني ذاته إلى دراسة العلاقة التي تربط المتنمر بالضحية، لأن طبيعة هذه العلاقة هي التي تمنح السلوك التنمري خصوصيته .فالطالب قد يتعرض لموقف عدواني مرة واحدة من زميل يماثله في القوة، إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أنه أصبح ضحية للتنمر، في حين أن تعرض طالب بصورة متكررة للإهانة أو السخرية أو الإقصاء من قبل طالب أو مجموعة تتمتع بقوة أكبر يمثل نمطًا أكثر وضوحًا من التنمر (Olweus, 1993, pp. 8–11).

كما يميز أولويز بين التنمر المباشر والتنمر غير المباشر .فالتنمر المباشر يتمثل في الهجمات الواضحة والمفتوحة التي يوجهها المتنمر إلى الضحية، مثل الضرب أو الدفع أو الركل أو التهديد أو السخرية أو إطلاق الألقاب والإهانات .أما التنمر غير المباشر فيحدث بطريقة أقل وضوحًا، وقد يستهدف العلاقات الاجتماعية للضحية بدلًا من استهدافها بصورة مباشرة، ومن أمثلته العزل الاجتماعي، والاستبعاد المتعمد من الجماعة، ونشر الشائعات، ومحاولة التأثير في الآخرين حتى يتجنبوا التعامل مع الضحية .ويؤكد أولويز أهمية الانتباه إلى هذا النوع من التنمر لأنه قد يكون أقل ظهورًا للمعلمين والآباء، على الرغم من تأثيره في العلاقات الاجتماعية والحالة النفسية للضحية (Olweus, 1993, pp. 11–12). ولا يقتصر التنمر في تصور أولويز على قيام فرد واحد باستهداف فرد آخر، بل يمكن أن يمارسه فرد أو مجموعة من الأفراد، كما يمكن أن تكون الضحية فردًا واحدًا أو مجموعة .وتشير طبيعة حالات التنمر التي درسها أولويز إلى أن الضحية

قد تتعرض أحيانًا للتنمر من أكثر من طالب، وهو ما يزيد من اختلال القوة ويجعل عملية الدفاع عن الذات أكثر صعوبة .(Olweus, 1993, pp. 9–10)ومن هنا فإن التنمر يمكن أن يأخذ طابعًا جماعيًا، ولا يكون بالضرورة علاقة ثنائية بسيطة بين متنمر وضحية، وإنما قد تدخل فيها جماعة الأقران التي يمكن أن تؤثر في استمرار السلوك أو الحد منه.

ويرتبط تصور أولويز كذلك بفكرة أن كثيرًا من السلوك التنمري يمثل صورة من العدوان الاستباقي؛ أي أن المتنمر قد يبادر بالسلوك العدواني دون أن يكون هناك تهديد مباشر أو استفزاز واضح من الضحية .وبذلك لا يكون السلوك دائمًا نتيجة دفاع عن النفس أو استجابة لموقف عدواني سابق، بل قد يكون وسيلة لتحقيق الهيمنة أو السيطرة أو الحصول على مكانة داخل جماعة الأقران .وقد أشار أولويز إلى أن كثيرًا من التنمر يأخذ شكل العدوان الاستباقي الذي يحدث دون استفزاز واضح من جانب الضحية .(Olweus, 1993, p. 12)

ويولي أولويز أهمية كبيرة لدور البيئة الاجتماعية والمدرسية في ظاهرة التنمر، إذ إن التنمر لا يحدث بمعزل عن الجماعة التي ينتمي إليها الفرد .فالمدرسة تمثل البيئة التي تتفاعل فيها مجموعة من العوامل الفردية والاجتماعية والتنظيمية، وقد يسهم المناخ المدرسي وطبيعة العلاقات بين الطلبة والمعلمين في الحد من السلوك التنمري أو السماح باستمراره .ولهذا لم يقتصر اهتمام أولويز على دراسة خصائص المتنمر والضحية، وإنما اتجه إلى تطوير برنامج متكامل للوقاية من التنمر يعتمد على تدخلات متعددة المستويات داخل المدرسة والأسرة ومع الطلبة بصورة فردية .(Olweus, 1993, pp. 69–76)وقد تضمن هذا الاتجاه وضع قواعد واضحة ضد التنمر، وزيادة الإشراف على الطلبة، والتعامل المباشر مع حالات التنمر، وتقديم الدعم للضحايا، والتعاون مع الأسرة، والعمل على إيجاد مناخ مدرسي يقوم على الاحترام والحد من السلوك العدواني .(Olweus, 1993, pp. 76–89)

ومن الجوانب المهمة في تصور أولويز أن الضحية لا ينبغي النظر إليها باعتبارها مجرد متلقٍ سلبي للسلوك، وإنما ينبغي فهم موقعها ضمن علاقة القوة غير المتكافئة .فالضحية قد تجد نفسها في وضع يصعب عليها فيه الدفاع عن ذاتها أو طلب المساعدة أو مواجهة المتنمر، ولا سيما عندما يتكرر السلوك ويصبح جزءًا من نمط العلاقة بين الطرفين .وقد يؤدي استمرار التعرض للتنمر إلى جعل الفرد أكثر شعورًا بالعجز والضعف، ويؤثر في نظرته إلى ذاته وعلاقاته بالآخرين وشعوره بالأمان داخل البيئة الاجتماعية .(Olweus, 1993, pp. 34–39)وتؤكد الأدبيات اللاحقة أن التنمر، بسبب اجتماع التكرار والقصد واختلال القوة، يمثل صورة أكثر

ضررًا من مجرد التعرض لعدوان عابر، وقد يرتبط بمجموعة من النتائج النفسية والاجتماعية السلبية لدى الضحايا .(Cornell & Bandyopadhyay, 2010, pp. 4–6)

وبناءً على ذلك، يمكن الاستفادة من نظرية أولويز في تفسير العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات في البحث الحالي من خلال النظر إلى التنمر بوصفه خبرة اجتماعية سلبية متكررة قد تضع الفرد في موقف يشعر فيه بضعف السيطرة على الموقف وبصعوبة حماية صورته أمام الآخرين . فالتعرض المستمر للسخرية أو الإهانة أو الإقصاء أو الاعتداء قد يضعف شعور الفرد بالأمان الاجتماعي ويزيد حساسيته تجاه تقييم الآخرين لأدائه وقدراته .وفي مثل هذه الظروف يمكن أن تظهر لدى الفرد محاولات لحماية صورته الذاتية أو تقليل التهديد الذي قد يترتب على الفشل، ومن بينها السلوكيات التي تتخذ شكل إعاقة الذات .ولا يعني ذلك أن أولويز افترض بصورة مباشرة وجود علاقة بين التنمر وإعاقة الذات، وإنما يمثل هذا الربط تطبيقًا للنظرية على متغيرات البحث الحالي؛ إذ تستخدم نظرية أولويز لتفسير طبيعة التنمر وآلياته والعلاقة غير المتكافئة التي يعيشها الفرد المتعرض له، بينما تستفيد الدراسة من مفهوم إعاقة الذات لتفسير إحدى الاستجابات النفسية المحتملة في مواجهة المواقف التي تهدد صورة الفرد عن ذاته.

ومن هذا المنطلق، فإن اعتماد نظرية أولويز في الدراسة الحالية يستند إلى قدرتها على تحديد التنمر بصورة دقيقة وتمييزه عن بقية أشكال العدوان أو الخلافات بين الأفراد، فضلًا عن تركيزها على ثلاثة مكونات أساسية هي القصد في الإيذاء، والتكرار والاستمرار، واختلال القوة بين المتنمر والضحية .كما أن اهتمام النظرية بالآثار النفسية والاجتماعية للتنمر وبالبيئة التي يحدث فيها يجعلها مناسبة لتفسير المتغير الأول في الدراسة الحالية، وهو التنمر، ومن ثم بحث علاقته بمتغير إعاقة الذات .وعليه، تنظر الدراسة الحالية إلى التنمر وفق تصور أولويز بوصفه سلوكًا عدوانيًا مقصودًا ومتكررًا يحدث في إطار علاقة غير متكافئة في القوة، ويمكن أن يتخذ صورًا جسدية أو لفظية أو اجتماعية مباشرة وغير مباشرة، وأن فهم هذه الخصائص يمثل أساسًا ضروريًا لدراسة ما قد يرتبط بها من استجابات نفسية وسلوكية لدى الأفراد الذين يتعرضون لها .(Olweus, 1993, pp. 8–12)

وبذلك تمثل نظرية أولويز الإطار النظري المتبنى في الدراسة الحالية لفهم متغير التنمر، إذ توفر أساسًا مفاهيميًا لتحديد ماهية التنمر وأبعاده وخصائصه والتمييز بينه وبين الصراع أو العدوان العابر، كما تساعد في تفسير طبيعة العلاقة بين المتنمر والضحية ودور اختلال القوة والتكرار والقصدية في استمرار الظاهرة .ومن ثم يمكن توظيف هذا الإطار في تفسير النتائج المتعلقة

بالتنمر وربطها بمتغير إعاقة الذات، مع الحفاظ على التمييز العلمي بين ما تطرحه نظرية أولويز بصورة أصلية وبين التفسير الذي تضيفه الدراسة الحالية للعلاقة بين متغيريها.

الإطار النظري للمتغير الثاني :إعاقة الذات

مفهوم إعاقة الذات

ظهر مفهوم إعاقة الذات في إطار علم النفس الاجتماعي، ويرتبط بصورة أساسية بمحاولات الفرد حماية صورته عن ذاته عندما يواجه موقفاً يمكن أن يكشف عن انخفاض في قدرته أو كفاءته.

وقد قدم Jones و Berglas مفهوم إعاقة الذات على أساس أن الفرد قد يبحث عن عوائق أو يخلقها قبل الأداء، بحيث يستطيع في حالة الفشل أن يعزو النتيجة إلى هذه العوائق بدلاً من عزوها إلى نقص القدرة. وبهذا تعمل إعاقة الذات على حماية مفهوم الفرد عن كفاءته (Jones & Berglas, ١٩٧٨، p. ٢٠٠–٢٠٢).

ويشير Urdan و Midgley إلى أن الباحثين يتفقون بصورة عامة على أن إعاقة الذات تتضمن خلق عوائق أمام الأداء الناجح في المهام التي يرى الفرد أنها مهمة، كما أنها قد تعمل على توفير تفسير بديل للفشل بعيداً عن انخفاض القدرة (Midgley, & Urdan ٢٠٠١، p. ١١٦–١١٨).

النظرية المتبنّاة :نظرية إعاقة الذات

Self-Handicapping Theory – Jones & Berglas (1978)

تُعد نظرية إعاقة الذات من النظريات المهمة في علم النفس الاجتماعي التي حاولت تفسير الكيفية التي يتعامل بها الفرد مع المواقف التي تهدد صورته عن ذاته أو تشكل خطرًا على تقديره لكفاءته وقدرته على النجاح .وقد ارتبط ظهور هذه النظرية بأعمال Jones وBerglas (1978)، اللذين افترضا أن الفرد قد يلجأ إلى وضع عوائق حقيقية أو تقديم أعذار مسبقة أمام مواقف الإنجاز، بحيث يستطيع استخدام هذه العوائق لاحقًا في تفسير نتيجة أدائه، ولا سيما في حالة الفشل .(Jones & Berglas, 1978, pp. 200–206)

وتنطلق النظرية من فكرة أساسية مفادها أن الفرد لا يهتم بنتيجة الأداء فقط، وإنما يهتم كذلك بالصورة التي تعكسها هذه النتيجة عن قدراته أمام ذاته وأمام الآخرين .فعندما يدخل الفرد في موقف يتطلب إظهار الكفاءة، مثل الاختبار أو أداء مهمة دراسية أو المشاركة في موقف اجتماعي، فقد يشعر بأن نتيجة هذا الموقف ستكشف مستوى قدرته الحقيقية .وإذا كان الفرد غير متأكد من قدرته على النجاح، فقد يصبح أكثر اهتمامًا بحماية صورته الذاتية من اهتمامه بتحقيق أفضل أداء ممكن.

ومن هذا المنطلق، تظهر إعاقة الذات بوصفها استراتيجية دفاعية يستطيع الفرد من خلالها توفير تفسير بديل للنتيجة التي سيحصل عليها .فإذا نجح الفرد على الرغم من وجود العائق، فإنه يستطيع النظر إلى نجاحه بوصفه دليلًا على امتلاكه القدرة، أما إذا فشل، فيمكنه أن يعزو الفشل إلى العائق الموجود بدلًا من إرجاعه إلى نقص في قدرته .وبذلك تحقق إعاقة الذات للفرد نوعًا من الحماية النفسية لصورة الذات، حتى وإن كانت هذه الحماية قد تأتي على حساب الأداء الفعلي .(Jones & Berglas, 1978, pp. 200–206)

وتشير النظرية إلى أن إعاقة الذات قد تظهر في صورتين أساسيتين؛ تتمثل الأولى في الإعاقة السلوكية، وفيها يضع الفرد عائقًا فعليًا يمكن أن يؤثر في أدائه، مثل عدم الاستعداد الكافي أو التسويف أو تقليل الجهد .أما الصورة الثانية فهي الإعاقة اللفظية، وفيها يقدم الفرد أعذارًا أو مبررات مسبقة يمكن استخدامها لتفسير الفشل، مثل التأكيد على صعوبة المهمة أو قلة الوقت أو التعب قبل ظهور نتيجة الأداء .(Berglas & Jones, 1978, pp. 405–417)

ولا تعني إعاقة الذات أن الفرد يرغب في الفشل بصورة مباشرة، بل يمكن فهمها بوصفها محاولة لحماية الذات من التهديد النفسي المرتبط بالفشل .فالفرد قد يفضل مواجهة نتيجة أقل نجاحًا مع وجود عذر أو عائق، على أن يواجه الفشل دون وجود تفسير يحمي صورته عن قدرته .ولذلك قد تبدو إعاقة الذات مفيدة للفرد على المستوى النفسي الآني، لأنها تقلل من تهديد الفشل لتقدير الذات، إلا أنها قد تكون غير مفيدة على المدى البعيد؛ لأنها قد تمنع الفرد من استثمار قدراته بصورة كاملة.

وتكتسب هذه النظرية أهمية أكبر عند تطبيقها على الطلبة، لأن البيئة التعليمية تتضمن مواقف متكررة للحكم على الكفاءة، مثل الاختبارات، والواجبات، والمشاركة الصفية، والمقارنة مع الزملاء، وتقييم المدرسين .وقد يشعر الطالب الذي يواجه صعوبات في التحصيل بأنه معرض بصورة مستمرة للحكم على قدرته، مما قد يجعله أكثر ميلًا إلى استخدام بعض أشكال إعاقة الذات لحماية صورته أمام الآخرين.

وفي حالة الطلبة المتأخرين دراسيًا، يمكن أن تكون هذه النظرية ذات أهمية خاصة؛ لأن انخفاض التحصيل أو تكرار الخبرات الدراسية غير الناجحة قد يجعل الطالب أكثر حساسية تجاه مواقف التقييم .وقد يشعر الطالب بأن أي فشل جديد يمكن أن يؤكد للآخرين أنه أقل قدرة من زملائه، ولذلك قد يلجأ إلى بعض الاستراتيجيات التي توفر له تفسيرًا للفشل لا يرتبط بصورة مباشرة بقدرته العقلية أو إمكاناته .وهنا تظهر إعاقة الذات بوصفها آلية نفسية يمكن أن يستخدمها الطالب لحماية صورته عن ذاته

الدراسات السابقة

يستعرض هذا المبحث دراسات سابقة مرتبطة مباشرة بالتنمر وإعاقة الذات في البيئات المدرسية، مع بيان عنوان الدراسة، وسنة إجرائها أو نشرها، ومكانها، وعينتها، وأبرز نتائجها، ثم بيان أوجه الإفادة منها وموقع البحث الحالي بينها.

١. دراسات تناولت التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة

هادي(2022, p. 278–299) ،» التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة«، العراق/بغداد .هدفت الدراسة إلى التعرف على التنمر المدرسي والفروق فيه تبعًا للجنس، وطبقت على (450) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة .أظهرت النتائج وجود التنمر المدرسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور .وتفيد هذه الدراسة البحث الحالي في دعم اختيار متغير الجنس عند دراسة التنمر لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

الخفاجي(2023, p. 116–124) ،» التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بابل«، العراق/محافظة بابل .أجريت الدراسة على (300) طالب وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة للعام الدراسي2022–2023 ، بواقع (150) ذكرًا و (150)أنثى، ومن أربع مدارس . هدفت إلى بناء مقياس للتنمر المدرسي والكشف عن الفروق بحسب الجنس والسكن، وتفيد نتائجها في تأكيد أهمية دراسة التنمر ضمن البيئة المدرسية العراقية وفي المرحلة نفسها التي يتناولها البحث الحالي.

2.دراسات تناولت إعاقة الذات في البيئة المدرسية

Gupta و(2020, p. 87–102) ،Geetika «Academic Self-Handicapping Scale: Development and Validation in Indian Context»، الهند .شملت الدراسة (330)طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية، وهدفت إلى بناء والتحقق من خصائص مقياس لإعاقة الذات الأكاديمية .أظهرت النتائج تمييز المقياس بين إعاقة الذات السلوكية وإعاقة الذات المدعاة، وبلغ معامل ألفا كرونباخ للمقياس .(0.917) وتفيد الدراسة في توضيح إمكان قياس إعاقة الذات في البيئة المدرسية لدى المراهقين.

Ye et al. (2026, p. 1–14) ،«Academic Self-Handicapping, Buoyancy, and Burnout in Junior High School: Longitudinal Dynamics with Implications for School-Based Prevention» الصين .شملت الدراسة (508) طلاب من المرحلة المتوسطة في الصفوف7–9 ، واستخدمت تصميمًا طوليًا من ثلاث موجات بفواصل زمنية مقدارها ثلاثة أشهر .أظهرت النتائج علاقات طولية متبادلة بين إعاقة الذات

والمرونة الأكاديمية، كما ارتبطت المرونة الأكاديمية بانخفاض الاحتراق الأكاديمي .وتفيد الدراسة في تأكيد أهمية إعاقة الذات بوصفها متغيرًا يمكن رصده في المرحلة المتوسطة.

3.دراسات تناولت العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات

Poure et al.(٢٠٢٣، p.١–٧)، «Structural Model of Relationships ehT Between Dimensions of Personality Pathology and Bullying Through Self–Handicapping Among High School Students»، إيران/طهران. أجريت الدراسة على (٣٠٠) طالبة من طلبة المرحلة الثانية في المنطقة الثانية من طهران للعام الدراسي ٢٠٢١–٢٠٢٢. أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين إعاقة الذات والتنمر (β=٠.٢٥، p<٠.٠٠١)، كما أظهرت أن إعاقة الذات أدت دورًا وسيطًا في النموذج المدروس. وتعد هذه الدراسة الأقرب إلى موضوع البحث الحالي لأنها تناولت المتغيرين معًا في بيئة مدرسية، إلا أن البحث الحالي يختلف عنها في نوع العينة وتركيزه على الطلبة المتأخرين دراسيًا من الذكور والإناث في المرحلة المتوسطة بالعراق.

4.التعقيب على الدراسات السابقة

تتفق الدراسات السابقة في تأكيد حضور التنمر وإعاقة الذات في البيئات المدرسية، وتدعم أهمية دراسة الفروق بين الجنسين والاهتمام بالمرحلة المتوسطة .كما أن دراسة Poure et al. (2023)تقدم دليلًا مباشرًا على وجود ارتباط بين التنمر وإعاقة الذات، إلا أنها أجريت على عينة مدرسية مختلفة وفي سياق ثقافي مختلف .ومن هنا يتميز البحث الحالي بتناوله الطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة في بغداد، وبجمعه بين قياس مستوى المتغيرين، والكشف عن الفروق تبعًا للجنس، واختبار العلاقة الارتباطية بينهما.

الفصل الثالث : منهجية البحث

أولاً :منهج البحث

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة أهداف البحث، إذ يهدف إلى وصف مستوى التنمر وإعاقة الذات والكشف عن الفروق بين أفراد العينة والعلاقة الارتباطية بين المتغيرين.

ثانياً :مجتمع البحث

ثانيًا :مجتمع البحث

يتحدد مجتمع البحث بالطلبة المتأخرين دراسيًا في المرحلة المتوسطة، في المدارس التابعة لمديرية تربية الرصافة الثانية في بغداد الجديدة، ممن تنطبق عليهم معايير التأخر الدراسي المعتمدة في البيئة التعليمية التي أُجري فيها البحث.

ثالثًا :عينة البحث

- تكونت عينة البحث من (160)طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسيًا، بواقع:
- 80طالبًا من الذكور.

80طالبة من الإناث.

اسم المدرسة	الجنس	العدد
متوسطة وثانوية الامين للبنين	ذكور	20
متوسطة الحكمة للبنين	ذكور	20
متوسطة وثانوية ابن رشد للبنين	ذكور	20
متوسطة دار السلام للبنين	ذكور	20
متوسطة وثانوية الخليج العربي للبنات	أناث	20
متوسطة وثانوية الضحى للبنات	أناث	20
متوسطة وثانوية السعادة للبنات	أناث	20
متوسطة وثانوية الاميرات للبنات	أناث	20

اختيرت العينة بطريقة عشوائية من كلا الجنسين من مدارس منطقة بغداد الجديدة، كما موضح في جدول توزيع العينة اعلاه من طلبة المرحلة المتوسطة ولغرض استكمال الوصف المنهجي، تم توثيق الآلية الفعلية التي اعتمدتها الباحثتان في الكشف عن الطلبة المتأخرين دراسياً من خلال مراجعة السجلات المدرسية) سجل درجات الطالب (للتعرف على الطلبة الحاصلين على درجات متدنية أو الراسبين في المواد الدراسية خلال العام الدراسي الحالي أو السابق.

رابعًا :أدوات البحث

.1مقياس التنمر

اعتمدت الباحثتان مقياس أولويز للتنمر (Olweus, 2007)، ويتكون من (26)فقرة، وببدائل استجابة رباعية هي) :يحدث دائمًا(،)يحدث غالبًا(،)يحدث أحيانًا(،)لا يحدث(، وتُعطى الاستجابات درجات 4)، 3، 2، (1على الترتيب .وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (26) و(104)، وتشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع مستوى التنمر.

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرض فقراته على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس)وبلغ عددهم 7محكمين(، وبعد عرض الفقرات تم قبول جميعها دون حذف أي فقرة

ثبات مقياس التنمر

استخدمت الباحثتان طريقة أعادة الاختبار للتحقق من ثبات مقياس التنمر ، إذ طبق المقياس مرتين على عينة مكونة من (10)طلاب وطالبات بفاصل زمني بلغ (12)يوماً، وبلغ معامل الثبات) : (0.79)التاريخ الأول / 2026/3/10 :التاريخ الثاني / 2026/3/22 :اسم المدرسة :ثانوية ومتوسطة الأمين للبنين(

.2مقياس إعاقة الذات

اعتمدت الباحثتان مقياس Jonesو (1982) Rhodewaltلإعاقة الذات، في ضوء نظرية إعاقة الذات التي ترى أن الفرد قد يستخدم العوائق أو السلوكيات المعيقة لحماية صورته عن كفاءته عند مواجهة توقع الفشل .(Jones & Berglas, 1978, p. 200–202)ويتكون المقياس من (25)فقرة، وبأربعة بدائل للاستجابة.

تنطبق عليّ بشدة.

- تنطبق عليّ إلى حد ما.
- لا تنطبق عليّ قليلًا.
- لا تنطبق عليّ أبدًا.
- وتُعطى البدائل درجات 4)، 3، 2، (1على الترتيب، وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس بين (25)و(100)، وتشير الدرجة الأعلى إلى ارتفاع مستوى إعاقة الذات.

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس بعرض فقراته على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في علم النفس)وبلغ عددهم 7محكمين(، وبعد عرض الفقرات تم قبول جميعها دون حذف أي فقرة

الثبات

تم التحقق من ثبات مقياس إعاقة الذات بطريقة إعادة الاختبار، إذ طبق المقياس مرتين على عينة مكونة من (10)طلاب وطالبات بفاصل زمني بلغ (12)يوماً، وبلغ معامل الثبات) : (0.79)التاريخ الأول / 2026/3/10 :التاريخ الثاني / 2026/3/22 :اسم المدرسة :ثانوية ومتوسطة الأمين للبنين(

التطبيق النهائي للمقياسين

بعد استكمال إجراءات الصدق والثبات، طبقت النسخة النهائية من مقياسَي التمر وإعاقة الذات على أفراد العينة الأساسية البالغ عددهم (160)طالباً وطالبة من طلبة المرحلة المتوسطة المتأخرين دراسياً)تاريخ التطبيق النهائي(2026/4/5 :

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بعد تطبيق أدوات البحث على عينة من الطلبة المتأخرين دراسياً، ومعالجة البيانات إحصائياً باستعمال الأساليب الإحصائية المناسبة لتحقيق أهداف البحث .وسيتم عرض النتائج وفقاً لتسلسل أهداف البحث، بدءاً من التعرف على مستوى التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً، ثم التعرف على مستوى إعاقة الذات لديهم، والكشف عن الفروق في كل من التنمر وإعاقة الذات تبعاً لمتغير الجنس، فضلاً عن الكشف عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين التنمر وإعاقة الذات.

الهدف الأول :قياس مستوى التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس التنمر بلغ (76.17)، بانحراف معياري قدره (20.30)، في حين بلغ المتوسط الفرضي للمقياس (65). ويشير ارتفاع المتوسط الحسابي عن المتوسط الفرضي إلى أن درجات أفراد العينة تميل إلى الارتفاع على مقياس التنمر.

وباستعمال الاختبار التائي لعينة واحدة، بلغت القيمة التائية المحسوبة (1.97) مقابل القيمة الجدولية البالغة (1.97) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159)، وفق القيم المبيّنة في الجدول.

جدول (1) الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس التنمر

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة
159	0.05	1.97	1.97	65	20.30	76.17	160

توضح النتيجة أن مستوى التنمر لدى أفراد العينة جاء أعلى من المتوسط الفرضي للمقياس من الناحية الحسابية، وهو ما يشير إلى حضور السلوك التنمري بدرجة ملحوظة لدى الطلبة المتأخرين دراسيًا. ويمكن فهم ذلك في ضوء طبيعة البيئة المدرسية التي تتكرر فيها مواقف التفاعل والمقارنة والتقييم بين الأقران، وهي عناصر تؤكد أهمية تطبيق إجراءات وقائية وإرشادية للحد من التنمر.

ويتفق هذا التفسير مع نموذج أولويز الذي يربط التنمر بالتكرار والقصد واختلال القوة داخل التفاعل الاجتماعي المدرسي، مع التأكيد على أن النتيجة الحالية تصف العينة المدروسة ولا تعني تعميمها على جميع الطلبة المتأخرين دراسيًا.

الهدف الثاني :قياس مستوى إعاقة الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً

أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة على مقياس إعاقة الذات بلغ (71.88)، بانحراف معياري قدره (11.15)، مقابل متوسط فرضي مقداره (62.5). ويشير تجاوز المتوسط الحسابي للمتوسط الفرضي إلى ارتفاع نسبي في درجات إعاقة الذات لدى أفراد العينة.

جدول (2)

جدول (2)الاختبار التائي للفرق بين متوسط العينة والمتوسط الفرضي لمقياس إعاقة الذات

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد افراد العينة
159	0.05	1.97	9.88	62.5	11.15	71.88	160

وتشير النتيجة إلى أن إعاقة الذات ظهرت بدرجة أعلى من المتوسط الفرضي لدى أفراد العينة . ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية جونز وبرجلاس التي تفترض أن الفرد قد يلجأ إلى خلق عوائق أو تبني سلوكيات توفر له تفسيرًا بديلًا للأداء المنخفض عندما يشعر بأن كفاءته موضع تقييم أو أن الفشل قد يهدد صورته عن ذاته. (Jones & Berglas, 1978, p. 200–202)

الهدف الثالث :الفروق في التنمر تبعاً للجنس

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التنمر تبعاً لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور.

وقد بلغ المتوسط الحسابي للذكور **(77.95)** بانحراف معياري **(6.26)**، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث **(74.38)** بانحراف معياري **(7.38)**.

وبلغت القيمة التائية المحسوبة **(3.32)**، وهي أعلى من القيمة الجدولية **(1.97)** عند مستوى دلالة **(0.05)** ودرجة حرية **(158)**.

تشير النتيجة إلى أن الذكور حصلوا على متوسط أعلى من الإناث في التنمر، وأن الفروق كانت دالة إحصائيًا وفق القيمة التائية المبلغة .ويمكن تفسير ذلك في ضوء ما أشارت إليه بعض الأدبيات إلى ارتفاع بعض أنماط السلوك التنمري المباشر لدى الذكور مقارنة بالإناث، مع ضرورة مراعاة طبيعة البيئة والعينة عند تفسير الفروق (Rivers & Smith, 1994; Olweus et al., 2020, p. 108).

جدول (3)الفروق في مستوى التنمر تبعًا لمتغير الجنس

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس
158	0.05	1.97	3.32	6.26	77.95	إناث
158	0.05	1.97	3.32	7.38	74.38	أناث

الهدف الرابع :الفروق في إعاقة الذات تبعاً للجنس

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إعاقة الذات تبعاً لمتغير الجنس.

بلغ المتوسط الحسابي للذكور **(70.39)** بانحراف معياري **(11.42)**، بينما بلغ المتوسط الحسابي للإناث **(73.86)** بانحراف معياري .**(10.15)**

وبلغت القيمة التائية المحسوبة **(2.96)**، وهي أعلى من القيمة الجدولية **(1.97)** عند مستوى دلالة **(0.05)** ودرجة حرية .**(158)**

تشير النتيجة إلى أن الإناث حصلن على متوسط أعلى من الذكور في إعاقة الذات، وأن الفروق كانت دالة إحصائيًا وفق القيمة التائية المبلغة .ويمكن تفسير ذلك في ضوء الوظيفة الدفاعية لإعاقة الذات؛ إذ قد تختلف طريقة حماية صورة الذات من الفشل باختلاف الخبرات الاجتماعية والدافعية ودرجة حساسية الفرد للتقييم، ولا تعني هذه النتيجة أن الجنس سبب مباشر لإعاقة الذات.

ويُفهم هذا التفسير في إطار نظرية جونز وبرجلاس التي تركز على حماية صورة الفرد عن كفاءته عند توقع الفشل، مع التأكيد أن الدراسة الحالية تكشف عن فروق ارتباطية بين الجنسين ولا تختبر العوامل المسببة لها .(Jones & Berglas, 1978, p. 200–202)

جدول (4)الفروق في مستوى إعاقة الذات تبعًا لمتغير الجنس

درجة الحرية	مستوى الدلالة	القيمة التائية الجدولية	القيمة التائية المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الجنس
158	0.05	1.97	2.96	11.42	70.39	إناث
158	0.05	1.97	2.96	10.15	73.86	أناث

الهدف الخامس :العلاقة الارتباطية بين التنمر وإعاقة الذات

للتعرف على طبيعة العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات، استُخدم معامل ارتباط بيرسون على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (160)طالبًا وطالبة.

بلغ معامل الارتباط بين التنمر وإعاقة الذات (0.60)، وبلغت القيمة التائية المحسوبة لاختبار دلالة معامل الارتباط (9.43)عند درجة حرية (159)ومستوى دلالة .(0.05)وتشير قيمة معامل الارتباط إلى علاقة موجبة متوسطة إلى مرتفعة بين المتغيرين.

توضح النتيجة أنه كلما ارتفعت درجات التنمر لدى أفراد العينة ارتفعت معها درجات إعاقة الذات .ويمكن أن يشير ذلك إلى أن الخبرات الاجتماعية السلبية المرتبطة بالتنمر قد تتزامن مع زيادة الحاجة إلى أساليب دفاعية لحماية صورة الذات في المواقف التي تتضمن تقييمًا أو احتمالًا للفشل.

وتتفق هذه النتيجة مع التصور النظري الذي يجمع بين تهديد المكانة أو صورة الذات من جهة، ومحاولة حماية الكفاءة المدركة من جهة أخرى، إلا أن طبيعة البحث الارتباطية لا تسمح بالقول إن التنمر يسبب إعاقة الذات أو أن إعاقة الذات تسبب التنمر؛ وإنما تثبت وجود علاقة بينهما في أفراد العينة المدروسة.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج يمكن استنتاج ما يأتي:

١. وجود مستوى مرتفع من التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً وفق نتائج المقارنة مع المتوسط الفرضي.
٢. وجود إعاقة للذات لدى أفراد العينة.
٣. وجود فروق في التنمر تبعاً للجنس، وكانت لصالح الذكور.
٤. وجود فروق في إعاقة الذات تبعاً للجنس، وكانت لصالح الإناث.
٥. وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التنمر وإعاقة الذات.
٦. تشير العلاقة بين المتغيرين إلى إمكانية ارتباط السلوك التنمري ببعض الاستراتيجيات الدفاعية المرتبطة بحماية الذات.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثتان بما يأتي:

١. إعداد برامج إرشادية نفسية تستهدف الحد من السلوكيات التنمرية لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٢. الاهتمام بالكشف المبكر عن مظاهر التنمر داخل البيئة التعليمية.

٣. تعزيز أساليب التعامل الإيجابي مع الطلبة المتأخرين دراسياً والابتعاد عن الأساليب التي تزيد من مشاعر الفشل أو النقص.

٤. تقديم الدعم النفسي والإرشادي للطلبة الذين تظهر لديهم مؤشرات واضحة على إعاقة الذات.

٥. تدريب الكوادر التعليمية على التعرف إلى السلوكيات المرتبطة بالتنمر وإعاقة الذات.

٦. تعزيز العلاقات الإيجابية بين أفراد البيئة التعليمية للحد من السلوكيات العدوانية.

٧. العمل على توفير بيئة تعليمية داعمة تساعد الطلبة المتأخرين دراسياً على التعامل مع الصعوبات الدراسية دون اللجوء إلى الأساليب الدفاعية السلبية.

٨. توعية الأسرة بأهمية الدعم النفسي والتربوي للطلبة المتأخرين دراسياً.

٩. تعزيز قيم التعاون والاحترام والمساندة داخل البيئة التعليمية.

١٠. الإفادة من برامج الوقاية من التنمر والتدخل فيه، ولا سيما ما يرتبط بإطار أولويز وبرنامج Olweus Bullying Prevention Program ((OBPP)) Breivik, & Olweus ٢٠١٤)).

المقترحات

تقترح الباحثتان إجراء الدراسات الآتية:

١. إجراء دراسة تجريبية لقياس فاعلية برنامج إرشادي في خفض التنمر لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٢. إجراء دراسة عن إعاقة الذات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٣. إجراء دراسة تتناول العلاقة بين التنمر وتقدير الذات لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٤. دراسة العلاقة بين إعاقة الذات والقلق الأكاديمي لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٥. إجراء دراسة مقارنة في التنمر وإعاقة الذات بين الطلبة المتأخرين دراسياً وغير المتأخرين دراسياً.

٦. دراسة الفروق في التنمر وإعاقة الذات وفق متغيرات أخرى مثل المرحلة الدراسية والعمر.

٧. إجراء دراسة تتناول دور البيئة الأسرية والاجتماعية في ظهور السلوكيات التنمرية لدى الطلبة المتأخرين دراسياً.

٨. دراسة فاعلية برنامج وقائي قائم على نموذج أولويز في الحد من التنمر داخل البيئة التعليمية

الخاتمة

يُعد التنمر من المشكلات التي يمكن أن تؤثر في طريقة إدراك الفرد لذاته وعلاقته بالآخرين، ولا تقتصر آثاره على المواقف التي يحدث فيها التنمر، بل يمكن أن تمتد إلى جوانب مختلفة من الحياة النفسية والاجتماعية والأكاديمية (Article ،٢٠٢٣ al., et Mullan e٠٢٨٢٢٢٤؛ Olweus, ١٩٩٣).

كما تمثل إعاقة الذات مفهومًا مهمًا لفهم بعض الاستراتيجيات التي قد يستخدمها الفرد لحماية تقديره لذاته عندما يشعر بوجود تهديد محتمل لصورته أمام الآخرين. ومن هذا المنطلق، فإن دراسة العلاقة بين التنمر وإعاقة الذات يمكن أن تساعد في فهم بعض الاستجابات النفسية المرتبطة بالخبرات الاجتماعية السلبية (Higgins et al., ١٩٩٠، p. ١–٣٥).

المصادر

أولًا :الكتب

1. Higgins, R. L., Snyder, C. R., & Berglas, S. (Eds.). (1990). Self-handicapping: The paradox that isn't. Plenum Press.
2. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Blackwell Publishing.

ثانيًا :الدراسات والمصادر العربية

3.هادي، ابتسام راضي .(2022). التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة .مجلة كلية التربية الأساسية، 27(111)، 278–299.

4.الخفاجي، أنوار خير الله نهاب إبراهيم .(2023). التنمر المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة في محافظة بابل .مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، 31(3)، 116–124.

ثالثًا :الدراسات والمصادر الأجنبية

5. Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. Journal of Personality and Social Psychology, 36(4), 405–417.
6. Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. Personality and Social Psychology Bulletin, 4, 200–206.
7. Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). The Self-Handicapping Scale. Unpublished scale.
8. Olweus, D. (1996). Bullying at school: Knowledge base and an effective intervention program. Annals of the New York Academy of Sciences, 794, 265–276.
9. Olweus Bullying Prevention Group. (2007). Olweus Bullying Questionnaire / bullying prevention materials.

10. Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. Aggressive Behavior, 20, 359–368.
11. Urdan, T., & Midgley, C. (2001). Academic self-handicapping: What we know, what more there is to learn. Educational Psychology Review, 13(2), 115–138.
12. Lovejoy, C. M., & Durik, A. M. (2010). Self-handicapping: The interplay between self-set and assigned achievement goals. Motivation and Emotion, 34, 242–252.
13. Olweus, D., Solberg, M. E., & Breivik, K. (2020). Long-term school-level effects of the Olweus Bullying Prevention Program (OBPP). Scandinavian Journal of Psychology, 61(1), 108–116.
14. Olweus, D., & Breivik, K. (2014). Plight of victims of school bullying: The opposite of well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Eds.), Handbook of Child Well-Being. Springer.
15. Fong, C. J., Patall, E. A., Snyder, K. E., Hoff, M. A., Jones, S. J., & Zuniga-Ortega, R. E. (2023). Academic underachievement and its motivational and self-regulated learning correlates: A meta-analytic review of 80 years of research. Educational Research Review, 41, Article 100566.
16. Gupta, S., & Geetika. (2020). Academic self-handicapping scale: Development and validation in Indian context. International Journal of Instruction, 13(4), 87–102.
17. Poure, M., Sabet, M., Dortaj, F., & Bagheri, N. (2023). The structural model of relationships between dimensions of personality pathology and bullying through self-handicapping among high school students. Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies, 4(6), 1–7.
18. Ye, L., Zhang, Z., Ye, B., & Zhou, B. (2026). Academic self-handicapping, buoyancy, and burnout in junior high school: Longitudinal dynamics with implications for school-based prevention. Behavioral Sciences, 16(5), 780.