

نمذجة العلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس

أحمد محمد عبدالله غزو ^{ID}

أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء-الأردن.

ah83_gazo@hu.edu.jo

أحمد محمد موسى محاسنة ^{ID}¹

عمر عطا الله علي العظامات ^{ID}²

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم، وبناء نموذج سببي للعلاقات بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم. استخدم مقياس التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم. شارك في هذه الدراسة (832) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين السابع والعاشر من مديرية تربية وتعليم في محافظة المفرق. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى منخفض من التنمر المدرسي، ومستوى متوسط من التعاطف، ومستوى مرتفع من علاقة الطالب بالمعلم. وأظهرت نتائج تحليل المسار وجود تأثير مباشر وإيجابي لبعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي، ووجود تأثير مباشر وسلب لبعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التنمر، ووجود تأثير مباشر وسلب للتعاطف الانفعالي في التنمر والإيذاء، ووجود تأثير مباشر وسلب للتعاطف المعرفي في الإيذاء. كما أظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر وجزئي لبعدي الرضا من علاقة الطالب بالمعلم في التنمر والإيذاء، باعتبار التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي متغيرين وسيطين.

الكلمات المفتاحية: التنمر المدرسي، التعاطف، علاقة الطالب بالمعلم، طلبة المدارس

1 أستاذ مشارك، قسم علم النفس التربوي، كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء-الأردن. dahmadmahasneh1975@yahoo.com

2 مرشد تربوي، وزارة التربية والتعليم-الأردن. adamat88@gmail.com

للاقتباس: غزو، أحمد محمد عبد الله ومحاسنة، أحمد محمد موسى والعظامات، عمر عطا الله علي. (2025). نمذجة العلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس، مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 25(1)، ص 89-118. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0211>

© 2025، غزو ومحاسنة والعظامات، الجهة المرخص لها: الجهة المرخص لها: مجلة العلوم التربوية، دار نشر جامعة قطر. نُشرت هذه المقالة البحثية وفقًا لشروط Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). تسمح هذه الرخصة بالاستخدام غير التجاري، وينبغي نسبة العمل إلى صاحبه، مع بيان أي تعديلات عليه. كما تتيح حرية نسخ، وتوزيع، ونقل العمل بأي شكل من الأشكال، أو بأية وسيلة، ومزجه وتحويله والبناء عليه، طالما يُنسب العمل الأصلي إلى المؤلف. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Modeling Causal Relationships between School Bullying, Empathy and Student-teacher Relationship among School Students

Ahmad Mohammad Abdallah Gazo 

Associate Prof, Department of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa-Jordan

ah83_gazo@hu.edu.jo

Ahmad Mohammad Musa Mahasaneh¹ 

Omar Atallah Ali Al-Adamat² 

Abstract

This study aimed to reveal of the level of school bullying, empathy and student-teacher relationship. It also aimed to construct a causal model of relationships between school bullying, empathy and student-teacher relationship. School bullying scale, empathy scale, and student-teacher relationship scale were used. 832 male and female students from the seventh and tenth grades of the Directorate of Education in Mafraq Governorate participated in the study. The results showed that there is a low level of school bullying, a moderate level of empathy and a high level of student-teacher relationship. The results of the path analysis showed that there are positive direct effects of two dimensions of the student-teacher relationship (satisfaction and instrumental help) on emotional and cognitive empathy, and that there are negative direct effects of the two dimensions of the student-teacher relationship (satisfaction and instrumental help) on bullying. The results also showed a direct and negative effect of emotional empathy on bullying and victimization, and a direct and negative effect of cognitive empathy on victimization. And, finally, they showed an indirect and partial effect of the satisfaction dimension of the student-teacher relationship on bullying and victimization, with emotional and cognitive empathy acting as mediating variables.

Keywords: School bullying; Empathy; Student-teacher relationship; School student

1 Associate Prof, Department of Educational Psychology, Faculty of Education Sciences, The Hashemite University, Zarqa-Jordan. dahmadmahasaneh1975@yahoo.com

2 Educational Counselor, Ministry of Education-Jordan. adamat88@gmail.com

Cite this article as: Gazo, A. M. A., Mahasaneh, A. M. M., & Al-Adamat, O. A. A. (2025). Modeling Causal Relationships between School Bullying, Empathy and Student-teacher Relationship among School Students. *Journal of Educational Sciences, Qatar University*, 25(1), pp. 89-118. <https://doi.org/10.29117/jes.2025.0211>

© 2025, Gazo, Mahasaneh, & Al-Adamat, licensee, JES & QU Press. This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0), which permits non-commercial use of the material, appropriate credit, and indication if changes in the material were made. You can copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform, and build upon the material, provided the original work is properly cited. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

مقدمة

لقد حظي موضوع التنمر المدرسي باهتمام دولي وعالمي؛ نظراً لانتشاره الكبير وعواقبه السلبية على ضحايا التنمر (Due et al., 2005). يُعرف التنمر المدرسي على أنه نوع معين من السلوك العدواني الذي يتسبب به فرد أو مجموعة، عن قصد وعلى نحو متكرر، في إلحاق الأذى بشخص ضعيف نسبياً (Olweus, 2010). والطلبة الذين يقعون ضحايا للتنمر المدرسي ليسوا فقط مستهدفين من الطلبة المتنمرين، ولكنهم غالباً ما يكونون مكروهين ومعزولين وحتى مرفوضين من الطلبة الآخرين في مجموعات الأقران، وهذا لا ريب له تأثير سلبي في صحتهم الجسدية والعقلية وفي تفكيرهم النفسي والاجتماعي (Gini et al., 2014). ولا يقتصر تأثير التنمر المدرسي على ضحايا التنمر فقط، بل يمتد إلى الطلبة الأقران الذين يشاهدون أفعال المتنمرين، فيتأثرون أيضاً تأثراً سلبياً (Nishina & Juvenon, 2005).

ويتضمن التنمر المدرسي ثلاثة أطراف، هي الطالب المتنمر، والطالب ضحية التنمر، والطلبة المدافعون عن ضحايا التنمر. فالطلبة المدافعون عن ضحايا التنمر المدرسي يرفضون سلوك التنمر بشدة، ويساندون ضحايا التنمر ويقفون إلى جانبهم، ويحاولون منع الطلبة المتنمرين من ممارسة سلوك التنمر، وقد يطلبون المساعدة من الأفراد الآخرين الذين يمكن أن يكون لهم دور مؤثر جداً في إنهاء سلوك التنمر؛ أي إن الطلبة المدافعين عن ضحايا التنمر المدرسي ينشأ لديهم دافع داخلي لمساعدتهم، وقد يشعرون بالقلق عندما يكونون مجرد مراقبين سلبيين (Peets et al., 2015).

ويُفسر النموذج البيئي التنمر (Bronfenbrenner, 1979) من حيث إن الأطفال والمراهقين يتعرضون للعديد من الأنظمة التي لها تأثيرات مباشرة وغير مباشرة في سلوكهم وتطورهم. ووفقاً لهذا النموذج، يُنظر إلى بيئة الطفل على أنها مجموعة متعددة الطبقات من الأنظمة المترابطة ذات مستويات مختلفة من التأثير في الطفل؛ إذ يشمل المستوى الأقرب الذي يشار إليه بالنظام المصغر، أولئك الأفراد الأقرب جسدياً وعاطفياً إلى الطفل، كأفراد الأسرة المباشرين والأقران والمعلمين. ويشتمل النظام الأوسط على تفاعلات بين نظامين أو أكثر من النظم الدقيقة، وتعمل الروابط الأقوى والأكثر تنوعاً داخل الأنظمة الدقيقة للطفل على تقوية تأثير النظام الأوسط في نمو الطفل. ويتضمن النظام الخارجي المستوى التالي ضمن النموذج البيئي، ويضمن شبكة بيئية أوسع كالتلفاز، والإنترنت، ومكان السكن. ولا يشارك الطفل مشاركة مباشرة في النظام الخارجي، ومع ذلك فإن النظام الخارجي يؤثر في الطفل تأثيراً غير مباشر، من خلال التحكم في الإعدادات التي تعمل فيها الأنظمة الأكثر إلحاحاً. وختاماً، يوجد النظام الكلي الذي يتضمن الأنماط الواسعة للتنظيم الثقافي والأيدولوجي الذي يعمل من خلاله النظامان الأوسط والخارجي في حياة الطفل. ويتضمن كذلك أي تغييرات إقليمية أو دولية أو عالمية.

ويُفسر النموذج الاجتماعي البيئي التنمر المدرسي في ضوء النموذج البيئي، مع التركيز على فهم كيفية تفاعل الخصائص الفردية للطفل مع سياقات وأنظمة بيئية مختلفة (Espelage, 2014). ووفقاً لهذا النموذج، يجب النظر إلى سلوك التنمر من منظور تطوريٍّ مع الاهتمام بالفروق الفردية والارتباطات بين جوانب النمو المختلفة. وتؤدي مشاركة كل مستوى من مستويات النظام الاجتماعي للفرد دوراً فريداً يساهم في انغماس الطفل بالتنمر (Haltigan & Vaillancourt, 2014).

يتضمن النظام المصغر خصائص الفرد والتركيبية السكانية والاجتماعية، كالعمر والجنس والعرق والهوية، التي غالباً ما يُنظر إليها على أنها متنبئات بالتنمر. فقد أشارت نتائج دراسة إسيلاجي (Espelage, 2014) إلى أن الذكور أكثر عرضة للتنمر، وأن الإناث ينخرطن في أشكال علائقية أكثر من التنمر، في حين يشارك الذكور في مجموعة متنوعة من أفعال التنمر. كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يعانون زيادة في الوزن، وذوي الحاجات الخاصة، والمكتئبين يواجهون مستويات مرتفعة من التنمر المدرسي. وداخل النظام المصغر، يكون لخصائص أسرة الطفل تأثير مباشر في تنمر الأطفال؛ فعلى سبيل المثال، يُعد سلوك مراقبة الوالدين للطفل عاملاً وقائياً، يقيه من الانغماس في التنمر أو إيذاء الآخرين (Li et al., 2000). كما أن العلاقات الأسرية الداعمة تُعد حاجزاً للتأثير السلبي للتنمر، مما يسمح بفرص التعبير والتوجيه لتعزيز التكيف المناسب. وغالباً ما يكون لدى المتنمرين آباء لا يشرفون عليهم بصورة مناسبة، أو لا يشاركونهم في أنشطة حياتهم، أو يشجعونهم على ممارسة السلوك العدواني. وتؤدي الخلافات الأسرية كذلك إلى زيادة مستوى التنمر (Espelage, 2014).

ويؤدي الأقران دوراً هاماً في ممارسة التنمر المدرسي؛ إذ يحدث التنمر والإيذاء غالباً في المدرسة وفي وجود الأقران. ويمكن للطلبة الموجودين في أثناء التنمر النشاط ارتكاب التنمر من خلال الانضمام إلى سلوك التنمر أو قبوله على نحو سلبي، أو التسامح معه. وبالمثل، فإن الطلبة الذين يتنمر أقرانهم على الطلبة الآخرين هم أيضاً أكثر عرضة للتنمر (Samivalli, 2010). وقد أظهرت نتائج دراسة غويرا وآخرين (Guerra et al., 2011) أنه غالباً ما يتمتع الطلبة الذين يمارسون التنمر المدرسي في المدارس الإعدادية بمكانة اجتماعية مرتفعة، في حين يميل طلبة المدارس الابتدائية الذين يمارسون التنمر المدرسي إلى النظر إلى أنفسهم على أنهم مرفوضون اجتماعياً.

ويتضمن النظام الأوسط للطفل التفاعلات بين أنظمتها الدقيقة، كالتفاعلات بين الأسرة والأقران والمدرسة. ووفقاً لنظرية تقرير المصير (Lam et al., 2015)، يضطلع المعلمون بدور حيوي في المساعدة على إنشاء سياق اجتماعي مناسب لأنشطة الطفل. وتفترض هذه النظرية أن الأطفال يصابون بالإحباط عندما تفشل بيئتهم الاجتماعية في توفير فرص للارتباط، والاستقلالية، والكفاءة. وهؤلاء الأطفال المحبَطون أكثر عرضة للانخراط في السلوك العدواني. ويشير الارتباط إلى حاجة الطفل إلى التواصل مع الآخرين. ويؤدي المعلم دوراً هاماً في تكوين الروابط الاجتماعية للطفل داخل غرفة الصف. وتُعرف الاستقلالية على أنها حاجة الطفل إلى الانخراط في التجارب، والتأكيد الذاتي لسلوكه. وتُعرف الكفاءة على أنها حاجة الطفل إلى التفاعل مع بيئته على نحو فعال، مع حصوله على نتائج ذات قيمة. وأظهرت نتائج دراسة لام وآخرين (Lam et al., 2015) أن دعم المعلم لارتباط الطفل أكثر الوسائل فاعلية للحد من التنمر المدرسي، وأن تعامل المعلمين تعاملًا فعالاً مع نزاعات الطلبة ومشاركتهم بنشاط في الحياة الأكاديمية والاجتماعية لطلابهم؛ يجعل احتياجات الطلبة المتعلقة بالارتباط أكثر إشباعاً.

يُعد التنمر المدرسي سلوكاً غير تكيفي، من حيث إنه يتضمن تعريض الطلبة الآخرين لخطر الأذى النفسي، فضلاً عن تعرض الطالب المتنمر لخطر التحديات النفسية الكبيرة. كما يُعد التنمر المدرسي سلوكاً تكيفياً؛ إذ يكون

التمر المدرسي سلوكًا فعالًا في تغيير سلوك الطلبة الآخرين، واستخدامه بصفته سلوكًا لاكتساب أشياء ذات قيمة، ويُستخدم لتقوية تماسك المجموعة أو مكانتها الاجتماعية أو الحفاظ عليها (Rodkin et al., 2015).

توجد العديد من العوامل المؤثرة في التمر المدرسي، منها زيادة مستوى الشعور بالوحدة النفسية، وضعف الأداء النفسي والاجتماعي، والعلاقات الاجتماعية الضعيفة زملاء المدرسة، والشعور بالقلق والاكتئاب، وتدني مستوى تقدير الذات، ومستويات مرتفعة من عدم الشعور بالأمن، وتعاطي الكحول والمخدرات، والأفكار العدائية، وضعف الأداء الأكاديمي (Hymel & Swearer, 2015).

إن التعاطف مشاركةٌ وفهمٌ للحالة الانفعالية للآخرين، أو فهم للسياق الناتج عن تجارب الآخرين الانفعالية، وفهمٌ لمشاعرهم (Cohen & Strayer, 1996). ويُعرف التعاطف على أنه قدرة الفرد على التعرف على أفكار الأفراد الآخرين وسلوكياتهم، وفهمها وتفسيرها وتوقعها (Baron-Cohen et al., 2001). والتعاطف انفعال موجه نحو الأفراد الآخرين على نحو غير مباشر، يعزز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية ويحد من السلوكيات الاجتماعية العدوانية. ويساعد التعاطف الأفراد على فهم الأفراد الآخرين الذين يختلفون معهم في وجهات نظرهم وقيمهم وسلوكهم (Calloway-Thomas, 2010). والأفراد الذين يمتازون بالتعاطف لديهم مهارات اتصال فعالة بالآخرين، ويستطيعون وضع أنفسهم مكان الأفراد الآخرين، ويمكنهم التعبير عن مشاعرهم، ولديهم تكيف اجتماعي مرتفع، وحساسية اجتماعية، وهم محفزون لمساعدة الأفراد الآخرين (Utkur, 2019).

وقد ميّز العلماء بين نوعين من التعاطف، هما التعاطف المعرفي والتعاطف الانفعالي. ويُعرف التعاطف المعرفي بأنه الدرجة التي يفهم بها الفرد الحالة الانفعالية للفرد الآخر (Jolliffe & Farrington, 2006a). كما يُعرف على أنه قدرة الفرد على فهم مشاعر الأفراد الآخرين (Blake & Gannon, 2008). ويرى بلير (Blair, 2005) أن الفرد يجب أن يكون قادرًا على تجربة التعاطف المعرفي قبل تجربة التعاطف الانفعالي؛ إذ تشير الدلائل إلى أن الأفراد قد يكون لديهم تعاطف معرفي ولا يوجد لديهم تعاطف انفعالي. ويرتبط المستوى المرتفع من التعاطف المعرفي لدى الذكور والإناث بأمور انفعالية وسلوكية أقل، وبسلوك اجتماعي إيجابي أعلى، كما يزداد التعاطف المعرفي مع تقدم الفرد بالعمر ويرتبط بالنمو اللغوي (Dadds et al., 2007).

ويُعرف التعاطف الانفعالي بأنه الدرجة التي يشارك فيها الفرد المدرك للحالة الانفعالية للفرد الآخر (Jolliffe & Farrington, 2006b). بعبارة أخرى، يوصف التعاطف الانفعالي بأنه القدرة التي يمتلكها الفرد على تجربة مشاعر الأفراد الآخرين. وعلى عكس التعاطف المعرفي، يرتبط المستوى المرتفع من التعاطف الانفعالي لدى الإناث بأمور انفعالية وسلوكية أقل، في حين يرتبط المستوى المرتفع من التعاطف الانفعالي لدى الذكور بسلوك اجتماعي إيجابي أعلى (Dadds et al., 2007).

وتُعد جهود المعلمين والعاملين في المدرسة لتوفير مناخ داعم بمنزلة استراتيجية فعالة للحد من اشتراك الطلبة في التمر المدرسي؛ إذ يؤدي المعلمون دورًا هامًا في مسار تطور طلبتهم، وتُعد العلاقة الداعمة بين الطالب والمعلم

من العوامل المهمة في تكيف الطلبة النفسي والاجتماعي والسلوكي (Mason et al., 2017). وتُعرف علاقة الطالب بالمعلم على أنها علاقة عاطفية وعلاقة ذات مغزى، وتَنمى بين الطلبة والمعلمين نتيجة للتفاعلات الطويلة (Fraire et al., 2013). وقد أشارت مجموعة من الدراسات السابقة كدراسات (Milatz et al., 2014; Roorda et al., 2011; Wu et al., 2010) إلى أن علاقة الطالب بالمعلم الداعمة ترتبط إيجابياً بالتحصيل الدراسي المرتفع للطلبة، وبانغماس الطلبة المدرسي، وبالشعور الإيجابي بالانتماء إلى المدرسة، وبالناتج الأكاديمية والسلوكية الإيجابية، في حين أن غياب العلاقة الداعمة بين الطالب بالمعلم مرتبطة بمواجهه الطلبة لصعوبات التكيف الانفعالي والسلوكي، ومستويات أعلى من السلوك العدواني، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

والعلاقة بين الطالب بالمعلم من أهم السمات في سياق التعليم. وهي أيضاً أحد العوامل التي تؤثر في تطور الطلبة، وانغماسهم المدرسي، ودوافعهم الأكاديمية. وهي تشكل أيضاً أساس السياق الاجتماعي الذي يجري فيه التعلم (Spilt et al., 2011). وعندما لا توجد علاقة داعمة بين الطلبة والمعلمين، فإن العلاقة تتميز بالصراع بين الطلبة والمعلمين، مما قد يكون له آثار سلبية فيهم، وهذا الصراع له آثار أكثر سلبية من مجرد الافتقار إلى علاقات داعمة وإيجابية بين الطلبة والمعلمين. وعلاقة الطلبة المتضاربة مع المعلمين تسبب لهم الشعور بمشاعر الضيق وانعدام الأمن، مما يحد من قدراتهم على التعلم (Murray & Murray, 2004).

أشارت نتائج الدراسات السابقة كدراسات (Chang, 2009; Fosen, 2016; Sabol & Pianta, 2012) إلى أن علاقة الطالب بالمعلم لها تأثير كبير في اتجاهات الطلبة نحو الإنجاز الدراسي. فإذا كان الطلبة مطمئنين إلى معلمهم والبيئة المدرسية، فإنهم سيطورون علاقات إيجابية بسهولة، مما ينعكس إيجابياً على سلوكهم ومهاراتهم الاجتماعية. ويرى كوين (Koen, 2018) أن تنمية العلاقات الشخصية، سواء بين الطالب والمعلم أو بين الطلبة أنفسهم، هي ببساطة حجر الزاوية في بناء علاقاتهم الاجتماعية، وهو ما يريد الطلبة تحقيقه في الصف الدراسي وحياتهم المدرسية. ومما سبق، يمكن استنتاج أن علاقة الطالب بالمعلم رابطة انفعالية موجودة بين المعلمين وطلبة المدرسة. ويتمتع كل من الطلبة والمعلمين بالقدرة على تشكيل جودة هذه العلاقات وتغييرها. ويرى نيغنت (Nugent, 2009) أنه من خلال بناء علاقات ذات طابع إيجابي بين الطلبة والمعلمين، فإنه يمكن للمعلمين تحفيز الطلبة في أثناء عملية التعلم، وهو ما يعد أحد الأهداف الرئيسة في ممارسة المعلم. ولتسهيل العلاقات الإيجابية بين الطالب والمعلم، يجب أن يكون المعلمون على دراية باحتياجات الطلبة العاطفية والأكاديمية، ويجب أن يكونوا قادرين على التعامل معها.

ومن النظريات التي فسرت علاقة المعلم بالطلبة نظرية التعلق لبولبي (Bowlby, 1969)، وتركز النظرية على العلاقات بين فردين أو أكثر، لاسيما العلاقات طويلة المدى كعلاقة الطفل بوالديه أو بالمعلم. ويُعرف التعلق بأنه ارتباط نفسي دائم بين الأفراد، وهو نوع من السلوك يركز على إقامة التقارب والاتصال بشخص بالغ وحساس ومستجيب لاحتياجات الطفل، والحفاظ على هذا التقارب. أي إنه عندما يقدم الأفراد المحيطين بالطفل دعماً عاطفياً

في بيئة متسقة وآمنة، فإن ذلك يساعد الطفل على أن يكون أكثر اعتماداً على نفسه، وأن يتعلم على نحو أفضل؛ لأن الطفل على يقين من أن الأفراد المحيطين به سوف يرشدونه ويساعدونه (Krstic, 2015).

ويرى رايلي (Riley, 2012) أن نظرية التعلق تقترح نظاماً تحفيزياً يوجه العلاقات بين الأفراد؛ بمعنى أنه ينظر إلى علاقة الطالب بالمعلم من منظور تحفيزي؛ إذ لا يستفيد الطلبة فقط من المعلمين المهتمين بهم، ولكنهم يستفيدون أيضاً من التعليمات التي توفرها بيئة المدرسة، ومن الدعم الذي يقدمه المعلمون استجابةً لاحتياجات الطلبة. فالتعلق هو إطار نظري يستخدمه الباحثون لفهم أفضل لكيفية تطوير الطلبة لعلاقات عمل إيجابية بمعلميهم؛ أي إن تصور الطلبة لتنمية المعلم ورعايته يمكن أن يوفر أساساً متيناً للأداء الأكاديمي للطلبة ونموهم الاجتماعي (DeTeso, 2011).

وتفسر علاقة الطالب بالمعلم في ضوء أنماط التكيف؛ إذ يرى بيتنا (Pianta, 1999) أن الطلبة ينقلون أنماط التكيف مع التفاعلات مع الأفراد الجدد والمواقف الجديدة مع احتمالية تعلّمهم أنماطاً جديدة للتكيف. ومن خلال هذه المواقف، يمكن للطلبة أن يشعروا أن الانغماس في الصف الدراسي يعزز تفاعل الطلبة بالمعلمين نتيجةً للعلاقات الجيدة؛ أي إن علاقات الطلبة التفاعلية بمعلميهم ستساعدهم على تعلم كيفية التنقل في بيئة الغرفة الصفية؛ لهذا السبب يرى هامري وبيتنا (Hamre & Pianta, 2001) أن الطلبة الذين لديهم تفاعل إيجابي مع معلمهم سيطورون معتقدات تحفيزية إيجابية بشأن ارتباطهم بالمدرسة والفصول الدراسية، وهو ما سيكون له بالتأكيد تأثير إيجابي في أدائهم الأكاديمي.

وقام جوليف وفارينجتون (Jolliffe & Farrington, 2006a) بدراسةٍ هدفت إلى فحص العلاقة الارتباطية بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتمر المدرسي. استُخدم مقياسُ التعاطف المعرفي والانفعالي، ومقياس التمر المدرسي. تكونت عينة الدراسة من (720) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة. أظهرت نتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتمر المدرسي.

وأجرى كوكينوس وكيريتسي (Kokkinos & Kipritsi, 2012) دراسةً للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التمر المدرسي، والإيذاء، والذكاء الانفعالي، والكفاءة الذاتية، والتعاطف المعرفي والانفعالي. استُخدم مقياس التمر المدرسي، ومقياس الإيذاء، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس التعاطف. تكونت عينة الدراسة من (206) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السادس الأساسي في اليونان. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين التمر المدرسي والتعاطف المعرفي. كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ارتباطية بين التمر المدرسي والتعاطف الانفعالي.

وهدف دراسةُ ياو وزملائه (You, 2015) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التمر المدرسي، والتعاطف، وأنماط التعلق. استُخدم مقياس التمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس أنماط التعلق. تكونت عينة الدراسة من (790) طالباً وطالبةً من طلبة الصف السابع والتاسع في كوريا الجنوبية. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين التمر المدرسي والتعاطف.

وأجرى لوكاس مولينا وزملاؤه (Lucas-Molina et al., 2018) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي، والوضع الاجتماعي، والتعاطف. استخدم مقياس التنمر المدرسي ومقياس التعاطف. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (2050) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الابتدائية في إسبانيا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التنمر المدرسي والتعاطف.

وقام باتالير وزملاؤه (Bataller et al., 2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي، والتعاطف، والسلوك الاجتماعي. استخدم مقياس التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس السلوك الاجتماعي. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (278) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الأساسية والمتوسطة في الأرجنتين. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التنمر المدرسي والتعاطف.

وهدف دراسة ريزكيانتي وزملائه (Rizkyanti et al., 2021) إلى التعرف على الدور الوسيط لعلاقة الطالب بالمعلم بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتنمر المدرسي. استخدم مقياس التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف المعرفي والانفعالي، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم. أجريت الدراسة على عينة الدراسة مكونة من (311) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن في إندونيسيا. أظهرت النتائج أن علاقة الطالب بالمعلم تتوسط العلاقة بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتنمر المدرسي جزئيًا.

وقام بوكيل وزملاؤه (Bokkel et al., 2021) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين علاقة الطالب بالمعلم بالتنمر المدرسي. استخدم الباحثون مقياس علاقة الطالب بالمعلم، ومقياس التنمر المدرسي. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (930) طالبًا وطالبة من طلبة المدارس الأساسية في بريطانيا. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين بُعد التقارب من أبعاد علاقة الطالب بالمعلم والتنمر المدرسي. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين بُعد الصراع من أبعاد علاقة الطالب بالمعلم والتنمر المدرسي.

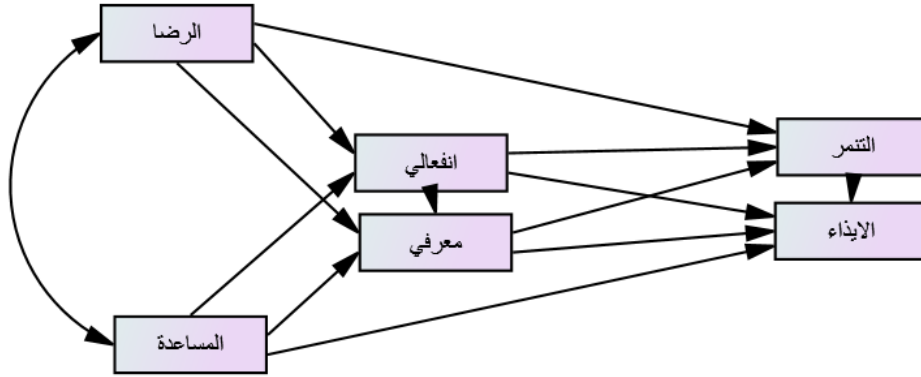
وهدف دراسة فان ألتست وزملائه (Van Aalst et al., 2021) إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين كفاءة المعلمين، وعلاقة الطالب بالمعلم، والتنمر المدرسي، ومفهوم الذات للطلبة. استخدم مقياس كفاءة المعلمين، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم، ومقياس التنمر المدرسي، ومقياس مفهوم الذات. تكونت عينة الدراسة من (59) معلمًا ومعلمة، ومن (1490) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الخامس في هولندا. أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية بين علاقة الطالب بالمعلم والتنمر المدرسي.

يتبين من خلال استعراض الدراسات السابقة وجود تباين بين هذه الدراسات من حيث الأهداف، أو طبيعة العينة، أو النتائج التي توصلت إليها فيما يتعلق بمتغيرات الدراسة الحالية. فمن حيث الأهداف، تقصى بعضها فحص العلاقة الارتباطية بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتنمر المدرسي كدراسة (Jolliffe & Farrington, 2006a)؛ والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التنمر المدرسي، والإيذاء، والذكاء الانفعالي، والكفاءة الذاتية،

والتعاطف المعرفي والانفعالي كدراسة (Kokkinos & Kipritsi, 2012)؛ والكشف عن العلاقة الارتباطية بين التمر المدرسي والتعاطف والسلوك الاجتماعي كدراسة (Bataller et al., 2019). أما من حيث العينة، فقد تكونت العينة في بعض الدراسات من طلبة المدارس الأساسية كدراسة كل من (Bokkel et al., 2021; Lucas-Molina et al., 2018)؛ ومن طلبة المرحلة الثانوية كدراسة (Jolliffe & Farrington, 2006a). وأما عن الدراسة الحالية، فقد تميزت عن غيرها من الدراسات بأنها الدراسة العربية الأولى، حسب علم الباحثين، التي هدفت إلى وضع نموذج للعلاقات السببية بين التمر المدرسي، والتعاطف، وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس.

مُشكلةُ الدِّراسة

يبدأ سلوك التمر ببطء في المدرسة الابتدائية، ثم يصل ذروته في المدرسة الوسطى، ثم بعد ذلك ينخفض بدرجة ملحوظة ولكن لا يختفي، وهو سلوك مكتسب يُتعلَّم ويمكن تعديله ومحوه، وهو سلوك مؤدَّ جدًا خلال سنوات المدرسة المتوسطة؛ بسبب النمو الجسمي الواضح للتلاميذ وزيادة الاهتمام بالعلاقات بالأقران، التي تكون أكثر أهمية في ذلك الوقت (Stanbury et al., 2009). ولكي نقلل من آثار التمر السلبية، من المفيد جدًا أن نفهم المتغيرات المرتبطة به؛ وفي هذا الصدد أظهرت البحوث الحديثة أن القدرة على التعاطف مع الآخرين وتفهمهم من العوامل المهمة التي تنبأ بالتمر؛ فقد أشارت دراسة خضر وشعيب (2022) إلى أن التعاطف من أكبر السمات المعرفية والإدراكية التي تسمح للفرد بفهم الحالة العاطفية لشخص آخر وتجربتها بطريقة غير مباشرة، وأن اكتساب التعاطف ضروري ومن مكونات التنمية الأخلاقية للفرد؛ فالحفاظ على خصائص التعاطف يؤدي إلى التخفيف والحد من الميول العدوانية «التمر»، باعتباره سلوكًا غير أخلاقي. وكذلك فإن علاقة الطالب بالمعلم ذات تأثير كبير في اتجاهات الطلبة نحو الإنجاز الدراسي؛ فإذا كان الطلبة مطمئنين إلى معلمهم والبيئة المدرسية فإنهم سيطورون علاقات إيجابية بسهولة، مما ينعكس إيجابيًا على سلوكهم ومهاراتهم الاجتماعية، وهذا يتفق مع ما أشارت إليه دراسة لام (Lam et al., 2015) من أن دعم المعلم لارتباط الطفل هو أكثر الوسائل فاعلية للحد من التمر المدرسي، وأنه عندما يتعامل المعلمون بطريقة فعالة مع نزاعات الطلبة ويشاركون بنشاط في الحياة الأكاديمية والاجتماعية لطلابهم، فإن احتياجات الطلبة المتعلقة بالارتباط تكون أكثر إشباعًا. وقد اقترح تصميم النموذج البنائي الافتراضي في هذه الدراسة في ضوء ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة، التي تناولت العلاقات بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم. قد أظهرت نتائج بعض الدراسات السابقة وجود علاقة ارتباطية سلبية بين علاقة الطالب بالمعلم والتمر المدرسي كدراسة (Van Aalst et al., 2021)، وتوسَّطَ علاقة الطالب بالمعلم العلاقة بين التعاطف المعرفي والانفعالي والتمر المدرسي جزئيًا كدراسة (Rizkyanti et al., 2021)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيًا بين التمر المدرسي والتعاطف كدراسة (You, 2015).



شكل (1): النموذج المقترح للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى كل من التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس؟

السؤال الثاني: ما النموذج الأمثل للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم، والكشف عن النموذج الأمثل للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم.

أهمية الدراسة

من الناحية النظرية، تكمن أهمية الدراسة في أهمية ما تتناوله من موضوعات تتعلق بالتنمر المدرسي، وهي التعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم، اللذان يعدّان من المفاهيم الجديدة والحديثة، كما تُعد هذه الدراسة من الدراسات العربية الأولى التي تحاول نمذجة العلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس، مما يساهم في إثراء المكتبة العربية بهذا النوع من البحوث.

وتكمن الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية في الاستفادة مما تُسفر عنه من نتائج في التوصل إلى أفضل نموذج للعلاقات السببية بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم، ويمكن أن تساهم نتائج الدراسة الحالية في توجيه المسؤولين القائمين على العملية التعليمية إلى ضرورة وضع استراتيجيات وإعداد برامج إرشادية لتحسين مستوى التعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس؛ للحد من السلوك التنمري لديهم.

مصطلحات الدراسة

التنمر المدرسي: هو نوع معين من السلوك العدواني الذي يتسبب به فرد أو مجموعة، عن قصد وعلى نحو متكرر، في إلحاق الأذى بشخص ضعيف نسبيًا (Olweus, 2010). ويُعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التنمر المدرسي المستخدم في الدراسة الحالية.

التعاطف: هي قدرة الفرد على التعرف على أفكار الأفراد الآخرين وسلوكياتهم وفهمها وتفسيرها وتوقعها (Baron-Cohen et al., 2001). ويُعرف إجرائيًا بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التعاطف المستخدم في الدراسة الحالية.

علاقة الطالب بالمعلم: هي علاقة عاطفية وعلاقة ذات مغزى بين الطلبة والمعلمين، وتنمى نتيجة للتفاعلات الطويلة (Fraire et al., 2013). وتُعرف إجرائيًا بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس علاقة الطالب بالمعلم المستخدم في الدراسة الحالية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: طُبقت أدوات الدراسة على طلبة الصفين السابع والعاشر من مديرية تربية وتعليم محافظة المفرق في الأردن.

الحدود الزمانية: طُبقت أدوات الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2023.

المحددات الإجرائية: لغايات جمع البيانات والمعلومات في هذه الدراسة، استُخدم مقياس التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم، ومن ثَمَّ تحدد نتائج هذه الدراسة بدرجة صدق هذه الأدوات وثباتها على عينة الدراسة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اتُّبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق هدف الدراسة في التعرف على دلالة العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة؛ من أجل التوصل إلى النموذج الأمثل للعلاقات السببية بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم.

عينة الدراسة

شارك في العينة النهائية لهذه الدراسة (845) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع والصف العاشر في المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة المفرق في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2022/2023). منهم من

الذكور (516)، و(329) من الإناث، ومنهم (457) من طلبة الصف السابع، و(388) من طلبة الصف العاشر، اختيروا بالطريقة القصدية.

وشارك في العينة الاستطلاعية (196) طالبًا وطالبة من طلبة الصف السابع والصف العاشر، واستخدمت العينة الاستطلاعية لغايات حساب الصدق والثبات لمقياس التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم.

أدوات الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة مقياسُ التنمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم، وفيما يأتي وصفًا لهذه المقاييس.

أولاً: مقياسُ التنمر المدرسي

طوّر هذا المقياس ملاعب وزملاؤه (Malaeb et al., 2020). ويتكون المقياس من (16) فقرة موزعة على بُعدين، هما: التنمر، وخصص لهذا البُعد تسع فقرات (مثال ذلك: تعرضت للضرب والدفع من طلبة آخرين)، والإيذاء، وخصص لهذا البُعد سبع فقرات (مثال ذلك: أجد المتعة في إزعاج الطلبة الآخرين). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الرباعي، بحيث أعطي وزن (0) لا أبداً، ووزن (4) لمعظم الوقت. وتتراوح الدرجة على بُعد التنمر بين (0 - 36)، وتتراوح الدرجة على بُعد الإيذاء بين (0 - 28)؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من التنمر المدرسي، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من التنمر المدرسي. ويتمتع المقياس في صورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة.

لأغراض هذه الدراسة، تُرجم المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وجرى التأكد من سلامة الترجمة ودقتها.

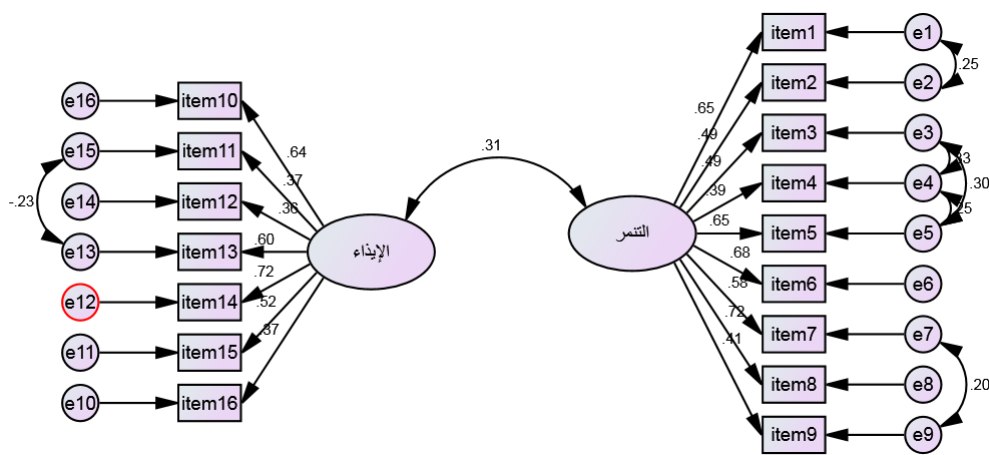
- صدقُ مقياسِ التنمر المدرسي:

جرى التحقق من صدق البناء والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التنمر المدرسي؛ فطُبّق مقياس التنمر المدرسي على عينة استطلاعية مكونة من (196) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين السابع والعاشر، وحُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التنمر المدرسي والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التنمر	الإيذاء	الدرجة الكلية
التنمر	1		
الإيذاء	*0.24	1	
الدرجة الكلية	*0.77	*0.79	1

يتبين من الجدول (1) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التمر المدرسي مع الدرجة الكلية للمقياس بلغت ما بين (0.77 - 0.79)، وبلغت قيمة ارتباط بُعدي المقياس ببعضها (0.24)، وجميعها دالة إحصائياً. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود عاملين لمقياس التمر المدرسي؛ إذ بلغت قيمة مربع كاي (166.640) عند درجة حرية (97)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (0.909)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (0.806)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.906)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.06). ويبين الشكل (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمر المدرسي.



شكل (2): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التمر المدرسي

وحُسبت الأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، وخطأ القياس، والنسبة الحرجة؛ لتوضيح دلالات تشعبات فقرات مقياس التمر على عواملها الكامنة، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): الأوزان الانحدارية المعيارية والأوزان الانحدارية اللامعيارية لدلالات تشعبات الفقرات على عواملها الكامنة لمقياس التمر المدرسي

رقم الفقرة	البُعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
فقرة 1	التمر	1				
فقرة 2	التمر	0.490	0.687	0.104	6.548	0.00
فقرة 3	التمر	0.487	0.378	0.067	5.636	0.00
فقرة 4	التمر	0.388	0.521	0.113	4.593	0.00
فقرة 5	التمر	0.652	0.820	0.114	7.202	0.00
فقرة 6	التمر	0.680	0.565	0.076	7.441	0.00
فقرة 7	التمر	0.603	0.710	0.104	6.808	0.00

رقم الفقرة	البُعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
فقرة 8	التنمر	0.718	0.911	0.118	7.718	0.00
فقرة 9	التنمر	0.442	0.762	0.145	5.248	0.00
فقرة 10	الإيذاء	1				
فقرة 11	الإيذاء	0.372	0.702	0.208	3.372	0.00
فقرة 12	الإيذاء	0.358	0.876	0.260	3.367	0.00
فقرة 13	الإيذاء	0.602	1.257	0.298	4.226	0.00
فقرة 14	الإيذاء	0.717	1.621	0.364	4.451	0.00
فقرة 15	الإيذاء	0.520	1.231	0.305	4.040	0.00
فقرة 16	الإيذاء	0.372	1.427	0.330	4.331	0.00

يتبين من الجدول السابق أن فقرات مقياس التنمر المدرسي توزعت على بُعدين، هما التنمر والإيذاء، وكانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن مقياس التنمر المدرسي يتسم بالصدق.

- ثبات مقياس التنمر المدرسي:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس التنمر المدرسي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمتها (0.80، 0.74) على التوالي للتنمر، والإيذاء.

- المعيار الإحصائي:

لتصنيف مستوى التنمر المدرسي، اعتمد المعيار الآتي: المتوسطات الحسابية (1-1.99) مستوى منخفض من التنمر المدرسي، والمتوسطات الحسابية (2-3) مستوى متوسط من التنمر المدرسي، والمتوسطات الحسابية (3.1-4) مستوى مرتفع من التنمر المدرسي.

ثانياً: مقياس التعاطف

طوّر هذا المقياس جوليف وفارينجتون (Jolliffe & Farrington, 2006b). ويتكون المقياس من (20) فقرة موزعة على بُعدين، هما: التعاطف الانفعالي، وخصص لهذا البُعد عشر فقرات (مثال ذلك: بعد التحدث مع صديق حزين أشعر بالحزن أيضاً)، والتعاطف المعرفي، وخصص لهذا البُعد عشر فقرات (مثال ذلك: عندما يشعر الآخرون بالاكئاب عادة ما أفهم كيفية شعورهم). وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، ووزن (5) لموافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (20-100)؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من التعاطف، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من التعاطف. ويتمتع المقياس بصورته الأصلية بدلالات صدق وثبات مرتفعة.

لأغراض هذه الدراسة، تُرجم المقياس من اللغة إلى الإنجليزية إلى اللغة العربية، وجرى التأكد من سلامة الترجمة ودقتها.

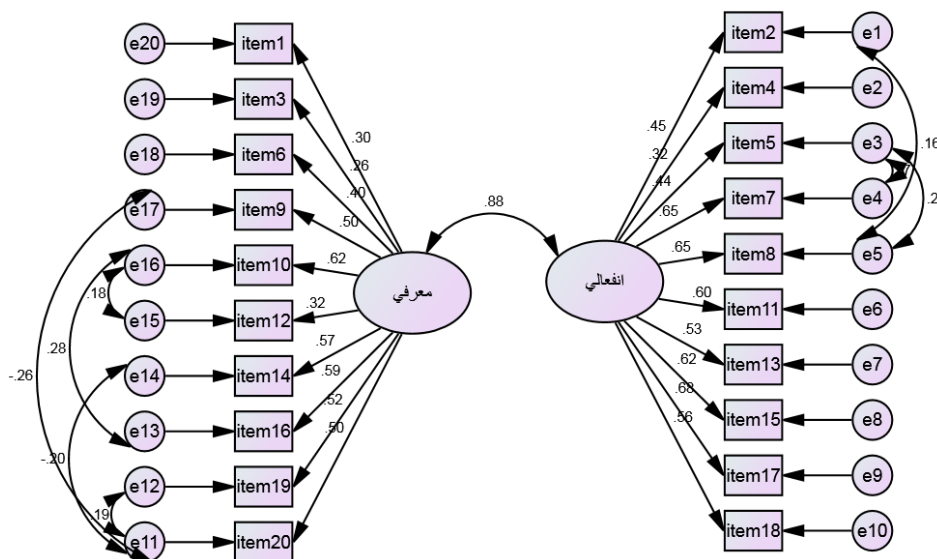
- صدق مقياس التعاطف:

جرى التحقق من صدق البناء والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعاطف؛ إذ طُبّق مقياس التعاطف على العينة استطلاعية سألقة الذكر، وحُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس التعاطف والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	التعاطف الانفعالي	التعاطف المعرفي	الدرجة الكلية
التعاطف الانفعالي	1		
التعاطف المعرفي	*0.67	1	
الدرجة الكلية	*0.93	*0.89	1

يتبين من الجدول (3) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس التعاطف مع الدرجة الكلية للمقياس بلغت ما بين (0.89-0.93)، وبلغت قيمة ارتباط بُعدي المقياس ببعضها (0.67)، وجميعها دالة إحصائية. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود عاملين لمقياس التعاطف؛ إذ بلغت قيمة مربع كاي (254.048) عند درجة حرية (161)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (0.885)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (0.773)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.900)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.05). ويبين الشكل (3) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعاطف.



شكل (3): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التعاطف

وحُسبت الأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، وخطأ القياس، والنسبة الحرجة؛ لتوضيح دلالات تشعبات فقرات مقياس التعاطف على عواملها الكامنة، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): الأوزان الانحدارية المعيارية والأوزان الانحدارية اللامعيارية لدلالات تشعبات الفقرات على عواملها الكامنة لمقياس التعاطف

رقم الفقرة	البُعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
فقرة 2	الانفعالي	1				
فقرة 4	الانفعالي	0.325	0.803	0.219	3.660	0.00
فقرة 5	الانفعالي	0.439	0.965	0.216	4.476	0.00
فقرة 7	الانفعالي	0.646	1.330	0.240	5.549	0.00
فقرة 8	الانفعالي	0.648	1.450	0.240	6.035	0.00
فقرة 11	الانفعالي	0.600	1.288	0.240	5.367	0.00
فقرة 13	الانفعالي	0.532	1.161	0.230	5.047	0.00
فقرة 15	الانفعالي	0.621	1.220	0.224	5.452	0.00
فقرة 17	الانفعالي	0.680	1.344	0.237	5.672	0.00
فقرة 18	الانفعالي	0.560	1.242	0.240	5.185	0.00
فقرة 1	المعرفي	1				
فقرة 3	المعرفي	0.263	0.702	0.267	2.630	0.00
فقرة 6	المعرفي	0.399	1.162	0.356	3.265	0.00
فقرة 9	المعرفي	0.502	1.461	0.414	3.528	0.00
فقرة 10	المعرفي	0.620	1.763	0.471	3.741	0.00
فقرة 12	المعرفي	0.325	0.944	0.319	2.957	0.00
فقرة 14	المعرفي	0.567	1.486	0.407	3.653	0.00
فقرة 16	المعرفي	0.588	1.595	0.432	3.694	0.00
فقرة 19	المعرفي	0.523	1.548	0.433	3.571	0.00
فقرة 20	المعرفي	0.499	1.257	0.360	3.490	0.00

يتبين من الجدول السابق أن فقرات مقياس التعاطف توزعت على بعدين، هما التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي، وكانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن مقياس التعاطف يتسم بالصدق.

- ثبات مقياس التعاطف:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس التعاطف باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمتها (0.86) للمقياس ككل، و(0.81، 0.72) على التوالي للتعاطف الانفعالي، والتعاطف المعرفي.

- المعيار الإحصائي:

لتصنيف مستوى التعاطف، اعتمد المعيار الآتي: المتوسطات الحسابية (1-2.33) مستوى منخفض من التعاطف، والمتوسطات الحسابية (2.34-3.67) مستوى متوسط من التعاطف، والمتوسطات الحسابية (3.67-5) مستوى مرتفع من علاقة التعاطف.

- ثالثاً: مقياس علاقة الطالب بالمعلم

طوّر هذا المقياس أنج وزملاؤه (Ang et al., 2020). ويتكون المقياس من (10) فقرات موزعة على بُعدين، هما: الرضا، وخصص لهذا البعد خمس فقرات (مثال ذلك: أستمتع بحضور حصص معلمي المدرسة)، والمساعدة المفيدة، وخصص لهذا البعد خمس فقرات (مثال ذلك: إذا كانت لدي مشكلة أطلب من المعلمين المساعدة في حلها). وقد استُبعدت أربع فقرات خُصصت لبعد الصراع؛ كون البعد سلبياً ولا يرتبط إيجابياً ببقية أبعاد المقياس. وتكون الإجابة على فقرات المقياس باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، بحيث أعطي وزن (1) لغير موافق بشدة، ووزن (5) لموافق بشدة. وتتراوح الدرجة الكلية لكل بُعد من بُعدي المقياس بين (5-25)؛ إذ تشير الدرجة المرتفعة على المقياس إلى مستوى مرتفع من علاقة الطالب بالمعلم، في حين تشير الدرجة المنخفضة على المقياس إلى مستوى منخفض من علاقة الطالب بالمعلم.

لأغراض هذه الدراسة، تُرجم المقياس من اللغة إلى الإنجليزية إلى اللغة العربية، وجرى التأكد من سلامة الترجمة ودقتها.

- صدق مقياس علاقة الطالب بالمعلم:

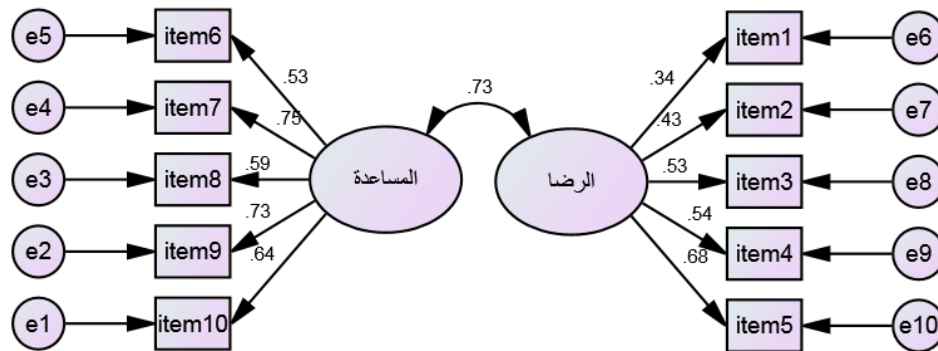
جرى التحقق من صدق البناء والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم؛ إذ طبق مقياس علاقة الطالب بالمعلم على العينة استطلاعية سالفة الذكر، وحُسبت معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5): قيم معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس علاقة الطالب بالمعلم والدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الرضا	المساعدة المفيدة	الدرجة الكلية
الرضا	1		
المساعدة المفيدة	0.52*	1	
الدرجة الكلية	0.78*	0.89*	1

يتبين من الجدول (5) أن قيم معاملات ارتباط أبعاد مقياس علاقة الطالب بالمعلم مع الدرجة الكلية للمقياس بلغت بين (0.78-0.89)، وبلغت قيمة ارتباط بُعدي المقياس ببعضهما (0.52)، وجميعها دالة إحصائياً. وأظهرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي وجود عاملين لمقياس علاقة الطالب. وبلغت قيمة مربع كاي (62.964) عند درجة

حرية (34)، وبلغت قيمة مؤشر حسن المطابقة (0.994)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المعياري (0.867)، وبلغت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (0.932)، وبلغت قيمة مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (0.06). ويبين الشكل (4) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم.



شكل (4): نتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم

وحُسبت الأوزان الانحدارية المعيارية، والأوزان الانحدارية اللامعيارية، وخطأ القياس، والنسبة الحرجة؛ لتوضيح دلالات تشعبات فقرات مقياس علاقة الطالب بالمعلم على عواملها الكامنة، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): الأوزان الانحدارية المعيارية والأوزان الانحدارية اللامعيارية لدلالات تشعبات الفقرات على عواملها الكامنة لمقياس علاقة الطالب بالمعلم

رقم الفقرة	البعد	الأوزان المعيارية	الأوزان اللامعيارية	الخطأ المعياري	القيمة الحرجة	مستوى الدلالة
فقرة 1	الرضا	1				
فقرة 2	الرضا	0.429	1.237	0.364	3.396	0.00
فقرة 3	الرضا	0.525	1.471	0.401	3.670	0.00
فقرة 4	الرضا	0.537	1.491	0.403	3.695	0.00
فقرة 5	الرضا	0.683	2.077	0.530	3.918	0.00
فقرة 6	المساعدة المفيدة	1				
فقرة 7	المساعدة المفيدة	0.749	1.716	0.258	6.662	0.00
فقرة 8	المساعدة المفيدة	0.592	1.401	0.238	5.889	0.00
فقرة 9	المساعدة المفيدة	0.728	1.636	0.249	6.579	0.00
فقرة 10	المساعدة المفيدة	0.638	1.559	0.253	6.150	0.00

يتبين من الجدول السابق أن فقرات مقياس علاقة الطالب بالمعلم توزعت على بُعدين، هما الرضا والمساعدة المفيدة، وكانت جميعها دالة إحصائياً، مما يشير إلى أن مقياس علاقة الطالب بالمعلم يتسم بالصدق.

- ثبات مقياس علاقة الطالب بالمعلم:

حُسب الاتساق الداخلي لمقياس علاقة الطالب بالمعلم باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيمتها (0.78) للمقياس ككل، و (0.75، 0.78) على التوالي للرضا، والمساعدة المفيدة.

- المعيار الإحصائي

لتصنيف مستوى علاقة الطالب بالمعلم، اعتمد المعيار الآتي: المتوسطات الحسابية (1-2.33) مستوى منخفض من علاقة الطالب بالمعلم، والمتوسطات الحسابية (2.34-3.67) مستوى متوسط من علاقة الطالب بالمعلم، والمتوسطات الحسابية (3.67-5) مستوى مرتفع من علاقة الطالب بالمعلم.

المعالجة الإحصائية

استُخدم برنامج (SPSS) وبرنامج (AMOS) الإحصائي لتحليل بيانات الدراسة. واستخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول. واستخدمت النمذجة البنائية للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مستوى كل من التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم لدى طلبة المدارس؟

للإجابة عن هذا السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التمر المدرسي، ومقياس التعاطف، ومقياس علاقة الطالب بالمعلم، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الأبعاد	المتغيرات
0.53	1.34	التمر	التمر المدرسي
0.57	1.10	الإيذاء	
0.93	3.60	الانفعالي	التعاطف
0.80	3.66	المعرفي	
0.71	3.87	الرضا	علاقة الطالب بالمعلم
0.82	3.83	المساعدة المفيدة	

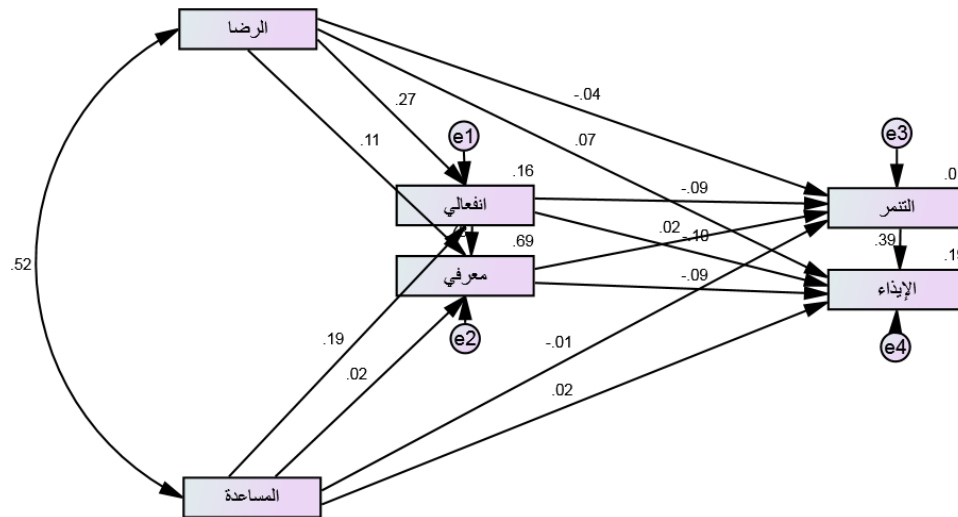
يتبين من الجدول (7) أن مستوى التمر المدرسي ببعديه التمر والإيذاء جاء منخفضاً، وأن مستوى التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي جاء متوسطاً، وأن مستوى علاقة الطالب بالمعلم جاء مرتفعاً.

السؤال الثاني: ما النموذج الأمثل للعلاقات السببية بين التمر المدرسي، والتعاطف، وعلاقة الطالب بالمعلم؟ استخدم برنامج أموس الإحصائي (Amos, v21) لحساب مؤشرات مطابقة النموذج الافتراضي للدراسة للبيانات، والجدول (8) يبين مؤشرات مطابقة البيانات للنموذج الافتراضي للعلاقات السببية بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم.

جدول (8): مؤشرات المطابقة للنموذج الافتراضي لمتغيرات الدراسة

المؤشر	قيمة المؤشر	المدى المثالي	القرار
كاي تربيع	3.089	أقل من 5	قبول
مؤشر حسن المطابقة (GFI)	0.999	1-0	مقبول
مؤشر المطابقة المعياري (NFI)	0.998	1-0	مقبول
مؤشر المطابقة المقارن (CFI)	0.999	1-0	مقبول
الجذر التربيعي لمتوسط خطأ الاقتراب (RMSEA)	0.02	0.08-0.00	مقبول

يتبين من الجدول (8) أن جميع مؤشرات قيم المطابقة لنموذج الدراسة مقبولة وتقع ضمن المدى المثالي، مما يعني حسن المطابقة لنموذج العلاقات السببية بين التمر المدرسي، والتعاطف، وعلاقة الطالب بالمعلم. والشكل (5) يوضح نموذج العلاقات السببية بين متغيرات الدراسة.



شكل (5): النموذج النهائي للعلاقات السببية بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم

كما حُسبت قيم الأوزان الانحدارية المعيارية واللامعيارية المتعلقة بالعلاقات بين التمر المدرسي، والتعاطف، وعلاقة الطالب بالمعلم، كما هو مبين في جدول (9).

جدول (9): قيم معاملات الأوزان اللامعيارية والمعيارية المتعلقة بالنموذج السببي

للعلاقات بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم

العلاقة بين	معاملات الارتباط	النسبة الدرجة (CR)	الدلالة الإحصائية			
				المعيارية (SR)	اللامعيارية (USR)	الخطأ المعياري (SE)
الرضا <--	التعاطف الانفعالي	0.364	0.959	0.084	11.371	0.00
المساعدة المفيدة <--	التعاطف الانفعالي	0.326	0.742	0.074	10.028	0.00
الرضا <--	التعاطف المعرفي	0.406	0.913	0.071	12.912	0.00
المساعدة المفيدة <--	التعاطف المعرفي	0.332	0.646	0.063	10.233	0.00
الرضا <--	التمر	0.039-	0.017-	0.016	1.068-	0.28
المساعدة المفيدة <--	التمر	0.027-	0.010-	0.013	0.738-	0.46
التعاطف الانفعالي <--	التمر	-0.077	-0.013	0.006	2.105-	0.03
التعاطف المعرفي <--	التمر	-0.056	-0.011	0.007	1.843-	0.13
الرضا <--	الإيذاء	0.059	0.026	0.016	1.575	0.11
المساعدة المفيدة <--	الإيذاء	0.034	0.013	0.014	0.944	0.34
التعاطف الانفعالي <--	الإيذاء	-0.182	-0.031	0.006	5.062-	0.00
التعاطف المعرفي <--	الإيذاء	-0.181	-0.036	0.007	4.882-	0.00

يتبين من الجدول (9) أن جميع قيم معاملات الارتباط المعيارية واللامعيارية بين بُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا، والمساعدة المفيدة) والتعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي كانت قيمًا موجبة ودالة إحصائيًا. كما يتبين من الجدول (9) أن قيم معاملات الارتباط بين بُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا، والمساعدة المفيدة) والتعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي والتمر كانت قيمًا سالبة وغير دالة إحصائيًا، وأن قيم معاملات الارتباط بين بعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا، والمساعدة المفيدة) والإيذاء كانت قيمًا موجبة وغير دالة إحصائيًا، وأن قيم معاملات الارتباط بين التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي والتمر كانت قيمًا سالبة وغير دالة إحصائيًا. كما حُسبت معاملات الانحدار المعيارية للتأثيرات المباشرة والتأثيرات غير المباشرة بين التمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): قيم معاملات الانحدار المعيارية المباشرة وغير المباشرة بين التنمر المدرسي والتعاطف وعلاقة الطالب بالمعلم

التأثير	العلاقة بين	معامل الانحدار	مستوى الدلالة
التأثيرات المباشرة	الرضا <--	التعاطف الانفعالي	0.959
	الرضا <--	التعاطف المعرفي	0.913
	الرضا <--	التنمر	-0.017
	الرضا <--	الإيذاء	0.026
	المساعدة المفيدة <--	التعاطف الانفعالي	0.742
	المساعدة المفيدة <--	التعاطف المعرفي	0.646
	المساعدة المفيدة <--	التنمر	-0.010
	المساعدة المفيدة <--	الإيذاء	0.013
	التعاطف الانفعالي <--	التنمر	-0.013
	التعاطف الانفعالي <--	الإيذاء	-0.031
	التعاطف المعرفي <--	التنمر	-0.011
	التعاطف المعرفي <--	الإيذاء	-0.036
التأثيرات المباشرة المعيارية	الرضا <--	التعاطف الانفعالي	0.364
	الرضا <--	التعاطف المعرفي	0.406
	الرضا <--	التنمر	-0.039
	الرضا <--	الإيذاء	0.059
	المساعدة المفيدة <--	التعاطف الانفعالي	0.326
	المساعدة المفيدة <--	التعاطف المعرفي	0.332
	المساعدة المفيدة <--	التنمر	-0.027
	المساعدة المفيدة <--	الإيذاء	0.034
	التعاطف الانفعالي <--	التنمر	-0.077
	التعاطف الانفعالي <--	الإيذاء	-0.182
	التعاطف المعرفي <--	التنمر	-0.056
	التعاطف المعرفي <--	الإيذاء	-0.181
التأثيرات غير المباشرة	الرضا <--	الانفعالي <--	التنمر
	الرضا <--	الانفعالي <--	الإيذاء
	الرضا <--	المعرفي <--	التنمر
	الرضا <--	المعرفي <--	الإيذاء
	المساعدة المفيدة <--	الانفعالي <--	التنمر
	المساعدة المفيدة <--	الانفعالي <--	الإيذاء
	المساعدة المفيدة <--	المعرفي <--	التنمر
	المساعدة المفيدة <--	المعرفي <--	الإيذاء

التأثير	العلاقة بين	معامل الانحدار	مستوى الدلالة
الرضا	<-- الانفعالي	-0.028	0.07
الرضا	<-- الانفعالي	-0.069	0.00
الرضا	<-- المعرفي	-0.023	0.17
التأثيرات غير المباشرة المعيارية	<-- المعرفي	-0.074	0.00
المساعدة المفيدة	<-- الانفعالي	-0.027	0.05
المساعدة المفيدة	<-- الانفعالي	-0.059	0.00
المساعدة المفيدة	<-- المعرفي	-0.021	0.12
المساعدة المفيدة	<-- المعرفي	-0.056	0.00

يتبين من الجدول (10) وجود تأثير مباشر وإيجابي لُبُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي، ووجود تأثير مباشر وسلبى لُبُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التمر، كما يتبين وجود تأثير مباشر وسلبى للتعاطف الانفعالي في التمر والإيذاء، ووجود تأثير مباشر وسلبى للتعاطف المعرفي في الإيذاء. ويتبين من الجدول (10) وجود تأثير غير مباشر وجزئي لُبُعدي الرضا من علاقة الطالب بالمعلم في التمر والإيذاء، باعتبار التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي مُتغيرًا وسيطًا، ووجود تأثير غير مباشر لُبُعدي المساعدة المفيدة من علاقة الطالب بالمعلم في التمر والإيذاء، باعتبار التعاطف الانفعالي مُتغيرًا وسيطًا، وعدم وجود تأثير غير مباشر لُبُعدي المساعدة المفيدة من علاقة الطالب بالمعلم في التمر والإيذاء، باعتبار التعاطف المعرفي مُتغيرًا وسيطًا.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج السؤال الأول وجود مستوى منخفض من التمر المدرسي. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى نوعية التفاعل والمشاركة الصفية، التي تؤكد عليها وزارة التربية والتعليم، والمبنية على التفاعل الإيجابي بين الطالب وزملائه من جهة، وبينه وبين الإدارة والمعلمين من جهة أخرى، كما أن أغلب المدارس مشمولة بالإرشاد التربوي، ووجود المرشد التربوي وقيامه بواجباته الإرشادية ساعد بدرجة كبيرة على حل كثير من مشكلات الطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (بن عبد الرحمن وسويسي، 2020)، التي أشارت إلى أن مستوى التمر المدرسي جاء بدرجة منخفضة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (المعلا والعظومات، 2019)، التي أشارت إلى أن مستوى التمر المدرسي جاء بدرجة متوسطة.

كما أظهرت النتائج وجود مستوى متوسط من التعاطف. وقد ترجع هذه النتيجة في نظر الباحثين إلى تأثير البيئة المدرسية في تشكيل مستوى التعاطف لدى الطلاب؛ فإذا كانت الثقافة المدرسية تفتقر إلى التركيز على التعاطف، والعلاقات الإيجابية، فقد يكون لذلك تأثير سلبي في تنمية قدرات التعاطف لدى الطلاب. كما أن

للمضغوط الاجتماعية التي يواجهها الطلبة في المدرسة دورًا في تقليل مستوى التعاطف، وذلك من خلال التنافس فيما بينهم لتحقيق النجاح الأكاديمي، مما يجعلهم يولون أكثر اهتمامهم لأنفسهم، ويقللون من قدرتهم على التعاطف مع الآخرين.

وأظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع من علاقة الطالب بالمعلم. وقد يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى الثقة والأمان اللذين يشعر بهما الطالب مع المعلم؛ فإنه يُمكنه أن يكون أكثر استعدادًا للتواصل والتفاعل معه، كما أن التوجيه الذي يقوم به المعلم له دورٌ حيويٌّ في توجيه الطلبة وتقديم الدعم اللازم لهم؛ فعندما يشعر الطالب بأن المعلم يهتم بتطويره ويساعده في تحقيق نجاحه، فإنه يمكن أن يكون أكثر استجابة وتعاونًا في الفصل الدراسي، بالإضافة إلى أن التواصل الفعال بين الطالب والمعلم يمكن أن يسهم في بناء علاقة قوية بينهما؛ فإن وجود تبادل مفتوح وصريح للأفكار والاحتياجات والتحفيز يمكنه أن يعزز الاتصال والتفاهم والتعاون بينهما.

أظهرت نتائج السؤال الثاني وجود تأثير مباشر وإيجابي لبُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفي. وقد يُعزى وجود تأثير مباشر وإيجابي لبُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التعاطف الانفعالي والمعرفي إلى أن العلاقة بين الطالب والمعلم تُعد من بين أكثر العوامل تأثيرًا في أداء الطلاب، ويتضمن ذلك التعاطف والدفء والتشجيع والأصالة؛ ذلك لأن الطالب يُدرك أن المعلم يستقبل آراءه وأفكاره دون رفضها أو التقليل من أهميتها، ومن ثم يساعده هذا الأمر على استثارة دافعية الطالب وتشجيعه على بذل المزيد من الجهد، واستخدام استراتيجيات التعلم المختلفة، والمثابرة لإتمام التعلم على النحو المطلوب.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وسلبى لبُعدي علاقة الطالب بالمعلم (الرضا والمساعدة المفيدة) في التنمر. وقد يُرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن عدم وجود رضا في علاقة الطالب بالمعلم يمكن أن يكون له تأثير مباشر وسلبى في حدوث التنمر؛ فالمعلم الذي يُظهر اهتمامًا ورعاية تجاه الطالب يساعده على التكيف الاجتماعي والعاطفي. وعلى العكس من ذلك، فإذا لم يشعر الطالب بالدعم والرعاية من المعلم، قد يشعر بالعزلة، والتهميش وانعدام الدعم الاجتماعي. وهذا يمكن أن يؤدي إلى زيادة احتمالية تعرض الطالب للتنمر والإيذاء. وكذلك فإن ضعف التوجيه والمراقبة عامل مهم؛ فالمعلم الذي يحظى برضا الطلبة ويقدم المساعدة المفيدة يؤدي دورًا هامًا في توجيه سلوك الطلاب ومراقبته، ويمكن لهذا الدعم أن يساعد الطلاب على تعلم مهارات التعامل الاجتماعي، والتصرف على نحو صحيح في مواقف الصراع، وعندما يفتقر الطلبة إلى هذا الدعم، قد يجدون صعوبة في التعامل مع المواقف الاجتماعية المحفوفة بالمخاطر، والتصدي للتنمر بطرق فعالة.

وبوجه عام، يمكن القول إن العلاقة الإيجابية بين المعلم والطالب تُعد من أهم العوامل التي تساعد في الارتقاء بالعملية التدريسية؛ فهي تنعكس إيجابًا على المعلم والطالب في الوقت نفسه، وكذلك تسهم في تكوين مناخ صفّي يتسم بالتعاون، والاستقرار، والأمن النفسي عند الطلبة، مما يساعد في القضاء على العديد من المشكلات التي يُعاني منها الطلبة مثل التنمر المدرسي.

وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وسلبى للتعاطف الانفعالي في التمر والإيذاء. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن التعاطف الانفعالي الزائد له تأثير سلبى في قدرة الفرد على التحكم في ردود فعله العاطفية؛ فعندما يرى الشخص موقفًا يستحق التعاطف، قد ينجذب تلقائيًا للمساعدة والتعبير عن تعاطفه، ولكن في بعض الحالات، قد يفقد السيطرة على تلك الردود العاطفية وينتهي به الأمر بالمشاركة في سلوك التمر أو الإيذاء. كما أن التعاطف الانفعالي الزائد قد يؤدي إلى تفاقم الظروف المؤدية للتمر والإيذاء؛ فقد يشعر الشخص الذي يعاني من تعاطف انفعالي زائد بعدم الراحة في حالة وجود صراعات، أو توترات بين الآخرين، وقد يظهر ذلك بصورة غير مباشرة عن طريق المشاركة في أفعال تمر أو إيذاء؛ للحفاظ على توازنه النفسى أو التخفيف من الضغط الذي يشعر به.

وأظهرت النتائج وجود تأثير مباشر وسلبى للتعاطف المعرفى في الإيذاء. وقد يرجع الباحثون هذه النتيجة إلى أن التعاطف المعرفى المشوّه قد يحدث عندما يكون لدينا تصورات خاطئة أو مشوشة عن الشخص الذي نتعاطف معه؛ فقد نعتقد أنه يعاني أو يحتاج إلى دعم، لكن في الواقع قد يكون هذا الشخص متلاعبًا، أو يستغل التعاطف لأغراضه الشخصية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى الإيذاء؛ فقد يستغل الشخص الذي يرتكب الإيذاء التعاطف المعرفى للتحكم في الآخرين والتلاعب بهم عاطفيًا من أجل تحقيق أهدافه الشخصية والسيطرة عليهم، بالإضافة إلى دور جماعة الرفاق التي ينتمي إليها الطلاب؛ فقد يكون لهم تأثير سلبى في التعاطف المعرفى فيما يتعلق بالإيذاء؛ فإذا كانت المجموعة تدعم الإيذاء أو تراه مقبولًا أو يمارسه أعضاؤها، فقد ينتشر التعاطف المعرفى في هذه الحالة لدعم الإيذاء بدلًا من مكافحته.

كما أظهرت النتائج وجود تأثير غير مباشر وجزئى لبُعد الرضا من علاقة الطالب بالمعلم في التمر والإيذاء، باعتبار التعاطف الانفعالي والتعاطف المعرفى متغيرين وسيطين. وقد تُعزى هذه النتيجة في نظر الباحثين إلى أن انعكاس التعاطف الانفعالي والمعرفى على علاقة الطالب بالمعلم يمكن أن يؤثر في مشاعره واتجاهاته العاطفية والمعرفية تجاه المدرسة بوجه عام؛ فإذا كان الطالب يشعر بعدم الرضا تجاه العلاقة بالمعلم، فقد يكون لديه مشاعر سلبية تجاه المدرسة بأكملها، ومن ثم يؤدي هذا إلى تقليل الالتزام بالقواعد والقيم الاجتماعية المتوافقة مع منع التمر والإيذاء. وكذلك تعزى إلى اتجاهاته العاطفية والمعرفية تجاه المدرسة بوجه عام؛ فإذا كان الطالب يشعر بعدم الرضا تجاه العلاقة بالمعلم، فقد يكون لديه مشاعر سلبية تجاه المدرسة بأكملها، وهذا قد يؤدي إلى تقليل الالتزام بالقواعد والقيم الاجتماعية المتوافقة مع منع التمر والإيذاء.

وقد تُفسّر هذه النتيجة بأن علاقة الطالب بالمعلم تؤثر في تطوير الطالب لمهاراته ومعرفته، ومن ثم تؤثر في تطوير العواطف والمشاعر لديه. ومن المعروف أن العلاقة بين الطالب والمعلم علاقة اجتماعية تتمحور حول الاتصال والتفاعل بينهما، وهي تؤثر في تحسين السلوك والأداء الأكاديمي للطالب، ووجود تعاطف انفعالي ومعرفى بين الطالب والمعلم يدل على أن الطالب يشعر بالراحة والثقة في الصف، ومن ثم يمكنه التركيز على الدراسة وتحسين أدائه الأكاديمي وتطوير شخصيته بوجه عام، ومن ثم يمكنه التفاعل على نحو أفضل مع الآخرين وإنشاء علاقات جيدة بهم.

التوصيات

في ضوء ما سبق، يوصي الباحثون بما يلي:

1. دعوة المهتمين والقائمين على المؤسسات التربوية من معلمين وإداريين إلى بناء علاقات إيجابية تربطهم بطلبتهم، ومحاولة الوقوف على الجوانب النفسية، والاجتماعية، والمعرفية، والإنسانية لطلبتهم؛ لساندتهم في حل المشكلات التي تعمل على زيادة تحصيلهم الدراسي.
2. تعزيز الوعي بضرورة التعاطف بين الطلاب، وتعزيز هذه المهارة عن طريق تنظيم برامج تدريبية، وورش عمل.
3. العمل على تعزيز وعي الطلاب والمعلمين والأهل بأضرار التنمر المدرسي وتطوير استراتيجيات لتقليله، عن طريق تنظيم برامج تدريبية وورش عمل.
4. العمل على تحسين برامج الدعم النفسي والعلاجي للطلاب الذين يعانون من تأثيرات سلبية للتنمر المدرسي، بتوفير مراكز الاستشارة والدعم النفسي في المدارس، وتوفير الإرشاد اللازم للطلبة والأهل.
5. القيام بمزيد من البحوث والدراسات لمعرفة المتغيرات المؤثرة في التنمر المدرسي كتقدير الذات، والمناخ المدرسي.
6. نمذجة العلاقات بين التنمر والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وقلق المستقبل لدى فئات أخرى كطلبة الجامعة.

المراجع

أولاً: العربية

- بن عبد الرحمن، الطاهر وسويبي، عمار. (2020). التنمر المدرسي من وجهة نظر تلاميذ التعليم المتوسط - دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 6(2)، 348-375.
- المعلا، نظمي والعظامات، عمر. (2019). التنمر المدرسي وعلاقته بالفاعلية الذاتية لدى طلبة الصف التاسع والعاشر في المدارس الحكومية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*, 10(28)، 171-182.
- خضر، غادة وشعيب، علي. (2022). التنمر لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقته بالتعاطف والكفاءة الأخلاقية. *مجلة كلية التربية*, 37، 188-224.

ثانياً: الأجنبية

References:

- Al-Mualla, N. & Al-Adamat, O. (2019). School bullying and its relation to self-efficacy among ninth and tenth grade students in Jordan public schools (in Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Educational and Psychological Research*, 10(28), 171-182.
- Ang, R., Ong, S., & Li, X. (2020). Student version of the teacher-student relationship inventory (S-TSRI): Development, validation and invariance. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y., & Plumb, I. (2001). The 'reading the mind in the eyes' test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 42, 241-251.
- Bataller, C., Pitton, M., & Tomas, A. (2019). Empathy prosocial behavior and bullying: The actions of the bystanders. *Studies in Education*, 37, 113-134.
- Bin Abdel-Rahman, T & Souissi, A. (2020). School bullying from the point of view of middle school students - A field study in some middle schools in the state of M'sila (in Arabic). *Journal of Humanities and Social Sciences*, 6(2), 375-348.
- Blair, R. J. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14(4), 698-718.
- Blake, E. & Gannon, T. (2008). Social perception deficits, cognitive distortions, and empathy deficits in sex offenders: A brief review. *Trauma, Violence and Abuse*, 9, 34-55.
- Bokkel, I., Verschueren, K., Demol, K., Gils, F., & Colpin, H. (2021). Reciprocal links between teacher-student relationships and peer victimization: A three-wave longitudinal study in early. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 2166-2180.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calloway-Thomas, C. (2010). *Empathy in the global world: An intercultural perspective*. Thousand Oaks: Sage.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers, *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- Cohen, D. & Strayer, J. (1996). Empathy in conduct-disordered and comparison youth. *Developmental Psychology*, 32, 988–998.
- Dadds, M. R., Hunter, K., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., & Masry, Y. E. (2007). A measure of cognitive and affective empathy in children using parent ratings. *Child Psychiatry and Human Development*, 39(2), 111–122.
- DeTeso J. A. (2011). *Student-Teacher relationships as predictors of reading comprehension gains in 2nd grade*. Unpublished Doctorate Dissertation, Columbia University, USA.
- Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., & Scheidt, P. (2005). Bullying and symptoms among school-aged children: International comparative cross sectional study in 28 countries. *The European Journal of Public Health*, 15, 128–132.
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53, 257–264.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Kim, D. H., & Nan, L. (2018). Empathy, attitude towards bullying, theory-of-mind, and non-physical forms of bully perpetration and victimization among U.S. middle school students. *Child & Youth Care Forum*, 47(1), 45–60.
- Fosen, D. M. (2016). *Developing good teacher-student relationships: A multiple-case study of six teachers' relational strategies and perceptions of closeness to students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University College London.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. V Sclavo, E. & Settanni, M. (2013). Examining the student-teacher relationship scale in the Italian context: A factorial validity study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11, 851–882.
- Gini, G., Pozzoli, T., Vieno, A. & Lenzi, M. (2014). Bullying victimization at school and headache: A meta-analysis of observational studies. *Headache: Journal of Head and Face Pain*, 54(6), 976–986.
- Guerra, N., Williams, K., & Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82, 295–310.
- Haltigan, J. & Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426–2436.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade, *Child Development*, 72, 625–638.
- Hoffman, M. (1990). Empathy and justice motivation. *Motivation and Emotion*, 14(2), 151–172.
- Hymel, S. & Swearer, S. (2015). Four decades of research on school bullying. *American Psychologist* 70(4), 293–299.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. (2006a). Examine the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 540–550.
- Jolliffe, D. & Farrington, D. P. (2006b). Development and validation of the basic empathy scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589–611.

- Khader, G. & Shuaib, A. (2022). Bullying among primary stage pupils and its relationship to empathy and moral competence (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, 37, 188-224.
- Koen, M. (2018). Relationships. In M. Nel (Ed.), *Life orientation for South African teachers*. (pp. 299-318), Van Schaik.
- Kokkinos, C. & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 41-58.
- Krstic K. (2015). Attachment in the student-teacher relationship as a factor of school achievement, *Teaching Innovations*, 28(3), 167-188.
- Lam, S., Law, W., Chan, C., Wong, B., & Zhang, X. (2015). A latent class growth analysis of school bullying and its social context: The self-determination theory perspective. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 75-90.
- Li, X., Feigelman, S., & Stanton, B. (2000). Perceived parental monitoring and health risk behaviors among urban low-income African-American children and adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 27(1), 43-48.
- Lucas-Molina, B., Perez-Albeniz, A., Fonseca-Pedrero, E., & Gimenez-Dasi, M. (2018). Bullying, defending and outside behavior: The moderating role of social status and gender in their relationship with empathy. *Scandinavian Journal of Psychology*, 59, 473-482.
- Malaeb, D., Awad, M., Haddad, C., Salameh, P., Sacre, H., Akel, M., Soufia, M., Hallit, R., Obeid, S., & Hallit, S. (2020). Bullying victimization among Lebanese adolescents: The role of child abuse, internet addiction, social phobia, and depression and validation of the Illinois bully scale. *BMS Pediatrics*, 50, 1-11.
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher-student relationship. *School Psychology Review*, 46, 177-189.
- Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., & Ahnert, L. (2014). The student-teacher relationship scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 357-368.
- Murray, C. & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher-student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the schools*, 41(7), 751-762.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435-450.
- Nugent, T. T. (2009). *The impact of teacher-student interaction on student motivation and achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Central Florida, USA.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools*. Routledge.
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom norms of bullying alter the degree to which children defend in response to their affective empathy and power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913-920.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Riley, P. (2012). Attachment perspectives on classroom relationships: Helping ourselves through helping others. *Joint AARE APERA International Conference*, Sydney 2012.

- Rizkyanti, C., Wahyuni, C., & Alatas, S. (2021). Empathy and defender role in bullying at school: Students-teacher relationship as mediator. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19(2), 227-246.
- Rodkin, P., Espelage, D., & Hanish, L. (2015). A relational framework for understanding bullying: Developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist*, 70(4), 311-321.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Samivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Spilt, J., Koomen, H. M. & Thijs, J. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher- student relationships, *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Stanbury, S., Bruce, M. A., Jain, S., & Stellern, J. (2009). The effects of an empathy building program on bullying behavior. *Journal of School Counseling*, 7(2), 1-27.
- Utkur, N. (2019). Empathy in primary school life science course: The roles assumed by pre-service teachers. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 7(4), 43- 54.
- Van Aalst, D., Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, A., & Veenstra, R. (2021). Testing how teachers' self-efficacy and students-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Development Psychology*, 18(6), 928-947.
- Wu, J. Y., Hughes, J. N., & Kwok, O. M. (2010). Teacher-student relationship quality type in elementary grades: Effects on trajectories for achievement and engagement. *Journal of School Psychology*, 48, 357-387.
- You, S., Lee, J., Lee, Y., & Kim, A. (2015). Bulling among adolescents: The role of empathy and attachment. *Psychology in the School*, 52(6), 594-606.

تصريحات ختامية:

- يصرح المؤلف / المؤلفون بالحصول على موافقة الأشخاص المتطوعين للمشاركة في الدراسة وعلى الموافقات المؤسسية اللازمة.
- تتوفر البيانات الناتجة و/ أو المحللة المتصلة بهذه الدراسة من المؤلف المراسل عند الطلب.

Final declarations:

- The authors declare that they got the required voluntary human participants consent to participate in the study as well as the necessary institutional approvals.
- The datasets generated and/or analyzed during the current study are available from the corresponding author upon reasonable request.